

ORGANIZADORES

Flávio Luiz de Castro Freitas

Luciano da Silva Façanha

Ronaldo Barros Sodré

XVII ENCONTRO
HUMANÍSTICO
D A U F M A

CIÊNCIAS, HUMANIDADES E RECONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA

E-BOOK



EDUFMA

EBOOK DO
XVII ENCONTRO HUMANÍSTICO DA UFMA
Ciências, Humanidades e Reconstrução Democrática

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Reitor Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva

Vice-reitor Prof. Dr. Leonardo Silva Soares

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Superintendente de Comunicação e Eventos Prof. Dr. Marcos Fábio Belo Matos

Conselho Editorial Prof. Dr. Antônio Alexandre Isídio Cardoso
Prof. Dr. Elídio Armando Exposto Guarçoni
Prof. Dr. André da Silva Freires
Prof. Dr. Márcio José Celeri
Profa. Dra. Diana Rocha da Silva
Profa. Dra. Gisélia Brito dos Santos
Prof. Dr. Edson Ferreira da Costa
Prof. Dr. Marcos Nicolau Santos da Silva
Prof. Dr. Carlos Delano Rodrigues
Prof. Dr. Felipe Barbosa Ribeiro
Profa. Dra. Maria Aurea Lira Feitosa
Prof. Dr. Flávio Luiz de Castro Freitas
Bibliotecária Dra. Suênia Oliveira Mendes
Prof. Dr. José Ribamar Ferreira Junior

Associação Brasileira das Editoras Universitárias

ORGANIZADORES
Flávio Luiz de Castro Freitas
Luciano da Silva Façanha
Ronaldo Barros Sodré

XVII Encontro Humanístico da UFMA

*Ciências, Humanidades e Reconstrução Democrática – UFMA –
2023*

E-BOOK



São Luís

EDUFMA
2023

Copyright © 2023 by EDUFMA

Revisão Flávio Luiz de Castro Freitas
Sansão Hortegal Neto

Projeto Gráfico Sansão Hortegal Neto

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Encontro Humanístico (17.:2023:São Luís).

E-book do XVII Encontro Humanístico da UFMA: Ciências, Humanidades e
Reconstrução Democrática [recurso eletrônico] / Flávio Luiz de Castro Freitas, Luciano da
Silva Façanha e Ronaldo Barros Sodré (orgs.). — São Luís: EDUFMA, 2023.

5814p.

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN 978-65-5363-335-3

1. Ciência Humanas-Encontro Científico-Educação Superior. I. Freitas, Flávio Luiz de
Castro. II. Façanha, Luciano da Silva. III. Sodré, Ronaldo Barros. IV. Título.

CDD 001.42

CDU 378:001(812.1)

Ficha Catalográfica elaborada pela Diretoria Integrada de Bibliotecas (DIB)-UFMA

Bibliotecário: Wilton Cerveira Marques CRB13/567 Mat. S. Iape 1675653

Produzido no Brasil [2023]

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte deste e-book pode ser reproduzida, armazenada em um sistema de recuperação ou transmitida de qualquer forma ou por qualquer meio, eletrônico, mecânico, fotocópia, microimagem, gravação ou outro, sem permissão dos autores.

EDUFMA | Editora da UFMA

Av. dos Portugueses, 1966 – Vila Bacanga

CEP: 65080-805 | São Luís | MA | Brasil

Telefone: (98) 3272-8157

www.edufma.ufma.br | edufma@ufma.br

COMISSÃO CIENTÍFICA

Prof. Dr. Abimaelson Santos Pereira – DEARTC – UFMA
Prof. Dra. Ana Caroline Amorim Oliveira – PGCULT – UFMA
Prof. Dra. Ana Lúcia Rocha Silva – PGLETRAS – UFMA
Prof. Dra. Ana Paula Vasconcelos Gonçalves – DESOC – UFMA
Prof. Dra. Arleth Santos Borges – DESOC – UFMA
Prof. Dr. Daniel Schiochett – DEFIL – UFMA
Prof. Dra. Denise Bessa Leda – DEPSI – UFMA
Prof. Dr. Domingos Mendes Júnior – PROF-FILO – UFMA
Prof. Dr. Guilherme Augusto de Ávila – DEMUS – UFMA
Prof. Dra. Heloísa Reis Curvelo – DELER – UFMA
Prof. Dr. Ítalo Domingos Santirocchi – PPGHIS – UFMA
Prof. Dr. Jean Marlos Pinheiro Borba – PPGPSI – UFMA
Prof. Dr. José Henrique Sousa Assai – PPGFIL – UFMA
Prof. Dra. Júlia Kátia Borgneth Petrus – PPGGEO – UFMA
Prof. Dra. Larissa Lacerda Menendez – DEARTV – UFMA
Prof. Dra. Marize Helena de Campos – PROFHIS – UFMA
Prof. Dra. Mônica Fontenelle Carneiro – CCLL – UFMA
Prof. Dr. Raimundo Nonato Assunção Viana – PROF-ARTES – UFMA
Prof. Dra. Régia Agostinho da Silva – DEHIS – UFMA
Prof. Dr. Ronaldo Barros Sodré – DEGEO – UFMA
Prof. Dr. Sávio José Dias Rodrigues – CCEAA – UFMA
Prof. Dra. Tânia Cristina Costa Ribeiro – PPGAC – UFMA

APRESENTAÇÃO

Realizado pelo Núcleo de Humanidades em parceria com o Centro de Ciências Humanas (CCH), o Encontro Humanístico da UFMA tem possibilitado ao longo dos anos a abertura de espaços que ampliem o diálogo e possibilitem a divulgação de trabalhos e pesquisas nas diferentes áreas das Ciências Humanas. Em sua primeira edição, no ano de 1999, o Encontro foi concebido enquanto um evento de porte regional. A partir de 2008, toma projeção nacional, com o alcance de cerca de 1.700 participantes, se consolidando como um dos maiores eventos acadêmicos realizado no Maranhão até então.

O Encontro Humanístico tem mantido o cuidado de preservar a identidade do Centro de Ciências Humanas, tanto do ponto de vista acadêmico quanto cultural. Neste sentido, exposições e apresentações artísticas permeiam diversos espaços e momentos do evento, dando voz a artistas e estudantes locais e valorizando produções culturais maranhenses.

Durante o Encontro, as atividades rotineiras do CCH são interrompidas, possibilitando a participação maciça da comunidade acadêmica deste Centro, que se mobiliza significativamente para participar e receber conferencistas, pesquisadores(as) e estudantes de diversas instituições brasileiras. O CCH se transforma em um amplo espaço onde as Ciências Humanas se encontram – por meio de apresentações de pesquisas e outros trabalhos; conferências; palestras; mesas redondas; minicursos; apresentações e vivências artísticas; dentre outras atividades.

No decorrer de suas 17 edições, o Encontro contou com a participação de renomados pesquisadores de instituições de ensino e pesquisa do Brasil como UERJ, UFF, UFMA, UEMA, UFRRJ, UFPB, UNB, UNICAMP, UFPA, PUC-Minas, UNESP, e FUNAI, bem como de conferencistas internacionais de países como Alemanha, Porto Rico, Portugal e Espanha.

As temáticas propostas nos Encontros sempre buscaram favorecer o diálogo entre as diferentes áreas do campo das Ciências Humanas, fato que tem contribuído para o aumento do interesse tanto dos membros da instituição promotora (UFMA), quanto daqueles provenientes de outras instituições do Maranhão e do Brasil. Temas como “Identidades”; “Linguagens”; “Diversidade”; “Patrimônio, Memória e Contemporaneidade”; “Multiculturalismo”; “Novas Perspectivas Em Ciências Humanas”; e “Ciências Humanas Em Movimento”, se estabeleceram como eixos norteadores de Encontros passados. Neste ano de 2023, o tema escolhido para guiar a proposta e estruturação do XVII Encontro Humanístico é: “Ciências, Humanidades e Reconstrução Democrática”.

O Encontro Humanístico pretende vincular-se como um importante evento acadêmico da Universidade Federal do Maranhão-UFMA e demonstrar sua expressividade na realidade brasileira e internacionalmente. A contribuição do evento para difusão e transferência do conhecimento será feita por meio de publicação e divulgação dos resultados em artigos científicos nos Anais do evento conforme solicitado em edital.

Boa leitura a todos e todas!

Prof. Dr. Flávio Luiz de Castro Freitas
Prof. Dr. Luciano da Silva Façanha
Prof. Dr. Ronaldo Barros Sodré

ORGANIZADORES

SUMÁRIO

EIXO 1 - EPISTEMOLOGIAS DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS 52

- A ARQUEOGENEALOGIA DISCURSIVA FOUCAULTIANA COMO ANALÍTICA DOS EXERCÍCIOS DISCIPLINADORES DO SUJEITO-POPULAÇÃO53
Eduardo Victor Lopes Cunha
Ilza do Socorro Galvão Cutrim
- A ARTE COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA DE PESQUISA63
Vinicius Souza de Azevedo
- A CARTOGRAFIA DELEUZIANA COMO MÉTODO FILOSÓFICO DA DIFERENÇA.....81
Brenda dos Santos Menezes
Flávio Luiz de Castro Freitas
- A CONSTITUIÇÃO DAS CIÊNCIAS HUMANAS SEGUNDO “AS PALAVRAS E AS COISAS” DE FOUCAULT92
Leonice da Conceição Pinheiro Silva
Luis Carlos Serra Amorim Filho
Flávio Luiz de Castro Freitas
- A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO DA FILOSOFIA NA FORMAÇÃO INTELECTUAL DOS ADOLESCENTES NO ENSINO 103
José Ernando Santos Pereira
Isabel Cristina Costa Freire
- A FENOMENOLOGIA DE HUSSERL: ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE A PROPOSTA EPISTEMOLÓGICA HUSSERLIANA..... 119
Maria Fernanda Gabrielly de Jesus Santos Costa
Jean Marlos Pinheiro Borba
- A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO MARANHENSE..... 129
Amanda Salles de E. G. Acruchi
Gustavo Mesquita de Souza
Jaíne de Cássia do Nascimento
Paulo Ricardo Martins de Souza
Ronaldo Barros Sodrê
- A HERMENEUTICA EM PAUL RICOEUR: UMA ANÁLISE SEGUNDO A OBRA *TEMPO E NARRATIVA* 150
Itasuan Antonio Pires Ferreira
Rita de Cássia Oliveira
- A LEI UNIVERSAL EM IMMANUEL KANT..... 157
Maria Terezane dos Santos da Silva
Maria Olília Serra
- ABORDAGEM EPISTEMOLÓGICA DA FORMAÇÃO DOCENTE EM PAULO FREIRE: MOVIMENTO CONSTANTE DE AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO 170
Ana Gicélia do Nascimento Sousa
Maria Núbia Barbosa Bonfim
Itacira Mouzinho Lima Monteles
Nelcyleide de Jesus Pedrozo

ANÁLISE DO DISCURSO A PARTIR DA TEORIA DE IMPLÍCITOS DE OSWALD DUCROT NOS DITADOS POPULARES.....	180
<i>Dairles Vieira Mendes</i>	
ANÁLISE SOCIOECONÔMICA EM IGNACIO RANGEL.....	191
<i>Laura Renata Aprígio da Silva</i>	
<i>Antonio Paulino da Sousa</i>	
<i>Raquel da Costa Leite Sousa Fróes</i>	
<i>Raniery Raiany Silva Flores</i>	
COLONIALIDADE NO TERRITÓRIO EPISTÊMICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	202
<i>Heloisa Helena da Silva Ferreira</i>	
<i>Aurismar Ferreira de Sousa</i>	
<i>Leandro Wallysson Belfort Araújo</i>	
<i>Raimunda Nonata da Silva Machado</i>	
COMENTÁRIOS SOBRE A PRODUÇÃO DE INFOGRAFIA COM A TEMÁTICA DA COVID PELOS SITES G1, NEXO JORNAL E EL PAÍS NO BIÊNIO DE 2020-2021.....	216
<i>Bruno Soares Ferreira</i>	
COMPROMISSO SOCIAL: A INDISPENSABILIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS AFIRMATIVAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA PSICOLOGIA DECOLONIAL.....	234
<i>Zaira F. de Oliveira Ramos</i>	
<i>Jadson Ramos e Sousa Santos</i>	
CRÍTICA EPISTEMOLÓGICA ACERCA DOS CONHECIMENTOS PRODUZIDOS SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL.....	246
<i>Natamias Lopes de Lima</i>	
ESBOÇOS DA FILOSOFIA POLÍTICA DE ROUSSEAU NO DISCURSO SOBRE AS CIÊNCIAS E AS ARTES.....	260
<i>Luciano da Silva Façanha</i>	
<i>Carlos Magno Matos Pinheiro</i>	
FILOSOFIA E LITERATURA: APROXIMAÇÃO ENTRE ARTE E REALIDADE NO ROMANCE FILOSÓFICO JÚLIA OU A NOVA HELOÍSA.....	282
<i>Etienne Santos Costa</i>	
<i>Luciano da Silva Façanha</i>	
FLORESTAN FERNANDES E O MARXISMO.....	291
<i>Nicole Raiane Rodrigues Moraes</i>	
<i>Bráulio Roberto de Castro Loureiro</i>	
GEOGRAFICIDADE E ALTERIDADE EM “O ROSTO”, DE VALTER HUGO MÃE.....	309
<i>Delcyanne Kathlen Silva Lima</i>	
<i>Márcia Manir Miguel Feitosa</i>	
O ÁPEIRON COMO O PRINCÍPIO DE TODAS AS COISAS - O CONTRAPONTO METAFÍSICO À MATERIALIDADE DA ÁGUA.....	320
<i>Matheus Costa Rodrigues</i>	
<i>Ivan Jorge Sousa Pessoa</i>	

O CONCEITO DE PULSÃO DE MORTE NO TEXTO ALÉM DO PRINCÍPIO DE PRAZER DE FREUD.....	332
<i>Izac Muniz Matos Júnior</i>	
<i>Daniel Viana de Carvalho</i>	
<i>Flávio Luiz de Castro Freitas</i>	
OLUGAR EPISTÊMICO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: REPRESENTAÇÕES DE SABERES EM DISPUTA.....	352
<i>Idecires dos Santos Laurindo</i>	
<i>Márcia Girlene Macedo Veras Dublante</i>	
<i>Michelle Alencar Ferreira Gonçalves</i>	
<i>Raimunda Nonata da Silva Machado</i>	
O MÉTODO DA INTUIÇÃO DE BERGSON: UMA FERRAMENTA DA PSICOLOGIA E DA METAFÍSICA.....	370
<i>Daniel Viana de Carvalho</i>	
<i>Flávio Luiz de Castro Freitas</i>	
ORIGEM DO DIREITO SANITÁRIO: UMA ANÁLISE DO SURGIMENTO E EVOLUÇÃO DA REGULAÇÃO JURÍDICA DA SAÚDE NO BRASIL.....	380
<i>Ivine Maria Alves Trovão</i>	
<i>Sara Barros Pereira de Miranda</i>	
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COMO POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES.....	390
<i>Georgete Pantoja Moura</i>	
<i>Genylton Odilon Rêgo da Rocha</i>	
QUÃO SOCIAL É O DIREITO?: DIÁLOGOS EPISTEMOLÓGICOS SOBRE A BUSCA DE UMA CIÊNCIA JURÍDICA E O ISOLAMENTO DISCIPLINAR DO DIREITO ENQUANTO CIÊNCIA SOCIAL APLICADA.....	403
<i>Abrahão Alexandre Barros de Lima</i>	
<i>Zilmara de Jesus Viana de Carvalho</i>	
REFLEXÕES SOBRE O MITO DA CAVERNA, MEDITAÇÕES E A REALIDADE DE MATRIX ...	415
<i>Mileena Costa Marques</i>	
<i>Francisco Roberto Cantanhede Brito</i>	
<i>Jonathan Moreira Machado</i>	
<i>Flávio Luiz de Castro Freitas</i>	
UM PARADOXO ROUSSEAUNIANO: ANTÍDOTO PARA O SEU PRÓPRIO VENENO.....	425
<i>Luís Felipe Moreira Soares</i>	
<i>Luciano da Silva Façanha</i>	
USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMO FERRAMENTA PARA ANÁLISE DE DADOS E MELHORIA DA COMUNICAÇÃO EM BANCOS DE LEITE HUMANO.....	441
<i>Márcio Carneiro dos Santos</i>	
<i>Rafael da Silva de Oliveira Morais</i>	
USO DE DADOS DOS USUÁRIOS NO INSTAGRAM: ATÉ ONDE VAI O “(X) LI E CONCORDO COM OS TERMOS ACIMA”?.....	451
<i>Jhonnatan Oliveira dos Santos</i>	
<i>Larissa Leda F. Rocha</i>	

EIXO 2 - ARTES, CULTURA E MEMÓRIA 464

‘E SE BRIDGERTON FOSSE UM MUSICAL?’ – UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DA CULTURA DOS FÃS 465

Rafaela Freitas
Carolina Guerra Libério

A DANÇA DO CACURIÁ E SUAS DINÂMICAS CULTURAIS EM 50 ANOS DE HISTÓRIA 481

Luana Reis Brito
Tânia Cristina Costa Ribeiro

A DESUMANIZAÇÃO A PARTIR DA AUSÊNCIA DE SUPERLATIVIDADE EM KAFKA: O CASTELO 490

Rita de Cássia Santos do Nascimento

A DRAMATURGIA MUSICAL DESCOLONIAL DO GRUPO GRITA 499

Ricardo Wayland Gomes Santos
Maria José Lisboa Silva

A FARINHADA COMO CULTURA NO MUNICÍPIO DE CHAPADINHA: UM OLHAR PARA O POVOADO SANTA RITA 517

Fabisnaldo Pereira da Silva
Ana Caroline Amorim Oliveira

A FESTA DO DIVINO ESPÍRITO SANTO EM COMUNIDADES TRADICIONAIS DE TERREIRO: UMA ETNOGRAFIA NO TERREIRO OGUM MEGÊ EM PINHEIRO - MA 533

Myrian Patrícia Pacheco Soares
Claudeilson Pinheiro Pessoa
Raimundo José do Rosário Ferreira

A INTERSUBJETIVIDADE FEMININA REPRESENTADA PELA SUBVERSÃO E FLUXO DE CONSCIÊNCIA DA PERSONAGEM LAURA BROWN NA OBRA *AS HORAS*, DE MICHAEL CUNNINGHAM 543

Mayara Medeiros da Silva Andrade
Maria Aracy Bonfim

A MAGIA DA FOTOGRAFIA: OS REGISTROS FOTOGRÁFICOS COMO FONTE DE CONHECIMENTO E PRESERVAÇÃO DA HISTÓRIA LOCAL 552

Marilyn Moraes Araujo

A PRESENÇA DO GROTESCO NA PEÇA *MACÁRIO*, DE ÁLVARES DE AZEVEDO 569

Gabriel de Jesus dos Anjos Costa
José Dino Costa Cavalcante

A QUARTA DIMENSÃO DO INSTANTE-JÁ: UM ESTUDO SOBRE O TEMPO EM *ÁGUA VIVA*, DE CLARICE LISPECTOR 583

Gabriela Lages Veloso
Rita de Cássia Oliveira
Márcia Manir Miguel Feitosa

A VIDA DE UM CASARÃO: TRANSFORMANDO O ESPAÇO E CRIANDO MEMÓRIAS 594

Abigail Vale Rocha
Martina Ahlert

AMOS DE BUMBA-MEU-BOI: PERSPECTIVAS SOBRE O FESTEJO DE SÃO MARÇAL EM SÃO LUIS DO MARANHÃO	608
<i>Wallace Nogueira Castro</i>	
<i>Júlia Kátia Borgneth Petrus</i>	
ARTE ENGAJADA COMO PRÁTICA EDUCATIVA PARA PROMOVER UMA CONSCIÊNCIA DE PRESERVAÇÃO AMBIENTAL.....	636
<i>Regiane Aparecida Caire da Silva</i>	
<i>Islanny Vitória Silvino da Silva</i>	
<i>Lady Maria da Conceição Ferreira</i>	
<i>Nielly Aguiar Oliveira</i>	
ARTE, CULTURA E EXPERIÊNCIA: PROCESSOS DE INVESTIGAÇÃO EM ARTES VISUAIS NA REPRODUÇÃO DO IMAGINÁRIO URBANO	655
<i>Rafaela Cristina da Silva</i>	
<i>Elisene Castro Matos</i>	
ARTE, MÚSICA E SOCIEDADE	670
<i>Paulo F. Keller</i>	
<i>Vitor Sampaio Soares</i>	
<i>Lorena de Oliveira Elias</i>	
AS CAIXEIRAS DO SALÃO DO DIVINO ESPÍRITO SANTO, SÃO SEBASTIÃO E SÃO BENEDITO DA COMUNIDADE DA QUINTA DA BOA VISTA EM PINHEIRO- MA.....	682
<i>Maryna Ferrais Lobato</i>	
<i>Claudeilson Pinheiro Pessoa</i>	
<i>Lucilene Nogueira</i>	
AS DORES DA ESTIRPE COLOMBIANA: UMA ANÁLISE DA OBRA <i>CEM ANOS DE SOLIDÃO</i> PARA UMA HISTÓRIA DE COLÔMBIA.....	693
<i>Guilherme Aguiar Gomes</i>	
<i>Milene Gomes Veras</i>	
<i>Paulo Ricardo de Brito Rocha</i>	
<i>Hannah Monire França Ribeiro</i>	
AS PERSONAGENS FEMININAS EM “AS AVENTURAS DE PALITA”: LEITURAS TEÓRICAS A PARTIR DOS ESTUDOS DE GÊNERO	707
<i>Joanderson Sousa Ferreira</i>	
<i>Larissa Leda F. Rocha</i>	
CRIMINALIZAÇÃO DA MANIFESTAÇÃO ARTÍSTICA DAS FAVELAS COMO FORMA DE MANUTENÇÃO DAS ESTRUTURAS DE PODER VIGENTES: O SILENCIAMENTO DAS VOZES NEGRAS	717
<i>Maria Beatriz Azambuja</i>	
<i>Isabella Miranda</i>	
DA NATUREZA DO HOMEM: UMA ANÁLISE DAS OBRAS LEVIATÃ, DE THOMAS HOBBS E SENHOR DAS MOSCAS, DE WILLIAM GOLDING.....	728
<i>Davi de Lira Santana</i>	
<i>Maria Aracy Bonfim</i>	

DO SALÃO DE NOVIDADES AO SHOPPING CENTER: A TRAJETÓRIA DAS SALAS DE CINEMA NO BRASIL	738
<i>Juliana Mendes</i>	
<i>Arnaldo Vieira</i>	
DO TEXTO AUDIOVISUAL À CULTURA DO STREAMING: DIFERENTES ABORDAGENS PARA OS VÍDEOS EM FLUXO	747
<i>João Pedro Caldas Leite</i>	
<i>Patrícia Azambuja</i>	
DRAMATURGIA-TEIA: NARRATIVA, SONORIDADE E ESPAÇO COMO DISPOSITIVOS DE PRESENÇA DO OUVINTE-PARTICIPANTE EM PERFORMANCES AUDIOWALK	761
<i>Flávia Andresa Oliveira de Menezes</i>	
ENTRE O DITO E O NÃO DITO: OS CAMPOS DISCIPLINARES DO MUSEU E DA HISTÓRIA DA ARTE COMO ESTRUTURAS LEGITIMADORAS DE DISCURSOS	782
<i>Mariana Estellita Lins Silva</i>	
HANS-GEORG GADAMER: UMA ANÁLISE HERMENÊUTICA ONTOLÓGICA SOBRE A ARTE...800	
<i>Joice Regina Leite Pinto</i>	
<i>Cecília Ordoñez</i>	
<i>Almir Ferreira da Silva Junior</i>	
INTERAÇÃO EM LIVES: CRIADORES, TIKTOK E MONETIZAÇÃO	809
<i>Lucas Vinicius Silva Reis</i>	
<i>Carolina Guerra Libério</i>	
LITERATURA E IDENTIDADE CULTURAL: UMA ANÁLISE DA OBRA “O AUTO DA COMPADECIDA”	819
<i>Thalys Eduardo Mendes Diniz</i>	
<i>José Dino Costa Cavalcante</i>	
MARIA FIRMINA DOS REIS: A MULHER NA LITERATURA MARANHENSE.....	829
<i>Anna Karen Soares Nascimento</i>	
<i>José Dino Costa Cavalcante</i>	
MEMORIAL DO SÍTIO ARQUEOLÓGICO DO VINHAIS VELHO: REFLEXÕES SOBRE CONFLITOS SOCIOCULTURAIS, IDENTIDADE E MEMÓRIA.....	838
<i>Ariéle Ducarmo Santos Boás</i>	
MEMÓRIAS DA COLÔNIA DO BONFIM: UM OLHAR SOBRE O ESPAÇO E SEUS SIGNIFICADOS	851
<i>Nathalia do Vale Carvalho de Araújo</i>	
<i>Larissa Lacerda Menendez</i>	
MESTRA ROXA: UM CORPO CULTURA QUE DANÇA.....	866
<i>Carlos Eduardo Marques Mendes</i>	
<i>Maria Daiane Alves Amorim</i>	
<i>Dulcinéia de Fátima Ferreira</i>	
MUSEU: UMA OLHAR SOBRE CULTURA, GESTÃO E TECNOLOGIAS DE UM EQUIPAMENTO PÚBLICO E PRIVADO.....	877
<i>Claudiane Diniz da Silva</i>	
<i>Kláutenys Dellene Guedes Cutrim</i>	

NIETZSCHE E A PSICOLOGIA TRÁGICA: UM OLHAR PARA A CULTURA MODERNA OCIDENTAL.....	886
<i>Leonice da Conceição Pinheiro Silva</i>	
<i>Flávio Luiz de Castro Freitas</i>	
O ARTISTA E A VERDADE DO POEMA: POEMA SUJO COMO EXPRESSÃO DO INFINITO NA FINITUDE	896
<i>Eline Mesquita Almeida</i>	
O CORDEL E OS RECORTES DE GÊNERO: UM ESTADO DA ARTE	914
<i>Lucília Torres de Vasconcelos</i>	
<i>Maria Gislene Carvalho Fonseca</i>	
O DESESPERO EM KIERKEGAARD E A ANGÚSTIA EM HEIDEGGER, CAMINHOS PARA A AUTENTICIDADE.....	929
<i>Ivo Reis Santos</i>	
<i>Evanildo Costeski</i>	
O ESPAÇO QUE A HIPERTELEVISÃO OCUPA NO DEBATE PÚBLICO BRASILEIRO.....	939
<i>Hugo Henrique Ripardo dos Santos</i>	
<i>Larissa Leda F. Rocha</i>	
O JEITO MARANHENSE DE DANÇAR REGGAE: O ESTILO AGARRADINHO	953
<i>Liedson Almeida Lemos</i>	
<i>Régia Agostinho da Silva</i>	
O MAL É SEMPRE IGUAL?: ESTUDO COMPARATIVO DA ENCARNAÇÃO DO MAU NA TELEDRAMATURGIA BRASILEIRA- DE 1970 A 2020	967
<i>Cezar Augusto Veras de Araujo Junior</i>	
<i>Larissa Leda Fonseca Rocha</i>	
OMASCULINO E O FEMININO NA OBRA MEDIEVAL “TRISTÃO E ISOLDA”	978
<i>Isabelle Pires da Silva</i>	
<i>Vanessa Soeiro Carneiro</i>	
O TEMA DA RIVALIDADE MIMÉTICA EM SONHO DE UMA NOITE DE VERÃO, DE WILLIAM SHAKESPEARE.....	989
<i>Emilly Silva Rodrigues</i>	
<i>Rafael Campos Quevedo</i>	
PATRIMÔNIO CULTURAL IMATERIAL MARANHENSE: A HISTÓRIA DO TAMBOR DE CRIOLA E SUA LUTA POR RECONHECIMENTO.....	1004
<i>Bruna Allohana Costa da Silva</i>	
<i>Bruno Eduardo dos Santos Ferreira</i>	
<i>Franciely Nunes Furtado</i>	
<i>Lucas Vinicius Castro da Costa Gomes</i>	
<i>Ronaldo Barros Sodré</i>	
PORQUE É PROIBIDO PISAR NA GRAMA: JORGE BEN E A LUTA PELOS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL ENTRE 1969 A 1976	1016
<i>Sérgio Gabriel Vilarins Pinheiro</i>	
<i>Jorge Alberto Mendes Serejo</i>	

PÓS-COLONIALIDADE E HIBRIDAÇÕES: UMA ANÁLISE DA CULTURA LUDOVICENSE A PARTIR DO PLANO MUNICIPAL DE CULTURA 2014-2024.....	1026
<i>Brenda dos Santos Menezes</i> <i>Flávio Luiz de Castro Freitas</i>	
PRESERVANDO A IDENTIDADE CULTURAL: A ARTE COMO EXPRESSÃO DE MEMÓRIA E SEU PAPEL NA DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS.....	1037
<i>João Pedro Sousa Birino</i> <i>Talita de Oliveira Abrantes</i> <i>Wyngleidy Nayara R. dos Santos</i> <i>Arnaldo Vieira Sousa</i>	
REARRANJOS PLÁSTICOS DOS CORPOS COBERTOS: UMA JORNADA DE MÚLTIPLOS SUJEITOS REPRESENTADOS.....	1048
<i>Rafaelle dos Santos Sousa</i> <i>Patricia Azambuja</i>	
REINVENÇÕES DE IMAGENS MALDITAS	1060
<i>Domingos de Jesus Costa Pereira Filho</i> <i>Valério Amós dos Santos Silva</i>	
REPRESENTATIVIDADE MARANHENSE NA TELEDRAMATURGIA: UMA ANÁLISE DA PERPETUAÇÃO DO RACISMO ESTRUTURAL.....	1081
<i>Augusto Cesar Gonçalves Ferreira</i> <i>Bruna Allohana Costa da Silva</i> <i>Igor Bergamo Anjos Gomes</i> <i>Salissa Jordana Santos de Oliveira</i> <i>Samara Raquel Silva Moreira</i>	
RUA 15 DE NOVEMBRO: HISTÓRIAS, MEMÓRIAS E MONUMENTOS DE IMPERATRIZ-MA	1099
<i>Hulesvane Paulino da Silva</i> <i>Ana Tereza Silva de Souza</i> <i>Gustavo Santos Araújo</i>	
SOCIEDADE CAPITALISTA, CONTEMPORANEIDADE E OS BRINCANTES DO BUMBA MEU BOI: REPERCUSSÕES SOBRE “O FAZER O BOI”	1113
<i>Adriano Farias Rios</i>	
TATU-BOLA: MESA-BANCO INSPIRADO NA FAUNA MARANHENSE.....	1130
<i>Josielly dos Santos Paz</i> <i>Tayce Maria Saenz Artioli Costa</i> <i>Shirley Cristina dos Santos</i>	
TEATRO DAS MEMÓRIAS: AS IMAGENS FALAM MAIS QUE TEXTOS E DISCURSOS	1148
<i>Alexandre Fernandes Correa</i>	
UM RECONHECIMENTO NO SAGRADO POPULAR: CANGUÇÚ, ENTRE POESIAS E MILAGRES	1164
<i>João Igor Cariman Leite</i> <i>Ana Socorro Ramos Braga</i>	

EIXO 3 – POLÍTICA, INSTITUIÇÕES E PODER..... 1179

“O CAMINHO DA PAZ SÓ SE FAZ COM JUSTIÇA E DIREITOS IGUAIS”: O MOVIMENTO ESTUDANTIL E O CLERO CATÓLICO NA RESISTÊNCIA À DITADURA CIVIL-MILITAR NO MARANHÃO (1971-1989)..... 1180

Alicia Moreira Felix
Franklin Douglas Ferreira

“REMEDIAR PARA CIVILIZAR”: DISCURSOS SOBRE A LOUCURA E SUICÍDIO NO JORNAL O PAIZ (1875-1890)..... 1196

Carlos Victor de Sousa Ferreira

A CONSTITUCIONALIDADE DA ADPF Nº153: O VOTO DE EROS GRAU SOB À ÓTICA DE ROBERT ALEXY 1212

Arnaldo Vieira Sousa
Gliciane Maria Silva Barros
Nara Núbia de Almeida Aguiar
Paulo Ricardo dos Santos Correa
Talita de Oliveira Abrantes

A EFETIVIDADE DA RETOMADA NA CONSTITUIÇÃO DO DISCURSO HUMANO: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE DAS QUATRO PRIMEIRAS CATEGORIAS DA LÓGICA DA FILOSOFIA DE ÉRIC WEIL..... 1224

Francisco Veriano Gomes de Oliveira
Francisco Valdério Pereira da Silva Júnior

A FRAGILIDADE DA PAZ: KANT E O PROBLEMA DA GUERRA 1237

Bianca Malena do Nascimento Cordeiro
Zilmara de Jesus Viana de Carvalho

A GUERRA NA UCRÂNIA: OFENSIVA IMPERIALISTA OU DEFESA RUSSA?..... 1248

Baltazar Macaíba de Sousa
Gleidimar Alves de Oliveira
Raimundo Campos Castro Junior

A HISTORIOGRAFIA ECONÔMICA DE GÊNERO NO MUNDO, NO BRASIL E NO MARANHÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES 1256

Perla Daniele Costa Carreiro
Luiz Eduardo Simões de Souza

A HUMANIDADE NO CONCÍLIO VATICANO II: SOB O OLHAR DE FREI CONSTANTINO KOSER NA REVISTA ECLESIASTICA BRASILEIRA (REB)..... 1276

Patrícia Carla de Melo Martins

A IMPORTÂNCIA DA PRODUÇÃO OFICIAL DE ESTATÍSTICAS PARA A GESTÃO GOVERNAMENTAL..... 1286

João Ricardo Costa Silva
Rosalva de Jesus dos Reis
Rafael Thalysson Costa Silva

A PARTICIPAÇÃO DOS INDÍGENAS KRIKATI NA POLÍTICA DOS BRANCOS BREVE NARRATIVA HISTÓRICA 1299

Francisco Carlos Machado

A PRODUÇÃO E O CONSUMO DE VERDADES NO YOUTUBE	1319
<i>Roure Santos Ribeiro</i>	
A PROPOSTA DE HANS KELSEN PARA A PAZ MUNDIAL.....	1338
<i>Luis Carlos Serra amorim Filho</i>	
<i>Leonice da Conceição Pinheiro Silva</i>	
<i>Flávio Luiz de Castro Freitas</i>	
A RESPONSABILIDADE PESSOAL COMO ÉTICA EM HANNAH ARENDT	1348
<i>Ivailson Bentes de Alencar Filho</i>	
<i>Maria Olilia Serra</i>	
APONTAMENTOS GRAMSCIANOS DE SUPERANÇA DA INDIFERENÇA A PARTIR DOS ESCRITOS DE 1917.....	1358
<i>Miguel Ivân Mendonça Carneiro</i>	
<i>Bernardo Correia Corassa</i>	
<i>Haya Jabbour</i>	
<i>Marcelo Ênio dos Santos Filho</i>	
ARQUITETURA ESCOLAR E INFÂNCIA: REFLEXÕES SOBRE O AMBIENTE ESCOLAR NA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DE CRIANÇAS EM BREVES NO MARAJÓ, ESTADO DO PARÁ.....	1366
<i>Rodrigo da Silva Gonçalves</i>	
<i>Eliane Miranda Costa</i>	
AS CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO FILOSÓFICO DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU PARA A SUPERANÇA DAS DESIGUALDADES SOCIAIS NA RES PUBLICA NACIONAL.....	1380
<i>Miguel Ivân Mendonça Carneiro</i>	
<i>Maria Beatriz Flecha de Lima de Almeida Pinto</i>	
ASSOCIAÇÕES ATLÉTICAS UNIVERSITÁRIAS PARA ALÉM DO ESPORTE: SUAS RELAÇÕES POLÍTICAS E INSTITUCIONAIS	1389
<i>Cristianne Almeida Carvalho</i>	
<i>Milton Felipe Silva Furtado</i>	
<i>Mariana Camelo Veras</i>	
<i>Giovana Mirna Rodrigues Silva</i>	
CARTOGRAFIA DA VIGILÂNCIA SOCIOASSISTENCIAL: UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA- AÇÃO NO TERRITÓRIO DO BAIXO PARNAÍBA/MA	1404
<i>João Lucas de Araújo Oliveira</i>	
<i>Thiago Pereira Lima</i>	
<i>Amélia Brito de Miranda</i>	
<i>Kristin Carina Moura Melo</i>	
CIDADANIA, INFORMAÇÃO E VOTO: ESTUDO DO COMPORTAMENTO ELEITORAL EMPAÇO DO LUMIAR.....	1414
<i>Thárcila Nicolly Oliveira Dias</i>	
<i>Maria Mary Ferreira</i>	
CONSTRUÇÃO ARGUMENTATIVA E REFERENCIAL DE ESTEREÓTIPOS NO DISCURSO POLÍTICO.....	1433
<i>Suzana Maria Petrus Fonseca de Almeida</i>	
<i>Maria da Graça dos Santos Faria</i>	

DA FRENTE POPULAR À FRENTE AMPLA: DEMOCRACIA E GOLPE – AONDE VAI O BRASIL?	1443
<i>Gleidimar Alves de Oliveira</i> <i>Baltazar Macaíba de Sousa</i> <i>Rodrigo Antonio Iturra Wolff</i>	
DIGITAL INFLUENCERS FITNES NO INSTAGRAM: PRODUÇÃO DE DISCURSOS NA CONSTRUÇÃO DA IMAGEM SOBRE O CORPO.....	1455
<i>Betina Ferreira de Araújo</i> <i>Amanda Pereira Gomes</i>	
DIREITO, DEMOCRACIA E PATRIMÔNIO: A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	1476
<i>Klautenys Dellene Guedes Cutrim</i> <i>Letícia Leite Saboia Rabelo</i> <i>Luíza Leite de Almeida</i>	
DISCURSIVIZAÇÕES BIOPOLÍTICAS PARA O SUJEITO-POPULAÇÃO EM TORNO DO ENUNCIADO “SÃO LUÍS INTELIGENTE”	1489
<i>Eduardo Victor Lopes Cunha</i> <i>Ilza do Socorro Galvão Cutrim</i>	
ESCRAVIDÃO, TRABALHO E EVANGELIZAÇÃO DOS NEGROS NOS TEXTOS DO PADRE ANTÔNIO VIERA	1501
<i>Abgail Pereira Coelho</i> <i>Maria Izabel Barboza de Moraes Oliveira</i>	
IDEOLOGIA E UTOPIA EM PAUL RICOEUR	1509
<i>Carla Karine da Silva Barros</i> <i>Rita de Cássia Oliveira</i>	
ILHA REBELDE? A FORMAÇÃO HISTÓRICA DE SÃO LUÍS E AS LUTAS POR IDENTIDADE.....	1517
<i>Suly Rose Pereira Pinheiro</i> <i>Edyene Moraes dos Santos</i>	
LIMITES, ALARGAMENTOS E DEFICIÊNCIAS DA DEMOCRACIA SOB A PERSPECTIVA DA EXPERIÊNCIA DA TEORIA CRÍTICA NA ESFERA PÚBLICA BRASILEIRA.....	1527
<i>Gleidimar Alves de Oliveira</i> <i>Rodrigo Antonio Iturra Wolff</i>	
MÍDIAS SOCIAIS E A CRISE DA VERDADE: UMA ANÁLISE À LUZ DAS TEORIAS DE HANNAH ARENDT E JÜRGEN HABERMAS	1536
<i>Edilson Vilaço de Lima</i> <i>Mariana Correa Soares Muniz</i> <i>Adelson Cheibel Simões</i>	
MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO E AGRICULTURA FAMILIAR (MDA): RETOMADA E NOVAS PERSPECTIVAS.....	1551
<i>Paulo Ricardo Martins de Souza</i> <i>Daniel Sousa Oliveira</i> <i>Amanda Salles de Escobar Gonçalves Acruchi</i> <i>Márcia Renata Carvalho Santos</i> <i>Ronaldo Barros Sodré</i>	

MOBILIDADE SOCIAL NA FORMAÇÃO DE UM CLERO MESTIÇO NO BISPADO DO MARANHÃO (1700-1750).....	1562
<i>Alex Matos Rabelo</i>	
<i>Pollyanna Gouveia Mendonça Muniz</i>	
NOTAS SOBRE O CONTROLE E A REPRESSÃO DURANTE A DITADURA MILITAR NO BRASIL	1574
<i>Mariana Torres</i>	
<i>Patrícia Portela Nunes</i>	
O ESTADO FEDERADO: UMA ANÁLISE À LUZ DOS MODELOS ESTADUNIDENSE E BRASILEIRO	1589
<i>Ivine Maria Alves Trovão</i>	
<i>Sara Barros Pereira de Miranda</i>	
O EXERCÍCIO PÚBLICO DA RAZÃO: O PAPEL DA FACULDADE INFERIOR PARA A SOCIEDADE.....	1601
<i>Trinne Cristine Pimentel Costa</i>	
<i>Bianca Malena do Nascimento Cordeiro</i>	
<i>Allice Fromer Ferreira Amorim</i>	
<i>Ubiratan Brasileiro Barros dos Santos</i>	
<i>Zilmara de Jesus Viana de Carvalho</i>	
O POPULISMO CLÁSSICO DE GETÚLIO VARGAS.....	1613
<i>Ana Paula Abreu Alhadef</i>	
<i>Ilse Gomes Silva</i>	
O(S) CINEMA(S) AFRICANO(S) DO SÉCULO XX: POLÍTICAS FRANCO-AFRICANAS.....	1631
<i>Rafaele Chaves Freitas</i>	
<i>Viviane de Oliveira Barbosa</i>	
ORIGEM E EXPANSÃO DO GRUPO MATEUS – HIERARQUIA ADMINISTRATIVA E RELAÇÕES FAMILIARES NA DISTRIBUIÇÃO DE CARGOS E FUNÇÕES.....	1640
<i>Christiano Sousa Pires</i>	
<i>Carla Regina Assunção Pereira</i>	
OS DESAFIOS DA REGULAMENTAÇÃO DO CHAT GPT NA TOMADA DE DECISÕES JUDICIAIS: UMA ANÁLISE DA PROTEÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS E DA PREVENÇÃO DE VIÉS ALGORÍTMICO	1651
<i>Mykael Rhuan Silva De Almeida</i>	
<i>Jorge Alberto Mendes Serejo</i>	
PANORAMA HISTÓRICO- JURÍDICO DA INFLUÊNCIA DE PRISÕES PROVISÓRIAS NO ENCARCERAMENTO EM MASSA EM UNIDADES PRISIONAIS FEMININAS NO BRASIL	1668
<i>Ana Ellen França Cardoso</i>	
<i>Jorge Alberto Mendes Serejo</i>	
PODER E RESISTÊNCIA EM FOUCAULT.....	1679
<i>Antonio José Carlos</i>	
POLÍTICAS PÚBLICAS NO COMBATE AO FEMINICÍDIO NO MARANHÃO	1696
<i>Josilene Sousa Maia</i>	
<i>Jorge Alberto Mendes Serejo</i>	

PROXIMIDADES NA INTERPRETAÇÃO DO FASCISMO ENTRE GRAMSCI E MARIÁTEGUI.....	1710
<i>John Kennedy Ferreira</i>	
QUESTÕES E CONFLITOS SOBRE O PLANO DIRETOR MUNICIPAL DE SÃO LUÍS DO MARANHÃO	1724
<i>André Rodrigues de Freitas</i> <i>Júlia Kátia Borgneth Petrus</i>	
RESPONSABILIDADE COLETIVA: O DEBATE ENTRE JOEL FEINBERG E HANNAH ARENDT.....	1736
<i>Celly Fernanda Silva da Cruz</i> <i>Lincoln Sales Serejo</i>	
RESPONSABILIDADE PESSOAL EM HANNAH ARENDT: O JULGAMENTO DE ADOLF EICHMANN	1751
<i>Maria Daniela dos Santos Sousa</i> <i>Lincoln Sales Serejo</i>	
ROJAVA, LUTA POLÍTICA E A ATUAÇÃO DAS MULHERES: NOTAS SOBRE PESQUISAS E INFORMAÇÕES PRODUZIDAS NO BRASIL.....	1770
<i>Alexandre Costa Fernandes</i> <i>Sillas Akassio Da Silva Nascimento</i> <i>Marilande Martins Abreu</i>	
SER ÚTIL: UMA CRÍTICA A PARTIR DO "OUTRO LADO DA LINHA"	1790
<i>Ramisson Corrêa Ramos</i> <i>Ana Alice Torres Sampaio</i> <i>Ana Caroline Amorim Oliveira</i> <i>Carlos Roberto Santana Lima</i>	
SOBRE O PRINCÍPIO DE INCONSTÂNCIA DAS PAIXÕES NATURAIS E A DISSOLUÇÃO DO ESTADO NA OBRA LEVIATÃ EM THOMAS HOBBS	1800
<i>Otávio Oliveira Silva</i>	
TRANSFOBIA ESTRUTURAL: VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS DAS MULHERES TRANSEXUAIS NO SISTEMA CARCERÁRIO BRASILEIRO.....	1811
<i>Rayssa Mikaelle Lima dos Santos</i> <i>Antonio Coelho Soares Junior</i>	
USOS E ABUSOS DO CONCEITO DE MODERNIZAÇÃO CONSERVADORA NO CONTEXTO DA DITADURA EMPRESARIAL-MILITAR.....	1828
<i>Paulo Leandro da Costa Moraes Mendes</i>	
VÁRIAS BORDOADAS, PANCADAS E SEVÍCIAS: VIOLÊNCIA FÍSICA E DISCURSOS SOBRE O CORPO NO MARANHÃO COLONIAL.....	1844
<i>Gabrielle Duvale Ribeiro</i> <i>Pollyanna Gouveia Mendonça Muniz</i>	
VULNERABILIDADE E POLÍTICA SOCIAL PARA A INFÂNCIA NO BRASIL: ENTRE GARANTIA E NEGAÇÃO DOS DIREITOS (1964 - 2022)	1857
<i>Valéria Luíza Costa Gonçalves</i> <i>Rosyane de Moraes Martins Dutra</i>	

EIXO 4 – NATUREZA, POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS 1875

“ESSA TEMPESTADE É O QUE CHAMAMOS DE PROGRESSO”: RESSONÂNCIAS ROMÂNTICAS EM WALTER BENJAMIN E IVAN ILLICH DIANTE DA “QUEDA DO CÉU” 1876

Tauan de Almeida Sousa
Jonadabe Gondim Silva

“PALMEIRAS NO CHÃO”: A CHEGADA DA SOJICULTURA E AS TRANSFORMAÇÕES AGRÁRIAS NO MÉDIO SERTÃO MARANHENSE..... 1896

Marcelo Sampaio Carneiro

“PELA FÉ TORNOU-SE ELEITA, DO MARANHÃO A MATRIZ”: A FUNDAÇÃO DA CIDADE DE SÃO BERNARDO SOB A PERSPECTIVA DA HISTÓRIA INDÍGENA..... 1902

Richardes Lima Souza
Ana Caroline Amorim Oliveira

A ATUALIDADE DA CONCEPÇÃO ECONÔMICA DE CELSO FURTADO E O PROBLEMA ECOLÓGICO 1921

Raquel da Costa Leite Sousa Frôes
Antonio Paulino de Sousa
Raniery Raiany Silva Flores
Laura Renata Aprígio da Silva

A COMUNICAÇÃO PARA VISIBILIZAR E COMBATER A VIOLÊNCIA NA LUTA DAS MULHERES DOS CAMPOS, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS 1939

Yndara Vasques Lima

A EXPLORAÇÃO CAPITALISTA E O COLONIALISMO NO CENTRO DAS ANÁLISES SOBRE A CRISE CLIMÁTICA..... 1947

Carlos David Neres de Castro Rolim
Cíndia Brustolin
Alana Naira Carneiro dos Santos
Viviane de Oliveira Barbosa

A FORÇA FEMININA: A PARTICIPAÇÃO DAS QUEBRADEIRAS DE COCO-BABAÇU NO CENSO AGROPECUÁRIO 1972

Bruna Allohana Costa da Silva
Bruno Eduardo dos Santos Ferreira
Franciely Nunes Furtado
Lucas Vinicius Castro da Costa Gomes
Ronaldo Barros Sodré

A IMPORTÂNCIA DAS ASSOCIAÇÕES DE QUEBRADEIRAS DE COCO BABAÇU NO FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE CULTURAL E SOCIAL DAS COMUNIDADES NO MARANHÃO 1988

Viviane de Oliveira Barbosa

A NATUREZA DA EXISTÊNCIA É MULTIPLICIDADE: DELEUZE E A EXISTÊNCIA PARA ALÉM DO ORGÂNICO 2002

José Vinicius Barbosa Silva Vêras
Wandeilson Silva de Miranda

A QUESTÃO DOS RESÍDUOS SÓLIDOS, PRODUÇÃO SOCIAL NO ESPAÇO E ORGANIZAÇÃO DOS CATADORES DE MATERIAIS RECICLÁVEIS E REUTILIZÁVEIS: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	2011
<i>Giovanny Cid dos Santos Castro</i>	
<i>Clodoaldo Moraes Montenegro Júnior</i>	
<i>João Pedro Moreira Soeiro</i>	
<i>Helton Rodrigues Oliveira</i>	
<i>Marcio José Celeri</i>	
A SOJICULTURA DE BALSAS E O DESENVOLVIMENTO DO MERCADO FORMAL DE TRABALHO NO SUL MARANHENSE.....	2028
<i>Roberto Martins Mancini</i>	
ANÁLISE DA PORTARIA INTERMINISTERIAL Nº 60/2015 EM COMUNIDADES QUILOMBOLAS.....	2035
<i>Valdir Cutrim Junior</i>	
<i>Rayanne Caroline Viana Mendes</i>	
ANÁLISE DO AVANÇO DA CUNHA SALINA EM SISTEMA AQUÍFERO COSTEIRO NA BACIA DO RIO ANIL - MA.....	2045
<i>Mizanete Silva da Silva</i>	
<i>Pither Amorim Barros</i>	
<i>Edilea Dutra Pereira</i>	
ATUALIZAÇÃO DA REDE DE DRENAGEM E AVALIAÇÃO DO ESTADO DE CONSERVAÇÃO DAS ÁREA DE PRESERVAÇÃO PERMANENTE DA BACIA DO RIO ANIL – MA.....	2061
<i>Leonilson Lima</i>	
<i>Luciano Mendes Araújo</i>	
<i>Leticia Barros Rodrigues</i>	
<i>Ediléa Dutra Pereira</i>	
<i>Jorge Hamilton Souza dos Santos</i>	
BIODIVERSIDADE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA: ANÁLISE DE RECURSOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA.....	2077
<i>Kerven Benedito Barbosa Amorim</i>	
<i>Carlos Erick Brito de Sousa</i>	
CARACTERIZAÇÃO FÍSICA E AS PRINCIPAIS ALTERAÇÕES AMBIENTAIS NO PROJETO DE ASSENTAMENTO DO RIO PIRANGI, NO MUNICÍPIO DE MORROS - MA.....	2092
<i>Jorge Hamilton Souza dos Santos</i>	
<i>Marcos Paulo Menezes Melo</i>	
CARTA DE MATERIAIS INCONSOLIDADOS DA BACIA DO RIO ANIL, MARANHÃO, BRASIL.....	2104
<i>Pither Amorim Barros</i>	
<i>Leticia Barros Rodrigues</i>	
<i>Ediléa Dutra Pereira</i>	
CERÂMICA ARTESANAL – POÉTICAS DO PROCESSO.....	2114
<i>Walter Rodrigues Marques</i>	
<i>Paulo César Alves de Carvalho</i>	

COLÔNIA Z-35: LUTAS E RESISTÊNCIAS PARA O FIRMAMENTO DA COMUNIDADE PESQUEIRA EM ESTREITO-MA	2130
<i>Vitoria Sousa de Oliveira</i>	
<i>Kárita Maria Madalena Silva Macêdo</i>	
<i>Virna Nascimento Moraes</i>	
<i>Alexandre Peixoto Faria Nogueira</i>	
COMUNIDADES TRADICIONAIS E PROTEÇÃO DO MEIO AMBIENTE: UMA PERSPECTIVA A PARTIR DO CASO ALCÂNTARA VS. BRASIL (CASO 12.569).....	2147
<i>Larine Mariano Rodrigues</i>	
<i>Mônica Teresa Costa Sousa</i>	
CONFLITOS TERRITORIAIS NA REGIÃO DO PARQUE ESTADUAL DO MIRADOR, MARANHÃO.....	2156
<i>Breno Filipe Muniz Lima</i>	
<i>Julia Leticia Pereira Ferreira</i>	
DINÂMICA DO DESMATAMENTO NA MICRORREGIÃO DE CAXIAS – MA.....	2169
<i>Ulisses Denache Vieira Souza</i>	
EM DEFESA DO ECOSSOCIALISMO: ECOLOGIA E LUTA DE CLASSES PARA A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO MUNDO.....	2177
<i>Jonadabe Gondim Silva</i>	
<i>Tauan de Almeida Sousa</i>	
EXPRESSÕES DA VIOLÊNCIA NO MARANHÃO: OS ASSASSINATOS OCORRIDOS ENTRE OS ANOS DE 2010 E 2021	2193
<i>Jaine de Cássia do Nascimento</i>	
<i>Daniel Sousa Oliveira</i>	
<i>Paulo Ricardo Martins de Souza</i>	
<i>Márcia Renata Carvalho Santos</i>	
<i>Ronaldo Barros Sodré</i>	
GARIMPAGEM E PROBLEMAS SOCIOAMBIENTAIS NA AMAZÔNIA LEGAL	2207
<i>Josiane Evangelista de Matos</i>	
<i>Marcelino Silva Farias Filho</i>	
GEOLOGIA DA ILHA DO CAJUAL, ALCÂNTARA – MA	2216
<i>Marcos Paulo Menezes Melo</i>	
<i>Matheus de Sousa Alves</i>	
<i>Leticia Barros Rodrigues</i>	
<i>Marcelino Silva Farias Filho</i>	
GEOSSIMBOLOGIAS DO LIXÃO DE CODÓ-MA: INDICADORES PARA GESTÃO AMBIENTAL PARTICIPATIVA.....	2227
<i>Josy da Silva Vaz</i>	
<i>Leiciane Conceição da Silva</i>	
<i>Fabiana Pereira Correia</i>	
GEOSSÍMBOLOS RELIGIOSOS EM PAISAGENS URBANAS DE CODÓ, MARANHÃO: PERSPECTIVAS PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	2237
<i>David dos Santos Lima</i>	
<i>Fabiana Pereira Correia</i>	

INUNDAÇÃO NO POVOADO SANTO ANTÔNIO, MUNICÍPIO DE SÃO BENEDITO DO RIO PRETO – MA: UMA ANÁLISE DOS IMPACTOS SOCIOAMBIENTAIS.....	2255
<i>Edmar Corrêa Pedrosa</i> <i>André Luís Soares Rodrigues</i> <i>Antonio Cordeiro Feitosa</i>	
LEVANTAMENTO DA PERCEPÇÃO DA QUALIDADE DA ÁGUA NA PORÇÃO INFERIOR DA BACIA DO RIO ANIL SÃO LUÍS-MA.....	2266
<i>Leonilson Lima</i> <i>Luciano Mendes Araújo</i> <i>Ediléa Dutra Pereira</i>	
LEVANTAMENTO SOCIOECONÔMICO DA COMUNIDADE DO JACAMIM.....	2279
<i>Maria Eduarda Pinto Costa</i> <i>Horácio Antunes de Sant’Ana Júnior</i>	
LEVANTAMENTO SOCIOECONÔMICO DA COMUNIDADE RIO DOS CACHORROS.....	2289
<i>Maria Clara Sousa Silva de Almeida Mendes</i> <i>Horácio Antunes de Sant’Ana Júnior</i>	
MAPA DAS ÁREAS DE RECARGA DE AQUÍFEROS E SUA TAXA DE IMPERMEABILIZAÇÃO NA BACIA DO RIO ANIL – MA	2302
<i>Leticia Barros Rodrigues</i> <i>Pither Amorim Barros</i> <i>Leonilson Lima</i> <i>Ediléa Dutra Pereira</i>	
MOVIMENTOS SOCIAIS: AÇÃO AFIRMATIVA DOS POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS DO MARANHÃO	2320
<i>Gustavo Mesquita de Souza</i> <i>Márcia Renata Carvalho Santos</i> <i>Jaine de Cássia do Nascimento</i> <i>Paulo Ricardo Martins de Souza</i> <i>Ronaldo Barros Sodré</i>	
NARRATIVAS ORAIS DE MULHERES QUE VIVERAM NO SERINGAL DO RIO MAPUÁ, AMAZÔNIA MARAJOARA.....	2332
<i>Eliane Miranda Costa</i>	
O ATRAVESSAMENTO DA ARQUEOLOGIA NA CERÂMICA DO TERRITÓRIO MARANHENSE	2349
<i>Walter Rodrigues Marques</i>	
O CULTO AO ORIXÁ OXUM, NO CONTEXTO DOS IMPACTOS AMBIENTAIS NOS RIOS DA CIDADE DE SÃO LUÍS-ESTADO DO MARANHÃO.....	2359
<i>João Vitor Meira de Montreuil</i> <i>Antonio Cordeiro Feitosa</i>	
O TRANÇADO NA PRÉ-HISTÓRIA MARANHENSE: UMA PRÉ-ANÁLISE DAS CERÂMICAS COM IMPRESSÃO DAS ESTEARIAS MARANHENSES	2370
<i>Guilherme Aguiar Gomes</i>	

OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NA PROTEÇÃO JURÍDICA DOS QUILOMBOS A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988.....	2389
<i>Nyedja Rejane Lima Tavares</i> <i>Suelen Cipriano Milhomem Dantas</i>	
OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS HABITANTES DO POVOADO BOA VISTA II DEVIDO À ESCASSEZ DE RECURSOS HÍDRICOS NO PA SACO DANTAS-GUARIBAS ITAPECURU-MIRIM – MA.....	2406
<i>Antonio José de Araújo Ferreira</i> <i>Ana Clara Silva Costa</i> <i>Perla do Nascimento Rocha</i>	
PAISAGEM ENQUANTO ESPAÇO SAGRADO: GEOSIMBOLOGIAS DA CAPELA DE PEDRA, CODÓ - MA.....	2416
<i>Ana Luiza Salazar dos Santos</i> <i>Fabiana Pereira Correia</i>	
PERCEÇÃO AMBIENTAL DOS MORADORES DA VILA APARECIDA NO MUNICÍPIO DE RAPOSA – MA.....	2430
<i>Fabício de Oliveira Serrão de Freitas</i> <i>Shirley Cristina dos Santos</i> <i>Paulo Ricardo dos Santos Rubim</i> <i>Thalita Laís Magalhães Soares</i> <i>Samuel Áquila Ribeiro da Silva Oliveira</i>	
PERCEÇÃO SOCIOAMBIENTAL: ESTUDO DE CASO DA COMUNIDADE SÃO PAULO, ZONA RURAL DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR (MA).....	2447
<i>Vandernilsson Silva dos Santos</i> <i>Daniele Costa Rufino</i> <i>Márcia Renata Carvalho Santos</i> <i>Mizanete Silva da Silva</i> <i>Juarez Soares Diniz</i>	
PERMANÊNCIAS, INCERTEZAS E RESISTÊNCIA NA COMUNIDADE QUILOMBOLA MAMUNA, ALCÂNTARA - MA.....	2461
<i>Antonio José de Araújo Ferreira</i> <i>Isaac Ferreira Mendonça</i> <i>Tamiris Santos Nascimento</i> <i>Ana Karoline Cardeal Beckman da Silva</i> <i>Lucas Vinicius da Silva Gomes</i>	
PIQUIÁ DE BAIXO, UMA HISTÓRIA DE RESISTÊNCIA NA AMAZÔNIA: DESENVOLVIMENTO, MINERAÇÃO E CONFLITOS POR MORADIA DIGNA.....	2481
<i>Marcos Antonio Alves da Silva</i> <i>Laylson Mota Machado</i>	
POLITIZAÇÃO DA NATUREZA: OS GUARDIÕES DA FLORESTA DA TERRA INDÍGENA ARARIBÓIA, NO MARANHÃO.....	2501
<i>Leandro Araújo da Silva</i> <i>Joaquim Shiraishi Neto</i>	

POTENCIALIDADE TURÍSTICA E DESENVOLVIMENTO LOCAL: POSSIBILIDADES NO PROJETO DE ASSENTAMENTO ÁRVORES VERDES, BREJO - MA.....	2516
<i>Antonio José de Araújo Ferreira</i>	
<i>Perla do Nascimento Rocha</i>	
<i>Ana Clara Silva Costa</i>	
POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS E SUA RELAÇÃO COM A TERRA: UMA CONTRIBUIÇÃO A BIODIVERSIDADE	2528
<i>Helton Rodrigues Oliveira</i>	
<i>Luís Eduardo da Silva Carvalho</i>	
<i>Gustavo Mesquita de Souza</i>	
<i>Carla Leticia Silva Ferreira</i>	
<i>Roberta Maria Batista de Figueiredo Lima</i>	
POVOS INDÍGENAS NO TERRITÓRIO PIAUIENSE: UMA HISTÓRIA DE SILENCIAMENTO, RESISTÊNCIA E LUTA CONTRA A INVISIBILIZAÇÃO	2544
<i>Roney Rodrigues do Monte</i>	
<i>Ana Caroline Amorim Oliveira</i>	
POVOS LACUSTRES DA MICRORREGIÃO DA BAIXADA MARANHENSE: ESTEARIA DO LAGO DO COQUEIRO EM OLINDA NOVA DO MARANHÃO.....	2556
<i>Lana Costa Ferreira</i>	
<i>Vitória Gleyce Sousa Ferreira</i>	
<i>Igor Cruz de Castro</i>	
<i>Marcelino Silva Farias Filho</i>	
PROCESSO DE URBANIZAÇÃO E SUAS CONSEQUENCIAS NA NATUREZA E NO MODO DE VIDA DE UMA COMUNIDADE RIBEIRINHA NO MARAJÓ/PARÁ.....	2569
<i>Vivianne Nunes da Silva Caetano</i>	
<i>Davi Silva Caetano</i>	
PRODUÇÃO DE ALIMENTOS POR COMUNIDADES CAMPONESAS EM REGIÕES DE AVANÇO DE GRANDES PROJETOS DE DESENVOLVIMENTO NO MARANHÃO	2584
<i>Ellen Cristinne da Silva Ambrosio</i>	
<i>Sávio José Dias Rodrigues</i>	
PROTEÇÃO DO MEIO AMBIENTE CULTURAL E PARTICIPAÇÃO DE COMUNIDADES TRADICIONAIS NA (RE) CONSTRUÇÃO DA NAÇÃO	2598
<i>Iagor João Santana Sousa</i>	
<i>Maria Luiza Nogueira de Barros</i>	
<i>Ruan Didier Bruzaca</i>	
QUEBRADEIRAS DE COCO BABAÇU E O DIREITO À TERRA E AO TERRITÓRIO NO MÉDIO MEARIM: UMA ANÁLISE SOBRE SUAS FORMAS DE ORGANIZAÇÃO NO MARANHÃO CONTEMPORÂNEO	2609
<i>Hudson Felipe de Souza Costa</i>	
<i>Antônio Sérgio Nogueira de Sousa Júnior</i>	
<i>Ana Paula Cardoso Maranhão Sousa</i>	
<i>Hirlan Santos Vale</i>	
<i>Giovanny Cid dos Santos Castro</i>	
NATUREZA TRANSFORMADA: COMENTÁRIOS ACERCA DE UM TEMA.....	2627
<i>Anderson David Martins de Araújo</i>	
<i>Vivian Giovana Costa da Silva</i>	
<i>Samarone Carvalho Marinho</i>	

RENDA BÁSICA UNIVERSAL E A ECONOMIA DO BABAÇU: UMA HIPÓTESE PARA SUSTENTAÇÃO DAS PRÁTICAS PRODUTIVAS QUEBRADEIRAS DE COCO BABAÇU.....2639

Larissa Maria dos Santos Baia
Ana Leticia Pinheiro da Silva Ferro
Ramon Bezerra Costa

RESEX TAUÁ-MIRIM: COMUNIDADES TRADICIONAIS NA LUTA PELA CONSERVAÇÃO DA NATUREZA E BEM VIVER NA AMAZÔNIA MARANHENSE, NA ILHA DE UPAON-AÇU2648

Luana Appel dos Santos
Madian de Jesus Frazão Pereira

RESÍDUOS SÓLIDOS URBANOS: PROMOVENDO A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ESPAÇO ESCOLAR2661

Nádja Furtado Bessa dos Santos
Arthur de França Souza
Itatiane Moraes Póvoas Ribeiro
Keyvyson Luís Torres Raposo

RISCO DE INUNDAÇÃO E EROSIÃO FLUVIAL NO BAIRRO JARDIM TROPICAL, SÃO JOSÉ DE RIBAMAR – MA2671

Matheus de Sousa Alves
Ana Karoline Cardeal Beckman da Silva
Marcelino Silva Farias Filho

SENTIDOS DE LUGAR DA ÁREA DE PROTEÇÃO AMBIENTAL DA REGIÃO DE MARACANÃ, SÃO LUÍS - MA: CONTRIBUIÇÕES À GESTÃO PARTICIPATIVA DE TERRITÓRIOS PROTEGIDOS2681

Fabiana Pereira Correia
Luciene Cristina Rizzo

TERRITÓRIO E COMUNIDADES TRADICIONAIS: UMA ANÁLISE SOBRE OS PROCESSOS ORGANIZATIVOS ATRAVÉS DE FOTOGRAFIAS DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE PIQUI DA RAMPA - MA2689

Gabriel Moreira Rosa Frazão
Vanuza da Silva Cruz
Giovanny Cid dos Santos Castro

TRABALHO ESCRAVO FEMININO E NARRATIVAS DE TRABALHADORAS ORIUNDAS DE COMUNIDADES RURAIS2701

Ana Beatriz Pereira Ferreira
Matheus Henrique Pinheiro Guimarães
Sávio José Dias Rodrigues

UMA OUTRA HISTÓRIA: SILENCIAMENTO DA HISTÓRIA INDÍGENA NO MUNICÍPIO BREJO – (MA).....2713

Felipe Caldas Ramos
Ana Caroline Amorim Oliveira

VULNERABILIDADE SOCIOAMBIENTAL DO MAIOR QUILOMBO URBANO DA AMERICA LATINA: POTÊNCIAIS EVENTOS A PARTIR DA ELEVAÇÃO DO NÍVEL DO MAR.....2726

Tamires Aguiar Alves
Iarley Patrick Vera Cruz Soares
Karina da Silva Saraiva
Denilson da Silva Bezerra

EIXO 5 – EDUCAÇÃO, MOVIMENTOS SOCIAIS E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS 2738

A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE INTERVENÇÃO NA ESCOLA: “EDUCAÇÃO NÃO (TEM) COR, OUTROS OLHARES E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA” 2739

Janailson Macêdo Luiz

A CONTRIBUIÇÃO DO PENSAMENTO DE LÉLIA GONZALEZ PARA FAZER UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA 2757

*Leonardo dos Santos Silva Pinto
Júlia Taiane Alves Crispim Cirilo
Viviane de Oliveira Barbosa*

A DOR E A DELÍCIA DE TORNAR-SE PROFESSORA DA EJA: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM ALUNO(A) SURDO(A) 2766

*Gracy Kelia Lopes Silva
Claudiane Santos Araújo*

A REFORMA AGRÁRIA NO BRASIL E A QUESTÃO QUILOMBOLA: A IMPORTÂNCIA DO MST NA LUTA PELO DIREITO À TERRA E JUSTIÇA SOCIAL 2782

*Ângela Maria Gomes Pereira
Antonio Fernando Sodré Júnior
Sheila Cristina Costa Carreiro
Vilcerlene Pereira Silva
Cidinalva Silva Câmara Neris*

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO MARANHÃO: UM ESTUDO SOBRE SUA IMPLEMENTAÇÃO 2796

*Karen Stephany de Sousa Silva
Ana Paula Ribeiro de Sousa*

ADOÇÃO TARDIA E A DEVOLUÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NEGROS: UMA REVISÃO DA LITERATURA 2814

*Nathalya de Jesus Pinheiro Costa
Alexia Cristhine Santos Araújo
Ramon Luis de Santana Alcântara*

AS AÇÕES DOS MOVIMENTOS SOCIOTERRITORIAIS NO MARANHÃO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19 (2020 – 2021) 2832

*Daniel Sousa Oliveira
Jaine de Cassia do Nascimento
Gustavo Mesquita de Souza
Amanda Salles de Escobar Gonçalves Acruchi
Ronaldo Barros Sodré*

AS QUEBRADEIRAS DE COCO BABAÇU E OS MOVIMENTOS SOCIAIS COMO INSTRUMENTO DE RESISTÊNCIA 2846

*Matheus Andreo Alves Araújo
Fernanda Regina Pereira Coelho
João Lucas de Araújo Oliveira
Maria Aline Lima Melo
Roberta Maria Batista de Figueiredo Lima*

CLUBE DE MÃES E DOS AGRICULTORES FAMILIARES DE PINDOBA: EXPRESSÕES DOS MOVIMENTOS E AGENDAS FEMINISTAS?.....	2859
<i>Jaqueline Araújo Bezerra</i> <i>Camila Alves Machado Sampaio</i>	
COMUNIDADES TRADICIONAIS E DOCÊNCIA: UMA ENCRUZILHADA DE EXPERIÊNCIAS.....	2871
<i>Sérgio César Correa Soares Muniz</i> <i>Larissa Silva Abreu</i>	
DILEMAS, CONFLITOS E MOBILIZAÇÕES NO CAMPO EDUCACIONAL INDÍGENA DO MARANHÃO	2890
<i>Cliciane Costa França</i> <i>Elson Gomes da Silva</i>	
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA FROPERSPECTIVADA NO CISTEMA PÚBLICO DE ENSINO BRASILEIRO: OBLITERAR A LÓGICA NEOCOLONIAL E NEOIMPERIAL	2908
<i>Paulo Cavalcante de Albuquerque Melo</i> <i>Caleb Gabriela J. da Silva</i> <i>Valdicley Eufrausino da Silva</i> <i>Clécio Danilo Dias da Silva</i> <i>Jardenson Ferreira de Freitas</i>	
EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA OS SURDOS: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS NAS PUBLICAÇÕES ACADÊMICAS.....	2927
<i>Ana Cristina de Assunção Xavier Ferreira</i> <i>Thelma Helena Costa Chahini</i>	
EDUCAÇÃO INFANTIL E AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAL: PERCEPÇÃO SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	2940
<i>Chrystiane Viegas Rocha</i> <i>Altemar Lima Sousa</i> <i>Tatiane Nogueira Santos</i>	
EDUCAÇÃO POPULAR E AS CIÊNCIAS PARA O FORTALECIMENTO DA LUTA COLETIVA DOS(AS) MORADORES(AS) DE PIQUIÁ DE BAIXO/MA.....	2958
<i>Silvia Sousa Silva Albuquerque</i> <i>Marcos Moreira Lira</i> <i>Júlio César Vieira da Cruz</i>	
GRUPO DE PSICOEDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL.....	2972
<i>Amanda Gabrielle Carvalho e Sousa</i> <i>Brunna Rodrigues de Sousa Fonseca</i> <i>Mariana Camelo Veras</i> <i>Yan Victor Silva Machado</i> <i>Ramon Luis de Santana Alcântara</i>	
GRUPO PSICOEDUCATIVO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	2985
<i>Ramon Luis de Santana Alcântara</i> <i>Juliana Barroso Soares Tavares</i> <i>Maria Luiza Diniz Madeira Almeida</i> <i>Paulo Victor Marques Muller</i> <i>Thaianne Cantanhede Paixão</i>	

MÚSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS SEGUNDO A BNCC: REFLEXÃO SOBRE OS OBJETOS DE CONHECIMENTO 1, 2 E 3 E SUAS HABILIDADES2996

Brasilena Gottschall Pinto Trindade

Isabele Ferreira da Silva

Luceli Barroso Correa da Silva

Josuel Diniz Maranhão

Wesley Silva Vieira

MÚSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS: REFLEXÕES SOBRE OS OBJETOS DE CONHECIMENTO 2, 3 E 4 E SUAS HABILIDADES SEGUNDO A BNCC3012

Brasilena Gottschall Pinto Trindade

Arleide Louzeiro Cardoso

Bianca Emanuelle Freitas Oliveira

João Arthur Rocha Bezerra

Marcos Thadeu Everton Macedo

NAS ONDAS DO FEMINISMO: INFLUXOS EXORDIAIS DO MOVIMENTO SOCIAL DA NEURODIVERSIDADE.....3029

Wlisses Figueiredo Matos

Thelma Helena Costa Chahini

O “BUMBA MEU BOI DO MARANHÃO – SOTAQUE DE ORQUESTRA”: EXEMPLOS DE ATIVIDADES MUSICAIS A SEREM DESENVOLVIDAS NAS ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS À LUZ DA BNCC.....3049

Franklin Bruno da Silva Barros

Jamilson Denys Ribeiro Mendes

Domingos Nelio Ferreira Soares

Isabele Ferreira da Silva

Brasilena Gottschall Pinto Trindade

O BUMBA-MEU-BOI DO PIAUÍ NO ENSINO DE MÚSICA NORTEADA PELA BNCC: POSSIBILIDADES DE INTERAÇÕES A SEREM DESENVOLVIDAS NO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS3068

Marcus Vinícius de Sousa

Fagner Christiê da Costa Silva

Isabele Ferreira da Silva

Brasilena Gottschall Pinto Trindade

O INTERDISCURSO DO LIVRO CAZUZA NO INÍCIO DO SÉCULO XX: UMA NARRATIVA INFANTIL SOBRE O ÂMBITO EDUCACIONAL.....3086

Aurineide de Aguiar Silva Argel

Marcos Fábio Belo Matos

O LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ANÁLISE DO PERÍODO REPUBLICANO NO MARANHÃO NO LIVRO TERRA DAS PALMEIRAS3104

Rafaella Christiane Araújo dos Santo

Ana Paula Ribeiro de Sousa

POLÍTICAS COMPENSATÓRIAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA ESTUDANTES INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO: ANÁLISE DA FORMULAÇÃO E EXECUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE COTAS3123

Verissa Einstein Soares do Amaral

POSITIVISMO E A CRIMINALIZAÇÃO DO SAMBA NO SEU CONTEXTO HISTÓRICO: UM ESTUDO CRIMINOLÓGICO3132

Gabriela Rosa de Andrade
Isabella Miranda da Silva

QUESTÃO AGRÁRIA E POLÍTICAS PÚBLICAS: O MST ENQUANTO SUJEITO SOCIOPOLÍTICO NO CONTEXTO DO MARANHÃO.....3146

Aylana Cristina Rabelo Silva
Frednan Bezerra dos Santos
Thayanny Lopes do Vale Barros

RACISMO ENTRE A BIOPOLÍTICA E O NECROPODER: UM DIÁLOGO A PARTIR DE MICHEL FOUCAULT E ACHILLE MBEMBE3159

Marcelo Henrique de Souza Carvalho
Luis Uribe Miranda

UNIDADE TEMÁTICA MÚSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS SEGUNDO A BNCC: REFLEXÃO ACERCA DOS OBJETOS DE CONHECIMENTO 3, 4, 5 E SUAS HABILIDADES3170

Brasilena Gottschall Pinto Trindade
Isabele Ferreira da Silva
Alice Maria Chagas de Melo
Yasmin Viana da Silva
Adson Gomes dos Reis

EIXO 6 - SUBJETIVIDADES, DESIGUALDADE E CUIDADO COM A SOCIEDADE3190

“A GENTE PRECISA CHORAR JUNTAS”: ITINERÁRIOS TERAPÊUTICOS E CONSTRUÇÃO COLETIVA DE CUIDADO E SOLIDARIEDADE A PARTIR DE RODAS DE TERAPIA COMUNITÁRIA NO TERRITÓRIO CAMPESTRE EM TIMBIRAS/MA.....3191

Silmara Moraes dos Santos

“A MULHER É O NÃO-TODO; TODO É O HOMEM, FÁLICO”: UMA ANÁLISE SOBRE A GENERIFICAÇÃO DA LOUCURA A PARTIR DA TEORIA DE LUCE IRIGARAY SOBRE O SEXO UNO3203

Fernanda Soares Pereira de Carvalho Silva
João Leite Ferreira Neto

“ISSO É PRA CÁ?” LIMITES E POSSIBILIDADES DE UM PLANTÃO PSICOLÓGICO ORIENTADO PELA PSICANÁLISE3216

Alexandra Avelar Tavares
Caroline Gonzaga Torres
Cinthia Maria Silva Urbano

“QUERO SER ENFERMEIRA PARA OLHAR E CUIDAR”: O CUIDADO NO TRABALHO DA ENFERMAGEM NOS TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-193232

Victória Amorim da Silva
Carla Vaz dos Santos Ribeiro
Caroline Serra Soares
Raíssa Nayara Mota Pereira Costa
Camila Vieira dos Santos

A ARTE E IMPACTOS DA IMAGEM ARTÍSTICA NA SOCIEDADE.....	3248
<i>Maria Francisca Batista da Silva Souza</i>	
<i>Elisene Castro Matos</i>	
A BOA VONTADE NA ÉTICA DE KANT E AGOSTINHO	3259
<i>Ana Ruth Pereira Padilha</i>	
<i>Luís Magno Veras Oliveira</i>	
A GESTÃO DE RESÍDUOS SÓLIDOS NO ECOPONTO DA CIDADE OPERÁRIA, EM SÃO LUÍS-MA	3268
<i>Daniele Costa Rufino</i>	
<i>Shirley Cristina Santos</i>	
A INCLUSÃO ESTÁ NA PORTA, MAS SERÁ QUE A EDUCAÇÃO INFANTIL ESTÁ PRONTA PARA RECEBER?.....	3287
<i>Ana Selma dos Santos Laurindo</i>	
<i>Elizabeth Conceição Alves</i>	
A PSICANÁLISE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO E SEU LUGAR NO SERVIÇO-ESCOLA DE PSICOLOGIA.....	3302
<i>Wania Suelly Santos da Silva</i>	
<i>Rodrigo Natan do Nascimento Almeida</i>	
AFETIVIDADE EM ESPINOSA: UMA ANÁLISE ACERCA DO PERCURSO ENTRE O BREVE TRATADO E A ÉTICA.....	3318
<i>Isnara Maria Frazão Pestana</i>	
ANÁLISE DA EFICÁCIA NO ATENDIMENTO DO BANCO DE LEITE HUMANO DO HOSPITAL UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	3331
<i>Rafael da Silva de Oliveira Moraes</i>	
<i>Márcio Carneiro dos Santos</i>	
<i>Melissa Silva Moreira Rabelo</i>	
ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE AS INTERVENÇÕES PSICOLÓGICAS NO CONTEXTO DA INSUFICIÊNCIA RENAL CRÔNICA	3341
<i>Jena Hanay Araujo de Oliveira</i>	
<i>Mayza Moreira Gois</i>	
ANÁLISE SOBRE OS PROBLEMAS SOCIOAMBIENTAIS CAUSADOS PELO DESCARTE DE RESÍDUOS SÓLIDOS NA SEDE DO MUNICÍPIO DE MARACAÇUMÉ-MA.....	3358
<i>Ronaldo Rodrigues Araújo</i>	
<i>Josineide Lima de Oliveira</i>	
AS MULHERES E A RUA: O ENFRENTAMENTO DAS MULHERES NO ESPAÇO PÚBLICO DA LAGOA DA JANSEN EM SÃO LUÍS - MA.....	3377
<i>Julianne Tavares da Silva de Carvalho</i>	
<i>Ana Caroline Amorim Oliveira</i>	
ARQUIVO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA): DE 1908 A 2022	3396
<i>Vanessa de Jesus Araújo</i>	
<i>Mônica da Silva Cruz</i>	

ASSOCIAÇÕES ATLÉTICAS ACADÊMICAS (AAA'S): BENEFÍCIOS PARA A SAÚDE INTEGRAL DOS UNIVERSITÁRIOS	3410
<i>Cristianne Almeida Carvalho</i>	
<i>Milton Felipe Silva Furtado</i>	
<i>Mariana Camelo Veras</i>	
<i>Giovana Mirna Rodrigues Silva</i>	
ATENDIMENTO DE ALUNO COM TEA EM ESCOLA DO CAMPO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM ESPERANTINÓPOLIS-MA: ESTUDO DO CASO JOAQUIM	3422
<i>Raimunda de Jesus Matos Silva</i>	
<i>Viviane de Oliveira Barbosa</i>	
AUTORIDADE E DISCURSO PEDAGÓGICO CONTEMPORÂNEO.....	3438
<i>Lia Fonteles Serra</i>	
COMPORTAMENTO VIRTUAL: ENTENDENDO O PERFIL DE QUEM USA AS REDES SOCIAIS	3449
<i>Maria Aline Lima Melo</i>	
<i>Adriano Nascimento Dias</i>	
<i>Gustavo Mesquita de Souza</i>	
<i>João Lucas de Araújo Oliveira</i>	
<i>Ediléa Dutra Pereira</i>	
CONCEITO DE FELICIDADE NA OBRA <i>O MAL-ESTAR NA CIVILIZAÇÃO DE SIGMUND FREUD</i>	3460
<i>Isnara Maria Frazão Pestana</i>	
DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A ACESSIBILIDADE TURÍSTICA DA PESSOA SURDA NOS MUSEUS DO CENTRO HISTÓRICO EM SÃO LUÍS-MA: UM ESTADO DA ARTE.....	3471
<i>Sâmya Carolyne Gonçalves da Silva</i>	
<i>Conceição de Maria Belfort Carvalho</i>	
<i>Thelma Helena Costa Chahini</i>	
DESIGUALDADE SOCIOESPACIAL – O RESIDENCIAL NOVA CONQUISTA EM SÃO LUÍS... 3485	
<i>Vitória Neres Carneiro</i>	
<i>Shirley Cristina dos Santos</i>	
DO PLANO ONTOLÓGICO PARA O PLANO ÉTICO EM LEVINAS	3500
<i>Helder Machado Passos</i>	
<i>Misael Barbosa Jansen</i>	
DOIS PESOS, DUAS MEDIDAS: SELETIVIDADE E ESTIGMATIZAÇÃO NA CRIMINALIZAÇÃO NO BRASIL	3512
<i>Isabelle Cristina Dos Santos Silva</i>	
<i>Isabella Miranda da Silva</i>	
EDUCAÇÃO EMOCIONAL E INTELIGÊNCIA EMOCIONAL: AVALIAÇÃO DA RELAÇÃO ENTRE AUTOCONSCIÊNCIA EMOCIONAL E RENDIMENTO ACADÊMICO DE ESTUDANTES DO CURSO DE NUTRIÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	3522
<i>Itaceni de Araujo Sousa</i>	
<i>Karla Cristina Silva Sousa</i>	

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A BNCC	3540
<i>Alexsandro Mendonça Viegas</i>	
<i>Suiara Pereira Tavares</i>	
ENSINO REMOTO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES APRESENTADAS NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS.....	3549
<i>Sebastião Mouzinho Filho</i>	
<i>Audileia da Conceição Quaresma</i>	
<i>Verônica Leal Tavares</i>	
<i>Tais de Almeida Lopes</i>	
<i>Francy de Sousa Rabelo</i>	
ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO NO ÂMBITO DO TERCEIRO SETOR: UMA PROPOSTA DE MODELO DE NEGÓCIOS PARA ENTIDADES SOCIAIS.....	3567
<i>Oséas Batista dos Santos</i>	
<i>Flávia de Almeida Moura</i>	
ESTRATÉGIAS DE LUTA PELO DIREITO À CIDADE NA ILHA DE SÃO LUÍS- MA: NAS LUTAS POR MORADIA, CULTURA E MEMÓRIA	3578
<i>Alex Oliveira de Souza</i>	
ETARISMO NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS	3589
<i>José Augusto Cutrim Gomes</i>	
<i>Thelma Helena Costa Chaini</i>	
HÁ BEM-ESTAR NO USO DE FILTROS DO INSTAGRAM?.....	3602
<i>Thais Emanuele Galdino Pessoa</i>	
<i>Ana Clara Galdino Pessoa</i>	
<i>Carlos Antônio Cardoso Filho</i>	
IMPACTOS DA VULNERABILIDADE SOCIAL NA VIDA DO JOVEM MORADOR DO BAIRRO JARACATY ASSISTIDO PELO CRAS DO SÃO FRANCISCO	3612
<i>Lucas Thárlisson Souza Reinaldo</i>	
<i>Igor Chagas Silva</i>	
<i>Letícia Káren dos Santos Ribeiro</i>	
<i>Alexandra Avelar Tavares</i>	
<i>Pétria Cristina Silva Moreira Fonseca</i>	
INDICADORES DE SUSTENTABILIDADE E GESTÃO DE RESÍDUOS SÓLIDOS EM SÃO LUÍS – MA.....	3627
<i>Izabela da Rocha Barboza</i>	
<i>Shirley Cristina dos Santos</i>	
INFLUÊNCIAS DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA NO DESEMPENHO ESCOLAR DE ALUNOS/AS BENEFICIÁRIOS/AS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MARAJÓ/PA.....	3647
<i>Eduardo Pantoja da Câmara</i>	
<i>Vivianne Nunes da Silva Caetano</i>	
INCLUSÃO LABORAL DA PESSOA SURDA NO MARANHÃO: UMA REVISÃO INTEGRATIVA COM RECORTE DOS ÚLTIMOS DEZ ANOS	3661
<i>Josiane Coelho da Costa</i>	
<i>Thelma Helena Costa Chahini</i>	

KIERKEGAARD: A NOÇÃO DE EXISTÊNCIA AUTÊNTICA, SUA ANGÚSTIA, O DESESPERO HUMANO E SUA RELAÇÃO COM A FÉ.....	3678
<i>Felipe Engel Pinheiro Passinho</i>	
<i>Jose Assunção Fernandes Leite</i>	
LAGUNA DA JANSEN: QUESTIONAMENTOS E IMPRESSÕES.....	3688
<i>Danila Isabel Pales Sousa</i>	
<i>Shirley Cristina dos Santos</i>	
<i>Vandernilson Silva dos Santos</i>	
LIBRAS COMO FATOR PARA O SUCESSO/INSUCESSO NO ATENDIMENTO À SAÚDE DE PESSOAS SURDAS.....	3708
<i>Clayton Gabriel Pavão Ferreira</i>	
<i>Débora Sampaio Martins</i>	
<i>Thelma Helena Costa Chahini</i>	
MATERNIDADE “INSTAGRAMADA” NADA PERFEITA: REFLEXÕES SOBRE A MATERNIDADE REAL, A PARTIR DE PUBLICAÇÕES DA INFLUENCIADORA ANDRESSA REIS.....	3719
<i>Letícia dos Santos Mourão</i>	
MOBILIDADE ESPACIAL E O ACESSO GEOGRÁFICO AOS SERVIÇOS DE SAÚDE PÚBLICOS MARANHENSES.....	3732
<i>Miller Ferreira Muniz</i>	
<i>Matheus Sousa Barros</i>	
<i>Zulimar Marita Ribeiro Rodrigues</i>	
<i>Higor Rafael dos Santos Borges</i>	
MULHERES QUE LUTAM POR HABITAÇÃO EM SÃO LUÍS: UMA ANÁLISE DO SUJEITO EM DISCURSOS JORNALÍSTICOS.....	3748
<i>Tayane Cristina Sousa Araujo</i>	
<i>Mônica da Silva Cruz</i>	
O AUMENTO DOS CASOS DE MASSACRES ESCOLARES NO BRASIL E O INCENTIVO À VIOLÊNCIA NA INTERNET: UMA ANÁLISE COM BASE NA GARANTIA DOS DIREITOS HUMANOS.....	3759
<i>Yasmim Castelo Branco Santos Almeida</i>	
<i>Jorge Alberto Mendes Serejo</i>	
O CONCEITO DE INCONSCIENTE NO LIVRO “NIETZSCHE E A FILOSOFIA” DE GILLES DELEUZE.....	3769
<i>Izac Muniz Matos Júnior</i>	
<i>Daniel Viana de Carvalho</i>	
<i>Flávio Luiz de Castro Freitas</i>	
O ENCARCERAMENTO COMO FORMA DE VINGANÇA ESTATAL NO BRASIL: UMA HERANÇA DO PASSADO ESCRAVISTA.....	3784
<i>Maria Beatriz de Andrade Azambuja</i>	
<i>Jorge Alberto Mendes Serejo</i>	
O ESTÁGIO EM PSICOLOGIA CLÍNICA NA ORIENTAÇÃO FENOMENOLÓGICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTAGIÁRIOS.....	3793
<i>João Victor Damasceno Pereira</i>	
<i>Maria Fernanda Gabrielly de Jesus Santos Costa</i>	
<i>Jean Marlos Pinheiro Borba</i>	

O ESTIGMA À POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA E OS ENTRAVES DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NO MARANHÃO	3804
<i>Ana Catarina Bogéa Ferreira</i>	
<i>Jorge Alberto Mendes Serejo</i>	
O EU É UM OUTRO: A QUESTÃO DA ALTERIDADE EM JEAN-JACQUES ROUSSEAU	3813
<i>Elber Alves Ferreira</i>	
<i>Luciano da Silva Façanha</i>	
O EXISTENCIALISMO SARTRIANO E O INCONSCIENTE FREUDIANO: PARA ALÉM DE UMA OPOSIÇÃO IRREDUTÍVEL, É POSSÍVEL UMA RELAÇÃO CONJUNTIVA ENTRE TAIS PERSPECTIVAS?.....	3834
<i>Micharlany Penha Amaral</i>	
O FENÔMENO DA DESIGUALDADE SOCIAL COMO FATOR PARA O ENCARCERAMENTO DA POPULAÇÃO POBRE EM MASSA NOS COMPLEXOS PENITENCIÁRIOS	3844
<i>Guilherme de Paulo Lima</i>	
OLUGAR DA SUPERVISÃO NA FORMAÇÃO DO ANALISTA	3858
<i>Wânia Suely Santos da Silva</i>	
<i>Roseane Freitas Nicolau</i>	
O OLHAR DOCENTE AO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DE UMA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	3873
<i>Idecires dos Santos Laurindo</i>	
<i>Thelma Helena Costa Chahini</i>	
O TRABALHO DA ENFERMAGEM E A LÓGICA GERENCIALISTA EM HOSPITAIS PRIVADOS.....	3889
<i>Raíssa Nayara Mota Pereira Costa</i>	
<i>Carla Vaz dos Santos Ribeiro</i>	
PARTICIPAÇÃO SOCIAL E OS DESAFIOS PARA O PLANO DIRETOR RURAL NA DEFESA DO TERRITÓRIO FRENTE AO AVANÇO DO MONOCULTIVO.....	3900
<i>Valdenia Aparecida Paulino Lanfranchi</i>	
<i>João Paulo Alves da Silva</i>	
<i>Antonia Flávia do Nascimento</i>	
<i>Gabriele Moraes Prates</i>	
PRAZER E SOFRIMENTO NO TRABALHO: UM ESTUDO COM CAMINHONEIROS DE ROTA LONGA.....	3913
<i>Luciana Campos Castro</i>	
<i>Denise Bessa Leda</i>	
PROPOSTA DE METODOLOGIA DE RELACIONAMENTO COMUNITÁRIO COM BASE NA ESCUTA ATIVA E AFETIVA NA ÁREA ITAQUI-BACANGA, EM SÃO LUÍS (MA)	3928
<i>Élida Silva Brandão</i>	
<i>Flávia de Almeida Moura</i>	
PSICOLOGIA E POLÍTICAS PÚBLICAS DE PROMOÇÃO À SAÚDE NO BRASIL	3938
<i>Dayse Marinho Martins</i>	
<i>Jamille Fontes Leite Botelho</i>	
<i>Carlos André Dos Santos Jardim</i>	
<i>Rayane Rodrigues Sales</i>	

PSICOLOGIA JURÍDICA EM SITUAÇÕES DE ADOÇÃO NO BRASIL	3955
<i>Rebecca Gomes de Almeida Ribeiro</i>	
<i>Daniel Viana de Carvalho</i>	
<i>Raphael de Macedo Portela</i>	
<i>Izac Muniz Matos Júnior</i>	
<i>Zilmara de Jesus Viana de Carvalho</i>	
QUESTÃO SOCIAL E SAÚDE: REFLEXÕES SOBRE O ACIRRAMENTO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS NO TRANSCURSO DA PANDEMIA DE COVID-19 NO BRASIL.....	3965
<i>Thayanny Lopes do Vale Barros</i>	
<i>Frednan Bezerra dos Santos</i>	
<i>Aylana Cristina Rabelo Silva</i>	
REPERCUSSÕES SUBJETIVAS DA PANDEMIA NO TRABALHO DE MÚSICOS LUDOVICENSES	3977
<i>Brenda Barros Machado</i>	
<i>Carla Vaz dos Santos Ribeiro</i>	
RETRATANDO QUILOMBOS: MULHERES NEGRAS COMO PROTAGONISTAS DE SUAS HISTÓRIAS ATRAVÉS DA FOTOGRAFIA.....	3994
<i>Maria do Socorro Gonçalves da Costa</i>	
<i>Gilza de Fátima Santiago Nascimento</i>	
SAGRADO, PROFANO E OS BRINCANTES DO BUMBA MEU BOI DA MAIOBA: CONDIÇÕES DE UMA INDIVIDUALIDADE NO CONTEXTO CAPITALISTA	4006
<i>Adriano Farias Rios</i>	
SAZONALIDADE DAS OCORRÊNCIAS DE DOENÇAS DIARREICAS AGUDAS NO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS NO PERÍODO DE 2014 A 2018.....	4020
<i>Ronaldo Rodrigues Araújo</i>	
<i>Fernanda Cristina de Amorim Martins</i>	
SENTIDOS DO TRABALHO: UM ESTUDO COM PROFISSIONAIS ATUANTES NA ÁREA DE PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL E DO TRABALHO EM SÃO LUIS – MA.....	4040
<i>Juliana Lima Silva</i>	
<i>Carla Vaz dos Santos Ribeiro</i>	
SENTIDOS E PRÁTICAS DA BUSCA POR PROGRAMAS SOCIAIS NO CRAS CENTRO, SÃO LUÍS-MA.....	4056
<i>Rosângela dos Santos Pinheiro</i>	
<i>Martina Ahlert</i>	
TRABALHO E APOSENTADORIA: REPERCUSSÕES SUBJETIVAS DO PROCESSO DE APOSENTADORIA PARA TÉCNICAS DE ENFERMAGEM.....	4071
<i>Luiza Mariana de Sousa</i>	
<i>Carla Vaz dos Santos Ribeiro</i>	
<i>Ana Gabrielle Sousa Costa</i>	
<i>Alyne Virgínia de Queiroz Lima</i>	
TRABALHO, SAÚDE E SUBJETIVIDADE: UMA ANÁLISE SOBRE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	4084
<i>João Victor Reis França</i>	
<i>Carla Vaz dos Santos Ribeiro</i>	

UMA “VIDA PRECÁRIA”: A AFLIÇÃO DO ADOLESCENTE ASSISTIDO PELO SISTEMA DE PROTEÇÃO SOCIAL.....4104

Alexandra Avelar Tavares

UMA ANÁLISE COMPARATIVA DOS INDICADORES DE GERENCIAMENTO DA POLÍTICA NACIONAL DE RESÍDUOS SÓLIDOS: 12 ANOS DE EVOLUÇÃO4117

Helton Rodrigues Oliveira

João Pedro Moreira Soeiro

Clodoaldo Moraes Montenegro Júnior

Giovanny Cid dos Santos Castro

Marcio Jose Celer

UMA NOVA ÉTICA: HANS JONAS E A RESPONSABILIDADE SOCIAL.....4136

Luis Carlos Serra Amorim Filho

Leonice da Conceição Pinheiro Silva

Flávio Luiz de Castro Freitas

UMA SUBJETIVIDADE INGOVERNÁVEL: O CONCEITO DE FORMA-DE-VIDA NO PENSAMENTO DE GIORGIO AGAMBEN4147

Marcelo Henrique de Souza Carvalho

Luis Uribe Miranda

URGÊNCIAS EM SAÚDE MENTAL: LIMITES E POSSIBILIDADES DO TRABALHO DO PSICÓLOGO COM PACIENTES PSIQUIÁTRICOS NA ATENÇÃO BÁSICA4157

Elane Glayce Reis dos Santos

Caroline Gonzaga Torres

VULNERABILIDADE, IDENTIDADE E MEMÓRIA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE VIVER-ENVELHECER EM UMA INSTITUIÇÃO DE LONGA PERMANÊNCIA PARA IDOSOS, EM SÃO LUÍS-MA.....4175

Fábio Costa Lima

Madian de Jesus Frazão Pereira

EIXO 7 – PRÁTICAS EDUCATIVAS, TECNOLOGIAS E EMANCIPAÇÃO..... 4195

(TRANS) FORMAÇÃO DE PROFESSORES FRENTE ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO – TDIC’S NO PÓS-PANDEMIA4196

Antonia Thelma Araújo dos Santos

Marcos Fábio Belo Matos

A AFETIVIDADE DENTRO DA SALA DE AULA: UM OLHAR WALLONIANO SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM4210

Esthefany de Sousa Borges

Marize Helena de Campos

A CARTILHA “DO QUILOMBO PRA RUA: O JOÃO QUE VIVE EM NÓS” COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL DE COMBATE AO TRABALHO ESCRAVO CONTEMPORÂNEO4222

Sâmia Cristina Martins Silva

Flávia de Almeida Moura

A EVOLUÇÃO DOS TRABALHOS BIBLIOTECONÔMICOS EM UNIDADES DE INFORMAÇÃO DO CENTRO HISTÓRICO DE SÃO LUÍS – MA4231

Lucas Mateus da Silva Nogueira

Conceição de Maria Belfort Carvalho

A EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA FILOSOFIA: TRÊS CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE	4250
<i>Alexandre Jordão Baptista</i>	
A EXTENSÃO NO DEPARTAMENTO DE ARTES DA UFMT – CURPREMUS	4260
<i>Pamela Borges da Costa Coelho Morais</i>	
<i>Tais Helena Palhares</i>	
A FORMAÇÃO DOCENTE E A INCLUSÃO: A ATUAÇÃO DOS LICENCIADOS EM GEOGRAFIA JUNTO AOS EDUCANDOS COM NECESSIDADE ESPECIAIS	4272
<i>Amanda Gomes Rangel</i>	
<i>Juliana das Neves Mousinho</i>	
<i>Naysa Christine Serra Silva</i>	
A MÚSICA COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DA GEOGRAFIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA EXPERIMENTAÇÃO NA UNIDADE INTEGRADA DESEMBARGADOR SARNEY - SÃO LUÍS, MA	4282
<i>Jeyce Maria Leles da Silva</i>	
<i>Thiago da Rocha Vasconcelos</i>	
<i>Ruth Mayra Gomes Melo</i>	
<i>Marcio José Celeri</i>	
A POÉTICA DAS SENSACIONES COMO RECURSO NARRATIVO: POSSIBILIDADES E CONSTRUÇÃO PERANTE AO CENÁRIO PANDÊMICO.....	4302
<i>Marcos Vinicius da Silva Maranhão</i>	
<i>Maria Daiane Alves Amorim</i>	
<i>Maria José Lisboa Silva</i>	
A RELEVÂNCIA DA IDENTIFICAÇÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: IDENTIFICAÇÃO DE DISCENTES SUPERDOTADOS NA UFMA – CAMPUS DOM DELGADO.....	4313
<i>Débora Thalita Santos do Amor Divino</i>	
<i>Thelma Helena Costa Chahini</i>	
DELEUZE COMO EDUCADOR: O ENSINO DE FILOSOFIA ENQUANTO DIMENSÃO CRIATIVA.....	4331
<i>Adriely Almeida Costa</i>	
<i>Brenda dos Santos Menezes</i>	
<i>Flávio Luiz de Castro Freitas</i>	
DESAFIOS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM EM ESCOLAS DO/NO DO CAMPO DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS NA AMAZÔNIA MARAJOARA.....	4342
<i>Natamias Lopes de Lima</i>	
<i>Cleide Carvalho de Matos</i>	
EDUCAÇÃO INTERCULTURAL INDÍGENA DA UFMG – CRIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DOS PROGRAMAS.....	4354
<i>Verissa Einstein Soares do Amaral</i>	
EDUCAÇÃO NA ERA ALGORÍTMICA, APRENDIZADO E DOCTRINAÇÃO SOCIOCULTURAL	4364
<i>Alexsandro Mendonça Viegas</i>	

ESPAÇOS OUTROS E REALIDADE: O ENSINO DE FILOSOFIA POLÍTICA MEDIADO PELA LITERATURA DISTÓPICA	4373
<i>José Rogério de Pinho Andrade</i> <i>Helder Machado Passos</i>	
ESTÁGIO NO PLANTÃO PSICOLÓGICO DA UNITI: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	4393
<i>Jena Hanay Araújo de Oliveira</i> <i>Mayza Moreira Gois</i>	
ESTRATÉGIAS COMUNICACIONAIS PARA SAÚDE: RÁDIO ABRAÇO SAÚDE NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19.....	4403
<i>Márcio Leonardo Monteiro Costa</i> <i>Melissa Silva Moreira Rabêlo</i> <i>Ed Wilson Ferreira Araújo</i>	
EXPERIMENTAÇÕES DA DOCÊNCIA EM TEATRO NO ENSINO VIRTUAL: PERSPECTIVAS PAUTADAS NA MEDIAÇÃO CULTURAL.....	4416
<i>Joice de Souza Nunes</i> <i>Wilton Hudson Tavares Pinto</i> <i>Ana Socorro Ramos Braga</i>	
FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA	4428
<i>Claudianny Maria Galvão Melo e Silva</i> <i>Silvia Sousa Silva Albuquerque</i> <i>Rita de Cássia Borges Domingues</i> <i>Jéssica Silva da Silva</i> <i>Ellen Giovanna da Silva Costa</i>	
GAMIFICANDO A AMAZÔNIA COM O JOGO “PROTETORES DO MANGUE”.....	4438
<i>Eumar Pereira Lopes</i> <i>Jean Carlos da Silva Monteiro</i>	
HERMENÊUTICA, FILOSOFIA E ENSINO A PARTIR DE HEIDEGGER E GADAMER.....	4449
<i>Joice Regina Leite Pinto</i> <i>Cecília Ordoñez</i> <i>Almir Ferreira da Silva Junior</i>	
INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO COLÉGIO UNIVERSITÁRIO: UM OLHAR SOBRE SUAS INTERAÇÕES SOCIAIS, SEU DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM.....	4460
<i>Marlene Prates Medrado</i> <i>Stéphane Silva da Conceição</i> <i>Sharon Rose Feitosa da Silva Paixão</i> <i>Gabriela Catarina Macedo Gonçalves Pereira</i> <i>Francy Sousa Rabelo</i>	
MEDIAÇÃO CULTURAL EM TEATRO ATRAVÉS DAS PERSPECTIVAS DECOLONIAIS: REFLEXÕES ACERCA DA PRÁTICA DE MEDIAÇÃO CULTURAL EM TEATRO DO PROJETO DERRESOL CULTURAL SOBRE O ESPETÁCULO POÇÃO FUTURISTA.....	4476
<i>Wilton Hudson Tavares Pinto</i> <i>Abimaelson Santos Pereira</i>	

O CONCEITO DE TEMPO EM SANTO AGOSTINHO EM AULAS DE FILOSOFIA, NO CENÁRIO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, CAMPUS SÃO LUÍS MONTE CASTELO.....	4489
<i>Jorge Antônio Soares Leão</i>	
O LABOR DA FILOSOFIA EM SABORES REFEITOS PELA QUÍMICA DE BACHCLARD E NA TRAVESSIA DO SERTÃO DE RIOBALDO.....	4501
<i>Jorge Antônio Soares Leão</i>	
O SENTIDO DO ATO DE LER NO CONTEXTO DA LITERATURA INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA LEITORA NO MUNICÍPIO DE BACABEIRA – MA.....	4515
<i>Patrícia Cristina Peixoto Coêlho Santos</i>	
<i>Karyanne Moreira da Silva Nogueira Rosa</i>	
<i>Gleicy Fernanda Rocha Dutra</i>	
<i>Jaqueline de Jesus Luz Rodrigues</i>	
O TEATRO E O ENSINO NA “IDADE MÍDIA”: UM RELATO DO PROJETO CONSTRUINDO NARRATIVAS E ANIMAÇÕES POPULARES NO ESPAÇO VIRTUAL.....	4529
<i>Rosana Ribeiro Fernandes</i>	
<i>Regiane Aparecida Caire da Silva</i>	
O TRABALHO ACADÊMICO NO CONTEXTO DO PRODUTIVISMO: UMA REFLEXÃO SOBRE A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NA CONTEMPORANEIDADE.....	4545
<i>Aline Ferreira Vasconcelos</i>	
<i>Ramon Bezerra Costa</i>	
OLHARES SOBRE A INQUISIÇÃO PORTUGUESA: A INICIAÇÃO CIENTÍFICA E O USO DA PALEOGRAFIA NO PROCESSO DE ANNA MARIA NOGUEIRA (1704).....	4558
<i>Andressa Cristina de Souza Nunes</i>	
<i>Marize Helena de Campos</i>	
OS ESTUDOS DO CLIMA EM PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL NO CLUBE DE DESBRAVADORES.....	4569
<i>Ronaldo Rodrigues Araújo</i>	
<i>Stephanne Fernanda Silva Conceição</i>	
POR QUE O GOVERNO DIRECIONA OS PLANEJAMENTOS EDUCACIONAIS A PARTIR DE CRITÉRIOS SOCIOECONÔMICOS NO BRASIL?.....	4588
<i>Leticia Luana Ribeiro Moraes</i>	
<i>Thiago da Silva Mendes</i>	
<i>Elisa Maria dos Anjos</i>	
PRÁTICAS EDUCATIVAS DE PROFESSORES/AS DE 1º E 2ª ETAPA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE PORTEL/PARÁ.....	4598
<i>Maria Beatriz da Silva Sarges</i>	
<i>Marina Gabriela Moraes dos Santos</i>	
<i>Vivianne Nunes da Silva Caetano</i>	
PRÁTICAS EDUCATIVAS, TECNOLOGIAS E EMANCIPAÇÃO: OS GÊNEROS DIGITAIS INSTAGRAM E TIK TOK NA LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS.....	4617
<i>Gracy Kelia Lopes Silva</i>	
<i>Fernanda Silva Pereira</i>	
<i>Estefânia Ferreira Almeida</i>	
<i>Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira</i>	

RELAÇÕES ENTRE A SEGREGAÇÃO SÓCIOESPACIAL E OS DESAFIOS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO PANDÊMICO: NARRATIVAS DE JOVENS ESTUDANTES DE UM BAIRRO PERIFÉRICO EM ALTAMIRA-PA.....4631

Samara do Nascimento Souza
Jéssica Ferreira de Castro
Ronicleice Santos da Conceição
Laryssa Costa Silva

RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE ARTE E O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO MÉDIO.....4647

José Carlos Lima Costa

SÓCRATES E O ENSINO DE FILOSOFIA: PARA ALÉM DO MERO USO DE PERGUNTAS4659

Alexandre Jordão Baptista

TIKTOK E AS NOVAS FORMAS DE FAZER JORNALISMO4670

Alexandre André Santos Pereira
Jean Carlos da Silva Monteiro

UM OLHAR PARTINDO DA SENSIBILIDADE PARA SALA DE AULA: MÍDIAS SOCIAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA4685

Luis Fernando Santos Vale
Marize Helena de Campos

USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE AÇAILÂNDIA: PROCESSOS DE RESISTÊNCIA E ENSINO-APRENDIZAGEM.....4698

Marcos Moreira Lira
Andressa Pereira da Conceição Costa
Lucas Braz

VIDEOPROCESSO COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM HÍBRIDA NAS AULAS DE ARTES VISUAIS NO C.E JOAQUIM AROSO – MA.....4708

Adalgisa Jesane Silva Ferreira Farias
Reinaldo Portal Domingo

VISITA TÉCNICA COMO PRÁTICA REFLEXIVA NO ENSINO DE FOTOGRAFIA: UM RELATO NO INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO.....4728

Lara Rubia Silva Teles
Pablo Petit Passos Servio

EIXO 8 – FORMAÇÃO DOCENTE E POLÍTICAS VOLTADAS PARA AS LICENCIATURAS..... 4744

A RELEVÂNCIA DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NO CONTEXTO DAS LICENCIATURAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO4745

Naysa Christine Serra Silva
Thelma Helena Costa Chahini

ANÁLISE COMPARATIVA CRÍTICA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE), PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO MARANHÃO (PEE) E PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS (PME).....4757

Karyanne Moreira da Silva Nogueira Rosa

Patrícia Cristina Peixoto Coêlho Santos

Gleicy Fernanda Rocha Dutra

Jaqueline de Jesus Luz Rodrigues

CIÊNCIAS ECONÔMICAS NO BRASIL: ANÁLISE SOCIOHISTÓRICA DO CURSO DE ECONOMIA DA UFMA4768

Raniery Raiany Silva Flores

Antônio Paulino de Sousa

Laura Renata Aprígio da Silva

Raquel da Costa Leite Sousa Froes

DIMENSÃO EXPERIENCIAL DIANTE DAS TENSÕES E CONTRADIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE UNIVERSITÁRIO.....4779

Ana Paula dos Santos Reinaldo Verde

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E LICENCIATURAS: PRÁTICAS E PERSPECTIVAS.....4789

Shirley Cristina dos Santos

Tracy de Sousa Santos

Fabiana Pereira Correia

Dilmar Kistemacher

EDUCAÇÃO DIGITAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.....4806

Dayse Marinho Martins

Sandra Regina Rodrigues dos Santos

Anna Sarah Alhadeff Sampaio Mateus

EXPERIÊNCIAS DIDÁTICAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO NO COLÉGIO UNIVERSITÁRIO: O USO DE RECURSOS AUDIOVISUAIS PARA O ENSINO DA GRAMÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA.....4817

Gustavo Nascimento Barbosa

Erika de Sousa Monteiro

Ednete Gomes Monteiro

FORMAÇÃO CONTÍNUA EM SERVIÇO: REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE AS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DE PROFESSORES/AS QUE ENSINAM MATEMÁTICA .4833

Oséias Lima da Silva

Edinólia Lima Portela

Meirelia Viana Lima

Edilma de Jesus Louzeiro Cruz

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR FILOSÓFICO4846

Raíssa Oliveira Everton

Maria José Albuquerque Santos

FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA: O ESTADO DA QUESTÃO4856

Geysa Fernanda Serra Amorim Ferreira

Ísis Santana Sombrière

Keiliane França Viegas

Tayane dos Santos Lima

Francy Sousa Rabelo

GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA: EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	4870
<i>Adelson Cheibel Simões</i>	
<i>Camila Oliveira Neves</i>	
<i>Edilson Vilaço de Lima</i>	
IMPLICAÇÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) NOS CURSOS DE LICENCIATURAS: UMA ANÁLISE CRÍTICA.....	4884
<i>Cleide Carvalho de Matos</i>	
<i>Natamias Lopes de Lima</i>	
O BORDAR NA FORMAÇÃO DOCENTE	4894
<i>Vinicius Souza de Azevedo</i>	
OLÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BRINCAR & APRENDER É POSSÍVEL!?	4913
<i>Raquel Braga de Sousa Araújo</i>	
<i>Tyciana Vasconcelos Batalha</i>	
<i>Magali Dias da Conceição Machado</i>	
<i>José Carlos de Melo</i>	
O USO DA ICONOGRAFIA E A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DA CATEGORIA LUGAR NO COLÉGIO UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO.....	4930
<i>João Pedro Moreira Soeiro</i>	
<i>Giovanny Cid dos Santos Castro</i>	
<i>Clodoaldo Moraes Montenegro Júnior</i>	
<i>Helton Rodrigues Oliveira</i>	
<i>Márcio José Celeri</i>	
PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DOCENTE DOS ESTUDANTES DA LIESAFRO/UFMA	4945
<i>Júlia Taiane Alves Crispim Cirilo</i>	
<i>Tatiane da Silva Sales</i>	
PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE.....	4964
<i>Laíza Danielle Leite Leitão</i>	
<i>Giovanna Ribeiro Almeida e Silva</i>	
<i>Sandra Regina Fragoso de Freitas</i>	
<i>Thaise Heilane Freitas Câmara</i>	
<i>Francy Sousa Rabelo</i>	
POÉTICAS DA FORMAÇÃO DOCENTE: ATRAVESSAMENTOS AUTOBIOGRÁFICOS NA HISTÓRIA DE VIDA DE EGRESSOS DA UFMA.....	4980
<i>Walter Rodrigues Marques</i>	
<i>Luis Félix de Barros Vieira Rocha</i>	
<i>Andréa Luisa Frazão Silva</i>	
<i>Diêgo Jorge Lobato Ferreira</i>	
PRÁTICA DOCENTE DO FUTURO PROFESSOR DE PORTUGUÊS E A BUSCA PELO DISTANCIAMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ENQUANTO REPRODUÇÃO MECÂNICA.....	4998
<i>Maria Valcirene Oliveira Braga</i>	
<i>Kátia Cilene Ferreira França</i>	

PROGRAMA TEMPO DE APRENDER, A ESCOLA, A FORMAÇÃO DOCENTE: O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS?5017

Dione Ribeiro Dutra
Gleyciane Oliveira Belfort
Keiciane Martins da Silva
Nayara Cristina Camara
Francy Sousa Rabelo

SABERES EXPERIÊNCIAIS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA EM CONSONÂNCIA COM A LEI 11.645/2008.....5035

Ilka Janaira Martins Padilha Pinheiro
Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira
Francisco Martins Teixeira

EIXO 9 – RELAÇÕES DE GÊNERO E DIVERSIDADES: ANÁLISES INTERSECCIONAIS..... 5045

“NARCISO ACHA FEIO O QUE NÃO É ESPELHO”: A AFEMINOFOBIA E A AVERSÃO AO FEMININO DENTRO DA COMUNIDADE GAY5046

Abrahão Alexandre Barros de Lima
Julio César Costa Máximo
Ana Caroline Amorim Oliveira

“TEM COISAS MELHORES E MAIS INTERESSANTES PARA FAZER”: A PERCEPÇÃO DAS (DOS) ESTUDANTES DO INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO – IFMA SOBRE OS CONCEITOS DE GÊNERO, SEXUALIDADE E VIOLÊNCIA DE GÊNERO5057

Fernanda Maria Vieira Ribeiro
Iraci Barbara Vieira Andrade
Ana Paula Silva e Silva
Chayane Soares Rodrigues

A FAKE NEWS DO KIT GAY COMO DISPOSITIVO DA SEXUALIDADE NAS DISPUTAS PELA HEGEMONIA.....5072

Valéria Cristina Lopes dos Santos Souza
Marilande Martins Abreu

A PEDAGOGIA GRIOT E A EDUCAÇÃO FORMAL: UMA RELAÇÃO DIALÓGICA E DECOLONIAL EM FAVOR DE UMA EDUCAÇÃO BIOCÊNTRICA ATRAVÉS DA TRADIÇÃO ORAL E CULTURAL DAS MARISQUEIRAS DO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR5091

Líssia Maria Costa Gomes Protázio
João Batista Bottentuit Júnior

A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NO PERÍODO DE ISOLAMENTO SOCIAL E O MARTÍRIO DA CASTIDADE EM BENIGNA CARDOSO: O CONTROLE SOBRE OS CORPOS FEMININOS EM DIFERENTES DÉCADAS.....5109

Ana Karina Fialho de Oliveira
Tatiane da Silva Sales

ALUGUEL MARIA DA PENHA: UM PROGRAMA DE TRANSFERÊNCIA MONETÁRIA PARA MULHERES EM SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA NO MARANHÃO5124

Luciana Gomes da Silva
Arnaldo Sousa Vieira

BREAK MY SOUL E O SOM DA VOZ DA NEGRITUDE FEMININA	5136
<i>Nathália Christine Garcez Rocha</i>	
<i>Ricieri Carlini Zorzal</i>	
<i>Ana Caroline Amorim Oliveira</i>	
DIÁLOGOS INTERSECCIONAIS: O GÊNERO EM CAMPO	5147
<i>Ana Alice Torres Sampaio</i>	
<i>Angela Bárbara Lima Saldanha Rêgo</i>	
<i>Priscilla Monteiro Lima</i>	
<i>Ramisson Correa Ramos</i>	
DO ANONIMATO AO PROTAGONISMO: A TRAJETÓRIA DE MULHERES CEGAS NA ESCOLA DE CEGOS DO MARANHÃO (ESCEMA)	5163
<i>Claudiane Santos Araújo</i>	
ENCLAUSURADAS: REPRESENTAÇÃO DA MATERNIDADE COMPULSÓRIA EM AS HORAS E A FILHA PERDIDA	5176
<i>Davi de Lira Santana</i>	
<i>Maria Aracy Bonfim</i>	
FAMÍLIAS POLIAFETIVAS E A GUARDA DE FILHOS: AVANÇOS E LIMITES NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA	5185
<i>César Henrique de Paula Borralho</i>	
FEITICEIRAS, PRISIONEIRAS E FEMINISTAS: UMA ANÁLISE DECOLONIAL SOBRE OS PROCESSOS DE CRIMINALIZAÇÃO DAS MULHERES NEGRAS	5199
<i>Ana Caroline Amorim Oliveira</i>	
<i>Paula Tayane Costa Silva</i>	
<i>Priscilla Monteiro Lima</i>	
GÊNERO E SEXUALIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR: À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	5211
<i>Auricelia de Aguiar Silva</i>	
<i>Dimas dos Reis Ribeiro</i>	
HÁ UMA 4ª ONDA DO FEMINISMO? MULHERES JOVENS E AS DESIGUALDADES ENTRE OS GÊNEROS NO INTERIOR DO MARANHÃO	5230
<i>Wires Costa da Silva</i>	
<i>Vanda Maria Leite Pantoja</i>	
IMAGINÁRIOS DE FAMÍLIA: ANÁLISE DISCURSIVA DE ANÚNCIOS DE CONSTRUTORAS IMOBILIÁRIAS EM SÃO LUÍS/MA	5248
<i>Líssia Maria Costa Gomes Protázio</i>	
<i>Glória da R. Abreu França</i>	
INFLEXÕES DE GÊNERO: CONSTRUINDO CAMINHOS REFLEXIVOS SOBRE EXPERIÊNCIAS TRANS NA UNIVERSIDADE	5266
<i>Roana da Silva Gouveia</i>	
<i>Martina Ahlert</i>	
MULHERES NEGRAS NA MÚSICA: DESAFIOS, PERSPECTIVAS E ENFRENTAMENTOS NO MARANHÃO	5280
<i>Lorena de Oliveira Elias</i>	

MULHERES NO MERCADO DE TRABALHO: UMA ANÁLISE SOBRE A EMANCIPAÇÃO DAS MULHERES NAS RELAÇÕES DE TRABALHO	5299
<i>Gizelle Costa Azevedo</i> <i>Katiana Souza Santos</i>	
NARRATIVAS DE VIDA DE MULHERES MARANHENSES: TRABALHO E CULTURA POPULAR SOB A ÓTICA DOS FEMINISMOS	5319
<i>Larissa Leda F. Rocha</i> <i>Flávia de Almeida Moura</i> <i>Leticia Cardoso</i>	
NOTAS ETNOGRÁFICAS SOBRE PASSARINHEIROS: MASCULINIDADE HETERONORMATIVA E SOCIABILIDADE ENTRE HOMENS E PÁSSAROS	5337
<i>Raul Brunno Pereira Sousa</i> <i>Marilande Martins Abreu</i> <i>Jarina Milena Silva Gomes</i> <i>Larissa Leda F Rocha</i>	
O PODER DA AUTODEFINIÇÃO: O GRUPO “PRETA ANASTÁCIA” NO PROCESSO DE RECONHECIMENTO DO QUILOMBO URBANO LIBERDADE.....	5369
<i>Ana Talycia Marques Vale</i> <i>Domingos de Jesus Costa Pereira Filho</i>	
O FEMININO NAS REVISTAS DOS ANOS 1940-1980: UMA ANÁLISE A PARTIR DA TEORIA DIALÓGICA DO DISCURSO DE MIKHAIL BAKHTIN E O CÍRCULO.....	5382
<i>Dryeli de Jesus Coelho</i>	
O MOVIMENTO FEMINISTA E A CONSTRUÇÃO DE VILÃS NA ELEDRAMATURGIA BRASILEIRA.....	5393
<i>Jarina Milena Silva Gomes</i> <i>Larissa Leda F Rocha</i>	
O <i>QUEER</i> O MARXISMO TEM A VER COM ISSO? CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS ENTRE A TEORIA MARXISTA E A PERSPECTIVA <i>QUEER</i>	5406
<i>Carlos Wellington Soares Martins</i>	
OS CENÁRIOS DAS PESQUISAS GEOGRÁFICAS SOBRE A POPULAÇÃO TRAVESTI E TRANSGÊNERO NO BRASIL ENTRE OS ANOS 2008 E 2022	5426
<i>Ian Moura Martins</i> <i>Samara do Nascimento Souza</i> <i>Igor Cruz de Castro</i> <i>Marcos Nicolau Santos da Silva</i>	
OS ENCARNES DA MASCULINIDADE: UM ESTUDO DE CASO DO PERSONAGEM ADAM GROFF, DA SÉRIE SEX EDUCATION.....	5443
<i>Álvaro Enes Fernandes Rocha</i> <i>Camila Alves Machado Sampaio</i>	
PAQUERA, DESEJO, CASOS E AFETOS: UM ESTUDO DE CASO DE APP GAYS DE ENCONTROS A PARTIR DO GRINDR.....	5462
<i>Fernando Brasil Alves</i> <i>Darlan Moraes</i>	

PASSADO, PRESENTE E POSSÍVEL FUTURO: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS HOMOAFETIVAS ENTRE OS POVOS INDÍGENAS5472

Álvaro Enes Fernandes Rocha
Vanessa Mariana Maia Leite
Emerson Rubens Mesquita Almeida

POLÍTICAS PÚBLICAS DE TRABALHO NO BRASIL E CONSUBSTANCIALIDADE.....5486

Thiago Pereira Lima
Fernanda de Cássia Rodrigues Gomes

PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO DE HOMENS TRANS: REFLEXÕES E (RE)CONHECIMENTOS DE UMA PESQUISADORA.....5495

Nathanna Cristina Pereira Silva
Marilande Martins Abreu

REPRESENTATIVIDADE FEMININA EM CARGOS GERENCIAIS DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS – UM “TETO DE VIDRO”?.....5508

Bruna Suene Silva Moreira
Raimunda Nonata da Silva Machado

UMA ANÁLISE DE ANGELA FIGUEIREDO E PATRÍCIA GODINHO GOMES SOBRE PRÁTICAS E TEORIAS FEMINISTAS NO BRASIL E NA GUINÉ-BISSAU.....5525

Maristela Sena dos Santos
Viviane de Oliveira Barbosa

UMA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL DO CUIDADO EM ENFERMAGEM: PARA ALÉM DA VOCAÇÃO5536

Ana Gabrielle Sousa Costa
Camila Vieira dos Santos
Carla Vanessa Matos Teixeira
Carla Vaz dos Santos Ribeiro
Luiza Mariana de Sousa

UMA REFLEXÃO SOBRE A AUTODECLARAÇÃO DA SEXUALIDADE A PARTIR DA VISÃO DE FUTUROS PROFESSORES.....5549

Joseanne Aparecida Maramaldo Levi

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA NO ESPAÇO RURAL MARANHENSE.....5559

Márcia Renata Carvalho Santos
Daniel Sousa de Oliveira
Gustavo Mesquita de Souza
Amanda Salles de Escobar Gonçalves Acruchi
Ronaldo Barros Sodré

EIXO 10 – LINGUA(GEM), LITERATURA COMO INSTRUMENTOS DE INCLUSÃO SOCIAL..... 5569

A FORMAÇÃO LEITORA ADVÉM DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTENCIONAIS: MEDIAÇÃO E PARTICIPAÇÃO.....5570

Itacira Mouzinho Lima Monteles
Maria Alice Melo

A IRONIA E OS ASPECTOS BURLESCOS EM LAZARILLO DE TORMES: UMA ANÁLISE LITERÁRIA ATEMPORAL.....	5582
<i>Thiago Augusto dos Santos de Jesus</i>	
<i>Carol Silva dos Santos</i>	
<i>Isabel Abreu Guimarães</i>	
<i>Élyda Thayná Vieira Santos</i>	
A PRINCESA COM ALMA DE GALINHA: A PERCEPÇÃO DA ESPACIOSIDADE EM VALTER HUGO MÃE	5595
<i>Mariana Marinho Coutinho</i>	
<i>Márcia Manir Miguel Feitosa</i>	
A RIVALIDADE E O DESEJO MIMÉTICO EM "LEONOR DE MENDONÇA": ANÁLISE SOB AS PERSPECTIVAS DA TEORIA MIMÉTICA DE RENÉ GIRARD.	5604
<i>Raissa Isabella Pereira da Silva</i>	
A TEORIA DO BODE EXPIATÓRIO DE GIRARD EM OBRAS LITERÁRIAS	5618
<i>Geovana Valle Porto Sirino</i>	
<i>Rafael Campos Quevedo</i>	
ARISTÓTELES E PAUL RICOEUR: UM DIÁLOGO EM TORNO DA NARRATIVA.....	5630
<i>Rita de Cássia Oliveira</i>	
<i>Itasuan Antonio Pires Ferreira</i>	
DIÁRIOS DE JOSUÉ MONTELLO: CONFISSÕES DE UM ESCRITOR “EXCESSIVO”.....	5644
<i>Saulo Barreto Lima Fernandes</i>	
<i>Douglas Rodrigues de Sousa</i>	
DIREITO À LITERATURA DE PESSOAS ENCARCERADAS: UMA ANÁLISE SOBRE O DIREITO À LITERATURA EM UNIDADES PRISIONAIS BRASILEIRAS	5658
<i>Maria Eduarda Rodrigues do Nascimento</i>	
<i>Jorge Alberto Mendes Serejo</i>	
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E EDUCAÇÃO DE SURDOS: IMPLICAÇÕES DA TEORIA FREIRIANA PARA EMANCIPAÇÃO DOSUJEITO SURDO.....	5667
<i>Claudiane Santos Araújo</i>	
EXCLUSÃO E ASCENSÃO DO ROMANCE PELOS FILÓSOFOS DA ILUSTRAÇÃO	5677
<i>Matheus Silva Costa</i>	
<i>Luciano da Silva Façanha</i>	
GONÇALVES DIAS: DIÁLOGO INTERCULTURAL SOBRE SUA VIDA E POESIA COM INDÍGENAS KRIKATI.....	5685
<i>Francisco Carlos Machado</i>	
MY FAVORITE COLOR: O AUDIOBOOK COMO FERRAMENTA DE ENSINO PARA CRIANÇAS CEGAS.....	5701
<i>Bárbara Liz Silva Souza</i>	
<i>Rosinete de Jesus Silva Ferreira</i>	
O CASO CAMINHO DE SANTIAGO NO ATLAS LINGUÍSTICO DO MARANHÃO (ALIMA): INVESTIGANDO COMPORTAMENTOS SOCIAIS	5711
<i>Theciana Silva Silveira</i>	
<i>Luís Henrique Serra</i>	

O DESEJO MIMÉTICO EM TUDO É RIO DE CARLA MADEIRA	5724
<i>Ana Cimália dos Santos Dias</i>	
<i>Rafael Campos Quevedo</i>	
O DIREITO À LITERATURA POR MEIO DE TEMAS SENSÍVEIS: O QUE FOI ESCRITO SOBRE AS DITADURAS CIVIS-MILITARES AMERICANAS?.....	5738
<i>Marcos Vinicius Ferreira Trindade</i>	
O ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	5750
<i>Kezia Nascimento Pinto Pereira</i>	
<i>Tyciana Vasconcelos Batalha</i>	
<i>José Carlos de Melo</i>	
<i>Maria do Amparo Torres Pinheiro</i>	
<i>Joselma Santos Viana</i>	
O SLAM DO CORPO: UMA APROXIMAÇÃO SOCIOCULTURAL ENTRE SURDOS E OUVINTES POR MEIO DA POESIA	5769
<i>Keyla Raquel Barros Sousa</i>	
<i>Lara Cristina Nunes Lobato</i>	
<i>Thayze Araujo Alves</i>	
<i>Maria Nilza Oliveira Quixaba</i>	
O USO DE METÁFORAS NA CONSTRUÇÃO DE RECURSOS ARGUMENTATIVOS EM DISCURSOS DE VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER PRESENTES EM PERFIS NO INSTAGRAM	5778
<i>Anna Karen Soares Nascimento</i>	
<i>Marize Barros Rocha Aranha</i>	
POR UMA PEDAGOGIA DA DESOBEDIÊNCIA: O RAP COMO RECURSO DIDÁTICO- PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	5787
<i>Carlíane Miranda Carneiro Aguiar</i>	
<i>Marcelo de Jesus de Oliveira</i>	
<i>Monica Fontenelle Carneiro</i>	
PRECONCEITOS: UMA ANÁLISE SOBRE A BIOGRAFIA DE MARIA FIRMINA DOS REIS PELO VIÉS DA HERMENÊUTICA FILOSÓFICA GADAMERIANA	5798
<i>Cecília Ordoñez</i>	
<i>Almir Ferreira da Silva Júnior</i>	

EIXO 1 - Epistemologias das Ciências Humanas e Sociais

A ARQUEOGENEALOGIA DISCURSIVA FOUCAULTIANA COMO ANALÍTICA DOS EXERCÍCIOS DISCIPLINADORES DO SUJEITO-POPULAÇÃO

Eduardo Victor Lopes Cunha
Graduando em Licenciatura Letras-Espanhol
eduardo.cunha@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Ilza do Socorro Galvão Cutrim
Doutora em Linguística e Língua Portuguesa
ilza.galvao@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: São três os delineamentos metodológicos peculiares de toda obra foucaultiana (cujo “discurso” é uma categoria fundante), que desafiadamente problematizam os lugares considerados comuns das ciências humanas ocidentais: a arqueologia do saber, a genealogia do poder, a genealogia da ética. Esses três eixos delineiam-se não de maneira dicotômica, mas de uma forma que seja mantida uma organicidade. Isso leva a uma visada arqueogenealógica que estabelece relações de deslocamento e de complementaridade entre eles (GREGOLIN, 2021). Com isso, o principal objetivo deste trabalho é averiguar de que modo a arqueogenealogia foucaultiana, atravessada por teorias discursivas, pode servir de instrumento analítico em torno dos exercícios disciplinadores do sujeito-população. Metodologicamente, visibilizam-se as discursividades locais e esquadriham-se suas formações táticas efetivas no encarte informativo “plano de governo e eixos de atuação”, da Secretaria Municipal de Inovação, Sustentabilidade e Projetos Especiais (SEMISPE), da Prefeitura de São Luís (MA), gestão de Eduardo Braide (2021-2024). Esse encarte da SEMISPE revela consensos com as propostas defendidas pelo Comitê Gestor de Limpeza Urbana, compostas por cartilhas educacionais, pela Lei Municipal nº 6.321/2018, veiculadas no site oficial da referida prefeitura; bem como revela uma “nuvem de conceitos-chave”, cuja materialidade discursiva produz efeitos sobre a disciplinarização da população. Diante disso, o resultado desta pesquisa demonstra que, para Foucault (1995; 2013), o sujeito, resultante de processos de objetivação e de subjetivação, não é um ser empírico; é um sujeito fabricado, histórica e socialmente, através de discursos enredados no interior de uma teia de saberes-poderes que emergem de diversos campos, tais como saúde, educação, sustentabilidade. Logo, os discursos que o objetivam e o subjetivam estão submetidos a relações entre biossaber e biopoder, que se constroem por meio de uma rede dispositiva de governamentalidade e de biopolíticas, composta por vários dispositivos, como os de segurança, os de saúde, os da lei. Vale ressaltar que este trabalho, sob tais inflexões e reflexões foucaultianas, é resultante do plano de trabalho “Governamentalidade e biopolítica: exercícios disciplinadores do sujeito-população”, com bolsa FAPEMA BIC-10374/22, vinculado ao projeto de pesquisa do GPELD-UFMA “Práticas de objetivação/ subjetivação do sujeito no dispositivo mídia”.

Palavras-chave: Arqueogenealogia; Discursos; Dispositivos; Foucault.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo, sob inflexões e reflexões foucaultianas, é resultante do plano de trabalho “Governamentalidade e biopolítica: exercícios disciplinadores do sujeito-população”, com bolsa FAPEMA BIC-10374/22. Ele está vinculado ao projeto do Grupo de Pesquisa em

Linguagem e Discurso do Maranhão (GPELD-UFMA) “Práticas de objetivação/ subjetivação do sujeito no dispositivo mídia”, cujos objetivos gerais são discutir e compreender como os discursos da mídia objetivam/ subjetivam o sujeito, na atualidade. Os específicos são: a) identificar como a mídia produz, discursivamente, uma rede de saber/ poder sobre o sujeito; b) analisar, na descontinuidade da história, os discursos que produzem formas de subjetividade/ objetividade; c) refletir sobre como a governamentalidade e a biopolítica, ao utilizarem o dispositivo mídia, incidem sobre a vida da população, subjetivando-a, por meio de tecnologias de normalização, a fim de direcionar suas condutas; d) identificar formas de resistências produzidas por sujeitos na atualidade.

Ainda sobre o projeto de pesquisa: (i) reúne discussões e análises de textos diversos do dispositivo mídia sobre os modos de objetivação/ subjetivação do sujeito na atualidade; (ii) pretende auxiliar os processos de ensino-aprendizagem, não somente de alunos da graduação como também alunos da pós-graduação, na medida em que entende que o dispositivo não é estático, duro, mas dinâmico; (iii) reúne dois processos: a sobredeterminação funcional e o preenchimento estratégico, sendo que o primeiro processo analisa a forma como os efeitos produzidos por um dispositivo são rearticulados ao conjunto, provocando uma mudança interna, um reajustamento na forma pela qual os elementos se vinculam; (iv) propõe como metodologia: a leitura de material bibliográfico sobre a atuação da mídia na sociedade, sobre a contribuição de Michel Foucault em suas “três fases”; análise de textos da mídia em suportes diversos como jornais, revistas, blogs, a fim de verificar como esses dispositivos funcionam na produção da objetivação/ subjetivação de sujeitos na atualidade; análise de redes sociais e site da prefeitura municipal de São Luís e do governo do Estado do Maranhão, a fim de verificar como os discursos orientam o sujeito morador da capital maranhense a colaborar com a limpeza da cidade e as formas de resistência desse sujeito: como ele colabora? Como vê essa chamada à colaboração?

Sobre o plano de trabalho, pretende: a) apresentar uma genealogia dos dispositivos de segurança, de saúde a fim de compreender se/ como eles agem como mecanismos de governamentalidade do corpo populacional; b) analisar como dispositivos de segurança e de saúde se fazem presentes em discursos do poder público, em São Luís, para produzir saberes sobre os usuários do sistema de limpeza urbana.

Nossa pesquisa intenta averiguar, portanto, de que modo a arqueogenealogia foucaultiana, atravessada por teorias discursivas, pode servir de instrumento analítico em torno dos exercícios disciplinadores do sujeito-população, no que tange a: 1) visibilizar discursividades, principalmente locais; 2) esquadrihar suas formações táticas efetivas no

encarte informativo da Secretaria Municipal de Inovação, Sustentabilidade e Projetos Especiais (de agora em diante, SEMISPE), da prefeitura de São Luís (MA), gestão de Eduardo Braide (2021-2024), no que tange a seus consensos com as propostas defendidas pelo Comitê Gestor de Limpeza Urbana (de agora em diante, CGLU), compostas por cartilhas educacionais e pela Lei Municipal nº 6.321/2018.

Dentro deste arsenal, apresentamos alguns conceitos-chave desta pesquisa. Nos fundamentamos também em Judith Revel (2005) e o retorno que ela faz a alguns conceitos essencialmente foucaultianos. Em 2022, o GPELD-UFMA promoveu um Ciclos de Estudos acerca da obra *Michel Foucault: conceitos essenciais*, de autoria desta intelectual foucaultiana.

2. REFLEXÕES SOBRE LINGUAGEM, SUJEITO E SOCIEDADE

A sociedade e seus costumes têm sido pauta de várias reflexões e debates acadêmicos e políticos. Pensar a sociedade, na multiplicidade de acontecimentos, é lançar sobre ela um olhar plural no sentido de compreender os diversos fenômenos que a atravessam e a fazem funcionar. Chamamos atenção para o fenômeno da linguagem enquanto campo simbólico de produção de sentido. Também pensar a sociedade pela linguagem nos leva a refletir sobre os diferentes modos como o sujeito é objetivado/ subjetivado por meio de práticas discursivas (Foucault, 2005) em diferentes materialidades/ enunciados e instâncias sociais. Significa, portanto, refletir sobre jogos de verdades, que incluem tecnologias de normalização e resultam em práticas de governamentalidade e biopolítica que denotam uma nova forma de Estado, de soberania, de direito e até de sociedade e que incidem sobre a vida da população, visando guiá-la com o propósito de direcionar suas condutas.

Ao decretar a morte do sujeito moderno, o filósofo Michel Foucault se alia ao fundador da AD, Michel Pêcheux, a fim de “historicizar as estruturas, estabelecer uma relação tensa com os conceitos e métodos da linguística saussureana, problematizando o corte entre a língua/fala e, assim, fazendo retornar o sujeito e a história” (Gregolin, 2004, p. 25-26). Segundo Foucault (1995), as tecnologias de governo produzem o controle dos desejos e os sujeitos são objetivados pela ciência como seres que vivem, que trabalham, que produzem; são classificados em categorias – o normal e o anormal, o louco e o “são de espírito”, o doente e o sadio – e, também, se autoposicionam, ou seja, se transformam em sujeitos e agem sobre si mesmos; ou seja, o sujeito é, nesse sentido, resultante de processos de objetivação, mas também de subjetivação.

Ressaltamos que o sujeito é produzido numa teia de saberes e submetido a relações de poder que se constroem por meio de dispositivos diversos (Foucault, 2012; Deleuze, 2016). Essa teia de saberes é produzida no interior de discursos e têm a mídia como grande aliada.

Cotidianamente, somos levados a consumir discursos difundidos pela mídia sobre como ser, como não ser, como agir, como não agir, discursos que vão normatizando nossas necessidades e vivências, por meio de regimes de verdade forjados em meio a relações de poder/ saber. Muitos desses discursos incidem sobre nosso comportamento, como, por exemplo, os que assumimos diante de comerciais de tv ou publicados em jornais, revistas, campanhas diversas, às vezes promovidos por empresas privadas, outras vezes por instituições públicas, que fazem apelo a um planeta sustentável, e nos provocam um sentimento de responsabilidade, de coparticipação pelos danos ambientais.

Contudo, em meio às relações de forças, de poder que objetificam o sujeito – aquele que polui, devem ser consideradas as margens de variação ou de transgressão, de resistência que se constituem nessas relações – os sujeitos podem reconhecer que as empresas são as principais responsáveis pela poluição. O poder sempre abre brechas para a resistência, pois se ele fosse uma via de mão única, não ocorreriam processos de disciplinarização (Foucault, 2012). Portanto, resistência pode ser entendida como um processo transformador pelo qual o sujeito, por meio dos seus deslocamentos de posição, pode criar e recriar as situações nas quais está envolvido, reconfigurando as estratégias de poder das quais compartilha (Foucault, 1995).

As relações discursivas de força que produzem os sujeitos históricos e sociais são sempre pulsantes (Godoi, 2015) e atingem suas vidas, (des)estruturando-os. Conforme já destacamos, esta pesquisa propõe a pensar os sujeitos segundo determinações que lhes são exteriores. Esses sujeitos, produzidos por discursos, não se tratam de seres empíricos, de base psicológica, donos de seus dizeres, mas de sujeitos vinculados a relações sócio-históricas. Um sujeito estudado na perspectiva da Análise do Discurso – AD (de vertente francesa), que o entende sob diferentes possibilidades de existência e leva em conta uma perspectiva que integra, no interior dos discursos, relações complexas de poder (Fernandes, 2012); um sujeito resultante de uma relação entre o dizer e as condições de produção desse dizer.

2.1 Arqueogenealogia discursiva e disciplinarização do sujeito-população

É importante enfatizar que são três os delineamentos metodológicos peculiares de toda obra foucaultiana (cujo “discurso” é uma categoria fundante), que desafiadamente problematizam os lugares considerados comuns das ciências humanas ocidentais: a arqueologia do saber, a genealogia do poder, a genealogia da ética. Esses três eixos delineiam-se não de maneira dicotômica, mas de uma forma que seja mantida uma organicidade. Isso leva a uma visada arqueogenealógica que estabelece relações de deslocamento e de complementaridade entre eles (Gregolin, 2021).

Importa destacar que a perspectiva gregoliniana, em torno dos estudos arqueogenealógicos de Michel Foucault, considera também que:

A arqueogenealogia mantém a estrutura do método arqueológico, preocupado em assinalar as regularidades e as dispersões do discurso numa história descontínua, comprometido com a problematização da verdade, mas novos conceitos foucaultianos vão se somar às análises, no sentido de fazê-las avançar e passar de uma arqueologia do saber para uma arqueogenealogia do saber-poder. Nesta passagem, as *práticas discursivas* podem ser tomadas como estratégias de *governamentalidade*, a *ordem do discurso* passa a ser compreendida também como processos de *normalização* e *dispositivos* de poder e saber, as políticas que envolvem o corpo ganham centralidade nas análises dos enunciados (Gregolin, 2021, p. 10-11, grifos da autora).

As contribuições do método arqueogenealógico de Michel Foucault serão adotadas em nossa pesquisa como um procedimento analítico, considerando que essa metodologia nos possibilita analisar práticas discursivas que objetivam/ subjetivam o sujeito na mídia (Debord, 1997; Gregolin, 2003, 2007; Fischer, 2012; Milanez, 2006). A pesquisa apoia-se, também, nos estudos foucaultianos que dizem respeito aos cuidados de si; no conceito de governamentalidade e biopolítica desenvolvidos por esse filósofo e em inúmeras outras leituras que o conceito tem recebido de diversos autores distintos.

Esse aporte teórico permitirá compreender os sistemas de governamentalidade inscritos no espaço midiático, ou seja, regras de conduta e prescrições que constroem, transformam, redefinem os saberes sobre sujeitos na atualidade. Partimos desse campo teórico e suas contribuições em torno dos discursos e da constituição dos sujeitos, a fim de compreender como se dão, no interior dos discursos, as relações de forças, os jogos de verdades que direcionam a vida dos sujeitos.

Primeiramente, precisamos entender que os enunciados “podem pertencer a campos diferentes, mas que obedecem, apesar de tudo, a regras de funcionamento comuns”; portanto, o discurso pode ser compreendido como “um conjunto de enunciados”, em que se articulam saberes e poderes (Revel, 2005, p. 37). Logo, poderemos entender a biopolítica como o modo pelo qual “o poder tende a se transformar” (Revel, 2005, p. 26), por isso a biopolítica é o conjunto de biopoderes articulados a biossaberes:

A “biopolítica”: eu [a] entendia por isso a maneira como se procurou, desde o século XVIII, racionalizar os problemas postos à prática governamental pelos fenômenos próprios de um conjunto de viventes constituídos em população: saúde, higiene, natalidade, longevidade, raças... Sabe-se o lugar crescente que esses problemas ocuparam desde o século XIX e que desafios políticos e econômicos eles vêm constituindo até hoje [à época de Foucault, mas que perduram até nossa atualidade] (Foucault, 2008b, p. 431).

Sobre os dispositivos, eles são caracterizados como “operadores materiais do poder” (Revel, 2005, p. 39) e contêm “instituições e práticas”, bem como “função estratégica” (Revel, 2005, p. 40). É importante ressaltar que um dispositivo não se encontra isolado, um dispositivo se conecta a outros dispositivos formando, portanto, uma rede dispositiva. A governamentalidade é uma rede de conexão entre diversos dispositivos e envolve “tecnologias governamentais” (Revel, 2005, p. 55), técnicas biopolíticas para o governo dos outros, mas também para o governo de si.

Para Foucault (2005), o discurso, dispositivo de enunciação, é o principal veículo da produção de subjetividades. O discurso é constituído de um número limitado de enunciados, para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência, por isso, ele “é, de parte a parte, histórico – fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade” (Foucault, 2005, p. 135-136).

Os enunciados, que conjuntamente formam os discursos, são performances verbais e não verbais em função enunciativa. Daí decorre a ideia de “prática”, prática discursiva, que se constitui, segundo Foucault (2005), como um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística as condições de exercício da função enunciativa.

O enunciado, sempre filiado a um conjunto de relações históricas, é “um acontecimento, que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente” (Foucault, 2005, p. 32). Atrélado a essa filiação, o enunciado é “uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que [elas] apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço” (Foucault, 2005, p. 99), por meio de uma materialidade. As relações entre os dizeres e os fazeres, as práticas discursivas, materializam as ações dos sujeitos na história.

Na opinião de Veyne (2011), o discurso é o passo de comando que reprime, persuade, organiza; é o ponto de interseção, de atrito, eventualmente de conflito entre as regras e os indivíduos. Portanto, “seus efeitos sobre o conhecimento podem ser assim verdades estabelecidas sobre os efeitos de poder” (Veyne, 2011, p. 169).

Esses olhares sobre o discurso iluminam nossa reflexão no sentido de buscar compreender como produções discursivas midiáticas, que ocorrem em diferentes materialidades (verbais, não-verbais), objetivam o sujeito e ao mesmo tempo o levam a perceber-se como sujeito político, como sujeito de saber, como um sujeito de resistência, frente a dispositivos de governamentalidade e a uma biopolítica.

Os biopoderes, caracterizados como o poder sobre a vida e sobre os corpos dos sujeitos, referem-se, portanto, a disciplinas e a biopolíticas. Estão presentes no descontínuo histórico e transitório da sociedade disciplinar para a sociedade de controle (Hardt e Negri, 2001). Por isso, Foucault compreende que as técnicas disciplinares são redimensionadas a uma anátomo-política do corpo humano que procura controlar e disciplinar detalhadamente a multiplicidade dos homens, na proporção que essa multiplicação resulta em corpos individuais que devem ser vigiados, treinados, utilizados e eventualmente punidos. Logo, os biopoderes passam por um largo decurso: os poderes soberanos (o poder sobre a vida e a morte, o poder disciplinar), uma anátomo-política do corpo humano e uma biopolítica da população do corpo-espécie.

O legado foucaultiano, das reflexões e inflexões em torno da inserção dos poderes na vida, promove a análise de discursos variados na atualidade. Com isso, a circulação discursiva contemporânea funciona como propagação instrumental de uma anátomo-política para o corpo e uma gestão da vida para a população, ou seja, uma biopolítica da população. Portanto, entendemos ser relevante realizar exercícios analíticos em torno dos dispositivos que se articulam na constituição de um discurso sobre o sujeito, e que exercem sobre ele uma disciplina, submetendo seu corpo a uma norma que compõe elementos de uma biopolítica, bem como de um biopoder relacionado a um biossaber.

A título de análise, o encarte da SEMISPE revela consensos com as propostas defendidas pelo CGLU. Elas são compostas por cartilhas educacionais (materialidades de um dispositivo pedagógico), pela Lei Municipal nº 6.321/2018 (materialidade de um dispositivo jurídico-legal), veiculadas no site oficial (materialidade de um dispositivo midiático) da referida prefeitura municipal de São Luís, gestão Eduardo Braide (2021-2024). Essa rede dispositiva também mantém relações com os dispositivos de segurança e de saúde.

De acordo com Foucault (2008a, p. 11), há técnicas de dominação e de aperfeiçoamento presentes no “sistema de correlação entre os mecanismos jurídico-legais, os mecanismos disciplinares e os mecanismos de segurança”; portanto, “a segurança é uma certa maneira de acrescentar, de fazer funcionar, além dos mecanismos propriamente de segurança, as velhas estruturas da lei e da disciplina” (Foucault, 2008a, p. 14). Essas técnicas estão ligadas aos dispositivos de saúde e de segurança, cujas características gerais destes são: a) os espaços de seguridade; b) os problemas em torno do tratamento do aleatório; c) as formas de normalização; d) a correlação entre as técnicas de segurança e o sujeito-população.

É importante frisar que a Lei Municipal nº 6.321/2018 tem uma função estratégica já enunciada na primeira página do referido documento oficial, que é a de estabelecer e organizar o sistema de limpeza urbana e de gestão integrada dos resíduos sólidos na capital maranhense.

Segundo Foucault (2008a), é um ato legislativo que cria uma lei. Esse viés atitudinal envolve os mecanismos de segurança, que são implantados através de um conjunto aberto “das medidas legislativas, dos decretos, dos regulamentos, das circulares (...)” (Foucault, 2008a, p. 11). Na aula ministrada em 17 de janeiro de 1979 no Collège de France, traduzida em *Nascimento da biopolítica*, o “pirotécnico arqueogenealogista” afirma que há:

Duas vias que implicam duas concepções da lei, pois de um lado, na via axiomática revolucionária, digamos assim, a lei vai ser concebida como o quê? Como a expressão de uma vontade. Vamos ter portanto um sistema vontade-lei. Vocês vão encontrar o problema da vontade, é claro, no próprio cerne de todos os problemas de direito, o que também autentica o fato de que essa problemática é uma problemática fundamentalmente jurídica. A lei é concebida portanto como a expressão de uma vontade, de uma vontade coletiva que manifesta a parte de direito que os indivíduos aceitaram ceder e a parte que eles querem reservar. Na outra problemática, na via radical utilitarista, a lei será concebida como efeito de uma transação que vai colocar, de um lado, a esfera da intervenção do poder público e, de outro, a esfera da independência dos indivíduos (Foucault, 2008b, p. 57).

Ao terem a função estratégica de didatizar a Lei Municipal nº 6.321/2018, as cinco cartilhas educacionais, elaboradas pelo CGLU (Cartilha para Grandes Geradores de Resíduos, Cartilha para Usina de Processamento de Resíduos da Construção Civil, Cartilha do Centro Ambiental da Ribeira, Cartilha da Coleta Seletiva, Cartilha Logística Reversa), foram preparadas (como enuncia o CGLU no site da prefeitura de São Luís) para orientar os diversos agentes públicos sobre a melhor forma de destinar resíduos na capital maranhense. Por isso, importa destacar a dissertação de Bruno Rodrigues, em que ele afirma que:

Em 2018, esta série enunciativa – limpeza e sustentabilidade – é intensificada pela criação da Lei Municipal Nº 6.321/2018, que trata sobre a gestão dos resíduos sólidos. Essa lei é uma exigência da Lei Federal Nº 12.305/2010, que instituiu a Política Nacional de Resíduos Sólidos, doravante PNRS. É importante destacar que a lei municipal é baseada na lei federal, de modo que ambas possuem os mesmos princípios. Dentre eles, destacamos a visão sistêmica, na gestão dos resíduos sólidos, que considera as variáveis ambiental, social, cultural, econômica, tecnológica e de saúde pública; o desenvolvimento sustentável; a responsabilidade compartilhada pelo ciclo de vida dos produtos e o reconhecimento do resíduo sólido reutilizável e reciclável como um bem econômico e de valor social, gerador de trabalho e renda e promotor de cidadania. (Rodrigues, 2021, p. 77-78).

3. CONCLUSÃO

Concluimos que a Lei Municipal nº 6.321/2018 tem um caráter normalizador, que traz um certo efeito de “homogeneização” do corpo populacional para a questão da limpeza urbana; uma *normação* como mecanismo processual, em que se operam dispositivos disciplinares e que é típica de uma sociedade como a nossa. Além disso, a orientação aos agentes, funcionalidade das cartilhas educacionais, está sob duas vias processuais que envolvem: a) o processo de

normalização, em que se operam dispositivos de seguridade, mobilizados pelo CGLU; b) o processo de *normatização*, em que são operadas normativas que possibilitam a norma, o controle e a regulação do Estado (neste caso, representado pela gestão municipal de Eduardo Braide) sobre a vitalidade do sujeito-população, ou seja, incide na vida de cada sujeito e, conseqüentemente, na da população enquanto coletividade.

O resultado desta pesquisa demonstra que, para Foucault (1995; 2012), o sujeito, resultante de processos de objetivação e de subjetivação, não é um ser empírico; é um sujeito fabricado, histórica e socialmente, através de discursos enredados no interior de uma teia de saberes-poderes que emergem de diversos campos, tais como saúde, educação, sustentabilidade. Logo, os discursos que o objetivam e o subjetivam estão submetidos a relações entre biossaber e biopoder, que se constroem por meio de uma rede dispositiva de governamentalidade e de biopolíticas, composta por vários dispositivos, como os de segurança, os de saúde, os da lei.

REFERÊNCIAS

CGLU | **Comitê Gestor de Limpeza Urbana**. Disponível em: <saoluis.ma.gov.br>. Acesso em: 8 ago. 2023.

DEBORD, Guy. Comentários sobre a sociedade do espetáculo. In: DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Tradução: Estela Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo. In: DELEUZE, Gilles. **O mistério de Ariana**. Trad. Edmundo Cordeiro. Lisboa: Editora Vega-Passagens, 2016. Disponível em: http://www.uc.pt/iii/ceis20/conceitos_dispositivos/programa/deleuze_dispositivo.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Discurso e sujeito em Michel Foucault**. Editora Intermeios. São Paulo, 2012.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault**: Arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 25ª edição. Editora Graal. São Paulo, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. 3ª edição. Tradução: Márcio Alves da Fonseca. Editora WMF Martins Fontes. São Paulo, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 7ªed. 2005.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège De France (1977-1978); Tradução: Claudia Berliner – São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège De France (1978-1979); Tradução: Claudia Berliner – São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P, & DREYFUS, H. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GODOI, Edileide de Souza. **Produção de identidade e modos de objetivação/ subjetivação do sujeito tatuado na revista Inked**. 2015. 302 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

GREGOLIN, Maria do Rosário (org). **Discurso e mídia**: a cultura do espetáculo. São Carlos: Claraluz, 2003.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na construção da análise do discurso**: diálogos e duelos. São Carlos: Claraluz, 2004.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **A Arqueogenealogia Foucaultiana como lente para a análise do Governo da Língua Portuguesa no Brasil**: continuidades e disrupções. Revista Moara/ Estudos Linguísticos, Edição 57, Vol. 2/ jan-jul 2021.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. Produção Biopolítica. In: HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império**. Tradução de Berilo Vargas. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2001. p. 41-60.

MARANHÃO (Estado). Prefeitura de São Luís. **Lei Municipal nº 6.321/2018** – Sistema de Limpeza Urbana. São Luís, 2018. Disponível em: <saoluis.ma.gov.br>. Acesso em: 8 ago. 2023.

MILANEZ, Nilton. **As aventuras do corpo**: dos modos de subjetivação às memórias de si em revista impressa. 2006. 209 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara. 2006.

REVEL, Judith. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. Tradução de Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

RODRIGUES, Bruno da Silva. **“Cidadão limpeza, cidade beleza”**: discurso e governamentalidade do corpo populacional pelo dispositivo de segurança. 2021. 108 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021.

VEYNE, Paul. **Foucault**: seu pensamento, sua pessoa. Tradução de M. J. de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

A ARTE COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA DE PESQUISA

Vinícius Souza de Azevedo

Doutorado

vinizeve@gmail.com

Membro do Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação (ECA/USP)

RESUMO: Este artigo tem como objetivo uma reflexão acerca das metodologias de pesquisa, para incluir a Arte como estratégia metodológica para investigações nas Ciências Humanas. A lógica racional tem sido o grande paradigma para a produção de conhecimento, notadamente no campo acadêmico. Porém, tem sido cada vez mais necessário ampliarmos os fundamentos que sustentam o trabalho investigativo, não apenas porque o mundo está em constantes mudanças, mas também porque a lógica racional não dá conta de explicar a realidade em sua complexidade e diversidade, eliminando uma série de relações, conexões e possibilidades que o trabalho de pesquisa pode gerar, particularmente nas áreas das Humanidades. A Arte, como campo de conhecimento, nos proporciona outros modos de pensar e fazer, além de trabalhar a linguagem de um modo específico e particular, que pode potencializar não apenas a produção de uma pesquisa, mas também o seu compartilhamento. O artigo inicia com uma pequena crítica ao paradigma da lógica racional; segue caracterizando o campo de conhecimento da Arte, em seus domínios, linguagens e histórias; posteriormente, apresenta algumas categorias para a pesquisa nas Artes; trata sobre uma dessas categorias específicas, a qual melhor se adequa às pesquisas mais amplas nas Ciências Humanas, caracterizando-a de maneira a trabalhar um entendimento sobre seu potencial no processo investigativo; apresenta então, uma experiência vivida pelo autor, em que a Arte foi tema, estratégia e método de construção de sua pesquisa de Doutorado. Conclui-se, analisando as contribuições da Arte para o desenvolvimento de um novo paradigma, em que as subjetividades sejam relevadas nos processos de pesquisa em geral.

Palavras-chave: Pesquisa; Arte; Bordar; Metodologias.

1. INTRODUÇÃO – A CRISE DE UM PARADIGMA

A produção de conhecimento nas Ciências Humanas diversifica-se há algumas décadas (SANTOS, 2002). Além de revisões metodológicas e conceituais, o campo se articula com outras áreas, tornando-se multidisciplinar. O objetivo principal deste artigo é defender a importância da Arte¹ como campo de conhecimento válido na construção de processos significativos de pesquisa acadêmica na área das Ciências Humanas, independentemente do tema e dos objetivos dessas pesquisas.

Apesar da diversificação, ainda percebemos a dominância de um paradigma que, segundo Santos, “nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos” (SANTOS, 2002, p. 61). O temor de se construir um processo de pesquisa não sustentado no método científico e no afastamento

¹ Optamos pela grafia do verbete “Arte” com letra maiúscula quando se refere ao campo de conhecimento. Nas situações em que a palavra se refere aos objetos artísticos e aos processos envolvidos na produção desses objetos, mantivemos a grafia com letra minúscula.

rigoroso entre sujeito pesquisador e objeto de pesquisa permanece como um limite na produção de conhecimento, notadamente no âmbito acadêmico.

Na obra supracitada, Boaventura de Sousa Santos desenvolve argumentações que nos auxiliam a compreender a Modernidade Ocidental como um “paradigma ambicioso e revolucionário” (SANTOS, 2002, p. 15), o qual se instaura na Europa entre os séculos XVI e XVII. Não por acaso, o mesmo período em que os processos colonizatórios estão em plena atividade nas Américas, na África e na Ásia.

Tal paradigma se baseia na lógica racional como solução para o mundo, perpassando todas as dimensões sociais, propondo a completa racionalização da vida coletiva e individual. Neste sentido, os critérios de eficácia e eficiência tornam-se hegemônicos, passando a ser a única referência para se projetar ações e movimentos, sejam eles quais forem.

Um ótimo exemplo da presença desses critérios em toda e qualquer dimensão da vida são as vanguardas artísticas do início do século XX na Europa. Cubismo, Dadaísmo, Fauvismo, Suprematismo, Neoplasticismo, Surrealismo, e tantos outros movimentos modernistas traziam em seu bojo a ideia de uma eficiente mudança no mundo e do mundo, com o objetivo de tornar mais eficaz a arte e a produção cultural como um todo. A própria ideia de vanguarda, a ponta da lança que abre veredas para novos caminhos, está imbuída de uma carga de eficiência, no sentido de um progresso e um desenvolvimento, baseados nos princípios da industrialização.

Boaventura nos atenta para a falácia por trás da ideia de desenvolvimento:

Se por desenvolvimento se entende o crescimento do PIB e da riqueza dos países menos desenvolvidos para se aproximarem mais dos países desenvolvidos, é fácil mostrar que tal objectivo é uma miragem, dado que a desigualdade entre países ricos e países pobres não cessa de aumentar. Se por desenvolvimento se entende o crescimento do PIB para assegurar mais bem-estar às populações, é hoje fácil mostrar que o bem-estar das populações não depende tanto do nível da riqueza quanto da distribuição da riqueza. (SANTOS, 2002, p. 28).

O autor traçou estas observações há 21 anos e, ainda assim, trata-se de um pensamento totalmente atual. Ele conclui seu raciocínio sobre o desenvolvimento comentando que, ao invés de buscarmos “novos modelos de desenvolvimento alternativos, talvez seja tempo de começar a criar alternativas ao desenvolvimento” (SANTOS, 2002, p. 28).

Um modelo que está sustentado na lógica racional e defende um afastamento cuidadoso entre o sujeito pesquisador e o objeto de pesquisa, sob o risco de manchar o resultado eficiente desta pesquisa. Ao mesmo tempo, um modelo que se encontra em plena crise, já que os pressupostos que o sustentam têm se mostrado limitados no que diz respeito às relações com o

mundo e até com a produção de conhecimento. Trata-se de um paradigma excludente que não dá conta da complexidade da realidade.

Mas seria possível promover processos investigativos sérios e metodologicamente rigorosos, prescindindo da lógica racionalista?

Continuaremos a contar com a preciosa ajuda do autor português. Ele nos chama atenção para a necessidade de pensar sobre a distinção entre objetividade e neutralidade. Segundo ele,

[...] A objectividade decorre da aplicação rigorosa e honesta dos métodos de investigação que nos permitem fazer análises que não se reduzem à reprodução antecipada das preferências ideológicas daqueles que as levam a cabo. A objectividade decorre ainda da aplicação sistemática de métodos que permitam identificar os pressupostos os preconceitos os valores e os interesses que subjazem a investigação científica supostamente desprovida deles. [...]. (SANTOS, 2002, p. 31).

Por outro lado, há a recusa em se defender o próprio ponto de vista e, ao mesmo tempo, em se manifestar qualquer posição diante da realidade estudada. A recusa em relação ao próprio ponto de vista, segundo Santos, esconde um pensamento totalitário, na medida em que, apesar de não se explicar, tudo o que se faz em uma pesquisa está referenciado pelo ponto de vista do pesquisador.

A defesa de Boaventura é pela construção de um processo investigativo objetivo sim, mas que assuma as suas posições, justamente porque todo conhecimento é sempre “contextualizado pelas condições que o tornam possível”, ao mesmo tempo em que ele “só progride na medida em que transforma em sentido progressista essas condições”. Apenas quando o sujeito se coloca de forma direta e ativa no centro de sua atividade investigativa é que ele construirá conhecimento significativo, porque será um conhecimento concatenado com as condições em que se gerou e com as consequências que trará para o contexto. Um “conhecimento-emancipação”, segundo o autor português (SANTOS, 2002, p. 32).

Aqui, exatamente neste ponto, é que pensamos na estratégica entrada da Arte, como campo de conhecimento, na construção de estratégias metodológicas de pesquisa. Um campo de conhecimento que trabalha de maneira intrínseca com processos de subjetivação e com o conhecimento e o reconhecimento do contexto. Vamos entender um pouco mais sobre este campo.

2. A ARTE COMO CAMPO DE CONHECIMENTO

Quando abordamos a Arte como um campo de conhecimento, queremos ampliar a noção com a qual estamos lidando. Aquele quadro que decora a parede de casa, a música que se ouve no percurso casa/trabalho, o filme que assistimos no momento do lazer e tantas outras

manifestações artísticas configuram apenas uma das dimensões desse campo de conhecimento. Caracterizam-se como produtos desse campo, resultados de processos investigativos baseados em formas de pensar, agir e produzir que se expressam de maneira muito específica no campo geral da produção de conhecimento.

Para além dos produtos que gera, como campo de conhecimento, a Arte caracteriza-se por seu domínio, linguagem e história (BARBOSA, 2009), que constituem uma especificidade na maneira como o sujeito lida com a realidade. Inclusive, na Arte, esta realidade se materializa tanto no campo objetivo, quanto no campo subjetivo. Vejamos um pouco mais sobre cada uma dessas características do campo da Arte.

2.1 Domínios

Os domínios da Arte dizem respeito às diversas dimensões que ela articula, promove e proporciona.

No âmbito subjetivo, o conhecimento em arte, da arte, com a arte, desenvolve autoconhecimento, capacidade de expressão e comunicação. Isso porque o contato com a arte promove a sensibilidade, a percepção, o pensamento, tanto quanto formas de entendimento sobre as emoções, que se materializam na prática da arte, ou seja, na ação de realizar formas artísticas, mas também na aproximação à arte, quando observamos, apreciamos e fruimos obras as mais diversas.

No âmbito cultural, o conhecimento em Arte desenvolve uma percepção sobre alteridades, na medida em que, ao entrar em contato com a expressão artística de diferentes tempos e lugares, o sujeito vai ampliando sua visão de mundo, e até do que é ser humano. Além disso, conhecer arte é uma forma muito significativa de entender os processos culturais da humanidade como um todo, de um ou outro grupo social específico, ou de uma única pessoa, contribuindo para o adensamento da subjetividade do sujeito que conhece, ao proporcionar um entendimento mais profundo a respeito da história da humanidade em seus detalhes e peculiaridades.

No âmbito do conhecimento técnico, a arte proporciona o desenvolvimento de habilidades e saberes específicos para a materialização de conteúdos, que se sustentam em ideias, sensações, percepções, sentimentos. Ela ensina a desenvolver um entendimento sobre as relações entre forma e conteúdo, a partir do aprendizado técnico necessário a materializações diversas, relacionadas à expressão e comunicação. Qual forma expressa esta ou aquela sensação? Como esta ou aquela ideia pode ficar clara sem que precise ser explicada com palavras? Como provocar este ou aquele sentimento específico? São questões que rondam o sujeito que está

buscando a materialização de formas a partir do estudo de conhecimentos técnicos no campo da Arte.

Neste campo, o sujeito apropria-se dos conhecimentos técnicos tanto no sentido de desenvolver a capacidade de formular essas questões para si próprio e poder materializá-las de uma maneira específica, quanto também torna-se capaz de pensar sobre o que já foi produzido e perceber, cada vez mais, propriedades específicas ligadas a esse processo de materialização nas diversas obras de arte com as quais entra em contato.

Mas talvez o âmbito cognitivo seja o principal diferencial do campo de conhecimento da Arte, em que a forma de pensar é específica e peculiar, muito distinta de outros campos como a Ciência e a Filosofia. Para explicar essa diferença, vamos lançar mão de um conceito desenvolvido por um pesquisador estadunidense chamado J. P. Guilford. Na década de 70 do século passado, ele desenvolveu uma ampla pesquisa com o intuito de entender a natureza da inteligência. Nesse estudo, ele propõe a organização do intelecto em duas classes, a memória e o pensamento, sendo este último subdividido em três categorias: as capacidades cognitivas, produtivas e avaliativas. Dentro da categoria produtiva do pensamento, existem duas espécies: o pensamento convergente e o pensamento divergente. O convergente é o que tem a capacidade de encontrar respostas certas e convencionais para problemas específicos ou gerais, onde se “pode garantir uma solução dentro de um número finito de passos” (GUILFORD *apud* KNELLER, 1978, p. 53). É o tipo de raciocínio que usamos para resolver uma equação matemática, desenvolver a construção de uma ponte, buscar a cura para uma doença, sendo, portanto, um tipo de pensamento muito comum ao campo de conhecimento da Ciência. Uma forma de pensar inerente à lógica racional, pois baseia-se na busca por uma solução eficaz e eficiente.

No tipo de produção divergente, o pensamento se move em várias direções em busca de respostas, parte de um problema para investigar possíveis soluções, não existindo uma única resposta à qual se deva chegar. Trata-se de uma forma de pensar que não busca respostas certas, mas sim, a resposta mais adequada e significativa. Entramos neste tipo de produção de pensamento quando escolhemos a roupa que vamos usar, quando arrumamos a gaveta do armário, mas principalmente quando escrevemos um poema, fazemos uma música ou realizamos uma pintura.

Por exemplo, se eu solicitar a uma turma de jovens que escolham uma cor para expressar o momento que estão vivendo, cada resposta será única e mesmo que haja cores escolhidas pelos mesmos estudantes, a motivação, quer dizer, a adequação e a significação da cor para cada um será distinta. E eu, como professor, dificilmente poderei dizer que há uma escolha

errada. Porém, conversando sobre as motivações para essas escolhas, podemos pensar em adequações ou não, em significações mais ou menos coerentes. A capacidade de pensar nessas adequações e significações é o que caracteriza o pensamento divergente, isso precisa ser desenvolvido como característica inerente à inteligência integral e é no campo de conhecimento da Arte que essa competência se desenvolve de forma plena, sendo, por isso, uma das caracterizações deste campo.

Infelizmente, esse tipo de pensamento não é muito valorizado no contexto geral, muitas vezes, sequer é considerado como pensamento, como forma de produção de conhecimento, já que não está focado em respostas certas, mas em perguntas significativas e no empreendimento de processos para a busca pelas possíveis soluções. Na experiência da produção divergente do pensamento, o processo, o caminho para se chegar a uma solução é extremamente valioso e, quase sempre, é o que vai determinar se o conhecimento foi produzido ou não, muito mais do que pelo resultado em si.

Esses então são os domínios da Arte, nos âmbitos subjetivo, cultural, técnico e cognitivo, que vão gerar conhecimentos e experiências específicos e peculiares a este campo. Ou, de outra maneira, a Arte é um território onde esses diversos âmbitos se articulam de uma forma específica, gerando experiências, conhecimentos, produtos peculiares e que só se dão neste campo.

2.2 Linguagens

A linguagem da Arte relaciona-se com esses domínios, na medida em que podemos definir linguagem como a expressão do pensamento ou a organização dos significados e sentidos. Assim sendo, a linguagem que caracteriza o campo da Arte é aquela que articula seus domínios com o desenvolvimento de um léxico e um campo semântico, de maneira que os âmbitos subjetivo, cultural, técnico e cognitivo encontrem um canal de conexão, organização, expressão e comunicação.

A Arte se caracteriza por diversas linguagens, como as Artes Visuais, a Música, a Dança, o Teatro e tantas outras e cada uma dessas linguagens possui subáreas que também caracterizam formas específicas de linguagem. Mas de maneira geral, podemos indicar que elas são formadas por imagens, sons, gestos e palavras, elementos que são tratados de uma maneira especial.

Porque, na Arte, a linguagem é polissêmica, ou seja, ela apresenta múltiplos sentidos, várias possibilidades de leitura, diversas camadas de significação. Não existe uma única explicação para uma obra de arte e todas elas se ressignificam no tempo, ou seja, cada nova geração consegue atribuir novos e complexos significados a ela. Esse, inclusive, pode ser

considerado um dos critérios para a designação de “obra de arte” a um objeto artístico: sua capacidade polissêmica através dos tempos. A polissemia conecta-se diretamente ao conceito de produção divergente do pensamento, pois parte do princípio de que não existe uma única resposta possível para as questões trazidas pela obra de arte.

Desta maneira, mesmo a palavra, que é um recurso linguístico relacionado também à lógica racional, se articula de outra forma no âmbito das linguagens artísticas. O estudo e organização de um processo de pesquisa que trabalhe com a Arte, estará ampliando de maneira significativa as suas possibilidades semânticas.

2.3 Histórias

O campo de conhecimento da Arte se caracteriza ainda por suas histórias. Elas dizem respeito tanto ao percurso histórico que a Arte desenvolveu, quer dizer, o entendimento sobre as diversas formas que a humanidade utilizou ao longo de suas trajetórias para trabalhar com esses domínios e essas linguagens, quanto o estudo e aproximação às histórias de determinados grupos sociais e as maneiras como relacionaram esses domínios e linguagens em sua constituição cultural. Refere-se ainda ao estudo e conhecimento das trajetórias individuais, no sentido de entender e difundir as trajetórias e estratégias de uma determinada pessoa na articulação desses domínios e linguagens para a construção de uma poética pessoal ou coletiva. Trata-se de uma maneira fundamental para a compreensão do campo de conhecimento da Arte, ainda que não exclusiva.

Com esta pequena caracterização do campo de conhecimento da Arte já é possível pensar em diversas possibilidades de construção de estratégias de investigação que tornam o processo significativo e não dependem do paradigma da lógica racional para se desenvolver. Pelo contrário, elas podem potencializar o processo. Importante frisar que essas estratégias podem auxiliar a construir processos de pesquisa ligados a várias áreas de conhecimento e não apenas na própria Arte.

3. CAMPOS DE PESQUISA NAS ARTES

A Arte como estratégia de pesquisa vem se desenvolvendo há pelo menos 20 anos no campo acadêmico. A princípio, a necessidade dos próprios pesquisadores das Artes levou a uma busca de alternativas ao modelo lógico racional, visto que este não dá conta de expressar a produção de conhecimento realizada dentro do campo da Arte em todo o seu potencial.

Desde o final do século XX e início do XXI, pesquisadores vem desenvolvendo métodos e processos que procuram conceber a produção em Arte como uma modalidade de pesquisa acadêmica. Segundo Belidson Dias,

[...] O argumento-chave para essas metodologias é que elas, ao enfatizarem a produção cultural da cultura visual, rompem, complicam, problematizam e incomodam as metodologias normalizadas e hegemônicas que são aquelas que estabelecem, formatam, conduzem, concebem e projetam o conceito de pesquisa acadêmica em artes, educação e arte/educação. A Pesquisa Baseada em Arte (PBA) e a Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA) buscam deslocar intencionalmente modos estabelecidos de se fazer pesquisa e conhecimentos em artes, ao aceitar e ressaltar categorias como incerteza, imaginação, ilusão, introspecção, visualização e dinamismo. (DIAS, 2013, p. 23).

Para além de defendermos esta ou aquela estratégia específica de pesquisa relacionada às artes, gostaríamos de caracterizar os âmbitos de pesquisa em geral, relacionados à Arte.

A pesquisadora Sylvie Fortin, da Universidade de Quebec, no Canadá, apresenta em um artigo publicado na Revista de Pesquisa em Arte, em 2014, uma pequena caracterização para essas pesquisas, as quais gostaríamos de compartilhar. Ela organiza a produção de conhecimento que parte da Arte em três categorias (FORTIN; GOSSELIN, 2014):

- Pesquisa sobre as artes – que pode ser entendida como o estudo sobre aspectos, dimensões, contextos e significações das produções artísticas dos diversos tempos e lugares. Por exemplo, a realização de um estudo sobre o uso da cor por Michelângelo nos afrescos da Capela Sistina;
- Pesquisa para as artes – que se configura como a investigação sobre as relações das artes com recursos, técnicas e dispositivos. Uma pesquisa deste tipo poderia investigar, por exemplo, o impacto da tecnologia do disco em vinil para a produção musical na década de 1950;
- Pesquisa em artes – a qual podemos conceber como o conhecimento produzido pela arte, pelo artista e/ou pela obra de arte. Uma investigação que se enquadra nesta categoria seria uma pesquisa sobre o processo de criação de uma obra de arte, por exemplo. Uma pesquisa que buscaria compreender de que maneira um determinado artista convergiu suas experiências, referências e conhecimentos na produção da arte.

Na direção do que estamos tentando construir neste artigo, qual seja, a defesa da Arte como estratégia metodológica de pesquisa nas Ciências Humanas, esta última categoria é a que melhor se adequa a nossa empreitada, por trabalhar exatamente com o conhecimento produzido pela arte. Não que as outras categorias sejam menos importantes, porém, são categorias de pesquisa que se relacionam intrinsecamente ao campo de conhecimento da Arte, partem dele e pretendem chegar a ele de volta, dificultando ou restringindo o seu potencial multidisciplinar.

4. PRINCÍPIOS DA PESQUISA EM ARTES

Voltando ao pensamento do professor Belidson Dias, em sua publicação sobre a A/r/tografia, uma conhecida estratégia de pesquisa baseada em Arte, ele nos alerta que o “convite ao leitor, nessas metodologias, é diferente do apelo da pesquisa tradicional, pois está baseado no conceito de que o sentido não é encontrado, mas construído e que o ato da interpretação construtiva é um evento criativo” (DIAS, 2013, p. 23). Portanto, metodologias em que a linguagem polissêmica e o pensamento divergente são inerentes, trazendo assim, características do campo de conhecimento da Arte para o cerne do processo de pesquisa e de seu compartilhamento.

Uma outra característica das metodologias da pesquisa em Artes é que o processo de investigação é mais importante do que o resultado, ou tão importante quanto. Porque essas metodologias, de maneira geral, buscam “o sentido denso e intenso das coisas e estuda formatos alternativos para evocar ou provocar entendimentos e saberes cujos formatos tradicionais da pesquisa não podem ou conseguem possibilitar” (DIAS, 2013, p. 25).

Isso porque, dentro de um processo de investigação em Artes, o envolvimento do pesquisador é fundamental, pois é o que determinará a exploração de “questões, temas ou ideias que inspiram suas curiosidades e sensibilidades estéticas” (IRWIN, 2013, p. 29), possibilitando uma “Pesquisa Viva”, em que a vida em sua complexidade é campo de explorações. O pesquisador, nesta sintonia, permanece atento ao seu contexto, estabelecendo relações com o que, aparentemente, não possui conexões. Nunca como um tentativa de chegar à resposta certa, mas como uma possibilidade de aproximação à realidade.

Um princípio metodológico em que a vivificação é mais importante do que infalibilidade, verificação e replicação (DIAS, 2013), pois como temos defendido, não se trata de encontrar a resposta certa, mas de fazer indagações significativas e realizar um mergulho a partir delas.

Assim como o entendimento sobre o poder da imagem, do som, do gesto e da palavra, que não podem estar separados do contexto geral da pesquisa, ou serem meramente ilustrativos, mas sim, interligados entre si e com o corpo geral da investigação, para produzir significados. Trata-se de reconhecer esse poder e aprender a usá-lo no desenvolvimento do trabalho da pesquisa, em todo o seu potencial, trazendo para o cerne dessa pesquisa as contribuições específicas da Arte.

Nesta sintonia da pesquisa viva, partindo da vivificação e do reconhecimento do poder das linguagens da Arte, entra a utilização de métodos, técnicas, recursos e princípios desse

campo de conhecimento, como estratégia metodológica de pesquisa, o mergulho em seus domínios, linguagens e histórias. Neste caso, no contexto da pesquisa em Artes, menos para realizar um produto artístico propriamente dito, mas muito mais para produzir processos investigativos.

5. UMA EXPERIÊNCIA: A RODA DE BORDAR

Durante o processo de doutoramento, vivenciei de maneira direta a possibilidade da Arte como estratégia metodológica de pesquisa. A conclusão do estudo resultou na tese “Roda de bordar: atenção distendida em espirais na formação de professores de arte” (AZEVEDO, 2021), apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (PPGAV-ECA-USP). Um estudo que procurou entender como a experiência de bordar potencializa a formação docente e a prática pedagógica, no qual a Arte não apenas foi o tema (no caso a arte de bordar), mas também e principalmente, estratégia metodológica.

Para realizar o estudo, mergulhei em minha trajetória como bordador e educador para pensar em processos formativos docentes significativos, por meio do bordar. Também acompanhei bordadeiras e grupos de bordados em várias partes do país, para compreender o que acontece quando as pessoas formam uma roda para bordar.

A metodologia que fundamentou todo o trabalho se baseou no princípio do “pensamento em espiral”, a partir do trabalho do professor chileno de origem mapuche Vitor Gavilán, intitulado “El pensamiento en espiral – el paradigma de los pueblos indígenas”. Segundo o autor, pensar em espirais significa dar voltas com o pensamento, ir e vir, buscando o que ele chama de “práxis em espiral” (GAVILÁN, 2011).

Assim como a práxis em espiral, a arte de bordar também trabalha com o princípio do ir e vir, pois todo trabalho de bordado produz um avesso, existindo uma relação intrínseca deste com a frente do trabalho.

Partindo então, dessa relação entre avesso e frente e o pensamento em espiral, elaborei o sumário da minha pesquisa por meio de um bordado. Importante ressaltar que o bordado não é a ilustração do sumário ou da pesquisa, mas sim a maneira como foi elaborado.

Na imagem 1, visualizamos o bordado/sumário completo (à esquerda, a frente e à direita, o avesso), o qual plasma e sintetiza toda a tese, desenvolvida a partir dele.

IMAGEM 1: SUMÁRIO BORDADO.



Fonte: Vinícius Souza de Azevedo, 2021. (AZEVEDO, 2021, p. 44,45).

Porém, para compreender o processo será necessário acompanhar parte por parte de sua realização. Por ser a espiral a referência metodológica do estudo, não apenas como conceito, mas também como forma, iniciei bordando uma espiral (imagem 2). Enquanto bordava essa espiral, refletia sobre todo o processo que havia empreendido na construção do estudo sobre a minha trajetória como professor, artista e pesquisador.

IMAGEM 2: PRIMEIRA ESPIRAL BORDADA.



Fonte: Vinícius Souza de Azevedo, 2021. (AZEVEDO, 2021, p. 41).

Ao terminar o bordado, observei seu avesso, um ato muito comum a quem borda, pois pelo avesso, podemos perceber a trajetória realizado no ato de bordar e, ao me dar conta disso, percebi que o avesso do bordado, neste caso, representava uma observação sobre a minha trajetória, quer dizer, se a espiral bordada representava a minha trajetória, seu avesso

representaria um olhar para esta trajetória, um olhar especializado, criterioso, sustentado pelo conhecimento.

Realizei o que chamamos coloquialmente de rebordado: fiz um novo ponto sobre o bordado já feito, que só aparecia no avesso (imagem 3).

IMAGEM 3: AVESSE DA PRIMEIRA ESPIRAL REBORDADO.



Fonte: Vinícius Souza de Azevedo, 2021. (AZEVEDO, 2021, p. 42).

Depois de realizar o rebordado, cheguei à conclusão que precisava voltar para a frente do bordado. Como fazer isso? Partindo da ideia de “turbilhão”, um conceito desenvolvido por Edgar Morin e trazido para a tese, para falar do movimento da roda (MORIN, 1977), resolvi juntar todas as linhas que usei no avesso para rebordar, furei o tecido no centro da primeira espiral e retornei com esse turbilhão de linhas para a frente, onde bordei uma nova espiral, acompanhando a primeira (imagem 4).

IMAGEM 4: ESPIRAL/TURBILHÃO.



Fonte: Vinícius Souza de Azevedo, 2021. (AZEVEDO, 2021, p. 43).

Esta espiral/turbilhão representava a Roda de bordar, uma proposição prático/teórica desenvolvida a partir de minhas experiências como arte/educador e como bordador com o intuito de promover processos formativos docentes em que o bordar vigorava como forma de pensar e fazer.

Dessa espiral que representa a Roda de bordar, fluem novas espirais representando a participação e o trabalho de cada uma das professoras que integrou a oficina e seguiu seu próprio fluxo, construindo cada uma a sua própria espiral, ainda que tenham partido da espiral maior plasmada pela oficina (imagem 5).

IMAGEM 5: ESPIRAIS REPRESENTANDO AS TRAJETÓRIAS DAS PROFESSORAS.



Fonte: Vinícius Souza de Azevedo, 2021. (AZEVEDO, 2021, p. 44).

E, para finalizar, é importante observar novamente o avesso do bordado, pois as linhas usadas para bordar as espirais/professoras não receberam arremate, ficando em aberto para novos bordados, novas trajetórias, novas espirais (imagem 6). Esse avesso representa as considerações finais da tese, onde apresento os desdobramentos do estudo, para mim e para algumas das professoras participantes da Roda de bordar.

O processo de construção deste bordado, como já relatado, foi a estratégia de elaboração do sumário da tese, representando cada etapa do bordado, um capítulo da tese. Como vimos, os recursos técnicos da linguagem do bordado estiveram vigorando como estratégia metodológica, na medida em que possibilitavam o desenvolvimento de recursos e soluções para os problemas do processo de investigação inerente à pesquisa.

IMAGEM 6: AVESSO DAS ESPIRAIS/PROFESSORAS.



Fonte: Vinícius Souza de Azevedo, 2021. (AZEVEDO, 2021, p. 45).

A primeira espiral representa o 1º capítulo da tese, onde apresento a minha trajetória como bordador e como educador e as experiências que mobilizaram o estudo.

O avesso dessa primeira espiral rebordado representa o 2º capítulo, no qual trago as fundamentações teóricas para as experiências relatadas no 1º capítulo, articulando e aprofundando reflexões acerca dessas experiências, reflexões que levarão à construção da Roda de bordar, plasmada na 2ª espiral bordada com as linhas que fluem do avesso para a frente.

Este foi o 3º capítulo da tese, em que fundamento a proposta da Roda de bordar e narro a experiência de sua realização em um contexto específico.

As espirais que representam as professoras plasmam a 2ª parte da tese, na qual empreendo um mergulho nos bordados produzidos por elas durante a Roda de bordar, para afluir significados do bordar, da docência, do encontro, dos saberes construídos.

O avesso das espirais representa, como já mencionado, as considerações finais, onde alinhavo algumas relações entre os capítulos, os conceitos e as práticas desenvolvidas, além de apresentar alguns desdobramentos do estudo, para a minha trajetória e para a trajetória de algumas professoras, com quem mantive contato posterior e que relataram influências da experiência de bordar em suas práticas pedagógicas.

Os domínios, linguagens e histórias da Arte estiveram vigorando de uma forma ou de outra no processo, pois foram a partir dessas características que o trabalho de investigação se deu. Como exemplo, podemos citar o primeiro bordado realizado, uma espiral simples no centro do tecido. Ao realizar esse trabalho, não sabia exatamente onde chegaria com ele, lançando mão, assim, do pensamento divergente (que caminha em diversas direções sem buscar uma solução específica), tanto quanto da linguagem polissêmica, pois a significação não estava predefinida de antemão, mas foi se construindo à medida em que se foi fazendo. E, claro, o conhecimento técnico foi fundamental para o desdobramento desta primeira espiral e de todo o trabalho posterior, pois foi só por conhecer a técnica do bordado que consegui chegar onde cheguei com o trabalho. A percepção sobre a relação entre avesso e frente é um bom exemplo.

A realização do bordado/sumário trouxe uma significação ímpar para o trabalho de construção da tese, pois possibilitou uma conexão com significações, intensidades e representações, para além da conceituação, importante também, mas que não pode ser exclusiva, principalmente em um estudo que pretende partir de algo tão delicado e especial como a arte de bordar.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS – POTENCIALIZANDO O CONHECIMENTO

A produção de conhecimento na atualidade tem menos a ver com acúmulo de informações e muito mais a ver com aprender a acessar informação, reconhecê-la como válida e tratá-la de forma contextualizada e criativa. Trata-se menos de encontrar uma resposta certa e mais de saber fazer a pergunta de maneira significativa. Claro, estamos nos referindo à produção de conhecimento no campo das Ciências Humanas, que obviamente precisa também encontrar soluções para o bem viver, mas que também não pode abrir mão da contextualização do conhecimento produzido, nem das consequências desse conhecimento sobre o contexto em que se produz. O “conhecimento-emancipação” defendido por Boaventura Santos e que nos lembra

da responsabilidade do pesquisador sobre sua própria trajetória de pesquisa, tanto quanto sobre o contexto em que atua.

Ao lançar mão de recursos e estratégias do campo de conhecimento da Arte, o sujeito pesquisador amplia, diversifica e potencializa os seus processos investigativos de uma maneira peculiar, trazendo para a pesquisa elementos e significações que dizem respeito ao campo das Humanidades em geral, como os processos de subjetivação, as relações culturais, as histórias de vida e o conhecimento intuitivo, elementos sem os quais, o trabalho da pesquisa vai se objetivando e perdendo seu caráter principal, dentro do campo das Ciências Humanas, qual seja, o de proporcionar o crescimento e o desenvolvimento social e pessoal e a produção de conhecimento em uma perspectiva mais humana.

Sendo assim, o empreendimento de processos investigativos no campo das Ciências Humanas precisa cada vez mais ampliar a relação sujeito/objeto para além da objetificação do mundo e da anulação da subjetividade na produção de conhecimento, pois, no limite, é na subjetividade que se origina todo e qualquer conhecimento.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Vinícius S. **Roda de bordar: atenção distendida em espirais na formação de professores de arte.** 2020. 418f. Tese (Doutorado em Arte). Escola de Comunicação e Artes (ECA). Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2021.

AZEVEDO, Vinícius S. **Didática e Metodologia do Ensino das Artes Visuais I.** Curitiba: Faculdade UNINA, 2022.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos.** São Paulo: Perspectiva, 2009.

DIAS, Belidson. *A/r/tografia como metodologia e pedagogia em artes: uma introdução.* In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. **Pesquisa educacional baseada em artes: a/r/tografia.** Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013, pp 21-26.

FORTIN, S. e GOSSELIN, P. **Considerações metodológicas para a pesquisa em arte no meio acadêmico.** In: Art Research Journal; Brasil; Vol. 1/1; Jan./Jun; 2014. p. 1-17.

GAVILÁN, Victor. **El pensamiento en espiral: el paradigma de los pueblos indígenas.** Santiago: Ñuke Mapuförlaget, 2011.

IRWIN, Rita. *A/r/tografia.* In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. **Pesquisa educacional baseada em artes: a/r/tografia.** Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013, pp 27-35.

KNELLER, George F. **Arte e ciência da criatividade.** São Paulo: Ibrasa, 1978.

MORIN, Edgar. **O método: a natureza da natureza**. Mira-Sintra: Biblioteca Universitária, 1977. v. 1.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. Volume I. São Paulo: Cortez, 2002.

A CARTOGRAFIA DELEUZIANA COMO MÉTODO FILOSÓFICO DA DIFERENÇA

Brenda dos Santos Menezes
Mestranda do Programa de Pós-graduação em Cultura e Sociedade
brendamezesnes@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Flávio Luiz de Castro Freitas
Pós-doutorado em Filosofia
f_lcf@hotmail.com
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

RESUMO: O presente trabalho trata-se de uma experiência de leitura acerca da cartografia elaborada por Gilles Deleuze, explorando as possibilidades de sua utilização como metodologia filosófica, bem como sua implicação na filosofia da diferença e na teoria da multiplicidade do supracitado autor. Esta investigação se divide em três momentos. Inicialmente, volta-se o olhar para o conceito de "rizoma", propondo-o como ponto de partida para se pensar a teoria das multiplicidades. Posteriormente, empreende-se uma análise do texto "*Um novo cartógrafo*" presente na obra *Foucault* (1986), onde partindo de uma analogia ao ato de desatar um novelo, a cartografia é proposta como método para desembaraçar as linhas de um dispositivo. Isto posto, finalmente a presente investigação alcança sua última etapa, na qual examina-se o conceito de diferença presente no capítulo IV de *Diferença e Repetição* (1968), onde o filósofo alega que a única coisa que se repete é sempre a diferença. Desse modo, a cartografia deleuziana justifica-se como método do pensamento da diferença, posto que, ela busca em espaços distintos as especificidades fundamentais para a composição de uma área dinâmica. Assim, mapear territórios (humanos e não-humanos), checar os movimentos de territorialização e desterritorialização, são alguns dos procedimentos defendidos pela presente hipótese interpretativa como possibilidades de pesquisa das ciências humanas, já que a cartografia deleuziana se apresenta de forma fundamental como método, possibilitando expressar a diferença a partir da especificidade afetiva.

Palavras-chave: cartografia; Deleuze; método; rizoma.

1. INTRODUÇÃO

A cartografia, proposta por Gilles Deleuze e Félix Guattari, cada vez mais tem se firmado como um método de pesquisa empregado em investigações de campo direcionadas ao estudo da subjetividade, cuja a gênese surge a partir de algumas insinuações de Michel Foucault. Empreendendo uma dissertação acerca de uma experiência de leitura, o presente trabalho se dedica à análise da aplicação do método cartográfico elaborado por Deleuze, explorando suas potencialidades como uma metodologia filosófica, bem como suas implicações na filosofia da diferença e na teoria da multiplicidade do referido autor.

Esta investigação é estruturada em três partes distintas. Inicialmente, direciona-se o foco para o conceito de "rizoma", sugerindo-o como um ponto de partida fundamental para a reflexão sobre a teoria das multiplicidades propugnada pelo pensador francês, visto que a filosofia da

multiplicidade de Deleuze é centralizada no próprio conceito de rizoma. Nesse sentido, são apresentadas as seis características aproximativas do rizoma, também correspondentes aos princípios da cartografia e são defendidos como procedimentos de pesquisa.

Defende-se compreensão do rizoma é crucial para a apreensão da cartografia como um método rizomático, uma vez que, se o rizoma opera como um mapa de características abertas, desmontáveis, reversíveis e com múltiplas entradas, a cartografia se revela como a ferramenta essencial para sua expressão.

Após essa contextualização, o ensaio prossegue para uma análise da cartografia desenvolvida por Deleuze em "*Foucault*" (1986), com destaque para o escrito intitulado "*Um novo cartógrafo*". Neste texto, em especial, a cartografia é apresentada como um método para desembaraçar as linhas de um dispositivo. Desemaranhar um dispositivo equivale, segundo o autor, a traçar um mapa, efetivamente cartografando e trilhando caminhos previamente desconhecidos.

A investigação, em seguida, desloca-se para a terceira parte, na qual examina o conceito de diferença presente na obra "*Diferença e Repetição*" (1968). Apesar de estar vinculada à esfera sensível e tratar da matéria sensível, a diferença, para o autor, transcende esse domínio. Ela não é identidade, não é objetivável e tampouco passível de representação. A diferença é um diferencial que atravessa e estabelece um campo ontológico. A única constante é sempre a diferença.

Consequentemente, a cartografia deleuziana se justifica como um método do pensamento da diferença, uma vez que busca nas diversas esferas as especificidades cruciais para a composição de uma área dinâmica. Não se manifestando como uma análise histórica, visto que não reproduz os fatos de forma representacional, mas sim como uma abordagem geográfica, compreendendo o método de pesquisa como uma paisagem em constante transformação, jamais estática. Portanto, para Deleuze, a pesquisa cartográfica é um antídoto contra dispositivos. O sujeito deve se posicionar sobre as linhas que o atravessam, guiando-o em múltiplas direções. Dado que possui natureza rizomática, a cartografia implica criação e inovação, permitindo a concepção de uma pesquisa das multiplicidades que dá origem a outras multiplicidades. Assim, a ação de mapear territórios, traçar linhas, e monitorar movimentos de territorialização e desterritorialização emergem como procedimentos defendidos pela presente análise interpretativa como possibilidades de investigação nas ciências humanas. Em virtude da sua abordagem rizomática, a cartografia deleuziana está intrinsecamente ligada à criação e à invenção, viabilizando a exploração de um campo de multiplicidades em constante evolução.

2. INTRODUÇÃO AO RIZOMA

O conceito de "*rizoma*" é destacado como na introdução de "*Mil Platôs*" (1980). O termo é utilizado para representar um sistema de conexões que se estende sem um começo ou um fim definidos, caracterizado por linhas, estratos, intensidades e segmentos interconectados. Originado na botânica, o rizoma é uma estrutura subterrânea que se ramifica em todas as direções. Esse conceito entra em contraste com a imagem de uma árvore convencional, cujo caule central dá origem a ramificações ordenadas. A metáfora do rizoma desafia as noções tradicionais de hierarquia e linearidade, enfatizando a natureza não-linear e descentralizada das interações na vida e na cultura.

Deleuze e Guattari adotam esse conceito e o exploram como uma forma de pensar em sistemas complexos que fogem de estruturas fixas, promovendo uma visão mais fluida e interconectada do mundo. A metáfora do rizoma é utilizada para descrever a natureza do pensamento e estabelecer os fundamentos da teoria da multiplicidade.

Os autores apontam que o tradicional modelo de pensamento (em forma de árvore, com um único caule do qual brotam ramificações hierárquicas), não é adequado para abordar a complexidade da realidade, que é marcada pela multiplicidade, pela não-linearidade e pela imprevisibilidade. Em contraste a esse paradigma arborescente, Deleuze e Guattari adotam uma abordagem mais construtivista, concentrando-se nas conexões, nos contextos e nas circunstâncias que cercam os conceitos em detrimento de buscar apenas suas essências. São enfatizadas a criação, as interações e as relações, permitindo, pois, uma compreensão flexível e adaptável da realidade, que ultrapassa as fronteiras fixas e binárias do pensamento tradicional.

A respeito disso Souza (2012, p. 245) enfatiza: “[...] era preciso sair do modelo arborescente, remissivo e essencial, para um modelo que proporcionasse uma representação mais próxima da superfície, do pensamento que se propaga em vastidão, para isso eles produziram o modelo rizoma”.

O conceito de rizoma, defendido por Deleuze e Guattari, é caracterizado por princípios intrínsecos que reafirmam sua natureza não-hierárquica. Desse modo, são introduzidas as seis características do rizoma, pois “o rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos. [...] Sentimos que não convenceremos ninguém se não enumerarmos certas características aproximativas do rizoma” (DELEUZE & GUATTARI, 1996, p. 14), que são respectivamente os princípios de: 1) conexão, 2) heterogeneidade, 3) multiplicidade, 4) ruptura a-significante, 5) cartografia e 6) decalcomania;

Os primeiros princípios, *conexão* e *heterogeneidade*, estão entrelaçados de maneira íntima: “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. É muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem”. (DELEUZE & GUATTARI, 1996, p. 14). No contexto rizomático, os pontos estão interligados de forma horizontal, sem uma estrutura central impondo hierarquia. Isso engendra uma tessitura na qual qualquer ponto pode se conectar a outros, promovendo uma dinâmica não-linear. A heterogeneidade, por sua vez, advém do reconhecimento da realidade como intrinsecamente multifacetada e composta por elementos diversos em estados e características. No paradigma rizomático, essas heterogeneidades coexistem, propiciando a emergência de agenciamentos múltiplos e fluidos.

O terceiro princípio é o da *multiplicidade*. Também está intrinsecamente ligado aos anteriores e incide na superação do pensamento dicotômico, que tende a estabelecer uma separação binária entre opostos, como bem e mal, sujeito e objeto, homem e mulher. Nas palavras dos pensadores:

“[...] é somente quando o múltiplo é efetivamente tratado como substantivo, multiplicidade, que ele não tem mais nenhuma relação com o uno como sujeito ou como objeto, como realidade natural ou espiritual, como imagem e mundo. As multiplicidades são rizomáticas e denunciam as pseudomultiplicidades arborescentes. Inexistência, pois, de unidade que sirva de pivô no objeto ou que se divida no sujeito. Inexistência de unidade ainda que fosse para abortar no objeto e para "voltar" no sujeito. Uma multiplicidade não tem nem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza (as leis de combinação crescem então com a multiplicidade)”. (DELEUZE & GUATTARI, 2006, p. 14).

Para Deleuze e Guattari, uma abordagem dualista não é adequada para capturar a complexidade, uma vez que esta é caracterizada por uma teia intrincada de conexões, linhas de interação e agenciamentos diversos. Então, quando o múltiplo é abordado como "multiplicidade", ele se desvincula completamente da conexão com a unidade, seja como sujeito ou objeto, realidade natural ou espiritual, imagem ou mundo.

Como é exposto: “um agenciamento é precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões” (DELEUZE & GUATTARI, 2006, p. 16). Evidencia-se que, adotando a multiplicidade, os intelectuais visam transcender as limitações da visão dicotômica, reconhecendo que a realidade é permeada por uma multiplicidade de elementos, estados e perspectivas.

O quarto princípio é o da *"ruptura a-significante"*, que aborda a impossibilidade de uma ruptura absoluta dentro de um rizoma. Assim: “contra os cortes demasiado significantes que

separam as estruturas, ou que atravessam uma estrutura. Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas”. (DELEUZE & GUATTARI, 2006, p. 17).

O rizoma é caracterizado por suas conexões intrincadas, pela heterogeneidade e multiplicidade, por incorporar a diversidade, permitindo constantes reconfigurações. Por isso, a noção de uma ruptura definitiva não encontra espaço nesse sistema, uma vez que suas características fomentam a contínua transformação:

“Há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma. Estas linhas não param de se remeter uma às outras. É por isto que não se pode contar com um dualismo ou uma dicotomia, nem mesmo sob a forma rudimentar do bom e do mau. Faz-se uma ruptura, traça-se uma linha de fuga, mas corre-se sempre o risco de reencontrar nela organizações que reestratificam o conjunto, formações que dão novamente o poder a um significante, atribuições que reconstituem um sujeito — tudo o que se quiser, desde as ressurgências edipianas até as concreções fascistas”. (DELEUZE & GUATTARI, 2006, p. 17).

Esse contexto, ressalta também a impermanência e a predominância do efêmero e do transitório. O rizoma não está suscetível a limites rígidos ou fronteiras fixas. A "ruptura assignificante" traduz essa natureza fluida e adaptável, onde as rupturas não implicam em separações, mas sim em modificações e rearticulações dentro de um sistema em constante mutação. “O bom o mau são somente o produto de uma seleção ativa e temporária a ser recomeçada.” (DELEUZE & GUATTARI, 2006, p. 17).

Os dois últimos princípios do sistema rizomático são a “*cartografia*” e a “*decalcomania*”, que são anunciadas assim:

“um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo. Ele é estranho a qualquer idéia de eixo genético ou de estrutura profunda. Um eixo genético é como uma unidade pivotante objetiva sobre a qual se organizam estados sucessivos; uma estrutura profunda é, antes, como que uma seqüência de base decomponível em constituintes imediatos, enquanto que a unidade do produto se apresenta numa outra dimensão, transformacional e subjetiva”. (DELEUZE & GUATTARI, 2006, p. 21).

O rizoma opõe-se à concepção de uma estrutura de árvore com um eixo central hierárquico. Enquanto a árvore se assemelha a um "decalque", uma cópia infinitamente reproduzida, o rizoma é comparado a um "mapa". Enquanto o decalque refere-se à tendência hierárquica e linear do modelo de árvore, cujas partes são reproduções da parte anterior, formando uma estrutura fixa. É uma cópia contínua, uma réplica que se repete ao longo do tempo.

Por outro lado, o mapa não é uma cópia idêntica, mas uma representação dinâmica e adaptável da realidade. Este mapa reflete a multiplicidade, as conexões e as mudanças

constantes presentes no sistema rizomático. Assim como um mapa geográfico pode ser interpretado de várias maneiras e revelar distintas informações a depender do contexto, o rizoma não se limita a uma única interpretação. Ele é aberto a múltiplas perspectivas, reconfigurações e explorações contínuas.

A decalcomania, em suma, enfatiza a repetição e a rigidez, ao passo em que a cartografia destaca a adaptabilidade e a fluidez. “[...] voltado para uma experimentação ancorada no real”, aberto, desmontável, reversível, sujeito a modificações permanentes, sempre com múltiplas entradas, ao contrário do decalque, que “[...] volta sempre ‘ao mesmo’” (DELEUZE & GUATTARI, 2006, p. 17-22).

Assim, por estar inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real, o mapa se opõe ao decalque. “O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos, para o desbloqueio dos corpos sem órgãos, para sua abertura máxima sobre um plano de consistência. Ele faz parte do rizoma”. (DELEUZE & GUATTARI, 2006, p. 21).

3. A CARTOGRAFIA COMO MÉTODO FILOSÓFICO

Deleuze apropria-se da cartografia (conhecimento proveniente da geografia, que se baseia no traçar de mapas para representar os espaços da Terra) e elabora mapas de maneira crítica e utiliza-os na filosofia, isto é, o autor reconceitualiza a ideia de cartografia e a teoriza como um dispositivo de pensar a realidade. Para o filósofo francês, a cartografia refere-se a campos de forças e relações. Relaciona-se ao movimento, tempo e espaço, e simultaneamente se mostra como um método de análise de dispositivos.

Em “*Um novo cartógrafo*” Deleuze nomeia Foucault como ‘um novo cartógrafo’. Deleuze prioriza como centrais na biografia de Foucault os escritos de ‘A Arqueologia do Saber’ (1969) e ‘Vigiar e Punir’ (1975) livros que marcam, segundo o autor, a mudança de foco de Foucault do saber para o *poder*. Para Deleuze, o enunciado é em si mesmo repetição, sendo essa repetição responsável por animá-lo, entretanto, os limites do saber estão entremeados por algo que seja quase idêntico, mas que antecipadamente é responsável por fazer repeti-lo: eis então o poder. É nesse momento em que Deleuze concede a posição de *um novo cartógrafo* a Michel Foucault, por entender que este antes de tudo era um filósofo e por vezes, um poeta. Enquanto arqueólogo, não via as escrituras como um fim, elaborava quadros como pano de fundo de suas análises microfísicas que, de acordo com Deleuze, são capazes de delinear os efeitos de um fenômeno, num sentido ótico através de cores.

Gilles Deleuze propõe a cartografia como método para desembaraçar as linhas de um dispositivo, da mesma forma em que se desfaz um nó, por exemplo. Desemaranhar um dispositivo é, pois, traçar um mapa, cartografar, trilhar caminhos e terras até então desconhecidos. Para Deleuze, faz-se preciso que o sujeito se instale sobre suas linhas, estas que não apenas compõem um dispositivo, mas a atravessam e o levam em todas as direções (norte, sul, leste, oeste e as diagonais). Além de analisar dispositivos, a cartografia também é pensada como um método e forma de enfrentamento dos dispositivos.

O conceito de Rizoma é de fundamental importância para o pensamento deleuziano, ao passo que se estenderá por toda sua filosofia. Na “*Introdução*” a “*Mil platôs*”, por exemplo, Deleuze juntamente com Guattari relacionam a concepção de rizoma com a cartografia:

“mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação. Uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas; (...) Um mapa tem múltiplas entradas contrariamente ao decalque que sempre volta ao ‘mesmo’”. (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p.22).

Nesse sentido, por ser da ordem rizomática, a cartografia é o antídoto para o combate aos dispositivos. O rizoma, tem um motor que se firma na ideia de multiplicidade de interpretações e ações; desdobrando-se em um plano horizontal, de maneira não- hierarquizada e indefinida. Não possui início, fim ou mesmo centro, nem tampouco é constituído por unidades e não atua pelo jogo entre uno e múltiplo. Rizoma, portanto, forma-se por dimensões e/ou direções variáveis, constitui multiplicidades lineares e simultaneamente integra-se por múltiplas linhas que se cruzam nele, construindo uma rede móvel que liga posições e pontos.

Ao comparar a cartografia com o ato de desemaranhar um nó, Deleuze sugere que, ao invés de se concentrar em criar representações estáticas de territórios, é possível adotar uma abordagem mais fluida e aberta. Traçar um mapa ou cartografar, nesse contexto, não se limita apenas a representar o que já é conhecido, mas envolve explorar caminhos desconhecidos, traçar conexões inesperadas e descobrir potenciais linhas de desenvolvimento que não foram previamente reconhecidas.

Isso se relaciona com a ideia de que o ato de mapear não deve ser meramente uma atividade passiva de documentação, mas sim um processo ativo de criação de novas formas de conhecimento. Ao desemaranhar um dispositivo, portanto, explora-se suas múltiplas dimensões e possibilidades, permitindo que sejam identificadas novas maneiras de interagir e compreender o mundo.

4. DIFERENÇA E REPETIÇÃO

Isto posto, finalmente examina-se o conceito de diferença presente no capítulo IV de *Diferença e Repetição* (1968). No referido texto o filósofo alega que a única coisa que se repete é sempre a diferença.

Segundo Gil, em *Diferença e Repetição* fica claro a tentativa de definir a diferença em seu estatuto próprio. Isto ocorre pelo fato de que a:

“[...] crítica das noções de "representação", "conceito reflexivo" ou "ideias" (no sentido platônico, kantiano ou mesmo husserliano enquanto noções incapazes de captar o real diferencial em si mesmo conduz Deleuze à destruição de uma "imagem de pensamento" que constituiu a ossatura de muitas filosofias do passado: uma imagem estática do Ser, um edifício bem arquitetado, fundado, com distribuições bem definidas por categorias rígidas das regiões de Ser, aonde o pensar é, antes de mais, fundar através do Mesmo e do Idêntico. (GIL, 2008, p.15)”.

Deleuze e Guattari apresentam uma crítica severa à imagem tradicional de pensamento, especialmente à metáfora da árvore. Isto implica em uma profunda desconstrução elaborada pelos autores das formas convencionais de enxergar a realidade e o conhecimento. Tal desconstrução não se restringe a dismantelar estruturas rígidas e hierárquicas, mas a abrir espaço para uma reconstrução em bases alternativas. É nesse cenário que diferentes estudiosos defendem a emergência de uma ontologia da diferença na obra de Gilles Deleuze.

Os capítulos IV e V da obra, voltam-se para os processos de síntese e individuação. No Capítulo IV, "*A síntese ideal da diferença*", o autor enfatiza a formação de conceitos e Ideias, cujas diferenças se amalgamam para construir um entendimento específico. Essa síntese ideal da diferença explora a relação entre a unidade e a multiplicidade, a identidade e a diferença.

A filosofia tradicional tendencia a enfatizar a unidade e a identidade, estabelecendo, pois, categorias fixas e conceitos universais. Contudo, o filósofo francês argumenta que a realidade se caracteriza por uma multiplicidade infinita e pela diferença constante. Nesse segmento, a síntese ideal da diferença se configuraria como uma tentativa de reconciliação entre essa multiplicidade e a unidade, sem reduzir a complexidade do mundo à uniformidade.

Deleuze reinterpreta o princípio de distinção (ou dos indiscerníveis), que afirma que na natureza não há duas coisas idênticas, tudo é intrinsecamente diferente. O filósofo busca demonstrar como o princípio leibniziano está relacionado com a razão do devir, isto é, com a ideia de como as coisas se transformam e mudam ao longo do tempo. Sua pergunta essencial abarca a concepção de um contínuo, no entanto um contínuo no qual a mudança e a transformação são fundamentais, uma continuidade marcada pelo devir constante.

Como supracitado, no quarto capítulo da referida obra, Deleuze investiga como a diferença pode ser sintetizada de maneira ideal. Isso só se torna viável pois o intelectual interpreta a diferença como algo já diferenciado, em outras palavras, ele enxerga o princípio dos *indiscerníveis* leibniziano como um princípio que se refere ao próprio ser. No entanto, Deleuze dissolve a distinção entre essência e predicado (intrínseca ao pensamento leibniziano), propondo uma ontologia onde o ser encontra sua individuação no processo de diferenciação. Assim, a diferença não é apenas uma relação entre predicados, mas um processo intrínseco ao ser.

Deleuze aborda esse processo de diferenciação de maneira paradoxal, visto que o filósofo recorre a uma reinterpretação do cálculo diferencial. O cálculo diferencial, é um instrumento matemático para analisar as mudanças infinitesimais nas funções:

“A questão da interpretação do cálculo diferencial é sem dúvida apresentada sob a seguinte forma: os infinitamente pequenos são reais ou fictícios? Mas, desde o início, trata-se também de outra coisa: o destino do cálculo está ligado aos infinitamente pequenos ou deve receber um estatuto rigoroso do ponto de vista da representação finita? A verdadeira fronteira que define as Matemáticas modernas estaria não no próprio cálculo, mas em outras descobertas, como a da teoria dos conjuntos, que mesmo tendo necessidade de um axioma do infinito, não deixa de impor uma interpretação estritamente finita do cálculo”. (DELEUZE, 1998, p. 169)

Deleuze, então, apropria-se dessa ideia de uma ciência exata para pensar as mudanças constantes e contínuas que ocorrem na realidade. Desse modo, o cálculo diferencial é reinterpretado filosoficamente, transformando-se em uma metáfora para explicar como as diferenças se manifestam e se transformam ao longo do tempo.

A concepção de diferença, como pensada por Deleuze vai além da noção de diferença como mera oposição entre termos distintos. A diferença ontológica é um princípio fundamental da realidade, pois afirma que tudo o que existe é diferente de tudo o mais, não há uma identidade substancial que unifique as coisas. A diferença ontológica é uma diferença pura, que não se reduz à identidade ou à oposição binária. Ela é produtiva e criativa, gerando multiplicidades e singularidades. Para Deleuze, a repetição não anula a diferença, mas a intensifica e a amplia. A repetição não é uma mera reprodução de uma mesma coisa, mas um processo de diferenciação que gera novidades e variações. A repetição é sempre uma diferença que se repete, um movimento que se desdobra em diferenças e criações.

Ao utilizar a cartografia como um método filosófico, Deleuze propõe uma maneira de mapear territórios complexos que não se limita a uma representação tradicional fixa ou estática. A cartografia deleuziana envolve o ato de desemaranhar os novelos das linhas de um dispositivo, descobrindo conexões inesperadas e traçando caminhos desconhecidos. Isso está alinhado com a "*síntese ideal da diferença*", pois a cartografia não busca simplificar ou reduzir

a complexidade, mas sim abordá-la de maneira criativa e aberta, permitindo que novas formas de conhecimento e compreensão surjam da interação entre as diferentes linhas e elementos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho evidenciou a possibilidade da utilização da cartografia deleuziana como metodologia filosófica da diferença, a partir de uma experiência de leitura. A cartografia, na filosofia da diferença, não é limitada em apenas representar o espaço geográfico físico, mas objetiva mapear conexões e relações entre diferentes elementos (conceituais, sociais, políticos ou outros). A cartografia pretende criar mapas conceituais que auxiliam a compreender as múltiplas interações e fluxos presentes no mundo. Desse modo, justificou-se a cartografia deleuziana como método do pensamento da diferença, posto que, ela busca em espaços distintos as especificidades fundamentais para a composição de uma área dinâmica. Este pensamento não se materializa como geofilosófico, compreendendo o método em uma pesquisa como uma paisagem que se altera a cada instante.

Portanto, a pesquisa cartográfica é o método de análise e também ferramenta de desmontagem de dispositivos. Ao passo que o modelo do rizoma serve como um guia metodológico para um olhar cartográfico a ser empregado sobre uma rede ou um campo, sugerindo que a cartografia opere de maneira rizomática, trilhando os pontos, linhas e a rede do rizoma, com estratégias rizomáticas de análise e de ação. Nesse sentido, por ser da ordem do rizoma, a cartografia implica na criação e na invenção, tornando viável pensar uma pesquisa das multiplicidades que gera multiplicidades. Mapear territórios, checar os movimentos de territorialização e desterritorialização, são alguns dos procedimentos defendidos pela presente hipótese interpretativa como possibilidades de pesquisa das ciências humanas, já que a cartografia deleuziana se apresenta de forma fundamental como método, possibilitando expressar a diferença a partir da especificidade afetiva.

REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs 1: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Ed. 34/1995, 4ª reimpressão, 2006.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, [1968]1998.

DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1995.

KASTRUP, Virginia. **Pistas do método da cartografia pesquisa intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre. Sulina. 2009.

SOUZA, R. M. **Rizoma deleuze-guattariano: representação, conceito e algumas aproximações com a educação.** Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação, n. 18, p. 234-259, maio-out./2012.

A CONSTITUIÇÃO DAS CIÊNCIAS HUMANAS SEGUNDO “AS PALAVRAS E AS COISAS” DE FOUCAULT

Leonice da Conceição Pinheiro Silva
Graduada em Ciências Humanas e Mestranda em Cultura e Sociedade
leonice158@gmail.com
UFMA

Luis Carlos Serra Amorim Filho
Graduado em Ciências Humanas
Mestrando em Cultura e Sociedade
serra.luis@discente.ufma.br
UFMA

Flávio Luiz de Castro Freitas
Doutor e Pós-Doutor em Filosofia
flavio.luiz@ufma.br
UFMA

RESUMO: O presente trabalho se propõe a analisar a natureza das relações interdiscursivas que Foucault estabelece em *As palavras e as coisas*, no que diz respeito às ciências humanas. Em um contexto mais amplo, Foucault demonstra que cada período da cultura possui um “a priori histórico” e utiliza o termo “episteme” para delinear e significar o campo específico no qual esse “a priori histórico” se manifesta. No capítulo X, ele trata do “triângulo dos saberes”, cuja proposta consiste em afirmar que o campo epistemológico percorrido pelas ciências humanas não foi prescrito de antemão; as ciências humanas surgiram à medida que o homem se constituiu, especialmente na cultura ocidental. Foucault faz críticas ao antropologismo e, em seguida, faz uma descrição crítica do conhecimento produzido no interior dos saberes que têm suas raízes no solo epistêmico, com destaque para a *história*, a *psicanálise* e a *etnologia*, dando ênfase especial aos dois últimos. Ao serem subvertidos e desterritorializados, esses saberes conseguem pensar no vazio do homem, que, por hora, parece desaparecido. Em sua preocupação em demonstrar as descontinuidades presentes nos discursos e fornecer perspectivas objetivas sobre como se consolida um campo de saber, é possível observar influências dos textos de Nietzsche, que constituem grande parte de seu pensamento filosófico. Foucault demonstra em *As palavras e as Coisas* que o desvelamento promovido por alguns saberes constituídos no período moderno sobre a epistemologia clássica começam a ruir quando o homem começa a ser pensado na dimensão de sua finitude, tornando um ser marcado por suas limitações.

Palavras-chave: Foucault; Ciências Humanas; Epistemologia; Homem.

1. INTRODUÇÃO

O intuito deste trabalho é a análise das relações interdiscursivas estabelecidas por Foucault em *As palavras e as coisas* no contexto das ciências humanas. A obra, publicada originalmente em 1966, faz parte da fase arqueológica de Foucault, na qual ele investiga o homem e as ciências humanas. Foucault é conhecido por suas três fases principais: a arqueológica, a genealógica e a ética. Ele começa abordando o problema de como um conhecimento se torna possível e aceito, estudando as camadas históricas do conhecimento ao

longo do tempo, em busca de lacunas, definições perdidas e teorias que sofreram transformações.

Em sua fase genealógica, que sofre influência de Nietzsche, Foucault visa traçar os caminhos que nos levaram até o presente, utilizando a teoria do jogo das forças, que envolve os embates pelos quais nos constituímos e as relações de saber/poder que se desdobram na Biopolítica. Por fim, e não menos importante, temos a fase ética, na qual Foucault investiga como o poder se produz e torna-se eficiente. Ele introduz os conceitos de “cuidado de si” e a arte de conduzir, entendendo a vida como uma força transformadora. Nesse sentido, fica claro que toda estrutura do pensamento de Foucault gira em torno da verdade e de nossa relação com ela.

Retornando ao cerne da questão, Foucault demonstra que cada período da cultura possui um “a priori histórico” e utiliza o termo *episteme* para delinear e significar o campo específico no qual essa *episteme* única se manifesta, formando os “a priori históricos”. No capítulo X, ele aborda o “triângulo dos saberes”, propondo que o campo epistemológico percorrido pelas ciências humanas não foi prescrito de antemão, mas surgiu à medida que o homem se constituiu, logo, com a cultura ocidental.

Além disso, Foucault faz denúncias ao antropologismo e faz uma descrição crítica do conhecimento produzido no interior dos saberes, com suas raízes no solo epistêmico, como a *história*, a *psicanálise* e a *etnologia*, dando ênfase aos dois últimos. Em sua preocupação para demonstrar as descontinuidades manifestadas nos discursos, proporcionando perspectivas objetivas de como se consolida um campo de saber, observam-se influências dos textos de Nietzsche, em que constitui grande parte de seu pensamento filosófico. No entanto, em *As palavras e as Coisas*, Foucault demonstra que a revelação de alguns saberes constituídos na era moderna em relação à epistemologia clássica começa a ruir quando o homem passa a ser pensado em sua finitude, tornando-se um ser limitado por barreiras.

2. CONCEITO DE EPISTEME E CONSTITUIÇÃO DAS CIÊNCIAS HUMANAS

Foucault demonstra no capítulo X, intitulado “As ciências humanas”, que cada período da cultura possui um “a priori histórico”. Ele utiliza o termo *episteme* para delinear e significar o campo específico no qual essa *episteme* é única e onde se formam os “a priori históricos”. Essa noção de “a priori histórico” refere-se à ideia de que cada época possui suas próprias condições históricas, regras e pressupostos que moldam a produção e organização do conhecimento. Dessa forma, essas condições prévias estabelecem as possibilidades de

pensamento em um determinado contexto histórico. Como Foucault aponta na passagem abaixo:

O modo de ser do homem, tal como se constitui no pensamento moderno, permite-lhe desempenhar dois papéis: ele situa-se ao mesmo tempo no fundamento de todas as positividades e está presente, de uma maneira que não se pode sequer dizer privilegiada, no elemento das coisas empíricas. Este facto — não se trata, por forma alguma, da essência geral do homem, mas pura e simplesmente desse *a priori* histórico que, desde o século XIX, serve de solo quase evidente ao nosso pensamento — esse facto é, sem dúvida, decisivo para o estatuto a dar às “ciências humanas”, a esse corpo de conhecimentos (mas mesmo esta palavra é demasiado forte: digamos, para sermos mais neutros ainda, a esse conjunto de discurso) que toma por objecto o homem no que ele tem de empírico (FOUCAULT, 2019, p. 449).

As condições históricas não são simplesmente influências externa que afetam o conhecimento; elas são imanentes ao próprio campo epistêmico, que, por suas vez, é o espaço no qual o conhecimento se constrói e se valida. “A arqueologia das ciências humanas de Michel Foucault, surge de uma tentativa de articulação entre as formas já anunciadas por Kant em *A crítica da razão pura*, para determinar as bases epistemológicas” (NUNES, 1976, p. 60).

Ao realizar esse estudo arqueológico, Foucault volta-se para uma análise das formações discursivas de três grandes períodos históricos: a Renascença (século XVI), o período clássico (século XVII e XVIII) e a modernidade (século XIX em diante). O intuito é diferenciar os modos de representação que ocorrem nesses momentos, em virtude das diferentes disposições epistemológicas, revelando a ordem dos saberes constituídos no húmus cultural e histórico de cada época (LIMA; FAÇANHA; FREITAS, 2020). Em concordância, Nunes (1976, p. 60 – 61) afirma que:

Ao admitir, no entanto, o *a priori* histórico, Foucault admite, igualmente, que a verificação, necessária para comprovar se o que afirmamos na linguagem concorda ou não com o que se passa na experiência, tem variado, no decorrer do tempo, conforme o gênero de positividade de cada época.

De acordo com Foucault (2019), o projeto acerca das ciências humanas é verificável a partir de dois pontos: a) as ciências humanas não receberam por herança um certo domínio já esboçado, medido talvez no seu conjunto, mas não explorado, e que elas teriam a tarefa de elaborar com conceitos finalmente científicos e métodos positivos; b) o século XVIII não lhes transmitiu, sob o nome de homem ou de natureza humana um espaço circunscrito externamente, mas ainda vazio, que as ciências humanas teriam a função de preencher e analisar.

As Ciências Humanas surgem dentro desse campo epistêmico, em estreita conexão com a cultura ocidental. São um produto específico da modernidade, relacionado à emergência do “homem” como objeto de conhecimento. À medida que a cultura ocidental passa a se preocupar

cada vez mais com a compreensão do ser humano, as ciências humanas ganham espaço e se desenvolvem. À luz da leitura deleuziana, podemos observar que:

Certamente, coisas e palavras são termos bastante vagos para designar os dois pólos do saber, e Foucault dirá que o título *As palavras e as coisas* deve ser entendido ironicamente. A tarefa da arqueologia é primeiramente descobrir uma verdadeira forma da expressão que não possa ser confundida com nenhuma das unidades lingüísticas, sejam quais forem, significante, palavra, frase, proposição, ato de linguagem (DELEUZE, 2013, p. 61).

Destarte, tais modificações nas formações discursivas não se configuram como um processo de sucessão linear, mas sim como “descontinuidades epistemológicas que inauguram uma nova ordem de saber ou uma nova disposição de enunciados” (LIMA; FAÇANHA; FREITAS, 2020, p. 158). O fato de o homem, sozinho ou em grupo, ter se tornado objeto de estudo só pode ser considerado um evento no âmbito da ordem do saber. Conforme afirma Foucault (2019, p. 450):

este acontecimento produziu-se por sua vez, numa redistribuição da episteme: quando, abandonando o espaço da representação, os seres vivos se alojaram na profundidade específica da vida, as riquezas num surto progressivo das formas de produção, as palavras no devir das linguagens.

A chave de leitura realizada por Machado enfatiza que as Ciências Humanas se constituem a partir da relação sistemática dos saberes. Nesse sentido:

[...] para analisar o aparecimento das Ciências Humanas em determinado momento foi necessário continuar a descrever outras épocas, retomando inclusive a mesma periodização estabelecida pelas pesquisas anteriores, para mostrar por que antes da época moderna não houve, nem poderia ter havido, um saber sobre o homem, o das Ciências Humanas ou qualquer outro. Mas também foi preciso descrever outros saberes da modernidade sem os quais não poderia haver Ciências Humanas e, por esse motivo, devem ser considerados seus saberes constituintes (MACHADO, 2007, p. 79).

Como afirma Foucault (2019, p. 451 – 452):

Na época clássica, desde o projecto de uma análise da representação até ao tema do *mathesis universalis*, o campo do saber era perfeitamente homogêneo; todo o conhecimento, qualquer que fosse, procedia às ordenações pelo estabelecimento das diferenças e definia as diferenças pela instauração de uma ordem: isto era verdadeiro para as matemáticas, verdadeiro também para as *taxonomias*, em sentido lato, e para as ciências da natureza; mas verdadeiro era-o igualmente para todos esses conhecimentos aproximativos imperfeitos e em grande parte espontâneos que operam na construção do nosso discurso ou *processus* quotidiano da permuta social; era verdadeiro, enfim, para o pensamento filosófico e para essas longas cadeias ordenadas que os Ideólogos, não menos que Descartes e Espinosa, mas por outra forma, quiseram estabelecer para ir necessariamente das ideias mais simples a mais evidentes até às verdades mais complexas.

No entanto, a partir do século XIX, o campo epistemológico fragmenta-se, colocando em questão “o campo da *episteme* moderna, a mesma não deveria ser ordenada de acordo com um ideal matemático, pois o domínio da *episteme* moderna é um espaço volumoso e expansivo” (FOUCAULT, 2019, p. 453). A *episteme* moderna é fruto de uma nova descontinuidade, onde o homem se torna objeto do conhecimento. “As ciências humanas apareceram no dia em que o homem se constituiu na cultura ocidental ao mesmo tempo como o que é necessário pensar e o que há a saber” (FOUCAULT, 2019, p. 450).

Foucault utiliza a figura geométrica de um triedro para representar a configuração dos saberes modernos, uma “figura composta de três planos e três dimensões —, criando um ‘triedro dos saberes’ que tem como dimensões as ciências matemáticas e físicas, as ciências empíricas e a filosofia” (MACHADO, 2007, p. 79). Entretanto, Foucault (2019, p. 453) aponta que:

Deste triedro epistemológico são excluídas as ciências humanas no sentido, pelo menos, de que não se pode encontrá-las em nenhuma das dimensões nem à superfície de nenhum dos planos assim desenhados, mas pode dizer-se igualmente que elas são incluídas por ele, pois é no exercício destes saberes, mais exactamente no volume definido pelas suas três dimensões, que elas encontram seu lugar”.

A esse propósito, Foucault enuncia serem as ciências empíricas e a filosofia que explicam o aparecimento das ciências humanas na modernidade. Através delas, o homem desempenha um papel no âmbito do saber, mas precisamente funções complementares. De um lado, com as ciências empíricas, a vida, o trabalho e a linguagem manifestam uma atividade humana; de outro lado, com a filosofia, o homem aparece como fundamento, aquilo que permitirá o saber.

Nesse sentido, “as ciências humanas tem como objeto não o homem como ser biológico, mas como sujeito de representação de si mesmo, como aquele que é capaz de representar a si e a própria linguagem, considerando aquilo que o faz deparar-se com a sua própria finitude” (LIMA; FAÇANHA; FREITAS, 2020, p. 161 – 162).

O que permitiu ao homem constituir-se como objeto do saber? Para Foucault, foi justamente esse afastamento da *mathesis*, e não o avanço das matemáticas. Foi preciso uma “desmatetização”. Uma vez que o homem é entendido com um ser vivo imerso na vida em si, ele é atravessado por ela. Sua existência é moldada pelas representações que ele forma, como demonstra na passagem a seguir:

De maneira mais geral, o homem, para as ciências humanas, não é esse ser vivo que tem uma forma bem particular (uma fisiologia bastante especial e uma autonomia quase única); ele é esse ser vivo que, no interior da vida a que pertence inteiramente e pela qual é atravessado em todo o seu ser, constitui representações graças às quais

vive e a partir das quais possui essa estranha capacidade de poder ter da vida uma representação justa (FOUCAULT, 2019, p. 458).

Foucault argumenta que o objeto de estudo das ciências humanas não é o homem como um ser pré-determinado, condenado ao trabalho desde o início da humanidade. Em vez disso, o foco recai sobre o ser que, por meio das formas de produção que governam sua existência, constrói representações dessas necessidades e da sociedade em que ele as satisfaz, seja cooperando, resistindo ou confrontando. Nas palavras do próprio Foucault (2019, p. 459):

[...] O objeto das ciências humanas não é esse homem que desde a aurora do Mundo ou desde o primeiro grito de sua idade de ouro foi condenado ao trabalho, mas sim esse ser que no interior das formas da produção, pelas quais toda a sua existência é comandada, forma a representação dessas necessidades, da sociedade pela qual, com a qual ou contra a qual as satisfaz, de maneira que a partir daí pode finalmente obter uma representação da própria economia.

Dessa forma, Foucault propõe uma abordagem crítica das ciências humanas, que visa compreender as formas como o homem se constitui como sujeito e como suas representações são moldadas pelas estruturas sociais, políticas e econômicas em que ele está inserido. Essa perspectiva desafia concepções tradicionais e abre espaço para uma compreensão mais complexa e contextualizada do ser humano no campo das ciências humanas. A mesma crítica é direcionada também a linguagem:

O objecto das ciências humanas, não é portanto, a linguagem (falada, no entanto, só pelos homens), mas esse ser que, no interior da linguagem pela qual está cercado, possui ao falar o sentido das palavras ou das proposições que enuncia e obtém finalmente a representação da própria linguagem (FOUCAULT, 2019, p. 459).

O que esses três pontos possuem em comum é que compete às ciências humanas não a análise do que o homem é por natureza, mas uma análise que se expande para o que o homem é em sua positividade — vivendo, trabalhando, falando. Foucault ainda destaca que as ciências humanas não se ocupam diretamente da vida, do trabalho e da linguagem do homem em sua forma mais imediata e transparente. Em vez disso, elas se concentram nas camadas das condutas, comportamentos, atitudes, gestos, frases e escritos que já foram realizados. É nesse contexto das práticas humanas concretas que as ciências humanas encontram seu objeto de estudo.

Em uma segunda abordagem apresentada por Foucault, as ciências humanas podem abordar a psicologia, a sociologia, a história das culturas, das ideias ou das ciências. Elas investigam os saberes especulativos que emergem nas vidas individuais e nas sociedades, referentes à compreensão da vida, da produção e da linguagem. Isso inclui a possibilidade de estudar aspectos como biologia, economia e sociologia, que se referem aos modos como os

indivíduos e as sociedades percebem, interpretam e teorizam sobre essas dimensões da existência.

3. CRÍTICAS FOUCAULTIANAS AO ANTROPOLOGISMO E SABERES ESTABELECIDOS

Foucault apresenta críticas contundentes em relação ao antropologismo, sendo a tendência de atribuir uma centralidade excessiva ao homem como objeto de conhecimento nas ciências humanas. Ele argumenta que o antropologismo pressupõe a existência de uma natureza humana fixa e universal, o que acaba restringindo a compreensão da diversidade e das diferenças culturais.

Assim, Foucault (2019, p. 462 – 463) ressalta dois problemas fundamentais: “um concerne à forma de positividade que é peculiar às ciências humanas (os conceitos em torno dos quais elas se organizam, o tipo de racionalidade a que se referem e pelo qual procuram constituir-se como saber)”, o outro, “a sua relação com a representação (e o facto paradoxal de que, tendo lugar apenas onde se processa a representação, é a mecanismos, formas, processos inconscientes e, em todo caso, aos limites exteriores da consciência que elas se dirigem”. Nunes (1976, p. 67) propõe a seguinte constatação:

a positividade concomitante ao aparecimento desse novo objeto, que é o homem, a positividade da qual resulta o primado antropológico, é uma positividade traiçoeira. Na medida em que o ser humano, como objeto de conhecimento, é também sujeito ou consciência transcendental, o elemento positivo do saber se torna elemento de ambiguidade.

Uma das críticas de Foucault ao antropologismo é que ele reforça a ideia de que existe uma essência humana imutável, subjacente a todas as culturas e sociedades. Essa visão universalizante reduz as particularidades históricas, sociais e culturais, negligenciando a complexidade e a contingência dos fenômenos humanos. Foucault argumenta que essa abordagem desconsidera as relações de poder que moldam as formas de conhecimento e a própria constituição do sujeito. Nunes (1976, p. 67) aponta o seguinte:

No campo das ciências humanas, onde o objeto de conhecimento é o próprio sujeito, com a sua atividade e as suas criações, essa ambiguidade, que ressaltamos, exterioriza-se na forma de saber, cujos bordos reslavam nos limites do impensado e do impensável, e de que a História nos oferece o primeiro exemplo.

Apesar de toda a exposição proposta até aqui, a questão principal ainda se encontra sem uma resposta plausível, “que lugar ocupam as ciências humanas entre os saberes da modernidade?” tendo em vista que o homem parece ser seu objeto, é estudado como ser

empírico pelas ciências da vida, da linguagem e como ser transcendental pela filosofia. De acordo com Foucault (2019, p. 465):

pode dizer-se, de uma maneira global, que a psicologia é fundamentalmente um estudo do homem em termos de funções e de normas [...]; a sociologia é, fundamentalmente, um estudo do homem e dos termos de regras e conflitos [...]; enfim, o estudo das literaturas e dos mitos releva essencialmente de uma análise das significações e dos sistemas significantes [...]. É assim, que todas as ciências humanas se entrecruzam e podem sempre interpretar-se umas às outras, que suas fronteiras se apagam, que as disciplinas intermediárias e mistas se multiplicam indefinidamente, que seu objecto próprio acaba mesmo por se dissolver.

Para adentrarmos nessas reflexões, recorreremos à interpretação realizada por Machado (p. 90):

Não se trata evidentemente de considerar as ciências empíricas e a filosofia como ciências humanas porque estas são saberes perfeitamente identificáveis em sua positividade. As ciências humanas estudadas em *As palavras e as coisas* são a sociologia, a psicologia e a análise da literatura e dos mitos, saberes que não se confundem nem com as ciências empíricas, nem com a filosofia.

Machado (2007) enfatiza ainda que é necessário questionar em que sentido o homem é estudado a partir dessas ciências. Essa questão só será resolvida pelo método arqueológico das relações que estabelecem com outros saberes. Mas o que afirma a originalidade das ciências humanas, que as distingue dos outros saberes? Não é o homem como objeto de conhecimento, afinal, não é privilégio apenas das ciências humanas estudá-lo.

A tese desenvolvida por Foucault é que “entre o empírico e o transcendental, ocupando a distância que separa esses dois níveis, surge o lugar de uma outra questão sobre o homem, exatamente a das ciências humanas” (MACHADO, 2007, p. 91). Como afirma o próprio Foucault (2019, p. 472):

o que manifesta, em todo caso, a especificidade das ciências humanas vê-se bem que não é esse objecto privilegiado e particularmente nebuloso que é o homem. Pela simples razão de que não é o homem que as constitui e lhes oferece um domínio específico; é antes uma disposição geral da *episteme* que lhes dá um lugar, as exige e as instaura — permitindo-lhes assim constituir o homem como seu objecto.

Foucault se propõe, então, a estudar esse espaço, o espaço da representação. O estudo das ciências humanas consiste na noção de representação e noção do próprio homem. Foucault nos leva a uma interrogação: “o que seriam essas representações na modernidade?”. Segundo Foucault (2019, p. 472), “existe ‘ciência humana’ não onde quer que o homem esteja em causa, mas onde quer que se analisem, na dimensão própria do inconsciente, normas, regras, conjuntos significantes que desvelam à consciência as condições das suas formas e dos seus conteúdos”.

Assim, “o novo processo de representação da modernidade, [...] vai dissociar a relação entre representação e consciência, trazendo às Ciências Humanas a contribuição da Psicanálise ao considerar a dimensão inconsciente” (LIMA; FAÇANHA; FREITAS, 2020, p. 162). Contudo, ocasiona um processo de erosão na forma como o homem era compreendido no período clássico.

A *episteme*, nesse sentido, não é um sinônimo do saber. Ela é, por excelência, a existência necessária de uma ordem, princípio de ordenação histórica dos saberes. Em outras palavras, é uma ordem específica do saber. Logo, a arqueologia de Foucault se apresenta como a análise histórica dos saberes. Em suma, é ela que analisa as semelhanças e diferenças entre saberes por meio do estabelecimento da *episteme* de uma determinada época, a partir de suas condições de possibilidades, ou seja, do “*a priori* histórico”, que no nível de profundidade consegue revelar uma homogeneidade básica, elementar e fundamental.

Ao longo do capítulo, Foucault aborda a história, a psicanálise e a etnologia como saberes específicos que desempenham um papel fundamental na constituição das ciências humanas. Ao examinar essas disciplinas, a partir de um olhar arqueológico, ele investiga como surgiram, como operam e como produzem conhecimento acerca do homem. Ele critica como os saberes estabeleceram verdades objetivas e universais, negligenciando as dimensões políticas e relações de poder que estão interligadas.

A História foi concebida, na maior parte do tempo, como uma narrativa linear e progressiva. “No pensamento moderno, defrontam-se o historicismo e a análise da finitude” (FOUCAULT, 2019, p. 481). Foucault aponta que, enquanto o historicismo buscava a possibilidade e a justificação de relações concretas entre totalidades limitadas, a análise da finitude, por sua vez, planeja interrogar a relação do ser humano com o ser que torna possíveis as positivities. Segundo Nunes (1976, p. 67), “a qualquer momento, o conhecimento histórico perde o ajuste precário entre o que sucedeu *antes* e o que se passa *agora*, ajuste que se modifica pelo que vem *depois*”.

Além disso, a psicanálise, a etnologia e linguística, também assumem papéis essenciais, pois, ao pensar o homem dentro de sua própria finitude, podemos observar as contribuições que outros saberes oferecem, gerando inquietações profundas e novas possibilidades de reflexão sobre o homem. Portanto, esses três saberes desempenham um papel fundamental nessas inquietações.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo analisar a constituição das ciências humanas sob um prisma foucaultiano, a partir da leitura do capítulo X de *As palavras e as coisas*. Durante o estudo, foi possível perceber a importância do conceito de *episteme* na delimitação das áreas de conhecimento em diversas épocas históricas. Foi demonstrado que cada período da cultura possui um “a priori histórico”, o qual nos permite compreender as condições e possibilidades de pensamento em cada época.

Por meio do método arqueológico, Foucault investiga as formações discursivas nos três grandes períodos: a Renascença, período clássico e modernidade. Nesse sentido, as ciências humanas surgem como um produto específico da modernidade, à medida que a cultura ocidental avança nas preocupações sobre o homem, permitindo o desenvolvimento dessas ciências.

Nesse contexto, Foucault faz fortes críticas ao antropologismo e ao conhecimento produzido no interior desses saberes. Destaca especialmente a história, a psicanálise e a etnologia como áreas do conhecimento que precisam ser subvertidas e desterritorializadas para pensar no vazio do homem. Esses saberes, constituídos no período da modernidade sobre a epistemologia clássica, começam a ruir quando o homem é pensado na dimensão de sua finitude, tornando-o um ser de limitações.

Embora não tenha sido mencionado especificamente, pode-se perceber as influências nietzschianas nos textos de Foucault, especialmente no que diz respeito às discontinuidades presentes nos discursos. Por fim, podemos concluir que a obra *As palavras e as coisas* de Foucault nos convida a refletir sobre a constituição das ciências humanas e as relações interdiscursivas que permeiam esse campo de conhecimento. Através da análise das formações discursivas e das condições históricas, Foucault nos mostra como o conhecimento é moldado e como as diferentes épocas influenciam na produção e organização do saber.

Foucault não tem a intenção de oferecer respostas definitivas, mas sim abrir caminhos para questionamentos e reflexões. Sua abordagem arqueológica nos convida a repensar as bases epistemológicas das ciências humanas e a considerar outras possibilidades de conhecimento. Assim, cabe a nós, pesquisadores e estudiosos, continuar a explorar e aprofundar essas questões levantadas por Foucault, contribuindo para o avanço e a transformação das ciências humanas.

REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Tradução: Claudia Sant’Anna Martins. Revisão da tradução: Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Editora Brasiliense, 2013.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução de António Ramos Rosa. Lisboa: Edições 70, 2019.

LIMA, Joselle Maria Couto; FAÇANHA, Luciano da Silva; FREITAS, Flávio Luiz de Castro. Um “tesouro” da experiência: um breve comentário ao capítulo X de *As palavras e as coisas*. In: **REVISTA REFLEXÕES**. Fortaleza, n.º 16, jan – jun de 2020, p. 156 – 170. Disponível em: <https://revistareflexoes.com.br/artigos/um-tesouro-da-experiencia-um-breve-comentario-ao-capitulo-x-de-as-palavras-e-as-coisas/>. Acesso em: junho de 2023.

MACHADO, Roberto. **Foucault, a ciência e o saber**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2007.

NUNES, Benedito. **O dorso do tigre**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1976.

A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO DA FILOSOFIA NA FORMAÇÃO INTELECTUAL DOS ADOLESCENTES NO ENSINO

José Ernando Santos Pereira
Licenciado em Filosofia
Graduando em Direito
ernandosantosp2@gmail.com

Isabel Cristina Costa Freire
Licenciada em Filosofia
filocoruja@yahoo.com.br
CEST

RESUMO: O referido artigo trata-se de uma pesquisa onde trabalha-se uma análise do percurso histórico e metodológico do ensino da filosofia dentro do sistema educacional, a Filosofia em seu trajeto histórico passou por diversas lutas para alcançar seu espaço e legitimação, principalmente no que diz respeito sua forma de ensino. Construindo um espaço de respeito sobre a formas de desenvolver o pensar e o senso crítico dentro e fora de sala aula. Assim surge o interesse desta trabalho que tem por objetivo analisar as contribuições do ensino da filosofia para com a formação intelectual do adolescente no que refere-se aos métodos e técnicas que são utilizados em sala de aula. Também rememorar a trajetória do ensino da filosofia de maneira geral e mais particular como as bases e diretrizes que circunscrevem as metodologias de ensino da filosofia para a construção do pensar e da intelectualidade do adolescente. Traçando assim um diálogo entre estes filósofos sobre filosofia e educação levando em consideração a relevância do ensino filosófico para os adolescentes pensarem e exercerem suas práticas reflexivas nas questões emblemáticas da sociedade. Para bem chegarmos a esse diálogo com ponderações claras, precisamos colocar em questão a problemática do ensino de filosofia: Como o ensino de filosofia pensado por muitos como um ensino sem valor prático, poderá ser fundamental e significativo para a formação e desenvolvimento intelectual de muitos adolescentes que buscam seu profissionalismo para a sociedade? Tendo como aporte teórico Adorno (2006), Aranha (1996), Cartolano (1985), Gallo (2012) Kant (1989), Wonsovicz (2005), dentro outros que destacam as faces e interfaces da filosofia e da educação. Sendo uma pesquisa de cunho qualitativa e bibliográfica, documental e de campo, com pesquisas semiestruturadas com seis profissionais de filosofia da Educação Básica de uma escola Pública e Privada de São Luis-MA registrando os relatos de experiências de sua atuação como docentes. Ao fim os resultados apontaram uma necessidade em relação ao desenvolvimento de metodologias ativas que ajudem os adolescentes a desenvolverem sua intelectualidade e senso crítico a partir de suas experiências cotidianas dentro e fora do espaço escolar, desconstruindo o ensino e abordagem da filosofia de forma tecnicista fazendo com que adolescente crie uma sensibilidade mais epistêmica.

Palavras-chaves: Ensino da Filosofia, Metodologia Filosófica, Formação, Escola Pública e Privada.

1. INTRODUÇÃO

Percorrendo toda a história do ensino da filosofia, inquestionavelmente constatamos que a disciplina nunca conseguiu efetivamente assegurar sua prevalência na estrutura curricular educacional em nosso país. Deste modo, sempre ficou bem claro a importância do ensino filosófico, mas sua concretização como área de saberes dentro das instituições escolares nunca

ganhou uma valorização devida, apesar das diversas reflexões e interpretações, de uma vasta gama de escritos sobre seu ensino, materiais didáticos bem acessíveis em um viés de tradução dentro da realidade. E neste processo, o protagonismo dos professores da área tiveram uma repercussão com as lutas pela obrigatoriedade com Fóruns Nacionais, Regionais e Locais despertando as Políticas Públicas Educacionais para a referida valorização.

Sendo assim, ao rememorarmos a história da Filosofia encontramos desde os gregos até a contemporaneidade um valor importantíssimo na formação humana em compreender as relações estabelecidas no mundo que se encontra numa busca da verdade nas variadas áreas do conhecimento. E ao desenvolvermos este trabalho destacaremos com mais relevância qual o papel da Filosofia no campo da educação delimitando os espaços investigativos da sala de aula, uma vez que a formação filosófica inserida no referido campo educacional propicia uma reflexão profunda sobre problemáticas que perpassam o contexto social, político, econômico, cultural, educacional e religioso, considerando que a formação está norteada por conceitos, valores e finalidades, que levam a reflexão do real sentido e importância que ela possui na sociedade, em especial na faixa etária que configura a adolescência.

Assim tal pesquisa pauta-se acerca da contribuição do ensino da filosofia na formação intelectual dos adolescentes, tem como base os referenciais teóricos de Sílvio Wonsovicz (2005) sobre a educação para o pensar, e ainda mais os indicativos de Sílvio Gallo (2012) sobre as metodologias, competências e habilidades do adolescente. Ambos, com a proposta de formar homens autônomos, sem nenhuma perspectiva de alienação, mas indivíduo emancipado e consciente que é autor da sua própria história. A partir da Metodologia do Ensino de Filosofia: uma Didática Para o Ensino Médio, em que desenvolve todo um trabalho sobre as competências e habilidades do adolescente.

Traçando assim um diálogo entre estes filósofos sobre filosofia e educação levando em consideração a relevância do ensino filosófico para os adolescentes pensarem e exercerem suas práticas reflexivas nas questões emblemáticas da sociedade. Para bem chegarmos a esse diálogo com ponderações claras, precisamos colocar em questão a problemática do ensino de filosofia: Como o ensino de filosofia pensado por muitos como um ensino sem valor prático, poderá ser fundamental e significativo para a formação e desenvolvimento intelectual de muitos adolescentes que buscam seu profissionalismo para a sociedade?

Tal pesquisa manifestou-se diante do entendimento de uma imensa deficiência de professores formados na área de filosofia no ensino médio. Por correlato somente no primeiro ano foram três professores formados em outras áreas, com isso, não se tinha uma aula consistente com base epistemológica filosófica. No segundo ano a disciplina ficou ausente

devido à falta de docente formado na área, somente ao final do terceiro ano novamente o ensino de filosofia voltou. Assim, quando ingressei para ensino superior, principalmente, no Curso de Filosofia, encontrei diversas dificuldades acerca dos pressupostos filosóficos, devido não ter tido uma formação básica sobre as bases epistêmicas filosóficas.

Sendo assim, em um primeiro momento, pretendemos fazer um breve resgate da trajetória do ensino da filosofia, para que assim possamos compreender com mais clareza a estabilidade dentro dos ambientes. No tocante da educação desenvolver a relação da Filosofia e educação na perspectiva do diálogo para emancipação. Além disso, buscaremos comprovar a aplicabilidade das Diretrizes filosóficas metodológicas da educação para o desenvolvimento intelectual no ensino da filosofia com adolescente na Escola Pública e Privada em São Luís-MA através de Entrevista semiestruturada numa amostragem de quatro professores licenciados em Filosofia que tiveram militância e trabalham no primeiro do Ensino da Rede Pública e Privada, utilizando a pesquisa qualitativa objetivando a compreensão de fenômenos da natureza subjetiva acerca da Metodologia aplicada aos alunos em sala de aula. Para trabalhar os resultados das entrevistas utilizamos a análise descritiva com os relatos de experiências.

Também abordará sobre a Filosofia na Escola: desafios e possibilidades, como o ensino da filosofia se desenvolve dentro da escola, quais são as possibilidade ou facilidade de trabalhar a filosofia, mas também os desafios, dificuldades e resistências que a filosofia encontra no desenvolvimento do ensino. Desta forma com pesquisa e análise sobre a metodologia no ensino da Filosofia: relato de experiências dos professores da Escola Pública, como a metodologia é desenvolvida dentro da sala de aula.

2. METODOLOGIA DO ENSINO DA FILOSOFIA NUM OLHAR AO EDUCANDO NA SUBJETIVIDADE DO SER

A filosofia não é simplesmente um devaneio, sendo na verdade um ato do pensar, um filosofar a partir da realidade que vivemos, corrobora Marx (1818 - 1883) que não consistia somente em pensar a realidade, mas também em transformá-la. Além disso, a filosofia nos proporciona uma visão de criticidade da realidade que nos cerca, elevando nossa visão reflexiva sobre os acontecimentos que presenciamos, assim sendo, concretiza-se a finalidade da filosofia como aquela que ajuda na construção de um pensamento totalmente capaz de mudar a realidade.

A filosofia é necessária. [...] quer resgatar, assim, a unidade que se encontra no sentido humano do pensar e do agir. [...] A filosofia impedi a estagnação que resulta do não questionamento. [...] Daí sua função de desvelar ideologias as formas pelas quais é mantida a dominação. (ARANHA, 1996, p. 107).

Percorrer o caminho histórico da Filosofia, no tocante papel que ela desenvolve no requisito de interpelar o homem na sua totalidade como ser atuante dentro de dada realidade que o cerca, pode ser de relevar inúmeras percepções sobre a mesma, dentre elas, como o homem controle sua imagem a partir da mesma. Entretanto, a história não é meramente uma sequência de acontecimentos, mas todo um desdobramento de fenômenos que sucedem plenamente outros. Assim, Marx (1818 - 1883) ressalta uma compreensão histórica qual quer compreender a inclusão do ensino da filosofia na educação brasileira, deste o princípio da colonização, “São os próprios homens que a fazem, mas não fazem sob circunstâncias de sua escolha, mas daquelas já dadas com as quais se defrontam” (Marx, 1978. p. 329).

Nesta perspectiva a necessidade de emancipação do indivíduo dentro da realidade que o cerca, o qual possa ter a capacidade de desenvolver e fazer suas próprias decisões de forma autônoma, sem nenhum aspecto de alienação; compreende-se que dentro de uma sociedade democrática fica evidente a necessidade de um cidadão emancipado, assim, a filosofia contribui efetivamente no processo emancipatório. Assim está emancipação constrói um cidadão altamente autônomo, mas para que isso venha realmente acontecer, precisa-se desenvolver um trabalho de forma coletiva, assim, percebemos a importância do papel da educação no processo formativo e emancipatório, que consiste em contribuindo para instituir fatores favoráveis para os indivíduos, socialmente, alcance a autonomia.

No entanto atual sociedade em especial a faixa etária que a compõe, a adolescência, encontra-se hoje muitos em um estado alienatório onde aparentam ter “perdido” seu senso crítico de entender a seu modo e com isto usá-lo para criticar e mudar a realidade em que está inserido.

Neste norte a filosofia dever servir com um despertador para estes adolescentes, bem como sempre foi dentro da história da humanidade, ainda mais quando a mesma hoje se encontra dentro do processo de ensino e padronização do indivíduo, principalmente dentro da educação do adolescente no ensino médio.

A educação une-se a filosofia com a finalidade de conduzir uma reflexão necessária para a emancipação do homem nas diversas dimensões que constituem a sociedade.

A educação já não diz respeito meramente à formação da consciência de si, ao aperfeiçoamento moral, à conscientização. É preciso escapar das armadilhas de um enfoque "subjetivista" da subjetividade na sociedade capitalista burguesa. A "consciência" já não seria apreendida como constituída no plano das representações, sejam ideias oriundas da percepção ou da imaginação, ou da razão moral. A consciência já não seria "de", mas ela "é". Seria apreendida como sendo experiência objetiva na interação social e na relação com a natureza, ou seja, no âmbito do trabalho social. A verdade não seria condicionada subjetivamente, mas objetivamente. (ADORNO, 2006, p. 16).

Por conseguinte, a educação tem o desempenho de contribuir para o conhecimento das modificações sociais, ajuda o homem a liberta-se no tocante exercício da construção de um pensamento automaticamente crítico e reflexivo.

Diante desta perspectiva da contribuição do ensino de filosofia em junção com a educação na formação intelectual do homem, desenvolvem práticas didáticas e metodologias para que o indivíduo desenvolva a capacidade de ver, julgar e agir de forma autônoma, capaz de ser autor das suas decisões, olha para o mundo e ver as mais diversas formas de realidade e acontecimentos e não ficar apáticos diante do que está a sua vista.

Contemplamos, porém, uma juventude apática, sem valores, despolitizada, alienada, com o raciocínio e a linguagem limitados. [...] A filosofia se propõe determinar o sentido dos acontecimentos e a atitude a assumir diante deles. [...] É procurar os caminhos que possam afastar deste mesmo mundo os abismos e o perigo de destruição. [...] A filosofia vai contribuir para que estes valores já estabelecidos sejam passados pelo crivo da razão e ajudarão o educando a definir, com clareza, os objetivos de vida e assumir, livremente, valores autênticos que evidentemente o ajudarão a se aceitar e amar como é facilitando uma relação equilibrada com o outro, com a vida e com o mundo. (TELES, 1999, p. 11 – 15)

Sob esta ótica o ensino da filosofia dentro do processo de formação da intelectualidade, e principalmente do senso crítico do adolescente por meio do processo de ensino e aprendizagem nas escolas se aponta como um instrumental capaz de formar um indivíduo mais crítico a questões com as quais ele irá se deparar em sua vida cotidiana, onde a partir dos valores morais e éticos que tenha aprendido possa tomar suas próprias decisões e como se almeja mudar realidades em prol de um bem comum.

Colocando tais apontamentos dentro de um recorte mais específico, como a nível de território brasileiro, em especial dentro o Brasil colônia onde se deu início o “processo de educação” do povo que ali residia, percebe-se uma forma de ensino mais centrado na elite em relação a detenção do conhecimento, e para uma classe mais minoritária apenas uma catequização e ensino da língua, ainda mais quando falamos em ter um pensamento próprio e questionador, em relação a época.

A Filosofia foi ao Brasil, desde os tempos coloniais, um luxo de alguns senhores ricos e ilustrados – do colono branco que aqui chegara e que constituíra a classe dominante na Colônia, conservando os hábitos aristocráticos da classe dirigente da metrópole. Além do poder político e econômico, essa classe detinha também os bens culturais “importados” e somente ela tinha acesso e direito à educação dirigida pelos jesuítas. Essa educação humanística era, juntamente com a posse da terra e de escravos, um sinal de classe. (CARTOLANO, 1985, p.20).

De acordo com Wonsovicz (2005, p. 28) “no Brasil colônia, o projeto educacional jesuítico de uma educação clássica, erudita e livresca atendeu à estrutura organizacional,

política, econômica, social e religiosa, cumpriu sua finalidade e não apresentou característica diferente do que acontecia na metrópole”.

A filosofia no percurso histórico na educação brasileira vive um de seus momentos mais emblemáticos no período ditatorial no de 1964 (o golpe militar), segundo Belieri & Sforzi (2013, p. 7) “Nesse contexto a Filosofia foi afastada dos currículos secundários de forma gradativa, com a redução do número de aulas semanais”. Compreendemos que a Filosofia diante deste período será considerada pelos militares como um organismo que pode injetar novas ideias e doutrinas totalmente ideológicas de contra partida com o momento regente.

Dessa forma, a filosofia como uma forma de criticidade, liberdade de expressividade e de desenvolvimento de pensamento totalmente emancipatório, inquestionavelmente combatidos pelo regime militar, desta forma, a filosofia foi “varrida” de forma radical dos currículos escolares nesse intenso momento histórico vivenciado pelo povo brasileiro (NUNES, ACOSTA, 2018, p. 12).

3. METODOLOGIA NO ENSINO DA FILOSOFIA A PARTIR DO RELATO DE EXPERIÊNCIAS DOS PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA

Trata-se de uma pesquisa de natureza análise-descritiva sobre “A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO DA FILOSOFIA PARA FORMAÇÃO INTELLECTUAL DO ADOLESCENTE”, como exposto na introdução deste trabalho, buscaremos comprovar a aplicabilidade das Diretrizes filosóficas metodológicas da educação para o desenvolvimento intelectual no ensino da filosofia com adolescente na Escola Pública e Privada em São Luís-Ma. As entrevistas desenvolveram numa amostragem com professores licenciados em Filosofia que trabalham no primeiro ano do Ensino Médio da Rede Pública e Privada, utilizando a pesquisa qualitativa objetivando a compreensão de fenômenos da natureza subjetiva acerca da Metodologia aplicada aos educandos em sala de aula. Para trabalhar os resultados das entrevistas os sujeitos escolhidos foram os professores protagonistas pela luta da filosofia no Maranhão, que estão em diferentes espaços de ensino no Maranhão de ordem pública e privada. A amostra foi composta por seis sujeitos, sendo três profissionais de Filosofia da escola Pública e os outros três da escola Privada de São Luís-Ma. Somente duas professoras que tivemos contato por via whatsapp, mas não foi possível responder o roteiro e nem participar da reunião via Google meet devido está sobrecarregada de atividades. Tivemos contato com outra professora por via whatsapp e Google meet, mas não pôde responder o roteiro por causa da sua demanda de atividades. A partir desta perspectiva para que eles (as) fiquem mais à vontade foi enviado um roteiro para cada professor (a) via e-mail. E eles(as) responderam. Foram feitas reuniões via Google Meet,

whatsapp, em que foi apresentado o trabalho, o TCLE e roteiro para eles. Neste sentido, ocorreu o primeiro contato na qual ouvi as vozes epistêmicas deles, de modo bastante significativo contribuíram ricamente com o trabalho. Decorrer das entrevistas três professores autorizaram a gravação e uma professora não autorizou a gravação.

Por questões de ordem éticas de acordo com o TCLE foi preservada a imagem porque alguns trabalham nas instituições privadas, por não ser autorizado expor a Instituição, a imagem de cada professor em que seus nomes serão substituídos por personagens fictícios de filósofos com os nomes de: Hipócrates, Christine de Pizan e Diotima, escolhidos por ele (as).

QUADRO 1 APRESENTAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

Hipócrates (460 – 377 a.C.)	É representação importante na medicina na Grécia Clássica	Formação: Licenciatura em Filosofia Titulação: Mestre em Educação
Christine de Pizan (1363-1430)	Foi poetiza filósofa italiana do século XV	Formação: Pós-graduação Titulação: Especialista em Educação e Ciências do Crime
Diotima (440 a.C.)	Sacerdotisa, filósofa grega e mentora de Sócrates	Formação: Graduação em Filosofia Titulação: Graduada

As entrevistas ocorreram no mês de novembro nas datas, a saber: a primeira entrevista foi com uma professora que aconteceu no dia 04/11/2020 às 19h30min; a segunda entrevista foi com outra professora ocorreu no dia 05/11/2020 às 19h30min; a terceira entrevista foi com um professor realizou-se no dia 06/11/2020 às 16h30min, a quarta entrevista concretizou-se no 09/11/2020 às 17h00min, avaliando toda essa conjuntura e uma constante inquietação acerca dos caminhos do ensino da filosofia, procurou-se por meio desta pesquisa avaliar sobre a METODOLOGIA NO ENSINO DA FILOSOFIA: RELATO DE EXPERIÊNCIAS DOS PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA, na coleta de dados realizou-se através de observações, aplicação de roteiro aberto e fechado.

Em uma das perguntas na entrevista com os/as professores (as), diz respeito sobre a ação pedagógica no que concerne na passagem da educação do senso comum a consciência crítica filosófica, os maiores desafios na realização do desenvolvimento do trabalho filosófico em sala

de aula. Hipócrates (2020) respondeu que: “O grande desafio é despertar nos estudantes o senso de participação para a autonomia intelectual dos mesmos. O professor precisa incentivar a turma, a cada aula, a despertar tal habilidade por meio da sensibilidade e da contextualização dos conteúdos, apresentando-os com temas ligados à vivência social dos estudantes.” Já Christine de Pizan (2020) ressalta que: “Sem qualquer dúvida é a dificuldade de raciocínio dos educando para compreender os textos filosóficos e a falta de interesse dos mesmos para o estudo da Filosofia. Em regra eles entendem que Filosofia não tem importância por que não é uma disciplina formalmente exigida nos vestibulares”. Segundo Diotima (2020) afirma que: “A disciplina de Filosofia desenvolve nos alunos quatro capacidades muito importantes, a saber: o falar, o ouvir, o escrever e o bem pensar. Essas capacidades serão estimuladas por meio das habilidades cognitivas. Os maiores desafios para que o professor alcance o desenvolvimento completo dessas capacidades é a falta de autonomia do professor na escolha dos objetos de conhecimentos e métodos que facilitem a prática das habilidades cognitivas (investigação, tradução e raciocínio).”

Dentro desta perspectiva, é comum ocorrer entre os educando de filosofia desestimulação na investigação dos problemas filosóficos, sendo assim, é necessário sensibilizá-lo, incentivá-lo e conduzi-lo reflexão crítica, para o debate partindo da contextualização dos textos filosóficos com a vivência social dos educando.

Do ponto de vista didático, o grande desafio reside em saber como ensinar ou tornar acessível um saber especializado para esse público mais vasto e menos qualificado. Responder a esse desafio não é tarefa simples, uma vez que implica rever certos aspectos de uma tradição filosófica que frequentemente enfatizou a distância existente entre a filosofia e o senso comum. (RODRIGO, 2009, p. 11)

No que concerne no ensinar Filosofia, a grande prioridade é a prática que favoreça a formação dos educando capaz de ampliar seu próprio pensamento crítico com a intenção de contribuir na construção de cidadãos habilitados para lidar com as diversas diversidades que encontrará ao longo de sua existência.

Seguindo a entrevista, em outra pergunta indaga-se: *Como você encontra novas ideias para o desenvolvimento das aulas de filosofia dentro da sala?* Na visão de Hipócrates (2020): “Sempre buscando escutar outras abordagens, tanto epistemológicas quanto metodológicas. A condição de livre pensador também deve ser um estímulo para ampliar mais a práxis docente. Ensinar é exercer a liberdade de pensar, de reinventar-se a cada dia enquanto um artesanato do saber.” No ponto de vista de Christine de Pizan (2020): “Sempre procuro estimular os educandos da importância da Filosofia para compreender o mundo, os outros e a si mesmo. Num segundo momento, apelo para a contribuição que a Filosofia pode dar para escrever e

justificar com coerência um texto dissertativo. Como sempre trabalhei em escolas particulares e de ponta, a direção sempre explicava para os adolescentes a importância da Filosofia para escrever a redação no vestibular.” Na concepção de Diotima (2020) afirma que: “A formação continuada é a melhor maneira de se inteirar com as novas metodologias.”

No Ensino Médio ocasiona discussões tratando sobre os conteúdos programáticos, mas percebe-se necessário procurar orientações para buscar novas ideias na contribuir na dimensão do conhecimento na construção dos valores. Pois essa discussão fundamental no ensino de filosofia e, sobretudo, no seu desenvolvimento dentro de sala aula, dando sua devida identidade e importância como disciplina. Por sua vez o professor de filosofia do ensino médio precisa procurar e desenvolver novas ideias para o desenvolvimento da disciplina dentro da sala de aula.

Nesse caso, não se trata tanto da produção de novos conhecimentos, como se dá na pós-graduação *stricto sensu*, mas de uma mediação para a aquisição de saberes que possibilitarão a cada indivíduo enfrentar a complexidade do cotidiano em que experimenta sua existência. Afirma-se e assume-se que o processo de ensino de Filosofia e de outras disciplinas deve desenvolver-se orientado pelos padrões da pesquisa, como horizonte de produção do conhecimento, e não apenas pela transposição didática. Isso significa que o conhecimento existe como resultado de uma lógica de produção, mais do que de uma lógica de reprodução. (GHEDIN, 2009, p. 170)

Mas adiante, na próxima pergunta questiona-se: *Quais são os métodos que você utiliza para ensinar filosofia?* De acordo com Hipócrates (2020) é: “O método mais utilizado por mim é o dialógico, pois penso que a construção de uma consciência crítica passa, necessariamente, pela participação dos sujeitos envolvidos no processo, interagindo, argumentando, sugerindo, argumentando, como elementos primordiais na construção do conhecimento.” Dentro desta linha Christine de Pizan (2020) aponta que: “Sempre tive em mente que no Brasil não é possível trabalhar com um único método, acredito que o ensino/aprendizagem no Brasil passeia, dependendo da escola pelos três principais métodos mais explorados: Construtivista, Montessoriano e Tradicional. Na escola pública em regra o Tradicional, por que exige menos trabalho do professor, (coordeno um grupo de professores na rede pública).” Na visão de Diotima (2020) exemplifica que: “Aula expositiva dialogada, Atividades no Livro texto, Aula Invertida, Debates, Apresentação de vídeos no formato curta-metragem, Ferramentas audiovisuais, Trabalhos em grupos, Júri simulado, Plataformas (SEPPPO, EDUQO, Kahoot, Google Education).” Dentro desta perspectiva, o educador precisa buscar método/caminho que dirigirá os educando para a aprendizagem. Conforme pensa Rays (1991) podemos ressaltar que:

O método de ensino passa a ser, assim, um dos elementos possíveis para estruturação dos caminhos a serem percorridos pela ação didática. Esses caminhos utilizarão em suas trajetórias diferentes procedimentos de ensino, objetivando motivar e orientar o educando para a assimilação do saber veiculado no processo escolar e na sua relação com os meios: natural, cultural, sócio-econômico etc. (RAYS, 1991, p. 85).

Com essa compreensão o educador necessita deliberar sua metodologia de ensino, que perante uma característica dialética concretizará a vinculação entre currículo e a realidade conduzindo a aprendizagem do educando.

Em seguida, pergunta-se: *Qual é o papel do moderador na construção do conhecimento?* Segundo Hipócrates (2020): “Incentivar nos estudantes a percepção da importância da construção coletiva do conhecimento, e, a partir desse pressuposto, desenvolver o espírito crítico na elaboração dos processos de aprendizagem de maneira dialógica, sempre buscando assumir a postura da busca da autonomia intelectual dos estudantes.” Na opinião de Christine de Pizan (2020) que: “Essa pergunta é muito importante e complexa. Compreendo que passa pela responsabilidade/compromisso/nível de consciência de cada educador. Como professora procuro estimular, orientar e ser portadora de esperanças para os adolescentes levando-os a compreenderem que o conhecimento é o único meio de exercício da cidadania.” Atena (2020) aponta a metodologia como crucial para o protagonismo do aluno para a elaboração do conhecimento e o papel do professor moderador facilita o processo investigativo na sala de aula. E com isso, percebe-se que o papel do moderador tem uma importância valiosíssima por tem a competência a ele incentivar os educando a grandiosidade da construção do conhecimento na configuração coletiva, partindo dos pressupostos de um espírito reflexivo, nesta perspectiva o moderador desenvolve o exercício de desmitificar as controvérsias dentro da sala de aula.

Depois se questiona sobre: *O que é necessário para o ensino da filosofia na formação intelectual dos adolescentes no ensino médio?* Segundo Hipócrates (2020) justifica-se que: “Leitura crítica da realidade histórica, levando-os a pensar dialogicamente os temas abordados pela relação constante com os textos filosóficos e de problemas vivenciados na sociedade, que estejam interligados com os conceitos propostos.” Christine de Pizan (2020) ressalta que: “De maneira muito simples diria que seria a valorização do profissional de Filosofia acompanhado da valorização e importância da Filosofia para a compreensão do mundo, dos outros e de si mesmo, num contexto tão complexo como o nosso em que as crianças, adolescentes, adultos, lideranças nacionais etc., se deixam levar por aquilo que “as mídias” ditam! O ensino da Filosofia de forma crítica e contextualizada ajudaria os adolescente e outros... a não se deixarem levar por aquilo que é ditado pelos meios de comunicação de massa.” Do ponto de vista de

Diotima (2020) que: “Uma programação na qual os objetos de conhecimentos sejam adequados às necessidades intelectuais do aluno, considerando saberes pertinentes ao cotidiano e aos desafios desse século.”

De acordo com Wonsovicz (2005, p. 70) é preciso “buscar um ensino de filosofia que ocupe seu espaço e que seja condizente com o momento histórico, é fundamental que se parta de seu próprio existir e de sua contribuição histórica.” Dentro desta perspectiva, juntamente com os conteúdos filosóficos, possibilitando a criação de uma nova visão, pelas vias investigativas e discursiva, para que isso aconteça é necessário que o ensino de filosofia precisa ser dialógico e dinâmico com os outros demais conteúdo.

Logo em seguida, faz-se a seguinte pergunta: *Quais os conteúdos que os alunos mais se despertam no ensino de filosofia no ensino médio?* No dizer de Hipócrates (2020) que: “Isso depende muito da abordagem metodológica adotada. De um modo geral, no entanto, busco apresentar os temas relacionados ao conhecimento filosófico (temas, problemas e histórico dos conceitos), na interface dos conteúdos da ética e da moral, o debate sobre política, ciência e estética. Penso que esses conteúdos constituem um eixo teórico fundamental para a consolidação da formação filosófico para o ensino médio.” Para Christine de Pizan (2020) justifica-se que: Entendo, que na realidade que trabalho o maior interesse na Arte, Ética e Conhecimento.” Diotima (2020): Objetos de conhecimentos próximos da sua realidade como, ética (ética aplicada), política, cultura, indústria cultural, tecnologia, estética e outros.”

Compreendemos pelos relatos dos entrevistados os conteúdos que mais despertam os educando são: política, ciência, arte, conhecimento, cultura, indústria cultural, tecnologia, estética e outros. Isso depende muitas vezes como o educador realiza sua abordagem metodológica adotada, os educando também se interessam pelos conteúdos que tem mais facilidade de compreender. Sob essa ótica podemos destacar Rodrigo (2009, p. 4).

Nos manuais tradicionais, as formas mais comuns de organização dos conteúdos são basicamente duas: a abordagem sistemática, isto é, sua disposição segundo uma ordem estabelecida com base nas partes em que o saber filosófico é dividido, e a abordagem histórica, uma exposição cronológica do pensamento filosófico, que muitas vezes vai dos pré-socráticos até os dias atuais.

Outra pergunta do questionário pauta na seguinte pergunta: *Você percebe se o aluno consegue desenvolver sua autonomia do pensar. Justifique?* Hipócrates (2020) respondeu: “Sim, por meio do incentivo à participação nos debates, na elaboração de projetos interdisciplinares, produzindo textos a partir dos assuntos estudados, na leitura filosófica de filmes, na criação estética para a apresentação de seminários, promovendo a livre fruição criativa dos estudantes. Ou seja, é possível construir, em conjunto com as turmas, um leque

variado de opções para irmos, aos poucos, percebendo o desenvolvimento da autonomia entre os estudantes.” Christine de Pizan (2020) respondeu: “Sim. Leva certo tempo, mas de acordo com a interação do professor/sua metodologia aos pouco os educandos vão compreendendo certas reflexões com autonomia. O processo é lento e não atingem todos os alunos infelizmente.” Segunda Diotima (2020) disse: “Sim, à medida que, o aluno demonstra facilidade de argumentação e contra-argumentação, escreve de forma sistemática e concatenada suas justificativas para as questões problemas.”

Corroborando Espírito Santo (2012, p. 107) que: “A interdisciplinar é, sem dúvida, um dos avanços mais seguros da área da educação em consonância com as demais ciências.” Com isso, na medida em que se constrói a visão de unicidade ou até mesmo de interligação de todo um conjunto de diálogo na construção conhecimento, com isso, fica evidente que com essa dialética dentro de sala de aula que o educando desenvolve a capacidade de sua autonomia de uma consciência crítica reflexiva.

A seguinte pergunta indaga-se sobre: Considerando a subjetividade do ser, como o educando desenvolve com consistência suas faculdades cognitivas e intelectuais em sala de aula? Hipócrates (2020) nos diz que: “Por meio de um progressivo processo de atenção à sua sensibilidade e motivação aos temas abordados. Isso vai também implicar na disponibilidade do professor em interagir com a turma, aguçando na mesma o interesse em sentir-se coautora dos temas em debate. Um meio bastante interessante às turmas no ensino médio é propor situações vividas pelos jovens em que os mesmos se encontrem diante dos conceitos estudados durante as aulas, de modo a estabelecer correlações entre temas filosóficos e vivências sociais corriqueiras.” Já Christine de Pizan (2020) nos fala que: “Essa questão não é de simples resposta. Mas asseguro que vai depender muito da capacidade do professor de interagir com esse aluno respeitando principalmente sua individualidade, “seu tempo” e fornecendo temáticas estimulantes que venham despertar a capacidade de compreensão/interação intelectual do educando.” De acordo com Diotima (2020): O estímulo parte do professor, mas cabe ao aluno demonstrar disposição, treino, exercício das habilidades cognitivas (investigação, tradução e raciocínio) e aprofundamento dos temas trabalhados em sala de aula.”

Fica compreendido que o desenvolvimento das faculdades cognitivas e intelectuais do educando dentro de sala de aula dá-se através da sensibilidade e a motivação aos temas estudados levando em consideração “o sentido que todos os momentos e contextos têm para o sujeito individual é um elemento dinamizador, permanente, dos distintos sujeitos sociais em um momento concreto” (GONZLEZ REY, 1996, p. 104). Também vai depender da capacidade do docente de interagir com o educando respeitando sua particularidade.

Por fim, na última pergunta versa sobre: *como está sendo esse novo desafio de trabalhar o ensino da filosofia por meio das aulas durante período de pandemia?* Hipócrates respondeu: “está” sendo um desafio para mim tive que me adaptar com muitas coisas, porque meu trabalho é muito presencial, de desenvolver projeto, de sair do espaço de sala de aula, de caminhar com as turmas na própria escola, de ocupar outros espaços, pois tenho sentido muita falta de tudo isso. É um desafio para todos nós, tanto para os professores, para os estudantes e família, é um desafio geral, pois todos foram surpreendidos ninguém tem o jeito certo de fazer. Em suma, fica bem claro que nada vai substituir o contato presencial da escola. Christine de Pizan: fiz Podcast e aulas gravadas em vídeos, para o ensino híbrido da escola porque faço parte do grupo de riscos. Diotima afirma que: Nós começamos com aulas presenciais e depois nos adaptamos ao Ensino Remoto, mas como a escola tinha um trabalho com certas plataformas, não foi tão difícil, pois conseguimos trabalhar com as aulas sem muitos problemas porque já usávamos os aplicativos. Temos uma mediadora no ambiente virtual auxiliando o professor nas perguntas e ficando atento as intervenções do professor. E obedecemos ao protocolo com a medida de temperatura, uso de máscaras, álcool em gel e tapetes com higienizador.

Todos aprendem juntos, não em um local no sentido comum da palavra, mas num espaço compartilhado, um “ciberespaço”, através de sistemas que conectam em uma rede as pessoas ao redor do globo. Na aprendizagem em rede, a sala de aula fica em qualquer lugar onde haja um computador, um “modem” e uma linha de telefone, um satélite ou um “link” de rádio. Quando um aluno se conecta à rede, a tela do computador se transforma numa janela para o mundo do saber. (HARASIM, 2005, p.19).

Dessa forma, os professores tiveram um protagonismo no período de Pandemia com o uso de aplicativos e metodologias ativas nas Plataformas com conteúdos interdisciplinares via Google Meet fazendo análises filosóficas. Com isso, o pensamento sobre o ensino de filosofia, que constitui a ferramenta cotidiana para a construção de um olhar crítico, reflexivo e contextualizado socialmente, para que nossos jovens estudantes no ensino médio possam realizar o seu processo de formação ética, política e estética, enquanto participantes da dinâmica social em que atuam como cidadãos e cidadãs. Portanto, o Ensino da Filosofia na escola Pública e Privada passaram por desafios diferentes, em que na escola pública existe uma autonomia quanto a escolha de material e metodologias, enquanto no setor privado utilizam-se de sistemas de ensino fazendo com que os professores busquem alternativas para compensar a deficiência trazido pelo material didático. E o foco no vestibular é o ponto central dessa escola.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante toda a sua trajetória a filosofia sofreu inúmeras contestações acerca de seu agir prático, bem como também sobre sua importância dentro da formação educacional, pois, o grande questionamento a ser debatido é acerca sobre “o que” “como” e “com quem”, são esses os intentos no que compete ensinar filosofia.

O ensino de filosofia sempre foi visto por uma gama da sociedade sem nenhum valor prático, principalmente, onde o capitalismo predomina, onde se almeja uma expansão do capital em curto prazo, imediato, percebe-se que sociedade atual tem uma visão tecnicista, onde a grande preocupação não é formar homens pensantes, mas construir indivíduos técnicos, que só aprende o que fazer, mas não sabem como fazer. Para as classes dominadoras a filosofia é o empecilho na construção de uma sociedade lucrativa, no sentido de que a filosofia é aquela formadora de opinião, de conceitos, que indagar sobre as questões da realidade, que reflete o agir do homem e das relações estabelecidas mundo.

Diante do percurso que traçamos sobre a trajetória do ensino da filosofia no Brasil, desde o período colonial até os dias hodiernos, comprava-se que a filosofia nunca conseguiu estabelecer-se de forma concreta nos currículo educacional brasileiro, seu desdobramento históricos constata-se que sua instabilidade como disciplina optativa ou totalmente exaurida do ensino devido as correntes ideológicas, que de forma bastante visível versava em transformar o homem para acatar os interesses capitalistas. Desta forma, a filosofia era vista inteiramente pela concepção idealista como aquele que impregna no pensamento humano a busca pela relação como ser atuante e ativo no campo político, cultural e social.

Percorrendo todo esse trajeto da Filosofia no ensino no Brasil, mesmo sucintamente, comprava-se que a Filosofia nunca conseguiu sua estabilidade de forma concreta, em vista, de pensamentos ideológicos que consistia em moldar o homem para atender os interesses capitalistas, neste sentido a filosofia era plena vista como aquela que impregna na mente humana a busca pela sua integração como ser atuante e ativo dentro da sociedade.

A importância do papel da filosofia na subjetividade do aluno na capacidade do desenvolvimento da aprendizagem, dentro desta perspectiva a filosofia assume função na configuração do alargamento do pensamento reflexivo. A filosofia tem a incumbência de possibilitar através de mecanismos pedagógicos, no que concernem os aspectos da aprendizagem no processo de desencadeamento das funções cognitivas e intelectuais, é formidável ter um olhar bastante profundo acerca “o aluno na subjetividade do ser” que permitirá uma reflexão partindo dos pressupostos categóricos que ajudará na concepção do

indivíduo dentro da sua singularidade, na contextualidade das diversas formas experimentais nas mais variadas formas de relações sociais.

A filosofia dispõe do que é necessário para juntamente com a educação a tirar o homem da sua menoridade que é a deficiência do uso da sua própria razão sem ser coagido pelo outro, mas o grande anseio da filosofia é formar homens esclarecidos capazes de usar seu próprio intelecto de forma livre e autônomo e decidir suas escolhas a partir da sua reflexão crítica acerca da realidade em que é inserido.

Portanto, o diálogo das interfaces no ensino da filosofia é imprescindível essa relação da filosofia com as outras áreas do conhecimento. Com a compreensão de interdisciplinaridade como abertura de mediação de uma conversação entre as diversas áreas do conhecimento, assim sendo, um fator importantíssimo como uma metodologia de alteração, possivelmente, iniciando um estudo da eficácia de cada área do conhecimento, desta forma, edificando referências das meditações sobre essa atitude que pode ser visto dentro do ventre da filosofia. Assim, a filosofia apresenta ser de grande valia nos currículos e oferece atender todas as necessidades como mediadora do diálogo entre as interfaces do ensino.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução Walfang Leo Maar. 4. ed. São Paulo: Paz e terra, 2006.

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da Educação**. 2. Ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BELIERI, Cleder Mariano; SFORNI, M. S. de F. **A presença da Filosofia no currículo escolar do ensino médio**. In: Seminário de pesquisa PPE. Universidade federal de Maringá, jun, 2013. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicações/seminárioppe2013/co01htm2>. Acessado em: 10 maio 2020.

CARTOLANO, Maria Tereza penteado. **Filosofia no ensino de 2º grau?** São Paulo: Cortez, 1985.

ESPÍRITO SANTO, Ruy Cezar do. **Desafios da formação do educador**. 4 ed. São Paulo: Ágora, 2012.

GHEDIN, Evandro. **Ensino de filosofia no ensino médio**. São Paulo: Cortez, 2009.

GONZLEZ, Rey F. L. **Problemas epistemológicos de la psicologia**. Cuba: Campinas académi, 1996.

HARASIM, Linda. **Redes de aprendizagem**: Um guia para ensino e aprendizagem online. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005.

GALLO, Silvio. **Ensinar Filosofia**: um livro para professores. São Paulo: Alta Mídia e Educação, 2012.

MARX, Karl. **A crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

NUNES, Lauren de Lacerda; ACOSTA, Lucas Geovan Gomes. A Filosofia e sua presença nos currículos brasileiros: um breve resgate histórico. **Saberes**, Natal, RN, v. 19, n. 2, ago, 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ufm.br/saberes>. Acessado em: maio de 2020.

Pereira, José Ernando Santos. A contribuição do ensino da filosofia para a formação intelectual do adolescente. IESMA, São Luís- Ma, 2020. 77 f.

RODRIGO, Lídia Maria. **Filosofia em sala de aula**: teoria e prática para o ensino médio. Campinas: Autores Associados, 2009.

RAYS, O. A. A questão da metodologia do ensino na didática escolar. In: VEIGA, I. P. A.

(org). **Repensando a didática**. 5. Ed. Campinas: Papyrus, 1991.

TELES, Maria Luiza Silveira. **Filosofia para crianças e adolescentes, de 10 a 14 anos**. Rio Janeiro: Vozes, 1999.

WONSOVICZ, Silvio. **Filosofia? Sim e para todos**. Florianópolis: Sophos, 2005 a. (Coleção Conhecer para projetar o futuro).

A FENOMENOLOGIA DE HUSSERL: ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE A PROPOSTA EPISTEMOLÓGICA HUSSERLIANA

Maria Fernanda Gabrielly de Jesus Santos Costa
Graduanda em Psicologia
maria.gabrielly@discente.ufma.br
UFMA

Jean Marlos Pinheiro Borba
Doutor em Psicologia
jean.marlos@ufma.br
UFMA

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo apresentar alguns apontamentos sobre a proposta epistemológica de Edmund Husserl (1859-1938) tendo como caminho o levantamento bibliográfico das husserlianas e comentadores que evidenciam a proposta husserliana, evidenciando em seguida a sua constituição. A fenomenologia inaugurada por Husserl surgiu no fim do séc. XIX e início do séc. XX, enquanto epistemologia disposta a ser filosofia rigorosa e suporte para as demais disciplinas científicas. O movimento surgiu com fortes críticas à naturalização da consciência, à matematização da vida e à tecnificação da subjetividade, característicos ao naturalismo cientificista vigente na época. Em resposta a essa problemática, Husserl propôs uma outra atitude e um método de rigor não naturalista para o alcance dos fenômenos subjetivos: o método fenomenológico, como “descrição intuitivo-eidética das unidades constitutivas dos fatos”, configurando-se na intenção de apresentar aquilo que se apresenta à consciência e em elucidar o que é manifesto a nós com a preocupação direcionada a revelação do sentido autêntico do fenômeno. Na obra *A Crise das Ciências Europeias e a Fenomenologia Transcendental* (1936/2012), seu último e também grande trabalho, Husserl busca apresentar o intento da fenomenologia como proposta de ser ciência primeira e fundamental, além de evidenciar a crise das ciências como expressão da crise da humanidade europeia. Nela o autor tece críticas à ciência, por ter se tornado ciência dos fatos, trabalhando num movimento de reducionismo fisicalista, de modo a deixar de fora da fundamentação epistemológica questões relativas ao espírito e ao mundo da vida (*Lebenswelt*). A resolução para tal crise só poderia ser feita, a partir de um caminho de retorno à subjetividade pela retomada da vida que foi esquecida pela ciência; a vida como ela se dá espontaneamente, isto é, havia a necessidade de um retorno ao mundo da vida. Para isso seria necessário uma filosofia que pudesse dar vida novamente às filosofias que deixaram de lado o *Lebenswelt*, traçando um novo começo, por meio da fenomenologia. Nesse sentido, a fenomenologia, enquanto conjunto de disciplinas é entendida como uma epistemologia, método e filosofia.

Palavras-chave: Fenomenologia; Método Fenomenológico; Subjetividade; Epistemologia.

1. INTRODUÇÃO

Entre o final do século XIX e o início do século XX, o contexto social e político europeu atravessou mudanças significativas. Uma delas referia-se ao avanço do positivismo, ou seja, o progresso de uma corrente filosófica que tem como ideal a consideração da verdade exclusiva para com aquilo que pode ser avaliado e aprovado pelo método científico. Juntamente com o positivismo, o naturalismo científico e sua ênfase na causalidade fisicalista ganharam força para a constituição da ciência moderna e, além disso, contribuíram para o desenvolvimento de um

imaginário social europeu que validava as ciências naturais em detrimento das reflexões éticas e das ciências do espírito. Como resultado desse momento, temos que, apesar do grande e exponencial avanço da época, emergiram guerras, onde as contribuições do avanço tecnológico só contribuíram para a destruição a partir do uso irrefletido das tecnologias.

Nesse contexto, surgiu a fenomenologia proposta por Edmund Husserl, a partir de sua insatisfação com a direção do pensamento filosófico de sua época. O pensador buscou uma nova abordagem que pudesse oferecer um conhecimento mais sólido e fundamentado da realidade humana, assim, emergiu a fenomenologia como uma proposta epistemológica, filosófica e metodológica.

As contribuições da fenomenologia de Husserl influenciaram e foram de grande importância para o pensamento contemporâneo. A partir de sua epistemologia, que concebe a consciência e sua relação com o mundo como central em seu pensamento, favoreceu o questionamento e a discussão de questões éticas, filosóficas e epistemológicas no âmbito das ciências humanas. No entanto, apesar da inquestionável contribuição, parece que a "luta" ainda não acabou, e a missão de continuar o estudo e o ensino da fenomenologia para o enfrentamento e reflexão das problemáticas atuais ainda urge. Portanto, destacamos aqui a necessidade de um retorno constante a esse pensamento e suas bases para uma reflexão e adoção de postura diante da realidade posta.

Dada a importância dessa reflexão, o retorno às bases se torna uma ferramenta de suma importância para que se possa estabelecer bases teóricas consistentes e capazes de fundamentar o pensamento filosófico frente aos possíveis descompassos éticos da ciência contemporânea. Nesse sentido, o presente artigo busca contribuir a partir de apontamentos sobre a proposta de uma epistemologia husserliana, visando, a partir do estabelecimento da estrutura basilar de uma teoria do conhecimento, o suporte para a adoção de uma atitude reflexiva.

1.1 A fenomenologia de Edmund Husserl

O termo "fenomenologia" é derivado de duas palavras gregas, a saber, *phainomai* (fenômeno) e *logos* (discurso), onde o primeiro tem o significado de mostrar-se, aparecer e o último designa uma descrição, fazendo com que a compreensão etimológica da palavra diga respeito a uma “descrição de tudo aquilo que surge ou aparece” (GOTO, 2008 p. 43). Embora o uso da expressão possa sugerir que tal movimento se trata apenas da ciência ou teoria dos fenômenos, uma compreensão mais aprofundada acerca da proposta husserliana assegura que a fenomenologia vai muito além disso.

Por volta do final do século XIX e começo do século XX, a Europa atravessava o um momento de diversas transformações, esse período foi marcado por mudanças significativas no âmbito científico, filosófico e social, reverberando em significativos questionamentos acerca dos paradigmas da ciência moderna.

Foi então, nesse contexto, que o filósofo alemão Edmund Husserl (1859-1938) deu início a seu trajeto, enquanto pensador. O mesmo, teve por objetivo fundamentar uma abordagem rigorosa das questões relativas ao conhecimento humano, com a preocupação central de estabelecer a filosofia como ciência primeira que prescinde todo trabalho intelectual, sendo base para outras ciências (Husserl, 1907/2000, § 24 Hua II).

Desde de seu início, a essência da fenomenologia consistiu no esforço para o aprofundamento da compreensão do mundo, a fim de questionar os pressupostos implícitos às ciências naturais com o objetivo de inaugurar um novo fundamento, uma teoria de base para a lógica pura, a psicologia e a teoria do conhecimento de modo geral (GUIMARÃES, 2013).

A mesma foi apresentada de modo mais amplo na obra *Investigações Lógicas* de Edmund Husserl, publicada em 1900/1901, estabelecendo o início da reflexão fenomenológica no século XX que, na qualidade de uma nova abordagem filosófica, teve grande influência para a filosofia contemporânea e repercutiu em significativas contribuições para o pensamento hodierno.

O início do século XX estava sendo marcado por uma crescente abordagem naturalista, tanto nas ciências naturais quanto nas ciências humanas, o que gerou uma crise filosófica, afetando os alicerces do pensamento. A partir do objetivo de estabelecer a filosofia como uma "ciência de rigor", Husserl se esforçou para retomar, em suas mais importantes obras, discussões acerca dos fundamentos da filosofia e, por conseguinte, de outras ciências (TOURINHO, 2012).

Dessa forma, a Fenomenologia surgiu como uma ciência fundamental e originária, intencionando fornecer alicerce tanto para a filosofia, como para as ciências empíricas com especial relevância para a ciência psicológica. A proposta husserliana ofereceu uma abordagem única que transcendeu as limitações do conhecimento científico da época, de modo a permitir uma compreensão mais profunda e autêntica dos fenômenos humanos e da realidade como um todo (GOTO, 2008).

Assim como a proposta de Descartes (1596-1650) tinha a intenção de reformar totalmente a filosofia para estabelecer fundamentos absolutos, Husserl também buscava uma fundamentação absoluta para a filosofia. Inspirado no ideal cartesiano de estabelecimento de uma filosofia com base em fundamentos indubitáveis, sobretudo, por conta da filosofia de seu tempo estar enfrentando um contexto de redescoberta do ceticismo antigo com a ampliação de

dúvidas generalizadas. O empenho de Husserl era, nesse sentido, resgatar a filosofia de suas incertezas e estabelecer uma base sólida para a busca do conhecimento filosófico (TOURINHO, 2012).

Além da busca de uma fundamentação absoluta, as bases da fenomenologia de Husserl estavam enraizados em sua procura por uma filosofia que pudesse transcender a matematização e tecnificação da vida e da subjetividade tão presentes no cientificismo dominante na época. Nesse contexto, urgia a necessidade de uma investigação profunda da experiência subjetiva humana, com o propósito de compreender a estrutura essencial dos fenômenos. Para isso, ele propôs o método fenomenológico, que se concentrava, conforme Ribeiro Júnior (1991, p. 86) na busca por uma “descrição intuitivo-eidética das unidades constitutivas dos fatos”.

A concepção de “descrição intuitivo-eidética” implica na identificação das características essenciais de um fenômeno, isto é, aquilo que o torna o que é, que transcende suas manifestações particulares. Esse método permite a penetração na essência universal dos fenômenos, revelando sua estrutura fundamental (RIBEIRO JUNIOR, 1991). Assim, a revelação do sentido autêntico do fenômeno poderia contribuir para o alcance de um conhecimento mais profundo da realidade, e permitir o ir além das aparências superficiais e das interpretações prévias para a identificação do invariável nas diferentes manifestações fenomênicas.

De maneira geral, a fenomenologia husserliana surgiu como um movimento de pensamento emergente em um contexto de crise filosófica e científica, com a finalidade de oferecer uma abordagem rigorosa para a compreensão da experiência subjetiva humana e fundamentar outras disciplinas científicas. Um importante marco para a filosofia que acabou por influenciar várias áreas do pensamento, sendo hoje, uma fonte de inspiração para o estudo da consciência e da subjetividade.

1.1.1. A Fenomenologia como Epistemologia, Método e Filosofia

A tentativa de traçar uma definição, de forma sucinta, sem que haja perdas, sobre a proposta fenomenológica, pode ser demasiado complexa, no entanto, uma compreensão ampla pode se dá a partir do entendimento de que “ ‘fenomenologia’ - designa uma conexão de disciplinas científicas; mas, ao mesmo tempo e acima de tudo, ‘fenomenologia’ designa um método e uma atitude intelectual; atitude intelectual especificamente filosófica e método especificamente filosófico” (HUSSERL, 1907/2000, p.46, Hua II).

Sendo assim, pode ser descrita por meio de três elementos interligados, tendo a possibilidade de apresentar-se, enquanto uma epistemologia, uma filosofia e um método. Em

um primeiro momento, é entendida como epistemologia, pois sua origem surge da necessidade de fundamentar o conhecimento e compreender como ocorre o ato de conhecer (HOLANDA, 2009).

Husserl (1913/2006, Hua III), estabelece a fenomenologia como uma abordagem filosófica inovadora que tem por objetivo alcançar um conhecimento mais profundo e fundamentado, que vá além dos dados empíricos e alcance o universal, propondo-se a fundamentar não apenas a própria filosofia, mas todo o conhecimento humano, de modo a permitir uma compreensão mais autêntica da realidade e do papel da filosofia na busca pela verdade e pelo sentido da existência.

Dito isso, a mesma também abrange uma perspectiva filosófica mais ampla. Ao reconhecer o homem em sua radicalidade, essa filosofia se torna alicerce para a compreensão e exploração de diversas outras perspectivas, como a antropologia, a sociologia e a psicologia. Através da análise das experiências subjetivas, a fenomenologia influencia a compreensão da realidade e da interação humana com o mundo (HOLANDA, 2009).

Ela também se configura como um método de investigação filosófica que nos permite acessar o mundo e os fenômenos de forma direta e genuína. O acesso se dá através da suspensão dos juízos, onde somos capazes de descrever minuciosamente as vivências e experiências do sujeito, permitindo-nos compreender a essência dos fenômenos em sua manifestação concreta. Essa abordagem direciona o foco para a experiência imediata dos fenômenos, buscando uma compreensão livre de preconceitos teóricos (HOLANDA, 2009).

Ao nos referir ao método, há de se considerar a necessidade de abordar a intencionalidade da consciência que juntamente com a evidência são princípios da fenomenologia husserliana. A intencionalidade é concebida como um conceito fundamental para o pensamento de Husserl, uma vez que toda consciência é sempre consciência de algo, isto é, está sempre direcionada a um objeto, seja ele real ou imaginário, nesse sentido, existe uma correlação necessária entre consciência/objeto de modo que não há um sem o outro. Dito isso, “a essência da consciência é a intencionalidade”, uma vez que ela não é um fenômeno psíquico, ela é “dirigir-se a” é “*intentio*”, longe de ser uma substancialidade que vaga o espaço (GUIMARÃES, 2013 p.37)

É justamente essa relação intencional que possibilita a apresentação dos fenômenos à consciência. Por meio da intencionalidade, a consciência se torna o ponto de encontro entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Assim, a fenomenologia destaca a importância de compreensão dessa relação para que seja possível entender como os fenômenos se manifestam à consciência e como se dá tal relação.

Isto posto, a fenomenologia não se constitui como um sistema de pensamento, mas sim um método e uma atitude que nos convida à adoção de uma postura radical frente às explicações científicas sobre o mundo: uma atitude de rigor não natural, intelectual e filosófica. Essa abordagem nos leva a uma nova forma de pensar sobre o mundo natural e o mundo do espírito, indo além das limitações das ciências naturais e das ciências humanas, que tendem a reduzir a realidade do mundo apenas aos fatos observáveis e mensuráveis (GUIMARÃES, 2013).

Dito de outra forma, a fenomenologia não se encaixa em um sistema de pensamento específico, mas é um método que incentiva uma mudança profunda relativa a compreensão e percepção da realidade, uma atitude que convida a exploração e entendimento da experiência subjetiva de forma imediata, genuína e pré-reflexiva. Ao aderir a esse método, ocorre uma espécie de transformação de perspectiva em que o pesquisador se aproxima dos fenômenos com a genuína intenção de compreendê-los em sua aparição imediata sem quaisquer *a priori* explicativos.

1.1.2. A Crise das Ciências Europeias e o acesso ao subjetivo

Na obra "A Crise das Ciências Europeias e a Fenomenologia Transcendental" publicada em 1936/2012, como um marco crucial no pensamento de Edmund Husserl. Nela, o pensador expôs suas reflexões filosóficas sobre a crise que assolava as ciências e a própria humanidade europeia no início do século XX destacando ser a essência da crise o resultado das escolhas por um estilo de vida e de fazer científico predominantemente naturalista. Sendo considerada uma das expressões mais maduras da fenomenologia, pois nela Husserl ofereceu uma análise profunda e abrangente das questões fundamentais que afetavam o conhecimento científico e a compreensão da realidade (GOTO, 2008).

De acordo com Husserl (1936/2012), a psicologia estaria enfrentando uma "crise" que perdurou ao longo de séculos, uma crise que possui um significado central para o surgimento de problemas complexos e insolúveis nas ciências modernas, os quais eram desconhecidos em épocas anteriores. Para ele, esses problemas estariam intrinsecamente relacionados ao enigma da subjetividade. Ele acreditava que a compreensão da experiência subjetiva e o mundo da vida (*Lebenswelt*) em sua autenticidade, poderiam contribuir para o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda da realidade humana e, por conseguinte, fundamentar outras áreas de conhecimento de modo mais sólido e consistente.

O conceito de *Lebenswelt*, traduzido como "mundo da vida", trouxe à tona questões relativas à tentativa de compreensão do homem, enquanto ser histórico, diferente da perspectiva das ciências positivas que trabalhavam o mundo como fato, isto é, como algo ocorria de forma

exterior ao homem. O mundo da vida, na perspectiva fenomenológica, foi concebido a partir da consideração de seu caráter de horizonticidade, apontando para suas “infinitas manifestações de sentidos, de horizontes de possibilidades”. Logo, o *Lebenswelt* está ligado a experiência da consciência na descobertas de horizontes, a partir da vivência, assim, “mundo total é a totalidade de horizontes e não de objetos” e a percepção destes passou a se dá a com base nos modos de dação dos objetos à intencionalidade (GUIMARÃES, 2012 p. 32-34).

Esse entendimento, retornou o olhar a experiência vivida do homem na sua relação com o mundo e seu caráter horizontal, fazendo com que houvesse a consideração das várias possibilidades de manifestação de sentidos do objeto em sua relação intencional com a consciência. O mundo como fato, exclui, de forma sutil, a experiência do sujeito, fazendo com que, dentro de uma perspectiva valorativa influenciada pela visão positivista de homem, houvesse a impressão de que o mundo manifestava-se enquanto fato independente, levando a idealizações sobre o mesmo que afastam da experiência imediata com o vivido e consequentemente, o distanciam de seus sentidos originários.

Como resultado, a cada vez o *Lebenswelt* estava sendo deixado de lado, dando espaço a preconceções sobre uma suposta realidade factual distanciada da subjetividade, enquanto o domínio científico caminhava em direção a concatenação de ideias que fechavam a realidade em conceitos preestabelecidos. A problemática desse movimento residia no fato de que , à medida em que era fortalecida a convicção do “saber das coisas” antes mesmo do contato imediato nela mesma, o distanciamento do mundo da vida era fortalecido e, consequentemente, a ingenuidade no processo de conhecimento sustentava-se.

Nesse ínterim, a crítica de husserliana ao naturalismo se fundamentou em sua preocupação com a redução da consciência humana e da subjetividade à visão natural e objetiva, conforme o naturalismo científico (Husserl, 1936/2012). O mesmo, buscava explicar todos os fenômenos humanos exclusivamente em termos de causas e leis naturais, negligenciando as dimensões subjetivas e intencionais da experiência humana.

Em “*Krisis*”, Husserl apresentou críticas contundentes à ciência no contexto de sua época, sinalizando a restrição ao estudo dos fatos objetivos e tangíveis que negligenciou a riqueza da subjetividade humana e a complexidade do mundo da vida (*Lebenswelt*), por parte do cientificismo. Reduccionismo esse, que limitava a explicação dos fenômenos apenas na dimensão de uma causalidade física, sem levar em consideração as dimensões subjetivas da existência e as estruturas essenciais da consciência. Esse tipo de abordagem era visto pelo pensador como uma das principais causas da crise na ciência, pois distanciava a investigação filosófica de seu sentido verdadeiro, a saber, da realidade humana (GOTO, 2008).

Considerando a centralidade para a fenomenologia da concepção de que “toda consciência é consciência de algo” (HUSSERL, 1913/2006 p. 201, Hua III), sempre direcionada a um objeto, para além da mera reação a estímulos físicos, essa abordagem reducionista empobrece a compreensão da realidade e do conhecimento humano, pois deixa de lado as características distintamente humanas, como a intencionalidade da consciência, a subjetividade, as vivências e as experiências individuais.

Em resposta à crise das ciências, Husserl propôs um caminho de retorno à subjetividade e ao mundo da vida como uma resolução para a crise. Argumentando que o verdadeiro conhecimento e compreensão da realidade só poderiam ser alcançados ao voltar-se novamente para a experiência subjetiva autêntica, que havia sido esquecida pela ciência natural. Para tanto, a necessidade de resgate do papel da filosofia como ciência primeira e a fenomenologia transcendental como uma filosofia que tornaria possível esse retorno, ao fornecer as bases epistemológicas sólidas para todas as disciplinas científicas (GOTO, 2008).

O caminho proposto pela fenomenologia envolveu um retorno ao que estava sendo deixado de lado, a saber, a experiência subjetiva e o acesso ao mundo da vida. Enquanto filosofia, a missão de “pensar sobre” foi posta, enquanto método, os instrumentos para esse movimento, foram, teoricamente disponibilizados e como epistemologia, as bases foram estabelecidas.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, exploramos e evidenciamos a proposta epistemológica de Edmund Husserl e a fenomenologia como uma abordagem filosófica crítica e fundamentada. Inicialmente, discutimos a origem da fenomenologia no final do século XIX e início do século XX como uma resposta às limitações do cientificismo vigente, que reduzia a consciência a aspectos puramente naturais e objetivos. A fenomenologia emergiu como uma filosofia rigorosa e suporte para outras disciplinas científicas, enfatizando a descrição intuitivo-eidética dos fenômenos para acessar sua essência.

Em seguida, analisamos o método fenomenológico de Husserl, destacando a importância da intencionalidade da consciência na apresentação dos fenômenos. Através da relação entre a consciência e o objeto, a fenomenologia permite uma investigação profunda e reflexiva dos fenômenos, buscando revelar seu sentido autêntico. Essa abordagem vai além das aparências superficiais, proporcionando uma compreensão mais significativa e abrangente da realidade.

Além disso, abordamos a obra "A Crise das Ciências Europeias e a Fenomenologia Transcendental", que se destaca como um ponto crucial no pensamento de Husserl. Nessa obra, Husserl critica a ciência por seu reducionismo fisicalista e falta de consideração ao mundo da vida (*Lebenswelt*). Ele propõe um retorno à subjetividade e ao mundo da vida como uma resolução para a crise das ciências e da humanidade europeia. Essa busca pela compreensão autêntica da existência humana é fundamental para a fenomenologia e destaca seu papel como uma abordagem filosófica enriquecedora e transformadora.

As contribuições de Husserl para a Filosofia, para a Teoria do Conhecimento e para Epistemologia são inúmeras e inegáveis visto que ele ofereceu um retorno à experiência de modo genuíno e imediato, exigindo o afastamento temporário de qualquer categoria explicativa sobre os fenômenos. Sua fenomenologia apresenta uma perspectiva crítica sobre a abordagem científica da época, resgatando o valor da subjetividade humana e da experiência vivida. Ao enfatizar a descrição intuitivo-eidética dos fenômenos, a fenomenologia oferece uma metodologia rigorosa para a investigação filosófica e científica, permitindo a compreensão autêntica da realidade. Sua proposta de retorno à subjetividade e ao mundo da vida (*Lebenswelt*) desafia o reducionismo científico e destaca a importância de considerar as dimensões subjetivas na busca pelo conhecimento.

A fenomenologia de Husserl continua sendo uma abordagem filosófica relevante e inspiradora, que influenciou diversas áreas do conhecimento, incluindo a Psicologia, a Filosofia, a Teoria do Conhecimento, o Direito, e outras ciências sociais, da saúde e principalmente as Ciências Humanas. Em Psicologia Clínica também é possível observar as consideráveis influências e contribuições da epistemologia husserliana que até os dias de hoje tem permitindo repensar a pesquisa e a atuação clínica para além do recorte estabelecido tradicionalmente pela psicoterapia.

A Fenomenologia é composta pela Filosofia Fenomenológica e Psicologia Fenomenológica ambas apoiadas numa epistemologia não-naturalista, mas que respeita e considera o valor e as descobertas da ciência, porém posiciona-se de modo diferente quando ao modo de compreender, descrever e analisar a subjetividade e a vida.

A filosofia fenomenológica nos convida a refletir sobre as questões essenciais da existência humana descrevendo, analisando e evidenciando o que funda a consciência em sua relação com o mundo da vida.

Para avançar na compreensão e aplicação da fenomenologia, sugerimos aprofundamento na filosofia e psicologia fenomenológica a fim de que seja possível realizar estudos e pesquisas que explorem seus fundamentos e possíveis “aplicações” nas diversas áreas

do conhecimento. Futuras pesquisas podem investigar e aprofundar estudos com vista a realizarem análises fenomenológicas de questões éticas, estéticas, políticas etc., buscando evidenciar suas implicações para a compreensão e resolução de questões contemporâneas.

Dessa forma, ao continuar explorando a Fenomenologia como uma atitude e um método de rigor intelectual e filosófico, com teor genuinamente crítico dos modos de conhecer, acreditamos ser possível que novos horizontes abrirem-se-ão para a compreensão da existência humana e a busca por um conhecimento mais autêntico e significativo.

REFERÊNCIAS

GUIMARÃES, A.C. **Aproximação aos conceitos básicos da fenomenologia**. Rio de Janeiro: Cadernos de Fenomenologia e Direito, 2013.

GOTO, T. A. **Introdução à Psicologia Fenomenológica**: a nova psicologia de Edmund Husserl. São Paulo: Paulus, 2008.

HOLANDA, A. (2009). **Fenomenologia e Psicologia**: Diálogos e Interloquções. Revista da Abordagem Gestáltica – XV(2): 87-92, jul-dez, 2009.

HUSSERL, E (1936). **A Crise das Ciências Europeias e a Fenomenologia Transcendental**: uma introdução à filosofia fenomenológica. Tradução: Diogo Falcão Ferrer. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

HUSSERL, E (1907). **A ideia da fenomenologia**. Tradução Artur Morão. Rio de Janeiro: Edições 70, 2000.

HUSSERL, E (1913). **Ideias para uma Fenomenologia Pura e para uma Filosofia fenomenológica**: Introdução geral à fenomenologia pura. Tradução Márcio Suzuki. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2006.

RIBEIRO JUNIOR, J. **Fenomenologia**. Rio de Janeiro: Pancast, 1991.

TOURINHO, Carlos Diógenes Côrtes. A consciência e o mundo na fenomenologia de Husserl: influxos e impactos sobre as ciências. **Estud. pesquis. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, p. 852-866, dez. 2012. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812012000300008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 14 ago. 2023.

A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO MARANHENSE

Amanda Salles de E. G. Acruchi
Graduanda em Geografia
amanda.salles@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Gustavo Mesquita de Souza
Graduando em Geografia
gustavo.mesquita@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Jáine de Cássia do Nascimento
Graduanda em Geografia
jaine.cn@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Paulo Ricardo Martins de Souza
Graduando em Geografia
prm.souza@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Ronaldo Barros Sodré
Doutor em Geografia
ronaldo.sodre@ufma.br

RESUMO: A Geografia é uma ciência de grande potencial analítico, por isso é importante a observação do pensamento geográfico através dos tempos, principalmente no que tange à compreensão do espaço, além de guardar ricos elementos para todas as outras ciências. O Maranhão possui vasto acervo de cunho geográfico na construção e desenvolvimento do estado através dos tempos. Este trabalho elabora um histórico da Geografia maranhense desde os primeiros registros, quando seus estudos eram apenas de conhecimento empírico. Além disso, traça um panorama cronológico de grande número de autores e suas produções. O intuito é trazer um maior conhecimento sobre a história da Geografia no estado e suscitar mais reflexões e pesquisas acerca desses autores e suas contribuições, assim como a busca por outros ainda esquecidos.

Palavras-chave: Geografia; Maranhão; Autores; Produções.

1. INTRODUÇÃO

O espaço geográfico é composto por um conjunto de elementos formados ao longo do tempo e, para compreendê-lo, é necessário analisar esses processos. Precisa-se conhecer desde as primeiras interações do homem e como este utilizou, modificou e foi modificado pelo espaço geográfico. Da mesma forma, requer observar a relação dos grupos que ali viveram nos diferentes momentos, o tempo que permaneceram, as dificuldades que encontraram, a cultura que ali impregnaram. Nesta perspectiva, a Geografia possui grande potencial analítico, pois esta tem por objeto de estudo a forma “[...] como o arranjo do espaço reflete e ao mesmo tempo organiza as relações de troca metabólica que o homem e a natureza estabelecem entre si no curso da história” (MOREIRA, 2014, p. 09).

Neste sentido é evidente a importância do pensamento geográfico através dos tempos. Embora a Geografia tenha sido reconhecida como ciência autônoma apenas no século XIX (ANDRADE, 1987, p.12), sua contribuição enquanto conhecimento empírico nasce com o homem. A observação, análise de pesquisas e estudos geográficos elaborados no decorrer da história são de grande valia para compreensão do espaço, além de guardar ricos elementos para diversas ciências.

Ao tratar-se do Maranhão, podemos observar a grande contribuição da Geografia na construção e desenvolvimento deste estado brasileiro através dos tempos. Constituindo-se por múltiplas formações geomorfológicas, rios caudalosos em diversas bacias, paisagens únicas no globo terrestre e muitas outras peculiaridades, além das territorializações que ali se estabeleceram em diferentes períodos trazendo seus hábitos e culturas, é possível concluir como os estudos geográficos foram e ainda são decisivos para o conhecimento e exploração deste território.

Neste trabalho iremos traçar um histórico da Geografia Maranhense desde os primeiros registros, antes mesmo desta ciência surgir como disciplina escolar e universitária, e evidenciar suas particularidades. Também destacaremos autores que contribuíram para a formação do pensamento geográfico maranhense, traçando um panorama. Desta forma deseja-se trazer um maior conhecimento sobre a história da Geografia no estado e suscitar mais reflexões.

1.1 Histórico da Geografia do Maranhão

Assim como ocorreu com outras ciências, os primeiros registros de pensamentos geográficos maranhenses vêm da necessidade de orientar-se no espaço. Desde a descrição de caminhos para um simples deslocamento até imagens gráficas e relatórios descritivos para exploração comercial ou expansão territorial militar. Cabe salientar que os registros mais ricos para a Geografia foram elaborados destacando fatos mais convenientes para seus propósitos muitas vezes arbitrários. Com isso encobriam ou inferiorizavam outros fatos que não contribuíam para seus objetivos.

É importante salientar que o histórico a ser traçado traz lacunas devido a diversos processos que foram descontinuados no decorrer do tempo. Desde o Período Colonial observa-se essas pausas e até no Brasil República é possível constatar a falta de uma sistematização do pensamento geográfico no Maranhão.

As primeiras elaborações de pensamento geográfico no estado que se tem conhecimento foram descrições que viajantes e navegadores fizeram mediante suas observações do espaço conhecido. Tais viagens tinham como objetivos o conhecimento e as demarcações territoriais,

observação das potencialidades para exploração econômica e comercial da região. Como essas observações eram puramente empíricas, feitas com pouco ou nenhum conhecimento científico, esta fase foi denominada de pré-científica da Geografia (RODRIGUES E FEITOSA, 1999, p.152). Aqui podemos destacar alguns cosmógrafos que acompanhavam as frotas europeias como a de Duarte Pacheco Pereira (1498) e elaboraram mapas e cartas do litoral maranhense, como descreve Jaime Cortesão (1944).

Esta fase possui como marco histórico dos primeiros registros do atual estado maranhense as Capitânicas Hereditárias (1535). Eles contêm as primeiras imagens geográficas que descrevem a paisagem da região.

A produção do pensamento geográfico maranhense, como ocorre em outros lugares, está embasada em documentos antigos de pouca importância à época de sua elaboração, feitos de maneira corriqueira sem a consciência de sua importância histórico-geográfica subsequente. Desta forma, não possuíam todo o rigor metodológico exigido na Geografia. Tais elaborações seguiam o mesmo procedimento metodológico de outros países, registros descritivos e mapas que possuíam um fim determinado, assim suas percepções se voltavam apenas ao que compreendia sua função. Aqui podemos destacar Claude d'Abeville (1614), muito utilizado até os dias atuais como fonte de pesquisa para diversos ramos de estudo sobre o Maranhão, o qual comentaremos na segunda parte deste trabalho; e outro autor que, embora não tenha recebido a notoriedade merecida, fez os melhores registros sobre os sertões maranhenses no início do século XIX, Francisco de Paula Ribeiro (SANTOS, 2014, p.10)².

Seguindo a mesma natureza documental de Francisco de Paula Ribeiro, outros autores seus contemporâneos também fizeram contribuições para o pensamento geográfico maranhense. As mais importantes vêm de RIBEIRO (1818), BASTOS (1819), SPIX E MERTIUS (1819), LAGO (1821) e ABRANCHES (1822). Seguindo pelo período do Império, também destaca-se ALMEIDA (1852), VIVEIROS (1854), MARQUES E HART (1870).

Ao tratar-se do âmbito pedagógico, a Geografia começou a ser lecionada no Maranhão neste mesmo século, no Período do Império, sendo Cândido Mendes de Almeida considerado o primeiro geógrafo maranhense. Esse Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais lecionou no Liceu Maranhense e realizou estudos geográficos regionais. Além disso, atuou como

² Este capitão, à serviço do governo, tem ao menos três escritos publicados na Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB em 1841 e 1846 (publicou-se duas vezes na mesma revista), porém foram elaborados em 1815 e 1819. São eles Memória sobre as nações gentias que presentemente habitam o Continente do Maranhão, Roteiro da viagem de fez o Capitão Francisco de Paula Ribeiro às fronteiras da Capitania do Maranhão e da de Goiás no ano de 1815; e Descrição de Pastos Bons, nos sertões do Maranhão.

integralizador na expansão territorial do estado, tendo uma postura mais geoestratégica que geográfica (RODRIGUES E FEITOSA, 1999, p. 154).

Voltando ao ensino da disciplina, a fundação do Liceu Maranhense (fundado em 1838) e da Escola Modelo Benedito Leite (1900) deu início ao ensino da Geografia no, hoje chamado, Ensino Médio, onde era componente curricular (RODRIGUES e FEITOSA, 1999, p. 154).

Passando o Período Colonial e Império, os textos de caráter geográfico chegaram ao contexto republicano mais sistematizados, embora não elaborados exclusivamente por geógrafos. Do início da República podemos citar alguns autores cujas produções ganharam relevância como CASTRO (1892), AMARAL (1897), RECLUS (1900), FERREIRA (1901), PAXECO (1902, 1916), LOPES (1916), CARVALHO (1924), ABREU (1929), MOURA (1929) e MACEDO (1947). No contexto nacional, a Geografia começou a ter trabalhos mais robustos e específicos somente após a Revolução de Trinta com Delgado de Carvalho (ANDRADE, apud RODRIGUES e FEITOSA, 1999, p. 153). Até este contexto, toda a contribuição para o pensamento geográfico era institucionalizada, pois sempre vinham suprir os desejos do Estado, que lhe patrocinava.

Quanto à realidade maranhense, é necessário destacar como grande contribuinte para resgate do pensamento geográfico, as contribuições de Domingos Vieira Filho (1961), que arrolou, como editor da Revista de Geografia e História, uma série de estudos com citações e descrições sobre a fisiografia do Maranhão, sua etnografia, recursos naturais e antropogeografia. Estes autores e suas contribuições serão observados posteriormente neste trabalho.

A criação do Departamento Nacional de Produção Mineral (DNPM) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 1934, assim como da Petrobras em 1953, também devem ser citadas neste histórico, pois foi um grande incentivo para o avanço das pesquisas no estado. O governo estadual acabou por criar nesse mesmo período o Diretório Regional de Geografia (1936). Com os adventos destes órgãos estatais, diversos trabalhos de pesquisa sobre os recursos do Maranhão foram realizados. Aqui podemos trazer o *Relatório Preliminar sobre a geologia da Bacia do Maranhão* de Donald F. Campbell, Luis A. de Almeida e Salustiano Silva (1949) para o Conselho Nacional de Petróleo (REVISTA DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA, 1961, p. 11).

Nesta mesma época, em 1952, com a fundação da Faculdade de Filosofia de São Luís do Maranhão, a Geografia (1953) passou a ser ministrada a nível Superior, quando então surgiu, com bacharelado e licenciatura, o Curso de Geografia e História. E, catorze anos depois, foi instituída a Fundação Universidade do Maranhão, que uniu os cursos da faculdade anteriormente fundada e tantos outros que existiam de forma isolada. Somente em 1968 os

cursos de História e Geografia se tornaram cursos independentes, embora continuassem no mesmo departamento até 1990, quando surgiu o Departamento de Geociências (RODRIGUES e FEITOSA, 1999, p. 155). Desde então o ensino e os estudos geográficos vêm ganhando robustez com as oportunidades de qualificações e pesquisas. O início das produções de monografias (1982), decorrente de estudos de pós-graduação, o aperfeiçoamento de professores com incentivos ao mestrado e doutorado, os programas de iniciação científica, extensão e ensino, entre outras iniciativas, propiciaram a produção de um grande acervo nos últimos anos.

2. PANORAMA CRONOLÓGICO DA PRODUÇÃO GEOGRÁFICA MARANHENSE

Para traçarmos um panorama de toda a produção geográfica maranhense, é necessário observar o fato antes relatado de que muitas destas contribuições não foram elaboradas por geógrafos - algumas são de épocas em que a Geografia ainda nem era uma ciência institucionalizada, mas possuíam conteúdos de conhecimento geográfico. Vale salientar que essa ciência, por sua natureza, permite que pessoas comuns e estudiosos de outras categorias possam produzi-la.

Embora a terra brasileira seja habitada por vários povos muito antes da chegada de colonizadores, a tradição oral e o esmagador extermínio destes povos, não permitiu que houvesse produções preservadas desta época, assim, os primeiros registros que se tem conhecimento foram feitos por europeus.

As primeiras produções, como já relatado anteriormente, foram feitas na época das grandes navegações. Cosmógrafos (nomenclatura dada aos cartógrafos da época) acompanhavam as frotas e elaboraram mapas e documentos do litoral maranhense (CORTESÃO, 1944). Aqui destaca-se Duarte Pacheco Pereira³ (1498), pois foi deste navegador a função de identificar a divisão do Tratado de Tordesilhas, e para isso navegou em águas maranhenses (GANDRA E SILVEIRA, 2000, p. 67). Deste mesmo período, constam registros da passagem de João Coelho (1493), Juan de la Costa (1497), Alonso de Ojeda e Américo Vesúpcio (1499) entre outros navegadores (MEIRELES, 2001, p.22) pela costa maranhense em direção ao Rio Amazonas, este último já conhecia o litoral Setentrional da América do Sul de viagem anterior (FEITOSA, 1983, p. 66). Embora haja documentos que confirmem essa rota, não fizeram registros específicos no Maranhão em seus relatos das viagens.

³ Este grande explorador, além de ser militar, náutico e roteirista, também era cosmógrafo (GANDRA E SILVEIRA, 2000). Sua obra, *Esmeraldo de Situ Orbis*, escrita entre 1505 e 1508, relata sobre sua sigilosa viagem ao continente americano em 1498, e contém registro de sua passagem pela região onde hoje se encontra o Maranhão.

Após 1500, no Período Pré-Colonial⁴ (1500 a 1530), o Maranhão não teve nenhuma produção de cunho geográfico que se tenha conhecimento, sendo apenas na divisão da colônia em Capitânicas Hereditárias (1535) o primeiro marco oficial na produção geográfica com imagens das terras maranhenses e as delimitações dos territórios das Capitânicas. O mapa mais antigo desta época, localizado até agora, é de João Teixeira Albernaz, finalizado em 1574. Neste ínterim (1513), Martin Afonso de Souza envia Diogo Leite, um dos navegadores de sua armada, para a região maranhense e este chega a foz do rio Gurupi deixando vestígios de sua passagem no acidente da costa topônimo – abra Diogo Leite (MEIRELES, 2001, p. 24). Também é importante destacar o mapa da América Meridional de Mercator (1606). Esta distribuição deu início ao Período Colonial (1530-1815).

Apesar de estar sobre o controle dos capitães donatários por determinação da Coroa portuguesa, por uma série de fatores geográficos (maré, bancos de areia, águas turvas, entre outros) e outros obstáculos (concentração indígena, por exemplo), as tentativas de ocupação fracassaram e o Maranhão ficou há muito esquecido pelos portugueses, abrindo mais uma pausa nos trabalhos geográficos da época (MEIRELLES, 2001, p. 27). Foi neste período que exploradores enviados de outros países tentaram fazer do local sua colônia. Destas invasões surgiram mapas, cartas e alguns outros registros.

Os primeiros a tentarem se instalar foram os franceses em 1612 sob o comando de Daniel de la Touche. Em um breve período de ocupação francesa, houve uma produção, mencionada anteriormente, muito importante para a Geografia do Maranhão: *História da Missão dos padres capuchinhos na ilha do Maranhão e regiões circunvizinhanças* (1614), escrito por um padre que acompanhava a expedição francesa, Claude d'Aberville. Este livro se tornou importante para a construção do pensamento geográfico por trazer muitas descrições do meio físico maranhense. Outro padre francês que também é importante mencionar, é Ives d'Evreux (1613 e 1614), que relatou várias informações sobre os indígenas locais em sua produção, relatando o período que esteve nessas terras.

Deste mesmo período deve-se destacar os portugueses Diogo de Campos Moreno que escreveu *Jornada do Maranhão* (1614) – tal documento, além de registrar os acontecimentos da Batalha de Guaxenduba⁵, também descrevia a navegação, canais, a instalação do forte de Icatu e

⁴ Período em que os portugueses já tinham a posse do território, mas ainda não havia iniciado efetivamente o processo de colonização.

⁵ Batalha entre os franceses, comandados por Daniel de la Touche, senhor de La Ravardière e os portugueses, sob o comando de Jerônimo de Albuquerque, que ocorreu na Baía de São José (Golfão Maranhense) na altura de Guaxenduba, no município de Icatu. Esta longa batalha, que além de tropas dos países envolveu indígenas em ambos os lados, foi decisiva na desocupação dos franceses do território maranhense. Depois de dias em luta, os franceses não resistiram aos embates, mesmo sendo mais numerosos. Abatido diante das perdas na batalha e da

outras contribuições. Cabe mencionar também o trabalho de Alexandre de Moura (1615), que escreveu relatório sobre uma expedição à ilha maranhense (MARQUES, 2014, p. 05).

Em 1615, Portugal consegue expulsar os franceses e ocupar o território. Nesta ocupação Alexandre de Moura escreve um regimento (1616) para Jerônimo de Albuquerque, nomeado capitão-mor do Maranhão. Este documento descreve normas para a construção da cidade de São Luís e determina a elaboração do traçado da área urbana. Em cumprimento de tal determinação, o arquiteto Francisco Frias de Mesquita elabora a primeira taça urbana de São Luís (MEIRELES, 2001, p. 60).

Depois de alguns anos sem registros que se tenha conhecimento, na década de 1620 algumas importantes produções foram elaboradas com a formação do Estado do Maranhão Colonial (1621). Em 1624, Simão Estácio da Silveira, um açoriano, escreveu um documento⁶ para atrair colonos para o Maranhão. Foi nesta década que ocorreu grande imigração de açorianos para a ilha e, posteriormente, para o continente (LEITE FILHO, 2021, p. 08). Entre 1625 e 1631, o frei Cristóvão de Lisboa escreveu sobre a biogeografia do Maranhão⁷. Entre 1629 e 1640, João Teixeira Albernaz produziu mapas do Maranhão com várias informações relevantes ainda não descritas, principalmente no que descreve a ilha Upaon Açu, e o mapa do território dos Tremembés (FIGURA 1), compreendendo o litoral do Ceará até pouco depois da ilha maranhense (publicados em seu atlas em 1640).

FIGURA 1: MAPA DO TERRITÓRIO DOS TREMEMBÉS



Fonte: João Teixeira Albernaz, 1640: Biblioteca Nacional Digital do Brasil.

derrota moral, La Ravardière decidiu recolher as tropas, que fugiram. Logo após, iniciou-se negociações diplomáticas com a trégua e a assinatura de um armistício. Intimidados a sair pelos portugueses e com o desinteresse da corte francesa em prosseguir com a permanência, os franceses deixaram o território. (MEIRELES, 2001).

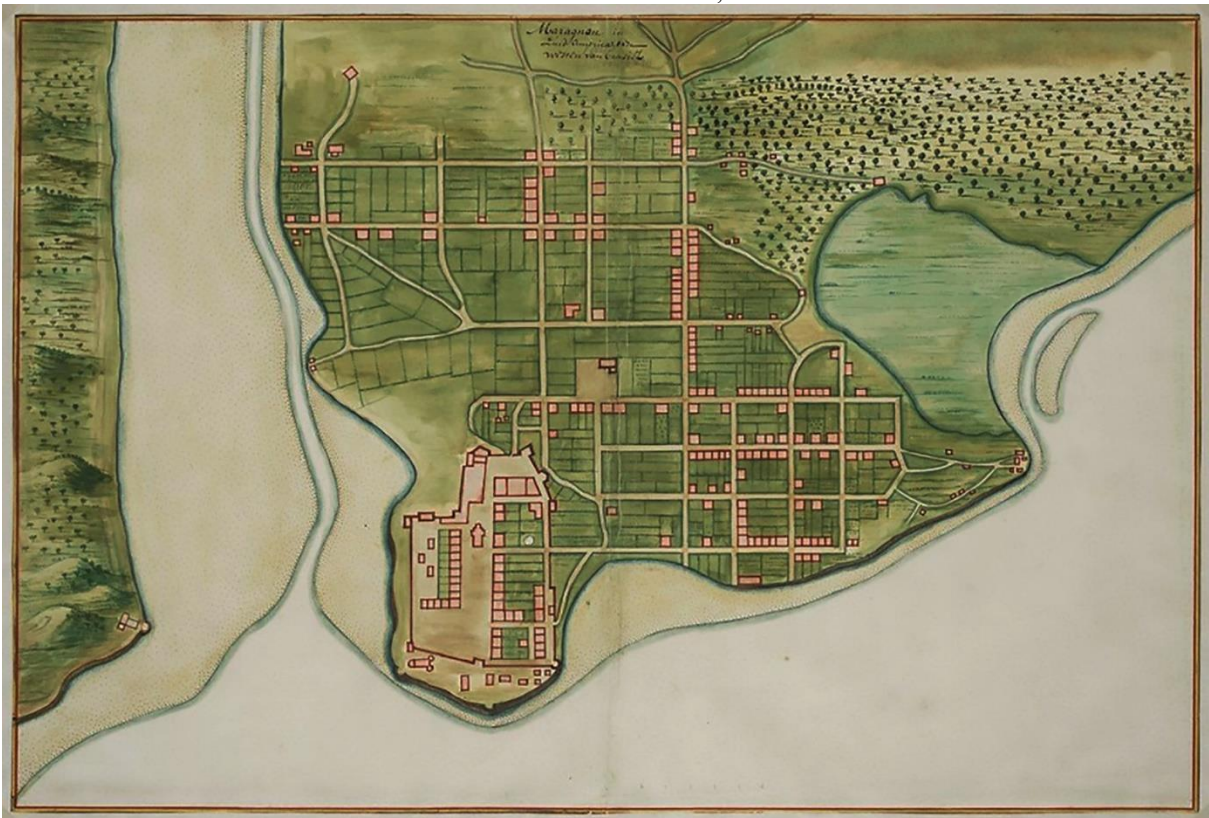
⁶ Relação Sumária das Cousas do Maranhão.

⁷ História dos Animais e Árvores do Maranhão.

No período entre 1641 e 1644, o território maranhense sofreu a ocupação holandesa. Apesar da curta permanência, o holandês Gaspar Barléu dedicou um capítulo do seu livro⁸ ao Maranhão.

Dezesseis anos depois, já sem o domínio dos holandeses e com a instituição do Estado do Maranhão e Grão-Pará (1654), em 1660, Padre Antônio Vieira escreveu texto⁹ narrando sua saída de São Luís até chegar em Ibiapaba no Piauí. Esta narrativa relata sobre igarapés, nascentes, ventos e entre outros fatores do espaço geográfico. Após este período, pouco se produziu que contribuísse para o conhecimento geográfico por quase um século, mas deve-se mencionar que, de 1665, consta uma planta baixa da cidade de São Luís desenhada pelo holandês Johannes Vingboons (FIGURA 2) (LEITE FILHO, 2021, p. 08) e outra planta do mesmo espaço foi produzida por Andrea Antonio Orazi em 1698 (PFLUEGER, 2021, p.11).

FIGURA 2: PLANTA BAIXA DO FORTE DE SÃO LUÍS, CONSTRUÍDO POR FRANCESES.



Fonte: Johannes Vingboons, 1665; Reis Filho, 2000.

Em 1755, foi encomendado pelo rei de Portugal o *Directório dos Índios*¹⁰ para combater a escravização dos indígenas pelos jesuítas, provocando a expulsão destes. Esta lei, tornada pública em 1757, detalha sobre o aldeamento e o procedimento de aculturação dos povos indígenas da região.

⁸ História do Brasil sob o governo de Maurício de Nassau (1636 – 1644).

⁹ Relação da Missão da Terra do Ibiapaba.

¹⁰ Directório que se deve observar nas Povoações dos Índios do Pará e Maranhão, enquanto Sua Majestade não mandar o contrário.

Depois deste único registro outra lacuna temporal abriu-se e só no outro século que se teve conhecimento de produções um pouco mais robustas para a Geografia. Porém, vale destacar um mapa de São Luís encontrado na Torre do Tombo em Lisboa datado em 1789. Este mapa, além de identificar edificações e arruamentos, também sinaliza o relevo e a hidrografia da cidade (PFLUEGER, 2021, p.13).

Chegando ao período do Reino-Unido (1815 a 1822), momento em que a Côrte portuguesa foi transferida para o Brasil e seu rei D. João VI passou a governar todo seu império instalado em terra brasileira, o estado maranhense ganhou algumas produções muito relevantes. Começando pelas obras de Francisco de Paula Ribeiro (1815 -1819), citadas no início deste trabalho, e pelo livro de Johann Baptist von Spix e Carl Friederic von Martius (1817 – 1820)¹¹, que descreve o espaço e as potencialidades econômicas do estado. Neste mesmo período (1818) foi publicada obra de Raimundo José de Souza Gayoso, com muitas informações de cunho geográfico¹². Também vale mencionar Manuel José de Oliveira Bastos (1819), que elaborou um roteiro entre vários estados (mencionados por ele ainda pela nomenclatura de capitanias) descrevendo as vias de deslocamento e a hidrografia do espaço percorrido¹³.

Depois destas importantes obras, deve-se dar grande destaque à produção de Antônio Bernardino Pereira de Lago (1821), considerada a primeira obra geográfica do Maranhão: *Roteiro da Costa da Província do Maranhão desde Jericoacoara até a Ilha de São João, e da entrada e saída pela Bahia de São Marcos*. Após esta, o autor produziu outras obras muito conhecidas¹⁴ e algumas plantas, cartas e mapas¹⁵ enquanto Coronel do Real Corpo de Engenheiros. Destes levantamentos, obteve a contribuição de Joaquim Cândido Guilhobel, 1º

¹¹ Viagem pelo Brasil.

¹² Compêndio histórico-político dos princípios da lavoura do Maranhão.

¹³ Roteiro das capitanias do Pará, Maranhão, Piauí, Pernambuco e Bahia pelos seus caminhos e rios centrais por Manuel José d'Oliveira Bastos.

¹⁴ Memória descritiva da ilha de S. Luiz no Maranhão (1821); Observações meteorológicas feitas na cidade de S. Luiz do Maranhão (1821); Estatística histórica-geográfica da província do Maranhão (1822); e Carta da costa da província do Maranhão, levantada por observações astronômicas e trigonométricas, acompanhada de um roteiro e descrição hydrográfica da mesma costa (1823).

¹⁵ Mappa da Ilha de São Luís do Maranhão levantada por Antônio Bernardino Pereira do Lago, Coronel do Real Corpo de Engenheiros (1820); Nova carta reduzida da costa da Província do Maranhão por observações astronômicas e trigonométricas = A new reduced chart of the coast of the Province of Maranhão from astronomical and trigonometrical remarks / levantada e construída pelo Coronel de Real Corpo de Engenheiros Antônio Bernardino Pereira do Lago em comissão na sobredita Província (1821); Mapa de parte da Costa do Maranhão desde os Mangues Verdes até S. Marcos, ou entrada do Porto que em 1812 levantou A.B.P. do Lago Coronel do R.C. de Engenheiros (1822); Mapa de parte da Costa do Maranhão desde os Mangues Verdes até S. Marcos ou entrada do Porto que em 1820 levantou Antônio Bernardino Pereira do Lago, Coronel do Real Corpo de Engenheiros (1822); Carta Geral da Província do Maranhão levantada por A. B. P. do Lago, Coronel Engenheiro. Reduzida e Desenhada por I. C. Guilhobel, Tenente Engenheiro (1823); e Planta do Forte da Ponta D'Areia na Capitania do Maranhão, seu perfil, alçado e terreno adjacente, levantada em dezembro de 1819 pelo Coronel do R. C. de Engenheiros Antonio Bernardino Pereira do Lago (1863).

Tenente graduado do mesmo corpo. Um ano depois, João Antônio Garcia Abranches, editor do jornal *Censor* em São Luís, também deu sua contribuição¹⁶.

Neste mesmo ano (1822), o Brasil se tornou Império e neste período da história brasileira também podemos destacar diversas obras. Aqui destacamos Albin René Roussin (1826), que, em viagem pelo Brasil descreve características do território maranhense¹⁷; Jerônimo Viveiros, que em 1854 publicou pela primeira vez sua coleção sobre o comércio no Maranhão¹⁸, de rico valor geográfico; Franklin Antônio da Costa Ferreira (1854)¹⁹; Raimundo Teixeira Mendes (1855), engenheiro que projetou e implantou água encanada em São Luís (FEITOSA E PINHEIRO, 2017, p. 254); Cândido Mendes de Almeida (1852 – 1858 – 1868), mencionado no início deste trabalho como professor de Geografia no Liceu Maranhense e integralizador, sendo considerado o primeiro geógrafo maranhense, também contribuiu com importantes produções²⁰ e fez o projeto do Cotonifício Santa Amélia em São Luís; César Augusto Marques, tendo como sua principal produção o *Dicionário Histórico Geográfico da Província do Maranhão* (1870), produziu diversas obras²¹, além de fazer a primeira tradução dos livros de D'Abbeville e D'Evreux (1874)²²; também no ano de 1870, Charles Frederich Hart escreveu, entre outras informações, sobre a geologia maranhense em seu livro *Geologia e Geografia Física do Brasil*; e Gustavo Luiz Guilherme Dodt (1873)²³, sendo deste a última contribuição, encontrada nesta pesquisa, aos estudos geográficos maranhenses do período imperial, que teve seu fim em 1889.

Com o advento do Brasil República, vigente até os dias atuais, as produções cresceram em número e foram se tornando mais especializadas com o reconhecimento da Geografia como ciência autônoma. Aqui destaca-se Frei Francisco de N.Sra. do Prazeres Maranhão (1891)²⁴, com contribuição importante à biogeografia; Augusto Olímpio Viveiros de Castro (1892)²⁵; José Ribeiro do Amaral (1897)²⁶, cujo livro traz a possibilidade da análise comparativa do

¹⁶ Espelho crítico da província do Maranhão.

¹⁷ *Le Pilote du Brésil: description des côtes de L'Amérique Méridionale, situés entre l'île Santa Catarina e celle de Maranhão.*

¹⁸ História do comércio do Maranhão (1612 – 1895).

¹⁹ Carta Geral da Província do Maranhão.

²⁰ A Carolina ou a definitiva fixação de limites entre províncias de Maranhão e de Goyas (1852); Memórias para a história do extinto estado do Maranhão cujo território compreende as províncias do Maranhão, Piauí, Grão Pará e Amazonas (1858); e Atlas do Império do Brasil (1868).

²¹ Apontamentos para o Dicionário Histórico, Geográfico, Topográfico e Estatístico da Província do Maranhão (1864); A província do Maranhão, breve história (1876).

²² História da Missão dos padres capuchinhos na ilha do Maranhão e suas circunvizinhanças pelo padre Cláudio d'Abbeville; e Viagem ao norte do Brasil feita nos anos 1613 e 1614, pelo padre Ivo D'Evreux.

²³ Descrição dos rios Parnahyba e Gurupy.

²⁴ Poranduba Maranhense: relação histórica da província do Maranhão.

²⁵ O Estado do Maranhão.

²⁶ O Estado do Maranhão em 1896.

espaço através do tempo com três cartas do estado em diferentes épocas entre outras plantas; Élisée Reclus (1900), que, em seu tempo de exílio da França, escreveu uma obra²⁷ sobre o Brasil mencionando estudos sobre o Maranhão; Justos Jansen Ferreira, grande contribuinte com várias obras importantes (entre 1901 e 1921)²⁸; Palmério de Carvalho Cantanhede (1902)²⁹; Fran Pacheco (1902), que, além de “*O Maranhão e os seus recursos*”, escreveu outros títulos de valor geográfico³⁰, dentre eles o primeiro livro chamado “*Geografia do Maranhão*” (1923); José Palhano de Jesus (1909 – 1910)³¹; Francisco de Assis Iglésias (1912 – 1919)³²; Raimundo Lopes, escritor da famosa obra *O Torrão Maranhense* (1916) entre outras de igual notoriedade³³; Aquiles Lisboa (1916 e 1920)³⁴, que também produziu outras obras de conteúdo histórico; José Niepce da Silva (1921)³⁵; José Domingues (1923)³⁶; Carlota Carvalho, com “*O Sertão*” (1924); José Abranches de Moura (1926 - 1952)³⁷; Alfredo Lisboa (1926)³⁸; Sílvio Fróes Abreu (1929 e 1939)³⁹; Clarindo Santiago (1929)⁴⁰; Luis Flores de Moraes Rêgo (1933, 1935)⁴¹; e Avelino Inácio de Oliveira (1935)⁴².

Após este período, deve-se pontuar aqui um marco, já mencionado no histórico elaborado anteriormente: a criação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Departamento Nacional de Produção Mineral (DNPM), em 1934, e Petrobras em 1953 - mesmo ano de surgimento do curso de Geografia da Universidade Federal do Maranhão, outro fato muito importante na construção do pensamento geográfico. Deste período em diante as obras passaram a se avolumar em número e especificidade. A seguir serão mencionados os nomes localizados na presente pesquisa que produziram nesta época.

²⁷ Estados Unidos do Brasil: Geographia, Ethografia e Estatística.

²⁸ Fragmentos para a corografia do Maranhão (1901); A propósito da carta geográfica do Maranhão (1904); A Barra da Tutoia (1908); Geografia Médica e Climatologia do Estado do Maranhão (1910); Carta Geográfica da Ilha de São Luís (1912); Carta Geográfica do Maranhão (1912); Contribuição para a História e Geografia do Estado do Maranhão (1913); Pelo Maranhão (1916); e A divisória pelo Parnaíba (1921).

²⁹ Saneamento das cidades e sua aplicação à capital do Maranhão.

³⁰ O trabalho maranhense (1916); Portugal e o Maranhão (as suas relações comerciais) (1919).

³¹ A viação no Maranhão (1909); e Relatório do reconhecimento ligeiro da Estrada de Ferro do Itapecuru ao Tocantins (1910).

³² Caatingas e chapadões (notas, impressões e reminiscências do meio norte brasileiro).

³³ Uma Região Tropical (1919); e Antropogeografia (1956).

³⁴ O Serviço do algodão e seu insucesso (1916); e Em torno da questão da pesca no município de Cururupu (1920).

³⁵ Aspectos do Norte (1921).

³⁶ Problemas Maranhenses.

³⁷ Planta da cidade de São Luís capital do Estado do Maranhão (1926); A Ilha de São Luís (1929); Rio Gurupi (1936); A Cartografia Maranhense (1952); entre outras.

³⁸ Portos do Brasil.

³⁹ O coco babaçu e o problema do combustível (1929); e Observações sobre a Guiana Maranhense (1939).

⁴⁰ Estradas maranhenses.

⁴¹ Notas geográficas e geológicas sobre o rio Tocantins; e Notas sobre a geologia do estado do Maranhão (1935).

⁴² Ouro nos estados do Pará e Maranhão (1935).

São eles Alberto José Sampaio (1938)⁴³; Byron de Freitas (1939)⁴⁴; José de Araújo Lima (1939)⁴⁵; Astolfo Serra (1941)⁴⁶; José Fuzetti de Viveiros (1944)⁴⁷; José Veríssimo da Costa Pereira (1944)⁴⁸; Júlio Paternostro (1945)⁴⁹; Odorich R. do Albuquerque e Victor Dequech (1946)⁵⁰; Eurico Telles de Macedo (1947)⁵¹; Cândido Pereira de Sousa Bispo (1949)⁵²; Donald F. Campbell, Luis A. de Almeida e Salustiano Silva (1949)⁵³; Aroldo de Azevedo, com algumas análises escritas de maneira solitária⁵⁴ e outra com a co-autoria de Dirceu Lino de Matos (1951)⁵⁵, que também teve outra valorosa obra escrita em 1950⁵⁶; Eugênia Gonçalves Egler (1951)⁵⁷; Ricardo Lemos Frois (1953)⁵⁸; Wilhelm Kegel (1953)⁵⁹; Tucídides Barbosa (1953, 1956, 1957)⁶⁰; Aziz Ab`Saber, geógrafo brasileiro de renome, também deu suas contribuições para o pensamento geográfico maranhense em algumas obras (1955 a 1958)⁶¹; Ruben Almeida, que além do estudo publicado na Revista de Geografia e História - *A cidade de São Luís (Tentativa de reconstituição histórica)*, em 1955 - também teve relatório⁶² publicado em 1961 na mesma revista; Roberto Galvão (1955)⁶³; Liberalino Miranda (1955, 1959)⁶⁴; Alfredo Domingues (1957)⁶⁵; Maurice le Lannou (1957)⁶⁶; Carlos Studart Filho (1959)⁶⁷; Marília

⁴³ Fitogeografia do Brasil.

⁴⁴ O noroeste maranhense.

⁴⁵ Saúde e População da região do Gurupi (Pará-Maranhão).

⁴⁶ Terra enfeitada e rica.

⁴⁷ O babaçu nos estados do Maranhão e Piauí. DNPV, DFPV.

⁴⁸ Babaçuais. Revista Brasileira de Geografia (1955)

⁴⁹ Viagens ao Tocantins.

⁵⁰ Contribuição para a geologia do Meio Norte, especialmente Piauí e Maranhão (II Congresso Panamericano de Engenharia de Minas e Geologia).

⁵¹ O Maranhão e suas riquezas.

⁵² A estrutura geológica do Maranhão e a existência do petróleo.

⁵³ Relatório Preliminar sobre a geologia da Bacia do Maranhão para o Conselho Nacional de Petróleo.

⁵⁴ São Luis do Maranhão (Primeiros Estudos), Anais da Associação de Geógrafos Brasileiros (1950 a 1953); e Através do Vale do Itapecuru (Impressões de uma viagem de reconhecimento) (1951).

⁵⁵ Viagem ao Maranhão - julho de 1950 (1951).

⁵⁶ Bases Geográficas da vida econômica do Vale do Itapecuru.

⁵⁷ Distribuição da população no estado do Maranhão em 1940. Revista Brasileira de Geografia, ano XV, nº 1, p.71-84.

⁵⁸ Estudo sobre a Amazônia maranhense e seus limites florísticos.

⁵⁹ Contribuição para o Estudo do Devoniano da Bacia do Parnaíba. Boletim 141, DNPM.

⁶⁰ Subsídios para a história da cidade de Balsas (1953); e As boiadas sertanejas (1956 e 1957).

⁶¹ Contribuições à geomorfologia do Estado do Maranhão in Anuário da Faculdade de Filosofia Sedes Sapientiae (1955 e 1956); Relevo, estrutura e rede hidrográfica do Brasil (1956); e Aptidões agrárias do solo maranhense (Notas Prévias). BPG, nº 30 (1958).

⁶² A Região Noroeste do Maranhão.

⁶³ Introdução ao conhecimento da área maranhense abrangida pelo plano de valorização econômica da Amazônia in Revista Brasileira de Geografia (julho-setembro 1955).

⁶⁴ Retalhos Corográficos - Roteiro para Carutapera. in Cidade de Pinheiro (1955); Retalhos Corográficos - Os topônimos Grajaú e Guaxenduba (1959).

⁶⁵ Grande Região Nordeste (O Meio Norte). Enciclopédia dos Municípios Brasileiros.

⁶⁶ Brasil, capítulo II.

⁶⁷ Fundamentos geográficos e históricos do Estado do Maranhão (com breve estudo sobre a origem e evolução das capitânicas feudais do Norte e Meio-Norte).

Velloso Galvão (1967)⁶⁸; Bandeira Tribuzi⁶⁹ (publicado postumamente em 1981); entre outros que não foi possível recuperar ou datar suas contribuições.

Muitas obras das últimas décadas citadas, como se pode notar, são publicações em revistas, anais, relatórios de análises para instituições e coletâneas de forma geral. Alguns destes estudos foram realizados por escritores de outros estados, que muitas vezes não possuíam grande aporte de informações sobre o Maranhão.

Embora o curso de Geografia tenha iniciado em 1953, somente em 1982 foram elaboradas as primeiras monografias, sendo estas decorrentes do primeiro curso de pós-graduação na área. Antes, o curso era ministrado por professores que, muitas vezes, não tinham formação na área, tampouco uma pós-graduação ou mestrado, e não houve muitas contribuições para o pensamento geográfico nestes anos.

Em 1985 foram publicadas as primeiras monografias como exigência para conclusão da graduação. Nesta mesma década os primeiros professores tiveram oportunidade de fazer o mestrado, com exceção do professor José Ribamar Trovão (que cursou mestrado ainda nos anos 1970), vindo nos anos 1990 em diante a aumentar este número, além de muitos também concluírem o doutorado. Vale aqui mencionar que no ano de 1995 a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) também passou a ter o curso de graduação em Geografia, seguindo a ampliação de estudos na área.

Hoje ambas as universidades, além da graduação e pós-graduação, também contam com o curso de mestrado, formando geógrafos licenciados e bacharéis que muito contribuem para o pensamento geográfico maranhense. Além disso, possuem núcleos de estudo e pesquisa em vários campos da Geografia, contribuindo de forma significativa para a compreensão do espaço geográfico, assim como base para elaboração de políticas públicas.

Nos quadros abaixo as obras foram separadas por períodos históricos e autores para uma melhor localização do rol apresentado.

QUADRO 1: PERÍODO PRÉ-COLONIAL (1500-1530)

AUTOR	OBRA
Duarte Pacheco Pereira	Esmeraldo de Situ Orbis (1505)

Elaboração: Amanda S. de E. G. Acruchi, 2023.

⁶⁸O clima da Amazônia. Regiões bioclimáticas do Brasil, 1967, v. 29, n. 1, p. 3-36.

⁶⁹Formação Econômica do Maranhão: Uma proposta de desenvolvimento.

QUADRO 2: PERÍODO COLONIAL (1530-1815)

AUTOR	OBRAS
Luís Teixeira Albernaz	-Mapa das Capitanias Hereditárias (1574); -Mapa Upaon Açú e Mapa do território dos Tremembés (1629-1640)
Gerardo Mercator	Mapa da América Meridional (1606)
Claude d'Abbeville	História da Missão dos padres capuchinhos na ilha do Maranhão e regiões circunvizinhanças (1614)
Ives d'Evreux	Viagem ao norte do Brasil feita nos anos 1613 e 1614 (1614)
Diogo de Campos Moreno	Jornada do Maranhão (1614)
Alexandre de Moura	- Relatório sobre uma expedição à ilha maranhense (1615); - Regimento para construção da cidade de São Luís (1616)
Francisco Frias Mesquita	Projeto da primeira taça urbana de São Luís (1616)
Simão Estácio da Silveira	Relação Sumária das Cousas do Maranhão (1624)
Cristóvão de Lisboa	História dos Animais e Árvores do Maranhão (1625-1631)
Gaspar Berléu	História do Brasil sob o governo de Maurício de Nassau (1636 – 1644)
Padre Antônio Vieira	Relação da Missão da Terra do Ibiapaba (1660)
Johannes Vingboons	Planta baixa da cidade de São Luís (1665)
Andrea Antonio Orazi	Planta baixa da cidade de São Luís (1698)
Elaborado sob governo do Marquês de Pombal	Directório que se deve observar nas Povoações dos Índios do Pará e Maranhão, enquanto Sua Majestade não mandar o contrário (1757)
Autor desconhecido	Mapa de São Luís encontrado na Torre do Tombo (1789)

Elaboração: Amanda S. de E. G. Acruchi, 2023.

QUADRO 3: PERÍODO DO REINO UNIDO (1815-1822)

AUTOR	OBRAS
Francisco de Paula Ribeiro	- Memória sobre as nações gentias que presentemente habitam o Continente do Maranhão; - Roteiro da viagem de fez o Capitão Francisco de Paula Ribeiro às fronteiras da Capitania do Maranhão e da de Goiás no ano de 1815; e - Descrição de Pastos Bons, nos sertões do Maranhão. (1815 - 1819)

Johann Baptist von Spix e Carl Friederic von Martius	Viagem pelo Brasil (1817 – 1820)
Raimundo José de Souza Gayoso	Compêndio histórico-político dos princípios da lavoura do Maranhão (1818)
Manuel José de Oliveira Bastos	Roteiro das capitanias do Pará, Maranhão, Piauí, Pernambuco e Bahia pelos seus caminhos e rios centrais por Manuel José d'Oliveira Bastos (1819)
Antônio Bernardino Pereira de Lago	<ul style="list-style-type: none"> - Roteiro da Costa da Província do Maranhão desde Jericoacoara até a Ilha de São João, e da entrada e saída pela Bahia de São Marcos (1821); - Memoria descritiva da ilha de S. Luiz no Maranhão (1821); - Observações meteorológicas feitas na cidade de S. Luiz do Maranhão (1821); - Estatística historica-geographica da provincia do Maranhão (1822); e - Carta da costa da provincia do Maranhão, levantada por observações astronomicas e trigonometricas, acompanhada de um roteiro e descrição hydrographica da mesma costa (1823).
Antônio Bernardino Pereira de Lago e Joaquim Cândido Guilhobel	<ul style="list-style-type: none"> - Mappa da Ilha de São Luís do Maranhão levantada por Antônio Bernardino Pereira do Lago, Coronel do Real Corpo de Engenheiros (1820); - Nova carta reduzida da costa da Provincia do Maranhão por observações astronomicas e trigonometricas = A new reduced chart of the coast of the Province of Maranhão from astronomical and trigonometrical remarks / levantada e construida pelo Coronel de Real Corpo de Engenheiros António Bernardino Pereira do Lago em commissao na sobredita Provincia (1821); - Mapa de parte da Costa do Maranhão desde os Mangues Verdes ate S. Marcos, ou entrada do Porto que em 1812 levantou A.B.P. do Lago Coronel do R.C. de Engenheiros (1822); - Mapa de parte da Costa do Maranhão desde os Mangues Verdes até S. Marcos ou entrada do Porto que em 1820 levantou António Bernardino Pereira do Lago, Coronel do Real Corpo de Engenheiros (1822); - Carta Geral da Província do Maranhão levantada por A. B. P. do Lago, Coronel Engenheiro. Reduzida e Desenhada por I. C. Guilhobel, Tenente Engenheiro (1823); e - Planta do Forte da Ponta D'Areia na Capitania do Maranhão, seu perfil, alçado e terreno adjacente, levantada em dezembro de 1819 pelo Coronel do R. C. de Engenheiros Antonio Bernardino Pereira do Lago (1863).
João Antônio Garcia Abranches	Espelho crítico da província do Maranhão (1822)

QUADRO 4: PERÍODO DO IMPÉRIO (1822 - 1889)

AUTOR	OBRAS
Albin René Roussin	Le Pilote du Brésil: description des côtes de L'Amérique Méridionale, situés entre l'île Santa Catarina e celle de Maranhão (1826)
Jerônimo Viveiros	História do comércio do Maranhão (1612 – 1895). (1854)
Franklin Antônio da Costa Ferreira	Carta Geral da Província do Maranhão (1854)
Raimundo Teixeira Mendes	Projeto de água encanada de São Luís (1855)
Cândido Mendes de Almeida	- A Carolina ou a definitiva fixação de limites entre províncias de Maranhão e de Goyas (1852); - Memórias para a história do extinto estado do Maranhão cujo território compreende as províncias do Maranhão, Piauí, Grão Pará e Amazonas (1858); e - Atlas do Império do Brasil (1868).
César Augusto Marques	- Apontamentos para o Dicionário Histórico, Geográfico, Topográfico e Estatístico da Província do Maranhão (1864); Dicionário Histórico Geográfico da Província do Maranhão (1870); e - A província do Maranhão, breve história (1876). - Tradução dos livros: História da Missão dos padres capuchinhos na ilha do Maranhão e suas circunvizinhanças pelo padre Cláudio d'Abbeville; e Viagem ao norte do Brasil feita nos anos 1613 e 1614, pelo padre Ivo D'Evreux.
Charles Frederich Hart	Geologia e Geografia Física do Brasil (1870)
Gustavo Luiz Guilherme Dodt	Descrição dos rios Parnahyba e Gurupy (1873)

Elaboração: Amanda S. de E. G. Acruchi, 2023.

QUADRO 5: BRASIL REPÚBLICA (1889 em diante)

AUTOR	OBRAS
Frei Francisco de NSra. do Maranhão	Poranduba Maranhense: relação histórica da província do Maranhão (1891)
Augusto Olímpio Viveiros de Castro	O Estado do Maranhão (1892)
José Ribeiro do Amaral	O Estado do Maranhão em 1896 (1897)
Élisée Reclus	Estados Unidos do Brasil: Geographia, Ethografia e Estatística (1900)

Justos Jansen Ferreira	<ul style="list-style-type: none"> - Fragmentos para a corografia do Maranhão (1901); - A propósito da carta geográfica do Maranhão (1904); - A Barra da Tutoia (1908); Geografia Médica e Climatologia do Estado do Maranhão (1910); - Carta Geográfica da Ilha de São Luís (1912); - Carta Geográfica do Maranhão (1912); - Contribuição para a História e Geografia do Estado do Maranhão (1913); - Pelo Maranhão (1916); e - A divisória pelo Parnaíba (1921).
Palmério de Carvalho Cantanhede	Saneamento das cidades e sua aplicação à capital do Maranhão (1902)
Fran Pacheco	<ul style="list-style-type: none"> - O Maranhão e os seus recursos (1902); - O trabalho maranhense (1916); - Portugal e o Maranhão (as suas relações comerciais) (1919); e - Geografia do Maranhão (1923);
José Palhano de Jesus	<ul style="list-style-type: none"> - A viação no Maranhão (1909); e - Relatório do reconhecimento ligeiro da Estrada de Ferro do Itapecuru ao Tocantins (1910)
Francisco de Assis Iglésias	Caatingas e chapadões (notas, impressões e reminiscências do meio norte brasileiro) (1912 – 1919)
Raimundo Lopes	<ul style="list-style-type: none"> - O Torrão Maranhense (1916); - Uma Região Tropical (1919); e - Antropogeografia (1956).
Aquiles Lisboa	<ul style="list-style-type: none"> - O Serviço do algodão e seu insucesso (1916); e - Em torno da questão da pesca no município de Cururupu (1920)
José Niepce da Silva	Aspectos do Norte (1921)
José Domingues	Problemas Maranhenses (1923)
Carlota Carvalho	O Sertão (1924)
José Abranches de Moura	<ul style="list-style-type: none"> - Planta da cidade de São Luís capital do Estado do Maranhão (1926); - A Ilha de São Luís (1929); - Rio Gurupi (1936); e - A Cartografia Maranhense (1952); [...]
Alfredo Lisboa	Portos do Brasil (1926)
Sílvio Fróes Abreu	<ul style="list-style-type: none"> - O coco babaçu e o problema do combustível (1929); e - Observações sobre a Guiana Maranhense (1939)

Clarindo Santiago	Estradas maranhenses (1929)
Luis Flores de Morais Rêgo	- Notas geográficas e geológicas sobre o rio Tocantins; e - Notas sobre a geologia do estado do Maranhão (1935)
Avelino Inácio de Oliveira	Ouro nos estados do Pará e Maranhão (1935)
Alberto José Sampaio	Fitogeografia do Brasil (1938)
Byron de Freitas	O noroeste maranhense (1939)
José de Araújo Lima	Saúde e População da região do Gurupi (Pará-Maranhão) (1939)
Astolfo Serra	Terra enfeitada e rica (1941)
José Fuzetti de Viveiros	O babaçu nos estados do Maranhão e Piauí. DNPV, DFPV (1944)
José Veríssimo da Costa Pereira	Babaçuais (1944), publicado na Revista Brasileira de Geografia em 1955.
Júlio Paternostro	Viagens ao Tocantins (1945)
Odorich R. do Albuquerque e Victor Dequech	Contribuição para a geologia do Meio Norte, especialmente Piauí e Maranhão (II Congresso Panamericano de Engenharia de Minas e Geologia) (1946)
Eurico Telles de Macedo	O Maranhão e suas riquezas (1947)
Cândido Pereira de Sousa Bispo	A estrutura geológica do Maranhão e a existência do petróleo (1949)
Donald F. Campbell, Luis A. de Almeida e Salustiano Silva	Relatório Preliminar sobre a geologia da Bacia do Maranhão para o Conselho Nacional de Petróleo (1949)
Aroldo de Azevedo	- São Luis do Maranhão (Primeiros Estudos), Anais da Associação de Geógrafos Brasileiros (1950 a 1953); e - Através do Vale do Itapecuru (Impressões de uma viagem de reconhecimento) (1951).
Aroldo de Azevedo e Dirceu Lino de Matos (1951)	Viagem ao Maranhão - julho de 1950 (1951)
Dirceu Lino de Matos	Bases Geográficas da vida econômica do Vale do Itapecuru (1950)
Eugênia Gonçalves Egler	Distribuição da população no estado do Maranhão em 1940. Revista Brasileira de Geografia (1951)

Ricardo Lemos Frois	Estudo sobre a Amazônia maranhense e seus limites florísticos (1953)
Wilhelm Kegel	Contribuição para o Estudo do Devoniano da Bacia do Parnaíba. Boletim 141, DNPM (1953)
Tucídides Barbosa	- Subsídios para a história da cidade de Balsas (1953); e - As boiadas sertanejas (1956 e 1957).
Aziz Ab`Saber	- Contribuições à geomorfologia do Estado do Maranhão in Anuário da Faculdade de Filosofia Sedes Sapientiae (1955 e 1956); - Relevo, estrutura e rede hidrográfica do Brasil (1956); e - Aptidões agrárias do solo maranhense (Notas Prévias). BPG, nº 30 (1958).
Ruben Almeida Liberalino Miranda	- A cidade de São Luís (Tentativa de reconstituição histórica). Revista de Geografia e História (1955) - A Região Noroeste do Maranhão. Relatório publicado na Revista de Geografia e História (1961)
Roberto Galvão	Introdução ao conhecimento da área maranhense abrangida pelo plano de valorização econômica da Amazônia in Revista Brasileira de Geografia (1955)
Liberalino Miranda	- Retalhos Corográficos - Roteiro para Carutapera. in Cidade de Pinheiro (1955); e - Retalhos Corográficos - Os topônimos Grajaú e Guaxenduba (1959)
Alfredo Domingues	Grande Região Nordeste (O Meio Norte). Enciclopédia dos Municípios Brasileiros (1957)
Maurice le Lannou	Brasil, capítulo II. (1957)
Carlos Studart Filho	Fundamentos geográficos e históricos do Estado do Maranhão (com breve estudo sobre a origem e evolução das capitanias feudais do Norte e Meio-Norte) (1959)
Marília Velloso Galvão	O clima da Amazônia. Regiões bioclimáticas do Brasil (1967)
Bandeira Tribuzi	Formação Econômica do Maranhão: Uma proposta de desenvolvimento. (publicado postumamente em 1981)

Elaboração: Amanda S. de E. G. Acruchi, 2023.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tantos nomes e obras, é possível observar numerosas contribuições para a formação do pensamento geográfico maranhense no decorrer dos últimos séculos. Aqui observa-se autores locais, alguns de outros estados brasileiros e também de outros países

registrando seu olhar acerca destas terras. Assim, podemos notar diferentes nuances nas obras e algumas informações incertas, mas não há como desprezar nenhuma delas, pois foram impregnadas pela realidade local e temporal de cada autor e este fato traz ainda mais riqueza.

No decorrer da pesquisa para elaboração deste trabalho foram levantados ainda outros nomes e obras, porém carecendo ainda de uma análise mais profunda, impossibilitada pela não localização de arquivos contundentes. Isso exige a continuação de pesquisas nesta área a fim de que este arrolamento seja mais fidedigno e honroso com todos os estudiosos e estudiosas da Geografia deste estado sobremaneira rico e complexo.

Além disso, é importante alertar a sociedade maranhense atual, para o zêlo destes registros para que não se percam e possam ser acessados pelos que ainda virão, uma vez que trazem informações de grande riqueza sobre o espaço geográfico deste estado e tudo que ele compreende.

Também é possível constatar a relevância crucial do pensamento geográfico na construção do território, economia, cultura e sociedade. A história de um espaço precisa de seus componentes geográficos para existir e para ser transmitida.

REFERÊNCIAS

ALBERNAZ, João Teixeira. Pequeno Atlas do Maranhão e Grão-Pará. [S. l.: s. n.], 1629. 1 atlas. Disponível em: http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_cartografia/cart555828/cart555828.htm. Acesso em: 26 maio 2023.

ANDRADE, Manuel Correia de. **Geografia, ciência da sociedade: uma introdução à análise do pensamento geográfico**. São Paulo: Atlas, 1987. ISBN 85-224-0285-X.

BENEDINI, Giuseppe Frederico. Italianos na Bahia, sem outros temas: breve resenha histórica sobre a imigração peninsular no estado (1500-1850). **Revista de História**, Bahia, ed. 5, p. 30-46, 1-2 2013. Disponível em: http://www.revistahistoria.ufba.br/2013_1/a03.pdf. Acesso em: 8 mar. 2023.

CORTESÃO, Jaime. Cabral e as origens do Brasil: Ensaio de Topografia Histórica. Rio de Janeiro: MRE, 1944.

FEITOSA, Antonio Cordeiro; PINHEIRO, Luis Antonio. Um fenômeno urbano em São Luís, Estado do Maranhão: a Companhia Anil e o sistema de canalização do abastecimento d'água na urbe oitocentista (1855 a 1862). *História e Cultura, Franca*, v. 6, ed. 3, p. p.252-280, 29 dez. 2017. DOI <https://doi.org/10.18223/hiscult.v6i3.2188>. Disponível em: <https://ojs.franca.unesp.br/index.php/historiaecultura/article/view/2188>. Acesso em: 30 mar. 2023.

FEITOSA, Antonio Cordeiro. **O Maranhão Primitivo: Uma tentativa de reconstituição**. São Luís: Augusta, 1983.

FEITOSA, Antonio Cordeiro; RODRIGUES, Zulimar Márta Ribeiro. O pensamento geográfico maranhense. I Encontro Nacional de História do Pensamento Geográfico, Rio Claro, p. 152-156, 12 dez. 1999.

GALVÃO, Roberto. Introdução ao conhecimento da área maranhense abrangida pelo plano de valorização econômica da Amazônia. **Revista Brasileira de Geografia**, [s. l.], ano XVII, ed. 3, p. 3-294, julho a setembro 1955.

GANDRA, Edgar Avila; SILVEIRA, Marcos Borges da. A viagem de Duarte Pacheco Pereira. **BIBLOS**, Rio Grande, v. 12, p. 65-73, 2000.

LEITE FILHO, Deusdedit Carneiro. Conhecendo a arqueologia de São Luís. São Luís: UEMAnet, 2021. ISBN 978-65-89787-55-6. *E-book*.

LIMA, Euges. 195 anos de César Marques. Sobre História do Maranhão: O blog da nossa história, [s. l.], 12 dez. 2021. Disponível em: <https://sobrehistoriama.blogspot.com/2021/12/195-anos-de-cesar-marques.html>. Acesso em: 26 maio 2023.

MARQUES, Guida. En los confines del imperio hispano-portugués. La conquista del Marañón y del Gran Pará durante la unión ibérica, in *Espanña y Portugal en el mundo (1581-1668)*, Madrid, Ediciones Polifema, 2014, p.249-278. ISBN: 978-84-96813-94-6.

MEIRELES, Mário M. História do Maranhão. São Paulo: Sciliano, 2001.

MOREIRA, Ruy. **A formação espacial brasileira**: Contribuição crítica aos fundamentos espaciais da geografia do Brasil. 3. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2020. ISBN 978-65-87145-07-5.

PFLUEGER, Grete Soares. Conhecendo a história e a cartografia urbana de São Luís. São Luís: UEMAnet, 2021. ISBN 978-65-89787-56-3. *E-book*.

REIS FILHO, Nestor Goulart. Imagens do Brasil colonial. Edusp, 2000.

REVISTA DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA. São Luís: n. 6, 1961. Anual.

SANTOS, Raimundo Lima dos. A construção da imagem sertaneja maranhense a partir das leituras de Francisco de Paula Ribeiro. Orientador: Prof. Dr. José Newton Coelho Meneses. 2014. 251 p. Tese de Doutorado (Pós-graduação em História) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-9XKG8Y/1/ppghistoria_raimundolimasantos_tesedoutorado.pdf. Acesso em: 25 mar. 2023.

VIEIRA FILHO, Domingos. Estudos Geográficos do Maranhão. Revista de Geografia e História, São Luís, ano VI, ed. 6, p. 04-30, maio 1961.

A HERMENEUTICA EM PAUL RICOEUR: UMA ANÁLISE SEGUNDO A OBRA *TEMPO E NARRATIVA*

Itasuan Antonio Pires Ferreira
Mestrando em Filosofia
UFMA

Rita de Cássia Oliveira
Doutora em Filosofia
UFMA

RESUMO: O presente texto tem como finalidade discutir o conceito de hermenêutica apontado pelo filósofo Paul Ricoeur na obra *Tempo e Narrativa*, em particular, na primeira parte do tomo I, em que o autor desenvolve uma discussão em torno da ideia de tempo em Santo Agostinho e de narrativa em Aristóteles, como também a parte final do tomo III, em que Ricoeur esboça considerações acerca de seu projeto hermenêutico. Nesse sentido, o caminho utilizado para tratar essa temática diz respeito a uma revisão bibliográfica. Em Ricoeur, podemos entender a hermenêutica de múltiplas maneiras, isto é, hermenêutica do si, hermenêutica simbólica, hermenêutica fenomenológica, dentre outras. Desse modo, entendemos que *Tempo e Narrativa* funciona como pressuposto a discussão filosófica de Ricoeur em torno da hermenêutica. Nesse perspectiva, a intenção deste trabalho se circunscreve a analisar duas abordagens necessárias para entendermos a proposta ricoeuriana de hermenêutica. Em primeiro lugar, temos a obra *Tempo e Narrativa* escrito em três volumes, por isso devemos salientar a importância do desdobramento do conceito de hermenêutica nesses três tomos. Em segundo lugar, destacamos o conceito de linguagem como maneira de compreender a hermenêutica em Ricoeur. Assim, podemos dizer que a obra *Tempo e Narrativa* é um percurso para compreendermos a hermenêutica de Paul Ricoeur.

Palavras-chave: Linguagem, Hermenêutica, Narrativa, Tempo.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo analisar o conceito de hermenêutica sob o ponto de visto do filósofo francês Paul Ricoeur. O ponto de partida da discussão se dá por meio da obra *Tempo e Narrativa*, especificamente o primeiro volume I.

Nesse sentido, o objetivo da proposta de pesquisa é identificar na obra supracitada os elementos que constituem os pressupostos para uma hermenêutica em ricoeuriana. Vale ressaltar que *Tempo e Narrativa* foi publicado em três volumes, cada volume com sua finalidade. No primeiro volume I, Ricoeur trata sobre a questão da temporalidade da narrativa a partir de uma perspectiva histórica. O segundo volume II é uma abordagem sobre a teoria da narrativa a partir de uma perspectiva da ficção. Por último, o terceiro volume III é uma proposta que visa correlacionar a narrativa histórica e a narrativa ficcional.

Dito isto, podemos apontar que as razões que conduziram Ricoeur a tratar sobre essa temática surge de um confronto ideológico entre o positivismo e o estruturalismo no contexto francês de sua época. Os positivistas, por um lado, argumentavam que a narrativa histórica tinha

os meios para alcançar a verdade porque lidava com o que era da ordem do factual, do real, do alcance limitado do âmbito concreto. Por outro lado, o estruturalismo defendeu um posicionamento que contradiz a posição adotada pelo positivismo. A ideia básica do estruturalismo é a utilização de estruturas sociais e das conjunturas sociais como meio para alcançar a verdade. Essa linha de pensamento utiliza uma narrativa ficcional para atingir seu objetivo.

Esse contraste entre a narrativa histórica e a narrativa ficcional são os elementos que fundamentam a tese de Ricoeur de estabelecer uma ideia de verdade a partir destas duas narrativas, que segundo ele,

O caráter comum da experiência humana que é marcada, articulada, clarificada pelo acto de narrar em todas as suas formas, é o seu caráter temporal. Tudo o que se narra acontece no tempo, desenvolve-se temporalmente: e o que se desenvolve no tempo pode ser contado. Talvez mesmo todo o processo temporal só seja reconhecido como tal na medida em que ele é narrável de uma forma ou de outra (RICOEUR, 1990, p. 24).

Assim, a proposta aqui levanta é tentar compreender como a hermenêutica emerge a partir das narrativas históricas e ficcionais tal como pensadas por Paul Ricoeur. Vale destacar que a definição de hermenêutica para o pensador em questão possui alguns significados, como por exemplo, hermenêutica da ação, hermenêutica simbólica, dentre outras.

2. A HERMENÊUTICA PARA PAUL RICOEUR

Na primeira parte de seu livro *Tempo e Narrativa* - volume I, Paul Ricoeur desenvolve uma discussão sobre a temática do conceito de tempo da alma encontrada no livro XI das *Confissões* de Santo Agostinho. Em consonância ao que foi dito temos também presente nessa discussão outro filósofo, a saber, Aristóteles com a obra *Poética*. O estudo sobre Aristóteles recai sobre a temática da narrativa.

Portanto, observa-se que, para o autor a problemática do tempo serve para explicar o desacordo na teoria do tríplice presente, enquanto que na narrativa o contraponto é criado por meio da concordância. Nesse sentido, destacamos que esses dois conceitos tomados separadamente são totalmente opostos.

A proposta de Ricoeur como solução para resolver esse problema entre o tempo e a narrativa reside no entrelaçamento entre a concordância e a discordância. É por causa disso que:

Tempo pelo qual trata a *Poética* de Aristóteles concerne a um tempo interno da obra, aquele dado pela noção que o leitor faz do todo da obra. E a especulação de Agostinho sobre o tempo além de possibilitar a compreensão do tempo humano como tempo

narrativo, integra-se as indagações de Ricoeur sobre a morte e a vida (OLIVEIRA, 2013, p. 80).

Por conseguinte, é justamente desse impasse entre o temporalidade e a narratividade que resulta a tese do autor sobre a concordância-discordância. Essa asserção é corroborada quando observamos a defesa de que Ricoeur fez ao estabelecer que o tempo se torna humano na medida em que está articulado com a narrativa. Por outro lado, a partir da experiência de vida de uma pessoa no tempo, podemos observar a transposição dessa atividade para a história, seja essa história uma ficção ou factual. Neste sentido, a proposta de Ricoeur ao articular temporalidade e a narrativa constituem o fundamento de sua teoria da tríplice *mimese*, que consiste em três etapas camadas de prefiguração, figuração e refiguração. Esta é a razão de destacarmos os conceitos de tempo e narrativa como as bases para uma hermenêutica em Ricoeur.

Antes de esboçar as primeiras definições de hermenêutica, Ricoeur teve como compromisso estabelecer algumas relações entre o tempo e a narrativa. A primeira é a sua análise sobre a teoria do tríplice presente, em Santo Agostinho, que teve como objetivo apontar-nos o problema da discordância dentro da alma. É através desse problema que Ricoeur elabora sua resposta a essa questão por meio da narrativa que se eleva como solução poética, essa contribuição foi possível via Aristóteles, que por meio de sua obra “*Poética*”, nos apresenta a concordância.

O meio que Ricoeur utiliza para superar a discordância do tempo da alma em Santo Agostinho é nos dada por meio do ato poético, que por sua vez é apresentado de duas maneiras: primeiro, como narrativa histórica; segundo, como narrativa de ficção.

Dessa forma, o caminho elaborado a partir daí consiste numa concepção de que a narrativa engloba tanto a narrativa histórica quanto narrativa ficcional. Essa “solução poética” destacada por Ricoeur não foi a chave somente para o problema do tempo exposto por Santo Agostinho, como também auxilia a explicar a espiral hermenêutica, no sentido de que:

Concretiza-se, na solução narrativa para a problemática temporal, por uma passagem da pré-compreensão do mundo da ação à transformação do mundo do leitor (mudando o seu agir); passagem que é possibilitada pela acção cruzada da ficção e da historiografia (RICOEUR, 1990, p. 11).

Nesse sentido, podemos dizer que o pensamento de Paul Ricoeur prima por uma unidade da narrativa, e que por isso é contrário a qualquer forma de fragmentação do texto, isto é, que a história e ficção não devem ser vistas separadas, e sim como que uníssona.

De maneira geral, nos três volumes de *Tempo e Narrativa*, Ricoeur fez uma defesa do tempo e da narrativa como sendo inerentes, e é nessa construção de sua teoria que se observa o

surgimento da compreensão hermenêutica. Isso é observável quando respectivamente no tomo I ele trata da configuração do tempo pela narrativa, no tomo II sobre a narrativa de ficção e no tomo III estabelece o entrecruzamento de história e ficção. Esses três tomos trilham paulatinamente um caminho que teve como fim uma nova perspectiva sobre a hermenêutica, que na última parte do tomo III, o autor apenas fez uma espécie de propedêutica sobre a hermenêutica, isso porque os três tomos não tratam especificamente sobre essa temática.

Em segundo lugar, a linguagem é necessária para a compressão da hermenêutica em Ricoeur, que advém do entrecruzamento do tempo e da narrativa, isto é, que essa relação resulta na possibilidade do surgimento da linguagem. Ela ascende dentro da teoria de Ricoeur porque na sua perspectiva a linguagem buscar retratar a realidade, tal como a do tempo e da narrativa. É a experiência de vida do homem no tempo que passa a ser narrada, e, por conseguinte, é a linguagem responsável por essa intermediação entre os acontecimentos que se dão na ação por meio da narrativa. Onde a experiência do homem descrita pela linguagem perpassa pela experiência que se dá nas obras, nos autores e nos leitores. Nesse sentido, “a importância igualmente atribuída à estrutura linguística da vida humana, como mostra a insistência de Ricoeur sobre o fato de que nada do que o ser humano experimenta faz sentido se não for elevado ao nível da linguagem (SALLES, 2012, p. 246).

Igualmente a linguagem, na qual têm por finalidade descrever a realidade, como também de ser o meio pelo qual a narrativa se manifesta através da imitação da ação, existe dentro do pensamento do autor uma relação dela com a sua teoria da tríplice mimese. Nesse sentido, a linguagem em Ricoeur está relacionada a prefiguração, configuração e refiguração.

É sobre esses três eixos que emerge a definição de hermenêutica em Ricoeur, isto é, que a hermenêutica é “reconstruir o conjunto das operações pelas quais uma obra eleva-se do fundo opaco do viver, do agir e do sofrer, para ser dada, por um autor, a um leitor que a recebe e assim muda seu agir” (RICOEUR, 1994, p. 86).

Para Ricoeur, a história do homem no tempo não pode ser vista apenas sob a ótica da objetividade, mas sim como que de uma subjetividade, na qual “o leitor, como interprete da obra escrita, não deve impor ao texto a sua capacidade limitada de compreender, mas deve, sobretudo, expor-se, deixar-se modelar pela proposição de mundos que são feitas no ato da leitura” (SALLES, 2012. P. 247).

Desse modo, destaca-se que a definição de hermenêutica em Ricoeur contempla não apenas uma, mas três momentos que se dão em relação ao autor, texto e leitor. Nesse sentido, “o que um leitor recebe é não somente o sentido da obra mas, por meio de seu sentido sua

referência, ou seja, a experiência que ela faz chegar à linguagem e, em última análise, o mundo e sua temporalidade, que ela exhibe diante de si” (RICOEUR, 1994, p. 120).

2.1 A identidade narrativa

O caminho para o conceito de hermenêutica em Ricoeur passa por três etapas. A primeira etapa diz respeito a definição de tempo cosmológico, expressão trabalhada por Ricoeur segundo a perspectiva da obra *Confissões*, de Santo Agostinho. A segunda etapa do conceito de tempo diz respeito a um tempo fracionário ou histórico, tal como o exposto por meio da intriga na *Poética*, de Aristóteles. A terceira etapa consiste na ideia de um tempo que surge a partir da intersecção estabelecida por Ricoeur entre o tempo cosmológico e o tempo histórico.

Nesse sentido, Ricoeur por meio da síntese entre esses dois tempos, Ricoeur nos apresenta sua tese de que o tempo é o tempo poético, senão é o tempo que trata das narrativas da história e da ficção. É sobre essa definição de tempo poético que o autor fundamenta sua argumentação em favor de uma unidade da narrativa.

Nesse sentido, podemos dizer que a tese sobre a identidade narrativa se dá da seguinte maneira: “a identidade narrativa implica a dialética da mesmidade e da ipseidade e encontre-se no ponto intermediário da teoria da ação e da teoria da moral que manifesta o vínculo entre a hermenêutica do si-mesmo e a narrativa” (CORÁ, 2004, p. 65).

É justamente por essa definição de identidade narrativa que Ricoeur nos responde quem é que praticou tal ação, quem é o seu agente e quem é o seu autor, ou seja,

A história narrada diz o quem da ação. A identidade do quem é apenas, portanto, o problema da identidade narrativa. Sem o auxílio da narração, o problema da identidade pessoal está, com efeito, fadado a uma antinomia sem solução: ou se coloca um sujeito idêntico a si mesmo na diversidade de seus estados, ou se considera, na esteira de Hume e ou de Nietzsche, que esse sujeito idêntico é somente uma ilusão substancialista, cuja eliminação só revela um puro diverso de cognições, de emoções e de volições (RICOEUR, 1997, p. 424).

O percurso desde o primeiro volume I como construção de uma hermenêutica em Ricoeur decorre da ligação estabelecida entre a ficção e a história, que culmina no terceiro volume III, onde história e ficção nos permitem argumentar em favor de uma identidade pessoal ou comunitária, como já foi dito no parágrafo acima.

A identidade narrativa é o ponto principal para onde o tempo e a narrativa nos levaram. Isso porque a proposta de Ricoeur consiste em uma hermenêutica que pretende destacar o si mesmo como uma pessoa ético-moral.

Dessa forma, podemos dizer que “o si mesmo como outro se constitui a partir da influência histórica e ética das grandes decisões da vida que supõe o deslocamento de si em direção ao outro, aquele que jamais é apreendido de forma absoluta (SALLES, 2012, p. 252).

Para o autor, a identidade narrativa é compreendida de duas maneiras, que são designadas como o Ipse e o Idem, dois termos que são fundamentais para a constituição do si mesmo. Silva explica que a identidade narrativa oscila entre duas polaridades, isto é, “uma inferior, em que a permanência no tempo exprime a confusão do Idem e do Ipse. Uma superior, em que o Ipse coloca a questão de sua identidade sem a ajuda nem o apoio do Idem” (SOARES, 2010, p. 105).

Então podemos dizer que para Ricoeur a diferença entre o Ipse e o Idem é expressa da seguinte forma:

Numa diferença entre identidade substancial ou formal e a identidade narrativa. A ipseidade pode escapar ao dilema do mesmo e do outro, na medida em que sua identidade se baseia numa estrutura temporal conforme ao modelo de identidade dinâmica oriunda da composição poética de um texto narrativo” (RICOEUR, 2007, p. 425).

A discussão de uma hermenêutica do si mesmo como o outro vai além dos três volumes de *Tempo e Narrativa*, pois esta investigação da identidade narrativa é o ponto final desta análise, cujo objetivo foi apontar para os conceitos de tempo e narrativa como pressuposições de hermenêutica em segundo Paul Ricoeur. Portanto, a conclusão desta análise é esta:

O si do conhecimento de si é o fruto de uma vida examinada, segundo a frase de Sócrates na apologia. Ora, uma vida examinada é, em ampla medida, uma vida depurada, explicada pelos efeitos catárticos das narrativas tanto históricas quanto fictícias vinculadas por nossa cultura. A ipseidade é, assim, a de um si instruído pelas obras da cultura que ele aplicou a si mesmo (RICOEUR, 1994, p. 425).

3. CONCLUSÃO

Em *Tempo e Narrativa*, Paul Ricoeur busca tratar nos três tomos respectivamente sobre a questão da narrativa histórica no primeiro volume; no segundo volume acerca da narrativa de ficção; por último, no terceiro volume Ricoeur busca correlacionar a questão da narrativa histórica e narrativa ficcional.

Nesse sentido, este trabalho buscou apontar como nesses três volumes da obra podemos nos situar na temática da hermenêutica. Assim, a conclusão da pesquisa é de que Paul Ricoeur não trata de forma direta sobre a hermenêutica na obra, porém é plausível afirmar que o autor propõe desde já os pressupostos de sua hermenêutica.

REFERÊNCIAS:

CORÁ, É. J. HERMENÊUTICA E A TEORIA DA AÇÃO EM "O SI-MESMO COMO UM OUTRO" DE PAUL RICOEUR. UFSM. Santa Maria, RS, Brasil. 2004.

OLIVEIRA, R. D. C. A legitimação da Hemenêutica Fenomenológica da Paul Ricoeur. Ekstasis: revista de fenomenologia e hermenêutica, v. 2, n. 1, p. 69-83, 2013.

RICOEUR, P. A memória, a história, o esquecimento. Tradução de Alain François. Campinas, SP: Unicamp, 2007.

RICOEUR, P. Do Texto a Acção - Ensaio de Hermenêutica II. Tradução de Alcino Cartaxo e Maria José Sarabando. DIAGONAL. ed. [S.l.]: Rés-Editora, 1990.

RICOEUR, P. Tempo e Narrativa - Tomo I. Tradução de Constança Marcondes Cesar. Campinas, SP: Papyrus, v. 1, 1994.

SALLES, W. A hermenêutica textual de Paul Ricoeur: aportes à compreensão da identidade cristã. Atualidade Teológica, Rio de Janeiro, 10 maio 2019.

SOARES, M. T. M. História e Ficção em Paul Ricoeur e Tucídides. Faculdade de Letras Universidade de Coimbra. 2010.

A LEI UNIVERSAL EM IMMANUEL KANT

Maria Terezane dos Santos da Silva
Graduanda no curso em Filosofia
mariaterezane21@yahoo.com

Maria Olília Serra
Doutora em Filosofia
Universidade Federal do Maranhão-UFMA

RESUMO: O presente artigo, tem como o objetivo abordar sobre a moral universal de Immanuel Kant, presente nas obras, *Fundamentação da Metafísica do Costumes*, *Crítica da Razão Prática*, *Metafísica dos Costumes*, *Religião nos Limites da Simples Razão*, dentre outras obras. A moral kantiana, é independente de qualquer sentido religioso. A moralidade de um ser humano, deve ser a mesma moralidade para todos. A Razão é legisladora, e abrange todo mundo de forma igual, pois todos os seres humanos, para Immanuel Kant, é racional. Na obra *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, evidencia a extrema necessidade de elaborar uma Filosofia Moral, que ressalta da ideia comum do dever e das leis morais. Uma lei, que tenha de valer moralmente, como um fundamento de uma obrigação,. Investiga sobre o princípio supremo da moralidade, o imperativo categórico, Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal. Kant, considera o imperativo categórico incondicionado, como absoluto, voltado para uma ação que tem em vista o dever. É apenas agindo a partir do imperativo categórico, que a vontade do ser humano é verdadeiramente moral. Immanuel Kant mostra o caminho para a moralidade, o dever de virtude, baseado na razão, sua justificativa para o agir correto, as possíveis causas de ações contrárias a este dever universal e mostra a possível solução para o problema moral das inclinações.

Palavras Chaves: Moral. Razão. Dever. Imperativos

1. INTRODUÇÃO

Immanuel Kant, considera a razão um fato real que leva o ser humano a raciocinar sobre os elementos fundamentais, constitutivos do pensar e do agir humano. Em sua investigação filosófica racional, elaborou as seguintes indagações: 1. *Que posso saber?* 2. *Que devo fazer?* 3. *Que me é permitido esperar?*. A primeira pergunta, responde a Metafísica; a segunda, a Moral e a terceira, a Religião.

Na obra, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, publicada em 1785, Immanuel Kant, investiga a possibilidade de uma *vontade pura*, que tem o objetivo buscar e fixar o *princípio supremo da moralidade*. A pura representação do dever, é para Immanuel Kant, e em geral da lei moral, não está misturada com nenhum acrescento de estímulos empíricos, tem sobre o coração humano por intermédio exclusivo da razão, que pode ser prática, uma influência muito mais poderosa do que todos os outros móveis que se possam ir buscar no campo empírico. Enquanto uma doutrina dos costumes, mesclada composta de móveis de sentimentos e inclinações ao mesmo tempo de conceitos racionais, fazem vacilar o ânimo em face de

motivos impossíveis de reportar a princípio algum, que só muito casualmente levam ao bem, mas muitas vezes podem levar também ao mal.

O pensamento moral de Kant, deve parte da sua originalidade à rejeição de algumas perspectivas filosoficamente influentes. Uma delas é a versão do contratualismo, que remonta a Thomas Hobbes(1588-1679) que segundo o mesmo, a ética deve ser vista como resultado de um acordo ou contrato entre agentes racionais motivados pelo interesse pessoal, cada um aceita respeitar certas regras, na condição de outros também o fazerem, pois só assim será possível viver em segurança para colher os benefícios da cooperação social. Para Kant, a moralidade não se reduz a um acordo mutuamente vantajoso e, na verdade, é incompatível com uma motivação egoísta.

Outra perspectiva, que Kant, discorda sobre a moral e o papel da razão, é o pensamento de David Hume(1711-1776),as ações resultam sobretudo do impulso das nossas paixões, preferências ou desejos. Segundo o Hume, o ser humano age irracionalmente apenas na medida em que algumas das crenças subjacentes às nossas ações são irracionais ou injustificadas. A razão é teórica e quando é prática, é de forma puramente instrumental.

A terceira perspectiva, é a ideia de que a fonte da ética ou moralidade; não é mais que a vontade de Deus. Segundo esta perspectiva, Deus determina o que devemos fazer cabe-nos obedecer, talvez na expectativa de evitar castigos terríveis e de obter a salvação. Kant, defende que não podemos conceber o princípio supremo da moralidade como algo que nos imposto por uma alegada autoridade exterior, seja ela qual for. Para ele, agimos de forma irracional não só quando não escolhemos meios necessários para atingir os nossos fins, mas também quando adotamos fins contrários à razão. Sendo a razão prática , a fonte do princípio supremo da moralidade. Agir moralmente, não é proceder de acordo com constrangimentos impostos por uma autoridade exterior, nem por uma busca esclarecida da satisfação do interesse pessoal. É agir segundo os padrões que nós mesmos, como agentes racionais estabelecemos livremente.(KANT.2019.p.II-III-IV)

Kant, na primeira seção da *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, publicada em 1785, afirma que não existe no mundo, ou fora dele nenhuma coisa considerada como boa absolutamente, a não ser a boa vontade. Vontade, é a faculdade de escolher só aquilo que a razão, independentemente da inclinação, reconhece como praticamente necessário, quer dizer, como bom.

O princípio, *supremo da moralidade* e os princípios mais específicos que dele decorrem, sugere Kant, estão longe, de ser estranhos ao senso comum. Não precisamos, da investigação filosófica, para descobrir no essencial, como agir moralmente. No âmbito da moralidade, a

razão humana, mesmo no caso do mais vulgar entendimento, pode ser facilmente levada a um alto grau de justiça e desenvolvimento.⁷⁰ Uma ação praticada por dever, tem o seu valor moral, não *no propósito* que com ela se quer atingir, mas na máxima que a determina; não depende da realidade do objeto da ação, mas somente do *princípio do querer*.⁷¹

Esta lei, que implica não só universalidade, como também imputabilidade e incondicionalidade, chama-se imperativo categórico e seu enunciado acima representa apenas a pura forma da lei, sem nenhuma determinação material, isto é, de conteúdo. Kant explica :

Essa lei, imperativa exige que o meu procedimento, minha ação, possa se universalizar. Por exemplo, posso fazer promessa que não poderei cumprir? Posso pregar o roubo, o suicídio, a mentira? Ora, essas ações não podem se universalizar, pois levariam a uma contradição e por isso de destruiriam a si mesmas. “*É absolutamente boa a vontade* que não pode ser má, portanto quando sua máxima ,ao transforma-se em lei universal, se não pode nunca contradizer.(KANT.1986.p.80)

O autor, disse que os princípios empíricos, nunca servem para fundamentar leis morais. Pois a necessidade prática incondicional que lhe é imposta, se deriva da *particular constituição da natureza humana* ou das circunstância contingentes em que ela está colocada. O princípio mais condenável, segundo Kant, é o princípio da *felicidade própria*, Pois não contribui em nada para o fundamento da moralidade, uma vez que é totalmente diferente fazer um homem feliz ou fazê-lo bom, e fazê-lo prudente e finório em atenção ao seu interesse ou fazê-lo virtuoso; mas sim porque atribui à moralidade móveis, juntando na mesma classe os motivos que levam à virtude e os que levam ao vício.⁷²

Kant, considera evidente que os princípios morais são necessários e rigorosamente universais, quando disse:

Toda a gente, tem de confessar, que uma lei que tenha de valer moralmente, isto é, como fundamento duma obrigação, tem de ter em si uma necessidade absoluta; que é o mandamento: Não deves mentir, e assim todas as restantes leis propriamente morais; que por conseguinte, o princípio da obrigação não se há- de buscar aqui na natureza do homem ou nas circunstâncias do mundo em que o homem está posto, mas sim *a priori* exclusivamente nos conceitos da razão pura, e que qualquer outro preceito baseado em princípios da simples experiência, e mesmo um preceito em certa medida universal, se ele se apoiar em princípios empíricos, num mínimo que seja, talvez apenas por um só móbil, poderá chama-se na verdade uma regra prática, mas nunca uma lei universal.(KANT.1986.p.16)

⁷⁰ GALVÃO. Pedro. Fundamentação da Metafísica dos Costumes. Introdução de Pedro Galvão. Edições 70,Lda,Janeiro de 2019.Lisboa.pXXIII

⁷¹ KANT. Immanuel. Fundamentação da Metafísica dos Costumes. Tradução de Paulo Quintela. Edições 70,1986.Lda,Lisboa-Portugal.p.30

⁷² Ibid .p.88

2. DESENVOLVIMENTO

Para Immanuel Kant, os preceitos da moralidade, devem imperar sobre cada um, sem atender às suas inclinações :unicamente porque na medida em que é livre e está dotado de razão prática. O ensinamento, nas suas leis, não se extrai da observação de si mesmo e da própria animalidade, nem da percepção do curso mundo, do que acontece e de como se age, mas a razão ordena como se deve agir, ainda que se não encontrasse exemplo algum; e também não leva em conta a vantagem que nos pode advir e que, sem dúvida, só a experiência nos poderia ensinar.⁷³

O ato de cumprir as promessas é para o filósofo, quando não há que recear coação algum é uma ação virtuosa (prova de virtude),mas cujo cumprimento podemos ser coagidos, é um dever jurídico. A obra *metafísica dos Costumes*, é dividida em doutrina do direito e doutrina da virtude, que distingui- se pelos diferentes deveres, quanto pela diferença de legislação, que associa um outro móbil à lei.

Mas para filósofo, não posso eu, quando me encontro em apuro fazer uma promessa com a intenção de não cumprir, quando disse:

Distingue-se aqui, os dois sentidos que a questão pode ter: Se é prudente, ou se é conforme ao dever, fazer uma falsa promessa. Mas, tenho que ponderar, se desta mentira me não poderão advir posteriormente incômodos maiores que aqueles de que agora me liberto; e como as consequências, despeito da minha pretensa *esperteza*. Devo, pensar que uma vez a confiança perdida, me pode vir a ser mais prejudicial do que todo, o mal que agora quero evitar; posso enfim perguntar, se não seria mais prudente agir aqui em conformidade com uma máxima universal e adquirir o costume de não prometer nada senão com a intenção de cumprir promessa (KANT.198 .p.43)

Immanuel Kant enfatiza, que ser verdadeiro por dever, é uma totalmente diferente de sê-lo por medo das consequências prejudiciais. O primeiro caso, o conceito da ação em si mesma contém uma lei; no segundo, tem-se antes que olhar a minha volta para descobrir que efeitos poderão para mim está ligados à ação. Porque se me afasto do princípio do dever, isso de certeza é mau.

O homem, é para Immanuel Kant, afetado por tantas inclinações, é na verdade capaz de conceber a ideia de uma razão pura prática, mas não é tão facilmente dotado da força necessária para a tornar eficaz e concreto no seu comportamento (NOÉ. 2012.p.16).

Kant, sabe que na vida cotidiana, os homens mentem (como praticam outros atos contraditórios contra a humanidade),mas o que ele quer dizer é que, pelo fato de eu mentir, não posso querer, sem contradição, que a minha mentira se transforme num valor universal, nem

⁷³ KANT. Immanuel. *Metafísica dos Costumes*, Parte 1.Princípios metafísicos da Doutrina do Direito. Tradução: Artur Morão. Textos filosóficos, Edições 70.p.20

pretender ter agido moralmente, quando disse: “Em breve reconheço que posso em verdade querer a mentira, mas que não posso querer uma lei universal da mentira” (NOÉ. A moral de Kant.2012.p.118).

Immanuel Kant, aborda no âmbito da moralidade o termo *a priori*, que a moralidade está centrada e o outro termo *a posteriori*, o seu contrário, que é cujo o conhecimento dar-se através da experiência. O conhecimento, *a priori*, afirma, Kant, são aqueles em que se verifica absoluta independência de toda e qualquer experiência. ⁷⁴Kant afirmou, que o *princípio supremo da moralidade é o imperativo categórico*. É um categórico, porque nos surge como uma ordem. Uma *máxima*, é moralmente aceitável se puder universalizá-la. *Máxima*, é para Kant o princípio subjetivo da ação, o que significa que é o princípio segundo o qual um sujeito realiza um ato particular.

O *imperativo categórico*, representa uma ação como objetivamente necessária, por si mesma, sem relação com qualquer outra finalidade. Toda lei prática, representa uma ação possível como boa e necessária para um sujeito praticamente determinável pela razão. No caso da ação, ser apenas boa como meio para *qualquer outra coisa*, o imperativo é *hipotético*. A representação, de um princípio objetivo, enquanto obrigante para uma vontade, chama-se um mandamento, da razão e a fórmula do mandamento chama-se *Imperativo*.⁷⁵

Se a ação é boa em si, como necessária numa vontade em si conforme à razão como princípio dessa vontade; o imperativo é categórico. O *imperativo hipotético*, relaciona-se, diz nos, que a ação é boa, em vista de qualquer intenção possível ou real. O imperativo que se relaciona com a escolha dos meios para alcançar a própria felicidade, é o hipotético; a ação não é ordenada de maneira absoluta, mas somente como meio para outra intenção.

Para Kant, a finalidade, da qual todos seres racionais perseguem, é a *felicidade*. Todos, os elementos que pertencem ao conceito de felicidade são na sua totalidade empíricos, e que para a idéia de felicidade é necessário um todo absoluto, um máximo de bem-estar, no estado presente e em todo o futuro. A felicidade, para o autor não é ideal da razão, mas da imaginação; em princípios empíricos. (KANT.1986.p.51-53-56)

Praticamente bom, moralmente, para o autor, é aquilo que determina a vontade por meio de representação da razão; não por causas subjetivas, mas objetivamente, por princípios

⁷⁴ GALVÃO. Pedro. Fundamentação da Metafísica dos Costumes. Introdução de Pedro Galvão. Edições 70,Lda,Janeiro de 2019.Lisboa..p.III

⁷ Ibid.p.48

⁷⁵ KANT. Immanuel. Fundamentação da Metafísica dos Costumes. Tradução de Paulo Quintela. Edições 70,1986.Lda,Lisboa-Portugal.p-50-51.

válidos para todo ser racional. Distingue-se do *agradável*, pois este, só influi na vontade por meio da sensação em virtude de suas causas puramente subjetivas, que valem apenas para a sensibilidade deste, ou daquele, e não como princípio da razão que é válido para todos. Os *imperativos*, não valem para a vontade *divina*, nem em geral, para uma vontade Santa, porque o que querer, coincide, por si necessariamente com a lei.(KANT.1986.p.28-49)

O conhecimento prático, é para Kant, aquele que só tem tratar dos fundamentos da determinação da vontade quando disse:

Os *princípios*, que alguém formula em si mesmo nem por isso constituem leis a que inevitavelmente se veja submetido, porque a razão na prática se ocupa do sujeito, ou seja ,da faculdade de desejar. A regra prática sempre é produto da razão, porque prescreve a ação, qual meio para o efeito, considerado como intenção.(KANT.2005.p.20)

Para desenvolver o conceito de *boa vontade*, Kant diz que o conceito de dever, é a boa vontade. *Dever, é a necessidade de uma ação por respeito à lei*. Segundo ele, algumas pessoas, cumpre o seu dever não por respeito à lei, mas por amor ou temor de algo externo a si mesmo. Daí vem a distinção entre ações *conforme o dever* e ações por dever. Por exemplo, se dois comerciantes vendem um mesmo tipo de mercadoria por seu justo e verdadeiro preço, um deles pode está agindo moralmente(por dever) e o outro apenas por inclinação.(conforme o dever).Aquele que está agindo moralmente, vende a mercadoria por seu justo preço sem nenhuma intenção subalterna, mas pelo simples cumprimento do dever. Já o outro pode vender pelo preço justo apenas pelo desejo de adquirir mais clientes e ficar rico. Este comerciante, pois não age moralmente: Age de acordo com o dever,(o direito),mas não pelo puro dever(moral)⁷⁶

Para Kant, o dever, é conceito que deve conter uma verdadeira legislação para nossas ações, quando disse:

Esta legislação, só pode exprimir em imperativos categóricos, mas de forma alguma em imperativos hipotéticos; de igual modo determinamos claramente e para todas as aplicações, o conteúdo do imperativo categórico, que tem de encerrar o princípio de todo o dever. Se quisermos atingir este fim, não deve querer viver a realidade deste princípio da *constituição particular da natureza humana*. Pois o dever, deve ser a necessidade prática-incondicionada da ação; tem de valer para todos os seres racionais.(KANT.1986.p.64)

Os princípios práticos, são *formais*, quando fazem abstração de todos os fins subjetivos; mas são materiais, quando se baseiam nestes fins subjetivos; em certos móveis. Os fins, que

⁷⁶ SOUSA. Noé Martins de. A Filosofia de Kant: A Moral como fio condutor da articulação do Sistema Kantiano. Noé Martins de Sousa-Editora- Fortaleza: EdUECE,2012.p.112

um ser racional se propõe a seu grado, como *efeitos* da sua ação,(fins materiais).O que lhes dá o seu valor é somente, a sua relação com a faculdade de desejar.(Ibid.p.67)

Segundo Kant, se todo o valor fosse condicional e por conseguinte contingente em parte alguma poderia encontrar um princípio prático supremo para a razão. As próprias inclinações, porém como fontes das necessidades, estão longe de ter um valor absoluto que as torne desejáveis em si mesmas. O valor de todos os objetos, que possamos *adquirir* pelas nossas ações é sempre condicional.

Na *Fundamentação*, Kant exprime o imperativo categórico através da fórmula da lei universal:

Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal.

Deve-se entender por máxima, Kant explica:

Máxima, é o princípio subjetivo da ação, o que significa que é o princípio segundo o qual *um sujeito* realiza um ato particular. Mais precisamente, uma máxima é o princípio que leva uma pessoa a agir numa certa ocasião ,especificando um tipo de ação a realizar em certas circunstâncias em função de determinado *fim*. Embora as máximas sejam subjetivas no sentido indicado, se forem moralmente aceitáveis poderão ser também objetivas, e isto em virtude de valerem universalmente como princípios e poderem servir para a nossa própria legislação universal.(GALVÃO.2019.p.XIV)

Conforme o filósofo, em vez de pensarmos que agir moralmente é subordinar a nossa vontade a uma lei exterior, será melhor admitir, que a nossa própria razão é a fonte do princípio moral segundo o qual devemos agir. Observa-se, que em virtude de aceitar a existência de conceitos puros e de conhecimento sintético *a priori*, não é de acordo com o empirismo.

Immanuel Kant, aborda em sua na obra, *Metafísica dos Costumes*, publicada em 1797,que o conceito de dever, já é em si, o conceito de uma necessitação (coerção) do livre-arbítrio por meio da lei; essa coerção pode ser ou uma coerção externa ou auto coerção, por meio de sua sentença categórica, o dever incondicionado. Para o autor, o ser humano mostra-se maior propensão a dar ouvidos à inclinação do que a lei. Mas o ser humano, é um ser livre moral, o conceito de dever, para o filósofo, não pode conter nenhuma outra coerção senão a *autocoerção*, por meio tão somente da representação da lei. A doutrina universal dos deveres, não está relacionado a liberdade externa, mas a liberdade interna, é a *doutrina da virtude*. Posso, com efeito. ser coagido por outrem a ações que, como meio, são dirigidas a um fim, porém nunca ser coagido a *ter um fim*. Mas, que eu também esteja obrigado a propor-me como fim, algo que reside nos conceitos da razão prática.(Ibid.p189-191)

A virtude, é para o filósofo, o produto da razão prática pura, na medida em que esta, na consciência de sua superioridade(pela liberdade),adquire supremacia sobre elas. Que a virtude, possa e tenha de ser *ensinada*, decorre de ela não ser inata. A virtude, é também a firmeza de propósito na luta contra as inclinações.⁷⁷

Um *fim*, que é em si mesmo dever; a doutrina do mesmo pertence a ética, como única que traz consigo em seu conceito a auto coerção segundo leis morais. Para o autor, a ética também pode ser entendida como um sistema dos *fins* da razão prática pura. *Fim*, é um objeto do arbítrio, de um ser racional.⁷⁸

Para Kant, quanto menos um ser humano, pode ser fisicamente coagido, quanto mais, pelo contrário, ele o pode ser moralmente, por meio da mera representação do dever, tanto mais ele é livre, (Ibid.477.p.293.),quando disse:

Immanuel Kant, propõe de certo modo ao ser humano, a sua perfeição própria, que está relacionado à humanidade, que si diz que propô-la a si mesmo como *fim* é um dever em si mesmo, ela tem de ser posta naquilo que pode ser *feito* de seu *ato*, e não que é mera dádiva que ele tem de agradecer à natureza. A perfeição do ser humano, deve ser o *entendimento*, enquanto faculdade dos conceitos, por conseguinte também daqueles que dizem respeito ao dever; ao mesmo tempo o cultivo da *sua vontade*(moral de pensar),de cumprir todo dever em geral.

- 1) É um dever, para o ser humano esforça-se para cada vez mais alcançar-se da rudeza de sua natureza, da animalidade, à humanidade, unicamente através da qual ele é capaz de propor-se fins; suprir sua ignorância por meio de instrução e corrigir seus erros, pela razão prático-moral.
- 2) Também, é o dever para o ser humano, elevar o cultivo de sua *vontade*, até a mais pura intenção virtuosa, onde a lei se torna ao tempo móbil de suas ações, obedecer-lhes por dever.(KANT.2013.p.198)

Conforme o autor, a *virtude*, é a firmeza da máxima do ser humano no cumprimento de seu dever. Toda firmeza, é conhecida apenas, por meio de obstáculos que ela pode superar; na virtude, são as inclinações naturais, que podem entrar em conflito com o propósito moral e visto que é o ser humano mesmo, que coloca esses obstáculos no caminho de suas máximas. A virtude, é uma coerção, segundo o princípio da liberdade interna, por meio da mera representação de seu der, segundo a lei formal do mesmo.(Ibid.p.206)

⁷⁷Ibid. 477.p.293

⁷⁸KANT .Immanuel. Metafísica dos Costumes. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco,2013.-(Coleção Pensamento Humano).p. 1190-191

Para Kant, todo ser humano, como ser moral, tem tal *consciência moral* originariamente em si. Estar obrigado à *consciência moral* equivaleria à dizer: ter, o dever de reconhecer deveres. Pois, a *consciência moral*, é a razão prática que, em todo caso de uma lei, coloca diante do ser humano seu dever, para sua absolvição ou condenação. Sua referência não é a um objeto, mas antes meramente ao sujeito, afetando o sentimento moral por meio de seu ato. É um fato incontornável, não uma obrigação e um dever. (Ibid.p.211)

Segundo o filósofo, quando dizemos que este ser humano, não *tem* consciência moral, queremos dizer com isso que ele não leva em conta sua sentença. Pois, caso não tivesse realmente consciência moral alguma, ele tampouco seria imputado de algo, como ao dever ou acusado de algo como contrário ao dever, por conseguinte, também de maneira alguma poderia pensar o dever de ter uma consciência moral. O mesmo enfatiza que, uma consciência moral *que erra* é um absurdo. (Ibid.401.p.212)

A benevolência(amor benevolentiae),enquanto um fazer, pode estar submetido a uma lei do dever.

Para Kant, é dever ser beneficente como os outros quando disse:

É dever, ser beneficente com os outros homens na medida do possível, quer amemos ou não, e esse dever não perderia nada de seu peso mesmo que precisássemos fazer a triste observação de que nossa espécie, infelizmente não é propensa a beneficência. (KANT.2013.p. 213)

Beneficência é dever. Quem pratica, frequentemente, e é bem-sucedido nisto, com o propósito beneficente acaba, por fim por amar realmente aquele a quem fez o bem. Quando, se diz: “Você deve amar seu próximo como a si mesmo”, isso não quer dizer: “você deve amar imediatamente o (primeiro) e por intermédio deste amor, fazer o bem(depois)”,mas antes: “ faça o bem a seu próximo, e essa beneficência provocará em você a filantropia.⁷⁹

Para a liberdade, interna, são exigidos dois elementos: Ser mestre de si mesmo, em caso dado e senhor de si mesmo, isto é domar seus afetos e dominar suas paixões. A qualidade do ânimo, nessas duas circunstâncias, é nobre. Para a virtude, é exigido, em primeiro lugar, o domínio sobre em si mesmo.

Segundo o filósofo, podemos tornar-se reconhecível este dever em relação a dignidade da humanidade em nós, nos exemplos seguintes:

Não se tornem, escravos dos homens. Não deixem seu direito ser pisoteado impunemente por outrem. Não façam nenhuma dívida para qual não possam dispensar, e não sejam parasitas ou aduladores .nem tampouco mendigos. Sejam, por isso, econômicos, para que não se tornem miseráveis. Não se tornem, escravos dos

⁷⁹ Ibid.p.213

homens. Não deixem seu direito ser pisoteado impunemente por outrem. Não façam nenhuma dívida para qual não possam dispensar, e não sejam parasitas ou adutores .nem tampouco mendigos. Sejam, por isso, econômicos, para que não se tornem miseráveis.(KANT.2013.p.249)

Segundo Immanuel Kant, os *deveres para com os outros*, são deveres obrigatórios, amor e respeito, são sentimentos que acompanham o exercício desses deveres. Eles podem ser adquiridos isoladamente (cada um por si só) e permanecer(pelo próximo, ainda que este próximo possa merecer pouco *respeito*; do mesmo modo ,o necessário respeito igual por cada homem, mesmo que ele dificilmente seja julgado como digno de amor).No entanto, segundo a lei ambos estão sempre ligados entre si, em um dever; mas apenas de tal modo que, no sujeito, o princípio é constituído ora por um dever, ora por outro.

O *amor*, não é entendido aqui, como *sentimento*(esteticamente),isto é, como prazer pela perfeição de outros homens, ele não é entendido como amor de *complacência*(pois não se pode ser obrigado pelos outros a ter sentimento),mas sim como máxima da *benevolência*(enquanto prática),a qual tem como consequência a beneficência. O dever de amar, que é considerado, como dever amplo.

O dever de amor ao próximo, pode também ser expresso. Kant explica:

O dever de amor, é o dever de propor, como meus os *fins* dos outros(na medida em que estes fins não sejam imorais);o dever de respeito, ao meu próximo está contido na máxima de não degradar nenhum outro homem, tomando-o como meio para meus fins(não exigir que o outro deva se aviltar para servir aos meus fins).(KANT.2013.p.264)

Na obra, *A Religião nos Limites da Simples Razão*, publicada 1792, Kant explica que, o fundamento subjetivo da possibilidade, de uma inclinação(desejo habitual, *concupiscentia*),denomina-se, pendor. Enquanto contingente para a humanidade em geral. Tanto para o bem, ou para o mau, na natureza humana, não está relacionado a algo inato, pois é considerado como bom, como adquirido ou se for mau, como contraído por erro do próprio homem. O afastamento, da *lei moral* está relacionado ao pendor natural do homem ao mal.

A aptidão, ou a inaptidão do arbítrio, proveniente do pendor natural, em admitir ou não em sua máxima a lei moral, são designadas de *a boa ou a má vontade*. Pode-se distinguir conforme Immanuel Kant, distinguir-se três graus diversos nesse pendor. Em primeiro de uma maneira geral a fraqueza do coração humano quando se trata de conforma-se às máximas adotadas ou a *fragilidade* da natureza humana. Em segundo, lugar o pendor, a misturar motivos imorais a motivos morais, mesmo se isso ocorresse numa boa intenção ou em nome de máximas

do bem, ou seja, a *impureza*. E em terceiro lugar, o pendor a adotar máximas más, ou seja, a *maldade* da natureza humana ou do *coração humano*.⁸⁰

Segundo Kant, a *fragilidade* da natureza humana, é expressa até mesmo na queixa de apóstolo.- Tenho realmente vontade, mas falta o cumprimento, isto é, acato o bem, na máxima do meu arbítrio. Em segundo lugar, a impureza do coração humano, consiste em que a máxima, segundo o objeto(cumprimento intencional da lei),é sem dúvida boa e talvez também bastante enérgica na execução, mas em contrapartida não é puramente moral, ou seja, porque não acatou em si mesma *unicamente* a lei como motivo *suficiente*, mas porque tem necessidade de outros motivos ainda para determinar, por meios deles, o livre-arbítrio para fazer o que o dever requer. Em outros termos, ações conformes ao dever, não realizadas puramente por dever.

Em terceiro lugar, a *maldade*, a corrupção do coração humano, é o pendor do arbítrio para máximas que fazem passar os motivos resultantes da lei moral após outros, que não são morais. Pode, ser chamada também a perversidade do coração humano, porque inverte a ordem moral com relação aos motivos do verdadeiro *livre-arbítrio*. E embora, desse modo ações boas segundo a lei, legais, possam sempre subsistir, a maneira de pensar contudo é, por essa razão, pervertida em sua raiz, no que concerne à intenção moral e por esse motivo o homem designado como mau.⁸¹

A ambição, o amor de sí, em geral e a piedade, a concordância desses atos com lei, é puramente contingente. Porquanto, poderiam igualmente impelir à sua transgressão. O *pendor* ao mal, não pode ser atribuído senão à faculdade moral, do livre-arbítrio. Também, é o princípio formal todo ato contrário à lei, ato que com referência à matéria, se opõe à lei, no segundo sentido da palavra e é chamado de vício. É conforme Kant, estas, as três fontes do mal moral, unicamente naquilo que segundo as leis da liberdade, afeta os princípios supremo em virtude do qual aceitamos nossas máximas.(KANT.2006.p.29)

Para Kant, a firme resolução de cumprir seu dever, tornada aptidão, é designada também *virtude*. O homem é virtuoso, quando se sente firme nas máximas, que levam a cumprir o dever. Segundo o filósofo, deve-se recomendar, como um excelente meio para despertar os sentimentos morais quando disse:

Exercitar, muitas vezes no homem o sentimento da sublimidade de seu destino moral, porque se opõe diretamente ao pendor *inato*, que tende a inverter os motivos as máximas de nosso livre- arbítrio, a fim de restabelecer no respeito incondicional da lei, condição suprema de todas as máximas a tomar, a ordem moral primitiva nos

⁸⁰ Ibid.p.27

⁸¹ KANT Immanuel. A Religião nos Limites da Simples Razão. Tradução: Ciro Mioranza- São Paulo: Escala Educacional,2006,-(Série Filosofar).p.28

motivos e, por conseguinte, em sua pureza a disposição ao bem no coração humano. (KANT.2006.p.46)

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Immanuel Kant, ao explicar através do seu ensinamento acerca da moral, abordou sobre o princípio supremo da moralidade, tal como esta apresenta-se, em toda consciência humana. A inteligência, a faculdade de julgar, a coragem etc., não são coisas boas absolutamente; seu valor depende do uso que delas se faça. Cabe dizer, o mesmo a felicidade: não é um bem em si; pode ser uma fonte de corrupção para quem não dispõe de uma boa vontade.

Kant, com o propósito de ajudar a humanidade a encontrar o caminho da sabedoria, e por conseguinte o caminho do bem e da justiça, se propôs a apontar os caminhos dessa razão esclarecida, mas ao mesmo tempo, estabelecer sua arquitetônica. Kant define, o dever: *O dever é a necessidade de cumprir uma ação por respeito a lei.* O mesmo, comenta esta definição: - Para o objeto concebido como efeito da ação que me proponho, posso, sem dúvida, sentir inclinação, nunca porém respeito, precisamente porque ele é simplesmente efeito, e não a atividade de uma vontade. Do mesmo modo, não posso ter respeito a uma inclinação em geral, seja ela é minha ou de outrem. Só o que está ligado à minha vontade unicamente como princípio e nunca como efeito, o que não serve a minha inclinação, mas a domina, e ao menos a exclui totalmente da avaliação no ato de decidir. A simples lei por si mesma, é que pode ser objeto de respeito e ordena para mim.

Immanuel Kant, mostra o caminho para a moralidade, o dever de virtude, que é racional, *a priori*, necessário, autônomo e livre, depende de uma boa vontade; sua justificativa para o agir correto, o dever de virtude, as possíveis causas de ações contrárias a este dever universal, e mostra a possível solução para o problema moral das inclinações. Kant, disse que o ser humano, deve buscar a perfeição moral, através da virtude, sendo esta racional *a priori*. Esta perfeição moral, é o dever para consigo mesmo e o dever para com os outros; cumprir seu dever moral, pelo dever em si mesmo, agi por dever.

REFERÊNCIAS

KANT. Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes.** Tradução de Paulo Quintela. Edições 70,1986.Lda,Lisboa-Portugal

KANT .Immanuel. **Crítica da Razão Prática;** tradução: Paulo Barrera; revisão da tradução Saulo Krieger-São Paulo:ícone,2005.(Coleção fundamentos de direito)

KANT. Immanuel. **A Religião nos Limites da Simples Razão.** Tradução: Ciro Mioranza-São Paulo: Escala Educacional,2006,-(Série Filosofar)

GALVÃO, Pedro. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Introdução de Pedro Galvão. Edições 70,Lda,Janeiro de 2019.Lisboa.

SOUSA, Noé Martins de. **A Filosofia de Kant: a moral como fio condutor da articulação do sistema kantiano**/Noé Martins de Sousa-Fortaleza: EdUECE,2012(Coleção Argentum Nostrum)

KANT Immanuel. **Metafísica dos Costumes**. Tradução(primeira parte) Cléia Aparecida Martins, tradução(Segunda parte) Bruno Nadai, Diego Kosbiau e Monique Hulshof,- Petrópolis, RJ:Vozes; Bragança, Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco,2013.- (Coleção Pensamento Humano)

ABORDAGEM EPISTEMOLÓGICA DA FORMAÇÃO DOCENTE EM PAULO FREIRE: MOVIMENTO CONSTANTE DE AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO

Ana Gicélia do Nascimento Sousa
Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação- PPGE-UFMA
Licenciada em Geografia, Especialista em Psicopedagogia
Professora das Redes Municipais de Educação de São Luís e São José de Ribamar
anagisousa@gmail.com

Maria Núbia Barbosa Bonfim
Doutora em Ciências da Educação, Universidade de Coimbra
Mestra em Educação pela FGV (RJ)
Licenciada em Pedagogia UFMA
Docente do Programa de Pós-graduação em Educação-PPGE-UFMA
maria.bonfim@ufma.br.com

Itacira Mouzinho Lima Monteles
Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação-PPGE-UFMA
Bacharel em Serviço Social
Especialista em Coordenação Pedagógica
Coordenadora da Rede Municipal de Educação de São Luís.
itacira.mouzinho@discente.ufma.br

Nelcyleide de Jesus Pedrozo
Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação-PPGE-UFMA
Licenciada em Pedagogia
Especialista em Supervisão e Gestão Escolar
Especialista em Educação Especial/ Inclusiva
Professora da Rede Municipal de Educação de São Luís
nj.pedrozo@discente.ufma.br

RESUMO: O presente artigo apresenta inicialmente fragmentos da história de vida de Paulo Freire, o patrono da educação brasileira, objetivando destacar aspectos relevantes da epistemologia freiriana no que diz respeito à formação docente. Além disso, o texto se apoia nos princípios e categorias desenvolvidos por Freire na direção de se pensar a formação docente como um processo contínuo e que deve estar ancorado numa perspectiva em que a prática docente seja capaz de transformar a realidade para nela intervir, em um movimento constante de ação-reflexão-ação. As discussões sobre a abordagem epistêmica de Freire acerca da formação docente são lançadas baseando-se nas considerações freirianas sobre a importância de se levar em conta a capacidade que os estudantes têm de interpretar e compreender o saber sistematizado a partir do contexto do grupo social do qual fazem parte e de como as experiências vividas interferem na construção desse saber, entrelaçando sua episteme com os fundamentos da Teoria das Representações Sociais (TRS), desenvolvida por Serge Moscovici. Esse entrelaçamento é aqui discutido na tentativa de compreensão da possível relação existente entre a abordagem epistemológica freiriana e a TRS, o que dá a este artigo características de um ensaio acadêmico. Como opção metodológica, faz-se uma revisão bibliográfica que visa discutir algumas categorias epistemológicas do pensamento freireano, centrando-se na análise da obra de Paulo Freire (1996) além das obras dos autores (GADOTTI, 1996; HADDAD, 2019; MOSCOVICI, 2015) aportes fundamentais para entendermos alguns aspectos da epistemologia da formação docente em Paulo Freire. A abordagem epistemológica freiriana, valoriza a formação permanente em uma perspectiva crítica, dialógica, com enfoque no coletivo, onde o educador deve pensar a sua prática pedagógica baseada no contexto educacional e na realidade em que se encontra o aluno. Para Paulo Freire, somente uma escola centrada nesses princípios epistemológicos podem colaborar na construção de um educando mais consciente e crítico da

realidade que o cerca, o que corrobora para que ele amplie sua visão de mundo de forma a desenvolver uma nova postura diante dos problemas do seu contexto social.

Palavras-chave: Formação Docente; Epistemologia freiriana; Teoria das Representações Sociais.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta um breve percurso histórico da vida do educador Paulo Freire, principalmente suas contribuições imensuráveis para a educação e formação do professor. Ao iniciar contando um pouco da história de Paulo Freire, nos deleitamos com suas vivências e com a maneira que conduziu todo o seu legado.

A polarização política que tomou conta do país nos últimos anos reverberou até sobre Paulo Freire, imputando-lhe a responsabilidade pelo caráter esquerdista das universidades brasileiras. De fato, o método criado por ele, nos anos 60, ganhou repercussão nacional e até internacional o que o levou a ser considerado como subversivo.

O pensador, investigador e educador por muitas ocasiões encontrava na vivência e experiência cotidiana resposta para suas indagações como aconteceu em uma cena trivial com seu filho que conseguiu ler a palavra “Nescau” quando se deparou com uma lata de Nescau gigante em um ponto de ônibus, e ainda, cantou a música, isso fruto de um comercial que era veiculado na TV. Ao perceber que o filho realizou uma leitura a partir da imagem e da linguagem que o comercial denotava, passou a pensar em um método que conectasse imagem e palavra e que incorporasse a experiência do estudante no processo de aprendizagem.

Para Haddad (2019) Freire tinha uma atitude curiosa e investigativa, acumulando achados sempre aplicados em experiências futuras. E, foi com este espírito investigativo, que desenvolveu sua experiência no SESI, no trabalho pastoral, na convivência com o grupo de assistentes sociais da Escola de Serviço Social de Recife, nas leituras e docência na universidade, que constituíram o seu arcabouço teórico e garantiram as condições e o prestígio necessários para que sua atuação pedagógica repercutisse nacionalmente.

Neste sentido, a temática “ABORDAGEM EPISTEMOLÓGICA DA FORMAÇÃO DOCENTE EM PAULO FREIRE: movimento constante de ação-reflexão-ação” contribui para fomentar e reforçar a necessidade para a construção do educador enquanto principal sujeito de sua formação. É importante lembrar que, como educador Paulo Freire tinha sempre a preocupação de propiciar através da educação, a participação da parcela despossuída da população, do desenvolvimento do país de forma ativa e consciente.

Ao se problematizar uma relação entre o pensamento de Freire, no qual os sujeitos trazem consigo o seu conhecimento de mundo, seu saber comum com a constituição dos sujeitos e grupos enquanto partícipes de uma sociedade pensante sugerida por Moscovici (2015), direciona essa análise para a construção de um ensaio teórico, que consiste em uma tentativa de conhecer o objeto através da compreensão do fenômeno e da análise do próprio fenômeno para modificar a forma como se compreende esse objeto (Meneghetti, 2011).

O presente artigo está estruturado a partir dos subtemas: A pessoa por trás da teoria, onde se apresenta de forma condensada a vida pessoal e profissional de Paulo Freire; A abordagem da episteme freireana no âmbito da formação docente a partir dos estudos das Representações Sociais, apresenta que a abordagem epistemológica freireana se ocupa da investigação dos processos oriundos da necessidade de compreender como o saber comum pode dialogar com o conhecimento sistematizado, interessando-se especialmente em discutir como estes se desenvolvem na formação docente; Freire e a perspectiva da formação permanente, onde se destaca o ser humano como ser inconcluso e inacabado e por isso a necessidade de busca de uma formação permanente; e as Considerações Finais que apresenta a necessidade de mudanças no sistema educacional para fazer do Brasil em um país com melhores condições sociais.

2. A PESSOA POR TRÁS DA TEORIA

Mas quem era essa pessoa, vista na década de 60 com tanta desconfiança por aqueles que detinham o poder? Vejamos:

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em 19 de setembro de 1921, na cidade de Recife, Pernambuco. Quarto e último filho de Joaquim Temistócles Freire, oficial da Polícia Militar de Pernambuco e da dona de casa Edeltrudes Neves Freire, teve uma infância onde o quintal de casa lhe proporcionava espaços e desafios para sua faceta investigativa. Mais tarde, quando a família precisou mudar-se de Recife para Jaboatão, o menino Paulo adaptou-se bem ao lugar por lhe proporcionar mais liberdade, maior espaço para explorar o mundo com os muitos amigos que cultivara.

Sob a influência dos pais e a identificação que teve com a Língua Portuguesa, motivada por duas professoras que tivera: Eunice Vasconcelos, em Recife, e Cecília Brandão, em Jaboatão, foi se aproximando e desenvolvendo gosto por ensinar.

Entre os amores vividos na juventude, Elza Maria Costa de Oliveira, que fora sua aluna particular para aperfeiçoar-se em Língua Portuguesa, pois prestaria concurso para professora, despertou em Paulo um encantamento, encantamento esse que se desdobrou em namoro e mais

tarde em casamento. Elza não foi apenas a esposa e mãe dos cinco filhos que tiveram: Maria Madalena, Cristina, Fátima, Joaquim e Lutgardes. Mostrou-se também grande incentivadora e parceira de discussão dos pensamentos freireanos, além de dar contribuição prática às suas pesquisas como enfatizado pelo próprio educador. Ela o acompanhou em todos os passos de sua trajetória profissional.

Uma das primeiras aprendizagens do educador deu-se quando convidado pelo então diretor Aluízio Pessoa, da escola em que estudou em Recife, para ser professor de

Língua Portuguesa, o Colégio Osvaldo Cruz, ministrou sua primeira aula e recebeu a crítica de que sua aula havia sido em um nível acima do adequado para os estudantes. Assim, Paulo percebeu que precisava adequar o conteúdo das aulas aos estudantes.

Em seu percurso profissional, entre a função de professor e de advogado, o fiel da balança pesou para a de professor, como relata Haddad (2019). E isso ficou demonstrado quando foi convidado pelo sócio e amigo Paulo Rangel Moreira para assumir um cargo no recém-criado Serviço Social da Indústria, na Divisão de Educação e Cultura.

Sua atuação no SESI, embora este tivesse um viés assistencialista, pautou-se na percepção do Serviço Social como um trabalho coletivo e de valorização do trabalhador, incentivando assim, a participação das famílias nas discussões do que era ensinado e buscando soluções conjuntas, dando uma conotação democrática ao trabalho, os chamados “Círculos de Pais e Professores”. A gestão democrática e sensibilidade de Paulo Freire, o levaram a ter aprendizados preciosos com as famílias dos estudantes e um destes aprendizados foi que o processo educativo deveria partir necessariamente da experiência, da realidade e da interpretação que os trabalhadores pais dos estudantes e os estudantes faziam dela.

O trabalho do educador ganhou mais notoriedade, quando integrou o Movimento de Cultura Popular (MCP) onde já defendia a necessidade do diálogo nas relações, seja entre classes, entre professores e estudantes ou entre pais e filhos para que todos pudessem se expressar e expor suas ideias.

Embora percebesse que era mais conhecido pelo seu método de alfabetização, por onde passou Freire tentava demonstrar que seu pensamento pedagógico não se resumia à preocupação com o analfabetismo, mas também com a dimensão política da educação, buscava articular uma visão do campo educacional com o trabalho de formação política.

Cátedra de primeira grandeza, Freire lecionou na Universidade Católica de Santiago no Chile, e assim como no Brasil, desenvolveu por lá, durante seu exílio, um trabalho com as igrejas cristãs. Este trabalho desenvolvido entre a evangelização e a conscientização política o aproximava cada vez mais do trabalho das igrejas. O método de trabalho de Paulo Freire, as

orientações de seus programas educativos, voltados aos camponeses e aos trabalhadores urbanos empobrecidos se casavam com o momento vivido no país.

Contudo, de acordo com Haddad (2019), sua permanência no Chile não teve mais sustentação, seu método não era mais visto com bons olhos pelo governo de Eduardo Frei Montalva, mesmo partindo deste o convite para se estabelecer no país. Paulo Freire foi então convidado tanto pela Universidade de Harvard para ser professor, quanto pelo Conselho Mundial das Igrejas (CMI), situado em Genebra, para trabalhar na organização. Convites que ponderou com certa reserva, mas por ser sempre aberto a novos desafios e por sempre ter na esposa Elza seu alicerce, aceitou. Desenvolveu a atividade de professor em Harvard por um período e depois no CMI como consultor especial do departamento de educação.

Homem versado, mas também aberto, Freire levava sempre em consideração as contribuições dadas por seus amigos e também por aqueles com os quais desenvolvia seu trabalho, em alguns momentos, como em uma de suas obras, a Pedagogia do Oprimido, se deixava contagiar por aqueles que o cercavam, daí o caráter mais radical da obra, mas sem deixar de lado os fundamentos da sua filosofia da educação, calava mais alto em seus escritos e ensinamentos, a visão cristã do ser humano como agente de mudança a partir da tomada de consciência sobre a realidade em que vivia, defendia o diálogo e a troca de saberes como elemento fundamental de uma educação que praticasse a liberdade e a democracia.

Nas atuações que teve no Brasil, Chile, Estados Unidos, Genebra, Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Angola, Freire deixava claro seu posicionamento político de educação libertadora e, no caso específico dos países africanos, preocupava-se em descolonizar o ensino e promover a reafrikanização das novas gerações, dada a extensa permanência portuguesa nestes países. Como aponta Haddad (2019) o ideário freireano ganhou coro nestes países que tinham como lideranças, intelectuais africanos que estudaram na Europa e foram influenciados pelo pensamento marxista e por ideias libertárias como a de livrar a África do colonialismo.

Quando esteve à frente da Secretaria de Educação da prefeitura de São Paulo (1989-1991), em uma das muitas cartas escritas para os funcionários e professores, Freire dizia que não queria impor suas ideias, teorias ou metodologias, mas que seria construtivo lutar por uma educação como prática para a liberdade, mostrando, sem imposição e em uma tentativa de conquistar a adesão da equipe, que suas ideias e pensamentos de proporcionar uma educação libertadora ainda mantinham-se firmes. Neste período, desenvolveu dois programas o Programa de Educação de Adultos (EDA) e o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA).

Mais que um contador de casos, Freire era um rebelde assumido que não pensou duas vezes ao cruzar fronteiras com vistas a ampliar sua leitura de mundo sem, contudo, deixar de lado seus compromissos e princípios. Segundo Moacir Gadotti (1996) o pensamento de Freire é transdisciplinar, pois fortaleceu não só teorias e práticas educacionais, mas também em outras áreas como as ciências sociais, ciências humanas e ciências da saúde. Sempre muito obstinado e ciente de suas colocações, quase sempre simples, mas de grandes significados, ao afirmar que a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda, mostra a perspicácia de sua concepção do que vinha a ser a educação.

3. FREIRE E A PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO PERMANENTE

A formação permanente para Freire é o resultado da relação do conhecimento que ainda está por vir, pois tanto o educador quanto o educando constituem-se na formação cultural permanente. Desse modo, é o que designa Freire nas concepções ontológica e gnosiológica, ou seja, o ser humano é inconcluso pois necessita estabelecer especificidades na produção de conhecimentos. Segundo Freire (2021, p. 57):

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade.

É na experiência educativa que essa inconclusão assumida se torna o momento fundamental na formação permanente, pois garante a reflexão crítica sobre a prática. Além disso, Freire ainda defende que é a sistematização curricular que torna capaz uma práxis transformadora, não se pode dissociar a reflexão sobre a prática pedagógica da racionalidade crítica. Esse momento é necessário para que se possam observar os limites e as possíveis contradições nas práticas pedagógicas concretas. Freire (2021) fundamenta que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando aprende, outro que, aprendendo ensina daí o seu cunho gnosiológico.

De acordo com Freire, essa compreensão gnosiológica se baseia na existência de uma interpretação livre do conhecimento, pois pode acontecer de haver conhecimento sobre as coisas e no outro dia saber mais que o dia anterior. Contudo, esse conhecimento a que Freire se refere advém da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica, que torna capaz a apropriação do conhecimento sistematizado. Como destaca Freire (2021, p. 83):

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma

correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade.

Deste modo, a formação permanente não se reduzirá a formações fragmentadas, tampouco a de se considerar modelos do que seria uma prática pedagógica ideal, pois é necessário que se conheça o meio social e econômico em que vive o educando, é preciso saber a realidade do aluno, pois conforme destaca o autor citado, existe uma influência que junta o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham. A análise que Freire faz dessa questão, permite que se forme na prática docente a possibilidade de transformar a realidade para nela intervir, pois é a partir do conhecimento da realidade que se busca a sua transformação.

Nessa perspectiva, Porto e Lima (2016, p. 14) destacam que:

A formação permanente apresenta um novo olhar sobre a formação de professores/as, uma vez que, a formação permanente é pensada na coletividade levando em consideração a realidade, considerando os/as professores/as enquanto sujeitos no processo de formação, desconstruindo a visão das formações como pacotes.

Antes de tudo, faz-se importante destacar que na atualidade a substituição do termo permanente por continuada encontra bastante ressonância ao se pensar a formação docente, justamente ao se pensar a partir da própria consciência de sua inconclusão pelos sujeitos, na construção do seu próprio conhecimento, o que leva a pensar na continuidade, nessa ideia de movimento que reflete as ideias desenvolvidas por Freire, quanto ao processo de formação docente, que deve se configurar, portanto em uma Formação Continuada.

Partindo do exposto, torna-se evidente que a formação continuada propicia que o educador seja capaz de analisar a sua própria prática, refletindo sobre a sua ação e isso se efetiva quando se tem uma relação dialógica entre educadores e educandos, pois deve haver uma interação entre educador e educando e não se constitui na individualidade, mas sim, na relação entre fala e escuta. Como destaca Freire (2021), o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno em uma fala com ele.

Neste sentido, evidencia-se ser a formação continuada do educador deve ser permeada pelo diálogo que considere o professor como sujeito que também deve ser escutado, encontrando na fala as dificuldades de outros educadores, assim como as possíveis soluções.

Nessa mesma direção, Giovedi e Nascimento (2020, p. 374) reafirmam que:

O cotidiano do trabalho docente é o objeto que deve mediatizar o trabalho de formação no paradigma da formação permanente. O ponto de partida da formação são sempre as situações-limites do grupo de educadoras/es que emergem de ações dialógicas em momentos de trabalho coletivo, em grupos de formação.

Esses momentos não devem ocorrer de modo esporádico, e sim, de forma simultânea ao trabalho pedagógico, permitindo que se crie uma nova prática que será o resultado das reflexões dos próprios educadores. Neste sentido, faz-se necessário apresentar o Programa de Formação Permanente de Professores que Paulo Freire criou no período em que assumiu a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, nos anos de (1989-1991), fundamentado em seis pontos norteadores elencados a seguir:

- 1) O educador é o sujeito da sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la.
- 2) A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano.
- 3) A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz.
- 4) A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer.
- 5) O programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular da escola.
- 6) O programa de formação de educadores terá como eixos básicos: a fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica; a necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer (FREIRE, 1991, p. 80)

A proposta de formação permanente/continuada construída por Paulo Freire envolve ações em que o educador é considerado como sujeito que deve refletir de forma crítica e consciente, partindo do contexto teórico e fundamentando-se na relação dialética entre teoria e prática. Além disso, destaca-se a educação como processo permanente, uma vez que devemos considerar o ser humano inconcluso. Ainda sobre essa concepção Freire (2021, p. 40) afirma que:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

A formação sob essa ótica apresenta a importância dos educadores se tornarem protagonistas do fazer pedagógico através do trabalho coletivo baseado no diálogo, contribuindo para formar educadores que façam a leitura crítica do contexto, da realidade em que estão inseridos, superando os desafios do trabalho docente e que está em constante construção do conhecimento.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas reflexões que apresentamos neste estudo, a abordagem epistemológica freireana, valoriza a formação permanente em uma perspectiva crítica, dialógica, com enfoque no coletivo, onde o educador deve pensar a sua prática pedagógica baseada no contexto educacional, na realidade em que se encontra o aluno. Para Paulo Freire, somente uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com seus problemas, levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas de contexto.

Neste sentido, tão importante quanto refletir sobre sua práxis é o de se conceber o que Freire chama de curiosidade epistemológica, uma das características psicológicas mais instigantes do ser humano. Nesse viés, a concepção de Freire e a relação com as categorias “Relação Teoria e Prática”, “Diálogo”, “Autonomia” e “Formação Permanente/Continuada” nos revelam que a formação do professor não se limita a um modelo ideal de prática pedagógica e sim no direcionamento da ação-reflexão-ação como processo que deve fazer parte do desenvolvimento do educador.

Além disso, a epistemologia de Freire contribui para uma educação humanizada e libertadora comprometida com os saberes dos educandos e tornando o processo de ensino-aprendizagem mais significativo.

Sua concepção de ensino e o sentido político do trabalho que realizou no país e por onde passou, influenciaram e ainda influenciam muitos intelectuais e educadores. Mesmo que o golpe de 1964 tenha desarticulado um dos momentos de maior participação popular na educação e cultura do país, alimentados pelos ensinamentos de Freire, o método pensado por ele e sua concepção de educação, resistem até os dias de hoje e, em seu centenário de vida, fica mais evidente sua influência e contribuição à educação brasileira.

Finalizando, cabe dizer que a tentativa de entrelaçar o sentido dado ao pensamento do homem comum, na condição de outra forma de conhecimento (Moscovici, 2015), mesmo que de maneira embrionária ao pensamento freiriano pautados na comunicação, na dialogicidade, no cotidiano, continua a alimentar nossa curiosidade de um possível encontro de pressupostos epistemológicos comungados por esses, dois grandes estudiosos das relações humanas.

REFERÊNCIAS

DELIZOCOIV, Demétrio; DELIZOCOIV, Nadir Castilho; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. **Paulo Freire e o ser humano em processo de formação permanente**. Disponível em: <https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/39-6-pb.pdf>. Acesso em: 16 de out.2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 68ªed. -Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO, 1996.

GADOTTI, Moacir. **MOVA, por um Brasil Alfabetizado**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008

GIOVEDI, Valter Martins; NASCIMENTO, Elson Augusto do. A perspectiva freireana na formação permanente de educadores/as. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 29, p. 371-385, mai./ago. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 17 de out.2021.

HADDAD, Sergio. **O educador**: Um perfil de Paulo Freire. São Paulo: Todavia, 1ª ed., 2019.

MELO, Sonia Maria Martins de; WARKEN, Aline Diniz; MARTINS FILHO, Lourival José. **A epistemologia de Paulo Freire sobre a docência**: interconexões entre diálogos teóricos da pós-graduação em educação e a obra Pedagogia da Autonomia. Rev. Ed.

Popular, Uberlândia, Edição Especial, p. 65 -83, set. 2021. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/62334/32600>. Acesso em: 16 de out.2021.

MENEGHETTI, F. K.. O que é um ensaio-teórico?. Revista de Administração Contemporânea, v. 15, n. 2, p. 320–332, mar. 2011.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 11ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti; LIMA, Taissa Santos de. O legado de Paulo Freire para a formação permanente: uma leitura crítica das dissertações e teses sobre a formação de professores. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.01, p. 186– 210jan./mar.2016e-ISSN: 1809-3876Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/26351/19392>. Acesso em: 16 de out.2021.

ANÁLISE DO DISCURSO A PARTIR DA TEORIA DE IMPLÍCITOS DE OSWALD DUCROT NOS DITADOS POPULARES

Dairles Vieira Mendes
Mestranda em Letras
dairlesmendes@hmail.com
UFMA

RESUMO: O presente artigo tem o objetivo de demonstrar como, através de implícitos, o sujeito argumentante pode levar o sujeito interpretante a experimentar diferentes interpretações, assim percebendo através da análise do discurso do sujeito. O Implícito se refere às inferências geradas por expressões linguísticas, pelo contexto, pela situação de comunicação, pelos conhecimentos prévios do falante. Ao longo de seu desenvolvimento, a teoria polifônica tem passado por modificações, provocadas, muitas vezes, pelas críticas que recebe, com as quais Ducrot dialoga constantemente, atento aos problemas apontados, buscando novos argumentos para sustentar suas posições ou, se for o caso, reformulando-as. A própria natureza do método de Ducrot, segundo o qual a análise de um fato à luz de uma determinada teoria levanta uma camada, mas debaixo fica outra e assim de maneira infinita, institui uma atitude de vigilância em relação à teoria que não favorece sua cristalização. A inquirição em linguagem social deve-se, ao grande relevo ao estudo das mensagens, como ilustra o largo recurso aos métodos e técnicas de “análise de conteúdo. Anseia-se refletir sobre os momentos do conceito de pressuposição, abordados por Ducrot em sua obra e ‘Princípios de semântica linguística: o dizer e não dizer’, este último escrito anteriormente ao primeiro para tanto, fez-se necessário pesquisas bibliográficas e artigos científicos da área de semântica linguística, buscando compreender e elucidar os conceitos apresentados por Ducrot nestas obras supracitadas, podendo deste modo concluir este trabalho respaldado pela literatura.

Palavras Chaves: Análise do discurso; Teoria dos implícito; Oswald Ducrot; Ditados Populares.

1. INTRODUÇÃO

Sabe-se que a obra de Oswald Ducrot tem exercido uma enorme influência sobre os estudos linguísticos no Brasil, por exemplo conceitos como operadores argumentativos, escalas argumentativas, polifonia e outros fazem parte do repertório básico de qualquer especialista de semântica, linguística textual ou análise do discurso. Nesse pensar, não é tão difundida a percepção de que o trabalho de Ducrot e colaboradores têm conduzido, nos últimos anos, à tentativa de formulação de uma teoria do sentido lexical autônoma e internamente consistente, dita de outro modo, a Teoria da Argumentação na Língua se põe no mercado linguístico como uma teoria do sentido alternativa a outras teorias aí disponíveis.

Assim esse trabalho tem como princípio abordar sobre a questão da implicação na linguagem, enfatizando-se as concepções de Oswald Ducrot e sua concepção argumentativa da Língua e daqueles autores considerados fundadores da Análise do Discurso Francesa, sobretudo Michel Pêcheux e Paul Henry.

Ademais, deve-se ter em mente a visão discursiva da implicação, que implica uma redefinição do conceito de pressuposição por meio da noção de pré-construído e seu forte vínculo com a interdiscursividade.

A finalidade da pressuposição constitui um espaço que, possivelmente, ainda reserva descobertas para a pesquisa semântica, além de relevante para a teoria linguística, consideramos que a melhor compreensão dos níveis implícitos nos discursos em circulação sejam entendidos como pressuposições ou pré-construídos é fundamental para a formação do bom leitor em geral, que terá melhor conhecimento de causa sobre os níveis mais profundos por isso, menos evidentes de um texto ou discurso, sem se limitar ao aparente, ao visível (MUSSALIM, 2021).

Ducrot(2009), considerou inadmissível, a divergência que existe entre o raciocínio e o discurso argumentativo, pois nossos argumentos almejavam levar, através da razão, nossos interlocutores a admitir tal conclusão, mesmo que essas conclusões estivessem inscritas na maneira como nossos argumentos apresentam os fatos, e não nos fatos, propriamente.

Moura(2021) nos diz, que o estruturalismo, apesar de ser tomado como uma corrente de pensamento, é um modo ou método de análise das ciências humanas que teve sua origem na psicologia e perpassou a linguística, a sociologia, a antropologia e a filosofia no século XX, ganhando destaque entre intelectuais franceses, ou seja a intenção do método estruturalista, para qualquer uma das ciências mencionadas, é identificar estruturas gerais de um todo analisando as suas partes e a partir das formulações saussureanas, surgiram outros estudiosos que se debruçaram em analisar o sistema linguístico, com diferentes focos e interesses.

Bem como, a linguística também movimentou esforços para adotar o estruturalismo como modo de estudar o fenômeno da linguagem, pois a língua foi estabelecida como o objeto de estudo da Linguística, e passou a ser entendida como um sistema cujos valores dos elementos que a compõem são determinados pelas relações entre eles dentro do próprio sistema (MUSSALIM, 2021).

Saussure, enfatiza que havia uma estrutura central da linguagem, que estava embasada, primeiramente, em dois elementos básicos das linguagens, significante e significado. Assim, significante é a expressão material de uma palavra o que ela representa no mundo, ou seja, materialmente. Nessa linha, com o legado do estruturalismo saussuriano, Oswald Ducrot, ao propor a Teoria da Argumentação na Língua e a Polifonia para descrever a concepção do sentido nas línguas naturais, se afasta, a uma só vez, da concepção benvenistiana de subjetividade na língua e da Teoria dos Atos de Fala de John L. Austin (RESENDE, 2016).

Consoante a Teoria da Argumentação na Língua, constrói-se uma interpretação do valor linguístico saussuriano pelo olhar da alteridade que se encontra no diálogo “O Sofista de Platão” e é a partir dessa noção que Ducrot, excelente conhecedor da Filosofia clássica, desenvolve seu conceito de valor argumentativo, mostrando como, pela relação entre entidades lexicais, é possível explicar os sentidos que se encontram em discursos. Por ser um dos linguistas mais renomados do nosso tempo, suas teorias contribuíram, e ainda contribuem, para inúmeras reflexões no campo da pragmática, da enunciação, da análise do discurso e áreas afins (BARBISAN, 2014).

Oswald Ducrot discute a Teoria dos Topoi, versão mais recente da Teoria da Argumentação na Língua, desenvolvida por ele e colaboradores, a Teoria dos Topoi é apresentada como um modelo alternativo a uma semântica baseada no conceito de condições de verdade. Desse modo, na tentativa de lançar luz sobre os postulados dessa teoria, o entrevistador discute com Ducrot e Marion Carel tópicos tais como a relação entre o conceito de pressuposição e a Teoria da Argumentação, a relação entre linguagens lógicas e línguas naturais, a definição de sentido lexical no modelo, e por fim, a traduzibilidade de sentidos lexicais não definidos referencialmente (MULLER, 2003, p.13):

Essa enorme variedade aponta para o fato de que o estudo do significado pode ser feito de vários pontos de vista. De Bréal até nossos dias houve uma evolução no campo desses estudos, pois primeiramente procurou-se estudar o sentido das palavras numa perspectiva histórica e mecanicista, calcada nas mudanças lexicais. No entanto, percebeu-se que, mais do que a palavra em si, o homem carrega uma carga cultural, interage com outros homens, percebe o mundo a sua volta de maneira diferente e é capaz de significar o mundo de forma diferenciada.

Conforme Guimarães (2015) para Oswald Ducrot (1979), o que é externo à linguagem não pode definir o sentido nas línguas naturais, não sendo possível dizer do objeto em si, mas do objeto do discurso, afinal, seria uma ilusão acreditar que a língua se refere a algo externo a ela mesma. Desse modo, sob essa perspectiva não referencialista, o pesquisador francês, na condição de semanticista, herdeiro do estruturalismo saussuriano, propõe a Teoria da Argumentação na Língua e uma teoria polifônica segundo a qual pontos de vista diversos são revelados a partir do desdobramento dos encadeamentos argumentativos presentes em um enunciado.

Ainda nesta esteira, concebendo a argumentação como algo inerente a todo enunciado e como sendo o resultado das relações entre pontos de vista colocados em cena por um locutor, ser do discurso, Ducrot consegue corroborar sua tese de que operamos com objetos de discurso, não com objetos de mundo, conferindo à linguagem um papel

constitutivo e não meramente informativo, ou seja, usamos a língua, pois, para constituir o mundo e para tentar fazer o outro compartilhar da nossa verdade(GUIMARÃES,20215).

Salienta-se que em linhas gerais, a TAL defende que os argumentos, pontos de vista, do locutor estão postos na materialidade linguística, pois o que se deseja com o enunciado convencer, ordenar, questionar está expresso nele. Em vista disso, o contexto exterior é considerado apenas um complemento ao dito, não sendo necessário verificá-lo para que o enunciado apresente o posicionamento do locutor. Nesse sentido, como a teoria defende que a argumentação está inscrita na língua, ela torna-se alvo de críticas, já que evita considerar o contexto histórico, social, psicológico em suas aplicações, uma vez que ele é considerado um complemento ao dito (SOUSA,2018).

1.1 A enunciação

A teoria da polifonia é uma teoria da enunciação, Ducrot(1984) a define e da seguinte forma: O que eu vou designar com este termo é o evento constituído pelo aparecimento de um enunciado e a realização de um enunciado é de fato um evento histórico para mim, é simplesmente o fato de que um enunciado aparece. Com efeito, o conceito de enunciação "não contém em si desde o início a noção de um sujeito falante, no total, de acordo com esses elementos definidores, a enunciação é um evento histórico composto por dois constituintes, o enunciado e seu sentido e a partir desse conceito de enunciação, Ducrot especifica que "ele não contém nele mesmo desde o início a noção de um sujeito falante", embora o sentido seja algo que o sujeito falante procura comunicar (DUCROT,2009).

Dada a importância, a produção linguística pode ser considerada: seja como uma sequência de frases, identificada sem referência a determinado aparecimento particular dessas frases elas podem ser ditas, ou transcritas com escritas diferentes, ou impressas; seja como um ato no decorrer do qual essas frases se atualizam, assumidas por um locutor particular, em circunstâncias espaciais ou temporais precisas (GRICE,2015).

Tal é a oposição entre o enunciado e a situação do discurso, algumas vezes chamada de enunciação, mas, quando se fala, em Linguística, de ENUNCIACÃO, toma-se esse termo num sentido mais restrito, não se visando nem o fenômeno físico de emissão ou de recepção da fala, que depende da psicolinguística ou de uma das suas subdivisões, nem as modificações introduzidas no sentido global do enunciado pela situação, mas os elementos pertencentes ao código da língua e cujo sentido no entanto depende de fatores que variam de uma enunciação para a outra; por exemplo, eu, tu, aqui, agora, dito de outra forma, o que a Linguística retém é a marca do processo de enunciação no enunciado (GRICE,2015).

1.2 O argumento

O estudo do sentido produzido pelo discurso não pode desconsiderar o uso da linguagem, por uso da linguagem, entendemos a sua produção por um locutor, para um interlocutor, em um tempo e espaço determinados, caracterizando a natureza enunciativa do discurso. Nesse ambiente de interação, que é a linguagem, o locutor expressa discursivamente uma visão a respeito de um tema e entra em relação com outros locutores, ou, melhor dizendo, com outros discursos (DELANOY,2012).

Assim, o valor argumentativo é constituído pelo conjunto das possibilidades de continuação que se pode dar a um discurso e é considerado como o nível fundamental de descrição do sentido, sendo por meio dele que se explica a ilusão de que as palavras possuem um valor factual real (AZEVEDO,2016).

1.3 Análise pragmática

A análise pragmática a linguagem considerando a influência do contexto comunicacional, extrapolando assim a visão da semântica e da sintaxe. A pragmática realiza o estudo da linguagem do ponto de vista de seus usuários (SUASSUNA,2020).

Sabemos que a linguagem é um grande jogo em que o sentido é construído ou negociado entre os participantes de uma interação. Para negociar o sentido, no entanto, precisamos de um “algo a mais”: um contexto que forneça pistas que ancorem o que está acontecendo “aqui e agora”, nesta ou naquela interação; necessitamos ainda de esquemas de conhecimento e de recursos linguísticos que transformem nossos pensamentos, sentimentos e emoções em palavras que codifiquem um sentido; precisamos também da base de toda e qualquer comunicação: os recursos não verbais e paralinguísticos, cuja função é unificar sentidos e comportamentos; necessitamos, sobretudo, de pessoas, seres do discurso que ponham em funcionamento toda essa maravilhosa engrenagem. Nessa conjuntura, os fatores extralinguísticos e contextuais são imprescindíveis para inferir o sentido nos textos. Por isso, somos levados a confirmar o que Ducrot conclui a respeito de que a semântica e a pragmática são inseparáveis e formam um todo dentro da linguística de compreensão do sentido (KARLO,2022).

1.4 A descrição semântica dos enunciados e a noção de presuposição

A pesquisa linguística voltada para o fenômeno da presuposição é ampla e relevante, fato comprovável à medida que compreendemos a importância do conhecimento dos conteúdos

pressupostos para, entre outras coisas, a compreensão da superfície textual. Os pressupostos, inscritos ou não nos enunciados, são capazes de ativar a memória discursiva, resultando na aceitação dos enunciados pelos locutores, promovendo uma relação entre a enunciação e a realidade e a pressuposição é, certamente, um dos conceitos que mais adquiriram prestígio ao longo destas três décadas de história da semântica moderna, conforme constatação que pode ser feita, a partir dos principais autores que discutiram questões sobre a construção de teorias semânticas para as línguas naturais, a partir do estruturalismo. Este prestígio, todavia, tem representado algumas dificuldades para aqueles que pretendem uma abordagem da questão, que seja capaz de ultrapassar uma certa intuição generalizada do seu alcance. Pressuposição é quase sempre referida como um processo que permite deduzir certos fatos não-explicitados, a partir de outros que são explícitos; ou, então, o produto dessa operação (SOARES,2019).

Às vezes, nossos enunciados comunicam, linguisticamente, não só uma proposição, mas várias. Assim, a unidade que a noção de enunciado supõe não exige a unicidade das proposições explicitamente comunicadas. Exemplo: O enunciado (1) Pedro, que trabalhou, está dormindo comunica as duas proposições “Pedro está dormindo” e “Pedro trabalhou”. Essas duas proposições são comunicadas graças à significação linguística do enunciado tomado como exemplo. Deste modo, o locutor não pode negar tê-los comunicado, e o interlocutor não pode por em questão a sua aceitação pelo locutor, exceto para parecer não ter escutado:(1) Pedro, que trabalhou, está dormindo. Ele trabalhou? As duas proposições “Pedro está dormindo” e “Pedro trabalhou” são significadas por grupos de palavras diferentes do enunciado (1). Da mesma forma, acontece que um enunciado comunica várias proposições devido à significação de um só de seus termos. É o caso do enunciado (2): (2) Pedro foi prudente. Que comunica as duas proposições “Pedro tomou precauções” e “Pedro encontrou um perigo”, devido à significação somente da palavra prudente alguém que não encontrou nenhum perigo não pode ter sido prudente (GOMES,2021).

1.5 Análise dos pressupostos nos ditados populares

Compreender como acontece o processo de interpretação dos ditados populares, procede com embasamento na teoria da Pressuposição de Ducrot , tendo como objetivo realizar uma análise em torno dessas expressões, destacando seus respectivos pressupostos. Os limites da Semântica e da Pragmática, tendo como objeto de estudo os ditados populares. Neles serão observadas características pertencentes à Teoria da Pressuposição de Ducrot (1987), com o intuito de analisar a presença dos pressupostos contidos nessas expressões e seus efeitos no processo de interpretação (BARBOSA,2020).

A análise dos ditados populares com embasamento na teoria de Ducrot será realizada com o intuito de compreender os processos de interpretações que ocorrem no uso dessas expressões, avaliando se os interlocutores identificam nos ditados os mesmos pressupostos (DUCROT 1987 apud BARBOSA,2020).

De acordo com os estudos de Santos (2012), os ditados são expressões populares que constituem parte do léxico da língua e estão presentes nas diversas esferas discursivas, fixados em nosso dia a dia, como uma forma diferente e até irreverente de se dizer algo, suas significações são aprendidas na passagem de conhecimentos das gerações antigas para as mais novas e essas características afirmam a carga e importância cultural que tais expressões carregam (PASSOS,2019).

Nos dias atuais, o ditado fixou-se com o pressuposto que declara a existência de pessoas que se negam a admitir um fato. A “cegueira” a que se refere o ditado popular como na época atual é conhecido, não é física, nem está relacionada à visão. O que está implícito nesse enfoque é considerar o “cego” como a pessoa que não percebe algo que está explícito, um problema que está para surgir, ou não admite determinada situação que esteja evidente (PASSOS,2019).

Partindo do pressuposto fixado pelo uso dessa expressão, vamos observar o modo com cada informante pensa sua contextualização (PADUA,2019).

Ex1: Nos casos em que a mulher sempre apanha do marido, mas acha que algum dia vai dar certo dele mudar, então, o pior cego é aquele que não quer ver, mesmo ela sofrendo, insiste em continuar.

Ex2: É o que conhecemos como hipocrisia. Pois a pessoa hipócrita às vezes passa por um problema e mesmo sabendo que não é certo aceitar viver naquela situação, finge para viver de aparência, forjando uma felicidade de mentira. Por exemplo, os pais de hoje preferem não corrigir seus filhos para não contrariar, acabam “passando a mão” e deixa passar como se nada tivesse acontecido, então o pior cego é aquele que não quer ver, mesmo que saiba que algo está errado, não faz nada para resolver fingindo que aquele problema não existe (PADUA,2019).

Nas descrições dos falantes sobre o uso desse ditado encontramos um sentido comum, embora abordem situações distintas, eles pressupõem o dito considerando que existem pessoas que se negam a admitir um fato explícito, preferindo “fazer de conta” que está tudo bem, nesses casos, eles aceitam os problemas e preocupações mesmo que estejam evidentes e preferem não se darem ao trabalho de solucionar ou mesmo questionar sobre eles (FERNANDES,2020).

Os ditados populares são componentes importantes da cultura popular, fazendo parte da tradição oral e podendo ser encontrados nas mais diversas culturas do mundo. Ademais, embora sejam caracterizados como pertencente à cultura popular, podem ser observados nos diversos

setores da sociedade, nos mais variados meios e classes sociais, na linguagem falada e escrita, nos meios de comunicação de massa, nas conversas do dia a dia. Assim, a Análise de Discurso (AD) que marca a presença de diversos discursos históricos e sociais que circulam em uma dada sociedade e o entrecruzamento desses discursos se dá por meio da formação discursiva, por isso os enunciados proferidos por nós, em dado contexto, são carregados de valores ideológicos. E é assim que a relação interdiscursiva dos enunciados, que circulam na sociedade, contribui para a constituição de um determinado discurso (COSTA,2028).

Segundo Cabral(2018),ditados populares são passados de geração para geração e transmitem conhecimento e sabedoria para pessoas mais novas, são elementos importantes da cultura nacional ou local. Exemplo: “Para bom entendedor, meia palavra basta”. Esse ditado quer dizer que, muitas vezes, não é preciso um discurso completo para transmitir uma mensagem. Desse modo, o receptor também é um sujeito ativo no processo de comunicação. Geralmente, sua utilização indica que há algo escondido nas entrelinhas. A Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem, trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento

A análise de discurso é um campo da linguística que tem como especialização a análise do uso da língua, especificamente a forma como se dão as construções ideológicas em um texto. Para que você compreenda melhor a análise discursiva, é preciso também entender dois conceitos essenciais. São eles: o texto e o discurso. Exemplo 1: “A pressa é a inimiga da perfeição”, mostra que é necessário ter paciência e fazer as coisas devagar para alcançar os objetivos. EXEMPLO 2: “A corda sempre arrebenta do lado mais fraco”, nos indicando que pessoas com classe social considerada mais baixa em relação à outra são prejudicadas primeiro. assim, esses ditados, expressões, vão se transformando dentro dos contextos em que vão sendo utilizados. E é o que faz a nossa língua ser tão plural, tão viva (KLEIMAN,2019).

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na Linguística geral, somos apresentados a algumas ideias mais amplas de Ducrot sobre o campo linguístico, sendo a linguística é a elaboração de conceitos gerais que podem servir para descrever todas as línguas particulares, opondo-se ao simples estudo dessas línguas, evidenciando que se ocupa das noções que podem servir como instrumentos para a descrição de todas as línguas, destacando, nesse sentido, a argumentação. Ele também disserta sobre o vínculo do estruturalismo com a linguística, comentando que essa conexão se configura no estudo da língua pelas relações intralinguísticas entre as palavras, as frases, os discursos,

ignorando a descrição da língua em referência a objetos ou a ideias às quais ela faz alusão. Nesse sentido, declara-se um estruturalista absoluto.

Alerta sobre a exigência da criação de conceitos da linguística, elaborando que isso é um fator fundamental para a condução de uma atividade científica nessa área, uma vez que a criação de um conceito supõe que seja possível a sua definição. Afinal, se não se definem os termos que se estuda, não se avança no conhecimento.

Ducrot (1977), em sua semântica argumentativa, procura mostrar que, dentro do que a gramática tradicional considera como coordenação e subordinação, podemos identificar relações diferentes quanto à natureza e à organização dos enunciados, assim, é possível distinguir dois tipos básicos de elementos de conexão interfrástica: os conectores de tipo lógico e os encadeadores de tipo discursivo.

Portanto, temos que, se os conteúdos implícitos auxiliam na orientação da proposta argumentativa, visando à defesa de uma interpretação, entendendo que seu uso consiste em uma estratégia do bom uso da língua.

REFERÊNCIAS

BARBISAN, Leci Borges. A presença de Saussure na Teoria da Argumentação na Língua de Oswald Ducrot. **Matraga-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, v. 21, n. 34, 2014.

BARBOSA, Ricardo Alexandre Peixoto. **O papel discursivo dos enunciados proverbiais e desvios na materialidade das formações discursivas**. 2020. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

CABRAL, Clara Bertrand. **Patrimônio Cultural Imaterial-Convenção da Unesco e Seus Contextos**. Leya, 2018.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. Autêntica, 2018.

DUCROT, Oswald. **O Dizer e o Dito**. São Paulo: Cultrix, 1987.

DUCROT, Oswald. Prefácio. In: VOGT, Carlos. **O intervalo semântico**. 2ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009, p. 9-20

_____. Polifonía y argumentación. **Conferencias del Seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso**. Cali: Universidad del Valle, 1988.

DE AZEVEDO, Tânia Maris. Polifonia linguística: uma proposta de transposição didática para o ensino da leitura. **Letras de hoje**, v. 51, n. 1, p. 73-81, 2016.

DE PÁDUA, Elisabete Matallo M. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**.

Papirus Editora, 2019.

DELANOY, Cláudio Primo. **Atitudes do locutor no discurso na perspectiva da teoria da argumentação na língua.** 2012.

FERNANDES, Joana Alexandra. Polissemia e metáfora no paradigma verbal do Português: o verbo Colher. **Revista da Faculdade de Letras-Línguas e Literaturas**, v. 17, 2020.

FIORIN, J. L. Teoria dos signos. In: _____. (Org.). **Introdução à linguística: objetos teóricos.** v. 1. São Paulo: Contexto, 2003. p. 55-74.

GRICE, Herbert Paul. **Discurso e pragmática ii intenção reconhecível e manobras estilísticas estação grice/OSWALD DUCROT.**2015

GUIMARÃES, Eduardo. Aquele que diz o que não diz—uma bibliografia de Oswald Ducrot. **Entremeios [Revista de Estudos do Discurso], Seção Perfil biobibliográfico, Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL), Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre (MG)**, v. 11, p. 167-178, 2015.

GOMES, Lauro. ENUNCIÇÃO, ARGUMENTAÇÃO E SENTIDO: ENTREVISTA COM MARION CAREL. **Revista Conexão Letras**, v. 26, n. 25, 2021.

JAQUES, Camila Fernanda Ferreto. **A modalização discursiva na perspectiva da teoria da argumentação na língua.** 2022.

KLEIMAN, Angela B.; DIAS VIANNA, Carolina Assis; BARACAT DE GRANDE, Paula. **A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação.** **Calidoscópio**, v. 17, n. 4, 2019.

KARLO-GOMES, GEAM; Nos estudos semânticos e pragmáticos: uma análise de charges e tirinhas. **REVISTA DO GELNE**, V. 24, N. 2, P. 38-55, 2022.

LUNARDI, Giovana Reis; DA SILVA, Fábio Lopes. **Teoria da argumentação na língua como recurso para compreensão leitora: A METÁFORA E O PARADOXO EM**

REPORTAGEM JORNALÍSTICA. fólio-Revista de Letras, v. 14, n. 1, 2022.

MOURA, Fatiny Almeida; BARDINI, Gyovanna; DE JESUS SANTOS, Vanessa. **Variação e mudança linguística: do estruturalismo à sociolinguística.** **Mandinga-Revista de Estudos Linguísticos (ISSN: 2526-3455)**, v. 5, n. 1, p. 26-36, 2021.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos.** Cortez Editora, 2021.

PASSOS, Janylle Lorraine Silva et al. **Pessoas com deficiência física na microrregião do Vão do Paranã: narrativas e cartografias de vida.** 2019.

RESENDE, Sheilla Maria. Oswald Ducrot e a argumentação na língua: a virada estruturalista na concepção dos sentidos. **Caletrosópio**, v. 4, n. 7, p. 101-113, 2016.

SUASSUNA, Livia. **Ensino de língua portuguesa:: Uma abordagem pragmática.** Papirus Editora, 2020.

SOARES, Verônica de Fátima Camargo. A PRESSUPOSIÇÃO NA LINGUÍSTICA MODERNA: QUESTÕES DE ENSINO. **PERcursos Linguísticos**, v. 9, n. 22, p. 331-346, 2019.

SOUSA, José Alberto Bandeira. Análise do papel do léxico na construção do sentido de discursos jornalísticos. 2018.

ANÁLISE SOCIOECONÔMICA EM IGNACIO RANGEL

Laura Renata Aprígio da Silva
Graduanda em Ciências Sociais
laura.renata@discente.ufma.br
UFMA

Antonio Paulino da Sousa
Doutor em Sociologia, professor do DESOC, PPGCSOC e do PPGE
antonio.paulino@ufma.br
UFMA

Raquel da Costa Leite Sousa Fróes
Bacharel em Serviço Social e Graduanda em Ciências Sociais
raquel.froes@discente.ufma.br
UFMA

Raniery Raiany Silva Flores
Graduanda em Ciências Sociais

RESUMO: O presente trabalho visa compreender o pensamento econômico de Ignacio Rangel através de uma análise das produções científicas mais importantes do economista maranhense que faria 110 anos em 2024. A análise tem como foco essencial as relações socioeconômicas presentes em seus escritos, bem como as relações intelectuais entre o pensamento de Ignacio Rangel e as teorias filosóficas e econômicas de Marx. A perspectiva adotada nesta pesquisa é a de um aprofundamento acerca da necessidade da produção de estudos sociológicos relacionados com estudos econômicos. A teoria de Rangel se inscreve na lógica de um retorno à economia política por compreender que a história da repartição das riquezas é um problema de natureza política e não pode ser resumido aos mecanismos puramente econômicos. Ignacio Rangel salienta que os métodos da economia ortodoxa negligenciam a história. E, no entanto, a experiência histórica continua sendo a principal fonte de conhecimento, como bem se observa na leitura da obra do escritor mencionado. Talvez essa seja uma das razões que explica o fato de que o autor é considerado como um dos maiores economistas brasileiros. A metodologia adotada nesta pesquisa é a de uma análise documental (através de coleta de dados no IMESC) e bibliográfica. Em suma, a princípio, a ideia fundamental deste trabalho é a de uma análise do pensamento econômico do autor supracitado buscando perceber a unicidade das ciências sociais e, sobretudo, a relação estreita que existe entre a sociologia e a ordem econômica; sem esquecer a dimensão da historicidade dos fatos econômicos e sociais bem como pode ser observado nos diversos escritos de Ignacio Rangel.

Palavras-chave: socioeconômico; economia; sociologia; análise.

1. INTRODUÇÃO

O artigo avança em volta do seguinte questionamento: "quem foi Ignacio de Mourão Rangel?", logo, como já mencionado, busca fazer uma análise socioeconômica do autor e de sua carreira, em vista de explicitar a importância do mesmo para o âmbito econômico e social, com base em uma breve contextualização da sua trajetória de vida, de autores de diferentes estilos acadêmicos que o influenciaram e marcaram a sua escrita, de seus avanços teóricos, e ainda, de sua imensa importância para campo científico.

"Da síntese aferimos que Rangel foi um dos mais notáveis economistas brasileiros, com uma inteligência penetrante e uma poderosa imaginação, heterodoxo e extraordinário, não foi um desses muitos epígonos que repetem o mestre qualquer, mas um criador que se arriscava, um homem de ação, preocupado com a distribuição de renda, capaz de pensar por conta própria, nitidamente autodidata. Sua percepção do novo e o sentimento de reconhecer o que está brotando no mundo, no país, na sociedade exprimindo em palavras, demonstram seu apego ao trabalho intelectual, sua busca por caminhos e sua realização prática, enfim, alguém podemos dizer que pensou antes." (A Singularidade do Pensamento de Ignacio Rangel/ Raimundo Nonato Palhano Silva (org.), Jhonatan Uelson Pereira Sousa (org.) – São Luís: IMESC, 2008).

Ademais, é de objetivo do artigo retomar a significância das ciências sociais, sendo esta uma disciplina tão ampla, porém inúmeras vezes relativizada, e o papel de Rangel nesse sentido, tendo em vista que o mesmo é também, além de um grande economista, um cientista social, que se esforçou principalmente da compreensão acerca da formação social brasileira, o que lhe concedeu o título de “decifrador do Brasil”, pois se empenhou em compreender a formação histórica socioeconômica do país, para que assim, após compreender, pudesse trabalhar na busca por soluções viáveis para o desenvolvimento em atraso que o Brasil vive.

2. TRAJETÓRIA DE IGNACIO RANGEL

Ignacio Rangel, nasceu em 20 de fevereiro de 1914, na cidade de Mirador, localizado mais para o sul do estado nordestino Maranhão, teve uma vivência marcada pela presença em diferentes momentos importantes da história, desde o seu nascimento que coincide com o começo da Primeira Guerra Mundial, até seu falecimento em 1994. Durante seu percurso se formou em direito na UFMA, mas ingressou realmente como autodidata no âmbito econômico e social, estudioso dos ensinamentos de Karl Marx, Nikolai Kondratieff e John Keynes, e prestigiado por muitos da ordem acadêmica como um marxista, ao utilizar os conceitos de materialismo dialético e histórico em seu processo teórico, além de priorizar, ao longo de sua carreira, a busca pelo desenvolvimento do Brasil,

Durante o seu percurso, Rangel enfrentou uma tentativa de ostracismo pelos estudiosos da época, tendo em vista que possuía um pensamento singular, e não aderiu a nenhuma corrente dominante do período, ao contrário, se diferenciou entre os demais ao perceber características importantes em muitas das teorias prestigiadas na época, e conseguir utilizar de suas relevâncias, consideradas discordantes entre si por inúmeros estudiosos, em seus escritos, criando conceitos únicos que lhe garantiram se tornar um sinônimo de originalidade dentro das ciências econômicas, mesmo com a falha tentativa de “conspiração do silêncio”, como se referia a aqueles que tentaram diminuir sua significância perante a história.

Ademais, começa seus estudos e atividades militantes, com foco na reforma agrária e a sua importância para o avanço social do país, participando quando jovem de protestos favoráveis a mudança, e até se filiando a Aliança Nacional Libertadora, criada pelo partido comunista no Brasil em 1935, o que vai encaminhá-lo para a prisão no Rio de Janeiro ao participar da tentativa de poder da ANL, onde permanece preso por dois anos, ao lado de nomes como Graciliano Ramos, que teve um papel crucial na literatura brasileira, e se aprofunda em seus estudos através da utilização de livros que conseguiu ter acesso junto aos seus companheiros de cela.

Todavia, consegue voltar para São Luís, ainda que em prisão domiciliar, e mais tarde é chamado para representar seu estado em uma conferência econômica no Rio de Janeiro, como consequência da notabilidade de suas postulações, visto que fez pós-graduação em economia na CEPAL, no Chile em 1954, e mais tarde teve uma participação ativa nas presidências de figuras históricas como Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek, além de trabalhar no Conselho Regional de Economia localizado no Rio de Janeiro, onde passa a maior parte da sua vida, e também, onde vem a falecer em 04 de março de 1994, com 80 anos.

3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE RANGEL

Um das características mais impressionantes de Rangel é a sua originalidade no meio acadêmico, e isso se baseia no fato do mesmo conseguir criar inúmeras teses marcadas pela influência de autores de correntes acadêmicas totalmente opostas entre si, interligando ideais que muitos julgavam sem qualquer conexão. Ignacio Rangel acredita na importância de se ater a todos os fatos e estudos, e por isso não negava a importância de nenhuma corrente, mesmo que isso tenha causado estranheza e julgamento no meio, ele considerava diferentes características de distintas teorias e autores, e dentre os estudiosos que marcaram seus textos, três se destacam: Karl Marx, Nicolai Kondratiev e John Keynes.

Karl Heinrich Marx, economista alemão que se tornou o pai fundador do socialismo científico, que tem como fator predominante a crítica ao capitalismo e entendimento da necessidade de superação do mesmo, em prol do afastamento das desigualdades que permeiam a sociedade.

Ademais, entre os conceitos criados por Marx, existem dois muito difundidos na obra de Rangel, o materialismo histórico criado por Marx e Engels, no século XIX, que diz respeito há uma concepção materialista da história postula a evolução histórica da sociedade não como uma sucessão de momentos em diferentes entre si, mas que tal evolução é moldada de acordo com as condições materiais e econômicas que estão baseadas a sociedade, como por exemplo a

influência dois conflitos entre as classes sociais e seus modos de produção. Enquanto que o materialismo dialético, também da autoria dos estudiosos supracitados e de bastante importância para a compreensão das obras de Ignacio Rangel, se trata de uma teoria baseada na compreensão dos processos sociais e sua ligação com os meios materiais, se concentra na análise da história que deve ser feita a partir de todos os fatores, considerando a constante evolução da sociedade.

Entretanto, apesar da extrema ligação com Marx e seus conceitos, sendo considerados por muitos o marxista, inclusive pelo próprio, Ignacio Rangel sempre deixou claro que estava empenhado em trabalhar através de diferentes olhares e teorias a sociedade brasileira.

“Eu me considero, honestamente, um marxista. Autoria fundamental, que virou a página, para mim, foi o manifesto comunista. Nesse sentido, eu colocaria toda a obra de Karl Marx. [...] em verdade, eu não sou um homem de um livro só, não, eu li tudo, e desde cedo ponto estou aberto a tudo.” (Um fio de prosa autobiográfica com Ignacio Rangel - Entrevista concedida pelo economista e professor Ignacio Rangel a Rossini Corrêa, Maureli Costa, Pedro Braga e Raimundo Palhano. Volume 1 de Coleção Ignacio Rangel, Editora IPES/UFMA/SIOGE, 1991, p. 61.)

O segundo autor, John Maynard Keynes, um dos economistas mais importantes da história, sendo considerado como um dos precursores da macroeconomia, campo que Rangel ficou conhecido por ter sido um dos pioneiros a abordar no Brasil. O keynesianismo, corrente deriva de Keynes, segue sua influência ao buscar, principalmente, o equilíbrio em momentos de crise, defende o papel regulamentador do estado dentro da economia em busca de minimizar as instabilidades visto que não via a economia como autoajustável, totalmente diferente do que defende correntes como o liberalismo.

Sendo assim, basicamente de acordo com quem isso e sua teoria ocorre que em tempos de recessão econômica, a demanda agregada tem tendências de decaimento o que ocasiona na diminuição da produção e levamento do desemprego, e segundo mesmo a melhor maneira de se combater a situação seria a partir do governo com o aumento dos gastos públicos e a redução dos impostos que consequentemente geraria a estimulação de uma demanda agregada, o que se assemelha bastante com a teoria desenvolvida por Ignacio Rangel.

O terceiro, e último dos três grandes estudiosos com quem Rangel estabeleceu relações intelectuais e citou constantemente em seus escritos, foi Nikolai Dmitrievich Kondratieff, que ao longo da vida teve o importante impacto nos âmbitos econômicos e políticos da sociedade, inclusive no que se refere a "Teoria dos Ciclos Longos" ou como é mais conhecida, Ciclos de Kondratiev, formulada no período da ascensão da União Soviética, que faz referência basicamente a constituição da evolução econômica baseada em fases de expansão econômica

seguida por fases de períodos de recessão econômica. Nesse sentido, foi essa mesma teoria que influenciou Rangel a escrever uma de suas teses mais importantes que ficou conhecida como “teoria dos ciclos”, que com embasamento na sua tese da dualidade e seu conhecimento amplo a respeito da inflação foi capaz de lhe conceder posição inestimável dentro do âmbito econômico.

4. TEORIA DE IGNACIO RANGEL

4.1 Dualidade Básica

Dentre as inúmeras obras de Ignacio Rangel, a teoria da dualidade básica é uma das mais difundidas entre a sociedade acadêmica dos economistas, pois apesar de ser um conceito que já havia sido estudado, Rangel conseguiu durante a sua teorização conectar as características históricas e sociais únicas do Brasil, e com isso estruturar especificadamente como se percebe esse conceito ao longo da análise minuciosa dos períodos históricos.

Os primeiros questionamentos acerca da dualidade começaram após a segunda Guerra Mundial, e a idealização que vem com esse período da necessidade de um delineamento da economia como algo fundamental para a ascensão de uma sociedade. A tentativa do capitalismo de se recuperar do período pós-guerra e das dificuldades que ela acarreta baseou-se na maior exploração do proletariado e difusão de uma maior consumação dos produtos internos do país, com base principalmente na influência externa dos Estados Unidos da América que vivia um momento de ascensão econômica.

Nessa perspectiva, o estruturalismo nasce, a fim de explicitar os diferentes aspectos necessários para o crescimento econômico, logo, o desenvolvimento de determinado país com base em suas características singulares, ocorre a diferenciação entre a evolução da economia de países em desenvolvimento para países de economias em subdesenvolvimento.

Por conseguinte, a partir dos anos 50, o Brasil entra em um redemoinho acadêmico de buscas por soluções que levem ao desenvolvimento, Ignacio Rangel defendia principalmente o fator do planejamento como algo indispensável perante a industrialização, que ele percebia como sinônimo de evolução no campo econômico, e se destacou entre os demais ao criar uma análise baseada no detalhamento das dualidades que culminaram no país, sem aplicar conceitos e características estrangeiras para a realidade brasileira, o que o coloca como um dos principais teóricos do dualismo e da formação social do Brasil, visto que seu modelo possibilitou a esquematização de crises anteriores e posteriores, além do caminho para a solução das mesmas.

A dualidade se baseia no atrito entre o interior estático e litoral dinâmico, estruturas da sociedade representadas respectivamente pelo latifúndio e as indústrias, logo, se percebe a

coexistência de estruturas de períodos históricos diferentes, e o autor busca justamente a superação do passado, e a busca para a evolução atrelada a industrialização, com base no real conhecimento da conjuntura brasileira e suas especificidades.

Em síntese, Rangel separa três grupos dentro da economia brasileira: primeiro, a agricultura feudal, segundo, a economia de mercado capitalista, terceiro, o comércio exterior, e as passagens ocorreriam por meio da ação do segundo sobre o primeiro. Ademais, é interessante observar, tal qual César Guimarães, as trocas de poder realizadas durante os momentos de transformações e modificações da estrutura social.

"Cada classe se transforma ao repudiar uma das duas ordens de interesse. Geralmente, o faz por "cissiparidade": uma parcela da classe aferra à velha composição de interesses e como esta sucumbe, enquanto a outra se renova e passa à dualidade seguinte. Essa nova classe surge ao resolver o problema econômico que levou a velha composição de interesse à morte. Por isso, um fato econômico marca sua ascensão ao pacto de poder. E, como é uma classe nova, inexperiente, assume a posição de sócio menor da dualidade. Por outro lado, a classe do outro polo não se transforma economicamente, mas amadurece politicamente, e assume a condição de sócio maior. Um fato político marca a sua ascensão à hegemonia: na condição de agente hegemônico, esse fato político tem não só aparência, mas também é a essência de fato nacional." (GUIMARÃES, César. **A dualidade brasileira de Ignacio Rangel**. Revista de Economia Política, São Paulo, n.14, n. 4 (56), 1994, p. 71).

Dito isso, às quatro dualidades encontradas na sociedade brasileira são estabelecidas e sistematizadas da seguinte maneira:

IMAGEM 1: TABELA DA SISTEMATIZAÇÃO DAS QUATRO DUALIDADES DO BRASIL.

		Primeira (1815-1888)	Segunda (1888-1922)	Terceira (1922-1973)	Quarta (1973-?)
Polo Interno	Lado Interno	escravismo	feudalismo	feudalismo	semisalarizado
	Lado Externo	feudalismo	capitalismo mercantil	capitalismo mercantil	semicapitalismo rural
Polo Externo	Lado Interno	capitalismo mercantil	capitalismo mercantil	capitalismo industrial	capitalismo industrial
	Lado Externo	capitalismo industrial	capitalismo industrial	capitalismo financeiro	capitalismo financeiro
Pacto de Poder	Sócio Maior	fazendeiros escravocratas	burguesia mercantil	fazendeiros feudais	capitalismo industrial
	Sócio Menor	burguesia mercantil	fazendeiros feudais	capitalismo industrial	nova burguesia rural

Fonte: (Ignacio Rangel, Decifrador do Brasil - Homenagens pelo centenário de nascimento/ Felipe Macedo de Holanda (org.) / Jhonatan Uelson Pereira Sousa de Almada (org.) /Ricardo Zimbrão Affonso de Paula (org.) - São Luís: EDUFMA, 2014, p. 318).

4.2 A Teoria dos Ciclos

O conceito de “ciclos”, utilizado por Ignacio Rangel faz referência a teoria desenvolvida por Nicolai Kondratiev, "As Ondas de Kondratiev", um dos maiores influenciadores das obras rangelianas. O autor enxerga o caminho para o desenvolvimento como um percurso marcado por momentos cíclicos, que são criados devido as "ondas" de revelações tecnológicas junto ao processo da acumulação do capital, estes que ocorrem independente do querer social. As ondas representam ciclos, ou seja, períodos da economia, que tende a variar-se de 40 a 60 anos, entre intervalos de ascensão e recessão econômica.

De acordo com a teoria, o primeiro ciclo longo mundialmente conhecido, ocorreu em 1770 no período da primeira revolução industrial, com a criação da máquina a vapor que promoveu uma renovação dentro da sociedade, acarretando no que foi denominado de fase de expansão da onda, o que ocorre é que a partir do momento que o capitalismo diminui os investimentos sobre o setor industrial, se percebe como uma das consequências a superprodução que vai propiciar a fase recessiva da onda, e assim por diante, conseqüentemente, por meio de novas invenções dentro da economia, novas ondas irão surgir, e o ciclo de momentos de ascensão econômica e recessão se repete novamente.

IMAGEM 2: TABELA DA ESQUEMATIZAÇÃO DOS CICLOS NO BRASIL.

Quadro 1: Ciclos Longos

Ciclos Longos	Fase a	Fase b
1º Kondratieff	1770-1815	1815-1847
2º Kondratieff	1847-1873	1873-1896
3º Kondratieff	1896-1920	1920-1948
4º Kondratieff	1973-...	

Fonte: Ignacio Rangel (1981b)

Fonte: (Ignacio Rangel, Decifrador do Brasil - Homenagens pelo centenário de nascimento/ Felipe Macedo de Holanda (org.) / Jhonatan Uelson Pereira Sousa de Almada (org.) /Ricardo Zimbrão Affonso de Paula (org.) - São Luís: EDUFMA, 2014, p. 132).

Ademais, a tabela acima ,esquemmatizada pelo próprio Rangel, é um mapeamento para aqueles que buscam entender a formação brasileira com base no seu ciclos de recessão e expansão econômica, além de possibilitar a utilização como um instrumento para além da compreensão do Brasil no âmbito econômico e social, como a ilustração clara de diversos

momentos históricos que fundaram a atual conjuntura brasileira, mas também para uma certa "previsão de crises", de modo que com planejamento adequado, ou seja, preparação, o país poderia avançar, e se desenvolver com maior facilidade.

4.3 A Inflação

Um dos principais textos escritos de Rangel se refere a inflação brasileira, que observava a inflação como um fator determinante da organização do capital em relação à taxa de exploração presente no Brasil, e foi com a utilização do seu conhecimento acerca da inflação que fez uma grande crítica ao Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social, o que o destacou dentre os demais economistas por ter, novamente, um ideário que se diferenciava das correntes dominantes.

Nos seus textos, ele se refere principalmente a crise dos anos 60, onde o Brasil estava mergulhado em um momento de economia recessiva, que ele percebe como resultado da capacidade ociosa, que segundo o autor se estabelece devido ao subconsumo, devido à alta exploração da força de trabalho que propiciava a insuficiência de demanda de bens de consumo relativo a capacidade de produção, diferenciando-se da maioria da época que culpava a crise pela insuficiência colocada em poupança, ou pela grande demanda de consumo.

"O Brasil é, com efeito, um país de estrutura agrária arcaica e distribuição altamente desigual da renda. Seria, assim, espantoso que sua propensão média a consumir força elevada, E isso não é verdade. Se a poupança - merarubrica sob a qual contabilizamos o valor das inversões em determinado período - declina, por vezes, é porque desaparecem as oportunidades de inversão, declina a taxa de formação de capital e, em consequência, a renda diminui, deixando que se acumule abundante capacidade ociosa no sistema." (RANGEL, Ignacio. A Inflação Brasileira, 1963).

Dito isso, Rangel estabelecia para o pensamento monetarista e estruturalista uma concepção baseada na ilusão a respeito da inflação e seu funcionamento na economia brasileira, visto que, percebia que os monetaristas não notavam que é justamente o aumento dos preços que faz com que as autoridades monetárias aumentem a quantidade de moeda, e não ao contrário como se pensavam, enquanto que os estruturalistas não notavam que é a estruturação concentrada na intermediação que não repassava os aumentos de preços obtidos no nível final para o produtor que desestimulava o aumento da produção.

Em síntese, o economista chega à conclusão que para que a economia siga em expansão é necessário que se mantenha algum nível de demanda, que é derivado consequentemente da inflação, que chega a ser colocada por Rangel como uma espécie de instrumento de defesa da economia durante o período de crise.

5. RANGEL E AS CIÊNCIAS SOCIAIS

Ao analisar o que foi descrito até aqui, é possível perceber o diálogo que ocorre entre diferentes disciplinas que movem a sociedade, dentre elas se destacam a economia, a filosofia, a história e a sociologia, ambas presentes nos escritos de Ignacio Rangel, e na sua formação acadêmica, logo, uma reflexão interessante a se fazer é o peso dessas disciplinas e a necessidade delas para aqueles que buscam estudar os fenômenos sociais.

“Levar à consciência os mecanismos que tornam a vida dolorosa, inviável até, não é neutralizá-los; explicar as contradições não é resolvê-las. Mas, por mais cético que se possa ser sobre a eficácia social da mensagem sociológica, não se pode anular o efeito que ela pode exercer ao permitir aos que sofrem que descubram a possibilidade de atribuir o seu sofrimento a causas sociais e assim se sentirem desculpados; e fazendo conhecer amplamente a origem social, coletivamente oculta, da infelicidade sob todas as suas formas, inclusive as mais íntimas e as mais secretas.” (BOURDIEU, Pierre. “A Miséria do mundo”. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2001, P. 735).

Ignacio Rangel é conhecido por muitos não só por ser uma autodidata em economia, profissão que propiciou maior reconhecimento dentro da academia, mas também um excelente cientista social que se interessou em estudar a formação da sociedade brasileira, logo, nesse sentido, cabe questionar se existe uma relativização do papel do cientista social e sua magnitude perante a sociedade, levando em consideração um fator primordial da disciplina, que é a sua interligação entre as áreas de conhecimento já até aqui citadas, haja vista que, por exemplo, jamais seria possível estudar o campo econômico sem ter noção do campo social. Em síntese, como foi supracitado, Pierre Bourdieu enfatiza o papel transformar que a sociologia pode ter, ao ser um instrumento com o poder de levar a compreensão da realidade em volta dos indivíduos, e proporcionar o questionamento em busca da melhoria social, sendo assim, como acreditava Rangel, instiga a necessidade de entender para modificar, e com isso, desenvolver.

6. CONCLUSÃO

Em conclusão, o presente artigo cresceu em torno da ideia de reunir a história do economista maranhense Ignacio Rangel, enaltecendo o seu trabalho e sua importância para o âmbito econômico e social, e, para além disso possibilitar o maior detalhamento das influências que lhe atribuíram melhor capacidade perante os assuntos que abordou, alguns desses descritos até aqui, afim de compreender e explicitar a importância de se ter a história relacionada aos ideais econômicos e sociais, com isso demonstrando a unicidade das Ciências Sociais, área científica capaz de compreender diferentes linhas de abordagem do campo social.

O cientista social, e também, economista, Ignacio Rangel, trabalhou ao longo de sua carreira em prol do planejamento para o desenvolvimento do Brasil chegando a trabalhar em

diversas universidades brasileiras, como também assessorar Governos que marcaram a história do Brasil, tal qual de Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek, dito isso, contribuiu de forma inesgotável para o âmbito acadêmico com as inúmeras teses que elaborou ao longo de sua carreira.

" Tese da Inflação Brasileira, [...] transformada, pela sua densidade analítica nível de formulação e grau de universalidade [...]; Tese da Questão Agrária, que interpreta os determinantes da crise agrária brasileira e suas consequências para o desenvolvimento do capitalismo no Brasil; Tese sobre a Intervenção do Estado e Planejamento, que analisa o valor do planejamento do setor público como fator de equilíbrio econômico global e de redução de ociosidades setoriais na economia [...]. (Ignacio Rangel, Decifrador do Brasil - Homenagens pelo centenário de nascimento/ Felipe Macedo de Holanda (org.) / Jhonatan Uelson Pereira Sousa de Almada (org.) /Ricardo Zimbrão Affonso de Paula (org.) - São Luís: EDUFMA, 2014, p. 48).

Por fim, durante seus escritos e entrevistas, Ignacio Rangel declarou a sua vontade de que os economistas e cientistas sociais que lhe sucedessem buscassem estudar e se aprofundar na compreensão da formação brasileira, que estes partissem em busca de um desenvolvimento que pudesse pensar no crescimento econômico conjunto a justiça social, e apesar do ostracismo que sofreu durante anos, se observa atualmente a tentativa, principalmente por meio da Universidade Federal do Maranhão, onde o celebre começou seus estudos, de colocar o nome de Rangel em pauta dentro dos círculos acadêmicos e estudantis, o que significa um grande avanço se for pensar na importância da influência benéfica que os ideais rangelianos poderiam trazer para estes futuros profissionais, que possuem com a capacidade de modificar, problematizar e compreender a sociedade.

REFERÊNCIAS

RANGEL, Ignacio. **A Dualidade Básica da Economia Brasileira ISEB** — Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1953.

RANGEL, Ignacio. **A Inflação Brasileira**,1963.

RANGEL, Ignacio. **Economia milagre e anti-milagre**,1985.

MARMIGONIAN, Armen. **Introdução ao pensamento de I. Rangel**,1987.

BRESSER – PEREIRA, Luiz Carlos; RÊGO, José Marcio. **Um mestre da economia brasileira: Ignacio Rangel**. *Revista de Economia Política*, vol.13, nº 2 (50), abril-junho, 1993.

EDUFMA. **Ignacio Rangel, Decifrador do Brasil**, 2014.

A Singularidade do Pensamento de Ignacio Rangel/ Raimundo Nonato Palhano Silva (org.), Jhonatan Uelson Pereira Sousa (org.) – São Luís: IMESC, 2008

GUIMARÃES, César. **A dualidade brasileira de Ignacio Rangel**. Revista de Economia Política, São Paulo, n.14, n. 4 (56), 1994.

Um fio de prosa autobiográfica com Ignacio Rangel - Entrevista concedida pelo economista e professor Ignacio Rangel a Rossini Corrêa, Maureli Costa, Pedro Braga e Raimundo Palhano. Volume 1 de Coleção Ignacio Rangel, Editora IPES/UFMA/SIOGE, 1991.

BOURDIEU, Pierre. **“A Miséria do mundo”**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2001.

RANGEL, Ignacio. **"A história da dualidade brasileira"**, Revista de Economia Política, v. 1, n. 4, 1981.

RANGEL, Ignacio. "Dualidade e ciclo longo", Revista de Economia Política, v. 4, n. 1, 1984.

COLONIALIDADE NO TERRITÓRIO EPISTÊMICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Heloisa Helena da Silva Ferreira
Mestranda em Educação
heloisa.hsf@discente.ufma.br
UFMA

Aurismar Ferreira de Sousa
Mestranda em Educação
aurismar.sousa@discente.ufma.br
UFMA

Leandro Wallysson Belfort Araújo
Mestrando em Educação
leandrowalls@hotmail.com
UFMA

Raimunda Nonata da Silva Machado
Doutora em Educação
raimunda.nsm@ufma.br
UFMA

RESUMO: O presente artigo analisa a presença da colonialidade existente no território epistêmico da Educação Infantil, considerando as conexões entre poder, saber e ser docente. Faz uso da pesquisa bibliográfica com revisão de literatura sobre a perspectiva teórico-metodológica orientada por autores como: Quijano (2005); Grosfoguel (2010) e Mignolo (2017), dentre outros que tratam da crítica ao Colonialismo e Bourdieu (2009) que tece críticas aos sistemas de ensino e sistemas pensamento que contribuem na reprodução da colonialidade, tornando a escola, muitas vezes, um instrumento de legitimação de culturas eurocentradas e destruição de culturas locais ou saberes populares. Ressalta, ainda, as contribuições da Pedagogia do Oprimido, cuja obra, Paulo Freire (1987) denuncia tal realidade educacional bancária e opressora, propondo, como forma de ruptura, uma Educação para a Liberdade destacando a educação infantil como lugar do conhecimento feminino, relacionado ao cuidado e suas motivações para a feminização do magistério, especialmente, neste nível de ensino. Tem ênfase no conceito de Colonialidade, em Quijano (2005), para denunciar o modo pelo qual a dominação, oriunda dos sistemas coloniais, perdura nos esquemas de pensamento da educação infantil mesmo com o fim das colônias e anunciar outros modos de ser docente na educação infantil. Conclui que os padrões de poder, de saber e de ser são impostos pela lógica europeia, capitalista e nortecentrada (sem aprisionamento geográfico), mas que reflete, psicologicamente e socialmente, diretamente no sentido de ser docente na educação infantil, na contemporaneidade. Além disso, sinaliza que a consciência crítica freireana, que se configura também como uma experiência antropológica, exerce consideráveis implicações no rompimento existencial do ser humano e nas múltiplas maneiras de entender e refletir sobre diferentes formas de construir o ser docente na educação infantil e compreender os territórios epistêmicos possíveis de se ultrapassar a lógica colonial do cuidado na infância, afinal, uma consciência crítica que identifica o sujeito com o contexto em que está inserido, reconhecendo o ambiente em que vive, pode gerar uma vigilância epistemológica e um conhecimento aberto não apenas à própria vida, mas também à capacidade de desaprender e reaprender novos esquemas de pensamento na docência da educação infantil.

Palavras-chave: Colonialidade; Ser Docente; Saberes da Docência; Educação Infantil.

1. INTRODUÇÃO

A escola é, certamente, uma instituição privilegiada no que diz respeito à importância que ocupa em nossa sociedade. É esse o espaço que todas as crianças devem frequentar diariamente, segundo a legislação brasileira (BRASIL, 2013). É sabido que a escola brasileira, entretanto, carrega a herança de um passado colonial, que impôs a cultura e o conhecimento de povos dominantes a outros povos e culturas que se expressavam de forma distinta e, por isso, não eram reconhecidos como legítimos.

A atuação da escola, dentro dessa lógica, muitas vezes, significou a destruição de culturas tradicionais e dos saberes oriundos desses povos, revelando a violência da escola hegemônica brasileira, que hierarquizou e inviabilizou conhecimentos e sujeitos, sob o manto da meritocracia. Mas esse processo de deslegitimação de “outros” saberes, para além do europeu, feito pela escola, tem sido alvo de contestações e resistências de coletivos que se sentiam excluídos desse processo, bem como denúncias de educadores, como Paulo Freire (1921 a 1997), que, com sua obra *Pedagogia do Oprimido*, revelou a violência de uma educação bancária que “coisificava” sujeitos e anulava sua voz e seu saber.

Paulo Freire (1921-1997) e Aníbal Quijano (1928-2019), dentre outros intelectuais latino-americanos denunciaram respectivamente a educação bancária e a persistência da colonialidade do poder, do saber e do ser, mesmo após o fim do período colonial na América Latina. Especificamente, Quijano (2005) cunhou o termo "colonialidade" para descrever essa persistência da cultura colonial que continua a afetar as sociedades latino-americanas até os dias de hoje. Tanto Quijano (2005) quanto Freire (1987) não apenas denunciam essa realidade de opressão, mas também propõem uma ruptura com esse modelo, por meio de atitudes e práticas decoloniais (nas palavras de Quijano) ou práticas libertadoras (na visão freireana).

Esses autores apontam caminhos no campo dos estudos e pesquisa de coletivos latino-americanos, em diálogo com os movimentos sociais brasileiros que não se submetem ao lugar de subalternidade a eles destinados, demonstrando, com suas práticas insurgentes, que outro mundo é possível. Assim sendo, é imprescindível propor reflexões que busquem compreender de que forma se apresenta a Colonialidade no território epistêmico da Educação Infantil, baseado no princípio do poder, saber e ser docente.

Nessa perspectiva, utilizamos como referência autores como Aníbal Quijano, Walter D. Mignolo e Pierre Bourdieu (1930-2002), visando indagar sobre possibilidades de superação das estruturas coloniais presentes na educação de crianças e, assim, construir práticas pedagógicas mais inclusivas, igualitárias e emancipatórias.

Aníbal Quijano (2005) cunhou o termo "colonialidade do poder" para descrever a persistência das relações coloniais mesmo após a independência política dos países colonizados. Ele argumenta que a colonialidade é uma forma de dominação global que se manifesta em diferentes esferas da vida social, incluindo a produção e disseminação do conhecimento.

Walter D. Mignolo (2017) propõe uma abordagem crítica à modernidade ocidental e ao eurocentrismo. Ele argumenta que o conhecimento produzido pelos países colonizados foi sistematicamente desvalorizado em relação ao conhecimento produzido pelos países colonizadores. Mignolo propõe uma epistemologia decolonial que busca valorizar as formas de conhecimento marginalizadas pelo pensamento ocidental hegemônico.

Em particular, as reflexões de Pierre Bourdieu sobre o colonialismo e seus efeitos estruturais nas relações de poder e produção de conhecimento fornecem bases teóricas para uma visão crítica e acerca dos esquemas de pensamento e ação, em particular, na Educação Infantil, no Brasil. Ao incorporar essas perspectivas em nossa análise, buscamos ampliar a compreensão das dinâmicas coloniais presentes na educação da educação infantil, assim, desenvolver estratégias pedagógicas que promovam a igualdade, a diversidade e o respeito às múltiplas formas de conhecimento.

Portanto, o texto se estrutura em três partes: Na primeira parte, são apresentadas as facetas da Colonialidade e a violência epistêmica, por meio da caracterização do que vem a ser Colonialidade e sua relação com os princípios de poder, saber e ser na prática docente, em especial, nas formas de colonização pedagógica e epistêmica na Educação Infantil. Na segunda parte, é apresentado um breve histórico da Educação Infantil no Brasil e as diferentes formas de Colonialidade docente, destacando como a colonialidade está presente na prática docente na Educação Infantil brasileira e a importância de uma visão crítica e decolonial na práxis desse campo educacional.

2. FACETAS DA COLONIALIDADE E A VIOLÊNCIA EPISTÊMICA

De antemão, torna-se importante caracterizar colonialidade. Quijano (2005), em geral, mostra que a colonialidade é um seguimento do processo de colonização imposto ao novo mundo e às organizações sociais inferiorizadas, por meio do processo de categorização de raças tendo por base uma racionalidade específica: o eurocentrismo. Tal processo sustenta-se através de um duplo movimento: a estratificação racial, caracterizada pela formalização de diferenças: conquistadores e conquistados, homens e não-homens, nós e os outros etc.

Essa caracterização, que sustenta e fortalece a constituição da colonialidade, “converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares

e papéis na estrutura de poder da nova sociedade” (QUIJANO, 2005, p. 118). O segundo movimento alicerça-se no controle de trabalho, de recursos e dos produtos oriundos deste, movimento que se rotaciona em torno do mercado mundial e do capital.

Nesta etapa não há um *continuum* com as práticas de capital-salário estabelecidas no velho continente, funda-se um novo modelo de produção e estratificação, e, assim, configurando “um novo padrão global de controle do trabalho, por sua vez um novo elemento fundamental de um novo padrão de poder, do qual eram conjunta e individualmente dependentes histórico-estruturalmente.” (QUIJANO, 2005, p. 118).

Em Walter Mignolo (2017), texto traduzido para o português por Marco Oliveira, a colonialidade é considerada o lado mais obscuro da modernidade, tendo em vista que:

A “modernidade” é uma narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a “colonialidade”. A colonialidade, em outras palavras, é constitutiva da modernidade – não há modernidade sem colonialidade. (MIGNOLO, 2017, p. 2).

Nesse sentido, a colonialidade apresenta-se não somente como uma extensão do colonialismo, ela ganha um papel de interferência sociocultural contraditório, já que:

Mesmo com a independência e formação de Estados nacionais, a lógica colonial permaneceu nas estruturas sociais, imbricada com a expansão e impacto do imperialismo e do capitalismo no subcontinente. [...] a manutenção da colonialidade do poder e de uma dependência cultural (não apenas social e econômica), que implicam na hegemonia eurocêntrica como perspectiva de conhecimento. (SILVA; BALTAR; LOURENÇO; 2018, p. 70)

Substancializada pela modernidade e pelo imperialismo colonial europeu, ligada à expansão do capitalismo, a colonialidade do poder e do saber se estabelecem em territórios epistêmicos. “Essa episteme está sustentada numa estrutura de poder que garante a hegemonia dos dominantes, ao mesmo tempo em que deslegitima as manifestações contra-hegemônicas” (SILVA; BALTAR; LOURENÇO, 2018, p. 71).

A episteme eurocentrada assume papel de universalização e busca garantir a hegemonia da episteme através da afirmação da “verdade” de um caráter único. Nasce a partir daí, amplas tensões sociais no que tange esse processo de dominação, a violência epistêmica que, segundo Gnecco (2009, p. 16):

Una de las características más insidiosas de la co-producción entre modernidad y colonialismo ha sido la violencia epistémica que ha permitido que una visión del mundo se imponga sobre las demás. La dominación epistémica no borra, simplemente, los sistemas de conocimiento y las cosmovisiones de los colonizados. Lo que hace es mucho más perverso (y efectivo): distorsiona, confunde, agrupa. El colonialismo no destruye tanto como construye; esa construcción es más efectiva que la simple

destruição. El universo simbólico de los pueblos conquistados nunca es el mismo después de la intervención de la máquina colonial.

Conforme o autor apresenta, os conceitos de modernidade, colonialidade e violência epistêmicas são indissociáveis, compõem a parcela das análises de poder que a contemporaneidade, como também a violência epistêmica promove distorção, confusão e agrupamentos, este último no sentido pernicioso do termo. Mas, como se organizam a constituição do poder, do saber e do ser nas facetas da produção da colonialidade?

O poder, conceito fulcral no debate sobre os processos de colonialidade, assume relação de sinonímia com o capitalismo. Este poder se estabelece, também, por meio do processo de classificação de raças (difundidas hierarquicamente como inferiores e superiores) em conjunto com a solidificação da cultura europeia, especialmente, em territórios afroladinos. As diferenciações de raças fundamentam uma nova estrutura de trabalho no capitalismo moderno, sendo que essa condição de racionalidade é garantida, também, pela disseminação da cultura de hegemonia europeia por meio da da ciência, literatura, artes, processos educativos, dentre outras produções intelectuais.

Esse poder é exercido por diferentes formas, articulando a produção do saber e do ser. Durante o processo de colonização, por exemplo, temo o trabalho político, pedagógico e epistêmico de imposição dos Jesuítas na conversão dos nativos brasileiros; a expulsão dos muçulmanos e judeus da Espanha; a conquista de territórios nativos, durante a independência norte-americana, excluindo-os da nova formação de sociedade nascente; em outros países, inclusive nos Estados Unidos, a população negra foi vítima de extermínios sob o argumento de homogeneização nacional. (DE OLIVEIRA; NAHSAN; MARTINS, 2021)

Na própria crítica europeia, a noção de poder ganha destaque em Michel Foucault (1926-1984). O filósofo francês busca desassociar suas análises de um poder que se correlaciona de forma intrínseca à figura absolutista do rei, já que o poder não é algo que está apenas nas mãos de uma pessoa ou grupo, mas sim algo que permeia todas as relações sociais e se manifesta de diferentes formas (ALBUQUERQUE, 1995).

Albuquerque (1995, p. 105) é pontual ao enunciar que “define-se o poder em Foucault como uma relação assimétrica que institui a autoridade e a obediência”. Esta noção relaciona-se com a noção de território epistêmico porque, também de acordo com Albuquerque (1995, p. 106), a teoria do poder apontada por Foucault, teoria com ‘tê’ minúsculo, assume “uma função de poder muito mais do que de instrumento de conhecimento”. Este autor segue propondo um exercício de caracterização do poder sob a analítica de Foucault:

Façamos um exercício para pensar num poder sem o rei, isto é, sem pressupor que o poder emana de uma fonte que o detém e pode deixá-lo fluir. Tentemos pensar no poder sem uma pessoa, autoridade, ou instituição que não apenas o possui mas determina sua natureza, seus limites e seu modo de funcionamento. Inútil: tudo o que podemos pensar é em recursos de poder, que só são considerados como tais quando podem ser utilizados por pessoas, grupos, entidades, instituições; tudo o que podemos pensar é em prerrogativas atribuídas a autoridades ou entidades; tudo o que podemos pensar é em coisas possuídas por uns e das quais outros são despossuídos, é impossível pensar o poder sem o rei - ou sem súditos, o que vem a dar no mesmo - na nossa concepção corrente, que Foucault chama de concepção do poder-soberania. Experimentemos algumas definições simples e mais correntes do poder. “O poder é a capacidade que tem o Estado para obter obediência dos seus súditos”. É impossível dar sentido a esta frase sem colocar alguém na posição do rei, no caso, o Estado. Podemos substituir Estado por autoridade, líder, instituição, mas sempre o poder será alguma coisa que pertence - ou é possuída - por alguma entidade. (ALBUQUERQUE, 1995, p. 106).

Esse poder-soberania, em uma ótica colonial, assume hegemonia sobre os saberes culturalmente estabelecidos, “mesmo com o fim do colonialismo, uma lógica de relação colonial permanece entre os saberes, entre os diferentes modos de vida, entre os Estados-Nação, entre os diferentes grupos humanos e assim por diante.” (TONIAL; MAHEIRIE; GARCIA JR, 2017, p. 19).

Nessa direção, Quijano (2005) destaca a importância de se compreender o poder colonial como uma estrutura que se mantém mesmo após a independência política dos países colonizados. Ao unir essas perspectivas na análise do poder e saber nas práticas docentes da Educação Infantil, é possível identificar como as relações de poder se manifestam nesse campo educacional destinado à infância e buscar formas de combater a colonialidade epistêmica, presente nessas práticas.

Então, as facetas da colonialidade e a violência epistêmica, como vimos anteriormente, tornam, também, a prática docente complexa porque o professor precisa “desenvolver a habilidade de compreender e analisar o contexto em que se desenvolve suas atividades” (LIMA; ALVES NETO, 2015, p. 9) e, nesse caso, é imprescindível uma reflexão contextual da produção dos saberes que articulam nos processos de ensino/aprendizagem com fundamentos críticos acerca da produção colonial, da modernidade e do capitalismo.

Nessa perspectiva, os/as autoras/es que dialogam com a proposta descolonial evocam a atenção e preocupação com a situacionalidade colonizadora que atravessa a constituição histórico-política das experiências afroladinas. Sobe esse tipo de vigilância epistêmica, vale ressaltar que “só por meio da crítica e da vigilância epistemológica dos pressupostos das Ciências Sociais poderemos gerar um conhecimento aberto, que desconstrua os modelos que durante muito tempo se arraigaram com força nas reflexões sobre a ordem social moderna.” (MENAFRA, 2007 p. 68).

Considerando que essa atitude de vigilância epistêmica não se encerra nas práticas das ciências sociais, é possível estender, tal postura, às atuações de profissionais docentes que lidam cotidianamente com diversas abordagens, perspectivas e paradigmas do saber na constituição do ser. Essa perspectiva permite compreender como as relações de constituição do poder, do saber e do ser se estabelecem no território da Educação Infantil e como elas podem se articular na promoção de uma educação mais justa e igualitária para as crianças.

Fazendo uma análise da constituição do poder, do saber e do ser nas práticas docentes da Educação Infantil é importante compreender como essas relações se estabelecem entre os/as professores/as e as crianças e entre os profissionais da educação. Professores exercem um papel autoritário na sala de aula e impõem suas vontades e decisões (continuando práticas jesuíticas colonizadoras) interessados em moldar os/as pequeninos/as, conforme a ordem societária estabelecida.

Nessa lógica são os detentores do saber enquanto as crianças são meras receptoras de conhecimentos. Essa visão hierárquica do conhecimento desconsidera que as crianças possuem saberes próprios e experiências únicas que devem ser valorizados pelos professores, logo, é imprescindível, indagar sobre esse tipo de postura colonial na educação infantil com reflexões que incentivem os profissionais da educação a reconhecerem suas posições de privilégio na relação de poder com as crianças e, desse modo, buscarem formas de compartilhar saberes e experiências na sala de aula.

Portanto, as facetas da colonialidade são fortalecidas com os conceitos de modernidade e processos de violência epistêmicas na constituição do poder, do saber e do ser nas salas de aula, des de a infância. Estes são indissociáveis e compõem a análise de poder na contemporaneidade. A modernidade apresenta narrativas de constituição da civilização ocidental com suas práticas e discursos eurocentrados. A violência epistêmica promove distorção, confusão e agrupamentos perversos na produção de subjetividades hierarquizantes, dicotômicas e hegemônicas.

No contexto da Educação Infantil, a colonialidade também se manifesta com suas sutilezas de poder colonial, definindo o saber e ser docente. Esquemas de pensamento e ação são difundidos como na forma das diferentes expressões de colonização epistêmica nas/das práticas docentes, organizando maneiras, estratégias, conteúdos destinados à qualificação do tipo de profissional que deverá atuar na formação/escolarização da infância brasileira, mediante a colonização do gênero. Logo, é importante uma visão crítica e decolonial, visando indagar/refletir acerca das facetas da colonialidade no campo da Educação Infantil, buscando a promoção de uma educação mais justa e igualitária para as crianças.

3. UM POUCO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL COM SUAS MANEIRAS DE COLONIALIDADE DOCENTE

A Educação Infantil, no contexto educacional brasileiro, particularmente e de forma mais intensa entre as décadas de 1970 e 1990, foi marcada como ação assistencialista e compensatória. As mulheres foram sendo inseridas cada vez mais no mercado de trabalho, muitas delas eram chefes de família, outras buscavam complementar a renda familiar, com o propósito de garantir o sustento dos/as filhos/as. Nesse contexto, a construção de creches e unidades pré-escolares, pelas Secretarias Municipais de Assistência Social, foi uma solução possível com vistas garantir as crianças espaços de atendimentos dos serviços de cuidar, brincar, alimentar, assistência médica e outros serviços assistencialistas. Essa política assistencialista perdurou até 1996, quando as creches e as pré-escolas passaram a ser de responsabilidade das Secretarias Municipais de Educação (OLIVEIRA, 2011).

A Educação Infantil é elevada à categoria de nível de ensino, configurando-se como a primeira etapa da educação básica, voltada para atender crianças de 0 a 5 anos, tal como estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9394, de 20 de dezembro 1996.

Nesse contexto, entre educação assistencialista, cuidado e formação escolarizada, a colonialidade existe e opera em diferentes setores do agir docente, desde a qualificação com processos de escolarização e profissionalização que atravessam a formação docente. Certamente, os aportes teóricos fundamentais na efetivação do poder, do saber e do ser estão presentes nos processos formativos tão importante no desenvolvimento social das professoras.

A colonialidade nesse território epistêmico se justifica pelas exigências de implementação de políticas que resultam em ações educativas e sociais de inclusão de todos os sujeitos nos processos de escolarização e profissionalidade. O labor intelectual do grupo de docentes percorre uma trajetória de muitas dificuldades, principalmente porque o ensino e o estudo produzidos nas instituições educacionais pertencem à classe dominante com seus saberes hegemônicos e eurocentrados.

Assim, a implementação de ações educativas e sociais de inclusão de todos os sujeitos envolvidos no processo de produção de conhecimentos é um instrumento potencial de produção de saberes na constituição do ser e de suas mentes neocoloniais. Para ilustrar, vale ressaltar reformas educacionais atuais, que ganham evidência nos sistemas de ensino e escolas brasileiras, mediante um conjunto de normas estabelecidas pela insurgente Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e suas medidas restritivas de emancipação dos sujeitos

dissimuladas com discursos que exclui as conotações políticas subjacentes no currículo escolar (MACEDO, 2017).

Esse movimento ideológico, que se encontra no bojo da BNCC, concretiza a normatividade neoliberal efetivando e fortalecendo práticas da colonialidade de poder, do saber e do ser, uma vez que, essa normativa consegue naturalizar a ideia de que existe um saber mais importante para todos e que é necessário torná-lo comum. Também, Macedo (2017) argumenta que, a força da natureza ideológica e sua atualização se dá de maneira dissimulada e só pode ser perceptível pela análise das articulações políticas embutidas no interior dessas normas.

Para Apple (1989), todo pensamento acompanha ideais de liberdade quando um sistema de ensino se propõe a desenvolver formas de ensinar voltadas para o exercício da cidadania e do sentimento de integração ao cosmo, despertando a estética da sensibilidade que provoca mudanças subjetivas, identificação das existências de identidades: individual e coletiva. Essa complexidade na formação humana só é possível pela manutenção de um currículo que contemple as diferenças.

Assim, a finalidade da epistêmica das reformas educacionais, contraditoriamente, podem conduzir/incentivar as/os docentes na trilha por novas formas de compreensão da realidade, provocando rupturas com estruturas epistemológicas essencialistas, cartesianas e hierarquizantes que não atendem as demandas atuais de crescimento da consciência identitária, formas de contestações e resistências. Por isso numa perspectiva da Epistemologia do/a Colonizado/a Vanguarda das Mulheres Professoras se propõe a questionar realidades coloniais.

De acordo com Gonçalves; Ribeiro (2018), a dominação colonial foi possível perante a força militar, e, sobretudo, muito mais forte ainda, por meio da incorporação dos elementos culturais pelo colonizado. Por isso, a Companhia de Jesus (SJ) foi tão importante movida pela catequese, com a finalidade de inculcar o cristianismo nos hábitos culturais dos nativos. Esse etnocentrismo foi capaz de romper com as estruturas culturais não só dos nativos naquele tempo (século XVII), mas, ultrapassou os séculos e permanece até hoje, disputando os diversos espaços sociais pela sua perenidade, sendo que, atualmente a prática docente, na educação infantil, é majoritariamente feminina. Então, onde entra as mulheres professoras nesse contexto?

Ainda com Gonçalves; Ribeiro (2018), vimos que o ingresso das mulheres professoras na arena do debate, também se efetiva por meio do pensamento colonial de conotação europeia. Para o autor, a saída consiste em descolonizar o saber e o ser e requerer um feminismo decolonial, também, nas práticas docentes. Afinal, no decorrer da história, as teorias sociais não

incluíram a mulher nos debates, desprezaram sua participação social de realce na construção do saber.

Essa indiferença feminina, ou seja, ausência da sua valorização social, produziu e produz suas consequências sociais nocivas à sociedade. Assim, a principal, encontra-se no cultivo do pensamento submisso, colonial e eurocêntrico. Diante dessa constatação, ergue uma possibilidade das mulheres professoras, se apropriarem da epistemologia para identificar e perceber as ações do colonialismo, presentes no pensamento e modos de agir feminino. Observamos que o interior da sala de aula ainda convive com a reprodução desse pensamento veiculado pelo currículo oficial. (MATOS; LIMA; DUTRA, 2017).

Nesse sentido trata-se de um currículo que potencializa diferentes dimensões de opressão, produzindo um material nocivo às crianças, com o fito de reproduzir essas estruturas sociais. Uma perspectiva colombiana que instiga reflexões acerca da realidade brasileira, parafraseando Lozano (2014) com Matos; Lima; Dutra (2017, p. 181), a fim de “descolonizar-se o que significa um desprendimento do epistêmico europeu, pensar na própria história com categorias próprias, sendo reinterpretadas pelas realidades e experiências colombianas, que é de onde parte seu local de fala”. Para Ribeiro (2014, p. 68) importa que a

crítica sob a rubrica de pós-colonial ilumina a face oculta da modernidade: a colonialidade, e convida à conversação os conhecimentos produzidos nas bordas da globalização hegemônica, algo sem paralelo até então. Sobretudo, os estudos pós-coloniais explicitam que os erros da modernidade vitoriosa nunca foram efeitos perversos, imprevistos, indesejáveis, produtos precoces da incompletude do projeto moderno, mas seus elementos intrínsecos. Combatem assim, na diversidade das correntes e abordagens, qualquer crença fundamentalista na universalidade totalitária.

Assim, a colonialidade no território epistêmico de mulheres professoras é também, dissimulada, oculta e incapaz de ser percebida no labor cotidiano da docência infantil, mas propenso de abstração por meio do exercício epistemológico de contenção do pensamento colonial. Contudo, o campo de disputa epistemológico é fecundo, muitas vezes, o aspecto da dominação justificado por certa persuasão proveniente do severo cotidiano desgastante docente. O acúmulo de atividade pedagógica, às vezes, parece mais um instrumento de controle docente do que preocupação efetiva com a qualidade do ensino. Sobre isso, Ribeiro (2014, p. 69) propõe alimentar a esperança de mudança, sendo que o:

giro decolonial é, nesse sentido, indissociadamente um movimento teórico, ético e político ao questionar as pretensões de objetividade do conhecimento dito científico dos últimos séculos e, no que nos diz respeito diretamente, das ciências sociais. Se dissermos que a prática sociológica nada tem a ver com a história da colonialidade seremos facilmente desmentidos.

Essa exaustão de trabalho pedagógico é perceptível em lamentações cotidianas que ouvimos de inúmeros docentes que não conseguem vislumbrar possibilidades criadoras/inovadoras de práticas docentes. São sucumbidos pela exaustiva rotina escolar, pelo desânimo e a oportunidade de uma aposentadoria. Esse tipo de situação cumpre de forma eficaz os objetivos da estrutura de dominação excludente e redutora, movida por um pensamento colonial pautado na submissão. Esse fenômeno é uma prática sociológica, uma vez que não acontece exclusivamente na escola, mas também, em outros espaços sociais.

Temos assim, um cotidiano de educação infantil com expressão proeminente num currículo, engessado ou colonizado reprodutores do sistema de dominação da sociedade capitalista, funcionando como violência simbólica estruturante dos processos de exploração e dominação (BOURDIEU, 2009). Esse processo operante de maneira ininterrupta no interior do sistema de ensino, legitima um exercício educativo de reprodução de desigualdades sociais em um espaço que deveria ser a vanguarda da defesa dos valores humanos mais sublimes de construção de bases democráticas interculturais. Isto porque, como assevera Bourdieu (2009, p. 5):

É importante referir que a ação pedagógica se exerce sempre numa relação de comunicação. A inculcação (ato de sugerir significações deduzidas de um espírito universal lógico ou biológico) e a imposição (poder arbitrário de impor um arbítrio cultural) são conceitos presentes na ação pedagógica e que não pertencem ao conceito de comunicação, pois esta pressupõe uma relação de igualdade entre os interlocutores que não se encontra presente na relação pedagógica.

Esse recorte teórico provocativo, de autocrítica europeia, sustenta as dos entraves que dificultam o exercício de uma pedagogia libertária com suas possibilidades teóricas de análises e interpretação voltada para ruptura com as concepções pedagógicas alimentadas por práticas reprodutivas, com conteúdo descontextualizado e de uma “educação bancária” (FREIRE, 1987).

Em Bourdieu (2009) o instrumento de reprodução e controle, movida pelas relações de força e disputa presentes no currículo, nos discursos e nas representações subjetivas, é proposto pela escola e absorvido por aqueles que não dialogam com as teorias pedagógicas progressistas. Dessa maneira, propõe-se uma ação pedagógica suleada com um currículo descolonial, mediante análise crítica criteriosa que revelem possibilidades necessárias de compor ações efetivas de educação da infância para libertação e, assim, construir uma cultura educativa com olhar crítico, sistêmico e criterioso, reinventando novos processos pedagógicos de descolonização mental em disputa no agenciamento das práticas políticas e pedagógicas no interior da escola.

A preocupação de entender esse corpo social, mas especificamente a educação infantil e suas relações, garante uma contribuição valiosa para a compreensão do processo de colonialidade epistêmica neste território de disputa ideológica, a partir do currículo oficial. Assim como Bourdieu (2009), Quijano (2005), Mignolo (2017) e Freire (1987), acredita-se que é necessário nascer um ser humano distinto, longe de cativos e comprometidos com os diversos processos de libertação. Para Freire (1987, p. 17) é necessário questionar a lógica opressora com educadoras/es agentes provocadoras/es de mudanças e contrários as atitudes bancárias de

doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão- a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual está se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca.

Portanto, a dialética descolonial da realidade é uma atitude de questionamento e de desconstrução das tradicionais práticas que alimentam as desigualdades sociais desde a formação da infância, marginalizando os filhos das/os trabalhadoras/es marginalizados pelo sistema, com oportunidades limitadas pela colonialidade do poder, do saber e do ser. Outras experiências/existências são possíveis ao desenvolvimento cultural e acesso ao capital intelectual nas conquistas da igualdade social. Debates interdisciplinares, culturais, multiculturais e interculturais dão suporte a formação da infância mais humanizada e democrática.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva desse trabalho questionou formas de pensamento opressor e dominador no território epistêmico da educação infantil que afetam o cotidiano da docência feminina. Nesse sentido, instigamos a produção de debates sobre possibilidades outras de construir a formação da infância brasileira, mediante a denúncia e atitudes de desconstrução do pensamento subalterno, opressor, colonial que se perpetuam nas práticas docentes.

Nesse contexto da educação infantil, não foi nosso objetivo problematizar ou provocar discussões sobre as mulheres na docência e as formas de dominação com o fenômeno da feminização do magistério nem culpabilizá-las pela colonialidade na formação da infância, uma vez que as relações de poder, saber e do ser atravessa as diferentes dimensões e instituições sociais, por meio da produção de conhecimento sistêmico pautado em projetos coloniais.

As discussões nos instigam na busca por questionar esse processo de colonialidade e despertar para a consciência do ser docente e das suas múltiplas interferências na formação da infância. Questionar as reformas educacionais, propostas e programas curriculares, livros didáticos, práticas escolares é uma atitude crítica de desvelar a dominação cultural derivada da colonialidade do poder, do saber e do ser.

Entendemos que tais questões refletem diretamente o sentido do Ser docente na educação infantil, se configurando com uma experiência antropológica de ruptura com pensamento de hegemonia eurocentrada e colonial. São reflexões ontoepistêmicas que interferem na política existencial do ser humano e das múltiplas maneiras de construir uma sociedade. Trata-se da consciência das disputas na produção do saber e do ser (ontoepistêmicas) e de se engendrar práticas revolucionárias que atendam a infância em seus espaços de desenvolvimento cognitivo e sociocultural,

Portanto, são reflexões e indagações de um agir com consciência das diferentes formas de opressão, mas também, das possibilidades inovadoras de conquistas da liberdade, das práticas de justiça social com respeito às diferenças. Acreditamos que uma consciência que identifica o sujeito com o contexto, no qual está inserido, pode gerar vigilâncias epistemológicas libertadoras e interemancipatórias na produção de um conhecimento aberto, democrático, compartilhado e de formação humanizadora desde a infância. Que possamos nos movimentar para aprender a desaprender conteúdos colonizadores e reaprender novos sinais de sentido comunitário!

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, J. A. G.; Michel Foucault e a teoria do poder. **Tempo social**, v. 7, p. 105-110, 1995.

APPLE, M.W. Educação e poder. p.19-45, **Artes Médicas**. Porto Alegre. 1989.

BOURDIEU, P; PASSERON, J.C. **A Reprodução: Elementos para uma teoria de sistema de Ensino**, Covilhã. Universidade da Beira Interior. Ed. Vega, Lisboa, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional: Brasília: MEC, 1996.

DE OLIVEIRA, Thompson José; NAHSAN, Gustavo Pardo Salata; MARTINS, Joelmir Nunes. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. **Revista Faípe**, v. 10, n. 2, p. 116-121, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia Do Oprimido**. Paz e Terra, p.7-34. Rio de Janeiro. 1987.

GONÇALVES, S. J.; RIBEIRO, S. J. Colonialidade de Gênero: o feminismo decolonial de María Lougones. **VII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, III Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e III Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade**, Rio Grande, 2018. Disponível em: <<https://7seminario.furg.br/images/arquivo/46.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2022.

GNECCO, Cristóbal. Caminos de la Arqueología: de la violencia epistémica a la relacionalidad. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi Ciências Humanas**, v. 4, n. 1, p. 15-26, 2009.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a Base Nacional Curricular Comum, **Educ. Soc. Campinas**, V.38, p.507-524, 2017. Disponível em: <https://scielo.br/j/es/a/JYfWMTKKDmzVgV8Vm wzCdK/?format=pdf>. Acesso em: 19 ago 2022.

MATOS, R. A.; LIMA, R.; DUTRA, D. Entre Debates e Embates: uma reflexão sobre epistemologias feministas latino-americanas. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**. v. 11, n. 1, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/14936>. Acesso em: 29 ago. 2022

MENAFRA, Rosina Pérez. Notas sobre violência epistêmica, vigilância epistemológica e alternativas à produção do conhecimento em ciências sociais. **Latitude**, v. 1, n. 2, p. 66-79, 2007.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 32, 2017.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005. p. 107-30.

RIBEIRO, Adelia Miglievich. Por uma razão decolonial: Desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. **Civitas - Revista de Ciências Sociais: Dossiê Diálogos do Sul**. Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 66-80, 2014. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/16181/10959>>. Acesso em: 29 ago. 2022.

SILVA, Fabricio Pereira da; BALTAR, Paula; LOURENÇO, Beatriz. Colonialidade do saber, dependência epistêmica e os limites do conceito de democracia na América Latina. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**. Brasília, v. 12, n. 1, p. 68-87, 2018.

COMENTÁRIOS SOBRE A PRODUÇÃO DE INFOGRAFIA COM A TEMÁTICA DA COVID PELOS SITES G1, NEXO JORNAL E EL PAÍS NO BIÊNIO DE 2020-2021

Bruno Soares Ferreira
Doutor em Tecnologias da Comunicação e Estéticas
ferreira.bruno@ufma.br
UFMA

RESUMO: O presente texto propõe tecer algumas reflexões preliminares da pesquisa realizada sobre a infografias produzidas pelos sites Nexo Jornal, G1 e El País (edição Brasil), durante a pandemia de covid, nos anos 2020 e 2021. A estratégia metodológica adotada consistiu em realizar um percurso inicialmente descritivo do que fora coletado de maneira remota, devido ao contexto em que a pesquisa aconteceu, seguido por considerações sobre uma parte dessas publicações, selecionadas a partir da presença de determinados elementos conceituais relacionados à temática da infografia, com enfoque naquelas que podem ser denominadas de “reportagens infográficas” (TEIXEIRA, 2010). Para reunir o material de análise, utilizamos ferramentas da análise de discurso, formulando estratégias para identificar regularidades discursivas (FOUCAULT, 2010) presentes nas publicações em torno da temática da pandemia de covid, que por sua vez foram agrupadas e catalogadas por meio de ferramentas conceituais específicas da infografia desenvolvidas por Valero Sancho (1999), especialmente as unidades gráficas fundamentais e os infogramas, como veremos no decorrer do artigo. Ao longo do biênio identificamos 495 publicações com potencial para análise, sendo 40 delas no ano de 2020 (12 de El País, 13 de NEXO e 15 de G1) e 495 em 2021 (25 de El País, 40 de NEXO e 455 de G1). Dada a complexidade e características dos infográficos publicados na internet, em alguns casos utilizamos capturas de tela de suas partes a título de ilustrar algumas questões abordadas.

Palavras-chave: Análise do Discurso; Infografia; Jornalismo; Pandemia.

1. INTRODUÇÃO

A pandemia de Coronavírus iniciou na virada do ano de 2019 para 2020, tendo se alastrado rapidamente por todo o planeta. Inicialmente, não existiam informações precisas e detalhadas sobre a doença, assim como não havia medicamentos ou tratamentos eficazes disponíveis, o que mobilizou governos, empresas e comunidade científica a buscar soluções urgentes e a realizar diferentes tipos de procedimentos de maneira experimental. Tudo isso ocorreu ao mesmo tempo em que milhares de pessoas eram contaminadas diariamente, com um índice de mortalidade bastante alto. Em um primeiro momento, as medidas de proteção foram as únicas formas de evitar a contaminação. O uso de máscaras e de álcool em gel rapidamente se disseminou entre a população, que aguardava ansiosa pelo desenvolvimento de vacinas que pudessem prevenir os casos graves da doença.

Naquele contexto caótico e preocupante os meios de comunicação tiveram um papel fundamental, informando a população de cada avanço que era dado na busca por um tratamento ou medicação que pudesse conter a Covid. Também serviram para alertar com toda celeridade possível sobre os tratamentos que não funcionavam tão logo as pesquisas eram publicadas,

como foi no caso do uso da cloroquina, azitromicina e ivermectina, utilizadas de maneira experimental no início da pandemia, mas que logo demonstraram serem totalmente ineficazes.

Outra medida adotada para conter os avanços das contaminações foi o trabalho remoto naqueles setores em que o uso da tecnologia permitia tal procedimento, em caráter emergencial. No campo educacional o ensino remoto proporcionou uma certa continuidade das atividades, ainda que contando com imensas lacunas quando comparadas ao ensino presencial. Aqui ressaltamos que a pesquisa que resultou neste artigo, realizada no contexto do curso de Jornalismo da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) se insere nessa categoria, e sua temática também foi eleita pela possibilidade de a pesquisa poder acontecer com o uso de dispositivos conectados à internet. As reuniões e apresentações do projeto de pesquisa foram realizadas através da ferramenta Google Meet.

A partir dessa breve contextualização, iremos entrar no campo da infografia. Inicialmente, vamos comentar o material coletado naquele biênio; em seguida, discorreremos sobre os métodos de classificação preliminar, baseado na tipologia desenvolvidas por Valero Sancho (1999) e focar especialmente algumas publicações que identificamos como “reportagens infográficas”, a partir de uma proposta elaborada por Tattiana Teixeira (2010).

2. METODOLOGIA

A coleta do material durante a pesquisa foi orientada por proposições presentes na Análise do Discurso (AD). No contexto de infografias com temática da pandemia nos serviu para estabelecermos alguns parâmetros de averiguação. Sob este tema, fizemos diálogos teóricos com o conceito de discurso de Michel Foucault (2010) ao propor uma identificação de formações discursivas nos sites. Também algumas propostas estabelecidas por Laurence Bardin (2016) com a Análise de Conteúdo (AC) serviram ao nosso processo de coleta de dados, como o processo de pré-análise, seguido pela ideia de “leitura flutuante” (p.126) das publicações, pela seleção dos links que tivessem algum elemento pertinente à análise das infografias (gráficos, tabelas, ilustrações etc), seguida pela formação de amostragens, de acordo com determinadas características comuns.

Nessa perspectiva, a seleção de conteúdos também foi feita com base em “regularidades discursivas” (FOUCAULT, 2010, p.21) que pudessem evidenciar características presente nas infografias, o que Sancho denomina de “unidades gráficas fundamentais” (1999, p.142), consideradas os “componentes elementares de uma infografia” (id., ib.). Aqui destacamos tais unidades:

textos, números diversos, ícones, adornos figurativos e abstratos, desenhos figurativos, fotografias, molduras, linhas e pontos condutores, tramas e fundos, notas infográficas ou legendas. (MOREIRA, 2018, p63).

Além das unidades gráficas fundamentais, Sancho também se refere aos infogramas, que também procuramos identificar no contexto dos sites jornalísticos. Os “infogramas” são considerados “as unidades fundamentais de uma informação gráfica” (SANCHO, 1999, p.151). Alguns exemplos de infogramas são:

mapas, plantas ou recintos, gráficos de vários tipos, tabelas de texto ou números e estudos temáticos. (MOREIRA, 2018, p.63).

Tanto as unidades gráficas fundamentais quanto os infogramas nos serviram para a criação de uma ficha de análise, utilizada para classificar o material recolhido nos sites, e que contribuiu com a catalogação dos links coletados no decorrer da pesquisa. A repetição desses elementos descritos por Sancho verificados nas publicações analisadas proporcionou essa percepção de uma determinada regularidade discursiva, mantendo uma unidade em torno dessas características e permitindo a organização de formações discursivas que pudessem ser percebidas e analisadas.

A partir dessa explanação sobre a escolha dos documentos pertinentes à nossa pesquisa, atentaremos àqueles que podem ser entendidos pela perspectiva de uma “reportagem infográfica” (TEIXEIRA, 2010, p.56), ou seja, que possuem “um tipo de narrativa na qual há um texto principal que funcionaria como introdução/abertura de uma reportagem, seguido por infográfico ou infográficos” (id., ib.).

3. DADOS DOS SITES

Entre janeiro de 2020 e dezembro de 2021 coletamos 495 publicações com algumas das características elencadas por Valero Sancho. No ano de 2020 foram somente 40 (12 de El País, 13 de NEXO e 15 de G1) e em 2021 o número saltou para 455 publicações (25 de El País, 40 de NEXO e 455 de G1), ou seja, um aumento de 1037,5%.

A grande quantidade de publicações do G1 em 2021 nos levou a agrupar seu material pelas editoriais em que apareceram, localizadas nos links por termos-chave: Bem Estar (239); Bem Estar e Especiais (17); Especiais (4); Saúde (63); G1 Regional (45); Mundo (9), Política (5), Economia (5) e outras editoriais (4).

Como podemos ver, a maior parte das publicações estava ligada à editoria de Bem Estar.⁸² Isso aconteceu graças às atualizações praticamente diárias de gráficos apresentando as taxas de contaminação e de vacinação nos estados brasileiros. Abaixo temos dois gráficos que apresentam a quantidade de material coletado no biênio em questão:

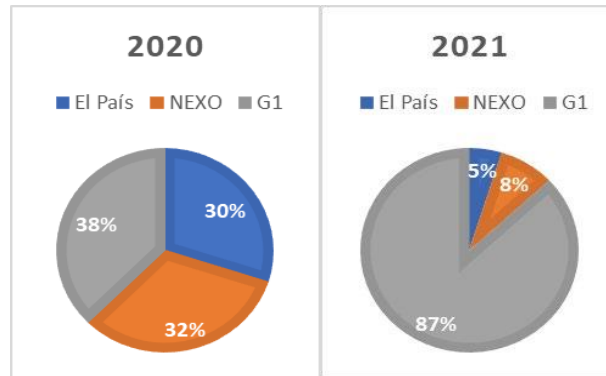


Gráfico com dados dos sites produzido pelo autor

Importante frisar um ponto que propiciou ainda mais a publicização desses dados ao longo da pandemia: nos referimos aqui à manobra planejada do governo de Jair Bolsonaro de tentar mascarar os dados, no início de junho de 2020, para forçar o fim das restrições e contribuindo para a covid se disseminar ainda mais. Em resposta, um consórcio de veículos de imprensa foi formado em 08 de junho desse ano, para dar transparência aos dados sobre covid no Brasil, que estavam sendo criminosamente omitidos como forma de esconder as ações do governo federal. Além do G1, participaram O Globo, Extra, Estadão, Folha e UOL⁸³. Estes veículos buscaram os dados diretamente nas secretarias estaduais de saúde, o que serviu para atualizar diariamente a população com dados nacionais da pandemia, especialmente as taxas de contaminação e números de mortes. Em 21 de janeiro de 2021 o consórcio também começa a apresentar dados sobre a vacinação no Brasil. Sua atuação ocorreu até 21 de janeiro de 2023, quando os dados apresentados pelo governo federal, já sob o comando do presidente Lula, voltaram a ser confiáveis.

4. EL PAÍS

No site do El País, a primeira infografia sobre o tema foi publicada em 22 de janeiro de 2020, produzida por Luis Sevillano Pires, Borja Andrino e Kiko Llaneras⁸⁴. Trata-se de um

⁸² Ressaltamos que estas publicações nessa editoria em especial, em termos conceituais não se enquadram exatamente como reportagens infográficas, apresentando-se mais como infogramas e unidades gráficas fundamentais.

⁸³ Acesso em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2023/01/28/criado-para-divulgar-dados-sobrecovid-consorcio-de-veiculos-de-imprensa-chega-ao-fim.ghtml>

⁸⁴ Acesso em: https://brasil.elpais.com/brasil/2020/03/12/ciencia/1584026924_318538.html?rel=friso-portada

mapa mundi dos países com uma linha do tempo das infecções, a partir de um modelo visual que pode ser denominado de “mapa de fenômenos quantitativos” (Rosely Sampaio Archela et Hervé Théry⁸⁵). Pela classificação de infografias de Valero Sancho, esta é uma infografia individual (em oposição a infografias coletivas), pois

tem características essenciais de uma única infografia acompanhando ao texto, tratam de um único assunto e se distinguem rapidamente, já que não têm títulos duplos ou boxes separadores que não sejam de infogramas ou de unidades gráficas complementares (SANCHO, 1999, p.179)⁸⁶

Além disso, pela tipologia de infografias de imprensa de Valero Sancho (MOREIRA, 2018, p.125), esta é uma infografia *de localização*, uma vez que possui “o objetivo de situar ou repartir a informação num espaço, geográfico ou não”. Em nosso ponto de vista, tal publicação também pode ser classificada como uma reportagem infográfica (TEIXEIRA, 2010, p.56), pois o mapa com linha do tempo conseguem estabelecer uma narrativa completa sobre o processo de contaminação em escala global.

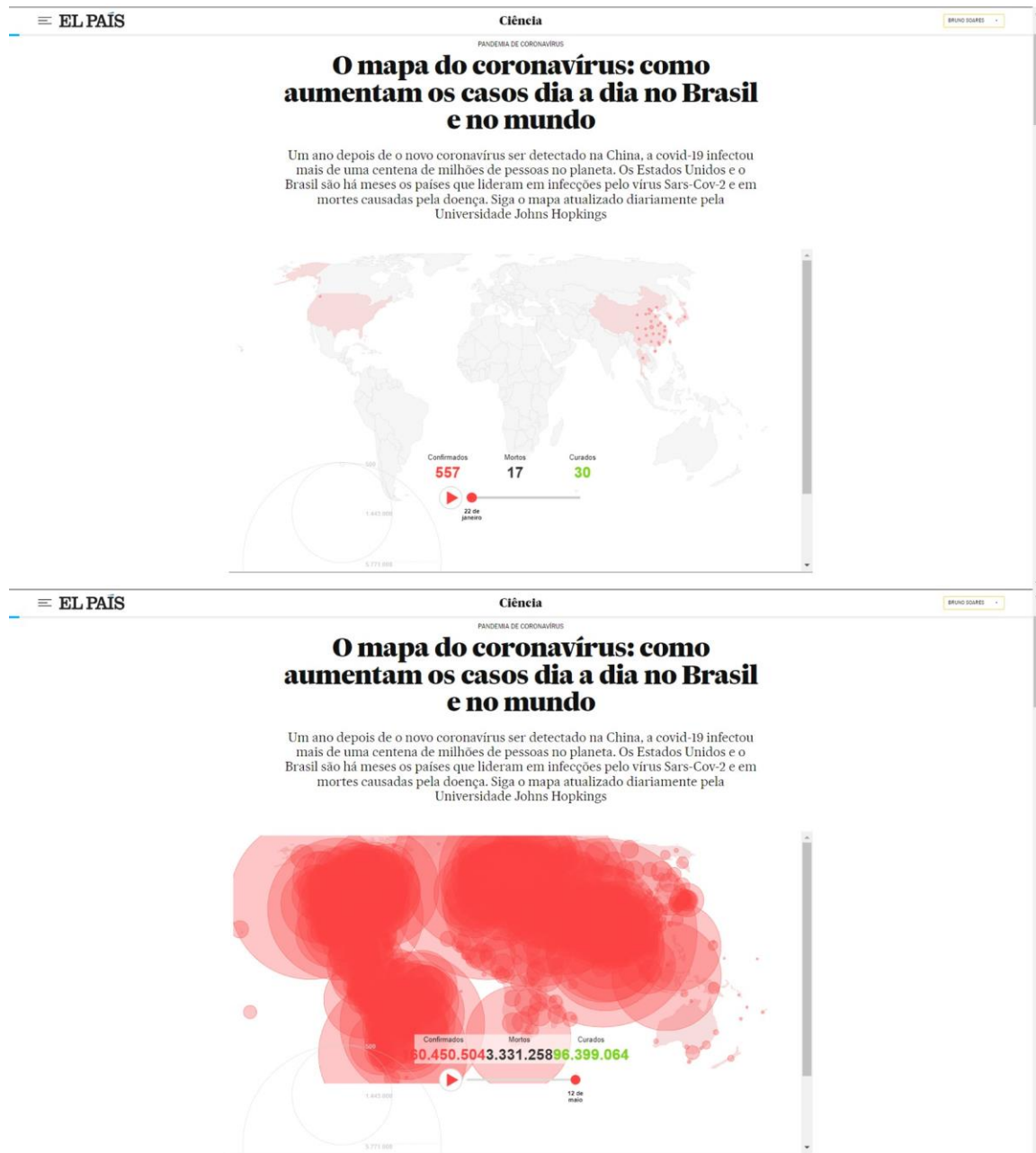
A combinação de linha do tempo com as atualizações diárias das infecções em todo o planeta utilizando círculos vermelhos em transparência que aumentam e explodem a cada mudança de quantidades relativas nos países mostrava a rapidez da contaminação mundial e os locais com maior mortalidade. Esta publicação foi atualizada até 12 de maio de 2021, quatro meses após o início da vacinação no Brasil, em 17 de janeiro de 2021.

Totalizando 498 dias de atualizações, esta publicação permitiu ter uma ideia global do alcance da pandemia e a velocidade da contaminação, em certa medida contribuindo para informar a população sobre o perigo do então novo vírus, bem como somando esforços para reduzir o contágio.

⁸⁵ Acesso em: <https://journals.openedition.org/confins/3483>

⁸⁶ Tradução do autor de: “*Son individuales las que tienen características esenciales de una única infografía acompañando al texto, tratan un único asunto y se distinguen rápidamente, ya que no tienen dobles títulos ni recuadros internos separadores que no sean los de infogramas o unidades gráficas complementarias.*”

Imagem 1: montagem com duas capturas de tela do mapa mundi, uma no início e outra na última atualização.

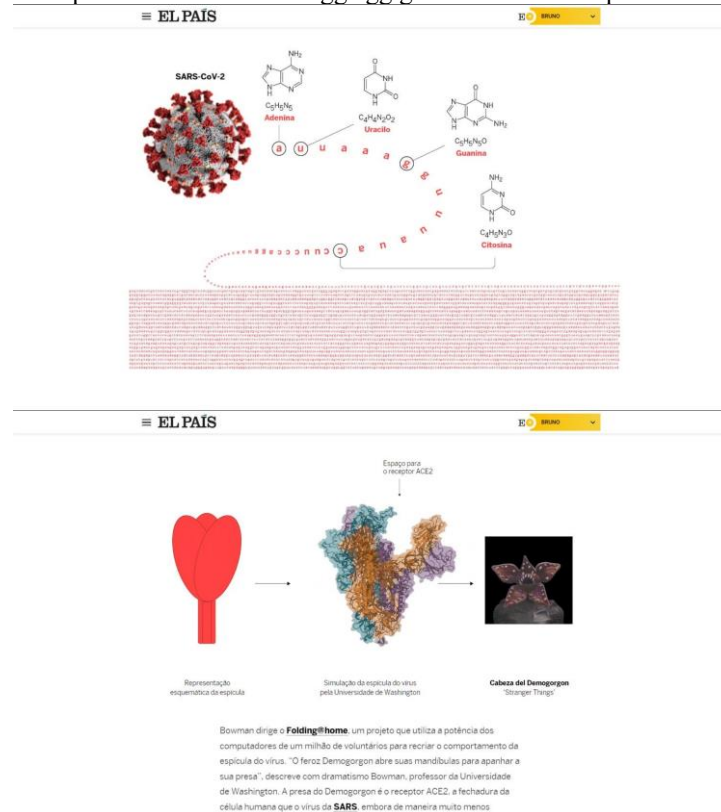


Outra publicação com infografias do El País que aqui é apresentada fora publicada em 19 de maio de 2020⁷ e também está classificada como reportagem infográfica (TEIXEIRA, 2010, p.56). Trata-se de uma postagem apresentando o genoma do coronavírus. Intitulada “ccu cgg cgg gca As doze letras que mudaram o mundo”, seus autores, Manuel Ansede, Mariano Zafra e Artur Galocha utilizam em sua abertura o efeito paralaxe⁸⁷ para caixas de texto que deslizam sobre as imagens que aparecem ao fundo, compostas pelas letras da sequência de DNA

⁸⁷ Efeito ótico que faz com que diferentes elementos pareçam se movimentar, gerando uma percepção de que ambos estão a diferentes distâncias do ponto de vista.

do coronavírus. Em seguida, apresentam uma série de ilustrações com informações da constituição do vírus e como ele se conecta às células humanas. Destacamos ainda a presença de dois Gif's que mostram uma animação da espícula do vírus em comparação com o Demogorgon, que é uma criatura presente na série *Stranger Things*.

Imagem 2: montagem com duas capturas de tela de “ccu cgg cgg gca As doze letras que mudaram o mundo”



Pela tipologia de Sancho, tal infografia é do tipo *comparativa* com uma subclassificação *de características gerais*, uma vez que “compara vários elementos ou alguma das suas partes mediante recursos gráficos” (MOREIRA, 2018, p.121). No presente caso, apresenta as características mais aprofundadas do vírus da covid e também realiza comparações com os vírus da gripe sazonal e da síndrome respiratória aguda grave.

5. G1

O G1 é um portal de notícias que faz parte do Grupo Globo⁸⁸. No começo da pandemia, o G1 rapidamente apresentou conjuntos de ilustrações legendadas, como o exemplo a seguir⁸⁹, sem a autoria definida, e que foi publicado no dia 23 de janeiro de 2020 na editoria de Ciência

⁸⁸ Ver: <https://pt.wikipedia.org/wiki/G1>

⁸⁹ Fonte: <https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2020/01/23/novo-coronavirus-pode-ter-vindo-de-cobrasvendidas-no-mercado-de-wuhan-aponta-estudo-chines.ghtml>

e Saúde. Ao nosso ver, tal publicação não se enquadraria como uma reportagem infográfica, pois não consegue trazer todas as informações pertinentes ao contexto abordado, mas trazemos aqui como exemplo de publicações que utilizam algumas das unidades gráficas fundamentais ainda que não se enquadrem como uma infografia propriamente, além do fato de ter sido a primeira do G1 com essas características.

O conjunto de título, subtítulo, ilustrações e legendas é descrito como: “Infográfico elaborado em: 23/01/2020”. Naquele contexto não vemos a presença de morcegos como possível fonte de contaminação por covid, o que só ocorre em março de 2021, a partir de conclusões feitas por um grupo de especialistas para a OMS⁹⁰. Apesar de descrito como infográfico, entendemos que as imagens apresentadas se configurariam melhor como ilustrações que complementam o texto.

Imagem 3: Captura de tela do G1



Na imagem seguinte ainda vemos a presença de informações que posteriormente foram descartadas como foco de transmissão. É o caso da recomendação de fritar bem carne e ovos.

⁹⁰ Fonte: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/03/31/origem-do-coronavirus-de-morcegos-laboratorio-veja-as-conclusoes-da-investigacao-da-oms-na-china.ghtml>

Imagem 4: captura de tela do G1

Ciclo do novo coronavírus

A transmissão

Contágio via animal
Contato com carne
de animais silvestres



Contágio entre humanos
Forma mais comum é pelo ar.
Pessoa contaminada tosse ou
espira, espalhando o vírus



Sintomas

EM CASOS
MENOS GRAVES

Febre
Dificuldade
para respirar



EM CASOS
MAIS GRAVES

Síndrome
respiratória
aguda grave
Insuficiência
renal

Recomendações de prevenção



Lavar as
mãos



Cobrir a boca e o
nariz ao espirrar



Cozinhar bem
carne e ovos

Fonte: Organização Mundial da Saúde

Infográfico elaborado em: 22/01/2020



Outra publicação do G1 que destacamos aqui⁹¹, de fevereiro de 2020, apresenta o que se sabia naquele momento, pouco mais de 2 meses dos primeiros casos. É uma série de ilustrações organizadas a partir dos seguintes títulos: principais sintomas; formas de transmissão; prevenção; uso correto de máscara; tipos de máscara; guia de isolamento; perfil da maioria dos pacientes com casos graves; quando ir ao hospital. Em seguida, há um mapa e uma tabela com casos e mortes no Brasil. Ao contrário do exemplo anterior, esta publicação integra de maneira mais perceptível as ilustrações com as legendas, e se configuraria pela tipologia de Sancho como uma infografia *de conjunto temático*, porque “Fornecem documentação adicional para a explicação mais completa dos acontecimentos [...]” (MOREIRA, 2018, p.128). Também pode ser classificado como uma reportagem infográfica, na perspectiva de Tattiana Teixeira (2010, p.56), uma vez que as ilustrações funcionam como uma espécie de guia para entender a doença, seu modo de transmissão, sintomas, prevenção etc.

⁹¹ Fonte:

https://especiais.g1.globo.com/bemestar/2020/coronavirus/?_ga=2.220415896.1267765116.15880158303a33ff31-4525-db58-ceb7-b5df4c77f54b

Imagem 5: montagem feita de capturas de tela do G1

G1 BEM ESTAR

CORONAVÍRUS | COVID-19

O QUE SE SABE

O que é?
A Covid-19, doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, atingiu os cinco continentes do planeta e se tornou uma pandemia com milhares de mortes. Ainda não há uma vacina e um medicamento prontos. Os governos dos países correm para reorganizar os sistemas de saúde e pedem uma redução drástica do contato entre as pessoas.

Sintomas
Os sintomas do novo coronavírus são bastante variados.

OS MAIS COMUNS

OS MAIS GRAVES

OUTROS POSSÍVEIS SINTOMAS

Formas de transmissão

PELO AR
Por saliva, tosse e gotículas expelidas pela boca (respiro, tosse e fala).

POR CONTATO

SUPERFÍCIES NÃO HIGIENIZADAS

Teclas **Apóios de transportes públicos**

Prevenção
Como evitar de contaminar ou transmitir o vírus.

- Lavar as mãos até a metade do pulso, esfregando também as partes internas das unhas.
- Usar álcool 70% para limpar as mãos antes de encostar em áreas como olhos, nariz e boca.
- Tossir ou espiralar levando o rosto à parte interna do cotovelo.
- Não fazer aglomerações com outras pessoas.
- Usar máscara.
- Evitar tocar nariz, olhos e boca antes de limpar as mãos.
- Limpar com álcool objetos tocados frequentemente.
- Evitar cumprimentar com aperto de mãos, abraço ou beijo no rosto.
- Evitar sair de casa, caso apresente algum sintoma de gripe.
- Utilizar tempo escassível quando estiver com nariz escorrendo.
- Se houver sobre os métodos de prevenção e pensar em viagens, evite locais com muitas pessoas.

Uso correto da máscara
Como o vírus é transmitido por gotículas de fluidos corporais, como a saliva, a máscara é um equipamento individual fundamental para criar uma barreira de proteção de uma pessoa para a outra.

- Lavar bem as mãos antes de colocar.
- Posicionar a máscara sobre nariz e boca.
- Moldar a parte superior junto ao nariz.
- Prender nas orelhas ou amarrar na cabeça e pescoço.
- Virar ao máximo a borda de ar nas laterais.

Tipos de máscara

N95
Indicada para profissionais de saúde em atendimento.

Máscara de pano
Indicada para todos, pode ser comprada na farmácia ou feita em casa.

Guia do isolamento
A Organização Mundial da Saúde recomenda o isolamento social como estratégia para barrar o vírus. Veja como preparar sua casa para consumi-la com segurança.

Além dessas duas publicações, que foram reutilizadas em diversas outras publicações pelo G1 e sites afiliados, especialmente ao longo do primeiro ano, destacamos aqui um infográfico também publicado em 2020, e contando com uma equipe composta por 21 profissionais⁹². Intitulada “Mortes e casos conhecidos de coronavírus no Brasil e nos estados”, a publicação tinha a proposta de mostrar “onde as mortes estão subindo, em estabilidade e em queda”.⁹³

Para identificar cada uma dessas categorias é utilizado um esquema de cores nos estados, com o azul identificando queda, o amarelo a estabilidade e o vermelho a alta nos casos. Tal infografia pode ser classificada como comparativa de características gerais, uma vez que mostra o avanço do vírus nos estados brasileiros, contribuindo para identificar em que locais a situação estava mais crítica, bem como contribuiu para identificar quais locais o isolamento social e uso de mascarar era mais bem assimilado pela população, uma vez que as vacinas ainda estavam em desenvolvimento.

Imagem 6: captura de tela do G1



A outra aba desta publicação é o “Mapa da vacinação contra Covid-19 no Brasil” e, semelhante aos dados sobre contaminação, apresenta dados de vacinação referentes aos estados, com uma variação nas cores para que o público identifique as diferentes situações.

⁹² Coordenação: Thiago Reis e Vitor Sorano; Edição: Felipe Grandin, Fabio Tito, Gustavo Petró e Ricardo Gallo; Edição de arte: Guilherme Gomes; Desenvolvimento: Antonio Lima, Carlos Lemos, Igor Apolinário, Junior Veroneze, Patrick Gomes e Ricardo Periago; Interface: Guilherme Gomes; Produção: Amanda Polato, Camila Rodrigues, Felipe Neri, Gabriela Caesar, Megui Donadoni, Rafael Miotto e Sarah Resende.

⁹³ <https://especiais.g1.globo.com/bemestar/coronavirus/estados-brasil-mortes-casos-media-movel/>

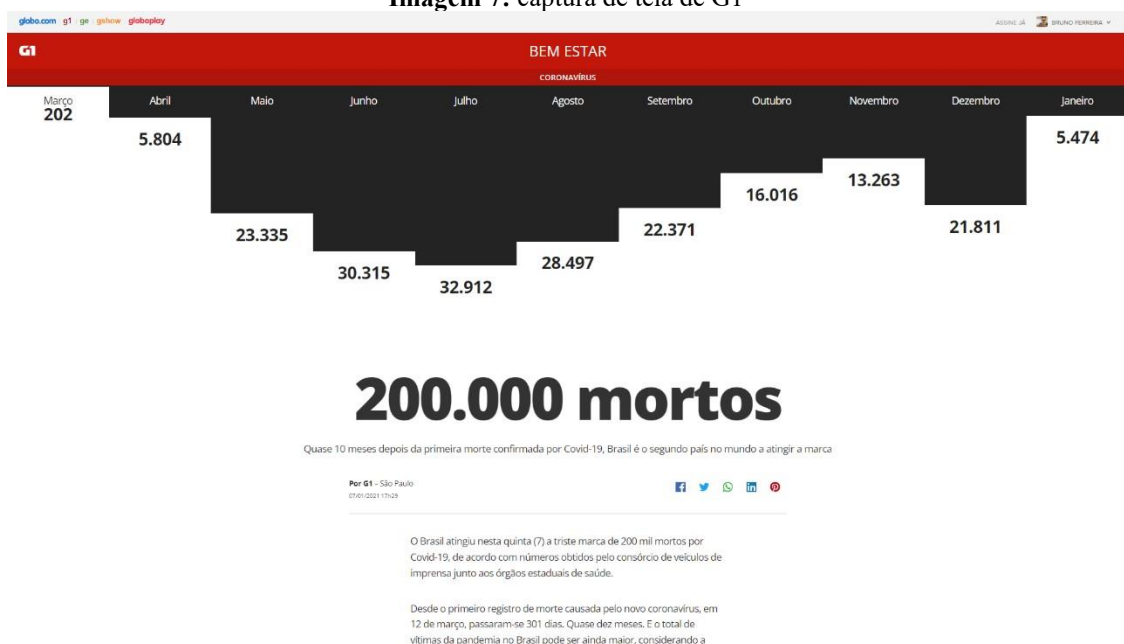
Neste caso, são utilizadas variações de azul, com o azul mais escuro mostrando os estados com maior índice de vacinação e o azul claro aqueles com menor índice.

A última atualização desse link ocorrera em 28 de janeiro de 2023, data em que o consórcio de veículos fora encerrado. Frisamos que algumas vezes em que fomos consultar esta publicação ela se encontrava indisponível, mas no momento de escritura desse artigo, em julho de 2023, os dados encontravam-se disponíveis novamente.

Em termos de reportagem infográfica do G1, destacamos uma em especial, intitulada “200.000 mortos” com o seguinte subtítulo: “Quase 10 meses depois da primeira morte confirmada por Covid-19, Brasil é o segundo país no mundo a atingir a marca”.

Esta reportagem infográfica foi publicada⁹⁴ em 7 de janeiro de 2021 e consiste em uma página que utiliza o efeito paralaxe, através do qual apresenta os dados referentes à covid mês a mês, de março de 2020 a janeiro de 2021 que aparecem sobre uma ilustração de uma multidão de pessoas que a cada mês vai aumentando, representando a intensidade da contaminação bem como a quantidade de óbitos.

Imagem 7: captura de tela de G1



Em cada mês há a presença de dados como a data quando o Brasil ultrapassou em número de mortos a China, local em que o vírus apareceu, ou datas em que houve recorde de mortes em 24 horas. Na sequência, segue apresentando dados comparativos, como quando o número de mortos por covid ultrapassou o número de mortos no Brasil por outras doenças,

⁹⁴ <https://especiais.g1.globo.com/bemestar/coronavirus/2021/200-mil-mortos-covid-brasil/>

como tuberculose (maio), diabetes (junho), doenças cardíacas (agosto), todos os tipos de câncer (dezembro).

Esta reportagem infográfica traz os créditos de seus criadores, uma equipe de 8 pessoas: a interface foi produzida por Élcio Horiuchi; as ilustrações são de Wagner Magalhães; a edição de arte feita por Guilherme Gomes; o desenvolvimento realizado por Carlos Lemos e Igor Apolinário; e a edição e produção foi feita por Camila Rodrigues da Silva, Lucas Vidigal e Thiago Reis. Tal publicação também pode ser classificada como *comparativa* e também *de características gerais*, seguindo a perspectiva de Valero Sancho, pois traz um quadro comparativo da pandemia no contexto brasileiro de mês a mês, até a chegada ao número de 200 mil mortos.

Uma reportagem infográfica semelhante foi feita pela mesma equipe quando o Brasil atingiu a marca de 300 mil mortes.⁹⁵ Intitulada “300 mil vítimas da covid-19 no Brasil”, traz o seguinte subtítulo: “Pouco mais de um ano depois da primeira morte confirmada por Covid19, Brasil registra sucessivos recordes e atinge triste marca”, tendo sido publicada em 24 de março de 2021. Nesse caso, houve uma atualização dos dados, abrangendo os óbitos de março de 2020 a março de 2021. Outro acréscimo utilizado foi que o número de mortos no título da reportagem é uma animação com linha do tempo, ou seja, vai aumentando a numeração até chegar a 300 mil, indicando o tempo que levou do início dos casos até alcançar os 100 mil mortos (149 dias) e o tempo que levou de 100 mil a 200 mil (152 dias) e então de 200 mil a 300 mil (apenas 76 dias). Tal qual no caso anterior, é uma infografia *comparativa e de características gerais*.

6. NEXO JORNAL

O NEXO Jornal conta com a editoria Gráfico, e um dos fatores que nos permitiu acompanhar suas publicações foi terem desligado seu *paywall* dos conteúdos sobre a pandemia em março de 2020. Na descrição sobre o veículo, além do fato de ser totalmente digital é enfatizada a ênfase na produção de dados e estatísticas, o que gera desdobramentos pertinentes nesta editoria.

O Nexo é um jornal digital, lançado em novembro de 2015, que traz as notícias de forma aprofundada e com contexto, priorizando a apresentação de dados e estatísticas, e cobrindo uma diversidade de temas de forma equilibrada. Sempre de maneira inovadora e a partir de conteúdos amplos e instigantes, sua produção editorial privilegia o rigor e a qualidade da informação.⁹⁶

⁹⁵ <https://especiais.g1.globo.com/bemestar/coronavirus/2021/300-mil-mortos-covid-brasil/>

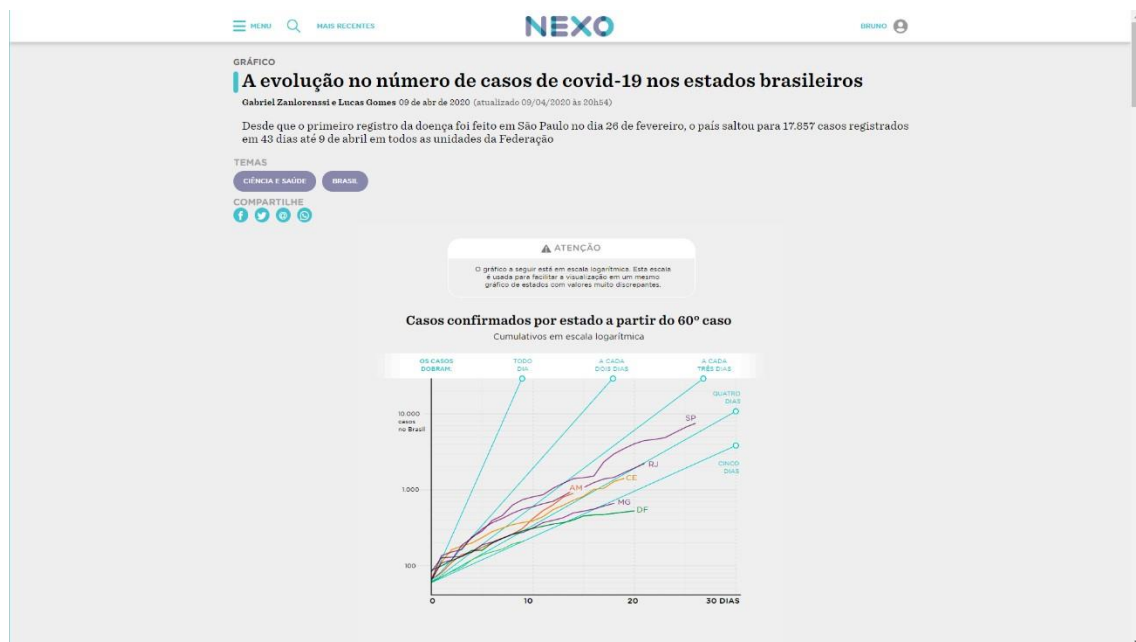
⁹⁶ Fonte: <https://www.nexojornal.com.br/sobre/Sobre-o-Nexo>

O NEXO Jornal, apesar de possuir uma editoria voltada para a produção de gráficos, também publicou algumas reportagens infográficas. De todo modo, o próprio nome da editoria indica que este veículo possui maior foco em produções de gráficos, que geralmente podem ser categorizados como infografias *comparativas* e como *espaciais ou de área* (MOREIRA, 2018, p.122). De modo geral, suas publicações seguem um padrão que apresenta título e subtítulo seguido por diversos gráficos. Em alguns casos, há um lead introdutório, contextualizando gráficos e tabelas que são apresentados.

A seguir, podemos ver a primeira publicação⁹⁷ sobre a pandemia na editoria de Gráfico do NEXO, de 09 de abril de 2020. Intitulado “A evolução no número de casos de covid-19 nos estados brasileiros”, conta com o seguinte subtítulo “Desde que o primeiro registro da doença foi feito em São Paulo no dia 26 de fevereiro, o país saltou para 17.857 casos registrados em 43 dias até 9 de abril em todos as unidades da Federação”. Fora produzida por Gabriel Zanlorenssi e Lucas Gomes.

Logo no início, para facilitar a leitura, ressaltamos a presença de um box de atenção, informando que “O gráfico a seguir está em escala logarítmica. Esta escala é usada para facilitar a visualização em um mesmo gráfico de estados com valores muito discrepantes”.

Imagem 8: captura de tela do Nexo Jornal

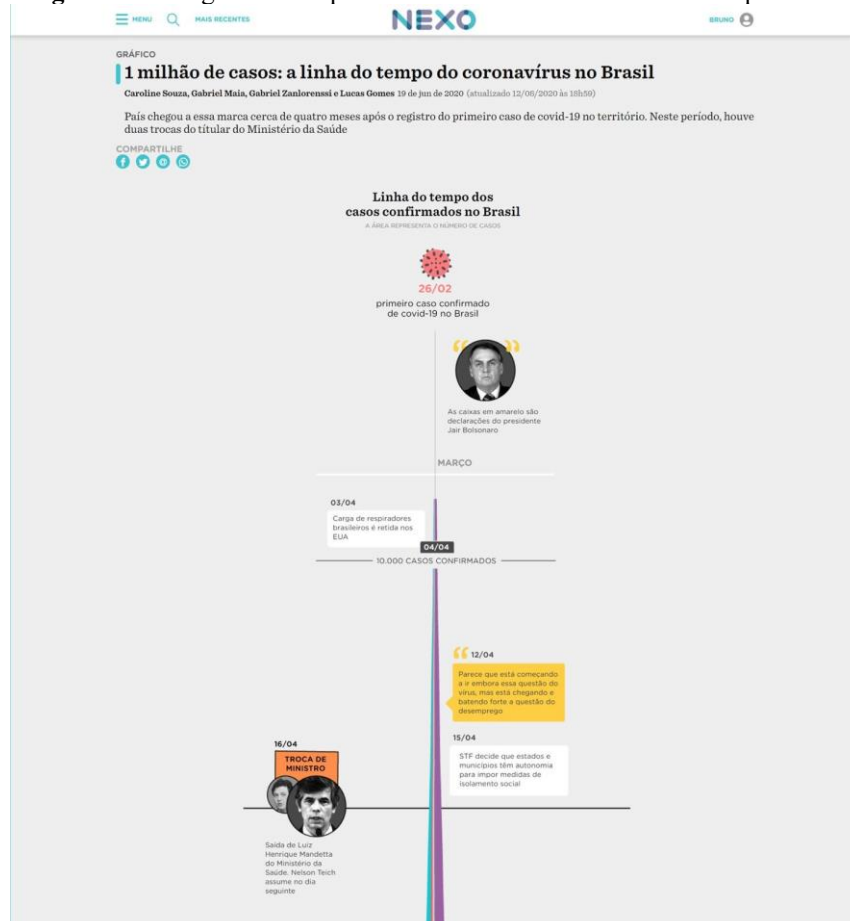


⁹⁷ Fonte: <https://www.nexojournal.com.br/grafico/2020/04/15/O-%C3%ADndice-que-mostra-a-resposta-dosgovernos-%C3%A0-pandemia>

Este gráfico apresenta os seguintes tópicos: Casos confirmados por estado a partir do 60º caso; Estados com mais casos de covid-19 a cada 100 mil habitantes; Evolução do percentual de casos da covid-19 por região; Novos casos de covid-19 por dia em cada estado; Estados com mais óbitos por covid-19 a cada 100 mil habitantes; Evolução do percentual de óbitos por covid-19 por região; Novos óbitos por covid-19 por dia em cada estado.

A primeira reportagem infográfica que localizamos neste veículo foi publicada em 19 de junho de 2020. Intitulada “1 milhão de casos: a linha do tempo do coronavírus no Brasil”, fora produzida por Caroline Souza, Gabriel Maia, Gabriel Zanlorenssi e Lucas Gomes e consiste em um gráfico de área sobre uma linha do tempo a partir do início dos casos no Brasil até a marca de 1 milhão, alcançada naquele mês, com diferentes cores para identificar os casos por região brasileira. No decorrer da linha do tempo, são apresentados boxes com informações sobre a pandemia algumas das desastrosas falas do então presidente Jair Bolsonaro. Esta publicação pode ser caracterizada como uma infografia *comparativa* com uma subclassificação do tipo *posicional*, pois “situam cada, pessoa, facto ou coisa na sua posição numa determinada cadeia” (MOREIRA, 2018, p.122).

Imagem 9: montagem com capturas de tela do início da linha do tempo.

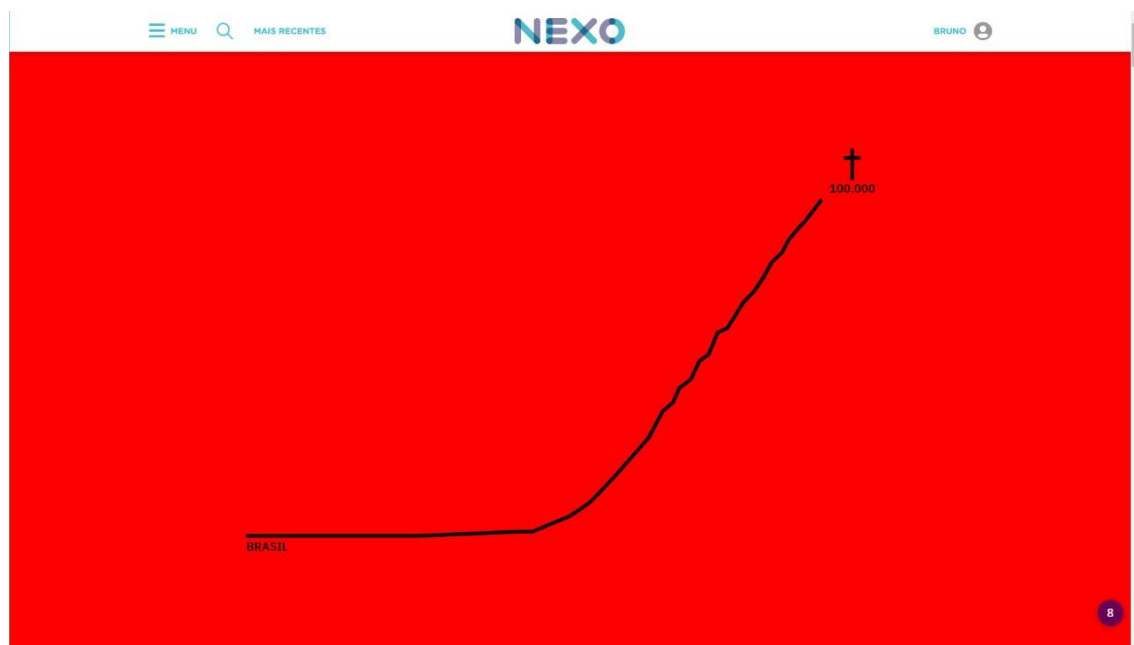


Outra reportagem infográfica que segue um formato semelhante foi publicada quando o Brasil atingiu a marca de 100 mil mortes, em 08 de agosto de 2020, e certamente, assim como nos casos anteriores, pré-produzida antecipadamente, como uma efeméride, uma vez que era previsível naquele momento que o Brasil iria alcançar essa triste marca. Também é uma linha do tempo e faz parte de uma reportagem especial, organizada em cinco capítulos⁹⁸ e intitulada “O cálculo de uma tragédia”, com a qual pretende abordar “os aspectos sanitários, econômicos, políticos e sociais de um tempo que mistura cálculo e incerteza”.

O primeiro capítulo, intitulado “Proporções da morte” foi produzido por Lucas Gomes, Gabriel Maia e Caroline Souza, com arte de Guilherme Falcão e desenvolvimento feito por Thiago Quadros⁹⁹.

Ao acessar o link do primeiro capítulo, a primeira coisa que é possível ver é uma linha preta sobre um fundo vermelho. Esta linha é animada e inicia na palavra “Brasil”, no sentido horizontal, e logo começa a subir gradativamente, até que começa uma rota vertiginosa até alcançar o topo, formando uma imagem semelhante a uma montanha, no qual há uma cruz sobre o número “100.000”.

Imagem 10: captura de tela de Nexo Jornal



⁹⁸ Fonte: <https://www.nexojournal.com.br/especial/2020/08/08/100-mil-mortes-no-Brasil-o-c%C3%A1lculo-deuma-trag%C3%A9dia>

⁹⁹ Os outros capítulos desta série foram produzidos por outras pessoas da equipe do NEXO. Apenas a autoria da arte e do desenvolvimento se mantém em todos os capítulos.

Em seguida, há um gráfico de área formulado sobre uma linha do tempo, no qual as informações sobre as mortes são apresentadas com informações comparativas, como por exemplo em relação ao dia 10 de abril, no qual é informado que o número de pessoas mortas diariamente naquele contexto equivale a um ônibus lotado. Em 29 de abril o número de mortos por dia equivale a um vagão de trem. Em 10 de junho, ou seja, no início do platô da pandemia no Brasil, o número de mortos a cada dois dias equivale a um trem lotado. Também constam nesta infografia as mudanças na direção do Ministério da Saúde. Esta publicação pode ser categorizada como uma infografia *comparativa e posicional*, uma vez que além de mostrar o número de mortos em cada momento ainda apresenta comparações quantitativas que serve ao público para entender melhor a proporção da pandemia no Brasil.

7. CONSIDERAÇÕES

As publicações dos três veículos jornalísticos apresentadas aqui mostram algumas possibilidades para a infografia no contexto do jornalismo informativo (com utilização de unidades gráficas fundamentais e infogramas) e interpretativo (onde existe maior possibilidade da realização de reportagens infográficas), tanto em relação à produção de infografias que complementem textos como também de reportagens infográficas.

Ao longo da pesquisa e de todo material coletado, pudemos constatar que as reportagens infográficas surgiram eminentemente no contexto de um jornalismo interpretativo e também na iminência de alcançar determinadas marcas, especialmente em relação ao número de mortes. É um tipo de produção mais elaborada, geralmente produzida em equipe, e que fora realizado com maior tempo de pesquisa e levantamento de dados, enquanto que nas publicações mais focadas no jornalismo informativo do dia-a-dia percebemos ter sido mais viável o uso esporádico de unidades gráficas fundamentais ou infogramas, como forma de complementar e ilustrar o texto principal, geralmente produzido por apenas uma pessoa.

No contexto da pandemia, as informações do cotidiano serviram para embasar as reportagens, ou seja, o campo do informativo proporcionou velocidade e dados para a elaboração de reportagens, que podem ser consideradas desdobramentos da produção jornalística cotidiana sobre esta temática, o que pode ser percebido, por exemplo, pelas reportagens sobre os 200 mil mortos e sobre os 300 mil mortos produzidas pelo G1, bem como pelas reportagens sobre o 1 milhão de casos e sobre os 100 mil mortos do NEXO Jornal.

Em todos estes casos é possível perceber que a sua elaboração foi realizada como uma efeméride no jornalismo¹⁰⁰, uma vez que a velocidade do número de contaminações e óbitos fora otimizada pela atuação criminosa do governo federal, o que permitiu que profissionais presentes nesse meio trabalhassem com essas informações como certas de acontecerem.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. 7º ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

MOREIRA, Joana. **Manual de infografia de imprensa**. Lisboa: Arranha-céus, 2018.

RIBEIRO, Susana Almeida. **Infografia de imprensa: história e análise ibérica comparada**. Coimbra: MinervaCoimbra, 2008.

SANCHO, José Luis Valero. **La infografía en la prensa diaria española: criterios para una definición y evaluación** (1999) 628p (tese de doutorado). Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Autónoma de Barcelona, 1999.

TEIXEIRA, Tattiana. **Infografia e Jornalismo: conceitos, análises e perspectivas**. Salvador: EDUFBA, 2010.

¹⁰⁰ No jornalismo as efemérides correspondem a determinadas datas importantes ou eventos previsíveis, sobre as quais as/os profissionais geralmente preparam antecipadamente um texto aprofundado, a ser publicado na data que marca sua ocorrência.

COMPROMISSO SOCIAL: A INDISPENSABILIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS AFIRMATIVAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA PSICOLOGIA DECOLONIAL

Zaira F. de Oliveira Ramos
Estudante de Psicologia
Centro Universitário UNDB
zforamos@gmail.com

Jadson Ramos e Sousa Santos
Mestre em Psicologia
psi.jadson@gmail.com
Centro Universitário UNDB

RESUMO: O Código de Ética Profissional da Psicóloga contém princípios considerados fundamentais para a psicóloga, entre eles o compromisso e responsabilidade social, em que se deve zelar pela qualidade de vida e pela eliminação de toda e qualquer discriminação sofrida por grupos específicos. A partir disso, o presente estudo propõe-se a esclarecer, como objetivo geral, a relação indissociável entre o compromisso social e as Políticas Públicas, tidas como medidas governamentais focadas na solução de demandas das mais diversas parcelas populacionais, com particular atenção às políticas afirmativas, as quais representam o agente impulsionador para a dissolução das tradições coloniais. As políticas afirmativas servem como ferramentas para que a Psicologia desenvolva um aparato que vai de encontro ao pensamento eurocêntrico que lhe concebeu enquanto ciência e profissão: a Psicologia é historicamente colonialista, característica que, para ser superada, nos direciona para o projeto decolonial que se segue com a aplicação de políticas afirmativas. Para tanto, o estudo se delinea como um ensaio bibliográfico e teórico, não experimental, com revisão da literatura disponível nos canais científicos, levantando, de maneira qualitativa, dados suficientes para compreendermos a atuação da Psicologia na transformação estrutural e sistemática da realidade brasileira. Fizemos uso de mecanismos teóricos pelos movimentos decoloniais, partindo de uma analítica do recorte étnico-racial do funcionamento da sociedade, haja vista que a raça foi encarada como o principal fator determinante para que a discriminação – e seus efeitos – pudessem se fazer valer no Brasil. Por fim, observamos que, apesar de ser fruto de uma vinculação eurocristã, a Psicologia brasileira possui instrumentos e ferramentas capazes de construir uma ciência aliada ao contexto do país, transformando constantemente o cotidiano da profissão por meio das políticas públicas afirmativas, tendo estas como manifestações vivas da decolonização de sua atuação, afinal, é a partir delas que poderemos encarar uma Psicologia que acolhe as subjetividades raciais por meio do rompimento com a epistemologia da branquitude e, igualmente importante, que se constitui estruturalmente dos movimentos de resistência.

Palavras-chave: Políticas Públicas afirmativas; Compromisso social; Psicologia decolonial; Psicologia Social.

1. INTRODUÇÃO

A narrativa de que o Brasil é o país das desigualdades é redundante e improdutiva, partindo da totalidade dessa narrativa em si mesma: um ciclo vicioso no qual se constrói a ideia de que expor desigualdades é o meio ao mesmo tempo em que é o fim. Efetivamente, a compreensão destas discrepâncias sociais dever-se-ia impulsionar o estabelecimento de medidas coletivas que as fizessem menores, porém, pensar em Brasil/Brazil é, sobretudo, pensar

em colonialismo. Isso porque, conforme propôs Gonzalez (2020), a colonização não se limita à territorialidade, ao contrário, produz efeitos ideológicos e psíquicos que permanecem apesar da emancipação jurídica. Portanto, brancos persistem em receber os lucros da escravização (simbólica ou não), fato que reitera o interesse político-social de que continuem no topo da estrutura às custas dos que estão na base dela, estes que têm cor, gênero e classe.

É sob esta óptica epistemológica que movimentos têm se dedicado ao compromisso social de emancipação equitativa das coletividades marginalizadas: a resistência daqueles que, historicamente, são desprezados pela agenda político-social. Surgem, assim, ciências comprometidas com esse projeto, entre elas, a Psicologia, a qual percorreu um longo caminho para que pudesse voltar-se a questões para além do sofrimento psíquico da classe média branca (Yamamoto, 2007). Ainda, compreendeu-se a redundância de somente apontar desigualdades e dispôs-se a implementar a transformação almejada na prática ocupacional diária das psicólogas, embora haja contradições recorrentes.

Posto isso, este estudo tem seu foco na relação direta entre o compromisso social da Psicologia e a indispensabilidade de haver uma dedicação contínua para a implementação plena das Políticas Públicas, em especial as de caráter afirmativo. Para tanto, fez-se uso de análises teóricas disponíveis nos canais científicos, buscando elucidar o percurso das políticas públicas no Brasil e as diretrizes da garantia de uma cidadania plena por meio do comprometimento ético da atuação dos psicólogos.

2. A PSICOLOGIA E SUA ESCUTA NÃO SÃO NEUTRAS

O berço psicológico se dá no fazer médico clínico e assim permaneceu por longas décadas, pois a psicologia não apresentava reações concretas ao cotidiano, aproximando-se da Europa e distanciando-se da América do Sul. No mais, Araújo (2020) expõe o caráter individualizante da prática da psicologia, esta que detinha imagem elitista do sofrimento psíquico e descolado de outras possibilidades para além do divã nos consultórios.

A Psicologia, enquanto ciência e profissão, surge inserida nos moldes do positivismo científico, que baseia sua produção de conhecimento a partir do local de imparcialidade. É a partir do crivo ocidental do positivismo que se assume a objetividade como ponto de partida e respaldo técnico para propor e impor ideologias consideradas equânimes, despidas de toda e qualquer possibilidade da tendenciosa observação humana (Carvalho, 2020).

Não obstante, Carvalho (2020) denuncia essa objetividade como falaciosa, haja vista que parte de um “ponto zero”, o ponto do ocidente branco, daquilo que pode ou não ser considerado ciência. Assim, a psicologia posa no pretencioso lugar de elaborar a visão de

mundo mais neutra possível e, portanto, universal. A problemática nasce ao passo que a universalização neutra camufla as essências coloniais dos pressupostos elaborados, mascarando a presença de um ponto de vista que se disfarça pela própria ausência, segundo a Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO, 2019).

Infere-se que a ciência psicológica é, também, um jogo de poder e dominação, cujos jogadores têm papéis previamente demarcados: aos brancos cabe a função de estabelecer o objeto de estudo e suas características; aos não brancos, a busca do ideal imaginário de Ser esse objeto (branco, hetero, cristão). A Psicologia tem cor.

Dessa forma, é mister compreender a psicologia em seu contexto de espaço e tempo, levar em consideração a conjuntura dos sujeitos que são o público-alvo e, sobretudo, racializar a neutralidade da ciência (Carvalho, 2020). Caso contrário, ela permanecerá mantenedora da colonialidade do saber, alheia à realidade brasileira e/ou latino-americana, que se distingue em número e grau da realidade europeia. A régua utilizada para medir e determinar o Ser colonizador não deve ser a mesma régua do Ser colonizado (Araujo, 2020).

A partir disso, a psicologia enfrenta uma crise de sua estrutura entre as décadas de 70 e 80, cuja principal discussão girava em torno da impossibilidade de ignorar – propositadamente pelo projeto colonial – aspectos socioculturais das saúdes mental e global, afinal, começou-se a encará-las como um conjunto de fatores e não mais somente como a ausência de doenças. Sendo assim, houve no meio científico a urgência de deslocamento do foco profissional, situando-se no espaço-tempo histórico que a América do Sul vivenciava: as ditaduras militares, as quais perseguiram e adoeceram inúmeros grupos para além daqueles que exerciam papel de resistência da esquerda, como pretos, indígenas e LGBTQIA+ (Araujo, 2020; Silva *et. al*, 2022).

É no contexto pós ditadura que há a iminência de um compromisso social da psicologia, da qual partiram planos fundamentais para o processo de redemocratização do país, tomado como responsabilidade coletiva. Segundo Palla (2017), temos aqui o inaugural rompimento com o antigo hábito redundante de apenas apontar desigualdades, nasce uma ciência voltada para a transformação social, à par dos fenômenos específicos do lócus de atuação, resgatando figuras imprescindíveis – não mais importadas da Europa ou dos Estados Unidos, mas vivos autores de luta, como Martín-Baró, Silvia Lane e Ana Bock.

Em epítome, o pensamento comum desses autores foi atravessado pela psicologia da libertação e da promoção de autonomia dos sujeitos, uma psicologia que não se deixa estar alheia às demandas sociopolíticas tampouco cúmplice da agenda colonialista da burguesia da classe média. Não diz respeito a uma mudança de opinião ou visão de mundo isoladamente,

mas à reestruturação planejada de costumes decoloniais, parciais, subjetivos, horizontais, não-neutros e subversivos à ordem. Irrompe, de tal maneira, a expressão “toda psicologia é social”, no sentido de que não há a possibilidade de uma práxis descolada da subjetividade sócio-histórica que a cerca, independente da área de atuação (Palla, 2017; ABRAPSO, 2019).

A insurgência ao inconsciente branco e ao funcionamento tradicional foi uma resposta aos pressupostos de que a psicologia deveria voltar seu olhar para a violência dos opressores e para a libertação dos oprimidos. Para a ABRAPSO (2019), que toma por base Martín-Baró (1996), todas as instâncias da psicologia devem empenhar-se para construir o bem-estar dos grupos afetados pela negligência paternalista das colonizações. Destarte, devemos atentarmos à função da prática, que

É nos posicionar frente às desigualdades sociais, iniciar discussões sobre atuação da Psicologia e fomentar políticas públicas. A real demanda para a psicóloga e o psicólogo está onde houver seres humanos sofrendo desigualdades sociais, sendo humilhados, explorados, discriminados [...] (ABRAPSO, 2019, p. 107).

Posto isso, no período da redemocratização e elaboração da Constituição Federal de 1988, a psicologia foi um dos atores que estiveram na linha de frente da inserção das Políticas Públicas (PP), para as quais são dadas conceituações multímodas, mas que convergem no sentido de ações estatais para solucionar problemas de ordem pública (Lima, 2010). Esse suporte varia entre os aportes técnico-teórico e a prática profissional, a exemplo: o desenvolvimento do Estatuto da Criança e do Adolescente (teórico), que sequenciou a substituição da Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor – FEBEM – pela Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente – Fundação CASA e a reestruturação dos serviços da psicóloga e da assistente social (prática). Fruto da luta de inúmeros seguimentos, outra política importantíssima que transformou o modo de viver de todo o país foi o Sistema Único de Saúde – SUS (Silva *et. al*, 2022).

Há diversas políticas existentes em plano nacional, em diversos âmbitos, como moradia, renda e trabalho, da saúde, prisional, de saneamento básico, educação etc.

Ademais, a psicologia está em constante multidisciplinaridade do seu fazer e na produção de saberes referentes às PP, produzindo uma rede de serviços normatizadas por meio do Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP).

3. AS POLÍTICAS E AÇÕES AFIRMATIVAS ENQUANTO POTÊNCIAS

3.1 Políticas Públicas Afirmativas

Nas circunstâncias das PP, urge levantarmos as idiossincrasias específicas do contexto brasileiro, em razão de que ignorá-las seria retroceder para o período de negligência social do qual a psicologia esforçou-se para se desvencilhar. Dessa maneira, a constante desigualdade social por que passamos tem raízes coloniais e, conseqüentemente, étnico-raciais, o que certamente performou como demanda social e sugestionou a reflexão acerca da percepção nacional de cidadania, consoante a Lima (2010).

Sob esta óptica epistemológica, reivindicações de aspectos territoriais, identitários, linguísticos, espirituais e culturais distintos da norma branco-cristã passam a engendrar a agenda política, conforme apontou Lima (2010) e Palla (2017). Tais reivindicações se justificam pela coletividade das violências, ou seja, não é somente o sujeito negro ou o sujeito indígena que sofre com o aviltamento de sua existência, mas atravessa sua respectiva comunidade/ corpo social.

Por conseguinte, de modo a equiparar desigualdades, PP vêm à tona qualificadas em ações afirmativas (AF), cuja determinação consiste

[...] em políticas públicas ou privadas que têm por objetivo abrandar os efeitos da discriminação de raça, classe, gênero, idade, origem nacional e compleição física, possibilitando o acesso aos bens sociais como educação e trabalho às minorias sociais historicamente marginalizadas (Palla, 2017, p. 24).

As ações afirmativas, como a denominação propõe, operam para afirmar subjetividades e garantir o acesso a bens e serviços que, historicamente, são negados ou subalternizados a determinadas populações. A exemplo disso, Palla (2017) expõe que até o ano de 2007 o número de pessoas pobres que estavam matriculadas no ensino superior correspondia a menos de 5%.

Em contrariedade ao senso comum, se faz relevante ressaltar que as AF não são sinônimos de cotas. Estas podem ser uma das modalidades das ações afirmativas e correspondem a um percentil de vagas que serão preenchidas por seguimentos específicos do processo seletivo, como Pessoas com Deficiência (PCD), negros, indígenas, quilombolas, transsexuais, estudantes de escolas públicas, pessoas de baixa renda etc., tal qual Palla (2017). As cotas se efetivam em conjunto a outras PP afirmativas para atender às particularidades dos grupos, em concordância a Lima (2010).

No entanto, é possível identificar numerosas outras políticas de caráter afirmativo, efetuadas primordialmente no período do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva

(2003-2011), embora estivessem previstas desde o processo de redemocratização do país em 1988, em concordância a Lima (2010). Cabe elencar também:

1) A criação do Conselho Nacional de Combate à Discriminação (2010), o qual combate à discriminação da comunidade LGBTQIA+ e tem função de elaborar PP em âmbito nacional, como o Projeto Brasil Sem Homofobia, por exemplo;

2) O Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SINAPIR), datado no ano de 2010, o qual articula ações afirmativas e distribui as verbas para os estados que a ela aderirem. A exemplo de suas possíveis ações, temos a obrigatoriedade do ensino da história africana e dos pretos do Brasil – os diaspóricos e os do continente – e dos povos originários e tradicionais;

3) No âmbito religioso, “inventariar, restaurar e proteger os documentos, obras e outros bens de valor artístico e cultural, os monumentos, mananciais, flora e sítios arqueológicos vinculados às religiões de matrizes africanas” (Brasil, 2010);

4) O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), de 2008, garantindo a permanência no ensino superior e evitando a evasão por meio de auxílios à alimentação, transporte, moradia, saúde e outros;

5) A Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) e o Subsistema de Atenção à Saúde Indígena, SASI-SUS, criada em 2010 com o objetivo de prestar assistência aos povos indígenas sem desrespeitar suas especificidades e costumes relacionados à saúde. Uma das possíveis ações foi a implementação das Unidades Básicas de Saúde Fluviais, protegendo o modo de vida das aldeias nos arredores ribeirinhos, ou as Unidades Odontológicas Móveis (UOM), voltadas para os cuidados odontológicos das comunidades na ausência de consultórios nas regiões.

6) Em 2007, o Ministério da Saúde publicou a Portaria de nº 2.759, na qual os artigos instituem diretrizes para a Política de Atenção Integral à Saúde Mental das Populações Indígenas, que conta com uma das diretrizes de

I – Apoiar e respeitar a capacidade das diversas etnias e das comunidades indígenas, com seus valores, economias, tecnologias, modos de organização, de expressão e de produção de conhecimento, para identificar problemas, mobilizar recursos e criar alternativas para a construção de soluções para os problemas da comunidade [...] (Brasil, 2007).

No que diz respeito aos povos originários, a ABRAPSO (2019) apontou que, ainda nos dias atuais, o Brasil carece de AF efetivas para reparar determinadas requisições, como a compulsoriedade linguística a que são submetidos para aprenderem a língua do colonizador (Português). Juntamente, requer discutirmos os conflitos territoriais por que são atravessados, caracterizados como os mais complexos desafios enfrentados e também os maiores causadores de tormento entre os indígenas. Acerca disso, os críticos expõem que, embora as PP voltem seu

olhar para essa temática, a demarcação de terras segue sujeita à aprovação do aparato burocrático, tido majoritariamente por brancos. A quem é dado o poder de julgar a sacralidade de uma terra tradicional? (ABRAPSO, 2019).

Na iminência de contribuir para a potencialidade das AF, a ABRAPSO (2019) apresenta que

A educação, outro tópico de discussão das questões indígenas atualmente, alcançou a elaboração de parâmetros curriculares próprios para as escolas indígenas e também na formação de professores nativos – considerando seus processos próprios de aprendizagem – de modo a romper com a conduta etnocêntrica dos materiais didáticos e modos de ensino utilizados (ABRAPSO, 2019, p. 81)

3.2 Afirmar por que e para quê?

O percurso sociocultural do tratamento de grupos específicos impele a elaboração do pensamento reparatório e compensador no contexto brasileiro, quiçá mundial. Há, no entanto, argumentos contrários que indicam a inexistência de razões para tais políticas, uma vez que foi extinta a discriminação ou, ainda, que essas políticas favoreceriam e privilegiariam esses grupos em detrimento da vivência daqueles que se encontram à margem desses coletivos, mas no topo do sistema. Nesse sentido que Palla (2017) vem à tona sugerir um recorte étnico-racial que impossibilita a tentativa paternal de fazer valer a concepção que as AF poderiam, de alguma maneira, fazer com que pretos, indígenas, pobres, transsexuais etc. tivessem vantagem em qualquer instância social.

Do ponto de vista sociológico, as AF justificam-se pela urgência de reafirmar as identidades que anteriormente foram aviltadas e que, mesmo atualmente, seguem repelidas pela norma padrão universal, ou seja, aquilo que se tem como desejo inconsciente do vir a ser: branco, heteronormativo, burguês, cristão. Esta norma é a que, inclusive, cria o imaginário do que é contrário a ela, pois é a partir dela que temos o estabelecimento de seus antônimos, como a concepção de que “coisa de preto” é justamente aquilo que foge à branquitude. O preto é o outro porque parte de um lugar que não sou eu (branco), afinal, é a branquitude cristã a régua para todas as demais medidas sociais, tal qual apontou Neusa Santos Souza (2021) em seu livro Tornar-se Negro.

Pensando nisso, na

[...] estratégia central dessa lógica de dominação está a morte do colonizado (fauna, flora, povos, culturas; ecologias, cosmogonias e epistemologias). Por fim, tudo aquilo que sobrevivesse, deveria ser alterado e distorcido à serviço do sujeito colonizador. Para qualquer comparação, a referência de excelência é sempre a Europa. Genocídios, torturas, estupros, terrorismo e destruição foram/são a base para um modelo de ‘civilização’ e uma forma de fazer ciência (Araujo, 2020, p. 51).

Sendo assim, outro importante pormenor é a indubitabilidade de que é preciso afirmar e reafirmar as bagagens culturais. Afirma-se para que sejam consolidadas as subjetividades que outrora foram cerceadas, e para que seja possível persistir em uma conjuntura sistemática cujo projeto é descaracterizar as minorias ao ponto de se fundirem com o padrão normativo (Palla, 2017).

Nesse sentido, as ações afirmativas inserem-se no cenário de que é preciso mais do que meramente existir ou ocupar certos lugares, mas firmar-se enquanto coletividade e produzir suas próprias vivências para além dos estereótipos, conforme apontaram Kawahala e Soler (2010). Ou seja, romper com a representatividade colonial e nutrir-se de suas culturas, línguas, dialetos, expressões e individualidades são atos políticos de insubmissão à supremacia branca (Kawahala e Soler, 2010).

Para além disso, Palla (2017) elenca recortes que esclarecem que afirmamos porque as discriminações trazidas em 1492 por Colombo permanecem (o que é facilmente observado nos índices de feminicídio, crimes de ódio contra LGBTQIA+ e crimes raciais) e que, portanto, devem ser combatidas. De igual modo, os índices são claros quando se propõem a enumerar o percentil dos grupos minoritários no desfavorecimento estatístico de qualidade de vida, cidadania e dignidade de aspectos como a saúde (Palla, 2017).

A autora nos convida, ainda, a refletirmos acerca da admissibilidade de tornarmos o país plural e diversificado em toda a sua potencialidade continental enquanto

[...] fonte de riqueza cultural. Aponta-se a necessidade de ocupação dos espaços por diferentes classes, raças, gênero, rompendo com um modelo informal de segregação. O quarto e último argumento está relacionado ao fortalecimento dos valores culturais e das identidades que historicamente foram marginalizadas (Palla, 2017, p. 29).

Como exemplo, os estudiosos referenciam os indígenas como protagonistas desse processo afirmativo, embora sejam um tanto quanto negligenciados na agenda das políticas públicas, porque o ocidente não abarca seus costumes. Não o bastante, a língua e a terra são duas das principais demandas dos povos tradicionais, entre eles os indígenas, quilombolas e ribeirinhos. Destarte, a territorialidade é para os indígenas tão essencial quanto os demais âmbitos considerados inalienáveis para os brancos, o que leva à imprescindibilidade de AF que contemplem suas sacralidades, afinal, o território ultrapassa espaços geográficos, sendo ele construtor de sentidos, o que nos conduz a inferir que uma árvore não é “somente uma árvore”, como pensam os brancos (ABRAPSO, 2019).

Por fim, Santos (2021) direciona o território e a possibilidade de afirmar-se nele como produtores de saúde (mental e global), desde que em equilíbrio com a natureza. A razão de firmar suas terras está na clareza de que

O sofrimento psíquico ocasionado por um deslocamento forçado, pela expulsão de sua casa (e tudo o que casa significa) não é contornável e não pode ser substituído seguindo a lógica da mercadoria à qual os projetos e empreendimentos colonizadores da Amazônia são submetidos. Pelo contrário, o sintoma aparece como fragmento de liberdade perdida e que por isso traz algo que concerne a todos (ABRAPSO, 2019, p. 126).

4. CONCLUSÃO

A decolonização é um termo que desperta múltiplas interpretações quanto ao seu conceito e sua aplicação prática no cotidiano, sendo palpável a confusão de concebê-la única e exclusivamente como algo fora dos limites de uma Colônia ou, ainda, algo contrário aos costumes da Metrópole. Para Araujo (2020), Decolonização representa um movimento de reação aos desígnios impostos pela lógica imperialista – lógica esta que fundamentou o sistema capitalista da Idade Moderna – que intervém na constante busca da emancipação sociocultural.

Nesse contexto, Silva *et. al* (2022) levantaram a origem do termo datada em 1990 pelos movimentos de resistência. Entretanto, a decolonização é um fazer quase tão antigo quanto a própria colonização, tendo em vista que sempre houve indivíduos dispostos a lutarem contra a dominação a que eram submetidos, seja de maneira prática, seja em nível epistemológico. Tal se dá porque a decolonização baseia-se na desconstrução da semiótica dos padrões centrados nas heranças europeias, levando em consideração que a colonialidade diz respeito às ideologias entranhadas em toda a estrutura societal: na forma de pensar, na maneira com que se produz ciência e nos costumes que afetam especialmente os indivíduos de cor (ABRAPSO, 2019).

De igual modo, decolonizar está ligado, principalmente, à remoção da Europa do centro do pensamento e, conseqüentemente, à localização horizontal do procedimento de contemplar subjetividades nas macro e micro estruturas, respeitando “[...] os mundos que atravessam a subjetividade dos povos latino-americanos. Um conjunto de tradições, crenças, costumes, formas de organização e cosmologias distintas [...]” (Santos, 2021, p. 73). Portanto, a decolonização está situada no espectro de se firmar na possibilidade de dissolver o categórico branco e afirmar-se no conjunto das línguas, das religiões, na produção de saberes, na organização e disposição das comunidades, na oralidade geracional, no respeito à ancestralidade, nos cuidados da saúde para além da visão hospitalocêntrica e entre outros (Araujo, 2020).

Outro ponto imprescindível é a certeza de que foi preciso se desagregar da imagem colonialista daquilo que representa a relação Casa Grande-Senzala. Aquela representa a reunião dos brancos escravistas, a qual centralizava todo o funcionamento do engenho em detrimento da escravização da senzala, ou seja, portar-se como Casa Grande significa portar-se como mantenedor do simbólico escravista ou, ainda, como parte do sistema racista contemporâneo.

Segundo a ABRAPSO (2019, p. 27), “o conceito de decolonialidade não é apenas uma arma contra a colonialidade global, mas também é uma ferramenta para pluriversalizar nosso pensamento sobre o futuro do mundo”, e é neste ângulo que nasce a intenção de ciências pluriversais: para produzir um saber comprometido com as nuances vividas por nossas camadas sociais. Categoricalmente, pensar tal pluriversalidade leva à elaboração de uma Psicologia que questiona a si mesma, situando-se como catalisadora do fenômeno de transformação sociocultural conforme ouve e fala com vozes que há muitas décadas estão na luta decolonial: há a compreensão de que suas questões raciais, de gênero, de sexualidade, culturais e linguísticas atravessarão a elaboração das ciências (ABRAPSO, 2019).

O compromisso social a que se convida a psicologia caminha lado a lado com afirmar o pluralismo nacional, dado por meio de inúmeras iniciativas, mas principalmente pelas políticas públicas afirmativas. Consoante ao pensamento de Santos (2021), na tentativa de atuar afirmando politicamente, a psicologia enraíza-se no espaço-tempo cultural de experiências étnico-raciais, em que teremos, segundo o Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2019, p. 122),

[...] uma nova Psicologia pode ser elaborada, tendo também como espaços de produção teórica as escolas, as universidades, os espaços públicos, as políticas públicas, as redes sociais e as mídias alternativas. Ou seja, onde se debate o país, diretamente com seus povos e suas comunidades trazendo e expondo suas demandas e propostas, suas contradições e conflitos, suas potencialidades e seus limites (*apud* Santos, 2021, p. 77).

Por fim, encarar a Psicologia como uma ciência e profissão disposta a atuar em prol de sua decolonização é, em essência, pressupor uma práxis inteiramente absorta em programações como as propostas pelas políticas públicas afirmativas; uma práxis que soma nas lutas, que repara o tratamento atroz que submeteu as minorias ao longo do tempo e que construa uma profissão verdadeiramente disruptiva. Com isso, poderemos nos deparar com uma Psicologia que, ao romper com a Senzala, deixa de ser Casa Grande e passa a ser Quilombo, o sinal de resistência secular.

REFERÊNCIAS

- ABRAPSO. **PSICOLOGIA SOCIAL NA AMAZÔNIA: reticulando potencialidades e desafios**. Porto Alegre: Abrapso Editora, v. 1, 2019. Coleção Encontros em Psicologia Social. Disponível em: https://site.abrapso.org.br/wp-content/uploads/2021/09/colecao_encontros_2020_volume1.pdf. Acesso em: 16 mar. 2023.
- ARAÚJO, Raissa Barbosa. **Mulheres-negras e políticas para mulheres: análises decoloniais sobre sujeitos políticos e políticas públicas municipais em Pernambuco**. 2020. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020
- CARRARA, Kester. **Psicologia e a construção da cidadania**. Psicologia: Ciência e Profissão, v. 16, n. 1, p. 12-17, 1996. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/CK48GwCsZ74JpmRyCwH7rPs/?lang=pt>. Acesso em: 01 mar. 2022.
- CARVALHO, Sara Moura de. **“Tornar-me branca, tornar-se branca”: narrativas de psicólogas brancas sobre as relações raciais, um diálogo a partir da branquitude crítica**. 2020. 110 fls. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo.
- GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. 375 p.
- KAWAHALA, Edelu ; SOLER, Rodrigo Diaz de Vivar y. **Por uma psicologia social antirracista: contribuições de Frantz Fanon**. Psicologia & Sociedade, v. 22, n. 2, p. 408-410, 2010.
- LIMA, Márcia. **Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula**. n. 87, p. 77-95, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/P7jQbyjZbNLcfvRFFjgCkCp/?lang=pt>. Acesso em: 16 mar. 2023.
- PALLA, A. C. F. **Ações afirmativas na UFG: Psicologia para mudança e fortalecimento de minorias sociais**. 2017. 159 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.
- SANTOS, Arima Juliana Teixeira. **Saúde indígena no Brasil contemporâneo: contribuições para a psicologia a partir da perspectiva decolonial**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) - Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/bitstream/handle/26199/1/Arima%20Juliana%20Teixeira%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2023
- SILVA, Milene Rangel da; *et al.* **A ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA COM POVOS TRADICIONAIS: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA NA PERSPECTIVA DECOLONIAL**. Revista Científica Da UMC, v. 7, n. 2, p. 2525-5150, 2022. Disponível em: <http://seer.umc.br/index.php/revistaumc/article/viewFile/1758/1177>. Acesso em: 16 mar. 2023.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021. 176 p.

YAMAMOTO, Oswaldo Hajime. **Políticas sociais, “terceiro setor” e “compromisso social”: perspectivas e limites do trabalho do psicólogo**. *Psicologia & Sociedade*, v. 19, n. 1, p. 30–37, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/46LtrL9mrmqbpGFFgHKBHLv/>. Acesso em: 01 mar. 2023.

CRÍTICA EPISTEMOLÓGICA ACERCA DOS CONHECIMENTOS PRODUZIDOS SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Natamias Lopes de Lima
Doutor em Educação
natamias@ufpa.br
Universidade Federal do Pará

RESUMO: Este trabalho tem como objeto de estudo os conhecimentos produzidos sobre educação do campo, em teses doutorais defendidas no interstício de 2007-2014, em Programas de Pós-Graduação em Educação, no Brasil. Constitui-se como questão central identificar quais conhecimentos foram produzidos nas investigações sobre escola, educação, formação, formação docente, trabalho pedagógico, prática docente, pedagogia da alternância, identidade e cultura? Objetivou-se construir uma análise crítica dos conhecimentos decorrentes das investigações sobre as temáticas supracitadas relacionadas à Educação do Campo. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, cuja análise foi operada mediante o uso da Matriz Paradigmática adotada por Gamboa (2012), base central do estudo, por meio da qual foi possível mostrar as conclusões a que chegaram os pesquisadores; (in)coerências, concordâncias, discordâncias, divergências, convergências. Os resultados apontam uma teia de conhecimentos constituída a partir de reflexões críticas sobre diferentes temáticas trabalhadas nas produções acadêmicas a partir de múltiplos espaços geográficos e institucionais, de interpretações convergentes e outras díspares de compreensão. Conclui-se que historicamente as políticas de educação não conseguiram atender adequadamente aos povos que nele residem; que há uma ideia de especificidade da Educação do Campo, fenômeno este em disputa; envolvido em uma complexa teia de interesses políticos, sociais, econômicos, ideológicos cuja construção segue em curso em uma tensa relação de forças; de reconhecida conquistas, resistências, mas também de negociações, cedência.

Palavras-chave: Crítica; Epistemologia; Conhecimento; Educação do Campo.

1. INTRODUÇÃO

A partir de meados da primeira década deste século, o interesse e o volume de estudos e produções em Educação do Campo cresceu significativamente, embora em número menor quando comparado à outras áreas, o que implica uma necessidade de se estudar a qualidade dessa produção.

Com o uso da Matriz Paradigmática trabalhada por Sánchez-Gamboa (2012), apresentamos aqui o resultado de um estudo bibliográfico, de análise epistemológica incidida sobre de teses e dissertações produzidas em programas de pós-graduação em universidades de diferentes regiões do Brasil. Trazemos a análise crítica dos conhecimentos decorrentes das investigações relacionados à Educação do Campo.

Com o auxílio da filosofia, a análise proposta mediante a Matriz segue um processo hermenêutico, mas vai além e abrange a dimensão crítica, como será visto. A Matriz adotada não serviu como uma “camisa de força” ou mesmo uma moldura à pesquisa, mas para “desvelar

(processo hermenêutico) os transfundos da prática investigativa, seus pressupostos teóricos, lógicos, gnosiológicos e ainda ontológico” (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2012, p. 40).

A pesquisa da pesquisa em educação como uma nova categoria da pesquisa educativa, tem a finalidade de “classificar uma série de novos estudos que pretendem refletir sobre a prática da pesquisa educativa” (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2012, p. 28). Dentre outras coisas que tais estudos averiguam, estão: que tipo de pesquisa se realiza, que tipos de conteúdo se desenvolvem, sua qualidade, sua utilidade.

A análise epistemológica aqui desenvolvida abrange a dimensão da produção das pesquisas; isto é, dos conhecimentos decorrentes das investigações, das conclusões a que chegaram; bem como (in)coerências, concordâncias, discordâncias, divergências, convergências.

Dessa forma, a proeminência da análise traz à tona os pontos principais dos conhecimentos produzidos os quais revelam aspectos importantes materializados em acúmulo de conhecimentos e contribuem com a problematização do debate a respeito da Educação do Campo.

2. O ESTADO E AS POLÍTICAS PARA OS POVOS DO CAMPO

O Estado configura e implementa suas políticas destinadas ao campo com uma suposta autonomia, mas é apenas travestida desse caráter. Essas políticas se aplicam, por exemplo, à instituição escolar, a uma das conquistas do Movimento: a Escola Itinerante, que se localiza no acampamento do MST, mas na sua gestão está presente uma esfera do Estado, levado a efeito por meio do controle, das normas que regulamentam a escola pública. Daí a afirmativa de que “[...] a escola pública existente no território do MST, tanto nos assentamentos, quanto nos acampamentos, é uma escola estatal, onde o sistema regula seu funcionamento, mas isto não implica que o Estado é o educador do povo” (AMBONI, 2014, p. 252).

Depreende-se da citação acima, que a gestão da Escola Itinerante segue, apenas em parte, os princípios defendidos pelo MST, até porque existe uma estrutura que impede a gestão plena e autônoma, como os recursos financeiros que ficam a cargo do Estado.

2.1 Política de formação de professores

A dívida histórica que o poder público tem com a formação inicial e continuada de profissionais da educação do campo e a maneira como o Estado formula as política de formação, foram objetos de crítica em teses doutorais analisadas. Na prática, continuamos com arremedos de formação de educadores, que despreza a realidade do campo, silenciando discussões sobre

[...] questão agrária, as populações do campo, a cultura, os processos educativos aí presentes, as condições de trabalho, as relações sociais, o modelo capitalista de produção imposto ao campo que expulsa o camponês e ajuda a promover a miséria (REIS, 2009, p. 146-147).

O Estado é aclamado como interventor na formulação de políticas públicas para a formação de educadores, mesmo sendo um direito do movimento social do campo propostas específicas como a Pedagogia da Terra, mas não é seguro esperar que o Estado formule políticas nesse sentido.

Há conquistas legais que mesmo importantes ainda não foram asseguradas na prática, daí existirem pesquisadores que defendem a necessidade de implementação nos sistemas de ensino das Diretrizes de Educação do Campo, bem como a urgência de se “criar no âmbito das secretarias de educação um órgão específico (mas não isolado, nem incomunicável com os demais), que trate, oriente, desenvolva e acompanha a política pública de Educação do Campo é uma medida urgente” (REIS, 2009, p. 248).

Os avanços legais são apontados como importantes conquistas, mas Comerlatto (2010) mostra “os limites da *legalidade* imposta pelo Estado de Direito e com isso [questionou] os limites da cidadania liberal que nada mais é que a garantia apenas abstrata dos direitos individuais” (COMERLATTO, 2010, p. 8).

A tendência que vê os Movimentos Sociais com a finalidade de privilegiar objetivos materiais, figura no raio dessas críticas, orientados à conquista do Estado como organização vertical; por interesses fragmentados, de noção corporativa de direito. O sistema público figura como pano de fundo nas pretensões críticas dos autores, isto é, encontramos trabalhos que defendem que o sucesso da educação do campo e suas interfaces dependem, em grande parte, do sistema público que por conta de seus interesses, atende até certo ponto alguns anseios dos movimentos que lutam por uma Educação do Campo. Um exemplo dessa importância dada ao sistema é em relação ao sucesso na aprendizagem dos alunos, sobre a qual se defende ser “[...] necessário que os sistemas, disponibilizem aos professores todas as condições de ensino, de formação e acompanhamento” (REIS, 2009, p. 259).

Nesse sentido, torna-se alvo de críticas o acirramento das políticas neoliberais e de suas implicações no paradigma de formação docente, que atribui ênfase ao conceito de competência, sob a lógica do qual “a dimensão prática no currículo passa a ser um aspecto fundamental na seleção dos conteúdos de forma a garantir o desenvolvimento das competências na formação docente” (CASAGRANDE, 2007, p. 77). Essa autora critica ainda a formação dos educadores do campo em cursos de licenciatura sem especificidade para a realidade do campo.

As próprias formulações do Movimento por Uma Educação do Campo passaram pelo “olhar” crítico dos(as) pesquisadores(as), sem deixar de reconhecer nos projetos da Licenciatura em Educação do Campo e nas formulações sobre educação do campo, menções à necessidade da apropriação do conhecimento na escola e na formação de professores. Suas referências pedagógicas, cujo cerne dessas proposições “é a mínima apropriação do conteúdo na escola, na medida em que defendem que há outros espaços formativos” (SANTOS, 2011, p. 225).

Em defesa de uma educação contra-hegemônica, Casagrande (2007) critica o predomínio tecnicista nas teorias pedagógicas trabalhadas no Brasil, sobretudo, nas décadas de 1960 e 1970; bem como à centralidade de conteúdos da escola; ao modelo de formação de professores centrada nos princípios de habilidades e lógica das competências ou mesmo centrada no campo da epistemologia da prática, técnico-profissional, pragmatista, ao invés de ser no campo da educação. Reprova a pedagogia da competência, que integra uma ampla corrente educacional contemporânea, chamada de pedagogias do *Aprender a Aprender*, também crítica a continuidade, no governo petista, de políticas do governo anterior, pela submissão às orientações de organismos financeiros internacionais, como o Banco Mundial, “[...] projeto burguês de sociedade com o favorecimento aos grandes latifundiários, banqueiros e empresários” (2007, p. 266).

Constata-se nos projetos da Licenciatura em Educação do Campo e nas formulações sobre esta o reconhecimento da necessidade da apropriação do conhecimento na escola e na formação de professores (SANTOS, 2011). Porém, nas formulações do Movimento por Uma Educação do Campo e suas referências pedagógicas, há uma tendência em supervalorizar os saberes práticos ou o aspecto prático da educação, da escola, e resistência ou secundarização do conhecimento científico; daí a mínima apropriação do conteúdo na escola, tendo em vista a defesa de outros espaços formativos.

Dessa forma, ganha centralidade o trabalho inter/transdisciplinar na formação docente por área de conhecimento, muito mais para o desenvolvimento de aprendizagens consideradas significativas, do que como forma de produção de conhecimentos científicos. Porém esse pensamento não fica imune a questionamentos do tipo: “[...] porque o conhecimento científico não pode ser significativo? O que configura uma aprendizagem significativa? Seria a que está ligada ao cotidiano do estudante?” (SANTOS, 2011, p.225).

Sofreu crítica a pretensão do MST em forjar um curso de Pedagogia, cujo ponto de partida fosse a luta popular pela terra, tendo em vista a construção de um projeto popular em busca da propagada emancipação. A fragilidade teórica, a especificidade de formação do pedagogo da terra, que abdica da compreensão da historicidade da ação educativa, das

concepções críticas da educação, de uma análise mais profunda das condições objetivas ou as forças materiais que conformam o papel estratégico da educação no movimento dialético de produção/reprodução da sociedade, pois entende-se “[...] que nenhum processo formador que tivesse como pressuposto a formação do professor como um intelectual transformador (GIROUX, 1997), poderia abdicar da compreensão da historicidade da ação educativa [...]” (TORRES, 2012, p. 51).

Há a necessidade de, no processo de formação de educadores(as) do campo, se considerar as identidades do campo, modos de vida, de trabalho, de produção da vida em geral. Até que ponto os cursos de formação para professores do campo das universidades atendem de fato os anseios dos movimentos sociais do campo no que se refere à preparação de educadores para formar para o enraizamento, formar quadro de lutadores para a revolução? Nessa direção, Barbosa (2012) questiona se é possível, em uma prática universitária historicamente centrada nos conhecimentos científico, outros saberes como “do trabalho, dos movimentos sociais, da tradição camponesa, para além de apenas reconhecer que os sujeitos do campo têm saberes, que produzem saberes?” (p. 22).

Daí cobra-se do MEC uma postura junto ao CNE à favor da institucionalização e regulamentação dos cursos de formação de educadores do campo, tendo como pano de fundo a preocupação com uma formação ligada às lutas pela reforma agrária e pela educação e escola do campo, a derrubada de “resistência dos Departamentos, Conselhos e Colegiados quanto à formação docente multidisciplinar, a organização curricular em regime de Alternância” (CARVALHO, M. 2011, p. 134-135).

Na contramão do desejo dos movimentos sociais, nem sempre os professores(as) da rede pública que atuam em escolas do campo, são comprometidos(as) com a reforma agrária e com a educação ou um militante social ativo (PISTRAK, 2000), como querem os Movimentos. No estudo de Torres (2012), há relatos de professores que se recusam a trabalhar em áreas de assentamentos. Até mesmo a mobilização de pais assentados não é fácil de ser feita, daí “não é fácil mobilizar os pais, mesmo que seja do assentamento, tem uns que chegam junto, mas a maioria não quer discutir” (TORRES, 2012, p. 109). Há quem pense, que “[...] não é só as pessoas do movimento que lutam por melhores condições, por uma educação de qualidade [...]”.

Em que pese o importância das lutas dos os movimentos sociais do campo, há atitudes incoerentes com o que defendem; “depois de assentados o envolvimento nas questões coletivas desaparece e cada um vai cuidar do que é seu. Não há debate sobre a escola e quando há, poucos são os que dele participam” (TORRES, 2012, p. 116).

A prática da vida no campo – e da educação do campo – ainda está eivada pelos valores liberais, o que revela pelo menos duas situações: que há contradição nesse meio e que não estão totalmente livres dos valores liberais, os quais são dura e acidamente criticados pelo movimento e intelectuais do campo. A política de formação inicial e continuada do Estado, aos profissionais da educação do campo não atende aos anseios dos camponeses, ou seja, na essência, as políticas atendem os interesses do Estado.

Faz-se necessário lutar por direito mais amplo ao invés de fazer caudilho por especificidade, pois, nesse sentido haveria a necessidade de atender cada demanda em suas particularidades, pois “nas cidades também existem especificidades: a cidade grande é diferente das pequenas; a favela tem suas especificidades em relação aos bairros de classe média” (SANTOS, 2011, p. 248).

2.2 Escola e educação

Avançando, Santos (2011) discute sobre a escola e a educação liberal, burguesa, por sua desvinculação e distanciamento do mundo produtivo; instrumentos de aquisição técnicas, centralidade na atividade verbal do professor; o tipo de conhecimento desvinculado da prática; a tendência de a escola tratar como iguais os que são diferentes, por ignorar as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais, implicando a afirmação do valor da cultura transmitida, por isso a “escola deveria ser de caráter agroecológico, combatente e construtora de alternativas à lógica de produção burguesa a qual se expressa na insustentável e destrutiva perspectiva do agronegócio” (SANTOS, 2011, p. 249).

Essa escola que dissocia a formação humana dos processos de produção da vida via trabalho produtivo, nas suas dimensões científica, tecnológica, cultural e corporal, está presente no campo, com os fundamentos pedagógicos dessa tradição, que tendencialmente não vem conseguindo garantir nem a apropriação dos conhecimentos científicos para os trabalhadores nem a consideração às suas experiências culturais próprias de suas práticas sociais, daí que “uma formação humana que eleve o indivíduo às suas mais amplas e ricas possibilidades, exige a superação dos níveis de compreensão dos fenômenos do âmbito do cotidiano para o patamar das esferas não-cotidianas” (SANTOS, 2011, p. 28).

A função social da escola capitalista baseada na contradição entre capital e trabalho que aliena o trabalhador do sistema produtivo, cria estratégias de fragmentação desse sistema, separando o trabalho manual do intelectual, criando um operário para pensar e outro habilitado em executar. Por isso é importante compreender a escola, pois na sociedade capitalista [...] “mantém a fragmentação em toda a sua estrutura, portanto, atende ao projeto hegemônico e,

consequentemente, produz e reforça as desigualdades sociais, distanciando-se dos interesses das classes populares” (MEDEIROS, 2012, p. 47).

2.3 Escola e educação específica aos povos do campo

A especificidade da escola e da educação do campo é uma questão bem comum no debate de pesquisadores e intelectuais que discutem a respeito desse fenômeno. Aliás, de acordo com Arruda & Brito (2009) a difusão da temática educação do campo tem sido feita por intelectuais vinculados aos movimentos sociais, órgãos oficiais da educação, partidos políticos que “defendem a necessidade de uma escola específica para o campo” (ARRUDA & BRITO, 2009, p. 23).

Não há consenso quanto a esse assunto. A defesa de uma especificidade, às vezes, tem um tom messiânico; esquece-se que, independente de concordar ou não, o capitalismo existe e, consequentemente seus efeitos. [...] qualquer análise que desconsidere a materialidade da produção capitalista corre o risco de apresentar propostas vazias de conteúdo histórico, o que significa que não estarão contribuindo para alavancar o processo de transformação social pleiteado pela classe trabalhadora (ARRUDA & BRITO, 2009, p. 23-24).

Concorda-se por um meio termo, ou seja, a Educação e a Escola do Campo precisam estar articuladas ao seu meio sem aprisionar-se a ele, mas construída no entrecruzamento cultura-escola-sociedade-mundo (REIS, 2009, p. 128). Esse autor trabalha um ponto convergente com o que discutem Arruda & Brito (2009), ou seja, a escola do campo sofre influência das investidas do capital, por isso, também, é complexo pensar na especificidade da educação do campo. Não significa negar a possibilidade do enfrentamento, da contraposição. Em um posicionamento claro e constativo da distância de um caráter *específico*, “[...] a escola do campo foi e ainda tem sido uma mera ‘caricatura’ mal feita desse modelo que atingiu e ainda encontramos nos grandes centros [...]” (REIS, 2009, p. 127).

É preciso considerar a materialidade da produção capitalista a qual se referem Arruda & Brito (2009); uma das discussões das autoras sobre o agronegócio e a agricultura familiar dão conta de que “o campo não é *somente* o território do negócio” (FERNANDES & MOLINA p. 84 *apud* ARRUDA & BRITO, 2009, p. 26). Assim, “postulam a possibilidade de coexistência desses dois campos [...] cada um dos campos permite verificar que ambos estão submetidos à lógica de produção de mercadorias, ainda que com matizes diferenciados” (ARRUDA & BRITO, 2009, p. 26). No entendimento das autoras, o agronegócio produz preferencialmente para exportação e a agricultura camponesa produz para o mercado interno e para exportação, deixando declarada, assim, “a necessidade de produção de excedente” (*idem*, p. 26).

O mundo agrário faz parte do desenvolvimento extensivo e intensivo do capitalismo e não está imune às suas transformações, por isso “a investigação da especificidade do campo e consequentemente de uma escola diferente para o campo exige a apreensão da totalidade” (ARRUDA & BRITO, 2009p. 29).

Em síntese, embora se reconheça a existência das diferenças e peculiaridades, não é simples pensar em especificidade do campo, se “é o próprio capital quem, contraditoriamente [...] cria as próprias condições de existência das diferenças” (ARRUDA & BRITO, 2009, p. 42); se o campo é um espaço de camponeses e latifundiários, industrialistas.

2.4 Educação urbanocêntrica

A partir dessa contextualização, a crítica incide sobre a educação restrita a processos institucionalizados, disciplinados e fragmentados, de conhecimentos concebidos como universais, destinados de acordo com as classes, dentro de uma ideia de adequação natural de toda a sociedade, uma vez que “a realidade vivida pelos camponeses não se refletiu na escola que lhes foi oferecida” (BONAMIGO, 2007, p. 127).

Significativo número de pesquisadores traçou críticas ao caráter adaptativo da educação do campo aos moldes da educação que acontece nas escolas urbanas, inclusive duvida que os programas oficiais de educação possam superar o histórico caráter adaptativo.

[...] a amplitude alcançada na luta por uma Educação do Campo no movimento ‘Por Uma Educação do Campo’, permite colocar em suspensão a capacidade da maioria dos programas oficiais na história da educação nacional, em efetivar uma educação no/do campo para além desse histórico caráter adaptativo (ANTONIO, 2010, p. 209).

As políticas públicas de educação do Estado brasileiro, não conseguem atender suficientemente nem a educação dos espaços urbanos onde há menos dificuldade para se colocar em prática, menos ainda a educação do campo; por isso alega-se que a mesma é pensada a partir da perspectiva urbana; com implicações no currículo trabalhado na escola.

A crítica ao caráter urbanocêntrico não deixa de ser uma defesa da especificidade da educação do campo, pois pode representar a afirmação das diferenças e o reconhecimento da diversidade em sentido amplo, porém pode ser o reforço da oposição campo cidade. Pode ainda correr-se o risco de uma prática que fora criticada nos tempos de Educação Rural, ou seja, educação exclusiva a um tipo de homem: o homem do campo, para permanência nesse espaço geográfico, social, cultural.

2.5 Nucleação escolar

Um fenômeno que vem ocorrendo no Brasil nos últimos anos, recebe severas críticas por ser uma medida muito mais de ajustamento administrativo e economicista executada por gestores públicos, do que propriamente de uma preocupação com a garantia a quem de direito. Esse fenômeno contribuiu para o fechamento de milhares de escolas no campo. De 2001 pra cá, foram mais de 104 mil¹⁰¹ e, dependendo do caso, constituiu-se em parceria público-privado para prestação desse serviço, “tende ainda mais a ser solapada por aqueles princípios, a exemplo do fechamento das escolas no campo, identificados como nucleação de escolas rurais em polos de referência” (ANTONIO, 2010, p. 209).

Mais uma vez, temos ações do Estado que procuram atender interesses do capital. Dessa forma, garante-se um direito (o transporte público) que tem como pano de fundo o lucro.

3. CURRÍCULO

Quanto ao currículo específico, as críticas incidem sobre pontos comuns, como a falta de preocupação por parte dos sistemas educacionais com *o que, por que e para que* se ensina nas escolas, isto é, com questões de ordem curricular, uma formação desprovida de uma visão antropológica, cultural, política e social, sem um currículo compromissado “com a diversidade étnico-cultural, sócio-econômica em consonância com o mundo do trabalho e as problemáticas e possibilidades locais e regionais[...]” (REIS, 2009, p. 74).

O autor concorda que o currículo guarda estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou, porém não toca em questões como o mundo do trabalho, tradições, diversidade da natureza e outras, o que pode resultar na compreensão da cultura universal, dominante. Por sua vez, Batistela (2011) o vê como sempre deslocado das necessidades e da realidade do campo; tendo o espaço urbano como modelo ideal, sistema de ensino desarticulado das especificidades do campo, a formação, os materiais didáticos, as políticas educacionais, bem como “a cultura, os saberes da experiência, a dinâmica do cotidiano dos povos do campo raramente são tomados como referência para o trabalho pedagógico, bem como para organizar o sistema de ensino, a formação de professores e a produção de materiais didáticos” (BATISTELA, 2011, p. 27), daí uma supremacia do urbano sobre o rural, isto é, a educação

¹⁰¹ **Combate ao fechamento das Escolas no Campo é tema de Seminário no Campus de Castanhal.** V Seminário de Combate ao Fechamento das Escolas do Campo. Disponível em: <https://portal.ufpa.br/index.php/ultimas-noticias2/13541-combate-ao-fechamento-das-escolas-no-campo-e-tema-de-seminario-no-campus-de-castanhal#:~:text=Fechamento%20de%20escolas%20%2D%20Segundo%20dados,rurais%20do%20estado%20do%20Par%C3%A1>. Acesso em: 10 de ago. de 2023.

escolar desenvolvida sob a cultura e os padrões urbanos (ZANCANELLA, 2011. O currículo é, assim, uma artefato carregado de urbanidade; “que não leva em conta a realidade vivida pelos estudantes do meio rural” (BONAMIGO, 2007).

A negação da função social da escola “como garantia de uma formação sólida científica ou integral” (ANTONIO, 2010, p. 209), consequência da determinação do modelo burguês de escola na sociedade capitalista, não passou despercebido, pois seu caráter livresco, enciclopédico, verbalista e mentalista, “toma a realidade social de modo dissociado das transformações sociais ou do seu movimento real” (ANTONIO, 2010, p. 210).

4. A UNIVERSIDADE PÚBLICA

A universidade pública brasileira encontra-se inserida em um histórico de formação das elites e, portanto, às regras institucionais, cujo nascimento não se dá como espaço de formação dos trabalhadores, por isso põe em risco as condições para forjar um ‘pedagogo de novo tipo’, um ‘pedagogo militante’. “A escola burguesa é uma escola de classe, no sentido de acolher um grupo social que tem outro modo de organizar-se, que dispõem dos recursos necessários para administrar questões domésticas” (TORRES, 2012, p. 90).

5. O MST

O Movimento Social do Campo ou grupo dentro dele, também estiveram no raio de análise de pesquisadores. Alguns estudos analisados, revelaram a existência de interesses de grupos e da tentativa de hegemonia ‘dos que pensam’; como ocorrido no caso da coparticipação dos movimentos sociais nas decisões tomadas no convênio firmado com o PRONERA para o curso de Pedagogia da Terra da UFG; prevalecendo os interesses da Via Campesina, que teve seus interesses atendidos em convênio, mesmo não tendo apresentado número suficiente para o preenchimento das vagas, “se tivesse sido outro o encaminhamento, professores de outros movimentos ou entidades poderiam ter preenchido essas vagas” (FONSECA, 2013, p. 84).

O conhecido discurso de escolarizar para enraizar, não encontra guarida como comumente se pensa do ponto de vista da discussão epistemológica veiculada na produção teórica e entre os assentados, pois se a educação e os princípios defendidos não são discutidos com os assentados, “[...] os que falam em nome deles, fazem um discurso de cima para baixo” (TORRES, 2012, p. 134).

Contraditoriamente, O MST faz aquilo que condena, usando estratégias para conseguir seus interesses em detrimento dos interesses de outros que atuam nas mesmas causas. Mesmo em parte, a prática destoa do discurso.

6. DAS REIVINDICAÇÕES DOS MOVIMENTOS SOCIAIS AOS ARDIS DO ESTADO

Uma das constatações nos estudos analisados diz respeito às ardilosas estratégias do Estado para o “atendimento” das reivindicações, principalmente dos movimentos sociais que lutam por terra e educação. Tudo acontece dentro de um contorno de interesses e de estratégias, como o caso do agronegócio, cuja expansão contou e conta com a participação do Estado no processo de expansão do capital no campo “para o alcance do atual estágio de desenvolvimento do agronegócio no campo Brasileiro” (ANTONIO, 2010, p. 45-46). Ainda de acordo com este estudo, o agronegócio visa ‘revitalizar’, principalmente para fora do Brasil, a imagem da agricultura familiar” (*ibidem*, p. 206).

Ardilosamente, o Estado neoliberal cria políticas públicas focais para atendimento de demandas parciais como uma estratégia para atenuar conflito. No entanto, não passam despercebidas; mesmo que as políticas destinadas à classe trabalhadora tenham alguma medida de favorecimento às suas demandas, “[...] no marco do capitalismo, toda e qualquer política para a classe trabalhadora será sempre compensatória e focal” (SÁ & MOLINA, 2010, p.79), o que interfere na unificação das lutas sociais e avanços de uma prática revolucionária. Por exemplo, o Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo, a Comissão Nacional de Educação do Campo envolvem os Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, e foram criadas para amainar o ímpeto das reivindicações dos movimentos sociais. Assim, tem-se uma “falsa idéia de que o Estado está acima dos conflitos de classe” (TORRES, 2012, p. 101-102). O envolvimento com os três poderes “[...] implica a mediação pelo estado de direito burguês nas relações dos movimentos sociais com os órgãos estatais[...].” (CARVALHO, M. 2011, p. 105).

Dessa forma, o Estado garante em legislação própria, que “as propostas de cursos poderão ser estruturadas com a dualidade da formação inicial podendo ser oferecida ‘preferencialmente’ na modalidade presencial e ou a distância” (CARVALHO, M. 2011, p. 115), assim, usa como um de seus ardis a própria legalidade na qual estão moldadas as suas políticas, para atender os interesses do capital e dos movimentos sociais. Nesse sentido, “contraditoriamente, os elementos dessa formação orgânica entre capital e Estado indicam também para que se trate como que as políticas sociais [...], sejam formas de gerir o equilíbrio ou mediação entre o capital e o trabalho, no Estado capitalista” (ANTONIO, 2010, p. 82).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise epistemológica aqui apresentada forma uma teia de conhecimentos constituída a partir de reflexões críticas sobre diferentes temáticas, a partir de múltiplos espaços geográficos

e institucionais, de interpretações que convergem para entendimentos semelhantes, mas também, muitas vezes, de modos díspares de compreensão.

Existe nos contornos dos escritos dos pesquisadores, uma ideia de especificidade da Educação do Campo, desde a defesa de um currículo que considere o universo cultural das populações que moram e vivem do campo até à formação de educadores como intelectuais que contribuam para a formação de quadro de lutadores no movimento. Essa ideia às vezes é negada, porém está presente na ideia geral de alguns estudos.

Historicamente as políticas de educação aos povos residentes no campo não conseguiram atendê-los(las) adequada e satisfatoriamente, daí origina-se muitas críticas à escola e à educação atual que em uma ideia mais extrema até sugere a extinção desse modelo por não ter trazido nada de útil e substituí-la por um novo projeto: a educação do campo, o qual também tem contradições. Muitas críticas e cobranças são posicionamentos concebidos na década de 1980, sinal de que muita coisa não mudou.

Os conhecimentos produzidos nas investigações possibilitam perceber que a educação do campo é um campo em disputa; envolvido em uma complexa teia de interesses políticos, sociais, econômicos, ideológicos cuja construção segue em curso em uma tensa relação de forças; de reconhecida conquistas, resistências, mas também de negociações, cedência.

REFERÊNCIAS

AMBONI, Vanderlei. **A escola no acampamento do MST: institucionalização e gestão estatal da escola itinerante Carlos Marighella**. 2014. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2356/6516.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 de mai. de 2023.

ANTONIO, Clésio Acilino. **Por uma Educação do Campo: Um movimento popular de base política e pedagógica para a Educação do Campo no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) Centro de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2010. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/26299/000757435.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 de mai. de 2023.

ARRUDA, Élcia Esnarriaga de; BRITO, Silvia Helena Andrade de. Análise de uma proposta de escola específica para o campo. *In.*: ALVES, Gilberto Luiz (Org.). **Educação no campo: recortes no tempo e no espaço**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, p. 23-62 (Coleção Educação Contemporânea).

BARBOSA, Ana Izabel Costa. **Organização do trabalho pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo/UnB: do projeto às emergências e tramas do caminhar**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) Centro de Educação. Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2012.

Disponível em:
https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/11286/1/2012_AннаIzabelCostaBarbosa.pdf.
Acesso em: 18 de mai. de 2023.

BATISTELA, Airton Carlos. **Pedagogia da Alternância**: uma contraposição a teoria da modernização. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Teologia e Ciências Humanas. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, PR, 2011. Disponível em: Acesso em: 23 de mai. de 2023.

BONAMIGO, Carlos Antônio. **Pedagogias que brotam de terra**: um estudo sobre práticas educativas do campo. 2007. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2007. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10828/000601503.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 de mai. de 2023.

CARVALHO, Marize Souza. **Realidade da Educação do Campo e os desafios para a formação de professores da educação básica na perspectiva dos movimentos sociais**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador, BA, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/9176/1/Marize%20Souza%20Carvalho.pdf>. Acesso em: 23 de mai. de 2023.

CASAGRANDE, Nair. **A Pedagogia Socialista e a formação do educador do campo no século XXI**: as contribuições da Pedagogia da Terra. 2007. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2007. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/12204/000624307.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 de jun. de 2023.

COMERLATTO, Geovani Vilmar. **A Dimensão Educativa da Mística na Construção do MST como Sujeito Coletivo**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) Centro de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS. 2010. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/27687/000766346.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 de jun. de 2023.

FERNANDES, Bernardo Maçano; MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. *In.*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire S. Azevedo de (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. 5. v. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004, p. 30-53. (Coleção Por Uma Educação do Campo).

FONSECA, Mônica Maria Lopes da. **Pedagogia da Terra: interfaces entre a formação docente, a educação e a educação ambiental**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13653/1/PedagogiaTerraInterfaces.pdf>. Acesso em 28 de jun. de 2023.

MEDEIROS, Maria Osanette de. **Novos olhares, novos significados**: a formação de educadores do Campo. 2012. Tese (Doutorado em Educação) Centro de Educação. Universidade de Brasília.

Brasília, DF, 2012.
https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12235/1/2012_MariaOsanetteMedeiros.pdf. Acesso em: 28 de jun. de 2023.

PISTRAK, M. M. Fundamentos da Escola do Trabalho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

REIS, Edmerson dos Santos. **A contextualização dos conhecimentos e saberes escolares nos processos de reorientação curricular das escolas do campo**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador, BA, 2009.
<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/11744/1/Tese%20Edmerson%20Reisseg.pdf>. Acesso em: 28 de jun. de 2023.

SÁNCHEZ-GAMBOA, S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

SANTOS, Cláudio Eduardo Felix dos. **Relativismo e escolanovismo na formação do educador: uma análise histórico-crítica da licenciatura em educação do campo**. 2011. Tese. (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador, BA, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/9059/1/C1%C3%A1udio%20Eduardo%20F.%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em: 22 de mai. de 2023.

SÁ MOURÃO, Lais e MOLINA Molina Castagna Políticas de Educação Superior no campo. In. Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão. Molina, M. Castagna (Org.), MDA, MEC, 2010.

SOUZA, Natalina Pereira. **Pedagogia da Alternância e a EaD mediada pela TIC: uma complementaridade libertadora para a educação do campo**. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2011. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9326/1/2011_NatalinaPereiradeSouza.pdf. Acesso em: 22 de mai. de 2023.

TORRES, Liana de Melo. **A contra-hegemonia na formação de educadores do Campo: uma análise sobre o curso de Pedagogia da Terra**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, SE, 2012. disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4605/1/LIANNA_MELO_TORRES.pdf. Acesso em: 23 de jun. de 2023.

WOLFF, Eliete Ávila. **Fundamentos psicossociais da formação de educadores do campo**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2007. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/11089/000605395.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 de jun. de 2023.

ZANCANELLA, Yolanda. **Cursos superiores universitários: formação de educadores do campo**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2011. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251093>. Acesso em: 22 de mai. de 2023.

ESBOÇOS DA FILOSOFIA POLÍTICA DE ROUSSEAU NO DISCURSO SOBRE AS CIÊNCIAS E AS ARTES

Luciano da Silva Façanha
Doutor em Filosofia
luciano.facanha@ufma.br
UFMA

Carlos Magno Matos Pinheiro
Especialista em Filosofia Política
magnumpinheiro@hotmail.com
IEMA

RESUMO: O objetivo deste artigo limita-se a reflexão de algumas questões políticas que já aparecem no *Discurso sobre as Ciências e as Artes* do filósofo Jean-Jacques Rousseau, início de sua carreira literária e sua entrada para o *Mundo da República das Letras*. Obra de circunstância, pois preparada para concorrer ao prêmio da Academia de Dijon, deveria tão somente atender ao tema proposto, no entanto, Rousseau não se resignou à literatura exigida pela competição acadêmica e condensando-a ao máximo, conseguiu exprimir neste pequeno ensaio a suma do que viria desenvolver mais tarde sobre o seu pensamento político, que nesse instante, se cristalizava apenas enquanto *esboços* de sua filosofia política. O genebrino propõe uma reflexão sobre o próprio comportamento do homem diante de uma sociedade tão polida, tão requintada e ao mesmo tempo, corrompida pelos usos e costumes da “civilização”. É a ocasião propícia para realizar uma das mais ferozes críticas ao otimismo racionalista do progresso, dessa forma, fazendo toda diferença entre seus contemporâneos ilustrados, pois é a ratificação do núcleo central não só desse *Primeiro Discurso*, mas de todo o pensamento rousseauiano, cujo desenvolvimento sistemático e solução dos problemas apresentados, só aparecerão nas suas obras posteriores, contudo, são anunciados e apontados a partir de meditações que ocorrem num tempo necessário dentro dos estreitos limites de um texto composto para atender a um concurso acadêmico, mas nem por isso menos importante.

Palavras-chave: Progresso. Política. Ciências. Artes. Virtude.

1. INTRODUÇÃO

Um dos traços mais marcantes acerca do *Discurso sobre as ciências e as artes*, é encontrar um filósofo em pleno Século da Ilustração Francesa, aludir a bem determinados passos evolutivos, a progressos e revoluções significativas da humanidade, porém, deixando claro que será inútil tentar localizá-los cronologicamente na história dos povos em geral ou de uma cultura particular. Embora se observe que a maioria das alusões exemplificativas de Jean-Jacques Rousseau, frequentemente venham a referir-se a tal ou qual acontecimento ou personagem histórico, mas as alterações substanciais são as realizadas na natureza do homem considerada em si mesma e modificando-se segundo os diversos tipos, também tomadas genericamente, da vida individual e coletiva. Ora, este é o *esboço* de uma primeira tentativa de conhecimento objetivo dos fenômenos sociais entendidos acima das implicações acidentais.

Contudo, em nossa interpretação, parece também faltar sistematicidade, talvez pela percepção de que falte na obra eleita, uma coesão e um rigor formal dos velhos sistemas que Rousseau recusa e acusará os “filósofos”, pois a cada instante, ele próprio rejeita que seja um filósofo, embora não se possa ignorar que por debaixo dessa negativa, são lançadas algumas bases de uma sistemática nova, sugerida pela sua prática literária.

O *Discurso sobre as ciências e as artes* é tido pelo próprio Rousseau, como uma obra menos precisa, considerava de “uma falta absoluta de lógica e de ordem”, porém, reconhece sem dúvida que é o primeiro passo que está sendo dado no novo caminho da compreensão de questões fundamentais para a modernidade.

Ao fazer uma análise dos conhecimentos sobre os costumes, a partir das induções históricas da primeira parte da obra e, também, alguns trechos importantes que se espalham por toda segunda parte, transparecem os métodos consagrados e utilizados pelo filósofo, que queria ao menos ser compreendido, porém, Rousseau acaba trazendo à tona, a noção mais necessária a todos os posteriores desenvolvimentos, de que o progresso do homem pode condená-lo ao desvirtuamento, à sua degeneração, senão mesmo à destruição do que é mais fundamental e legitimamente seu. E dessa forma explica ao próprio homem que perseguindo cegamente o aprimoramento de sua capacidade racional, acaba por abafar e perverter o sentido moral.

Conforme bem observa Lourival Gomes Machado, deriva dessa conclusão a crítica, “muito vulgarizada, segundo a qual o *Primeiro Discurso* é obra de moralista, não cabendo rejeitar tal opinião, mesmo porque moralista sempre foi Rousseau em todos os seus escritos na medida em que, *latu senso*, a moral é o conhecimento do homem” (MACHADO, 1968, p. 37).

Entretanto, é muito significativo observar que Rousseau conseguiu caracterizar o declínio da moral de seu tempo, ainda mais quando não mais se consultava a voz da consciência, e mesmo não podendo descrever com profunda precisão esse “processo evolutivo”, ao discorrer sobre as ciências e as artes, percebemos a profunda alteração sofrida da sociedade. Isto significa que o *Discurso sobre as ciências e as artes* tocou de fato, no objetivo do genebrino ao apontar os primeiros esboços de sua filosofia política.

2. CIRCUNSTÂNCIAS DE COMPOSIÇÃO DO DISCURSO SOBRE AS CIÊNCIAS E AS ARTES

2.1 O movimento da Ilustração francesa

Poderíamos caracterizar o Iluminismo como sendo uma tendência intelectual, não limitada a qualquer época específica, que combate o mito e o poder a partir da razão. Nesse sentido, o movimento do Iluminismo começaria nos primórdios da própria filosofia, com a

filosofia. Sérgio Paulo Rouanet é um dos autores que sustenta essa tese, ou seja, de que o Iluminismo é uma corrente milenar da filosofia, contudo, é atualizado na Ilustração do Século XVIII, não se extinguiu e ainda continua. Conforme o autor, “a Ilustração é, portanto, uma importante realização histórica do Iluminismo, mas não a primeira e nem a última” (ROUANET, 1998, p. 28).

Dessa forma, o século XVIII é assinalado pela Ilustração, onde novos olhares foram lançados sobre o homem e a sociedade, operando uma transição em todos os modos de ser do homem. Efetuando mudanças em todos os ambientes, principalmente no intelectual, moral e social, com a emancipação do homem pela razão. Esta “deusa”, celebrada anos mais tarde pela Revolução Francesa – mas que teve forte influência deste período – conquistou todos os domínios do saber humano, foi levada ao seu extremo, como a única forma de qualquer juízo a ser validado. O conhecimento da natureza e o seu domínio efetivo passam a ser tarefas fundamentais do homem racional. “O século prometia ser, desde o seu princípio, um século de críticos e demolidores. Mas, ao que tudo indica isso só ocorrerá – pelo menos é sinalizado e utilizado de fato –, por meio dos movimentos pós-iluministas, que afirmavam retirar a idéia dos iluministas, principalmente de Jean-Jacques Rousseau, Voltaire e Diderot” (FAÇANHA, 2006, p. 3-4).

Ora, o otimismo e confiabilidade na razão é a referência para todos os processos humanos e da sociedade moderna. A razão era o principal instrumento do homem para enfrentar os desafios da vida e os problemas que os circundavam. Inclusive, na procura por novos meios que possibilitassem a felicidade e o progresso da humanidade, idéias muito presentes num período de buscas das melhores condições de impulsionar o trem da história numa marcha contínua em direção ao progresso das ciências, dos ofícios, da tecnologia e das artes. E, mesmo com discordâncias entre aqueles que participavam do movimento ilustrado, todos atacavam as injustiças, as intolerâncias religiosas e o Antigo Regime, pois a característica marcante era o conhecimento, a construção do saber e denúncia dos falsos saberes que se apresentavam como verdadeiros e não passavam de meras opiniões e superstições, daí o fato da Ilustração ser um movimento antimonárquico, anticlerical e contra a intolerância. É a emancipação do homem pela via do pensamento.

Assim, a mentalidade difundida no século XVIII foi responsável primeiramente por uma construção de valores, de um conceito orgânico de sociedade para depois construir uma nova sociedade já não mais baseada nos princípios teológicos, mas regida pelos ditames da razão.

É interessante observar que neste período temos uma difusão de idéias que iam de encontro principalmente ao regime anterior, despotismo esclarecido, portanto, tem-se a

construção de um discurso que critica a tradição, o absolutismo como pontua Norberto Bobbio, Nicola Matteucci e Gianfranco Pasquino:

O termo iluminismo indica um movimento de idéias que tem suas origens no século XVII (ou até talvez nos séculos anteriores, nomeadamente no século XV, segundo interpretação de alguns historiadores), mas que se desenvolve especialmente no século XVIII, denominado por isso o “século das luzes”. Esse movimento visa estimular a luta da razão contra a autoridade, isto é, a luta da “luz” contra as trevas. Daí o nome Iluminismo, tradução da palavra alemã Aufklärung, que significa aclaração, esclarecimento, iluminação. O iluminismo é, então, uma filosofia militante de crítica da tradição cultural e institucional; seu programa é a difusão do uso da razão para dirigir o progresso da vida em todos os aspectos (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 2000, p. 605-606).

Diferente do que se pode pensar, o iluminismo não se caracterizou como um movimento homogêneo, o que o tornou comum longe de ser uma escola, foi apenas uma mentalidade que pairava sobre grande parte da sociedade da época, de modo específico sobre a burguesia, os intelectuais que se autodenominavam *philosophe*:

O Termo *philosophe*, com que o próprio iluminista se auto-define, indica a figura de um vivificador de idéias, de um “educador”, isto é, daquele que em tudo se deixa guiar pelas luzes da razão e que escreve para se tornar útil, dar sua contribuição para o progresso intelectual, social e moral e debelar toda forma de tirania, seja esta intelectual, moral ou religiosa (Ibid).

Esta mentalidade entre outras coisas tinha como fim o progresso, tema muito recorrente no século das luzes, progresso este que será a consequência do uso da razão, ocasionando uma substancial melhora na sociedade:

O iluminismo dá formas diferentes à tentativa de racionalizar a condição do homem, isto é, de torná-la mais feliz. Ao redor deste objetivo prático, concentra-se a obra dos iluministas. Cientes disto, eles definem, a idéia de progresso, abandonando a imagem de uma decadência contínua e gradual, para considerá-la um progressivo e indefinível melhoramento institucional, econômico, moral e civil, melhoramento que será tanto maior quanto mais fortemente a razão assumir a guia deste processo (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 2000, p. 608).

Este progresso assentado num movimento de originalidade fraca caracterizava-se como bastante eclético. A ciência volta-se para o utilitarismo, que se apóia demasiadamente na razão. É como se esta mesma razão representasse o elixir de uma cura que há muito se buscava. E tendo sucesso às ciências experimentais, disseminou-se o pensamento de que a razão também significava nos outros campos, como por exemplo, a cultura, as outras ciências sucesso garantido.

Eis a tentativa de universalizar a razão, que se apresenta como diferente da crença exacerbada nos preceitos e dogmas e vem confrontar-se diretamente com a autoridade. Logo, ela ganha espaço também na política, que vê na mesma a possibilidade de felicidade e

reorganização social. Buscava-se com esta crença demasiada na razão, atingir verdades indubitáveis, universais e a conseqüente libertação do gênero humano de tudo que não estivesse de acordo com a mesma.

Como um movimento de grandes proporções também no campo da filosofia jurídica se põe como fundamento do direito à natureza e se fala de direito natural, ou lei natural, onde natureza significa o que não é sobrenatural e, mais especificamente, a essência do homem, que nada mais é do que a razão. Assim sendo, o homem enquanto ser que pensa, pode e deve fazer uso da razão para redeterminar sua vida e acima de tudo sua vida em sociedade.

Desta forma o Iluminismo se prende à escola do direito natural e acredita poder construir um corpo de normas jurídicas universais e imutáveis, que, no momento, constituem o critério de juízo da legislação vigente, mas que num Estado iluminado se tornam, ao mesmo tempo, causa eficiente e final da própria legislação.

Para elucidar os princípios do direito natural, recorre-se à natureza humana em si, ou seja, despida das influências da civilização, supondo como hipótese, um estado natural, anterior à civilização social e descrevendo os direitos que o mesmo já possuía neste estado, direitos estes que dizem respeito à dignidade deste homem natural. A partir destes direitos já existentes no estado primitivo, é que se buscou estabelecer os direitos inalienáveis, direitos que a sociedade civil não pode simplesmente desconsiderar, e que por sua vez são acrescentados aos que posteriormente foram sendo criados.

Como não poderia ser diferente também a religião sofre influência da razão e do progresso, rejeitando-se aquelas revestidas de ocultismos e revelações, entrando em cena o deísmo que posteriormente dá lugar ao imanentismo e ao panteísmo. Acreditava-se na existência de um deus pessoal e criador do universo, que se chegava racionalmente, a partir da observação da harmonia que reina no universo.

A religião se torna um modo de sentir, um íntimo sentimento de comunhão com Deus, que decorre da adesão sentimental à harmonia da natureza “(...). Esta religião natural não revela somente uma exigência de rejeição do sobrenatural e oposição às religiões históricas, mas também uma necessidade de voltar a proclamar o princípio da tolerância” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 2000, p. 607).

No que tange à forma de governo, têm-se os despotismos iluminados, que é guiado pelo soberano filósofo, e que por sua vez mais do que ninguém ligado à razão que lhe proporcionaram diversos conhecimentos seja capaz de promover inúmeras reformas em todo o corpo social, instaurando o bem-estar, a felicidade, a igualdade e a liberdade entre todos os seus súditos.

Não é por acaso que muitos vocábulos da *Encyclopédie* se repete o conceito de que autoridade soberana se baseia no consenso, princípio considerado como válido para qualquer forma de Governo. Por isso, muitos se opõem ao Ancien Regime e a toda forma de tirania e olham esperançosos para aqueles soberanos europeus que são tidos como iluminados: Frederico da Prússia, Catarina da Rússia.

É traço característico desta época e particularmente na França, na Inglaterra e na Alemanha a crença de que tudo agora pode e deve ter base na razão e ela, somente ela, pode sanar as mazelas e problemas sociais. Logo, o traço fundamental deste período é o otimismo, que se manifesta claramente na certeza de que é através das luzes da razão que se terá o remédio para todos os males.

Assim sendo, o Iluminismo busca acima de tudo a erradicação de tudo aquilo que de alguma forma não se baseia na razão. É pelo crivo da mesma que devem passar todas as camadas sociais. Como nos mostra este trecho:

O alvo do iluminismo é, ao invés, o domínio da razão sobre a natureza interna e externa e a erradicação do medo do sobrenatural. Por isso, o Iluminismo é também a filosofia da ciência. Suspende o juízo sobre tudo aquilo que não se explique pelos critérios do cálculo e da utilidade (Ibid, 610).

Neste panorama, o movimento do Iluminismo possui olhares direcionados para o futuro, uma nova era, na qual o homem, visando sua perfectibilidade, pressupõe que será perfeitamente feliz dentro desta perspectiva histórica.

E como se poderá perceber mais na frente, Rousseau, embora de certa forma faça parte deste movimento, discordará em alguns pontos das idéias apregoadas na época, principalmente deste otimismo exacerbado e desta razão que levaria a um ‘progresso tão iluminado’.

2.2 Os Enciclopedistas: balanço geral do conhecimento.

Como fruto do grande projeto da Ilustração, surge a *Enciclopédia ou Dicionário Raciocinado das ciências, das artes e dos ofícios*, que pretendeu reunir todo o saber da época em verbetes elaborados pelos grandes pensadores, refletindo seu pensamento, que afirmava a libertação do homem ante a “escuridão” e a “ignorância” através do conhecimento, evitando, assim, a dominação. A enciclopédia adquiriu um papel ousado e muito importante para a noção de progresso da ciência, das ideias e da sociedade, na medida em que representou os ideais do conhecimento, com sua função pedagógica e emancipadora, o que levaria ao progresso racional da humanidade.

Conforme Luciano Façanha, a *Enciclopédia*, exemplo do espírito iluminista, foi editada por Denis Diderot em Paris entre os anos de 1751 e 1772, nela colaboraram escritores como Montesquieu, Voltaire, o próprio Jean-Jacques Rousseau, entre outros, obra iluminista por excelência que agrega vários conhecimentos busca unificá-los num sistema geral, no intuito de divulgá-los e transmiti-los a posteridade, com a certeza de que o estímulo à instrução determinaria o crescimento da virtude e da felicidade. Discordando disto nos diz Rousseau: (...) o efeito é certo, a depravação é real, e nossas ciências e nossas artes avançaram no sentido da perfeição (FAÇANHA, 2006, p. 141).

Acreditando caminhar para um estágio superior de evolução social, intelectual e pessoal, o homem segue na certeza de habitar em uma sociedade em ascendência e cheia de vantagens. As ciências e as artes contribuem significativamente para este pensamento, pois sutilmente, segundo Rousseau levam o homem a ver aquilo que se deseja que seja visto e a pensar aquilo que se deseja que seja pensado.

De início, a *Enciclopédia* seria apenas uma tradução francesa da *Cyclopaedia de Chambers*, mas Diderot chamou os principais escritores da época e converteu num empreendimento intelectual sem precedentes. E com o tempo, o que parecia uma simples tradução se tornou de suma importância no campo do conhecimento, sobretudo como uma espécie de grande manifesto filosófico da Ilustração.¹⁰²

Já, que o projeto se tratava da área do conhecimento de A à Z em todos os domínios, então precisava ser produzido por outros autores. Por isso, foram convocadas especialistas de diversas áreas do conhecimento e profissionais liberais, médicos, advogados, cientistas, filósofos, artesãos entre outros. Assim, o empreendimento da *Enciclopédia* é uma prova de que o iluminismo não era somente o uso crítico da razão; é também o compromisso de utilizar a

¹⁰² Diderot, o chefe desse empreendimento, numa atividade absolutamente inacreditável, copiava, escrevia verbetes, recopiava, fazia revisões, acompanhava o trabalho na gráfica, acompanhava com os comentários e as críticas que eram feitas a medida em que os volumes eram entregues ao público. Visitava as oficinas, as manufaturas, conferia os conteúdos dos verbetes, conferia o detalhe das ilustrações, durante mais de 20 anos ele trabalhou compulsivamente neste projeto. Outro dado curioso: no momento em que a *Enciclopédia* estava sendo feita, os manuscritos estavam chegando e os verbetes estavam ficando pronto, Diderot é preso em 1749. Chegam em sua casa oficiais do reino, dizendo que eles estavam encarregados de encontrar na casa do filósofo, manuscritos contrários à religião, ao Estado e aos bons costumes. Vasculharam a casa, estavam procurando um livro de Diderot chamado *Cartas sobre os cegos para o uso dos que vêem*, estavam procurando outro livro chamado *Passeio do Cético*, também um romance erótico *Jóias Indiscretas*. E lá, acabaram encontrando lá também, os manuscritos da *Enciclopédia* (...) com o diretor na prisão o que ia ser da *Enciclopédia*? Os editores então, logo começaram a usar de suas influências junto ao ministro, dizendo que esse empreendimento era o mais útil da história da edição francesa. Que o empreendimento estava ameaçado pela prisão do diretor. Assim, Diderot é solto depois de alguns meses, é libertado e retoma o seu trabalho, e, em 1751, sai o primeiro volume da enciclopédia. O próprio Diderot, D'Alembert, Rousseau, D'Holbach, médicos conhecidos, advogados, parlamentares. Os grandes filhos do século produziram textos para a *Enciclopédia*, e de algum modo, nenhum espírito ilustrado ou conservador ficou imune a influência da enciclopédia, seja aderindo às novas idéias, seja se opondo a elas. (FAÇANHA, 2007, p. 93-102).

razão e os resultados que ela pode obter nos diversos campos da pesquisa para melhorar a vida individual e social do homem. Os iluministas queriam que suas ideias, suas obras e seus discursos, fossem conhecidos pela França e a Europa, e porque não dizer todas as nações. Este movimento objetivava esclarecer toda sociedade para que pudessem se libertar das ignorâncias no campo da política, religião, cultura, do comércio, das ciências e das artes. Por isso, o projeto ousado de realizar um balanço geral das idéias até aquele momento deveria ser o norte para todos os empreendimentos dos estudiosos e cientistas, a busca por mexer em tudo, revirar as idéias, as práticas, a moral, a política etc. Contudo, apesar de todo o otimismo exposto, mas nem tudo conseguiu ser estabelecido por esse viés. A fé na razão, com o tempo se mostrou não muito bem-sucedida.

A exemplo do que observara Jean-Jacques Rousseau, que embora também fosse um enciclopedista, pois contribuiu com diversos verbetes para a *Enciclopédia* sobre a botânica e sobre a música, além do famoso verbete que mais tarde se transformou em *Discurso sobre a economia política*; contudo, acabou se diferenciando dos entusiastas desse projeto, que pregavam uma razão exteriorizada, que escraviza ainda mais o homem em vez de torná-lo livre, ao passo que se fosse uma racionalidade interiorizada, diz Rousseau, o homem socializado poderia ouvir a voz da consciência e, conseqüentemente, não viveria em um mundo aparente e injusto, no mundo do *ser e parecer*. O homem encontra sua fortaleza quando entra em contato com sua natureza, em ser o que é, e perde-se quando se eleva para além da sua humanidade. Conforme o genebrino: “é um grande e belo espetáculo, ver o homem, graças aos seus próprios esforços, dissipar pelas luzes da razão as trevas nas quais a natureza a envolvera” (ROUSSEAU, 1978, p. 333).

E a sua primeira obra confirma a afirmação, pois surpreende a todos com a negativa exposta, primeiro traz um elogio às ciências e as artes; depois diferente dos filósofos de sua época, Rousseau toma partido contrário daquele imposto pela sociedade estabelecida em seus dias:

Enquanto o governo e as leis atendem a segurança e o bem-estar dos homens reunidos, as ciências e as artes, menos despóticas e talvez mais poderosas, estendem guirlandas de flores sobre as cadeias de ferro de que eles carregados, afogam-lhes o sentimento dessa liberdade original (ROUSSEAU, 1978, p. 335).

Rousseau esclarece que o progresso das ciências e das artes trouxe conseqüências desastrosas para a humanidade, pois a expectativa expressa pelos iluministas se concretizou em parte, mas não trouxe todas as benesses esperadas pelos filósofos e estudiosos da época. É dessa maneira que o genebrino entra no cenário da Filosofia, lançando sua crítica à moral e à política, despertando interesse e repúdio nos filósofos da época. Rejeitando a pretensa noção de progresso que a razão instala e que a ciência corrobora. Segundo Luciano Façanha:

Rousseau não era contra o Iluminismo em sua verdadeira essência, mas sim, contra seus contemporâneos, por terem, lamentavelmente, desviado o espírito do movimento do seu real sentido. Observa-se que o autor não se coloca contra a razão ou contra a cultura, em si mesma. Sua crítica é direcionada ao desligamento que há, tanto na razão como em alguns produtos culturais, no que diz respeito à interiorização do homem, pois essa interiorização seria o caminho – o guia mais viável –, segundo Rousseau, para que houvesse uma mudança radical do quadro social e cultural, com tantas injustiças sociais e políticas. Tudo parece como oposição a essa noção de uma razão triunfante, da forma como ela é pensada para o século XVIII. Mas, o pensador não era contra a razão; apenas não concebe um racionalismo desprovido dos sentimentos. Rousseau permaneceu decididamente racionalista e unicamente condena o mau uso da razão, pois, o bom uso e o desenvolvimento da razão humana não toleraria dissociar-se do ditame da consciência, que não se manifesta pela mera enunciação de regras morais ou preceitos, mas também, constitui uma contemplação. Nesse sentido, é evidente que Jean-Jacques estava muito mais próximo de Kant, pois, ao dizer que a contemplação proporciona que o homem participe de ‘um outro mundo’, o genebrino, já está se referindo à ‘imaginação’ como a forma pelo qual o homem contempla esse novo universo. Assim, o ditame da consciência é que deve servir para dominar essa imaginação. Sob o domínio do ditame seria possível estabelecer princípios cujas consequências racionais permitirão situar-nos no mundo, afinal, para Rousseau, ‘o homem tem sua situação assinalada na melhor ordem das coisas, trata-se apenas de encontrar esse lugar e de não deturpar essa ordem’. Assim, Rousseau jamais acreditou que alguém não pudesse fazer uso de sua própria razão. Bem ao contrário, ele queria nos ensinar a usá-la bem; pois, Rousseau é um racionalista consciente dos limites da razão (FAÇANHA, 2006, p. 169-176).

2.3 A composição do *Primeiro Discurso*: Rousseau na contracorrente do cenário iluminista

A composição do *Discurso sobre as ciências e as artes* é contada de muitas maneiras por Rousseau, em várias de suas obras de caráter autobiográfico. Ao narrar sobre a prisão de seu amigo Diderot, fica sabendo que o mesmo deixará o torreão e recebera autorização para passear no parque de Vincennes, onde podia receber os amigos. Assim que pôde, Rousseau foi ver o amigo. Abraçou-o emocionado. D’Alembert estava presente. “Está vendo, senhor, disse Diderot, como meus amigos me amam” (ROUSSEAU, 1959, p. 121). Era um verão de 1749. Para economizar o coche, Rousseau, quando só, ia a pé. Vincennes fica a duas léguas de Paris. As árvores do caminho, muito distanciadas, não proporcionavam sombra. Rousseau andava depressa e precisava repousar frequentemente. Para moderar o passo, caminhava lendo. Um dia, lendo o *Mercure de France*, encontrou a questão proposta pela Academia de Dijon: “Se o progresso das ciências e das artes contribuiu para corromper ou aprimorar os costumes” (ROUSSEAU, 1959, p. 121). Conforme Rousseau:

No momento dessa leitura vi um outro universo e tornei-me um outro homem; apesar de ter uma viva lembrança da impressão que recebi, os detalhes me escaparam depois que os gravei numa das minhas quatro cartas a sr. Malesherbes. É uma das singularidades da minha memória que merece ser lembrada. Só me recorda uma coisa enquanto a guardo comigo; assim que a confio ao papel, abandona-me. E desde que escrevo uma coisa uma vez, não me lembro mais dela absolutamente. (...) O que recordo bem nessa ocasião foi que ao chegar a Vincennes estava numa agitação que chegava ao delírio. Diderot o percebeu, eu lhe disse o motivo, e li-lhe a prosopopéia

de Fabricius, escrita a lápis num carvalho. Ele me exortou a dar saída às minhas idéias e a concorrer ao prêmio. Fi-lo, e desde esse instante perdi-me. Todo o resto de minha vida e minhas desgraças foram o efeito inevitável desse momento de desvario. Com a mais inconcebível rapidez meus sentimentos acenderam ao tom das minhas idéias. Todas as minhas pequenas paixões foram sufocadas pelo entusiasmo da verdade, da liberdade, da virtude; e o que é mais espantoso é que essa efervescência se manteve no meu coração durante mais de quatro ou cinco anos, num grau tão alto, que talvez nunca tenha estado assim no coração de nenhum homem. Trabalhei nesse discurso dum modo bem singular, e que empreguei também em quase todas as minhas outras obras. Consagrei-lhe as insônias das minhas noites. Meditava na cama, de olhos fechados e virava e revirava os períodos na cabeça, com um sacrifício incrível; depois, quando conseguia ficar satisfeito com eles, depunha-os na memória até que os pudesse gravar no papel (ROUSSEAU, 1959, p. 122-123).

Chegando a Vincennes, Rousseau não cessara sua agitação, a ponto de ser percebido por Diderot. Jean-Jacques contou-lhe o motivo e leu a *prosopopéia*, escrita a lápis, sob o carvalho. Diderot encorajou o amigo a desenvolver suas idéias e a concorrer ao prêmio. Algo observado nessa narrativa é que Rousseau finge (se assim podemos dizer) ao falar do discurso com tom de desprezo: “E essa obra, entretanto, cheia de calor e de força, carece absolutamente de lógica e de ordem; de tudo que me saiu da pena, é o mais fraco de raciocínio e o mais pobre de número e harmonia; mas, qualquer que seja o talento com que se nasça, a arte de escrever não se aprende de uma vez” (ROUSSEAU, 1959, p. 124).¹⁰³

No entanto, envia a resposta à Academia de Dijon sem mostrá-la a qualquer pessoa, além de Diderot e Grimm, com o qual se ligara intimamente. No ano seguinte, 1750, Rousseau soube que seu *Primeiro Discurso* ganhara o prêmio. Conforme narra Luciano Façanha:

Em 9 de julho de 1750, a Academia de Dijon anunciava que estava outorgando o primeiro prêmio de cem *écus* e, uma medalha de ouro, especialmente cunhada para o autor do *ensaio* que trazia a citação de Horácio da obra *Arte Poética: Decipimur specie recti*¹⁰⁴. Decorridos alguns dias, o *Mercúrio da França*, que, na época, era a mais importante publicação literária, enviara um representante à Rua Grenelle-Saint Honoré com o objetivo de entrevistar Jean-Jacques Rousseau e solicitar sua colaboração. O genebrino se tornou uma celebridade, claro que ainda levou algum tempo para que sua recente fama se estendesse para além de Paris, contudo, naquele instante, ficou demonstrado que Rousseau sabia escrever. Por toda parte, em Paris, as pessoas estavam lendo, discutindo, criticando, aprovando, mas também, desaprovando o seu *Discurso sobre as ciências e as Artes*. Desde então, é demarcado um conflito intelectual inaugurado no seu *Primeiro Discurso*, onde coloca em dúvida

¹⁰³ Observa-se no *Primeiro Discurso*, que mesmo sem “uma certa ordem”, são localizados alguns pontos que representam a tônica dominante do texto: trabalha com a argumentação retórica, buscando uma prova e uma refutação (por meio das testemunhas, que se dá por intermédio das fontes), mas, as fontes – que são históricas –, são utilizadas apenas como auxílio e ponto de apoio. São induções históricas de forma original – (como o exemplo das cidades que degeneraram, conduzidas pela corrupção e servidão, e das cidades que conservaram suas virtudes, com povos simples que se preservaram da corrupção). Por isso, o raciocínio tem que estar em pleno acordo com as induções históricas (hipóteses), pois, as artes criaram um conformismo estético, por meio de uma “uniformidade vil e enganadora” que abafou a sinceridade dos indivíduos. (ROUSSEAU, 1978, p. 342).

¹⁰⁴ Luciano Façanha explica que essa epígrafe pode ser traduzida como: “Somos enganados pelas aparências”, ou, “Nós somos enganados pelas aparências do que é bom”, ou, ao pé da letra “lobos em pele de cordeiro”. A epígrafe de Horácio aparece para concorrer ao prêmio, ou seja, antes do *Discurso* ser publicado, a epígrafe do Ovídio “Bárbaro aqui sou eu, que não sou compreendido por eles”, só aparece após premiação (FAÇANHA, 2010, p. 203.).

a certeza dos benefícios morais desse “progresso”. Assim, é com sua resposta negativa à Academia de Dijon (1749) que, a vida literária de Rousseau começa oficialmente, a partir da proposta publicada no famoso jornal. Com a premiação desse discurso, suas teses, que são bastante paradoxais, provocam, desde o início, uma intensa polêmica. É notória a tese hostil que levanta ao culto do progresso, inclusive, temática que perpassa por suas obras de forma contínua. E tornando-se, logo de entrada, em palavras do Salinas, uma “figura destoante” no chamado mundo da República das Letras, pois, ao ideário defendido pela maioria dos filósofos do século XVIII à exaltação do progresso das ciências e às artes e a crença de que a difusão do saber viria pôr fim às superstições, aos preconceitos, à ignorância, à infelicidade dos povos e tornaria os homens melhores, Rousseau responderia com um certo pessimismo, com uma desconfiança que desconcertaria não só seus contemporâneos, como também, o espírito otimista do século (FAÇANHA, 2010, p. 203-204).

Neste *ensaio*, Rousseau já indica a direção de seu pensamento, que vai na contramão dos seus companheiros filósofos e denuncia o estado deplorável do homem que, vivendo em sociedade é despido de suas características naturais e essenciais, isto é, a sua natureza. Este estado social repugnante é instalado, segundo o filósofo, pela razão, não em sua essência, mas pelo mau uso que se faz dela, além da noção de progresso que valoriza mais a aparência do homem que sua essência, ou seja, mais importante era parecer ser a ser verdadeiramente.

O homem, quer no estado de natureza, quer no estado civil, é a grande questão para Rousseau: Quem é esse homem? Todos são iguais? Por que vemos tanta desigualdade? Por que a razão que deveria aperfeiçoar o homem, de certo modo, trouxe danos ao homem?

Ora, Rousseau não vê na razão a fonte dos males, o problema surge na forma como o homem se utiliza dela, pois ele considera que o homem natural é dotado de características imprescindíveis para o modo de viver razoável e harmônico em sociedade e que ele se perde com a polidez, com o refinamento dos costumes, com a vaidade excessiva, que gerou males sociais e prejuízos aos mesmos.

Daí por que ele já esboça no *Primeiro Discurso* a questão da desigualdade: “de onde nascem todos esses abusos senão da funesta desigualdade introduzida entre os homens pelo privilégio dos talentos e pelo aviltamento das virtudes? Aí está o efeito mais evidente de todos os nossos estudos, a mais perigosa de suas consequências” (ROUSSEAU, 1978, p. 348). Tema que será tratado somente no *Segundo Discurso* alguns anos depois, também conhecido como *Discurso sobre a origem e os fundamentos das desigualdades entre os homens*¹⁰⁵, obra também de circunstância, pois preparada para concorrer ao prêmio da academia de Dijon, porém, não obtendo o mesmo êxito da primeira, contudo, mais fundamentada, apresentando novos argumentos que fortalecem sua tese sobre o homem, além de inovar na abordagem reflexiva:

¹⁰⁵ Rousseau remeteu seu *Segundo Discurso* como o *Primeiro*, à Academia de Dijon mais diferentemente não teve o prêmio. Segundo o filósofo não alimentava ilusões de ganhar, sabendo que os prêmios das academias não se instituía para as peças desse gênero. (FAÇANHA, 2006, p. 152.).

pensa o homem em sua totalidade, tal como a perspectiva humanista, o homem que pensa e sente, e que ainda tem resquícios de sua vida primeira, na natureza.¹⁰⁶

3. A DENÚNCIA DAS CIÊNCIAS E DAS ARTES

Como se pode observar pelas Confissões de Rousseau, o papel desempenhado por ele, enquanto crítico de sua sociedade é coerente com sua vida. Inclusive, o pensador alertara, no Primeiro Discurso, que: “enquanto o poder estiver de um só lado, as luzes e a sabedoria sozinhas do outro, os sábios raramente pensarão grandes coisas, os príncipes mais raramente farão belas, e os povos continuarão a ser vis, corruptos e infelizes” (ROUSSEAU, 1978, p. 45).

Segundo Milton Meira do Nascimento, Jean-Jacques foi um grande crítico no cenário de seu tempo. “Desde o início, Rousseau era uma figura destoante no chamado mundo da República das Letras. Por exemplo, ao ideário defendido pela maioria dos filósofos do século XVIII – a exaltação do progresso das ciências e das artes e a crença de que a difusão do saber viria pôr fim às superstições, aos preconceitos, à ignorância, à infelicidade dos povos e tornaria os homens melhores –, Rousseau responderia com um certo pessimismo, com uma desconfiança que desconcertaria o espírito otimista do século” (NASCIMENTO, 1990, p. 9).

A Europa no século XVIII chegava ao auge da cultura dominada pela vida intelectual, mediante a supervalorização do conhecimento racional como instrumento capaz de resgatar a ordem natural observável no cosmo. Isto pode ser uma das explicações do fato de a Academia de Dijon ter proposto o concurso “O Restabelecimento das Ciências e das Artes terá Contribuído para Aprimorar os Costumes?”, que o autor ganhou. Rousseau surpreende a todos

¹⁰⁶ Para melhor entender o *Discurso sobre a desigualdade*, Rousseau fala do homem em dois estados. Postula um estado primeiro onde vivia conforme a natureza, dominado por impulsos naturais e inatos, não necessariamente selvagens: a piedade e o amor de si. Já no segundo estado, chamado social ou civil, o homem é emancipado pela razão, dotado de virtudes sociais adquiridas e do amor-próprio, que é a degeneração do amor de si. Empreende a denúncia da corrupção do homem que a civilização promoveu, trazendo males, sem precedentes à vida humana. Sua principal questão é esclarecer como os homens, inicialmente iguais por natureza, chegaram a um estado de extrema desigualdade. A imagem que Rousseau desenha do homem no estado de natureza localiza-se longe deste caos em que a sociedade ficará entregue, sendo suas disputas meramente momentâneas e por motivos que permeiam sua conservação. O homem no estado natural pouco afeiçoado às paixões, vivendo apenas do momento, possuindo a piedade natural, lutando apenas por sua conservação, longe de toda sorte de vícios e mazelas sociais, representa a figura oposta daquele que se deixou corromper pelo progresso e prender pelos seus próprios vícios. É a respeito do homem natural e de sua pureza que Rousseau nos fala: “Concluamos que, errando pelas florestas, sem indústrias, sem palavra, sem domicílio, sem guerra e sem ligação, sem qualquer necessidade de seus semelhantes, bem como sem qualquer desejo de prejudicá-los, talvez sem sequer reconhecer alguns deles individualmente, o homem selvagem, sujeito a poucas paixões e bastando-se a si mesmo, não possuía senão os sentimentos e as luzes próprias desse estado, no qual só sentia suas verdadeiras necessidades, só olhava aquilo que acreditava ter interesse de ver, não fazendo sua inteligência maiores progressos do que a vaidade. Se por acaso descobria qualquer coisa, era tanto mais incapaz de comunicá-la quanto nem mesmo reconhecia os próprios filhos. A arte perecia como inventor. Então não havia nem educação, nem progresso; as gerações se multiplicavam inutilmente e, partindo cada uma sempre do mesmo ponto, desenrolavam-se os séculos com toda grosseria das primeiras épocas; a espécie já era velha e o homem continuava sempre criança.” (ROUSSEAU, 1978, p. 60).

os seus contemporâneos ao responder de forma negativa, pois, na concepção do mesmo, as artes e as ciências só contribuíram para a deterioração da espécie humana:

Sua entrada para o mundo das Letras, com o Discurso sobre as ciências e as artes, que ganhou o prêmio da Academia de Dijon, para escândalo dos salões, se faz exatamente com a afirmação de uma posição totalmente contrária ao que se esperava de quem respondesse ao tema proposto para o concurso. (...) Para Rousseau, ‘o progresso das ciências e das artes nada acrescentou à nossa verdadeira felicidade e só corrompeu os costumes’ (NASCIMENTO, 1990, p. 9).

Porém, faz-se necessário deixar claro que não é a ciência em si que o autor maltrata, mas é a virtude que ele defende perante homens virtuosos. Na primeira parte do Discurso Sobre as Ciências e as Artes (1749), Rousseau reverencia o momento histórico do restabelecimento das ciências e das artes ao dizer que:

É um espetáculo grandioso e belo ver o homem sair, por seu próprio esforço, a bem dizer do nada; dissipar, por meio das luzes e de sua razão, as trevas nas quais envolveu a natureza; elevar-se acima de si mesmo, lançar-se, pelo espírito, às regiões celestes; percorrer com passos de gigante, com o sol, a vasta extensão do universo; e, o que é ainda maior e mais difícil, penetrar em si mesmo para estudar o homem e conhecer sua natureza, seus deveres e seu fim. Todas essas maravilhas se renovaram, há poucas gerações (ROUSSEAU, 1978, p. 333-334).

Assim, por meio desses elogios à Renascença, referentes ao progresso da razão no campo das ciências e das artes, Rousseau busca na verdade abrir caminhos para criticar todas essas maravilhas possibilitadas pelo restabelecimento. Pois, nesse discurso, assinala que mais difícil do que conhecer o universo é penetrar em si mesmo para estudar o homem e seu fim. Todavia, é em prol dessa filosofia, que é moral, que Rousseau se posicionará contra as ciências e as artes. Pois as ciências, as letras e as artes, nascidas dos vícios, da arrogância e da soberba, não contribuíram para a felicidade humana. Starobinski, comentando Rousseau, diz:

As ‘falsas luzes’ da civilização, longe de iluminar o mundo humano, velam a transparência natural, separam os homens uns dos outros, particularizam os interesses, destroem toda possibilidade de confiança recíproca e substituem a comunicação essencial das almas por um comércio factício e desprovido de sinceridade; assim se constitui uma sociedade em que cada um se isola em seu amor próprio e se protege atrás de uma aparência mentirosa (STAROBINSKI, 1991, p. 35).

Segundo Luíz Roberto Salinas Fortes, Rousseau é um desmancha-prazeres da festa dos Iluministas, pois o mesmo denunciava em todas as suas obras as falhas e os desvios que na verdade descaracterizavam a verdadeira essência do Iluminismo, já que: “Tudo isso que vemos hoje em nossa frente, essas diferenças todas entre nobres, burgueses, camponeses, etc., não são nada naturais e precisam acabar. Sim, precisam acabar, pois é esta ‘desigualdade’ a fonte absoluta e única de todos os males sociais dos homens” (FORTES, 1991, p. 67). Assim, o

esboço do pensamento político de Rousseau, datado a partir do Primeiro Discurso, “deve ser encarado antes como um diagnóstico profundo da própria condição humana de miséria, degradação, exploração, que se desenvolveu ao lado do chamado progresso das ciências e das artes. O que ele critica não é o saber em si, mas a afetação do saber, o uso que se tem feito da ciência, seu distanciamento total, sua incapacidade de dar conta da situação de miséria em que vivem os povos” (NASCIMENTO, 1990, p. 10).

4. ESBOÇOS DA FILOSOFIA POLÍTICA NO *PRIMEIRO DISCURSO*:

Havia uma constatação do “alcance” das sociedades, e, há algum tempo, a filosofia se perguntava por essas condições e causas. Todavia, Rousseau entendia que em seu século a filosofia não estava cumprindo seu papel crítico e reflexivo, e sim, a serviço do poder, do *status quo*. O autor atesta que um dos grandes problemas da filosofia foi tentar desvendá-la, sistematizá-la de forma minuciosa, ou seja, deixaram de vivenciá-la:

As sagradas palavras liberdade, desinteresse, obediência às leis, sucederam os nomes de Epicuro, Zenão e Arcesilas. ‘Depois que os sábios começaram a surgir entre nós’, diziam os próprios filósofos, ‘eclipsaram-se as pessoas de bem’. Até então os romanos tinha-se contentado em praticar a **virtude**; tudo se perdeu quando começaram a estudá-la (ROUSSEAU, 1978, p. 340-341).

Ademais, a **virtude**¹⁰⁷ (dos seus primeiros escritos), que Rousseau está se referindo de forma enfática, e, que se destacou na citação acima, é a virtude espartana e romana, mas não filosófica daí a atribuição da filosofia como erudição ser prejudicial, em parte, pela corrupção do gosto e degeneração dos costumes. Jean-Jacques acrescenta, “o gosto pelas letras, pela filosofia e pelas belas-letas enfraquece o amor pelos nossos primeiros deveres e pela verdadeira glória. Quando os talentos conseguem usurpar as honras devidas à **virtude**, cada qual quer ser um homem agradável e ninguém se preocupa em ser um homem de bem” (ROUSSEAU, 1978, p. 442). Então, o problema que Rousseau identifica, não é a virtude, mas é sua própria reputação, pois acabou se tornando o objetivo, desses homens que fazem qualquer coisa para alcançá-la.

Entretanto, o autor indaga:

Que é filosofia? Qual o conteúdo das obras dos filósofos mais conhecidos? Quais são as lições desses amigos da sabedoria? Ouvindo-os, não os tomaríamos por uma turba de charlatões gritando, cada um para seu lado, numa praça pública: ‘Vinde a mim, só eu não engano!’” (ROUSSEAU, 1978, p. 349).

¹⁰⁷ Rousseau trabalhava com a oposição histórica, não metafísica entre o saber e a virtude. Ele tomava o termo **virtude**, no modo que Montesquieu dava a esse termo que era o amor à pátria e da igualdade. Esses são os modelos de virtude para o genebrino, “moral e cívica”, por isso, o modelo de homem virtuoso, não é um filósofo, mas Catão, que segundo o filósofo, é o “maior homem”.

Como pode se perceber a condenação de Rousseau à filosofia vai mais longe, pois, qualquer conhecimento pela razão pura parece-lhe suspeito. Para o genebrino, a razão nada oferece que permita atingir ao verdadeiro; além do que, *‘os sistemas não passam de inúteis discursos com os quais a filosofia diverte as pessoas que não percebem nada’*. Dessa forma, a filosofia, seria um puro jogo de palavras; e sua crítica não resultaria, portanto, num exame de doutrinas, mas, de uma revolta do coração.

Portanto, para Rousseau o progresso das ciências e das artes é prejudicial ao aperfeiçoamento moral, na medida em que esse progresso, ao introduzir o gosto pelo luxo corrompe a alma dos homens que doravante se preocuparão muito mais com aquilo que podem ostentar do que com aquilo que verdadeiramente são. Instaure-se assim, nas sociedades cultas e civilizadas, o império da aparência, o jogo do ser e do parecer. A virtude se perde e o que resta é apenas o furor de se exibir e se extinguir entre os iguais.

O outro resultado negativo do progresso das ciências e das artes é de natureza política. Para Rousseau, foram às necessidades que acabaram levando os homens a instituírem os governos e a renunciar a sua liberdade natural, e, neste caso as ciências e as artes os fazem cair num profundo esquecimento dessa liberdade. Tudo o que foi glorificado pela razão e pelos engenhos desta criam apenas um enorme abismo entre aquilo que se é e aquilo que se aparenta ser. Parecer e o mal são sinônimos. Nesse período dentro das várias instâncias sociais, a denúncia da aparência já se insere. O homem não apenas se apartou de sua história, de um caminhar natural, mas de si mesmo da sua verdade primeira, somos seduzidos pelo “reflexo” da justiça.

É por isso que os príncipes sempre estimulam o gosto pelas artes. Súditos educados, polidos, afáveis – qualidades que são adquiridas através da ciência e da cultura – são sempre mais fáceis de comandar do que súditos rudes. É por isso que Rousseau no *Primeiro Discurso*, dirá que as ciências e as artes são como “guirlandas de flores” que escondem os ferros que nos acorrentam. Muitos ensaios foram escritos em resposta, Rousseau responde cuidadosamente à maioria dos críticos. A notoriedade pública, até mesmo a fama, tinham finalmente chegado (FAÇANHA, 2006, p. 152).

O que Rousseau ressalta na primeira parte do seu *Primeiro Discurso* é que as ciências e as artes floresceram frequentemente em sociedades que se encontram num estado de decadência e enfraquecimento moral. Seu *Primeiro Discurso* não é para maltratar as ciências e as artes, mas defender a virtude dos homens virtuosos. O que o autor deseja demonstrar é que o partido tomado é o da verdade, a partir das luzes naturais que estavam postas em sua alma, já lhe davam o prêmio que lhe seria caro: mostrar a si mesmo e não a aparência de outrem como ocorria com as ciências e as artes, ou seja, explícita de maneira contundente uma crítica às luzes.

O filósofo analisa como o tempo histórico, as civilizações que conheceram um alto grau de rebuscamento, assim como a Grécia, Roma, o Egito, entre outras confirmam a sua tese. Nesta primeira parte Rousseau permeia a sua pergunta sobre a legitimidade dessa erudição ou se é apenas aparência, gestos teatralizados, palavras vazias. Afirma que no fundo a natureza humana não era melhor, mas os homens encontravam segurança na facilidade de penetrarem-se reciprocamente, e tal vantagem cujo valor já não percebemos, poupava-lhes muitos vícios.

Ninguém ousava seguir a sua própria índole, se seguro pelo que se é, mas pela uniformidade que as aparências lançam em sociedade. Não se saberá com quem se está lidando. Não há amizades, nem estima real, o que reina é a frieza, a desconfiança, sob o manto da polidez. É como se as pessoas usassem máscaras para cobrir o rosto para ocultar o que realmente se é, mostrar apenas o que é conveniente, dependendo das situações. Segundo o autor: “Nossas almas foram se corrompendo à medida que nossas ciências e nossas artes avançaram para a perfeição” (ROUSSEAU, 1978, p. 337).

Contudo, isso não foi apenas um fenômeno isolado, mas em conjunto por toda Europa e países que buscaram aperfeiçoar as ciências e as artes. O que se percebe é que tudo isto não tornou os povos melhores, mais sábios ou se com essa evolução foram extintos os crimes, o que de mais bárbaro, em termos de crimes e atrocidades, atormenta a humanidade.

Apenas tornaram-se dissimulados e escravos de erudição, de sua cultura nefasta. Rousseau exemplifica essa questão na Grécia, especificamente em Atenas que apesar de toda erudição que conheceu e de ter-se tornado o berço da cultura ocidental, a morada da polidez e do bom gosto, o país dos oradores e dos filósofos; onde a elegância dos edifícios correspondia à da linguagem. Citando Rousseau: “Atenas tornou-se a moradia da polidez e do bom gosto, o país dos oradores e dos filósofos” (ROUSSEAU, 1978, p. 337).

Rousseau se aproxima da figura de Sócrates que em sua época também reflete sobre a fragilidade dessa questão, enquanto os outros homens afirmam que tudo sabe a partir do refinamento e das artes, Sócrates surpreende o seu tempo que nada sabe e que só conta com a sua ignorância. Rousseau percebe que o elogio que Sócrates faz nada mais é do que aversão ao progresso desordenado que vive em sua época e que Rousseau também contesta em seu tempo. E vai além, desde que começaram a estudar a virtude e deixaram de praticá-la houve a perda dos sábios e do objeto que tanto buscavam, trocaram o necessário pelo acessório: “Eis como o luxo, a dissolução e a escravidão foram em todos os tempos o castigo dos orgulhosos esforços que fizemos para sair da feliz ignorância em que nos pusera a sabedoria eterna” (Ibid., 341).

Assim, Rousseau com o seu *Primeiro Discurso* que é visto mais tarde como obra malévola e provocante; primeiro porque vai contra o que está sendo dito sobre a razão, a moral

e o modo como vivem os homens em sociedade, a partir dos refinamentos, das artes e das ciências. Mas, antes de tudo, é um louvor à virtude que é feita à necessidade de se eleger o ser e deixar a aparência do que se é.

Percebe-se então que a cultura como palco das representações humanas, serve à prática dos vícios, e, não da virtude, do desequilíbrio, das vaidades destinadas a um engrandecimento do supérfluo. Assim, o que Rousseau vê como a substância do vigor moral à lealdade para com a pátria, coragem para a sua defesa e aplicação a vocações úteis.

Na segunda parte do *Primeiro Discurso*, Rousseau relata a adequação às habilidades práticas de sobrevivência para os povos, arte militar, a agricultura etc. A ociosidade seria o grande malefício nas sociedades “avançadas”, algumas pessoas são desobrigadas da necessidade permanente de trabalhar a fim de garantir prover o sustento de seus semelhantes, e é a ociosidade delas que emerge um interesse na especulação e refinamento do saber. Como meras diversões, tais ocupações são inúteis, até nocivas, uma vez que desviam as pessoas de fazerem algo em benefício de outrem. Mais ainda, não tendo bastante trabalho real para ocupá-las, as pessoas ficam obcecadas com a necessidade de exhibir-se, de exporem suas realizações e méritos que impressionam outros. O filósofo aponta:

Se a cultura das ciências é prejudicial às qualidades guerreiras, ainda o é mais às qualidades morais. Já desde os primeiros anos, uma educação insensata orna nosso espírito e corrompe nosso julgamento. Vejo em todos os lugares estabelecimentos imensos onde a altos preços, se educa a juventude, para aprender as coisas exceto os seus deveres (ROUSSEAU, 1978, p. 347).

Para Rousseau a ciência é fonte de vícios monstruosos para o homem, e, sobretudo, para a sociedade. O que o mesmo combate é a desigualdade presente nas relações entre os sábios e ignorantes. Sendo o luxo o que corrompe tanto o rico que o usufrui quanto o miserável que a cobiça. Rousseau aponta que as ciências e as artes ocasionam mais o mal do que o bem; contudo não seria necessário suprimi-las, mas criar uma legislação que as contivessem em seus limites e que não levassem o homem à dissipação ou barbárie. No *Primeiro Discurso* Rousseau fala de maneira implícita que é na natureza que a verdade se manifesta e que antes de tudo é necessário o homem calar as paixões e fazer ouvir sua consciência diante dos progressos vividos. Citando Rousseau:

Quanto a nós, homens vulgares, a quem o céu não concedeu talentos tão grandes e que não fomos por ele destinados a tamanha glória, permanecemos na obscuridade. Não corramos atrás de uma reputação que nos escaparia e que, na situação atual das coisas, jamais nos devolveria o seu preço, ainda que tivéssemos todos os títulos para obtê-la. De que serve procurar a felicidade na opinião de outrem, se podemos encontrá-la em nós mesmos? Deixemos a outros o cuidado de instruir os povos sobre seus deveres e limitemo-nos a bem cumprir os nossos não temos necessidade de saber mais (ROUSSEAU, 1978, p. 341).

Para Rousseau a humanidade não se tornou melhor ao progredir. Ao contrário, os progressos foram acompanhados de males difíceis de suportar. Assim a visão que Rousseau tem da história humana é marcada pelo pessimismo: aos ganhos do progresso sempre corresponde alguma perda inevitável. Na verdade, o homem moderno tornou-se escravo de suas necessidades.

Jean-Jacques traça um quadro da vida do homem na sociedade de seu tempo com tal perspicácia que parece falar dos homens de nossa época. O homem civilizado com todos os seus saberes e artes, se consome em paixões violentas; os pobres se arruinam com trabalhos excessivos, enquanto os ricos adoecem por não fazerem nada. Assim, uns morrem por causa das necessidades outros por causa dos excessos.

Contudo, uma coisa é certa para Rousseau se a história humana começou mal e deu como resultado este mundo injusto e tumultuado no qual vivemos, isso não é culpa de algum pecado, nem é um castigo de Deus. Ao contrário, os males que nos atormentam são em sua maioria obra da própria humanidade; assim não são por natureza necessários ou fatais.

Portanto, rejeita a doutrina providencialista. A história é para o pensador resultado das decisões e ações humanas nas suas relações sociais. No *Primeiro Discurso* Rousseau não fala propriamente em cultura, não a conceitua, mas fala dos progressos humanos e seus efeitos. Rousseau parece um anti-iluminista ou um pessimista, contudo o mesmo está comprometido com a verdade, a sua verdade em relação ao movimento. A espécie de virtude humana que ele louva requer um adequado entendimento das relações humanas e das necessidades da sociedade.

A hostilidade é contra a elaboração da investigação erudita de molde a convertê-la numa arte refinada que só serve para satisfazer a vaidade de seus praticantes. Evidencia-se, portanto, que Rousseau não se coloca contra a razão ou contra a cultura. O que o autor contesta é o desligamento que há tanto da razão como em alguns produtos culturais, no que diz respeito à interiorização, pois a mesma seria o caminho mais viável para que houvesse uma mudança radical no quadro cultural e social.

O propósito rousseauiano é combater os abusos, e não combater a virtude e os mais altos valores morais é antes de tudo trazer à tona um conhecimento de si, num conhecimento racional que não esteja pautado em exterioridades; mas, como verdadeiro caminho para a essência da interioridade. Deixar de lado as convenções da razão civilizada e imergir no fundo da natureza, adentrando na liberdade, pois, nesse estado o homem basta-se a si mesmo.

O mal-estar que os homens vivem em sua época e em épocas anteriores não advém mais do pecado original, mas, para Rousseau é resultado das más escolhas realizadas pelos homens em sociedade. Atacando os homens de seu tempo, as ciências, as artes e muitos dos conhecimentos produzidos, sendo que tais declínios não fazem parte da natureza humana. E para o homem livrar-

se de tudo isso, deve tomar as rédeas da história em suas próprias mãos, transformar o declínio em virtude, mas somente depois do encontro consigo no silêncio das paixões.

Busca em sua análise retomar o conceito de virtude, que como os gregos, a *arethé*, a excelência, a base das ações morais individuais e coletivas, retomando o próprio Montesquieu em sua obra *o Espírito das Leis*, e numa constante contraposição entre Atenas e Esparta. Mostra que a virtude só pode ser possível quando acontecer à identificação entre indivíduos e Estado, num amor legítimo à pátria, sem a satisfação das vontades individuais, mas a partir das gerais. Sendo os sentimentos e as necessidades legitimados por leis e instituições sociais fortes.

Rousseau aponta para uma abertura histórica, apesar do pessimismo, pois a humanidade não está inteiramente salva como não está inteiramente perdida, e as mesmas instituições que o corrompem podem ser retomadas a partir de qualidades essencialmente humanas: a liberdade, a piedade e a perfectibilidade. Refazendo sua história e modificar os costumes que estão corrompidos. Afinal, os limites não estão nas instituições, mas no próprio homem e naquilo que o estreita.

Logo que o homem abandona a autarquia do estado natural, sente-se vulnerável em sua aparência, e deseja parecer para assegurar-se de sua própria existência. O desenvolvimento de certas estruturas econômicas, especialmente o luxo, pode ser interpretado a partir de causas psicológicas: o homem civilizado não deseja apenas a segurança e a satisfação de suas necessidades essenciais, cobiça o desejo de outrem, quer fascinar pela exibição de seu poder ou de sua beleza. A alienação do dinheiro e as relações monetárias não farão mais que arrematar a alienação primordial das consciências, ela própria tornada possível pela oposição instrumental do homem e do mundo. Mas o poder que adquire sobre o mundo, o homem paga perdendo o contato direto que constituía a sua primeira felicidade.

O mal é a inquietude de espírito que os estóicos denunciavam, e é também o que os modernos chamam de alienação: não mais se pertencer, sair de si, viver para a opinião e para o olhar dos outros, exigir mais que o necessário reconhecimento do homem pelo homem. O mal, que veio de fora, é a paixão pelo de fora.

Dessa maneira percebe-se que no século XVIII a exacerbação da racionalidade no cotidiano, assim como o refinamento dos costumes não trouxe tanta beleza às atitudes dos homens, segundo Rousseau. Este progresso, estes pequenos avanços “tecnológicos” em vez de proporcionar a exaltação da natureza humana e seu desenvolvimento, se apresentou como uma decadência, depravação, porque as pessoas em seus salões e cortes se escondiam sob máscaras, aparecendo, mas nada sendo, quis o progresso, mas plantou e colheu decadência e depravação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É oportuno enfatizar nessas considerações finais, que Rousseau ocupa um lugar excêntrico em seu século, algo que na atualidade não é percebido de forma imediata, nem a partir de uma leitura primeira sobre o filósofo e também, de suas obras; principalmente, quando é apresentado pela maioria dos livros de história da filosofia, enquanto mais um dos ilustres filósofos do Século do Iluminismo conjuntamente com Diderot, d'Alembert, Grimm, d'Holbach, Voltaire, Condorcet etc.; dando a impressão de que o genebrino compartilhava de forma idêntica do ideário desses pensadores.

E, mesmo não compartilhando da mesma forma das idéias de seus contemporâneos, como se percebeu nessa análise do *Discurso sobre as ciências e as artes*, pois fica claro que o filósofo lança as bases do que seria desenvolvido posteriormente na filosofia política de suas outras obras; este é, genuinamente, o resultado de um esforço intelectual de um escritor que queria ser compreendido, e que de alguma forma, estava cumprindo o papel de um verdadeiro iluminista, ao realizar a partir do teor de sua crítica, uma resposta para a sociedade francesa durante o período da Ilustração do século XVIII. Para o genebrino o verdadeiro conhecimento científico só assume o seu real valor quando é capaz de produzir conhecimento e tecnologia que sejam aplicáveis e aplicada pelo bem de uma sociedade, que gere a felicidade a todos e de todos.

Assim, na busca de entender o homem, Rousseau resolve tomá-lo em sua totalidade, não por suas facetas isoladas apenas pela razão, mas também pelo sentimento. Porque o homem é constituído de razão e sentimento. Inaugura dessa maneira, o discurso da modernidade, o discurso intimista, o homem voltado para seu interior, descobrindo o “sentimento”, que conforme Cassirer¹⁰⁸ tem mais a ver com a vontade ética, um acordo com a natureza, em vez somente da exaltação da razão. Esta tem um caráter duplo, dá autonomia ao sujeito, quando descobre a subjetividade, ao mesmo tempo em que contribui como elemento de transição do estado de natureza para o estado civil, isto é a decadência do homem.

A crítica rousseuniana à sociedade civilizada é patente, mas o genebrino não só critica como propõe caminhos alternativos para a melhora dessa degeneração do homem. Com a progressiva desnaturalização do homem com o advento da vida civil, que tem como mote o luxo, os refinamentos dos costumes, a polidez, o homem perde suas características primordiais, sua profunda humanidade. Rousseau elogia a vida primitiva do homem, dotado de livre arbítrio e sentido de perfeição, e não sua animalidade selvagem. Critica não a vida social, mas os abusos

¹⁰⁸ CASSIRER, Ernst. **A questão Jean-Jacques Rousseau**. Tradução: Erlon José Paschoal. São Paulo: Editora UNESP, 1999, p. 103.

destas, pois conduzem o homem à perda da consciência, leva as pessoas a ignorarem os deveres humanos e as necessidades naturais.

Por considerar o conhecimento de si mesmo como importante no processo de regeneração do homem é que Rousseau coloca como remédio no tratamento dessa depravação da vida civil, a ter a atitude do “conhece-te a ti mesmo”, a atitude filosófica que Sócrates também propôs, mas que no pensamento rousseauiano, deixa de ser apenas um voltar ao interior, e se configura num voltar a si mesmo e conceder a uma nova formação de homens que vivem conforme sua natureza, isso geraria comunidades sociais em que os homens poderiam exercer sua humanidade essencial. Esta é, pois, nossa reflexão a respeito do convite ao pensar que o filósofo Jean-Jacques Rousseau nos faz, a partir dos esboços de uma filosofia política no *Primeiro Discurso* com possibilidades que provavelmente não se inscrevem no curso normal dos acontecimentos, mas sinalizada, neste último parágrafo da obra:

Oh! Virtude, ciência sublime das almas simples, serão necessários, então, tanta pena e tanto aparato para conhecer-te? Teus princípios não estão gravados em todos os corações? E não bastará, para aprender tuas leis, voltar-se sobre si mesmo e ouvir a voz da consciência no silêncio das paixões? (ROUSSEAU, 1978, p. 351-352).

REFERÊNCIAS:

BOBBIO, Norberto, MATTEUCCI, Nicola, PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. 5ª ed. vol. 1. São Paulo: Universidade de Brasília, 2000.

CASSIRER, Ernst. **A questão Jean-Jacques Rousseau**. Tradução: Erlon José Paschoal. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

FAÇANHA, Luciano da Silva. **O Diagnóstico do ‘declínio do progresso’ no século XVIII a partir da iluminação de Rousseau**. Ciências Humanas em Revista. V. 5, n. especial, 2007

FAÇANHA, Luciano da Silva. **Para ler Rousseau: uma interpretação de sua narrativa confessional por um leitor da posteridade**. São Paulo: Edições Inteligentes, 2006.

FAÇANHA, Luciano da Silva. **Poética e Estética em Rousseau: corrupção do gosto, degeneração e mimesis das paixões**. Tese (doutorado em filosofia). São Paulo: PUC/SP, 2010.

FORTES, Luiz Roberto Salinas. **O iluminismo e os reis filósofos**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

FORTES, Luiz Roberto Salinas. **O bom selvagem**. São Paulo: Editora FTD, 1989.

MACHADO, Lourival Gomes. **A política de Jean-Jacques Rousseau: homem e sociedade na teoria política de Jean-Jacques Rousseau**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora S.A., 1968.

NASCIMENTO, Milton Meira do. Prefácio. In: **Rousseau: A educação na infância**. CERIZARA, Beatriz. São Paulo: Scipione, 1990.

NASCIMENTO, Milton Meira e Maria das Graças J. Nascimento. **Iluminismo a revolução das luzes**. São Paulo: Editora Ática, 2007.

ROUANET, Sergio Paulo. **As razões do Iluminismo**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1987.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **As Confissões**. Tradução: Rachel de Queiroz. 2. ed. São Paulo. Atena Editora, 1959.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre as ciências e as artes**. Tradução: Lourdes Santos Machado; Introdução e notas de Paul Arbousse-Bastide e Lourival Gomes Machado e consultoria de Marilena Chauí. 2. ed. *Os Pensadores*, São Paulo: Abril Cultural, 1978.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Tradução: Lourdes Santos Machado; Introdução e notas de Paul Arbousse-Bastide e Lourival Gomes Machado e consultoria de Marilena Chauí. 2. ed. *Os Pensadores*, São Paulo: Abril Cultural, 1978.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Prefácio de Narciso ou o amante de si mesmo**. Tradução: Lourdes Santos Machado; Introdução e notas de Paul Arbousse-Bastide e Lourival Gomes Machado e consultoria de Marilena Chauí. 2. ed. *Os Pensadores*, São Paulo: Abril Cultural, 1978.

FILOSOFIA E LITERATURA: APROXIMAÇÃO ENTRE ARTE E REALIDADE NO ROMANCE FILOSÓFICO JÚLIA OU A NOVA HELOÍSA

Etienne Santos Costa
Graduanda de Licenciatura em Filosofia
etienne.santos@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Luciano da Silva Façanha
Doutor em Filosofia pela PUC-SP
luciano.facanha@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: O século XVIII foi marcado por grandes descobertas, sobretudo, no âmbito filosófico e científico. *Júlia ou a Nova Heloísa* é um romance epistolar escrito pelo filósofo iluminista Jean-Jacques Rousseau, publicado no século XVIII, momento marcado pela tão louvada razão e não pela imaginação. Nesse sentido, o filósofo genebrino retrata através do romance a relação entre o pensamento e a linguagem, a filosofia e a literatura. Dessa forma, objetiva-se neste trabalho fazer uma relação entre Filosofia e Literatura quanto a possibilidade de articulação entre a arte e verdade. A metodologia utilizada desenvolveu-se a partir da análise teórica, abordagem crítico-reflexiva interdisciplinar e interpretação hermenêutica bibliográfica. Assim, Rousseau inaugura no século das Luzes o conceito de aproximação entre Razão e Sensibilidade.

Palavras-chave: Rousseau; Filosofia; Literatura; Ilustração.

1. INTRODUÇÃO

A Europa do século XVIII foi o cenário de notáveis conquistas no campo epistemológico, sobretudo, no âmbito filosófico e científico. Esse momento histórico ficou conhecido como o Século das Luzes, pois glorificou na razão e na ciência a suprema faculdade do homem. O Iluminismo tornou-se o movimento intelectual divulgador da razão, e o centro de expressão do século. A razão configura-se, desse modo, como norteadora dos caminhos, e por ela, tudo deveria ser crivado; por conseguinte, pouco se dava espaço para os escritos sobre imaginação e sentimentalismo, inclusive, aos romances.

O Iluminismo tem como pano de fundo os filósofos da Ilustração Voltaire, d'Alembert, Diderot, Montesquieu e Rousseau, pensadores responsáveis pela publicação da Enciclopédie. No século XVIII há uma multiplicidade de gêneros literários em que os filósofos recorreram como meio de divulgação de suas ideias, tais como, tratados de filosofia, política, religião, verbetes, dicionários, sátiras, poesias, poemas, peças de teatro, romances, contos, fábulas e autobiografia. Assim, destaca Mattos: “[...] um dos traços mais fascinantes do século XVIII é, sem dúvidas, a inexistência de fronteiras precisa entre filosofia e literatura e, conseqüentemente, a multiplicidade de gêneros então praticada pelo filósofo” (Mattos, 2001, p. 97).

Entre essa variedade de gêneros cultivados pela filosofia da Ilustração, o romance é o mais desprestigiado no século das Luzes. Isso porque, há uma recusa da narrativa romanesca, pois o romance carregava a temática dos sentimentos, e tratar da imaginação num período em que a razão ditava as regras não era propício. Além disso, outro aspecto pelo qual o romance não era bem visto nesse período eram baseados na ordem estética e moral, isto é, acreditava-se que a leitura de romances corromperia os gostos e costumes e, portanto, levaria ao imoralismo. Quanto ao caráter estético, tal gênero era acusado de não possuir uma ordem nobre, ou ainda, de ser inferior ao espetáculo, uma vez que este último carregava um prestígio cultivado desde a antiguidade, sobretudo, pelo cânone aristotélico. Assim, as obras de ficção eram questionadas acerca da veracidade do enredo; a narrativa romanesca não reproduzia a verdade e, portanto, era inverossímil.

Nesse sentido, o filósofo iluminista Jean-Jacques Rousseau, com sua conhecida radicalidade, publicou em 1761 o romance epistolar *Júlia ou a Nova Heloísa*, cujo conceito principal é a virtude. *Julia ou a nova Heloísa* é um romance epistolar em que Rousseau utiliza dos sentimentos para propagar o projeto político-pedagógico do seu pensamento, a saber, o retrato das paixões e desejos de uma sociedade corrompida e a elevação moral dos indivíduos cultivado através da virtude.

O drama é protagonizado pelos personagens Júlia d'Étange, uma moça de família aristocrata, e seu preceptor, o pobre e humilde Saint-Preux. O casal vive uma forte paixão em segredo, no entanto, o romance ao ser descoberto é desaprovado pelo pai de Julia, o barão d'Étange, pois o pai de Julia afirma que ela jamais se envolveria amorosamente com um homem de classe inferior, e, por conseguinte, a jovem obedece às ordens ditadas pelo seu pai e casa-se com um homem que nem conhecia e tampouco amava, o senhor de Wolmar.

Desse modo, Rousseau ao escrever *Julia ou a Nova Heloísa* utilizou-se da temática dos sentimentos para promover uma quebra na estética clássica. O romance é a forma encontrada por Rousseau de descrever, por meio da ação dos personagens, a possibilidade do predomínio da virtude sobre as perturbações da paixão. Para alcançar tal fenômeno, o filósofo genebrino utilizou a verossimilhança enquanto recurso estético na linguagem romanesca; ademais, o romance além de ser epistolar, é também filosófico, tal característica possibilitou a sensação de aproximação com a realidade. Portanto, objetiva-se neste trabalho fazer uma relação entre Filosofia e Literatura quanto a possibilidade de articulação entre arte e verdade. A metodologia utilizada desenvolveu-se a partir da análise teórica, abordagem crítico-reflexiva interdisciplinar e interpretação hermenêutica bibliográfica. Assim, Rousseau inaugura no século das Luzes o

conceito de aproximação entre Razão e Sensibilidade; a razão tão louvada não seria substituída, mas poderia aliar-se aos sentimentos.

2. FILOSOFIA E LITERATURA: APROXIMAÇÕES E DISTÂNCIAS

A relação entre Filosofia e Literatura é, paradoxalmente, de aproximação e distanciação, cujo caráter paradoxal se dá na historicidade, pois a sociedade grega ensinava através da arte; os jovens gregos eram educados sob à sombra dos poetas, primeiro Homero, e depois, Hesíodo.

Os mestres cuidam das crianças, e quando elas aprendem as letras e estão prontas para compreender a escrita tal como antes a fala, elas as colocam sentadas nos bancos a ler os poemas dos bons poetas e as obrigam a decorá-los, nos quais inúmeras admoestações, inúmeras exposições, elogios, e encômios aos antigos bons homens, a fim de que a criança, tendo apreço por eles, os imite e aspire tornar-se-lhes semelhante (Platão, 1970, 325e-326a).

Na História da Filosofia, essa relação é discutida, a princípio, por Platão em seus escritos sobre a cidade ideal, especificamente em *A República*. A República de Platão tem como proposta principal investigar a natureza do conceito de justiça. A obra é uma espécie de utopia, em que o filósofo narra em seus diálogos a cidade ideal, cujos temas que atravessam são a política, educação, arte, entre outros. Nos primeiros livros da República Platão aponta a educação como ponto fundamental na busca por construir a cidade ideal. Para ele, os guardiões da cidade deveriam receber a melhor educação, uma vez que eram os responsáveis pela proteção da polis. No que tange ao corpo, devem ser dotados de qualidades físicas como a rapidez, força, coragem e sentidos aguçados, e quanto a alma, serem de uma natureza filosófica, a fim de que sejam afáveis para os amigos e rudes para os inimigos.

Nesse sentido, Platão constrói sua crítica aos poetas e a poesia quanto ao caráter educativo para a cidade ideal. Os gregos aprendiam a ler e escrever nas obras dos poetas, desse modo, a poesia simbolizava de maneira fundamental o modelo tradicional de educação grega. Assim, Platão tece críticas não a Literatura em si, mas a maneira como era utilizada para instruir a polis.

“[...] toda arte imitativa, por um lado, está muito afastada da verdade em tudo que tem por seu objeto e, por outro, a parte de nós mesmos com que ele se une em relação de amizade está muito distanciada da sabedoria e nada se propõe de verdadeiro e sólido. [...] A imitação é, portanto, má em si, une-se ao que há de mal em nós e só pode produzir maus efeitos”. (Platão, 2001, p. 279-280).

Nesse contexto, Platão condena a poesia tendo como parâmetro a essência desta atividade e os efeitos que ela causa nos cidadãos. Assim, a função educativa da poesia, para ele, se estabelece devido ao seu caráter normativo e ético. O filósofo aponta que a poesia é uma

imitação (*mímeses*); o poeta ao imitar pode produzir falsidades e sofismas, distanciando-se da verdade, em outros termos, a poesia seria a imitação da imitação. A *mímeses* é apresentada na visão de Platão como uma espécie de ilusão, e, portanto, a sua condenação se pauta no plano educativo para a cidade ideal e afastamento da verdade.

Por outro lado, Aristóteles embora seja discípulo de Platão e defenda o mesmo fim de educar o cidadão, apresenta uma visão oposta a respeito da poesia no processo educativo dos cidadãos. Enquanto Platão entende a imitação como distanciamento da verdade, e conseqüentemente, o lugar de falsidade e ilusão, para Aristóteles, a imitação é própria do homem, e por meio dela, há uma relação de semelhança e verossimilhança. Assim como a filosofia foi serva da teologia durante a Idade Média para propagação do Cristianismo, a filosofia, através do pensamento, é serva da literatura enquanto expressão da linguagem.

Na *Poética*, Aristóteles apresenta diferentes tipos de poesia, e aborda a imitação presente nesse gênero como um meio de representar ações e emoções, cuja finalidade é a verossimilhança entre arte e a realidade; e para tal relação, destaca a tragédia como forma de poesia “mais nobre”.

Na Modernidade, o filósofo iluminista Jean-Jacques Rousseau discorre em suas obras críticas sobre o progresso da humanidade e os efeitos produzidos por meio dele, evidenciando a força política do seu pensamento: o homem no estado de natureza é bom, porém a sua natureza é degradada à medida que se torna um ser social.

Em sua obra *Discurso sobre as Ciências e as Artes* critica de maneira geral às produções artísticas, mas é na *Carta a d’Alembert sobre os espetáculos* que o genebrino chama atenção para a representação teatral quanto ao seu caráter educativo para a sociedade de Genebra e, destaca ainda, a ruptura entre o homem e seu verdadeiro ser político e moral produzidos pelos espetáculos.

Quantas questões por discutir encontro na questão que V. Sa. parece resolver! Se os espetáculos são bons ou maus em si mesmos? Se podem aliar-se aos bons costumes? Se a austeridade republicana pode comportá-los? Se devem ser tolerados numa cidade pequena? Se a profissão de comediante pode ser honesta? Se as comediantes podem ser tão recatadas quanto as outras mulheres? Se boas leis bastam para reprimir os abusos? Se essas leis podem ser observadas? etc. Tudo é problema também acerca dos verdadeiros efeitos do teatro, pois já que as discussões que ele provoca apenas separam o clero e os leigos, cada qual só o encara através de seus preconceitos. Eis aí, senhor, investigações que não seriam indignas da pena de V. Sa. (Rousseau, 1993, p. 39).

Na *Carta à D’Alembert sobre os espetáculos*, o filósofo iluminista tece críticas ao teatro clássico francês como forma de arte inadequada no louvor ao progresso defendido pelos enciclopedistas do século XVIII. Ao sugerir no *Verbete da Enciclopédia*, D’Alembert

acreditava que a instalação de uma companhia de teatro em Genebra produziria o refinamento dos gostos e modos dos cidadãos, desse modo, o teatro assumiria a função educativa do comportamento da sociedade genebrina. Todavia, Rousseau afirma que o teatro não tem nenhum compromisso com a moralidade dos homens, é antes de tudo, uma quimera, pois ao agradar o espetáculo não ensina, e ao ensinar não agrada. Em outras palavras, sua função é apenas de entreter e não educar.

Dessa maneira, o estorvo que permeia toda a historicidade concentra-se na linguagem. O homem conhece por intermédio da linguagem e, é através dela que constrói o caráter hermenêutico e busca de todo modo, dizer o indizível. A Filosofia e a Literatura figuram-se no impasse linguístico-ontológico, na relação intrínseca entre pensamento e linguagem.

Destarte, deve-se sublinhar, antes de qualquer coisa, que a relação paradoxal, ora convergente, ora divergente, entre a literatura (poesia) e a filosofia (pensamento) é compreendida no âmbito das formas de vida e dos jogos da linguagem. De saída, é nesse interim que surge a necessidade de consciência da historicidade da filosofia e literatura. Assim, o leitor ao se debruçar sobre a República de Platão, sobretudo, a condenação da poesia (*mímeses*), deve analisar o caráter antropológico cultural, a fim de que não caia no anacronismo.

3. JULIA OU A NOVA HELOISA: ARTE E REALIDADE NA LINGUAGEM ROMANESCA

Em 1761, Jean-Jacques Rousseau publicou o romance epistolar *Júlia ou a Nova Heloísa*. O romance é o tipo de arte que permite a Rousseau retratar o marco de transformações culturais do século das Luzes. No entanto, o filósofo genebrino ao escrever tal gênero literário apresenta um paradoxo, a saber, por que criticou em sua primeira obra às artes e, em seguida, escreveu um romance para propagar a sua filosofia?

Ao analisar tal problemática, é pertinente atentar-se para que os escritos de qualquer cultura espelham determinado período histórico de um povo. Antes de qualquer coisa, deve-se postular que Rousseau é um filósofo iluminista e, reconhece o papel prioritário que a razão natural tem na busca de esclarecer o sentido da existência humana.

Em seu *Discurso* que alcançou o prêmio da Academia de Dijon, em 1750, sobre a seguinte questão, proposta pela mesma: "O restabelecimento das ciências e das artes terá contribuído para aprimorar ou corromper os costumes?". Rousseau, mesmo estando nas fileiras do Iluminismo tece críticas aos efeitos produzidos pelo progresso que o movimento histórico trouxe, destacando que, a sua principal preocupação é com o comportamento moral dos homens,

que ofuscados pelo encantamento das luzes, esqueceram suas virtudes. Destaca Jean Starobinski:

O Discurso sobre as ciências e as artes começa pomposamente por fazer um elogio da cultura. Nobres frases se desdobram, descrevendo em resumo a história inteira do progresso das luzes. Mas uma súbita reviravolta nos põe em presença da discordância do ser e do parecer: "As ciências, as letras e as artes... estendem guirlandas de flores sobre as cadeias de ferro com que eles (os homens) são esmagados". Belo efeito de retórica: um toque de varinha mágica inverte os valores, e a imagem brilhante que Rousseau propusera sob os nossos olhos não é mais que um cenário mentiroso — belo demais para ser verdadeiro (Starobinski, 1991, p. 15).

Segundo Rousseau, não houve nenhum aprimoramento dos costumes com o restabelecimento das ciências e das artes. Ao contrário, cada vez mais presenciamos a degradação humana, e as ciências e as artes somente fortaleceram esta degradação.

Nesse sentido, Rousseau ao escrever *Júlia* ou a Nova *Heloísa* afirma no primeiro Prefácio: “As grandes cidades precisam de espetáculos e os povos corrompidos de romances. Vi os costumes de meu tempo e publiquei estas cartas [...]”. O romance é apresentado em uma coletânea de cartas centrado no amor vivido por *Júlia d’Etange*, uma jovem de família aristocrata, e seu preceptor, o pobre e solitário *Saint-Preux*. O casal vive em segredo uma paixão fora dos padrões da sociedade, porém, ao ser descoberto por sua mãe, o romance é desaprovado pelo seu pai, o barão *d’Etange*, pois não aceita que sua filha se envolva com um homem que não fosse de classe nobre.

Júlia obedece às ordens e o autoritarismo de seu pai, casa-se com o senhor de *Wolmar*, um homem que nem conhecia e tampouco amava. Contudo, a jovem não esconde de seu marido seus sentimentos por *Saint-Preux* e conta-lhe toda sua história de amor, e até as correspondências trocadas com seu amante.

O senhor de *Wolmar*, mesmo sabendo da antiga paixão entre *Júlia* e *Saint-Preux*, instala o preceptor em seu lar a fim de que o amor vivido por eles seja curado. No entanto, no desenrolar da trama *Julia* amadurece, permanecendo fiel e cumprindo as obrigações de esposa, tem filhos e constrói uma família a qual se dedica, desse modo, convertendo sua casa em um “[...] elevado sistema de valores, cuja base [se concentra] nos deveres do indivíduo para com a família e o resto da comunidade” (Prado, 2003, p. 33).

Desse modo, Rousseau demonstra através do romance os caminhos de uma vida virtuosa, segundo ele, a obra é inovadora devido a simplicidade da trama, e sobretudo, por concentrar-se na apresentação do exemplo de moralidade.

No isolamento temos outra maneira de ver e de sentir do que nas relações com a sociedade; as paixões diferentemente modificadas expressam-se de outras maneiras,

a imaginação, sempre impressionada pelas mesmas coisas, é mais vivamente afetada. Este pequeno número de imagens volta sempre, mistura-se a todas as ideias e dá lhes esse aspecto bizarro e pouco variado que se observa nas palavras dos solitários. Concluir-se-á que sua linguagem é muito enérgica? Absolutamente, é apenas extraordinária. É somente em sociedade que se aprende a falar com energia. [...] Não, a paixão transbordante exprime-se com mais abundância do que força, nem mesmo em persuadir, não suspeita que se possa duvidar dela. Quando diz o que sente, é menos para expô-la aos outros do que para desabafar. [...] Ao contrário, uma carta que o amor realmente ditou, uma carta de um Amante realmente apaixonado, será frouxa, difusa, arrastada, sem ordem, cheia de repetições. Seu coração, cheio de sentimentos que transborda, repete sempre a mesma coisa e nunca acaba de ter o que dizer, como uma fonte viva, que corre sem cessa e nunca se esgota (Rousseau, 1994, p. 28).

Rousseau inaugura o romance porque utiliza o recurso ficcional para apresentar ideias filosóficas. Na *Nova Heloísa*, o autor aproxima estética e ética na medida em que a arte não deve ser apenas bela, mas tem o poder de vivificar na alma dos leitores o amor pela virtude, destaca no segundo Prefácio da Nova Heloísa: “[...]sentimos a alma enternecida, sentimo-nos comovidos sem saber por quê. Se a força do sentimento não nos choca, sua verdade nos toca, e é assim que o coração sabe falar ao coração.” (Rousseau, 1994, p. 28).

Ainda no segundo Prefácio, Rousseau destaca “Quando tentei falar aos homens, não me ouviram; talvez falando às crianças, far-me-ei ouvir melhor, e as crianças não apreciam mais a nua razão do que os remédios mal disfarçados.” (Rousseau, 1994, p. 30). Desta maneira, percebe que o romance não apenas instruiria, mas também permitiria ao leitor sentir.

Os romances são talvez a última instrução que resta dar a um povo suficientemente corrompido para que qualquer outra lhe seja inútil; gostaria então que a composição desse tipo de livros somente fosse permitida a pessoas honestas mas sensíveis, cujo coração fosse pintado em seus escritos, a autores que não tivessem acima das fraquezas da humanidade, que não mostrassem, de golpe, a virtude do Céu fora do alcance dos homens, mas que lha fizessem amar pintando-a, a princípio, menos austera e depois, partindo do seio do vício, soubessem para lá conduzi-los insensivelmente (Rousseau, 1994, p. 249).

O romance era um tipo de escrito novo para uma sociedade corrompida que vivia de aparências. Júlia apresenta-se como uma vítima da sua época, pois massacrou seus sentimentos, sentindo-se culpada por viver na juventude um amor proibido com alguém que não se encaixava nos padrões sociais, afirma: “Iludi-me por muito tempo, essa ilusão foi-me salutar, ela se desfaz no momento em que mais preciso dela. Vós me julgastes curada e pensei está-lo (Rousseau, 1994, p. 634), e ainda, confessa que nunca deixou de amar Saint-Preux.

[...]. Meu amigo, faço esta confissão sem vergonha, este sentimento permaneceu apesar de mim involuntário, ele nada custou à minha inocência, tudo o que depende de minha vontade escolheu meu dever. Se o coração, que dela não depende, vos escolheu, isso foi meu tormento e não meu crime. Fiz o que tive de fazer, fica-me a virtude sem mácula e ficou-me o amor sem remorsos (Rousseau, 1994, p. 634).

Dessa maneira, Rousseau utiliza a personagem Júlia para exemplificar os conceitos de sua filosofia. Júlia ao ser guiada pela razão ignora seus sentimentos a fim de agradar o padrão de uma sociedade. Rousseau aponta o conceito de amor próprio em que o indivíduo usa uma máscara para se apresentar a sociedade e age em nome da opinião do outro, tal como a jovem fez ao recusar viver o amor com Saint-Preux na tentativa de agradar o seu pai. Ademais, o filósofo ainda apresenta que o amor de si consiste em viver sem máscaras, a verdadeira virtude, segundo ele, é aquela que permite viver como de fato é, sem fingimentos ou uma falsa virtude.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Rousseau inaugura através do seu romance no século das Luzes o conceito de aproximação entre Razão e Sensibilidade. A razão enaltecida no Iluminismo não seria substituída, mas poderia aliar-se aos sentimentos enquanto propagador de conhecimento. O autor da Nova Heloísa afirma que a imaginação foi extremamente importante para desenvolver o romance, que mais tarde se tornará o maior romance do século XVIII, e ainda, inspiração para outras obras desse gênero literário.

Imaginava o amor e amizade, os dois ídolos de meu coração, sob as imagens mais deliciosas. Agradava-me orná-las com todos os encantos do sexo que sempre adorei. Imaginava duas amigas, e não dois amigos, porque se o exemplo é mais raro é também mais encantador. Dotei-as com características análogas, mas diferentes; com dois rostos, não perfeitos, mas ao meu gosto, que animavam a bondade e a sensibilidade. Uma era loura, a outra, morena; uma viva e a outra doce; uma prudente e a outra franca, mas duma franqueza tão comovente que a virtude parecia triunfar. Dei a uma delas um amante de quem a outra era a terna amiga e até mesmo alguma coisa mais; porém não admiti nem rivalidade, nem brigas, nem ciúmes, porque todo sentimento penoso me é difícil de imaginar e porque não queria empanar aquele risonho quadro com nenhuma das coisas que degradam a natureza. (Rousseau, 1948, p.390).

Nesse sentido, para alcançar o público e assim, haver uma conversão pública da cultura do romance, o filósofo genebrino utilizou a verossimilhança enquanto recurso estético na linguagem romanesca; ademais, o romance além de ser epistolar, é também filosófico, tal característica possibilitou a sensação de aproximação com a realidade. A arte passa a ser o meio pelo qual a subjetividade reflete o interior do indivíduo, desse modo, possibilitando a aproximação entre a arte e a realidade.

Em última instância, é pertinente destacar que a relação entre Filosofia e Literatura é inegável desde o início da história, seja falada, escrita, encenada, ou sem sua totalidade, representada; a linguagem é o principal meio pelo qual o homem conhece e constrói o seu caráter hermenêutico, e a relação linguística-ontológica. Ademais, Rousseau ao aproximar

filosofia e literatura num século dominado pela razão, evidencia que a forma literária e o conteúdo filosófico são de suma importância para propagação epistemológica de uma cultura.

REFERENCIAS

D'ALEMBERT, Jean Le Rond. Genebra. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Carta a d'Alembert sobre os espetáculos**. Tradução: Roberto Leal Ferreira. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1993.

MATOS, Franklin de. **O Filósofo e o Comediante: ensaios sobre literatura e filosofia na Ilustração**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

PLATÃO, **Protágoras**. Tradução: Carlos Alberto Nunes. São Paulo: Melhoramentos, 1970.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Hemus, s.d.

PRADO, Raquel de Almeida. **A jornada e a clausura: figuras do indivíduo no romance filosófico**. São Paulo: Ed. Ateliê, 2003.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Júlia ou a Nova Heloísa**. Tradução: Flavia Moretto. Campinas: Hucitec, 1994.

STAROBINSKI, Jean. **Jean-Jacques Rousseau; a transparência e o obstáculo**. Trad. de Maria Lúcia Machado, São Paulo, Companhia das Letras, 1991

FLORESTAN FERNANDES E O MARXISMO

Nicole Raiane Rodrigues Moraes
Bacharel em Ciências Sociais
Mestranda no Programa de Ciências Sociais
raiane.nicole@discente.ufma.br

Bráulio Roberto de Castro Loureiro
Doutor em Ciência Política

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo investigar o estatuto do marxismo enquanto fonte teórica da produção intelectual de Florestan Fernandes. Considerando a multiplicidade de fontes que conformam o pensamento do autor – sociologia clássica e moderna, teoria social marxista, pensamento social brasileiro, condições da época e experiências de grupos sociais subalternizados –, cabe indagar sobre o teor da presença do marxismo em sua produção teórica, dialogando e debatendo com as leituras que fraturam sua trajetória intelectual em distintos momentos paradigmáticos ou que o percebem na chave do ecletismo. Esta pesquisa, de caráter predominantemente teórico, recorre ao materialismo histórico como referência de método, considerando o teor dialético nitidamente expresso na obra marxiana. Em diálogo com tal perspectiva, são consideradas, ainda, as contribuições metodológicas do contextualismo linguístico da Escola de Cambridge, que tem como referências os historiadores Quentin Skinner e John Pocock. Tal abordagem se destaca contemporaneamente nos estudos sobre a história das ideias políticas ressaltando a vinculação entre a produção de ideias e o terreno histórico-político em que estas se inserem. Com relação aos procedimentos operativos, esta proposta se sustenta majoritariamente em pesquisa bibliográfica, permitindo, via mobilização e exame de materiais variados, uma abordagem histórica do pensamento político, em que a recomposição do contexto é parte da investigação.

Palavras-chave: Pensamento Político Brasileiro; Florestan Fernandes; Marxismo.

1. INTRODUÇÃO

Esta investigação se configura como desdobramento de um dos três planos de trabalho inseridos no projeto “*O marxismo no Pensamento Político Brasileiro: Florestan Fernandes e a questão democrática*”, construído pelo professor Dr. Bráulio Loureiro no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UEMA). Os resultados deste trabalho, denominado “*Florestan Fernandes e o marxismo como fonte*”, constituem um dos objetivos específicos do projeto de pesquisa geral, e tem como principal intuito investigar o estatuto do marxismo enquanto fonte teórica da produção deste cientista social brasileiro, averiguando também aspectos biográficos e contextuais que possibilitem uma compreensão ampla de suas escolhas teóricas e de sua trajetória intelectual.

Os registros de Rodrigues (2016) e Secco (2020) apontam que ainda durante a juventude, em seu período de mestrado, em 1946, o autor escreve uma introdução ao texto *Contribuição à crítica da economia política* (1859), de Karl Marx, traduzindo-o para o português. Nesse contexto, também integrava o Partido Socialista Revolucionário (PSR),

organização trotskista dirigida pelo jornalista Hermínio Sacchetta. Estabeleceram uma forte amizade. Florestan Fernandes referia-se a ele “[...] não só como companheiro de militância, mas como uma pessoa que teve influência decisiva no curso de sua vida. Era um amigo que transcendia os limites da política.” (CERQUEIRA, 2013, p. 41). Em 1944, Sacchetta assume a direção da editora *Flama* – que se dedicava a publicar obras clássicas do campo marxista, como do próprio Marx, Engels, Rosa Luxemburgo etc. É nessa oportunidade que Florestan Fernandes escreve a comentada introdução ao livro de Marx.

Ianni (1996) afirma que o pensamento de Fernandes é conformado pela sociologia clássica e moderna, pela teoria social marxista, pelo pensamento social brasileiro, pelo contexto da época em que viveu e pelas experiências de grupos sociais subalternos. Pode-se visualizar, mesmo que superficialmente, através desses registros, a multiplicidade de fontes que permeiam a trajetória do autor.

A problemática aqui enfrentada se refere às distintas e conflitivas visões no debate científico acerca das fontes teóricas de Florestan Fernandes. Por exemplo, interpretações que fraturam a produção do autor em distintos momentos paradigmáticos, como a de Freitag (2005), que considera a trajetória de Florestan Fernandes dividida em três fases. A primeira, de acordo com a autora, refere-se aos trabalhos dos anos de 1967-1968; a segunda fase supostamente viria após a “aposentadoria compulsória” do autor, que se deu em decorrência do golpe militar de 1964 e do AI-5 de 1968. Os trabalhos que constituíram esse momento foram produzidos em seu exílio no Canadá. A terceira fase seria sinalizada pela sua filiação

ao Partido dos Trabalhadores (PT) e sua atuação política. Para a autora, haveria “[...] uma mediação entre o ‘cientista-acadêmico’ da primeira fase, o ‘político-revolucionário’ da segunda, e o ‘militante solitário’ (petista) da terceira, buscando uma síntese dialética das várias facetas da personalidade de Florestan na figura do ‘intelectual’.” (FREITAG, 2005, p. 231).

O diálogo se estende também a interpretações que compreendem a trajetória teórica de Florestan Fernandes na chave do *ecletismo*, como teoriza Cohn (1987). Essas questões são polêmicas ao redor da produção do autor, que decorreriam tanto de sua competência interpretativa e escrita complexa, quanto da capacidade que detinha de manejo dos diferentes instrumentais teóricos para formular explicações sobre seus objetos de pesquisa.

A pesquisa que dá origem a este artigo recorre ao materialismo histórico como referência de método, considerando o teor dialético nitidamente expresso na obra marxiana. (ENGELS, 1982). Em diálogo com tal perspectiva, são consideradas, ainda, as contribuições metodológicas do contextualismo linguístico da Escola de Cambridge. Tal abordagem se destaca contemporaneamente nos estudos sobre a história das ideias políticas ressaltando a vinculação

entre a produção de ideias e o terreno histórico-político em que estas se inserem. (SILVA, 2009; AMADEO, 2011). Com relação aos procedimentos operativos, esta reflexão se sustenta majoritariamente em pesquisa bibliográfica.

2. DE “VICENTE” A FLORESTAN: ASPECTOS BIOGRÁFICOS

Florestan Fernandes nasceu no dia 22 de julho de 1920, na cidade de São Paulo. Sua mãe, Maria Fernandes, era de origem portuguesa e trabalhava como doméstica em casas de famílias paulistanas. Chegou ao Brasil aos 13 anos de idade e logo casou-se com um colono português para cumprir uma promessa antiga de seu pai. (OLIVEIRA, 2010). Ela consegue emprego na casa da família Bresser, um casal sem filhos, da alta classe média de São Paulo. Com o trabalho, a gravidez de Maria teve momentos difíceis, mas encontrou ajuda na amizade de um motorista alemão, conhecido como Florestan. “O rapaz a ajudou muito nos momentos mais difíceis da gravidez, com solidariedade e consideração – em tal intensidade que o recém-nascido ganhou o apropriado batismo de Florestan.” (CERQUEIRA, 2013, p. 13).

Hermínia Bresser de Lima, patroa de sua mãe e posteriormente sua madrinha, não admitia que alguém de origem tão humilde tivesse um nome glorioso como Florestan. E decidiu que o recém-nascido seria chamado de Vicente. Ainda muito precocemente, o pequeno Florestan Fernandes vivencia uma verdadeira contradição de classe. Entretanto, tal contradição não foi um empecilho para o convívio das duas famílias. Após seu nascimento, passou a ser o centro das atenções da família Bresser. O casal, ainda sem filhos, presenteava Florestan Fernandes com livros infantis e lhe contavam as histórias. Mais maduro, o professor conta que essas leituras o levavam para lugares ainda não visitados de sua imaginação. “A leitura, embrião de uma vigorosa atividade intelectual, passou, então, naturalmente a fazer parte de sua vida a partir desse período.” (CERQUEIRA, 2013, p. 15).

Segundo Oliveira (2010), Fernandes teria trabalhado de engraxate a garçom, e concluiu seus estudos no Curso Madureza. Logo após esse feito, teria que encarar um novo desafio: o ensino superior. O autor gostaria de cursar Química, mas pela graduação ser em tempo integral descartou a possibilidade por ter que trabalhar. Além disso, os materiais do curso eram custosos e o jovem estudante não tinha condições de pagar. Na lista de opções que lhe interessavam e teria possibilidade de ingressar estavam: Filosofia, História, Ciências Sociais e Geografia. Fernandes optou pela graduação em Ciências Sociais, ingressando na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, na Universidade de São Paulo no ano de 1941, com 21 anos. Gradua-se em 1944. Nesse mesmo ano, conhece o Professor Antonio Candido, primeiro assistente da cadeira de Sociologia. Nessa oportunidade, estava aberta a vaga do segundo assistente, vaga para a qual

Fernando Azevedo indicou Florestan Fernandes. Durante a graduação, o autor conheceu a metodologia do professor Emílio Willems, que recomendava aos alunos atividade intelectual por, no mínimo, quatro horas por dia, sempre na parte da manhã. Para que à tarde pudessem assistir às aulas na universidade. Willems dizia que essas horas multiplicadas pelo total de dias do ano, traria um rendimento extraordinário aos assistentes. Esse método foi decisivo na formação intelectual de Fernandes. (CERQUEIRA, 2013).

Com a junção do talento, esforço e intelecto singular, Florestan Fernandes construiu as bases de suas obras, dando atenção às suas dificuldades e superando suas expectativas. Após concluir o mestrado, no ano de 1951, obteve o título de doutor em Sociologia com a obra *A função social da guerra na sociedade Tupinambá*, e em 1953 tornou-se livre-docente na cadeira de Sociologia I da FFCL/USP. A tese apresentada para a livre-docência se intitula *O método de interpretação funcionalista na Sociologia*, e posteriormente foi transformada em livro.

Um aspecto da trajetória do autor que gerou muitas especulações foi sua adesão à militância política em organizações de esquerda, de viés socialista. Oliveira (2010) afirma que sua paixão pela razão científica, seu intuito de utilizar o conhecimento científico para compreender os elementos dinâmicos da transformação social, teve um papel crucial para essa escolha em sua vida intelectual e política. Sua rejeição ao Estado Novo e ao modelo político da Era Vargas constituem uma ponte de aprofundamento do campo marxista na carreira intelectual de Florestan Fernandes. Nesse momento, o interesse do recém cientista social pelo socialismo o faz integrar, por um tempo, o Partido Socialista Revolucionário.

O partido era liderado por Hermínio Sacchetta, ex-diretor do jornal do PCB. O encontro com Hermínio Sacchetta ocorreu durante o ano de 1942, quando o jornalista era secretário geral do jornal *Folha da Manhã*. A relação de Sacchetta com os discentes da FFCL/USP era bastante afetuosa, sentia muita simpatia pelos alunos e logo que descobriu que Florestan Fernandes era graduando de Ciências Sociais se mostrou muito prestativo. Costumavam tomar cafés juntos, após o término das aulas. Oportunidades que lhes rendiam alongadas conversas e debates sobre os mais variados assuntos, sobretudo acerca das tomadas de decisão do Governo Vargas. Sacchetta estava habituado em se fazer presente nas manifestações e encontros com os alunos da Faculdade de Direito, frente à ditadura Varguista.

Com a ditadura varguista, as reuniões do partido precisavam ser realizadas em um local que não oferecesse riscos aos seus integrantes. Florestan Fernandes oferece sua residência para os encontros e debates da organização. Lá eram realizados os envios dos documentos para a sede do partido, na França. Assim como eram produzidos textos e artigos em um mimeógrafo, instalado em um dos compartimentos da casa. (CERQUEIRA, 2013).

A partir desse período, o autor colabora para a distribuição de um jornal mimeografado, bem como traduz a obra *Contribuição à crítica da economia política*, de Karl Marx. Na tradução, escreve a prestigiada introdução *Marx e o pensamento sociológico moderno*, o que o possibilitou descobrir o jovem Marx e descobrir a atração do seu pensamento científico. Teria sido essa elaboração que marcou sua trajetória como sociólogo, “[...] quando encontrou em Marx a riqueza e a modernidade de um pensador contemporâneo que o fascinou.” (CERQUEIRA, 2013. p. 43). Também organizou os seminários sobre *Economia e Sociedade*, de Marx Weber, analisando sua obra atenciosamente, feito que o colocou como um cientista social maduro, muito comprometido com o conhecimento científico e disposto a combater as causas das classes trabalhadoras e subalternizadas da sociedade brasileira.

Ainda assim, Florestan Fernandes teve que colocar o ativismo político em segundo plano. Oliveira (2010) aponta que a militância política funcionava como um “*microssomo*” na vida do autor, que envolvia política, vida acadêmica e jornalismo, encontros que lhe trouxeram dificuldades para a continuação de seus rumos acadêmicos. Apoiado por seu grande amigo e líder do PSR, Florestan Fernandes resolve se afastar da política e aprofundar-se na vida acadêmica. Esse afastamento não significava para ele o abandono de sua adesão crítica e revolucionária. Ao contrário disso, chegou à conclusão de que para o movimento socialista seu empenho poderia ser muito mais útil dentro do universo acadêmico.

3. UM NOVO OLHAR NA SOCIOLOGIA BRASILEIRA: A SOCIOLOGIA CRÍTICA DE FLORESTAN FERNANDES

As obras de Florestan Fernandes abrem um novo caminho para a investigação da realidade social brasileira. A maneira que o autor constrói sua metodologia de trabalho inaugura no campo das Ciências Sociais uma nova corrente de pensamento. Superando moldes antigos e estabelecendo criticamente uma nova expressão metodológica. (IANNI, 2004). Fernandes inaugura um novo paradigma sociológico. Cria um padrão peculiar de examinar a realidade social, reinterpretando a partir da história e das mudanças socioeconômicas a sociedade brasileira e os estudos produzidos sobre ela até então. Estabelece um horizonte novo no terreno das pesquisas científicas brasileiras. Apresenta suas inúmeras contribuições teóricas impregnadas pela reflexão crítica de seus objetos. Em trabalhos como “*O pensamento se pensa todo o tempo*”, o autor concebe com clareza e cuidado a relação existente entre o pensamento e o pensado. (IANNI, 2004).

As obras de Florestan Fernandes apresentam algo inovador: o de sempre questionar a realidade social e o pensamento acerca da realidade. Sua atenção minuciosa com a formação

social brasileira, seu empenho metodológico em compreender as dinâmicas que levaram o Brasil ao capitalismo dependente, sua preocupação eminente com a educação, como arma transformadora de vida, sua defesa bem fundamentada das classes subalternas etc. Esses só são alguns dos motivos que levaram Florestan Fernandes a ser considerado um dos mais importantes nomes das Ciências Sociais no Brasil e no mundo. Florestan Fernandes é conhecido como fundador da sociologia crítica no Brasil.

Os seus escritos são fundamentados pelo empenho do questionamento crítico. Seja nas reflexões sobre as dinâmicas raciais no Brasil, seja tratando das problemáticas das teorias sociológicas, ou nas reflexões acerca do folclore brasileiro. Seu ponto de partida é sempre questionar o real e o que é pensado sobre o real. Almeja compreender o ponto de vista dos estudados, isto é, daqueles que fizeram emergir a pesquisa científica, bem como as interpretações que foram elaboradas sobre esses indivíduos. Dessa forma, como menciona Ianni (2004, p. 317), “[...] alcança sempre algo novo, outro patamar, horizonte. Vai além do que está dado como estabelecido, explicado.” Quando submete o real e a percepção deste à análise crítica, amplia o seu campo de visão, descortinando as contradições e desigualdades que abrangem os diferentes ângulos dos grupos sociais envolvidos na situação da pesquisa.

Importante ressaltar que a obra de Florestan Fernandes se estrutura na teoria sociológica clássica e moderna. Com o desenvolvimento de seu método, retira e desenvolve a partir dos conteúdos dos clássicos contribuições cruciais para a elucidação da realidade brasileira. Os caminhos oferecidos por uma sociedade como a brasileira, marcada por desigualdades de todos os níveis, permitiram ao autor, como um intelectual crítico, indagar as intencionalidades da sociologia clássica e moderna e se utilizar de seus aparatos teóricos para a produção de sua trajetória acadêmica. (IANNI, 2004).

A sociologia de Florestan Fernandes é caracterizada por ser rica e complexa, sob muitos aspectos. O autor detém uma capacidade significativa de domínio das técnicas de pesquisa e transita com facilidade entre as formas de explanação na sociologia. Para que isso acontecesse, seu diálogo com os clássicos e modernos se deu de maneira contínua, ao longo de sua obra, especialmente com a corrente marxista. O método dialético possibilitou a Fernandes, com suas especificidades, “[...] apanhar a totalidade como expressão de determinações particulares e gerais.” (IANNI, 2004, p. 319). Apesar disso, entendamos que a gênese da sociologia crítica se desenvolve, justamente, no diálogo ampliado com os mais diversificados pontos de vistas sobre o real. Dessa maneira, não podemos afirmar veementemente uma homogeneidade na construção desse novo paradigma sociológico.

Como objetivo da reflexão deste trabalho, buscaremos dialogar com interpretações teóricas que fraturam a produção de Florestan Fernandes em distintos momentos paradigmáticos ou que o situam fincado no terreno do ecletismo teórico. Para Freitag (2005), a produção de Florestan Fernandes está dividida em três momentos principais: a do “cientista-acadêmico” (1941-1968); a do “político-revolucionário” (1969-1986); a do “militante-solitário” (a partir de 1986). De acordo com essa perspectiva, durante a formação intelectual do autor, teria ocorrido uma ruptura epistemológica, ruptura que teria ocasionado uma mudança significativa nos rumos teóricos de Florestan Fernandes.

Para a autora, a obra de Florestan Fernandes, antes de sua ruptura epistemológica, estaria embasada por três dilemas centrais: dilema social, dilema racial e o dilema educacional. Olhar que demonstra a constante afinidade do autor com os grupos marginalizados, com a estrutura da sociedade brasileira e com a prática do ensino.

O dilema social estaria diretamente relacionado à mentalidade escravocrata da colonização brasileira, que ornamentou uma sociedade “[...] rural, estamental, em fase de modernização, que não conseguia libertar-se de seus fantasmas e estruturas do passado.” (FREITAG, 2005, p. 234). O dilema racial se concentraria na romantização representativa da abolição da escravatura em 1888. Em Fernandes, esse processo teria acontecido de forma precipitada e desorganizada, sem assegurar aos negros livres uma integração efetiva na sociedade brasileira. O dilema educacional demonstra a contradição eminente dos sistemas de ensino do país, que se postula democrático e abrangente, mas que na realidade se comporta no plano prático de maneira seletiva frente as minorias sociais.

Ao explorar todos esses aspectos, a autora menciona ter se deparado com um “paradoxo” na produção de Florestan Fernandes. Percebeu que o intelectual recorria a uma sociologia de caráter mais positivista, com teorias baseadas nas obras de Durkheim, Weber, Radcliff Brown, Mannheim e Hans Freyer, caracterizadas por serem mais “conservadores” na tradição sociológica mundial. Ao mesmo tempo que em seus escritos posicionava-se como um cientista social crítico, caminhado em continuidade ao lado dos oprimidos e marginalizados, defendendo causas políticas e sociais. Portanto, contrariando o princípio básico do positivismo, a neutralidade científica. (FREITAG, 2005).

Neste momento, a autora chega à seguinte constatação: “Depois das leituras feitas da sua obra mais recente, em que tentei atualizar-me com sua obra escrita (1968-1986) após sua volta a São Paulo, defendi em Marília a tese de uma ‘ruptura epistemológica’ na obra de Fernandes [...]” (FREITAG, 2005, p. 236). Assim, para Freitag, na virada da década de 1960-1970, a produção intelectual de Florestan sofre profunda reorientação. Classifica então sua obra

antes de 1960 como “*acadêmico-reformista*” e o período que se deu após a ditadura militar e o AL-5 como “*político-revolucionária*”.

Para comprovar a sua tese sobre a ruptura epistemológica na produção de Florestan, Freitag investigou a coletânea de textos escritos em 1966, ainda em sua fase acadêmico-reformista, denominado *Educação e sociedade no Brasil* (1966) e confrontou com textos da sua segunda fase, *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* (1975), *A questão da USP* (1984) e *USP: passado e presentes* (1984), concluindo que em sua primeira fase o autor via na educação uma arma potente de reforma social da realidade brasileira. A educação e o trabalho científico rigoroso nesse momento funcionariam como uma verdadeira alavanca para uma mudança estrutural.

O diálogo acerca da produção teórica de Florestan Fernandes encontra em Cohn (1987) uma outra perspectiva, a do ecletismo teórico. O autor compreende a produção de Florestan Fernandes como eclética, isto é, ao longo do desenvolvimento de suas obras o cientista social brasileiro incorpora diversas vertentes metodológicas e teóricas da sociologia mundial. Para Cohn, nos escritos do autor o que se encontra em discussão são os procedimentos de análise da realidade, os modos os quais seriam possíveis enfrentar a realidade empírica e seus problemas pelo pensamento analítico e o exercício da reflexão científica.

[...] Interessa mais a ordem dos procedimentos para se dar conta da realidade do que a ordem dos conceitos na teoria internamente consistente. Por essa via, Florestan a construção da obra não tem tanto a ver com uma visão tópica, local, de níveis de abstração do texto, mas tem mais a ver com uma visão de processo, com uma visão da sequência e do encadeamento dos procedimentos que buscam dar conta dos fenômenos. (COHN, 1987, p. 49).

Por esses motivos, Cohn menciona que as questões práticas na produção do autor subordinam as questões teóricas. Visto isso, Florestan Fernandes, no processo construtivo de suas obras, questionar-se-ia acerca das problemáticas das modalidades analíticas dos fenômenos sociais, se confrontando então com uma questão elementar de sua metodologia: quais são as maneiras possíveis de se analisar um determinado objeto, considerando as suas multiplicidades e contradições? Busca a partir disso compreender quais seriam as modalidades que o cientista social privilegia para alcançar os fenômenos e dominá-los. Cohn apresenta que Florestan Fernandes busca alcançar os fenômenos estudados a partir da generalização da categoria *tipo*, ou seja, observou que no processo de domínios dos fenômenos sociais existem ou podem ser desenvolvidas generalizações de *tipos* de domínio dos fenômenos.

Com a generalização da categoria *tipo*, Cohn (1987) argumenta que Florestan Fernandes chega ao ponto que constitui o cerne de sua metodologia particular do ecletismo: a invocação

de três grandes mestres da sociologia pela reflexão metodológica e teórica. Fator que “[...] assusta bastante os interlocutores que estejam inspirados, digamos por um marxismo, especialmente um marxismo mais ortodoxo.” (COHN, 1987, p. 49).

Retornando aos clássicos da sociologia, é necessário enfatizar que, segundo Cohn, a invocação que Florestan Fernandes realiza não acontece de maneira mecânica ou instigada por aspirações que não sejam criteriosas, mas sim orientadas a partir de uma reflexão que considera questões de métodos e teoria levantadas pelos seus objetos de investigação.

Então, se por exemplo na USP, e não só na USP, os três mestres, aqueles que numa certa época, enfim, articularam, muito da reflexão sociológica entre nós, têm peso decisivo, não é por uma invocação sem mais, é a partir de um trabalho que os suscita organicamente. (COHN, 1987, p. 50).

Por tais procedimentos, Florestan Fernandes se encaixaria em uma postura eclética. Todavia, não se encaixa em um ecletismo relativizador ou atomizador dos enfoques analíticos, pelo contrário, “[...] ele não distribui a possibilidade da aplicação dos diversos enfoques do real indiferencialmente no interior de uma espécie de poeira de linhas possíveis de ataque da realidade.” (COHN, 1987, p. 50). Florestan Fernandes determinaria e selecionaria esses três tipos de domínios para alcançar os fenômenos sociais.

Cohn (1987) afirma que esse modelo particular de metodologia pode ser observado na obra de Florestan Fernandes acerca da integração do negro na sociedade de classes, na qual ele constrói um conceito de “povo”, analisando o que seria “povo” brasileiro a partir da investigação histórica e de seu contexto real. Seu conceito é construído sob a determinação de seu objeto de análise, que nesse caso são os negros no Brasil. Na obra aparece um recurso metodológico que representa a maneira pela qual Florestan Fernandes se comporta frente os seus objetos: *a rotação de perspectiva*, “pela qual o objeto vai sendo atacado nas suas várias facetas e dimensões, com os recursos mais apropriados em cada passo da análise.” (COHN, 1987, p. 51).

A investigação de Cohn sobre o ecletismo recorre também ao estudo de *A Revolução Burguesa no Brasil*, obra que ele considera desconcertante. Para o estudioso, no decorrer do livro de Florestan Fernandes é possível identificar metodologicamente o aparecimento de formulações que bebem das teorias de Weber e Durkheim, apresentando problematizações que envolvem os agentes sociais no Brasil a partir de um ponto de vista weberiano e respondendo-as com formulações que referenciam a perspectiva durkheimiana. Nesse momento, surge para Cohn (1987) o que ele denomina “jogo cruzado entre Weber e Durkheim”. Florestan Fernandes buscaria examinar e identificar em ambas as correntes seu ponto de integração, aquilo que as

integra dentro de sua reflexão. Entretanto, esse jogo cruzado não estaria visível aos olhos, essa explicação necessita de um trabalho de reconstrução para ser perceptível.

Esse trabalho de reconstrução estabelece, de acordo com Cohn (1987), na produção de Florestan Fernandes uma outra concepção, “a que trabalha o texto por dentro” – a perspectiva crítico dialética. A concepção materialista da história, fundamentada por Karl Marx, que permitiria investigar criteriosamente as categorias, articular as outras coisas e desenvolver uma construção analítica consistente e coerente.

Nesse sentido, o caráter militante do papel do sociólogo não poderia ser pensado unicamente considerando suas posições políticas e explícitas. Mas se faria necessário considerar “o que se constrói dentro”, nas escrituras das obras, nas entrelinhas dos artigos, nas escolhas metodológicas de um texto.

O Florestan militante não é apenas aquele que está tomando explicitamente posição diante dos problemas do dia, mas a sua postura militante, que talvez tenha um componente voluntarista, essa concepção militante está no cerne mesmo de sua obra, no interior da sua incorporação de aquisições teóricas e, portanto, está no interior de seus próprios esquemas analíticos. (COHN, 1987, p. 53).

Percebamos como a compreensão de Freitag (2005) se distancia da perspectiva acima apresentada. A autora interpreta que o Florestan Fernandes militante se apresenta mais enfaticamente na fase que ingressou no Partido dos Trabalhadores, e defende a tese de ruptura epistemológica na sua produção. Cohn (1987) direciona essa discussão para outros horizontes e enfatiza que o caráter militante de Florestan Fernandes se assenta nas entrelinhas de suas obras, o que não o desaloca do campo do ecletismo teórico.

4. O LUGAR DO MARXISMO NA TRAJETÓRIA DE FLORESTAN FERNANDES

A trajetória de Florestan Fernandes tem características fluidas e críticas. Como já foi possível observar, mesmo nos seus escritos mais academicistas, “[...] conflitam e convivem o militante, o rebelde com convicção da causa, o cientista social atencioso e cuidadoso.” (DEL ROIO, 1998, p. 102). Fernandes defende uma nova forma sociológica, e para constituir uma síntese teórico-sociológica consistente, passa por elementos de vários autores, dentre eles: Durkheim, Weber, Mannheim, Parsons e Karl Marx.

Tais elementos o colocariam como um autor do ecletismo teórico, que não deixa de ter um fundo de veracidade, se olharmos pelo prisma da tradição cultural brasileira. Contudo, torna-se possível constatar que a problemática da revolução socialista acompanha toda sua produção teórica. Fator esse que posicionaria Florestan Fernandes no campo teórico do marxismo. (DEL ROIO, 1998).

Algumas de suas obras, ainda que não expusessem a questão marxista diretamente, sempre se mostraram preocupadas com as classes sociais, o capitalismo, o colonialismo, a revolução burguesa. Del Roio (1998) declara que a primeira aproximação de Florestan Fernandes com a teoria social marxista aconteceu por intermédio de sua amizade com Hermínio Sacchetta, iniciando-se com o pensamento de Vladimir Lenin, encorpado pelo viés teórico de Trotsky, contato do qual incorporou sua visão acerca da necessidade atual da revolução socialista.

Sua leitura dos processos do imperialismo e colonialismo levaram em consideração as formulações de Rosa Luxemburgo. Acreditava que o imperialismo era inerente ao modo de produção capitalista. Assim como Rosa, Florestan Fernandes acreditava na capacidade das autoatividades das massas populares, perspectiva que lhe aproximou também das leituras revolucionárias de Mao Tsé-tung e da observação cuidadosa dos processos revolucionários da Ásia Ocidental. (DEL ROIO, 1998).

Fato é que Florestan Fernandes tinha um apreço pelo conjunto do marxismo clássico. Entre as suas referências principais podemos mencionar: Lukács, Gramsci, Rosa Luxemburgo e Lenin. Sua escolha decorreu, sobremaneira, para se distanciar da debilidade tão impregnada na cultura política das esquerdas brasileiras. Aspecto importante para se ressaltar é o fato de que Fernandes se aprofunda na problemática marxista tanto na teoria quanto na observação da prática. No contexto brasileiro, se debruça na investigação do capitalismo dependente e suas consequências para as classes subalternas. Em escala internacional, acompanhou as tentativas revolucionárias nos países latino-americanos. (DEL ROIO, 1998).

A sua aproximação decisiva com o marxismo teria acontecido durante seu exílio para o Canadá, com a elaboração de sua obra *A revolução burguesa no Brasil*, publicada em 1975. Com o agravamento do regime ditatorial, Florestan Fernandes assume seu papel em defesa da Universidade pública e ao lado das classes subalternas. Somente no ano de 1986 o autor se filia ao Partido dos Trabalhadores, onde teve participação política. Foi eleito Deputado Federal e reeleito em 1990. Engajou-se na luta parlamentar pela defesa da educação, do incentivo à cultura, pelo direito dos trabalhadores etc.

Florestan Fernandes entendia ser o PT o herdeiro cultural e político das tradições anarquista, socialista e comunista do movimento operário brasileiro, incorporando ainda a esquerda católica e social-democratas. Via na diversidade de tendências uma fonte de criação e um antídoto contra a ossificação burocrática, e na relação com o movimento vivo da sociedade que se auto-organiza para reivindicar seus direitos, a seiva que alimenta o partido. (DEL ROIO, 1998, p. 113).

Nos últimos anos de sua vida, além de ter que enfrentar a piora de seu quadro de saúde, o cientista social brasileiro lidou com os problemas que assolavam o socialismo no Brasil e no mundo. Acompanhou as derrotas das revoluções na América Latina e na África, assim como a situação do isolamento de Cuba, que só assombrou categoricamente a bandeira do socialismo mundial. Tendência que ele já havia identificado na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). O aumento das privatizações nos países de capitalismo dependente se deu de forma alargada, cedendo privilégios para parceiros da política externa e internacional. O quadro dos trabalhadores assalariados brasileiros se agravou, trazendo preocupação a Florestan Fernandes, que afirmava que as decisões que fossem tomadas deveriam ser escolhidas com clareza e discernimento para com as bases do partido, pois, qualquer perda de espaço político poderia ser fatal para o cenário nacional. (DEL ROIO, 1998).

Assistiu com preocupação as concessões feitas da esquerda socialista e do PT à frente social-democrata. Chamou atenção para os riscos dessas aberturas para o movimento socialista brasileiro e mundial. Como a história nos conta, essas concessões renderam para a tão sonhada luta revolucionária de Florestan Fernandes consequências de extrema gravidade. Consequências das quais, me arrisco a dizer, ainda estamos tentando, com muita dificuldade, nos recuperar.

Florestan Fernandes falece em 1995. Mesmo com suas forças físicas escassas, manteve sua fé na ciência e na razão para o encaminhamento do socialismo brasileiro. Aproximou-se, de maneira mais orgânica da militância política no final de sua trajetória. Todavia, suas formulações sempre demonstravam o ideal revolucionário impregnados, momentos menos, momentos mais, mas presentes em todas as fases de sua vida. (DEL ROIO, 1998). Aspectos que discutiremos a partir de agora nesse tópico.

Para Gilcilene Barão (2012), estudar o marxismo e a educação brasileira exige primordialmente se debruçar sobre a obra de Florestan Fernandes. De acordo com a autora, Fernandes revelou-se ao longo de sua carreira um intelectual orgânico. Como acreditava Gramsci (1989), em uma sociedade de classes não seria possível existir intelectuais desagregados de interesses de classe, e Florestan Fernandes manteve-se comprometido com sua origem através de suas produções e práxis. Morreu defendendo as pautas que determinava essenciais para a construção de uma sociedade efetivamente democrática.

Barão (2012) realiza um estudo acerca das introduções escritas pelo autor às obras de Karl Marx, sendo elas *Introdução à crítica da economia política* (1946) e uma introdução que escreveu apresentando a ontologia de Marx e Engels acerca da história, de 1983. A autora executa tal investigação buscando compreender melhor a relação entre o marxismo, educação

e a construção da pedagogia crítica nos escritos de Florestan Fernandes, questões que dialogam, em alguma medida, com os objetivos de nossa discussão.

Essas duas introduções estão inseridas no inventário das obras de Florestan Fernandes como uma de suas contribuições educacionais. São referências àqueles que estão construindo suas reflexões no campo do marxismo e da educação. A finalidade desses escritos é “[...] garantir elementos teóricos e informações que propiciem o desenvolvimento cultural e intelectual dos jovens e trabalhadores.” (BARÃO, 2012, p. 326). Em 1946, ainda quando era auxiliar da cadeira de Sociologia II, Fernandes escreve e traduz a primeira introdução, experiência na qual se refere como uma revelação

Descobri o marxismo com a tradução da Crítica. Para mim, foi uma revelação. Ao escrever a introdução, eu não tinha competência para fazer um estudo profundo. Era muito mais uma homenagem, uma defesa de Marx. Apesar de tudo, coloquei problemas que entrariam em efervescência na Europa depois. Dei grande destaque ao pensamento do que mais tarde se chamou na Europa de o “o jovem Max”. Situei-me como *enfant terrible* da sociologia brasileira por causa disso. (FERNANDES, 1991, s/p.)

Florestan Fernandes coordenou entre os anos de 1980 e 1990 a Coleção *Grandes cientistas sociais*, na qual foram publicados 60 volumes com autores/obras das seguintes áreas: Sociologia (02), Política (03), Economia (08), História (09), Psicologia (05), Antropologia (04) e Geografia (03). Barão (2012) menciona como essa iniciativa representa a maneira como Florestan Fernandes encarava seu papel de intelectual, “[...] como agitador de ideias, como tribuno do povo [...]”. Nesta coleção, o volume intitulado “*Lênin: Política*” foi organizado por Florestan Fernandes. O marxista foi uma das grandes referências na carreira do sociólogo. Sua aproximação sistemática à obra de Vladimir Lênin se intensificou após seu exílio, no Canadá. Nesse texto, Florestan Fernandes discutiu o marxismo-leninismo, observando como as contribuições de Lênin acrescentaram contribuições ao campo do marxismo, ao ponto de ganhar tal nomenclatura. Para o autor, Lênin se caracteriza como um marxista ortodoxo, a sua investigação se deu diretamente aos textos de Marx e Engels, assim como ampliou seus estudos aos autores que influenciaram a teoria social marxista.

Desenvolveu com intensidade seus escritos políticos, principalmente aqueles direcionados à crítica das vertentes marxistas do populismo e economicismo. Nessa mesma percepção crítica, elaborou *O desenvolvimento do capitalismo na Rússia* e *Que fazer?* No primeiro, de acordo com Florestan Fernandes, destacam-se três pontos centrais: a) o completo domínio crítico das teorias econômicas de Marx e do materialismo histórico; b) aplicação exclusiva das teorias da explicação e interpretação dos fatos; c) as contribuições econômicas de Marx forneciam “hipótese diretrizes”, isto

é, não era um dogmatismo, ao contrário, abria as portas para uma “[...] marcha criadora da investigação, que se abria para a descoberta tanto do que era geral, quanto para o que era peculiar à manifestação do capitalismo [...]” (FERNANDES, 1978, p. 14).

Sua fidelidade ao marxismo não o impedia de trilhar outros caminhos. Desde que aplicada da maneira precisa, esta teoria revela ao intelectual novas perspectivas de mundo, como aconteceu com Lênin. Fernandes menciona que, em 1903, boa parte dos bolcheviques eram denominados “leninista” – eram apreciadores de sua obra e liderança política. O leninismo ganhou outra expressão após a morte de Lênin: “[...] na primeira acepção, “seguidor de Lênin”, “[...] na segunda, alguém que fazia profissão de fé diante da natureza revolucionária do partido comunista, da ditadura do proletariado e do Estado Soviético [...]” (FERNANDES, 1978, p. 15).

Florestan Fernandes afirma que as contribuições teóricas de Lênin se dão, no campo do marxismo, por vários eixos: como no estudo da penetração do capitalismo na agricultura, das condições e efeitos do imperialismo, na explicação da guerra e da revolução nas formulações marxistas do Estado etc. Entretanto, para o cientista social brasileiro, seria “no terreno da prática que se acha o eixo da transmutação leninista do marxismo”. (FERNANDES, 1978, p. 15).

Isso não significa dizer que na teoria social marxista, antes de Lênin, a prática esteve desligada da teoria. Marx, Engels e seus seguidores jamais negligenciaram esse importante aspecto de sua teoria. Todavia, Florestan Fernandes menciona:

Lênin se impôs como tarefa de sua vida a adequação instrumental, institucional e política do marxismo à concretização da revolução proletária. O Marxismo, depois de Lênin, não é mais a mesma coisa, porque ele incorporou um “modelo” de como passar da ditadura burguesa à ditadura do proletariado. (FERNANDES, 1978, p. 15).

Lênin apresentaria as condições concretas da ação política e da sua transformação. O marxista compreenderia essa dimensão quando focaliza as relações de classes como relações de poder. Essa problemática já havia sido levantada por Marx e Engels, mas em Lênin teria se convertido em ponto central do movimento político-revolucionário. Florestan Fernandes enxerga no proletariado uma ferramenta de luta e organização, a “[...] classe pode arrastar atrás de si a massa não possuidora e constituir-se em núcleo hegemônico de uma maioria atuante”. (FERNANDES, 1978, p.16).

Ou seja, Lênin observa a capacidade de conversão da classe trabalhadora em transformar seu poder potencial em poder real. Percebe que a revolução proletária possui um padrão histórico próprio, diferente da estrutura da revolução burguesa. A revolução proletária não pode iniciar antes que aconteça a tomada de poder pelo proletariado e da dominação pela maioria. Florestan Fernandes menciona que a problemática se assenta “[...] em termos de uso

revolucionário do espaço político que a classe operária pode conquistar e manejar com relativa autonomia, ilegal e legalmente, no seio da sociedade de classes”. (FERNANDES, 1978, p. 16).

É fato que a dominação burguesa para se efetivar necessita de sustentação ideológica e política frente ao conjunto da sociedade, e, na teoria social marxista, especificamente a dominação da classe trabalhadora. De acordo com Fernandes (1978), o uso desse espaço político segue algumas condições, sendo elas: a) formação de uma minoria contestadora fortemente organizada, capaz de atuar legalmente e ilegalmente, sem vacilações, com vanguarda revolucionária da classe operária; b) a ruptura com todas as formas diretas ou indiretas e visíveis ou invisíveis de acomodação à ordem democrática burguesa; c) a educação política do proletariado e, na medida do possível, das massas pobres e da pequena burguesia, através de situações e de reivindicações concretas, do desenvolvimento da consciência de classe e da agudização (aos níveis econômicos, sociocultural e político) dos conflitos de classe.

A teoria de Vladimir Lênin, em essência, parte do pressuposto de que a revolução não nasce pronta e acabada e é nesse processo que ele ressalta o papel do partido, tendo ele que: “[...] travar duas batalhas, clandestina ou abertamente, tendo em vista as combinações que poderiam favorecer, em determinado momento, ou o fortalecimento da democracia burguesa, ou o deslocamento desta no sentido de uma democracia operária, ou a tomada pura e simples do poder.” (FERNANDES, 1978, p. 17).

Foi possível observar como Lênin apresenta novos elementos ao campo do marxismo, e contribui em muitos aspectos com a perspectiva crítico-dialética. A partir da leitura de Florestan Fernandes sobre a obra de Lênin, o autor brasileiro destaca suas contribuições, as apontando como ganhos significativos em, principalmente, dois aspectos: primeiro, sua teoria fincou a política nas bases revolucionárias do marxismo, avançando no conhecimento da realidade política da sociedade de classes, para que com isso, a transição para o socialismo fosse precisa; segundo, a primeira formulação teórica e prática da revolução proletária como processo histórico e vivido.

Desta maneira, observamos momentos do estudo cuidadoso e reflexivo de Florestan Fernandes sobre a teoria social marxista. Como dito, Lênin foi uma de suas maiores referências nesse campo. O olhar histórico e cientificamente rigoroso de Florestan Fernandes tornou-se seu diferencial nas reflexões desenvolvidas acerca do marxismo e seus autores.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A caminhada de Florestan Fernandes, como foi mencionado, tem muitas nuances teóricas. A formação na USP e a sua capacidade extraordinária cognitiva lhe ofertaram qualidades desejáveis para um cientista social. Sua facilidade com as mais diversas obras e

escolas da sociologia mundial o colocaram, em determinados momentos, localizado no ecletismo teórico. Mas se faz necessário considerar o contexto das Ciências Sociais durante a formação intelectual de Florestan Fernandes, marcado por inflexões, embates e transformações sociais. Enquanto intelectual crítico e adepto do questionamento eminente como forma de aprendizagem, Fernandes teve de se confrontar com a sociologia clássica e moderna e, a partir disso, desenvolver com outras perspectivas de mundo uma nova forma de oferecer respostas lúcidas e comprometidas com a realidade da sociedade brasileira.

Neste trabalho, como visto, buscou-se dialogar com diferentes interpretações acerca da produção teórica de Florestan Fernandes. Os resultados obtidos se dialogam mais intensamente com a compreensão de Freitag (2005), que afirma ter ocorrido uma aproximação sistemática de Florestan Fernandes com o escopo do marxismo no decorrer de sua vida. Nossa ida às obras do autor, cartas e manuscritos, além de comentadores qualificados, apresenta como Florestan Fernandes ao longo de sua trajetória foi se adaptando às oportunidades ofertadas. Faz-se necessário considerar, como trabalhado nesta pesquisa, que o sociólogo tem origem divergente dos demais intelectuais de sua época e, portanto, havia necessidades diferenciadas. Como por exemplo, optar por afastar-se da militância política socialista para finalizar suas titulações. Nesse sentido, verifiquei também como a desarticulação do movimento socialista no Brasil não favoreceu Florestan Fernandes, condições necessárias para um pleno desenvolvimento ao lado da corrente. Enquanto intelectual e na época já casado, precisava escolher por aquele caminho que lhe oferecesse mais segurança e assertividade.

Desde jovem Fernandes admira e estabelece contato com autores da corrente marxista, entretanto, considerando que no decorrer de sua graduação não existia um terreno de estudiosos marxistas na USP, assim como necessitava de tempo para tornar-se o intelectual que almejava, deixou essa aproximação de lado. O que não significa dizer que esse laço se tornou inexistente. Embora em alguns momentos ele pareça distante ou não interessado às discussões e leituras do marxismo, os fazia em segundo plano.

Florestan Fernandes, visto sua origem e suas aspirações, sempre se interessou pelo campo das ideias revolucionárias. Entretanto, concordamos com Freitag (2005) quando esta atesta que caso o AI-5 e o exílio de Florestan não acontecessem de maneira tão brutal, talvez o seu desenvolvimento com o marxismo tivesse sido outro. Considerando aqui, claro, os rumos que suas pesquisas estavam tomando. Ao contrário da autora, não entendemos que tenha ocorrido uma ruptura epistemológica (pura e simples) em sua obra, abandonando os antigos referenciais. Florestan Fernandes aproxima-se sistematicamente do campo do marxismo a partir da década de 1970, porém, não atestamos um abandono de seus teóricos antigos. Ao contrário

disso, concluímos que todo acúmulo realizado anteriormente desaguou de algum modo em suas reflexões e análises políticas, como foi o caso de *A Revolução Burguesa no Brasil*.

Com o golpe civil-militar, Florestan Fernandes se viu encurralado, angustiado e sem esperanças para o futuro da sociedade brasileira. Enxergou na perspectiva socialista-revolucionária razões para lutar, assim como encontrou os instrumentos analíticos que o possibilitaram compreender com efetividade os acontecimentos históricos e políticos do Brasil. Aquele que nunca foi de recuar frente aos problemas tinha no socialismo, no auge da sua maturidade acadêmica e profissional, o elemento central de sua trajetória. A arma necessária para expor, defender e compreender a sua história e a história de seu povo, os trabalhadores, os pobres, os esquecidos, os subalternizados. Florestan Fernandes não se comportou como um socialista-revolucionário desde o início de seus escritos, entretanto sempre existiu essa chama em seu coração, chama que a história fez questão de acentuar, chama que queimou e apresentou para nós, sem dúvidas, um dos mais célebres e críticos marxistas da história do Brasil.

REFERÊNCIAS

AMADEO, Javier. Teoria política: um balanço provisório. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 19, n. 39, p. 17-34, 2011.

ARRUDA, Maria Arminda. Trajetória singular: o acadêmico Florestan Fernandes. In: MARTINEZ, Paulo H. (Org.). **Florestan ou o sentido das coisas**. 1ª edição. São Paulo: Boitempo Editorial, 1998.

BARÃO, Gilcilene O. D. Florestan Fernandes e o marxismo: dois momentos de uma longa trajetória (1946 e 1983). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.48, p. 324-337, 2012.

CERQUEIRA, Laurez. **Florestan Fernandes: vida e obra**. 2ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

COHN, Gabriel. O ecletismo bem temperado. In: D' INCAO, M.A. (Org.). **O saber militante: ensaios sobre Florestan Fernandes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: UNESP, 1987.

DEL ROIO, Marcos T. Sociologia e socialismo em Florestan Fernandes. In: MARTINEZ, Paulo H. (Org.). **Florestan ou o sentido das coisas**. 1ª edição. São Paulo: Boitempo Editorial, 1998.

ENGELS, Friedrich. Carta a Joseph Bloch. 21-22 de setembro de 1890. In _____. **Obras Escolhidas em três tomos**. Lisboa: Avante! 1982. Disponível em: <https://www.marxists.org/português/marx/1980/09/22-1.htm>

FERNANDES, Florestan. **A condição do Sociólogo**. São Paulo: Hucitec, 1978.

_____. Entrevista Florestan Fernandes. **Revista Teoria e Debate**. São Paulo, Fundação Perseu Abramo, nº13, jan/fev/mar, 1991.

FREITAG, Bárbara. Florestan Fernandes: revisitado. **Estudos avançados**, 19 (55), p. 230-243, 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

IANNI, Octavio. A sociologia de Florestan Fernandes. **Estudos Avançados**, 19 (26), p. 25-3, 1996.

OLIVEIRA, Marcos. **Florestan Fernandes**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

RODRIGUES, Lidiane S. Marx em três tempos de Florestan. **Dois pontos**, vol. 13, n. 1, p. 89-109, 2016.

SECCO, Lincoln. Florestan Fernandes: ciência e política. In: RODRIGUES, Jaime; TOLEDO, Edilene (orgs.). **Florestan Fernandes: 100 anos de um pensador brasileiro**. Livro eletrônico. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2020.

SILVA, Ricardo. História intelectual e teoria política. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, vol. 17, n. 34, p. 301-318, 2009.

GEOGRAFICIDADE E ALTERIDADE EM “O ROSTO”, DE VALTER HUGO MÃE

Delcyanne Kathlen Silva Lima
Graduanda em Letras - Inglês
delcyanne.kathlen@discente.ufma.br
UFMA

Márcia Manir Miguel Feitosa
Pós-Doutora em Estudos Comparatistas
marciamanir@hotmail.com
UFMA

RESUMO: O conto “O rosto” compõe a coletânea *Contos de cães e maus lobos* (2019), do angolano-português Valter Hugo Mãe e narra como uma criança que mora isolada em um monte aprende a ler as paisagens circundantes e como mais tarde entende que o Outro é também detentor de imagens e paisagens que devem igualmente ser vistas e percorridas. O objetivo deste trabalho é analisar como o homem experiencia o espaço e de que forma ele estabelece sua relação de geofricidade; pretende-se também investigar como ocorre a descoberta do Outro com quem esse homem divide seu espaço. Para atingir os objetivos propostos, a metodologia escolhida será a pesquisa bibliográfica. Para a análise do texto literário serão utilizados alguns conceitos da Geografia Humanista Cultural de base fenomenológica, tais como o de *paisagem* e *geofricidade*, encontrados nos estudos de Éric Dardel e *experiência*, presente nas obras de Yi Fu Tuan. Será também considerado o conceito de *alteridade* a partir dos estudos do filósofo francês Emmanuel Lévinas. Como conclusão, entende-se que o menino mantém com o espaço uma relação estreita, uma *geofricidade* ímpar com o monte e com as imagens da paisagem que se formam ao seu redor. No que se refere à alteridade, vê-se que o expandir do mundo da criança é dado quando ele passa a conhecer novos rostos e a perceber que não está sozinho. Nesse momento, a presença da escola demonstra ser um importante espaço de socialização entre o Eu e o Outro. Esse contato permite que a criança enxergue o Outro de uma nova maneira, a ponto de perceber, nos rostos já conhecidos e nos recém-descobertos, a singularidade e a profundidade de cada homem.

Palavras-chave: Geografia Humanista Cultural; Valter Hugo Mãe; Literatura Portuguesa; Alteridade.

1. INTRODUÇÃO

Valter Hugo Mãe é o nome artístico do escritor, cantor e artista plástico Valter Hugo Lemos. Nascido em 1971 na cidade de Saurimo, em Angola, mudou-se jovem para Portugal onde graduou-se em Direito e mais tarde fez uma pós-graduação em Literatura Portuguesa Moderna e Contemporânea. Mãe seguiu a Literatura como profissão, sendo ele proprietário de uma editora, escritor de poesia e romances. A jornada do autor pelo mundo da escrita rendeu, ao longo dos anos, obras caras à literatura portuguesa contemporânea, tais como seu romance *o remorso de baltazar serapião* (2006) que, além de ter sido bem recebido pela crítica e bastante premiado, foi chamado de “tsunami literário” por José Saramago. *a máquina de fazer espanhóis* (2011), *A desumanização* (2017) e *Homens imprudentemente poéticos* (2016) são outras obras de grande destaque em sua carreira.

Valter Hugo Mãe pertence ao que se denomina Novíssima Literatura Portuguesa, um ramo contemporâneo do fazer literário que diverge da tradição nacionalista canonizada em Portugal ao descentralizar suas narrativas do homem português para se dirigir ao homem cosmopolita, globalizado (Real, 2012). Dessa forma, as obras de Mãe são voltadas sobretudo para as vivências do homem, para “as mil humanidades que há dentro de nós” (Couto, 2019, p. 9), como afirma Mia Couto no prefácio escrito para *Contos de cães e maus lobos* (2015).

Na coletânea *Contos de cães e maus lobos*, publicada em Portugal em 2015, o autor volta seu olhar sensível para a literatura infanto-juvenil. Os contos exploram variados cenários nos quais crianças e adultos protagonizam o descobrir de si e do outro, permitindo novos olhares sobre a vida e aquilo que a constitui. Nas notas finais do livro, Mãe afirma que “melhorar o mundo, servindo às crianças uma ética e uma sensibilidade em que acreditamos, é o mesmo que lhes pedirmos que cresçam melhores do que nós”, o que, “para um instante de leitura que talvez só devesse passar perto do que é brincar, é como atirar uma responsabilidade que, na verdade, a criança não pediu para assumir” (Mãe, 2019, p. 90). No entanto, o autor justifica não ter jeito para textos que apenas divirtam e prevalece seu desejo de melhorar o mundo. Assim, é possível visualizar em *Contos de cães e maus lobos* uma tentativa de Valter Hugo Mãe de semear nos grandes e, sobretudo, nos pequenos leitores sentimentos e princípios que levem a um futuro mais promissor.

“O Rosto” é o quinto conto da coletânea e um exemplo singular da literatura voltada para a construção de valores éticos pretendida por Valter Hugo Mãe. Narrado do ponto de vista de uma criança que vive isolada em um monte e desce para ir à escola pela primeira vez, o conto fala diretamente sobre as descobertas que o mundo reserva às crianças, dentre elas o conhecimento que o mundo vai além do que os olhos alcançam, o que também pode ser dito sobre o reconhecimento do Outro. Um outro ponto notável da narrativa é a relação de proximidade que a criança mantém com as paisagens que a circundam: o monte em que vive e o que se estende à vista.

Portanto, a partir de alguns dos temas explorados por Mãe em “O Rosto”, este trabalho objetiva analisar de que forma o protagonista do conto descobre o Outro com quem ele dividirá o novo espaço em que se encontra: a escola. Pretende-se também observar a maneira que a criança experiencia os espaços em que se encontra, sobretudo a escola e o monte. Em resumo, o artigo seguirá uma linha de análise que conduz ao viés da *alteridade*, pelo vínculo formado entre a criança e o Outro, explorando de maneira similar a *geograficidade*, em vista da abordagem do vínculo entre homem e espaço.

Para sustento da proposta de análise, será utilizado o conceito de *alteridade*, encontrado em Lévinas, e os conceitos do âmbito da Geografia Humanista Cultural de base fenomenológica, como os de *lugar* e *experiência*, encontrados em Tuan; além de *geograficidade* e *paisagem*, trazidos por Dardel. Pela proposta de abordagem de diferentes áreas como a Literatura, a Geografia e a Filosofia, este artigo se configura enquanto trabalho de natureza interdisciplinar.

2. A CRIANÇA E O ESPAÇO

Na quinta narrativa dos *Contos de cães e maus lobos*, Valter Hugo Mãe elege como protagonista uma criança em idade escolar que vive em relativo isolamento em um monte junto aos pais e ao cachorro de estimação. A criança, assim como seu pai, que é guarda-florestal, é responsável por manter sempre em vigia o horizonte a fim de evitar possíveis desastres ambientais. A primeira experiência do personagem longe do espaço conhecido ocorre quando ele vai para a escola, onde entra em contato com os colegas e a professora. Assim, o conto acompanha a criança no processo de ampliação e descoberta do mundo a partir da experiência.

Entendendo a experiência como “as diferentes maneiras por intermédio das quais uma pessoa conhece e constrói a realidade” (Tuan, 2013, p. 17), destaca-se no conto a experiência da contemplação do espaço, de viver em harmonia com a natureza, a apreciar não só as imagens da paisagem, mas a tranquilidade do silêncio e a familiaridade do lar. Para compreender de que forma essa experiência é formada, é preciso considerar os sentimentos e percepções da criança para com os espaços que a rodeiam, a exemplo do monte e da paisagem.

As descrições iniciais do conto revelam uma familiaridade cultivada através dos anos:

Durante muitos anos, vivemos sozinhos no cimo de um monte onde apenas estava a nossa casa, doze árvores e muitos pássaros. Tínhamos um cão e ele gostava de ladrar só de estar feliz, ou então era um bocado maluco, porque ladrava sem motivo enquanto fazíamos o nosso trabalho.

Durante muitos anos, eu, a minha mãe e o meu pai vivemos nessa casa no cimo de um monte mais ou menos afiado que custava subir e descer. Explicaram-me que a nossa tarefa era ver ao longe, e eu via ao longe sem saber o que esperar e esperava que um dia pudesse entender melhor porque tínhamos de o fazer (Mãe, 2019, p. 49).

No monte está a experiência da criança como ser-estar no mundo, está sua família, seu lar e a paisagem que lhe é uma velha conhecida. A essa ligação experiencial e concreta entre o homem e o meio que habita Éric Dardel vai denominar *geograficidade*. (Dardel, 2015, 1-2). Para Marandola Jr. (2009, p. 494), “a geograficidade diz respeito aos laços de cumplicidade que o homem estabelece com o meio, trazendo para o campo de interesse do geógrafo a afetividade,

os sentimentos, a emoção e o complexo sistema de significações que o conhecimento intuitivo e perceptivo implicam”. A geograficidade está relacionada, portanto, ao constructo da experiência do homem a partir da percepção subjetiva dos espaços.

Estabelecido o reconhecimento dos laços entre a criança e o meio, é possível ainda categorizar esses espaços de acordo com os sentimentos a eles destinados. Como anteriormente comentado, o monte é onde está assentado o lar do protagonista; é parte de seu espaço primitivo, seu centro de referência, seu ponto inicial a partir de onde ele pode observar o que se estende além, o “espaço onde se desenvolve a existência e que obriga a procura de horizontes, a escolha de direções e de percursos a seguir” (Holzer e Holzer, 2013, p. 97). Dessa forma, é possível afirmar que o monte é um *lugar*, seguindo a conceituação do termo pelo geógrafo humanista Yi Fu Tuan. Para ele, os lugares são centros de valor e significação (Tuan, 2013); lugares são os espaços conhecidos, seguros e estáveis.

O monte pode ser interpretado também, de certo modo, como uma extensão da família. Como narrado pela criança, ver a paisagem além-monte é um trabalho dela e de seus pais. Em sua descrição ela afirma imaginar que este seria também um rosto a observar o que estava ao longe:

Os montes vizinhos eram mais cobertos do que o nosso, que parecia careca, assim sem cabelo por ter apenas doze árvores. Estava a nossa casa ali pousada, na careca do monte, como um pequeno chapéu. Eu até imaginava que o nosso monte, ali abaixo de onde estávamos, teria uns olhos e uma boca para ser uma cabeça toda catita a fazer o mesmo que fazíamos nós, ver ao longe (Mãe, 2019, p. 49-50).

Assim como em um negócio familiar, eram os quatro a cumprir a função de guardar o horizonte. Também chamam a atenção nessa descrição a animação e os traços humanos que o protagonista atribui ao monte. A respeito disso, Dardel afirma que “[...] a experiência geográfica, tão profunda e tão simples, convida o homem a dar à realidade geográfica um tipo de animação e de fisionomia em que ele revê sua experiência humana, interior ou social” (Dardel, 2015, p. 6). Portanto, a criança supõe no monte aquilo que ela vive, um rosto sempre vigilante a observar a paisagem. Essa paisagem é outro elemento geográfico muito prezado pela criança.

Paisagem é um termo que ocupa uma posição privilegiada nos estudos da Geografia Humanista Cultural de base fenomenológica, formando com os conceitos de *espaço* e *lugar* uma espécie de tripé dessa linha de estudos. Pode-se compreender a ligação entre os três no chamado “axioma de Relph”, em que ele, Relph, afirma que: “Lugares têm paisagens, paisagens e espaços têm lugares” (1979, p.16 *apud* Marandola Jr., 2009, p. 497). Ou seja, há uma constante inserção de um elemento dentro do outro, tornando-os indissociáveis. Dardel afirma

inicialmente que “a paisagem é a geografia compreendida como o que está em torno do homem, como ambiente terrestre” (2015, p.30). Essa definição torna fácil identificar o que seria paisagem no conto: aquilo que abrange o espaço que a vista alcança. Porém, mais do que isso, como acrescenta o próprio Dardel, “[...] a paisagem é um conjunto, uma convergência, um momento vivido, uma ligação interna, uma ‘impressão’, que une todos os elementos” (Dardel, 2015, p. 30). Portanto, a paisagem não estaria disponível ao homem para mera observação, mas seria composta também por seu olhar, construída pela junção de percepções e experiências.

Dessa maneira, o conhecimento íntimo da paisagem na narrativa vem da afetividade que a criança confere a esse elemento espacial, da forma de interação entre ela e o meio e sobretudo das percepções que ela coleciona ao longo do tempo. A percepção é tida como um estender-se ao mundo (Tuan, 2012), uma

atividade mental de interação do indivíduo com o meio ambiente que ocorre através de mecanismos perceptivos (visão, audição, tato, olfato e paladar) e cognitivos (que envolvem a inteligência, incluindo como motivações, humores, conhecimentos prévios, valores, expectativas) (Rocha, 2007, p. 24).

Portanto, a atitude da criança revela sua abertura para receber os sinais que a paisagem lhe dá e entendê-los. Como destaca Rocha (2007), são os sentidos os grandes responsáveis por colher essas percepções. No conto sobressai-se o uso da visão:

Em certas alturas, eu, a minha mãe e o meu pai sentávamo-nos lado a lado a trabalhar nisso de ver o longe. Todos os três observávamos como estavam as paisagens calmas e como se ouvia o silvo pequeno do vento e o marulhar das folhas. Conversávamos devagar, por não ser importante fazer as coisas à pressa nem falar (Mãe, 2019, p. 50).

Ver a paisagem para a criança não é apenas uma atividade corriqueira, mas uma responsabilidade que a personagem leva a sério. Ainda que a protagonista não tenha total discernimento sobre o papel de sua vigília, uma vez que ela “tinha sempre dificuldade em separar o que não importava do que era fundamental para o [...] trabalho” (Mãe, 2019, p. 51), ela parece entender que a paisagem pode ser uma força envolvente e penetrante (Dardel, 2015) que exige constante atenção. Assim, conforme a narrativa, a personagem demonstra possuir uma aprimorada capacidade de ver ao longe, visto que, “quando se vive num silêncio tão grande, a tomar conta de algo tão distante, aprende-se a ver melhor. Aprende-se a ver pela cor das coisas, pelo movimento e até pelos odores o que pode estar a acontecer” (Mãe, 2019, p. 50-51).

Pode-se perceber que, da mesma forma que em sua relação com o monte, a criança está emocionalmente ligada à paisagem. Apesar de ser um elemento indomável, incapaz de ser controlado pelo homem, a observação paciente da paisagem revelou ao personagem aspectos que só lhe são revelados por sua experiência singular com esse espaço. Retomando o “axioma de

Relph”, vemos que o espaço além do monte não é apenas paisagem, mas também lugar, uma vez que há ali significação e afeto que vêm de conhecer esse elemento. Na relação da criança com esses dois espaços pode-se vislumbrar o que Livia de Oliveira comenta em “Percepção da Paisagem Geográfica: Piaget, Gibson e Tuan”: “uma intenção e uma afeição coincidem em uma experiência, que implica capacidade de aprender a partir da própria vivência” (Oliveira, 2000, p. 21).

Eu expliquei como me sentava nos bancos, virado ora para sul, ora para norte, e expliquei que a paisagem mudava de cores e movimentos, tinha ruídos grandes e outros discretos e que havia que saber para onde olhar. Depois, expliquei que o mais importante era perceber o que acontecia longe, lá onde ficavam os montes mais isolados e aonde quase ninguém ia (MÃE, 2019, p. 53).

Há intencionalidade na contemplação que fomenta uma percepção sensível e atenta, uma relação de respeito e escuta do que a paisagem diz sobre si mesma, retomando ao princípio da geograficidade. Entre a criança e o espaço geográfico verifica-se uma estima que surge a partir de anos de zelosa observação, “uma cumplicidade de quem partilha vazios e silêncios” (Couto, 2019, p. 9).

3. PAISAGENS DO ROSTO

O homem, não importa em qual idade, tem apego pelos lugares de conforto, tranquilidade e segurança, tal como suas casas. No entanto, para as crianças, crescer significa também sair de seu espaço confortável para enfrentar aquilo que o mundo lhe dispõe: novas pessoas e novos espaços. Em uma parcela considerável das sociedades contemporâneas, esse novo espaço é a escola e essas pessoas são os colegas de classe, a professora, funcionários da escola, entre outros. Em “O Rosto”, o personagem se depara com essa descoberta:

Eu sabia que um dia teria de ir à escola, estava a chegar à idade e a minha mãe já tinha descido monte abaixo a avisar uns senhores de que era preciso que a carrinha das crianças fosse parar ao pé de nós.

[...]

Quando a carrinha chegou, vinha com três crianças de lugares ainda mais afastados. Não foram, é claro, as primeiras crianças que vi, mas eu não estava habituado a ter crianças por companhia. [...]

Na escola, sentados em mesas pequenas, com um caderno e um lápis para copiar letras e números, éramos oito alunos e a professora (Mãe, 2019, p. 51-52).

A ida à escola causa, compreensivelmente, temores e dúvidas, afinal a criança estaria se despedindo de uma rotina estabelecida por anos a fio. Ela se questionava: “quem faria a minha parte de ver ao longe a medir os humores da paisagem?” (Mãe, 2019, p. 52). Ir para a escola

mudaria toda a estrutura cotidiana da vida dela. No entanto, como afirma Dardel (2015, p.82), “simultânea à vontade de tornar as coisas próximas está a necessidade do homem de se dirigir, ir de encontro ao que está longe, para se reconhecer no mundo ao redor” Ou seja, apesar de tirar o personagem de sua zona confortável, a escola não seria um espaço de coisas negativas. Na vida de uma criança, além do aprendizado formal, a escola proporciona interação com outras realidades, amadurecimento emocional e a formação de valores éticos, como solidariedade, empatia e respeito. Portanto, dirigir-se a esse espaço inexplorado é um passo para a construção identitária da criança, bem como para o reconhecimento de si mesma enquanto ser social. Os pais da protagonista reconhecem a importância disso, alegando que o tempo de ir à escola era o mais importante e seria agora sua principal tarefa.

A criança, apesar dos receios iniciais, não se fecha para a nova experiência. Sua adaptabilidade é característica da curiosidade infantil das crianças em relação ao que o mundo tem a lhe oferecer, uma abertura para a exploração e descoberta. Na escola o personagem constata, por exemplo, que a professora vinha de uma cidade, portanto as paisagens que ela conhecia eram diferentes. Enquanto a paisagem citadina abundava de casas e pessoas, a criança comparava com sua paisagem calma e bucólica, onde raras vezes se avistavam pessoas. Ela pensa no quão difícil seria vigiar a paisagem da cidade: “Eu pensei que difícil seria o trabalho do meu pai, que tem de estar atento ao que fazem as pessoas pela paisagem, se tivesse uma paisagem de tanta gente” (Mãe, 2019, p. 53). Assim, ela começa a perceber que as pessoas experienciam paisagens distintas.

A personagem narra que, em uma atividade corriqueira, as crianças deveriam falar de seus respectivos trabalhos. Ao compartilhar sua tarefa como observador de paisagem, ela percebe dicotomias entre as próprias experiências com o espaço. Ela estava acostumada a olhar o que ocorria ao longe na paisagem, ao passo que, na sala de aula, “tudo era perto e [...] nada se distanciava de nada como nos montes da paisagem” (Mãe, 2019, p. 53). Contudo, a professora chama a atenção da criança para uma nova perspectiva; de que o rosto também oferecia paisagens e distâncias: “Disse-me que o rosto de cada um também era imenso como a paisagem e, visto com atenção, tinha distâncias até infinitas que importava tentar percorrer” (Mãe, 2019, p. 53). A professora planta a semente para uma nova maneira de ver o Outro, provocando na criança uma abertura para a alteridade.

Ao falar de alteridade, destaca-se o nome do filósofo Emmanuel Lévinas. A alteridade para esse filósofo tem por base a ética e a responsabilidade do Eu para com o Outro. De acordo com Garcia (2019, p. 20), a alteridade postulada por Lévinas “traz a prerrogativa da percepção do outro como uma epifania do rosto, um face a face, quando nos vemos refletidos no outro e

nos colocamos em xeque, questionamo-nos e nos responsabilizamos pelo outro”. Nessa filosofia, a ideia do rosto ocupa posição central, não como face literal, mas como o “modo como o Outro se apresenta, ultrapassando a ideia do Outro em mim[...]” (Lévinas, 1980, p. 37).

O outro que se manifesta no Rosto perpassa, de alguma forma, sua própria essência plástica, como um ser que se abrisse a janela onde sua figura, no entanto, já se desenhava. Sua presença consiste em se despir da forma que, entretantes, já a manifestava. Sua manifestação é um excedente (surplus) sobre a paralisia inevitável da manifestação. É precisamente isto que nós descrevemos pela fórmula: o Rosto fala. (Lévinas, 2009, p. 51 *apud* Garcia, 2019, p. 20)

O conto “O Rosto”, de Valter Hugo Mãe configura uma narrativa bastante alinhada com a filosofia da alteridade de Lévinas. Curiosa com as supostas paisagens longínquas que estão no rosto do Outro de que havia falado a professora, a criança se põe a perscrutar a face do pai e do cachorro em busca de respostas:

Pus-me a olhar para o meu pai a ver se no seu rosto havia algo que se comparasse ao afastado dos montes, o verde mudando, as encostas apenas cobertas pela luz do sol, o arvoredo como um tapete que parece rasteiro.

Pus-me a olhar para o rosto do meu pai à procura do que fosse distante, quando parecia que o rosto de uma pessoa tinha tudo tão à flor da pele.

Quando o nosso cão parou de ladrar, trouxe-o para junto de mim e encarei-o atento (Mãe, 2019, p. 54).

Nesse caso, é novamente sob a visão que repousa o papel de colher as percepções, a criança não mais observando a paisagem espacial, mas buscando as paisagens do rosto. A personagem, tão acostumada a observar a natureza, não tinha ainda aprendido como olhar o Outro: “[...] eu não sabia como entender o que me dissera a professora nem havia nada de paisagem na expressão de alguém” (Mãe, 2019, p. 54). No entanto, aprender exige persistência, como parece saber a professora. Assim, ela coloca a criança sentada de frente para as outras enquanto a aula acontece. De frente para os colegas a criança nota o rosto distraído de uma menina. No rosto da colega, ela finalmente compreende o que havia dito a professora:

Subitamente, enquanto fazia também as minhas letras — e eu desenhava já muito bem todas as vogais —, percebi que uma menina se distraíra a ver nada. Via nada como se fosse alguma coisa. Tinha o rosto parado e apontado para o tecto e, embora de olhos abertos, ficava estranha, como se adormecida. O rosto dela, ali todo à flor da pele, pareceu-se realmente com o distante da paisagem. Veio à sua expressão uma lonjura que impossibilitava, a quem a visse, perceber com nitidez o que lhe passava no seu pensamento.

Percebi que para dentro de nós há um longo caminho e muita distância. Não somos nada feitos do mais imediato que se vê à superfície. Somos feitos daquilo que chega à alma e a alma tem um tamanho muito diferente do corpo (Mãe, 2019, p. 54).

Há um despertar de consciência, um aprendizado que surge a partir do acúmulo de experiências de mundo que indicam um crescimento e amadurecimento da criança. Antes lhe era desconhecida a maneira de olhar o Outro e encontrar suas paisagens porque ela ainda não estava aberta a esse conhecimento. Tuan (2012, p. 30) afirma que “os órgãos dos sentidos são pouco eficazes quando não são ativamente usados. [...] É possível ter olhos e não ver; ouvidos e não ouvir”. A criança era, de fato, uma observadora experiente, mas seu alcance era limitado ao espaço geográfico, sua visão carecia de uso na tarefa de olhar o Outro.

Esse despertar para a alteridade faz da criança também um novo Eu, ou seja, um Outro, diferente da criança que era antes da experiência escolar; no conhecimento a respeito do Outro, ela constrói a própria identidade. Ela agora era capaz de compreender que “[...] a verdadeira essência do homem apresenta-se no rosto” (Lévinas, 1980, p. 270). Assim, até os rostos de convívio cotidiano são descortinados diante da criança: “Conheci melhor o meu pai. Conheci melhor a minha mãe. Até conheci melhor o nosso cão, que era mesmo maluco, porque lho via no rosto e tudo” (Mãe, 2019, p. 56). A criança vive a descoberta do que teoricamente já lhe era plenamente familiar, pois, como coloca Souza (2018, p. 63), muitas vezes o estranho é “um rosto já conhecido, porém o que muda é a forma como o Eu passa a enxergá-lo [...]”.

Na consciência ética do Outro, a criança demonstra entender que “a relação com o rosto pode, sem dúvida, ser denominada pela percepção, mas o que é especificamente rosto é o que não se reduz a ele” (Lévinas, 1982, p. 77). Apesar de sua recém-adquirida capacidade de ler as paisagens do rosto, ela sabe que há mais que permanecerá além de seus sentidos, pois “o rosto começa onde se vê e vai até onde já não há luz nem som” (Mãe, 2019, p. 56). Além disso, segundo comenta Garcia (2019, p. 60),

Lévinas alerta que o outro não pode ser reduzido a um conhecimento ou a uma categoria porque o outro, na relação de alteridade, está em constante movimento e permanente transformação. Quando o reduzimos a uma categoria, estamos negando a alteridade e cometendo uma violência contra ele.

No conto a criança parece ter posicionamento semelhante, pois demonstra entender que não se pode conhecer uma pessoa totalmente, o que é natural, pois

[...] por mais que observemos, ainda muita coisa nos há-de escapar e o importante é que estejamos tão atentos quanto possível para nos conhecermos uns aos outros.

[...] Entendi que o rosto é extenso e infinito, capaz de expressões que vamos conhecendo e outras que nunca vemos (Mãe, 2019, p. 54).

Assim, em “O Rosto”, Valter Hugo Mãe coloca a alteridade como uma prática de respeito e de abertura da criança para o Outro e para o mundo. A escola é um espaço de

desenvolvimento, onde, na proximidade com o Outro, ela descobre novas paisagens e distâncias que também carecem de sua atenção; e no lar está a possibilidade de re-conhecer e abraçar as novas partes de rostos que já se julgavam conhecidos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Valter Hugo Mãe constrói, em “O Rosto”, uma narrativa na qual o exercício de olhar, para o Outro e para o espaço, constitui o principal meio de ligação e construção de afetividade, conhecimentos e percepções; o olhar é aqui o maior contribuidor tanto para a construção da experiência da alteridade quanto da geograficidade. No conto, assim como em outros da coletânea, “Valter Hugo Mãe propõe uma atitude de vigília, de interesse, num cenário em que cada Indivíduo é, em parte, responsável pela compreensão daqueles que o rodeiam e, por intermédio dessa capacidade, um mais profundo conhecedor de si próprio” (Patriarca, 2016, p. 390-391 *apud* Matos, 2018, p. 334).

Em “O Rosto”, a saída da criança para explorar o mundo desconhecido amplia não só seu espaço de existência terrestre, mas também suas percepções do Outro e do seu Eu; nesse sentido, a presença da escola demonstra ser um importante espaço de socialização entre o Eu e o Outro. Assim como na perspectiva de Tuan (1965 *apud* Holzer, 2010, p. 249), o mundo é apresentado segundo “um campo de relações estruturado a partir da polaridade entre o eu e o outro. Ele é o reino onde nossa história ocorre, onde encontramos as coisas, os outros e a nós mesmos”. É na escola que a criança obtém o conhecimento inestimável:

Toda a vida precisamos de estar atentos, se assim não fizermos vamos perder muito do mais importante que acontece em nosso redor. Como se houvesse um incêndio mesmo diante de nós e nem sequer o percebêssemos antes que restem todas as coisas completamente queimadas (Mãe, 2019, p. 56).

Esse é um conhecimento que ela levará não só para observar as paisagens do rosto dos recém-chegados, mas também para perscrutar as profundidades desconhecidas daqueles que sempre estiveram ali.

REFERÊNCIAS

COUTO, MIA. Um pequeno prefácio para contos gigantes. In. MÃE, Valter Hugo. **Contos de cães e maus lobos**. Prefácio. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2019.

DARDEL, Éric. **O Homem e a Terra: natureza da realidade geográfica**. Trad. Werther Holzer. São Paulo: Perspectiva, 2015

GARCIA, Sílvia Cristina. **Homens imprudentemente poéticos: alteridade e criação literária em Valter Hugo Mãe**. 2019. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

HOLZER, Werther. A construção de uma outra ontologia geográfica: a contribuição de Heidegger. **GEOfografia**, v. 35, n. 2, p. 241-251, 2010.

HOLZER, Werther; HOLZER, Selma. Cartografia para crianças: qual é o seu lugar?. **Geograficidade**, v. 3, n. 1, p. 93-104, 2013.

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Tradução de José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1980.

_____. **Ética e infinito**. Tradução de João Gama. Lisboa: Edições 70, 1982.

_____. **O humanismo do outro homem**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MÃE, Valter Hugo. **Contos de cães e maus lobos**. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2019.

MARANDOLA JR, Eduardo. Geograficidade e espacialidade na literatura. **Geografia**, v. 34, n. 3, p. 487-508, 2009.

MATOS, Paulo Jorge Augusto. Contos de cães e maus lobos, de Valter Hugo Mãe: O Erro Como Fonte De Mudança Para Um Mundo Melhor. Cem Cultura, Espaço & Memória: **Revista Do Citcem**, n. 9, 2018.

OLIVEIRA, Livia. Percepção da paisagem geográfica: Piaget, Gibson e Tuan. **Geografia**, v. 25, n. 2, p. 5-22, 2000.

PATRIARCA, Raquel. “Todas as pessoas são a felicidade de alguém”: o sentido do outro na literatura infantojuvenil de Valter Hugo Mãe. In: **Nenhuma palavra é exata: estudos sobre a obra de Valter Hugo Mãe**. Porto editora, 2016. p. 383-404.

REAL, Miguel. **O romance português contemporâneo (1950- 2010)**. Caminho: Lisboa, 2012.

RELPH, Edward C. As bases fenomenológicas da Geografia. **Geografia**, Rio Claro. v.4, n. 7, p.01-25, abr. 1979.

ROCHA, Samir Alexandre. Geografia Humanista: história, conceitos e o uso da paisagem percebida como perspectiva de estudo. **Raega-O Espaço Geográfico em Análise**, v. 13, 2007.

SOUZA, Ágnes Christiane de. **Percepção de si e alteridade na obra de Valter Hugo Mãe**. 2018. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

TUAN, Yi-Fu. “Environment” and “world”. **Professional Geographer**, v.17, n.5, p.6-7, 1965.

_____. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. Trad. Livia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2012.

_____. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. Trad. Livia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2013.

O *ÁPEIRON* COMO O PRINCÍPIO DE TODAS AS COISAS - O CONTRAPONTO METAFÍSICO À MATERIALIDADE DA ÁGUA

Matheus Costa Rodrigues
Graduando em Filosofia
matheus.cr@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Ivan Jorge Sousa Pessoa
Doutorado em Filosofia
pessoabarrett@hotmail.com
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo principal apresentar, destacar e analisar o percurso filosófico inaugurado por Anaximandro, filósofo pré-socrático da escola de Mileto, a partir de sua contraposição à proposta de substância originária (*arché*) cunhada pelo seu mestre Tales, em sendo a água o elemento primordial de todas as coisas. Neste, evidencia-se uma justaposição de traços mitológicos com o impulso filosófico na tentativa de se conceber o mundo a partir de uma intuição racional. Que, por sua vez, resulta de um sentimento estético experienciado em contemplação à *phýsis*. Em Anaximandro, a força intuitiva do filosofar acaba por elevá-lo para além das propriedades físicas da natureza, através de um “salto filosófico” que considera ser o princípio de tudo indeterminado. O *ápeiron* se apresenta como o ser originário que condiciona toda a pluralidade de existências. Através da expiação da injustiça do vir-a-ser, todos os elementos que possuem qualidades determinadas estarão fadados ao sucumbir. O tempo e o devir atuam como agentes do *ápeiron* ao delimitarem a finita existência. Ademais, apresenta-se uma concepção de tempo (*Aion*) que se integra ao indeterminado e que se diferencia do tempo (Cronos) que influencia na transitoriedade das coisas. Em termos filosóficos, o que se apresenta na filosofia anaximândrina é um aperfeiçoamento metafísico do pensamento. Um olhar para além das coisas determinadas, ao alcance do ser originário que se manifesta em pequenos lampejos, e cuja abrangência acompanha a sua ilimitude.

Palavras-chave: Tales; Arché; Anaximandro; Princípio.

1. INTRODUÇÃO

Dentre os filósofos da Grécia Antiga – nomeadamente conhecidos como pré-socráticos –, Anaximandro de Mileto se destaca quanto ao seu projeto filosófico concebido a partir de constatações de natureza lógica, em que o princípio de todas as coisas não poderia ser proveniente dos elementos que compõem a *phýsis*. Esta, por sua vez, está circunscrita pela dinamicidade e organicidade que evidencia a complexidade da natureza viva: suas inter-relações e necessidades na medida de um sistema que se autorrealiza.

Em Tales se identifica determinadas simbologias de natureza mítica que demonstram a herança mitológica ainda impregnada nos primeiros impulsos do filósofo em engendrar um cosmos a partir de uma intuição racional, e não mais dependente de uma divindade que corporificava determinado fenômeno da natureza. Ainda que fincando raízes de maneira

autônoma quanto ao pensar, a experiência mítica ganha certo escopo de representatividade na filosofia de Tales.

A água, a *arché* que a tudo cria e origina, em seus determinantes simbólicos de maleabilidade e movimento, principia a pluralidade das coisas. De um único elemento surge toda uma gama de seres, coisas e objetos. Os deuses, por sua vez, se camuflam na *phýsis*, e o elemento em si não se resume apenas a sua propriedade física. É também, contornado por componentes quiméricos.

Em Anaximandro, o impulso de afastar-se da materialidade das coisas tem como efeito a transposição de mundos – de um mundo paulatinamente perecível, para um mundo ilimitado, indeterminado. Uma dimensão inesgotável em que tudo está em unidade, e de onde a vontade de ser das coisas se manifesta na realidade com suas qualidades determinadas.

O *ápeiron*, como o princípio de tudo, apresenta-se enquanto uma concepção filosófica de teor metafísica. Um ponto de vista ontológico acima daquilo que se manifesta aos sentidos. Um plano inapreensível da realidade. Mas que condiciona o existir sem ter sido por ela (a realidade) engendrado.

Assim exposto, o presente artigo busca elucidar de que forma o pensamento de Anaximandro diverge da proposta filosófica de Tales, e em que medida tal diferença contribuiu para um avanço ainda maior e sofisticado na formação de um espírito filosófico. Perfazendo-se o florescimento de uma identidade de pensamento de natureza filosófica. Adicionalmente, objetiva-se analisar as possibilidades de um tempo (*Aion*) que esteja conectado ao ser indeterminado, a sua não-natureza.

2. “TUDO É UM” – SIMBOLOGIAS MÍTICAS E CONCEPÇÕES FILOSÓFICAS EM TALES DE MILETO

Para Tales de Mileto (625/4-558 A.C.), o princípio deflagrador de todas as coisas seria a água. Sendo assim, a busca por uma explicação racional acerca da *arché* (*ἀρχή*) encontrou o seu suporte intelectual na elucidação do primeiro filósofo do período clássico da Grécia. Essa verdade intuída, teve em suas verificações filosóficas, dois aspectos principais que se poderia mencionar como ponto de partida do pensamento de Tales: 1. *Observação dos aspectos elementares da realidade.* 2. *Experiência de contemplação da phýsis.*

Dito isso, o elemento “água” foi por Tales apreendido como uma substância presente em toda a realidade circunscrita (natureza, seres vivos, elementos, objetos etc.), sendo a responsável pela existência de uma vivacidade orgânica; criadora de novas possibilidades; refazendo ciclos. Em que as inter-relações e necessidades desse sistema natural dependeriam

do fluxo contínuo da água para se autorrealizar e existir. Assim, na perspectiva do filósofo milesiano: da água tudo tensiona para um vir-a-ser e, enquanto existência carrega consigo os atributos originários da substância.

[...] Tales, o fundador de tal filosofia, diz ser água [o princípio] (é por este motivo que ele declarou que a terra está sobre água), levado sem dúvida a esta concepção por ver que o alimento de todas as coisas é úmido, e que o próprio quente dele procede e dele vive (ora, aquilo de que as coisas vêm é, para todos, o seu princípio). Por tal observar adotou esta concepção, e pelo fato de as sementes de todas as coisas terem a natureza úmida; e a água é o princípio da natureza para as coisas úmidas. (ARISTÓTELES, *Metafísica, I, 3. 983 b 6* (DK 11 A 12)). (p. 51-52).

Adiante, o outro aspecto concernente à *arché* em Tales diz respeito à contemplação de uma verdade intuída que se mostra em conjunto com a experiência particular de encontro à natureza. Uma espécie de *páthos* (πάθος)¹⁰⁹ que a rigor não se apreende em sua totalidade. E em vista dessa dificuldade, condiciona as particularidades de um sentimento contemplativo¹¹⁰. (BULHÕES, 2020, p. 171).

Se o filósofo do período arcaico teve uma determinada visão de mundo é porque a Natureza a ele assim se mostrou. Ele viveu uma espécie de êxtase dionisiaco. Nesse sentido, podemos afirmar que o filósofo pré-socrático questionou o pensamento mítico, mas não contestou a experiência mítico-religiosa que lhe fez ver-sentir-ouvir a (sua) verdade. Nele, o que predominou não foi um frio e fino raciocínio lógico, mas, sim, um imenso e quente sentimento. Ou seja, na filosofia arcaica, os mitos ficaram para trás, mas os impulsos místicos não. (BULHÕES, 2020, p. 170).

Desse modo, pode-se compreender que a concepção intelectual de Tales de Mileto acerca do princípio de todas as coisas, teve como determinante adicional a experiência mítica decorrente de uma conexão ainda não desvinculada dos componentes mitológicos. Esse sentimento experienciado em ato contemplativo, também influenciou na definição da *arché* enquanto o elemento água. Deste resulta às simbologias que contornam a substância, como se de certa forma, a mitologia tivesse o seu escopo refletido no pensamento do filósofo pré-socrático. “[...] A filosofia teria aqui seu início por ter sido ele o primeiro a pensar a totalidade sem subterfúgios e fabulações, enunciando algo a propósito da origem do mundo mediante uma suposição cuja legitimidade não depende, em rigor, de um ideário miticamente orientado.” (BARROS, 2009, p. 170-171).

O fascínio pelo aspecto maleável do elemento água, e de suas propriedades intrínsecas observáveis em toda natureza viva, seres e objetos; a necessidade da vida à água para gerar

¹⁰⁹ “[...] Páthos é um termo grego que significa: paixão (por oposição à ação), sentimento, sensação, impressão, experiência, afecção.” (BULHÕES, 2020, p. 169).

¹¹⁰ Neste ponto, o sentimento contemplativo mencionado seria como uma espécie de instinto estético, ou mesmo, uma contemplação estética. (BULHÕES, 2020, p. 171). Essa definição pode ser aproximada do conceito de sublime em Kant na obra *Crítica da Faculdade do Juízo*: “[...] sublime é o que somente pelo fato de poder também pensá-lo prova uma faculdade do ânimo que ultrapassa todo padrão de medida dos sentidos.” (KANT, 2012, p. 96).

continuidades e recomeços; a universalidade da substância como parâmetro de toda e qualquer existência; tudo isso, em sendo o foco da perspectiva filosófica, à luz de um ponto de vista atravessado por traços mitológicos, reconduz o olhar do filósofo para os elementos que se coadunam, apesar de constituírem sob suas incumbências às especificidades distintas que determinam cada identidade de pensamento: *1. Identidade de pensamento de natureza mítica. 2. Identidade de pensamento de natureza filosófica.*

Por *identidade de pensamento de natureza mítica* entende-se a consciência (mítica) que, em busca de maximizar um senso de certeza acerca da realidade, convoca então os deuses para explicar os eventos da natureza: desde o fenômeno do trovão até a manifestação de processos cósmicos. Para tanto, há um refúgio da consciência às narrativas míticas, em que a origem e a existência do mundo seriam ancoradas pelas intervenções do divino. O destino dos homens e do cosmo se dá a partir da vontade dos deuses.

Já no que concerne a *identidade de pensamento de natureza filosófica*, tem-se como processo intuitivo um novo paradigma que estimula a consciência a investigar as causas primeiras da realidade: a investigação racional. Em que o véu do divino é atravessado por inquietações de ordem intelectual.

Apesar de contrário à convocação dos deuses como fundadores de toda a realidade passível de ser apreendida, em Tales se verifica alguns traços herdados da tradição mitológica. Por outro lado, delimita-se uma preocupação racional em se conceber o mundo a partir de uma autonomia do pensamento. Nesse sentido, o impulso filosófico começa a se movimentar à procura de uma legitimidade ativa, ainda que justaposto aos elementos místicos.

3. O DISCÍPULO E O SEU MESTRE: O INDETERMINADO E O ELEMENTO ÁGUA

Anaximandro de Mileto (610-547 A.C.) inaugura uma nova proposta de *arché* a partir das concepções de Tales, em que este determina ser a água a substância primordial e condicionante de todas as coisas. Ao verificar a construção do pensamento de seu mestre, constatou haver falhas que operam em contradição à ideia de princípio deflagrador da realidade.

Vê-se certamente que a água é um elemento, um momento no todo em geral, uma força física universal; mas outra coisa é que a água seja uma existência singular como todas as outras coisas naturais. [...] Aqui está a falha; aquilo que deve ser verdadeiro princípio não precisa ter uma forma unilateral e singular, mas a diferença mesma deve ser de natureza universal. (HEGEL, B – Crítica Moderna, *Tradu. de Ernildo Stein*, p. 54).

Conforme exposto por Hegel, a água é um elemento que se apresenta como um todo universal, na medida em que constitui parte integrante da natureza, dos seres vivos etc. Por

outro lado, em sendo elemento possuidor de aspectos naturais e, por sua vez, determinado e passível de mudança, o princípio deflagrador não poderia objetar a si mesmo e, ao mesmo tempo, ser a partícula fundamental e originária dos demais elementos e coisas – também objetáveis. A degradação de algo perfaz um fundo prévio onde tudo retorna ao seu ponto de unicidade, e deste o vir-a-ser das coisas se manifesta em existência.

[...] Tudo o que alguma vez veio a ser, também parece outra vez, quer pensemos na vida humana, quer na água, quer no quente e no frio: por toda parte, onde podem ser percebidas propriedades, podemos profetizar o sucumbir dessas propriedades, de acordo com uma monstruosa prova experimental. (NIETZSCHE, C - Crítica Moderna, Trad. de Rubens Rodrigues Torres Filho, p. 63-64).

Sendo assim, a transitoriedade de tudo o que existe pode ser apreendida como uma necessidade ou obrigatoriedade perante a condição de existência. Esse fundo prévio advogaria uma espécie de “chamado” ao vir-a-ser em existência, uma vez que se objetivou contra a vontade primária.

Para tanto, o princípio lógico utilizado por Anaximandro em observância à perecibilidade dos elementos e a falta que estes resultariam à unicidade, pode ser expresso da seguinte forma:

Tudo o que existe é perecível e determinado

A substância originária de tudo é imortal, eterna.

Logo, a substância originária é imperecível e indeterminada.

Nesse sentido, a *arché* só poderia constituir-se enquanto uma substância que não se submeteria aos processos de mudança e perecibilidade. Bem como, não se determinaria em sendo algum elemento da natureza que possuísse propriedades materiais e objetáveis. Com efeito, aquilo que dá condições para que tudo exista é indeterminado. Cunhado por Anaximandro na palavra grega *ápeiron* (*ἄπειρον*). “[...] Diz ele que tal princípio não é nem água nem qualquer outro dos chamados elementos, mas uma outra natureza *ápeiron*, de que provém todos os céus e os mundos neles contidos”. (KIRK; RAVEN; SCHOFIELD, 1994, p. 107).

Ademais, percebe-se que o fundo prévio até então intuído como o condicionante de todo vir-a-ser, de todas as coisas existentes, é indicado pelo filósofo pré-socrático através de sua negatividade. Ou seja, partindo-se daquilo que a substância primária não é: in-determinado (*á-peiron*); in-limitado; in-destrutível. Como condicionante, é também incondicionado. Pois, sendo princípio, é não-engendrado.

O termo *ápeiron* pode ser decomposto em um alfa privativo, indicativo de negação, e no termo *peira* que significa “experiência”, porém também pode conter a forma basal de *peírar* que significa “fim”, “limite” e que remeteria as ideias de definição ou limitação. Apesar disso, a língua latina não tem uma palavra equivalente para *ápeiron*, assim designamos “indeterminado”, “indefinido”, “ilimitado” que se aproximam mais do termo original. (BARROS, 2022, p. 37).

Não sendo possível apreender a grandeza totalizante do *ápeiron*, concebe-se em Anaximandro um projeto filosófico que se contrapõe ao de seu mestre. E mais ainda, manifesta uma tentativa de buscar para além da materialidade das coisas, um plano metafísico que possa sustentar e explicar a existência de todas as coisas e a degradação destas.

4. DA MULTIPLICIDADE À UNIDADE: EXISTÊNCIA E PENITÊNCIA

Em sua obra *A Filosofia na Idade Trágica dos Gregos*, o filósofo Friedrich Nietzsche descreve de maneira sucinta algumas considerações filosóficas acerca do Indeterminado em Anaximandro. Previamente à análise deste, tem-se uma redescoberta da filosofia clássica em Nietzsche. Como filólogo, a sua base teórica de pensamento estruturou-se a partir do contato com os pré-socráticos. Que, por sua vez, realinha a origem da filosofia de uma forma muito mais aprofundada e pontual.

Inicialmente, destaca-se aquilo que Nietzsche define como sendo o “salto filosófico” na filosofia de Anaximandro quanto à construção racional do princípio que precede toda a existência – o *Ápeiron*: “[...] Pode não ser lógico, mas, em todo caso, é bem humano e, além disso, está no estilo do salto filosófico descrito antes, considerar agora, com Anaximandro, todo vir-a-ser como uma emancipação do ser eterno, digna de castigo, como uma injustiça que deve ser expiada pelo sucumbir”. (NIETZSCHE, 2008, p. 12).

Ao se distanciar da concepção elementar de seu mestre, a saber, a água como o substrato fundamental de todas as coisas, Anaximandro não só se propõe a apresentar uma nova proposta de *arché* contrária à concepção de Tales, como também, encontra subsídios para impulsionar o pensamento filosófico ao alcance de algo inapreensível e imenso. Esse anseio em se contrapor às contradições¹¹¹ e ao pressuposto de que tudo se origina de um único elemento – sendo este determinado e sujeito às transformações -, contribuiu para a eclosão de um intelecto refinado em sentido metafísico.

Assim atribuído, o que se sucede na linha de pensamento do filósofo milesiano, é uma explicação metafísica que posiciona todos os elementos determinados no caminho de

¹¹¹ Nas concepções do pré-socrático, a existência de um conjunto de opostos no mundo (água, fogo, quente, frio), só seria possível se a natureza do princípio originário fosse então distinta de todas as coisas existentes, e que nestas fixasse o seu substrato correspondente. (BARROS, 2022, p. 39).

reencontro ao *ápeiron*. Ou seja, a multiplicidade das coisas, a pluralidade de existências, assim o é, pois, decorre de um vir-a-ser que se emancipou e, por sua vez, objetivou-se. E para tanto, necessita preencher a falta em questão a partir de sua expiação. E mais precisamente, através do processo de degradação que restitui o objetivado à unicidade do ente.

A realidade, antes explorada pelo rigor elementar da filosofia de Tales, se apresenta como sendo propriamente um esconderijo do princípio deflagrador nas concepções filosóficas de Anaximandro. Cujos anseios se constituíram na substância negativa do *ápeiron*. Por sua vez, os predicados que compõem as coisas, bem como, as coisas em si, são condicionados pelo indeterminado.

Eis a grande sacada filosófica apresentada por Anaximandro e reconduzida por Nietzsche, ao se deparar com os qualitativos negativos do Indeterminado. Vê-se, de antemão, a consagração de um debate que possui contributos éticos: qual seria, então, o erro de emancipar-se? “[...] Se ele preferiu ver, na pluralidade das coisas nascidas, uma soma de injustiças a ser expiadas, foi o primeiro grego que ousou tomar nas mãos o novelo mais profundo dos problemas éticos.” (NIETZSCHE, 2008, p. 13).

Como que em resposta à indagação, Nietzsche apresenta uma possível explicação que poderia partir do próprio *Ápeiron*:

[...] Por vossa culpa, observo eu, demorais-vos nessa existência. Com a morte tereis de expiá-la. Vede como murcha vossa Terra; os mares se retraem e secam; a concha sobre a montanha vos mostra o quanto já secaram; o fogo, desde já, destrói vosso mundo, que, no fim, se esvairá em vapor e fumo. Mas sempre, de novo, voltará a edificar-se um tal mundo de inconstância: quem seria capaz de livrar-vos da maldição do vir-a-ser?. (Idem).

Logo, para todo vir-a-ser há uma falta decorrente da emancipação do uno. Essa falta, enquanto causa de uma injustiça daquilo que viera a existir, se corrige no instante em que, por meio da expiação e consequente corrupção, os elementos retornam ao *Ápeiron* e neste passam a se constituírem em unicidade com o ente. Por conseguinte, o que demarca a substancialidade do ser originário não são os qualitativos que se poderia atribuir a um ente concebido acima da natureza existente e contornado de traços meramente divinos: imortal, eterno. Mas ao fato de que, em sendo indeterminado, é também destituído de propriedades determinadas. Estas, como bem se sabe, estão fadadas à degradação, ao sucumbir. “[...] A imortalidade e eternidade do ser originário não está em sua infinitude e inexauribilidade – como comumente admitem os comentadores de Anaximandro -, mas em ser destituído de qualidades determinadas, que levam a sucumbir: e é por isso, também, que ele traz o nome de “o indeterminado”.” (Ibidem, p. 12).

Concebe-se, desde então, a negatividade do *Ápeiron* a partir do que foi exposto nos apontamentos acima: não-engendrado, indeterminado, indestrutível. E sendo inapreensível, o ser originário se amplia em um sentido maior de ordem cósmica. Haja vista que como condicionante incondicionado, a sua ilimitude em termos espaciais e metafísicos torna o desconhecido cada vez mais absoluto e infindável.

Nesses aspectos, a pluralidade das coisas – multiforme existente -, é explicada a partir da inexauribilidade do *ápeiron*. Porventura, ao conhecimento humano, tal incerteza acerca do desconhecido induz a faculdade intelectual à vontade de conhecer – investigar, por estímulo da curiosidade, a composição ilimitada de possibilidades advindas do inevitável vir-a-ser. “[...] Questionando-se sobre os porquês da gratuidade do ser, em um mundo contingente, a capacidade de abstração cria seus próprios domínios, delineando o plano daquilo que permanece em meio à mudança, ou seja, de sua forma substancial.” (PESSOA, 2021, p. 8-9).

Imersa na composição dos mistérios das coisas a consciência busca por novas certezas. Conhecer a realidade em si mesma indica uma nova perspectiva que induz ao processo de sistematização de uma Metafísica do Ser. Apreender o cosmo e a vida sem a película do divino abrangendo os objetos e a *phýsis*, reitera um posicionamento racional da própria insatisfação da consciência diante das explicações e narrativas em que os deuses eram protagonistas.

De um conhecimento absoluto, passa-se a um conhecimento relativo. Afastar-se das explicações imperiosas requer certa ousadia, mas também, uma curiosidade aguçada que, acompanhada de uma necessidade epistêmica, reconstrói a imagem de mundo e neste busca investigar a causa fundamental de todas as coisas.

Em suma, enquanto para Tales a pluralidade das coisas se resume em um único e substancial elemento originário, em Anaximandro, o que existe em suas múltiplas expressões é decorrente da amplitude ilimitada do ente. E em virtude da injustiça de emancipar-se do *ápeiron*, deve-se, necessariamente, retornar à sua unicidade, ao princípio (*arché*), para reparar a falta resultante. Com esse propósito, a expiação em contributo ao tempo, se incumbirá de realizar o destino daqueles que, pela vontade de ser, objetivaram-se em sendo.

5. O *ÁPEIRON* E O *AION*: CONCEPÇÕES DE TEMPO EM ANAXIMANDRO

O que seria o tempo? Em que consiste o tempo na ordem cósmica e na vida em continuidade? Seria o tempo esse agente das aparentes mudanças perceptíveis pelos sentidos? Se a passagem do tempo resulta não somente à mudança (*devir*) das coisas, como também, na perecibilidade a que estão destinadas, de que forma a sua ação eterna ante a realidade se conecta

com a expiação das injustiças acometidas ao ser originário? Poderia o *ápeiron* de Anaximandro está sujeito às influências do tempo?

Na mitologia grega, Cronos (*Κρόνος*; *Krónos*) é mencionado como um dos filhos pertencentes à família originária de seres divinos: Urano – divindade que representava o Céu -, e Gaia – divindade que representava a Terra. Titã poderoso e filho caçula de Urano, Cronos se tornou uma figura central no enredo das narrativas mitológicas: seu pai (Urano) temia que um de seus filhos lhe tomasse o poder. Para tanto, decidiu devolver para o útero de Gaia todas as crianças recém-nascidas, impedindo que uma destas pudesse trazer consigo o destino que tanto o assombrava. Receosa quanto à vida de Cronos por ser este o filho mais novo, Gaia encontra meios de escondê-lo da violência do pai. Depois de crescer o suficiente, sua mãe lhe solicita um pedido para que atacasse Urano e o castrasse. Feito isso, do sangue daquele que personificava o Céu nascera novas criaturas: os Gigantes, as Eríneas e as Melíadas. Bem como, os deuses e deusas que sustentariam o imagético da Grécia Antiga. Como novo governante, Cronos casou-se e teve seis filhos: Héstitia, Deméter, Hera, Hades, Poseidon e Zeus. O seu reinado inaugurou uma nova era na história.

A bem da verdade, Cronos é o deus que representa o tempo – a personificação do tempo. Este tempo que delimita a passagem de um (antigo) período para outro (novo). O tempo cronológico (*krónológico*) e físico que orienta às horas, os minutos e segundos, e que transida às percepções sensíveis a mudança das coisas. Essa inconstante ameaça à eternidade, à imortalidade, ao anseio de querer viver *Ad infinitum*.

O *ápeiron*, como ser originário, sem princípio, sem determinação, sem definição prévia, mas que a tudo condiciona a possibilidade de um vir-a-ser, não seria um ente ameaçado pelo deus do tempo? Com base nos apontamentos filosóficos de Anaximandro, pode-se conceber que o indeterminado é “imune” a todo tipo de variação, degradação, ou mesmo, uma aparente mudança em seu estado de unicidade causado pelas investidas do tempo. Este, por sua vez, atua nos seres (mortais), nos objetos, em tudo quanto à matéria se constitui. “[...] Apenas e unicamente sobre as coisas manifestadas, o Tempo, age nas coisas, mas nunca sobre o princípio delas. Assim como alheio ao devir, o *ápeiron* não está sujeito ao tempo, pleno em si mesmo.” (BARROS, 2022, p. 41).

Para todo *vir-a-ser*, em certa medida, surge um *tornar-se*. A *vontade de ser* materializa as coisas e suas existências. Intrinsecamente, trazem consigo uma partícula primordial que indica o local de origem do ser objetificado: o *ápeiron*. Desta unidade prévia, nasce a pluralidade procedente. Da expiação à corrupção das coisas, a multiplicidade retorna ao uníssimo.

[...] O vir-a-ser é a punição de tudo o que não é o *ápeiron*, daquilo que é definido e, como consequência dessa distinção, estará fadado a mortalidade. [...] a realidade é movimentada pelo agir do devir, é a mudança presente em tudo aquilo que está ou não vivo, mobilizando a realidade constantemente. [...] É o deter características que permite que elas se modifiquem, expandem ou reprimem, que deixem de existir, é o existir em forma que possibilita a origem e o fim. (BARROS, 2022. p. 38).

Desse modo, o ser primordial em Anaximandro está alheio tanto às interferências do tempo (Cronos), quanto à ação do devir ante as coisas. Sendo assim, pode-se conceber que toda a realidade está mergulhada e abarcada pelo *ápeiron*. Devido a sua indeterminação e ilimitude, é impossível “fugir” do seu campo de alcance e dependência. E de toda forma, como escapar daquilo que condiciona o existir?

Ademais, em certa medida, o princípio de toda a existência parece criar para si uma estrutura temporal particular que, por sua vez, é intrínseca a sua não natureza. Um tempo (*Aion*) que faculta a criação e o agir do tempo (Cronos).

[...] Dentro de um ser completamente indeterminado e distante da compreensão da criação, talvez pode-se assumir, assim como seu caráter “qualitativamente indefinido”, possuir uma lógica temporal própria e coerente com sua não natureza. *Aion* que começou e não termina, é o Tempo em seu estado inesgotável, que é a base para a estruturação da criação. *Aion* como tempo próprio do *ápeiron*, compatíveis entre si, possui o *aion* como o que daria forma a estrutura temporal cósmica. Assim como toda a potência necessária para a criação da existência em um corpo indeterminado, *aion* como potência para a criação do Tempo como agente universal do declínio de todas as coisas. (BARROS, 2022, p. 41-42).

Esse tempo *kronológico* é, pois, um eterno agir em *continuum*. Assim como à amplitude ilimitada do condicionante incondicionado – o ser originário, o *ápeiron* –, “esse agente universal do declínio de todas as coisas”, possui a sua criação a partir do princípio originário. Está atuando em demasiado movimento, como que acompanhando a inexauribilidade do ente. Preenchendo dentro de si a pluralidade de existências que o vir-a-ser manifesta.

Por meio dos sentidos, captamos os traços temporais (tempo físico) que demarcam uma mudança e outra. A memória retém às experiências que se destacam de um fundo prévio. O passado ocupa esse espaço seletivo da memória. O presente é o tempo que está sendo. Já o futuro, é aquele vir-a-ser indeterminado.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de suas observações filosóficas, Anaximandro inaugura uma nova abordagem filosófica perante as primeiras tentativas de se conceber o mundo a partir de um único elemento. Em contraposição a proposta de seu mestre Tales, a materialidade da água indicava certas

limitações de ordem física que impedia a apreensão lógica dos fundamentos elementares acerca do divino, daquilo que permanecia em meio às mudanças.

Por meio dessas reflexões iniciais, o discípulo da escola de Mileto realiza o que Nietzsche nomeou como “salto filosófico”. Em termos filosóficos, o que se apresenta na filosofia anaximândrina é um aperfeiçoamento metafísico do pensamento. Um olhar para além das coisas determinadas, ao alcance do ser originário que se manifesta em pequenos lampejos, e cuja abrangência acompanha a sua ilimitude.

Pode-se destacar, de forma acentuada, que a filosofia de Anaximandro abriu no mundo uma nova imagem que, tempos depois será a base do pensamento científico: questionar-se acerca do caráter absoluto das certezas e postular novas ideias a serem comprovadas através da experimentação – o método científico.

A busca por uma explicação racional que pudesse solucionar o problema por trás da pluralidade das coisas existentes, o impulsionou a delinear um fundo prévio que condicionava essas propriedades até então manifestas. A infinita possibilidade dos elementos se dá pela expansão infindável do princípio primordial. Além disso, a tragédia em vida assim se representa enquanto fundamento do vir-a-ser.

O *ápeiron*, o indeterminado, o princípio de si para si. O condicionante incondicionado que dá condições para que tudo exista. O uno de uma não-natureza. O ponto de partida em que tudo deverá retornar. Pois, as coisas determinadas e manifestas precisam corrigir a falta gerada pela emancipação, pela vontade de ser. Sendo isso possível por meio dos agentes do *ápeiron*: o tempo e o devir.

No entanto, esse tempo (Cronos) não afeta de nenhum modo o ser originário e a sua unicidade. A sua ação é para com as coisas determinadas, que se objetivaram – possuidoras de qualidades perecíveis. Um agente em busca de cumprir com o destino daqueles que se mortalizaram.

A finitude é uma herança a ser carregada por toda categoria de existência. O tempo e o devir se encarregarão de expiar a injustiça do vir-a-ser. O fim último é a degradação, o sucumbir, o (eterno) retorno ao ser originário. Neste, o deus do tempo (Cronos) não exerce o seu poder. Pelo contrário, está a serviço do *ápeiron*.

Por conseguinte, pode-se intuir uma estrutura temporal erguida pelo próprio *ápeiron*. Um tempo (*Aion*) que representaria a própria ilimitude do ser. Um tempo indeterminado, indefinido. “Donde a geração... do tempo”. Um *para sempre* inferido da eternidade imóvel.

Através das percepções sensíveis tem-se a aparente mudança em movimento na realidade: o nascer, o crescer e o morrer. O passado, o presente e o futuro demarcam uma

temporalidade interseccionada pela subjetividade – o olhar do indivíduo perante a finitude das coisas e de si. Em contemplação à gratuidade do ser.

REFERÊNCIAS

BARROS, Annais Almeida de. O elemento ápeiron: princípio e tempo anaximândrino. **Revista Filogênese**, vol. 17, n. 1, p. 35-45, 2022.

BARROS, Fernando R. de Moraes. A Filosofia na Era Trágica dos Gregos. **Dissertatio**, p. 167 – 184, 2009.

BULHÕES, Fernanda Machado de. Antes da lógica, o ilógico: Nietzsche e a verdade mística dos pré-socráticos. **Princípios: Revista de Filosofia**, Natal, v. 27, n. 53, maio – ago. 2020, ISSN1983-2109.

CORNFORD, F. M. **Principium Sapientiae**: as origens do pensamento Filosófico Grego. 3ª ed. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.

FREIRE, João Batista. Noções Aristotélicas em Anaximandro: Ápeiron como elemento primordial e o que pensou Aristóteles sobre o indefinido. **Griot – Revista de Filosofia**, v. 11, n.1, junho/2015.

GOMIDE, Walter. Nullity: O indeterminado na matemática – o Ápeiron de Anaximandro de Mileto traduzido para a Aritmética dos Números Transreais. **Coletânea**, Rio de Janeiro, v. 18, n.1, p. 371-380, jul./dez. 2019.

KANT, Immanuel. **Crítica da Faculdade do Juízo**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

KIRK, G. S; RAVEN, J. F; SCHOFIELD, M. **Os Filósofos Pré-socráticos**: História Crítica com Seleção de Textos. 7ª ed. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa, 2010.

MARÍAS, Julián. **História da Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Filosofia na Idade Trágica dos Gregos**. Edições 70, 2008.

PESSOA, Ivan Jorge Sousa. **Ordem e Níveis de consciência**. Artigo inédito, 2021.

SOUZA, José Cavalcante de. In: Vol. Pré-Socráticos, Col. **Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1973.

O CONCEITO DE PULSÃO DE MORTE NO TEXTO ALÉM DO PRINCÍPIO DE PRAZER DE FREUD

Izac Muniz Matos Júnior
Graduando de Psicologia
izac.muniz@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Daniel Viana de Carvalho
Graduando de Psicologia
daniel.vc@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Flávio Luiz de Castro Freitas
Doutor em filosofia
flavio.luiz@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: O presente artigo irá abordar três temas da obra *Além do princípio do prazer*, de Sigmund Freud. Nesse sentido, o objetivo central deste trabalho será, identificar quais são os objetos últimos das pulsões de morte em *Além do princípio do prazer*. Para isso, contaremos com o levantamento bibliográfico, e a análise das linhas argumentativas e principais hipóteses de *Além do princípio do prazer*. Assim, faremos uma breve jornada na atividade investigativa e especulativa da obra, buscando através disso, encontrarmos bases e exemplos pelos quais possamos alcançar os objetivos propostos no plano de trabalho dessa pesquisa. Nesse percurso, encontraremos uma riqueza de perspectivas, argumentos, reflexões e exemplos que posteriormente contribuirão para formação de diversas bases para a investigações filosóficas e atuações clínicas. Cabe ainda destacar que a relevância do presente plano de trabalho pode ser justificada em função dos seguintes fatores: contribuição imediata para a elucidação e o desenvolvimento das investigações a respeito da concepção de Sintomatologia Transcendental, o esclarecimento das relações entre a Filosofia e a Psicanálise, bem como a caracterização da Filosofia da Psicanálise enquanto disciplina. Além disso, o presente projeto de pesquisa implica também na contribuição para a construção de uma pesquisa institucional acerca do referido objeto de estudo. De um ponto de vista institucional, a presente pesquisa possibilitará a inserção da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) nas discussões e debates nacionais referentes às relações entre a Filosofia e a Psicanálise.

Palavras-chave: Freud. Além do Princípio do Prazer. Inconsciente. Pulsão de Morte.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de um plano de pesquisa de mesmo título, realizado no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Consequentemente, as discussões realizadas nesse artigo seguiram os direcionamentos tanto da metodologia, quanto também dos objetivos originalmente estabelecidos no plano.

Em relação à metodologia, foi adotado como ponto de partida uma análise estrutural do texto *Além do princípio de prazer* de Freud, em que destacamos seu problema central, sua hipótese predominante, a linha argumentativa utilizada para demonstrar semelhante hipótese e a natureza dos exemplos adotados no interior do percurso de seu pensamento.

Quanto aos objetivos, estes foram: identificar os objetos últimos das pulsões conservadoras no texto; expor a função do modelo biológico em relação à pulsão de morte no texto; destacar as relações entre o princípio de prazer e o princípio de Nirvana.

Por fim, nas conclusões deste trabalho foi dado um passo a mais em relação ao plano de pesquisa original. Nelas, buscaremos, na medida do possível suscitar alguns questionamentos e possíveis direcionamentos de acordo com os temas expostos e discutidos ao longo do artigo

2. DISCUSSÃO

"*Além do princípio de prazer*" é um texto publicado em 1920 por Sigmund Freud, no qual propõe a hipótese de que existe um princípio regulador de nossa atividade psíquica, ou seja, o princípio de prazer. Nesse sentido, o objetivo central da obra é o de encontrar o que estaria para "além" do princípio do prazer, isto é, qual ou quais tendências do psiquismo humano seriam mais antigas e independentes a regência do princípio de prazer.

Nessa perspectiva, Freud constrói o conceito de pulsão de morte para denotar esse "além". Para essa construção, é lançada a mão às mais diversas áreas do conhecimento, da filosofia à embriologia, do desenvolvimento infantil à citologia. Dada a diversidade dos temas, e a natureza especulativa das investigações metapsicológicas realizadas por Freud, *Além do princípio do prazer*, por diversas vezes é descrito como um texto difícil, cheio de "vais e vens" (DAVID-MÉNARD, 2015; MONZANI, 2014). Visto essa dificuldade, alinhamos os resultados obtidos nessa pesquisa, utilizando-os para responder três perguntas, cuja resposta nos permitiu alcançar os objetivos propostos. A primeira dessas questões é "Quais são os objetos últimos das pulsões conservadoras no texto *Além do princípio de prazer*?". Para respondê-la primeiro façamos uma breve jornada ao longo de seus capítulos I, II, III, e, V.

Nesse sentido, ao longo do primeiro capítulo de *Além do princípio do prazer*, Freud caminha por conceitos já muito bem situados no arcabouço psicanalítico. Dentre esses, podemos destacar aqueles que como o *princípio de prazer*, a natureza econômica dos movimentos enérgicos do aparelho psíquico, e as aproximações do mesmo com o modelo Fechneriano, tanto nesse quesito, quanto também na questão do prazer/ desprazer, e seu lugar, seja através da procura, seja através da fuga, como meta pulsional. Nessa linha de pensamento, Freud estabelece aqui uma base, uma fotografia dos status quo da psicanálise, será através dessa recapitulação a qual prosseguirá suas investigações e questionamentos nos próximos capítulos. Assim sendo, na tentativa de tratar daquilo que estaria para além desse princípio de prazer são colocadas em evidências dois pontos, o princípio da realidade, e a repressão pulsional (FREUD, 1920/ 1996).

Para Freud, o princípio da realidade será uma força capaz de contradizer o domínio do princípio do prazer pelo menos em primeiro plano. Nessa perspectiva, o princípio de realidade construirá sua oposição ao do prazer sob a influência das pulsões de autoconservação do ego, visto que a procura desenfreada, irracional e imediatista pelo prazer é um empreendimento não somente ineficaz, como também perigoso no questão da autopreservação do organismo (FREITAS, 2016; FREUD, 1920 / 1996). Contudo, feita essa oposição, o princípio de realidade segue também com a busca do prazer, essa no entanto, ocorrerá almejando o ganho em longo prazo através do adiamento da satisfação ou uma tolerância temporária do desprazer (FREITAS, 2016; FREUD, 1920 / 1996). Assim sendo, enquanto um opositor inicial, o princípio da realidade, na verdade, é um dos mais ferrenhos aliados do princípio de prazer.

Em relação a repressão pulsional, Freud (1920 / 1996, p. 7) escreve:

“No curso das coisas, acontece repetidas vezes que instintos individuais ou parte de instintos se mostrem incompatíveis, em seus objetivos ou exigências, com os remanescentes, que podem combinar-se na unidade inclusiva do ego. Os primeiros são então expelidos dessa unidade pelo processo de repressão, mantidos em níveis inferiores de desenvolvimento psíquico, e afastados, de início, da possibilidade de satisfação.”.

Contudo, quando essas pulsões reprimidas finalmente conseguem alcançar a sua meta por meio de caminhos indiretos, e dessa forma, a uma satisfação, ao invés de encontrar o prazer relacionado à satisfação da meta pulsional, é sentido pelo ego a sensação do desprazer (FREUD, 1920 / 1996).

Nessa perspectiva, Freud (1920 / 1996, p. 7) finaliza o capítulo I argumentando que a maior parte do desprazer é da ordem perceptiva. Nesse sentido, o prazer se encontra no campo do perceptivo na medida em que os princípios, outrora mencionados, continuam com o seu trabalho econômico e com condução do aparelho psíquico apesar de uma percepção de desprazer, seja advinda internamente de uma percepção da pressão de fontes pulsionais insatisfeitas, seja a advinda externamente de fontes de angústia e/ou perigo.

Após essa conclusão, Freud movimenta o texto no capítulo II em direção a alguns pontos argumentativos, sendo esses os sonhos que ocorrem nas neuroses traumáticas, as brincadeiras infantis e as apreciações artísticas vividas pelos adultos.

Em relação aos sonhos ocorridos nas neuroses traumáticas, Freud (1920 / 1996, p. 8) chama a atenção do leitor à repetição da cena onde ocorreu o seu trauma:

“Ora, os sonhos que ocorrem nas neuroses traumáticas possuem a característica de repetidamente trazer o paciente de volta à situação de seu acidente, numa situação da qual acorda em outro susto. Isso espanta bem pouco as pessoas. Pensam que o fato de a experiência traumática estar-se continuamente impondo ao paciente, mesmo no

sono, se encontra, conforme se poderia dizer, fixado em seu trauma. As fixações na experiência que iniciou a doença há muito tempo, nos são familiares na histeria.”

Contudo, enquanto que seja possível através do senso comum concluir que a repetição de tal cena no campo onírico seja auto evidente dado o seu caráter traumático, tal compreensão pode comprometer a compreensão da natureza real dos sonhos, isto é, a de possibilitador da realização de desejos reprimidos (FREITAS, 2016), sendo estes tanto a sua meta, quanto também a pedra basal de sua formação inconsciente (FREUD, p. 1901 / 1996). Nesse sentido, estaria mais de acordo com essa natureza que os pacientes sonhassem com cenas do seu passado anterior ao trauma quando eram sadios, ou mesmo com cenas de sua cura tão longamente esperada, se distanciando da cena traumática assim como se distanciam das memórias dessas quando em estado de vigília. Segundo essa percepção, Freud pensa em duas possibilidades para a repetição onírica durante as neuroses traumáticas. Na primeira, essas ocorrem devido a perturbações na função do sonhar que a desviam de seus propósitos originais. Na segunda, seríamos encaminhados a refletir sobre esse fenômeno relacionando-o com as "misteriosas tendências masoquistas do ego” (FREUD, 1920 / 1996, p. 8).

A seguir, o trecho relacionado a brincadeira infantil. Nesse sentido, Freud analisa uma brincadeira infantil onde a criança simula o desaparecimento e reaparecimento da mãe de maneira repetida e "incansável" utilizando-se de objetos para a sua encenação. Após isso, Freud (1920 / 1996, p. 10) interpreta a brincadeira na forma de uma conquista cultural por parte da criança, isto é, a capacidade de lidar sem protesto com a falta deixada pela mãe através de uma renúncia da satisfação pulsional. Dessa forma, o infante se submete ao prazer inicial ao fingir o desaparecimento da mãe, tendo acesso a satisfação adiada do seu retorno. Mais do que isso, através dessa encenação, a criança consegue controlar no mundo da representação e da fantasia os fatos a qual é subjugada, transicionando de um papel passivo em relação a realidade para um ativo pela brincadeira.

No sentido das representações artísticas, Freud (1920 / 1996, p. 11) afirma que elas não poupam os espectadores de experiências penosas, basta lembrar das clássicas tragédias gregas ou dos mais recentes filmes de terror, mas apesar disso, ou talvez, por causa disso, os adultos continuam se dirigindo a essas determinadas atrações artísticas, sentindo uma forma de prazer nessas experiências. A luz dessa perspectiva, Freud (1920, p. 11) conclui:

“Isso constitui prova convincente de que, mesmo sob a dominância do princípio de prazer, há maneiras e meios suficientes para tornar o que em si mesmo é desagradável num tema a ser rememorado e elaborado na mente. A consideração desses casos e situações, que têm a produção de prazer como seu resultado final, deve ser empreendida por algum sistema de estética com uma abordagem econômica a seu tema geral.”

Dessa forma, é possível transmutar aquilo que, em outras situações, seria desagradável, em algo a ser lembrado, homenageado, elaborado e, especialmente, repetido (FREUD, 1920 / 1996).

Em suas considerações, Freud observa que nos três casos citados a produção de prazer continua sendo o objetivo final da atividade econômica do psiquismo humano. Nesse sentido, eles não teriam utilidade para provar a existência de tendências “além” da dominância do princípio de prazer, isto é, de formas de funcionamento mais primitivas e independentes a ele. E, enquanto que nessa perspectiva eles falham ao propósito do autor, de certa forma eles sucedem aos nossos, se deixarmos de analisá-los isoladamente. Enquanto que individualmente aparentam ter pouco em comum (MONZANI, 2014), quando vistos em conjunto, podemos notar claramente o tema da repetição nestes diferentes casos, seja a repetição de sonhos nas neuroses traumáticas, seja, a repetição da brincadeira de desaparecer e reaparecer, ou mesmo a repetição de obras artísticas trágicas ou voltadas ao terror.

Nesse sentido, enquanto que até esse momento a linha argumentativa de Freud tenha sido um tanto quanto “estéril” no seu intuito de circunscrever aquilo que poderia estar para além do princípio de prazer (MONZANI, 2014), de maneira geral apresentando assuntos que ou já faziam parte do corolário psicanalítico ou pouco pareciam ter a ver com o tema, ao continuar a desenvolver o tema da repetição no III capítulo, acontece um verdadeiro “arranque” argumentativo que culmina na afirmação de uma “compulsão à repetição” no final dessa parte da obra (FREITAS, 2016; MONZANI, 2014).

Nesse movimento, ao longo do III capítulo, Freud se debruça sobre situações de ordem clínica. Mais especificamente, para Freud (1920 / 1996, p. 12 - 13) em seu início a psicanálise era acima de tudo uma “arte interpretativa”, isto é, a função do médico na análise consistia em investigar o material inconsciente oculto, descobri-lo e então comunicá-lo ao paciente. Mas como apenas isso não bastava (FREUD, 1920/ 1996), também veio a ser necessária a confirmação da interpretação do analista por parte do paciente através de sua própria memória. Para alcançar esse objetivo, o foco estaria na identificação o quanto antes das resistências, apontando-as a fim de que através da “transferência” surgida na influência fosse possível o seu abandono (FREUD, 1920 / 1996). Contudo, segundo Freud (1920/ 1996, p. 11 - 12):

“Contudo, tornou-se cada vez mais claro que o objetivo que fora estabelecido - que o inconsciente deve tornar-se consciente - não era completamente atingível através desse método. O paciente não pode recordar a totalidade do que nele se acha reprimido, e o que não lhe é possível recordar pode ser exatamente a parte essencial. Dessa maneira, ele não adquire nenhum sentimento de convicção da correção da construção teórica que lhe foi comunicada. É obrigado a repetir o material reprimido

como se fosse uma experiência contemporânea, em vez de, como o médico preferiria ver, recordá-lo como algo pertencente ao passado.”.

Nesse sentido, um dos pontos mais importantes do trabalho de análise seria o de empenhar o máximo possível no processo de rememoração daquilo que estava ali reprimido no paciente, tentando dessa forma, evitar o mínimo de repetições do material reprimido inconsciente. Contudo, mais importante ainda para os objetivos desta pesquisa é a confirmação de Freud na possibilidade do aparecimento de tal tendência, ou melhor, de tal “compulsão à repetição” conforme o avanço do tratamento analítico (FREUD, 1920). Bem, mas se for como Laplanche e Pontalis (2001, p. 83) afirmam “é evidente que a psicanálise se viu confrontada desde a origem com fenômenos de repetição”, como esse novo conceito se diferencia daquilo já a tanto havia sido adicionado ao corolário psicanalítico? Ora, em todos os outros casos que já destacamos de *Além do princípio do prazer*, Freud busca encontrar exemplos e provas do fenômeno da compulsão à repetição (MONZANI, 2014).

Contudo, vai ser apenas em suas investigações das repetições de transferência, que acontecem dentro do processo de análise, que será possível para Freud, indicar claramente os efeitos dessa compulsão (MONZANI, 2014), nos outros casos, como já vimos, sempre há uma explicação que é “concomitante” ao princípio de prazer. Além disso, a compulsão à repetição também se diferencia dos outros casos pela forma como a sua ligação com o material reprimido, e acima de tudo inconsciente, é demonstrada, na repetição de transferência por exemplo, segundo Freud (1920, p. 24):

“No caso de uma pessoa em análise, pelo contrário, a compulsão à repetição na transferência dos acontecimentos da infância evidentemente despreza o princípio de prazer sob todos os modos. O paciente comporta-se de modo puramente infantil e assim nos mostra que os traços de memória reprimidos de suas experiências primeiras não se encontram presentes nele em estado de sujeição, mostrando-se elas, na verdade, em certo sentido, incapazes de obedecer ao processo secundário.”.

Essa “não sujeição” dos materiais reprimidos indica justamente também o seu descontentamento com o seu confinamento nas camadas inconscientes do aparelho psíquico por parte das operações do ego, dessa forma, eles tentam de formas diretas ou indiretas alcançar a sua ascendência através da sua repetição (FREUD, 1920 / 1996). É evidente para Freud (1920 / 1996, p. 13) que no caso de sucesso de para esse empreendimento, tal fenômeno seria sentido como prazer para determinados sistemas, enquanto que como desprazer para outros, indicando também a possibilidade de funcionamentos de princípios diferentes em escalas diferentes (FREUD, 1920 / 1996). Como exemplos para tais fenômenos, podemos citar, no caso da

repetição transferencial os eventos da sexualidade infantil e da situação edipiana (MONZANI, 2014), como Freud (1920 / 1996, p. 12) sugere:

“Essas reproduções, que surgem com tal exatidão indesejada, sempre têm como tema alguma parte da vida sexual infantil, isto é, do complexo de Édipo, e de seus derivativos, e são invariavelmente atuadas (acted out) na esfera da transferência, da relação do paciente com o médico.”.

Nesse sentido, para Freud (1920, p. 14), com frequência, os pacientes em análise tentam reviver de maneira extremamente “criativa”, a mais vasta gama de situações e emoções penosas:

“Procuram ocasionar a interrupção do tratamento enquanto este ainda se acha incompleto; imaginam sentir-se desprezados mais uma vez, obrigam o médico a falar-lhes severamente e a tratá-los friamente; descobrem objetos apropriados para seu ciúme; em vez do nenê apaixonadamente desejado de sua infância, produzem um plano ou a promessa de algum grande presente, que em regra se mostra não menos irreal.”.

Mas o que aqui a psicanálise revela nos fenômenos observados nas transferências de neuróticos, também pode ser encontrado nas experiências de várias pessoas “normais” (FREUD, 1920), segundo Freud (1920, p. 15)

“Assim, encontramos pessoas em que todas as relações humanas têm o mesmo resultado, tal como o benfeitor que é abandonado iradamente, após certo tempo, por todos os seus protegés, por mais que eles possam, sob outros aspectos, diferir uns dos outros, parecendo assim condenado a provar todo o amargor da ingratidão; o homem cujas amizades findam por uma traição por parte do amigo; o homem que, repetidas vezes, no decorrer da vida, eleva outrem a uma posição de grande autoridade particular ou pública e depois, após certo intervalo, subverte essa autoridade e a substitui por outra nova; ou, ainda, o amante cujos casos amorosos com mulheres atravessam as mesmas fases e chegam à mesma conclusão.”.

E enquanto que não é de causar surpresa que essa ‘perpétua recorrência da mesma coisa’ possa acontecer de maneira tão intensa de maneira *ativa*, surpreendem Freud (1920, p. 16) os casos em que isso ocorre como se o sujeito se encontrasse de forma *passiva*, sem nenhuma influência ou possibilidade de ação contra essa repetição. Em nenhuma dessas situações poderiam ter sido produzido o prazer que deveria guiar os movimentos do psiquismo humano, e provavelmente isso não seria possível no reviver de tais experiências, seja através da repetição direta ou indireta de uma cena originária, consciente ou recalcada (FREUD, 1920). Ao invés disso, para muitos, tanto os neuróticos quanto aos não neuróticos, pode ser sentida a impressão de serem “perseguidos” por um destino, um senso de fatalidade, como se fosse levadas a buscarem o “eterno retorno do mesmo” por uma força “demoníaca”, isto é, no sentido grego da palavra, uma força superior (FREUD, 1920), ou ainda melhor para os nossos objetivos, uma pressão inexorável. Daí a ideia de uma *compulsão* a repetir.

Agora voltemos um pouco a tratar do inconsciente. Mais especificamente, quais são as implicações da constatação dessa “compulsão à repetição” para o funcionamento dos processos psíquicos inconscientes? Nesse sentido, Monzani (2014, p. 177) escreve identificando-as no texto de *Além do princípio de prazer* :

“Ora, esse material, como já vimos (cf. nota 120), não está ‘sujeito’, não está vinculado, ligado, e , portanto, existe na forma pelas quais estão submetidas essas constelações nesses casos: segundo as leis que regem os processos psíquicos inconscientes, isto é, os processos psíquicos primários. Isso nos faz, assim, dizer que, ao lado dos mecanismos já classicamente conhecidos desses processos (deslocamento, condensação etc.), é necessário agora adicionar outras características: a *repetição*.”.

Nessa perspectiva, tal constatação, implica na possibilidade de vermos a repetição como um dos mecanismos pelos quais os conteúdos inconscientes são trabalhados, o seu modo de funcionamento (FREUD, 1920), ou seja, “repetir é um dos modos de ser do psiquismo inconsciente” (MONZANI, 2014, p. 177), como é o caso do material reprimido inconsciente ligado aos eventos e frustrações inerentes a sexualidade infantil e que tornam a serem reproduzidos na relação paciente e médico, durante a análise (FREUD, 1920; MONZANI, 2014).

Tentemos agora fazer uma breve viagem ao reino do inconsciente no intuito de entendermos mais sobre esses materiais inconscientes que encontramos sendo repetidos com tanta intensidade e frequência. Segundo Monzani (2014, p. 177), podemos afirmar a existência de dois grupos de materiais inconscientes. O primeiro, seria o do recalque enquanto tal (MONZANI, 2014). O segundo, seria o dos representantes pulsionais (MONZANI, 2014), especialmente importante para a nossa pesquisa. Como já vimos anteriormente, tais representantes possuem fonte de onde se originam, uma meta onde para onde se dirigem como finalidade, um ou mais objetos por onde possam alcançar tal meta, e um “fator motor”, uma pressão, e, por vezes uma “força demoníaca” (quando em oposição ao princípio do prazer), que impulsiona o sujeito a busca pela meta, e portanto também, por objetos pulsionais (LAPLANCHE e PONTALIS, 2001; MONZANI, 2014). Nesse sentido, segundo Monzani (2014, p. 177 -1778), as pulsões surgem no aparelho psíquico no forma de uma energia que pressiona-o a movimentar seus processos no sentido de uma descarga através de um “objeto apropriado”. Nessa perspectiva no inconsciente, essa energia irá aparecer em estado livre, não vinculado, pressionando freneticamente o aparelho em direção a sua meta. Assim, segundo Monzani (2014, p. 1778):

“Se o inconsciente se caracteriza por ser um estado livre e selvagem da energia, com uma quase total mobilidade, é porque isso está inscrito na natureza da pulsão. A tarefa

dos estratos superiores do aparelho anímico será exatamente a de domesticar esse processo, vinculá-lo, ligá-lo, como já vimos (as razões explicitamos um pouco mais adiante). Ora, isso significa dizer, então, que o modo de existência dos fenômenos inconscientes é determinado, desse ponto de vista, por características e atributos das pulsões enquanto existem nessa forma livre.”.

Dessa forma, se a repetição é, como já vimos, uma das características marcantes do inconsciente, as pulsões que impelem os materiais inconscientes a serem reproduzidos em uma compulsão a repetir o fazem pois são elas repetitivas em si mesmas (MONZANI, 2014). Em outras palavras, como processos dinâmicos oriundos do sistema inconsciente, estão dessa forma submetidos às características inerentes de tal domínio. É nesse sentido que Freud (1920, p. 24) afirma no capítulo V que:

“As manifestações de uma compulsão à repetição (que descrevemos como ocorrendo nas primeiras atividades da vida mental infantil, bem como entre os eventos do tratamento psicanalítico) apresentam em alto grau um caráter pulsional e, quando atuam em oposição ao princípio de prazer, dão a aparência de alguma força ‘demoníaca’ em ação.”.

Concomitantemente, se assumirmos que a compulsão à repetição se demonstra como uma característica inalienável de cada pulsão, será fruto disso a ideia de que toda pulsão tensiona a repetir de maneira constante e incessante um estado originário, como uma espécie de automatismo orgânico (FREUD, 1920, MONZANI, 2014). Agora, precisamos fazer uma breve pausa para analisarmos para onde a linha argumentativa do autor está nos levando. Até esse momento, boa parte de tal argumentação se constituía primariamente de uma investigação especulativa nos terrenos de uma metapsicologia. Contudo, a partir de agora, tal investigação começa cada vez mais a extrapolar esse campo inicial, se dirigindo rumo a especulações sobre o próprio fenômeno da *vida* e o princípio pulsional pela qual ela é regida. É por esse motivo que Freud começa a utilizar em sua argumentação como exemplos os padrões migratórios de pássaros e peixes, os quais sempre tensionam a *voltar para um determinado lugar anterior*. Mas por que isso é importante para os objetivos desta pesquisa? Porque, ao fazer essa investigação rumo ao princípio conservador pulsional da vida, Freud (1920, p. 26) se dirige também à maneira como tal caráter pulsional busca a sua satisfação plena, isto é, *quais são os objetos últimos das pulsões conservadoras*. Para identificar esses objetos, Freud recorre à biologia e a uma filogenética das formas mais simples da vida. Para ele, todas as formas de desenvolvimento orgânico são decorrentes de influências externas que ora perturbaram, ora desviaram os desejos inerentes à vida, a não mudar.

Contudo, ao passo que tais influências ocorreram ao longo da evolução da vida na terra, tais alterações de seus propósitos iniciais na forma de desenvolvimento do ser vivente foram

aceitas e armazenadas pelas pulsões conservadoras para a sua repetição posterior. Serão repetições como essas que ocasionarão, por vezes, em uma aparência de tendência ao progresso e a mudança, mas para Freud, tal fenômeno é enganoso. Na verdade, essas, assim como todas outras formas de repetição, estão ligadas ao objetivo final das pulsões conservadoras que são perseguidos tanto por caminhos conhecidos, quanto os desconhecidos (FREUD, 1920).

Para Freud (1920, p. 26), tal objetivo final é “um estado de coisas *antigo*”, um estado primeiro do qual a vida se afastou ao longo de sua história na terra dada a influência de fenômenos externos e busca retornar através de tortuosos caminhos. Nesse sentido, *o objetivo final das pulsões conservadoras em Além do princípio de prazer*, é o retorno ao estado primeiro, *ao inorgânico*. Assim, o organismo buscou voltar cada vez mais através da repetição compulsiva de cenas e estados anteriores, e por fim, através da morte, *seu objeto último*, retorna completamente ao estado primeiro e último, o inorgânico, o nada, como Freud (1920, p. 26) afirma: “o objetivo de toda vida é a morte”. Assim, culminando a sua argumentação no conceito de *pulsão de morte*.

Dessa forma, Freud constrói esse que é o conceito central de *Além do princípio de prazer*, abrangendo com ele outros que, anteriormente a sua construção, já faziam parte do corolário freudiano, estes são o princípio de prazer (e portanto, o de realidade também), o princípio de inércia e as pulsões de autopreservação do ego. Nesse sentido, seguindo os dois primeiros, ela tensiona o aparelho psíquico em direção ao prazer, que ocorre devido a extinção das excitações e liberação da tensão, a liberação total dessa energia é causa e consequência da própria extinção do aparelho, ou seja, o retorno ao estado inorgânico, isto é, a morte. Contudo, seguindo também o terceiro, o organismo só deseja seguir essa finalidade, a da morte, seguindo o seu próprio modo, o da força que inerente a si, isto é, a pulsão de morte. Assim, fugindo e evitando quaisquer influências externas, como acidentes e fontes de perigo, os quais poderiam acelerar tal finalidade.

Dada essa conclusão, podemos nos perguntar agora “Mas então, qual é a função do modelo biológico em relação à pulsão de morte em *Além do princípio de prazer?*”, assim, tratemos de respondê-la a partir desse momento.

Do ponto de vista de um modelo que permite a aproximação com um suposto campo de testes para apoiar sua especulação rica em contornos metafóricos, Freud recorre mais uma vez à biologia, citando os fenômenos da hereditariedade e os fatos da embriologia, dentre os quais destaca a evolução de um germe qualquer de animal vivo, que é capaz de recapitular as estruturas de todas as formas das quais se originou (FREITAS, 2016). Nesse sentido, Recorrer à biologia não significa raciocinar de maneira direta sobre o progresso dos seres vivos, mas

consiste em considerar o processo de “intrincamento” (DAVID-MÉNARD, 2015), dotado de destruição e construção, como modelo epistêmico capaz de fornecer condições para pensar, de maneira próxima, a sexualidade humana e a evolução dos seres vivos (FREITAS, 2016).

Nessa perspectiva, surgem em *Além do princípio do prazer*, duas estruturas argumentativas nas quais os fenômenos biológicos são elencados por Freud. Em relação a primeira dessas, podemos defini-la como uma espécie de “psiquização” de teorias e fenômenos biológicos através de “derivação” analógica entre ambas as linhas de pensamento (MONZANI, 2014). Já a segunda, consiste na utilização desses mesmos fenômenos como “ajudantes” empíricos para um processo de especulação metapsicológica (MONZANI, 2014). É importante frisar que ambas essas estruturas argumentativas embora não sejam idênticas, não são contrárias ou isoladas uma das outras, mas podem ser utilizadas de maneira cooperativa na análise dos mesmos fenômenos.

Dito isso, façamos agora uma breve jornada pelos capítulos IV, V, e VI de *Além do princípio do prazer*, no intuito de observarmos como esse modelo biológico é utilizado, e, qual é a sua função em relação a pulsão de morte, dentro do espaço argumentativo dessa obra.

Nesse sentido, Freud inicia o IV capítulo, asseverando que se constitui de uma “especulação forçada”, isto é uma tentativa de acompanhar um o desenvolvimento sistemático de uma ideia através da especulação teórica (FREUD, 1920). Aqui, as primeiras menções do modelo biológico aparecem sob a égide da anatomia cerebral, que situa a sede da consciência no córtex cerebral, que por sua vez surge na camada mais exterior do cérebro. Essa utilização da anatomia cerebral, aparece como sendo a análoga a estrutura telescópica do aparelho psíquico construído por Freud em *A interpretação dos sonhos* (1900). Em ambas as linhas teóricas, tanto a biológica, quanto a metapsicológica, a consciência e o sistema Cs, respectivamente, se encontram “topologicamente” situados nas camadas exteriores, seja do cérebro, seja do aparelho anímico. Aqui podemos perceber, justamente, a utilização do modelo de forma analógica ao psíquico. De acordo com Freitas (2016, p. 16):

“O pressuposto que funciona como ponto de partida para Freud investigar essa questão é composto pelas impressões derivadas da experiência psicanalítica, segundo o qual todos os processos excitatórios que acontecem nos demais sistemas relegam atrás de si traços permanentes que funcionam como fundamento da memória.”

Nesse sentido, a característica específica do sistema Cs é a sua capacidade tornar conscientes os processos excitatórios que passam por ele sem que isso deixe traços permanentes após a sua passagem, caso o contrário, dado o grande volume de estímulos exteriores, logo esse sistema ficaria “sobrecarregado”, e incapaz de receber estímulos tão logo surgissem outras

excitações. Contudo, tais excitações são transmitidas aos sistemas interiores, juntamente com os seus traços respectivos (FREITAS, 2016).

Contudo, mais do que falar de sua estrutura, a linha argumentativa procede também em direção a própria gênese do aparelho psíquico. A partir dessa parte, Freud (1920, p. 17) caminha mais especificamente rumo a utilização do seu modelo biológico em direção a embriologia e a filogenética como bases para a sua investigação especulativa:

“Na verdade, a embriologia, em sua capacidade de recapituladora da história desenvolvimental, mostra-nos realmente que o sistema nervoso central se origina do ectoderma; a matéria cinzenta do córtex permanece um derivado da camada superficial primitiva do organismo e pode ter herdado algumas de suas propriedades essenciais.”.

Nessa perspectiva, esse modelo, que agora também é anatômico-embriológico-filogenético, será utilizado como uma ferramenta de investigação especulativa. Segundo Freitas (2016, p. 192):

“Trata-se do desenvolvimento imaginativo de uma vesícula viva e suas respectivas transformações devido ao contato e receptividade com estímulos externos. Especificamente, o impacto incessante de estímulos externos sobre a superfície dessa vesícula produziria um curso distinto daquele que é vivenciado nas camadas mais profundas.”.

Assim, a especulação prossegue na forma de que dado o contato, intenso e incessante, com as excitações exteriores ocorre o desenvolvimento de uma crosta calcinada na região superior, de maneira que a mesma possa servir como uma primeira linha de defesa do aparelho anímico em relação ao mundo externo, visto que “A proteção contra os estímulos é, para os organismos vivos, uma função quase mais importante do que a recepção deles” (FREUD, 1920, p. 18). Mais do que isso, a calcificação no sistema Cs, significa que o mesmo não poderia experimentar a nova modificações, ao invés disso, se torna um verdadeiro “filtro” do aparelho anímico para os estímulos advindos do mundo exterior, e às cargas energéticas que são fruto dessas excitações.

Através desse modelo embriológico, Freud retorna então aos sonhos ocorridos nas neuroses traumáticas, onde acontece um constante retorno à cena traumática, como já citamos anteriormente. Contudo, aqui ele destaca que tais eventos têm como finalidade “dominar retrospectivamente o estímulo, desenvolvendo a ansiedade cuja omissão constituiu a causa da neurose traumática” (FREUD, 1920, p. 22). Para Freud esse objetivo de dominar o estímulo não está em uma posição contrária ao princípio do prazer, mas se encontra em uma instância mais primitiva e independente a ele, isto é, aquilo que estaria para “além” do princípio do

prazer, ou seja, a pulsão de morte (FREITAS, 2016). Além disso, ao tratar da dominação dos estímulos, Freud começa a introduzir o conceito de trauma psíquico na sua argumentação. Mais uma vez, esse conceito é construído através de uma analogia com o conceito mais biológico de trauma físico (MONZANI, 2014). Nesse sentido, enquanto que no caso do traumatismo biológico o dano físico ou histológico toma precedência, no caso é o dano ao aparelho psíquico que é o ponto de foco (MONZANI, 2014). Assim, o trauma psíquico ocorre quando ocorre algum dano ou ruptura à camada calcinada responsável por proteger o aparelho anímico e filtrar as cargas excitatórias que invadem o sistema Cs pelo mundo exterior. Segundo Freitas (2016, p. 193):

“Durante essa invasão ao aparelho psíquico, a energia catéxica é convocada de distintos lugares para fornecer catexias elevadas ao redor da ruptura onde aconteceu a invasão. Em seguida, uma anticatexia é estabelecida em detrimento de todos os outros sistemas psíquicos, fazendo com que todas as funções psíquicas sejam paralisadas ou reduzidas. Então, Freud supõe que o processo excitatório pode ser executado com energias capazes de variar quantitativamente.”.

Nesse sentido, até esse momento, através dessa especulação “forçada” feita com base em um modelo biológico anatômico-embriológico-filogenético, Freud foi capaz de tecer um caminho, direcionado ao destacamento de instâncias onde fosse possível observar fenômenos psíquicos que estivessem para “além” do princípio do prazer, como é o caso do traumatismo psíquico onde, em resposta a inesperada invasão excitatória, o processo de ligação da energia livre toma precedência em relação à outros. Além das especulações em relação às excitações externas, é interessante pontuar que através desse modelo biológico Freud também denota as pulsões como sendo as fontes originárias das excitações internas, as quais se originam de forma somática no interior do corpo e partem em direção ao aparelho psíquico. Contudo, enquanto que no caso das excitações externas a camada exterior calcificada, isto é, o sistema Cs, representava uma fonte de defesa contra uma invasão energética, no caso das excitações internas, isto é, as pulsões, não existiriam tal barreira calcificada para impedir o seu escoamento excitatório pelo aparelho, daí talvez possamos caracterizar a incessante pressão a qual é exercida pelas pulsões sobre o psiquismo humano.

De qualquer forma, posteriormente, mais especificamente no capítulo V, Freud (1920, p. 25) volta mais uma vez seus olhos aos fenômenos da biologia, e com mais ênfase, da etiologia:

“Por outro lado, logo lembraremos exemplos tirados a vida animal que parecem confirmar a opinião de que os instintos são historicamente determinados. Certos peixes, por exemplo, empreendem laboriosas migrações na época da desova, a fim de depositar sua progênie em águas específicas, muito afastadas de suas regiões

costumeiras. [...] Acredita-se que a mesma explicação se aplique aos vôos migratórios das aves de arribação, mas somos rapidamente liberados da necessidade de buscar outros exemplos pela reflexão de que as mais impressionantes provas de que há uma compulsão orgânica a repetir estão nos fenômenos da hereditariedade e nos fatos da embriologia.”.

Essa ênfase na repetição de algo anterior também volta a aparecer na no desenvolvimento do embrião e na capacidade de regeneração orgânica, segundo Freud (1920, p. 25):

“Vemos como o germe de um animal vivo é obrigado, no curso de sua evolução, a recapitular (mesmo se de maneira transitória e abreviada) as estruturas de todas as formas das quais se originou, em vez de avançar rapidamente, pela via mais curta, até sua forma final. [...] Assim também o poder de regenerar um órgão perdido, fazendo crescer de novo um outro exatamente semelhante, estende-se bem acima do reino animal.”.

Em ambos os casos, o modelo biológico é utilizado na forma de uma estrutura argumentativa que possibilite o surgimento de uma base para as investigações especulativas freudianas. Nessa parte em especial, elas vão possibilitar que Freud indique, através dessa embriologia e etologia animal, que tais de retorno uma cena ou estado original, seja pelos padrões migratórios de pássaros e peixes, seja pelo poder regenerativo do organismo, são frutos não de processos meramente mecânicos, mas sim da existência de uma tendência orgânica instintual a conservação e a repetição, isto é, a existência das “pulsões conservadoras”, as quais já citamos anteriormente.

O último ponto que gostaríamos de tratar em relação ao capítulo V, e pelo qual seria possível introduzir o tema principal do VI, estes são, o impacto das influências externas do percurso do organismo em direção do retorno ao inorgânico, a dualidade pulsional da aparelho psíquico, dividido entre as pulsões de morte e as de vida.

Como vimos anteriormente, para Freud (1920, p. 25) “A entidade viva elementar, desde seu início, não teria desejo de mudar; se as condições permanecessem as mesmas, não faria mais do que constantemente repetir o mesmo curso de vida”. Contudo, segundo Freud, embora tal seja o desejo do organismo, inegável que ao longo de sua história na terra, ele sofreu modificações que o levaram a alargar cada vez mais sua jornada em direção à inorganicidade. Nessa perspectiva, isso ocorreu através da capacidade do organismo de armazenar tais mudanças e tão logo repeti-las, passando-as para as próximas gerações através da hereditariedade (FREUD, 1920). Esses “detours” da meta final do organismo, como Freud chama, com frequência ocasionam na ilusão de progresso durante o percurso evolucionário da vida, dada a sua capacidade de armazenar novas modificações, e com isso, aumentar a sua complexidade biológica. No entanto, é importante ressaltar que embora tais modificações de

fato ocorram, a sua própria repetição só ocorre devido a sua submissão ao caráter conservador das pulsões do organismo (FREUD, 1920).

Além disso, a existência de instâncias onde a própria regência pulsional do organismo o leva a se distanciar da sua meta final, isto é, a morte, em favor do prolongamento da vida, leva Freud a retornar a sua tese de uma dualidade pulsional e energética no aparelho psíquico. Nesse sentido, o capítulo VI é aberto buscando situar as diferenças entre o que virão a ser chamadas de pulsões de morte e pulsões de vida. Nessa perspectiva, enquanto que ambas certamente continuam trabalhando de acordo com a tendência conservadora das pulsões, elas seguem tal empreendimento seguindo “pontos de referência” diferentes (MONZANI, 2014). As pulsões de morte seguem tendo como de referência para a sua tendência "retrógrada" o estado inorgânico. Contudo, no caso das pulsões de vida, seu ponto de referência estaria situado em estado inicial da vida. Nesse sentido, ao retornar a esse ponto inicial, seria possível ao organismo repetir o seu desenvolvimento, dessa forma prolongando a sua vida. Freud, se utiliza mais uma vez do modelo biológico, mais especificamente a microbiologia e citologia, para encontrar bases para a sua argumentação especulativa. Nesse sentido, segundo Freud (1920, p. 30 - 31):

“O que nos impressiona nisso é a inesperada analogia com nosso próprio ponto de vista, ao qual chegamos ao longo de caminho tão diferente. Weismann, encarando morfológicamente a substância viva, enxerga nela uma parte que está destinada a morrer - o soma, o corpo separado da substância relacionada com o sexo e a herança -, e uma parte imortal - o plasma germinal, que se relaciona com a sobrevivência da espécie, com a reprodução. Nós, por outro lado, lidando não com a substância viva, mas com as forças que nela operam, fomos levados a distinguir duas espécies de instintos: aqueles que procuram conduzir o que é vivo à morte, e os outros, os instintos sexuais, que estão perpetuamente tentando e conseguindo uma renovação da vida, o que soa como um corolário dinâmico à teoria morfológica de Weismann.”

Nessa perspectiva, ao diferenciar as tendências instintivas das células somáticas daquelas das germinativas, Freud encontra bases para especular sobre as diferenças pulsionais que regem o psiquismo humano. Assim, as tendências das células somáticas estariam associadas com a pulsão de morte, e por sua vez, como as pulsões de autoproteção do ego, na medida em que seguem em direção ao estado inorgânico e se recusam ao alcançá-lo de uma forma outra que não seja a inerente ao próprio organismo (FREUD, 1920). As tendências das células germinativas, estariam associadas com a pulsão de vida, e por sua vez, com as pulsões sexuais, na medida em que seguem em direção a um estado inicial na vida, através do qual possam repetir o seu desenvolvimento, e, com isso, prolonga-la (FREUD, 1920). É interessante também pontuar, que se fizermos uma breve jornada ao texto *Projeto para uma psicologia científica* (1895), podemos encontrar paralelos dessa dualidade na relação paradoxal entre o princípio de

inércia e o princípio de constância. Nesse sentido, enquanto que o primeiro dirige o aparelho anímico a extinção total das excitações, e, com isso, o próprio aparelho (LAPLANCHE e PONTALIS, 1998), o segundo o dirige a manutenção da tensão excitatória, e com isso, a manutenção do próprio aparelho (LAPLANCHE e PONTALIS, 1998). Por conseguinte surge o compromisso entre esses diferentes princípios de manter uma tensão energética constante, contudo, tal seria uma tensão mínima para o funcionamento do aparelho, sendo tanto o seu excesso quanto a sua falta sentidos como desprazer, dessa forma, se aliando ao modelo fechneriano, apresentado no capítulo I.

Assim, após essa breve jornada que fizemos ao longo dos capítulos IV, V e VI, é possível responder a nossa pergunta inicial: “Qual é a função do modelo biológico em relação à pulsão de morte em *Além do princípio de prazer?*”. Nesse sentido, como vimos, esse modelo aparece tanto na forma de uma “psiquização” de fenômenos físicos (MONZANI, 2014), como foi no caso do conceito de trauma psicológicos e no modelo anatômico-embriológico da membrana calcinada, como também na forma de uma base para investigações especulativas metapsicológicas, como foi nas instâncias da hereditariedade e dualidade pulsional. Ambas as estruturas argumentativas conflagram-se e se fundem em um modelo biológico, capaz de proporcionar um fundo epistêmico, o qual será utilizado de base para investigar, através de uma investigação metapsicológica, a sexualidade humana e a evolução dos seres vivos, no intuito de construir o conceito de “pulsão de morte” e a sua relação, dual e paradoxal, com as pulsões de vida.

Por fim, tratemos de responder à última das perguntas inicialmente propostas por essa pesquisa: “Quais são as relações entre o princípio de prazer e o princípio de Nirvana no texto *Além do princípio de prazer.*” No intuito de respondê-la, primeiramente iremos definir o conceito de princípio de Nirvana, encontrado no sétimo, e último, capítulo de *Além do princípio do prazer.* Após isso, observaremos a sua relação com princípio de prazer.

Dessa forma, o princípio de Nirvana é introduzido em *Além do princípio do prazer,* com uma tonalidade filosófica assim como feita o pensamento schopenhaueriano, no objetivo de serem encontradas ressonâncias entre esses e a suas investigações especulativas em relação a pulsão de morte (LAPLANCHE e PONTALIS, 1998). Nesse sentido, segundo Laplanche e Pontalis (1998, p. 361), o princípio de Nirvana pode ser definido como uma:

“Denominação proposta por Barbara Low e retomada por Freud para designar a tendência do aparelho psíquico para levar a zero ou pelo menos para reduzir o mais possível nele qualquer quantidade de excitação de origem externa ou interna.”

Além disso, Laplanche e Pontalis (1998, p. 364) definem o princípio de prazer como sendo:

“Um dos dois princípios que, segundo Freud, regem o funcionamento mental: a atividade psíquica no seu conjunto tem por objetivo evitar o desprazer e proporcionar o prazer. É um princípio econômico na medida em que o desprazer está ligado ao aumento das quantidades de excitação e o prazer à sua redução.”.

Nessa perspectiva, pode ser observado como tais princípios podem se relacionar. Ambos os conceitos descrevem a tendência do psiquismo humano de realizar um escoamento das excitações que invadem o aparelho anímico, sejam essas advindas de fontes internas ou externas. Outro paralelo que podemos fazer, é com o princípio da inércia, encontrado em *Projeto para uma psicologia científica* (1895), o qual é definido por Laplanche e Pontalis (1998, p. 361) como sendo um:

“Princípio de funcionamento do sistema neurônico postulado por Freud no Projeto para uma psicologia científica (*Entwurf einer Psychologie*, 1895): os neurônios tendem a evacuar completamente as quantidades de energia que recebem.”.

Portanto, podemos concluir que o princípio do prazer e princípio do Nirvana, se relacionam quando encontrados sob o “guarda-chuva” conceitual da pulsão de morte (LAPLANCHE e PONTALIS, 1998) na medida em que ambos se direcionam, de uma forma ou de outra, à extinção do aparelho anímico através da extinção das excitações que invadem o mesmo (MONZANI, 2014).

3. CONCLUSÕES

Ao longo deste trabalho realizamos um jornada minuciosa por dentro do texto “*Além do princípio do prazer*”. Através dela, foi possível expor e caracterizar os temas inicialmente propostos em uma linha argumentativa a qual evidencia a pluralidade e riqueza da obra original. Logo, cabe agora tecermos possíveis articulações, implicações e questionamentos a partir das discussões já elaboradas. Ao longo deste trabalho realizamos um jornada minuciosa por dentro do texto “*Além do princípio do prazer*”. Através dela, foi possível expor e caracterizar os temas inicialmente propostos em uma linha argumentativa a qual evidencia a pluralidade e riqueza da obra original. Logo, cabe agora tecermos possíveis articulações, implicações e questionamentos a partir das discussões já elaboradas.

Nesse sentido, tratemos do conceito de pulsão de morte. Nos primeiros momentos deste artigo pode ser observado como esse conceito rege os desdobramentos do nosso aparelho psíquico, do nosso inconsciente: o retorno ao inanimado, o eterno retorno do mesmo, o *descanso*

final. Além disso, é importante pontuar que tratar dos princípios que regem o nosso inconsciente é tratar de tudo aquilo que é atravessado por ele, mais especificamente suas produções.

Como assim? Ora, o inconsciente produz: desejos, estruturas, cultura, arte, articulações políticas. Nesse sentido, cabe questionar como a pulsão de morte tem atravessado essas produções, em especial, como tem influenciado as imaginações, os afetos e os corpos daqueles que vivem atualmente no contexto do capitalismo tardio.

De certo que, em *Além do princípio do prazer*, Freud (1920), também descreve o conceito de pulsão de vida em contraposição à pulsão de morte: da tendência ao movimento, à tensão, à energia, do Eros em oposição ao Tanatos. Contudo, através de processo histórico parece ter estabelecido, no campo das articulações políticas, sociais e econômicas o domínio da pulsão de morte sobre as pulsões de vida, em uma sociedade “ocidental” cujo excesso está serviço de sua própria negação: em plena autofagia de seu projeto político e caminhando em uma autodestrutividade tão ordeira rumo a uma crise ecológica (SAFATLE; JÚNIOR; DUNKER, 2020). E ainda assim, repete e conserva, aos custos dos sangue das populações minoritárias, do suor dos trabalhadores superexplorados e das lágrimas de uma juventude inocente, o seu sistema de opressão, afinal, “é cada vez mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo” (FISHER, 2020, p. 9 - 21). Dado esse contexto atual, pensar nos princípios que regem o funcionamento do inconsciente humano ganha uma importância não somente acadêmica ou mesmo terapêutica, mas também política.

Nessa perspectiva, cabe ainda destacar que a relevância do presente plano de trabalho pode ser justificada em função dos seguintes fatores: contribuição imediata para a elucidação e o desenvolvimento das investigações a respeito da concepção de Sintomatologia Transcendental, o esclarecimento das relações entre a Filosofia e a Psicanálise, bem como a caracterização da Filosofia da Psicanálise enquanto disciplina. Além disso, o presente projeto de pesquisa implica também na contribuição para a construção de uma pesquisa institucional acerca do referido objeto de estudo. De um ponto de vista institucional, a presente pesquisa possibilitará a inserção da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) nas discussões e debates nacionais referentes às relações entre a Filosofia e a Psicanálise.

REFERÊNCIAS

DAVID-MÉNARD, Monique. Como ler *Além do princípio do prazer?*. Reverso, Belo Horizonte, v. 37, n. 69, p. 99-112, jun. 2015. Disponível em

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-73952015000100011&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 29 ago. 2022.

FISHER, Mark. Realismo Capitalista: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo?. Tradução de Rodrigo Gonçalves, Jorge Adeodato, Maikel da Silveira. São Paulo: Autônoma Literária, 2020.

FREUD, S. 1976. Além do princípio do prazer. Tradução de Jayme Salomão e Cristiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Editora Imago.

FREUD, S. Projeto para uma psicologia científica (1895). In: _____. *Publicações pré-psicanalíticas e esboços inéditos* (1896-1899). Direção-geral da tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 1).

FREUD, S. A interpretação dos sonhos (1900-1901). Direção-geral da tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 5).

FREUD, S. Um caso de histeria. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade e outros trabalhos (1901-1905) Direção-geral da tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 7).

FREUD, S. Os instintos e suas vicissitudes (1915). In: _____. *A história do movimento psicanalítico, artigos sobre metapsicologia e outros trabalhos* (1914-1916). Direção-geral da tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 14).

FREUD, S. Além do princípio do prazer (1920). In: _____. *Além do princípio do prazer, psicologia de grupo e outros trabalhos* (1920-1922) Direção-geral da tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 18).

LACAN, J. 1998. Escritos. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar;

LAPLANCHE, J. Vocabulário da psicanálise/ Laplanche e Pontalis; sob a direção de Daniel Lagache; tradução Pedro Tamen – 4ª Ed.- São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MONZANI, L. R. 2014. FREUD – O movimento de um pensamento. Campinas: Unicamp.

SAFATLE, V; JÚNIOR, N. da S; DUNKER, C. Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico. SAFATLE, V; JÚNIOR, N. da S; DUNKER, C. (Org.). São Paulo: Autêntica, 2020.

MATOS JÚNIOR, I, M, M. CARVALHO, D,V. FREITAS, F, L, C. O Conceito de Pulsão de Morte no Texto Além do Princípio de Prazer de Freud. São Luís.

O LUGAR EPISTÊMICO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: REPRESENTAÇÕES DE SABERES EM DISPUTA

Idecires dos Santos Laurindo
Mestranda em Educação
ideciresdsl@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão-UFMA

Márcia Girlene Macedo Veras Dublante
Mestranda em Educação
marcia.veras@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão- UFMA

Michelle Alencar Ferreira Gonçalves
Mestranda em Educação
michellealencfer@hotmail.com
Universidade Federal do Maranhão- UFMA

Raimunda Nonata da Silva Machado
Doutorado em Educação
raimunda.nsm@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão- UFMA

RESUMO: Este texto propõe reflexões sobre o lugar epistêmico das pessoas com deficiência e os inúmeros obstáculos na efetivação da inclusão. Discute as desigualdades e suas implicações na formação do “eu”, subjetivamente alicerçado nas relações políticas, pedagógicas e epistemológicas, mediante operações simbólicas que traduzem experiências, conhecimentos espelhados em aspirações de outros que, situados hegemonicamente, classificam, desclassificam, reclassificam seguindo a lógica da colonialidade (QUIJANO, 2009; MALDONADO-TORRES, 2009; MENESES, 2009, dentre outros). Objetiva compreender as representações de saberes, em disputa nos lugares epistêmicos ocupados por pessoas com deficiência, especialmente no território educacional. Problematisa a base epistêmica da sociedade moderna que tem estruturado processos de negação epistêmica, distanciando pessoas com deficiência do seu lugar enquanto sujeitos que produzem conhecimento. É uma pesquisa de cunho bibliográfico sustentada na crítica da negação epistêmica experienciada pelas pessoas com deficiência. No que diz respeito ao campo da Educação Especial/Inclusão, sustenta-se nos estudos de Silva (2006); Januzzi (2006) Diniz (2007); dentre outros e analisa contextos históricos e sociais da modernidade e suas implicações na negação epistêmica com silenciamentos das pessoas com deficiência, denunciando e anunciando a presença desse grupo na produção do conhecimento. Os resultados do estudo alertam para a representação da pessoa com deficiência e seus saberes, historicamente marcados pela visibilidade de sua deficiência e negação de suas potencialidades e do direito à vida. Os conhecimentos hegemônicos eurocêntricos, patriarcal, colonial e capitalista (pensamento moderno/colonial) tem negado possibilidades de lugares epistêmicos às pessoas com deficiência. Tal pensamento tem produzido representações de saberes relacionados fortemente ao capacitismo, sutilmente, naturalizado nas relações sociais de forma a inibir a eliminação das inúmeras barreiras que impedem a participação social, política, pedagógica e epistêmica da pessoa com deficiência. Assim, anunciar formas libertárias de valorização de lugares epistêmicos produzidos por pessoas com deficiência significa contribuir diretamente na dignidade humana desse grupo e de tantos outros subalternizados por representações oriundas do pensamento moderno. É urgente criar diálogos e estratégias viáveis no intuito de romper com a hegemonia de um ciclo de dominação e destruição de línguas, culturas, identidades e vidas.

Palavras-chave: Negação epistêmica, Epistemologias, Colonialidade, Pessoa com deficiência.

1. ALGUMAS APROXIMAÇÕES HISTÓRICAS

No percurso da disciplina Epistemologia das Ciências Humanas, através dos estudos e reflexões de obras do campo pós-colonial e decolonial, notamos uma ausência do conhecimento epistêmico da pessoa com deficiência. A atitude decolonial nos fez questionar que muito tem se argumentado ou teorizado a respeito desse grupo social, mas o que eles têm produzido sobre si mesmos? Será que não existe ou está silenciado? Esta reflexão se pauta nas Epistemologias do Sul no sentido de questionar o estado de negação epistêmica que, ao longo da história, as pessoas negras, indígenas, mulheres e pessoas com deficiência enfrentam.

No contexto deste trabalho, fazemos um recorte histórico, refletindo sobre o pensamento moderno a respeito, especificamente, da pessoa com deficiência. Analisamos o contexto social, observando a estruturação da sociedade, discutindo as implicações destas na formação do eu e seus reflexos na produção epistêmica.

Objetivamos compreender as representações de saberes em disputa, nos lugares epistêmicos ocupados por pessoas com deficiência, especialmente no território educacional. Assim, problematizamos a base epistêmica da sociedade moderna que tem estruturado processos de negação epistêmica, distanciando pessoas com deficiência do seu lugar como sujeitos que produzem conhecimento. É uma pesquisa de cunho bibliográfico sustentada na crítica da negação epistêmica experienciada pelas pessoas com deficiência.

As Epistemologias do Sul se apresentam como um novo caminho de pensar os sujeitos que, segundo o olhar eurocêntrico, não são capazes de produzir epistemologia. É também uma perspectiva crítica sobre a supervalorização do conhecimento produzido à luz do lado norte do globo em detrimento da desvalorização e negação daquilo que se produz do outro lado.

Desta forma, este trabalho pretende dialogar com autores/as do campo das epistemologias do sul, propondo um diálogo Sul/Sul, visando contribuir significativamente com reflexões que possam repensar a lógica da sociedade moderna, mediante a produção de novos olhares e espaços inclusivos. A pessoa com deficiência, como sujeito epistêmico, é imprescindível para provocar mudanças a partir de uma nova consciência capaz de desarticular a realidade de exclusão epistêmica a que estão submetidas todas as pessoas que compõem esse grupo social e, assim, garantir a identidade e o respeito às especificidades, às necessidades até então desconsideradas, passa pela ruptura de velhas estruturas.

Refletir sobre o lugar epistêmico das pessoas com deficiência significa problematizar a estrutura da sociedade, da qual elas fazem parte, considerando que este grupo social tem tido prejuízos sociais, culturais, econômicos, ao longo da história, com a negação epistêmica de suas

experiências, saberes, maneiras próprias de viver, em virtude dos reflexos da colonialidade que se revela como atualização dos processos de exclusão.

Assim, ao analisarmos o contexto histórico da existência ou da ausência de pessoas com deficiência, desde os primórdios, em uma determinada organização de grupos primitivos, seus registros passam por um processo de apagamento. A humanidade moderna não se concebe sem uma sub-humanidade moderna. A negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal (SANTOS, 2009, p. 30).

O contexto histórico da vida das pessoas com deficiência, o modo de vida, os cuidados, a negação, o silenciamento a que foram submetidas, nos permite perceber os níveis de exclusão que historicamente foi construído, dificulta o combate às causas estruturais de opressão e da injustiça sistêmica. “Trata-se de uma perspectiva que naturaliza a experiência dos indivíduos neste padrão de poder. Ou seja, fá-las entender como *naturais*, conseqüentemente como dadas, não susceptíveis de ser questionadas” (QUIJANO, 2009, p.75, grifo do autor).

Ao contrário do que muitos acreditam, a história não se desenvolve e caminha para um final definido e concreto. O progresso que atravessa o tempo, pode ser compreendido como forma de evolução da humanidade. Traçando uma linha desse avanço, é notório as terminologias utilizadas antes, o tratamento direcionado às pessoas com deficiência, a própria evolução da medicina com relação a essas pessoas, entre tantas outras formas de agir e de pensar que caracterizam essa evolução, [...] “não se pode negar que há muitas linhas de continuidade entre o passado e o presente, entre a velha e a nova ordem social ” (MENESES, 2009, p.179).

Essa divisão, de deixar cada um do lado que lhe é cabível, delinea as várias pontas da estrutura social, a falsa ideia de manter cada um no “lugar que lhes caberia”. Tal pensamento é proveniente de um processo e de uma lógica da colonialidade, sendo esse, representado em sua manifestação epistêmica, mas também contribuindo significativamente com a sustentação das exclusões e inclusões identitárias como simbologia e lugar de poder.

Como bem aborda Meneses (2009, p.181), “esta negação da diversidade das formas de perceber e explicar o mundo é um elemento constitutivo e constante do colonialismo [...] o ônus da monocultura colonial epistêmica ainda é actualmente aceite como um símbolo de desenvolvimento e modernidade”.

Percebemos que o significado de algumas expressões é excludente. O uso do “outro”, por exemplo, é geralmente tido como o que está mais distante e, de certa forma, exclui automaticamente a outra parte. É como se “o outro lado”, em que são colocadas as pessoas pretas, indígenas, pobres, com deficiência e demais pessoas marginalizadas, jamais pudessem

fazer parte das produções socioculturais, tecnológicas e científicas, são caladas as suas vozes e invisibilizadas suas imagens.

Na Grécia Antiga, por exemplo se analisarmos os dados históricos e as informações sobre as pessoas com deficiência, sejam nas literaturas gregas, romanas, na própria Bíblia, etc., veremos que essas pessoas sempre foram marginalizadas e tratadas como parte de um grupo sem voz dentro de muitas organizações civis. De acordo com Pereira (1996); Kuri (1988) *apud* Gurgel (2007) “[...] na Grécia, Platão no livro República e Aristóteles no livro Política, trataram do planejamento das cidades gregas indicando as pessoas nascidas ”disformes”, sendo abandonadas, ou eliminadas, como um mero objeto pronto para ser descartado:

A República, Livro IV, 460 c – Pegarão então os filhos dos homens superiores, e levá-los-ão para o aprisco, para junto de amas que moram à parte num bairro da cidade; os dos homens inferiores, e qualquer dos outros que seja disforme, escondê-los-ão num lugar interdito e oculto, como convém. [...] (PEREIRA: 1996, p. 228 *apud* GUGEL, 2007, p. 64).

Política, Livro VII, Capítulo XIV, 1335 b – Quanto a rejeitar ou criar os recém-nascidos, terá de haver uma lei segundo a qual nenhuma criança disforme será criada; com vistas a evitar o excesso de crianças, se os costumes das cidades impedem o abandono de recém-nascidos deve haver um dispositivo legal limitando a procriação se alguém tiver um filho contrariamente a tal dispositivo, deverá ser provocado o aborto antes que comecem as sensações e a vida (a legalidade ou ilegalidade do aborto será definida pelo critério de haver ou não sensação e vida). (KURY: 1988, p. 261 *apud* GUGEL, 2007, p. 64).

Podemos observar que esses parâmetros de construção de um modelo de sociedade implementado na Grécia, evidenciam o quanto [...] o corpo torna-se uma arena política, uma extensão dos conflitos que perturbam a sociedade (MENESES, 2009, p. 199), afirmando grupos sociais como superiores em detrimento de outros. Nesse tipo de sociedade, nada mais serve do que fomentar a exclusão de lados que são marginalizados e subalternizados, reafirmando categoricamente o lugar pertencente a essa minoria, por meio de estereótipos, delimitadores e que servem como marcadores de quem deve ou não existir, de quem tem o direito ou não de viver, o certo e o errado.

O contexto histórico dos povos originários (indígenas), ainda é marcado por exclusão e demarcações de poderes que segregam, exclui e mata, são retratados na história com o mito da selvageria. Uma ideologia que desmerece toda a trajetória desse povo. “As filosofias de um e outro encontram-se marcadas pelo esquecimento da colonialidade” (MALDONADO-TORRES, 2009, p. 339). Entretanto, Santos (2009, p.310), fala que “[...] ao outorgar ao outro, uma pretensão de verdade”, considerando assim a imposição de uma visão europeia, sobre os indígenas, modifica a nossa visão com relação a essa cultura.

Desta forma, a cultura europeia, se coloca superior aos sujeitos que se distanciam de seus discursos, valores, formas de pensar, reafirmando sua inteligência científica, conhecimentos em detrimento de outros modos de existir. O conhecimento de um povo é contestado por aqueles que se intitulam superiores e que invalidam e inviabilizam culturas, que segundo seu olhar estão fora do padrão. O eurocentrismo é um instrumento de reprodução do colonialismo, promove exclusões e reescreve assim, o horizonte de possibilidades à narrativa linear do progresso de um povo.

Diferente das causas que geravam deficiência nos povos indígenas, na população negra no Brasil, as deficiências eram provenientes das condições de vida às quais eram submetidos, tanto nos transportes dos grandes navios negreiros, como nas condições trabalhistas em que eram expostos.

Assim como na velha Europa, as informações sobre as pessoas com deficiência em uma determinada época no Brasil, era retratada apenas em comentários, leis, e pequenos trechos referindo-se à categoria dos “miseráveis”, ou “os mais pobres dos pobres”. Santos (2009, p.30), conversa muito bem com esse fato triste da nossa história, no que diz respeito ao direito das pessoas, aos direitos de humanidade. Uma vez que, ser considerado humano e pertencer a uma sociedade é questionável quando um determinado grupo não se enquadra nos padrões de normalidade hegemonicamente estabelecidos.

A influência cristã obtinha grande força dentre os grupos marginalizados, por meio de suas correntes de caridade, amor ao próximo e compaixão. No século IV, por exemplo, a Igreja Católica iniciava um trabalho missionário na criação de hospitais voltados exclusivamente para o atendimento dos pobres e marginalizados pela sociedade, entre esses subgrupos, encontram-se as pessoas com deficiência.

Embora grande parte do trabalho da Igreja Católica estivesse voltado para a caridade e assistência das pessoas com deficiência, de um outro lado, essa mesma igreja também perpetuava o comportamento de exclusão e segregação dessas pessoas, como por exemplo, o impedimento das pessoas com deficiência de atuarem como padres ou quaisquer outras funções dentro da igreja (SILVA, 1987).

Dessa maneira, percebemos que historicamente as pessoas com deficiência tiveram seus corpos, suas subjetividades, seus saberes marcados pela violência. Desse modo, o lugar epistêmico da pessoa com deficiência também é marcado pela exclusão e negação de sua existência. Cabe reflexões críticas, pois tal qual Meneses (2009, p.208), acreditamos que a “tradução de saberes e experiências desvenda novas formas de pensar o conhecimento, gerando novas formas de acomodar a diversidade do saber da humanidade”. Este argumento gera

desconforto naqueles que estão no centro do poder e que veem como perigoso a emancipação epistêmica das minorias e o que ela pode causar na estrutura social que sustenta historicamente a exclusão social.

2. LUGAR EPISTÊMICO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: UMA RECONSTRUÇÃO NECESSÁRIA

Discorrer sobre o lugar epistêmico da pessoa com deficiência nos instiga à reflexão a respeito da estrutura da sociedade contemporânea. Que tipo de sociedade nós temos? Que tipo de sociedade nós somos? Qual o nosso olhar sobre os corpos das pessoas com deficiência? Muitas outras questões poderiam surgir no processo de reflexão deste tema, assim, pensar em quem somos nesta sociedade nos ajudará a entender as razões que sustentam as discriminações que sofrem as pessoas com deficiência. Afinal, somos uma sociedade que se funda sobre a égide do capitalismo, do patriarcado e do colonialismo.

É nesse lugar epistêmico que vivem os corpos das pessoas com deficiência, experimentando, no cotidiano, o estigma de serem diferentes em um mundo padronizado, onde a não aceitação do outro como o outro é, se torna uma das principais barreiras¹¹² enfrentadas nos mais diferentes contextos e nas relações sociais. As pessoas com deficiência, não são como este tipo de sociedade espera que sejam, não seguem o modelo hegemônico de ser humano, produtivo, capaz de se adaptar às mudanças impostas pelo mundo capitalista e nesta linha de pensamento:

[...] a palavra deficiência por si só já se opõe à eficiência, princípio caro para a sociedade capitalista moderna cuja preocupação maior é a produtividade. E a lógica do capital não admite a suposta desordem do corpo ou dos sentidos: um corpo fora de ordem, anormal, inviabiliza a racionalidade técnica, evidenciando, dessa forma, uma contradição dada por sua conversão em (ir) racionalidade de dominação (SILVA, 2006, p. 111).

O olhar indiferente a esses sujeitos, como já mencionado nesse texto, é histórico, e aponta o caminho já percorrido até esse momento, no qual se faz questionamentos e reflexões sobre quem são e quais os saberes que trazem ao longo da sua existência, quando outrora, eram segregados, tratados como aberrações e amaldiçoados. Essa visão coloca a deficiência como um mal a ser combatido, um castigo divino que determina esses sujeitos como inadequados e incapazes de viverem socialmente.

¹¹² Lei Brasileira de Inclusão (LBI)Nº 13.146/2015, define barreiras como qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação ao acesso a informação, compreensão, à circulação com segurança.

Esse lugar epistêmico reservado para pessoas com deficiência se fundamenta no modelo biomédico, que entende a deficiência como uma patologia, a partir de um padrão de normalidade no funcionamento do corpo humano, logo, um corpo que não segue esse padrão é anormal. Deste modo, intervenções deveriam ser feitas, pois, “[...] os princípios evocados pelos médicos que atendiam as pessoas com deficiência era a normalização” (JANNUZZI, 2006, p.180).

O modelo de estruturação da consciência social sobre a deficiência se funda em um tempo histórico em que o poder está centrado nas mãos de um patriarca (homem), que exerce dominação sobre todos, mas de forma específica sobre mulheres, por entender que elas valem menos do que os homens. Desse modo,

[...] O uso do conceito de patriarcado enquanto um sistema de dominação dos homens sobre as mulheres permite demonstrar que a opressão não está presente somente na esfera familiar, no âmbito trabalhista, na mídia ou na política. O patriarcalismo centralizado na formação e reprodução do poder político compõe a dinâmica social como um todo, estando, inclusive, enraizado na cultura e cotidiano de homens e mulheres individualmente e no coletivo enquanto categorias sociais. (SILVA, 2019, p. 11).

Essa realidade não ficou no passado, coexistindo fortes traços do patriarcado entre mulheres com deficiência. No entanto a resistência contra essa dominação também está crescendo, na medida em que se coloca como uma ação política que compartilha com o mundo a proposta de romper com as amarras que aprisionam as consciências, não pela força, nem pela violência, mas a partir de uma revolução cognitiva global, trazendo para à luz aqueles (as) que ainda não perceberam o quão obscuro está o caminho. “[...]Assim, a resistência política deve ter como postulado a resistência epistemológica. Como foi dito inicialmente, não existe justiça social global, sem justiça cognitiva global” (SANTOS, 2009, p.41).

A resistência contra toda e qualquer dominação é urgente, pois a violência epistemológica, que se tem feito contra os corpos subjugados, nega a existência dos mesmos, e, aos olhos do grupo dominante, são inadequados dentro da visão eurocêntrica de viver e pensar. Assim, desconsidera a perspectiva ontológica do ser, desumaniza os corpos não apenas das pessoas com deficiência, mas de todos os que não se encaixam no conceito de normalidade hegemônica. Os sujeitos, que historicamente foram violentados e submetidos ao pensamento de colonialidade, se mantêm fortalecidos, na medida em que enfraquece e desintegra os movimentos hegemônicos.

As linhas de pensamento que dividem a humanidade em grupos de dominantes e dominados precisam ser extintas, afinal, classificam, rotulam e supervalorizam um grupo social em função da desvalorização do outro. Resistir contra essa dominação deve ser a motivação de

todos quanto se sentem silenciados e desrespeitados na sua condição de ser, pois, não deve existir aquele que domina o outro por entender que o outro é pior ou irrelevante para viver em sociedade.

Alguns avanços já são perceptíveis, pois atualmente, já se discute a deficiência para além das questões biológicas, além das classificações, padronizações impostas pelo modelo biomédico. Com Mantoan (2017, p. 40), por exemplo, encontramos

uma abordagem que não se baseia nos códigos de identificação de doenças, nas limitações físicas, intelectuais, sensoriais e nas enfermidades psíquicas que acometem uma minoria e que provocam desigualdades de todo nível, ignorando o fator social, o papel do meio em todas as suas expressões (físicas, comunicacionais, atitudinais e outras).

Nessa perspectiva, a deficiência é entendida como uma experiência, a qual todos os sujeitos podem vivenciar em determinado tempo e de muitas maneiras, não é uma realidade centrada em algumas pessoas, há deficiências aparentes e não aparentes, mas as pessoas que apresentam as aparentes são as que mais sofrem com a discriminação.

O modelo social vai em contramão ao modelo biomédico, apresenta uma perspectiva mais humanizada, centrada na pessoa e não na sua deficiência. Na visão do modelo social produz lugares epistêmicos mais democráticos e solidários, exigindo que a sociedade seja transformada, uma vez que ela precisa se adaptar, se organizar, se (re)estruturar por meio de políticas de acessibilidade, com base em uma consciência acolhedora que destitui os paradigmas que legitimam a prática da exclusão e concebe os diferentes como partícipes dos mais diversos contextos sociais.

Nessa direção, como política importante no que diz respeito a garantir direitos e a dignidade humana, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI, nº 13.146/2015) ou Estatuto da pessoa com deficiência, tem como objetivo “[...] assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, p.1).

A LBI traz uma mudança significativa do ponto de vista social para as pessoas com deficiência, afasta a relação de deficiência com incapacidade e permite com que esses corpos sejam positivamente realocados na sociedade recebendo tratamento respeitoso não no nível da patologia, mas a partir da dignidade humana que eles merecem.

Tornar digna a vida das pessoas com deficiência bem como de todos que sofrem com a prática da exclusão e segregação epistêmica passa pelo entendimento de que a acessibilidade deve acontecer através de uma legislação que seja capaz de estabelecer a promoção da equidade,

interferindo nas estruturas do ambiente e modificando o olhar da sociedade em relação a esses corpos.

Quando se nega o sentimento de pertencimento, de identidade e de humanidade, coloca-se todo aquele que sofre com esse esfacelamento social na condição de subalterno, gerando um antagonismo onde os que se consideram normais oprimem os que eles consideram anormais. E, para se desarticular essa lógica, é necessário “[...] levar os sujeitos socialmente situados no lado oprimido da diferença colonial a pensar epistemicamente como aqueles que se encontram em posições dominantes” (GROSGOUEL, 2009, p. 337).

A dignidade humana transcende ao preconceito e possibilita aos sujeitos com deficiência ou não se reconhecerem enquanto instrumentos na busca por essa dignidade, entendendo que a existência humana se dá na coexistência com o outro, em que o bem estar e a garantia dos direitos humanos se faz em uma via de mão dupla, assim, viver a luta do/com o outro como sendo sua, e se indignar com qualquer forma de opressão, violência e ação que desumaniza os seus pares se torna condição *sine qua non* para o acolhimento social.

O lugar epistêmico construído pelo modelo social, se diferencia do pensamento denominado capacitismo, em que a pessoa com deficiência é relacionada à ineficiência. Sobre isso, destacamos que:

[...] as pessoas com deficiência são tratadas como ‘incapazes’, denotando aí uma ‘violência capacitista’. De fato, o que se chama de concepção capacitista está intimamente ligada à corponormatividade que considera determinados corpos como inferiores, incompletos ou passíveis de reparação/reabilitação quando situados em relação aos padrões hegemônicos corporais/funcionais (MELO, 2016 p. 3271-3272).

Para os capacitistas a deficiência deve ser superada, tratada para que assim a normalidade seja alcançada, pois do contrário não pode haver inclusão nos contextos sociais, sobretudo no mercado de trabalho, haja vista que vivemos sob a hegemonia do capitalismo que se alicerça e se perpetua na lucratividade, gerada pela força de trabalho dos trabalhadores e trabalhadoras que precisam ser capazes de produzir com rapidez, serem assertivos nas decisões, criativos, terem espírito de liderança, proativos, isso, no mínimo, pois as exigências só aumentam na medida em que o capitalismo se reinventa.

Nessa perspectiva, não existe lugar nas forças produtivas para indivíduos com deficiência, ao menos que superem suas dificuldades e limitações, pois sob as lentes dos donos do capital eles precisam buscar a superação da sua condição, caso contrário são considerados incapazes e improdutivos. A superação na perspectiva capacitista é compreendida como uma obrigação, é preciso romper com as barreiras que impedem que a inclusão aconteça, e isso parte das pessoas com deficiência, não é a sociedade que tem que se adequar, ela já é normal, são os

diferentes que precisam se encaixar, pois assim podem ser, extraordinariamente, notados como sujeitos epistêmicos.

Essa visão sobre a pessoa com deficiência tem sido quebrada. Os avanços com relação a direitos são celebrados e reconhecidos, a sociedade tem amadurecido e compreendido a diversidade humana em todos os aspectos, mas ainda não é o suficiente para garantir a inclusão e os direitos humanos universais. Hoje nada mais é como antes, existem políticas específicas que tem garantido o acesso das pessoas com deficiências nos diferentes espaços sociais, como mercado de trabalho, espaços educativos inclusivos nos mais diferentes níveis e modalidades, no entanto, incluir implica em garantir acessibilidade, que deve ser sustentada por meio de novas políticas que supram as novas necessidades que vão surgindo durante a caminhada existencial de todos os sujeitos com ou sem deficiência.

A materialização das políticas ajuda no rompimento da velha consciência que concebe as pessoas por meio de padrões, classificações grosseiras e sem sentido. A inclusão não é uma utopia, não é um discurso falido, é sim a única forma de trazer para junto, para o centro aqueles que por longos períodos foram estigmatizados, discriminados e desrespeitados nas suas especificidades.

A realidade apresentada, chega até as pessoas com deficiência como em forma de opressão social, de silenciamento, é o mecanismo que o grupo hegemônico gerado sob a ótica eurocêntrica e colonialista utiliza para legitimar o apartheid social que por séculos foi imposto às pessoas com deficiência, mantendo-as na invisibilidade e segregadas na medida em que negam a sua condição de ser, de existir, de pertencer. São pensamentos como esse que alimentam a postura de exclusão e que gera o sentimento de naturalização da discriminação e do preconceito. Nesse sentido:

Pessoas com deficiência enfrentam inúmeras barreiras para fazer escolhas e viver com o mínimo de impedimentos possíveis. Essas barreiras geram injustiça social, vulnerabilidade, rebaixamento de expectativas em relação à vida familiar, escolar, laboral, esportiva, do lazer, e colocam tais pessoas em desvantagem em relação às outras. (MANTOAN, 2017.p.40).

O olhar de superioridade em relação ao outro e suas diferenças se torna natural, até mesmo para os sujeitos com deficiência, pois acabam incorporando a visão do outro sobre si mesmos, acreditando muitas vezes que não pertencem aos lugares de produtividade, à vida na sua forma mais plena, e que não tem o direito de compartilhar os saberes e experiências que construíram ao longo da sua jornada existencial, isto porque, para a sociedade fundada no modelo hegemônico de normalidade, às pessoas com deficiência, é reservado o lugar epistêmico do capacitismo, logo, não tem saberes e experiências exitosas a compartilhar. O eurocentrismo

não é exclusivamente a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia (QUIJANO, 2009, p.75).

Nesse sentido, não se esgota as reflexões sobre o quanto a sociedade e a base em que foi fundada influência e compromete o processo de inclusão, não apenas de pessoas com deficiência, mas a todos (as) que não conseguem se encaixar no olhar padronizador. Para tanto, será necessário, pontuarmos a partir das epistemologias do Sul, quem são as pessoas com deficiência e qual o lugar epistêmico que elas ocupam, entendendo que partindo dessa reflexão é possível construir uma consciência libertária e emancipadora.

O pensamento eurocêntrico hegemonicamente indica o lugar, a função, a utilidade, a importância e até mesmo o prazo de validade das vidas humanas, não humanas e até mesmo da natureza. Reconhecer a existência, a persistência, o poder e os efeitos que tais conhecimentos exercem em nossa forma de pensar, de agir, de estar, de ser, é o passo inicial para que possamos combatê-lo, pois enquanto isso não ocorrer cada vez mais e mais identidades continuarão a se constituir sob essa hegemonia.

O arcabouço histórico, científico, filosófico, teológico, econômico permeado pelo pensamento essencialista e cartesiano de origem eurocêntrica, com uma forte base no colonialismo e no patriarcado, pode ser comparado a uma fortaleza que vem estruturando toda a sociedade, determinando de forma consciente e inconsciente o destino dos indivíduos que dela fazem parte, disseminando exclusão de culturas, povos e vidas. Tal estrutura se firmou tendo como base a imposição de identidades culturais eurocentradas em detrimento de muitas outras.

O conhecimento com origem do Norte Global, com suas ramificações, pode ser comparado como gerente operacional do mundo. Gerenciando culturas, línguas, vidas, pessoas como meros produtos de um mercado que deve existir para unicamente atender a seus interesses, para tanto ignora a essência, o ser e valida seu julgamento a partir da embalagem, da função, e como um repositor, destina cada produto em prateleiras, o classifica determinando seu lugar, o qual poderá ser às prateleiras de destaque, à cessão de avaria ou condenando-o ao descarte.

Romper essa estrutura é oportunizar ao mundo vivenciar os múltiplos conhecimentos que, ao longo da história, foram encobertos e demarcados com estigmas como inferiores, irracionais, primitivos, tradicionais, reais candidatos à exclusão. Para tanto, é preciso exterminar a raiz dessa longeva e frondosa árvore que se auto reproduz e se dissemina velozmente e sem preocupação alguma com os espaços e as vidas que possam destruir. É necessário um olhar atento aos discursos do desenvolvimento estrutural contemporâneo, pois é

“fina a linha que separa o poder socialmente construtivo e o poder que produz rupturas sociais e ruínas” (MENESES, 2009, p.200).

Visivelmente sendo educado na perspectiva eurocêntrica, na colonialidade do poder, as torna como naturais, únicas e inquestionáveis, o que viabiliza suas reproduções nas mais diferentes formas de relações sociais como pontuado por Quijano (2009, p. 76):

Tal como o conhecimento historicamente, à escala societal o poder é o espaço e uma malha de relações sociais de exploração/dominação/conflito articuladas, basicamente, em função e em torno da disputa pelo controlo [...] do trabalho e seus produtos, [...] natureza, [...] sexo, [...] subjetividade, [...] e a autoridade e os seus instrumentos, de coerção em particular, para assegurar a reprodução desse padrão de relações sociais e regular as suas mudanças.

A colonialidade do poder tem fomentado a universalização de práticas desumanas. E torna a tarefa de se construir um conhecimento não-eurocêntrico, emancipador ainda mais desafiador, porém não impossível. É preciso adentrar a essa estrutura, e modificá-la, precisa-se, portanto, encontrar a ferramenta certa, a chave mestra, que não só nos permita adentrar e ficarmos a observar, mas também nos dê condição de estar, ser, permanecer e agir como agentes reflexivos, conscientes, (re)construtores e não meramente um produto dispensável ao bel prazer do mercado.

Acreditamos, pois, que refletir acerca da estrutura dos conhecimentos hegemônicos eurocêntricos, patriarcal, colonial e capitalista é uma das chaves para se adentrar a essa fortaleza, para tanto requer traçar caminhos à luz de conhecimentos que possibilitem resistência, tanto política quanto epistemológica, capazes de guiar-nos a outras direções.

É válido pautar que as Epistemologias do Sul vêm justamente lançar luz às intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, e busca a valorização dos diferentes saberes, e dessa forma investiga as condições de um diálogo que se dê de forma horizontal entre os conhecimentos, confrontando saberes firmados em monoculturas e possibilitando aprendizagens, pois os “estudos críticos pós-coloniais permitem hoje, ao trazer a diferença epistêmica ao debate, alargar a crítica ao conhecimento monocultural da ciência moderna e, em particular, da forma como, historicamente, esse conhecimento se constituiu em factor de exclusão ou de marginalização” (MENESES, 2009, p. 181-182).

As Epistemologias do Sul nos levam a refletir a realidade na qual vivemos de forma a compreender que há outras possibilidades humanas capazes de privilegiar forças internas dos indivíduos levando-os a construir teorias que sustentam e recriam práticas cotidianas e, conseqüentemente, incentivar transformações nessa ordem secular de exclusões. Diniz (2007)

pontua, a quão árdua tem sido a caminhada das pessoas com deficiência que a anos lutam contra a exclusão:

Nos Anos 1960, por ser cego, TenBroek era proibido de executar as atividades mais corriqueiras, como ser servido em um restaurante, hospedar-se em um hotel ou viajar de trem. Muitas das proibições não eram regulamentadas em lei, mas tacitamente incorporadas pelos não-deficientes que consideravam inadmissível um cego transitar pelo espaço público. Não foi por acaso que TenBroek sustentou o “*direito dos deficientes de estar no mundo como um direito humano*”. (DINIZ, 2007, p. 76-77 grifos nosso).

Podemos a partir desse exemplo, perceber o pensamento colonial e toda sua capacidade de produzir distinções visíveis pautadas em distinções invisíveis. As distinções invisíveis no caso de TenBroek, assim como em muitos outros casos, define verdades, conhecimentos, pensamentos, ações, preconceitos formulados à luz da colonialidade e que se perpetuam com relação às pessoas com deficiência de forma fortemente capacitista e, explicitamente corroboram no desenvolvimento de ações de rejeição a diferença.

Resistir a essa forma de pensar, tanto pelo direito à vida, como em busca do ser político, produtor de conhecimento reconhecidamente capaz e atuante tem sido uma pauta constante na vida das pessoas com deficiência. Se a presença física da pessoa com deficiência parece importunar as relações sociais mais comuns, o que dizer da presença delas na construção de conhecimentos? Que epistemes podem construir? Kilomba (2019, p.54) nos leva refletir:

A epistemologia, derivada das palavras gregas *episteme*, que significa conhecimento, e *logos*, que significa ciência, a ciência da aquisição do conhecimento e determina que questões merecem ser colocadas (temas), como analisar e explicar um fenômeno (*paradigmas*) e como conduzir pesquisas para produzir conhecimento (*métodos*), e nesse sentido define não apenas o que é o conhecimento verdadeiro, mas também em quem acreditar e em quem confiar.

As impossibilidades não estão na pessoa com deficiência, mas naqueles que não se permitem experienciar e dialogar com a diferença, não se permitem percorrer caminhos amplos, plurais e reflexivos. De outro modo, trilham pelo modelo do determinismo biológico e seguem o processo de colonialidade do saber, do ser e do poder, compartilhando pensamentos hegemônicos que negam a Co presença como fundamento da existência humana.

Evidente que essa negação por parte da sociedade, ocorre fundada em conhecimentos, pensamentos excludentes naturalizados que nos constitui as pessoas que somos, e que nos faz agir desse ou daquele jeito, consciente ou inconscientemente. A credibilidade da construção cognitiva, pode ser medida pelo tipo de intervenção que proporciona no mundo (SANTOS, 2009, p. 44).

Destarte, percebe-se claramente que se espera que as pessoas com deficiência se adequem a sociedade, obedecendo as regras e desejos que os outros criam para elas, pois a sociedade parece estruturalmente ser construída na incapacidade de humanamente se reconstruir. E por assim ser, Diniz (2007), muito bem pauta que:

Diferentemente de outros modos de vida, a deficiência reclama o “direito de estar no mundo”. E o maior desafio para a concretização desse direito é o fato de que se conhece pouco sobre a deficiência. [...] O novo desafio dos estudos sobre deficiência será o de não permitir que se perca a força conceitual e política da categoria “deficiente” (DINIZ, 2007, p. 77-78).

Diante de tão poucas condições, é inegável que o direito de estar no mundo tem sido a principal batalha travada pelas pessoas com deficiência. Indiscutivelmente, o pensamento moderno contribui eficazmente na disseminação e manutenção de ações que continuam a tornar como que natural a exclusão de muitos em detrimento hegemônico de poucos.

É visível que “precisamos desatar o nó, aprender a desaprender, e aprender a reaprender a cada passo” (MIGNOLO, 2008, p. 305). Pensar a diferença, buscando enxergar as suas potencialidades, e não se prendendo unicamente a uma visão de que ser uma pessoa com deficiência é ser fonte de limitação, será possivelmente o passo inicial de uma construção de valorização a vida humanamente digna.

Como assenta Santos (2009, p. 43) a diversidade do mundo é inesgotável e é nítido que esta diversidade continua desprovida de uma epistemologia adequada, “[...] a diversidade epistemológica do mundo continua por construir”. Tal fato advém como consequência da excessiva compreensão ocidental do mundo. Dessa forma, a construção de outras percepções é essencial para que se possa construir sociedades inclusivas.

Se a diversidade epistemológica do mundo continua por ser construída, o lugar epistêmico da pessoa com deficiência também segue buscando superar esse mesmo desafio. E nesta conjuntura faz-se necessário compreender que os problemas dignos de reflexão não são somente aqueles formulados teoricamente impostos como verdades. Descrever a deficiência em termos políticos, epistêmicos e pedagógicos e não mais estritamente diagnóstico, ou reduzida somente a uma questão familiar e individual é crucial (DINIZ, 2007).

A exclusão social é sempre produto de relações de poder desiguais (SANTOS, 2009). Essa desigualdade se potencializa ainda mais com relação às pessoas com deficiências, pois se faz presente desde o seio familiar, dentre os seus mais próximos, nas atividades mais corriqueiras e até mesmo entre outros grupos marginalizados tais como: os povos negros,

indígenas, as mulheres, comunidade LGBTQIAPN+¹¹³ onde certamente encontramos pessoas com deficiência.

Então, é preciso refletir, questionar e refutar as diferentes formas de opressão e dominação que se naturalizam e se apropriam de tantas vidas. Precisamos de conhecimentos que possibilitem a criação de espaços de diálogo e contribuam na eliminação de espaços de usurpação, imposições, conformismo e estereótipos que desumanizam

Grandes batalhas requerem armas, estratégias e soldados também grandiosos. A força do conhecimento eurocêntrico é grandiosa, para eliminar sua natureza, faz-se necessário um arsenal político e epistemologicamente estruturado com atitudes humanizadoras. Percorrer esse caminho delineado pelas Epistemologias do Sul (2009) nos leva a compreender o quanto imensurável também é a força do pensamento decolonial e o quanto ele é decisivo sobre quem somos, sobre quem queremos e quem podemos ser. E esse é um direito também das pessoas com deficiência.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto objetivou refletir sobre o lugar epistêmico das pessoas com deficiência, a sua importância e os inúmeros obstáculos que há para sua efetivação. E tendo em vista o processo histórico de exclusão, que marca a trajetória das pessoas com deficiência em diferentes tempos e espaços, é possível compreender e crer que a construção do lugar epistêmico das pessoas com deficiências com o modelo social oportuniza romper com ações, discursos e representações sociais negativas que inviabilizam o processo de inclusão social dessa parcela da população.

Dentro da sociedade constituída e mantida com base na hegemonia de uma única forma de conhecimento, os contextos em que a pessoa com deficiência se encontra, são amplamente arraigados nessa mesma visão, e isso reflete em atitudes extremas de capacitismo, desprezo ou em ações extremas de piedade, caridade a ponto de anular não só o conhecimento como a singularidade da pessoa, eliminar sua privacidade, seu direito mínimo de expressão, sua visão de mundo, seus interesses, seu ser e seu lugar epistêmico.

Sendo assim, acreditamos que garantir conhecimentos formulados com a participação daqueles que estarão diretamente envolvidos tanto na concepção, quanto na execução e no usufruto deles é de fundamental importância. Pois, reconhecemos que os conhecimentos não são abstratos, são sim, norteadores de ações transformadoras do mundo. Para tanto, a reflexão

¹¹³ LGBTQIAPN +:Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais, Não-binário, +abrangendo as demais pessoas da bandeira e a pluralidade de orientações sexuais e variações de gênero.

desta realidade se pautou nas Epistemologias do Sul (2009) relacionando as experiências de vida das pessoas com deficiência historicamente marcadas pela exclusão social.

Nessa direção, apontou-se que o lugar epistêmico da pessoa com deficiência tem sido, historicamente marcado pela visibilidade de sua deficiência e negação de suas potencialidades e do direito à vida. Tal fato, é alicerçado a partir de conhecimentos hegemônicos eurocêtricos, patriarcal, colonial e capitalista, que com relação às pessoas com deficiência tem culminado fortemente no capacitismo que estrutura toda a sociedade e que tem sorrateiramente se naturalizado de forma a inibir a eliminação das inúmeras barreiras que impedem a participação social da pessoa com deficiência.

Na realidade brasileira, mesmo com uma legislação que engatinha rumo à inclusão, é visível a influência de posturas capacitistas, no transporte público, nas ruas, a falta de acessibilidade, calçadas obstruídas impedindo a passagem de pessoas. E quem pensa na dificuldade da pessoa usuária de cadeira de rodas, pessoas com deficiência visual ou pessoas idosas? Quantos professores de turma regular de ensino têm a preocupação de planejar, preparar material etc., de forma a contemplar o desenvolvimento integral de alunos com deficiência? Quantos hospitais e delegacias estão prontos a atender pessoas com deficiências? Terá a pessoa com deficiência, nessa conjuntura lugar na produção de conhecimento? Para se contrapor a essa hegemonia que despreza a diversidade existente no mundo, é preciso como bem pontuado no projeto de Epistemologias do Sul (2009) romper com a monocultura do saber sustentada pela colonialidade.

E nesse sentido, é preciso (re)construir o lugar epistêmico das pessoas com deficiência, dando ênfase a relações humanas e emancipadoras. A diversidade, o ser diferente precisa estar em todos os lugares, compartilhando experiências, construindo conhecimentos, agindo politicamente na (re)construção de um mundo em que todos possam estar realmente incluídos

A desigualdade tem se mantido, refletida diretamente na formação do “eu”. Um “eu” subjetivamente alicerçado nas relações políticas, epistemológicas permeadas por símbolos, experiências, conhecimentos espelhados em aspirações de outros. Outros que classificam, desclassificam, reclassificam seguindo a lógica da colonialidade do poder. Um ser que se traduz, nesse contexto, em um mero produto do mercado.

A (re)construção do lugar epistêmico da pessoa com deficiência nos encaminha a uma sociedade mais inclusiva, portanto, aos estudiosos/as e pesquisadoras/es da área esperamos provocar estímulos que venham contribuir para o desenvolvimento de estudos que possam colaborar na visibilidade de lugares epistêmicos centrados na pessoa com deficiência.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. 2015.
- DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Coleção Primeiros Passos, Brasiliense, 2007.
- GROSGOUEL, Ramón. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade**. In: SANTOS.B.S., MENESES, M.P. (Orgs.) Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2009.
- GUGEL, Maria Aparecida. **Pessoas com Deficiência e o direito ao Trabalho: Reserva de cargos em empresas: emprego apoiado**. Florianópolis. Obra Jurídica, 257p. 2007.
- JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas- SP. Autores Associados. 2006.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução: Jess Oliveira.-1. ed.- Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. 248p.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. **A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade**. In: SANTOS.B.S., MENESES, M.P. (Orgs.) Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2009.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão, diferença, deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições**. Campinas. Inc.Soc., Brasília, DF, v.10 n.2, p.37-46, jan./jun. 2017.
- MELLO, Anahi Guedes. **Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do comitê de ética em pesquisa da UFSC**. Florianópolis. Ciência & Saúde Coletiva, [internet]. 20160 ct; 21(10):3265-76, 2016. Acesso em 7/07/2023. <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016>.
- MENESES, M.P. **Corpos de violência, Linguagem de resistência: as complexas teias de conhecimento no Moçambique contemporâneo**. In: SANTOS.B.S., MENESES, M.P. (Orgs.) Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2009.
- MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. In: Cadernos de letras da UFF-Dossiê: Literatura, língua e identidade, n°34, p. 287-324, 2008.
- QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder e classificação social**. In: SANTOS.B.S., MENESES, M.P. (Orgs.) Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2009.
- SANTOS, B.S. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. In: SANTOS.B.S., MENESES, M.P. (Orgs.) Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2009.
- SANTOS, B.S. **Um ocidente não-ocidentalista? A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de pascal**. In: SANTOS.B.S., MENESES, M.P. (Orgs.) Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, B.C de S.L. **Patriarcado e Teoria Política feminista: possibilidades na ciência política.** Dissertação de Mestrado. UFMG- Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Belo Horizonte/MG, 2019.114 f .

SILVA, Luciene Maria da. **A deficiência como expressão da diferença.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 44. p. 111-133. dez. 2006.

SILVA, Otto Marques da. **A Epopéia Ignorada - A Pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje.** São Paulo- CEDAS, 1987.

O MÉTODO DA INTUIÇÃO DE BERGSON: UMA FERRAMENTA DA PSICOLOGIA E DA METAFÍSICA

Daniel Viana de Carvalho
Graduando em psicologia
daniel.vc@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Flávio Luiz de Castro Freitas
Doutor em filosofia
flavio.luiz@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: O presente trabalho busca apresentar e desenvolver o método da intuição bergsoniana, que pode ser dividida em dois momentos: a intuição em si e a intuição como um método. Sendo assim, no primeiro momento procura-se o conceito de intuição e como ela emerge na obra bergsoniana, ou seja, como uma forma de conhecimento imediata, uma apreensão direta da vivência individual do ser humano, o que permite a criação de um método que serve para problematização de mistos mal-formados e problemas mal colocados, oriundos de confusões entre tempo e espaço devido às propriedades da intuição, em outras palavras, ele irá inferir questões e investigará problemas equivocados pela apreensão inadequada do espaço pelo tempo. Posto isso, o método da intuição seria aquilo que possibilita a investigação da duração, que é justamente esse fluxo ininterrupto de vida e que se transforma, por meio das intensidades, a cada momento em que o indivíduo vive, uma continuidade de momentos. A intuição, dessa maneira, será um tipo de conhecimento completamente diferente dos conhecimentos do espaço, que visam unicamente o mundo material (o conhecimento advindo do senso comum, das ciências naturais e o conhecimento objetivo), assim, é a partir da intuição que se torna possível estudar fenômenos que extrapolam esse campo espacial, que se manifesta na experiência pessoal, a exemplo disso as experiências no campo artístico ou as intensidades provocadas no contato com o místico que provocam sensações, sentimentos e todo tipo de movimento nos estados psicológicos, que por um lado, podem ser explicados cientificamente, entretanto, não é capaz de captar a vivência e diferença de qualidade propriamente posta desses fenômenos. Dessa forma, a partir da intuição em si é possível formular um método rigoroso e preciso, com regras e aplicações, visto que é por meio desse manejo com aquilo que é apreendido à priori que é capaz de inferir questões, pôr em ordem e até mesmo resolver problemas que envolvem naturezas distintas, tempo e espaço. O trabalho é resultado de pesquisas de cunho bibliográfico, na qual parte-se de uma análise estrutural dos textos.

Palavras-chave: Bergson; Deleuze; intuição; duração.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca apresentar a intuição, a partir da perspectiva bergsoniana, como um método preciso de identificação e produção de problemas, e como ele elucida direções diferentes de um mesmo problema, anteriormente consolidado por uma única solução fechada, isto é, novas possibilidades de estudo e pesquisa para os diversos campos do saber, como pode ser notado nas obras bergsonianas, por exemplo: na obra dos *Ensaio sobre os dados imediatos da consciência* (2020, p. 17), Bergson trabalha conceitos próprios da física, como a intensidade

e o destrincha da compreensão convencional até então consolidada como “grandeza intensiva” ou em relação a matemática, em que Bergson (2020, p.) trabalha o conceito de uno e múltiplo nas multiplicidades na ideia de número, e até mesmo na psicologia (Bergson, 2020, p. 136), visto que quando ele trabalha com a duração e o tempo está diretamente ligado com o fundo da experiência humana, ou seja, durar, suceder momentos interpenetrados.

Ademais, a intuição influenciou o desenvolvimento de outras teorias filosóficas, como no caso da pesquisa transcendental de Gilles Deleuze (2009, p. 14), o *Sacher-Masoch: o frio e o cruel*, em que será feita uma crítica aos modos de vida, como uma forma de docilização dos corpos, nesse caso, o masoquismo, que é classificado como uma psicopatologia. O método da intuição será utilizado justamente para problematizar uma sujeição daquilo que é de ordem temporal e da duração por uma prática empírica, o espaço no tempo, traduzido na apropriação indevida de uma forma de se relacionar escrita na literatura e posta como uma patologia diagnosticável pelos médicos.

Sendo assim, conforme Worms (2000, p. 37-38), a intuição é uma forma de conhecimento imediato, *a priori*, uma forma de conhecer de dentro as diferenças de qualidade da duração, que é uma interpenetração de estados da consciência, sem divisão, um presente inchado, que muda a medida que o corpo vive. Dessa forma, a intuição é esse conhecer de dentro, se transportar para dentro do objeto e durar com ele, em outras palavras, vivenciar as mudanças de qualidade do objeto (Worms, p. 38). Mas pode-se perguntar, como esse conhecimento imediato pode se tornar um método rigoroso e preciso, de que forma é possível utilizar ele, sem que ele se perca na inteligência, que é mediada?

Bergson (2005a, p.83), afirma que a intuição é um método filosófico que busca fornecer questões e explicações, problematizar questões que parecem estar fechadas, desafiar as leis e todo o consenso das ciências até então defendido por haver uma estranheza na construção de determinados sistemas. Deleuze (2012, p. 10), aponta que só é possível conhecer a duração (aquilo que é vivido e experimentado), por meio da intuição como um método estrito e com suas regras bem definidas, as quais não são definições fechadas como o método analítico das ciências naturais, porém, atos simples, próprios da simplicidade da intuição que implica uma pluralidade de acepções irreduzíveis. Posto isso, o método da intuição é dividido em três momentos, que são, conforme Deleuze (2012, p. 10): “[...] a primeira espécie concerne à posição e à criação de problemas; a segunda, à descoberta de verdadeiras diferenças de natureza; a terceira, à apreensão do tempo real.”

Nessa perspectiva, o presente trabalho é fruto de um levantamento bibliográfico e será dividido em princípios e procedimentos. Com relação aos princípios, adotam-se os seguintes:

identificar o problema ou a principal tese de cada livro pesquisado; reconhecer a seletividade do entendimento de cada autor; ler o pensamento dos filósofos e psicanalistas como uma evolução ao longo dos mecanismos constitutivos da crítica direcionada aos seus antagonistas. Com base nisso, será adotado como ponto de partida uma análise estrutural do texto bergsoniano (2020), *Ensaio sobre os dados imediatos da consciência*, assim também será feito com os trabalhos de Gilles Deleuze (2012) em *Bergsonismo* e David Lapoujade (2017) em *Potências do tempo*, que ajudarão a formular a ideia central do presente trabalho, que é a contribuição e a influência do método da intuição para a metafísica e a psicologia.

2. DESENVOLVIMENTO

Inicialmente, cabe retornar a questão da diferença entre tempo e espaço, visto que, de acordo com Deleuze (2012, p. 25), a intuição é parte da dimensão temporal, ela (a intuição) por si só supõe a duração, pelo fato de ser consciência e memória, de ser o fundamento da experiência humana, e carregar consigo todas as diferenças de natureza (qualitativa) à medida que se divide enquanto o corpo vive, enquanto devir, o que por sua vez utiliza critérios qualitativos, imensuráveis e heterogêneos; já o espaço utiliza critérios úteis, práticos, que são mais acessíveis ao senso comum e a própria ciência empírica, são diferenças de graus homogêneas, posto que o espaço não muda de qualidade enquanto atual. Esse tipo de vivência dinâmica e intensiva, segundo Bergson (2020, p. 21), não combina com o espaço, visto que:

[...] essa representação totalmente dinâmica repugna à consciência reflexiva, porque ela gosta das distinções estritas, que se expressam facilmente por palavras, e de coisas com contornos bem definidos, como aqueles que percebemos no espaço.

Essa afirmação abre espaço para outra observação: de que maneira é possível distinguir essas duas naturezas depois de se tornarem mistos mal formados, depois que uma natureza sobrepõe a outra? Isso se dá por intuição, que é o método bergsoniano (não conceituado no *Ensaio*, apenas posteriormente), em que Deleuze (2012, p. 9) afirma ser um método de precisão, é esse método que, por meio da problematização, separa os mistos mal formados, ele é quem coloca os problemas nos devidos lugares por meio de perguntas aos conceitos frágeis e equivocados. Nesse sentido, colocar em ordem produz novos problemas e, posteriormente, novas soluções, não necessariamente na aquisição de soluções, mas na ordenação das problemáticas.

Seguindo essa argumentação, conforme Deleuze (2012, p. 18), o método da intuição é uma metodologia temporal, todavia, não se contrapõe ao método analítico das ciências naturais, devido ao fato desse método ter a sua importância na vida cotidiana. Por outro lado, o inverso

não é verdadeiro, tendo em vista o ponto de partida da problemática central bergsoniana, uma apropriação indevida do tempo pelo espaço (Bergson, 2020, p. 16). Tal fato pode ser encontrado no capítulo um do *Ensaio*, o qual Bergson (2020, p. 17) apresenta o problema que permeia a intensidade, que é a utilização do conceito de grandezas intensivas, que será a chave para estabelecer as suas principais ideias. Tal conceito recai sobre um problema argumentativo, um problema de ordens, naturezas distintas; seria um misto mal formado, visto que o próprio conceito utiliza duas nomenclaturas que por natureza são diferentes; grandezas se relacionam a quantidade, àquilo que cresce ou reduz de maneira extensa, espacial, enquanto que a intensidade é algo que aumenta ou diminui não como grandezas matemáticas, mas como graus qualitativos, ou seja, não são intensidades maiores ou menores que outras, são intensidades diferentes entre si, são de ordem temporal. Isso segundo Bergson (2020, p. 20) pode ser evidenciado no seguinte trecho: “Talvez a dificuldade do problema se deva principalmente ao fato de chamarmos pelo mesmo nome e representarmos da mesma forma intensidades de naturezas muito diferentes: a intensidade de um sentimento, por exemplo, e a de uma sensação esforço.”

Segundo Gilles Deleuze (2012, p. 12-13), o misto mal formado pode ser originado de duas formas, ou um problema mal colocado ou um problema inexistente, a grande questão do problema mal colocado acontece na formação de falsos problemas, pois o primeiro é uma má interpretação e o segundo é a sua consequência, sendo assim, um problema inexistente, um equívoco. Sendo assim, o misto mal formado passa a ser visível, o tempo que é sobreposto pelo espaço formando grandezas intensivas, isto é, um problema inexistente, um problema conceitual por excelência. Uma observação que pode ser feita seria a seguinte: como um equívoco seria algo tão amplamente aceito pelas esferas do conhecimento, especificamente, os das ciências naturais e senso comum?

Nesse sentido, A resposta para tal pergunta se encontra na linguagem, que é própria do espaço, este que toma conta de tudo aquilo que é intuído e salta na superfície dos estados psicológicos, o qual é aprendido e transmitido pela praticidade dos representantes do espaço e ao fazer isso. Assim, linguagem é algo que já está contaminada com noções espaciais, de maneira que para representar algo dotado de uma imensa expressão é necessário reduzir este algo a uma única palavra (Bergson, 2020, p. 16). Bergson (2020, p. 16) denuncia essa sobreposição por meio da linguagem no seguinte trecho, “[...] a linguagem exige que estabeleçamos entre nossas ideias as mesmas distinções nítidas e precisas, a mesma descontinuidade estabelecida entre os objetos materiais.”

Ainda sobre essa dualidade espacial e temporal, representada respectivamente pelo método analítico e pelo método intuitivo, Bergson (2005^a, p. 83) irá afirmar que o método da

intuição é filosófico, pois trata com questões metafísicas, que ao final se desenrolam em problemas práticos. Tal fato, segundo Deleuze (2012, p. 9) sempre foi um alvo de debates e contraposições por parte dos estudiosos que se dedicam ao método analítico, pois este está baseado na observação empírica e palpável, material, de seus objetos de estudos, tornando a intuição como um fenômeno não confiável a partir de seus critérios. Contudo, há de se discordar quanto às funções destinadas a cada método, porque muito embora o método intuitivo não se proponha a gerar soluções, em determinados momentos ele vai, em um sentido mais profundo, na raiz das situações, que podem antagonizar com a forma da ciência vigente, e é partir disso que é possível produzir novas possibilidades, a solução é uma consequência (Bergson, 2005^a, p. 83-84). Assim como Deleuze (2009, p. 115-116) propõe a perversão como metodologia, a qual irá subverter aquilo que se solidificou na sociedade e levar a refletir nas transformações no decorrer do tempo, nas territorializações e desterritorializações, ou em outras palavras, num atual e virtual. Esta metodologia tem como plano de fundo, a intuição, que irá identificar as diferentes ordens sobrepostas.

Partindo disso, o método da intuição não se dá de maneira qualquer ou no aguardo de um *insight*, mas ele, de acordo com Deleuze (2012, p. 10), possui atos, momentos que permitem uma sistematização rigorosa e precisa do conhecimento imediato, estes momentos podem ser entendidos como regras, estas que já foram apresentadas anteriormente, mas agora serão devidamente destrinchadas e apresentadas. A primeira regra, segundo Deleuze (2012, p. 11) é: “Aplicar a prova do verdadeiro e do falso aos próprios problemas, denunciar os falsos problemas, reconciliar verdade e criação no nível dos problemas.” Essa regra já foi apresentada no decorrer desse trabalho no que tange a identificação de falsos problemas, visto que passa por uma via da estranheza, certos conceitos e teorias, que por fim se encontram na qualidade de equívocos ao serem devidamente interrogados - “as grandezas intensivas” (Bergson, 2020, p. 17) são um exemplo bem claro desse tipo de nuance que salta a intuição e problematiza.

A segunda regra, conforme Deleuze (2012, p. 16) é: “Lutar contra a ilusão, reencontrar as verdadeiras diferenças de natureza ou as articulações do real.” Já essa segunda regra se assemelha a primeira, entretanto, ela parte de uma via mais profunda, já apontando para o sentido da elaboração do problema real, o empírico, ou seja, ao colocar os problemas em ordem, qual é a pergunta real do problema? Isto é, por exemplo, identificar em “grandezas intensivas” o que são grandezas numéricas e o que são intensidades, a que natureza cada uma pertence e seguir extraindo por meio de perguntas até chegar a raiz do conceito.

Por fim, a terceira regra, segundo Deleuze (2012, p. 25) seria: “Colocar os problemas e resolvê-los mais em função do tempo que do espaço.” Esta seria a regra voltada para a solução,

visto que é exatamente, por meio dessa que é possível a duração e a intuição da mudança de natureza, ou seja, é na vivência com o outro, na duração de um indivíduo frente a outra duração, que torna-se viável a percepção de naturezas distintas, a diferença de qualidade entre os seres. De maneira resumida, é uma forma de aprendizado por convívio, não só se limitando a um estudo de partes descontínuas, mas se transferindo para dentro do objeto, da outra coisa (Deleuze, 2012, p. 26). Um exemplo disso é quando Bergson (2020, p. 17-19) passa desenvolver o conceito de intensidade, que desembocará em uma série de novas questões, as quais retornam para o ponto inicial da regra um, pois está esbarrando diretamente e novamente com aquilo que foi erigido pelos defensores do espaço.

De maneira geral, as três regras são similares entre si e em muitos momentos não parecem possuir uma separação de quando começa uma e termina outra, mas é porque essa é a proposta, uma sucessão de momentos contínuos, como dito anteriormente, são atos e a lógica pela qual a natureza temporal se dá é diferente da espacial, a lógica temporal sempre dura e se interpenetra (Deleuze, 2012, p. 27). Não atoa que Bergson (2020, p. 17) afirma que a linguagem está contaminada pelo espaço, e representar sua teoria nele se transforma em uma tarefa árdua e desafiadora, pelo fato de evitar cair nos mesmos deslizos conceituais que ele critica em sua obra.

Outro aspecto que vale ser ressaltado na intuição é a simpatia, que permitirá a intuição ser um método rigoroso, visto que segundo David Lapoujade (2017, p. 61-62), é por meio dela que o ser humano pode aprender o objeto de dentro, ou seja, conhecer de verdade aquilo que é mais único no centro do objeto, por meio de um longo período de camaradagem, não basta apenas conhecer, é preciso conhecer bem para adquirir precisão, é por meio disso que a problematização dos mistos mal formados se dá. Como é possível separar algo que não é conhecido e que aparentemente não tem começo e nem fim? É justamente por esse conhecer “de dentro” da simpatia. Um exemplo para isso pode ser as diferentes formas de conhecer uma cidade, as quais variam pela natureza, ou seja, a experiência de conhecer uma cidade apenas por fotos, relatos e pesquisas é completamente diferente de vivenciar a cidade por dentro, conhecer fisicamente e olhar o que acontece nela, inclusive seus pormenores. Essa é uma analogia do funcionamento dos métodos debatidos até aqui, o analítico e o intuitivo.

Deleuze (2012, p. 25-26) irá mostrar na terceira regra que a intuição supõe a duração, ao fazer isso ele exemplifica com um exemplo de Bergson ao ver o cubo de açúcar dissolver no café, isso é durar e durar com outra coisa, ele apreende de perto a diferença de qualidade, os ritmos de duração e mudança. Mas para observar isso leva tempo, pois é algo que é contínuo e sucede, se acelerar ou tentar parar um momento no tempo para procurar outros ângulos, a

característica de durar já se esvaiu para uma descontinuidade, o objeto não está mais durando com o indivíduo, não existe mais mudanças de qualidade, apenas de grau, de ângulo, de local, entre outras características espaciais. A partir disso, Deleuze (2012, p. 26) comenta algo esclarecedor em relação a intuição:

Em resumo, a intuição torna-se método, ou melhor, o método se reconcilia com o imediato. A intuição não é a própria duração. A intuição é sobretudo o movimento pelo qual saímos de nossa própria duração, o movimento pelo qual nós nos servimos de nossa duração para afirmar e reconhecer imediatamente a existência de outras durações acima ou abaixo de nós.

A simpatia, conforme Lapoujade (2017, p. 62), nessa perspectiva se torna um complemento da duração, pois por meio das interpenetrações das intensidades de vários estados, o que dará vez a duração, esses estados interpenetrados só podem ocorrer se houver uma sintonia entre eles, é o que faz com que a duração carregue consigo uma infinidade de indivisíveis-divisíveis. Isto é, uma unidade indivisível, que não para de se dividir, ou seja, em cada divisão ela é um indivisível, pois a cada mudança já é outro elemento de uma natureza distinta, há outros sem que existam vários, é um número somente em potência, é o virtual à medida que se atualiza, essa é a mais clara analogia ao viver e nesse devir, ele carrega consigo todas as diferentes qualidades de outrora na memória, sem que pare, porém, em contínuo movimento (Deleuze, 2012, p. 36).

Assim, segundo Lapoujade (2017, p. 71-72), a intuição se dá no indivíduo ser análogo ao universo, enquanto que a simpatia seria dada no universo que seria análogo ao indivíduo, em outras palavras, é um profundo perspectivismo. Nesse sentido, Bergson (2010, p. 263-264), em momento algum descarta a experiência ou mesmo espaço, o que ele propõe é estabelecer as naturezas corretamente. Até porque é impossível viver de forma completamente profunda, isso seria a esquizofrenia, ou seja, no mais profundo do humano existe o não humano, o não senso, e é por meio disso que a simpatia se dá com o mundo, o contato, a humanização do não humano junto com o não humano no mais profundo da consciência, seria se identificar “de dentro para fora”, se familiarizar com o mundo (Lapoujade, 2017, p. 72).

Quanto a metafísica, Bergson (2005b, p. 29) aponta da submissão que ela se coloca ao se delimitar por conceitos especializados, uma forma de castração do potencial da metafísica ao submetê-la a padrões limitados de pensamentos, um refém do espaço, de forma que o transcender de ideias não aconteça. Bergson (2005b, p. 29) expressa, de maneira enfática, tal fato no seguinte trecho:

Ou a metafísica é apenas este jogo de idéias, ou, se é uma séria ocupação do espírito, é preciso que transcenda os conceitos para chegar à intuição. Certamente, os conceitos lhe são indispensáveis, pois todas as outras ciências trabalham geralmente com conceitos, e a metafísica não pode dispensar as outras ciências. Mas ela só é propriamente ela mesma quando ultrapassa o conceito, ou ao menos, quando se liberta de conceitos rígidos e pré-fabricados para criar conceitos bem diferentes daqueles que manejamos habitualmente, isto é, representações flexíveis, móveis, quase fluidas, sempre prontas a se moldarem sobre as formas fugitivas da intuição.

As ideias trabalhadas até este momento são o que fundamentam a intuição como uma ferramenta tanto da metafísica, como uma produtora de problemas e cujo objeto da metafísica é a duração, quanto para a psicologia, pois escancara os déficits e a necessidade de aprofundamento de aspectos tidos como convencionais e por meio disso promove novas perspectivas a serem adotadas e visualizadas. O presente texto se propôs a falar sobre psicologia, visto que é um dos elementos centrais trabalhados por Bergson, mas essa crítica, exame e formulação de novas ideias e conceitos são válidas para as diversas áreas do conhecimento, tanto as que Bergson desenvolve diretamente em suas obras, quanto as que são indiretamente permeadas pelas suas influências em diversos autores. (Neves, 2010, p. 7-9)

3. CONCLUSÃO

Dessa forma, é possível observar que a intuição bergsoniana é uma forma simples de apreender conhecimento, sem abrir mão da precisão e rigorosidade, e um método filosófico metafísico, pois tem como objeto da metafísica a duração e visa justapor as diferentes naturezas em seus devidos lugares e desfazer mistos mal elaborados. Nesse sentido, a importância significativa desse método, como apresentado durante todo o texto, é a da criação e reelaboração de problemas e a tentativa de respondê-los mais em razão do tempo que do espaço (essa é uma das problemáticas centrais em toda obra de Bergson). Isso permite novos olhares sobre um mesmo problema, novas possibilidades de solução ou de elaboração, sendo que o foco não está na solução, naquilo que é útil, eficiente e prático, entretanto, na elaboração correta de problemas, sem que as naturezas se sobreponham, e em desfazer equívocos, que são falsas soluções, oriundas do aprofundamento indevido no misto mal formado. (Deleuze, 2012, p. 10)

Em um sentido mais prático, torna-se visível as contribuições da obra de Bergson e seu método intuitivo na aquisição de conhecimento e novas teorias, que apesar de metafísico, se desenrola em questões que afetam o material, que pode ser percebido em outras questões mais contemporâneas, além das já citadas nesse trabalho, como por exemplo: da inserção da teoria do pensador francês em manuais psicodiagnósticos, entre eles, *Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais*, de Dalgalarondo (2008, p.115), onde se encontra as influências teóricas do autor em transtornos relacionados às vivências de tempo e espaço, além de outros processos

psicológicos básicos, como consciência, atenção e orientação. Ademais, a filosofia deleuziana, toma como base muitas influências de Bergson, o que pode ser observado no conceito de sínteses do tempo apresentados por Deleuze (2021, p. 108), em *Diferença e repetição*, entre muitas outras contribuições a física, matemática, artes, linguística e sociologia, que podem ser mais elaboradas em trabalhos posteriores.

Logo, é inegável a contribuição da teoria bergsoniana e da importância do método da intuição como fundamento dessa teoria, conforme Deleuze (2012, p. 10), e como ela é uma ferramenta para construção de problemas filosóficos, que não necessariamente precisam de soluções, mas simplesmente serem colocados ou recolocados no lugar correto, na natureza que ele pertence, assim evitando mistos mal elaborados e falsos problemas.

REFERÊNCIAS

BERGSON, H. **Ensaio sobre os dados imediatos da consciência**. Tradução e notas de Maria Adriana Camargo Capello; prefácio, revisão técnica e notas de Débora Cristina Morato Pinto. São Paulo: Edipro, 2020.

BERGSON, H. **Matéria e Memória**: Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Tradução de Paulo Neves. 4ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

BERGSON, H. **A intuição filosófica**. In: Cartas, conferências e outros escritos. Tradução de Franklin Leopoldo e Silva. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda., 2005a.

BERGSON, H. **Introdução à metafísica**. In: Cartas, conferências e outros escritos. Tradução de Franklin Leopoldo e Silva. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda., 2005b.

DALGALARRONDO, P. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DELEUZE, G. **Bergsonismo**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. 3. Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

DELEUZE, G. **Sacher-Masoch - o frio e o cruel**. Tradução de Jorge Bastos e revisão técnica de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

LAPOUJADE, D. **Potências do tempo**. Tradução de Hortência Santos Lencastre. 2ª ed. São Paulo: N-1 edições, 2017.

NEVES, P. **Prefácio da sétima edição**. In: *Matéria e Memória: Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. Tradução de Paulo Neves. 4ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

WORMS, F. **Le vocabulaire de Bergson**. Paris: Ellipses, 2000.

ORIGEM DO DIREITO SANITÁRIO: UMA ANÁLISE DO SURGIMENTO E EVOLUÇÃO DA REGULAÇÃO JURÍDICA DA SAÚDE NO BRASIL

Ivine Maria Alves Trovão
Estudante de graduação do curso de Direito
ivinetrovao@gmail.com
Universidade CEUMA

Sara Barros Pereira de Miranda
Mestre em Direito e Instituições do Sistema de Justiça (UFMA)
spbarros_@hotmail.com
Universidade CEUMA

RESUMO: O Direito Sanitário enquanto ramo do Direito, define-se pela regulação e proteção da saúde pública, que abrange não somente um conjunto de normas que promovem a saúde de todos os cidadãos, mas também abarca a organização das preocupações morais ligadas aos assuntos pertinentes à saúde¹¹⁴. Ao longo do tempo, a regulação jurídica da saúde passou por um processo que acompanhou as transformações sociais, científicas e políticas. Os objetivos do presente artigo foram investigar a origem histórica do Direito Sanitário, desde o início da regulamentação sanitária até as normas legais contemporâneas e analisar a influência de declarações universais de direitos humanos na consolidação dos fundamentos do Direito Sanitário. O trabalho usou o método dedutivo, com pesquisa em livros, artigos, normativas nacionais e internacionais para o estudo sobre a origem e os fundamentos do Direito Sanitário. Concluiu-se que o embrião de discussão acerca do Direito Sanitário no âmbito internacional se iniciou em 1945, personificado pela criação da Organização das Nações Unidas (ONU), que incentivou a criação de órgãos destinados a garantir direitos essenciais, a exemplo da saúde. Para tanto, criou-se a Organização Mundial da Saúde (OMS), que descreveu o primeiro marco conceitual da saúde, qual seja: “saúde é o estado de bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença”. Embora criticado, tendo em vista a impossibilidade de alcance de um completo de bem-estar, sendo utópico e não operacional. Porém, esse conceito orientou a compreensão do Direito Sanitário, que passou a analisar o homem e o seu ambiente. Logo depois, adveio em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos reconhecendo, ainda que de forma indireta, no art. 25, que a saúde é decorrente do direito a um nível de vida adequado, alcançando o indivíduo e sua família. Concluiu-se que, após a II Guerra Mundial houve demasiada preocupação dos Estados e Organizações Internacionais em estabelecer normativas compromissórias para evitar retrocessos em matéria de direitos humanos, saúde e proteção ao indivíduo enquanto ser humano corpóreo, dotado de consciência e expressão, sobretudo porque as violações de direitos humanos ocorridas foram legitimadas com base na legislação. No Brasil, o progresso do Direito Sanitário foi acompanhado pelo aumento de demandas por serviços de saúde solicitadas ao Poder Judiciário por pessoas que se encontravam em vulnerabilidade econômica.

Palavras-chave: Direito Sanitário; Direito à Saúde; Direitos Humanos; Saúde.

¹¹⁴ DALLARI, S. G. Direito Sanitário: Fundamentos, Teoria e Efetivação. In: Rocha, AA; Cesar, CLG; Ribeiro, H. Saúde Pública: bases conceituais 2º ed. São Paulo: Atheneu, 2013, p. 258.

1. INTRODUÇÃO

Ao longo da história, identifica-se uma preocupação em larga escala com a regulamentação jurídica da saúde a fim de garantir a proteção à saúde de modo universal e igualitário. A partir do século XX, observou-se um movimento crescente, inspirado principalmente nos moldes da criação do Estado de Bem-Estar Social, em direção à universalização do acesso aos serviços de saúde. A ideia de saúde como um direito humano fundamental ganhou destaque em documentos internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e a Constituição da Organização Mundial da Saúde de 1946. Esses marcos históricos contribuíram para a consolidação do direito à saúde como um princípio fundamental do Direito Sanitário.

A historicidade do Direito Sanitário se apresenta como uma temática de grande contribuição no tocante à análise referente ao desenvolvimento da saúde pública tanto no Brasil, quanto em outros Estados. Diante do exposto, o trabalho objetiva discorrer acerca dos marcos históricos de desenvolvimento do Direito Sanitário enquanto grande área que trabalha a saúde levando em consideração as diversas influências históricas, políticas, sociais e culturais que moldaram a compreensão do direito à saúde. Para tanto, compreende-se que a presente pesquisa é de cunho descritiva, cuja metodologia perpassa pela análise dos principais tratados e documentos internacionais em matéria de direito à saúde, a fim de compreender a construção deste direito até o momento atual no Brasil, após a Constituição Federal de 1988.

O presente artigo está estruturado em 03 (três) tópicos. No primeiro discorreremos acerca da Organização das Nações Unidas (ONU) e da sua influência no desenvolvimento dos direitos humanos. No segundo tópico discorreremos sobre os principais tratados internacionais em matéria de direito à saúde. No terceiro discorreremos acerca do direito sanitário e da reforma sanitária no Brasil. Por fim, apresentamos as mudanças proporcionadas pela CF de 1988 em matéria de saúde e o tratamento jurídico ofertado a esse direito.

2. A ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU) E OS DIREITOS HUMANOS

Historicamente, a preocupação com a saúde como objeto de garantia do Estado teve como estopim o período pós II Guerra Mundial, onde conflitos devastadores e violações generalizadas dos direitos humanos causaram um impacto profundo na consciência mundial. Diante disso, a Organização das Nações Unidas (ONU) foi criada para firmar o entendimento de que os Estados deveriam estabelecer diretrizes para a proteção não apenas dos direitos políticos, mas também dos direitos sociais, como educação, saúde, moradia, trabalho etc.

Nesse contexto, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi criada para solidificar a compreensão de que a saúde deveria ser prioridade no âmbito global. Considerou-se a saúde como primeiro princípio básico para o alcance da felicidade, das relações harmoniosas e da segurança de todos os povos. A visibilidade do assunto garantido pelo OMS, promoveu uma internacionalização, onde a grande maioria dos Estados de todo mundo dispuseram-se a assegurar a saúde como direito social

No mesmo cenário assim definido, consolidou-se o primeiro conceito de saúde, qual seja: “saúde é o estado de bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença”. Tal conceito foi alvo de muita crítica, haja vista que se trata de uma questão que chega ser utópica. Porém, é inegável a importância desse conceito para a formalização de um pensamento social voltando para a urgência que o Estado deve possuir na aplicabilidade de serviços de saúde pública.

A nova abordagem instaurada pela ONU reconhecia as desigualdades sociais e econômicas existentes que poderiam ser fatores impeditivos na busca pela saúde. Por esse motivo, reforçava que o Estado deveria ter um papel assistencial, executando políticas que visavam para minimizar as disparidades, garantindo o acesso universal a serviços de saúde pública de qualidade, educação em saúde, saneamento básico, habitação adequada e outros determinantes essenciais para o bem-estar da população.

Ademais, a promoção da saúde pública nos Estados Modernos estaria sujeita a uma prévia positivação dos Direitos Humanos, ou seja, a sua incorporação formal e legal em Constituições, Tratados Internacionais e Leis Nacionais, como veremos de forma mais detalhada no tópico a seguir. Compreende-se nesse sentido que, para a concretização dos Direitos Humanos, é imprescindível uma progressiva incorporação legal, assim como o estabelecimento de um conjunto de normas especialmente dedicado a esses direitos¹¹⁵.

3. TRATADOS INTERNACIONAIS DE DIREITO À SAÚDE

A incorporação do Direito Sanitário como direito social em Constituições, Tratados Internacionais e Leis Nacionais estabelece um arcabouço jurídico sólido e abrangente, que não apenas protege os cidadãos de abusos e violações, mas também orienta as políticas públicas e ações governamentais em direção ao bem-estar de cada indivíduo. No âmbito da saúde ao longo do tempo observamos que os principais instrumentos utilizados para a formalização legal da

¹¹⁵ DALLARI, S. G. Direito Sanitário: Fundamentos, Teoria e Efetivação. In: Rocha, AA; Cesar, CLG; Ribeiro, H. Saúde Pública: bases conceituais 2º ed. São Paulo: Atheneu, 2013, p. 252

saúde pública foram os Tratados Internacionais, que promoveram também um intenso fenômeno de internacionalização.

As relações internacionais entre os Estados acerca da temática da saúde não iniciaram apenas no século no XX, pois notamos algumas iniciativas dos Estados que caminhavam para a solidificação do pensamento moderno da saúde enquanto direito social. Vejamos no entendimento de *Soares*³:

“Na História, há alguns exemplos isolados de relações internacionais entre as unidades políticas independentes, assimiláveis aos modernos Estados na esfera da saúde pública. Autores citam os exemplos de tratados bilaterais entre a Sereníssima República de Veneza e seus vizinhos, no século XIV, no relativo a providências quanto a medidas de contenção das denominadas moléstias quarentenárias, ou seja, aquelas que impunham a navios mercantes uns quarenta dias de obrigações de estar ao largo dos portos venezianos, bem como a criação de lazaretos (com finalidades de observação e tratamento de pessoas), sem que, com tais providências, se pudessem invocar restrições à liberdade de navegação pelos mares de então, ou ações unilaterais das autoridades públicas, em função da proteção de navios nacionais.”

Contudo, apenas com o advento da Declaração dos Direitos Humanos em 1948, que a gênese da saúde como direito social começou a ganhar reconhecimento e alicerçar suas bases em nível internacional. Através dos princípios de dignidade, igualdade e bem-estar delineados na Declaração, o direito à saúde foi gradativamente entendido como um componente essencial dos direitos humanos fundamentais.

Além disso, a Declaração dos Direitos Humanos inspirou e influenciou a criação de tratados e convenções internacionais mais específicos sobre o direito à saúde, como o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, que foi adotado em 1966 e entrou em vigor em 1976. A disposição normativa decorre da necessidade de que os Estados participantes reconhecessem o direito de todas as pessoas a alcançar o mais alto padrão de saúde física e mental possível.

Ainda discorre que, para garantir a plena efetividade do direito à saúde, os Estados que fazem parte do Pacto devem tomar medidas necessárias, incluindo: a redução da natimortalidade e da mortalidade infantil, bem como o estímulo ao desenvolvimento saudável das crianças e melhoria em todos os aspectos da higiene do trabalho e do meio ambiente para proporcionar condições mais seguras e saudáveis para a população.

Em setembro de 1978, adotou-se a Declaração de Alma-Ata durante a Conferência Internacional sobre Cuidados Primários de Saúde, promovida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

O principal conceito introduzido pela Declaração de Alma-Ata foi o da "Atenção Primária à Saúde" (APS). A APS é definida como a primeira linha de cuidados de saúde,

centrada nas necessidades das pessoas e baseada em abordagens holísticas, participativas e orientadas para a comunidade. Afirmou ainda, que a saúde é um direito humano fundamental e essencial para o bem-estar das pessoas e para o desenvolvimento socioeconômico de todas as nações.

Na esfera das principais Conferências e Tratados Internacionais acerca do Direito Sanitário, destaca-se também a II Conferência Internacional sobre Promoção à Saúde e a Declaração de Adelaide e a III Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde e a Declaração de Sundsväl.

4. O DIREITO SANITÁRIO E A REFORMA SANITÁRIA NO BRASIL

Para alcançar a ideia de saúde enquanto direito fundamental na CF de 1988, antes ocorreu o que chamamos de “Movimento da Reforma Sanitária”. Tratou-se de uma articulação que envolveu diversos profissionais da saúde e de pessoas vinculadas ao setor que compartilhavam do referencial médico-social na forma de abordagem dos problemas de saúde.

O movimento era um verdadeiro projeto civilizatório, na medida em que tinha por finalidade transformar a situação sanitária do Brasil, dando enfoque ao fenômeno da doença-saúde, da ideologia, das instituições e das relações que orientavam a produção e distribuição de riquezas. O foco principal era a democratização da saúde, tanto que na 8ª Conferência Nacional de Saúde (CNS) foram consolidados os fundamentos da Reforma Sanitária, discutindo-se as seguintes temáticas¹¹⁶:

1) busca da equidade; 2) garantia do acesso universal às ações e serviços de saúde; 3) aumento do financiamento público do setor saúde; 4) unificação e integração das ações do ponto de vista de seu conteúdo – preventivas, curativas e de reabilitação – e do ponto de vista de sua gestão – integração entre os níveis federal, estadual e municipal de governo e unidade das estruturas gestoras em cada nível; 5) atribuição de maiores poderes à população para participar ativamente na formulação, implementação e controle das ações de saúde (SCOREL, 2012, p. 356).

Depois da 8ª CNS, foram constituídas a Comissão Nacional da Reforma Sanitária (CNRS) e a Plenária Nacional da Saúde, sendo esta última responsável por desenvolver a proposta do conceito e compreensão de saúde para a CF de 1988. Em resumo, pode-se afirmar que o MRS conquistou a ideia constitucional de que “a saúde é um direito de todos e dever do Estado”, circunscrito no art. 196, mas também que a saúde é parte da seguridade social (art.

¹¹⁶ SCOREL, Sarah. História das políticas de saúde no Brasil de 1964 a 1990: do golpe militar à reforma sanitária. In: GIOVANELLA, Lígia; SCOREL, Sarah; LOBATO, Lenaura de Vasconcelos Costa; NORONHA, José Carvalho de; CARVALHO, Antonio Ivo de (Orgs.). **Políticas e sistema de saúde no Brasil. Rio de Janeiro:** Editora FIOCRUZ, 2012, p. 323-363.

194); que os serviços e as ações de saúde integram uma rede organizada, regionalizada e hierarquizada, que constituem um Sistema Único de Saúde (SUS); que a saúde tem como foco a descentralização, o atendimento integral e a participação da comunidade, dentre outras medidas.

Houve, portanto, uma mudança de perspectiva constitucional em matéria de saúde que, tão somente, poderia ser alcançada pelo MRS, que marchou contra interesses empresariais do setor hospitalar, de alianças políticas conservadoras e das indústrias farmacêuticas. Nessa perspectiva, Bravo¹¹⁷ descreve que:

O texto constitucional, inspira-se nas proposições defendidas durante vários anos pelo movimento sanitário, embora não tenha sido possível atender todas as demandas quando elas se confrontavam com interesses empresariais ou de setores do próprio governo. As questões centrais sobre financiamento do novo sistema ficaram pouco definidas, não tendo sido estabelecido um percentual sobre os orçamentos dos quais se origina. Com relação aos medicamentos, há apenas uma alusão à competência do sistema de saúde para fiscalizar sua produção. A saúde do trabalhador não contemplou propostas como o direito do trabalhador recusar-se a trabalhar em locais comprovadamente insalubres, bem como, de ter informações sobre toxicidade dos produtos manipulados.

O novo tratamento normativo que é concedido à saúde vai além do reconhecimento desta enquanto direito, vale dizer, o texto constitucional vincula o Estado à prestação e atenção desse direito e isso representa a busca por uma sociedade mais igualitária e democrática, na qual a população deve ter assegurada as condições para o exercício de seus direitos constitucionais.

5. A REGULAÇÃO DA SAÚDE NO BRASIL APÓS 1988

Para falarmos acerca do novo tratamento jurídico ofertado pela CF de 1988 à saúde, antes é necessário discorrer acerca da ideia de Estado Democrático de Direito, na medida em que este é o fundamento pelo qual a saúde é tida como direito fundamental.

O conceito de Estado Democrático de Direito abarca as conquistas alcançadas pelo Estado de Direito e pelo Estado Social, ao mesmo tempo em que promove a igual participação na criação das leis que regem a sociedade e sua aplicação em situações específicas.¹¹⁸

O Estado Democrático de Direito surge diante de uma necessidade dos Estados de garantir e proteger os direitos e liberdades individuais de seus cidadãos, ao mesmo tempo em que estabelece limites ao exercício do poder estatal. Esse conceito tem por base a ideia de que

¹¹⁷ BRAVO, Maria Inês Souza. **Política de saúde no Brasil**. Cuiabá: Secretaria de Estado de Saúde de Mato Grosso, 2008, p. 11.

¹¹⁸ DALLARI, S. G. Direito Sanitário: Fundamentos, Teoria e Efetivação. In: Rocha, AA; Cesar, CLG; Ribeiro, H. Saúde Pública: bases conceituais 2º ed. São Paulo: Atheneu, 2013, p. 248

o poder do Estado deve ser exercido de acordo com a vontade do povo e em conformidade com a lei.

Nesse cenário é demonstrada a relevância da participação da população em todos os atos do governo. Aponta o autor José Afonso da Silva¹¹⁹ as principais características de um Estado Democrático é:

A democracia que o Estado democrático de Direito realiza há de ser um processo de convivência social numa sociedade livre, justa e solidária (art. 3, II), em que o poder emana do povo, deve ser exercido em proveito do povo, diretamente ou por seus representantes eleitos (art. 1, parágrafo único); participativa, porque envolve a participação crescente do povo no processo decisório e na formação dos atos de governo; pluralistas, porque respeita a pluralidade de ideias, culturas e etnias, e pressupõe assim o diálogo entre opiniões e pensamentos divergentes e a possibilidade de convivência de formas de organização e interesses diferentes na sociedade [...].

O Estado Social de Direito conceitua-se no modo operacional político-legislativo voltado para o bem-estar da sociedade. Desse modo, é imprescindível que a criação das normas devam ser orientadas para os anseios da população.

Ressalta-se, pois, que o Estado Democrático de Direito e o Estado Social possibilitaram a participação popular frente ao processo legislativo, o que não foi diferente no âmbito do Direito Sanitário, que é conceituado por *Soares*¹²⁰ como:

[...] um conjunto de normas, que, na concepção corrente do Direito, cabe como obrigação institucional ao Estado, restando a esfera de atuação dos particulares como um campo residual, a qualquer momento reivindicável pelos Poderes Públicos. Tal é a consequência do intervencionismo atual do Estado em qualquer setor da vida societária, em particular no que se refere à saúde pública, que a maioria das Constituições modernas considera, textualmente, como campo prioritário dos Poderes Públicos.

O direito à saúde, pela primeira vez na história das constituições do Brasil, é alçado à categoria de direito fundamental. Há, nesse momento, o desenvolvimento de direito, sendo deixado de lado a ideia de que a saúde é um benefício ou mesmo um favor estatal (ASENSI, 2013).

A partir da leitura do art. 196 da CF, consolida-se o conceito de direito fundamental à saúde, devendo ser prestado pelo Estado por meio de ações e serviços de saúde, orientados pelos princípios da universalidade e igualdade de acesso. Qual a implicação desta nova disposição constitucional para o direito à saúde? Nesta nova leitura dada à saúde, desvincula-se o exercício de um direito à obrigatoriedade da contribuição individual e de garantir a assistência à saúde

¹¹⁹ SILVA, J. A. da. O estado democrático de direito. **Revista de Direito Administrativo**, [S. l.], v. 173, p. 15–24, 1988.

¹²⁰ SOARES, G. F. S. O Direito Internacional Sanitário e seus temas: apresentação de sua incômoda vizinhança. **Revista de Direito Sanitário**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 49-88, 2000.

sem preconceitos ou privilégios de qualquer espécie, numa clara visão social democrática de saúde¹²¹.

O SUS é a estrutura estatal que viabiliza a consolidação do que a CF dispõe acerca da saúde. No art. 198 fica delimitado que a estrutura desse sistema se orienta pelos princípios da descentralização, do atendimento integral e da participação da comunidade. Seu financiamento se dará, nos termos do art. 195, com recursos do orçamento da seguridade social, da União, dos Estados, do DF e dos Municípios, além de outras fontes. Dentre as ações e serviços de saúde que o SUS desenvolve, citam-se as seguintes¹²²:

- 1) atividades dirigidas às pessoas, individual ou coletivamente, voltadas para a promoção da saúde e prevenção, diagnóstico, tratamento e reabilitação de agravos e doenças;
- 2) serviços no âmbito ambulatorial, hospitalar e nas unidades de apoio diagnóstico e terapêutico geridos pelos governos (quer seja governo federal, quer seja pelos governos estaduais ou municipais), bem como em outros espaços especialmente domiciliar;
- 3) ações de distintas complexidades e custos, que variam desde aplicação de vacinas e consultas médicas nas clínicas básicas (clínica médica, pediatria e ginecologia-obstetrícia) até cirurgias cardiovasculares e transplantes;
- 4) intervenções ambientais no seu sentido mais amplo, incluindo as condições sanitárias nos ambientes onde se vive e se trabalha, na produção e circulação de bens e serviços, o controle de vetores e hospedeiros e a operação de sistemas de saneamento ambiental;
- 5) instituições públicas voltadas para o controle de qualidade, pesquisa e produção de insumos, medicamentos, sangue e hemoderivados e equipamentos para a saúde.

O SUS é regulamentado pela Lei 8.080/90 e Lei 8.142/90. A primeira é intitulada de Lei Orgânica do SUS, e dispõe sobre as condições para promoção, proteção e recuperação da saúde, além da organização e funcionamento dos serviços de saúde. A segunda disciplina trata da participação da comunidade na gestão do SUS, na implementação de uma democracia sanitária no Brasil.

A fim de viabilizar a saúde enquanto direito fundamental, implementou-se a ideia do federalismo cooperativo sanitário, que importa na cooperação entre União, Estados, DF e

¹²¹ CARVALHO, Déa; MERCHAN-HAMANN, Edgar; PEREIRA, Márcio Florentino; NOGUEIRA, Roberto Passos; PIOLA, Sérgio; BERMÚDEZ, Ximena Pamela Diaz. O Sistema Único de Saúde, uma retrospectiva e principais desafios. In: ALVES, Sandra Mara Campos; DELDUQUE, Maria Célia; DINO NETO, Nicolao (Orgs.). **Direito Sanitário em Perspectiva** – Vol. 2. Brasília: ESMPU; FIOCRUZ, 2013, p.75-90.

¹²² NORONHA, José Carvalho de; LIMA, Luciana Dias de; MACHADO, Cristiani Vieira. O Sistema Único de Saúde – SUS. In: GIOVANELLA, Lígia; ESCOREL, Sarah; LOBATO, Lenaura de Vasconcelos Costa; NORONHA, José Carvalho de; CARVALHO, Antonio Ivo de (Orgs.). **Políticas e sistema de saúde no Brasil. Rio de Janeiro:** Editora FIOCRUZ, 2012, p. 366-367.

Municípios na consolidação dos princípios da saúde por meio do SUS. Para *Bercovici*¹²³, podemos compreender o federalismo cooperativo da seguinte forma:

[...] nem a União nem qualquer ente federado pode atuar isoladamente, mas todos devem exercer sua competência conjuntamente com os demais. Na repartição de competências, a cooperação se revela nas chamadas competências comuns, consagradas no art. 23 da Constituição de 1988. Nas competências comuns, todos os entes da Federação devem colaborar para a execução das tarefas determinadas pela Constituição. E mais: não existindo supremacia de nenhuma das esferas na execução dessas tarefas, as responsabilidades também são comuns, não podendo nenhum dos entes da Federação se eximir de implementá-las, pois o custo político recai sobre todas as esferas de governo. A cooperação parte do pressuposto da estreita interdependência que existe em inúmeras matérias e programas de interesse comum, o que dificulta (quando não impede) a sua atribuição exclusiva ou preponderante a um determinado ente, diferenciando, em termos de repartição de competências, as competências comuns das competências concorrentes e exclusivas.

Em conclusão, compreendeu-se que, para dar materialidade à ideia de saúde desenvolvida pela CF de 1988 muitos entraves precisam ser superados pelos Estados, Municípios, DF e pela União, na medida em que são muitas as competências e complexidade de atividades que devem ser prestadas. Não se trata, tão somente, de reconhecer formalmente a saúde enquanto direito fundamental, mas, sim de conseguir implementar, isto é, colocar em prática a ideia de universalidade e igual acesso aos serviços de saúde.

6. CONCLUSÃO

No desenvolvimento da temática do Direito Sanitário, notou-se que a ONU, por meio da OMS teve grande importância no que diz respeito à ideia de direito à saúde que temos hoje. No Brasil, o desenvolvimento do conceito de saúde enquanto direito fundamental ocorreu após 1988, em um processo de participação contínua da população.

REFERÊNCIAS

BERCOVICI, Gilberto. A descentralização de Políticas Sociais e o Federalismo Cooperativo Brasileiro. **Revista de Direito Sanitário**, 2002, vol. 3, n. 1, março, p. 13-28.

BRAVO, Maria Inês Souza. **Política de saúde no Brasil**. Cuiabá: Secretaria de Estado de Saúde de Mato Grosso, 2008.

CARVALHO, Déa; MERCHAN-HAMANN, Edgar; PEREIRA, Márcio Florentino; NOGUEIRA, Roberto Passos; PIOLA, Sérgio; BERMÚDEZ, Ximena Pamela Diaz. O Sistema Único de Saúde, uma retrospectiva e principais desafios. In: ALVES, Sandra Mara

¹²³ BERCOVICI, Gilberto. A descentralização de Políticas Sociais e o Federalismo Cooperativo Brasileiro. **Revista de Direito Sanitário**, 2002, vol. 3, n. 1, março, p. 16-17.

Campos; DELDUQUE, Maria Célia; DINO NETO, Nicolao (Orgs.). **Direito Sanitário em Perspectiva** – Vol. 2. Brasília: ESMPU; FIOCRUZ, 2013, p.75-90.

DALLARI, S. G. **Direito Sanitário: Fundamentos, Teoria e Efetivação**. In: Rocha, AA; Cesar, CLG; Ribeiro, H. Saúde Pública: bases conceituais 2º ed. São Paulo: Atheneu, 2013, p. 258.

SCOREL, Sarah. História das políticas de saúde no Brasil de 1964 a 1990: do golpe militar à reforma sanitária. In: GIOVANELLA, Lígia; SCOREL, Sarah; LOBATO, Lenaura de Vasconcelos Costa; NORONHA, José Carvalho de; CARVALHO, Antonio Ivo de (Orgs.). **Políticas e sistema de saúde no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2012, p. 323-363.

NORONHA, José Carvalho de; LIMA, Luciana Dias de; MACHADO, Cristiani Vieira. O Sistema Único de Saúde – SUS. In: GIOVANELLA, Lígia; SCOREL, Sarah; LOBATO, Lenaura de Vasconcelos Costa; NORONHA, José Carvalho de; CARVALHO, Antonio Ivo de (Orgs.). **Políticas e sistema de saúde no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2012, p. 365-393.

SOARES, G. F. S. **O Direito Internacional Sanitário e seus temas: apresentação de sua incômoda vizinhança**. Revista de Direito Sanitário, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 49-88, 2000.

SILVA, J. A. da. **O estado democrático de direito**. Revista de Direito Administrativo, [S. l.], v. 173, p. 15–24, 1988.

Heidmann ITSB, Almeida MCP, Boehs AE, Wosny AM, Monticelli M. **Promoção à saúde: trajetória histórica de suas concepções**. Texto Contexto Enferm, Florianópolis, 2006 Abr-Jun; 15(2):352-8.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COMO POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Georgete Pantoja Moura
Mestra em currículo da Educação
georgetmoura@yahoo.com.br
Secretaria Municipal de Educação

Genylton Odilon Rêgo da Rocha¹²⁴
genylton@gmail.com
UFPA

RESUMO: É sabido que o fenômeno da violência sexual contra crianças e adolescentes é um problema social e por isso tem exigido atenção de estudiosos nas diferentes áreas do conhecimento. Nas últimas décadas o assunto ganhou uma explosão discursiva, sobre isso Lowenkron (2015) considera que maior visibilidade não decorre do aumento repentino de atos, mas da ruptura do antigo tabu do silêncio. Estudos como de Faleiros e Faleiros (2008) indicam que este problema não se restringe somente a pobreza e a miséria, mas está presente em todos os tipos de famílias e classe social. Diante disso, a educação tem grande responsabilidade com a educação dos discentes, por isso vem se reinventando para desenvolver a temática de forma lúdica e dinamizada. Considerando o exposto, tivemos finalidade apresentar propostas de práticas pedagógicas como possibilidades educativas para se trabalhar o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes. Bem como, proporcionar às docentes formas diferentes de desenvolver a prevenção acerca da violência sexual. A metodologia esteve ancorada em uma abordagem qualitativa. A revisão bibliográfica foi a base de busca de informações para a construção deste artigo. Buscamos literatura sobre o assunto em artigos, periódicos, normativas e documentos oficiais acerca do tema. Assim, o sítio de busca das fontes foram CAPES, Google Acadêmico e site do Ministério da Educação e Cultura (MEC), bem como livros físicos. Os resultados apontam que a violência sexual é uma violação de direitos, um problema grave que a escola por meio das práticas pedagógicas tem grandes possibilidades de precaver este problema na vida de crianças e adolescentes. Conclui-se, portanto que o fenômeno da violência sexual é um problema urgente que a escola como instituição participante do sistema de garantia de direitos precisa trabalhar na perspectiva da prevenção de seus discentes.

Palavras-chave: Direitos; Práticas Pedagógicas; Crianças e Adolescentes; Violência Sexual.

1. INTRODUÇÃO

O fenômeno da violência sexual contra crianças e adolescentes é um problema que está difundido na sociedade contemporânea, nos diferentes espaços e instituições sociais, sejam elas públicas ou privadas. Desta feita, tornou-se um problema social, e atualmente é um assunto que tem chamado atenção de pesquisadores e, estudiosos de diferentes áreas do conhecimento, justamente por se tratar de um fenômeno complexo e de difícil enfrentamento.

¹²⁴ Professor Titular da Universidade Federal do Pará, exerce atividades no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (Mestrado) e no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (Doutorado). É Diretor Geral do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da UFPA.

E, por ser de difícil enfrentamento é de suma importância sua abordagem, e nesta lógica, necessita ser estudado, pesquisado e divulgado amplamente. Entendemos, portanto, que combater a violência sexual contra criança e adolescentes é urgente e precisa ganhar espaço para ser discutido em todos os ambientes sociais seja em igrejas, comunidades, praças, teatro, congressos e principalmente nas instituições educativas.

Na área da educação, a questão da violência sexual afeta a vida de crianças e adolescentes, assim é relevante que gestores, coordenadores e professores estejam atentos para os sinais ou situações atinentes a este crime, tendo em vista, que somente um olhar criterioso para perceber as manifestações causadas por este fenômeno. Mas, para isso, é necessário que estes profissionais tenham conhecimento sobre o assunto, de como abordar a temática com os discentes e como desenvolver estratégias para trabalhar a prevenção do abuso e exploração sexual. E, foi pensando na forma de trabalhar o fenômeno da violência sexual em contexto educacional, que este estudo objetiva apresentar propostas de práticas pedagógicas como possibilidades educativas para trabalhar o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes. Desse modo, buscamos responder a seguinte questão:

Quais práticas pedagógicas a escola pode utilizar no enfrentamento da violência sexual contra criança e adolescente?

Para o desenvolvimento desta investigação, optamos por uma abordagem qualitativa, A pesquisa bibliográfica foi a metodologia definida para o estudo e análise de artigos e documentos oficiais. Assim, efetuamos um levantamento de documentos com base em dispositivos legais que garantem a proteção social de crianças e adolescentes contra a violência sexual, tais como: a Constituição Federal de 1988; Estatuto da Criança e do adolescente de 1990; o Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes de 2000, dentre outros. Ademais, fizemos análise nas produções de artigos, livros e dissertações. Bem como, destacamos programas e políticas públicas que abordam especificamente acerca da proteção integral de crianças e adolescentes contra a violência sexual.

Deste modo, dada a importância desse conteúdo para a área da educação organizamos o texto em tópicos. Inicialmente trouxemos a fundamentação teórica que apresenta uma discussão acerca de alguns documentos oficiais que tratam da violência sexual contra crianças e adolescentes como necessária para o contexto educativo. Em seguida, apresentamos os resultados e discussões. E por fim, as considerações finais e as referências que utilizamos para desenvolver o artigo.

1.1 Direitos garantidos de crianças e adolescentes contra violência sexual

A questão da violência sexual contra criança e adolescente nestas últimas décadas, ganharam importante visibilidade em esfera nacional. Isto se deu, por motivo da implementação de leis e documentos normativos ocasionaram na efetivação de várias políticas públicas de proteção integral de crianças e adolescentes. Nesse sentido, apresentaremos de forma sumária algumas leis e em seguida alguns documentos que versam sobre a proteção da infância e adolescência.

A Constituição Federal de 1988, que no Art. 227 garante que toda criança e adolescente em território nacional deve ter:

[...] absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1998).

Para além destes direitos, ainda menciona no § 4º - que a lei punirá severamente o abuso, a violência e a exploração sexual da criança e do adolescente.

Em conformidade com Constituição Federal de 1988, e impulsionado pela Convenção dos Direitos das Crianças e adolescentes que aconteceu em 1989, sob a responsabilidade da Organização das Nações Unidas (ONU), passa a vigorar em território nacional Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sob a égide da Lei 8.069/1990.

Este documento emana exclusivamente acerca dos princípios da prioridade absoluta na proteção integral dos direitos da criança e do adolescente. A promulgação do ECA, deu base para o poder público centralizar esforços na proteção de crianças e adolescentes, bem como a defesa legítima aos direitos fundamentais definidos nesta legislação para meninos e meninas na faixa etária de 0 a 18 anos.

É importante destacar que a violência sexual contra criança e adolescente veio ganhar visibilidade e reconhecimento nacional como um crime contra a vida de crianças e adolescentes, após a repercussão do caso da menina Araceli Cabrera Sánchez Crespo.

Esta criança foi assassinada em 1973, aos oito anos de idade na cidade de Vitória (ES), vítima de várias formas de violência dentre estas, a sexual. Mas, somente após 27 anos deste crime bárbaro que foi instituída Lei nº 9.970, de 2000, como o Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes. A vista disso, após este crime bárbaro dia 18 de maio passou a ser um dia de discussões, debates, passeatas e movimentos (MOURA, 2021).

Com a aprovação desta legislação, aconteceram grandes avanços que refletiram na aprovação de diferentes programas que se efetivaram em políticas públicas para a proteção

social destes sujeitos, para tal notamos os quão importantes passos o Brasil deu na proteção dos direitos sexuais de crianças e adolescentes.

Desta feita, em 2000, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) aprovou o Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infantojuvenil (PNEVSI). E após 13 (treze) anos de sua implantação, em 2013, o plano passa por reformulações significativas e se redefine com a seguinte nomenclatura Plano de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes (PNEVSCA). Assim, após a implementação deste Plano a nível nacional, cada estado brasileiro teve a incumbência e responsabilidade de construir o seu, seguindo as diretrizes do Plano Nacional e dando prioridade para suas especificidades e peculiaridade.

No cenário de defesa dos direitos da infância, de adolescentes e jovens, em 2010, na construção do Plano Decenal de Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes, também sob a égide do CONANDA, refirma-se o compromisso com o Plano Nacional de Enfrentamento da

Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes, com ênfase no “eixo 2 - Proteção e Defesa dos Direitos - Objetivo Estratégico 3.9 – Ampliar e articular políticas, programas, ações e serviços para o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes, com base no Plano Nacional temático”(PNEVSCA, 2013, p. 04).

No ano de 2005, a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), criaram o Guia Escolar que é constituído de um livro, o qual, foi construído com objetivo:

[...] de informar os educadores sobre a violência sexual contra crianças e adolescentes, de modo que possam contribuir para a prevenção desse fenômeno, bem como cumprir com seus compromissos ético, moral e legal de notificar as autoridades competentes acerca dos casos suspeitos ou confirmados de violações de direitos humanos, abuso e exploração sexual (SANTOS, 2011, p. 14).

O Guia Escolar foi e continua sendo um documento repleto de informações acerca da violência sexual contra crianças e adolescentes, este guia serve como base de instrução para gestores, coordenadores, professores e profissionais de qualquer outra área.

Ainda em 2005, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECADI/MEC), foi criado o projeto Escola que Protege, e teve como objetivo integrar a escola à rede de proteção para prevenir e combater o ciclo de violência contra crianças e adolescentes no Brasil. E, também:

[...] capacitar profissionais de educação para prevenir e atuar no enfrentamento, no âmbito educacional, de situações de violência física e psicológica sofridas por crianças

e adolescentes, tais como negligência, abandono, abuso sexual, [...] exploração sexual comercial, entre outras (MEC, SECADI, 2007, p. 41).

A Escola que Protege realizou formação com profissionais de educação, inicialmente em “3 três capitais – Recife (PE), Fortaleza (CE) e Belém (PA), e foi realizada em parceria com a organização não-governamental. Em 2006, o Projeto foi expandido¹²⁵ [...] totalizando 18 Unidades Federadas e 96 municípios [...]” (MEC/SECADI, 2007, p 44). Ou seja, com a implantação deste projeto a educação teve um número significativo de profissionais empoderados para trabalhar no enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes. E, estas formações foram portas de entradas para que gestão escolar e professores se sensibilizassem quanto ao desenvolvimento da temática no contexto educativo e principalmente a inserção no planejamento curricular.

Consideramos que estas legislações e normativas foram fios condutores para secretaria de educação e órgãos responsáveis pela proteção de crianças e adolescentes de estados e municípios, para realizar um trabalho contínuo e efetivo na proteção integral da infância e adolescência em todo território brasileiro.

1.2 Resultados e discussões

1.2.1. Práticas pedagógicas como possibilidades de abordagem no enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes.

Ao discutir sobre práticas pedagógicas para desenvolver no campo da temática da violência sexual contra criança e adolescente, compreendemos que primeiro é necessário uma ampla discussão sobre o assunto para assim fortalecer e subsidiar os profissionais sobre conceitos; tipos de violências; diferenças entre abuso e exploração e sexualidade; como agir diante de uma suspeita; as consequências que fenômeno causa vida de um pessoa acometida por este crime e as leis que protegem crianças e adolescentes. Estes pontos são considerados primordiais para que professores, coordenadores e gestores conheçam o assunto precisamente por serem estes que lidam direta e diariamente com os discentes.

As bases legais aqui apresentadas estão em consonância com a temática da violência sexual e destacam que o assunto deve ser abordado no contexto escolar. Para tal, o Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes (2013) se baseia no Art. 70 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que prescreve é “É dever de

¹²⁵ As Pró - Reitorias de Extensão das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) e Universidades Estaduais (UE), foram responsáveis pela execução da formação presencial dos profissionais de educação.

todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente”, assim ressalta:

Reconhecendo a importância da prevenção, os indicadores para o eixo de Prevenção devem-se considerar o envolvimento das diferentes mídias em campanhas de mobilização e prevenção da violência sexual; a qualificação das campanhas de prevenção; o fortalecimento da rede familiar e comunitária e a inserção das escolas em ações de prevenção (PNEVSCA, 2013, p. 23).

Diante do exposto, compreendemos que assim como é relevante propagar os direitos de proteção as crianças e adolescentes, torna-se importante os profissionais da educação terem domínio do assunto. Mas, é preciso para além disso, conhecer atividades pedagógicas e diferenciadas para desenvolver sobre o fenômeno da violência sexual no contexto escolar. No entanto, para cada atividade o docente deve levar em consideração a faixa etária e a forma que será abordado o assunto.

A escola é responsável pela educação formal do discente e, é fato que o contexto educativo é um espaço privilegiado para o protagonismo da prevenção contra o abuso e exploração sexual. Mas, para isso, é necessário, que o docente conheça diferentes metodologias que possam viabilizar o conhecimento sobre o tema e concomitantemente trabalhar a prevenção.

Desta feita, apresentamos, algumas formas de desenvolver a temática da violência sexual em sala de aula, a citar:

A) Atividade Didática: Jogo do Certo e Errado¹²⁶: Essa atividade é um jogo pedagógico e pode ser desenvolvida com crianças entre 04 a 12 anos.

Objetivo: incentivar o interesse e a participação das crianças nas atividades, estimulando a criança a ter o conhecimento tipos de violência sexual.

Materiais: Papel cartão, cola, tesoura, pincel atômico.

Preparativos: O docente irá ministrar uma aula expositiva com explicações sobre os tipos de violência sexual contra criança e adolescente. Os alunos já com suas placas de certo ou errado em mãos, em clima de descontração, o professor fará perguntas sobre o assunto. As Perguntas podem ser: a) Quando uma pessoa tocar ou oferecer dinheiro ou qualquer outro tipo de objeto para tocar em parte íntima do corpo, esta pessoa está praticando abuso sexual? (certo ou errado) b) Pornografia também é um tipo de abuso sexual? c) Uso da força física que deixa machucado no corpo é violência física? d) Abuso sexual cometido com crianças e adolescente

¹²⁶ Atividade adaptada do caderno pedagógico “formação de coordenadores pedagógicos para a prevenção e identificação de casos de violência sexual contra crianças e adolescentes” em 2013.

é um crime para quem comete? e) Quando acontecer casos de suspeita de violência contra criança e adolescente, é necessário denunciar ao Conselho Tutelar, CREAS e polícia civil?

Estas foram apenas algumas sugestões, mas o professor pode ampliar as perguntas.

B) DINÂMICA: Amarras¹²⁷

Objetivo: identificar e refletir sobre os fatores individuais, familiares, sociais que influenciam na expressão da sexualidade, em nossa sociedade.

Materiais: Fichas de papel com bolas verdes, amarelas e vermelhas, canetas, piloto fita crepe. **Preparativos:** Dividir o grupo em quatro subgrupos. Cada dois subgrupos receberá a mesma tarefa, cujo resultado final será classificado em fichas de papel, de acordo com as cores verde, amarela e vermelha. O verde representa pouca influência sobre o assunto, o amarelo indicando média influência e o vermelho, muita influência. O trabalho final será colado em cartolina e apresentado em grupo. As perguntas podem ser feitas de acordo com a faixa etária.

a) O que eu sei sobre abuso e exploração sexual? A partir desta ou mais indagações, o subgrupo discutirá as respostas individuais e escreverá a listagem final, procurando classificá-la nas fichas. Na apresentação, deverá explicar os motivos da classificação realizada e as consequências que essas influências podem provocar no indivíduo b) O que minha família fala sobre isso e quais orientações que tenho relacionadas à sexualidade? A partir desta pergunta, o subgrupo fará uma discussão acerca das atitudes, ensinamentos de seus familiares. Em seguida listará o que acontecia mais frequentemente, classificando-o nas tarjetas de papel. Na apresentação, que poderá ser feita através de uma pequena dramatização, o subgrupo deverá explicar aos demais como essas influências aparecem no comportamento das pessoas.

ATIVIDADE DIDÁTICA: Álbum-seriado dos direitos das crianças¹²⁸. Pode ser considerada como uma atividade baseada em exposição de figuras seguida de diálogo. Para ser trabalhadas com crianças entre 02 a 05 anos.

Objetivos: Auxiliar as crianças na compreensão de seus direitos; despertar o espírito crítico e investigativo; possibilitar a criança espaço para análise e reflexão sobre questões de cidadania. **Materiais:** Papel A4, impressora, tinta lápis de cor, canetinha, giz de cera, cartolina e cola **Preparativos:** o professor em um ambiente acolhedor e descontraído distribuirá as figuras impressas para que as crianças façam a pintura. Em seguida, montará o álbum e convidará as crianças a se posicionarem sentadas em uma grande e a partir de uma conversa informal abordará cada direito elencado, utilizando uma linguagem simples e eficiente de modo

¹²⁷ Atividade adaptada do livro publicado pelo Ministério da Saúde e Ministério da Educação.

¹²⁸ Atividade adaptada do caderno pedagógico “formação de coordenadores pedagógicos para a prevenção e identificação de casos de violência sexual contra crianças e adolescentes” em 2013. ⁷ Idem a fonte da atividade 4.

que facilite o entendimento e a participação da classe durante as exposições das imagens. A avaliação ocorrerá por meio da observação do envolvimento, interesse e postura das crianças mediante o desenvolvimento das atividades propostas. Os materiais didáticos sugeridos são: imagens impressas em papel sulfite, cavalete, giz de cera e/ou tinta guache. A atividade pode ter a duração de uma hora, dependendo da desenvoltura/habilidade das crianças quanto à pintura das figuras. O autor chama a atenção dos educadores para o fato de que o álbum seriado é um recurso didático de aspecto lúdico bastante utilizado por educadores, preferencialmente por professores da educação infantil, por conter textos e imagens que facilitam a aprendizagem. Mesmo crianças ainda não alfabetizadas realizam leituras das imagens, o que lhes permitem ter entendimento do conteúdo apresentado.

ATIVIDADE DIDÁTICA: Túneis das descobertas⁷

Objetivos: refletir sobre as diversas situações que envolvem desrespeito aos direitos da criança e do adolescente; identificar as formas de violência sexual contra crianças e adolescente; conhecer as ações de órgãos e entidades que garantem os direitos da criança e do adolescente.

Materiais: TNT nas cores preto, azul e branco; grampos, barbante, imagens e textos impressos.

Preparativos: serão construídos 03 túneis: no primeiro túnel (preto) ficarão expostas imagens e textos sobre situações que envolvam desrespeito a criança e ao adolescente; no final desse túnel há uma passagem para o segundo (azul), que apresentará atividades da rede de proteção (ações integradas entre órgãos e entidades para atender crianças e adolescentes que estejam em situação de risco ou sob ameaça de direitos violados.). No terceiro túnel (branco) ficarão expostas imagens coloridas dos direitos da criança Adultos ou professor Adultos ou professor Crianças Adolescentes Adultos ou professor Todos 23 e do adolescente. Os túneis ficarão abertos à visitação e os mediadores acompanharão os visitantes para os auxiliarem com orientações e aprofundamento das informações. Os materiais didáticos sugeridos são: túneis construídos com TNT nas cores preto, azul e branco; grampos, barbante, imagens e textos impressos. A atividade pode ter a duração livre, conforme disponibilidade da equipe mediadora. A autora chama a atenção dos educadores para o fato de que os direitos abordados nesta atividade estão embasados no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), tais como: Vida e saúde (Art. 7º a 14º), Liberdade, respeito e dignidade (Art. 15º a 18º); Convivência familiar e comunitária (Art. 19º a 52º); Educação, cultura, esporte e lazer (Art. 53º a 59º); Profissionalização e proteção no trabalho (Art. 60 a 69).

E) ATIVIDADE DIDÁTICA: História em quadrinhos dos meus direitos como criança ou adolescente¹²⁹. Pode ser desenvolvida com crianças entre 06 a 12 anos (30 crianças participantes).

Objetivo criar narrativas em arte sequencial que apresentem a visão de crianças e adolescentes sobre seus direitos.

Preparativos: ler com as crianças o Estatuto da Criança e do Adolescente em quadrinhos (do Instituto Cultural Maurício de Sousa), utilizando slides projetados por Datashow (ver Apêndice 01). Distribuir para cada criança uma folha de papel A4 com parte da história em quadrinhos da Turma da Mônica que trata sobre os direitos das crianças (ver sugestão no Apêndice 02), para que, a partir de sua imaginação, possam preencher os balões das falas dos personagens, elaborando um diálogo coerente sobre os direitos das crianças. Na sequência, os educandos recebem duas folhas de papel A4 com a delimitação apenas das tiras/caixas para criação de uma história em quadrinhos, com personagens imaginários, sendo crianças e adultos, ou outros seres (reais ou imaginários), os quais não respeitam um direito que a criança considera principal para sua vida ou para vida de outras crianças. Contudo, as crianças serão desafiadas a criar um final feliz para suas narrativas. Posteriormente, cada criança apresenta/conta sua história e recebe aplausos pela produção. Após a aula, o educador reúne todas as histórias das crianças, prepara uma capa especial e providencia a encadernação. Esse almanaque ficará permanentemente em exposição na sala de aula. Os materiais didáticos sugeridos são: slides do Estatuto da Criança e do Adolescente em quadrinhos (do Instituto Cultural Maurício de Sousa); 30 cópias de parte inicial da história em quadrinhos (primeira e segunda página); lápis, lápis de cor, 16 giz de cera, caneta hidrográfica; molduras com duas páginas para criação de história em quadrinhos (30 cópias). A atividade pode ter a duração de duas horas. O autor chama a atenção dos educadores para o fato de que as crianças devem ter o tempo necessário para sua produção. Por isso, não é recomendável apressá-las para a elaboração, pois o processo criativo tem um tempo próprio de manifestação. Observa também que, em relação aos conteúdos, são direitos da criança apresentados no gibi da Turma da Mônica: vida, alimentação saudável, saúde, liberdade, opção religiosa, brincar, votar aos 16 anos, etc. O material bibliográfico de referência para o planejamento desta atividade foi o gibi “O Estatuto da Criança e do Adolescente: um por todos e todos por um – pela ética e cidadania”, elaborado por Maurício de Sousa.

¹²⁹ Atividade adaptada do caderno pedagógico “formação de coordenadores pedagógicos para a prevenção e identificação de casos de violência sexual contra crianças e adolescentes” em 2013.

F) ATIVIDADE DIDÁTICA: Júri-Simulado: Valorização da Infância¹³⁰. Pode ser desenvolvida com crianças entre 10 a 12 anos.

Objetivo: auxiliar as crianças na compreensão da valorização da sua infância, bem como dos seus direitos.

Preparativos: no momento de preparação, são definidos os personagens: 01 mediador; 01 acusador; 01 defensor; 01 réu (Estatuto); as crianças serão os jurados. No desenvolvimento da dramatização, o mediador organizará as crianças em um determinado ambiente (sala), distribuindo a cada criança tiras com dizeres “CULPADO” (cor vermelho) ou “INOCENTE” (cor azul). À frente das crianças (jurados) estarão em uma mesa o acusador, o defensor e o réu, tendo sobre a mesma os dizeres com as garantias de direitos “vida – saúde – alimentação – educação – lazer – profissionalização – cultura – dignidade – respeito – liberdade – convivência familiar e comunitária”. A partir de uma conversa informal, o acusador pretende condenar o réu porque o mesmo trabalha a proteção dos direitos da criança e do adolescente, dizendo que criança e/ou o adolescente não tem o direito de: (levantando cada placa com os dizeres). Em seguida o defensor apresenta às crianças o ECA e, fazendo um breve comentário, pedirá que as crianças (jurados) levantem as placas informando se o réu (ECA) é “CULPADO” ou “INOCENTE”. Os materiais didáticos sugeridos são: papel, cola, tesoura, pincel atômico. A atividade pode ter a duração de trinta minutos.

ATIVIDADE DIDÁTICA: Contação de história com bonecos: PIPO e FIFI¹³¹

Objetivo: ensinar sobre as partes do corpo para as crianças e em que parte elas podem ou não ser tocadas. Pode ser trabalhado com crianças entre 3 e 6 anos.

Materiais utilizados: 2 bonecos, um de cada sexo (podem ser de E.V.A, de plástico ou de pano, com calcinha e cueca separadas); livro “Pipo e FIFI – prevenção de violência sexual na infância”, de Caroline Arcari, para narração (o livro está disponível na internet gratuitamente no formato PDF); papéis sulfite (A4) e lápis coloridos para desenho.

Preparativos: Para esta atividade recomenda-se até 10 para melhor engajamento devido ao grupo etário. A partir da organização das crianças em uma roda de conversa, o mediador da atividade iniciará uma conversa/história utilizando dois bonecos. Nesta conversa serão apresentados, de forma lúdica, os bonecos representativos do sexo masculino e feminino (Pipo e Fifi), as roupas íntimas usadas por cada boneco, destacando a finalidade de proteger partes do corpo. A história avança e, de maneira didática, apresentam-se quais nomes comumente são

¹³⁰ Atividade adaptada do caderno pedagógico “formação de coordenadores pedagógicos para a prevenção e identificação de casos de violência sexual contra crianças e adolescentes” em 2013.

¹³¹ Atividade adaptada do site futuro brilhante.

dados às partes íntimas, bem como qual a maneira correta de nomeá-las. Em seguida, será conversado sobre quais tipos de toque a criança PODE aceitar e quais os toques ela NÃO deve aceitar – garantindo autonomia à criança em exercer seu direito de dizer NÃO! Ao final da historinha será elucidado às crianças que se elas vivenciarem situações de toques indesejados – como os apresentados na conversa – devem comunicar as pessoas em quem confiam (rede de proteção/segurança). Em seguida será entregue uma folha impressa, com o espaço adequado, para que cada criança desenhe a pessoa na qual deposita sua confiança. Dessa forma será possível identificar quais são as principais pessoas que compõem a rede de segurança de cada criança.

ATIVIDADE DIDÁTICA: A visita dos ETs¹³²

Objetivo: Auxiliar os adolescentes em questionamentos relativos ao consentimento, sexualidade e reprodução desvinculado de um contexto sociocultural. Verbalização de fantasias e assuntos desprovidos das “amarras sociais”, isto é, de preconceitos, estigmas, estereótipos e crenças. Pode ser trabalhado com etária: a partir de 12 anos.

Materiais utilizados: Sala ampla, 5 cartolinas, 5 pincéis atômicos ou canetinha hidrocor, fita crepe, papel A4 para confeccionar os crachás e adereços para a cabeça.

Preparativos: A quantidade de adolescentes que podem participar da atividade simultaneamente: grupos de 5 com um líder para anotar as respostas (o líder de cada pequeno grupo pode ser um aluno sorteado ou escolhido pelo mediador ou outros adultos responsáveis). O facilitador pede a todos que caminhem pela sala (pode-se colocar uma música ao fundo). Avisa que chegaram E.T.s na Terra e querem saber sobre a sexualidade dos humanos. O facilitador comenta que apareceram 5 jornalistas para conversar com os E.T.s e coloca crachás com a instrução “Imprensa” em 5 participantes. Em seguida, o facilitador pede que formem 5 grupos de E.T.s, com 1 jornalista em cada grupo, sentados no chão ou em cadeiras no formato de círculo. Esses 5 jornalistas registram as perguntas que os E.T.s fazem sobre consentimento, sexualidade e reprodução dos terráqueos – neste momento os participantes ETs precisam sentir-se a vontade para perguntar e expor suas dúvidas, crenças ou tabus. Para cada grupo é dada 1 cartolina e 1 pincel atômico ou canetinha hidrocor; o jornalista anota os itens interessantes perguntados pelos E.T.s. O facilitador pode contribuir com sugestões caso o grupo esteja com dificuldade para elaborar suas questões. Em seguida, o facilitador pergunta se as expectativas dos E.T.s foram atendidas e pede aos jornalistas que fixem a matéria da reportagem (as cartolinas) na parede. Ao final, os facilitadores da atividade devem organizar uma roda de

¹³² Atividade adaptada do site futuro brilhante.

conversa e a partir do que foi registrado devem debater sobre o assunto e refletir sobre se é fácil ou não falar sobre os temas propostos. Por que é fácil para algumas pessoas e difícil para outras? Com quem os adolescentes sentem-se mais à vontade para conversar sobre os temas propostos? Quais os riscos de buscar informações com pessoas que não dominam o assunto ou em fontes não confiáveis?

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir o fenômeno da violência sexual no contexto escolar na atual conjuntura é uma questão de prevenção a uma das violências mais perversas que existe na vida da criança e do adolescente. Estes/as os alunos/as são cidadãos de direitos e ter compreensão disso já é início para entender que os problemas sociais são “[...] fatos inerentes à existência da instituição escolar” (SACRISTÁN, 2000, p.10).

Trazer atividades práticas e reflexivas para o contexto de sala aula reverbera no compromisso da educação com a vida do discente. Outrossim, é importante destacar que a educação faz parte do sistema da garantia de direitos e esta ação confirma a lógica de proteção. Sendo assim, estas estratégias educativas envolvem o discente em um cenário de descontração, sem necessariamente aprisioná-los em aula monótona e cansativa. O exercício da reflexão sobre o fenômeno da violência sexual é necessário. Este problema existe e acontece em diferentes lugares, aliás, existe em espaços que nem se suspeita.

Desse modo, esperamos com estas práticas, contribuir com os docentes que tem dificuldades ou não, em realizar atividade voltada para o fenômeno da violência sexual, pois sabemos que a temática é complexa, mas sua discussão é imprescindível.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal 1998** - Palácio do Planalto. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 02 de junh 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Presidência da República, Casa Civil, 1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069/Compilado.htm. Acesso em 11 agost 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.970, de 17 de maio de 2000**. Institui o dia 18 de maio como o Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19970. Acesso em 11 de maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proteger para educar: a escola articulada com as redes de proteção de crianças e adolescentes**. CADERNOS SECAD 5 Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). Brasília – DF. 2007

BRASIL. Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil.

Ministério da Justiça. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. Departamento da Criança e do Adolescente. SEDH/DCA, 2000.

BRASIL. Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes. Conanda – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Secretaria dos Direitos Humanos. 2013. Disponível em https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/sedh/08_2013_pnevsca.pdf. Acesso 10 de abril 2023.

BRASIL. Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes. Disponível em http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/download/plano_decenal_conanda.pdf. Acesso em 22 de junh. 2022.

CADERNO PEDAGÓGICO: Atividades para prevenção e identificação de violência sexual contra crianças e adolescentes. Projeto de extensão título: “Formação de coordenadores pedagógicos para a prevenção e identificação de casos de violência sexual contra crianças e adolescentes. Campus Universitário do Marajó – Breves. Coordenação de Extensão – COEX. Faculdade de Educação e Ciências Humanas. Pró-Reitora de Extensão Diretoria de Programas e Projetos. Universidade Federal do Pará/UFPA, 2013.

CONANDA. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Resolução nº 162, DE 28 de Janeiro de 2014. Disponível em <http://ecpatbrasil.org.br/site/wpcontent/uploads/2016/04/plano-nacional-de-enfrentamento-da-violencia-sexual.pdf>. Acesso em 02 de Jan 2022.

CHILDHOOD: Pela proteção da infância. Conheça algumas atividades para a sala de aula. Disponível em <https://www.childhood.org.br/conheca-algumas-atividades-para-a-sala-de-aula>. Acesso em 14 de maio de 2023.

MOURA, Georgete Pantoja. A participação da rede municipal de educação de Breves-Pá na rede de enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes no período de 2011 a 2018. Orientador: Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará. Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica. Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB). 2021.

SANTOS, Benedito R. dos; NEUMANN, Marcelo; IPPOLITO, Rita. Guia escolar: métodos para identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes. Brasília. Secretaria Especial de Direitos Humanos: Ministério da Educação, 2011.

TUTORIAIS DE ATIVIDADES LÚDICAS PARA PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTOJUVENIL. Disponível em <https://futurobrilhante.net.br/2020/12/24/5tutoriais-de-atividades-ludicas-para-prevencao-da-violencia-sexual-infantojuvenil/>. Acesso em 22 de julho 2023.

UNICEF. Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso 08 de maio 2023

QUÃO SOCIAL É O DIREITO?: DIÁLOGOS EPISTEMOLÓGICOS SOBRE A BUSCA DE UMA CIÊNCIA JURÍDICA E O ISOLAMENTO DISCIPLINAR DO DIREITO ENQUANTO CIÊNCIA SOCIAL APLICADA

Abraão Alexandre Barros de Lima
Mestrando em Cultura e Sociedade
abrahao.alexandre@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Zilmara de Jesus Viana de Carvalho
Doutora em Filosofia
zilmara.jvc@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: Delimitar o microcosmo jurídico enquanto campo científico é um esforço que gera dissenso na seara epistemológica: seria o Direito uma ciência ou apenas um objeto? A fim de responder tal inquietação, diversas teorias foram formuladas, como a seminal Teoria pura do direito, que traz em si o conceito (e a necessidade) de pureza como bússola para o fazer jurídico. Tal construção, embora considerada por muitos como superada, ainda reverbera no âmbito prático e científico do Direito, que é posicionado no âmbito das ciências sociais aplicadas, mas que, por meio de uma perspectiva limitada ao vértice interno de seu campo, isola-se dos ramos afins, abraçando uma postura essencialmente técnico-formalista. A partir disso, faz-se necessário debater a posição do Direito enquanto ciência social e as implicações dessa classificação, por meio de uma reflexão epistemológica sobre o tema. Elencar desdobramentos epistemológicos da busca pela ciência jurídica, problematizando o conceito de pureza advindo da teoria kelseniana e as construções teóricas a ele opostas; outrossim, debater a posição do Direito enquanto Ciência Social Aplicada (e não Isolada) e o distanciamento dos demais ramos afins no fazer jurídico. O presente estudo foi confeccionado a partir do método qualitativo, utilizando-se uma técnica exploratória de revisão narrativa da bibliografia, por meio da operacionalização de conceitos de autores da epistemologia e das ciências sociais e jurídicas, tanto de orientação positivista, como Pierre Bourdieu, quanto críticos ao positivismo, como Boaventura de Sousa Santos. Considerando as reflexões realizadas, tendo como ponto de partida o conceito de pureza, percebe-se que o conhecimento jurídico atual é social apenas em sua classificação científica, pois é ele marcado pelo formalismo técnico e lógico, distanciando de um diálogo interdisciplinar que, para além de deslocar o vértice de análise do campo científico, poderia enriquecer os debates jurisprudenciais e colaborar para o entendimento da sociedade em que o Direito está inserido (e do qual é produto). Assim, reforçando-se o coro já existente em parte da comunidade jurídica, defende-se o Direito posicionado não como uma ciência pura, mas como parte integrante das ciências sociais – abandonando-se o paradigma dominante de isolamento – disposto a dialogar com os mais diversos conhecimentos a fim de garantir seu constante progresso e atualização.

Palavras-chave: epistemologia Jurídica; ciências sociais aplicadas; teoria pura do direito; formalismo jurídico.

1. INTRODUÇÃO

O estudo do direito é frequentemente associado à análise de um campo posto e sedimentado, dotado de seus procedimentos e técnicas particulares bem delimitados. Está-se diante, entretanto, de uma seara em construção e em contínuo esforço para a delimitação de seu

microcosmo autônomo de atuação, utilizando-se do conceito presente em *Os usos sociais da ciência*, de Pierre Bourdieu (2014).

Diversos são os questionamentos que emergem desse processo e da contínua tentativa de desenhar epistemologicamente os seus contornos: o direito é um objeto de uma ciência maior, a dita ciência jurídica? É ele a ciência em si? Qual a relação de direito e sociedade? Direito é tão somente norma e técnica?

Nos esforços para responder tais questionamentos de forma satisfatória, diversas teorias foram desenvolvidas, dentre as quais destaca-se a célebre Teoria pura do direito, desenvolvida pelo jurista austríaco Hans Kelsen e publicada em 1934 em obra a ela homônima. O seu conteúdo propõe uma maneira de conhecer e operar o direito por meio da libertação de métodos a ele estranhos, ou seja, um engendramento da ciência em métodos exclusivamente jurídicos (KELSEN, 1998).

Esse modelo calcado em um ideal de pureza científica foi, para além de disseminado, muito assimilado pela comunidade jurídica, de forma que seus reflexos encontram ressonância nos nossos modos de hoje (sobretudo quando pensamos no ensino jurídico e no cotidiano profissional dessa área), razão essa que motivou a confecção desse artigo.

Com o debate a seguir objetiva-se elencar desdobramentos epistemológicos da busca pela ciência jurídica, problematizando o conceito de pureza advindo da teoria kelseniana e as construções teóricas a ele oposta; outrossim, debater a posição do Direito enquanto Ciência Social Aplicada (e não Isolada) e o distanciamento dos demais ramos afins no fazer jurídico.

A fim de oportunizar sua confecção, foi utilizada a técnica de revisão narrativa da bibliografia, a partir de obras de referência e artigos científicos em periódicos disponíveis na Plataforma digital CAFe, da Capes, e RCAAP, que versem sobre a temática de epistemologia, epistemologia das ciências sociais e sobre o direito, buscando tanto fundamentos para a delimitação de uma ciência jurídica, quanto para o contraponto à teoria de Kelsen.

2. OS ESFORÇOS EPISTEMOLÓGICOS DE DELIMITAÇÃO DO DIREITO ENQUANTO CIÊNCIA E A PROBLEMÁTICA DA PUREZA ENQUANTO RESPOSTA

A perspectiva desenvolvida por Kelsen desloca o centro de toda a ciência para a norma, esta concebida como um acontecimento natural (KELSEN, 1998, p.2), trazendo uma aproximação das ciências sociais aos métodos das ciências naturais, o que é característica marcante dos modelos epistemológicos clássicos (SANTOS, 2008)

Embora, como dito, tal obra date de 1934, observa-se que o campo jurídico ainda é bastante permeado pelo ideal de pureza introduzido por Kelsen, tanto no aspecto prático, quanto no aspecto teórico. Visualizemos, por exemplo, a Resolução Nº 2, de 19 de abril de 2021 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que orienta o ensino do direito no país. Nos itens apontados no artigo 5º: observa-se maior quantidade de disciplinas técnicas, como Direito processual Civil e Eleitoral, em contraste às “meras propedêuticas” – termo utilizado em cunho pejorativo para designar certas matérias no início da graduação em direito – como filosofia e sociologia (BRASIL, 2021).

Pode-se perguntar: em se tratando de um curso de ciência aplicada isso não seria o esperado? Sim, o currículo deve ser condizente à formação a que se propõe. Questiona-se, no entanto, as divisões a partir disso geradas: de um lado, a técnica, apresentada como algo que de fato importa; de outro, o pensamento sociológico e filosófico, que até importa, mas apenas como uma longínqua base apresentada nos primeiros anos de curso e cujas reflexões são encerradas juntamente ao semestre letivo.

No âmbito profissional, do qual falo com conhecimento de caso, nossas perspectivas estão direcionadas unicamente à norma, seja ela positivada ou advinda de jurisprudência – que é “uma forma de revelação do direito que se processa através do exercício da jurisdição, em virtude de uma sucessão harmônica de decisões dos tribunais” (REALE, 2014, p.167) – portanto, novamente tem-se uma lógica igualmente pura.

A fim de não ser injusto, preciso falar que há discussões que se baseiam na doutrina jurídica atualizada; contrapondo isso, no entanto, o peso de trazer uma literatura, por mais qualificada e avançada que seja, não é par para o tratamento conferido àquilo que já está posto e sedimentado, embora date de outrora, como o Código Penal brasileiro, que data da década de 1940.

Não se almeja com esse diálogo a desclassificação ou o rechaço da teoria kelseniana, que trouxe avanços significativos em seu momento histórico a partir de interações com a ótica kantiana (KELSEN, 1998), mas sim apontar que sua sobrevida no campo epistemológico jurídico gera visões excessivamente reducionistas e autocentradas.

Considerar o direito como um fenômeno natural, posto e autorreferenciado (discutindo tão somente as leis em uma perspectiva técnica) é, de fato, aproximá-lo da perspectiva clássica das ciências naturais, em que temos uma constante medida em condições normais de temperatura e pressão (CNTP), desconsiderando as demais variáveis que orbitam o microcosmo jurídico, como a própria sociedade na qual ele está inserido.

Em contraponto a isso, há que se destacar o esforço teórico para deslocar o eixo de discussão tão somente do aspecto técnico e puro. Traz-se, como exemplo, a corrente do Culturalismo jurídico que estabelece como premissa a necessidade da inserção do direito em situações vitais e dotadas de sentido, como uma verdadeira ciência cultural (DINIZ, 2004, p.131).

A esse respeito (e novamente contrastando o argumento de pureza) Tércio Sampaio Ferraz Jr. afirma que propõe-se, com o culturalismo, a visualização do direito “não como produto metódico de procedimentos formais, dedutivos e indutivos, mas como um conhecimento que constitui uma unidade imanente de base concreta e real, que repousa sobre valorações” (FERRAZ JR., 1999, p.38).

Essa citação sintetiza de maneira satisfatória a crítica feita ao modelo (e ideal) de pureza e a forma como ele permeia o campo jurídico, traduzida na feição de formalismo, apego exacerbado à forma e isolamento da ciência ao seu próprio vértice interno. Ainda sobre o culturalismo, quatro são as suas principais direções: a concepção raciovitalista, expressa pelas ideias de Tércio Sampaio Ferraz Jr. acima citadas, a de Emil Lask, a egológica de Carlos Cossio e a teoria tridimensional do direito de Miguel Reale, sobre a qual falaremos a seguir (DINIZ, 2004, p.132).

O referido autor brasileiro, em *Lições preliminares do Direito* (2014), traz importantes considerações sobre o direito na perspectiva culturalista. Em oposição a uma visão focada exclusivamente na norma e na técnica, Reale decanta o direito em uma estrutura tridimensional de aspectos básicos: um aspecto normativo, considerando as leis e normas; aspecto fático, tendo em vista o fenômeno da efetividade social e histórica; e o aspecto axiológico, que aborda a questão da justiça (REALE, 2014, p. 63-64).

O modelo tridimensional por ele proposto funda-se em uma dialética da complementaridade, apontando que o direito e suas formas interagem entre si, mas não apenas isso, existem diálogos importantes com as demais áreas do conhecimento, como a filosofia e a filosofia do direito, os quais trazem importantes considerações quando da formação e interpretação das normas (REALE, 2014, p.67).

Vê-se, portanto, que a argumentação que ora se trava não é isolada em uma elucubração epistemológica avulsa, mas alinha-se a esforços que apresentam alguma tendência (e necessidade) de aproximação de discussões interdisciplinares e com a própria faceta social da ciência, contrastando com uma hegemonia do formalismo na prática e no ensino jurídicos.

Ao visualizar essa proposta mais integrativa, cabe comentar que o direito tem muito a aprender com as demais ciências sociais (como a forma de observar os acontecimentos e as

particularidades de cada coletividade, por exemplo) e, sobretudo, com a sociedade em si, visto que podemos visualizar direito e sociedade enquanto entidades congêntas e que, de certo modo, pressupõem-se entre si (NADER, 2014, p.56). A esse respeito, trago ainda as palavras de Maria Helena Diniz:

exige-se, hodiernamente, ante o fato de se dar à normatividade do direito uma nova dimensão, que o jurista tenha um conhecimento sistemático do ordenamento jurídico, voltado à jusfilosofia, para fixar toda a riqueza da vida jurídica, essencialmente dinâmica, sob pena de ser absorvido pela mediocridade. A definição destes novos rumos da ciência do direito é a grande tarefa da epistemologia jurídica (DINIZ, 2004, p.8)

Refletindo acerca dessa manutenção do direito enquanto ciência isolada no mosaico das ciências sociais, vemos que há muitas respostas para o porquê da replicação do tecnicismo na seara jurídica. Celso Lafer em *A reconstrução dos Direitos Humanos* (2020) traz importantes considerações, as quais ora iremos adaptar aos termos de nossa discussão. A partir de seus escritos, o que mais captura o olhar e o pensamento é o fato que o direito tenta, por meio de seu autorreferenciamento, tanto a sua delimitação, quanto a construção de sua identidade própria e autônoma, ainda que isso afete o prisma de visão e o encerre a questões postas e naturalizadas pela prática (LAFER, 2020, p.51-52, p.87).

O que talvez reconhecemos enquanto tradição formalista no microcosmo jurídico, seja, em verdade, um esforço para a delimitação de contornos mais visíveis da própria ciência, a fim de diferencia-la das demais áreas sociais do conhecimento e de provar que ela se sustenta sem a necessidade de ingredientes extrassistêmicos (LAFER, 2020). O intento epistemológico de delimitação de seu campo científico é válido, porém precisamos considerar que a forma atual que tal processo é conduzido ocasiona um descolamento da sociedade gerado pela incursão tecnicista, sendo danoso ao próprio direito, que permanece limitado ao seus próprios extremos, sem possibilidade de diálogos integrativos importantes.

Assim, ainda que para muitos a obra de Kelsen seja de difícil acesso por sua linguagem ou densidade conceitual, aparentemente o ideal de pureza (possivelmente traduzido na forma de discursos mais acessíveis) é bastante bem assimilado pela comunidade jurídica. A sua principal expressão, o isolamento que hoje constitui o paradigma hegemônico quando das considerações epistemológicas, carece ser problematizado e desconstruído.

3. DA CRÍTICA À DESESTABILIZAÇÃO: CAMINHOS EPISTEMOLÓGICOS E UM CONVITE À PROBLEMATIZAÇÃO DA POSIÇÃO ISOLADA DO DIREITO

Partindo desse pressuposto da existência de um paradigma tecnicista que permeia a lógica científica e prática do direito, vemos que a discussão acerca de seus rumos ainda é

bastante necessária e atual. Embora, novamente, não haja enunciados claros acerca da difusão do conceito e dos modos de pureza na seara discutida, é nítida a assimilação e presença de suas ressonâncias, por meio de um sistema de replicação – tal como apresentado por Thomas Kuhn (2013, p. 54-55) – que é muitas vezes recebido como a estabilidade da ciência ou, em uma fala mais simplista, “da forma que as coisas sempre foram”.

Tal lógica deságua em seu potencial engessamento, na perda de sua ponta afiada (que a permite estar sempre atenta às mudanças sociais e lhes oferecer reações) e de seu poder de abstração (BARCHELARD, 1999, p.19), transmutando-a em uma ciência hermética, em oposição à aplicada.

A respeito disso, cabe comentar sobre como essas replicações, conscientes ou inconscientes, preservam também estruturas criadas no âmbito jurídico. O isolamento e a criação de um microcosmo – termo que tem-se utilizado desde o começo desse diálogo em face da visão parcelarizada que se tem do direito em relação às demais ciências – expressam-se na forma de debates inacessíveis, com a utilização das mais refinadas palavras e construções sintáticas (momento em que me incluo no problema e o faço de forma quase autocrítica), bem como na manutenção das estruturas de poder que sustentam as hierarquias institucionalizadas e suas divisões semelhantes a castas, como podemos adaptar a partir do pensamento de Bourdieu (2004).

Tais situações, apreendidas da maneira que são como “postas e imutáveis”, garantem a perpetuação das formas (e das problemáticas) sem que sobre elas se tracem reflexões críticas. Assim, utilizando termos jurídicos, é necessário trazer a própria ciência e sua proposta ao banco dos réus para analisarmos criticamente e debater seus rumos, apropriando-nos de nossa condição de agentes, de seus operários, os quais, a partir de suas ações ou alimentam um paradigma posto ou somam esforços a um coro crítico que pressiona mudança.

Acerca disso, é necessário dizer que a interação com as demais ciências não é o antídoto para toda a dor dentro da prática e do ensino jurídico, mas tão somente um dos muitos aspectos que necessita ser tensionado nesse campo, como o elitismo, por exemplo, o que poderá ser discutido em outra oportunidade.

Face ao que já foi exposto e considerando os esforços teóricos contrários, reforça-se que a pureza e suas ressonâncias constituem o padrão dominante na busca por uma delimitação epistemológica do direito. É fato também que são elas recebidas enquanto questões atemporais, postas e profundamente arraigadas (somos técnicos porque assim somos e sempre seremos), daí decorrem tanto a dificuldade de contestar – uma vez que são atravessadas diferentes questões atinentes à educação e ao próprio fazer no direito – bem como a necessidade de fazê-lo, a fim

de, ao menos, externar as críticas ao sistema e buscar fomentar maiores diálogos entre as ciências (BACHELARD, 1999, p.52).

Reatar o nó górdio entre o direito e as demais ciências sociais é necessário. Para tanto, é preciso rever as bases do que fazemos e compreender a necessidade de mudanças. Nesse sentido, resgato um fragmento da seminal obra de Bruno Latour *Jamais fomos modernos* (2019):

Qualquer que seja a etiqueta, a questão é sempre de reatar o nó górdio atravessando, tantas vezes quantas forem necessárias, o corte que separa os conhecimentos exatos e o exercício do poder, digamos a natureza e a cultura. Nós mesmos somos híbridos, instalados precariamente no interior das instituições científicas, meio engenheiros, meio filósofos, um terço instruídos sem que o desejássemos; optamos por descrever os imbróglios onde quer que eles nos levam. (...) No entanto, estes trabalhos continuam sendo incompreensíveis porque são recortados em três de acordo com as categorias usuais dos críticos. Ou dizem respeito à natureza, à política, ou ao discurso (LATOURE, 2019, p.11-12).

Sobre a última frase da citação, creio que algumas considerações sejam necessárias. No cotidiano jurídico, tratamos diariamente dos problemas das leis (muitas vezes, compreendendo-as como um universo apartado), vemos os casos reais que chegam a nossos escritórios ou repartições públicas relatando aquilo que está acontecendo na sociedade, assistimos às guinadas e efervescências políticas e as recebemos de forma positiva ou negativa. Tratamos disso tudo, no entanto, em suas respectivas caixas: as leis são as leis, a sociedade é um corpo à parte e a política... bem, algo muito distante.

A questão é que, sobretudo na contemporaneidade, tratar tais esferas como universos estanques é um grande equívoco e, por isso, ao longo desse trabalho traçamos diversas críticas à posição isolada do direito, em face, sobretudo, do nítido caráter híbrido da ciência nos dias de hoje, que tanto dialoga recebendo informações e influências, quanto influencia comportamentos e, de certa maneira, dita certos procedimentos como aceitáveis ou não (LATOURE, 2019, p.11-12).

Somos ainda encerrados em uma ótica que se traduz desde pequenas ações, imperceptíveis, às grandes estruturas que sustentam privilégios. Essa blindagem ocasionada pelo fenômeno da pureza ressoa em diversos âmbitos, sobretudo no que tange à impossibilidade de autocrítica (KUHN, 2013, p.34) e recai diretamente na sustentação do paradigma.

Ao nos utilizarmos de linguagem um tanto quanto filosófica, pode parecer um fenômeno observado de uma forma muito abstrata, porém, voltemos nosso olhar ao descompasso observado entre nosso ordenamento jurídico (considerando aqui um grande complexo de normas, sendo elas advindas da Constituição Federal e abaixo dela) e as efervescências sociais

dos últimos cinco anos, por exemplo: em que grau podemos considerar que, de fato, o direito está acompanhando a sociedade em sua marcha temporal? E em relação às questões políticas?

Vejamos, por exemplo, as decisões tardias que são prolatadas. Como no caso do julgamento pelo Supremo Tribunal Federal do Mandado de Injunção (ação constitucional que visa requerer tutela judicial para suprir uma lacuna na lei em um caso concreto) nº4733 e da Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão (mecanismo constitucional utilizado para requerer tutela judicial em um direito abstrato) nº26 que “equiparou” a prática da homotransfobia ao crime de racismo (lei 7.716/1989) (STF, 2021), mesmo tendo o Brasil historicamente vivenciado episódios bárbaros de discriminação e crimes de ódio, como o brutal assassinato da travesti Dandara dos Santos em 2017 (UFMG, 2021), e sido um país historicamente hostil para pessoas LGBTQIAP+, com registros de um assassinato de pessoas da sigla a cada 32 horas em 2022, de acordo com o Dossiê publicado pelo Observatório de Mortes e Violências contra LGBTI+ (2023).

É um recorte em meio a um extenso mosaico, mas questiono a partir dele: parece estar a ciência do direito afinada ao que está acontecendo na sociedade ou estamos bastante engendrados em nossos debates próprios, acerca se, por exemplo, devemos nós, advogados sermos chamados de doutores ou não com base em uma lei da época imperial? Com base no exemplo trazido, como o direito está sendo atravessado pelos debates de gênero e sexualidade travados no seio da sociologia e antropologia?

A pureza e o conservadorismo – que considero mais um de seus aspectos – atuam de mãos dadas para um fechamento (confortável) de uma ciência, mesmo que isso tolha toda a sua vertente social e a ponha em uma situação de insuficiência e crise ante as demandas contemporâneas.

Voltando o olhar para o jurista, vemos que a posição do direito enquanto super segmentado cria um operador meramente técnico, especialista em leis e códigos, mas ignorante às questões que permeiam a sociedade e a própria aplicação das normas na prática, por meio de uma percepção acrítica do campo científico (SANTOS, 2008, p.74). Em outras palavras, podemos visualizar a problemática em relação ao filtro daquilo que “realmente importa” e os demais debates, muitas vezes reduzidos à infeliz mácula de balbúrdia, em relação aos diálogos realizados nas universidades e a este próprio trabalho, por exemplo.

É possível superar o unidimensionalismo – termo aqui utilizado para ilustrar a posição do direito em um cosmo fechado em si mesmo – por meio de um diálogo integrativo e crítico, considerando a complexidade de conhecimentos que existe, na qual as ciências enriquecem-se entre si e crescem mutuamente com a superação das barreiras herméticas criadas pelos modelos

epistemológicos clássicos (SANTOS, 2008). Nesse diapasão, interessante resgatar as considerações de Edgar Morin (2003), no seio de teoria da complexidade:

A complexidade não é a complicação. Aquilo que é complicado pode reduzir-se a um princípio simples como uma meada enredada ou em nó de marinheiro (...) o simples não passa dum momento arbitrário de abstração arrancado às complexidades dum instrumento de manipulação laminando uma complexidade. A gênese é complexa. A partícula é hipercomplexa. A organização é complexa. (...) A complexidade emerge, conforme dissemos, como obscurecimento, desordem, incerteza, antinomia. (...) Quer dizer, ao mesmo tempo, que a desordem, o obscurecimento, a incerteza, a antinomia, fecundam um novo tipo de compreensão e de explicação, o do pensamento complexo. Como vimos, o pensamento complexo forja-se e desenvolve-se no próprio movimento em que um novo saber da organização e uma nova organização do saber se alimentam um do outro (MORIN, 2003, p. 344)

É justamente no ponto do simplismo que reside nossa crítica: a existência de um campo autônomo e bem delimitado na seara das ciências é possível sem que haja um isolamento em seus próprios métodos, uma assunção de sua extensão como a única possível que recai no seu fechamento em si mesma.

Por isso, faz-se um convite à desestabilização do modelo ultrapassado que permeia nossas práticas e é costurado pelo ultraformalismo. Tal giro só é possível a partir de uma visão lúcida que rompa com o conhecimento primeiro e as teorias semieruditas sobre o campo, que traduzem apenas uma de suas visões e não sua integralidade (BOURDIEU, 2003, p.43). De forma um tanto ousada, pode ser esse um dos passos para uma jornada de possível “deselitização” do direito e de introdução de maior sensibilidade a essa ciência, que, embora social, apresenta-se de forma fria e impessoal, atenta aos rigores da lei e a nada mais.

A esse respeito, interessante considerar como proposta que abarca a discussão de complexidade e de reaproximação do direito das demais ciências sociais a interdisciplinaridade, a qual fomentaria um aprendizado (e posterior prática) de maneira ampla e contextualizada, possibilitando uma visão mais complexa do direito em si e do direito nos multiversos das ciências (BEZERRA; TAVARES, 2006, p.274).

Em relação ao estudo interdisciplinar, vê-se com bons olhos a propostas da conjugação de mais de uma fonte de saber para a produção de um novo conhecimento (FRANÇA; SILVA, 2022, p.609), vez que, de certo modo, cruzam-se as fronteiras impostas (e já repetidamente atacadas nesse diálogo) de um conhecimento hermético em seu próprio vértice interno.

Deslocar o centro de discussão para um outro espaço, mais aberto e com possibilidade de adições de argumentos das ciências afins é uma alternativa bastante tentadora para solidificar um conhecimento mais amplo, transcendendo as fronteiras do campo já estabelecido, por meio

de uma interpenetração epistemológica e desconstrução do paradigma científico clássico (FRANÇA; SILVA, 2022, p.606; SANTOS,2008).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visualizar o direito tal como ele está hoje no mosaico das ciências sociais é uma tarefa que requer um certo esforço cognitivo, vez que tal microcosmo apresenta-se como uma zona à parte do conhecimento, pura e autossuficiente. A postura de norma pela norma enquanto um modo clássico no ideal paradigma da pureza pode ser, de fato, um modelo que funcione em teoria, uma vez que as discussões seriam estritamente técnica e jurídicas.

Quando visualizamos, no entanto, os fenômenos e anseios sociais cada vez mais complexos e atravessados por diversos fatores, observa-se que a visão unidimensional proporcionada pelo isolamento epistemológico do direito não mais responde aos desafios da contemporaneidade – ou, de fato, nunca o fez, tendo fornecido apenas “soluções” setorizadas e maquiadas pelo bom uso de uma linguagem jurídica salpicada de expressões em latim e posicionamentos anacrônicos.

Há um grande descompasso entre o direito e as demais ciências, o que acaba ressonando em diversos aspectos da prática e do ensino jurídico, como, por exemplo, o aparente descolamento da realidade experimentado nos julgados, nos quais há decisões que não estão afinadas com os processos sociais que vivenciamos. Como discutido, muito disso pode ser encarado enquanto um dos produtos da ótica de isolamento que foi sedimentada a partir de uma ideia de pureza científica.

Enquanto esse for o modelo hegemônico, ainda assistiremos com algum espanto “inovações” jurídicas que já nascem atrasadas, como o reconhecimento da invalidade do uso da tese defensiva de legítima defesa da honra nos julgamentos de feminicídio apenas em 2023 pelo Supremo Tribunal Federal, embora tenha sido pauta dos movimentos sociais em prol dos direitos das mulheres por anos.

Provavelmente, isolado em uma vidraria química e submetido à CNTP, é natural que o direito perca seu tato, sua ponta afiada ou sua capacidade de seguir o trem da história. Esse descolamento, enfrentado pelas obras mencionadas ao longo dessa reflexão, carece ser revisto a fim de que o próprio campo jurídico seja beneficiado por um diálogo com as demais ciências e que seja possível restaurar as pontes entre a ciência e seu viés social, o que fica tão restrito pelo autoengendramento epistemológico atual.

Essa proposta é sedutora, mas como efetivá-la? Essa é uma questão de grande importância (diria que nevrálgica para a promoção da crise do modelo jurídico clássico), sobre

a qual nos debruçaremos com mais profundidade em uma oportunidade futura. Por ora, ressaltamos (novamente) o papel da interdisciplinaridade enquanto proposta viável para o fomento de um diálogo que esteja em maior conformidade com os desafios modernos, reatando alguns nós dissolvidos historicamente por uma ótica isolada.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A Formação do Espírito Científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. Tradução de Estela dos Santos Abreu.

BEZERRA, Gilvanete Correa; TAVARES, Everkley Magno Freire. INTERDISCIPLINARIDADE: uma concepção emergente no ensino superior do direito. **Direito e Liberdade**, Mossoró, v. 3, n. 2, p. 269-280, set. 2006. Disponível em: http://ww2.esmarn.tjrn.jus.br/revistas/index.php/revista_direito_e_liberdade/article/view/277/315. Acesso em: 10 maio 2023.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Unesp, 2004. Tradução de Denice Barbara Catani.

DINIZ, Maria Helena. **Compêndio de Introdução à Ciência do Direito**. 28. ed. São Paulo: Saraiva Jur, 2023.

FERRAZ JUNIOR, Tércio Sampaio. **Introdução ao Estudo do Direito**: técnica, decisão e dominação. 12. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

KELSEN, Hans. **Teoria pura do direito**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Tradução de João Baptista Machado.

KHUN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 12. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira.

LAFER, Celso. **A reconstrução dos direitos humanos**: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2020.

MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972. Tradução de Waltensir Dutra.

MORIN, Edgar. **O método**: a natureza da natureza. 2. ed. Lisboa: Publicações Europa-América, 2003.

NADER, Paulo. **Introdução ao Estudo do Direito**. 40. ed. São Paulo: Forense, 2018.

OBSERVATÓRIO DE MORTES E VIOLÊNCIAS LGBTI BRASIL. <https://observatoriomorteseviolenciaslgbtibrasil.org/dossie/mortes-lgbt-2022/#:~:text=Dossi%C3%AA%20denuncia%20273%20mortes%20e%20viol%C3%Aancia%20de%20pessoas%20LGBT%20em%202022,-maio%208%2C%202023&text=O%20Dossi%C3%AA%20de%20Mortes%20e,suic%C3%AAdios%20e%2015%20outras%20causas.2023.> Disponível em: <https://observatoriomorteseviolenciaslgbtibrasil.org/dossie/mortes-lgbt-2022/#:~:text=Dossi%C3%AA%20denuncia%20273%20mortes%20e%20viol%C3%Aancia%20de%20pessoas%20LGBT%20em%202022,->

maio%208%2C%202023&text=O%20Dossi%3%AA%20de%20Mortes%20e,suic%3%A
Ddios%20e%2015%20outras%20causas.. Acesso em: 15 maio 2023.

REALE, Miguel. **Lições preliminares de direito**. 27. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

ROZANI UCHOA SILVA; SIMONE FELINTO FRANÇA. EPISTEMOLOGIA INTERDISCIPLINAR NA CIÊNCIA JURÍDICA. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, [S. l.], v. 8, n. 26, 2022. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/3980>. Acesso em: 12 ago. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

UFMG. Livro “O Casulo Dandara” narra a história de Dandara dos Santos. 2021. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/livro-o-casulo-dandara-narra-a-historia-de-dandara-dos-santos>. Acesso em: 15 maio 2023.

REFLEXÕES SOBRE O MITO DA CAVERNA, MEDITAÇÕES E A REALIDADE DE MATRIX

Mileena Costa Marques
Graduanda em Ciências Sociais/UFMA
mileenamarques12@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão

Francisco Roberto Cantanhede Brito
Graduando em Ciência da Computação/UFMA
franciscobrito0524@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão

Jonathan Moreira Machado
Graduando em Ciências Sociais/UFMA
jonathanmachadoblues@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão

Flávio Luiz de Castro Freitas
Pós-doutorado em filosofia/UFSCar
flavio.luiz@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: O presente trabalho propõe-se em compreender os pontos filosóficos ocidentais fundamentados em uma obra cinematográfica. Doravante, o atual trabalho discutirá de que maneira a verdade retira o sujeito de sua ignorância escravista a partir do filme “Matrix” das autoras e diretoras estadunidenses Lana e Lilly Wachowski, lançado no Brasil em 21 de maio de 1999. Recorreremos nesta produção à pesquisa qualitativa de cunho exploratório, utilizando-se do estudo bibliográfico dos autores Platão e René Descartes e suas obras respectivas: A República e Meditações Metafísicas. A compreensão dos aspectos resultantes do filme será trabalhada sobre o ponto de vista dos autores citados anteriormente. O trabalho visa abordar os aspectos do diálogo platônico em A República ao destacar a alegoria da caverna, correlacionando ao exercício da dúvida metódica presente em Meditações Metafísicas ao tratar da subjetividade das percepções sensoriais, dos argumentos do sonho e do gênio maligno e, finalmente, da evidência de uma certeza. Dessa forma, os processos de realização deste trabalho foi a leitura dos textos, discussão acerca da obra selecionada, bem como as percepções apreendidas durante esse processo. Apresentar através de um filme, apontamentos sobre como a figura do indivíduo começa a questionar, na procura pela verdade, sendo essa uma fonte de autonomia, ou seja, autossuficiência para interagir e influenciar, com o intuito de modificar de forma positiva o mundo ao redor. Logo, exercer a sua emancipação enquanto cidadão.

Palavras-chave: René Descartes; Platão; Conhecimento; Matrix.

1. INTRODUÇÃO

A produção deste trabalho é proveniente de uma atividade desenvolvida na disciplina de filosofia no primeiro ano do curso de Ciências Sociais da UFMA. O objetivo desta disciplina visa trabalhar a filosofia, partindo da ideia de que esta pode ser também explicada como uma ação especulativa para ir atrás do que constitui ou sustenta uma ideia afirmativa, entendendo o que são as atitudes geradas por forças externas que retiram o indivíduo de seu lugar comum e o

orienta a prosseguir na busca por uma verdade diante de uma dada situação ao procurar o que há de comum em abordagens distintas. Como componente alternativo do critério de avaliação da disciplina foi proposto à turma participar do XVII Encontro Humanístico da UFMA (2023), a partir da realização de resumos e submissão de trabalhos. O material proposto pela autora, que nutre uma conexão pelo gênero de ficção científica, apoiada pelos coautores e pelo orientador, foi a análise do filme: “Matrix”, escrito e dirigido pelas irmãs estadunidenses Lana e Lili Wachowski (1999). A história desenvolvida no filme, com um olhar atento e pensativo sobre a realidade, permite explorar algumas características do diálogo platônico e do método cartesiano.

1.1 A trama

A história apresentada retrata a vida de Thomas Anderson, um jovem programador que fora de seu trabalho e da vida cotidiana atua como o hacker Neo. Em uma noite, ele acorda e depara-se com uma mensagem na tela de seu computador afirmando que a Matrix o achou, e que ele deve seguir o coelho branco. No exato momento da recepção da mensagem, alguns indivíduos batem na porta de sua casa e convidam para ir à uma festa. Inicialmente o jovem torna-se receoso para ir à festa, mas durante a conversa observou que uma daquelas pessoas do grupo possuía uma tatuagem no formato de um coelho branco. Abismado com aquilo, resolve acompanhá-los.

Durante a festa, Anderson conhece uma mulher com o nome de Trinity, a qual alerta que ele está correndo perigo, sabe o porquê de suas constantes noites de insônia e que está à procura de Morpheus, o homem que é considerado dentre várias autoridades no enredo como a pessoa mais perigosa do mundo.

Um tempo depois, Thomas encontra Trinity em um carro, que retira o dispositivo de monitoramento que estava alojado em sua barriga e leva-o até um hotel, onde acaba conhecendo pessoalmente Morpheus, seu futuro mentor. Em uma conversa, o homem oferece duas pílulas para o programador: a pílula azul oferece a oportunidade de continuar vivendo na realidade em que estava, já a vermelha garante o caminho para conhecer a verdade por trás daquele mundo. Posteriormente, o protagonista escolhe a pílula vermelha e é levado até uma sala com vários aparatos tecnológicos, até que começa a ter todo o seu corpo consumido por um líquido transparente. Ele desperta e depara-se com milhares de placentas artificiais a sua volta, contendo humanos em vários estágios de desenvolvimento situados na mesma condição em que estava, conectado a vários cabos por todo o corpo e envolto em um líquido viscoso.

Após ver a situação em que a humanidade coabita, Thomas é resgatado pela Nabucodonosor, uma enorme nave espacial, onde reencontra Morpheus, Trinity e outros integrantes da rebelião, e tendo que passar por um processo até conseguir utilizar seu corpo pela primeira vez e acostumar-se às novas condições reais de vivência.

Morpheus relata que no início do século XXI, a humanidade entrou em colapso após uma guerra contra sua própria criação: a IA (Inteligência artificial), que dominou o mundo e utilizou como principal forma de subsistência a energia bioelétrica produzida pelo corpo dos seres humanos, os quais são submetidos a viverem aprisionados e em uma simulação neuro interativa chamada “Matrix”, simulando um mundo datado no ano de 1999 em suas mentes. A humanidade que restou e escapou agora vive em uma cidade subterrânea chamada Zion, lutando contra as “sentinelas”, máquinas que cuidam e protegem o sistema operacional que aprisiona os seres humanos. Inicialmente, Thomas recusa-se a acreditar no que é dito por Morpheus, mas acaba aceitando a verdade e torna-se um dos integrantes da rebelião.

Dias se passam e Neo aprende diversas técnicas de lutas por meio de um conjunto de dados que são mandados por um cabo plugado diretamente ao seu cérebro, possibilitando o compartilhamento de qualquer informação e permitindo que qualquer pessoa acesse a Matrix. Ele entra em um programa artificial criado pela rebelião para treinar e aprender sobre a simulação com a ajuda de Morpheus, que também esclarece que são capazes de burlar as leis da física dentro da falsa realidade, adquirindo habilidades surpreendentes. Mas mesmo possuindo poderes, caso morra dentro da simulação da Inteligência Artificial, o seu corpo real falece junto de sua mente.

Morpheus esclarece que Neo deve retornar à imitação das máquinas para conhecer o oráculo, um programa criado que se rebelou contra a sua programação, fazendo previsões sobre os futuros acontecimentos e perigos que estão por vir como forma de auxílio aos humanos que clamam por sua ajuda. Seu mentor acredita que ele seja o “escolhido”, a pessoa que salvará a humanidade e derrotará as máquinas, porém precisa confirmar esse fato. O oráculo afirma que Neo possui o dom, mas que esse está à espera de algo e quem sabe em sua próxima vida poderia agir efetivamente como o escolhido.

Após levar o novo tripulante até o oráculo e ter uma missão aparentemente má sucedida, a rebelião tenta retornar ao mundo real. Porém Cypher, um dos integrantes, acaba traíndo a equipe, revelando a localização do grupo aos agentes da simulação integrativa. Mesmo habitando em um mundo devastado pela guerra dos humanos contra as máquinas, todos da rebelião escolheram viver naquela realidade sobrevivendo com comida escassa e precária ao invés de um cenário ilusório. Mas o homem absteve-se desse pensamento por sentir-se

insatisfeito com a situação em que vivia, então colaborou com os agentes em troca de uma vida confortável na Matrix.

Na tentativa de fugir, Morpheus acaba sendo sequestrado pelos agentes que estão tentando tirar informações a fim de descobrir a localização de Zion, para assim destruir o restante da população existente que escapou. Após o resgate de Morpheus, Neo é encurralado pelos agentes que acabam o matando. No entanto, com a sua mente ainda dentro da Matrix, ele ressurgue totalmente ileso. Ao ver aquela situação, Morpheus afirma que de fato Neo era o escolhido. Sua próxima vida, como havia dito o oráculo, representava o seu renascimento após ser morto pelos agentes. Assim, detendo poderes extraordinários, promete libertar a humanidade, destruindo as máquinas e a realidade artificial (THE Matrix, 1999).

2. DESENVOLVIMENTO

Tendo por base o que foi exposto acima, tratarei a compreensão das particularidades encontrada no filme com base teórica de Marcondes (2000) utilizando-se do estudo bibliográfico dos autores Platão e René Descartes e suas obras respectivas: A República e Meditações Metafísicas.

Em sua obra “A República”, o filósofo grego Platão procura expor suas doutrinas fazendo o uso de representações figurativas retóricas durante o texto. O objetivo da obra é elaborar uma forma ideal de cidade (que seria justa), diferente da Atenas de sua época que se encontrava decadente e corrupta. O personagem Sócrates é o responsável por apresentar ao interlocutor as alegorias, sendo o porta-voz do diálogo platônico. Aqui será levada em consideração a Alegoria da Caverna, servindo para elucidar o processo da evolução do pensamento aprisionado até a sua libertação, mediante a descoberta do que estava fora de seu alcance: a verdade e o conhecimento. Apresentando assim, o caminho pelo qual o indivíduo se distancia do mundo e do senso comum na procura da verdade, emancipando-se enquanto cidadão.

O aprisionado percorre este percurso para tornar-se um filósofo, tendo que regressar a caverna para cumprir a tarefa política e educacional de indicar a trajetória a seus antigos companheiros ainda acorrentados.

Sócrates inicia um diálogo com Glaucon, propondo um exercício de imaginação: o filósofo idealiza os homens que desde pequenos são moradores de uma caverna, acorrentados pelas pernas e pescoços sem poder desviar a atenção para o que está à frente e sem qualquer possibilidade de saber como é fora de sua morada cavernosa. Há uma abertura pela qual a luz adentra no ambiente. No alto tem-se uma fogueira que queima por trás deles e entre os aprisionados e o fogo há uma rampa com um caminho cortado por um muro. Acima do muro,

viajantes movimentavam-se, alguns dialogam e outros seguem em silêncio, carregando objetos de toda espécie e tamanho. A fogueira fazia uma projeção dos artefatos e os prisioneiros unicamente veriam as formas projetadas e as sombras, sem conhecer o que realmente eram, além de associarem as vozes que passavam as projeções na parede. Habitados a enxergar somente essas sombras, que não passam de uma percepção visual que não coincide com a realidade, a qual não podem contemplar sem bloqueios, acreditam que o que observam é a nítida realidade.

Em sequência, um desses homens é liberto de suas correntes, este estaria obrigado a levantar-se pela primeira vez, a mexer sua cabeça e andar para a direção da luz e consequentemente sofreria nesse processo não estando acostumado. Não seria capaz em primeiro momento de distinguir as sombras dos objetos até que lhe mostrassem os objetos reais, o levando a acreditar que agora está mais próximo da realidade. No caso de o forçarem a sair da caverna e fazê-lo ver a luz do Sol que irradia com muita intensidade em seus olhos não adaptados, não poderia enxergar os objetos.

Primeiro é preciso que se habitue com a visão do real: a luz das estrelas e da Lua na noite. Depois a imagem refletida nas águas calmas e em seguida veria facilmente os objetos. Até que pudesse efetivamente enxergar a fonte de toda luminosidade: o Sol. Nesse momento, esse antigo prisioneiro tem a ideia de retornar a sua primeira morada e compartilhar com os outros, todas essas descobertas. Teria novamente a penumbra ofuscando sua visão e os outros aprisionados não lhe dariam credibilidade, alegando que este teria perdido a vista das coisas e que não valeria subir até o alto, levando a crer que se tornariam violentos e poderiam matá-lo se o antigo acorrentado tentasse forçar a situação.

Sócrates encerra o diálogo explicando que a subida e a vista do que há no alto se trata da ascensão da alma até o plano inteligível e que no mundo concreto aparece a ideia do bem, que gera a luz. É preciso contemplar essa luminosidade na intenção de comportar-se como um filósofo nas esferas da vida pública e privada.

Destaca-se a figura do protagonista que sempre se sentiu estranho e esteve à procura de algo oculto. Depois de tomar a pílula vermelha, desperta da ilusão que vivia, tal como o prisioneiro sendo deslocado da caverna, e retira os fios limitadores conectados a seu corpo, que se assemelhavam as correntes. Após ter saído da conexão com o programa, passa por muito sofrimento até que seu corpo e seu psicológico se acostumassem com a reconstrução da nova e verdadeira realidade. Seus olhos ardiam, já que aquela era a primeira vez que os havia usado para enxergar, da mesma forma que o aprisionado contemplou a luz pela primeira vez e nada pôde ver até que se acostumassem. Enfrentou angústias e frustrações no processo da descoberta.

Posteriormente, o protagonista é resgatado. Morpheus explica os eventos que culminaram até aquela situação em que se encontrava a humanidade, mas Neo recusa-se a acreditar no que é dito. Esse era o mundo fora da Matrix: de difícil adaptação e desagradável. Percebendo o mundo como era ao seu redor, e as milhares de pessoas aprisionadas como ele esteve. Encontrou-se em um mundo desolado, diferente do antigo prisioneiro na alegoria que contemplou o belo. Ainda que o desconhecimento seja convidativo e confortável, acabou aceitando a verdade, percebendo que essa o havia libertado de sua escravidão do mundo falso.

Morpheus convence Neo a retornar à Matrix, pois acredita que ele seja o "escolhido", o responsável por resgatar as outras pessoas presas naquela realidade artificial e robótica, bem como os acorrentados morando na caverna. Ou seja, assim como o aprisionado que se acostumou com a luz e perdeu o ofuscamento da visão, o protagonista resolve retornar para derrotar as máquinas e livrar a todos daquela escravidão, pois demonstrou ter a habilidade crucial, o conhecimento. O personagem recusa-se em acreditar na ideia de estar destinado, não aceitando a possibilidade de não comandar sua própria vida. Também passou por provas, duvidou de sua capacidade ao debater com o Oráculo, mas tomou a sábia decisão de agir partindo do conhecimento que já tinha.

Por outro lado, Cypher representa a parcela dos prisioneiros que não estavam prontos e não souberam receber e lidar com o conhecimento e que preferiam assassinar aquele que fora libertado. Encontrou dificuldade em continuar com a missão de livrar a outros, pois enquanto no programa de software a sua vida era prazerosa e nada lhe faltava, fora dela tudo se tornava difícil e ruim. Sentiu-se enganado e revoltou-se. Por isso pode-se compreender o que levou este personagem a trair a sua equipe para se juntar às máquinas: a simulação que é a Matrix parece melhor e mais familiar que a realidade evidente. No entanto, esta não se configura como a melhor alternativa para o indivíduo, que busca a sabedoria, tomar, uma vez que perpetuaria a ignorância e a escravidão da mente e do corpo: tudo que as máquinas desejavam manter para sempre.

O protagonista apresenta o comportamento do filósofo pois encontrou-se com a verdade, o conhecimento e teve sua emancipação da realidade artificial, regressando a esta com o intuito de libertar a outros. Representando a figura do cidadão que pretende agir com sabedoria nos assuntos particulares e públicos, aquele que ultrapassa a ignorância, retornando para cumprir seu papel político e instrutivo para emancipar as pessoas.

Descartes, em sua obra *Meditações Metafísicas*, trabalha o início do processo da dúvida metódica a partir da ideia de questionar as crenças e concepções que fundamentavam suas opiniões. Se os princípios eram duvidosos, falsos e incertos, as explicações não seriam

sustentadas, bem como o arcabouço de um prédio que estaria prestes a desmoronar. Inicia uma objeção ao pensamento de que as percepções sensoriais poderiam ser consideradas uma fonte inabalável de conhecimento. Ele argumenta que o conhecimento perpassado pelos órgãos dos sentidos não é de todo confiável, pois os sentidos também são enganosos. Trata-se do argumento do erro dos sentidos, a captação sensorial não se caracteriza como uma fonte inteiramente segura. No filme, os aprisionados na Matrix não podem confiar em seus próprios sentidos, pois todos são falsos, uma imitação artificial de seus corpos biológicos. No entanto, na condição de escravidão, esses indivíduos não possuem essa noção.

Posteriormente, o filósofo francês alega que há dificuldade em continuar duvidando dos sentidos no que se refere a realidade concreta e tangível a sua volta. É evidente que temos um corpo e agimos sobre o mundo ao nosso redor. Descartes então considera a suposição de estar sonhando, o que poderia abalar a sua certeza tangível sobre a realidade. Nesse sentido, ele afirma que:

“Mas, ainda que os sentidos nos enganem as vezes, no que se refere as coisas pouco sensíveis e muito distantes, encontramos talvez muitas outras, das quais não se pode razoavelmente duvidar, embora as conhecêssemos por intermédio deles: por exemplo, que eu esteja aqui, sentado junto ao fogo, vestido com um chambre, tendo este papel entre as mãos e outras coisas desta natureza[...] Quantas vezes ocorreu-me sonhar, durante a noite, que estava neste lugar, que estava vestido, que estava junto ao fogo, embora estivesse inteiramente nu dentro de meu leito?[...]” (MARCONDES, 2000, p. 75)

Destaca-se que a humanidade na obra audiovisual, apenas enxerga o que as máquinas produziram, vivendo em um sonho compartilhado, o que torna mais complicado acordar dessa ilusão que pensam estar vivendo.

Descartes volta para as suas formulações em busca do que poderia ir contra a ideia da sua realidade se passar por uma ilusão onírica. Para pôr tudo em dúvida, formula uma hipótese para não se deixar levar a aceitar qualquer afirmação como verdadeira. Assim, tem-se o argumento do gênio maligno: um ser que não seria tão bom quanto o Deus dos cristãos, porém seria muito poderoso e cheio de estratégias para levar o indivíduo a enganar-se a respeito de tudo, podendo ser encontrado também na forma de uma pessoa ou uma ideia. Dito isso, na obra cinematográfica, esse argumento toma a forma concreta das máquinas controladas por uma Inteligência Artificial, que tem o mundo sob seu comando e, precisando da energia vital dos seres humanos, pôs a humanidade em uma simulação integrada e repetitiva do ano de 1999. Dessa forma, enganando a todos. Enquanto pensam estar vivendo suas vidas, porém, o que efetivamente acontece é que estão servindo como uma fonte perpétua de energia para as máquinas.

O filósofo francês pondera e percebe que na condição de estar sendo enganado, deveria ele ser uma coisa, uma vez que se há dúvida deve haver um ser pensante. Tal figura enganadora seria incapaz de persuadi-lo quanto a sua existência enquanto um indivíduo pensativo. O filósofo compreende que o pensamento duvidoso é o que lhe resta e que isto não se pode colocar em questionamento, pois indagar implica em pensar. Ele chega à conclusão de que se ele questiona, então a sua existência no plano do pensamento não se pode pôr em dúvida. Logo, vem a frase do filósofo francês que marca a descoberta de sua primeira certeza: “Questiono, portanto, existo” do latim cogito ergo sum.

É possível relacionar ao filme já que o personagem principal tem sua mente separada de seu corpo quando está dentro da Matrix segundo Moresco (2013), mas no mundo real seu corpo e mente estão unidos, sendo livre para idealizar e até encontrar maneiras de moldar a programação da simulação. A esperança de salvar a humanidade não está perdida enquanto o pensamento for ilimitado.

2.1 Discussão

Na obra cinematográfica Matrix, há uma realidade artificial e fabricada, uma falsa sociedade que imita e cobre a realidade, na qual a humanidade vive como escrava dos robôs que a recriaram. Thomas Anderson, o protagonista conhecido como Neo, vê-se deslocado dentro desse contexto, buscando uma resposta para tal questão, mas sem aceitar qualquer afirmação como verdadeira. A dúvida o impulsiona nesse caminho para encontrar a verdade.

O encontro com a verdade pode não ser agradável à princípio porque ela pode ser bem dura, diferentemente da ignorância que é mais sedutora. Todavia, o que é efetivo e real é responsável por libertar os indivíduos de sua condição de escravos. Os mesmos sujeitos só percebem e repudiam essa condição após sua emancipação, tão agradecidos pelo conhecimento que receberam que decidem impactar de maneira positiva a vida de outros ao seu redor. Por meio dela, recebem o que é preciso para participar, questionar e melhorar o mundo a sua volta. Neo, que desde o início da trama está a buscar algo oculto, a verdade, tocado pelo conhecimento que antes não tinha, é retirado de seu lugar comum para agir em prol de uma boa causa e influenciar outros. Assim, o personagem principal da trama tem sua vida transformada, passando de um indivíduo inconsciente ou aprisionado para alguém com o poder para derrotar a Inteligência Artificial. Diferente do personagem Cypher que preferiu se agarrar à falsa sensação de segurança. Ainda que o protagonista ponderasse sua própria capacidade, acessou seu verdadeiro potencial ao agir através do conhecimento que já possuía. Expressando seu idealismo recorrendo ao recurso da alegoria, Platão afirma que o verdadeiro conhecimento é

aquele acessado por meio do plano das ideias e que o mundo em que habitamos configura-se como formas imperfeitas das ideias e conceitos presentes nesse plano.

É possível perceber que as máquinas criadoras daquela realidade representam a figura do gênio maligno, um ser enganador e muito poderoso, responsável por manter a humanidade existindo para tirar proveito de sua energia vital. Na verdade, tudo o que as pessoas pensam estar vivendo efetivamente não passa de um sonho compartilhado, por isso, não poderiam acreditar em sua captação sensorial. No entanto, assim como Descartes, a única certeza que tanto os libertos quanto os prisioneiros poderiam ter, seria de que sua existência era real enquanto seres pensantes e donos da própria imaginação.

Pode-se notar que Descartes chega à conclusão de que o seu pensamento é real, mediante suas meditações, a sua única certeza é que ele existe enquanto um ser que duvida.

3. CONCLUSÃO

A obra cinematográfica, através de sua narrativa e imagens impactantes, oferece uma abordagem acessível e visualmente estimulante para os conceitos filosóficos abstratos, tornando-os mais tangíveis e estimulando uma reflexão crítica sobre nossa própria condição humana. Ao explorar os temas da realidade, ilusão, conhecimento, liberdade e a busca pela verdade, “Matrix” nos convida a refletir sobre a natureza de nossa própria existência e a questionar a realidade que nos cerca. Basicamente, o filme nos mostra como a busca pelo que é efetivo é fundamental para que o indivíduo se liberte da escravidão mental, adquirindo autonomia e emancipação como sujeito consciente e apto a interagir com o mundo de forma positiva. Esse processo representa uma metáfora poderosa sobre a importância do conhecimento e da reflexão na busca pela verdade e pela libertação pessoal. A filosofia, dentre muitos outros conceitos, pode despertar o desejo nas pessoas de sempre procurar a renovação das suas descobertas, estudando o que é responsável por estruturar conceitos, ideias e o que mobiliza matrizes de pensamentos ocidentais ou não ocidentais, dominantes ou não.

REFERÊNCIAS

MARCONDES, Danilo. **Textos Básicos de Filosofia: Dos pré-socráticos a Wittgenstein.** Terceira edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000, Moodle USP. Disponível em: <https://blog.fastformat.co/como-fazer-citacao-de-artigos-online-e-sites-da-internet/#:~:text=De%20acordo%20com%20a%20NBR,%2C%20volume%2C%20n%C3%BAmero%20ou%20fasc%C3%ADculo>. Acesso em: 21 jul. 2023.

"**MATRIX - Filme da semana**". Só Filosofia, 23 nov. Disponível em: <http://investigaçãofilosófica.blogspot.com/search/label/Postagens>. Acesso em: 04 jun. 2023.

MORESCO, Elizabete. **O Filme Matrix e a Teoria de Descartes**. “Café Filosófico”, Santa Catarina, 8 out. 2013. Disponível em: <http://betemoresco88.blogspot.com/2013/10/o-filme-matrix-e-teoria-de-descartes.html>. Acesso em: 12 jun. 2023.

THE Matrix. Direção: Lana e Lilly Wachowski. Sydney: Warner Bros. Pictures, 1999.
Disponível em: <https://youtu.be/UvqDq2RLZdY> . (136 min). Acesso em: 9 maio 2023.

UM PARADOXO ROUSSEAUNIANO: ANTÍDOTO PARA O SEU PRÓPRIO VENENO

Luís Felipe Moreira Soares
Graduando em Filosofia
lfm.soares@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão-UFMA/bolsista-Fapema

Luciano da Silva Façanha
Doutor em Filosofia
luciano.façanha@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão-UFMA

RESUMO: A posição de Rousseau, desde a sua entrada célebre ao mundo iluminado, durante o século das luzes, causou muita indignação e perplexidade entre os seus, aqueles homens das letras de sua época, visto que, desde a publicação do seu primeiro discurso (1750), vem defendendo o homem em seu estado natural e desenvolvendo uma crítica severa ao progresso, onde defendia a degeneração do homem a partir do refinamento dos gostos e dos costumes. Assim, no *prefácio de Narciso ou Amante de si mesmo*, o Genebrino reafirma o seu posicionamento e deixa ainda mais claro a sua posição crítica contra as letras e, de certo modo, contra os romances. Rousseau diz que o gosto pelas letras sempre anuncia o início da corrupção. A sua contradição, segundo levantaram alguns contemporâneos do autor em questão, se dá, pois, sempre teceu críticas negativas às ciências, às artes e às letras, e em alguns momentos usar destas para escrever peças teatrais e romance como *Júlia ou a Nova Heloísa* (1761). No entanto, o que uns chamam de contradição, a pesquisa trata como paradoxo, quando, ao utilizar das Belas-Letras, o pensador se propõe a encarar o desafio de proteger o povo da corrupção, pois “[...] se escrever significa [...] apoiar-se em uma linguagem a fim de desviá-la para uma nova direção, se dizer só pode ser contradizer [...]” conforme vai observar Prada Júnior (2008, p.13). Então, quando escreve o seu romance, não dá início ao grupo aos moldes do Iluminismo. Mas distante disso, ele somente aproveita o espaço de visibilidade, para dar um novo sentido às Belas-Letras e denunciar as perversidades que causam essa degeneração. Para tanto, usou-se como obra principal *Confissões e Júlia ou Nova Heloísa*. Por se tratar de uma pesquisa que tem como metodologia a análise hermenêutico-filosófica.

Palavras-Chaves: Rousseau; Crítico; Letras; Literatura

1. INTRODUÇÃO

Século das Luzes ou Tempo de Iluminação, de todo modo este período da Modernidade destacou-se pela emancipação através do uso da razão com propósito de trazer autonomia ao homem em busca do conhecimento e da verdade. No entanto, Jean Jacques Rousseau, filósofo que nasceu em Genebra, adverso à ilustração e colaborador em alguns Verbetes para o *Dicionário racional das ciências, das artes e dos ofícios*, a *Enciclopédia*, assegura que, muito embora a razão seja detentora do poder para independência do homem, livrando ele da ignorância, eleva-o sobre a natureza, o que não é bem visto pelo genebrino, pois, quando que sai do seu estado natural, degenera na sociedade e deprava seus costumes, guiado por vícios e superficialidades.

Em virtude disso, Rousseau escreveu, em 1750, ao participar de um concurso promovido pela Academia de Dijon, sua primeira obra de renome intitulado *Discurso sobre as ciências e artes*, posteriormente conhecida como *primeiro discurso*, onde teceu severas críticas às Belas-Letras e Belas-Artes, afirmando que “antes que a arte tivesse moldado nossos modos e ensinado nossas paixões a falar uma linguagem afetada, nossos costumes eram rústicos, mas naturais”. (ROUSSEAU, 1978, p. 42).

Desse modo, denunciou a arte de ser uma das responsáveis pela depravação dos costumes, assim, desde o *primeiro discurso*, o pensador está preocupado com o homem e a sua degeneração, ao afirmar que “não é a ciência em si própria que maltrato, é a virtude que defendo diante de homens virtuosos” (ROUSSEAU, 1978, p. 39).

Ademais, em seu *Segundo Discurso* ou *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, Jean-Jacques continua a desenvolver críticas severas à sociedade, mas partindo de um ponto anterior à sociedade, partindo de um estado de natureza até a socialização do homem, afirmando que a desigualdade humana se dá meramente pelo progresso dessa sociedade.

Posteriormente, escreveu outras obras tecendo as mesmas considerações sobre o progresso e as Belas-Letras, agindo sempre em defesa dos homens virtuosos. No entanto, ao escrever negativamente durante o século que usava da razão como guia para o esclarecimento de todos os saberes, lhe rendeu muitas críticas e perseguições. Ao surpreender seus contemporâneos, assinava sua entrada ao mundo das letras, mas assinavam, por ele, seu atestado de óbito do movimento iluminista. A partir daí, muitas vezes, Rousseau foi considerado um homem estranho, cuja suas atitudes emocionais lhe trouxeram grande manifestações de perseguição e durante esse momento de perseguição e condenação, não somente a si, como também às suas obras, chegando a lhe considerar um homem perigoso e subversivo, aquele que foi objeto de hostilidade, seja por seus ex-amigos seja pelas autoridades.

Assim, em 1761, Rousseau escreve um Romance, *Júlia ou a Nova Heloísa*. No entanto, não foi uma obra muito bem recebida por seus contemporâneos, causou grande alvoroço e muitas polêmicas, dentre as quais foram sendo construídas desde o seu *Primeiro discurso* quando indicou que o mal causador trazia o afastamento do seu estado natural e o surgimento de vícios e da superficialidade, era o mesmo defendido pelo enciclopedista. Assim, por suas críticas tão negativas às ciências, às artes e às letras é que adversários de Rousseau lhe acusaram de contradição, por, aos olhos dos insensíveis, abandonar seus próprios princípios, onde defendia que o refinamento das letras e o progresso do homem só contribuía para a sua

degeneração ao passo que se afastava cada vez mais do seu estado natural e posteriormente escrever um romance, justificando ajudar a instruir moralmente.

Desta forma, o paradoxo aumenta e a recusa à narrativa romanesca é clara, por não apenas se tratar de ser um romance, mas também porque quem o escreve é Rousseau e, no prefácio, afirma que seu romance tem caráter instrumental para a conduta humana. Essa instrução, por sua vez, se baseia numa *linguagem* capaz de preservar o que ainda tem de natural no homem, quando afasta o hiato que há entre a palavra e o interior dos corações. Por outro lado, essa contradição apresentada por seus contemporâneos foi respondida no prefácio do livro em questão, tentando mostrar que não há antagonismo entre aquele que escreveu o *Primeiro Discurso* e o autor de *Júlia ou a Nova Heloísa*.

O que pretende, então Rousseau, ao escrever, é proteger o homem da corrupção, instruindo como devem ser as relações humanas e sociais. Além de que, Rousseau, em *confissões*, relembra os acontecimentos e pretextos até a publicação do romance, defendendo seu posicionamento ao escrever esse “mito romanesco” (FAÇANHA, 2010), apontando não ser um incoerente. A obra nos ajuda a identificar os diversos momentos e as múltiplas motivações que precederam a construção de *Júlia*. Mesmo em *Confissões*, Rousseau não tratando dessa questão evidentemente, nem tampouco categorizando uma gênese do romance, mas pode-se perceber, nas entrelinhas, uma sequência de elementos que contribuíram para esse cultivo.

Portanto, a presente pesquisa objetiva investigar quais as razões pelo qual Jean-Jacques Rousseau, em seus primeiros escritos, desenvolve críticas severas às ciências, às belas letras, às belas artes e ao romance e, posteriormente, usa do romance e das belas letras para escrever o seu célebre livro romanesco *Julia ou a Nova Heloísa*.

2. ROUSSEAU E O SENTIMENTO: GÊNESE ROMANESCA NA OBRA CONFSSIONAL

A Inauguração da Narrativa Romanesca de Rousseau, no século XVIII, causou grande movimentação e justamente por isso trouxe acolhimento por parte de uns, mas também represália dos letrados que vinham lhe perseguindo desde a publicação dos seus primeiros discursos por atacar severamente a razão, agora com uma nova acusação – por trazer uma escrita diferenciada daquela que fizera até a publicação desse romance, *Júlia ou a Nova Heloísa*. Dessa forma, “Starobinski rememora que há uma gênese do romance elaborada pelo próprio Jean-Jacques Rousseau, e, o percurso a ser seguido é fornecido, obviamente, em seu mito romanesco confessional” (Façanha, 2010, p. 275).

Desde o livro I, das *confissões*, Jean-Jacques Rousseau vai mencionando vários elementos, onde caracterizam facilmente essa afeição para a construção do seu romance. O que nos leva ao entendimento de uma série de acontecimentos desde as suas primeiras leituras que inicia pelos livros de romance herdados, desde a sua infância, da biblioteca de sua mãe, desta forma influenciando para sempre a sua escrita:

Minha mãe deixara romances. Meu pai e eu começamos a lê-los após o jantar. A princípio pensou-se apenas em exercitar-me a leitura através de livros divertidos, mas em breve o interesse tornou-se tão vivo que líamos alternadamente sem parar e passávamos as noites nessa ocupação. Só podíamos parar ao final do volume. Às vezes, meu pai, ouvindo as andorinhas pela manhã, dizia todo envergonhado: vamos deitar, sou mais criança do que tu. Em pouco tempo adquiri, com esse método perigoso, não somente uma extrema facilidade para ler e ouvir, mas uma compreensão das paixões em minha idade. Não possuía nenhuma ideia sobre as coisas, mas todos os sentimentos me eram conhecidos. (ROUSSEAU, 1946, p. 10).

É perceptível a influência que a bondosa Susanne, mãe de Rousseau, teve sobre seu filho, não somente em ter deixado de herança uma biblioteca, mas traços de um coração virtuoso e de um olhar sensível às paixões humanas, quando narra, “de todos os dons com que o céu os animou, o único que me deixaram foi um coração sensível: e isso, entretanto, que fez a felicidade deles, fez todas as desventuras da minha vida” (ROUSSEAU, 1946, p. 8-9). Nesse sentido, Rousseau, debruçou-se cada vez mais nas leituras, sobretudo, de romances. Por vezes, dissipava-se em seus devaneios, como participante de um conto, e como chamará (Façanha, 2010, p.287), o “príncipe Rousseau”, então, diz “e os filhos de rei não podem ser criados com mais zelo do que fui eu nos meus primeiros anos, idolatrado por todos que me cercavam, e sempre, o que é mais raro, tratado como filho querido.” (ROUSSEAU, 1946, p. 11).

De suas mergulhadas no universo da leitura e devaneio no mundo romanescos, trouxe variadas emoções que nem mesmo entendia, mas pouco sabia Rousseau o que lhe aguardava no futuro. Assim, aos poucos aquelas exageradas paixões, e grandes emoções foram tornando-se parte da sua vida: ‘*Eu perdera a minha identidade*’, diz **Rousseau**. Desse modo, a cada livro que lia, assumia uma identidade distinta e dentro dessa confusão de identidade, aos poucos “se desenvolveu uma armadura interna feita de aço e forjada nessas mesmas narrações clássicas, de modo que, apesar da falta de identidade, Rousseau se achava, de certa maneira, preparado para a grandeza que viria acontecer.” (FAÇANHA, 2010, p. 288).

No livro I da sua obra confessional, Rousseau reconhece nos romances um vício, e essa percepção se dá a medida em que começa a ler outras obras, assim diz: “*felizmente também eram bons livros*” ademais, com as leituras incessantes dessas outras obras se “*curou um pouco dos romances.*” (ROUSSEAU, 1946, p.10).

Além disso, a ilusão romanesca vai ser tão marcante na vida do Genebrino, de modo a deixá-lo com uma marca de autenticidade singular, quando diz: “não sou feito como nenhuma daqueles que vi.” (ROUSSEAU, 1946, p.8). Então, Starobinski afirma:

Jean-Jacques Rousseau deseja e deplora sua diferença: é simultaneamente uma infelicidade e uma motivo de orgulho [...] se a exaltação imaginária tornaram-no diferente, ele lançará contra elas uma condenação ambígua: esses romances são vestígios da mãe perdida. (STAROBINSKI, 2011, p. 17).

Starobinski destaca o primeiro desencontro que Rousseau teve com o romance e, conseqüentemente, consigo mesmo. Nesse sentido, vai afirmar que desde a sua infância, ele começa a observar, ou melhor, a sofrer com essa discordância entre o ser e o parecer, ‘*A memória remota a uma experiência original do malefício da aparência*’, quando, pois, diz (ROUSSEAU, 1946, p.20) “desde esse momento deixei de gozar de uma felicidade pura”.

Com isso, parece razoável, então, afirmar que essas observações do desencontro do seu ser com o parecer, em si próprio, contribuiu muito para que, a partir de 1750, Rousseau torne-se um pensador do iluminismo totalmente averso ao seu tempo, tecendo grandes críticas às Belas-Letras e Belas-Artes, afirmando:

As ciências, as letras e as artes, menos despóticas e talvez mais poderosas, estendem guirlandas de flores sobre as correntes de ferro que lhes são impostas, sufocando o sentimento dessa liberdade original para qual parecem ter nascidos, fazem-no amar a sua escravidão e formam com isso povos policiados. A necessidade ergueu os tronos; as ciências e as artes os fortaleceram. Potências da terra amai os talentos e protegei os que cultivam. Povos policiados, cultivai-os: escravos felizes vós os deveis esse gosto delicado e fino do qual vos vangloriar, essa doçura de caráter e essa urbanidade de costumes que entre nós torna a confiança tão afável e tão fácil; em suma as aparências de todas as virtudes, sem haver nenhuma. (ROUSSEAU, 1978, p.190-191).

Nas *confissões*, livro VIII, em que Rousseau narra as circunstâncias que o levaram a escrever o seu primeiro texto criticando as luzes, o *Discurso sobre as ciências e as artes* (1750). Assim, ao ir visitar seu amigo, em Vincennes, o Genebrino se depara com um cartaz anunciando um concurso promovido pela Academia de Dijon, no entanto, diferente do que esperam seus amigos, Rousseau responde a pergunta de modo inesperado. Nesse sentido, além de responder negativamente à questão proposta – *se o restabelecimento das ciências e das artes terá contribuído para aprimorar os costumes?* – Isso lhe rendeu a premiação, fazendo com que entrasse para o mundo dos ilustrados e das letras.

Rousseau, ao entrar para o mundo das letras, irá trilhar um grande caminho desenvolvendo a sua filosofia a favor dos homens e defendendo as suas virtudes, quando diz “*não é as ciências em si mesmo que maltrato, defendo a virtude diante dos homens virtuosos*” (ROUSSEAU, 1978, P.39).

Assim, quando se opõe ao projeto proposto pelo século das luzes, dá início a sua reflexão em outras obras que seguem a mesma problematização crítica, em livros que serão lançados posteriormente, como: *Ensaio sobre a Origem das Línguas*, *Discurso sobre as Origens e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens* e *Do Contrato Social*.

Anos seguintes, em sua vida errante e, por fazer da sua filosofia uma conduta humana, em 1756 Rousseau sai de Paris e instala-se no Ermitage, em seu retorno à natureza. Lá, segundo Rousseau, em contato com a natureza, obteve grandes resultados afirmando que seus grandes feitos haviam sido motivados a partir do acesso a estes espaços. Desta forma, viver em Paris significa viver na sociedade mais artificial do mundo. Então, Rousseau diz através do seu personagem Saint-Preux:

Entro com um secreto horror neste vasto deserto do mundo. Este caos oferece-me apenas uma solidão horrível onde reina um triste silêncio. Minha alma aflita procura expandir-se nele e por toda a parte sente-se comprimida. Nunca estou menos só do que quando estou só, dizia um antigo; quanto a mim, somente estou só na multidão, onde não posso pertencer nem a ti nem aos outros. Meu coração desejaria falar, sente que não é ouvido; desejaria responder, nada lhe dizem que possa chegar até ele. Não compreendo a língua do país e ninguém aqui compreende a minha. (ROUSSEAU, 1994, p. 210).

Pode-se observar então, que, ao deixar a cidade de Paris e retornar à natureza, Rousseau visava um novo projeto pela frente. Aqui, pode se dar como ponto de partida a gênese do romance. Nessa singularidade, nas *confissões*, que auxiliam o leitor a identificar variados momentos vivenciados e inúmeros “motivos” que guiaram a composição dessa obra romanesca, além de que, Starobinski percebe que *Júlia ou A Nova Heloísa* é um romance prolongado ou, como diz (STAROBINSKI, 2011, p. 91), “o devaneio prolongado” que se origina, exatamente no meio daquilo que Rousseau, ainda na infância, consome do romance – como se fosse o ponto de equilíbrio – entre o sonho de Rousseau, ou, em palavras do Starobinski, “o devaneio esperançoso”, uma espécie de (FAÇANHA, 2010, 276) “sonho nostálgico de Rousseau”, ou, utilizando novamente as palavras do teórico, uma espécie de “devaneio nostálgico”.

A Nova Heloísa, em seu conjunto, aparece-nos com um sonho acordado, em que Rousseau cede ao apelo imaginário da limpidez que já não encontra no mundo real e na sociedade dos homens: um céu mais puro, corações mais abertos, um universo ao mesmo tempo mais intenso e mais diáfano (STAROBINSKI, 2011, p.94)

Ademais, Starobinski afirma que tudo começou pela percepção da falta, do vazio sentimental, da insuficiência, desta forma, “é preciso que esse vazio seja preenchido”.

[...] Em meio aos bens que mais cobiçara, não encontrando de modo nenhum puro gozo, eu voltava por ímpeto aos dias serenos da minha juventude e clamava algumas vezes, suspirando: Ah! ainda não são aqui as Charmettes. (ROUSSEAU, 1948, p. 425)

Quando, em 1757, o autor estava vivendo um turbilhão de acontecimentos e instantes a narrativa confessional de Rousseau é tomada por uma extrema carência.

Estas reflexões tristes, mas ternas, me obrigavam a uma introspecção com um pesar a que não faltava certa doçura. Parecia-me que o destino me devia alguma coisa que não me tinha dado. De que me adiantava ter nascido com faculdades delicadas, para deixá-las sem emprego até o fim? O sentimento de meu valor íntimo, dando-me o desta injustiça, me compensava de qualquer modo e me fazia verter lágrimas que gostava de deixar correr. (ROUSSEAU, 1948, p. 387)

Essa é o estado em que se encontra Rousseau, um momento marcado por grandes delírios, confessa que muito se esforçou para afastar esses seres ficcionais, mas ficou completamente seduzido e, desta forma, já não conseguia conter essa emoção, assim só lhe restou pôr em ordem tudo que lhe vinha à mente e fez disto um bom uso para a sua criatividade romântica o que teve como resultado *Júlia ou a Nova Heloísa.*, sendo motivado com base no livro Heloísa e Abelardo que, após ler, refaz imaginando as cartas trocadas entre dois amantes, juntando a isso sua própria história de romances pessoais e amizades.

Essa iniciativa de Jean-Jacques, ao publicar um romance, parecia loucura, porque até aquele momento era conhecido como alguém que tinha antipatia aos romances. O próprio autor confesso:

Sentia tal inconseqüência em toda sua força, censurava-me por ela, envergonhava-me dela, indignava-me comigo mesmo: porém nada disso foi suficiente para me levar à razão. Completamente subjugado, foi preciso me submeter a todo risco e resolver-me a enfrentar o que diriam; salvo deliberar depois se me resolveria ou não a mostrar minha obra: pois ainda não fizera suposições sobre a possibilidade de publicá-la. (ROUSSEAU, 1948, p.394).

Porém, a decisão estava tomada e o Genebrino identifica que a ação romanesca poderia ser útil, como um objeto de instrução. Concluímos, portanto, que o amor ao bem, ao sair do seu coração, transformou suas fantasias em um instrumento útil de *moral proveitosa* (FAÇANHA, 2010).

3. DA RECUSA À LINGUAGEM AO CONSENTIMENTO DO ROMANCE

Foi nas *confissões* (livro VIII) e na *carta ao Senhor Malesherbes*, que Rousseau rememora sobre as circunstâncias que o levaram a escrever o *Discurso sobre as ciências e as Artes*, posteriormente conhecido como *primeiro discurso* (1750), onde narra sobre a sua iluminação enquanto estava a caminho de encontro ao seu amigo, Diderot, que fora preso. Aqui, o Genebrino narra que teve uma iluminação ao se deparar com a proposta da Academia de Dijon a partir da seguinte pergunta: “o restabelecimento das ciências e das artes terá contribuído para

aprimorar os costumes?”. Afirma também que a famosa *iluminação à Vincennes*, “vi um outro universo e tornei-me um outro homem; apesar de ter uma viva lembrança da impressão que recebi, os detalhes me escaparam depois que escrevi uma das quatro cartas ao Senhor Malesherbes. É uma singularidade da minha memória que deve ser lembrada” (2011, p 316).

Ele relatou ao Sr. de Malesherbes que:

Uma violenta palpitação me oprimiu, ergueu-me o peito; não mais podendo respirar e andar deixei-me cair sob uma das árvores da avenida e lá fiquei uma meia hora em tal agitação que, ao levantar-me, percebi toda a parte da frente de meu casaco molhada pelas lágrimas que tinha derramado sem perceber. Senhor, se algum dia pudesse escrever a quarta parte do que vi e senti sob essa árvore, com que clareza teria mostrado todas as contradições do sistema social, com que força teria provado ser o homem bom naturalmente e apenas por causa dessas instituições os homens tornam-se mau. Tudo o que pude guardar dessa multidão de grandes verdades que, em um quarto de hora, me iluminou sob essa árvore, foi bem esparsamente distribuído nos três principais de meus escritos, a saber: esse primeiro discurso, aquele sobre a desigualdade e o tratado de educação, obras inseparáveis e que perfazem juntas um mesmo todo. O restante foi perdido, e a única passagem escrita no próprio local foi a prosopopeia de Fabricius. Eis como, quando menos esperava, tornei-me autor, quase a despeito de mim mesmo (ROUSSEAU, 2005, p.24-23).

Essa passagem narra a “iluminação intelectual” de Rousseau frente à proposta, o certo de que o concurso lhe rendeu a premiação, abrindo espaço ao mundo das Letras, como também o rompimento definitivo ao mundo Iluminista em virtude dos temas centrais tratados em sua obra. Rousseau respondeu negativamente à questão da Academia e expôs seus argumentos para sustentar que o restabelecimento das ciências não contribuiria para aprimorar seus costumes, mas para corrompê-los ainda mais.

Assim, no início do prefácio do *Primeiro Discurso*, Rousseau afirma que não tratará de “sutilezas metafísicas”, mas sim de “verdades que importam à felicidade do gênero humano” (ROUSSEAU, 1978, p.31). Adverte, porém, que não se preocupa em agradar nem aos letrados pretensiosos, nem às pessoas em moda. Aliás, diz Rousseau (1978, p.31): “Quando se quer viver para além de seu século, não se deve escrever para tais leitores [...]”. Como defendiam seus contemporâneos, o Genebrino dá uma invertida à imagem benéfica das ciências, das letras e das artes. Essa imagem tão adorada e louvada pelos iluministas, não passa, segundo Rousseau, de um cenário mentiroso e aparente, segundo ROUSSEAU:

Como o corpo, o espírito tem suas necessidades. Estas são o fundamento da sociedade, aquelas que constituem seu deleite. Enquanto o Governo e as leis atendem à segurança e ao bem-estar dos homens reunidos, as ciências, as letras e as artes, menos despóticas e talvez mais poderosas, estendem guirlandas de flores sobre as cadeias de ferro de que estão eles carregados, afogam-lhes o sentimento dessa liberdade original para qual pareciam ter nascido, fazem com que amem sua escravidão e formam assim o que se chama de povos policiados. A necessidade levantou os troncos; as ciências e as artes os fortaleceram. Potência da terra, amais os talentos e protegei aqueles que os cultivam. Povos policiados, cultivai-os; escravos felizes, vós lhe deveis esse gosto delicado e

fino com que vos excitais, essa doçura de caráter e essa urbanidade de costumes, que tornam tão afável o comércio entre vós, em uma palavra: a aparência de todas as virtudes, sem que se possua nenhuma delas (1978, p. 334-335).

Ao fazer essa denúncia, Rousseau dá uma invertida na imagem benéfica às Letras e às Artes, atestando que esse cenário defendido por seus contemporâneos, de que a ciências e a artes libertaria o homem e o levaria a emancipação do conhecimento através da razão, não passa de mentiroso e *aparente*:

Como seria doce viver entre nós, se a contenção exterior sempre representasse a imagem dos estados do coração, se a decência fosse a virtude, se nossas máximas nos servissem de regra, se a verdadeira filosofia fosse inseparável do título de filósofo! Mas tantas qualidades dificilmente andam juntas e a virtude nem sempre se apresenta com tão grande pompa (ROUSSEAU, 1978, p. 336).

A constatação feita por Rousseau não consiste, numa simples oposição entre ser e parecer, mas é a origem de todas as infelicidades humanas, pois a não correspondência entre a “contenção exterior” e a “imagem dos estados do coração” abre espaço para o mal afetar todos os aspectos da vida. Dessa forma, as vantagens das luzes levantadas por Rousseau no início do discurso logo são anuladas pelos efeitos nocivos, que decorrem da mentira e da aparência. Ao se afastar do seu estado de natureza e colocar seus pés no estado cívico há um *declínio do progresso* (Façanha, 2009), portanto ao chegar a este mundo iluminado pela razão, à medida que a sociedade se degenera, surge com isso todos os elementos (como: preguiça, luxo, vaidade e educação). Com o surgimento desses elementos e o declínio do *amor de si*, começa uma vida conduzida pelo olhar dos outros, pois, uma vez que os indivíduos passam a viver sob esse olhar, também passam a contar com comparações e opiniões para se sentir e se considerar. Visto que, no estado de natureza, são apenas dependentes de si mesmo para saciar as suas necessidades, outrora, nesse momento, passarão a submeter aos juízos alheios para não se sentirem excluídos. Portanto, Rousseau associa à degeneração do homem a uma linguagem erudita, quando diz:

Antes que a arte polisse nossas maneiras e ensinasse nossas paixões a falarem a linguagem apurada, nossos costumes eram rústicos, mas naturais, e a diferença dos procedimentos denunciava, à primeira vista, a dos caracteres. No fundo, a natureza humana não era melhor, mas os homens encontravam sua segurança na facilidade para se penetrarem reciprocamente, e essa vantagem, de cujo valor não temos mais opção, poupava-lhes muitos vícios (ROUSSEAU, 1978, p.336).

Assim, se faz necessário atravessarmos toda a história para descobrir a origem do mal e acompanhar o nascimento da linguagem. Portanto, é importante levar em consideração duas obras de Rousseau: *O Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* e *o Ensaio sobre a origem das Línguas*, pois como bem destaca Starobinski (2011,

p.409), em *Rousseau e a origem das línguas*, ambos os textos são complementares e tratam da mesma história em duas versões.

No *Segundo Discurso*, como ficou conhecido posteriormente, Rousseau destaca que os homens são selvagens, livres e inocentes, que viviam dispersos, somente sendo guiado por suas necessidades naturais. Onde o único utensílio que utilizavam eram seus corpos, fortes suficientes para enfrentar situações difíceis. Ao contrário, os homens civilizados eram possuidores de inúmeros instrumentos que tornam suas vidas sofisticadas, tornando-lhes imensamente fracos.

Ademais, há uma faculdade, no homem, que o torna diferente de todos os outros animais: aperfeiçoamento. Justamente por isso, o homem é um agente livre que, por um ato de liberdade, segue ou desvia o caminho o qual a natureza lhe dita:

Como observa Souza (2001, p. 77),

a ideia de perfectibilidade é um processo de desnaturação: É preciso assinalar, em primeiro lugar, que a noção de perfectibilidade, componente inegável da ideia de progresso, tem um papel fundamental na antropologia de Rousseau. Qualidade muito específica “faculdade muito ilimitada”, ela distingue o homem do animal, e, com a intervenção das circunstâncias, desenvolve sucessivamente as outras faculdades. Este processo de aperfeiçoamento é um processo de desnaturação. Para compreendê-lo, é preciso atentar para o tempo com a sua lenta sucessão das coisas”, na qual a ação de pequenas causas, agindo sem cessar, produzirá as grandes revoluções. Assim, diz Rousseau no *Segundo Discurso*, “para compreender melhor a história dos homens, é preciso seguir o progresso dos tempos e das coisas”, estudar, “no progresso das coisas as ligações escondidas que o vulgo não percebe”.

Desse modo, Rousseau não observa a continuidade da história como um progresso, mas a observa para criticá-la. Portanto, é necessário analisar sobre dois aspectos, inicialmente do ponto de vista material, quando, pois, ao enfrentar questões adversas, mas naturais, o homem procurava cabanas para se proteger, através da faculdade da *perfectibilidade*, desviando das circunstâncias perigosas ao invés de enfrentá-las. Ademais, Rousseau observa, sobretudo, nas relações sociais. Se antes a primeira preocupação do homem era apenas com sua própria conservação, quando a Natureza era suficiente para satisfazer todas as suas necessidades (como dormir, comer, relações sexuais), não existia dependência mútua entre os homens. Mas, à medida que o gênero humano cresceu, e “[...] anos estéreis, invernos longos e rudes, verões escaldantes, que tudo consomem, exigiram deles uma nova indústria [...]” (ROUSSEAU, 1978, p.260), o homem começou a refletir sobre si e comparar-se com o outro, quem seria o mais fraco ou mais forte.

Maria Souza (2001) ressalta que, ao deixar a vida de nômade nas florestas pela vida familiar, desperta desejos e sentimentos genuínos, de ternura e maternais no homem. Assim,

nessa nova configuração de convivência, desenvolve novos estabelecimentos, como de uma família e, por assim, o homem passa a depender do outro. Além disso, a divisão de trabalho trouxe uma relação de dependência, que antes os homens não haviam experimentado: “[...] o ferreiro precisa do agricultor, o agricultor do pastor. Ninguém é mais auto-suficiente.” (SOUZA, 2001, p. 78).

Nessa nova forma de socialização, houve a necessidade de comunicação, portanto de criação de um idioma comum, e é, nesse momento, que as ideias de mérito de beleza, ocasionando os sentimentos de preferências também surgem. Aqui, a ideia de *amor de si* vai dando lugar ao *amor-próprio*.

. Sobre isso, Rousseau (1978, p. 263) destaca no Segundo Discurso:

Cada um começou a olhar os outros e a desejar ser ele próprio olhado, passando assim a estima pública a ter um preço. Aquele que cantava ou dançava melhor, o mais belo, o mais forte, o mais astuto ou o mais eloquente, passou a ser o mais considerado, e foi esse o primeiro passo tanto para a desigualdade quanto para o vício; dessas primeiras preferências nasceram, de um lado, a vaidade e o desprezo, e, de outro, a vergonha e a inveja.

A degeneração das relações humanas se desenvolve quando um homem abandona o estado natural, no qual vivia do *amor de si* e passa a viver do *amor-próprio*, da sociedade civil, segundo a explicação de Rousseau (2004, p. 289) em *Emílio ou da educação*:

O amor de si, que só a nós mesmo considera, fica contente quando nossas verdadeiras necessidades são satisfeitas, mas o amor-próprio, que se compara, nunca está contente nem poderia estar, pois esse sentimento, preferindo-nos aos outros, também exige que os outros prefiram-nos a eles, o que é impossível.

No *Ensaio sobre a Origem das Línguas*, observamos a mesma ideia, porém sobre outra perspectiva, desse modo, logo no início do *Ensaio*, o filósofo diz que, quando o homem reconheceu no outro como um ser sensível e igualmente pensante como ele, aconteceu a necessidade ou o desejo de se comunicar seus sentimentos. Segundo o próprio Rousseau, essa comunicação só poderia se dar através dos sentidos.

Embora a linguagem do gesto e a da voz sejam igualmente naturais, a primeira, contudo, é mais fácil e depende menos das convenções: pois é o maior número de objetos que impressionam nossos olhos do que o dos que impressionam nossos ouvidos e as formas têm uma variedade maior do que os sons; elas são também mais expressivas e dizem mais em menor tempo. O amor, dizem, foi o inventor do desenho; ele pode ter inventado também a palavra, porém com menor felicidade. Pouco satisfeito com ela, desdenha-a: possui maneiras mais vivas de expressar-se (ROUSSEAU, 1998, p.110).

Na citação anterior, o genebrino aponta os primeiros indícios de que a força motriz que impulsiona os homens a reconhecerem uns aos outros é a paixão. Para Rousseau, as

paixões possuem gestos próprios, porém também têm acentos e são estes que nos fazem estremecer, impossibilitando abafar a voz: “[...] penetram através dela até o fundo do coração, a ele levam, a nosso malgrado, os movimentos que os arrancam, e nos fazem sentir o que ouvimos [...]” (ROUSSEAU, 1998, p.113).

Após evidenciar, nos momentos iniciais, dessa pesquisa um possível paradoxo entre o uso da linguagem e as belas letras tão famosa no universo dos ilustrados, nos cabe questionar, a luz de Bento Prado Júnior, ainda em *A retórica de Rousseau* e a nos ajudar a compreender qual o lugar da linguagem na obra rousseauiana. Para isso, é preciso resolver a seguinte questão: “[...] como, de fato, conciliar a imagem do teórico, que descobre um perigo intrínseco no próprio coração da linguagem, com a imagem do escritor que procura a transparência das almas através de uma linguagem que se quer pura e inocente?” (PRADO JÚNIOR, 2008, p.112-113).

Quanto a questão levantada no parágrafo anterior, o próprio Rousseau nos responde em suas obras, desse modo para compreender é preciso passar por dois conceitos que já fora discutido anteriormente e são fundamentais: *o amor de si e o amor-próprio*; o primeiro é o sentimento que de sua própria conservação. Este, ao se amar, se conserva; enquanto a sua modificação, isto é, o *amor-próprio*, ao se ampliar por outras relações, o homem não mais se conserva, mas tende à comparação. Desta forma, enquanto o homem tem como objetivo somente a sua *conservação*, faz uso *da língua*, através do *amor de si*, e a necessidade que têm de “comunicação” enquanto selvagem desprovido da luz, parte da *paixão* impulsionada pela natureza por alimentação, acasalamento e repouso. Porém, por uma nova configuração social, as paixões ganham necessidades morais e a língua ganha “superpoder”, tornando-se *linguagem*, através do *amor-próprio*, há uma gramatização da língua.

Bom, após toda essa discussão e essas possíveis acusações de seus contemporâneos a respeito de Rousseau abandonar seus princípios, Rousseau vai explorar no *Prefácio*. O que o genebrino pretende é tentar demonstrar que não há antagonismo entre as ideias do autor dos *Discursos* e o autor de livros e peças de teatro. Assim, diz Rousseau, mesmo que as acusações sejam pertinentes, isto não provaria que ele estava falando de má-fé, mas somente que estava se conduzindo mal. Assim como é necessário levar em consideração os tempos e a sua passagem, afinal nem todo tempo teve a felicidade de pensar e agir da mesma forma, por isso seria incorreto lhe atribuir a defesa de princípios que ainda não eram seus. Ademais, mesmo depois de toda essa defesa, Jean-Jacques se comprometeu em provar que a acusação de cultivar as letras, que tanto desprezava, mostrava-se infundada, quando fez resgate sobre as questões

acerca das ciências e as letras, expondo a ideia caricatural que seus adversários refutavam tão facilmente:

A ciência não serve para nada e sempre causa tão-somente o mal, pois é má de natureza. É tão inseparável do vício quanto a ignorância da virtude. Todos os povos letrados sempre foram corrompidos; todos os povos ignorantes sempre foram virtuosos; numa palavra, só existem vícios entre os sábios, e homens virtuosos, entre aqueles que nada sabem. Existe, pois, para nós, um meio de nos tornarmos pessoas de bem – será apressarmo-nos a proscrever a ciência e os sábios, queimar nossas bibliotecas, fechar nossas academias, colégios e universidades, e tornarmos a mergulhar em plena barbárie dos primeiros séculos (ROUSSEAU, 1978, p.420).

É com base nesses mal-entendidos que Rousseau afirma que seu século está fadado a não compreendê-lo, e o que parece um paradoxo é, na verdade, uma explicação necessária. O que há de errado com o texto caricato apresentado por Rousseau e na carta satírica de Voltaire é que a análise direta de uma determinada época - a crítica de Rousseau à ciência, letras e arte de seu tempo - são tomadas como o valor absoluto da época. As coisas em si, e quais são os diagnósticos e a genealogia de uma determinada cultura, são apresentadas como parte de um sistema atemporal de normas universais. Assim, Prado Júnior (2008, p.211) destacou que o julgamento de Rousseau não pode ser separado de seu contexto:

O juízo acerca das artes e das ciências não é e não pode ser, portanto, da mesma ordem que aquele que anuncia isto é preto ou isto é branco, pois o objeto do juízo é inseparável das relações históricas e contingentes que o cercam e o constituem: o conhecimento do homem é, por assim dizer, clínico, no duplo sentido de visar a uma situação singular, efêmera, e de atravessá-la em direção à sua possível modificação. O juízo acerca das artes e das ciências é feito no meio [milieu] do Século, sem se demorar, como seria possível, no inventário de outras histórias que poderiam ter-se desenrolado.

Portanto, dizer que as ciências, as letras e as artes foram os fatores que contribuem para a degeneração dos costumes são incomparáveis à afirmação "Isto é preto ou isto é branco", pois Rousseau não trata das ciências, artes e as letras, com as coisas em si mesmas, como uma identidade numênica, eterna e imutável, mas sim da sua função, seu uso nas relações sociais de poder, o que fica mais claro na distinção entre "ciência apresentada em abstrato" e "a ciência louca do homem" no *Prefácio*:

Demonstrei que a fonte de nossos erros, nesse ponto, resulta de confundirmos nossos conhecimentos vãos e enganadores com a inteligência soberana que, num só golpe de vista, discerne a verdade de todas as coisas. A ciência, tomada de modo abstrato, merece toda nossa inteira admiração. A louca ciência dos homens é digna unicamente de escárnio e de desprezo (ROUSSEAU, 1978, p. 421).

Estas são as verdades que Rousseau desenvolveu e se propôs a demonstrar em seus vários escritos, e agora é necessário apresentar suas conclusões que são a base para a

justificação da *Nova Heloísa*. Rousseau reconhecia que existem gênios sublimes, almas privilegiadas que sabem apreender verdades escondidas sob véus e são capazes de resistir à vaidade, à inveja e a outras paixões nascidas do gosto literário. Para o bem de todos, apenas os poucos privilegiados e dignos devem se dedicar ao aprendizado.

Mas esta exceção ainda confirma a regra. As pessoas que querem preservar seus costumes, respeitar suas leis e não degenerar seus antigos costumes devem se proteger absolutamente da ciência e dos "sábios". O pensador que assume o desafio de proteger as pessoas da corrupção em um século cujos costumes caíram não pode ignorar o peso inescapável que este século carrega com sua linguagem impressionante. Mesmo que seu objetivo seja contrário, o pensador precisa se colocar nele, como ponto de partida. Como observa Prado Júnior (2008, p.13), "[...] se escrever significa [...] apoiar-se em uma linguagem a fim de desviá-la para uma nova direção, se dizer só pode ser contradizer [...]". Rousseau se insere num paradoxo positivo, quando afirma em relação às acusações que recebia: "[...] esse inimigo tão declarado das ciências e das artes, todavia, fez e publicou peças de teatro, e tal discurso constituirá, confesso, uma sátira muito amarga, não a mim, mas a meu século [...]" (ROUSSEAU, 1978, p.428).

É necessário, portanto, conservar os costumes, pois, ao perdê-los, não se pode mais recuperá-los. Mas, será possível proteger o povo da corrupção? De que forma? Rousseau (1978, p.426) responde:

Mas quando um povo já se corrompeu até um certo ponto, quer as ciências tenham, quer não, contribuído para tanto, será preciso bani-las ou se preservar delas para torná-lo melhor ou impedi-lo de tornar-se ainda pior? Esta é outra questão, em relação à me declarei positivamente pela negativa. Pois, em primeiro lugar, uma vez que um povo corrupto nunca mais volta à virtude, não se trata mais de tornar bons aqueles que não são, mas de conservar assim aqueles que têm a felicidade de sê-lo. Em segundo lugar, as mesmas causas que corromperam os povos servem algumas vezes para prevenir uma corrupção ainda maior.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluo, portanto, que, da mesma forma, não há contradição de pensamento, nem traição do próprio princípio, entre o "inimigo mortal da ciência e da arte" e o autor de peças e a *nova Heloísa*. Quando Rousseau escreveu seu romance, ele não entrou nas fileiras dos letrados ao longo da linha do Iluminismo. Em vez disso, aproveita o protagonismo que as letras tiveram para ressignificar as Belas-Letras e denunciar as aberrações com que operam não por si mesmas, mas pelo seu uso por privilegiados, sempre associado ao notório com intenção de superioridade e dominação. É assim que Rousseau fará de sua *Nova Heloísa* um romance útil, já que "as mesmas causas que corromperam os povos servem, por vezes, para evitar uma corrupção ainda

pioir”. Mais do que útil, *A Nova Heloísa* é necessária, pois ela é uma consequência, ideia que fica mais explícita no próprio prefácio do romance: “As grandes cidades precisam de espetáculos e os povos corrompidos de romances. Vi os costumes de meu tempo e publiquei estas cartas. Ah! se tivesse vivido num século em que tivesse de jogá-las ao fogo!” (ROUSSEAU, 1994, p.23).

REFERÊNCIAS

DIDEROT, Denis e d’ALEMBERT, Jean Le Rond. **Enciclopédia ou Dicionário raciocinado das ciências, das artes e dos ofícios**. Volume 4: Política. Tradução: Maria das Graças de Souza, Pedro Paulo Pimenta, Thomaz Kawauche. I.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

FAÇANHA, Luciano da Silva. **O diagnóstico do “declínio do progresso” no século XVIII a partir da iluminação de Rousseau**. In. **Progresso e decadência no século das luzes**. Ciências humanas em revista. v. 5, nº especial, São Luís: EDUFMA, 2007. p. 93- 101.

_____. **Poética e estética em Rousseau: corrupção do gosto, degeneração e mimesis das paixões**. 530 p. Tese (Doutorado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

MATTOS, Franklin de. **A Cadeia Secreta: Diderot e o romance filosófico**. Ilustração: Simone Rebelo. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

PRADO JR, Bento. **A retórica de Rousseau e outros ensaios**. Org. e apresentação: Franklin de Matos. Tradução: Cristina Prado. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

_____. **Romance, moral e política no século das luzes: o caso de Rousseau**. São Paulo: Editora Polis, 1988. p. 57-74. (Discurso 17 – Revista do Departamento de Filosofia da FFLCH da USP).

ROUSSEAU, J.-J. **As Confissões**. Volume único. Tradução: Wilson Lousada. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1948.

_____. **Do Contrato Social**; Tradução: Lurdes Santos Machado; introdução e notas de Paulo Arbousse-Bastide e Lourival Gomes Machado. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. **Ensaio sobre a Origem das Línguas**; Tradução: Lurdes Santos Machado; introdução e notas de Paulo Arbousse-Bastide e Lourival Gomes Machado. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. **Discurso sobre as Origens e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens**; Tradução: Lurdes Santos Machado; introdução e notas de Paulo Arbousse-Bastide e Lourival Gomes Machado. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. **Discurso sobre as Ciências e as Artes**. Tradução: Lurdes Santos Machado; introdução e notas de Paulo Arbousse-Bastide e Lourival Gomes Machado. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. **Júlia ou A Nova Heloísa.** Tradução: Fúlvia M. L. Moretto. Campinas, SP: HUCITEC. 1994.

SOUZA, Maria das Graças. **Ilustração e História: o pensamento sobre a história no Iluminismo francês.** São Paulo: Discurso Editorial, 2001.

STAROBINSKI, Jean. **Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo.** Tradução: Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das letras, 2011.

USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMO FERRAMENTA PARA ANÁLISE DE DADOS E MELHORIA DA COMUNICAÇÃO EM BANCOS DE LEITE HUMANO

Márcio Carneiro dos Santos
Doutorado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital
marcio.carneiro@ufma.br
UFMA

Rafael da Silva de Oliveira Morais
Mestrando do PPGComPro
rafael.oliveira@huufma.br
UFMA

RESUMO: Apresenta-se experimento de utilização de metodologia híbrida, unindo análise exploratória de dados, a partir de séries históricas de métricas da operação do Banco de Leite Humano do Hospital Universitário da UFMA extraído do *site* de domínio público do Sistema de Produção ligado à Rede Brasileira de Bancos de Leite Humano no período de 2020 a 2022 para geração de insights e sugestões, obtidas com técnicas de prompt design, junto a ferramenta de inteligência artificial generativa CHATGPT, com a finalidade de construir um plano estratégico de comunicação para a organização citada. A partir dos dados originais e identificação de correlações entre as variáveis analisadas foi feita uma série de requisições à ferramenta de Inteligência Artificial Generativa (IAG) de forma a obter, em sucessivas camadas de complexidade, os elementos do plano. Como resultado, evidenciou-se que o potencial em termos de ganhos de tempo, produtividade, análise e eventualmente assertividade na execução da tarefa é real e sugere que a capacidade de processamento da IAG, quando mediada pela experiência humana, pode ser útil e replicada em cenários semelhantes.

Palavras-chave: Banco de Leite Humano; Inteligência Artificial; Comunicação; Planejamento Estratégico.

1. INTRODUÇÃO

Com o objetivo de promover a saúde e o desenvolvimento infantil, o Banco de Leite Humano (BLH) é uma ação que busca garantir o acesso ao leite materno para recém-nascidos com dificuldades para serem amamentados que tem se mostrado uma estratégia de saúde pública de grande importância por ser capaz de diminuir a mortalidade infantil e aperfeiçoar a qualidade de vida de crianças e nutrizes no mundo inteiro (FIOCRUZ, 2023).

A inteligência artificial (IA) é um campo transdisciplinar que visa desenvolver sistemas computacionais capazes de realizar tarefas que normalmente requerem inteligência humana. Essas tarefas incluem reconhecimento de padrões, tomada de decisão, aprendizado, compreensão da linguagem natural e percepção visual. A IA tem suas raízes em campos tão diversos quanto ciência da computação, matemática, filosofia, neurociência e psicologia. Nas últimas décadas, um progresso significativo foi feito nesse campo devido ao aumento do poder computacional, ao desenvolvimento de algoritmos mais sofisticados e à disponibilidade de grandes conjuntos de dados. (GOMES, 2010).

De acordo com Vieira (2019), a aplicação da Inteligência Artificial em BLH pode ser feita de diversas formas, incluindo a utilização de algoritmos para prever a demanda de leite materno em cada região, a automação dos processos de coleta e pasteurização do leite e o desenvolvimento de sistemas de gestão inteligente, capazes de identificar gargalos e propor soluções eficientes. Estas soluções têm como reflexo a melhoria da comunicação organizacional, ponto crucial para o sucesso da iniciativa.

Conforme Santos (2021), a Inteligência Artificial Generativa (IAG) é uma subárea do ramo da IA orientada a simulação da criatividade humana que se concentra em criar textos e imagens de forma independente, ou seja, sem a necessidade de pré-determinação ou programação explícita por parte de um ser humano. Essa tecnologia é capaz de produzir dados que equivalentes aos reais, resultando em uma melhoria contínua na qualidade das informações.

Santos (2023) acrescenta que a ferramenta de conversação ChatGPT faz parte da subárea de IAG e funciona como um adjunto em uma série de atividades, especialmente pela capacidade de fazer correlações e processamento natural de análises básicas, a exemplo de traduções, sumários e identificação de tópicos, entendendo contextos e gerando respostas coesas.

"Apesar de corretos e bem estruturados, os textos gerados por algoritmos de inteligência artificial ainda precisam de revisão humana ao final do processo, principalmente em materiais que lidem com fatos e dados objetivos, especialmente do tipo factual e jornalístico." (Santos, 2023, Pág. 15).

Santos et al. (2023) defende "que essas ferramentas são excelentes assistentes e como tais devem ser utilizadas", deixando nítido que as ferramentas de IAG, são úteis e podem ser empregadas na criação de conteúdos, entendendo suas limitações e fazendo uso de forma responsável. O uso de tecnologias, desenvolveu uma nova forma de epistemologia: a sociologia digital.

Na sociologia digital, há muitas maneiras pelas quais a interação entre a vida social e a tecnologia digital cria formas de sociabilidade digital. A questão da sociologia digital não é apenas se a sociedade digital de hoje cria novas formas sociais ou nos dá mais, ou se a sociologia digital fornece maneiras novas ou existentes de perceber a sociedade. Também precisamos considerar se e como o 'digital' está transformando a relação entre tecnologia e vida social. Entre conhecimento, sociedade e tecnologia. (MARRES, 2017).

Este artigo apresenta um experimento de utilização de metodologia híbrida, que combina análise exploratória de dados com a utilização de uma ferramenta de IAG. O objetivo desse experimento foi gerar *insights* e sugestões para a construção de um plano estratégico de comunicação para o Banco de Leite Humano do Hospital Universitário da Universidade Federal

do Maranhão (UFMA), utilizando séries históricas de métricas da operação do banco de leite humano no período de 2020 a 2022.

2. OBJETIVO

Construir um plano estratégico de comunicação para o BLH-HUUFMA utilizando a IAG.

3. METODOLOGIA

Estudo de metodologia híbrida, unindo análise exploratória de dados e técnicas de inteligência artificial generativa, a partir de séries históricas de métricas das operações do BLH-HUUFMA, foi adotado um conjunto de boas práticas, iniciando pela extração de dados do site de domínio público, disponível em: <https://rblh.fiocruz.br/banco-de-leite-humano-do-huufma>, do Sistema de Produção ligado à Rede de Bancos de Leite Humano Fiocruz (RBLH-Fiocruz) no período de 2020 a 2022 (Figura 1).

FIGURA 1: SITE DA PRODUÇÃO DO BLH-HUUFMA NA RBLH-FIOCRUZ.

	2023	2022	2021	2020	2019	2018	2017	2016	2015				
	2014	2013	2012	2011	2010	2009	2008	2007	2006				
	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ	TOTAL
Atendimento em Grupo	111	348	155	149	0	0	0	0	0	0	0	0	763
Atendimento Individual	222	174	310	0	0	0	70	144	224	290	22	190	1646
Visita Domiciliar	154	125	140	298	268	261	263	223	225	201	230	266	2654
Leite Humano Coletado	66,3	44,9	38,1	103,4	90,2	126,2	106,4	95,8	95,5	61,4	63,1	79,9	971,2
Leite Humano Distribuído	45,1	35,6	38,3	19,2	39,0	37,2	48,3	45,7	55,6	55,6	37,1	69,4	526,1
Doadoras	110	115	149	186	192	193	193	202	92	92	112	124	1760
Receptores	60	218	62	151	36	58	77	55	80	45	90	32	964
Exame microbiológico	236	187	191	276	274	345	424	265	187	145	139	135	2804
Cremaatócrito	236	187	186	276	274	345	424	265	187	146	139	135	2800
Acidez Dornic	243	223	211	322	318	398	441	336	285	196	169	181	3323

Fonte: FIOCRUZ, 2023.

A metodologia conectou técnicas de extração de dados, manuseio em planilha e *prompt design* com uso da inteligência artificial generativa para o alcance de *insights* importantes na elaboração de um Plano Comunicacional, envolvendo as seguintes etapas:

1. Coleta e conversão dos dados para o formato *comma-separated-values* (CSV): os dados extraídos em planilha Excel, foram convertidos para o formato CSV, com o objetivo de facilitar o trabalho na ferramenta seguinte (Figura 2).

FIGURA 2: PLANILHA EXCEL COM OS DADOS EXTRAÍDOS DA RBLH-FIOCRUZ.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
	Atendimento em Grupo	Atendimento Individual	Visita Domiciliar	Leite Humano Coletado	Leite Humano Distribuído	Doadoras	Receptores	Exame microbiológico	Crematócrito	Acidez Dornic	
1	111	222	154	66	45	110	60	236	236	243	
2	348	174	125	45	36	115	218	187	187	223	
3	155	310	140	38	38	149	62	191	191	186	
4	149	0	298	103	19	186	151	276	276	322	
5	0	0	268	90	39	192	36	274	274	318	
6	0	0	261	126	37	193	58	345	345	398	
7	0	70	263	106	48	193	77	424	424	441	
8	0	144	223	96	46	202	55	265	265	336	
9	0	224	225	96	56	92	80	187	187	285	
10	0	290	201	61	56	92	45	145	146	196	
11	0	22	230	63	37	112	90	139	139	169	
12	0	190	266	80	69	124	32	135	135	181	
13	0	576	215	59	43	135	43	157	148	200	
14	0	874	261	78	33	219	49	223	210	266	
15	0	702	265	97	40	72	55	245	240	319	
16	0	644	226	91	37	83	41	229	222	288	
17	0	653	217	95	43	89	43	236	223	260	
18	0	715	197	103	39	98	50	231	220	261	
19	0	691	181	118	44	98	70	261	232	294	
20	0	716	264	100	50	100	63	306	269	316	
21	0	547	187	99	40	96	59	214	199	248	
22	0	714	272	87	51	68	83	235	223	281	
23	0	775	157	110	47	60	90	215	195	245	
24	0	461	84	68	51	68	256	175	172	222	
25											

Fonte: Santos, 2023.

2. Análise exploratória de dados e estatísticas descritivas: com os dados organizados de uma forma estruturada, foi utilizada a biblioteca para Ciência de Dados de código aberto (*open source*) da linguagem *Python* chamada *Pandas*, para extração de métricas fundamentais, tais como média, desvio padrão, correlações, filtragem, agregações e agrupamentos para entender a centralidade e dispersão dos dados, identificar possíveis relações ou correlações entre as variáveis (Figura 3). Além das métricas, foi gerado um mapa de calor (*heatmap*), ou seja, feita uma representação visual de dados onde as informações foram codificadas por cores gradativas para destacar a intensidade de correlação entre as variáveis (Figura 4).

FIGURA 3: BIBLIOTECA PARA CIÊNCIA DE DADOS DE CÓDIGO ABERTO (*OPEN SOURCE*).

```

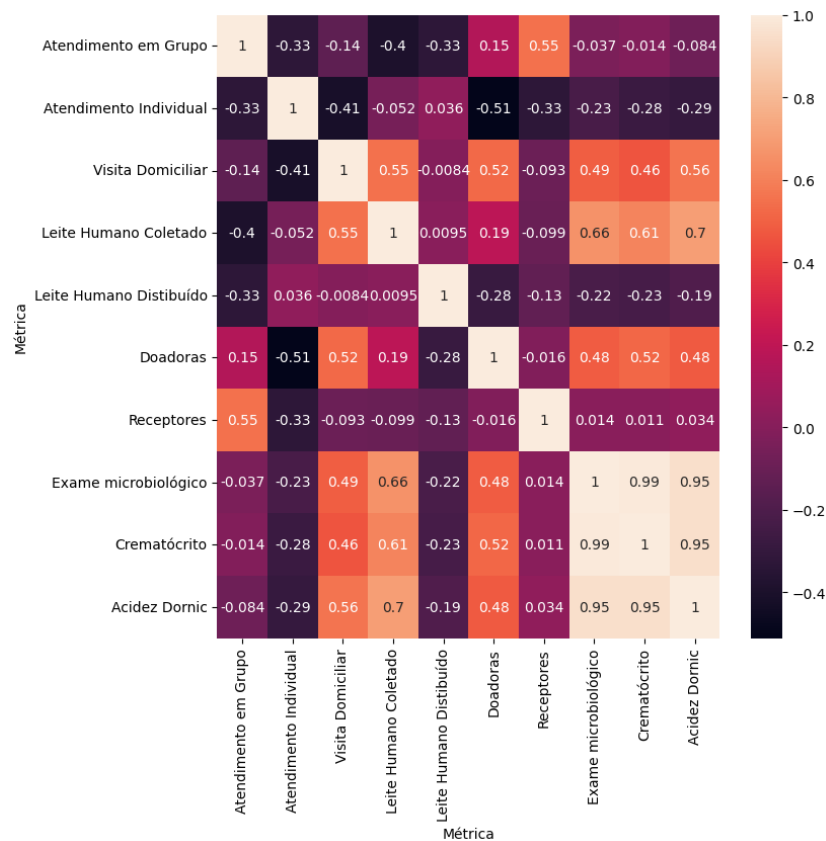
import pandas as pd
import matplotlib.pyplot as plt
df=pd.read_csv("MilkBank1.csv", index_col=0)
%matplotlib inline

```

Métrica	janeiro / 2020	fevereiro / 2020	março / 2020	abril / 2020	maio / 2020	junho / 2020	julho / 2020	agosto / 2020	setembro / 2020	outubro / 2020
Atendimento em Grupo	111	348	155	149	0	0	0	0	0	0
Atendimento Individual	222	174	310	0	0	0	70	144	224	290
Visita Domiciliar	154	125	140	298	268	261	263	223	225	201
Leite Humano Coletado	66	45	38	103	90	126	106	96	96	61
Leite Humano Distribuído	45	36	38	19	39	37	48	46	56	56
Doadoras	110	115	149	186	192	193	193	202	92	92
Receptores	60	218	62	151	36	58	77	55	80	45
Exame microbiológico	236	187	191	276	274	345	424	265	187	145
Crematócrito	236	187	186	276	274	345	424	265	187	146
Acidez Dornic	243	223	211	322	318	398	441	336	285	196

Fonte: Santos, 2023.

FIGURA 4: GRÁFICO DE CALOR DA FERRAMENTA PANDAS



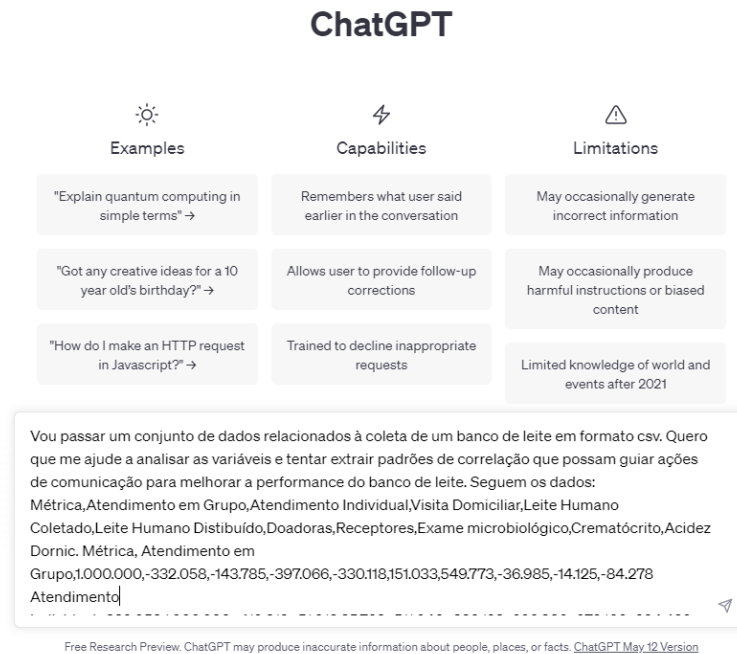
Fonte: Santos, 2023.

3. Utilização da ferramenta de IAG ChatGPT para geração de *insights* relacionados ao objetivo de construir um plano estratégico de comunicação para o BLH-HUUFMA: foi utilizada a ferramenta ChatGPT da OpenAI, por meio de *input* de *prompt design* específico relacionado ao objetivo, ou seja, foram realizadas perguntas para estímulo da ferramenta no sentido de produzir textos cada vez mais aprofundados, em formato de árvore. Essa organização hierárquica de sequências das perguntas elaboradas, gerou textos com títulos e subtítulos, permitindo uma melhor compreensão dos resultados obtidos e facilitando identificação de *insights* importantes para a pesquisa (Figura 5).

Segundo Santos, 2021, *prompt design* é uma técnica empregada em ferramentas de IAG para consentir que os usuários apontem o tipo de *output* que almejam gerar, podendo ser feito em forma de texto, imagens ou outras formas de entrada. Além disso, os prompts também podem ser usados para treinar modelos de aprendizado de máquina de forma mais precisa, fornecendo um conjunto específico de instruções para o modelo seguir. A técnica de *prompt design* faz com que o uso da ferramenta de ChatGPT seja mais assertiva, com resultados diferenciados, permitindo a utilização de seus resultados em processos organizacionais com o

objetivo de gerar melhorias, ganhos em produtividade com variedades de *insights* e velocidade de entrega.

FIGURA 5: TELA DA INTERFACE DO DIÁLOGO A FERRAMENTA CHATGPT DA OPENAI.

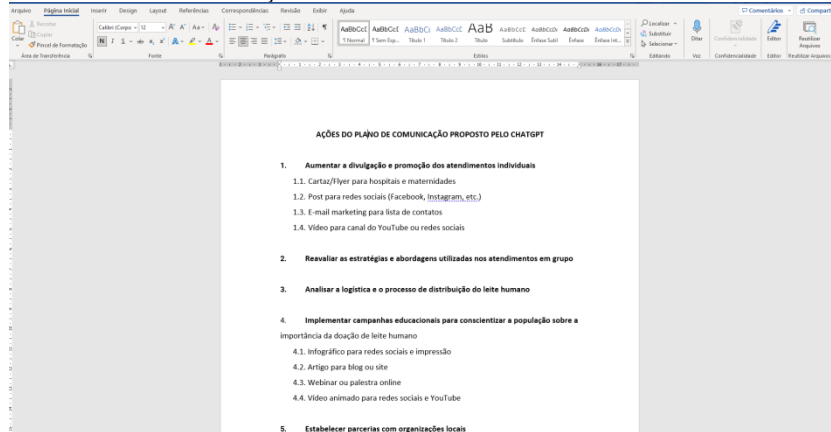


Fonte: Santos, 2023.

Logo após uma sequência de pedidos sobre definições e análise do contexto, foi iniciada uma entrevista em profundidade da ferramenta, na busca da elaboração do Plano Comunicacional, foi solicitado ao ChatGPT a indicação de ações para melhoria da comunicação e eficiência da performance do BLH-HUUFMA. Neste momento, a ferramenta gerou 14 (quatorze) *prompts* de análise, onde foram feitas perguntas de aprofundamento dos itens relacionados a comunicação, totalizando, 10 (dez) itens com aprofundamento.

4. Organização dos *prompts* gerados em formato de títulos e subtítulos: a partir dos itens gerados, os autores, viram a necessidade de colocar na ferramenta Word da Microsoft Office, os títulos das seções e seus subtítulos, como forma de complementar das informações que foram solicitadas ao ChatGPT subseções, pois tinham relação direta com a Ciência da Comunicação (Figura 6).

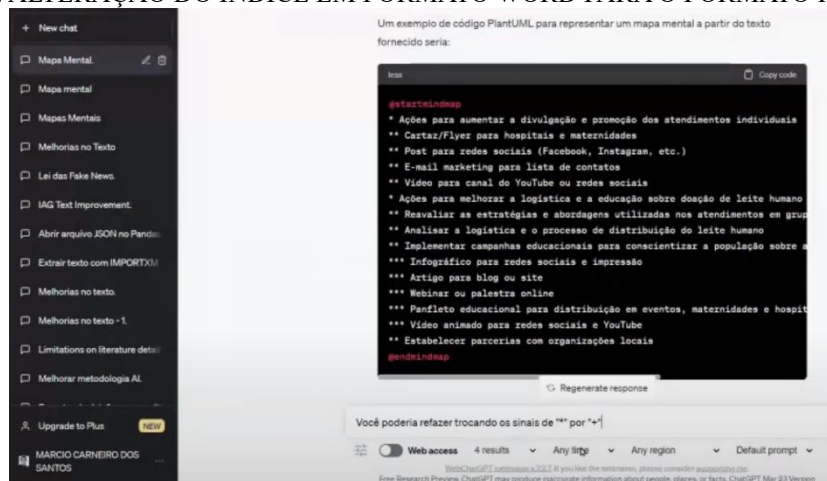
FIGURA 6: ELABORAÇÃO DA ARVORES COM TÍTULO E SUBTÍTULO.



Fonte: Santos, 2023.

5. Uso do ChatGPT para alterar as informações do Word em formato PlantUML: de volta a ferramenta do ChatGPT, foi solicitada a definição de Mapa Mental para oferecer contexto a máquina e trazer o *prompts* a uma área específica, a contar desse momento, solicitar a criação do mapa mental em formato de PlantUML, a partir do índice com títulos e subtítulos elaborado no Word. Nesta edição, o numeral que representa os títulos e subtítulos são transformados em “asteriscos”, este modelo não é identificado na sintaxe do PlantUML, de modo que, depois de elaborada a informação pelo ChatGPT, há a necessidade de entrar com um novo *prompts* solicitando que os “asteriscos” sejam alterados para o sinal de mais “+” (Figura 7).

FIGURA 7: ALTERAÇÃO DO ÍNDICE EM FORMATO WORD PARA O FORMATO PLANTUML.

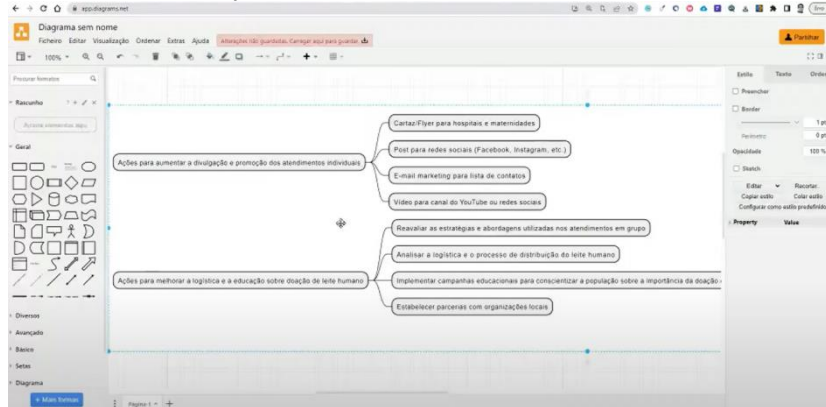


Fonte: Santos, 2023.

6. Elaboração do Mapa Mental em PlantUML: para sintetizar as informações geradas de desenvolver, visualmente, uma lógica de pensamento, foi utilizada uma ferramenta, de layout simples e interface fácil, para edição de diagramas e fluxogramas online grátis, o Draw.io,

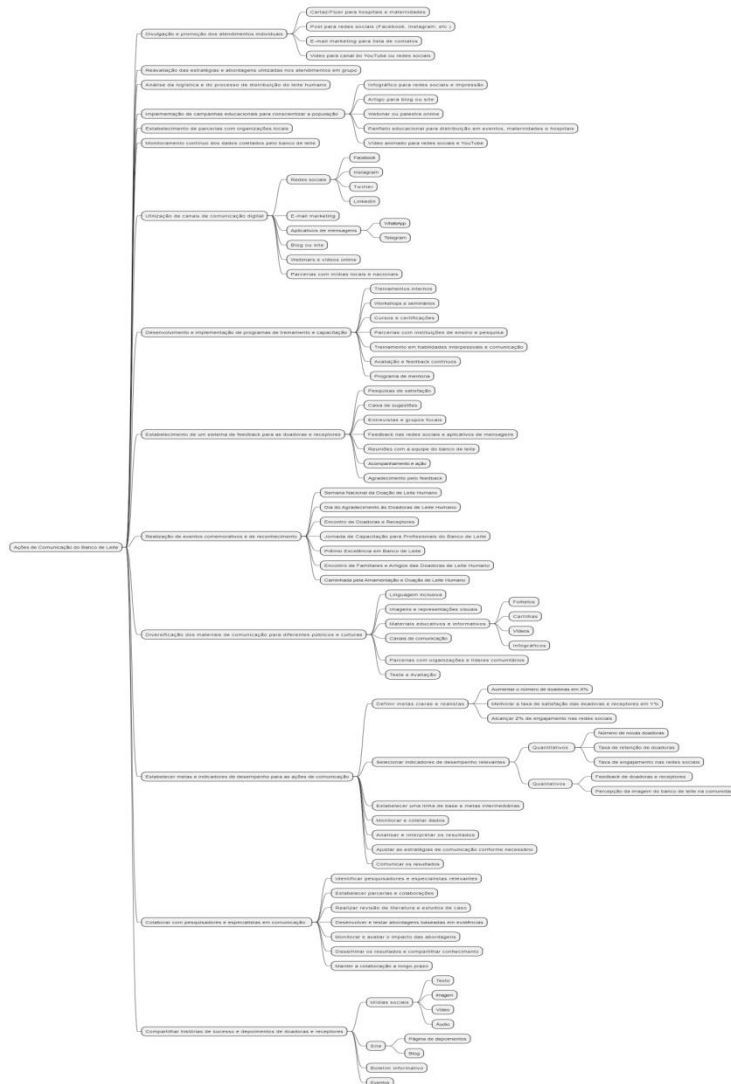
disponível na página: <https://app.diagrams.net/> (Figura 8), a partir do da barra “Ordenar – Inserir – Avançado – PlantaUML” (Figura 9).

FIGURA 8: ELABORAÇÃO DO MAPA MENTAL NA FERRAMENTA DRAW.IO.



Fonte: Santos, 2023.

FIGURA 9: MAPA MENTAL FEITO NA FERRAMENTA DRAW.IO.



Fonte: Santos, 2023.

4. RESULTADO

Os resultados deste estudo apresentam o potencial do ChatGPT, que elaborou um plano estratégico de comunicação a partir de *inputs* baseado na técnica de *prompt design*, com dados reais do BLH-HUUFMA. O uso de metodologia híbrida apresenta uma grande utilidade para empresas que almejam construir planos estratégicos de comunicação, permitindo a geração de *insights* e sugestões para a construção de planos de comunicação mais eficazes, especialmente as pequenas organizações e a administração pública que têm dificuldade na contratação de profissionais capacitados. Outrossim, a utilização de técnicas de IAG, em conjunto com a experiência humana, permite a obtenção de resultados mais concisos na análise e interpretação de dados.

O emprego da ferramenta Pandas, possibilitou a identificação de correlações importantes entre as variáveis analisadas. A exemplo do número de doadoras de leite humano aumentar significativamente em determinados períodos, mesmo assim o leite distribuído não ter o mesmo crescimento percentual, gerando a hipótese de que há a necessidade de melhorar os cuidados de higiene no momento da coleta.

Os *outputs* do ChatGPT, sugeriram 14 (quatorze) *insights* dos quais 10 (dez) foram utilizados para a realização de um da proposta de um plano de comunicação futuro. Uma vez que o plano estratégico de comunicação tenha sido gerado pela IAG, é importante realizar uma análise criteriosa dos resultados pelos especialistas da área.

A utilização da metodologia híbrida, baseada na combinação de análise exploratória de dados e a utilização de uma ferramenta de IAG, oferece algumas vantagens, como o processamento de grandes volumes de dados de forma rápida e eficiente, além de oferecer *insights* preciosos em pouco tempo, que pode ser melhorado pelo profissional de comunicação. Isso oportuniza aos profissionais um tempo de análise maior, com mais variedade de soluções e, conseqüentemente, mais produtividade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Banco de Leite Humano: funcionamento, prevenção e controle de riscos. Brasília: Ministério da Saúde, 2017.

Fiocruz, Disponível em: <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/atencao-crianca/o-papel-dos-bancos-de-leite-humano-na-promocao-e-protecao-do-aleitamento-materno/>

GOMES, Dennis Dos Santos. Inteligência Artificial: Conceitos e Aplicações. Revista Olhar Científico Faculdades Associadas de Ariquemes V. 01, n. 2 Ago ./ Dez . 2010.

MARRES, N. Digital Sociology: the Reinvention of Social Research. Malden: Polity Press, 2017.

SANTOS, Márcio Carneiro dos et al. Entrevistando um Robô: notas sobre a aplicação experimental da metodologia EEAF usando a ferramenta ChatGPT de inteligência artificial. Comunicação & Inovação, v. 24, e20238987, jan.-dez. 2023. ISSN 2178-0145. Disponível em: <<https://doi.org/10.13037/ci.vol24.e20238987>>. Acesso em: 16 mai. 2023.

SANTOS, Márcio Carneiro dos. Inteligência artificial generativa [livro eletrônico]: um experimento com CHATGPT e MIDJOURNEY para avaliar o impacto dessas ferramentas nas indústrias criativas, da mídia e da comunicação. 1. ed. São Luís, MA : Ed. do Autor; 2023.

VIEIRA, Eduardo Silva et al. Inteligência Artificial Aplicada no Gerenciamento de Bancos de Leite.. In: Anais do 9º Congresso Brasileiro de Telemedicina e Telessaúde - CBTms. Anais...São Paulo(SP) Transamerica Expo Center, 2019. Disponível em: <http://old.telessaude.uerj.br/jornal/volume/download_artigo/835>.

USO DE DADOS DOS USUÁRIOS NO INSTAGRAM: ATÉ ONDE VAI O “(X) LI E CONCORDO COM OS TERMOS ACIMA”?

Jhonnatan Oliveira dos Santos
Mestrando em Comunicação
jhonnatan.oliveira@discente.ufma.br
UFMA

Larissa Leda F. Rocha
Pós-Doutora em Comunicação
larissa.leda@ufma.br
UFMA

RESUMO: Conforme aponta Fonseca (2020), a popularização da web na década de 1990, teve como principal objetivo a garantia da livre circulação de capital financeiro e a ampliação do espaço-tempo para o trabalho. Assim, torna-se possível a perspectiva de que a sociedade conectada que se conhece hoje ainda tem o comércio como principal engrenagem. Neste trabalho, nosso objetivo é compreender como funciona a algoritmização de informações coletadas pelo Instagram, a partir da análise da política do uso de dados dos usuários para a mercantilização em publicidade on-line na plataforma. Nesse contexto, o capitalismo que anteriormente se entendia como industrial, na contemporaneidade trouxe consigo um novo viés de estudo: o capitalismo de dados. A necessidade de se relacionar com o outro socialmente sempre existiu e as plataformas se construíram a partir desse mesmo funcionamento basal da sociedade humana. Contudo, segundo García Canclini (2020), agora elas promovem uma invisibilidade proposital da lógica real do seu funcionamento constituído por algoritmos nos aparelhos de bilhões de usuários, como é o caso do Instagram. Dessa maneira, a partir de observações e estudos realizados, aparecem as seguintes problemáticas: de que modo as *Big Five* (em específico o Instagram) realizam a gestão de segmentação dos conteúdos publicitários? Como os dados dos usuários são mercantilizados para as empresas parceiras? Quais são as empresas parceiras e onde os referidos dados ficam armazenados? De forma empírica, entende-se que os questionamentos apresentados não permeiam o cotidiano dos milhões de usuários no Brasil, que por sua vez têm os dados coletados, armazenados e mercantilizados dezenas de vezes diariamente. Dessa forma, as etapas metodológicas propostas são: (1) análise da abordagem dos termos de uso do Instagram para o usuário; (2) levantamento das formas de captação dos dados dos usuários realizados pela Instagram com base na análise da política de privacidade; e (3) cruzamento teórico com as compreensões sobre algoritmização. Por fim, a pesquisa se vincula ao grupo de pesquisa Observatório de Experiências Expandidas em Comunicação – ObEEC (UFMA/CNPq) e visa contribuir para a possibilidade de ampliação dos estudos sobre plataformização e o uso de dados.

Palavras-chave: Comunicação; Instagram; Plataformização; Capitalismo de dados.

1. INTRODUÇÃO

A internet como conhecemos hoje passou por modificações sociais e econômicas, principalmente tomando como ponto de partida que seu nascimento ocorreu em um contexto militar-acadêmico. Contudo, historicamente é sabido que as primeiras empresas a entrarem para o mundo conectado, o fizeram a partir de necessidades de gestão financeira e trabalho durante a década de 1990. Período que serve como marco histórico para observarmos que o capital

passa a ser gerido por infraestruturas e armazenamentos na internet, inclusive as empresas que queriam usufruir dessas possibilidades da internet foram apelidadas de ponto.com¹³³. Dessa forma, temos como um dos marcos iniciais na esfera desde novo lugar que se delineava, on-line, o de modelagem de um espaço mercantil que mesmo sem usuários presentes como conhecemos hoje, utilizava da internet para empreender e gerir o capital. Ou seja, o novo contexto encontrado é o de privatização e globalização econômica.

Os primeiros embriões dos oligopólios econômicos do segmento tecnologia global que até hoje são destaque mundialmente através de suas plataformas digitais¹³⁴ nasceram a partir de crises econômicas e especulativas do capital. Unindo a força intelectual, econômica e privada, ocorreu a popularização da internet e o nascimento de espaços de participação de pessoas. A sociedade viu na internet um espaço ideal para se expressar, com a chegada da Web 2.0¹³⁵, a internet em 2004 passou a sentir mais uma mudança. Esse espaço de aderência e centralidade dos usuários, chamou a atenção das empresas, em que passaram a também reconhecer o campo on-line com um espaço para promover produtos e serviços.

Nesse sentido, é possível compreender que a lógica de construção da internet sofreu interferências de lógicas capitalistas que permearam a esfera global. Atualmente, o cenário experimentado pelos usuários se encontra opaco e não transparente, especialmente sob a perspectiva do uso dos dados do usuário e como ele é utilizado em prol do enriquecimento acelerado das plataformas - como o Instagram¹³⁶ - a partir de publicidade¹³⁷ na forma de anúncios. Sendo essas operações cada vez mais automatizadas e aplicadas simultaneamente em mais de 2 bilhões¹³⁸ de usuários presentes no Instagram em 2023. No Brasil, assim como no mundo, é refletida a discussão atual sobre como um espaço das redes sociais digitais está potencialmente sendo gerido por publicidade, com o objetivo de propagar e potencializar as vendas de um produto. Ou seja, as lógicas de capitalismo de dados crescem ao passo que os

¹³³ Eram empreendimentos como: AOL (1989), Amazon (1994), Yahoo (1995), Google (1998), Napster (1999) e, um pouco mais tarde, Facebook (2004) e YouTube (2005). Em apenas três anos - de 1997 a 2000 - as ações das ponto- com alcançaram alta de impressionantes 300% e atraíram mais de US\$ 3 trilhões em investimentos" Fonseca (2020, p. 74)

¹³⁴ "[...] infraestruturas digitais (re)programáveis que facilitam e moldam interações personalizadas entre usuários finais e complementadores, organizadas por meio de coleta sistemática, processamento algorítmico, monetização e circulação de dados." Poell, Nieborg e Van Djick. (2020, p. 4)

¹³⁵ Web 2.0 ou Web Interativa, marca o movimento de uma nova comunicação mediática. A internet não mais sendo vista como uma "vitrine" de conteúdos, e sim, uma plataforma que recebe interações entre usuários, gerando novas conexões sociais dos usuários (LACALLE, 2010).

¹³⁶ Plataforma que foi comprada pelo Facebook em 2012 (dois anos após a sua criação) e atualmente é gerida pelo grupo Meta, que compõe outras plataformas como *threads* e *messenger*.

¹³⁷ Segundo Regattieri (2021), a publicidade opera no campo da economia e está direcionada para a propagação de um produto/serviço com o objetivo de aumentar o lucro de uma empresa.

¹³⁸ WE ARE SOCIAL. *THE CHANGING WORLD OF DIGITAL IN 2023*. 2023. Disponível em: <https://wearesocial.com/uk/blog/2023/01/the-changing-world-of-digital-in-2023/>. Acesso em: 10 jun. 2023

rastros on-line se transformam algoritmicamente em uma espécie de produto, a partir de classificações comportamentais que ditam os gostos dos usuários e os transformam em clientes em potencial.

A comunicação entre plataforma e usuário (sobre publicidade on-line, permissão e extração de dados) ocorre quando este aceita a política de privacidade¹³⁹ que, em sua grande maioria, é aceita sem prévia leitura ou reflexão crítica. Em meio a esses debates de sociabilidades e plataformas, temos como objetivo geral, compreender como funciona a algoritmização de informações coletadas pelo Instagram, a partir da análise da política de privacidade dados dos usuários para a mercantilização em publicidade on-line dentro do Instagram. E para dar conta dessa investigação, elencamos como objetivos específicos: (a) investigar o funcionamento da publicidade realizada pela plataforma Instagram; (b) identificar e compreender os critérios para ser uma empresa parceira do Instagram, e por fim, (c) entender como ocorre e qual a finalidade da coleta e transporte de dados dos usuários para as empresas parceiras.

Metodologicamente, realizamos levantamento bibliográfico e cruzamentos teóricos relacionando os temas de publicidade on-line e a lógica de funcionamento do Instagram. Para dar conta de melhor compreender o objeto empírico investigado, foi realizada a captação, classificação e mapeamento da política de privacidade do Instagram. Do mesmo modo, os dados extraídos foram tratados na forma de tabulações e imagens, para possibilitar um melhor entendimento sobre os resultados encontrados. Algumas contribuições que serão debatidas tomam forma ao notarmos que existe uma lógica mercantil na plataforma, a partir do reconhecimento do transporte e tratamento dos dados dos usuários por meio de empresas parceiras que, em sua grande maioria, são anunciantes. De fato, encontra-se um cenário opaco no que tange à busca pela explicação para o usuário sobre que dados são extraídos e qual a finalidade dessas ações.

2. DELINEAMENTOS TEÓRICOS

Pensando sobre as relações sociais no ambiente digital de forma crítica, é necessário inicialmente percorrermos os conceitos e definições trazidos pelos autores sobre a temática. Principalmente, ao reconhecer o cenário em que a plataforma on-line é acionada, permeando uma “crescente adoção de uma arquitetura computacional baseada na conectividade e no intercâmbio de dados” (D’ANDRÉA, 2020, p.14). Ainda nesse sentido, o autor aponta que as

¹³⁹ Segundo o Instagram (2023) explica como é coletado, usado, compartilhado, retido e transferido as informações dos usuários da plataforma.

plataformas utilizam das lógicas de conexão – entendidas como sociais – e as potencializam de forma estratégica para fins comerciais, sobretudo para publicidade on-line. Poell, Nieborg e Van Djick (2020, p. 5), apontam que o movimento da “penetração de infraestruturas, processos econômicos e estruturas governamentais de plataformas em diferentes setores econômicos e esferas da vida” pode ser entendido como Plataformização.

As plataformas podem ser compreendidas como um modelo de negócio que através de relações sociais, são “manufaturadas” para fins capitalistas através de anúncios, de acordo com Fonseca (2020). A forma que possibilita esse entendimento se dá a partir de extração de dados, Couldry e Mejias (2018, p. 8, tradução nossa) alertam que as plataformas são:

Meios tecnológicos que produzem um novo tipo de 'social' para o capital: isto é, o social de uma forma que pode ser continuamente rastreados, capturados, classificados e contados para valor como 'dados'. As plataformas são um meio chave pelo qual o domínio geral da vida cotidiana, muito até agora fora do âmbito formal da economia, podem ser apanhados na rede da mercantilização.

Essa conversão mercantil dos dados, é apresentada pela Política de Privacidade¹⁴⁰ do Instagram e podem ser entendidos aqui como as curtidas, comentários, salvamento de publicações, interações de amigos e assim como os metadados - dados advindos dos dados - como por exemplo a data de registro de uma fotografia. Lemos (2021), quando trata sobre as lógicas que envolvem plataformas e dados, afirma que elas coletam os dados, o que é um novo momento da cultura digital atual. Ocorrendo processo semelhante ao que aconteceu com a digitalização em 1990 e promovendo uma forte transformação nas formas de sociabilidades conhecidas tradicionalmente (SETO, 2019).

Nesse sentido, segundo Couldry e Mejias (2018), existe um contexto comercial e uma cadeia de prestação de serviços, em que as plataformas estão inseridas de forma central. E ainda em que os dados (sem identificação individual, e sim, em agrupamentos de comportamentos) são transportados por canais on-line. O’Neil (2020), entra nesse debate por compreender que os usuários são classificados, categorizados e pontuados em centenas de modelos com base em preferências exibidas. E ainda que a operacionalização ocorre por meio de aprendizado de máquina. Ao pensar assim, Seto (2019) também concorda com O’Neil (2020) e ambos dizem que esse movimento de "maquinização" promove cada vez mais o domínio e expansão de inteligências artificiais. E a consequência é que o humano perde sua participação nos processos.

¹⁴⁰ Produtos que estão inseridos dentro da política de privacidade do grupo Meta: Facebook, *Messenger*, Instagram (incluindo apps, como o *Boomerang*), Produtos do Facebook Portal, Produtos da Meta Platforms *Technologies*, como o Meta *Horizon Worlds* ou o Meta *Quest* (ao usar uma conta do Facebook ou da Meta), Lojas, *Marketplace*, *Spark AR*, Ferramentas da Meta para Empresa, *Audience Network* da Meta. Disponível em: <https://privacypolicycenter.instagram.com/policy>. Acesso em: 11 jun. 2023.

Dessa forma, as plataformas possuem um viés econômico que notadamente acompanha a internet. Inclusive, dentre as *Big Techs*¹⁴¹, o destaque vai para o grupo *Alphabet*, que controla a Google, pois segundo Silveira (2021, p. 44), ela “tem mais de 90% do seu faturamento originado em operações com dados pessoais”. Nesse sentido, Herscovici (2014), empreende uma classificação epistemológica para essa economia da informação na internet, como “Economia do Google”. Numa tentativa de corresponder a grande ampliação do movimento da valorização econômica no seio das redes sociais digitais, em que o valor das plataformas está ligado ao controle de negociação para venda dos espaços publicitários.

Sobre essa valoração do capitalismo em ambientes digitais, através de uma perspectiva da economia política, Bolaño e Vieira (2012), acrescentam que ela só é possível a partir do refinamento dos dados através de algoritmos. É precisamente neste sentido que estamos, neste estudo, interessados na comunicação dessa lógica de funcionamento. Especialmente para o usuário que de modo geral possui somente um primeiro contato com essas informações através da Política de Privacidade. Podendo ser uma ação proposital, incluído em meio à gestão das plataformas, junto a esse pensamento, O’Neil (2020, p. 208) fala que os “algoritmos representam segredos comerciais vitais”. Assim, as plataformas seguem “no escuro”, ao passo que não existe um “pagamento visível”, contudo, Rocha (2020), alerta que o valor é custoso por serem os dados mais pessoais dos usuários. García Canclini (2020) vai adiante, afirmando que essa relação (usuário x plataforma) com os algoritmos são opacas e assimétricas. Contribuindo para a manutenção da desigualdade na capacidade da população global de exercer o sentido de cidadania.

3. FUNCIONAMENTO DA PUBLICIDADE APRESENTADA AO USUÁRIO

Buscando investigar o funcionamento da publicidade realizada pela plataforma Instagram, acionamos a análise dos conteúdos disponibilizados pela plataforma na Política de Privacidade da Meta, assim como o cruzamento com o que os teóricos apontam. Inicialmente, chama a atenção o tamanho do documento, que possui oitenta e seis páginas. Assim, não é exagero afirmar que com essa quantidade de informações, mesmo possuindo recursos de sumário e índice, imagens, vídeos e links, a experiência não deve ser agradável. É razoável considerar que a grande maioria dos usuários não deve se interessar em compreender e refletir

¹⁴¹ Maiores empresas de tecnologia da informação, que historicamente acompanham o desenvolvimento da internet desde o nascimento e que atualmente compõem grandes infraestruturas e capitais econômicos. Nominalmente: Google (Alphabet), Apple, Facebook (Meta), Amazon e Microsoft, ou também, GAFAM.

criticamente a respeito do modo como a plataforma tem suas operações diárias estabelecidas. Ou mesmo que a política de privacidade da Meta seja, de fato, lida por todos os usuários.

Nós, no entanto, a vemos. A análise do material nos mostra que a principal ferramenta responsável pela gestão da publicidade nos produtos da Meta, incluindo o Instagram, é a “Audience Network da Meta”. Traduzindo de forma livre - entende-se que é uma “rede de audiência” no ambiente digital. A Política de Privacidade a trata como um “canal de compartilhamento de informações dos usuários e anunciantes podem publicar anúncios conosco que serão veiculados em apps fora da Meta”. Assim, indo a fundo sobre o objetivo da Audience Network, o site de Central de Ajuda para Empresas¹⁴² da Meta coloca a seguinte definição:

O Audience Network da Meta expande a publicidade baseada em pessoas para além do app do Facebook. Com o Audience Network, os publishers podem ganhar dinheiro veiculando anúncios de anunciantes do Meta em seus apps. Para gerenciar sua monetização com o Audience Network, você precisa configurar o Gerenciador de Monetização. Ele ajuda a gerenciar apps e posicionamentos de anúncios, entender o desempenho e otimizar as receitas em um único lugar. (META, 2023, on-line)

Dessa forma, compreendermos que a plataforma tem como sua principal base a publicidade (SILVEIRA, 2021). Nesse sentido, Regattieri (2021) aponta que a publicidade tem como pilar central a mercantilização e veiculação de um produto/serviço.

O questionamento volta-se então, para a função da publicidade on-line, considerando que para as empresas parceiras é possibilitado uma expansão da publicidade para além da plataforma do Facebook, sendo esta expansão “baseada em pessoas”. Compreendemos que a plataformização colocada por Poell, Nieborg e Van Djick (2020) justamente encontra o seu real sentido nessas descrições, contudo, com discursos diferentes. Para o usuário trata-se do “canal de troca de informações para publicidade que facilita a gestão dos anúncios”, enquanto para as empresas a “ferramenta é benéfica por promover o ganho de dinheiro através dos anúncios e tendo as pessoas como um produto base para tal”. As plataformas possuem de fato, “fins comerciais”, com lógicas capitalistas e algorítmicas em crescente expansão (D'ANDRÉA, 2020).

Dessa maneira, as lógicas de publicidade podem ser compreendidas por meio de algoritmos, especificamente no Instagram, e operadas pela ferramenta *Audience Network*. A Política de Privacidade, diz que a publicidade vai “além dos muros” da própria plataforma, quando afirma que uma veiculação de anúncio de uma empresa parceira ocorre também a partir de captura de informações disponíveis. A “disponibilidade de dados” em questão é entendida

¹⁴² Site oficial da Meta de ajuda para empresas em relação a Audience Network. Disponível em: <https://www.facebook.com/business/help/987564874649426?id=211412110064838> Acesso em: 13 jul. 2023.

pelo aceite dos termos dispostos na plataforma, cruzados com as permissões que o arquivo solicita como o acesso à câmera e localização, por exemplo. Assim, alguns dados coletados para fins de publicidade, são:

As informações do perfil; (2) Sua atividade dentro e fora dos nossos Produtos, incluindo informações que recebemos pelos cookies e por tecnologias similares, de acordo com as configurações; (3) As informações que inferimos sobre você, como tópicos que podem ser do seu interesse; (4) As informações sobre amigos, seguidores ou outras conexões, incluindo as atividades e os interesses deles. (INSTAGRAM, 2023, on-line)

Esses dados são informações que, na grande maioria das vezes, não são entendidos como um componente que está sendo extraído para fins comerciais. Ainda mais quando Silveira (2021), levanta o termo de alienação técnica. Compreendendo que para além da construção ideológica de colonialismo de dados tratada por Couldry e Mejias (2018), unida à histórica centralidade de “naturalização” de plataformas no seio social nas últimas décadas (SETO, 2019). Esses são fatores que podem interferir na dificuldade de reflexão crítica dos bilhões de usuários finais sobre os reais objetivos e poderes que tem uma plataforma como o Instagram.

Nesse sentido O’Neil (2020, p. 80), defende que “somos classificados, categorizados e pontuados em centenas de modelos com base em nossas preferências e padrões exibidos”. A autora ainda contribui, afirmando que os anúncios competem pela atenção dos usuários (teste A/B¹⁴³) identificando exatamente a necessidade das pessoas. A partir dessa ida além das plataformas e captação dos rastros em parceiros do Instagram se torna fácil compreender essa lógica de funcionamento.

4. PARCEIROS E LÓGICAS CAPITALISTAS DA PLATAFORMA

Compreendemos que os parceiros componentes da estrutura da economia da informação em ambientes digitais a partir do colocado por Herscovici (2014), permitem o funcionamento da publicidade, principalmente, porque eles – parceiros - estabelecem a parcela mais interessada nos Produtos – Instagram - para anunciar e estabelecer ganhos financeiros através do consumo dos usuários. Acontece uma tentativa de explicitar dentro da política de privacidade, o que são as duas classificações dos parceiros e parceiros integrados:

(1) Parceiros, sendo “As empresas e as pessoas que usam nossos Produtos para anunciar e comercializar seus produtos e serviços ou oferecer suporte a eles; (2) Parceiros Integrados, sendo "Parceiros que usam essas ferramentas integradas”.

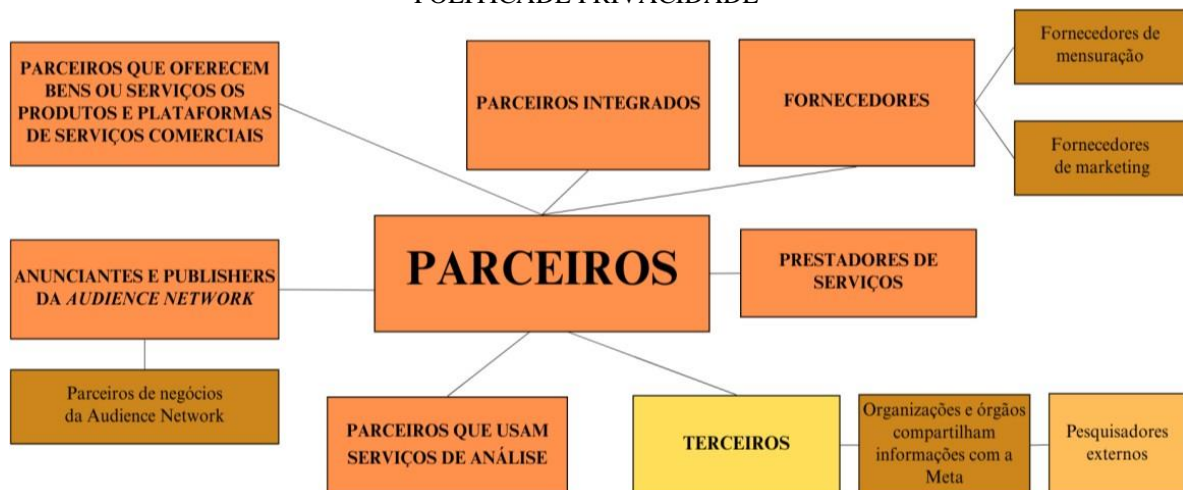
¹⁴³ Conhecido no meio publicitário como um teste que consiste em utilizar duas versões de anúncios diferentes, a diferença se baseia principalmente na abordagem com o usuário. Após um período pré-estabelecido, esse "teste com os usuários" cria métricas com os dados e taxas de conversão em acessos ao site de compras, por exemplo.

Incluem tecnologias para você se conectar com nossos Parceiros pelos nossos Produtos. (INSTAGRAM, 2023, on-line)

Dessa forma, encontramos uma verdadeira rede comercial que coloca de forma visual os mesmos pensamentos propostos por D'Andréa (2020), ao afirmar que publicidade on-line tem um movimento de crescimento exponencial de anunciantes e gera um complexo ecossistema de serviços. Com o objetivo gerenciar anúncios de forma descentralizada, os integrantes dessa rede da plataforma podem ser vistos aqui como sendo: o Instagram, anunciantes (na forma de parceiros), serviços complementares (como o *Audience Networking* da Meta) e os parceiros integrados que podem ou não estar presentes na plataforma em que pretende anunciar.

Assim como uma empresa comum, se torna possível compreender que as plataformas possuem uma necessidade de parceiros para manter-se viva. As plataformas sistematicamente funcionam através de algoritmos e têm em um de seus pilares centrais a monetização, como propõem Poell, Nieborg e Van Djick (2020). Dessa forma, ao tentarmos demonstrar como funciona a rede de parceiros e suas sub-classificações, foi possível analisar e interpretar o documento para o mapeamento da Imagem 01, na qual podemos visualizar os parceiros explicitamente descritos na plataforma.

IMAGEM 01: MAPEAMENTO DA REDE DE PARCEIROS DO INSTAGRAM A PARTIR DA POLÍTICA DE PRIVACIDADE



Fonte: autores (2023)

Ao observar o levantamento acima, é visto na prática as lógicas capitalistas na plataforma estudada. Seguindo o que Fonseca (2020) aborda ao comentar que as plataformas se orientam para ser comerciais, além de ser um meio chave na vida cotidiana e captada para a franca mercantilização. A partir dos debates anteriores, compreendemos que as plataformas

possuem como principal guia o fator econômico. Entretanto, é necessário estabelecer entendimentos sobre o que é apresentado para o conhecimento do usuário final.

Como Couldry e Mejias (2018) abordam, o Instagram e demais plataformas de redes sociais digitais perpetuam lógicas extrativistas. Fonseca (2020), relaciona esse entendimento também com os impactos dessa exploração com o capitalismo industrial, e se apoia nessas compreensões dos autores para entender o capitalismo contemporâneo sob o viés da comunicação e o *big data*¹⁴⁴, propondo que estaríamos adentrando em novo estágio capitalista, o chamado capitalismo de dados.

Essas lógicas capitalistas ficam evidentes ao notarmos que os parceiros são obrigados a utilizar e compartilhar os dados que coletam. A Política de Privacidade exprime essas lógicas de poder sobre o uso dos dados quando exigem que “nossos Parceiros tenham o direito de coletar, usar e compartilhar suas informações (dos usuários) antes de enviá-las para nós (Meta)”. Em uma visão que busca se aproximar da realidade das sociedades capitalistas, Poell, Nieborg e Van Djick. (2020) dizem que depois que os usuários das plataformas e complementadores se integram em grande escala, é cada vez mais limitado para outras plataformas crescerem em um ambiente de “monopólio de plataforma”.

Assim, compreendemos que o Instagram, que possui bilhões de usuários e parceiros transnacionais, tem uma maior facilidade na monopolização do mercado de plataformas e determina lógicas de extração de dados. Como fez quando lançou os *stories*¹⁴⁵ que, até então, era possível somente no *Snapchat*, afetando diretamente o valor de mercado e de uso da plataforma.

Desse modo, enveredamos na busca por saber as reais finalidades da coleta e transporte de dados dos usuários para os parceiros dentro da política de privacidade. E para facilitar o entendimento de como o Instagram promove as operações de transporte de dados para os diversos parceiros, construímos a Tabela 01 na qual pode ser vista qual parceiro, a lógica de entrada ou saída de dados e quais dados são transportados. Lembrando que esta tabelatambém foi construída a partir das análises interpretativas da política de privacidade disponibilizada pela plataforma.

¹⁴⁴ Entendido como um complexo conjunto de dados, sendo um volume por vezes tão grande que um processador de dados tradicional não tem capacidade de geri-los. Contudo, são importantes pois conseguem compreender muitas informações em que do ponto de vista algorítmico e de aprendizado de máquina é vantajoso “minerar” esses conjuntos de dados.

¹⁴⁵ Recurso promovido pela plataforma Instagram, em que realiza postagens (fotos, vídeos, desenhos e frases por exemplo) instantâneas que duram até 24h.

TABELA 01: LÓGICAS ALGORÍTMICAS DE TRANSPORTE DE DADOS PARA OS PARCEIROS NO INSTAGRAM

Anunciantes	<i>Publishers da Audience Network</i> e seus parceiros de negócios	Parceiros que usam nossos serviços de análise	Parceiros que oferecem bens ou serviços no Instagram	Parceiros integrados	Fornecedores de mensuração	Fornecedores de marketing	Prestadores de serviços	Pesquisadores externos
SAÍDA DE DADOS	SAÍDA DE DADOS	SAÍDA DE DADOS	SAÍDA DE DADOS	ENTRADA E SAÍDA DE DADOS	SAÍDA DE DADOS	SAÍDA DE DADOS	SAÍDA DE DADOS	ENTRADA E SAÍDA DE DADOS
Quantidade e "tipos" de pessoas que engajaram (demografia e interesses) com os anúncios.	Quantidade de pessoas que engajaram nos apps dos <i>Publisher</i> .	Como as pessoas interagem (demográficos e os interesses gerais) com os anúncios e conteúdos das empresas dentro e fora do Instagram.	Compartilhamento de informações para concluir compras com segurança (informações de contato, dispositivo exigida pela regulamentação vigente)	Compartilhamento automático de conteúdos, compartilhamentos, curtidas e comentários, finalidade do uso, dispositivos, interações com outros usuários nos apps parceiros.	Desempenho dos conteúdos, anúncios, interações e ações pós exposição a anúncios.	Informações sobre usuários: interesses, identificador de dispositivo ou outros identificadores.	Compartilhamos as informações que temos sobre você para receber serviços: segurança, aprimoramento técnico, comércio, suporte, pagamentos e anúncios.	Oferecemos informações para pesquisadores externos

Fonte: autores (2023)

Retomando alguns contextos e problemáticas apresentadas, a Tabela 01 se vincula novamente aos dados dos usuários que, à essa altura, já compreendemos que perpassa toda a pesquisa. Em específico, podemos ressaltar que as duas colunas, que foram percebidas como parceiros que tanto recebem quanto retornam para o Instagram com os dados dos usuários, ilustrando na prática o “intercâmbio de dados” que as plataformas on-line se baseiam (D’ANDRÉA, 2020). Contudo, a última coluna - em que não é visto nenhum tipo de detalhamento de informações sobre o uso dos dados - representa também o que Rocha (2020), García Canlini (2020) e Fonseca (2020) criticam sobre um funcionamento algorítmico que não promove a transparência para os usuários. Visto que esses parceiros possuem sua informação limitada pela descrição da plataforma, através de uma única frase que não dá conta de exprimir com clareza sobre o que eles (parceiros) têm acesso.

Sobre esses dados e sua extração, Primo (2015, p. 126), alerta que “uma simples curtida oferece um dado não apenas sobre quem curtiu, mas sobre todo seu círculo amigável”. Ela ainda argumenta que podemos pagar a plataforma com nossas vidas, nesse sentido Rocha (2020), diz que o “custo” desse pagamento pode ser entendido como sendo nossos dados mais pessoais.

O questionamento, portanto, é sobre a finalidade desses transportes de dados simultâneos, atuando por meio de lógicas de publicidade on-line que competem pela nossa atenção (O’NEIL, 2020). A partir da política de privacidade, podemos entender de forma mais direta o que a plataforma define como as quatro principais causas para isso: (1) Anunciantes conhecerem o público; (2) Desempenho do conteúdo (anúncio) produzido; (3) Exibição de

anúncios “personificados”; e, finalmente, (4) Detecção de ameaças, suporte técnico, aprimoramento, segurança e integridade da plataforma.

Por fim, ao unirmos os últimos resultados da pesquisa (tabela e finalidade do transporte dos dados) e o que discutem os teóricos, podemos compreender que a Meta, gerenciado Facebook e Instagram, acaba confirmando o seu funcionamento com base em lógicas de conexão social (FONSECA, 2020; D’ANDRÉA, 2020), assim como a partir da ideia de que o retorno nos lucros das plataformas só pode ocorrer com o pagamento do usuário quando este se converte em mercadoria, ao ter suas interações mediadas pela plataforma (PRIMO, 2013). Não é sem consequências que a Meta deixa claro que “expande a publicidade baseada em pessoas para além do app do Facebook”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em tempos em que se discute o funcionamento das plataformas e o uso dos dados dos usuários por elas, a presente pesquisa levantou esses debates, sobre como a publicidade on-line está inserida no Instagram através do que é apresentado ao usuário. O material analisado foi a Política de Privacidade da Meta, que trata as plataformas que gerencia - como o Instagram - como um Produto. Nesse cenário de indagações iniciais, encontramos uma ferramenta desenvolvida pelo Facebook em 2017 e que atualmente comanda os anúncios. Denominada de *Audience Network* da Meta ou Audiência em Rede que possibilita que os parceiros das plataformas (mesmo não tendo perfis nas plataformas) consigam atacar os usuários.

Essa busca pela propagação nas mídias através de anúncios no Instagram, só acontece pela Audiência em Rede, na qual gerencia as classificações e agrupamentos dos parceiros simultaneamente. Dessa forma, os dados dos usuários são a matéria-prima para que toda essa lógica capitalista aconteça. Ou seja, desde uma curtida em um post até uma ação de um amigo virtual, pode “denunciar” um possível interesse. A Audiência em Rede da plataforma categoriza esse interesse e o vende como produto, vende os hábitos e conexões sociais dos usuários como produto, para anunciantes prontos para aumentar os seus lucros.

Os anunciantes, assim como outros veículos de conexão de usuários on-line (sites, blogs, games) ao implementar *Audience Network* respectivamente podem ser considerados parceiros e parceiros integrados. Em sua totalidade, eles são personagens indispensáveis na composição do transporte e tratamento dos dados dos usuários. Acontecendo na maioria das vezes com o movimento de “saída”, compreendemos que essas informações pessoais (que nem sempre sabemos que estão sendo extraídas) não tem um retorno benéfico direto para o usuário e sim para os parceiros. Sendo que cada vez mais eles possuem conjuntos de dados que vão ser

tratados por inteligências algorítmicas que podem aprender sozinhas a como gerir as plataformas.

Nessa balança desequilibrada entre plataforma e usuário, quem mais ganha são os oligopólios da internet como o grupo da Meta que tem atuação transnacional e mantém como "matéria-prima" os dados dos usuários, comercializando-os com foco em publicidade a cada dia mais segmentada e específica. Tal ação só é possível a partir da saída dos dados para os parceiros que também são subqualificados como Fornecedores, em que a função é mensurar e tratar para que fiquem compreensíveis para os anunciantes.

Assim, notamos que a principal finalidade desse complexo funcionamento do transporte de dados entre usuário, plataforma, parceiros, anunciantes e *Audience Networking*, acontece principalmente pela necessidade comercial e capitalista de fazer uma boa gestão informacional. Em prol de uma futura experiência de qualidade para os anunciantes, que podem ter em minutos dados do retorno sobre uma campanha publicitária a partir também de aprendizados de máquina e inteligência artificial.

Por fim, entendemos que a presente pesquisa, está longe de buscar o encerramento nos debates sobre o usuário no contexto do capitalismo de dados e plataformas digitais e nem teria essa intenção, ainda mais sendo uma relação dinâmica e em constante reformulação. Justamente nesse sentido, como contribuições para futuras investigações podemos direcionar para problemáticas entre diferenças de linguagem e sentido nas narrativas de plataforma entre empresa e usuário. Aqui sendo vistas como discursos diferentes que impactam de forma significativa também sobre o real funcionamento da plataforma.

REFERÊNCIAS

BOLAÑO, César Ricardo Siqueira; VIEIRA, Eloy Santos. Economia Política da Internet: sites de redes sociais e luta de classes. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 37., 2012, Manaus. Anais Eletrônicos [...]. Mossoró: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2012. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2013/resumos/r8-0126-1.pdf>. Acesso em: 00 dez. 2023

COULDRY, Nick; MEJIAS, Ulisses. Data colonialism: rethinking big data's relation to the contemporary subject. **Television and New Media**, London, v. 20, p. 336-349, 2018.

D'Andréa, Carlos. Pesquisando plataformas online: conceitos e métodos. Salvador, EDUFBA, 2020.

FONSECA, Rosa Alexandra. **A vida mobile no capitalismo de dados: narrativas de negócios digitais e a constituição do consumidor conectado**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

GARCÍA-CANCLINI, Néstor Raúl. **Ciudadanos reemplazados por algoritmos**. 2. ed. Guadalajara: Unsam, 2020.

HERSCOVICI, Alain. ECONOMIA POLÍTICA DA COMUNICAÇÃO: uma tentativa de definição epistemológica. **Eptic Online**, [s. l], v. 16, n. 3, p. 84-98, set. 2014.

INSTAGRAM. Política de Privacidade, 2023. Disponível em: <https://privacycenter.instagram.com/policy>. Acesso em: 11 jun. 2023.

LACALLE, Charo. As novas narrativas da ficção televisiva e a Internet. **Matrizes**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 79-102, jan. 2010

LEMONS, André. Dataficação da vida. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, [S.L.], v. 21, n.2, p. 193-202, 24 ago. 2021. EDIPUCRS. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15448/1984-7289.2021.2.39638>. Acesso em: 02 jun 2023

O'Neil, Cathy. Algoritmos de destruição em massa: como o big data aumenta a desigualdade e ameaça a democracia. Trad. Rafael Abraham. 1. ed. Santo André, SP: Editora Rua do Sabão. 2020

PRIMO, Alex T. (org.). **Interações em rede**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

POELL, Thomas; NIEBORG, David; VAN DJICK, José. Plataformização. **Fronteiras**, v. 22, n. 1, p. 2-10, jan./abr, 2020. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/fem.2020.221.01/6074774> Acesso em: 14 jun. 2023

REGATTIERI, Lorena Lucas. **ALGORITMIZAÇÃO DA VIDA::** o debate sobre Amazônia e incêndios florestais no twitter em 2020. 2021. 391 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programade Pós-Graduação em Comunicação e Cultura, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

ROCHA, Larissa Leda F. Como ser cidadão: política, globalização e algoritmos. **Matrizes**, São Paulo, p. 327-332, set. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/174564>. Acesso em: 02 abr. 2023

SETO, Kenzo Soares. A Economia Política das Mídias algorítmicas. 2019. 148 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Comunicação e Cultura, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da; A hipótese do colonialismo de dados e o neoliberalismo .In: _____; SOUZA, Joyce; CASSINO, João Francisco (org.). **Colonialismo de dados: como opera a trincheira algorítmica na guerra neoliberal**. São Paulo: Autonomia Literária, 2021. p. 33 - 52.

EIXO 2 - Artes, Cultura e Memória

‘E SE BRIDGERTON FOSSE UM MUSICAL?’ – UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DA CULTURA DOS FÃS

Rafaela Freitas
Graduanda em Comunicação Social - Rádio e TV
rafaelachaves091@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão

Carolina Guerra Libério
Doutora em Comunicação e Cultura (UFRJ)
cg.liberio@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: O presente estudo analisa a trajetória do musical não oficial de *Bridgerton*, explorando seu surgimento, desenvolvimento e popularidade nas plataformas online, bem como as controvérsias em torno da questão de direitos autorais e o limite do caráter compartilhado de produções artísticas em meio à cultura de fãs. Após o lançamento da série original da *Netflix*, *Bridgerton* (2020), a cantora Abigail Barlow ficou completamente envolvida pela história apresentada e compôs, a partir da premissa "*E se Bridgerton fosse um musical?*", a música *Daphne's Song*, inspirada na protagonista da trama. O vídeo dessa música viralizou no *TikTok*, recebendo apoio de outros fãs, incluindo a pianista Emily Bear. Motivadas por essa resposta positiva, Barlow e Bear colaboraram na composição de outras músicas baseadas no universo de *Bridgerton*, resultando no lançamento de um álbum musical intitulado *The Unofficial Bridgerton Musical*, contendo 15 composições originais. Nesse contexto, destaca-se que a produção do álbum foi compartilhada nas redes sociais das artistas, proporcionando aos fãs uma visão íntima do processo de criação. O álbum recebeu reconhecimento notável ao ser premiado com um Grammy na categoria de Melhor Álbum Musical em 2022. No entanto, após o prêmio, a *Netflix* entrou com uma ação legal contra Abigail Barlow e Emily Bear, alegando violação de direitos autorais devido a uma apresentação no Kennedy Center. Inesperadamente, a *Netflix* posteriormente abandonou o processo sem explicação pública, ressaltando a complexidade dessa relação. Ao alcançar os objetivos desta pesquisa, pode-se concluir que a produção de conteúdo derivado por fãs é um fenômeno significativo na era digital, uma vez que permite que os fãs se envolvam, criem e compartilhem conteúdo. No entanto, a relação entre criadores independentes e detentores de direitos autorais é complexa, como evidenciado pelo caso da ação judicial movida pela *Netflix*. Os imbrólios jurídicos e diferentes momentos de criação e repercussão em torno do musical não oficial de *Bridgerton* ilustram os desafios da dinâmica entre fãs-produtores e empresas detentoras de direitos autorais, e a dificuldade em traçar os limites entre produção amadora e profissionalização de conteúdos em meio às plataformas online.

Palavras-chave: Cultura de fãs; TikTok; Plataformas online; Direitos autorais

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo aprofundar a compreensão das formas pelas quais os consumidores de mídia, especialmente os fãs, se apropriam de produtos midiáticos e conteúdo através das plataformas online. Para alcançar essa meta, será realizada uma análise abrangente da trajetória do musical não oficial de *Bridgerton*, desde sua criação até a notável conquista do prêmio *Grammy* em 2022. Além disso, será investigada a ação legal movida pela

Netflix contra as criadoras do musical, Abigail Barlow e Emily Bear. Desta forma, o estudo se concentrará na produção cultural de fãs, um tema que tem sido objeto de pesquisa em diversas áreas do conhecimento, especialmente na Comunicação. Com os avanços tecnológicos e produtivos, os entusiastas têm ampliado sua capacidade de criar produções aprimoradas relacionadas às obras das quais são admiradores, sendo o objeto desta pesquisa um proeminente exemplo dessa conjuntura.

Logo após a estreia da primeira temporada da série *Bridgerton* (2020), produzida pela *Netflix*, surgiu um projeto inspirado na obra. Abigail Barlow, cantora e fã da série, postou um vídeo no *TikTok* onde apresentou uma canção baseada na premissa "E se *Bridgerton* fosse um musical?". Esse clipe rapidamente se tornou viral, alcançando audiências além do ambiente *online* e sendo referenciado em programas de TV e sites de notícias, especialmente os voltados para a cultura pop.

Impulsionadas pela reação positiva, Barlow e a colega musicista Emily Bear uniram forças para criar um álbum completo, gerando no *The Unofficial Bridgerton Musical*. Esse projeto alcançou o ápice ao conquistar o prêmio *Grammy* de Melhor Álbum de Teatro Musical em 2022. No entanto, a celebração foi seguida por um processo movido pela *Netflix*, alegando uso não autorizado de direitos autorais após uma apresentação lucrativa do musical no Kennedy Center. Esse cenário também levanta questões cruciais sobre os limites da cultura de fãs.

Portanto, por meio de um exame bibliográfico abrangente e da análise de caso do musical não oficial de *Bridgerton*, este estudo visa contribuir significativamente para o entendimento das dinâmicas emergentes na interação entre fãs, conteúdo midiático e a indústria do entretenimento na era digital. Inicialmente, abordamos as práticas de criação e compartilhamento de conteúdo pelos fãs, explorando seu papel na promoção de obras midiáticas e suas recomendações legais. Em seguida, realizamos uma análise das trajetória do musical não oficial de *Bridgerton*, as repercussões e desafios legais enfrentados pelas criadores. Depois, abordamos as carreiras individuais das artistas, destacando suas trajetórias e atividades na indústria musical. Por fim, nas considerações finais, sintetizamos as principais questões apresentadas no trabalho.

2. PRODUÇÃO DE CONTEÚDO POR FÃS

O que é um fã? No cotidiano, é comum utilizarmos o termo *fã* para descrever uma pessoa que possui uma grande admiração por algo ou alguém, como uma série de TV, um artista, um filme, um escritor, por exemplo. Neste sentido, os fandoms representam as comunidades de fãs e suas práticas coletivas, sendo comum encontrarmos denominações específicas para alguns

grupos. Por exemplo, os *Swifties* são os fãs dedicados à cantora Taylor Swift e os *K-poppers* são entusiastas da música pop sul-coreana.

Porém, a palavra *fã* também pode carregar a conotação de obsessão e dedicação excessiva, de acordo com Jenkins (1992, p. 12). A origem etimológica em inglês, derivada de *fanatic*, remonta à palavra latina *fanaticus*. A abreviação surgiu no século XIX, inicialmente referindo-se a torcedores de esportes, especialmente beisebol, e depois expandiu-se para entusiastas de outras formas de entretenimento. O termo também foi usado em relação a mulheres frequentadoras de teatros, acusadas de admirar os atores mais do que apreciam as peças em si.

Nesse contexto, é notável que os fãs costumam criar produções inspiradas pelas obras que admiram, tais como *fanarts*, *fanfics*, *fanzines*, *fanfilms*, entre outras. De acordo com Paynes (2015, p.16), as *fanarts* são criações artísticas, como pinturas, desenhos, ilustrações e colagens, desenvolvidas utilizando diversos materiais ou suportes gráficos, retratando personagens em situações inéditas ou em retratos baseados na história original. Já as *fanfictions* ou *fanfics*, segundo a autora, são composições textuais que contêm diversos elementos inspirados em narrativas já existentes, como séries, livros ou filmes. Elas são frequentemente escritas para dar voz a casais não representados na obra original, combinar personagens de diferentes universos fictícios, reescrever partes que não agradaram ou servir como continuação de uma história já concluída na produção original.

Além disso, Paynes (2015, p.17) conceitua também as *fanzines* como revistas feitas exclusivamente por fãs, cujo nome vem da junção das palavras *fan* (fã) e *magazine* (revista), apresentando uma variedade de conteúdos, como *fanfics*, *fanarts*, textos e críticas sobre a obra original. Os *fanfilms*, por sua vez, são produções audiovisuais amadoras feitas a partir de elementos retirados da cultura de massa. Neste sentido, vale ressaltar que muitas destas práticas foram facilitadas por meio de tecnologia digital, como o uso de softwares de edição de vídeo, som e imagem, que proporcionaram aos fãs ferramentas para aprimorar e aperfeiçoar suas criações.

A partir do exposto, de acordo com Fiske (1992, p.39), a motivação principal dos fãs ao produzirem conteúdo não é o lucro financeiro. Como recorda o autor:

Fãs produzem e circulam entre si textos que são geralmente feitos com valores de produção tão altos quanto os da cultura oficial. As diferenças-chave entre as duas são mais econômicas do que em termos de competências, já que os fãs não escrevem ou produzem seus textos por dinheiro; na verdade, sua produtividade lhes custa dinheiro (1992, p.39)

No entanto, é importante reconhecer que certas produções podem eventualmente gerar receitas para seus criadores. Um exemplo notável disso é a trilogia *Cinquenta Tons de Cinza* (2011). A autora da referida obra, E. L. James, era uma grande fã da saga Crepúsculo e, por essa razão, resolveu escrever uma história erótica envolvendo os protagonistas dos livros, Bella, uma jovem inocente de 21 anos, e Edward, um bilionário de 27 anos com inclinações sexuais secretas. Posteriormente, por causa do sucesso, o livro teve alterações, por exemplo os nomes dos personagens principais foi alterado para Anastasia e Christian. Essa atitude de suprimir elementos vinculados à obra-mãe, evidencia uma estratégia para evitar problemas relacionados a direitos autorais. Nesse contexto, o livro se tornou um sucesso mundial e foi a publicação mais vendida da década passada, além de ter ganhado uma adaptação para o cinema.

Assim, no que diz respeito às reações das empresas de mídia em relação às criações de fãs inspiradas em obras protegidas por direitos autorais, Jenkins (2013, p.198) destaca duas abordagens distintas. A primeira é proibicionista, na qual as empresas buscam restringir e controlar as atividades dos fãs, emitindo notificações de cessação para *fanworks* que violam direitos autorais. A segunda é cooperativista, onde as empresas reconhecem o valor das contribuições dos fãs e interagem de forma ativa. Tendo isto em vista, é possível identificar um comportamento híbrido entre o cooperativismo e o proibicionismo, em que, alguns conteúdos são permitidos, porém, de forma limitada, indicando que, embora não haja uma hostilidade explícita contra os criadores ou aqueles que desejam criar obras inspiradas, os proprietários de uma narrativa mantém um controle sobre os conteúdos relacionados às suas histórias. Ou seja, a liberdade dos criadores é restrita, dependendo de um contexto específico.

Desta forma, a questão dos direitos autorais torna-se mais complexa no contexto em que os fãs passam a ter acesso a uma ampla gama de ferramentas e recursos que lhes permitem expressar sua criatividade de maneiras antes inesperadas. Com o avanço tecnológico e a disseminação dos dispositivos móveis e das plataformas online (ou redes sociais), estes grupos têm a oportunidade de compartilhar suas criações, como vídeos, *podcasts*, *blogs*, *fanfics* e *fanarts*, em um ambiente virtual aberto, tanto entre si quanto com um público mais amplo. Tendo isso em vista, no próximo tópico será abordado a trajetória do musical não oficial de *Bridgerton*, que teve seu início no *TikTok*.

3. ANALISANDO A TRAJETÓRIA DO MUSICAL NÃO OFICIAL DE *BRIDGERTON*

Realizamos um estudo de caso do musical não oficial de *Bridgerton* com o objetivo de investigar de forma minuciosa como o musical foi produzido, o envolvimento dos fãs com a

obra, sua divulgação *online* e o reconhecimento recebido. Dessa forma, foram analisados os perfis individuais de Abigail Barlow e Emily Bear no *TikTok* e *Instagram*, visto que estas plataformas permitiram que as artistas compartilhassem não apenas as músicas e o processo de produção, mas também vídeos, fotos e entrevistas relacionadas à proposta, ou seja, desempenharam um papel significativo na divulgação do projeto musical. Tendo isso em vista, destacamos que também foi analisado o perfil oficial da dupla, @barlowandbear, que apresenta uma abordagem mais formal e institucional da dupla.

Com a coleta de dados a partir dessas fontes, juntamente com entrevistas realizadas com a dupla, foi possível obter uma visão mais completa do processo de criação e divulgação do musical não oficial de *Bridgerton*. A análise dessas informações pode revelar padrões e insights sobre o envolvimento dos admiradores, a dinâmica de interação com a obra e a contribuição das plataformas online para o sucesso do projeto.

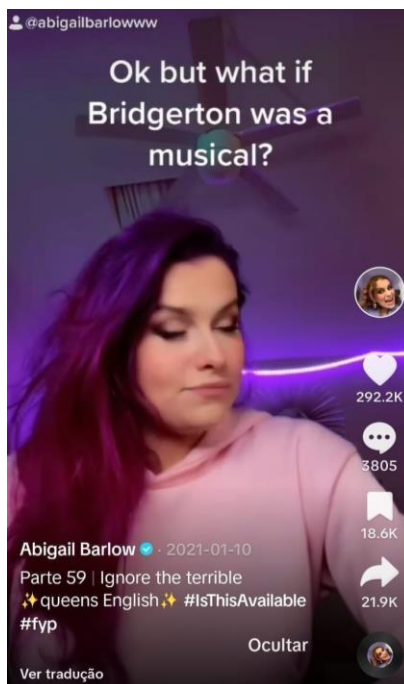
No Natal de 2020, a primeira temporada de *Bridgerton* fez sua estreia na plataforma *Netflix*. Criada por Chris Van Dusen e com produção executiva de Shonda Rhimes, a primeira temporada da produção é baseada no primeiro livro da coleção de Julia Quinn, intitulado *O Duque e Eu* (2000), e faz uma interpretação da aristocracia londrina do período Regencial britânico. Nesse contexto, destacamos que a atração conquistou imediatamente o público, acumulando milhões de visualizações nos primeiros 28 dias e, na época, se tornou uma das estreias originais de maior audiência¹⁴⁶ da *Netflix*. Ao mesmo tempo, também estimulou o interesse pelo mundo literário que serviu de inspiração para a produção¹⁴⁷.

Algumas semanas após a estreia da primeira temporada da série, um projeto inspirado na obra foi iniciado. A cantora Abigail Barlow, inspirada pelo programa, publicou no *TikTok* um vídeo cantando uma canção criada por ela a partir da premissa '*E se "Bridgerton" fosse um musical?*'. Esta primeira balada postada, chamada *Daphne's Song*, descreve os sentimentos de Daphne quando ela começa a perceber que está apaixonada por Simon e, até o momento da escrita deste trabalho, conta com 2,5 milhões de visualizações, mais 292 mil curtidas e 3.805 comentários.

¹⁴⁶ Disponível em: <https://www.omelete.com.br/netflix/bridgerton-serie-mais-assistida-netflix>. Acesso: 4 de jul. de 2023.

¹⁴⁷ Disponível em: https://www-publishersweekly-com.translate.google.com/pw/by-topic/industry-news/publishernews/article/85378-netflix-s-hit-series-bridgerton-drives-booksales.html?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=pt&_x_tr_hl=ptBR&_x_tr_pto=sc. Acesso: 4 de jul. de 2023.

Figura 1: Primeiro vídeo publicado por Abigail Barlow



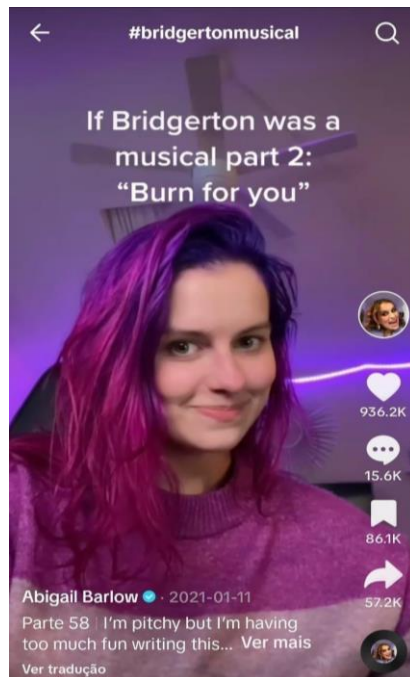
Fonte: Perfil oficial de Abigail Barlow no *TikTok*¹⁴⁸

Com a repercussão positiva dessa primeira postagem, Abigail Barlow convidou a pianista, compositora e produtora musical americana Emily Bear para colaborar na criação de novas composições inspiradas em *Bridgerton*. Embora a data exata do convite não seja clara, é possível inferir que tenha ocorrido após o sucesso inicial do vídeo de Barlow. Embora a data exata do convite não seja clara, é possível deduzir que tenha ocorrido após o sucesso inicial do vídeo de Barlow. Isso porque, em uma postagem subsequente, Barlow menciona ter recrutado uma parceira de composições para escrever o restante da música e revela ter recebido uma demo produzida pela mesma.

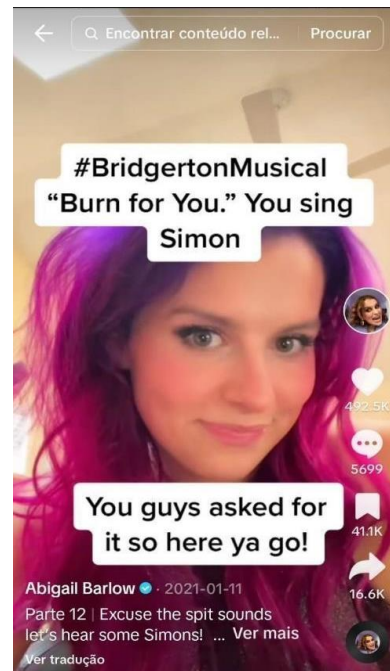
Dentre as novas músicas compostas pelas duas artistas, *Burn for You* se destacou. Baseada em um momento em que Simon confessa seu amor a Daphne no episódio 5, a música acumula impressionantes 6,4 milhões de visualizações, 926,9 mil curtidas e mais de 15 mil comentários. Na divulgação da canção, Abigail usou a funcionalidade de dueto do *TikTok*, onde ela executou a parte vocal feminina, enquanto a parte masculina estava disponível na tela para que outros usuários pudessem cantar junto. Isso estimulou a interação dos fãs e aumentou a visibilidade da música.

¹⁴⁸ Disponível em: <https://www.tiktok.com/@abigailbarlowww/video/6916241393144892677>. Acesso em: 10 jul. 2023.

Figuras 2 e 3: Abigail canta trecho da música *Burn for You* (esquerda), Versão de *Burn of You* para dueto (direita)



Fonte: Perfil oficial de Abigail Barlow no *TikTok*¹⁴⁹



Fonte: Perfil oficial de Abigail Barlow no *TikTok*¹⁵⁰

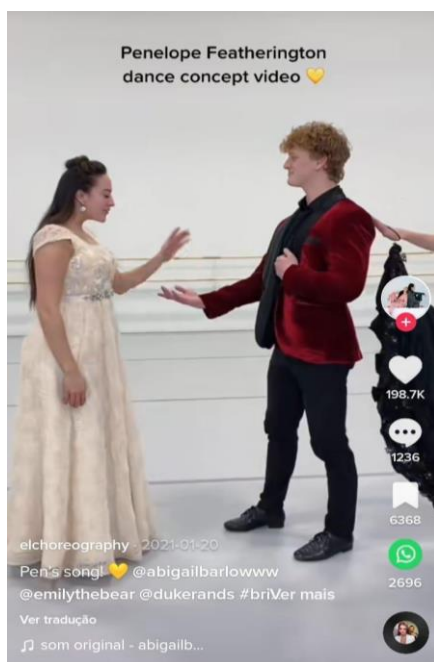
Nesse cenário, um dueto notável foi realizado por Nick Daly, que impressionou com sua voz e harmonização com Barlow. A interpretação ganhou atenção da *Netflix* e do criador da série, Chris Van Dusen. A conta oficial de *Bridgerton* no *Twitter* elogiou a criatividade dos fãs, enquanto Van Dusen ficou surpreso e escreveu que o musical de *Bridgerton* estava explodindo sua mente. Desta forma, é importante ressaltar que usuários de plataformas online, principalmente o *TikTok*, começaram a criar e compartilhar conteúdos baseados no universo musical criado pela dupla. Dentre esses conteúdos, destacam-se os duetos, encenações de cenas e coreografias, como também artes simulando uma capa da *Playbill*.

Estas criações estão agrupadas principalmente pela *#bridgertonmusical*, utilizada pela primeira vez por Abigail Barlow em um vídeo publicado em 11 de janeiro de 2021. Até o momento, essa *hashtag* acumulou mais de 353 milhões de visualizações, refletindo a ampla adesão e engajamento dos usuários com o conteúdo relacionado.

¹⁴⁹Disponível em: <https://www.tiktok.com/@abigailbarlowww/video/6916339601279929605>. Acesso em: 25 de jun. 2023.

¹⁵⁰ Disponível em: <https://www.tiktok.com/@abigailbarlowww/video/6916649667866529030>. Acesso em: 25 de jun. 2023.

Figuras 4 e 5: Coreografia feita por fãs (esquerda), Arte inspirada no musical (direita)



Fonte: *TikTok*¹⁵¹



Fonte: *TikTok*¹⁵²

Diante da crescente popularidade de suas músicas no *TikTok*, Abigail Barlow e Emily Bear decidiram transformar suas composições originais em um álbum musical independente, atendendo à demanda dos fãs. Assim, elas passaram a realizar transmissões ao vivo de composição e gravação em suas redes sociais, expandindo sua presença *online*. Durante esse período, um marco importante foi a criação de um site oficial (<https://www.barlowandbear.com/>) e um perfil no Instagram (@barlowandbear). Essas ações mostram uma notável profissionalização de suas atividades artísticas e uma abordagem mais estruturada para promover e compartilhar sua música com o público. Além de servir como portfólio para possíveis parcerias com marcas e oportunidades de colaboração com outros artistas.

Nesse contexto, o álbum intitulado *The Unofficial Bridgerton Musical* foi lançado em 10 de setembro de 2021, sendo disponibilizado em diversas plataformas de streaming de música, como o *Spotify*, *Apple Music* e *Deezer*. O trabalho é composto por 15 faixas, intituladas *Tis the Season*, *Lady Whistledown*, *If I Were a Man*, *Penelope Featherington*, *The Ruse*, *Fool for You*, *Alone Together*, *Entertain Me*, *Friend Turned Foe*, *Burn for You*, *Worker Bee*, *Every*

¹⁵¹Disponível em: <https://www.tiktok.com/@elchoreography/video/6919708529712565509>. Acesso em: 10 jul. 2023.

¹⁵²Disponível em: <https://www.tiktok.com/@iamtheloraxx/video/6917961176085236998?q=bridgertonmusical%20art&t=168910206850>. Acesso em: 10 jul. 2023.

Inch, Burned Me Instead, Balancing the Scales e *Ocean Away*. Duas semanas após o lançamento, as artistas anunciaram, no perfil oficial da dupla, que a música *Burn For You* havia atingido a marca de 1 milhão de reproduções no Spotify. Além de expressarem sua gratidão aos fãs pelo apoio, elas também incentivaram o público a continuar ouvindo o álbum recém lançado.

O álbum *The Unofficial Bridgerton Musical* atraiu a atenção, sendo mencionado pela revista *Variety* como um possível indicado ao *Grammy* na categoria de Melhor Álbum de Teatro Musical. Como resultado, torna-se relevante discutir o processo de seleção da premiação e a campanha realizada pela dupla para conquistar a tão cobiçada indicação. É importante salientar que a campanha foi bem sucedida, culminando na vitória da dupla na cerimônia do *Grammy Awards* em 2022.

3.1 A jornada do *The Unofficial Bridgerton Musical* até o *Grammy*

A partir do *post* no *TikTok* datado de 20 de outubro de 2021, Abigail Barlow revela que o *The Unofficial Bridgerton Musical* foi considerado pela *Variety* (2021) como um forte candidato ao *Grammy* na categoria de *Melhor Álbum de Teatro Musical*. Este fato representa um marco na carreira da dupla, que passou a empreender uma campanha para ser indicada à premiação, intitulada *For Your Consideration* (FYC), ou *Para Sua Consideração*, em português.

Figura 10 - *Variety* considera o *The Unofficial Bridgerton Musical* para o *Grammy*



Fonte: Perfil oficial *Barlow & Bear* do *Instagram*¹⁵³

¹⁵³ Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CVVRGirFLqZF/>. Acesso em: 10 jul. 2023.

A estratégia da campanha consiste em destacar o potencial artístico e técnico da obra a fim de chamar a atenção dos membros da Academia do *Grammy*, que são os responsáveis por decidir os indicados e os vencedores da premiação. Como parte dessa campanha, Abigail Barlow publicou em seu *Instagram* um banner da FYC, no dia 26 de outubro de 2021. É importante ressaltar que, cinco dias antes desta publicação, a dupla participou do *Kelly Clarkson Show* para promover o álbum recém-lançado. A exibição na televisão não apenas aumenta a visibilidade do trabalho das artistas, mas também fortalece a imagem da dupla, uma vez que ser convidado para programas televisivos é um sinal de reconhecimento e de valorização por parte da indústria e do público.

Na conta do Barlow e Bear, também no *Instagram*, no dia 28 de outubro de 2021, foi publicado um vídeo curto, de 55 segundos, com a legenda *#BridgertonMusical - For Your Consideration*, no qual elas se apresentam e destacam que o processo de produção do álbum foi compartilhado com os fãs do projeto por meio de *lives* no *Instagram*¹⁵⁴. O clipe divulga, ainda, a participação delas no supracitado, *The Kelly Clarkson Show* e no show de aniversário de 50 anos do *Kennedy Center*, onde Barlow cantou junto com Darren Criss a canção *Ocean Away*. É mencionada, também, a inclusão da dupla no guia do eleitor do *Grammy Awards* da *Variety*, ou seja, é publicizado o reconhecimento que Barlow e Bear receberam por seu trabalho.

As indicações e os vencedores do *Grammy* são definidos pelos membros votantes da *Recording Academy* que é composta por criadores de música, incluindo artistas, produtores, compositores e engenheiros (Huston-Crespo, 2022). De acordo com as regras presentes no site da *Recording Academy* (2022), o processo para uma indicação ao *Grammy* começa com integrantes da academia e gravadoras enviando inscrições. Logo depois, mais de 350 especialistas realizam uma revisão, avaliando se os inscritos cumprem (ou não) os pré-requisitos de elegibilidade e se estão em uma categoria apropriada. Se considerados elegíveis, entram na lista de concorrentes, que é destinada aos membros da academia, e os mais votados são indicados.

A lista dos indicados foi publicada no dia 23 de novembro de 2021, Abigail Barlow e Emily Bear postaram em seus respectivos perfis, tanto no *Instagram* quanto no *TikTok*, a reação delas ao saberem que haviam sido indicadas. O vídeo de Barlow teve mais de 109 mil visualizações no *Instagram* e 2.8 milhões de visualizações no *TikTok*, enquanto o clipe de Bear alcançou mais de 157 mil visualizações no *Instagram* e 758 *views* no *TikTok*.

¹⁵⁴ Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CVlbE0-g3Vi/>. Acesso em: 10 jul. 2023.

Figura 11 - *React* da dupla descobrindo que foram indicadas ao *Grammy*



Fonte: Perfil oficial de Abigail Barlow no *TikTok*¹⁵⁵

A indicação ao *Grammy* acabou resultando na vitória da dupla na categoria de *Melhor Álbum de Teatro Musical*, no dia 3 de abril de 2022. Ao receber o *Grammy*, Barlow disse:

Um ano atrás, quando perguntei na internet: ‘E se *Bridgerton* fosse um musical?’ Eu não poderia imaginar que estaríamos segurando um *Grammy* em nossas mãos. Queremos agradecer a todos na internet que nos viram criar este álbum do zero, compartilhamos isso com vocês... O imenso sucesso deste projeto estava definitivamente nas mãos dos fãs. Eles fizeram este projeto decolar apoiando duas jovens com um sonho louco e observando nossa jornada a cada passo do caminho. (BARLOW, 2022, tradução nossa)¹⁵⁶

No próximo tópico, exploraremos o desenvolvimento de uma ação judicial movida pela *Netflix* logo após o projeto musical ser premiado no *Grammy*. Analisaremos os documentos legais da ação, investigando as motivações e implicações desta ação. Assim, ao abordar esse tema, buscaremos compreender de forma mais ampla o contexto jurídico e o panorama da indústria do entretenimento no que diz respeito à proteção de direitos autorais e à interação entre fãs, criadores e plataformas de *streaming*.

¹⁵⁵Disponível

em: https://www.tiktok.com/@abigailbarlowww/video/7033827957672037637?_r=1&_u_code=e0m0a48ica614d&preview_pb=0&sharer_language=pt&_d=e5i180cjf0c9df&share_item_id=7033827957672037637&source=h5_m×tamp=1689107834&user_id=7077489236538573830&sec_user_id=MS4wLjABAAAAYEXVRVHQavzY5o9dNUTdlq5EXB3SqY7I2wgMCY4SvmOHpUnn9OmI_PQR2kO3Ljz&social_share_type=0&utm_source=copy&utm_campaign=client_share&utm_medium=android&share_iid=7223937941637318406&share_link_id=f74c73309cfe46d4bc24327ddde4e915&share_app_id=1233&ugbiz_name=Main&ug_btm=b6880%2Cb2878. Acesso em: 10 jul. 2023.

¹⁵⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HnugJ-ILVeY>. Acesso em: 5 jul. 2023

3.2 *Netflix versus Barlow & Bear*

No mês de julho de 2022, a *Netflix* formalizou uma ação judicial, alegando que Abigail Barlow e Emily Bear violaram seus direitos autorais ao realizar um show com fins lucrativos no Kennedy Center, localizado em Washington, DC. Conforme a acusação, o espetáculo contou com a participação de atores da *Broadway* e os bilhetes foram comercializados a preços diversos, variando de 29 a 149 dólares. Durante todo o documento da ação legal, divulgado pelo *Deadline* em 2022, a *Netflix* defendeu sua posição, argumentando que essa apresentação ultrapassa uma fronteira que a empresa havia previamente recomendado com Barlow, Bear e seus representantes.

A empresa de *streaming* afirma que a apresentação ao vivo se tornou uma concorrência direta ao *The Queen's Ball: A Bridgerton Experience*, evento temático da série, que já foi realizado nos Estados Unidos e Canadá. Sobre outra questão apresentada no processo acerca do show no Kennedy Center, a *Netflix* sustenta que Abigail Barlow e Emily Bear induziram o público ao erro ao declararem que estavam utilizando a marca registrada *Bridgerton* com autorização. Segundo alegado, a informação seria falsa, uma vez que as artistas teriam infringido os direitos de propriedade intelectual ao usar a marca sem permissão. Como evidência, foram apresentadas imagens promocionais do concerto que traziam a seguinte declaração: “*Bridgerton* é uma marca registrada da *Netflix*: usada com permissão. Este evento não é endossado ou patrocinado pela *Netflix* ou seus parceiros”.

Figura 12 - Banner de divulgação do show no *Kennedy Center*



Fonte: Divulgação pelo site *Deadline*¹⁵⁷

¹⁵⁷ Disponível em: <https://deadline.com/wp-content/uploads/2022/07/Netflix-Barlow-And-Bear-Lawsuit.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

Nesse cenário, destaca-se que a *Netflix*, Shonda Rhimes e Julia Quinn emitiram comunicados a respeito do caso envolvendo a dupla e a série *Bridgerton*, ressaltando a necessidade de proteger a propriedade intelectual dos profissionais envolvidos na criação da obra. Conforme publicado por Haring e Patten (2022), para o site Deadline, a *Netflix* declarou que tentou trabalhar com a dupla, mas sem sucesso. Enquanto Shonda Rhimes enfatizou que a propriedade intelectual da série foi criada por Julia Quinn e desenvolvida por um grande número de pessoas. A escritora, por sua vez, elogiou o talento de Barlow e Bear e destacou a diferença entre compartilhar conteúdo no *TikTok* e usar propriedade intelectual para fins comerciais.

No geral, as declarações indicam a importância de respeitar a propriedade intelectual e os direitos dos criadores envolvidos em uma obra. Para mais, destacamos que o processo comunica, também, que a dupla tinha planos de realizar uma turnê com apresentação marcada no Royal Albert Hall, em Londres, no dia 20 de setembro de 2022. Contudo, o processo mencionado levou ao cancelamento da referida apresentação. Posteriormente, em 23 de outubro, a *Netflix* requereu o arquivamento do processo perante à Justiça de Washington, nos Estados Unidos. Embora não tenha sido explicitada a justificativa para a retirada do processo, é relevante destacar que o pedido foi feito após o cancelamento da performance musical. Desta forma, destacamos que, até a data de escrita deste trabalho, Barlow e Bear ainda não comentaram publicamente o processo.

4. BARLOW E BEAR PARA ALÉM DO MUSICAL NÃO OFICIAL

Nota-se que a dupla Barlow e Bear se dedicou em consolidar sua marca nas redes sociais, por meio das transmissões ao vivo, vídeos curtos e respondendo diretamente os entusiastas do projeto musical. Esse engajamento *online* resultou na construção de um capital social, uma rede de conexões sociais e reconhecimento, confiante para suas carreiras musicais individuais. A visibilidade alcançada levou a oportunidades de colaborações, como a participação da dupla em um musical para a rede de *fast food* Taco Bell, que foi transmitido em uma *live* no *TikTok*.

Nesse contexto, apesar do *The Unofficial Bridgerton Musical* ter sido um ponto de virada, a carreira de Abigail Barlow e Emily Bear transcende esse projeto. Emily Bear estreou como compositora de trilha sonora para um filme da *Netflix*, se tornando a pessoa mais jovem a compor e produzir uma trilha sonora para um longa-metragem. Além disso, no mesmo ano, ela ganhou um Emmy por sua trilha sonora original em um documentário exibido pela PBS. Estas conquistas reforçam o reconhecimento e a consolidação de Bear como uma compositora reconhecida no cenário musical. Recentemente, a artista também compartilhou sua participação na turnê da cantora Beyoncé.

Abigail, por sua vez, está desenvolvendo um projeto musical independente intitulado *Pop Princess*, que se inspira no estilo pop dos anos 2000. Além disso, ela também compartilha em suas plataformas *online* sua participação em shows e eventos, especialmente aqueles relacionados ao teatro musical. Essas postagens proporcionam aos seus seguidores uma perspectiva de sua atuação no palco e ressaltam seu engajamento contínuo na cena do teatro musical.

Tendo isso em vista, é crucial reconhecer que, apesar do impacto positivo do projeto musical de *Bridgerton* na visibilidade e reconhecimento da dupla, cada uma delas possui uma trajetória individual distinta, o que contribui para a diversidade de oportunidades e colaborações que encontram em suas jornadas. Enquanto Emily Bear possui uma carreira estabelecida, sendo reconhecida como uma jovem prodígio, Abigail Barlow continua em busca de maior destaque na indústria musical. Entretanto, ambas utilizam plataformas online para compartilhar o seu trabalho em desenvolvimento, permitindo que seus seguidores se mantenham atualizados sobre seus projetos e atividades em andamento. Assim, através da interação com o público, Abigail e Emily estabelecem uma conexão mais próxima e promovem a sensação de que seus seguidores fazem parte do sucesso alcançado por elas.

Com essas considerações em mente, observamos que a criação de obras inspiradas em produções populares se revela uma estratégia promissora para profissionais como escritores, artistas visuais, editores e músicos, uma vez que pode capturar o interesse de um público já estabelecido e aproveitar a popularidade e o apelo dessas produções. Em outras palavras, além de buscarem visibilidade e disseminação de suas criações, muitos fãs encontraram oportunidades para transformar seu trabalho em uma fonte de renda.

Assim, com o crescimento da profissionalização no campo das plataformas online, tendo em vista o fenômeno dos influenciadores digitais, os fãs descobriram maneiras de monetizar suas paixões e habilidades por meio delas, contrariando a noção de que seus envolvimentos se limitam apenas a um hobby ou lazer. Entretanto, a obtenção de retorno financeiro requer um investimento constante no desenvolvimento de um capital social sólido, já que este não equivale diretamente à monetização, apesar do atual foco das plataformas em promessas de maior rentabilidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou compreender as formas de apropriação dos consumidores de mídia, especialmente os fãs, no contexto da produção de conteúdos derivados de obras midiáticas. Para isso, analisamos o caso *do The Unofficial Bridgerton Musical* e a ação judicial movida pela *Netflix* contra Abigail Barlow e Emily Bear, destacando os limites e desafios enfrentados pelos criadores de conteúdo ao utilizarem propriedade intelectual de terceiros sem autorização. Ao longo

deste trabalho, ficou evidente que os produtos de fãs, principalmente quando geram lucro, enfrentam questões legais complexas relacionadas aos direitos autorais e propriedade intelectual.

A pesquisa também destaca o relevante papel desempenhado pelas redes sociais na produção midiática contemporânea, conforme evidenciado na análise da obra baseada em *Bridgerton*. A visibilidade alcançada pelo musical no *TikTok* e o entusiasmo dos fãs nas plataformas digitais evidenciam o potencial destes espaços como impulsionadores da criação e disseminação de conteúdo derivado. No entanto é imprescindível reconhecer que as produções de entusiastas enfrentam questões jurídicas e éticas significativas, principalmente quando envolvem o uso não autorizado de propriedade intelectual.

Ao longo do trabalho, pudemos compreender as diversas formas de apropriação e criação de conteúdo por parte dos fãs. Além disso, foi possível identificar as motivações da *Netflix* ao iniciar um processo legal, o que contribuiu para uma compreensão mais aprofundada das questões de direitos autorais envolvidas. No caso do *The Unofficial Bridgerton Musical* envolvendo a *Netflix*, Abigail Barlow e Emily Bear é importante destacar que não houve um julgamento formal, pois as partes, supostamente, chegaram a um acordo.

No entanto, a falta de divulgação deste acordo impede que tenhamos acesso às respostas para questões essenciais relacionadas aos termos acordados. Fica em aberto a especulação sobre se houve compensação financeira ou reparações por danos acordados, bem como a existência de restrições específicas para o uso futuro da obra em questão. Além disso, não temos informações sobre se esse caso estabeleceu precedentes relevantes para situações futuras envolvendo produções de fãs. A falta de divulgação de detalhes limita nossa compreensão completa acerca das implicações legais deste caso.

Portanto, este estudo representa um ponto de partida significativo para a exploração mais aprofundada das complexas dimensões legais, éticas e criativas no ecossistema da produção de conteúdo derivado. Sua contribuição pode estender-se além deste contexto específico, servindo de base e referência para futuros trabalhos acadêmicos e pesquisas que busquem entender melhor a interação entre fãs, propriedade intelectual e plataformas *online*.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, Taira Caroline Assumpção. **Quando a produção e a recepção se entrelaçam: um estudo de caso do fenômeno literário Cinquenta Tons de Cinza**. Porto Alegre, 2013. 84 f. Monografia. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/88892/000912597.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 jun. 2023.

DEADLINE (2022). Disponível em: <https://deadline.com/wp-content/uploads/2022/07/Netflix-Barlow-And-Bear-Lawsuit.pdf>. Acesso em: 4 de jul. 2023.

FISKE, J. 'The Cultural Economy of Fandom', in: L. A. Lewis (ed.) The Adoring Audience, London: Routledge, 1992.

HARING, Bruce; PATTEN, Dominic. 'Bridgerton The Musical' Lawsuit Dismissed By Netflix – Deadline. **Deadline**. 23 Setembro 2022. Disponível em: <https://deadline.com/2022/09/netflix-sues-bridgerton-the-musical-creators-for-infringement-1235081610/>. Acesso em: 15 de maio de 2023.

HUSTON-CRESPO, Marysabel. **Grammy Awards: quem pode votar e como é o processo de escolha do vencedor**. CNN Brasil. 2 Abril 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/entretenimento/grammy-awards-quem-pode-votar-e-como-e-o-processo-de-escolha-do-vencedor/>. Acesso em: 15 de maio de 2023.

JENKINS, Henry. **Textual poachers: television fans & participatory culture**. New York: Routledge.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. São Paulo: Editora Aleph, 2013.

PAYNES, Emanuelle Licht. **Orange Is The New Black: um estudo sobre a manifestação de fãs no Instagram**. 2016. 64 f. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/127639/000974579.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 abril 2023

PUBLISHNEWS. O fenômeno de 'Bridgerton'. **PublisNews**. Disponível em: <https://www.publishnews.com.br/materias/2021/01/11/o-fenomeno-bridgerton>. Acesso em: 9 de julho de 2023.

A DANÇA DO CACURIÁ E SUAS DINÂMICAS CULTURAIS EM 50 ANOS DE HISTÓRIA

Luana Reis Brito
Mestranda no curso de Pós Graduação em Artes Cênicas-PPGAC
lureisbrito@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão-UFMA

Tânia Cristina Costa Ribeiro
Doutora em Arte- UnB
tania.ribeiro@ufma.br
Instituição de Vínculo

RESUMO: Esse trabalho tem o objetivo de refletir sobre a manifestação cultural do cacuriá, rememorando seu processo de criação, em 1973, atrelado ao carimbó de caixeiras da Festa do Divino Espírito Santo, e as mudanças que se caracterizam como fenômenos de dinamismo e apropriação cultural, fomentando uma discussão entre tradição e modernidade. Para isso, utilizamos as pesquisas de Rodrigues (2015) e Delgado (2005) para relatar aspectos históricos ligados a dança do cacuriá, com ênfase no porquê de sua criação em relação ao cenário cultural da cidade de São Luís, na década de 1970. Além disso, essas duas pesquisas fornecem um suporte interessante para conhecer os sujeitos diretamente ligados a criação e disseminação da dança, são eles: o criador da manifestação cultural, Seu Lauro, e a reconhecida mestra popular, Dona Teté do cacuriá. Tomamos como base para esse trabalho a noção de cultura popular dada por Hall (2006) e nos amparamos em Canclini (2008) para entender a cultura como um sistema em constante mudança, seja por fatores internos ou externos, e não apenas vê-la por um viés de pureza ou de algo estagnado. Já a cultura popular, buscamos reconhecer como sendo aquela que está em permanente relação de força e diálogo com o bloco de poder. Essa, aqui representada pela dança do cacuriá, nos mostra que os valores de comunidade e de grupo popular não estão necessariamente em oposição ao sistema de controle dominante, podendo ou não se opor, mantendo-se assim em constante troca, amenizando ou tensionando essas relações. Por fim, ponderar, através das discussões citadas acima, sobre como as mudanças culturais ocorridas nesses cinquenta anos de existência da dança do cacuriá, comemorados em 2023, são importantes para que essa manifestação se afirme com dança tradicional do Maranhão, chegando ao ponto de ter sido catalogada como patrimônio imaterial maranhense no ano de 2018.

Palavras-chave: cacuriá; dança; dinâmicas culturais; cultura popular

1. INTRODUÇÃO

O estado do Maranhão possui uma grande diversidade cultural. No período do São João, essa diversidade é aflorada por uma riqueza de manifestações culturais que ocorrem em louvor aos santos do período junino. Na capital do estado, São Luís, as manifestações que tradicionalmente se destacam são os bumba meu boi¹⁵⁸ com seus diversos sotaques, os tambores

¹⁵⁸ BUMBA MEU BOI é uma manifestação cultural que, no Maranhão, envolve música, dança, performances dramáticas e religiosidade. É realizada no estado maranhense em louvação aos santos do período junino e tem como figura central o boi.

de crioula¹⁵⁹ com toda força da herança afro-brasileira, a dança do lelê ou “pela-porco”¹⁶⁰ e, em especial, uma dança relativamente nova em comparação às anteriores, porém com grande destaque na cultura maranhense: o cacuriá.

O cacuriá tem sua origem associada ao festejo do Divino Espírito Santo¹⁶¹, mais especificamente ao final da festa, que é a última ocasião para reunir todos que participaram do festejo. Esse momento final é conhecido como Carimbó de Caixeiros, Bambaê de Caixa, Carimbó de velha, entre outras nomenclaturas. Segundo FERRETTI, “...é um momento de confraternização, com uma brincadeira alegre e descontraída, em que participam os que trabalharam e os que colaboraram ou simplesmente assistiram a momentos da festa”.

O carimbó de caixeira, ou carimbó de velha como pontuado antes, acontece no final da Festa do Divino Espírito Santo, logo após a queda e serragem do mastro e é um momento de diversão que associa dança, música, bebidas e versos de duplo sentido. As caixeiros, cozinheiras e outros ajudantes do festejo do Divino que passaram todo período da festa em devoção e realizando as obrigações referentes ao festejo, têm agora um momento de descontrair e comemorar o sucesso da Festa do Divino. No momento do carimbó, as caixeiros rebolam e entoam músicas como “*Galinha preta lá no pé da jurubeba, se tu quer, pega, se tu quer, pega*”, ou ainda músicas como “*Assar cana, cana pra assar*”, puxando versos entre um refrão e outro. Nessa brincadeira, elas se divertem e interagem com o público. Os brincantes, que podem ser homens ou mulheres, dançam soltos ao som das caixas do divino, palmas e batidas em. Nesse momento, não existe uma roupa específica para participar do carimbó de caixeiros nem coreografias a serem seguidas.

Após serrarem o mastro, as caixeiros começam o tão esperado carimbó. Nessa ocasião, elas se revestem de profunda energia e envolvente rebolado, colocando versos bem humorados e de duplo sentido ao toque frenético das caixas ou apenas no bater das palmas, como aparece na casa das Minas. Dançam ao mesmo tempo em que tocam e cantam e, nesse embalo, a festa não tem hora para acabar. (RODRIGUES, 2015)

¹⁵⁹ TAMBOR DE CRIOULA é uma manifestação maranhense de matriz afro-brasileira que envolve dança, canto e percussão de tambores de referência dessa manifestação cultural. É realizado em diversas cidades do Maranhão em forma de pagamento de promessa, louvor a São Benedito, festas tradicionais e outros.

¹⁶⁰ DANÇA DO LELÊ é uma manifestação tipicamente maranhense, datada do século XIX, que se desenvolve principalmente na região do rio Munim, nos municípios de Axixá e Rosário, no Maranhão. É dançada ao som de instrumentos como violão, flautas e rabecas que constroem uma melodia que incentiva os brincantes, divididos aqui em pares, a soltarem sua ginga em diversas coreografias que são desenvolvidas ao longo das músicas.

¹⁶¹ FESTA DO DIVINO ESPÍRITO SANTO é um ritual de catolicismo popular que possui características específicas em cada região. No Maranhão, segundo Ferretti, possui peculiaridades: primeiro a presença marcante de mulheres - as caixeiros, que tocam os instrumentos musicais denominados caixas do Divino; segundo é que, em São Luís, ela está incluída no calendário religioso dos terreiros de mina (como são denominadas as casas de culto afro-maranhenses).

Já a dança do cacuriá, que tem sua origem remetida ao carimbó de velha, é realizada em pares, com figurinos específicos em que as mulheres usam saís longas e rodadas e os homens calças e chapéus. Quem comanda a sonoridade são as caixas do Divino, instrumentos que marcam o ritmo da dança. Existem coreografias que são elaboradas para a brincadeira e acontecem em círculos, cordões e giros que fazem com que os pares interajam entre si, possibilitando também a interação com o espectador. O rebolado e a sensualidade é uma marca comum dessa dança, além das músicas de duplo sentido e uma dinâmica cênica entre os brincantes.

Todavia, o cacuriá, essa manifestação tipicamente maranhense, que é considerada tradição no período das festividades juninas, somente surgiu no cenário cultural da cidade de São Luís no início da década de 1970. Apesar do breve transcorrer histórico de seu surgimento até hoje, a dança do cacuriá tem sua criação datada não somente na memória de seus participantes, mas no discurso oficial dado tanto pelos aparelhos gestores culturais do estado maranhense como pela mídia. Segundo o artigo publicado no jornal A Gazeta, de São Paulo, em 14 de outubro de 1975, intitulado “Nova dança passa a integrar o folclore maranhense”

Uma das mais bonitas manifestações folclóricas acaba de ser catalogada no Departamento de Turismo do Maranhão. Trata-se da quase inédita em São Luís — caixas, bambos de caixas ou baile de caixas, recentemente introduzido no folclore maranhense, tendo como seu criador Alauriano Campos de Almeida, popular Lauro. (HARTMANN, 2010)

Além disso, o surgimento da dança do cacuriá é associado a um nome específico de um criador: o mestre da cultura popular chamado Alauriano Campos de Almeida, conhecido como Seu Lauro¹⁶². A criação da manifestação do cacuriá dataria de 1973.

Inara Rodrigues, em seu livro publicado em 2015, traz, por meio de uma entrevista, a perspectiva de Dona Teté sobre a origem do cacuriá:

“Em 1972, Dona Zelinda Lima, que era presidente da extinta Maratur (órgão responsável pelo turismo do estado na época), conversando com seu Lauro, disse: Seu Lauro, por que o senhor não inventa uma brincadeira nova, que esse negócio de São João é só bumba boi, tambor de crioula, quadrilha e coco... Invente uma brincadeira nova! No ano seguinte, ele veio com uma brincadeira nova e deu o nome de cacuriá” (RODRIGUES, 2015)

¹⁶² Alauriano Campos de Almeida, conhecido como Seu Lauro, nasceu em julho de 1917, na cidade de São Luís/MA. Com 13 anos começou a fugir de casa para acompanhar os ensaios de bumba meu boi. No ano de 1957, assumiu o grupo de bumba meu boi de zabumba de seu compadre chamado Medônio. Além do grupo de boi de zabumba, que se chamava Bumba meu boi da Vila Ivar Saldanha, organizava outras brincadeiras como: turmas de samba, bailes de caixa, tambor de crioula, quadrilha, Lelê, cacuriá e baião cruzado.

Ainda reforçando o aspecto do surgimento da dança do cacuriá como encomendada por uma gestora da empresa maranhense de turismo- MARATUR, Delgado (2005), em entrevista com a enteada de seu Lauro, Dona Elisiene, que continua a realizar a tradição maranhense do cacuriá na cidade de Brasília com o grupo Cacuriá da Filha herdeira, revela a mesma referência da criação da dança do cacuriá como nascida pela encomenda de Dona Zelinda, só que encomendada para sua mãe e seu padrasto.

“O cacuriá, quando minha mãe fez, foi uma espécie de convite para criar mais um grupo em São Luís. Que já estavam cansados daqueles grupos que tem e tudo. D. Zelinda pediu que seu Lauro e mamãe, criasse mais alguma coisa diferente, que já estavam cansados só do bumba meu boi, tinha que ter mais alguma coisa. Aí então ficou de seu Lauro e mamãe pensar e saber o que. Aí minha mãe sugeriu esse o cacuriá.” (DELGADO, 2005)

Outro ponto que torna ainda mais interessante a tradicionalidade do cacuriá é que a criação da manifestação cultural está imbuída em fenômenos de relação de poder entre os detentores do saber cultural da manifestação oriunda da Festa do Divino Espírito Santo e os agentes públicos do poder estatal.

A partir das discussões sobre a criação da dança do cacuriá como encomendada, este artigo pretende discutir o fenômeno de dinamismo cultural inerente a essa manifestação, aspectos sobre a tradicionalidade e mudanças internas e externas ocorridas nos anos subsequentes a sua criação.

2. A DANÇA DO CACURIÁ E SUAS DINÂMICAS CULTURAIS

A dança do cacuriá, mesmo nascendo como uma manifestação para o entretenimento do povo no período festivo do São João, consegue se afirmar como cultura maranhense. Para adentrarmos as discussões sobre a dança do cacuriá como uma manifestação cultural do povo maranhense, temos que pensar a cultura como uma lente a partir da qual enxergamos o mundo. Indivíduos de culturas diferentes usam lentes diversas, ou seja, cada um tem sua própria forma de ver o mundo. Segundo LARAIA (2001), a cultura são sistemas (padrões de comportamento socialmente transmitidos) que servem para adaptar as comunidades humanas aos seus embasamentos biológicos. Sendo assim, é possível compartilhar que

“a cultura como um conjunto de características humanas que não são inatas e abarcam muito mais do que aspectos visíveis, concretos. O jeito de andar, falar e pensar; de se vestir, se portar e sentir; a fé, a visão de mundo, as relações; as criações, as instituições e os valores de um grupo; a arte e o saber. Em síntese, cultura pode ser compreendida sob vários ângulos: ideias, crenças, valores, normas, atitudes, padrões, abstrações, instituições, técnicas etc. Tudo isso, inserido na cultura de um povo, possui significados e história.” (WILLIAM, Rodney, 2019)

Desta forma, para os maranhenses, a dança do cacuriá e toda sua história é acolhida dentro da identidade cultural desse estado, pois, de algum modo, ela consegue refletir os valores ou anseios da comunidade em questão. A dança age aqui como um agente capaz de proporcionar identificação, induzir uma experiência de inclusão cultural que também só é possível pois essa população compartilha, de algum modo, os signos que foram inseridos na dança. Como nos revela Brandstetter acerca da dança como mecanismo de identificação cultural.

uma olhada rápida para sua história e para sua diversidade de formas em diferentes culturas já revela que a dança põe em jogo concepções culturalmente específicas, regionais e locais, de corpo, de interação e de encenação rítmica. Por um lado, apresentações de dança oferecem identificação (cinestésica) e uma participação inclusiva; por outro, podem também induzir a experiências de diferença, exclusão ou transgressão. (BRANDSTETTER, 2011)

Sendo assim, é possível observar que, com o processo de identificação da população maranhense com a dança do cacuriá nos anos que se seguiram após sua criação, essa manifestação caiu no gosto popular e muito rapidamente ganhou o *status* de tradição. Porém, atentando também, que isso se configura não somente de uma maneira ingênua ou espontânea, mas por meio de relações de poder que envolvem as gestões culturais e mídia, pois segundo (CANCLINI, 2008) a cultura popular está sempre em diálogo com o bloco dominante de poder.

Deste modo, podemos observar que a tradicionalidade envolvendo o cacuriá não se configura de maneira histórica, onde a tradição não poderia ser localizada no tempo ou mesmo quem foi o criador, mas, seguindo a referência do mundo globalizado, as tradições são reinventadas e reconstruídas de modo a influenciarem a configuração do presente e orientações do futuro, tornando-se uma espécie de referência entre o que se vive no presente e o passado.

A criação de uma manifestação cultural, como é o caso do cacuriá a partir de outra já existente, mediando aspectos entre o carimbó de caixeira da Festa do Divino Espírito Santo e entretenimento nas festividades juninas do Maranhão, é importante para visualizar a cultura como dinâmica, evitando choque de gerações ou mesmo comportamentos preconceituosos.

“Na cultura popular negra, estritamente falando, em termos etnográficos não existem formas puras. Todas essas formas são sempre o produto de sincronizações parciais, de engajamentos que atravessam fronteiras culturais, de confluências de mais de uma tradição cultural, de negociações entre posições dominantes e subalternas, de estratégias subterrâneas de recodificação e transcodificação, de significação crítica e o ato de significar a partir de materiais preexistentes. (HALL, 2006)

Pode-se perceber que a manifestação cultural do cacuriá em sua criação está envolta em estratégias de transcodificação e recodificação, além de atravessada por um dinamismo cultural que vai além da sua criação, mas envolve também a modificações acontecidas nos futuros

representantes da dança do cacuriá, tratando aqui diretamente da dança do cacuriá feita por seu Lauro e a manifestação criada pelo grupo Laborarte¹⁶³ com a reconhecida mestra Dona Teté.

Como já foi dito anteriormente, a primeira dança do cacuriá foi criada pelo mestre Lauro, na Vila Ivar Saldanha, bairro da cidade de São Luís, no ano de 1973. Segundo a pesquisadora (RODRIGUES, 2015), a dança do cacuriá de seu Lauro era apresentada com as mulheres usando vestidos longos, com mangas e sem nenhum decote, ou saias rodadas estampadas assemelhadas as de tambor de crioula, enquanto os homens utilizavam calça, camisas de botão e calçavam sapatos da marca Conga.

A musicalidade do Cacuriá de seu Lauro era realizada com as caixas do Divino e o vocal das caixeiras, não havia outros instrumentos para acompanhar a dança e as canções faziam parte do rol de cantigas do carimbó de caixeiras da festa do Divino Espírito Santo. As coreografias do grupo eram realizadas por pares e se alternavam em desenhos de cordão e círculo. A forma que os integrantes do grupo remexiam o corpo era mais contida e com menos utilização dos quadris em forma de rebolado, além disso não havia uma interação sensual e teatralizada entre os pares, exceto por um par composto pela senhora Almerice e seu Liquito.

Dona Almerice, conhecida como Dona Teté¹⁶⁴, que era caixeira, dançarina de Tambor de Crioula e participava de outras manifestações feitas na casa de seu Lauro, acabou por se desentender com o grupo do mestre Lauro e se afastou das manifestações realizadas no terreiro dele. Posteriormente, em 1980, é convidada por um grupo de teatro da cidade de São Luís, o LABORARTE, com objetivo de ensinar a tocar caixa do divino para a apresentação de um espetáculo teatral do grupo. Nesse momento, Teté passa a integrar o grupo teatral e compor o elenco de diversas produções do Laborarte.

¹⁶³ LABORARTE - Laboratório de Expressões Artísticas - O movimento artístico do Laborarte surgiu em 1972 como necessidade do meio artístico de suscitar discussões em torno do momento político da época, marcado pela censura e repressão e hoje incentiva a cultura popular maranhense. O movimento artístico do Laborarte reuniu pessoas de vários setores da cultura, como dança, teatro, música, literatura e fotografia (...) (NELSON BRITO apud DELGADO)

¹⁶⁴ Dona Teté - Almeirice da Silva Santos, conhecida como Dona Teté, é considerada mestra da cultura popular no Maranhão. Autodidata, ela aprendeu a tocar caixa (instrumento típico das caixeiras da Festa do Divino) aos oito anos de idade, era rezadeira de ladainha e coreira de tambor de crioula. Sua inserção mais efetiva no mundo da cultura popular se deu por volta dos seus 50 anos, quando começou a participar das festividades do Divino Espírito Santo, promovidas pelo folclorista Alauriano Campos de Almeida, na vila Ivar Saldanha, em São Luís. Integrou o tambor de crioula, mas sua grande paixão passou a ser a dança do cacuriá. Sempre polêmica com seu jeito de dançar, destacou-se em tudo que fez e em 1980 recebeu um convite do grupo Laborarte para ensinar caixa do Divino para uma peça teatral. Em 1986, com ajuda do grupo, criou o Cacuriá de dona Teté e se tornou a grande divulgadora e maior referência do cacuriá. (RODRIGUES, 2015). Dona Teté possui um enorme reconhecimento no Maranhão e é considerada uma das grandes mestras mulheres do estado. A nível nacional, Teté obteve o reconhecimento do Ministério da Cultura, no ano de 2006, sendo agraciada pelo então presidente da época com a Ordem do Mérito Cultural, que homenageia personalidades e instituições que têm uma história de conquista e dedicação no âmbito cultura. Antes de morrer Dona Teté disse que queria ser reconhecida como a mulher que ensinou o povo a dançar cacuriá.

Em 1986, o grupo Laborarte montou o Cacuriá de Dona Teté, tendo à frente da manifestação a Dona Almerice. Todavia, o Cacuriá de Dona Teté incorporou elementos novos aos já existentes na manifestação cultural que, até esse período, só havia a dança que era realizada por seu Lauro. Dentre os elementos novos incorporados pelo cacuriá apresentado por Dona Teté e o Laborarte, havia elementos de brincadeiras, teatralidade, e sensualidade, sem falar da performance escrachada de Dona Teté enquanto caixeira principal. Esses novos recursos foram apresentados ao público, alguns inspirados no próprio carimbó das caixeiros como, por exemplo, as músicas de duplo sentido que causaram, ao mesmo tempo, espanto e caíram no gosto popular. Segundo Delgado, o Cacuriá de Dona Teté.

No decorrer do tempo, eles começaram a “trabalhar de forma mais profunda a linguagem do cacuriá” no sentido de sofisticar cada vez mais a manifestação. Assim, para as mudanças no figurino (pois seu Lauro “praticamente repetia uma coisa muito parecida com o tambor de crioula”), chamaram um reconhecido artista plástico de São Luís. Para sofisticar o aspecto sonoro, também chamaram um profissional e inseriram instrumentos harmônicos que “passariam mais a ideia de brincadeira”, num interessante movimento em que a manifestação é transformada para que possa parecer mais ela mesma. (DELGADO,2005)

O Cacuriá de Dona Teté inovou nos figurinos que a partir da década de 1990 passou a ser criado pelo artista plástico local, Cláudio Vasconcelos¹⁶⁵, que até hoje é responsável pela criação do figurino juntamente com o grupo.

O grupo LABORARTE e o Cacuriá de Dona Teté também investiu no registro fonográfico do grupo realizando a gravação de um primeiro vinil, no ano de 1992, e posteriormente nos anos que se seguiram continuaram a realizar registros da musicalidade do cacuriá, com canções que eram do Carimbó de Caixeiros e outras de Dona Teté. A partir da gravação do primeiro CD, intitulado Cacuriá de Dona Teté em 1997, o grupo inseriu instrumentos harmônicos no registro fonográfico que segundo Nelson Brito¹⁶⁶, em entrevista colhida por Inara Rodrigues “O resultado do disco ficou tão bom que, quando partimos para a temporada de apresentações seguinte, em 1998, vimos que não podíamos mais fazer o cacuriá sem essa força. A partir da feitura do disco, nós terminamos colocando outros instrumentos”. Então a partir de 1998, o Cacuriá de Dona Teté passa a realizar suas apresentações acompanhados de flauta, banjo e violão, mas tendo as caixas do Divino como instrumentos principais.

¹⁶⁵ Cláudio Vasconcelos era artista plástico e até receber o convite para ser o figurinista do Cacuriá de Dona Teté nunca havia desenhado figurinos para brincadeiras populares. Para inspiração dos figurinos ele buscou elementos que remetessem ao antigo cacuriá de seu Lauro, além de elementos da Festa do Divino e detalhes de artesanato típico como: fuxicos e bico de retalho original. (RODRIGUES, 2015).

¹⁶⁶ Nelson Brito, nascido em 1953, foi teatrólogo e produtor cultural, juntamente com Dona Teté um dos fundadores do grupo Cacuriá de Dona Teté, no Laborarte. Falecido em 2009, foi, durante 23 anos, integrante do elenco de dançarinos e diretor da brincadeira.

Além disso, e muito importante para se configurar uma marca não somente do grupo de Dona Teté, mas da própria manifestação cultural do cacuriá, o grupo de Teté e o LABORARTE inovam na colocação do rebolado e a teatralidade, trazendo para a dança uma malícia, uma brincadeira entre os pares que configuram em uma sensualidade que atravessa os corpos dos brincantes durante as apresentações, por meio do remexer que começa no pisar dos pés e que se espalha pro resto do corpo, ganhando nos quadris uma atenção especial que é sincronizada com o olhar e a alegria dos dançarinos.

Segundo (RODRIGUES, 2015) entrevistando Dona Teté “No cacuriá de seu Lauro não se rebolava. Só um par, que era eu e seu Liquito e o irmão de Dona Margarida Mota com uma moça que eu chamava de Menina. Eu rebolava porque meu corpo pedia pra brincar, aí eu brincava”.

“A participação do Laborarte na questão do cacuriá determinou algumas influências muito fortes. Primeiro foi a questão da teatralidade, que era muito pouco visível na apresentação do grupo de seu Lauro. Ele nunca explorou aquilo que é latente no Carimbó de Caixeiros, que é a sensualidade dos movimentos, a lascividade dos movimentos, a brincadeira. Quando eu vi o cacuriá pela primeira vez, na Fonte do Ribeirão, um casal me chamou muito atenção e era, justamente, o casal mais idoso do grupo, que era D. Teté com seu Liquito, porque eles passavam por isso. Não sei se por D. Teté ser uma pessoa muito alegre e participar do Carimbó de Caixeiros, ter essa informação na cabeça, ela conseguia passar essa malandragem, essa brincadeira, que acabou nos passando quando ensinou o cacuriá no Laborarte.” (RODRIGUES, 2015).

Depois da criação do Cacuriá de Dona Teté, nos anos que se seguiram na década de 1980, 1990 e 2000, outros grupos aparecem no cenário cultural maranhense como: Cacuriá do Cruzeiro do Anil, Cacuriá de Dona Cecília (antiga caixeira do grupo de seu Lauro), Cacuriá da Basson e vários outros. Ao ponto que, em dados da FUNC (Fundação Municipal de Cultura de São Luís), no ano de 2012, a quantidades de grupos de cacuriá catalogados pela entidade foram de 58 (MOREIRA NETO, 2017).

Para além dos grupos oficiais catalogados, a dança do cacuriá se perpetua, com suas várias dinâmicas culturais, assim essa manifestação passa a ser dançada em escolas, grupos teatrais e além dos limites territoriais do estado maranhense, ganhando novas influências, corporeidades múltiplas e conquistando novos admiradores.

3. CONCLUSÃO

A partir dessas informações, é possível observar que a manifestação do cacuriá possui, desde sua criação, diversos aspectos de dinamismo cultural, que não são mudanças que acontecem somente de forma interna, pois sua própria criação vem por meio de solicitação de outro (o externo), visto aqui como os gestores culturais que buscavam uma brincadeira nova para o período junino. Logo, é difícil buscar uma pureza cultural na dança do cacuriá ou uma

forma de fazer fixa que se limite à criação inicial do mestre Lauro, pois a criação da manifestação já absorve saberes de outras detentoras desse conhecimento, nesse caso as caixeiras do Divino Espírito Santo e dos participantes da Festa do Divino que brincavam no carimbó das caixeiras.

Por fim, a disseminação e divulgação da dança do cacuriá no estado, e fora dele, se torna tão importante para os atuais fazedores culturais do cacuriá, e para o poder público, que a manifestação é catalogada como Patrimônio imaterial maranhense, no ano de 2018.

REFERÊNCIAS

BRANDSTETTER, Gabriele. **Entrelaçamentos culturais em dança**. Florianópolis. ILHA, v. 13, N.1, p.21-40, 2011

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e sair da modernidade**. 4 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

DELGADO, Ana Luiza de Mendes. **“Só precisa rebolar” Uma Investigação sobre a performance e a dinâmica cultural na tradição do cacuriá**. Orientador: Carlos Sandroni. 2005. 162p. Dissertação de Mestrado (Antropologia)-UFPE, Pernambuco, 2005.

FERRETTI, SERGIO. **Festa do Divino no Maranhão**. São Luís. In: Repositório UFMA, 2005. Disponível em <<http://www.repositorio.ufma.br:8080/jspui/bitstream/1/295/1/Festa%2520do%2520Divino%2520no%2520Maranhao.pdf>> acessado em: 10, de janeiro de 2021.

HALL, Sturt. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG: Humanitas, 2006.

HARTMANN, Luciana. **Cacuriá: dinâmicas de uma tradição dançada**. VI Congresso de Pesquisa e Graduação em Artes Cênicas, 2010. Disponível em <<https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/3292>> acessado em 09, de julho de 2022.

MOREIRA NETO, Euclides. **Quando a purpurina não reluz**. São Luís: EDUFMA, 2017.

RODRIGUES, Inara Conceição Melo. **Vem cá curiar o Cacuriá**. São Luís: Editora Aquarela, 2015.

WILLIAM, Rodney. **Apropriação Cultural**. São Paulo: Polem, 2019.

A DESUMANIZAÇÃO A PARTIR DA AUSÊNCIA DE SUPERLATIVIDADE EM KAFKA: *O CASTELO*

Rita de Cássia Santos do Nascimento
Graduanda em Letras Português
ritsants@gmail.com
Universidade Estadual do Maranhão

RESUMO: Quando a humanidade do sujeito do Iluminismo passa a se misturar com a fria, acelerada e indiferente mecanicidade dos tempos modernos, sua identidade tão bem definida e respaldada na racionalidade entra num processo de crise. Desumanizado, o indivíduo passa não somente a viver num mundo mecânico, mas a tornar-se, ele próprio, mecanizado: sem nome, apenas função; não estabelece vínculos profundos; não pertence; não pode ser definido em sua totalidade; e obedece a regras incompreensíveis, pois, sendo reduzido a mera função de máquina, não precisa compreender, apenas executar. Assim, com base no romance kafkiano *O castelo* (2000), nosso então objeto de estudo, temos o objetivo de analisar o diagnóstico da desumanização a partir de um traço estético de Franz Kafka, chamado trivialidade do grotesco, caracterizado pela ausência de superlatividade para explicitar situações absurdas e discrepantes. Acreditamos ainda que falar sobre objetificação e desumanização provoca reflexões sobre a criação da técnica/conhecimento científico, e sobre como ela passou a interferir na subjetividade humana a partir de então. Portanto, esta análise é de suma importância para a compreensão de uma série de problemáticas que experienciamos na contemporaneidade. De cunho qualitativo, a metodologia utilizada para guiar a presente produção é a bibliográfica. Com base nos estudos de Deleuze e Guattari (2017) e Carone (2009), buscaremos melhor compreender de que maneira a sobriedade na escrita kafkiana subsidia a estética da ausência de superlatividade em suas narrativas, a partir dos conceitos de *desterritorialização simbólica* e *efeito de choque*. Além disso, também nos valem dos estudos de Anders (2017?) para perceber como o princípio da técnica do “deslucamento” contribui para a compreensão da naturalidade dada a situações absurdas, tais como a desumanização.

Palavras-chave: Desumanização; Superlatividade; Trivialidade, Grotesco.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Tatiana Salem Levy sente-se à vontade para apontar Kafka como um escritor que adota o “fora” como experiência estética, fundada, com efeito, no estremeamento do cogito cartesiano, pois

Na experiência de se desdobrar para fora do mundo, nossos valores e certezas são questionados. Nesse sentido, a experiência do fora nada mais é do que uma experiência revolucionária, contestadora. [...] O fora, como experiência estética, funda-se sobretudo no estremeamento do cogito cartesiano. Desdobrar-se, sair do interior, é antes de mais nada colocar-se para fora de si, desmoronar a unidade do eu e provocar um trânsito ao ele. [...] Ao analisar a obra de Kafka, Blanchot demonstra como sua literatura não é a tentativa de compensação de sua infelicidade, uma vez que não está ligada a essa intimidade do eu. Ao contrário, Kafka descreve a situação daquele que já se perdeu, que se encontra fora de si e fora do mundo (LEVY, 2011, p.39).

Neste momento, cabe-nos analisar que, para Levy (2011), o projeto moderno da literatura é substituir a intimidade do sujeito pelo fora da linguagem. Tais reflexões são caras ao estudo da obra de Kafka na medida em que se contemplam sensações de personagens que vivem exatamente dentro de um contexto no qual a humanidade se mistura e se confunde cada vez mais com a fria, acelerada e indiferente mecanicidade da vida moderna. Este esgotamento do cogito cartesiano em Kafka trata-se, portanto, do diagnóstico de que o humano atingiu os limites da desumanização e não pode mais contar com os valores e certezas instaurados pela metafísica do sujeito.

Com essa prática, com essa nova forma do pensamento, Blanchot, Foucault e Deleuze terminaram por provocar um derrube de noções filosóficas fundamentais. A dialética, o princípio do terceiro excluído e, principalmente, o sujeito cartesiano - o “eu penso” - já não são as certezas eternas da filosofia. Esse movimento começou sem dúvida antes deles, com Nietzsche. E é justamente a partir da leitura deste filósofo que os outros três, assim como inúmeros outros do século XX, instituem um constante questionamento das certezas mencionadas (LEVY, 2011, p.39).

Com base nesta constatação de Levy, consideramos Kafka um dos autores cuja literatura questiona constantemente as certezas eternas da filosofia. Em sua obra, especificamente, tal questionamento apresenta uma estranheza risível, cuja finalidade consiste em constatar a fatalidade da desumanização. A respeito deste fenômeno, Adorno estabelece que Kafka

derruba a fachada acolhedora, cada vez mais submetida ao controle racional. [...] alcança a matéria em estado bruto, o mero ente que emerge na esfera subjetiva através do colapso total de uma consciência alienada, que renuncia a qualquer auto-afirmação. A fuga atravessa o homem até chegar ao desumano (1998, p.247).

Para isto, o autor se vale de uma linguagem operante, próxima do desumano, revelando a inevitabilidade da condenação do sujeito. A crítica especializada certamente já se encarregou de estabelecer uma série de nomenclaturas para o estilo de linguagem utilizado por Kafka. Neste trabalho mesmo apresentamos algumas delas.

Carpeaux (2013), ao falar da história da literatura alemã, comenta sobre a sobriedade por meio da qual a escrita kafkiana apresenta situações absurdas e discrepantes. Deleuze e Guattari (2019) explicam que talvez a sobriedade na língua esteja associada à inclinação do autor tcheco para aquilo que denominam como *desterritorialização simbólica*. Modesto Carone (2009) explicita que a colisão entre esta linguagem reconhecidamente protocolar e o pressuposto sobrenatural causa um imediato *efeito de choque*. Anders (2017?), ao desenvolver seu estudo sobre a literatura kafkiana, não tarda em reconhecer a técnica *deslucada* característica da escrita do autor.

Estas nomenclaturas todas convergem para a explicação daquilo que denominamos aqui como ausência de superlatividade, que seria justamente o uso de uma estética que neutraliza situações absurdas através de uma linguagem sóbria, simbolicamente desterritorializada, que une o impessoal e o absurdo em uma única atmosfera, e que apresenta o espantoso como algo desprovido de espanto.

2. A AUSÊNCIA DE SUPERLATIVIDADE

Kafka surge com o expressionismo¹⁶⁷, o que lhe resultou como herança a elaboração de um estilo que elimina qualquer veleidade de realidade em suas obras. Entretanto, sua literatura parece se esquivar cada vez mais da modalidade literária em vigor para antecipar uma técnica de escrita sóbria, que, mais tarde, após sua morte, seria conhecida como o chamado estilo da “objetividade nova” (CARPEAUX, 2013). Tendência esta que aprendera com Heinrich Von Kleist (1777-1811), autor de prosas diretas, rápidas, sem digressões e sem lirismo, que narram acontecimentos dos mais extraordinários como se fossem os mais naturais.

A sobriedade na escrita kafkiana pode ser entendida como resultado da relação do autor com a língua alemã. Por ser uma língua que se estabeleceu a duras penas, os grandes simbolistas alemães, tais como Rainer Maria Rilke (1875-1926), achavam precisar adornar artificialmente a língua, enchendo-a de recursos do simbolismo, do onirismo, e de sentidos esotéricos e ocultos, num esforço desesperado de alcançar aquilo que Deleuze e Guattari (2017) denominam como *reterritorialização simbólica*.

Se tivesse optado por alcançar a mesma *reterritorialização* dos simbolistas da época, Kafka certamente teria se valido do mesmo esteticismo e artificialismo de Rilke. Contudo, o autor prefere ir cada vez mais longe na *desterritorialização*. Adotando um estilo que se serve do próprio alemão, tal como ele é, dentro de sua própria carência linguística (DELEUZE e GUATTARI, 2017), anulando intencionalmente o uso de metáforas, símbolos e significações.

Esta linguagem sóbria vincula-se, com efeito, a uma tendência de escrita kafkiana nomeada por Modesto Carone (2009, p.12) como “efeito de choque”, que consiste no efeito de se trazer, logo nas primeiras linhas da narrativa, a colisão entre uma linguagem protocolar e institucional e o pressuposto grotesco e sobrenatural. A partir desta técnica, em vez de horrorizar o episódio discrepante, a linguagem o neutraliza. Substituindo, assim, o espanto, por “sucintas indicações de uma hesitação se afogam no movimento geral da narrativa, onde a coisa mais

¹⁶⁷ Aqui estamos tratando do inseto monstruoso de A metamorfose, novela publicada em 1916, na série do editor Kurt Wolff.

surpreendente é precisamente a ausência de surpresa diante deste acontecimento inaudito” (TODOROV, 1992, p.177).

Além disso, o acontecimento estranho não se estabelece após uma sequência de indicações indiretas, tal como sucede nas narrativas fantásticas como sendo o ápice de uma gradação: ela surge logo na primeira frase, sem preparo prévio, sem suspense, nem mistério. A narrativa fantástica parte sempre de uma “situação perfeitamente natural para alcançar o sobrenatural. Em Kafka, no que lhe concerne, parte do acontecimento sobrenatural para dar-lhe, no curso da narrativa, uma aparência cada vez mais natural” (TODOROV, 1998, p.179).

Na obra de Kafka, o evento sobrenatural não gera hesitação justamente porque o mundo descrito é completamente grotesco, tão anormal quanto o próprio acontecimento que o acompanha. Nesse sentido, encontramos invertido o problema da literatura fantástica - aquela que estabelece a existência do real, do natural, do normal para, em seguida, atacá-lo de forma contundente - Kafka faz o contrário, supera a abordagem gradativa desde as primeiras linhas da narrativa.

Assim sendo, em vez de passar o tom de discrepância para situações discrepantes, o mundo kafkiano apresenta uma aparência “deslucada”. A técnica do “deslucamento” consiste em se “deslucar” a aparência ilusoriamente normal do nosso mundo habitual para, assim, evidenciar a sua loucura (ANDERS, 2017?). Tal aparência louca, contudo, é manipulada na narrativa como sendo perfeitamente normal e razoável. Trazendo, dessa forma, uma constatação não muito positiva sobre a realidade: “o fato louco de que o mundo seja considerado normal” (Idem p. 15).

Kafka demonstra, “através de sua técnica de estranhamento, o estranhamento encoberto da vida cotidiana” (Idem p.18). A interseção "louca" ou "deslucada" de ambientes realizada por Kafka é uma descrição do fato de que hoje o "mundo dos deveres" e o "mundo privado familiar" têm pouca conexão um com o outro, mesmo quando coexistem sob o mesmo teto ou se entrelaçam como um único universo (Idem). Aqui já estamos adiantando, de certo modo, o tema sobre o qual nos debruçarmos com mais afinco no próximo tópico. Isto porque o que chamamos aqui de desumanização tem menos relação com a animalização do indivíduo e mais com sua objetificação. Tratando-se, com efeito, da consequência do entrelaçamento do mundo objetivo, dos deveres, com o mundo humano, este, privado e familiar.

O efeito de dessensibilização deve-se sobremaneira ao método de inversão kafkiano: “se Kafka deseja afirmar que o “natural” e “não espantoso” de nosso mundo é pavoroso, então ele faz uma inversão: o pavor não é espantoso” (ANDERS, 2017? p.23). Portanto, o conhecimento sobre a técnica do “deslucamento” nos serve para compreendermos que, em

Kafka, o vínculo estreito estabelecido entre as vidas pública e privada é totalmente desprovido de espanto e horror. O suposto infortúnio da desumanização ocasionado por este vínculo não passa, na verdade, de algo razoável. E isto justamente para demonstrar que o espantoso não é a desumanização em si, mas sim o ar de naturalidade e aceitabilidade que a ela foi dada.

3. A DESUMANIZAÇÃO A PARTIR DA AUSÊNCIA DE SUPERLATIVIDADE

Como mencionamos anteriormente, o que chamamos aqui de desumanização tem menos relação com a animalização do indivíduo e mais com sua objetificação. Assim, tratamos da consequência do entrelaçamento do mundo objetivo, técnico e mecânico, com o mundo humano, subjetivo e familiar.

Em *A condição pós-moderna*, Lyotard comenta que a sociedade contemporânea possui o funcionamento de uma grande máquina, e que sua verdadeira finalidade é a otimização do tempo de trabalho em prol de maior rendimento e produtividade, ou seja, o desempenho, que não favorece nada além do próprio sistema. Neste sentido, o filósofo conclui que mesmo quando as regras desse sistema mudam, e que certas inovações façam “acreditar numa alternativa e levantar esperanças, não se trata senão de rearranjos internos. Seu resultado só pode ser a melhoria da “vida” do sistema” (2020, p.21).

Destarte, a partir do momento em que a humanidade do sujeito passa a interagir com a frieza, a celeridade e a mecanicidade da vida moderna, a arte logo trata de fazer o diagnóstico de que o homem foi desumanizado e objetificado. As alterações causadas, nos indivíduos, pela interferência dos novos padrões estabelecidos pelos meios da técnica e da ciência reconfiguram aquilo que se pensa sobre o que é ser humano. Assim, ao contemplarmos este viés da desumanização em Kafka, localizamos em *O castelo* os seguintes aspectos: o corpo humano reduzido a mera funcionalidade mecânica; e a interferência da objetividade do trabalho na vida íntima do sujeito.

No que se refere ao primeiro aspecto, a escrita de Kafka, percebendo os problemas da modernidade, afasta-se radicalmente do tom humanístico romântico na medida em que se volta para o refinamento estilístico por sua vez encarregado de cessar gradativamente o conteúdo humano da narrativa. Os corpos das personagens do autor tcheco são acentuadamente re-escritos, reconfigurados e recompostos diante da repercussão intensa do mundo objetivo na condição humana.

Em *O castelo*, narra-se um mundo conduzido por monstruosidades autoritárias e burocráticas que invalidam qualquer manifestação subjetiva: “a relação direta com as autoridades não era, na verdade, difícil demais, pois as autoridades, por mais bem organizadas

que fossem, sempre tinham de defender coisas remotas e invisíveis em nome de senhores remotos e invisíveis” (KAFKA, 2000, p. 91).

Neste romance, Kafka interpreta a condição humana explorando constantemente as semelhanças explícitas entre homem e máquina. O instrumento maquinário é sugerido como um elemento que transfigura as propriedades humanas e interfere em seu funcionamento. Sugerindo, assim, que o homem trabalha e atua como uma máquina.

A explicitação de um homem rebaixado ao estado de máquina fica ainda mais evidente quando nos deparamos com o personagem Sordini, sobre o qual são tecidas as seguintes caracterizações:

Aliás, até agora nunca consegui vê-lo com meus próprios olhos, ele não pode vir aqui para baixo, está muito sobrecarregado de trabalho, sua sala, conforme me descreveram, tem todas as paredes cobertas por colunas de processos volumosos empilhados uns sobre os outros, são apenas aqueles nos quais Sordini está trabalhando no momento, e uma vez que das pilhas são constantemente retirados processos e juntados novos documentos, tudo na maior pressa, as pilhas desmoronam e é justamente esse estrondo que se repete sem cessar que se tornou característico do escritório de Sordini (KAFKA, 2000, p.105).

Se considerarmos a caracterização de Izabel (2018, p. 38) sobre as fábricas modernas, que reproduzem um ruído característico que “não vem da troca de experiências entre os trabalhadores, mas do funcionamento das máquinas operadas por eles em silêncio, de acordo com o código disciplinar”, podemos reconhecer que a maneira como Sordini é descrito faz questionar se de fato ele é um homem. Parece sugerir que a sala de Sordini possui o funcionamento de uma máquina, e que a própria figura do personagem pode ser imaginada da mesma maneira.

Com relação à interferência da objetividade do trabalho na vida do sujeito, percebemos que em Kafka a vida privada é moldada pelos processos da esfera pública. Até mesmo naquilo que deveria ser estritamente pessoal a objetividade do mundo do trabalho interfere diretamente. Assim, um espaço que normalmente deveria ser concebido como familiar e subjetivo, torna-se hostil.

Podemos vislumbrar melhor este aspecto quando refletimos sobre a figura dos ajudantes de K, protagonista de *O castelo*. A relação de K com seus ajudantes demonstra a perturbada experiência de um indivíduo incapaz de estabelecer limites entre o pessoal e o impessoal:

Quando K acordou no meio da noite por causa de algum ruído e no primeiro e ainda incerto movimento de sono bateu procurando Frieda, notou que, em vez dela, estava deitado ao seu lado um ajudante. Provavelmente em consequência da irritabilidade que o despertar repentino acarretava, esse foi o maior susto que até então havia levado na aldeia. Com um grito, levantou-se pela metade e sem a noção do que fazia deu um soco tão forte no ajudante que este começou a chorar (KAFKA, 2000, p.193).

Nesta passagem, percebemos a representação das intromissões do trabalho na vida íntima de K. Entretanto, o que surpreende não é necessariamente a absurdidade da cena, mas sim o tom de mera inconveniência dada a ela logo na sequência:

Frieda tinha sido despertada porque - ao menos assim lhe parecia - algum animal grande, provavelmente um gato, havia lhe saltado sobre o peito e escapado em seguida. Ela se levantou e ficou procurando o animal com uma vela pelo quarto inteiro. [...] Frieda porém não conseguiu encontrar nada, talvez tivesse sido apenas um engano; voltou para junto de K. e no caminho, como se tivesse esquecido a conversa da noite, passou, num gesto de consolo, a mão sobre o cabelo do ajudante, que estava agachado e gemia. K. não disse nada, ordenou apenas que o ajudante parasse de alimentar o fogo do aquecedor, pois com o consumo de quase toda a lenha acumulada o calor já havia se tornado excessivo (Idem, p.194).

O fato do ajudante estar dormindo ao lado de K. é imediatamente deixado de lado quando surgem outras questões aparentemente - ao menos em nosso mundo - menos importantes: por qual razão Frieda havia se levantado do leito e o excessivo calor causado pelo acúmulo de lenha no fogo. Depois que se resolvem tais questões, o inconveniente já havia sido esquecido.

Percebemos nesta cena um exemplo da ausência de superlatividade: um acontecimento que poderia render parágrafos de reflexões ressentidas, problematizadoras e raivosas, que, no entanto, mal se estende por três frases. E consideramos que K., ao passo que dorme abraçado com o “trabalho”, está sofrendo um processo de desumanização contínua, pois trata-se de um indivíduo monitorado pela objetividade de suas obrigações até mesmo em sua vida conjugal: seus ajudantes aproximam-se inapropriadamente de sua esposa, dormem em sua cama, monitoram seus passos e invadem seu espaço pessoal a todo momento.

Este processo de desumanização não fora, contudo, totalmente concluído, pois K. ainda é um estrangeiro: não pertence nem à aldeia e tampouco ao castelo. Por esta razão, em determinados momentos, sua fragilidade humana ainda é reconhecida e lamentada:

K. com certeza permanecia consciente de que naquele dia sua fadiga o havia prejudicado mais do que todas as circunstâncias desfavoráveis, mas por que ele, que acreditara poder confiar no seu corpo e que, sem essa convicção, não teria conseguido se pôr a caminho, por que não era capaz de suportar algumas noites más e uma noite de insônia, por que ficara tão incontrolavelmente cansado justo aqui, onde ninguém estava continuamente cansado sem que isso, no entanto, prejudicasse o trabalho - de fato num lugar que parecia, antes, favorecê-lo? (KAFKA, 2000 p. 403).

Este tipo de cansaço jamais teria prejudicado um homem como o personagem Sordini, por exemplo, que adota “um princípio de trabalho da administração que não se levem absolutamente em conta as possibilidades de erro. Este princípio é justificado pela excelente organização do todo, sendo necessário para que se atinja a velocidade extrema de execução”

(Idem, p. 102). A partir dessa descrição podemos perceber que há uma diferença evidente entre aqueles que pertencem e trabalham para o castelo e aqueles que observam de fora e, como K, tentam acessá-lo sem sucesso. Desse modo,

Era preciso concluir, daí, que se tratava de uma espécie inteiramente diferente de cansaço daquela que acometia K. Aqui a fadiga devia sem dúvida existir em meio ao trabalho feliz, algo que, visto de fora, tinha a aparência de cansaço e que na realidade era tranquilidade indestrutível, paz indestrutível. Quando ao meio-dia se está um pouco cansado, isso faz parte do curso natural e feliz do dia. “Para estes senhores, aqui é sempre meio-dia”, disse K. para si mesmo (KAFKA, 2000 p. 404).

Outra situação que também não deixa de ser mais uma forma de demonstrar a íntima relação da vida pública com a privada é a que ocasiona a seguinte fala de K: “por mínimo que seja, já tenho um lar, um posto e trabalho de verdade; tenho uma noiva que, quando preciso cuidar de outros afazeres, assume meu trabalho profissional, vou me casar com ela e me tornar membro da comunidade” (KAFKA, p. 297). A mulher que deveria representar intimidade conjugal é demonstrada como uma assistente administrativa, assumindo seu posto profissional.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no romance kafkiano *O castelo* (2000), a análise aqui desenvolvida investigou o diagnóstico da desumanização a partir de um traço estético de Franz Kafka chamado trivialidade do grotesco, caracterizado pela ausência de superlatividade para explicitar situações absurdas e discrepantes.

Entre os diversos temas com os quais a obra kafkiana lida, encontramos a consequência do entrelaçamento do mundo objetivo, técnico e mecânico, com o mundo humano, subjetivo e familiar. Isto porque a partir do momento em que a humanidade do sujeito passa a interagir com a frieza, a celeridade e a mecanicidade da vida moderna, a arte logo trata de fazer o diagnóstico de que o homem foi desumanizado e objetificado. Assim, a ausência de superlatividade em Kafka, no que se refere à desumanização, manifesta-se de duas maneiras: o corpo humano sendo reduzido a mera funcionalidade mecânica; e a interferência da objetividade do trabalho na vida íntima do sujeito.

Neste romance, detectamos uma constante exploração das semelhanças explícitas entre homem e máquina. O instrumento maquinário é sugerido como um elemento que transfigura as propriedades humanas e interfere em seu funcionamento.

Com relação à interferência da objetividade do trabalho na vida do sujeito, percebemos, com base no entendimento sobre a técnica do “deslucamento”, que em Kafka a vida privada é

moldada pelos processos da esfera pública. Até mesmo naquilo que deveria ser estritamente pessoal a objetividade do mundo do trabalho interfere diretamente.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Prismas: crítica cultural e sociedade**. Tradução de Augustin Wernet e Jorge Mattos Brito de Almeida. São Paulo: Editora Ática, 1998.

ANDERS, Gunther. **Kafka: pró e contra**. Tradução de Modesto Carone. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

CARONE, Modesto. **Lição de Kafka**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CARPEAUX, Otto Maria. **A história concisa da literatura alemã**. 1ª ed. São Paulo: Faro Editorial, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor**. Tradução de Cíntia Vieira da Silva. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

IZABEL, Tomaz Amorim Fernandes. **Franz Kafka e Walter Benjamin: contar do tempo interrompido**. Tese de Doutorado em Letras. São Paulo: USP, 2018.

LEVY, Tatiana Salem. **A experiência do fora: Blanchot, Foucault e Deleuze**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa. 19ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2020.

KAFKA, Franz. **A metamorfose**. Tradução e posfácio Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

KAFKA, Franz. **O castelo**. Tradução: Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

TODOROV, T. **Introdução à literatura fantástica**. Tradução Maria Clara Correa Castello. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.

A DRAMATURGIA MUSICAL DESCOLONIAL DO GRUPO GRITA

Ricardo Wayland Gomes Santos
Especialização em Teatro e Educação
waylland75@gmail.com
PPGAC UFMA

Maria José Lisboa Silva
Dra. Estudos de Teatro
zezelisboa@yahoo.com.br
PPGAC UFMA

RESUMO: Este artigo discorre sobre a minha Pesquisa de Mestrado em andamento que tem objetivo de investigar a dramaturgia musical descolonial do Grupo GRITA no espetáculo **Preto Fugido**¹⁶⁸, sendo um recorte de minha revisão de literatura. Logo, usamos como metodologia a forma da coleta de dados a partir de pesquisas bibliográficas, buscando elencar possíveis caminhos dialógicos entre a dramaturgia musical do Grupo GRITA em relação as teorias do pensamento descolonial contemporâneo. Neste sentido, tivemos enquanto critério de análises a partir de abordagens de conceito teóricos a luz das ideias de Walter Mignolo (2003) que estão ligadas as suas propostas relacionadas a “Gesto Decolonial”, no ponto de vista da resistência ao colonialismo eurocêntrico; e também, o “Pensamento de Fronteira” na perspectiva da reprodução de saberes em diálogos com práticas tradicionais da cultura popular maranhense. Para tanto, tivemos como referências: Silva (2001); Silva (2017); Leite (2007); Mignolo (2003); Belém (2016), Dias; Abreu (2019),; Icle; Hass (2019).

Palavras chaves: Dramaturgia Musical; Pensamento Descolonial; Teatro Comunitário; Grupo GRITA.

1. INTRODUÇÃO

As minhas pesquisas acadêmicas sobre dramaturgia musical começaram durante o Curso de Licenciatura em Teatro da UFMA, quando tive as primeiras pesquisas exploratórias em relação à linguagem da música em diálogo com a dramaturgia da encenação teatral, em razão do projeto de extensão universitária “AÇÃO CULTURAL EM TEATRO” da Disciplina “Prática de Extensão II”, coordenado pelo professor Dr. Arão Paranaguá¹⁶⁹, intitulado “a música na cena teatral” que foi realizado na U.E. Santa Bárbara, escola da Zona Rural, no Bairro de Santa Bárbara em São Luís, em 06 a 17/06/2011.

Dessa forma, foram realizadas oficinas de dramaturgias musicais com os alunos em sala de aula, com o objetivo de trabalhar a recepção teatral através de procedimentos de

¹⁶⁸ Pesquisa financiada pela bolsa do programa de mestrado da FAPEMA.

Professor aposentado do Curso de Teatro da UFMA. Professor e pesquisador da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) desde 1992, com atuação nos cursos de Licenciatura em Teatro, Mestrado Interdisciplinar Cultura e Sociedade e Mestrado Profissional em Artes. Coordenou de 2005 a 2017 o grupo de pesquisa Pedagogias do Teatro e Ação Cultural, voltado para as áreas de ensino de artes, formação de professores, pedagogia do teatro, ação cultural, arte contemporânea e tecnologias. Publicou sete livros e vários capítulos em coletâneas, artigos em revistas especializadas e comunicações em anais de congressos. Iniciou a carreira na rede pública do Distrito Federal, onde atuou por quinze anos como professor de Artes Cênicas, em todos os níveis de ensino da educação básica.

improvisação teatral. Tendo como foco a utilização da música como elemento estruturante da cena na composição da narrativa dramatúrgica musical nas propostas de Murray Schafer¹⁷⁰, relacionadas as “Paisagens Sonoras”. Segundo o educador musical, explica: “chamo ambiente acústico de paisagem sonora. Por esse termo, quero designar o campo sonoro completo onde quer que estejamos. É uma palavra derivada de paisagem, embora, diferentemente desta, não seja estritamente limitada ao ambiente externo.” (Schafer, 2009, p.14). Neste sentido, cabe ressaltar o comentário de Davi Pinto sobre a relação entre a música e a cena: “a música no teatro é música de cena e como tal coloca questões específicas que apresentam novas relações que só podem ser abordadas em seus contextos próprios.” (Pinto, 2008, p.45).

Em outro momento, o meu primeiro contato com o Grupo GRITA foi no início e depois no final do Curso de Licenciatura em Teatro da UFMA. No primeiro momento, a partir da Disciplina Tópicos Especiais, ministrada pela Professora Dra. Maria José Lisboa Silva (UFMA), que teve como um dos objetivos, acompanhar os processos criativos da produção do espetáculo “**Via Sacra**, cujo tema era “**Nasce Uma Nova Vida**”, realizada em 2008. Foi muito interessante observar como foram realizadas as diversas etapas do espetáculo desde a encenação, a preparação dos atores em cena, a construção da cenografia nas praças, a gravação da trilha sonora musical, e a produção da confecção dos figurinos e os adereços. O segundo momento, foi durante as minhas primeiras pesquisas exploratórias sobre os procedimentos das práticas artísticas relacionadas ao canto na cena do espetáculo **Preto Fugido** que continuaram até o final, com a minha pesquisa TCC contendo o seguinte tema: “O canto na cena teatral do espetáculo **Preto Fugido** do Grupo GRITA¹⁷¹”, apresentado em 2014.

Por ocasião, do Curso de Pós-Graduação em Teatro e Educação do IFNMG–Diamantina em 2022 tive conhecimento sobre as teorias do pensamento decolonial contemporâneo. Sendo específico a partir da Disciplina “Teatro diversidade e Decolonialidade”, ministrada pela Professora Dra. Mariana Simões, que tinham os seguintes objetivos: conhecer conceitos ligados à perspectiva decolonial e suas relações com o fazer teatral; entender o pensamento decolonial, suas propostas e limitações; compreender conceito de diversidade e suas implicações no universo teatral; conhecer práticas artísticas que dialogam com a perspectiva decolonial; refletir sobre o próprio fazer e ensinar teatro a partir de uma perspectiva decolonial.

¹⁷⁰ Raymond Murray Schafer foi um compositor, escritor, educador musical e ambientalista canadense, talvez mais conhecido por seu World Soundscape Project, preocupação com a ecologia acústica e seu livro *The Tuning of the World*. Ele foi o primeiro a receber o Prêmio Jules Léger em 1978.

¹⁷¹ SANTOS. Ricardo Wayland. O canto na cena teatral - do espetáculo Preto Fugido do Grupo GRITA. (Monografia). Orientadora: Profª. Dra. Maria José Lisboa Silva, Licenciatura em Teatro – UFMA, São Luís, 2014.

Ao final da Pós-Graduação defendi o meu TCC com o tema: “O Canto no Teatro Musical Infantojuvenil - Ações e reflexões sobre “A Fábula dos Papagaios” na UV IEMA Estaleiro Escola Luiz Phelipe Andrés”, tendo como Orientador o Professor Me. Pedro Braga. Nesse contexto, realizei a publicação do livro de dramaturgia musical infantojuvenil “A Fábula dos Papagaios” no qual buscamos dialogar com as teorias descoloniais e as práticas de metodologia pedagógica teatral tendo eixo central a utilização do canto teatral infantojuvenil e a contação de história enquanto elemento de criação cênica.

Desse modo, o texto aborda algumas temáticas sobre a preservação do Meio Ambiente trazendo reflexões sobre os problemas das florestas brasileiras: o desmatamento, a poluição, o tráfico de aves e animais, as queimadas ilegais. Isto é uma narrativa desenvolvida no contexto da atualidade, fundamentada no conceito descoloniais por apresentar o contexto da história a partir do ponto de vista dos personagens mais vulneráveis. Assim, os animais conquistam o poder de fala e por isso, defendem o seu ponto de vista sobre os problemas que afetam sua comunidade e como forma de resistência lutam para salvar a floresta. A ideia é estabelecer relações entre a voz cantada e a voz falada na cena teatral, utilizando o gênero teatral da contação de histórias.

Para a realização da publicação do texto em formato de livro físico, os recursos necessários para projeto gráfico de impressão, a revisão e a publicação do texto foram captados via Lei Aldir Blanc mediante a inscrição e aprovação do projeto de publicação da dramaturgia musical infantojuvenil autoral A Fábula dos Papagaios no edital Conexão Cultural - Literatura, da Secretaria de Cultura do Estado do Maranhão - SECMA - MA, tendo como exigência o cumprimento das seguintes contrapartidas: Impressão de 500 exemplares do livro; entrega de 50 exemplares do livro à SECMA.

Atualmente percebe-se a escassez dos registros de pesquisas acadêmicas relacionadas às dramaturgias musicais/autorais dos grupos de teatro ludovicense. Isto é, ainda conhecemos muito pouco, sobre as origens dos grupos de teatro, os contextos históricos de criação, produções, e representação dos seus espetáculos musicais, e também quais são os diálogos existentes entre a dramaturgia musical e a encenação, os espaços cênicos de representação dos espetáculos musicais que foram realizados em São Luís durante o século XX e XXI.

Portanto, o presente artigo apresenta um recorte da minha pesquisa de mestrado em andamento, tendo como a investigação as possíveis relações dialógicas existentes entre a dramaturgia musical do Grupo GRITA no espetáculo **Preto Fugido**. Neste sentido, tendo como ponto de partida a dramaturgia musical relacionadas a encenação teatral, a trilha sonora de

canções musicais (letras e áudios das músicas) e todos os elementos sonoros que fizeram parte da dramaturgia musical espetáculo **Preto Fugido**.

A pesquisa pretende fazer um resgate da memória do contexto histórico da trajetória da dramaturgia musical do Grupo GRITA, revisitando e atualizando as principais referências que serviram como fundamentação da pesquisa histórica, aos exemplos dos livros “**Grupo GRITA Sua estética e sua política**”, de Maria José Lisboa Silva (2001); “**O boneco do imaginário popular maranhense ao teatro uma análise de O cavaleiro do Destino**”, de Tácito Borralho (2005) e “**A memória do teatro maranhense**”, de Aldo Leite (2007).

2. ORIGENS DA DRAMATURGIA MUSICAL DESCOLONIAL DO GRUPO GRITA

Durante a década de 70 o teatro maranhense passou por um processo de revitalização quanto as suas formas de produção estética, influenciado por teorias da renovação dos encenadores do teatro europeu do Século XX. Segundo Marcus Mota¹⁷² “Vemos a musicalidade como modelo para interpretação nos escritos de Stanislávski – ele mesmo no fim de sua vida criando Estúdios ou oficinas específicas de interpretação para cantores –, a dramaturgia multissensorial de Meyerhold, e as propostas de Brecht.” (Mota, p.16, 2019). Ressalta Silva:

A década de 70 pode ser considerada a mais fértil da produção teatral do Estado do Maranhão. Os espetáculos montados nesse período vêm confirmar que uma mudança significativa está acontecendo, as cenografias exibidas (excetuando-se o cenário de Tempo de Espera, de Aldo Leite, de uma configuração marcadamente Naturalista) alcançam as propostas renovadoras contidas nas ideias de Appia, Meyerhold, Craig e Piscator. O Maranhão recupera rapidamente o tempo em que ficara à margem das renovações cênicas do século. (Silva, 2001, p.24).

Isso se deu provavelmente porque o próprio cenário do teatro nacional também se modificava a partir do surgimento de novos grupos de teatro no sul do país, em destaque: o Grupo OPINIÃO¹⁷³, do Rio de Janeiro, o Grupo TBC¹⁷⁴ (Teatro Brasileiro de Comédia) de São Paulo e Grupo ARENA¹⁷⁵ também de São Paulo. Neste sentido, tiveram importantes

¹⁷² Marcus Mota possui Mestrado em Teoria da Literatura pela Universidade de Brasília (1992), Doutorado em História pela mesma universidade (2002), e Mestrado em Arranjo e Orquestração pela Berklee (2015). Realizou estágio sênior (pós-doutorado) na Universidade de Lisboa, com bolsa Capes entre 2014 e 2015. Atualmente é Professor Associado da Universidade de Brasília, onde dirige o LADI (Laboratório de Dramaturgia e Imaginação Dramática) desde 1998. Foi Vice-Chefe do Instituto de Artes no quadriênio 2014-2018. Foi membro do Conselho Editorial da Editora UnB entre 2013 e 2016. Ministra aulas no Departamento de Artes Cênicas, no Programa de Pós-Graduação em Arte, no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, e no Programa de Pós-Graduação em Metafísica, todos da Universidade de Brasília. Foi Chefe do Departamento de Artes Cênicas desta instituição entre 2003-2005, e em 2019. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Dramaturgia, atuando principalmente nos seguintes temas: dramaturgia, dramaturgia musical, ópera, Estudos Clássicos e Teatros Grego e Moderno.

¹⁷³ O grupo Opinião nasceu então oficialmente em dezembro de 1964. Cf. Aldo Leite (2007).

¹⁷⁴ Fundado em 1948, pelo empresário Franco Zampari, em São Paulo. Ibidem

¹⁷⁵ Grupo Teatral fundado em São Paulo, por José Renato, no início da década de 50. Ibidem

contribuições para a renovação da estética de dramaturgia musical no teatro brasileiro contemporâneo. Ou seja, “(...) a questão estética do TBC que influencia na década de 60, não só o teatro profissional não engajado com as transformações políticas, como também, alguns outros grupos, inclusive amadores”. (Leite, 2007, p.81).

Então, começaram a surgir vários Grupos de teatro em São Luís, ao exemplo do TEMA¹⁷⁶, LABORARTE¹⁷⁷ e Grupo GRITA. Sobre o surgimento do Grupo GRITA, o pesquisador Rodrigo França Silva faz o seguinte comentário:

Outros grupos importantes para o teatro maranhense, que também surgem na transição destas décadas, foram o GRUTRAM (de Cecílio Sá), o Upaun-Açú (dirigida por Cosme Jr.), o Ganzola (de Lio Ribeiro), o Teatro Experimental do Anil (TEA) - (dirigido por Domingos Tourinho), o Grupo Maranhense de Teatro (GRUMATE) - (dirigido por Bill de Jesus) e o Grupo de teatro dos moradores do Bairro do Monte Castelo. Mas foi o (GRITA), Grupo Independente de Teatro Amador, o que mais se destacou nos anos seguintes, não somente por profissionalizar um “teatro religioso” realizado na Ilha do Maranhão desde a fundação da cidade, mas também por perceber que havia teatro sendo realizado nos demais municípios do Estado (como em São João dos Patos, Itapecuru-Mirim e Imperatriz) e contactar estes grupos para a troca de experiências. (Silva, p.23, 2018).

A efervescência do teatro maranhense foi marcada pelos espetáculos que foram montados durante a década de 70. Muitos grupos de teatro durante essa época, ainda estavam em processo de formação e começando a experimentar novas possibilidades de organização e produção teatral. Assim, buscavam no momento cultural e nos debates políticos da época, novas possibilidades estéticas que estabelecessem relações de diálogos entre os modelos estéticos de encenação eurocêntrica e a cultura popular maranhense.

Dessa maneira, pode-se identificar no início da formação do Grupo GRITA, diálogos com o pensamento descolonial, relacionados aos processos de criação coletiva de dramaturgia musical, desenvolvidos no ponto de vista da fronteira entre: as técnicas teóricas da encenação influenciados por teorias europeias de encenação e os saberes ancestrais da cultura popular maranhense.

O Grupo GRITA surgiu durante a década de 70, motivado por um grupo de jovens amigos, oriundos do Centro Educacional do Maranhão - CEMA. Tratava-se de um estabelecimento de ensino da rede pública do Estado (MA), que promovia atividades artísticas como o Grande Festival De Artes do CEMA, localizado no Bairro da Camboa. Sobre a importância desse Festival para a revelação de grandes artistas ludovicenses nos esclarece Silva:

¹⁷⁶ Teatro Experimental do Maranhão - Fundado pelo diretor Maranhense Reynaldo Faray em 1960.

¹⁷⁷ Laboratório de Expressões Artísticas fundado pelo diretor Tácito Borralho em 1972.

Este projeto de arte visa, sobretudo, estimular, sensibilizar e incentivar a criação de obras inéditas. Na área musical, descobrem-se talentosos compositores e cantores que conseguem fixar-se no pós-movimento estudantil, projetando-se em papel de destaque dentro da música popular maranhense – MPM, como Ronald Pinheiro, Erivaldo Gomes, Manoel Pacífico, Gerô etc. Na área teatral, revelam-se diretores e atrizes. Entre eles estão Cláudio Silva, Gigi Moreira, Wilson Tavaves (Bozó), Zezé Lisboa, Sérgio Sampaio, Walfran Santos, João Ewerton, Itaércio Rocha, Moises Nobre, Saci Teleleu, Natan Maximo, Bete Cavalcante, Aládia Cintra, Bill de Jesus, Elson Gomes, Rosa Almeida e outros. (Silva, 2001, p.35)

Após esse pequeno grupo de estudantes ter sido classificado para o Grande Festival De Artes do CEMA, com a montagem do espetáculo **Só a Juventude pode Salva a Humanidade**, de Elizabeth Furtado, resolveram criar um grupo independente, fora das dependências da escola, o Grupo Estudos Gerais da Arte - EGA, em 1972.

Durante início da formação o Grupo EGA teve enquanto produção artística a proposta do teatro de dramaturgias inéditas, criados pelos próprios integrantes. Estes espetáculos eram apresentados em festivais e nos bairros mais carentes, e também no interior do Estado do Maranhão.

Então, em 1975, foi realizado pela Federação Nacional de Teatro Amador – FENATA, um Festival Brasileiro de Teatro, evento que motivou o grupo EGA a se reorganizar institucionalmente e também mudar de nome passando a ser o Grupo Independente de Teatro Amador - GRITA. Segundo Alana Araújo:

Com o trabalho teatral voltado para apresentações em periferias de São Luís, o GRITA foi fortalecendo seu fazer artístico “o grupo elege, que incipiente, o teatro político como uma nova proposta de fazer teatral, dirigido a uma comunidade, no caso o bairro Anjo da Guarda, residência de parte dos seus integrantes.” (SILVA, 2002, p.39). Dessa forma o grupo instala-se no bairro em 1977 e em 1979 inaugura o Teatro Itapicuraíba em formato arena, as atividades do grupo são centradas no contexto social, nesse primeiro momento o grupo conta com três membros: Claudio Silva, Gigi Moreira e Zezé Lisboa, que dão continuidade ao desenvolvimento de ações teatrais junto com a comunidade. (Araújo, 2019, p.38).

Depois de algum tempo, o grupo se estabeleceu no bairro do Anjo da Guarda, em 1977, após conseguirem um local para construção de sua Sede, o Teatro Itapicuraíba, que significa na linguagem tupi-guarani “pedra miúda de pequeno igarapé”, construído em regime de mutirão em 1979. Sendo o único espaço cênico em formato de Teatro de Arena existente na cidade de São Luís que, tem entre seus muitos objetivos: a promoção de maneira democrática, justa e igualitária ao acesso a um teatro popular comunitário, com espetáculos teatrais, projetos sociais, locação do espaço para reuniões comunitárias e para ensaios de grupos sem sede. Segundo Silva:

Há grande receptividade e curiosidade das organizações em saber que tipo de trabalho o grupo desenvolve. São esclarecidos os objetivos e as propostas, cuja meta consiste

em desenvolver um trabalho juntamente com comunidade, de caráter popular, que o mesmo tempo seja entretenimento, mas comprometido com os anseios da sociedade, refletindo criticamente os aspectos, políticos, econômicos e culturais. (Silva, 2001, p.40).

Neste sentido, temos como exemplo os projetos sociais desenvolvidos por meio dos trabalhos educacionais que são realizados a partir de oficinas teatrais oferecidas com o objetivo de democratizar o acesso ao teatro, a educação com ênfase na cultura popular; por meio de integração sócio cultural, ao exemplo do projeto de formação de plateia, na década de 1980; Clube de Arte infantil, com o incentivo da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão, por meio do programa de Ação Sócio Educativo Cultural para meio Urbano-PRODASEC, em 1982, que tinha como objetivo trabalhar ações educacionais e culturais com crianças carentes da comunidade do Anjo da Guarda e áreas circunvizinhas. Assim como, outros projetos sociais, em especial, o projeto social a Via Sacra do Anjo da Guarda, que tem potencialidade criativa e inserção comunitária em todo o processo de construção de montagem. Vale ressaltar que:

O teatro consegue pouco a pouco se aproximar da comunidade. Embora esta seja ardua, é sempre conquistada pelas formas criativas do grupo em encaminhar seus trabalhos, a exemplo da primeira Via Sacra da Libertação, através do patrocínio da secretaria de Desenvolvimento de Desporto e lazer – SEDEL, é encenada desde 1981, ao ar livre, congregando indiscriminadamente uma média de 70 pessoas, entre jovens e adultos, de profissionais mais diversas, profissionais liberais, funcionários públicos, policiais, biscateiros, pedreiros e empregadas domésticas, que participam de todo o processo do fazer teatral, tanto nas oficinas de confecção de adereço, acessórios, figurinos, como na elaboração do texto e na sua representação. (Silva, 2001, p.44-45).

A partir de 2011 o Grupo GRITA deixou de ser uma sigla e passou a ser nome, definitivamente, Grupo GRITA que completou 48 anos de atuação no cenário do teatro maranhense e continua realizando diversos projetos pautados na proposta do teatro comunitário, ao exemplo do projeto *Via Sacra* e das várias oficinas de teatro para adolescentes que são oferecidos a comunidade do Anjo da Guarda. Em relação a envolvimento do Grupo Grita com a Comunidade:

A relação do GRITA com a comunidade não se restringe somente aos espetáculos teatrais ou ao projeto do Clube de Arte Infantil. Ele consegue integrar-se as manifestações do bairro e fomentar a realização de eventos populares como o grande arraial Conquista do Povo, que aconteceu, inicialmente, em frente ao teatro Itapicuraíba, concentrando todas as manifestações folclóricas, fato inédito na comunidade (Silva, 2001, p.55).

A cada ano vem crescendo o número de participantes envolvidos nos projetos sociais e culturais do Grupo GRITA, que ao longo dos anos continua criando novas produções de dramaturgia musical descolonial, tornou-se um símbolo de resistência cultural, que vem contribuído para ampliação das vozes de diversas manifestações, e assim tem fortalecido a

diversidade cultural, as práticas artísticas de saberes ancestrais da localidade da comunidade do Anjo da Guarda.

3. AS PRODUÇÕES DRAMATÚRGICAS MUSICAIS DESCOLONIAIS DO GRUPO GRITA

A dramaturgia musical dos espetáculos produzidos pelo Grupo GRITA, ao longo de sua trajetória são influenciados por teorias de dramaturgias e encenações contemporâneas. Brecht e a Stanislavski, ao longo de suas trajetória de produções de dramaturgia musical autorais tem sido as suas maiores referências em diálogos constantes com a cultura popular maranhense.

Ao exemplo, do espetáculo **I Juca Pirama**, de Gonçalves Dias, que em sua montagem (1975), trazia elementos da própria cultura indígena, de forma criativa e uma dramaturgia corporal que traduzia ao som da música executada pelo atores e atrizes: uma partitura correspondente ao som ambiente natural do índios; os rituais; a crença e a dança cujos pés descalços sucateavam o chão, com cadência, de forma simbólica. Neste sentido, podemos identificar através do som corporal e vocal que segundo Silva: “são gritos e simulações de vozes de animais, com o coaxar dos sapos, o grasnar da águia, o chirriar da coruja e do grilo, o gorjear dos pássaros, que alternadamente, dão idéia do dia e da noite”(Silva, 2001, p.70).

Então, podemos destacar das principais produções de dramaturgias musicais do Grupo GRITA começando com as adaptações nacionais dos musicais infantis: **A Folia de Três bois**, de Sylvia Orthof, com direção de Tácito Borralho, com abundância de músicas do folclore nordestino, **O Sítio do Pica-Pau Amarelo, Meu Pé de Alecrim**, baseado nos personagens do livro o Sítio do Pica pau amarelo, de Monteiro Lobato, e, ainda, **A casa do Bode**, de J. Carlos Lisboa, com adaptação e direção de Cláudio Silva, e **Lenda e Fantasia**, criação coletiva do Grupo GRITA, com direção e criação musical de Cláudio Silva¹⁷⁸.

Assim, com predominância de músicas da cultura popular maranhense; em destaque temos “**João Paneiro**” de Tácito Borralho e Josias Sobrinho, Direção de Cláudio Silva, em 1988/89/90; “**Preto Fugido**”, de César Teixeira, Direção de Tácito Borralho, em 1991/92/93, (o objeto de estudo da pesquisa); “**A Festa da Clareira Maior**”, de Tácito Borralho, Direção de Cláudio Silva em 1997; “**Aves de Arribação**”, de Aldo Leite, Direção de Cláudio Silva, em 1999; “**O Brejeiro**”, de Chico Maranhão, Direção de Cláudio Silva, em 2003.

Em destaque temos a principal produção teatral do Grupo GRITA, o espetáculo da “**Via Sacra do Anjo da Guarda**”, de criação coletiva, direção e Cláudio Silva, em 1981-2023 sendo

¹⁷⁸ Ator, cantor, músico, dramaturgo, diretor e fundador do Grupo GRITA com mais de 50 anos de atuação na cena teatral maranhense.

um símbolo de resistência por ser uma produção teatral com 42 anos de apresentações, que vem fomentando diversas políticas públicas durante a montagem do espetáculo na Semana Santa em São Luís desde 1981 a 2023. Segundo Silva:

O bairro do Anjo da Guarda, localizado na periferia de São Luís (Maranhão/Brasil), transforma-se em uma grande cidade cenográfica. Em um percurso de 2km caminha um elenco de mais de 1800 pessoas (entre elenco principal, figurantes, contra regras, sonoplastas, iluminadores, recepcionistas, oficinairos, agentes administrativos, operacionais e de apoio dos órgãos públicos) e, um público estimado em 350 mil pessoas nos dois dias de apresentação, com sete paradas significantes, para se ver e participar de uma história contada há mais de 2000 anos – a história de Jesus Cristo.. (SILVA, 2017, p.359). Atualmente Via Sacra do Anjo da Guarda comemorou 42 tendo como tema: “**Via Sacra - A Voz e o Corpo da Comunidade**”, com a direção de Cláudio Silva, Maria José Lisboa e Adailton Dias. Sendo apresentada durante a Semana Santa, nos dias 06 e 07 de abril de 2023. O espetáculo “**Via Sacra**” tem importantes contribuições enquanto pioneirismo de dramaturgia musical do Grupo GRITA.

Neste sentido, temos o comentário da fundadora e diretora do Grupo GRITA, Maria José Lisboa “a música, a partir de 2010 entra em cena, ocupando um espaço privilegiado, não mais de apoio, mas sendo protagonista. A letra e a melodia tipicamente maranhenses ocupam o palco da Via Sacra.” (Silva, 2017, p.3). Sobre o processo de criação do espetáculo nos esclarece Silva:

(...) o projeto Via Sacra vem ser um processo de prática e construção coletiva multidisciplinar que vai ao encontro de todos os elementos constitutivos do fazer teatral; além, de potencializar outras linguagens, como a música, o canto, a dança, a poesia, o cinema, entre outros, num total cruzamento poético, valorizando, sobretudo, um diálogo com o território: cidade e espaço público. (Silva, 2017, p.358).

Pelo tudo que já foi exposto podemos constatar a importante e rica trajetória de produções de dramaturgia musical descolonial do Grupo GRITA. Na perspectiva da valorização da musicalidade maranhense a partir da cultura popular maranhense.

Por isso, o meu objeto de investigação ficou restrito as análises sobre a dramaturgia musical descolonial do espetáculo **Preto Fugido**, por consideramos estabelecer possíveis diálogos entre a dramaturgia musical contemporânea e as teorias do pensamento descolonial de Walter D. Mignolo (2003).

4. A DRAMATURGIA MUSICAL DESCOLONIAL DO GRUPO GRITA NO ESPETÁCULO PRETO FUGIDO

4.1 Contexto Histórico do espetáculo Preto Fugido

O espetáculo **Preto Fugido** foi montado pelo Grupo GRITA durante a década de noventa apresentado num Casarão colonial abandonado no centro de São Luís, em 1991, 1992 e 1993, com a direção teatral de Tácito Borralho; a iluminação de Laslow, texto e canções musicais de

Cesar Teixeira. O elenco do espetáculo foi composto por: Zezé Lisboa, Eliane Moreira, Cláudio Silva, Gigi Moreira (1957-2020), Josimael Caldas, Renato Porto, Itaci Filho (1957-?) e José Roberto Gomes. O texto e canções musicais de Cesar Teixeira a partir da adaptação seu livro de “Ganzola - a peleja do Virgulino” contra os inimigos da lei”, e o nome do espetáculo **Preto Fugido** tem relação com uma das brincadeiras de ruas chamada “pegador” que é muito popular nas periferias de São Luís. Segundo o autor, “durante a noite, uns saíam correndo atrás dos outros daí a brincadeira ser também conhecida como pegador” (Silva, 2001, p.76). Ainda segundo o autor falando sobre enredo da história:

Numa trama que se desenrola a partir da brincadeira, escapulindo de imediato para a coisa séria, o título do espetáculo evoca a conjunção do jogo lúdico com o jogo do poder econômico armado, que resulta na expulsão e desagregadora das famílias camponesas, que fogem direto para os grandes centros urbanos, onde de forma mas cruel e violência, ainda processa essa desagregação, sobrando sempre para as crianças a fatal necessidade De reinventar o jogo do JÁ –Ó, OLHA O PEGADOR, e CADÊ A GANZOLA? (Silva, 2001, p.78)

Vale ressaltar a temática abordada pelo texto a respeito do Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA que tinha apenas 01 ano de criação quando o espetáculo **Preto Fugido** foi apresentado pela primeira vez. A peça faz uma denuncia sobre os principais conflitos existentes entre os recém-direitos conquistados pelas crianças e adolescentes ante a agressão opressora da sociedade e o poder violento do Estado daquela época. Segundo Silva:

Mas o questionamento básico de Preto Fugido é mesmo sobre o Estatuto da Criança e adolescente que para Cesar, tornou-se um fetiche na mão de Virgulino, um dos personagens da peça. Pelas ruas engraxando sapatos, ele começa a questionar o assunto com os fregueses. O Momento mais emocionante fica reservado para o final, quando o personagem Virgulino, Zé Olhudo, João Piaba e Malandrecas são assassinados por um grupo de extermínio (policiais), enquanto dormem. Para os atores, do GRITA, a peça passou a ser considerada profética, sobre tudo depois da chacina da Candelária, no Rio de Janeiro, como ser o fato fosse reprise dessa ultima cena. (Silva, 2001, p.77).

O enredo conta a história de menores infratores de rua e por conta da violência brutal daquele ambiente hostil são mortos em uma chacina por um grupo de extermínio de policiais assassinos. Desse modo, é uma narrativa que ainda permanece atual, no sentido de trazer importantes temáticas de problemas sociais, ao exemplo: êxodo rural, o latrocínio de menores pelo abuso de poder do estado e a problemática da drogas. Por isso, em nossa compreensão sobre o texto da peça **Preto Fugido** é um interessante caminho de análises sobre o ponto de vista do conceito do pensamento descolonial, principalmente por entregar o lugar de fala para os menores excluídos por uma sociedade pós-colonialista, dando a possibilidade de poderem contar a sua versão da história, a partir do seu ponto de vista.

4.2 A Dramaturgia Musical do espetáculo Preto Fugido

No início do século XX começaram diversas investigações sobre as relações dialógicas existentes entre a linguagem teatral relacionada às novas estéticas de encenações e procedimentos de formação da musicalidade dos atores: Jussara Fernandino faz um comentário sobre o papel dos renovadores da linguagem teatral para as convergências das relações dialógicas entre a música e o teatro. Segundo Jussara Fernandino:

Esses renovadores da linguagem teatral encontraram na Música um dos recursos para a concretização de seus objetivos estéticos. Como mencionado no capítulo 1, PICON-VALLIN(2007) aponta para a importância da Música na renovação do Teatro no início do século XX. O estudo das poéticas teatrais permitiu evidenciar a relação dialógica Música-Teatro, uma vez detectado o emprego de princípios musicais em estratégias fundamentais de todas as estéticas analisadas. (Fernandino, 2008, p.134).

Neste sentido, dentre estes renovadores destaca-se as propostas de Brecht relacionadas à utilização da música na encenação teatral a partir de “songs”. Assim, as “songs” eram canções simples de caráter popular, e também, as ditas complexas, de caracteres eruditos, ao exemplo das operísticas. “O mestre alemão, dessa maneira, assinalou a sua opção por um gênero musical que dialogasse mais diretamente com o público que pretendia atingir numa primeira instância: a classe trabalhadora” (Pinto, 2008, p.26). Para Brecht, a música deveria ir muito além dos elementos sonoros. Assim sendo, a dramaturgia musical brechtiana propõe uma reflexão dialógica e da análise da semiologia de seus signos sociais. Dessa maneira, seus espetáculos a partir da estética da ópera têm diálogos constantes com a encenação, os textos, o canto, as canções: interrompendo, conversando, e às vezes proferindo intenções, que podem ser divergentes, ou não ao anunciado apresentado. Segundo Marcus Mota:

O teatro moderno e contemporâneo, reagindo contra o logofonocentrismo cênico, explode em interfaces com a música e com a dramaturgia ateniense. Vemos a musicalidade como modelo para interpretação nos escritos de Stanislávsky – ele mesmo no fim de sua vida criando Estúdios ou oficinas específicas de interpretação para cantores –, a dramaturgia multissensorial de Meyerhold, e as propostas de Brecht a partir de o debate com a Ópera de seu tempo. (Mota, 2019, P.16)

Nesse sentido, nos interessa o conceito de dramaturgia musical que estabeleça investigações à luz dos processos criativos que buscando ampliar o foco de investigações além das relações dicotômicas entre: o texto e o som, a música e o teatro. Segundo Marcus Mota:

A utilização de ‘dramaturgia’ para assinalar o conjunto de questões e procedimentos relacionados com as diversas etapas do processo criativo para a cena incorpora hodierna ampliação do conceito. (...) Em decorrência disso, para a compreensão da especificidade de um campo de atividades em torno de obras dramáticas musicais e de sua tradição temos como ferramenta a ‘dramaturgia musical’, aqui definida como integração de diferenciados atos de composição, realização e recepção de um

espetáculo. (...) Assim, o processo criativo é o que determina a definição do espetáculo. (Mota, 2019, p. 12).

A montagem dramático-musical do espetáculo **Preto Fugido** teve como orientação da direção e da encenação, do Professor Dr. Tácito Borralho, que trabalhou profundamente com o elenco de atores e atrizes, os fundamentos sobre a interpretação de Brecht e Stanislavski. Segundo esclarece, Silva:

A interpretação em Preto Fugido exige do GRITA uma mistura de elementos do método de Stanislávski com o “distanciamento crítico” brechtiano. A direção de Tácito Borralho (embora aborde com maior frequência algumas passagens de cenas e personagens com certa frieza e racionalismo, preconizadas por Brecht) constrói situações extremamente empáticas pelo conteúdo dramático que é abordado, exigindo uma contenção dos atores para evitar o melodrama. O jogo interpretativo vai além do intimismo e das inter-relações profundas entre atores e personagens. Em determinados momentos, há uma busca de novas relações com o público, quando o ator se posiciona cara a cara, sem medo de fitá-lo. Rompe-se a quarta parede; a comunicação fica mais intensa e eminentemente teatral. (Silva, 2001, p.79).

Dessa maneira, a dramaturgia musical de **Preto Fugido** tem uma proposta de estética dramático-musical que trabalhou a musicalidade do ator e a utilização de canções musicais populares dialogando com a encenação do espetáculo, de maneira crítica, contextualizando-as a partir da musicalidade de ritmos da cultura popular maranhense. Segundo Silva:

A música é um elemento indispensável nas encenações de Brecht e do GRITA. O dramaturgo alemão atribui à música uma função crítica e orgânica, interrompendo a ação para evitar efeito envolvente ou mágico durante a apresentação. Para o GRITA, a música também tem um função crítica e orgânica; muitas vezes usam-se ritmos, conhecidos do público, como os do bumba-meu-boi, do xaxado, do samba, do baião e da ciranda, através dos instrumentos de percussão e corda, imprimindo cortes, dinâmica e ritmo nas ações, dando continuidade às cenas.. (Silva, 2001, p.88).

Portanto, podemos considerar que alguns conceitos teóricos desenvolvidos por Brecht apresentaram importantes contribuições nos processos criativos para o desenvolvimento da estética da dramaturgia musical, ao exemplo da utilização das canções populares influenciadas na cultura maranhense na cena teatral do espetáculo **Preto Fugido**.

4.3 Elementos Visuais da Encenação do espetáculo Preto Fugido

O espaço cênico enquanto elemento visuais da encenação do espetáculo **Preto Fugido** teve a sua importância por servir como uma metáfora da situações do abandono do patrimônio histórico de São Luís fazendo uma conexão entre o contexto da narrativa da história, os atores e o público. Sobre o espaço cênico utilizado no **Preto Fugido**, nos esclarece Silva:

De modo geral, a própria estrutura espacial está bastante contextualizada. “trata-se da ruína de um patrimônio histórico e da pessoa humana, a decadência de uma geração

engolida pelo sistema econômico, social e cultural, que julga, condena e escraviza essa gente, levando-a a degeneração da classe. (...)Durante uma temporada de dois meses, um velho casarão localizado no final da Rua do Giz, 53, (centro de São Luís) anuncia em letras vermelhas, com fundo de jornais, o espetáculo teatral Preto Fugido. (Silva, 2001, p.75)

Para preparação do velho Casarão abandonado foram realizados mutirões de limpeza e depois a cenografia foi ambientado com jornais, utilizando biombos e com a utilização diversos aparatos cênicos no palco. O cenário tinha a proposta de deixar todos os elementos cenográficos à vista dos espectadores para uma atmosfera anti-ilusionista. Como podemos verificar a partir do comentário de Silva:

O espaço cênico utilizado pelo GRITA ajuda bastante a evolução de uma encenação distanciada, não emocional, pois os dispositivos cênicos são visíveis ao público: os refletores e todos os apetrechos necessários ao espetáculo. O espectador sabe que está num teatro e que os atores estão representando. Trata-se de um discurso artístico e ensaiado. Através da visibilidade das fontes de luz, o Grita pretende mostrar e desmistificar o teatro ilusionista, que esconde a mecânica ao buscar a ilusão. (Silva, 2001, p.90).

Outros elementos visuais da encenação de **Preto Fugido** são o teatro de sombras e teatros de formas animadas por meio dos bonecos da mula-sem-cabeça e do boizinho que representam simbolicamente as principais lendas e mitos da cultura popular maranhense. Sobre o papel dos bonecos na encenação de Preto Fugido nos esclarece Silva:

A mula-sem-cabeça e o boizinho são bonecos animados que dialogam no palco. Ambos têm somente a cabeça com forma definida; o restante do corpo é coberto por um manto, permitindo que a expressão corporal, a entonação e a comportamento do ator completem a leitura da identidade das figuras mitológicas (Silva, 2001, p.81).

Desse modo, a proposta da encenação brechtiana conseguiu ressignificar o espaço cênico do espetáculo Preto Fugido. Segundo o diretor do espetáculo, Tácito Borralho: “o GRITA improvisou um teatro sim. Criou um cenário. Ambientou um casarão. Deu ali seu recado na linguagem do teatro épico brechtiano”. (Borralho apud Silva, 2001, p.90).

4.4 A dramaturgia musical descolonial do espetáculo Preto Fugido

A pesquisa utilizou diferentes tipos de abordagens de procedimentos metodológicos de análises da dramaturgia musical descolonial do espetáculo **Preto Fugido** que estão sendo desenvolvidas em etapas respectivamente:

A primeira etapa refere-se aos instrumentos de coleta de dados a partir da pesquisa bibliográfica onde busquei identificar diálogos entre o conceito que fundamentam a pesquisa: a Dramaturgia Musical Contemporânea, as Teorias de Pensamentos Decoloniais e a

Dramaturgia Musical Decolonial do Grupo relacionados a dramaturgia musical descolonial do Espetáculo Musical Preto Fugido, analisados em: Livros; Sítios de pesquisas de Artigos Científicos, Teses de Mestrado e Doutorado; manuscritos de letras das músicas do Espetáculo Musical Preto Fugido, áudios-visuais, matérias jornalísticas, fotografias e outra fontes que estão relacionadas a temática do projeto de pesquisa. Em relação ao contexto histórico da dramaturgia musical Grupo GRITA buscamos como principais referências o livro “O GRUPO GRITA SUA ESTÉTICA E SUA POLÍTICA”: da Professora Dra. Maria José Lisboa Silva¹⁷⁹, tendo como justificativas: a sua importante contribuição enquanto principal referência de pesquisas na área. Além dos artigos científicos; por sua ligação direta com a história do Grupo GRITA enquanto membra fundadora, e também, principalmente por ter feito parte do elenco como atriz-cantora no Espetáculo Musical **Preto Fugido**. Neste sentido, temos ainda os livros do Professor Dr. Tácito Borralho: “O Boneco, do imaginário popular ao teatro: uma análise de O Cavaleiro do Destino” e Professor Dr. Aldo Leite: “Memória do Teatro Maranhense”, buscando fazer um regate do contexto histórico da Dramaturgia Musical Decolonial do Grupo Grita relacionado as Cenas, Cantos e Canções do Espetáculo Musical **Preto Fugido**.

A segunda etapa, teremos as Pesquisas de Campo referente aos procedimentos de coleta de dados que serão feitas por meio de entrevistas utilizando um roteiro de questões abertas sendo realizadas em formato presencial na Sede do Grupo Grita, ou em outro local que sejam convenientes as disponibilidades dos entrevistados. Para tanto, serão colhidos depoimentos de experiências empíricas do: autor, diretor, encenador, o compositor das canções musicais, músicos, atrizes e atores.

As teorias do pensamento descolonial estão relacionadas também as propostas de Walter Mignolo (2003) a respeito dos conceitos sobre: “Gesto Decolonial”, e o “Pensamento de Fronteira”. Segundo nos esclarecem Fernanda Frizzo Bragato e Natalia Martinuzzi Castilho:

O que se convencionou chamar de estudos descoloniais não pode ser caracterizado fora do contexto delimitado até aqui. A genealogia dos estudos subalternos, articulada às reflexões em torno da categoria “libertação” e da necessidade de produção de uma filosofia latino americana, orientou o sentido das discussões mais recentes em torno da modernidade e da pós-modernidade e seu diálogo, ou não, com o contexto das sociedades periféricas. Nesse campo extremamente plural que procurava, de forma geral, comprometer-se com a produção contra-hegemônica de conhecimento e desafiar as nuances etnocêntricas, monolíticas e centralizadoras da modernidade europeia/norte-americana, destacaram-se, a partir do final dos anos 90, as ideias de alguns intelectuais articulados em torno de um projeto intitulado

¹⁷⁹ A Professora Dra. Maria José Lisboa Silva foi fundadora do Grupo GRITA, sendo um membro atuante em diversas áreas: coordenação, direção, encenações e como atriz tem adotando o nome artístico de Zezé Lisboa atuado em muitas produções dramáticas musicais do Grupo GRITA, ao exemplos de: **I Juca Pirama**, **Via Sacra do Anjo da Guarda**, **Preto Fugido**, entre outras.

“modernidade/colonialidade”. A essa produção deu-se o nome de estudos descoloniais ou pensamento descolonial.. (Castilho; Bragato, 2014, p.19).

Dessa forma, as correntes teóricas do pensamento descolonial contemporâneo tiveram as primeiras discussões iniciadas por pensadores que começaram a compartilhar suas ideias teóricas a partir de estudos de pesquisas no campo acadêmico nas áreas da sociologia e filosofia que foram realizados pelo “Grupo Modernidade/Colonialidade” que defendia a renovação crítica das ciências sociais por meio dos “Estudos Subalternos” que foram iniciadas no final da década de 90. Neste sentido, buscou um novo paradigmas de conhecimentos que valorizasse os saberes e práticas culturais dos povos originários da América Latina. (Bragato; Castilho, 2014, p.21). Segunda Natalia Martinuzzi Castilho e Fernanda Frizzo Bragato:

A principal característica do grupo consiste em tentar delimitar um paradigma com outro, a partir da América Latina, o qual não se encaixe na história linear de paradigmas ou epistemes. Anseia ser compreendido como uma forma diferente de pensar que contraria as grandes narrativas da modernidade e, por isso, logra investigar e dialogar com o que se encontra à margem – ou na fronteira – dos grandes sistemas de pensamento e investigações, de acordo com a possibilidade de se estabelecer a construção de modos de pensar e agir não eurocêtricos. (Mignolo, 2010). (Castilho; Bragato, 2014, p.20).

Assim, as nossas análises estão relacionadas às propostas de pensamento descolonial de Walter Mignolo (2003) sobre seus conceitos teóricos de “gesto decolonial”, no sentido de resistência ao pós-colonialismo eurocêntrico; e “pensamento de fronteira” na perspectiva de reproduções de práticas pedagógicas desenvolvidas no limiar da fronteira entre a periferia e o centro de São Luís. Segundo Gilberto Icle e Marta Hass “o gesto decolonial, portanto, está relacionado com pensamentos e práticas que rompem com a colonialidade do saber e do poder, contribuindo para a emergência de falas e saberes locais: indígenas, mestiços, femininos, africanos, campesinos etc.” (Icle; Haas, 2019, p.98).

Então, podemos identificar no espetáculo **Preto Fugido**, diálogos com o pensamento de fronteira a partir das temáticas de resistência cultural abordadas na encenação ao colocar em destaque os mitos e as lendas, símbolos de resistência cultural baseados na cultura popular maranhense; os processos de criações coletivas; a utilização e ressignificação de ambiente urbana como espaço cênico; e também a valorização de atores da comunidade na formação de elenco. Segundo Carla de Oliveira Espanhol:

Diante disso, o pensamento de fronteira requer habitar na fronteira da modernidade/colonialidade, que é condição necessária, mas não suficiente para engajar-se no pensamento de fronteira. (...)Dessa forma, o envolvimento no pensamento de fronteira equivale a se envolver em pensar e fazer a descolonialidade, o que significa desvelar a lógica da colonialidade e fazer o delinking da retórica da modernidade. (Espanhol, 2017, p. 07).

Por essas razões até aqui apresentadas, podemos perceber diálogos entre as teorias do pensamento descolonial relacionado a Walter Dignolo (2003) sobre “pensamento de fronteira” e o espetáculo **Preto Fugido** que podem ser analisados a partir dos processos de criação, produção e apresentação, no contexto da criação coletiva: do texto, das cenas, das canções musicais, na utilização de espaço cênico e dos processos de práticas artísticas e pedagógicas que foram desenvolvidos em função da dramaturgia musical do espetáculo **Preto Fugido** do Grupo GRITA. Segundo Elisa Belém¹⁸⁰:

A atitude de grupos teatrais brasileiros, ao assumirem a elaboração de treinamentos próprios e também a autoria de seus espetáculos, parece colaborar para inverter a posição “subalterna”. Suas práticas como um todo, ao cruzarem aspectos do local, com outros, nacionais e internacionais (intra e interculturais), valorizam as próprias sensibilidades e capacidades críticas de articulação de saberes. É recuperada uma liberdade, a qual a história primeiramente negou, atuando como uma forma de descolonização. (Belém, 2016, p. 121,122).

Portanto, a dramaturgia musical descolonial do espetáculo **Preto Fugido** estabelece relações com o pensamento descolonial que continuam a serem investigadas futuramente a partir de análises sobre enredo do texto, o contexto das narrativas das cenas; da musicalidade do canto e das canções musicais baseadas nos ritmos tradicionais da ancestralidade da cultura popular maranhense.

5. CONSIDERAÇÕES

Este artigo contém as análises dos procedimentos de pesquisa de mestrado em andamento que tem o objetivo de investigar a dramaturgia musical descolonial do Grupo GRITA no espetáculo **Preto Fugido**. Logo, consiste nos resultados preliminares, da coleta de dados realizadas a partir das pesquisas bibliográficas, que tiveram a intenção de fazer um resgate sobre o contexto histórico das origens da dramaturgia musical descolonial do Grupo GRITA, buscando investigar possíveis diálogos com o pensamento descolonial contemporâneo.

Dessa maneira, a importância de conhecermos mais sobre o contexto histórico do cenário de produção do teatro comunitário do Grupo GRITA, tendo como referência, o contexto de suas produções de seu teatro musical, a partir do levantamento do perfil das principais dramaturgias musicais autorais que possam dialogar com o pensamento descolonial contemporâneo, ao exemplo de **Preto Fugido**.

¹⁸⁰ Doutorado em Artes da Cena, Instituto de Artes da UNICAMP, com o suporte da bolsa regular no país e bolsa de estágio no exterior (BEPE) da FAPESP, na CUNY - City University of New York. Mestre em Teatro (Estudos da Performance), Royal Holloway, University of London, com o suporte da bolsa do Programa ALBAN. Bacharel em Interpretação Teatral, Escola de Belas Artes da UFMG.

Neste sentido, a partir de análises relacionadas ao contexto histórico da montagem do espetáculo; dos conceitos teóricos que fundamentaram a dramaturgia musical brechtiana nos procedimentos da utilização de canções musicais na cena teatral do espetáculo **Preto Fugido**; dos elementos visuais da encenação do espetáculo inspirados em mitos e lendas da cultura maranhense; das temáticas que são abordadas no texto, aos exemplos: do estatuto da criança e do adolescentes, a violência infantil, o infanticídio, o racismo estrutural. Isto é, temáticas que levantam questões dialógicas com as ideias do pensamento decolonial contemporâneo de Walter Mignolo em relação ao pensamento decolonial contemporânea a luz das ideias de Walter Mignolo (2003) nos pontos de vistas dos conceitos teóricos sobre “gesto decolonial”, no sentido de resistência, e “pensamento de fronteira”, na perspectiva da reprodução de saberes e fazeres ancestrais. Desse modo, as próximas etapas da referente pesquisa terão como análises: o diagrama da macroestrutura do roteiro diagramático da peça; as paisagens sonoras das encenações; as letras e os áudios das canções musicais que compõem a trilha sonora musical; a musicalidade dos cantos das atores e atrizes e a singularidade de ritmos e timbres sonoros produzidos pelos instrumentos artesanais da cultura popular maranhense.

Por fim, espero que este artigo possa contribuir abrindo diversos caminhos de reflexões e análises que estabeleçam relações entre a dramaturgia musical decolonial do Grupo GRITA no espetáculo **Preto Fugido** e o pensamento decolonial contemporâneo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Alana Georgina Ferreira de, 1989- 2019 **Produtora-criadora: experiências narradas na cena contemporânea ludovicense** [recurso eletrônico] / Alana Georgina Ferreira de Araújo. - 2019. Orientador: Narciso Laranjeira Telles da Silva. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Artes Cênicas. Modo de acesso: Internet. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.2004>.

BELÉM, Elisa. **Notas sobre o teatro brasileiro: uma perspectiva decolonial**. Revista: Revista Sala Preta, Vol. 16, n. 1, 2016.

BORRALHO, Tácito Freire. **Do imaginário popular maranhense ao teatro: uma análise e O Cavaleiro do Destino**. São Luís: Secretaria de Estado da Cultura – SESC, 2005.

CASTILHO, Natalia Martinuzzi; BRAGATO, Fernanda Frizzo. **A importância do pós-colonialismo e dos estudos decoloniais na análise do novo constitucionalismo latino-americano**. In: O pensamento pós e decolonial no novo constitucionalismo latino-americano [recurso eletrônico] / organizadores Eduardo Manuel Val, Enzo Bello. - Caxias do Sul, RS : Educs, 2014.

DIAS, Alder ; ABREU, Waldir. **Por uma didática decolonial: aproximações teóricas e elementos categoriais**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 19, n. 62, p. 1216-1233, jul./set., 2019.

ESPANHOL, Carla de Oliveira, **Saberes subalternizados da América Latina e o pensamento de fronteira**. XIV Congresso Internacional FOMERCO. Salvador, 2017.

FERNANDINO, Jussara Rodrigues; MALETTA, Ernani de Castro (Orientador). **Música e cena: uma proposta de delineamento da musicalidade no teatro (Dissertação de Mestrado)**. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. Escola de Belas Artes da UFMG, 2008.

ICLE, Gilberto; HAAS, Marta. **Gesto decolonial como pedagogia: práticas teatrais no Brasil e no Peru**. Florianópolis, Urdimento, v.3, n.36, p. 96-115, nov./dez., 2019.

LEITE, Aldo de Jesus Muniz. **Memória do teatro maranhense**, São Luís, EDFUNC, 2007.

MOTA, Marcus. **Dramaturgia musical: variações em torno de sua redefinição**. Música em Contexto 13, no. 2: 01-26, UNB 2019. Disponível em <http://periodicos.unb.br/>.

MALDONADO-TORRES, N. **La descolonización y el giro des-colonial**. *Tabula Rasa, Bogotá, Colombia*, n. 9, p. 61-72, jul./dic. 2008. Disponível em: MIGNOLO, W. D. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: UFMG, 2003. ESTUDOS AVANÇADOS 18 (50), 2004.

MIGNOLO, W. D. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

PINTO, Davi de Oliveira; ROCHA, Maurilio Andrade (orientador). **A música-gestus nos espetáculos esta noite mãe coragem, um homem é um homem e nossa pequena Mahagonny** (dissertação de mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes, 2008.

SANTOS, Ricardo Wayland. **O Canto na cena teatral do espetáculo Preto Fugido do Grupo Grita**. Monografia apresentada no Centro de Ciências Humanas, do Curso em Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Federal do Maranhão- UFMA, São Luís, em 2014.

SCHAFER, Murray. **Educação Sonora: 100 exercícios de escuta e criação de sons**. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

SILVA, Maria José Lisboa. **Grupo Grita sua estética e sua política**. São Luís: EDFUNC, 2001.

SILVA, Rodrigo França. **Arte e trabalho em São Luís do Maranhão perspectivas e impressões de atores e atrizes sobre a atividade teatral**. São Luís: UFMA, 2018.

A FARINHADA COMO CULTURA NO MUNICÍPIO DE CHAPADINHA: UM OLHAR PARA O POVOADO SANTA RITA

Fabisnaldo Pereira da Silva
Graduando Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia
fabisnaldo.ps@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão – (UFMA)

Ana Caroline Amorim Oliveira
Doutora em Antropologia Social
oliveira.ana@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão – (UFMA)

RESUMO: Ao abordar sobre um fazer cultural, no município de Chapadinha - MA, como as farinhadas, é importante se trazer que, para se fazer farinha, envolve um conjunto de tarefas coletivas, e, portanto, a cultura material é, também, um importante fator para essa prática de agricultura familiar, porque existe todo um aparato de ferramentas que é usado para a feitoria da farinha de puba/farinha d'água (ARAÚJO, 2016). Para tanto, este estudo partiu dos seguintes objetivos: analisar as formas de fabricação da farinha de puba/d'água no município chapadinhense; compreender como ocorrem as práticas culturais da farinhada no povoado Santa Rita; descrever o trabalho coletivo na colheita da matéria prima mandioca para fabricação da farinha de puba/d'água. O presente estudo, metodologicamente, foi elaborado a partir de uma abordagem qualitativa e, utilizando o procedimento de revisão bibliográfica, no qual, foi permitido a consulta a artigos científicos que discutem a prática das farinhadas como cultura familiar na contemporaneidade. Entre os materiais utilizados, destaca-se o artigo de Pinheiro (2019), apresentando que no Maranhão um dos principais produtos agrícolas é a mandioca, plantada pelos grupos familiares lavradores, sendo que, essas famílias organizam suas atividades produtivas em redor do cuidado e do processamento dessa cultura da farinhada. Outro procedimento utilizado para levantamento de informações, foi através de uma pesquisa de campo, com observação participante, que teve como objetivo extrair informações diretamente do objeto de estudo, no caso aqui, as farinhadas no município chapadinhense. E por fim, a partir do procedimento etnográfico, os apelos antropológicos foram de suma importância, no intuito de descrever as práticas e os costumes da comunidade no povoado Santa Rita. Por isso, fica evidente, portanto, que essa agricultura familiar como prática cultural, acaba tornando-se fundamental para essas famílias da zona rural, mesmo sendo um trabalho árduo e cansativo, se torna um dos únicos meios de sustentabilidade alimentar, é uma forma de manutenção dessas famílias rurais, visto que, essa prática cultural/agricultura familiar garante uma boa sustentabilidade agrícola, econômica e social na maioria das vezes.

Palavras-chave: Cultura; Farinhada; Famílias; Mandioca.

1. INTRODUÇÃO

A historiografia vem dedicando-se há estudar objetos que ainda não tenha muito ascensão escrita. Como mesmo é colocado por Febvre (1989, p. 249), “A história faz-se sem dúvidas, com documentos escritos. Quando há. Mas pode e deve fazer-se sem documentos escritos, se não existirem [...]”. Neste sentido, ao abordar uma história cultural, cabe destacar a cultura da farinhada no município chapadinhense, pois, ao trazer a importância das farinhadas

no povoado Santa Rita¹⁸¹, percebe-se uma prática cultural necessária no local e, que vem sendo repassada de pai para filho, isso acontece sob uma perspectiva de segurança alimentar e renda econômica, pois as famílias acabam produzindo e comercializando as suas matérias primas vindas da cultivoação da mandioca, além de ser um importante alimento na mesa do maranhense.

Segundo Santos (1987), podemos falar de cultura como algo que faz parte dos seres humanos como um todo, a cultura de cada povo, nações e grupos humanos, ou seja, cada realidade cultural tem sua lógica interna, que todos devem procurar conhecer e respeitar, fazendo assim, fazer sentido na própria cultura de quem procurou conhecer a cultura do Outro. É importante observar nesses estudos, as variações nas formas de família, por exemplo, ou nas maneiras de habitar e de distribuir os produtos do trabalho. E que ao estudar a cultura de um grupo, o estudo da cultura contribui no combate a preconceitos, oferecendo uma plataforma firme para o respeito e a dignidade nas relações humanas. Por isso, a compreensão da cultura exige que se pense nos diversos povos, nações e sociedades, compreendendo que há diversas práticas realizadas por esses povos (SANTOS, 1987).

No Brasil, se têm várias sociedades indígenas, e muitas vezes esses povos tem suas culturas como se fossem estranhas. Isso se aplica não só aos povos indígenas, mas também a grupos de pessoas vivendo no campo ou na cidade, sejam lugares isolados de características peculiares ou agrupamentos religiosos fechados que existem no interior das grandes metrópoles. Por isso, compreender o significado de cultura, é compreender que abrange múltiplos de povos e regiões. A diversidade de modo geral é constituída de maneiras diferentes de viver, na qual, as razões podem ser estudadas, fazendo assim, uma contribuição para eliminar preconceitos.

Desse modo, pensado no povoado Santa Rita e as farinhadas, dentro desse cenário, os moradores têm toda uma programação organizacional, época de plantio, época de colheita da matéria prima mandioca, isso se dá junto com a organização das casas de farinhas, que são organizadas com antecedência para fabricação dos produtos, ocorrendo entre os meses de julho e agosto das estações do ano.

Por isso, o referencial teórico para este estudo foi composto, inicialmente, por autores que já fizeram uma discussão encima da cultura/agricultura familiar na produção de farinha. E fez levar em conta a importância e como se dá o processo de realização e planejamento das famílias sobre as farinhadas como prática cultural. É importante frisar que, a cultura e cultivoação

¹⁸¹ Cabe destacar que o povoado Santa Rita, é um local que se localiza dentro do município de Chapadina – ma, há uma distância de 40 quilômetros da zona urbana da cidade, esse povoado fica, também, próximo ao município de Afonso Cunha – ma, em uma distância de 12 quilômetros até chegar à cidade Afonso Cunhense.

da mandioca para produção da farinha, exerce importante papel no cenário agrícola nacional brasileiro, econômico, simbólico e prática cultural rural.

O presente texto, está estruturado da seguinte forma: primeiramente apresento a importância que as farinhadas têm para a população santa-ritense; em seguida, descrevo a prática cultural da farinhada como um trabalho coletivo e através de ferramentas com base em conhecimento tradicional, e, por último, as considerações finais, que apresento alguns apontamentos sobre a discussão e sua importância para o meio acadêmico.

2. UMA PRÁTICA CULTURA QUE DEPENDE DE MÚLTIPLA CONTRIBUIÇÃO COLETIVA

Esse é um ponto que ao mencionar sobre as perspectivas das farinhadas no povoado Santa Rita, há uma relevância de que se tem uma cultura que depende de uma múltipla mão de obra, e que o cultivo da mandioca é uma atividade de grande importância no povoado, porque é através dela que se tem as farinhadas, e requer um número grande de trabalhadores e produtores que acabam mantendo vivas suas tradições e relações familiares. Outro ponto é que, a época de plantação deve ser feita na época mais indicada da região, acaba-se, por entrar, a experiência das pessoas mais velhas para orientar quais são os meses que normalmente é mais abundante de chuvas para o local, e conseqüentemente será determinante para realização dos plantios na região. Para Silva (1987, p. 30), “Nas transformações da ideia de cultura durante os séculos XVIII e XIX, a discussão sobre cultura surgiu associada a uma tentativa de distinguir entre aspectos materiais e não-materiais da vida social, entre a matéria e o espírito de uma sociedade.”

Desse modo, para praticar essa tradição familiar, as farinhadas, na contemporaneidade, faz-se necessário um aparato tecnológico, como um motor movido a gasolina ou energia, para fazer funcionar o ralador da matéria prima mandioca. Pois, pegando por uma perspectiva histórica, a produção de farinha, é uma forma de subsistência que faz parte da tradição de múltiplas famílias e, que já existe múltiplos escritos relacionando-a, procurando sempre mostrar como que é feito o processamento dessa agricultura familiar. Com isso, como mesmo é colocado por Pinheiro (2019, p. 13), “No Maranhão, um dos principais produtos agrícolas é a mandioca, onde milhares de famílias organizam suas atividades produtivas em torno do cultivo e do processamento dessa cultura, como extensão de uma tradição familiar e comunitária”.

Desse modo, como se dá as farinhadas no povoado Santa Rita? Ela se dá primeiramente por uma prática necessária, por não ter muitas alternativas de se obter o capital econômico e alimentar, isso acaba também se tornando uma prática cultural dessas famílias. Como aponta

Silva (1987, p. 37), “não se pode dizer que cultura seja algo independente da vida social, algo que nada tenha a ver com a realidade onde existe. Entendida dessa forma, cultura diz respeito a todos os aspectos da vida social, e não se pode dizer que ela exista em alguns contextos e não em outros”.

Com isso, é relevante destacar algumas etapas desse cenário santa-ritense de farinhadas: primeiro, o que se tem é a escolha do local onde será feito o plantio da mandioca, terrenos planos, as vezes em morros não muito alto, isso faz com que os/as praticantes da atividade, tenham o cuidado de saber os meses que irá cair chuvas mais intensamente para não ocorrer o risco desses plantios vir a sofrer com a seca causada por falta desse agente da natureza; segundo momento dessa pratica, é o que é chamado de broca da roça, na qual, é quando o grupo familiar está cortando os matos para secar e queimar, para depois poder limpar o local; terceiro momento dessa prática é cercar o local e de começar a fazer o plantio da mandioca, do arroz, do milho e do feijão; o quarto passo nessa prática é o cuidado do responsável por esse plantio da mandioca (**Ver imagem 1**), pois ao longo de um ano e seis meses, o tempo que leva para o colhimento da raiz da mandioca, a família fica sempre capinando e deixando o plantio no limpo, para que essa matéria prima tenha o maior desempenho e, possa desenvolver-se mais rápido para que possa dar uma quantidade cada vez maior. Mas é relevante colocar que, o processo de realizações das farinhadas, pode se dizer, que começa quando os membros das famílias escolhem os locais de plantios, plantios de mandioca, de arroz, milho e de feijão. Veremos agora as imagens tirados em alguns dos processos citados anteriormente.

A seguir veremos um lavrador e sua família do povoado Santa Rita, fazendo o plantio de maniva para o nascimento da mandioca, eles fazem o plantio da maniva no final do mês de dezembro e durante janeiro, os moradores relataram que eles fazem o passível para aproveitar o período de chuvas. Os mais velhos orientam os lavradores mais novos, os mais velhos orientam o período de plantio através do aparecimento da lua, sendo o período ideal 5 dias antes da lua cheia e 5 dias depois da lua cheia.

IMAGEM 1: Imagem de um lavrador e sua família do povoado Santa Rita plantando manivas (caule) de mandioca para nascer e garantir a farinha do ano seguinte.



Fonte: Autor (2022)

Contudo, é importante destacar que, no povoado Santa Rita, as famílias usam um local para fazer o plantio que não os pertence, pois, o que existe é um acordo entre o dono da terra e os moradores santa-ritense, no qual, se trata de como é liberado o local de plantios para esses moradores, pois, o dono do local até libera as suas terras para o plantio, porém com a condição de que os moradores paguem uma renda (um imposto) pela parte da terra usada por um determinado agricultor/lavrador e, muitas das vezes essa renda é paga usando a própria safra obtida ao longo do período. Como é plantado neste local um pouco de quase tudo, no caso do arroz e mandioca, os moradores acabam por usar mais o arroz do que a farinha de mandioca para pagar o imposto da terra usada.

Na verdade, a forma de plantar no povoado Santa Rita, dar-se da seguinte forma: primeiro eles plantam a mandioca, depois plantam junto com a mandioca, o arroz e o milho, então, esses lavradores, acabam por usar o arroz para pagar a chamada renda (um imposto, como se fosse um aluguel do local de plantio), porque a mandioca fica como se fosse um lucro para essas pessoas. Mas como existe toda uma coletividade na prática da farinha, juntando o tempo para ser realizado essas práticas, a forma como é realizado, acaba por se tornar cultural na região, justamente por ser passado de geração para geração, e acaba sendo as vezes o único meio de sobrevivência para as pessoas deste local.

Como é colocado por Pinheiro (2019, p. 14), fala que a mandioca além de ser a responsável há existência da farinha, “É produtora de raízes ricas em carboidratos e parte aérea

com elevados teores em proteínas e vitaminas, especialmente A, C e do complexo B. Distingue-se de outras culturas pelo papel social que exerce sobre agricultores de baixa renda[...].”

IMAGEM 2: Imagens de mulheres de uma família de lavradores/as descascando mandioca para fazer farinha



Fonte: Autor (2023)

Por isso, essa é uma pesquisa que tem como finalidade trazer a especificidade das práticas da agricultura na produção de farinha no agir cultural de famílias do interior do município de Chapadinha Maranhão, pois, ao abordar uma forma cultural praticada por uma multiplicidade de famílias, faz perceber que a cultivação de mandioca faz parte não só como um recurso para a subsistência, mas também uma pequena recarga de capital econômico, isso acontece quando os preços da matéria prima farinha está com sua cota alta de preços.

No período de realização da farinhada no povoado Santa Rita, o povo envolvido na prática dessa cultura consegue extrair de tudo um pouco da mandioca. Conseguem extrair farinha branca e puba, por exemplo, essa última, em alguns lugares é conhecida como farinha d'água, outra produção que existe no período da farinhada é o beiju, provindo do que é chamado por eles de goma.

Como nem sempre as famílias do povoado não fazem as farinhadas ao mesmo tempo, então, existe uma troca de ações entre as famílias. No feitio de beijus, é sempre feito beiju há mais para compartilhar com as famílias que irão fazer farinhadas depois, ou muita das vezes existe um compartilhamento de beijus entre compadres, e pessoas mais próximas dessas famílias. Contudo, essas ações praticadas pelas pessoas de Santa Rita, vai em ponto parecido com o que é colocado em a segunda parte do livro, “Sociologia e Antropologia”, na parte que fala sobre a “ENSAIO SOBRE A DÁDIVA: Forma e razão da troca nas sociedades arcaicas”, de Marcel Mauss.

Segundo Mauss (2003), as prestações “primitivas” revestem a forma de dádivas, de presentes, reguladas por três obrigações interligadas: dar, receber, retribuir, ou seja, dar é uma obrigação, sob a pena de provocar brigas. Cada uma dessas obrigações cria um laço de energia

espiritual entre os atores da dádiva. Porque Mauss identifica nas prestações totais das sociedades antigas uma forma de relação que ele chama de “dádiva-troca” e que se diferencia da troca mercantil, na medida em que associa uma moral, um valor ético, à transação econômica. Digamos que uma troca de favores. Mauss percebeu a preeminência da obrigação de retribuir (devolver), mas não tirou dessa observação o princípio de reciprocidade.

De acordo com Mauss (2003), a troca utiliza os primeiros valores humanos para se poupar da violência. Trata-se de uma relação de interesses, mas que supõe uma reciprocidade mínima. Desse modo, relacionando com as práticas culturais provindas no período de farinhadas em Santa Rita, com as contribuições de Marcel Mauss, no povoado do município de chapadinha, existe as trocas de favores, o compartilhamento de beiju (vizinhar), acaba por ser um modo de fortalecer as relações de amizades, de respeito e admiração, principalmente ao ver o outro residente do local produzindo também para sobreviver e prover o sustento das suas famílias.

Por isso, é relevante ser destacado que, as pessoas residentes do povoado Santa Rita, nem sabiam do tamanho da cultura que eles praticavam e praticam, pois é uma atividade histórica, que vem se perdurando por anos, que cada vez mais está sendo aprimorada, aprimorado as ferramentas tecnológicas de se trabalhar com a essa “fabricação”. Se antes eram feitos o processo de transformação da mandioca em massa manualmente, utilizando a força física das pessoas, hoje em dia não funciona assim, pois, existe os motores que fazem isso, e nesse caso, só existe algumas pessoas manuseando essa tecnologia. Mas o que se ver ainda no povoado Santa Rita, é o uso de ferramentas fabricadas através de madeiras provindas do uso da floresta, como os recipientes utilizados para colocar farinha no período de resfriamento da mesma torrada naquele instante (**Ver imagem 3; Ver imagem 4**).

A seguir veremos duas imagens que mostram duas das ferramentas utilizadas pelas pessoas no período das farinhadas, dois cochos feitos de madeira, esses dois cochos são utilizados como recipiente, o da imagem 3 é utilizado para esfriar as farinhas antes de ser colocadas nos sacos, já o cocho da imagem 4 é utilizado como recipiente para peneirar a massa e, conseqüentemente deixá-la pronta para ser torrada e transformada em farinhas.

IMAGEM 3: Recipiente feito de madeira para colocar as farinhas torradas/fabricadas



Fonte: Autor (2023)

IMAGEM 4: Recipiente feito de madeira para peneirar a massa e tirar os fiapos e os pedaços de mandioca que não foram ralados



Fonte: Autor (2023)

De modo geral, a contribuição de autores como Pinheiro (2019, p. 6), fala que “A mandioca faz parte da história do Brasil e do Maranhão desde os primeiros registros dos portugueses, que aqui já a encontraram sendo cultivada pelos nossos primeiros habitantes. [...], muito comum na mesa dos maranhenses, principalmente através da farinha”. A cultura da mandioca vem sendo tradicionalmente cultivada em todo o território maranhense e chapadinhense, e que a produção da farinha, vinda da cultura da mandioca continua sendo uma das culturas mais importantes na produção de alimentos. Segundo Pinheiro (2019), o Maranhão, com a produção da farinha, acaba sendo uma prática de grande importância social, pois engloba um grande número de trabalhadores e uma importante relação familiar.

Pegando por uma observação histórica, Araújo (2013, p. 7), fala que:

[...] é preciso que se faça mostrar, tornar conhecidas as práticas dos chamados pequenos, da produção em pequena escala, por que, queiram ou não, a produção, de qualquer produto, por menor que seja, tanto sofre influências do grande mercado como influencia neste. [...] A casa de farinha sempre foi considerada “a prima pobre” do engenho de açúcar. Por conta da finalidade de sua existência – o que ali se produzia estava voltado para a subsistência interna desde a colonização.

Segundo Aguiar e Santos (2017), os agricultores da comunidade maranhense, fazem seus roçados de maneira ainda tradicional, quase parecido com a forma que seus antepassados construíam as roças e colhiam as matérias prima, acabaram seguindo os ensinamentos de seus pais e avós. Contudo, eles escolhem uma área para fazer o roçado e plantar a mandioca, roçam e derrubam a vegetação e, deixam secar para queimar, eles esperam uns 25 dias após a queima e o período das chuvas para poder plantar.

Desse modo, no povoado Santa Rita, para se chegar ao processo de produção da farinha, têm que passar por todo o processo de escolha de local que será feito o plantio, os períodos que serão feitos o roçado da vegetação, muita das vezes a derruba da vegetação ocorre no mês de setembro. Como existe um outro cultivo na região, que justamente a criação de animais como: porco, gado e bode, acaba fazendo com que todos os produtores de mandioca tenham que fazer uma cerca em redor do local de plantio, para não correr o risco de os animais comerem a plantação.

Neste sentido, como mesmo é colocado por, Pinheiro (2019, p.15):

A farinha é produzida principalmente por produtores familiares com pouco uso de tecnologias e são caracterizados como ocupantes de terras devolutas ou aforadas, [...]. A mandioca é plantada em todo o território maranhense e suas raízes são processadas principalmente para a fabricação de farinha de mesa, cujo produto tem parte de seu consumo na própria unidade familiar e o excedente é vendido no mercado local e regional.

Segundo Gomes e Marinho (2017), o papel da agricultura familiar acaba se tornando fundamental para se entender a relevância da categoria e para uma boa manutenção de várias famílias rurais, visto que essa prática cultural/agricultura familiar garante uma boa sustentabilidade agrícola, econômica e social destas pessoas. E as cultivações da matéria prima mandioca apresentam adaptações específicas de determinadas regiões e dificilmente a forma de cultivar em um lugar vai ser igual a outro lugar, e a grande diversidade de cultivares utilizada pelos agricultores e lavradores de mandioca no Brasil, fazem também, que a produção de farinha em um lugar seja diferente de outro lugar. Contudo, o sistema de produção no povoado Santa Rita, destina-se de produtores que apresentam conhecimentos relativos/múltiplos da cultura de produção de farinha, começando desde a escolha do lugar para fazer o plantio da mandioca até a colheita da própria e fabricação da farinha.

Como aponta Araujo e Lopes (2009, p. 6), a cultura da mandioca na produção de farinha e outros derivados traz um papel importante para o cenário agrícola nacional, tanto como fonte de energia para alimentação humana e animal, como também forma de trabalho para as pessoas, mesmo sendo um trabalho arduo. Pois tanto a folha como as raízes da mandioca servem como

alimentação humana, e que o processamento das raízes acontece nas casas de farinhas, são estruturas que são baseadas ainda no método tradicional, mas, hoje já tens casas de farinhas que estão usando um aparato tecnológico já avançado para realização da tarefa cultural. Araujo e Lopes (2009, p. 6), “O rendimento de farinha produzida em relação às raízes consumidas depende da variedade, idade da cultura e sistema de fabricação. De modo geral, pode-se considerar a produção de 25 a 35kg por 100kg de mandioca”.

Por isso, esse é um estudo colocado encima da prática cultural no município chapadinhense – Povoado Santa Rita. Sendo assim, alguns autores fizeram-nos uma boa colaboração com seus estudos já publicados.

Por exemplo, Araújo (2013, p. 8), fala que:

O trabalho com a cultura material, principalmente no que diz respeito aos objetos, nos força a entender o uso mental e subjetivo destes mesmos objetos, seus significados e valores; as interações consubstanciadas no uso cotidiano destas ferramentas que passam a assumir funções subjetivas importantes no concreto das relações reais de trabalho, [...]. Para podermos entender os significados que os objetos vão adquirindo, para dar valor documental ao artefato se faz necessário o uso da evidência oral na medida em que ela vai possibilitar ao historiador fazer uma análise mais crítica do papel e da relação do objeto com as experiências de trabalho do grupo estudado.

Desse modo, investigar de forma crítica a casa de farinha e toda a sua composta materialidade junto com os diversos produtores presentes na farinhada, significa adentrar no caráter material e ao mesmo tempo cultural e mental que marcam as relações homens, técnicas e tecnologias. Exemplo, o uso do motor a gasolina já é uma realidade no povoado Santa Rita, isso faz com que a serragem da mandioca na preparação da massa seja mais rápida.

Por isso, pensando em uma explicação para uma questão econômica no tocante a produção por parte de grupos sociais, Sahlins (2003, p. 167-169) nos apresenta que:

Na concepção nativa, a economia é uma arena de ação pragmática. E a sociedade é o resultado formal. As principais relações de classe e políticas, assim como as concepções que os homens têm da natureza e de si mesmos, são geradas por essa busca racional de felicidade material. Assim, a ordem cultural é sedimentada a partir da influência recíproca de homens e grupos agindo diferentemente na lógica objetiva de suas situações materiais [...]. A produção, portanto, é algo maior e diferente de uma prática lógica de eficiência material. É uma intenção cultural. O processo material de existência física é organizado como um processo significativo do ser social - o qual é para os homens, uma vez que eles são sempre definidos culturalmente de maneiras determinadas, o único modo de sua existência.

Neste sentido, cabe ser destacado também, que a colheita da matéria prima mandioca no povoado Santa Rita, é feita só depois que o ciclo de tempo para realização do cultivo se completa, em geral ocorre de 14 a 18 meses de idade das plantas. Pois quando se completa o

ciclo, que é o tempo de cultivar, as folhas mais velhas amarelam e acabam caindo da planta. Só a partir desse momento que se deve começar fazer a colheita.

Araujo e Lopes (2009), falam que a mandioca pode ser colhida com um ou dois ciclos de cultivo, pois os caules remanescentes do pendão da raiz da matéria prima, devem ser eliminados, pois a presença dificulta o descascamento e aumenta o teor de fibra no material. O processamento de fabricação da farinha, se inicia com a recepção e medidas das cargas de raízes de mandioca, as raízes devem ser descarregadas em um local aberto, mas que tenha uma boa circulação de ar, preferencialmente com piso, para que evite contaminação das raízes por fungos e bactérias (**Ver imagem 5**).

IMAGEM 5: A matéria prima mandioca já no meio da casa de farinha, pronta para ser descasada e colocada nos tanques para amolecer e ser transformada em massa de farinha de puba/farinha d'água



Fonte: Autor (2023)

Pinheiro (2019), argumenta que, o processamento da mandioca acaba sendo uma prática econômica, prática essa realizada por produtores familiares, predominando a subsistência, pois produzem raízes e transformam em farinha, em preferência farinha d'água, neste caso aqui, é colocado as raízes de molho, após 4 dias, é retirado dos tanques e transformado em massa para ser impressada para depois ser torrada, cujo o mercado maranhense e chapadinhense é favorável ao seu consumo (**Ver imagem 6; Ver imagem 7; ver imagem 8**).

As imagem a seguir, traz um pouco desse processo, pois, as ferramentas presentes nas imagens, são essenciais para o processo de realização das farinhadas, pois, a ferramenta da imagem 6, banco caititu, é a responsável por receber as mandiocas e transformá-las em massas. A ferramenta presente na imagem 7, prensa, é responsável por enxugar a massa processada pelo banco caititu, pois, só pode ser torrada a massa a partir do momento que é colocada na prensa para tirar a água que ficou encharcada. Na imagem 8, temos o principal processo para a feição da farinha, que é o momento de torramento, na imagem 8, pode ser observado um torrador, que fica o tempo inteiro mexendo a massa para não queimar.

IMAGEM 6: Banco Caititu, ferramenta utilizada para transformar mandioca em maça para fazer farinha



Fonte: Autor (2023)

IMAGEM 7: Prensa, ferramenta utilizada para diminuir a água da massa e deixar a massa quase seca para fazer a farinha



Fonte: Autor (2023)

IMAGEM 8: Momento torrando farinha de puba/farinha d'água



Fonte: Autor (2023)

Como mesmo é colocado pela Embrate (1976, p. 27):

A colheita deve ser feita após o corte da parte superior da planta, aproximadamente 15 a 20 cm do solo, arrancando-se manualmente as plantas pela parte restante da haste. Estas, após arrancadas, são sacudidas para eliminar a terra aderente às raízes. As raízes que se destacam das plantas são retiradas do solo através do emprego de enxada ou enxadeco e cavador. Após o arrancar, as raízes devem ser desprendidas das plantas manualmente ou a facão.

No povoado Santa Rita, o processamento de fabricação do alimento farinha, começa pela colheita das raízes da mandioca, que acaba sendo um trabalho árduo, segundo relatos de alguns praticantes da atividade, eles acordam as 5:40 da manhã para irem a capoeira (como eles mesmos chamam), eles vão neste horário para escaparem de um horário que a quentura do sol esteja mais intensa.

Segundo os praticantes da cultura, no povoado, primeiro começa com a colheita das raízes, e aí, neste momento do trabalho, requer toda uma coletividade, pessoas arrancando as raízes do chão, outras pessoas ajuntando as raízes. Após esse pequeno processo, começa transportar a mandioca para casa de farinha, muitas vezes, eles usam animais para fazer a locomoção da matéria prima, animais como cavalos e jumentos (**Ver imagem 9**), mas tem proprietários de casas de farinhas na região que usam carros para fazer o transporte.

IMAGEM 9: O animal cavalo como meio de transporte da mandioca para casa de farinha



Fonte: Autor (2023)

Quando as raízes de mandioca chegam na casa de farinha, as/os descascadores/as já estão à espera para não correr o risco de as raízes secarem. E com o avanço das tecnologias, os proprietários das casas de farinhas já se beneficiam de tanques para que coloquem as raízes já descascadas de molho, no qual irá ser produzida a chamada farinha de puba, conhecida como farinha d'água. Pensando em cultura passada de pai para filho, dentro de algumas plataformas online, existe uma publicação bem relevante que nos apresenta teoricamente de modo geral as características de farinhadas que são praticadas em outros lugares do Brasil.

É importante frisar mais uma vez que a estrutura da cadeia de produção se faz por um processo que pode durar dias, primeiro se faz a colheita da mandioca, e depois o transporte para a casa de forno/casa de farinha, tem-se o descascamento da matéria prima mandioca, como apresentado acima, e depois têm que lavar as raízes de mandioca e colocar de molho em um recipiente feito de cimento, que é chamado de “tanque” (**Ver imagem 10**).

IMAGEM 10: Tanque utilizado no processo de pubar as mandiocas descascadas para poder ser ralada e transformada em massas e, conseqüentemente transformada em farinha



Fonte: Autor (2023)

Como na imagem acima, esses são os tanque que são utilizados para amolecer a mandioca e, depois de 4 dia, tira a mandioca, na qual, a mesma já vai estar puba, pronta para continuar o processo de preparação para fazer a farinha de puba. Gomes e Marinho (2017), falaram que dentro da cadeia de produção, existe vários equipamentos rústicos, como o forno que é feito de barro com uma chapa de aço para escaldar e torrar a massa que foi empessada em uma outra plataforma rustica, é a partir daí que essa massa é transformada em farinha.

Essas imagem apresentadas no percorrer do texto, são imagens que registram algumas das engrenagens que fazem o processo da prática das farinhadas acontecer no povoado Santa Rita, é um processo que acontece de forma coletiva e árdua.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É evidente, que trazer uma prática da agricultura familiar é importante para o meio acadêmico, porém é mais interessante ainda trazer uma prática cultural característica de uma comunidade. E, que neste trabalhado foi afunilado para uma especificidade, que foi o povoado Santa Rita, que se localiza no município de Chapadinha – Maranhão. Um povoado pertencente à família Lope, provida da herança deixada pelos coronéis membros da família.

Desse modo, todos os referenciais teóricos trabalhados tiveram o intuito de potencializar um olhar científico e acadêmico sobre o tema e que fez-nos compreender que a prática das farinhadas é uma prática que pressupõe uma coletividade, uma união. E mesmo na contemporaneidade existindo uma tecnologia avançada, a produção de farinha necessita de relações sociais baseada em troca de favores, ou em dádivas.

Como é mesclado pelos autores, os agricultores de comunidade do Maranhão produzem com recursos próprios, uma grande variedade de produtos derivados da mandioca. A importância da produção de farinha é evidente para se ter a farinha na mesa do maranhense e

chapadinhense rural e urbano, seja por meio do mercado ou da prática cultural. Aguiar e Santos (2017, p. 11), “Entende-se esse alimento como herança de uma construção social de modos de preparo artesanal, que apesar das dificuldades de produção árdua, se firma como resistência aos novos modos de produção e consumo de alimentos”. É assim que a farinhada é uma prática cultural característica do povo maranhense.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Francisco Evandro de. **Casas de farinha e farinhadas: Cultura Material, História Oral e Memória na produção de identidades.** ANPUH. Natal-RN. 2013. Disponível em: <[Microsoft Word - 1363204136_ARQUIVO_CasasdeFarinhaeFarinhadas.doc \(anpuh.org\)](#)> Acesso em: 25/11/2022.

AGUIAR, Artenes B. de; SANTOS, Alem S. M. dos. **A PRODUÇÃO DE FARINHA DE MANDIOCA COMO ESTRATÉGIA DE SOBERANIA ALIMENTAR: um estudo de caso da comunidade do maranhão em Parintins/Am.** CESP/UEA – 2017. Disponível em: <[ARTENES TCC OFICIAL \(uea.edu.br\)](#)> Acesso em: 25/11/2022.

ARAUJO, João S. de P.; LOPES, Clarindo A. **Produção de farinha de mandioca na agricultura familiar.** Programa Rio Rural, Niterói. 2009. ISSN 1983-5671. Disponível em: <<http://www.pesagro.rj.gov.br/downloads/riorural/13%20Producao%20de%20farinha%20de%20mandioca.pdf>> Acesso em: 26/11/2022.

EMBRATE. **Sistema de Produção para a Mandioca: Cerrado - MA.** p.1-32, Boletim nº 26. Chapadinha, 1976. Disponível em: <[SID-DOCUMENTOS-26-SISTEMA-DE-PRODUCAO-PARA-MANDIOCA-CHAPADINHA-MA-CDU-633-493.pdf \(embrapa.br\)](#)> Acesso em: 26/11/2022.

FEBVRE, Lucien. **Combates pela História.** Ed.: 2ª. Editora Presença: Lisboa, 1989.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GOMES, Jordegleidson de S.; MARINHO, Alem S. **Agricultura familiar sob a perspectiva de segurança alimentar e fonte de renda com a produção e comercialização dos derivados da mandioca (os beijos) dos agricultores (as) da comunidade do Maranhão – Parintins-Am.** CESP/UEA – 2017. Disponível em: <[INTRODUÇÃO ORIGINAL \(uea.edu.br\)](#)> Acesso em: 26/11/2022.

MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva – Forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. In: in: **Sociologia e Antropologia.** São Paulo: Cosac e Naify, 2003.

PINHEIRO, José Carlos Durans. **A Realidade da Mandioca no Maranhão.** Ed.: 2ª Editora Pascal: São Luís, 2019. Disponível em: <[A-REALIDADE-DA-MANDIOCA-NO-MA.pdf \(editorapascal.com.br\)](#)> Acesso em: 25/11/2022.

SANTOS, José Luiz dos. **O QUE É CULTURA.** Ed.: 6ª. Editora Brasiliense: São Paulo – SP, 1987.

SAHLINS, Marshal. La pensée burgeoise. In: **Cultura e razão prática**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

SAHLINS, Marshal. A sociedade afluente original. In: **Cultura e razão prática**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2007.

A FESTA DO DIVINO ESPÍRITO SANTO EM COMUNIDADES TRADICIONAIS DE TERREIRO: UMA ETNOGRAFIA NO TERREIRO OGUM MEGÊ EM PINHEIRO - MA

Myrian Patrycia Pacheco Soares
Estudante do Curso Técnico em Meio Ambiente
myriansoares@acad.ifma.edu.br
IFMA

Claudeilson Pinheiro Pessoa
clauilson.pessoa@ifma.edu.br
IFMA

Raimundo José do Rosário Ferreira
Babalorixá da Comunidade Tradicional de Terreiro Ogum Megê em Pinheiro-MA.

RESUMO: Este artigo tem como objetivo descrever os rituais presentes na Festa do Divino Espírito Santo realizada em Comunidades Tradicionais de Terreiro, especificamente no Terreiro Ogum Megê, localizado em Pinheiro- MA. Para tanto, realizamos uma pesquisa de tipo etnográfica considerando os seguintes processos: conversas informais e observação participante com festeiro, caixeiras e devotos. O referencial teórico contemplou principalmente os seguintes autores: Aires (2006); Barbosa (2005); Ferretti (2009); (2013). Diante da pesquisa, ainda em andamento, constatamos que os rituais do referido festejo ganham diversas apropriações a depender da entidade e do panteão que orienta tal terreiro. Faz-se necessário enfatizar, que no Terreiro Ogum Megê diversos rituais são orientados por uma perspectiva sincrética com forte participação das entidades na condução dos momentos com seus signos e símbolos.

Palavras-chave: Comunidades Tradicionais de Terreiro; Tambor de Mina; Festa do Divino Espírito Santo; Pinheiro- MA.

1. PALAVRAS INICIAIS

Os festejos do Divino Espírito Santo estão entre as expressões mais populares da religiosidade maranhense, sendo que é um ritual do catolicismo popular, ou seja, um espaço religioso que mescla práticas de diferentes origens e significados. (BARBOSA, 2006) Assim, quando realizadas em Comunidades Tradicionais de Terreiro com a participação de encantados do Tambor de Mina nas festas do Divino constrói formas distintas de sociabilidade na festa, impulsiona uma pluralidade de rituais por meio de uma articulação entre religiões afro-brasileiras e demais religiões, neste caso, especificamente o catolicismo. (PESSOA, 2023)

Diante disso, os rituais do referido festejo ganham diversas apropriações a depender da entidade e do panteão que orienta tal terreiro. Faz-se necessário enfatizar, que no terreiro Ogum Megê diversos rituais são orientados por uma perspectiva sincrética com forte participação das entidades na condução dos momentos com seus signos e símbolos.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo descrever os rituais presentes na Festa do Divino Espírito Santo realizada em Comunidades Tradicionais de Terreiro, especificamente no

Terreiro Ogum Megê, localizado em Pinheiro- MA. Para tanto, escolhemos a perspectiva etnográfica por meio dos seguintes procedimentos: observação participante e conversas informais, sendo que nos baseamos no pensamento de Silva (2015) que afirma acerca das pesquisas com religiões afro-brasileiras que conhecer é compreender e o pesquisador que se "arrisca" em uma aventura etnográfica é um agente que cria laços de aproximação e implicações mútuas com seus informantes tencionando e desestabilizando os poderes locais, hegemonias e que pode fortalecer ou subverter as regras e os valores vigentes no grupo que estuda (apud PESSOA, 2023). Assim, propomos uma *descrição densa* (GEERTZ, 2019) que nos permita compreender e interpretar o que e como os praticantes nativos produzem as suas formas de pensar, sentir, agir com base nos seus mundos e como constroem suas estruturas de significação.

Por fim, faz-se necessário enfatizar que o orientador da pesquisa é caixeiro das festas do Divino Espírito Santo realizadas por estes terreiros e a orientanda é filha de santo do terreiro investigado, e realiza a ornamentação e decoração em diversos terreiros que realizam esta festa, além de ter sido bandeirinha e atualmente caixeira.

2. A FESTA DO DIVINO ESPÍRITO SANTO EM COMUNIDADES TRADICIONAIS DE TERREIRO NO ESTADO DO MARANHÃO

De acordo com Barbosa (2004) o culto ao Divino Espírito Santo é um ritual do catolicismo popular e se manteve no calendário cristão oficial através da celebração de Pentecostes “[...] para os cinquenta dias que separam a celebração do Espírito Santo da Páscoa”. (BARBOSA, 2024, p. 152)

Nesta perspectiva, Leal (2009) afirma que o Espírito Santo é usualmente “[...] representado em conjunto com uma pomba de madeira e com a bandeira do Espírito Santo- por uma coroa ou latão (ou, mais raramente, em prata), encimado por uma pomba e acompanhada de um cetro”. (LEAL, 2019, p. 14) Os principais protagonistas das festas são as caixeiras que asseguram a direção musical da festa por meio de suas caixas, os impérios, as bandeirinhas e bandeireiros. (LEAL, 2019)

Dentre os rituais da festa destacamos: a abertura da Tribuna, levantamento do mastro, cortejos dos impérios, almoços e jantares, visitas, assentamento e passagem das posses dos impérios e derrubamento do mastro e fechamento da tribuna. É importante destacar que nas Comunidades Tradicionais de Terreiro, as festividades católicas ganham diversas configurações a dependerem das apropriações, das formas de transmissão e tradução cultural.

Assim, alguns rituais ganham determinadas inovações e ressignificações nos terreiros. Neste sentido, Leal (2019, p. 47) destaca que algumas inovações introduzidas nas festas são

muitas vezes apresentadas como o resultado do pedido de um encantado. Mas é, sobretudo por meio da sua intervenção em alguns segmentos rituais que a participação das entidades espirituais do tambor de mina nas festas do Divino é mais significativa.

Nas festas do Divino são previsíveis não apenas a intervenção de entidades do tambor de mina na sua organização, como a sua participação na sequência ritual das festas, englobando tanto os rituais mais solenes como os que são marcados pela brincadeira e pelo excesso. Elas não só trazem o Divino para junto dos homens e das mulheres, como trazem também para junto deles os encantados. (LEAL, 2009)

2.1 A Festa do Divino Espírito Santo do Terreiro Ogum Megê em Pinheiro- MA

O Terreiro Ogum Megê é uma das mais antigas Casas de Axé do município de Pinheiro, localizada na Rua Major Celino Araújo, no bairro do Antigo Matadouro. A mesma realiza a Festa do Divino Espírito Santo e Nossa Senhora da Conceição de 01 a 08 de dezembro, tendo iniciado no ano de 1939, sendo realizado inicialmente pela Senhora Senfroza Ferreira Silva, homenageando os santos católicos e em obrigação ao nobre Guido de Bourbon, a sua entidade de frente. Faz-se necessário enfatizar que a referida senhora “[...] foi feita na Casa das Minas e dançava lá”. (Depoimento realizado com Raimundo José do Rosário Ferreira no dia 15 de maio de 2022 no município de Pinheiro- MA)

No ano de 1969, com o falecimento de Dona Senfroza, a festa foi transmitida para a sua filha Zuila Ferreira que inicia além das homenagens e obrigações já circunscritas, unindo a estas uma promessa a São Benedito atendida pela realização de Tambor de crioula, além da continuidade das demais tradições.

Posteriormente a isso, e com Dona Zuila já idosa, com sérios problemas de audição assume a festa o senhor Raimundo José do Rosário Ferreira, também conhecido como Raimundinho curador. Este, por sua vez incorpora Seu Antônio Luís Corre Beirada e por meio das “[...] indicações desta entidade fazemos a festa do Divino [...] Seu Antônio Luís é comemorado em 25 de agosto e abrimos a tribuna do Divino e comemoramos o seu aniversário e em dezembro temos a festa grande da casa”. (Depoimento realizado com Raimundo José do Rosário Ferreira no dia 15 de maio de 2022 no município de Pinheiro- MA)

De acordo com Pessoa (2023, p.06)

A primeira festa do ano é o aniversário para a entidade de frente da casa que é senhor caboclo Antônio Luís, sendo que na ocasião realizase o dia todos os preparativos com matança de animais que posteriormente são servidos como alimentos, salva de caixa para o Divino Espírito Santo, logo em seguida é oferecido almoço para os convidados. A tarde continua movimentação no interior da casa aonde são servidas bebidas, doces

e comida para a comunidade. A noite realiza-se ladainha, corte do bolo e cantam-se parabéns para a entidade pelo seu aniversário e por fim toque de tambor de Mina até o amanhecer. A família de seu Raimundinho é natural de Belém do Pará. Dai a presença muito forte de elementos ameríndios mesclados ao culto Nagô das entidades da casa.

De acordo com a entidade denominada de Caboclo Seu Folha Seca na croa de Pai Raimundinho, a entidade Seu Antônio Luís veio para o Maranhão e se encantou, “[...] ele não é um orixá, é uma entidade. Não é um caboclo de Mina, mas sim, um caboclo de cura. Ele desce na Mina, mas é um caboclo de cura”. (Depoimento realizado com Raimundo José do Rosário Ferreira no dia 15 de maio de 2022 no município de Pinheiro- MA)

Figura 01- Seu antonio Luis Corre Beirada na croa de Pai Raimundinho juntamente com os padrinhos da festa rezando o Bendito de Hortelã no levantamento do Mastro na Festa do Divino



Espírito Santo. Fonte: Arquivo Pessoal, 2021.

De acordo com Pessoa (2023) no tambor de Mina, religião de matriz africana caracterizada pelo transe, realizado na Baixada Ocidental Maranhense, temos a presença de encantados, voduns, caboclos, nobres e gentis. Estas entidades participam ativamente das festividades e são muitas vezes denominadas de farristas da casa, por realizarem as festas principais e mais pomposas dos terreiros, muitas vezes aquelas que exigem maiores gastos e sacrifícios por parte do “cavalo” que o incorpora.

De acordo com Ferretti (2017) Os caboclos da Mina, ao contrário do que acontece na umbanda e no candomblé-de-caboclo, raramente se apresentam como índio ou como boiadeiro. São civilizados e muitas vezes de origem nobre, como Antônio Luís (Corre-Beirada), Filho de Dom Luís, rei de França, e Tabajara, filho do rei da Turquia, e por isso mesmo alguns deles são considerados fidalgos. Nesta perspectiva temos o caboclo Antônio Luís Corre Beirada, filho de Dom Luís, rei de França é considerado fidalgo. De acordo com Ferretti (2017) como os voduns, alguns fidalgos e caboclos são sérios e outros são brincalhões, uns inspiram temor e outros

despertam grande amizade, uns são velhos e outros são jovens. Alguns caboclos gostam de fumar mas, ao contrário dos voduns, em geral, não gostam de cachimbo, preferindo cigarros e charutos. Outros, diferenciando-se daquelas entidades africanas, fazem uso de bebida alcoólica, que nas casas mais tradicionais é oferecida a eles fora do barracão e, geralmente, após o encerramento do toque.

De acordo com Pessoa (2023) o Caboclo Antônio Luís Corre Beirada é o farrista do Terreiro Ogum Megê e é considerada uma entidade protetora. Sempre aparece no toque, as vezes para trabalhar e definir o formato dos momentos rituais, e para abençoar e receber homenagem ou homenagear, dança e é reconhecido por chegar , trazendo ajuda espiritual a quem os recebe. Mas, embora o objetivo primordial de sua vinda não seja o trabalho, muitas vezes, após o toque, dão algum aviso a pessoas da comunidade, ensinam remédio e dão passes em pessoas necessitadas. Os caboclos, como os voduns e fidalgos, são também protetores e dão aos seus zeladores proteção daí serem tão queridos e muitas vezes temidos por eles. (FERRETTI, 2017) (PESSOA, 2023)

Figura 02- Caboclo Seu Antonio Luís na Croa de Pai Raimundinho Curador na festa do Divino Espírito Santo (2019)



Na festa do Divino Espírito Santo realizada no referido terreiro as entidades espirituais se fazem presentes na abertura da tribuna, confraternizando junto das caixeiras, no caso o Caboclo Seu Antônio Luís. Já nos segmentos rituais relacionados com o levantamento e a derrubada do mastro, participam muitas entidades espirituais de outros terreiros, além das demais que são cultuadas. Não é essa, contudo, a única diferença relativa à participação dos encantados nas festas. As entidades espirituais que se fazem presentes nos segmentos rituais relacionados com a tribuna e com o mastro estão elas próprias situadas ora do lado do excesso

e da brincadeira - no caso do buscamto, do levantamento e do derrubamento do mastro -, ora do lado da hierarquia e da contenção - no caso dos segmentos rituais relacionados com a tribuna.

A respeito da presença das entidades nos momentos rituais o Pai Raimundinho destaca a discrição de entidades do Tambor de Mina que são identificados apenas com a indumentária e os trejeitos *performados* “[...] ele vem, mas pouca gente percebe. Ele beija a Santa Coroa e a pombinha branca. Antigamente ele baixava só na abertura da tribuna. Algumas vezes ele ia ate a porta da igreja na missa do dia grande. E voltava para fechar a tribuna”. (Depoimento realizado com Raimundo José do Rosário Ferreira no dia 15 de maio de 2022 em Pinheiro-MA). Nesta perspectiva, Ferretti (2009) destaca que o sincretismo nas religiões afro-brasileiras não representa disfarce de entidades africanas em santos católicos, mas uma reinvenção de significados e uma circularidade de culturas.

Nos momentos rituais voltados a tradição católica como as ladainhas e rezas realizadas no interior do terreiro com a presença de seu Antônio Luís que discretamente aparece neste momento para ao final cantar a Salva do Divino Espírito Santo. De acordo com Seu Antônio Luis na Croa de Seu Raimundinho (2023) “[...] aparecer na festa é sempre bom. Para ver se a ordem está feita e cumprida. Eu canto os cantos antigos, as reza e os toque das antigamente. Todo mundo que sabe que eu estou ali vem tomar benção e marca consulta”. Esta passagem retrata o respeito que a entidade tem pelo fazer católico dentro da prática sincrética e como os adeptos e frequentadores da festa possuem certa devoção pela entidade, construindo uma simbiose entre elementos do catolicismo e do Tambor de Mina.

Assim, pode-se pensar em uma sincronização entre festas do Divino e tambor de mina construída em torno da oscilação dos dois rituais entre os polos da estrutura e da antiestrutura, da ordem e do decoro com a transgressão e mudança. Não só ambos se organizam em torno desses dois polos como sua articulação mútua se constrói em cima dessa oscilação, por intermédio de uma sincronização entre segmentos rituais das festas e entidades espirituais do tambor de mina colocadas ora do lado da ordem, ora do lado da transgressão. (LEAL, 2019)

De acordo com Ferretti (2007) as festas populares e as manifestações folclóricas refletem de modo geral a presença do sincretismo nas religiões populares. Existem nas práticas religiosas afro-brasileiras componentes especificamente religiosos distintos do folclore e das festas. Podemos indicar entre outros o respeito por seres, por lugares, por objetos, aos mais velhos, cânticos e palavras sagradas, gestos, rituais e a observação de cerimônias litúrgicas minuciosas e complexas.

Algumas músicas cantadas pelas caixeiras denotam uma relação sincrética e são as preferidas de Seu Antônio Luís. A relação deles com as caixeiras sempre reflete um contato de

afeto e generosidade, permeado por linguagens sexualizadas aonde a suspensão do decoro e de regras vistas como mais rígidas. De acordo com a caixeira Dona Tertuliana Ferreira, o Seu Antônio Luís é brincalhão e “[...] gosta de contar bolodoros, coisa de gente gaiata (sorrisos). Caixeira cai na gaitada. Mas na hora da reza e do toque ele respeita. Entidade gosta de reza, de ladainha, procissão” (Depoimento de Tertuliana Ferreira, em 06 de dezembro de 2022 em Pinheiro- MA) Sobre este depoimento Ferretti (2009) destaca que nas religiões afro-brasileiras existe no imaginário uma afirmativa de que as entidades são devotas dos santos católicos, os cultuam e adoram e demonstram respeito, sabendo se “comportar” de acordo com cada momento sincrético.

Figura 03- Seu Antonio Luis na abertura da Tribuna da Festa do Divino Espírito Santo tocando com as caixeiras (2018)



Fonte: Arquivo Pessoal

Nos rituais de matança de animais a participação e presença de seu Antônio Luís Corre Beirada no matadouro ou no local que serve para o abate dos animais é um dos mais aguardados. Este ritual ocorre sempre após o toque de alvorada às 04 (quatro) horas, aonde as caixeiras tocam o toque de Nossa Senhora da Guia e bandeireiro e bandeirinhas abanam os animais com suas bandeiras para que eles não sofram, por fim, o magarefe derrama uma garrafa de vinho sobre o novilho ou os porcos que serão sacrificados.

De acordo com Luzia Almeida, cozinheira da festa “[...] seu Antônio Luís combina tudo com antecedência”. “Antigamente caixeira régia cantava até como magarefe deveria proceder na morte do boi e dos porcos” (Depoimento de Luzia Almeida, em 04 de dezembro de 2022 em Pinheiro- MA). Faz-se necessário enfatizar que em terras baixadeiras é muito comum a presença

de caixeiras acompanhando os momentos de matança ou de abatazeiros quando na festa de santa Bárbara evocando a presença de entidades do Tambor de Mina.

Nesta perspectiva, Barbosa (2006) enfatiza que o sacrifício de animais nas festas do divino se inclui entre as modalidades do sagrado, sempre com a presença de entidades diversas, Orixás e Erês, sendo este ritual um momento de grande densidade. A cerimônia tem “[...] uma dimensão de respeito pelo novilho por [...] oferecer alimento para o Império e o povo através da sua morte”. Segundo a mesma autora, normalmente “[...] o grupo formado pelo império, as caixeiras e os visitantes dirigem-se, em cortejo ao local onde o novilho preso [...] os espera”. (BARBOSA, 2006, p. 56)

No dia grande da festa, após a madrugada de rojão de caixa com a presença da entidade, esta somente volta a ser fazer presente da chegada da missa e da procissão que este recepciona o cortejo dando as boas vindas e encaminhando-os para próximo do altar para assentar os impérios. No derrubamento do mastro já ao som de despedida a entidade demonstrando a força do compartilhar, o respeito e o sentimento de nobreza reafirmando neste momento ritual a satisfação e a gratidão deste para com os participantes da festa, abraçando a todos e dando bênçãos aos presentes, denotando uma sequencia de gestos e símbolos que tem efeito de troca e reafirmação. (TURNER, 2022)

Figura 04- Seu Antonio Luis de frente para o Terreiro Ogum Megê recepcionando o cortejo advindo da procissão.



Fonte: LERECBA, 2022.

Por fim, no fechamento da tribuna que é um momento ritual que se caracteriza pela passagem das posses e destituição de alguns membros do império também é conduzida pela entidade que canta o Divino espírito Santo dobrado, sendo este “[...] um dos ritmos mais

importantes do ritual”. [...] É um cantar que envolve pausas e respirações. A caixeira régia canta e as demais respondem [...] O canto proporciona uma trama sonora densa. (BARBOSA, 2006, p. 118) Nesta ocasião a entidade de frente para o altar realiza o momento ritual agradecendo a todos e solicitando que as caixeiras realizem o ritual de despedida. Normalmente neste momento elas cantam em tom de homenagem a labuta, os aprendizados, os ganhos e o afeto disponibilizado. As caixeiras despedem-se cantando uma para as outras, reafirmando sua irmandade, suas proximidades, mesmo com todos os conflitos. (BARBOSA, 2006) (LEAL, 2017) Assim, existem conexões que se estabelecem nas festas do Divino entre rituais e entidades espirituais do catolicismo e do tambor de mina refletidos em uma pluralidade que destaca simultaneamente a diversidade de articulações e o modo diferenciado das apropriações. Diante disso, a forma como o Terreiro Ogum Megê por meio de sua entidade Antônio Luís realiza e conduz os rituais da Festa do Divino Espírito Santo destaca as adaptações e a influencia de tradições distintas, permeadas pelo sincretismo religioso.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em Conclusão podemos dizer que a Festa do Divino Espírito Santo é uma tradição do Catolicismo e da cultura popular, apropriada de diversas maneiras a depender dos espaços aonde ela ocorre. Nas Comunidades Tradicionais de Terreiro ele ganha outros contornos e traduções ocasionados pela forma como as entidades cultuadas direcionam os momentos rituais, sendo que estes não podem deixar de ser realizados da forma como são exigidos. Procuramos desvendar aqui de maneira inicial a participação da entidade Seu Antônio Luís nas festas do Divino Espírito Santo no terreiro Ogum Megê.

REFERENCIAS

BARBOSA, Marise Glória. **Pulsando junto: Caixeiras do Divino e sua música diaspórica.** Dissertação de Mestrado em Música. Universidade de Brasília, 2015.

BARBOSA, M. **Um as mulheres que dão no couro: as Caixeiras do Divino no Maranhão.**

FERRETTI, Sérgio. Sincretismo e Religião na Festa do Divino. **Revista Antropológicas.** PPGAS Universidade Federal de Pernambuco, 2007.

FERRETTI, Sérgio. **Querebentã de Zomadonu: Etnografia da Casa das Minas do Maranhão.** Rio de Janeiro: PALLAS, 2009.

FERRETTI, Sérgio. **Repensando o Sincretismo.** São Paulo: EDUSP, 2013.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: Ed. LTC, 2019.

LEAL, J. Os Encantados nas Festas do Divino: Estrutura e Antiestrutura. **Sociologia e Antropologia**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sant/a/jzZxVNW8Nc5RkzkrGPpVqSv/> acessado em 17 de abril de 2023.

LIMA, Carlos de. **A Festa do Divino Espírito Santo em Alcântara (Maranhão)**. Fundação Nacional Pró-memória. Brasília: 1998.

PACHECO, G. GOUVEIA, C. ABREU, M. C. **Caixeiros do Divino Espírito Santo de São Luís do Maranhão**. Rio de Janeiro: Associação Cultural Caburé, 2005.

PESSOA, C. L. **O Terreiro Ogum Megê em Pinheiro- MA e suas memórias divinas**. Relatório de Pesquisa. Programa de Iniciação Científica PIBIC Ensino Médio, 2023.

SILVA, Vagner G. **O Antropólogo e sua magia: trabalho de campo e texto etnográfico nas pesquisas antropológicas sobre as religiões afro-brasileiras** São Paulo: Edusp, 2015.

TURNER, Victor W. **O Processo Ritual: Estrutura e Antiestrutura**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2022.

A INTERSUBJETIVIDADE FEMININA REPRESENTADA PELA SUBVERSÃO E FLUXO DE CONSCIÊNCIA DA PERSONAGEM LAURA BROWN NA OBRA *AS HORAS*, DE MICHAEL CUNNINGHAM

Mayara Medeiros da Silva Andrade
Graduanda do curso de Letras Português - Inglês
mayara.medeiros@discente.ufma.br
UFMA

Maria Aracy Bonfim
Professora Doutora Adjunta do Departamento de Letras
maria.aracy@ufma.br
UFMA

RESUMO: O presente trabalho propõe uma investigação acerca da construção de caráter subversivo da personagem Laura Brown do romance *As horas* (1998), escrito pelo norte-americano Michael Cunningham e tem como embasamento teórico o estudo sobre a intersubjetividade do discurso elaborado pela perspectiva do autor e linguista Émile Benveniste em *Problemas de Linguística Geral* (1988). A obra que rendeu um Pulitzer a Cunningham teve como principal influência para sua produção a literatura da escritora e ensaísta britânica Virginia Woolf, muito para além das ferramentas narrativas utilizadas por ela, bem como o seu próprio enredo e destino trágicos, que acabam por entrelaçar as diversas tramas e desdobramentos de seu trabalho como um todo. Dessa forma, a elaboração da discussão central deste estudo é posta a fim de, não apenas destacar a subversão feminina perante a sociedade californiana da década de 40 observada na personagem supracitada (que se destaca dentro da obra em uma posição de protagonismo), como também explorar, através de uma breve análise comparativa entre as demais personagens, a conexão entre os três eixos que perpassam a narrativa em questão: a escritora, a obra e a leitora. Sobretudo, analisar-se-á o uso do mecanismo denominado de fluxo de consciência, a priori introduzido no século XX por intermédio do Modernismo Inglês por Woolf, que fora utilizado pelo autor dentro do romance e será aqui utilizado como artifício de contestação para conectar os enredos e solidificar a argumentação proposta.

Palavras-chave: Romance, Intersubjetividade, Émile Benveniste, Caráter Subversivo, Fluxo de Consciência.

1. INTRODUÇÃO

Estabelecido dentro de um contexto pós-moderno, o romance *As Horas* (1998) é tomado como recorte central deste trabalho, a partir de um cenário modernista que viaja entre três décadas e se ambienta em três cidades, apresentando ao leitor suas três protagonistas femininas. Dando destaque ao uso do fluxo de consciência, estratégia norteadora do discurso, e, mediante sua utilização, a análise seguirá pelo caminho da correlação existente entre Laura Brown, jovem do final da década de 40 incumbida ao papel de mãe, esposa e, por sua conta e risco, sobrevivente, com as questões internas e externas que permeiam seu diálogo com o leitor, consigo mesma e com as demais personagens na obra.

Assim posto, o estudo a seguir situa-se dentro da perspectiva linguística do saussureano francês Émile Benveniste (1902-1976), um dos principais responsáveis pelo processo de expansão das possibilidades, dentro dos estudos da língua, para os conceitos de subjetividade, intersubjetividade, discurso e, conseqüentemente, para a introdução do sujeito na relação universal/particular.

Explorando um pouco mais a fundo a questão da enunciação e da intersubjetividade dentro dos estudos linguísticos conduzidos pelo teórico norteador deste trabalho, Brait (2007, p. 39) pontua que: “A grande importância de Benveniste para a Linguística Geral reside, precisamente, no fato de ter introduzido, nos centros das preocupações linguísticas, a questão do sujeito, a partir de uma abordagem enunciativa da linguagem”, ou seja, em *Problemas de Linguística Geral I e II*, o autor explora, entre quarenta e seis estudos e duas entrevistas, os aspectos constitutivos da linguagem, dando ênfase aos processos que antecedem e envolvem a sua teoria do *eu, aqui, agora*.

Desta forma, constitui-se como propósito desta investigação, a análise dos termos citados como indicadores da linearidade que perpassa a relação poética e literária dentro da construção psíquica e insurgente da personagem em evidência, tendo em vista o papel da linguagem através do diálogo direto e indireto observado no texto de Cunningham, mediante a existência de um caráter indissociável da noção de pessoa e verbo, seja qual for a língua (BENVENISTE, 1988).

2. FLUXO DE CONSCIÊNCIA

Proveniente da nomenclatura inglesa “*stream of consciousness*” e, em uma primeira instância, advento da Psicanálise, o fluxo de consciência encontra espaço nos estudos do psicanalista norte-americano William James, *The Principles of Psychology (1890/1981)*, onde nele aponta as cinco características, em essência, deste mecanismo:

A primeira delas é que todo pensamento tende a ser parte de uma consciência pessoal; a segunda é que o pensamento está em constante mudança; terceira, o pensamento é sensivelmente contínuo; a quarta, sempre parece lidar com objetos independentes de si mesmo e; quinta, o pensamento é seletivo (JAMES, 1890/1981, p. 233).

Por outra perspectiva, através do olhar linguístico e literário, o fluxo de consciência surte efeito por intermédio do Modernismo, à priori. Dos estudos de Fernandes (2010) sobre os conceitos de modernidade e pós-modernidade, podemos destacar que estes se constroem na produção contemporânea, sobretudo na linguagem perante a língua em uso, em paralelo à liberdade estrutural e estética de criação experienciada em um determinado momento histórico,

surgindo devido à necessidade da busca pelas novas técnicas e temáticas na escrita ficcional, considerando as modificações das construções sociais e culturais vivenciadas pelos sujeitos nelas inseridos, como em um contexto pós-guerra, por exemplo.

Por este viés, estando intrinsecamente conectado com a vida e a obra da escritora e ensaísta britânica Virginia Woolf, Cunningham optou por recriar e reviver os últimos momentos da modernista, em uma brilhante e eficaz tentativa de unificar, em seu texto, a impalpável conversa existente entre autor, leitor e obra.

Diante disso, *As horas* (1998) traz em seu prólogo o fatídico ano de 1941, mais especificamente o dia em que Woolf decide dar fim a sua própria vida, após uma piora significativa em seu quadro depressivo, e adentrar, com os bolsos do casaco forrados com pedras de algibeira, no rio que corria próximo à sua casa. Nele, é, em princípio, manifestada ao leitor a dinâmica discursiva que se seguirá por toda a obra e que, em uma referência direta, permeia a produção da escritora: o fluxo de consciência.

Detém-se, com a água fria até os joelhos. Pensa em Leonard. Pensa nas mãos dele em seu rosto, nos sulcos fundos à volta da sua boca. Pensa em Vanessa, nas crianças, em Vita e Ethel: tantos. Falharam todos, não falharam? Sente de súbito uma imensa pena deles. Imagina-se a virar-se, a tirar a pedra da algibeira, a fazer essa derradeira gentileza. Parada com a água pelos joelhos, decide não o fazer (CUNNINGHAM, 1998, p. 7).

Em seu livro intitulado “*Stream of consciousness in the modern love*” (1976), Robert Humphrey define que o fluxo de consciência nada mais é que “a exploração dos níveis de consciência que antecedem a fala com a finalidade de revelar, antes de mais nada, o estado psíquico dos personagens” (HUMPHREY, 1976, p. 4). Tal teoria pode ser observada em prática mediante o trecho destacado acima. Ainda que não haja uma fala propriamente dita, a contextualização daquilo que se pode esperar do romance de Cunningham, em uma de suas muitas tramas e enredos entrelaçados, é posta e expressada de forma satisfatória.

À vista disso, ao passo que o leitor é transportado para dentro do leito do rio, o qual se encontra Virginia, ele também se torna agente de análise e telespectador senciante da angústia que a atravessa. Em outras palavras, assim como ela adentra até a parte mais profunda daquele que porá fim ao seu sofrimento, o leitor, por meio de seus devaneios e confusões mentais, adentra e compreende seu psíquico, sua frustração e o sentimento de revolta com o desdobramento de sua existência, consigo mesma e com todos à sua volta.

Ela falhou e agora as vozes voltaram, sussurram, indistintas, imediatamente fora do alcance de sua visão, atrás dela, aqui, não, viras-te e elas desaparecem, foram para outro lugar qualquer. As vozes regressaram e a dor de cabeça aproxima-se, tão certa como a chuva, a dor de cabeça esmagará o que quer que ela seja e ocupará seu lugar.

A dor de cabeça aproxima-se e parece (é ou não ela própria que os está a invocar?) que os bombardeiros apareceram de novo no céu (CUNNINGHAM, 1998, p. 6).

No excerto salientado, verifica-se o evidente estreitamento do limite entre narrador e personagem, típico da obra de Woolf. O embaralhamento proposital de ideias é manifestado para aproximar a relação entre quem fala e quem vivencia o que se é dito, além de instigar o leitor a trabalhar a sua percepção crítica perante os altos níveis de intertextualidade e intersubjetividade que atravessam a alocação construída sob vias, ora de mão dupla, ora de mão única.

Partindo da análise estrutural, a interferência da personagem é demonstrada no texto onde trechos sutis e específicos se destacam, sejam eles questionamentos internos (“é ou não ela própria que os está a invocar?”), sejam eles a quebra da narrativa contínua pelo uso exacerbado de pontuações que demonstram o claro desvio de atenção promovido pelas vozes que sussurram e dispersam, com o intuito de transmitir ao leitor as sensações vívidas da personagem naquele momento preciso.

Cunningham ainda se vale da multiplicidade de sentidos e da pluralidade de conexões entre enredos para construir o vínculo que interliga os elementos principais do seu romance. Ao passo que Virginia é representada no ano de 1921 escrevendo *Mrs. Dalloway* sua produção literária de maior renome, e então, somos apresentados a outros dois elementos essenciais para a escrita, as personagens Laura Brown e Clarissa Vaughn. Destas, tomaremos a primeira como pauta a partir de agora.

3. LAURA, A SOBREVIVENTE

Em uma manhã calorosa na sociedade californiana de 1949, Laura Brown se encontra na companhia de Mrs. Dalloway. Pelos parágrafos e entrelinhas a personagem se vê perdida entre seus devaneios literários, como ávida leitora que é, e seus afazeres e responsabilidades domésticas. Assim como no romance de Woolf, o enredo da Sra. Brown é condensado em apenas um dia, no qual seu marido Dan completa mais um ano de vida.

O leitor é assim introduzido, progressivamente, ao subconsciente, sendo levado através de seus anseios aos complexos cenários e locais, sejam eles físicos e/ou psicológicos, aos quais ela está inserida. Tal construção se dá de forma semelhante ao curso de um rio, onde vagueia-se pelo fluxo de idas e vindas que se mesclam entre ficção e realidade em um constante comparativo com a Clarissa de Woolf e a distante aproximação entre seu mundo e o dela.

Laura Brown está a tentar perder-se. Não, não é exatamente isso: está a tentar continuar ela própria conseguindo entrar num mundo paralelo. Põe o livro de rosto

para baixo em cima do peito. Já sente o seu quarto (não o quarto deles) mais densamente habitado, mais real, porque uma personagem chamada Mrs. Dalloway saiu para comprar flores (CUNNINGHAM, 1998, p. 24).

O momento que Laura demanda aos livros e ao universo literário, se torna para ela uma válvula de escape da vida que lhe causa tanto desconforto. Além de seu marido Dan, ela divide seus dias com Richie, filho do casal. Sua rotina é voltada para o cuidado de sua família, para a realização das tarefas domésticas e a convivência com uma comunidade completamente voltada para essa estrutura familiar e social.

Historicamente falando, surgem na década de 50 e, sobretudo, nos Estados Unidos, certos padrões a serem seguidos pelas esposas dentro do contrato matrimonial. O *The Good Wife's Guide*, manual publicado por uma revista chamada *Housekeeping Monthly* no ano de 1955, continha regras e “aconselhamentos” às mulheres, sobre como manter seus maridos felizes e satisfeitos, deliberando tarefas e reduzindo as necessidades femininas perante o patriarca da família. Tal padrão de comportamento é posto várias vezes em cheque por Laura e tais devaneios nos são apresentados pelo fluxo de pensamentos:

Pergunta-se, enquanto empurra um carrinho no supermercado ou arranja o cabelo no cabeleireiro, se as outras mulheres não estarão todas, em maior ou menor grau, a pensar a mesma coisa: aqui está o espírito brilhante, a mulher de mágoas, a mulher de alegrias transcendentais, que preferia estar noutro lado, que aceitou desempenhar tarefas simples e essencialmente ridículas, examinar tomates, sentar-se com a cabeça debaixo de um secador de cabelo, porque é a sua arte e o seu dever (CUNNINGHAM, 1998, p. 27).

A insubordinação é evidente. Laura, através de uma construção complexa e que vai além do previsível, carrega consigo a melancolia que perpassa toda a obra de Cunningham sob forte influência de Mrs. Dalloway. Os sujeitos do discurso são tecidos e enlaçados por intervenção do autor ao passo que na década de 20 acompanhamos Virginia escrevendo Mrs. Dalloway, a Sra. Brown lendo e identificando-se com o romance na década de 50 e Clarissa Vaughn, na década de 90, vivenciando experiências semelhantes à personagem de Woolf. Surge, pois, a subjetividade intrínseca à escrita.

Assim sendo, o perfil insurgente da personagem em destaque neste trabalho se constrói, além de tantos outros fatores, a partir da relação com Woolf, em que a língua fornece o instrumento de um discurso no qual a personalidade do sujeito se liberta e se cria, atinge o outro e se faz reconhecer por ele (BENVENISTE, 1988, p. 84), ou seja, existe uma identificação para que haja uma continuidade narrativa. Em contrapartida, o diálogo com o leitor é estruturado de forma a interligar as relações e conexões que atravessam todos os elementos que compõem a narrativa, excepcionalmente partindo do pressuposto de que “a consciência de si mesmo só é

possível se experimentada por contraste” (BENVENISTE, 1988, p. 286), tendo em vista a subjetividade como consequência do exercício da língua diante de um sujeito que fala e enuncia no papel de locutor.

Partindo desse pressuposto, é possível delimitar as relações que envolvem e enlaçam a Sra. Brown através da perspectiva intersubjetiva benvenistiana, uma vez que o autor define esta da seguinte forma:

A intersubjetividade tem assim sua temporalidade, seus termos, suas dimensões. Por aí se reflete na língua a experiência de uma relação primordial, constante, indefinidamente reversível, entre o falante e seu parceiro. Em última análise, é sempre ao ato de fala no processo da troca que remete à experiência humana inscrita na linguagem (BENVENISTE, 1989, p. 80).

Portanto, cabe identificarmos essas conexões intrínsecas à língua em uso diante de uma sociabilização que surge das relações interpessoais diante de certo fato ou feito. Em *As horas*, Michael não apenas bebeu de fontes intertextuais que trabalharam na construção do sentido, como também utilizou a subjetividade e intersubjetividade de forma satisfatória e brilhante para que toda a obra pudesse não apenas conversar com o leitor, mas também conversar consigo mesma.

4. PERSONIFICAÇÕES METAFÓRICAS

4.1 O bolo

Através de uma análise criteriosa, dentro da leitura conseguimos encontrar representações simbólicas que acrescentam ao enredo um ar metafórico que, somado ao fluxo de consciência, ganham um espaço sensível dentro do discurso, a fim de elucidar e reforçar alguns pontos dentro da obra.

Tomando como base o recorte deste trabalho, de início pode ser ressaltado o bolo feito por Laura em homenagem ao seu esposo Dan, que completa anos no dia em que sua história é contada. Muito mais do que um bolo de aniversário, o ato de cozinhar esse alimento tão tradicional e típico de eventos como esse, a personificação da necessidade de se sentir parte de algo é exposta ao leitor por intermédio do anseio da personagem em enquadrar-se na vida que estava tentando viver.

O bolo falará de abundância e deleite, do mesmo modo que uma boa casa fala de conforto e segurança. (...) Há bolos e bolos. Neste momento, segurando uma tigela cheia de farinha peneirada numa casa bem arrumada sob o céu da Califórnia, espera sentir-se tão satisfeita e cheia de expectativa como um escritor ao escrever a primeira frase, um construtor que começa a desenhar uma planta (CUNNINGHAM, 1998, p. 48-49).

Por tratar-se de um desafio pessoal, cozinhar e decorar aquele bolo torna-se, para Laura, a representação do que possa vir a significar ser uma boa esposa, dona de casa e mãe. Esforça-

se ao máximo para que um bom bolo seja feito, buscando nele a sensação de pertencimento que, por fim, não encontra, pois para além de uma boa cozinheira, é necessário que haja a desejo em seguir com a rotina em que ela se encontra, o que não é o caso da protagonista. Consequentemente, não obtém um resultado satisfatório e lamenta-se:

É bom, lembra a si mesma - é encantador -, que o seu marido não se impressione com coisas efêmeras, que a sua felicidade dependa apenas do fato de ela estar ali em casa, a viver a sua vida, a pensar nele. (...) É amada, pensa, mais ou menos da mesma maneira que suas prendas serão apreciadas: porque foram dadas com boa intenção, porque existem, porque fazem parte de um mundo em que uma pessoa quer o que recebe (CUNNINGHAM, 1998, p. 61-62).

Para além de uma frustração pessoal, o bolo traz um simbólico alerta para o leitor do possível caminho a ser trilhado pela personagem mais a frente. Apesar de tentar pela segunda vez e se sair bem-sucedida, Laura manifesta muito mais uma sensação de despedida, do que o de aceitação de caminhos ao consolidar a noite de aniversário de seu esposo com um bolo bom e bem feito. Este torna-se, para ela, a materialização de uma vida que não está disposta a viver.

4.2 A guerra

Outro destaque histórico importante é a personificação das duas Grandes Guerras do século XX no que se refere às metáforas e as guerras internas vivenciadas pelas protagonistas. O tópico é inserido nos bombardeios ouvidos por Virginia, tempos antes de suicidar-se, em uma referência direta à guerra que ela enfrentava consigo própria na busca por si mesma e no processo de tentativa de cura da sua depressão.

Ainda no plano-sequência dedicado aos últimos momentos da escritora, logo no início da obra, é possível identificar elementos que foram postos estrategicamente aos olhos do leitor, em uma tentativa bem sucedida de traçar caminhos e vias navegáveis para a elucidação dos fatos ali ocorridos físicos e mentalmente dentro do espaço-tempo.

Ali estão, num dia do princípio da segunda guerra mundial: o rapaz e a mãe na ponte, o pau a flutuar na superfície da água e o corpo de Virgínia no fundo do rio, como se ela estivesse a sonhar com a superfície, o pau, o rapaz e a mãe, o céu e as galhas. Uma camioneta cor de azeitona baça atravessa a ponte, carregada de soldados de uniforme, que acenam para o rapazinho que acabou de atirar o pau ao rio. Ele retribui, acenando também. Pede à mãe que lhe pegue para poder ver melhor os soldados e se tornar mais visível para eles. Tudo isso penetra na ponte, ecoa na sua madeira e na sua pedra e penetra no corpo de Virgínia. O seu rosto, comprimido de lado contra a estaca, absorve tudo: a camioneta e os soldados, a mãe e o filho (CUNNINGHAM, 1998, p. 8).

Nesse momento estamos mergulhados rio adentro junto à personagem. É possível, por um par de minutos, olhar para cima, através das correntes turbulentas e águas límpidas, perceber

pelo olhar de Woolf todo o desenrolar da cena descrita com certa apatia. Sentimos na pele a sensação de insignificância que ela teme representar naquele momento. A guerra se inicia no mundo externo e reflete no interior da escritora, como se o sofrimento não pudesse ser lavado e levado com as águas do rio. Virgínia sente todo o desenrolar em seu próprio corpo enquanto descansa na profundidade de si, aguardando o fim.

Dentro da relação de Laura e Dan, este tópico carrega um simbolismo específico. Conforme a leitura avança, a personagem revela que seu marido é um ex-combatente do exército americano e tal posto rendeu a ele muitos méritos perante a sociedade e o seu país. A culpabilização que Laura sente em relação ao seu casamento é proveniente não apenas de uma guerra interna, entre submeter-se ao aceitável ou seguir seus instintos femininos, mas também da imposição à figura feminina que se encontra em constante guerra com seu papel social.

Porque a guerra acabou, o mundo sobreviveu e nós estamos aqui, todas nós, constituindo famílias, tendo e educando filhos, criando não apenas livros ou quadros, mas todo um mundo - um mundo de ordem e harmonia onde as crianças estão em segurança (se não felizes), onde homens que viram horrores inimagináveis, que atuaram corajosamente e bem, regressam a casa ao encontro de janelas iluminadas, perfumes, travessas e guardanapos (CUNNINGHAM, 1998, p. 27).

Constantemente Laura se coloca em uma posição avessa à gratidão que é esperada dela pelas outras pessoas. É notável sua necessidade de escapismo, ao passo que todas as outras mulheres gostariam de estar na sua posição. Ao seu lado existe um homem honroso e bom, que valoriza a família, os bons costumes e luta pelo seu país. A guerra aqui possui dois lados e o lado que sempre está em desvantagem é o de Laura.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todo o exposto elucidado neste trabalho, é evidente que na estruturação de sua obra, Cunningham utilizou-se de artifícios essenciais para a construção de um romance complexo, envolvente e rico em mecanismos discursivos que alcançam com maestria a genialidade de Virginia Woolf e a homenageiam, mantendo viva sua técnica e sua legado.

Para além de um tributo à pioneira modernista, pelo viés benvenistiano de análise do discurso, foi possível traçar pontos específicos e de suma importância para desenvolver e elaborar a intersubjetividade, sobretudo, feminina, levando em consideração o objeto de análise. Com o uso do fluxo de consciência como proposta norteadora do discurso, Michael Cunningham esclarece ao leitor os devaneios e as necessidades de cada personagem, unindo a interpretação e a interferência na medida certa para construir sentidos e dar vida a três protagonistas complexas e instigantes, em destaque, Laura Brown:

Laura encontra-se numa espécie de zona crepuscular, um mundo composto pela Londres dos anos 20, um quarto de hotel turquesa e este carro, seguindo por esta rua familiar. É ela e ao mesmo tempo não é. É uma mulher encantadora, um pouco falsa; é Virginia Woolf e ao mesmo tempo é esta outra, a coisa incipiente e tropeçante conhecida como ela própria, uma mãe (...), um par de mãos, com unhas cor de coral (uma falhada) e uma aliança de casamento de diamantes (CUNNINGHAM, 1998, p. 116).

Outro fator interessante explorado pelo autor diz respeito aos três momentos distintos em que sua narrativa se encontra e como, de forma completa e trabalhada, ele o fez para que as tramas e enredos conversassem entre si, aproximando-se do conceito temporal intertextual que Benveniste definiu:

O tempo do discurso nem se reduz às divisões de tempo crônico nem se fecha em uma subjetividade solipsita. Ele funciona como um fator de intersubjetividade, o que de unipessoal ele deveria ter o torna unipessoal. A condição de intersubjetividade é que torna possível a comunicação linguística. (BENVENISTE, 1989, p. 80)

Sendo assim, o romance *As horas* (1998) une, sob via de mão única e por vezes de mão dupla, o destino de três mulheres que se conversam, mas não se conhecem, se conectam, mas não chegam a se tocar, ao mesmo tempo que vivenciam e partilham de angústias e anseios muito semelhantes, mesmo sem nunca terem trocado palavras diretas. A linha tênue entre a subjetividade e a intersubjetividade, bem como a relação do *eu* com o *tu* dentro do discurso faz com que a língua ultrapasse as barreiras sociais e temporais para que os enlaces se formem dentro e fora das páginas físicas.

REFERÊNCIAS

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luiza Néri. 1 ed. Campinas: Pontes, 1988. (1ª edição francesa 1966).

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral II**. Trad. Eduardo Guimarães et alii. Campinas: Pontes, 1989. (1ª edição francesa 1974).

BRAIT, Beth (1994). **La réception d'Émile Benveniste au Brésil: quelques aspects**. In: *Língua e Literatura*, nº 21, São Paulo: FFLCH/USP, pp. 199-215.

CUNNINGHAM, Michael. **As horas**. Recurso Eletrônico: LeLivros. Ed. Gradiva, 1998.

HUMPHREY, Robert. **O fluxo da Consciência: um estudo sobre James Joyce, Virginia Woolf, Dorothy Richardson, William Faulkner e outros**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1976.

JAMES, William. **The principles of psychology**. In: Burkhardt, F. H.; Bowers, F. & Skrupskelis, I. K. (Eds.). *The works of William James*. London: Harvard University Press, 1981. (Original publicado em 1890).

A MAGIA DA FOTOGRAFIA: OS REGISTROS FOTOGRÁFICOS COMO FONTE DE CONHECIMENTO E PRESERVAÇÃO DA HISTÓRIA LOCAL

Marilú Moraes Araujo
Mestre em Artes Visuais
araujomarilu52@gmail.com

Secretaria de Estado da Educação do Maranhão – SECUC - MA

RESUMO: Este artigo apresenta o percurso metodológico e o resultado de um trabalho desenvolvido na escola de Ensino Médio “Centro de Ensino São José Operário (CESJO)” em São Luís do Maranhão, sob a orientação dos professores Marilú Moraes Araujo (Arte) e José Ribamar Santos (História). O trabalho foi desenvolvido na disciplina Eletiva, que é parte da área diversificada do Novo Ensino Médio. O curso teórico-prático teve como objetivo oportunizar aos estudantes um estudo sobre a história da fotografia e sua importância na história da arte e da sociedade como um todo, visando ao conhecimento e à preservação da história local. As disciplinas Artes e História têm diversos pontos em comum quando se buscam metodologias que visem à aprendizagem em alguns conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim sendo, podem-se reunir as diversas linguagens que permeiam essas disciplinas (imagem, texto, interpretação, fotografia) em prol de um ensino significativo e de qualidade. A fotografia se apresenta como uma das possibilidades mais indicadas para conduzir uma proposta de ensino diferenciada, uma vez que por meio dela é possível se proporcionar aos alunos momentos de reflexão sobre a história e a memória artística e cultural de uma comunidade de forma agradável e prazerosa. A metodologia utilizada foi a “pesquisa-ação”, permeada com aulas práticas de técnicas de fotografia digital utilizando a câmera do celular como recurso para esse fim. Os educandos tiveram como desafio resgatar em registros fotográficos, em suas casas, com seus pais e/ou avós, jornais, ou em sites da internet, imagens antigas de suas comunidades ou de pontos históricos da cidade de São Luís. Após a seleção dessas imagens, partiram para fotografar os mesmos locais escolhidos nas imagens antigas, com o objetivo de realizar uma comparação visual e crítica do passado com o presente. De posse das imagens, foi feita uma seleção das melhores fotos, de acordo com os locais fotografados, os educandos produziram textos sobre as imagens de forma a analisar e registrar sua história (antiga e atual), identificando as mudanças ocorridas com o passar do tempo de maneira crítico-reflexiva. Como passo seguinte, eles trabalharam as imagens e os textos digitalmente com aplicativos de imagem gratuitos para celular, montaram um álbum fotográfico digital e físico, que foram apresentados por eles para a comunidade escolar na culminância da disciplina. O resultado final foi extremamente significativo, pode-se constatar que os alunos se interessaram pelo tema e se empenharam no desenvolvimento do trabalho. Além disso, o álbum fotográfico serviu como registro historiográfico da pesquisa e como forma de contribuir significativamente para a salvaguarda da memória e da história de São Luís, uma vez que o mesmo agora faz parte do acervo da Biblioteca Escolar e também foi disponibilizado de forma digital em redes sociais.

Palavras-chave: Fotografia digital; memória; história.

1. INTRODUÇÃO

Desde os tempos mais remotos, o homem tem registrado a sua existência no mundo através de imagens. No período da pré-história as pinturas rupestres foram as que mais deixaram suas marcas para a posteridade. Depois, com a evolução do homem e da história foram surgindo

diversas formas de desenhos e pinturas que registraram a passagem do homem pela terra, como por exemplo, as pinturas em afresco¹⁸², pinturas a óleo, entre outras técnicas.

O mundo moderno nos presenteou com a fotografia, técnica que registra a imagem através da luz. Com essa nova forma artística tornou-se possível o registro de imagens de maneira mais realista, rápida e prática. A fotografia abriu as portas para um registro historiográfico mais realista, além de se tornar uma ferramenta fundamental para salvaguardar e resgatar memórias. Afirmam as historiadoras Carvalho, Filippi e Lima (2002, p. 11):

Nos últimos 20 anos, a fotografia deixou definitivamente de ser um mero instrumento ilustrativo da pesquisa para assumir o status de documento, uma matéria-prima fundamental na produção do conhecimento sobre determinados períodos da história, acontecimentos e grupos sociais.

Ainda de acordo com Carvalho, Filippi e Lima (2002, p. 11), a fotografia no passado foi e continua até os dias de hoje, sendo utilizada como uma maneira de registrar dados em que os documentos textuais não são capazes de fazer, mas para, além disso, a compreensão da fotografia como uma fonte de representação ampliou as possibilidades de análise de problemas históricos associados à construção da imagem. A fotografia também pode ser utilizada para comparação e reflexão a respeito das mudanças históricas ocorridas em um determinado local, uma vez que ela é capaz de registrar com precisão o passado e o presente.

2. OS CAMINHOS DA FOTOGRAFIA

A invenção da fotografia foi resultado de um processo evolutivo de diversas máquinas com a intenção de registrar imagens realistas. No início do século XIX as pesquisas e descobertas científicas na área da óptica e da química convergiram para a produção de uma nova forma de arte: a fotografia (STRICKLAND; BOSWELL, 2014).

Alguns pesquisadores foram responsáveis por esse processo, como é o caso do químico francês Nicéphore Niépce (1765-1833). “No ano de 1826, ele conseguiu registrar a primeira imagem que sobreviveu, uma vista do pátio de sua casa. Para obter a imagem nublada, Niépce deixou uma placa de estanho polido em exposição durante oito horas” (STRICKLAND; BOSWELL, 2014, p. 100).

Após esta primeira experiência outros inventos foram criados com a intenção de aperfeiçoar o processo fotográfico. A criação da câmara escura foi uma delas, o físico e

¹⁸² Técnica de pintura mural, executada sobre uma base de gesso ou nata de cal ainda úmida - por isso o nome derivado da expressão italiana fresco, de mesmo significado no português - na qual o artista deve aplicar pigmentos puros diluídos somente em água.

Fonte: <<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo26/afresco>>

matemático árabe Alzaren ao observar um feixe de luz atravessar um quarto escuro, percebeu que a luz viajava em linha reta e projetava na parede oposta a imagem de objetos do lado de fora. Niépce de posse desse conhecimento, desenvolveu a câmera escura usando um papel feito por cloreto de prata para gravar as imagens. Por volta do século XVI, os buracos da câmara escura foram acoplados a lentes, fazendo com que as imagens ficassem mais nítidas.

Mais adiante, podemos citar as invenções de *Louis Jacques Mandé Daguerre* (1787-1851), como um dos primeiros marcos da evolução da fotografia, o daguerreótipo, que foi criado em 1837. Nele, as fotos tinham detalhes e eram impressas em folhas de cobre revestidas de prata. No caminho da evolução fotográfica encontramos também o inglês William Henri Fox Talbot (1800-1877), que aperfeiçoou o processo fotográfico com a criação do “calótipo” em 1841. Essa invenção consistiu na exposição à luz de um negativo em papel com nitrato de prata e ácido gálico, fazendo uso da câmara escura.

Todos esses processos fotográficos passaram por diversos aperfeiçoamentos até se chegar à primeira fotografia colorida em meados de 1848. Através dos inventos do físico francês, Alexandre Edmond Becquerel, foram feitas as primeiras fotografias coloridas da época. Para que uma foto colorida fosse revelada, era necessária uma exposição solar que durasse horas ou até mesmo dias.

Contudo, as cores eram tão sensíveis que desapareciam pouco tempo depois. Posteriormente, em 1861, surge a primeira fotografia colorida permanente. Ela foi invenção do físico escocês James Clerk Maxwell. Ainda na década de 1980, as câmeras portáteis de mão e o filme de rolo se popularizaram e tomaram o lugar do daguerreótipo.

2.1 Chegamos à era digital

A partir do avanço da tecnologia e das câmeras fotográficas, o ato de registrar imagens com a fotografia se tornou cada dia mais popular. A busca por melhores imagens e por câmeras mais potentes não parou até hoje.

Com as câmeras antigas, conhecidas como analógicas, o ato de fotografar passava por um processo artesanal e mais prolongado, de exposição do filme à luz, em seguida, o filme deveria ser revelado criando um negativo, e as fotos por fim eram reproduzidas em papel fotográfico.

A fotografia digital deixa de lado o uso do filme fotográfico e dá maior qualidade e praticidade no ato de fotografar. Se os admiradores da fotografia já estavam felizes com a evolução da câmera fotográfica, imagina-se quando descobriram que era possível fotografar com um celular. No início da década de 2000 foi lançado o primeiro celular com câmera

fotográfica, uma revolução para a época. O modelo JSH04, da Sharp Corporation, também conhecido como J-Phone, tinha qualidade de 0,11 megapixel. Para Mariotto e Munhoz:

Fotografar com uma câmera digital ou com o celular possibilita ao usuário editar, arquivar, imprimir ou enviar por *e-mail* um arquivo digital, eliminando dessa forma o processo da revelação dos filmes. Uma das maiores vantagens da foto digital é a visualização imediata numa tela LCD, fator que contribui para o acesso à qualidade da imagem (MARIOTTO; MUNHOZ, 2011. p. 68).

Além das vantagens da fotografia digital descritas por Mariotto e Munhoz, a junção de câmeras digitais aos celulares tornou ainda mais acessível esse equipamento nas mãos dos usuários, tendo em vista que nos dias de hoje, o Brasil é um dos países que mais usa celular no mundo. Segundo dados da revista Exame, um levantamento feito pela consultoria Newzoo mostra que o Brasil tem aproximadamente 109 milhões de usuários de *smartphones* atualmente, o que corresponde a mais da metade da população. Com isso, o país fica em quinto lugar no ranking global com maior número de usuários desses aparelhos¹⁸³ (SOUZA, 2021).

Essa facilidade e praticidade que os *smartfones* trouxeram aos usuários conquistaram o mundo e chegaram às escolas. Sempre com um celular na mão, os jovens e os estudantes de uma maneira geral estão o tempo inteiro se comunicando, interagindo e fotografando seus momentos e seu cotidiano. Quase tudo é postado nas redes sociais, como se a vida diária precisasse continuamente de registro. O celular e as redes sociais se tornaram o diário da atualidade.

2.2 A utilização da fotografia como fonte histórica

A imagem há muitos anos vem sendo utilizada como forma de registro, seja de um retrato de uma pessoa, de uma cena do cotidiano ou de um fato histórico, por exemplo. O fato é que quando as palavras faltam, a imagem completa. As pinturas, os desenhos e as gravuras, entre outras formas de imagem, por diversas vezes serviram para resgatar e registrar momentos importantes da história. Com a fotografia não poderia ser diferente, ainda mais por se tratar de uma representação realista da imagem.

Por esse e outros motivos, a fotografia tem sido usada como um importante recurso de pesquisa em várias situações, como o resgate e reconhecimento de lugares, culturas, costumes, origens, etnias, etc. Mauad (2008a) coloca que é possível através da fotografia se estabelecer um diálogo de sentidos com outras referências culturais de caráter verbal e não verbal. Com base na análise das fotografias podem-se reconhecer e identificar traços históricos, culturais e

¹⁸³ Fonte: <https://exame.com/pop/brasil-e-um-dos-cinco-paises-com-maior-numero-de-celulares-mostra-ranking/>

sociais de uma determinada época ou nação, lembrar com riqueza de detalhes de um fato ocorrido, ou mesmo guardar para a posteridade imagens que os textos escritos não conseguiriam descrever (UNICENTRO, 2013).

O recurso fotográfico tem sido cada vez mais utilizado por antropólogos e historiadores como documentos para estudos de memórias históricas coletivas. De acordo com a historiadora e professora da Unicentro, Terezinha Saldanha, antigamente a fotografia era considerada apenas um instrumento ilustrativo para a história. Mas, com o passar dos tempos, a situação evoluiu, e hoje a fotografia é considerada um documento de grande valor histórico. “Hoje nós fazemos uma leitura de toda a fotografia. Avaliamos por que ela foi produzida naquele momento, quem a produziu, para que ela serviu? Ela é um momento único, fração de segundo único. Portanto ela é um documento histórico”¹⁸⁴ (UNICENTRO, 2013).

Mas para que a fotografia possa ter esse status de documento histórico é preciso que se observem alguns aspectos como a qualidade da impressão ou reprodução, do equipamento e da técnica aplicada ao ser tirada a foto. Ela precisa estar nítida para que possa ser analisada de maneira precisa, pois ela é testemunho de um tempo, de uma cultura, e carrega em si inúmeras informações importantes para quem busca conhecimentos sobre determinado fato ou período histórico.

Historicamente, a fotografia compõe, juntamente com outros tipos de texto de caráter verbal e não verbal, a textualidade de uma determinada época. Tal ideia implica a noção de intertextualidade para a compreensão ampla das maneiras de ser e agir de um determinado contexto histórico: à medida que os textos históricos não são autônomos, necessitam de outros para sua interpretação. Da mesma forma, a fotografia - para ser utilizada como fonte histórica, ultrapassando seu mero aspecto ilustrativo - deve compor uma série extensa e homogênea no sentido de dar conta das semelhanças e diferenças próprias ao conjunto de imagens que se escolheu analisar. (MAUAD, 1996. p. 10).

A partir do momento em que compreendemos a fotografia como uma fonte de registro histórico, como afirma MAUAD (1996), percebemos também o quanto valiosa ela é como ferramenta educacional. Um suporte visual de resgate de histórias e memórias ancestrais, e que, além disso, é um meio acessível e agradável aos jovens da atualidade que vivem conectados à internet e que estão constantemente se comunicando através de imagens. Outro atrativo para o uso da imagem fotográfica como registro histórico em sala de aula é a utilização da câmera do celular.

O trabalho realizado com os alunos levou-os a pesquisar imagens antigas de lugares importantes na cidade, analisá-las de forma minuciosa e crítica e a fotografar os mesmos lugares

¹⁸⁴ FONTE: <https://sites.unicentro.br/jornalagora/fotografia-importante-fonte-historica/>

na atualidade com o uso de seus aparelhos de celular. Com o objetivo de após analisarem as imagens atuais eles fossem capazes de realizar comparações crítico-reflexivas entre as duas imagens. Para isso, foi aplicada uma técnica de leitura e interpretação de imagens para direcionar a produção deles. Foi um momento em que eles colocaram em prática todos os conhecimentos teóricos aprendidos no decorrer da eletiva, como as técnicas de fotografia digital, bem como o método de análise de imagens.

3. ANALISANDO IMAGENS FOTOGRÁFICAS

No caminho da análise e interpretação de imagens, e em especial das fotografias, existem diversos métodos e técnicas desenvolvidos por alguns estudiosos da iconografia como objeto artístico e fonte histórica. Para esse trabalho foi utilizado o método apresentado por Litz (2008), em um Caderno Temático que faz parte do Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná – PDE. Neste caderno são apresentadas algumas técnicas e sugestões de trabalhos envolvendo o uso de imagens no ensino de história.

O trabalho com imagens deve possibilitar discussões sobre as condições de produção daquela imagem, ou seja, o contexto social, temporal e espacial em que foi produzida. Assim podem-se perceber seus significados, tanto para a época e sociedade em que foi produzida como para outras sociedades, em outros períodos e contextos históricos (LITZ, 2008. p. 16).

Tendo em vista que a disciplina de Eletiva foi desenvolvida com a junção dos componentes curriculares Arte e História, a fotografia como linguagem artística e como fonte histórica casou muito bem e serviu perfeitamente aos objetivos da Eletiva. Em consonância com a teoria de Litz (2008), os alunos participantes desse trabalho se envolveram com as técnicas fotográficas e com a análise historiográfica dos lugares escolhidos para serem retratados. Tinham como objetivo não só fotografar o lugar, mas também conhecer melhor a história desse local, bem como realizar reflexões a respeito da conservação memorial e patrimonial de nossa história local.

Trabalhamos também com uma sugestão de Bittencourt (2008, p. 369). Segundo essa autora, “o uso da fotografia pode favorecer o entendimento das mudanças e permanências, por intermédio de um estudo comparativo”. Como proposta de estudo da história local ela nos sugere o uso de fotos do mesmo lugar em momentos diferentes. Essa proposta serviu bem aos nossos objetivos de levar os alunos a conhecerem e refletirem sobre a memória local e preservação do patrimônio histórico e cultural da cidade de São Luís – MA.

Com base em fotos de dois períodos, os alunos podem identificar o espaço (nome e lugar específico da cidade) e as mudanças ocorridas (identificar todos os elementos possíveis que forneçam essas informações de mudanças e permanências), além das diferenças entre as fotos no aspecto mais técnico (dependendo da idade dos alunos), apontando as finalidades das fotografias – para que foram feitas (BITTENCOURT, 2008. p. 368).

Essas duas autoras, a Liz e Bittencourt, dialogam e compartilham das mesmas ideias. Por isso o trabalho foi realizado com base nestes dois estudos. O roteiro de leitura e análise de imagens, seguidos pelos alunos, foram coletados do livro “O uso da imagem no Ensino de história” de LITZ (2008). O roteiro segue alguns passos baseados em perguntas básicas para nortear a análise dos alunos, que são apresentados a seguir:

- 1) **Procedência:** Por quem foi elaborado? Onde? Quando? Como foi sua conservação? Existe alguma inscrição em seu corpo (no caso de fotografias, esculturas, pinturas...)?
- 2) **Finalidade:** Qual seu objetivo? Por que e/ou para quem foi feito? Qual sua importância para a sociedade que o fez? Em que contexto foi feito? Com quais finalidades? Onde se encontra o objeto atualmente?
- 3) **Tema:** Possui título? Existem pessoas retratadas? Quem são? Como se vestem? Como se portam? Percebe-se hierarquia na representação? Que objetos são retratados? Como aparecem? Que tipo de paisagem aparece? Qual é o tempo retratado? Há indícios de tempo histórico na representação? É possível identificar práticas sociais no objeto iconográfico retratado?
- 4) **Estrutura formal:** Qual é o material utilizado: papel, pedra, tela, parede, mural, cartão, fotografia? Quais foram as técnicas e os materiais utilizados? Como se estrutura sua composição? Qual o estilo adotado? Percebe-se relação/aproximação com a realidade da sociedade ou período retratados?
- 5) **Simbolismos:** É possível identificar simbolismos? Quais? Permitem várias interpretações? Como se articulam os simbolismos com o tema? Seria possível aos contemporâneos da imagem identificarem algum simbolismo? (LITZ, 2008. p. 17).

Para facilitar ainda mais o entendimento dos alunos criamos um quadro resumido baseado no método da Litz.

FIGURA 1. Quadro de análise de imagens fotográficas como documento histórico



Fonte: elaborado pela autora.

4. PRÁTICAS HISTÓRICAS E FOTOGRÁFICAS

A disciplina uniu conteúdos pertinentes às matérias de Arte e História, dentre outros contextos. Na área de Arte, a fotografia é tida como integrante das linguagens da arte visual, que é capaz de registrar de maneira fiel as imagens retratadas, sendo que para isso é preciso que o fotógrafo domine determinadas técnicas e que também tenha uma sensibilidade apurada ao escolher as imagens e os momentos a serem registrados. Para ARRUDA (2016 *apud* LEMAGNY, 1980, p. 159): “A ideia de que toda fotografia pode ser considerada sob o ângulo do documento ou sob o ângulo da obra de arte. Não se trata de duas espécies de foto. É o olhar de quem a considera que decide”. De acordo com o pensamento de Lemagny, a fotografia serve aos dois papéis com a mesma qualidade, a de arte e ao de documento, depende de quem a vê e do uso que se faz dela.

Na História, a fotografia tem um papel fundamental no registro histórico, pois com os tempos modernos compreendeu-se que apenas textos escritos ou relatos orais não são suficientes para demonstrar tudo que um fato ou situação ocorrida envolve. De acordo com Ana Maria Mauad (1996), observa-se:

Não é de hoje que a história proclamou sua independência dos textos escritos. A necessidade dos historiadores em problematizar temas pouco trabalhados pela historiografia tradicional levou-os a ampliar seu universo de fontes, bem como a desenvolver abordagens pouco convencionais, à medida que se aproximava das demais ciências sociais em busca de uma história total. Novos temas passaram a fazer parte do elenco de objetos do historiador, dentre eles a vida privada, o cotidiano, as relações interpessoais, etc. (MAUAD, 1996, p. 4).

A fotografia historicamente tem sido usada como uma atividade artística, que veio libertar os artistas pintores da obrigação de representar a realidade tal qual como ela é. Passou pelo estilo do retrato, fotos de paisagens, como forma de registrar momentos especiais na vida das pessoas e chegou ao fotojornalismo, já atuando como documento histórico. De início, a qualidade da imagem fotográfica fascinava e intrigava as pessoas, como era possível uma representação tão fiel à realidade? Parecia mágica. Como diz Kubrusly (2006):

A perfeição da imagem fotográfica, a exatidão com que a realidade era representada, é que surpreendia e fascinava àqueles que viam as novas imagens. Conscientes disso, ou não, eles as estavam comparando à pintura, ao desenho e à gravura, e jamais tinham visto tanta informação precisa reunida em uma única imagem (KUBRUSLY, 2006. p. 34).

Aos poucos a fotografia passou a ser vista como mais do que uma manifestação artística, justamente por esse caráter realista da imagem ela começou a ser compreendida como fonte documental e de resgate de memórias, assim como nos diz Maria Luísa Hoffmann:

A imagem fotográfica tem o poder de trazer à tona lembranças, sentimentos e histórias, sendo um importante instrumento de pesquisa para recuperação da memória e para o conhecimento do passado, e que permite descobrir, analisar e interpretar a vida histórica (HOFFMANN, 2011, p. 203).

As câmeras digitais evoluíram e chegaram a fazer parte dos aparelhos de celular, equipamento este que está a cada dia mais presente nas mãos dos adolescentes e jovens de hoje. No contexto educacional, muitas vezes o celular é visto como o vilão da sala de aula, aquele que distrai que tira a atenção do aluno durante as aulas, entre tantas outras reclamações que os professores fazem em seus desabafo diários. Uma das formas usadas para tentar minimizar esse problema, é ter o celular como um aliado, e não como um inimigo.

Ao planejar a disciplina de Eletiva para o segundo semestre do ano de 2021, partimos de experiências anteriores com o celular como recurso metodológico em sala de aula, algumas vezes como instrumento de pesquisa, outras vezes utilizando o recurso da câmera digital dos celulares como equipamento de registro fotográfico. Elaboramos um pequeno projeto com o nome de **“A magia da fotografia: os registros fotográficos como fonte de conhecimento e preservação da história local”**, e o transformamos na disciplina em questão.

Esta Eletiva teve entre outros objetivos, o de despertar no aluno o senso crítico-reflexivo a respeito do patrimônio histórico e material da cidade, como a arquitetura local, os prédios públicos, praças, ruas e monumentos históricos e artísticos que estão presentes no dia a dia de cada um deles, como forma de preservação da história e da memória local.

Para tanto, foram realizados com os alunos estudos teóricos sobre a fotografia, sua história e evolução até chegar aos dias atuais, e sobre como ler e analisar imagens de forma crítico-reflexiva, buscando extrair o máximo de informação de cada imagem analisada, estudando em especial as fotografias antigas como fonte de registro e memórias do passado.

O estudo se estendeu pelo conhecimento de alguns fotógrafos famosos que trabalharam a fotografia como fonte histórica e artística. Como por exemplo, podemos citar o fotógrafo brasileiro Sebastião Salgado (1944), que trabalhou durante muitos anos como repórter fotográfico, e dedicou-se paralelamente a projetos particulares, como o seu livro “Outras Américas”. Para a concepção deste livro, Sebastião Salgado viajou durante sete anos pela América Latina capturando imagens e registrando os aspectos culturais de diversos países latinos como forma de resgatar e registrar visualmente a memória e a história destes povos (MAUAD, 2008b).

Após esta etapa de estudos teóricos sobre a fotografia, sua história, e suas aplicações, os alunos tiveram momentos de práticas fotográficas com o intuito de aplicar os conceitos e as técnicas apreendidos no decorrer do estudo teórico como forma de treinar as práticas

fotográficas com o uso da câmera do celular e sensibilizar o olhar sobre as imagens do mundo que os cerca, como o bairro onde residem, o caminho para a escola e até mesmo o próprio ambiente escolar.

Esse exercício serviu para que pudéssemos colocar em prática também o poder de leitura e análise das imagens fotografadas por eles mesmos. Cada aluno apresentava sua fotografia, falava um pouco sobre o que o levou a registrar determinado local e a refletir junto com os outros colegas de sala o que esse local representa para a comunidade, como ele está sendo tratado, se precisa de mais cuidado e preservação, por exemplo. Nesse momento discutiu-se também sobre as técnicas de fotografia utilizada pelos alunos, como o ângulo em que a foto foi tirada, a qualidade da luz, entre outros fatores que influenciam para a obtenção de uma boa imagem.

Na sequência, eles foram orientados a buscar em fontes de pesquisa e registros imagéticos, como sites de busca na internet, fotografias particulares antigas, redes sociais, etc., fotografias antigas de lugares importantes na cidade, como os já citados anteriormente. Após a escolha dessas imagens, os alunos foram estimulados a tirarem fotografias do mesmo local da imagem antiga de preferência com o mesmo ângulo de visão da imagem antiga para facilitar a comparação do local.

Feito isto, eles analisaram o antes e o depois, a fim de obter informações através da imagem de como era o local anteriormente e como ele está hoje. Foram levantados questionamentos e reflexões sobre o estado de conservação desses ambientes, o que precisar ser feito para melhorá-los, ou se eles se modificaram completamente, a exemplo da atividade.

Este foi um dos momentos mais interessantes e empolgantes de toda a disciplina, pois foi uma oportunidade que os alunos tiveram para demonstrar os conhecimentos adquiridos anteriormente, principalmente no que diz respeito à prática da fotografia, bem como para exercitar o senso crítico-reflexivo sobre a realidade fotografada através da análise imagética, momento propício para unir a teoria à prática.

Como finalização dos trabalhos e culminância da disciplina, foi elaborado um book fotográfico digital e impresso, no qual, as melhores fotografias tiradas pelos alunos foram incluídas. Além das imagens, os educandos também escreveram informações e breves comentários sobre o local retratado, de maneira a registrar para além da imagem fotográfica, um pouco da história e resgatar a memória local, bem como expressar suas impressões sobre os locais retratados, exercendo assim também seu poder de análise e crítica, como veremos exemplificado a seguir.

4.1 Colocando a mão na massa, ou melhor, nacâmera

O trabalho foi realizado em dupla pelas alunas Lóren Dutra e Klycia Vitória, alunas do 2º ano do ensino médio, ambas fizeram a pesquisa histórica sobre o local retratado, tiraram a fotografia e escreveram a análise das imagens seguindo o roteiro e a proposta de análise que foram trabalhadas na Eletiva. O que veremos em seguida é o resultado final do trabalho delas.

FIGURA 2: Biblioteca pública Benedito Leite, na atual sede da aml, em 1908.



Fonte: Disponível em <https://www.wikiwand.com/pt/Biblioteca_Pública_Benedito_Leite>

“A **Biblioteca Pública Benedito Leite**, é considerada a segunda biblioteca mais antiga do Brasil. Foi criada pelo então presidente da província, Cândido José de Araújo Viana, em 3 de maio de 1831, tendo como origem uma subscrição popular e voluntária e recebendo o nome de Biblioteca Pública Estadual, a Casa até hoje abriga acervo de livros, revistas, obras de arte, coleções de jornais maranhenses datados desde a Independência (1822) e manuscritos do século XVIII.

Atualmente o prédio abriga a Academia Maranhense de Letras (AML), que foi fundada no ano de 1908. A foto foi tirada pelo fotógrafo Gaudêncio Cunha. Ela se encontra no Álbum Maranhão em 1908 encomendado ao fotógrafo pelo então Governador do Maranhão, Dr. Benedito Leite. Este documento representou o Estado na Exposição Nacional realizada no Rio de Janeiro em 1908. Existe apenas um exemplar deste álbum, e se encontra no Museu Histórico e Artístico do Maranhão.

FIGURA 3: Biblioteca pública Benedito Leite



Fonte: arquivo pessoal - Lóren Dutra Silva. Data: 01/12/2021.
Local: Praça Pantheon - Centro, São Luís – MA

Construída em meados do século XX pelo engenheiro maranhense Antônio Alexandre Bayma e projetada por João Magalhães de Araújo, sendo a inspiração na arquitetura de estilo clássico, o atual prédio da Biblioteca Pública Benedito Leite possui um acervo do órgão do Governo do Estado, ligado à Secretaria de Estado de Cultura e Turismo (SECTUR), guarda preciosidades, como o manuscrito de Machado de Assis enviado a Arthur Azevedo, a maior expressão do teatro brasileiro, assim como outros documentos, hoje digitalizado.

A Biblioteca Pública Benedito Leite foi reestruturada para dar mais conforto aos pesquisadores e visitantes, onde está guardado um patrimônio único no Maranhão: 130 mil obras estrangeiras, brasileiras, e, principalmente, maranhense. Na foto, é perceptível que a biblioteca apresenta uma estrutura grande e alta com a sua pintura branca desbotando, por causa da exposição ao sol e da chuva, entre outros fatores climáticos, demonstrando a necessidade de manutenção por parte do Governo do Estado”.

As alunas também teceram um comentário comparativo entre as duas fotografias (Figura 2 e Figura 3), seguindo o modelo de análise fotográfica estudada na disciplina, conforme transcrito abaixo:

4.1.1. Análise comparativa entre a foto atual (figura 3) e a foto antiga (Figura 2):

“Podemos observar várias mudanças entre as duas fotografias, principalmente pelo fato da Biblioteca ter mudado de pédió, portanto, tudo mudou, como a sua cor, seu ângulo, sua câmara e a estrutura da biblioteca, onde mudou o seu tamanho, o designer e a construção que foi sendo inovada com o passar do tempo. A foto atual (Figura 3) mostra a diversidade de formas, que a biblioteca possui e suas inúmeras janelas e colunas, sua sofisticação é o que mais chama a atenção. A foto antiga (Figura 2) mostra uma época mais simples, mas cheia de sofisticação. A calçada substituindo as escadas e as ruas de paralelepípedo que eram comuns na época, com sua estrutura baixa, mas ao mesmo tempo larga dava um ar de simplicidade e delicadeza. Entre elas permanecem as inúmeras janelas. Não há mudanças na forma das janelas e da porta, apesar de não serem mais as mesmas” (Lóren Dutra e Klycia Vitória, 2021).

5. RESULTADO DA PESQUISA FOTOGRÁFICA NA ELETIVA

Com este texto comparativo as alunas completaram o processo de leitura e análise proposta no trabalho, que foi a escolha do local, pesquisa a respeito do mesmo, a busca por uma imagem que mostrasse de forma clara este lugar, a fotografia atual tirada por elas e suas impressões sobre todo esse percurso, de maneira a exercitar seus conhecimentos e suas capacidades através da prática da fotografia como fonte documental e registro histórico.

5.1 *Book fotográfico* (produto final da disciplina)

A culminância da Eletiva ocorreu na escola, em um dia onde todas as turmas apresentaram seus trabalhos de conclusão final da disciplina. Foi um momento de grande relevância para o processo de ensino-aprendizagem, pois os alunos tiveram a oportunidade de demonstrar e socializar os conhecimentos adquiridos ao longo de seus estudos, como maneira de ampliar a sua visão de mundo e aprender um pouco mais sobre os temas trabalhados nas outras Eletivas.

FIGURA 4: Página 6 do book fotográfico produzido pelos alunos como produto final da disciplina de eletiva sob a orientação dos profs. marilú araujo e ribamar santos.



Fonte: Marilú M. Araujo (2021).

O book contou com 11 trabalhos realizados que foram escolhidos entre os alunos que participaram da disciplina de Eletiva “A magia da fotografia: os registros fotográficos como fonte de conhecimento e preservação da história local”. Este produto final foi uma forma de deixar registrado o trabalho e contribuir para futuras gerações e pesquisas sobre esses locais apresentados. O book fotográfico foi disponibilizado nas redes sociais dos alunos e da escola para conhecimento da comunidade como um todo e também foi disponibilizado um exemplar físico na biblioteca da escola.

FIGURA 5: Culminância da eletiva: apresentação do book fotográfico para a comunidade escolar (professores e alunos).



Fonte: Marilú M. Araujo (2021).

6. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Ao final da disciplina como forma de avaliação, além do produto final que foi o book fotográfico, foi solicitado aos alunos que relatassem suas impressões sobre a disciplina. Veremos alguns desses depoimentos:

“Participar dessa eletiva e realizar este trabalho final foi algo simplesmente maravilhoso, porque isso nos mostrou a importância de preservar e aprender dos lugares e monumentos que compõem a história da nossa identidade maranhense. Fotografar não é apenas capturar um momento apenas porque achou bonito, mas sim transmitir histórias ou mensagens para nós refletirmos sobre aquele momento cativante. Por isso, devemos agradecer pela tecnologia que criou a máquina fotográfica para despertar os sentimentos humanos através de um único conteúdo”. (Lóren Dutra Silva e Klycia Vitória Santos Nunes – TURMA 200).

“Participar dessa eletiva foi uma experiência muito boa, pois aprendemos tudo sobre fotografia. Tirar foto pode parecer um simples ato de pegar o celular e registrar o momento, mas não é só isso, tem várias coisas como a iluminação, o ângulo da foto, a distância da câmera... e na eletiva aprendemos tudo isso. Na conclusão dela, tivemos que tirar a foto de um lugar mostrando como ele era antes, se mudou ou não, ou se antes era melhor e agora piorou, como uma forma registro e de protesto. Também tínhamos que tentar tirar a foto do lugar do mesmo ângulo que ela foi tirada. Gostei muito de ter participado da eletiva, a professora Marilú e o professor Ribamar foram ótimos ensinando tudo e sempre muito atenciosos”. (Nicholas Christian Cutrim dos Santos – TURMA 200)

“Primeiramente, a minha experiência na eletiva de fotografia foi gratificante, pois nela pude aprender e aprimorar mais a minha habilidade de fotografar. Absorvi novas técnicas, melhorei minha criatividade, e também soube o contexto de algumas fotos e como isso pode agregar no valor fotográfico. Foi bastante recreativo e importante em minha aprendizagem”. (Débora Cristina Pinheiro Garros – TURMA 202)

“O que eu levei da eletiva de fotografia, foi a estratégia de foto. Tentar vê todos os lados possíveis de diferentes perspectivas, onde um único meio, pode trazer vários significados. Além da técnica pra esconder algumas inseguranças particulares, claro. E não poderia faltar o fato de ver o conhecimento de outros jovens como eu, e outro meio de ganhar dinheiro com algo simples e prático do dia a dia”. (Debora Lourena Veiga da Conceição – TURMA 204)

A avaliação da Eletiva foi processual, a partir da observação do envolvimento e da participação dos alunos nas atividades propostas no decorrer dos trabalhos. Além disso, tivemos a culminância na qual foi possível perceber através do book fotográfico e da apresentação dos alunos o quanto eles evoluíram e se aperfeiçoaram no ato de fotografar e de analisar as imagens, de forma a adquirir conhecimentos e inferir significados a cada imagem analisada. Para completar a avaliação contamos com os depoimentos dos alunos, momento em que eles tiveram a oportunidade de expressar seus sentimentos em relação às experiências vividas com o trabalho.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base em tudo isso, chegamos à conclusão de que trabalhar com o uso da fotografia em sala de aula como recurso didático nas diversas áreas de conhecimento como Arte e História, por exemplo, é muito válido e agrega valores imensuráveis ao conteúdo e à prática docente. Outro ponto positivo que foi confirmado com a prática da disciplina é a análise de imagens como fontes historiográficas.

Sabemos que o mundo atual está rodeado de imagens, e como não poderia ser diferente, os recursos educacionais também utilizam de imagens para reforçar o conhecimento, como nas imagens utilizadas nos livros didáticos de várias matérias, que ajudam o aluno a compreender e a visualizar determinadas situações que sem as imagens ficaria tudo no mundo da imaginação de cada um. Nas aulas de arte as leituras das obras artísticas de cada período são fundamentais para a compreensão do contexto histórico, do porque e para que elas foram criadas.

No contexto do que já foi relatado, entre diversos fatores, podemos concluir que a fotografia digital, que está presente no dia a dia do educando, juntamente com as imagens do passado formam um importante meio de resgate da memória e fonte de registro e preservação do patrimônio artístico-cultural. Na atualidade é imprescindível o uso das imagens aliado ao texto escrito quando se trata de documentos históricos, um serve como complemento do outro. Trabalhar com o uso da fotografia digital aliada aos outros recursos tecnológicos e materiais didáticos se mostrou uma forma eficaz de agregar conhecimentos e valores no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AFRESCO. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural. Disponível em: <<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo26/afresco>> Acesso em: 05 mai. 2022.

ARRUDA, L. S. **Fotografia:** arte, educação e estética. In *Fotografia: diálogos interdisciplinares sob o ângulo da obra de arte*. São Paulo: Editora Pontocom, 2016. 210 p.

BIBLIOTECA PÚBLICA BENEDITO LEITE. 2021. Disponível em: <https://www.wikiwand.com/pt/Biblioteca_Pública_Benedito_Leite> Acesso em: 10 maio 2022.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História:** Fundamentos e Métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

HOFFMANN, M. L. **A fotografia aliada à história oral para a recuperação e preservação da memória**. Londrina: Midiograf, 2011.

KUBRUSLY, C. A. **O que é fotografia**. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos, 82).

LITZ, V. G.. O uso da imagem no ensino de História. **Caderno Pedagógico**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2009.

MARIOTTO, G; MUNHOZ, M. P. **Arte Leitura de Mundo**. Curitiba: Expoente, 2011. 112 p.

MAUAD, A. M. Através da imagem: fotografia e História interfaces. **Tempo**. Rio de Janeiro, vol. 1, n.º. 2, 1996, p. 73-98.

_____. **Poses e flagrantes. Ensaios sobre história e fotografia**. Rio de Janeiro: *Eduff - Editora da Universidade Federal Fluminense. Série Biblioteca. v. 14, 2008a. Disponível em: <<http://www.eduff.uff.br/index.php/livros/589-poses-e-flagrantes-ensaios-sobre-historia-e-fotografia>> Acesso 10 mai. 2022.*

_____. O olhar engajado: fotografia contemporânea e as dimensões políticas da cultura visual. **ArtCultura, Uberlândia**, v. 10, n. 16, p. 33-50, jan.-jun. 2008b. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/1495/2750>> Acesso em: 10 maio 2022.

SOUZA, K. Brasil é um dos cinco países com maior número de celulares, mostra ranking. **Exame**. 15/08/21. Disponível em: <<https://exame.com/pop/brasil-e-um-dos-cinco-paises-com-maior-numero-de-celulares-mostra-ranking/>> Acesso em: 09 mai. 2022.

STRICKLAND, C.; BOSWELL, J. **Arte Comentada: da pré-história ao pós-moderno**. Tradução de: Angela Lobo de Andrade. 15 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014. Título original: The Annotated Mona Lisa.

UNICENTRO. Fotografia: importante fonte histórica. In: *Ágora*. 2013. Disponível em: <<https://sites.unicentro.br/jornalagora/fotografia-importante-fonte-historica/#:~:text=A%20fotografia%20tem%20mostrado%20grande,de%20produ%C3%A7%C3%A3o%20de%20sentido%20social>> Acesso em: 10 mai. 2022.

A PRESENÇA DO GROTESCO NA PEÇA *MACÁRIO*, DE ÁLVARES DE AZEVEDO

Gabriel de Jesus dos Anjos Costa
Graduando em Letras - Inglês
gabriel.anjos@discente.ufma.br
UFMA

José Dino Costa Cavalcante
Doutor em Estudos Literários
jose.dino@ufma.br
UFMA

RESUMO: O grotesco é uma categoria estética que, em sua essência, transgrede modelos clássicos estabelecidos no mundo da arte. Buscando compreender a humanidade por outra perspectiva para além do belo, é possível perceber um grande conjunto de obras que abraçam a estética grotesca e, a partir disso, tocam em temas ligados à ansiedade humana de compreender a si mesma e ao mundo. No presente trabalho, propomos analisar as características da categoria estética do grotesco presentes na peça *Macário* de Álvares de Azevedo, vendo-as na construção dos personagens Macário, Satã e Penseroso. Utilizando-se da Metodologia Qualitativa e Bibliográfica e, com base nas leituras de Hugo (2007), Lima (2016), Sodré; Paiva (2002), Cavalcante (2009), Chevalier; Gheerbrant (1982) E Candido (2000), apresentaremos uma trajetória histórica do grotesco como categoria estética, buscando entender o seu conceito e suas características ao longo da história da sociedade, também explicaremos as considerações de Azevedo sobre o drama em seu contexto, ligando-as com sua própria produção *Macário*, na forma como a história e os personagens são desenvolvidos. Por fim, concluímos que ao colocar os 3 personagens principais ao interagirem entre si e com o mundo, Azevedo cria uma obra de forte caráter existencialista e reflexiva da sociedade em que vive. Transitando no caos do mundo real, os personagens estão sujeitos a várias questões humanas como o amor, ódio, esperança, desesperança, morte e vida e, assim, Azevedo reinventa a forma de escrever o texto dramático brasileiro no século XIX utilizando o grotesco para retratar as contradições humanas presentes na sociedade.

Palavras-chave: Grotesco; Ultrarromantismo; Álvares de Azevedo; *Macário*.

1. INTRODUÇÃO

Eu sou como Diógenes: só quero
Aquilo sem o que viver não posso.
Deitado nesta laje, preguiçoso,
Olhando a lua, beijo esta garrafa
E o mundo para mim é como um sonho.
(Azevedo, 2000, p. 123)

O advento do movimento romântico dentro do cenário literário ocasionou mudanças importantes na forma de fazer literatura, pondo à frente questões humanas ligadas aos sentimentos subjetivos do “eu” em oposição ao racionalismo humano proposto pelo Classicismo. No primeiro momento, é possível encontrar obras de cunho nacionalista, valorizando o sujeito não apenas por si só, mas também pela sua interação com o outro e o espaço em que vive já que está dentro de uma sociedade cujas características são dignas de serem seguidas. O movimento romântico implica, então, na valorização das emoções humanas

frente a vida na sociedade que são suscitadas através da interação do indivíduo consigo e com o outro. Importante ressaltar o quão complexas tais emoções são, podendo ir de encontro com uma visão positiva da vida ou não.

O Ultrarromantismo, vertente literária do Romantismo, toca nesse aspecto intenso e negativo das emoções humanas. O trecho destacado no início deste tópico apresenta algumas convenções comuns a textos ultrarromânticos produzidos no período do século XIX. O personagem Puff apresenta características próprias do herói ultrarromântico: procura o amor e o prazer, cultua a bebida e vê o mundo a partir de uma perspectiva monótona e fora da realidade.

Álvares de Azevedo, autor de *Boêmios* e criador de Puff, é uma das figuras mais emblemáticas do Ultrarromantismo brasileiro. Possui um panorama de produções literárias em diversos gêneros, transitando entre a prosa com *Noite na Taverna*, a poesia com *Lira dos vinte anos* e o teatro com *Macário*. Sua escrita é condizente com o contexto cultural ao qual vivia, sendo marcada, principalmente, pelo sentimentalismo e pela negatividade do ser humano em relação às questões cotidianas da vida, como o amor. É possível ler e interpretar Azevedo por diversas perspectivas presentes na crítica literária e, no presente trabalho, propomos uma análise de sua peça *Macário* a partir do grotesco, estética que antecede o autor, tão antiga quanto a própria humanidade e que o influencia diretamente em muitos momentos em sua breve carreira.

Nos apoiamos na ideia que o grotesco é uma categoria estética que usa das linguagens artísticas com o objetivo de entender e representar a humanidade para além das convenções clássicas, expressando o humano pelas perspectivas do absurdo, do feio e do risível. Tem caráter transgressor e existencialista e, acima de tudo, multifacetado. A peça *Macário* apresenta muitas características que vão de encontro com a estética grotesca, a começar pela história simples e fantasiosa que retrata o encontro do boêmio Macário com o misterioso Satã e suas conversas sentimentais e profundas sobre a humanidade.

Traçamos como objetivo geral deste trabalho analisar as características do grotesco presentes na peça a partir da construção dos personagens principais da obra, sendo eles: Macário, Satã e Penseroso. Estruturamos este trabalho da seguinte forma: primeiramente, uma breve trajetória histórica-conceitual sobre o grotesco ao longo da história da sociedade e um foco sobre as considerações de Victor Hugo sobre tal estética no texto *prefácio a Cromwell*. Logo após, traremos 2 textos de Álvares de Azevedo, sendo eles *Carta sobre a atualidade do teatro* e o prefácio de *Macário* para analisar as considerações do autor sobre o drama como gênero literário na sua época. Seguindo, exporemos e analisaremos o grotesco nos personagens de Macário.

Metodologicamente, o trabalho faz uso da Revisão Bibliográfica e Estudo Qualitativo de estudos teóricos sobre o grotesco e Álvares de Azevedo, se apoiando em autores como Hugo (2007), Lima (2016), Sodré; Paiva (2002), Cavalcante (2009), Chevalier;Gheerbrant (1982) E Candido (2000). Por fim, justificamos a importância e relevância deste trabalho por apresentar uma outra perspectiva de análise do grotesco para a peça *Macário* de Álvares de Azevedo e aumentar as produções acadêmicas sobre a escrita dramática do autor, pouco explorada se pormos em comparação com os trabalhos de prosa e poesia.

2. A PRESENÇA DO GROTESCO NA SOCIEDADE

Etimologicamente, a palavra grotesco vem da junção dos termos “grotta”¹⁸⁵, que significa "gruta" em italiano, e do sufixo "-esco" que significa "semelhante". O termo grotesco era utilizado para se referir aos adornos da *Domus Aurea* (A Casa Dourada) do imperador Nero que foram encontrados enterrados em Roma no século XV. Os adornos eram caracterizados, principalmente, por composições híbridas: humano, vegetal e animal se fundiam em um só ser. O contexto do século XV não poderia apresentar uma visão do homem mais diferente do que aquela representada nos adornos: inseridos no Classicismo, o ser humano era visto como um ser racional e harmônico, logo, as representações artísticas seguiam a risca o ideal de belo, idealizado pelo gregos. As produções da *Domus Aurea* quebraram e transgrediram fortemente tal ideia por apresentar o humano por outra forma: imperfeito, irracional, irreal e, acima de tudo, feio. Grotesco seria, então, qualquer representação que se assemelhasse aos adornos que foram encontrados nas grutas, é a representação daquilo que vem de baixo, que fere a realidade clássica de ver a vida.

Um dos autores mais emblemáticos da teoria da estética grotesca é o francês Victor Hugo que, em seu *prefácio a Cromwell*, construiu um dos textos mais importantes do Romantismo, ajudando a espalhar e a teorizar o novo momento ao qual a Arte estava passando. No prefácio, a fim de explicar como sua peça se encaixava nesse novo mundo moderno, Hugo faz uma relação entre a arte e a humanidade, constrói um panorama histórico dessa relação trazendo a ideia de que a arte é um elemento indissociável ao ser humano e que esteve presente desde o despertar do primeiro homem. Hugo, então, apresenta e divide a história da sociedade em tempos primitivos, antigos e modernos. Cada um desses tempos tem uma forma de poesia predominante: Nos tempos primitivos, a ode; Nos tempos antigos, a epopeia; Nos tempos modernos, o drama. O grotesco é o ponto de partida para se pensar o tempo moderno em

¹⁸⁵ Retirado de DA CUNHA, Antonio Geraldo. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon Editora, 2019.

diferença aos outros 2 anteriores por apresentar uma representação para além da que já vigorava, com a valorização do belo. Segundo Hugo (2007), “a musa puramente épica dos Antigos havia somente estudado a natureza *sob uma única face, repelindo sem piedade da arte quase tudo o que, no mundo submetido à sua imitação, não se referia a um certo tipo de belo*” (Hugo, 2007, p. 26, grifos nossos).

Essa constatação do autor traz pontos importantes a se discutir. Ao trazer a ideia de que “nada vem sem raiz” (Hugo, 2007, p.28), ele defende que a estética grotesca tem suas origens, de certa forma, nos tempos antigos a partir do momento em que as ideias de belo estavam muito fortes nas formas de representação artística. Tudo aquilo que fugia do ideal de beleza das coisas era o grotesco.

Ao trazer exemplos de representações grotescas possíveis de serem encontradas na Antiguidade, Hugo fala sobre as figuras dos tritões, sátiros, ciclopes, sereias, fúrias, parcas, harpias e outros personagens. Contudo, ele aponta que ainda é um grotesco tímido, ainda sem muita importância, que “essa parte da arte ainda está na infância” (Hugo, 2007, p. 30) e que, nos tempos modernos, o grotesco irá germinar e ter grande importância.

Grande fator disso, será por causa do crescimento do Cristianismo, que segundo Hugo, “conduz a poesia à verdade” (Hugo, 2007, p. 26), trazendo a ideia de que com a propagação da religião cristã novos modelos sociais foram criados com o objetivo de serem seguidos. É nesse momento da Idade Média que a humanidade está na “fase adolescente” e se confronta com sentimentos mais complexos em relação a períodos anteriores, sentimentos estes variando da melancolia à curiosidade em relação ao seu lugar no mundo. Ao colocar o questionamento da representação das coisas apenas pelo viés do belo, a sociedade põe o grotesco em caráter protagonista pois também o usa para passar ideologias e o projeto de vida a ser seguido, segundo o modelo cristão. Ao comentar desse protagonismo da estética grotesca, Hugo afirma que

É ele que semeia, a mancheias, no ar, na água, na terra, no fogo, estas miríades de seres intermediários que encontramos bem vivos nas tradições populares da Idade Média; é ele que faz girar na sombra a ronda pavorosa do sabá, ele ainda que dá a Satã os cornos, os pés de bode, as asas de morcego. É ele, sempre ele, que *ora lança no inferno cristão estas horrendas figuras* que evocará o áspero gênio de Dante e de Milton, *ora o povo com estas formas ridículas* no meio das quais se divertirá Callot, o Michelangelo burlesco. (Hugo, 2007, p. 31, grifos nossos)

Logo, Hugo parece consciente do papel importante que o grotesco tem para sociedade cristã, não deixando de trabalhar a estética por toda sua complexidade e seu aspecto multifacetado. Ao destacar as características em 2 lados – de um, o horrível; do outro, o ridículo – o autor dá ainda mais força ao conceito de grotesco e suas manifestações dentro da sociedade. Essa característica dual do grotesco também implica em uma outra relação que Hugo faz que é

relacionar o nascimento do grotesco em ligação com o sublime. De acordo com as ideias do autor, o grotesco nasce também para reforçar não só a si como categoria que representa a humanidade por outro viés além do belo, mas também reafirma e reforça o sublime como meio de representação. Ambos existem e representam a humanidade por diferentes vieses, então, “enquanto o sublime representará alma tal qual ela é, purificada pela moral cristã, ele representará o papel da besta humana” (Hugo, 2007, p. 35). O grotesco, portanto, ao representar a bestidade humana tem liberdade para explorar muitas camadas dos seres.

A trajetória do grotesco na sociedade, desde sua origem até os dias atuais, revelam como essa categoria atende as urgências de acordo com o contexto em que se encontra, podendo, por isso, mudar e adequar-se sempre que necessário. Na Idade Média seu surgimento é “uma invasão, uma irrupção, um transbordamento” (Hugo, 2007, p.36) por quebrar as convenções do Classicismo e, embora tenha sofrido repressão de pensadores da época, consegue se expandir aos poucos pela sociedade, estando presente na literatura, arquitetura, nos costumes sociais, no drama e na igreja (Hugo, 2007).

Fernanda Lima, em seu artigo intitulado “Do Grotesco: Etimologia E Conceituação Estética” (2016), faz uma trajetória do conceito e presença do grotesco na sociedade. Ao falar sobre o século XVI, a autora destaca a expansão da estética grotesca pela Europa e traz alguns fatores que foram essenciais para o sucesso dessa trajetória: o primeiro seriam algumas ideias que estavam vigentes ao longo do século nas produções artísticas e científicas, sendo elas “o transformismo da matéria, os mitos da metamorfose que remontam a Ovídio, a natureza amorfa, flexível e instável do mundo primitivo” (Lima, 2016, p.3). O grotesco, inicialmente, se expande para o campo das artes plásticas, sendo possível de se identificar a partir dos ornamentos de cunho fantasioso, as obras com personagens híbridos, monstruosos e fora do ideal de representação. A autora traz uma ideia importante de que, nesse momento inicial, o grotesco era bem aceito pela Igreja já que “revelariam a grandiosidade do poder do Criador, capaz de criar um número infinito de seres, segundo uma lógica que a razão humana não alcança, fazendo emergir a ignorância” (Lima, 2016, p.4).

Tal ideia não sobrevive até o fim do século. Com a Contra-Reforma e a volta de ideais baseados na Antiguidade, o grotesco passa a ser repellido por ir contra a moral cristã e passa a ser repellido como atividade do demônio. Um fenômeno importante acontece, ainda no século XVI, quando o filósofo Michel de Montaigne descreve sua famosa obra *Essays* como grotesca, alterando a categoria do termo de substantivo para adjetivo, o que causa impacto na forma como o grotesco se manifesta no século XVII. Lima (2016) afirma que

o grotesco deixou de denotar, exclusivamente, um tipo de ornamento com características daqueles encontrados nas grutas italianas, no fim do século XV. Os dicionários franceses do século XVII já fornecem um sentido figurado da palavra grotesco que poderia significar ridículo, bizarro, extravagante, bufão, [...] Naquele período constata-se certo enfraquecimento do traço de temibilidade do grotesco que, associado ao cômico e ao burlesco, provocaria apenas o riso despreocupado. (Lima, 2016, p.7)

Essa visão do grotesco atrelada ao cômico, ao risível e satírico se desenvolveu ainda mais no século XVII com a figura de Jacques Callot e suas ilustrações da *Commedia dell'arte*. A *Commedia dell'arte* é um gênero teatral surgido por volta do século XV e marcado pela grande popularização das performances teatrais que podiam ser realizadas em locais públicos. Os personagens que compunham os espetáculos apresentavam características marcantes e fixas de forma que eram facilmente reconhecidos pelo público. Se referindo as ilustrações de Callot, Lima fala que “os personagens são paramentados de máscaras com narizes embicados, queixo pontiagudo, cabeça alongada, penas enormes, excrescências morcegaís, cristas de galo, passando a idéia de metamorfose ou de uma fusão do humano com o animalesco.” (Lima, 2016, p.8).

No século XVIII já é possível encontrar trabalhos acadêmicos sobre a estética grotesca. Focando no grotesco cômico, Justus Moser lança *Arlequim ou a defesa do grotesco cômico* focando na figura do Arlequim, muito presente na *Commedia dell'arte*. O arlequim é o personagem atrapalhado e malandro que desperta a risada no público. A figura do arlequim também ganha atenção no grotesco alemão, principalmente por sua ornamentação que consiste, principalmente, em uma máscara negra.

A composição grotesca do personagem é complementada pelas formas assimétricas e multicoloridas dos retalhos que formam a sua vestimenta e por uma touca paramentada com um rabo de raposa, acessório que desde a Idade Média é utilizado para tecer alusões irônicas e sarcásticas ao alto clero, à moral religiosa. (Lima, 2016, p. 10)

No século XIX temos o texto de Victor Hugo como um grande divisor de águas sobre os estudos do grotesco por tratar o grotesco como categoria estética (Sodré; Paiva, 2002). Seus estudos tiveram forte influência na sociedade artística do século XIX, incluindo no autor Álvares de Azevedo, que utilizou muitas ideias de Hugo para analisar o teatro no Brasil.¹⁸⁶

3. ÁLVARES DE AZEVEDO E O TEATRO BRASILEIRO

Álvares de Azevedo possui 2 textos nos quais aborda criticamente o teatro como gênero literário em sua época, sendo eles *Carta sobre a atualidade do teatro entre nós*, publicado em

¹⁸⁶ Optamos por encerrar o tópico do percurso histórico da estética grotesca com Victor Hugo para ligar suas ideias com as de Álvares de Azevedo. Importante ressaltar que os estudos do grotesco continuaram a se desenvolver ao longo dos séculos e, no século XX, temos 2 teóricos muito importantes para os estudos contemporâneos do grotesco, sendo eles Wolfgang Kayser e Mikhail Bakhtin.

1851 e o prefácio de *Macário*, publicado postumamente junto com a obra em 1852. A partir da leitura desses textos, é possível perceber algumas posições que o autor defende em relação ao teatro e, também, como tais ideias estão inseridas em seu próprio drama.

Na *Carta sobre a atualidade do teatro entre nós*, Azevedo deixa claro a sua insatisfação com o teatro desenvolvido em seu contexto na primeira metade do século XIX, desde os textos produzidos por dramaturgos até as encenações nos palcos. Se tratando especificamente do teatro brasileiro, ele chama a representação de fracas e critica as traduções de grandes clássicos do teatro, caracterizando o cenário dramático brasileiro como sendo centrado apenas nas figuras de 2 atores famosos da época – João Caetano e Ludovina – o que limitaria o teatro a ter apenas “*dramas coxos*, sem força e sem vida, ou *aver estropiar as obras do gênio*.” (Azevedo, 1862, p. 149, grifos nossos). Para o autor, então, faltava algo no teatro brasileiro e essas 2 características grifadas ajudavam a distanciar o público do teatro. Outro fator que também contribuía para esse afastamento, segundo Azevedo, era a falta de tradução de obras de autores consagrados mundialmente.

Azevedo também critica fortemente a prática do que chama de teatro como “taverna de vendilhão” (Azevedo, 1862, p.150), ou seja, o teatro que vende sua “mercadoria” sem um ponto fixo e sem lógica, outro fator que também desperta o desinteresse do público porque as produções não são pensadas com um propósito e, por isso, defende que “Não basta que o drama sanguinolento seja capaz de fazer agitarem-se as fibras em peitos de homens-cadáveres. Não basta isto: *é necessário que o sonho do poeta deixe impressões ao coração, e agite na alma sentimentos de homens*.” (Azevedo, 1862, p. 150 grifos nossos). Percebemos então que Azevedo vai de consonância com as ideias de pensadores importantes do movimento romântico ao defender que a obra de arte, nesse caso o drama, deve atingir os sentimentos das pessoas e que tudo deve ser bem pensado para que consiga se atingir tal efeito.

Para o autor, o teatro tem grande papel social porque tem influência e impacto direto nas pessoas, então, do texto à encenação, não devem ser feitos de qualquer forma pois assim caí no que ele chama de “depravação e mau gosto”. O teatro deve apresentar todos os elementos bem pensados e estruturados de forma a construir uma conexão com o público.

Ideias semelhantes aparecem no prefácio de *Macário*. Aqui, o autor retoma a figura de Puff que age como o autor do prefácio e escreve como criar um novo tipo de drama. Esse novo drama seria a junção do teatro inglês, espanhol e grego, ou seja, pegar um pouco do que deu certo na produção dramática de cada sociedade e aplicá-la em seu próprio texto.

Semelhantemente ao que traz na Carta, o autor aqui também retoma a ideia principal de que tudo no teatro deve ser pensado para não trazer determinado artifício literário apenas por trazer. E aqui ele aproveita para falar sobre o disforme:

E digam-me; que é o disforme? há ai um anão ou um gigante? Não é assim que eu o entendo. Haveria enredo, mas não a complicação exagerada da comédia espanhola. Haveria paixões, porque o peito da tragédia deve bater, deve sentir-se ardente; mas não requintaria o horrível, e não faria um drama daqueles que parecem feitos para reanimar corações-cadáveres, como a pilha galvânica as fibras nervosas do morto! (Azevedo, 1984, p. 98)

O novo drama proposto por Azevedo usa o disforme não apenas para causar choque ou cumprir convenções. O autor vê o grotesco não em figuras deformadas e fantásticas que aterrorizam o imaginário social, preferindo focar no disforme atrelado a um enredo ambicioso que foca em questões da vida humana. Para Azevedo, a vida já é, por si própria, disforme e capaz de suscitar sentimentos no público, seu drama ideal iria conter “a vida e só a vida! mas a vida tumultuosa, fêrvida, anelante, às vezes sangrenta-eis o drama.” (Azevedo, 1984, p. 98).

Interessante que, ainda no prefácio, Azevedo não considera *Macário* como parte desse novo tipo de drama, caracterizando a peça apenas como “Vago como uma aspiração espontânea, incerto como um sonho; como isso o dou, tenham-no por isso.” (Azevedo, 1984, p.99). Sendo um novo tipo de drama ou não, é inegável afirmar que *Macário* possui alguns elementos que representam o começo do novo drama proposto por seu autor. Ao apresentar os personagens em situações simples e cotidianas, é possível perceber uma peça sentimentalista cuja grande importância não são as grandes ações e sim as interações entre os personagens que estão sujeitos a muitas questões humanas ao viverem no mundo criado por Azevedo.

4. O GROTESCO EM MACÁRIO

Neste tópico analisaremos os personagens de *Macário* a partir da estética grotesca, atribuindo-lhes características pertinentes com sua construção dentro da história.

Macário, personagem principal da peça, é o fio condutor da obra. Ao adentrar numa taverna e interagir com uma figura que, inicialmente é desconhecida por ele, o personagem se deixa levar em uma conversa na qual revela um pouco sobre si e suas percepções sobre a vida humana.

É perceptível a grande presença e influência do byronismo na construção de *Macário*. O byronismo é um termo literário usado para se referir a personagens que têm características típicas fixas. Os personagens byronianos são marcados pelo desinteresse e pessimismo em relação à vida e por fugirem do padrão esperado de um herói protagonista. Com o

Ultrarromantismo, o byronismo de Azevedo assume ainda as perspectivas de um homem que cultua o amor e a busca pelo prazer acima de tudo. Fala Cavalcante (2009) que “O espírito jovial e inovador de Azevedo fazem com que ele se inspire no byronismo como elemento que proporciona a manifestação da irreverência, da rebeldia, da transgressão, da insatisfação e da ironia.” (Cavalcante, 2009, p.2). As características que a autora apresenta de irreverência, rebeldia, transgressão, insatisfação e ironia estão todas presentes, em muitos momentos ao correr da história, no personagem Macário, com o personagem afirmando que prefere se embriagar e buscar prazer do que pensar e fazer algo sério: sua vida é uma longa busca ao prazer, como ele bem afirma na conversa com o desconhecido:

MACÁRIO – Gosto mais de uma garrafa de vinho que de um poema, mais de um beijo que do soneto mais harmonioso. Quanto ao canto dos passarinhos, ao luar sonolento, às noites límpidas, acho isso sumamente insípido. Os passarinhos sabem só uma cantiga. O luar é sempre o mesmo. Esse mundo é monótono a fazer morrer de sono. (Azevedo, 1984, p. 109)

Esses sentimentos negativos, todavia, não se manifestam sem motivo. Cavalcante (2009) argumenta que essa rebeldia dos personagens azevedianos acontece porque os próprios escolhem reivindicar os direitos da carne e insurgir contra a castração da liberdade do viver, ou seja, escolhem resistir contra as amarras que a sociedade impõe com todas as suas regras e morais para viver. O mundo é tratado com indiferença por Macário e por outros personagens azevedianos porque o modo de viver das pessoas não condiz com a visão que eles têm e por serem reprimidos.

Apesar de apresentar essa perspectiva negativa de olhar para as coisas, o personagem de Macário também apresenta posições e visões que causam a reflexão de olhar a vida por outro viés. É possível, então, atribuir a característica grotesca do existencialismo ao mesmo porque, através do personagem, Azevedo convida o leitor a pensar sobre o viver humano. Macário reflete em sua conversa com a figura desconhecida:

MACÁRIO – É uma coisa singular esta vida. Sabes que às vezes eu quereria ser uma daquelas estrelas para ver de camarote essa Comédia que se chama o Universo? essa Comédia onde tudo que há mais estúpido é o homem que se crê um espertalhão? Vês aquele boi que ruma ali deitado sonolento na relva? Talvez seja um filósofo profundo que se ri de nós. A filosofia humana é uma vaidade. [...] Eis o que é a filosofia do homem! Há cinco mil anos que ele se abisma em si, e pergunta-se quem é, donde veio, onde vai, e o que tem mais juízo é aquele que moribundo crê que ignora. (Azevedo, 1984, p. 125)

Macário rejeita o protagonismo do homem em relação ao universo, deixando transparecer a insignificância humana perto do universo. Mesmo tendo uma visão marcada pelo pessimismo e sendo um personagem cujos sentimentos mais pessoais não são revelados

diretamente ocorrem em alguns momentos da obra ocasiões em que é possível perceber certa vulnerabilidade em Macário, revelando que o estudante tem um passado e que já passou por alguns sofrimentos em relação a vida pessoal. Depois que o desconhecido se revela como o Diabo, ele leva Macário até um cemitério para que ele durma e consiga ter sonhos. Macário acorda bem atordoado e descreve seu sonho com verdadeiro horror. Mas o que chama atenção é o momento em que ele começa a ouvir uma voz no cemitério que Satã descreve como sendo “o último suspiro de uma mulher que morreu, é a última oração de uma alma que se apagou no nada.” (Azevedo, 1984, p. 134). Macário chora e se desespera ao ouvir a voz de sua mãe, expulsando Satã que desaparece mas diz que irá voltar. Em pequenos momentos como esse é possível inferir o passado de Macário e suas relações com pessoas importantes da sua vida.

O primeiro episódio serve como um grande desenvolvimento da dupla Macário-Satã. Passando agora para o personagem de Satã, inicialmente é apresentado como uma figura desconhecida e acaba sendo responsável em fazer Macário falar já que começa a fazer muitas perguntas a ele. A característica do grotesco do personagem é a transgressão do convencional, ou seja, a capacidade na qual a estética grotesca tem de quebrar com formas de representação fixas e específicas de figuras no campo da arte.

Simbolicamente, a figura do Diabo está ligada ao outro, ao inimigo, aquele que representa a regressão para a desordem. (Chevalier;Gheerbrant, 1982). O diabo nasce em um contexto religioso, sendo sua participação importante para deixar bem definida a ideologia cristã de bem e mal. Com o passar do tempo, a imagem do diabo muda e vai se tornando mais grotesca já que o feio está atrelado ao imoral e impuro, o que não deve ser seguido.

Retornamos a ideia de Hugo que diz que o grotesco deu ao diabo formas e características animais e disformes como a cauda, as asas e os chifres. (Hugo, 2007). Era importante para a Igreja a construção dessa imagem para afastar as pessoas e causar repulsa a tudo que envolvesse o diabo e, de certa forma, convencionou-se essa imagem fantástica e grotesca do diabo, imagem esta que perdura até os dias atuais no imaginário social.

Satã, personagem de Azevedo, parece ser consciente dessa desconstrução da imagem que apresenta e, em uma cena, repreende Macário por perguntar se ele era o mesmo o diabo:

SATÃ – De certo que querias ver-me nu e ébrio como Calibã, envolto no tradicional cheiro de enxofre! Sangue de Baco! Sou o diabo em pessoa! Nem mais nem menos: porque tenha luvas de pelica, e ande de calças à inglesa, e tenha os olhos tão azuis como uma alemã! Queres que to jure pela Virgem Maria? (Azevedo, 1984, p.124)

Calibã é um personagem da peça A Tempestade de Shakespeare sendo caracterizado como meio humano e meio monstro, causando repulsa em quem o vê. Satã rejeita essa ideia

preferindo andar caracterizado como um humano. Na construção do personagem além de usar a imagem externa como humano, também é possível notar uma humanização interna nele. O Diabo de Azevedo tem suas próprias opiniões sobre a humanidade e compartilha-as com Macário. Destacamos a cena em que ele fala um pouco sobre a cidade de São Paulo, “essa terra é devassa como uma cidade, insípida como uma vila e pobre como uma aldeia. Se não estás reduzido a dar-te ao pagode, a suicidar-te de spleen, ou a alumiar-te a rolo, não entres lá. É a monotonia do tédio.” (Azevedo, 1984, p. 120). Nota-se que Satã também possui uma visão negativa da sociedade e se põe como grande observador dos hábitos humanos. Azevedo, então, vê no diabo um personagem tão humano quanto qualquer outro e que também se relaciona com o absurdo cotidiano da humanidade.

Por fim, atribuímos ao personagem Penseroso, aquele que pensa, a característica grotesca de apresentar dualidade. Retomamos a fala de Hugo quando este afirma que o grotesco “de um lado cria o disforme e o horrível, do outro, o cômico e o bufo.” (Hugo, 2007, p. 30-31), ou seja, o grotesco é uma categoria que apresenta dualidades. Inicialmente, ao ser introduzido no segundo episódio, Penseroso pode ser interpretado como uma espécie de “anti-Macário” por apresentar características opostas ao personagem principal – Penseroso tem uma visão otimista e romantizada da vida e aprecia todos os elementos da vida porque está apaixonado por uma mulher.

Quando Macário o encontra num rochedo à beira do rio e revela que está indo para o encontro da morte, ambos começam uma conversa profunda e sentimentalista, expondo suas próprias visões sobre o amor e as mulheres. Macário, depois de uma noite de amor com uma donzela, começa a divagar profundamente sobre a ideia de morrer após viver tal momento de prazer. Penseroso o repreende por tal pensamento e, enquanto Macário defende a ideia do amor relacionado à morte, Penseroso defende a ideia de exaltar o amor a todo momento.

Em muitos momentos na peça, existem embates entre Macário e Penseroso devido a suas visões diferentes. Um dos momentos em que isso ficou mais claro é quando Macário apresenta um poema feito por ele mesmo a Penseroso e ambos discutem sobre a natureza do poema. Penseroso o caracteriza como sendo “frio como um cadáver” (Azevedo, 1984, p. 151). Macário se defende e diz que a poesia deve abarcar todos os sentimentos do homem e não focar em apenas 1 lado:

MACÁRIO – O que é a poesia, Penseroso? Não é porventura essa comoção íntima de nossa alma com tudo que nos move as fibras mais íntimas, com tudo que é belo e doloroso?... A poesia será só a luz da manhã cintilando na areia, no orvalho, nas águas, nas flores, levantando-se virgem sobre um leito de nuvens de amor, e de esperança?

[...] . Não peças esperanças ao homem que descrê e desespera. (Azevedo, 1984, p. 152)

Penseroso rebate fortemente essa ideia e tenta convencer Macário a olhar as coisas de acordo com sua forma e deixa explícito sua visão romantizada da vida:

PENSEROSO – Vê: o mundo é belo. A natureza estende nas noites estreladas o seu véu mágico sobre a terra, e os encantos da criação falam ao homem de poesia e de Deus. As noites, o sol, o luar, as flores, as nuvens da manhã, o sorriso da infância, até mesmo a agonia consolada e esperançosa do moribundo unguento que se volta para Deus... tudo isso será mentira? As esperanças espontâneas, as crenças que um olhar de virgem nos infiltra, as vibrações unânimes das fibras sensíveis serão uma irrisão? O amor de tua mãe, as lágrimas do teu amor... tudo isso não te lembra o coração? (Azevedo, 1984, p. 157)

Além de ficar explícito uma clara oposição entre Penseroso e Macário, uma outra leitura é possível ser feita. Antonio Candido, no livro *Formação da literatura brasileira*, dentro do capítulo *Álvares de Azevedo, ou Ariel e Caliban*, analisa o impacto de Azevedo dentro do panorama da literatura brasileira e caracteriza sua escrita como binomial, com cada um dos lados representando uma forma de escrita de Azevedo - de um lado, uma escrita mais positiva e voltada para exaltar a vida; do outro, uma escrita pessimista. O embate entre Macário e Penseroso seria, então, o embate de Azevedo consigo mesmo. Fala Candido que “Macário é o Álvares de Azevedo byroniano, ateu, desregrado, irreverente, universal: Penseroso, o Álvares de Azevedo sentimental, crente estudioso e nacionalista”. (Candido, 2000, p. 169)

Indo pro final da peça, há uma grande mudança em Penseroso que começa ter devaneios de que não é amado por sua mulher, o que faz com que ele mude profundamente sua própria natureza e passa a ter uma visão negativa do mundo, vendo o suicídio como a única opção. Ele deixa uma carta que explica todos os seus sentimentos, destacamos:

PENSEROSO – Se há um homem que cresse no futuro, fui eu. Tive confiança no orgulho de meu coração e no gênio que sentia na minha cabeça. Eu sinto-o. Deus me fez poeta. Esse mundo, a natureza, as montanhas, o eflúvio luminoso das noites de luar, tudo isso me acordava vibrações, me revelava no peito cordas que nunca escutei senão nos poetas divinos, que nunca senti no peito cavernoso e vazio dos outros homens. [...] E por que viver se o coração é morto? Se eu hoje dormisse sobre essa idéia, se eu pudesse adormecer no ócio e no tédio, seria isso ainda viver? (Azevedo, 1984, p. 161)

O grotesco se manifesta em *Macário* de diferentes formas a partir dos 3 personagens principais. O final da peça, mostrando Satã e Macário de mãos dadas enquanto assistem a uma orgia em um bar, demonstra que o caráter da peça não é de apresentar grandes ações e mudanças. Os personagens estão sujeitos a todos os absurdos do viver e se comportam em uma resposta direta a tais acontecimentos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como principal objetivo analisar as características do grotesco a partir da análise dos 3 personagens principais da peça *Macário* de Álvares de Azevedo. Para atingir tal objetivo primeiramente traçamos um percurso histórico-conceitual sobre a categoria estética do grotesco, buscando ver sua origem e manifestação ao longo da história da humanidade. Escolhemos focar nos estudos de Victor Hugo que, em seu *prefácio a Cromwell*, traz ideias fundamentais para entender o grotesco como categoria estética e como ponto de partida para a forma de fazer arte no século XIX. Entendemos, então, que o grotesco é uma manifestação que quebra barreiras estabelecidas no mundo da arte e é, acima de tudo, multifacetado por apresentar muitas características que surgem de acordo com o contexto ao qual se encontra. Depois, analisamos 2 textos do autor Álvares de Azevedo nos quais ele descreve seu descontentamento com o teatro brasileiro e propõe a criação de um novo drama. Esse drama, segundo ele, deveria ser capaz de atingir o público e suscitar sentimentos reais e não utilizar o disforme apenas por utilizar sem intenção discursiva.

Analisamos a peça *Macário* partindo desses 2 pressupostos e caracterizados os personagens da seguinte forma: ao personagem principal Macário atribuímos as características do byronismo e o existencialismo devido ao fato do personagem carregar consigo uma grande negatividade e desinteresse em relação ao mundo mas também expor muitas ideias que incentivam a reflexão sobre a vida humana. Ao personagem Satã, atribuímos a característica de transgressão do convencional pois o Diabo construído por Azevedo é um personagem humanizado que foge das representações comuns da figura do diabo presentes no imaginário social com caudas, chifres e asas. E ao personagem Penseroso, atribuímos a característica de apresentar dualidade já que o personagem é inicialmente introduzido como um "anti-Macário", tendo características opostas em relação ao personagem principal mas, logo depois de uma desilusão amorosa, muda completamente sua visão de mundo e acaba se suicidando.

Por fim, conclui-se que ao colocar os 3 personagens principais ao interagirem entre si e com o mundo, Azevedo cria uma obra de forte caráter existencialista e reflexiva da sociedade em que vive. Transitando no caos do mundo os personagens estão sujeitos a várias questões humanas como o amor, ódio, esperança, desesperança, morte e vida e, assim, Azevedo reinventa a forma de escrever o texto dramático brasileiro no século XIX, ocasionando mudanças que ele mesmo defende para suscitar sentimentos reais no leitor/público de sua obra, utilizando o grotesco para retratar as contradições humanas presentes na sociedade.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Álvares de. **Lira dos vinte anos**. São Paulo: Editora Nova Alexandria, 2000.

_____. **Noite na Taverna; Macário**. São Paulo: Editora Três Livros e Fascículos, 1984.

_____. **Obras (Volume 3)**. Rio de Janeiro: Livraria B. L. Garnier, 1862. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/view/?45000018277&bbm/5040#page/8/mode/2up>. Acesso em: 10 jul. 2023.

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. 6. ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Ltda, 2000.

CAVALCANTE, Maria Imaculada. A presença do byronismo na produção literária de Álvares de Azevedo. **Revlet - Revista Virtual de Letras**, v.1, n.1, p. 1-16, 2009. Disponível em: <http://revlet.com.br/artigos/37.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2023.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números)**. 16. ed. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 2001.

HUGO, Victor. **Do grotesco e do sublime: tradução do prefácio de Cromwell**. 2. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2007, 2ª reimpressão.

LIMA, Fernanda. Do grotesco: Etimologia e Conceituação estética. **Revista InterteXto**. Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 1-19, 2016. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/intertexto/article/view/1539>. Acesso em: 1 jul. 2023

SODRÉ, Muniz; PAIVA, Raquel. **O império do grotesco**. Rio de Janeiro: Editora Mauad, 2002.

A QUARTA DIMENSÃO DO INSTANTE-JÁ: UM ESTUDO SOBRE O TEMPO EM *ÁGUA VIVA*, DE CLARICE LISPECTOR

Gabriela Lages Veloso
Mestranda em Letras (UFMA)
gabrielalagesveloso@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão

Rita de Cássia Oliveira
Doutora em Filosofia (PUC-SP)
rc.oliveira@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Márcia Manir Miguel Feitosa
Pós-Doutora em Estudos Comparatistas (ULisboa)
marcia.manir@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: Dentre as principais obras de Clarice Lispector, destaca-se o romance *Água Viva* (1973), uma história sem história, que aborda temas como vida, morte, tempo, liberdade, entre outras questões existenciais que perfazem as nossas identidades e subjetividades. Essa, como outras leituras de Clarice, quebra as barreiras do espaço-tempo, através de elementos como o “instante-já”, e inicia um encontro com o nosso próprio eu, porque “se encontra atrás do pensamento”. Nesse sentido, o principal objetivo deste artigo é investigar a questão do tempo no livro *Água Viva* (1973), de Clarice Lispector, destacando a intrínseca relação existente entre o “instante-já” clariceano e o “presente do presente”, tal como foi ressignificado na obra filosófica de Paul Ricoeur (1984). Para tanto, utilizaremos como aporte teórico os estudos de Machado (2018); Gagnebin (2006), Brandão (2003), dentre outros.

Palavras-chave: Literatura; Filosofia; Tempo; Instante-já.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em Dezembro de 2020 foi comemorado o centenário de uma das maiores escritoras de todos os tempos: Clarice Lispector. Ler a obra clariceana é mergulhar nas profundezas de si mesmo e emergir com dezenas de questionamentos, que matizam nossas vidas com novas cores, ao passo que ressignificam fatos cotidianos, até então negligenciados. Essas narrativas são construídas de modo que o leitor é inserido em um contexto muito próximo ao seu – como, por exemplo, o de andar pelas ruas, observar uma rosa ou, simplesmente, ficar em casa –, no qual pequenas atitudes, ou mudanças de perspectiva, levam-no a um *insight*, um despertar para o mundo que o cerca.

Assim, para uma compreensão mais profunda da vida e do outro, sobretudo em tempos de crise, como esse no qual estamos inseridos, a obra de Clarice Lispector se impõe como leitura fundamental. Dentre os principais livros dessa intrigante autora, destaca-se o romance *Água Viva* (1973), uma história sem história, que aborda temas como tempo, vida, morte, entre outras questões filosóficas que perfazem as nossas subjetividades e identidades. Essa, como outras

leituras de Clarice, quebra as barreiras do espaço-tempo e inicia um encontro com o nosso próprio eu, porque “se encontra atrás do pensamento”.

Água Viva foi publicado em 1973, pouco antes da morte da autora, e trata-se de um longo texto ficcional, em forma de monólogo, que apresenta uma linguagem lírica única, chegando a ser considerado um poema em prosa. Ao longo da obra, nota-se que há uma desconstrução da tradicional estrutura romanesca, uma vez que, a partir da liberdade, própria da escrita clariceana, é criado um gênero híbrido, dotado de fluidez, repetição e uma suposta inconclusão.

Narrado em 1ª em pessoa por um(a) protagonista que encontra-se na solidão de sua morada física e psicológica, esse texto traz divagações de um narrador-personagem que é um(a) pintor(a), mas está arriscando-se no mundo da escrita e notando a similitude entre a assimilação/captura do presente através das palavras e das cores. Entre os diversos temas discutidos, com sutileza no decorrer do romance, vale ressaltar um termo que carrega uma enorme carga semântica: o “instante-já” (a urgência de viver o agora).

Nesse sentido, o principal objetivo deste artigo é investigar a questão do tempo no romance *Água Viva* (1973), de Clarice Lispector, destacando a intrínseca relação existente entre o “instante-já” clariceano e o “presente do presente”, tal como foi ressignificado na obra filosófica de Paul Ricoeur (1984). Para tanto, utilizaremos como contribuição teórica os estudos de Machado (2018); Gagnebin (2006), Brandão (2003), dentre outros. Este trabalho será subdividido da seguinte maneira: inicialmente, investigaremos a interface Literatura/Filosofia; em seguida, faremos uma breve contextualização da questão temporal na obra filosófica de Paul Ricoeur; e, por fim, procederemos à leitura do romance *Água Viva* (1973), de Clarice Lispector, a fim de analisar a incessante busca do tempo presente travada pelo(a) narrador(a), estabelecendo aproximações entre o “instante-já”, de Lispector, e o “presente do presente”, de Agostinho e Ricoeur.

2. NOTAS SOBRE LITERATURA E FILOSOFIA

A Literatura Comparada atual segue o viés interdisciplinar, por isso, segundo Carvalhal (2006), trata-se da comparação de uma literatura com outra(s), bem como, da literatura com outras áreas do conhecimento científico. Desse modo, “a literatura comparada é uma forma específica de interrogar os textos literários na sua interação com outros textos, literários ou não, e outras formas de expressão cultural e artística” (p. 74). Nesse contexto, sobreleva-se a relação existente entre Literatura e Filosofia.

De acordo com Gomes (2009, p. 4), “literatura & filosofia são o coração (a sístole e a diástole) das humanidades – e não adianta perguntar quem é que puxa e quem é que empurra: o músculo que dilata é o mesmo que se contrai”. Por sua vez, Nunes (1993) afirma que a Filosofia e a Literatura, “são modos de dizer o mundo” (p. 195). E mais, segundo esse pesquisador, não existe uma mera aproximação entre essas duas áreas, e sim, uma relação de continuidade, uma vez que “a Filosofia explicita a experiência humana, concretizada, em linguagens diferentes, na Literatura e na Arte” (p. 196).

Além disso, conforme Gagnebin (2006, p. 202), existe um grande risco nos clichês que “constituem ainda representações corriqueiras das figuras e dos ofícios respectivos do filósofo e do escritor/poeta”. Ou seja, trata-se de uma representação caricatural, e errônea, considerar o filósofo como um especialista na criação de “conteúdos teóricos”, que seriam de difícil entendimento, por serem tidos como “abstratos”; e o escritor como alguém especializado em “formas linguísticas” extremamente rebuscadas. Desse modo, os literatos apenas fariam a tradução, de forma “mais agradável”, do que os filósofos já haviam pensado e formulado em suas teorias. Assim,

a concepção da literatura como algo belo, mas ornamental, superficial, supérfluo, e a concepção da filosofia como algo verdadeiro, mas difícil, incompreensível e profundo, esses dois clichês complementares perpetuam, no mais das vezes, privilégios estabelecidos e territórios de poder no interior de uma partilha, social e historicamente constituída, entre vários tipos de saber. Assim, os escritores e os poetas poderiam se dedicar ao sucesso e ao entretenimento, enquanto os filósofos continuariam aureolados pela busca desinteressada da verdade (GAGNEBIN, 2006, p. 202-203).

Uma vez ultrapassadas essas concepções arcaicas acerca dos papéis dos filósofos e escritores, é válido salientar um gênero que reúne a Literatura e a Filosofia, de maneira harmoniosa: o romance metafísico. De acordo com Simone de Beauvoir (1965), o romance metafísico seria o lugar próprio para apresentar a Filosofia por intermédio da Literatura. Segundo esta escritora e filósofa, longe de se tratar de uma simples exposição, no “plano literário”, de verdades cristalizadas no “plano filosófico”, o romance metafísico traria questões existenciais que não poderiam ser compreendidas de outro modo, visto que esse gênero traz consigo um cunho dramático, singular, subjetivo, e ambíguo, “pois que a realidade, não é definida como apreensível apenas pela inteligência, nenhuma descrição intelectual poderia expressá-la adequadamente” (p. 91).

Honestamente lido, honestamente escrito, um romance metafísico provoca uma descoberta da existência de que nenhum outro modo de expressão poderia fornecer o equivalente; longe de ser, como se pretendeu por vezes, um desvio perigoso do gênero romanesco, parece-me, pelo contrário, na medida em que é conseguido, a realização

mais perfeita pois se esforça por apreender o homem e os acontecimentos humanos nas suas relações com a totalidade do mundo, pois só ele pode ter êxito no que fracassa a pura literatura como a pura filosofia: evocar na sua unidade viva e na sua fundamental ambiguidade viva, esse destino que é o nosso e que se inscreve de uma só vez no tempo e na eternidade (BEAUVOIR, 1965, p. 94-95).

Entretanto, vale ressaltar que, de maneira geral, o texto literário é inesgotável e o viés filosófico é, apenas, um dos caminhos possíveis para sua investigação/interpretação. Nesse sentido, Nunes (1993) explicitou que áreas como História, Psicologia, Sociologia ou Psicanálise podem ser requisitadas para a análise e entendimento de uma obra literária, mas que nenhuma delas, por mais importante e necessária que seja, é suficiente para a realização desse fim. Em síntese, seria necessário admitir que as ciências humanas precisam manter-se “em estado de simpósio: cada qual é capaz de iluminar a obra, e nenhuma, por si só, traz a completa chave de sua decifração” (NUNES, 1993, p. 198). Portanto,

Esse reconhecimento permite que a Filosofia continue operando como uma aventura do pensamento diante da Literatura, respeitada enquanto experiência do possível. Assim, embora na mais estreita vizinhança, a dialogação com a obra literária, conduzida pela Filosofia, sempre colocará a imaginação nos limites do Entendimento (NUNES, 1993, p. 199).

Após essa breve contextualização acerca da interface Literatura/Filosofia, que se mostrou relevante para a compreensão das aproximações, fronteiras e possibilidades de investigação dessas duas áreas. A seguir, iremos discutir os principais aspectos da teoria filosófica de Paul Ricoeur a respeito da questão do tempo, seus desdobramentos, e sua estreita relação com a linguagem (narrativa). Passado e futuro serão vistos sob uma nova ótica, todos como convergências e extensões do tempo presente.

3. O TEMPO EM PAUL RICOEUR

De acordo com Paul Ricoeur, no primeiro tomo de *Tempo e Narrativa* (1994), “o tempo torna-se tempo humano na medida em que está articulado de modo narrativo [e] a narrativa é significativa na medida em que esboça os traços da experiência temporal” (p. 15). Vale ressaltar que, na referida obra, o filósofo tomou de empréstimo a tese do “tríplice presente” contida nas *Confissões* (397 - 400), de Agostinho de Hipona, que consiste em: “presente do passado”, “presente do presente” e “presente do futuro”. Desse modo, o presente do passado corresponderia à memória, o presente do presente à visão/atenção e o presente do futuro à espera. Nesse sentido, Correia (2006) afirma que

Agostinho chega até admitir três modalidades de tempo — passado, presente e futuro —, mas impõe uma condição: para se falar no tempo de forma tríplice, necessário se

faz eleger o presente como uma espécie de âncora, de centro gravitacional, onde girarão, em torno de sua órbita, as outras duas modalidades de tempo — passado e futuro —, sob pena de organizar a existência apenas do presente (p. 55).

Diante disso, passado e futuro passam a ser vistos como convergências e extensões do tempo presente. Após interpretar a tese do tríplice presente, Ricoeur (1994) chegou à conclusão de que o presente é o “instante indivisível”. Outro aspecto importante da teoria agostiniana, apontado por Ricoeur, trata-se da ideia de que o tempo é apreendido pela alma humana, que seria o lugar onde emerge a teoria do tríplice presente. Mas por que a alma? Pois ela pode ser entendida como o “centro das capacidades intelectuais e sensíveis do homem, é o lugar em que podemos situar o tempo” (ANTONIO, 2022, p. 132). Dessa forma, segundo Guimarães (2014):

Agostinho toma uma via acessória e desloca o centro de investigação para a realidade interior do homem, a alma (anima). É na alma que o bispo de Hipona pretende encontrar respostas para essa realidade temporal. Os elementos que captam a realidade temporal são a memória, a atenção e a espera (p. 75).

À vista disso, o tempo passado tornou-se “presente do passado”, que corresponde às nossas memórias. Por sua vez, o tempo presente passou a ser compreendido como o único tempo existente, bem como passou a ser nomeado como “presente do presente”, um instante fugaz, que desaparece à medida que pensamos sobre ele, e, por isso, equivale à atenção ao mundo ao nosso redor. Por fim, o tempo futuro transformou-se em “presente do futuro”, que equipara-se com a espera, o anseio pelo que está por vir, nossas esperanças e expectativas. Nesse contexto levanta-se outra questão: “O tempo deve ser pensado como transitório para ser plenamente vivido como transição” (RICOEUR, 1994, p. 47).

Isto é, para viver o tempo em sua plenitude, é preciso entendê-lo em toda a sua fugacidade e rapidez. Além disso, é válido salientar que há uma quase espacialidade no tempo, pois segundo Paul Ricoeur (1994) “passar” é “transitar”. Entretanto, isto trata-se de uma aporia, visto que o tempo não tem espaço. Nesse sentido, o presente passa a ser a “intenção presente”, e o tempo presente deixa de ser somente atravessado e passa a ser ativo, faz passar o futuro para o passado. Fazendo, assim, crescer o passado, pela diminuição do futuro. Em síntese,

Confiando à memória o destino das coisas passadas e à espera as coisas futuras, pode-se incluir memória e espera num presente ampliado e dialetizado que não é nenhum dos termos anteriormente rejeitados: nem o passado, nem o presente pontual, nem mesmo a passagem do presente (RICOEUR, 1994, p. 28).

Como vimos, Ricoeur interpretou e ressignificou alguns aspectos da teoria agostiniana acerca do tempo, e ao estabelecer um rico diálogo, aprimorou o entendimento a respeito da tese do tríplice presente. Após essa síntese sobre os principais elementos da questão temporal na

filosofia de Paul Ricoeur, a seguir, faremos a leitura do romance *Água Viva* (1973), de Clarice Lispector, a fim de investigar a questão do tempo e sua representação literária. Observaremos, sobretudo, a estreita relação existente entre o “instante-já” e o “presente do presente”, no decorrer da narrativa.

4. A QUARTA DIMENSÃO DO INSTANTE-JÁ

Primeiramente, vale ressaltar que a expressão “a quarta dimensão do instante-já” encontra-se no romance *Água Viva* (1973), de Clarice Lispector. A escolha desse título se deu, sobretudo, por se tratar do motivo da busca incessante do(a) protagonista: “estou tentando captar a quarta dimensão do instante-já que de tão fugidio não é mais porque agora tornou-se um novo instante-já que também não é mais” (LISPECTOR, 1973, p. 07). Mas o que seria essa quarta dimensão?

A física, inicialmente, compreendia que o universo possuía três dimensões, seriam elas: comprimento, largura e profundidade – que representam o espaço. Após as *Teorias da Relatividade*, de Albert Einstein (1905-1915) foi definido que existiria, ainda, uma quarta dimensão, que seria justamente o tempo. Nesse contexto, de acordo com Brandão (2003, p. 132), em *Água Viva* (1973), “Clarice quis responder a uma das questões mais polêmicas da Ciência, especialmente da Física, que é o problema do tempo”. Diante disso,

A compreensão e domínio do tempo é algo que ultrapassa o racional. Em todas as esferas da vida humana buscamos maneiras de controle do tempo para os mais diversos fins. Seja a Medicina estética que procura “congelar” os efeitos da passagem do tempo nas pessoas, seja a Física que estuda as dimensões temporais do universo para tornar possível as explicações sobre os fenômenos da terra; seja a Arte que, antecipando muitas vezes a ciência, ousa criar respostas para problemas irresolvidos por esta mesma ciência. [...] A literatura não foge à regra nessa busca incessante de domínio do tempo (BRANDÃO, 2003, p. 133).

Dessa forma, no romance *Água Viva* (1973), – que é o objeto de nossas análises – o(a) narrador(a)-personagem de Lispector admite que “cortar o tempo é apenas hipótese de trabalho. Mas o que existe é precível e isto obriga a contar o tempo imutável e permanente. Nunca começou e nunca vai acabar. Nunca” (p. 43). Ou seja, o tempo não tem fim, mas como somos seres finitos, precisamos contá-lo à conta gotas. E mais, o(a) protagonista tem plena consciência de que o simples fato de pensar sobre o tempo não é confortável, e, conseqüentemente, aquilo que escreve também não é, pois, por “enquanto o tempo é quanto dura um pensamento” (p. 18). Nesse sentido, ainda conforme Brandão (2003),

Água Viva, de Clarice Lispector, é, antes de tudo, uma dessas narrativas com semblante de esfinge que propõe pausadamente um enigma: decifra-me ou devoro-te.

A reação inicial de qualquer leitor/a acompanha espanto e perplexidade. [...] retomamos a narrativa para ver no fundo das águas densas clariceanas se conseguimos mergulhar na essência de sua busca de sentido, numa narrativa que escapa, escorrega dos nossos dedos, assim que tentamos forçar-lhe um modelo de leitura. [...] A liberdade de *Água Viva* é como a própria água corrente que nos escapa dos dedos e que flui apesar das barreiras que existam no tempo e no espaço (p. 129-130).

Como vimos, Ricoeur (1984) interpretou a tese do “tríplice presente”, de Agostinho de Hipona, que considerava que o único tempo existente seria o presente. Desse modo, passado e futuro seriam apenas extensões do tempo presente. Assim, o tempo seria subdividido em: “presente do passado”, que corresponde às nossas memórias; “presente do presente”, que equivale à atenção ao mundo nosso redor, e, “presente do futuro”, que equipara-se com a espera, o anseio pelo que está por vir.

Essa teoria filosófica, encontra-se latente em *Água Viva* (1973), uma vez que o(a) narrador(a) afirma: “mesmo que eu diga ‘vivi’ ou ‘viverei’ é presente porque eu os digo já” (LISPECTOR, 1973, p. 15). À vista disso, somente o tempo presente existe, e na obra ele é conhecido como o “instante-já”, que em Ricoeur e Agostinho, seria o “presente do presente”. O passado, por sua vez, está intimamente ligado à memória, e corresponde ao “presente do passado”, como é possível perceber no trecho a seguir:

Oh vento siroco, eu não te perdô a morte, tu que me trazes uma lembrança machucada de coisas vividas que, ai de mim, sempre se repetem, mesmo sob formas outras e diferentes. A coisa vivida me espanta assim como me espanta o futuro. Este, como o já passado, é intangível, mera suposição (LISPECTOR, 1973, p. 43).

Dessa maneira, o passado pode ser compreendido sob outro prisma, uma vez que é tido como “intangível”, “mera suposição”, bem como algo cíclico, que sempre se repete, mesmo que de formas diferentes. O presente do passado é tudo aquilo que ficou para trás dos instantes-já, e se tornou memória. Como foi mencionado anteriormente, o tempo presente, também conhecido como “presente do presente”, é nomeado de “instante-já”, na referida narrativa clariceana. Segundo Machado (2018),

No texto flui o sentimento de agora e, paradoxalmente, interliga a petrificação e a mudança. A partir de uma leitura pautada na busca do significado e na vivência do instante, possibilita-se tecer algumas reflexões a respeito do presente e da vida. Adentrar no mistério da existência causa em alguns, indagações nem sempre respondidas. Clarice (1973) convida a essa jornada, na qual será possível destacar alguns pontos relevantes. [...] Presenciar de maneira verdadeira o hoje possibilita a instauração do futuro. A vida vista pela vida não precisa ter sentido, pois é essa falta de sentido que faz pulsar a vida. Viver somente o que é passível de sentido é limitar-se (p. 84).

Nesse sentido, o presente pode ser entendido como algo fugidio, passageiro, e que é sempre atual. Assim, o instante-já seria a busca incessante pelo tempo presente, que passa e

escapa quando simplesmente pensamos sobre ele, tornando-se passado e prosseguindo para o futuro. Desse modo, “a vida é esse instante incontável, maior que o acontecimento em si” (LISPECTOR, 1973, p. 08). Nessa perspectiva, a vida é formada por um conjunto de instantes, que juntos atribuem valor à existência, não por sua duração, visto que são finitos, mas por seu significado.

O(a) protagonista prossegue afirmando que “só no tempo há espaço” (LISPECTOR, 1973, p. 08) para ele(a). Mas, como vimos, esse tempo trata-se apenas do presente, este “próprio instante perecível” (p. 21). Então, o instante-já é comparado a um pirilampo (vaga-lume), “que acende e apaga”, e ainda, ao instante em que uma roda de automóvel “em alta velocidade toca minimamente no chão. E a parte da roda que ainda não tocou, tocará em um imediato que absorve o instante presente e torna-o passado” (p. 13).

Além disso, o(a) narrador(a) acredita que existe uma certa “harmonia secreta” na desarmonia, por isso, o que ele(a) almeja não é o que “está feito mas o que tortuosamente ainda se faz” (LISPECTOR, 1973, p. 10). Diante disso, admite que não sabe captar “o que acontece já senão vivendo cada coisa que agora e já [...] ocorra e não importa o quê” (p. 58). Ou seja, a vida, após ser compreendida como a soma de instantes passageiros, consiste, ainda, no imprevisto e no incerto:

É interessante quando se toma consciência de que o imprevisto também faz parte da arte de existir. Nada é estático. Assim, necessita-se de flexibilidade para poder viver de acordo com a ocorrência dos fatos e não com um roteiro predeterminado, que impinge uma atuação mecanizada exigida por certos padrões concretizados (próprios ou do mundo). A significação de cada existência ultrapassa significados. Tem-se um processo que em algumas situações carece de sentido. A renúncia do significado traz liberdade e, com isso, pode-se encontrar a beleza no sentido oculto. O mistério permeia o cotidiano e eventualmente a única ordem visível do mundo consiste na respiração (MACHADO, 2018, p. 85).

“Quero possuir os átomos do tempo” (LISPECTOR, 1973, p. 07), com essa afirmação o(a) protagonista de Clarice apresenta o objeto de sua busca. Mas, para isso, utiliza um certo método científico, um tipo de metodologia. O que ele(a) quer entender? O tempo. Após compreender, o que deve fazer? Capturar o instante-já. Mas como? Através da escrita, sobretudo, mas também da pintura. Ou melhor, através da atemporalidade que é própria da arte. De acordo com Brandão (2003),

Água Viva de Clarice Lispector é uma espécie de caldeirão cósmico onde o tempo só existe no presente, porque a autora-narradora decidiu que quer "possuir os átomos do tempo" (p.14). Com que finalidade? É a pergunta que fazemos enquanto leitores de um enigma em princípio insolúvel. O livro inteiro é feito de respostas para essa aparente insanidade. Clarice busca a dimensão do instante-já, uma busca de controle do tempo, pois "a invenção do hoje é meu único meio de instaurar o futuro" (p.16).

Essa aparente sandice é perfeitamente plausível se percebemos a narrativa clariceana num espaço de interatividade entre autora/leitor/a. A autora escreve, está escrevendo (o uso do gerúndio é patente em quase todo o livro) e permanece escrevendo até que a leiamos (p. 134).

Assim, o(a) narrador(a) afirma: “A palavra é a minha quarta dimensão” (LISPECTOR, 1973, p. 08), para evidenciar que a palavra escrita é a sua forma de expressar/capturar o tempo (quarta dimensão). Isso porque está “lidando com a matéria-prima”, e está “atrás do que fica atrás do pensamento” (p. 10). Será a palavra matéria-prima e o seu significado estará atrás do pensamento? Essas são as nossas hipóteses. E os questionamentos, mais do que as respostas, continuam a surgir: “A palavra é objeto?” (p. 10). Dessa maneira, o(a) protagonista de Lispector (1973) afirma:

na pintura como na escritura procuro ver estritamente no momento em que vejo - e não ver através da memória de ter visto em um instante passado. O instante é este. O instante é de uma iminência que me tira o fôlego. O instante é em si mesmo iminente. Ao mesmo tempo que eu o vivo, lanço-me na sua passagem para outro instante (p. 62).

Outro ponto que merece destaque trata-se da entrelinha, o significado (oculto) das palavras. “Ouve-me, ouve o silêncio. O que eu te falo nunca é o que te falo e sim outra coisa” (LISPECTOR, 1973, p. 12), pois o “melhor ainda não foi escrito. O melhor está nas entrelinhas” (p. 78). As palavras, assim, capturam o instante-já, único tempo existente na narrativa clariceana, pois elas têm uma pluralidade de significados possíveis, que ficam implícitos até o instante em que surge o(a) leitor(a), e atualiza, constantemente, o texto.

E quanto ao futuro? Normalmente, pensamos o futuro como algo distante, remoto, inalcançável. Na tese do tríptico presente, ele é conhecido como presente do futuro. “Há o futuro. Que é hoje mesmo” (LISPECTOR, 1973, p. 31). No romance *Água Viva* (1973), o futuro, assim como em Ricoeur (1984), é apenas uma pequena espera. “Mas há a espera. A espera é sentir-me voraz em relação ao futuro” (p. 55). Após o presente do presente, o presente do futuro instaura-se e logo torna-se uma memória (presente do passado).

“Tenho um pouco de medo: medo ainda de me entregar pois o próximo instante é o desconhecido. O próximo instante é feito por mim? Fazemo-lo juntos com a respiração. E com uma desenvoltura de toureiro na arena” (LISPECTOR, 1973, p. 07). Nesse contexto, o futuro acontece imediatamente após o instante-já, o futuro não é amanhã, é “hoje mesmo”. E é criado com a mesma habilidade de um “toureiro na arena”, isto é, com o mesmo improviso, espontaneidade e agilidade.

“Eu sou antes, eu sou quase, eu sou nunca” (LISPECTOR, 1973, p. 15), essa é a constatação a que chega o(a) protagonista de Clarice. Diante disso, somos a soma do passado

(antes, memória), com o presente (quase, atenção) e o futuro (nunca, espera). Portanto, cada indivíduo é “um ser concomitante”, que reúne em si “o tempo passado, o presente e o futuro, o tempo que lateja no tique-taque dos relógios” (p. 18). Cada um de nós, de acordo com a duração de nossa existência, cria uma “significação oculta” que nos ultrapassa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Literatura Comparada atual segue o viés interdisciplinar, e por isso, possibilita pesquisas como a nossa, que propõem o diálogo entre Literatura e Filosofia. Dentre os filósofos que estudam o tempo, selecionamos Paul Ricoeur (1984), que interpretou e ressignificou a tese do tríplice presente, de Agostinho de Hipona. Segundo eles, o único tempo existente seria o presente do presente, que se desdobra em presente do passado (memória) e presente do futuro (espera). Nesse sentido, o principal objetivo desse artigo foi investigar a questão do tempo no romance *Água Viva* (1973), de Clarice Lispector, destacando a intrínseca relação existente entre o “instante-já” clariceano e o “presente do presente”, tal como foi instituído nas obras filosóficas de Agostinho e Ricoeur.

No que se refere à brevidade do tempo, Machado (2018) afirma que “cada instante carrega uma beleza única e inigualável. O futuro é incerto. Existe o presente, o agora, o instante. O valor será atribuído não pela durabilidade, mas pelo seu significado atribuído. Assim sendo, mesmo com sua finitude, cada instante se manterá vivo pelo seu valor” (p. 87). Diante disso, existe uma estreita relação entre a tese do tríplice presente e o romance *Água Viva* (1973), de Clarice Lispector, pois nele o único tempo possível é o presente (instante-já), que se desdobra em passado (memória) e futuro (espera). Cada indivíduo é a soma desses tempos, e de acordo com a duração de sua existência, cria uma significação que o ultrapassa. Desse modo,

Em *Água Viva*, Clarice (1973), criteriosamente, transforma sua experiência pessoal em poesia universal: recursos filosóficos e emocionais são empregados no decorrer de sua narrativa dando um caráter de espontaneidade. Com o auxílio de sua grande amiga Olga Borelli, que a ajudou a estruturar os manuscritos, o livro foi publicado em agosto de 1973. O título faz alusão à coisa que borbulha, uma fonte ou nascente. O aspecto mais misterioso do livro está na maneira como o tempo presente acontece. Transmite-se, de forma pulsante e fragmentada, a experiência real de estar vivo. Com alusão aos sentidos, entra-se em contato com o mundo interior do instante que passa no decorrer das linhas, por meio de uma simplicidade alcançada através de muito trabalho (MACHADO, 2018, p. 84).

Portanto, dentre os principais livros de Clarice Lispector, destaca-se o romance *Água Viva* (1973), uma história sem história, que aborda temas como tempo, silêncio, vida, morte, entre outras questões metafísicas que perfazem as nossas subjetividades e identidades. Essa, como outras leituras de Clarice, quebra as barreiras do espaço-tempo e inicia um encontro com o nosso próprio eu, porque

“se encontra atrás do pensamento”. Assim, para uma compreensão mais profunda da vida e do outro, a obra de Clarice Lispector se impõe como leitura fundamental.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Santo. **Confissões** [397 - 400]. Tradução de Lorenzo Mammi. 2ª ed. São Paulo: Penguin Classics; Companhia das Letras, 2017.

ANTONIO, Itasuan. Santo Agostinho e Paul Ricoeur: um diálogo sobre o conceito de tempo. In: **Logos & Culturas: Revista Acadêmica Interdisciplinar de Iniciação Científica**. Fortaleza, v. 18, n. 1, 2022.

BRANDÃO, Izabel. Água Viva: a busca libertária do tempo presente. In: **Leitura - Linguística e Literatura**, n. 31, jan. 2003-jun. 2003.

BEAUVOIR, Simone de. Literatura e Metafísica. In: **O existencialismo e a sabedoria das nações**. Porto: Minotauro, 1965.

CARVALHAL, Tânia Franco. **Literatura comparada** [1943]. 4 ed. rev. e ampliada. São Paulo: Ática, 2006.

CORREIA, Fábio José Barbosa. **O problema do tempo no pensamento de Agostinho de Hipona e Henri Bergson**. 118f. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Programa de Pós-Graduação em Filosofia. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

EINSTEIN, Albert. **A Teoria da Relatividade Especial e Geral** [1905-1915]. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2007.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. As formas literárias da Filosofia. In: **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Ed. 34, 2006.

GOMES, Eduardo. Apresentação. In: **A PALO SECO: Escritos de Filosofia e Literatura / Grupo de Estudos de Filosofia e Literatura**, Universidade Federal de Sergipe. Vol.1, n.1 (2009). Aracaju: UFS, CECH, 2009.

GUIMARÃES, Pedro Henrique Corrêa. **O tempo da palavra: um estudo sobre as Confissões de Santo Agostinho (séc. IV d.C.)**. 105 f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em História). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

LISPECTOR, Clarice. **Água Viva** [1973]. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2020.

MACHADO, Andrezza Souza Martinez. O agora é um instante. In: **Reverso**. Belo Horizonte, ano 40, n. 76, dez., 2018.

NUNES, Benedito. Literatura e Filosofia. In: **No tempo do niilismo e outros ensaios**. São Paulo: Ática, 1993.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa: Tomo I** [1984]. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

A VIDA DE UM CASARÃO: TRANSFORMANDO O ESPAÇO E CRIANDO MEMÓRIAS

Abigail Vale Rocha
Mestranda em Ciências Sociais
abigailvale84@gmail.com
UFMA

Martina Ahlert
Professora e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais
martina.ahlert@ufma.br
UFMA

RESUMO: O artigo buscou explorar e compreender, sob um olhar antropológico, parte das relações estabelecidas entre seres humanos e não humanos no Centro Histórico de São Luís (MA). Através das narrativas de determinadas pessoas que se relacionam/ relacionaram com os bairros, nos interessamos em entender um pouco sobre transformação da paisagem local, considerando certos aspectos que influenciam e constituem dinâmicas entre humanos, casarões e seres diversos, no ambiente. Tivemos como principal ferramenta metodológica a utilização de entrevistas para a criação e análise de dados. Neste trabalho analisamos parte da monografia, especificamente traços e particularidades das biografias dos interlocutores, no intuito de observar como suas vivências pessoais foram influenciadas e também configuraram parte da história de um casarão, localizado na Rua da Estrela. Focando no espaço físico/social da redondeza, no decorrer das décadas, visualizamos algumas práticas cotidianas do lugar para perceber como as características arquitetônicas se consubstanciam às experiências humanas (e não humanas) na composição da socialidade local. Na sequência, analisamos como as trajetórias de vida das pessoas, em diferentes momentos, estão relacionadas à formação material do espaço, numa espécie de produção e modificação conjunta dos seres. Por fim, explanamos alguns elementos que exprimem a passagem do tempo, demonstrando em que medida os casarões podem ser pensados como lugares de preservação de memórias individuais e coletivas sobre os bairros nessa região da cidade.

Palavras-chave: Centro Histórico, Casarão, Humanos/Não Humanos, Transformação.

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, realizamos algumas pesquisas¹⁸⁷ no Centro Histórico de São Luís (MA), espaço reconhecido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), desde 1997, como Patrimônio Mundial da Humanidade. Nesse contexto, um casarão específico nos chamou atenção à medida que foi sendo apresentado, por nossos interlocutores, como um local de muita dinâmica e interação entre diferentes seres que configuram o ambiente. Pesquisando mais diretamente sobre a história e as relações que

¹⁸⁷ Muitos dados deste trabalho foram construídos a partir de entrevistas e pesquisas online, entre os anos de 2019 e 2021, durante a participação de Abigail Vale Rocha, enquanto bolsista de Iniciação Científica, no projeto “Casa e Mobilidade no Maranhão: uma abordagem antropológica”, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA), e coordenado pela professora Martina Ahlert. Em maio de 2022, novos materiais etnográficos foram agregados à pesquisa, como a entrevista realizada com seu José Aroucha, resultando no Trabalho de Conclusão de Curso da estudante, base deste artigo.

envolveram o prédio ao longo das décadas, foi possível perceber como o espaço foi marcado por experiências e narrativas que possibilitam analisar parte da vida cotidiana da região, bem como refletir sobre como certas relações entre pessoas, casas e seres intangíveis¹⁸⁸ são estabelecidas nesse contexto.

Diante disso, nosso principal interesse foi compreender parte da biografia do casarão, não apenas como um registro temporal do espaço, mas também como uma forma de pensar a preservação de memórias individuais e coletivas sobre o lugar. Buscamos, dentro de uma perspectiva antropológica, dar ênfase aos aspectos que possibilitam visualizar interações entre seres humanos e seres não humanos, através de concepções que envolvem *materialidade* e *imaterialidade* na vida social. Analisamos, a partir dos relatos das e dos interlocutores¹⁸⁹- Fabrício, Juliana, Fernanda e José Aroucha- como o casarão produziu e foi produzido por longo do tempo, o ambiente foi composto por pessoas, histórias e experiências, tanto de moradores quanto daqueles que frequentaram o local a trabalho e a lazer.

2. PERSPECTIVA TEÓRICA

A perspectiva teórica deste trabalho se insere na Antropologia, uma das áreas que compõem as Ciências Sociais. A discussão foi desenvolvida a partir dos estudos e das reflexões trazidas por autores e autoras que compreendem a necessidade de intercalar trabalho de campo junto à instrução da teoria antropológica (GEERTZ, 2008; MALINOWSKI, 1976; PEIRANO, 1995; FONSECA, 1999). Com essa inspiração buscamos, através da pesquisa de campo, compreender algumas práticas cotidianas dos interlocutores, tentando perceber como eles se relacionavam com o Centro Histórico de São Luís, criando vínculos e sendo influenciadas pelo ambiente.

Desse modo, pensamos a construção deste texto a partir de uma discussão que vem desde a antropologia clássica, que considera a interação entre humanos e não humanos, como o conhecido texto de Malinowski chamado “Baloma: Os espíritos dos mortos nas ilhas Trobriand” (1988), até abordagens mais contemporâneas, como “Viver nas ruínas: paisagens multiespécies no Antropoceno” (2019), da antropóloga norte-americana Anna Tsing, por exemplo. Assim, é possível perceber alguns caminhos trilhados pela antropologia cujas discussões buscam, em diferentes níveis, direcionar os estudos sociais para análises que não

¹⁸⁸ Aqui chamamos de seres intangíveis: espíritos, fantasmas, assombrações etc.

¹⁸⁹ A fim de não expor os interlocutores, combinamos com eles a utilização de nomes fictícios por uma questão de segurança e ética acadêmica, exceto com o Seu José Aroucha, que fez questão de ser apresentado pelo seu verdadeiro nome.

estão relacionadas, exclusivamente, aos seres humanos, mas que também enxergam as presenças e as dinâmicas nas interações entre agentes não humanos nos mundos sociais.

Existem outros trabalhos que contribuem para a construção e discussão teórica referente à temática e que se aproximam deste texto, como a pesquisa de Rafael de Oliveira

Rodrigues que discute a relação entre museus e a aparição de fantasmas, intitulado “Memória e história: os fantasmas da casa museu Gilberto Freyre” (2015). Nele, o pesquisador se preocupa em pensar os seres intangíveis em determinados espaços (os museus, no caso) classificando os fantasmas como agentes ideais para a compreensão de diferentes valores e interesses que envolvem a construção de memórias sociais.

Há uma produção recente que tem se dedicado a pensar, especificamente, o Centro Histórico de São Luís, partindo das relações traçadas pelas casas, a dissertação de Gabriela Lages¹⁹⁰ intitulada “Quem Vigia O Casarão? Uma análise sobre a convivência entre vigilantes e seres intangíveis no Centro Histórico de São Luís” (2019), que discute as relações estabelecidas entre as pessoas e os diversos seres que integram os bairros. Nesse trabalho, a autora discute - através de aspectos que fizeram parte do processo colonial na cidade e das práticas cotidianas do lugar- as interações estabelecidas entre vigilantes e seres intangíveis na região, a fim de demonstrar os diversos efeitos desses relatos na vida social das pessoas e percepções sobre a cidade (GONÇALVES, 2019).

Pensando nessas relações, vale ressaltar que, na antropologia, as casas são estudadas como espaços que ultrapassam uma ideia de materialidade fixa e estável, sendo compreendidas de forma mais ampla como lugares onde os objetos, os sentimentos e as pessoas integram e configuram um mesmo domínio social (INGOLD, 2012; BAILÃO 2016; GUEDES 2017). De acordo com Igor Kopytoff (2010), a vida material, em especial, as casas e os objetos que a ela pertencem, estão intrinsecamente relacionadas à vida humana, no processo de socialidade de determinado contexto. A partir disso, o autor nos mostra que as coisas e as casas possuem biografias culturais, e que são essas biografias que nos permitem enxergar como as histórias singulares e coletivas dos objetos estão conectadas de forma material e simbólica às vidas humanas e não humanas ao longo do tempo. Para o autor, quando realizamos o estudo biográfico de uma coisa, precisamos nos ater ao processo de sua formação cultural, em outras palavras: como foram criados seus significados e em que medida estas noções estão ligadas às memórias das pessoas na vida cotidiana. Assim, através da biografia das coisas, podemos ter

¹⁹⁰ Gabriela Lages, atualmente, é Doutoranda em Antropologia Social pelo Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade de São Paulo (USP) e colaboradora do LEAP - Laboratório de Estudos de Antropologia da Política (UFMA).

acesso, interpretar e potencializar o mundo imaterial a partir da materialidade existente, classificando e reclassificando os sentidos empregados na vida comum.

Nessa mesma linha, José Reginaldo Santos Gonçalves (2007), afirma que os espaços físicos, como as casas, não se resumem a uma estrutura material, mas podem ser compreendidos como uma gama de processos sociais e simbólicos que fazem parte de sua criação, através das vivências das pessoas no local, considerando a relação com a passagem do tempo. Assim, levando em consideração a biografia das coisas, atrelada a uma perspectiva de paisagem (INGOLD, 2015), pensada através de vários processos que caracterizam a passagem do tempo, podemos pensar a relação entre a composição da vida material e os efeitos da vida imaterial no mundo, já que, justamente a partir da coexistência dessas esferas, são formados os traços e são criados os sentidos da vida dos seres e dos objetos. Nessas discussões, podemos compreender como as pessoas não utilizam as casas apenas como pontos de abrigo e proteção, mas como elas constroem laços com o ambiente em si e com as coisas que as constituem; criando memórias, sensações e afetos.

Diante de tais perspectivas teóricas, podemos perceber parte da biografia do casarão 370 da Rua da Estrela – aquele que mencionamos no início do texto como tendo chamado nossa atenção, mas também um pouco das trajetórias das pessoas que estão ligadas ao espaço. Seguindo esses esforços, nos interessa, mais diretamente, compreender e analisar o espaço do casarão dentro de um conjunto de experiências, procurando perceber as diferentes formas de viver e de visualizar o local, a partir de uma construção narrativa que envolve modos de vida cotidiana.

2.1 Casarão 370: memórias e afetos de um lugar

Fachada do casarão Nº 370 (2022)



Fonte: Leandro Assunção¹⁹¹

¹⁹¹ Leandro Assunção é um amigo que ajudou a registrar algumas imagens das ruas e casarões do Centro Histórico de São Luís em 2021 e disponibilizou algumas imagens de seu acervo pessoal para os nossos trabalhos no Laboratório de Estudos em Antropologia Política (LEAP).

Relacionado ao contexto patrimonial da cidade, o casarão nº 370, localizado na Rua da Estrela, em frente à Escola de Música do Estado do Maranhão, no bairro da Praia Grande, carrega uma pequena parte da vasta história de formação do Centro Histórico de São Luís. Caracterizado pela arquitetura europeia dos séculos XVIII e XIX, o sobrado foi construído aos moldes urbanos de habitação e do comércio da época - durante o projeto de composição das construções portuguesas na capital maranhense, no processo de expansão econômica, política e social do estado.

Possuindo uma fachada amarela, um mirante e um porão, o casarão seria apenas mais um entre tantos casarões históricos da cidade. A princípio, o espaço não se destaca arquitetonicamente em relação aos vizinhos mais ornamentados da região, como o famoso Palácio dos Leões, o Convento das Mercês, a Casa do Maranhão, os museus históricos, artísticos e culturais, além das capelas e igrejas afamadas no Centro. Apesar da modesta notoriedade do casarão, iremos explanar um pouco das várias experiências relatadas por nossos (as) interlocutores, buscando compreender como, em diferentes épocas, houve interação entre essas pessoas, o casarão e os diversos seres que o compunham.

Por isso, compreendemos a importância de contextualizar a discussão em diferentes épocas e atividades do casarão, mais especificamente entre o final dos anos 1960 e início da década de 1970. Depois disso, nos basearemos em outro momento, no início dos anos 2000 (exatamente em 2007), e, por fim, entre os anos de 2015 e 2016. No decorrer dessas décadas, o edifício foi acumulando histórias e diferentes funções – moradia, pousada para estudantes, hotel e boate direcionada ao público jovem - sendo transformado tanto física quanto socialmente.

2.2 Década de 1970: pensão de dona Luiza

Vamos iniciar nosso contar sobre o prédio escolhido apresentando um pouco das histórias e experiências de seu José Aroucha - um senhor branco, hoje, com um pouco mais de 70 anos, que passou parte de sua juventude, especificamente entre o final da década de 1960 e início da década de 1970, no casarão 370, no Centro Histórico da cidade, enquanto estudava Agronomia na capital maranhense. Foi assim que, a partir de seus escritos em um blog da internet, pudemos entender certa relação entre esse senhor simpático e o casarão 370.

José Aroucha se mudou aos 18 anos, no ano de 1969, com mais quatro amigos para o Centro Histórico de São Luís. Dois de seus colegas eram naturais da cidade Viana e os outros dois eram seus conterrâneos. Todos eles vieram das cidades do interior do estado na mesma

época e com os mesmos objetivos: estudar e conseguir bons empregos. Nesse período, a região da Praia Grande era apresentada como o espaço urbano por excelência da cidade, com casarões que serviam de pensão e de hotel para estudantes e trabalhadores que chegavam à capital, além de ser o maior ponto de negócios e de lazer local. A região ainda mantinha um grande fluxo do comércio maranhense, possuindo a maior rota comercial da região, já que era alimentada diariamente pelas embarcações que levavam e traziam mercadorias do interior do estado para o centro de São Luís. Os barcos traziam produtos de espécie primária e levavam produtos processados/ industrializados para as cidades do interior. No âmbito cultural, o Centro Histórico possuía bastante movimento: shows locais, com boates de música ao vivo, e trios e bandas que se apresentavam com frequência na região. Por isso, os bairros eram diariamente frequentados por vários grupos sociais, com pessoas de diferentes classes e estilos, mas principalmente por jovens estudantes, comerciantes, políticos, empresários e militares.

Foi nesse contexto de grande efervescência urbana em São Luís, que através de indicações dos conhecidos, José Aroucha e seus quatro amigos conseguiram encontrar a pensão de dona Luiza, o casarão 370 da Rua da Estrela, para onde se mudaram o mais rápido que puderam. Seu Aroucha não conheceu e não se recorda de informações a respeito do proprietário do casarão. Também não sabe dizer quem construiu ou mesmo quem comprou o prédio. Apenas sabe que o dono do imóvel alugava o porão do edifício para famílias de baixa renda; o térreo era alugado para comerciantes da área; e o mirante, a parte mais alta, era alugado para dona Luiza, que fez do compartimento uma espécie de pensão. A hospedaria tinha como principal público jovens estudantes, trabalhadores do setor público e privado, e cacheiros viajantes que apareciam com frequência na região. Os salões do prédio serviam como quartos, e eram divididos com placas de compensado para que cada inquilino pudesse ter algum tipo de privacidade.

De acordo com seu Aroucha, dona Luiza, a dona da pensão, era uma senhora branca, de olhos claros, muito bonita e simpática, que tinha, no período, entre 58 e 60 anos. A senhora possuía muita energia e bom humor, sendo reconhecida na vizinhança como uma pessoa boa e amigável. Essas características faziam com que todos os rapazes da pensão a vissem como uma “segunda mãe”, pois ela os tratava com muito carinho e preocupação. Mas além dos “filhos postiços”, dona Luiza tinha uma filha biológica, que já era adolescente quando José Aroucha e seus amigos se mudaram para o casarão. Mary Janne era uma jovem calma e muito responsável, que tinha entre 15 e 16 anos. Além de estudar e cumprir com suas obrigações pessoais, a menina ainda ajudava sua mãe a cuidar da pensão e a organizar as refeições dos

inquilinos, o que tornava o ambiente um ótimo lugar para morar. A maior parte dos residentes da pensão pagava a instalação mensalmente, sendo que alguns desses quitavam a hospedagem completa, com direito ao café da manhã, almoço e jantar, dentre eles, José Aroucha e seus amigos. Os outros pagavam apenas pela moradia, mas ainda assim tinham direito ao café da manhã no local.

O dia a dia no 370, como conta José Aroucha, era sempre muito tranquilo, tirando o momento do banho, já que o prédio possuía apenas um banheiro e a fila, cedo da manhã, sempre era muito grande. Desse modo, todos que viviam no casarão, como as famílias que moravam no porão, as pessoas que utilizavam o primeiro piso a trabalho e também todos que se hospedavam na pensão de dona Luzia, precisavam compartilhar o cômodo. Seu Aroucha e seus colegas se davam muito bem, e durante os quatro anos em que compartilharam o espaço da pensão, nunca houve qualquer tipo de confusão entre eles. Além do grupo fixo, quando outros colegas vinham de outras cidades para passar algum tempo em São Luís, como férias escolares, por exemplo, sempre se hospedavam na mesma estalagem, e nesse caso, não precisavam pagar para dona Luiza, pois eram vistos como convidados dos inquilinos. Todo o espaço do mirante era alugado para o grupo de estudantes, e assim, eles tinham direito de levar convidados para seus dormitórios. Todos dormiam em redes, e o espaço de cada dormitório tinha em média 2m², cabendo praticamente só uma rede e um espaço para acomodar as malas. Apesar dos cômodos serem pequenos, eles sempre davam um jeito de acomodar quem precisava.

De acordo com as lembranças de seu José Aroucha, o público que se hospedava no casarão costumava vir da baixada maranhense, como Cururupu, Matinha e Guimarães. Além do casarão 370, outras propriedades da região também forneciam serviços de hospedagem, como o casarão vizinho, separado apenas pela estreita Rua Quatorze de Julho. O prédio que servia de república abrigava estudantes do baixo Parnaíba que vinham das cidades de Magalhães de Almeida e Brejo, por exemplo. Nesse período, existia uma espécie de rivalidade entre os estudantes vindos da baixada e os estudantes vindos do baixo Parnaíba. O motivo? Ninguém nunca soube ao certo.

Além do forte movimento de estudantes na área, o Centro Histórico também era marcado pelo fluxo de pessoas que procuravam os locais de acesso às mulheres na região que atuavam como profissionais do sexo, conhecidos como espaços de diversão noturna. Os melhores bares e casas de prostituição ficavam localizados na Rua 28 de Julho e na Rua da Palma, onde popularmente eram chamados de “Zona”.

[...] local frequentado por toda sociedade masculina de São Luís: empresários, políticos, juizes, delegados, jogadores de futebol etc.; que acorriam para lá em busca dos prazeres da carne ou para simples rolê regado a cerveja e bom papo, nas Boites coloridas com luzes e belas garotas, daquele movimentado espaço do bairro Desterro. (Fragmentos da Minha Memória, José Aroucha, 2021).

Ainda de acordo com seu Aroucha, o grupo que mais dominava os bares em que havia as “damas da noite” (como chamavam as profissionais do sexo) eram os militares, em especial os servidores da Marinha, já que, além de possuírem dinheiro, também tinham muito prestígio e status social. José Aroucha e seus amigos, apesar de não terem muito dinheiro, na época, conseguiam frequentar as casas de festa e passar algumas noites com as mulheres mais bonitas do Centro Histórico, mas sempre que os marinheiros chegavam, os estudantes sabiam que não teriam mais espaço. Em sua crônica publicada na internet, José Aroucha conta um pouco sobre uma noite que marcou sua juventude, a noite em que “deleitou-se com a musa Angélica”, a dama mais bonita e desejada pelos frequentadores da Boite Bela Vista; evento que ele destaca como sua “autoafirmação boêmia” (AROUCHA FILHO, 2021).

Depois de se mudar da pensão, e ir morar em outra casa com seus irmãos e um dos amigos que vieram do interior para estudar em São Luís, José Aroucha perdeu totalmente o contato dona Luiza e sua filha. A última vez que as encontrou, foi um ano depois, entre 1974/1975, restando apenas às memórias e o afeto que desenvolveu pelas pessoas e pelo lugar daquela época.

2.3 Anos 2000 (2007): Belle Epoque Hotel

Da mesma forma que ocorreu com seu José Aroucha, foi possível compreender um pouco da dinâmica do casarão através das lembranças e dos relatos de outras pessoas, entre elas, Fabrício, um jovem, branco, ateu, de trinta e poucos anos, que manteve ligação com o casarão durante certo tempo de sua vida. Foi durante o período da faculdade, quando estava se formando em Economia pela Universidade Federal do Maranhão que Fabrício foi convidado para trabalhar no Belle Epoque São Luís Hotel, na Rua da Estrela, justamente no casarão 370, no ano de 2007. A instalação pertencia a uma família, mas era administrado principalmente por uma pessoa. Assim como seu Aroucha, Fabrício também não lembrava ao certo o nome do proprietário, mas sabe que o principal responsável pelo hotel adquiriu o imóvel através do pagamento de uma indenização. Esse homem também era dono de uma cerâmica na qual o pai de Fabrício trabalhava, e foi a partir desse contato que o proprietário do 370 ofereceu o trabalho ao rapaz.

Antes de trabalhar no 370, Fabrício não tinha muita experiência com o Centro Histórico - fora algumas sextas-feiras que passeava pelo bairro da Praia Grande com seus colegas. Sendo contratado para trabalhar no turno da madrugada, ele nos relatou que imaginou que o movimento seria sempre muito tranquilo, já que, normalmente, os inquilinos estavam dormindo nesse horário. Nos contou também, que várias noites no Centro, foram muito calmas e silenciosas, sendo possível ouvir o barulho do vento entrando pelos compartimentos do casarão e circulando pelas ruas do bairro. Contudo, algumas madrugadas no 370 foram bem diferentes do esperado. Em seus relatos sobre o cotidiano do lugar, Fabrício falou que tiveram noites bastante movimentadas, tanto por conta das presenças humanas, pois os vigilantes de outros prédios da rua costumavam se reunir para conversar e tomar café em frente do hotel, como também pela forte presença de seres não humanos no espaço.

Além de Fabrício, existiam outros funcionários no casarão, como a recepcionista que trabalhava durante o dia, a senhora que tomava de conta da cozinha e o vigia, que na realidade, não era bem um vigia. Seu Raimundo, mais conhecido pelo apelido Romário, era guardador de carros, flanelinha pela manhã e tarde, e durante a noite, para poder se abrigar no hotel, trabalhava como vigia do estabelecimento. Em algumas dessas noites no 370, os funcionários e inquilinos costumavam ouvir barulhos diferentes, que a princípio não sabiam definir ao certo de onde vinham. Por conta disso, Romário e outros colegas vigias se reuniam na madrugada para conversar sobre esses acontecimentos, que por sinal, não eram exclusividade do 370.

“Ah... aconteceu isso e aquilo”, aí a gente não ficava com tanto medo porque eu nunca fui assim de ficar com medo, mas também parecia que os vigias estavam todos acostumados. Aquilo tudo era natural pra eles. Eles já contavam assim, tomando café de madrugada, e contando as coisas, “Ah, aconteceu isso”, “Caiu não sei o que lá no prédio”, “Eu escutei um barulho”. Tinha gente que ficava mais que acostumada. Quando comecei a trabalhar, eu escutava muito o sininho da recepção. Quando era de madrugada, eu já passava a ignorar porque, como a porta ficava fechada, não tinha como ninguém entrar pra tocar o sino. A gente ignorava. A gente já ficava normal. Já chamavam o nosso nome. O engraçado é que o Romário, o nome que ele ouvia era Raimundo, então chamavam mesmo pelo nome de registro, o nome oficial dele. Não chamava pelo apelido. (Fabrício - Diário de campo, 09 de junho de 2020).

Fabrício, por não se considerar uma pessoa medrosa, e também por ser ateu (e, portanto, não possuir, necessariamente, relações com seres espirituais) nos afirmou, na entrevista, que não chegou a sentir medo, e, com o passar do tempo, se acostumou com essas situações cotidianas no lugar, assim como as outras pessoas que frequentavam o hotel. A partir de inúmeros relatos sobre vozes, gritos, objetos caindo e desaparecendo misteriosamente; portas e janelas batendo sem a interferência humana ou do vento, entre outras experiências, Fabrício nos falou que as situações se tornaram tão comuns, que ele já não questionava as causas dos

eventos, apenas compreendeu que aquilo não tinha nada a ver com ele, e sim com o lugar. Independência de sua presença, mas, na realidade, fazia parte do dia a dia do casarão.

Tudo acontecia, ele [o vigia] ouvia os gritos e relatava de manhã que tinha escutado algumas coisas. Ele já escutou chamando o nome dele... e desceu pra ver. Ele disse que se acostumou já no primeiro mês. Como eu era novo lá eu dizia “Como vocês escutam chamar o nome de vocês e ainda descem?” Mas quando começaram a chamar meu nome eu também fui atrás [risos]. Eu fiquei sem acreditar, foi uma experiência muito doída, que eu não vivenciei em nenhum outro emprego. Eu já trabalhei em outros empregos nesse turno, de madrugada, mas eu nunca tinha vivenciado isso como eu vivenciei no Centro. (Fabrício - Diário de campo, 09 de junho de 2020).

Através dessas experiências, podemos perceber que o casarão em si, pertencendo ao contexto de relatos cotidianos sobre a vida no Centro Histórico de São Luís, carrega em sua biografia, eventos, interações e histórias de pessoas e seres não humanos que viveram no Centro de São Luís.

2.4 Década 2010 (2012-2016): Boate Observatório

Além de José Aroucha e Fabrício, conversamos com Fernanda e Juliana, outras de nossas interlocutoras. As duas jovens brancas, de vinte e poucos anos, são amigas. Juliana, no momento da entrevista, estava cursando hotelaria na Universidade Federal do Maranhão e nos disse que costumava frequentar o Centro Histórico regularmente. Sua amiga, Fernanda, também nos contou um pouco de sua relação com o Centro Histórico. Frequentando há anos a região, elas compartilharam conosco um pouco de suas experiências nas ruas e nos casarões da área, como o Teatro dos Bonecos, Portas da Amazônia e o Teatro Artur Azevedo, além do casarão 370.

Dentre muitos relatos sobre seres intangíveis no Centro Histórico da cidade, o casarão 370 foi descrito por elas como um local que carrega muitas energias, sendo percebidas a partir de sensibilidades e sensações corpóreas das interlocutoras. O casarão deixou de funcionar como hotel e passou a funcionar como um espaço para dançar e beber: a Boate Observatório. Entre os anos de 2010 e 2011, a família proprietária do hotel, de acordo com Fabrício, se mudou para outro país e vendeu o casarão, que, anos depois, foi transformado em boate. Popularmente conhecida como OBS, ela ficou muito famosa na cidade, principalmente pelos jovens que fazem parte da comunidade LGBTQIAPN+, por ser um espaço de muita referência para esse público que frequenta o Centro Histórico. Foi tendo essa função que Fernanda e Juliana conheceram o espaço e nele tiveram suas experiências e sensações em relação às presenças não humanas.

Diante de vários relatos, elas nos explicaram como o ambiente permitiu a compreensão mais evidente de suas sensibilidades, através de estímulos que passam pela visão, audição, tato ou mesmo através de sonhos e pressentimentos. Em suas narrativas, as experiências sensoriais estão intimamente relacionadas aos sentimentos bons e ruins provocadas por seres intangíveis (espíritos, fantasmas e entidades) que circulam pelo ambiente e que provocaram nelas, em diferentes momentos e interações, sensações como felicidade, medo, angústia, paz, raiva, frustração etc.

Então, a Observatório, eu nunca tinha ido nessa boate. Como eu sou do público LGBTQUIAPN+ de São Luís, é uma boate que todo mundo fala, aí eu resolvi ir com meus amigos. Quando a gente chegou a fila estava dando lá no começo da rua. E aí eu queria um lugar para sentar, mas a boate estava entupida de gente, e eu não olhava o lugar para sentar... Aí eu achei um conjunto de banco e estava todo mundo sentado, e eu lembrei que tinham me falado do tal do darkroom, e eu pensei que lá talvez tivesse algum lugar que eu pudesse descansar, tomar uma água... Quando eu cheguei lá embaixo, estava muito escuro e muito frio. Eu fui andando para ver se eu achava algum lugar pra sentar. Aí eu achei uma muretinha e me sentei, só que era muito escuro e eu senti que estava muito cheio. Eu ouvia muitas vozes, muita gente. Tinha um grupo do meu lado que estava rindo muito alto, mas eu não consegui entender o que eles estavam falando... e o pessoal falando, falando...passava gente de um lado para o outro. Ninguém me pegava, mas eu sentia tipo o ventinho de quando a pessoa passa perto de ti. Eu “É, eu acho que tá na hora de eu voltar. O pessoal deve estar procurando por mim”, isso eu estava olhando pro chão, quando eu levantei a cabeça, a sala clareou. Não estava mais escuro do jeito que eu entrei. E aí quando eu olhei pra cima, a sala estava completamente vazia e não tinha voz nenhuma. Não tinha ninguém do meu lado, não tinha grupo de gente nenhum. “E agora, o que aconteceu aqui? Será que eu estava meio doída?” e eu não bebo e nem fumo. Então eu estava completamente sóbria, apenas a base da água. “Será que eu me enganei? O quê que aconteceu?” e também não estava mais tão frio quanto na hora que eu entrei. Estava uma temperatura abafada, como se tivesse muita gente dançando, aquele abafado de calor humano. E aí eu subi. Quando eu cheguei lá em cima, isso tudo acho que foi uns 5 minutos! (Juliana- Diário de campo. 23 de junho de 2020).

Através dos relatos de Fabrício e Juliana, é possível perceber como certas experiências espirituais são associadas ao espaço do Casarão. Os relatos aqui explicitados, desde a época em que o Casarão funcionava como hotel e depois funcionando como boate, nos mostra um pouco da história e da presença de seres intangíveis no prédio. Dessa forma, é importante considerar que, assim como os humanos, os espíritos que também vivem e transitam pelo Centro Histórico. Por isso, pensando na trajetória do casarão 370 (em sua biografia), podemos compreender como o espaço se assemelha a outros prédios ao mesmo tempo em que possui certa singularidade. Seguindo nesses relatos sobre o lugar, Fernanda nos afirmou o seguinte:

Lá dentro foi a experiência mais intensa que eu tive de todas as formas possíveis, foi visual, foi sonoro, eu senti cheiro... a única vez que eu fui lá, foi com duas amigas minhas. Quando a gente chegou o lugar estava completamente vazio, fomos as primeiras a entrar. E na hora que o segurança abriu a porta, a primeira coisa que eu senti foi uma energia de estupro, violência, de sangue, de perfume... uma coisa assim

muito podre, todo tipo de violência possível. Sabe quando é tanta coisa ruim que tu bloqueia? [...] Era como se a gente conseguisse ver o lugar cheio, ouvia gente falando, brincando, sorrindo, mas assim, ao mesmo tempo em que tu vê, é como se tu visse um pensamento distante. Não é físico. É visual, mas não é totalmente físico. É diferente, não sei explicar bem. Quanto mais chegava gente, mais eu sentia o lugar ficando mais vazio. Eu não sei se porque esses espíritos foram dando lugar aos corpos, ou se esses espíritos estavam começando a usar os corpos. Eu acredito que sim, que os espíritos estavam usando os corpos, porque você consegue ver o semblante das pessoas, quais são as intenções delas lá dentro, sabe? Não são só intenções boas. Só de contar isso eu fico tremendo. (Fernanda- Diário de campo. 07 de julho de 2020)

Sejam os “mais sensíveis” a esse tipo de experiência, ou os que têm pouca ligação espiritual com tais aspectos, as manifestações de seres intangíveis no Centro Histórico de São Luís, especificamente no casarão 370, onde focamos nossa discussão, afetam, em diferentes níveis, o cotidiano das pessoas que trabalham e frequentam a localidade. Através dos nossos interlocutores, mas também pelas relações indiretas com os vigilantes e outras pessoas que viveram e frequentaram o prédio, por exemplo, pudemos visualizar algumas relações entre seres humanos e seres intangíveis no espaço.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos perceber a transformação do espaço sob diferentes narrativas. Acompanhando seu Aroucha, Fabrício, Juliana e Fernanda, é possível saber mais sobre o Casarão 370. A partir das suas trajetórias é possível iluminar a trajetória do edifício histórico – e vice-versa (KOPYTOFF, 2010). A construção vai acumulando anos e diferentes funções – é moradia, pousada para estudantes, hotel, boate. Passa pelas mãos e pelos cuidados de dona Luiza e sua filha, pelo vigia Romário, pelo recepcionista Fabrício. É frequentado por alunos provenientes do interior do Maranhão, por hóspedes e turistas, por jovens em busca de diversão. É também frequentado, habitado e cuidado por seres não humanos – segundo as narrativas de parte dos nossos interlocutores, que manifestam suas presenças e provocam efeitos em objetos e em corpos.

Observando ainda as narrativas das e dos interlocutores, é possível conhecer as transformações desses espaços da cidade. Desse modo, é possível compreender melhor a lógica de vida de pessoas e de grupos que moram e transitam cotidianamente por essa localidade, discutindo um pouco das tantas narrativas referentes à passagem do tempo e a transformação da paisagem, no Centro Histórico, na rua da Estrela e no casarão em questão. Sabemos sobre as mudanças na infraestrutura local, conhecemos as diferenças entre as interações diurnas e noturnas, conhecemos personagens como os vigias, as profissionais do sexo, os pensionistas. Assim, a vida no casarão 370 faz parte de um mesmo contexto de socialidade e memórias

afetivas que compõem a paisagem sociocultural do Centro Histórico, já que, em décadas diferentes, passaram por esse casarão pessoas que fizeram parte do contexto de formação espaço, que influenciaram e foram influenciadas pelo lugar, reestabelecendo laços com ele através das narrativas.

Assim, tentamos demonstrar como as interações com o ambiente aconteceram de diversas formas, tanto no aspecto mais “objetivo” (no sentido da moradia e do trabalho) quanto “subjetivo” (através de afetos, sensações e memórias), não havendo uma separação clara entre os dois universos, mas ao contrário, nos possibilitando pensá-los de maneira totalmente imbricada. Foi possível analisar algumas relações que envolvem pessoas, os seres intangíveis e o casarão 370, dentro de uma rede de relatos cotidianos que são alimentados e passados entre as pessoas que frequentam o lugar e o mantém vivo em suas memórias.

REFERÊNCIAS:

AROUCHA FILHO, José Ribamar. **Fragmentos da minha memória**. 2021. Disponível em <<http://josepedroaraujo.blogspot.com/2021/03/sao-luis-fragmentos-da-minha-memoria.html?m=1>>> Acesso em: 15 de junho de 2022.

BAILÃO, André. Paisagem - Tim Ingold. In: **Enciclopédia de Antropologia**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia, 2016. Disponível em <<<http://ea.ffe.usp.br/conceito/paisagem-tim-ingold>>> Acesso em: 06 de abril de 2022.

FONSECA, Claudia. **Quando cada caso não é um caso**: pesquisa etnográfica e educação. In: Revista Brasileira de Educação. Jan/Abr. n.10. p. 58-78, 1999.

FREYRE, Gilberto. **Assombrações do Recife Velho**. Rio de Janeiro: Record, 1987. GUEDES, André Dumans. Construindo e estabilizando cidades, casas e pessoas. In: **Mana** 23(3): 403-435, 2017.

GONÇALVES, Gabriela Lages. **Quem vigia o casarão?** Uma análise sobre a convivência entre vigilantes e seres intangíveis no Centro Histórico de São Luís. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais. Universidade Federal do Maranhão, 2019. GONÇALVES, José Reginaldo Santos. **Antropologia dos Objetos**: coleções, museus e patrimônios. Rio de Janeiro: IPHAN, 2007.

GEERTZ, Clifford. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis: Vozes, 1997.

INGOLD, Tim. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 18, n. 37, p. 24-44, jan./jun., 2012.

INGOLD, Tim. **Estar vivo**: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. São Paulo: Vozes, 2015.

KOPYTOFF, Igor. **A biografia cultural das coisas: a mercantilização como processo**. In: APPADURAI, Arjun. A vida social das coisas. Niterói: EDUFF, 2008. p. 89-123.

MALINOWSKI, Bronislaw [1916]. Baloma: os espíritos dos mortos nas ilhas Trobriand. In: **Magia, ciência e religião**. Lisboa: Edições 70. 1988. p. 157-162.

MALINOWSKI, Bronislaw [1922]. **Argonautas do Pacífico Ocidental**: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia São Paulo: Abril Cultural, 1976.

PEIRANO, Mariza. **Etnografia não é método**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014.

TSING, Anna. **Viver nas ruínas**: paisagens multiespécies no Antropoceno. Brasília: IEB Mil Folhas, 2019.

AMOS DE BUMBA-MEU-BOI: PERSPECTIVAS SOBRE O FESTEJO DE SÃO MARÇAL EM SÃO LUIS DO MARANHÃO

Wallace Nogueira Castro
Mestrando em Geografia
wallacenogueira.castro@gmail.com
UFMA

Júlia Kátia Borgneth Petrus
Doutora em Geografia, Planejamento Territorial e Gestão Ambiental
julia.petrus@ufma.br
UFMA

RESUMO: O grandioso Festejo de São Marçal ocorre a cada 30 de junho no Bairro do João Paulo em São Luís do Maranhão. Foi constituído lentamente desde o ano de 1928, quando comerciantes locais levaram para ali os primeiros grupos. Nessa época não existia uma estrutura adequada para receber o festejo no porte do que é atualmente, a AV. São Marçal fazia parte do chamado Caminho Grande. Em relação ao santo que dar o nome ao festejo, São Marçal é considerado padroeiro dos bombeiros, e dos boieiros do Maranhão, devido a esse fato que se dar a homenagem pelos grupos de Bumba-Meu-Boi. O festejo apresenta traços culturais na qual o povo mantém sua identidade por meio dos grupos de bumba-boi do sotaque de matraca e a religiosidade. Partindo desses pressupostos, esse presente artigo tem por objetivo analisar as dinâmicas socioespaciais e culturais produzidas pelo Festejo de São Marçal, a partir da cultura popular e pelos apontamentos teóricos-metodológicos da Geografia Cultural.

Palavras-chave: Festejo de São Marçal. Dinâmicas socioespaciais. Interrelações sócio-culturais. Geografia Cultural.

1. INTRODUÇÃO

Nas Ciências Humanas e Sociais, a cultura expressa os costumes, identidades e valores de uma sociedade. A Geografia tem forte capacidade teórico-metodológica ao analisar a dimensão da cultura na sua relação com o espaço, visto que os indivíduos e/ou grupos são agentes de construção da paisagem por meio de suas ações econômicas, sociais e políticas, muitas vezes coletivas.

Nesse sentido, podemos notar como toda diversidade por meio de crenças, costumes e tradições estão impregnadas na sociedade, na qual, a união no que tange o coletivo é o que irá prevalecer na representação da cultura e na sua identidade. Sobre esse ponto de vista, Silva considera que:

As interpretações culturais da geografia, em sua maioria, estiveram, durante muito tempo, vinculadas aos gêneros de vida e às paisagens, dando ênfase às técnicas que os homens utilizavam para dominar o meio, concebendo as paisagens como produto desta relação. Assim, a geografia cultural ficou atrelada aquilo que era "legível" na superfície da terra, ou à materialidade da paisagem, como declara Sauer: "o homem, por si mesmo, é objeto indireto da investigação geográfica, confere expressão física à área com suas moradias, seu lugar de trabalho, mercados, campos e vias de comunicação. A geografia cultural se interessa, portanto, pelas obras humanas que se

inscrevem na superfície terrestre e imprimem uma expressão característica" (SILVA, 2007, p. 10).

Isso significa que, o resultado das interações sociais são fruto do objeto de estudo desse ramo geográfico, a paisagem como herança de nossos antepassados contribui para as atuais interpretações do que é cultura a partir da Geografia.

Nesse sentido, este presente artigo, tem como finalidade ampliar os estudos acerca da temática da cultura popular, conclusões acerca de como a manifestação do Bumba-meu-boi, produz transformações socioespaciais, referente a área urbana da cidade de São Luís. Sabemos que essa manifestação cultural, no caso, o Festejo de São Marçal, muda toda a rotina no período de festas juninas, atuando no contexto social da cidade tanto cultural, social e economicamente, de maneira mais intensa no dia do evento já que ela marca o encerramento das festas de São João. De fato, o espaço urbano da cidade, o Bairro do João Paulo, é marcado por uma série de impactos nos diversos setores e se coloca a indagação de como um fenômeno cultural pode influenciar a dinâmica socioespacial do bairro.

É notável uma modificação da configuração urbana do bairro, de maneira mais marcante na avenida, onde a rotina do local muda radicalmente com as mudanças de tráfegos de veículos, fechamento do comércio formal e aumento dos fluxos de pessoas. Apresentando diversas alterações, no que tangem os aspectos econômicos representados pelos empreendimentos comerciais e residências que são agentes produtores do espaço urbano.

O estudo tem por base a manifestação cultural, em uma perspectiva histórica, buscando entender como o festejo ao longo de vários anos conseguiu resistir aos processos da modernidade configurando assim na formação da identidade cultural do povo ludovicense, investigando também, de que forma os principais grupos de Bumba-Meu-Boi desempenham papel importante nessa integração social buscando entender o perfil de cada grupo, suas identidades e raízes. É de se questionar como uma manifestação consegue reunir tantas pessoas de várias classes sociais.

Em tempos de intenso avanço de globalização que marcam construções e modificações de identidades culturais de alguns grupos, podemos observar que em pleno cenário urbano, a manifestação do Bumba-meu-boi conseguiu persistir a esse intenso dinamismo, servindo até mesmo de estratégia capitalista como “marca” para alguns setores econômicos como apelo cultural e turístico. Sobre esse ponto, é importante salientarmos a ideia de cultura, Geertz (1978, p. 15) afirma que “O homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura de significados”.

Ou seja, ele fundamenta essa necessidade buscando conceituar prática, praticante, estudo e objeto. Nesse sentido, a relação entre cultura e sociedade será de suma importância, a partir da Geografia Cultural, no entendimento e investigação, que irá subsidiar os estudos do presente trabalho.

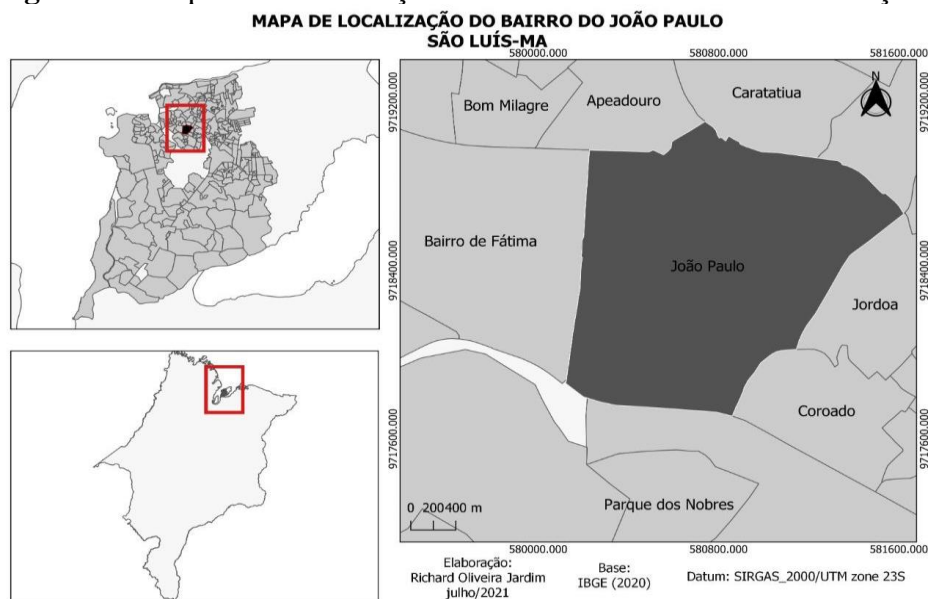
Na Geografia, são várias as teorias e autores que dão suporte e fundamentação para o desenvolvimento de pesquisas em diferentes campos desta ciência, no que se refere ao presente trabalho, a pesquisa apresenta como proposta de investigação a perspectiva da Geografia cultural, com viés qualitativo. Nesse sentido, Marafon (2013, p. 19) destaca que:

A pesquisa qualitativa, então, é uma maneira atual de se trazer, para fazer companhia aos geógrafos, inúmeros filósofos, sociólogos, e antropólogos que praticaram e praticam, há muito tempo, essa forma de compreender e explicar a realidade. O que acontece, portanto, é uma mudança de rumo no pensamento geográfico e em seu diálogo transdisciplinar.

Notamos assim que, a Geografia abarca vários ramos do conhecimento científico, isso é importante para presente investigação, pois o pesquisador tem maior dimensão acerca dos agentes participativos envolvidos no objeto de estudo.

As bases teóricas que darão suporte necessário para a pesquisa no artigo, serão: A Geografia Cultural relacionada com o patrimônio imaterial, por meio de uma análise de material bibliográfico existente sobre o tema de estudo, teses, artigos e livros. Sobre a percepção “*in loco*”, essa fase consiste em um levantamento empírico da área do bairro do João Paulo, especificamente a Avenida (AV.) São Marçal (Figura 01).

Figura 01: Mapa 01 - Localização da área de Estudo – AV. São Marçal.



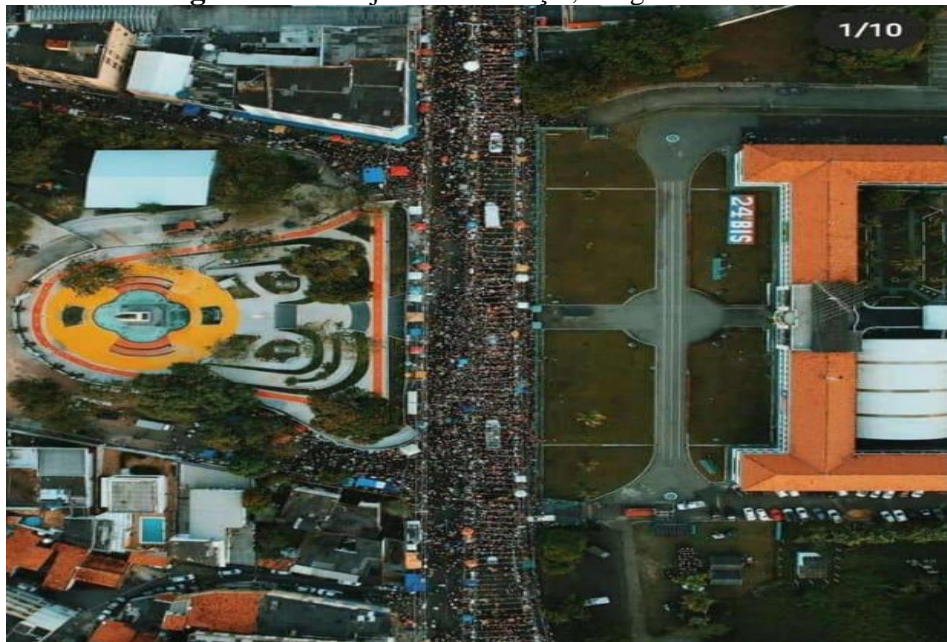
Fonte: Jardim, 2021.

Este artigo foi estruturado em seis capítulos, além do primeiro que é a “INTRODUÇÃO”, o segundo intitulado “A CULTURA POPULAR EM UMA PERSPECTIVA GEOGRÁFICA”, faz uma reflexão sobre o papel da Geografia no entendimento da cultura popular, correlacionando com as manifestações festivas a exemplo do Bumba-boi. A cultura popular é uma forma de emitir opinião e crítica social, assim, através do panorama geográfico essa análise torna-se mais integralizada.

O terceiro capítulo “A GEOGRAFIA CULTURAL, A PARTIR DOS APONTAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS” e o quarto capítulo “A GEOGRAFIA CULTURAL, A DINÂMICA SOCIOESPACIAL E A CULTURA POPULAR” remetem a importância das festas culturais a nível de fundamentação teórica, que foram os conceitos chaves para o desenvolvimento deste item, perpassando pelo Bumba-meu-boi.

O quinto capítulo, intitulado “O FESTEJO DE SÃO MARÇAL NO BAIRRO DO JOÃO PAULO” (Figura 02), teve como proposta descrever a história do Festejo de São Marçal e do bairro do João Paulo, assim como, as influências históricas e geográficas das vivências dos grupos de Bumba-meu-boi.

Figura 02: Festejo de São Marçal, imagem de Drone.



Fonte: Nogueira, 2022.

Além do apreço do pesquisador pelo Bumba-meu-boi, essa manifestação foi escolhida como objeto de investigação pelo fato de representar bem São Luís e o Estado do Maranhão no contexto cultural. Esse trabalho também não se limita aos resultados logrados até aqui, o

pesquisador tem como desígnio perscrutar a investigação e pesquisa, contribuindo assim, com a cultura popular do Maranhão por meio da bagagem histórico-geográfica que tem.

2. A CULTURA POPULAR EM UMA PERSPECTIVA GEOGRÁFICA

As discussões sobre cultura no início do século XIX até meados do século XX esteve intrinsecamente ligada às condutas humanas. Dessa forma, o impacto da revolução das ideias evolucionistas darwinianas, que se apareceu no interesse sobre as relações entre o homem e o meio no final do século XIX. Esse debate se tornou então essencial na geografia. Para Sauer, a Geografia deveria se constituir em três estudos: reconstrução da paisagem física antes do homem; reconstrução da paisagem durante a ocupação humana; e as mudanças maiores que se verificam na paisagem cultural, através das marcas que nelas são impressas e as representações que através delas se manifestam. Sauer abandonou a geografia dominada pelo determinismo ambiental, e seguiu aquela que buscava analisar as ações e transformações que se repercutiam no espaço. Desta forma, a geografia cultural definida por Sauer estuda as áreas culturais, analisando-as desde as suas origens e processos, até às características que as diferenciam (CORRÊA, 1997).

Conforme Ducan (2003, p.81), Sauer concebia a cultura

[...] como uma entidade supra-orgânica, com suas próprias leis, pairando sobre os indivíduos, considerados como mensageiros da cultura, sem autonomia. A cultura era assim, concebida como algo exterior aos indivíduos de um grupo social; sua internalização se fazia por mecanismos de condicionamento, gerador de hábitos, entendidos como cultura. [...] nesta visão não havia conflitos, predominando o consenso e a homogeneidade cultural.

Não há como negar seu amplo aporte para o pensamento geográfico, na medida em que o autor reafirmou que a paisagem é um conceito chave para entender cultura a partir da Geografia, assim como incentivou e divulgou a discussão Cultural, deixando um vasto legado.

Partindo desses pressupostos, fazendo a conexão entre o entendimento de cultura a partir da Geografia, entende-se que o Festejo de São Marçal expressa uma forte herança cultural representada pelos antepassados, antigos e atuais brincantes, que contribuíram para que hoje tenha essa riqueza nacional.

Com isso, é de suma importância buscar conhecer o papel da Geografia no campo cultural por meios dos grupos de Bumba-boi e como a festa se manifesta no contexto socioespacial, para poder demonstrar o papel fundamental que ambos trazem para população em termos econômicos e sociais. Com esse reconhecimento, podemos chegar ao maior fortalecimento e valorização dessa manifestação que mobiliza milhares de maranhenses que

carregam sentimento de pertencimento a sua terra. Trazendo assim maior enriquecimento cultural e aceitação em escala cada vez mais positiva ao público formador daquele espaço urbano da cidade de São Luís (Foto 01).

Foto 01: AV. São Marçal, palco principal



Fonte: Castro, 2022

Partindo desses pressupostos, o presente artigo traz importante contribuição a partir da Geografia, para cultura popular do Maranhão, já que são poucos os trabalhos científicos sobre o assunto em questão. Além do mais, a Geografia Cultural dará suporte e oportunidade de fortalecer a nossa cultura regional. E, de apresentar mais pesquisas sobre as manifestações populares no Estado do Maranhão, a partir de perspectivas geográficas.

Nesse sentido, agora iremos fazer um itinerário através do contexto histórico da Geografia, pensadores da Geografia Clássica, como Ratzel, La Blache, Humboldt, Eliséé Reclus Ao definir conceitos e categorias como: Região, Lugar, Espaço, paisagem e território, já colocavam o homem como agente de mudança do espaço geográfico. Nesse sentido, destacamos também a visão naturalista de alguns geógrafos nessa relação homem e espaço, onde o indivíduo era determinado pelo ambiente, teoria iniciada pelas ideias evolucionistas de Charles Darwin. Seguindo essa direção, Alfred Russel Wallace e Friedrich Ratzel foram alguns geógrafos naturalistas que se apresentaram naquele período com base nessa teoria ao classificar e definir os conceitos geográficos como espaço, lugar e região.

Notoriamente, a base para a história das ideias sobre o meio ambiente tem uma importância grande para o caminho da geografia sobre os entraves culturais, levando o seu olhar a se deter sobre o cosmo da cultura imaterial e ao diálogo apurado com outros parâmetros.

Condicionando as linhas internas da geografia, a década de 60 delimita nas ciências sociais, na história e na antropologia, um significado revisão sobre o próprio conceito de cultura de um modo geral, na qual se destacam entraves como a festa e a cultura popular. Com o marxista Bakhtin, festa e cultura popular se tornaram campos fecundos para uma compreensão mais complexa da sociedade em sua dinâmica cultural e política. Na antropologia, apreciações como as de Geertz contribuíram para o avanço da concepção da cultura, que não só teve origem na antropologia, extensa influência nas demais ciências humanas e sociais e foi um dos pilares da geografia cultural de Carl O. Sauer.

Assim, a realidade da Geografia como ciência mudaria décadas à frente, geógrafos contemporâneos como Milton Santos e Yves Lacoste, mudariam essa realidade ao classificar as categorias geográficas correlacionando o físico e o social nas dinâmicas territoriais e espaciais. O homem se torna agente importante para mudanças da paisagem natural e social. Carl O. Sauer, um pensador clássico teve suas obras bastante aproveitadas nas definições da paisagem em dias atuais. Ele definiu o seguinte conceito de “paisagem cultural”: "a cultura é o agente; a área natural é o meio; a paisagem cultural é o resultado" (SAUER, 1925, p. 46). Ou seja, cultura é muito mais que manifestações culturais, é fruto do meio em que a sociedade está inserida por meio de suas atividades e técnicas de heranças históricas, parafraseando o geógrafo Aziz Ab'Saber “A paisagem é sempre uma herança”, herança histórica e herança cultural dos povos agindo sobre os diferentes ambientes”.

É importante destacar os subsídios de Carl Sauer, onde a geografia cultural e as formas da paisagem conseguiram o seu auge e se concretizaram. Por fim, proporcionou-se um debate sobre os aspectos modernos da geografia cultural sucedidas da renovação geográfica e dos estudos culturais nas ciências humanas. Como destaca Benatti (2012, p. 03):

Esta renovação, reconhecida como Cultural Turn, ocorre em um período de reflexões e questionamentos advindos dos anos de pós-guerra mundial. A partir disto, novas tendências e dinâmicas acompanharam a geografia cultural na contemporaneidade. Deste modo, a discussão exposta permitiu apresentar novas temáticas que têm se destacado no âmbito dos estudos culturais na geografia nas últimas décadas.

Evidenciamos a partir dessa ideia de que, a Geografia proporciona o leque de oportunidades de estudar a cultura popular e identidades, transcorrendo por vários outros campos do ramo científico das ciências humanas.

Na Geografia Humana, os pensadores descobrem elementos imprescindíveis à reflexão sobre a própria essência e, por imediato, sobre os fenômenos do mundo vivido. Segundo McDowell (1996), foi a partir dessa abordagem que o fator cultural, tema central do humanismo, reapareceu como elemento imprescindível para uma nova compreensão da

produção e reprodução das culturas através das práticas sociais que ocorrem ao nível espacial de maneira diferenciada.

Outro reforço dessa abordagem refere-se às contribuições da filosofia dos significados, que valorizam a experiência, a intersubjetividade, os sentimentos, a intuição e a compreensão. Essas são bases que os geógrafos culturalistas se dispuseram contra a visão alienante de mundo da sociedade tecnológica e a favor da inclusão de que a abundância da existência humana se alarga para além da lógica positiva, que com seu reducionismo quantitativo, sua fragmentação do conhecimento em compartimentos especializados e sua pretensão de racionalidade e objetividade, separava a ciência do homem.

Significado é, portanto, uma palavra-chave no discurso dos representantes da abordagem cultural, explicitada por meio de expressões como telas de significado e mapas de significado. Mapas que incluem representações gráficas daquilo que é “[...] lembrado, imaginado e contemplado” (COSGROVE, 1998, p.2). Em *Mundo dos Significados – Geografia Cultural e Imaginação*, Cosgrove (1998, p. 36), ao reconhecer o papel da imaginação nas obras humanas, argumenta que “[...] ela reelabora, metaforicamente, aquilo que os sentidos capturam, atribuindo-lhes novos significados”.

Para Levy (1997, p. 28), a convergência entre a Geografia cultural e a humanista situa-se no fato de a abordagem cultural acrescentar a dimensão individual em seus juízos, garantindo “os direitos fundamentais”, e a humanista reforçar o sentido da cultura, preocupando-se com a realização do homem, respeitando sua dignidade pessoal. Em sua opinião,

[...] a geografia humanista, na medida em que situa a ‘ontologia espacial antes da epistemologia’, ela se constitui em uma geografia cultural ‘especial’, que aprofunda o sentido da existência individual no mundo, partindo do postulado que a unidade lógica da existência não é nem o espaço, nem o tempo, nem a sociedade; é a pessoa humana, e o indivíduo visto na sua relação fenomenológica com o mundo... a geografia humanista visa a compreender as motivações e o sentido das escolhas individuais no espaço, no tempo, na sociedade...nisto, eles [os estudos inovadores da geografia] olham o afeto, o sistema de valores, as preferências, as crenças [...].

Segundo o autor, trata-se da importância concedida pela Geografia humana à percepção, tanto no processo de formação do conhecimento como no arrojo da ação que, antes de tudo, obedece a impulsos particulares.

O que foi publicado permite inferir que as possibilidades da abordagem cultural moderna são múltiplas. Há, em realidade, numerosas aberturas pelos quais os geógrafos visam contribuir para dar inteligibilidade às dimensões material e não-material da cultura, o passado e presente, os objetos e ações em escala global, regional e local, os aspectos objetivos e intersubjetivos, entre outros. Segundo Corrêa (2003, p.14), o que os une é a compreensão de

todos esses aspectos [...] em termos de significados e como parte integrante da espacialidade humana”. Ou, como observa Claval (1999), o propósito de conceber a cultura não como realidade global, mas como um conjunto infinitamente diversificado e em contínua evolução.

Ainda sobre a cultura popular e a Geografia, entre os muitos haveres do presente para a geografia cultural estão os estudos sobre as festas, a cultura popular, a vida e o espaço urbano. Nesta perspectiva, acredito que um principal ponto a ser colocado e pensado é o destaque de que festa e cultura popular foram vistas como antiquado na maior parte do pensamento moderno. Segundo Villaroya (1992, p. 10, 11), as teorias clássicas da modernização partem do suposto de que há um antagonismo irreconciliável entre trabalho/produzividade e a festa/hedonismo, que a técnica e a racionalidade inviabilizam ações sociais voltadas para a magia, a tradição e o ritual. A razão instrumental como fundamento da modernidade não se subordina e dificilmente convive com uma razão valorativa ou expressiva. A esta interpretação ele deu o nome de “teoria destrutiva da festa”, um reducionismo que conduz a pensar que com o império da razão instrumental seria cada vez menor a possibilidade da existência de espaço na cidade para os rituais festivos. Contudo, as evidências empíricas têm mostrado que a cidade secular se fez pródiga em festividades, que aí ganharam dimensões inusitadas em parte viabilizadas pelas novas técnicas. As práticas instrumentais não são necessariamente antagônicas com as práticas simbólicas, pois muitas vezes concorrem para os mesmos fins e se complementam. Na modernidade, mais ainda na pós-modernidade, através dos esportes, da política, dos nacionalismos, foram constituídos novos vínculos comunitários e re-ligações transcendentais que se realizaram e se afirmam através dos símbolos, do ritual e da festa.

Avançamos até aqui com a sapiência de que o conceito cultura, a partir da Geografia, não se limita apenas aos eventos festivos, mas a todas as ações sociais, políticas e econômicas, fazendo com que a sociedade desenvolva suas incumbências, no qual irão impactar exatamente na formação das paisagens, ou seja, o conceito chave para entender as dinâmicas socioespaciais da cultura.

3. A GEOGRAFIA CULTURAL: APONTAMENTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

Esse item visa interpela pontos de vista dos principais teóricos acerca da evolução metodológica da Geografia cultural, nesse sentido, destacamos que as diversidades culturais dos grupos sociais são agentes de construção da paisagem. Sobre esse fato, Claval (1999, p. 62) destaca que, a diversidade das culturas apresenta-se cada vez menos fundamentadas sobre seu

conteúdo material. Ela está ligada a diversidade dos sistemas de representação e de valores que permitem as pessoas se afirmar, se reconhecer e constituir coletividades

Seguindo essa linha, a partir de outro ponto de vista, da Geografia como possibilidade de compreendermos a formação e modificação do espaço, Milton Santos (2008, p. 28) destaca:

O espaço deve ser considerado como um conjunto indissociável, de que participam de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais. E de outro, a vida que os preenche e os anima, ou seja, a sociedade em movimento. O conteúdo (da sociedade) não é independente da forma (os objetos geográficos), e cada forma encerra uma fração do conteúdo. O espaço, por conseguinte, é isto: um conjunto de formas cada qual frações da sociedade em movimento. As formas, pois têm um papel na realização social.

Mesmo com viés geográfico marxista, a ideia do autor acima, demonstra que a formação do espaço geográfico é modificada por ações sociais e que as paisagens inseridas estão em constantes modificações.

Tendo em vista o contexto histórico da geografia, ao correlacionarmos esta ciência e a cultura, será importante para análise dos impactos socioespaciais que ocorrem no Bairro do João Paulo em São Luís, no que tange o festejo de São Marçal. Portanto, é fundamental entender toda a dinâmica socioespacial a partir das relações socioculturais que ocorrem no bairro, já que o Festejo mobiliza a comunidade em torno do bairro, isso faz com que várias atividades sociais ocorram, o que acarretará a modificação da paisagem urbana devido a agentes econômicos, sociais e culturais.

Partindo desses pressupostos, iremos discorrer sobre a trajetória percorrida através das contribuições de importantes geógrafos, quando trazemos que a Geografia cultural clássica e a nova geografia cultural que se constitui na década de 1980 serão de suma importância para entender como as manifestações culturais podem modificar determinada paisagem e mesmo espaços urbanos atualmente. Sobre geografia cultural clássica: “surge, assim, em um bojo teórico e político no qual se sobrepunham questões e estudos relacionados às nações da Europa Ocidental, os quais as identificavam como civilizações culturalmente superiores. Esta apreensão, juntamente com a intensificação da colonização europeia e as explorações que estas projetaram nos países colonizados, conduziu a um forte interesse no século XIX pelos estudos que concebiam prestígio às comunidades tradicionais de origens primitivas (Benatti, 2016, p. 05).

Nesse sentido, Hall (1997, p. 42) afirma que:

Todos estes fatores indicam que a cultura se tornou uma dimensão importante para compreender as próprias transformações por que passava a sociedade contemporânea.

Alguns autores chegam a afirmar que o século XX presenciou uma verdadeira “revolução cultural”.

A partir da afirmativa acima, evidenciamos como o Festejo de São Marçal, tema objeto de estudo desta atual pesquisa, carrega forte diversidade de culturas em tempos, pessoas de várias classes sociais e crenças diferentes compartilham sentimentos e identidades, se confraternizando culturalmente no espaço geográfico. Para Cosgrove e Jackson (2000, p. 25) os estudos culturais legaram algumas lições específicas de lugar e tempo, bem como são objeto de concentração política; no que se refere o espaço, considera-se que “[...] a geografia das formas culturais é muito mais do que mero reflexo passivo das forças históricas que a moldaram; a estrutura espacial é parte ativa da constituição histórica das formas culturais”. Segundo Claval (1995, p. 13), nessa obra, Ratzel analisa a cultura

[...] sob seus aspectos materiais, como conjunto de artefatos mobilizados pelo homem na sua relação com o espaço. As ideias que a sustentam e a linguagem que exprimem não são quase nada invocadas [...] A ideia de luta pela vida limita, portanto, o interesse que tem Ratzel pelos fatos da cultura e dá à sua obra uma posição essencialmente política.

Com esse trabalho, Ratzel edificou a base conceitual na qual se tem estruturado desde então a Geografia Humana e passou a ser considerado como o grande apóstolo do ambientalismo, uma vez que [...] seus seguidores desconsideravam em muito os seus estudos culturais posteriores, nos quais ele se referia à mobilidade populacional, às condições de assentamento humano e à difusão da cultura através das principais vias de comunicação.” (SAUER, 2003, p.20).

Sendo assim, consideramos que o Festejo de São Marçal traz um leque de oportunidades para o entendimento da cultura possibilitando a modificação socioespacial. A partir da óptica geográfica, esse aprofundamento investigativo fica mais dinâmico, pois são vários os produtores sociais que o evento apresenta, nos seus mais de 90 anos, o festejo, se consolidou no calendário junino de São Luís em meio de muitas lutas, conseguindo resistir ao tempo.

A geografia cultural é hoje em dia uma das mais animadoras áreas de trabalho geográfico. Envolvendo desde as análises de objetos do habitual, perfil da natureza na arte e até estudos do significado das paisagens e a construção de identidades.

Para Sauer (1998), o principal objetivo dos estudos geográficos era analisar as paisagens culturais de modo que a morfologia física deveria ser vista como um meio, transformado pelo agente que é a cultura. Conforme Ducan (2003, p.81), Sauer concebia a cultura

[...] como uma entidade supra-orgânica, com suas próprias leis, pairando sobre os indivíduos, considerados como mensageiros da cultura, sem autonomia. A cultura era

assim, concebida como algo exterior aos indivíduos de um grupo social; sua internalização se fazia por mecanismos de condicionamento, gerador de hábitos, entendidos como cultura. [...] nesta visão não havia conflitos, predominando o consenso e a homogeneidade cultural.

Este pensador teve uma ótima contribuição para o pensamento geográfico, na medida em que afirmou que a paisagem como um dos seus conceitos chave, assim como incentivou e divulgou a abordagem cultural, deixando vasto legado. Porém, foram muitos outros teóricos que contribuíram para o avanço. Diante disso, o impulso pela correlação do espaço com a cultura é um costume da Geografia, destino que seus interesses sempre estiveram voltados para a explicar as diversidades da superfície terrestre. Porém, foi somente no final do século XIX que as relações sociedade, cultura e meio ambiente tornaram-se objeto central de atenção de geógrafos europeus como Friedrich Ratzel, Paul Vidal de La Blache, Otto Schuter, entre outros.

O conceito de cultura foi posto pela primeira vez na geografia alemã, por meio do livro Friedrich Ratzel, publicado em 1882, denominado Antropogeografia, obra em que analisou os fundamentos culturais da diversidade das repartições dos homens e das civilizações, adotando encaminhamento ora etnográfico e político. Segundo Claval (1995, p. 13), nessa obra, Ratzel analisa a cultura

[...] sob seus aspectos materiais, como conjunto de artefatos mobilizados pelo homem na sua relação com o espaço. As ideias que a sustentam e a linguagem que exprimem não são quase nada invocadas [...] A ideia de luta pela vida limita, portanto, o interesse que tem Ratzel pelos fatos da cultura e dá à sua obra uma posição essencialmente política.

Com essa laboração, Ratzel construiu a base conceitual na qual se tem ordenado desde então a Geografia Humana e passou a ser considerado como o grande propagador do ambientalismo, uma vez que [...] seus seguidores desconsideravam em muito os seus estudos culturais posteriores, nos quais ele se referia à mobilidade populacional, às condições de assentamento humano e à difusão da cultura através das principais vias de comunicação.” (SAUER, 2003, p.20)

Na França, a tradição dos estudos culturais foi inaugurada por Paul Vidal de La Blache, e surgiu, assim como na Alemanha, simultaneamente ao processo de sistematização da Geografia como ciência acadêmica. Refletindo sobre as relações que se estabelecem entre os seres humanos e o meio, Vidal de La Blache elaborou o conceito de gênero de vida, o qual exprime uma relação entre população e recurso, uma situação de equilíbrio, contribuída historicamente. Pode-se definir esse conceito como o conjunto de técnicas, hábitos e costumes próprios de uma sociedade que possibilitam o aproveitamento dos recursos naturais disponíveis. Sustentando a ideia de que a ação humana é influenciada pela contingência, para Vidal o meio

físico exerce ascendência sobre certos gêneros de vida, mas os grupos humanos também nele podiam intervir, dependendo de seu estágio civilizatório, cultural e seu desenvolvimento tecnológico.

Vidal, entretanto, tinha a mesma visão de Ratzel no que tange ao entendimento do papel da cultura, que se interpõe entre o homem e o meio natural. Para ele, a cultura pertinente deveria ser aquela que se apreende por intermédio dos instrumentos, utensílios, técnicas e maneiras de habitar que as sociedades utilizam para modelar a paisagem. Do seu ponto de vista, a noção de gênero de vida permitia organizar estes elementos de tal forma que explicassem as diferentes paisagens construídas.

Sobre a Renovação da Abordagem Cultural na Geografia, no final da década de 70, começou-se a delinear uma diligência de reposição da abordagem cultural na geografia que, desde então indicando um claro interesse pelo pensamento pós-moderno, passou a dar mais atenção às questões reflexivas sobre os seres humanos. Não se tratava mais de estudar a diversidade cultural com base nos seus conteúdos materiais, mas de admitir que a cultura está intimamente ligada ao sistema de representações, de significados, de valores que criam uma identidade que se manifesta mediante construções compartilhadas socialmente e expressas espacialmente, ou seja, de admitir que a cultura no seu sentido antropológico mais amplo representa todo o modo de vida de uma sociedade, o que não inclui somente a produção de objetos materiais, mas um sistema cultural, um sistema simbólico e um sistema imaginário, que serve de liame aos dois últimos, constituindo-se no *locus* da construção da identidade espacial de um grupo. Segundo Corrêa (2003, p.13) nesse contexto, o conceito de cultura

[...] é liberado da visão supra-orgânica e do culturalismo, na qual a cultura é vista segundo o senso comum e dotada de poder explicativo. É vacinado também contra a visão estruturalista, na qual a cultura faria parte da “superestrutura”, sendo determinada pela “base”. A cultura é vista como um reflexo, uma mediação e uma condição social. Não tem poder explicativo, ao contrário, necessita ser explicada.

A causa desse avanço pode ser situada a partir da década de 80, ou mesmo um pouco antes, com a crise de maio de 1968, a guerra do Vietnã, a ascensão do feminismo e o surgimento da *New Left*, o movimento ecológico, e a crescente consciência e necessidade de novos paradigmas para compreender a realidade, até então explicada com base nos pressupostos teóricos da Geografia positivista e da Geografia neopositivista. Essas abordagens não mais explicavam a realidade, diante da diversidade social, das estratégias da economia mundial e, sobretudo, em relação ao descaso com determinados componentes da realidade como a cultura ou os meios de comunicação. Foi nesse contexto que, gradativamente, adquiriu identidade a abordagem cultural geográfica. Nas palavras de Corrêa (1999, p.51):

O ressurgimento da geografia cultural se faz num contexto pós-positivista e vem da consciência de que a cultura reflete e condiciona a diversidade da organização espacial e sua dinâmica. A dimensão cultural torna-se necessária para a compreensão do mundo.

A base dos novos caminhos para a reflexão da compreensão geográfica da cultura foi encontrada na valorização de características fundamentais do humanismo. Assim, o homem foi recolocado no bojo das preocupações dos geógrafos culturais, como autor de seu próprio mundo. Nesse sentido, foram resgatados da Geografia do século XIX elementos que possibilitaram estabelecer a ligação entre a abordagem cultural clássica da geografia e as atuais perspectivas de análise da cultura. Porém, o retorno a essa prática se traduz na valorização do estudo dos costumes marcados no tempo e que sustentam a importância primordial da cultura, repetidamente esquecida pela ciência em sua versão racionalista. Por outro lado, na ressignificação das “[...] as bases epistemológicas desenvolvidas pela Geografia Cultural de Sauer e pelos geógrafos europeus” (CORRÊA, 1999, p.67).

Houve também, importante contribuição do humanismo referente ao método. Nesse aspecto, a hermenêutica foi reconhecida como método eficaz de interpretação, à medida que permite levar em conta os contextos próprios e específicos de cada fenômeno. Para desenvolvê-lo, o geógrafo deve assumir a posição de observador capaz de interpretar o jogo complexo das analogias, valores, representações e identidades que caracterizam a atividade humana exercida espacialmente. Por meio da compreensão, é possível alcançar uma significação, revelar a essência dos fatos que representam experiências vividas.

Na Geografia Humanista, os geógrafos encontram subsídios necessários à reflexão sobre a própria existência e, por conseguinte, sobre os fenômenos do mundo vivido. Segundo McDowell (1996), foi a partir dessa abordagem que o fator cultural, tema central do humanismo, reapareceu como elemento imprescindível para uma nova compreensão da produção e reprodução das culturas através das práticas sociais que ocorrem ao nível espacial de maneira diferenciada.

Outro ônus dessa abordagem refere-se aos subsídios da filosofia dos significados, que valoriza a experiência, a intersubjetividade, os sentimentos, a intuição e a compreensão. Esses aportes serviram de base para os geógrafos culturalistas se posicionarem contra a visão alienante de mundo da sociedade tecnológica e a favor da compreensão de que a riqueza da existência humana se desenvolve para além dos cânones da lógica positiva, que com seu reducionismo quantitativo, sua fragmentação do conhecimento em compartimentos especializados e sua pretensão de racionalidade e objetividade, separava a ciência do homem.

De acordo com todas essas contribuições citadas, fica evidente como a construção da Geografia cultural teve forte aporte de outras ciências humanas, principalmente da antropologia, fazendo com que seus critérios metodológicos tivessem grandes dimensões teóricas.

4. A GEOGRAFIA CULTURAL, A DINÂMICA SOCIOESPACIAL E A CULTURAL POPULAR

Essa unidade, diz respeito às contribuições da cultura sobre o espaço, mais precisamente a dinâmica socioespacial no ambiente urbano, onde o objeto desta pesquisa se manifesta, a respeito dessa inter-relação entre a dimensão cultural e o urbano, Corrêa (2003, p. 167) destaca que:

O urbano pode ser analisado segundo diversas dimensões que se interpenetram. A dimensão cultural é uma delas e por seu intermédio amplia-se a compreensão da sociedade em termos econômicos, sociais e políticos, assim como se tornam inteligíveis as espacialidades e temporalidades expressas na cidade, na rede urbana e no processo de urbanização.

Analisando essa ideia a partir do Festejo de São Marçal, é evidente como a cultura se manifesta nas cidades no decorrer do tempo histórico, os grupos de Bumba-boi se apresentam no ambiente urbano de São Luís, mobilizando toda cadeia produtiva e econômica da cidade, isso demonstra como o espaço urbano está ligado a cultura.

Segundo Geertz (1989), a cultura não é nunca particular, mas sempre pública, eis que os significados dos comportamentos são compartilhados pelos indivíduos que convivem em determinados contextos, constituindo-se em um fenômeno social, cuja gênese, manutenção e transmissão estão a cargo dos atores sociais. Assim, a cultura é a própria categoria de vida de todos os homens, sendo produto das ações, como também etapas contínuas pelos quais as pessoas dão sentido às suas tarefas. Assim, é possível pensar a dimensão cultural como constitutiva das práticas humanas.

Para o filósofo jamaicano, radicado no Reino Unido, não existe uma “cultura popular íntegra, autêntica e autônoma, situada fora do campo de força das relações de poder e de dominação culturais” (HALL, 2003, p. 253), tendo em vista que a cultura popular está inserida no contexto das indústrias culturais. Assim é preciso entender o seu duplo movimento, seu processo dialético de contenção e resistência:

[...] há uma luta contínua e necessariamente irregular e desigual, por parte da cultura dominante, no sentido de desorganizar e reorganizar constantemente a cultura popular; para cercá-la e confinar suas definições e formas dentro de uma gama mais abrangente de formas dominantes. Há pontos de resistência e também momentos de superação.

Esta é a dialética da luta cultural. Na atualidade, essa luta é contínua e ocorre nas linhas complexas da resistência e da aceitação, da recusa e da capitulação, que transformam o campo da cultura em uma espécie de campo de batalha permanente, onde não se obtêm vitórias definitivas, mas onde há sempre posições estratégicas a serem conquistadas ou perdidas (HALL, 2003, p. 255).

Desse modo, a cultura popular não pode ser entendida como uma tradição ileisa, parada no tempo e delicada, tendo a preservação como elemento principal no discurso de sua defesa. Ela está inserida no contexto das indústrias culturais, desse modo, a luta cultural pode assumir diversas formas, com infinitas possibilidades de alteração. A construção da identidade espacial de um grupo. Segundo Corrêa (2003, p.13) nesse contexto, o conceito de cultura

[...] é liberado da visão supra-orgânica e do culturalismo, na qual a cultura é vista segundo o senso comum e dotada de poder explicativo. É vacinado também contra a visão estruturalista, na qual a cultura faria parte da “superestrutura”, sendo determinada pela “base”. A cultura é vista como um reflexo, uma mediação é uma condição social. Não tem poder explicativo, ao contrário, necessita ser explicada.

Nesse sentido, notamos como o conceito de cultura é amplo, interpretado por todas as ciências humanas, geograficamente, é muito mais extenso, pelo arcabouço teórico na qual a geografia é compatível na condição de ciência humana, mas que perpassa pelo viés físico do meio ambiente.

Sobre a categoria “lugar”, a mesma fica responsável pelo setor das manifestações atuais nos eventos. O lugar sinaliza articulação das metas internas presentes com aquelas globais, destacando não somente os principais envolvidos nesta discussão, os próprios meios que a estabelecem. Permitindo uma abordagem da festa capaz de esclarecer os mecanismos de interação em seus diferentes olhares (FERREIRA, 2003). O lugar da festa, longe de se apresentar como um simples local do evento, irá influenciar seu caminho e, também, ser influenciado pelas trajetórias dos diferentes elementos que o constituem. Estes se intercalam, se reconfiguram e se estabilizam continuamente. Mesmo em eventos integrados, como é o caso, por exemplo, da Copa do Mundo, há características que ficam materializadas durante o evento e que são reflexos do local onde o evento está sendo realizado. No caso do Festejo de São Marçal, é claro como essa materialização ficou marcada nos longos anos de existência, isso leva a crer como a cultura tem forte capacidade de fazer manifestações transcender anos e representar a identidade do povo. O Bumba-meu-boi, traz consigo representações das três matrizes formadoras da população brasileira, fato que se substanciou nas vestimentas, batuques e toadas dos grupos.

Alguns elementos da cultura podem ser considerados como patrimônio de determinada sociedade, tornando-se importantes para as pessoas que dela fazem parte, pois é na relação com

o patrimônio que se resgata a história e a memória de um povo. Fazem parte do patrimônio cultural tanto as manifestações culturais materiais (monumentos, obras de arte, cidades, objetos pessoais de celebridades etc.) quanto às manifestações culturais imateriais (saberes, músicas, festas, danças, crenças etc.). O patrimônio é construído socialmente e tem a participação tanto do saber erudito, como do saber de grupos populares. E cada localidade possui sua singularidade como marca da diferenciação. E, assim, as festas podem propiciar o enriquecimento cultural por meio do contato entre diferentes realidades: sensações, experiências, ambientes e paisagens, ou seja, uma vivência diferente do habitual.

Fica claro a partir de toda discussão neste capítulo que, o Festejo de São Marçal resiste ao tempo devido ao seu forte apelo popular, geograficamente é um evento que se inova ao passar do tempo, conquistando cada vez mais adeptos ao longo dos anos. Essa tradição maranhense tem tudo para continuar a enriquecer e abrilhantar o cenário cultural do Estado do Maranhão, nos seus longos anos de existência é motivo de orgulho e representatividade dos ludovicenses.

5. O FESTEJO DE SÃO MARÇAL NO BAIRRO DO JOÃO PAULO

Neste capítulo iremos salientar e destacar as etapas ocorridas no festejo, desde sua origem, transformações e principalmente dinâmicas atuais. Destacando como a relação da construção histórica da festa contribuiu com a identidade cultural dos brincantes. Iremos ressaltar a cronologia e cotidiano referente ao festejo de São Marçal correlacionando com o Bairro do João Paulo (Foto 03).

Foto 3: Brincadeira do Bumba-meu-boi no Bairro do João Paulo



Fonte: Castro, 2023.

Desde a sua primeira realização, ocorrida no ano de 1928, o Festejo de São Marçal influencia todo o cotidiano do Bairro João Paulo. Todos os anos, no dia 30 de junho, milhares de brincantes se deslocam para a avenida principal do bairro, em busca de lazer e diversão, pautada nessa importante manifestação cultural do estado do Maranhão, o Bumba-Meu-Boi.

A relação entre o Festejo e Bairro do João Paulo, local onde ocorre o evento festivo. De acordo com a jornalista Edvânia Kátia (2010), o Bairro do João Paulo, é um dos mais antigos de São Luís, tem fortes traços culturais. Ficou conhecido pelo tradicional festejo de São Marçal, que acontece todos os anos no dia 30 de junho, com a reunião de todos os grupos de bumba-meu-boi da cidade. Contam os antigos que a primeira reunião dos brincantes aconteceu por volta de 1928. O bairro era um sítio de nome João Paulo e o proprietário era Simeão Costa. Mas a origem do nome vem da época em que um homem por nome João Paulo vendia cafezinho no Caminho Grande¹⁹², depois avenida João Pessoa e que este ano ganhou o nome de São Marçal em homenagem ao santo. O bairro se orgulha do patrimônio cultural e ostenta o registro histórico de ser sede da primeira escola de samba de São Luís, a Turma da Mangueira, mas também guarda em si uma grande vocação comercial. É um grande centro comercial, o segundo a surgir na capital. No João Paulo, a avenida João Pessoa traz uma infinidade de comércios, o colégio Batistas, um dos mais antigos de São Luís. Nas ruas paralelas, estabeleceu-se o comércio atacadista, especialmente na rua Riachuelo (Foto 04).

Foto 4: Rua Riachuelo, Bairro do João Paulo



Fonte: Castro, 2022.

¹⁹² O Caminho Grande nasce de uma rua reta localizada no coração da cidade, também conhecida como Rua Oswaldo Cruz (Rua Grande) e com o passar do tempo percorre sinuosamente o interior da ilha. “Passando pelo Alto da Carneira (elevado do Monte Castelo), pelo Areal (bairro do Monte Castelo) e João Paulo, até alcançar o Bairro do Anil.

Ainda sobre esse ponto, destacamos que o festejo de São Marçal ocorre atualmente a cada 30 de junho no Bairro do João Paulo, situado na região metropolitana da Grande São Luís. Essa manifestação foi constituída lentamente desde o ano de 1928, quando comerciantes locais levaram para ali os primeiros grupos.” Nessa época não existia uma estrutura adequada para receber o festejo no porte do que é atualmente. A AV. São Marçal fazia parte do chamado Caminho Grande.

A avenida era só piçarra, chamava-se de Caminho Grande. O asfalto foi botado até o campo de aviação na época da guerra, quando os americanos vieram ao Brasil, construíram o aeroporto, que chamava de campo de aviação. Em 1944 todo mundo ficava de cara para cima quando o primeiro avião passou por cima. Ninguém conhecia o avião, que veio para a inauguração do aeroporto. O povo era só admiração. O asfalto foi até mais um pouquinho do aeroporto, mais na frente, lá por onde é à entrada do Bairro do Tibiri, lá não tinha mais asfalto, continuou a piçarra.

A BR 135 foi construída em 1960 mais ou menos. O pessoal do Maracanã vinha de pés, outros vinham de trem, porque tinha mais ali na frente era o Sítio da Itapera. Vinham montados de cavalos ou de pés para pegar o trem, a Maria Fumaça, para poder chegar até o João Paulo.

Ainda sobre o passado do festejo, de acordo com José Ribamar Morais Silva, *apud* Martins (2007, p. 56) o pessoal do João Paulo passou “a perna”¹⁹³ no pessoal do Anil ao tirar o encontro dos bois de matraca de lá.

Bem ali onde é aquele posto na Aurora/Anil. Ali defronte tinha uns barraqueiros, ali eles vendiam café, justamente para os carvoeiros e peixeiros que chegavam ali para descansar e iam abastecer-se. Veio o primeiro bumba boi e se localizou ali no primeiro ano e no segundo ano já foi acumulando, mais um, mais um. Aí houve nessa história... uma rasteira, uma queda muito forte dada pelo pessoal do João Paulo. Os comerciantes do João Paulo, principalmente aquele bem próximo do mercado antigo. Eles fizeram e pensaram como eles podiam tirar do Anil e levar pra lá porque aquilo ali ia render uns trocados melhor pro grupo eles então depois dessa organização eles pensaram logo foi o seguinte: arranjar orquestra fizeram um coreto na praça (Foto 05), para os músicos, chamar atenção tocando aquelas músicas juninas e tal. Chamaram um boi, meu pai (João Gonçalves da Silva, o João Quarto de Porco como era conhecido) estava nessa, porque ele ajudou a fundar o boi do Sítio do Apicum, Mercês e Maioba. No primeiro ano todos gostaram e no segundo todo mundo desceu pro João Paulo, acabando com a brincadeira do Anil.

Eram muitas as dificuldades que os brincantes enfrentavam, o pessoal dos grupos de Bumba-boi ia a pé, outros de trem, vinham carroças ou trem, para poder chegar até o local do evento.

¹⁹³ É uma expressão que tem o significado de trapacear ou enganar, e também pode ser usada com o sentido de contar uma mentira. Em uma situação que uma pessoa é pega de surpresa pela atitude traiçoeira ou inesperada de alguém pode-se usar a expressão.

Foto 5: Coreto da praça – Avenida São Marçal



Fonte: Castro, 2022.

Como podemos perceber, o Festejo de São Marçal (Foto 06) já ocorreu em outro bairro, essa mudança de local se deu pelo fator econômico, pois o bairro do João Paulo é mais bem centralizado, facilitando para comerciantes e brincantes se deslocarem de outros bairros de São Luís.

Foto 6: Apresentação do Bumba-boi – AV. São Marçal.



Fonte: Castro, 2022.

À medida que o tempo foi passando, a cidade de São Luís foi expandindo seu sítio urbano, novas avenidas surgiram, novos bairros foram formados, os espaços de lazer e de cultura da cidade se perpetuaram ou migraram para outras regiões. O bairro do João Paulo, por exemplo, já foi considerado o berço do samba, condição do que é hoje o bairro da Madre Deus no centro da cidade.

Vale ressaltar como composição dos grupos de Bumba-boi que se apresentam no Festejo de São Marçal, contribuíram para o enriquecimento cultural desse importante evento junino da cidade de São Luís. É notório que o rico acervo cultural, social e coletivo, colaboraram com toda dinâmica do que é hoje a festa nos seus mais de 95 anos. Vejamos a seguir os principais atributos, aspectos e traços de alguns dos principais grupos (Quadro 01):

Quadro 1- Grupos de Bumba meu boi da Região Metropolitana de São Luís que se apresentam no Festejo de São Marçal.

Grupos de bumba meu boi	Ano de fundação	Ano de início das atividades
Associação Folclórico Brilho de São João (Boi do João Paulo) – Grupo da zona urbana de São Luís	2001	2001
Bumba Meu Boi de Maracanã – Grupo da zona rural de São Luís	Sem consenso ou registro de data oficial, trata-se de grupo centenário	1928
Instituto Cultural Beneficente Bumba boi da Maioba – Grupo da zona rural de São Luís	1989 (juridicamente), trata-se de grupo centenário	1928
Associação Cultural Beneficente Bumba Meu Boi de Matraca do Bairro de Fátima – Grupo da zona urbana de São Luís	2012	2012

Fonte: Castro, 2022.

5.1 Boi do João Paulo

A Associação Folclórica Bumba-Meu-Boi Brilho de São João, mais conhecida como Boi do João Paulo, foi fundada em 28 de março de 2003, tem natureza jurídica, é considerada uma associação privada. Walter David Mendes Seabra é o fundador e presidente do grupo. Seu endereço fica localizado na Rua da Malária, 323, Bares João Paulo - São Luís do Maranhão.

Esse grupo de Bumba-boi tem uma forte familiaridade com o Festejo de São Marçal, pois fica localizado no bairro onde o evento é realizado, desenvolve algumas atividades de natureza social com a comunidade no que tange o viés artístico, fazendo como que os moradores se envolvam com esta manifestação cultural. É um dos primeiros grupos a se apresentar no encontro do dia 30 de junho, é considerado um grupo pertencente à área urbana da cidade de São Luís.

Desde a sua fundação em 2001, sempre atuou no Festejo. Seu presidente Walter Deivid Mendes Seabra (2022) diz que:

O Boi do João Paulo foi fundado em 2001, com nome oficial de Associação Folclórico Brilho de São João, se apresenta no Festejo desde o ano 2001, a festa antigamente era bem simples, com as passagens dos grupos junto à comunidade, sem muita infraestrutura, quando surge a figura de Hélio Braga, como um dos fundadores do Instituto São Marçal, nesse caso o evento passa a ter melhor organização no ano de 1976. Os grupos de apresentavam em cima de caminhões de som. Houve também a intervenção financeira do Governo do Estado, onde 2002 o evento teve seu ápice no

Governo de Roseana Sarney. A Festa é muito importante para o turismo, para comunidade, só deixa um pouco a desejar no quesito social, principalmente em termos econômicos, as despesas são grandes e os recursos são poucos. Alguns eventos na comunidade do João Paulo são feitos para integrar a comunidade, por meio de atrações musicais, feijoadas, campeonatos de travinha para os jovens. No passado, os jovens tinham oportunidade de participar de oficinas para aprender a tocar instrumentos como: tambor onça, matraca e pandeirões. Hoje, alguns instrumentistas são buscados longe para agregar junto ao grupo. A maioria do comércio formal é contra o festejo pelo simples fato que suas lojas eram fechadas no dia do evento, apenas uma minoria era a favor (INFORMAÇÃO VERBAL).

De acordo com esse presente relato, fica evidente a força de vontade do presidente Walter Deivid, popularmente conhecido como Waltinho do João Paulo (Foto 07).

Figura 07: Waltinho do Boi do João Paulo



Fonte: Castro, 2022.

Ele demonstra engajamento com a cultura popular no bairro onde o festejo acontece, a falta de apoio da iniciativa pública e privada faz com que alguns entraves prejudiquem maior valorização da Festa.

5.2 Boi do Maracanã

O Bumba-Meu-Boi do Maracanã é considerado um grupo centenário, sem consenso ou registro de data oficial de fundação, iniciou suas atividades no Festejo de São Marçal no ano de 1928, foi um dos primeiros grupos a se apresentar no evento, é considerado um grupo pertencente à área rural da cidade de São Luís.

Um dos seus principais fundadores foi Humberto Barbosa Mendes, mais conhecido como Humberto de Maracanã (São Luís, 2 de novembro de 1939 — São Luís, 19 de janeiro de 2015), foi um amo, cantor e compositor do Bumba-meu-boi maranhense.

Era considerado pelos folcloristas como uma referência da cultura popular maranhense. Uma de suas principais toadas se tornou símbolo do São João maranhense, "Maranhão, Meu Tesouro, Meu Torrão". A música também foi gravada pela cantora maranhense Alcione e usada em diversas campanhas para divulgar a cultura maranhense.

Suas toadas abordavam as belezas da natureza local, a força de seus antepassados africanos e indígenas, os desafios e diálogos com outros grandes amos de Bumba-meu-boi do Maranhão, do compromisso com as divindades e com São João Batista, que, segundo Humberto de Maracanã, foi quem determinou que ele deveria cantar no bumba-meu-boi, faleceu em 19 de janeiro de 2015 aos 75 anos em São Luís.

Hoje em dia, quem está à frente do Boi de Maracanã, é o filho de Humberto, conhecido popularmente como Ribinha de Maracanã (Foto 08), ficando encarregado de dar continuidade à tradição, como cantador do grupo. A respeito do grupo e sua relação com o festejo de São Marçal, Ribinha (2022) destaca que:

O grupo possui o nome oficial de Bumba-meu-boi do Maracanã. A data de fundação não tem um registro oficial de fundação, o que se sabe, é que o grupo é centenário, nesse sentido há muitas controvérsias, os mais antigos alegam que foi no final do século XIX. Seu grupo participa do evento desde o início do festejo? Sim! Bem esperado pela comunidade. Sobre a organização do grupo junto ao evento, os familiares do falecido cantador Humberto, são encarregados na parte administrativa na apresentação do festejo. Sobre a importância do festejo, o grupo ressalta a preservação da memória cultural dessa manifestação e questões religiosas, sociais e principalmente econômicas. Esse grupo não realiza nenhuma ação social junto à comunidade do bairro do João Paulo, ações são realizadas apenas no bairro sede do grupo. O grupo é totalmente favorável ao comércio informal no evento, por ser uma cadeia econômica que ajuda muitas pessoas financeiramente (INFORMAÇÃO VERBAL).

Foto 08: Ribinha de Maracanã



Fonte: Castro, 2022.

5.3 Boi da Maioba

O Instituto Cultural Beneficente Bumba boi da Maioba, apesar de ser considerado um grupo centenário, foi fundado juridicamente no ano de 1989, foi um dos primeiros grupos a se apresentar no evento, é considerado um grupo pertencente à área rural da cidade de São Luís.

Uma de suas toadas mais conhecidas é “*Se não existisse o sol*”, conhecida pelos maranhenses. Seu presidente Zé Inaldo (2022) (Foto 09), destaca que:

O nome da nossa entidade é Instituto Cultural Beneficente Bumba-boi da Maioba, juridicamente, como data de fundação 11 de outubro de 1989, o Bumba-boi da Maioba completou 125 anos de história. O festejo de São Marçal antigamente, era por meio de concurso, não havia desfile, umas das pessoas que iniciou o festejo foi o meu pai junto à comunidade. O instituto São Marçal foi criado para gerir o evento no quesito organização. Levamos para o festejo toda nossa infraestrutura. A importância do festejo é que nos anos 40 havia uma proibição da festa, e depois de muita insistência, o festejo passa do Anil para o João Paulo. Hoje o Bumba-boi é Patrimônio Imaterial do Brasil. Não fazemos ações sociais junto ao bairro do João Paulo, e sim juntos aos bairros próximos a nossa sede na Maioba. Estamos plenamente de acordo como o comércio informal dos ambulantes na festa, uma forma de sustento, só penso que o Instituto São Marçal poderia gerir melhor esse quesito (INFORMAÇÃO VERBAL).

Foto 09: Zé Inaldo Boi da Maioba



Fonte: Imirante, 2019.

O Bumba-boi da Maioba, é outra atração muito esperada pelos brincantes no Festejo, conhecido popularmente como “Batalhão pesado”, grupo que atrai multidões no Estado e, também tem grande apreço popular.

5.4 Boi de Bairro de Fátima

Outro grupo de Bumba-boi da região metropolitana que participa do festejo, é o Boi do Bairro de Fátima, liderado pelo cantador “Gilmarzinho” (Figura 21). O grupo tem uma forte relação com o Festejo de São Marçal, já que o Bairro de Fátima é um bairro bem próximo da Avenida palco do evento. Essa agremiação é uma das brincadeiras responsáveis pela abertura do festejo. Na madrugada do dia 30 de junho, os seus brincantes já se concentram nas imediações da Praça Ivar Saldanha para dar início às apresentações. De acordo com coordenador Adaylson Sousa (2022):

O grupo possui razão social com nome Associação Cultural Beneficente Bumba Meu Boi de Matraca do Bairro de Fátima, nome fantasia Boi de Matraca do Bairro de Fátima. Fundado em 17 de dezembro de 2002, desde sua fundação participa do Festejo de São Marçal. sua principal atividade econômica é Atividades de Associações de Defesa de Direitos Sociais. A sede do grupo fica em São Luís (INFORMAÇÃO VERBAL).

Figura 21: Gilmarzinho Boi do Bairro de Fátima.



Fonte: Castro, 2022.

De acordo com o apresentado, evidenciamos os esforços dos coordenadores de grupos de bumba-boi na busca pela valorização da cultura popular que o Festejo carrega nos seus mais de 90 anos. O evento promove uma interação social e geográfica gigantesca, já que agremiações tanto da zona urbana, quanto da zona rural da Ilha de São Luís passam pela Avenida São Marçal.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que vale ressaltar como composição dos grupos de Bumba-boi que se apresentam no Festejo de São Marçal, contribuíram para o enriquecimento cultural desse importante evento junino da cidade de São Luís. É notório que o rico acervo cultural, social e coletivo, colaboraram com toda dinâmica do que é hoje a festa nos seus mais de 95 anos.

De acordo com todo o contexto histórico apresentado em relação ao Festejo de São Marçal, podemos perceber que mesmo com o avanço incessante do processo de globalização, a manifestação resiste e o povo comparece; mesmo o acontecendo em pleno dia útil, o festejo ainda consegue que mais de 300 mil pessoas passem pela avenida durante todo o dia.

Conclui-se que os grupos de bumba meu boi atuam como agentes da modificação do espaço urbano no bairro do João Paulo, em um processo de “ocupação” marcado pela identidade cultural de cada brincante e pela tradição da festa nos seus longos anos de existência.

Nota-se um compromisso por parte dos órgãos públicos com a realização do festejo, destacando-se o trabalho do 24º BC do Exército Brasileiro pelo suporte dado ao evento, assim como da Prefeitura de São Luís e do Governo do Estado do Maranhão pelo apoio e segurança para os brincantes e organizadores voluntários.

Percebe-se também que o comércio é afetado durante o dia do evento, pois os estabelecimentos comerciais tendem a fechar, decretando ponto facultativo. Já o comércio informal, no caso, os vendedores ambulantes, faturam com o grande deslocamento de pessoas para aquela região. Esse deslocamento, por sua vez, afeta a mobilidade urbana, provocando desvios de tráfego de veículos; considerando que, de fato, a avenida é uma das mais movimentadas e com fluxos de transporte muito intenso em dias comuns, nada mais adequado que a realização de algumas alterações no dia do festejo.

Tendo em vista esses impactos sociais, observa-se como o Encontro de Bumba meu boi de Matraca, realizado todos os anos no dia 30 de junho, conseguiu resistir à ação do tempo, perpetuando essa identidade cultural por gerações e gerações. Conclui-se que há forte heterogeneidade cultural e a interação de pessoas de diversas classes da sociedade, influenciadas pelo bumba boi, exerce grande influência nos aspectos culturais e sociais, e ocasiona transformações dos espaços em estudo, por meio da modificação da paisagem, mesmo que durante um pequeno intervalo de tempo.

REFERÊNCIAS

BENATTI, C. **A GEOGRAFIA CULTURAL: DAS CONCEPÇÕES CLÁSSICAS ÀS NOVAS TENDÊNCIAS E DINÂMICAS NA CONTEMPORANEIDADE.** a Universidade Federal do Ceará, 2016. 11p.

CASTRO, Wallace Nogueira. **Manifestação socioespacial da cultura: um olhar sobre a festa de São Marçal, bairro do João Paulo.** Monografia (Graduação em Geografia Licenciatura) Universidade Federal do Maranhão – São Luís, 2014. p. 58.

CLAVAL, P. **A geografia cultural: o estado da arte.** In: CORRÊA, R.L. et al. (org.). *Manifestações da Cultura no Espaço.* Rio de Janeiro: EdUERJ, 1995.

CLAVAL, Paul. A Geografia cultural: O estado da arte. In ROSENDAHL, Zeny. **Manifestação da cultura no espaço.** Rio de janeiro: UERJ, 1999. 248p.

CLAVAL, Paul. A Geografia cultural: O estado da arte. In ROSENDAHL, Zeny. **Manifestação da cultura no espaço.** Rio de janeiro: UERJ, 1999. 248p.

CORDEIRO, Pe. Haroldo Passos. **Depoimento sobre o Festejo de São Marçal no Bairro do João Paulo.** São Luís, 2014. Não publicado.

CORREA, Roberto Lobato. A GEOGRAFIA CULTURAL E O URBANO. In ROSENDAHL, Zeny. **Introdução À Geografia Cultural.** Rio de Janeiro: Bertrand, 2003. 224p.

CORREA, Roberto Lobato. **O Espaço Urbano.** 4. Ed. São Paulo: Ática, 1999. 79p.

COSGROVE, D; JACKSON, P., **Novos rumos da Geografia cultural.** Rio de Janeiro, 1998, 32p.

DUCAN, James. **A paisagem como sistema de criação de signos.** In: CORRÊA, R.L. et al. (Orgs). *Paisagem, Textos e identidade.* . Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2004.

FERREIRA, L. F. O lugar festivo – a festa como essência espaço-temporal do lugar. Espaço e cultura, UERJ, RJ, n. 15, p. 7-21, jan./jun. 2003.

GEERTZ, Clifford. **A interpretativa das culturas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978. Capítulo 1. <http://jornalistaedvania.blogspot.com/2010/11/historia-dos-bairros-de-sao-luis.html>

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.**Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

LEVY, Bertrand. **‘Humanistic geography’: ou le pari humaniste de la géographie anglo-saxonne.** In: *L’Espace Géographique.* Tome XX, n. 4. Paris: Doin, octobre. / décembre. 1997.

MARAFON, G.J., RAMIRES, J.C.L., RIBEIRO, M.A., and PESSÔA, V.L.S., comps. Sobre os autores. In: **Pesquisa qualitativa em geografia:** reflexões teórico-conceituais e aplicadas [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013, 540 p. ISBN 978-85-7511-443-8

MARTINS, Paulo de Tasso Alves. **A Construção Dialética Do Encontro De Bumba-Meu-Boi De Matraca No Caminho Grande – João Paulo “Festa De São Marçal”**. Monografia (Graduação em Geografia Licenciatura) - Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2007.

MCDOWELL, L. **A transformação da Geografia Cultural**. In: GREGORY, D. et alii. (Org.) *Geografia Humana: Sociedade, Espaço e Ciência Social*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

SANTOS, Milton. **Metamorfose do Espaço Habitado: Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Geografia**. São Paulo: Ednsp, 2008.

SAUER, C. O. **The Morphology of Landseape**, University of California Publications in Geography, vol. 2, United States. 1925, p. 19-54.

SAUER, Carl O. **Geografia cultural. Espaço e cultura**. Rio de Janeiro, n. 3, dez. 1996, p. 4.

SAUER. C. **Geografia Cultural**. In: CORRÊA, R.L. et al. (Org.) *Introdução a Geografia cultural*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SILVA, Maria Joseli. **Cultura e Territorialidades – Uma abordagem da pequena cidade**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007. 31P.

VILLAROYA, **Antonio Ariño: La ciudad ritual. La fiesta de las fallas**, Barcelona: Antrophos; Madrid: Ministerio da Cultura, 1992.

ZANATA, A, B. **A Abordagem Cultural na Geografia/ Beatriz Aparecida Zanata. Temporis(ação) (UEG), v.1, p.249-262, 2008.**

ARTE ENGAJADA COMO PRÁTICA EDUCATIVA PARA PROMOVER UMA CONSCIÊNCIA DE PRESERVAÇÃO AMBIENTAL

Regiane Aparecida Caire da Silva
Docente do curso de Licenciatura em Artes Visuais
Pós-Doutorado em Conservação e Restauro de Documentação Gráfica
regiane.caire@ufma.br
UFMA

Islanny Vitória Silvino da Silva
Acadêmica do curso de Licenciatura em Artes Visuais
islanny.vitoria99@gmail.com
UFMA

Lady Maria da Conceição Ferreira
Bacharela em Direito e Acadêmica de Licenciatura em Artes Visuais
ladymarconfer@gmail.com
UFMA

Nielly Aguiar Oliveira
Acadêmica do curso de Licenciatura em Artes Visuais
nilliaguair.15@gmail.com
UFMA

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar por meio dos registros e experiências, as práticas artísticas/educativas desenvolvidas e realizadas durante o Projeto de Extensão “A Imagem Sobre o Papel: ações artísticas como meio de promover a educação ambiental por intermédio da visualidade”, o qual discutiu-se os marcos legais da preservação ambiental e processos de impressão da imagem. A abordagem metodológica da prática utilizada, ocorreu por meio das técnicas manufaturadas da Xilografia, Serigrafia e Colagem (Lambe), como recursos visuais válidos para promover a consciência socioambiental nos indivíduos, tanto dos participantes do projeto - estudantes do curso de artes visuais - como dos moradores locais do centro histórico de São Luís- MA, local escolhido para as intervenções. Através de pesquisas, reportagens, e referências normativas foram abordados documentos que sintetizam a importância da educação ambiental, como a Agenda 2030, o Plano Nacional de Educação - PNE, nº 13.005/2014, e a Resolução CNE (2012) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Como resultado, observou-se um maior engajamento ambiental dos participantes nas produções visuais e na preocupação para o consumo consciente; também como desfecho do projeto foi organizada uma exposição com gravuras, monotípias e instalações sobre o tema aberta ao público.

Palavras-chave: Arte Engajada; Meio Ambiente; Práticas Artísticas; Visualidade.

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o modo de produção capitalista acelerou o processo de industrialização, aumentando em larga escala a produção e o consumo. Esta situação tem gerado graves problemas ambientais devido à exploração intensiva dos recursos naturais, além de provocar diversas formas de poluição. Em face desse cenário de destruição emergente, se faz necessário repensar nossas atitudes. A Educação Ambiental nasce então, com a finalidade de conscientizar os indivíduos sobre as questões ambientais decorrentes das práticas humanas.

Nesse contexto, a educação visual, incorporada como estratégia da arte engajada, desempenha um papel importante na sensibilização das pessoas sobre as questões ambientais. Combinar elementos visuais e educativos pode transmitir mensagens poderosas, despertar a curiosidade e inspirar mudanças comportamentais em direção a um ambiente mais saudável e sustentável.

A temática deste estudo é resultante das práticas desenvolvidas pelas acadêmicas (os) do curso de Licenciatura em Artes Visuais participantes do projeto de extensão “A Imagem Sobre o Papel: ações artísticas como meio de promover a educação ambiental por intermédio da visualidade”. Tem como objetivo imediato, propor atividades que promovam a educação ambiental por meio da visualidade, pois a educação visual pode ser uma ferramenta poderosa para fomentar uma consciência ecológica. Durante o projeto, a metodologia aplicada, abordou a teoria e a prática das técnicas da xilografia, serigrafia e colagem, além do aprofundamento nas questões sobre o meio ambiente. Com uma base teórica mais solidificada, as acadêmicas (os) desenvolveram gravuras com ilustrações de temas voltados para a educação ambiental em terra, mares e oceanos. Como ações sociais houve intervenção urbana com o material produzido (Lambe) e uma exposição artística na Galeria Acadêmica das Artes Visuais- GAAVi aberta para o público.

2. BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE OS MARCOS LEGAIS QUE JUSTIFICAM A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Alguns documentos legais nacionais e internacionais reconhecem a importância da educação ambiental, mediante ações para acelerar o desenvolvimento sustentável. Dentre outros, estão a Resolução CNE (2012) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, as Diretrizes do PNE - Plano Nacional de Educação – Nº 13.005/2014-2024 e Agenda 2030.

A Resolução CNE (2012) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, são orientações voltadas para a produção de estratégias no tocante a aplicação da educação ambiental nas escolas.

Tal diretriz defende a abordagem da Educação Ambiental de forma transversal e a preservação do meio ambiente enquanto responsabilidade de todos os indivíduos, dever do exercício da cidadania para o bem comum (BRASIL, 2013). O documento está de acordo com o enunciado no art 225 da Constituição Federal que diz:

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à

coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações (BRASIL,1988, Art. 225).

Portanto, o que este documento sugere é que o tema “Educação Ambiental” não seja tratado de forma isolada, mas sim correlacionado com as demais disciplinas do currículo escolar, bem como a participação da comunidade, integralização e compartilhamento do conhecimento.

Outro documento que indica a preocupação com o meio ambiente são as Diretrizes do PNE - Plano Nacional de Educação – Nº 13.005/2014-2024. Trata-se de um Plano Nacional Brasileiro que tem como objetivo unir esforços entre a União, os Estados, e os municípios em prol de garantir a universalização da educação para crianças e adolescentes até 17 anos, etapas obrigatórias previstas na Constituição Federal de 1988. Para que haja a continuidade das ações, o PNE apresenta validade de 10 anos, justamente, para que as futuras gestões governamentais possam seguir e implementar seus objetivos. No art.2º, inciso X estabelece a "promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental”.

A Agenda 2030 é o resultado dos anseios e esforços de um seletivo grupo governamental. Em 2015, durante a Cúpula de Desenvolvimento Sustentável do Rio de Janeiro, a Assembleia Geral das Nações Unidas (AGNU) composta por 193 países, definiu metas colaborativas mundiais, a partir das quatro principais dimensões: social, ambiental, econômica e institucional. Nesta ocasião, foram definidos 17 objetivos e 169 metas a serem atingidas até 2030 (PACTO GLOBAL,2020).

A Agenda 2030 demonstra um compromisso com a inclusão. Com o *slogan* “não deixar ninguém para trás” evidencia um trabalho conjunto que envolve governo, iniciativa privada e a comunidade, ou seja, é um "plano de ações para pessoas, para o planeta e prosperidade", como define o documento.

Citando o plástico como um dos grandes problemas de poluição visível, encontrados principalmente no oceano, a WWF Brasil¹⁹⁴ aponta o que acarreta o seu descarte e consumo inadequados;

Cerca de 8 milhões de toneladas de plásticos entram no oceano anualmente; atualmente, 90% das aves marinhas possuem fragmentos de plásticos no estômago;

Até 2050, teremos mais plásticos que peixes nos oceanos;

Os microplásticos estão entrando na nossa cadeia alimentar e também estão presentes no nosso ar, água e solo;

¹⁹⁴ Ver: https://www.wwf.org.br/participe/oceano_sem_plastico/

A poluição marinha é um problema transfronteiriço que todos os países compartilham. Objetos plásticos viajam nas correntes oceânicas, colocando em risco ecossistemas e vida selvagem. Nenhum estado ou grupo de estados pode resolver isso sozinho;

Sem mudanças sistemáticas urgentes na forma como o plástico é produzido, consumidos e eliminados, a poluição do plástico deverá dobrar até 2030. (WWFBRASIL, site)

Dados preocupantes, a ilha de São Luís sofre deste tipo de poluição em nossas praias, rios e mangues. Deste modo, é relevante a participação de todos na transmissão do que seja sustentabilidade ambiental, envolver o maior número de pessoas possíveis e em todas as áreas - das ciências às artes - principalmente na formação dos jovens, no nosso caso, estudantes e futuros professores de Artes Visuais e moradores da região.

3. PRÁTICAS ARTÍSTICAS/EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS E REALIZADAS DURANTE O PROJETO DE EXTENSÃO

O projeto de extensão “A Imagem Sobre o Papel: ações artísticas como meio de promover a educação ambiental por intermédio da visualidade” é decorrente das práticas propostas pela Universidade Federal do Maranhão no tripé Ensino, Pesquisa e Extensão, e teve como proposta unir a arte com o meio ambiente em ações educativas sobre a preservação. Na edição vigente, contou com a participação das acadêmicas (os) do curso de Licenciatura em Artes Visuais. Os encontros aconteciam nas quartas-feiras, com os participantes recebendo orientações sobre educação ambiental, em conjunto com as técnicas da gravura, em específico a Serigrafia, Xilografia, Cologravura e Monotipia. A culminância do projeto sobreveio com a realização de intervenções em locais públicos usando a técnica do lambe-lambe, bem como a exposição “Olhe para o Meio” na Galeria Acadêmica de Artes Visuais – GAAVI localizada no Casarão Azul-UFMA no endereço Rua Humberto de Campos, 174 - Centro, São Luís – MA.

Com a escolha do tema “Meio Ambiente” pretendeu-se mostrar a importância da proteção ambiental que inclui principalmente a destinação adequada dos resíduos sólidos (lixo) encontrados tanto nas cidades quanto nas praias, manguezais e rios, além de evidenciar a importância da reciclagem e consumo consciente.

A educação ambiental como direito e obrigação de todos, analisa os problemas advindos da interação homem-ambiente com o propósito de desenvolver a consciência crítica sobre as questões ambientais. Partindo desse entendimento, a educação ambiental trabalha a racionalidade e a sensibilidade nos indivíduos contribuindo para a valorização, construção e desenvolvimento de novos valores, tornando possível promover medidas de respeito e proteção ao meio ambiente.

Todavia, a educação ambiental não se limita a tratar apenas de questões como os resíduos, preservação ambiental, poluição nos mares, proteção animal, dentre outros. Abrange o Meio Ambiente como um todo, assumindo um caráter mais complexo e realista, analisando aspectos sociais, políticos, econômicos, históricos e culturais, sempre em busca de um equilíbrio possível entre o ser humano e o meio ambiente, que justifique o progresso e o desenvolvimento, de preferência, sustentável.

Tendo a arte engajada como adutora, durante o projeto, os participantes elaboraram ilustrações segundo as técnicas artísticas da xilografia e serigrafia, a fim de demonstrarem símbolos relevantes que sugerem visualmente material para a educação ambiental. A intenção era conscientizar e sensibilizar os indivíduos para esta temática tão urgente.

Para melhor entendimento do tema proposto, primeiramente, salienta-se a relevância de realizar um recorte histórico sobre as técnicas artísticas abordadas durante o projeto extensionista.

4. ARTE, ARTE ENGAJADA E MEIO AMBIENTE

A arte é resultante da necessidade humana de se expressar, portanto, a arte existe porque a humanidade existe. Como prática social, está presente nas mais variadas culturas e manifestações individuais e/ou coletivas. Nesse contexto, Buoro (2003, p. 25) afirma que arte é “[...] um produto de embate homem/mundo, considerando que ela é vida e, por meio dela, o homem interpreta sua própria natureza, construindo formas ao mesmo tempo em que (se) descobre, inventa, figura e conhece”.

No tocante ao propósito deste trabalho, a arte desempenha um papel importante na educação ambiental, pois por meio da educação visual abordada por intermédio das ilustrações representadas nas gravuras, torna-se possível explorar e entender o mundo ao nosso redor de maneira única e significativa, além de aguçar nossos sentidos para apreciar a beleza e a expressão estética presentes nas produções artísticas.

O termo, Arte Engajada, surgiu na década de 50/60 e revela-se como uma arte comprometida com uma causa, seja ela social, econômica, política, cultural, ideológica, entre outras. Napolitano (2011, p. 20) a define como “o empenho do artista em prol de uma causa ampla, coletiva e ancorada em um objetivo moral e ético”. Como o próprio termo indica, é a capacidade de utilizar dos meios artísticos para associar-se, filiar-se ou envolver-se com alguma temática específica. No tocante aos seus interesses, a arte engajada pode satirizar, informar, criticar, registrar, retratar, conscientizar e sobretudo proporcionar reflexões.

A arte nos convida a experimentar diferentes perspectivas, questionar nossas percepções e interpretar os significados simbólicos ou emocionais presentes na obra. Também ajuda a desenvolver uma sensibilidade estética e uma apreciação pela beleza visual. Desperta nossas emoções, nos faz pensar, nos conecta com a experiência humana comum e nos permite expressar nossa própria criatividade. Através da arte, podemos expandir nossa compreensão de mundo e de nós mesmos, bem como defender o meio ambiente.

A conscientização ecológica está se tornando cada vez mais importante no mundo, cuja proteção ambiental é essencial para a sustentabilidade do nosso planeta. Dito isto, a arte engajada se manifesta como recurso válido para trabalhar a educação ambiental, pois a arte não existe por si só, ela é fruto da sociedade como afirma Paulo Bruscky “Não existe arte pela arte apenas. O artista é um ser social, e só o fato de o ser é por si só um ato político”. (ENCICLOPÉDIA ITAU CULTURAL,2023). Portanto, educar a visualidade por meio da arte, expande nossa compreensão de mundo e de nós mesmos.

5. EDUCAÇÃO VISUAL E O ENSINO

A educação visual é a capacidade de interpretar e compreender alguma informação que seja recebida através dos olhos, e não se trata apenas da capacidade de ver, mas também da capacidade de observar, analisar e interpretar o que é visível. Como visto, a percepção visual é um processo amplamente elaborado de reconhecimento e interpretação dos signos.

Segundo Gillian Rose (2016), para o correto entendimento de como ocorre o processo de apreensão do universo se faz necessário a compreensão sobre a visão e a visualidade. Para a autora, a visão é a parte física que estabelece ao olho humano a capacidade de ver. De outro modo, a visualidade, compreende as múltiplas faces da visão. Da mesma forma, os autores Walker e Chaplin (2002), afirmam que a visão pode ser entendida como um processo fisiológico, enquanto a visualidade seria um olhar unicamente socializado.

Portanto, para que haja uma correta identificação da mensagem por meio da linguagem visual, se faz obrigatório o conhecimento dos elementos básicos que formam a estrutura da informação visual, são eles, o ponto, a linha, a forma, a direção, o tom, a cor, a textura, a dimensão, a escala e o movimento (DONDIS, 2007). Todo esse aparato, compõem a educação visual.

Durante o projeto, os participantes tiveram a oportunidade de desenvolver e aprimorar suas habilidades aprendidas no decorrer do curso de Licenciatura em Artes Visuais. Ao explorar as técnicas citadas, evidenciou-se, a importância de conhecer os elementos visuais e respeitar a singularidade de cada participante, para transmitir a mensagem desejada, pois segundo as autoras Martins, Picosque e Guerra (1998) o olhar é único e carregado de referências pessoais e culturais,

daí, surge a necessidade de desenvolver por intermédio da linguagem visual um olhar pensante, instigando o observador/aprendiz a perceber cada vez mais as sutilezas do mundo.

Os mais antigos relatos sobre a humanidade, nos demonstram que o ser humano sempre esteve a desenvolver sistemas de comunicação e dentre eles, podemos citar o uso das imagens muito antes da escrita ou língua falada/estruturada. As imagens eram utilizadas para transmitir mensagens além de documentar os hábitos da sociedade a qual estava inserido, podemos citar aqui, os primórdios da civilização. O conjunto de imagens registradas por esses povos atualmente, nos permite compreender como era a vida naquele momento, como seus hábitos e costumes.

O moderno sistema de Linguagem Visual, nos permite dialogar com diversos saberes do conhecimento. No tocante à arte, o desenho, a pintura, a escultura e a arquitetura, estiveram na vanguarda, todavia, num passado não tão distante, outros meios de imagens nos foram apresentados, é o caso da fotografia, televisão, cinema e o computador.

Mediante a todas essas invenções, atualmente vivemos o que alguns autores denominam de “Cultura Visual”. Isso se explica pela enxurrada de informações visuais a que somos submetidos diariamente. A problemática se sustenta, na dificuldade de explorarmos as informações existentes nestas imagens e que por vezes, nos passam despercebidas. Sem dúvidas, isso é fruto do preconceito existente no tocante ao ensino das artes nas escolas, que sempre esteve à margem do aprendizado em relação às demais disciplinas.

Uma alternativa para finalizar este impasse, seria a correta aplicação e valorização dos estudos da Linguagem Visual, principalmente nas escolas, pois é lá a origem dos demais ensinamentos e aprendizados. O indivíduo que recebe a correta informação sobre a importância da leitura das imagens, conseguirá extrair o mais profundo conhecimento das informações obtidas por meio da visualização de uma imagem “qualquer”. Portanto, é necessário haver comprometimento de ambas as partes, alunos e professores para que este universo imagético seja interpretado e apreendido da forma correta.

Por muitos anos, a imagem era vista somente como meio de reproduzir a realidade e por vezes confundindo o entendimento. Como bem pondera Camargo (2007), a palavra “imagem” vem do latim “imago” e corresponde à ideia de semelhança, que por sua vez, teve origem no grego “mimesis”, que corresponde à ideia de imitação”. Porém, com o desenvolvimento do ser humano, e os diversos tipos de manifestações culturais, possibilitou inúmeras interpretações que culminaram em variadas formas de construção de imagens mentais, portanto, aquela definição não é mais cabível. Dessa forma, o autor afirma que “as imagens passaram a falar e não apenas reproduzir ou documentar o visível, assim sendo, deixaram de espelhar o visível e passaram a apresentar o visível.” (CAMARGO, 2007, p.112).

Neste diapasão, a professora e pesquisadora Ana Mae Barbosa, revolucionou o ensino das artes ao estabelecer um método no qual denominou de “Abordagem Triangular” e que consiste em três pilares básicos de ensino, que são: contextualização, apreciação e prática.

Portanto, afirma Ana Mae que, para que haja uma correta assimilação da leitura da imagem, o estudante precisa conhecer o momento histórico em que aquela obra foi produzida, conhecer sobre o artista que a produziu, apreciar (realizar a leitura da obra) e por fim, praticar ou fazer arte.

No tocante ao ensino da visualidade em sala de aula, os professores devem ter em mente, a utilização de imagens que estejam relacionadas ao assunto que será abordado. Neste quesito, durante o projeto que deu origem a este artigo, os participantes estudaram a partir da origem até as manifestações mais atuais das técnicas da Xilografia e Serigrafia, fazendo uma correlação com o tema proposto sobre Educação Ambiental na criação e produção de gravuras.

6. XILOGRAFIA E SERIGRAFIA – PROCESSOS VISUAIS

Trataremos brevemente os processos que utilizamos na extensão que foram a xilografia e a serigrafia. De modo geral e amplo a gravura acompanha a história da humanidade e dela faz parte. É relevante explicar que nos dias atuais chamamos de gravura a imagem impressa, mas para alguns teóricos e nas edições mais antigas a gravura é a matriz, o suporte que é cortado ou sulcado, isto é, gravado. Neste caso, as gravuras nas paredes nas cavernas realizadas pelos nossos ancestrais são chamadas de petróglifos e as pinturas de rupestres.

Pinturas rupestres foram encontradas em variadas partes do mundo, como nas Cavernas de Chauvet (França 1994), Lascaux (França 1994) e Altamira (Espanha 1868). Os petróglifos ou gravuras rupestres, eram gravados em rochas ou pedras e serviam como meio de comunicação. Com o passar do tempo, essa forma de comunicação evoluiu em dois sentidos: arte figurativa e a base da língua escrita.

O artista paleolítico desenvolveu uma tendência à simplificação e estilização. As figuras se tornaram progressivamente abreviadas e eram expressas com um número mínimo de traços. No final do período paleolítico, alguns petróglifos e pictogramas haviam se reduzido a ponto de quase assemelhar-se a letras. (MEGGS, PURVIS, 2013. p.20).

Muitos processos manuscritos foram utilizados ao longo da história das civilizações para a escrita e para a figura, mas cabe frisar que a xilografia, que utiliza a matriz de madeira, representa a comunicação da imagem impressa no início da imprensa de Gutenberg, no século XV.

Neste momento, a escrita pode ser reproduzida nos livros pelos tipos móveis de metal e a imagem pelo processo xilográfico. Isso não quer dizer que a xilografia e os tipos móveis não existissem anteriormente, eles eram utilizados na China muitos séculos antes. “A impressão

tabulária e a de caracteres móveis tiveram origem na China. A invenção chinesa de tipos separados antecedeu as experiências de Gutenberg em mais de quatrocentos anos” (McMurtrie, 1982, p. 119). Gutenberg teve sua importância na adaptação dos tipos móveis feitos em metal e o desenvolvimento da produção sistemática, e neste caso, a xilografia contribuiu enormemente para a padronização das imagens nos livros impressos.

Depois de caminhar por séculos com a impressão comercial, a xilografia entra para as artes visuais como expressão artística. No século XX temos vários artistas que se manifestaram com esse processo, no Brasil passa a ser explorada enquanto linguagem singular pelos artistas como Lasar Segall (1891-1957), Oswaldo Goeldi (1895-1961), Lívio Abramo (1903-1992), Fayga Ostrower (1920-2001), Renina Katz (1925) e Gilvan Samico (1928-2013) entre outros (ENCICLOPÉDIA ITAU CULTURAL, 2023).

O processo é praticamente o mesmo, passa-se um desenho invertido para a matriz de madeira, usa-se goivas ou facas de corte para fazer os entalhes em relevo local em que a tinta será recebida, depois em uma prensa ou com um material de pressão (pode ser uma colher) imprime-se a imagem no papel. Normalmente para cada cor usa-se uma matriz diferente.

O outro processo que utilizamos foi a serigrafia, apesar de ter sido utilizada amplamente no século XX ela teve origem no oriente. O princípio é o mesmo de um estêncil, um molde que bloqueia e passa a tinta gerando uma impressão vazada.

Nessa modalidade a estampa é obtida através de puxadores de tinta (rolo compressor), que a fazem passar através das partes vazadas de uma tela de nylon ou de seda. Corresponde, na indústria gráfica do gênero, ao processo silkscreen, técnica hoje intensamente utilizada em trabalhos comerciais, publicitários e artísticos (MARTINS, 1987, p.58).

Acredita-se que essa técnica tenha surgido no Japão no século XVII e na Inglaterra e França nos meados do século XIX. A primeira serigrafia impressa em papel, ocorreu na Alemanha em 1920, todavia, sem obter o sucesso esperado, seus criadores migraram para os Estados Unidos e lá, a técnica foi descoberta pelos artistas Pop e se espalhou pelo mundo.

Para tanto, é preciso um chassis – de madeira ou alumínio – no qual é fixado um tecido – de nylon, poliéster ou metal. A quantidade de fios por centímetro quadrado, chamada de trama, determina qual a finalidade e a qualidade da impressão. A variedade de tintas serigráficas é enorme. A fotografia e o emprego de emulsões fotográficas estão associados a esta técnica, desde as suas origens, como forma de estampação comercial. Contudo, após as primeiras serigrafias artísticas, em 1938, relacionadas à mostra Serigrafias de Guy Maccory¹⁰⁶, a serigrafia ganhou relevância com seu emprego maciço por parte dos artistas Pop. (ALVAREZ, 2001, p.108).

Muitos artistas ainda utilizam esses processos de multiplicação da imagem, tanto a xilografia como a serigrafia, pois não necessitam de grandes estruturas para trabalhar com elas,

diferente dos processos em gravura em metal e da litografia (matriz em pedra calcária) que além de matrizes caras necessitam de presas potentes específicas.

Portanto, esse percurso de sucesso da gravura é pelo fato que as imagens têm o poder de transmitir emoções e captar a atenção das pessoas, além de despertar o interesse e o conhecimento dos indivíduos. Mediante a utilização de elementos visuais presentes nas gravuras, a educação visual pode criar conexões emocionais e engajar o público.

7. RESULTADOS OBTIDOS (INTERVENÇÃO E EXPOSIÇÃO “OLHE PARA O MEIO”)

As ações do grupo de pesquisa e extensão "A Imagem Sobre o Papel" culminaram com uma intervenção realizada no Centro Histórico de São Luís, e também com uma exposição com nome sugestivo "Olhe para o Meio," que abarcou assuntos estudados e trabalhados durante um ano de projeto, temas como: a poluição dos mares e oceanos, o consumismo, o crescente número de produção de plásticos etc.

IMAGEM 1: PROCESSO CRIATIVO



Fonte: Projeto Extensão, 2023.

Os participantes realizaram intervenções no Centro Histórico de São Luís, gravuras foram colados em pontos estratégicos. Os lugares escolhidos foram os tapumes colocados para a restauração de alguns casarões e que logo serão retirados, respeitando as construções tombadas. Enquanto a intervenção ocorria, curiosos se aproximavam com o intuito de compreender a manifestação. Todos apoiaram a iniciativa.

IMAGEM 2: INTERVENÇÃO



Fonte: Projeto Extensão, 2023.

A exposição também foi bem recebida pelo público, e contou com a participação dos estudantes e professores de Artes Visuais, turistas, pessoas da comunidade e também amigos e familiares dos artistas. Além das obras com diferentes técnicas de gravura, a exposição apresentou obras com caráter de Instalação, inerentes aos assuntos abordados durante todo o projeto. Sendo assim, a exposição se tornou um dos marcos do projeto.

IMAGEM 3: FOLDER DA EXPOSIÇÃO “OLHE PARA O MEIO”



Fonte: Projeto Extensão, 2023.

Foram expostas, obras individuais e coletivas produzidas com as técnicas da gravura, em especial, a xilogravura e serigrafia. As obras tiveram como tema o meio ambiente e as impressões foram feitas em papéis de tamanho A4. Cada artista realizou dez impressões somada as duas técnicas. Foram formados cinco blocos de papel kraft de 180g, contendo uma obra de

cada artista (alguns participantes produziram mais de uma obra), os blocos formaram assim um extenso mural. As matrizes de xilo e as telas de serigrafias também foram expostas.

IMAGEM 4: MURAL DAS XILOGRAVURAS



Fonte: Projeto Extensão, 2023.

IMAGEM 5: MURAL DAS SERIGRAFIAS



Fonte: Projeto Extensão, 2023

IMAGEM 6: MATRIZES DAS XILOGRAVURAS



Fonte: Projeto Extensão, 2023.

IMAGEM 7: TELAS DAS SERIGRAFIAS



Fonte: Projeto Extensão, 2023.

No tocante as Instalações, três ambientes da galeria foram reservados para recebê-las. A primeira foi intitulada "2030", trata-se de uma obra interativa, desenvolvida de forma coletiva. A instalação foi elaborada em um espaço da galeria que apresentava dois compartimentos de aproximadamente um metro e meio de largura cada, e entre os dois, existia uma espécie de portal. O espaço foi contornado por uma cortina de TNT, neles foram dispostos pelo chão, paredes e teto, uma quantidade de lixo não orgânico. Vale ressaltar que todo o material utilizado nesta obra passou por um processo de higienização. O intuito era que as pessoas realizassem uma caminhada, nesse pequeno percurso formado por um "corredor de lixos", e experienciasse a sensação. A obra também contou com uma iluminação de cor azul e com o som de mar, transmitida por uma caixinha de som, para simular o oceano sendo tomado pelo avanço da poluição.

IMAGEM 8: “2030”



Fonte: Projeto Extensão, 2023.

A segunda instalação teve como título "Cidade Contemporânea", elaborada, principalmente, com a técnica da serigrafia. Foram impressos em suporte de isopor, símbolos de azulejos bem característicos das construções arquitetônicas do Centro Histórico. Os azulejos trabalhados na técnica da serigrafia, formaram uma parede e nela foram dispostos lixos, fazendo assim, alusão a muitas cenas de amontoados de lixos que vemos no centro histórico de São Luís bem como, em outros lugares da cidade.

IMAGEM 9: “CIDADE CONTEMPORÂNEA”



Fonte: Projeto Extensão, 2023.

A terceira instalação intitulada de "A pescaria". Consistiu em uma rede de pesca aberta e fixada em três pontos nas paredes. Nela, foram dispostos lixos, fazendo alusão aos resíduos que se encontram boiando nos rios, mares e oceanos. Também estavam dispostos na rede, alguns peixes confeccionados com isopor. A obra remete aos dados divulgados pelo Fórum

Econômico Mundial de Davos, que afirma ser possível daqui a 27 anos haver mais plástico nos oceanos do que peixes (GLOBO,2016).

IMAGEM 10: “A PESCARIA”



Fonte: Projeto Extensão, 2023.

A exposição apresentou também obras que trabalharam a técnica da monotipia. É o caso da “Selfie”. Os artistas produziram autorretratos, dispostos em forma de mural.

IMAGEM 11: “SELFIE”



Fonte: Projeto Extensão, 2023.

A obra "Consumidor", buscou denunciar o consumismo, que está estritamente, ligado à produção de lixos e resíduos em demasiado, como bem afirmam as autoras Mariana Corrêa e Cláudia França ao se basearem nos estudos do sociólogo Zygmunt Bauman sobre a figura do “Bricoleur em Práticas Artísticas” que afirma “O destino final do “objeto de consumo” é, com isso a lata de lixo. O lixo é o produto final de toda ação de consumo” (CORRÊA; FRANÇA,2014). A obra contou com uma colagem de várias embalagens de comidas, bebidas,

medicamentos, produtos de beleza e limpeza. Depois da colagem, realizamos a intervenção sobre a mesma com a técnica da Monotipia e produzimos quatro obras. Todas foram elaboradas de forma coletiva.

IMAGEM 12: “CONSUMIDOR”



Fonte: Projeto Extensão, 2023.

Em seguida, produzimos duas cologravuras. As matrizes foram compostas de materiais descartáveis, bem como, pedaços de isopor, papelão, plásticos, fios, embalagens plásticas de ovos e cápsulas de medicamentos. Das matrizes foram produzidas quatro impressões.

IMAGEM 13: “COLOGRAVURAS”

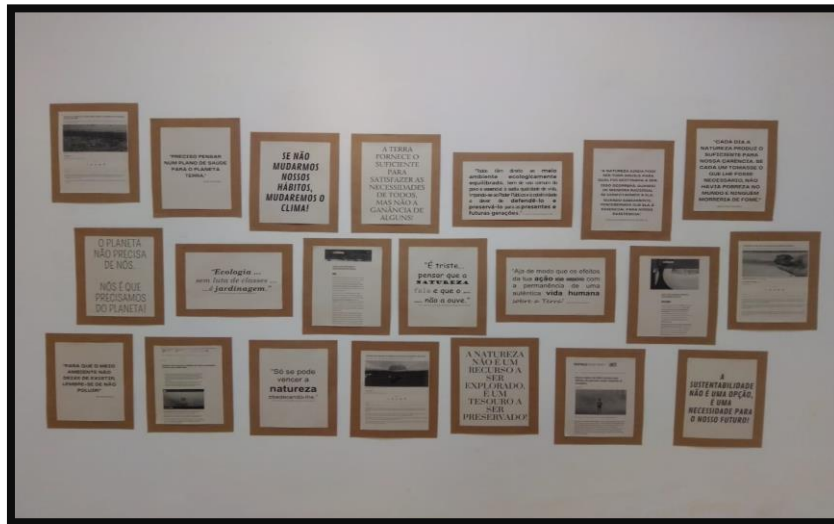


Fonte: Projeto Extensão, 2023.

Por fim, apresentamos um mural feito com frases reflexivas e notícias que continham assuntos a respeito da poluição, degradação ambiental e seus impactos. O mural foi um convite

aos espectadores a parar, e tomar ciência dos temas presentes nas frases, não de maneira rápida como cotidianamente ocorre, mas de uma forma reflexiva.

IMAGEM 14: “MURAL COM FRASES SOBRE O MEIO AMBIENTE”



Fonte: Projeto Extensão, 2023.

A exposição "Olhe para o Meio" buscou tratar do tema arte e meio ambiente, de forma transversal. Ao apresentar assuntos a respeito da degradação do meio ambiente, cujo ser humano se torna o principal transgressor, demonstrou também a possibilidade de combater essa tragédia anunciada por meio da arte.

Por meio das ilustrações produzidas pelos participantes do projeto de extensão, os efeitos negativos presentes nos combustíveis, a destruição do ecossistema e as mudanças climáticas puderam ser ilustradas, criando uma conscientização imediata e duradoura. Isso porque a educação visual fornece um meio eficaz de comunicação que quebra barreiras linguísticas e culturais. É correto afirmar que as palavras podem ter uma capacidade limitada de transmitir conceitos complexos, mas as imagens têm o poder de simplificar informações complexas e torná-las acessíveis a um público amplo.

Portanto, através das imagens impressas nas gravuras, a educação visual transmitiu informações sobre práticas ecológicas, reciclagem, conservação da água, conservação da biodiversidade e outras questões ambientais relacionadas.

Dessa forma, o projeto de extensão “A Imagem Sobre o Papel: ações artísticas como meio de promover a educação ambiental por intermédio da visualidade” buscou conscientizar o público em geral para as questões ambientais, pois acreditamos no poder transformador da arte. A intencionalidade do projeto está na certeza de que “a arte não muda a realidade, mas é capaz de mudar a consciência daqueles que mudam o mundo” (Marcuse, 1999, p.11).

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte nos convida para treinar e ampliar a nossa capacidade perceptiva constantemente, e esse processo ocorre por meio da observação dos detalhes, das formas, das cores, das texturas, das linhas e dos espaços. As técnicas estudadas e desenvolvidas durante o projeto, conseguiram estabelecer uma ligação direta com o público, que compreendeu a iniciativa, bem como a necessidade do cuidado com o meio ambiente.

Portanto, a educação visual é um recurso válido para tratar de temas importantes e em especial, a educação ambiental. O tema meio ambiente estará sempre presente nos discursos atuais e futuros, pois interessa a todos nós. Devemos unir forças para combater a degradação que assola nosso planeta. Dito isto, aliar arte e meio ambiente, além de deixar a temática mais leve, nos convida a apreciarmos o que temos de mais valioso, a vida.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Fernando Gómez. **Gravura: uma introdução** / Fernando Gómez Alvarez. - Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acessado em: 05 jul 2023.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. In: Brasil. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 534- 562.

_____. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal n.º N° 13.005/2014-2024. Brasília: MEC.

CAMARGO, Isaac Antonio. Um Recorte Semiótico na Produção de Sentido: imagem em mídia impressa. In: Domínios da Imagem. Londrina, n. 1, p. 111-118, nov. 2007. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/dominiosdaimagem/article/view/19248> Acessado em: 15 jul 2023.

CORRÊA, Mariana. FRANÇA, Cláudia. **A figura do Bricoleu em práticas artísticas**. Visualidade, Goiânia v. 12 n.2 p. 225 - 239. Jul - dez 2014.

DONDIS, Donis A. **A sintaxe da linguagem visual**. Tradução: Jeferson Luís Camargo. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Educação Ambiental. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/educacao-ambiental.htm> Acessado em: 25/05/2023.

MARCUSE, H. (1999). **A dimensão estética** (M. E. Costa, Trad.). Portugal: Ed. 70. (Original publicado em 1977).

MARTINS, Itajahy. **Gravura: arte e técnica**. São Paulo: Fundação Nestlé de Cultura, 1987.

MARTINS, Mirian Celeste. PICOSQUE, Gisa. GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do Ensino da Arte: A língua do Mundo. Poetizar, fruir e conhecer Arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MEGGS, B. Philip; PURVIS, W. Alston. **História do Design Gráfico**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

NAPOLITANO, Marcos. **A Relação entre Arte e Política: Uma Introdução Teórico- Metodológica**. Temáticas, Campinas, jan/dez 2011.

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Disponível em: <https://www.pactglobal.org.br/ods> . Acessado em: 25/05/2023.

Oceanos terão mais plástico do que peixes em 2050, diz estudo. Disponível em: <https://g1.globo.com/natureza/noticia/2016/01/oceanos-terao-mais-plasticos-do-que-peixes-em-2050-diz-estudo.html>. Acesso em: 15 jul. 2023.

PAULO Bruscky. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2023. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa7783/paulo-bruscky>. Acesso em: 20 de julho de 2023. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

ROSE, Gillian. **Visual methodologies: an Introduction to the Interpretation of visual materials**. London: SAGE, 2007.

WALKER, J. A.; CHAPLIN, S. **Una introducción a la cultura visual**. Barcelona: Octaedro, 2002.

XILOGRAVURA. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2023. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo14335/xilogravura>. Acesso em: 19 de julho de 2023. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

ARTE, CULTURA E EXPERIÊNCIA: PROCESSOS DE INVESTIGAÇÃO EM ARTES VISUAIS NA REPRODUÇÃO DO IMAGINÁRIO URBANO

Rafaela Cristina da Silva
Graduação em Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas
Especialista em Metodologias Ativas para Aprendizagem e Metodologia de Ensino em Artes Visuais
Mestranda do Prof-Artes
rafaela.profartes.ufma@gmail.com
SEMED/São Luís/MA

Elisene Castro Matos
Graduação em Educação Artística
Mestre e doutora em Ciências Sociais
elisene.matos@ufma.br
UFMA

RESUMO: Os imaginários urbanos constituem formas de projetar a cidade e o fluxo contínuo de transformações protagonizadas por seus sujeitos, tanto em seus aspectos individuais quanto coletivos, pertencentes à sociedade numa relação de reciprocidade. Neste processo de investigação, buscou-se nas narrativas experienciais, os espaços territoriais compreendidos em seu papel singular, por serem os locais no qual se convergem os meios que potencializam a raízes das histórias de seus agentes. A pesquisa se configura a partir das abordagens de BARBOSA (2010), DUARTE JR (2012), DEWEY (2010), ELIAS (1994), SILVA (2014), THIELLENT (2011) e de uma perspectiva epistemológica que considera o conhecimento uma produção subjetiva do indivíduo e as memórias afetivas um aporte pertencente as sensações e vivências experienciadas como resultado da interação do indivíduo com os objetos, as ideias, os conceitos e os discursos daqueles que o cercam. O artigo pretende apresentar as narrativas de reprodução do imaginário urbano dos alunos da Unidade de Educação Básica Professor Nascimento de Moraes, presente no bairro da Cidade Operária, São Luís/MA. Este artigo é parte de uma pesquisa de mestrado que envolve o debate sobre os processos de ensino, aprendizagem e criação em artes. A pesquisa buscará incentivar a construção de sujeitos ativos da sua própria aprendizagem, refletindo a partir de suas próprias experiências ao reproduzir o imaginário urbano do qual fazem parte. Podemos repensar a própria arte como processo de mediação cultural e social ao desenvolver o resgate dos saberes e fazeres culturais dentro e fora do espaço escolar. Desta forma a pesquisadora busca compreender a relação arte, escola e experiência, pois enquanto docente da rede pública de ensino, percebe no contexto geográfico envolvido a escassez de possibilidades de imersão no processo de construção identitária pertencente aos territórios culturais do qual este alunato faz parte.

Palavras-chave: arte; experiência; sociedade; imaginário urbano.

1. INTRODUÇÃO

O indivíduo está em constante processo de adaptação na sua relação com o outro, ajustando constantemente o seu comportamento para adequar-se ao processo de estar inserido em uma sociedade que é sobremaneira grupal e não individual. Elias (1994) relata que nas comunidades mais primitivas o fator mais importante do controle do comportamento era a presença constante dos outros e o saber ligado a eles pela vida inteira.

Este trabalho pretende criar possibilidades de narrativas de reprodução do imaginário urbano dos alunos do 7º ano da Unidade de Educação Básica Professor Nascimento de Moraes, no bairro da Cidade Operária, em São Luís do Maranhão, para incentivar a construção de sujeitos ativos da sua própria aprendizagem, refletindo a partir de suas próprias experiências ao reproduzirem o imaginário urbano do qual fazem parte.

Os imaginários urbanos constituem formas de projetar a cidade, o fluxo contínuo de transformações protagonizadas por seus sujeitos, tanto em seus aspectos individuais quanto coletivos pertencentes a sociedade numa relação de reciprocidade. Neste processo de investigação, tem-se buscado nas narrativas experienciais dos alunos, os espaços territoriais compreendidos em seu papel singular por serem os locais do qual se convergem os meios que potencializam as raízes das histórias de seus agentes.

A pesquisa se configura a partir das abordagens de autores como BARBOSA (2010), DUARTE JR (2012), DEWEY (2010), ELIAS (1994), SILVA (2014), THIELLENT (2011) e de uma perspectiva epistemológica que considera o conhecimento uma produção subjetiva do indivíduo e as memórias afetivas um aporte pertencente às sensações e vivências expressivas, experienciadas como resultado da interação do indivíduo com os objetos, as ideias, os conceitos e os discursos daqueles que o cercam.

Um dos fatores motivacionais para essa pesquisa foi a percepção da fragilidade dos educandos em se perceberem como sujeitos importantes do processo de construção de cultura e por desconhecerem a produção local e os agentes produtores dessas narrativas urbanas e dessa arte em construção e em processo, gerando, de certa forma, descaso no reconhecimento do que se produz neste entorno. Esta pesquisa busca transformar esses sujeitos, de forma que se sintam pertencentes a esse espaço e assim, possam perpetuar a identidade cultural deste local por meio da valorização do que é produzido. Mas cabe considerar que esse processo de construção é gradual e requer um acompanhamento mais próximo dos agentes participantes desta investigação.

2. APORTE TEÓRICO DA PESQUISA

Este trabalho pauta-se no entendimento de que o homem moderno habita onde tudo é produzido para ser visto e cuja profusão de imagens é cada vez maior. Podemos notar nos tempos atuais o uso crescente de veículos de comunicação de massa inseridos em espaços midiáticos de alto fluxo de convergência, como exemplo, as redes sociais. Compreende-se que as novas tecnologias trouxeram consigo uma maior democratização da imagem, o surgimento

de novos símbolos imagéticos, permitindo as pessoas o acesso a um número gigantesco de informações visuais.

Em contrapartida, a grande quantidade de imagens que vemos diariamente expostas de forma caótica e fora de contexto podem não comunicar verdadeiramente algum conteúdo que produza sentido em nós, gerando uma banalização e saturação da paisagem visível, e tornando os sujeitos pertencentes a estes espaços, carentes de uma experiência sensível com a cultura visual presente em seu entorno.

Bachelard *apud* Meira (2014) comenta que “a imaginação simbólica teve pouca chance fora da arte para revelar a totalidade da sua dimensão e que o equívoco dessa civilização foi ter tentado reconstruir os processos imaginativos com recursos propriamente racionalistas”. O autor compreende que é preciso que o homem saiba se colocar nas coisas, não para se apropriar delas, mas para interagir com elas criando uma conexão, isto é, uma relação de vínculo nessas interações humanas. Para ele, a figura do objeto depende de como dele nos acercamos, logo, educar a sensibilidade é poder encontrar os meios para identificar e extrair das coisas, suas lições. O autor ressalta ainda que,

Atualmente na estética como campo de estudos, se reconhece o momento de conexão direta com uma obra de arte como uma experiência estética fundamental e fundadora de outras formas de experiência. A admiração requer condições de preparação que não emanem, só de simples contato sensorial. Requer certas aprendizagens que possam transcender estágios elementares, de apropriação, no clima empático, envolvimento emocional profundo. (PILLAR, 2014, pág. 111)

Tais reflexões nos conduzem a repensar o papel do/a arte/educador/a em sala de aula e nos momentos em que a experiência do olhar possa ser executada como um caminho que deve ser trilhado como uma conexão direta com a obra de arte. Entretanto, considere-se que neste trabalho se busca uma experiência sensível para a arte pertencente no entorno do ambiente escolar, pertencente nos nichos estéticos destas atmosferas urbanas. Armando Santos chama de nichos urbanos,

o que vem do grafite, e o que nos chega paralelamente dele, da arte pública e não só como combate ou como estratégia política, mas como resguardo e projeção numa ação, intervenção, numa passada entre redes, para poder afirmar com algum sentido que faça urbanismo, a partir de seres, pessoas, não necessariamente da arte, nem com alguma consciência de fazer arte, mas sim gerando estética no entorno. Portanto, há nichos quando um happening rouba a atenção numa rua, nos intercâmbios entre membros de redes de delirantes ou vídeos divertidos que nos fazem rir nos imaginários urbanos com os quais se identificam certos grupos. Assim como um drama preparado para fazer pensar na vida, no que as câmeras registram nas ruas para formar assim arquivos de imagem, nos edifícios com fachadas que contam histórias de família, em jardins urbanos, nos protestos e manifestações cidadãs para delatar modos de poder, nos mascarados anônimos que tomam as telas da mídia para gerar proclamas contra esse um por cento de poderosos que dominam e oprimem os demais. (SILVA, 2014)

A partir de uma perspectiva sociocultural busca-se uma produção que objetiva confrontar sobre as propriedades metafóricas e metonímicas embutidas no papel do/a arte/educador/a e do/a professor/a/pesquisador/a, de forma que passa também a se questionar sobre como tem ensinado e como os métodos tradicionais contrariam significados mais afetivos e evidentes.

Ao acompanhar a experimentação e analisar as composições que emergem desse processo surgirá uma teia de fragmentos envoltos às memórias que percorrem caminhos de construção do ser imbuídos de muito significado e de interconexões que nos aproximam da compreensão do que se deseja evidenciar. O olhar e a percepção do que se configura pertencente à vivência, àquele contexto, mas que se interconecta com outras vivências ao serem exploradas num processo.

A educação intercultural em arte busca a preservação da cultura e da harmonia através do desenvolvimento de competências em muitos sistemas culturais. Essas competências envolvem o conhecimento e a capacidade de lidar com códigos culturais de outras culturas, bem como a compreensão de como ocorrem certos processos culturais básicos, e o reconhecimento de contextos macroculturais em que as culturas se inserem, como é o caso da arte. (BARBOSA, 2008, p.106)

Os estudos desenvolvidos durante o percurso desta pesquisa buscam investigar a importância da educação em arte na revalorização da identidade cultural do sujeito, da construção deste no processo de reinserção no meio social e do resgate do potencial criativo do indivíduo no que tange à reconstrução do papel deste na sociedade.

Considerando-se os espaços como simples possibilidades de fluxos de ideias, críticas e novas apropriações nas áreas de conhecimento e em arte, podemos interpretar os territórios espaciais como catalizadores de processos civilizatórios e condutores de histórias que se perpetuam ou se perdem com o tempo. As memórias afetivas possuem conexões diretas com as narrativas que reverberam para as histórias envoltas nesse processo. Parte integrante dele são os objetos que corroboram para a relação de pertencimento às conexões criadas e fincam raízes naquilo que se experimentou.

A identidade é, antes de tudo, resultado de um processo histórico-cultural. Nascemos com uma definição biológica, ou seja, homens ou mulheres. Ou nascemos com uma definição racial: brancos ou negros. E sobre essas definições sexuais e raciais, se construirá uma identidade social para esses diferentes indivíduos, homens, mulheres, brancos e negros. E essa identidade social será construída a partir de elementos históricos, culturais, religiosos e psicológicos. Isso tudo não seria problema se a diferença não fosse tida e vivida como inferioridade na cultura ocidental, o que implica em dizer que a identidade é também algo que se constrói em oposição a alguma coisa, pressupondo, portanto, o outro. (NOGUEIRA, 2021, pág. 04)

No Brasil, há uma diversidade cultural significativa em que todas as manifestações devem ser valorizadas, perspectiva que permite observar a força das culturas afro-brasileiras, indígenas, sertanejas, rurais, tradicionais, urbanas, entre outras, em todos os momentos do cotidiano. Nos modos diversos de falar, andar, comer, orar, celebrar, trabalhar e brincar estão inscritas marcas diferenciais e de agregação cultural.

Podemos considerar o Ensino de Arte uma via para oportunizar aos nossos educandos conhecer as relações culturais da humanidade, algumas com mais profundidade do que outras. Como aponta Pinto (2005, p.95) “através da arte, é possível desenvolver a percepção imaginação, apreender a realidade do meio envolvente, desenvolver a capacidade crítica e criativa”. Portanto, neste trabalho busca-se por meio do ensino de artes visuais que os alunos da UEB Professor Nascimento de Moraes investiguem, identifiquem, se apropriem e reflitam sobre a produção artística e cultural da comunidade no qual estão inseridos.

3. PROCESSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A ação educativa terá como sujeitos os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental da Unidade de Educação Básica Professor Nascimento de Moraes. A metodologia da pesquisa deste projeto será *exploratória e explicativa* com abordagem *quanti-quali* por se tratar da criação de um novo recurso que influenciará no processo de ensino aprendizagem em artes visuais no espaço da amostragem e posteriormente outras realidades. Quanto à técnica de pesquisa adotaremos a pesquisa de campo e a pesquisa-ação que preconiza a coleta de informações prévias no ambiente natural da pesquisa, e aplicação dos métodos de intervenção que forem planejados para a ação da pesquisa, objetivando atender e melhorar o sentido de pertencimento local do público-alvo.

3.1 Procedimentos técnicos da pesquisa

No que se refere ao procedimento técnico da pesquisa será de abordagem qualitativa, porque “[...] reúne o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto [...]” (GOLDENBERG, 2020, p. 33-34).

A pesquisa será realizada na UEB Professor Nascimento Moraes, instituição de ensino fundamental, 7º ano, da rede pública municipal de São Luís, no Maranhão. Portanto, quanto à natureza é aplicada e os procedimentos se baseiam na pesquisa-ação. Segundo Thiollent *apud* Gil (2002) pesquisa-ação é “...concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou

com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo”.

Desse modo, quanto aos objetivos, a pesquisa será de natureza exploratória e descritiva, pois “As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática [...]” (GIL, 2002, p. 42) e, por reunir elementos de ambas: levantamento bibliográfico, entrevistas, características de um grupo, análises e técnicas de coletas de dados.

A presente pesquisa está em processo, e nesse primeiro momento a ideia é que o alunato possa, primeiramente, identificar o que é produzido no bairro da Cidade Operária e para isso, requer que eles possam investigar e se apropriar da produção artística e cultural que faz parte deste espaço, gerando uma aproximação dos nichos urbanos do seu entorno. Se considerarmos os espaços como simples possibilidades de fluxos de ideias críticas e novas apropriações nas áreas de conhecimento em arte, podemos interpretar os territórios espaciais como catalisadores de processos civilizatórios e condutores de histórias que se perpetuam ou que se perdem. Com o tempo, as memórias afetivas possuem conexões diretas com as narrativas que reverberam para as histórias envoltas nesse processo. Parte integrante dele são os objetos que corroboram para a relação de pertencimento, as conexões criadas e fincam raízes naquilo que se experienciou.

Assim, na primeira etapa da pesquisa será realizada a coleta de dados, inicialmente pela pesquisadora, posteriormente pelos demais sujeitos da pesquisa, a partir de procedimentos de investigação das produções culturais existentes nos espaços urbanos da Cidade Operária. Ainda nessa etapa, será realizada uma contextualização das narrativas urbanas identificadas durante a coleta de dados por meio de entrevistas individuais e coletivas. Nessa etapa enfatiza-se a importância das memórias e lembranças dos sujeitos participantes dos processos, “a memória é seletiva, a lembrança diz respeito ao passado, mas se atualiza sempre a partir de um ponto do presente. As lembranças não são falsas ou verdadeiras, simplesmente contam o passado através dos olhos de quem o vivenciou”. (GOLDENBERG, 2020, p. 56)

Este momento é marcado pelo processo de busca e conhecimento do que se é produzido nos nichos urbanos pertencentes à pesquisa, isto é, o bairro da Cidade Operária e bairros vizinhos. Ao caminhar pelas ruas da Cidade Operária podemos identificar logo de imediato, uma grande produção de grafites nas ruas e praças deste bairro, alguns feitos com ou sem alguma intencionalidade, outros carregados de uma mensagem bem questionadora dos modos de pensar e de agir da sociedade atual, e outros notadamente frutos de uma produção previamente encomendada e com puro apelo estético, sem, contudo, perder a essência do que é pertencente à arte urbana.

IMAGEM 1: GRAFITE DE CARLOS CAJÚ EM MURO DA ESCOLA SÃO JOSÉ OPERÁRIO



Fonte: Acervo Pessoal. 2023

A segunda parte do processo é trabalhar a educação do olhar desse aluno. Meira (2014, p. 112) ressalta que,

A educação do olhar se torna um imperativo, uma forma de humanização, de cultivo, o que representa um dispositivo para a cidadania. Essa educação demanda compatibilizar imagens do cotidiano a estudos estéticos sobre arte e cultura. Mas demanda acima de tudo o resgate da arte do fazer, que é, igualmente, uma arte do “intervir” numa dada materialidade, num dado campo semântico.

Nessa etapa do processo busca-se incentivar os alunos a conhecerem mais a fundo a produção artística que identificaram na primeira etapa do processo, por meio de um planejamento de intervenções a serem desenvolvidos. De acordo com Thiollent (2011) a “ação corresponde ao que precisa ser feito (ou transformado) para realizar a solução de determinado problema. Dependendo do campo de atuação da problemática adotada, existem vários tipos de ação, cuja tônica pode ser educativa, comunicativa, cultural etc.”. Portanto, após o levantamento das áreas de aplicação e de como podem ser realizadas as intervenções necessárias, busca-se condições de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico.

Um dos pontos de partida consiste na disponibilidade de pesquisadores e na sua efetiva capacidade de trabalhar de acordo com o espírito da pesquisa-ação. O passo seguinte consiste em apreciar, prospectivamente, a viabilidade de uma intervenção de tipo pesquisa-ação no meio considerado. Trata-se de detectar apoios e resistências, convergências e divergências, posições otimistas e céticas etc. Com Balanço destes aspectos, o estudo de viabilidade permite aos pesquisadores tomarem a decisão e aceitar o desafio da pesquisa sem criar falsas expectativas. (THIOLLET, 2011, pág. 56)

Serão aplicados métodos de ensino/aprendizagem voltadas para a sensibilização do olhar dos alunos em relação a arte produzida no bairro. O planejamento destes métodos estará atrelado aos resultados obtidos na primeira etapa da pesquisa, mas em suma pretende-se que os educandos investiguem se no espaço no qual residem tem algum tipo de produção artística, se apropriem dos detalhes desta produção ao passo que possam criar algo a partir desta experiência estética.

Podemos também considerar um terceiro momento no qual se pense uma forma de sensibilização diferenciada, de forma a promover momentos em que a experiência do olhar possa ser executada e seja um dos caminhos que pode e deve ser trilhado pelo professor ou professora de arte que acredita na experiência estética como uma conexão direta com a obra de arte e para tanto, é importante que se trabalhe a imagem como um valor e uma forma de conhecimento e de comunhão entre a arte e cultura, para que a sensibilidade possa orientar um agir criador e transformador, sem, contudo, desconsiderar a arte do fazer que complementa esse universo criador.

IMAGEM 1: PRODUÇÃO ARTÍSTICA COM ALUNOS DA UEB PROF. NASCIMENTO DE MORAES.



Fonte: Acervo Pessoal. 2023

Segundo Bastos (2010) “a arte produzida localmente oportuniza a estudantes e educadores compreenderem melhor a dinâmica da vida a sua volta, examinando as dinâmicas econômicas, políticas e educacionais presentes em nossa cultura”, o que nos leva a pensar na necessidade de se “preparar professores para identificar, investigar, e ensinar criticamente formas de arte produzidas localmente, e educar estudantes a interpretar e apreciar a arte local” (BASTOS, 2010, pág. 229).

4. RESSIGNIFICAR O ENSINO DE ARTE POR MEIO DA EXPERIÊNCIA

O homem é dotado com a capacidade de poder se comunicar por meio da linguagem, diferentemente dos animais, cujo comportamento é estimulado pelo sentido de sobrevivência.

Para o homem a vida tem que fazer sentido, ou seja, tudo o que ele vive precisa ter um significado. Portanto, todo o processo de aprendizagens humanos ocorrem sobre dois fatores, as vivências e as simbolizações, e estas simbolizações são representadas por meio de palavras. Trazendo esse entendimento para o âmbito da sala de aula, Duarte Junior (2012, pág. 23) destaca que:

Uma educação que apenas pretenda transmitir significados que estão distantes da vida concreta dos educandos não produz aprendizagem alguma. *É necessário que os conceitos (símbolos) estejam em conexão com as experiências dos indivíduos.* Voltamos assim à dialética entre o sentir (vivenciar) e o simbolizar. Este é o ponto fundamental no método de alfabetização do educador brasileiro Paulo Freire: aprende-se a escrever quando as palavras se referem às experiências concretamente vividas.

O autor destaca que a linguagem é “um fator essencialmente social” e que a “criança socializada adquire uma linguagem e, com ela, uma determinada forma de falar, pensar e agir, segundo a cultura em que está inserida”. Do ponto de vista de Duarte Junior o homem percebe e vivencia o mundo através da comunidade, portanto, fora do contexto social não existem seres humanos, e a escola é o meio pelo qual o homem passa pelo processo de socialização, o que particularmente é relativo se pensarmos em contextos nos quais crianças são educadas com tutores em formato *home office*, ou de sujeitos pertencentes às culturas primitivas, que têm oportunidades de socializar com sujeitos em outros contextos. Podemos compreender que nem toda socialização parte da escola. A visão de mundo é muito mais ampla quando se pertence ao contexto escolar, mas não invalida que haja socialização fora dela, portanto, o homem não vai deixar de ser “humano” porque não frequenta uma escola.

Contudo, a escola é o *locus* que permite ao homem acesso ao conhecimento e a instituição da setorização e especialização da mão de obra. Na sociedade primitiva o saber é comum a todos, pois é transmitido de geração a geração, apresentando uma certa “uniformidade na maneira de ver o mundo”, mas na sociedade dita civilizada, essa uniformidade cultural não existe, fazendo com que o saber seja transmitido de maneira fracionada, pois numa dada sociedade deparamo-nos com grupos distintos, que apresentam formas diferentes de viver, sendo assim chamadas de subculturas. Em suma, são diversas culturas dentro de uma única cultura. Duarte Junior (2012, pág. 37) acrescenta que,

Desenvolveram-se então culturas diversas com base em como cada agrupamento humano *interpretava* a realidade e a transformava segundo suas necessidades. Cada cultura apresenta, pois, uma maneira sua, peculiar, de sentir o mundo, e de nele atuar. Cada cultura tem suas construções próprias: sua alimentação, seus costumes, sua religião, arquitetura, política, valores, etc.

Dentro desse processo, um “fenômeno comum a todas as culturas é a presença da Arte”. As primeiras tentativas de comunicação do homem, desde a origem da espécie humana, estão impregnadas do fazer artístico, da tentativa do homem de se fazer entender por meio de códigos visuais, e da própria expressividade corporal atrelada às suas manifestações religiosas.

O autor pontua que as palavras são um “resumo fragmentado do nosso sentir”, buscando significá-lo e exprimi-lo. Entretanto, existem palavras que podem ter significados diferentes dependendo do contexto em que estão inseridas, criando uma ambiguidade nos seus significados. Mas se considerarmos que quando se comunica algo, também se expressam certos sentimentos, então podemos compreender que as palavras carregam forte peso expressivo e a arte pode constituir maneiras de se exprimir os sentimentos. Para Duarte Junior (2012, pág. 44),

A arte não procura transmitir *significados conceituais*, mas dar expressão ao sentir. E dar expressão de maneira diversa da de um grito, de um gesto, de um choro. Porque a expressão nela está formalmente estabelecida, isto é, está concretizada, lavrada, numa forma harmônica. Assim, a arte *concretiza* os sentimentos numa forma, de maneira que possamos percebê-los. As formas da arte como que “representam” os sentimentos humanos.

O autor acrescenta que a palavra é um símbolo convencionado para significar uma ideia. Por outro lado, na arte não há convenções explicitamente formuladas. Não se pode traduzir o significado de uma obra de arte com palavras, mas apenas sentir o que o artista deseja expressar. “Ela é quase um símbolo, já que simboliza apenas e tão somente os sentimentos que existem nela própria” (DUARTE, 2012, pág. 46).

Duarte Junior destaca que o ato criador é um “produto de sentimentos e de intuições”, logo, não perpassa o racionalismo, não infringe uma resposta concreta para os desdobramentos do processo de criação. Considere-se também o ato criador como um ato de rebeldia, pois propõe uma nova rota para o que está estabelecido. “Nesses termos qualquer ato criativo é sempre subversivo, pois visa à alteração, à modificação do existente” (DUARTE, 2012, pág. 54).

Contudo, considere como ato de rebeldia a capacidade que o indivíduo possui de questionar as coisas ao seu redor, de modificar o existente, mesmo que não seja no sentido de rebelar-se, mas apenas contrariar o que está afixado. É essa capacidade de racionalizar e se contrapor que os animais não possuem, e é a principal característica de diferenciação entre os homens e os animais.

Vale ressaltar que apesar do artista carregar a obra de um “sentir humano”, de externar a concretização dos sentimentos, isso não significa que esteja apenas exprimindo os próprios

sentimentos, isto é, não se trata de ser apenas uma representação do mundo do artista, mas sim de representar os “sentimentos da comunidade humana” e exprimi-los de forma simbólica.

“Ao construir um objeto estético (uma obra de arte), o artista projeta nele tudo aquilo que percebe como próprio dos homens de sua época e lugar. Tudo aquilo que constitui o sentir dos homens” (DUARTE, 2012, pág. 55). O autor complementa que “A experiência que a arte nos proporciona é, sem dúvida prazerosa. E tal prazer provém da vivência da harmonia descoberta entre as formas dinâmicas de nossos sentimentos e as formas do objeto estético” (DUARTE, 2012, pág. 60).

O processo de fruição artística se contrapõe à racionalização das coisas, à necessidade de reduzir a palavras tudo aquilo que se vive ou se sente, possibilitando uma imersão à experimentação proposta. “Através da arte pode-se, então, despertar a atenção de cada um para sua maneira particular de sentir, sobre a qual se elaboram todos os outros processos racionais” (DUARTE, 2012, pág. 66) e assim ampliar o conhecimento de si próprio através da descoberta do seu sentir.

A escola deveria ser a via de estímulos para que o homem pudesse conhecer as próprias emoções e ver nelas os fundamentos do seu próprio "eu". A arte propõe ao observador outras realidades possíveis para se aventurar, mas o que não implica dizer que a realidade verdadeira deva ser descartada, pois equivaleria a um estado de letargia e demência em relação ao que lhe é próprio.

Há que se considerar também os aspectos socioculturais da educação proporcionada pela arte, pois ela está sempre situada num contexto histórico e cultural. Por ela as culturas exprimem o seu "sentimento da época", isto é, a forma como sentem a sua realidade, num dado momento. Aquilo que chamamos de personalidade cultural”, encontra na arte um meio poderoso para se expressar e se tornar objetivo. O chamado “estilo” de um dado período histórico (por exemplo, o barroco, o neoclássico, o impressionismo) nada mais é do que a utilização de determinadas formas de expressão, ou de determinados códigos, pautados nesse “sentimento da época”. (DUARTE, 2012, pág. 70)

O homem é o protagonista de toda revolução histórica, sendo o elo principal de todo processo de transformação. Dos primórdios da humanidade até os dias atuais, não houve um momento na história cujas transformações não tivessem a participação efetiva do homem e da sua própria necessidade de mudar o contexto social no qual estivesse inserido. Se a arte é o resultado de toda a experimentação sensível vivida pelo homem e converte-se também em atos de rebeldia das necessidades de transformação, então, instantaneamente a arte é parte desse processo de transformação que pertence ao homem, independentemente de ser primitivo ou civilizado.

Duarte ressalta que a cultura exprime o sentimento da época, os códigos e símbolos que lhe são próprios de cada período. A arte é apenas o processo de experiência no qual se tenta compreender os sentimentos pertencentes aos sujeitos que fazem parte destes contextos e que são responsáveis por estas transformações.

Em temas interculturais a arte também apresenta um importante elemento pedagógico. Na medida em que nos seja dado experienciar a produção artística de outras culturas, torna-se mais fácil a compreensão dos sentidos dados à vida por essas culturas estrangeiras. Através da arte se participa dos elementos do sentimento que fundam a cultura alienígena em questão, o que é o primeiro passo para que se interprete as suas mensagens e significações. Há uma certa universalidade nos Símbolos artísticos, que permitem que as barreiras impostas pelas línguas sejam derrubadas. (DUARTE, 2012, pág. 71)

A presença do ensino de arte na escola permite aos educandos conhecerem os códigos culturais de povos distintos e relacionar com sua própria cultura. Por meio da história consegue-se compreender as mudanças políticas e econômicas, e por meio da arte, as transformações sociais e trocas culturais. Convém salientar que a arte/educação não tem como objetivo transformar o aluno em artista, mas sim, humanizá-lo, por meio dos processos que envolvem a criação de um sentido para a vida.

A escola incute no aluno verdades já diluídas, nem sempre lhe permitindo construir uma visão própria de mundo, mas sim, de absorver o que lhe é imposto. O conhecimento é transmitido de tal forma que não oportuniza ao aluno pensar fora da caixa. “Cria-se um ‘mundo teórico, abstrato’, que serve apenas para fazer provas e ‘passar de ano’, e que não se articula à vida dos estudantes” (DUARTE, 2012, pág. 73)

A arte é a forma pela qual o indivíduo pode expressar suas angústias e preocupações, os sentimentos sobre as questões no mundo que não lhe parecem adequadamente esclarecidas. A arte coloca este sujeito frente a frente com o processo pela qual deve elaborar seus próprios sentidos em relação ao mundo que o cerca, portanto, devemos compreender a finalidade da arte/educação como o processo de criação que permite o “desenvolvimento de uma consciência estética”. Assim como Duarte Junior, Dewey enfatiza que a experiência é um processo de consumação que requer um envolvimento efetivo e que o ato de praticar uma ação de maneira automática, sem discernir sobre as etapas e o sentimento durante essas etapas, não é um processo de experimentação estética de fato. Partindo desse entendimento, podemos considerar que a experiência estética em sala de aula, requer um envolvimento mais intrínseco sobre os processos, de modo que os alunos possam sentir-se envolvidos com o mínimo que se pense sobre a proposta do artista. Daí a se pensar na importância do planejamento e construção do

fazer pedagógico durante as aulas de arte para se atingir o grau máximo de estesia por parte dos alunos em relação às competências e habilidades propostas.

Tais reflexões nos conduzem a repensar o papel do/a arte/educador/a em sala de aula e nos momentos em que a experiência do olhar possa ser executada como um caminho que deve ser trilhado como uma conexão direta com a obra de arte. Ao acompanhar a experimentação e analisar as composições que emergem desse processo surgirá uma teia de fragmentos envoltos às memórias que percorrem caminhos de construção do ser imbuídos de muito significado e de interconexões que nos aproximam da compreensão do que se deseja evidenciar. O olhar e a percepção do que se configura pertencente à vivência, àquele contexto, mas que se interconecta com outras vivências ao serem exploradas num processo.

A arte continua a ser encarada, no interior da própria escola como um mero lazer, uma distração entre as atividades “úteis” das demais disciplinas. O próprio professor de arte é visto como “pau pra toda obra”, como um “quebra-galho”. Frequentemente ele é obrigado a ceder suas aulas para “aulas de reposição” de outras disciplinas, quando não lhe é delegada a incumbência de “decorar” a escola e os “caros-alegóricos” para as festividades cívicas. Nesse sentido faz-se totalmente inócua a disciplina “educação artística”, já que toda a estrutura física, burocrática e ideológica da escola está organizada na direção da imposição e do cerceamento da criatividade. (DUARTE, 2012, pág. 82)

Ainda atualmente se percebe a realidade citada por Duarte Junior, no qual o professor ou professora de arte é confundido/a com o/a decorador/a da escola, cujas aulas são pensadas em complemento das demais, aquela parte prática da aula de história que o professor de história não se sente confortável de fazer porque envolve uso de tintas e pode sujar demais a sala. Se o trabalho fosse pensado de forma interdisciplinar como o nome já se pronuncia, certamente seria um processo diferente, e não se ouviria dos alunos “por que não teve aula de arte?” só pelo simples fato da aula ter sido totalmente teórica.

Culturalmente, a cobrança sobre as aulas de arte serem excepcionalmente práticas já vem dos próprios alunos que não compreendem a importância do processo de ver e ouvir, antes do fazer, o que invalida ainda mais o último estágio que é o de fruir sobre a produção realizada. O aluno tem tanta pressa no fazer e “colocar a mão na massa” que não se permite parar primeiro para ouvir. Mas a própria sociedade dos tempos atuais vive em um estágio acelerado, sempre com pressa e com extrema dificuldade para o diálogo. A família do século XXI não possui mais as características de décadas atrás, os pais já não têm tempo para os filhos e os filhos se sentem autossuficientes, descartando a importância do papel dos pais. Tudo pode ser resolvido com uma viagem à Bariloche nas férias de verão ou com o mega presente de aniversário, aquele extremamente caro desejado em um passeio qualquer pelo shopping. As relações humanas se

transformaram-se em descartáveis, e já se começa a perceber o reflexo disso na escola e nos demais espaços de convergência social.

5. CONCLUSÃO

O estudo proposto nesta pesquisa, busca criar possibilidades de interação entre os alunos da UEB Professor Nascimento de Moraes e os nichos estéticos presentes na comunidade no qual este alunato está inserido, objetivando criar relações de pertencimento à cultura local e formas de se perpetuar a participação e produção de cultura pelos sujeitos presentes neste espaço. A proposta desta pesquisa foi pensada a partir da relação entre arte/educação, escola e comunidade, tendo os educandos como agentes desse processo e considerando-se a importância do estudo da arte local como gerador de reflexão crítica sobre o contexto social e cultural da comunidade em questão. O objetivo principal é que possa refletir sobre as tradições e conflitos existentes, promovendo mudanças sociais nos contextos identificados.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no Ensino de Arte**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BASTOS, Flávia Maria Cunha. **O pertubamento do familiar: uma proposta teórica para a Arte/Educação baseada na comunidade**. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

DUARTE JR., João Francisco. **Por que arte-educação?**. 22ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

DEWEY, Jhon. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MEIRA, Marly Ribeiro. **Educação estética, arte e cultura do cotidiano**. In: PILLAR, Analice Dutra (Org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. 8ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Editora Record LTDA, 2020.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1994.

NOGUEIRA, Carla Maria Ferreira. **PERTENCIMENTO IDENTITÁRIO: AS RELAÇÕES EM TORNO DO PATRIMÔNIO BATE FOLHA**. In: XVII ENECULT: encontro de estudos multidisciplinares em cultura. 17ª ed., 2021, 27 a 30 de julho, Salvador/BA. Disponível em: ww.enecult.ufba.br/modulos/submissao/Upload-568/132443.pdf. Acessado em: 17/02/2023.

PILLAR, Analice Dutra (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. 8ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

PINTO, Ana Maria. **Educação pela arte para uma cultura intercultural**. Dissertação (Mestrado em Relações Interculturais). Universidade Aberta. Porto, p. 353, 2005

SILVA, Armando. **Atmosferas urbanas: grafite, arte pública e nichos estéticos**. São Paulo: Edições Sesc, 2014.

ARTE, MÚSICA E SOCIEDADE

Paulo F. Keller
Doutor em Ciências Humanas (Sociologia)
paulo.keller@ufma.br
UFMA

Vitor Sampaio Soares
Mestrando em Antropologia
vitor.sampaio@ufpr.br
UFPR

Lorena de Oliveira Elias
Mestranda em Ciências Sociais
lorena.elias@discente.ufma.br
UFMA

RESUMO: Esta mesa se propõe, inicialmente, a refletir sobre a arte musical como objeto de investigação presente em diversos campos e abordagens das ciências humanas e sociais. Aqui nos interessa analisar e refletir sobre as práticas artísticas e musicais e seus diversos sentidos sociais, culturais-simbólicos, políticos e econômicos, pensar a participação dos músicos e das musicistas, os seus meios técnicos e as diferentes cenas musicais existentes no mundo contemporâneo, em especial no Estado do Maranhão. A música tem uma característica importante que é o seu diálogo com outras formas de arte, como o cinema, a dança e diversas outras artes de espetáculo. Consideramos a arte musical como dotada de caráter polissêmico, que possui múltiplas formas de expressão e de significados, seja cultural, simbólico, econômico, financeiro, político e institucional. Segundo o Relatório sobre Economia Criativa da Unctad (2010) a música tem características bastante particulares dentro do mundo artístico por ser uma arte ancestral e ao mesmo tempo bastante presente no mundo contemporâneo, seja dialogando com as novas ferramentas tecnológicas (reprodutível) seja por sua forte presença na vida social cotidiana.

Palavras-chave: Arte, música, ciências humanas e sociais.

1. INTRODUÇÃO

As pesquisas aqui apresentadas e debatidas resultam de pesquisas de IC (PIBIC/UFMA) e de trabalhos de TCC (Ciências Sociais/CCH/UFMA) vinculados aos projetos de pesquisa: “O trabalho do artista: Investigação das relações de trabalho na produção musical contemporânea e do mercado de trabalho do músico em São Luís-MA” (2017/2019), e, do projeto: “Música, trabalho e sociedade: Uma investigação das condições sociais de trabalho dos músicos instrumentistas em São Luis-MA” (2019/2022) (Apoio FAPEMA).

Na primeira apresentação, Vitor Soares analisará a trajetória de vida da cantora-intérprete Célia Maria, com atenção aos processos de interiorização das dinâmicas do mercado da música e a forma pela qual mulheres negras adentraram à indústria fonográfica brasileira. Também conhecida como “A voz de ouro do Maranhão”, a cantora de performance e canto dramático, Célia Maria, tem sua trajetória de vida artística marcada por deslocamentos

geográficos, inaptações, dificuldades financeiras, lutas para manter uma agenda de shows regular, além da busca pelo reconhecimento de sua arte.

Na segunda apresentação, Lorena Elias analisará a questão do trabalho artístico musical negro e feminino na capital maranhense. Problemática: de que forma a mulher negra se faz presente na produção artística musical contemporânea e no mercado da música em São Luís – MA? Irá analisar a participação das mulheres negras no trabalho musical – seja como compositoras, arranjadoras ou intérpretes; a sua importância no contexto artístico cultural local; e, as desigualdades, diferenças e dificuldades específicas do gênero feminino no trabalho artístico musical.

2. VIDA DE ARTISTA: REFLEXÕES A PARTIR DA TRAJETÓRIA SOCIAL DE CÉLIA MARIA

Atualmente sou estudante do curso de mestrado de Antropologia da UFPR, por meio do qual desenvolvo pesquisa sobre a festa de bumba meu boi em Cururupu, no litoral ocidental do maranhense. No entanto, foi na minha graduação em Ciências Sociais da UFMA que realizei a pesquisa sobre a trajetória de vida da cantora-intérprete, Célia Maria, sob orientação do professor Dr. Paulo Keller, a qual pretendo retomar alguns aspectos para embasar a minha reflexão sobre arte, música e sociedade. No início eu falo um pouco sobre como eu conheci Célia Maria, apresento acontecimentos significativos da sua trajetória e relaciono com algumas propostas conceituais, bem como algumas considerações acerca da relação indivíduo-sociedade dentro desse universo da música.

Em março de 2010, conheci Célia Maria se apresentando, com muitas pompas, no palco do Teatro Arthur Azevedo, em São Luís. Naquela noite, fui surpreendido com a sua voz de canto potente e performance dramática que me remeteram ao estilo das cantoras de rádio dos anos de 1950 e 1960. O modo como Célia Maria impostava a voz, articulando falsetes e vibratos, me fazia deslocar não apenas para um tempo diferente como também para uma escola de canto nada habitual no cenário da indústria fonográfica contemporânea. Senti que estava diante de uma grande cantora, cuja história passou a ser meu interesse de investigação.

Célia Maria, também conhecida como “A voz de ouro do Maranhão”, tem sua trajetória de vida marcada pelo racismo estrutural, por deslocamentos geográficos, inaptações, dificuldades financeiras, lutas para manter uma agenda de shows regular, além da busca pelo reconhecimento de sua arte. Certa vez, passando por uma importante avenida no centro de São Luís, uma informante me disse que Célia Maria morava num apartamento muito pequeno em uma das transversais. Dei-me conta, então, de que a imagem da artista glamourosa que havia

criado a partir do que vi no palco poderia ser muito diferente fora dele. Essa passagem marca um momento de quebra de expectativa, enquanto espectador, mas uma abertura ainda maior para curiosidade que me conduziu na busca pela compreensão dos acontecimentos da trajetória da artista. Apresento alguns acontecimentos dessa trajetória.

Em 1948, quando Célia Maria nasceu, a cidade de São Luís vivenciava os desdobramentos do primeiro investimento de modernização. Ainda que de modo tímido, o projeto de urbanização remodelou a cidade deixando-a “mais agradável”, como foi dito pelo então governador do Maranhão, Paulo Martins de Sousa Ramos, que contou, durante todo o seu mandato, com a tutela do presidente Getúlio Vargas. Paulo Ramos e o prefeito de São Luís, Pedro Neiva de Santana, foram nomeados interventores federais durante o período do Estado Novo, colocando em exercício o plano nacionalista e desenvolvimentista que transcorreu as três esferas da administração pública do Estado.

O regime do Estado Novo (1937-1945) foi marcado, dentre outros aspectos, pela fundação de um novo paradigma de nação, nacionalidade e cidadania. É fazendo uso da imprensa de grande tiragem que os ideais centralizadores de Vargas chegam a toda a população, tornando a figura do ditador onipresente em todo o país. O setor de radiodifusão tinha destaque significativo, pois atuou nas classes populares, em escolas, estabelecimentos industriais e agrícolas, como um agente de propaganda política, ideológica e cultural (Costa e Gomes, 2013).

Foi por meio da difusão generalizada, que a música popular brasileira, o radioteatro e o cinejornal ocuparam espaço no cotidiano das famílias brasileiras, construindo, dessa maneira, a ideia de um estado forte e unificado. Com isso, foi possível a formação de um sentimento nacionalista cujos bens simbólicos desempenharam a tarefa de confluir os municípios, os estados e a União - estava em vigor, portanto, o programa responsável pela produção do gosto em escala nacional.

No Maranhão, foi inaugurada, em 1941, a Rádio Difusora PRJ-9 - mais tarde rebatizada Rádio Timbira - sob o comando do governo federal. O objetivo era fazer com que a emissora assumisse a função de mostrar o Maranhão ao resto do país ao passo que apresentasse aos maranhenses os seus compatriotas. Anos mais tarde, após o fim da Era Vargas, outras três importantes rádios foram fundadas na capital São Luís. Em 1947, a Rádio Ribamar foi fundada por um grupo de empresários liderado por Gerson Tavares. Em 1955, foi fundada a Rádio Difusora, dos irmãos Bacelar, seguida pela Rádio Gurupi, hoje conhecida como Rádio São Luís, fundada em 1962, sob a direção de José Pires de Saboia Filho, e a da Rádio Educadora, em 1966 (Coelho, 2003).

Esse dispositivo de telecomunicação caiu no gosto das classes populares fazendo uso da música popular como principal oferta aos seus ouvintes. A razão pela qual essas rádios conseguiram atrair e consolidar esse público se dá pela maneira como organizaram sua programação, especialmente as programações musicais que, ao longo do século XX, estabeleceram uma relação de interdependência com a indústria do disco (Monteiro e Pinheiro, 2012). A rádio passa a ser uma aliada privilegiada da indústria da música que ao passo que veiculado aos novos produtos, a rádio supre as expectativas dos ouvintes, cativando cada vez mais sua audiência.

Vale destacar que, para além da recepção musical, no sentido estrito, os bens simbólicos possuem uma carga de sentido e emoção inscrita nos conteúdos das músicas, bem como nas performances socialmente ritualizadas pelos artistas, convencionando valores e gostos de maneira massiva. Lembro de um episódio que Célia Maria me contou. Em determinada ocasião, a menina Célia, empolgada com a notícia de que a cantora Ângela Maria estava de passagem por São Luís para realização de um show, implorou à sua mãe, Dona Luísa, que a levasse a todo custo para ver sua ídola. Impedida, o desejo não se realizou. Célia Maria, que se aprontava para o show, enfureceu-se, rasgou o vestido e o arremessou longe. A imensa chateação, me disse Célia, “só porque não fui ver Ângela Maria”.

O episódio pode demonstrar exagero, porém, aponta para a constituição da relação fã-ídolo que perpassa um emaranhado de emoções que permeiam não só aspectos psicobiológicos como também a vida social e os processos de subjetivação. Para compreendermos as camadas que envolvem essa trama, é necessário tecer alguns outros fios que entrecruzam a história da família Bruce a eventos maiores.

Aos finais de semana, a família de Célia costumava passear pelas rádios da cidade. Nesse período, a participação dos ouvintes também se dava presencialmente, por meio da ocupação dos auditórios. Célia me contou que as pessoas da sua família escolhiam as melhores roupas para ir à Rádio Difusora assistir o programa do Lima Júnior, Domingo é Nosso.

A experiência da escuta radiofônica, portanto, era algo compartilhada, ao vivo, estimulada pela família e consumida também face a face. Os referenciais de leitura e troca nesses espaços não eram simplesmente subjetivos e individualizados, mas partiam de um convívio coletivo e socializante, integrando não apenas Célia Maria e sua família, como também seus vizinhos, amigos e os muitos profissionais envolvidos nesse universo.

Foram espaços como esses que formaram o gosto musical da cantora, mas não apenas, diria que também a inventaram de alguma maneira. Em torno de 1955, incentivada pelos vizinhos a se apresentar em um programa de calouros para crianças na Rádio Ribamar, Maria

Cecília, com medo de levar gongo - caso desagradasse terrivelmente os jurados e a plateia - adotou o nome que seu pai gostaria de lhe ter atribuído quando nasceu. Célia Maria, portanto, cria gosto pelo passatempo e após esse episódio, no qual é premiada, passa a frequentar assiduamente esse tipo de programa nas rádios de São Luís.

Berger & Luckmann (2014), nos seus estudos sobre a apreensão do mundo como realidade social dotada de sentido, dizem que a “socialização primária”, concernente às passagens que descrevi anteriormente, “implica mais do que o aprendizado puramente cognoscitivo. Ocorre em circunstâncias carregadas de alto grau de emoção” (p. 170). Assim, é possível dizer que sem a implicação emocional no todo significativo, o processo de aprendizagem - no sentido mais amplo do termo - da vida social não seria possível de acontecer. Segundo os autores (2014), a criança identifica-se por meio de uma multiplicidade de modos emocionais que a leva a interiorizar os outros significativos, tornando-os seus e identificando-se a partir e através deles.

A performance da cantora-mirim assumia, naquele primeiro momento, contornos sob influência e simulacros de artistas como Maysa, Elizeth Cardoso, Ângela Maria, que eram referências compartilhadas em casa, pelo Seu Raimundo, seu pai, e que carreiras foram alavancadas pelas ondas de rádio. A brincadeira de criança ficou séria, aos poucos a diversão se transformou em fonte de renda para a família e, anos mais tarde, em trabalho. Aos 12 anos, Célia Maria é contratada por Raimundo Bacelar para se apresentar nos programas da Rádio Difusora, sem que isso a impedisse de também se apresentar nas Rádios Timbira e Ribamar.

Dito tudo isso, fica demonstrado que os meios de comunicação de massa não são meros expositores, mas agentes inteiramente integrados às pessoas, como parte da mesma cultura que integra e é por ela própria integrada. A institucionalização do canto trouxe, a partir do momento que Célia é contratada, implicações mais profundas, segundo a maneira pela qual a artista passa a experimentar a vida por meio do universo da música.

Com o incentivo dos pais, Célia Maria começou a projetar planos futuros para sua carreira. Adentrar os “submundos” das corporações do setor de radiocomunicação fez com que o desejo de “fazer sucesso” - tal como as “cantoras do rádio” - se arvorasse em direção ao centro-sul do país. Seu Raimundo e Dona Luísa viam em Célia uma forma de toda a família Bruce poder ascender socialmente.

As noções bourdieusianas me possibilitam compreender os processos de interiorização das dinâmicas do mercado da música a partir do entrelaçamento ontológico entre as disposições internas (o habitus) e o espaço da música onde atua a artista (o campo). Um “habitus”, para Pierre Bourdieu (2003), é adquirido ao longo de uma vida, pois, aprende-se num longo processo

de incorporação de costumes, usos, preferências e gostos, sempre um incentivo tácito da estrutura social. Em outras palavras, pode-se afirmar que o “habitus” explica como o agente consiste naquilo que vive como sendo o mais “natural” - ainda que não o seja -, diz respeito aquilo sobre o que a ação consciente não tem controle. Foi por meio da sociologia relacional de Bourdieu que cheguei à matriz conceitual da análise, tomando emprestado a sua noção de “trajetória social” para compreender as contingências da vida de Célia Maria. Com Bourdieu (2006), a noção de “trajetória” nos permite compreender as representações subjetivas inerentes à posição objetivamente ocupada.

Dito isso, um cenário complexo é formado por relações objetivas que envolvem não somente venda-consumo, mas sobretudo tomada de posição e disputa por reconhecimento. Célia Maria, ainda jovem, começa a ambicionar uma carreira nacional. Aos 16 anos ela recebe incentivos de Raimundo Bacelar, à época, dono da Rádio Difusora, para mudar-se pra São Paulo. No entanto, a artista passa por muitas dificuldades e, em poucos dias, se muda novamente, desta vez para o estado do Rio de Janeiro, onde familiares a recebem.

Célia Maria então começa a participar da vida cultural carioca, interagindo com outros artistas e participando de programas de calouros no rádio e também na televisão, que, em pouco tempo, assume a importância que a radiodifusão exercia como veículo de grande alcance. Nesse período, Célia frequenta o famoso restaurante Zicartola (1963-1965), onde conheceu e estreitou laços com Jackson do Pandeiro e sua esposa, Almira Castilho, que durante o período que estiveram no comando do estabelecimento, concederam espaço para a maranhense se apresentar. Durante essa estadia no Rio, Célia também trabalhava como cuidadora de idosos e empregada doméstica.

Ela participou do programa de calouros de Renato Murce, na Rádio Nacional, frequentou os programas da Rádio Mayrink Veiga, realizou trabalhos com o cantor Wando e integrou o projeto “Nilo Amaro e os cantores de ébano”, com o qual fez turnê em alguns estados do Brasil e países da América Latina. No âmbito dos espaços televisivos, Célia Maria se apresentou algumas vezes no programa de Flávio Cavalcanti, na extinta TV Tupi, e, anos mais tarde, participou do programa Cassino do Chacrinha.

Os anos foram avançando e a carreira de Célia Maria não “decolava”, ficando cada vez mais tortuosa sua realização num cenário que se transformava rapidamente. Os familiares, preocupados com a honra e estabilidade financeira da artista, passaram a pressioná-la para o casório. A cantora, que pernoitava entre casa de amigos e casa de familiares, cede às pressões da família e, em pouco tempo, arranja um pretendente, com quem se casa em 1973, aos 25 anos,

na cidade de Niterói. Após o casamento, ela teve sua carreira interrompida, retornando aos palcos apenas nos anos de 1990, quando ficou viúva.

Já no ano 2000, Célia Maria desembarca em sua cidade natal com objetivo de restituir carreira e angariar meios de sobrevivência. Seu retorno foi motivado por uma crise financeira que se instaurou após a morte de seu marido. No Rio de Janeiro, ficaram duas filhas e com Célia, veio Paula, filha com quem divide casa e as despesas. Em 2001, ela lança seu primeiro disco homônimo via lei de incentivo à cultura do governo do estado do Maranhão. O trabalho teve uma rápida aceitação por parte da crítica local e dos apreciadores da música popular brasileira. É nesse período que Célia passa a ser chamada de “A voz de ouro do Maranhão”. Em 2022 lançou o EP “Canções e paixões”, com seis faixas, sendo uma delas composta especialmente por Zeca Baleiro. Esses acontecimentos recentes marcaram positivamente a carreira da artista, embora não tenham sido suficientemente necessários para manter uma agenda regular de trabalho e promover uma estabilidade financeira. Em 2023, Célia Maria completou 75 anos e a disputa pelo reconhecimento de sua arte se mantém ativa.

Durante a realização da pesquisa, Célia me dizia repetidas vezes “Minha vida é de muita luta”. Esta frase, capaz de construir rapidamente uma imagem na pessoa de uma artista negra, sintetiza as dificuldades que perpassam a sua existência, mas, sobretudo, explicita a sua atuação na luta. Por mais repetida que a frase possa parecer, Célia mostra sua disposição frente ao que está posto.

A vida, segundo Norbert Elias (1995), em seu livro “Mozart: sociologia de um gênio”, faz sentido ou não para as pessoas, dependendo da medida em que elas realizam ou não suas aspirações. O desejo de fazer sucesso embora marque a posição pessoal de Célia Maria, a sua realização depende de uma correlação de forças sociais, culturais, raciais e políticas. Essa correlação define os efeitos do “sucesso”. Ou seja, há um projeto social sob o qual é possível plasmar o sentido da vida e realizar as aspirações.

Embora Célia Maria não atue de forma efetiva no mercado hegemônico da música - tal como ela sonhou -, a artista circula em um segmento específico, voltado para um público que prestigia e consome sua arte. Por essa razão, preciso enfatizar: Célia Maria está em cena! Para finalizar, gostaria apenas de ressaltar que busquei compreender a trajetória da artista a partir de uma perspectiva que me permitisse superar a antinomia ação/estrutura, compreendendo o devir biográfico como um produto da interação dialética entre a determinação das estruturas e a agência dos indivíduos. A vida de Célia Maria nos conta uma história maior, sobre o papel integral que instituições ligadas à produção de bens simbólicos desempenham em famílias de baixa renda e sobre as formas interiorizadas desse gigantesco mercado da música. Essa

interação dialética, portanto, a meu ver, é a maneira pela qual a arte musical abstrata ganha forma, constitui sentido e forma sensibilidade estética.

3. MULHERES NEGRAS NA MÚSICA: DESAFIOS, PERSPECTIVAS E ENFRENTAMENTOS NO MARANHÃO

A pesquisa tem por intuito realizar uma investigação do trabalho artístico das mulheres negras no cenário da música do Maranhão. A problemática colocada é: Como as mulheres negras da música participam e como as suas trajetórias profissionais contribuem na produção artística e no mercado musical do Maranhão? Uma análise sobre a participação e as contribuições das musicistas negras na produção artística e no mercado da música vem sendo realizada com as compositoras, arranjadoras e intérpretes, visando compreender a sua importância no contexto artístico cultural local, assim como as desigualdades, diferenças e dificuldades específicas enfrentadas pelas mulheres negras no universo da música.

O método de pesquisa utilizado teve uma abordagem qualitativa, com base em estudos bibliográficos, documentais e na observação direta da atuação das musicistas na cena musical da capital. As seis musicistas foram escolhidas como parte da amostragem deste trabalho a partir da identificação de que estas são personalidades em destaque no cenário musical maranhense, possuem origens sociais em comum e por possuírem a tonalidade da pele mais escura, são mais fortemente atravessadas pela pigmentocracia e concomitantemente, pelo racismo. No trabalho de campo, foram observados momentos da presença feminina negra na produção musical local por meio do método de observação direta. Após estabelecer uma amostra (não probabilística) de três casos de musicistas maranhenses, entrevistas semiestruturadas estão sendo realizadas com as artistas selecionadas: Célia Maria, Célia Sampaio, Dicy Rocha, Andrea Frazão e Núbia Rodrigues. Investigamos suas particularidades, semelhanças e diferenças, assim como as condições de trabalho neste universo artístico musical, que é predominantemente masculino e majoritariamente, branco.

4. DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Averiguamos fatores importantes que condicionam o trabalho artístico das mulheres negras na cena musical do Maranhão, tais como: a falta de infraestrutura, a forte presença da instabilidade financeira e da carreira das musicistas, a falta de reconhecimento profissional, a ausência ou a insuficiência de apoio do setor público e privado e a desvalorização de seus respectivos trabalhos em comparação com as mulheres brancas que atuam na mesma profissão. Aspectos esses que incorporam uma dimensão macro e contempla a realidade do universo

musical no Brasil. Os processos de criação e de produção destas musicistas negras são atingidos por estes fatores, levando principalmente às situações de trabalho instáveis, ao desenvolvimento de trabalhos paralelos para garantir sustentabilidade econômica, e, à caminhos difíceis neste universo musical que constitui estruturas sociais desiguais, injustas, racistas e preconceituosas.

No desenvolvimento da revisão crítica da literatura, notamos que SEGNINI (2014) nos apresenta discussão acerca das relações de gênero como necessária para ser debatida, pois não enaltecer essa evidência empobrece a tentativa de abranger as condições gerais dos/as trabalhadores/as. No campo da música, 48% que constituem esse universo são homens brancos com um alto nível de escolaridade, que estão inseridos em uma elite econômica e social. SEGNINI & BULLONI (2016) apontam para a precariedade do trabalho flexível ao mesmo tempo em que as exigências do mercado de trabalho obrigam a qualificação por parte do trabalhador. A instabilidade, sempre marcada na vida das artistas é apresentada como central em suas profissões, onde os vínculos formais, de acordo com os anos, vêm sendo reduzido significativamente. Em contraposição, o trabalho ressignificado como “por conta própria” vem crescendo na atual conjuntura. No Brasil, a instabilidade nas condições de trabalho se soma às diferenças de sexo, de raça, de classe e de regiões do país, onde os/as artistas negros/as e pobres residentes fora do eixo Sudeste – com maior número de recursos financeiros e leis federais de incentivo - encontram ainda mais dificuldades para desenvolverem os seus trabalhos. Diante dessa realidade, WERNECK (2020) salienta que para além das estruturas marcadas pela centralidade dos homens brancos em postos de poder e do racismo presente nas mais diversas sociedades desde há muito, as mulheres negras estão na base da pirâmide das desigualdades sociais e criam, a todo momento, estratégias de resistência, autopreservação e enfrentamento para garantirem a sua subsistência.

Os dados e resultados que estão sendo colhidos durante a realização da pesquisa são imprescindíveis para analisar o contexto social e as condições laborais das musicistas no Maranhão e no Brasil. Os estudos vêm sendo forjados sob uma base teórica e de investigação para entendimento de como se encontra esta categoria profissional tão diversa por todo o mundo e como a participação das artistas negras é fundamental para a manutenção deste mercado, entretanto, necessitam cotidianamente, demarcarem os seus espaços e garantirem, mesmo que parcialmente, estabilidade financeira, reconhecimento social e equidade de gênero e raça.

5. CONCLUSÃO

As dificuldades financeiras para viver da música estão refletidas nas falas de todas estas mulheres negras da música maranhense. Os cachês recebidos por não são suficientes para que se mantenham. A burocratização das leis de incentivo à cultura inviabiliza a participação das artistas em muitos editais de fomento à profissão de musicista. A falta de reconhecimento pelo público e seus pares, de políticas públicas culturais e a desigualdade social, racial e de gênero são apontados como fatores determinantes das condições de trabalho das mulheres negras no mundo da música.

O estudo aprofundado sobre as musicistas negras contribui significativamente para compreender e explicar como elas integram este mercado no Maranhão, assim como as suas condições de trabalho, de que forma estão imersas em dinâmicas e desdobramentos que compõem a cadeia criativa da música no estado, assim como os desafios, perspectivas e enfrentamentos em um universo musical injusto e desigual.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. Introdução à Sociologia da Música – Doze preleções teóricas. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo estrutural. São Paulo: Sueli Carneiro. Pólen, 2019, p.18-37.

BARBOT, Jeanine. Conduzir uma entrevista face a face. In: PAUGAM, Serge (Coord.) A pesquisa sociológica. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 102-123.

BECKER, Howard S. Mundos da Arte. Lisboa: Livros Horizonte, 2010.

BOURDIEU, P. As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. L'illusion biographique, ARSS, N. 62-63, p. 69-72, 1986.

BRANDAO, M. L. C. M; BUENO, J. D. Território conquistado: música de protesto e conscientização. Revista Brasileira de Estudos da Homocultura, v. 2, p. 128-153, 2019.

CAMARGO, Aspásia. Os usos da história oral e da história de vida: trabalhando com elites políticas. Dados – Revista de Ciências Sociais, v. 27, n.1, pp. 5-28, 1984.

CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. (Organização). Vocabulário Bourdieu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 354, 2017.

CHAUVIN, Sebastien; JOUVIN, Nicolas. A observação direta. In: PAUGAM, Serge (Coord.) A pesquisa sociológica. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 124-140.

DATA SIM. Mulheres na indústria da música no Brasil: Obstáculos, oportunidades e perspectivas. São Paulo: DATA SIM, 2019.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. Boletim Especial 20 de Novembro. São Paulo: DIEESE, 2022.

ECAD. Escritório Central de Arrecadação e Distribuição. Relatório O que o Brasil ouviu - Edição Mulheres na Música. Rio de Janeiro: ECAD, 2021.

ELIAS, Norbert. Mozart, Sociologia de um gênio. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

GANDRA, Alana. Pesquisa: 79% de mulheres que atuam na música são discriminadas. Agência Brasil, 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-05/pesquisa-79-de-mulheres-queatuam-na-musica-sao-discriminadas>.

GOFFMAN, Erving. A ordem da interação. Dilemas, Rev. Estud. Conflito Controle Soc. – Rio de Janeiro – Vol. 12 – n. 3 – SET-DEZ 2019.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. PnadC -Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

PnadC - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. A inserção da população negra no mercado de trabalho. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

KELLER, Paulo. *Fazer arte e ganhar a vida: uma análise de aspectos sociais e econômicos do trabalho artístico musical de duas musicistas em São Luís-MA*. Todas as Artes. Revista Luso-brasileira de Artes e Cultura. Porto. Vol. 4, nº 1, p. 51-65, 2021.

LOPES, Nei. Enciclopédia brasileira da diáspora africana. São Paulo: Selo Negro, 2005.

MENDONÇA, L. F. M. (1993). As Mulheres Negras do Oriashé: música e negritude no contexto urbano. Cadernos De Campo. São Paulo. 1991.

MINISTÉRIO DA CULTURA. Secretaria da Economia Criativa: Políticas, diretrizes e ações, 2011-14. Brasília, MinC, 2012.

POUPART, Jean et al. A pesquisa Qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008.

QUIVY, Raymond; VAN CAMPENHOUDT, Luc. Manual de investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva, 2013.

RÊGO, Tânia Maria Silva. As instrumentistas, suas trajetórias, práticas e expectativas: uma etnografia com viés feminista e interseccional sobre trabalho com música em São Luís do Maranhão. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Música, Rio de Janeiro, 2022.

REQUIÃO, Luciana. Trabalho, música e gênero: depoimentos de mulheres musicistas acerca de sua vida laboral. Um retrato do trabalho no Rio de Janeiro dos anos 1980 ao início do século XXI. Rio de Janeiro, RJ: Ed. do Autor, 2019.

RIBEIRO, Djamila. O Que é o Empoderamento Feminino. In: RIBEIRO, Djamila. Quem Tem Medo do Feminismo Negro. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 135-136.

SEGNINI, Liliana R.P. Acordes dissonantes: assalariamento e relações de gênero em orquestras. In: ANTUNES, Ricardo (org.) Riqueza e Miséria do Trabalho do Brasil. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. Os músicos e seu trabalho. Tempo Social – Revista de Sociologia da USP, V.25, N.1, junho de 2014.

SEGNINI, L. & BULLONI, Maria Noel (orgs). Trabalho artístico e técnico na indústria cultural. São Paulo: Itaú Cultural, 2016.

SILVA, Maria de Santana. A tradição e o contemporâneo nas vozes de Clementina de Jesus e Sandra de Sá: duas décadas de Música Preta Brasileira. Música Popular em Revista, Campinas, SP, v. 7, 2020.

SOUZA, Clarissa Lotufo de. Rompendo o Silêncio: Relatos sobre Racismo na Trajetória de Mulheres Negras Musicistas na Academia Musical. Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História (ILAACH). Foz do Iguaçu, 2021.

SOUZA-LOBO, Elisabeth. A Classe Operária tem Dois Sexos. Trabalho, dominação e resistência. Fundação Perseu Abramo, São Paulo, 1991.

UNCTAD. Relatório da Economia Criativa. Brasília – DF: ONU/Ministério da Cultura, 2010.

WERNECK, Jurema. O samba segundo as Ialodês: mulheres negras e a cultura midiática; diálogos da diáspora. Hucitec: São Paulo, 2020.

AS CAIXEIRAS DO SALÃO DO DIVINO ESPÍRITO SANTO, SÃO SEBASTIÃO E SÃO BENEDITO DA COMUNIDADE DA QUINTA DA BOA VISTA EM PINHEIRO- MA

Maryna Ferrais Lobato
Estudante do Curso Técnico em Meio Ambiente
ferraislobato@acad.ifma.edu.br
IFMA - Campus Pinheiro

Claudeilson Pinheiro Pessoa
claudeilson.pessoa@ifma.edu.br
IFMA - Campus Pinheiro

Lucilene Nogueira
Festeira do Divino Espírito Santo
Caixeira e rezadeira no município de Pinheiro- MA

RESUMO: As caixeiras são em sua maioria senhoras negras e idosas conhecedoras dos saberes e rituais da festa do Divino Espírito Santo, sendo a sua principal função tocar as caixas do Divino, que são tambores de madeira, tocados por duas varetas, revestidos de couro e com contas dependuradas em uma armação de metal. Diante disso, esta pesquisa visa entender o constituir-se caixeira por meio das trajetórias de mulheres negras que desempenham esta função na festa do Divino especificamente na casa da saudosa Teresa de Francelino, no Salão denominado Divino Espírito Santo, São Sebastião e São Benedito no bairro da Quinta da Boa Vista em Pinheiro- MA. A pesquisa é de cunho etnográfico por meio da perspectiva de Favret-Saada (2005) e a sua percepção sobre o envolvimento do pesquisador com o campo e o ato de "ser afetado" pela robustez dos elementos simbólicos e materiais de culturas das quais o mesmo não fazia parte diretamente e a empatia enquanto "[...] um processo em que se ocupa o lugar do outro por meio dessa entrega ao campo (FAVRET-SAAD, 2005, p.12) Utilizaremos para este fim, entrevistas intensivas, análise de documentos sobre a festa e observação participante. Entendemos que o devir é um processo que envolve aprendizado de aspectos ancestrais, participação nos rituais e momentos da festa e produz uma *performance* por meio de atos e ações que levam ao reconhecimento do outro pelo corpo e pelo discurso encenados e vividos.

Palavras-chave: Caixeiras; Festa do Divino Espírito Santo; Religiosidade; Cultura Popular.

1. INTRODUÇÃO

As caixeiras são em sua maioria senhoras negras e idosas conhecedoras dos saberes e rituais da festa do Divino Espírito Santo, sendo a sua principal função tocar as caixas do Divino, que são tambores de madeira, tocados por duas varetas, revestidos de couro e com contas dependuradas em uma armação de metal. Elas dominam os rituais da festa e o toque dos tambores rituais- interdito as mulheres em diversas manifestações e expressões religiosas e culturais- feitos à base de madeira de jenipapeiro com tronco de árvores vistas comercialmente como menos nobres cobertas por couro de veado ou de carneiro. Estas mulheres constroem táticas de sobrevivência em suas lutas cotidianas interseccionadas pelas condições de raça/etnia;

classe, gênero, faixa etária dentre outros marcadores sociais da diferença transformados em desigualdade social.

Além disso, desenvolvem o labor ancestral do *ser caixeira* e desenvolvem formas de cooperação e solidariedade necessária ao fortalecimento das tradições. (BARBOSA, 2006) Assim, a transmissão cultural para as mais novas é uma preocupação constante destas mulheres que são consideradas sacerdotisas que conduzem os rituais. Faz-se necessário enfatizar que as caixeiras vêm se tornando raras, principalmente pela falta de familiaridade e auto identificação dos mais jovens em participarem da vida comunitária ocasionada pela Festa do Divino Espírito Santo e pela avalanche de formas de espetacularização, predatismo e canibalização que assolam as formas de expressão cultural incluindo os saberes e fazeres dos grupos das culturas populares. (CARVALHO, 2010)

Diante disso, esta pesquisa visa entender o constituir-se caixeira por meio das trajetórias de mulheres negras que desempenham esta função na festa do Divino especificamente na casa da saudosa Teresa de Francelino, no Salão denominado Divino Espírito Santo, São Sebastião e São Benedito no bairro da Quinta da Boa Vista em Pinheiro- MA.

A pesquisa – ainda em andamento- é de cunho etnográfico por meio da perspectiva de Favret-Saada (2005) e a sua percepção sobre o envolvimento do pesquisador com o campo e o ato de "ser afetado" pela robustez dos elementos simbólicos e materiais de culturas das quais o mesmo não fazia parte diretamente e a empatia enquanto "[...] um processo em que se ocupa o lugar do outro por meio dessa entrega ao campo (FAVRET-SAADA, 2005, p.12) Utilizamos para este fim, entrevistas intensivas, análise de documentos sobre a festa e observação participante. Entendemos que o devir é um processo que envolve aprendizado de aspectos ancestrais, participação nos rituais e momentos da festa e produz uma *performance* por meio de atos e ações que levam ao reconhecimento do outro pelo corpo e pelo discurso encenados e vividos.

2. AS CAIXEIRAS DO SALÃO DO DIVINO ESPÍRITO SANTO, SÃO SEBASTIÃO E SÃO BENEDITO NA QUINTA DA BOA VISTA EM PINHEIRO- MA

2.1 A Festa do Divino Espírito Santo da Quinta da Boa Vista em Pinheiro- MA

*“Sou devota do Divino
Desde o tempo de criança
Pombo branco milagroso
Nele eu tenho confiança”
(Verso das caixeiras de Pretinha)*

A Festa do divino Espírito Santo é considerada uma das mais importantes festas da Religiosidade e Cultura Popular realizada no Estado do Maranhão, “[...] por sua ampla difusão e pelo impacto que tem sobre a população”. Atualmente existem “[...] dezenas de festas

espalhadas por todo o estado, levando adiante uma tradição viva e dinâmica, em que se destaca a beleza do repertório musical [...], sendo este um riquíssimo patrimônio cultural” pouco documentado e valorizado fora do seu próprio universo e da dinâmica da vida comunitária. (PACHECO, GOUVEIA e ABREU, 2005, p. 02)

De acordo com Lobato (2023) no município de Pinheiro, Estado do Maranhão tem catalogadas 10 (dez) festas, sendo que todas de maneiras diversas e com formas distintas de apropriações giram em torno da presença de um império de crianças representando a nobreza, sendo “[...] tratadas como tais durante os dias da festa com todas as regalias”. O Império se estrutura de acordo “[...] com uma hierarquia do qual no topo estão imperador e imperatriz [...]” os mordomos e mordomas (Mor, Régio e Celeste) (PACHECO, GOUVEIA e ABREU, 2005, p. 02)

Além disso, temos as bandeirinhas e bandeireiros que são crianças e adolescentes que carregam bandeiras com o símbolo da pomba que representa o Divino Espírito Santo. As bandeirinhas são potenciais caixeiras, tendo em vistas estas também terem passado por este processo. Todo o desenrolar da festa com seus momentos rituais ocorrem em frente ao salão denominado de tribuna decorado com temas que remetem a um palácio real decorado com flores, papéis laminados e muita seda.

Imagem 01 e 02: As Caixeiras, bandeirinhas, impérios e devotos após a ladainha em frente a tribuna e as caixeiras em frente a Tribuna da Festa no rojão da madrugada.



Fonte: PESSOA, 2023.

A Festa do Divino Espírito Santo, São Sebastião e São Benedito acontece de 10 a 21 de janeiro na sede do barracão localizada no bairro Quinta da Boa Vista no município de Pinheiro, Estado do Maranhão. Diferente das outras festas do Divino, a referida festividade ocorre em um espaço lido como pertencente ao Catolicismo Popular. De acordo com Lisiene Ramalho,

também conhecida como Pretinha, atualmente a organizadora da festa nos relata o seguinte a respeito do início da festa:

“[...] a festa nasceu no povoado Cerro pelo Seu Francelino Lobato em 1956 e transferiu para cá na Quinta da Boa Vista. Faço a 17 (dezesete) anos, [...] iniciei como bandeirinha e mordoma na festa da finada Tereza. Antes de falecer ela passou a santidade para nós continuarmos com o festejo. Eu sou esposa do filho dela [...] este festejo é feito com muito esforço e vai para frente todo o ano”. (Depoimento de Lisiene Ramalho, no dia 20 de janeiro de 2022 no município de Pinheiro-MA)

O depoimento anterior explicita a trajetória da referida festa iniciada na zona rural de Pinheiro, especificamente na Comunidade do Cerro na casa do senhor Francelino Lobato (1930-1989) que era um reconhecido curador e rezador. Ainda no ano de 1983 a festa foi transferida para a sede do município, especificamente no bairro da Quinta da Boa Vista. Com o falecimento do seu primeiro realizador, a tradição foi transferida para sua filha a senhora Tereza Lobato (1956-1996) que manteve os mesmos rituais anteriormente realizados que eram: abertura e fechamento da tribuna; levantamento e derrubada do mastro; ladainhas para os santos homenageados; cortejos e visitas dos impérios; matança dos animais; procissão e jantar dos impérios.

Além disso, em alguns anos houveram bailes de orquestra e noites de tambor de crioula que atualmente foram extintos da programação, tendo em vista “[...] chamar muita gente que não tem gosto pela festa. Gente que vem beber cachaça e que não quer participar dos outros momentos”. (Depoimento de Lisiene Ramalho, no dia 20 de janeiro de 2022 no município de Pinheiro-MA) Assim, denotando por parte da festeira uma separação entre o sagrado e o profano; a casa e a rua, o decoro e a ordem como elementos estruturantes da festa. (DA MATTA, 1987)

Imagem 03- Tereza de Francelino, festeira do Divino Espírito Santo e caixeira da Quinta da Boa Vista



Fonte: RAMALHO (1986)

Os habitantes da comunidade se orgulham da festa em questão e lotam o barracão todas as noites. De acordo com Lucilene Nogueira, caixeira e rezadeira da festa “[...] o nosso festejo

é pura alegria. Devoção em nome do santo. Somos católicas, as caixeiras são católicas, tocam para o Divino que é Deus e para a Santa croa. Nesta perspectiva, temos o depoimento de Waltenberg Sá, um dos organizadores da festa” (Depoimento de Lucilene Nogueira, no dia 19 de janeiro de 2022 no município de Pinheiro-MA) que destaca o seguinte:

“[...] A Festa iniciou com Francelino que não era curador, era pessoa que gostava de ajudar todo mundo [...] continuamos com a festa porque também fui criado aqui na casa. A festa é católica. Existe as dos terreiros que também são bonitas [...] mas, a nossa é católica e é a primeira de caixa da Quinta da Boa Vista”. (Depoimento de Waltenberg Sá, no dia 19 de janeiro de 2022 no município de Pinheiro-MA)

Assim, com base no depoimento observa-se uma constante necessidade dos devotos e realizadores de situar a festa do Divino Espírito Santo na dimensão do catolicismo popular, realizando uma distinção em relação aquelas festas que são realizadas em Comunidades Tradicionais de Terreiro. De acordo com Barbosa (2006, p. 22) as referidas festas são consideradas um ritual do catolicismo popular, ou seja, um espaço religioso constituído sob a mescla de práticas e saberes de diferentes origens e significados, firmando-se principalmente sobre “[...] promessas feitas por seus praticantes, o princípio catalisador das ações ali desenvolvidas.”

A referida festa é preparada com grande antecedência e possui uma grande quantidade de gastos e exige dos festeiros a mobilização de esforços para a sua organização, denotando aquilo que Ferretti (2009) destaca sobre a os sentidos atribuídos a tal festividade enquanto oportunidade de exercer e demonstrar a capacidade dos festeiros no que tange a organização popular em suas formas híbridas, engendrando o envolvimento de grande número de pessoas atuando de forma colaborativa. Assim, estes agentes que vão desde cozinheiras, magarefes, caixeiras, novenárias (os), devotas (os) dentre outros interagem em um processo que envolve devoção refletida em uma simbiose que envolve sagrado e profano.

2.2 E as caixeiras de Pretinha?

*“Mamãe já me disse
Para não andar com estas caixeiras
As caixeiras de Pretinha
“São poucas, mas são guerreiras”.
(Verso das caixeiras de Pretinha)*

De acordo com Barbosa (2005), as caixeiras constituem um grupo de mulheres em sua maioria idosas, empobrecidas e negras situadas em um grupo restrito, “[...] com regras próprias para reconhecimento, desafio, inclusão e rejeição de suas participantes”. Nessa irmandade, “[...]”

informalmente constituída, há um código de condutas e exigências de conhecimento que, para elas, é claro, difundido e respeitado.” (BARBOSA, 2005, p. 60)

Neste interim, Pacheco, Gouveia e Abreu (2005) destacam que as caixeiras estão entre os elementos mais importantes da festa do Divino, sendo descritas como “[...] senhoras devotas que cantam e tocam caixa acompanhando todas as etapas da cerimônia”. Em geral são “[...] mulheres negras, com mais de cinquenta anos, que moram em bairros periféricos da cidade” (PACHECO, GOUVEIA E ABREU, 2005, p. 02)

As caixeiras são responsáveis por conhecer todos os rituais da festa e todo o seu repertório musical, que é vasto e variado, mas também estas mestras do saber ancestral precisam possuir o dom de usar as rimas, improvisar e responder em versos cada situação evidenciada nos momentos rituais. Faz-se necessário enfatizar que existem muitos homens tocam caixa e em muitas casas e terreiro eles até ocupam posições de liderança entre as caixeiras (a maioria foi neto ou filho de caixeiras) e são reconhecidos por elas. Sobre a presença de homens tocando caixa Ferretti (2013) reforça que em Alcântara nunca vimos homens tocando caixa do Divino. Em São Luís, um ou outro substitui uma das mulheres, mas permanece sentado.

O autor ainda esclarece que Dona Celeste, uma das matriarcas da Casa das Minas dizia que não era proibido homens tocarem e que conhecia alguns que tocavam. (FERRETTI, 2013) Acredita-se que com as traduções, adaptações e mobilidades comuns às culturas populares isso tenha mudado bastante, inclusive em algumas festas a Comunidade LGBTQUIA+ assume diversas posições e personagens ressignificando alguns traços originários de tradição, porém necessário inclusive a sua manutenção. Na Baixada Ocidental Maranhense são muitos os homens que tocam caixa nos mais diversos espaços de festa. (LOBATO, 2023)

As caixeiras do Salão do Divino Espírito Santo, São Sebastião e São Benedito foram bandeirinhas da festa de Francelino Lobato e mais adiante na festa de Teresa Lobato já eram caixeiras. Aprenderam a arte de tocar caixa com as caixeiras mais velhas, “[...] fui bandeirinha desde os 14 (quatorze) anos de idade. [...] Fui bandeira na festa dele e fui caixeira e até hoje vou acompanhando ele que é minha família também. Aprendi a tocar caixa com Teresa.” (Depoimento de Lucilene Nogueira, no dia 19 de janeiro de 2022 no município de Pinheiro-MA) Nesta mesma perspectiva a caixeira Maria Valentina Melo destaca “[...] sou caixeira desta festa a 15 (quinze) anos sou a caixeira mor daqui. Gosto muito desta festa e dou muito valor para esta festa. Porque aqui a gente se serve com tudo o que se tem”

Imagem 04-Lisiene Nogueira, festeira do Divino Espírito Santo da Quinta da Boa Vista



Fonte: RAMALHO (1986)

Os depoimentos deixam explícito o apego emocional das caixeiras com o espaço de partilha e com a vida comunitária e o reconhecimento da importância da festa para a religiosidade popular do município. As suas trajetórias são atreladas ao sagrado e as suas feitura enquanto caixeiras são construídas pelas mais diversas formas, muitas vezes pelas relações de parentesco, muitas foram inicialmente bandeirinhas e tiveram uma caixeira mais velha e experiente que as conduziu ou por terem sentido-se incentivadas a tocar depois de adultas.

Ferretti (2013, p. 193) destaca que as Caixeiras tem uma relação muito afetiva com o instrumento caixa, que são “[...] instrumentos membranofônicos de metal cilíndrico, com cerca de 70 cm de altura por 50 cm de diâmetro e couro nas duas bocas, afinados por cordas laterais”. De acordo com Elsa Agda Soares a caixa tem uma grande importância e que aprendeu a tocar com 14 (quatorze) anos de idade em Santa Eulália, município de Palmeirândia, no Maranhão. “[...] Vim guiada de uma colega minha de nome Nazaré pra cá pra festa de Pretinha. Quem me ensinou foi Agostinha e Timotea. Eu era bandeirinha. Lá cada uma tinha uma caixa e enfeitava e botava um nome. Era como gente”. (Depoimento de Elsa Agda Soares, no dia 20 de janeiro de 2022 no município de Pinheiro-MA) A caixeira Maria Antônia Soares que também fala sobre a sua relação com o instrumento e com a musicalidade do Divino “[...] eu aprendi também na Santa Eulália e com as caixeiras de Agrovila. Passavam carão em quem errava o toque. Agradeço muito a elas que ensinaram a usar a caixa, afinar. Eu amo a caixa e amo tocar para Divino na casa de Pretinha”. (Depoimento de Maria Antônia Soares, no dia 19 de janeiro de 2022 no município de Pinheiro-MA)

Destacamos nos depoimentos a forte marca identitária das caixeiras e a relação afetiva com objetos e coisas, neste caso, as caixas. Além disso, a forma de aprendizagem do uso dos instrumentos é reconhecida como um saber de difícil apreensão, ensinado pelas mais velhas por meio de uma postura rígida e que exige um processo de socialização aonde o compartilhar aparece como algo necessário. A relação com os objetos é muito intensa, “[...] antes de usar as

caixas, costumam batiza-las com toalha, velas, água benta e padrinhos e nomeá-las”. (FERRETTI, 2013, p. 193)

Imagem 04 e 05- As caixeiras de Pretinha na visita dos impérios e realizando a dança em frente ao mastro



Fonte: LOBATO, 2022.

Além disso, a história pessoal destas mulheres é orientada pela sua arte de caixeiras, sendo que essas vivências e práticas elaboram o seu fazer cultural e religioso. A circularidade de caixeiras em suas diversas origens territoriais é uma realidade das casas de festas e a diversidade de formas de aprender e as motivações que as levaram. De acordo com Barbosa (2005) as caixeiras aprendem das mais diversas maneiras, incentivadas pelas mais velhas, parentes ou conhecidas, por devoção e existem aquelas que se sentem motivadas nas vivências das casas de festa.

As caixeiras de Pretinha foram bandeirinhas de Francelino por muitos anos e com isso ocupam um lugar privilegiado na hierarquia das relações internas a festa e aprenderam de acordo com as apropriações feitas a realizarem os momentos rituais, mobilizarem músicas e elementos simbólicos produzindo laços entre devotos e o Divino, com suas possibilidades de trocas e reciprocidade aonde a música se encontra no intermeio como aquela mediadora entre as *dádivas* e *contra-dádivas*. (MAUSS apud PESSOA, 2023)

Dessa maneira, reafirmamos a importância das caixeiras na festa do Divino, pois como é de conhecimento de todos que *sem caixeira não existe festa* e que a resistência destas mestras de saberes ancestrais e se faz necessário um olhar mais sensível sobre a existência e continuidade desta arte, tendo em vista que as mais velhas estão morrendo e que este número tem se tornado relativamente pequeno e insuficiente para atender a quantidade de festas realizadas na baixada.

As caixeiras do Divino estão entre as figuras de maior destaque nas festas (FERRETTI, 2013) principalmente pela maneira como se vestem cheias de colares e pulseiras e vestidos com mangas bufantes. De acordo com Maria Antônia Soares “[...] o Divino gosta porque a festa é maravilhosa, linda. Ele gosta de ficarmos bonitas, arrumadas. Vivo aqui a 16 (dezesesseis) anos nesta festa”. A caixeira Elsa Agda Soares destaca que gosta sempre de “[...] aparecer no meio de gente. Gosto de cantar perfumada com minha alfazema e meu batom”. (Depoimento de Elsa Agda Soares, no dia 19 de janeiro de 2022 no município de Pinheiro-MA) Assim, a estética de suas vestimentas unida a música constroem uma *performance* identificada como sacerdotisas que guardam e transmitem um saber ancestral.

De acordo com Turner (2022) a *performance* dá forma à experiência, uma vez que esta se constitui por fases que associam emoções mobilizadas no momento presente às memórias de experiências outras, articulando-as e renovando-as por meio de negociações com a memória coletiva, incluindo disputas. No que diz respeito a disputas e conflitos relacionados a caixeira Raimunda Pinheiro, mais conhecida como Mundica relatou que: “[...] não existe briga entre as caixeiras, tudo é brincadeira e bolodoro.” (Depoimento de Raimunda Pinheiro, no dia 20 de janeiro de 2022 no município de Pinheiro-MA) Nesta mesma perspectiva, Maria Valentina Melo afirma que “[...] tudo é brincadeira e todo mundo na Pretinha é amigo e amiga [...] As caixeiras são companheiras e dividem o que se faz com o coração.” (Depoimento de Maria Valentina Melo, no dia 19 de janeiro de 2022 no município de Pinheiro-MA)

Assim, a posição que elas ocupam na festa muitas vezes se reflete em conflitos gerados pelo atravessamento das hierarquias que estruturam posições e formas de disputas. O desrespeito as hierarquias é um dos motivos para tais conflitos principalmente quando versos são colocados em repique ou momentos rituais atravessados ou conduzidos indevidamente.

O grupo de caixeiras de Pretinha acompanham deslocamentos dos impérios, usam roupas coloridas, ditam como os momentos rituais devem ser conduzidos. A tribuna é o seu principal lugar de exercício com o sagrado pelo toque, dança e musicalidade e para além disso, mantém relações de parentesco em uma família ampliada que mantém uma tradição transmitida durante gerações. Assim, a sua prática cultural torna a existência menos dolorosa e amplia as suas relações sociais e afetivas muitas vezes, por meio de axiomas antiestruturais.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Eu vou dar a despedida
Como deu a jaçanã
Paro ano estou aqui
Cantando até de manhã ”
(Verso das caixeiras de Pretinha)

Em Conclusão existe uma articulação simbólica entre as caixeiras e os devotos promovendo uma família ampliada que durante os preparativos e a realização da festa do Divino Espírito Santo conecta pessoas em prol do sagrado, sendo que nesta festa especificamente elas preferem se identificarão catolicismo popular.

Assim, podemos dizer que as caixeiras de Pretinha passam por um processo que envolve aprendizado de aspectos ancestrais, participação nos rituais e momentos da festa e produz uma *performance* por meio de atos e ações que levam ao reconhecimento do outro pelo corpo e pelo discurso encenados e vividos.

Diante disso, este *Devir Caixeira*, no Salão do Divino Espírito Santo, São Sebastião e São Benedito é um processo que envolve o incentivo dos festeiros que precisam das caixeiras para fortalecimento e continuidade da tradição. A representação das caixeiras da referida casa e a respeitabilidade direcionada a elas faz com que estas sejam tratadas como patrimônio cultural da comunidade apesar da invisibilização dada a elas e a esta festividade por parte do estado.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Marise Glória. **Pulsando junto:** Caixeiras do Divino e sua música diaspórica. Dissertação de Mestrado em Música. Universidade de Brasília, 2015.

BARBOSA, M. **Um as mulheres que dão no couro:** as Caixeiras do Divino no Maranhão.

DAMATTA, Roberto. **A casa & a rua.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FERRETTI, Sérgio. Sincretismo e Religião na Festa do Divino. **Revista Antropológicas.** PPGAS Universidade Federal de Pernambuco, 2007.

FERRETTI, Sérgio. **Querebentã de Zomadonu:** Etnografia da Casa das Minas do Maranhão. Rio de Janeiro: PALLAS, 2009.

FERRETTI, Sérgio. **Repensando o Sincretismo.** São Paulo: EDUSP, 2013.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: Ed. LTC, 2019.

LEAL, J. Os Encantados nas Festas do Divino: Estrutura e Antiestrutura. **Sociologia e Antropologia.** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sant/a/jzZxVNW8Nc5RkzkrGpVqSv/> acessado em 17 de abril de 2023.

LIMA, Carlos de. **A Festa do Divino Espírito Santo em Alcântara (Maranhão).** Fundação Nacional Pró-memória. Brasília: 1998.

PACHECO, G. GOUVEIA, C. ABREU, M. C. **Caixeiras do Divino Espírito Santo de São Luís do Maranhão.** Rio de Janeiro: Associação Cultural Caburé, 2005.

PESSOA, C. L. **O Terreiro Ogum Megê em Pinheiro- MA e suas memórias divinas.** Relatório de Pesquisa. Programa de Iniciação Científica PIBIC Ensino Médio, 2023.

SILVA, Vagner G. **O Antropólogo e sua magia:** trabalho de campo e texto etnográfico nas pesquisas antropológicas sobre as religiões afro-brasileiras São Paulo: Edusp, 2015.

TURNER, Victor W. **O Processo Ritual:** Estrutura e Antiestrutura. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2022.

AS DORES DA ESTIRPE COLOMBIANA: UMA ANÁLISE DA OBRA *CEM ANOS DE SOLIDÃO* PARA UMA HISTÓRIA DE COLÔMBIA

Guilherme Aguiar Gomes
Graduando em História
Guilherme.Aguiar@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Milene Gomes Veras
Graduanda em História
Milene.Gomes@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Paulo Ricardo de Brito Rocha
Graduando em História
prb.rocha@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Hannah Monire França Ribeiro
Graduanda em História
Hannah.monire@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: A obra *Cem anos de solidão* (1967) que concedeu a Gabriel García Márquez, popularmente conhecido como “Gabo”, o Prêmio Nobel de Literatura de 1982, completa 56 anos em maio deste ano - 2023, sendo umas das obras centrais de Márquez, senão o maior projeto literário do autor, ao qual o objetivo central é contar a história da América Latina por meio da literatura. *Cem anos de solidão* retrata a história de Macondo, um pequeno vilarejo portuário à beira de um rio fundado sob os arranjos do esquecimento da família Buendía, que buscava fugir de um passado a ser esquecido. A motivação da obra nasceu da experiência de vida do escritor colombiano, que saiu da cidade interiorana de Aracataca para estudar em Bogotá. Nessa jornada, o autor se impressionou, desde muito jovem, com a pobreza, com os contrastes e com a mistura de etnias, tendo se reconhecido como um esquecido pelo progresso, tal qual Macondo. Desse modo, o presente trabalho tem como objetivo abordar as relações entre História, Memória e Literatura no cerne da obra de Gabriel García Márquez buscando identificar elementos voltados para a História da Colômbia. O método utilizado na pesquisa foi o qualitativo, por meio da pesquisa bibliográfica realizou-se a leitura e análise do livro, considerando as propostas interdisciplinares da Literatura Comparada, da História Nova e da Memória. Assim, têm-se como suporte os historiadores: Jacques Le Goff e Michael Pollak. Logo, faz-se necessário inferir que há dois elementos ficcionais na obra de Gabo, intrinsecamente ligados à História da Colômbia, a citar: *I - Guerra dos Mil Dias* e *II - O massacre das bananeiras*. Portanto, o texto de García Márquez apontam um reflexo não só da História da Colômbia, bem como também de outras localidades das Américas, assim, buscou-se evidenciar como o escritor, valendo-se de fontes históricas, personagens, vozes e perspectivas, forneceu elementos para o questionamento de uma versão única da História dos lugares destacados e mostrou a necessidade do não esquecimento dos fatos renegados por uma vertente da historiografia.

Palavras-chave: Cem anos de Solidão; Colômbia; História; Literatura.

1. INTRODUÇÃO

Os novos caminhos traçados pelos chamados estudiosos da cultura abriram várias possibilidades para o estudo da literatura em conjunto com a História. Assim, a partir dos

Annales, a revista de Marc Bloch e Lucien Febvre, publicada em 1929, sob o título de: *Annales d'Histoire Économique et Sociale* e, posteriormente em 1945, - *Analles, Économies, Sociétés, Civilisations*, até então a História era compreendida como a ciência do passado, no entanto, a história passou então a ser vista como aquela que questiona no presente pelo passado, tentando resolver um problema em relação a uma busca individual e coletiva. Assim, Febvre e Bloch elaboraram uma crítica à história factual e política praticada pelos positivistas, incapaz, segundo eles, de explicar, particularmente, a crise geral que se instalou na Europa com o fim da Primeira Guerra Mundial.

Logo, a História Nova a partir da *École des Annales*, insere novos olhares sobre os estudos da História, respaldando-se em três eixos centrais, a citar: História econômica e Social, História das Mentalidades e Investigações Interdisciplinares. Pretendendo ir além da história empírica, propuseram uma análise historiográfica mais abrangente, feita com a colaboração dos aportes de outras áreas, como a geografia e a sociologia. Eles também foram responsáveis pela ampliação do conceito de fonte histórica, estendendo-o a todo vestígio da ação humana no tempo, como gravuras, vestimentas, utensílios domésticos, fotografias etc. Desse modo, o presente trabalho fundamenta-se no que se refere o terceiro ponto, assim, têm-se a Nova História como embasamento para uma tentativa de resgatar a história da Colômbia por meio da memória e da Literatura de Gabriel Garcia Marquez.

No que compete a definição de Memória, Le Goff (2013, p. 435-7) indica que a memória coletiva é não somente uma conquista, é também um instrumento de poder [...] a memória, na qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro. Deve-se portanto, trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens. Além disso, Maggioni (2017), também aponta que a memória está ligada às lembranças e vivências e só existe por laços afetivos que criam a ideia de pertencimento, logo, para que este pertencimento seja possível, há uma busca pela identidade, quando não há mais memória, rompem-se os laços sociais, afetivos e identitários, não há mais indivíduo. E é justamente quando acaba a Memória que começa a História com o objetivo de resguardar as lembranças, sendo um registro histórico não afetivo, mas sim intelectual.

2. GABRIEL GARCIA MARQUEZ, UM LATINO AMERICANO

Gabriel García Márquez nasceu em 6 de março de 1927, na cidade de Arataca na Colômbia, falecendo em 17 de abril de 2014 na Cidade do México. Gabo é considerado um dos

mais importantes escritores do século XX, sendo agraciado em 1982 com o prêmio Nobel de literatura, porém atuou também como jornalista, editor, ativista e político (FRAZÃO, 2020).

O conhecimento prévio sobre o autor em muito enriquece a pesquisa, assim como torna justificável o crescente interesse de historiadores na utilização das suas obras como fontes históricas relevantes para a captação das representações criadas na sociedade colombiana, em torno de eventos históricos de autêntica importância, não somente para a história da Colômbia, mas para compreensão da história da América Latina como um todo, tendo em vista que outros países latinoamericanos também passaram por longos anos de conflito político- ideológico pós-processo emancipatório, momento no qual começavam sua “vida” republicana de maneira bastante conturbada (CUNHA, 2014, p. 11 e 12).

É a partir das experiências pessoais de Gabo, como por exemplo o convívio com seu pai e avô, ambos veteranos da guerra civil colombiana, ocorrida entre liberais e conservadores nos anos de 1899 a 1902, que nos possibilita conectar autor e obra, assim como compreender a importância de tal narrativa para o enriquecimento do discurso historiográfico, para o entendimento das mentalidades imperantes em determinado período e as suas consequências para o presente:

Gabriel García Márquez é o que podemos chamar de descendente direto da guerra dos Mil Dias. Filho de um veterano conservador e neto de um veterano liberal, o autor cresceu ouvindo histórias sobre honra, ódio, sangue derramado e também sobre as perspectivas políticas de ambos os lados do conflito. Em adendo, também cresceu ouvindo a angústia da espera das pensões dos veteranos e a humilhação a esta atreladas [...] (CUNHA, 2014, p. 11).

Gabriel García Márquez, portanto, imprime em suas obras representações da realidade política e cultural da Colômbia ao decorrer do século XIX para o XX, a partir do contato com a memória coletiva e individual sobre eventos do passado, ou seja, representações dos próprios sujeitos que vivenciaram o período, seja um familiar, um vizinho, um professor, um amigo, um político e etc (CUNHA, 2014, p. 11).

As narrativas ali prostradas por ele nas obras literárias, mesmo em tom fantasioso ou “exagerado”, são em verdade, como o próprio Gabo diz: “verdades poéticas”, ou seja, podem até ser apenas três ou sete mortos (sobre o “massacre das bananeiras”), mas o efeito dessas mortes, dos relatos, dessas memórias, sobre o emocional do autor à época, equivalem a três mil (DE ABREU, 2004, p. 14).

A ideia por trás dessas “verdades poéticas”, diz respeito à busca, ainda na primeira metade do século XX, do desenvolvimento de uma literatura latino-americana com características próprias, mesclando a realidade e ficção, abordando temas políticos, sociais,

culturais, de sofrimento, exploração econômica, ou seja, elementos que venham a reforçar uma latino-americanidade:

Na América Latina, uma das preocupações de vários críticos e escritores, desde que os países latino-americanos começaram a buscar independência política e cultural dos colonizadores europeus, foi estabelecer o que caracteriza a literatura latino-americana segundo a complexidade de temas presentes nas nossas diversas realidades, passando pela descoberta de nós mesmos, de nossas paisagens e de nossa cultura. Essa preocupação nasce principalmente do desejo de afirmação das nossas literaturas sem que elas fossem eternas reprodutoras passivas de tradições europeias. Nos países latino-americanos, principalmente a partir da primeira metade do século XX, esse anseio foi compartilhado por diversos teóricos e escritores, unindo suas diferentes visões na tentativa de se concretizar, na escrita, as práticas culturais observadas na América Latina, tomando o que lhe é singular como base de afirmação da literatura produzida aqui (DOS SANTOS; DE JESUS BORGES, 2018, p. 21).

Portanto, há uma ampliação das representações literárias de Gabo, sendo importante frisar que este foi um dos difusores do realismo mágico (uma das características desenvolvidas pela literatura latino-americana), para um plano continental-cultural, ou seja, para o desenvolvimento e compreensão da “identidade latino-americana” (DOS SANTOS; DE JESUS BORGES, 2018, p. 25).

Pode-se dizer que a latino-americanidade se define, em termos gerais, à tentativa de se criar “um passado em comum” entre países do continente americano que sofreram igualmente com os conflitos políticos pós-independência, com a exploração externa, com a indiferença dos imperialismos, seja o europeu ou o mais recente, estadunidense (EUA). Tendo isso em mente, há um esforço acadêmico em inserir o conjunto da sua obra em uma espécie de “circuito” ou “mosaico” de referências artísticas de suma importância para a compreensão da história da América Latina (DOS SANTOS; DE JESUS BORGES, 2018, p. 25).

3. A COLÔMBIA EM FINS DO SÉC. XIX

A Guerra dos Mil Dias foi a última guerra civil do século XIX e encerrou mais de meio século de disputa entre dois partidos políticos - Liberal e Conservador – pelo controle do país.

Quando se fala em uma Colômbia no séc XIX, se fala de uma Colômbia pós-independência que se distanciava vagarosamente dos tempos coloniais, no entanto, muitas das formas tradicionais de se relacionar e produzir continuavam as mesmas. Nesse viés, podemos mencionar a despovoação de províncias e a desconexão entre as regiões que vai perseverar até o séc XX. A Colômbia do século XIX era um país com um território escassamente povoado ou tão isolado que sua população minguava e não tinha como progredir, Hylton aponta que:

A diferenciação geográfica extrema sempre foi um fator inevitável na política colombiana e permitiu que as elites assegurassem o seu poder em relação a terra,

cargos políticos e participação no mercado nos âmbitos regional e local (HYLTON, 2010, p. 45).

As situações de isolamento criavam os elementos necessários para tornar essas pessoas ainda mais vulneráveis à ação de Gamonales, sendo estes de acordo com Cunha (2014) um tipo específico de caudilhos, não tratando-se de sinônimos, os gamonales estavam presentes no território colombiano e, o conceito foi usado inicialmente por Bolívar em 1830.

Não havia acesso a instituições estatais como escolas ou real cumprimento da lei. Durante períodos como o do Olimpo Radical – 1863 a 1882 – no qual o federalismo garantia amplas liberdades para cada um dos estados, líderes políticos tomavam as rédeas de suas regiões. Havia constituições diferentes para cada estado e eles mesmos organizavam.

Durante o século XIX, o povo colombiano verá uma longa sucessão de diferentes organizações territoriais, O período de intensa renovação política desemboca em grande instabilidade. Tal situação é retratada vividamente em *Cien años de soledad*. A criação de Macondo pelo grupo liderado pelos Buendías é bastante ilustrativa de tais problemas. A vila era tão diminuta que passou décadas sem nenhuma intervenção governamental. A primeira vez que a cidade recebe uma autoridade política é na figura do Corregedor Apolinar Moscote e seus soldados. E é só depois da chegada de Mascote que o povoado tem seu primeiro contato com as eleições, cujo fim trágico acabará levando a rebelião dos mais jovens e a sua adesão à Guerra dos Mil Dias, assim, conforme a obra:

Macondo era então uma aldeia de vinte casas de pau a pique e telhados de sapé, construídas na beira de um rio de águas diáfanas que se precipitaram por um leito de pedras polidas, brancas e enormes como ovos pré-históricos. O mundo era tão recente que muitas coisas careciam de nome, e para mencioná-las era preciso apontar o dedo (MARQUEZ, 2020, p. 7)

Assim, pode-se concluir que a péssima conexão viária e o isolamento geográfico foram fundamentais na conformação dos grupos dirigentes, ou seja, a distância física e política entre as diferentes regiões colombianas criaram espaço para discursos regionalistas que poderão variar de identidade cultural até partidária. A cidadania colombiana em fins do século XIX e XX não adotou um sentido de pertencimento comum à nação representada por um governo central, senão como membro exclusivo de um dos dois partidos - liberal x conservador.

4. LIBERAL X CONSERVADOR

Já no que consiste o conflito liberal conservador, Hylton (2010) aponta que embora os dois partidos tenham derramado sangue um do outro, esse paradigma clássico de divisão oligárquica vai persistir e muito. Originalmente, a divisão entre liberais e conservadores tinha uma base ideológica racional na sociedade colombiana: Enquanto os Liberais eram membros da elite de latifundiários e comerciantes, com uma mentalidade laica. Os conservadores tinham um vínculo mais próximo com as aristocracias coloniais, devotos da ordem e da religião, mantendo uma aliança estreita com a igreja católica.

Assim, o Partido Conservador mantinha-se no poder, fazendo-se valer de fraudes eleitorais e de intensas repressões da oposição, Maggioni (2017) aponta que:

Uma das modificações foi a queda da Constituição Radical do Rio Negro (1863), considerada fora de sintonia com as necessidades da época, dando lugar à Constituição de 1886, que fez com que o poder ficasse centralizado nas mãos do presidente; que os estados fossem administrados por governadores, escolhidos pelo presidente; que as eleições fossem indiretas (os eleitores seriam homens de posses ou instruídos); e que a religião católica fosse declarada oficial no país. Essa Constituição, que procurava a paz científica, foi elaborada em meio a uma guerra civil, que opunha o Partido Liberal e o Partido Conservador. Ainda hoje, a Colômbia é regida, em sua maior parte, por tal Constituição (MAGGIONI, 2017, p. 19).

Dessa forma, as representações tão características de cada partido – e as representações que cada partido tinha do outro – também aparecem. Durante a juventude do Coronel Aureliano Buendía, ainda antes da Guerra, seu primeiro contato com as tensões políticas deu-se com as eleições que aconteceram em Macondo. Marquez menciona esse bi-partidarismo a partir da figura do sr. apolinar moscote, a citar:

[...] o Sr. Apolinar Moscote voltou de uma das suas frequentes viagens preocupado com a situação política do país. Os liberais estavam decididos a se lançar à guerra. Como Aureliano tinha nessa época noções muito confusas das diferenças entre conservadores e liberais, o sogro lhe dava lições esquemáticas. Os liberais, dizia, eram maçons; gente de má índole, partidária de enforcar os padres, de instituir o casamento civil e o divórcio, de reconhecer iguais direitos aos filhos naturais e aos legítimos, e de despedaçar o país num sistema federal que despojaría de poderes a autoridade suprema. Os conservadores, ao contrário, que tinham recebido o poder diretamente de Deus, pugnavam pela estabilidade da ordem pública e pela moral familiar; eram os defensores da fé de Cristo, do princípio de autoridade, e não estavam dispostos a permitir que o país fosse esquartejado em entidades autônomas (MARQUEZ, p. 85).

Além disso, os partidos Liberal e Conservador não permanecem estáticos ao longo de todo o século. As suas linhas de percepção e de ação política mudam ao longo das décadas e de acordo com a situação social e econômica do país ou ainda de acordo com o cenário político e econômico internacional. As políticas e diretrizes de cada partido mudam de acordo com a necessidade ou com a evolução do pensamento, contudo a disputa partidária permanece. Então,

algumas mudanças bastante significativas vão acontecer durante o século XIX, fato este que podemos compreender a partir da seguinte citação de Marquez:

Arcadio foi nomeado chefe civil e militar da praça. [...] Desde o primeiro dia de seu mandato Arcadio revelou ser partidário dos decretos. Chegou a baixar até quatro por dia, para ordenar e determinar o que lhe passava pela cabeça. Implantou o serviço militar obrigatório a partir dos dezoito anos, declarou de utilidade pública os animais que transitavam pelas ruas depois das seis da tarde e impôs aos homens maiores de idade a obrigação de usar uma faixa vermelha na manga. Enclausurou o Padre Nicanor na casa paroquial, sob a ameaça de fuzilamento, e proibiu-o de dizer missa e tocar os sinos, se não fosse para celebrar as vitórias liberais. [...] Arcadio continuou apertando as cravelhas com um rigor desnecessário, até se converter no mais cruel dos governantes que passaram por Macondo (MARQUEZ, p. 90-92).

As diferenças entre os partidos Liberal e Conservador são muitas, contudo a real contenda entre os dois, e a única que é permanente, é a questão religiosa. As disputas sobre a influência da Igreja nas questões do Estado não acabavam e, frequentemente, resultavam em levantes, conflitos armados ou até mesmo guerras civis. Os conservadores acusavam os liberais de inimigos da religião e davam força e apoio ao clero, o que se tornava uma aliança muito forte em épocas eleitorais.

Portanto, o conflito entre os liberais – partidários da laicização do Estado – e dos conservadores – aliados da Igreja Católica e defensores de sua primazia – gerará, como mencionado anteriormente, uma série de levantes e terá importante influência sobre as guerras civis.

5. A GUERRA DO MIL DIAS

Conforme Procópio (2014), durante o século XIX, tal disputa entre os dois partidos, levou a Colômbia a três golpes de estado, catorze conflitos a nível estadual e oito guerras civis nacionais com um poder destrutivo tal que o número dos nascidos já não compensa os mortos. Nenhum destes conflitos, no entanto, teve o poder arrasador como o da Guerra dos Mil Dias.

O conflito final entre Liberais e Conservadores do século XIX marca o fim deste século, o fim das intenções beligerantes do Partido Liberal e a permanência dos conservadores no poder até 1930. A guerra fica como uma ferida aberta na nação, lembrando a todos o terror do conflito. Ao fim do conflito, quando os liberais se rendem, não o fazem incondicionalmente. Tudo se dá através de acordos como, por exemplo, a liberdade de generais e a sua permanência no País e o fato de que seus direitos políticos e propriedades permaneçam intactos.

Em *Cien años de soledad*, estes fatos ocorrem em volta da figura do Coronel Aureliano Buendía que, ao fim da guerra, já como general, sobrevive aos tratados de paz e pode voltar a

viver em sua casa em Macondo. O governo Conservador, nas décadas após a guerra, se dedicou a fazer dele um herói de guerra. Fazem festa em seu jubileu e dão seu nome a uma rua.

Além da literatura, a real situação política colombiana se encontrava em seu período mais tenso. Depois de longos anos de Regeneración e com uma juventude política bastante ativa do lado dos Liberais, as políticas de apaziguamento dos últimos anos já não surtiam mais efeito. O Partido Nacional de Nuñez e Caro há muito já tinha se tornado conservador em todos os sentidos e se dedicava à constante supressão política de seus adversários. Depois de 1894, com a morte de Nuñez, o regime por ele idealizado perdeu muito de sua força. Quando o presidente morreu, assumiu seu eterno vice, Antonio Caro, que pôs em prática um governo bastante autoritário.

Com o fim de seu mandato em 1898, Caro passa a presidência para Manuel Antonio Sanclemente, um antigo político conservador, que contava na época com oitenta e quatro anos. Sanclemente era leal à Regeneración, a Caro e à memória de Nuñez. Tanto que dará continuidade à política econômica característica do regime. Estes atos acabaram por aquecer ainda mais a contenda entre os partidos e por criar divisões entre os conservadores. Os Liberais Pacifistas se esforçaram até o fim para evitar a insurreição. Quando esta estourou, em outubro de 1899.

Segundo Gabo, em Macondo, a Guerra dos Mil Dias demora a chegar. A guerra já contava meses quando Aureliano finalmente decide se juntar – ele e seus companheiros – aos exércitos do General Victório Medina, em Manaurê. Os jovens liberais da cidade, liderados por seu amigo Buendía, tomam o quartel de assalto e fuzilam o capitão e os soldados. Deixam Arcádio, o sobrinho adolescente de Aureliano, como chefe militar de Macondo e vão em busca do General revolucionário do Caribe Colombiano.

Nunca o encontraram com vida, mas não desistiram de sua empreitada. Antes, no entanto, Aureliano saca seu sogro de um armário e lhe promete salvo conduto, a ele e a sua família. Ali, genro e sogro não mais se reconhecem. Apesar da proteção que Aureliano oferece a Don Apolinar Moscote, agora são apenas um Liberal e Conservador. Ali nasce o personagem principal de Cien años de soledad. Não Aureliano, filho de José Arcádio e Úrsula, mas o Coronel Aureliano Buendía, líder dos Liberais no Caribe Colombiano.

A Guerra dos Mil Dias (Fato) apresentou duas fases bastante distintas. A primeira fase foi marcada por conflitos tradicionais entre ambos os exércitos, fazendo-se valer de valores oligárquicos, Uribe Uribe (advogado, jornalista e general colombiano, serviu como inspiração para Márquez na construção do personagem coronel Aureliano Buendía) dizia que as guerrilhas eram coisas de bandidos e foras da lei. O tom cavalheiresco a que nos referimos acima pode ser

notado na interessante correspondência trocada entre Uribe e o general rival, Carlos Cuervo Márquez, durante batalha em abril de 1900:

—Estimado general y amigo

(...) Hace seis meses no saben de mí en casa, y como ustedes han sabido entretenerse en darme (por) muerto una vez por semana, tengo cierto interés en hacer constar mi supervivencia por medio del telegrama incluso. Si el interés de ustedes no es contrario al mío y se no tiene por pecado grave prestar un favor a un rebelde, le agradecería de por vida el envío del despacho.

O general Márquez concedeu o pedido ao general e por diversas outras vezes ambos trocaram correspondências igualmente cavalheirescas quando precisavam pedir favores, tréguas ou até mesmo negociar termos de rendição como fizeram sem sucesso algumas vezes. Os princípios cavalheirescos eram de muita importância aqui. Tais atos permitiam a esses homens, que descendiam de uma elite intelectual e financeira, a manter as bases do aceitável, e poder sobreviver durante o conflito. Já a segunda fase foi marcada por guerrilhas e pelo banho de sangue. Duas fases bastante distintas e, no entanto, bastante ilustrativas da intensificação do conflito.

Em Cien años de soledad, estas duas fases também são muito marcadas. Existe uma primeira fase destacada por batalhas sanguinárias e a patente derrota dos Liberais, a qual se encerra com o aprisionamento do Coronel Aureliano Buendía. Já a segunda, inicia-se quando este escapa e reúne suas tropas sobreviventes, as quais leva para o interior do Caribe Colombiano e ali dá início à fase de guerrilha. Durante este período, os Liberais vivem uma ilusória glória na qual experimentam as vitórias que não tiveram na primeira fase, mas se enredam no labirinto de uma guerra sem fim e sem conexão com a realidade.

Retornando aos fatos, a participação da população em geral se tornou natural em conflitos prolongados, na Guerra dos Mil Dias não foi diferente. Mulheres e crianças tomaram parte no conflito, sendo essenciais para o seu funcionamento. A principal função feminina caía em questões logísticas, mas não foram poucas as mulheres que pegaram em armas durante o conflito. Guerrilheiros como os do grupo de Túlio Varón se tornaram lendas pelo interior do País e despertaram em muitos a vontade de participar. No fim de 1902, nenhum dos dois lados tinha perspectiva de dar um fim rápido ao conflito. As enormes baixas e a escassez de recursos financeiros faziam impossível a continuidade da guerra ou mesmo a esperança por um desenlace favorável a algum dos lados.

Uma vez que as duas partes percebem a impossibilidade de terminar a guerra de maneira tradicional, as negociações de paz começaram a acontecer. O presidente Marroquín ofereceu,

no início daquele ano, salvo conduto aos guerrilheiros que depusessem suas armas, em uma tentativa de minar a força de tais conflitos. O presidente contava com que a situação insalubre e miserável na qual viviam os guerrilheiros seria o melhor argumento para a sua rendição. Não só isso, em junho daquele ano Marroquín estendeu a sua oferta a todas as forças Liberais remanescentes e prometeu a liberação de todos os prisioneiros civis e liberais, além da devolução de seus direitos políticos.

O primeiro tratado de paz foi assinado pelo próprio Uribe. Em outubro de 1902, na região do Ciénaga, numa fazenda bananeira chamada Neerlandia, seria assinado o tratado de mesmo nome. O tratado encerra a guerra no interior do País e na região do Caribe Colombiano. É um tratado de rendição por parte dos liberais, mas não incondicional. Os Liberais saem da guerra como homens livres, com seus direitos políticos e de propriedade intactos. Mais ainda, com o mesmo direito à pensão vitalícia que seus adversários.

Em Gabo temos novamente a figura do Coronel Buendía que se isola em sua tenda e atenta contra a própria vida. Após as solenidades de condecorações de Guerra. Assim, fez-se o enterro da guerra, e seu capitão deveria submergir com ela. Buendía não concebia outra saída. Depois de vinte e três anos de guerra, não havia mais nada pelo que viver. Encerra-se em sua oficina pelo restante de seus dias e morre embaixo de outra castanheira

Portanto, a Guerra dos Mil Dias é representada em *Cien años de soledad* como uma guerra longa, lenta e labiríntica que nunca teve chances de dar vitórias aos Liberais. Estes, no entanto, são representados como homens que continuam lutando ao revés do bom senso e, quando por fim se dedicam a dar um fim da guerra, fazem-no por princípios diversos daqueles que os lançaram ao conflito em primeiro lugar.

6. O MASSACRE DAS BANANEIRAS: LITERATURA E FATO

A obra de Gabriel García Márquez serve como uma das maiores referências no que se refere às representações latino-americanas na literatura ficcional. Recheada de elementos que conectam o leitor ao universo de Macondo criado por Márquez, o romance se reveste também de uma outra intencionalidade: a de aproximar os cenários fictícios às narrativas históricas da América-Latina.

Sempre com fortes opiniões e de um engajamento político sem precedentes, Gabriel García Márquez nunca escondeu seu profundo descontentamento em relação à ação imperialista tanto na Colômbia quanto em outros países latino-americanos, deixando claro através de sua obra *Cem Anos de Solidão* que as marcas dessa prática deixaram feridas abertas que perpassa gerações.

Um dos maiores exemplos de feridas abertas é a representação de um dos episódios mais tristes e sangrentos da história colombiana: *O Massacre das Bananeiras (1928)*, chacina que causou terror na cidade de Aracataca (cidade natal de Gabo), se deu em resposta à greve dos trabalhadores ligados à empresa norte-americana *United Fruit Company* e sua exploração da mão de obra.

O episódio em questão que ocorreu exatamente no ano em que o autor nasceu (e que não foi vivenciado pelo mesmo), serve como inspiração para construção de um dos mais ricos enredos da literatura mágico-realista, além de introduzir questões sobre o papel da memória e força da mesma nos discursos para além do momento em que foi elaborado, observação que foi feita pelo próprio Gabriel García Márquez em uma de suas entrevistas:

Queres que te diga uma coisa? *Cien años de soledad* é ficção da primeira à última página, mas desde há anos os professores de literatura, os turistas e não poucos leitores adoptaram o costume de ir a Aracataca - a aldeia onde nasci, para ver com seus próprios olhos como é Macondo. [...] Há crianças na aldeia que não eram nascidas quando o romance foi publicado, e que, está claro, não o leram nunca, mas constantemente ouvem falar dele aos visitantes e a algumas pessoas da terra [...] Sobra dizer que das casas e das árvores da minha infância não resta nem sombra, mas não importa, noblesse oblige (García Márquez, 1998, p. 112-114 apud ABREU, 2004, p 13).

Assim como os moradores de Aracataca, após a publicação de *Cem anos de solidão*, o próprio escritor viveu parte de sua vida cercado por narrativas que não lhe foram presenciadas, mas que possuem relevância para o funcionamento da realidade em que está inserido. Durante a construção da obra cerne do estudo, o autor recorreu a sua memória familiar, principalmente na figura de seu avô que através de relatos colaborou para o processo criativo de Gabo. Além disso, o autor acabou deparando-se com um problema bastante recorrente em pesquisas históricas: a lacuna documental. Segundo Abreu (2001, vol. 1, p. 14) “[...] quando quis reconstruí-lo para o romance, deu-se conta de que não tinha “nenhuma informação documental”, “nenhum dado fidedigno” sobre a “matança”.

Apesar de não ter compromisso algum com a veracidade dos fatos, a obra de Márquez continua sendo uma das principais aliadas no que se refere a experiência e memória coletiva sobre o Massacre das Bananeiras (1928), ficando claro através do que afirma Silva (2016):

A narrativa sobre a Companhia Bananeira e o episódio sobre o massacre de três mil trabalhadores durante uma greve é um exemplo interessante do uso da História por Gabriel Garcia Márquez para denunciar a intervenção estrangeira na região e o apoio dado pelos governos locais. Ao escolher o recurso de ampliar os números da história, três mil pessoas são mortas no romance, enquanto que os registros do episódio real giram em torno de mil (MARQUETTO, 2010, p. 55 apud SILVA, 2016, p. 163).

Dentre as relações que podem ser feitas entre fato e ficção, é válido destacar alguns trechos da obra, como por exemplo, as motivações que levaram tanto os trabalhadores da *United Fruit Company* na vida real e os da Companhia Bananeira em *Cem anos de solidão* a se revoltarem contra as práticas abusivas, exploração e condições cada vez mais insalubres.

A revolta dos trabalhadores se baseava desta vez na insalubridade das vivendas, na farsa dos serviços médicos e na iniquidade das condições de trabalho. Afirmavam, além disso, que não eram pagos com dinheiro de verdade, e sim com vales que só serviam para comprar presunto de Virgínia nos armazéns da companhia. (MARQUEZ, p. 257.)

Também pode ser observada a resposta das autoridades locais diante do acontecimento, ao considerarem a greve como uma rebelião e tratarem a situação como um todo de forma bastante violenta.

Não se sentia bem e moldava uma massa salitrosa no céu da boca desde que notou que o exército tinha colocado ninhos de metralhadoras em volta da praça e que a cidade cercada da companhia bananeira estava protegida por peças de artilharia. Até as doze, esperando um trem que não chegava, mais de três mil pessoas, entre trabalhadores, mulheres e crianças, tinham atulhado o espaço descoberto em frente da estação e se apertavam nas ruas adjacentes, que o exército fechara com filas de metralhadoras. (MÁRQUEZ, p. 160-161).

Já no que diz respeito a partição dos Buendía nesse acontecimento fatídico, destaca-se a figura de José Arcadio Segundo, um dos trabalhadores da Companhia Bananeira, líder sindical e um dos sobreviventes da chacina. Por meio de suas memórias é possível compreender o terror vivenciado pela comunidade, além de mostrar como a ação imperialista é cruel diante daqueles que de alguma forma se opõem a sua lógica.

Quando José Arcadio Segundo acordou, estava de peito para cima nas trevas. Percebeu que ia num trem interminável e silencioso, e que tinha o cabelo empastado pelo sangue seco e que lhe doíam todos os ossos. Sentiu um sono insuportável. Disposto a dormir muitas horas, a salvo do terror e do horror, acomodou-se do lado que lhe doía menos e só então descobriu que estava deitado sobre os mortos (MÁRQUEZ, p. 263).

Dessa forma, partindo da relação História, Memória e Identidade, Torre (2017, p. 55) destaca que a obra literária serve como uma fonte, auxiliando o historiador no preenchimento de eventuais lacunas e compreender a sociedade na qual a obra está inserida. Além disso, aponta que a literatura é capaz de questionar criticamente os discursos utilizados de acordo com o uso que os grupos fazem da memória, cabendo tando a história quanto a literatura o poder de recuperar personagens que eventualmente foram esquecidos e marginalizados conforme o discurso hegemônico em dado momento histórico e em determinado contexto social, propondo dessa forma uma nova leitura do passado.

A partir do exemplo do Massacre das Bananeiras na obra *Cem anos de solidão*, pode-se inferir que para o autor, a América latina é constituída de uma identidade através da comum exploração e da submissão enfrentada pelos países que a compõe diante as políticas intervencionistas norte-americanas e que são materializadas em *Cem Anos de Solidão* na companhia frutífera.

Dessa forma, assim como afirma Simioni (2009, p. 170) ação exploradora imperialista na América latina (e na obra representada por Macondo) ao exercer sua dominação tenta homogeneizar os povos do continente sob uma identidade de mero sustentadores dos países mais ricos, causando conseqüentemente o silenciamento das multiplicidades culturais e o apagamento das principais características que fornecem o sentimento de pertencimento e da construção de sua real identidade.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração que cada texto é confeccionado dentro de uma lógica singular e que revela aspectos do contexto na qual é produzido, a obra de Gabriel García Márquez reflete as principais características não somente da Colômbia, como também da América Latina em suas jornadas políticas e sociais, em suas continuidades e descontinuidades, nos relatos do cotidiano e no encanto da simplicidade.

Dessa forma, a mentalidade de Gabo em *Cem Anos de Solidão* aponta para a necessidade de pensar as múltiplas representações da realidade latino-americana, especialmente a colombiana, através de outras fontes históricas que dialoguem em escalas maiores, atingindo outros públicos, uma vez que, valendo-se de fontes históricas, personagens, vozes e perspectivas, forneceu elementos para o questionamento de uma versão única da História dos lugares destacados e mostrou a necessidade do não esquecimento dos fatos renegados por uma vertente da historiografia.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Fernanda de. **Gabriel García Márquez: Memórias, fábula, História**. Actas do Colóquio Internacional Literatura e História, p. 15-17, 2004.

CUNHA, Marina Procópio Rodrigues da. **Representações da Guerra dos Mil Dias: em cem anos de solidão e ninguém escreve ao coronel**. 2014.

DOS SANTOS, Bruna Carla; DE JESUS BORGES, Erinaldo. **Realismo mágico e real maravilhoso: um anseio de afirmação da literatura latino-americana**. Cadernos CESPUC de Pesquisa Série Ensaio, n. 32, p. 20-27, 2018.

FRAZÃO, Dilva. **Gabriel García Márquez: escritor colombiano.** Disponível em: <https://www.ebiografia.com/gabriel_marquez/>. Acesso em: 14 ago. 2023.

FAULHABER, Priscila. **Repensando a historicidade discursiva no exame das trajetórias políticas de dois líderes nacionalistas da Colômbia.** Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas, v. 5, p. 609-624, 2010.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina.** L&PM Editores, 2010.

HYLTON, Forrest. **A revolução colombiana/**Forrest Hylton; direção [da série] de Emília Viotti da Costa; Tradução Magda Lopes. - São Paulo: Ed. Unesp, 2010. 194p. - (Revoluções do Século XX).

MÁRQUEZ, Gabriel García. **Cem anos de solidão.** Editora Record, 2019.

MAGGIONI, Ana Paula. **Cem Anos de Solidão e Dores da Colômbia: história e memória em Gabriel García Márquez e Fernando Botero.** 2017.

MARTINS, Maria Cristina Bohn; DE OLIVEIRA MASSERONI, Vinícius. Cem anos de solidão:: Gabriel García Márquez entre literatura e história. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 12, n. 24, p. 489-513, 2020.

PRADO, Maria Ligia; PELLEGRINO, Gabriela. **História da América Latina.**

SILVA, B. F. da. **A identidade latino-americana em Cem Anos de Solidão (1967), de Gabriel García Márquez.** Epígrafe, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 157-170, 2016. DOI: 10.11606/issn.2318-8855.v3i3p157-170. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/epigrafe/article/view/111490>. Acesso em: 14 ago. 2023.

SIMIONI, Ronan; FARIAS, Vera Elisabeth Prola. **CEM ANOS DE MITOS, IMPERIALISMO E SOLIDÃO: MACONDO E A (DES) CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA LATINO-AMERICANA.** *Disciplinarum Scientia| Artes, Letras e Comunicação*, v. 10, n. 1, p. 147-174, 2009.

TORRE, M. **Literatura, história e memória em Gabriel García Márquez: Cem anos de solidão, O general em seu labirinto e O outono do patriarca.** (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2017.

Uribe Uribe, Rafael. **Cien años de los mil días/Boletín Cultural y Bibliográfico.** Vol. 37, Núm. 54 (2000) in <https://www.cervantesvirtual.com/obra/cien-anos-de-los-mil-dias-901552>.

AS PERSONAGENS FEMININAS EM “AS AVENTURAS DE PALITA”: LEITURAS TEÓRICAS A PARTIR DOS ESTUDOS DE GÊNERO

Joanderson Sousa Ferreira
Mestrando em Artes Cênicas
sousa.joanderson@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Larissa Leda F. Rocha
Doutora
larissa.leda@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo identificar e analisar os papéis femininos da série de TV “As Aventuras de Palita”. Nosso objetivo é entender de que maneira os papéis femininos estão dispostos na narrativa, buscando neste caso, articulações entre a série e os estudos de gênero. Assim, este trabalho se qualifica como uma pesquisa de estudo de caso de caráter analítico, o qual se faz necessário o levantamento de reflexões acerca das personagens femininas presentes no universo narrativo pesquisado, como também uma pesquisa bibliográfica dos estudos epistemológicos feministas e suas reverberações representativas. A série é produzida na cidade de São Luís do Maranhão e é protagonizada por uma personagem cômica feminina que sonha em se tornar trapezista e ao mesmo tempo passa por grandes descobertas ao perceber que, aos poucos se transforma em uma super-heroína. Junto dela, existem na história mais cinco personagens femininas, cada uma com personalidades, raças e idades diferentes, cumprindo papéis fundamentais para o desenvolvimento da trama e proporcionando momentos de união entre todas, na qual elas apresentam o que chamam de “força feminina”. A série, em um primeiro momento, não é formulada com o propósito de uma discussão do papel da mulher tal qual propõe o movimento feminista, mas representa questões que evidenciam a história do movimento feminista como plural e diversificado em meio a questões como raça, sexo, gênero e sexualidade (RODRIGUES, 2016). Outros conceitos também são abordados, como interseccionalidade (AKITORENE, 2019), (RODRIGUES, 2013) e gênero (SCOTT, 1995), e somam-se para pontuar as relações entre a teoria e a série “As Aventuras de Palita”, que ainda será lançada, e mostrar de que modo esta narrativa comunica mensagens para as suas telespectadoras.

Palavras-chave: Estudos de gênero; mulher; personagens-femininos; série.

1. INTRODUÇÃO

A série “As Aventuras de Palita”, analisada neste trabalho, é produzida na cidade de São Luís do Maranhão e é protagonizada por uma personagem cômica feminina. Propõe-se aqui um estudo de caso a partir de uma análise dos papéis femininos presentes na série, buscando articulações com os estudos de gênero.

As Aventuras de Palita é uma série com uma temporada de cinco episódios, na qual é narrada a história da palhaça Palita que sonha em se tornar trapezista ao mesmo tempo que passa por grandes descobertas ao perceber que aos poucos se transforma em uma super-heroína.

A série possui seis personagens femininos, são elas: Palita (Michelle Cabral), Fonfom (Cecilia Cabral), Mon (Fernandinha Marques), Cristal (Priscylla Mendes), Aurora (Luana

Lopes) e Miss Banana (Diana Mattos); com personalidades, raças e idades diferentes, cada uma cumprindo um papel fundamental para o desenvolvimento da trama e proporcionando, no episódio 3, um momento de união entre todas, na qual elas apresentam o que chamam de força feminina.

A série, em um primeiro momento não é formulada com o propósito de promover uma discussão do papel da mulher tal qual propõem os estudos de gênero, mas representa questões que evidenciam a história do movimento feminista como plural e diversificado em meio às questões de raça, sexo, gênero, sexualidade (RODRIGUES, 2016) com a presença de mulheres nas cenas culturais.

Se observarmos, também, a formação de equipe técnica da série, há uma mulher como produtora executiva e protagonista frente a este projeto em um cenário artístico regional, buscando não apenas representatividade, como também um corpo usado para comunicar mensagens (RODRIGUES, 2016) tanto para o telespectador quanto para a indústria audiovisual.

Os estudos de gênero aqui abordados nos servem de lugar de posicionamento teórico para observar as personagens, seja em suas experiências individuais com a história de cada uma contada em diferentes episódios, seja em suas práticas em grupo, com suas histórias entrelaçadas uma com a outra e pelos papéis sociais que desenvolvem.

Uma pergunta nos serve de orientação nesse estudo: como o gênero funciona na disposição das personagens na narrativa? Vale lembrar que, no recorte social da série, mulher e gênero são colocados dentro de uma mesma categoria de análise, como sendo um só. Nos estudos de gênero, essa prerrogativa se deu até um determinado momento histórico, mas ao longo do tempo, este pensamento mudou.

O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as “construções sociais” – a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado (SCOTT, 1995, p.75)

Algumas questões na série são observáveis a partir do critério imposto pelo próprio dono do circo, Jack Jones, que, por exemplo, exige que a Palita seja a faxineira do circo. Ela, no entanto, sonha em ser trapezista mas o dono do circo, entende que para ser trapezista é necessário que seja do sexo masculino. Portanto existe uma construção social dos papéis que ele impõe nas variadas funções que as personagens executam no circo.

Existe dentro dessa discussão, e que também será abordado mais adiante, uma análise de gênero a partir de algumas posições teóricas que percorrem os episódios da série como a

produção e a reprodução da identidade de gênero do sujeito e como os corpos femininos são sujeitados a desenvolver papéis sociais impostos por uma sociedade estruturalmente machista.

2. QUE PERSONAGENS SÃO ESSAS?

Em “As Aventuras de Palita” são desenvolvidas personagens que rompem determinados padrões sociais, que possuem sonhos, desejos, realizações e afetos, além de apresentar também ao público infanto-juvenil diferentes formas de ver o mundo e ver-se nele, transformando-se em um potente instrumento de diálogo entre as classes (COLLING, 2018).

Das seis personagens femininas que compõem a história, a Palita apresenta nuances que mostram sua diversidade enquanto personagem, sendo uma mulher não branca, uma adolescente em fase de descobrimento como pessoa, uma sonhadora itinerante, já que ela está constantemente trilhando novos caminhos.

Miss Banana, uma palhaça vaidosa, leva para cena uma personagem que está sempre tentando se portar bela diante da sociedade e não se sabe se isso tem relações com traumas da infância ou com a cobrança social à qual muitas mulheres sofrem para se encaixar em papéis sociais e lógicas estéticas construídos, historicamente, em sociedades estruturalmente machistas.

Mon, uma mulher preta não retinta, representa diversas senhoras que vivem suas vidas em prol da criação dos filhos, em uma jornada dupla entre trabalho e a educação de suas crianças. Mon é uma palhaça casada com Poke, formando a dupla Poke e Mon, e ambos são pais da palhaça FonFom.

FonFom é uma menina introvertida, porém não se esconde. Com seus malabarismos e expressões faciais, mostra na cena as possibilidades artísticas e talentosas que crianças podem vir a ter. Apresenta para o público uma criança perspicaz e sonhadora, e busca ajudar seus amigos em momentos de dificuldade, bem como participar nos momentos de felicidade daqueles que ama.

Já a personagem Cristal é uma mulher preta, irmã de Guto, o trapezista. Ela é de uma família tradicional de circo que sonha em reunir a família que se afastou ao longo de sua história, é a mulher determinada e talentosa. Ela é a bailarina da história e também cumpre diversas outras funções no enredo. Cristal sabe o lugar que ocupa na sociedade e do que precisa para se posicionar, não mede esforços para expor injustiças e está sempre atenta aos conflitos que se procedem na narrativa.

A Aurora é a personagem mística da história, sendo mulher preta, ela viveu várias gerações, não se sabe ao certo a idade que ela tem. É a personagem que carrega ensinamentos,

que ajuda na cura, que sente o futuro e compreende o passado; é a mulher que sabe se comunicar com crianças até com senhoras de idade.

Todas essas personagens apresentam as múltiplas faces da mulher brasileira. Na história lutam pelo poder feminino e a livre expressão artística e de gênero, bem como experimentam um despertar quanto às opressões do sistema machista e capitalista desta sociedade.

Como já mencionado, as aventuras de Palita não foi pensado com base nas discussões de gêneros, raças e sexualidades, apesar desse objeto de análise ser uma série maranhense que tem uma mulher como protagonista, com diversos atores e atrizes, negros e negras, e que traz esses temas em suas discussões.

Essas personagens tendem em sua dimensão estética, a repercutir comportamentos sociais e expressões de gêneros que não são hegemônicas e que sempre tiveram acesso e representação (RIBEIRO, 2018), nesse sentido a criação da série, seu roteiro, escolha de elenco e cada uma destas personagens são apresentadas por sua multiplicidade “diferenciados pela aparência” (AKOTIRENE, 2019), ou seja, personagens que se diferem em suas características físicas.

3. AS PERSONAGENS FEMININAS DA SÉRIE A PARTIR DOS ESTUDOS DE GÊNERO

A partir das personagens apresentadas anteriormente vamos a alguns recortes voltados aos estudos de gênero (SCOTT, 1995) construindo uma análise, também, por meio do roteiro abordando conceitos que transitam entre as fases do movimento feminista.

A Palita, bem como as outras personagens que compõem a história da série, é uma personagem que precisa ser vista pela ótica interseccional, sob pena de não compreendermos sua existência completa, como mulher, não branca, periférica e artista. Sobre o conceito inteseccionalidade:

[...]permite dar visibilidade às múltiplas formas de “ser mulher” sem cair no reducionismo de um princípio unificador comum mas sem, contudo, resvalar para um relativismo que desloca as relações de poder envolvidas nas diversas formas de opressão, transformando-as em mero objeto de disputa discursiva (RODRIGUES, 2013, pag. 6)

A interseccionalidade permite a criticidade política a fim de compreender as dinâmicas de luta de mulheres negras nos debates feministas e antirracista e às opressões estruturantes da matriz colonial moderna (AKOTIRENE, 2019, p. 24). Retorna-se aqui o questionamento apresentado anteriormente: Por que ela não pode ser trapezista?

Na narrativa o dono do circo não permite que a mesma seja trapezista por justificar que suas funções como “empregada” são indispensáveis, permitindo o papel de trapezista somente a um personagem masculino, e esse raciocínio percorre as demais funções trabalhistas do circo. Um exemplo é o ballet do circo que só podia ser executado por uma mulher que é a Cristal.

As demais personagens: Mon e Aurora, também são retratadas e cobradas por suas características, não somente como mulheres, mas por suas outras facetas que compõem suas identidades, o que leva reflexões de como essa estrutura machista molda comportamentos sociais do gênero. A ideia da interseccionalidade apresenta aqui uma proposta de ver as múltiplas opressões que se sobrepõem em uma só personagem e suas representatividades narrativas.

No caso da Miss Banana, há uma cobrança por partes dos personagens masculinos, e algumas vezes femininos, que ela seja e esteja bela, colocando-a na posição de estar à procura de procedimentos a que a tornem bonita e que disfarcem a idade avançada. Miss Banana é a personagem que ao retratar as cobranças de belezas impostas por essa estrutura que molda as decisões sobre o corpo da mulher, se vê na decisão de fazer um procedimento estético, que não a ajuda, ao contrário, a traumatiza ainda mais.

No que tange às questões de gênero aqui discutidas, a série apresenta também uma personagem DragQueen que no desenrolar da história, entende que essa persona faz parte de uma identidade. Trata-se de uma discussão presente na série, mas que a princípio não havia se apresentado como uma possibilidade de pesquisa.

As expressões de gêneros presentes na série são várias e possíveis de serem analisadas individualmente: personagens femininos (todas), drag queen (Madame Passarela), discussões sobre beleza e envelhecimento feminino (Miss Banana), questões raciais (Cristal), papéis sociais como dona de casa, mãe e trabalhadora (Mon). Todas essas personagens apresentam uma particularidade que potencializam a história do universo da personagem Palita, que passa pelo seu descobrimento enquanto mulher e palhaça.

Uma outra discussão possível de ser abordada são as colocações da palhaça Mon, mãe da palhaça Fonfom, casada com o personagem Poke. Enquanto ele vive a vida sem auto cobranças, ela é colocada na narrativa como a responsável pelo lar, pela família e pela criação da filha, limitando a sua performatividade de gênero “à esfera da família e à experiência doméstica” (SCOTT, 1995, p. 81).

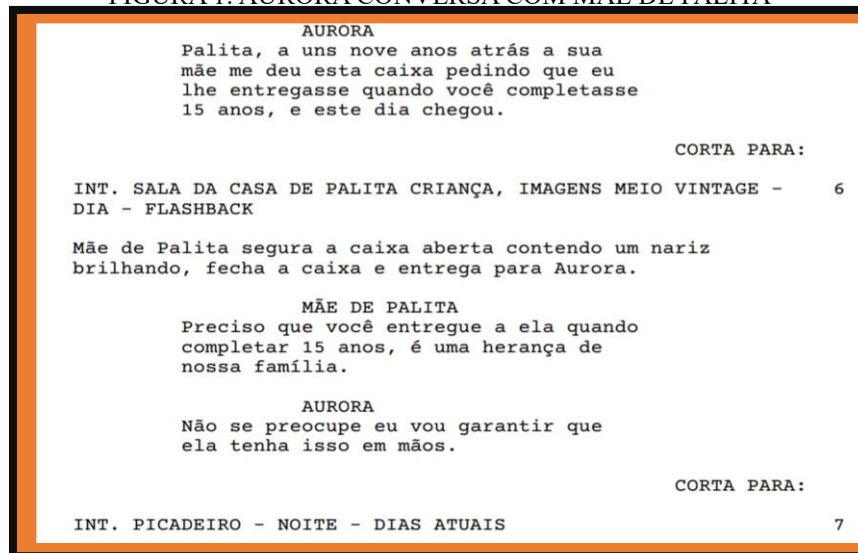
Existe um sistema social de poder que naturaliza que as mulheres tenham maiores obrigações nos deveres do lar. Por que há essa divisão sexual dos deveres dentro da família Poke, Mon e FonFom? “Sem dúvida está implícito que os arranjos sociais que exigem que os

pais trabalhem e as mães executem a maioria das tarefas de criação das crianças estruturam a organização da família” (SCOTT, 1995, p.81).

As representações destas personagens, desmascaram problemas sociais a partir da comédia, oportunizando protagonismos para todas as personagens femininas em momentos específicos da narrativa. O protagonismo da palita na narrativa ajuda no desenrolar dos conflitos das outras personagens, e da própria narrativa em si, ao enfrentar mazelas político-sociais.

O primeiro episódio apresenta a mãe da Palita entregando uma caixa para a personagem Aurora, que deve ser aberta quando palita completar 15 anos, é uma cena delicada, emocionante e afetuosa; duas mulheres, que por motivos maiores se vêem decidindo o futuro de uma outra mulher, ainda criança, sendo colocada diante dos conflitos que a vida impõe.:

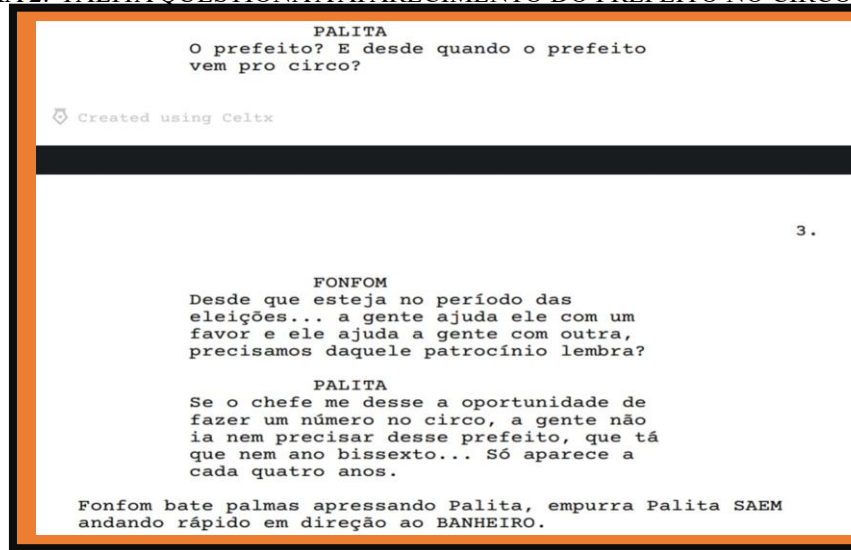
FIGURA 1: AURORA CONVERSA COM MÃE DE PALITA



Fonte: trecho do roteiro, 2020.

Os momentos de problematização política são motivados pelas mulheres quanto às mazelas da cidade e imprudência do prefeito da cidade fictícia, essas discussões são provocadas pela Palita ao refletir as negligências e o interesse do poder público somente nos períodos de eleições ao questionar por que essas questões só aparecem de “quatro em quatro” anos.

FIGURA 2: PALITA QUESTIONA A APARECIMENTO DO PREFEITO NO CIRCO



Fonte: trecho do roteiro, 2020.

É indiscutível que ao se tratar de uma personagem que dentro de uma estrutura “se tornou impossível separar a noção de gênero das interseções políticas e culturais em que invariavelmente é produzida e mantida” (BUTLER, Judith 2016, p. 21), a Palita representa os mais variados sujeitos que transcendem sua identidade para além do ser “mulher”, pois de acordo com Butler (2016, p.21) “Se alguém ‘é’ uma mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém é”, contudo essas interseções colocam a personagem no lugar de consciência de classe por um discurso constituído a partir de seu contexto histórico.

Existem inúmeros momentos de manifestação diante das situações que precedem as atitudes dos personagens masculinos na narrativa, seja na luta por melhores condições de trabalho, salvar o circo da falência ou dos vilões que buscam a todo instante acabar com o poder do riso. Mas apesar de estarem na linha de frente em momentos diversos, talvez a cena mais marcante é quando todas as personagens femininas se unem para mostrarem umas às outras que não estão sozinhas.

FIGURA 3: PERSONAGENS FEMININAS UNIDAS

CORTA PARA: 22

INT. CIRCO - TENDA DE MISS BANANA - NOITE

Meninas todas se arrumam e se maquiagem bastante como se fossem drag queens, se vestem com roupas de luxo e salto alto. Colocam perucas e plumas, riem bastante, passam um tempo até todas ficarem prontas.

Jack Jones, Guto ouvem as risadas e chegam na tenda.

JACK JONES
Olha só!... Eu sempre eu acreditei em vocês, pra onde nós vamos?

MISS BANANA
Nós?

Todas começam a rir.

MISS BANANA
Nós não, hoje a noite é só das meninas

Meninas saem desfilando pela porta, deixando os meninos de boca aberta, saem caminhando.

JACK JONES
Eu preciso é dormir, amanhã vai ser um dia cheio. A Cristal e o Guto, vai ser terrível fazer isso com eles---

CHEGAM Guto e Cristal.

Fonte: trecho do roteiro, 2020

Nesta cena as personagens se reúnem para se apoiarem diante de suas inseguranças individuais e que foram impostas por pessoas ao seu redor, seja pela aparência física ou por sua personalidade, são personagens que carregam complexidades e que deixam transparecer em momentos oportunos da narrativa. E, apesar de ser uma série infanto-juvenil de comédia, esses problemas de inseguranças e preconceitos são mostrados de modo a evidenciar que comentários sobre o corpo, os sonhos das pessoas e seus desejos, muitas vezes, podem ferir intimamente alguém.

As personagens femininas da série podem estar incluídas também no exercício de estabelecer identificações dentro dos mesmos marcadores sociais de desigualdade, podendo abrir precedentes de discussões entre os personagens apresentados, sobre até que ponto burlamos ou não os marcadores sociais de gênero e sexualidade com a série.

São esses contrapontos fundamentais que levam os personagens a romperem com o que Miskolci, (2022) chama de “abjeção”, termo referente a uma comunidade de pessoas vistas como repugnantes, temidas, malvistas. Ao se falar propriamente sobre as ligações entre o texto e a pesquisa desenvolvida, é possível fazer uma relação sobre a equipe que forma a série e o público imaginado como telespectador.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo que analisa a série “As Aventuras de Palita” produzida na cidade de São Luís do Maranhão, e protagonizada pela personagem Palita, propôs um estudo de caso a partir de uma análise dos papéis femininos presentes na série, buscando, deste modo, uma articulação entre a narrativa e os estudos de gênero.

A série possui seis personagens femininos, e os estudos de gêneros aqui discutidos nos servem de lugar de posicionamento teórico para observar estas personagens, a partir de uma análise em grupo do ser mulher (SCOTT, 1995) e de maneira individual por meio de suas características próprias pelo conceito de interseccionalidade (RODRIGUES, 2013) e (AKOTIRENE, 2019).

As questões aqui abordadas que marcam o movimento feminista, pautado nos estudos gêneros como plural e diversificado, ajuda a compreender uma narrativa que apresenta corpos, jeitos, personalidades e identidades que se diferem entre si, mas que em determinados momentos, vêem suas histórias entrelaçadas pelos recortes de raça, gênero e sexualidade. Há, nos cruzamentos interseccionais, algo que as une não obstante suas diferenças.

Nestes cruzamentos interseccionais discutidos aqui, pode-se afirmar que, mesmos que a opressões que se sobrepõem umas outras sejam parecidas entre as personagens, elas não são

iguais, dada as particularidades de suas identidades e vivências, compreendendo as relações de poder, sem cair no reducionismo que porventura possa unir o “ser mulher” (RODRIGUES, 2013).

A Palita sendo a protagonista da história, sofre e revela diversas questões e opressões, e luta episódio após episódio para realizar seus desejos e se fazer ouvida, como, por exemplo busca um lugar de discussões políticas e briga pelos seus direitos de artista, cobrando do poder público melhores ações quanto ao fazer cultural da cidade, propondo estratégias de mediações culturais. Com isso, a série representa o cenário artístico local de São Luís do Maranhão com mulheres, em grande maioria, à frente de projetos artísticos na cidade.

Essas personagens propõem discussões que permeiam a vida social, portanto espera-se da série quando for lançada¹⁹⁵, que essas temáticas alcancem não somente as crianças, mas todo telespectador e telespectadora a produzirem debates sobre a série e os assuntos abordados em todo e qualquer espaço.

Contudo, assim como as personagens femininas da série questionam o porquê são impostos determinados padrões sociais de comportamento, estéticas e funções de trabalho, é necessário que esses questionamentos sejam um fio condutor para que toda mulher busque lutar para que sua liberdade seja respeitada e encontre acolhimento em uma sociedade que respeita a equidade de gênero.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade / Carla Akotirene**. São Paulo: Sueli carneiro; Editora: Pólen, 2019.

COLLING, Leandro. A emergência dos artivismos das dissidências sexuais e de gêneros no Brasil da atualidade. *Sala Preta*, v. 18, n. 1, p. 152-167, 2018.

DA SILVA BRINCO, Lucian Armindo; DA COSTA, Benhur Pinós. TEORIA QUEER: um aprendizado pelas diferenças, de Richard Miskolci. **Revista Tocantinense de Geografia**, v. 11, n. 25, p. 255-262, 2022.

DUBATTI, Jorge. **O teatro dos mortos: introdução a uma filosofia do teatro**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo.2016

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?/ Djamila Ribeiro**. Belo Horizonte (MG), Letramento: Justificando, 2017.

¹⁹⁵ A série é derivada de duas peças de teatro infantil, são elas: Palita arruaçando e Palita no trapézio. O projeto é financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão, e está em fase de edição, prevista para ser lançada em outubro de 2023.

RODRIGUES, Carla. A quarta onda do feminismo. **Revista Cult**, v. 25, n. 219, p. 30-47, 2016.

RODRIGUES, Cristiano. Atualidade do Conceito de Interseccionalidade para a Pesquisa e Prática Feminista no Brasil. **Seminário Internacional Fazendo Gênero**, v.10, p.1-12, 2013.

SCOTT, Joan Wallach; LOURO, Guacira Lopes; SILVA, Tomaz Tadeu da. Gênero: uma categoria útil de análise histórica de Joan Scott. **Educação & realidade. Porto Alegre. Vol. 20, n. 2 (jul./dez. 1995), p. 71-99**, 1995.

XAVIER, I. **O olhar e a cena: melodrama, Hollywood, Cinema Novo**, Nelson Rodrigues. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

XAVIER, I. Melodrama ou a sedução da moral negociada. In: XAVIER, I. **O olhar e a cena: melodrama, Hollywood, Cinema Novo**, Nelson Rodrigues. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

CRIMINALIZAÇÃO DA MANIFESTAÇÃO ARTÍSTICA DAS FAVELAS COMO FORMA DE MANUTENÇÃO DAS ESTRUTURAS DE PODER VIGENTES: O SILENCIAMENTO DAS VOZES NEGRAS

Maria Beatriz Azambuja
Graduanda em direito
Mariabeatrizazambujaa@otlook.com
Centro Universitário UNDB

Isabella Miranda
Mestra e doutoranda em direito
isabelladpma@hotmail.com
Centro Universitário UNDB

RESUMO: A manifestação artística deve ser protegida enquanto prática cultura. No entanto, nas áreas de periferia e favelas, percebe-se que a liberdade de expressão cultural é tolhida e há a marginalização de ritmos feitos majoritariamente por indivíduos negros e pobres. Enquanto a “arte branca” é bem vista, gêneros como o rap e o funk, são ligados à violência e à criminalidade. O rap e o funk são ritmos vindos dos Estados Unidos que surgem como forma de revolta e denúncia contra um sistema que reprime constantemente a população negra favelada. Essa representação se deu em contraposição à sociedade racista, o que se conecta com a chamada de teoria do embranquecimento da população, que é um tipo de eugenia social, uma tentativa de “limpar a sociedade” da população negra, os marginalizando e os impedindo de alcançar cargos de poder na sociedade. Nessa esteira, pretende-se relacionar os movimentos culturais supracitados à teoria criminológica da subcultura delinquente, no bojo da luta por direitos civis dos jovens negros, que, à época, viviam no regime do apartheid estadunidense. Tal regime gerou um sentimento de revolta nesses indivíduos, que sentiram a necessidade de expor as desigualdades sociais que viviam, por meio da música e da poesia. No Brasil, a estrutura de segregação racial foi composta por uma construção histórica de maneira mais velada, enquanto nos Estados Unidos o racismo aparece de maneira explícita, na medida em que existiam espaços que apenas pessoas brancas poderiam frequentar, com o intuito de separar a população considerada pura e superior, do povo negro. Aqui, a segregação racial se deu pelo afastamento das pessoas que outrora viviam em regime de escravidão dos espaços de poder, inclusive tirando-lhes a autoestima necessária para ocupar certos lugares sociais. O rap brasileiro ganha força com o surgimento de figuras imponentes com o grupo Racionais MCs, que denunciaram a violência que viviam nas favelas e por isso foram perseguidos e ameaçados diversas vezes inclusive por autoridades policiais. Por desenvolverem críticas diretas aos poderes do Estado, questionando a estrutura social vigente, tais práticas são criminalizadas, num processo de apagamento e etnocídio da cultura negra.

Palavras-chave: Criminalização; hip hop; liberdade artística

1. INTRODUÇÃO

No caminhar da historiografia que rodeia a música negra é visível uma segregação em relação à produção artística predominantemente branca. Assim, artistas não brancos sempre tiveram que passar por processos muito mais tortuosos que os demais para alcançarem prestígio em decorrência de sua arte. Aqui, evidencia-se que essa máxima engloba todos os ritmos musicais, a exemplo do jazz, que nomes de grande reconhecimento na atualidade, como Louis

Armstrong, passaram por muita dificuldade para enfim terem sua música aceita; esses artistas sempre foram substituídos por “faces brancas”, como Benny Godman, cantor de jazz branco que foi considerado rei do *swing*, sendo muitos de seus sucessos regravações de artistas negros, como Teddy Wilson. (CARDOSO, 2019)

Dessa maneira, fica claro que desde sempre tudo que remete “africanização” é levado à margem da sociedade e colocado como inferior perante a elite social. Manifestações artísticas como o jazz, o samba, o funk e o rap, que são parte de uma amostragem da ampla cultura afro-americana, são alvo da mão pesada do Estado que visa criminalizar a negritude. Assim, surge o questionamento: porque a música negra é marginalizada e criminalizada pelos agentes estatais, qual seria a vantagem destes nesse cenário?

A segregação racial sempre foi uma pauta importante para os europeus importantes, sendo assim, a colonização das américas foi banhada de racismo, o que resultou em uma sociedade racista, seja de maneira evidente, como nos Estados Unidos - visível pelo apartheid – ou velada, como no Brasil. Nessa esteira, o tratamento desigual da população negra é uma tentativa do Estado de controle e exploração de tal grupo. Desse modo, sob olhar de Larruschahim e Schweizer (2015):

Nesse sentido, vale lembrar os clássicos exemplos de criminalização da cultura popular brasileira na transição do regime imperial para o regime republicano, como foi o caso da capoeira, da umbanda, do maxixe e do samba. A capoeira, como diria Jorge Amado, “a luta mais bonita do mundo, porque é também uma dança” (Amado, 2008), foi expressamente criminalizada no Código Penal de 1890, no título dos crimes contra à pessoa e à propriedade, no artigo 402 que também tipificava a “vadiagem”, ou seja, criminalizava aqueles que não estavam inseridos no mercado de trabalho (LARRUSCAHIM, SCHWEIZER, 2015).

No que tange as ideias postuladas, o presente artigo, dá foco para a marginalização excessiva do rap, evidencia-se que esse estilo musical busca, majoritariamente, evidenciar a vivência degradante das favelas e em virtude disso, as forças policiais usam o seu local de privilégio para criminalizar a conduta artística, pela mera necessidade de manutenção das estruturas de poder vigentes; assim como o estudo da subcultura delincente dentro desse viés.

Como evidencia factual, em 2007, um show do grupo Racionais MCs foi alvo de uma ação policial violenta na praça da sé, em São Paulo; a ação começou aproximadamente às 5h, após trinta minutos de apresentação, após iniciado o tumulto o MC (mestre de cerimônia) Mano Brown, pediu que os fãs acalmassem os ânimos “"Na humildade, vamos zelar pela vida dos nossos irmãos", falou. "Vamos ignorar a polícia, essa festa é nossa, vamos continuar."”, mesmo assim pessoas saíram feridas por balas de borracha.

O artigo foi construído a partir de pesquisa de natureza exploratória, uma vez que tenta entender o funcionamento social como um todo. Essa pesquisa foi fundamentada a partir de bibliografias disponíveis, bem como artigos científicos a respeito do tema. Nesta pesquisa foram utilizados artigos e obras de 1999 a 2023. Observa-se que a metodologia adotada foi suficiente para a exposição, debate e conclusão do tema, tendo indubitavelmente correspondido às expectativas dos objetivos buscados pelos acadêmicos autores do trabalho e alcançado resultados satisfatórios. (G1, 2007)

6 IMAGEM: Ação policial durante show do grupo Racionais MCs (2007)



2. O HIP-HOP COMO FORMA DE EVIDENCIAR A VIVENCIA DAS FAVELAS

O processo de arte cultural das favelas é uma formação que advém das raízes da historiografia brasileira, tendo como origem a cultura dos povos que foram escravizados. Vale ressaltar que após o fim do regime escravista no Brasil esses cidadãos não tiveram acesso a uma justiça de transição necessária, uma vez que “não eliminou o problema do negro”, de acordo com os ideais de Boris Fausto; esse fato decorreu principalmente da preferência dos contratantes por trabalhadores imigrantes, evidenciando novamente o racismo que estruturou o tecido social brasileiro. (FAUSTO, 2019)

Logo, a construção artístico-cultural das áreas de favela do país foi feita sob o olhar dos indivíduos que foram colocados em regime de escravidão e que mesmo depois de libertos não foram inseridos de maneira legítima no mercado de trabalho. Assim, é evidente que as massas trabalhadoras – que são descendentes da população que vivia anteriormente trabalhando de maneira abusiva e gratuita - passaram a se organizar em seu momento de lazer para denunciar as desigualdades e as mazelas vividas.

Desse modo, surge a cultura do hip-hop no Brasil, tendo como evidência o grupo Racionais MC's, que no início do rap denunciaram fortemente as desigualdades e a violência policial sofridas nas favelas de São Paulo, e por isso foram reprimidos e marginalizados pela elite social, sofrendo inclusive ameaças para que parassem de cantar. Suas letras com o cunho de busca por consciência negra, que queixam a falta de visão do poder público e da polícia com a população das favelas, foram altamente marginalizadas. (TELLA, 2000)

Além disso, como prisma exemplificativo, o rapper paulista Emicida publicou um álbum em 2019 chamado “AmarELO”, regado de amor e fé, como já pontua sua primeira faixa “Principia”; a música trilha um sonho, tal qual o de Martin Luther King. De forma leve e poética Emicida empreende as desigualdades vividas, trazendo conceitos claros de “negritude”, mostrando o peso do racismo estrutural e elementos de religiões de matriz africana. É visível que o rapper paulista tem uma abordagem diferente do grupo Racionais MC's, supracitado, contudo, ambas são formas de manifestação e denúncia válida. (ROQUE, 2023)

Nessa esteira, além do rap, a população negra favelada brasileira se empoderou de outras formas de “arte de rua” como forma de autoajuda social. O grafite também foi criminalizado pelo artigo 387 do Código Penal de 1890, sendo liberado pelo Código de 1940, contudo, com a lei de crimes ambientais, em 1998 foi novamente colocada como conduta criminosa a ação de “pichação”. (BRASI, 1890) (BRASIL, 1998)

Sob o prisma das ideias de Juliana Bragança (2020):

Para legitimar o encarceramento e o extermínio dessa população excedente produzida pelo neoliberalismo era preciso desumanizá-la. No Rio de Janeiro, a criminalização desses jovens forjou-se pela criminalização de suas sociabilidades, estilos de vida e fruição cultural. (BRAGANÇA, 2020)

Assim, é visível que os detentores do poder fazem uso do seu arsenal apara não somente tirar os direitos adquiridos dessa população, mas também anular toda e qualquer parte de sua cultura, tornando assim esse genocídio uma tarefa mais afastada dos direitos humanos. Além disso, se torna desfavorável às autoridades que os cidadãos exponham os males sofridos pela falta de cuidado dos entes estatais com suas camadas sociais, uma vez que se essas massas entenderem seus direitos e corressem atrás deles a classe dominante ficaria em desvantagem e perderia seus privilégios. (LARRUSCAHIM, SCHWEIZER, 2015)

A história da cultura hip-hop envolve representatividade e ativismo. Desde seu surgimento como um movimento, nos Estados Unidos, seus agentes reivindicavam o cumprimento de direitos civis e humanos básicos. Os confrontos com a polícia, o ódio ao Estado e à repressão policial marcam igualmente a trajetória do RAP. O estilo Gansta de N.W.A. (Niggaz With Attitude) nos anos 1990, refletia sobre o cotidiano brutal do gueto em que o grupo vivia, em Los Angeles (EUA), expressando a violência

vivida com letras de mesmo modo violentas. Elas abordavam o uso de drogas, o Gansta RAP, o modo de viver em gangues e a truculência da polícia nos Estados Unidos (Dyson, 2004; apud. MAZER, 2019).

Nesse viés, grandes nomes do rap são apresentados à sociedade brasileira em diferentes facetas, sendo de denúncia como o supracitado grupo Racionais MC's, Ciollo e Emicida como também de melodias românticas como Black Aillen e Oriente. É importante ressaltar que o rap – assim como qualquer manifestação artística que venha da cultura negra – não tem a obrigação de se debruçar na questão política; assim como os artistas brancos, os negros têm o direito de se manifestar de qualquer modo.

3. O DESDOBRAMENTO DA SUBCULTURA DELINQUENTE E SUA RELAÇÃO COM AS ESTRUTURAS DE PODER VIGENTES

Evidentemente cultura é um conceito amplo que engloba os dizeres e fazeres da sociedade, sendo ela uma junção dos ideais de uma sociedade. Segundo Schecaira (2020), “Na realidade, cultura é, ao mesmo tempo, objeto de estudo da filosofia, da antropologia, da sociologia e da história, dentre outras ciências.”, assim, fica claro que a cultura é parte das atividades que compõem a estrutura do tecido social.

Surge então o questionamento acerca da parcela da população que se contrapõe à cultura das elites, se estas se enquadram em algum tipo de cultura; para isso, deve ser conhecida a ideia de que mesmo a cultura pode ser utilizada como modo de manipulação das grandes massas, a fim de manter a classe dominante como detentora de todos os poderes. Desse modo, surgem as subculturas que se tratam dessa parcela da população que se apresenta como opositora. Segundo Schecaira (2020):

Cada sociedade é internamente diferenciada em inúmeros subgrupos, cada um deles com distintos modos de pensar e agir, com suas próprias peculiaridades e que podem fazer com que cada indivíduo, ao participar destes grupos menores, adquira “culturas dentro da cultura”, isto é, subculturas. (SCHECAIRA, 2020)

Na esteira das reflexões tomadas, dentro do estudo da criminologia é visto um conceito chamado de teoria do etiquetamento ou da reação social. Essa ideia empreende que os indivíduos são etiquetados – ou seja, são taxados de criminosos ou “pessoas do bem” - em decorrência de sua raça ou condição financeira e por isso, passam toda a sua vida vivendo acerca dele, o que contraria a ideia de meritocracia enraizada no imaginário de todos.

Assim, sob a óptica de Isabella Miranda (2018):

A criminalidade passa a ser entendida como um processo. Dessa forma, o comportamento desviante seria aquilo que outros definem (rotulam) como desviante.

Não seria uma característica pertencente ao comportamento em si, mas que é atribuída a este comportamento. Ao afirmar que a criminalidade não tem natureza ontológica (não “está” em um indivíduo), esta nova escola critica o pressuposto fundamental da criminologia positivista, passando a afirmar que a natureza da criminalidade é definida socialmente, colocando em relevo o papel do controle social em sua construção. (MIRANDA, 2018)

Por conta desse modo de funcionamento da sociedade, o cidadão que é marginalizado se percebe como tal e passa a agir de modo a infringir a lei, seja para ter os olhares do Estado voltados para ele de algum modo, seja para se sentir incluído de alguma forma. De tal modo, a cultura do hip-hop tem fundamentos nessa ideia, uma vez que desde sua origem, o grupo que produz esse tipo de manifestação artística se apresenta como “a materialização de uma resposta, social e simbólica, para a excessiva racionalidade burocrática da vida atual, para o isolamento individualista e para a frieza de uma sociedade extremamente competitiva”, como grifa Frade (2015).

Nesse infrim, a produção do tipo de cultura supracitado se encaixa no entendimento de uma subcultura delinquente, sob o prisma de Schecaira (2020). Essa característica se dá porque se categoriza como uma “cultura dentro da cultura” já que se elabora a partir de uma concepção geral, mas é afunilada pela óptica de um grupo menor. Por sua vez, chamar o movimento hip-hop de subcultura se dá pelo fato de que ele se apresenta como uma transgressão do “antigo regime” a fim de melhores condições para os seus integrantes. (SCHECAIRA, 2020)

Sendo assim, vale esclarecer que a criminalidade, Segundo Cohen (1995, apud. SCHECAIRA, 2020) a criminalidade se dá por três máximas: a ausência de utilitarismo da ação, a malícia da conduta e o negacionismo desta; o não utilitarismo da conduta criminosa relacionada à subcultura não se dá por um raciocínio lógico – como a necessidade de se alimentar que justifica um furto – o jovem que delinque dentro do grupo o faz para agir na contramão do Estado; enquanto a malícia da ação é ligada com o prazer que a ação resulta ao indivíduo e o negativismo se dá pela oposição desse grupo ao sistema.

Segundo reportagem do jornal Folha de São Paulo (1994), os integrantes do grupo Racionais MC's foram presos por incitarem a violência. Nesse viés, Edy Rock, Mano Brown, Ice Blue e KL Jay foram levados ao 3º Distrito Policial, em Santa Efigênia, tendo os policiais como argumento o fato de suas músicas incentivarem atos violentos aos ouvintes; vale ressaltar que ao momento em que o show foi interrompido os rappers cantavam a música “O Homem na Estrada”, que traça a rotina de jovens que passam por situações difíceis por causa da vivência nas favelas.

Assim, fica evidente que o direito à liberdade intelectual e de expressão dos artistas de periferia é tolhida dia após dia pelos poderes Estatais. Desse modo, o exemplo citado evidencia

essa máxima ao mostrar um caso concreto da polícia civil agindo para manter sua supremacia de suas instituições e não para garantir a ordem social como é de sua competência.

Logo, tendo em vista que o hip-hop é um grupo que se encaixa na classificação de uma subcultura delinquente segundo o entendimento de grandes criminólogos como Baratta, que serviram de base para a escrita de Schecaira, esse ponto deve ser levado em consideração para que os indivíduos que fazem parte desse grupo sejam vistos e cuidados pelos agentes do Estado. Como afirma Isabella Miranda (2018), “O surgimento da criminologia teria, então, a função de controle social, para manutenção da “ordem”, já que daria base científica à pena como meio de defesa social aos indivíduos de padrão desviante.”.

4. MARGINALIZAÇÃO EXCESSIVA À ARTE NEGRA POR PARTE DO ESTADO;

Assim, com tudo que já foi dito, fica evidente que a figura estatal apresenta uma forma de punir diferente para os moradores de comunidades; mas porque esses indivíduos seriam alvo de tamanha repressão? Com o decorrer da construção social e das estruturas de poder, a pobreza se tornou um sinônimo de vadiagem e de criminalidade; aqui, o pobre deixa de ser mera carência econômica e se torna objeto de abjeção por parte das classes dominantes. Desse modo, a mera identificação de um indivíduo como pobre já lhe dá o título de delituoso. (SILVA, 2018)

No caso brasileiro, a junção do racismo étnico e histórico com o racismo contra os anormais encontrou uma sociedade ainda escravocrata que associava pobreza e degradação moral. Por essa razão, aos olhos da elite brasileira, os pobres, “[...] com sua aura de viciosidade, não se encaixavam no ideal de nação” (RIZZINI, 2008, p. 46), fazendo recair sobre a população negra de escravos e de ex-escravos as ideias morais de preguiça, vadiagem, vício e perigo, que, sob determinados aspectos, são generalizadas para o campo inteiro da pobreza. (SILVA, 2018)

A população negra provinda das periferias – que são os descendentes dos indivíduos que outrora viveram em regime de escravidão – sofreu e sofre “as práticas desumanizantes de adaptação do pobre a nova ordem liberal do capitalismo vigente” (RIZZINI, 2008); a prova disso foram as políticas ineficientes de limpeza das cidades, a fim de “acabar” com a pobreza, mas que na realidade apenas expulsou essa população para áreas menos seguras, deixando a beleza da classe alta exibida nas áreas nobres.

Tendo em vista os estudos empreendidos por Michael Foucault (1999), em sua *magnum opus* “Vigiar e Punir”, uma vez que o indivíduo é visto como o “monstro” da sociedade – ou seja, o delinquente – esse papel leva a sociedade a se voltar contra ele, uma vez que “a infração lança o indivíduo contra todo o corpo social; a sociedade tem o direito de se levantar em peso

contra ele, para puni-lo.”, formando assim uma guerra impossível para o ser tratado como delinquente.

Nesse sentido, tendo consciência de que o hip-hop é uma manifestação que se nasce em ambiente de favela, criada por cidadãos que passam pelo processo supracitado, fica evidente que ao Estado é conveniente mantê-los sob a estigmatização do “monstro” de Foucault, eles devem ser vistos como criminosos uma vez que sua consciência social passou dos limites aceitos pelos detentores do poder; pensamento endossado por Schecaira (2020), ao se referir aos criminólogos da denominada teoria crítica, pontua que “Para os críticos os atos são criminosos porque é do interesse da classe dominante assim defini-los.”

Sobre a criminologia crítica Isabella Miranda (2018) discorre:

Assim, parte da ideia de que a rotulação ocorre por meio da seleção de bens penalmente protegidos, de comportamentos que causam ofensividade a esses bens e de indivíduos que são estigmatizados entre tantos outros que realizam infrações penais, mas acrescenta que isto ocorre de acordo com o sistema socioeconômico. Afirma que essa seleção tem como pressuposto a manutenção da escala vertical da sociedade, das relações sociais de desigualdade que são reproduzidas na construção da criminalidade. O sistema penal e o cárcere têm a função de manutenção da hierarquia social, sendo garantidores da desigualdade e da reprodução das relações sociais desiguais. (MIRANDA, 2018)

Essa visualização do negro de favela que enxerga as desigualdades sociais de maneira clara e busca as expor e diminuí-las como marginal se dá porque eles saíram da bolha que foram colocados pela classe dominante e deixa de poder ser manipulado e colocado em uma patente menor na hierarquia social. Dessa maneira, o rapper e o grafiteiro são figuras que não podem mais ser “aperfeiçoados” pelo Estado, não sendo mais considerado um corpo dócil, e assim, são colocados como infratores e desordeiros, por isso merecem sentir o peso da mão punitiva das instituições de poder. (FOUCAULT, 1999)

Ainda sob o prisma de Foucault (1999) “Dessa “arte de talhar pedras” haveria uma longa história a ser escrita — história da racionalização utilitária do detalhe na contabilidade moral e no controle político.”. Assim, o Estado manipula as grandes massas a fim de manter a sociedade exatamente como está, sem se preocupar em acabar com as desigualdades sociais e com as mazelas que os cidadãos vivem, contrariando a função desse ente.

A partir das análises estendidas por todo esse artigo, fica evidente que o hip-hop é alvo para ações de repressão, seja por shows de rap invadidos e demonizados pela polícia, seja pela criminalização do grafite. Cabe ressaltar que essa parcela tem seu direito à liberdade artística e intelectual tolhido – o que fere diretamente o artigo 5º, IX da Constituição Federal Brasileira, que lista os direitos e garantias fundamentais.

5. CONCLUSÃO

Na esteira das reflexões tomadas, a cultura negra brasileira é ampla e resultado de diversas culturas que compuseram o tecido social brasileiro – aqui, vê-se, a cultura indígena e a negra africana. Dessa forma, através de um entendimento histórico fica evidente que esses povos, que viviam em regime escravista, foram realocados em ambientes periféricos, que passa por um processo de marginalização excessiva por parte do Estado.

Assim, ao decorrer do presente artigo, fica evidente que o indivíduo nascido nas favelas passa pelo que é chamado pelos criminólogos de criminalização secundária, nesse ponto, o cidadão aceita o estigma de bandido dado a ele pela sociedade e passa a delinquir – chamada de teoria do etiquetamento social. Essa forma de funcionamento tem como consequência direta a discriminação racial e o descaso estatal com a população negra, infringindo os direitos fundamentais estipulados pela Carta Magna.

A partir disso, há o entendimento de que o Estado tende a criminalizar condutas de pessoas negras que moram nas favelas, inclusive suas manifestações culturais. Dessa maneira, o hip-hop – manifestação artística oriundas de periferias – é um ritmo que, além de ser parte da cultura negra e, por isso, já ter os “olhares tortos” das entidades estatais, via de regra, denuncia as desigualdades vividas por essa população, o que agrava a violência sofrida pelos artistas de hip-hop.

REFERÊNCIAS

LARRUSCAHIM, P. G.; SCHWEIZER, P. A criminalização da pixação como cultura popular na metrópole brasileira na virada para o século XXI / The criminalization of pixação as popular culture in the brazilian metropolis at the dawn of the 21st century. Revista de Direitos e Garantias Fundamentais, v. 15, n. 1, p. 13-32, 22 set. 2015. Disponível em: <https://sisbib.emnuvens.com.br/direitosegarantias/article/view/650/200>. Acesso em: 23 jul. 2023.

G1 SÃO PAULO. Show de Racionais MC's na Sé termina em quebra-quebra; 11 são detidos. 2007. Disponível em: <https://g1.globo.com/Noticias/SaoPaulo/0,,MUL32048-5605,00-SHOW+DE+RACIONAIS+MCS+NA+SE+TERMINA+EM+QUEBRAQUEBRA+SAO+DE+TIDOS.html>. Acesso em: 23 jul. 2023.

CARDOSO, Wallace dos Santos. O Negro e o Jazz nos EUA. 2019. 17 f. TCC (Graduação) - Curso de Direito, Ufrj, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Wallace-Cardoso/publication/351130623_CARDOSO_W_S_-_O_Negro_e_o_Jazz_nos_EUA/links/608990af299b1ad8d652f54/CARDOSO-W-S-O-Negro-e-o-Jazz-nos-EUA.pdf. Acesso em: 24 jul. 2023.

PAZ, Tella, Marco Aurélio. Atitude, Arte, Cultura e Autoconhecimento: o rap como voz da periferia. 2000. 237 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/18440>. Acesso em: 24 jul. 2023.

MAZER, Dulce. Rimar, improvisar e ocupar a cidade: o RAP reinventado os discursos e os palcos em uma capital brasileira. Reinventar O Discurso e O Palco: O rap, entre saberes locais e saberes globais, Porto, p. 100-114, 2019. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/83269924/360329-libre.pdf?1649175167=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DReinventar_o_discurso_e_o_palco_o_rap_en.pdf&Expires=1690411146&Signature=PQ9aHK7rGs4DDE4gbOdL1E8L1qPeWWVyEtqE9wBaki8KQHOC1cRDjaZkzLsP2oPS6vdmIQig4ysvCg42CSHFxJB8Pre~fwCassYxLleCoNyKNBcmCKazmj1R8GAwcNSMwBogpv6bVxwz7arszJ5K-BQpr7Yiv9YPbHFCGMI3O7iRzcLzMisRTxf61CjYFpncdvPu82Uju8SZRJ4tD-6BeEYK0EPXOaJNOxr~FUVoncr4kCl25hlsmybDuY~zmSOFcaRjtrcHWxOMAxnmnFY1z teps7XWw5NO7vnmFA66lukyb1INSzlwRAS72bL6LojkoWqliFzcA9D0tqGfW7wg__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA#page=100. Acesso em: 26 jul. 2023.

SHECAIRA, Sergio Salomão. Criminologia. 8. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2020.

MIRANDA, Isabella. Racismo Institucional e do Poder Punitivo nos Discursos e nas Práticas Criminais: os casos dos mortos de pedrinhas. Sao Paulo: Tirant Lo Blanch, 2022. 292 p.

FRADE, Larissa Palermo. CRIMINOLOGIA CULTURAL E O RAP COMO ATIVISMO URBANO CONTRACULTURAL: reflexões sobre cultura, crime e olhares criminalizantes. 2015. 148 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Direito, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2015

FAUSTO, Boris. História do Brasil. 14. ed. São Paulo: Edusp, 2019. 688 p.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 42. ed. São Paulo: Editora Vozes, 2014. 296 p.

BRAGANÇA, Juliana. Preso na gaiola: a criminalização do funk carioca nas páginas do jornal do brasil. Belo Horizonte: Appris Editora, 2020. 239 p.

ROQUE, Christian Silveira. TUDO QUE NÓIZ TEM É NÓIZ: rap como construção de identidade coletiva negra em amarelo, de Emicida. 2023. 61 f. TCC (Doutorado) - Curso de História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/259000>. Acesso em: 27 jul. 2023.

BRASIL. Código Penal Brasileiro: aprovada pelo. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1890.

BRASIL. Decreto-Lei nº 847, de 11 de outubro de 1890. Institui o Código Penal Brasileiro de 1890.

BRASIL. lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998. Institui a lei de crimes ambientais.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Polícia Prende Grupos de Rap Durante Show:** do np e da reportagem local. 1994. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1994/11/28/brasil/23.html>. Acesso em: 26 jul. 2023.

SILVA, Rivaldo Procópio da. **Genealogia dos Vagabundos:** aleturgia dos cínicos periféricos. 2018. 115 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação e Espiritualidade, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/31732/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Rivaldo%20Proc%3%b3pio%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2023.

DA NATUREZA DO HOMEM: UMA ANÁLISE DAS OBRAS LEVIATÃ, DE THOMAS HOBBS E SENHOR DAS MOSCAS, DE WILLIAM GOLDING

Davi de Lira Santana
Graduando em Letras
davi.ls@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Maria Aracy Bonfim
Doutorado
maria.aracy@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: Este artigo apresenta uma breve análise da famosa obra Senhor das Moscas, do autor vencedor do prêmio nobel de literatura William Golding, fazendo uma relação com o conceito de Estado de Natureza presente na célebre obra Leviatã, de autoria do filósofo Thomas Hobbes. Mesmo tendo um intervalo de três séculos entre uma obra e outra, William Golding, em Senhor das Moscas, promove uma reflexão que apresenta certas semelhanças com as ideias propostas por Thomas Hobbes em Leviatã. Os personagens criados por Golding são gradativamente levados a viverem em um “Estado de Natureza”, o mesmo imaginado por Hobbes, onde os indivíduos, sem um poder soberano para conservar a civilização, não conseguem viver em sociedade ou em harmonia. A história criada por William Golding sobre o grupo de garotos presos em uma ilha deserta tem sido inspiração para diversos questionamentos ao longo dos anos desde sua publicação. Afinal, seria o homem inerentemente mal? Segundo Thomas Hobbes, a resposta é sim. De acordo com Hobbes, o homem precisaria renunciar seu estado de natureza primário para conseguir entrar no estado de sociedade. O objetivo substancial do trabalho consiste em observar e refletir sobre os conceitos de sociedade, civilização e estado de natureza desenvolvidos por Hobbes, como esses mesmos conceitos podem ser percebidos na obra de Golding e as semelhanças entre as ideias presentes em Leviatã e o desenvolvimento dos personagens de Senhor das Moscas. Para tal estudo foram feitos recortes que destacam as similaridades entre as duas obras.

Palavras-chave: Estado de Natureza; Sociedade; Literatura; Filosofia.

1. INTRODUÇÃO

Publicada em 1651, a obra Leviatã ou Matéria, Palavra e Poder de um Governo Eclesiástico e Civil é considerada por muitos como a obra prima do filósofo inglês Thomas Hobbes. Intitulado em referência ao Leviatã bíblico, o autor relata, ao longo do livro, os seus pontos de vista em relação à natureza humana, e também sobre o que seria necessário para se ter um governo e uma sociedade fortes. Hobbes argumenta que a natureza humana é essencialmente egoísta e competitiva, e que, na ausência de um poder central que imponha ordem, as pessoas tenderiam a entrar em conflito constante. Considerado como o pai da filosofia política moderna, as idéias de Hobbes contidas no Leviatã serviram como inspiração para futuros governos e seus documentos fundadores.

Três séculos depois, em 1954, o também inglês William Golding publica a novela *Senhor das Moscas*, que é considerada hoje como um dos grandes clássicos da literatura moderna. A alegoria criada por Golding a partir da história dos garotinhos ingleses que ficam presos em uma ilha deserta após o avião em que estavam quebrar, ficando responsáveis por sua própria sobrevivência e sem qualquer supervisão de um adulto, ainda é discutida por muitos a partir da premissa de como somos levados a nos comportar em uma situação onde a civilização foi perdida. Golding explora a ideia de que os seres humanos, quando não estão restritos pelas normas sociais e pelo controle externo, podem ceder aos seus instintos primitivos e violentos.

Mesmo tendo um intervalo de três séculos entre uma obra e outra, William Golding, em *Senhor das Moscas*, promove uma reflexão que apresenta certas semelhanças com as ideias propostas por Thomas Hobbes em *Leviatã*, e apesar de serem dois trabalhos distintos, podem ser comparados em termos de suas abordagens sobre a natureza humana, a sociedade e o papel do governo. Os personagens criados por Golding são gradativamente levados a viverem em um “Estado de Natureza”, o mesmo criado por Hobbes, onde os indivíduos, sem um poder soberano para conservar a civilização, não conseguem viver em sociedade ou em harmonia.

Enquanto *Leviatã* destaca que, embora a natureza humana seja competitiva, os seres humanos também têm o desejo de evitar conflitos quando percebem que isso é do seu interesse próprio a longo prazo, em *Senhor das Moscas* as crianças inicialmente tentam cooperar, mas gradualmente se dividem em facções rivais, culminando em violência. Tanto Golding quanto Hobbes argumentam que a sociedade precisa de uma autoridade central forte para evitar a anarquia e controlar os impulsos humanos. Ambas as obras exploram a interação entre conflito e cooperação na natureza humana e na formação da sociedade.

2. O ESTADO DE NATUREZA DE THOMAS HOBBS

Em *Leviatã*, Thomas Hobbes combinou seus estudos em ciências naturais e filosofia para criar uma visão de mundo que ele acreditava que poderia acabar com a guerra civil pela qual a Inglaterra estava passando. Baseia-se na teoria de que se os seres humanos tivessem total liberdade, eles estariam em constante estado de guerra, devido ao inerente sentimento de competição entre eles.

O estado de guerra é um tempo onde reside o permanente conflito de todos os homens contra todos, mas como é que nasce o conflito e o Estado de Guerra de todos contra todos? O conflito presente no estado de guerra, na verdade, tem sua origem na natureza humana de igualdade, a qual constitui o estado de natureza. Por isso, o estado de natureza enquanto condição de igualdade é um estado de guerra. (Ossani, 2005, p. 69)

Logo, ao estarem em um estado de natureza, os indivíduos estariam, por tabela, em um estado de guerra infundável. A condição de igualdade seria uma condição na qual não existem líderes ou regras, a todos é permitido fazerem o que quiserem, e a ninguém é dado mais poder do que aos outros. Para Hobbes esta seria uma situação de conflito e caos, afinal se a todos tudo é permitido, não existem limites para alcançar o que se deseja, e sem alguém que detenha o poder para tomar decisões e determinar o que é permitido o homem é tomado por suas vontades acima do bom senso, da civilização e da sociedade. Acima de todos.

Segundo ele [Thomas Hobbes], o homem, em sua origem, tem sua ação orientada a partir de suas vontades, de seus impulsos, de suas sensações, porque nada prende seus atos a partir e em torno daquilo que deseja. Mesmo que não desejado, cada indivíduo pode lutar e luta, quando em estado de natureza, para alcançar o que se propõe. (Ossani, 2005, p. 66)

Thomas Hobbes defendia a ideia de que o homem é o lobo do próprio homem porque, para ele, o homem não era apenas inerentemente mal, para além disso ele acreditava que, em um estado de natureza, os homens estavam destinados a se destruírem. Isso porque sem um poder soberano para organizá-los, os homens fariam o que fosse necessário para tomarem o que quisessem, bem como para defender o que possuíssem. A própria vida estaria em constante risco de ser interrompida.

Portanto, viver em um estado de natureza é, segundo Hobbes, o mesmo que viver em uma guerra constante, um confronto imperativo e inevitável, por uma questão de sobrevivência. Por isso, Hobbes, analogamente, afirma que o homem é o lobo do próprio homem e que, ao nascer, contrariamente ao que dizem muitos filósofos, ele nasce egoísta, possessivo e não altruísta, como outros dizem. (Ossani, 2005, p. 66)

No entanto, por mais natural que seja a maldade intrínseca do homem, também é natural que os seres humanos desejem a paz. Hobbes explica que as pessoas, sendo racionais, concordam em abrir mão de algumas de suas liberdades naturais para evitar as consequências de se viver em constante conflito. Nesse esforço para garantir a paz e uma vida mais longa, as pessoas estabelecem um contrato social mutuamente acordado por todos os membros dessa sociedade. Hobbes vai ainda mais além ao afirmar que é apenas abrindo mão de algumas liberdades e concordando em cumprir as leis baseadas na razão de um contrato social, que as pessoas podem ter uma vida significativa garantida e a possibilidade de uma cultura.

A figura de um líder, para garantir o cumprimento dos acordos e trabalhar em prol dos interesses dos demais, é algo imprescindível para a teoria de Hobbes. Afinal, fora do estado de igualdade, o poder absoluto não pode pertencer a todos, alguém precisa ser a cabeça da sociedade.

O estado de natureza seria então, como visto, o estado primeiro do homem, o inerente, com o qual ele nasce. Ao ser levado a viver em uma civilização o homem aprende a cumprir as regras de um contrato social, mas quando esse contrato se rompe e a civilização se desfaz, logicamente o homem é empurrado de volta ao seu estado natural. É o que acontece com os garotos apresentados em Senhor das Moscas. Eles, por conhecerem a vida em sociedade, tentam se organizar como uma, o problema é que não basta apenas que um contrato social seja estabelecido, é preciso que todos concordem e cumpram com ele.

3. A PERDA DA CIVILIZAÇÃO EM SENHOR DAS MOSCAS

Quando o avião no qual um grupo de garotos, estudantes britânicos, cai em uma ilha deserta no meio do oceano, os meninos se veem completamente livres para fazerem o que quiserem, afinal não há qualquer adulto por perto, porém eles logo percebem que precisam se organizar se quiserem sobreviver e, principalmente, serem resgatados.

Ralph, o personagem principal dessa história de William Golding, é eleito pelos demais como líder do grupo. Inicialmente uma criança displicente, ele é obrigado a tomar frente ao grupo e decidir sobre o que realmente importa. Sempre ao lado de Ralph, Porquinho representa a voz da consciência, é o sentido de sociedade que grita em meio ao caos, mas que é desprezado e ignorado por todos. Já Jack, que se torna o líder dos caçadores, é tomado pelo seu desejo por poder e dominado pela selvageria na qual se coloca enquanto caçador. Jack se torna o principal rival de Ralph, contra quem disputa e tenta tomar o poder, e é quem termina por quebrar o contrato social estabelecido em conformidade por todos.

Ao se eleger um líder, Ralph, se tem a figura a quem é dado o poder e a autoridade de comandar o grupo. Ao delegar funções, como por exemplo quem será responsável por caçar alimentos, quem será responsável por manter o fogo queimando para que a fumaça possa ser vista por navios que passam por perto para resgatá-los e quem será responsável por construir as cabanas, se tem uma sociedade onde cada um possui uma função e que precisa cumprir para que vivam em harmonia e segurança. Ao ser instaurada a primeira regra, a de que para falar nas reuniões é necessário estar segurando a concha em suas mãos, e todos os demais devem ouvir, se tem ordem. A civilização criada pelos garotos começa a ruir quando a maioria quebra os acordos firmados e não cumprem com suas funções, e por não existir um soberano forte para controlar a situação - afinal Ralph foi eleito líder por todos, mas não possui meios para impor sua liderança, é uma criança assim como os outros -, nada pode ser feito.

“Faz dias que a gente está trabalhando. E olha só!”

Havia dois abrigos de pé, mas nada firmes. Este, o terceiro, estava arruinado.

“E todo mundo sempre correndo pra longe. Lembra da reunião? Todo mundo dizendo que ia trabalhar duro até acabar de construir os dormitórios?”

[...]

“Os pequenos não têm jeito. E os mais velhos não são muito melhores. Está vendo? Passei o dia inteiro trabalhando com o Simon. Mais ninguém. Está todo mundo no mar, ou comendo, ou brincando.”

[...]

“Depois que a reunião acaba, todo mundo só trabalha uns cinco minutos e depois se afasta ou sai pra caçar.”

[...]

“Passou um navio. Lá fora. Vocês disseram que iam manter a fogueira acesa, mas deixaram apagar! [...] E eles podiam ter visto a gente. A gente podia estar indo pra casa—” (Golding, 2021, p. 53 e 75)

Jack, por outro lado, não se preocupa nem por um segundo com o fato de que o tempo está passando e um resgate não parece estar próximo. Quando hesita para atacar um porco, na primeira vez em que viu um, aquilo o faz ficar aficionado na ideia de que não pode mais hesitar, de que é o líder da caça e que deve matar os porcos com maestria. Isso o faz entrar cada vez mais em um estado de selvageria, passa a pintar o rosto e andar com lanças, e eventualmente se desentende com Ralph. Para Jack caçar era a atividade mais importante de todas, o que acaba levando ele a um embate contra Ralph, que desejava manter o combinado e continuarem unidos para manterem a fogueira acesa. Isso resulta em uma divisão de grupos, com Jack liderando a oposição, o que rompe de vez o contrato social estabelecido entre os garotos.

A floresta ao lado deles explodiu em sons. Figuras demoníacas com os rostos pintados de branco, vermelho e verde saíram do mato aos urros, causando a debandada dos pequenos, que fugiam aos gritos. Com o canto do olho, Ralph viu Porquinho sair correndo. Duas figuras correram até a fogueira e ele se preparou para se defender, mas só agarraram dois ramos em chamas e saíram correndo pela praia. As três outras ficaram paradas, olhando para Ralph; e ele viu que o mais alto deles, totalmente nu não fosse pela pintura e por um cinto, era Jack.

Ralph recuperou o fôlego e falou.

“E então?”

Jack o ignorou, ergueu a lança e começou a gritar.

“Escutem aqui, todos vocês. Eu e os meus caçadores estamos morando mais adiante na praia, do lado de uma pedra chata. A gente caça, come bem e se diverte. Quem quiser entrar pra minha tribo é só vir. Talvez eu deixe todo mundo entrar. Talvez não.”

Fez uma pausa e olhou em volta. Estava protegido do pudor e da vergonha pela máscara de tinta, e pousou os olhos em cada um deles. (Golding, 2021, p. 150)

O clímax da história acontece quando Simon, que descobre a verdade sobre o monstro que aterrorizava a imaginação de todos na ilha - se tratava de um piloto, que foi ejetado para fora de seu avião e acabou morrendo na queda, ficando preso em um lugar da ilha onde sua sombra e de seu paraquedas projeta uma forma estranha que fora confundida com um monstro. Ao tentar contar para todos, Simon chega no meio de uma agitada festa onde todos se divertiam e comiam carne, inclusive Ralph e Porquinho, e acaba sendo confundido com o próprio monstro. Talvez pelo medo constante de algo que não se possa compreender, talvez pela falta de controle, ou talvez pelo impulso, pelo frenesi compartilhado de se estar em um estado completamente primário, todos os garotos são impelidos por uma força maior e Simon termina morto.

“Foi assassinato.”

“Para com isso!”, disse Porquinho em voz aguda. “Do que adianta você ficar falando desse jeito?”

Levantou-se de um salto e se pôs de pé ao lado de Ralph.

“Estava escuro. E eles naquela — naquela dança maldita. Com raios, trovões e chuva. A gente estava com medo!” “Eu não fiquei com medo”, disse Ralph lentamente. “Eu fiquei — nem sei de que jeito eu fiquei.” (Golding, 2021, p. 166)

Os garotos vão aos poucos perdendo seus sentidos de civilização, em meio a liberdade nunca antes imaginada, vivendo sob a perspectiva de que não existem adultos ou autoridade, eles são levados a um estado de consciência e de vivência aproximados com o descrito por Thomas Hobbes em *Leviatã*. Gradativamente toda a organização que eles conseguem criar vai se despedaçando, e eles terminam muito longe de onde iniciaram, muito longe da civilidade.

4. SENHOR DAS MOSCAS E O ESTADO DE NATUREZA

A obra de William Golding possui ainda outras similaridades com as concepções apresentadas por Thomas Hobbes. Como dito anteriormente, o estado de natureza compreende um estado de liberdade absoluta, onde todos possuem o mesmo poder, e por não existirem regras ou leis, a todos é permitido fazer o que bem entenderem para tomar aquilo que desejam. O estado de conflito resultante disso predispõe um contexto de disputas pelo poder, advindo do egoísmo inerente ao homem, e de seu desejo por dominar.

A convivência humana permite que todos se tornem concorrentes ávidos ao poder, tanto que qualquer um poderia usufruir e fazer valer qualquer meio para alcançar o que deseja, utilizando a astúcia, a força física ou aliando-se uns aos outros. Tal

contexto, se levado adiante, poderia transformar-se numa guerra perpétua, alimentada pela ambição sustentada pelo egoísmo, pela busca do poder e dominação sobre os demais humanos que também pensam e agem da mesma forma. (Ossani, 2005, p.66)

Jack fica tão dominado pelo poder que lhe é dado, de chefe dos caçadores, que deseja o poder de liderar sobre todos, iniciando um conflito contra Ralph. Ao não conseguir tomar a liderança de Ralph através da votação, utiliza de outros meios para conseguir o que deseja:

“Vou embora daqui sozinho. Ele que pegue os porcos dele. Quem quiser caçar comigo pode vir junto.”

[...]

Bem longe, na praia, Jack estava de pé diante de um pequeno grupo de meninos. Parecia radiante de felicidade.

“Caçar”, disse ele. Avaliou seus companheiros. Todos traziam os restos de barretes pretos; séculos atrás, formavam em duas filas e suas vozes eram o canto dos anjos.

“A gente vai caçar. E eu vou ser o chefe.” (Golding, 2021, p. 137 e 142)

Ao não conseguir a chefia do grupo através de meios convencionais, Jack utiliza de sua função para persuadir os demais, afinal ele sabia como caçar, quem o seguisse teria carne à vontade. O garoto quebra o contrato estabelecido pelo voto dos demais, que decidiram que Ralph seria o chefe. Como defendido por Hobbes, o contrato social precisa ser respeitado por todos para que haja o cumprimento das regras estabelecidas, ao quebrar o contrato Jack toma um caminho que o leva cada vez mais para o estado de natureza de Hobbes.

A concha, um símbolo muito emblemático na obra de Golding, representava, como dito anteriormente, a ordem e a civilização. Todos respeitavam a regra da concha, caso contrário o caos seria instalado. Ao se rebelar, no entanto, Jack passa para uma posição onde as regras não o alcançam.

“Eu sou o chefe”, disse Ralph com a voz trêmula. “E a fogueira? A concha está comigo—”

“Mas você não trouxe pra cá”, disse Jack com ar de desprezo. “Deixou pra trás. Está vendo que esperteza? E a concha não vale nada desse lado da ilha—”

[...]

“Você roubou os óculos do Porquinho”, disse Ralph, quase sem fôlego. “E precisa devolver.”

“Preciso? E quem é que está dizendo?”

Ralph perdeu a paciência.

“Eu! Vocês votaram em mim pra Chefê. Não ouviram o toque da concha? Vocês fizeram uma sujeira — bastava pedir que a gente dava fogo pra vocês—” (Golding, 2021, p. 161 e 188)

Outro objeto repleto de simbolismo na obra de Golding, os óculos de Porquinho, que era usado para acender o fogo, pode ser relacionado com o sentido de razão que acompanha fortemente o personagem. Jack segue por um caminho onde não existe razão, ou ordem, ou civilização, apenas suas vontades e sua total predisposição para alcançá-las, sem medir consequências. Para o garoto não existem regras a serem seguidas pois não existe autoridade alguma para executá-las. Ralph luta para se fazer ouvido, mas ele não possui meios para isso, e pode apenas contar com a compreensão dos demais para que as regras sejam respeitadas. No estado de natureza essa compreensão que ele espera não existe, isso porque

No estado de natureza, o direito natural de igualdade extrapola qualquer espécie de hierarquia. Isso significa que o homem natural constitui sua capacidade de forma independente. Nada se sobrepõe a ele, ou melhor, se algo tenta se impor, nada lhe obriga a respeitar. (Ossani, 2005, p. 67)

5. ESTADO DE NATUREZA, ESTADO DE GUERRA E DESEJO DE RECONHECIMENTO

O estado de natureza contempla, como já comentado, um estado de guerra, onde os homens estão em constante conflito. Ao romper com o contrato estabelecido e retornar ao estado de natureza, Jack transforma a convivência entre os grupos algo inviável, pois é instaurado entre eles um sentimento de embate iminente.

Esse estado de conflitos se dá também por conta do desejo de reconhecimento inerente ao homem.

Hobbes destaca três desejos naturais igualmente distribuídos nos homens. O primeiro é o desejo pelo poder, o qual designa lucro, fruto do controle absoluto sobre os outros. Segundo, o motivo de saber que todos têm igualmente o direito a tudo e a todos os meios que quiser e dispor para chegar aos fins, é que ocorre naturalmente um desejo de segurança. E, por último, um desejo de reconhecimento, que é o desejo natural de sempre receber honras de outros em prestígio de seus feitos. (Ossani, 2005, p. 68)

Para exemplificar, Jack não buscava simplesmente ser o chefe, ele desejava ser respeitado, comandar os demais, e ele fazia o que fosse necessário para mostrar sua imponência, algo que pode ser percebido no caso, já comentado, do roubo dos óculos de Porquinho. O grupo de Jack precisava dos óculos para acender o fogo, então o garoto, para exibir sua dominância, tomou à força o que desejava. Os meios não importam, o que importa é o reconhecimento de conseguir o que queriam.

Mais adiante, no arco de areia da praia, três figuras corriam na direção da Pedra do Castelo. Mantinham-se à distância da floresta e perto da água. De tempos em tempos cantavam baixinho; de tempos em tempos viravam cambalhotas na faixa móvel de fosforescência. O Chefe seguia à frente, correndo devagar mas em ritmo constante, exultando com sua façanha. Agora era um chefe de pleno direito; e desferia estocadas no ar com a sua lança. Da sua mão esquerda, pendiam os óculos de Porquinho. (Golding, 2021, p. 179)

Acontece que o estado de guerra inflamado por esse desejo de reconhecimento se torna ainda mais perigoso quando o indivíduo percebe que só existe uma forma de determinar sua dominância de forma absoluta, isso porque “no raciocínio de Hobbes, mostra-se que o homem, ao desejar a glória, ao buscar o reconhecimento, se faz necessário destruir, subjugar ou desfazer os outros para que possa ser reconhecido.” (Ossani, 2005, p. 69)

E é o que Jack decide fazer. Esse estado permanente de conflito, criado desde o momento em que Jack rompe com a civilização, chega ao seu ápice quando Jack resolve dar fim ao seu grande e último rival, que está sozinho após a morte de Porquinho e debandada de Sam e Eric. Ralph se torna a caça.

“Mas o que vocês vão fazer quando me encontrarem?”

Silêncio no alto da pedra. Ele próprio achou idiota o som da sua voz. E começou a descer o rochedo.

“O que vocês vão fazer—”

Do alto do penhasco veio a resposta incompreensível.

“O Roger fez pontas afiadas dos dois lados de uma vara.”

[...]

E o que significava? Uma vara com duas pontas afiadas. O que aquilo queria dizer? Tinham atirado lanças nele, mas errando sempre; todos menos um. Talvez tornassem a errar da próxima vez. (Golding, 2021, p. 202 e 203)

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história criada por William Golding sobre o grupo de garotos presos em uma ilha deserta tem sido inspiração para diversos questionamentos ao longo dos anos desde sua publicação. Afinal, seria o homem inerentemente mal? Segundo Thomas Hobbes, a resposta é sim.

Sem a presença de um adulto, os garotos ficam à mercê de suas próprias vontades, e tão próximos de um sentimento de liberdade absoluta acabam se afastando do sentido de civilização. De acordo com Hobbes, o homem precisaria renunciar seu estado de natureza primário para conseguir entrar no estado de sociedade. O que acontece em Senhor das Moscas

é que nem todos conseguem renunciar a esse estado de natureza, o que desencadeia acontecimentos cada vez piores.

Em resumo, Senhor das Moscas e Leviatã compartilham uma preocupação com a natureza humana e a organização da sociedade, explorando como as pessoas podem ser governadas e controladas para evitar a decadência e o caos. Suas abordagens podem ser vistas como complementares, uma obra de ficção explorando esses conceitos em um cenário isolado e outra obra filosófica abordando-os em um contexto teórico.

Hobbes diz que o homem é o lobo do próprio homem. O Senhor das Moscas diz para Simon que o monstro é parte dos garotos. As duas afirmações se comprovam mutuamente, e ao fim é possível concluir que, de fato, os garotos eram o monstro dos próprios garotos.

REFERÊNCIAS

GOLDING, William. **Senhor das moscas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Alfabeta, 2021.

HOBBS, Thomas. **Leviatã, ou Matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil**. São Paulo: Martin Claret, 2009.

Lord of the Flies: Study Guide. Disponível em: <<https://www.coursehero.com/lit/Lord-of-the-Flies/>>. Acesso em: 15 nov 2022.

Leviathan: Study Guide. Disponível em: <<https://www.coursehero.com/lit/Leviathan/>>. Acesso em: 15 dez 2022.

OSSANI, Andreza. **O estado de natureza no Leviatã de Hobbes**. Pensando em filosofia prática, p. 65-76. Passo Fundo: Méritos, 2005.

DO SALÃO DE NOVIDADES AO SHOPPING CENTER: A TRAJETÓRIA DAS SALAS DE CINEMA NO BRASIL

Juliana Mendes
Mestranda da Pós-Graduação em Cultura e Sociedade
j.mendes-@hotmail.com
UFMA

Arnaldo Vieira
Doutor em Políticas Públicas - UFMA
arnaldo.sousa@undb.edu.br
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

RESUMO: A pesquisa em questão se situa no âmbito da sociologia do cinema e pretende mostrar o declínio das salas de cinema de rua brasileiras atrelado ao simultâneo crescimento das redes cinematográficas que se instalaram em *shopping centers*. Nesse trabalho utilizaremos fontes bibliográficas e dados governamentais de órgãos de cinema estatais. A princípio será explanado a respeito da forma como se originaram as salas de rua, desde sua origem com o "Salão de Novidades Paris" no Rio de Janeiro no século XIX até a contemporaneidade, o perfil dos empresários e público e formação do modelo antigo e moderno de parque exibidor. Um dos pontos que serão respondidos ao longo do artigo são as situações que levaram a esse fim, como a forma de se consumir cinema no país vem se modificando. Essa Globalização intervém na nossa sociedade e faz com que tenhamos acesso a diversas empresas estrangeiras que veem oportunidade de crescimento em um país que está em expansão econômica. As redes internacionais de cinema chegam com mais capital, proporcionando maior número de salas, possibilitando mais exibições simultâneas, equipamentos mais avançados e o diferencial de estar um centro comercial possibilitando o acesso a lojas, lanchonetes, farmácias, trazendo outras formas lazer no mesmo espaço e a segurança por se tratar de um espaço privado e exclusivo. Para isso é possível se pensar dentro do conceito de indústria cultural proposto por Theodor Adorno e Max Horkheimer, quando paramos para analisar o que o espectador de um filme procura. No Brasil ocorreram com grande proximidade de tempo outras intervenções que possibilitaram ao fechamento da maioria das salas de rua, como popularização do cinema estrangeiro, fim da Empresa Brasileira de Filmes S.A (EMBRAFILME). As distribuidoras cinematográficas observando que os filmes teriam melhor êxito ao serem exibidos nas grandes salas de *shopping centers*, acabavam optando por estas. A consequência da invasão de redes de estrangeiras no Brasil foi que houve uma ruptura do modelo de consumo que agora se vê novamente modificado pela popularização dos *streamings* e efeitos que foram consequência da pandemia de Coronavírus (COVID-19). Mas apesar destes fatores, o cinema como espaço físico ainda consegue existir apesar da inserção de novas tecnologias e dinâmicas para consumir o audiovisual.

Palavras-chave: Cinema; *Shopping Center*; Indústria Cultural; Globalização.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo tem viés exploratório e com ele se busca mostrar como ocorreu o processo de mudança dos espaços cinematográficos brasileiros. Os espaços cinematográficos brasileiros se iniciam a partir do Salão de Novidades Paris, hoje ocupando diversas salas em diferentes cidades do Brasil, além de concorrer com outras formas de mídia como as televisões e *streamings*. As salas de cinema, majoritariamente, se localizam em *shopping centers*, no

entanto, essa realidade veio se modificando do final da década de 1990 até a contemporaneidade. Os cinemas, desde a fundação das primeiras salas de rua, passam por intervenções do capital estrangeiro, que controla aquilo que é exibido. O cinema de rua também era caracterizado a princípio por ser o popular, haja vista que com os ingressos mais acessíveis, a pluralidade de ocupantes é maior.

Diferentes dinâmicas sociais se encontram naquele espaço por algumas horas, sem a distinção de classe. Os cinemas de ruas se constituem geralmente por uma sala, o que limita o quantitativo de exibições. O que ocorre com as redes multiplex é que se torna possível agrupar várias salas em um mesmo local. A consequência é um maior também aproveitamento financeiro, que ocasiona, na maioria das vezes, em um maior conforto ao espectador por uma melhor infraestrutura. Com o surgimento das redes multiplex percebemos que esse controle se tornou mais perceptível, ao mesmo tempo que leis foram desenvolvidas para tentar controlar o domínio de conteúdo estrangeiro nas telas brasileiras, mas essa expansão não barrou o fechamento de diversos espaços, que, hoje, quando localizados fora de um grande centro comercial, são denominados de cinemas de arte, que costumam exibir filmes fora do grande circuito.

Há diversas razões que justificam a redução das salas de cinema, os custos de manutenção, novas dinâmicas nos espaços urbanos, segurança nos espaços públicos. O cinema não somente em um viés de entretenimento, mas também como espaço físico se tornou indústria, o que mais se procura é o retorno financeiro, para Adorno e Horkheimer em relação ao monopólio cultural, das salas e a forma como são produzidos os filmes, eles apontam que:

O Louvor do progresso técnico convida a descartá-los como latas de conserva após um breve período de uso. [...] O poder absoluto do capital. [...] Sob o poder do monopólio, toda cultura de massa é idêntica, e seu esqueleto, a ossatura conceitual fabricada por aquele, começa se delinear. [...] O cinema e o rádio não precisam mais se apresentar como arte. A verdade de que não passam de um negócio, eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem. Eles se definem a si mesmos como indústrias, e as cifras publicadas dos rendimentos de seus diretores gerias suprimem toda dúvida quanto à necessidade social de seus produtos. (ADORNO E HORKHEIMER, 1947, p. 02)

O processo de transformação da forma de se consumir o audiovisual não fez o cinema como espaço físico desaparecer, ele a partir de até então sofreu com ressignificações transformações em relação ao público que o consome. Cinemas em *shoppings* com preços mais elevados ou menos, a depender do bairro, cinemas de rua, agora classificados como artísticos, cinemas pequenos nas zonas rurais. A indústria cinematográfica se movimenta através de pressões decorrentes de fatores econômicos, fato comum no Brasil todo.

1.1 O sistema de exibição das salas de rua

Para o proprietário de uma sala de cinema era rentável exibir um filme estadunidense porque no exterior existe até hoje o sistema de *major*¹⁹⁶, elas se caracterizam como grandes empresas que conseguiam os atores mais requisitados, filmes com maiores orçamentos e consequentemente maiores bilheterias e prêmios. Ao fazer a distribuição em um país estrangeiro, esses grandes estúdios já possuíam uma pesquisa previa, com margens e estáticas se a produção faria sucesso. E eles também firmavam acordos com os exibidores brasileiros.

Eles não passam de um simples material, a tal ponto que os que dispõem deles podem levar um deles aos céus para depois jogá-lo fora: que ele fique mofando com seus direitos e seu trabalho. A indústria só se interessa pelos homens como clientes e empregados e, de facto, reduziu a humanidade inteira, bem como cada um de seus elementos, a essa fórmula exaustiva. Só há duas opções: participar ou omitir-se. (ADORNO E HORKHEIMER, 1947, p. 14)

De uma maneira informal essas empresas ofereciam aos proprietários das salas de cinema no Brasil melhores equipamentos de som, imagem, reforma nas salas de cinema, em troca de exclusividade de exibição, então a consequência é a perda de autonomia do proprietário da sala porque se um filme brasileiro obtivesse lucros maiores, a grande *major* que suporta financeiramente a sala de cinema poderia exigir a retirada do filme para dar lugar a exibição de uma produção de sua empresa. Essa falta de autonomia contribuiu além do processo de esquecimento do cinema nacional, fez com que muitas salas declarassem falência. Gatti (2005) explana que o favoritismo pelo cinema estrangeiro traz consequências culturais e econômicas desfavoráveis em países subdesenvolvidos. A exemplo do que fez a *major* estrangeira Metro-Goldwyn-Mayer, como aponta Vieira; Pereira (1986):

Das fotografias animadas ao cinema como experiência estética, o espaço que acolheu estas imagens em movimento passou das pequenas salas improvisadas do final do século para o requinte dos Roxys e Capitols disseminados pelo mundo inteiro. A definição do programa arquitetônico sala de exibição, do fato mesmo de ter sua origem na afirmação e desenvolvimento de um cinema dominante, foi profundamente marcada pelos valores que este cinema estabeleceu. No Rio de Janeiro, a cadeia de cinemas que a Metro-Goldwyn-Mayer fez construir para exibir as suas produções com exclusividade fez com que o comércio cinematográfico sofresse um forte impacto e que, junto ao público, se estabelecessem padrões e necessidades novos que reforçavam não apenas a reprodução continuada dos seus filmes como também consagrasse uma vez mais a noção já cristalizada de que cinema americano era o verdadeiro cinema. (VIEIRA; PEREIRA, 1986, p. 59)

O cinema de rua em sua origem nos transfere a imagem de um espaço de socialização. Ele não possui a grandeza dos multiplex, havia uma coletividade ao se esperar no salão o filme

196 Conglomerado das maiores empresas cinematográficas de Hollywood.

ser liberado, comprar pipoca com o vendedor que ficava em frente à entrada. Conforme o espaço também se consolida como indústria, esse viés coletivo se perde, assim como os filmes, o local se torna mais mercadológico.

1.2 O cinema se introduz no Brasil

As salas de cinema brasileiras começaram a ser implementadas no Brasil logo no século XIX, anteriormente só era possível assistir as curtas produções através de exposições itinerantes. No país tivemos como primeira sala fixa o “Salão de Novidades Paris”, fundada em julho de 1897, na Rua do Ouvidor, no Rio de Janeiro. Posteriormente, aproximadamente uma década depois salas de cinema começam a ser construídas principalmente nas capitais do país na metade dos anos 1900 pois naquele período o Brasil ainda possuía dificuldades na distribuição de energia elétrica. Era um período em que possuíamos produções e começavam a se formar os primeiros estúdios de cinema nacionais.

A princípio muitos de cunho documental, e realizados pelos proprietários das próprias salas de cinema, mostrando o cotidiano das grandes cidades, o curta *Os Estranguladores* (1908), de Francisco Marzullo e Antônio Leal, é considerado a primeira obra de ficção brasileira e o primeiro sucesso de bilheteria nacional. Enquanto o primeiro longa-metragem foi *O Crime dos Banhados* (1914) de Francisco Santos. É o início do que iria se tornar uma indústria cultural, que se ampara através da estrutura capitalista. Para Adorno e Horkheimer, “a unidade implacável da indústria cultural”, que se enquadra em uma lógica de reconciliação entre reprodução material e espiritual, “atesta a unidade em formação da política” (1985, p.116).

Havia uma procura por parte dos donos das salas por filmes europeus, com o início da 1ª Guerra Mundial os Estados Unidos iniciam um processo de conquista das telas de outros países, no início dos anos 1920 as produções estado-unidenses começam a se instalar na cidade de Los Angeles na chamada Hollywood. O Brasil sempre sofreu através das mídias influência externa em aspectos sociais e físicos.

O cinema, como espaço físico começou a se estruturar em padrões que foram trazidos da Europa. O sistema de distribuição era feito por contratos a longo prazo. Nessa estrutura, algumas distribuidoras tinham prioridade na exibição de suas produções porque fechavam acordos com determinadas salas, então era possível para o proprietário de um cinema garantir exclusividade na exibição de um filme em determinada localidade. Esse sistema era fundado na ideia de monopólio, na disputa de controle hegemônico.

Nesse modelo as empresas operavam forma vertical e horizontal. Era uma espécie de cartel (GATTI, 2007). O nosso país também se mostrou aberto a receber filmes feitos pelas

grandes empresas estrangeiras, não havia regulamentação, conseqüentemente ausência de taxas e rentabilidade alta por render bilheteria. “As cópias baratas, circulam pelo mundo beneficiando-se do contexto histórico em que o cinema aparece: a burguesia triunfante absorve as matérias primas dos países dominados, faz circular suas mercadorias pelo mundo, conquistar novos mercados, é colonialista” (BERNARDET, 1980, p. 12)

Para Furtado (2009), a dependência ideológica antecede as outras formas de vinculação, a exemplo da financeira e tecnológica. Então, para desenvolver o Brasil, é necessário formar uma ideologia de desenvolvimento nacional. O subdesenvolvimento é em si, o resultado da inserção de empresas fomentadas no sistema capitalista moderno em estruturas antigas.

Em paralelo, na década de 1930 foi fundado o primeiro grande estúdio de cinema brasileiro, a Cinédia, eles produziam principalmente chanchadas, vertente da comédia tipicamente brasileira e de apelo popular. Eles produziam filmes com nomes populares como Carmen Miranda, Dercy Gonçalves e Grande Otelo, isso possibilitava uma competição igualitária com o cinema estrangeiro, que naquela época tinha sucessos como Branca de Neve e os Sete Anões (David Hand, 1937) e O Mágico de Oz (Victor Fleming, 1939).

O cinema brasileiro no aspecto espacial e de conteúdo desde sua origem teve dificuldade de se manter sem apoio do Estado. Em 1932 Getúlio Vargas cria a chamada Cota de Tela, o Decreto 21.240/1932, que determinava a obrigatoriedade da exibição de um curta-metragem educativo e brasileiro a cada sessão. No Estado Novo também foi desenvolvido Departamento de Propaganda e Difusão Cultural – DPDC, órgão que tinha objetivo de dar suporte produção de filmes através de prêmios e incentivos fiscais (SIMIS, 1996).

Nos anos 1950 surge no Brasil a televisão, houve uma indagação por parte dos exibidores sobre o rumo que o cinema tomaria com um produto audiovisual em casa. No início, os aparelhos televisores eram caros, os custos de produção altos, a programação tinha horários e não existia gravação, tudo era transmitido ao vivo. Algo que se tornou popular nas emissoras brasileiras foram as novelas, elas acompanharam a nossa sociedade desde as fotonovelas das revistas, passando pelas radionovelas, até migrar para a televisão e se tornar nosso produto audiovisual mais popular e mesmo assim o cinema como espaço físico não parou de ser frequentado. Durante as décadas de 1960 e 1970 tivemos novos gêneros próprios do Brasil, como o Cinema Novo, trazendo filmes que faziam referência a cultura genuinamente nacional, o *Údigrudi*, que tinha um tom experimental e a Pornochanchada, sendo este um dos movimentos mais lembrados da filmografia nacional.

E durante esse período começaram a abrir as salas de cinema destinados ao público adulto no país porque durante os anos 1970 não somente aqui, mas nos Estados Unidos e

Europa, atrelados a revolução sexual, filmes eróticos, no Brasil, ganharam a alcunha de Pornochanchada, começaram a ser produzidos em larga escala e vendo a rentabilidade desses filmes começam a surgir salas focadas somente nesse gênero, que atraia majoritariamente homens. Este gênero cinematográfico tipicamente brasileiro foi o único durante que por muito tempo teve capacidade de ter bilheterias superiores as estrangeiras.

Por outro lado, a lei de obrigatoriedade permitiu uma aliança inusitada: os exibidores, tradicionalmente a serviço da distribuição internacional, começaram a se associar ou mesmo a co-produzir filmes, lucrando como ‘projetores’ e como produtores ao mesmo tempo. Já que a lei os obrigava a passar fitas brasileiras – caso contrário, as salas eram realmente fechadas – criou-se um círculo virtuoso que engendrou as bases da Pornochanchada. Na década de ouro, de 1970 a 1980, produziu-se uma média de 90 filmes nacionais por ano e perto de 40% vinham da Boca. Isto incomodou o mercado e a elite intelectual, pois os marginais disputavam de fato o espaço de exibição. (FREITAS, 2004, p. 13).

Essas produções tiveram público em todo o país e os espaços físicos das salas ficavam das grandes cidades na época se localizavam em regiões centrais, o cinema erótico rompe a ideia de elitismo das salas (FREITAS, 2004).

As pornochanchadas invadiram o mercado de modo ubíquo e se caracterizaram por serem produzidas em série, no mais literal sentido da palavra industrial. Eram levemente eróticas, sem sexo explícito, derivadas das chanchadas (porcaria em espanhol paraguaio) e indiretamente do Teatro de Revista. Apesar de terem baixíssimo custo, eram altamente lucrativas. De acordo com seus defensores, contribuíram para “deselitizar” o cinema brasileiro, levando as classes C, D e E às salas de projeção. Pelos críticos de arte é considerada decadente e de qualidade inferior à velha chanchada musical. (FREITAS, 2004, p. 08)

Na década de 1980 o final da ditadura militar encerra as atividades da EMBRAFILME, simultaneamente a produção de filmes nacionais declinou e houve início de uma oposição a existência da estatal. O Brasil passava por um momento de instabilidade política devido a fim do regime militar.

A dissolução ocorreu em 1990, quando o país havia eleito seu primeiro presidente por eleições diretas após 21 anos de Ditadura Militar, passando pela crise do petróleo influência midiática estado-unidense, além de avanços técnicos. Na década de 1990 também houve o surgimento dos aparelhos de videocassete, surgimento de câmeras mais acessíveis, e se insere no mercado o conceito de videolocadoras, ela possibilita o espectador alugar um filme e assistir em casa. Nesse momento temos o encerramento das atividades de diversos cinema de rua brasileiros que ao longo do tempo se tornariam estacionamentos ou igrejas evangélicas.

Nos anos 2000 o shopping center se torna um espaço cada vez mais popular para se fixar salas de cinema, a insegurança nas grandes cidades também era crescente, a população começou a sentir mais conforto frequentando um espaço selecionado, com segurança privada e diferentes

formas de lazer no mesmo espaço, logo nesses locais grandes redes de cinema começam a se inserir de maneira mais efetiva nesses espaços, com mais salas, maior capacidade de público, podendo exibir mais filme simultaneamente. “Antes do multiplex, o único atrativo do espectador era o próprio filme. Depois dele passou a ser, sobretudo, o espaço.” (ALMEIDA; BUTCHER, 2003, p. 65)

A especulação imobiliária e o aumento do número de brasileiros aderindo as religiões protestantes, novas igrejas viram nos cinemas de rua o local ideal para fundar suas igrejas, o cinema era um espaço pronto, comportando um grande grupo confortavelmente, geralmente contendo palcos e boa acústica. Além de centros religiosos muitos cinemas tornaram-se lojas, foram demolidos para construção de prédios ou se tornaram estacionamentos.

O surgimento dos *streamings* modificou a forma de se consumir o audiovisual, de maneira simultânea essas formas começaram e coexistir, e forma intensificadas em uma situação em que no mundo inteiro as pessoas tiveram que entrar em quarentena, devido a pandemia de Coronavírus. Após esse fato os filmes dessa plataforma passaram a também concorrer com filmes de cinema em premiações como Globo de Ouro, Oscar e Cannes. O espectador passa a ter um catálogo ilimitado nas mãos, as empresas começam uma produção autoral de filmes e series e conseqüentemente temos o fechamento de algumas franquias em shoppings e as videolocadoras populares nas gerações passadas fecham as portas, enquanto a mídia física, CD's e DVD's se tornam obsoletos. O cinema tende a ser visto como um programa de alto custo. A Agência Nacional de Cinema, ANCINE, declarou que no Brasil em 2021 havia 3.266 salas de cinema em funcionamento.¹⁹⁷

O acontecimento mundial que desencadeou essa intensa gripe que foi a COVID-19, obrigou a população a manter distanciamento social por aproximadamente 2 anos até existir um controle viral, proporcionado principalmente pelas vacinas. Sonia Santana, presidente do Sindicato dos Trabalhadores na Indústria Cinematográfica e do Audiovisual (Sindcine) declarou que: "Isso gerou desemprego de equipes inteiras. Empresas fecharam por não conseguir arcar com seus custos e, para socorrer algumas pessoas, tivemos que organizar uma mobilização para comprar cestas de alimentos."¹⁹⁸ Quando as produções cinematográficas param, entram em

¹⁹⁷ NITAHARA, Akemi. **Público volta a frequentar salas de cinema em 2022:** Agência Brasil, 19 de março de 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-03/publico-volta-frequentar-salas-de-cinema-em-2022#:~:text=Na%20evolu%C3%A7%C3%A3o%20do%20n%C3%BAmero%20de,o%20n%C3%BAmero%20s%20altou%20para%203.266>. Acesso em: 08 de julho de 2023.

¹⁹⁸ LOURENÇO, Beatriz. **Como a pandemia afetou a produção (e o legado) do cinema nacional.** 09 de dezembro de 2020. Disponível em: < <https://revistagalileu.globo.com/cultura/noticia/2020/12/como-pandemia-afetou-producao-e-o-legado-do-cinema-nacional.html> > Acesso em: 11 de agosto de 2023.

vigor regimentos exigindo quarentena, nos shoppings centers funcionam apenas serviços essenciais, não era permitido e nem havia novos filmes a serem exibidos.

A reabertura das salas de cinema ocorreu de maneira gradual e com variações a critério do local, rede e recomendações Estatais. Havia um certo temor de algumas pessoas ao sair, a retomada ocorreu de maneira lenta. A revista Variety, especializada em entretenimento, apontou que a venda de ingressos no mundo durante a pandemia caiu 71%, gerando uma receita de US\$ 12,4 bilhões de dólares. Em 2019, antes desse acontecimento as bilheteiras somaram US\$ 42,5 bilhões. Enquanto isso as plataformas de *streaming* tiveram aumentos nas visualizações, a exemplo do Telecine, do Grupo Globo que teve aumento de 500% entre março e agosto de 2020.¹⁹⁹ Segundo dados da Ancine em 2021, no ano seguinte após flexibilização das regras da pandemia, o público total nas salas de cinema brasileiras cresceu 82% e a renda total aumentou 98,8%. Em 2022, o Brasil possuía 3.401 salas em funcionamento, houve um crescimento de 4,1% em relação a 2021.²⁰⁰

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O espaço físico do cinema se manteve firme há mais de 100 anos. É até curioso pensar que essas modificações fizeram com que os streamings levassem as pessoas aos poucos cinemas de rua que restam no país, temos um público mais velho que gosta de ir ao cinema indo as salas que geralmente passam filmes fora de circuito, com orçamentos modestos. Enquanto vemos que a pandemia foi mais cruel com os filmes de alto orçamento, das *majors* estadunidenses, que buscam um público mais jovem.

O cinema em seu espaço físico quando relacionado à dinâmica social forma uma complexidade por não existir um fator exclusivo que permite o cinema ser ou não visto. Uma questão estrutural, que talvez possa ser também remetida ao passado brasileiro colonial e a noção do “complexo de vira-lata” pode fazer com que exista uma hegemonia externa, uma dominação do cinema estrangeiro dentro das nossas salas de cinema no âmbito físico através dos multiplex e no conteúdo que exibido.

¹⁹⁹ Telecine. **A relação do brasileiro com o cinema: entre a bilheteria e o sofá da sala.** 03 de maio de 2021. Disponível em: < <https://gente.globo.com/a-relacao-do-brasileiro-com-o-cinema-entre-a-bilheteria-e-o-sofa-da-sala/> > Acesso em: 11 de agosto de 2023

²⁰⁰ ANCINE. **Salas de Cinema mostram forte recuperação do mercado em 2022.** 16 de março de 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/ancine/pt-br/assuntos/noticias/salas-de-cinema-mostram-forte-recuperacao-do-mercado-em-2022>> Acesso em: 11 de agosto de 2023.

Quanto a questão patrimonial das salas de rua, culturalmente no início do século XXI o Estado e a sociedade civil começaram a se ater a importância da preservação de certos espaços, fazendo com que atualmente existem leis protetivas aos prédios e a conscientização da necessidade de mantê-los, evitando o processo demolições, criação de estacionamentos ou abandonos. As pressões econômicas suprimem espaços, o cinema é apenas mais um dos casos. Para alguns resta a memória afetiva das socializações vividas naquele espaço. Os cinemas, por característica histórica de rua carregam características para que reivindicar reconhecimento como patrimônio cultural, em alguns casos sendo tombados pelo Estado.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. e HORKHEIMER, Max. A Indústria Cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. Dialética do Esclarecimento - fragmentos filosóficos. Tradução: Guido Antônio de Almeida. Rio: Zahar, 1985.

_____. Dialética do Esclarecimento (Fragmentos Filosóficos). A Industria Cultural: O Esclarecimento como mistificação das Massas, 1947. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/208/o/fil_dialetica_esclarec.pdf>. Acesso em 03 de agosto de 2023.

ALMEIDA, Paulo S.; BUTCHER, Pedro. Cinema, desenvolvimento e mercado. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2003.

BERNARDET, Jean-Claude. O que é Cinema. Brasiliense: São Paulo: Brasiliense, 1980.

FREITAS, Marcel. Entre estereótipos, transgressões e lugares comuns: notas sobre a pornochanchada no cinema brasileiro. Porto Alegre, Intexto, v. 1, n. 10. jan. – jun. 2004.

FURTADO, Celso. Desenvolvimento e subdesenvolvimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.

GATTI, André. A distribuição comercial cinematográfica. São Paulo: Centro Cultural. Caderno de Pesquisa: v 7. 2007.

_____. Distribuição e Exibição na Indústria Cinematográfica Brasileira. Tese de Doutorado. Unicamp - Campinas: São Paulo, 2005.

SIMIS, Anita. Estado e Cinema no Brasil. Annablume: São Paulo, 1996.

VIEIRA, João. L.; PEREIRA, Margareth C. S. Cinemas da Metro e a dominação ideológica. In: CALIL, Carlos Augusto M.; AVELLAR, José Carlos; ESCOREL, Eduardo (Diretores responsáveis). Cinemas. Filme Cultura, N° 47 (agosto). Rio de Janeiro: Embrafilme, 1986.

DO TEXTO AUDIOVISUAL À CULTURA DO STREAMING: DIFERENTES ABORDAGENS PARA OS VÍDEOS EM FLUXO

João Pedro Caldas Leite
Graduando em Rádio e Televisão
jpc.leite@discentte.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Patrícia Azambuja
Doutora em Psicologia Social
patricia.azambuja@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: As produções contemporâneas multiplataforma possibilitam uma leitura ampla de seus elementos, disponibilizando as mais diferentes manifestações e sentidos para os contextos culturais. O grupo de pesquisadores vinculados ao *Global Internet Television Consortium* (LOBATO, LOTZ, 2020) investigou a expansão da empresa norte-americana Netflix, e concluiu tratar-se de um modelo de negócios complexo, pois via plataforma *streaming* tem poder de alcançar uma rede global de usuários, com o diferencial de estarem situados em regiões muito específicas e com suas próprias versões locais do serviço. Neste contexto, encontra-se o conceito *streaming culture*, de David Arditi (2022), estabelecido em torno dos entendimentos de como as culturas públicas estão sendo afetadas pelas diferentes lógicas de consumo da indústria das plataformas de disponibilização de vídeos, assim, com o objetivo de compreender a dinâmica que envolve os fluxos dos serviços sob demanda, como influenciam ou são influenciados, este trabalho exploratório de abordagem qualitativa, utiliza-se do levantamento bibliográfico sobre a Análise Cultural (MORAES, 2016; JOHNSON, 2010) como ferramenta metodológica para escrutinar o ecossistema em torno de um produto audiovisual compartilhado via sistema multiplataforma. Utilizando como referência a produção sul-coreana *Uma Advogada Extraordinária* (2022). Como hipótese, tem-se o entendimento de que as textualidades do audiovisual contemporâneo são atravessadas por quatro instâncias, previstas por Richard Johnson (2004, 2010), que seriam: o produto como texto imagético, suas condições de produção, culturas vividas e consumo. A Análise Cultural fundamenta como método investigativo a percepção do potencial desses produtos, quando vinculados às culturas vividas e ao consumo, como instrumentos de reverberação do imaginário sul-coreano contemporâneo, refletindo questões de sua própria sociedade, ao mesmo tempo que ressignificam e exportam seu estilo de vida para além dos seus limites geográficos. Exemplo importante para os profissionais brasileiros, que hoje exploram as mesmas plataformas globalizantes para mediação de seus trabalhos. Vale destacar que, os K-dramas também abordam questões universais, equilibrando entre o local e o global, as tradições asiáticas e as influências modernizantes e apresentando produtos culturalmente híbridos que são mais fáceis de se relacionarem com diferentes públicos.

Palavras-chave: Análise Cultural; Audiovisual; *Streaming Culture*; Cultura, Consumo.

1. INTRODUÇÃO

A era da tecnologia e da internet trouxe consigo uma imensa transformação na forma como a informação é produzida, disseminada e consumida. Através das redes de compartilhamento global, os fluxos informacionais adquiriram uma nova dimensão, rearticulando de maneira expressiva os encadeamentos entre produção e consumo. Esse

fenômeno tem gerado demandas que vão além das simples trocas de dados, abrangendo também os novos formatos e os vínculos sociais.

Nesse contexto, surge o audiovisual multiplataforma como uma expressão característica dessa dinâmica contemporânea. Sua fluidez em relação à distribuição transcende as fronteiras das mídias convencionais, proporcionando novas formas de acesso e interação com conteúdos audiovisuais. No entanto, sua importância vai além da questão tecnológica. O audiovisual multiplataforma está intrinsecamente ligado à cultura e aos modos de vida de diferentes grupos sociais.

Conforme Stuart Hall (2016), um dos principais autores dos Estudos Culturais, destaca em sua obra, nós, através da linguagem, fazemos uso de signos e símbolos para significar ou representar para outros indivíduos nossos conceitos, ideias e sentimentos, isso é perceptível no audiovisual (multiplataforma), que reflete e dialoga com os modos de vida de um grupo social específico. Parte-se da hipótese que as produções audiovisuais não são apenas formas de entretenimento ou informação, mas também espelham os valores, as aspirações e as identidades coletivas de uma comunidade. Por meio dessas manifestações audiovisuais, ocorre uma interdependência entre a cultura e os sentidos atribuídos às produções.

Diante desse panorama, é fundamental o desenvolvimento de metodologias que abarquem as análises dos significados partilhados no contexto do audiovisual multiplataforma. É necessário compreender como esses conteúdos são recebidos, interpretados e incorporados à dinâmica social. Somente assim poderemos decifrar as nuances e os impactos dessas novas formas de expressão e comunicação.

2. INVESTIGAÇÃO DA EXPANSÃO DA NETFLIX

As produções contemporâneas multiplataforma possibilitam uma leitura ampla de seus elementos, disponibilizando as mais diferentes manifestações e sentidos para os contextos culturais. O serviço de *streaming* Netflix, surgiu em 2010 e em menos de 5 anos se espalhou por mais de 130 países. O grupo de pesquisadores vinculados ao Global Internet Television Consortium (LOBATO, LOTZ, 2020) investiga essa expansão da Netflix, usando um modelo de correspondente estrangeiro para entender a especificidade local da expansão internacional da Netflix. Os membros do consórcio escreveram dossiês descrevendo o impacto da Netflix em seus países de origem e como os públicos locais, reguladores e incumbentes da mídia receberam a empresa.

O grupo percebeu que a Netflix utiliza como estratégia a adaptação de conteúdos e preços para cada mercado específico, além de trabalhar com parceiros locais para fornecer conteúdo original e licenciado. Outra percepção foi que os serviços de *streaming*, como a

Netflix, estão expandindo e transformando as culturas locais de produção. Os autores argumentam que esses serviços oferecem uma plataforma global para essas produções, permitindo que elas alcancem um público mais amplo do que seria possível apenas com a televisão linear tradicional, com o diferencial de estarem situados em regiões muito específicas e com suas próprias versões locais do serviço. Neste contexto, encontra-se o conceito *streaming culture*, de David Arditi (2022), estabelecido em torno dos entendimentos de como as culturas públicas estão sendo afetadas pelas diferentes lógicas de consumo da indústria das plataformas de disponibilização de vídeos. Arditi (2022) advoga em torno de apropriações culturais à medida que novas práticas são estabelecidas pelas economias políticas da televisão *streaming*, mediadas pelos diferentes mercados, em cada país ou pelo próprio público.

O audiovisual multiplataforma é atravessado por fluxos informacionais estruturados em uma rede global de compartilhamento, o principal exemplo disso é a Netflix, que não é apenas um serviço global uniforme e sim uma coleção de serviços de mídias nacionais unidos em uma plataforma oferecendo diferentes versões locais do serviço em diferentes países, adaptando-se às preferências e regulamentações locais. O protocolo teórico-metodológico proposto como ferramenta para compreender a dinâmica desse audiovisual complexo o circuito da cultura de Richard Johnson (2010), apresentado como mecanismo para escrutinar as diferentes dimensões que orbitam o produto audiovisual compartilhado via sistema multiplataforma.

Este artigo, **levantamento bibliográfico** de cunho exploratório e natureza qualitativa, tem como objetivo compreender o método *análise cultural* integrado ao protocolo metodológico dos Estudos Culturais (WILLIAMS, 2003, 2011; DU GAY, Paul, 2013; HALL, 2016, ESCOSTEGUY, 2009; COIRO-MORAES, 2016) e aplicado às **pesquisas em comunicação** (ESCOSTEGUY, 2007) e **para o audiovisual** (MONTEIRO, 2018). De forma específica, tem o intuito de compreender o arcabouço metodológico, especialmente o Circuito Cultural (JOHNSON, 2010) como meios para investigar de forma pormenorizada o fenômeno do K-drama.

3. ANÁLISE CULTURAL

Raymond Williams (2011), um dos principais autores dos Estudos Culturais, desenvolveu a perspectiva do materialismo cultural, que considera a cultura como um registro dos modos de vida e como um processo de produção e reprodução social. Essa perspectiva enfatiza a importância das relações sociais e das práticas culturais na construção e reprodução das representações sociais e na formação das identidades individuais e coletivas. Segundo Williams(2011), a cultura é um registro dos modos de vida e um processo de produção e

reprodução social, ou seja, ela é influenciada pelas condições sociais, econômicas e políticas em que é produzida e consumida.

A análise cultural é um método de procedimentos de pesquisa ligado ao materialismo cultural que busca compreender como as práticas culturais refletem e influenciam as práticas sociais em uma determinada sociedade. A análise cultural possui três características gerais: é política; é conjuntural; e articula produção e consumo (WILLIAMS, 2011).

Na dimensão política, reconhece que a cultura é uma dimensão constitutiva da vida social e, portanto, está intrinsecamente ligada às relações de poder e às lutas políticas em uma determinada sociedade. Como destaca Raymond Williams (1983, p. 87), "a cultura é um campo de conflito". Isso significa que as práticas culturais são influenciadas por fatores como classe social, gênero, raça/etnia e orientação sexual, e que essas influências são muitas vezes contestadas e negociadas através da produção e consumo dos bens culturais. Além disso, a análise cultural é política porque ela permite identificar as relações de poder envolvidas na produção e consumo dos bens culturais. Como destaca Stuart Hall (1997, p.15), outro importante teórico da análise cultural, "a cultura não é apenas um reflexo passivo das condições sociais; ela também contribui para moldar essas condições". Isso significa que as práticas culturais podem ser usadas para reforçar ou desafiar as estruturas de poder existentes em uma determinada sociedade.

Na dimensão conjuntural, a análise cultural reconhece que a cultura é produzida e consumida em um contexto histórico e social específico, e que as práticas culturais são influenciadas por fatores conjunturais, como eventos políticos, econômicos e sociais. Como destaca Lawrence Grossberg (2013, p. 4), um dos principais teóricos da análise cultural, "o cerne dos estudos culturais é um projeto - uma prática intelectual radicalmente contextual, anti-universalizadora, comprometida com a complexidade, oposta a toda e qualquer forma de reducionismo". Isso significa que a análise cultural não pode ser feita de forma isolada ou universalista. Ela deve levar em conta as condições conjunturais e demandas locais que afetam a produção e consumo dos bens culturais.

A análise cultural articula produção e consumo pois reconhece que a cultura é um processo social que envolve tanto a produção quanto o consumo de bens culturais. Como destaca Stuart Hall (2011, p. 17), a cultura é "uma condição constitutiva da vida social, ao invés de uma variável dependente". Isso significa que a cultura não é apenas um produto acabado que é consumido pelas pessoas, mas sim um processo dinâmico que envolve a produção e circulação de significados e valores em uma sociedade. O método busca entender como os bens culturais são produzidos e como são consumidos pelas pessoas em diferentes contextos sociais.

A pesquisa no campo dos estudos culturais possibilita uma compreensão mais abrangente dos determinantes que moldam as práticas culturais. Nesse sentido, um dos propósitos centrais da análise cultural é o reconhecimento e a exploração das dinâmicas de poder que permeiam tanto a produção quanto o consumo dos bens culturais. Adicionalmente, por meio dessa abordagem analítica, é viável apreender o impacto exercido pelas transformações sociais e históricas sobre as práticas culturais, resultando em suas variações, adaptações e metamorfoses ao longo do tempo. Como destaca Hall (2003, p. 132-133), "as modificações na indústria, na democracia e nas classes sociais representam de maneira própria e às quais a arte responde também, de forma semelhante".

O estudo da análise cultural deve incluir necessariamente questões contemporâneas de ordem política e econômica, bem como os diversos eventos e acontecimentos – especificamente localizados –, que implicam os processos sob investigação. A esse respeito, Ana Coiro Moraes (2016) argumenta que os padrões que caracterizam as práticas sociais em um momento específico e em uma formação social particular, bem como a maneira como são vivenciados, experimentados e, por vezes, recriados pelos indivíduos, são fundamentais para o desenvolvimento de "novas práticas sociais". Esses padrões culturais constituem os "modos de organização", dos quais é possível rastrear regularidades e rupturas através de análises, levando em consideração os elementos capazes de diagnosticar as conjunturas espaço-temporais e a experiência dos sujeitos envolvidos.

Os padrões destacados referem-se aos comportamentos, normas, valores e tradições que são característicos de uma sociedade específica em um período determinado. Esses padrões podem ser tanto culturais quanto comportamentais. Os indivíduos dentro dessa sociedade os vivenciam, experimentam e, ocasionalmente, podem até transformá-los, adaptando-os às suas necessidades ou desafiando-os. Isso sugere que, quando os sujeitos alteram ou reinterpretam esses padrões culturais, eles podem criar novas práticas sociais que, eventualmente, se estabelecem na sociedade.

O livro *Doing Cultural Studies* (Paul Du Gay et al., 2013) descreve essa dinâmica social de um objeto tecnológico, o walkman da Sony, com o objetivo de compreender as relações entre mídia, práticas culturais e suas interações cotidianas. Para isso, utiliza cinco configurações - representação, identidade, produção, consumo e regulação - que tomadas em conjunto completam o circuito e a análise de um texto ou artefato cultural de forma integral. O walkman é considerado "cultural" porque é dotado de significado e pode estar associado a diversos usos, práticas sociais, lugares, pessoas ou estilos de vida. Para estudar este objeto culturalmente deve-se explorar como ele é representado, quais identidades sociais estão associadas a ele, como é

produzido, consumido e quais mecanismos regulam sua distribuição e uso. Em outras palavras, a análise cultural pressupõe não apenas o entendimento de como os objetos (ou bens simbólicos) são produzidos tecnicamente, mas sua configuração dentro das culturas; como ele se torna significativo - 'codificado' com significados particulares durante o processo de produção.

A produção da cultura está, inevitavelmente, interligada com as práticas produtivas culturais, ou seja, a relação entre as atividades produtivas e os aspectos culturais que permeiam esse processo, enfatizando como a cultura influencia e é influenciada pelas práticas de produção. Paul du Gay, Stuart Hall, Linda Janes, Anders Koed Madsen, Hugh Mackay e Keith Negus (2013) exploram essa preocupação, destacando como a cultura de produção está interligada às questões de consumo, regulação e, especialmente, representação e identidade.

No âmbito latino-americano, Martin-Barbero (2003, p.15-16) e o mapa das mediações também exploram a complexidade que surge da interligação entre comunicação, cultura e política. O esquema concebido por ele se desdobra em dois eixos: o diacrônico, ou histórico de longa duração, que abrange Matrizes Culturais (MC) e Formatos Industriais (FI); e o sincrônico, que engloba Lógicas de Produção (LP) e Competências de Recepção ou Consumo (CR). Ambos os eixos são mediados por diferentes regimes, tais como institucionalidades, sociabilidades, ritualidades e tecnicidades.

Richard Johnson (2010), teórico da matriz britânica dos Estudos Culturais, inter-relaciona quatro outros diferentes eixos, configurando uma estratégia de olhar interativo para o todo, campo dinâmico e fragmentado. Isto porque os estudos da cultura carecem do encadeamento de diferentes disciplinas em suas relações mútuas.

4. CIRCUITO CULTURAL DE JOHNSON

Os circuitos de cultura/circuitos de comunicação são uma abordagem teórico-metodológica que busca compreender os processos comunicativos de forma integrada e relacional, considerando a produção, circulação, consumo e apropriação de bens culturais (ESCOSTEGUY, 2007). Essa perspectiva destaca a importância da dimensão simbólica na vida social e propõe uma análise mais complexa e integrada dos processos comunicativos. Ao aplicar em pesquisas sobre comunicação, é possível compreender como os bens culturais são produzidos, circulam, são consumidos e apropriados pelos diferentes atores sociais envolvidos no processo. Essa abordagem permite analisar as especificidades de cada momento e elemento envolvido no circuito como um todo, sem predeterminar como essas relações são constituídas.

Além disso, os circuitos de cultura/circuitos de comunicação permitem compreender que as relações que se estabelecem entre as partes que configuram a comunicação não são

acessíveis a abordagens estritamente definidas. Eles indicam que os sentidos são produzidos em diversos momentos do circuito e, finalmente, preservam a dinâmica do processo comunicativo, integrando um conjunto de dimensões .

Diante da complexidade das interconexões e interdependências dos diferentes elementos e processos envolvidos na produção, circulação e consumo do audiovisual contemporâneo, a compreensão requer uma abordagem analítica que considere todos os momentos do circuito da cultura (JOHNSON, 2010). O método proposto por Richard Johnson (2010) e o protocolo analítico e integrado na comunicação desenvolvido por Ana Carolina Escosteguy (2007) apresenta um modelo complexo que busca integrar e interconectar diferentes categorias e processos.

O circuito da cultura de Johnson é uma abordagem que busca compreender os processos comunicativos a partir de um olhar relacional e mais completo do todo. Ele destaca a importância da dimensão simbólica na vida social e propõe uma análise mais complexa e integrada dos processos comunicativos, considerando a produção, circulação e consumo. O circuito da cultura de Johnson é representado por uma figura que mostra as diferentes etapas do processo comunicativo, desde a produção até a recepção, e destaca a importância das interações culturais nesse processo.

No contexto do audiovisual multiplataforma, esse modelo analítico permite uma compreensão mais abrangente do objeto em estudo. O circuito da cultura, ao considerar os momentos de textos, produção, culturas vividas e consumo, oferece uma perspectiva holística que engloba as diversas dimensões envolvidas na produção, circulação e consumo do audiovisual.

A especificidade do circuito cultural (Johnson, 2010) é que ele propõe uma abordagem metodológica que permite compreender as articulações entre o produto cultural e suas instâncias de produção e consumo. O circuito cultural é composto por quatro momentos: produção, circulação, consumo e regulação. Cada um desses momentos é influenciado por fatores internos e externos, objetivos e subjetivos, que mantêm relação de complementaridade e reciprocidade. Essa abordagem permite uma análise mais aprofundada e crítica dos produtos culturais, levando em conta as dimensões político-econômicas e as relações conjunturais que constituem esses produtos. Produtos e processos culturais são mais bem compreendidos quando analisados a partir de um modelo não fragmentado e, portanto, mais complexo.

[...] se os produtos audiovisuais são essencialmente mercadorias, a produção e o consumo são implicados por condições capitalistas de produção e consumo. Ambos estão articulados às culturas vividas que, por sua vez, são implicadas pelas relações

sociais. Para que seja efetivamente considerada conjuntural, a análise precisa necessariamente levar em conta todos esses fatores cotidianos, contemporâneos, que implicam os demais momentos do processo (MONTEIRO, AZAMBUJA, 2018)

O momento dos textos refere-se às produções audiovisuais em si, sejam filmes, séries, programas de televisão, vídeos online, entre outros. Esses textos audiovisuais carregam consigo significados, narrativas, estilos visuais e sonoros, os quais são influenciados pelas práticas e valores culturais presentes na sociedade. A produção audiovisual, por sua vez, abrange as práticas produtivas, tanto técnicas quanto criativas, envolvidas na criação dos textos. Compreender a cultura de produção é entender como essas práticas estão enraizadas em significados culturais específicos, como são influenciadas por fatores econômicos, tecnológicos e regulatórios, e como são mediadas pelas instituições, sociabilidades, ritualidades e tecnicidades.

As culturas vividas representam a recepção e a apropriação dos textos audiovisuais pelo público. Aqui, as pessoas interpretam, constroem significados e atribuem valores pessoais e coletivos aos conteúdos audiovisuais. Essa dimensão envolve as identidades sociais, as experiências individuais e coletivas, as práticas de consumo e os processos de identificação com os textos. Por fim, as leituras referem-se à análise e interpretação crítica dos textos audiovisuais. Tanto os analistas profissionais quanto o público em geral podem se apropriar desses momentos de leitura, levando em consideração as circunstâncias produtivas, os fatores contextuais e os demais elementos que influenciam a compreensão dos textos.

Ao adotar esse protocolo analítico, a compreensão do audiovisual contemporâneo se torna mais abrangente e integrada. É possível explorar as interações entre os diferentes momentos do circuito da cultura, compreendendo como os textos são produzidos, recebidos, interpretados e reinterpretados pela sociedade. No entanto, é importante ressaltar que a análise cultural do audiovisual multiplataforma não é uma tarefa isolada. Ela requer uma abordagem interdisciplinar, que integre conhecimentos da sociologia, da antropologia, dos estudos de mídia, entre outras disciplinas. Somente dessa forma é possível obter uma compreensão mais profunda e contextualizada desse objeto culturalmente significativo.

Richard Johnson (2010) argumenta que os produtos culturais são materiais brutos que, a partir de seu contato com determinado público, adquirem reapropriações dos elementos que foram – no momento de sua produção – tomados da cultura vivida e de suas formas de subjetividade. Pensando sobre a distribuição das séries sul-coreanas nas plataformas de *streaming*, com foco na análise do produto audiovisual *Uma Advogada Extraordinária* (2022),

é necessário adotar uma abordagem metodológica que leve em consideração os diferentes momentos das articulações entre produção e consumo.

5. PRODUÇÃO E CONSUMO - ATRAVESSADAS PELAS CULTURAS VIVIDAS.

O audiovisual pode ser entendido como uma manifestação cultural por sua manifestação híbrida em termos de linguagem e consumo, que incorpora outras dinâmicas de existência e articulação, em especial as pautadas no compartilhamento digital. O texto imagético, nesse sentido, não é considerado linguagem apenas, ou mesmo uma linguagem com característica única, mas manifesta-se por meio do fluxo que as próprias experiências estética e cultural reivindicam para os processos de comunicação.

Uma compreensão mais profunda dessas narrativas contemporâneas que envolvem representações sociais no audiovisual devem levar em consideração distintos aspectos e fatores na tentativa de estabelecer um olhar mais aprofundado sobre o produto audiovisual em sua dimensão cultural. Isso inclui o estudo do produto como texto imagético, do seu processo e condições de produção, do seu consumo e conjuntura, mas fundamentalmente das conexões entre esses aspectos e as relações sociais e práticas culturais em seu entorno.

Em 2022, a plataforma de *streaming*, Netflix, lançou em seu catálogo a produção *Uma Advogada Extraordinária*, a série conta a história de uma advogada autista, que tem o QI acima do normal recém-contratada por um grande escritório de advocacia e enfrenta desafios dentro e fora do seu ambiente de trabalho. Desde sua estreia na Netflix, o K-drama (audiovisual produzido na Coreia do Sul) acumula mais de 404 milhões de horas assistidas na Netflix. Na semana de estreia, *Uma Advogada Extraordinária* teve 23,9 milhões de horas assistidas.

Esses fluxos de vídeos da indústria coreana do entretenimento alcançam quase todo o mundo, sem contanto, descaracterizar-se em seus fundamentos culturais particulares, questões ligadas ao cotidiano do cidadão comum sul-coreano (MANZUR, 2018) e aos diferentes modos de envolvimento dos espectadores que, com a difusão da cultura pop sul-coreana e seus produtos midiáticos, direcionou o interesse dos públicos internacionais para outras questões da cultura do país, como a gastronomia, a literatura, o idioma e o turismo (JIN; YOON, 2017). A narrativa de *Uma Advogada Extraordinária* (2021) se insere nesse processo de conexão entre a cultura sul-coreana e as questões universais de perspectivas mais amplas.

A pesquisadora Daniela Mazur (2018, p. 45) aborda que as narrativas dos dramas sul-coreanos “abraçam questões culturais e sociais que narram não só premissas propostas pelos seus enredos, mas também o cotidiano do cidadão sul-coreano, apresentando questões comuns ao dia a dia da população em meio a um cenário ficcional.” A difusão dessas questões do

cotidiano sul-coreano estão interligados a uma estrutura de mercado que busca ser uma propaganda de seu país, algo que se assemelha com as produções das novelas brasileiras. Os dramas sul-coreanos hoje estão presentes nos mais diversos mercados dialogando com diferentes culturas.

[...] os K-dramas se esforçam em abordar questões universais, que equilibrem a “coreaneidade” e o global, as tradições asiáticas e as influências modernizantes, se apresentando como produtos culturalmente híbridos que são mais fáceis de se relacionarem com diferentes públicos. É através dessa estratégia, que a indústria televisiva sul-coreana conseguiu expandir seu potencial de exportação, especialmente nos países do Leste e Sudeste Asiáticos (MAZUR, 2018, p.45)

Em uma coletiva de imprensa²⁰¹ o diretor da série uma “Advogada Extraordinária”, Yoo In-sik e o roteirista Moon Ji-won disseram que as reações do público local e global foram inesperadas “Eu não tinha certeza se os espectadores poderiam simpatizar com as histórias e pensamentos de Woo Young-woo (personagem principal da série). Fiquei um pouco preocupado, porque a série estava programada para ser lançada em um canal menos conhecido também”. Ele comentou sobre o sucesso do programa, dizendo: “Acho que o público já tinha sede de histórias de bom coração e histórias que capturassem o sentimento de minorias, incluindo indivíduos no espectro do autismo, que provavelmente era muito maior do que o preconceito de pessoas que fazem dramas. Isso também é algo para ser feliz.”(YOO, 2021). É perceptível a fala do autor em comentários de brasileiros que relatam a série como algo leve, a @heroinadolixo destaca isso “acompanhar uma advogada extraordinária toda a quarta está sendo um dos únicos momentos do dia em que respiro em paz e apenas SINTO quando essa série acabar vai deixar vazios”²⁰², já a @alanalbuquerque9 destaca que apesar de “leve” a série tem uma preocupação em mostrar as críticas da sociedade sul-coreana “Uma advogada extraordinária é uma série tão leve (e ao mesmo tempo crítica) que traz tantas questões da realidade e da cultura sul-coreanas tão bemmm, ain eh mt gostosinha de assistir”²⁰³

O diretor da série relata em um comentário como se deu a concepção da série: “Comecei pensando que seria bom fazer um drama que fosse como um pequeno jardim onde as pessoas pudessem visitar e fazer uma pausa, mas sinto que em um instante, ele se transformou em um campo cheio de flores desabrochando. Eu gostaria de pensar que nossos espectadores já tinham campos muito maiores e mais ricos em seus corações do que esperávamos.”(YOO, 2021). A

²⁰¹ Silva, William. "Diretor e Roteirista de 'Uma Advogada Extraordinária' Comentam sobre a Popularidade do Drama." Hypando, <https://hypando.com.br/>, 28 de julho de 2022, <https://hypando.com.br/diretor-e-roteirista-de-uma-advogada-extraordinaria-comentam-sobre-a-popularidade-do-drama/>. Acessado em 01 de julho de 2023.

²⁰² Comentário disponível no Link: <https://twitter.com/heroinadolixo/status/1560061325384077313>

²⁰³ Comentário disponível no Link: <https://twitter.com/alanalbuquerque9/status/1574184993374584833?s=20>

série por abordar um tema global, o autismo, levando a identificação de muitas pessoas, o diretor retrata a importância desse tema e da codificação por parte da audiência “Acho que seria significativo se a Advogada Extraordinária pudesse aumentar a conscientização e a compreensão do público sobre pessoas autistas e promover a inclusão de atores com deficiência” (YOO, 2021). Vemos muitos brasileiros se identificando com esse tema global, o autismo e ao mesmo tempo absorvendo aspectos da cultura sul-coreana, @JosiCosta79 destaca essa importância: “Advogada Extraordinária tem uma protagonista autista que tem uma genialidade, porém também personagens de outro espectro de forma mais complexa. Gostei muito pois acrescentou mais da cultura de outro país e tem uma narrativa que mesmo que tenha estereótipos, leva à reflexão.”²⁰⁴ a @ProfPaimonha se sentiu representada pela personagem principal: “Bacana que vc só percebe a importância da representatividade na cultura quando vc é o público alvo. The Good Doctor e Uma Advogada Extraordinária são as 2 séries que mais me deixaram feliz assistindo (eu não sou portador do TEA, mas eu sou neurodivergente :))”²⁰⁵

As falas do diretor e da equipe de produção e os comentários da audiência apresentam referências concretas e dos modos de vida - alicerces da identidade cultural como "lugar [em] que se assume uma costura de posição e contexto, e não uma essência ou substância a ser examinada" (Hall, 2003, p.15-16) - um grupo afirma sua condição de ator social. Aprofundar os processos de representação desses sujeitos e suas vidas, elementos significantes da cultura materializada na atmosfera fílmica, nos ajudará a entender como as identidades podem ser reconhecidas (e/ou afetadas) pelos processos de socialização e de globalização implicados pelos meios de comunicação e de entretenimento. Richard Johnson (2010, p.45) propõe uma teoria prática com "ênfase na 'experiência'", nos meios de produção e na percepção dos objetos culturais como organismos sociais e coletivos. Essa abordagem mais sistemática demanda entendimentos sobre os contextos que influenciam na produção dos significados. O objetivo dos estudos não se restringe ao texto (audiovisual) exclusivamente, mas à "vida subjetiva das formas sociais em cada momento de sua circulação" (Johnson, 2010, p.75).

As dinâmicas de produção e consumo de produtos audiovisuais são intrinsecamente influenciadas pelas condições de interpretação e pelo contexto social, desencadeando um cenário de tensões entre o abstrato-universal e o concreto-particular (JOHNSON, 2010). O abstrato-universal representa a esfera na qual os processos de codificação e decodificação partem de uma representação pública e muitas vezes estereotipada das identidades, visando atingir o público mais amplo possível. Por outro lado, o concreto-particular se refere à dimensão

²⁰⁴ Comentário disponível no Link: <https://twitter.com/JosiCosta79/status/1603841457718173699>

²⁰⁵ Comentário disponível no Link: <https://twitter.com/ProfPaimonha/status/1608190461755236353?s=20>

em que o social atua como mediador entre o consumo e a produção. Aqui, são tratadas questões intrinsecamente ligadas às vidas privadas e concretas dos indivíduos, conectando-se com todos os estágios do processo de produção, desde a caracterização dos personagens até as estratégias de distribuição e circulação. É importante ressaltar que tanto o que é vivenciado no concreto-particular quanto o que é concebido no abstrato-universal têm implicações profundas tanto na produção quanto no consumo, forjando uma interdependência fundamental entre esses aspectos. Ao reconhecer a complexidade desse entrelaçamento, somos levados a compreender a construção e a interpretação de produtos audiovisuais como processos profundamente enraizados nas interações entre as esferas abstratas e concretas da experiência humana.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Análise Cultural fundamenta como método investigativo a percepção do potencial dos produtos audiovisuais, quando vinculados às culturas vividas e ao consumo, como instrumentos de reverberação do imaginário contemporâneo de culturas específicas, reflete questões de sua própria sociedade, ao mesmo tempo que ressignificam e exportam seu estilo de vida para além dos seus limites geográficos.

A contribuição fundamental da Análise Cultural (Hall 2016; Paul Du Gay et al., 2013; Johnson, 2010) para audiovisual multiplataforma é compreendida nas interconexões estabelecidas por estas diferentes instâncias, assim como, as possibilidades para escrutinar os elementos que extrapolam o texto audiovisual.

Este trabalho de revisão bibliográfica debruçou-se sobre o processo de entendimento de suas possibilidades do protocolo teórico-metodológico da análise cultural de um produto audiovisual por meio do entendimento das vivências dos sujeitos envolvidos, tanto produtores quanto espectadores. Compreendendo a recepção e as culturas, os sentidos gerais partilhados - sob a forma da curiosidade por outras culturas, rejeição aos estereótipos ou empatia com a problemática social marcada na experiência pessoal dos personagens - a expansão da linguagem em suas particularidades locais. Inclusive, dados que transcendem questões técnicas voltadas aos modelos de negócios e ao marketing; ao contrário, estão em consonância com o que Lotz, Eklund e Soroka (2022) propõem em torno dos dados vinculados ao humano e à dinâmica cultural emergente.

Os modos específicos de vida representados no audiovisual abordam questões universais, equilibrando entre o local e o global, as tradições e as influências modernizantes e apresentando produtos culturalmente híbridos que são mais fáceis de se relacionarem com diferentes públicos, cujo sentido é objeto de disputa nos processos de codificação e

decodificação (Hall, 2003), são o que constituem a conexão entre as instâncias que convertem a produção em circuito cultural. A escolha do Circuito Cultural proposto por Richard Johnson (2010) considerando as estilística em toda a sua complexidade como ponto de partida que materializa, por meio da linguagem audiovisual, os contextos socioculturais e as vivências acumuladas em cada época, ou por cada grupo social. Ao mesmo tempo em que potencializa a compreensão em torno das motivações, ou mesmo, dos diferentes aspectos que evidenciam sintonias ou percepções sobre um dado momento em transformação, o que transcende fronteiras nacionais.

REFERÊNCIAS

ARDITI, D. Streaming Culture: Subscription Platforms and The Unending Consumption Of Culture. Bingley, UK: Emerald Publishing, 2021.

CASTRO, D.; CASCAJOSA, C. From Netflix to Movistar+: How Subscription Video-on-Demand Services Have Transformed Spanish TV Production. *JCMS: Journal of Cinema and Media Studies*, vol. 59, n. 3, 2020. [Acesso em 12 Jan. 2023]. Disponível em: link.gale.com/apps/doc/A625155479/LitRC?u=mli_oweb&sid=bookmark-LitRC&xid=d5d8cab4.

DU GAY, Paul; HALL, Stuart; JANES, Linda; MADSEN, Anders Koed; MACKAY, Hugh; NEGUS, Keith. *Doing Cultural Studies: The Story of the Sony Walkman*. 2. ed. London: SAGE, 2013.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Circuitos de cultura/ circuitos de comunicação: um protocolo analítico de integração da produção e da recepção. *Comunicação, Mídia e Consumo*. São Paulo, v. 4, n. 11, p. 115-135, 2007. Disponível em: <https://revistacmc.espm.br/revistacmc/article/view/111>.

HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. *Cultura e representação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, Apicuri, 2016.

JOHNSON, R., CHAMBERS, D., RAGHURAM, P., TINCKNELL, E. *The practice of cultural studies*. Londres: SAGE Publications, 2004.

JOHNSON, R. O que é, afinal, Estudos Culturais. In: SILVA, T. T. da (org.). *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LLAMAS-RODRIGUEZ, J. Luis Miguel: La serie, Class-Based Collective Memory, and Streaming Television in Mexico. in: *JCMS: Journal of Cinema and Media Studies*, vol. 59, n. 3, 2020,. [Acesso em 12 Jan. 2023] Disponível em: link.gale.com/apps/doc/A625155476/LitRC?u=mli_oweb&sid=bookmark-LitRC&xid=411b8ce3.

LOBATO, R.; LOTZ, A. D. Imagining Global Video: The Challenge of Netflix. in: JCMS: Journal of Cinema and Media Studies, vol. 59, n.3, 2020. [Acesso em 12 Jan. 2023]. Disponível em: link.gale.com/apps/doc/A625155475/LitRC?u=mliin_oweb&sid=bookmark-LitRC&xid=aa5ea93f.

LOTZ, A. D.; EKLUND, O.; SOROKA, S. Netflix, library analysis, and globalization: rethinking mass media flows. in: Journal of Communication, Vol. 72, No. 4, 2022. [Acesso em 15 Jan. 2023]. Disponível em: <https://academic.oup.com/joc/article/72/4/511/6605780>.

MITCHELL, W.J.T. Picture Theory. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

MITTELL, J. Complexidade narrativa na televisão americana contemporânea. MATRIZES, 5(2), 29-52, 2012. [Acesso em 03 dez. 2022]. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v5i2p29-52>.

MITTELL, J. Complex TV: the poetics of contemporary television storytelling. New York: NY University Press, 2015.

MIRZOEFF, Nicholas. Una introducción a la cultura visual. Barcelona: Paidós, 2003.

WAYNE, M. L. Global Portals in National Markets: Branding Netflix in Israel. in: JCMS: Journal of Cinema and Media Studies, vol. 59, n. 3, 2020. [Acesso em 12 Jan. 2023]. Disponível em: link.gale.com/apps/doc/A625155478/LitRC?u=mliin_oweb&sid=bookmark-LitRC&xid=ee0398c6.

DRAMATURGIA-TEIA: NARRATIVA, SONORIDADE E ESPAÇO COMO DISPOSITIVOS DE PRESENÇA DO OUVINTE-PARTICIPANTE EM PERFORMANCES AUDIOWALK

Flávia Andresa Oliveira de Menezes
Mestre em Cultura e Sociedade
flavia.menezes@ufma.br

Universidade Federal do Maranhão / Universidade do Estado de Santa Catarina

RESUMO: Este artigo discute a dramaturgia dos audiowalks: “Tesouros esquecidos são cápsulas dos desejos”, “A mulher que dançava com os casarões” e “Assombros”, da Cia Ouvir (MA). Dialoga-se com os conceitos de Dramaturgia (Pavis, 2005; Carreira, 2019); Espaço (De Certau, 1998); Voz e Palavra (Cavarero, 2011). Analisa-se o enredo e percebe-se a organização dos procedimentos e, assim, verifica-se camadas na relação espectador- obra: uma na qual o ouvinte-atuante escuta e cria imagens mentais ancoradas e outra que se define quando esse ouvinte imprime na experiência de percorrer os espaços sua apreciação estética. As Conclusões apontam para a emergência de uma dramaturgia-teia que captura a atenção e se funda na articulação entre narrativa, sonoridades e espaço, promovendo um encontro de alteridades entre dramaturga/o e ouvinte-atuante.

Palavras-chave: Voz; Palavra; Performance Urbana; Objeto técnico.

1. INTRODUÇÃO - ATRAVESSAMENTOS PARA PENSAR DRAMATURGIA E PERFORMANCE SITE-SPECIFIC

O *audiowalk* (ou *audiotour*) é uma experiência cênica contemporânea disponibilizada em suporte de áudio e vivenciada com uso de fones de ouvido durante a execução de um percurso. Para citar grupos e artistas que produziram ou produzem trabalhos nessa linguagem, destaco Janet Cardiff (Canadá), desde a década de 1990, posteriormente, a partir dos anos 2000, identifiquei produções do Grupo Visões Úteis (Portugal), Rimini Protokol (Alemanha), Roger Bernard (Espanha), BiNeural-MonoKultur (Argentina), Coletivo Teatro Dodecafônicos (Brasil), Núcleo Triade (Brasil) etc., com obras em cidades como Londres, Lisboa, São Paulo, que aconteciam em ruas, praças, parques, estações de trem, cemitérios, igrejas, bibliotecas, prédios institucionais etc., envolvendo circuitos, a exemplo de *The missing Voice*, de Janet Cardiff²⁰⁶, que inicia em uma biblioteca e sai à rua passando por diferentes lugares.²⁰⁷

Durante o isolamento social, provocado pela pandemia de COVID-19 (2020/2021), experiências foram produzidas no intuito de explorar o espaço privado do ambiente residencial. No Brasil, algumas das experiências com *audiotour* para esse contexto foram propostas pelo Coletivo Teatro Dodecafônicos (SP)²⁰⁸, com o álbum “Deslocamentos Mínimos” (2020) e o

²⁰⁶ Disponível em <https://www.artangel.org.uk/project/the-missing-voice-case-study-b/>. Acesso em 10/07/2023.

²⁰⁷ Importante citar que existem experiências em audiowalk ou audiotour no âmbito do turismo e da música; no entanto tais propostas não fazem parte do escopo desse escrito.

²⁰⁸ <https://coletivoteatrododecafonicocomaudiotours.html>

projeto “Mover-se: 7 peças para deslocar-se de dentro para fora” (2021). Mapeei ainda outras ações propostas pelo grupo Bineural-Monokultur (Argentina)²⁰⁹ e pela Cia Ou-Vir (MA)²¹⁰, e considero que possam ter havido outras.

A linguagem do *audiowalk* vem despertando interesse de artistas e mostrando-se como possibilidade de pesquisa no campo da arte e suas estratégias de mediação, como destacado na citação abaixo:

[...] em diversas peças de “audiotour”, onde o público segue instruções ou acompanha histórias que escuta através de fones de ouvido, os percursos acontecem em ambientes externos ou lugares públicos. A interação ocorre através do uso de dispositivos interativos, sem a presença de atores. Trata-se de propostas que incluem a efemeridade e o imprevisível, ao deslocar o público de um espaço de cena fechado e delimitado para que transite em ruas, parques, praças ou siga percursos que passem por hospitais, centros comerciais, estacionamentos, cemitérios, igrejas etc. Não faltam exemplos de interação do público através de dispositivos tecnológicos e o provável é que cada vez mais surjam propostas que explorem estas possibilidades, pois no teatro, tanto quanto na vida, vamos constituindo nossas novas subjetividades, incorporando diferentes tipos de extensões aos nossos corpos. Portanto, é sem muito alarde que este teatro, definido como de imersão, participativo ou interativo e que se abstém da presença de atores, vem se instalando na cena atual. E sem maiores esforços as regras dos jogos são assimiladas pelo público. (SATURNINO, 2017, p.96).

Saturnino chama atenção para dois aspectos importantes: o primeiro para o processo de expansão da linguagem no campo das artes cênicas e o segundo para o fato de que, mesmo sendo uma linguagem conduzida sem a participação presencial de atores, o público consegue entender como jogar. Acredito que esse entendimento é possível pelo modo como a dramaturgia é tecida e posta em ação.

Com o intuito de refletir sobre os processos composicionais dessa linguagem cênica contemporânea, o presente trabalho parte das seguintes questões: “é possível pensar a criação de *audiowalk* como dramaturgia?”; “existem princípios básicos a serem considerados na elaboração de uma experiência *audiowalk*?”

Veloso destaca que “os exemplos de *audiotour* são variados, pois eles se configuram a partir da junção de um percurso – a visão e exploração de um espaço em movimento – com uma composição sonora” (VELOSO, 2021, p.259). Essa afirmação deixa clara a articulação entre olhar e deslocamento, com base em um estímulo sonoro. Esse fato faz perceber, então, que, na linguagem, essas são características bastante explícitas, por isso precisam ser consideradas no processo da criação.

²⁰⁹ <https://www.bineuralmonokultur.com/pt/2020/12/planeta-bruuuummfff-por/>

²¹⁰ https://soundcloud.com/ciaou_vir

Importante destacar que nem todo *audiowalk* terá elementos dramáticos no seu enredo, embora todos, em geral, tragam consigo algum caráter performativo, em termos de ação, deslocamento ou ambos. Assim, quando tomo o termo dramaturgia, penso-a como o corpo da expressão cênica, e, quando penso corpo, o considero em ação desde sua etapa gestacional até o seu acontecimento cênico.

A dramaturgia é, então, um organismo vivo que pulsa desde a cena, quando ainda é uma etapa de pesquisa, passa pela concepção do projeto e vai até a sua execução cênica.

Essa noção acompanha as percepções contemporâneas do termo. Pavis (2005) destacou três aspectos da questão: o primeiro trata do “sentido original e clássico do termo” que é “[...] ‘arte da composição de peças de teatro’”. A dramaturgia, no seu sentido mais genérico, é a técnica (ou a poética) da arte dramática [...]” (PAVIS, 2005, p.113). Compreensão necessária para saber escrever e analisar textos de teatro.

No entanto, conforme a emergência de propostas de outros encenadores, o termo ganhou outros entendimentos, como “no sentido brechtiano e pós-brechtiano” (Ibid.), que é quando se entende que “a dramaturgia abrange tanto o texto de origem quanto os meios cênicos empregados pela encenação” (Ibid.) – esse é o segundo aspecto. Por fim, a terceira possibilidade (terceiro aspecto) é a “reutilização da ‘dramaturgia’ no sentido de atividade do ‘dramaturgo’” (Ibid.), quando se avança até “ultrapassar o âmbito de um estudo do texto dramático para englobar texto e realização cênica” (PAVIS, 2005, p.113).

Assim, quando olho para o processo composicional no *audiowalk*, percebo que se faz dramaturgia desde os momentos iniciais de preparo do trabalho. Isso nem sempre começa pela redação do texto, mas precisa passar necessariamente pela experiência do espaço, pois é ali onde o evento cênico acontece, no ambiente que o compõe. O *audiowalk*, por ser uma proposição cênica em *site-specific* e que tem a intenção de levar o participante à ação, corporal e espacial, propõe um comprometimento dramaturgico que se desdobra até o momento de apreciação.

Carreira destaca que

O conceito de dramaturgia com o qual trabalha o teatro contemporâneo é muito diverso, e supera bastante a ideia de que a dramaturgia é o material literário que funciona como ponto de partida para a criação da encenação. Atualmente, a noção de dramaturgia se expande até incorporar a escritura que também é instalada pelo corpo do ator. Assim, estamos redefinindo o ator e o seu lugar na cena e, conseqüentemente, a cena nas suas operações fundamentais. Nesse processo relocizamos o texto, e o podemos entender como todo elemento portador de potencial narrativo, todo material capaz de ser interpretado como parte do esforço de produção simbólica, é dramaturgico. (CARREIRA, 2019, p.53).

Percebo que a dramaturgia também é realizada na esfera corporal de quem cria (ou equipe) e do público participante. Digo que se dá no corpo de quem cria, porque pensar estratégias de condução de ações requer experimentar o espaço e as proposições com seu próprio corpo antes, e do público, porque considero que a experimentação também é apreciação da obra e que se foi prevista na criação foi levando em conta que essa ação também compõe a obra.

Assim, experimentar ações a partir da condução vocal é também realizar a dramaturgia, agir é ao mesmo tempo apreciar e executar a obra. Percebo que existe uma complexidade no fazer cênico para o *audiowalk*, não no sentido de que o participante complete a obra, mas de pensar que a apreciação dessas propostas artísticas envolve escuta, ação e percepção espacial (que pode envolver a visão na maioria das vezes, mas também demandar uma relação tátil, alguns procedimentos inclusive envolvem outros sentidos como paladar e olfato), e isso tudo precisa ser previsto durante a criação.

Desse modo, considerando o objeto deste artigo, é importante refletir sobre as estratégias utilizadas para um *audiowalk* se inscrever como um elemento do ambiente, analisar procedimentos disponibilizados em áudio na condução de uma experiência de interação com um ambiente e, por fim, perguntar: quais elementos funcionaram como vetor de provocação para o participante praticar esse lugar, ressignificando a relação com a espacialidade e com a memória?

Quando digo que a etapa de criação envolve a experiência do espaço, é porque a/o dramaturga/o deve reconhecer que ele/ela e suas experiências se integram ao espaço, pois há nisso uma lógica de relacionamento. Portanto, o “o quê” de ação e de memória que ele/ela pode evocar daí é um potente material a ser integrado ao contexto da encenação, comporá parte importante da dramaturgia do trabalho.

Trago a categoria de espaço tendo em vista o que De Certau considera:

Existe *espaço* sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidades de velocidades e a variável tempo. O espaço é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais [...] Diversamente do lugar, não tem, portanto, nem a univocidade nem a estabilidade de um “próprio”. Em suma, *o espaço é um lugar praticado*. (DE CERTAU, 1998, p.202. grifos do autor).

Assim, para a operação dramaturgical no *audiowalk*, é fundamental ter como referência relação do corpo-espaço para explorar aquilo que poderia ser uma prática de uso cotidiano, uma reinvenção dessa relação ou um extrapolar dessas ações. O *audiowalk* pode trazer para o

pensamento artístico e para a criação dramaturgica o reforço de que as experiências e histórias aconteçam nos diferentes ambientes da cidade e ambas se processam também em um uso dinâmico desse espaço em nível real ou imaginativo.

Dessa forma, o procedimento criativo deve não só partir de uma ideia de assunto, mas sobretudo da possibilidade da experiência do, e no, espaço. E esse processo é realizado com observação e ação. Essa ideia encontra diálogo com o pensamento que Carreira já teceu sobre entender a silhueta da cidade como dramaturgia:

A cidade é dramaturgia, é um texto dinâmico que sobrepõe grande diversidade de materiais, um texto poroso e penetrante. Seu sentido dramaturgico extrapola o plano temático mais imediato. O contexto da cidade, devido a suas dimensões e potência de penetração na substância da cena, implica sempre a formulação como dramaturgia. Tomar a cidade como dramaturgia não implica apenas pensar quais linhas temáticas a cidade propõe aos artistas, mas como esse tecido se faz presente em toda e qualquer encenação levada a cabo nas ruas, praças e outros espaços públicos. (CARREIRA, 2019, p.49).

Esse princípio apresentado por Carreira pode ser identificado nas obras de *audiowalk* feitas para o âmbito da cidade, como, por exemplo, em *The Missing Voice* no seguinte trecho:

Eu vou entrar na igreja. Se estiver aberta, e não tiver serviço²¹¹ você pode entrar também. Se não, passe a entrada e vire à direita. Sente-se em um daqueles bancos atrás da igreja e espere por mim. Vamos entrar. Aqui cheira a incenso. Eu vou sentar por um minuto. Na direita, perto da parte de trás. Sentada aqui sou transportada para outra igreja, anos atrás. Meus irmãos menores sentados perto de mim vestidos em seus ternos. O frio da madeira tocando minhas pernas. O som do respirar profundo do meu pai. Seu pescoço áspero contra sua camisa branca. Assistindo o sol se mover pelas figuras dos vitrais.²¹² (Janet Cardiff, 1999).

Para conduzir a caminhada do ouvinte participante até a igreja e depois acrescentar o texto da reflexão de que se trata a história, Janet Cardiff precisou prever as possibilidades de situação que um único lugar pode oferecer: a igreja aberta, a igreja fechada e a igreja aberta mas em atividade cerimonial. As camadas porosas que a artista utilizou para explorar a relação com o espaço e a memória foram o cheiro de incenso e as lembranças pessoais da personagem, os quais traziam em si o potencial de causar familiaridade, explorando ainda a própria experiência de habitar aquele lugar, o que de alguma forma é destacado na reflexão abaixo:

²¹¹ Acredito que se refira a missa, a cerimônia religiosa.

²¹² I'm going to go into the church. If it's open, and there's no service you can go in too. If not, go pass the entrance and turn to the right. Sit in one of the benches behind the church and wait for me. Let's go in. It smells like incense here. I'm going to sit down for a minute. On the right, near the back. Sitting here I'm transported back to another church years ago. My little brother's next to me fitting in their suits. The coldness of the wood against my legs. The sound of my father's heavy breathing. His tined neck rough against his white shirt. Watching the sun move through the figures in the stained glass windows. (Transcrição e tradução: Tais Mendonça)

O processo de escritura das caminhadas sonoras e videográficas é estritamente ligado aos espaços. A escritura deve fazer eco direto à textura, à sensação desses espaços onde se realiza a experiência. Em certa medida, é como escrever em três dimensões. Certos elementos que são usados no som são respostas diretas à maneira pela qual a arquitetura nos afeta. (GONON, 2016, p.131 apud VELOSO, 2021 p.269).

No entanto, considerando o recorte deste artigo que pensa os trabalhos voltados para o âmbito residencial, é importante dizer que o ambiente da casa, mesmo que privado, também é cidade, e no contexto desse tipo de encenação passa a ser tomado como cenário e elemento dramaturgico. Isso porque, ao passo que muitas camadas na relação com a casa podem ser investigadas como memórias, manias, espaços, objetos, aromas, sabores etc., é possível também desenvolver uma ficção que se passe no ambiente residencial e instaure nesse espaço uma zona intersticial onde o próprio participante pode ser convertido no agente principal da história, e os acontecimentos ressignifiquem por alguns momentos os espaços, criando outras memórias.

As propostas para os espaços públicos em geral são *site-specific*; já a proposta para o ambiente residencial passa pelo pensamento da casa como ambiente que possui elementos comuns, o que, portanto, agrupa de alguma forma os partícipes de forma não homogênea e resguarda as singularidades de cada lugar. Kwon (2008) afirma que a ideia de *site-specificity* se altera com o decorrer dos tempos. Tomarei algumas noções que interessam aqui. A primeira se relaciona com a escultura, na criação de uma obra de arte que se articula com um espaço em específico. Outra abordagem está relacionada à compreensão de temáticas como *site* de pesquisa de um artista. Sobre o que a pesquisadora destaca, “[...] as possibilidades de conceber o *site* como algo mais do que um lugar – como uma história étnica reprimida, uma causa política, um grupo de excluídos sociais – é um salto conceitual crucial na redefinição do papel “público” da arte e dos artistas”. (KWON, 2008, 173).

O termo *site-specific* tem diferentes aplicações, pois, apesar de, no caso do *audiowalk*, estar associado à ideia de um local determinado, aqui proponho trabalhar a noção de *site* tendo como referência a categoria “Lar” (casa/residência), haja vista que as cenas se processam na ação de percorrer um espaço com o qual o participante possua uma relação de proximidade e intimidade.

Nesse lugar, o termo encontra rastros do seu passado e opera as principais ações pessoais do seu cotidiano. Contudo, ao mesmo tempo que trabalho com a noção inicial do *site-specific*, também percebo relação com as discussões mais recentes, como indicado abaixo:

As práticas *site-oriented* de hoje herdam a tarefa de demarcar a especificidade relacional que pode suportar a tensão dos polos distantes e das experiências espaciais descritas por Bhabha. Isso significa endereçar-se às diferenças das adjacências e distâncias entre uma coisa, uma pessoa, um lugar, um pensamento, um fragmento ao

lado do outro, mais do que evocar as equivalências via uma coisa após a outra. Só essas práticas culturais que têm essa sensibilidade relacional podem transformar encontros locais em compromissos de longa duração e intimidades passageiras em marcas sociais permanentes e indelévels – para que a sequência de lugares que habitamos durante a vida não se torne generalizada em serialização indiferenciada, um lugar após o outro. (KWON, 2008, p.183,184).

No caso dos trabalhos em *audiowalks* feitos para o ambiente da casa, eles atuam justamente nesse ponto. Mesmo se dando em espaços cuja experiência já é mais íntima, o ato de habitá-los através de uma mediação artística tem potencial de agregar ainda mais valor, propondo experiências relacionais, atuando no campo da sensibilidade e buscando encontros. A possibilidade de alargar o uso do conceito *site-specific* ou *site-oriented*, trabalhando como categoria, favorece uma certa multiplicidade em relação ao espaço destinado. Se o critério é Lar (casa/residência), então o trabalho pode se ajustar a um número grande de lugares sem deixar de estar definido por um critério de ambiente, pois eles não funcionam se não forem realizados em espaços de moradia, dadas as características das narrativas.

A escolha dos espaços da casa se articula diretamente às características da narrativa e o trabalho dramaturgicamente na proposição das ações, também. Esse nível participativo é também uma característica dos trabalhos em *site-specific*, como destacado na reflexão de Wilker:

Chama a atenção a busca por uma relação diferenciada com o espectador, que demanda outros sentidos e percepções na sua relação com a obra, que inclui seu ambiente específico. Além disso, notamos a referência ao hibridismo de linguagens como potência na criação desses trabalhos e por fim o entendimento dessas propostas artísticas como enfrentamento das dinâmicas mercantis que ditavam, de modo cada vez mais acentuado, não só as práticas sociais, mas também operavam a mercantilização da arte. (WILKER, 2018, p. 115).

Tendo como referência essa reflexão de Wilker, tomo o dispositivo participativo do ouvinte-atuante no *audiowalk*, o qual entendo que faz parte do processo de recepção da obra. É uma apreciação que se dá não somente pela escuta, mas com o corpo, o olhar e a imaginação, o que se articula à análise de Carreira sobre a pesquisa de Kwon:

A autora contrapõe a lógica da arte do *site-specific* à do espaço idealizado e puro característico do Modernismo. Kwon reforça a ideia da paisagem como espaço impuro, como o ordinário cotidiano; conseqüentemente estaríamos diante de um lugar real a ser vivenciado, que demanda múltiplas formas de operações corporais. Essa imediatez sensorial é condicionada pelas dimensões espaciais e pela duração dos eventos, por isso para Kwon mais do que ser percebida como “epifania visual” essas condições da cidade, isto é, do *site*, são vistas pelo corporal. (CARREIRA, 2019, p.71. Grifo do autor).

Segundo esse olhar, mais do que uma apreciação, os trabalhos são propostos para serem vivenciados, e todos os sentidos são acessados nesse processo. Portanto, o que é percebido a partir disso, estou considerando como ação de “leitura” da obra. Assim, o exercício de criação

dramatúrgica passa por projetar a experiência da/o criadora/or no seu espaço residencial para outrem, é um compartilhamento de experiências narrativas que podem passar pela esfera real, ficcional ou procedimental. Carrera destaca ainda:

O ambiente urbano constitui lugares cujas regras de funcionamento, usos e modos operacionais diversos geram imagens e um potencial dramatúrgico próprio cuja estrutura sígnica contínua envolve também o seu leitor. A silhueta da cidade pode ser compreendida como uma estrutura dramatúrgica que propõe ao teatro uma relação de fruição do ambiente. A cena acontece em diálogo com o ambiente, como o experimentar este ambiente como significante do acontecimento cênico. (CARREIRA, 2019, p.52).

Nesse sentido, haveria a possibilidade de um encontro de alteridades, pois, nesse compartilhamento, ecos da experiência do criador chegam ao receptor, bem como ele consegue agir de maneira a convencer a participação.

Outrossim, neste ponto preciso evidenciar uma segunda camada dramatúrgica, que é a Voz amplificada pelo fone de ouvido. Dou destaque a essa relação, pois considero aqui que o elemento técnico também faz parte da dramaturgia, ou seja, é também um elemento poético.

Quando penso a Voz nesse contexto, é importante considerá-la em suas características unívocas e semânticas, pois ela é parte importante na dramaturgia em acontecimento no *audiowalk*, não só em relação à palavra, mas também em relação à sua sonoridade. Esses aspectos trabalham de maneira conjunta para a efetivação da experiência de apreciação artística. Cavarero apresenta que a

simples verdade do vocábulo, anunciada pelas vozes sem mediação da palavra, comunica os dados elementares da existência: a unicidade e a condição relacional, mas também a diferença sexual e a idade, inclusive a “mudança de voz” que sobretudo nos homens sinaliza a puberdade. (CAVARERO, 2011, p.23).

Não só a palavra como elemento que significa e direciona, como as características tímbricas e a dinâmica vocal são elementos importantes na cena em *audiowalk*, pois a Voz, ou melhor o áudio, é ao mesmo tempo a própria linguagem artística e o elemento mediador, que atua na convocação do participante a presentificar-se na cena. Dessa forma, a maneira como essa voz acontece no tempo é também dramaturgia e elemento significante e agenciante.

O elemento unívoco da Voz sozinho não agencia os acontecimentos necessários à dinâmica desse tipo de encenação. Como Cavarero pontua, “A voz é som, não palavra. Mas a palavra constitui seu destino essencial” (CAVARERO, 2011, p.28). A Voz como palavra é responsável direta pelo desenvolvimento do acontecimento cênico, pois por meio dela o participante compreende a história ou procedimentos propostos. A Voz é um agente.

Porém, a Voz no *audiowalk* não acontece no espaço aberto e livre, num fora por excelência. Ela tem um trânsito direto e privilegiado ao ouvido do participante, pois ela é trazida pelo fone de ouvido, instrumento obrigatório em toda encenação desse tipo de linguagem. O fone tem papel importante não só como instrumento de amplificação, mas como elemento poético que atua dramaturgicamente nos diferentes efeitos de presença que se processam na experiência.

Veloso (2021, p.261) destaca que em algumas situações “a faixa sonora posicionada ‘dentro’ das orelhas do espectador substitui a suposta voz do pensamento do sujeito e pode convidá-lo, de maneira bastante diretiva, a imaginar situações ficcionais [...]”, e mais à frente cita a seguinte explanação de Kapelusz sobre o assunto:

[...] o projetista (ou designer) sonoro Thierry Balasse evoca uma propriedade ‘intracraniana’ da escuta do fone de ouvido, lembrando que os fones estereofônicos colados ao pavilhão de cada orelha não permitem dissociar a fonte sonora do crânio. O ouvinte tem assim a ilusão de que a faixa sonora provém do interior da sua cabeça, um fenômeno de escuta interna a íntima que engendra um fechamento sobre si mesmo. (KAPELUSZ, 2013, p.126 apud VELOSO, 2021, p.261).

Ela completa seu *hall* de referências destacando que “Anne Gonon [...] afirma que essa voz que fala ao ouvido do espectador gera uma forte impressão de presença, ainda que ela seja imaterial” (VELOSO, 2021, p.261). Ao passo que novos dispositivos técnicos são disponibilizados ao uso da sociedade, da mesma forma, esses elementos são incorporados à pesquisa artística lançando possibilidades inúmeras. No caso do *audiowalk*, o dispositivo técnico está totalmente imbricado no *corpus* da linguagem, sendo não só um meio de mediação, mas também de critério para os processos composicionais.

Como recurso poético, o fone permite fazer pelo menos duas escolhas: confundir-se com os pensamentos do participante ou simular a sua presença íntima. No entanto, considero como aspecto essencial da dinâmica sonora no *audiowalk* o efeito de presentificação do próprio participante, pois acredito que o fone de ouvido, como meio que favorece uma escuta centrada, tem um poder tal na captação da atenção, que relacionado às dinâmicas da linguagem pode ter um efeito de presença no próprio participante.

Nesse sentido, o fone figuraria como um aspecto que pode favorecer a experiência acontecimental, importante aspecto a ser considerado quando se discute presença. Sobre isso, Carreira (2022) destaca que a discussão da presença nas Artes Cênicas sempre figura nos debates da área e argumenta que

Eso reviste importancia a la hora de dialogar con la producción de nuevas categorías que se presentan con el afán de ayudar a la investigación. Por eso, me parece oportuno

citar al filósofo Charles Feitosa quien, reflexionando sobre la noción de presencia en las artes escénicas nos propone pensar “¿cómo trasverter el binomio presencia x ausencia? (2017: 108). Su perspectiva valora la idea de “acontecimiento” para evitar dualismos que simplifican la discusión, y pone en duda que realmente se pueda alcanzar la condición de presencia pura [...]. (CARREIRA, 2022, p.15).

A problemática que Feitosa (2017) aponta trata da questão existencial do ser humano, que o impede de estar presente somente em um dado espaço nos instantes presentes, provavelmente pela capacidade de “sairmos” do aqui e agora por meio dos pensamentos. Isso traz à discussão a ideia de que a presença não é apenas física, mas envolve também estados de atenção.

A experiência cênica com uso de dispositivos tecnológicos e vocais que convidem a estados de atenção, não só pela narrativa ficcional que se desenvolve, mas também por deslocar o lugar do espectador para o de participante, pode ser uma via de acesso a esse estado de presença, considerando que o *audiowalk* caracteriza-se pela existência de uma dinâmica que não só conta algo, mas também demanda comandos para serem executados, num diálogo direto que pode instigar um elemento importante ao estado de presença, que é o interesse. Nesse sentido, Saturnino destaca que,

Nos espetáculos sem atores com interatividade por uso de dispositivos, a alternância entre real e ficção se desloca da relação “corpo fenomenológico do ator x ficção” ou “espaço real x espaço fictício”. A ordem de presença em cena se dá antes de tudo através do corpo do público. É pelos nossos corpos e em nossos corpos que toda imagem se constrói ou se dissipa. Os aparatos tecnológicos, possibilitando que diferentes camadas de realidades se entrelacem, fazem com que mergulhemos em um espaço onde as referências não são mais o acontecimento ao vivo propiciado pelo contato real entre artista e público. Altera-se o modo que nos conectamos com a obra, os limites passam a incluir o que acontece no espaço virtual e surgem novas possibilidades de deslocamentos para nossas subjetividades. (SATURNINO, 2017, p.102).

Essa estratégia pode dialogar facilmente com a características do indivíduo contemporâneo que ao mesmo tempo constrói uma sociedade de falantes e de repetidores. Assim, a dramaturgia no *audiowalk* ao mesmo tempo atua no ego individualista, colocando o participante como agente na encenação de maneira dissimulada, pois de qualquer forma quem agencia essas ações é a equipe de criação da experiência, e também reproduz a lógica do direcionamento do caminho, muito aplicada nas relações religiosas e de liderança empresarial. Como destacado abaixo,

Já sabemos que a forma do espetáculo é programada pelo artista, que prevê os modos possíveis da participação do público e esta participação é nada mais do que um dos elementos que constituem sua obra. Mas este e outros chamados do manual de instrução que seguem o mesmo princípio são as falsas pistas que conduzem o público por uma via que em seguida se mostrará inútil. É o explicar para confundir que é

vivenciado como experiência na obra artística. Sabemos porém, e é bom lembrar, que a participação do público é uma importante camada dramática do espetáculo. Não no que diz respeito à mudança da forma proposta pelo artista, mas interferindo na cor e na intensidade com que tal forma se apresenta. (SATURNINO, 2017, p.103).

Assim, percebo que todos os elementos que se fazem presentes no processo de criação de um *audiowalk* têm o importante objetivo de potencializar o estado de atenção do ouvinte-participante, garantindo, dessa forma, o efeito de presença, para que o modelo de encenação previsto nessa linguagem se efetive. O que me faz pensar na ideia de uma dramaturgia que é teia, não no sentido de rede, mas no sentido de captura.

A ideia de captura é tomada como metáfora da teia de aranha cujo objetivo é prender, o que é alcançado pela eficiência do material tecido. Portanto, pensar a teia dramática no *audiowalk* se figura na articulação de elementos poéticos que atuam na atenção e participação. Com esta primeira parte, quis demonstrar que os elementos que tecem essa teia iniciam-se no processo de pesquisa do espaço, passando pela criação do argumento real, ficcional ou procedimental, no estabelecimento de estratégias de interação do olhar e corpo com o espaço, na transformação disso em evento cênico por meio da voz e das sonoridades e por fim na etapa de mixagem e mediação via fones de ouvido.

1.1 A dramaturgia-teia em três obras para apreciar em casa

Tomarei como referência os enredos de três cenas curtas de *audiowalk* que foram desenvolvidas pela Cia Ou-Vir²¹³ no decorrer dos anos de 2020 e 2021. São elas:

Quadro 1 – Release das cenas curtas em *audiowalk*

	Sinopse
<i>Tesouros esquecidos são cápsulas dos desejos</i>	O procedimento performativo propõe uma imersão do ouvinte-participante em seu próprio espaço residencial na procura de tesouros (objetos esquecidos) em guarda-roupas, gavetas, porta-joias que estejam em alguns espaços da casa: quarto, sala e cozinha, os quais se transformarão em cápsulas dos desejos ao final da ação.
<i>Assombros</i>	A cena narra a história de uma mulher que certa noite é assombrada por diferentes sonoridades e fantasmagorias, rememorando contos locais da cidade de Alcantâra-MA. O trajeto da cena inicia na porta de casa e prossegue pelo quarto e em seguida pela cozinha da casa do ouvinte-participante.

²¹³ A Cia Ou-Vir é um projeto cênico desenvolvido pela artista-docente _____ para dar prosseguimentos a células de trabalhos artísticos desenvolvidas em contextos formativos no percurso de disciplinas, oficinas durante o doutorado no PPGAC/UDESC. A atividade surge como uma possibilidade de aproximação com a artesanaria do *audiowalk* de forma a desenvolver um olhar analítico da linguagem a partir da experiência do fazer. O nome Ou-Vir dinamiza a palavra “ouvir”, que remete à prática da escuta presente na experiência de criação e mediação dos *audiowalks* e a palavra “vir”, que remete tanto à ideia de que o som é algo que vem aos ouvidos e muitas vezes chega sem ser convidado e a ideia de deslocamento, que também é impregnada na linguagem artística pesquisada.

A mulher que dançava com os casarões

A cena conta a história de uma mulher que vive a dança em suas ações cotidianas. A narrativa segue para uma proposição prática ao espectador com o estabelecimento de uma relação de dança com a sua casa, da mesma forma que a personagem.

Fonte: Flávia Menezes, 2022

Esses *audiowalks* foram criados para apreciação em espaços internos, mais especificamente para o espaço privado da casa do ‘ouvinte-atuante’. Há uma diferença nas proposições dramáticas entre os três trabalhos.

Em “Tesouros esquecidos são cápsulas dos desejos”, a ação cênica desenvolve-se em uma espécie de vivência. Nesse trabalho, é operada uma espécie de “programa performativo” / “jogo” / “ritual pessoal”, no qual existe uma narradora que faz direcionamentos de busca de objetos em diferentes partes da casa dos ouvintes-participantes; convites rememorativos; e por fim propõe uma ressignificação dos objetos como cápsulas dos desejos. O centro da ação é o participante, e a dramaturgia (texto, som, voz) é desenvolvida numa perspectiva que busca intensificar a relação de proximidade com a casa e com a narradora.

Quem nunca passou pela experiência de encontrar um objeto esquecido em uma gaveta? Penso que essa proposta, que foi elaborada no contexto do isolamento social, quando muitas pessoas já não aguentavam ficar trancafiadas em casa, surge como uma estratégia para lembrar que a casa não é apenas um abrigo para passar as horas fora do trabalho, mas um lugar de memória. Memórias pessoais que atravessam tempos, lembram conquistas, dores, alegrias, momentos, pessoas etc. Elementos fundamentais na constituição de cada ser como pessoa.

A dramaturgia vocal e sonora é trabalhada buscando um ritmo sutil, uma respiração tranquila, ao mesmo tempo que incita a curiosidade e o desejo pela busca. A sonoridade da voz busca instaurar em alguns instantes uma experiência ritual e uma relação de intimidade. Importante perceber que não houve cuidado em camuflar as sonoridades típicas da boca; o som da saliva durante a fala confronta a experiência da escuta com a organicidade desse corpo que fala.

Em “Assombros”, a dramaturgia costura uma história ficcional, depoimentos reais e espaço da casa. Aqui temos uma estrutura mais próxima de uma narrativa clássica (Quem? O quê? Onde? Em que duração?), no áudio, além da voz da narradora, temos três personagens, uma ficcional e dois reais. Foi construída a partir de depoimentos de moradores da cidade histórica Alcântara (MA) sobre lembranças de assombração, com o desenvolvimento da ação cênica em duas camadas: a primeira, onde se passa a história, e a segunda, quando o/a ouvinte-atuante é convidado(a) a fazer o mesmo percurso durante a escuta, desenvolvendo uma relação de virtualidade, entrando no ambiente real-imaginativo a partir de um texto ficcional.

Esse trabalho propõe um encontro de experiências, pois a experiência vivenciada pelos depoentes é o mote principal para os acontecimentos que se desenvolvem nos espaços da casa de cada um. Aqui há também um resgate das histórias de assombração, muito comuns em cidade interioranas e lendas urbanas de capitais históricas. Traços de narrativas que a cada tempo vêm se perdendo. Nesse *audiowalk*, a residência torna-se um cenário que passa a ser habitado pelas assombrações. A voz da narradora atua como uma companhia amiga no percurso.

Em “A mulher que dançava com os casarões”, a dramaturgia é toda ficcional, mas em formato de contação. Nesse trabalho, não aparece uma personagem com falas, a narradora tem a função de contar a história da personagem central. Como nos outros áudios, também existe um momento em que a narradora fala diretamente com o público e propõe um tipo de interação com o espaço da casa, mas aqui é feito de uma outra maneira, com o corpo, na perspectiva da dança. Nessa proposição, não há interesse em viver algo junto com a personagem, mas viver algo parecido e pessoal, já que a narração traz uma espécie de relação mais contemplativa e imaginativa da história.

A partir deste ponto, gostaria de refletir sobre os elementos que são articulados na composição dramática desses *audiowalks*. O primeiro é a relação direta da experiência cênica com o espaço, onde a figura da narradora cumpre papel importante ao direcionar as ações ao ouvinte-atuante e, de alguma forma, o olhar também.

Assim, foi fundamental perceber que a dramaturga, no ato da concepção do trabalho, teve de alguma forma a experiência do espaço (com escuta, visualidade e memória) para o qual se destinam as criações.

No processo de composição dramática para os *audiowalks*, é, portanto, fundamental tomar como referência a experiência que temos com os espaços, identificar o que nas histórias escritas existe de ação de percorrer espaços. Por exemplo, em “A mulher que dançava com os casarões”, o próprio título já explicita uma ação, mas entrando no texto temos “Em suas memórias habitavam as (an)danças que fazia dentro de seu casarão... Da interação com tudo tirava movimentos e fluxos, nunca caminhou ou correu, subiu escada ou desceu, sempre dançou os trajetos na intimidade do seu lar”²¹⁴.

Com o texto em mãos, foi importante refletir como se poderia compartilhar com o futuro ouvinte essa experiência, e assim desenvolver uma proposição cênica que se desenvolvesse numa fricção entre ambiente real e ficcional, consciente de que um *audiowalk* enquanto procedimento performativo precisa provocar o ouvinte participante a agir. Assim, coube a

²¹⁴ Disponível em: https://soundcloud.com/ciaou_vir/a-mulher-que-dacava-com-os-casaroes

pergunta: qual artifício dramático poderia ser efetivo para possibilitar uma experiência similar?

Localizo esses trabalhos em um lugar de proposição em que a relação com as obras em *audiowalk* transformem-se em ‘experiências’, tal como entendida por Larosa: “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LAROSA, 2016). O pesquisador destaca que

O sujeito da experiência não é em primeiro lugar um sujeito ativo, e sim um sujeito passional, receptivo, aberto, exposto. O que não quer dizer que seja passivo inativo: da paixão também se desprende uma epistemologia e uma ética, talvez inclusive uma política, certamente uma pedagogia. (LAROSSA, 2016, p.41-42).

E sobre os aspectos apontados, destaco que as narrativas foram construídas em um espaço que pretende gerar não só identificação, como também empatia, e busca tocar em aspectos bastante pessoais que acessem memórias singulares²¹⁵. Importante destacar ainda que as dramaturgias criadas se desenvolvem em uma relação direta com as reflexões sobre “memória” em diferentes camadas, tanto no que se refere a compreender o resgate de lembranças, quanto em propor experiência com o espaço privado/íntimo para serem, quem sabe, recordados. Pensando o trabalho a partir de memória sobretudo como uma pesquisa sonora.

Quando evidencio a presença do elemento memória na construção das narrativas dos *audiotours*, penso tanto como referência dramática – por exemplo, um texto que traz na sua construção dados de relatos orais (e o que esses relatos evocam na relação com o ouvinte-atuante) -, quanto como elemento que orienta um tipo de dispositivo de relação com a obra que se dá na ação de percorrer e estabelecer relação com o espaço privado (criando novas memórias no ato de ressignificação desse espaço), e ainda no caso de “Tesouros esquecidos são cápsulas dos desejos”, num convite a lembrar de suas experiências pessoais com os objetos encontrados ao percorrer a casa.

Para a primeira situação, é importante entender a memória dentro de seus critérios como um fenômeno ao mesmo tempo individual e construído coletivamente, como destacado por Pollack,

A priori, a memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa. Mas Maurice Halbwachs, nos anos 20-30, já havia sublinhado que a memória deve ser entendida também, ou sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes. (POLLACK, 1992, p.201).

²¹⁵ Ao mesmo tempo, sei que existe uma distância entre o que pretendemos como criadores e o efeito que isso realmente vai causar nos receptores, assim é da mesma forma importante que o sujeito receptor do trabalho artístico esteja de alguma forma disponível para a proposições.

Nos depoimentos que compõem a dramaturgia textual e sonora de “Assombros”, temos essa evocação de experiências que são ao mesmo tempo individuais e comuns a diferentes moradores da cidade de Alcântara. Sons de bichos, gritos, ranger de portas, passos são recorrentes na experiência da cidade, sobretudo noturna, tanto nos espaços internos de casarões (hoje escolas, instituições públicas, residências), quanto em partes externas, beira de poços e ruas. Interessante notar que essas memórias evocam experiências vividas não só em termos espaciais, mas também carregadas de reminiscências, de sonoridades. Esse imaginário foi referência para o desenvolvimento da dramaturgia textual e sonora do trabalho.

Em “Assombros” são trabalhadas diferentes dimensões da memória. A primeira passagem é pelos acontecimentos vividos pessoalmente que aparecem na narrativa dos depoimentos que compõem a obra. Posteriormente, esses mesmos acontecimentos servem de material para construir e desenvolver a história da personagem do *audiowalk*, e, em uma espécie de metalinguagem, em que a partir das indicações da narradora, o ouvinte-participante pode “vivenciar” a história contada.

Nesse sentido, o ouvinte-participante entra em contato com as memórias dos entrevistados, construindo em seu imaginário, ao mesmo tempo, uma imagem do lugar em que se passaram essas narrativas, e imprimindo em sua própria casa uma relação particular com a cena, um cenário pessoal que ao mesmo tempo significa a obra e ressignifica a relação com o ambiente cotidiano, possibilitando uma experiência única de vivência da história e assim potencialmente criando outras memórias com esse espaço.

Esse aspecto da construção das memórias também é válido para os trabalhos “Tesouros esquecidos são cápsulas dos desejos” e “A mulher que dançava com/os casarões”. No primeiro, além desse aspecto da construção de novas memórias, o ouvinte participante é convidado a explorar a sua própria casa na busca de objetos esquecidos. Assim, estabelece-se uma relação de jogo com a casa por meio do vasculhar dos ambientes. Em seguida é feito um trabalho de resgate pessoal de memórias e ressignificação desses objetos esquecidos. A ideia não é questionar o fato de não terem sido jogados fora, e quais as questões estão em jogo aí (na verdade nem sempre teremos uma resposta certa para isso), mas de reconhecer essas pequenas manias que fazem parte da vivência das pessoas, e sobre as quais pouco ou nada se fala. Esses objetos ficam guardados (ou esquecidos) como um segredo e mesmo que visualizados vez ou outra não são descartados, ali permanecem, como um resíduo, como um rastro, portanto como depósitos de memória.

Essa operação remete ao “despertar dos objetos inertes” sobre o que nos fala De Certau (1990, p.203), os quais “saindo de sua estabilidade, mudam o lugar onde jaziam na estranheza

de seu próprio espaço”. Como discutido anteriormente, a ação dos sujeitos transforma lugares em espaços. A mesma operação acontece com os objetos: aquilo que estava ali antes parado e agora sob o olhar e reflexão do participante não só passa por um processo de reconstrução de sua história, como ganha novos contornos e significados.

1.2 A articulação entre escuta, olhar e espaço na cena em *audiowalk*

A relação de recepção artística do ouvinte-atuante nas obras *audiowalk* mencionadas não se encerra na relação entre escuta e criação de imagens mentais, pois não são propostas construídas tendo em vista apenas o aspecto imaginativo. A dramaturgia é articulada com o intuito de provocar a percepção do espaço externo, e nesse sentido o olhar também é um elemento fundamental no processo. Assim, não podemos afirmar que esse tipo de linguagem é uma linguagem centrada exclusivamente no ouvir, pois os mesmos sentidos explorados na relação com um espetáculo teatral presencial são aqui acessados e compõem o processo de instauração da teatralidade.

Ao retomar o pensamento sobre a relação entre escuta, olhar e espaço, gostaria primeiro de considerar esses dois últimos aspectos como importantes instauradores de teatralidade, isso pensando-se o ato de recepção teatral, como destaca Andrade (2021) ao considerar as reflexões de diferentes pesquisadores, que trazem para o espectador essa capacidade:

A noção de teatralidade, para Fitcher Lichte, sustenta-se em dois pilares centrais: a ênfase na materialidade dos elementos que compõem a cena, que se evidencia em sua realidade corpórea, e o papel ativo do espectador no processo de efabulação, que se dá a partir da construção de uma realidade subjetiva. (ANDRADE, 2021, p.20).

Quando é destacado o papel do olhar do espectador, percebo que no caso do *audiowalk* há um encontro de percepções visuais, pois antes do ouvinte-atuante o dramaturgo pensou e experimentou essa relação com o espaço. De alguma forma há uma relação de troca entre dramaturgo e ouvinte-atuante. Ainda conforme Andrade,

Noção de teatralidade: ela só é possível pela *ruptura (cleft)* da realidade, ou seja, um olhar que cause uma fissura no espaço cotidiano para instaurar o espaço do outro, da *alteridade*. Segundo Feral “tais ações criam uma ruptura (*cleft*) que divide o espaço entre o de fora’ e o ‘de dentro’ da teatralidade. Esse espaço é o espaço do outro, é o espaço que define tanto alteridade quanto teatralidade” (Feral, 2002, p.97, tradução do autor). A teatralidade consiste nesse procedimento de situar o objeto num “espaço teatral enquadrado” (*framed theatrical space*), convertendo um simples evento em signos de tal modo que ele se transforme em espetáculo. (ANDRADE, 2021, p.23).

Assim, temos aqui a teatralidade expressa em duas camadas. A primeira na relação da escuta e do olhar com o encontro das alteridades, pois, mesmo que as experiências em

audiowalk na vivência do espaço pelo ouvinte-atuante seja singular e quase única (pois são diferentes espaços/casas/cenários), a experiência da alteridade acontece, uma vez que antes houve um planejamento executado nas escolhas dramatúrgicas de palavras, ritmos, sonoridade; e a segunda na relação da escuta e do olhar com o espaço da casa, transformado pelas propostas: em espaço de busca (caça ao tesouro), lugar de experiências fantasmagóricas, e lugar-corpo (ao dançar sua porta, seu ladrilho, seu telhado). Gostaria de trazer então uma última percepção do autor para pensar o papel da dramaturgia nas relações de alteridade. Novamente recorrendo a Andrade, temos que,

Na raiz antropológica da definição de teatralidade, sustentada pela filosofia do teatro desenvolvida por Dubatti, estaria a noção de “Política do olhar, ótica política”. Nessa perspectiva a teatralidade consistiria na “capacidade humana de fazer para organizar o olhar do outro, constituindo-se como “um atributo próprio e indissociável do humano (*homo teatralis*)” (Dubatti, 2016, p.161) [...] E se o olhar ocupa o centro do funcionamento da teatralidade é porque o teatro é uma arte de natureza visual e espacial. (ANDRADE, 2021, p.25).

Essa ideia de organização do olhar (e da escuta) é presente na criação dramatúrgica de um *audiowalk* de forma bastante intensa, pois esse é o cerne que conduz os objetivos da criação, que em sua dinâmica imbrica uma relação íntima com o espaço de realização da ação cênica. Espaço diverso, como diversa é a cidade.

A experiência com a cena em *audiowalk* acontece na articulação entre escuta, olhar e espaço, tanto no âmbito de quem cria quanto no de quem recebe a obra. Nesse sentido, falar de escuta é algo caro a esse trabalho, uma vez que a criação em áudio é mediada pela escuta, na intenção que sejam despertados processos de escuta²¹⁶.

Nesse ínterim, importa a noção de ato de escuta apresentada por Biscaro, a partir de suas leituras de Varela, Thompson e Rosch (2003), em que a autora destaca:

Pensar a escuta como ação incorporada, em uma abordagem cognitiva classificada então como atuacionista, significa que o ato de escuta não é simplesmente uma espécie de leitura ou desvendamento dos sons do mundo (ou de si mesmo/a). Nem mesmo que as sonoridades criadas pelas pessoas surgem de um universo interior projetado no mundo, descolado de qualquer referência ouvida *a priori*. O ato de escuta, como ação do corpo, é uma interação constante entre os estímulos dos sons existentes no ambiente com as percepções e projeções particulares de cada indivíduo que está

²¹⁶ Essa característica faz pensar que o *audiowalk* é uma linguagem que pode excluir pessoas surdas, por isso a Cia Ou-Vir fez um exercício de transcrição das obras citadas, questionando-se sobre como tornar os trabalhos em áudio acessíveis a esse público, sem se limitar apenas à linguagem de sinais, entendendo que o mesmo acontece com o português, à voz são agregados outros elementos poéticos. Assim também foram usados elementos visuais, exercitando leituras rítmicas e de textura sem que o trabalho deixe de ser “áudio” (uma fala/LIBRAS mediada) e torne-se audiovisual. Esse trabalho encontra-se disponível no youtube em <https://www.youtube.com/channel/UCyZhJofK9y3iVumLb6by1A>

imerso nos sons do mundo (e nos seus próprios sons do corpo). (BISCARO, 2015, 34-35).

Dessa provocação, proponho um encontro entre essa noção de “escuta como ação incorporada”, quando penso que a escuta de áudios é feita por intermédio de fones de ouvidos ou caixas de som, e o conceito de “vozes desincorporadas”, proposto por Storolli (2020). Na cena em áudio, temos então uma voz desincorporada em performance, que por meio da escuta reincorpora-se como ato do corpo.

Interessante pensar que já não é a mesma voz, já que nesse tipo de linguagem o próprio processo de gravação já insere filtros (modificadores) na voz, e muitas vezes são agregados elementos a ela, seja na soma com outras sonoridades e sonoplastias que compõem a cena, seja na própria modificação dessa voz no processo de “tratamento”²¹⁷; outro ponto é que os próprios equipamentos usados para ouvir a obra também modificam as características tímbricas. Outrossim, uma voz não se reincorpora da mesma forma nos diferentes corpos, dadas as condições particulares que influenciam no processo de leitura da obra.

No caso do *audiowalk* pensado como obra *site-específica*, existe uma via bifurcada, pois ao mesmo tempo que o fone de ouvido exige tudo da escuta, separando-a das sonoridades do ambiente real, a narrativa chama atenção do olhar e do movimento do corpo para esse mesmo ambiente, criando uma zona intersticial, pois a atenção é dividida entre a experiência imersiva e imaginativa no âmbito da audição, e a real e cotidiana no da visão.

A escuta tem um papel preponderante na criação de imagens mentais. Essa voz e essa narrativa contada não têm de fato um referencial material para o ouvinte, e a experiência de movimento é feita no imaginário. No entanto, por se tratar de produtos artísticos pensados para apreciação em casa, percebo que em alguma instância pode haver um assentamento dessas imagens, mas ainda assim não é criado um novo referencial físico para a fonte sonora.

A paisagem acústica (voz e sonoridades) das obras em grande parte foi pensada desde as etapas iniciais de criação, ainda durante a escrita. Nesse sentido, é importante pensar a palavra em seu trânsito de escrita e performance. A escrita do texto no *audiowalk* precisa considerar que ele será destinado, ou melhor, dito, diretamente nos ouvidos, assim percebo que ele traz elementos que favorecem a aproximação do ouvinte-atuante.

Esse tipo de trabalho é uma conversa ao pé do ouvido, e a forma como as palavras são organizadas e depois ditas são de fundamental importância para garantir a presença/atenção do

²¹⁷ Interessante pensar essa palavra tratamento, quando falamos no processo de edição de áudio, quando pensamos em tratamento no campo médico, a ideia de cura estar relacionada a que o corpo volte a ser o mesmo; no caso áudio o tratamento está relacionado a uma limpeza, seja de ruídos ou modificação de características da voz; no final, esse tratamento aproxima-se mais de uma plástica do que de uma cura. O tratamento gera o novo.

ouvinte-participante na cena. Ao refletir sobre a experiência, Larosa considera a importância da palavra, e essa reflexão faz bastante sentido quando penso o universo do *audiowalk*, pois ele destaca que

[...] as palavras produzem sentido, criam realidades e às vezes funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou sem sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. (LAROSA, 2016, p.16-17, aspas do autor).

É fundamental considerar cuidadosamente o texto-palavra para o *audiowalk*, sobretudo quando pensamos a relação de proximidade entre encenador e ouvinte-atuante que o fone de ouvido propicia. Aqui reflito junto com Simondon quando pondera sobre “os objetos técnicos: eles não devem ser vistos como seres artificiais” (SIMONDON, 2020, p.39), e chama atenção para que possamos percebê-los como um “órgão”, com ‘estrutura plurifuncional’ e ‘função de conjunto’. Ora, se o fone de ouvido é uma produção humana inspirada no corpo humano (ouvido) – isso nos remete a outra fala do autor: “o que reside nas máquinas é realidade humana, é gesto humano fixado e cristalizado em estruturas que funcionam” (SIMONDON, 2020, p.47). Portanto, os fones de ouvido são utilizados aqui como mediadores de uma obra de arte.

Esse objeto técnico integra a poética dos trabalhos e agrega positivamente ao processo de apreciação (portanto é fundamental também considerar as suas especificidades no processo de composição e da mesma forma como a palavra pode fluir dele). Afinal o ser humano “está *entre* as máquinas que funcionam com ele” (SIMONDON, 2020, p.46).

É interessante pensar no fluxo da palavra falada, não só devido à relação de proximidade, mas também para favorecer o potencial comunicativo dos direcionamentos de percepção e interação com o espaço. Por esse motivo, nos trabalhos analisados de maneira geral, é feito o uso de um ritmo cadenciado na fala e pensando a modulação vocal de uma maneira suave. A ideia parece ter em vista evitar o artificial e não carregar a fala e a narrativa de forte carga emocional, pois as histórias e procedimentos em si já a trazem; assim, evitam-se redundâncias.

Até porque, além da voz, temos o aspecto sonoro, ora usado em termos de sonoplastia, ora como trilha sonora, ora como ambiência, ora como efeitos inseridos na própria voz, que trabalham de maneira conjunta para a construção da ‘paisagem sonora’.

E por fim podemos afirmar que a dramaturgia-teia, nos trabalhos analisados, se desenvolve em duas camadas sobrepostas: a primeira articula a histórias ficcionais, relatos de memória oral e evoca memórias do ouvinte-atuante; a segunda estabelece relação da primeira com o espaço real, convidando o participante a ancorar as histórias ouvidas no ambiente da casa, bem como a pesquisar a sua casa, percorrendo espaços.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Eduardo dos Santos. **O espaço encena: teatralidade e performatividade na cenografia contemporânea.** Rio de Janeiro: Synergia, 2021.

BISCARO, BARBARA. **Vozes Nômades: escutas e escritas da voz em performance.** Tese – Doutorado. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-graduação em Teatro. Florianópolis, 2015. Disponível em <https://silo.tips/download/universidade-do-estado-de-santa-catarina-udesc-centro-de-artes-ceart-programa-de-11#> Acesso em 15/06/2021

CARREIRA, André. **Teatro de invasão do espaço urbano: a cidade como dramaturgia.** 1ª ed. São Paulo: Hucitec, 2019.

CARREIRA, André. **La escena expandida en tempos de confinamiento: incertidumbre y resistencias del teatro surfeando en las olas del zoom.** Revista Teatro XXI. N.38 (2022) [pág 07-17]. doi: 10.34096/teatroxxi.n38.12555

CAVARERO, Adriana. **Vozes plurais: filosofia da expressão vocal.** Tradução Flavio Terrigno Barbeitas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011

DE CERTAU, Michel. **A invenção do cotidiano.** 3ª Ed. Editora Vozes: Petrópolis, 1998.

KWON, Miwon. **Um lugar após o outro: anotações sobre site-specificity.** Revista Arte e Ensaios. V.17, n.17, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/52124/28408>. acesso em 08/08/2022

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre a experiência.** Tradução: Cristina Antunes. 1.ed.;2.reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro.** 3ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 2005

POLLAK, Michael. **Memória e Identidade Social.** Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

SATURNINO, Andrea Caruso. **Ligeiro Deslocamento do real, experiência, dispositivo e utopia na cena contemporânea.** (tese de doutorado) Escola de Comunicação e Artes. USP. São Paulo, 2017.

SIMONDON, Gilbert. **Do modo de existência dos objetos técnicos.** Coleção Artefissil. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020.

STOROLLI, Wania. **A Voz Desincorporada e a Face do Outro**. Artigos. Revista Voz e Cena - Brasília, v. 01, nº 02, julho-dezembro/2020 - pp. 104-119. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/vozecena/> . Acesso em 08/08/2022

VELOSO, Verônica. **Percorrer a cidade a pé: ações teatrais e performativas no contexto urbano**. 1ª Ed. Curitiba: Appris, 2021.

WILKER, Francis. **Encenação no espaço urbano**. Vinhedo: Editora Horizonte, 2018.

ENTRE O DITO E O NÃO DITO: OS CAMPOS DISCIPLINARES DO MUSEU E DA HISTÓRIA DA ARTE COMO ESTRUTURAS LEGITIMADORAS DE DISCURSOS

Mariana Estellita Lins Silva
Doutora em Artes Visuais
estellita.mariana@ufma.br

Professora do Departamento de Artes Visuais - UFMA

RESUMO: Pretendemos tecer reflexões sobre a relação entre a museologia e história da arte em suas formas de construção discursiva. Nesse sentido, iniciaremos com uma introdução ao pensamento estruturalista e seu desenvolvimento para o pós estruturalismo para, em seguida, trazer abordagens sobre a constituição dos campos disciplinares; a relação estrutura-meio-modernidade; e a materialidade do objeto como forma de legitimação da história da arte pelo museu.

Palavras chave: Museu, História da Arte, Estrutura, Discurso.

1. O ESTRUTURALISMO

O estruturalismo é uma corrente de pensamento que se desenvolve na Europa no final do século XIX e cujas características incluem o emprego de terminologias e conceitos oriundos das ciências exatas aplicados às ciências humanas. Esse mecanismo possibilitou uma legitimação do discurso das ciências sociais, que estavam em construção, e buscavam se afirmar como campo do conhecimento, através de uma cientificização de seus métodos. O pensamento estruturalista postula que é possível utilizar uma estrutura padronizada a diferentes contextos, e quando aplicado à história, sociologia, antropologia, etc. busca fundamentalmente reconhecer padrões. Há, então, uma transposição das estruturas linguísticas para os sistemas sociais, econômicos e para outros planos de análise das sociedades, associando portanto as relações sociais a mecanismos fechados de funcionamento da linguagem.

Esse procedimento de proferir leis, cálculos, etc. que pretendem dar conta de uma situação universal, é muito característico do pensamento estruturalista. Nas ciências exatas as regras são postuladas, aplicadas e verificáveis. Um experimento científico obtém os mesmos resultados sempre que se consiga manter as mesmas condições ambientais. A aplicação destes parâmetros para as ciências humanas faz com os fenômenos sociais sejam concebidos como consequência imediata de regras pré-estabelecidas, como se elas determinassem seu funcionamento ou suas características fundamentais.

O estruturalismo é, portanto, uma postura metodológica cuja premissa é de que qualquer atividade pode ser compreendida como uma estrutura, guiada por leis que operam dentro de certos princípios regulares. Para as ciências humanas, significa pensar os grupos sociais como mecanismos delimitados para os quais podem ser aplicadas regras externas.

Tornar científicas áreas do conhecimento que até então eram consideradas mais próximas da literatura por exemplo, traz legitimidade metodológica no momento em que elas buscavam se constituir enquanto campo²¹⁸. Neste contexto de delimitação das áreas de atuação da história, antropologia, etc. há também a construção do domínio teórico específico da história da arte. Para os autores do livro “*Art Since 1900*” o surgimento da história da arte enquanto disciplina só é possível no momento em que se pode aplicar uma estrutura para compreender o todo. Ou no texto original:

The role played by art history and avant-garde art practice in the formation of a structuralist mode of thinking is little known today but it is important for our purpose, specially with regard to the accusation of ahistoricism often thrown at structuralism. In fact one could even say that the birth of art history as a discipline date from the moment it was able to structure the vast amount of material it had neglected for purely ideological and aesthetic reasons. (KRAUSS, 2004. p. 34)²¹⁹

Assim, podemos entender a história da arte – enquanto narrativa linear e cronológica de uma sequência de estilos, determinando o que pode ou não ser considerado arte – como uma estrutura. Mais do que isso, compreendemos com Hans Belting que o museu é a instituição símbolo desta estrutura, quando ele diz que o museu funciona como enquadramento para a história da arte, ao mesmo tempo em que a constrói, determina, e legitima suas narrativas. Não por acaso a era da história da arte coincide com a era do museu.²²⁰

Na acepção tradicional do termo, museu é um prédio que abriga uma coleção, e que preserva pesquisa e expõe vestígios materiais produzidos pelo homem. Dominique Poulot – importante teórico francês pesquisador de museus e museologia – sintetiza seu conceito de museu a partir de algumas definições, entre elas, destaca-se a seguinte, de 1974 pelo ICOM:

O museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e seu desenvolvimento, aberta ao público, e que faz pesquisas relacionadas com os testemunhos materiais do ser humano e de seu ambiente, tendo em vista a aquisição, conservação, transmissão e, principalmente, exposição desse acervo com a finalidade de estudo, educação e deleite. (POULOT, 2013. p. 18)

²¹⁸ No sentido de Bourdieu, que trabalha o conceito de de campo no sentido sociológico, como campo de lutas, de forças e de poder simbólico.

²¹⁹ O papel desempenhado pela história da arte e as práticas vanguardistas na formação de um modo estruturalista de pensamento é pouco conhecido hoje em dia mas é importante para a nossa proposta, especialmente no que diz respeito ao “ahistoricismo” frequentemente trazido no estruturalismo. De fato, alguém poderia dizer que o nascimento da história da arte como disciplina, data do momento em que passa a ser possível estruturar uma vasta quantidade de material que tinha sido negligenciado por razões puramente ideológicas e estéticas [tradução nossa]

²²⁰BELTING, Hans. O fim da história da arte: uma revisão dez anos depois. São Paulo: Cosac Naif, 2006

Perceber o museu²²¹ como instituição fundamentalmente estruturalista será basilar para compreendermos, em seguida, seus os métodos de construção discursiva.

2. PÓS ESTRUTURALISMO

Nos anos 60, a reação à guerra do Vietnã, os movimentos estudantis, os *hippies* e outros fatores transformaram o comportamento e o pensamento ocidental. Em Paris, esses movimentos resultaram no que conhecemos hoje como maio de 1968. Regras cotidianas que eram respeitadas sem grandes reflexões, começaram a ser questionadas, até que o próprio padrão de produção discursiva é problematizado. Nesse contexto, a universidade – instância formal de produção do conhecimento – passou a ser vista como parte dessa máquina social, que atua ao lado do governo e da indústria dentro de uma conformidade da sociedade²²².

Podemos definir o pós-estruturalismo como a primeira atitude de recusa a uma postura subordinada, que considera que uma pessoa ou um grupo social tem uma posição mais legítima do que os demais para proferir regras. Em segundo lugar, é uma reavaliação das premissas e suposições que embasam um conjunto de disciplinas acadêmicas reunidas no bojo das ciências sociais. Esse argumento se desdobra em uma negação da aplicação de metodologias e conceitos das ciências exatas para as ciências humanas. O pós-estruturalismo quer, portanto explicar o funcionamento do *sistema*, muito mais do que a *estrutura*. (KRAUSS, 2004)

Se a constituição dos campos e das disciplinas acadêmicas seguiu uma lógica estruturalista, tanto na composição de regras que delineiam seu modo de operação como o seu campo de atuação (definindo, portanto também valores, crenças, etc.), isso se dá através da estruturação de *padrões de percepção*. Defendemos, no entanto, que o estabelecimento de um padrão é apenas uma escolha de que características serão observadas em detrimento de muitas outras que serão necessariamente ignoradas. Não são, portanto evidentes, ou verdadeiros como podem parecer. A eleição de um padrão é unicamente um desejo de olhar para algo, e por isso é subjetiva, política e socialmente conduzida. Padrões são apenas anseio por uma percepção, excluindo-se assim qualquer suposta neutralidade no discurso.

²²¹ Utilizamos aqui o conceito de museu tendo como referência apenas a tipologia tradicional. Reconhecemos, entretanto, que principalmente a partir do século XX surgem novos conceitos, tipologias e formatos de museus.

²²² FOSTER, Hal ; KRAUSS, Rosalind ; BOIS, Ive-Alain ; BUCHLOH, Benjamin. Art since 1900. Modernism, antimodernism, postmodernism. Londres: Thames & Hudson, 2004.

3. A CONSTRUÇÃO DOS CAMPOS DISCIPLINARES

Michel Foucault coloca que, mais do que a busca por comprovação de uma suposta verdade, o estabelecimento das disciplinas é a construção de um escopo teórico que busca delimitar a pertinência de seu lexo. Uma disciplina é a construção de um sistema dentro do qual se estabelecem conceitos e se constroem consensos. Segundo o autor:

visto que uma disciplina se define por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e definições, de técnicas e de instrumentos [...] No interior de seus limites, cada disciplina reconhece proposições verdadeiras e falsas; mas repele, para fora de suas margens, toda uma teratologia do saber. (FOUCAULT, 1970, p. 28-31)

E ainda nesse sentido, o autor coloca que uma disciplina consiste em:

um princípio de controle da produção do discurso. [...] Geralmente se vê, [...] no desenvolvimento de uma disciplina, como que recursos infinitos para a criação de discursos. Pode ser, mas não deixam de ser princípios de coerção; e é provável que não se possa explicar seu papel positivo e multiplicador, se não se levar em consideração sua função restritiva e coercitiva. (FOUCAULT, 1970, p. 34)

O pós-estruturalismo nega a teoria de que os sistemas são autônomos, com regras e operações exteriores a essas estruturas. Para os estudos da linguagem – que será campo fértil para as teorias pós-estruturalistas – essa premissa desarticula os estudos linguísticos cunhados por teóricos como Saussure (1857-1913) e Pierce (1839-1914) que propunham uma estrutura geral da comunicação baseada em signo, significante e significado.

A linguagem passa então a ser vista não apenas como transmissão de significados, mas como disputa de poder, que coloca o interlocutor em obrigação de resposta, impondo uma regra, uma atitude e todo um sistema discursivo para o receptor do ato linguístico. É nesse momento que são definidos os locais de fala e as possibilidades de discursos. Já a noção performativa da linguagem localiza a estrutura no interior do ato linguístico. Um discurso é sempre muito mais do que uma transmissão de mensagens, simples e neutras. É uma relação de forças, com movimento de modificação ou de interferência no direito de resposta do receptor. (KRAUSS, 2004)

Nesse contexto o conhecimento deixa de ser o conteúdo de uma disciplina autônoma e se torna disciplinador, marcado por operação de poder. Segundo Foucault:

É que se o discurso verdadeiro não é mais, com efeito, desde os gregos, aquele que responde ao desejo ou aquele que exerce o poder, na vontade de verdade, na vontade de dizer esse discurso verdadeiro, o que está em jogo, senão o desejo e o poder? (FOUCAULT, 1970, p. 19)

Corroborando este argumento – de que um discurso é, mais do que o ato de proferir um enunciado ou a comunicação de uma ideia, mas sim uma disputa de poder entre quem fala e de quem recebe – o pensamento de Derrida é de grande relevância. Ele coloca que a lógica estruturalista do signo foi construída pela dualidade entre significante e significado, onde o significado é superior em relação à mera constituição física do significante. Isso se dá porque a relação entre os dois é arbitrária. Não existe nenhuma razão pela qual as letras de uma palavra nos remetem ao significado da mesma. No texto original:

According to structuralist logic, while the sign is made up of the pairing of signifier and signified, it is the signified (the referent or concept, such as a cat or the idea of cat) that has the privilege over the mere material form of the signifier (the spoken or written letters c, a, t). This is because the relationship between signifier and signified is arbitrary: there is no reason why c, a, t should signify “catness”; any other combination of letters could do the job just as well.²²³ (FOSTER et al, 2004, p. 45)

Essa relação hierárquica entre significado e significante é útil para estabelecer um paralelo com o objeto de arte. Pretendemos defender que, assim como há uma relação arbitrária entre “*catness*” e suas diversas possibilidades de significantes, há também arbitrariedade na centralidade do objeto artístico enquanto suporte físico e seus desdobramentos institucionais. Em outras palavras: percebemos a obra de arte (objeto material ou não), como uma produção de discurso. No mesmo sentido, a documentação museológica, a fotografia, os textos, os registros imagéticos e audiovisuais, etc. são também camadas de produção discursiva. Assim, nos parece que a relação hierárquica entre objeto artístico e produção documental é arbitrária no mesmo sentido que significado e seus significantes.

Compreendemos o arquivo, o museu e as coleções em geral, como instituições legitimadas a construir discursos. Derrida (2001) desenvolve essa questão de um modo importante para este trabalho quando afirma que não há arquivo sem um espaço instituído de um desejo de impressão. Assim, o autor coloca o arquivo como uma narrativa construída a partir de um pensamento dominante que pretende instituir a verdade, as regras e a lei, mas que necessariamente é apenas uma possibilidade de construção discursiva. Ele defende que não apenas os documentos existentes no arquivo (que já foram selecionados, e já são frutos de uma operação necessariamente excludente), mas também a sua estrutura normativa, exerce um poder

²²³De acordo com a lógica estruturalista, onde os signos são construídos a partir da contraposição entre significante e significado, é o significado (o referente ou o conceito, como o gato ou a ideia de gato) que tem o privilégio sobre a mera constituição física do significante (as letras ditas ou escritas g, a, t, o). Isso se dá porque a relação entre significante e significado é arbitrária: não existe nenhuma razão pela qual g, a, t, o deveria significar “gatitude”; qualquer outra combinação de letras poderia fazer o mesmo trabalho tão bem quanto.

informacional e político na medida em que conduz uma suposta busca por conhecimento, enquanto paralelamente estabelece uma ordem.

O arquivo para Derrida se constitui, não como a preservação de uma suposta memória existente, mas como construção de uma narrativa artificial, legitimadora de um discurso hegemônico de um grupo específico. Ao falarmos em impressões causadas por arquivo ou mesmo em desejo de memória, é necessário que se pense como e por quem são construídos esses discursos.

4. O MUSEU COMO ENUNCIADO OU ‘O ENUNCIADO E O ARQUIVO’

Em diálogo estreito com as proposições trazidas por Jacques Derrida, estão as reflexões sobre a construção discursiva, a postulação de enunciados e a relação direta com o arquivo (ou o museu) propostas por Foucault. Para o autor:

Dizer que os enunciados são remanescentes não é dizer que eles permanecem no campo da memória ou que se pode reencontrar o que queriam dizer, mas sim que se conservaram graças a um certo número de suportes e de técnicas materiais (de que o livro não passa, é claro, de um exemplo), segundo certos tipos de instituições (entre muitas outras, a biblioteca) e com certas modalidades estatutárias (que não são as mesmas quando se trata de um texto religioso, de um regulamento de direito ou de uma verdade científica). Isso quer dizer, também, que eles estão investidos em técnicas que os põem em aplicação, em práticas que daí derivam em relações sociais que se constituíram ou se modificaram através deles. (FOUCAULT, 2008²²⁴, p. 140)

O autor estabelece uma relação entre dois conceitos que segundo ele constroem essa legitimidade discursiva, e para a qual o museu é uma espécie de instituição símbolo.

O primeiro seria o *enunciado*, que se relaciona diretamente com a discussão anterior, que percebe a comunicação não apenas como a transmissão de mensagens mas como uma relação que posiciona ouvinte e falante em uma disputa de poder. Nesse sentido, a questão do enunciado fica muito clara como a postura dominante de quem fala. Em suma, o conceito de enunciado já pressupõe que o conteúdo daquela fala foi legitimado dentro do campo de forças a que ele pertence – a legitimação faz com que uma fala *se torne* um enunciado.

O segundo termo é *positividade*. Parece-nos que a positividade se refere diretamente ao método, ou à forma em que é desenvolvida essa legitimação, mais do que o discurso em si.

As diferentes obras, os livros dispersos, toda a massa de textos que pertencem a uma mesma formação discursiva [...] todas essas figuras e individualidades diversas não comunicam apenas pelo encadeamento lógico das proposições que eles apresentam, nem pela recorrência dos temas, nem pela pertinência de uma significação transmitida, esquecida, redescoberta; comunicam pela forma de positividade de seus discursos. Ou, mais exatamente, essa forma de positividade (e as condições de exercício da

²²⁴ Data do texto original 1969

função enunciativa) define um campo em que, eventualmente, podem ser desenvolvidos identidades formais, continuidades temáticas, translações de conceitos, jogos polêmicos. Assim, a positividade desempenha o papel do que se poderia chamar um a priori histórico. (FOUCAULT, 2008²²⁵, p. 144)

E continua:

[...] o museu é a instituição símbolo disso. Além disso, o a priori não escapa à historicidade: não constitui, acima dos acontecimentos, e em um universo inalterável, uma estrutura intemporal; define-se como o conjunto das regras que caracterizam uma prática discursiva. Justapostas, as duas palavras provocam um efeito um pouco gritante; quero designar um a priori que não seria condição de validade para juízos, mas condição de realidade para enunciados. Não se trata de reencontrar o que poderia tornar legítima uma assertiva, mas isolar as condições de emergência dos enunciados, a lei de sua coexistência com outros, a forma específica de seu modo de ser, os princípios segundo os quais subsistem, se transformam e desaparecem. (FOUCAULT, 2008²²⁶, p. 145)

O museu seria portanto – poderíamos sintetizar – a instituição da “positividade do enunciado”, ou seja, mais do que um discurso hegemônico, há uma constituição técnica (de métodos, artifícios e materiais) que corroboram e sustentam o enunciado propriamente dito.

Percebemos muitos pontos convergentes entre o pensamento de Foucault e Derrida no que tange a construção de uma hegemonia de um determinado *tipo* de discurso, mas principalmente na condição do museu (ou o arquivo, a biblioteca, etc.) como símbolo desse procedimento no decorrer da história – enquanto produção moderna.

Para Foucault o arquivo pode ser compreendido da seguinte maneira:

Ao invés de vermos alinharem-se, no grande livro mítico da história, palavras que traduzem, em caracteres visíveis, pensamentos constituídos antes e em outro lugar, temos na densidade das práticas discursivas sistemas que instauram os enunciados como acontecimentos (tendo suas condições e seu domínio de aparecimento) e coisas (compreendendo sua possibilidade e seu campo de utilização). São todos esses sistemas de enunciados (acontecimentos de um lado, coisas de outro) que proponho chamar de arquivo. (FOUCAULT, 2008²²⁷, p. 146)

E continua:

[...] arquivo é, de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares. Mas o arquivo é, também, o que faz com que todas as coisas ditas não se acumulem indefinidamente em uma massa amorfa, não se inscrevam, tampouco, em uma linearidade sem ruptura e não desapareçam ao simples acaso de acidentes externos, mas que se agrupem em figuras distintas, se componham umas com as outras segundo relações múltiplas, se mantenham ou se esfumem segundo regularidades específicas; ele é o que faz com que não recuem no mesmo ritmo que o tempo, mas que as que brilham muito forte como estrelas próximas venham até nós, na verdade de muito longe, quando outras contemporâneas já estão extremamente pálidas. O arquivo não é o que protege, apesar

²²⁵ Idem ao 14

²²⁶ Idem ao 14

²²⁷ Idem ao 14

de sua fuga imediata, o acontecimento do enunciado e conserva, para as memórias futuras, seu estado civil de foragido; é o que, na própria raiz do enunciado-acontecimento e no corpo em que se dá, define, desde o início, o sistema de sua enunciabilidade. (FOUCAULT, 2008²²⁸, p. 147)

É possível perceber no entanto, uma sutil diferença de tom entre os dois autores. Foucault, neste texto, evidencia a ausência de uma suposta neutralidade que tem por costume acompanhar o discurso científico, e coloca o arquivo como uma produção não apenas de enunciado mas de método – a positividade – para pavimentar determinadas construções retóricas. Derrida no entanto, nos parece, deposita uma carga política mais contundente em suas colocações, enfatizando claramente o projeto de hegemonia construído por grupos culturais específicos.

5. O TRINÔMIO ARTE – HISTÓRIA DA ARTE – MUSEU

Ainda no escopo do pensamento do museu enquanto estrutura, é importante trazer especificamente a questão dos museus de arte. Para tanto, visitaremos a discussão de Arthur Danto e Hans Belting:

A história da arte é para ambos, Belting e Danto, uma construção, com uma lógica própria e um fio condutor que permeia os estilos ao longo do tempo. Enquanto campo, a história da arte surge no século XIX, e é conseqüentemente fruto de uma tradição moderna e europeia, legitimada não apenas por um lexo disciplinar, mas também por um conjunto de materiais e um vocabulário técnico que, junto com as instituições, pavimentam a construção dessas narrativas.

Belting coloca que há uma tradição de arte calcada em uma estrutura formal e estilística e que é corroborada pelas instituições legitimadas como campo da arte. Uma das questões centrais para o autor é que a história da arte é um enquadramento, que delimita e empresta sentido para a produção artística. Arte e a história da arte são, portanto, estruturas que se complementam na produção discursiva. Tal enquadramento é representado pelo museu, o lugar onde se constrói e se legitima essa narrativa. Não por acaso a era da história da arte coincide com a era do museu.

Para contribuir com esse argumento, de que a arte e o museu são partes de uma mesma produção discursiva, é interessante trazer o pensamento de Donald Preziosi. De modo geral o autor estabelece uma relação direta entre a museologia e a história da arte. Mais especificamente ele defende que o termo museografia, que poderia ser traduzido como “museologia aplicada”, nada mais é do que a evidência de seu referencial à produção artística. Neste caso, a museologia

²²⁸ Idem ao 14

estaria aplicada a quê? À história da arte, moderna e hegemônica, e que no contexto da argumentação do autor, é o estabelecimento simbólico dos Estados Nacionais.

Para ele a estruturação técnica e disciplinar do campo da museografia a partir de espécimes arquiváveis denota exatamente este procedimento de que nos fala Foucault, de um aparato que traz positividade ao enunciado, ou – diríamos nós – legitimidade ao discurso.

Donald Preziosi defende que, tanto a museologia (como um conjunto de práticas institucionais), quanto a museografia (especificamente as exposições) são agentes de legitimação de discursos que se utilizam dos espécimes arquiváveis como ferramenta de construção narrativa. Para o autor é a materialidade desses espécimes que legitimam o discurso do museu, atuando como um lastro de comprovação, que remete à estrutura do saber científico, tido como racional, isento e imparcial.

O autor coloca que o museu atua como uma estrutura, que vai além do invólucro arquitetônico, e permeia o modo de atuação e os procedimentos institucionais utilizados. O museu é, portanto compreendido não apenas como um campo, com práticas legitimadas no interior de seu funcionamento, mas sobretudo como ferramenta da história da arte. Para o autor:

Exhibition and art historical practice (both of which are subspecies of museography) are thus genres of imaginative fiction. Their practices of composition and narration constitute the ‘realities’ of history chiefly through the use of prefabricated materials and vocabularies—tropes, syntactic formulas, methodologies of demonstration and proof, and techniques of stagecraft and dramaturgy. Such fictional devices are shared with other genres of ideological practice such as organized religion and the entertainment—that is, the containment—industries.²²⁹ (PREZIOSI, 1998 p. 492)

Alguns aspectos da fala de Preziosi nos são particularmente relevantes neste ponto. Ele coloca que o museu, assim como os romances (e aqui é interessante frisar esta aproximação, no sentido de evidenciar que ambos são histórias fictícias) são artefatos para a criação da narrativa moderna. Ainda segundo ele, o espaço historicizado da museologia, possibilita que se lance a luz naquilo que deve ser visto como história da arte, e nesse sentido é em si um mecanismo de construção do campo discursivo.

Seguindo uma vertente de pensamento bastante afinada com o pensamento de Foucault e Derrida, o autor coloca que o museu é um dispositivo²³⁰ ficcional, que atua – de maneira semelhante à religião e ao entretenimento – como uma prática ideológica de conformidade

²²⁹A exposição e a histórica prática da arte (ambas as quais são subespécies da museografia) são no entanto gêneros de uma ficção imaginativa. Suas práticas de composição e narração constituem as ‘realidades’ da história, através do uso de materiais e vocabulários pré-fabricados – tropos, fórmulas sintáticas, metodologias de demonstração e comprovação, e técnicas de oficialização e dramaturgia. Esse tipo de dispositivo ficcional é compartilhado com outros gêneros de práticas ideológicas como a religião e o entretenimento – os quais são compreendidos como indústrias [tradução nossa]

²³⁰A palavra ‘dispositivo’ aqui não se refere ao conceito de dispositivo de Gilles Deleuze. Está sendo utilizada apenas como uma tradução do inglês ‘device’.

social. Para o autor, a exposição é a prática histórica da arte que constrói gêneros de uma ficção imaginativa.²³¹

É possível perceber uma relação ainda mais direta com o discurso de Derrida e Foucault, quando Preziosi diz que o arquivo não é apenas um banco de dados, ou uma acumulação passiva de objetos ou informações. Pelo contrário, o arquivo é um instrumento crítico em defesa de seu próprio direito. Nas palavras originais: “*This archive, in other words, was itself no passive storehouse or databank; it was rather a critical instrument in its own right*”²³² [PREZIOSI, 1998, p. 1496]

Em outro momento o autor coloca que, se o século XIX é o momento em que o homem passa a se perceber como um ser histórico, nada mais coerente do que a constituição do museu – e da história da arte – como uma linha traçada do passado até o presente. Nesse ponto, poderíamos propor uma aproximação entre o pensamento de Preziosi e o argumento trazido por Rosalind Krauss. em *Art Since 1900*. Como já foi visto, o texto estabelece um paralelo entre o estruturalismo e o surgimento da história da arte, quando coloca que a esta precisava de um ambiente conformado nos moldes estruturalistas – que delimitavam o escopo teórico das disciplinas acadêmicas – para se constituir como tal²³³.

Os autores parecem convergir para a ideia de que há ao longo do século XIX um processo de construção de uma narrativa linear e centralizada da história da arte que se desenvolve em simbiose com o museu, visto que este se coloca como a ferramenta legitimada de construção desse espaço histórico. Em contrapartida, há no século XX uma fragmentação desse sistema, tanto para a produção dos artistas, como no campo da história da arte e do pensamento museológico. Com a desestruturação de um discurso de tendências totalizantes, há uma proliferação de narrativas específicas, que pretendem abordar universos muito particulares. A teoria da arte se torna cada vez mais compartimentada e específica, e as teorias dos artistas substituem a ideia de uma teoria da arte única.

Esse momento de fratura, em que a produção dos artistas não mais se insere nesta lógica já consolidada da história e da crítica de arte, é ilustrado por Belting através da metáfora da peça de teatro:

²³¹Interessante retomar a citação de Maria de Fátima Couto que aparece na introdução deste trabalho. A autora, no livro *Instituições da Arte*, também fala em *dispositivo ficcional*, o que parece evidenciar um alinhamento teórico entre Couto e Preziosi

²³²Este arquivo, em outras palavras, não foi propriamente um estoque passivo, ou banco de dados, foi muito mais um instrumento crítico em defesa do seu próprio direito [tradução nossa]

²³³FOSTER et al, 2004. p. 34 como foi visto no item ‘Estruturalismo’, capítulo 1, página 11

(...) os intérpretes de arte pararam de escrever a história da arte no velho sentido, e os artistas desistiram de fazer uma história da arte semelhante. Soa assim o sinal de pausa para a velha peça, quando não há muito tempo está sendo executada uma nova peça, que é acompanhada pelo público segundo o velho programa e conseqüentemente é mal compreendida. (BELTING, 1994, P. 24)

Outro aspecto essencial que evidencia esta inadequação são os critérios formais, estilísticos técnicos e materiais para a distinção do que seria um objeto artístico. Para Arthur Danto (2006), quando a obra se distancia definitivamente do suporte material que a apartava do mundo, ocorre a morte desta forma clássica de arte. De outro modo: se uma obra era reconhecida por suas propriedades técnicas e estéticas, agora o que diferencia um objeto de arte dos outros objetos cotidianos é uma questão discursiva, que está em outro lugar, fora da materialidade do objeto em si. Segundo ele:

(...) não havia uma forma especial para a aparência das obras de arte em contraste com o que eu havia designado "coisas meramente reais". Para usar o meu exemplo favorito, nada parecia marcar externamente a diferença entre a Brillo Box de Andy Warhol e as caixas de Brillo do supermercado. E a arte conceitual demonstrou que não era preciso nem mesmo ser um objeto visual palpável para que algo fosse uma obra de arte visual. (...) Significava que, no que se refere às aparências, tudo poderia ser uma obra de arte, e também significava que, se fosse o caso de descobrir o que era a arte, seria preciso voltar-se da experiência do sentido para o pensamento. (DANTO, 1984, p.16)

6. ESTRUTURA, MEIO E MODERNIDADE

Este movimento de relativização e de desconstrução do pensamento artístico da modernidade será abordado de diversas maneiras por diferentes autores: para Rosalind Krauss, por exemplo, o estruturalismo é responsável pelo empoderamento da arte moderna no momento em que institui a autonomia da arte e de seus meios. Nesse caso a condição pós meio seria consequência não apenas de uma reavaliação prática, ou de uma ampliação das possibilidades de utilização de novos suportes e técnicas, mas de um afrontamento às instâncias tradicionais da arte e nesse sentido se relaciona diretamente com o desenvolvimento do pós-estruturalismo. Em outras palavras, para Krauss o desenvolvimento de novas linguagens e categorias artísticas não representa uma alteração formal ou estilística, mas a instituição de uma nova condição crítica para o pensamento artístico.

Para Danto – cujo argumento pretendemos colocar em justaposição ao de Krauss – essa transição da arte moderna para contemporânea se dá a partir de um sentimento de não pertencimento ao fio cronológico da história. Em complementação, Belting coloca que há uma fragmentação das narrativas, onde a história da arte hegemônica é substituída por pequenas produções discursivas que se propõe a referenciar poéticas e produções artísticas muito específicas.

No discurso dos autores é possível perceber uma oposição entre o sentimento moderno de pertencimento à narrativa histórica – que poderíamos colocar aqui como o pensamento característico do século XIX com a constituição das disciplinas e sua legitimação por meio do discurso estruturalista – e em contrapartida, a ruptura para a arte contemporânea se dá justamente com a quebra dessa perspectiva de pertencimento a um grande discurso totalizante.

O que buscamos evidenciar é que existem relações possíveis entre esses conceitos (sentimento histórico, estruturalismo, especificidade do meio, modernidade) que nos permite reunir essas abordagens, e a partir delas estabelecer paralelos entre os diversos enfoques. Essa aproximação permite duas relações: a primeira é a conceituação ‘arte moderna’ e ‘arte contemporânea’ em aproximação com a questão do meio sobre o qual se desenvolvem as linguagens artísticas. Em consonância com o *Art Since 1900*, pretendemos estabelecer um paralelo entre a arte moderna e sua determinação enquanto meio específico, e por outro lado entre a arte contemporânea e a condição pós meio. Em seguida propomos uma segunda relação entre a especificidade do meio e a corrente de pensamento estruturalista, assim como o pós meio como um sintoma de ruptura das estruturas artísticas, e nesse sentido, afinado com a corrente pós-estruturalista.

É importante colocar, no entanto que reconhecemos este processo como uma transformação, não apenas de ruptura, mas também de continuidade. Isto poderia ser defendido inclusive através do argumento de que muitos teóricos estruturalistas foram os responsáveis pelo desenvolvimento da corrente de pensamento pós-estruturalista – entre eles Foucault e Derrida, utilizados neste trabalho. Não estamos assumindo a palavra ruptura como algo inteiramente novo, ou sem conexões com as narrativas anteriores. Nossa tentativa é agrupar características semelhantes, para assim delimitar nosso entendimento sobre o universo em questão. Temos a intenção de evitar o uso dilatado de termos, como *arte contemporânea*, por exemplo, que diante de grande indefinição, tem sua significação mal compreendida.

É preciso no entanto colocar que a determinação de um lexo disciplinar, ou um vocabulário técnico que permite o trânsito no meio específico, assim como a concepção de uma estrutura auto regulada onde a forma é um resultado do material fornecido pelo próprio sistema; promovem uma exacerbação da dimensão estilística, estética, do resultado formal e visual. Essa dinâmica técnico-formal se adéqua à ideia moderna das divisões entre os meios específicos, e se relaciona às principais instâncias da atividade museológica, gerando parâmetros de procedimento para todas as atividades museográficas, documentação, conservação e exposição.

7. MUSEU-INSTITUIÇÃO, MUSEU-DESEJO

Nos propomos aqui a lançar luz sobre duas das diversas possibilidades de acepção do conceito de museu. A primeira, com a qual temos trabalhado até agora, define a instituição através das suas atividades: “preserva, pesquisa e notadamente expõe testemunhos do homem e da natureza...”; ou de sua estrutura física: “um prédio que abriga uma coleção”²³⁴ etc. Essa dimensão institucional é importante, é com ela que estamos trabalhando até agora. Enquanto instituição, este museu perpetua e ao mesmo tempo demanda regras internas, instâncias burocráticas, métodos e sistemas.

No entanto, não podemos abrir mão da definição que nos possibilita uma reflexão sobre o processo, sobre os desejos envolvidos, e que são em última análise o estopim para a institucionalização. O IBRAM – Instituto Brasileiro de Museus nos traz, por exemplo, a seguinte definição: “[...] O museu é o lugar em que sensações, ideias e imagens de pronto irradiadas por objetos e referenciais ali reunidos iluminam valores essenciais para o ser humano [...]”²³⁵

Antes do museu-instituição existe um museu-desejo, que o precede. Pensamos então no museu – não através de suas funções ou sua estrutura, mas pelo que ele representa: um desejo de permanência, de perpetuação de um discurso. Esse desejo é o que alimenta as instituições museológicas, mas também outras possibilidades de manifestação, construção de narrativas, exposições, colecionismos, arquivamentos, etc. Até mesmo a escritura de um livro pode ser considerado um procedimento muito próximo à curadoria de uma exposição ou de um acervo, com o mesmo desejo de permanência e disseminação de valores.

Essa dupla significação a qual estamos chamando de museu-desejo e museu-instituição, parece ter sido o ponto de partida para Peter Vergo, autor do livro *Nova Museologia*, quando o autor coloca que:

In reality, since museums are almost, if not quite as old as civilisation itself, and since the plethora of present-day museums embraces virtually every field of human endeavour - not just art, or craft, or science, but entertainment, agriculture, rural life, childhood, fisheries, antiquities, automobiles: the list is endless - it is a field of enquiry so broad as to be a matter of concern to almost everybody.

E continua:

Museums, in the sense in which the word is today commonly understood, are of course a relatively recent phenomenon. The foundation of the great publicly funded (and publicly accessible) institutions such as the British Museum or the Louvre goes back no more than a couple- of hundred years, to the latter part of the eighteenth century.

²³⁴ Essas definições foram sendo reelaboradas pelo ICOM – International Council of Museum e aparecem em autores como Dominique Puolot.

²³⁵ <http://www.museus.gov.br/os-museus/>

But in origin, museums date back at least to classical times, if not beyond. The origin of the museum is often traced back to the Ptolemaic mouseion at Alexandria, which was (whatever else it may have been) first and foremost a study collection with library attached, a repository of knowledge, a place of scholars and philosophers and historians.²³⁶ (VERGO, 1989, p. 2)

É possível perceber nas palavras de Vergo que ele também trabalha com a existência de diferentes acepções da palavra *Museu*. Inicialmente ele coloca que há uma concepção de museu “quase, se não tão antiga quanto à própria civilização” [tradução nossa] e por outro lado um “museu no sentido que conhecemos hoje” [tradução nossa] que remete ao século XIX.

Percebemos a corrente teórica conhecida como Nova Museologia como uma das possíveis vertentes pós estruturalistas do pensamento museológico, e identificamos essa semelhança na fala de Peter Vergo, quando ele evidencia uma postura teórica que pressupõe inexistência de uma narrativa central, unívoca ou prerrogativamente verdadeira. Assim como Foucault, Derrida ou Preziosi, Vergo também trabalha a partir do entendimento de que há uma lateralidade na construção das narrativas museológicas. Esse aspecto fica evidente quando o autor assume que:

Beyond the captions, the information panels, the accompanying catalogue, the press handout, there is a subtext comprising innumerable diverse, often contradictory strands, woven from the wishes and ambitions, the intellectual or political or social or educational aspirations and preconceptions of the museum director, the curator, the scholar, the designer, the sponsor - to say nothing of the society, the political or social or educational system which nurtured all these people and in so doing left its stamp upon them. Such considerations, rather than, say, the administration of museums, their methods and techniques of conservation, their financial well-being, their success or neglect in the eyes of the public, are the subject matter of the new museology.²³⁷ (VERGO, 1989, p. 3)

²³⁶ Na realidade, visto que os museus são quase, se não tão antigos quanto a própria civilização, e uma vez que a infinidade de museus atuais abrange praticamente todos os campos do esforço humano - não apenas arte, artefatos ou ciência, mas entretenimento, agricultura, vida rural, infância, pesca, antiguidades, automóveis: a lista é interminável - é um campo de investigação tão amplo que importa a quase todo mundo [...] Os museus, no sentido em que a palavra é usada hoje em dia, são, naturalmente, um fenômeno relativamente recente. A fundação das grandes instituições financiadas publicamente (e publicamente acessíveis) tais como o museu britânico ou o Louvre, remonta não mais do que um par de cem anos, à parte final do décimo oitavo século. Mas na origem, os museus remontam pelo menos aos tempos clássicos, se não além. A origem do museu é muitas vezes rastreada até o caminho de Ptolomeu em Alexandria, que foi (o que quer que tenha sido), em primeiro lugar uma coleção de estudo com biblioteca anexada, um repositório de conhecimento, um lugar de estudiosos, filósofos e historiadores [tradução nossa]

²³⁷ Além das legendas, dos painéis de informação, do catálogo que acompanha o folheto de imprensa, há um subtexto que compreende inúmeras e diversas vertentes, muitas vezes contraditórias, tecidas a partir dos desejos e ambições, das aspirações, preconceitos intelectuais, políticos, sociais e educativos do curador do museu, do erudito, do *desiner*, do patrocinador - para não falar da sociedade, do sistema político, social ou educacional que alimentou todas essas coisas e, ao fazê-lo, deixou o seu selo sobre elas. Tais considerações, ao invés de, digamos, a administração de museus, seus métodos e técnicas de conservação, seu bem-estar financeiro, seu sucesso ou negligência aos olhos do público, são o tema da nova museologia. [tradução nossa]

Ele também entende que existe um desejo daqueles que tem o poder da fala (ou do enunciado para Foucault) quando diz que “existe um subtexto tecido a partir dos desejos, das concepções intelectuais ou políticas do diretor do museu, do curador, etc.”

Nós consideramos afinados com Vergo quando ele postula que o problema da “velha museologia”, ou a museologia tradicional, é que ela se debruça majoritariamente sobre o método utilizado para a institucionalização, e muito pouco sobre o enfoque, o assunto ou a finalidade do museu. Nas palavras originais: “I would retort that what is wrong with the 'old' museology is that it is too much about museum methods, and too little about the purposes of museums”²³⁸(VERGO, 1989, p. 3)

No ensaio intitulado *The Reticent Object – O Objeto Reticente* – o autor se propõe a declinar de outras possibilidades de discussão sobre as funções ou propósitos do museu e da museologia para fundamentalmente tecer um pensamento sobre a construção das exposições, ou mais simplesmente o ato de selecionar e expor objetos. Nesse ponto novamente nos fundamentamos no pensamento de Vergo no seguinte sentido: o museu e a museologia tradicionalmente reivindicam a legitimidade para tratar especificamente do universo dos objetos (espécimes arquiváveis para Preziosi). Nesse sentido, refletir sobre as alteração de concepção do que seja um objeto, das possibilidades de relação, de produção de sentido ou de institucionalização a partir deles, significa apontar diretamente para os estudos museológicos. No entanto, essas relações e problematizações a partir dos objetos ocorrem em diversos lugares – físicos e simbólicos – que não necessariamente a instituição museu. Em alguns casos instituições que, mesmo não recebendo essa denominação, podem ser compreendidas dentro de certos referenciais próximos: exposições, coleções, galerias, etc.

A teoria museológica do século XX, com desdobramentos no século XXI trabalha com vertentes e tipologias de museus que tem como princípio a construção de narrativas sociais plurais e a desconstrução de um discurso hegemônico disseminado pelos chamados museus tradicionais. Embora tenha havido uma proliferação de diferentes formatos de museus (museus de território, ecomuseus, endomuseus, museus de comunidade, museus virtuais, etc.), que surgem com ferramentas de legitimação diversas (e respaldados por documentos normativos como a Carta de Santiago do Chile em 1972²³⁹ e a Declaração de Quebec em 1984²⁴⁰, entre

²³⁸ Eu replicaria que o que está errado com a museologia "velha" é que é muito sobre métodos de museu, e muito pouco sobre os propósitos de museus [tradução nossa]

²³⁹ Define os princípios base do Museu Integral

²⁴⁰ Define os princípios base da Nova Museologia

outros) compreendemos que há um hiato entre a concepção teórica e a prática metodológica institucional – pelo menos no que se refere especificamente aos museus de arte.

8. CONCLUSÃO

A centralidade do objeto material, a definição de "um prédio que abriga uma coleção", e principalmente a insistência na utilização da ferramenta museu, tanto teórica quanto institucionalmente, na nossa visão continuam sendo paradigmas estruturantes de uma prática discursiva arbitrária.

É claro que a seleção de objetos a serem expostos ou preservados é em si uma construção de uma visão da história, e concordamos com Vergo quando ele diz que:

why they [the exhibition-makers] might wish to include or exclude certain kinds of material as appropriate or inappropriate to their chosen subject, in terms of some definition of stylistic congruity, of the nature of the medium employed, of historical or social relevance, and so on. Yet, on closer examination, it quickly becomes clear that the criteria for the selection or rejection of material for an exhibition are neither random nor arbitrary - on the contrary, that they are based on an underlying though usually unspoken sense of purpose.²⁴¹ (VERGO, 1989, p. 45-46)

Mas com Derrida defendemos que existe uma segunda questão que transcende à condição lateralizada da escolha do que será musealizado, representado ou quais discursos serão legitimados: a estrutura normatizante norteia os processos de maneira mais ampla e mais contundente do que o conteúdo processado. No caso da arte contemporânea, a obra de arte demanda uma alteração epistemológica²⁴² e na prática, temos instituições detentoras de acervos enfrentando um enquadramento impossível daquelas linguagens.

Imaginamos que essa inadequação aconteça com outros tipos de acervos, o "etnográfico"²⁴³ por exemplo, cujas relações e materialidades também não se inserem *a priori* no processamento da instituição, por não seguirem padrão formatado de produção e de investimento de valor simbólico. Essas dificuldades de adequação talvez sejam inerentes ao processo de representação (principalmente quando esta representação se refere a um *outro*, que

²⁴¹ Por que eles [os responsáveis pela exposição] desejam incluir ou excluir certos tipos de material apropriados ou inadequados ao seu tema escolhido, em termos de alguma definição de congruência estilística, da natureza do meio empregado, de relevância histórica ou social, e assim por diante. No entanto, em um exame mais detalhado, torna-se rapidamente claro que os critérios para a seleção ou rejeição de material para uma exposição não são nem aleatórios nem arbitrários - pelo contrário, que eles se baseiam em um sentido subjacente, embora geralmente não dito de propósito. [tradução nossa]

²⁴² FREIRE, Cristina. A poética do processo: a arte conceitual no museu.

²⁴³ Na verdade discordamos dessa terminologia por acreditarmos que ela fortalece o discurso a partir do qual existe uma centralidade do pensamento europeu. Nós indagariamos: todos os museus não são necessariamente etnográficos, visto que eles trabalham com testemunhos do homem e da natureza? Só os testemunhos do homem não-europeu são considerados etnográficos?

se constitui a partir da alteridade) e se derivam diretamente da incompletude intrínseca da transmissão e disseminação de discurso. Por outro lado, acreditamos que a forma é resultado do conteúdo, ou seja, não acreditamos ser possível promulgar um discurso multilateralizado através de uma estrutura normativa única.

Há portanto um problema na transposição do museu-desejo para o museu-instituição. Esse “museu pós estruturalista” não está consolidado nas práticas institucionais. Exemplo disso é um texto publicado na Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio – PPG-PMUS Unirio | MAST, em que a autora, Alice Duarte, dialoga bastante com Peter Vergo, e coloca que:

Os museus são espaços públicos que constroem representações sociais e estas suportam regimes particulares de poder; mas tais representações também podem ser desconstruídas e/ou contestadas e/ou diversificadas (...). Não mais pode ser escamoteado que o museu é uma instituição cultural e que os objetos que abriga devem, necessariamente, ser equacionados em termos socioculturais (DUARTE, 2013, p.113)

Se por um lado Duarte defende que os museus são estruturas de poder, em relação direta com a construção das representações sociais as quais são legitimadas a proceder, por outro lado, ela evidencia uma abordagem institucional que reafirma a mesma estrutura de poder que estaria sendo questionada. No início da citação, ela coloca que os museus são espaços públicos, e termina dizendo que o museu é uma instituição cultural que abriga objetos. Ou seja, embora o paradigma conceitual museológico tenha sido atravessado por um pensamento pós estruturalista, o modelo institucional, baseado no “prédio que abriga uma coleção” permanece presente no discurso.

Compreendemos ainda que não se trata de deslocar a estrutura de poder, no sentido de utilizar a ferramenta museu para legitimar discursos não hegemônicos. Sim, consideramos esta uma posição possível, legítima e fundamental. No entanto o que buscamos defender é que o processamento institucional – e aqui estamos falando do museu, mas como já foi dito, existem diversas outras maneiras de processamento institucional, como arquivos, exposições, etc – é em si uma estrutura legitimadora de poder.

REFERÊNCIAS

BELTING, Hans. O fim da história da arte: uma revisão dez anos depois. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

DANTO, Arthur. Após o Fim da Arte. A arte contemporânea e os limites da história. São Paulo: Odysseus, Edusp, 2006.

DERRIDA, Jacques. Mal de arquivo: uma impressão freudiana. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

DUARTE, Alice. Nova Museologia; os pontapés de saída de uma abordagem ainda inovadora. In: Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio – PPG-PMUS Unirio | MAST - vol. 6 no 1 – 2013.

FREIRE, Cristina. Poéticas do processo: arte conceitual no museu. São Paulo: Iluminuras, 1999.

FOSTER, Hal ; KRAUSS, Rosalind ; BOIS, Ive-Alain ; BUCHLOH, Benjamin. Art since 1900. Modernism, antimodernism, postmodernism. Londres: Thames & Hudson, 2014.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France pronunciada em 02 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

GREEMBERG, Clemment. Rumo a um mais novo Laçoonte. In: COTRIM, C.; FERREIRA, G. Clemente Greenberg e o debate crítico. Rio de Janeiro: Zahar/FUNARTE, 1997.

KRAUSS, Rosalind. A escultura no campo ampliado. Rio de Janeiro: Arte Ensaios nº17, p.128 – 137. 2005

PREZIOSI, Donald. Epilogue. The Art of Art History. Oxford University Press 1998.Canada.

VERGO, Peter. The New museology. 1989 , Reaktion Books. London EC1V ODX, UK

VOLK, Tyler. Metapatterns: across space, time, and mind. Columbia. Columbia University Press, 1995.

HANS-GEORG GADAMER: UMA ANÁLISE HERMENÊUTICA ONTOLÓGICA SOBRE A ARTE

Joice Regina Leite Pinto
Mestranda em Filosofia
joice.leite@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Cecília Ordoñez
Mestra em Educação
Mestranda em Filosofia
cecilia.ordonez@ifma.edu.br
Instituto Federal do Maranhão

Almir Ferreira da Silva Junior
Doutor Filosofia
alferjun@uol.com.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: Na primeira parte do livro *Verdade e Método I* (1997) o filósofo alemão Hans-Georg Gadamer trata da concepção hermenêutica ontológica artística mantendo a oposição à visão puramente instrumental da linguagem que impera na modernidade, concebe a linguagem como abertura, como espaço que se abre no ser e que permite infinitas e inesgotáveis formas de expressão. Dito isto, objetiva-se analisar a arte como uma forma de expressão promotora de experiências sempre atualizadas de verdade. Adota-se como ponto de partida a originalidade, indagando sobre como a obra de arte é capaz de subsistir aos escombros do tempo e continuar mantendo sua identidade viva mesmo nas inúmeras cópias produzidas?. Recorre-se metodologicamente as contribuições elaboradas por Gadamer na obra mencionada nas primeiras linhas e também *A atualidade do belo: a arte como jogo, símbolo e festa* (1985). É portanto, uma análise que resgata o sentido da arte de uma dimensão subjetiva e insere-a no contexto histórico, linguístico e permeado de intersubjetividades imanentes à própria obra. Na hermenêutica filosófica gadameriana a identidade da obra é marcada pela desconstrução da distância que existe entre obra original e cópia, compreende que *mimese* é representação e sem ela a obra não se atualiza, “A arte é sempre *mimese*” (GADAMER, 1985, p. 56) e enquanto *mimese*, representa algo e só pode representar o que é, não pode representar o que não é. O filósofo entende que as representações renovam as obras de arte sem dissolver seu modo de ser e deste modo, a obra sai do seu lugar e passa a pertencer ao mundo a partir de uma consciência estética baseada na diferenciação estética, que reconhece o antigo naquilo que surge agora. Nesse sentido, portanto, como parte da consciência estética, artista, obra de arte, público e tudo que envolve a arte participam de uma experiência histórica no encontro com a obra que não se limita à subjetividade ou individualidade perceptiva sem relação com a obra, nela reconhecemos parte do que historicamente somos e linguisticamente expressamos.

Palavras-chave: Gadamer. Filosofia. Hermenêutica. Arte.

1. INTRODUÇÃO

Na primeira parte do livro *Verdade e Método* (1997), o filósofo alemão Hans-Georg Gadamer disserta acerca da concepção hermenêutica ontológica sobre o quadro, quadro original e cópia ou ação de copiar. O filósofo opõe-se à visão puramente instrumental da linguagem considerando-a não como uma prisão, mas como uma abertura, um espaço que se abre no ser e que permite uma infinita

expressão, inclusive a obra de arte, que se constitui através da expressão de uma experiência histórica e que se renova através da cópia ou ação de copiar da obra de arte original, nessa ação reside o modo de ser que permanece como parte integrante do ser originante, passando a residir também, na própria cópia. O ato inventivo ou a cópia segundo Gadamer, suspende seu próprio ser para si na medida em que sua única tarefa é se igualar ao quadro original na cópia e quando isso ocorre, determina-se a servir, inteiramente, à intermediação do que foi copiado, reatando o novo e o antigo para que caminhem juntos na ação de inovar e conservar. Desta forma, arte, história e linguagem são experiências indissociadas no pensamento do autor, cada uma revela explicitamente a experiência hermenêutica, possibilitando a compreensão de uma estrutura total que entrelaça jogo, consciência histórica e diálogo. Pois, quando, em correlação com a experiência da arte, falamos de jogo, jogo não significa aqui o comportamento ou muito menos o estado de ânimo daquele que cria ou daquele que usufrui e, sobretudo, não significa a liberdade de uma subjetividade que atua no jogo, mas o próprio modo de ser da obra de arte “O jogo é uma consumação do movimento como tal” (GADAMER, 1997, p.177), com o jogo, a obra ganha um eterno renovar-se através de múltiplas representações e simultaneidade. Nesse sentido, Gadamer direciona seu olhar para as obras de arte, e especialmente, sobre a identidade das artes plásticas nos proporciona uma reflexão a partir da sua afirmação de que a “identidade da obra parece tão inequívoca que a ela não corresponde nenhuma variabilidade da representação”, a variação que aparece sob forma de um não pertencimento à própria obra e isso se deve à consideração de um caráter subjetivo que acaba por restringir a vivência adequada da obra, nessa perspectiva, o autor assinala um caminho para a superação desse impasse através da via da inseparabilidade ontológica entre o quadro original e a cópia ou ação de copiar. Entende que as representações renovam as obras de arte sem dissolver seu modo de ser e, deste modo, a obra sai do seu lugar e passa a pertencer ao mundo a partir de uma consciência estética baseada na diferenciação estética, que reconhece o antigo naquilo que surge agora. Nesse sentido, como parte da consciência estética, artista, obra de arte, público e tudo que envolve a arte, participam de uma experiência histórica no encontro com a obra que não se limita à subjetividade, mas qual a relação da arte com a hermenêutica?

2. A OBRA DE ARTE À LUZ DA HERMENÊUTICA FILOSÓFICA

Em *Verdade e método*, ao discutir sobre o objetivo da estética, Gadamer nos convoca a uma reflexão no âmbito hermenêutico, iniciando uma discussão acerca do conceito do jogo, porém, desprovido das amarras de seu significado subjetivo, pois o que está em voga é o modo de ser da arte e não, a subjetividade do artista ou de quem a experimenta esteticamente. A estética hermenêutica do filósofo tem como cerne a crítica à subjetividade concebida pela modernidade a

partir das ideias de verdade alcançada pela aplicação de um método, a partir daí apresenta outra ideia de verdade que possibilita pensar outra experiência do ser que não está submetida a uma concepção de experiência como experimento científico ou experiência subjetiva baseada no juízo de gosto. A experiência oriunda do encontro com a arte é baseada na negatividade, por ser uma experiência que confronta com um horizonte histórico e ao mesmo tempo, possibilita que novos horizontes se abram. Nesse aspecto, é a partir do conceito de jogo que o hermeneuta desenvolve a ontologia da obra de arte em *Verdade e método*.

Quando, em correlação com a experiência da arte, falamos de jogo, jogo não significa aqui o comportamento ou muito menos o estado de ânimo daquele que cria ou daquele que usufrui e, sobretudo, não significa a liberdade de uma subjetividade que atua no jogo, mas o próprio modo de ser da obra de arte. (GADAMER, 1997, p.174).

Conduru (2004) concorda com Gadamer (1997) sobre o entrave da relação do artista com sua criação e questiona sobre o que conduz a questões relativas à autoria, a sua condição individual ou coletiva e diz: “É o artista que produz a obra de arte? Só o artista? E os demais agentes e instancias do sistema de arte? Questões que remetem a um elemento fundamental da arte, um que sempre esteve presente e também tem se transformado nessa conjuntura: o jogo da arte” (CONDURU, 2004). Assim, o jogador enquanto parte que integra o jogo e interage com outros modos de comportamento da subjetividade, deve levar a sério pois aquele que joga sabe que o jogo é somente jogo, mas a seriedade que há no jogo é que permite que ele seja inteiramente um jogo.

Desta forma, o sujeito da experiência da arte, o que fica e persevera, não é a subjetividade de quem a experimenta, mas a própria obra de arte. Arte e jogo possuem uma natureza própria, independe da consciência daqueles que jogam e só há consciência hermenêutica sob determinados condicionamentos históricos.

O sentido de consciência abordado por Gadamer, segundo Rorty (1994), é de suma importância porque ele não faz quaisquer concessões, seja ao dualismo cartesiano, seja à noção de constituição transcendental em qualquer sentido ao qual poderia dar uma interpretação idealista ou até mesmo de conceber romanticamente a noção do homem como auto-criativo.

Gadamer desenvolve sua noção de *wirkungsgeschichtliches Bewusstsein* (tipo de consciência do passado que nos modifica) para caracterizar uma atitude interessada não tanto no que está fora do mundo, ou no que aconteceu na história, quanto no que podemos obter da natureza e da história para nossos próprios usos. (RORTY, 1994, p.335)

A consciência que Gadamer faz referência não é uma consciência estética baseada no abstracionismo ou idealismo, é uma consciência histórica que permeia a experiência da arte. O

sentido que Gadamer dá ao termo jogo, se refere ao jogo das palavras (representação) que marcam a correlação da experiência da arte ao seu modo de ser e que se renova em permanente repetição, através da cópia ou ação de copiar, por ser um movimento que sobrevive em múltiplas formas de palavras, palavras que pertencem ao jogo da linguagem.

Um determinado jogo de linguagem, considerado, sobretudo, do ponto de vista de seu exercício, possui dessa maneira vocação interna para suas possíveis renovações. O pintor vê o novo no antigo, seja no objeto cotidiano, seja nos quadros de outros pintores, de sorte que seus aspectos de objetos e imagens se entrelaçam na produção de suas obras. Esta, por sua vez, se integra no sistema de suas obras, de sorte que elas colocam uma subjetividade que está no mundo porque constrói seu mundo. (GIANOTTI, 2005, p.189)

Essa construção de mundo se dá no sentido hermenêutico realizado pela mobilidade da pré-sença, a qual perfaz sua finitude e historicidade, pois a partir daí, abrange o todo de sua experiência de mundo, assim, na vivência da arte encontra uma rede de significados que não somente pertence a este conteúdo específico ou a esse objeto, mas antes, representa o todo do sentido da vida. Em Gadamer, essa mobilidade de compreensão e universalização do ponto de vista hermenêutico, não permite limitações, não é uma arbitrariedade unilateral, mas se encontra antes de tudo na natureza da própria coisa, jamais pode ser um comportamento subjetivo porque a experiência da arte, da história e da linguagem constituem uma unidade, cada aspecto revela explicitamente a experiência hermenêutica, possibilitando a compreensão total de sua estrutura.

Nas artes plásticas, refere-se ao conceito de quadro original e ação de copiar para fundamentar a hermenêutica ontológica da obra e sua identidade diante das infinitas variações que se apresentam, há uma inseparabilidade ontológica entre quadro original e cópia que permite a historicidade imanente à obra. “A vida histórica da tradição consiste na sua dependência a apropriações e interpretações sempre novas” (GADAMER, 1997, p. 578), visto que, toda interpretação está obrigada a entrar nos eixos da situação hermenêutica a que pertence.

A verdade da obra de arte é sua verdade dada como parte do acontecimento universal, com uma historicidade determinada, essa é sua finitude. Esse aspecto histórico é aberto a inúmeras interpretações enquanto concebido como objeto hermenêutico. A obra de arte como jogo é autorepresentação, não é a representação exata de alguma coisa, tem muito mais de uma representação quase arbitrária. Não tem sentido o problema da relação da obra de arte com a realidade, pois a obra de arte se apresenta a si mesma como uma realidade nova e diferente, e é captada como realidade. Mas, Gadamer não se limita a relacionar a arte apenas ao jogo como ocorre na estética do gênio frente à estética da representação. Algo recupera da representação da representação, precisamente através da noção de mimesis, de Aristóteles, a qual não é

concebida como uma cópia e reprodução da realidade, mas sim, uma transposição da realidade mesma em sua verdade “O sentido do conhecimento da mimesis é reconhecimento”. (GADAMER, 2015, p. 191).

O que o ator representa e o espectador reconhece são as formulações e a própria ação, tal qual foram pensadas pelo poeta. Temos aqui uma dupla mimesis: o poeta representa e o ator representa. Mas justamente essa dupla mimesis é uma: O que se torna existência em um e no outro é a mesma coisa. (GADAMER, 2015, p. 196).

O jogo é a representação de alguém para alguém, por isso volta sua natureza interpretativa, revela de novo sua ontologia hermenêutica. Tem que ser interpretada porque revela o contexto histórico do artista e requer o contexto histórico do receptor, para que possa dar-se um convenio entre ambos. Tanto o artista como a obra e o intérprete pertencem a uma tradição e o jogo é o modelo de sua relação com esta, assim, a obra de arte, como jogo, é um modo de pertencer à história e ao ser. Nesse ponto a hermenêutica de Gadamer, é o ser que revela a historicidade porque manifesta a tradição, a qual pertencemos e com a que se dialoga, e também é o que revela o ser, pois é a condição de possibilidade para compreendê-lo.

Jogo, símbolo e festa são aspectos que constituem a obra de arte enquanto jogo como movimento de atualização e autorepresentação, símbolo como reconhecimento de nós mesmos e festa quando se recupera a comunicação de todos com todos.

Para Gadamer, o que se compreende por obra de arte e vivencia-se esteticamente, repousa sobre um desempenho de abstração e sua diferenciação se encontra não apenas no exercício do gosto ao se permitir selecionar ou rejeitarmos uma obra, mas fundamentalmente, quando ela completa-se na autoconsciência da vivência estética, pois a que está dirigida à vivência estética, há de ser a obra verdadeira, “A abstração da consciência estética produz nesse particular, um desempenho que é, para si mesma, positivo. Permite ver e ser para si próprio aquilo que é pura obra de arte. Denomino esse seu desempenho a diferenciação estética”, (GADAMER, 1997, p.152), com essa assertiva Gadamer chama atenção e critica o conceito de “quadro”, submetido à designação dada ao quadro de parede contemporâneo, cercado de moldura e sem determinação fixa de lugar, representando a si mesmo.

Esse quadro, que é pintado exclusivamente para exposição ou galeria, o que foi se tornando regra com o recuo da arte por encomenda, vem claramente ao encontro da exigência de abstração da consciência estética, bem como da teoria da inspiração, que foi formulada na estética do gênio. O quadro parece dar razão à imediaticidade da consciência estética. É como se fosse a principal testemunha com relação à sua exigência universal e não se trata, visivelmente, de nenhuma coincidência casual o fato de que a consciência estética, que desenvolve o conceito da arte e do artístico como forma de concepção de configurações tradicionais, e que, com isso, realiza a diferenciação estética, é simultaneamente com a criação de acervos que reúnem no museu tudo o que, nesse sentido, estamos vendo. (GADAMER, 1997, p. 221)

Ao se referir ao quadro, o modo de ser do quadro deve ser examinado e sua estruturação do ser do estético indagado sobre sua validade diz Gadamer pois esse questionamento sobre o modo de ser do quadro é muito importante porque nos remete a indagar algo que é comum a toda diversidade de modos de apresentação do quadro, diferenciando-se, da reflexão filosófica que recorreu à consciência estética, para a qual tudo que recorre à técnica de imagem da atualidade, no fundo, torna-se quadro, nessa aplicação do conceito quadro não se encontra nenhuma verdade histórica porque o que chamamos de quadro possui uma história diferenciada.

Ao discorrer acerca da consciência estética, Gadamer nos apresenta três conceitos que estão inter-relacionados e que são imprescindíveis para repensarmos o problema da verdade da arte. Tais conceitos são intitulados de Jogo, Símbolo e festa.

É sabido que a experiência hermenêutica possui um caráter essencialmente linguístico. A linguagem é humana, e só podemos entender o mundo dentro do processo hermenêutico, pois estamos inseridos na linguagem. Pensar a partir do médium da linguagem implica que a experiência hermenêutica se realiza entre a tradição e o interprete sob forma de uma conversação, e para Gadamer é o que resulta em um acontecimento decisivo que é o diálogo. O modo de ser da tradição é linguagem, cuja compreensão dá-se pelo interpretar e pelo ouvir como expressão de um comportamento próprio e linguístico em face do mundo. O que torna a linguagem um “evento hermenêutico”, é o ato de fazer vir-à fala o que foi dito na tradição, por meio da interpretação.

Podemos dizer que a arte é verdade, porque ela é uma experiência cuja estrutura revela-se como um fazer vir -à- fala. Gadamer vê a obra de arte como um fenômeno hermenêutico, uma que vez que seu processo interpretativo nos leva a um questionamento que é o que a produção artística em questão tem a nos dizer. Assim como um texto ela sempre tem algo para expressar, e através da nossa compreensão e interpretação vamos atribuir um sentido ao que está sendo apresentado. “Lê-se um quadro assim como se costuma lê um escrito. Começamos a “decifrar” um quadro tal como um texto”. (GADAMER, 2010AB p. 168).

Para Gadamer, uma obra de arte não pode ser interpretada a partir de teorias estéticas que procuram fazer uma adequação das obras aos seus conceitos pre- estabelecidos. Compreender é sempre ir além dos aparatos conceituais que são formulados pela consciência estética. O encontro com a obra de arte é uma experiência de repercussão inacabada. O filósofo alemão, conceitua três elementos como exercícios da compreensão hermenêutica da arte que são o jogo, o símbolo e a festa. E os mesmos são imprescindíveis na experiência artística, pois vão desempenhar um papel de destaque na significação do mundo e da palavra arte.

No texto *A Atualidade Do Belo*, o jogo é caracterizado como uma função elementar da vida humana, de modo que a nossa cultura não pode ser pensada sem esse elemento. A arte é um jogo, porque coloca em cena o artista, a obra e contemplador, por exemplo, em um museu, uma pintura atrai o observador para o mundo daquela imagem, e essa interação é como um jogo, no sentido de que existe uma dinâmica de —e para entre o trabalho artístico e o observador. O *jogo* também é utilizado como justificativa do caráter inacabado da arte. A arte é essencialmente incompleta, nunca tem um fim, assim como o jogo nunca atinge a sua verdadeira finalidade, pois ele pode sempre ser jogado novamente.

O primeiro conceito, apresentado por Gadamer, relacionado à experiência artística e em especial ao modo de ser da Obra de Arte, que como já citado, é caracterizado enquanto um elemento natural que se percebe na dinâmica da existência de elementos tais como o mar e o enxame das abelhas. No horizonte social, configura um fato que é manifesto no desenvolvimento cognitivo humano e, sobretudo, em rituais que integram as organizações de determinados grupos humanos. O jogo é definido pelo movimento, que não visa um determinado fim, mas antes, se perpetua no exercício constante de realização. Com isso, é possível estabelecer a próxima base antropológica da experiência artística, qual seja, o símbolo.

Mesmo se tratando de uma representação, aquilo que obra de arte traz em si possui em sua constituição o caráter de presença daquilo a que se pretende representar. Deste modo, a representação de um quadro, por exemplo, não é entendida enquanto mera cópia em relação ao original, mas inserida no caráter inovador da presença enquanto manifestação original da obra. Segundo Gadamer, a relação que estabelecemos com a arte a partir do simbólico não é feita tendo um fim específico, um significado que já é dado de antemão na constituição da obra, ou mesmo um significado que apreendemos dela e que se estabelece enquanto verdade última da arte, mas é remetida ao homem enquanto ser finito, existencialmente marcado, que acrescenta sentidos à obra, completando aquilo que lhe falta. O símbolo apresenta algo como um tipo de passe usado no mundo antigo, algo através do qual reconhecíamos alguma coisa já conhecida por nós, pois “trata-se inicialmente de um termo técnico da língua grega, que designa fragmentos da memória”. (GAMADER, 2010, p.172).

A relação que estabelecemos com a arte a partir do simbólico não é feita tendo um fim específico, um significado que já é dado de antemão na constituição da obra, ou mesmo um significado que aprendemos da obra e que se estabelece enquanto verdade última da arte, mas é remetida ao homem enquanto ente finito, que outorga sentidos à obra, contemplando aquilo que lhe falta.

Nesse contexto, se no jogo retornamos à obra de arte por ela ter sempre algo novo a nos dizer, na arte como símbolo vemos que o conhecimento de nós mesmo é possível em sua experiência. Então, a partir dessas duas variações podemos abordar a relevância do caráter festivo da obra de arte. Ao falar sobre o último conceito, Gadamer enfatiza o caráter coletivo da festa, a partir do qual ela possui o pressuposto da negação do isolamento, garantindo assim que a festa é o tempo de todos com todos. O fenômeno da arte então se apresenta como uma experiência de um tempo em festa.

O celebrar que está diante da manifestação da verdade do pintor, essa não carece de uma justificação metodológica das ciências para que seja legitimada enquanto possibilidade de verdade. E então, a celebração enquanto reunião ao entorno da manifestação artística, assegura que não apenas é possível a verdade, mas que além da condição de possibilidade podemos pensar a verdade para além dos critérios metodológicos da ciência.

A arte é festiva no sentido de que ela também interrompe e desloca nossas experiências diárias e oferece a oportunidade de imaginarmos nós mesmos e nossos engajamentos com o mundo de maneira diferente.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões críticas de Gadamer partem de uma análise conceitual que se baseia no artístico-teorético e que envolve a discussão sobre a obra de arte, sua identidade e originalidade, trata, portanto, de apresentar uma alternativa de pensar a arte sob o viés de uma caminho ontológico ao invés daquele, assim, dessa forma, a análise sobre o conceito de quadro deve partir de duas perguntas: em qual sentido se diferencia o quadro da cópia, de acordo com a problemática do quadro original, e além disso, a partir daí, como se estabelece a relação do quadro com o seu mundo.

Nesse sentido, tenta romper com a ideia de obra enclausurada, pois entende que toda obra que é retirada de suas relações vitais e do que há de especial nas suas condições de acesso, é enclausurada como num quadro, e se restringe igualmente a ser moldurada e pendurada na parede se aproxima mais do conceito decorativo. Diante disso, Gadamer deixa claro que a diferenciação estética atua como consciência estética, produz para si mesma uma própria existência externa. Comprova sua produtividade na medida em que prepara, para a simultaneidade, os seus devidos lugares, a biblioteca universal, no âmbito da literatura ou museu ou teatro permanente, a sala de concertos, deve-se, portanto, diferenciar claramente aquilo que surge agora daquilo que é mais antigo. É através do conceito de diferenciação estética que a obra dialoga com a história de suas múltiplas manifestações, ligadas ao jogo incessante

de representações e manifestas pela linguagem, rompendo com a ideia de subjetividade, consciência estética e originalidade para definir o invólucro da arte, o que desconstrói a denominação de arte por encomenda e abre a experiência da arte para infinitas possibilidades de expressar-se, sem lugar definido, ou subjetividades definidoras.

REFERÊNCIAS

CONDURU, Roberto. Arte e modernidade: entre fins e recomeços. Rio de Janeiro: SENAC/ DN/ CEAD, 2004.

GADAMER, Hans-Georg. Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. tradução de Flávio Paulo Meurer. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

_____ A atualidade do Belo “arte como jogo, símbolo e festa (1974)

GIANOTTI, José Arthur. O jogo do belo e do feio. São Paulo: Companhia das letras. 2005.

HERMANN, Nadja. Hermenêutica e Educação. Rio de Janeiro: editora DP&A, 2003.

RORTY, Richard. A Filosofia e o Espelho da Natureza/ Richard Rorty; tradução Antônio Trânsito; revisão técnica César Ribeiro de Almeida – Rio de Janeiro: Relume – Dumará, 1994.

INTERAÇÃO EM LIVES: CRIADORES, TIKTOK E MONETIZAÇÃO

Lucas Vinicius Silva Reis
Graduando de Comunicação Social – Rádio e TV
lucas.vsr@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Carolina Guerra Libério
Doutora em Comunicação e Cultura (UFRJ)
cg.liberio@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

RESUMO: O presente trabalho tem como tema principal a interação em *lives* na plataforma TikTok, entre criadores de conteúdo, espectadores e o agenciamento realizado pelo algoritmo desta referida plataforma online. O artigo é fruto uma pesquisa em andamento para realização de um projeto de TCC, que tem como tema a monetização de *lives* dentro da plataforma TikTok, sendo também associado ao projeto de pesquisa “*Lives* ao vivo agora: formatos emergentes no audiovisual digital”, coordenado pela professora doutora Carolina Libério. O objetivo principal é descobrir como acontece a interação entre produtores de conteúdo e a plataforma nas *lives* produzidas pelos criadores, principalmente no que se refere às ferramentas de monetização das transmissões ao vivo oferecidas pelo aplicativo. Para isso, foi realizado um estudo de caso a partir do perfil @aprendizdeumafeiticeira, que faz transmissões ao vivo no TikTok realizando leituras de tarot para os seguidores. A partir de observação participativa, foram analisadas duas *lives* do perfil, ocorridas entre setembro e outubro de 2022. Como resultado, observamos que as ferramentas de monetização do TikTok se mostram insuficientes, que o perfil busca usar outras ferramentas para monetizar seu conteúdo, que o algoritmo limita o perfil quando localiza o nome das outras ferramentas de monetização nos comentários da *live*, o que leva a produtora de conteúdo do perfil a buscar alternativas para “enganar” o algoritmo e ter assim acesso a outras alternativas de monetização. Conclui-se que a interação entre produtores de conteúdo e plataforma é de bastante conflito, principalmente orientada pela perspectiva capitalista da plataforma, que direciona o algoritmo para que a monetização das *lives* ocorra apenas dentro do aplicativo, como forma de garantir em que a empresa TikTok também ganhe em capital.

Palavras-chave: TikTok; Monetização; Lives; Capital.

1. INTRODUÇÃO

O TikTok, plataforma de vídeos curtos, de 15 ou 60 segundos e 3 minutos, surgiu em 2017 e desde lá vem alcançando números surpreendentes. A plataforma é uma derivação do Douyin, a versão chinesa do app que é sucesso no país. Quando o TikTok surgiu, o Brasil não demorou muito para considerar o app um sucesso também. Especificamente no ano de 2021, a plataforma esteve no primeiro lugar dos aplicativos mais baixados nos smartphones dos brasileiros (KOETSIER, 2021).

Além de ser uma plataforma de vídeos curtos, o TikTok também disponibiliza a criação de vídeos ao vivo, mas os usuários brasileiros levaram um tempo para usar a ferramenta. O hábito de consumir *lives* só se tornou realidade pelo contexto da pandemia do COVID-19,

comportamento que foi percebido pela plataforma e impulsionado por propagandas e colaborações (STOKEL-WAALKER, 2022).

Atrelado ao crescimento do consumo de *lives* por parte do público brasileiro, é constante observar criadores de conteúdo em *live* reclamarem do algoritmo da plataforma. Basta entrar no *app* que é possível observar os criadores reclamarem que o TikTok derruba as *lives* sem razão, que o algoritmo não entrega as *lives* aos próprios seguidores e que, principalmente, as ferramentas de monetização não são “boas”.

Baseado nas reclamações recorrentes dos criadores de conteúdo em *live* na plataforma, busca-se perguntar: Como acontece a interação em *lives* na plataforma TikTok, entre criadores de conteúdo, espectadores e o agenciamento realizado pelo algoritmo desta referida plataforma online? Sendo assim, este artigo tem o objetivo de descobrir como acontece a interação entre produtores de conteúdo e a plataforma nas *lives* produzidas pelos criadores, principalmente no que se refere às ferramentas de monetização das transmissões ao vivo oferecidas pelo aplicativo.

Para responder a pergunta norteadora da pesquisa, foi realizado um estudo de caso a partir do perfil @aprendizdeumafeiteiceira, que faz transmissões ao vivo no TikTok realizando leituras de tarot para os seguidores. A partir de observação participativa, foram analisadas duas *lives* do perfil, ocorridas entre setembro e outubro de 2022.

Este estudo tem contribuição para a academia no que se refere a ajudar no entendimento dos algoritmos das plataformas, pois eles são ocultos e quase indecifráveis (ANDRÉA, 2020), principalmente quando estamos falando do algoritmo de uma plataforma que surgiu a pouco tempo e ainda é pouco estudado.

No primeiro tópico, TikTok e *lives*, abordamos o surgimento das *lives* e o consumo no ocidente; no segundo, As *lives* de perto, discutimos sobre o funcionamento das *live* no aplicativo; em Interação em plataformas, entendemos as interações; no último, Analisando as *lives*, apresentamos o estudo de caso e o que foi descoberto.

2. TIKTOK E LIVES

Tudo começou quando Zhang Yiming, dono da ByteDance, empresa chinesa de tecnologia que oferece aplicativos e serviços na internet, começou a perceber que precisava lançar uma plataforma nova que acompanhasse as tendências de 2016. Na época, o Vine e outras plataformas conquistaram o mundo com vídeos curtos e rápidos que tinham, em sua maioria, a música como plano de fundo dos conteúdos. De olho na concorrência e com o aprendizado da elaboração de outros serviços anteriores da empresa, Yiming criou o Douyin no final do mesmo ano, uma plataforma de vídeos curtos e transmissão ao vivo, disponível somente em território

chinês. A plataforma surgiu tendo como princípios: a facilidade na elaboração, edição e publicação de vídeo curtos e *lives* por parte dos usuários; simplificação nos processos de curtir, comentar, compartilhar e engajar com os conteúdos; e, a existência de uma construção algorítmica baseada em IA que ajudasse a plataforma a sugerir e filtrar conteúdo (STOKEL-WAALKER, 2022).

Com o sucesso do Douyin e a tendência mundial ao consumo de vídeos de pequena duração, Zhang decidiu lançar uma versão do aplicativo fora da China, foi daí que surgiu o TikTok em maio de 2017. Os dois aplicativos compartilham dos mesmos princípios, mas se diferenciam em alguns aspectos. Um deles se refere às *lives*, enquanto o Douyin focou no início das atividades, e ainda foca, na promoção de *lives* aos usuários, o TikTok nunca ofereceu as transmissões ao vivo como um de seus produtos principais, embora sempre tenha disponibilizado a ferramenta (STOKEL-WAALKER, 2022). Isso se dá pelos aspectos culturais envolvendo a China e o ocidente, em especial o Brasil; os chineses já estavam habituados a consumir *lives* em outras plataformas (STOKEL-WAALKER, 2022). No Brasil, essa nunca foi uma realidade, situação que só mudou a partir da pandemia do COVID-19:

Mas é importante notar que, como todos os irmãos, o TikTok e o Douyin divergiram em alguns pontos essenciais, e isso logo no primeiro ano. Cada um atribui um destaque diferente ao *livestreaming*. A comunidade de *livestreaming* era bem estabelecida na China. O TikTok refletia o mundo ocidental, onde esse tipo de transmissão ainda era visto como um complemento, e não um componente essencial da vida de um criador de conteúdo digital. Desde que foi lançado, o Douyin bombardeou os usuários com conteúdo ao vivo, enquanto no TikTok as “live” só ganharam força com alguns dos shows ao vivo oferecidos para entreter pessoas durante a quarentena exigida pelo coronavírus. (STOKEL-WAALKER, 2022, p. 70)

Além disso, os chineses já estavam acostumados também a enviar “gorjetas” aos hosts das *lives* através das ferramentas disponibilizadas, situação que, mesmo depois do hábito de assistir vídeo ao vivo ter se tornado realidade no Brasil, ainda tem dado passos lentos:

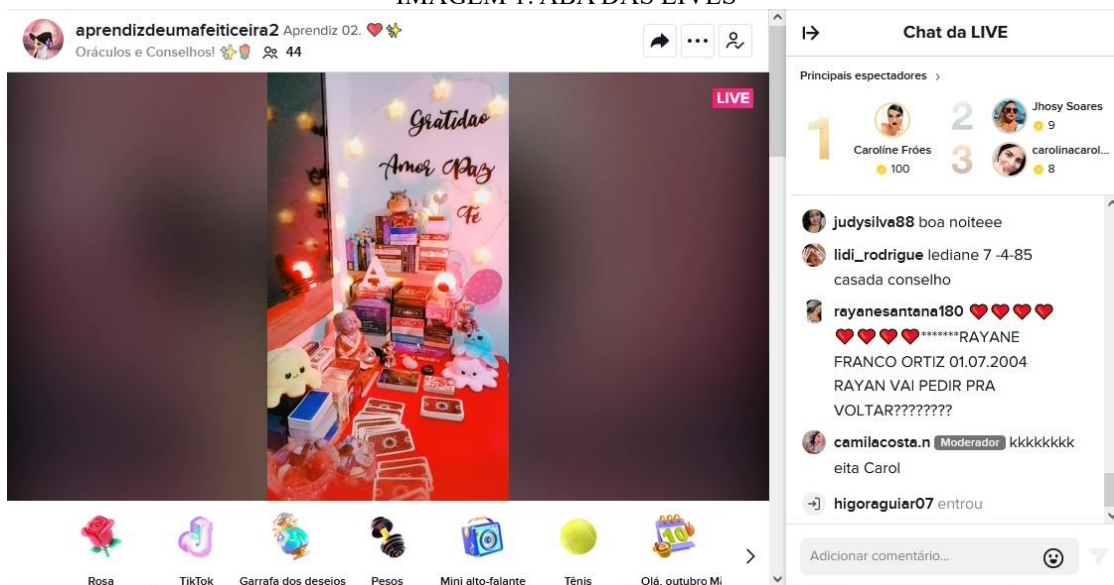
O que acontecia nessas transmissões também era diferente: na China, o público sempre fazia doações para seus criadores favoritos como forma de agradecimento. No Ocidente, o TikTok contava com uma ferramenta de doação, mas era muito menos proeminente e quase nunca usada. (Uma TikToker relativamente famosa que vinha postando conteúdo no aplicativo havia meses só percebeu que estava recebendo dinheiro do público quando decidiu explorar os cantinhos escondidos da interface do app. E, mesmo assim, o que tinha acumulado não era suficiente nem para pagar uma refeição em um restaurante de fast-food.) (STOKEL-WAALKER, 2022, p. 70)

Ao verificar o alto consumo de conteúdo ao vivo no aplicativo, o TikTok começou a promover o streaming ao vivo, firmando parcerias com cantores, redes de televisão a ligas de futebol para transmitir shows, eventos e jogos; e disponibilizando ferramentas novas às *lives*.

3. AS LIVES DE PERTO

Na plataforma TikTok, versão brasileira disponível até outubro de 2022 e acessada via notebook, as *lives* podem ser acessadas a partir do ícone “LIVE” situado no canto superior esquerdo da primeira aba oferecida ao usuário logo que ele entra na plataforma. Ao clicar no ícone, começam a aparecer, em formato de feed, as *lives* transmitidas no momento, que podem ser passadas de uma para outra com um simples deslizar dos dedos para cima. Na tela, aparece o vídeo transmitido e várias ferramentas, como pode ser visto na Imagem 1. Uma delas é a barra de rolagem.

IMAGEM 1: ABA DAS LIVES



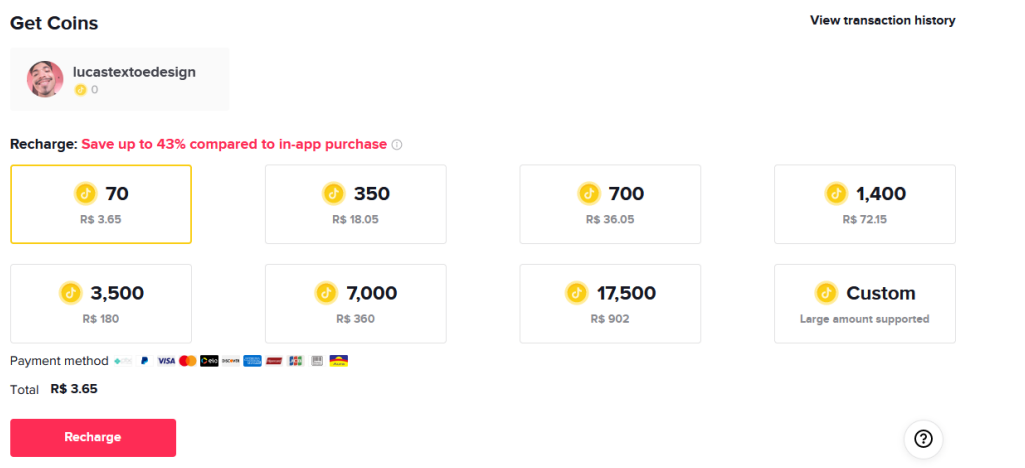
Fonte: TikTok versão web brasileira, 2022.

A barra de rolagem é o espaço em que o *host*, os moderadores - convidados do *host* que o ajudam a gerenciar a transmissão, e os espectadores enviam comentários que podem ser vistos por todos. Ao lado de cada texto, aparece o nome do perfil que enviou, acompanhado das palavras “anfitriã/anfitrião” e “moderador/moderadora”; claro, se foi o anfitrião ou algum dos moderadores que fizeram o comentário. Cada bloco de texto, assim que é enviado, vai subindo e sumindo de vista ao passo que novas frases são mandadas. Para um comentário antigo ser lido é preciso rolar o dedo sobre a tela para encontra-lo novamente, mas qualquer um pode ser fixado pelo anfitrião ou pelos moderadores, ao ser fixado, ele fica facilmente visível e “não some de vista”.

Outra ferramenta importante é a situada ao lado inferior direito da tela, a opção de presentes. Os presentes são adesivos animados que podem ser comprados pelos espectadores e enviados ao *host*. Cada presente pode ser comprado por uma quantia específica de moedas do

TikTok. O espectador tem acesso a essas moedas a partir de recargas feitas em real dentro da plataforma, como pode ser visto na imagem 2, com auxílio de plataformas de pagamento autorizadas.

IMAGEM 1: ABA DA RECARGA



Fonte: Tiktok versão web brasileira, 2022.

1 moeda TikTok vale mais ou menos R\$ 0,09, quantia que varia de acordo com o pacote de moedas vendido. Quando o anfitrião recebe o adesivo, ele é convertido nas moedas do seu valor de compra, quantidade que pode ser sacada pelo *host* de acordo com as regras de saque da plataforma.

4. A INTERAÇÃO EM PLATAFORMAS

É muito comum encontrar o pensamento de que o criador de conteúdo faz o que ele quer, quando quer e porque quer, como se não houvesse nada e ninguém que o influenciasse a tomar as atitudes que toma com o seu conteúdo nas plataformas. Por exemplo, aquela prática comum de pedir curtidas, comentários e compartilhamentos aos seguidores, ela não vem apenas da vontade livre do criador. Essa prática e tantas outras são influenciadas pelos atores que interagem com os criadores, interação que orienta a composição dos conteúdos e demais práticas nas plataformas (PRIMOS; MATOS; MONTEIRO, 2021). São os atores que interagem com os criadores:

as audiências (desde a simples visualização do conteúdo até a conversação online), atores coletivos (como agências de publicidade e empresas de mídias sociais) e actantes não humanos (os equipamentos de produção, as affordances das interfaces, os algoritmos etc.), os produtores digitais interagem com seus intermediários culturais (como redatores, profissionais de marketing digital), anunciantes, outros contratantes (como produtores culturais, promoters de festas), imprensa, amigos, familiares, outros youtubers, blogueiros etc. (PRIMOS; MATOS; MONTEIRO, 2021, p. 66)

Para foco neste estudo, nos interessa os actantes não humanos, em especial os algoritmos das plataformas. Entende-se algoritmo aqui como “uma sequência de instruções de programação escrita para cumprir tarefas pré-determinadas” (ANDRÉA, 2020, p. 31), ou seja, os algoritmos são como pequenos robôs que trabalham dentro das plataformas fazendo atividades que lhe foram designadas. Ao realizar essas atividades designadas e elas serem percebidas, a plataforma está interagindo com o criador de conteúdo e comunicando algo, pois as mediações algorítmicas refletem visões de mundo (ANDRÉA, 2020). Sendo assim, quando uma plataforma dá menos visibilidade, uma atividade realizada pelo algoritmo, a conteúdos que não são curtidos, comentados e compartilhados em números grandes, ela está interagindo com o criador de conteúdo e comunicando “você não vai ter espaço aqui se não pedir por curtidas, comentários e compartilhamentos”; isso orienta o conteúdo do criador, que, quando perceber, vai adicionar uma fala em sua *live*, por exemplo, dizendo “curtem, compartilhem e comentem bastante” (PRIMOS; MATOS; MONTEIRO, 2021).

É importante lembrar que as interações/atividades realizadas pelo algoritmo de uma plataforma são guiadas por interesses, em especial o interesse mercadológico, pois plataformas são empresas (ANDRÉA, 2020). A visibilidade que é dada a conteúdos muito curtidos, comentados e compartilhados se dá porque, quando curtimos, comentamos e compartilhamos, estamos gerando dados sobre nós nas plataformas, e existem empresas que compram esses dados (ANDRÉA, 2020).

As interações feitas por plataformas oriundas do Vale do Silício, como o Youtube, já são material de estudo de vários pesquisadores que já as identificaram, e identificam, e que já descobriram suas intenções, e estão descobrindo. Mas, e as interações do TikTok, uma plataforma chinesa, sobre as *lives*, conteúdo que virou hábito recentemente no Brasil? Que interações são essas? O que elas refletem? É o que veremos abaixo.

5. ANALISANDO AS LIVES

Para responder as perguntas feitas durante o trabalho, realizamos um estudo de caso com um perfil do TikTok. O perfil escolhido para análise das interações é o @aprendizdeumafeiticeira, da criadora de conteúdo Any, como gosta de ser chamada pelos espectadores. O @ cria conteúdo em *lives* e em vídeos no TikTok, ambos sobre tarô. Nas *lives*, Any responde perguntas dos seus espectadores através da leitura de tarô, sem mostrar o rosto. Na bio da plataforma, Any se define como: *Advogada por Amor. Taróloga e Oraculista há 19 anos*. A escolha deste perfil se dá por dois motivos: 1. A criadora usa as ferramentas de

monetização em suas *lives*, tanto as do TikTok como ferramentas auxiliares; e, 2. Ela demonstra, de forma aberta, descontentamentos sobre as interações da plataforma com seu conteúdo.

Para analisar as *lives* do perfil, utilizamos da observação participativa. Duas *lives* foram analisadas, uma em 11 de outubro de 2022 e outra no dia 24 de setembro do mesmo ano. Ambas foram assistidas pela versão *web* do TikTok e gravadas através do *software* de gravação de tela e áudio ScreenRec. A versão *web* foi escolhida porque aparelhos de telefone celular não suportam gravações de tela por muito tempo, as *lives* da criadora têm em média 3h de duração; a gravação foi necessária para a viabilidade da observação de forma posterior, além disso, o TikTok não disponibiliza as transmissões em formato de vídeo depois que são encerradas. As duas *lives* não foram transmitidas através do @aprendizdeumafeiticeira, mas a partir do @aprendizdeumafeiticeira2, perfil secundário da criadora, pois, na época, o perfil principal havia sido derrubado pelo TikTok.

O roteiro geral das *lives* acontece da seguinte forma: os espectadores fazem perguntas na barra de rolagem, a *host* lê o comentário, embaralha as cartas, lê as cartas e responde à pergunta. Existem três maneiras de ser respondido: a maneira gratuita, onde só é necessário enviar a pergunta nos comentários; por meio do envio de 100 moedas à *host* (em formato de presente com esse valor), onde o espectador envia as moedas e depois manda a pergunta; e pelo *pix*, o espectador entra no link disponível na bio, é direcionado ao canal do Telegram do perfil, encontra uma chave *pix*, envia a quantia para a chave e depois faz uma pergunta.

As perguntas patrocinadas (100 moedas em forma de presente e *pix*) têm prioridade na ordem de respostas, enquanto as pessoas que optam pela opção gratuita entram em uma lista de espera, que é respondida apenas ao final da *live* ou em momentos específicos abertos pela *host*. O critério para responder a lista gratuita não é a ordem de envio, a *host* escolhe as perguntas que estão na parte visível da barra de rolagem. Por isso, os espectadores mandam as mesmas perguntas várias e várias vezes, pois assim seus questionamentos estarão visíveis e têm chances de serem escolhidos.

Além da Aprendiz de Uma Feiticeira e os espectadores, há nas *lives* as moderadoras. Uma das tarefas de moderação inclui ajudar a *host* nas perguntas patrocinadas por *pix*. Durante a *live*, elas verificam as transferências no *app* do banco da *host*, identificam o nome do remetente, verificam o mesmo nome na lista de espectadores, encontram a pergunta do perfil nos comentários e sinalizam a *host* que aquela pergunta é patrocinada e precisa de prioridade. O patrocinado por meio das moedas é localizado pela própria Aprendiz. Outra tarefa importante das moderadoras envolve enviar avisos por meio da barra de rolagem.

Alguns dos avisos enviados pelas moderadoras durante a *live* incluem: “LEITURA GRATUITA ALEATÓRIA NA BARRA 100 MOEDAS OU PXX PASSA NA FRENTE”, “CALMA COM AS PERGUNTAS UMA ATRÁS DA OUTRA”, “SE A PERGUNTA NÃO ESTÁ SUBINDO ESCREVA JUNTO OU COLOQUE @ ENTRE AS PALAVRAS”. Os avisos, em especial os listados acima, são enviados repetidas vezes e reiterados pela *host* durante a *live*. Dois pontos chamam atenção nos discursos dos avisos, o não uso da palavra *pix* e a indicação para não repetir frases. Esta última se tornou hábito a partir de uma interação da plataforma com o conteúdo. A *host* diz em vários momentos que quando o algoritmo do TikTok vê várias frases repetidas, a *live* corre o risco de ser derrubada e ter o alcance limitado. A indicação da *host* e das moderadoras é uma forma de manter a criação de conteúdo funcionando, pois a dinâmica de perguntas é ponto central do modelo de *lives* da Aprendiz de uma Feiticeira. Essa interação pode ser explicada pelo fato da repetição de informações iguais se parecer com a ação de robôs, atividade que o TikTok repreende no seu Termo de Serviço (TIKTOK, 2020). O não uso da palavra *pix* é o ponto que mais nos interessa, algo orientado também por uma interação do algoritmo com o conteúdo da criadora. Além da não escrita da palavra por parte das moderadoras, a *host* indica que, ao se referir ao *pix*, os espectadores não devem usar a palavra, mas abreviar ou chamar por outro nome. No meio da indicação, ela explica que isso é necessário porque o TikTok derruba a *live* quando a palavra *pix* é escrita ou falada. Essa é uma forma que a Aprendiz de uma Feiticeira e as moderadoras encontraram para manter a transferência de *pix* como forma de patrocínio, já que é a fonte de receita mais rentável para o perfil. O uso de presentes/moedas ainda é pouco usado pelo público brasileiro e poucos são os usos dessa ferramenta durante a *live*.

E o que está por trás da interação do TikTok com as *lives* quando o algoritmo percebe a palavra *pix*? A parte capitalista da plataforma. Mantendo os criadores de conteúdo e espectadores realizando trocas monetárias através, e unicamente, das ferramentas de monetização oferecidas dentro do TikTok, cria-se o clima de que a plataforma, por si só, consegue manter seus criadores valorizados, bem pagos e felizes. Permitir a utilização de outras ferramentas de monetização seria admitir que o TikTok não consegue manter seus criadores valorizados, bem pagos e felizes, uma péssima propaganda para a entrada de novos criadores, novos conteúdos, novos públicos e novos dados. Mas também está por trás dessa interação a não percepção dos fatores locais. O TikTok não focava em *lives* lá em 2017 no Brasil, embora tivesse a ferramenta disponibilizada; além disso, ele também não focava na promoção e implementação da ferramenta presentes/moedas, pois, nem um e nem outro eram hábito no país. Chegou a pandemia, o hábito no consumo de *lives* no ocidente foi favorecido, o TikTok

percebeu isso, aproveitou a onda e começou a promover o formato de conteúdo, algo que levou os brasileiros a começarem a consumir mais as *lives* porém, parou nisso. A plataforma esqueceu que era precisa promover também as ferramentas de monetização da plataforma, por que a popularização do uso dela não acompanhou, e não necessariamente acompanharia, a popularização do hábito do consumo das *lives*.

Sendo assim, encontramos uma relação de muito conflito, onde o conflito é instaurado pelas perspectivas capitalistas da empresa TikTok e desatenção com o contexto local.

6. CONCLUSÃO

Este estudo tem como objetivo descobrir como são as interações entre os produtores de conteúdo e a plataforma TikTok nas *lives* produzidas estes produtores, principalmente em relação às ferramentas de monetização disponibilizadas pelo *app*. Pelas análises realizadas, pode-se observar que este estudo conseguiu descobrir e descrever as dinâmicas propostas.

Nesta pesquisa, utilizamos de um estudo de caso para entender o funcionamento das interações, o @aprendizdeumafeiticeira foi o perfil escolhido. Nas *lives* do @, a *host* responde perguntas dos espectadores através da leitura de tarô. Por observação participativa, observou-se duas *lives*, uma de setembro de 2022 e outubro do mesmo ano.

Percebeu-se que as ferramentas disponibilizadas pela plataforma são pouco usadas pelos espectadores das *lives*. Por conta disso, a @aprendizdeumafeiticeira tenta usar uma outra ferramenta auxiliar para poder monetizar o seu conteúdo, o *pix*. O algoritmo da plataforma parece identificar a palavra *pix* na barra de comentários da *live* e até no áudio da transmissão, ao identificar, interage limitando e suspendendo-a. Como forma de manter o seu trabalho, a Aprendiz de uma Feiticeira tenta "burlar" o algoritmo do *app* se referindo ao *pix* por outras palavras e repassando a mesma prática aos espectadores. Ao identificarmos a dinâmica das interações, concluímos que a mesma está intimamente ligada à perspectiva mercadológica da plataforma.

Este estudo contribui na construção do conhecimento da academia na área dos estudos digitais, principalmente no entendimento sobre o funcionamento algorítmico das plataformas que ainda é "sombrio", principalmente quando se trata de uma plataforma nova e fora do Vale do Silício.

A pesquisa limita-se na compreensão de como são as interações da plataforma e a razão dessas interações, pois trata-se de um estudo de caso, um único caso. Para uma compreensão mais completa, sugere-se uma análise de mais perfis para verificar a repetição do que foi encontrado aqui e para descoberta de outros comportamentos algorítmicos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉA, Carlos d'. **Pesquisando plataformas online: conceitos e métodos**. Salvador: EDUFBA, 2020, PDF.

ANNIE, App. **The Evolution of Social Media Apps**. App Annie, 2021. Disponível em: <https://www.appannie.com/en/go/the-evolution-of-social-media-apps/>. Acesso em: 20 Ago. 2022.

BYTEDANCE. **TikTok**, © 2017 - 2022. Site com login. Disponível em: <https://www.tiktok.com>. Acesso em: 24 set. 11 out. 2022.

KOETSIER, John. **Top 10 Apps And Revenue Q2 2021: Report**. Forbes, 2021. Disponível em: <https://www.forbes.com/sites/johnkoetsier/2021/07/15/top-10-apps-by-downloads-and-revenue-q2-2021-report>. Acesso em: 25 ago. 2022.

PRIMO, Alê; MATOS, Ludimila; MONTEIRO, Maria Clara. **Dimensões para o estudo dos influenciadores digitais**. Salvador: EDUFBA, 2021, PDF.

STOKEL-WAALKER, Chris. **TikTok boom: um aplicativo viciante e a corrida chinesa pelo domínio das redes sociais**. 1.ed. Tradução: Alexandre Raposo, Carolina Selvatici, Diego Magalhães. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2022.

TIKTOK. **Termos de serviço**. 2020. Disponível em: <https://www.tiktok.com/legal/page/row/terms-of-service/pt-BR>. Acesso em: 17 ago. 2022.

LITERATURA E IDENTIDADE CULTURAL: UMA ANÁLISE DA OBRA “O AUTO DA COMPADECIDA”

Thalys Eduardo Mendes Diniz
Graduando em Letras Português -Francês
thalys.diniz@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

José Dino Costa Cavalcante
jose.dino@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: O presente artigo explora a relação entre literatura e identidade cultural por meio da análise da peça teatral "O Auto da Compadecida" escrita por Ariano Suassuna em 1955. A obra contém uma leitura envolvente com foco na cultura nordestina e suas manifestações, estas bem representadas pelos personagens que exploram e apresentam dinamicidades, hábitos, linguagens e crenças que constituem a identidade de um povo. Ademais, faz uma crítica de maneira cômica e satírica e ao a diversas camadas da sociedade, tratando questões universais como a corrupção, a injustiça, além de chamar atenção quanto a questão da estratificação social. Apesar do tom crítico e humorístico, Suassuna aborda de forma respeitosa as tradições nordestinas valorizando as riquezas e nuances dessa região brasileira desbravando a complexidade da identidade cultural por meio dos personagens.

Palavras-chave: Literatura, Identidade Cultural, Cordel, O Auto da Compadecida.

1. INTRODUÇÃO

A literatura tem construído um papel fundamental na expressão, valorização e desempenho das identidades culturais ao longo de toda história. Nesse viés, a relação entre literatura e identidade cultural é em primeira instância complexa e profunda, pois não só reflete a pluralidade de uma comunidade ou grupo, mas também delinea as percepções sobre essas identidades.

Pensar em cultura, é deparar-se com um complexo no que relaciona sua definição, haja vista sua infinidade, profundidade e abrangência. Mas o que rege esse conceito tão emblemático? De modo geral, pode-se pensar como um conjunto de valores pertencentes a um determinado grupo, região, povo, levando em consideração sua particularidade.

Assim como está ligada a identidade, a cultura e a literatura encontram seu ponto de interseção na arte, prosa, poesia e sobretudo, no quesito, regionalista. Sendo assim, quando se idealiza uma obra com traços relacionados ao caráter identitário, é possível notar a manifestação da cultura por meio destes, sendo assim, estudar a relação literatura e cultura é sinônimo de identificação, reconhecimento e pertencimento.

O termo cultura passou a aparecer de forma mais sistemática a partir do século XIX, quando a sociologia e a antropologia começaram a estudar as nuances desse termo para propor

uma possível definição. Desse modo, vários autores como Taylor, Franz Boas e Stuart Hall traçaram ideias em torno de uma definição pautada no sujeito enquanto indivíduo em um grupo social.

Edward Tylor (1871,P.31) afirma que:“ Tomando em seu amplo sentido, cultura é todo o complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, os direitos, os costumes, ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”. Em contraposição à Tylor, Franz Boas (1858-1842) aponta cultura em seu conceito plural, e faz menção a diversas culturas, cada uma em sua particularidade, explicada em seus próprios termos. Nessa perspectiva, é possível pressupor que ele baseou seu pensamento por meio do relativismo, analisando a importância da cultura em uma comunidade.

A dimensão cultural expande em ramificações originando o que entende-se como cultura popular, que análogo ao conceito cultura, trata da valorização de valores, ritos, crenças e costumes que são passados de uma geração para a outra de maneira tradicional. Analogamente, considerando cultura enquanto dimensão conceitual , é posto em pauta identidade cultural, termo que tem princípio no conceito de identidade que é compreendido a partir do conceito de cultura, ou seja, um indivíduo se identifica à uma cultura e participa de suas manifestações, sendo pertencente à ela. Esse sentimento de pertencimento é essencial para a imersão desse sujeito a uma determinada comunidade, grupo social. Sendo assim, a identidade, sendo compreendida como algo inerente ao ser humano, será construída mediante influências, sendo associadas aos mais diversos tipos de manifestações. Stuart hall é um dos principais nomes quando se pensa em identidade cultural. Para tal, em sua obra “A identidade cultural da pós-modernidade” alega que :

[...]o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas [...]. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2006, p.13)

Sendo assim, Hall apresenta o sujeito quanto ser fragmentado culturalmente, sendo este constituído de várias identidades moldadas mediante a fatores como localidades, vivências e sobretudo, a globalização. Todos esses fatores influenciam no sentimento de pertencimento enquanto sujeito plural culturalmente.

Neste artigo, será analisado a profunda relação entre a peça teatral "O Auto da Compadecida" e a identidade cultural, buscando compreender como Suassuna utiliza elementos literários para revelar e ressaltar a riqueza cultural de sua terra natal, ao mesmo tempo em que oferece reflexões universais que entornam a obra.

2. TRAJETÓRIA DA LITERATURA NORDESTINA

Até o início do século XX tudo o que ficava acima do estado da Bahia era norte, todavia, houve uma separação, sobretudo pautada em argumentos climáticos, culturais e sociais. Nessa perspectiva, começa a se formar uma visão do Nordeste, um lugar onde predomina a seca, onde a terra racha e os animais morrem de fome e sede. Analisando o contexto, no século XX a região nordestina passou por uma série de acontecimentos que foram marcados principalmente pela seca, pelo cangaço, pelo coronelismo, a guerra de canudos, inclusão de estados, inclusive o Maranhão, e demais fatores. Esses acontecimentos reforçam estereótipos que infelizmente refletem até hoje em um pensamento preconceituoso sobre o nordeste.

Apesar do período conturbado que os estados nordestinos atravessaram no século XX, grandes nomes da literatura nacional destacavam em suas obras elementos intrínsecos à cultura nordestina. No entanto, o intuito de grande parte desses autores era denunciar acima de tudo, a fome e a seca, sendo o principal enredo de suas obras. Além de Ariano Suassuna, autor da obra analisada neste artigo nomes como Graciliano Ramos (1852-1953) em "Vidas Secas", obra conhecida que conta a história de Fabiano, sua família e a cadela baleia, fugindo da seca em busca de novas oportunidades, ou João Cabral de Melo Neto (1920-1999) em "Morte e Vida Severina" que de maneira semelhante a Graciliano narra a trajetória de vida de Severino deixa o sertão nordestino em busca de melhores condições de vida. Esses e outros autores tiveram como plano características climáticas e socioeconômicas do nordeste, além de retratar um cenário real mediante o período conflituoso vigente na época.

Ler "O Auto da Compadecida" é deparar-se com identificações inerentes à pluralidade nordestina, principalmente pela sua diversidade e variedade cultural. Sendo assim, contrapondo a visão estereotipada do que se pensa sobre região nordeste Freyre, em seu manifesto, a importância dessa região para a cultura popular brasileira:

[...] o Brasil é isto: combinação, fusão, mistura. E o Nordeste, talvez principal bacia em que se vêm processando essas combinações, essa fusão, essa mistura de sangues e valores que ainda fervem: portugueses, indígenas, espanhóis, franceses, africanos, holandeses, judeus, ingleses, alemães, italianos. (FREYRE, 2006, p. 30)

Seguindo a linha proposta por Freyre, juntamente com a leitura da obra, pode-se observar a urgência de Ariano Suassuna em manter viva uma cultura ímpar, marcada pela autenticidade. Em uma entrevista dada a Cláudio Vasconcelos, Suassuna reflete sobre a importância da literatura de cordel e sobre sua permanência na memória popular:

“Eu temo, não somente pela literatura de cordel e a literatura popular, mas por toda a cultura brasileira, que se encontra ameaçada pela invasão da cultura de massa americana. Agora, a cultura popular está mais, porque quem a produz são pobres e, portanto, o massacre é maior. Mas, por outro lado, o fato de eles serem pobres e viverem excluídos do ponto de vista sócio-político é um desastre. Mas, do ponto de vista cultural, às vezes e até sem querer, são eles que criam uma literatura brasileira, porque são menos expostos”. (VASCONCELOS, 2006)

3. LITERATURA DE CORDEL

A literatura de cordel atualmente representa todo o arcabouço poético típico do Nordeste. Sua origem vem da palavra “corda fina” em português, que influenciou na criação do cordel brasileiro, segundo a visão da maioria dos autores, que procuravam uma definição. De modo geral, o cordel é baseado em uma longa tradição histórica, de contadores de histórias, que inclusive deu origem, também, às novelas de cavalaria. Grandes autores, como: Leandro Gomes de Barros, Silvino Pirauá de Lima e Francisco Chagas, foram pioneiros na literatura de cordel. Uma das principais características desse cordel, são as métricas rimas, que traziam características identitárias, onde eram contadas romances, contos, histórias de rivalidades, contos de príncipes e princesas, que eram considerados o principal material utilizado pelos autores.

No Brasil, a literatura de cordel chegou através dos portugueses, tendo sua origem na Europa por volta do século XVII, vendidos em feiras culturais. Analogamente esses costumes acomodaram-se no nordeste brasileiro ganhando espaço na literatura, sendo uma forma singular de transmitir poesia, contos e histórias que permeiam um corpo social. O cordel faz parte da história da literatura brasileira, e apesar de todo o crescente avanço tecnológico ainda é possível encontrar pessoas que retratam seu cotidiano por meio da identificação, sentimento de pertencimento e memórias afetivas, valorizando variação linguística, tão forte na sociedade, abordando temas reais.

Pensando em identidade cultural, foi proposta a obra “O Auto da Compadecida” do autor Ariano Suassuna, um clássico não só da literatura Brasileira mas também do cinema nacional. Durante a leitura, é perceptível características intrínsecas à tradição da literatura de cordel, mesclando cultura popular e costumes religiosos. Sendo assim, a intenção do autor é sobretudo destacar um elemento importante, que potencializa o imaginário da literatura nordestina.

Em uma entrevista realizada pela Revista de Cultura Preá (2005, p. 68), Ariano Suassuna alega que “a cultura popular é um caminho para o teatro brasileiro. É na literatura de cordel onde está o mágico e o maravilhoso. Quando eu escrevi “A Compadecida”, as pessoas me indagavam: “é uma peça regionalista?”. Aí, para não dar muito esclarecimento, eu dizia: “É”. Isso porque tinha cangaceiro na peça, mas eu sabia que não era”.

Levando em consideração a identidade cultural quanto a questão do regionalismo imersivo, é possível pensar em diversas obras, sobretudo na era modernista, que protagonizaram a literatura do século XX cujo vários autores moldavam seus inscritos atrelados a essa tendência de um Brasil real, um nordeste transparente, apesar de estereotipado. Por isso, para fluidez deste trabalho, foi pensado em uma obra que valorizasse o nordeste de maneira veraz, mas ao mesmo tempo transmitisse ao leitor a conexão entre a obra e um nordeste plural tendo como plano de fundo a ambientação e os acontecimentos presentes na peça O auto da compadecida de Ariano Suassuna.

“O Auto da Compadecida “ é uma peça que foi escrita em 1955 e encenada pela primeira vez em Pernambuco no teatro Santa Isabel em 1956. A obra é dividida em três atos tendo um palhaço como narrador. Carregada de traços característicos ao nordeste, mais especificamente ao sertão. O Auto da Compadecida é considerado uma das primeiras produções em representação de identidade cultural, sendo mais específico da região nordestina.

A história tem início quando João Grilo e Chicó (melhores amigos) tentam convencer o padre a benzer a cachorra de sua patroa (mulher do padeiro), que está prestes a morrer, porém, o padre se recusa a benzer o animal que acaba falecendo. Então, o padeiro e sua mulher vão atrás do padre para exigir o enterro da cachorra em latim, todavia ele se recusa a enterrar a cachorra. Sendo assim, João Grilo diz ao padre que ele e o sacristão seriam recompensados pelo suposto testamento deixado pela falecida cachorra, caso rezasse a missa em latim.

Após esse episódio, o bispo descobre a armação, então João inventa outra história alegando que os contos de réis iriam para a arquidiocese e para a paróquia. Após toda a confusão, e do enterro da cachorra, João Grilo e Chicó continuam tramando para terem vantagem na situação. João Grilo pede para Chicó enfiar moedas em um gato, porém também pediu para que ele escondesse uma bexiga com sangue embaixo de sua camisa caso o primeiro plano falhasse. Devido sua patroa estar carente por conta da morte da sua cadela, comprou o animal após observar uma “demonstração” feita por Grilo sobre o gato que “descomia” dinheiro:

João Grilo, virando o ga

to para Chicó, com o rabo levantado:

Tire aí, Chicó.

Chicó

Eu não, tire você.

João Grilo

Deixe de luxo, Chicó, em ciência tudo é natural.

Chicó

Pois se é natural, tire.

João Grilo

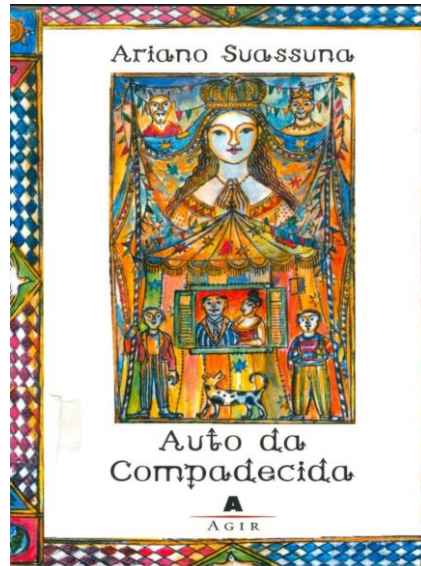
Então tiro. (Passa a mão no traseiro do gato e tira uma prata de cinco tostões).

(SUASSUNA, 2000, p. 56)

No entanto, quando o padeiro e sua esposa descobrem que foram enganados, vão atrás de João Grilo para questionar o ocorrido. Nesse momento João Grilo e Chicó estavam na igreja entregando os contos de réis que haviam prometido, quando o padeiro e a mulher apareceram causando uma confusão generalizada, porém esse transtorno ficou maior quando severino e seus homens decidem invadir a cidade. Severino entra na igreja com seu fiel capanga. Neste momento, estão reunidos na igreja: O padre, o bispo, o sacristão, o padeiro e sua esposa, João Grilo e Chicó. Então, Severino rouba o dinheiro e mata todos, exceto Chicó e João Grilo que usa de sua esperteza para tentar livrar ele e o companheiro da morte. João afirma para Severino que tem uma gaita que foi abençoada por padre Çiço e que ela ressuscitava a pessoa caso fosse tocada, então, ele supostamente furou Chicó estourando a bexiga de sangue escondida embaixo da camisa do contador de histórias, então, Chicó finge que morreu e João Grilo toca a gaita, “ressuscitando ” o amigo. Observando toda a façanha, o cangaceiro ordena que seu servo matasse-o e depois tocasse a gaita para que ele pudesse reviver, porém, ao atirar em seu senhor, Severino não acorda. Vendo que não passou de uma armação, o cangaceiro se revolta e João Grilo tenta fugir com Chicó, levando o dinheiro roubado por Severino, mas acaba sendo atingido por uma bala, desfalecendo.

A partir desse momento, o cenário muda e todos os mortos naquela ação encontram-se para serem julgados. Na ocasião, estão presentes até então: O padre, o bispo, o sacristão, o

padeiro e sua mulher, João Grilo, Severino, Jesus (Emanuel) e o encourado (o diabo). Então, começa o julgamento por meio das acusações apontadas pelo encourado, quando então João Grilo roga a presença de nossa senhora para interceder por eles. Então após todo o “tribunal”, os acusados, exceto João Grilo e Severino foram condenados ao purgatório, Severino foi levado ao paraíso e João teve a oportunidade de voltar para a terra.



Le livros, Agir.

4. ANÁLISE DA OBRA

4.1 Característica dos personagens

Ao escrever o Auto da Compadecida, Suassuna pretendia ser integralmente fiel às suas origens mas ao mesmo tempo sentia a necessidade de denunciar os percalços do povo nordestino.

Começando pelas figuras icônicas e protagonistas João Grilo e Chicó. Mediante a situação tempestuosa em que viviam, a única saída era tirar vantagem das situações para conseguir alcançar alguma coisa, mediante a exploração a que eram submetidos. No entanto, apesar da esperteza características dos dois amigos, cada um possui uma personalidade distinta, apesar de eventuais semelhanças. Enquanto João Grilo era mais astuto e arquitetava planos mirabolantes, Chicó era retraído, covarde e sensível. Um momento na obra que exemplifica a questão comportamental dos protagonistas é quando Severino chega a cidade causando um grande fuzuê. Nesse momento João Grilo tem a ideia de colocar em ação o plano da bexiga com sangue para tentarem escapar da morte, porém Chicó mostrou-se receoso quanto a “facada” que receberia e propôs uma mudança na execução do plano.

Seguindo por esse viés, outro personagem que ganha destaque na obra e muda todo o curso da história é Severino, cangaceiro arretado que invade a cidade com o objetivo de assaltar

e matar todos presentes na igreja. Severino é apresentado a priori como um homem mau, sanguinário, mas a reviravolta ocorre quando lhe é concedido o perdão e entrada ao paraíso, tendo os seus pecados perdoados e justificados.

“Contra o qual já sei que você protesta, mas não recebo protesto. (dirige essa fala ao Demônio). Você não entende nada dos planos de Deus. Severino e o cangaceiro dele foram meros instrumentos de sua cólera. Enlouqueceram ambos, depois que a polícia matou a família deles e não foram responsáveis por seus atos. Podem ir por ali. Severino e o cangaceiro abraçaram os companheiros e saem para o céu.(SUASSUNA, 2008, p. 155, grifo do autor)

Vendo por essa perspectiva, Suassuna apresenta o perdão alcançável e justificável como no caso de Severino que enfrentou diversos dilemas durante sua vida e que suas atitudes eram uma forma não só de defesa mas um espelho das intempéries vivenciadas por ele.

Os demais personagens são o padeiro e sua mulher que é apresentada como uma mulher sensual e infiel, traindo seu esposo em diversos momentos, inclusive com Chicó em um determinado momento da obra. Ademais, tem-se a figura do padre, bispo e sacristão que também se envolvem em diversas confusões durante a obra e são apresentados como pessoas corruptas que utilizam a igreja como um escudo para suas fraudes.

4.2 A oralidade como identidade

Quando se pensa em identidade cultural na obra de Suassuna, fica expresso a fidelidade do autor em manter viva e evidente a cultura popular nordestina, cujo elementos como as formas linguísticas desenvolvidas pelos personagens elucidam a representatividade presente em O Auto da Compadecida.

Expressões como “besta”, “valha-me, nossa senhora” ou frases como “Que latomia é essa para o meu lado? Você quer me agourar?” ou a mais célebre dita por Chicó em diversos momentos da peça “não sei, só sei que foi assim” marcam essa identidade na oralidade. Ariano Suassuna ao utilizar essas expressões por intermédio de seus personagens na obra, tinha o intuito não só de ressaltar a riqueza do vocabulário nordestino, mais especificamente onde é ambientada a obra, mas também de deixar a leitura mais leve e envolvente promovendo possíveis identificações entre a obra e o leitor.

4.3 A religiosidade presente na obra

A manifestação da religiosidade e da fé é um ponto crucial em O Auto da Compadecida, uma vez que Ariano Suassuna apresenta ao leitor a devoção dos personagens ao cristianismo e como essa influência interferiu nas atitudes dos personagens. A credulidade dos personagens

sempre colocavam-os nessa posição de submissão, onde a igreja era uma fonte de refúgio frente a realidade vivida por eles. No entanto, Suassuna revela em seus escritos uma igreja norteadada pela corrupção, onde o clérigo se favorecia frente à fidelidade de seus membros.

Partindo do ponto de que a igreja tinha uma grande influência nas relações sociais naquela época, é possível fazer uma associação à igreja medieval, pois a corrupção e a ambição por parte das autoridades religiosas também era algo recorrente. Nessa perspectiva, há um ponto de encontro no que relaciona o destino final após a morte e as consequências da sua vivência na terra. Análogo a esse modelo é possível se reportar ao momento em que os personagens são julgados, fica nítido que Ariano recorre a um clássico da literatura “O Auto da barca do inferno” de Gil vicente, à começar pela similaridade no título “ O auto” por se tratar de uma peça teatral com determinada finalidade.

Analisando as características sociais e políticas presentes na obra, fica expresso a religiosidade como um dos principais fios condutores da história, pois apesar de terem uma vida conturbada pelas vicissitudes de seu contexto social a igreja se tornava um refúgio onde elas poderiam rogar o perdão divino, pagar promessas e pedir conselhos aos clérigos. Logo, ao evidenciar essas características em sua peça, Suassuna lida com questões que constituem a identidade de um povo devoto a “Pade Çiço” e a virgem Maria, que busca por um milagre, um refúgio e a salvação divina.

A religiosidade apresentada na obra atravessa todos os personagens independente de suas personalidades ou ações. As armações de João Grilo e Chicó exploram a crença das pessoas, que acreditam em todas as suas artimanhas. Essas características podem ser constatadas no momento em que João Grilo Chicó executa o plano da bexiga com sangue simulando uma falsa morte. Apesar de transparecer mais uma falcatrua da dupla de amigos, a fé de Severino a padre Cícero fez com que o mesmo pedisse para seu capanga tirar sua vida para que ele fosse ao encontro de seu santo.

Quanto à representação religiosa, Ariano Suassuna mantém as características psicológicas do ser nordestino por meio do bispo, padre, sacristão, sobretudo a figura divina, Emanuel (Jesus) Nossa Senhora como intercessora e mediadora entre a humanidade e a divindade.

5. CONCLUSÃO

A peça analisada, é um clássico do cordel, que também ganhou vez no cinema, outra forma de propagação dos clássicos de grandes nomes que inclinaram seus inscritos nas

representações nordestinas. No entanto, é preciso ressaltar também que o Nordeste não se atém apenas a seca e a fome, mas também é uma região cercada de predicados e belezas naturais.

Ao investigar os impasses e a trajetória de João Grilo e Chicó, bem como a imagem do cangaceiro Severino e a compaixão da Virgem Maria, o autor apresenta uma visão complexa da humanidade. Através do humor e da sátira, "O Auto da Compadecida" revela as mazelas da sociedade e ao mesmo tempo explora a profundidade da própria identidade cultural nordestina.

Na literatura de hoje, cabe aos autores ressaltar essas temáticas em suas obras, objetivando quebrar paradigmas, mostrando para o Brasil e para o mundo não só um nordeste da fome e da seca, mas também um nordeste rico culturalmente.

REFERÊNCIAS

FEYRE, G. Manifesto regionalista de 1926. Recife: Região, 1952

HALL, Stuart. A identidade cultural da pós-modernidade. São Paulo: DP&A, 2006.

SUASSUNA, Ariano, Auto da Compadecida. Rio de Janeiro: Pocket Ouro, 2008.

VASCONCELOS, C. Autor de Auto da Compadecida fala sobre cultura popular. Disponível em: <<http://www.pi.gov.br/entrevista.php?id=8784>>. Acesso em: 5 mai. 2006.

MARIA FIRMINA DOS REIS: A MULHER NA LITERATURA MARANHENSE

Anna Karen Soares Nascimento
Graduanda
anna.karen@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

José Dino Costa Cavalcante
Professor Doutor
jose.dino@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: No arquivo da literatura brasileira o negro pouco aparecia como personagem, mesmo sendo onipresente em diferentes multitarefas, o passado de escravização e preconceito tornaram-se os motivos para uma redução de objeto de escrita. Por assim observar, um dado fundamental para destacar é o fato de o negro estar pouco presente como tema e muito menos presente como voz autoral. Assim, o presente artigo tem por objetivo realizar uma investigação acerca da trajetória intelectual da escritora maranhense Maria Firmina dos Reis e os registros da mulher na literatura no Maranhão. Observando o percurso de uma mulher negra na escrita nacional cujo livro *Úrsula* é um dos primeiros publicados por uma mulher no Brasil. Analisando a participação da mulher no mundo da escrita no século XIX e como a autora utilizou temas reais sendo mulher e negra em um lugar de difícil acesso para as mulheres. Nesse parâmetro, as abordagens teóricas escolhidas para o desenvolvimento deste artigo firmam-se nos estudos da pesquisadora Luiza Lobo, autora de diversos estudos sobre a escrita feminina, em que analisa a chamada literatura negra, apontando para o surgimento de uma nova épica na poesia de autoria feminina negra. Ademais, este artigo ancora-se nos estudos de Régia Agostinho da Silva, autora de artigos sobre Maria Firmina e a escrita feita por mulheres no Maranhão. Para a possibilidade de realização deste artigo, selecionamos estudos sobre o negro na literatura brasileira, como também o progresso da autoria feminina em território nacional. Ademais, exploramos estudos sobre a autora Maria Firmina dos Reis sobre sua escrita autoral sendo mulher negra e abolicionista. Concluindo, assim, o percurso de uma escrita feminina negra ainda tão pouco reconhecida no Brasil.

Palavras-chave: Literatura; Mulher; Maranhão; Maria Firmina dos Reis.

1. INTRODUÇÃO

No ano de 1861, especificamente na data 13 de maio, o jornal maranhense “A Verdadeira Marmota” (MORAIS,Filho.1975, s\p), em circulação na cidade de São Luís, capital da província do Maranhão, levou a seguinte nota a público:

Se é, pois, cousa peregrina ver na Europa, ou na América do Norte, uma mulher, que, rompendo o círculo de ferro traçado pela educação acanhada que lhe damos, nós os homens, e indo por diante de preconceitos, apresentar-se no mundo, servindo-se da pena e tomar assento nos lugares mais proeminentes do banquete de inteligência, mais grato e singular é ainda ter de apreciar um talento formoso, e dotado de muitas imaginações, despontando no nosso ceu do Brasil, onde a mulher não tem quase educação literária, onde a sociedade dos homens de letras é quase mula.

O aparecimento do romance “*Úrsula*” na literatura pátria foi um acontecimento festejado por todo o jornalismo, e pelos nossos homens de letras, não como por indulgência, mas como homenagem rendida a uma obra de mérito.

Em verdade que o é esse livro, que se apresentou sem nome de autora, modestamente e ainda sem apregoadores. [...]

Sua autora, D. Maria Firmina dos Reis, professora de português na vila Guimarães, revelou um grande talento literário, porquanto com poucos e acanhadíssimos estudos, ainda menos leitura do que há de bom e grandioso na literatura francesa e inglesa, o que fez, deve-o a si, a seu fértil e prodigioso engenho, e a mais ninguém.

Bastante compacto no que diz a respeito deste presente artigo, essa nota apresenta elementos que nos ajudam a compreender alguns importantes aspectos sobre a jornada da autora Maria Firmina, como também, a realidade de mulheres escritoras no Brasil tão conservador. As dificuldades no meio literário – especificamente às mulheres – eram pela baixa escolaridade; ou até pelas funções em que eram atribuídas; o local já predestinado ao sexo feminino, que limitava seu poder de fala na sociedade e uma taxa alta de analfabetismo, além do mais, no caso da nossa autora estudada, a cor da pele.

Maria Firmina dos Reis nasceu em 11 de outubro de 1825, na ilha de São Luís, capital da província do Maranhão, filha de João Pedro Esteves e Leonor Felipe dos Reis, no entanto, não conheceu seu pai. Proveniente de uma família com baixo poder aquisitivo, aos cinco anos de idade teve que se mudar para a vila de São José de Guimarães para morar com sua tia materna que, em situação econômica, era melhor representada. Com o tempo que passou com sua tia, a primeira educação de Firmina foi fundamental para sua trajetória, além do mais, teve um enorme apoio de seu primo, também do lado materno, o famoso escritor Francisco Sotero dos Reis.

Com apenas 22 anos, Firmina é aprovada em um concurso público que a fez ser a primeira professora a integrar os quadros do magistério maranhense, uma função que ocupou até o início de 1881. Nesse mesmo ano, ela fundou, no vilarejo de Maçaricó, a primeira escola mista e – não somente isso – como também, gratuita do país e prevalecendo uma classe com pouco poder aquisitivo e pouco privilégio na sociedade, sendo esses, os filhos de lavradores e de donos de terras da região. Sendo “um experimento ousado para a época” (TELLES, Norma, 1997).

Depois de dois anos da fundação da escola mista de Firmina, por meio de críticas que circulavam no vilarejo, a professora veio a declarar o fim das aulas. O fato de Maria Firmina ter iniciado um projeto de escola mista e o colocou em prática, evidencia o papel da mulher na transformação da sociedade e o quanto essa autora sabia o poder que ela tinha de mudar a educação local, principalmente a educação às meninas, que naquele século se resumia ao ensino de tarefas domésticas e – a minoria delas – aprender uma segunda língua, tudo isso com o fito de, futuramente, conseguir um “bom” casamento e, conseqüentemente, um marido e família.

Diferente das regras impostas para a mulher na sociedade, Maria Firmina firmou-se para ensinar e educar uma minoria, as mulheres de baixa escolaridade. A autora buscou incentivar os estudos e práticas de leituras, principalmente para filhos e filhas de agricultores, em que a educação era escassa e pouco utilizada. Ademais, Firmina começou a escrever livros atuais para a sociedade da época, utilizando a visão do escravo como ponto central da obra, ainda pouco visto em obras autorais de escritores do Brasil e, principalmente, de autoria feminino, já que era permitido mulheres escreverem poemas e prosas de assuntos triviais, diferente da escrita da Maria Firmina.

2. OBJETIVOS:

2.1 Objetivo Geral:

Realizar uma investigação acerca da trajetória intelectual da escritora maranhense Maria Firmina dos Reis e os registros da mulher na literatura no Maranhão.

2.2 Objetivos Específicos:

- Observar o percurso de uma mulher negra na escrita nacional cujo livro *Úrsula* é um dos primeiros publicados por uma mulher no Brasil.
- Analisar a participação da mulher no mundo da escrita no século XIX e como a autora utilizou temas reais sendo mulher e negra em um lugar de difícil acesso para as mulheres.

3. LITERATURA MARANHENSE:

A participação das mulheres na escrita do mundo literário, no século XIX, era bastante reduzida, principalmente na escrita pública. Em 1859, Maria Firmina publica seu primeiro romance “*Úrsula*”, que pode ser considerado o primeiro romance de autoria negra e feminina do Brasil, sendo publicado na cidade de São Luís, província do Maranhão. Também foi considerado o romance inaugural da chamada literatura afro-brasileira. E, por esclarecimento de literatura afro-brasileira, tem-se:

Um conceito em construção, processo e devir [...]. Constitui-se a partir de textos que apresentam temas, autores, linguagens, mas, sobretudo, um ponto de vista culturalmente identificado à afrodescendência, com fim e começo. (DUARTE, Eduardo. 2014, p.41)

Úrsula é obra icônica desde sua origem e é considerada o primeiro romance escrito por uma mulher no Brasil. Além disso, também é um romance precursor na temática abolição, já

que no ano de inauguração ainda era pouco visto uma obra apresentar esse tema e, ainda, com a visão de uma pessoa escravizada.

Pela primeira vez na literatura brasileira houve uma narrativa tão crítica e vivida em uma obra. Por ser uma mulher negra e estar em um contexto anterior à Lei Áurea, a autora soube mostrar o que ela e sua família vivenciaram na época. Até então, só haviam produções de brancos falando de negros, o escravizado não era visto como personagem, muito menos exposto como ponto central da obra, o negro era pouco escrito mesmo estando presente em diversas tarefas na sociedade e, por isso, Firmina mudou essa realidade na literatura nacional. No início da obra a autora explicita a importância da leitura e do pertencimento da história na sociedade.

Deixai pois que a minha Úrsula, tímida e acanhada, sem dotes da natureza, nem enfeites e louçanias de arte, caminhe entre vós. Não a desprezeis, antes amparai-a nos seus incertos e titubeantes passos para assim dar alento à autora de seus dias, que talvez com essa proteção cultive mais o seu engenho, e venha a produzir coisa melhor, ou, quando menos, sirva esse bom acolhimento de incentivo para outras, que com imaginação mais brilhante, com educação mais acurada, com instrução mais vasta e liberal, tenham mais timidez do que nós. (Firmina, 2004. Pág. 12)

Úrsula inicia-se com Túlio, um cativo genuinamente negro (a escritora não tentou fazê-lo parecer um “negro de alma branca”) que salvou a vida de Tancredo, um cidadão de família rica. A partir deste fato, o narrador deixa claro que apesar das diferenças ambos compartilham o mesmo espírito bondoso. Quando questionado sobre a melhor forma de ser recompensado, Túlio afirma só desejar que os escravos que cruzarem o caminho de Tancredo sejam tratados com respeito.

Tancredo não só concorda como se mostra incomodado com a situação daquele que o salvou e de seus iguais. Mais que agradecimento, como forma de carinho com aquele que chamou de amigo, também devolveu a Túlio sua liberdade. A partir deste momento, por carinho, gratidão e ingenuidade, Túlio vê-se ligado ao companheiro de alma, Tancredo, e o segue até seu infeliz fim.

Antero, o terceiro negro presente, já traz uma abordagem que fala sobre a África marcada pelo trabalho duro e, também, suas festas e comemorações culturais. Ele era um velho guardião que, agora escravo, trabalhava sem descanso e encontrou na bebida uma forma de suportar as condições de sua existência. Apesar de não ser descrito da mesma forma sutil que os outros dois, Antero não é representado como alguém impiedoso, mas como vítima.

Depois disso, aparece o romance entre Tancredo e Úrsula, sendo uma clássica história de amor impossível, uma moça pobre e um homem de família com alto poder aquisitivo. Logo

no dia do casamento aparece uma reviravolta na vida do casal, mudando drasticamente o final desse romance. Assim, a obra não segue a ideia de finais já esperado pelos leitores, mas sim, a ideia de comoção e empatia com aquele que a leu.

Por ter sido uma obra de alto prestígio alcançado, Maria Firmina passa acrescentar suas criações na imprensa local, tendo contos muito famosos, como os contos “Gupeva” (1861) e “A Escrava” (1887). Por ter presenciado as mazelas da ainda escravidão país, sendo a obra “Úrsula” publicada vinte e nove anos antes da escravidão ter sido formalmente abolida no Brasil, as obras de Firmina tinham uma expressão bem acentuadas ao ponto de evidenciar a escravidão.

Maria Firmina prosseguiu em suas ideias e, conseqüentemente, ficou do lado de grandes autores – do sexo masculino – como os irmãos; Aluísio (1857–1913) e Arthur Azevedo (1855–1908); Gonçalves Dias (1823-1854), Joaquim Sousa De Andrade (1833-1902) e até mesmo, seu primo, Sotero dos Reis (1800-1871). Um questionamento importante é que mesmo Firmina com grandes obras publicadas, teve esses conjuntos um tanto quanto esquecido por muitos anos e apenas estudado depois de muito tempo por pesquisadores brasileiros, diferentemente do que se aconteceu com outros escritores da época.

No século XX, discutia-se sobre a substituição da mão de obra escravizada por trabalhadores estrangeiros assalariados para realizar funções no Maranhão. Nos anos 1850 em diante, devido a promulgação da Lei Eusébio de Queirós, houve um declínio significativo na quantidade de escravos na região das províncias do Norte, fazendo com que os escravos maranhenses – que fazia boa parte da população – fosse vendida para o Sudeste do Brasil.

Considerando esse apontamento, fica notório um atraso nas ideias maranhenses em relação a ideias um tanto quanto “modernas” na civilização. Assim, se fez presente, discursos abolicionistas e movimentos antiescravistas, principalmente nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, tudo em função de um desmoronamento escravista. No meio literário, através da obra romancista, Úrsula de Maria Firmina, estava presente um posicionamento abolicionista e as mazelas encontradas na escravidão maranhense.

Maria Firmina representa uma conjuntura abolicionista também em outra obra, chamada A Escrava, que foi publicada em 1887, um pouco antes da promulgação da Lei Áurea. Nessa obra é evidente as críticas sobre as injustiças para com o sistema escravista no Brasil, não abstenho fatos sobre a situação precária dos cativeiros aqui existentes. Firmina, nessa obra, não deixa de aprofundar os aspectos precários, mas nesse momento não sendo algo físico, do lugar da mulher na sociedade, principalmente em um contexto social, ou até mesmo, político. Firmina se propõe a debater detalhes políticos, mas, sobretudo, a abolição da escravatura. A obra se inicia:

— Admira-me, – disse uma senhora de sentimentos sinceramente abolicionistas; – faz-me até pasmar como se possa sentir, e expressar sentimentos escravocratas, no presente século, no século dezenove! A moral religiosa e a moral cívica aí se erguem, e falam bem alto esmagando a hidra que envenena a família no mais sagrado santuário seu, e desmoraliza, e avilta a nação inteira! (Firmina, pág.172)

Na obra *A Escrava*, a autora retratou a representação da imagem da democracia escravocrata no século XIX. A história serve como molde perfeito que encaixa a exposição dos males da escravidão ao público leitor. O conto se passa em uma sala com pessoas da alta sociedade debatendo diferentes assuntos até que se inicia um debate sobre a pessoa “servil”. Neste momento, a personagem “uma senhora” entra em cena, toma a palavra e passa a centralizar a discussão, tornando-se a narradora da trágica história da personagem Joana, uma escrava em fuga. Ao longo do conto, Joana toma a palavra e narra, em primeira pessoa, suas memórias e sua trajetória de vida, detalhando cenas de escravidão e seus projetos de vida.

— Gabriel! – disse ela – não. Eu mesma. Ainda posso falar. E começou: — Minha mãe era africana, meu pai de raça índia; mas de cor fusca. Era livre, minha mãe era escrava. Eram casados e, desse matrimônio, nasci eu. Para minorar os castigos que este homem cruel infligia diariamente a minha pobre mãe, meu pai quase consumia seus dias ajudando-a nas suas desmedidas tarefas; mas ainda assim, redobrando o trabalho, conseguiu um fundo de reserva em meu benefício. (Firmina, pág. 174)

Assim, com essas renomeadas obras da Maria Firmina, é perceptível identificar o quanto a autora buscou representar o negro em suas obras, como também o papel da mulher na sociedade, que até então era pouco reconhecido dentro e fora da literatura. Anteriormente, o papel da mulher na literatura nacional era vista apenas para poemas e prosas, diferente de como a autora buscou mostrar, com temas reais e focados no papel da mulher como centro da narrativa.

4. MARIA FIRMINA, A MULHER NA LITERATURA

Como já citados neste presente artigo, as obras “*Úrsula*” e “*A Escrava*” fazem uma alusão aos movimentos escravistas, sociais, políticos e, pode-se até dizer, movimentos feministas, mas ainda não falados na época. Quando Firmina publica a obra “*Úrsula*”, ela usa um pseudônimo, não ousou colocar o próprio nome na capa, publica a obra escrita com “por uma maranhense”, não obstante, logo no prefácio do livro, fez como a maioria das escritoras do século XIX no Brasil, um pedido de desculpa:

Mesquinho e humilde livro é esse que vos apresento, leitor. Sei que passará entre o indiferentismo glacial de uns e o riso mofador de outros, e ainda assim o dou a lume. Não é a vaidade de adquirir nome que me cega, nem o amor próprio de autor. Sei que pouco vale este romance, por que escrito por uma mulher, e mulher brasileira, de educação acanhada e sem o trato e conversação dos homens ilustrados, que

aconselham, que discutem e que corrigem, com uma instrução misérrima, apenas conhecendo a língua de seus pais, e pouco lida, o seu cabedal intelectual é quase nulo (REIS. Firmina. 2004. Pág. 13)

Nesse sentido, fica evidente as marcas de um possível receio de uma mulher na literatura, na área da escrita. Maria Firmina já começa sua obra pedindo desculpas, reconhece que por ser mulher, sua tarefa era mais árdua, mais complicada e teria que enfrentar grandes obstáculos. Firmina passou muitos anos no ostracismo, sendo estudada e, talvez, até “resgatada”, por José Nascimento Morais Filho em 1975 na sua obra “Maria Firmina: fragmentos de uma vida”. No centenário de abolição, em 1988, saiu a terceira edição de “Úrsula”, no entanto, depois disso a autora, mais uma vez, é deixada no esquecimento. E, apenas em 2004, pela Editora mulheres, é publicada a quarta edição da obra e reeditada o conto “A Escrava”.

Firmina teve em toda sua trajetória – principalmente a literária – muita coragem, e um caráter audacioso pois, fazer uma determinada literatura era algo permitido e até bem visto para as moças de boa família, principalmente a partir da segunda metade do século XIX. Escrever alguns contos, versos e publicar em jornais, ou até mesmo guardar em álbuns de recordação era de bom tom, mas falar contra a escravidão; as mazelas de cativeiros; criticar a sociedade da época, não era de “boas maneiras” e por mais que Firmina ganhou bastante repercussão e dois anos depois da aparição de sua obra ainda foi citada em jornais, talvez uma parte deste “esquecimento” dos romances da autora foi pela sua escrita. Como mostrou Eduardo de Assis Duarte:

O resultado é que uma espessa cortina de silêncio envolveu a autora ao longo de mais um século. Sílvio Romero e José Veríssimo a ignoram. E muitos dentre os expoentes de nossa historiografia literária canônica fazem o mesmo, à exceção de Sacramento Blake e Raimundo de Menezes (DUARTE: 2004, 267)

Um outro aspecto muito necessário de ser evidenciado é que Maria Firmina dos Reis foi uma das poucas mulheres negras abolicionistas no século XIX. Já que, a maioria dos abolicionistas eram filhos de escravocratas, geralmente homens brancos, que tinham os ideários abolicionistas, positivistas e, também, liberais, pensavam que se “livrar” da escravidão mudaria o Brasil para um país subdesenvolvido. Nessa perspectiva, Maria Firmina construiu a imagem do escravo em modo diferente visto da sociedade, é colocado em maneira de igualdade, por vezes, é aquele que vivia no tempo da África, que era saudosa e nostálgica. Vemos um exemplo disso na obra A escrava:

Por qualquer modo que encaremos a escravidão, ela é, e sempre será um grande mal. Dela a decadência do comércio; porque o comércio, e a lavoura caminham de mãos

dadas, e o escravo não pode fazer florescer a lavoura; porque o seu trabalho é forçado. Ele não tem futuro; o seu trabalho não é indenizado. Ainda dela nos vem o opróbrio, a vergonha; porque de frente altiva e desassombrada não podemos encarar as nações livres; por isso que o estigma da escravidão, pelo cruzamento das raças, estampa-se na frente de todos nós. Embalde procurará um dentre nós, convencer ao estrangeiro que em suas veias não gira uma só gota de sangue escravo..(REIS. Firmina. 2004, Pág 242)

O fato de ser uma mulher a falar de escravidão, abolicionismo, pautas sociais e políticas, foi um aspecto singular e único para a sociedade. Maria Firmina fez sua história na escrita maranhense, como também no Brasil. Ela construiu um momento muito marcante na literatura no século XIX, já que a literatura, principalmente a pública, era escrita exclusivamente por homens, assim, foi muito marcante o fato de uma mulher negra escrever e relatar fatos do cotidiano tão claramente em suas obras, deixando uma perspectiva um tanto quanto surpreendente por outros literatos no Maranhão e no Brasil.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Assim, ficou sucinta a trajetória de Maria Firmina dos Reis, uma brilhante autora professora e, podemos dizer, revolucionária. Teve a primeira criação da escola mista, beneficiando alunos com pouco poder aquisitivo, e ajudando a mudar a história local. Contribuiu, por meio da escrita, para com os meios abolicionistas ainda pensados na sociedade hodierna da época e, da mesma maneira, contribuiu no aspecto político. Até porque, como sugeriu a pesquisadora Maria Lúcia de Barros Mott:

A resistência e a luta da mulher contra a escravidão resgata uma forma de participação informal exercida, quase sempre, fora das esferas de poder e dos quadros políticos-partidários, mas nem por isso menos importante e eficiente. (MOTT. Maria. 1988, Pág.17)

Maria Firmina dos Reis é uma autora que merece um reconhecimento maior acerca de sua trajetória, um destaque na cena literária brasileira, enfatizando suas obras que abordam temáticas sociais, políticas e atuais para aquele momento de publicação. Em destaque para *Úrsula* que a autora promoveu um discurso diferenciado no contexto de literatura nacional, escrito por uma mulher. Firmina teve uma preferência por explorar temas antes não vistos (mulher, negro e escravo) sendo um aspecto que vem sendo discutido e analisado sobre suas famosas obras.

Dessa maneira, fica evidente a necessidade de estudar e até recuperar traços marcantes na literatura dessa autora brilhante e uma das poucas mulheres negras escritoras do século XIX e tão importante para o Maranhão, como também contribuindo para um país mais igualitário.

REFERÊNCIAS

DUARTE, Eduardo de Assis. “Maria Firmina dos Reis e os primórdios da ficção afro-brasileira” Posfácio. In: REIS, Maria Firmina dos. Úrsula; A Escrava. Florianópolis: Ed. Mulheres; Belo Horizonte: PUC Minas, 2004.

A escrava (1887). Edição fac-simular. In: MORAIS FILHO, JOSÉ NASCIMENTO. MARIA FIRMINA DOS REIS, fragmentos de uma vida. São Luís: Governo do Estado do Maranhão, 1975, sp.

SILVA, Régia Agostinho. “A mente, essa ninguém pode escravizar: Maria Firmina dos Reis e a escrita feita por mulheres no Maranhão”. ANPUH-XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. Fortaleza, 2009.

ZIN, Rafael Balseiro. “Maria Firmina dos Reis: a trajetória intelectual de uma escritora afrodescendente no Brasil oitocentista. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2016.

MEMORIAL DO SÍTIO ARQUEOLÓGICO DO VINHAIS VELHO: REFLEXÕES SOBRE CONFLITOS SOCIOCULTURAIS, IDENTIDADE E MEMÓRIA

Ariéle Ducarmo Santos Boás²⁴⁴
Mestra em Cartografia Social e Política da Amazônia
arieled.santosgeo@gmail.com
Instituição de Vínculo: UFSCar

RESUMO: O presente estudo apresenta uma análise bibliográfica e de campo a respeito dos acontecimentos na Comunidade Vinhais Velho, a qual vivenciou conflitos advindos do crescimento urbano a partir da inserção de uma Via Expressa em São Luís, Maranhão. Tal inserção, no entanto, trouxe um “benefício” à Comunidade e a São Luís, pois trata-se de artefatos arqueológicos que atualmente estão expostos em um museu dentro dos espaços da Comunidade, sendo este um anexo à Igreja de São João Batista. Os referidos artefatos foram encontrados no ato de escavação e terraplanagem e fazem parte da historicidade da capital, bem como de sua identidade. Desta forma, o objetivo deste estudo consiste em analisar a relação entre os conflitos socioculturais resultantes da inserção de um megaempreendimento na Comunidade Vinhais Velho e o significado que há na presença do Memorial do Sítio Arqueológico, bem como compreender a importância que há na museologia dentro de uma comunidade. Este estudo teve como método de pesquisa uma abordagem bibliográfica, pautada em leitura e citação de livros, artigos e dissertações que abordam as questões advindas do crescimento urbano e seus impactos socioculturais, bem como à museificação entre o museu clássico e os museus vivos, expondo assim artefatos, peças arqueológicas, que têm influência na identidade de determinada Comunidade. Ademais, foi realizada pesquisa empírica para registro fotográfico, bem como o intuito da realização de conversas informais com moradores da Comunidade e entrevistas com a secretária da paróquia da Igreja. Com base nas análises realizadas, percebeu-se que a implantação do Memorial na Comunidade Vinhais Velho tem uma influência maior para o turismo, ou seja, pessoas que vêm de fora para conhecer a historicidade do local, bem como de São Luís, no entanto, para os moradores a relação estabelecida com o Memorial está diretamente ligada às questões de identidade e pertencimento, estas refletem a resistência e a memória de uma Comunidade marcada por conflitos socioculturais e ambientais praticados em atos de violência do Estado.

Palavras-chave: Conflitos socioculturais; Memorial; Identidade; Comunidade.

1. INTRODUÇÃO

O museu não é uma estrutura estática, é um processo dinâmico, um espaço discursivo e interpretativo em permanente relação com os atores sociais. (ANDREONI, p. 168, 2011)

A epígrafe acima mencionada esboça o caminhar deste estudo, traz consigo uma teoria que representa o museu como parte de uma vivência cotidiana de determinadas sociedades e que muito tem a ver com Agentes Sociais, estes que, conforme Bourdieu (2004) são porta-vozes

²⁴⁴ A autora deste estudo é Mestra em Cartografia Social e Política da Amazônia pela Universidade Estadual do Maranhão; doutoranda em Ciências Ambientais pela Universidade Federal de São Carlos; possui graduação em Geografia a qual atua como docente na rede pública de ensino de Paço do Lumiar e é especialista em Gestão e Educação Ambiental, Administração Escolar, Supervisão e Orientação, Educação à Distância: Gestão e Tutoria, bem como Educação Especial e Psicopedagogia.

dentro de espaços tomados por lutas e conflitos diários. Falar, no entanto, desses Agentes dentro desta pesquisa, advém do intuito de compreender as relações que são estabelecidas a partir de um contexto museológico, voltadas assim à uma Comunidade específica, sendo esta o Vinhais Velho, localizado em São Luís, Maranhão, onde a mesma perpassa por diversos fatores impactantes no que tange a interferências externas dentro de um lugar que traz consigo uma memória voltada a povos que fazem parte da cultura da cidade de São Luís, sendo assim os povos Tupinambás.

O Memorial do Sítio Arqueológico do Vinhais teve sua inauguração em 2014, sob o governo de Roseana Sarney e teve como intuito a preservação de peças arqueológicas encontradas no ato de terraplanagem. Tal ato foi realizado dentro dos meandros do projeto Via Expressa iniciado em 2010²⁴⁵, o qual teve como principal objetivo canalizar o tráfego de algumas avenidas, sendo estas consideradas como espaços cujo alto índice de meios de transporte era muito alto. As avenidas então foram a Carlos Cunha, Jerônimo de Albuquerque e Daniel de La Touche (EIA-RIMA, 2010). Descongestionar o tráfego nesses pontos de convergência foi uma opção almejada e colocada como plano de fato na capital do Maranhão.

Como parte de uma relação conflituosa entre o Estado e a Comunidade Vinhais Velho que fez e ainda faz parte dos acontecimentos turbulentos advindos do crescimento urbano, surgiu então o Memorial do Sítio Arqueológico do Vinhais Velho, este que será explanado com maior afinco no decorrer deste estudo. De forma sucinta, faz-se necessário mencionar o porquê desta colocação relacionada ao crescimento urbano. No ato da construção da Via Expressa alguns artefatos arqueológicos foram encontrados no espaço físico da Comunidade, o que foi necessário para que a obra fosse embargada temporariamente, para que atividades arqueológicas fossem realizadas, as quais:

Refinamento da Prospecção Arqueológica em todo o traçado da Via Expressa, Monitoramento Arqueológico na Área de implantação da Via Expressa, Peneiramento do Sedimento Retirado do Vinhais Velho pelo Maquinário e Educação Patrimonial (BANDEIRA, 2013, p. 41).

A partir de então, as peças arqueológicas foram realocadas num espaço físico institucionalizado que teve como objetivo resguardar a memória, história e vivência de povos Tupinambás.

²⁴⁵ Para realização da atividade que foi contratada para dar início ao serviço de engenharia para implantação e pavimentação da Via Expressa, a consultora / projetista RODOCONSULT foi a responsável pela elaboração dos estudos e projetos. Tendo início em outubro de 2010 e, além disso, “O Estudo de Impacto Ambiental - EIA e respectivo Relatório de Impacto Ambiental – RIMA, para o projeto executivo foram desenvolvidos pela Consultora Géia Construções Ltda.” (RIMA, 2010, p. 07)

O museu é um espaço o qual detém um conhecimento cultural, marcado por gerações de diversas épocas e expõe assim um passado dentro de um contexto atual. Desta forma, nesse espaço, percebe-se como o “outro” é muitas vezes visto a partir de uma análise voltada ao homem. Em “*A Historicidade da Vida Contra a Museificação: os Museus e os Mapas nos ‘Centros de Ciências e Saberes’*” o Antropólogo Alfredo Wagner Berno de Almeida reforça que falar sobre “outros” está em torno do que é exposto em museologia e tais artefatos serem utilizados para a construção de espaços que visam demonstrar os hábitos e costumes destes.

Como sublinha Benedict Anderson, em *Comunidades Imaginadas*, o museu e a imaginação museológica são profundamente políticos. Consistem em produtos de relações sociais voltadas para uma multiplicidade de modos de colecionar objetos, de diferentes lugares e tempos históricos, e de exercer autoridade para classificá-los e exibí-los. Abrangem instituições referidas a processos de decisões intrínsecos às esferas de poder, concernentes, sobretudo, ao patrimônio cultural, remetendo diretamente às noções operativas de “proteção”, “preservação” e “conservação” (ALMEIDA, 2017, p. 47).

A partir de então pode-se perceber que no campo da museologia, os artefatos são vistos como objetos que podem ser “preservados” e “conservados”, tendo como base que para o institucional há um sentido e para determinado grupo de pessoas, no caso da Comunidade em questão, há outro completamente distinto.

Um outro importante a se destacar, é a relação a qual o museu dos tempos vigentes, se propõe a explicar, a qual:

O conceito de museu implica, conforme tem sido constantemente apontado, uma atuação dinâmica e persistente junto ao público. Os museus, hoje, não poderão mover-se no interior de uma estrutura rígida, mas, pelo contrário, terão que contar com elementos dinâmicos e flexíveis que lhes permitam adaptar-se às constantes mudanças, que devem ser vivenciadas por uma autêntica atitude crítica dos próprios responsáveis pela instituição, tendo como pressuposto maior, a conservação do patrimônio cultural do homem. (SANTOS, 1990, p. 73)

Assim, faz-se necessária uma análise crítica, não somente da sociedade que vive e participa do que se expõe no museu, mas também os responsáveis pela instituição precisam se fazer presentes de forma analítica e crítica, com o intuito de preservar quaisquer patrimônios culturais.

Esta pesquisa, portanto, é resultado do destrinchar da dissertação de mestrado da autora, sendo assim, parte de um capítulo que se desenvolveu a partir de um olhar crítico pautado nos conflitos sociais enfrentados pela Comunidade em questão.

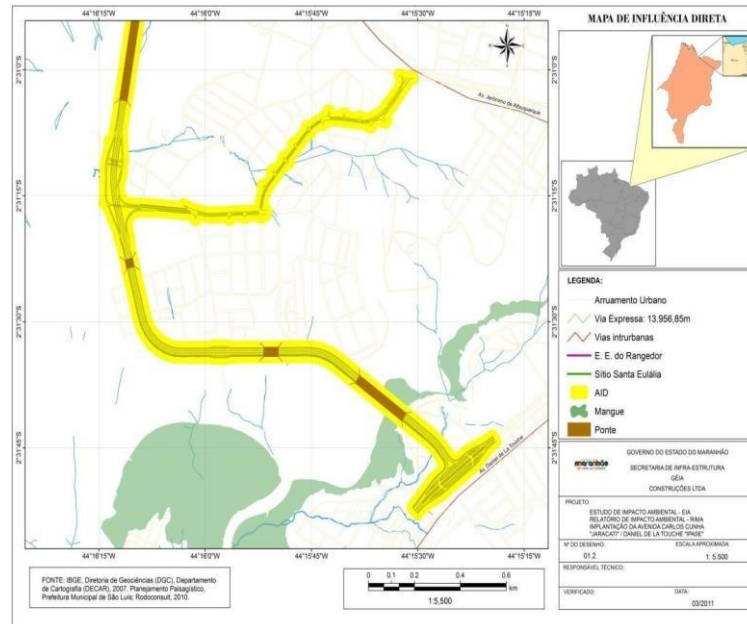
Este estudo teve como método de pesquisa uma abordagem bibliográfica, pautada em leitura e citação de livros, artigos e dissertações que abordam as questões advindas do crescimento urbano e seus impactos socioculturais, bem como à museificação entre o museu

clássico e os museus vivos, expondo assim artefatos, peças arqueológicas, que têm influência na identidade de determinada Comunidade. Ademais, foi realizada pesquisa empírica para registro fotográfico, bem como o intuito da realização de conversas informais com moradores da Comunidade e entrevistas com a secretária da paróquia da Igreja.

2. O CONTRASTE ENTRE OS CONFLITOS OCACIONADOS PELO CRESCIMENTO URBANO E O “BENEFÍCIO” DA INSERÇÃO DO MEMORIAL

O crescimento urbano desordenado no Brasil, tem sua intensificação a partir da década de 1950 (MARTINS, 2012). A partir de então pode-se perceber que as relações estabelecidas entre o crescimento econômico advindo também das Revoluções Industriais, que resultaram, além de outros movimentos sociais, o êxodo rural, o que causou também, um contingente populacional desordenado. Sendo assim, pode-se perceber que a falta de planejamento urbano, causou e ainda o faz em dias atuais, impactos socioambientais, bem como culturais em diversas sociedades e ambientes físicos. Destarte, é de suma importância abordar tal crescimento, tendo em vista a inserção da Via Expressa em São Luís, Maranhão. Afigura abaixo destaca as Áreas de Influência Direta²⁴⁶, que estão localizadas no “traçado” da Via Expressa.

FIGURA 01: MAPA DE INFLUÊNCIA DIRETA DA VIA EXPRESSA



Fonte: SOUSA, 2018.

²⁴⁶ Área de influência direta - Área necessária à implantação de obras/atividades, bem como aquelas que envolvem a infraestrutura de operacionalização de testes, plantios, armazenamento, transporte, distribuição de produtos/insumos/água, além da área de administração, residência dos envolvidos no projeto e entorno. (RESOLUÇÃO CONAMA Nº 305/2002)

Haja vista que o objetivo principal da implantação da Via Expressa foi descongestionar o trânsito intenso de avenidas com passagens de veículos em suma, percebe-se que, no entanto, não houveram somente benefícios, mas muitas pessoas de comunidades próximas foram atingidas e diversas partes da vida das mesmas foram modificadas. O “outro”, assim, tem sua qualidade de vida deixada de lado. Ademais, a não aceitação da passagem da Via Expressa especificamente pela Comunidade Vinhais Velho, também estava atrelada ao fato de que muitas seriam as perdas na Comunidade. Uma dessas seria a Igreja de São João Batista que, além de ser um espaço para a expressão de suas crenças religiosas, também era vista como um local que já fora tomado pela manifestação de fé de séculos passados. Ademais, tais expressões são conhecidas por estudiosos como um marco na capital do Maranhão advindo assim da dinamicidade cultural presente em seu contexto.

Apesar do encontro de peças arqueológicas ser algo “positivo”, pois foi através da escavação que se encontraram as mesmas, tal ação não diminuiria o efeito da passagem de uma grande via sobre a Comunidade. Isso resultaria em identidades mexidas, em famílias separadas, em festejos religiosos alterados, mas, em contrapartida, haveria a implantação de um memorial com o intuito de “preservar” a identidade da Comunidade. Ademais, o museu seria um ponto turístico da mesma, pessoas iriam conhecer a trajetória de povos Tupinambás naquele lugar.

Por isto, há que se questionar: benefício para quem? Preservação de que? Existe em toda essa história uma “romantização” da implantação da Via Expressa. Famílias foram deslocadas de suas casas, a pesca teve suas modificações, a periculosidade em acidentes de trânsito e medo de assalto ou de sentar à porta de suas casas a noite aumentaram, mas, um memorial foi construído para trazer certo “prestígio” àquela Comunidade.

Porém, a inserção da Via Expressa na Comunidade Vinhais Velho trouxe uma recordação de artefatos encontrados durante o período de escavação e terraplanagem para a construção da mesma. A figura 02 aponta algumas peças “resgatadas” pelo IPHAN no memorial construído justamente para isto. Peças utilizadas e feitas por Tupinambás, datadas do século 1612, encontradas em um dos lugares mais antigos de São Luís - MA.

FIGURA 02: ACHADOS ARQUEOLÓGICOS



Fonte: Acervo pessoal, 2016.

Na figura acima tem-se a presença de fragmentos de cerâmicas de objetos feitos pelos Tupinambás e, a partir disto, há um questionamento a se realizar: qual foi a participação da Comunidade dos dias de hoje na colocação desse espaço arqueológico? Pois, ao contrário dos Centros de Ciências e Saberes, os quais relacionam-se a museus vivos, tendo em vista o resguardar de peças, mapas, trabalhos feitos pela própria Comunidade de forma contínua e cotidiana, o memorial do Sítio Arqueológico do Vinhais Velho, possui uma relação com o Estado, tomando como base o fato de que foi o mesmo quem o “construiu” e “resguardou” de forma oficial as peças arqueológicas encontradas no processo de terraplanagem para inserção do megaprojeto de infraestrutura Via Expressa. Desta forma, a respeito de museus vivo, é válido pontuar:

A experiência dos Centros de Ciências e Saberes envolve a reunião dos artefatos, mas distingue-se da concepção de Museu tal como construída pelo Estado. Nas situações pesquisadas está em jogo não uma mera exposição dos artefatos, mas a problematizações de situações relativas à territorialidade e a visibilidade de situações de conflito social. São novas formas de mobilização nas quais os agentes sociais têm um domínio sobre as interpretações elaboradas sobre as suas situações sociais (MARTINS, 2013, p. 105).

Portanto, os museus vivos fazem parte do que a Comunidade destaca como “demonstração” dos conflitos já vivenciados, o que a mesma passou por tantos anos, tendo em vista principalmente a relação colonizador e colonizado. São esses embates, as vivências

dolorosas que fazem com que, de alguma forma, a mesma tenha como se expressar. Destaco ainda a fala de NUNES (2015, p. 87):

Em lugar de uma abordagem museológica que intenciona traduzir culturas, hierarquicamente dispostas em vitrines, apresentando ao visitante de um museu, seja ele leigo, seja ele douto, “a cultura” de uma sociedade primitiva, a noção de ‘museu vivo’ parece ressaltar que os critérios de seleção dos artefatos acionados na organização de uma coleção “viva” distanciam-se sobremaneira da concepção de cultura material que tão bem orientou o pensamento e a prática dos ideólogos do evolucionismo ao classificarem de modo hierárquico tipos de sociedades e culturas.

Através desta colocação é que se propõe uma visão nova sobre a concepção de museu, tendo em vista o rompimento com questões voltadas ao evolucionismo, defendidas por pensadores que entendem a história como uma evolução do passado, neste caso, a mudança que há dentro de uma sociedade e, pode-se incluir neste momento a Comunidade Vinhais velho, a qual pensa-se que a mesma adveio de uma transição desde os povos Tupinambás até os dias de hoje. Percebe-se, no entanto, que são vivências distintas, caracterizadas pelas próprias identidades construídas, não “evoluídas”, mas sim dinamizadas.

Porém, pelo fato de a Comunidade Vinhais Velho não ter realizado a ação dela própria construir e criar um espaço para contar e expressar sua história, percebe-se a diferença que há entre o Memorial presente no Vinhais Velho, construído pelo Estado e os Centros de Ciências e Saberes. Não se havia conhecimento pela massa da Comunidade até então de que haviam artefatos arqueológicos de povos Tupinambás naquele lugar e que, por anos, isso estava “escondido”, mas que já fazia parte da história da Comunidade. Não foram os moradores quem ergueram as paredes do memorial, nem tampouco “guardaram” as peças arqueológicas, mas percebe-se que há uma relação, ainda que não tão profunda, a respeito de tal memorial.

Dentro do contexto turbulento a respeito do crescimento urbano pautado na Via Expressa, diversos estudiosos, principalmente historiadores e arqueólogos, viram a precisão em ter a Igreja de São Batista, esta que, como mencionado anteriormente, foi construída em séculos passados, “protegida”, com a passagem da Via Expressa distante de sua localização. A partir de então, não somente a Comunidade, mas autoridades, professores, arqueólogos ergueram uma “guerra”, tomados pela indignação de que a história de São Luís estava dentro em parte da Comunidade referida. Foi por este motivo que alguns casos passaram a serem estudados com maior intensidade, como a Igreja de São João Batista, o cemitério e os poços presentes. Me atenho a este ponto com referência à relação que a Comunidade possui com a arqueologia, pois esta é formadora de culturas humanas. Portanto, de que forma a Comunidade

entende e percebe a importância de preservar o seu patrimônio cultural? Como destaca MELLO e CASTRO:

A importância de envolver a comunidade nas discussões sobre o patrimônio arqueológico faz-se cada vez mais necessária, à medida que o sujeito apropria-se de sua história e toma conhecimento sobre a relevância da preservação de seu patrimônio cultural. (2016, p. 38)

Entende-se que o sujeito se apropria de sua identidade a partir do conhecimento que tem sobre sua história e trajetória. Há um conjunto que faz parte da preservação arqueológica. A Comunidade Vinhais Velho, após passar pela situação de inserção da Via Expressa teve a construção de um anexo à Igreja de São João Batista, o qual foi posto como espaço físico para resguardar os artefatos arqueológicos encontrados. A arqueologia percebida na Comunidade Vinhais Velho aponta a importância de uma relação entre os moradores, para entendimento do seu espaço e identidade.

O museu como muito é conhecido e prestigiado, expõe determinadas culturas através de seus artefatos relocados em vitrines, estantes, mesas e demais objetos que possam ser vistos. No entanto, tais peças arqueológicas levam consigo bem mais que uma historicidade, está para além de ser algo somente expositivo. Faz parte de uma identidade que ainda é presente na vida de algumas pessoas. A partir dessa visão voltada ao museu, às peças arqueológicas, encontradas e “resguardadas” Velthem (2012, p. 55) destaca:

Outro aspecto da questão está diretamente conectado ao fato dos museus construírem dispositivos de enunciação que visam identificar cada objeto de suas coleções. Esse procedimento justifica a existência dessas instituições e legitima a retirada de artefatos de seus contextos de utilização para inseri-los em um espaço regido por critérios de classificação bem distanciados dos que estão na origem de sua produção.

A retirada de um artefato de determinado lugar de origem para “preservar” em espaços diferentes do que tais povos jamais imaginariam ver, consiste em um fator de divisão. Ademais, as peças não foram classificadas ou colocadas em vitrines pela Comunidade, mas sim por arqueólogos que fizeram parte da pesquisa. No entanto, quando se trata de uma comunidade e do que esta tem como marco de sua identidade, convém destacar a participação desses povos. Não basta somente deixar sendo exposto, mas até a identificação de cada objeto, é uma forma classificatória dos museus. O memorial presente na Comunidade Vinhais Velho também está nos critérios de classificação que não demonstram de forma intensa, ou seja, como de fato aqueles povos vivenciaram ao passarem pela localidade em questão.

3. UMA ANÁLISE SOBRE O TRABALHO ARQUEOLÓGICO REALIZADO DURANTE A CONSTRUÇÃO DA VIA EXPRESSA E OUTROS FATORES

O trabalho realizado durante o período em que se iniciaram as obras para que a Via Expressa fosse construída foi feito por uma equipe de arqueólogos através de um programa levantado pela SINFRA, com nome de Programa de Gestão do Patrimônio Arqueológico para Implantação da Via Expressa de Ligação das Avenidas: Carlos Cunha (Jaracaty), Jerônimo de Albuquerque e Daniel de La Touche (Ipase), em São Luís - MA. BANDEIRA (2013, p. 09) declara: “O Sítio Arqueológico Vinhais Velho situa-se na desembocadura do rio Anil na baía de São Marcos, estando entre 14 e 19 m de altura, acima do nível médio do mar. A característica ambiental mais marcante desta região é a grande riqueza hídrica formada por vários cursos d’água, brejos e nascentes”.

Tal ação teve como ponto principal e primordial proteger, pesquisar e preservar os remanescentes da antiga aldeia indígena do Vinhais velho, visando assim a integração da Via Expressa com os fatos arqueológicos encontrados, o que culminariam na “produção de conhecimento” (BANDEIRA, 2013).

É percebido que tal visão arqueológica está pautada em que o fato de o memorial ter sido construído, exprimiu os malefícios de um megaempreendimento ter sido implantado. Para o autor, crescimento urbano atrelado a conhecimento, pode ser suprido, tendo em vista a “valorização” dos artefatos indígenas.

Já era existente a teoria de que a região do Vinhais Velho foi habitada por povos Tupinambás, através de livros e documentos, no entanto, somente com a atividade arqueológica realizada na localidade, é que se pôde comprovar a existência dos mesmos e não somente destes, mas de povos sambaquieiros, horticultores e ceramistas com traços amazônicos também (BANDEIRA, 2013).

A atividade realizada pela equipe responsável por coletar e trabalhar em cada peça arqueológica consistiu em cinco etapas, descritas da seguinte forma: “Refinamento da Prospecção Arqueológica em todo o traçado da Via Expressa, Monitoramento Arqueológico na Área de implantação da Via Expressa, Peneiramento do Sedimento Retirado do Vinhais Velho pelo Maquinário e Educação Patrimonial” (BANDEIRA, 2013, p. 41).

Ademais, conforme Bandeira (2013) a objetivação em conhecer a área em que a Via Expressa foi implantada foi feita minuciosamente, sendo encontrado assim, na região do Vinhais Velho, bem como do Sítio Santa Eulália, sendo este em proximidade à Comunidade, peças datadas de séculos passados. Intervenções arqueológicas, encaminhamentos através de

entrevista com os moradores e avaliação de áreas potenciais para a existência de possíveis artefatos arqueológicos, foram primordiais no encontro das mesmas.

Um outro ponto a se destacar é que o arqueólogo aponta para uma “preocupação” e monitoramento à derrubada de casas que se encontravam no lugar em que a Via expressa teve sua passagem. O autor menciona o fato delas “estarem” no traçado da Via e que seria, portanto, necessária à sua remoção.

É percebida a inexistência de uma devida preocupação para além do que pode ser “evolução” urbana, isto consiste no fato de que, para um empreendimento ter sucesso, “é necessário” que existam situações que desfavoreçam a minoria da sociedade. Neste ponto também, destaca-se que em algumas casas (figuras 03 e 04), abaixo de sua estrutura, haviam materiais arqueológicos e isto foi de certa forma “monitorado”.

FIGURAS 03 e 04: CASAS DEMOLIDAS E ARTEFATOS ARQUEOLÓGICOS ENCONTRADOS.



Fonte: Arkley Marques Bandeira, 2013.

A demolição de casas foi um dos fatores que deixou a Comunidade extremamente insatisfeita e isto foi para além de outras discussões, como o encontro com as peças arqueológicas. As pessoas não estavam procurando saber de quem eram aquelas cerâmicas

soterradas abaixo de suas moradias, elas apenas não queriam que seu pedaço de terra fosse destruído. Como dona Roseli destaca:

As pessoas não estavam muito interessadas em saber se haviam materiais de povos indígenas ali, a preocupação maior era por conta do derrubamento das casas, eles se perguntavam onde iam morar, como seriam suas vidas daqui para frente. Era a maior tristeza (ROSELI, relatos de campo. 17/10/2020).

Abaixo, na figura 05, tem-se o registro de artefatos indígenas encontrados nos terrenos em que as casas demolidas estavam.

FIGURA 05: ARTEFATOS INDÍGENAS ENCONTRADOS SOTERRADOS



Fonte: Arkley Marques Bandeira, 2013.

Portanto, os aspectos voltados à demolição de casas para a implantação desse megaempreendimento, um projeto de infraestrutura com proporção gigantesca, levou para a Comunidade em questão consequências percebidas até os dias de hoje tendo este sido um dos fatores que teve um grande peso dentro da Comunidade. Um ponto considerado como desrespeitoso, tendo em vista a moradia de pessoas que viviam há muitos anos naquela região, com seus parentes por perto, além da construção de sua identidade, sendo “invadida”, tomada por atos de violência física e simbólica.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi explanado acima, percebe-se que as relações vividas dentro de contextos onde o capitalismo tem sua contribuição maior, são fluidas, não possuem uma

valorização frente o “outro”. Este contexto capitalista, voltado ao desenvolvimento econômico, ao crescimento urbano, transforma a vida de muitas pessoas, seja de forma negativa ou positiva.

Destarte, a Comunidade Vinhais Velho perpassa por momentos turbulentos, desde a implantação da Via Expressa, tendo como pontos principais, a segurança, o sentido de comunidade, a cultura, o bem estar, dentre outros.

O Memorial do Sítio Arqueológico, no entanto, é de suma importância não somente para a comunidade em questão, mas principalmente para resguardar a história de povos Tupinambás, em São Luís-MA. A identidade destes povos, a vivência, as relações (ainda que conflituosas), com povos europeus, as marcas culturais demonstradas, apontam uma arqueologia viva, o passado visto nos dias atuais.

Apesar deste marco, conclui-se que atualmente a Comunidade Vinhais Velho, tem como primordial, a preservação do seu bem-estar e das práticas culturais do dia a dia. Percebe-se que o Memorial é importante, mas que os marcos deixados pelo crescimento urbano, têm uma influência de forma negativa demasiadamente grande.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. OLIVEIRA, Murana Arenillas. **Museus indígenas e quilombolas: centro de ciências e saberes**. Manaus: UEA Edições/ PNCSA, 2017.

ANDREONI, Renata. Museu, Comunicação e Poder. **Intratextos**, Rio de Janeiro, p. 1-15, 2011.

BANDEIRA, Arkley Marques. **Vinhais Velho: arqueologia, história e memória**. São Luís: Ed. Foto Edgar Rocha, 2013.

CONSELHO NACIONAL DO MEIO AMBIENTE (CONAMA). (2002). Resolução nº 305, de 12 de junho de 2002. Dispõe sobre Licenciamento Ambiental, Estudo de Impacto Ambiental e Relatório de Impacto no Meio Ambiente de atividades e empreendimentos com Organismos Geneticamente Modificados e seus derivados. Diário Oficial da União. Disponível em: <<https://acervo.socioambiental.org/>> . Acesso em 07 de maio de 2022.

ESTUDO DE IMPACTO AMBIENTAL – EIA. **Implantação e pavimentação da Via Expressa de ligação das Avenidas**: Carlos Cunha (Jaracaty), Jerônimo de Albuquerque e Daniel De La Touche (IPASE). São Luís-MA. 2010.

MARTINS, Karla. **Expansão urbana desordenada e aumento dos riscos ambientais à saúde humana: o caso brasileiro**. Planaltina. DF, 2012.

MARTINS, Cynthia Carvalho. II Seminário Internacional. **Megaprojetos, Atos de Estado, Povos e Comunidades Tradicionais**. 2013.

MELLO, Sabrina Alves; CASTRO, Viviane Maria Cavalcanti de. **Memória, Identidade e Patrimônio Arqueológico**: um estudo sobre as lembranças dos velhos da Vila do Catimbau, Buíque-PE. Campinas, SP, v. 10, n. 3, p. 37-54, OUT. 2016.

NUNES, Patrícia Maria portela. A MUSEALIZAÇÃO COMO POLÍTICA DE RECONHECIMENTO: a experiência de criação dos chamados ‘centros de ciências e saberes’ por povos e comunidades tradicionais. In: **Museus indígenas e quilombolas: centro de ciências e saberes**. (org.). Manaus: UEA Edições/ PNCSA, 2017.

SANTOS, M. C. T. M. **Repensando a ação cultural e educativa dos museus**. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1990.

VELTHEM, Lucia Hussak Van. O objeto etnográfico é irreduzível? Pistas sobre novos sentidos e análises. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**. Ciências Humanas, v. 7, n. 1, p. 51-66, jan.- abr. 2012.

MEMÓRIAS DA COLÔNIA DO BONFIM: UM OLHAR SOBRE O ESPAÇO E SEUS SIGNIFICADOS

Nathalia do Vale Carvalho de Araújo
Mestre em Cultura e Sociedade
nathalia.araujo@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Larissa Lacerda Menendez
Doutora em Ciências Sociais
larissa.lacerda@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: A *lepra*, conhecida atualmente como hanseníase, é um agravo de saúde pública de elevada proporção e de impacto social de grande relevância na história da humanidade, isso se dá pelo fato da construção social de uma tradição milenar marcada por um modelo excludente e estigmatizante tendo como cenário os “leprosários”. A colônia do Bonfim, leprosário estruturado na década de 1930 no Maranhão, configura nosso objeto de pesquisa. A presente apresentação refere-se ao resultado da pesquisa dissertativa realizada no Mestrado em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão, que no seu conjunto buscou principal compreender a relação espaço e memória que perpassa o contexto do isolamento compulsório no antigo hospital-colônia do Bonfim. Utilizou-se o método da história de vida, com entrevistas realizada com sete homens e mulheres que estiveram internados neste leprosário entre os anos de 1958 e 1987, buscou-se analisar como as dimensões socioculturais da doença e seu estigma interferem na construção dos significados simbólicos do lugar, as reflexões mostram enriquecem o significado da valorização da memória em uma cultura dominada pelo discurso da desordem, da impureza, da doença enquanto fenômeno social. Além de retomar a narrativa sobre o ponto de vista da história, das imagens, do silêncio e do esquecimento, bastante presente nos relatos das pessoas atingidas pela hanseníase, cuja história tradicional não é capaz de dar conta de compreender essas memórias.

Palavras-chave: Memória. Espaço. Hanseníase. Colônia do Bonfim.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho dissertativo é vinculado ao Programa de Pós-graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão e faz uma abordagem sobre a antiga Colônia do Bonfim, o espaço, a memória e a identidade, frutos de um processo que envolve uma doença milenar (*lepra*), atualmente não erradicada no Brasil.

A hanseníase, outrora chamada de *lepra*, é uma doença de grande relevância para a saúde pública, devido sua extensão em número de casos, que revelam sua magnitude no contexto brasileiro e por seu impacto na história da humanidade. Quando isso se fala, pensa-se não somente nos aspectos biológicos, mas, sobretudo sociais e culturais. Isso se dá pela construção social de uma história milenar marcada por um modelo de controle excludente e estigmatizante.

As inferências que o tema apresenta são de grande relevância social, uma vez que a hanseníase vem desafiando a ciência no tocante a origem, tratamento e questões sociais. Ela

considerada eminentemente social, países como Brasil, Índia e países africanos, concentram os maiores índices da doença.

Observamos que as primeiras medidas adotadas contra a hanseníase, não necessariamente se pautavam na proteção dos doentes no que diz respeito a sua assistência médica e social, a atuação dessas medidas foram muito mais para cumprir a proteção da sociedade “sadia”, e para conter o avanço da infecção. Por esse motivo, o modelo asilar, através dos leprosários foi uma medida difundida por longos anos.

Portanto o desafio deste trabalho é falar sobre a colônia do Bonfim como espaço de memória, que se configurou como ferramenta de controle da hanseníase oriunda de uma política de sanitização no Brasil, sobretudo de higienização social, isolando pessoas doentes de pessoas sadias da cidade.

Pretende-se investigar a relação espaço e memória que perpassa o contexto do isolamento compulsório no antigo hospital-colônia do Bonfim, identificando quais os impactos do isolamento compulsório na identidade dos sujeitos a partir dos seus relatos orais, bem como, analisar como as dimensões socioculturais da doença e seu estigma interferem na construção dos significados simbólicos do lugar, identificar o acervo patrimonial, documental e cultural. Para tanto dialoga-se com as categorias espaço e memória, usando como referência Pollak, Ricouer e Halbwachs, investigando a memória com as contribuições da categoria espaço elencada por Milton Santos. Utiliza-se o método da história de vida.

2. BREVE REVISÃO SOBRE OS LEPROSÁRIOS NO BRASIL E NO MUNDO

Os primeiros leprosários foram criados na Europa ainda no século XI, para logo em seguida se multiplicarem por todo o mundo ocidental. Em geral eram edifícios de pequenas dimensões; com capacidade para dez ou vinte pessoas. Em alguns casos, entretanto, chegavam a constituir autênticas comunidades independentes, onde os isolados sobreviviam trabalhando a terra na companhia de seus familiares e de outros doentes. A maioria desses leprosários impunha péssimas condições de vida aos neles excluídos, bem como rígidas normas carcerárias, para impedir as fugas e os contatos perniciosos dos leprosos com os indivíduos sadios. A partir do século XV, os leprosários começaram a declinar na Europa. A redução da incidência da lepra levou à decadência e ao abandono de muitos leprosários. Vários outros foram convertidos em hospícios ou hospitais regulares, muitas vezes preservando os encargos do isolamento para doentes acometidos por outras moléstias contagiosas ou para a realização de quarentena (ANTUNES, 1991).

Décadas de isolamento constituiu a história da hanseníase no Brasil, como em outras experiências, o doente foi obrigado a ocupar um lugar desconhecido e tornar este espaço em seu lugar. Condenados, aprisionados e disciplinados experimentaram para além da privação de liberdade, o impacto de uma identidade deteriorada e de construção de formas de resistência através da cultura, novas relações sociais, novas formas de trabalho.

É importante ressaltar que os hospitais colônias no Brasil foram institucionalizados por meio do Decreto 16.300/1923 direcionado pela gestão e financiamento por meio do Serviço Nacional de Leprosia, órgão criado por meio do decreto 3.171/1941.

Maciel (2007) discorre que no início do século XIX, todos os hospitais colônias eram de iniciativa e manutenção particular, em sua maioria da Igreja, inexistindo instituição para doentes que fosse de responsabilidade do Estado. Entre estes hospitais, os mais importantes eram: o Asilo de Lázarus, no Recife que foi inaugurado em 1714, sob a administração da Igreja e que deu origem ao Hospital de Lázarus em 1789. O segundo estabelecimento citado pela autora é o Hospital de Lázarus que foi inaugurado na Bahia por D. Rodrigo de Meneses em 1789.

Ao referir-se aos leprosários no Brasil, Heleno Nascimento (2001, p. 52) lembra que

esses estabelecimentos de segregação social e de isolamento existiram em número insuficiente no Brasil, considerando a grande extensão territorial do país e o grande número de leproso existente naquele período. Também deve -se considerar que os leprosários eram vistos como espaços de desespero, de infelicidade, de maus tratos e de abandono. Muitos deles foram considerados (pelos doentes e pela sociedade em geral) antecâmaras da morte.

Durante a trajetória histórica descrita por esse autor a respeito do leprosário em Mato Grosso, elucida que os leprosários eram medida profilática não curativa, porém, essencialmente segregativa, uma vez que a hanseníase era uma moléstia incurável naquela época até o início da década de 1940 e isolar se configurava o único meio para se evitar a transmissão e o alastramento da doença, para isso, apresentava características muito próximas aos hospitais medievais apresentando as análises feitas por Foucault (2021) nesta reflexão.

3. A COLÔNIA DO BONFIM, DESDOBRAMENTO A PARTIR DA CATEGORIA ESPAÇO E MEMÓRIA

Afinal, o que é a colônia do Bonfim, o que ela simboliza no tempo e no espaço, qual o sentido daquele lugar, qual o sentimento daquelas pessoas que por ali passaram, o que encontramos em suas memórias, o que se apagou e ficou para trás? São muitas indagações, tantas são elas, que nos fazem sentir algo muito solidário a causa da hanseníase e do movimento

de reparação da segregação histórica sofrida naquele lugar. Aqui, o espaço e o tempo se entrelaçam, como expõe Lídia de Oliveira que “a concepção atual de lugar é de tempo em espaço; ou seja, lugar é tempo lugarizado, pois entre espaço e tempo se dá o lugar, o movimento, a matéria”. (OLIVEIRA, 2014, p. 5)

A escolha pelo espaço geográfico para instalação de um leprosário, não está alheio às transformações da cidade naquela época. São Luís passara por um movimento de urbanização e modernização dos espaços públicos. Nesse momento havia uma inclinação midiática e política a respeito da superação do atraso da cidade-capital tricentenária no seu sentido urbanístico, permeadas de problemas associados à pobreza e a exclusão social. Articulistas de jornais difundiam que já era tempo da cidade deixar pra trás velhos hábitos incompatíveis com os ares de uma cidade moderna, para isso defendiam o desaparecimento de pontos centrais da cidade considerados como “os velhos pardieiros que dizem mal de nossa cidade e de nossa civilização”. (LOPES, 2014).

Esse espaço transformado pelo processo de modernização da cidade, nos termos de Milton Santos, dimensiona-se como espaço relativo, visto que aqui, o espaço não é nem uma coisa, nem um sistema de coisas, senão uma realidade relacional: coisas e relações juntas. Eis porque sua definição não pode ser encontrada senão em relação a outras realidades: a natureza e a sociedade, mediatizadas pelo trabalho. Não é o espaço, portanto, como nas definições clássicas de geografia, o resultado de uma interação entre o homem e a natureza bruta, nem sequer um amálgama forma pela sociedade de hoje e o meio ambiente. (SANTOS, 2016)

Dessa maneira, a Colônia do Bonfim de instalou à margem esquerda da foz do rio Bacanga, separada do centro da cidade. Esta separação e dificuldade de acesso ao centro da cidade fora arquitetado estrategicamente com objetivo de isolar os doentes e garantir segurança sanitária da população considerada saudável. Os doentes eram instalados na colônia, privados do convívio familiar e dos espaços da cidade, se recriando, readaptando e submetendo-se à rotina, regras e padrões desse espaço. Ao passo da configuração deste isolamento, se deu a formação de um espaço com infraestrutura parecida com uma pequena cidade.

Milton Santos diferencia paisagem e espaço, afirmando que a primeira é a materialização de um instante da sociedade, portanto compara ousadamente como uma fotografia. Outrossim, o “espaço contém movimento”, porém ambos fazem um par dialético, que ao mesmo tempo que se complementam também se opõe. (SANTOS, 2021)

O elemento do espaço que é discutido por Milton Santos (1978) nos traz elementos que se aproximaram desta discussão a seu conceito de espaço que é compreendido como um

conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e por uma estrutura representada por relações que estão acontecendo e manifestam-se através de processos e funções.

Não distante das situações que permeiam a história social dos doentes, a relação da sociedade com estes, vai direcionar a formação das colônias de doentes ao redor do mundo e o modo de produzir um bem (mal) estar em nome da coletividade e dos interesses político-econômicos.

A colônia do Bonfim foi inaugurada oficialmente em 17 de outubro de 1937. O regime político aspirava um novo pacto de sociedade, com o discurso de modernização, sem a perda do conservadorismo, muito influenciada por modernistas e intelectuais conservadores. Sobre essa época, o historiador Costa (2016) discorre que

Na efervescência cultural política e social por qual passava o país, havia diversas propostas de caráter modernizante. As cidades eram apontadas como o palco primordial com o fito principal de reestruturar e, mais que isso, criar espaços públicos nos grandes centros urbanos, sob os auspícios da nova “democracia” brasileira, com um claro modernizante e civilizador. (COSTA, 2016, p. 48)

É necessário ressaltar que antes da implantação da colônia do Bonfim, os doentes da época concentravam-se no sanatório do Gavião, um espaço que demarcava o limite do perímetro urbano de São Luís, cujo terreno era da Santa Casa de Misericórdia, confrontava na parte posterior com o cemitério do Gavião, por isso o nome, e ficava próximo ao matadouro municipal. Naquele espaço permaneciam centenas de doentes que impedidos pelas autoridades policiais de mover-se pela cidade. (LEANDRO, 2004)

Leandro (idem) esclarece que existia também forte apelo da imprensa ludovicense denunciando a situação desses doentes, contudo a preocupação longe de ser com os próprios modos de vida dos doentes se situava muito mais na propagação da doença pela cidade, pois a quantidade de pessoas doentes já tomara proporções preocupantes. Estima-se a que no Maranhão existiam nos anos de 1933 e 1936: 1.500 e 1.700 casos, respectivamente, a partir de dados sobre as organizações de combate à hanseníase existentes no Brasil até 1936 do Departamento de Imprensa Nacional. (LEANDRO *apud* SOUZA-ARAÚJO, 1936).

A atuação no campo científico do médico Achilles Lisboa naquela década proporcionou uma notável articulação nos discursos científicos e pedagógicos para o combate e controle da lepra no Maranhão, este se inseriu ainda no campo político, exercendo governo do estado de julho de 1935 a 1936. Em suas publicações e conferências, asseverou o discurso disciplinar sobre espaços “permitidos” e “proibidos” para os doentes.

Com base nesse discurso, iniciou-se em 1932 a construção das instalações da Colônia do Bonfim (um espaço já conhecido para a segregação de excluídos) para inicialmente transferir os doentes do Asilo do Gavião. No dia 08 de outubro de 1937 foi entregue oficialmente.

Ressalta-se que a área da colônia se destinava anteriormente a um hospício (1718), local onde eram recolhidos prisioneiros atacados pelas “bexigas” (1784), para a quarentena de escravos oriundos da Costa da África (1806) e também um cemitério dos ingleses. Escolhido exatamente por ser um local bem afastado, tornou-se ideal para o isolamento de “leprosos” como forma de afastá-los definitivamente do convívio social. Sendo o acesso a colônia apenas através do mar. (PINHO, 2007)

A estrutura era no formato de uma microcidade com 72 casas, uma enfermaria, cozinha, lavanderia a vapor e refeitório, um dispensário, capela para os doentes, casa de detenção para os infratores, posto policial, residência medica, administração, acomodação para as freiras com capela e almoxarifado. Esta infraestrutura era distribuída em área infectada e não-infectada, seguindo o modelo da maioria das colônias existentes no país. (LEANDRO *apud* Maranhão, 1935, p.68-69).

Figura I – Colonia do Bonfim na década de 1930



A colônia do Bonfim se instalou à margem esquerda da foz do Rio Bacanga, separada do centro da cidade. Os doentes chegavam atracados após esta travessia marítima. A partir de outubro de 1937, os hansenianos do Maranhão portadores das formas clínicas abertas que, ao atracar no solo da colônia, deixavam suas relações pra trás, iniciando uma nova etapa de vida, sem saber se um dia voltariam a desfrutar o convívio com parentes e amigos. (LEANDRO, 2009)

Era por mar, que ficava a entrada e saída da colônia, onde hoje fica o bairro do Sol Nascente que se formou nas últimas décadas com a ocupação desordenada das áreas

pertencentes ao antigo leprosário. Nas proximidades do porto ficava apenas um guarda que recebia os doentes e os encaminhava ao prefeito da colônia. (CAMARA, 2009)

Em nome de uma ordem pública e uma política higienista, a entrada na colônia do Bonfim havia suas peculiaridades, na condução da chegada dos doentes, em sua triagem, alocação nos espaços coletivos e todo um contexto no que representava a doença como uma desordem da sociedade ludovicense.

O caos e a incerteza se identificam com o que Balandier vai problematizar, ao ponderar que

A desordem é geralmente vista sob os aspectos do mal – e como este, a desordem “se espalha” – ou do inesperado, do incomum temido. Assim é que aparece transformando a ordem das coisas, dos seres e das ideias. A modernidade parece lhe dar uma capacidade de onipresença e uma crescente virulência. Contribui pouco para a interpretação racional das situações e dos problemas, sua própria lógica fica confinada no interior dos conhecimentos científicos (BALANDIER, 1997, p. 14).

Para refletir a respeito da hanseníase, localizamos dois importantes pontos de congruência no texto de Balandier (1997). O primeiro é a questão da doença que extrapola os problemas no interior do corpo nas sociedades tradicionais, na verdade, ele é o lugar onde a própria desordem se estabelece e o segundo compreende. Isso infere que há um componente externo dimensionalmente simbólico e cultural, que caracteriza a doença como esse campo de desordem no interior da sociedade, permeada pelo medo, pelos males e efeitos. Em suas palavras “[...] a doença aparece como um mal plural, é a metáfora da desordem expressa pela linguagem do sofrimento e da precariedade dos homens.” (BALANDIER, 1997, p. 201).

Outro conceito importante sobre o espaço é de Milton Santos pois para este autor o espaço se impõe através das condições que ele oferece para a produção, para a circulação, para a residência, para a comunicação, para o exercício da política, para o exercício das crenças, para o lazer e como condição de "viver bem". Podemos observar claramente as faces desse conceito no processo de segregação a qual tratamos nesse trabalho, pois podemos perceber com a aproximação com este fato social que a medida que os doentes “atravessaram a maré” vindos da “cidade”, estes foram construindo uma nova organização e modo de vida, uma vez que foram retirados do meio da sociedade considerada sadia, e muitos deles perdendo inclusive o vínculo familiar e o vínculo com seu lugar de origem. Isso significa que novas relações sociais foram se tecendo, de trabalho e de participação social, novas formas de sustentabilidade, de cultura, acesso a serviços públicos, a solidariedade, religiosidade, ou seja, percebemos à luz do autor a ideia de que o espaço é resultado e condição dos processos sociais. (SANTOS, 2021)

Por muitos séculos “lazaretos” ou “leprosários” eram uma ferramenta de controle da doença, isolando e segregando os doentes dos sadios. Contudo, com o advento das *sulfonas*, na década de 1940, o tratamento vai deixando de ser feito direcionado pelas políticas segregacionistas. Segundo Maciel (2004) o isolamento compulsório no Brasil foi oficialmente empregado até sete de maio de 1962, quando foi publicado o Decreto nº 968.

Compreender hoje quem foram aqueles que de forma violenta foram excluídos e marginalizados pela razão da doença, perpassa a compreensão da historicidade, dos ciclos e movimentos ocorridos no tempo-espaço. É bem certo, que após o fim do isolamento, alguns perderam o contato com suas famílias ou mesmo não conseguiram retornar para seu local de origem, outros se casaram, tiveram seus filhos, formaram novos núcleos familiares e continuaram habitando nas casas ali construídas e outros morreram deixando ali cravado a memória do seu sofrimento e dor.

Fazendo uma análise do fim deste regime oficialmente pelo governo da época, uma vez que a criação foi regida por lei assim também sua extinção, as medidas para o retorno do doente ao meio social, Maciel aponta que

Contudo, sabe-se que tais mudanças não foram simples, por motivos variados, e vários pacientes continuaram a ser internados. Além disso, muitos deles não saíram dos estabelecimentos por razões como a noção de pertencimento ao local de internação, a indisposição de desfazer os laços sociais firmados na instituição, a impossibilidade de refazer a vida fora do local de isolamento ou as muitas sequelas físicas da doença; esses aspectos nos trazem a questão do estigma social, tão bem colocada por Goffman, sobre como os pacientes dessas instituições ficam “marcados” por terem sido ali internados. (MACIEL, 2017, p. 13)

Essas marcas citadas pela autora vão imprimir a formação de pertencimento ao espaço e a construção de uma identidade, e nos termos de Halbwachs as imagens espaciais desempenham um papel na memória, ou seja, é o lugar recebendo a marca do grupo e o grupo recebendo a marca do lugar. (HALBWACHS, 2004, p.133)

Percebemos que o enfrentamento da doença e a situação asilar, constituiu uma identidade marcada pela enfermidade que foi mediatizada pela ação do Estado, da Igreja, da sociedade, das famílias. Esse ser hanseniano, termo embora muito pautado no senso comum relativo ao desconhecimento do tratamento e da cura da doença, reside também no imaginário instituído através da discriminação e do estigma, deixando marcas que até hoje percebemos na realidade que ainda assombra a população de remanescentes da época.

4. RESULTADOS

Memórias vivas do passado, os entrevistados são egressos da internação da Colônia do Bonfim, de idades entre 58 anos e 78 anos, sendo quatro homens e três mulheres, internados entre os anos de 1958 e 1987. Ressalta-se que todos eles chegaram muito jovens, a maior parte ainda bem pequenos. Atualmente moram nas proximidades da colônia, no bairro da Vila Nova, cuja ocupação se deu nos anos que coincidem com o término da política de isolamento compulsório no final da década de 1980. Um dos entrevistados reside ainda numa das casinhas geminadas da antiga colônia, estrutura remanescente do local.

Contar a história da colônia a partir da história de vida dessas pessoas nos direciona não apenas a ouvi-las para relacionar suas memórias, circunstância favorável de rememorar-las e de empoderar a fala delas, bem como refletir sobre os impactos causados pela segregação. Halbwachs (2013) vai chamar de *negociação* o movimento para conciliar memórias coletivas e memórias individuais, afirmando que para que nossa memória também se beneficie da dos outros, não basta que ela nos apresente seus testemunhos: é preciso também que ela não tenha deixado de concordar com suas memórias e que haja suficientes pontos de contato entre ela e as outras para que a lembrança que os outros nos trazem possa ser reconstruída sobre uma base comum.

Ouvir as versões dos remanescentes do leprosário permite observar emoções, sentimentos, frustrações e forçar uma melhor compreensão desse trágico acontecimento, suscitar questões como o abrigo dos filhos separados, relembrar algumas problemática camufladas, a herança do estigma da doença, encontro com uma identidade através da adaptação a uma nova sociabilidade, entre outros apontamentos.

Isso se deve ao método da história de vida que segundo Oscar Lewis (*apud* BARROS, 2000) tal método oferece uma visão cumulativa, múltipla e panorâmica da situação analisada. Barros (2000) observa que o método de história de vida funciona como uma possibilidade de acesso do indivíduo (e a realidade que lhe transforma e é por ele transformada) “pelo interior”, na busca da apreensão do vivido social, das práticas do sujeito, “por sua própria maneira de negociar a realidade onde está inserido”.

Nas entrevistas, foi crucial a memória a respeito dos ofícios no interior da colônia, de modo que observa-se um certo sistema não aleatório dessa divisão, ou seja, uma concessão de privilégios cujo critério para além do que o próprio entenda (que foi fruto de seu bom relacionamento com as “autoridades”), na verdade seguia uma classificação onde os doentes melhorados exerciam determinadas frentes de trabalho e os piorados, outras. Cabe relembrar

aqui o alto poder de incapacitação física que a doença acarretava a época, muitos pacientes mutilados pela doença, precisando se adaptar a sua condição de sequelado. Era uma mão de obra que possibilitava que esses espaços não fossem ocupados por não-doentes na chamada ‘zona-doente’.

Dessa forma, os doentes considerados melhorados, eram designados para desempenhar específicas funções em troca de uma pequena remuneração, como por exemplo a função de delegado, carcereiros, guardas, prefeito, diretor da caixa beneficente, enfermeiros. Mas havia ainda aqueles que realizavam a limpeza, os que cuidavam do cemitério, os que trabalhavam na lavanderia, na cozinha, nas escolas, nas oficinas, na construção civil. Percebe-se, então, que esta divisão interna de trabalho, e que aparece de forma bastante expressiva durante a fala dos entrevistados, permite um alcance de *status* distinto decorrente das funções desempenhadas.

A possibilidade de trabalhar na instituição fazia parte de um processo de integração do interno. Como bem afirma Goffman (2008) esses privilégios oferecem ao interno a possibilidade de restabelecer e reorganizar seu mundo desarticulado e suavizar os sintomas do afastamento do *Eu*. Outrossim, a visão dos próprios envolvidos, colocam-lhe numa situação de inserção e de superação, conforme o depoimento do Sr. Mauro Coelho

Então, você vê que uma pessoa sem dedo só com as palmas das mãos e as pessoas faziam fogo, gomavam roupa e quer dizer são coisas que eu vi. E isso são coisas de superação. A pessoa estava toda sequelada mas podiam cozinhar, mas fazia sua comida com uma colher amarrada na mão, no toco da mão. E uma comida gostosa, cheirosa, a gente passava e sentia o cheiro da comida, pessoas sem as pernas, mas que tomavam conta de um bananal, criavam porcos, galinha, faziam hortas. Então isso eu vi, eu vi. (Mauro Coelho, Entrevista concedida dia 04 de Agosto de 2022).

A esse ponto, compreendemos que a ideia do sentido da doença, de certa forma, coexiste com a ideia do lugar, assim como expôs Câmara (2014, p. 85) “[...] nesse jogo de espelhos, inscreveu-se no imaginário a ideia de que o lugar deveria ser temido, pois abrigaria apenas uma doença caracterizada como vergonhosa, como também representaria o próprio lugar da doença [...]”.

É bem perceptível nos discursos a existência do espaço e como ele se dividia enquanto instituição que garantia uma diversidade de práticas sociais, culturais e políticas semelhantes à organização da sociedade fora da colônia que diminuía as tensões do isolamento. É o que Goffman (2001, p. 66) conceitua de instituições totais,

Toda instituição total pode ser vista como uma espécie de mar morto, em que aparecem pequenas ilhas de atividades vivas e atraentes; essa atividade pode ajudar o indivíduo a suportar a tensão psicológica usualmente criadas pelos ataques do eu.

“Eu sempre digo que lá a gente tinha três mandamentos: um era ir à igreja, outro era ir à escola e outro à oficina! Toda criança tinha que passar por aí: igreja, escola e oficina” (Mauro Coelho). Essa fala de seu Mauro Coelho reporta ao controle das atividades diárias e à supressão da autonomia do indivíduo. No discurso dos egressos é comum aparecer a regulação da rotina dentro da organização da colônia desde o acordar, participar das missas, executar atividades laborais dentro de uma divisão preestabelecida, receber as visitas, horário das consultas, curativo e medicação, entre outras atividades. E isso, de certa forma, conduziu o viver, a dor e o sofrimento de estar longe de suas famílias.

As instituições de reclusão, segundo Foucault reúnem essas características para o exercício do pleno poder, portanto, embora o poder possa ser exercido por instituições específicas, ele se exerce de maneira bem mais difusa, através de múltiplos discursos tidos como socialmente verdadeiros de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados (FOUCAULT, 2021, p. 14).

Diante do exercício da entrevista, com foco na história de vida no contexto da pesquisa, Pollak (1989) afirma que nas narrativas a despeito das variações importantes, encontra-se um núcleo resistente, um fio condutor, uma espécie de leitmotiv²⁴⁷. Essas características de todas as histórias de vida sugerem que devem ser consideradas como instrumento de reconstrução da identidade e não apenas como relatos factuais.

O autor enfatiza, ainda, que a história de vida ordena acontecimentos que balizaram uma existência, de modo que, ao contarmos nossa vida tentamos estabelecer uma certa coerência por meio de laços lógicos entre acontecimento-chaves e de uma continuidade, resultante da ordenação cronológica, elaborando uma reconstrução de si mesmo que tende a definir seu lugar social e suas relações com os outros.

No meio de contradições e tensões, de rupturas e traumas causados pelo isolamento, diante da análise dessas narrativas, nos chamou atenção fortemente para dois pontos de coerência no sentido refletido por Pollak (1989). Viu-se uma condução, e mais que isso, uma entonação diferente diante dos entrevistados, cada um com suas expectativas emocionais e recordações de acontecimentos que, em certa medida, dá a percepção de que favoreceram a aceitação ao isolamento, como um amenizador da dor da separação suas famílias, da violência

²⁴⁷ Pollak (1989) utiliza leitmotiv, termo alemão de autoria de Hans von Wolzogen (1848-1938) e que em português poderia se traduzir por “motivo condutor”. Utiliza-se para fazer referência a todos aqueles motivos recorrentes que, no seio de uma narrativa, se encontram intimamente associados a determinadas personagens, situações ou conceitos abstratos (LOPES, 2009).

em forma de segregação e do preconceito. É o caso das narrativas das festas religiosas e das atividades presentes no cotidiano das pessoas.

Por fim, a Colônia do Bonfim passou por diversas alterações na configuração original, estruturas foram demolidas ao tempo do decreto que extinguiu o isolamento compulsório, outras foram esquecidas, outras reformadas; o ambiente mudou, mas as histórias de vidas ficaram. Uma dessas transformações dos últimos anos para cá foi a reforma da ala hospitalar, a criação de um ambulatório, o cinema que virou uma sede administrativa, a antiga policlínica que se tornou uma escola. Em 2021 foi inaugurada uma praça, e a colônia recebeu a obra de uma onerosa urbanização do cais do Bonfim, que embora tenha valorizado o espaço para a população atual, traz alguns pontos de reflexões para nós.

O primeiro ponto de reflexão é a ausência de políticas públicas de preservação desta memória em cenário nacional. Embora seja importante destacar algumas experiências, como é o caso do Estado de São Paulo, pioneiro na política de tombamento efetivo dos asilos-colônia, caso do Antigo Sanatório Padre Bento em Guarulhos, o Antigo Asilo-Colônia Aimorés, atual Instituto Lauro de Souza Lima em Bauru, e outros, tendo por objetivo preservar tais espaços não como exemplares isolados, mas como marcas de uma prática que definiu o território do interior do estado bem como as formas de percepção e de profilaxia da doença (MENEGUELLO; BORGES, 2019).

A Colônia do Bonfim, até o tempo presente, não consta como monumento ou espaço público tombado e reconhecido como patrimônio histórico do Estado do Maranhão, como se pode perceber mediante busca realizada no sítio do Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional (IPHAN). As últimas intervenções urbanísticas na área, em alguma medida reforçam o apagamento da memória. Da mesma forma que se silencia os inúmeros filhos e filhas separados pela doença, que até hoje lutam por uma reparação dos danos causados pelo isolamento.

5. CONCLUSÃO

A Colônia do Bonfim, simboliza no tempo e no espaço que se entrelaçam. A concepção atual de lugar é de tempo em espaço; ou seja, lugar é tempo lugarizado, pois entre espaço e tempo se dá o lugar, o movimento. Qual o sentido daquele lugar, qual o sentimento daquelas pessoas que por ali passaram, o que encontramos em suas memórias, o que se apagou e ficou para traz?

Constatamos que há uma efetiva descaracterização do conjunto que compunha a Colônia do Bonfim. Como o ponto de chegada dos doentes que foi transformado em ponto turístico, porém sem referências diretas à memória daquele portal, estruturas não tombadas, prédios demolidos, transformações na estrutura e reforma do hospital.

Igualmente cabe nos perguntar, a quem beneficia o apagamento desta memória? A quem interessa silenciar os internos do Bonfim? Ora, o Bonfim tem uma história que não é contada nos livros de História das salas de aula da vida. Por que as poesias dos poetas do Bonfim não são conhecidas?

As manifestações religiosas e culturais, que atrelam seus rituais em alguma medida àquele espaço, também se ressignificam diante dessas transformações. Contudo, essa discussão, que também é bastante rica, ficará como indicativo para próximos estudos, isso porque o objeto deste estudo revelou que o significado do espaço e sua relação com a memória vai além da memória dos egressos, abrange o próprio imaginário da cidade, da comunidade ao redor, indicando a possibilidade de que o referido espaço se transforma e adquire novos significados de acordo com diferentes grupos. Assim, este trabalho priorizou o significado do espaço a partir da memória dos egressos.

Por fim, o olhar que tece os lugares da hanseníase numa rede de significados ligados à história institui uma constelação de sentidos, de percepções e novas perguntas. Envolve memórias difíceis, lembranças felizes, lugares e sujeitos. A preservação desse espaço pode arrebatrar um sombrio passado, mas não virá desprovida de novos problemas e impasses.

REFERENCIAS

ANTUNES, José Leopoldo Ferreira. *Hospital: instituição e história social*. São Paulo: Letras & Letras, 1991. _____

ANTUNES, I. C. B. *Leprosário São Francisco de Assis (1923-1941): o espaço físico e as práticas médicas*, 2018. Dissertação. (Mestrado em História). Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

BAIALARD, K.S. O estigma da hanseníase: relato de experiência em grupo com pessoas portadoras. *Hansen Int.* 2007;32(1): 27-36.

BALANDIER, G. *A Desordem: o elogio do movimento*. Tradução de Suzana Martins. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Manual de prevenção de incapacidades*. Brasília: Área Técnica de Dermatologia Sanitária, 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Boletim Epidemiológico Especial 2020*. Brasília: Secretaria de Vigilância em Saúde, 2020.

CASTRO, E. A. *O leprosário São Roque e a modernidade: uma abordagem da hanseníase na perspectiva da relação espaço-tempo*. R. RAÍGA, Curitiba, n. 10, p. 9-32, 2005. Editora UFPR

CÂMARA, C.S. *O começo e o fim do mundo: estigmatização e exclusão social de internos da colônia do Bonfim*. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2009.

COSTA, M. Lima. *O projeto de modernização de São Luís nos anos Paulo Ramos 1936-1945*. Dissertação de mestrado /UFMA, 2016

FOUCAULT, M. O nascimento do hospital. In: _____ *Microfísica do poder*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: o nascimento da prisão*. 20ª ed. São Paulo: Vozes, 1999.

GARCIA, J.R.L. Entre a “loucura” e a hanseníase: interfaces históricas das práticas e políticas instituídas. *Hansen. Internationalis*. n. 26, 2001. (p. 14-22)

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes (Trad.). 4ª Ed. [reimp.]. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Tradução de Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2013.

LEANDRO, J. A. A hanseníase no Maranhão na década de 1930: rumo à colônia do Bonfim. *Revista História, Ciência e Saúde*, v. 16, n.2. abr.-jun. Rio de Janeiro, 2009.

MACIEL, L. R. *Memórias e narrativas da lepra/hanseníase: uma reflexão sobre histórias de vida, experiências do adoecimento e políticas de saúde pública no Brasil do século XX*. *História Oral*, v. 20, n. 1, p. 33-54, jan./jun. 2017

MACIEL, L. R. “‘A solução de um mal que é um flagelo’ – Notas históricas sobre a hanseníase no Brasil do século XX”, in NASCIMENTO, D. R. e CARVALHO, D. M. Uma história brasileira das doenças. Brasília: Paralelo 15, 2004, pp.109-125.

NASCIMENTO, H. Br. *A lepra em Mato Grosso: caminhos da segregação social e do isolamento hospitalar (1924-1941)*. Dissertação (Mestrado em História) Cuiabá: Instituto de Ciências Humanas e Sociais da UFMT, 2001.

OLIVEIRA, L. O sentido de Lugar. In: MARADOLA JR. E; WOLZER, W; OLIVEIRA, L (Orgs.). *Qual o Espaço do Lugar?: Geografia, epistemologia, fenomenologia*. São Paulo: Perspectiva, 2014 (p.3-16)

PINHO, A.M.S. *Colônia do Bonfim no passado, hoje Hospital Aquiles Lisboa: 69 anos de história a ser recuperada e preservada*. Disponível em <http://www.leprosyhistory.org>. 2007. Acesso em jun 2021.

POLLAK, M. Memória e identidade social. In: *Estudos Históricos*, vol. 5, nº 10. São Luís: Ed. Revista dos tribunais, 1988.

SANTOS, L.A.C.; FARIA, L.; MENEZES, R.F. *Contrapontos da história da hanseníase no Brasil: cenários de estigma e confinamento*. Rev. Bras. Est. Pop. São Paulo, v.15, n. 1, p. 167-190, jan.-jul. 2008.

SANTOS, M. *Metamorfoses do Espaço Habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia*. 6ª ed. 3. reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2021.

MESTRA ROXA: UM CORPO CULTURA QUE DANÇA

Carlos Eduardo Marques Mendes

Acadêmico de Teatro

mendes.carlos@discente.ufma.br

UFMA- Universidade Federal do Maranhão

PET- Conexões de Saberes – Comunidades Populares

Hévylla Maria da Silva

Acadêmica de Teatro

hevyllamaria@discente.ufma.br

UFMA- Universidade Federal do Maranhão

PET- Conexões de Saberes – Comunidades Populares

Maria Daiane Alves Amorim

Acadêmica de Teatro

maria.daa@discente.ufma.br

UFMA- Universidade Federal do Maranhão

PET- Conexões de Saberes – Comunidades Populares

Dulcinéia de Fátima Ferreira

Doutora em Educação

dulcinéia.ferreira@ufma.br

UFMA- Universidade Federal do Maranhão

PET- Conexões de Saberes – Comunidades Populares

RESUMO: Esta pesquisa, em andamento, está vinculada ao PET (Programa de Educação Tutorial) Conexões de Saberes – Comunidades Populares – UFMA. É parte do projeto de pesquisa “saberes e fazeres das comunidades populares tradicionais”. Nosso objetivo é conhecer e registrar a história de dona Maria Graça Motta Belfort, mais conhecida como Mestra Roxa; seus saberes e fazeres trazidos da comunidade tradicional quilombola Santa Rosa dos Pretos em Itapecuru Mirim – MA, além de compreender o universo da cultura popular na sua jornada. Buscamos conhecer sua história, importância e contribuição para a cena popular cultural Maranhense. Maria Graça é uma dançante que canta, toca e pulsa a potência da cultura popular desde os sete anos de idade, quando aprendeu a tocar caixa com a sua mãe. Seu corpo e voz são os principais instrumentos da manifestação de sua cultura ancorada em saberes ancestrais. Por meio dos toques das caixas do Divino Espírito Santo, do canto e o girar a saia com as batidas do tambor de crioula, Mestra Roxa mantém a tradição do canto e da dança. Como podemos perceber a dança e a música sempre estiveram presentes na vida dos povos negros africanos. O modo de vida dançante da Mestra Roxa confirma que a musicalidade e a corporeidade, valores do modelo civilizatório africano, se reafirmam na cultura popular maranhense. São estes saberes que buscamos conhecer na história da Mestra Roxa. Além disso, pretendemos deixar a sua história registrada com este trabalho de salvaguarda contribuindo para que a Mestra e as manifestações que ela carrega em seu corpo que dança jamais sejam esquecidas. Procuramos conhecer e compartilhar a relevância do seu trabalho como uma representante negra na dança e na cultura popular Ludovicense. Como procedimento utilizamos registros em áudio, vídeo e entrevistas. Estamos na fase de pesquisa de campo acompanhando parte da sua rotina pelos espaços populares que frequenta, realizando diálogos, experimentações de registros fotográficos e vídeos. Pretendemos tornar essa pesquisa tão viva quanto ela, culminando com a produção e exibição de um documentário, uma exposição fotográfica, além dos registros escritos sobre suas vivências e saberes.

Palavras-chave: Comunidades Tradicionais; Mestra Roxa; Cultura Popular; Pesquisa; Saberes.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo faz parte do Programa de Educação Tutorial – PET. Mais precisamente do Pet Conexões de Saberes - Comunidades Populares. O PET foi criado em 1979 pela Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES como o nome de Programa Especial de Treinamento – PET, no ano de 1999 este programa foi transferido para a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, ficando a sua gestão sob a responsabilidade do Departamento de Modernização e Programas de Educação Superior - DEPEM. Em 2004 o PET ganhou uma nova configuração passando a ser identificado como Programa de Educação Tutorial, não mais como treinamento. Esta mudança vai ao encontro de diversas políticas públicas de inclusão. Conforme Vieira (2022) O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL – PET, passa a ser visto como um território de conhecimento.

O PET compreende uma política de apoio à permanência no ensino superior, é um programa institucional que tem o objetivo de pensar a formação acadêmica de forma ampliada, fornece a possibilidade de investimento institucional através de bolsa na formação dos estudantes regularmente matriculados nos cursos de graduação, no caso dos PET's Conexões, a condição para ser contemplado(a) com o auxílio é garantida desde que comprovada a situação de vulnerabilidade socioeconômica. A concessão do auxílio tem como principal objetivo garantir a permanência de estudantes durante o curso de graduação e sua estrutura é formada por grupos de estudantes, sob a orientação de um professor tutor. O pagamento do auxílio é mensal, com recursos advindos do tesouro, através do REUNI (Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) (VIEIRA, 2022, p. 31)

Como foi dito o Programa é composto por grupos tutoriais de aprendizagem e busca propiciar aos/às discentes, bolsistas ou não bolsistas, sob a tutoria de um/uma professor/a tutor/a, condições para a realização de atividades extracurriculares, experiências (LARROSA, 2004) que complementem a sua formação acadêmica. De modo que possam compreender o papel social da universidade, bem como seu papel enquanto acadêmicos/acadêmicas petianos/petianas, oriundos(as) de comunidades populares na relação com a sociedade. Espera-se que com as vivências interdisciplinares os/as discentes possam entender mais plenamente as necessidades do próprio curso de graduação e\ou ampliar e aprofundar os objetivos e conteúdos programáticos que integram sua grade curricular. Espera-se, assim, proporcionar a melhoria da qualidade acadêmica, social e política dos cursos de graduação apoiados pelo PET.

As atividades extracurriculares que compõem o Programa tem como objetivo garantir aos alunos dos cursos oportunidades de vivenciar experiências não presentes em estruturas curriculares convencionais, visando a sua formação global e favorecendo a formação acadêmica, tanto para a atuação profissional quanto para sua vida pessoal e social, bem como para o estímulo ao desenvolvimento de estudos em programas de pós-graduação.

O grupo PET Conexões de Saberes – Comunidades Populares é um grupo que procura trabalhar numa perspectiva interdisciplinar, pois, é composto por alunos(as) de cursos de graduação de áreas diversas, e se utiliza das diferentes experiências dos(as) alunos (as) nas atividades e busca valorizar os saberes populares de comunidades tradicionais, além disso, é orientado pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (VIEIRA, 2022, p. 31-32)

O PET, ao desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão, de maneira articulada, permite uma formação global, do aluno bolsista, não bolsista e voluntário, pois nos proporciona uma compreensão mais integral do que ocorre consigo mesmo e no mundo. Ao mesmo tempo, a multiplicidade de experiências contribui para reduzir os riscos de uma especialização precoce.

O nosso tema de pesquisa para a escrita do artigo surgiu a partir de um projeto coletivo do grupo PET CONEXÕES DE SABERES- Comunidades Populares da Universidade Federal do Maranhão, campus São Luís “SABERES E FAZERES DAS COMUNIDADES POPULARES TRADICIONAIS: Aprendendo com a experiência” que tem como objetivos fortalecer a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; aprofundar a relação com comunidades populares, mestres e mestras da cultura popular; realizar um mergulho nos saberes populares em diálogo com os saberes acadêmicos; criar documentários e exposição fotográfica como forma de divulgação científica. Mobilizados pela possibilidade de aprofundarmos a relação com as comunidades populares, seus mestres e mestras surgiu o interesse de conhecer a história de Dona Maria Graça, mais conhecida como Mestre Roxa. Uma referência na cultura popular maranhense. Entendemos que ao nos aproximarmos mais da Mestre, poderemos compreender a importância do seu trabalho como uma mulher representante negra na dança e na cultura popular do Maranhão e principalmente para o povo Ludovicense. Maria Graça é uma dançante que canta e pulsa desde os sete anos de idade, carregando em seu corpo e memória saberes ancestrais, que só se adquire na vivência. Tem seu corpo e voz como principal instrumento da manifestação de sua cultura, que é parte da cultura afro-brasileira, por meio dos toques das caixas do Divino Espírito Santo e do girar a saia nas batidas dos tambores de crioula brincados para São Benedito. Com este trabalho procuramos “cartografar” (ROLNIK, 2011;) sua trajetória cultural e pessoal até chegar ao seu nome Mestre Roxa como é popularmente conhecida e o que faz esse corpo-cultura que dança, pulsar.

Acreditamos que ao cartografarmos a vida da Mestre Roxa estamos atuando em defesa do patrimônio cultural que herdamos, e criando linhas de vida pois (...)

(...) Cartografia, neste caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos – sua perda de sentido – e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os

universos vigentes tornaram-se obsoletos. Sendo tarefa do cartógrafo dar língua para afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecem elementos possíveis para composição de cartografias que se façam necessárias. (ROLNIK, 2011, p.23).

Com este trabalho pretendemos deixar a sua história registrada e disponibilizada para o mundo, contribuindo para que outras pessoas, de outros lugares possam também serem afetados e que ela jamais seja esquecida. Com o registro no formato escrito e visual, prolongaremos ainda mais a sua existência nesse universo e as possibilidades de contato.

Desse modo, adentramos o mundo da Mestra e estamos experienciando o contato com parte do conhecimento que a envolve nesse lugar tão singelo e singular da cultura popular no Maranhão, vamos compreendendo alguns desdobramentos e passos realizados sempre com um olhar atento, de aprendizes de cartografos(as) (ROLNIK, 2011) neste tempo-espço que foi percorrido por uma mulher negra. Buscamos saber quando começou esse envolvimento, quais os percursos, caminhos, trajetória e desafios que Mestra Roxa enfrentou nessa jornada antes de ser reconhecida enquanto mestra, ou que ainda enfrenta ainda que carregue tal título de reconhecimento de notório saber. A sua história pessoal está separada da artística? Ou as duas estão intrínseca, logo uma depende da outra para existir? São esses questionamentos que estamos nos fazendo e procurando respostas.

2. MESTRA ROXA E AS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS

Como foi dito acima, esta pesquisa surgiu a partir do interesse de conhecer a história e os saberes de dona Maria Graça Motta Belfort, mais conhecida como Mestra Roxa. Além de buscar compreender a importância do seu trabalho como uma mulher negra na dança e na cultura popular maranhense, principalmente para o povo Ludovicense, cidade que ela reside atualmente e atua dentro das manifestações culturais que está inserida.



Mestra Roxa, 2023. Foto: Alan Rodrigues

Quando falamos em mestres e mestras pensamos em pessoas que já viveram uma longa estrada e atuam no mundo como zeladores de saberes populares tradicionais, cuidam para que a tradição permaneça viva, transmitem de forma oral saberes ancestrais aprendidos com seus pais ou avós desde criança vivendo a tradição. A comunidade reconhece que estas pessoas são portadoras de saberes fundamentais para que a tradição permaneça viva, dedicam atenção ao que falam e fazem, cuidam delas com um sentimento de gratidão e obrigação por tudo que fez e faz.

A Mestra Roxa é esta pessoa, uma mulher negra que dança, canta, toca e conduz a festa do Divino como caixeira régia. De acordo com Oliveira (2019), o toque de caixas é uma prática socialmente reconhecida no Estado do Maranhão, com direito e incentivo ao aprendizado. São esses toques que conduzem aos complexos rituais religiosos dos cultos festivos, a exemplo a festa do Divino Espírito Santo, onde a Mestra Roxa assume o papel da Caixeira-Régia, a qual é responsável por coordenar as outras caixeiras, tendo ciência de todo o movimento da festa e os detalhes de como vai se desenrolar e acontecer.

No Tambor de Crioula, além de coreira, como mestra tem papel especial de zelar pela tradição do Tambor, deste modo orienta as coreiras e coreiros mais novos no Tambor de Mestre Felipe.

Entendemos que a cultura popular é resultado de uma memória e construção coletiva, onde os sujeitos envolvidos participam da sua criação e recriação de maneira ativa. É possível destacar alguns elementos estruturantes deste vasto universo de conhecimentos e que também são responsáveis pela sua transmissão e continuidade, como a oralidade, a ritualidade e a memória - profundamente ligada à ancestralidade. (CACIATORI; FERREIRA, 2022, p. 360)

A Mestra vive e faz parte da Cultura Popular desde a sua infância. Aos sete anos ela adentrou neste universo cultural acompanhando sua mãe nas festividades e desde então nunca mais saiu. Esta dançarina coreira do Tambor de Crioula e caixeira da Festa do Divino Espírito Santo é um corpo cultural que tem os movimentos da arte como símbolo da sua trajetória, que pulsa em suas veias saberes populares e comunitários. É um grande exemplo da cultura viva para muita gente. Além do seu reconhecimento pela comunidade recebeu o reconhecimento institucional no ano 2002 com o título de Mestra da Cultura popular concedido pelo Governo do Estado do Maranhão, Ministério da Cultura e Instituto do Patrimônio Histórico Nacional (IPHAN - MA) consolidando, com esta titulação, seus saberes ancestrais e a sua relevância na cultura popular maranhense. .

Para Mestra Roxa, seu corpo e sua voz são seus principais instrumentos para manifestar sua cultura, mas isso se dá por meio da comunhão dos toques das caixas do Divino Espírito Santo e das batidas dos Tambores de Crioula para São Benedito, sons ancestrais que atravessaram o oceano Atlântico e resistiram a todo processo de escravização. Sons vibrantes que guiam sua caminhada de zeladora de saberes tradicionais, durante toda sua vida. Foi este vibrar, este brilho que nos conduziu a esta pesquisa e nos instigou a querer saber sobre essa mulher, que traz um corpo-cultura que dança, muito para além do seu corpo e contagia a todos que estão à sua volta. Assim vos apresento: Mestra Roxa.

É imprescindível a importância que a cultura em sua singularidade traz ao indivíduo, desde seu envolvimento, participação nesse meio, sobretudo de um ponto de vista de quem está dentro. Pretende-se analisar, a partir dessas perspectivas de envolvimento com a cultura popular, os passos da mestra em questão, entendendo assim quem é essa Mestra Roxa? Que corpo é esse tão potente que atravessa e afeta outras pessoas no seu caminhar.



Mestra Roxa, 2020 - Foto: Cadu Marques

Adentramos o mundo da Mestra Roxa, na tentativa de descobrirmos o que a envolve nesse lugar tão singelo e singular da cultura popular deste estado, de compreender os desdobramentos e passos realizados num olhar atento neste tempo-espaço que foi percorrido por essa mulher. Há histórias não contadas, marcas de lutas e embates que também compõem esse corpo-cultura de Roxa, e é nesse encontro, que fomos aos poucos, percebendo as encantarias que se fazem presente na Mestra Roxa, nessa mulher de sorriso largo e contagiante, que tem brilho e força no olhar, gingado e potência na voz.

3. QUILOMBO: CORPO-TERRITÓRIO

Roxa é oriunda de território quilombola. Nasceu e se criou na comunidade Santa Rosa dos Pretos, Itapecuru, Maranhão, território este, que é um dos maiores em população quilombola do estado, de acordo com o censo do IBGE (2023). Existem influências diretas deste espaço nos caminhos que Roxa decidiu trilhar, tendo em vista que nesta comunidade, existe uma presença muito forte e resistente de manifestações culturais afromaranhenses, como o Festejo do Divino Espírito Santo, o tambor de crioula, tambor de mina, bumba-meu-boi e entre outras. Roxa sempre esteve rodeada de manifestações culturais, o difícil seria não se deixar levar pela leveza que é este caminho que possivelmente já estaria lhe esperando na frente, o que nos faz pensar esse movimento circular, essas performances do “tempo espiralar” como

bem nos coloca Leda Maria Martins (2021). Essa ancestralidade que já preparava esse caminho para Roxa bailar, seguimos assim na busca de também entender como se dá o repasse do seu saber/fazer e quais as próximas gerações que serão influenciadas por tamanha cultura que transparece nesse corpo tão falante e comunicador.



Mestra Roxa, 2020 - Foto: Cadu Marques

Para Pires (2019), o nosso corpo é um veículo de comunicação desde que nascemos e assim será até a nossa morte. Ressalta que este corpo precisa ser consciente e atento às suas funções ao entrar na roda do tambor, sendo assim, uma coreira não entra de "qualquer jeito" no tambor, mas se prepara antes. Afinal de contas, percebemos que não é um rito qualquer, é uma chegada, é uma espiritualidade que atravessa e faz esse corpo devoto girar e bailar nas rodas ao som dos tambores de crioula. O corpo aqui não é apenas matéria, mas sim regido por uma série de questões que abarcam a espiritualidade, fé, territorialidade, ancestralidade e todas as possíveis encruzilhadas que se abrem neste templo de experiências que é o corpo da Mestra Roxa.

Diante disso, Reis (2018) ressalta que a dança é a fala do corpo enquanto oralidade e que por meio da dança o povo negro expressa a etnicidade, sua história de vida e sua relação com memórias ancestrais. Como podemos perceber, a dança sempre esteve presente na vida dos povos negros africanos, assim como a música, que são movimentos culturais que já vieram

sintonizados a estes corpos ao chegarem no mundo. Pois, para o povo africano é por meio da dança que se transfere o conhecimento e o saber. E é esse conhecimento e esse saber que buscamos registrar e entender na história da Mestra Roxa, alguém que foi afetada por essas heranças ancestrais do povo negro.

De acordo com Reis (2018), a dança sempre esteve presente em nossos corpos, até mesmo antes da escravidão, assim como a dança das coreiras. Enfatiza também que esta dança feita pelas coreiras são cheias de representações e valores, porque vem de um processo cultural muito íntimo e forte. Dentre eles destaca a oralidade e o poder de criação das sabedorias na maneira de reinventar espaços de resistência. Então mediante a essas inquietações, realizar essa pesquisa, pautando o corpo enquanto templo de movimentos culturais e como devoção de fé e espiritualidade, na perspectiva de conhecer essa mulher/mestra da cultura popular, tem sido uma constante percepção de um espaço que também nos apetece, tendo em vista as comunidades tradicionais que nos pertencem e que também nos fizeram perceber que corpo-cultura é este que carrega vivências, experiências e memórias das histórias e marcas que um dia chegaram até ele.

4. ESCRREVENDO E CONTANDO SUA HISTÓRIA



Mestra Roxa, 2020 - Foto: Cadu Marques

Além de deixar a sua história para o mundo e fazendo com que ela jamais seja esquecida, uma vez que ela faz parte de uma história oral, e que agora também fará da história escrita e visual, prolongando ainda mais a sua existência nesse universo e alcançando outros lugares e pessoas que precisam conhecer essa grande figura e sua fundamental importância na história da cultura maranhense.

Nossos registros são por meio de fotografias, gravação de áudios e vídeos, os quais vão compor um acervo material singular sobre dona Roxa, com suas memórias, experiências e vivências, tornando-o um material tão vivo quanto a própria Mestra, culminando assim em uma

exposição e um documentário através dos registros feitos. A pesquisa está sendo de grande relevância para nossa formação acadêmica, profissional, pessoal e cultural. Porque estamos tendo a oportunidade de falar, de interagir e vivenciar o cotidiano de alguém que está viva, faz parte e está presente na nossa cultura popular ludovicense e maranhense.

Já estamos em campo realizando experimentações de registros fotográficos e vídeos, para assim, compormos o material sobre Mestra Roxa, e com suas memórias, experiências e vivências, com a coleta desses materiais tornar essa pesquisa tão viva quanto ela, mas para que isso seja possível estamos acompanhando a rotina pelos espaços populares que a mesma frequenta, dialogando de forma direta com ela, pois a nossa culminância será com uma exposição fotográfica com os registros realizados no decorrer da pesquisa e também registros escritos sobre a sua história e memória. A princípio, estamos acompanhando a Mestra Roxa pelos lugares e festas populares que a mesma frequenta para assim termos tais registros de vídeos, fotografias e entrevistas gravadas. Para que assim tenhamos materiais suficientes para o nosso documentário e exposição fotográfica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vemos que pesquisar sobre Mestra Roxa, onde seu corpo e sua voz são seus principais instrumentos para a manifestação da cultura na qual ela está inserida, notamos que isso se dá também por meio da comunhão dos toques das caixas do Divino Espírito Santo e das batidas dos Tambores de Crioula que é vibrante em sua caminhada. Somos afetados e afetadas por sua travessia por este mundo. E foi todo esse movimento que nos instigou a querer saber mais sobre essa mestra da cultura popular, que traz um corpo tão presente e carregado de potências e memórias, que pulsa e baila contagiando e conectando os vários povos à sua volta. Além de estarmos contribuindo para o registro dos rastros da memória histórica, algo que é muito importante, uma vez que pessoas como a Roxa ainda sofrem apagamento, principalmente por estarmos falando de uma mulher, negra, nordestina e da cultura popular.

REFERÊNCIAS

CACIATORI, Eduarda Gava; FERREIRA, Dulcinéia de Fátima . Culturas populares: uma visita aos cantos de trabalho como resistência ao apagamento da vida. Revista Cadernos de Pesquisa, São Luís, MA, v 29, n4, out/dez., 2022, p. 351-374.

<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/16307>

MARTINS, L. M. Performance do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

OLIVEIRA, Tayla Ferreira. Festa do Divino: uma análise sobre as ciganinhas do festejo do Divino Espírito Santos em Alcântara-Maranhão. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA - Campus - Alcântara- MA, 2019.

PIRES, Cássia. Coreiras: performance e jogo no tambor de crioula. / Cássia Pires. - São Luís: EDUFMA, 2019.

REIS BALDEZ, Aurionelia. Baiei na Bahia: A Resistência Cultural do Tambor de Crioula em Processo de Desterritorialização Maranhão, Bahia. / Aurionelia Reis Baldez. Salvador (2018).

ROLNIK, Sueli. **Cartografia Sentimental**: Transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, 2011.

VIEIRA, Mariana Arouche. O Programa de Educação Tutorial – PET t Conexões de Saberes Comunidades Populares da UFMA e a experiência de formação de uma pedagoga na perspectiva interdisciplinar como prática da liberdade. Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura em Pedagogia – UFMA- campus São Luís, 2022.

MUSEU: UMA OLHAR SOBRE CULTURA, GESTÃO E TECNOLOGIAS DE UM EQUIPAMENTO PÚBLICO E PRIVADO

Claudiane Diniz da Silva
Administradora
Mestranda do PGCult
claudiane.diniz@discente.ufma.br
UFMA

Kláutenys Dellene Guedes Cutrim
Doutora em Linguística e Língua Portuguesa
klautenys.guedes@ufma.br
UFMA

RESUMO: Museus, enquanto refúgios culturais, se apresentam como espaços importantes que vão desde às práticas educativas até o entretenimento. O objetivo deste trabalho é analisar os museus enquanto espaço de diálogo entre cultura, gestão e tecnologias de modo a diagnosticar elementos essenciais para seu funcionamento. Por ainda estar em processo de construção, o trabalho tem por metodologia pesquisa bibliográfica, mas já apresenta reflexões relevantes sobre a modernização, interatividade e atratividade da experiência museológica. O mundo digital ou cibernético, através de seus vários recursos de comunicação vem proporcionando um novo modelo conceitual de utilização entre os ditos “museus tradicionais” e os atuais “museus virtuais”, oportunizando um espaço de conexão, em escala mundial, entre pessoas e suas localidades através da internet, vídeos, fotos, visita virtual e textos interativos. É pensando nesse cenário que nasceu o desejo de pesquisar os questionamentos que surgem fruto da cultura digital levando em consideração o processo de sistematização do equipamento museológico, o entendimento sobre o modelo de gestão de um museu público e privado de acordo com seus mecanismos de atuação e tecnologias utilizadas em cada tipologia estudada.

Palavras-chave: Museu; Tecnologia; Cultura; Gestão.

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos dez anos foram percebidas mudanças nos cenários políticos, econômicos, sociais e tecnológicos em todo o mundo, tais como o barramento de bens industriais, movimentos sociais, aumento de crédito, geração de emprego aliados as políticas de inclusão social, a melhoria no padrão de consumo dos brasileiros, advento tecnológico, acesso à internet, dentre outros. Levando em consideração os últimos dois anos mais especificamente, em tempos de pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2, mais conhecido como o novo Coronavírus, as organizações demandaram práticas diferenciadas de interação entre seus usuários. A popularização da ferramenta internet culminou na reflexão sobre como a cultura digital vem impactando no processo de formação humana, não se limitando somente às escolas e/ou ambientes familiares.

Partindo desse entendimento, as organizações começaram a desenvolver estratégias para a condução de seus negócios baseados em gestão da informação, onde também instituições

culturais, não imunes à esse processo de transição, passaram a aderir gradativamente à um formato diferenciado de obtenção de recursos no sentido de atender as exigências do público em detrimento as novas tecnologias vigentes e a necessidade de distanciamento social que vem a ser uma das medidas mais eficazes para reduzir o avanço da pandemia de COVID-19.

Museus, enquanto refúgios culturais, se apresentam como espaços importantes que vão desde às práticas educativas até o entretenimento, haja vista a necessidade de cumprir seu papel social. Coelho (1997) diz que os museus são instituições de ampla abrangência e diversificação que acumulam experiências agrupadas de forma simbólica material ou natural, tal como sua difusão cultural.

Ressignificar seu formato de atuação diante da pandemia tornou-se um grande desafio para a gestão dos museus. Dutra e Faria (2017), atualizando o contexto do “mundo de telas” citado por Roger Chartier (1999), diz que, atualmente, podemos reconhecer que vivemos em um mundo onde a informatização dos processos e do próprio cotidiano humano se encontra cada vez maior. Ampliar acesso ao público contudo não garante que os usuários tenham conhecimento ou requisitos técnicos necessários para tal experimentação, o que remete em mais uma reflexão acerca de como essas tecnologias influenciam as experiências museais.

A justificativa desta pesquisa se dá em consideração aos desafios para a sustentabilidade financeira deste campo, já eram expressivos antes da pandemia. O processo de virtualização o sofreu uma agressiva aceleração em detrimento ao Coronavírus, o que tornou a captação de investimentos uma das etapas mais desafiadoras para a sustentabilidade econômica dos museus. É pensando nesse cenário que nasceu o desejo de pesquisar os questionamentos que surgem da incompreensão deste fenômeno tecnológico contemporâneo em museus, fruto da cultura digital.

Coloca-se como questão de investigação desta pesquisa: quais as características diferenciais de um museu público e um museu privado da localidade no que tange ao seu formato de gestão e inserção tecnológica?

Os objetivos foram traçados no sentido de analisar o campo museal e traçar uma resposta para o questionamento supracitado. Desta forma, como objetivo geral entende-se que é necessário analisar os museus enquanto espaço de diálogo entre cultura, gestão e tecnologias de modo a diagnosticar elementos essenciais para seu funcionamento. Para tanto, os objetivos específicos tratam de compreender a política de gestão e tecnologia das atividades inerentes à sistematização da operação museológica; entender o modelo de gestão do museu público e privado de acordo com seus mecanismos de atuação; apresentar um comparativo sobre o

modelo de gestão e tecnologias nas tipologias público e privado, abordando as especificidades de cada equipamento.

O campo museal sofreu um processo de ressignificação em função da pandemia e passou a investir na virtualização de suas atividades. As mudanças se fizeram presentes através do uso de podcasts, digitalização de acervos, passeios virtuais, exposições online dentre outros (ANAIS DO MUSEU PAULISTA, 2021). A experiência museal, conforme (KÖPTCKE 2003), se estabelece por meio da complexa relação estabelecida entre o visitante do museu e o espaço museológico, momento em que os processos de construção de sentido e de reflexão se dão por meio da articulação entre aquele e o espaço expográfico.

2. MUSEU: INSTITUIÇÃO CULTURAL

Os museus são caracterizados como instituições culturais a serviço da sociedade dedicados à guarda e preservação de bens e documentos que proporcionam um espaço de comunicação, educação e divulgação dos patrimônios materiais e imateriais do ser humano. O museu já foi compreendido como templo, palácio, cemitério de objetos, escola, centro cultural, entre muitos outros, sendo que todas essas imagens e outras mais sobrevivem na atualidade sem que uma elimine definitivamente a outra, e sem que nenhuma delas também abarque na sua totalidade a complexidade que é esta instituição (Chagas,2009).

Nos dias atuais, a definição mais conhecida de museu é a do Conselho Internacional de Museus (ICOM), que desde 2007 define que “um museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, pesquisa, comunica e expõe o patrimônio tangível e intangível da humanidade e seu meio ambiente para fins de educação, estudo e diversão”. (Desvallés; Mairesse, 2013, p.64).

O equipamento museu conhecido como espaço de guarda da memória de um povo, levanta a necessidade de reflexão sobre a memória de uma sociedade. Santo Agostinho em seu livro X Confissões descreve a ideia de guarda de memória da seguinte forma: [...] planície e os vastos palácios da memória, onde estão tesouros de inumeráveis imagens veiculadas por toda a espécie de coisas que se sentiram. Aí está escondido também tudo aquilo que se sentiram. (SANTO AGOSTINHO, 2010, p. 53).

Dando continuidade à ênfase de memória, BERGSON (2010, p. 2010) diz que: “A verdade é que a memória não consiste, em absoluto, numa regressão do presente ao passado, mas, pelo contrário, numa progressão do passado ao presente.”.

Nessa perspectiva, os museus são instituições de caráter cultural, normalmente sem fins lucrativos a serviço da sociedade podendo ser conceituado em sua completude da seguinte forma e segundo (IBRAM, 2011, p.11), “Os museus são espaços de tradução, da fusão de horizontes, de encontro entre os diferentes olhares. Essas casas da memória são realização humana do desejo de encontro. Desejo esse de construir os fatores que nos fazem pertencer, existir, ou seja, são locais da sensibilidade, das emoções que os suportes de memória possibilitam”.

3. TECNOLOGIAS NOS MUSEUS

O desafio contemporâneo da museologia e tecnologia é:

Assegurar a função tradicional dos museus de preservar e estudar um patrimônio, material e imaterial, ao mesmo tempo que enfrenta questões e relações criadas na atualidade pela ciência e tecnologia, que transformam em ritmo acelerado o ambiente da sociedade (VALENTE, 2001, p.267).

Para PINHO (2007), as visitas presenciais são insubstituíveis na medida em que a experiência estética do contato direto com o bem cultural não se pode reproduzir, nem num ambiente digital. Cabe a cada instituição verificar a coerência e pertinência da virtualização em conjunto com as tecnologias digitais existentes fomentando processos eficientes de comunicação em espaços museológicos.

De acordo com (CURY, 2005), A comunicação museológica só é efetivada quando o visitante incorpora o discurso expositivo, o integra a seu cotidiano, (re) elabora-o na forma de um novo discurso do qual o museu se apropria, adapta e difunde novamente.


A pandemia acelerou o processo de inserção tecnológica no equipamento cultural trazendo para os museus palavras-chave como tecnologia digital, conectividade, interatividade e virtualidade (ROCHA, 2009). É válido dizer que foi a partir do estreitamento da relação entre museus e tecnologias que se desenvolveram propostas museais com novas linguagens, mídias e processos digitais como por exemplo os museus virtuais e as coleções digitais (Rocha, 2009).

Sendo assim, destaca-se que “tradicionalmente, os museus comunicavam suas coleções e informações associadas através de uma variedade de meios, mas o advento de novas tecnologias apresentou a oportunidade de desenvolver novas formas de comunicação que permitem ao visitante explorar a riqueza e diversidade das coleções ao seu próprio ritmo e às suas próprias necessidades” (FAHY, 1995, p. 82).

Já existem vários exemplos de museus que absorveram tecnologias e usufruem de metodologias de virtualização. O Museu do Louvre em Paris gera longas filas, uma vez que a

maioria de seus visitantes tem por objetivo observar o quando da Mona Lisa. No sentido de evitar tal espera, o museu oferece uma experiência virtual para que o usuário possa observar detalhes das obras de arte (muitas delas com um grande requinte de detalhes) e corredores sem as dezenas de pessoas, além de vídeos com tour e explicações sobre as principais obras de arte.

Reprodução do site oficial do MET com as imagens em 360°



The screenshot shows the top navigation bar of the MET 150 website, which is red with white text. The navigation menu includes: Buy Tickets, Become a Member, Make a Donation, Visit, Exhibitions, Events, Art (underlined), Learn, Join and Give, Shop, and a Search icon. Below the navigation bar, the breadcrumb trail reads: Art / Online Features / The Met 360° Project. The main image is a 360-degree panoramic view of a large, bright gallery space with a high, vaulted ceiling and large windows. In the center, two large classical statues are displayed on a raised platform. The floor is polished and reflects the light from the windows.

The Met 360° Project

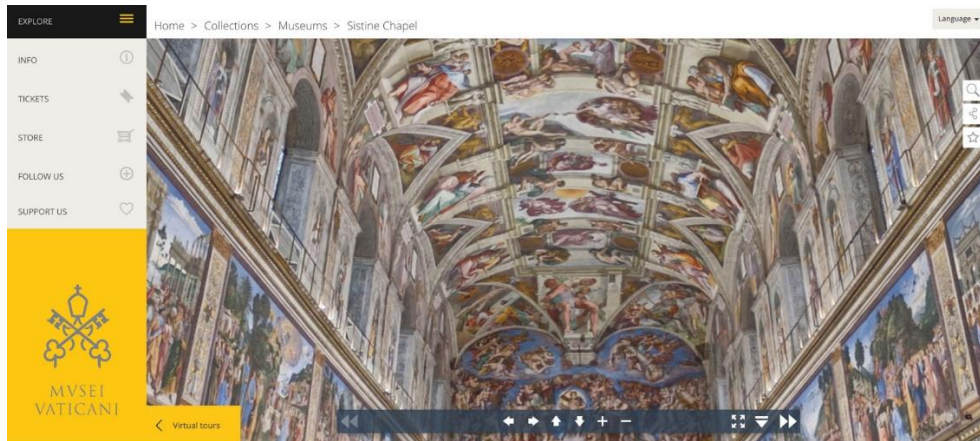
This award-winning series of six short videos invites viewers around the world to virtually visit The Met's art and architecture in a fresh, immersive way. Created using spherical 360° technology, it allows viewers to explore some of the Museum's iconic spaces as never before.

Viewed more than 11 million times, this series affords an access and a perspective typically unavailable to the public. Viewers can experience the magic of standing in an empty gallery after-hours, witnessing a bustling space in time-lapse, or floating high above The Met Cloisters for a bird's-eye view. We strung cables, removed protective covers from works of art, and rigged cameras up high, all to allow viewers to explore The Met as never before.

No que diz respeito ao Metropolitan de Nova York, a visita é feita pela página do Google Arts & Culture que oportuniza uma experiência virtual em formato 360°, como se fosse um Google Street View de arte, em inglês.

O Museu do Vaticano tem sua visita virtual em inglês, francês, italiano, alemão e espanhol, onde o usuário pode observar os detalhes da Capela Sistina feita por Michelangelo, além de artistas como Rafael, Leonardo Da Vinci, Caravaggio, dentre outros. As obras podem ser vistas por vídeos e fotos em formato 360°.

Reprodução do site oficial com a imagem 360° da Capela Sistina



Reprodução do site oficial da Pinacoteca

No Brasil, a Pinacoteca, em São Paulo, oferece um tour virtual em português, inglês e espanhol via Google Arts & Culture, com ênfase para a obra *Mestiço*, de Candido Portinari. A Pinacoteca fica no antigo prédio Liceu de Artes e Ofícios, projetado no final do século XIX e apresenta mais de 9000 obras no seu acervo atualmente, mesmo tendo-o iniciado com somente 26 quadros. Os artistas nacionais são o maior destaque da Pinacoteca, sendo dos séculos XIX e XX, onde pode-se observar obras de Anita Malfatti, Benedito Calixto, Victor Meirelles, Eliseu Visconti, Pedro Alexandrino e José Ferraz de Almeida Junior.

Assim, é importante lembrar que a relação entre museus e tecnologia existe há bastante tempo. Segundo CHRISTENSEN (2011), pode-se estabelecer paralelos de aproximação entre esses dois campos desde acontecimentos como o desenvolvimento das técnicas de reprodução gráfica trazidos pela imprensa, a invenção da fotografia, e a ampliação do uso de áudio-guias nas exposições.

4. METODOLOGIA

Para elaboração de tal estudo, será realizada pesquisa de caráter bibliográfico, por recorrer ao uso de materiais didáticos como livros, revistas e sites especializados, artigos científicos e teses de mestrado e doutorado. Portanto, será realizada pesquisa de caráter empírico, já que é dedicada a codificar a face mensurável da realidade social.

A pesquisa sendo de abordagem qualitativa e objetivo exploratório, que é um tipo de pesquisa muito específica (GIL, 2008, p.07), pois, segundo Santos (s.a, p.01) “ao final de uma pesquisa exploratória, você conhecerá mais sobre aquele assunto e estará apto a construir hipóteses”.

A pesquisa será realizada nas instituições em museus com características diferenciais na cidade de São Luís do Maranhão, levando em consideração um museu público e privado local. Assim sendo, objetiva-se como produto da pesquisa a elaboração de uma proposta de Compilado Museológico oportunizando um “olhar” para a implementação de diretrizes e tecnologias de gestão museológica, necessárias ao desenvolvimento de preservação do patrimônio cultural.

Serão elaborados questionários com perguntas pré-determinadas, fechadas e mistas, a serem aplicadas junto às instituições participantes da pesquisa. A análise de conteúdo se dará através do método empírico que depende do tipo de pesquisa a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende alcançar, assim, não existe uma regra absoluta para a análise de conteúdo. (BARDIN, 1977).

5. RESULTADOS ESPERADOS

Muito além do que somente exposições, os museus oferecem um espaço para despertar a curiosidade, estimular a reflexão e o debate, promover a socialização e os princípios da cidadania, e colaborar para a sustentabilidade das transformações culturais. Os museus continuam vivos e fundamentais para a sociedade. (MUNIZ, 2018)

Também segundo (MUNIZ, 2018), a constante busca pela inovação e o desenvolvimento tecnológico da sociedade contemporânea, vem reformulando o comportamento da sociedade e suas organizações. Diante deste contexto, as instituições culturais e demais espaços de promoção do patrimônio cultural vem buscando alternativas para acompanhar esse fenômeno social. Os museus, como espaços culturais, têm também se preocupado em ajustar sua rotina à essa realidade trazida pelo uso das novas tecnologias.

Por ainda estar em processo de construção, o trabalho tem por metodologia pesquisa bibliográfica, mas já apresenta reflexões relevantes sobre a modernização, interatividade e atratividade da experiência museológica. Espera-se traçar uma análise sobre a gestão e uso de tecnologias em dois equipamentos museais, mais especificamente público e privado.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Santo. **Confissões**, Livro X. Tradução de J. Oliveira Santos, S.J., e A. Ambrósio de Pina, S.J. São Paulo: Nova Cultural, 2010.

ANAIS DO MUSEU PAULISTA São Paulo, Nova Série, vol. 29, 2021, p. 1-27. e54

BERGSON, Henri. **Matéria e Memória**. Ensaio Sobre a Relação do Corpo Com 123 o Espírito. 4. ed. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

CASIMIRO, Giovanna (2015). “**A multi-temporalidade do Museu: Meio Expositivo e Realidade Mista**”, em *Revista Museologia & Interdisciplinaridade*, v. 3, nº6.

CHAGAS, Mario (2009), **A imaginação museal: museu, memória e poder** em Gustavo Barroso, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro. Rio de Janeiro, Ibraim-MinC.

CHRISTENSEN, Jørgen Riber (2011), “**Four steps in the history of museum technologies and visitors’ digital participation**”, *Journal of media and communication research*, nº 50.

COELHO, Teixeira. **Dicionário crítico de política cultural cultura e imaginário**. São Paulo: Editora Iluminuras, 1997.

CURY, Marília Xavier. **Comunicação Museológica: Uma Perspectiva Teórica e Metodológica de Recepção**. 2005. 366 F. Tese (Doutorado) - Curso de Ciências da Comunicação, Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

DESVALLÉS, André e François Mairesse (2013), **Conceitos-chave de Museologia**, São Paulo, Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus: Pinacoteca do Estado de São Paulo: Secretaria de Estado da Cultura.

DUTRA, Larissa Fernandes; FARIA, Diomira Maria Cicci Pinto Faria. “Sociedades Contemporâneas e o ‘mundo de telas’: Um estudo acerca do museu virtual do Circuito Liberdade”. **Fórum ABRATUR**. Pernambuco: UFPE, 2017.

EQUIPE EDITORIAL DE CONCEITO.de. (17 de junho de 2013). **Conceito de museu**. Conceito.de. <https://conceito.de/museu>

FAHY, Anne (1995), “**New Technologies for museum communication**”, em Eilean Hooper-Greenhill (org.), *Museum, Media, Message*, Londres, Routledge.

FALK, John H. e Lynn D. Dierking (2013), **The Museum Experience Revisited**, Walnut Creek, Left Coast Press.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. Ministério do Turismo. Instituto Brasileiro de Museus. **Guia dos museus brasileiros**. Brasília, DF: Instituto Brasileiro de Museus, 2011.

MONTEIRO, Luiz. **A internet como meio de comunicação: possibilidades e limitações**. Disponível em: <<http://www.portal-rp.com.br/bibliotecavirtual/comunicacaovirtual/0158.pdf>>. Acessado em 02 dez. 2009. 2 LIMA, 2007, 2008, 2009; PINHEIRO, 1998, 2000, 2003, 2006, 2008; SOARES, 2007, 2010; SCHEINER, 2002, 2004, 2007, 2010 - entre outros.

MUNIZ, R. **A importância dos museus para a preservação da cultura**. Disponível em: <https://www.hojeemdia.com.br/opiniaio/raquel-muniz/importancia-dos-museus-para-a-preservacao-da-cultura-1.625767>. >. Acessado em 30 mai. 2018

KÖPTCKE, Luciana Sepúlveda. **Observar a experiência museal: uma prática dialógica?** Caderno do Museu da Vida, Rio de Janeiro, p. 5-21, 2003.

OLIVEIRA, José (2012), **“O Museu e a sua arquitetura no mundo globalizado: entre informação e virtualidade”**, Revista Museologia & Interdisciplinaridade, nº. 1.

PINHO, Joana Maria Balsa Carvalho de. **Museus e Internet. Recursos online nos sítios web dos museus nacionais portugueses.** Revista Textos de la CiberSociedad, La Rioja, n. 8, 2007.

ROCHA, Carla (2009), **Templo das Mídias: o museu sob o signo da informação e da comunicação**, Dissertação de mestrado da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

NIETZSCHE E A PSICOLOGIA TRÁGICA: UM OLHAR PARA A CULTURA MODERNA OCIDENTAL

Leonice da Conceição Pinheiro Silva
Graduada em Ciências Humanas e Mestranda em Cultura e Sociedade
leonice158@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Luis Carlos Serra Amorim Filho
Graduado em Ciências Humanas e Mestrando em Cultura e Sociedade
serra.luis@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão — UFMA

Flávio Luiz de Castro Freitas
Doutorado e Pós-Doutorado em Filosofia
flavio.luiz@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão — UFMA

RESUMO: Muitos psicólogos teriam surgido antes de Nietzsche, e muitos vieram posteriormente, mas Nietzsche se considera como o primeiro psicólogo trágico. Após anunciar a morte de Deus, ele faz um resgate da tragédia, opondo-se ao racionalismo de Sócrates. A Psicologia em Nietzsche assume um caráter singular, ao associá-la ao trágico, ele insere os deuses da Arte, Apolo e Dionísio, a arte se torna ferramenta para encarar a vida e vivenciá-la. A partir desse preâmbulo, objetiva-se com este trabalho compreender a psicologia a partir dos termos nietzschianos e utilizá-la como ferramenta para um olhar delicado à cultura ocidental. A sociedade tende a cultivar e se alimentar da culpa, tema que Nietzsche esboça ao longo de suas obras, essa culpa se apresenta como uma interiorização de forças, que ao não se descarregar para fora, são internalizadas. A superação desse sentimento de culpa, seria possível a partir da superação da má consciência, em diversos momentos Nietzsche aponta para o homem como um animal doente, a superação da má consciência se transforma na superação da própria cultura. Dessa forma, seria possível essa superação? Quais os caminhos que Nietzsche aponta para essa possível superação? O que Nietzsche compreende por cultura? Como a Arte trágica pode se tornar uma saída? Contudo, são algumas dessas questões que aspiramos abordar neste trabalho, pensar o diagnóstico da sociedade europeia de seu tempo, para trazer reflexos a nossa sociedade hoje. O percurso metodológico se segue a partir da análise de seus fragmentos de suas obras, que oscilam entre a sua primeira fase, até a fase mais tardia de sua filosofia.

Palavras-chave: Nietzsche; Psicologia Trágica; Arte; Cultura;

1. INTRODUÇÃO

Friedrich Nietzsche, filósofo alemão do século XIX, é amplamente reconhecido por sua filosofia trágica, que aborda de maneira profunda e provocativa as complexidades da existência humana. Neste artigo, exploraremos as principais ideias de Nietzsche sobre a filosofia trágica e sua relação com a condição humana. Será apresentada a dualidade entre Apolo e Dionísio, a crítica à cultura ocidental e a importância da arte trágica.

A obra *O Nascimento da Tragédia* (1872) marca um momento crucial na filosofia de Nietzsche, onde ele explora a dualidade entre os deuses gregos Apolo e Dionísio. Apolo

representa a beleza, a harmonia e a serenidade, enquanto Dionísio simboliza o caos, a embriaguez e a natureza instintiva. Essas duas forças antagônicas se unem na tragédia para expressar a totalidade da vida humana.

Segundo Nietzsche, a arte trágica é uma síntese entre o elemento apolíneo da forma e o dionisíaco da música e da paixão. A tragédia nos permite enfrentar a realidade, abraçando tanto as alegrias quanto as tristezas da existência.

Nietzsche foi um crítico ferrenho da cultura ocidental de sua época, especialmente da moralidade tradicional baseada no cristianismo. Ele via essa cultura como uma negação da vida, uma tentativa de reprimir os instintos naturais em prol de uma ética baseada em valores abstratos e ascéticos.

A superação dessa cultura negadora da vida é essencial para Nietzsche. Ele propõe a transvaloração de valores, que implica em uma reavaliação radical dos conceitos morais e culturais vigentes. A transvaloração permite a criação de novos valores que afirmem a vida em sua plenitude e vitalidade.

2. O PRIMEIRO PSICÓLOGO TRÁGICO

Friedrich Nietzsche, um dos mais influentes filósofos do século XIX, desenvolveu uma abordagem singular em relação à psicologia trágica. Sua crítica contundente à moralidade tradicional e sua ênfase na superação do homem levaram-no a explorar os fundamentos psicológicos por trás da tragédia. Os textos sobre a psicologia se solidificam a partir da segunda fase do pensamento de Nietzsche²⁴⁸, onde a sociedade estava marcada pelas impressões do racionalismo e positivismo. O filósofo constata que havia uma pobreza na observação psicológica tradicional. No *Ecce Homo* Nietzsche questiona:

Quem, antes de mim, adentrou as cavernas de onde sobe o venenoso bafô desta espécie de ideal — *a difamação do mundo*? Quem ousou sequer pressentir que *são* cavernas? Quem, entre os filósofos, foi antes de mim *psicólogo*, e não o seu oposto, ‘superior embusteiro’, ‘idealista’? Antes de mim não havia absolutamente psicologia. — Ser nisto o Primeiro pode ser uma maldição, é em todo caso um destino: *por ser também o Primeiro a desprezar...* O *nojo* do homem é o meu perigo...(NIETZSCHE, 2008, p. 106).

Nesse sentido, outros psicólogos teriam existido, mas Nietzsche teve a audácia de se considerar como **o primeiro psicólogo trágico**. Como afirmado por Nietzsche, “até que ponto eu havia com isso encontrado a concepção do ‘trágico’, o conhecimento definitivo sobre o que

²⁴⁸ Essa divisão pode ser encontrada na obra Nietzsche, das forças cósmicas aos valores humanos (1990) da Profa. Dra. Scarlett Marton.

é a psicologia da tragédia, eu o expressei ainda no *Crepúsculo dos ídolos*” (NIETZSCHE, 2008, p. 61). Obviamente ele não era um psicólogo no sentido profissional moderno, mas sua abordagem filosófica e literária à compreensão da psique humana foi inovadora e influente. Com o anúncio da **morte de Deus**, Nietzsche aneja pelo retorno da tragédia, em discordância com o racionalismo socrático, o filósofo desenvolve uma nova concepção de mundo.

As pesquisas a respeito da psicologia nos textos nietzschianos, são recentes, muitos comentadores, estudiosos do filósofo, deixou de lado a importância da psicologia e centrou-se mais a reflexão em outras questões, como: as questões ligadas a teoria do conhecimento, a crítica da religião, critica a moral e estética. A psicologia foi deixada na sombra.

A psicologia esboçada por Nietzsche se vale das observações psicológicas da tradição dos moralistas, em particular dos moralistas franceses, mas se vale também de uma contribuição da **fisiopsicologia**, uma compreensão do psiquismo, que possa ser considerada uma **psicologia das profundidades**. Guarda importantes relações com a psicanálise, mas também é uma psicologia filosófica que se vale da contribuição dos estudos científicos que se faziam no âmbito da psiquiatria.

Giacchia (2001) aponta que Nietzsche teria estudado os trabalhos dos psicólogos ingleses, tanto franceses quanto alemães, ambos estudos estavam ligados à psicologia clínica e experimental. Em outro trecho, podemos observar a multiplicidade dos saberes estudados por Nietzsche:

Nietzsche era um leitor interessado nos trabalhos de anatomia e fisiologia cerebral e de estudos, seus contemporâneos, sobre criminologia, a psiquiatria e a medicina legal são evidentes, razão pela qual textos de autores como Lombroso, por exemplo, eram objeto de curiosidade intelectual de Nietzsche (GIACCHIA, 2001, p. 21).

A reflexão acerca da Psicologia trágica surge com a desconstituição dos fundamentos metafísicos. Portanto, causa uma erosão no solo teórico, uma psicologia longe dos preconceitos metafísicos e morais. Em consequência, os psicólogos modernos não haviam compreendido o homem. Segundo Nietzsche, a observação psicológica é uma arte de decifração da alma. Até então o homem teria sido interpretado a partir de uma comparação com Deus.

No § 2 de *O Nascimento da Tragédia* de Friedrich Nietzsche, o autor discute a dualidade fundamental da arte grega antiga, especialmente da tragédia. Ele contrasta duas forças artísticas: a apolínea e a dionisíaca. Como aponta a citação abaixo:

Até agora consideramos o apolíneo e seu oposto, o dionisíaco, como poderes artísticos que irrompem da própria natureza, *sem a mediação do artista humano*, e nos quais os impulsos artísticos da natureza se satisfazem de imediato e diretamente: por um lado, como o mundo de imagens do sonho, cuja perfeição não tem vínculo nenhum com a

altura intelectual ou formação artística do indivíduo; por outro lado, como realidade plena de embriaguez, que tampouco atenta para o indivíduo, buscando até mesmo aniquilá-lo e redimi-lo através de um sentimento místico de unidade (NIETZSCHE, 2020, p. 25 – 26).

Dito isto, o apolíneo refere-se à influência do deus Apolo, representando a ordem, a razão, a individualidade e a forma. Essa força artística é expressa na beleza harmônica, na clareza das formas e na busca pela perfeição. O dionisíaco, por outro lado, é inspirado no deus Dionísio, simbolizando a emoção, a intuição, a união com a natureza e a exuberância. Essa força é representada pela música, dança e outras formas de expressão que ultrapassam os limites racionais e celebram o estado de êxtase.

Nietzsche argumenta que a tragédia grega é uma combinação dessas duas forças: a harmonia apolínea das formas trágicas e a paixão dionisíaca das festas e rituais. Ele vê essa dualidade como essencial para a criação artística significativa, e acredita que a tragédia alcança sua maior realização quando as duas forças se fundem em uma síntese transcendente.

A totalidade cósmica é concebida como um único e eterno fluxo orgânico, um “fluir uno-múltiplo”. Isso sugere que todas as coisas e eventos no universo estão interconectados e formam um processo contínuo de transformação e mudança.

A vida do todo é sustentada pela vida e morte dos casos particulares. Nessa visão, a morte e a dor são parte essencial do ciclo da vida, e sua presença é necessária para a continuidade e vitalidade da totalidade cósmica. Dioniso, o deus grego do vinho, da festa e dos excessos, é assumido como símbolo dessa nova cosmovisão. Ele representa a vitalidade da vida e a aceitação das dualidades e contradições inerentes à existência.

Nesse contexto, nos escritos mais maduros, o trágico deixa de ser uma busca por consolo metafísico e se torna uma afirmação da vida em sua totalidade. O trágico está relacionado à aceitação do eterno retorno do mesmo, reconhecendo que a vida é composta tanto de prazer quanto de dor, e que ambos estão interligados e são necessários para a vitalidade do todo.

A visão dionisíaca implica em uma noção de eternidade imanente, em que todos os momentos dolorosos estão encadeados a todos os momentos de gozo. Essa interconexão entre dor e prazer dá ao fluxo da vida um caráter afirmativo e desafiador.

Quem realmente ama a vida deve afirmar todos os momentos dolorosos, pois são parte inseparável da existência e estão ligados aos momentos de prazer. A afirmação da dor e do prazer é uma atitude trágica que abraça a totalidade da experiência humana. “Eu conheço o prazer de *destruir* em um grau conforme à minha *força* para destruir — em ambos obedeco à

minha natureza dionisíaca, que não sabe separar o *dizer Sim* do *fazer*. Eu sou o primeiro *imoralista*: e com isso sou o destruidor *par excellence*” (NIETZSCHE, 2008, p. 103).

Em diversos momentos, ao longo da trajetória filosófica de Nietzsche, ele se apresenta de diversas formas: psicólogo das profundezas, genealogista, médico da cultura ocidental, discípulo do Deus Dioniso, filósofo trágico. Dentre essas e outras, existem múltiplos “Eus”.

Quem sabe respirar o ar de meus escritos sabe que é um ar das alturas, um ar *forte*. É preciso ser feito para ele, se não há o perigo nada pequeno de ser resfriar. O gelo está perto, a solidão é monstruosa — mas quão tranquilas banham-se as coisas na luz! Com que liberdade se respira! Quantas coisas sente-se *abaixo* de si! — filosofia, tal como até agora a entendi e vivi, é a vida voluntária no gelo e nos cumes — a busca de tudo o que é estranho e questionável no existir, de tudo o que a moral até agora banuiu (NIETZSCHE, 2008, p. 3).

Nietzsche pensa contra seu tempo, navega contra a corrente. É no exercício de contraposição que ele expressa a dimensão inovadora de sua filosofia e da crítica à cultura moderna, em especial a cultura alemã. Sua filosofia possui peculiaridades, é crítica, demolidora, imoralista e simultâneo, é também afirmativa, ativa, criadora, experimental.

A volta do pensamento trágico dionisíaco no seio da cultura ocidental torna-se inevitável. O espírito dionisíaco não se submete totalmente a racionalidade, afinal, a vida é incontrolável, o retorno do trágico é uma crítica a modernidade, é “a ressurreição do espírito dionisíaco”. Nietzsche não busca apenas diagnosticar as doenças presentes na cultura moderna, mas propõe alternativas de superações.

O ressurgimento do trágico após Zaratustra, compreende-se como resultado incontornável da morte de Deus. Como explicita no aforismo 125 de *A gaia ciência*: “O homem louco se lançou para o meio deles e trespassou-os com seu olhar. ‘Para onde foi Deus?’, gritou ele, já lhes direi! *Nós o matamos* — vocês e eu. Somos todos assassinos!” (NIETZSCHE, 2012, p. 137). A morte de Deus, é para Nietzsche um sinal indicativo do esgotamento da metafísica.

A modernidade não se encontra preparada para uma nova tabua de valores, os modernos não teriam compreendido a morte de Deus, nem a levado a última instância, a modernidade ainda se encontra perpetuada pelo ideal ascético. Reconhece a verdade como um valor supremo. A moral cristã é uma reedição do ideal socrático platônico, cuja eficácia permanece presente não apenas na religião, é uma influência que perpetuar pelos próximos séculos.

A herança do cristianismo não pode ser desintegrada rapidamente, anunciar uma nova doutrina, novos pensamentos não é o suficiente. Nietzsche acreditava que o anúncio da morte de Deus, seria um elemento crucial para o processo de configuração de uma nova era, inspirada na arte, na criação e no modo trágico. Como aponta no § 343 de *A gaia ciência*:

De fato, nós filósofos e ‘espíritos livres’ sentimo-nos, à notícia de que ‘o velho Deus está morto’, como que iluminados pelos raios de uma nova aurora; nosso coração transborda de gratidão, assombro, pressentimento, expectativa — eis que enfim o horizonte nos aparece livre outra vez, posto mesmo que não esteja claro, enfim podemos lançar outra vez ao largo nossos navios, navegar a todo perigo, toda ousadia do conhecedor é outra vez permitida, e o mar, nosso mar, está outra vez aberto, talvez nunca dantes houve tanto ‘mar aberto’ (NIETZSCHE, 2012, p. 233 – 234).

As ideias de forças, vontade de potência, super-homem e eterno retorno, são os pilares para a existência do trágico como um eterno movimento de criação e destruição. Com a queda das ilusões criadas pela metafísica, religião e política, o homem poderia, como um artista, afirmar a existência. Quando o trágico se associa ao pensamento do eterno retorno, Nietzsche aspira elevar o niilismo até o extremo, com a ideia hipotética de que tudo pode retornar, provoca o advento de outra relação com a existência e com o tempo. Uma relação no qual o Sim dionisíaco busque o amor pela eternidade da existência temporal, o **amor fati**.

Mesmo que tudo retorne, um infinito número de vezes, a vida merece a leveza, a alegria, o riso. O eterno retorno, é a própria máxima da filosofia trágica. O provocativo pensamento do eterno retorno anseia que o homem reafirme a necessidade de se conciliar com o tempo, é querer a vida, é o verdadeiro Sim dionisíaco. Conforme Nietzsche (2018, p. 190) “redimir o passado [...] e recriar todo o ‘Foi assim!’ até que a vontade diga: ‘Mas assim eu quis! Assim hei de querê-lo!’”. É o movimento, o devir, a plasticidade do esquecimento e a atividade da memória que se aliam a tragicidade da afirmação do eterno retorno.

3. O “DIONISÍACO” E O “APOLÍNEO” NA CULTURA OCIDENTAL

Apolo e Dionísio fazem alusão aos deuses da Arte, para os gregos a vida deve ser interpretada como um fenômeno estético. A arte consiste numa forma de encarar a vida, vivê-la e construir sentido por meio dos impulsos apolíneo e dionisíaco. O impulso apolíneo e o espírito dionisíaco, ao se depararem com a força do Caos, lidam cada um a sua maneira, como julgarem necessário. Enquanto Apolo recorta as forças de forma mais sóbria; Dionísio desorganiza, desconstrói, multiplica-se.

Para os gregos não havia a separação entre Apolo e Dionísio, a tragédia se compreendia como a união destes dois impulsos. Ao integrar Apolo a Dionísio, eles tornam-se forças, forças imanentes. Nesse sentido, a vida é tanto consistência, firmeza, regularidade, quanto expansão, exuberância e esbanjamento. Porquanto:

O dizer Sim à vida, mesmo em seus problemas mais duros e estranhos; a vontade de vida, alegrando-se da própria inescotabilidade no *sacrífico* de seus mais elevados tipos — a *isto* chamei dionisíaco, isto entendi como a ponte para a psicologia do poeta

trágico. *Não* para livrar-se do pavor e da compaixão, não para purificar-se de um perigoso afeto mediante uma veemente descarga — assim o entendeu mal Aristóteles —, mas para, além do pavor e da compaixão, *ser em si mesmo* o eterno prazer do vir a ser — esse prazer que traz em si também o *prazer no destruir...* (NIETZSCHE, 2008, p. 61).

A pretensão da filosofia nietzschiana é encontrar nas forças uma maneira de encarar as agruras da existência, enfrentando seus desafios e obstáculos no percurso em que escolhemos. A tragédia grega fora escrita para os grandes heróis, aqueles que arriscavam-se, encaravam a luta. Os personagens esboçados na tragédia, não sucumbem as forças demolidoras, eles mergulham no caos e retornam mais fortes. É um mergulho na dor para alcançar a mais profunda alegria.

O dionisíaco é visto como uma ponte para a compreensão da psicologia do poeta trágico. É a aceitação da vida em sua plenitude, além do medo e da compaixão, encontrando prazer no contínuo devir, sendo a base para a compreensão trágica. Nietzsche descreve o prazer do vir a ser como um elemento fundamental da experiência dionisíaca. Esse prazer contém tanto a alegria do surgimento da vida quanto a alegria de sua destruição, reconhecendo a dualidade e o ciclo contínuo da existência.

Nietzsche se vê como o primeiro filósofo a abordar o dionisíaco como um pathos filosófico, trazendo a sabedoria trágica para a filosofia. Ele se considera o extremo oposto de um filósofo pessimista, enfatizando a afirmação da vida e a busca por prazer e sentido na existência.

Decerto, esse processo acontece aqui, no mundo presente, no agora. Uma filosofia manifesta-se no confronto com o socratismo, o cristianismo e valores ascéticos. É uma filosofia para os fortes, que abrem mão dos entorpecentes para minimizar o que deve ser sentido, é uma filosofia que valoriza a força e a busca por intensidade, negando o uso de entorpecentes e purgantes como meios de fugir dos desafios e dificuldades da vida. A humanidade não deve se render a uma vida medíocre, com o potencial de transcender suas limitações, superando seus medos e inseguranças.

Conforme Nietzsche, “eu prometo uma era *trágica*: a arte suprema do dizer Sim à vida, a tragédia, renascerá quando a humanidade tiver atrás de si a consciência das mais duras porém necessárias guerras, *sem sofrer com isso...*” (NIETZSCHE, 2008, p. 62). Os seres humanos, em busca por controle e segurança, extrapolam a dominação da natureza, exploram e o destroem. Enfatiza-se a necessidade de repensar a relação da humanidade com a natureza, buscando uma abordagem mais harmoniosa.

Nietzsche concebe a natureza humana como profundamente enraizada na vontade de poder. Para ele, a vontade de poder é o impulso fundamental que impulsiona todas as atividades humanas. Essa vontade de poder é caracterizada por uma busca incessante por dominação, expansão e afirmação do eu. Nietzsche argumenta que a moralidade tradicional, baseada em conceitos como bem e mal, foi criada para reprimir a vontade de poder e subjugar os indivíduos.

Nietzsche desenvolveu uma dicotomia fundamental entre o apolíneo e o dionisíaco para descrever a dualidade da natureza humana. O apolíneo refere-se à parte da experiência humana associada à razão, ordem, individualidade e controle. O dionisíaco, por outro lado, representa o aspecto irracional, caótico, coletivo e instintivo da existência. Nietzsche argumenta que a tragédia é a expressão suprema dessa dualidade, onde a harmonia do apolíneo é confrontada e desafiada pelo poder avassalador do dionisíaco.

Para Nietzsche, a tragédia desempenha um papel fundamental na vida humana, pois permite a expressão e a redenção da vontade de poder. Ele via a tragédia grega como um meio de confrontar e abraçar a realidade trágica da existência humana. Ao assistir às tragédias, as pessoas são confrontadas com a inevitabilidade da dor, do sofrimento e da transitoriedade da vida, mas também experimentam uma catarse que lhes permite transcender essas adversidades.

A tragédia, segundo Nietzsche, oferece uma saída para a tensão entre o apolíneo e o dionisíaco. Através da experiência trágica, os indivíduos podem abraçar seu lado dionisíaco e liberar sua vontade de poder, ao mesmo tempo, em que mantêm a consciência apolínea necessária para lidar com o mundo. A tragédia, assim, proporciona uma reconciliação entre essas forças antagônicas, permitindo que os indivíduos encontrem um equilíbrio entre a racionalidade e os impulsos instintivos.

Os fundamentos da psicologia trágica em Nietzsche oferecem uma perspectiva profunda sobre a natureza humana e o papel da tragédia em nossa vida. Sua compreensão da vontade de poder como força motriz central, a relação entre o apolíneo e o dionisíaco, e a importância da tragédia como uma forma de redenção e transcendência, desafiam as noções convencionais de psicologia e moralidade. A psicologia trágica de Nietzsche continua a ser objeto de estudo e debate, proporcionando insights valiosos sobre a complexidade da condição humana.

Nietzsche é conhecido por sua crítica à cultura ocidental de sua época, que ele via como enfraquecida e reprimida pela moralidade tradicional, especialmente a moralidade cristã. Ele via a cultura ocidental como uma cultura de negação da vida, que tendia a reprimir os instintos naturais e enfraquecer a vitalidade humana.

Em sua busca por uma superação da cultura ocidental, Nietzsche propõe a figura do “Além-Homem” (Übermensch) como um ideal de uma nova cultura. Esse superhomem seria capaz de transvalorar os valores da cultura tradicional, reavaliando-os e criando novos valores que afirmassem a vida em sua plenitude e vitalidade.

A cultura, para Nietzsche, está relacionada à vontade de poder, que é a força motriz da existência humana. A criatividade e a capacidade de criar novos valores e obras de arte são aspectos essenciais da cultura como expressões da vontade de poder. Quanto ao papel da arte trágica, ela desempenha um papel fundamental na visão nietzschiana da cultura.

Nietzsche via a arte como uma forma de afirmação da vida em sua totalidade, incluindo os aspectos mais trágicos e dolorosos. A arte trágica, em particular, expressa as dualidades e contradições da existência, dando voz às emoções e paixões humanas mais intensas.

Em sua obra *O Nascimento da Tragédia*, Nietzsche contrasta os deuses gregos Apolo e Dionísio como representações do espírito apolíneo e dionisíaco da arte trágica. Apolo representa a forma, a harmonia e a serenidade, enquanto Dionísio representa a música, a dança e a natureza caótica e instintiva. A arte trágica é a união desses dois elementos, expressando a vida em sua multiplicidade e complexidade.

A arte trágica, ao evocar as emoções mais profundas e intensas, proporciona uma experiência estética que enriquece a vida humana. Ela permite ao indivíduo confrontar as realidades mais cruas da existência e, ao mesmo tempo, encontrar uma beleza profunda e significado no mundo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A filosofia trágica de Nietzsche nos convida a enfrentar a complexidade e os desafios da existência humana com coragem e sabedoria. Ao explorar a dualidade apolíneo-dionisíaca, criticar a cultura ocidental e exaltar a vontade de poder como força motriz, Nietzsche propõe uma visão de mundo profundamente afirmativa da vida.

A arte trágica é apresentada como uma ferramenta para o encontro com a realidade e a busca de uma existência autêntica. O pensamento nietzschiano continua a ser uma fonte inspiradora para o pensamento contemporâneo, desafiando-nos a olhar para a tragédia e a complexidade da existência humana de forma corajosa e afirmativa.

A arte trágica é vista como uma das melhores formas de enfrentar as contradições e complexidades da existência humana. A tragédia não nega o sofrimento, mas o encara, expondo a realidade mais profunda da condição humana.

Nietzsche afirma que a tragédia é uma expressão da sabedoria trágica, que nos ensina a viver plenamente e enfrentar a vida com coragem. Ao nos depararmos com a tragédia na arte, somos desafiados a refletir sobre nossa própria condição e a encontrar uma sabedoria profunda que nos fortalece diante dos desafios da vida.

REFERÊNCIAS

GIACOIA JUNIOR, Oswaldo. **Nietzsche como psicólogo**. Rio Grande do Sul: Editora Usinos, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce Homo: como alguém se torna o que é**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. **O nascimento da tragédia ou os gregos e o pessimismo**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

O ARTISTA E A VERDADE DO POEMA: POEMA SUJO COMO EXPRESSÃO DO INFINITO NA FINITUDE

Eline Mesquita Almeida
Mestra em Filosofia
eniles.mesquita13@hotmail.com
Universidade Estadual do Maranhão- UEMA

RESUMO: O referido trabalho é fruto e emerge de uma análise da arte como apresentação da razão e sob o testemunho da poesia: de Hegel a Ferreira Gullar. Com intento de realizar uma reflexão sobre a arte na esfera objetiva e ideal, toma-se como referência *As preleções Estéticas e Enciclopédia de Hegel e Poema Sujo de Ferreira Gullar*. Dessa maneira, concretiza-se a referida atividade em três momentos: Quando inicialmente aborda-se a arte do ponto de vista do Absoluto e como momento de verdade, buscando explicitar a categoria filosófica da Ideia e seu desdobramento dialético conceitual para então compreender a determinação Ideal na finitude sensível através das obras de artes. Quando posteriormente considera-se o caráter histórico da razão (*Vernunft*) e o Ideal pensado em seu desdobramento efetivo e conceitual enquanto Formas de artes particulares: Simbólica, Clássica e Romântica mostrando como o conceito se insere no real e se expressa de diferentes formas no Espírito de um povo (*Vollksgeist*); e ainda, identificando o belo como presença sensível evidenciado pelo sistema das artes proposto por Hegel-Arquitetura, Escultura, Pintura, Música e Poesia. Nesse sentido, visando compreender o que aqui nos propomos sobre o artista e a verdade do poema e tendo em vista que a verdade da Ideia decorre de sua determinação real e objetiva, aplicar-se-á uma breve análise hegeliana da obra *Poema Sujo* do escritor maranhense Ferreira Gullar. Conclui-se que a arte poética é a expressão espiritual da verdade.

Palavras-chave: Absoluto. Razão. Estética. Espírito. Poesia.

1. INTRODUÇÃO

O estar no mundo sempre foi porta de entrada das relações estéticas do homem com a realidade. Se de alguma maneira somos afetados pela sensibilidade e remetidos a uma experiência de sentido, seja pelo olhar, seja pelo ouvir, decerto somos arremessados a um parecer, de onde provém o manifestar-se frente ao Belo. Essa experiência é singular e essencial entre o homem e a realidade, pois o homem não só sente e contempla, mas também, produz artisticamente. Nossa presença no mundo é a certeza do fazer artístico e nesse processo o homem é tanto consciência quanto o executor dessa tarefa, fator determinante para uma reflexão mais profunda.

Sob esse prisma, pensar o estético numa perspectiva de autonomia é pensá-lo na esfera do real ultrapassando uma mera significação sensível; é compreender uma produção artística naquilo que ela expressa de verdade e não apenas como manifestação de sentimento e prazer. Como a relação arte e pensamento sempre foram temáticas de grandes discussões filosóficas, nesse conjunto de reflexões destaca-se Hegel (1770-1831) na expressão confessa de uma

verdadeira paixão pelas artes, e de uma especial nostalgia à arte clássica do povo grego. O pensamento desse filósofo alemão foi de grande importância e notoriedade não apenas no campo da filosofia da história e da política, mas no horizonte da filosofia da arte. Seus *Cursos de Estética* foram cuidadosamente anotados por seus alunos, servindo após sua morte para publicação de textos; decerto uma tarefa não fácil, pois Hegel, enquanto um notável sistematizador de ideias, construiu a elaboração do seu projeto filosófico inspirado na ousadia de abarcar a totalidade; o homem na pluralidade de suas dimensões, dentre elas aquela que revela a expressão do Infinito nos limites da finitude, o pensamento nas fronteiras do sensível – a dimensão estética.

Mas em que medida se pode pensar a experiência do belo e da arte como testemunho da verdade. As particularidades das obras de artes, pensadas em seus respectivos contextos históricos, conseguiriam de fato expressar a verdade do espírito? Eis a questão que orienta nosso estudo e a partir da qual pretendemos desenvolver uma reflexão privilegiando a expressão do poeta maranhense Ferreira Gullar em obra intitulada *Poema sujo* (1976).

Nossa análise versa sobre o caráter espiritual da arte, à luz do pensamento de Hegel, demonstrando a relação entre o ideal e o sensível. Dentro de uma concepção idealista não cabe compreender a arte limitando-a a uma particularidade sensível e enquanto expressão de um prazer estético determinado. Sendo a arte um produto humano destinado a contemplação humana torna-se fundamental pensá-la como experiência histórica e criação da razão no exercício dialético de seu desdobramento efetivo e conceitual. Eis a condição para que o belo e a arte se manifestem como testemunhos de verdade.

Numa tentativa de proximidade com Hegel refletiremos esteticamente o fazer poético de Ferreira Gullar (1930) contextualizando historicamente o artista e a importância de sua obra, a saber: *Poema Sujo* (1976). Gullar é dono de extensa e diversificada produção literária e teórica, um dos mais importantes poetas e críticos de arte brasileira da atualidade. Seu fazer poético tem início na década de 1940, em São Luís do Maranhão, cidade memorada no referido poema de nossa reflexão.

O desenvolvimento de nossas reflexões tem como referências fundamentais *A Enciclopédia das Ciências Filosóficas* (1830) e *Preleções Estéticas* (1835) de Hegel sem as quais não desenvolveríamos nossas reflexões sobre a arte poética e *Poema Sujo* (1976) de Ferreira Gullar.

2. ARTE E ABSOLUTO

Analisar filosoficamente a arte à luz das concepções hegelianas requer trilhar no cerne de seu pensamento, buscando compreender seu movimento e dinamicidade. A questão da arte é tratada dialeticamente por Hegel tomando como pressuposto o seu sistema filosófico. Sua dialética é oriunda de uma lógica ontológica a partir da qual o Absoluto, pensado enquanto totalidade universal desdobra-se em um horizonte de particularidades no qual a identidade é pensada a partir da diferença e o particular está contido no universal.

Esse processo tem como impulso uma dinâmica interna que se desdobra conceitualmente na busca de compreender o real, exercendo o que Hegel chama de “esforço conceitual.”²⁴⁹ A busca do conceito só é possível tendo em vista o dinamismo das contradições que impulsiona esse desdobramento, propiciando ao pensamento a superação de suas contradições, ou seja, da tensão entre os conceitos, surge o seu oposto, e a este oposto da Ideia que se apresenta Hegel chama de “negação” (*Aufhebung*). Trata-se de pensar o objeto sob o rigor filosófico, o que só se torna possível dentro da dinamicidade de movimento que o próprio pensamento elabora. “A vida caminha para a negação e para a dor que acompanha a negação e é somente afirmativa por si mesma por meio da contraposição e da contradição” (HEGEL, 1999, p. 112). Da tensão estabelecida entre os conceitos emerge um novo conceito com novo ciclo de desdobramentos em seu propósito de realização efetiva do Absoluto, evoluindo assim, rumo à sua realização, ou seja, o Absoluto.

Compreendendo que o progredir do conceito não se constitui apenas o ultrapassar nem o aparecer em outro conceito, mas puro desenvolvimento em sua dinâmica interior, este é diferenciado e ao mesmo tempo idêntico com o outro e como todo. Nesse sentido, o “Absoluto é realidade pensada em todas as suas relações, inteiramente explicitada e reconstituída pelo pensamento, o qual encontra na filosofia, como forma de saber, de ciência completa, que não deixa nada fora de si – e que a tudo confere uma razão de ser - a sua expressão total” (NUNES, 2011, p. 63). Assim posta, a filosofia constitui-se como ciência do Absoluto, que por sua sistematicidade nos permite uma reflexão total, e esta, se desenvolve a partir de seu próprio conceito. Disto decorre que o conceito do belo e da arte pressupõe a sistematicidade da filosofia, que para atingir a verdade desdobra-se ora emergindo, ora se recolhendo e/ou permanecendo

²⁴⁹ A expressão conceito (Begriff) constitui-se o termo chave do pensamento hegeliano, refere-se ao que está em movimento de se conceber, fazer e realizar. Segundo Hegel “somente no elemento do conceito a verdade pode receber a estrutura do Sistema ou da Ciência”. Ver mais em sua **Fenomenologia do Espírito**.

em si mesmo, o que o filósofo chama de unidade contida na totalidade. Vejamos nas palavras de Hegel:

Pois somente a filosofia em seu conjunto é o conhecimento do universo como uma totalidade orgânica em si mesma, que se desenvolve a partir de seu próprio conceito e, em sua necessidade de se relacionar consigo mesma como um todo que retorna a si, se une como um mundo da verdade. No coroamento desta necessidade científica cada parte singular é igualmente, por um lado, um círculo que retorna a si, ao mesmo tempo que, por outro lado, mantém imediatamente um vínculo necessário com outros âmbitos. Trata-se tanto de um retroceder, do qual cada parte singular se origina como de um progredir, para onde ela própria se dirige e isso na medida em que de novo gera fecundamente outra coisa a partir de si e a faz surgir para o conhecimento científico (HEGEL, 2001, p. 47).

Destarte tais considerações, indicaremos a posição universal do belo artístico no âmbito de sua efetividade finita, sua trajetória em busca do conceito, uma vez que “O conceito é a ferramenta do Espírito Absoluto” (KONDER, 1991, p. 33).

O triunfo da verdade se dá quando somente o verdadeiro é conceituável uma vez que sua base é o conceito absoluto, ou Ideia. A arte é uma expressão sensível da Ideia, revela-se como momento de verdade da existência sensível, e uma dessas manifestações é a beleza. Ocorre que a beleza não se constitui como mera abstração do pensamento, mas, “o conceito em si mesmo” “concreto e absoluto” determinado e contido na Ideia absoluta.

Mas para entendermos o percurso da Ideia absoluta precisamos compreender primeiramente que o sistema hegeliano consiste em sua grande tríade: Ideia- Natureza-Espírito, bem como sua eficácia está inserida no processo que o autogera: a Dialética. O filósofo sistematiza e descreve na *Enciclopédia* (1830) a divisão da ciência em três partes equivalentes à tríade citada acima, a saber: a Lógica (ciência da ideia em si e para si), a Filosofia da Natureza (ciência da Ideia no seu ser - outro), e a Filosofia do Espírito (ciência da Ideia que do seu outro a si retorna).

Em breve explanação, vejamos a marcha dinâmica, interna e progressiva desenvolvida pelo espírito em busca de sua “efetividade” (Wirklichkeit); seguiremos tentando elucidar o percurso da Ideia absoluta, para então compreendermos sua efetivação enquanto arte.

A Ideia absoluta em sua efetividade verdadeira é o Espírito (Geist) em movimento, ou melhor, é Espírito Absoluto, universal e infinito, por isso determina a partir de si mesmo a verdade. O Espírito traça sua itinerância pela dinâmica dialética que lhe impulsiona em busca de si mesmo desenvolvendo-se como realidade no mundo. Inicialmente o Espírito permanece finitamente em seu conceito desdobrando-se em busca do infinito, vale destacar que este não precisa de nenhum estímulo externo, uma vez que contém em si a força propulsora de seu

desenvolvimento interno. Em seu caráter orgânico, o Espírito é realidade viva de modo que a força propulsora do seu devir o dirige à busca da verdade, emergindo a consciência e ultrapassando meras abstrações.

O desenvolvimento da Ideia é tanto para o espaço quanto para o tempo. A Ideia- em- si é o que se desenvolve num desdobramento que ocasiona sua própria alienação²⁵⁰, neste processo de sair de si mesmo, projetar-se e, como Ideia - fora – de-si, ser o ser outro de sua própria alteridade; eis o que gera sua própria antítese que é a Natureza. A natureza é a Ideia em seu imediatamente outro, em sua objetivação imediata no espaço. Nas palavras do filósofo:

Este outro que ele distingue de si é, sob certo aspecto, justamente a natureza, e o espírito tem a bondade de dar a este outro de si mesmo toda a plenitude de sua própria essência. Por isso temos de apreender [*begreifen*] a própria natureza como trazendo em si mesma a Ideia absoluta; mas ela é a Ideia na Forma de ser posta por meio do espírito absoluto como o outro do espírito (HEGEL, 2001, p.108).

A Ideia na Natureza, por sua vez, se desdobra e emerge do reino mineral, a vegetal e animal culminando na determinação da natureza humana na qual a Ideia conquista inicialmente o estágio de consciência de si e ao passar por essas fases se desenvolve no homem, em cuja consciência a Ideia desperta e se torna consciente de si. Adquire assim, o que Hegel chama de consciência da consciência da liberdade²⁵¹, ou autoconsciência. Essa superação da Ideia em autoconsciência desenvolvendo-se no tempo dá-se pelo Espírito, que é a antítese da Ideia e Natureza, disso decorre que, a Ideia desenvolvendo no tempo é o Espírito. A Ideia atinge o ápice de seu desenvolvimento quando constituída como Espírito, este consciente de sua liberdade - a essência de seu desenvolvimento liberta-se de seu ser-para-si, diferenciando-se de si mesmo em um novo processo de negação. Disto decorre reconciliar-se numa consciência mais evoluída e livre. Assim:

Esta unidade e satisfação, para a qual a racionalidade impulsionadora do espírito eleva a matéria de sua finitude, é então primeiramente a verdadeira revelação daquilo que o mundo fenomênico é segundo seu conceito. O espírito apreende a própria finitude como o negativo de si mesmo e conquista a partir disso sua infinitude. Esta verdade do espírito finito é o espírito absoluto... que, para ser para si o saber de si mesmo, diferencia-se em si mesmo e assim, põe a infinitude do espírito, no seio da qual ele se torna objeto do saber de si mesmo. Assim, ele é espírito absoluto em sua comunidade, o absoluto efetivo como espírito e saber de si mesmo (HEGEL, 2001, p. 109).

²⁵⁰ A alienação (*Entfremdung*) é em seu sentido literal um tornar-se estranho. A consciência ao se refletir sai de si, fazendo-se outra se desprendendo e opondo-se ao mesmo tempo. O processo de alienação é para Hegel um movimento necessário no desdobrar do Espírito, sem o qual permaneceria na pura abstração.

²⁵¹ É necessário fazermos distinção entre o que o filósofo chama de “consciência da liberdade” e “realização da liberdade”. A realização da liberdade pressupõe a consciência da liberdade, contudo não procede ao contrário. Um determinado povo pode adquirir a consciência da liberdade, porém nunca atingir sua realização.

Esclarecida a divisão sistemática da tríade de Hegel, concentremos a devida atenção a parte que concerne a Filosofia do Espírito, esfera do sistema na qual a arte se manifesta como determinação espiritual de verdade. O Espírito se divide em Espírito Subjetivo, Espírito Objetivo e Espírito Absoluto. O Espírito Subjetivo é o Espírito enquanto cognoscente. Em seu primeiro momento se desenvolve na idealidade, é totalidade ideal da ideia, ele é em seu conceito aquilo que vem a ser, portanto é livre. O Espírito subjetivo em seu desenvolvimento é sempre Ideia, porém inicialmente é apenas o conceito da ideia, pois ainda está em um modo abstrato da realidade. Constitui-se apenas naturalidade desprovida de espiritualidade; por isso é em si e apresenta-se como alma ou espírito da natureza. Quando imediatamente para si exerce sua reflexão sobre si e sobre o Outro, este se apresenta como particularização, portanto a própria consciência. O Espírito então se determina em si mesmo, se manifestando também como sujeito para si. Nesses três momentos que se seguem, Em si, Para si e Em si mesmo temos respectivamente os objetos da Antropologia, da Fenomenologia e da Psicologia.

Em um segundo momento, o Espírito em sua necessidade interna e no exercício de sua liberdade exterioriza-se objetivamente engendrando o mundo enquanto realidade produzida. A vontade sendo livre em seu primeiro momento é imediata, portanto, singular e pessoal. Depois de refletida em si mesmo em seu interior, a vontade determina-se como particular e por fim surge como vontade substancial em sua efetividade. No Espírito Objetivo temos a manifestação do Direito, da Moralidade e da Eiticidade. Em seu desdobramento progressivo a Ideia tende a uma síntese entre as esferas subjetivas e objetivas; é o Espírito em desenvolvimento saindo de sua finitude em busca do conceito rumo ao grande Espírito Absoluto. Assim,

O conceito do espírito tem sua realidade no espírito. Que essa realidade esteja na identidade com aquele conceito como saber da ideia absoluta implica o aspecto necessário de que a inteligência, em sua efetividade, seja em si livre, liberada em direção ao seu conceito, para ser a digna figura deste. O espírito subjetivo e o espírito objetivo devem-se ver como o caminho pelo qual se aperfeiçoa esse aspecto da realidade ou existência (HEGEL, 1995, p.339).

O Espírito Absoluto encontra seu primeiro momento de verdade no universo da arte, em sua determinação o espírito vai rumo ao seu destino; a partir de então detalhemos sua trajetória.

A dinâmica do pensamento de Hegel no que tange à arte parece clara quanto ao intento do filósofo em sua Estética, qual seja: articular o enlace entre o fenômeno do belo artístico à totalidade dos sistemas do Absoluto. Apenas dessa forma torna-se possível uma filosofia da arte enquanto uma reflexão criteriosa sobre as determinações da arte e acerca do reino do belo. Sua trajetória tem como ponto de partida, a ideia do belo, pois somente assim, podemos deduzir as belezas particulares, e não o contrário, ou seja, das ideias particulares deduzir o conceito.

Ao sair do em si, que é sua finitude, o Espírito busca o para si como consciência liberta, o para si quer reproduzir-se e, através do homem busca a reprodução artística do belo. O homem como ser pensante e ativo vai de encontro a essa reflexão, pois “só o homem se eleva, por cima da singularidade, da sensação, à universalidade do pensamento, ao saber de si mesmo, ao compreender de sua subjetividade, de seu Eu” (HEGEL, 1995, p. 22). O talento ou gênio artístico aqui é aquele que ao criar seus produtos artísticos tem a consciência livre de sua criação, e somente numa relação completa entre sujeito e objeto é possível essa consciência de liberdade.

O belo artístico hegeliano, pertence ao âmbito espiritual, não do espiritual preso à finitude, mas do Espírito Absoluto, assim, “O reino da bela arte é o reino do absoluto” (HEGEL, 2001, p 109). E quando fala de belo, o interesse do filósofo corresponde somente ao belo artístico, o das produções humanas, tendo em vista que o belo artístico é considerado superior ao belo natural. Nesse sentido nos diz Hegel:

Mas pode-se desde já afirmar que o belo artístico está acima da natureza. Pois a beleza artística é a beleza nascida e renascida do espírito e, quanto mais o espírito e suas produções estão colocados acima da natureza e seus fenômenos, tanto mais o belo artístico está acima da beleza da natureza (HEGEL, 1995, p. 28).

A produção humana é uma produção do Espírito que se constitui superior à natureza o que pode ser compreendida com base nos sistemas do Absoluto, sendo superior se comunica com seus produtos, e, por conseguinte com a arte. Segundo Leandro Konder a significação da beleza cresce na medida em que passava a expressar o espírito dos homens. E complementa:

Na arte, segundo Hegel, a aparência sensível está sempre penetrada pelo espírito. Para não permanecer abstrata, a essência precisa aparecer, por isso, a aparência em si mesma, não é inessencial; ao contrário, ela constitui um momento decisivo, ineliminável, do movimento da essência. O que aparece na arte não é mera ilusão superficial: é a manifestação de uma verdade profunda (KONDER, 1991, p. 70).

Se a produção humana é uma produção do Espírito, e a arte uma construção superior à natureza, não cabe a esta ser qualificada como uma simples imitação da natureza e sua aparência mera ilusão. Para o idealista, trata-se de uma verdade profunda na qual o divino é intuído em sua representatividade. Seu objetivo não é satisfazer a representação de algo que nos foi apreendido pela consciência, mas satisfazer ao Espírito.

Nesse sentido, o Espírito desdobra-se em busca de concretude e alcance de uma consciência de liberdade. Manifesta-se de forma concreta, revela-se no horizonte socioeconômico e político-cultural de um povo e de si engendra configurações artísticas em suas mais diversas formas. Assim, a arte desempenha para Hegel um papel fundamental na

autoafirmação do Espírito; pois esta penetra na verdade²⁵² e no horizonte da finitude sensível apresenta-se como obra de arte e expressão da beleza carregada de Espírito.

O filósofo afirma a existência do belo em todo lugar e circunstâncias da vida, uma espécie de “gênio amigável” que está em todo lugar. É manifestação sensível concebida pelo Espírito de povos e civilizações, fato este que expressa à vida do Espírito através do belo na criação e concretização de suas obras de artes. Assim, “O espírito satisfaz-se, mas satisfaz ao mesmo tempo o povo em que encarna” (MORA, 1987, p. 151). No intento de melhor compreendermos esse “gênio amigável” a que se refere o filósofo, seguiremos breve análise sobre a experiência de verdade e o lugar do artista e sua arte.

3. *POEMA SUJO* COMO EXPRESSÃO DO INFINITO NA FINITUDE

Partindo dos pressupostos e dos fundamentos estéticos-hegelianos acerca da arte como produto da razão, faz-se necessário compreendermos a experiência de verdade da arte tendo em vista o lugar do artista frente ao seu tempo; o que amplia a análise das obras artísticas no horizonte da história. A estética de Hegel nos permite uma reflexão filosófica sobre o belo artístico ainda nos dias atuais, sobre o artista, filho de seu tempo e historicidade, compreendendo assim a itinerância de uma autoconsciência que se reconhece como experiência de verdade na finitude sensível. A arte como expressão do espírito de um povo está onde está o artista e sua criação; seu povo, sua civilização. Assim, na tentativa de compreendermos tais considerações a partir de uma experiência positiva do fenômeno do belo artístico em sua expressão de verdade nos deteremos, a seguir, em uma breve análise hegeliana da obra *Poema Sujo* do poeta e crítico de arte maranhense Ferreira Gullar. Nesse propósito não objetivamos uma análise do roteiro de leitura do texto, mas inicialmente apenas situar sua escrita num contexto histórico levantando algumas características nucleares, fator determinante para situar o próprio autor do poema. Porém, antes de adentrarmos propriamente no referido assunto segue-se breve explanação na tentativa de elucidar a relação histórica com a temática.

Para Hegel, todo e qualquer conhecimento é conhecimento humano, e não está desvinculado de seu tempo, o que o insere no seu próprio método para entender o curso histórico. Por isso, no que concerne ao conhecimento do homem sobre o mundo, todos os pressupostos atemporais e que desconsidera o “espírito do tempo” são desconsiderados e tomados apenas como fundamentos abstratos. Decerto o conhecimento humano, não é fixo,

²⁵² Termos como verdade (Wahr) e verdadeiro (wahrheit) são aplicados na filosofia hegeliana para designar coisas diversas ou atribuir conceitos. Sua maior significação está na aplicabilidade quanto ao Absoluto, pois somente ele é verdadeiro e em seu desdobrar se efetiva enquanto verdade.

imutável nem tampouco intransponível, pois tende a ter suas bases mudadas de geração para geração. As “verdades eternas” segundo o filósofo são inexistentes uma vez que a razão não é atemporal, e a história do pensamento ou da razão é inseparável de seu contexto histórico, bem como dinâmica em seu processo de autoafirmação. Portanto, fora do contexto histórico não existe critério capaz de decidir sobre o que é mais verdadeiro e o que é mais racional.

A história do pensamento contém em si pensamentos formulados por gerações anteriores, e sendo guiado de acordo com seu tempo, nos permite refletir acerca daquilo que nos é exposto. Por esse prisma, os acontecimentos históricos podem ser acrescidos de novos conhecimentos havendo sucessivos “progressos” no conhecimento humano. Todo esse progresso caminha sempre para frente e em marcha, tendo no homem a efetivação desse desenvolvimento e autoconhecimento por meio de sua cultura e de sua evolução. É o espírito do tempo efetivando-se enquanto espírito de um povo através das determinações do mundo da cultura. Dá-se esta evolução do pensamento, principalmente pelas condições de vida do homem, seu modo de refletir seu próprio tempo.

Hegel afirma ainda, que o único ponto fixo a que a filosofia se prende é a própria História. Esta afirmação nos leva a diversas interrogativas, tendo em vista que o curso histórico está sempre num processo de devir. Contudo, o fato dos acontecimentos históricos se sucederem, passarem de geração para geração, não os fazem mais ou menos verdadeiros, assim como não os anula ou os caracteriza como menos importantes, uma vez que o pensamento está sempre em consonância com seu contexto histórico.

Ao fundamentar a História Universal, Hegel percorre a trajetória da humanidade viajando no tempo e no espaço, e para tal a autodeterminação da Ideia em seu processo, constitui, o palco das manifestações do Espírito que evolui em busca de sua plena liberdade, tendo no homem seu essencial veículo. Nesse sentido parece realmente inconcebível no que tange à arte desligar “o desenvolvimento das artes do processo histórico geral e das condições variáveis da cultura no tempo e no espaço, como se as formas artísticas pudessem ter uma história privada independente” (NUNES, 2011, p. 99). O homem é o indivíduo histórico o sujeito que busca o objeto estético, que existe no tempo e que possui seu tempo próprio, uma força inalienável, pulsante e pronta para se revelar. O intento das considerações acima foi tentar traçar um fio condutor entre o artista e sua arte, ou seja, destacar o fato de que pensarmos filosoficamente a arte à luz da Razão (*Vernunft*) também significa refletirmos suas experiências como produtos da história e do espírito do tempo. Eis a condição imprescindível para situarmos melhor o artista e o seu tempo; o artista como filho legítimo de seu tempo: Ferreira Gullar.

O artista Ferreira Gullar é em verdade o pseudônimo de José de Ribamar Ferreira, nascido na cidade de São Luís do Maranhão em 10 de setembro de 1930. Sua participação na vida literária começou cedo, já aos vinte e um anos, fora premiado em concurso de poesia promovido pelo Jornal de Letras, logo depois publica seu primeiro livro de poemas, intitulado *Um pouco acima do chão* (1949). Em seguida deixando sua cidade natal, transferiu-se para o Rio de Janeiro, de onde, se tornou colaborador em jornais e revistas, iniciando-se também como crítico de artes. A partir de então sua expressividade enquanto artista fora tomando forma à medida que suas obras revelavam seu próprio desdobramento enquanto artista comprometido com seu tempo e o tempo de sua obra. A palavra poética em Gullar segue em seu transcurso um movimento dialético, pois sua poética perpassa diferentes fases, e a cada fase a palavra assume um significado em sua poesia. O próprio Gullar faz questão de relatar essas fases na demonstração de sua experiência estética. Vejamos de maneira sucinta as referidas fases.

Na primeira fase, ou fase da experimentação da linguagem poética, o poeta busca uma forma de expressão que reflita seus problemas estéticos, onde a poesia ainda é pura sem invólucro do cotidiano. Na segunda fase a palavra é virada pelo avesso; é a fase concretista e neoconcretista.²⁵³ Já na terceira fase, os problemas estéticos emergem em sua densidade efetiva; o poeta agora engajado é absorvido pelas questões sociais, de modo que a palavra poética insurge como instrumento de conscientização política inserindo-a na realidade. Na quarta fase, o poeta reflete criticamente todos os momentos anteriores fazendo da realidade o cerne da palavra, ou seja, em sentido inverso busca colocar a realidade na palavra. Evidencia-se nas fases citadas que o posicionamento sobre a palavra corresponde ao posicionamento diante do mundo de acordo com o período vivente. Primeira busca a palavra como expressão poética, colocando a obra acima da vida, depois se dedica a transformar o mundo pela poesia, e para tal, insere a palavra na realidade, colocando a vida acima da obra; e por último numa tentativa de unir vida e obra se dedica a trazer a realidade para dentro da poesia e não a poesia para dentro da realidade nesta fase escreve a obra *Poema Sujo* (1976), objeto de nossa análise.

Nossa reflexão parte da quarta fase de Gullar, então convencido de que a rejeição à linguagem conceitual se constitui a rejeição de pensar o mundo. Faz-se então necessário descer à realidade e abandonar os questionamentos sobre a função da palavra, conquistando a partir de então seu efeito na vida humana. Seu novo fazer poético se inicia com a obra *Dentro da noite*

²⁵³ "Meu encontro com o concretismo e minha participação no movimento foram frutos de uma convergência momentânea, em função da crise da linguagem poética que, no plano da minha geração, ajudei a agravar". In: GULLAR, Ferreira. *Corpo a corpo com a linguagem*. Publicado em 1999. Disponível em: [http://portalliterar.com.br/ferreira_gullar/porelemesmo/corpo_a_corpo_com_a_linguagem.shtml?]

veloz (1975) fazendo reflexão sobre o universal, o singular e o particular de onde conclui que o universal só existe no singular. Contudo foi em *Poema Sujo* (1976) que reuniu toda singularidade na universalidade.

Poema Sujo (1976) é considerado a obra mais ousada de Ferreira Gullar e como toda obra literária autêntica, revela o poder de expressão de seu autor. Gullar transforma em linguagem sua experiência interior, que dada sensibilidade reconhece a relação de seu universo íntimo; de onde emerge toda criação, com seu universo exterior e de onde brota o alimento permanente que impulsiona e gera novos significados na sua intrínseca relação com o mundo. *Poema Sujo* (1976) foi produzido em Buenos Aires depois de anos de exílio em Moscou, Santiago do Chile e Lima. Acusado pelo governo brasileiro de ser subversivo, uma vez que era integrante do Partido Comunista Brasileiro percorre vários países fugindo da ditadura, passando a viver clandestinamente em Buenos Aires. O crítico Otto Maria Carpeaux, afirma que o poema merecia ser chamado de “poema nacional”, pois ele, “encarna todas as experiências, vitórias, derrotas e esperanças da vida do homem brasileiro” (LOBATO, 1870, p.07) Numa época de repressão política, era natural sentir-se em cerco fechado, ainda assim, tinha a ânsia de expressar a poesia que lhe pulsava. Para o poeta, surgiu a necessidade de “escrever um poema que fosse o meu testemunho final, antes que me calassem para sempre.” (GULLAR, 2009, p. 07). Tinha na construção de seu poema uma espécie de “testemunho final” e “poema limite”, um último olhar sobre o mundo, seu ser, sua vida, ainda assim, não se constituía uma derrota sob o espectro da morte, o medo da perda de tantos outros que decerto em algum lugar o esperavam, mas, a construção de uma síntese da própria existência.

Segundo Villaça:

Há muitos poemas num poema. Juntamente com a voz que na leitura o realiza em uma forma particular, muitas outras vozes ressoam, com maior ou menor clareza, mas sempre ansiosas. E não adianta querer realizá-las todas: as ambigüidades se multiplicam no espaço e no tempo do poema e da História. Fica sendo esta, afinal a garantia de que, diante de um poema, nunca estamos sós. Ele é um *outro*, é a possibilidade quase sem limite de muitos outros. Fica também a certeza de que o poema abriga a multiplicação da nossa própria voz. (VILLAÇA, 2009, p. 13).

Primeiro surge em Gullar não o poema propriamente dito, mas o que se quer expressar enquanto espectro de vida elevando acima da possibilidade da morte, a força da vida em sua poesia. Volta-se no tempo e ao olhar para trás tenta se encontrar no fluir das recordações que emergem de suas tão solitárias lembranças, uma delas a cidade de São Luís do Maranhão, descobre muitas cidades numa cidade assim como muitas vozes ressoam numa só voz. As lembranças do poeta não se limitavam ao individual, mas também a um conjunto que marca

uma realidade social e em sua significância não se limita tão somente a evocar lembranças das brincadeiras de infância no quintal de sua casa e/ou da adolescência do escritor.

Agora a gravidade e urgência da situação não apenas mudavam minha relação com o passado como me impeliram para o meu meio natural de expressão – o poema. Não se tratava, porém, de simplesmente evocar a infância e a cidade distante. Queria resgatar a vida vivida (um modo talvez de sentir-me vivo), descer nos labirintos do tempo, talvez quem sabe para encontrar amparo no solo afetivo da terra natal. Não queria fazer um discurso acerca do passado, mas torná-lo presente outra vez, matéria viva do poema, da fala, da existência atual. (GULLAR, 2009, p. 08).

Para Gullar “as vozes pessoais de sua cidade, somam em conjunto, mais que a adição simples: somam a superação de si mesmas” (GULLAR, 2009, p. 14). Dessa forma, a cidade de São Luís do Maranhão mesmo permanecendo geograficamente no mesmo lugar e conservando sua identidade é transcendida pela poesia estando em qualquer lugar que o homem esteja e dela recorde. Na distância de um mundo que lhe pertença somente na memória, espaço e tempo poético tornam possíveis o espaço e tempo empírico.

Temos assim, um poema de memória que segundo Gullar não significa apenas registro de experiências passadas, mortas e enterradas em algum lugar do tempo, mas uma memória contida no presente, evocada e presentificada como “matéria viva do poema” permitindo que a “vida vivida” por meio de suas mais variadas manifestações, adquira força que impulsionem a existência e produção poética. Temos no poema uma memória aliada ao presente, cabe ao passado o resgate à identidade, uma resistência que permite ao poeta utilizar-se do espaço do próprio corpo diante da impossibilidade de sair do quarto do exílio e percorrer os espaços geográficos. Nesse sentido nos diz Alfredo Bosi:

O Poema Sujo é uma longa fala da memória, e o seu objeto real e imaginário, a cidade do poeta, São Luís do Maranhão. Memória-saudade e memória desespero. Há tanto dilaceramento nessa construção febril do passado que, lido o poema de um só lance, cala-se toda veleidade de rotulá-lo ideologicamente. A poesia reencontra aqui a sua vocação musical de abolir o tempo, não já contrafazendo as artes do espaço, mas explorando o próprio cerne da duração. (BOSI, 2006, p. 473).

Poema Sujo é por assim dizer a tábua de salvação do poeta; o reencontro de um homem exilado com o mágico mundo de sua infância constitui-se a própria biografia do autor e nele o poeta reflete sua própria existência. Em sua experiência de clausura buscou encontrar a expressão universal da coisa particular, podemos dizer que história e existência se constituem a mesma coisa no poema. Seu intento era que sua obra não se limitasse à singularidade subjetiva do artista, mas que pudesse expressar o “todo” na construção poética. Assim, Gullar recorre a imagens, metáforas e palavras em um fazer e desfazer que evidencia a própria estrutura do

poema, que é própria da dialética de superação do universal ao singular, singular e do universal. Seu conteúdo constitui sua própria existência na perspectiva espiritual de sua determinação, enquanto que sua forma é a expressão do seu fazer poético. Dessa maneira:

O homem está na cidade
como uma coisa está em outra
e a cidade está no homem
que está em outra cidade
mas variados são os modos
como uma coisa
está em outra coisa:
o homem, por exemplo, não está na cidade
como uma árvore está
em qualquer outra
nem como uma árvore
está em qualquer uma de suas folhas
(mesmo rolando longe dela)
O homem não está na cidade
como uma árvore está num livro
quando um ali a folheia (GULLAR, 2009, p. 99).

Parece claro que nem para Hegel nem para Gullar a poesia se constitui uma análise formal do conceito, a poesia é a arte da linguagem, seu instrumento é a palavra e seu executor é o poeta. Em sua dialética Gullar desenvolveu o fazer poético compromissado com sua realidade histórica, o homem não está dissociado de seu tempo tampouco sua obra. Em seu poema a palavra poética, enquanto obra da razão, cumpre o laço de representação sensível entre o espiritual e o teórico e se apresenta à consciência.

Dentre as artes particulares destacadas pela estética de Hegel a Poesia é discriminada como a estrela maior da apresentação do Infinito na finitude. Dado seu maior nível de idealidade, ela é a que mais espiritual e a mais verdadeira de todas as artes. O seu elemento sensível constituído na palavra revela-se como testemunho do espírito no horizonte da finitude.

Assim a palavra poética representa conceitualmente a síntese dialética do Espírito nos limites espaço-temporal (espaço e tempo) da finitude e nela o mundo se mostra espiritualizado. A poesia renuncia as formas plásticas, o jogo de luz e cor e recorrendo a sonoridade da palavra o espírito se reconcilia com a realidade. Não por acaso Ferreira Gullar também escolhera a poesia como sua maior expressão procurando a porta do labirinto, como diz Bossi, não na arte-objeto ou nos enganos da arte instrumento, mas no enlace de sujeito e objeto, que só se efetiva quando a alma vai se desdobrando e consegue objetivar-se proporcional à subjetivação histórica entre ritmos e figuras linguísticas. Bossi elucida:

Esse adensamento — sinônimo hegeliano do processo que leva ao concreto — permitiu que o autor do *Poema Sujo* alcançasse uma dimensão coral sem por isso perder o calor daqueles afetos singularíssimos que só as imagens da sua cidade de São Luis seriam capazes de provocar. A superação do surrealismo juvenil atravessou um purgatório brechtiano programado (alguns poemas abertamente didáticos e o tom geral de *Dentro da noite veloz* [1975] para conquistar uma nova poética na qual memória e crítica não se pejam de dar as mãos (BOSI, 2010, p. 174).

O poema foi elaborado a partir da memória de um sujeito histórico inserido na linguagem poética de forma ficcional, o passado torna-se presente na obra. De maneira que a memória particular do poeta se identifica com um povo compreendido como realidade histórica e eternizado em sua própria existência. Gullar consegue exprimir por meio de sua poesia aquilo que Hegel diz precisar ter no poema, que seria um momento de elevação sobre a própria materialidade do sensível, uma vez que o humano que ela reflete e apresenta não se expõe na plasticidade corpórea, e sim na espiritualidade de sua vida espiritual. Segundo Hegel o poeta “carrega em si o grau de refletividade característico do espírito” (GONÇALVES, 2001, p. 183). A reflexão se dá no momento da escolha do conteúdo da obra de arte. Dessa maneira:

Esse conteúdo é sempre a própria espiritualidade ou a racionalidade que existem tanto no sujeito quanto no mundo. Mas a criação não consiste segundo Hegel, na mera imitação dessa realidade. Ela é atividade consciente, ou melhor, autoconsciente de realização ou concretização dessa verdade. Em outras palavras, o espírito do artista não apenas imita o espírito do mundo, o de outros homens ou o seu próprio na forma de obra de arte; o espírito do artista cria ou recria o seu próprio espírito por meio de sua criação, a arte. (GONÇALVES, 2001, p. 183).

Considerando tais fundamentos, o *Poema Sujo* representa enquanto forma de arte particular o momento em que o Espírito atinge sua completa espiritualidade; o Espírito se utilizando do poeta precisava ultrapassar a fronteira da sensibilidade formando unidade com o homem. As interioridades do poeta aliadas à sua subjetividade consciente de liberdade constituíam o próprio impulso na construção do poema.

Imerso em sua singularidade Ferreira Gullar em um estado pleno de espiritualidade transpõe sua própria singularidade para encontrar-se na universalidade. A arte fez moradia em sua alma onde o espiritual aparece como espiritual; a Ideia é livre e independente, e o espírito se libertou da representação sensível que se tornou transitória. Segundo Hegel, como subjetividade criadora o poeta (Gullar) não é mais inspirado por uma subjetividade infinita ele constitui-se o próprio espírito, que por intermédio da arte toma consciência subjetiva de sua absolutidade, e ainda revela objetivamente essa absolutidade²⁵⁴. A carne se fez verbo como diz Gullar.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percorrido o caminho da estética à luz do pensamento de Hegel, nos deparamos com a constatação de que no cerne de seu idealismo, o belo artístico em sua manifestação, constitui-se uma força espiritual pulsante e criadora. Pensar a arte sob esse prisma requer um olhar atento e consciente de uma arte que ultrapassa a fronteira da mera determinação sensível para então ser concebida como produto do pensamento. Refletida racionalmente, e progredindo em seu desocultamento, a arte, sob o jugo da Razão, funda-se como verdade, revela-se na finitude para tão gloriosamente triunfar na transparência do infinito.

A Estética de Hegel ainda que sob o domínio da razão, no que tange ao belo, define sua autonomia ao assegurar à sensibilidade um caráter de verdade. Em seu movimento e inquietude a arte necessita gerar conflitos em busca da realização efetiva, só conseguindo tal intento quando de sua contradição gera a própria negação (natureza- espírito). Em seu desdobrar o belo se reconhece na esfera do sensível, se nega e se eleva à espiritualidade. Disso decorre que a legitimação do sensível, se dá por meio da espiritualidade transportada no mundo da finitude pelo viés da razão, ou seja, o sensível agora espiritualizado revela e expressa o infinito no finito.

Realizar uma reflexão sobre a arte na esfera objetiva e ideal, tentando demonstrar a significação e o caráter de verdade desta, constitui-se antes de qualquer tratamento gnosiológico e antológico, um tratamento histórico. E segundo Hegel pensar a arte fora desse contexto não é possível. Assim, tratar de tal problemática, nos faz investigar o tempo a que pertencemos buscar entendê-lo em seus próprios conceitos. Esta, na verdade, constitui-se a grande proposta de Hegel, que se caracterizou como o filósofo que melhor compreendeu o desdobrar do espírito

²⁵⁴ “A absolutidade do espírito significa exatamente a unificação destes seus dois momentos: de subjetividade, que teoriza, sabe e realiza ou produz, e de sua objetividade – daquilo que é produzido ou realizado concretamente e que forma o conjunto de uma cultura” (GONÇALVES, 2001, p. 185).

em toda história da humanidade. A arte não poderia ser excluída desse processo, uma vez que o sensível é refletido a partir de sua contextualização histórica.

Hegel sonhou e cultivou o ideal de um retorno à Grécia antiga, tinha o desejo de conciliar harmoniosamente o divino e o humano, bem como os interesses individuais e sociais. No que tange ao universo das artes não era diferente, tendo em vista que sua manifestação se dava de acordo com o povo que a encarnava, e nesse sentido o povo grego contemplava um espírito livre.

Dessa maneira, manifesta a consciência de seu próprio tempo, em sua necessidade interna antecipa uma reflexão de maneira a repensar a arte, seu significado, sua expressão de verdade no espírito de um povo. E nesse processo temos o percurso histórico e o homem, construtor da obra, o gênio criador de Hegel. Por seu intermédio a razão vai moldando o mundo; e o grande espírito rumo em seu desígnio para atingir seu fim, o Absoluto.

Disso decorre que:

A estética hegeliana é *filosofia da arte*, pois a obra de arte é produção espiritual, ou seja, cultural, social e coletiva. A espiritualidade, que é tanto produtora quanto produzida pela arte, não se restringe apenas ao mero sujeito particular do artista. A verdadeira genialidade criadora, a verdadeira criação artística, é produção coletiva, mediada pela subjetividade que capta o espírito de seu próprio povo e de sua própria história (GONÇALVES, 2001, p.54).

E assim, o poeta ao se expressar, transborda sua arte em poesia viva manifestando uma genialidade criadora e de produção cultural, social e coletiva. Ferreira Gullar, revela não somente a subjetividade do artista, mas a força que o impulsiona como espírito livre, filho de seu tempo, seu povo e história. *Poema Sujo* traz em sua liberdade poética um potencial e revolucionário chamado para a vida, um chamado que emergiu no poeta Gullar enquanto imerso em sua singularidade o resgate de sua existência e arte. Em estado pleno de espiritualidade, o poeta transpõe essa singularidade e vai ao encontro da universalidade. Sua arte urge refletir o que está posto, ela transcendeu sua luta corporal e existencial num voo livre e consciente de liberdade, como nos disse o próprio artista, “a arte existe, porque, a vida não basta”.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução: Alfredo Bosi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

NUNES, Benedito. **Introdução à Filosofia da Arte**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

BRAS, Gérard. **Hegel e a Arte**. Tradução: Maria Luísa A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

BOSI, Alfredo. **Céu, inferno: ensaios de crítica literária e ideológica**. São Paulo: Duas Cidades, Ed.34, 2010.

_____. **História concisa da Literatura brasileira**. 43. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

CHATÉLET, François. **Hegel**. Tradução: Aldo Porto. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

DURROZOI, Gérard. ROUSSEL, André. **Dicionário de Filosofia**. Tradução: Marina Appenzeller. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1993.

GARAUDY, Roger. **Para conhecer o pensamento de Hegel**. Porto Alegre: L& PM Editores, 1983.

GONÇALVES, Márcia Cristina Ferreira. **O Belo e o Destino: Uma introdução à Filosofia de Hegel**. São Paulo: Edições Loyola. 2001.

GULLAR, Ferreira. **Poema Sujo**. Prefácios Alcides Villaça. 12 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

_____. **Melhores poemas de Ferreira Gullar**. Seleção e apresentação de Alfredo Bosi. 6ed. São Paulo: Global, 2000.

HEGEL, G.W.F. **A Fenomenologia do Espírito**. Tradução: Henrique Cláudio de Lima Vaz. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

_____. **Enciclopédia das ciências filosóficas em compêndio Vol. III**. Tradução: Paulo Meneses. São Paulo: Loyola, 1995.

_____. **A razão na história: Uma introdução geral à filosofia da história**. Introdução de Roberto S. Hartman. Tradução: Beatriz Sidou. São Paulo. Ed. Moraes Ltda. 1990.

_____. **Introdução à história da Filosofia**. Tradução: Antonio Pinto de Carvalho. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

_____. **Filosofia da História**. Tradução, introdução e notas: Maria Rodrigues e Hans Harden. Brasília, UnB, 1995.

_____. **Prefácios**. Tradução e Notas: Manoel J. Carmo Ferreira. São Paulo: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1990.

_____. **Curso de Estética: O Belo na Arte**. Tradução Álvaro Ribeiro e Orlando Vitorino. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Curso de Estética: O Sistema das Artes**. Tradução Álvaro Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Curso de Estética I**. Tradução: Marco Aurélio Werle. 2ed. revisada. São Paulo: Edusp, 2001.

_____. **Curso de Estética IV.** Tradução: Marco Aurélio Werle e Oliver Tolle. São Paulo: Edusp, 2004.

HYPOLITE, Jean. **Introdução à Filosofia da História de Hegel.** Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Elfos, 1995.

INWOOD, Michael. **Dicionário de Hegel.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

KONDER, Leandro, **Hegel: a razão quase enlouquecida.** Rio de Janeiro. Ed. Campus, 1991.

WERLLE, Marco Aurélio. **A poesia na estética de Hegel.** São Paulo: Associação Editorial Humanitas: Fapesp, 2005.

LOBATO. Eliane. **Ferreira Gullar uma voz rebelde.** In: Isto é Independente. 1870 N. 17, agosto/2005.

MORA, José Ferrater. **Visões da História.** Portugal: Res. Editora, 1987.

O CORDEL E OS RECORTES DE GÊNERO: UM ESTADO DA ARTE

Lucília Torres de Vasconcelos
Graduanda em Comunicação Social – Relações Públicas
lucilia.torres@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Maria Gislene Carvalho Fonseca
Doutora em Comunicação Social
maria.gcf@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: A proposta deste trabalho é a produção de um Estado da Arte referente aos estudos sobre a poesia de cordel com recortes de gênero, identificando como essas pesquisas são basilares para o entendimento do espaço das mulheres no cordel. Para tanto, realizamos uma revisão bibliográfica de publicações interdisciplinares, datadas a partir de 2010 até 2023, e que tematizam os trabalhos das mulheres tanto na produção quanto na difusão cultural do cordel. Foram identificadas algumas tendências sobre o papel das mulheres nos cordéis: muitas vezes elas são retratadas como objetos de desejo ou submissas aos homens; há ainda os movimentos que consolidam diferentes visões como a ideia de protagonismo e independência dentro e fora dos versos. Os trabalhos indicam uma guinada dos estudos em uma ótica feminista, considerando a reivindicação do reconhecimento das autoras como fundamentais para os movimentos de transmissão e compartilhamento, que são também responsáveis pela tão conclamada permanência do cordel.

Palavras-chave: Cordel; Estudos de Gênero; Tradição.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é um movimento inicial, que indica os primeiros passos de uma investigação realizada sobre o cordel de mulher no estado do Maranhão. A pesquisa tem como foco a produção e o compartilhamento de saberes da poeta Raimunda Frazão, cujo trabalho inspira diversas outras mulheres a também produzirem cordéis. Para a construção do percurso, realizamos uma vasta revisão bibliográfica em torno dos temas que atravessam a pesquisa: sobre a história do cordel, seus conceitos e definições; sobre um movimento decolonial para as pesquisas em torno dos saberes e conhecimentos da tradição; sobre as questões de gênero e raça; e sobre todos esses temas atravessando-se mutuamente em torno de uma proposição teórica, sobre a qual discorreremos aqui.

Buscamos organizar os conhecimentos produzidos a partir daqueles que atentam para o que Santos (2020) chama de “um novo paradigma do cordel”, ou seja, que consideram a reelaboração das tradições desta manifestação protagonizadas pelas experiências das mulheres autoras. Conhecer o que já foi pensado, discutido e em que ponto estamos no entendimento do cordel com recorte de gênero nos permite indicar novos caminhos de aprofundamentos em torno desses saberes.

A presença feminina na produção de cordéis permite que suas vozes e perspectivas sejam ouvidas e incluídas na narrativa oficial, abordando questões importantes como as desigualdades de gênero, de sexualidade, a violência contra a mulher, entre outros temas. A escrita de mulheres no cordel rompe com a pressuposta hegemonia masculina na produção dessa forma poética, construindo outras possibilidades estéticas e expressivas.

Outro impacto importante é a contribuição para a formação de novas gerações de mulheres escritoras e artistas, que têm nas poetisas de cordel uma referência de resistência em um setor cultural ainda dominado por homens. Com sua habilidade poética, as mulheres poetisas de cordel têm dado grande contribuição para a cultura brasileira no que se refere à literatura, à historiografia e à tradição. Suas obras são um importante registro cultural e um testemunho de como suas biografias são também o que escreve a história do cordel no Brasil.

2. A PRODUÇÃO DE UM ESTADO DA ARTE

Para realizarmos este estudo, que é parte de uma pesquisa mais ampla voltada para o trabalho da cordelista Raimunda Frazão, é fundamental recorrermos ao conhecimento já produzido sobre as mulheres no universo do cordel, mais especificamente sobre as questões de autoria. Para tanto, realizamos uma investigação bibliográfica para apontar um Estado da Arte do cordel com recortes de gênero.

Norma Sandra de Almeida Ferreira (2002, p. 258) define que pesquisas de Estado da Arte

parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (FERREIRA, 2002, p. 258)

Com essa perspectiva, a partir de uma revisão bibliográfica que nos possibilita conhecer inicialmente sobre o cordel e em seguida sobre os recortes de gênero para o entendimento desta forma poética, conseguimos mapear até que ponto tem caminhado este saber. Fonseca (2019) aponta que a poesia de cordel é estudada por diversas áreas: Comunicação, Literatura, Linguística, História, Sociologia, Antropologia etc. Deste modo, cada estudo partiu de um lugar conceitual e alcançou resultados, proposições, abriu novas questões, atravessamentos e diálogos.

Os desafios dessa produção são diversos. Isso porque reconhecemos que os estudos sobre um determinado tema não são restritos ao recorte realizado, mas partem desde os aspectos

macro, passando pelas abordagens teóricas, metodológicas e posicionamentos epistemológicos tomados no decorrer das investigações. Em nosso caso, ao desenvolvermos uma pesquisa sobre a poeta cordelista maranhense Raimunda Frazão, observando recortes de gênero e raça, posicionamo-nos em uma perspectiva decolonial para entender os processos comunicacionais.

Por isso, são fundamentais para o entendimento das trajetórias de investigação percorridas até aqui que possamos identificar o estado atual dos estudos sobre cordel, sobre gênero, sobre raça, sobre decolonialidade; e aí começamos os atravessamentos: o cordel na comunicação, o cordel em uma leitura decolonial, os recortes de gênero para o entendimento do cordel. Deste modo, construímos o nosso referencial bibliográfico de modo a apontarmos para as definições teóricas que servirão como base de nossas reflexões.

Entretanto, para a elaboração de um estado da arte, não basta realizar um levantamento bibliográfico. Como aponta Ferreira (2002), há um caráter inventarial e descritivo das pesquisas, nas quais buscamos encontrar nas listas de pesquisas desenvolvidas aquelas que contribuem para a construção de um acervo documental, que funcione como referência para as pesquisas subsequentes.

No caso aqui apresentado, para a construção desse material sistematizamos uma busca realizada via Google Acadêmico, cruzando com informações levantadas por pesquisadoras que são referência na área do estudo de gênero no cordel, como Fanka Santos e Ria Lemaire. Em seus estudos, encontramos diálogos com pesquisadoras como Bruna Paiva Lucena. Observamos também o caráter de atualidade das produções, buscando eventos e publicações realizadas em 2023, ano de produção deste material. Em uma mesa no 23º COLE RUA²⁵⁵, da qual participou Fanka Santos, encontramos o trabalho de outra pesquisadora do gênero no cordel com uma abordagem política e questionadora, Letícia Oliveira. Por fim, a partir desses levantamentos, trazemos aqui o mais recente dossiê publicado sobre a poesia de cordel, publicado pela revista Jangada em 2023, que conta com três artigos sobre a produção do cordel por mulheres, que também apresentamos aqui. São os passos que apresentamos a seguir.

3. OS ESTUDOS SOBRE AS MULHERES NO CORDEL

Partindo do entendimento da relevância dos estudos prévios para a construção dos saberes acadêmicos que seguem, levantamos aqui as principais obras referentes aos estudos do cordel de autoria feminina. Iniciamos nossa trajetória a partir do trabalho da professora

255

Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=Goad4cqH5Vc&list=PLM4cZp8gFMdopnYOhSeF5dOh4BE3r4a7d&index=4&ab_channel=ALB-Associa%C3%A7%C3%A3odeLeituradoBrasil Acesso em 27 de junho de 2023.

Francisca (Fanka) Pereira dos Santos (2020), que se apresenta como o resultado de 20 anos de investigação sobre o tema; seguimos pelo diálogo estabelecido entre sua produção e as reflexões indicadas por sua orientadora, a professora Ria Lemaire (2018, 2018a, 2020), que pensa as dimensões políticas do compartilhamento de saberes entre mulheres; como continuidade, atentamos para os estudos de Bruna Paiva de Lucena (2010) e de Leticia Oliveira (2017), que aplicam as reflexões das pesquisadoras supracitadas em análises de trabalhos de poetisas como Batinha, Salete Maria e Jarid Arraes; por fim, abordamos as pesquisas mais recentes realizadas pelas autoras que compõem o dossiê “Literatura de cordel: novos olhares, novas abordagens” da revista Jangada (2023), que focam nos engajamentos políticos e conceituais mobilizados pelas poetisas de cordel.

Para Fanka Santos (2020) é fundamental que se ampliem as narrativas e vozes femininas no contexto cultural do cordel, proporcionando uma visão mais inclusiva e diversa dessa manifestação. A autora, ao longo de sua pesquisa, encontrou fontes documentais que comprovam a existência das vozes de autoria feminina desde muito antes das elaborações das clássicas antologias, como a da Fundação Casa de Rui Barbosa (1973). Ela reuniu folhetos, CDs de repentistas, fotografias, cartas e outros documentos que evidenciam a produção poética feminina. Ela também identificou preconceitos e crenças presentes nos estudos literários, os quais ela chama de canônicos, que desqualificam a poética das vozes e sua forma impressa, o folheto.

Como mencionado na obra “O Livro Delas” (2020), a historiografia oficial tem se apresentado preconceituosa e aplicado critérios e juízos de valor centrados no patriarcado. Com isso, autora propõe uma mudança de paradigma científico, indicando que “a proposta de uma nova historiografia no campo da poética das vozes, cantoria e folheto, a partir da presença e contribuição da mulher, não se poderia aprofundar sem adentrar nas questões de gênero” (SANTOS, 2020, p.13). Deste modo, ela destaca movimentos como o feminismo ao analisar situações que envolvem gênero na circulação, distribuição e produção do cordel.

“O Livro Delas” é um documento para traçar a trajetória das mulheres poetisas, valorizando suas histórias e reconhecendo as suas obras. Essa proposta teve início na discussão desenvolvida na tese “Novas cartografias no cordel e na cantoria: desterritorialização de gênero na poética das vozes” (SANTOS, 2009). Como objeto de estudo, a autora se concentra nas práticas culturais do cordel e da cantoria, duas formas de expressão poética tradicionais do nordeste brasileiro, a partir de abordagens de gênero, ao passo em que realiza mapeamentos simbólicos deste universo cultural, com ênfase nas manifestações que estão baseadas nas

experiências da voz e da oralidade como eixo principal. Em suma, a tese de Francisca Pereira dos Santos busca compreender e explorar as transformações e desafios enfrentados pelas representações de gênero no cordel e na cantoria.

Como resultado, ela revela as formas tradicionais de reinvenção desse modo de expressão como reflexo de mudanças sociais, permitindo a emergência de novas narrativas que precisam ser reconhecidas. Através do que ela chama de “desterritorialização de gênero” (2009, p. 170), ou seja, do aparecimento com maior frequência nos espaços públicos de declamações e publicações femininas, que o cordel e a cantoria se tornam espaços de resistência e de criação de identidades diversas.

Em diálogo com o que vem propondo Santos (2020), a partir de Lemaire (2020, 2018, 2018a), observa-se que historicamente as mulheres sempre tiveram um papel fundamental na difusão cultural e de conhecimentos. A partir destas reflexões, Lemaire (2020, 2018, 2018a), na trilogia de artigos Patrimônio e Matrimônio, indica como as linhagens – familiares ou sociais – de mulheres atuaram na construção das tradições.

Em seu primeiro trabalho da trilogia, "Patrimônio e Matrimônio: Proposta para uma Nova Historiografia da Cultura Ocidental", Lemaire (2018) discute a interação entre os conceitos de “patrimônio” e “matrimônio” na cultura ocidental, propondo uma abordagem historiográfica para compreender essa relação. Lemaire (2018) explica que a origem da palavra “matrimônio” não estava associada à noção de casamento, mas aos compartilhamentos de saberes entre as linhagens de mulheres.

Segundo Lemaire (2018), historicamente, as alianças entre famílias poderosas e influentes na Europa foram fundamentais para a consolidação e expansão do patrimônio (bens de consumo). Essas alianças envolviam a transmissão de bens materiais, terras, títulos nobiliárquicos e conhecimento cultural de uma geração para outra, passando-se a associar a ideia de “matrimônio” ao casamento, que assim começou a funcionar como um mecanismo de preservação e continuidade do patrimônio ao longo do tempo.

A ideia central discutida na historiografia proposta é que o patrimônio e o matrimônio estão intrinsecamente entrelaçados, influenciando-se mutuamente ao longo do tempo. Com sua análise cuidadosa das práticas matrimoniais e do papel do patrimônio na cultura ocidental, Lemaire nos leva a uma compreensão mais profunda das complexas conexões entre os papéis de gênero, o casamento, a transmissão de bens culturais (a tradição) e a construção de identidades históricas.

A autora propõe a criação de uma Nova Historiografia, Lemaire (2018) levanta diversos pontos que deverão ser reconstruídos e reinventados nesse caminho, como o próprio papel que é atualmente atribuído às mulheres, agora devendo serem reconhecidas como detentoras do conhecimento, advindas de um passado comum e visando um futuro em comum, contribuindo para que as exceções, tornem-se o habitual, como exemplifica Lemaire:

Geralmente, e dentro dos cânones da historiografia oficial, as mulheres, cujos nomes e obras sobreviveram ao processo da lenta e progressiva extinção da voz da mulher, são apresentadas e estudadas como mulheres excepcionais—mulheres-álibi—, inovadoras precursoras. (2018, p. 35)

O artigo “Patrimônio e Matrimônio II: repensar a literatura nacional” (LEMAIRE, 2018a) contribui mais diretamente para o estudo de gênero no cordel ao propor uma revisão crítica das narrativas e estereótipos de gênero presentes na história da literatura brasileira. Lemaire (2018a) identifica e questiona as representações de gênero no cordel, incluindo estereótipos, papéis sociais atribuídos a homens e mulheres, e as relações de poder subjacentes. Além disso, a autora analisa como as mulheres são retratadas, os papéis que desempenham nas narrativas e como suas vozes são articuladas, na maioria das vezes sendo silenciadas ou tendo o seu intelecto questionado. Ela traz o exemplo de Maria Madalena e da Virgem Maria, demonstrando que a influência masculina como autoridade narrativa causou o apagamento e o desfiguramento do discurso e representação dessas imagens, por meio do imaginário e do “poder” atrelado sempre às figuras de homens. Assim, Lemaire (2018a) aponta para as disputas de sentido nas relações de gênero perpassando a literatura, tanto no cânone, quanto nas outras formas de produção, destacando as narrativas e as vozes historicamente marginalizadas.

O último artigo da trilogia, intitulado “Patrimônio e Matrimônio III: arqueologia e reinvenção do saber matrimonial” (LEMAIRE, 2020), refere-se à análise das camadas históricas e culturais relacionadas à presença feminina e ao culto às mulheres nas religiões e na literatura. Na reflexão, ela discute como o conhecimento matrimonial é construído e transmitido ao longo do tempo. Deste modo, a autora considera que o matrimônio, conforme o sentido original da palavra apresentado no primeiro texto da trilogia, sempre teve e ainda tem muitos admiradores, amigos, praticantes, propagadores e defensores inclusive masculinos, que apoiam o seu projeto histórico.

Como conclusão, Lemaire (2020) defende que a Nova História não possa ser apenas a história das mulheres, mas também de “aliados masculinos e de todos os homens que tiveram a coragem de não se deixarem emasculados e intoxicados pelo modelo masculino vigente” (p. 37). Para tanto, esses homens, conscientes da masculinidade tóxica e perversa do patriarcado

ocidental, precisarão fazer sua "arqueologia" do saber mutilado e violento da cultura moderna que mina as bases da sociedade ocidental e sua capacidade de sobrevivência (p. 38).

Outro estudo importante para o estado da arte do cordel de autoria feminina é o trabalho desenvolvido por Bruna Paiva Lucena (2010), na dissertação “Espaços em disputa: o cordel e o campo literário brasileiro”, em que a autora discorre sobre o impacto sociocultural do cordel, suas representações e construções, nas quais são estudadas as relações entre poéticas populares e as consideradas intelectuais. Para isso, analisa a semântica do termo “popular”: da escrita, em contraposição à oralidade, como um mecanismo de distinção, e também da redefinição do que se compreende como popular; e do papel dos intelectuais na definição dessa poética (2010, p. 7). O que se refere ao embate ou tensão que muitas vezes ocorre entre as produções artísticas e literárias consideradas eruditas, associadas aos intelectuais acadêmicos, e as expressões populares, como o cordel, a literatura de folhetos, a música popular, entre outras manifestações.

Essa disputa entre intelectuais e poéticas populares tem suas raízes, segundo Lucena (2010) em diferenças de classe social, formação educacional, valores culturais e estéticos, em que os intelectuais, geralmente pertencentes às camadas privilegiadas da sociedade, tendem a valorizar e reconhecer como legítimas as formas de expressão cultural e artística que se enquadram nos padrões estéticos e acadêmicos estabelecidos.

Contudo, a autora enfatiza que as poéticas de origem popular são advindas de produções artísticas baseadas nas tradições e vivência de um povo. São manifestações culturais que muitas vezes são transmitidas oralmente, por meio de gerações, e não têm o mesmo acesso aos espaços e recursos que as obras consideradas eruditas possuem. Essas formas de expressão são frequentemente associadas às classes populares, ao folclore, à tradição oral e são marcadas pela simplicidade formal e pela linguagem acessível.

Neste percurso, Lucena (2010) alcança aquilo que nos interessa como recorte nessa pesquisa bibliográfica. No capítulo "O que ficou de fora: mulheres cordelistas na historiografia do cordel", ela aborda a questão da invisibilidade e sub-representação das mulheres na história e na pesquisa acadêmica sobre o cordel. Segundo a autora, ao longo da historiografia do cordel, é comum observar que as mulheres cordelistas têm sido negligenciadas e pouco mencionadas. Segundo (LUCENA, 2010, p. 58-59), a maior parte dos estudos e das publicações foca principalmente nos autores masculinos e em suas obras, deixando de fora as contribuições das mulheres nesse campo literário. Essa falta de visibilidade das mulheres cordelistas na historiografia do cordel reflete desigualdades de gênero e preconceitos que permeiam a sociedade e o campo literário. Historicamente, as mulheres enfrentam barreiras para o acesso à

educação formal, à publicação de suas obras e ao reconhecimento como escritoras. Isso contribuiu para sua exclusão e marginalização dentro do universo do cordel.

Uma das poetisas abordadas por Lucena (2010), e que comprova a importância do trabalho poético das mulheres no cordel, é Sebastiana Gomes de Almeida Job, mais conhecida como Bastinha. Os cordéis de Bastinha, para Lucena (2010, p. 64), apresentam personagens retratadas como pessoas comuns, como matutos, solteironas, namoradeiras e cornos, que fazem parte do imaginário popular. O deboche e o riso são amplamente utilizados como estratégias discursivas.

A autora analisa o folheto “Prece de uma solteirona”, de Bastinha, como referência a um dos tantos que retratam mulheres em situações marginais em relação ao casamento. Nos versos, embora o casamento seja retratado como central na existência das personagens, essas mulheres estão deslocadas desse ideal, mesmo que contra a vontade delas, como é o caso da “solteirona”. A personagem do cordel reconhece suas próprias deficiências e sente-se em desvantagem em relação ao casamento devido à sua idade avançada. No entanto, ela ainda busca um marido e acredita que qualquer homem decente seria suficiente para encontrar a felicidade. Neste contexto, ela explica como os cordéis de Bastinha têm a capacidade de transmitir princípios doutrinadores, mas também oferecem uma perspectiva alternativa e feminista. Ao se preocupar em preservar uma história para as mulheres, esses cordéis acabam contando outras histórias.

Enquanto os cordéis de Bastinha retratam a repressão sofrida pelas sociedades patriarcais, outra poeta que integra o trabalho de Lucena (2010) é Salete Maria da Silva, cujo enredo destaca a necessidade de libertar-se das repressões de ordem sexista. Salete Maria foi uma das idealizadoras e fundadoras da Sociedade dos Cordelistas Mauditos, em 2000. O movimento tinha o propósito de inovar tanto nas questões formais quanto ideológicas do cordel, desafiando as visões discriminatórias presentes nas obras tradicionais. A palavra "maudito" é usada pelos poetas do grupo para se referirem aos cordéis que produzem como sendo ruins e fora dos padrões tradicionais. A Sociedade buscava a abertura a novas formas e temas, ao mesmo tempo em que denunciava o conservadorismo defendido sob o argumento da tradição. A professora Fanka Santos também fez parte do movimento.

No cordel intitulado "Mulher também faz cordel", Lucena (2010) observa que Salete discute a problemática da autoria feminina no universo do cordel, destacando que durante muito tempo as mulheres foram excluídas do mundo da escrita devido ao analfabetismo e à restrição à oralidade. Lucena explica que as mulheres eram vistas como inspiração para os homens, mas raramente como autoras. Neste lugar, Salete reivindica o poder da palavra escrita e resgata a

história das mulheres cordelistas que a antecederam. Para Lucena (2010) o trabalho da cordelista destaca a existência e a resistência das mulheres cordelistas, afirmando que elas estão ajudando a criar uma tradição viável e emergente. Salete através de seus cordéis enfatiza a importância da luta por um lugar na historiografia do cordel e ressalta a existência de muitas mulheres que escrevem cordéis com qualidade e quantidade.

Dialogando com as pesquisadoras já mencionadas, Leticia Fernanda da Silva Oliveira (2017) define em sua pesquisa de mestrado que

no âmbito da cultura oficial, as vozes femininas permaneceram, durante séculos, sendo apenas um eco do que dizia a hegemonia masculina, e quando as mulheres passam a proferir seus próprios discursos e mostrar seus valores, começam, então, a enfrentar a resistência e a maledicência masculinas. (OLIVEIRA, 2017, p. 180)

O trabalho "De Mártir a Meretriz: figurações da Mulher na Literatura de Cordel" é de extrema relevância, pois busca compreender as origens não só literárias, mas também antropológicas da misoginia sofrida por mulheres quando apresentadas na literatura de cordel brasileira.

Ao longo do tempo, as representações femininas foram evoluindo, e a pesquisa destaca essas modificações. Inicialmente, nos primeiros folhetos conhecidos, as mulheres eram retratadas de maneira idealizada ou submissa, perpetuando os padrões conservadores de gênero. Costumavam ser vistas como mártires, aprisionadas às expectativas sociais que limitavam seu papel ao de esposa e mãe dedicada, valorizadas apenas por sua beleza e virtude - sendo demonizadas quando fugiram a esses padrões. Oliveira, sobre os folhetos mais antigos, os pioneiros, destaca que (2017, p. 15):

Estes folhetos retratam dicotomicamente a figura feminina, estabelecendo que a mulher ocupará sempre uma posição antagônica à do homem, mesmo quando retratada positivamente. Sendo assim, nosso objetivo geral é analisar e identificar as diversas maneiras como as mulheres aparecem no imaginário dos poetas de cordel da Primeira República, que, de acordo com a conduta de cada uma, ora serão vistas como seres exemplares, ora como algo a ser renegado.

Com um olhar externo, a partir do Sudeste, Oliveira (2017) realiza um percurso histórico que inicia com a busca pelo entendimento da formação do Nordeste Brasileiro e a influência do patriarcado sobre a região, enfatizando como o povo brasileiro é resultado da mistura de diferentes culturas e tradições. Em um segundo momento, a autora trata de um papel feminino estabelecido pelo critério biológico dentro do sistema outrora mencionado, o que leva às expectativas que foram impostas a essas mulheres.

Ademais, Oliveira (2017) demonstra a importância das mulheres para a história do Brasil, apesar de não terem o devido reconhecimento. Ao serem retratadas nos folhetos, Oliveira destaca que “tais protagonistas são espelhadas em arquétipos tradicionais, oriundos da tradição europeia e oriental” (2017, p. 18). Em seguida, a pesquisadora explana sobre as temáticas usadas por homens no cordel e como as sátiras com a figura da mulher acontecem. Uma figura em destaque é a da meretriz, que emerge como uma personagem mistificada, rompendo com as normas sociais e explorando sua própria sexualidade. O que é retratado como algo que deve buscar a fé para essa representação ousada contesta as expectativas tradicionais e reivindica a autonomia feminina.

Na família patriarcal nordestina exige-se que a mulher seja um exemplo de virtude, então os folhetos advogam a favor dessa causa. Para chegarmos a essa conclusão preliminar, analisamos alguns poemas escritos no período delimitado e que traçam um perfil das mulheres que começam a se emancipar, sendo por esse motivo rotuladas de “mundanas”, meretrizes”. (OLIVEIRA, 2017, p. 13)

A obra enfatiza a importância de questionar e problematizar as representações de gênero presentes na literatura de cordel. A autora convida a refletir sobre as normas sociais e os estereótipos que são perpetuados ou desafiados por meio dessas representações. Maria das Neves Batista Pimentel é mencionada na pesquisa por ter sido a primeira mulher a publicar seus folhetos, porém ainda à sombra do patriarcado, usando como pseudônimo o nome de seu marido, Altino Alagoano. Assim, o estudo contribui para ampliar o conhecimento sobre as experiências e perspectivas femininas, bem como para uma compreensão mais abrangente das relações de poder e das possibilidades de resistência encontradas na poesia. Oliveira finaliza seu trabalho com a seguinte contribuição:

A função social do poeta vai, portanto, muito além do fato de simplesmente oferecer entretenimento ao público. Por meio de suas construções imagéticas não só interpretam à sua maneira o cotidiano e a sociedade, mas passam a desempenhar o papel de porta-vozes de uma comunidade com as quais compartilha os mesmos valores e crenças, as mesmas histórias e os mesmos sonhos. (OLIVEIRA, 2017, p. 182)

Como estudos mais recentes sobre a poesia de cordel, em 2023, a Revista Jangada, editada pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Viçosa, publicou um dossiê sobre novos olhares e abordagens sobre a poesia de cordel. Com edição de Geovanni Gomes Cabral, Francisco Claudio Alves Marques, Carla Kühlewein, a revista traz 12 artigos, dos quais 3 são muito relevantes para o entendimento desta poesia a partir dos recortes de gênero.

No primeiro deles, Jilliane Movio Santana (2023) analisa a obra de Jarid Arraes no trabalho "As Heroínas Amefricanas: Os Cordéis de Jarid Arraes sob Análise Feminista Decolonial". Na obra, a autora aborda as representações das heroínas negras no cordel, que classifica como uma poética historicamente marcada por manifestações de estereótipos e preconceitos. Santana (2023) vale-se de uma metodologia feminista decolonial para desvelar as interseccionalidades de raça, gênero e classe presentes nas narrativas da poeta.

Além disso, Santana (2023) também discorre sobre como a manifestação cultural no cordel é representada de acordo com as tensões e assuntos pertinentes ao arranjo brasileiro: "As mudanças nos dispositivos e práticas culturais incorporadas à sociedade brasileira ao longo século XX impactam as produções de folhetos, tal como as dinâmicas históricas e reorganizações de políticas econômicas e sociais" (SANTANA, 2023, p.122).

A ideia principal discutida no trabalho de Santana (2023) é a necessidade de desconstrução das representações estereotipadas e limitantes das mulheres negras nos folhetos de cordel, que reproduzem valores racistas arraigados na cultura brasileira, o que ela encontra nos trabalhos de Jarid Arraes, que "incorpora conteúdos políticos e influências culturais contemporâneos à estética do cordel ,com a ampliação temática de combate ao racismo" (SANTANA, 2023, p. 123), trazendo histórias e vivências de heroínas amefricanas²⁵⁶ para o centro da narrativa. Por uma análise feminista decolonial, Santana observa que a obra de Arraes desafia a lógica eurocêntrica e colonial do saber, valorizando saberes e agências provenientes de regiões marginalizadas e exploradas globalmente.

Neste contexto, a poesia de cordel assume um papel importante como veículo de transformação social e cultural, permitindo a ampliação das vozes das mulheres negras e a desconstrução dos estereótipos que as marginalizam. Para Santana (2023), o trabalho de Jarid Arraes contribui para a pluralidade do movimento feminista, considerando as interseccionalidades de raça, gênero e classe, e trazendo à tona as experiências e lutas das heroínas amefricanas. Com o artigo de Santana (2023), é possível compreender através de sua análise sobre a obra de Arraes a importância da literatura de cordel como espaço de resistência e reconhecimento para mulheres negras dentro do cordel e nos bastidores dele.

O segundo artigo da revista que trazemos aqui é "De Maria a Isabel, do Silêncio ao Grito: Chega de Machismo no Cenário e nos Versos do Cordel", da autoria de Silva e Almeida (2023). O texto explora a presença do machismo no cenário do cordel, tanto em falas de poetas,

²⁵⁶ "Amefricanas" é um termo cunhado pela escritora Lélia González para referir-se a mulheres originárias do Sul Global e de experiências racializadas.

quanto nas obras existentes, denunciando estereótipos e desigualdades de gênero presentes nesse gênero literário tradicionalmente dominado por vozes masculinas.

A publicação inicia com a contextualização do cenário que perpetua-se até hoje no campo da poesia de cordel, grandes nomes são reconhecidos, porém estas figuras são predominantemente masculinas. Em contrapartida, quanto à representação feminina nos cordéis, Silva e Almeida (2023, p.63) dizem que, “ainda que produzindo em diferentes esferas, seus nomes não apareciam, suas vozes não eram escutadas”

Ao destacar a transição de Maria (Batista Pimentel)²⁵⁷ a Isabel (Nascimento)²⁵⁸, as autoras fazem referência ao movimento de transformação das mulheres silenciadas por uma sociedade machista. “Maria das Neves Batista e Isabel Nascimento, mulheres que, dentro do seu tempo e contexto, levantaram-se erguendo a voz para lutar para que tivessem protagonismo no campo literário” (SILVA E ALMEIDA, 2023, p.60) Essas mulheres abrem caminho para as que vieram e que virão posteriormente.

Neste contexto, para Silva e Almeida (2023, p. 76), a poesia de cordel assume um papel importante como ferramenta de resistência e empoderamento das mulheres, pois através de escritoras como Maria Neves Batista, Isabel Nascimento e de movimentos como o “Cordel sem machismo”²⁵⁹, as mulheres que já escrevem ou as que ainda virão a escrever não só irão alcançar espaço de visibilidade e escuta para suas vozes, como também um lugar de valorização.

O último artigo que convocamos aqui é o "Folhetos Nordestinos Vestidos de Saia: A Escrita da Cordelista Piauiense Ilza Bezerra", de Alves e Araújo (2023). Nesta investigação, os autores empreendem uma análise da produção literária da cordelista Ilza Bezerra, destacando sua significativa contribuição para a literatura de cordel ao escrever dando protagonismo para as vozes femininas e suas trajetórias no contexto do Nordeste brasileiro, como também a trajetória de apagamento e esquecimentos de mulheres escritoras de cordel.

Inicialmente o texto discorre sobre o esquecimento da mulher no cordel por dois motivos principais: o interdito cultural de gênero e a ausência do incentivo à instrução de mulheres. No que diz respeito à escrita feminina no cordel, Alves e Araújo destacam que

Dessa forma, diferentemente da autoria masculina, a escrita feminina no universo literário aconteceu de forma lenta e tardia, e no caso dos folhetos de cordel, ainda mais, seja pela exclusão das mulheres no espaço educacional, seja pelos discursos

²⁵⁷ Considerada a primeira mulher cordelista do Brasil, publicando nos anos 1930.

²⁵⁸ Coordenadora do Movimento Cordel sem Machismo, de 2020.

²⁵⁹ Movimento iniciado em 2020 para o combate ao machismo no universo do cordel, buscando dar visibilidade e reconhecimento aos trabalhos das mulheres poetas.

machistas que se perpetuaram no espaço e na literatura nordestina. (ALVES e ARAÚJO, 2023, p.10)

Ilza Bezerra, segundo os autores, desafia as normas tradicionais que historicamente conferiram predominância às vozes masculinas no universo do cordel. A autora utiliza a literatura de cordel como um veículo de empoderamento e afirmação de identidade, concedendo espaço à voz das mulheres.

O lugar de fala de Bezerra é o que ela chama de “sua realidade” como mulher-cordelista, uma condição ainda mais difícil do que a de uma simples mulher leitora, visto que se tornou uma defensora dos folhetos de cordéis. Por isso, muitas de suas protagonistas são mulheres fortes que conquistaram seus espaços.” (ALVES e ARAÚJO, 2023, p. 20)

Ao examinar a obra, o artigo enfatiza a contribuição de Ilza Bezerra para a trajetória das mulheres na poesia de cordel, seja como leitora ou escritora. Essas mudanças eram temidas pelos homens sob o argumento de que poderiam afetar o mercado consumidor. Ao mesmo tempo, segundo Alves e Araújo, eles se sentiam ameaçados em sua "virilidade" ao competir com uma mulher, fosse nas cantorias ou na escrita dos folhetos. Um longo caminho foi traçado e mulheres escritoras como Bezerra vem trazendo em seus cordéis a mulher como protagonista em suas diversas condições: muitas vezes marginalizadas, quebrando com essa estrutura historicamente fundamentada no patriarcado.

Os artigos aqui apresentados, ainda que escritos por diferentes autoras e autores, conversam entre si. Trazem a realidade vivida e enfrentada pelas mulheres que ousaram revolucionar o universo da escrita de cordel. De Maria a Isabel; de Jarid Arraes com as heroínas negras a Ilza Bezerra; seja como personagens ou autoras das narrativas, todas essas mulheres lutaram para que a realidade sociocultural que viviam fossem ouvidas e denunciadas.

O cordel é uma poética de denúncia, de memória e de tradição. Ainda que muitos paradigmas venham sendo quebrados, a peleja pelo reconhecimento e valorização dessas vozes não se findou, visto que até os dias de hoje ocorrem tentativas de silenciamento e conseqüentemente de apagamento dessas mulheres cordelistas. Entretanto, como é possível perceber nos trabalhos elencados aqui, há muita força nos movimentos e figuras femininas para continuarem combatendo as práticas discriminatórias e excludentes.

E, como pontua Ilza Bezerra (apud ALVES e ARAÚJO, 2023, p. 6), “A minha voz está inserida na voz de cada personagem, o grito delas representa o meu grito.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho é um levantamento bibliográfico, que é parte estruturante da pesquisa “Raimunda Frazão e o cordel de mulher no Maranhão”. Esta pesquisa tem o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (Fapema) pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo Edital Universal, financiamento em rede, para o projeto Comunicação, Jornalismo e Colonialidades do Saber e do Poder: Dimensões teóricas, metodológicas e analíticas.

Observamos aqui, a partir da construção de um estado da arte sobre os estudos em torno da poesia de cordel com recorte de gênero, que os movimentos em torno deste saber são ainda incipientes. Entretanto, estão sendo fortalecidos pelos próprios movimentos de mulheres no cordel, que estão dentro e fora dos espaços acadêmicos. Sabemos, por exemplo, que poetisas como Julie Oliveira, Izabel Nascimento, Isis da Penha, integrantes do movimento Cordel Sem Machismo, estão cursando mestrado e desenvolvendo pesquisas que resultarão em dissertações engajadas, que não desprezam o gênero como operador fundamental da construção dos olhares para a poesia. Fora das universidades, essas mulheres também se organizam em ações que visam transformar os cenários opressores e violentos que apagam as mulheres dos eventos, dos encontros, das antologias e da História do cordel.

Essa história já começou a ser recontada, como convoca Lemaire (2018, 2018a, 2020), há mais de 20 anos, quando Fanka Santos começa suas buscas pelos cordéis de autoria feminina, desde que era integrante da Sociedade dos Poetas Mauditos. E segue com trabalhos de mulheres pesquisadoras inquietas com as relações de poder que seguem vencendo as disputas narrativas que socialmente vem definindo e organizando o mundo do cordel. São poetisas mulheres, pesquisadoras mulheres, vendedoras mulheres, personagens mulheres, consumidoras mulheres que têm protagonizado as transformações que fazem a tradição viva, pulsante, transformadora e em diálogo com seu tempo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Weber. Firmino.; ARAÚJO, Naelza de. Folhetos nordestinos vestidos de saia: a escrita da cordelista piauiense Ilza Bezerra. **Jangada**, v. 10, n. 20, p. 6–31, 2023. DOI: 10.35921/jangada.v1i20.442. Disponível em: <https://www.revistajangada.ufv.br/Jangada/article/view/442>. Acesso em: 29 jun. 2023.

DIÉGUES, Miguel. **Literatura popular em verso**: estudos. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1973.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 29 jun. 2023.

FONSECA, Maria Gislene Carvalho. **Novelo de Verso**: fios de memória, tradição e performance tecendo a poesia de cordel. Tese: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, UFMG. Belo Horizonte: UFMG, 2019.

LEMAIRE, Ria. Patrimônio e Matrimônio: proposta para uma nova historiografia da cultura ocidental. Curitiba: **Educar em Revista**, n.70, jul./ago. 2018.

LEMAIRE, Ria. Patrimônio e Matrimônio II: Repensar a historiografia das literaturas nacionais. Salvador: **Estudos Linguísticos e Literários**, n. 59, 17 dez. 2018a.

LEMAIRE, Ria. Patrimônio e Matrimônio III: arqueologia e reinvenção do saber matrimonial. Paraíba: **Revista Graphos**, n.22, 17 dez. 2020.

LUCENA, Bruna Paiva de. **Espaços em disputa**: o cordel e o campo literário brasileiro. Brasília: Repositório UNB, 2010.

MOVIO, Jilliane. As heroínas amefricanas: os cordéis de Jarid Arraes sob análise decolonial . **Jangada**, v. 10, n. 20, p. 118–138, 2023. DOI: 10.35921/jangada.v1i20.467. Disponível em: <https://www.revistajangada.ufv.br/Jangada/article/view/467>. Acesso em: 29 jun. 2023

OLIVEIRA DA SILVA, Leticia Ferreira . **De mártir a meretriz**: figurações da mulher na Literatura de Cordel (1900-1930). Dissertação: Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista. Assis/SP, 2017.

SANTOS, Francisca Pereira dos. **O livro delas**: catálogo de mulheres autoras no cordel e na cantoria nordestina. Fortaleza: Editora IMEPH , 2020.

SILVA, Daniela.; ALMEIDA, Alvanita. De Maria a Isabel, do silêncio ao grito: chega de machismo no cenário e nos versos do cordel . **Jangada**, v. 10, n. 20, p. 58–78, 2023. DOI: 10.35921/jangada.v1i20.455. Disponível em: <https://www.revistajangada.ufv.br/Jangada/article/view/455>. Acesso em: 29 jun. 2023.

O DESESPERO EM KIERKEGAARD E A ANGÚSTIA EM HEIDEGGER, CAMINHOS PARA A AUTENTICIDADE

Ivo Reis Santos
Mestrando em filosofia
Irs1999.2099@gmail.com
Universidade Federal do Ceará

Evanildo Costeski
Doutor em filosofia
evanildoc@uol.com.br
Universidade Federal do Ceará

RESUMO: O propósito deste trabalho é estimular uma reflexão acerca do pensamento de Søren Aabye Kierkegaard e de Martin Heidegger acerca da concepção de desespero e angústia, e como ambos se relacionam em uma possível construção de uma existência autêntica, passando pela compreensão de si-mesmo, e o *Dasein*. Para isso serão tratados conceitos como; *Dasein*, Desespero, Angústia, Eterno e Temporalidade, presentes nas obras “A doença para a morte” (2022) e “O conceito de angústia” (1884) de Søren Kierkegaard, juntamente com as obras, “Ser e tempo” (1927) e “Que isto a metafísica” (1967) de Martin Heidegger. Como a angústia e o desespero podem se tornar aberturas de possibilidade para uma autenticidade? Como algo de aspecto tão negativo na atualidade como a angústia teria seu peso dentro do campo filosófico? É partindo destes dois questionamentos que essa pesquisa se debruça, buscando através de uma linha teórica o próprio conceito de angústia que remete a sofrimento, a uma instância afetiva e emocional sufocante e até torturante, que não permite seguir a vida do mesmo jeito, um incômodo que, como um vórtice, suga para si tudo o que se percebe no horizonte, partindo também de suas derivações em vários campos da ciência, como psicologia, sociologia, religião e filosofia. Diante desse exposto o objetivo principal será comparar as compressões de ambos os autores, destacando suas características, onde se assemelham como também, onde se diferem, uma vez que ambos trabalham o conceito de angústia, e destacam formas de como esse conceito interfere na existência e relação com o mundo.

Palavras-chave: Angústia; Desespero; Possibilidades; Autenticidade.

1. INTRODUÇÃO

A angústia e o desespero são experiências humanas universais, presentes no dia a dia e intensificadas na história pelas crises na sociedade ou simplesmente pela própria existência individual, tornando o seu estudo ainda mais relevante, não apenas para a filosofia, mas também para áreas como psicologia, sociologia, religião e outras disciplinas. Neste trabalho, exploraremos as visões de dois importantes filósofos que se debruçaram sobre essas temáticas, Søren Aabye Kierkegaard e Martin Heidegger, que viam através da relação entre estes dois conceitos a abertura de possibilidades para uma existência autêntica. Tanto Kierkegaard quanto Heidegger consideram a angústia e o desespero como experiências fundamentais da existência humana. Para Kierkegaard, o desespero é uma condição do indivíduo que não reconhece sua verdadeira identidade e potencial como ser humano. É uma falta de conexão consigo mesmo e

com Deus. Em *A Doença para a Morte* (KIERKEGAARD, 2022) abordando o desespero como uma condição humana inerente à busca pelo Eterno. Para ele há o desespero e o desespero absoluto, argumentando que o desespero absoluto surge quando o indivíduo não reconhece sua verdadeira identidade e potencial como ser humano perante Deus. Já o desespero relativo pode ser uma abertura para o autodescobrimento e a construção de uma existência autêntica, este desespero se revela então como a doença para a morte, pois nem mesmo o findar da vida pode curá-la, uma vez que tal doença está ligada ao eterno, aspecto este proveniente da síntese que o ser humano é.

Por sua vez, Heidegger, em *Ser e Tempo* (HEIDEGGER, 2015) desenvolve o conceito de *Dasein*, que é a forma específica de existência humana, termo cuja melhor tradução se dá através do “Ser-ai”, o ente privilegiado que compreende os outros entes. A angústia, para Heidegger, surge quando o *Dasein* se confronta com a própria finitude e a responsabilidade em ser quem é. Através da angústia, o *Dasein* é chamado a enfrentar a inautenticidade e a abraçar sua singularidade para alcançar uma existência autêntica.

Na verdade, pertence à essência de toda disposição abrir, cada vez, todo o ser-no-mundo, segundo todos os seus momentos constitutivos (mundo, ser-em ser-próprio). Só na angústia subsiste a possibilidade de uma abertura privilegiada na medida em que ela singulariza. Essa singularização retira a presença de sua decadência e lhe revela a propriedade e impropriedade como possibilidades de seu ser (HEIDEGGER 2015, pag. 257)

Por outro lado, a angústia é vista como uma possibilidade de despertar para a autenticidade, pois confronta o indivíduo com sua própria liberdade e responsabilidade

2. O DESESPERO EM KIERKERGAARD

Para o filósofo dinamarquês o desespero é uma condição inerente à existência humana, porém ele o via de maneira complexa, não meramente como um estado emocional, mas como uma dimensão existencial mais profunda. Ele distinguia diferentes tipos de desespero, cada um com suas próprias características. Além disso, ele também explorou como as pessoas muitas vezes tentam evitar ou mascarar o desespero por meio de várias formas de alienação e distração. Aqui observaremos o tipo de desespero que Kierkegaard chama de “o desespero de desesperadamente querer ser si mesmo”, nesse tipo o papel qualitativo da consciência sobre si é uma condição fundamental para que se passe de um estado de desespero passivo para um desespero ativo, como veremos mais à frente. O sujeito aqui se encontra diante de sua realidade desesperada, sua compreensão do eu, onde sua própria situação o lança para o desespero, pois

compreende sua finitude em relação ao eterno e pelo eterno revela-se o desespero. Como destaca Kierkegaard:

Primeiro vem o desespero sobre o terreno ou sobre algo terreno, então, desespero do eterno, sobre si mesmo. Então vem a obstinação, que é propriamente desespero com ajuda do eterno, o desesperado abuso do eterno, que está no si-mesmo, para desesperadamente querer ser si mesmo. Mas, precisamente porque é desespero com ajuda do eterno, num certo sentido ele está muito próximo da verdade; e precisamente porque está muito próximo da verdade, ele está infinitamente distante. (KIERKEGAARD, 2022, pág. 105)

Como é possível então estar próximo e distante ao mesmo tempo? Temos aqui o desespero como uma passagem, um caminho que o leve a ser si mesmo, mas esse si mesmo se apresenta de duas formas, a primeira sendo através do auxílio do eterno, a necessidade de perder a si mesmo para então ganhar a si mesmo. Isto fica ainda mais claro através dos próprios evangelhos: “Quem acha a sua vida a perderá, e quem perde a sua vida por minha causa a encontrará” (Mateus, 10:39). E o segundo, sendo um tipo de “negação” do eterno, fugindo dessa necessidade de perder a si mesmo, e partindo diretamente para querer ser si mesmo sem a ajuda deste eterno. Para isso vejamos o caminho trilhado pelo sujeito que quer ser si mesmo; o primeiro passo para desesperadamente querer ser si mesmo é ter consciência de que existe uma forma eminentemente abstrata do si-mesmo, aqui observa-se um aumento da consciência que acompanha esse desespero. Diz Kierkegaard,

Nesta forma de desespero há agora um aumento na consciência do si e, portanto, uma maior consciência do que o desespero é, e que o estado de alguém é desespero; aqui o desespero é consciente de si mesmo como um ato, ele não vem de fora como um sofrer [*linden*] sob a pressão da exterioridade, ele vem diretamente do si mesmo. (KIERKEGAARD, 2022, pág. 105)

Esta forma é a qual ele quer se configurar e o faz à medida que elimina todas as relações de poder que o fizeram ser quem é na atualidade, não há mais o “refúgio” dentro de sua própria fraqueza, mas a obstinação desesperada, ele se desnuda disso e dá um passo para a parte mais abstrata que há em si mesmo. Este movimento faz ‘a roda girar inversamente’; agora quem determina o mundo externo é o si-mesmo, tudo parte de dentro para fora, do eu para o mundo, do eminentemente abstrato para o concreto. Aqui observa-se que o sujeito assume para si a responsabilidade de sua vida, de sua existência e do caminho que ele deve trilhar. Essa vontade de assumir esta posição, este desespero, é comparado por Kierkegaard com o estoicismo: “Se quisermos atribuir um nome genérico a este desespero poderíamos chamá-lo de estoicismo, mas de modo que não se pense apenas naquela seita” (KIERKEGAARD, 2022, pág. 106). Desse

modo, surgem duas possibilidades de si mesmo diante deste desespero, sendo estas: o desespero ativo e o desespero passivo.

O primeiro modo, *o desespero ativo*, é quando o sujeito conseguiu ascender aos estágios ditos anteriormente, mas, ao chegar na identificação do si-mesmo, ele quer assumir a posição de responsabilidade, quer cuidar de sua própria existência, se tornando “único”, como que um ato de rebeldia, querendo prover a segurança própria. Porém toda essa relação de atos não passa de uma mera experimentação, tão limitada ao próprio eu, que carece, e por ela mesmo pode se desfazer, reduzindo ao próprio nada, isso pois, “ele propriamente se relaciona a si mesmo sempre apenas de modo experimental, não importa o que faça, quão grande, quão espantoso, com que perseverança. Ele não reconhece nenhum poder sobre si, por isso carece” (KIERKEGAARD, 2022, pág. 106). Aqui o máximo que esse indivíduo pode conseguir é uma falsa imagem de seriedade e apenas se o mesmo der a si sua mais alta atenção, sendo esta “uma seriedade simulada”, isto é, como roubar de Deus o ato de cuidar, uma vez que essa seriedade é o pensamento do cuidado de Deus para com todos, “assim como o fogo que prometeu roubou dos deuses”. O si mesmo desesperado se volta para si, se revolta para o eterno, nega o seu cuidado e se ilude da possibilidade de cuidar de si, pois, “nenhum si mesmo derivado pode, ao cuidar de si mesmo, dar a si mesmo mais do que ele mesmo é; contudo ele permanece o si mesmo do princípio ao fim, na sua autoduplicação ele não se torna nem mais nem menos do que si mesmo” (KIERKEGAARD, 2022, pág. 107). Este ato de desespero que caminha para o lado oposto do se entregar, não o aproxima do seu si mesmo, todo o seu esforço interior, não há nada firme, tudo é uma mera experimentação que de nada resulta, a não ser seu desespero, um desespero pelo esforço e o resultado claro de apenas um alcance hipotético de um si mesmo, que se esvai, e não se fundamenta. Deus cuida das pessoas, segundo o autor, mas este modo de ser do si-mesmo não permite lançar-se. Com este proceder de relacionar-se apenas a si mesmo, ativamente, nunca deixará de ser apenas um *si-mesmo* que não vai tão longe no desespero, vivendo o paradoxo da ilusão de ser *si-mesmo* sem, de fato, se tornar um *si-mesmo*. É um *si-mesmo* hipotético que se encanta, acreditando possuir um autocontrole. O que tal humano que vive essa condição chama de prazer e deleite, na verdade é *Desespero*.

O si-mesmo quer desfrutar desesperadamente toda a satisfação de realizar a si mesmo, de desenvolver a si mesmo, de ser si mesmo; ele quer ter a honra deste projeto poético, magistral, no modo como entendeu a si mesmo. E, contudo, o que ele entendeu por si mesmo é, afinal de contas, um enigma; no exato momento em que parece que está mais próximo do que nunca de acabar o edifício, ele pode arbitrariamente reduzir tudo ao nada. (KIERKEGAARD, 2022, pág. 108)

O *si mesmo passivo* é aquele que encontra uma ou outra dificuldade no seu *si-mesmo* concreto. O *si-mesmo* negativo, que é a forma infinita do *si-mesmo*, a princípio rejeita tais movimentos contrários, mas percebe que não pode abster-se de tais situações. Esta forma desesperada de querer ser si mesmo então se manifesta e sabendo que não pode livrar-se “das cruzes” trata-as como próprias, vive os tormentos. Aqui ele poderia até de certo modo negar, “rejeitando completamente, fazendo como que se não existisse, não querendo saber nada sobre isso” (KIERKEGAARD, 2022, pág. 108) sendo assim, este não utiliza da experimentação como fuga ou ato de rebeldia, mas sim, o caminho que este segue é de assumir sua desgraça, acreditando estar pregado a ela. Mas daí temos o questionamento de Kierkegaard: “Como, então, se mostra o desespero que é desesperadamente querer ser si mesmo?”. (KIERKEGAARD, 2022, pág. 108)

Como foi visto anteriormente o desespero pode se manifestar de vários modos sendo eles, diante do mundo terreno ou sobre o desespero de algo terreno, “entendida que no fundo ela é, e também se mostra como, desesperar do eterno” (KIERKEGAARD, 2022, pág. 108). Esse ato de negar o eterno e se voltar para o terreno excluindo a possibilidade do eterno se tornar conforto, assim tem-se um outro desespero, sendo este um “não querer esperar na possibilidade de que uma necessidade terrena uma cruz temporal, possa ser eliminada” (KIERKEGAARD, 2022, pág. 108), desta maneira o sujeito “se convenceu de que o espinho em sua carne (ou é exatamente assim, ou então sua paixão fez com que seja assim para ele)” (KIERKEGAARD, 2022, pág. 109), espinho este referente a passagem presente em 2 coríntios onde;

E, para que não me exaltasse pela excelência das revelações, foi-me dado um espinho na carne, a saber, um mensageiro de Satanás para me esbofetear, a fim de não me exaltar, Acerca do qual três vezes orei ao Senhor para que se desviasse de mim. E disse-me: A minha graça te basta, porque o meu poder se aperfeiçoa na fraqueza. De boa vontade, pois, me gloriarei nas minhas fraquezas, para que em mim habite o poder de Cristo. (2cor 12,7-9)

Trata-se aqui de assumir, mas não a responsabilidade como foi visto antes, mas assumir seu aspecto desesperado, sem querer mudá-lo e revoltando-se da possibilidade de que algo possa retirar dele este desespero. Este espinho é como que um símbolo de seu próprio tormento, de sua existência enquanto sua, “ele prefere ser si mesmo com todas as agonias do inferno a procurar auxílio” (KIERKEGAARD, 2022, pág. 107). Por nada quer ser subsidiado por um outro, nem em Deus, que tudo pode, consegue ver um refúgio. Quanto mais consciência qualitativa, mais os seus tormentos se intensificam. Agora, porém, depois de certo tempo nesse modo de ser, o sujeito se lança e se apega às suas dores e já não quer mais extraí-los de si;

começa a justificar-se e colocar tudo na conta de seus tormentos. Com esta atitude existencial vem o medo de que a eternidade o separe de sua justificativa para ser pequeno.

O auxílio seria como uma exclusão de si mesmo, pois seria admitir que ser auxiliado por alguém elevado, superior, seria como algo insignificante diante de um eterno que tudo pode. Se voltar para o lamento de si, para seu sofrimento é para este o desespero de querer ser si mesmo. Negaria até mesmo se

Acontecesse que este mesmo Deus no céu e todos os anjos lhe oferecessem ajuda para livrar-se disso, não, agora ele não quer, agora é tarde demais, há algum tempo ele teria alegremente dado tudo para ser liberto desse tormento, mas ele ficou esperando, e agora não adianta mais, agora, agora, ele prefere se irar contra tudo e ser a vítima do mundo inteiro, da existência, e é muito importante para ele estar bem atento ao fato de que tem o seu tormento na mão e que ninguém o tira dele - pois de outro modo ele não conseguiria demonstrar e provar a si mesmo que tem razão (KIERKEGAARD, 2022, pág. 110)

Daí seu medo da eternidade surge, o medo que ela retire dele aquilo que para ele lhe é mais próprio que a própria eternidade, uma loucura demoníaca surge desta simples ideia. Kierkegaard destaca que este tipo de desespero é raro, mas encontrado nos poetas, “nos verdadeiros poetas”, através de uma idealidade demoníaca, e aqui entende-se demoníaco os seres de uma espécie que se encontra entre o divino e o humano.

Porém este desespero também pode surgir na realidade: “Qual seria então este aspecto exterior correspondente?” responde ele; “Bem, não há nada “correspondente”, já que uma exterioridade correspondente que corresponda ao fechamento hermético é uma autocontradição; pois se ela corresponde, então é uma manifestação.” (KIERKEGAARD, 2022, pág. 111). Aqui tem-se a exterioridade como algo irrelevante, pois é o fechamento hermético que dá a esse sujeito essa disposição de revolta, sendo objeto de atenção para o autor, uma vez que, as formas inferiores de desespero têm sua relação com a exterioridade, ou seja, aquele que se desespera se desespera por algo do seu exterior. Em contrapartida “quanto mais espiritual o desespero se torna e quanto mais a interioridade torna um mundo próprio para si mesma no fechamento hermético, tanto mais indiferentes são as exterioridades sob as quais o desespero se esconde” (KIERKEGAARD, 2022, pág. 111), isso significa que o desesperado tem o aspecto do atento do desespero, pois é necessário que ele tenha uma sagacidade demoníaca para se manter fechado no fechamento hermético, dessa forma tornando o exterior insignificante, tem-se o exemplo do duende que desaparece por uma fenda, o desespero mais espiritual precisa se esconder onde ninguém possa encontrá-lo. Diz Kierkegaard, “quanto mais espiritual ele é, tanto mais urgente é para ele habitar em uma exterioridade atrás da qual ninguém normalmente pensaria em procurá-lo”. (KIERKEGAARD, 2022, pág. 111).

3. A ANGÚSTIA EM HEIDEGGER

Apesar da angústia ser frequentemente associada a sentimentos negativos e desconfortáveis, no campo filosófico, ela é vista como uma experiência significativa. Tanto Kierkegaard quanto Heidegger veem a angústia como uma possibilidade de crescimento e desenvolvimento pessoal. Para Heidegger, a filosofia se distanciou da questão fundamental sobre o Ser, e para se deter novamente em tal questão, o mesmo muda o questionamento, trazendo à luz uma ontologia fundamental, sendo esta fundada não na busca pelo que seria o Ser, mas sim pelo sentido desse Ser. Em sua obra *Ser e tempo*, vê-se essa busca por sentido. Dando à discussão o questionamento efetivo sobre o Ser, Heidegger busca outra vez pensá-lo, aos moldes dos antigos, afastando-se de uma linha de investigação puramente ôntica, baseada na pergunta pelo ente. A grande contribuição de Heidegger à discussão, portanto, está em assumir que não se deve pensar o ser tal como essência, tampouco procurar defini-lo através de características ônticas. Definir Ser como algo já faria a questão mergulhar outra vez numa interpretação deste como ente. Assim sendo, tem-se o ente privilegiado ao qual é capaz de pensar este sentido, este é o *Dasein*, o ser lançado no mundo, sem escolhas, cujo privilégio é dar sentido às coisas, em uma relação intramundana, e aqui temos a abertura de mundo, ponto fundamental para nossa reflexão sobre a angústia. Tal abertura possui uma tonalidade afetiva fundamental que a origina, chamada por Heidegger de *Angst*, ou angústia, originária do nada. Mas como este ente privilegiado, com a capacidade de dar sentido às coisas e compreendê-las tem um aspecto cuja origem seria o próprio nada? A ideia de angústia em Heidegger surge a partir da disposição de humor que surge diante da abertura, destacando, em *Ser e Tempo*, que, tal disposição proveniente do humor que ocorre em precipitação, e, partindo de si mesmo conforme ser-no-mundo, cresce, à medida que se relaciona com o mundo (HEIDEGGER. 2015. pág. 191).

Em outras palavras, Heidegger compara a angústia com outra tonalidade afetiva, sendo esta o temor, que ao se relacionar com o mundo, o *Dasein* abre seu modo de ser, em variações, como ser-no-mundo, ser-com, ser-para, entre outras, todas desveladas na mundanidade, o temor se apresenta diante do ser do *Dasein*, ou seja, algo precisa se apresentar para que essa tonalidade afetiva desperte, um referencial, um ente do qual o *Dasein* tenha medo, é através desse ente desvelado que se desvela também esse humor. A principal dissociação entre angústia e temor estaria, no entanto, na razão da ameaça. Enquanto no temor a ameaça é proveniente de um ente específico, como dito mais acima, na angústia a ameaça se dá pelo próprio *Dasein*. Isso porque o nada se revela, o nada que paira diante da possibilidade da impossibilidade, quando o nada se

revela o *Dasein* se volta para si, e para o nada, pois “Quando a angústia se desvela, o mundo se oculta e o ser do homem vem à tona. Aí o homem ‘está suspenso dentro do nada’, se sente estranho e mergulhado na sensação de indiferença; o mundo não lhe diz coisa alguma” (FERREIRA, 2018)

Assim sendo, o *Dasein* em Heidegger é angustiado por ele mesmo, por meio de seu ser-no-mundo. Não há, portanto, um determinado ente intramundano que lhe cause angústia, como seria verificável no temor. A angústia impõe ao *Dasein* a abertura como ente de várias possibilidades, este ente é passível de se singularizar apenas a partir de si mesmo e de sua estranheza com o mundo, estranheza essa que surge desse descolar da realidade dada, um sentir-se fora do lugar. Dessa forma, verifica-se a angústia como uma disposição fundamental ao abrir o ente privilegiado como possibilidade de ser, revelando através disso a possibilidade de ser-aí ser em sentido impróprio ou próprio. A noção mais primordial de angústia em Heidegger, portanto, está a partir do abrir-se do ser-aí poder ser no sentido próprio a partir das possibilidades abertas. Tal abertura seria, portanto, privilegiada, por colocá-lo perante seu ser próprio, perante o fato de assim ser ente de possibilidades de ser, um singular si mesmo, isso surge na própria possibilidade de enfrentar a angústia, podendo questionar sua existência, seus valores e suas crenças, buscando uma compreensão mais profunda de si mesmo e do mundo ao seu redor. Assim, portanto, a disposição fundamental da angústia ocorre não apenas como elemento psicológico e emocional, mas como o princípio no qual se fundamenta toda a ontologia heideggeriana, como uma disposição privilegiada, própria daquele que existe, e que lhe dá a consciência de existente como ser-aí.

4. CONCLUSÃO

Podemos perceber que, a autenticidade tem como possibilidade, através dos níveis de desesperos em Kierkegaard, partindo de sua forma mais baixa, o desespero de não querer ser si mesmo, até chegar ao desespero demoníaco, sendo está a forma mais intensa, pois requer um nível de consciência mais elevado, este mesmo desespero não busca se tornar si mesmo através do dito “auto esclarecimento” um ato de assumir para si o cuidado, pelo contrário o que lhe leva a querer ser si mesmo é um ato de “ódio” um reconhecimento não de sua possível responsabilidade, mas uma revolta a sua existência, ele utiliza de sua própria miséria e a clama com orgulho, pois é ela, que para ele, lhe possibilita ser si mesmo, não mais por obstinação como no caso anterior, mas como uma afronta “rebelando-se contra toda a existência ele sente que encontrou uma prova contra ela, contra a bondade dela” (KIERKEGAARD, 2022, pág.

112). É por este ato de se achar como prova que sua “identidade” para ele se revela, é por esse tormento que lhe é próprio, único e original. Por isso o consolo ou auxílio lhe é tão afrontoso. Kierkegaard finaliza com uma analogia que exemplifica bem esse desespero:

É como se um autor cometesse um erro ortográfico e este se tornasse consciente de si mesmo enquanto tal – talvez ele nem fosse propriamente um erro, mas, em um sentido muito mais elevado, uma parte essencial de toda a apresentação – e agora é como se esse erro quisesse se rebelar contra o autor, por ódio a ele, proibindo-o de corrigi-lo, e em obstinação delirante dizendo-lhe: eu não quero ser eliminado, eu permanecerei como uma testemunha contra ti, uma testemunha que és um autor medíocre. (KIERKEGAARD, 2022, pág. 112)

Ser corrigido é, para esse desespero, retirá-lo de si, excluindo o que para ele lhe é próprio, pois é este erro que lhe originou, não o seu autor, e sua revolta, é o seu desespero em manifestação de desesperadamente querer ser não outro a não ser si mesmo. Para Heidegger, a autenticidade envolve um desvelamento da existência, ou seja, uma compreensão clara de quem somos e do nosso lugar no mundo. Isso envolve um processo de autoconhecimento profundo, em que o indivíduo se confronta com suas próprias possibilidades e limitações, confronto causado pelo descolar do mundo, envolvendo aqui um assumir de responsabilidade pela própria existência assim como em Kierkegaard. Isso significa reconhecer que somos seres-lançados-no-mundo, ou seja, nascemos em um contexto específico com possibilidades e limitações, e é nossa responsabilidade fazer escolhas dentro desse contexto. Ser autêntico, de acordo com Heidegger, envolve fazer escolhas e compromissos que estejam alinhados com nossa compreensão mais profunda de nós mesmos. Isso pode envolver a escolha de valores, objetivos e modos de vida que sejam verdadeiros para quem somos, em vez de adotar automaticamente as normas da sociedade, caso contrário, tem-se um entificar do Dasein, quando o mesmo se entrega a cotidianidade e não reflete sobre suas ações e caminhos trilhados é na angústia que se revela a falta de sentido da existência inautêntica e pode levar o indivíduo a uma resolução, um momento de clareza em que ele escolhe se engajar autenticamente na vida. Assim sendo, percebe-se que tanto Kierkegaard quanto Heidegger enfatizaram a importância de viver de forma genuína e autêntica, mas eles abordaram esse conceito a partir de diferentes contextos filosóficos e preocupações. Enquanto Kierkegaard enfocava a autenticidade em relação à relação individual com Deus e aos valores religiosos, Heidegger a abordava em relação à compreensão mais profunda da própria existência no mundo.

REFERÊNCIAS

KIERKEGAARD, Søren. **A doença para a morte**. Tradução, introdução e notas de Jonas Roos. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2022. - (Coleção Pensamento Humano).

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Edição padrão. Petrópolis: Vozes, 2015.

FERREIRA, T. L. “Esboço de uma Teoria das Emoções”: Uma crítica e uma nova compreensão à Psicologia das Emoções, em Jean-Paul Sartre. Sapere Aude, v. 9, n. 18, p. 443-451, 29 dez. 2018

O ESPAÇO QUE A HIPERTELEVISÃO OCUPA NO DEBATE PÚBLICO BRASILEIRO

Hugo Henrique Ripardo dos Santos
Graduando bolsista PIBIC
hugo.henrique@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Larissa Leda F. Rocha
Doutora
larissa.leda@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: A hipertelevsão é um formato de televisão interativa, que permite a participação ativa dos espectadores com a programação, tanto como consumidores dos programas como produtores de conteúdo a partir do que é exibido na TV. De acordo com Scolari (2014), quando a hipertelevsão atomizou a audiência, deixou de pautar os temas para as discussões sociais e, com isso, houve uma perda do senso de comunidade e do espaço no debate político. Mas até que ponto há essa perda de senso de comunidade? Como mostra Lacalle (2010), os diferentes formatos de televisão não necessariamente comunicam-se com o mesmo público: jovens tendem a buscar mídias mais interativas, e por meio delas, manifestam as próprias demandas e produzem conteúdos para supri-las. Ao passo que pessoas de faixa etária mais elevada tendem a consumir mais passivamente os conteúdos da hipertelevsão. E, segundo Lotz (2018), os diferentes formatos não competem em um mesmo campo, e por isso, não visam, obrigatoriamente, os mesmos públicos. Diferentes audiências existem e coexistem na hipertelevsão e, com as redes sociais digitais, as demandas do público surgem e chegam à programação de modo mais disperso, amplo e com impactos cada vez mais latentes. Presenciamos uma rearticulação dos papéis que a televisão desempenha em tempos de digitalização e hibridismo entre as mídias. Nesse sentido, não há uma perda do senso de comunidade, pelo menos não expressiva, do espaço que a televisão abrange, mas sim, tem-se observado que os modelos de televisão broadcast e hipertelevsão se influenciam e se fundem, sem perder as características que tornam cada um reconhecível. Cada modelo de TV, broadcast e hipertelevsão, possui um campo e modo de atuação próprios na sociedade brasileira. Neste artigo, apresentamos as implicações da hipertelevsão e, por meio delas, discutimos o espaço que a hipertelevsão ocupa no debate público brasileiro, além de mostrarmos que esse formato de televisão provocou mudanças no broadcast e sofreu modificações por causa dele. Para desenvolvermos estas ideias e alcançar nossos objetivos, desenvolvemos uma pesquisa focada em uma abordagem teórica de pesquisa bibliográfica e observação empírica do objeto. São referenciados autores nos campos dos estudos de televisão, sociologia da mídia e história da televisão.

Palavras-chave: Hipertelevsão; Espaço público; Hibridismo; Interatividade.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Com a digitalização e a propagação das tecnologias móveis, houve mudanças significativas no sistema midiático. Essas mudanças podem ser observadas no âmbito televisivo. Diante desse cenário, teóricos como Scolari (2014) defendem que a televisão, sobretudo no modelo broadcast, perde relevância, pois a hipertelevsão atomiza a audiência e a torna cada vez mais individualizada e segregada. Com isso, a televisão perde espaço e deixa de pautar os temas para o debate público.

A perda da centralidade da televisão na sociedade brasileira tira o senso de comunidade dos telespectadores. Ele está certo ao dizer que o broadcast não é mais o modelo hegemônico e o único ao qual temos acesso, o que parece uma evidência ao observarmos práticas rotineiras de consumo televisivo - com a Televisão distribuída pela internet²⁶⁰ - e que são confirmados por dados de pesquisas²⁶¹. Além disso, o broadcast tem de dividir as atenções com outros formatos televisivos. Porém, não é possível afirmar que a atomização tira o senso de comunidade. O que é possível afirmar é que há rearranjos na formação de comunidades, principalmente as que surgem no ambiente digital. Muito embora este artigo traga elementos comparativos entre o broadcast e a hipertelevisão, não é uma questão mostrar qual formato é melhor, mas sim discutir a relevância e o papel que ambas as televisões, broadcast e hipertelevisão, desempenham. Bem como apresentar o modo com que as implicações trazidas pelo autor sobre os efeitos da atomização se dão dentro de um cenário de hipertelevisão.

A hipertelevisão, conforme conceitua Scolari (2014), é um modelo de televisão interativa, em que os espectadores são consumidores e produtores de conteúdo, além de ser descentralizada, tanto na criação e difusão de programações, quanto nos dispositivos porquanto pode ser consumida não apenas no televisor fixo, como também em dispositivos móveis: smartphones, tablets e notebook. Na hipertelevisão, a grade de programação não é linear, ela é criada e modificada pelo usuário de acordo com suas preferências e demandas. Ademais, pode ser financiada de diferentes maneiras: assinatura paga, inscrição gratuita e/ou paga e patrocinada por anunciantes.

Do outro lado, temos a TV broadcast, que é a televisão linear, financiada por anunciantes e marcada pela existência de uma grade de programação bem definida e vertical, ou seja, é estabelecida pelo canal de televisão. Por isso, não há uma reciprocidade do espectador com a emissora tal como se dá na hipertelevisão. É conhecida por ser o ponto focal entre as máximas da audiência (BUONANNO, 2015).

2. O ESPAÇO QUE A HIPERTELEVISÃO OCUPA

Um aspecto é pensar a televisão como uma reunião entre grupos. Uma das grandes características da televisão, independente de seu formato, é a sua capacidade de reunir públicos sob um mesmo objetivo e/ou interesse: consumir o que a programação televisiva oferece.

²⁶⁰ A televisão distribuída pela Internet é, assim, uma subcategoria do vídeo distribuído pela Internet, de tal forma que a categoria mais ampla de vídeo engloba o filme distribuído pela Internet (feito de acordo com as lógicas industriais das indústrias cinematográficas) e a vasta gama de vídeos produzidos fora destas estruturas industriais que os recursos da Internet permitem que as possibilidades de distribuição pela Internet permitem agora fazer circular (LOTZ, 2018, p.36, tradução nossa).

²⁶¹ Dados disponíveis em: bit.ly/3NF7d7U. Acesso em: 10 jul. 2023.

A hipertelevisão, ou televisão temática (WOLTON, 1996), busca uma massa mais homogênea e fragmentada, ao contrário do público presente no broadcast, heterogêneo e generalista. Desse modo, a programação será focada em um tema. As redes sociais digitais e a internet favorecem a difusão da hipertelevisão por propiciarem - e mesmo terem como elemento central de suas constituições - duas características centrais da sociedade atual: a individualização do espectador e a interatividade das mídias. Se antes da popularização da internet, da digitalização e dos dispositivos móveis estávamos na era da escassez (ELLIS, 2000), caracterizada pela baixa quantidade de canais disponíveis e por isso havia pouca oferta de programas para determinados públicos, agora, na era da abundância (ELLIS, 2000), os consumidores têm possibilidades de se verem representados e ganham mais voz para suprir os próprios desejos. Um exemplo disso é a minissérie *Gâmbito da Rainha* (Netflix, 2020), centrada na história da enxadrista Elizabeth Harmon (Anne Taylor Joy). Xadrez é um tema de nicho e, por isso, encontra espaço na hipertelevisão e consegue engajar um público fragmentado e desespacializado.

Como o ato de assistir não é mais sincronizado com outras pessoas assistindo ao mesmo programa, ao mesmo tempo, desse modo perde-se a tradicional característica de um encontro coletivo. À simultaneidade desespacializada dos modelos tradicionais de consumo de televisão, nós podemos agora adicionar a assincronia desespacializados modelos emergentes (BUONNANO, 2015, p. 82).

Porém, a hipertelevisão tem um fator que, de certo modo, limita-a: a demanda por conteúdos específicos. Ainda no caso do xadrez, há canais de Youtube especializados nessa temática, todavia, não há emissoras de televisão a cabo ou satélite focadas em xadrez, embora haja programas de TV aberta que foquem em abordar conteúdo esportivo. Uma implicação dessa lógica de produção pode ser observada por meio do Globo Esporte (Globo) que trouxe uma matéria sobre o Grande Mestre Brasileiro de Xadrez, Rafael Leitão²⁶². O xadrez não é o principal assunto do programa originalmente, mas sim foi acrescido como um dos diversos subconjuntos existentes para o tema “esportes”. Uma explicação para isso é que há mercado consumidor de xadrez que seja rentável no Youtube, mas não o é para um canal de TV, de forma a justificar a criação de um programa direcionado ao xadrez, por exemplo, considerando os custos de produção. A hipertelevisão favorece a especialização e a satisfação do público por questões cada vez mais individuais e que podem ser, de alguma forma, menos populares. Entretanto, há limites para o beneficiamento de nichos de público. É necessário que se trate de

²⁶² O exemplo trazido é para mostrar uma das possibilidades de interação entre a hipertelevisão e o broadcast. Essa interação será abordada com outros casos no tópico posterior. Disponível em: bit.ly/3rnLNU3. Acesso em: 10 jul. 2023.

um consumo viável e lucrativo. “A única condição da televisão fragmentada é a existência de uma população suficientemente numerosa para assistir e, assim, amortizar pela via da televisão paga ou da publicidade — no caso da televisão gratuita — aos programas oferecidos” (WOLTON, 1996, p.103).

Ao passo que a televisão broadcast, ou generalista (BUONANNO, 2015; WOLTON, 1996), atrai públicos heterogêneos, como foi dito anteriormente. Para isso, o conteúdo dos programas é diverso para que os espectadores se vejam contemplados. A programação da televisão generalista não se aprofunda em um tema e nem sempre atende às demandas de algumas audiências do modo como a hipertelevisão o faz. Por causa disso, a TV aberta precisa condensar e transmitir as informações mais importantes para que os telespectadores fiquem cientes do que está acontecendo e concentra esforços para os temas que sejam de maior interesse comum, em detrimento de temáticas mais segmentadas. Além disso, a construção da grade horária na televisão generalista trabalha com um diferente dinamismo de programação. A televisão aberta faz uma alternância permanente entre jornalismo e entretenimento na grade da TV para, segundo Wolton (1996), ajudar na aceitação de uma notícia, sobretudo quando ela é considerada “mais séria”, ao passo que a hipertelevisão faz uma abordagem de grande imersão e aprofundamento na temática escolhida.

É válido enfatizar que o broadcast está presente na vida das pessoas há décadas. A televisão, no Brasil, viveu a primeira fase, do improvisado e do teste (ANDRES E SOUZA, 2020), nos anos de 1950 a 1962. Nesse período, a televisão broadcast se consolidou com as características que a tornam conhecida até os dias atuais: alcance entre as máximas audiências da população, gratuita e com uma grade de programação bem definida e vertical. De 1996 a 2005, a TV estava na sexta fase, a da popularização e da informalidade (ANDRES E SOUZA, 2020), marcada pela difusão da internet e o surgimento dos primeiros *reality shows* e dos websites, que possibilitaram a expansão de conteúdos e informações das emissoras de televisão broadcast para as páginas de internet no início do milênio. Com isso, a hipertelevisão começava a se desenhar, ainda que em um estágio embrionário.

A televisão generalista faz parte da sociedade nacional há, pelo menos, 50 anos antes da hipertelevisão começar. Crescemos com a TV aberta, iniciada no Brasil em 1950, e foi com ela que aprendemos a ser espectadores, que aprendemos a gostar ou rejeitar determinados modelos narrativos.

A TV é constituída por uma particular combinação de linguagens, um conjunto de formatos que encaixam de certas maneiras as suas narrativas, uma fonte quase inesgotável de histórias, algumas com pretensão de ser reais, outras apenas ficção,

tudo isso ao mesmo tempo em que a TV é uma “tecnologia em ebulição” constante e um objeto privilegiado de entretenimento, capaz de convocar metade dos cidadãos de um país (OROZCO GÓMEZ, 2014, p. 97).

Afirmar isso não implica dizer que nos próximos 50 anos a hipertelevisão vai chegar ao mesmo status que a TV aberta possui hoje. Não significa também que esse cenário não possa ocorrer. Não é possível garantir que o modelo de hipertelevisão será dominante algum dia, porque isso depende de uma série de fatores culturais, sociais, tecnológicos, econômicos, mercadológicos, entre outros. Tudo que a televisão generalista representa hoje é o resultado de uma longa construção e combinação de fatores.

A televisão broadcast possui a magnitude que tem pela sua capacidade de “perpetuação” dos gostos da audiência, sua constante renovação e adaptação às tecnologias digitais, além de sempre anunciar-se para as audiências, pronta para ser consumida e para satisfazer as demandas do grande público. Nesse sentido, ela é a causa e efeito de si mesma (OROZCO GÓMEZ, 2014).

Eu destaco o televisivo como espaço de negociação entre a tela e o público e, sobretudo, de reconhecimento mútuo de certo tipo de expressão audiovisual e de situação do público, ritmo, formas de narrar histórias, de conectar imagens e tecê-las umas com as outras, assim como com os efeitos de voz e especiais (OROZCO GÓMEZ, 2014, p. 101).

A hipertelevisão também possui capacidade de renovar-se, perpetuar-se, contudo, ela utiliza outros artifícios para isso. Por surgir dentro do contexto de digitalização, a hipertelevisão carrega atributos da interatividade e da construção coletiva e descentralizada de informações e conteúdos. É nesse contexto que podemos falar no espaço que a hipertelevisão ocupa na sociedade brasileira. Broadcast e hipertelevisão são formatos televisivos diferentes e abrangem espaços distintos no corpo social. O primeiro representa a comunicação com uma audiência generalista e de grandes proporções. O segundo busca se comunicar com públicos cada vez mais específicos e de quantidades menores em comparação com o número de pessoas que acessam a televisão aberta²⁶³. A hipertelevisão, constantemente, precisa lidar com a imersão temática e amplitude do tema.

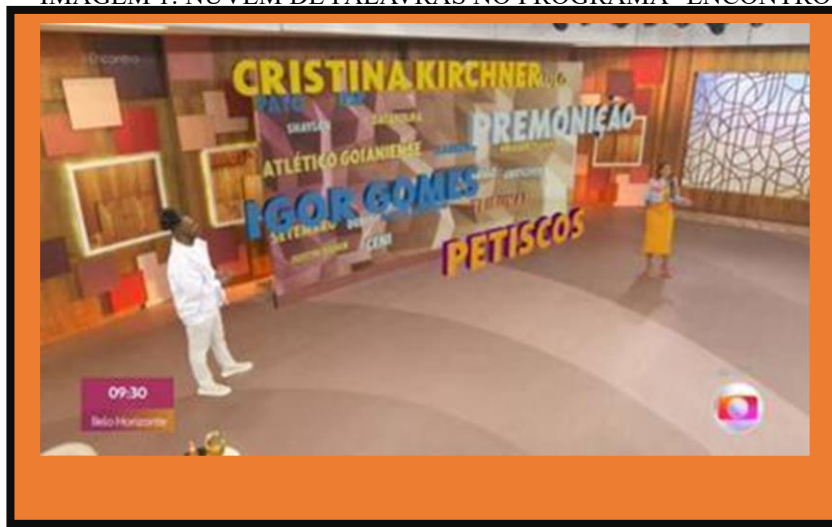
De acordo com Buonanno (2015), a televisão generalista se mantém como ponto focal das audiências por todo o impacto e alcance que possui. A hipertelevisão não detém essas características, pelo menos, não na mesma proporção da televisão aberta. Todavia, a hipertelevisão também pode participar do debate público, principalmente por meio das redes

²⁶³ A Globo, por exemplo, atinge 99,6% da população da programação de jornalismo, esporte e entretenimento na TV broadcast. Disponível em: bit.ly/42LOvj3. Acesso em: 10 jul. 2023.

sociais digitais. Por se constituírem em contextos de origem diferentes²⁶⁴, terão formas de participação social distintas e, apesar disso, não são formatos de televisão que participam da sociedade de modo isolado e competitivo, mas sim que podem agir juntos. O campo de atuação da hipertelevisão é visível nas mídias digitais. Contudo, por estar pautada em uma lógica de televisão fragmentada, nem sempre os assuntos trazidos pela hipertelevisão, por mais comentados que sejam, não conseguem se espalhar pelas audiências de maneira a provocar uma significativa repercussão local ou mesmo nacional.

Nesse sentido, o que se torna visível nas redes sociais digitais consegue uma maior relevância quando são incorporadas aos veículos e emissoras de televisão broadcast. Um caso de ajuda mútua entre broadcast e hipertelevisão é demonstrado pelo programa Encontro com Patrícia Poeta (Globo), porquanto aborda os assuntos mais comentados nas redes sociais digitais por meio de uso de nuvem de palavras e hashtags. Com isso, o alcance relativo que a hipertelevisão possui é ampliado pela TV aberta.

IMAGEM 1: NUVEM DE PALAVRAS NO PROGRAMA “ENCONTRO”



Fonte: Globo (2022)

Uma diferença do broadcast para a hipertelevisão é que aquela apresenta um alcance maior de indivíduos que o acessam. Dessa forma, a televisão generalista demanda esforço passivo, porque a TV busca se promover por meio da programação e dos comerciais de modo a se mostrar sempre presente e pronta para ser consumida (OROZCO GÓMEZ, 2014). Por outro lado, a hipertelevisão representa a tendência de segmentação dos espetadores e, dessa maneira, possui um alcance relativo à capacidade de penetração que a temática aborda. Contudo, não

²⁶⁴ O que chamamos aqui de “contextos de origem diferentes” são as origens do broadcast e da hipertelevisão. Esta surgiu em um contexto de digitalização, enquanto aquela se consolidou décadas antes dos dispositivos digitais.

permite uma democratização de conteúdo, pelo menos não uma tão significativa quanto a televisão generalista permite. Ela demanda esforço ativo da audiência, porque quem procura por dado assunto já é alguém interessado nesse tópico e quer saber mais sobre. Logo, por mais aprofundado em um canal seja nessa temática, ela tende a ser menos difundida na hipertelevisão do que poderia ser na televisão generalista por estar limitada ao alcance que o tema pode ter.

Agora trazemos de volta o argumento de Scolari (2014, p.49):

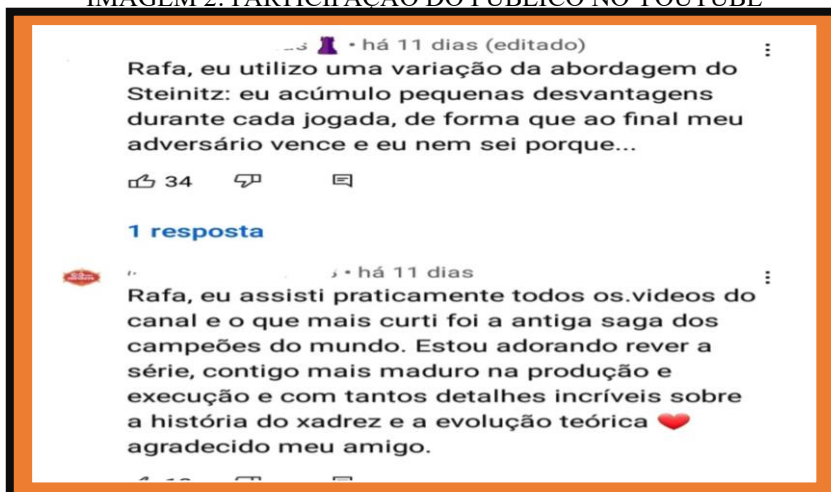
É possível que não estejamos testemunhando a morte de televisão, mas a rearticulação de seu papel unificador da sociedade. A televisão tem sido uma das ferramentas mais formidáveis para a criação e a gestão da opinião pública. Agora, o que acontece quando a televisão de massas “explode” e atomiza-se em milhões de experiências individuais de *narrow* e *nanocasting*?

Embora Scolari argumente que a hipertelevisão atomiza a audiência de modo a tirar o senso de um unidade da sociedade, há questões a serem tratadas sobre isso. Ele traz a ideia de perda de unidade para falar do modelo broadcast, porém, o intuito é mostrar as implicações da atomização no âmbito da hipertelevisão.

Primeiro, para haver a segmentação de audiência proposta pelo autor, teria de afirmar que é possível fragmentar infinitamente os temas. A hipertelevisão tem esse potencial, entretanto, há fatores que restringem esse potencial e que foram abordados no início deste tópico: a demanda por determinada temática e a viabilidade desta.

Devemos também falar do papel articulador da televisão na sociedade, da experiência de assistir TV. O broadcast é conhecido por dar um senso de unidade para um conjunto que não é unitário e por formar laços sociais em uma sociedade com heterogeneidades. Assistir televisão é um exercício coletivo, é saber que há outro assistindo ao mesmo programa, mesmo que não seja ao mesmo tempo. A criação de laço social também acontece na hipertelevisão, no entanto, constitui uma outra dinâmica baseada na interação por meio das redes sociais digitais, bem como, em função da abordagem temática, gera um senso de unidade e coesão entre os usuários.

IMAGEM 2: PARTICIPAÇÃO DO PÚBLICO NO YOUTUBE



Fonte: *Printscreen* tirado pelo autor (2023)

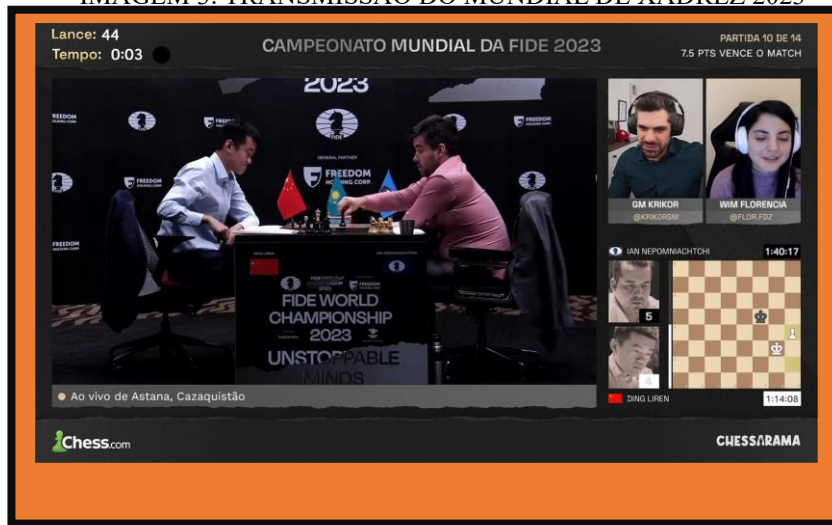
Segundo Carlón (2014, p. 19-20), a televisão broadcast possui uma extrema força nas transmissões ao vivo, como é possível observar em eventos de grandes proporções: as Olimpíadas; Copas do Mundo; eleições presidenciais ou mesmo a morte de pessoas célebres.

Trata-se da transmissão ao vivo articulada com certos acontecimentos sociais relevantes (transmissões de eventos esportivos, cerimônias do mundo espetáculo ou político etc). Essas transmissões que, na verdade, são os principais discursos massivos gerados na história, não apenas seguem sendo massivas após o fim da televisão, mas também são captadas pelos sujeitos que as recebem por meio de outros dispositivos midiáticos (telefones, celulares, notebooks etc.), e mídias (como o YouTube, Terra etc.), no mesmo momento em que a televisão os emite criando, assim, um cenário de “televisão expandida”.

Esses acontecimentos também são transmitidos pela hipertelevisão, no entanto, encontram uma maneira de se difundir melhor no broadcast, não somente por questões de amplitude que este possui, mas também pela sua credibilidade. A transmissão de um campeonato de futebol tende a ser mais acompanhada na televisão generalista que na hipertelevisão porque é por meio daquela que aprendemos a assistir aos eventos de grande repercussão. Entretanto, a hipertelevisão possibilita a popularização de temáticas menos conhecidas e não eram reconhecidas²⁶⁵ durante o período pré-digitalização.

²⁶⁵ Outro caso da popularização do xadrez. Disponível em: bit.ly/3PUN3bw. Acesso em: 12 jul. 2023.

IMAGEM 3: TRANSMISSÃO DO MUNDIAL DE XADREZ 2023



Fonte: Youtube (2023)

É importante ressaltar que ambas as televisões não necessariamente competem em um mesmo campo (LOTZ, 2018). Da mesma maneira, não disputam, obrigatoriamente, pelas mesmas audiências. Acompanhando esta ideia da autora não é possível presumir que a televisão broadcast está morrendo, ou ainda, que será substituída pela hipertelevisão. “Uma forma mais produtiva de abordar a questão da competição é pensar nos pontos de contato entre os serviços. Muitos são complementares; alguns são competitivos, e os campos competitivos em que operam são altamente variáveis” (LOTZ, 2018, p. 39, tradução nossa²⁶⁶).

3. HIBRIDIZAÇÕES ENTRE OS FORMATOS

A TV broadcast e hipertelevisão podem ser complementares. As demandas que não são atendidas pela TV aberta podem ser na televisão fragmentada, por exemplo. Assim como as audiências podem se reunir na frente da TV para acompanharem um evento de grandes proporções, como uma copa do mundo ou um discurso presidencial. Também é possível que os formatos se promovam mutuamente. Um caso dessa possibilidade é a publicidade que a TV Globo faz para seu serviço de streaming GloboPlay nos intervalos comerciais.

As emissoras passaram a disponibilizar seus programas, na íntegra, na web, o que caracteriza o fenômeno crossmídia, isto é, o mesmo texto veiculado na tela da TV é inserido sem nenhuma modificação em outra plataforma. Por outro lado, as emissoras passaram a produzir novos produtos a partir daqueles programas de grande sucesso, o que caracteriza o fenômeno transmídia (ANDRES E SOUZA, 2020, p. 177).

²⁶⁶ A more productive way to approach the issue of competition is to think about points of contact between services. Many services are complementary; some are competitive, and the competitive fields in which they operate are highly variable.

A existência e a interação entre os formatos provocou uma hibridização nos modelos de televisão. A TV broadcast atualmente não é mesma que era na década de 1960. Ela preserva características que a tornam reconhecível, como a grade de programação fixa e o financiamento por meio de anunciantes. No entanto, ela integra elementos bastante presentes na hipertelevisão. A título de exemplo, tem se tornado cada vez mais comum a televisão adotar uma interface que interage com outras telas, o que permite uma interação diferente. Podemos citar o uso do QR Code em diversos programas, desde telejornais que usam o QR Code para redirecionar o telespectador para uma matéria no site oficial, até programas de entretenimento²⁶⁷.

Acredita-se que essa proximidade projetada esteja na tentativa da mídia televisual de se fazer parecer (esteticamente) com as outras mídias nativas digitais. Pode-se perceber que ao mesmo tempo em que ela conduz o telespectador para as demais plataformas e mídias, promovendo outros produtos próprios (podcast, séries, vídeos, sites, entre tantos outros), a emissora de televisão reage não só como uma mídia tradicional, mas como uma grande plataforma de conteúdos no formato de TV everywhere (ANDRES E SOUZA, 2020, p. 187).

A televisão generalista incorpora elementos presentes nas mídias digitais para atrair público, principalmente, os mais jovens, os nativos digitais (Lacalle, 2010). Dessa forma, a TV generalista pode até ceder presença para o digital, mas aprende com ele. Ao invés de negar as redes sociais digitais e a internet, aquela os utiliza para se difundir cada vez mais.

Essa TV disponível e acessível em vários lugares e dispositivos se configura estrategicamente como omnichannel, isto é, utiliza-se de seus canais de diálogo com o telespectador para melhorar as experiências de consumo, ressignificar as ambiências online e offline, “zapeando” entre lá e o aqui; entre textos, intertextos, hipertextos e contextos; entre sujeitos enunciativos e enunciatários; entre o ser e o estar televisivo; entre telas; e entre suportes que vão desde a parede à palma da mão (ANDRES E SOUZA, 2020, p. 187).

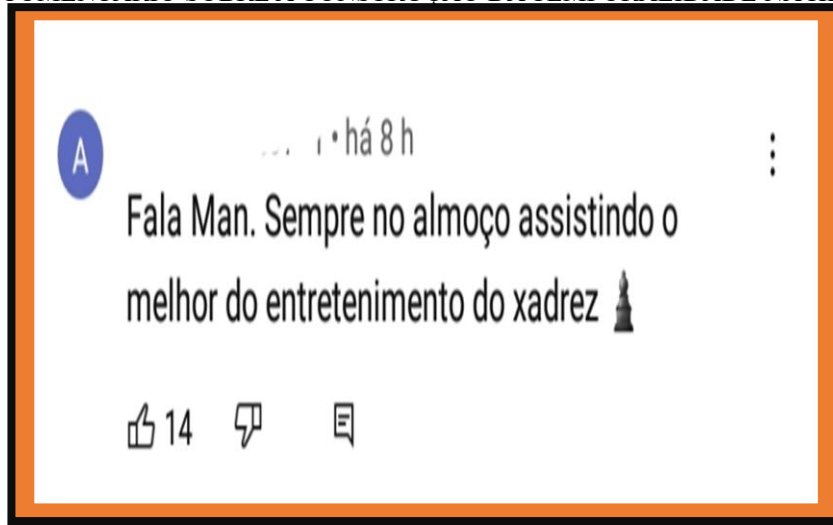
A hipertelevisão, por sua vez, também incorpora características do broadcast. Por exemplo, canais de Youtube assumem, ainda que em menor grau se comparado à TV aberta, a função de marcadores sócio-temporais do cotidiano. É por meio da televisão que nós construímos uma rotina. No caso do broadcast, a temporalidade social é demarcada por meio dos telejornais que fazem companhia durante as refeições e das telenovelas que fazem parte do

²⁶⁷ Como exemplo podemos citar o Jornal Hoje (Globo) que usa o QR Code para encaminhar o espectador para a matéria que foi exibida no telejornal, mas agora para ser acessada no site G1 por meio do telefone ou tablet. No caso do entretenimento, o programa Caldeirão com Mion, do mesmo grupo, faz uso do QR Code para dar espaço à audiência. As pessoas criam vídeos para o programa e escaneiam o QR Code na tela para enviar o vídeo e ele será transmitido numa próxima edição.

dia a dia. A programação no horário nobre²⁶⁸ brasileiro TV aberta é um ciclo de alternância entre uma telenovela seguida de um telejornal.

Na hipertelevisão, a definição de horário nobre modifica-se pois, dado que se baseia numa lógica de consumo na qual o telespectador possui controle da grade de programação e pode consumir os conteúdos na hora, lugar e dispositivo que preferir, o que horário nobre torna-se o momento em que o usuário seleciona um programa para ver.

IMAGEM 4: COMENTÁRIO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA TEMPORALIDADE NA HIPERTELEVISÃO



Fonte: *Printscreen* tirado pelo autor (2023)

O broadcast e a hipertelevisão mudaram e estão em constantes mudanças. O conteúdo da televisão generalista ainda se faz muito presente no cotidiano das pessoas. O cenário em que a televisão se encontra é instável e bastante fluido. Há diversos arranjos e rearranjos televisivos que convivem e se influenciam. É importante lembrar, ainda, que a televisão divide território com outras várias telas (celulares, notebooks, tablets) e demais dispositivos, a citar, os vídeo games.

A ausência de uma programação específica para jovens, os videojogos e as redes sociais são algumas das causas de seu progressivo afastamento da televisão, ainda que a passagem do espectador passivo a protagonista na Rede também cumpra um papel importante na relação com a Internet dos nativos digitais (LACALLE, 2010, p. 87).

As hibridizações entre o broadcast e a hipertelevisão se mostram benéficos para ambos os formatos. O conteúdo da televisão generalista ainda se faz muito presente no cotidiano das pessoas e, com a hipertelevisão, consegue se espalhar e alcançar audiências de faixa etária cada vez menor. A linguagem das redes sociais digitais permite que os telespectadores consumam

²⁶⁸ Horário nobre, ou prime time, abrange o período em que as pessoas voltam da escola ou trabalho e antes de irem dormir. Normalmente é considerado das 18h às 23h.

novelas ou série, por exemplo, de modo dinâmico e interativo. A interatividade ocorre não apenas entre os consumidores, mas também com o conteúdo. A interação não é somente simbólica. Ela acontece por meio da resignificação do conteúdo. Uma das múltiplas possibilidades é a criação de memes.

IMAGEM 5: MEME DA NOVELA AVENIDA BRASIL



Fonte: Museu de memes (2012)

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A televisão broadcast e a hipertelevisão são formatos que surgiram e se consolidaram em contextos históricos e sociais distintos. Cada um possui características que os tornam reconhecíveis. Os modelos televisivos vivem e convivem entre si e com as tecnologias digitais.

Com as constantes interações entre os formatos, houve compartilhamento de características: o broadcast se tornou mais digital e integrou o uso de interface entre telas. Enquanto a hipertelevisão incorporou a experiência de assistir TV quando passou a ser utilizado, pelo público que a consome, como marcador sócio-temporal da rotina.

Ambos os modelos, broadcast e hipertelevisão, não necessariamente estão em um mesmo campo. Logo, não significa que há uma competição entre eles. As observações empíricas do objeto mostraram que, embora o broadcast e a hipertelevisão disputem audiência, há uma forte colaboração entre os formatos. Há casos em que, por exemplo, o broadcast ajuda a difundir os assuntos trazidos pela hipertelevisão. Assim como a hipertelevisão possibilita que os conteúdos broadcast cheguem às novas audiências de modo que se torne atrativa para os nativos digitais (LACALLE, 2010).

Nesse cenário de digitalização e difusão dos dispositivos móveis, a hipertelevisão encontra um espaço próprio: da fragmentação temática. Embora Scolari (2014) argumente que a atomização da audiência tire o senso de comunidade, isso não se provou verdadeiro porque ocorre a criação de um laço social (WOLTON, 1996), ainda que em um cenário de individualização do público. Entretanto, ele funciona de maneira diferente da que conhecemos na televisão broadcast.

REFERÊNCIAS

ANDRES, F.; SOUZA, G. Da parede à palma da mão: A TV brasileira everywhere em tempos de pandemia. **Revista Comunicando** / Vol. 9 - No 1 – dezembro de 2020 / Comunicar em tempos de pandemia.

BUONANNO, M. Uma eulogia (prematura) do broadcast: o sentido do fim da televisão, **Matrizes**, São Paulo, V. 9 - Nº 1, p. 67-86, jan./jun. 2015.

CARLÓN, M.; SCOLARI, C. A. Repensando os debates anglo-saxões e latino-americanos sobre o “fim da televisão”. In: Carlón, M.; Fachine, Y. (orgs.). **O fim da televisão**. Rio de Janeiro: Confraria do Tempo, 2014.

ELLIS, J. **Seeing things**. Londres I. B. Tauris, 2000.

GM Rafael Leitão NA GLOBO / #xadrez. [S. l.]: Youtube, 2022. Disponível em: bit.ly/3rnLNU3. Acesso em: 10 jul. 2023.

LACALLE, C. As novas narrativas da ficção televisiva e a internet. **Matrizes**, São Paulo, Ano 3, n. 2, p. 79-102, jan./jul. 2010.

LIMA, M. M.; NÉIA, L. M. Da Telenovela à Supersérie: Novas Prospecções quanto ao Horário das 23h da Globo. XL Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação - Intercom, 40, 2017, Curitiba. **Anais**. Disponível em: bit.ly/3qHTOCL. Acesso em: 12 jul. 2023.

LOTZ, A. D.; LOBATO, R.; THOMAS, J. Internet-distributed television research: a provocation. **Media Industries**, v. 5, n. 2, pp. 35-47. 2018.

LOTZ, A. D. **Portals**: a treatise on internet-distributed video. Ann Arbor: Maize Books, 2017.

OROZCO G. G; Carlón, M.; Fachine, Y. (orgs.). Televisão: causa e efeito de si mesma. **O fim da televisão**, Rio de Janeiro, 1ªED, p.96-113, jul. 2014.

Quem somos – Grupo Globo. **Grupo Globo**. Disponível em: bit.ly/42LOvj3. Acesso em: 10 jul. 2023.

SCOLARI, C.A. This is the end: as intermináveis discussões sobre o fim da televisão. In: SCOLARI, C. A.; Carlón, M.; Fachine, Y. (orgs.). **O fim da televisão**. Rio de Janeiro: Confraria do Tempo, 2014.

SHARE DE AUDIÊNCIA DE VÍDEO – Todos os dispositivos: Consumo individual em domicílios. [S. l.]: **Kantar IBOPE Media**, mai. 2023. Disponível em: bit.ly/3NF7d7U. Acesso em: 10 jul. 2023.

VELEZ, M. L.; MACHADO, A.; Carlón, M.; Fachine, Y. (orgs.). Fim da televisão?. **O fim da televisão**, Rio de Janeiro, 1ªED, p.54-95, jul. 2014.

WOLTON, D. **Elogio do grande público - uma teoria crítica da televisão**, São Paulo: Atica, v. 52, 1996.

XEQUE-MATE: partidas de xadrez contam com música, narração e torcida em transmissões online. [S. l.]: Youtube, 2023. Disponível em: bit.ly/3PUN3bw. Acesso em: 12 jul. 2023.

O JEITO MARANHENSE DE DANÇAR REGGAE: O ESTILO AGARRADINHO

Liedson Almeida Lemos
Graduando do curso de História
liedson.lemos@discente.ufma.br
UFMA

Régia Agostinho da Silva
Doutora em História
ruaformosa@hotmail.com
UFMA

RESUMO: O reggae em terras ludovicenses se estabeleceu na década de 1970 nos bairros mais periféricos da cidade que possuíam e possuem até os dias atuais grande contingente de população negra; a partir dessa inserção surgiu uma peculiaridade no estilo da dança, diferente de todos os países que a usufruem, no Maranhão o jeito de dançar reggae é o estilo agarradinho. Assim, esta pesquisa foi realizada para o Departamento de Patrimônio Imaterial/DPI/SECMA como o objetivo de refletir sobre o jeito maranhense de dançar reggae, o agarradinho, dando seguimento ao processo Nº 0119543/2021 de inscrição da manifestação cultural no livro de registro de formas de expressão. Para compreender a chegada, introdução e características do reggae no estado do Maranhão, assim como sua importância histórica e cultural para a cidade de São Luís, foram necessárias buscas nos acervos de edições de jornais disponibilizados pelo Museu do Reggae no Centro Histórico de São Luís como no Jornal “O TAMBOR” da edição de 1 de fevereiro de 1990, da editora Aruanda, análise de documentários e pesquisa bibliográfica de autores como “Karla Cristina (2010)”, “Elaine Peixoto (2003)” e “Carlos Benedito (1995)”. Portanto, foi possível compreender que o reggae no Maranhão se consolidou nos bairros de população negra, marginalizada e periférica de São Luís (não tão diferente da Jamaica), visto que assumiu sua singularidade através de uma questão de gosto pelo estilo lento e melódico do reggae jamaicano que tocava nos salões de festas de lambada, merengue e salsa, possibilitando a disseminação do reggae e a criação de um novo estilo regueiro na capital “aos pares”.

Palavras-chave: Reggae; Maranhão; Estilo Agarradinho; Cultura.

1. INTRODUÇÃO

O ritmo do Reggae nasceu na Jamaica. Ex-colônia britânica localizada na América Central. Em 2020, o país possuía 2.828.000 milhões de habitantes (BANCO MUNDIAL, 2021), sendo cerca de 90% da população nacional descendente de escravizados africanos. Após a abolição da escravidão na Jamaica em 1833, o país passou a sofrer inúmeros problemas sociais, sendo a população negra a mais afetada da sociedade não possuindo seus direitos básicos assegurados desencadeando um alarmante êxodo rural nas lavouras e conseqüentemente um inchaço na região urbana. Como consequência, os problemas como a fome, desemprego, marginalidade e violência se tornaram mais comuns no cotidiano.

A Jamaica, banhada de belezas naturais e culturais, tinha se tornado um verdadeiro caos social. A partir de então um dos meios de demonstrar a insatisfação social vivida pelos jamaicanos foi através da música. A música ganha importância pelo poder de manifestação

frente às condições precárias a que estavam submetidos o povo jamaicano desde o início da colonização do país em 1512 pelos espanhóis.

Um dos maiores cantores de reggae do mundo, se não o maior, Bob Marley, descreve na letra da música “Buffalo Soldier” o tráfico transatlântico vivido pelos africanos escravizados que foram comercializados para América:

“Havia um soldado negro, no coração da América, roubado da África, trazido para América, lutando na chegada, lutando para sobreviver, quero dizer, quando eu analiso a situação, para mim, ela faz muito sentido como o Rastafári de dreadlocks, era um soldado negro, ele foi levado da África, trazido para América, lutando na chegada, lutando para sobreviver.”²⁶⁹

Analisando a letra, é possível ir de encontro com o que a pesquisadora contemporânea, Elaine Peixoto Araújo, descreve em relação a letras do gênero musical: “O reggae, até nossos dias, continua sendo um canto de descontentamento do povo, um grito de denúncia em favor da transformação social” (ARAÚJO, 2003).

Com o advento da globalização²⁷⁰ do ritmo, o reggae ganhou forças sobre o mundo a partir da segunda metade do século XX e se inseriu dentro de vários países e cidades como em São Luís, no estado do Maranhão, onde adquiriu uma nova adaptação na dança.

Localizada na ilha de Upaon-Açu (nome dado pelos indígenas tupinambás que habitavam a região) no Atlântico Sul, entre as baías de São Marcos e de São José de Ribamar, no Golfão Maranhense, tem na sua história um complexo de acontecimentos históricos que lhe deram inúmeros epítetos. Dentre eles, Atenas brasileira, ilha do amor, cidade dos azulejos e ilha magnética.

Atualmente um dos que mais se destaca e é usado como símbolo de propaganda turística para a cidade é a ‘Jamaica Brasileira’. Isso se deve ao fato que na metade da década de 1970 o ritmo jamaicano aportou em São Luís e se configurou nas áreas periféricas da cidade onde possui até os dias atuais grande um contingente de população negra. A partir da inserção no estado do Maranhão há uma nova ressignificação na maneira de dançar o ritmo criando uma peculiaridade no estilo da dança, diferente de todos os países que usufruem deste: o estilo “agarradinho”.

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa feita pelo autor enquanto estagiário do setor de pesquisa e documentação do Departamento de Patrimônio Imaterial/DPI da Secretaria de Estado da Cultura (SECMA) para conhecimento introdutório do bem cultural realizado como o

²⁶⁹ Tradução: <https://www.vagalume.com.br/bob-marley/buffalo-soldier-traducao.html>. Acesso em: 08/04/2023.

²⁷⁰ Entende-se por “globalização” o sentido de internacionalização do ritmo do reggae (FREIRE, 2010, p. 37).

objetivo de refletir sobre o jeito maranhense de dançar reggae, o agarradinho, dando seguimento ao processo Nº 0119543/2021 de inscrição da manifestação cultural no livro de registro de formas de expressão como Patrimônio Cultural de Natureza Imaterial do Estado do Maranhão.

A metodologia usada para produção nessa pesquisa se deu a partir da análise do processo de registro do reggae na tentativa de compreender o pedido realizada para este departamento vinculado à SECMA, logo após, iniciou-se a pesquisa em artigos, monografias, documentários a respeito do estilo agarradinho e como se deu a introdução do ritmo jamacaino na ilha de São Luís. Houve também busca no acervo de jornais no acervo do Museu do Reggae e conversa com o diretor do espaço, Ademar Danilo, visto que este também como DJ de reggae protocolou o pedido de registro ao DPI.

Ao decorrer do artigo entenderemos como o reggae chegou a São Luís e como este foi adquirindo características próprias, através de um processo de identificação, de adaptação do ritmo jamaicano, principalmente, nas áreas periféricas da cidade onde nos dias atuais as camadas produtivas do reggae enfrentam novas dificuldades no que tange a valorização das mesmas dentro das comunidades.

2. QUAIS POSSÍVEIS ORIGENS DO REGGAE NO MARANHÃO?

A maior incógnita do reggae no Maranhão é como o estilo aportou no estado: quem trouxe e por que trouxe? Isso pode ser explicado por três fatores. A primeira hipótese provável do primeiro contato do reggae jamaicano recém globalizado na ilha de São Luís é explicada na dissertação de mestrado *Que Reggae é esse que Jamaicanizou a 'Atenas Brasileira'* da pesquisadora Karla Cristina Ferro Freire²⁷¹:

É provável que os primeiros discos tenham sido trazidos por marinheiros que vinham da Guiana Francesa e aportavam em Cururupu. Sem dinheiro para pagar as refeições, eles trocavam vinis de reggae por comida e bebida com donos dos bares ou para pagar as prostitutas no Porto do Itaqui, em São Luís. Um dos defensores dessa hipótese é o dono de radiola Maurício Capela. (FREIRE, 2010, p. 36).

A teoria de Karla Freire, pode ser uma das explicações para o surgimento do reggae no Maranhão, sendo também mencionado no trabalho do professor Dr. Marcus Ramúsy de Almeida Brasil (BRASIL, 2011, p. 88):

Outras fontes revelam que discos de vinil eram dados às prostitutas e vendidos ou trocados por outros produtos com os trabalhadores do porto pelos marinheiros que aportavam no porto do Itaqui, dentre eles alguns vinis de reggae e outras músicas

²⁷¹ Graduada em Comunicação Social pela Universidade Federal do Maranhão com especialização em Jornalismo Cultural e Mestrado em Ciências Sociais, ambos pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

caribenhas, que logo se tornaram sucesso na periferia;. Percebe-se, portanto, que a introdução do reggae no Maranhão mais especificamente na baixada e em São Luís, se dá de forma eminentemente vicinal, operacionalizada por estratos sociais menos abastados da sociedade.

Outra possibilidade elaborada na tese de (FREIRE, 2010) é que a entrada no reggae no Maranhão foi através da proximidade geográfica entre o Maranhão e o Pará. Riba Macedo, um dos Djs mais conhecidos e reverenciados do reggae no MA, por nome de batismo José Ribamar da Conceição Macedo, conta que teve o primeiro contato com o reggae no início da década de 1970, quando comprou discos/vinis usados de reggae na mão de Carlos Santos, no Pará. Vale lembrar que dentro do Reggae o Sr. Riba Macedo é reconhecido como pioneiro do ritmo nos salões da cidade de São Luís.

A respeito dessa hipótese, Marcus Ramúsy de Almeida Brasil, aborda em seu artigo *O reggae no Maranhão: sociologia da cultura e produção simbólica* que a chegada do reggae em São Luís deveu-se através da relação histórica Pará e Maranhão (BRASIL, 2011, p. 88):

Noutra pesquisa desenvolvida (Brasil, 2005) abordamos a chegada do reggae ao solo maranhense via grande fluxo migratório entre Maranhão e Pará, devido à construção da estrada de ferro de Carajás, da Companhia Vale do Rio Doce – CVRD -. Na capital paraense já tocava muita música caribenha e já existiam os “Sound System”, grandes aparelhagens de som, ideia importada da Jamaica e de outros países da América Central.

A terceira hipótese defendida por (FREIRE, 2010) e (BRASIL, 2011) é que o reggae pode ter chegado no Maranhão através das ondas curtas dos rádios amadores que captavam sinais do Caribe e transmitiam as músicas que embalava os salões de dança na capital maranhense.

Não entraremos na discussão de qual hipótese é a mais provável, no entanto, é importante analisar como o ritmo recém globalizado adentrou as camadas da sociedade ludovicense e forjou-se no cotidiano de pessoas, principalmente nas áreas de periferia onde há uma grande concentração de pessoas negras e construí-se nesse espaço um novo estilo de dançar o reggae.

3. QUAIS EVIDÊNCIAS DO JEITO MARANHENSE DE DANÇAR REGGAE?

Analisando algumas produções sobre o jeito maranhense de dançar o reggae, o resultado da pesquisa de Talita Lima Penha, intitulado *Reggae: Identidade Cultural e Atratividade Turística de São Luís do Maranhão* apresentado para o curso Especialização em Docência e Pesquisa em Turismo e Hospitalidade pela Universidade de Brasília (UnB), expõe quando e como a dança do reggae aos pares surgiu:

Já em meados da década de 70, os bailes maranhenses eram embalados por ritmos variados como forró, lambada e merengue, mas o reggae passou a ser colocado nos intervalos de músicas mais agitadas, a famosa "música lenta". Como as pessoas já tinham o hábito de dançarem juntas, era natural que o reggae também fosse dançado assim. Ao som do reggae, os clubes realizavam concursos de dança, premiando aos melhores dançarinos (PENHA, 2003, p. 49).

Nesse sentido, com base no estudo de (FREIRE, 2010), a pesquisadora também discorre que a origem do jeito agarradinho de dançar o reggae no Maranhão está relacionado com as festas onde eram tocadas músicas de lambada e merengue:

Era tocado em festas onde predominavam ritmos como merengue, lambada e bolero. Assim, nos intervalos de seqüências mais agitadas, os discotecários passaram a tocar estilos cadenciados. Desta forma o reggae foi despontando no cenário musical da capital, onde era conhecido, no início, como música estrangeira lenta (SILVA, 1995). Aliás, como estes ritmos que dominavam os salões populares da cidade eram dançados a dois e ninguém sabia o modo de se curtir o novo ritmo, o reggae passou a ser dançado agarradinho, como se convencionou dizer. Em vez dos passos Largos para frente e dos braços para o alto, os ludovicenses cadenciaram ainda mais a dança e juntaram-se em par (BRASIL, 2006, p. 08). Segundo o professor de dança, que dá aula de reggae, Saci Teleleu (2009), o merengue e o bolero são nossas influências, o porquê de nós dançarmos agarrado até hoje. Eu digo que o reggae segurou, o reggae é responsável por manter essa forma de se dançar agarrado aqui em São Luís (FREIRE, 2010, p. 38).

No Jornal *O Tambor* da edição de fevereiro de 1990, da editora Aruanda, no acervo do Museu do Reggae no centro histórico de São Luís é possível ver fotos dos espaços abertos onde a população regueira maranhense desfrutava das mais belas músicas jamaicanas nos salões de dança:



Fonte: Jornal *O Tambor* edição fevereiro de 1990. Acervo do Museu do Reggae.

Carlos Benedito Rodrigues da Silva, que escreveu um dos primeiros trabalhos importantes sobre o reggae no Maranhão, intitulado *Da terra das primaveras à ilha do amor: reggae, lazer e identidade cultural* de 1995, afirma também que o reggae chegou em terras maranhenses e começou a ser tocado nos salões e que as pessoas não sabiam como chamar e dançar aquele “novo” ritmo, por isso foi deixando-se levar pelo ritmo cadenciado da música, dançando da mesma forma que os outros ritmos, adicionando o jeito “agarradinho” e envolvendo também muita sensualidade (SILVA, 1995).

Dessa forma, os passos leves e lentos onde o público procurava “música estrangeira lenta” para dançar junto em suas festas de lambada, merengue e salsa, também se tornaram espaços de disseminação do reggae e a criação de um novo estilo regueiro na capital.

Na foto a seguir registrada na edição do Jornal *O Tambor* de 1990 é possível ver como funcionam os salões de reggae em São Luís: casais dançando juntos ao som de aparelhos eletrônicos os reggaes lentos, formados essencialmente por pessoas negras de periferia:



Fonte: Jornal *O Tambor* edição de 1990. Acervo do Museu do Reggae.

4. A IMPORTÂNCIA DO REGGAE PARA CULTURA MARANHENSE

Em São Luís o reggae assumiu sua singularidade através de uma questão de gosto pelo estilo lento e melódico do reggae jamaicano, mas que em letras profundas na Jamaica eram um grito de socorro frente às condições sociais que o país enfrentava. Assim, parafraseando Bob Marley, o principal jamaicano responsável por tornar o reggae um ritmo conhecido

mundialmente: “O reggae não é para se ouvir, é para se sentir. Quem não o sente não o conhece”.²⁷²

Para Elaine Araújo (2003) umas das características do movimento regueiro em São Luís é a preferência dos *reggaes* jamaicanos produzidos em discos de vinil dos anos 60 e 70. Na contemporaneidade (2023), os jovens “regueiros” maranhenses cada vez menos consomem as músicas dos anos 60 e 70, isso porque no século XX ganham força os chamados “melôs” a exemplo do “melô de Superman” e os “remixes” de músicas de artistas americanos variados mesclados com a batida do reggae, como o “Remix Carla Cintia”²⁷³ que anexa a música de Lady Gaga *I’ll always remember us* a levada vagarosa do reggae se tornando um dos mais conhecidos na cidade possuindo 130 milhões de visualizações no Youtube.

A população negra, marginalizada e periférica de São Luís (não tão diferente na Jamaica) foi quem ajudou a disseminar o reggae pela capital maranhense. A familiaridade entre os dois lugares levam o reggae a ganhar mais ainda o ato político de Som de Resistência Negra, com a valorização de suas raízes em África, lutando constantemente contra o racismo e o descaso e opressão das instituições com o povo negro e seus direitos básicos assegurados constitucionalmente.

Mônica da Silva Cruz Doutora e Cristiano de Sousa Correia, explicam no artigo *São Luís do Maranhão, A Jamaica Brasileira e outros Discursos*, sobre a relação do reggae e a população negra ludovicense: “Percebemos que o reggae é um ritmo que foi praticado e preservado pela periferia de São Luís. O lugar por onde ele entrou na cultura ludovicense é um lugar majoritariamente do negro excluído, dos pobres e marginalizados” (CRUZ, CORREIA, 2010, p. 78).

Para entender mais a fundo a familiaridade entre Maranhão e o ritmo afro jamaicano, é importante destacar que a capital ludovicense, segundo o site da (UOL, 2022)²⁷⁴, é a segunda do Brasil com o maior percentual de pessoas negras: 71%, enquanto a cidade de Salvador possui cerca de 80%. Esse fato nos leva a pensar sobre um gosto em comum pelos sons e batidas de raízes africanas. Isso se deve exclusivamente ao tráfico transatlântico negreiro provocado pela ascensão da Companhia de Comércio do Grão-Pará e Maranhão em 1755 pelas ordens do 1º

²⁷² Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/NjE4NjY/>. Acesso em: 13/05/2023.

²⁷³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6HgPH1b2dNw>. Acesso em: 15/05/2023.

²⁷⁴ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/blogs/guia-negro/2022/06/sao-luis-redescobre-o-turismo-por-meio-da-sua-negritude.shtml#:~:text=S%C3%A3o%20Lu%C3%ADs%20%C3%A9%20a%20segunda,uma%20narrativa%20embranquecida%20da%20cidade>. Acesso em: 16/05/2023.

ministro de Portugal, Marquês de Pombal, que possibilitou o monopólio no suprimento de mão de obra escrava ao Estado do Grão-Pará e Maranhão.

Na obra *Dicionário da escravidão*, organizada por Lilia Moritz Schwarcz e Flávio dos Santos Gomes, podemos compreender como era feita a distribuição de “africanos ocidentais” para o Brasil, incluindo o Maranhão:

A distribuição dos "africanos ocidentais" no território brasileiro foi desigual, tanto no tempo como no espaço. Em termos absolutos, a grande maioria concentrou-se na Bahia (75,6%) e, em menor grau, em Pernambuco (11,4%) e no Maranhão (8,2%). Contudo, no início do século XVII, com a descoberta do ouro nas Minas Gerais, boa parte dos desembarcados na Bahia foi deslocada para as minas no interior (PARÉS, 2018, p. 79).

Analisando esses dados, é possível entender que de todo percentual de “africanos ocidentais” transportados da Costa da Mina para a América do Sul, o Maranhão foi o terceiro maior (8,2%) a receber escravizados dessa região, ficando atrás de Pernambuco e Bahia. Sendo assim, fica evidente a larga e rica relação étnica e histórica do continente africano com o Maranhão. As trocas de ensinamentos e expressões entre os dois lugares se fortaleceram ao longo de séculos e se reproduzem cotidianamente na vida de pessoas negras que se reconhecem portadoras e herdeiras de todos os saberes de seus ancestrais em África.

É imperioso destacar novamente que o reggae se fortalece por meio da vida social, na medida que a população que mais sofre com a precariedade de elementos básicos para sobrevivência, como comida e moradia digna, são pessoas pobres da periferia e de sua maioria negras. Para elas, uma das formas de diversão em meio aos problemas cotidianos era dançar o reggae “agarradinho”.



Na imagem abaixo do Jornal *O Tambor* da edição de fevereiro de 1990, há uma nota *A mãe do Reggae* onde se refere a Liberdade como um bairro tradicional de população regueira na cidade:

Esse fato se deve a história social do bairro no que tange a formação do mesmo como bairro da periferia. O bairro, tem em sua maioria moradores descendentes de africanos vindos da Baixada Maranhense no século XX, onde se desenvolveu ao longo dos anos concentrando vários salões de reggae.

O bairro em 2019 foi reconhecido pela Fundação Palmares como Quilombo Urbano e hoje recebe apoio municipal pela Fundação Municipal de Patrimônio Histórico (FUMPH), do Instituto de Patrimônio Artístico e Nacional (IPHAN) e do Estado para titulação do quilombo como Patrimônio Cultural do Brasil, visto sua grande importância identitária afro-brasileira que resiste nos terreiros, igrejas e sedes de brincadeiras populares, como Tambor de Crioula e Bumba-meu Boi²⁷⁵ e vários bares de reggae. Desse modo, o bairro da Liberdade por ter uma maior aceitação pelo ritmo jamaicano, se torna um dos lugares na capital ludovicense onde o reggae se desenvolve e se torna resistência até hoje.

Na página três do Jornal *O Tambor* da edição de 1 de fevereiro de 1990, afirma-se que “São Luís é a capital do reggae no Brasil”:



²⁷⁵ Tambor de Crioula e Bumba-meu-boi do Maranhão são manifestações culturais afro-brasileiras que possuíam características próprias no estado no estilo da dança, toque e vestimenta.

Fonte: Jornal *O Tambor* edição de 1990. Acervo do Museu do Reggae.

O reggae que primeiro surgiu em São Luís nos bairros de periferia é proveniente dos clubes de reggae em galpões com grande capacidade de pessoas, nos quais estão instaladas as grandes “radiolas”, parelhas de som com seu enorme poderio sonoro e visual.

Araújo afirma que a mobilização dos regueiros em São Luís se dá por meio das radiolas (ARAÚJO, 2003, p. 06):

As radiolas continuam sendo as grandes difusoras do reggae e o seu grande sustentáculo. Somente na capital, há mais de oitenta delas, entretanto se especula que em todo o Estado haja mais de quatrocentas. Esses sistemas colossais de som contam, em média, com 24 a 36 caixas por conjunto, que é chamado de paredão ou coluna. Cada radiola possui, aproximadamente, quatro paredões, quando não existe a divisão de radiolas; a Itamaraty, uma das principais radiolas da cidade, subdivide-se em Itamaraty 1, 2 e 3, ou seja, doze paredões de som! A subdivisão de uma radiola possibilita a participação em vários eventos em um só dia, e, principalmente, a obtenção de maior lucro.

No jornal *O Tambor* na edição de fevereiro de 1990 é possível ver pessoas, em sua maioria negras, dançando ao som das radiolas de Reggae:



Fonte: Jornal *O Tambor* edição de 1990. Acervo do Museu do Reggae.

Segundo Paulo Rogério Costa de Oliveira, na sua tese *Ao Som da Radiola, Dançando bem Juntinho: Configurações e Identidades no Reggae Midiático de São Luís Do Maranhão as radiolas de reggae do Maranhão* (OLIVEIRA, 2009, p. 37):

São o que pode ser chamado de equivalente aprimorado dos sound-systems jamaicanos, tendo em vista que cabe à radiola a mesma função central a que estavam destinados os sound-systems: difundir música, sendo no caso maranhense, o reggae, diferente do contexto jamaicano, onde os sound-systems eram supridos muito mais de músicas norte-americanas – Rhythm and Blue, a dance music de James Brown, dentre outras –, que propriamente a música popular da Jamaica.

Os regueiros mais velhos, consomem diariamente pelos bairros de São Luís os discos antigos nas chamadas “radiolas”, ou seja, há entre eles uma preferência pelos reggaes originais produzidos na Jamaica. Penha afirma que (PENHA, 2003, p. 42):

A proliferação das radiolas contribuiu para que o reggae se espalhasse pelos bairros da cidade. Cria-se, portanto, opção de lazer, tanto para a população de baixa renda, sem condições financeiras de comprar os discos, como para a população mais abastada, que vê no reggae um estilo a mais de diversão.

A jornalista Karla Freire em entrevista para o G1 MARANHÃO no dia 08/09/2022²⁷⁶ assinala que a partir dos anos de 1990 a classe média começou a incorporar o ritmo jamaicano em seus locais de sociabilidade, diversificando, assim, o público em São Luís. A cidade começa a romper uma barreira socialmente construída, e a partir disso começamos a ver o reggae ganhando novos espaços que antes eram vistos como inadequados, como a Ponta d’areia, área nobre da cidade de São Luís. Segundo (FREIRE, 2010):

Bares voltados para classe média que tocam exclusivamente ou predominantemente reggae, são espaços com público diversificado pois a classe média (assim como as classes Populares), que considero aqui não é homogênea, mas formadas por inúmeros grupos e frações com interesses e gostos variados.

Isso trouxe para manifestação mais visibilidade perante outros setores da sociedade que despertaram concomitantemente matérias jornalísticas entre a década de 1990 e o início dos anos 2000 focando na questão cultural do reggae e despertando o interesse da população mais abastada que desconhecia o ritmo jamaicano.

Karla Freire também pontua na entrevista para o G1 MARANHÃO que o reggae só se firmou em São Luís e conquistou reconhecimento na cidade graças a sua originalidade de dançar o ritmo “agarradinho”.

²⁷⁶Disponível em: <https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2022/09/08/a-historia-do-reggae-em-sao-luis-do-preconceito-ao-reconhecimento.ghml>. Acesso em: 01/06/2023.

Imagem: Clube de reggae Trópicos Club (1995) na Ponta D'areia



Fonte: Minha Velha São Luís.²⁷⁷

Portanto, o movimento do reggae em São Luís mescla diferentes camadas sociais, onde durante décadas se consolidou no popular maranhense, e principalmente ludovicense, até chegar no fim do século XX como o principal ritmo da periferia de São Luís, passando a ser chamada de Jamaica brasileira ou capital brasileira do reggae.

5. CONCLUSÃO

A valorização do patrimônio cultural e preservação do mesmo significa, principalmente, cuidar de bens representativos da história e da cultura de um lugar, da história e da cultura de um grupo social. Sabendo disso, a valorização cultural está ligada aos marcos de referência de memória coletiva de uma sociedade. Os bens culturais são relevantes para referência identitária de diversos grupos formadores da sociedade brasileira que se sentem parte integrante desta continuidade histórica, que resiste e persiste dentro da era moderna.

Refletir sobre o jeito maranhense de dançar reggae, o agarradinho, é entender aspectos da cultura local maranhense que a partir da segunda metade do século XX reconfigurou o ritmo musical que foi apropriado pela população de bairros periféricos de São Luís e que já na década

²⁷⁷

Disponível em:
<https://www.facebook.com/MinhaVelhaSaoLuis/photos/a.215363145259620/2568044769991434/?type=3>.
Acesso em: 01/06/2023.

de 1990 havia adentrado nos salões da classe média ludovicense ganhando ainda mais notoriedade dentro dos espaços públicos. Antes eram reprimidos pela força policial por agrupar pessoas de comunidades pretas e de periferia na qual eram vistas como violentas e usuárias de drogas.

Reconhecer a importância do jeito maranhense de dançar reggae para a cultura local é importante visto que a população pobre e da periferia que ‘abraçou’ o reggae recém globalizado nos salões de dança de salsa e merengue criaram uma nova adaptação no jeito de dançar o reggae, o “agarradinho”. O reggae concentrou-se nas nossas vidas e se tornou mais uma das diversas manifestações culturais de origem afro-americana existentes no estado do Maranhão.

Sendo assim, o presente trabalho buscou entender as origens e evoluções do reggae no Maranhão, com o fito de conhecer mais a fundo as raízes e particularidades da cultura jamaicana no nosso estado que ajudou o Estado do Maranhão a ser reconhecido mundialmente como a ‘Jamaica brasileira’. O Registro da dança do reggae maranhense como Patrimônio Imaterial do Estado do Maranhão é de suma importância para aqueles que a conhecem, praticam e entendem sua contribuição cultural para o Estado. Preservar o patrimônio cultural pode ser uma medida eficaz para garantir que a sociedade tenha oportunidade de conhecer sua própria história e apresente para futuras gerações.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Elaine Peixoto. O reggae ludovicense: uma leitura do seu sistema léxico-semântico, 2003.

BRASIL, Marcus Ramúsy de Almeida Brasil. O reggae no Maranhão: sociologia da cultura e produção simbólica. São Paulo, SP: Revista Aurora, 2011.

FREIRE, Karla Cristina Ferro. Que reggae é esse que jamaicanizou a “Atenas brasileira”. São Luís, MA: Universidade Federal do Maranhão, 2010.

MARTINS, Carolina. Política e cultura nas histórias do bumba meu boi no Maranhão. Teresina, PI: Cancioneiro, 2021.

OLIVEIRA, Paulo Rogério Costa de. Ao som da radiola, dançando bem juntinho: configurações e identidades no reggae midiático de São Luís do Maranhão. Recife, PE: Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

PENHA, Talita Lima. Reggae: identidade cultural e atratividade turística de São Luís do Maranhão. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2003.

SILVA, Carlos Benedito Rodrigues da. Da terra das primaveras à ilha do amor: reggae, lazer e identidade cultural. São Luís: Edufma, 1995.

CRUZ, Mônica da Silva. CORREIA, Cristiano de Sousa. São Luís do Maranhão, a Jamaica brasileira e outros discursos. *RevLet – Revista Virtual de Letras* Volume 2, Número 02, 2010.

Jornal - TAMBOR, São Luís, edição completa de fevereiro de 1990. Editora Aruanda. Disponível no arquivo do Museu do Reggae no Centro Histórico de São Luís.

Site de internet - G1, MA. FREIRE, KARLA. A história do reggae em São Luís: do preconceito ao reconhecimento. 2022. Disponível em: https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2022/09/08/a-historia-do-reggae-em-sao-luis-do-preconceitoaoreconhecimento.ghtml?utm_campaign=g1&utm_medium=social&utm_source=twitter. Acesso em: 01/08/2023.

Site de internet - UOL, SP. DIAS, Guilherme Soares. São Luís redescobre o turismo por meio da sua negritude. São Paulo, SP: Folha de São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/blogs/guia-negro/2022/06/sao-luis-redescobre-o-turismo-por-meio-da-sua-negritude.shtml#:~:text=S%C3%A3o%20Lu%C3%ADs%20%C3%A9%20a%20segunda,uma%20narrativa%20embranquecida%20da%20cidade>. Acesso em: 16/05/2023.

O MAL É SEMPRE IGUAL?: ESTUDO COMPARATIVO DA ENCARNAÇÃO DO MAU NA TELEDRAMATURGIA BRASILEIRA- DE 1970 A 2020

Cezar Augusto Veras de Araujo Junior
Estudante de Graduação Teatro
cezar.araujo@discente.ufma.br
UFMA

Larissa Leda Fonseca Rocha
Professora Doutora Curso de Comunicação Social
larissa.leda@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão-UFMA

RESUMO: Uma observação empírica inicial de nosso objeto de estudo – a maldade constituída na teledramaturgia brasileira – de saída nos dá uma breve resposta, mas não justificativa, para a pergunta que nos orienta: O mal é sempre igual? Existem diferenças, semelhanças entre os vilões e vilãs? Não, o mal não é sempre igual. É por reconhecer a natureza específica desses modos pelos quais a maldade se apresenta na teledramaturgia, que o objetivo central deste trabalho é a identificação e análise de vilões e vilãs no formato narrativo das telenovelas. Atualmente, este é o principal formato da TV aberta brasileira e aquele com maior base de consumo entre os telespectadores (LOPES, 2009). O estilo de vida dos vilões e vilãs é algo necessário nesse estudo pois apesar de serem personagens únicos, cada um com sua história e padrão de vida, é através de estudos comparativos que será possível encontrar padrões e encaixá-los em categorias. Para isso, observaremos levantamentos empíricos já inicialmente realizados em pesquisas anteriores (ROCHA, 2016) que nos permitem observar como o mal é dado a ver e conhecer nas tramas (XAVIER, 2003; BROOKS, 1995) O mal tem várias particularidades, expressões, jeitos, formas e modos de identificação e ainda diferentes constituições para serem analisadas. Em 70 anos de teledramaturgia nacional podemos observar o quanto o personagem mau modifica suas faces, ações, como arquiteta seus planos, e comete atos impensáveis para conseguir realizar seus objetivos. (PALLOTTINI, 2012). Assim, nos perguntamos sobre o seu modo de agir, as táticas utilizadas, quais elementos do arco narrativo do personagem se repetem ou são únicos, qual o sentido desses atos dentro da trama. O estudo comportamental é uma das sugestões para possível explicação, pois analisar o comportamento do personagem, seu meio social e relacionamentos pessoais, é uma maneira de estudarmos esse personagem como pessoa que age, tem escolhas, sentimentos e anseios e isso nos oferece uma resposta para observar, as tramas e contextos do desenho da imitação (ARISTÓTELES, 2014) da maldade nas narrativas. Como recurso metodológico neste trabalho utilizaremos a pesquisa bibliográfica documental associada à análise do objeto empírico, nos concentrando no estudo do arco narrativo dos personagens e na constituição da maldade na trama.

Palavras-chave: Vilania; Tv; Teledramaturgia; Estudo Comparativo.

1. INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

O presente artigo é fruto de pesquisas baseadas no objeto científico das Encarnações do mau, grupo de pesquisa do PIBIC, onde se pesquisa sobre a vilania na teledramaturgia brasileira, com base nos anos de 1970 a 2020. Esse projeto de pesquisa é coirmão de outros dois projetos, onde um estuda a comunicação e a televisão e o outro as galerias das vilãs de telenovela. Escrever sobre vilões é algo interessante, mas a vivência de pesquisar, é rica em

conhecimentos pois através dessa pesquisa podemos analisar e construir conceitos sobre personagens da televisão. Analisar como acontece a construção e até mesmo a transformação dos atores é muito importante. Pesquisar como cada um deles se constrói e o que eles querem passar como mensagem é um dos fatores principais. Cada personagem tem dentro de si uma mensagem para o público, e como essa mensagem é deixada é importante tanto para a atuação daquele personagem quanto a sua história no enredo. A construção do mal segundo muitos atores e atrizes é algo desafiador. Muitos costumam eleger esses personagens como os principais de sua carreira ou até mesmo, os personagens que os tornaram mais reconhecidos e inesquecíveis pelo público telespectador. Construir um personagem diferente de si mesmo é um desafio para o ator. Existe muitos trechos de entrevistas em que eles relatam esses momentos de construção. Para o público existe aqueles personagens que são queridos e amados apesar de fazerem maldades, e com base nesse “amor” que se tem pelos vilões, que surge essa pesquisa sobre as transformações que eles têm sofrido durante o período de 70 anos de transmissão da teledramaturgia. Como esse mau tem se adaptado e como ele reage a todas as transformações, no sentido até mesmo do social, político e atualidades em geral. Basta pegar como exemplo uma novela que passa nos anos 80 e é reprisada nos anos 2020, as transformações são nítidas em vários aspectos. Então podemos ver como esse personagem vem se transformando. E como o público ver esse personagem. Levando em consideração todas as transformações que as décadas (anos) e a sociedade sofreram durante o período de transmissão da telenovela. A palavra encarnação segundo o dicionário Cambridge Dictionary significa: “materialização de divindade ou espírito segundo algumas religiões; então com base nesse significado podemos afirmar que esse mau encarnado tem a ver com ações presentes no caráter de cada um dos personagens, essas ações vão além do passional e tem muito a ver com o sentimento. Essa conceitualização e comparação é baseada nos personagens estudados na pesquisa e descritos no presente artigo. Se faz um comparativo dos anos de 1970 a 2020. Essas personagens citadas no artigo fazem partes de épocas diferentes e cada uma representa através do figurino e até mesmo do próprio texto dramaturgico, isso explica o motivo de algumas obras possuírem a legenda indicativa responsabilizado alguns termos, palavras e modos de agir a época de produção da novela. Para que o público que está assistindo a reprise possa ter noções e até mesmo entender o vocabulário e ações dos personagens da trama; isso porque existem muitas atitudes que antes eram normais e agora com novas leis, não fazem mais parte de um contexto normal e social. Referente a certas brincadeiras e palavras pejorativas que não são mais usadas.

O objetivo central deste trabalho é a identificação e análise de vilões e vilãs no formato narrativo das telenovelas; ou seja, os vilões estudados são analisados em diversos aspectos, onde se analisa, ações e comportamento deles. O enredo da novela é algo importante nessa pesquisa porque, esse objeto vai nos trazer possíveis respostas sobre como esse vilão age e como ele se relaciona com as outras pessoas ao seu redor. Os objetivos específicos são: identificação das vivências desses vilões e como eles se comportam diante de acontecimentos ao seu redor; Análise das ações, principalmente relacionadas a momentos de conflito tanto interno, quanto externo; e reconhecer as possíveis mudanças que acontecem nos seus contextos e os motivos dessas mudanças.

2. OS VILÕES E AS ENCARNAÇÕES DO MAU

Esses personagens são colocados como anti-heróis, ou parte má da trama, ou seja, aquele que vem contra o herói, ou contra todas as ações do herói. O herói na história ou enredo é aquele que vem trazendo consigo o sentimento de bondade, proteção, bravura e patriotismo, é aquele (a) que nasceu para servi o povo, para o proteger, para dá o exemplo, para trazer satisfação ao público, já o vilão ou anti-herói, é aquele que carrega consigo a marca de ser contra toda as manifestações de bondade e de tudo que represente o bem e a moral em diversos aspectos, é aquele/aquela que traz um questionamento ou reflexão de como não ser ou agir, apesar de que o vilão traz consigo questões e ações que muitos de forma interna passam, mas não externalizam por causa da moral social, isso porque o vilão é aquele que agi de forma a moral e egoísta com pensamentos exclusivos voltados para si. com a observação de que só pode haver anti-heróis (vilões) onde antes, tradicionalmente na cultura houver heróis, com base nesses conceitos e reflexões, em nós surge um questionamento que serve como base para o discorrer da pesquisa, O mal é sempre igual? Com base em análises e pesquisas iremos responder esse questionamento muito presente no meio dos pesquisadores de Teledramaturgia, uma análise de como essas maldades são vistas e conhecidas , como esse mal é dado a conhecer, com base nas análises empíricas passamos a analisar as categorias onde podemos encaixar os vilões e essas categorias se diferem em alguns aspectos, mas todas elas são relacionadas aos vilões de telenovela, as características são um dos pontos importantes nessa pesquisa pois existe características quase comuns entre essas personagens, o fator da maioria delas serem mulheres empoderadas, brancas, ricas e loiras, claro que existe algumas diferenças e aspectos bem distantes mas esses signos as ligam de forma estética a esse quase padrão da Vilania.

Em sua tese a Prof. Dra. Rocha cita algumas características em que podemos colocar como símbolos de representação dessa personagem, sendo que existem diferenças e semelhanças entre elas, mas a maioria se encaixa nessas características.

“cor dos cabelos, da pele, status social, se é louca ou enlouquece durante a narrativa, se é assassina e se é vilã de núcleo protagonista ou com relações com o núcleo protagonista” (ROCHA, 2016)

São aspectos muito presentes nessas personagens, em que podemos colocar como características dessas vilãs em análise, tendo em vista que se pararmos para analisar até de forma comum e sem compromisso, iremos perceber como é grande a importância da característica dessa personagem e a carga reflexiva que ela traz através dessa característica exposta. Os cabelos são aspectos bem colocados nessa análise isso porque, se trata de uma mulher empoderada e vaidosa, onde sempre haverá um cabelo bem tratado e cuidado, isso porque faz parte do aspecto da maioria das vilãs, o glamour que elas representam, essa mulher no topo, o salto como simbologia do empoderamento, esse complexo de rainha má da branca de neve, onde se tem todos os dias o ritual de se olhar no espelho e interrogar se ela é a mais bela, se existe alguém que ultrapassa essa beleza ou esse padrão de beleza que na mente dela é essencial para ser feliz e realizada. Existem também as transformações, aquelas personagens que são pobres e que não tem condições, e que lutam por melhorias, que fazem tudo para chegar ao ápice do sucesso, até mesmo atos errôneos e criminosos, e que ao chegar no sucesso esquecem ou tentam esquecer seu passado para se manter confortável mentalmente naquele padrão de vida que conseguiu, podemos citar como exemplo a personagem : Carmem Lúcia interpretação de Adriana Esteves (Avenida Brasil 2012), a personagem engana o marido Tufão para conseguir subir de Status, coloca seu amante dentro da própria casa para ser marido da cunhada, destrói a vida de uma criança que tem muito ressentimento por ela (Nina), adota seu próprio filho e rejeita sua filha por não pertencer a padrões de belezas criados por ela mesma em seus conceitos pessoais. Ou seja, uma vida de engano e segredos escondidos.

Outro aspecto importante nessa análise é saber se essa personagem apresenta algum grau de loucura e se essa loucura é constituída na introdução da narrativa ou durante a narrativa, isso porque vale ressaltar o contexto e as adversidades vivenciadas pela personagem, podemos citar como exemplo nesse aspecto a personagem Ângela Vidal interpretação de Cláudia Raia (Torre de Babel 1998), onde a vilã não tem ligação no primeiro aspecto relacionado ao cabelo, isso porque Ângela tem cabelos curtos, mas é uma mulher alta, empresária e se veste com elegância, mas tem ligação com relações aos problemas de loucura que a personagem possui e também no

aspecto de assassina, onde a mesma mata a personagem Vilma Toledo interpretação de Isadora Ribeiro em uma cena muito importante de ser analisada pelo fato da crueldade da personagem, nesse aspecto citamos também como exemplo Maria Regina interpretação de Leticia Spiller (Suave Veneno 1999), vilã que teve em seu enredo problemas afetivos com relação ao seu pai e que essas vivências a transformam em uma assassina passional onde também podemos citar a categoria de afeto, onde essas vilãs vivenciam o amor, o afeto mas, muitas delas não tem a correspondência e nem conseguem vivenciar totalmente esse sentimento, o que causa frustração e acaba sendo uma força para que elas (vilãs) cometam ações (maldades); Ângela e Maria Regina cometem suicídio no final de suas trajetórias nas novelas e no caso de Maria Regina ela ainda leva consigo Adelmo interpretação de Ângelo Antônio um homem pelo qual ela era apaixonada.

No aspecto de vilã assassina podemos citar vários exemplos, mas primeiramente coloco como símbolo e base para essa análise inicial a personagem Adma Guerreiro interpretação de Kássia Kiss (Porto dos Milagres 2001), onde a personagem comete vários assassinatos na trama, todos baseados no amor que a mesma possui pelo marido Félix Guerreiro interpretação de Antônio Fagundes; acontece que cada personagem que se posiciona contra o Félix ou contra suas vontades acaba sendo alvo de Adma que usa como arma o envenenamento das vítimas, essas ações realizadas se tornarão clássicas e memoráveis, isso porque a forma pela qual a vilã atrai suas vítimas é reflexiva e ao mesmo tempo angustiante por se tratar de uma assassina sem pudor que tira da frente qualquer pessoa que entrar em seu caminho, em seus planos. Para Adma Guerreiro não importa se é um café, um suco, ela sempre usa esse aspecto e símbolo (veneno) em bebidas e um detalhe especial, a substância usada em seus crimes fica guardada em um anel, muito bem planejado na cena e bem colocado pela atriz na hora da atuação, nessa categoria de assassina a maioria das vilãs se enquadram, pois geralmente a vilã sempre comete assassinatos ou para manter um segredo, ou para continuar com seu status social no caso das ricas, talvez para conseguir realizar um sonho, ou uma vingança para curar uma perda ou dor que a mesma carrega por anos; independente da causa, algo interessante na análise dessa categoria é saber que sempre haverá um ponto de partida até o ápice ou conclusão da ação que é o assassinato, lembrando que esse personagem (vilão) pode cometer também o assassinato pelo simples fato de ser mal e ser um prazer para o mesmo.

Uma categoria importante de ser analisada é a categoria das vilãs redimidas, aquelas que se arrependem, que aparentemente mudam no fim de sua trajetória, que transmite uma remissão, mudança de caráter, podemos citar como exemplo: Carmem Lúcia (Carminha de Avenida Brasil

2012), o exemplo de Carminha é interessante de ser observado pelo seguinte fator, a personagem nega sempre suas origens iniciais, renega a Mãe Lucinda que foi quem cuidou dela na infância no lixão, a personagem faz de tudo para mudar de vida, para vencer na vida e comete atos errôneos, mas quando termina tudo, ela vai parar no mesmo lugar (lixão da Mãe Lucinda), cuidando de quem ela tinha sentimentos de ódio no início da trama, com um humor e trejeitos diferentes e mais calmos, o que demonstra a mudança de mal para uma personagem redimida e arrependida de suas ações.

Ainda nessa categoria de vilã redimida, podemos citar o exemplo da Wanda e da Lívia Marine, ambas na novela *Salve Jorge*. Acontece com as personagens uma finalização que chega até ter um teor irônico com humor, pois as mesmas ao serem presas apresentam comportamentos não esperados, a Wanda chega a convidar a Lívia para ir a um culto e diz ter aceitado a Jesus e mudado de vida, já a Lívia se mantém comportada e sempre seduzindo os carcereiros e visitantes do presídio isso com o intuito de conseguir sair da prisão.

Encerrando essa primeira análise de característica das vilãs podemos colocar a categoria de vilã protagonista ou com relações ao núcleo protagonista, essa categoria é para as vilãs que fazem parte do enredo desde o início e que a sua presença acaba influenciando totalmente na construção da narrativa, podemos citar como exemplos : Nazaré Tedesco interpretação de Renata Sorrah (*Senhora do Destino* 2005) e Lívia Marine interpretação de Cláudia Raia (*Salve Jorge* 2012), essas personagens influenciaram na construção do enredo, onde se o autor pensasse em retirá-las da narrativa, o enredo ficaria vazio e sem sentido, isso porque todo o clímax da trama se dá, através das ações das vilãs; Maria do Carmo só se intensifica como *Senhora do Destino*, depois de ter sua filha sequestrada e ter uma vida de buscas e esperanças para encontrá-la, no *Caso de Morena*, a personagem só tem sua elevação na trama após ser enganada e começar sua luta por liberdade, ou seja as duas Protagonistas precisaram das Vilãs para terem seu apogeu no enredo.

Ao estudar a personagem (vilã) podemos analisar as mudanças que ela sofreu no decorrer da estruturação desse personagem mau, isso porque as vilãs antes tinham um estereótipo de mulher velha, feia, enrugada, a bruxa e segundo a tese de (Rocha, 2016) essa mudança ocorre depois da segunda onda do feminismo.

“Na datação da segunda onda do feminismo, de 1970 a 1990, que reorganiza uma série de estruturas de poder na sociedade e certamente não por coincidência permite tanto o aparecimento de um tipo de mulher a quem era permitido um comportamento impensável” (ROCHA, 2016).

Com base na citação acima é que ainda em 1989, podemos analisar o comportamento da personagem Perpétua interpretação da atriz Joana Fomm (Tieta 1989), ela julga e persegue a irmã Tieta por ser uma mulher livre, já ela (Perpétua) entra nesse conceito de vilã sem beleza. Na Trama Perpétua é uma mulher muito religiosa, que persegue a irmã Tieta, mas que guarda um segredo bem conflituoso ainda mais para ela que possui uma vida toda de igreja, orações e devoção. O segredo de Perpétua que vem a tona ao decorrer dos capítulos é que a vilã sente saudade do marido e a mesma guarda seu órgão em uma caixinha, ela esconde essa caixa e algumas vezes olha para dentro do objeto, trazendo consigo o despertar da curiosidade dos telespectadores que ficam sonhando em descobrir o que tem dentro da caixa. o interessante dessa personagem também é o fato dela ser careca, em um episódio da telenovela a personagem Tieta arranca sua peruca e todos descobrem que a vilã não tem cabelos, o que traz mais semelhanças com o estereótipo de vilã antes da onda feminista, ou seja, a vilã sem beleza, com estereótipo mais voltado para a caracterização da figura clássica da bruxa. Ressaltando que antes todos os personagens vilões, carregavam consigo essa característica da não beleza, e todas as vilãs tinham esse aspecto de bruxa clássica.

É com o advento da segunda onda feminista que vamos ver a partir dos anos de 1990 na Teledramaturgia brasileira, vilãs mais bonitas, glamourosas, poderosas e menos sujeitas ao auto sacrifício sustentado pelo amor. Isso porque podemos analisar a figura do feminino sempre ligado ao cuidar, cuidar da família, filhos e marido, como se toda mulher tivesse a obrigação de cuidar de toda a família, nesse aspecto a vilã corta totalmente no caso de algumas, esse pensamento tradicional. A submissão estruturada que as mulheres sofriam na sociedade antiga, voltada para essa responsabilidade de cuidar é algo importante de se analisar dentro da construção desse personagem que traz consigo todo o oposto, que vem ser essa mulher empoderada e dona de si mesma e suas vontades. mas ao presenciar em nossas telas mulheres empoderadas, que tem como prioridade elas mesmas, traz para muitos telespectadores o estranhamento, tendo em vista que esse sentimento egoísta é mais notado em homens, a mulher é vista pela sociedade como amável, pura, calma e boazinha e é sempre mais aceitável. quando ela possui características diferentes ela passa a ser julgada, e vista como mau, estranha e ruim, aí chegamos no sentido da vilã, a mulher que pensa em si mesma, seus prazeres, desejos, realizações e vinganças com relação a seus desafetos.

Apesar das vilãs estarem reunidas em uma tabela, elas não fazem parte de um grupo homogêneo, é possível identificar claramente ao menos dois tipos de vilãs: as modernas e as melodramáticas. (ROCHA, 2016) As vilãs caricatas que ainda tem esse estilo do mau pensado

e retirado do modelo da bruxa, que faz suas maldades de forma justificada sempre pensando em vinganças e assassinatos com motivos expressivos, podemos chama-las de melodramáticas e as modernas são as vilãs que não possuem uma maldade necessariamente justificada, ou seja não existe um motivo justificável para suas ações na trama e elas nem sempre tem suas maldades concluídas em assassinatos, não existe uma crescente necessária para essa personagem, ela é simplesmente mal e gosta de ser mau.

O comportamento de um vilão/vilã é algo que empiricamente baseado em análises pode ser visto como cruel, antissocial, desumano e tantos outros adjetivos e formas de conceituação que tudo leva para a maldade, esse personagem na trama surge para dá um realce no enredo, porque assim como o público adora vê um herói/mocinho sofrendo e vencendo no final, os telespectadores também gostam de assistir vilões que tem uma trajetória de maldades marcantes, e que leva essa maldade não revelada por muitos de nós à tona nas telas, muitos se Identificam com vilões porque para eles tudo é mais fácil, falamos no sentido das ações, um vilão não pensa duas vezes quando o assunto é seu bem estar próprio, então muitas pessoas entre o público tem lá no fundo essa vontade, esse desejo de ser igual, de imitar as atitudes desses personagens que deixam suspiros no público; mas esse personagem ao longo dos anos tem se modificado, em vários aspectos, o primeiro citado no início do artigo é a aparência, a modificação do feio para o belo é muito necessário pois quebra aquele conceito popular de que o mal precisa ser feio, realidade ultrapassada, a encarnação da maldade se dá agora na maioria das vezes em personagens belos, cuidados e que possuem em muitas vezes o complexo da Rainha Má, ou seja, aquele vilão que se ama, ama sua aparência, cuida da sua beleza para que ela seja eterna e o principal, seguindo o exemplo da Rainha Má, quer sempre ser o mais belo ou a mais bela de todas. no seu lado social o vilão está mais envolvido até em causas sociais, projetos que mostram que ele está presente no meio social como ser participativo, exemplos Carminha e Lívia Marine, que participam de projetos que aparentemente fazem bem e contribuem de forma positiva com a sociedade. Seus gostos e hábitos também fazem parte dessas mudanças que esses personagens tem sofrido, muitos vilões tem prazeres que podem até ser considerados estranhos, mas que nos provam essa mudança de comportamento. Então todos eles e elas estão se reconstruindo e se modificando ao decorrer desses 70 anos de Teledramaturgia. As maldades, a forma como essas maldades são executadas, as razões pela qual acontece essas maldades, que vai do dinheiro até a simples vontade de ser pai, de ser rica ou até mesmo de ser diretor de um hospital como é o caso do Félix interpretação de Mateus Solano (Amor a vida 2013), que é um vilão masculino mas com razões e motivos semelhantes

as vilãs femininas, tendo em vista que ele some com sua própria sobrinha para desestabilizar sua irmã e sempre com o foco na direção do hospital da família, o personagem de Félix é uma exceção nesse estudo pelo seguinte fator, de ser é um personagem masculino, mas com signos e símbolos de vilão feminino, isso porque o Félix se enquadra na categoria de Vilão que tem seus sentimentos de afeto como base para planejamento e realização de suas maldades, ele é um filho homossexual que esconde dos pais sua orientação sexual, ele até mesmo casa para agradar ao pai e mostrar que ele é um homem de família (conceitos de César, pai de Félix e defensor tradicional da família) todas essas ações baseadas no intuito de agradar ao pai, de ser aceito pelo pai e de ocupar o cargo de diretor do hospital da família, que é o maior desejo do vilão e sua meta de vida; Então podemos ver uma grande mudança nessas ações desses personagens ao decorrer desses 70 anos de Teledramaturgia brasileira (PALLOTTINI 2012).

Mas existe uma interrogativa sobre o modo de agir de cada vilão, como ele organiza seus planos, suas táticas, em que contexto ele vai realizar suas maldades, quais os elementos do arco narrativo que se repetem, quais são únicos, como cada elemento é introduzido na cena, no contexto, isso porque vale ressaltar que esse elemento deve casar com a cena, o contexto e a ação do vilão para que o enredo seja compreensível e até mesmo agradável aos telespectadores, podemos citar como exemplo elementos que fizeram história no decorrer de todos esses anos e que chamaram atenção do público, a tesoura e o veneno são elementos importantes e que sempre se repetem, isso porque toda vez que surge um vilão que comete suas ações com base nesses elementos, todos os outros vilões que se utilizaram desse elemento são lembrados, uma maneira de trazer a memória vilões marcantes na história da Teledramaturgia brasileira, já existem outros (elementos) que ficaram ligados a um personagem, que sempre quando há uma menção do elemento, ele vem acompanhado do nome do personagem, exemplo: a escada de Nazaré Tedesco e a seringa de Lívia Marine, no caso da seringa da Lívia Marine interpretação de Cláudia Raia (Salve Jorge 2012), ficou bem evidenciado o quão esse elemento foi importante para a personagem que era uma mulher rica, empresária no ramo da moda e que em seu lado oculto e obscuro como vilã, era uma chefe de tráfico de mulheres, que tinha toda a pose de mulher fina e que cometeu assassinatos de maneira elegante na trama, basta nos recordar da cena onde Lívia Marine assassina a personagem Jéssica interpretação de Carolina Dieckman em uma cena memorável onde a vilã quase foi descoberta pelo seguinte detalhe, sua sandália, que a vítima por ser do ramo da venda descobriu que a mandante do tráfico de pessoas usava uma de modelo igual, então existe essa ligação e casamento entre o personagem e o elemento utilizado por ele, já em relação a escada de Nazaré Tedesco, houve uma repetição na novela

(Fina Estampa, onde a personagem Tereza Cristina interpretação de Christiane Torloni, realizava suas ações e sempre citava Nazaré Tedesco, como inspiração e exemplo para suas maldades, uma forma de recordar a importância, desse personagem e desse elemento.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECURSOS METODOLÓGICOS

O estudo de comportamento é uma das sugestões de explicação para analisar, esses personagens e uma forma de observação para compreender o desenho da imitação da maldade nas narrativas (Aristóteles, 2014)

A análise da narrativa dessa maldade representada na Teledramaturgia brasileira é importante para que haja esse estudo, pois se trata de um estudo comportamental desse personagem, o estilo das ações, como cada um age mediante acontecimentos ocorridos em sua vida; o que gera essas ações, quais os gatilhos que esse personagem sofre e o que diferencia ou se assemelha entre eles, recordando-se sempre da interrogativa inicial, se realmente a maldade tem igualdade, semelhanças ou se existe aspectos que diferem os personagens; tendo em vista sempre o aspecto citado no início do artigo, existe uma tabela onde todas as vilãs da teledramaturgia se encontram, mas se enquadram em diferentes categorias o que nos faz pensar que o mal tem prefácios que podem as vezes ser semelhantes o que não é uma regra absoluta, mas trajetórias e conclusões diferentes.

Essa maldade pode ser classificada em diversos padrões, maldades que possuem contextos de vingança, passionais, loucura e até mesmo uma maldade feita por fazer, pelo simples fato de ser mau. Não podemos deixar de considerar os tipos de vilãs que existem. (Rocha, 2016) pois é baseado nessas duas categorias que vamos encaixar cada vilão em um tipo ou padrão de vilania. Como recurso metodológico neste trabalho utilizaremos a pesquisa bibliográfica documental associada à análise do objeto empírico, nos concentrando no estudo do arco narrativo dos personagens e na constituição da maldade na trama.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. Poética. In: **A poética clássica**: Aristóteles, Horácio, Longino. São Paulo: Cultrix, 2014.

BROOKS, Peter. **The melodramatic imagination**: Balzac, Henry James, Melodrama and the Mode of Excess. New Haven, London: Yale University, 1995.

LOPES, M. I. V. Telenovela como recurso comunicativo. **Matrizes**, São Paulo, Ano 3, n. 1, p.21-47, ago./dez. 2009.

PALLOTTINI, Renata. **Dramaturgia de televisão**. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

ROCHA, L. L. F. **Má! Maravilhosa! Lindas, louras e poderosas**: o embelezamento da vilania na telenovela brasileira (tese de Doutorado). Rio Grande do Sul, PUC-RS, 2016. Disponível em:<https://bit.ly/3IQffVy>. Acesso em: 02 jan. 2022.

XAVIER, I. **O Olhar e a cena**. São Paulo: Cosac & Naif, 2003.

O MASCULINO E O FEMININO NA OBRA MEDIEVAL “TRISTÃO E ISOLDA”

Isabelle Pires da Silva
Graduanda em Letras
pires.isabelle@discente.ufma.br
UFMA

Vanessa Soeiro Carneiro
Mestra em Letras
vanessa.sc@ufma.br
UFMA

RESUMO: Tristão e Isolda, uma lenda celta medieval do século IX, que foi transformada em prosa durante a Idade Média, narra uma história de amor repleta de aventuras e desventuras. Tristão, um jovem cavaleiro da Cornualha, se apaixona pela noiva do seu tio e rei, a princesa irlandesa Isolda, e por ela é correspondido. A lenda foi transformada em obra literária ainda na Idade Média e ganhou versões em diversos países, mas a que será trabalhada neste artigo será a versão francesa de Fernandel Abrantes. Ela é baseada nos fragmentos das obras de Béroul, Thomas da Inglaterra e Gottfried Von Strassburg. Este trabalho tem por objetivo analisar como esses dois princípios psicológicos, o masculino e o feminino, são apresentados nessa narrativa. Para tanto, os estudos da Psicologia Analítica, desenvolvidos pelo psicoterapeuta suíço Carl G. Jung, servirão de base para a fundamentação deste artigo. Ademais, os estudos de Robert A. Johnson, que também trabalha com os conceitos junguianos em seus estudos analíticos, complementarão esta análise. Com este trabalho, busca-se compreender como a polaridade masculina e a feminina são apresentadas e construídas no desenrolar da narrativa. Além disso, por meio da análise do comportamento das personagens principais, assim como de sua relação amorosa, procura-se compreender a essência de tais polos, qual a funcionalidade deles na construção do trecho narrativo e se eles possuem significados individuais. Por fim, investigar-se-á também as simbologias presentes na história e seus significados.

Palavras-chave: Literatura Medieval. Polaridades. Símbolos. Análise Junguiana.

1. INTRODUÇÃO

De origem celta, o mito de Tristão e Isolda é um dos mais célebres da Literatura Medieval. Trata-se de um romance bretão porque, segundo o acadêmico Georges Décote (1998), sua narrativa se passa na época fictícia do Rei Arthur e dos Cavaleiros da Távola Redonda, sendo pertencente às áreas que hoje são a França e a Inglaterra. Ambos são países que sofreram influências da civilização celta, por isso é bem comum que as histórias se passem na Cornualha e/ou na Bretanha.

Inicialmente, esse mito era uma história que circulava oralmente entre a população até que, em meados do século XII, passou a ser registrada em versos. Esses poemas continuaram a ser transmitidos oralmente pelos trovadores, por isso sua estrutura era composta por estrofes, o que lhes concedia uma forma mais poética e musical. Das versões em versos, as duas mais famosas são a de Béroul, que conta com 4.500 versos, e a de Thomas d'Angleterre, com 3.000. A versão de Béroul é a mais antiga, foi escrita em normando com uma linguagem simples, já a

versão de Thomas foi escrita no dialeto anglo-normando com uma linguagem mais culta, já que ele costumava viver na corte. (DÉCOTE, 1998).

Apesar de ter nascido em um território que hoje é reconhecido como a França, ele não pertence somente à Literatura Francesa. Houve autores de diversos países, como Itália, Dinamarca e Alemanha que escreveram suas próprias versões. Além das originais de Bérout e de Thomas d'Angleterre, há a de Joseph Bédier escrita no século XX. A versão usada neste artigo é a versão de Fernandel Abrantes, que foi baseada nos fragmentos de Bérout, Thomas, Gottfried de von Strassburg e nos trabalhos de Bédier.

A narrativa gira em torno do jovem cavaleiro Tristão, sobrinho do Rei Marcos, e sua paixão pela Princesa Isolda, a Loura. Ele era um rapaz muito admirado por seus valores e habilidades e muito amado por todos do reino. Um certo dia, o rei é pressionado por alguns barões, que não simpatizavam com seu sobrinho, para se casar e gerar herdeiros. Eles temiam que o reino ficasse para Tristão, e é a partir daí que o romance dos dois jovens se inicia.

O Rei Marcos estava relutante com essa ideia de se casar e ter filhos. Até que um dia, duas andorinhas pousam na janela de seu quarto com um fio de cabelo dourado em seus bicos, ele, então, diz ao sobrinho que só se casará com a dona daquele fio. Tristão reconhece o fio de cabelo de Isolda porque já havia estado com ela quando, devido a uma batalha relacionada aos tributos, se machucara gravemente e aprovou ao destino que justamente Isolda cuidasse de seus ferimentos. Tristão então diz que buscaria a dona daquele fio para se casar com seu tio.

O jovem cavaleiro viaja da Cornualha à Irlanda com o objetivo de conquistar Isolda para o seu tio. Chegando lá, descobre que o rei da Irlanda prometera sua filha, a princesa, para quem matasse o monstro que assolava sua cidade, Tristão soube disso e pensou que seria uma boa oportunidade para levar Isolda ao seu tio. Ele derrota o dragão e a jovem dona do fio dourado é dada a ele.

A paixão entre os dois surge devido uma porção mágica do amor feita pela mãe de Isolda para que a filha bebesse no dia da noite de núpcias com o rei, porque ela sabia que a filha não o amava. Quando Tristão está retornando à Cornualha com a princesa, eles acabam ficando com muito calor, encontram uma garrafa com um líquido no meio das bagagens e decidem beber para que amenizar o calor que sentiam. a tal bebida é justamente a poção que tinha sido entregue à criada de Isolda, que quando descobre que os dois haviam bebido fica desesperada. Eles ficam perdidamente apaixonados e tentam manter um relacionamento amoroso mesmo com Isolda sendo casada com o Rei Marcos, até que um dia são descobertos. Eles fogem para longe e passam um tempo vivendo na floresta, apesar de estarem em condições miseráveis, o mais

importante era que eles estivessem juntos um do outro. Depois de morarem na floresta por um tempo considerável, Tristão decide devolver Isolda ao marido e, a partir dali, seguir sua vida sem ela.

Separados, os dois viviam em completo sofrimento. O jovem cavaleiro, depois de muito caminhar, chega a um outro reino e lá ganha a chance de recomeçar sua vida e até encontra uma possível noiva conhecida como Isolda das Mãos Alvas. Tristão decide se casar com ela, mas não consegue se entregar ao casamento e à nova vida que lhe apareceu.

Aventuras e desventuras acontecem em meio a esses fatos. A história acaba com a morte de Tristão e de Isolda, a Loura, porque ambos não conseguem viver separados um do outro e sabem que não conseguiriam viver esse amor juntos sendo ambos casados com outras pessoas. Logo, só a morte seria capaz de aliviar esse sofrimento.

Essa história pode ser considerada uma representação de como a mente humana se estrutura, o seu reflexo, a chamada psique, como definiu o psicoterapeuta suíço Carl G. Jung. Ele afirmou que a psique humana é andrógina, ou seja, há dois polos que exercem influência nas atitudes e nos pensamentos humanos. Sendo um polo masculino e um feminino, mas isso não se limita aos homens terem somente o polo masculino e às mulheres terem somente o polo feminino, trata-se de forças psicológicas comuns nos dois sexos, sempre existindo um polo oposto ao sexo biológico.

Tudo isso é muito bem representado no livro *Tristão e Isolda* em conjunto com as simbologias presentes, comuns à Literatura Medieval, que possuem um papel importante porque refletem justamente as mensagens ocultas do mito, já que os símbolos evocam significados e não podem ser descartados. Toda essa questão é apresentada através da jornada do jovem Tristão mostrando como o lado masculino e o feminino dele vão sendo apresentados durante a narrativa.

Isso posto, este artigo tem por objetivo compreender como tais forças psicológicas se manifestam nas atitudes humanas, no mundo interior e exterior delas e como elas podem ser representadas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A teoria arquetípica trabalhada neste artigo foi desenvolvida pelo psiquiatra, psicólogo, professor e escritor suíço Carl Gustav Jung para a Psicologia Analítica. Pode-se afirmar que a teoria junguiana é considerada como uma teoria compreensiva da personalidade. Ela possui conceitos bem amplos e é melhor compreendida se quem a estuda observa como esses conceitos

são expressos em sua própria personalidade e no comportamento de pessoas conhecidas, porém segundo Hall e Nordby (2000, p.26), “Os conceitos também apresentam os seus perigos, como percebeu Jung. Um conceito pode desviar ou limitar as nossas observações de tal forma que passamos a ver coisas que não existem ou deixamos de ver coisas que existem”.

Na Psicologia Junguiana, a personalidade como um todo é denominada *psique*, ela é como um guia que regula e adapta o indivíduo ao ambiente social e físico, e isso enfatiza a ideia defendida por Jung de que o ser humano é formado por um todo. A *psique* é distinguida em três níveis: a consciência, o inconsciente pessoal e o inconsciente coletivo, mas para este artigo, o inconsciente coletivo não é tão interessante.

A consciência é a única parte da mente conhecida diretamente pelo indivíduo. Aparece logo cedo na vida, provavelmente antes do nascimento, e pode ser observada quando uma criança identifica e reconhece os pais, os brinquedos e os demais objetos que a cercam. À medida que o ser humano cresce, sua consciência se expande, se diferencia das outras e, com isso, surge o processo que Jung chamou de individuação, que para ele é um processo pelo qual o ser humano torna-se um “indivíduo” psicológico, isto é, uma unidade, ou um “todo” separado e indivisível. A consciência e a individuação caminham juntas na formação da personalidade. No processo de individuação aparece o ego, que fornece à personalidade identidade e continuidade, se compõe de percepções conscientes, de recordações, pensamentos e sentimentos. É uma parte da mente consciente. (HALL e NORDBY, 2021).

O inconsciente pessoal é o receptáculo que contém todas as atividades psíquicas e os conteúdos que não se harmonizam com a individuação ou função consciente, ou então foram experiências outrora conscientes que passaram a ser reprimidas ou desconsideradas por diversos motivos, ou seja, contém todas as aquisições da existência pessoal, tudo aquilo que foi esquecido, reprimido, e percebido, pensado e sentido de maneira subliminar. Pode-se dizer que todos os conteúdos considerados fracos demais para chegar à consciência, ficam armazenados no inconsciente, e eles atingem a consciência quando há necessidade. (HALL e NORDBY, 2021).

Após esses conceitos serem apresentados, voltando à *psique* humana, Jung constatou que ela é andrógina, ou seja, há dois polos que exercem uma influência nos indivíduos, que são como uma ponte entre o consciente e o inconsciente (JOHNSON, 1897). É composta pelos polos masculino e feminino. No entanto, o conhecimento essencial contido na psicologia analítica não limita o masculino ao homem nem o feminino à mulher, trata-se de qualidades interiores, psicológicas, que são comuns aos homens e às mulheres.

Foi reconhecido por Jung desde o início que no inconsciente sempre existe um polo oposto ao sexo biológico, acabando por apresentar uma configuração masculino-feminina, assinalando algumas características pertencentes ao polo feminino e outras ao polo masculino (JUNG, 2021). Com isso, esses dois polos complementam a personalidade humana e ela deve estar acompanhada de seu “par” masculino ou feminino.

3. ANÁLISE DA OBRA

3.1 A vida de Tristão

As qualidades interiores reconhecidas por Jung são representadas exteriormente quando uma criança nasce, sendo o pai e a mãe, representações para cada polo.

Quando Tristão nasceu, a sua mãe, BrancaFlor, faleceu logo após o seu nascimento e ela representava o interior feminino, a personificação do feminino de Tristão. Com isso, ele começa a desenvolver mais o seu lado masculino, é criado nas “artes da baronia”, como por exemplo, lutar com espada, caçar, montar a cavalo, etc, como é narrado na obra:

“[...] Ensinou-lhe Govenal, em poucos anos, as artes que são convenientes aos barões. Ensinou-lhe a manejar a lança, a espada, o escudo e o arco, a lançar os discos de pedra, a transpor de um salto os mais largos fosso; ensinou-lhe a detestar toda mentira ou felonía, a socorrer os fracos, a manter palavra dada; ensinou-lhe as diversas formas de canto, a tocar harpa e ainda a arte de caçar; e, quando criança cavalgava entre os moços escudeiros, dir-se-ia que seu cavalo, suas armas e ele mesmo formavam um só corpo, que nunca fora separado.” (ABRANTES, 2012, p. 12)

“Tudo no mundo dele enfatiza o lado masculino da vida: o poder de comandar, os treinos de combate, a defesa de territórios.” (JOHNSON, 1987, p.37), mas está faltando a outra metade, o outro lado, o feminino, que traz o sentimentalismo, o belo, o amor, etc, porque nada naquele momento da vida de Tristão remete isso a ele. O lado feminino de Tristão não está morto, apenas não foi bem explorado e/ou não encontrou meios para se manifestar, já que sua única representação era a sua mãe, já falecida.

Se existe uma dualidade na psique, ela não é capaz de estar em total equilíbrio apenas com uma polaridade, a maior força do universo psíquico é a busca do equilíbrio. Por isso, para que Tristão consiga chegar ao seu equilíbrio psíquico, ele precisará desenvolver seu lado feminino.

3.2 A viagem pelo inconsciente

Tristão mora na Cornualha, uma ilha dominada pela atitude patriarcal, mas próximo a ela há uma outra ilha, a Irlanda, que é dominada pela atitude matriarcal, ou seja, pela polaridade feminina.

Essas duas ilhas representam a psique humana, cada uma com um polo psicológico e uma força interior, o masculino e o feminino, nenhum dos dois lugares pode viver sem o seu oposto complementar. Tristão é atraído inconscientemente para essa outra ilha, e para a jornada que irá seguir, ele precisará do seu masculino e do seu feminino. Para essa jornada, ele precisa de dois elementos que representam esses lados: a espada, que segundo TRESIDDER (2003, p.65), em *O grande dicionário de símbolos*, “O próprio princípio masculino é em geral simbolizado pelo Sol, pelo fogo e pelo relâmpago, bem como pela verticalidade fálica dos objetos penetrantes: [...] a espada.”, e a harpa, que é o lado lírico da vida, o lado sentimental, é o que o faz ele se deixar levar pela descoberta no inconsciente, sua viagem para o seu interior, conforme observamos no excerto abaixo:

“[...] Levou-o a uma barca sem vela nem remos, com apenas uma harpa ao lado dele, tal como pedira Tristão. Para que velas, se seus braços não poderiam içar? Para que remos? Para que espada? [...] Sete dias e sete noites levou-o o mar, suavemente. Às vezes, tocava Tristão a harpa, a fim de esquecer sua desventura.” (ABRANTES, 2012, p. 21)

A Irlanda é uma ilha mística na qual vivem a Rainha e sua filha, a Princesa Isolda, a Loura, que conhecem o poder das ervas e fazem poções, trazendo à tona o lado feminino, o lado da magia, da sabedoria e do místico. É nessa ilha que Tristão conhecerá sua outra metade interior, o seu feminino adormecido que com o qual precisa se conectar para que alcance o equilíbrio psíquico, a sua totalidade. Tristão vai à Irlanda duas vezes até que consiga retornar com Isolda para a Cornualha, da primeira vez ela o curou de uns ferimentos após uma batalha que ele havia enfrentado. A segunda vez é quando o seu tio, o Rei Marco, é intimado a se casar para que gere um herdeiro para o trono. Ele dá um prazo de 40 dias aos seus barões para que consiga uma esposa. No mito é narrado da seguinte maneira:

“No dia marcado, sozinho em sua câmara, esperava a vinda deles e refletia: “Onde acharia uma princesa, tão longínqua e inacessível que eu pudesse fingir, mas somente fingir, querê-la por mulher?”. Nesse instante, pela janela que se abria ao mar, duas andorinhas entre si e, depois, assustadas, saíram; porém, do bico delas caíra longo fio de cabelo de mulher, mais fino que o fio da seda, mais louro que um raio de sol.” (ABRANTES, 2012, p. 24)

Na China Antiga, a andorinha era presságio de casamento próximo (TRESIDDER, 2003). O rei encontrou esse fio e disse aos barões que só se casaria com a mulher que fosse dona daquele fio de cabelo, Tristão sabia que pertencia à Isolda, e com isso, sai novamente em viagem com destino à Irlanda.

É nessa última viagem à Irlanda que Tristão ganha a oportunidade de se conectar com o seu lado feminino, é com Isolda que ele deve aprender a se conectar com ele, mas por conta de um incidente, não é bem isso que acontece.

3.3 A poção mágica do amor

Quando Tristão volta pela segunda vez à Irlanda é para derrotar o dragão e conquistar a princesa para o seu tio, como é descrito abaixo:

“[...] O monstro aproximava-se. Tinha cabeça de víbora, olhos vermelhos como carvões acesos, dois chifres na testa, longas orelhas peludas, garras de leão, cauda de serpente, corpo escamoso de grifo. [...] Tristão arremeteu contra as faces da fera e meteu-lhe a espada, inteira, pela goela adentro. Ali a espada penetrou e fendeu em duas partes o coração. Pela última vez o dragão deu o seu horrendo grito e morreu.” (ABRANTES, 2012, p. 26)

Antes de Isolda, a Loura, deixar sua terra natal, a mãe dela preparou uma poção para que ela e seu futuro marido bebessem no dia da noite de núpcias, mas quem acaba bebendo a poção é Tristão e a jovem princesa, fazendo com que o efeito mágico caia sobre eles, como é apresentado na narrativa:

“[...] O sol estava ardente, ambos ficaram com sede e pediram de beber. A serva procurou o que lhes trazer e achou o frasco confiado a Brangien pela mãe de Isolda. “Achei vinho!”, disse-lhes ela. Mas não era vinho: era paixão, era a cruel alegria e a angústia sem fim, era a morte. A serva encheu uma taça e apresentou-a à sua senhora, a qual bebeu longos sorvos, e ofereceu depois o resto a Tristão, que a esvaziou” (ABRANTES, 2012, p. 36)

Quando Tristão bebe a poção, na mesma hora fica encantado por Isolda, ele se apaixona perdidamente e passa a vê-la como algo divino, perfeito. Para Johnson, (1987, p.97). “[...] Ele vê não mais Isolda, a mulher sentada à sua frente, mas uma radiante visão da deusa que ele tem dentro de si, a qual num passe de mágica, passou a habitar o corpo de uma mulher mortal”. Ela então se torna a própria projeção do lado feminino dele que está adormecido. Ele foi de encontro a ela justamente para conhecer esse lado, se descobrir para enfim encontrar sua totalidade. O que ele sente por ela não é amor, é apenas um encantamento, tanto que mesmo depois dele tê-la conquistado não demonstrou nenhum sinal de um sentimento mais profundo.

Esse efeito da poção mágica do amor representa a imersão total de Tristão no seu inconsciente, é o momento em que ele fica fascinado por aquilo que ele nunca tinha visto antes, o feminino, sendo que Isolda representa isso para ele, como pode-se observar na história: “A Tristão parecia que um arbusto vivo, de espinhos agudos e flores odorantes, aprofundara as suas raízes no seu coração e pelos braços fortes se enlaçava ao belo corpo de Isolda, seu corpo, seu

pensamento e todo o seu desejo.” (ABRANTES, 2012, p. 36). Todavia, isso aconteceu para que ele pudesse se conhecer, mas o que acontece é o contrário, ele se deixa levar e se perde completamente.

3.4 O romance proibido

Isolda se casa com o Rei Marco, mas mesmo assim, ela e Tristão mantêm uma relação em segredo, com encontros durante a madrugada e em locais isolados, tudo isso para que ninguém possa ver eles dois juntos. Conforme pode-se observar no trecho abaixo:

“Vinha ágil, mas temerosa, observando se os intrigantes não estavam escondidos pelo caminho, atrás das árvores. Mas, quando os olhos de Tristão a viam, os amantes se lançavam um para os braços do outro. A noite e a discreta sombra do pinheiro os protegiam.” (ABRANTES, 2012, p. 45)

Certo dia eles são descobertos e condenados à morte. Eles conseguem fugir e, a partir desse momento, começam a viver na floresta como um casal. As condições nas quais viviam eram bem diferentes daquelas que a vida no castelo podia oferecer, mas eles não se importavam desde que estivessem juntos, isso era o mais importante, como é contado na história:

“No interior da floresta selvagem, como animais acuados, eles vagavam e muito raramente voltavam onde haviam passado a noite anterior. Comiam os animais que caçavam e sentiam falta do sal. O magro rosto deles ficava mais macilento, suas roupas tornaram-se trapos, rasgadas pelos espinhos. Mas, como se amavam, não sofriam.” (ABRANTES, 2012, p. 63)

Uma vez Tristão e Isolda estavam dormindo lado a lado, mas Tristão havia colocado uma espada entre os dois, isso demonstra que ele não tinha desejos por ela e não a mantinha por perto porque a queria para si, para se tornar sua esposa, tanto que em nenhum momento ele cogita se casar com ela. No fundo, ele reconhece que ela pertence ao seu tio, que ela merece a vida que a realeza tem a oferecer e por isso decide devolvê-la ao rei, o que gera muito sofrimento para o jovem casal, como é narrado: “Separados não podiam os amantes nem viver, nem morrer. Pelos mares, as ilhas, as terras, Tristão gostaria de fugir ao seu sofrimento.” (ABRANTES, 2012, p. 97)

O tempo que passaram juntos na floresta era para que Tristão pudesse conhecer e desenvolver seu lado feminino que outrora estivera adormecido e para que conseguisse sua totalidade. Ele acabou por se apaixonar pela própria projeção, a projeção do seu lado feminino. Ele transformou Isolda, a Loura, em uma mulher para ser amada, mas na verdade, ela era para ser vivenciada como uma força interior que o ajudaria, de acordo com o trecho:

“Quando Tristão exige a posse da rainha, significa que ele tenta transformar a *anima* num ser físico, ao invés de reconhecer que ela é um ser psicológico que vive no mundo interior. Ao invés de vivenciá-la em um nível simbólico, como uma imagem feminina interior, ele tenta transformá-la numa mulher de carne e osso.” (JOHNSON, 1987, p. 135)

Enxerga ela como algo divino, de uma perfeição única, parecendo transcender uma mulher do plano terrestre. A relação que eles têm é um amor muito exagerado, com muitas aventuras, a tal da paixão que cega as pessoas. O jovem cavaleiro não percebia o quanto de sofrimento essa relação trazia consigo, porque ele estava preso nesse encantamento por Isolda. Não percebia o quanto a vida deles tinha mudado, e como as atitudes deles não condizem com os princípios morais.

3.5 Uma nova vida a Tristão

Quando Tristão devolve Isolda ao Rei, há esperanças de que ele saia desse encantamento de paixão e volte para a sua realidade, para sua vida no exterior, que entenda que Isolda não pertence a ele, que ela não é essa projeção divina e perfeita, o deixando aberto para se relacionar com mulheres semelhantes a ele, de igual para igual, que poderão dar tudo o que ele precisa.

Muitas desventuras depois, Tristão finalmente se desliga da Cornualha e de Isolda, mesmo sofrendo, e vaga por outras terras, até que encontra uma que pode ser seu novo lar, a Bretanha. Nessa nova terra é dada a oportunidade de Tristão viver sua vida real, com relacionamentos reais. Ele faz um grande amigo, Kaherdin, que apresenta a sua irmã a ele, Isolda das Mãos Alvas. Como é possível observar nesses trechos da narrativa:

“Acolheram-no de modo respeitoso. Kardehin fê-lo visitar as fortes muralhas e a torre principal, bem cercada de praças de armas, com estacas, onde se emboscavam os besteiros. Dos eirados e dos miradouros, fez-lhe ver na, planície, até nos longes, as tendas e os pavilhões do Conde Riol.” (ABRANTES, 2012, p. 99)

“Vede, bom amigo Tristão, que hábil é minha mãe. Como sabe ornar maravilhosamente estolas e casulas para dar aos mosteiros pobres! E vede como as mãos de minha senhora irmã fazem correr fios de ouro por este tecido branco veneziano! - Por Deus, bela irmã, é justo o nome que tendes: Isolda das Mãos Alvas!” (ABRANTES, 2012, p. 99)

“[...] A partir desse dia, variando de artimanhas e proezas, derrubaram tendas mal guardadas, atacavam os comboios, matavam inimigos e nunca voltavam a Carhaix sem alguma pressa. Por isso, Tristão e Kaherdin começaram a dedicar confiança e ternura um ao outro e juraram amizade e companheirismo.” (ABRANTES, 2012, p. 99)

Quando Tristão a conhece, ele lembra da outra Isolda por conta do nome e aceita se casar com ela, mas logo depois se arrepende porque prometera à Loura que só ela seria digna

do seu amor, ou seja, a ilusão da mulher perfeita que criou é a que ele acha que é capaz de fazê-lo feliz, não se dando a oportunidade de viver o amor da vida terrestre.

A principal diferença entre a Isolda das Mãos Alvas e a Isolda, a Loura é que uma representa o feminino interior de Tristão e a outra o feminino exterior, aquele em que Tristão poderia criar vínculos afetivos e viver com ela uma relação, ela traz Tristão de volta à realidade física, conforme o trecho abaixo:

“Esta Isolda se dedica à vida comum, humana, terrena. Nós a encontramos pela primeira vez no aposento feminino do castelo onde ela estava tecendo tapeçarias, bordando com fios de ouro um fino tecido. Ela é de sangue real, mas podemos imaginá-la tendo filhos, criando-os, cozinhando, convivendo com as atividades simples que tornam a vida humana possível.” (JOHNSON, 1987, p.186)

A Loura transmite uma ideia de ser uma mulher sem nenhum tipo de defeito, aquela que é perfeita para o homem e que só ela é capaz de fazê-lo feliz. É um ideal de perfeição que não seria aplicável em uma mulher de carne e osso, humana, como é descrito:

“Ela é uma feiticeira, filha da Rainha Feiticeira, nascida numa ilha mística além do Desconhecido. Ela é deusa: meio divina, meio humana. Ela é aquele aspecto do feminino que se mantém sempre esquivo, inatingível, é a “princesa distante”, que somente pode ser realmente vivenciada em um nível simbólico, imaginário.” (JOHNSON, 1987, p.187)

Com Tristão recusando-se a ter uma vida com Isolda das Mãos Alvas, recusando as alegrias terrenas e viver a sua vida no plano físico, ele define pois não consegue viver sem a Isolda, a Loura, como pode observar-se no trecho a seguir: “[...] Se alguma vez tomasse esposa, por um ano me absteria de beijá-la e abraçá-la.” (ABRANTES, 2012, p. 102). “Em Carhaix, Tristão definhava. Ele desejava a vinda de Isolda. Nada mais o confortava [...]” (ABRANTES, 2012, p. 125).

Ele clama pela morte porque perde as duas Isolda, perde o ânimo para viver, sabe que não vai possuir Isolda, a Loura como deseja, e com isso, acredita que só assim poderá viver essa relação com a princesa, porque ele jurou servir somente a um amor, o amor divino, o mais perfeito, e ele sempre prometera a ela que eles iriam para um lugar encantado e lá poderiam viver seu amor. Só a morte poderá ajudá-los porque somente ela os levará até lá. Segundo (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2012, p.622)., “[...] A morte em um nível é talvez a condição de uma vida superior em outro nível.” Ou seja, ela é um lugar além do plano terrestre, o mundo interior, um plano ilusório, para que assim, possa viver ao lado de Isolda, a Loura. A história termina com a morte de ambos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mito de *Tristão e Isolda* ilustra bem como as polaridades existentes na psique humana se expressam interiormente e exteriormente. A jornada do jovem Tristão apresenta como as ações, pensamentos e sentimentos sofrem a influência desses dois polos. As simbologias presentes na narrativa contribuem para um melhor entendimento da mensagem oculta na narrativa.

Conclui-se que o equilíbrio psíquico é necessário para que a totalidade seja alcançada. Tristão, por estar em falta com o seu feminino interior, embarca em uma jornada que a própria vida movimentou para ele, estando ao seu favor para que pudesse desenvolver esse lado de alguma maneira. A oportunidade foi dada a ele, mas por um encantamento ele acaba por ficar preso a isso, não acatando a outra oportunidade de evolução que a vida deu a ele. Uma jornada com Isolda das Mãos Alvas, que daria a oportunidade de ele viver a vida terrestre, não a psíquica ao lado de Isolda, a Loura.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Fernandel. **Tristão e Isolda**: lenda medieval celta de amor . 5. ed. São Paulo: Martin Claret, 2012.
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**. 26. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.
- DÉCOTE, Georges. **Itinéraires Littéraires**: Moyen Âge, XVIe siècle. 1. ed. Didier, 1998.
- HALL, Calvin S.; NORDBY, Vernon J. **Introdução à Psicologia Junguiana**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2021.
- JOHNSON, Robert A. **We**: a chave da psicologia do amor romântico. São Paulo: Mercury, 1987.
- JUNG, Emma. **Animus e Anima**: uma introdução à psicologia analítica sobre os arquétipos do masculino e feminino inconscientes. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2021.
- TRESIDDER, Jack. **O grande livro dos símbolos**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

O TEMA DA RIVALIDADE MIMÉTICA EM SONHO DE UMA NOITE DE VERÃO, DE WILLIAM SHAKESPEARE

Emilly Silva Rodrigues
Graduanda em Letras
emilly.sr@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Rafael Campos Quevedo
Doutor em Literatura
rafael.quevedo@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: Em *Sonho de uma noite de verão*, é possível identificar a presença de três conflitos, os quais são solucionadas ao final da comédia: a disputa dos jovens namorados pela consumação do amor, a elaboração de uma peça pelos artesãos de Atenas e a discórdia entre o rei Oberon e a rainha Titânia. A forma como Shakespeare concatena estas tramas e a obscuridade presente na obra a fizeram ser objeto de uma diversificada discussão sobre tais questões, ao longo do tempo. Neste trabalho, objetivamos aprofundar o estudo a respeito da rivalidade, sobretudo em relação aos jovens namorados. Para isso, nos servimos das observações de René Girard que destaca o teatro shakespeariano como um palco singular para os desdobramentos do desejo mimético. Além da própria comédia, a pesquisa serviu-se da obra preambular do teórico francês, *Mentira romântica e verdade romanesca*, de 1961, na qual ele formula a noção de desejo como sendo mediado por um modelo. O resultado desse movimento em direção ao mediador desencadeia a rivalidade, uma vez que o mesmo objeto passa a ser disputado. A presente comédia ocupa um lugar importante na discussão girardiana porque nela o estudioso francês explorou temas essenciais, no conjunto de sua teoria, como a indiferenciação e a formação de duplos miméticos. O *insight* para este trabalho está contido na reunião de ensaios sobre as peças e os sonetos do escritor inglês, intitulado *Shakespeare: teatro da inveja*, de 1991. Nota-se que a rivalidade como consequência do desejo mediado pode ser observada, em especial, entre os pares de namorados. Consequentemente, o objeto, que para eles é o par amoroso de seus modelos, é gradativamente perdido de vista em prol daqueles que determinam seus desejos. Como aponta Girard (2011), esse fenômeno de indiferenciação entre amigos de infância, tal qual as personagens Hérnia e Helena, indica um estágio avançado do mimetismo. Essa ocorrência é assídua em outras peças de Shakespeare, como *Os dois cavalheiros de Verona* e *Conto de inverno*. Por conseguinte, na incursão aqui proposta, observamos que a leitura mimética da rivalidade em *Sonho de uma noite de verão* mostra que a retórica dos amantes deve ser vista como uma sátira à convicção de um desejo autônomo. A metodologia utilizada tem abordagem qualitativa e os objetivos exploratórios, servindo-se tanto da obra crítica do teatro de Shakespeare, tais quais *The invention of the human* de Harold Bloom (1998) e *Sobre Shakespeare* de Northrop Frye (1992), como dos ensaios teóricos em que Girard discute o desejo mimético.

Palavras-chave: Rivalidade mimética; William Shakespeare; *Sonho de uma noite de verão*; René Girard.

A rivalidade não é o fruto da convergência acidental de dois desejos para o mesmo objeto. O sujeito deseja o objeto porque o próprio rival o deseja. Desejando tal ou tal objeto, o rival designa-o ao sujeito como desejável.

René Girard

1. INTRODUÇÃO

A obra *Shakespeare: teatro da inveja* reúne ensaios nos quais Girard (2010) discute como o dramaturgo inglês transportou para suas peças o novelo provocado pelo desejo mimético. É possível notar que a peça *Sonho de uma noite de verão* ocupa um lugar importante na discussão girardiana a respeito do mimetismo na dramaturgia do escritor, já que, para o francês, a trama envolve uma simetria cada vez maior entre personagens que se tornam gradativamente mais indiferenciadas. Ao notarmos a violência nas falas de Lisandro e Demétrio, compreendemos que o dramaturgo chegou ao limiar de um final violento que não se consuma para as personagens, visto que se trata de uma comédia. Apesar disso, vale observar que as peças do escritor inglês não foram classificadas a partir de preceitos rígidos pertencentes à tragédia e à comédia clássica²⁷⁸. Com efeito, conforme Samuel Johnson (2016, p. 13 - 14) em *Preface to Shakespeare*, o final do enredo era determinante para a classificação das obras: aquelas cujas ações apresentavam finais felizes constituíam as comédias, enquanto outras que possuíam conclusão calamitosa eram incorporadas à tragédia.

As incertezas sobre a ordem cronológica das peças shakespearianas são consenso entre a crítica literária. Bloom (1998, p. 15), em *Shakespeare: The Invention of the Human*, enfatiza esse aspecto ao passo que especula as possíveis datas de composição. Segundo o estudioso americano, *Sonho de uma noite de verão* seria a quinta comédia de Shakespeare, supostamente escrita entre os anos de 1593 e 1596. Em relação à primeira comédia, *Os dois cavalheiros de Verona*, o tema da proibição dos pais²⁷⁹ ainda é presente na peça que apresenta os desentendimentos entre os quatro namorados atenienses e as interferências do rei dos elfos, Oberon, e seu criado, Puck. Desse modo, o *corpus* literário deste trabalho é examinado a fim de entender como o escritor trata do desejo triangular.

A partir da observação dos conflitos presentes na referida comédia, consideramos a noção de desejo mimético que teve como ponto de partida a publicação de seu primeiro livro, intitulado *Mentira romântica e verdade romanesca*, de 1961. Segundo o teórico, o desejo dos

²⁷⁸ A respeito da tragédia shakespeariana, um diálogo com a teoria mimética foi aprofundado no trabalho “Desejo mimético e bode expiatório em “Júlio César” e “Hamlet”, de William Shakespeare”. Nessa pesquisa foi possível identificar o uso da vítima expiatória na resolução dos conflitos que pertenciam ao estágio mais elevado do desejo mediado.

²⁷⁹ Northrop Frye (1992, p. 51 - 53) destaca que o dramaturgo inglês usa a estrutura padrão da Comédia Nova, na qual jovens (adulescens) que se amam têm o casamento proibido por um pai rigoroso, mas que podem ser ajudados por um “escravo trapaceiro” (dolus servus). No entanto, o crítico canadense observa que as comédias de Shakespeare são mais complexas do que as romanas, uma vez que elas tendem a apresentar alterações, em relação à Comédia Nova, na organização do enredo. Como exemplo de tais modificações, em *Sonho de uma noite de verão*, Frye (1992, p. 53) aponta que o autor parece não gostar da ideia de que a história depende das armadilhas de um criado perspicaz.

homens pode ser espacialmente representado por um triângulo, cujos vértices são constituídos por sujeito desejante, um modelo e um objeto desejado. Sinteticamente, para René Girard (2009), as aspirações humanas são mediadas por um modelo. Como consequência, o objeto desejado passa a ser reivindicado por parte do sujeito que vê no mediador uma espécie de obstáculo. Essa tese é desenvolvida pelo estudioso em uma articulação interdisciplinar com a literatura, a história, a filosofia, a psicanálise e a antropologia, tal qual observamos nos trabalhos *Dostoiévski: do duplo à unidade, A violência e o sagrado e Coisas ocultas desde a fundação do mundo*.

As obras literárias que interessam a René Girard (2009) partem do conhecimento do fracasso do desejo mimético que ocasiona uma frustração inevitável. Essa decepção pode ocorrer de duas formas: uma quando o modelo impede o indivíduo desejante de adquirir o objeto, resultando em um aumento do desejo, ou de uma outra maneira, quando o indivíduo sente que a atração pelo objeto diminui após possuí-lo. O segundo caso, como expõe Girard (2011, p. 187), pode ser ainda pior que o primeiro, já que leva aquele que deseja a procurar outros modelos, dando continuidade ao desejo mediado.

De acordo com esse ponto de vista, João Cezar de Castro Rocha (2011), em comentário a uma reunião de escritos girardianos intitulada *A conversão da arte*, nota que o método comparativo²⁸⁰ utilizado por Girard nos trabalhos sobre escritores, como Shakespeare e Dostoiévski, indica uma “conversão romanesca”, isto é, a revelação do mimetismo no desejo, tais quais suas consequências. A compreensão dessa conversão constitui um ponto fundamental para o pensamento girardiano, especialmente no que diz respeito a concepção de literatura discutida pelo autor francês.

No ensaio “A conversão romanesca: do herói ao escritor”, tais noções são evidenciadas:

Eu sentia que para todos esses autores existia uma obra central, um romance de conversão: *O vermelho e o negro* para Stendhal, *Madame Bovary* para Flaubert, *Crime e Castigo* para Dostoiévski. Em cada um deles encontrei a dupla perspectiva que já havia encontrado no grande Proust, a perspectiva, posterior à conversão, que corrige a perspectiva anterior, que é sempre uma forma de cegueira. (GIRARD, 2011, p. 195)

A segunda perspectiva a qual o autor refere-se corresponde ao momento em que o literato é ciente do elo entre mimetismo e desejo. Esse entendimento é acompanhado da noção de que a imitação deve ser ligada tanto a provável desordem da sociedade quanto a reconstrução dela, de forma misteriosa. Por desordenamento entende-se o derrocamento das formas culturais

²⁸⁰ A fim de evidenciar a literatura como um meio fundamental para o entendimento da teoria mimética de René Girard, o estudioso brasileiro a relaciona brevemente com noção de figura formulada por Erich Auerbach (1997), em Dante, poeta do mundo secular.

provocada por uma espécie de crise mimética, já por ordenamento apreende-se a reordenação ou junção, através de uma expulsão, do que foi desagregado. Ambos fenômenos são coordenados pela *mimesis* que está estritamente vinculada à rivalidade.

Como resultado, há dois imperativos que vêm do outro: imite-me, como modelo, e não me imite, como rival. Tais sentimentos de amor e ódio crescem à medida que o mediador do desejo, que é também um adversário, parece realizar-se com o objeto que possui ou que almeja. Portanto, constata-se que se o rival redobra o ardor pelo objeto é porque ele próprio cede à imitação, o que resulta em uma relação de duplos na qual a perda das diferenças é cada vez mais intensa.

Assim, o estudo aprofunda-se na contribuição teórica de Girard (2010) à leitura da peça *Sonho de uma noite de verão*, partindo dos seguintes questionamentos: como a rivalidade é concebida dentro do pensamento girardiano? De que forma Shakespeare (2017) ficcionaliza a temática na obra que constitui o *corpus* deste trabalho? Em vista disso, a pesquisa serviu-se de livros que tratam do assunto como *A violência e o sagrado* e *Coisas ocultas desde a fundação do mundo*, além de *Mentira romântica e verdade romanesca* que reúne ensaios mais preambulares do teórico. Ademais, o *insight* para este estudo surgiu a partir de *Shakespeare: teatro da inveja*, no qual o francês versa a respeito do teatro shakespeariano à proporção que desenvolve noções sobre a rivalidade, a indiferenciação e os duplos. Por isso, a discussão da peça é incorporada a um aprofundamento na perspectiva de Girard acerca do desejo.

2. A DESVENTURA MIMÉTICA DOS NAMORADOS EM SONHO DE UMA NOITE DE VERÃO

Em *Sonho de uma noite de verão*, a disputa amorosa desencadeia o principal conflito entre as personagens, as quais chegam a insinuar um ataque violento, como se nota no trecho em que Lisandro ameaça Demétrio, em favor de Helena:

Ó transparente Helena! Incontinentemente me atirarei por ti no próprio fogo. A natureza mostra, neste afogo, sua arte sublimada, permitindo que através desse peito casto e lindo teu coração eu veja. Dize-me onde Demétrio, aquele vil, ora se esconde? Oh, que nome vilíssimo! De nada vale, senão para cortá-lo a espada. (SHAKESPEARE, p. 49, 2017)

A divergência inicial da peça, contudo, consiste na resistência da personagem Hérnia em casar com Demétrio que é o pretendente estimado por seu pai, Egeu. Ciente de que a lei ateniense, cujas consequências são lembradas pelo duque Teseu, obriga a submissão dos jovens aos progenitores, ela aceita fugir com Lisandro, aquele a quem sua “alma adora” (SHAKESPEARE, 2017, p. 21), para um lugar a sete léguas de distância. Na referida primeira

cena da comédia, o antagonismo entre Demétrio e Lisandro é explícito, já que ambos desejam igualmente desposar Hérnia. Essa rixa continua com a maliciosa interferência de Puck, sendo resolvida próximo ao fim da peça quando Oberon pede para que a criatura concilie a situação. De forma semelhante, o par de amigas, formado por Helena e Hérnia, entra em conflito a partir do momento em que Lisandro, em decorrência da flor chamada “amor ardente”, declara-se apaixonado pela filha de Nedar. No plano da trama que envolve o mundo das fadas, é o desentendimento entre Oberon e Titânia que desencadeia a procura e a utilização do suco extraído da flor.

De acordo com Hérnia, o sofrimento resultante da proibição do matrimônio significa, no que concerne a “todos os amantes sinceros”, uma espécie de provação para o casal, “já que é desdita fatal dos namorados, como os sonhos, pensamentos, suspiros, dores, lágrimas[...]” (SHAKESPEARE, 2017, p. 18). Enquanto os jovens afligem-se pela reprovação de Egeu, Helena e Demétrio, contudo, lutam pela correspondência daqueles que amam. Dessa forma, a desigualdade que irrita Lisandro²⁸¹ também atinge Helena que se vê tão formosa quanto a amiga. Por isso, o amor como uma “eterna criança” é, ao que tudo indica, sempre malgrado na escolha. Para a dupla masculina, não obstante, o que permeia é a necessidade de comprovar que um dos dois possui o amor mais verdadeiro tanto nos momentos anteriores à intervenção de Puck quanto aqueles que os sucedem, até a reconciliação no quarto ato da peça. Essa disputa pode ser observada pelas falas de Lisandro, ao se comparar com Demétrio, “[...] maior é o meu amor” (SHAKESPEARE, 2017, p.15), referindo-se à Hérnia e, posteriormente, realçando a intensidade do seu sentimento sincero, embora dirija-se à outra jovem: “amo-te Helena. Sim, por minha vida, por essa vida que por ti arrisco, juro provar que falsidade afirma quem se atreva a dizer que eu não te adoro” (SHAKESPEARE, 2017, p. 77).

No segundo e no terceiro ato, o redirecionamento dos jovens para Helena, que substitui Hérnia, advém dos planos de Oberon. A principal intenção do rei das fadas, entretanto, é surpreender Titânia com o suco da flor, fazendo-a se apaixonar pelo primeiro ser que aparecer, a fim de usurpar dela o pajem, “gracioso menino da Índia oriundo” (SHAKESPEARE, 2017, p. 32). Em sequência, sob efeito do suco, Titânia apaixona-se por Bottom que sustenta a cabeça de um asno, devido a uma zombaria elaborada por Puck a pedido de Oberon. Assim como os quatro jovens amantes, a rainha das fadas declara-se ao amado constantemente, a ponto de

²⁸¹ No primeiro ato, Lisandro reclama sobre a preferência de Egeu por Demétrio uma vez que ambos possuem as mesmas qualidades, conforme a personagem: “Eu sou, milorde, de família tão nobre quanto a dele; de patrimônio igual somos herdeiros [...]” (SHAKESPEARE, 2017, p. 15).

despertar compaixão do rei das fadas, cuja posse da criança lhe permite remover o encanto de Titânia e pedir ao criado que retire a cabeça de asno do tecelão ateniense.

A disputa entre Oberon e Titânia pelo pajem também reforça, de acordo com Girard (2011, p. 135), a ênfase maior no rival do que no objeto. Para o “ciumento Oberon” a disputa pela criança é mais uma forma de triunfar sobre a “orgulhosa Titânia” (SHAKESPEARE, 2017, p.34). O diálogo entre os dois, na primeira cena do segundo ato, indica que a desavença não se resume apenas à rixa pelo pajem, visto que ao invés de falarem sobre o garoto, eles confessam seus próprios ciúmes: Titânia ao lembrar que o rei das fadas só está em Atenas por causa de Hipólita, enquanto ele diz não ignorar o amor que ela dedica a Teseu. Embora Titânia responda que as queixas de Oberon são resultantes de seu ciúme e de que ele nunca aprende “a ser da paz amigo” (SHAKESPEARE, 2017, p.37), ela também não parece se direcionar para uma reconciliação, já que o culpa de ter provocado uma série de desequilíbrios como os ventos que apodreceram os trigos, prejudicaram os lavradores e “deixaram tímidos os rios” (SHAKESPEARE, 2017, p. 35).

Quando a reciprocidade de ataques, que caracteriza o relacionamento de Oberon e Titânia, se intensifica, a importância do objeto é gradativamente perdida enquanto a do mediador cresce. Há, conseqüentemente, uma duplicação hostil dos antagonistas os quais, de forma contrária ao julgamento que fazem de si mesmos, assemelham-se cada vez mais ao rival, sobretudo porque dedicam o mesmo ódio um para com os outros. No caso do casal de reis das fadas, Oberon distingue-se ao triunfar sobre Titânia a partir do momento em que recorre ao auxílio da flor. Não é o que acontece com os quatro namorados, nos quais Shakespeare (2017) demora-se mais, porquanto neles a correspondência ou a indiferenciação, como argumenta a discussão girardiana, pode ser notada de forma mais acentuada.

No início da peça, Hérnia e Helena parecem ter uma ligação amigável, na qual uma queixa-se pela falta de correspondência de Demétrio ao mesmo tempo que a outra reclama a adulação excessiva por parte do mesmo rapaz. Ainda que Helena deseje ter o que a amiga tem, não é claramente explicitado o motivo de Hérnia ser mais atraente do que ela. Na verdade, se nos detivermos ao que Helena diz sobre ser tida, em toda Atenas, como tão formosa quanto Hérnia ou nos elogios e insultos dos rapazes antes e depois do suco, somos levados a inferir que não existem muitas diferenças as quais explicam a superioridade de qualquer uma delas. Da mesma forma, não há entre Demétrio e Lisandro uma distinção física ou social que elucide a razão de Hérnia escolher um e não outro. A semelhança entre os dois casos consiste na

inviabilidade do sujeito de consumir seu desejo: Helena porque Demétrio ama Hércia e Hércia porque o pai proíbe o casamento com Lisandro.

Girard (2011, p. 100) observa que tanto nas personagens femininas quanto nas masculinas, a rivalidade vem antes do amor, de modo que eles só amam o parceiro erótico após imitarem os desejos de seus mediadores. A começar pelas duas amigas, seria viável afirmar que Helena não é contagiada pelo desejo mimético em razão de o objeto por ela almejado permanecer o mesmo até o final da peça. Contudo, a indignação na fala em que questiona sua amizade com Hércia evidencia a sua posição de sujeito desejante atormentado pela superioridade do mediador, como ela havia sinalizando, anteriormente, ao admirar os olhos da amiga: “Como pode ter olhos tão brilhantes? Não de chorar; que a todos os instantes, chorando como choro, eu deveria ter nos olhos mais luz que o claro dia. Sim, é certo: sou feia como um urso.” (SHAKESPEARE, 2017, p. 48). Ao menosprezar a si mesma, em contrapartida, Helena exalta Hércia. A explicação mimética para essa depreciação consiste no desejo de *ser* o outro, que é sempre mais forte do que o anseio de possuir o objeto sugerido pelo modelo.

Desde Platão (2000) e Aristóteles (2017) observou-se a influência da mimese na criação artística. Embora o primeiro filósofo leve a discussão para o campo moral na *República*, o segundo trata do tema na *Poética* como fundamental para a produção da epopeia, da poesia trágica e da poesia cômica. Somam-se à concepção mimética do Estagirita os tratados de poesia greco-romanos retomados pelos neoclássicos que prescreviam a imitação dos modelos canônicos.

O que chama atenção na teoria girardiana é o reconhecimento da imitação não apenas inserida no âmbito do desejo, mas também a rivalidade e a violência como consequências desse processo:

[...] E os teóricos da imitação, de Platão e Aristóteles a Gabriel Tarde, todos os estudiosos experimentais modernos de comportamento imitativo deixaram passar o paradoxo essencial mas transparente da *mimese conflituosa*.

Os estudiosos do conflito elaboram muitas teorias a respeito da natureza e da origem da discórdia humana sem jamais levar em conta a rivalidade mimética. (GIRARD, 2010, p. 69)

Assim, ao apontar o mimetismo na rivalidade entre entes que possuem o desejo voltado para um mesmo objeto, o francês ressalta os sentimentos de ódio e inveja comuns às vítimas que veem no mediador uma espécie de rival ou de obstáculo para a posse do objeto.

No livro *Mentira romântica e verdade romanesca*, o primeiro em que discute os desdobramentos do “desejo triangular”, personagens de romances são apresentadas para

constatar que a busca por um objeto, do qual o mediador dispõe ou pelo qual almeja, acontece porque o herói vê no outro aquilo que falta nele próprio. Portanto, para além do objeto, deseja-se o *ser* do outro que, na visão do indivíduo desejante, é sempre melhor e autossuficiente. Conforme Girard (2009, p. 79 - 81), essa subjetividade faz com que a personagem condene a si mesma por acreditar na promessa que o *ser* do outro a satisfará e cessará suas angústias:

Todos os heróis abdicam de sua prerrogativa individual mais fundamental, a de desejar segundo sua própria escolha; não podemos atribuir esse abandono unânime às qualidades desses heróis, pois são sempre diferentes. Temos que procurar uma causa universal. Todos os heróis de romance se detestam a si mesmo em um nível mais essencial que os das “qualidades”.

[...] Mas de onde pode vir essa exigência que a subjetividade é incapaz de satisfazer? Não pode provir dela mesma. Uma exigência proveniente da subjetividade e incidindo sobre esta subjetividade não resultaria numa exigência impossível. É preciso que a subjetividade tenha posto fê numa promessa falaz vinda de fora.

A imitação do desejo que leva à rivalidade é mais explícita em crianças, enquanto os adultos adquirem a habilidade de reprimê-la. No entanto, como argumenta Girard (2002, p. 156 – 157) no posfácio à edição americana de *Du double à l'unité*²⁸², enquanto as rivalidades infantis são momentâneas, as dos adultos prolongam-se ao infinito. Sem que exista violência explícita é comum, como normalmente se observa nas sociedades modernas, que toda rivalidade frustrada desça para uma espécie de “subterrâneo” onde o sujeito reflete a respeito de derrubar o obstáculo e de fundir-se com ele. O termo “subterrâneo” refere-se, na discussão girardiana sobre algumas personagens literárias, ao rumo que o desejo mimético pode levar aquele que deseja, como esclarece o autor:

O subterrâneo resulta sempre de um desejo mimético frustrado. Todas as personagens subterrâneas dissimulam cuidadosamente tanto aos outros como a si próprias, o facto que imitam para recusarem aos seus modelos o prazer supremo de se verem imitados e para evitarem a humilhação de serem desmascarados. (GIRARD, 2002, p. 157)

O sofrimento de Helena, tal qual um sujeito que se vê frustrado pelo impedimento de possuir seu objeto desejado, a posiciona como alguém inferior frente à Hérnia que é o modelo vitorioso. Esse desprezo por si própria é evidente no diálogo em que a mediadora reclama do afeto excessivo de Demétrio, enquanto as respostas de Helena consistem em declarar querer a beleza da. No entanto, a aparência física do mediador é menos importante do que o prestígio que ele possui. Um outro exemplo que testifica essa argumentação é a alternância do amor que

²⁸² A versão traduzida utilizada neste trabalho encontra-se na obra *A voz desconhecida do real*, no sexto capítulo sob o título “O desejo mimético no subterrâneo”.

os rapazes dedicam o qual, após a ação de Puck, é dirigido à Helena. Com a mesma intensidade que Demétrio procura por Hérnia, ele exaltará a outra, sob o efeito da flor.

Os espectadores da rivalidade não conseguem mais observar qual o motivo da competição, mas, segundo Girard (2008, p. 355), o que está realmente em jogo é o prestígio. Mesmo que o conflito não chegue à agressão física, há uma noção de violência presente que está relacionada com o crédito que cada um dos rivais imagina receber, como explica o autor: “isso quer dizer que os adversários, antes mesmo de serem reconciliados pela expulsão violenta, se é que isso irá ocorrer, já partilham uma visão que é a da violência metafísica”. Observa-se que a violência, ainda que não seja concreta, encontra-se inerente ao desejo e à rivalidade, aparecendo desde os duelos homéricos às formas de concorrências consentidas na contemporaneidade.

No texto, não há indícios de diferenças físicas que definam o motivo de Hérnia ser mais desejada do que Helena, durante o início da peça. Com efeito, é possível apontar mais semelhanças entre as duas se atentarmos ao vínculo que elas construíram desde a infância, como mostra o trecho em que Helena reage hostilmente, sem saber que Demétrio e Lisandro foram enfeitados. Ela acredita que a paixão dedicada por eles se trata de uma brincadeira. Apesar de Hérnia também reagir incrédula à situação, Helena responde lembrando e questionando o valor da amizade entre as duas:

Hérnia está ao lado deles; será crível? Vejo que os três estão, de igual maneira, mancomunados nesta brincadeira, para rirem de mim. Ó ingrata Hérnia, jovem maldosa, de comum acordo vos pudestes com estes dois mancebos para tamanho escárnio me atirardes? As confidências que fazer soíamos, nossos votos de irmã, tantos momentos de conversa amigável, quando o tempo de passadas velozes nós culpávamos por nos vir separar: tudo esqueceste? A amizade dos bancos escolares? A inocência da infância? Hérnia, nós duas, como deusas prendadas, muitas vezes, a mesma flor tecemos com agulhas, de um modelo valendo-nos, sentadas numa almofada só, cantarolando sempre no mesmo tom iguais cantigas, como se corpos, mãos, almas e vozes em comum nós tivéssemos. Desta arte crescemos juntas, aparentemente separadas, mas ainda assim unidas; dois frutos amorosos num só talo, um coração apenas em dois corpos ao parecer, tal como dois escudos encimados por uma crista apenas. (SHAKESPEARE, 2017, p. 75)

Diante da atitude de Helena, Hérnia diz não encontrar nexos nas palavras da amiga, já que, assim como ela, não entende o devotamento repentino de Lisandro. Por outro lado, é possível indagar o motivo pelo qual apenas agora a filha de Nedar se volta contra Hérnia, considerando que ela finalmente consegue obter o almejado amor de Demétrio. Similarmente, a desavença entre amigos de infância aparece também em outra peça de Shakespeare (2017), *Conto do inverno*, na qual o ciúme de Leontes o leva a acusar Políxenes e a esposa Hermione de traição, desencadeando o principal conflito da trama. Sobre essa temática, Girard (2010, p.

575) observa, pela perspectiva do desejo mimético, que o dramaturgo inglês aborda a ambivalência, a qual aparece como uma “lei da natureza”, formada pelo amor e pelo ódio nos conflitos que envolvem amigos de infância. Assim, a alusão feita por Helena à inocência que ela e Hércia sempre tiveram pode ser objetada pela relação mimética de ambas, cercada tanto pela afeição quanto pela rivalidade.

Ainda acerca da passagem anteriormente citada, o teórico francês nota que a fala de Helena constitui uma profunda reflexão sobre a geração de duplos. Para Girard (2008, p. 350), tal fenômeno resulta da simetria e da indiferenciação entre os adversários miméticos que disputam pelo mesmo objeto. Dessa relação, surge a impecável unidade que sugere, para além das mesmas vozes, mesmas mãos e almas, uma igualdade dos desejos, como na metáfora dos dois frutos em um mesmo talo. Esse desejo mútuo por um mesmo objeto, que *a priori* seria marcado pela ingenuidade da infância, passa a ser maléfico somente quando uma delas se torna obstáculo e mediador da outra para a posse da coisa desejada. Tal leitura girardiana de *Sonho de uma noite de verão* considera o desejo mimético, na trama, capaz de governar as relações das personagens da mesma forma que é fonte de desintegração e integração entre elas. Trata-se, à luz dessa perspectiva, de uma comédia madura do dramaturgo inglês porque caminha para a violência, que é o estágio mais ardiloso da mimese, porém, sem sucumbir a ela, dadas as conveniências dramáticas da comédia.

É através das falas da dupla de rapazes que o desejo de violência é explicitado. Apesar de ambos rivalizarem antes e depois da poção, eles somente expressam a vontade de atingir o outro fisicamente quando se voltam para a conquista de Helena. Antes disso, a forma que utilizam para mostrar a distinção de um em relação ao outro é a exaltação de suas vantagens sobre o rival, como indica a única fala de Demétrio, no primeiro ato da peça, em que pede o reconhecimento de seu direito incontestável sobre Hércia: a permissão do pai dela. Além de objetar a validação de seu prestígio social, Lisandro, por sua vez, declara um fator mais significativo que consiste na correspondência do afeto dedicado pela amada, considerando que é dela a escolha final. O obstáculo enfrentado por Demétrio, o desprezo de Hércia, e por Lisandro, a proibição paterna, não parecem desanimar os jovens, ao contrário: os dois ficam ainda mais estimulados pela conquista da moça.

Em outra peça, *Romeu e Julieta*, os jovens namorados também sofrem com a proibição dos pais o que resulta, ao final, na morte do casal. No que concerne à temática dos obstáculos enfrentados para a consumação do amor, outro exemplo bastante conhecido é a lenda de Tristão e Isolda que evidenciou, anteriormente à referida tragédia shakespeariana, o empenho daqueles

que estão dispostos a superar qualquer imposição externa, ainda que ela os leve à morte. Neste mito²⁸³, entretanto, não é mais a desaprovação dos progenitores que atrapalha os apaixonados, e sim os preceitos religiosos e seculares a respeito do adultério de Isolda. Para Denis de Rougemont (1988, p. 15), em *O amor e o ocidente*, a difusão da lenda mostra que o lirismo ocidental exalta menos a paz do par de namorados do que a paixão de amor, “e paixão significa sofrimento. Eis o fato fundamental”. Para além do tema da infidelidade, o mito de Tristão e Isolda reflete um apeço pelo próprio amor que não apenas se depara com obstáculos, mas também os cria a fim de se comprazer com os sofrimentos que aparentam validar o sentimento, conforme o escritor suíço:

O amor feliz não tem história na literatura ocidental. E, se não for recíproco, o amor não é considerado um verdadeiro amor. O grande achado dos poetas da Europa, o que sobretudo os distingue na literatura mundial, o que exprime mais profundamente a obsessão do europeu é conhecer através da dor: eis o segredo do mito de Tristão, o amor-paixão simultaneamente partilhado e combatido, ansioso por uma felicidade que rejeita, glorificado por sua catástrofe — o amor recíproco infeliz. (ROUGEMONT, 1988, p. 44 – 45)

Alicerçado nisso, podemos identificar em *Sonho de uma noite de verão* a ressonância de uma eloquência dos apaixonados que se afligem diante das dificuldades, apesar de se mostrarem dispostos para enfrentá-las, uma vez que já esperavam por tais infortúnios, como profere Lisandro: “Por tudo quanto tenho lido ou das lendas e histórias escutado, em tempo algum teve um tranquilo curso o verdadeiro amor” (SHAKESPEARE, 2017, p. 17). Posteriormente, em uma reflexão sobre as séries de males enfrentados pelos apaixonados e o destino que lhes esperam, ele reflete: “Tudo o que brilha, assim, em ruína acaba” (SHAKESPEARE, 2017, p. 18). Demétrio também manifesta sua vontade em relação ao obstáculo, que é o rival, e sua amada, respectivamente: “Quero matá-lo e ser por ela morto” (SHAKESPEARE, 2017, p. 38).

Apesar de tais considerações, devemos nos lembrar que nenhum desses prognósticos feitos pelos jovens mostram-se verdadeiros ao final, quando os desentendimentos entre eles são resolvidos, sem nenhuma morte. Desse modo, poderíamos julgar como inúteis as falas dos enamorados, visto que eles não explicam o motivo de suas paixões, estão dispostos a morrer por seus desejos e declaram-se constantemente para aqueles que os tratam de forma degradante, além de que a situação deles é solucionada por seres sobrenaturais e pelas próprias personagens.

²⁸³Aqui novamente evocamos Rougemont (1988, p. 19) que aponta os principais traços do mito na história de Tristão e Isolda: o elemento sagrado e a obscuridade da lenda, que se encontra tanto no mistério de sua origem como “na importância vital dos fatos que o mito simboliza”.

Contudo, no ápice da noite, Lisandro e Demétrio caminham para um momento mais preocupante da rivalidade, uma vez que as ameaças se intensificam, como se nota no terceiro ato quando um convida o outro para um duelo.

A agressão física só não ocorre porque Puck, imitando a voz de cada um, monta uma armadilha na qual ambos caminham para uma clareira onde dormirão e acordarão reconciliados. Por causa do criado de Oberon, não há agressões físicas ou mortes em *Sonho de uma noite de verão*, ele tem, portanto, o papel análogo ao do bode expiatório, visto que as rivalidades e as indiferenciações são canalizadas por causa dele e em benefício dos outros, ainda que sua natureza seja mais perversa do que pacífica. Como discute Girard (2011, p. 441), a iniciativa parte, na verdade, do rei das fadas:

Certamente o mecanismo sacrificial é representado não como aquilo que realmente é, a consequência automática da crise mimética, mas uma iniciativa própria do bode expiatório, ou melhor, a iniciativa de outra divindade - no caso, Oberon, que supervisiona as atividades de Puck.

Na obra *A violência e o sagrado*, Girard (1990) desenvolve sua concepção de bode expiatório a partir da teoria mimética. Em uma discussão sobre a importância das práticas sacrificiais nas sociedades primitivas, o estudioso observa a função catártica da vítima expiatória, já que recai sobre ela a culpa pela violência intestina manifestada através das desavenças, das rivalidades e dos ciúmes. Trata-se de um estágio avançado do desejo mimético que possui uma amplitude social, embora o autor também mencione a tragédia grega como fornecedora de exemplos a respeito da substituição sacrificial²⁸⁴.

Não existindo efetivação da violência em *Sonho de uma noite de verão*, podemos compreender, consoante a argumentação de Robert Dent (1964), que a peça satiriza a imaginação no amor. Nesse sentido, o ridículo, no caso dos jovens amantes é consequência do domínio da imaginação sobre a razão. A irracionalidade dos amantes vez por outra é evidenciada por eles próprios, como declara Hérnia sobre seu próprio estado de espírito: “[...] mas não sei que força oculta me dá tanta ousadia, nem compreendo como a minha modéstia me consente [...]” (SHAKESPEARE, 2017, p. 13).

É o diálogo entre Hipólita e Teseu, após encontrarem os quatro namorados no bosque, que parece sintetizar os inexplicáveis excessos cometidos pelas personagens, conforme o duque “os amantes e os loucos são de cérebro tão quente, neles a fantasia é tão criadora, que enxergam

²⁸⁴ Um exemplo seria a tragédia Medeia, de Eurípedes (2010), na qual a mulher imola os próprios filhos no lugar do marido Jasão.

o que o frio entendimento jamais pode entender. O namorado, o lunático e o poeta são compostos só de imaginação.” (SHAKESPEARE, 2017, p. 109).

Neste ponto podemos evocar as observações de Harold Bloom (1998, p. 170), que aponta a seguinte fala de Hipólita a respeito dos amantes vista como uma implícita repreensão no dogmatismo de Teseu, anteriormente citado, sobre “o olho do poeta”: “Contudo, as ocorrências desta noite, tal como eles as contam, e as mudanças por que todos passaram, testificam algo mais do que simples fantasia, que certa consistência acaba tendo, conquanto seja tudo estranho e raro” (SHAKESPEARE, 2017, p. 110). Tal fala pode ser ponderada em relação à própria complexidade da peça, uma comédia que parte de falas retóricas, no sentido habitual do termo, para um estágio mais sério que é a violência, como indicam as considerações girardianas. Assim sendo, mais do que uma simples fantasia ou o predomínio da imaginação de jovens sobre a razão, *Sonho de uma noite de verão* secretamente mostra a função nefasta do desejo mimético, a rivalidade e a indiferenciação, bem como seu poder integrador, através da vítima expiatória.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões expostas, nota-se que a rivalidade é resultado do direcionamento de um sujeito para o objeto desejado pelo seu mediador ou modelo. Ainda que Girard desenvolva suas discussões através de um ângulo mais antropológico, sobretudo nos livros *A violência e o sagrado* e *Coisas ocultas desde a fundação do mundo*, o material da dramaturgia shakespeariana lhe auxiliou na compreensão das relações conflituais resultantes do desejo mimético, como é exposto em *Shakespeare: teatro da inveja*.

Se em certo ponto da mediação, modelo e discípulo passam a reforçar suas aspirações pelo objeto em função um do outro, é porque as diferenças entre ambos estão diminuindo gradativamente, eles logo transformam-se em duplos cuja simetria os envolve em um jogo de reciprocidade, conforme foi observado na peça *Sonho de uma noite de verão*. Os pares Lisandro e Demétrio e Hérnia e Helena possuem uma relação caracterizada por essa semelhança, o que contradiz a ideia que eles têm de serem superiores aos seus rivais.

Na referida comédia, a rivalidade chega ao ponto da violência, mas é detida pela substituição sacrificial elaborada por Oberon e desempenhada por Puck. Antes disso, os namorados rivalizavam de forma indiferenciada, em prol não de si mesmos ou do objeto que desejavam, e sim de seus próprios obstáculos ou rivais que são intensificados por elas em favor do próprio conflito, resultando na indiferenciação e na formação de duplos. Shakespeare

mostra, portanto, a evolução do desejo triangular até o começo de um estágio mais avançado, a violência. Sendo o revide de cada uma das personagens uma forma de acentuar o infundável ciclo do desejo, é a vítima expiatória, Puck, que tem o papel catalizador da comédia.

REFERÊNCIAS

ARÍSTOTELES. **Poética**. Tradução de Paulo Pinheiro. São Paulo: Editora 34, 2017.

AUERBACH, Erich. **Dante, poeta do mundo secular**. Tradução de Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Topbooks, 1997.

BLOOM, Harold. **Shakespeare: the invention of the human**. New York: Riverhead Books, 1998.

DENT, Robert W. Imagination in A Midsummer Night's Dream. **Shakespeare Quarterly**, v. 15, n. 2, p. 115-129, 1964.

EURÍPEDES. **Medeia**. Tradução de Trajano Vieira. São Paulo: Editora 32, 2010.

FRYE, Northrop. **Sobre Shakespeare**. Tradução de Simone Lopes de Mello. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

GIRARD, René. A conversão romanesca: do herói ao escritor. *In*: _____. **A conversão da arte**. Tradução de Lília Ledon da Silva. São Paulo: É Realizações, 2011. p. 185 – 197.

_____. **A violência e o sagrado**. Tradução de Martha Conceição Gambini. 3. ed. São Paulo: EDUSP, 1990.

_____. **Coisas ocultas desde a fundação do mundo**: a revelação destruidora do mecanismo vitimário. Tradução de Martha Gambini. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. **Dostoiévski: do duplo à unidade**. Tradução de Roberto Mallet. São Paulo: É Realizações, 2011.

_____. **Mentira romântica e verdade romanesca**. Tradução de Lília Ledon da Silva. São Paulo: É Realizações, 2009

_____. O desejo mimético no subterrâneo. *In*: _____. **A voz desconhecida do real**: uma teoria dos mitos arcaicos e modernos. Tradução de Filipe Duarte. Lisboa: Instituto Piaget, 2002. p. 153 – 172.

_____. **Shakespeare: Teatro da inveja**. Tradução de Pedro Sette-Câmara. São Paulo: É Realizações, 2010.

JOHNSON, Samuel. **Preface to Shakespeare**. Campinas: Livre, 2016.

PLATÃO. **A república**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. 3. ed. Belém: EDUFPA, 2000.

ROCHA, João Cezar de Castro. Estética e ética ou: a arte da conversão. *In*: GIRARD, René. **A conversão da arte**. São Paulo: É Realizações, 2011. p. 11 – 18.

RODRIGUES, Emilly Silva; QUEVEDO, Rafael Campos. Desejo mimético e bode expiatório em “Júlio César” e “Hamlet”, de William Shakespeare. **Contexto**: revista do programa de pós-graduação em Letras, v. 1, n. 41, p. 217 – 238, 2022.

ROUGEMONT, Denis de. **O amor e o ocidente**. Tradução de Paula Brandi e Ethel Brandi. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

SHAKESPEARE, William. **Conto do inverno**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. São Paulo: Peixoto Neto, 2017.

_____. **Os dois cavalheiros de Verona**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. São Paulo: Peixoto Neto, 2017.

Romeu e Julieta. Tradução de Carlos Alberto Nunes. São Paulo: Peixoto Neto, 2017.

_____. **Sonho de uma noite de verão**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. São Paulo: Peixoto Neto, 2017.

PATRIMÔNIO CULTURAL IMATERIAL MARANHENSE: A HISTÓRIA DO TAMBOR DE CRIOULA E SUA LUTA POR RECONHECIMENTO

Bruna Allohana Costa da Silva
Graduanda em Geografia
brunaallohanasilva@gmail.com
UFMA

Bruno Eduardo dos Santos Ferreira
Graduando em Geografia
bruno.ferreira@discente.ufma.br
UFMA

Franciely Nunes Furtado
Graduanda em Geografia
francielynfurtado@gmail.com
UFMA

Lucas Vinicius Castro da Costa Gomes
Graduando em Geografia
lvcc.gomes@discente.ufma.br
UFMA

Ronaldo Barros Sodré
Doutor em Geografia
ronaldo.sodre@ufma.br
UFMA

RESUMO: O Estado do Maranhão possui em larga escala várias manifestações culturais, como o Tambor de Crioula, que é bastante evidente e enraizado na cultura maranhense. O registro do patrimônio cultural e imaterial, representa o reconhecimento por parte do Estado da importância da representatividade da identidade cultural brasileira, como a exemplo do Tambor de Crioula no ano de 2007, que passou a receber proteção e incentivo, deixando de ser marginalizado e perseguido, como acontecia em um passado muito recente, principalmente devido ao preconceito enraizado em relação às manifestações afrodescendentes na sociedade. Trata-se de um referencial de identidade e resistência cultural dos negros maranhenses, que compartilham um passado comum de resistência e lutas por respeito. Os elementos rituais do Tambor permanecem vivos, presentes e fortes atualmente, propiciando o exercício dos vínculos de pertencimento e a reiteração de valores culturais afro-brasileiros. Seja feito em devoção a São Benedito, ou por prazer e divertimento, o Tambor de Crioula é uma manifestação clara de energia e alegria em celebrar raízes de um povo, e por mais que não tenha local definido, nem época fixa de apresentação, pode-se observar uma maior ocorrência de apresentações desses grupos durante o Carnaval e nas manifestações de Bumba-Meu-Boi. A presente pesquisa irá demonstrar como se consolidou ao longo dos anos o Tambor de Crioula na cultura maranhense e seu registro como Patrimônio Cultural Imaterial, reconhecendo e destacando a importância e seu histórico de resistência. A metodologia utilizada para a realização da pesquisa consiste em revisões bibliográficas a respeito do histórico do Tambor de Crioula, como foi trazido para o Estado do Maranhão, a sua contribuição para a cultura maranhense, apresentando os desafios enfrentados ao longo dos anos e avaliando o seu reconhecimento como Patrimônio Cultural Imaterial pelo IPHAN no ano de 2007.

Palavras-chave: Tambor de Crioula, Maranhão, Cultura, Patrimônio Imaterial.

1. INTRODUÇÃO

O tambor de crioula é uma manifestação que pode ocorrer durante todo o ano, porém as apresentações são mais comuns no período de São João e Carnaval, a manifestação é motivada pela vontade de dançar, brincar, e realizar homenagem a São Benedito.

A um misto de relação entre os batuques e músicas do tambor de crioula, com o bumba meu-boi e com o samba de carnaval do Maranhão, devido cantadores e tocadores participarem de outras manifestações culturais, tornando fácil de encontrar semelhanças no ritmo, na melodia e nos instrumentos.

É comum que o mesmo sujeito que seja dono de um grupo dançante de bumba boi e de um grupo dançante de tambor de crioula, e que seus brincantes participem de ambos os festejos e assim os santos João e Benedito sejam simbolicamente conectados.

São Benedito, o santo preto, é conhecido por duas narrativas históricas desde o período da escravidão. Dentro dos museus, ele é representado como um santo defensor dos negros, que em seu período como escravo foi para as matas cortar troncos de árvores, para ensinar outros negros escravos a tocar o “tambor” que ali foi criado. Em outras histórias, ele se mostra presente como um cozinheiro do monastério, que roubava comida e escondia em suas vestes para alimentar os pobres.

Falar de tambor de crioula, é tratar de um conjunto de elementos que envolve canto, instrumento, dança, vestimenta e até a famosa cachaça. Na roda de tambor, é obrigatório ter três tambores de madeira; ou de PVC que é utilizado atualmente também, tambores esses afunilados, escavados, e cobertos com couro preso por cravelhas, esses recebem o nome de tambor grande, observa-se também, a presença de matracas e bastões de madeira.

Na hora do cântico, entoado pelo solista, cada instrumento tem sua função. O canto é repleto significado, e o que para alguns parece somente palavras soltas, para os brincantes e simpatizantes do tambor de crioula são referências e alusões feita ao trabalho, aos terreiros, a crença, as recordações amorosas, entre outras, exatamente como uma forte história cantada.

Essa dança, trazida pelos escravos, serviu de alívio e alegria ao chegarem no Maranhão. A dança negra e as crenças religiosas daquela época, eram vistas como uma ameaça à sociedade, ao ponto de os praticantes serem perseguidos e atormentados pela polícia, pelos ricos, pela mídia e por toda uma sociedade pautada no monoteísmo, principalmente na primeira metade do século XIX. Porém, mesmo na clandestinidade e nos riscos, eles brincavam e viviam suas crenças.

2. A MANIFESTAÇÃO CULTURAL DO TAMBOR DE CRIOLA NA HISTÓRIA

Durante séculos XIX e XX, o Tambor de Crioula passou por vários desafios, no que diz respeito ao caráter discriminatório, onde as danças eram apenas toleradas pelas classes dominantes, chegando até a ocorrerem relatos em colunas policiais, com o intuito de criminalizarem essa manifestação cultural trazidas por escravizados do continente africano (FERRETI, 2009).

No período da escravidão, um dos grandes objetivos das classes dominantes da época era constituído pela criminalização de atividades comuns praticadas pelos negros, como aconteceu no Códigos de Posturas Municipais de São Luís. Podemos ver, segundo o papel dos escravos descrito por Selback (2010), que:

Os escravos tinham papel de destaque no cenário urbano, uma vez que era tratados como mercadorias e representavam uma ameaça à sociedade. Ele era proibidos de portar cassetetes, permanecer em locais de jogos e danças, em tabernas ou botequins, alugar casa sem licença de seus donos, sair a rua depois do toque de recolher e agrupar-se na rua. Pouca aparição de outros dois temas mostram sua pequena importância na sociedade local. Três artigos procuraram preservar o meio-ambiente, evitando lançar ervas danosas em rios, igarapés, poços, lagos, cortar madeira ou destruir terras públicas e um artigo proibiu o castigo da palmatória nas escolas. (SELBACK, 2010)

As danças, que possuem o movimento de umbigada, conhecida na dança por “pungada”, eram vistas como sensuais, outro fator que permitia a perseguição, e claro, a cor da pele dos brincantes, que ali estavam praticando e cultuando santos e espíritos, incorporando entidades que iam e vão além do que o cristianismo e o pensamento eurocêntrico compreendem, que acabavam incomodando as classes altas da época.

Uma vez incorporada, a pessoa ultrapassa a fronteira do mundo dos homens e encontra o mundo dos encantados. Isso surge sem mais assombros no meio do tambor, pois este é dos santos, das entidades. Com efeito, a principal motivação dos festejos de tambor responde à obrigação religiosa. E, nesse universo, a devoção não se restringe a São Benedito, seja na interpretação católica ou sincretizado com Alverequete, mas também reverencia o Divino Espírito Santo, Acóssi, Nossa Senhora da Conceição, Preto Velho e outras entidades cultuadas em casas de diferentes filiações religiosas. O fato é que a ligação entre tambor de crioula, santos e entidades é mencionada em todos os grupos de tambor, ainda que alguns brincantes participem dele principalmente pela festa e pela diversão. (DOSSIÊ IPHAN, 2016)

Segundo Ferreti (2009), no ano de 1938, foram realizadas as primeiras documentações acerca das letras do Tambor de Crioula, por meio de Mário de Andrade, que faleceu no ano de 1948. Somente após sua morte, os escritos foram publicados, com uma divulgação bem restrita, porém o assunto foi de grande interesse para Oneyda Alvarenga, em virtude dessa manifestação cultural ser vista na época como feitiçaria por muitos. A literatura maranhense teve poucos

relatos sobre o Tambor de Crioula. Entre 1860 e 1870, houveram dois registros, porém de cunho preconceituosos, vagos e demonstrando pouco conhecimento acerca do assunto, realizados por Trajano Galvão e Celso de Magalhães.

Ainda conforme o autor, com a evolução do pensamento cultural, na década de 1950, com as observações de Edson Carneiro, o mesmo percebe que houve um equívoco e percebe que a “umbigada”, realizadas durante as apresentações do Tambor de Crioula era um meio de convite a dança ou cumprimento entre as coreiras, o que ocorre também via comentários publicados por Domingos Vieira Filho, no período de 1950 a 1980, observou que a punga era uma forma de interação entre os participantes.

IMAGEM 1 - Coureiras fazendo o paço de dança “umbigada”.



Fonte: Dossiê IPHAN -15 (2016)

Ferreti (2009) ainda constata que um estudo ocorrido no ano de 1979 com Domingos Vieira Filho como orientador, com o apoio da FUNARTE e realização da Fundação Cultural do Maranhão, embasaria por muito tempo pesquisas acerca do Tambor de Crioula como artigos, monografias, relatórios, dentre outros. Sua publicação ocorre no ano de 1979 através do SIOGE (Serviço de Obras Gráficas do Estado).

MAPA 1: Mapa dos grupos de tambor distribuídos por localidade na ilha do Maranhão



Fonte: Dossiê Os Tambores Da Ilha (2006)

Atualmente, a manifestação cultural do Tambor de Crioula possui vários praticantes na capital São Luís, como mostra o mapa 1, e em todo o estado do Maranhão, mesmo que as apresentações do Tambor de Crioula não possuam locais específicos para suas apresentações, sendo normalmente realizadas em praças ao ar livre, nos museus de Tambor de Crioula e em terreiros, segundo o Dossiê Os Tambores da Ilha (2006).

Identifica-se atualmente uma tendência à espetacularização dessa forma de expressão, principalmente na capital, São Luís, ocasionada pela demanda turística, por apelo da mídia, e pela perspectiva de uma ‘profissionalização’, como a obtenção das vantagens correspondentes, entre outros fatores. Porém, os elementos ritualísticos e tradicionais vinculados a essa prática ainda se mantêm na grande maioria dos casos, e se fazem presentes com força e destaque nos grupos fixos, nas celebrações espontâneas, tanto no Tambor realizado em louvor a alguma entidade espiritual, quanto naquele que se realiza em pagamento de promessas, ou mesmo por puro entretenimento. Além disso, nos diferentes elementos que estruturam essa manifestação – seja em seus aspectos coreográficos, poético-musicais ou nos fazeres e saberes que lhe são próprios, os elementos rituais se mantêm presentes, conferindo-lhe significado e conteúdo para

além da ‘forma’ com que se apresentam, e dos aspectos sensorialmente perceptíveis. (REGISTRO DO TAMBOR DE CRIOLA NO MARANHÃO (PARECER TÉCNICO), 2007)

Posteriormente, segundo dados do Dossiê Os Tambores da Ilha (2006), o Tambor de Crioula passa a ser reconhecido como patrimônio cultural imaterial, em reunião do Conselho Executivo do IPHAN na Casa das Minas em São Luís, presidida pelo ex Ministro da Cultura Gilberto Gil ao realizar a leitura do parecer do historiador Ulpiano Bezerra.

3. O TAMBOR E A ESPIRITUALIDADE

O tambor é dançado por mulheres denominadas coreiras e os músicos, são conhecidos como coreiros. Existe um conjunto três tambores, reconhecidos em seu total como parelha, divididos em meia (o menor tambor), responsável por ditar o ritmo das músicas, crivador (tambor mediano) onde possui a função de “responder” ao meia com um contratempo em relação ao ritmo, e o tambor grande (o maior tambor) responsável por ser o solista em relação aos demais tambores da parelha, podendo, às vezes ser complementada por instrumentos de percussão, como a matraca, segundo o Dossiê Os Tambores da Ilha (2006).

Os tambores já estão “no ponto”. O coreiro, sobretudo, o mais antigo, coordena a roda usando um apito para dar início ou encerrar os toques. O meia “puxa o toque”, seguido do som “repicado” do crivador, e por último, do “rufar” do tambor grande. As coreiras, em círculo, se posicionam na roda. Com movimentos expressivos, uma delas entra, ocupa o centro da roda, e reverência os tambores dançando de forma livre, misturando coreografia, movimentos sensuais e o convite para dança. Convite expressado, de forma marcante, pela punção. A punção demarca a saída de uma coreira, a saudação e o pedido de entrada da “dançadeira” seguinte. É um momento de interação e integração entre os brincantes, posto que a punção da coreira deve estar em sintonia com o toque do tambor grande. E essa combinação envolve brincantes e observadores. (OS TAMBORES DA ILHA, 2006)

O principal motivo religioso quando as apresentações são com o intuito de pagar promessas ou agradecimento, são voltados para o santo padroeiro do Tambor de Crioula: São Benedito, que é símbolo de luta e resistência para seus praticantes. Suas letras tratam de temas como: saudações, lugares, descrição de fatos, pessoas, recordações amorosas, sátiras, referências a santos e entidades protetoras (Dossiê Os Tambores da Ilha, 2006).

É comum o desenvolvimento dos médiuns durante a prática da dança, incorporando espíritos e cultuando entidades. Alguns consideram que o tambor é uma festa, uma diversão, com a presença do santo sendo necessária quando se está pagando promessa, sejam santos católicos ou não. Já outros reverenciam santos, entidades de cultos afro, sobretudo do tambor de mina. Esta última distinção acompanha também a forma de dançar. Muitas coreiras

reclamam de companheiras que “dançam tambor de crioula como se estivessem dançando mina”. (Dossiê Os Tambores da Ilha, 2006)

O transe é um dos mistérios da linguagem do tambor. Nele, os corpos somam matéria e espírito duplicados em entidades que particularizam uma essência divina que vem de outros tempos e lugares. No transe os corpos têm um “dono”, um “guia” que transforma os indivíduos em algo pertencente ao mundo dos espíritos, expressando uma personalidade através do domínio do corpo. Uma vez incorporado, a pessoa ultrapassa a fronteira do mundo dos homens e encontra o mundo dos encantados. Isso surge sem mais assombros no meio do tambor, pois este é dos santos, das entidades. (Dossiê Os Tambores da Ilha, 2006)

4. PATRIMÔNIO CULTURAL IMATERIAL DO MARANHÃO

Podendo ser descrita como uma das principais manifestações culturais no Estado do Maranhão, temos o Tambor de Crioula, que nasceu das mãos e das crenças dos escravos vindos do continente africano durante o período colonial para o Brasil.

A dança que simboliza devoção, resistência e lazer para seus praticantes, no ano de 2007 passou a ser reconhecida como patrimônio cultural imaterial reconhecido pelo IPHAN, tendo sua preservação garantida pelos órgãos responsáveis. Porém, até chegar a esse patamar de reconhecimento, foram enfrentados muitos desafios em um passado não tão distante, julgando que a abolição da escravidão aconteceu há apenas 135 anos no Brasil, e a cultura do racismo estrutural e da intolerância religiosa perduram na sociedade atual, uma nada agradável herança do pensamento eurocentrista.

IMAGEM 2: coureiras dançando e coureiros tocando.



Fonte: Dossiê IPHAN -15 (2016)

Segundo os artigos 215 e 216 da Constituição de 1988, que garantem o direito acerca de manifestações culturais no território brasileiro, podemos analisar que o 215 descreve:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§ 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes grupos étnicos nacionais. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

O parágrafo 3º desta lei foi acrescentado pela Emenda Constitucional nº 48, de 10 de agosto de 2005, onde estabelece que o Plano Nacional de Cultura, com duração plurianual, visando o desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à:

I - defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro; II - produção, promoção e difusão de bens culturais; III - formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões; IV - democratização do acesso aos bens de cultura; V - valorização da diversidade étnica e regional. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988)

Já o artigo 216, considera que:

Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I - as formas de expressão; II - os modos de criar, fazer e viver; III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

Pode-se observar, que cabe ao poder público a garantia dos direitos que dizem respeito a preservação dos patrimônios imateriais no território brasileiro, garantindo sua preservação, incentivos e promoção de eventos que contribuam para que seu legado permaneça nas gerações futuras.

Além deste, outro fator importante para o estabelecimento e garantias de direitos às manifestações culturais no Brasil, é o decreto nº 3.551 de 04 de agosto de 2000, do IPHAN, que Institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem o patrimônio cultural brasileiro, criando o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial. No seu artigo 1º, instituem-se os Livros de Registros de Bens Culturais de Natureza Imaterial, que estabelece:

§ 1º Esse registro se fará em um dos seguintes livros:

I- Livro de Registro dos Saberes, onde serão inscritos conhecimentos e modos de fazer enraizados no cotidiano das comunidades; II - Livro de Registro das Celebrações, onde serão inscritos rituais e festas que marcam a vivência coletiva do trabalho, da religiosidade, do entretenimento e de outras práticas da vida social; III Livro de Registro das Formas de Expressão, onde serão inscritas manifestações literárias, musicais, plásticas, cênicas e lúdicas; IV - Livro de Registro dos Lugares, onde sera inscritos mercados, feiras, santuários, praças e demais espaços onde se concentram e reproduzem práticas culturais coletivas.

§ 2º A inscrição num dos livros de registro terá sempre como referência a continuidade histórica do bem e sua relevância nacional para a memória, a identidade e a formação da sociedade brasileira.

§ 3º Outros livros de registro poderão ser abertos para a inscrição de bens culturais de natureza imaterial que constituam patrimônio cultural brasileiro e não se enquadrem nos livros definidos no parágrafo primeiro deste artigo. (DECRETO Nº 3.551, DE 4 DE AGOSTO DE 2000).

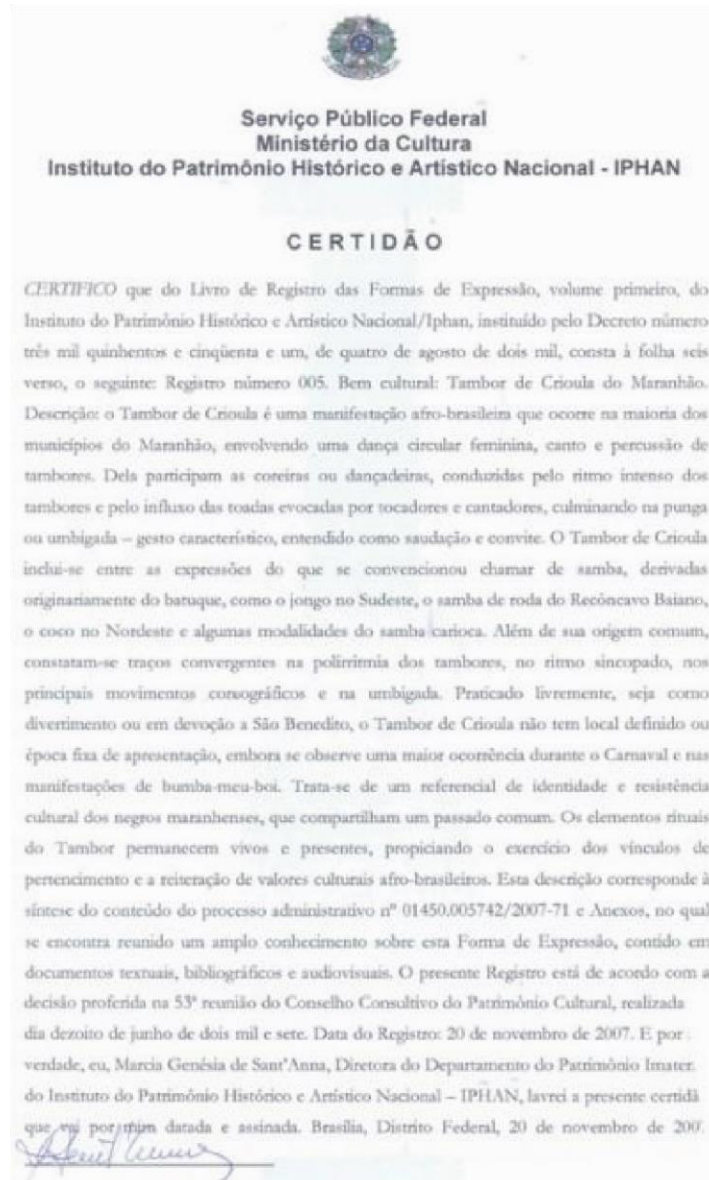
De acordo com Ferreti (2009), mesmo com essas expressões culturais pautadas na lei, a cultura imaterial ainda sofre preconceitos na sociedade brasileira, visto que a maioria dessas manifestações é herdada de povos originários como indígenas e povos advindos do continente africano no período colonial, que foram ao longo dos anos marginalizados pelas classes dominantes. Devido a esses fatores, muitos dos guardiões dessas manifestações culturais pertencem a classes desfavorecidas.

O tambor tocado, batido no Maranhão é de crioula, de São Benedito, de Averequete, da Princesa Isabel, dos pretos velhos, de promessa, de satisfação, de oferenda, mas acima de tudo é dos negros que souberam multiplicar os motivos e os desejos contidos no tambor. Foram eles que trouxeram consigo das terras africanas essa sonoridade que desde sempre os ligou com as forças sagradas. São eles que continuam a nos ensinar a reconhecer as festas como uma expressão irredutível da vida. Para estes, o tambor de crioula não desaparecerá jamais, seguirá se reinventando, multiplicando-se em formas que desconfiam das simplificações apressadas e sorriem da inocência dos que não enxergam a profundidade dessa arte. (DOSSIÊ IPHAN, 2016)

Conforme o Dossiê Os Tambores da Ilha (2006), no ano de 1978, seus grupos registrados correspondiam a menos que vinte grupos em São Luís, já no ano de 2006 houve um aumento que ocasionou no registro de mais de setenta grupos cadastrados na capital maranhense.

Na certidão de registro como Patrimônio Histórico e Cultural, feita em 2007, pode ser vista na imagem 3, onde temos a descrição das atividades, dos grupos e do processo para sua criação pelo IPHAN:

IMAGEM 3: Registro Do Tambor De Crioula Como Patrimônio Histórico e Cultural



Fonte: Dossiê IPHAN -15 (2016)

5. CONCLUSÃO

Na construção da presente pesquisa, pudemos evidenciar o quanto os aspectos culturais e o religiosos se complementam, enriquecem e transformam a vida de várias pessoas, fazendo parte de suas rotinas, e essas rotinas são demonstradas nas canções, destacando as características mais marcantes de suas identidades.

Assim como a sociedade e os ambientes em que estamos inseridos sofrem transformações constantes, as manifestações culturais também sofrem mutações ao serem passadas de geração a geração. Dessa maneira, mesmo que sejam adaptadas as canções e se

ajuste outras informações com o passar do tempo, os grupos buscam manter as raízes e a essência tradicional dos negros que fundaram essa cultura tão bela.

Apesar de buscarmos demonstrar alguns dos desafios acerca da consolidação do Tambor de Crioula como Patrimônio Imaterial pelo IPHAN, não podemos dimensionar a quantidade de preconceitos enfrentados até aqui e nem mesmo quanto deste preconceito ainda se faz presente, seja pela cor da pele, pelas religiões envolvidas ou até mesmo pelo costume de alguns brincantes de ingerir cachaça ao fim das apresentações.

Em relação aos órgãos voltados para cultura atrelados ao Estado do Maranhão, observou-se que ainda há pouca divulgação e materiais relevantes sobre o tambor de crioula, pois as maiores divulgações, principalmente no período junino, se voltam principalmente para os grupos de bumba boi, que sempre estão em destaque nas grades horárias de maior público, enquanto os grupos de tambor crioula ficam nos momentos de menor público, mesmo que seja uma atividade cultural tão importante para o povo maranhense.

Apesar das dificuldades, os grupos de dança resistem e seguem fiéis às suas crenças, e através da evolução do pensamento fez-se necessário o seu reconhecimento como Patrimônio Imaterial em 2007, mesmo com pouco apoio e divulgação do Estado, que deveriam ser os responsáveis por disseminar, financiar em alguns casos e ajudar a propagar essa prática no Maranhão.

O tambor carrega consigo uma história de resistência, foram muitas lutas para que essa dança e seus brincantes pudessem hoje se manifestar livremente, isso exigiu tempo e persistência. Assim, deve-se observar que as manifestações sofreram mutações, mas jamais se desvincularam de suas origens e do que motivou suas criações, e que ainda precisam e devem ser estimuladas para não desaparecerem, incluindo a importância de que o Estado garanta plenos direitos para o exercício dessas manifestações, buscando assegurar que aconteçam com frequência em ambientes livres de preconceito e ganhem notoriedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição: República Federativa do Brasil [formato físico]. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 3.551, de 4 de agosto de 2000. Regulamenta a Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998, que dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 ago. 2000.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 48, de 10 de agosto de 2005. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc48.htm> Acesso em: 22/05/2023.

DOSSIÊ IPHAN. Tambor de Crioula do Maranhão / coordenação, Yêda Barbosa. – Brasília, DF : Iphan, 2016. 96 p.– (Dossiê Iphan ; 15) ISBN: 978-85-7334-294-9.

FERRETTI, Sergio Figueiredo. Cultura popular e patrimônio imaterial: o contexto do Tambor de Crioula do Maranhão. Revista de Políticas Públicas, São Luís, nº especial, p. 173-179, 2010.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). Tambores da Ilha. Brasília, DF: IPHAN, 2007

RAMASSOTE, Rodrigo (Coord.); FERRETTI, Sérgio Figueiredo; RAMASSOTE, Rodrigo Martins; BARROS, Valdenira; CORDEIRO, Renata dos Reis; COSTA, Sislene; MENDONÇA, Bartolomeu; MOTA, Christiane de Fátima Silva (textos). Os Tambores da Ilha. São Luís: IPHAN, 2006.

REGISTRO DO TAMBOR DE CRIOULA NO MARANHÃO - Parecer Técnico. Processo nº. 01450.005742/2007-71. Disponível em:

<<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/TambordeCrioulaParecerT%C3%A9cnico.pdf>> . Acesso em: 20/05/2023.

SELBACH, J. F. . Códigos de Postura de São Luis/MA. São Luis: Edufma, 2010

PORQUE É PROIBIDO PISAR NA GRAMA: JORGE BEN E A LUTA PELOS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL ENTRE 1969 A 1976

Sérgio Gabriel Vilarins Pinheiro
Graduando em Direito
sergiogabrielvilarins49@gmail.com
Centro Universitário UNDB

Jorge Alberto Mendes Serejo
Mestre em Direito e Instituições do Sistema de Justiça
Jorge.serejo@undb.edu.br
Centro Universitário UNDB

RESUMO: Este trabalho apresenta uma análise de fragmentos da obra do músico e compositor Jorge Duílio Lima Meneses, mais conhecido como Jorge Ben, compreendendo como ela se entrelaça com temas relativos à promoção de direitos humanos no Brasil dos anos 60 e 70 do século XX. Visa investigar como Jorge Ben e sua obra, ainda que não explicitamente militantes, contribuíram para a formação de uma “racionalidade de resistência” (FLORES, 2002) no âmago da luta por insurgências e novos direitos, especialmente aqueles ligados à luta popular pela igualdade racial, no conjunto de manifestações de enfrentamento à ditadura civil-militar e de movimentos nacionais que emergiram no debate público com questionamentos acerca dos rumos do país e o papel até então destinado ao negro na história. De natureza exploratória, a investigação realiza levantamento bibliográfico sobre as relações entre a teoria crítica dos direitos humanos e a música popular brasileira, além de levantamento documental da discografia do artista entre os anos 1969 a 1976, com enfoque nos discos “O negro é lindo”, “Gil e Jorge: Ogum Xangô” e “África Brasil”. A seleção do corpo de textos (letras das músicas) apresenta-se como dispositivo de análise que a um só tempo coloca Jorge Ben no patamar cultural que efervesceu a luta pelos direitos humanos no país, como aquele que influenciou decisivamente uma geração de artistas críticos ao regime militar. Verificou-se que a questão da ancestralidade negra trazida em sua obra se relaciona também com a luta internacional pelos direitos civis.

Palavras-chave: Jorge Ben; Direitos humanos; Movimento negro; Música brasileira

1. INTRODUÇÃO

Sabe-se que desde o primeiro acorde entoado da história, a música é peça fundamental no dia a dia de cada pessoa no planeta e que ela vem se reinventando ao longo dos anos. Essa longevidade e abrangência da música como um todo, traz à tona vários eixos temáticos, sendo eles de maneiras variadas que vão desde músicas de amor a músicas de protesto, por exemplo. Diversas denúncias estão presentes em seus conteúdos como uma forma de tocar nas “feridas abertas” da sociedade e de alertar sobre tais incidentes que ocorrem na vivência de variados grupos de pessoas, com Jorge Ben não é diferente, visto que sua obra sobrevoa temas importantes para a discussão sobre Direitos Humanos e às lutas sociais por direitos básicos, que em si deveriam ser garantidos, mas a ausência dos mesmos transformam o reconhecimento dos Direitos Humanos como instrumento de luta constante (FLORES, 2009).

Visto isso, se observa que a temática do universo “Beniano”, passando por música com tons de infantilidade indo até músicas totalmente agressivas nos arranjos e formas de serem cantadas, com seu teor próprio e único. Com isso, visto sua popularidade, as ideias as quais eram ditadas em suas obras acendem diversos eixos políticos e sociais, sendo pauta de discussões sobre movimento negro e autoestima negra até hoje, fato que coloca Jorge entre os principais artistas negros da história do país.

Heroísmo negro, beleza negra, cotidiano dos morros, tudo isso era pauta para os estalos criativos dele, além da sua facilidade em conceber letras que, como é visto, pode fazer música até com bula de remédio, diga-se de passagem. Fato que acendeu a juventude negra da época, criou estilos e se firmou como figurinha carimbada em referências futuras, pois sua obra transpassa gerações não só pelo suingue, mas também para as discussões acerca dos direitos básicos dos cidadãos que se encontram na base da pirâmide, sendo esse o foco principal deste trabalho, que se tratando de uma pesquisa exploratória de natureza teórica, vai analisar suas obras no recorte temático proposto.

2. MÚSICA E DIREITOS HUMANOS

Existe um panorama primordial entre a música e a história do mundo, pois se sabe que desde o início dos tempos, os povos se manifestavam por meio de sons e eles usavam isso para diversas atividades, por exemplo, se conectar com deuses a canções de ninar, por exemplo. Com o passar do tempo as temáticas mudaram, a música começou a retratar histórias de amor ou de cavaleiros heroicos, isso se reverbera no passar do tempo, pois os temas do cotidiano se tornaram mais fortes, então cenas da vida de “pessoas normais” passaram a ser presentes.

No século XX, a música se diversificou com o “boom” das gravadoras e surgimento dos discos de vinil, o ato de fazer músicas e grava-las se tornou algo mais popular. Com esse ponto, Billie Holiday (1915-1959) uma mulher preta e da periferia dos Estados Unidos, entra na cena musical de forma a perpassar pela segregação e o machismo da sociedade da época, por idas e vindas em grupos musicais que, vale ressaltar, estavam na sua vida desde cedo, pois como cita José Roberto de Castro Neves, et al. (2022):

A partir de 14 anos, Billie já começara a se apresentar em pequenos bares do Harlem. Com uma voz marcante, ela rapidamente se destacou, ponto de chamar atenção do produtor musical Benny Goodman. Com a ajuda do produtor, aos 17 anos Holiday já passara a ser a atração principal em alguns bares de Nova York. (DE CASTRO NEVES et al., p. -. 2022)

Fato que marcou sua vida e a fez entrar no mundo do trabalho muito cedo foi a sua infância trágica e repleta de abusos, os quais lhe acompanharam até uma certa idade. Isso se refletiu na sua obra quando a mesma lança o *single* “Strange Fruit”, em 1939, que conta a narrativa de como ser uma “Fruta Estranha”, visto seu posto de mulher negra e marginalizada pela sociedade segregacionista do país na época. Pode-se perceber tal ideia quando a mesma canta:

Southern trees bear a strange fruit
Blood on the leaves and blood at the root
Black bodies swinging in the southern breeze
Strange fruit hanging from the poplar trees (Strange Fruit, 1939)

Ao cantar esse verso, ela retrata de maneira metafórica o que os negros passavam, fazendo com que a sociedade da época ficasse abismada com tamanha crítica e imposição da letra em questão.

Outro ponto necessário para se frisar, já trazendo para o Brasil dos anos 90, é a irreverência do cantor e compositor Bezerra da Silva, trazendo o teor politizado em suas obras, mostrando a vivência da população soa morros e a concepção sobre alguns pontos vistos como tabus pela sociedade, quando o mesmo canta:

Se vocês estão a fim de prender o ladrão
Podem voltar pelo mesmo caminho
O ladrão está escondido lá embaixo
Atrás da gravata e do colarinho
(Vítimas da Sociedade, 1985)

Ele estabelece uma visão diferente do crime e do delinquente, possibilitando uma associação com a teoria criminológico-crítica socioestrutural, pois insere a questão da luta de classes, fazendo o paralelo da seletividade do sistema de justiça, abrindo a discussão sobre: “O que é crime?” e “Quando é crime?”. (DE CASTRO NEVES et al., 2022).

Ele também dialoga com os estereótipos impostos pela sociedade referente a população do morro, ainda na mesma música, quando o mesmo cita:

Só porque moro no morro

A minha miséria a vocês despertou

A verdade é que vivo com fome

Nunca roubei ninguém, sou um trabalhador

(Vítimas da Sociedade, 1985)

O compositor consolida tal ardor e urgência de mostrar a realidade desse povo, trazendo as discussões sobre aspectos judiciais, desigualdade social, marginalização e criminalização das classes oprimidas. De acordo com o historiador, Walter Benjamin, a arte sempre andou lado a lado com a política, ou melhor, o “fazer arte” já é político por si só. Fato esse remete ao tema da pesquisa a partir do momento em que FLORES (2009) explicita que os Direitos Humanos são um “exercício de luta constante”, por isso, tudo o que instiga essa busca por direitos se introduz nessa perspectiva.

Por fim, as artes em geral se mesclam com a política desde que o homem pôde expor seu senso crítico, fato esse que se solidifica ao longo dos tempos. A arte é muito abrangente e se adapta a todas as realidades vividas pela sociedade, acendendo, assim, o fogo pela justiça social e pela luta por direitos fundamentais.

3. OBRA DE JORGE BEN E A SOCIEDADE

Jorge Duílio Lima Meneses, também conhecido como Jorge Ben, Jorge Ben Jor ou simplesmente “BenJor”, é um dos maiores cantores em atividade no cenário musical brasileiro, visto que ele transpassa gerações e sempre manteve uma legião de fãs que apreciam suas obras e se identificam com suas letras. O “Cronista dos Morros”, como pode ser chamado, pois sua obra retrata a realidade da sociedade brasileira do século XX, focando principalmente no papel do negro e das pessoas que vivem à margem da sociedade, vislumbrando o protagonismo para essa parcela da população brasileira.

A obra de Ben traz esse retrato social, ela dá voz a quem normalmente não é ouvido, o protagonismo negro é o foco principal, pois em inúmeras músicas ele traz esse tema, pode-se citar a música “Crioula” que se encontra no álbum “Jorge Bem” (1969), quando o mesmo canta:

E como já dizia o poeta Gil

Que negra é a soma de todas as cores

Você, crioula, é colorida por natureza

(Você, crioula, é o poder negro da beleza)

Nesse trecho ele traz a exaltação da beleza negra, fato muito presente em sua obra como um todo, botando a mulher negra como um pilar de beleza, trazendo toda a sua singularidade e até mesmo exaltando um heroísmo. Análogo a isso, em 1970, no disco “Força Bruta” ele destaca mais um grito de resistência na música “Charles Jr.”, explicitando como quer ser compreendido, como quer ser respeitado e considerado, ou seja, faz esse paralelo de como as pessoas que estão na base da pirâmide lutam por coisas consideradas “rotineiras” por pessoas privilegiadas.

Outro ponto importante de se frisar, são os aparatos estéticos na sua obra, principalmente nas capas dos álbuns, mais especificamente na capa do “Jorge Bem” de 1969, visto que nela ele traz uma exaltação do Brasil, caracteres que exploram a negritude de Jorge e suas paixões, como o Flamengo e seu violão com cordas de nylon.

Por isso, é inegável, pensar em Jorge Ben e não o atrelar à aparatos estéticos brasileiros e a lutas que aconteceram e acontecem ao redor do mundo, (fato esse que será explorado mais adiante na pesquisa) pois a partir do momento que se tem essa identificação por parte do grande público e da mídia, se entende que a sua obra é necessária para a formatação do pensamento popular a cerca de lutas e movimentos fundamentais para a aquisição de direitos básicos no cenário brasileiro da época.

4. O NEGRO É LINDO (1971)

Lançado em 1971, em plena ditadura militar, o disco “O Negro é Lindo” traz essa formação da identidade do povo negro do Brasil e esse protagonismo ao qual Jorge Ben sempre fez e faz referência. Fato esse que é citado por KAMILLE VIOLA (2020): “(...) Sua obra tem um amplo e diverso imaginário de figuras negras, indo na direção oposta à uniformização que se tentava empreender no Brasil. (...)”. Ele consegue se estabelecer sendo um dos entusiastas de movimentos políticos e sociais, o movimento negro é o maior exemplo.

Mesmo se considerando apolítico, Jorge Ben tem esse poder de inferir nessas pautas sutilmente, pois, se sabe, que ele não trata as lutas da maneira convencional, ele tem toda aquela filosofia em encontrar heroísmos e, quando o mesmo traz as suas próprias vivências, ele consegue atingir mais forte quem tem pontos de identificação com sua realidade e pensamento, como quando Jorge ressalva na música “Cassius Marcelus Clay” (1971): “Salve Narciso Negro, salve Muhamed Ali, salve Fighty Brother, Salve king Clay /O eterno campeão na realidade um ídolo mundial”. Nessa música, ele faz referencia ao grande lutador Muhamed Ali, visto como grande símbolo do movimento negro dos EUA, com esse fato, Jorge insere ainda mais o “mundo negro” (fazendo referencia a Gil) na música brasileira. Em 1972, ele lança o disco “BEN”, ao

qual aparece sentado todo de branco com um “black power”, esse simples fato já passa esse poder, ele já transparece toda sua imponência e de sua afirmação como negro forte e empoderado.

4.1 Formação de identidade e Ditadura

Com o advento da Ditadura Civil-Militar no Brasil, inúmeros artistas foram perseguidos e censurados e com Jorge não foi diferente, não tanto quanto alguns outros, mas ainda sim os militares ficavam “de olho” nele, proibindo-o, por exemplo, de apresentar a música “Charles Anjo 45.”. Outro ponto era a afirmação do Jorge como negro naquele cenário, pois sabe-se que existia um medo iminente de qualquer forma de movimentos sociais e durante o regime militar se acreditava em uma “democracia racial” e qualquer coisa que fosse de encontro efervescia o sangue dos militares.

Também é válido ressaltar como Ben colaborou para a formação da autoestima e autoafirmação da população negra na década de 70, pois se sabe que nessa época surgiram os bailes de black music, como expressa Kamille Viola (2020 p. 101):

Embora não tivessem conotação política explícita, os bailes reverberavam um dos lemas da luta dos negros nos Estados Unidos: "black is beautiful"- ou "negro é lindo", como Jorge Ben já tinha dito em seu álbum de 1971. Jovens tinham orgulho de ostentar seus cabelos black power e sentiam-se bonitos, contrariando os padrões que o racismo entranhado na cultura brasileira sempre pregara.

Surgiu essa cena “Black” no Brasil, algo que reverberou até na sonoridade da música popular brasileira, pois daí surgiu o grupo “Black Rio” que é figurinha carimbada no quesito música negra no país e essa onda afetou também o cantor Gilberto Gil, mas esse fato será abordado mais adiante.

Voltando para “O Negro é Lindo”, as letras desse disco abordam totalmente o ideário negro, na sua afirmação e nos seus anseios. Ponto importante a se frisar é a presença do apelo em “Porque é Proibido Pisar na Grama”, onde Jorge traz esses anseios por coisas consideradas simples e rotineiras, mas para a maior parte da população que está a margem da sociedade, se torna difícil, como nesse trecho: “Procuo falar com alguém que precise de alguém/Pra falar também /Preciso mandar um cartão postal para o exterior/Pra meu amigo Pichioni”, coisas simples que deviam ser rotineiras, mas a luta também é pelo mínimo.

Fechando esse tópico com a musica que dá nome ao disco: “O Negro é Lindo”, onde o compositor faz um retrato muito abrangente sobre a visão do negro e da consumação de direitos fundamentais, pois na letra ele explicita esse clamor quando o mesmo afirma repetidas vezes:

“Negro é lindo/Negro é amigo/Negro também é Filho de Deus/Eu só quero que Deus me ajude a ver meu filho nascer e crescer/ E ser um campeão/Sem prejudicar/Ninguém porque Negro é lindo”. Ele aperta nessa tecla, ele anseia esse reconhecimento, fato que se entrelaça com o pensamento de FLORES (2009), quando se cria um ideal de “racionalidade de resistência” tendo as lutas como pilar fixo o se autoconhecer como ideia para não se deixar enfraquecer, fato esse que determina a constância na consumação dos direitos fundamentais.

5. GIL E JORGE, OGUM XANGÔ (1975)

O ano de 1975 foi um dos mais marcantes para a música no geral e nos presenteou com esse ícone que é o disco “Gil & Jorge”. Um disco que viaja entre a carreira dos dois artistas, sem trazer nenhuma novidade, mas sim reinventando músicas anteriormente gravadas dando o toque primordial dessa parceria perfeita. Trazendo toda a negritude dos dois artistas, com seus violões que mais parecem navalhas quando entram nos ouvidos, o disco é uma hipnotizante viagem “afro-psicodélica”.

Ele é importante na formação da memória por meio da ancestralidade, pois a religião acompanha a história da humanidade desde o principio e a maior forma de lembrar é cultivar o que já foi posto. O disco traz toda essa questão imagética de santos como a música “Meu Glorioso São Cristóvão”, a primeira música do álbum, a capa e até mesmo no nome do disco, sendo os orixás dos respectivos cantores. Jorge se considera católico, porém sempre flerta com temas de religião de matriz africana, cantando com maestria, ao lado de Gil, a música “Filhos de Ghandi”, que fala o nome dos orixás.

No disco “Solta o pavão”, do mesmo ano, ele lança ao mundo a música “Jorge de Capadócia”, mais uma vez fazendo referência ao santo ao qual é devoto e ao seu orixá Ogum. A música, posteriormente gravada pelos Racionais MC’s, traz uma quase oração a São Jorge (os mesmos moldes da música “Meu Glorioso São Cristóvão), afirmando mais ainda a religião como forma de resistência e de memória de um povo. O disco “Solta o Pavão”, traz também uma espiritualidade intrínseca, mas bebe da fonte da viagem que Jorge fez à alquimia que gerou esse e o “Tábua de Esmeralda”.

Voltando ao Gil e Jorge, Gilberto Gil tem um apreço tremendo por Jorge Ben e nunca negou tal fato, ele conta que Jorge teve um papel primordial na sua afirmação como negro e nessa luta por direitos iguais. Quando Gil canta “Illê aye”, no disco “Refavela” (1977), ele traz a imponência e afirmação como negro, quando ele ressalva: Branco, se você soubesse o valor que o preto tem/ tu tomava banho de piche, Branco/ ficava preto também”. Ele absorveu toda a

referência que Jorge tinha para com seus contemporâneos de uma forma magistral, sendo um dos seus maiores parceiros até hoje.

6. ÁFRICA BRASIL (1976)

Agora, uma das obras mais importantes no quesito sonoridade e influência na sociedade, pois traz toda a sonoridade Soul que rolava mundo a fora e também pelo uso da guitarra elétrica que dali por diante nunca mais se separou de Jorge. Também pode-se citar a grande percussão que há no álbum, se remetendo a ritmos africanos, por isso Kamille Viola (2020), ressalva:

Essa enorme gama de instrumentos garantiu uma sonoridade única, amalgamando músicas de diferentes diásporas negras (ritmos brasileiros, norte-americanos e afrolatinos) e unindo-as à própria fonte, a África. Jorge Ben uniu como ninguém diferentes camadas sonoras, como guitarra, cuíca, tambores, instrumentos de percussão cubana e de sopro

Ele traz esse sincretismo que vai no amálgama da diversidade sonora e popular do Brasil, tendo destaque em todas as suas músicas, pois se sabe que nessa época o *funk* e o *soul* explodiam no mundo e alguns artistas bebiam dessa fonte aqui no Brasil, como Tim Maia e Cassiano por exemplo.

Destrinchando o álbum, a primeira música é “Ponta de Lança Africano”, mais conhecido como “Umbabarauma”, onde Jorge traz mais uma vez o heroísmo negro, mas dessa vez se mesclando com uma de suas maiores paixões, que é o futebol (tema que aparece em várias de suas músicas). A segunda música é “Hermes Trismegisto Escreveu”, mais uma daquela leva de músicas inspiradas pela alquimia, que até hoje faz parte dele. A terceira é “O filósofo”, música que também é remanescente do último disco. A quarta é um digníssimo *funk*, “Meus Filhos, Meu Tesouro”, trazendo aspectos da musicalidade brasileira, com uma letra que gruda na cabeça. “O Plebeu”, é a quinta música e também bebe das fontes já citadas.

Antes de falar das outras, necessário frisar da influência em grupos musicais, principalmente no já citado “Black Rio”, pois foi nessa época que surgiram os “Bailes da Pesada”, ou melhor, “Bailes Blacks”, que por aqui já foram citados. DO NASCIMENTO (2008) ressalva:

Ainda na década de 70, deve-se destacar a ascensão do funk e do soul no cenário musical carioca, que em pouco tempo se popularizou e foi batizado de Black Rio. Ademir Lemos, discotecário, e Big Boy, radialista, já no início dos 70, começaram a organizar bailes no Canecão ao som de James Brown, Wilson Pickett e Kool and The Gang. Após sofrerem restrições por parte da direção da casa, os Bailes da Pesada, como eram chamados, passaram a acontecer em clubes dos subúrbios e quadras de escolas de samba. Com o tempo, grupos de jovens frequentadores desses eventos

passaram a formar novas equipes de som e assim promoviam seus próprios bailes, disseminando e dando força ao movimento Black Rio.⁷⁷

A influência dos artistas foi tão grande que se criou esse movimento de “contracultura”, além da disseminação do *soul* e *funk music*, na cena carioca.

Voltando ao disco, ele continua com o grande sucesso “Taj Mahal”, com nova roupagem e nova letra, música essa que para Gilberto Gil é o maior retrato de Jorge, pois, como o mesmo diz: “é uma junção de África e Índia”, fato esse que é presente na sua música como um todo, em modos de cantar e de compor, com os melismas árabes e os temas afrobrasileiros.

“Xica da Silva, música que dá continuidade ao disco e mais uma vez o tema do heroísmo, que juntamente com “Zula” traz o heroísmo feminino negro para suas obras. Em “Xica Silva” ele conta a história de uma africana escravizada que se casa com um fidalgo e tem status de imponência, quando ele cita: “Muito rica e invejada/temida e odiada/Pois com suas perucas/Cada uma de uma cor/ Joias, roupas exóticas/ Das Índias, Lisboa e Paris/ A negra era obrigada a ser recebida/ Como uma grande senhora/ Da corte do Rei Luís.”. Fato esse que traz mais uma temática extremamente abordada em sua obra que é a escravidão, sempre trazendo-a como uma forma de não se esquecer para criar essa resistência, como ele cita em “Charles Jr.” e em “Crioula”.

“História de Jorge” e “Camisa 10 da Gávea”, são as próximas músicas, trazendo em si as letras mirabolantes e a paixão de Jorge por futebol e pelo Flamengo. Essas músicas preparam o terreno para a última do álbum e a mais importante para essa pesquisa.

6.1 Zumbi

A música “Zumbi” foi gravada Originalmente em 1974 no disco “Tábua de Esmeralda”, recebeu uma nova roupagem ficando mais agressiva e dando o real significado a letra. A música explora a figura do Zumbi dos Palmares, um dos ícones do movimento negro no Brasil, trazendo em sua letra pontos que se remetem ao continente africano, como o início onde ele cita países da África. Em segundo plano ele traz uma advertência “Eu quero ver o que vai acontecer quando Zumbi chegar”, após retratar uma cena que se remete a escravidão.

A música funciona como um grito de resistência, como uma preservação dos heróis e da história negra para a população, fato esse que entrelaça ao pensamento de Joaquin Herrera Flores no quesito de que se deve ter essa luta constante para a consumação do Direitos Humanos, a música “Zumbi” traz essa formula que abraça o pensamento.

7. CONCLUSÃO

Por fim, se entende que a obra de Jorge Ben é muito abrangente no quesito arte, porém ela também se mescla com as lutas e os anseios sociais não só da população da época, mas com a de todo tempo, tornando assim sua obra atemporal. Indo desde temas cotidianos a viagens pelo mundo da alquimia, o que torna sua obra diversificada e presente.

Observou-se nessa pesquisa que a trajetória de Jorge se mescla com os anseios da sociedade, principalmente se tratando de movimentos sociais que visam conseguir, ou melhor, fixar os direitos que já deveriam ser consumados desde sempre. Fato que faz a teoria de Joaquin Herrera Flores vir à prática no sentido de tornar as lutas cada vez mais constantes para adquirir o que já deveria ser dado.

Também é válido ressaltar a criação da autoestima e do se “fixar” como negro em uma sociedade racista, trazendo pontos de heroísmo o que causa inspiração nas demais parcelas da sociedade retomando, também, a ancestralidade como forma de resistência, encontrando ponto fixo nas lutas.

REFERENCIAS

DE CASTRO NEVES, José Roberto. **Música e Direito**. Nova Fronteira, 2022.

DO NASCIMENTO, Alam D.'Avila et al. **“Para Animar a Festa” A Música de Jorge Ben Jor**. 2008. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Instituto de Artes.

FLORES, J. H. Direitos humanos, interculturalidade e racionalidade de resistência. **Seqüência Estudos Jurídicos e Políticos**, [S. l.], v. 23, n. 44, p. 9–30, 2002. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15330>. Acesso em: 18 ago. 2023

FLORES, J. H. **A (re)invenção dos Direito Humanos**. ed. 1. [s/l]: Fundação Boiteaux, 2009

VIOLA, Kamille. **África Brasil: um dia Jorge Ben voou para toda a gente ver**. Edições Sesc SP, 2020.

PÓS-COLONIALIDADE E HIBRIDAÇÕES: UMA ANÁLISE DA CULTURA LUDOVICENSE A PARTIR DO PLANO MUNICIPAL DE CULTURA 2014-2024

Brenda dos Santos Menezes
Mestranda em Cultura e Sociedade
brendamezesnes@gmail.com
UFMA

Flávio Luiz de Castro Freitas
Pós-doutor em Filosofia
f_lcf@hotmail.com
UFMA

RESUMO: Este trabalho reflete acerca da cultura ludovicense, partindo fenomenicamente do Plano Municipal de Cultura do decênio 2014-2024. Objetiva-se propor um diálogo interdisciplinar entre o documento e os conceitos de *colonialidade do poder* de Aníbal Quijano e de *hibridismo cultural* segundo Néstor García Canclini. Inicialmente, apresenta-se a caracterização do município, com a descrição de seus aspectos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais e culturais de acordo com o referido plano. Evidenciado isto, parte-se para a explicitação da *colonialidade do poder* pensada por Quijano ao constatar que mesmo após a independência das colônias dos impérios ibéricos, o poder colonial se mantém e molda a sociedade contemporânea. Finalmente, segue-se para a análise do hibridismo cultural proposto por Canclini, referente aos processos socioculturais vivenciados pelas culturas latino-americanas que se transformaram e recriaram-se após o contato com a cultura ocidental europeia, criando, pois, formas culturais *híbridas* contemplando elementos de diferentes culturas e tradições. Esta hipótese interpretativa defende que há uma relação entre os conceitos supracitados e a identidade cultural ludovicense haja vista a acima ressaltada peculiaridade da cidade de tradição e inovação cultural.

Palavras-chave: Canclini; colonialidade do poder; culturas híbridas; Quijano; São Luís.

1. INTRODUÇÃO

A América Latina possui uma história marcada por exploração econômica, escravidão, genocídio de populações nativas e assimilação cultural forçada, -como a substituição dos dialetos locais por línguas europeias, a catequização da população nativa, e outras violências provenientes da colonização-. Por esse motivo, suas formações e transformações políticas, econômicas e sociais, acabaram sofrendo intensas interferências estrangeiras (sobretudo europeia). Em oposição a esta realidade, no meio acadêmico há a emergência da decolonialidade ou pensamento decolonial, que visa a desconstrução da lógica da colonialidade. Assim, contemporaneamente, diversos intelectuais se propuseram compreender as dinâmicas socioculturais latino-americanas a partir de uma perspectiva decolonial. Dentre eles podemos destacar Aníbal Quijano (1930-2018) e Néstor García Canclini (1939).

Aníbal Quijano, sociólogo peruano, buscou compreender a persistência das estruturas coloniais na América Latina. A colonialidade do poder, conceito-chave de toda obra do autor

explica como toda a estratégia de controle e dominação impostas às sociedades latinas perduram até os dias atuais. Esta colonialidade do poder violentamente tornou os nativos em camponeses e iletrados, apagou dos povos suas tradições, sua língua e escrita.

Canclini por sua vez, investigou a relação entre a cultura, a comunicação, a globalização, a identidade e a América Latina. O pensador refletiu enfaticamente a dinâmica entre a cultura popular na América Latina e a cultura oficial, a cultura das elites e as indústrias culturais. Canclini observa que a cultura popular é reinterpretada e ressignificada em contextos contemporâneos. Ao passo que, as expressões culturais das massas são apropriadas pela mídia e pela sociedade em geral.

Perante esse cenário, contemporaneamente está São Luís, capital maranhense na região nordeste do Brasil. A cidade é reconhecida como única capital do país fundada por franceses, invadida por holandeses e colonizada por portugueses. Como resultado desse peculiar contexto histórico, o município construiu um rico patrimônio cultural e arquitetônico (reconhecido em 1997 pela UNESCO como Patrimônio Cultural da Humanidade), e uma tradição cultural diversificada devido influências dos povos europeus, africanos e indígenas que podem ser percebidas na culinária, na música e nas festas populares da região.

Nesse sentido, o presente trabalho visa escrutinar a cultura ludovicense, partindo das caracterizações elaboradas por seu Plano Municipal de Cultura, visando identificar aspectos que refletem os conceitos de *colonialidade do poder*, proposto por Aníbal Quijano e de *culturas híbridas*, pensado por Néstor García Canclini.

2. PONTO DE PARTIDA: O PLANO MUNICIPAL DE CULTURA

O Plano Municipal de Cultura de São Luis teve seu processo de elaboração iniciado em 2012, a partir das reivindicações do Fórum Nacional de Dirigentes e Secretários Estaduais de Cultura e do Fórum de Dirigentes e Secretários de Cultura das Capitais e Regiões Metropolitanas. Contudo, não chegou a ser finalizado. No ano seguinte (2013), a prefeitura do município, objetivando ampliar a participação social neste processo colocou o Plano Municipal de Cultura em consulta pública na internet, também realizou um Seminário do Plano Municipal de Cultura, bem como a 4ª Conferência Municipal de Cultura de São Luis, onde discutiram-se as metas e ações do PMC. Desse modo, em 2014 o documento foi validado pelo Fórum do PMC - São Luís e transformado na Lei nº 5-921 em dezembro do mesmo ano.

Além de ser um documento de planejamento municipal cujo objetivo é orientar as políticas culturais do município, o PMC enquanto a materialização oficial do poder público em

âmbito cultural explicita quais expressões culturais são reconhecidas, preservadas e valorizadas por ele. Por essa razão é justificada a necessidade de analisar minuciosamente o documento para compreender como o poder público enxerga a cidade em suas nuances históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais e culturais.

2.1 Aspectos históricos

O plano municipal advoga que devido seu aspecto histórico, a cidade adquiriu características *multiculturais*, combinando influências francesas, holandesas, portuguesas, africanas e indígenas. A mistura cultural moldou a paisagem peculiar de São Luís. O documento narra a fundação do município pelos franceses em 1612. Evidencia também a expulsão dos invasores pelos portugueses em 1615 (a famosa Batalha de Guaxenduba), a chegada de açorianos (1618), a produção de cana-de-açúcar e aguardente por mão-de-obra indígena, também a inserção de mão-de-obra escrava africana no século XVIII, e a efêmera invasão holandesa em 1641.

Antes de sua colonização, os indígenas tupinambás habitavam a ilha e viviam da caça, da pesca e da coleta de frutas. Foram eles que os responsáveis por atribuir o nome à ilha onde se localiza a cidade de São Luís: Upaon-Açu (Ilha Grande). Após retomar ao poder dos portugueses, São Luís desempenhou um importante papel na economia brasileira entre os séculos XVII e XIX, sendo considerada o quarto centro exportador de algodão e arroz, e assim, recebendo canalizações de água e esgoto, ruas, calçadas e fontes.

O apogeu econômico da cidade durante o século XIX tornou possível a expansão da cidade com o alargamento de seu perímetro urbano e seu desenvolvimento sociocultural. Até o final dos anos 1930, o crescimento de São Luís moveu-se pela agropecuária. Cinquenta anos depois em 1980, nasce o Distrito Industrial, servido pelo Porto do Itaqui.

Além disso, de acordo com o documento, as tradições culturais tornaram-se importantes para as famílias como forma de retomar suas origens e resistir às mudanças. A redemocratização do país em 1984, a promulgação da Constituição Federal em 1988 e a participação dos movimentos sociais, proporcionaram maior articulação desses grupos em São Luís e o reconhecimento da importância das manifestações culturais na construção das identidades sociais.

2.2 Aspectos geográficos

A cidade de São Luís está localizada ao norte do estado do Maranhão, no Atlântico Sul, entre as baías de São Marcos e São José de Ribamar. Possui uma área de 834.780 km². No período de

construção do PMC, os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/2010), apontavam que o município de São Luís possuía uma população de 1.014.837 habitantes, distribuídos em: população masculina - 46,8% (474.995) e população feminina - 53,2% (539.842). Atualmente, a cidade possui uma população com 1.037.775 habitantes (IBGE/2022).

O PMC aponta São Luís como uma capital mestiça. Com composição étnica, segundo o IBGE (2010) de: 572.635 pardos, 295.364 brancos, 133.956 pretos, 11.064 amarelos e 1.815 indígenas. A diversidade do município não se restringe somente a seu perfil étnico, mas se expande aos hábitos, costumes e expressões culturais encontradas na cidade.

2.3 Aspectos políticos

No ano de 1621, o Brasil foi dividido em duas unidades administrativas: Estado do Maranhão e Estado do Brasil. Foi nesse contexto em que São Luís tornou-se a capital da primeira unidade administrativa. Contudo, com a criação do Estado do Grão-Pará e Maranhão em 1737, Belém passou a ser a nova capital.

O município possui uma história política contemporânea marcada por intensos episódios de conflitos ideológicos. Na década de 1950 (pós-Estado Novo), imperava no estado a hegemonia política de Victorino Freire (político articulador do Partido Social Democrático (PSD)). Paralelamente cresceu a popularidade das Oposições Coligadas formadas por seus adversários políticos e por outros grupos à margem do poder.

Entre fevereiro e março de 1951 houve a Greve de 1951, acontecimento que motivou o apelido de São Luís de "Ilha Rebelde". E assim as Oposições Coligadas obtiveram êxito em sua Campanha de Libertação do Maranhão. Houve então a derrota de Victorino Freire e ascensão de José Sarney. Em 1966 o estado inicia sua inserção na política desenvolvimentista nacional, pelo projeto de governo denominado "Maranhão Novo", com apoio amplo do presidente militar Castelo Branco. Inicia-se então a implantação de uma infraestrutura econômica e social de acordo com interesses dominantes no estado, principalmente dos latifundiários.

Atualmente, São Luís é a capital do estado e nela se localiza a sede do Tribunal de Justiça do Estado (com fundação em 1813), a sede do Tribunal Regional do Trabalho da 16ª Região (TRT), Tribunal Regional Eleitoral (TRE) e Tribunal de Contas do Estado.

2.4 Aspectos econômicos

A economia ludovicense é baseada principalmente no setor industrial de transformação de alumínio, extração mineral, indústria alimentícia, construção civil, no comércio, turismo e

etc. Devido a sua localização geográfica estratégica para escoamento e exportação de produtos, a cidade recebeu grandes investimentos nos últimos 20 anos. Exportando principalmente alumínio, minério de ferro, soja, manganês e derivados de petróleo.

Entre as principais empresas presentes e que contribuem para o desenvolvimento econômico e empresarial a cidade estão: Vale, Petrobrás, MPX, Porto Mearim, Alumar, Ambev.

2.5 Aspectos sociais

Os dados sistematizados no Manifesto pela Paz em São Luís (2013), alegam que São Luís contava com 1,14 milhões de habitantes, enfrentando diversos desafios que afetavam diretamente a qualidade de vida e segurança de seus cidadãos. Em âmbito educacional, o analfabetismo atingia um total de 36.164 pessoas (sem levar em consideração os números de analfabetismo funcional). Economicamente, 59.788 pessoas estavam em situação de pobreza extrema (pessoas com renda per capita de até R\$ 70 por mês).

Segundo o PMC:

“Vale ressaltar que esta realidade, atualmente vivida por centenas de ludovicenses um, é a reflexão da ausência de políticas públicas integradas entre as esferas federal, estadual e municipal, juntamente com a falta de um planejamento a curto, médio e longo prazo, que tenha como foco os territórios mais vulneráveis da cidade vinculados às principais políticas públicas voltadas para a sustentabilidade”. (SÃO LUÍS, 2014, p. 19)

Este cenário de desigualdade, ausência do poder público, desemprego, inadequação de serviços públicos de educação, saúde e transporte de baixa qualidade acaba, pois, sendo propício para a proliferação da criminalidade e da violência.

2.6 Aspectos culturais

A cultura de uma cidade, comumente é identificada através dos principais símbolos que traduzem os modos de vida de seus habitantes. São Luís, por sua vez é reconhecida por seu patrimônio histórico e arquitetônico, pela diversidade de seu imaginário coletivo, por sua literatura, pelas manifestações religiosas e por sua cultura popular (sobretudo por seu bumba-meu-boi e o tambor de crioula), pelo reggae e pela culinária típica.

O Centro Histórico da capital maranhense, por exemplo, possui uma paisagem urbanística que reúne cerca de quatro mil imóveis tombados pela União. Com conjuntos homogêneos de arquitetura civil do século XVIII e XIX, constituindo-se como o maior conjunto arquitetônico de origem portuguesa da América Latina. No ano de 2009, a cidade recebeu o

título de Capital Brasileira da Cultura e em 1º de setembro do ano seguinte foi eleita a Capital Americana da Cultura para o ano de 2012²⁸⁵.

As lendas sobre a cidade também compõem o universo simbólico ludovicense. Entre elas, as mais conhecidas são a lenda da Serpente Encantada e do Rei Dom Sebastião (de origens distintas, mas que abordam a submersão de São Luís nas águas do mar). Também se destacam as lendas: da Carruagem de Ana Jansen, Manguda, Milagre de Guaxenduba, a origem da Praia do Olho D'água, o Currupira. Já no âmbito literário, a cidade (e o estado do Maranhão) é reconhecida como expoente da literatura nacional, sobretudo no movimento romântico, no século XIX, com Sousândrade e Gonçalves Dias.

O PMC descreve como as manifestações religiosas e culturais populares se desenvolvem em São Luís. Segundo o documento: “A formação de identidades culturais locais é resultado do contato entre culturas que atravessam fronteiras naturais e simbólicas” (SÃO LUÍS, 2014, p. 29. Nesse sentido, são destacados o sincretismo entre cultos cristãos e festas afro e indígenas, a diversidade de expressões culturais, festas religiosas notáveis como os santos juninos e Nossa Senhora da Conceição, o uso de ex-votos, o crescimento do pentecostalismo e da cultura gospel, a presença do Espiritismo Kardecista, e as manifestações religiosas afro-maranhenses e ameríndias. Além disso, também destaca o festejo ao Divino Espírito Santo, que ocorre em terreiros de culto afrodescendente ao longo do ano.

A culinária é reconhecida como um patrimônio intangível transmitido entre gerações e possui pratos distintos. Isso inclui iguarias como arroz de cuxá, farinha d'água, caranguejo toc-toc, peixe pedra frito, sucos e doces de frutas regionais, além do conhecido doce de espécie. A bebida típica, tiquira, de origem indígena, é feita a partir da fermentação da mandioca e possui coloração lilás, também faz parte desse cenário.

Quanto aos segmentos artísticos culturais, o plano municipal de cultura institucionaliza 26 grupos que se declararam presentes durante sua construção e que contribuíram com suas demandas próprias durante sua elaboração. Desta forma, configuram-se como *segmentos artísticos culturais e grupos sociais* os seguintes grupos: a) arquivo, memória e documentação; b) artes cênicas; c) artes visuais; d) artesanato e moda; e) comunidades e povos tradicionais de matriz africana; f) cultura popular; g) LGBT; h) livro, literatura e biblioteca; i) movimento capoeira; j) movimento da criança e adolescente; l) movimento da juventude; m) movimento

²⁸⁵ Entretanto, o reconhecimento nacional e internacional do acervo patrimonial não garantiu a eficácia na preservação do patrimônio municipal. Hodiernamente, a cidade apresenta dificuldades na manutenção do centro histórico tombado.

da mulher; n) movimento da pessoa com deficiência; o) movimento da pessoa idosa; p) movimento da comunicação, rádio comunitária, audiovisual e cultura digital; q) movimento reggae; r) museus; s) música; t) patrimônio cultural.

Finalizada a explicitação dos principais aspectos da capital, partiremos para a escrutinação do pensamento de Aníbal Quijano e o conceito de colonialidade do poder.

3. A PÓS- COLONIALIDADE REALMENTE EXISTE?

A globalização que predomina no mundo hodierno é o ápice de um processo que possui gênese há mais de 500 anos com a dominação da América, o avanço do sistema capitalista e a formação de um padrão de poder mundial pautado na Europa. Segundo Quijano, a América, como resultado da colonização europeia, foi fundamental na construção do sistema-mundo moderno, isto é, da estrutura global de relações econômicas, políticas e culturais que se desenvolveu após a colonização. Este fato moldou profundamente a história e as relações globais.

Aníbal Quijano (2005) evidencia que tanto as relações sociais quanto as relações de poder que sustentam o sistema-mundo moderno e constroem a América enquanto território de domínio europeu são estruturados em torno de dois eixos: 1) a classificação da população mundial partindo da ideia de raça; 2) a articulação de todas as formas de controle do trabalho. Os processos de classificação social relacionam-se com a questão do poder na sociedade, uma vez que se referem às posições ocupadas (ou que deveriam ocupar) pelos indivíduos e grupos sociais no controle das dimensões básicas da vida social. Estas classificações sociais são construções históricas que são naturalizadas no próprio processo de reprodução e manutenção de um padrão de poder.

A instauração do novo conceito de *Raça condicionou, a partir de* uma nova estrutura biológica, um contexto “naturalizado” de inferioridade. Portanto, essa foi a premissa adotada pelos colonizadores como fator principal constitutivo das relações de dominação que a invasão demandava, podendo, dessa forma, estabelecer uma articulação de todas as formas de *controle de trabalho* em torno do capital.

Essa distribuição racista do trabalho capitalista colonial/moderno se perpetuou por todo o período colonial. Assim:

“As novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho. Assim, ambos os elementos, raça e divisão do trabalho, foram estruturalmente associados e reforçando-se mutuamente, apesar de que nenhum dos dois era necessariamente dependente do outro para existir ou para transformar-se”. (QUIJANO, 2005, p. 118)

Dessa forma, portanto, ao longo da história, diferentes formas de controle do trabalho (escravidão, trabalho assalariado, etc.) foram associadas a grupos raciais específicos. Ao passo que o controle sobre um tipo de trabalho tornava-se também um meio de controle de um grupo específico de pessoas subordinadas.

Nesse contexto se expressa a *colonialidade do poder* pensada pelo autor ao constatar que mesmo após as independências das colônias dos impérios ibéricos, o poder colonial mantém-se e molda a sociedade contemporânea. Isso é refletido no Brasil em seu processo institucional de formação do Estado “nacional” e do imaginário social com seus aspectos exógenos e heterogêneos provenientes da colonialidade.

“Os dominadores coloniais de cada um desses mundos não tinham as condições, nem provavelmente o interesse, de homogeneizar as formas básicas de existência social de todas as populações de seus 123 domínios. Por outro lado, o atual, o que começou a formar-se com a América, tem em comum três elementos centrais que afetam a vida cotidiana da totalidade da população mundial: a colonialidade do poder, o capitalismo e o eurocentrismo”. (QUIJANO, 2005, p. 123-124)

Quijano nota que há um elemento que impede de forma radical o desenvolvimento e a efetivação da nacionalização da sociedade e do Estado, ao passo em que impede sua democratização. Isto é, a *colonialidade do poder*, assentada na imposição de um ideal de raça como instrumento de dominação que sempre foi fator limitante dos processos de construção do Estado-nação fundamentados no modelo eurocêntrico.

Nessa conjuntura, para Quijano, a colonialidade não se limita a uma época histórica específica, mas comporta-se como um aspecto duradouro do sistema global. Desse modo, a modernidade mostra-se como continuação da colonialidade, na qual as estruturas de poder estabelecidas durante a colonização se perpetuaram, adaptando-se às transformações históricas. Com isso, as consequências da colonialidade ainda são presentes nas formas modernas de exploração, desigualdade e marginalização das sociedades contemporâneas (sobretudo das sociedades latino-americanas).

4. SÃO LUÍS UMA CIDADE HÍBRIDA

Em *Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade*, Canclini apresenta uma avaliação sobre as relações entre a modernidade sociocultural e a modernização econômica no conjunto de países da América Latina, sobretudo na Argentina, no Brasil e no México. O autor dedica sua atenção especialmente aos agentes sociais envolvidos na formação dos produtos culturais “cultos”, “populares” ou “massivos”. Isto é, daqueles relacionados à produção da indústria cultural e suas dinâmicas com a modernidade.

Canclini investiga as estratégias adotadas por diversos setores, como artistas, literatos, museus, disciplinas sociais como Antropologia e Sociologia, a mídia e classes políticas. As referidas estratégias voltam-se para a diferenciação entre elementos tradicionais e modernos. O antropólogo ressalta a existência de uma *cultura híbrida* na América Latina, que gera uma concepção de modernidade caracterizada por *pluralidade*. Nessa cultura híbrida, há uma mescla entre aspectos hegemônicos e subalternos, tradicionais e modernos, bem como uma interligação entre expressões cultas, populares e de massa na região latino-americana.

Desse modo, o autor enfatiza que a cultura moderna na América Latina é caracterizada por uma "heterogeneidade multi-temporal". As visões que ignoram as conexões das criações artísticas e literárias com os conflitos internos nas sociedades, bem como as barreiras para comunicá-las às populações devido ao analfabetismo e ao atraso social também são severamente criticadas pelo referido pensador, uma vez que, as contradições entre modernismo e modernização afetam as obras e o papel dos artistas na sociedade. Canclini destaca que a modernização cultural na América Latina não é apenas um reflexo do que acontece na Europa, mas é moldada por suas próprias complexidades e contextos, "sobretudo nos principais artistas plásticos e escritores, mas de reelaborações desejosas de contribuir com a transformação social" (CANCLINI, 2011, p. 79).

Ao analisar a região latino-americana, nota-se que a abrupta mistura e convivência de culturas estrangeiras originou processos de fusão que, em diferentes momentos do século XX, foram chamados de ocidentalização, aculturação, transculturação, heterogeneidade cultural, globalização e hibridismo. Esses termos foram formulados para descrever os novos processos e resultados das formas simbólicas que, desde o fim do século XV, contribuíram para a formação dos países latino-americanos.

O hibridismo cultural proposto por Canclini, refere-se aos processos socioculturais vivenciados pelas culturas latino-americanas que se transformaram e recriaram-se após o contato com a cultura ocidental, criando, pois, novas formas culturais híbridas contemplando elementos de diferentes tradições e culturas. Assim, "hibridação" é descrita como: "algo frequente como a fusão de melodias étnicas com música clássica [...]; as reelaborações de melodias inglesas e hindus efetuadas pelos Beatles, Peter Gabriel e outros músicos".

Nesse sentido, na cultura de São Luís, as tradições locais são recriadas e ressignificadas ao longo do tempo. Elementos indígenas, africanos e europeus são reinterpretados e incorporados em novas manifestações culturais. Isso cria uma dinâmica de constantes transformações e reinvenções, onde a cultura se renova e se adapta às mudanças sociais e

históricas. Na cidade, isso se manifesta em expressões artísticas como o Bumba-meu-boi, o Tambor de Crioula, a dança do coco, o reggae maranhense, entre outras formas de expressão que mesclam elementos de diversas origens.

As festas populares, como o Carnaval e o São João, por exemplo, mesclam elementos religiosos, culturais e folclóricos, reunindo música, dança, culinária e tradições diversas. Há também o artesanato local, que combina técnicas tradicionais com elementos contemporâneos, misturando influências culturais diversas em suas criações. Isso pode ser observado em trabalhos com fibras naturais, cerâmica, bordados e outros materiais utilizados na produção artesanal da região. O Bumba-meu-boi é uma das expressões culturais mais emblemáticas de São Luís e combina elementos indígenas, africanos e europeus, envolvendo música, dança, rituais e personagens como o boi, o vaqueiro, a índia e o caboclo. É um exemplo claro de hibridismo cultural, onde diferentes influências se entrelaçam para criar uma tradição única.

Contudo, recorrendo a reflexão de Canclini em uma visão geral, destaca-se a ausência de uma política cultural moderna na América Latina como um aspecto significativo. Canclini argumenta que o processo de hibridação cultural na região é proveniente de uma falta de política regulatória baseada nos princípios da modernidade. Como resultado disso, há uma combinação de estruturas ou práticas anteriormente separadas, gerando novas formas, objetos e práticas. Tal hibridismo é responsável por misturar e sintetizar elementos de formas imprevistas, marcando todo o século XX em vários âmbitos. Isto possibilitou o surgimento de desenvolvimentos, produtividade e criatividade distintos das misturas culturais já existentes na América Latina. Canclini, traz à tona como a ausência de uma política cultural moderna influencia o processo de hibridação e seus impactos ao longo do século XX na região.

E mais uma vez isso é reforçado em São Luís, ao observar a dinâmica entre o Plano Municipal de Cultura e o cotidiano da sociedade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho analisou de forma interdisciplinar a cultura de São Luís a partir do diálogo entre o Plano Municipal de Cultura do decênio 2014-2024 e o pensamento decolonial de Aníbal Quijano e Néstor García Canclini. Observou-se que a capital maranhense apresenta uma história marcada por processos de colonização, dominação, e exploração, recebendo, influências europeias, africanas e indígenas que moldaram a sua sociedade, cultura e identidade. Desse modo, os conceitos supracitados embasam a hipótese interpretativa ora proposta, haja vista a acima ressaltada peculiaridade ludovicense de tradição e inovação cultural, uma vez que

a cultura brasileira contemporânea se expressa dentro de uma dinâmica histórica de dissolução do colonialismo como síntese da colonialidade latino-americana, onde seus modos de vida cotidianos, bem como seus respectivos imaginários não correspondem sempre às caracterizações provenientes do formalismo institucional.

REFERÊNCIAS

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade**. Trad. Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa; trad. da introdução Gênese de Andrade. 4ª ed. 5ª reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

MARANHÃO, Secretaria Estadual de Cultura. **Plano Estadual de Cultura 2015-2025: Políticas de Estado para a Cultura: o direito a ter direito à cultura**. São Luís, MA, 2014. 170 p.

QUIJANO, Aníbal. “Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina.” in: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. pp. 117-142. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

_____. “Colonialidad y modernidad/racionalidad” em *Perú Indígena* Vol. 13, nº 29. Lima, 1992.

SÃO LUÍS, Secretaria Municipal de Cultura. **Plano Municipal de Cultura decênio 2016-2024**. São Luís, 2016. 67 p. Disponível em: https://www.saoluis.ma.gov.br/midias/anexos/1326_1_plano_municipal_de_cultura.pdf. Acesso em: 03.05.2023.

PRESERVANDO A IDENTIDADE CULTURAL: A ARTE COMO EXPRESSÃO DE MEMÓRIA E SEU PAPEL NA DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS

João Pedro Sousa Birino
Graduando em Direito
Joaopedrobirino0922@icloud.com
Centro Universitário Dom Bosco UNDB

Talita de Oliveira Abrantes
Graduanda em Direito
talitaabrantes22@gmail.com
Centro Universitário Dom Bosco UNDB

Wyngleidy Nayara R. dos Santos
Graduanda em Direito
wyngleidy@gmail.com
Centro Universitário Dom Bosco UNDB

Arnaldo Vieira Sousa
Doutor em Políticas Públicas
arnaldo.sousa@undb.edu.br
Centro Universitário UNDB
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: O presente artigo apresenta acerca do papel da arte como ponto relevante para a preservação da identidade cultural de um país, visto que reflete a história, tradições e experiências de determinada comunidade refletindo na sociedade como um todo. Assim, através de um estudo amplo, acolhendo elementos da antropologia, sociologia e direito, tem como finalidade, analisar como arte se mostra um instrumento fundamental na preservação da identidade cultural e na defesa de direitos humanos. A arte desde a pré-história expressa o reflexo da civilização vigente bem como valores adotados e vigorados que, por conseguinte reverberam em outros âmbitos como o meio jurídico, possibilitando compreensão mais ampla acerca dos direitos “descobertos” em cada geração e sua relevância através das manifestações artísticas. Tendo em vista que, sob a óptica social, tem-se a arte como expressão direta da realidade humana, como caminho que transpassa o passado, presente e futuro da sociedade. Do meio jurídico, como o meio social é o que direciona as normativas legais do Estado, a análise do papel artístico na efetivação e ampliação de direitos revela a importância do tema no meio acadêmico, colaborando com os estudos desta relação e fonte de pesquisa para demais artigos sobre essa temática. Os discentes optaram por este tema visto que através de estudos sobre o liame existente entre a arte e direitos corroboram para valorização do patrimônio cultural nacional da arte bem como sua preservação para o porvir e relevância na defesa dos direitos humanos. Este artigo adotará o modo bibliográfico de pesquisa, que por sua vez é elaborado com base em material já publicado como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de serviços científicos. Tem como objetivo geral analisar como as manifestações artísticas preservam a identidade cultural, direito à memória e implicam a defesa dos direitos humanos. Especificamente abordará a relação entre arte e preservação da história e construção da identidade cultural social, em seguida como as manifestações artísticas evidenciam a efetividade do Direito fundamental à Memória. Por fim, tratará sobre de que modo a arte se posiciona na defesa dos direitos humanos.

Palavras-chave: Identidade Cultural; Direito à Memória; Arte; Direitos Humanos.

1. INTRODUÇÃO

A arte é uma linguagem universal que transcende barreiras culturais, sociais e políticas. Ao longo da história, artistas têm empregado sua criatividade e talento para iluminar questões humanitárias, lançar luz sobre violações de direitos e mobilizar esforços em prol da justiça social. Este artigo explora a poderosa aliança entre manifestações artísticas e a defesa dos direitos humanos, demonstrando como a arte tem desempenhado um papel central na promoção da dignidade humana e na luta contra a opressão.

Deste modo, o presente artigo visa entender o liame entre a Arte e Direitos Humanos, Manifestações artísticas na História com a Influência das 7 artes clássicas no contexto histórico-social (singularmente Arquitetura, Música, Pintura e Dança) que estão diretamente ligadas à garantia de Direitos. Sendo assim, busca-se estudar os aparatos jurídicos e legais legitimadores destes direitos: A Constituição Federal de 1988, Lei de Incentivo à Cultura, Declaração Universal dos Direitos Humanos, Lei 8.313/91 e patrimônio histórico e cultural da humanidade. Dessa forma, investiga como as manifestações artísticas são meio efetivo da defesa aos Direitos Humanos.

Tal estudo tem como objetivo entender como a arte proporciona às pessoas a possibilidade de desenvolver habilidades interculturais, combatendo, principalmente, os “pré-conceitos” que vivem na sociedade. Ainda, observar como a dança, arquitetura, música e pintura, são o reconhecimento de que, apesar das diferenças culturais, existem aspectos básicos da vida humana que precisam ser respeitados e garantidos e examinar como a elaboração de políticas sociais eficientes voltadas à arte são capazes de combater preconceitos e desigualdades sociais.

Assim, é dividido em três tópicos gerais a partir desta parte introdutória seguida da abordagem específica da temática subdividida em outros três pontos: relação entre arte e preservação da história e Direitos Humanos; a construção da identidade cultural e social liame ao direito à memória; e que modo a arte se posiciona na defesa dos direitos humanos. Por fim, a conclusão e, por conseguinte, resultados de pesquisa construídos após a análise crítica da problemática presente.

Quanto à metodologia utilizada, este adotará o modo de pesquisa em artigos, teses, tcc, livros, revistas, entre outros, com o tipo de investigação científica de viés exploratório bibliográfico, consideradas estudos observacionais retrospectivos com análise crítica da literatura. Com a finalidade de discutir, a partir dos estudos sobre o paralelo entre a Arte e a garantia de direitos.

2. PRESERVANDO A IDENTIDADE CULTURAL: A ARTE COMO EXPRESSÃO DE MEMÓRIA E SEU PAPEL NA DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS

A identidade cultural é substancial para que o indivíduo se localize acerca das suas origens, valores, princípios e demais questões sociais que o cercam e possa efetivamente se sentir como pertencente a ela. Consoante a isto, para efetivação plena destes direitos requer-se a legitimação legal de existência e fundamentalidade através de tratados internacionais, normas e demonstrações práticas de sua presença nos costumes sociais e como implicam diretamente na defesa dos demais direitos da raça humana.

Mormente que oportunize visualizar através da Arte as construções e mudanças histórico-sociais que influenciam proporcional e diretamente na realidade vivida. Busca-se demonstrar como o elemento artístico, direitos humanos e direito à memória se complementam visando a formação da identidade cultural.

2.1 Arte e Direitos Humanos

Para que se entenda sobre a importância da arte no mundo contemporâneo é preciso adentrar no centro trágico expressa na razão de consciência, modificando a razão do Estado. A arte, a *poiesis*, emerge como a verdade do artista, o seu ato ético por excelência, com suas razões e contradições, ato que resulta de sua decisão solitária (Molina, 2015, p.102)

A razão do Estado, por outra parte, é uma visão sempre invocada pelo poder que administra e justifica as suas leis, mesmo as mais abusivas, até o mais extremo de instaurar o Estado de exceção, em que o mais poderoso tem o poder legal de afirmar a ilegalidade de uma lei, colocando-se legalmente fora da lei. A exceção é uma forma de eliminação. É uma diminuição da pessoa humana ‘pura vida nua’ na visão expressa em que indivíduo é considerado como pura biológica, despido de todo direito humano (Agamben,2002,p.23 *apud* Molina, 2015,p.102) .

Ao longo do tempo desse contexto que a arte vem contribuindo com o seu papel ético na sociedade, ao relembrar os fatores primordiais que traziam dores. Tem o dom de atualizá-los e de aflorar os questionamentos necessários sobre quais os procedimentos jurídicos e quais os mecanismos políticos que facilitaram à população que fossem privados integralmente de seus direitos e suas prerrogativas, até o ponto em que praticou contra eles qualquer ato que não mais se apresentasse como delito (Agamben,2002,p.178 *apud* Molina, 2015,p.103).

O papel da arte vem a ser, assim, ao mesmo momento, um mecanismo fruto da legibilidade da história, como único tribunal de justiça para a humanidade tanto para os

antepassados quantos para os que vivem hoje e da era vindoura. Surgindo para manter a memória das glórias, festividades, mas também para “aplar as fúrias da memória do mal e zelar pela justiça” na incisiva expressão de Seligmann-Silva (2004,p.33).

Na história, a arte foi ganhando evolução ao passar do tempo, abordando as principais manifestações artísticas do ser humano na trajetória do planeta. Pode-se dizer que tais manifestações são representadas por danças, música, teatro e artes visuais que tem o intuito de transmitir emoção, ideias e visões de mundo contemporâneo (Molina,2015,p.103).

Arte é vista como uma das primeiras formas de expressão humana e, dependendo da região e momento histórico, se apresentou de diferentes formas. Vale ressaltar que, também é meio que está em constante crescimento na ampla construção de ideias, conceitos, e modulação da sociedade. Sendo utilizada como a principal ferramenta para que se entenda a origem dos antepassados como povoação, cultura e organizações sociais (Molina,2015,p.2).

Faz-se ainda compreender que existiram diversos períodos, movimentos que contribuíram com o reconhecimento da arte e vertentes. Ainda no período da pré-história antes da escrito ser um dos meios de comunicação, o ser humano já utilizava a arte como meios de expressar sentimentos ou bons ou ruins. Tudo que se sabe sobre essa civilização é através de pesquisas realizadas por antropólogos e historiadores através de estudos de objetos e pinturas desses povos.

Diante disto, a Organização das Nações Unidas (ONU) no artigo 27 traz como direito de todo ser humano a participação cultural e a fruição das artes, que pode ser compreendido como manifestação da cultura para além de conceitos pré-estabelecidos mas também por meio da Arte e suas 7 clássicas divisões (Assembleia Geral da ONU, 1948). Considerado que a carta dos direitos humanos tem como objetivo o fim da tirania e opressão esta declaração tem que ser protegida no rigor da lei para que não haja omissão do Estado em não garantir direitos aos indivíduos afetados pela ignorância de um terceiro. A carta busca promover uma relação de harmonia entre as nações.

A declaração dos direitos humanos traz consigo a importância do reconhecimento dos direitos fundamentais da família humana, direitos estes que não podem ser usurpados por outros. Carta busca uma visão de um bem estar social acessível para todos e sem discriminação de raças e etnias. Tendo em vista que o desprezo ou desrespeito aos direitos humanos afrontam nossos direitos fundamentais indisponíveis que homens e mulheres possam usufruir da liberdade de expressão, crença e da liberdade e de viverem a salvo do temor e da necessidade foi proclamado como a mais alta aspiração do ser cidadão comum.

Com isso, pode-se citar a importância da arte nesse cenário que busca a livre expressão do ser humano com intuito de ser transmitida a leveza e importância dos elementos que compõem a arte. A carta dos direitos humanos em seu artigo 27 afirma que todos são livres para participar sem restrições da vida cultural de comunidades, e de desenvolver um crescimento científico, debates sobre temáticas e seus benefícios. Portanto, todo o ser humano tem uma garantia de proteção em interesses morais e matérias que a relação é uma produção científica literária ou até mesmo artística de sua produção.

Deste modo, percebe-se que a Arte não está limitada a expressão dos sentimentos, momentos, emoções de um homem só, mas pode abranger a todos, por conter em si o caráter individual do artista mas também envolve todo rol de tempo, espaço, costumes, ideias trazendo possibilidades de conhecer o passado, mudar o presente e reescrever o futuro.

2.2 Preservação da identidade cultural e direito fundamental à memória

O ser humano tem a necessidade latente de reter e evocar lembranças e experiências passadas, possibilitando-o uma consciência transcendente ao tempo de quem ele foi e influenciando para o que ele será através da memória. Para isto, faz-se mister compreender e preservar a relevância da proteção e sua fundamentalidade no contexto individual e coletivo.

Neste sentido, a constituição vigente pontua de forma espaçada como no artigo 5º sobre direito à herança que pode ser tanto individual (genética, bens, etc...) como coletiva (tradições, manifestações culturais, etc...) e o art. 216 que inclui à memória como parte integrante do patrimônio cultural brasileiro material e imaterial reverberando na identidade cultural do povo (Santos, 2008, p.26).

E de forma implícita, por meio da existência do direito à memória como fundamental, a exemplo da cláusula de abertura no art.5º, § 2 (BRASIL. 1988) tratando do reconhecimento de outros direitos fundamentais que estejam previstos em leis extravagantes, como a Lei de Incentivo a Cultura que será tratada posteriormente, e tratados internacionais cujo Brasil adota, a exemplo do Pacto Internacional de Direitos Econômicos Sociais e Culturais, ratificado pelo Brasil em 1992, que visa dentre os direitos sociais a participação da vida cultural e científica do país especificamente no art.15º, nº 3 *verbis*:

“Artigo 15

§1. Os Estados-partes no presente Pacto reconhecem a cada indivíduo o direito de:

1. Participar da vida cultural;
2. Desfrutar o progresso científico e suas aplicações;

3. Beneficiar-se da proteção dos interesses morais e materiais decorrentes de toda a produção científica, literária ou artística de que seja autor.

§2. As medidas que os Estados-partes no presente Pacto deverão adotar com a finalidade de assegurar o pleno exercício desse direito incluirão aquelas necessárias à conservação, ao desenvolvimento e à difusão da ciência e da cultura [...](ONU,1966)”

Outrossim, dá direito ao indivíduo além de participar da vida cultural, a obrigação estatal de conservar , desenvolver e difundir a cultura através da ciência, literatura e da arte de maneira geral (Méndez Rocasolano, 2013, p.243).

Corroborando na consagração do caráter essencial e indispensável da existência de um direito à memória, implicando diretamente na dignidade humana.

Apresenta-se então, a memória como necessidade básica tanto do indivíduo como da coletividade por ser meio pelo qual pode-se compreender complexos e dinâmicos processos históricos bem como entender as questões sociais, econômicas e demais ramos através da identidade cultural (Santos,2008, p.102). O que possibilita sua orientação como parte construtora da realidade e fazer projeções futuras e associação como indivíduo social.

Neste sentido, o patrimônio cultural se apresenta como suporte à efetivação do direito à memória e peça fundamental na identidade, sendo esta cultura um agrupamento das estratégias experimentais vividas por um povo, como aquilo que é idealizado, vivido e produzido na e pela sociedade (Santos,2008,p.103). Este patrimônio abrange tanto a história quanto a arte que atualmente tem seus conceitos mais amplos, abarcando também as relações sociais e manifestações artísticas que compõem o social.

A identidade de um povo está intrinsecamente ligada à construção cultural, outrossim, a cultura é um fator determinante para a criação e perpetuação de uma identidade que seja corresponde ao momento e sociedade vigente (Pazzini; Sparemerger, 2014, p.4530). Esta cultura representa diversos fatores de um povo que pode estar expresso por produção material e imaterial, o que inclui diretamente às 7 (sete) Artes popularmente conhecidas como meios válidos para produção de identidade cultural. Logo, conclui-se que a identidade cultural é a maneira pela qual o ser humano se encontra na sociedade que está inserido em virtude da produção cultural que traça através das manifestações artísticas meios pelos quais se constrói de modo particular e coletivo sua relação com este contexto.

Como as manifestações artísticas tais quais pintura, escultura, música, literatura, dança, cinema e arquitetura são meios sensíveis e compreensíveis para construção deste patrimônio histórico cultural, o estado brasileiro por meio do poder legislativo buscou incentivar e priorizar estas produções de arte em território nacional, sendo um marco histórico no seu reconhecimento

da arte neste processo a promulgação da Lei nº 8.313 de 1991, tida popularmente como Lei de Incentivo a Cultura ou Lei Rouanet, que visa facilitar recursos para divulgação, valorizando assim os recursos humanos e locais bem como valorizar, estimular, proteger, preservar e desenvolver consciência e respeito aos valores culturais (art.1º, BRASIL, 1991).

Também possibilita que empresas e pessoas físicas participem patrocinando este evento funcionando como via de mão dupla, beneficiando tanto artistas e a população e contando com órgãos voltadas para efetivar as medidas contidas nesta lei como o Programa Nacional de Incentivo à Cultura (Pronac) e Fundo Nacional de Cultura (FNC) para captar, manter e distribuir estes recursos.

No entanto, na prática esta lei apresenta pontos controversos e que necessitam de retificação e falhas que precisam ser revistas a exemplo da captação de patrocínios, burocracia na aquisição de recursos, concentração de recursos em uma região, predileção entre uma arte e as demais a exemplo da dança, literatura e outras são relegadas a favor do cinema, música etc. (Ferrari, 2011,p.40). Porém é inegável que inaugurou de modo mais amplo a valorização da Arte em profissionalização, cursos superiores e mais centros e espaços que promovem o desenvolvimento de artistas como recursos, projetos culturais, desta forma democratizando a cultura.

A declaração dos direitos humanos traz consigo a importância do reconhecimento dos direitos fundamentais da família humana, direitos estes que não podem ser usurpados por outros. Carta busca uma visão de um bem estar social acessível para todos e sem discriminação de raças e etnias. Considerando que o desprezo ou desrespeito aos direitos humanos afrontam nossos direitos fundamentais indisponíveis que homens e mulheres possam usufruir da liberdade de expressão, crença e da liberdade e de viverem a salvo do temor e da necessidade foi proclamado como a mais alta aspiração do ser cidadão comum.

Considerado que a carta dos direitos humanos tem como objetivo o fim da tirania e opressão esta declaração tem que ser protegida no rigor da lei para que não haja omissão do Estado em não garantir direitos aos indivíduos afetados pela ignorância de um terceiro. A carta busca promover uma relação de harmonia entre as nações.

Com isso, pode-se citar a importância da arte nesse cenário que busca a livre expressão do ser humano com intuito de ser transmitida a leveza e importância dos elementos que compõem a arte. A carta dos direitos humanos em seu artigo 27 afirma que todos são livres para participar sem restrições da vida cultural de comunidades, e de desenvolver um crescimento científico, debates sobre temáticas e seus benefícios. Portanto, todo o ser humano tem uma

garantia de proteção em interesses morais e matérias que a relação é uma produção científica literária ou até mesmo artística de sua produção.

2.3 Manifestações Artísticas como Meio Efetivo de Defesa dos Direitos Humanos

Ao longo da história da humanidade, a arte tem sido uma força transformadora e uma voz poderosa na defesa dos Direitos Humanos. Através de diversas formas de expressão, como pintura, literatura, música, teatro e cinema, artistas têm se empenhado em retratar a condição humana, expondo as realidades sociais mais complexas e urgentes. Suas criações transcendem barreiras linguísticas e culturais, tocando a essência das emoções humanas e gerando um impacto profundo nas consciências. Portanto, inicia-se sobre o que explica como se encontram os Direitos Humanos atualmente a nível internacional.

Os Direitos humanos são indivisíveis no sentido de específico, mas para o ponto de vista analítico, eles são divididos em civis, econômicos, culturais e sociais, os chamados direitos difusos, pois se aplicam a todos de forma equânime. Importante citar que diversos direitos são frutos das revoluções contra os Estados absolutistas, sobretudo na França do século XIX, tais direitos, como o direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal, o direito à propriedade, a livre iniciativa privada no comércio, direito de liberdade de expressão. Dessa forma, entende-se que os direitos humanos estão ligados, pois conjuntamente, são capazes de assegurar qualidade de vida (Faria,1997, p.49).

Portanto, direito a livre participação na vida cultural, “toda pessoa tem direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de gozar das artes e de aproveitar dos progressos científicos e dos benefícios que deles resultam” no artigo XXVI da Declaração Universal, pois entende-se a importância da cultural e principalmente do acesso a ela. A arte é capaz de despertar a empatia e a sensibilidade do espectador, transportando-o para realidades distantes ou desconhecidas.

Pinturas retratam a dor da opressão e a alegria da liberdade; a literatura dá voz aos marginalizados, revelando suas lutas e anseios; a música ecoa como um hino de resistência, propagando a mensagem de igualdade e justiça; o teatro encena tragédias sociais, expondo a crueldade da violência e do preconceito; e o cinema documenta a história e a cultura, deixando um registro indelével das injustiças e conquistas humanas.(Scifoni,2022,p.527).

Assim, ao conectar-se emocionalmente com as obras de arte, o público é confrontado com realidades sociais complexas, incluindo a desigualdade, discriminação, violência e violações de direitos. Através dessa imersão, os espectadores são instigados a refletir sobre suas

próprias atitudes e privilégios, cultivando uma maior compreensão da diversidade humana e da importância de se respeitarem os Direitos Humanos.

Da mesma forma aqueles que estão na parte ativa das manifestações artísticas, pois elas também servem como ponte para o diálogo cultural. Ao transpor as barreiras geográficas e culturais, a arte promove a troca de experiências e valores entre diferentes comunidades. Essa interação multicultural reforça os laços de humanidade, encorajando a construção de uma sociedade mais inclusiva e solidária, que valoriza a diversidade e respeita a dignidade de cada ser humano (Behring,2011,p.9).

Na esfera das lutas sociais, a arte tem sido uma poderosa ferramenta de denúncia e contestação. Artistas ativistas têm corajosamente utilizado suas obras para expor injustiças, desigualdades e violações de direitos cometidas por governos e sistemas opressores. Através da linguagem visual, do palco e das telas, suas mensagens ecoam e ecoam, amplificando as vozes daqueles que não têm acesso aos meios tradicionais de expressão.

As manifestações artísticas são uma riqueza cultural e social que, ao refletir a complexidade humana, sensibilizar consciências, promove o diálogo cultural, denuncia injustiças e inspira a transformação social. Portanto, é fundamental proteger e valorizar a liberdade de expressão artística cultural, reconhecendo-a como um meio efetivo e indispensável na defesa dos Direitos Humanos e na construção de um mundo mais justo, inclusivo e respeitoso com a diversidade humana. (Behring,2011, p.10)

3. CONCLUSÃO

Destarte, o presente estudo se debruçou na busca por compreensão da arte e sua relevância como meio para construção histórico-social e cultural de identidade nacional, respaldado diretamente pela declaração universal de direitos humanos e ratificada em solo brasileiro gozando de proteção internacional, estatal constitucional e em leis extravagantes para sua legitimação. Introdutoriamente abordou-se o contexto geral das sete Artes e sua prestimosidade na figura de identidade cultural bem como sua relação com direitos humanos.

A priori, a análise acerca da breve história da arte rememora o fato de que a arte frequentemente apresenta papel para mudança de estigmas sociais, construção de pensamento, causando nuances no retrato da realidade vigente de cada época. Sendo tão importante para o desenvolvimento do ser humano nos diversos âmbitos de sua vida, que foi apontado no âmbito internacional o direito à cultura bem como de participação direta na cultura nacional solidificada na Declaração dos Direitos Humanos.

Nota-se também que a preservação da memória, seja individual ou coletiva, é fator mister para criação da identidade cultural, visto que através das lembranças e experiências passadas se pode efetivamente planejar o presente e mudar o futuro. Assim, a compreensão e evolução da espécie humana só é possível mediante o acesso às suas lembranças e experiências passadas que se materializam com as manifestações artísticas e culturais.

Portanto, ratifica-se a fundamentalidade da memória como direito sancionado em tratados internacionais como o citado Pacto Internacional de direitos econômicos, sociais e culturais bem como na carta magna brasileira e leis especiais como Lei de Incentivo a cultura a fim de que outros possam ser efetivados. Neste contexto, a arte, cultura bem como o incentivo para sua produção se apresentam como mecanismos úteis para fomentar, desenvolvimento e criação de patrimônio material e imaterial cultural, como a Lei 8.313 de 1991, lei de incentivo a cultura traz novas possibilidades e oportunidades para desenvolvimento da Arte e sua valorização nacional.

Por fim, tratou-se acerca do liame existente entre manifestações artísticas e Direitos Humanos no sentido de como a arte influencia na defesa de direitos atinentes a todas as pessoas, fato constatado por meio das representações de pinturas, músicas, e na arquitetura da cidade em determinada época como instrumento de denúncia e contestação em lutas sociais. Também na visibilidade para pautas latentes acerca de direitos que são olvidados, cujas mensagens não são limitadas a espaços físicos, mas transcendem as barreiras territoriais e chegando a autoridades estatais e órgãos internacionais, promovendo mudança para além mar.

Conclui-se portanto que a Arte, seja em qualquer uma de suas subdivisões, se relaciona com a cultura local tendo em vista que é formada a partir de um contexto ou situação que pode ser ao mesmo tempo comum a uma pessoa ou a todas elas. Ademais, as manifestações artísticas retratam memórias de heranças culturais, dialetos típicos, historicidade e demais pontos que formam a identidade de um povo, neste sentido coopera para que os direitos resguardados ao ser humano tais como à memória, a cultura e participação social possam ser efetivadas para além da norma, mas na vida prática de todo cidadão.

REFERÊNCIAS

BEHRING, E. R.. Desafios contemporâneos das políticas sociais. **Revista Katálysis**, v. 14, n. 1, p. 9–10, jan. 2011.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 8313 de 23 de dezembro de 1991**. Restabelece princípio da Lei nº 7505, de 2 de julho de 1986, institui o Programa Nacional de Apoio a Cultura (Pronac) e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF. 23 dez.

1991. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2008/04/lei-8313-de-1991-atualizada.pdf>>. Acesso em: 20 de ago. 2023.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>.

FARIA, José Eduardo. **Direitos Humanos e globalização econômica**: notas para uma discussão. USP. Estudos Avançados, 30: 43-53, v. 11. mai/ago, 1997.

FERRARI, Gabriel Leite. **Direito à Cultura**: Lei de Incentivo à Cultura. Intertem@s ISSN 1677-1281, v. 22, n. 22, 2011.

MÉNDEZ ROCASOLANO, María et al. **ARTIGO 15**. Comentarios ao pacto internacional dos direitos economicos sociais e culturais. 2013.

MOLINA, Fulvia. **Arte, memória e direitos humanos**. Lua Nova: Revista de Cultura e Política, p. 101-115, 2015. <https://doi.org/10.1590/0102-64450101-115/96>

Nacional de Apoio a Cultura (Pronac) e dá outras providências. Diário Oficial da

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS(ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org> Acesso em: 8 ago 2023

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS(ONU). **Pacto Internacional dos direitos econômicos, sociais e culturais**, 1966. Disponível em : <<https://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20os%20Direitos%20Econ%3%B3micos,%20Sociais%20e%20Culturais.pdf>> . Acesso em : 20 de ago. de 2023.

PAZZINI, B.; SPAREMBERGER, R. F. L. **O direito à memória e à identidade no Brasil**: perspectivas de efetivação da preservação do patrimônio cultural. Revista do Instituto do Direito Brasileiro, v. 3, n. 6, p. 4527-4555, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.furg.br/handle/1/5217>>. Acesso em 14 de ago. de 2023.

SANTOS, Fabiana Dantas; Joachim Krell, Andreas. **O direito fundamental à memória**. 2008. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4176>>. Acesso em 14 de ago. de 2023.

SCIFONI, S. **PATRIMÔNIO CULTURAL E LUTAS SOCIAIS**. Revista Espaço e Geografia, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 515:528, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/espacoegeografia/article/view/39985>. Acesso em: 27 jul. 2023.

SELIGMANN-SILVA, M . **A arte de dar face às datas: topografia da memória na arte contemporânea**".In: KNITZ A. et al. (orgs.). A alma dos edifícios / Die Seele der Gebäude / The soul of the buildings . São Paulo: Centro Universitário Maria Antonia (USP), 2004.

REARRANJOS PLÁSTICOS DOS CORPOS COBERTOS: UMA JORNADA DE MÚLTIPLOS SUJEITOS REPRESENTADOS

Rafaelle dos Santos Sousa
Graduanda em Rádio e Televisão
rafaelle.sousa@discente.ufma.br
UFMA

Patrícia Azambuja
Doutora em Psicologia Social (UERJ)
Coordenadora do projeto de pesquisa "[Gênero] Audiovisual Distribuído"
patricia.azambuja@ufma.br
UFMA

RESUMO: Ao considerar autores como Lúcia Santaella (2004, p.10), passamos a compreender os corpos como aparatos simbólicos individuais, que também são sociais, isto é, o indivíduo se reconhece no mundo emocional por situações e valores culturalmente construídos. O corpo, portanto, estabelece acordos com os ambientes em que está instalado, o que para Helena Katz (2008) resume uma relação de co-dependência. Com a roupa não é diferente, pois sua função ultrapassa o objetivo primário de vestir, articulando outras categorias simbólicas. Para Ana Cláudia Oliveira (2009), a relação entre corpo, roupa e moda está atrelada às práticas sociais e à "construção identitária do sujeito em suas performances diárias no mundo"; isto é, interações sociais definem intervenções marcantes nos rearranjos plásticos que moldam os corpos. Percebe-se, portanto, todo o viés representacional da roupa - conferido no vestuário dos diferentes povos ou pelos costumes ditados pela moda. Aspectos estes que são inevitavelmente incorporados pelo desenho da cena das narrativas audiovisuais e camadas criativas potentes na dramatização e na expressividade das histórias contadas. O artigo parte do pressuposto analítico de que a caracterização da personagem exerce tanto uma função concreta quanto abstrata dentro da dimensão fílmica (BRUTUCE, 2015, p.88). Utilizando como exemplo a personagem Daenerys Targaryen do seriado televisivo *Game of Thrones*, percebe-se uma jornada que tem início na caracterização da princesa frágil que culmina na poderosa posição de líder de um exército, papéis dentro da narrativa que ficam ajustados nas materialidades plásticas que envolvem a configuração física da atriz Emilia Clarke. Neste caso, o figurino é capaz de estabelecer uma função não verbal dentro da narrativa, cumprindo assim o seu valor comunicacional. Leite e Guerra (2002, p.29) afirmam que as vestes "mantêm uma relação interna e visceral com o sujeito [...] incorpora-se a ele, dialeticamente, moldando sua personalidade e por ela sendo moldada, constituindo um processo de singularização". Neste sentido, o trabalho aqui proposto - exploratório de abordagem qualitativa - tem por objetivo executar um levantamento bibliográfico dos entendimentos em torno do ato de vestir - por seus vínculos sociais/culturais e simbólicos - para então entender alguns parâmetros de uso na dramaturgia do audiovisual. Para Vera Hamburger (2014, p.47), o "personagem é o objeto principal da narrativa" e o figurino tem a função de sugerir tanto aspectos psicológicos quanto emocionais para cada experiência dramática. As diferentes expressões artísticas amparam as construções plásticas e o figurinista precisa estabelecer o conjunto de materialidades amparadas no entendimento das vestes como organismos sociais e não apenas predefinidas pela indústria cinematográfica.

Palavras-chave: Corpo; Roupa; Subjetividade; Moda; Figurino.

1. INTRODUÇÃO

Desde os primórdios da existência humana, busca-se expressar os sentidos internos em ações externas. O corpo surge então como um meio para cumprir essa função. Segundo René

Descartes (1596-1650), através do seu pensamento na obra *Meditações Metafísicas* (1999), o corpo é delimitado em dois elementos. O primeiro, o lado físico atrelado à materialidade do corpo em si (calor, membros, ossos...), é responsável por dar movimento e funcionalidade à estrutura física. Já o segundo elemento se caracteriza pela alma, relacionada ao pensamento, emoções e sentimentos desenvolvidos pelo sujeito, permitindo-lhe a plena capacidade de expressão. O dualismo psicofísico proposto por Descartes sugere dois domínios diferentes de estudo, o corpo como objeto da ciência e a mente como objeto da filosofia. Por outro lado, correntes clássicas e modernas buscaram discutir essa dicotomia e restabelecer a ideia de unidade humana. A sua teoria do paralelismo de Baruch Spinoza (1632-1677) nega a relação de dependência ou passividade entre matéria e espírito ou corpo e mente, pois seu funcionamento se dá de forma integrada.

Por esta perspectiva, percebe-se que o corpo se constitui não só por sua matéria orgânica mas também com sua interação afetivo/sensorial com o espaço, concretizando a caracterização do sujeito. Parte-se portanto do entendimento de complementaridade social e cultural na relação dos corpos/vestes como os meios em que estão inseridos, articulada pelos sistemas simbólicos que instituem a existência humana. Pressupostos simbólicos que também justificam argumentos narrativos para produções audiovisuais. Por este motivo, o trabalho aqui apresentado, de cunho exploratório, tem como objetivo articular levantamento bibliográfico específico do campo da moda no vestuário - por seus vínculos sociais, culturais e simbólicos -, no intuito de referenciar algumas escolhas narrativas dos figurinos em narrativas ficcionais; neste caso em específico, o entendimento de alguns parâmetros da caracterização da personagem Daenerys Targaryen, no seriado televisivo *Game of Thrones* (HBO, 2011-2019).

2. CORPO: EXPERIÊNCIA SUBJETIVA E SIMBÓLICA

Para Helena Katz (2008, p.69), o “corpo nunca existe em si mesmo, nem quando está nu”. Entende-se com isso que corpo se configura como um estado de transformações e ações mediadas pelo ambiente no qual vive, estimulando as experiências simbólicas de comunicação. O sujeito dentro dessa discussão exerce uma função individualista que vai além do físico, incluindo a mente e seus aspectos psicossociais. Para Lúcia Santaella (2004), esses aspectos se encaixam e se conectam ao tema do seu estudo “o corpo sob o fantasma do sujeito”, uma vez em que o indivíduo necessita de um corpo físico para expressar suas emoções, sentimentos e aspectos culturais, externamente. O corpo se comunica não só como um aparato simbólico individual, mas também social, uma vez que o mesmo se reconhece no mundo, interligado por

valores que são culturalmente construídos em conjunto. Essa simbologia é compreendida por Helena Katz (2008) como uma relação de co-dependência com o ambiente em que está ligado, pois quando o corpo muda, tudo ao seu redor já se transformou. Portanto, é socialmente construído e sintoma da cultura, logo trata-se de uma coleção provisória de informações múltiplas e significados decorrentes: um estado de co-dependência, no sentido configura vínculos e acordos nos ambientes em que habita.

Para compreender essa transformação na qual o corpo está sujeito, Helena Katz (2008, p.69) desenvolve duas percepções, na primeira, considera o corpo como um processador, ou seja, ele entra em contato com as informações, absorve, processa essas concepções e depois expressa isso, tanto entre o seu círculo social como para o mundo. Na comunicação compreendemos esse comportamento como “corpo-veículo-de-comunicação”, pois o corpo se caracteriza como um transporte de mensagens, recebendo informações, processando os seus aspectos e em seguida distribuindo isso. Já na segunda percepção, essa relação se caracteriza pelo conceito de corpomídia, isto é, o corpo deixa de ser tratado como um meio que é atravessado por informações, e passa a ser entendido como uma "automídia" que se expressa, sendo assim, o corpo não se caracteriza somente como um objeto a ser moldado, a informação torna-se o próprio corpo, materializado pela sua própria coleção de dados interpretados e adquiridos ao longo da jornada do sujeito.

Daniela Calanca (2011, p.12), em *História social da moda*, refere-se ao termo como fenômeno social que vai sendo moldado por alterações cíclicas nos costumes e gostos, ou seja, nos modos de ser em seus diferentes contextos. Lars Svendsen (2010, p.95) afirma a capacidade dos corpos em ajustarem-se aos padrões sociais, mesmo quando em repouso, pois "o que pode ser visto como 'natural' é tão mutável quanto a própria moda"; assim como, as convenções da beleza, que são histórica e socialmente variáveis, inclusive, simbolizam modos específicos de representação cultural. Enfim, para os autores pesquisados, o corpo é materialidade instituída social e culturalmente, e meio pelo qual pode-se perceber e compreender o mundo em transformação.

A representação dá vazão ao seu valor simbólico, quando passamos a interpretar o corpo como um elemento figurado, constituído por representações culturais. É a partir desse processo que identificamos as formas de representação da linguagem, capazes de moldar as consciências acerca dos corpos e como nos relacionamos a ele.

O corpo está em todos os lugares. Comentado, transfigurado, pesquisado, dissecado na filosofia, no pensamento feminista, nos estudos culturais, nas ciências naturais e sociais, nas artes e literatura. (SANTAELLA, 2004, p. 133)

A partir disso, entendemos que o corpo tem a sua própria capacidade de se transfigurar, rearranjar e construir-se em uma jornada de representatividade do sujeito, sendo explorado pela sua corporeidade, pois o rearranjo da plástica do corpo se dá através da necessidade que o sujeito manifesta. Na tentativa de chamar atenção sobre si, de diferenciar-se dos demais, podemos observar a importância do corpo no meio social.

Kathia Castilho e Marcelo Martins (2005) consideram o corpo como um elemento central na relação entre moda e linguagem. Ela discute o corpo como uma extensão do sujeito, que busca particularizar-se por meio do arranjo plástico. Para os autores, o corpo é uma prática decorrente das modulações socioculturais que envolvem o sujeito em sua época. Destacam a importância da problemática do corpo-vestido no contexto comunicacional, explorando como a cultura intervém na dinâmica estabelecida entre roupa e corpo.

As linguagens das linhas, das formas, das cores, das proporções e dos volumes expressam e são traduzidas artisticamente pela organização plástica da moda, numa manifestação que pode ser percebida e compreendida pelos integrantes de uma dada situação interativa, ou seja, num corpo vestido. (MARTINS, 2005, p.184)

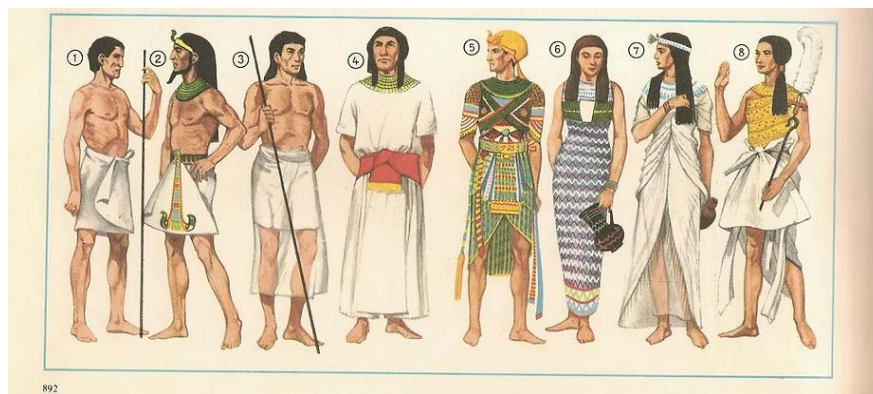
Vale ressaltar que não só o corpo é responsável por exercer uma função simbólica dentro de determinado contexto social, mas suas vestes também atribuem aspectos de representação e pertencimento, tanto individuais quanto coletivos. Não existe nenhuma sociedade que não se atribuiu de adornos, acessórios ou tecidos para se compor, independente da funcionalidade da peça, seja como uma caracterização da personalidade desses indivíduos ou para a própria conservação do corpo contra os eventos externos que estão presentes no dia a dia do sujeito. Esses produtos que são usados para distinguir o indivíduo transmitem não só significados sobre a personalidade de quem o usa, mas também o local onde o sujeito está inserido socialmente, dessa forma por mais imperceptível que possa parecer, o figurino consegue se comunicar de maneira direta sem necessitar de uma expressão verbal para se compor.

3. CORPO VESTIDO: REFERÊNCIAS HISTÓRICAS E CONCEITOS DE MODA E VESTUÁRIO

A construção do sujeito como corpo, representação e vestuário estão ligados inicialmente às práticas sociais desenvolvidas pelas diferentes civilizações. O pintor e historiador Carl Höller (2009), através da sua obra *A História do Vestuário*, destaca como o processo de instituição das roupas teve início. A princípio, exemplifica seu pensamento através do vestuário dos povos egípcios, no qual diferenciavam-se as classes ricas das demais pela ornamentação com adereços, entre eles, cintos e mantas. Com o Novo Império, outro traje foi

introduzido aos costumes do povo egípcio, conhecido como *kalasiris*, servindo para ambos os sexos. Para os escravos, esse traje era usado mais solto para facilitar nas atividades do dia a dia, já as mulheres usavam um recorte mais fechado para ocultar partes do seu corpo. Apesar das variações, todos os *kalasiris* tinham comprimentos iguais, sendo longos até o tornozelo como era o costume da época. Esse tipo de traje (toga-túnica) (FIGURA 1) também estava presente em outras civilizações, como na Grécia e Roma Antiga, comum para ambos os gêneros, até o século VI, onde as primeiras variações do vestuário surgiram.

FIGURA 1: kalasiris



Fonte: Luanafreitas.com

Já no início da Idade Média o corpo era tido como algo sagrado, sendo resguardado através dos recortes das vestes, essa atribuição pode ser entendida devido à forte influência da Igreja sobre a sociedade na época, onde as roupas então seguiam o padrão bizantino. Essa influência do início da Idade Média foi sendo transformada aos poucos, alguns detalhes surgem para explorar novas formas, a exemplo disso é possível perceber que os vestidos passam a ser divididos em dois, onde o colo e os ombros se tornam mais evidenciados, se distanciando aos poucos do padrão bizantino. Já no século XV também é possível observar que as vestes ganham novos adereços através do uso de fios de ouro e prata para ornamentar os trajes, esse artifício foi adquirido sob influência do Oriente, porém esse material seguia restrito apenas para a nobreza, esse ponto demonstra como a roupa em si marca a distinção de classes, através do atravessamento econômico da época. Ao final da Idade Média é possível perceber as mudanças significativas no vestuário (FIGURA 2), a indumentária feminina dispôs de novas transformações significativas, com o uso evidenciado dos atributos físicos, dando visibilidade ao lado fértil da mulher. A exploração de novos territórios também permitiram a expansão da indústria têxtil no grande tráfego comercial, a exemplo disso materiais como seda, algodão

turco e plumas, passaram a ser incluídos nas produções dos vestuários pela Europa, demarcando o nascimento da moda como um efeito direto da expansão econômica.

FIGURA 2: Vestuário na Idade Média



Fonte: moda histórica.blogspot.com.

O autor Gilles Lipovetsky (2009, p.28) dispõe que a concepção da moda se baseia na demarcação sócio-histórica, entendida como um sistema responsável por delimitar alguns fatores como o tempo, espaço, lugar ou valor. Essa atribuição passa a ser entendida quando o autor detalha a evolução do vestuário e o valor simbólico atribuído ao mesmo. Isso pode ser entendido através dos sistemas de vestuários identificados pelo sociólogo e semiólogo Roland Barthes (2006) quando ele fala sobre vestuário-real que tem a funcionalidade de proteger e adornar quem o usa, diferente do vestuário-imagem, que tem por finalidade ser usado como tendência de mercado. Para Lipovetsky (1989, p.29), a moda está em constante mudança e institui um sistema carregado de simbolismo que revela os diferentes contextos históricos e seus sistemas reguladores. Nas sociedades primitivas o uso do vestuário acompanha o instinto de proteção, no intuito de preservar o corpo do clima e os demais fatores externos. Além disso, sua existência é fundamentada na estabilidade, manutenção das tradições e heranças que fixam um passado coletivo e hiper conservadora: “a sociedade primitiva impede o aparecimento da moda por ser esta inseparável de uma relativa desqualificação do passado”.

O conceito de moda é instituído em meados do século XIV, a partir do momento em que o gosto pela novidade se torna um princípio regulador. Antes disso, esteve "centrada no respeito e na reprodução minuciosa do passado coletivo" e da tradição, a fase inaugural da moda concebe a veste não como um objeto determinado, mas como "um dispositivo social caracterizado por

uma temporalidade particularmente breve, por reviravoltas mais ou menos fantasiosas" (LIPOVETSKY, 2009, p.25), enfim, um sistema incessante de metamorfoses.

A moda então nasce como um simbolismo demarcado pela criatividade, individualismo do sujeito e distinção de classes. A burguesia começa a emergir e dessa forma as discussões acerca do tradicional verso moderno começam a entrar em ascensão. Gilles Lipovetsky (2009, p.79) nomeou esse processo como “a moda de cem anos” e ocorreu pela metade do século XIX até a metade do século XX, no momento em que o vestuário já é colocado sob a perspectiva da admiração e desejo, e a moda se torna cada vez mais individualista, ao ponto de se tornar acessível às massas. A exemplo disso é possível observar como os trajes que diferenciam as classes acabam desaparecendo, dando lugar a um vestuário mais acessível, uniformizado e democrático, e é a partir dessa percepção que o *prêt-à-porter* surge como uma forma de fusão entre a indústria e a moda, demarcado pela alta costura com tendências e inovações francesas versos a confecção industrial acessível a massa.

A renovação das formas se torna um valor mundano, a fantasia exhibe seus artifícios e seus exageros na alta sociedade, a inconstância em matéria de formas e ornamentações já não é exceção, mas regra permanente: a moda nasceu (LIPOVETSKY, 2010, p.24).

É através disso que os grupos vão se formando de maneira hegemônica, onde as colocações sociais, econômicas e psicológicas ganham interações, dando vez ao gerenciamento da aparência na qual o outro se identifica. A moda fundamenta-se nessa perspectiva e a roupa passa a se comportar por meio desses diversos significados, estando presente desde os desfiles e catálogos de moda até a representação do poder econômico de quem a usa.

Percebe-se dessa forma que a representatividade encontrada no vestuário tanto pela sua concepção cultural quanto pelos costumes e tendências designados pela moda são aspectos que podem ser encontrados dentro da atmosfera fílmica do audiovisual, materializada por camadas criativas que levam em consideração a expressividade do corpo enquanto uma história a ser narrada.

4. REPRESENTAÇÃO DOS FIGURINOS NA DRAMATURGIA: CASO DAENERYS TARGARYEN

De acordo como o levantamento apontado pelo referencial teórico, conclui-se que roupa não é entendida apenas por sua função de proteção, mas abrange demais indagações do sujeito sobre a perspectiva do seu individualismo, no que tange perspectivas contextualizadas de espaço e tempo; assim como, o figurino, matéria de cena responsável por delimitar as personalidades dramáticas que protagonizam históricas contadas. Para a diretora de arte Vera

Hamburger (2014, p.47), cada "peça de vestuário é lida, mesmo que inconscientemente, como um signo pertencente a códigos sociais ou até como fetiches pessoais".

Para Adriana Leite e Lisette Guerra (2002, p.29), na obra *Figurino: uma experiência na televisão*, as vestes são composições de tecidos costurados e combinados no intuito de manter “uma relação interna e visceral com o sujeito [...]: quando usada, incorpora-se a ele, dialeticamente, moldando sua personalidade e por ela sendo moldada, constituindo um processo de singularização”. O ato de vestir, pura e simplesmente, parte de uma ideia que se materializa pelo objeto roupa e tudo aquilo que se relaciona com a atitude de se ornamentar, desde penteados até intervenções feitas diretamente sobre o próprio corpo, constituindo um sistema de representação.

A caracterização da personagem Daenerys Targaryen, no seriado televisivo *Game of Thrones* (HBO, 2011-2019), exerce tanto uma função concreta de caracterizar um personagem dentro da dimensão fílmica, quanto abstrata em relação à evidência da evolução da sua identidade: Daenerys Targaryen, Filha da Tormenta, a Não Queimada, Mãe de Dragões, Rainha de Mereen, Rainha dos Ándalos e dos Primeiros Homens, Senhora dos Sete Reinos, Khaleesi dos Dothraki, a Primeira de Seu Nome, personifica diferentes fases dentro da trama. O figurino funciona então como uma automídia, ou seja, as informações adquiridas ao longo da jornada da personagem levam a transformação direta do seu vestuário e isso fica evidente ao espectador. No panorama abstrato observa-se o figurino transformar-se em conjunto com a personagem, se comunicando de forma direta com o público, assim como, suas emoções e atravessamentos decorrentes das demarcações ou transformações sofridas pela dramaturgia da história contada. No aspecto concreto constata-se o trabalho desenvolvido pela produção que institui personalidades diversas à Daenerys, a cada temporada, dialogando com o seu traje, ou seja, os tecidos, cores, texturas e acessórios são usados de maneira conjunta com a percepção abstrata da evolução da personagem. A partir do momento em que a sua jornada se transforma, suas configurações materiais - no corpo, nas vestes e nos acessórios -, acompanham e demarcam tais transformações.

É possível observar esses aspectos na primeira aparição da protagonista (FIGURA 3), quando é possível analisar como o vestuário caracteriza a jornada pela qual está passando. Seu irmão Viserys arranhou um casamento entre ela e o líder do povo Dotharaki, Khal Drogo, em troca de um exército para reconquistar o Trono de Ferro, suposta herança dos Targaryen. Daenerys aparece como uma personagem frágil, ingênua e pura, e essa percepção é atribuída ao figurino em tecido leve e fluido e na cor clara, quase transparente. A aproximação com a

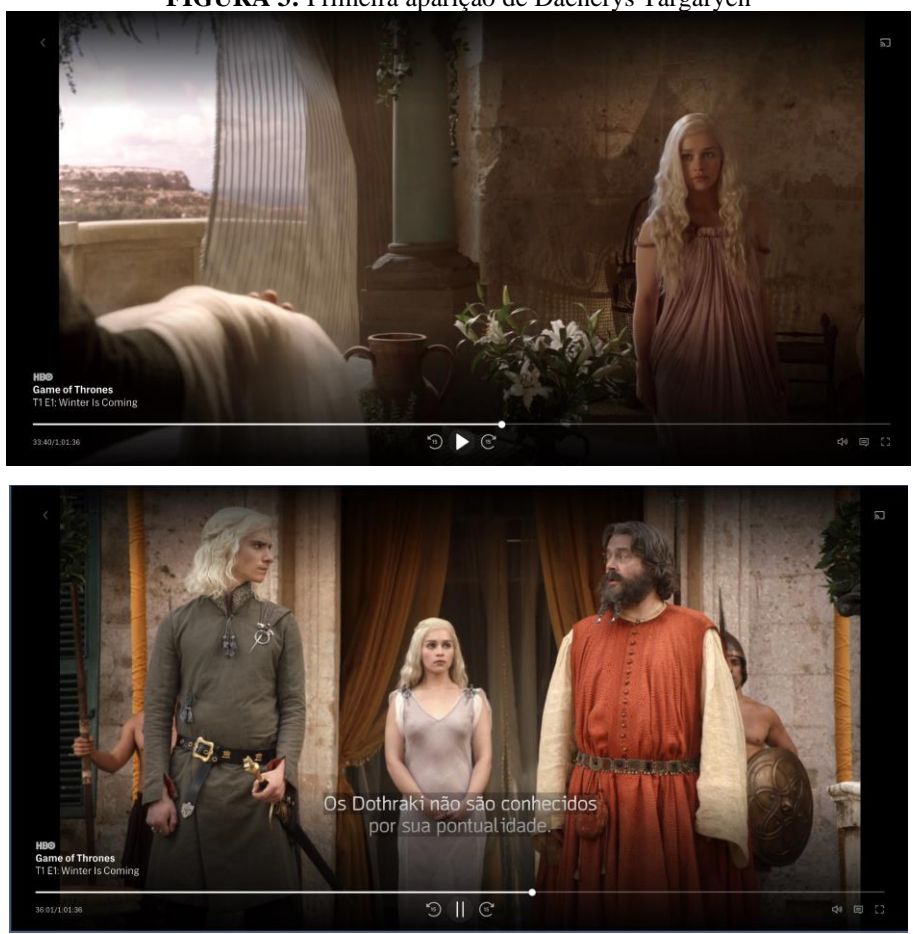
toga-túnica greco-romana, utilizada de forma geral para ambos os sexos, demonstra certa fragilidade no que concerne a sua identidade, submissão à autoridade do irmão, quando na prática estava sendo trocada como um objeto, no intuito de sustentar uma tradição familiar.

Da primeira temporada à oitava e última, a trajetória é longa e cheia de mudanças, isto porque cada fase de sua jornada é adornada ao modo das circunstâncias. Na (FIGURA 4) podemos observar sua transição de frágil à posição de rainha pretendente ao Trono de Ferro, onde a mudança flui tanto na narrativa quanto no figurino. Daenerys deixa a personalidade de princesa submissa, e transcende na mudança das suas vestes, esse fenômeno de transmutação ocorre durante todas as temporadas de *Game of Thrones*, essa transição acaba se alinhando junto aos objetivos da personagem.

A materialidade dos tecidos conversam de maneira direta com a construção da identidade de Daenerys, é possível perceber isso no momento pelo qual ela se relaciona com povos distintos do seu, influenciando na forma pela qual o seu vestuário vai se caracterizar, a exemplo disso na (FIGURA 4), observa-se o momento em que Daenerys chega a cidade de Winterfell para ajudar o povo do Norte no combate contra o Rei da Noite. A construção do figurino nesta cena mostra de forma objetiva a distinção dela com relação ao povo da cidade de Winterfell. O uso de um figurino com tecidos claros em um tom de neve, simboliza a sua identidade enquanto Targaryen, o contraste entre o seu vestuário claro juntamente com o tom sombrio da cena, entregam esperança que o povo do Norte tem sobre a vida de Daenerys no combate contra o Rei da Noite.

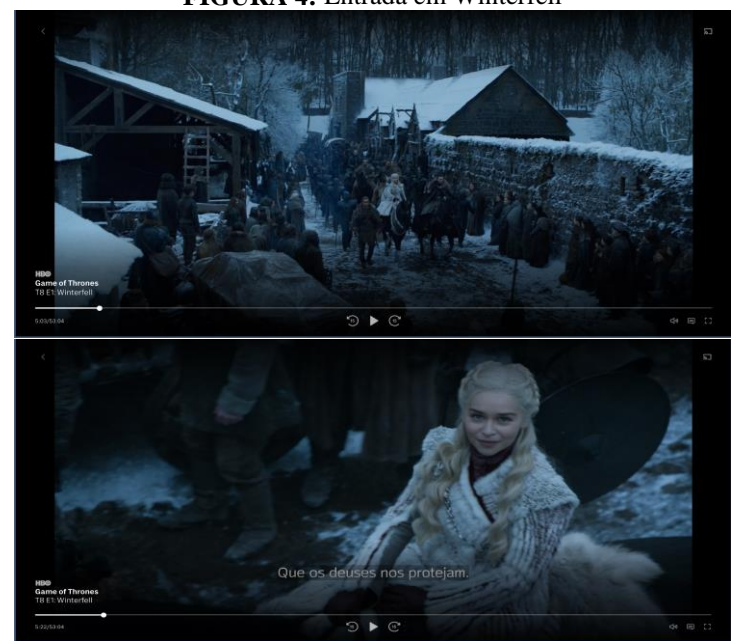
A evolução da personagem caminha para o desfecho final, ou seja, se tornar rainha, e o vestuário é o elemento dentro da narrativa responsável por deixar essa evolução implícita ao público. Os tecidos então ganham adornos característicos para conversar com o rumo pelo qual a narrativa está caminhando, a escolha do uso das escamas dos dragões são um exemplo de representatividade não só da Casa Targaryen na qual Daenerys faz parte, mas também o poder pelo qual a personagem conquistou ao final da temporada.

FIGURA 3: Primeira aparição de Daenerys Targaryen



Fonte: Printscreen de cena do T1E1

FIGURA 4: Entrada em Winterfell



Fonte: Printscreen de cena do T8E1

No longo período da história, a roupa (vestimenta, indumentária e moda) deixou de ser apenas no corpo para ser muito além disso, ou seja, com o corpo, imbricando com

ele uma forma linguageira indubitavelmente comunicacional. (MARTINS, 2005, p.185)

A maneira pela qual o figurino dentro dessa perspectiva comunica se conecta diretamente à concepção plástica do vestuário. Segundo Ana Claudia de Oliveira (2009), o corpo vestido é constituído por diversas camadas, entre elas as cores, formas e matérias, pelas quais realizam um percurso na construção da identidade do indivíduo. É sob essa perspectiva que o corpo vestido passa a se comunicar e posicionar mediante a dadas situações, a postura que a vestimenta impõe com relação ao lugar no qual está posicionado, acaba influenciando a maneira pela qual ele vai assumir a sua dinâmica corporal. E é desse modo que o vestuário consegue ser representado por vários papéis tanto dentro da narrativa audiovisual como na realidade, além de cumprir o seu objetivo comunicacional.

5. CONCLUSÃO

Diante da análise realizada sobre o corpo e a sua materialidade através do vestuário, é possível concluir que a funcionalidade da veste dentro da atmosfera fílmica é capaz de gerar múltiplas representações sobre o sujeito. Sabendo que mediante a cada sociedade o vestuário se caracterizou por simbologias, influências religiosas, distinções de classe e gênero até se tornar uma peça de comunicação não verbal dentro da moda.

Dessa forma foi observado a maneira como o sujeito se constrói enquanto corpo e como isso está atrelado às práticas sociais desenvolvidas de forma individual e coletiva. Por meio do figurino de Daenerys Targaryen, conclui-se que as atribuições adquiridas pela personagem em meio a trama estão diretamente ligadas a sua trajetória dentro da série, a personalidade da mesma evolui tal qual o seu vestuário, ambos dialogam diretamente com o público e facilitam a percepção do espectador sobre a história.

As mudanças pelas quais a personagem foi exposta, retratam a forma pela qual a identidade e a representação de Daenerys Targaryen se sobrepõem para indicar um sentimento interno. A roupa é responsável por atribuir o amadurecimento da personagem em meio a narrativa, explorando não só o contexto social vivido, mas também a personalidade da mesma sobre as ações que se seguem durante as temporadas de *Game of Thrones*.

Ao final podemos concluir que são os elementos atribuídos ao figurino da personagem que caracterizam o reconhecimento de Daenerys Targaryen, dentro e fora de cena mediante ao público. O vestuário em sua simbologia atribuída à personagem se torna parte integral no reconhecimento e identificação do espectador com a obra, demonstrando que a roupa é tão fundamental dentro da narrativa quanto o corpo que a veste.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Cláudio. Game of Thrones | Os figurinos de Daenerys Targaryen. **Magazine HD**, 2022. Disponível em: <https://www.magazine-hd.com/apps/wp/game-of-thrones-daenerys-targaryen-figurinos/>. Acesso em 26 de julho de 2023.
- BARTHES, Roland. **Elementos de Semiologia**. Tradução de Izidoro Blikstein. São Paulo: Editora Cultrix, 2006.
- DESCARTES, R. **Meditaciones Metafísicas**. Navarra, Folio, 1999.
- CALANCA, Daniela. **História Social da Moda**. Tradução de Renato Ambrosio. São Paulo: Editora Senac, 2011.
- CASTILHO, Kathia; MARTINS, Marcelo M. **Discursos da moda: semiótica, design e corpo**. São Paulo: Editora Anhembi Morumbi, 2005.
- LEITE, Adriana; GUERRA, Lisette. **Figurino: uma experiência na televisão**. Editora Paz e Guerra, 2002.
- KATZ, Helena. **Por uma teoria crítica do corpo**. São Paulo, 2008.
- KÖHLER, Carl. **História do vestuário**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.
- LIPOVETSKY, Gilles. **O império do efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas**. Editora Companhia de Bolso, 2009.
- OLIVEIRA, A. C. de. **Corpo, roupa e moda nas inter-relações semióticas da comunicação**. Revista da Associação Brasileira de Estudos de Pesquisas em Moda, 2009.
- SANTAELLA, Lúcia. **Corpo e comunicação: sintoma da cultura**. São Paulo: Paulus, 2004.
- SVENDSEN, Lars. **Moda: uma filosofia**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

REINVENÇÕES DE IMAGENS MALDITAS

Domingos de Jesus Costa Pereira Filho
Mestre
domingos.filho@ufma.br
UFMA

Valério Amós dos Santos Silva
Mestre
valeriosoma@gmail.com
UFMA

RESUMO: A mesa objetiva explicitar o processo de virtualização através e com a prática artística da reinvenção de alguns blocos de imagens do filme *Hitler IIIº Mundo*, levando em consideração seu contexto de ditadura militar e dialogando com obras bibliográficas, a fim de apresentar um instrumento de reflexão e atualização. Vamos debater o resultado do nosso produto audiovisual *Reinvenções de Imagem Malditas*, em que sua montagem partiu de alguns blocos de imagens e som do filme *Hitler IIIº Mundo* que foram remontados e reeditados, tanto a imagem como a sonoplastia. Utiliza-se quatro blocos de *Hitler IIIº Mundo*: máquina de escrever, cidadão de bem, democracia da tortura e transmutação. Para tanto, percebeu-se a necessidade de remontar o bloco democracia da tortura com outros filmes: *Matou a Família e Foi ao Cinema* (1969), *Imagens* (1972) e *Brazil- Report on Torture* (1971). O critério para escolha se dá pelo mesmo contexto ditatorial brasileiro em que foi produzido o filme *Hitler IIIº Mundo*, bem como o caráter independente das produções. Esta mesa-redonda tem o caráter exploratório, descritivo e criativo, com modelo teórico pós-estruturalista, interdisciplinar e de abordagem qualitativa, com uso de pesquisa bibliográfica, documental e artística. Dialogando com o método cartográfico, utiliza-se o método artístico pensado por Borgdorff (2012) em que, além da pesquisa ser sobre e na arte, seu processo criativo é o caminho para chegar ao resultado da pesquisa.

Palavras-chave: Cinema Invenção; *Hiltler IIIº Mundo*; Pesquisa artística; cartografia.

1. INTRODUÇÃO

Hitler IIIº Mundo chama atenção por lançar mão de inúmeros aspectos que vão da tortura à crítica cômica que ele faz da sociedade de consumo, bem como a perspectiva da contra cultura. Na mesma década de 70, quando o filme foi lançado, depois do Ato Institucional número cinco (AI-5) e o endurecimento da repressão da ditadura militar no Brasil, Agrippino partiu em retirada para seu autoexílio na África, onde criou três curtas metragens, *Candomblé no Togo* (1971), *Candomblé do Dahomey* (1971), *Timbuctu e Moptil* (1972) e um média-metragem: *Maria Esther Dança na África* (1972). Filmes fundamentais para analisar o processo de aprimoramento na sua escrita cinematográfica, que teve como consequência o seu último curta, intitulado *Céu sobre a água* (1978). Seu trabalho transcende o que podemos chamar de cinema marginal, pois suas obras e sua própria vida se misturam em um olhar livre e singular, em uma estética própria, como um “cinema de invenção”.

Depois de pesquisar e assistir outros filmes marginais da década de 70, documentários e livros sobre o tema da tortura, visualizamos a possibilidade de fazer outra remontagem do filme *HIIM* com outras cenas sobre a tortura dos filmes: *Imagens* (1972), *Matou a Família e Foi ao Cinema* (1969), *Brazil- a Report on Torture* (1971). ou seja, assumimos, a possibilidade de reinvenção de blocos audiovisuais a partir e com o filme *Hitler IIIº Mundo*, um filme influenciado pelo espírito da contracultura americana na década de 70.

Este filme é “sem dúvida um dos filmes mais corajosos do experimental em nosso cinema” (FERREIRA, 2016, p. 141). Ele, com seu corte de uma hora e dez minutos, só foi exibido ao público pela primeira vez em 1984, como relata Jairo: “Hitler foi finalmente exibido em 2 de setembro de 1984, no Centro Cultural de São Paulo, dentro de uma ampla mostra de cinema alternativo com a sala totalmente lotada.” (FERREIRA, 2016, p. 143). Ele demorou a ser lançado por causa do próprio contexto político e pela condição financeira do filme, como relata Jorge Bodanzky em uma entrevista:

Não havia condições de exibir o filme, disse. Além disso, não tinha nem dinheiro para fazer cópia. Eu comecei a trabalhar para um correspondente da televisão alemã que fez um trabalho sobre a censura do Brasil. Eu mostrei esse filme para ele, ele levou esse filme pra Alemanha. Esse filme foi exibido uma vez na Alemanha com esse título *Hitler IIIº Mundo*. Eu acho que os alemães acharam isso muito esquisito (sic). Era o que exibiu esse filme em Munique e foi execrado na Alemanha. Ninguém queria nem ver esse filme lá naquela época. Então o filme ficou perdido, eu guardei uma cópia em 16mm durante muito tempo que depois entreguei para a Cinemateca e esse filme ficou esquecido e perdido durante décadas. Só agora, questão de três, quatro anos atrás, é que se recuperou isso e que se olhou com outros olhos esse trabalho do Agrippino e se viu como esse trabalho, vamos dizer, se adiantou no tempo. (JORGE BODANZKY CONTA AGRIPPINO, 2010, 12 min).

Por acreditar, assim como Bodansky, na importância deste filme para a atualidade, esta pesquisa reinventa fragmentos audiovisuais do filme *Hitler IIIº Mundo*, imagens malditas que trazem à tona a resistência ao fascismo na sociedade brasileira de ontem e de hoje. Combater o fascismo remanescente pós-golpe de 64 e também “todas as formas de fascismo, desde aquelas colossais, que nos rodeiam e nos esmagam até aquelas formas pequenas que fazem a amena tirania de nossas vidas cotidianas” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 4) é a principal relevância desse trabalho, por revelar para a sociedade imagens cinematográficas que foram excluídas e até hoje são silenciadas, mas que têm o potencial de transformar a percepção da própria sociedade sobre temas tabus como a tortura.

Além disso, julgamos ser essa pesquisa importante para o campo do conhecimento epistemológico, nos aspectos da interdisciplinaridade entre as Ciências Humanas e a Arte, neste

caso o cinema. Esta característica que, segundo Boaventura Santos (2008) em seu livro *Um discurso sobre a ciência*, é fundamental para o novo paradigma emergente onde o cientista não é só disciplinar, mas transdisciplinar. Até o momento, se catalogou alguns trabalhos científicos que abordam o filme *Hitler IIIº Mundo*, como a tese “*Os superoutros: Corpos em movimento no cinema superoitista dos anos 1970 no Brasil*”, de Geraldo Blay Roizman (2019) em que descreve *Hitler IIIº Mundo* de Agrippino de forma resumida, pois apresenta as obras de mais dois artistas, Torquato Neto e Edgard Navarro. Outro trabalho que se encontra sobre o cinema de Agrippino é a dissertação de Felipe Augusto Moraes, intitulada *A Arte-Soma de José Agrippino de Paula*, em que ele analisa o filme *Hitler IIIº Mundo* em uma perspectiva estritamente cinematográfica e resumida.

Sobre produções de livros, não se encontra nenhuma obra que se refira especificamente ao cinema de Agrippino. Porém, podem-se citar dois que relatam de forma resumida o seu cinema, como: *Cinema de invenção* de Jairo Ferreira, que se limita a descrever algumas cenas de *Hitler IIIº Mundo*, e o volume 2 da *Nova História do Cinema Brasileiro*, organizado por Fernão Pessoa Ramos e Sheila Schvarzman que fazem uma espécie de sinopse da obra de Agrippino de Paula.

Com esta revisão de literatura sobre o tema, se constatou que nossa pesquisa se difere destes trabalhos científicos até então produzidos, seja pelos aspectos teóricos transdisciplinares, seja pelo aspecto metodológico.

Nosso interesse é analisar com profundidade a temática abordada por *Hitler IIIº Mundo*, relacionando com o seu contexto histórico, pois acredita-se que “o cinema não apresenta imagens, ele as envolve com um mundo” (DELEUZE, 2018, p. 105). Assim como o filme *Hitler IIIº Mundo* não apresenta a ditadura com suas imagens, mas envolve suas imagens com ela.

José Agrippino de Paula produziu em um contexto hostil, em que grande parcela da sociedade brasileira desejou sua própria repressão, períodos em que vários jovens foram torturados e mortos, artistas exilados. Sabe-se que os meios de repressão da época do AI-5 buscavam não só fazer falar os corpos torturados, mas ao mesmo tempo silenciar a todos os corpos, como conclui Cecília Coimbra depois da carrasca experiência de ser torturada:

A tortura não quer apenas fazer falar, também calar. Este foi o esgarçamento que experimentei: a terrível situação que opera através da dor, da humilhação e da degradação, transformando-nos em coisa, em objeto. Resistir a isso, não perder a lucidez e não permitir que o torturador penetre em nossa alma, em nosso pensamento e domine o nosso corpo exige gigantesco esforço (COIMBRA, 2021, p.111).

Como forma de resistência nessa época, há a presença das artes, seja na literatura, na poesia, nas artes plásticas, no cinema ou em outros meios. Como exemplos dos autores ditos marginais, temos: Hélio Oiticica nas artes plásticas; Torquato Neto no jornalismo e na poesia; Júlio Bressane e Rogério Sganzerla no cinema.

Nessa mesma década, Deleuze observou que não se vive mais na sociedade disciplinar como pensava Foucault, mas que já estamos em uma sociedade de controle “que funciona não mais por confinamento, mas por controle contínuo” (DELEUZE, 1992, p. 216) sobre os desejos. “Pois é preciso um desvio da fala. Criar foi sempre coisa distinta de comunicar. O importante talvez venha a ser criar vacúolos de não comunicação, interruptores, para escapar ao controle” (DELEUZE, 2018, p.217). Portanto, a principal pergunta dessa pesquisa é: Como podemos reinventar alguns interruptores de *Hitler IIIº Mundo*, a fim de potencializar os desejos contra a captura microfascista brasileira?

Para responder a essa pergunta, essa obra se propõe a explicitar a virtualização da tortura em HIIIM, por meio da prática artística, através da experimentação da reinvenção das imagens malditas deste filme, levando em consideração o contexto da ditadura militar e dialogando com outras obras artísticas, filosóficas etc.

Para isso, usa-se como referencial teórico o pensamento de Gilles Deleuze, primeiro para relacionar o “aparelho de captura capitalista” do estado ditatorial brasileiro e a “máquina de guerra nômade” do cinema de invenção. Depois, para explorar o cinema moderno conceitualizado no seu segundo livro intitulado *Cinema 2: A Imagem-Tempo* (2018), em que desenvolve a ideia de cinema como um acontecimento capaz de fazer pensar, de gerar o impensável no pensamento realizando uma possível relação direta do cinema com a filosofia. A “filosofia precisa de uma não filosofia que a compreenda, ela precisa de uma compreensão não filosófica, como a arte precisa da não arte e a ciência da não ciência” (DELEUZE, 1991, p. 205-206 apud VASCONCELLOS, 2006, p. 176).

2. FRAGMENTOS DE REINVENÇÕES DE IMAGENS MALDITAS (RIM)

Neste capítulo, vamos analisar o resultado do nosso produto audiovisual *Reinvenções de Imagem Malditas*, em que sua montagem partiu de alguns blocos de imagens e som do filme *Hitler IIIº Mundo* que foram remontados e reeditados, tanto a imagem como a sonoplastia. Utiliza-se quatro blocos de HIIIM: máquina de escrever, cidadão de bem, democracia da tortura e transmutação. Para tanto, percebeu-se a necessidade de remontar o bloco democracia da

tortura com outros filmes: *Matou a Família e Foi ao Cinema* (1969), *Imagens* (1972) e *Brazil-Report on Torture* (1971). O critério para escolha se dá pelo mesmo contexto ditatorial brasileiro em que foi produzido o filme *HIIM*, bem como o caráter independente das produções.

2.1 Máquina de escrever

Ao começar *Hitler IIIº Mundo* com a cena de uma máquina de escrever, Agrippino faz uma espécie de auto-retrato. Como diz Bellour (1997, p. 331): “o auto-retrato aparece como uma totalidade sem fim, na qual nada pode ser dado de antemão já que seu autor anuncia: ‘Não narrarei o que fiz; direi quem sou’”. Agrippino revela que é um escritor ao mostrar a máquina escrevendo e surtando, pois ao surtar ela se esgota na escrita e se transforma em imagem pura.

Como

Godard inventa, diante de sua máquina de escrever, sua(s) História(s) do cinema, é preciso preservar até o fim a movimento. [...] é ao vivo que a memória eletrônica da máquina de escrever cospe o que primeiro registrou: palavras escritas que se tornam som, pedaço de imagem viva. (BELLOUR, 1999, p. 130)

Por outro lado, esse bloco é uma metalinguagem de Agrippino em relação ao processo de criação cinematográfica, pois todo o filme começa na escrita da ideia. Em *HIIM*, a ideia era fazer um filme do seu próprio livro como afirma Bodanzky: “Agrippino tinha um projeto de fazer um filme, que mais tarde seria o *Hitler IIIº Mundo*. [...] contou o desejo dele de fazer a história do livro *Panamérica*, usar os elementos do *Panamérica* e transformá-lo em um filme. [...] (JORGE... 2010, 1 min 45s).

HIIM não teve um roteiro formal escrito, porém teve inspiração inicial na obra literária *Panamerica* e foi realizado na improvisação, como diz Bodanzky “o Agrippino ia enchendo o carro de personagens e saía por aí filmando, nem ele sabia o que ia acontecer tudo era um happening, ele fazia a coisa acontecer, se retirava no canto, ficava rindo e mandava eu filmar”(JORGE ... 2010, 3 min). Interessante esta relação com a escrita, em geral associamos este cinema de sensações com um certo fluxo, que não passa pelos esquemas do roteiro, mas sim por alguma inspiração, e é realizado na improvisação. Agrippino parte da escrita, apesar de não ter roteiro formal, mas improvisa na realização. Talvez seja uma tentativa de usar a potência do audiovisual para intensificar as sensações que já passaram pela etapa literária. Quase como um fluxo da escrita para a imagem e o com, sem a ponte, o intervalo da produção tradicional.

A cena da máquina de escrever é a abertura do filme *RIM*, retratada ao som de batidas, latidos e ruídos de avião. Uma máquina de escrever, que ao datilografar o nome Hitler IIIº

Mundo passa a escrever palavras sem sentido, à medida que parte a peça da máquina de escrever, sai do papel em branco e vai para um fundo preto, onde aparece o nome “Reinvenções de Imagens Malditas”.

Pelo surto da máquina de escrever, percebemos que ela é uma máquina de escrever nômade, mesmo porque Agrippino é uma máquina nômade. A máquina Agrippino desacopla da máquina de escrever e se acopla à máquina de filmar.

Há tão somente máquinas em toda parte, e sem qualquer metáfora: máquinas de máquinas, com seus acoplamentos, suas conexões. Uma máquina órgão é conectada a uma máquina-fonte: esta emite um fluxo que a outra corta. O seio é uma máquina que produz leite, e a boca, uma acoplada a ela. (Deleuze; Guattari, 2010, p.11)

O próprio filme HIIIM é uma máquina de guerra nômade e RIM é seu acoplamento contra a captura do Estado torturador. Agora essa máquina de guerra mira para o agente do estado torturador que é o “cidadão de bem”.

2.2 Cidadão de Bem

Segundo Paulo Arantes em sua recente entrevista, a ideia de “cidadão de Bem” foi inventada na Era Vargas, pois foi Getúlio Vargas que

reinventou o Brasil social, com a CLT, carteira assinada... Ao inventar isso, Vargas fez duas coisas malignas: primeiro botou a população ao lado do Estado, fingiu que o Estado era um aliado da população, desde a colônia, a população brasileira via o Estado como o seu inimigo principal. O Estado que recrutava e cobrava impostos. Vargas tornava o Estado o “pai dos pobres”. [...] O assalariamento passou a ser um privilégio desde a Era Vargas. Esse privilégio vinha com acompanhamento ideológico fundamental na distinção entre o trabalhador de bem e o bandido, não trabalhador, o vagabundo. Todo o imaginário da música, do teatro e cinema passa por essa distinção. [...] “Eu, trabalhador, por tanto eu tenho que ser respeitado, o bandido se pode matar, encarcerar, fazer o que bem entende”. (PAULO... 2022, 57 min)

Ou seja, antes de 1964, já havia a idealização na mentalidade brasileira de cidadão de bem (trabalhador assalariado). Esse imaginário persiste até hoje, mas foi atualizado, como diz Paulo Arantes: “homem de bem (atual) transformou-se em patriota. E o patriota é aquele que abraçou a guerra civil e acha que é ameaçado por tudo aquilo que está em sua volta, e que não é o homem de bem. É uma ameaça existencial e você tem que responder com uma guerra civil” (PAULO... 2022, 59 min 50s).

O “cidadão de bem” ganhou novas configurações, sendo hoje um “empreendedor”, bem sucedido, liberal na economia e conservador nos costumes - para a sociedade - mas que tem amantes. Um hipócrita. Luta pelo fim dos direitos trabalhistas, do uso de impostos para o bem

estar social, defende a meritocracia, quer o fim das cotas, é racista, homofóbico e flerta com o fascismo, em nome da sua liberdade de expressão.

Esse “cidadão de bem” é o ovo da serpente, este fez a Marcha da Família, incentivou o Golpe de 64 e segue incentivando o golpe atualmente. Como confirmam Mello & Novais, esse cidadão de bem da década de 70 ampara a ditadura brasileira em nome de seus interesses econômicos, pois eram

[...] banqueiros, grandes empresários, de maior parte do pequeno e médio empresariado, dos latifundiários (...) todos sempre dispostos a bater às portas dos quartéis, sempre prontos a desfraldar o fantasma do “comunismo ateu” sempre expeditos no defender ora a ditadura, ora o liberalismo plutocrático. Esses interesses ganhavam amparo em parte expressiva da classe média, ciosa de sua superioridade em relação à massa, apegada tradicionalmente ao elitismo, sempre sensível ao impacto da elevação dos salários de base e da multiplicação dos empregos formais sobre seu padrão de vida, amparado em boa medida em serviços pessimamente remunerados. (MELLO; NOVAIS, 1998, p. 562).

Esse mesmo cidadão de bem, burguês, brasileiro do final dos anos 70 e início dos anos 80 tinha acesso ao consumo de bens e serviços semelhante a países de primeiro mundo, época em que o Brasil vivenciava uma condição econômica superior, pois para Mello e Novais (1998, p. 562):

[...] num período relativamente curto de cinquenta anos de 1930 até o início dos anos 80, e mais aceleradamente, nos trinta anos que vão de 1950 ao final da década dos 70, tínhamos sido capazes de construir uma economia moderna, incorporando os padrões de produção e de consumo próprios aos países desenvolvidos.

Nessa época que “pela casa podemos reconhecer, imediatamente, de que classe social faz parte a família” (MELLO; NOVAIS, 1998, p. 602). E pelas vestimentas, e pelo acesso ao bem de consumo, deduzimos os cidadãos de bem do filme *RIM*, onde é representada uma família burguesa brasileira da década de 70. Além dos aspectos culturais de comportamento, de posturas, existem os aspectos materiais, em relação a seus bens de consumo e serviços, como respectivamente apareceram no filme, tais como comida, o caldo branco de cereal ou um mingau, roupas e acessórios (a roupa da mulher e do homem) geladeira, carro e serviços, como de mecânica.

A casa de classe média em que aparece o cidadão de bem no filme é a representação de uma típica casa da época, “térreas modestas, mas com um certo conforto.” (MELLO; NOVAIS, 1998, p. 601). No filme *Reinvenções de Imagens Malditas*, apresenta-se na cozinha uma mulher que faz a comida. Ela está olhando para a geladeira e ao não ver nada, grita para o marido, que

olha imediatamente para a geladeira e grita. Não sabemos o que ele gritou, mas não precisa saber.

Esse cidadão de bem representa as mesmas “pessoas na sala de jantar [que] são ocupadas em nascer e morrer”, ocupadas em comer e beber, que têm acesso aos bens de consumo, como os alimentos industrializados como “o arroz, o feijão, o açúcar, as farinhas, de trigo, de rosca, de mandioca, já empacotados de fábrica em sacos de plástico, e não mais empacotadas na hora [...] a lata de ervilha, de palmito [...]” (MELLO; NOVAIS, 1998, p. 565).

“De acordo com certos filósofos, é muito difícil distinguir o cômico do melancólico, a própria vida sendo um drama cômico ou uma comédia dramática” (LAUTRÉAMONT, 2018, p. 188). Comédia dramática é a vida do cidadão de bem apresentada no filme *RIM*. Esse drama cômico está nas expressões histéricas do cidadão, à exemplo da cena na casa onde a esposa, ao olhar a geladeira, grita ao marido. Outro elemento cômico é a sonoplastia surrealista deste filme, onde não se ouve o som real (como a fala do personagem e o som ambiente), ouve-se somente ruídos, grunhidos, som de motor etc.

O cômico e o dramático também estão presentes na imagem do fusca balançando quase pulando com o casal inepto lá dentro, depois se ouve a fala desesperada do personagem que o pneu furou e “[...] como se estivesse num deserto, precisamente no momento em que a população está passando em massa por essa rua. Nós vamos morrer aqui nesse automóvel fechado, vamos apodrecer, vamos entrar em estado de decomposição e ninguém vai nos apanhar.” O desespero do cidadão de bem quando fura o pneu do carro em uma avenida movimentada de São Paulo na década de 70, mostra o extremo individualismo ocasionado pela modernização capitalista ditatorial sobre os costumes, onde a pessoa se sente sozinha na multidão e que “a grande família universal dos humanos é uma utopia digna da mais medíocre das lógicas.” (LAUTRÉAMONT, 2018, p. 86) regida pela lógica liberal capitalista selvagem.

Esta cena também mostra a incapacidade da burguesia brasileira naquela época de fazer qualquer trabalho manual, como trocar o pneu de um carro, pois “a desvalorização do trabalho, herança da escravidão, se redefine no jugamento de cada ocupação de acordo com suas características” (MELLO; NOVAIS, 1998, p. 605). Por isso, quanto mais manual e pesado era o trabalho, mais era desvalorizado.

Na cena da oficina mecânica do filme *RIM*, em que o casal burguês fica de cócoras e diz ao mecânico: “Se fosse fácil! Você pergunta: nome? Não sei. Endereço? Não sei. Solteiro?”

Não sei. Aí eles começam a gritar. Uma borrifada na orelha já muda o som. O grito não é o mesmo. Hã!! O choque, é que fico muito nervoso! Fica de olho no progresso dos gritos, se não o elemento morre. Toma muito cuidado”. Ao falar que não é fácil, o cidadão se refere ao endividamento e como Gilles Deleuze diz a respeito do homem moderno em *Post-Scriptum sobre as Sociedades de Controle*: “O homem não é mais o homem confinado, mas o homem endividado” (DELEUZE, 1992, p. 224). O cidadão tem os bens de consumo e de serviços, mas é completamente controlado pelos bancos financeiros e suas transações comerciais com prestações de serviços privados. Ao responder perguntas cadastrais como o nome e o endereço, expõe o controle das empresas na época para com o cliente.

Ao falar sobre o choque elétrico, o cidadão de bem se reporta a um dos meios de tortura mais utilizados na ditadura brasileira, como veremos com mais detalhe na próxima parte do capítulo. Já quando fala em “que tem que ficar de olho no progresso dos gritos se não o elemento morre” desenvolve-se a perspectiva de que a tortura tinha a intenção de fazer falar os corpos com base na tortura, isso se dá no propósito de mantê-lo vivo, com o intuito de conceder mais dor e mais dor ao torturado, a ponto de dali colher informações e conseqüentemente a delação dos companheiros.

A cena em que os corpos de jovens estão amontoados no chão e que o cidadão de bem pega o cadáver e o arrasta pelo corredor ao som de gritos, representa uma pessoa sendo torturada.

2.3 Democracia da tortura

O bloco denominado *democracia da tortura* começa com cortes tirados do filme *HIIM*. O primeiro corte acontece em um corredor de hospital com um jovem de bigode e cabelo comprido, vindo em direção ao enquadramento, enquanto duas pessoas com saco de pão na cabeça se arrastam se distanciando da câmera. O jovem é abordado por dois policiais, e os três entram no quarto do hospital, onde estão mais dois jovens cabeludos.

Os dois agentes do DOPS sacam a arma para os jovens e falam “fascismo integral”, logo em seguida, começam a torturar o doente no próprio hospital. Esta parte mostra como o jovem dito subversivo foi capturado por agentes do estado, fato que se assemelha com a narrativa de Robison Aparecido da Silva no documentário *No es hora de Llorar* (1971): “eu fui preso dia primeiro de fevereiro, quando ia me encontrar com uma pessoa que tinha sido presa, e levou a polícia onde a gente ia se encontrar” (5 min 43 seg). Continuando a cena, o policial que está

com óculos pega um alicate e o outro policial sem óculos, um fio elétrico de um aparelho cortante redondo, e começam a torturar com essas ferramentas o jovem na cama, depois carrega ele nu como se fossem jogá-lo pela janela.

Corta para um depoimento real, seguido de uma simulação da tortura, retirado do documentário *BRAZIL: A Report on Torture*, em que um preso político narra como foi torturado e colocado no pau de arara.

Amarrado pelos pés e pelas mãos, com cordão amarrado ao testículo. Passaram a me dar choque elétrico por todo corpo à medida que o cansaço me dominava, a cabeça naturalmente caía e o cordão puxava os testículos. Causando dores terríveis. Usaram outra variação de tortura, como tentaram arrancar com alicate minhas unhas. Tentaram colocar agulhas nas minhas unhas. Com alicate torciam meu peito, com gilete cortavam meu rosto. (BRASIL...1971, 23 min 30s)

A tortura é apontada no filme *HIIM* de maneira surrealista e complementa o depoimento fidedigno tirado do documentário *Brazil: A Report on Torture* (1971). Provavelmente essas cenas de tortura feitas em *HIIM* forão inspiradas em relatos similares encontramos em *Brazil: A Report on Torture* e em *No es Hora de Llorar* (1971). Neste último documentário há um depoimento em que o militante relata:

Ao fim de semana os torturadores não tinham serviços, não tinha nada para fazer, eles tiravam [os presos políticos] da cela para torturar. No meu caso, por exemplo, cheguei numa fase que eu não podia mais me levantar, então era arrastado pelos pés e era levado para a sala de tortura apenas para destruir os torturadores. (No... 1971, 20 min 40s)

No filme *HIIM*, antes da cena de tortura no porão, o personagem Hitler relata que no final de semana os ditadores têm um dia na semana de descanso, dia usado para acompanhar o trabalho do seu povo. Hitler desce ao porão para assistir um homem ser torturado por gorilas, já que esse era o seu lazer.

A cena do jovem sendo torturado por gorilas foi utilizada no filme *RIM* com uma diferença da original do filme *HIIM*. No filme *RIM*, vemos a cena de um jovem sendo torturado por um monte de gorilas, ao mesmo tempo em que se ouve o áudio de Dora depoimento retirado do documentário *Brazil: A Report on Torture*.

Eu fui colocada nua em uma sala com cerca de quinze homens da polícia e fui espancada. Cerca de vinte bofetadas me deformaram todo o rosto, depois disso, depois de todo o interrogatório me colocaram uma música em uma altura impressionante, música de macumba com violenta percussão e a medida que tocavam a música, escapavam meus companheiros e a mim, estavam completamente excitados, alegres e satisfeitos como se fosse uma festa. (BRASIL... 1971, 11 min 15s)

Quando Dora relata da música de macumba, ouve-se uma música de “macumba” original do filme *HIIM* com os gorilas torturadores e em transe em volta do torturado, “completamente excitados, alegres e satisfeitos” como diz Dora, percepção essa da tortura ainda encontrada nos dias de hoje. Isso pode ser percebido em uma aula do curso AlfaCon, disponível em plataforma de vídeo, no qual o professor Norberto Florindo Junior relata aos alunos o seu prazer em torturar.

Nada como uma tortura bem aplicada pra entregar onde está. Se você não tortura, deixa comigo: eu faço isso, não tem problema nenhum. Com a consciência livre e leve, e eu sou bom nesse negócio, nossa! [fala com tom de desejo]. Quando eu fui trabalhar com policiamento na rua, quando eu torturava os caras, nem os policiais acreditavam. “Chefe, o senhor já fazia isso antes?” Eu dizia: Não, é a primeira vez” [faz um gesto de tortura]. “Mas o senhor leva jeito”, “Você acha? Deve ser alguma coisa de reencarnação,”. Eu tenho uma afinidade com isso daí, entendeu? Eu não tenho pena e torturo até umas horas.[...] E vou te dizer viu? [sorrir debochado] As pessoas falam que a tortura é um método científico de obter a verdade. Quem falou isso? Sempre que assim procedi a verdade “Come to me” [tradução: vem a mim]. (AULAS... 2019, 10 s)

O que se pode ver é que a tortura era e ainda é um método muitas vezes usado para obter o prazer sádico no torturador “reencarnado” e nos seus cúmplices, que neste caso são os alunos que caem na gargalhada. A partir disto, podemos imaginar o prazer que o torturador sentiu na cena de *HIIM*, em que os gorilas batem, amassam e puxam o pênis e os testículos do torturado ao mesmo tempo em que enfiam uma navalha por dentro da virilha, fazendo com que os cabelos pubianos e gotas de sangue caiam ao chão. Cena que se relaciona com o depoimento de um torturado em *Brazil: A Report on Torture* (1971, 25 min 50s), que diz: “Vários cachorros policiais adestrados obedeciam às orientações de um treinador, sob a primeira ordem [eles] abocanhavam meus testículos e sob a segunda ordem, apertavam.”

O prazer do torturador não se dá somente em causar danos físicos, mas, sobretudo danos psicológicos, como se observa no filme *RIM* o testemunho de Nancy Mangabeira Unger, que relata a utilização da tortura do crocodilo em mulheres: “Depois que eu saí do COD é que trouxeram o crocodilo, agora existe a psicológica também, se prendem os pés e as mãos, e a pessoa nua e o crocodilo passeia pelo corpo todo.” (BRASIL...1971, 38min) Testemunho parecido faz Cecília Coimbra (2021, p. 118) no livro *Fragments de memórias malditas*:

Fui amarrada a uma cadeira, e colocaram um filhote de jacaré sobre meu corpo nu. Imediatamente desmaiei. Os choques elétricos no meu corpo nu e molhado eram cada vez mais intensos, e eu me sentia desintegrada, com a bexiga e o ânus sem nenhum controle. *Isso não está acontecendo: é um pesadelo... Eu não estou aqui... eu*

pensava. O filhote de jacaré, com sua pele gelada e pegajosa, percorria meu corpo nu. E se me colocam a cobra, como estão gritando que farão...

O choque elétrico é instrumento utilizado em todas as torturas e aparentemente causa poucos danos físicos, o que o torna muito eficaz para alegar que o preso não estava sendo torturado, embora os danos para o sistema nervoso e psicológico sejam devastadores.

Frei Fernando, quando relata que essa tortura é ao mesmo tempo física e moral, diz que:

A tortura física nunca é somente física. O que o torturador quer é submeter o preso. A tortura quer acabar com nossas defesas para que o torturado possa passar as informações que eles querem. Isso se faz seja com a dor física seja com a dor moral. A primeira coisa que se faz é deixar o preso nu diante dos torturadores. E aí começam a humilhá-lo. Você começa a apanhar de dez pessoas que fazem barulho e batem. O básico era o choque elétrico, mas tudo valia nessa época. Frei Tito passou três dias e três noites no Oban sendo submetido à tortura. Quando se diz a tortura parou, você vai descansar, não é nada disso. O torturador diz: “Vai descansar para continuar amanhã.” Quem consegue descansar, quem consegue dormir? (PLON; MEIRELES, 2014, p.165)

Essa dor moral é causada psicologicamente pela humilhação à qual eram submetidos os presos políticos. Mas também era usada a tortura psicológica, provocada pelo próprio torturador, como a que sofreu o Frei Tito, exposto por seu psiquiatra francês Jean-Claude Rolland:

Somam-se às sevícias físicas as sevícias psíquicas, fazendo-as ressoar com uma força trágica própria. São antes de tudo insultos que, manipulados com método a serviço de uma paixão diabólica, se constroem como julgamento categóricos emanando de uma autoridade superior, levando à confusão o discernimento da vítima e destruindo a representação que ela tem de si mesma. “Você é um padre, logo é um homossexual” “você é um revolucionário, logo traiu o evangelho”, são alguns do silogismo de uma perfídia absoluta: superficialmente, levam a pensar num raciocínio manifesto mas são construídos apenas para caluniar e destruir a identidade da vítima. Tito interiorizou essas assertivas. (PLON; MEIRELES, 2014, p. 167)

Além desse tipo de tortura psicológica com base identitária, como relatou o psiquiatra, existia também a tortura psicológica com base ideológica, como no depoimento do próprio Frei Tito:

O próprio diretor da Operação Bandeirante, o capitão Dalmo e o major Waldir me disseram que a igreja é uma força muito grande e que precisa ser combatida. Mas tem que torturar o sacerdote, para que eles aprendam. Pois só a coisa democrática no Brasil é a tortura. Porque existe indiscriminadamente, aos operários, aos sacerdotes, aos advogados, enfim, a toda a gente. (BRASIL... 1971, 17min 29s)

Essa ideia da democracia da tortura que Frei Tito relata na fala dos militares é dita por um torturado advogado da seguinte maneira: “Nós podemos dizer em termos de democracia no

Brasil que só existe uma democracia no Brasil, que é a democracia da tortura. Torturam-se todos, desde os mais pobres aos mais ricos, desde crianças, até as pessoas velhas.”(BRASIL...1971, 40 min 9s). Esse mesmo advogado relata que sua mulher e sua filha de dez anos foram torturadas na sua frente.

Outro depoimento de tortura de criança no filme *RIM* foi o depoimento de um casal humilde em que a mulher fala que o filho está traumatizado em casa porque viu o pai apanhar e essa mesma mulher relata que só foi torturada para que o companheiro visse, a fim de que este falasse o que queriam.

A cena do *RIM* tirada do filme *Matou a família e foi ao Cinema*, há um bloco de imagem em que numa sala escura um homem é torturado por três policiais à paisana. Um deles coloca um charuto aceso nas costas deste homem ensanguentado, que é amarrado em uma cadeira, e logo em seguida recebe de outro policial tapas em seu rosto. O torturado está em uma mesa, completamente amarrado e sendo progressivamente esticado pelas cordas, depois no chão, enfraquecido e horrorizado, com o rosto sangrando.

Dois dos policiais seguram este mesmo homem no chão e ao desferir choques elétricos no seu corpo, um dos policiais passa um óleo em um cassetete e enfia no reto do torturado e o mesmo desmaia. Após o torturador chefe falar: *Vocês é que querem. Vai ser muito pior ainda. Vocês é que pediram. Nós seremos reis, está ouvindo? Reis!* A partir disto podemos concluir que essa cena expõe de maneira realista o que em *IIIIM* é apresentado de maneira surrealista, mas ambos comprovam os depoimentos retirados dos documentários e dos livros aqui colocados.

Outro filme de ficção utilizado no *RIM* foi *Imagens* (1969) em que um homem todo ensanguentado é torturado com o cassetete em sua boca por minutos até ficar inconsciente e cair no chão. Essa sequência é intercalada por um depoimento tirado do documentário *Brazil: a report on torture* em que um jovem fala que durante a tortura havia um médico que evitava os torturadores de passarem do limite. Fala: “o importante era atingir apenas o limite da minha resistência. Cada vez que eu ficava inconsciente era vantagem pra mim. Às vezes, quando eu ficava inconsciente, eles me davam soro para aguentar mais tortura.” (BRASIL...1971, 26 min 35s). A tortura era um processo longo, intenso e consciente. Essa parte do filme *Imagens* foi mantida de forma original sem o som. Acreditamos que o silêncio da cena é o meio de

introduzir-se na perspectiva subjetiva do personagem torturado, que já perdeu seu sentido auditivo depois de tanta tortura onde o seu corpo não responde aos sentidos.

O torturador não desejava matar o seu torturado, embora quisesse destruí-lo psicologicamente. Mesmo assim, muitos prisioneiros morreram, como se pode ver no depoimento retirado do documentário *Brazil: A Report on Torture*:

O preso morre como Israel, ele recebeu tantas pancadas e choque elétrico no intestino que só aguentou um dia de tortura, houve uma hemorragia interna. Mário Alves também, com o cassetete no ânus, cassetete nos dentes, tem uma posição que ele entra e quando sai, os dentes seguram, como uma flecha. Há também o companheiro Bacuri que foi morto sendo tiradas as orelhas e dedos. O companheiro Martin Souza Ferreira também morreu sendo torturado. (BRASIL...1971, 33 min 40s)

Bacuri é Eduardo Leite, o militante da Vanguarda Popular Revolucionária (VPR), que foi morto aos 25 anos durante uma sessão de tortura. Assim como Dora, Nancy e Frei Tito, Bacuri estava na lista para ser liberto, em 1971, em troca do embaixador suíço, mas morreu antes e foi substituído na lista. Outro depoimento no Filme *RIM* cortado do documentário *Brazil: a report on torture* é de um militante torturado que conta a história de Marcos, outro companheiro debilitado pela tortura:

Depois de um processo longo de choque, Marcos tinha uma propensão à epilepsia e os choques fizeram com que ele se tornasse epilético, assim mesmo, continuaram a torturá-lo, tendo um ataque epilético no pau de arara e continuaram a dar choque em Marcos. A situação de Marcos é a seguinte: a perna esquerda está imobilizada, a perna direita está semi mobilizada, o braço direito está imobilizado, o olho direito está semi cerrado e o esquerdo está inteiramente cerrado. E ele não consegue dizer uma palavra inteira. E a única culpa de Marcos é ter deixado de ser um geólogo da burguesia para se tornar o operário metalúrgico. Foi encontrá-lo no hospital e a única coisa que Marcos diz: é que para ele a luta não terminou, ele continua operário do lado do povo. (BRASIL...1971, 42min)

Esse foi o último depoimento no filme *RIM*. Nele sentimos a resistência da luta dessas pessoas, como Marcos, que mesmo depois de todo processo de tortura e de suas sequelas graves, nunca pararam de lutar.

Para apresentar essa resistência, escolhemos para colocar no filme *RIM* a imagem tirada do filme *Imagens*, que mostra um rosto ensanguentado de um homem de óculos na praia. Mostra que aos poucos o sangue do seu rosto vai desaparecendo, uma imagem sem som, assim como todas do filme *Imagens*, como está originalmente no filme. Escolhemos montar com um movimento invertido, desde sujar o rosto de sangue, até deixá-lo limpo. Essa sequência de imagens traduz a resistência de pessoas torturadas, e simboliza a imagem poética e silenciosa.

Em seguida, começa o encadeamento da imagem tirada de *HIIM*, em que o torturado do início deste mesmo filme encontra-se em quarto de hospício andando moribundo pelos corredores, ao mesmo tempo que é empurrado por um ancião, enquanto se ouve o som de gritos e ao fundo uma música espanhola estilo Manitas de Plata, onde este mesmo moribundo dança pelos corredores. E ao sair pelas ruas, onde vê-se a imagem das ruas da cidade girar, percebe-se que tem árvores sem folhas, trânsito... Gira também em um lugar onde se encontra o jovem que estava no hospital com um grupo de pessoas. Esses planos apresentam a perspectiva sensorial subjetiva do personagem torturado, que depois do processo de tortura vê a cidade girando.

A cena que segue, também tirada de *HIIM*, mostra esse jovem torturado sentado na cama, e de repente se transforma em velho e depois de repente se transforma em uma mulher nua, mostrada por Agrippino em imagem, uma espécie de crise psicológica de identidade causada em decorrência da tortura sofrida.

Outra cena mostra a crise mental do jovem torturado, na qual é diplomado por Hitler e o Juiz da Moralidade, que diz: “Parabéns rapaz, depois que você passou nos nossos tratamentos de tortura você finalmente descobriu a verdade. Portanto você vai ser condecorado.” E os três gritaram “Heil Hitler!”.

Em seguida, vê-se a imagem dele balançando a cabeça como se estivesse surtando. Importante explicitar que o surto e o suicídio aconteceram com muitas das pessoas aqui apresentadas por Dora e Frei Tito. Pois “a tortura física acaba um dia, mas a psicológica, não. Essa não acabou - diz Frei Fernando de Brito, que também passou pelas mãos do torturador“ (PLON; MEIRELES, 2014, p.370).

Os interstícios que possuem essas imagens malditas, a exemplo da parte da tortura, provocam profunda melancolia. As palavras que se escrevem nessa linha são feitas com a dor da potência que me faz continuar e não parar. É um meio de vencer o "cale-se", tomar o cálice e gritar uma palavra que ainda não existe de um pensamento impossível, impensado.

2.4 Transmutação

O militante torturado foge da cidade para as montanhas ao ver a cidade rodando em trezentos e sessenta graus, com seus arranhas céus e trânsito, quando no alto da montanha ele vê uma jovem em uma cama enrolada no cobertor. Em seguida, o casal se encontra ao sair rolando pela montanha. Mesmo na sua estranheza, eles se apaixonam; ao mesmo tempo em que

fazem parte da montanha, incorporam as montanhas em si, como forma de agrupamento, e nus entram no rio. Logo em seguida, aparece uma barriga no rio, como se fosse uma montanha rodeada de palmeiras.

O jovem torturado personagem principal, representa a metamorfose que vai desde o processo de tortura até o processo de transmutação, onde transcende a linha de fuga de uma máquina de guerra nômade. Esse plano de 360° demonstra como o jovem torturado observa a cidade depois de ser submetido à tortura, por isso a razão desse plano delirante sobre a cidade. Em seguida, ele próprio se mostra o esquizo na natureza, como define Deleuze e Guattari (2010, p.12):

O passeio do esquizofrênico: eis um modelo melhor do que o neurótico deitado no divã. Um pouco de ar livre, uma relação com o fora. Por exemplo, o passeio de Lenz reconstituído por Büchner.(...) No seu passeio, ao contrário, ele está nas montanhas, sob à neve, com outros deuses ou sem deus algum, sem família, sem pai nem mãe, com a natureza.(...) Já não há nem homem nem natureza, mas unicamente um processo que os produz um no outro e acoplar as máquinas.(...)

Esse esquizo que vai à natureza tem muitos encontros com a jovem, a montanha e o rio. O personagem do filme encontra um processo de transmutação, assim como Coimbra teve com musgo, o personagem principal do jovem torturado teve com a contracultura em que a vida, como criação, transforma-se em um ato de protesto.

Todas essas cenas da parte da reinvenção da transmutação foram retiradas do filme *HIIM*, com exceção da última cena, que foi retirada do filme *Céu sobre Água*, onde surge a “barriga-montanha”, barriga essa que é um ovo de intensidade de virtualização, no sentido de potência.

Corpo sem órgão como o ovo pleno anterior a extensão do organismo é à organização dos órgãos antes da formação dos estratos, o ovo intenso que se define por eixo e vetores gradientes e limiares, tendências, dinâmicas com mutação de energia, movimentações cinemáticas com deslocamentos de grupos, migrações, tudo isto, depende das formas acessórias, pois o órgãos somente aparecem e funcionam aqui, como intensidades puras. (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 16).

Um corpo sem órgão de uma vida iminente e transcendental dá-se através da passagem a partir de um devir, pois “cada multiplicidade é simbólica e reúne o seu devir animais, vegetais, microorganismos, partículas e toda uma galáxia” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 35). Se pensarmos que a barriga devém a montanha, assim também Cecília Coimbra devém o musgo. Logo, exemplifica-se um processo de transmutação, causado pela própria virtualização da dor em vida, em pura imagem e som.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa é feita “de matérias de diferentes formas, de datas e velocidades muito diferentes. [...] como qualquer coisa, há linhas de articulação ou segmentaridade, estratos, territorialidades, mas também linhas de fuga” (DELEUZE, 2011, p. 18). Esse rizoma continua na explicitação do filme RIM ao se utilizar de um turbilhão de imagens, memórias e depoimentos que provocam entre si o impensado, a partir da percepção da impotência de nossa própria teoria, conceitos, metodologia, pensamento e mentalidade. Pois o resultado desses encontros se dá pelo próprio resultado da virtualização.

Na medida em que se pode ver o choque provocado com base nesta experimentação, não sabemos de antemão seu resultado, criando assim “blocos de sensações” novos. Não se procura reviver a tortura, mas sim retomar o grito que foi calado, de uma ferida que está ainda aberta, como diz Deleuze “Uma ferida se encarna ou se atualiza num estado de coisas e num vivido; mas é ela mesma um puro virtual no plano de imanência que nos impele numa vida. Minha ferida existia antes de mim...” (DELEUZE, 2002, p. 4)

A resistência ao estado torturador também se faz em execrar as anistias eternas, o que não deveria existir para os crimes desumanos, pois torturadores como esses precisam estar no lugar de memória que eles merecem. Como diz Benjamin: “os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer.” (BENJAMIN, 1987, p. 224). Não podemos deixar que nossos mortos morram, temos que gritar e não podemos nos calar, mesmo que seja em imagens.

Reinventamos a obra de Agrippino não para reviver, mas para retomar, pois “a memória seria um trampolim de apoio à experimentação, sem “confundir reviver com retomar; (...) o experimental pode retomar, nunca reviver”. Como resultado, o experimental é livre, pois nunca se repete” (ROST, 2022, p. 272).

Portanto pode-se dizer que RIM é uma máquina de guerra nômade contra o aparelho de captura fascista brasileiro, não só pelas batalhas que trava contra os fascismos “colossais”, mas, sobretudo “aquelas formas pequenas que fazem a amena tirania de nossas vidas cotidianas” (DELEUZE, GUATTARI, 1977, p.4). Os pequenos fascismos subjetivos. Pois a melhor maneira de ir contra essa lógica da tortura é não reproduzir seus princípios, como hierarquia, autoritarismo, sentimentos de culpa e falta. A arma se faz em destruir os micro torturadores presentes em nós mesmos.

Essa máquina de guerra nômade tem como objetivo não a guerra, mas sim criar novos mundos possíveis e impossíveis. Uma máquina de escrever corta o fluxo de máquina-fonte de pensar nômade EU, conectada a uma máquina de guerra *HIIM*, que produz a máquina de guerra *RIM* e este trabalho intitulado *Reinvenções de Imagens Malditas*.

Reinvenções de Imagens Malditas é o “elefante de papel” de Drummond, que sai para rua à procura de conexões com as formigas, com a montanha, com os musgos de Coimbra, e ao final do dia se desmancha e se reinventa a cada manhã.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **A Rosa do Povo**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1945.

ARANTES, Paulo Eduardo. 1964, o ano que não terminou. *In*: TELES, Edson; SAFATLE, Vladimir. **O que resta da Ditadura**: a exceção brasileira. São Paulo: Boitempo, 2012. cap. 3, p. 205-236.

AULAS para concurso de polícia ensinam técnicas de tortura e execução. Realização de

Arthur Stable. [São Paulo]:[s.n], 2019. 1 video (4 min) Publicado pelo canal Ponte Jornalismo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vVTxjHeOv0M>. Acesso em: 10 jun. 2020

BELLOUR, Raymond. **Entre-imagens**: foto, cinema vídeo. Campinas: Papyrus, 1997.

BELLOUR, Raymond. **L'Entre-Images 2**. Paris: P.O.L, 1999.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. São Paulo: Editora Ufmg, 2007.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política, ensaios sobre literatura e história da cultura.. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BORGdorff, Henk. **The Conflict of the Faculties**: perspectives on artistic research and academia. Amsterdam: Leiden University Press, 2012.

BRAZIL, a Report on Torture. Direção de Haskell Wexler e Saul Landau. [Nova York]: [s.n.], 1971. 1 video (59 min). Publicado pelo canal Revirando a história. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6aUu-zGGg08&t=9s>. Acesso em: 20 maio 2020.

CÉU sobre a água. Direção de José Agrippino de Paula. [S.l.: s.n.], 1978. 1 video (27 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8eoZulLTgGI&t=1202s>. Acesso em: 20 maio 2020.

COIMBRA, Cecilia. **Fragmentos de memórias malditas**: invenção de si e do mundo. São Paulo: N-1 Edições, 2021.

DELEUZE, Gilles. A IMANÊNCIA:uma vida... **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n.

27, p. 1-9, dez. 2002. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/31079/19291>. Acesso em: 12 dez. 2021.

DELEUZE, Gilles. **Cinema 2: a imagem-tempo**. São Paulo: Ed. 34, 2018.

DELEUZE, Gilles. **Conversações: 1972-1990**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon: lógica da sensação**. São Paulo: Zahar, 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Anti-Oedipus: Capitalism and Schizophrenia**. New York: Viking Press, 1977.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. 2 ed.

Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011. v.1.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. 2 ed. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Editora 34, 2012. v.5.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia ?** São Paulo: Editora 34, 2010.

DERRIDA, Jacques. **A Escritura e a Diferencia**. São Paulo: Perspectiva, 1995.

FAVARETTO, Celso. **A contracultura, entre a curtição e o experimental**. São Paulo: N-1 Edições, 2019.

FERREIRA, Jairo. **Cinema de Invenção**. Rio de Janeiro: Azougue, 2016.

FERREIRA, Pedro P. **Apontamentos sobre Deleuze e Guattari**. [S.l.], 22 set. 2009.

Disponível em:

<https://pedropeixotoferreira.wordpress.com/2009/09/22/apontamentos-sobre-deleuze-e-guattari/>. Acesso em: 20 dez. 2021.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GAPARI, Elio. **A ditadura escancarada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GIL, Inês. **A atmosfera no cinema**. São Paulo: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação Para A Ciência e A Tecnologia, 2005.

GUIDOTTI, Flávia Garcia. **Do intolerável ao impensável: potências educativas de um cinema cruel**. 2013. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Curso de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Pelotas Faculdade de Educação, Pelotas, 2013.

HITLER do IIIº MUNDO. Direção de José Agrippino de Paula. São Paulo: [s.n.], 1968. p&b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bx-urvv8zee>. Acesso em: 28 jun. 2021.

HUR, Domenico Uhng. **Psicologia, política e esquizoanálise**. 3. ed. São Paulo: Alínea, 2021.

IMAGENS. Direção de Luiz Rosemberg Filho. [S.I.: s.n.], 1969. 1 DVD (70 min), son., p&b.

JORGE Bodanzky conta Agrippino. Direção de Eugenio Puppó. [São Paulo]: [Heco Produções], 2010. 1 VIDEO (19 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MVHTXWTfnK8>. Acesso em: 10 nov. 2021.

LAUTRÉAMONT, Conde de. **Os Cantos de Maldoror**. 2. ed. São Paulo: Iluminuras, 2008.

LEVI, Primo. **É isto um homem?** Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

MATOU a Família e Foi ao Cinema. Direção de Júlio Bressane. [Rio de Janeiro]:

[Embrafilme], 1969. 1 video (64 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yIVm6qjcrAM&t=6s>. Acesso em: 20 maio 2020.

MEIRELLES, Lucila. José Agrippino de Paula: artista pop tropicalista. **Revista da USP**, São Paulo, v. 14, n. 7, p. 61-67, jan. 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ars/a/DQ6mXTPTFQSYdcpVc5npQ4D/>. Acesso em: 20 maio 2020.

MELLO, João Manuel Cardoso de; NOVAIS, Fernando A.. Capitalismo tardio e sociabilidade moderna. In: NOVAIS, Fernando A. (org.). **História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. v.4, p. 559-658.

NOES hora de Llorar. Santiago: Cineteca Universidad de Chile, 1971. (32 min.), P&B.

PAULA, José Agrippino de. **As Nações Unidas**, São Paulo, Papagaio, 2019.

PAULA, José Agrippino de. **Lugar Público**. São Paulo: Papagaio, 2004.

PAULO Arantes: basta derrotar Bolsonaro?. [São Paulo]: [s.n.], 2022. 1 video (121 min).

Publicado pelo canal Opera Mundi Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7Fve-7FbXyM>. Acesso em: 04 dez. 2022.

PLON, Leneide Duarte-; MEIRELES, Clarisse. **Um homem torturado: nos passos de Frei Tito de Alencar**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

RAMOS, Fernão Pessoa; SCHVARZMAN, Sheila (org.). **Nova História do Cinema Brasileiro**. São Paulo: Edições SESC, 2018.

RAMOS, Fernão. **Cinema Marginal (1968-1973)**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

ROIZMAN, Geraldo Blay. **Os Superoutros**: "corpos em movimentos no cinema superoitista dos anos 1970 no brasil". 2019. Tese (Doutorado) - Curso de Escola de Comunicações e Artes, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2019.

ROST, Isis. **Navilouca Revista**. São Luís: Passagens, 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TERRA em Transe. Direção de Glauber Rocha. [S.l.]: Difilm, 1967. 1 DVD, son., p&b.

TRINDADE, Rafael. Deleuze e Guattari: o Nômade. *In*: TRINDADE, Rafael. **Razão inadequada**. [S.l.: s.n.], c2023. Disponível em: <https://razaoinadequada.com/2021/08/05/deleuze-e-guattari-o-nomade/>. Acesso em: 28 jun. 2021.

VASCONCELLOS, Jorge. **Deleuze e o Cinema**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2006.

REPRESENTATIVIDADE MARANHENSE NA TELEDRAMATURGIA: UMA ANÁLISE DA PERPETUAÇÃO DO RACISMO ESTRUTURAL

Augusto Cesar Gonçalves Ferreira
Graduando em Geografia
augustocgf59@gmail.com
UFMA

Bruna Allohana Costa da Silva
Graduanda em Geografia
bruna.allohana@discente.ufma.br
UFMA

Igor Bergamo Anjos Gomes
Doutor em Ciências Sociais
igorbergamo@ufma.br
UFMA

Salissa Jordana Santos de Oliveira
Graduanda em Geografia
salissajordana@gmail.com
UFMA

Samara Raquel Silva Moreira
Graduanda em Geografia
raquel.samara@discente.ufma.br
UFMA

RESUMO: As concepções acerca do espaço no ato de sua representação na mídia partem de determinadas perspectivas que se manifestam e dão forma ao que se vê no produto final, desse modo, ao pensar que os grandes conglomerados de mídia televisiva desenvolvem uma visão hegemônica ao retratar espaços e corpos, cabe uma análise do quão bem trabalhado é tal processo e se o que é mostrado, de fato, é fruto de uma investigação do mundo real ou apenas a reprodução de conceitos previamente criados. O caminho pensado para este trabalho busca entender de que forma o estado do Maranhão é representado na teledramaturgia e como os personagens dessas histórias aparecem, uma vez que as obras estudadas, *Da Cor do Pecado* (2004) e *Travessia* (2022), trazem protagonistas negras, nesse sentido, é traçado um panorama entre as duas telenovelas a fim de compreender como se deu sua execução e como cada uma apresenta reflexos de seu tempo. A investigação usa como parâmetro a Rede Globo, a maior emissora de televisão da América Latina, por conta de sua constância em produzir e exibir teledramaturgia desde sua criação até os dias atuais, assim, as duas novelas surgem como objeto de análise por serem as únicas que contam tramas que se passam, ainda que não inteiramente, no estado maranhense, com isso definido, é realizada uma observação dos capítulos de cada folhetim para que possam ser elencados os pontos de construção do trabalho, levando em consideração a época, os autores, a narrativa contada, os personagens e as suas respectivas negritudes com o intuito de entender qual Maranhão aparece na tela e quais mensagens todos os elementos juntos são capazes de enviar. A escolha de uma temática que abrange espacialização e teledramaturgia perpassa pela noção de que milhares de pessoas consomem o produto midiático e que esses, por sua vez, possuem um poder de comunicar e dar ao telespectador ferramentas de formação da subjetividade, por isso, o que se vê precisa de um direcionamento mais próximo do concreto, ainda que se trate de uma ficção vestida de realidade.

Palavras Chave: Maranhão; Racismo; Representatividade; Teledramaturgia

1. INTRODUÇÃO

O espaço enquanto conceito da geografia manifesta uma imensidão de possibilidades e leituras que se moldam a depender das dinâmicas sociais, uma vez que estas atribuem significados diferentes a cada tempo, nesse sentido, a cultura surge como elemento basilar para garantir que os costumes não sejam esquecidos e para que se tenha acesso às outras faces de algo familiar. Assim como as demais apresentações da arte de um seio cultural, a teledramaturgia ocupa um lugar de cristalização de um mundo em uma época, de modo a delinear a representação de outras realidades para além das conhecidas pelo consumidor. Ao se consolidar como um dos maiores produtos midiáticos no Brasil e da América Latina, reunindo centenas de famílias ao longo dos anos, a novela, para além de um entretenimento, também passa a atuar como ferramenta de informação, o que lhe atribui maior grau de responsabilidade (Corrêa, 1995; Hall, 1992; Castro; Bezerra, 2018, p. 182-183).

Ao longo dos mais de 70 anos de teledramaturgia brasileira, várias foram as sinuosidades de uma temática ou mesmo as ilustrações contempladas nos folhetins e algumas dessas chamam mais ou menos atenção de acordo com as discussões sociais vigentes, destarte, ao entender o processo de representatividade espacial como um ponto a ser estudado, destacamos o Maranhão como um estado pouca vezes visto nas telas a nível nacional, entretanto, esboçar a perspectiva dos autores e diretores acerca do estado também serve como fio condutor para outra questão, a representação negra das personagens que protagonizam as tramas.

A escolha das novelas usa como critério as produções da Rede Globo por se tratar de um veículo de grande alcance e constância na criação de teledramaturgia, porém, apesar de diversas novelas desde sua inauguração, só foi possível encontrar dois folhetins que são ambientados no Maranhão, sendo eles, *Da Cor do Pecado* (2004) e *Travessia* (2022). O intervalo de criação das obras se aproxima dos 20 anos, o que resulta em uma série de apontamentos reveladores no que tange os caminhos escolhidos para a construção do Maranhão e do negro fictício.

Da Cor do Pecado (2004) representa um marco no processo de representatividade na televisão brasileira ao trazer uma protagonista negra pela primeira vez em uma trama ambientada no presente, a trajetória da mocinha ludovicense que encontra um grande amor, mas logo o perde por conta de armações dos vilões, apesar de clássica, cativou o público telespectador do horário das 19h. *Travessia* (2022), apesar das críticas do público, se manteve como um dos destaques do ano ao explorar os limites da tecnologia, contando a história da

barreirinhense Brisa, uma vítima de *deep fake* que tem sua vida desconcertada após ser acusada de sequestro (Xavier, 2023).

O consumo das obras por meio da plataforma do *Globoplay* e trabalhos acadêmicos e jornalísticos sobre as mesmas foram essenciais para a estruturação de reflexões a respeito das temáticas, sendo possível enxergar certos contrapontos que só emergiram com o decorrer do tempo. Ao ponderar a ambientação e o negro que as novelas trouxeram, diferentes aspectos apareceram na composição da pesquisa e foram lidos seguindo uma perspectiva que compreendesse a narrativa e a época, de modo a não ignorar ou relevar as problemáticas de cada produção.

Como base teórica, a escolhida para subsidiar o presente trabalho foi o Materialismo Histórico Dialético desenvolvido por Karl Marx e Friedrich Engels por se tratar de uma ferramenta que contempla os direcionamentos qualitativos do objeto na pesquisa, além de abarcar uma perspectiva mais humana dos processos de forma a alinhá-los ao transcorrer da história. Uma outra observação relativa aos alicerces desta temática pontua que a escolha da telenovela se apoia no seu poder de popularidade, assim, as discussões propostas a seguir não são sobre a novela em si, uma vez que esta exerce o papel de lente para a explicitação dos modelos de representatividade espacial e racial visados pela pesquisa, afinal, tais questões compõem o tecido social do Brasil e podem ser facilmente visualizadas em outros aspectos da cultura brasileira (Pacífico, 2019, p. 221-222).

A análise das novelas será realizada através de dois marcadores, o tópico “A teledramaturgia brasileira: especialização e negritude”, iniciado por uma breve contextualização sobre a história da teledramaturgia que se direciona a destacar as dinâmicas espaciais e raciais de representatividade por meio da sinopse de cada produção investigada. Em um segundo item, intitulado “Um panorama das duas obras”, as novelas são alinhadas no intuito estabelecer um paralelo que considere suas respectivas épocas, assim como as carências e os progressos arraigados a elas.

2. A TELEDRAMATURGIA BRASILEIRA: ESPACIALIZAÇÃO E NEGRITUDE

De origem italiana, a palavra “novela” apresenta o significado de “novo” ou “notícia”, aos poucos o termo passa a angariar elementos que modificam sua semântica e lhe atribuem um sentido de história fantasiosa ou fora da realidade, sendo essa conotação mais próxima do que se conhece no presente momento. Apesar da origem do vocábulo ter seu surgimento na Itália, a forma de contar as histórias, bem antes, já apontavam para o teatro dos períodos medievais que

traziam a ideia de romance e aventura somatizados em uma mesma narrativa. A condução do formato no perpassar dos séculos foi sendo produzida e reinventada por meio da literatura, até a chegada do rádio na América Latina, mais precisamente em Cuba nos anos de 1930, em que se tem a concepção da radionovela, um modo de contar enredos através do rádio com a performance vocal de atores interpretando personagens descritos pelos narradores (Moisés, 2006, p.103-104; Ortiz *et al.*, 1991).

Antes de adentrar no percurso da radionovela até a dramaturgia que se conhece, é importante salientar o papel da cultura como ferramenta essencial para a formação e condução das sociedades, desse modo, quando se analisa a constituição de uma nação como o Brasil, muitos aspectos de sua história se aglutinam e passam a formar algo unificado e mutável (Hall, 1992). Ortiz *et al.* (1991) afirma que apesar da individualidade, a América Latina, principalmente em decorrência dos processos coloniais, se desenvolveu seguindo parâmetros semelhantes, fazendo que certas coincidências fossem comuns no âmbito cultural.

Além de outras correspondências, o Brasil e os demais países latinos criaram uma marca significativa que se expandiu pelo mundo afora, contemplada por uma originalidade ímpar, a literatura e as histórias criadas por parte do sul global deram origem à novas formas de disseminação de suas vozes, bem como, o poder de criar a partir de suas realidades, servindo como um ato de construção da própria identidade. Seguindo a proximidade geográfica, não demorou muito para que as radionovelas cubanas chegassem ao Brasil, ainda que com grandes similaridades, as ficções não possuíam qualquer elemento novo, uma que vez que estas apenas traziam uma tradução dos textos originais, porém, tal modelo se modificou, passando por alterações mais sutis até o momento em que autores brasileiros tomaram a frente e passaram a produzir suas próprias tramas (Ortiz *et al.*, 1991).

Com a advindo da televisão no Brasil na década de 1950, a dramaturgia brasileira se via no mesmo impasse, já que com a nova tecnologia, os produtores não sabiam como fazer para reaplicar o formato às telas, levando um certo tempo para que este ganhasse forma e deixasse de ser um produto voltado apenas às mulheres. O acesso da dramaturgia a outros públicos foi demorado, já que as histórias estavam sempre direcionadas ao público feminino, fator que fez com que a novela carregasse um certo teor de vergonha e pouca exploração do seu potencial, sendo lido como um gênero de entretenimento inferior em relação ao cinema e aos modelos mais clássicos de literatura (Ortiz *et al.* 1991; Godoi, 2005, p. 50).

Ainda que houvesse certa rejeição, a novela no Brasil atingiu novos patamares de qualidade, recebendo maiores investimentos e destaque nos horários mais relevantes de cada

uma das emissoras que a produzia. Se antes a ambientação das narrativas costumavam apontar para realidades e épocas diferentes do Brasil do século XX, com as transformações sociais e políticas do país, sentiu-se um levante do público em pedir por algo que estivesse alinhado às suas vivências, cabendo citar *Beto Rockefeller* (TV Tupi, 1968, 20h) de Bráulio Pedroso e *Véu de Noiva* (TV Globo, 1969, 20h) de Janete Clair, tramas que comportavam uma estrutura mais palpável aos brasileiros por trazerem o próprio Brasil como cenário dentro um período contemporâneo à época (TV Globo, 2010)

A aproximação mencionada vinha acompanhada de outros pontos de discussão, visto que as novelas produzidas, além de concentrarem seus panos de fundo no eixo Rio de Janeiro e São Paulo, também focalizavam as tramas centrais em personagens com alto padrão de vida, contexto com o qual a maior parte dos consumidores não se identificava. Antes do final do século XX, a popularização da novela já havia acontecido, porém, não era possível enxergar aspectos populares nas telas, bem como a presença de certos corpos marginalizados que após a redemocratização e a promulgação da Constituição Federal de 1988 começaram a exigir uma representatividade mais elaborada e que cumprisse sua função na educação do grande público (Piqueira, 2017; Lopes, 2003).

O merchandising social aparece com força na primeira década do século XXI e ainda mais potente na segunda década do mesmo com a popularização da internet no Brasil, assim, surgiu de forma mais lapidada a ideia de atribuir às novelas uma função que iria além do simples entretenimento, já que por vezes era notório o reforço de determinados estigmas, acompanhado de uma ausência notável de pessoas negras ou não sudestinas, além de outras minorias sociais, restando-lhes apenas papéis mais rasos (Lopes, 2003).

Ao analisar o fator da representação espacial de outros estados do país na dramaturgia, entende-se que trabalhar com o Rio de Janeiro e São Paulo se torna mais vantajoso financeiramente, já que a sede das maiores emissoras do Brasil estão situadas nestes estados, porém, o grande ponto de debate não se focaliza necessariamente na falta de outras regiões ou estados nas tramas, mas na perspectiva enviesada que suporta a idealização de personagens estereotipados e de suas culturas (Rodrigues; Tondato, 2022, p.74).

Com o objetivo de direcionar a pesquisa para uma conjuntura mais precisa, o presente trabalho elabora um estudo acerca de duas novelas em específico, a fim de traçar um retrato mais delimitado da problemática. Os folhetins selecionados são *Da Cor do Pecado* (TV Globo, 2004, 19h) de João Emanuel Carneiro e *Travessia* (TV Globo, 2022, 21h) de Gloria Perez. A escolha parte do interesse em mapear o Maranhão na dramaturgia através da lente do conceito

de paisagem, um dos mais imprescindíveis da geografia, a aplicação do termo aponta para a leitura visual do espaço, desse modo, quando se contempla a menção do estado maranhense, o aspecto visual chama mais atenção do que qualquer outro, dado ao fato de os pontos turísticos serem sempre utilizados, sem que haja outras capturas do espaço para além das belezas naturais e históricas (TV Globo, 2010; Xavier, 2023; Baldin, 2021).

Ainda que a estruturação do Maranhão como cenário tenha em si um grande potencial de pesquisa, a questão racial nesse contexto também se manifesta como um tópico latente, visto que as protagonistas de ambas as tramas são negras e apresentam características que dão a elas traços a serem apontados, tanto na sua relação com o espaço de origem quanto no que tange os rumos direcionados a elas no suceder dos capítulos. A representação dessas personagens maranhenses como negras pode ser derivada do fato de que o Maranhão possui a terceira maior população negra do país, sendo esse um dado relevante, já aqui os autores aproximam a ficção da realidade etnico-demográfica do espaço escolhido, dinâmica que não ocorre em novelas como *Tieta* (TV Globo, 1989, 20h) e *Segundo Sol* (TV Globo, 2018, 21h) que mesmo se passando no estado com maior população negra do Brasil (Bahia), ainda trazem uma quantidade inexistente ou mínima de representatividade (IBGE, 2010; Lisboa, 1989; Cowie, 2018).

A representação mais fiel do mundo real vem se consolidando a cada tempo como uma pauta de grande relevância e segue acompanhada de uma exigência por parte do público ao tratar sobre a responsabilidade de autores e diretores, sendo tais elementos fruto da apreensão da televisão como ferramenta de propulsão de ideias, afinal, muitos do telespectadores conhecem realidades diferentes das suas por meio do que lhes é mostrado, assim, ao conduzir temáticas sensíveis ou traçar o perfil de personagens e espaços específicos, o trabalho deve ser cuidadoso, já que as mensagens formam subjetividades e funcionam como verdadeiros transmissores de informação sobre aquilo que é total ou parcialmente desconhecido.

Nesse sentido, Kellner (2001, p.9) afirma que:

O rádio, a televisão, o cinema e os outros produtos da indústria cultural fornecem os modelos daquilo que significa ser homem ou mulher, bem sucedido ou fracassado, poderoso ou impotente. A cultura da mídia também fornece o material com que muitas pessoas constroem o seu senso de classe, de etnia e raça, de nacionalidade, de sexualidade, de “nós” e “eles”. Ajuda a modelar a visão prevalecente de mundo e os valores mais profundos: define o que é considerado bom ou mau, positivo ou negativo, moral ou imoral. As narrativas e as imagens veiculadas pela mídia fornecem os símbolos, os mitos e os recursos que ajudam a constituir uma cultura comum para a maioria dos indivíduos em muitas regiões do mundo de hoje.

O diálogo sobre negritude se transforma a cada pequeno avanço da sociedade, outras variáveis são adicionadas e novos detalhes são apontados de modo a desnudar os pilares

racistas que deram base ao Brasil, por isso, a responsabilidade televisiva passa a se configurar como instrumento passível de análise. As representações negras se definiram como escassas e limitadas ao longo da maior parte da existência da teledramaturgia brasileira, como explica Araújo (2000), porém, nas décadas sucessivas do século XXI, como resultado dos movimentos em luta pela igualdade racial do final do século anterior, a televisão passa a quebrar alguns das concepções de outrora ao inserir mais negros em suas produções, contudo, ao atribuir a estes outros significados ao olhar do grande público, é imprescindível verificar se tais repaginações realmente se traduzem em melhoramentos concretos (Gomes, 2015).

2.1 O Maranhão e o negro de *Da Cor do Pecado*

Com autoria de João Emanuel Carneiro e direção de Denise Saraceni, a trama de 2004 apresenta a história de Preta (Taís Araújo), uma maranhense que mora com mãe na área central de São Luís e trabalha como vendedora ambulante no centro histórico da cidade, a personagem logo conhece Paco (Reynaldo Gianecchini), um botânico e filho de um milionário carioca que fazia fotografias das belezas naturais do Maranhão. Os protagonistas se apaixonam em pouco tempo, o que faz com que Paco decida voltar ao Rio de Janeiro para desfazer o noivado com Bárbara (Giovanna Antonelli), a grande vilã da novela (TV Globo, 2010; Xavier, 2023)

Ao saber do envolvimento de Paco e Preta, Barbara cria situações para separar o casal, não aceitando que foi trocada e que Paco preferiu uma mulher negra, o que faz com que a personagem demonstre em diversos momentos pensamentos racistas e os vocifere. Do amor de Petra e Paco nasce Raí (Sérgio Malheiros) e após oito anos os dois vão para o Rio de Janeiro à procura da família de Paco, já que nesse ponto, Lita (Solange Couto), mãe de Preta, falece e nada mais os prende em São Luís. Na mesma passagem de tempo, Bárbara tem um filho chamado Otávio (Felipe Latgé) que sofre pressão psicológica por parte da mãe que força uma conexão entre o Otávio e Afonso Lambertini (Lima Duarte), pai de Paco, enquanto sustenta a farsa de que o seu filho é herdeiro legítimo da família (TV Globo, 2010; Xavier, 2023).

Produzida pela Rede Globo, exibida no horário das 19h e com 185 capítulos, *Da Cor do Pecado* inovou ao trazer pela primeira vez na televisão brasileira uma protagonista negra em uma novela contemporânea e por usar o Maranhão como cenário. As paisagens maranhenses são apresentadas nos minutos iniciais da novela, passando por sequências em que a personagem Preta aparece dançando Tambor de crioula, dança típica do Maranhão. O centro histórico de São Luís é salientado como ambientação do encontro dos protagonistas e da introdução do cotidiano da heroína da história, mostrando a rotina dos vendedores de rua. Uma outra área do

estado manifestada na trama é o Parque Nacional dos Lençóis Maranhense, mais precisamente em Barreirinhas, pano de fundo usado para trazer encanto ao florescer do romance dos protagonistas (TV Globo, 2010; Da Cor do Pecado, 2004).

A percepção que se cria em relação ao Maranhão mostrado na tela aponta para o conceito de paisagem cunhado pela geografia quando se percebe que tal definição ganha forma por meio da análise de Humboldt diante do período naturalista do século XIX, assim, a união entre os aspectos estéticos, espaciais e sociais davam origem a uma palavra chave que viria a ser essencial para a trajetória da ciência geográfica. Ao recortar o sentido de paisagem à telenovela em questão, fica clara a exploração da direção e da fotografia em retratar as belezas do estado como se tudo se resumisse a isso. É inegável que veicular um estado que nunca foi mostrado possui sua relevância, porém é importante que outros lados da cultura e do espaço sejam evidenciados ou mesmo elencados de algum modo, uma vez que o Maranhão vai além de seus pontos turísticos (Baldin, 2021).

A discussão sobre negritude presente em *Da Cor do Pecado* abarca uma série de apontamentos que, no contexto atual, a caracterizam como questionável apesar da iniciativa em trazer uma heroína negra no contexto de sua exibição original. Os grandes entraves da trama podem ser sentidos logo nos primeiros contatos, a começar pelo nome do folhetim e pela música de abertura, também intitulada “Da Cor do Pecado”, composta por Bororó. A expressão “Cor do Pecado” carrega consigo o significado de lascívia ou luxúria, de modo a atribuir ao corpo negro o sentido de algo impuro ou pecaminoso, tal mensagem se explicita através de trechos da letra do tema de abertura “A vergonha se esconde. Porque se revela a maldade da raça; Esse cheiro de mato” (Fulgêncio, 2017; Gomes, 2015; p. 111-112).

Além dos aspectos já citados, a trama em si abrange determinados direcionamentos e situações que valem a pena ser salientados, um deles seria a própria trajetória da protagonista, uma vez que após a perda da mãe, Preta decide ir ao Rio de Janeiro e tem sua palavra desacreditada ao alegar que Raí é filho de Paco, nesse ponto, o desenrolar da história se apoia apenas no cenário fluminense e a figura de uma mulher negra e nordestina é deslocada para um universo desconhecido sem grandes certezas, fator que reforça a ideia de ida para o sudeste como uma ação inevitável daquele sai de sua terra natal para as grandes cidades, como se tal ação representasse o início de uma jornada transformadora, ainda que não seja a intenção dos personagens, tratando o estado maranhense como um espaço pontual em comparação restante da trama, dinâmica que pode ser percebida em outros folhetins que tem como cenário inicial

outros estados do norte ou nordeste (Da Cor do Pecado, 2004; Jesus, 2006, p. 6-7; Rodrigues; Tondato, 2022).

Após sua chegada no Rio de Janeiro, Preta logo se defronta com as maldades da vilã Bárbara que constantemente a chama de “neguinha” e “mulatinha” como forma de humilhá-la, nesse sentido, apesar de se tratar de uma antagonista, tais atitudes de Bárbara não eram condenadas devidamente pelo enredo, fazendo com que tais termos racistas não passassem de meras formas de ataque comuns dentro de diálogos em uma relação protagonista-antagonista.

Imagem 1 - Personagens negros da novela *Da Cor do Pecado*



Fonte: Gianne Carvalho/Tv Globo, 2004

A inserção de discursos mais potentes que visassem o combate ao racismo era uma necessidade, embora a novela tenha apresentado cenas que abrangessem o tema em diferentes proporções, com os olhares de hoje, ainda é possível sentir que certas barreiras impediam uma disseminação maior das problemáticas. A análise de uma obra televisiva como a novela também perpassa pelos elementos externos à história, nesse caso, é importante entender se a composição do elenco de fato demonstrava alguma variedade racial, pontuando idem, a época de sua produção e a força dos debates sobre racismo no então período, desse modo, ao contextualizar *Da Cor do Pecado*, a pluralidade era bem reduzida, uma vez que a maior parte do elenco é branco e apenas 7 dos personagens eram negros (Gomes, 2015).

2.2 O Maranhão e o negro de *Travessia*

Escrita por Glória Perez e dirigida por André Barros e Mauro Mendonça Filho, *Travessia* (2022) parte da apresentação dos protagonistas Brisa (Lucy Alves) e Ari (Chay Suede), moradores de Mandacaru, povoado barreirinhense. Mais de 20 anos se passam e o relacionamento de Brisa e Ari se intensifica, ainda que sem a aprovação da mãe deste. Prestes

a se casar, Ari, comprometido com a proteção dos casarões históricos de São Luís e influenciado por seu professor Dante (Marcos Caruso), vai ao Rio de Janeiro a fim de encontrar informações que comprometam a construtora responsável pela derrubada dos prédios que ele defende, porém, o rapaz acaba se envolvendo com Chiara (Jade Picon), a filha de seu inimigo (Travessia, 2022).

Ao estranhar a demora do noivo, Brisa vai ao Rio de Janeiro procurá-lo e descobre a traição, Ari, por sua vez, se vê ainda mais dentro da família de Chiara e aos poucos vai perdendo seus valores e objetivos. Um dos enfoques da trama é discutir a questão das *Fake News* e o seu impacto, para isso, a personagem Brisa é vítima da edição de uma foto que a põe como sequestradora de crianças, fazendo com que ela tenha que fugir (Xavier, 2023).

Produzida em 2022 pela Rede Globo, exibida no horário das 21h e contando com 179 capítulos, *Travessia* é segunda novela da emissora a ter o Maranhão como ambientação, nesse caso, além do centro histórico de São Luís, a trama se permitiu mostrar outras localidades do estado com maior apreço, como o município de Barreirinhas, local em que os protagonistas crescem. O aprofundamento na cultura do estado por parte da produção permitiu o Tambor de crioula compusesse o enredo e tivesse uma execução bem elaborada, a novela também se comprometeu a apresentar ao telespectador as lendas conhecidas pelos maranhenses como a da serpente encantada e a de Ana Jansen, através de breves animações (Travessia, 2022; Xavier, 2023).

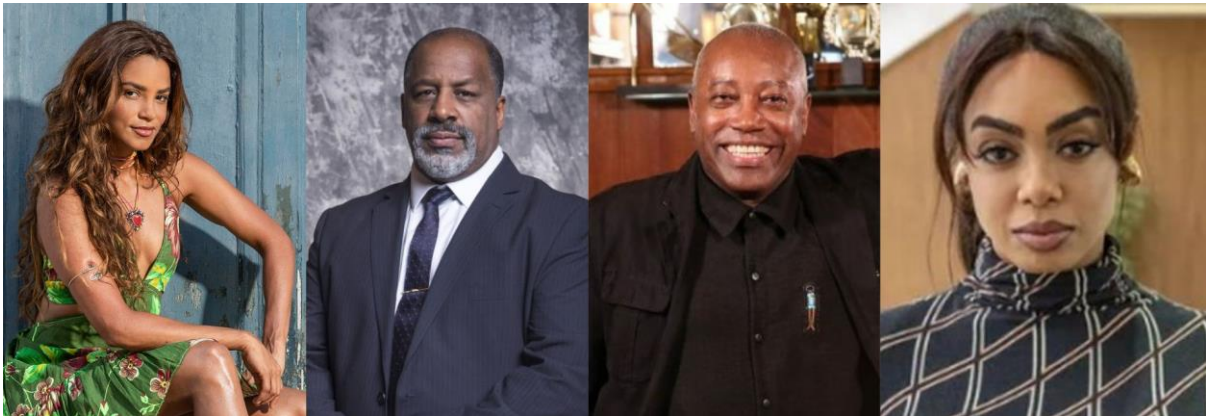
O trabalho de pesquisa na busca por um aprimoramento no processo de representação de uma realidade que não é a sua é um dos grandes desafios de um autor, independente do formato em questão. Glória Perez é uma das maiores autoras de teledramaturgia do país, tendo em seu currículo mais de 10 obras, além de ser conhecida pelas misturas culturais e por abordar temáticas de forte impacto.

Perez é um das poucas romancistas que não tem uma origem sudestina, tais informações ajudam a compreender que a obra de um escritor contempla aspectos de sua própria subjetividade, fator manifestado quando se percebe um mergulho mais profundo na essência do estado maranhense, mas que igualmente está impresso na paisagem do Maranhão apresentado e sua semelhança, em alguns momentos, com características paisagísticas do bioma amazônico que se destaca nas cenas gravadas em Barreirinhas, com isso, há uma certa proximidade com o estado do Acre, nascerdouro da autora, com as intenções de fotografia escolhidas para o arranjo da novela (Gomes, 2015, p. 79; Travessia, 2022).

No que tange a representatividade negra na novela, o número de personagens é marcadamente superior do que muitas outras obras da autora, a começar pela protagonista e

pelo fato de diversos atores terem recebido papéis que não reforçavam estereótipos racistas. Ao longo de sua exibição, *Travessia* fez parte de um momento histórico da Rede Globo, já que além da obra de Perez, os demais horários também tinham personagens negros no protagonismo, sendo elas *Amor Perfeito* (Tv Globo, 2023, 18h) e *Vai na Fé* (Tv Globo, 2023, 19h), marco que se estendeu mesmo após o fim de *Travessia*, já que sua sucessora, *Terra e Paixão* (Tv Globo, 2023, 21h) é igualmente estrelada por uma atriz negra (Malleret, 2023).

Imagem 2 - Personagens negros da novela *Travessia*



Fonte: Tv Globo, 2022

Travessia foi um dos grandes destaques da dramaturgia em 2022, tratava-se da volta de uma das maiores autoras do horário nobre, entretanto, foi concomitantemente marcada por trazer em um papel de destaque a influenciadora digital Jade Picon, rendendo críticas por parte do público que não entendia a escolha, já que ela não possuía formação em teatro e, segundo os telespectadores, não desempenhava bem a sua personagem. O ponto de discussão a ser desenvolvido nesse sentido não se focaliza no desempenho da atriz iniciante, mas no destaque dado a ela em detrimento da própria protagonista, ao ponto de o último capítulo da novela trazer uma ausência acentuada da personagem Brisa, tendência que já havia acontecido em diversos outros momentos do enredo (Travessia, 2022; Xavier, 2023).

A redução de uma protagonista negra na dramaturgia brasileira é facilmente ligada ao acontecido em *Viver a Vida* (TV Globo, 2009, 20h) de Manoel Carlos, após assinar várias novelas cujas protagonistas eram brancas e nomeadas de Helena, o autor decidiu pela primeira vez trazer uma mulher negra como heroína, porém não demorou muito para que a personagem de Taís Araújo perdesse o espaço para Luciana (Alinne Moraes) após esta última fica tetraplégica em decorrência de um acidente e se tornar o cerne do folhetim (Gomes, 2015).

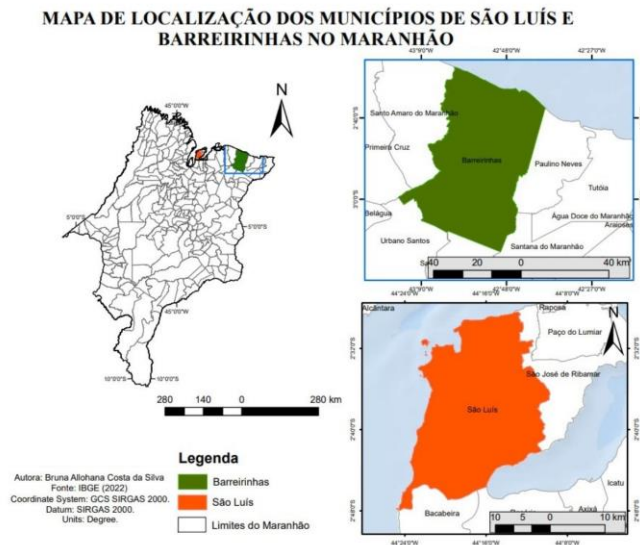
3. UM PANORAMA DAS DUAS OBRAS

As telenovelas estudadas abarcam uma série de fatores que expõem as mudanças na representação espacial e racial decorrente dos 19 anos entre ambas, assim, novos parâmetros e discussões moldaram outra perspectiva na sociedade e deu aos autores e produtores novas ferramentas para a construção de narrativas mais responsáveis. Antes de deliberar um comparativo das obras, urge mencionar que as narrativas e a composição dos personagens são fruto de um tempo da história e que cada novela teve sua relevância dentro de uma conjuntura.

Uma primeira interseção que pode ser observada entre *Da Cor do Pecado* e *Travessia* é a ambientação de ambas, uma vez que os municípios de São Luís, capital maranhense, e Barreirinhas são os cenários principais. Em São Luís, as duas obras exploram os casarões do centro histórico, servindo de palco para a apresentação do cotidiano da personagem Preta em *Da Cor do Pecado*, já em *Travessia*, o acervo arquitetônico possui outras funções, servindo como parte da cena de fuga da heroína Brisa e como ponto de protestos por parte de Ari e Dante que lutam contra a derrubada dos prédios históricos. Barreirinhas, por sua vez, é usado para ambientar as promessas de amor de Preta e Paco em *Da Cor do Pecado* e o cotidiano de Ari e Brisa em *Travessia*.

Logo nos primeiros passos do estudo com foco na espacialização, fica evidente como estas novelas usam o Maranhão apenas como uma zona de passagem, já que não demora muito para que os personagens dos enredos se mudem para o Rio de Janeiro, cidade em que o restante da história acontece. Tal deslocamento não se aplica apenas nestes casos, uma vez que é comum que os rumos de uma trama levem ao abandono dos panos de fundo iniciais, entretanto, convém explicitar que não ter determinados estados com centro das narrativas, atribui a eles, nesse caso o Maranhão, uma função que não vai além da de coadjuvante.

Mapa 1 - Ambientação no Maranhão das novelas analisadas



Fonte: IBGE, 2022

A apresentação dos municípios tem grande foco nas belezas naturais que são muito bem utilizadas na composição dos capítulos, porém, algo que marca a passagem de *Da Cor do Pecado* pelo Maranhão é a locomoção dos protagonistas pelos municípios, dando a entender que trata-se de uma viagem rápida, sem considerar a distância entre São Luís e Barreirinhas. *Travessia*, por seu turno, faz uma utilização mais elaborada dos cenários ao colocar seus protagonistas em habitações menos lógicas, nesse caso, usando o povoado de Mandacaru e fazendo um traslado mais realista quando ocorre algum deslocamento dos personagens pelo estado.

Tal comparação usa como referência os capítulos das novelas, no entanto não se sabe quais as intenções dos diretores e autores para a escolha das sequências e sua condução, desse modo, cabe apenas a reflexão de que as tramas apresentaram o Maranhão a partir de diferentes recortes, embora seja essencial o entendimento de que o estado possui outras complexidades, alguma retratação, ainda que pouca, é melhor do que nenhuma.

Imagem 3 - Paisagens maranhenses mais veiculadas em novelas



Fonte: Google Earth, 2023/Ferreira, 2022

A montagem de um ator para interpretar um personagem que se distancia de suas origens, faz uso de instrumentos como figurinos e maquiagem para que seja criada a figura exata para o papel, dentre esses componentes, destacam-se os sotaques como forma de atribuir mais características aos atores e tornar suas performances mais críveis aos olhos do público (TV Globo, 2010, p.22).

Ao considerar os sotaques das tramas e absorvê-los como um elemento identitário do espaço e do indivíduo dele proveniente, *Da Cor do Pecado* mostra os personagens ludovicenses constantemente usando o termo “pequeno”, sinônimo de menino ou rapaz, porém, o uso excessivo acaba por banalizar a expressão, ainda mais quando se percebe o sotaque original dos atores, desse modo, para quem assiste a obra e conhece o sotaque de perto, é notável um certo tom caricato quando consome a obra. *Travessia*, ao abarcar o sotaque, demonstrou uma melhor pluralidade de expressões e adequou a interpretação dos atores de modo mais condizente com a sonoridade da fala maranhense, assim, foi possível considerar que os trabalhos de preparação buscaram uma riqueza de detalhes, com isso, o termo “pequeno”, igualmente usado em *Da Cor do Pecado*, ganha um outro peso e aparece de forma mais natural ao longo das cenas.

Na delimitação das protagonistas negras e de suas funções nas respectivas tramas, tanto Preta quanto Brisa são desenhadas com o mulheres fortes e decididas, abandonando o arquétipo da mocinha sempre submissa vilanias dos antagonistas e às circunstâncias, nesse caso, também é possível perceber que embora a saga das heroínas em direção ao Rio de Janeiro envolva a busca por informações sobre o protagonista branco ou sua família, os caminhos de cada uma personagens não se ligam apenas a amor romântico, mostrando que existem outras variáveis que movem suas decisões (Da Cor do Pecado, 2004; Travessia, 2023).

A posição dos papéis negros na história dá espaço para outras indagações no demarcar de um comparativo, em *Da Cor do Pecado*, dos sete personagens negros trazidos, era possível notar a reafirmação de estereótipos, um deles era o Dodô (Jonathan Haagensen), um ex-namorado da protagonista que contemplava os arquétipos do negro mau caráter e que fazia de tudo para obter vantagens. A trama também tinha como núcleo o personagem Felipe (Rocco Pitanga) que era empregado de Afonso Lambertini, porém, ainda que o rapaz fosse muito competente, o racismo do patrão impedia que ele fosse promovido, tal enredo também era composto pelos pais de Felipe, Laura (Maria Rosa) e Ítalo (Jorge Coutinho), que exerciam um papel de submissão diante de Afonso (Gomes, 2015, p. 113-114).

Em *Travessia*, a apresentação de personagens negros marca uma evolução mais notável em relação ao posicionamento desses, cabendo citar a personagem Talita (Dandara Mariana), executiva importante para o sucesso da construtora do núcleo em que atua. A novela igualmente acerta em construir o enredo da advogada Laís (Indira Nascimento) que lida com a insegurança em relação ao seu cabelo crespo no ambiente corporativo e com a proteção dos filhos no mundo real e virtual, cabe pontuar ainda que a família da personagem é inteiramente negra, embora nos contextos atuais tal fato não seja inédito na dramaturgia, para que uma família negra e rica ou de classe média aparecesse em uma novela demorou muito, vindo a acontecer pela primeira vez através da família Noronha em *A Próxima Vítima* (Rede Globo, 20h) em 1995 (Xavier, 2023; TV Globo, 2010, p. 170).

Uma consideração pertinente inclui pensar que as visões de mundo contempladas nos parágrafos anteriores são derivações do que os autores consideram ao compor suas obras, embora haja um trabalho de pesquisa para alcançar alguma fidelidade ao que se quer mostrar, é comum que os direcionamentos em tela se apeguem a um rol de noções antigas ou taxativas sobre o que é “isso ou aquilo” que escapa do olhar hegemônico. Essa avaliação se concretiza quando se revela que a autoria de novelas se concentra no poder de pessoas brancas, majoritariamente originárias do Sudeste e que criam tramas para uma empresa dependente dos interesses dos patrocinadores para se manter, apesar disso, é perceptível a intenção dos escritores em trazer uma maior variedade de personagens e espaços a fim de inovar em suas histórias e atender à necessidade de reinvenção de narrativas que se popularizaram rasa ou erroneamente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O espaço geográfico tem a si atribuídos incontáveis aspectos para sua caracterização, afinal, ao servir como um termo que abrange as demais categorias da geografia, ocorre a

unificação de outros significados que vão se sobrepondo a cada nova geração, a depender das conjunturas históricas, econômicas e sociais, destarte, a concepção inevitável de uma cultura acaba ganhando forma e dando ao espaço e seus ocupantes a chance de fincar raízes e cultivá-las. A aproximação entre as categorias espaciais da geografia e a teledramaturgia não parece ser o elo mais comum, ainda mais quando se usa como referencial a geografia positivista, porém, os novos jeitos de fazer geografia passam pela interdisciplinaridade, resultando no desprendimento de certos limites e dando ao geógrafo a chance de redescobrir a sua ciência.

O peso da dramaturgia latino-americana é um exemplo de originalidade e marca de países colonizados na busca por contar suas vivências ou mesmo ter a oportunidade de serem os detentores de algo que lhes pertence. Nesse sentido, ao identificar tal influência como parte da formação das sociedades e da percepção dessa sobre o espaço, é necessária a investigação acerca de quais perspectivas estão sendo reiteradas e o porquê. O estudo de duas novelas com cerca de duas décadas de diferença mostrou que a sociedade avançou em muitas das problemáticas constantemente apontadas, porém, ainda que os progressos sejam visíveis, ainda há um agrupamento de novas questões que se mostram pertinentes.

No que tange o Maranhão apresentado por Carneiro e Perez, observa-se que a leitura realizada indica elementos de percepção dos autores, resultando em uma ressignificação do estado, mostrando que o espaço não é unitário e que tudo que o compõem, não somente é passível de mudança, como também não se restringe a um só Maranhão.

As similaridades sentidas entre as obras abrem margem para questionar quais os melhores meios de derrubada dos estereótipos, e conseqüentemente sua perpetuação, e dos erros de condução das histórias diante de pautas e representações que ao longo de décadas não ganharam tanto espaço. A proposição de indagações parte justamente da sensação de avanço, desse modo, ao pensar que as temáticas raciais e a desconcentração espacial ganham força, torna-se pertinente a cobrança por novos pontos de vista que tenham poder de modificar os parâmetros vigentes, fazendo com que a pluralidade seja intrinsecamente incorporada.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. Z. **A Negação do Brasil** (Documentário). São Paulo, 2000, 1h 30min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PrrR2jgSf9M>. Acesso em: 29 abr. 2023.

BALDIN, Rafael. Sobre o conceito de paisagem geográfica. **Paisagem e Ambiente**, v. 32, n. 47, p. e180223-e180223, 2021.

CASTRO, Gisela GS; BEZERRA, Beatriz Braga. Merchandising social na telenovela brasileira: notas sobre a promoção da sustentabilidade ambiental em Velho Chico. **Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, v. 41, p. 179, 2018.

COWIE, Sam. **Bahia is Brazil's blackest state – but you'd never guess it from latest TV soap**. 2018. Disponível em: <https://www.theguardian.com/world/2018/may/18/brazil-segundo-sol-telenovela-white-black-cast-race>. Acesso em: 15 jun. 2023.

DA COR DO PECADO. Direção de Denise Saraceni; Luiz Henrique Rios. Intérpretes: Taís Araújo, Reynaldo Gianecchini, Lima Duarte, Giovanna Antonelli e Outros. Roteiro: João Emanuel Carneiro. Rio de Janeiro: Rede Globo, 2004. Son., color. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/da-cor-do-pecado/t/H8PY7DLydf/?origemId=91698>. Acesso em: 20 maio 2023.

FULGÊNCIO, Caio Nélio de Freitas. **DA COR DO PECADO: UMA ANÁLISE SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NA TELENOVELA DA REDE GLOBO. TROPOS: COMUNICAÇÃO, SOCIEDADE E CULTURA**, v. 6, n. 2, 2017.

GODOI, Christian. O Brasil Antenado: a sociedade da Novela. **Novos Olhares**, p. 45-50, 2005.

GOMES, Igor Bergamo Anjos. **(In)Visibilidade? O negro nas telenovelas**. 2015. 268 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Dp&A Editora, 1992. 97 p.

JESUS, Étel Teixeira de. **O Nordeste na mídia e os estereótipos linguísticos: Estudo do imperativo na novela Senhora do Destino**. 2006. 126 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

KELLNER, Douglas. **A Cultura da mídia - Estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. Bauru: Edusc, 2001.

LISBOA, Salete. Falta uma raça em Santana do Agreste. **Lux Jornal**. Rio de Janeiro. 11 nov. 1989. Disponível em: http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=arq_cultura&pagfis=8100. Acesso em: 14 jun. 2023.

MALLERET, Constance. **Black Brazilians claim prime time as telenovelas finally reflect diversity**. 2023. Disponível em: <https://www.theguardian.com/world/2023/may/20/brazil-telenovelas-black-characters-race-soap-operas>. Acesso em: 10 jun. 2023.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária: prosa I**. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 2006. 341 p.

ORTIZ, Renato; BORELLI, Silvia Helena Simões; RAMOS, José Mário Ortiz. **Telenovela: História e produção**. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991. 187 p.

PACÍFICO, Marsiel. Materialismo histórico-dialético: gênese e sentidos do método. **Argumentos Revista de Filosofia**, Fortaleza, ano 11, n. 21, p. 220-231, jan./jul. 2019.

PIQUEIRA, Mauricio Tintori et al. **Representações das relações entre classes sociais em duas novelas brasileiras: Cheias de Charme e Avenida Brasil.** 2017.

RODRIGUES, Leonardo Santana dos Santos; TONDATO, Marcia Perencin. O Norte brasileiro narrado: passeios dramáticos e identitários por uma região sub-representada pela telenovela. **Comunicação & Inovação**, v. 25, n. 53, 2022.

SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a mídia?** São Paulo: Edições Loyola, 2002.

TRAVESSIA. Direção de André Barros; Mauro Mendonça Filho. Intérpretes: Lucy Alves, Chay Suede, Rômulo Estrela, Drica Moraes e Outros. Roteiro: Glória Perez. Rio de Janeiro: Rede Globo, 2022. Son., color. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/travessia/t/Yzcdp2gzxJ/>. Acesso em: 20 maio 2023.

TV GLOBO. **Guia Ilustrado TV Globo: novelas e minisséries.** Rio de Janeiro: Zahar, 2010. 327 p.

XAVIER, Nilson. **Da Cor do Pecado.** Disponível em: <http://teledramaturgia.com.br/da-cor-do-pecado/>. Acesso em: 29 mai. 2023.

XAVIER, Nilson. **Travessia.** Disponível em: <http://teledramaturgia.com.br/travessia/>. Acesso em: 29 mai. 2023.

RUA 15 DE NOVEMBRO: HISTÓRIAS, MEMÓRIAS E MONUMENTOS DE IMPERATRIZ-MA

Hulesvane Paulino da Silva
Graduanda em Ciências Humanas/Sociologia
hulesvane.paulino@discente.ufma.br
UFMA

Ana Tereza Silva de Souza
Graduanda em Ciências Humanas/Sociologia
ana.tss@discente.ufma.br
UFMA

Gustavo Santos Araújo
Graduando em Ciências Humanas/Sociologia
araujo.gustavo@discente.ufma.br
UFMA

RESUMO: O presente artigo²⁸⁶ tem como proposta estudar a “Rua 15 de Novembro” (como é mais conhecida) na cidade de Imperatriz-MA, uma rua carregada de símbolos históricos. Entretanto, ela é oficialmente denominada de “Avenida Frei Manoel Procópio”. Ela é considerada a principal via de Imperatriz em contexto histórico-cultural, pois foi cenário de grandes acontecimentos socioculturais e políticos da história do município. O objetivo dessa pesquisa é analisar os diferentes sentidos desse espaço geográfico, alusivo aos seus monumentos e elementos históricos. Como metodologia, será aplicado a observação participante em interação com os frequentadores e moradores, pesquisa em materiais bibliográficos, jornais e enciclopédias, também a realização de entrevistas com os residentes e as pessoas que usufruem do espaço. Por fim, esta pesquisa pretende propor um projeto de intervenção em educação patrimonial para a Educação Básica, com foco nesse cenário urbano, com intuito de compreender, valorizar e reavivar as memórias de pertencimento da identidade e cultura imperatrizenses nas gerações presente e futuras.

Palavras-chave: Rua 15 de Novembro; Memórias; Monumentos; Educação Patrimonial; Imperatriz – MA.

1. INTRODUÇÃO

A Rua 15 de Novembro é um dos logradouros mais antigos de Imperatriz, por isso nela está contido os monumentos históricos da cidade, sendo desconhecidos por algumas pessoas que nela circulam e usufruem do espaço. Por nela compor monumentos históricos, torna-se uma rua de referência para o patrimônio histórico, além de ser uma das mais bonitas por sua arborização e algumas construções de arquitetura tradicional conforme a época de sua formação, entre o final do século XIX e início do XX.

De antemão, segundo Tamires Plácido (2023, p. 80), “a Rua 15 de novembro [foi] inicialmente chamada de Rua Grande, por seus primeiros moradores que a denominavam de

²⁸⁶ Artigo produzido sob orientação do prof. Dr. Rogério de Carvalho Veras, do curso de Licenciatura em Ciências Humanas/ Sociologia, campus Imperatriz-MA, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

acordo com as suas características por ser uma via de larga extensão, e posteriormente passou ser chamada de Rua de Dentro, e também do Fio e do Telégrafo”, por conta dos fios de telégrafos que passavam pela rua.

Atualmente, de acordo com a reportagem do Jornal *O Progresso* de 2013, em entrevista com a Professora Domingas Paixão e com a participação das irmãs Francisca e Eva: “A Rua 15 de Novembro passou a ser Avenida Frei Manoel Procópio ainda no início da década de 2000”, comenta Domingas. “O projeto para mudança do nome em homenagem ao fundador da cidade partiu dos moradores e líderes religiosos, após abaixo assinado”. Assim, Rua 15 de Novembro passou a se chamar “Avenida Frei Manoel Procópio”, porém a instância é mais conhecida como “Rua 15 de novembro”, tanto para os que residem na cidade como os que vêm de fora. De acordo com Ferreira (2015, p. 295), “a história mais recente, da Rua XV de Novembro foi desmembrada para dar lugar as duas novas ruas Teresa Cristina e Frei Manoel Procópio. Assim foi até o ano de 2002, deixando de existir pelo decreto de 31 de outubro, passando a existir como uma única via.”

A atual “Avenida Frei Manoel Procópio” foi o primeiro lugar a compor pontos comerciais como Mercado Bom Jesus, espaços como a Praça da Meteorologia (considerada local da primeira capela de onde se iniciou o povoação) e prédios públicos, conseqüentemente, também há ali a primeira Igreja Católica, fundada com sua padroeira, Santa Teresa D`Ávila, trazida pelas mãos do fundador da cidade (sendo está a versão oficial), e a Capela do Bom Jesus que foi construída pela família Cortez Moreira, uma das famílias mais antigas e de políticos tradicionais da cidade.

São esses os principais monumentos históricos e culturais que compõem o espaço da Rua 15 de Novembro, pontuando que houve inúmeras construções de significados relevantes que foram se perdendo ao longo da ação do tempo e das transformações do espaço urbano da localidade, sendo reavivadas nas lembranças relatadas por grande maioria dos entrevistados sobre a história da presente rua. Portanto, esses monumentos históricos são símbolos e herança do passado que se faz presente no contexto contemporâneo como memórias coletivas e individuais carregadas de recordações e memória, entendendo-a “como capacidade de armazenar e enunciar informações de fatos ou pensamentos que ocorreram” (VERAS, 2020, p. 111). Nessa perspectiva, são os indivíduos que fazem essa conexão do fazer recordar.

Desse modo, esta pesquisa tem como objetivo analisar os sentidos dos espaços geográficos que compõem a Rua 15 de Novembro, alusivo aos seus monumentos e elementos históricos que resistiram às transformações do tempo. Em síntese, a metodologia deu-se através

de pesquisa em materiais bibliográficos, jornais, enciclopédias, revistas e sites especializados, tendo como recorte as vivências das pessoas entrevistadas e também o nosso próprio olhar crítico e reflexivo do espaço, com interações espaciais e sociais como observadores-participantes e referentes aos indivíduos abordados. Por fim, temos como propósito realizar uma ação de educação patrimonial com o intuito de compreender, valorizar e reavivar as memórias de pertencimento da identidade e cultura imperatrizenses nas gerações presente e futuras.

2. CONTEXTO HISTÓRICO DA RUA 15 DE NOVEMBRO

Consoante Franklin (2005), podemos dizer que a Rua 15 de Novembro é o espaço onde se iniciou a cidade de Imperatriz do Maranhão, dessa forma, ela estava inserida nos primeiros acontecimentos importantes que ocorreram na cidade, como por exemplo, a chegada do primeiro colonizador Frei Manoel Procópio do Coração de Maria, da Igreja Católica com a missão de fundar uma povoação.

De acordo com Franklin (2005, p. 36-37), “a expedição organizada por Jerônimo Francisco Coelho, composta por onze embarcações e muitos colonos, deixou o porto de Belém no dia 26 de junho de 1849 sob o comando do tenente coronel João Roberto Ayres Carneiro, tendo como capelão Frei Manoel Procópio”, que foi contratado pelo governo da Província do Grão-Pará, tendo como objetivo naquele momento fixar um ponto de apoio através de missões de povoamento, com estratégia de tomar posse das terras, explorar as riquezas desconhecidas, e posteriormente melhorar as negociações e transporte de mercadorias, pois o ponto onde hoje está localizada a cidade de Imperatriz fica às margens do rio Tocantins. Assim, o rio era um fluxo de navegação bastante utilizado na época para trânsito de pessoas e mercadorias para outras regiões.

No entanto, as dificuldades foram grandes para a imersão na colonização, porque nessa região do rio Tocantins já havia habitantes de vários povos indígenas que eram bastante temidos e difícil de se aldeiar (fixar uma missão de catequização), ou seja, foram muitas as tentativas do Frei Manoel Procópio em fundar um povoado nessa região, como relata o historiador Adalberto Franklin (2005, p. 41):

Primeiramente, buscou ele contatos com os Apinajés, que habitavam a margem esquerda do Tocantins, território de Goiás, desde a povoação de Boa Vista até a confluência com o Araguaia, considerados pacíficos pelos muitos navegadores que os contrataram. Estranhamente, o carmelita não tem sucesso com estes, que, pouco depois de aceitarem se aldear, rebelam-se e retornam às matas. Frei Manoel Procópio inicia então contatos com os temidos caracatis (krikatis) e gaviões, habitantes da

margem direita do Tocantins, em território ainda indefinido se maranhense, ou paraense.

Assim, os primeiros contatos com os povos indígenas não foi algo muito fácil para Frei Manoel Procópio, fazendo com que sua missão de povoamento fosse realocada para outros pontos das margens do rio Tocantins, havendo várias tentativas de achar um lugar mais ou menos favorável porque além da terra ser habitada por diferentes indígenas ainda tinha a questão dos efeitos climáticas que não ajudavam muito, principalmente em épocas chuvosas gerando pontos de inundação, tomando-se insalubre. Todavia, com sua incansável missão de povoamento, Frei Manoel Procópio consegue se estabelecer ao lado direito das margens do rio Tocantins, assim como afirma Franklin (2005, p. 44):

A chegada do inverno, que nas grandes cheias represa o riacho Cacau e inunda todo o campo escolhido por frei Manoel Procópio, demonstrou que a escolha não tinha sido adequada. A nascente povoação foi então mudada para outro local, pouco abaixo, nas ribanceiras que compreendem hoje a Praça da Meteorologia e suas imediações. Ali, o missionário logo construiu uma capela em honra a Santa Teresa d'Ávila, santa espanhola de quem carregava uma imagem e a quem deu o patronato da missão. Assim se fundou e estabeleceu a povoação de Santa Teresa, denominada também de Santa Teresa do Tocantins e Colônia de Santa Teresa.

É conseqüentemente, neste espaço, que começa a história da fundação de Imperatriz do Maranhão, no começo um povoado com poucos moradores batizados. De “Colônia Militar Santa Teresa”, posteriormente, o povoado passou a ser “Vila Nova de Imperatriz”, em homenagem à Imperatriz Teresa Cristina, esposa de Dom Pedro II, o Imperador. Logo, o povoado onde se iniciou a fundação é hoje localizada a “Rua 15 de Novembro”, principal avenida da cidade contendo os principais elementos de patrimônio histórico e cultural, pois é nela onde tudo começou, na qual foram erguidos seus primeiros monumentos de pedra e cal que se tornaram marcos históricos no contexto sociocultural de memórias da sociedade imperatrizense.

Fotos da Rua 15 de Novembro, antiga e atual



Fonte: IBGE, 1965.



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Assim, com o passar dos anos, o vilarejo foi se desenvolvendo até se tornar uma cidade e no decorrer desse período muitos fatos marcantes foram acontecendo na Rua 15 de Novembro. Antes a rua era chamada de Rua Grande, e não por acaso, pois a mesma é grande em largura e comprimento e nela se concentraram as primeiras obras públicas erguidas, como a primeira capela, depois a Igreja Católica Santa D'Ávila, a Praça da Meteorologia, o Mercado Bom de Jesus, o prédio da Prefeitura, a Igreja Evangélica Assembleia de Deus - Congregação Jerusalém.

Com o crescente fluxo comercial através da navegação fluvial ao longo do rio, a vila militar, já referenciada, começou a atrair as populações residentes de outras instâncias, pela busca constante das melhores condições de vida. Uma das primeiras famílias a se instalarem, sendo precursoras do desenvolvimento urbano e social do hoje município maranhense, foram os Cortez Moreira, de acordo com escritos de Adalberto Franklin em *Breve História de Imperatriz* (2005), que tiveram papel significativo na política, economia e construção de tradições familiares e religiosas, principalmente atinente a rua exposta no presente artigo. Com o passar dos anos outras famílias importantes começaram a ocupar a rua, como os Bandeira e os Milhomem, envolvendo-se na política local como servidores públicos e comerciantes em diversos segmentos:

Segundo o escritor e pesquisador Adalberto Franklin, a Rua 15 de Novembro era considerada o espaço em que a nobreza vivia, tinha casas dos coronéis, políticos, primeiro mercado municipal, o fórum, a igreja matriz, com as missas e os tradicionais festejos, “A vida da cidade era a rua 15 de Novembro. Todo o movimento da cidade, era na avenida, os acontecimentos políticos e festivos. As autoridades, moravam nessa rua, as pessoas casavam na Igreja Santa Tereza e saíam em procissão pela 15 de novembro, fazendo o cortejo aos recém casados. A rua era considerada um espaço público, como se hoje, fosse uma praça ou casa de evento”, explica o pesquisador (FRANKLIN, 2005, p.)

Ao longo das décadas, a Rua 15 de Novembro vem sofrendo constantes mudanças referentes também a vida noturna da cidade, com a instalação de bares, restaurantes e danceterias em seu entorno e arredores. Sem a mesma deixar de perder o título de rua mais tradicional, bonita e arborizada da cidade, fazendo uma transformação espacial do local, em contraposição a ancestral influência religiosa do ambiente.

3. MONUMENTOS SEUS SENTIDOS E PERTENCIMENTOS

Desde a infância, cada lugar do qual vivenciamos experiências boas ou ruins, provocam marcas e sentidos às nossas memórias, causando diversificadas sensações ao observarmos o espaço que integramos no dia-a-dia, ou mesmo no passado. Por isso a história da Rua 15 de Novembro, a atual “Avenida Frei Manoel Procópio”, não é nada sem seus moradores e

frequentadores, pois a diversidade de olhares é complexa e diferente a cada indivíduo que a integra.

Nesse sentido, ao analisar a Rua 15 de Novembro com seus monumentos históricos, não faz sentido analisar só os monumentos em si, por isso, concernente a pesquisa, resolvemos abordar os diferentes grupos que integram a avenida, seja moradores ou frequentadores de seus variados espaços de composição. Entre eles, estão os grupos que fazem parte da Igreja Católica Santa Tereza D'Avila, da Igreja Assembleia de Deus Congregação Jerusalém, os comerciantes e frequentadores do Mercado Bom Jesus e do Bar do Rock, além dos residentes da avenida.

Nesse contexto, entrevistamos esses grupos com objetivo de entender qual o significado e memória da Rua 15 de Novembro para os seus moradores e frequentadores, começando pela Igreja Católica com seu principal representante, *Padre Edmar Arnaldo Gonçalves*, de 45 anos, que inicia a sua fala em relação a rua afirmando se tratar de um marco referencial da urbanização e civilização da cidade de Imperatriz, sendo que, com a chegada do Frei Procópio, o padre afirma que se tratou de um processo comum para época de expansão evangelizadora, em conquistas de espaços para chegada de outras culturas, e grande visão de mundo e futuro, segundo falas do *Padre Edmar* (entrevistado em 14 de junho de 2023):

A quinze de novembro é um marco referencial da urbanização [...] eu tenho ideia de um marco de processo de civilização de Imperatriz, com a chegada do Frei Procópio nesta região [...] as missões evangelizadoras eram ações comuns para o desenvolvimento do interior das regiões do Estado brasileiro, sendo de extrema importância para o desenvolvimento econômico e social.

Além disso, segundo a fala do jornalista graduado em administração pela UEMA, seu *Domingos César Ribeiro*, de 66 anos, a qual faz parte da Academia Imperatrizense de Letras, vem trazendo em seu relato as seguintes questões:

Maior significado, primeira rua de Imperatriz, a gênese como valor da história, a rua se chama assim em homenagem a frei Manoel Procópio que era indigenista e fundador, na rua havia um centro com grandes pontos comerciais que se deu por conta do financiamento da missão do Tocantins para estabelecer comércio entre Belém e Goiás pela Província do Grão-Pará (entrevista realizada em 13 de junho de 2023).

Na qual ele expressa suas visões sobre a rua, em que é também residente, e fala sobre a fundação e seu predecessor. Como pesquisador e historiador em relação a formação da cidade e sua população, “Seu Domingos”, como se observa na citação acima, discorre sobre os motivos que trouxeram esses exploradores à região Tocantina do Maranhão, como é conhecida na atualidade, e, como é frequente nas elites intelectuais da cidade, reforça uma narrativa positiva da missão catequizadora do Frei Manoel Procópio.

A priori, durante as falas é perceptível a importância das memórias que cada um traz sobre os mesmos acontecimentos e fatos historiográficos, principalmente no contexto da história oficial romantizada, como forma pacífica de contato com os indígenas, permanecendo no imaginário popular e cultural da fundação da sociedade imperatrizense, onde “o monumento tem como característica o ligar-se ao poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas (é um legado à memória coletiva) e reenviar a testemunhos que só numa parcela mínima são testemunhos escritos” (LE GOFF, 1990, p. 462). Nessa perspectiva, sempre existe uma história contada pelas instituições de poder vigentes que acabam se legitimando como verdade absoluta, sendo que pode haver múltiplas versões ocultadas, esquecidas, silenciadas, pontuando a particularidade de sentidos e memórias de grupos variados dentro da mesma sociedade.

Em contraposição aos relatos oficiais da fundação, vale destacar as lembranças da dona de casa apelidada de “Dona Deo” (*Maria Deunice Pereira*) de 70 anos de idade, que chegou aos cinco anos na cidade de Imperatriz e logo se instalou com seus familiares na Rua 15 de Novembro. Ela relata que não havia infraestrutura na época, e ao longo de sua extensão tinha pontos com fios e do telégrafo, que por conta deste fator foi designada “Rua do Fio e do Telégrafo”. Para ela, a proximidade da rua com o rio Tocantins dava a seus moradores uma fonte de sobrevivência, e também memórias relativas à infância. Por conseguinte, em relação a padroeira da cidade, *Dona Deo* aborda fatos interessantes a pontuar, ela conta que a Santa tinha sido encontrada pelos indígenas no rio, mas como era de grande significado para a Igreja Católica, os freis que comandava a missão na região resolveram construir uma capela para proteger a integridade da imagem na qual os indígenas queriam possuir sobre sua guarda, segundo sua fala:

Do que eu me lembro, os índios acharam a santa no rio, só que os freis pegaram a santa e botaram numa capelinha que eles fizeram, pra os índios não roubar [...] pra proteger, né [...] aí ela ficou sendo guardada todo tempo na capelinha [...] era feita de madeira mesmo, a capelinha, mas era trancada, ela ficava no entorno dessa pracinha, aqui [Praça da Meteorologia, atualmente] e depois a santa foi levada pra outro lugar. (entrevista realizada em 14 de junho de 2023).

Entretanto, no tocante ao Frei Procópio, a senhora esboça alguns conhecimentos históricos sobre os monumentos componentes da rua, em especial a Praça da Meteorologia na qual tinha como guardiãs do Termógrafo (aparelho meteorológico) antigo, duas senhoras moradoras do local (*Dona Deo* não se recorda dos nomes das referidas). Ela conheceu a família de proeminência social das primeiras décadas da cidade, os Moreira, que transformaram a política e a economia de Imperatriz em determinados aspectos da época, na qual *Dona Deo* teve

um contato mais próximo de interação, ela conta também de outras famílias importantes num viés socioeconômico da cidade como os Lopes, Milhomens e os Bandeira.

Outro fato interessante é que, segundo ela, a famosa Praça da Meteorologia foi construída pelos próprios moradores quando uma ventania destruiu o espaço. Para tal contaram com ajuda de um conceituado médico da época, o Doutor Regê, dono do que viria a ser o primeiro hospital da cidade. *Dona Deo* conta do casarão dos Moreira, que segundo Zequinha Moreira (1997), era uma casa de arquitetura simples, comparado ao que se imagina como sendo um casarão, e de um farmacêutico de nome “Seu Nogueira”, dono da primeira farmácia da região. Assim como *Seu Domingos*, *Dona Deo* também abordou o comércio em expansão na cidade, dando como exemplo a loja de tecidos “Tesoura do Norte”.

Outro ponto de influência religiosa da Rua 15 de Novembro é Assembleia de Deus Congregação Jerusalém na qual conversamos com *Letícia Cardoso*, 21 anos, estudante de medicina/UFMA e *Aginaldo Jose da Silva*, 52 anos, professor universitário/UFMA que traz em sua fala que o logradouro “originou o desenvolvimento urbano, cultural, e também a rua tem o significado de lembrança e houve muitas mudanças de restaurantes e bares”. Na questão da fundação da cidade pela chegada do Manoel Procópio, *Letícia* afirma: “Não tenho conhecimento da história”, já na fala do professor “até onde sei sobre a fundação de Imperatriz, a chegada do Frei faz frente ao contexto de urbanização, catequização, perante a expansão do capitalismo, no conjunto de fatores sociais da comunidade até se tornar o que formou hoje” (entrevistas realizadas em 15 de junho de 2023).

Nesse sentido, conforme o que foi dito, o lugar não é apenas uma marcação do território, pois “o lugar guarda em si e não fora dele, o seu significado e a suas dimensões” (TARDIVO; PRATSCHKE, 2016, p. 02). Portanto, a história é sempre uma reconstrução problemática e incompleta em que alguns sujeitos às vezes se sentem pertencentes, mas nem sempre ela abarca todos, em reconhecimento e valorização. Logo, em tal contexto, há frequentemente uma valorização de monumentos ligados ao poder de comando e influência sociocultural, política, religiosa e econômica, dos grupos que predominam na vida social, legitimando o eixo fundacional que desfavorece as memórias das minorias e de outros grupos subalternos que também fazem parte da história regional, como por exemplo, os comerciantes e frequentadores do Mercado Bom Jesus.

Observamos que o mercado é geralmente um espaço marginalizado e esquecido pelos órgãos públicos responsáveis por sua conservação e manutenção. Assim sendo, durante as entrevistas tivemos falas como a de *Ony Marcy Barbosa Barros*, a vendedora do conhecido

cusuz de talhada do Mercado Bom Jesus, na Avenida Frei Manoel Procópio, de 34 anos. Ela relata que os boxes da área são passados de geração em geração, ela conceitua que o local sofre de descasos recorrentes, apesar de sua importância não só na gastronomia, mas também cultural e social de pertencimento e memórias, por sua história junto à comunidade imperatrizense, de acordo com a fala de *Ony Marcy*:

O mercado abre às cinco e meia da manhã, e finaliza às dez horas o café da manhã, mas fica funcionando os comércios de hortifruti, o açougue, e o minimercado que fecha às dezenove horas [...] faço seis cusuz na semana, e doze no final de semana [...] são pessoas de vários bairros que vêm comer aqui [...] mas muitos moradores dessa redondeza não frequentam o nosso mercado [...] as pessoas daqui conhecem o mercado também pela morte do prefeito Renato Cortez Moreira que morreu aqui, daquela família famosa, sabe?!. (entrevista realizada em 14 de junho de 2023).

Para *Ony Marcy* a população e o poder político deveriam dar mais valor ao Mercado Bom Jesus, “a prefeitura deveria ter um olhar especial, porque aqui muita gente conhece, deveria ser cuidado”. Ela afirma conhecer os monumentos citados na entrevista, mas não se aprofundou no significado amplo dos espaços. Referente às estas inquietações, observamos que “afinal, a cidade de pedra, asfalto, ferro e vidro não é capaz de lembrar e sim os homens e mulheres que nela vivem e se relacionam entre si e com o local em que vivem” (VERAS, 2020. p 256). Dessa forma, a cultura material da cidade, ainda que seja importante preservá-la, requer sobre ela um constante trabalho da memória, daí a importância da educação patrimonial que iremos propor à frente.

As transformações impactam de maneira constante o ambiente que as comunidades urbanas integram, pois com a modernização, não só de infraestruturas, mas também de anseios pessoais da sociedade, os espaços de vivências não continuam os mesmos com o passar do tempo. A exemplo, imaginemos uma praça que se brincava na infância, ela pode até continuar com a mesma nomenclatura e algumas características da sua gênese, como uma árvore histórica, mas com o tempo ela é revitalizada, e conforme as mudanças pode se ampliar e diminuir, e ter seu público frequentador mudado, pois apesar de nossas memórias e sentimentos de pertencimento, as mudanças em variados aspectos são quase que inevitáveis na contemporaneidade da vida urbana e social, seja de ordem populacional, econômica, política, entre outras.

De antemão, é possível novas observações em relação a rua, a questão do moderno que agora causa constante mudança espacial na composição da avenida: prédios, residências de classe média alta, bares, comércios e espaços voltados a eventos particulares. Relativo a isso, submetemos uma série de perguntas aos frequentadores do conceituado “Bar Cultural do Rock”, designado “Meeting Sport Music Pub”. Sua influência para essa pesquisa é que a partir da

implantação do referido bar, outros núcleos de mesmas características surgiram nas áreas desocupadas da rua, além de agregar no seu entorno pessoas, geralmente jovens, que podem ser identificadas com diferentes “tribos urbanas” como skatistas, grafiteiros, emos, góticos, roqueiros etc. Logo, é pertinente ressaltar que a rua vem sofrendo mudanças ao longo dos anos com a chegada de vários bares, lanchonetes, prédios, fazendo uma composição de contradição entre o tradicional e o moderno, sendo que ainda é preservado alguns dos seus principais monumentos e casarões antigos.

O Meeting Sport Music Pub está situado a mais ou menos dez anos na Rua 15 de Novembro e tem como um de seus frequentadores mais assíduo, o skatista de 31 anos, *Lucas Victor Nunes Carvalho*, que quando perguntado sobre a história da avenida concernente a cidade de Imperatriz, afirma em sua resposta que “não sei o significado dos patrimônios, e a origem da história” e que o bar significa “um encontro de pessoas mais simples, de cultura”. Para Lucas, os fundadores são os povos indígenas. Na roda de conversas o pintor grafiteiro *Rubens Augusto Montanha* discorre sobre não conhecer acerca da história tratada, mas reconhece que os locais trabalhados como marcos e patrimônios da rua neste artigo são de relevância, mas não imerge nos conceitos e significados. A maioria afirmou não ter conhecimento sobre os temas indagados a eles, como o programador e DJ *James Sousa Silva*, e o garçom *Fernando Silva*. (entrevistas realizadas em 15 de junho de 2023).

No percorrer das entrevistas da pesquisa de campo, nota-se que todos afirmam, quando questionados, a necessidade de haver uma educação patrimonial, mesmo que durante suas explanações eles não saibam desenvolver uma coerência nas frases faladas do conceito de educação patrimonial, em seu arcabouço de ensino, sentidos e memórias. O patrimônio é um mecanismo sociocultural de identidade de um povo, portanto sua observação, entendimento e expressão é fundamental para o *eu* coletivo.

Segundo o professor Agnaldo, um dos nossos entrevistados, “essa história precisa ser revista de forma crítica para não ser idealizada na figura de um desbravador ou então de um pioneiro que parece que ele construiu sozinho uma cidade, mas também tem a relação dos camponeses e dos indígenas que são os originais, tanto que essa história da cidade precisa ser recontada de forma que possa incluir todos os sujeitos que fizeram parte desse contexto”. Nessa perspectiva, podemos perceber que nem todos fazem parte da história oficialmente contada, há um véu que encobre boa parte do contexto, onde se ocultam grupos, violências sofridas e resistências, e só se mostra o que é conveniente para enaltecer o que seja útil à manutenção das relações de poder, para perpetuar uma hierarquia. Isso não é feito por acaso, pois as relações

humanas ao longo da história são tecidas também de artefatos do passado, seja narrativa, símbolos, monumentos e ritos, para os grupos se sentirem pertencentes a uma comunidade, em um espaço e tempo, como é o caso das tradições inventadas, como diz Hobsbawn e Ranger:

Por "tradição inventada" entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado (HOBSBAWN; RANGER, 1997, p 9).

Assim se torna muito comum essas repetições para enaltecer um determinado fato, valores e normas em relação ao passado para legitimidade do poder vigente, como que certos acontecimentos fossem genuinamente puros e verdadeiros, como se aqueles poderes políticos, religiosos e econômicos não precisassem ser questionados por ser algo que aparentemente sempre esteve ali, ou seja, passa a ser naturalizado. Entretanto, nada é colocado ou posicionando e contado por acaso, sempre há um enredo por trás que pretende disseminar uma idealização. Assim as tradições inventadas passam a ser um enfeite de entretenimento e disfarce, que se utilizam de algum elemento, fato ou monumento do passado para fazer comprar a ideia de que tal poder é tradicional porque pertence a um passado sem precisar ser questionado.

Logo que, ao analisar a Rua 15 de Novembro, com os seus monumentos históricos e diferentes usos e sentidos, nota-se uma composição de múltiplos sentidos e pluricultural onde nela está inserida o tradicional e o moderno. E ao mesmo tempo há vertentes em contradição com a ideia da fundação da cidade, pois nem todos os atores e grupos sociais, como os indígenas, são colocados como participantes da história do município e, dessa forma, nem todos se veem pertencentes ao contexto, justificando tal desconhecimento e desinteresse sobre a história oficial da fundação. Entretanto, todos reconhecem a importância da Rua 15 de Novembro no contexto histórico da cidade, de que a mesma é relevante como símbolo histórico onde tudo se iniciou.

Nesse aspecto, a própria rua se mostra como um monumento a ser estudado, conhecido e problematizado, e se torna pertinente para um projeto de educação patrimonial que ressalta a história do logradouro como forma de reavivar a memória individual e coletiva para as gerações futuras, como legado de marco histórico e cultural, e possibilidade do surgimento e valorização de outras memórias e outros patrimônios para além dos poderes.

4. PROJETO DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA RUA 15 DE NOVEMBRO

O projeto de educação patrimonial se torna relevante no sentido de abordar e reavivar as memórias de pertencimento e ao mesmo tempo de valorizar a história local para as futuras

gerações, o contexto onde se vive e como viveu as pessoas do passado, e que mesmo que pareça tão distante se faz presente até os dias de hoje, seja através da cultura, das tradições, dos saberes, das práticas populares, como também do contexto sociopolítico e econômico.

Dessa forma, visando abordar esse marco histórico, a conhecida Rua 15 de Novembro, com eventos e transformações no espaço-tempo de grande relevância para a cidade de Imperatriz, em toda sua espinha dorsal de desenvolvimento sociocultural, político e econômico, planejamos a exposição de um projeto socioeducacional pautado no avivamento de memórias e vivências por meio de uma ação de educação patrimonial, como sendo:

Os processos educativos formais e não-formais que têm como foco o patrimônio cultural apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, com o objetivo de colaborar para o seu reconhecimento, valorização e preservação. (Educação Patrimonial – IPHAN, 2014).

Assim sendo, é perceptível que muitos indivíduos naturais da cidade sabem muito pouco de sua história nos primórdios da fundação, por vários motivos, seja por falta de interesse pessoal, por uma educação municipal que não se atenta a um ensino relativo à temática fora das datas comemorativas, não tendo uma constância educacional, e outras questões. Então, nossa proposta é apresentar uma feira educativa atinente a patrimônio, memórias e historiografia em algum dos locais dos marcos referendados.

A feira contará com a exposição de fotografias antigas da rua e suas áreas históricas, com fotos selecionadas, pontuando o objetivo do projeto, com uso de legendas e exposições presenciais, explanando sobre os monumentos da Rua 15 de Novembro e sobre os diferentes sentidos e memórias da rua observados nesta pesquisa. Outro viés que utilizaremos é a produção literária para contar esse enredo cultural significativo, o desenvolvimento de um folheto em formato de cordel focado na história e no patrimônio cultural da cidade. O nosso propósito é que essa exposição de fotografias e a literatura de cordel chame a atenção da comunidade para o avivamento das suas diferentes memórias e patrimônios, da apelidada "Princesa do Tocantins" (Imperatriz-MA). Por fim, iremos nessas ações enfatizar os conceitos de pertencimento, identidade e memória, provocando a manifestação dos indivíduos que estejam visitando essa exposição para que se vejam nessa composição múltipla que é a história imperatrizense.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude da pesquisa com os moradores e frequentadores da Rua 15 de Novembro/ Avenida Frei Manoel Procópio, buscamos analisar quais os sentidos e memórias da rua, alusivas

a seus marcos históricos e patrimônios na concepção destes indivíduos. Portanto, ao analisar a rua com seus monumentos históricos, como memória coletiva e individual, nos deparamos com diferentes sentidos e perspectivas da sua história, que traz uma composição pluricultural, sem perder o seu sentido de marco na história.

No entanto, ainda que cada pessoa que participou desta pesquisa possua concepções diferentes quanto ao logradouro, elas são iguais no que concerne aos questionamentos sobre a importância daquela rua, e todas as respostas demonstram que a aplicação de um projeto socioeducativo de educação patrimonial é fundamental para ampliação historiográfica e cultural sobre a cidade na qual vivemos e interagimos.

Outro aspecto muito relevante, que foi pontuado anteriormente, trata da formação da identidade sociocultural imperatrizense, por meio da narrativa da fundação e formação da hoje cidade de Imperatriz do Maranhão. Em sua historiografia, é preciso questionar a versão oficial, explicitando seus vínculos com os poderes atuais, a fim de abrir espaço para a valorização de outras memórias das origens, sejam de indígenas, camponeses, vaqueiros, pescadores, pequenos comerciantes, trabalhadores das obras de infraestrutura como a BR-010, etc.

Assim, será possível que se torne transparente o lugar desses grupos na construção da cidade, as violências e conflitos sofridos por eles no passado e que permanecem na atualidade. Violências e conflitos atinentes a uma cidade que, após os anos 1950, expandiu-se tornando-se a segunda maior cidade do estado do Maranhão, integrando grande polo energético, agropecuarista, madeireiro e comercial em expansão sob o território amazônico, e que merece ser melhor compreendida e criticada. Ainda mais, nesse contexto de mudança climática global, onde a Amazônia, os povos que aqui habitam, suas culturas e tradições entram definitivamente na pauta, como possibilidade de novas descobertas, de um futuro possível para a humanidade.

REFERÊNCIAS

FRANKLIN, Adalberto. **Breve História de Imperatriz**. V.1. Imperatriz: Ética. 2005.

FERREIRA, Wilton. **Pelas Ruas e Avenidas da Cidade: A História de Imperatriz**. Imperatriz: Copyright. 2015.

HOBSBAWN, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. 6º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997, p. 9-23.

IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Educação Patrimonial**. Brasília, 2014. Disponível: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/343/> . Acesso em: 27 de jul. de 2023.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campina: Unicamp, p. 462-476. 1990.

MOREIRA, Zequinha. Simplicio Moreira - **precursor do desenvolvimento de Imperatriz**. Imperatriz: Ética, 1997.

PINTO, Hemerson. Avenida Frei Manoel Procópio. **O Progresso**, Imperatriz, 16 de jul. de 2013. Disponível em: <<http://www.oprogreso-ma.com.br/cidade/avenida-frei-manoel-procopio/7280.html>>. Acesso em: 28 de jul. 2023.

PLÁCIDO, Tamires. **Engomados e Descamisados**: estigmatização e preconceito na cidade de Imperatriz na década de 1950. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de pós-graduação em Sociologia/ccim, Universidade Federal do Maranhão. Imperatriz, p 120. 2023.

TARDIVO, Jéssica; PRATSCHKE, Anja. **Cidade como Lugar de Memórias**. 2016. Disponível em: < <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/Memoria/article/view/7353>>. Acesso em: 10 de jun. 2023.

VERAS, Rogério. **AS MEMÓRIAS DA CIDADE**: a educação patrimonial nos (des) encontros de memórias e culturas. Curitiba: CRV Ltda, 2020, p. 111- 256.

SOCIEDADE CAPITALISTA, CONTEMPORANEIDADE E OS BRINCANTES DO BUMBA MEU BOI: REPERCUSSÕES SOBRE “O FAZER O BOI”

Adriano Farias Rios
Mestre em Antropologia
adriano.rios@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: Manifestação de grande expressividade no Estado do Maranhão, o Bumba meu boi é uma forma simbólica da cultura popular que pode ser vista como ponto de partida para a reflexão sobre como as criações e produções feitas pelos indivíduos são inseridas e repercutidas num contexto de sistema capitalista. Ao se evidenciar tal perspectiva quer-se, por um lado, chamar a atenção para o fato de que os indivíduos/brincantes de boi criam e produzem práticas, significados, costumes ou “coisas” que tanto expressam a sua percepção de mundo quanto permite-os constituírem elementos importantes para as suas relações sociais. Por outro, essas mesmas “coisas” (materiais ou imateriais) possuem a sua produção, circulação e recepção interferida e repercutida pelo caráter mercadológico assumido pelo boi como produto turístico incentivado pelo poder público e pela iniciativa privada num contexto contemporâneo de produção, circulação e consumo de representações e significados (re) elaborados por uma espécie de “indústria da feitiçaria capitalista” ou uma indústria cultural. Se há sentidos e significados peculiares ao “saber local” no qual o Bumba meu boi foi criado e produzido, considerado como brincadeira, há também pensamentos, falas e “significados globais” constituídos a partir do momento em que o boi tornou-se um espetáculo e um atrativo turístico. Partindo então de referenciais teóricos que delinham elementos peculiares ao contexto moderno de sociedade capitalista (como por exemplo formas de estratégias de existência e a transformação de formas simbólicas, ou “coisas”, em mercadoria) busca-se fazer algumas considerações acerca de como os indivíduos que realizem o boi dão continuidade ao Bumba meu boi e refazem suas relações. Nesse processo há a inclusão, exclusão e permanência de elementos que atualizam os laços de sociabilidade e solidariedade entre os brincantes e permitem a (re) constituição de um mundo coerente pautado em possibilidades, impossibilidades, conflitos e desejo de realização. Para o desenvolvimento e escrita desse trabalho utiliza-se, por um lado, falas, informações e letras de toadas inseridas na dissertação “Nada é tão velho/nada é tão novo no bumba meu boi da Maioba: uma reflexão sobre tradição/modernidade na cultura popular do Maranhão”, de Adriano Farias Rios, bem como dados obtidos por meio de entrevistas com pessoas que assistem, contratam e “consomem” a criação/produto que é o boi como espetáculo. Por outro, toma-se como fundamentação teórica, autores como Bruno Latour, Isabelle Stengers, Clifford Geertz, Theodor Adorno, David Harvey, Homi Bhabha, Peter Berger, Stuart Hall e Roy Wagner. Com isso, pode-se inferir que os indivíduos/brincantes fazem o seu mundo com seus significados, representações e símbolos, mas se situando e sendo situados no contexto de mundo moderno.

Palavras-chave: Capitalismo. Sociedade. Brincante. Bumba meu boi.

1. UMA INTRODUÇÃO

Há um contexto de sociedade moderna que se difundiu e se ampliou pautado em condições contemporâneas do capitalismo ou de uma “feitiçaria capitalista”²⁸⁷. Tal feitiçaria

²⁸⁷ Termo tomado emprestado de Isabelle Stengers e Philippe Pignard, em “La brujeira capitalista” (2017), cuja intenção é refletir sobre as controvérsias e contradições do capitalismo que produz fetiches, feitiços, encantos e ilusões ao mesmo tempo que desencanta, desilude e protege.

implicou em estabelecer um cenário configurando-se a partir da criação da Ciência e de meios de comunicação de massa que disseminam gostos, costumes, regras e códigos, a institucionalização de uma forma particular de poder que fez do Estado uma figura central atrelada a um grupo específico de indivíduos, um tipo peculiar de trocar de mercadorias fundamentalmente baseado em aspectos monetários e até mesmo um tipo de cultura cujo objetivo era alcançar todos os indivíduos e torná-los cidadãos globais conectados e condicionados a uma espécie de encanto capitalista, conforme elucidam Stengers e Pignard em “La Brujeria Capitalista” (2017).

O sistema capitalista retroalimenta-se a partir de um tipo diferenciado de globalização que passa a direcionar as relações sociais, econômicas, políticas e culturais e condicioná-las a certas sanções. Segundo Stuart Hall, novas características temporais e espaciais resultaram na compressão de distância e de escalas temporais interferindo e repercutindo em grupos, sociedades e culturas.

“A globalização se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado.” (HALL; 2005: 67)

Quando se fala nesse processo de globalização normalmente pensa-se que ele se dá de forma que somente um saber universal ou sanções impostas por uma elite hegemônica influencia as localidades ou particularidades, como se essas se esvaziassem de todo um conhecimento local e aceitassem todos os elementos da nova ordem social. Ao se destacar tais aspectos, quer-se chamar a atenção para um cenário sobre o qual os indivíduos/sujeitos criam/produzem suas coisas, objetos, mercadorias aparentemente determinados por condições externas ao universo simbólico, material e imaterial, de tais criações ou produções. Cenário que parece instrumentalizar cada indivíduo ou coisa segundo pretensões e intensões de um número restrito de indivíduos (ou instituições) cujo saber ou conhecimento tange cada ação, prática ou relação que se constitui ou é constituída.

Entretanto, pensar dessa forma é considerar que as localidades, e os membros que delas fazem parte, nada mais são do que receptáculos de elementos estabelecidos universalmente, é desconsiderar as diferenças e identidades. Se há um cenário que, segundo Latour, “jamais fomos modernos” posto que a modernidade, ou sistema capitalista, não se concretizou enquanto emancipação conforme os ditames da liberdade, fraternidade e igualdade, há também o cenário das possibilidades, dos híbridos, da (re) construção ou (re) configuração dos sujeitos, das coisas, das relações sociais. Nessa reconfiguração da sociedade moderna, a produção, circulação e

recepção das criações materiais e imateriais dos indivíduos apresentam-se como um aspecto importante para a constituição dessa sociedade. Sendo assim, pode-se inferir que o processo modernizador e expansionista do sistema capitalista possui sua contrapartida e, “ao mesmo tempo em que as relações sociais se tornam lateralmente esticadas e como parte do mesmo processo, vemos o estabelecimento e o desenvolvimento de condições para a constituição de uma realidade” (GIDDENS apud RIOS; 2004: 44) em que os indivíduos, e as coisas que criam, “são fundamentais na construção do próprio sistema” (LEITÃO & MACHADO; 2010: 237).

Ao se refletir sobre isso é fundamental que se considere, “conforme Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu” (GEERTZ apud RIOS; 2004: 22) e, com isso, constrói uma dada realidade social a partir da constituição de formas simbólicas²⁸⁸ (sejam elas materiais ou imateriais) que expressam tanto a sua percepção de mundo quanto permitem aos indivíduos inter-relacionarem-se. Tudo o que os indivíduos fazem em dado contexto social é feito através da (re) articulação entre sentidos, ideias e práticas realizadas nas relações interpessoais e sociais em que são criados símbolos cujos significados permitem a comunicação dos “seres sociais” e a configuração de um mundo coerente e ordenado.

É o homem pensado como aquele que cria uma estabilidade dentro do mundo social, influenciando na constituição da sociedade e, ao mesmo tempo, sendo influenciado por ela num processo dialético. São fenômenos que se complementam, interagindo e articulando-se de maneira a manter um dado sentido à vida social. Nesse contexto, considera-se a cultura como um reflexo dessa dialética em que os indivíduos criam as suas formas simbólicas ou “coisas” implicando sua produção, circulação e recepção. Assim, há de se considerar as influências que as mesmas recebem dentro de uma estrutura social histórica específica e também como “atuam sobre os indivíduos através de sua capacidade de expressar o “eu” e, além disso, de expressar e produzir afetos interpessoais. ” (LEITÃO & MACHADO; 2010: 238)

Tem-se, então, que os indivíduos, por meio de suas relações sociais, tornam-se humanos a partir de um processo de objetivação²⁸⁹ que ordena e sistematiza o mundo, mas ao mesmo tempo essa objetivação é interpretada, ordenada e classificada conforme certos códigos, regras, normas e significados de determinados contextos sociais a partir do momento em que as “coisas criadas” ou formas simbólicas circulam e são recebidas por diferentes sujeitos sociais.

²⁸⁸ Formas simbólicas referem-se às várias manifestações culturais realizadas pelos indivíduos em que a elas podem ser atribuídas significados conforme o contexto de sua produção, percepção e circulação.

²⁸⁹ O processo de objetivação a que se alude aqui refere-se a todas às criações realizadas pelos indivíduos em suas relações sociais, sejam elas materiais ou imateriais.

Tal perspectiva direciona em se pensar que sociedade e indivíduo não existem independente um do outro, mas (re) produzem-se ou agenciam-se e, por isso, só se pode compreender tais “fenômenos”, relativamente à realidade empírica, se tal fato for devidamente considerado. Sendo assim, acredita-se que o Bumba meu boi, forma simbólica característica da cultura popular do Maranhão, serve como acontecimento empírico para delinear tal processo.

O bumba meu boi é uma manifestação caracterizada por apresentar implicações religiosas e possui por etapas básicas os ensaios, o batismo, as apresentações públicas e a morte do boi. Essas etapas, por um lado, são marcadas por elementos tradicionais e, por outro, expressam aspectos do mundo capitalista à medida em que são transformados em show configurando-se como mercadoria posto que podem ser trocadas. Dito de outra forma, e à luz de Appadurai (2018), se há uma singularidade no Bumba meu boi que está atrelada à uma tradição cujo valor vincula-se ao lugar de sua produção/criação, há também a troca e circulação do boi que transita em variados contextos, influenciando e sendo influenciado.

É tomando essa relação como pano de fundo, onde o boi assume elementos atuais sem extinguir elementos tradicionais, que o Bumba meu boi é “valorizado”, apreciado e comercializado e considerado como a mais expressiva manifestação da cultura popular maranhense. Ele apresenta elementos que além de o permitirem resistir e permanecer dentro do contexto fugidio do mundo atual, garantem o seu valor simbólico de outrora e lhe agrega um valor econômico que o torna mercadoria enquanto espetáculo. Para isso, aqueles que “realizam o boi” fazem-se valer das imagens, dos sons, das formas e cores que a todo momento aparece na vida cotidiana na intenção tanto de valorizar a brincadeira como a mais expressiva da cultura popular do estado do Maranhão como vislumbrar a sua atualização.

Tornar-se atual implica em apresentar ou acentuar o valor econômico que possibilita a comercialização de um produto em dado mercado. Não queremos dizer com isso que as manifestações populares, em particular o Bumba meu boi, são fenômenos determinados, exclusivamente, por certas exigências mercadológicas capitalistas e por elas direcionadas e produzidas. Há, entretanto, a existência de outros valores que fazem parte da constituição das mesmas e, sem os quais, certas manifestações seriam um conjunto de elementos passíveis de diluição contínua e constante. Deve-se pensar, portanto, que, por ser o “boi” realizado por indivíduos participantes das relações sociais, econômicas e políticas da sociedade, e que se transforma devido a sua própria dinâmica, o Bumba meu boi modifica-se, experimenta e vivencia o contexto capitalista.

Para que se compreenda melhor tal aspecto fazem-se necessárias algumas considerações sobre a sociedade capitalista de forma que se possa entender como a perspectiva expansionista e globalizante desse sistema repercute no universo simbólico peculiar à realização do Bumba meu boi composto por tramas de relações sociais e cadeias de ações cujos limites e possibilidades conduzem a um contexto de permanente estado de mutação e estabilidade social.

2. CENÁRIO DE UMA SOCIEDADE CAPITALISTA E IMPLICAÇÕES SOBRE “O FAZER” NO BUMBA MEU BOI

Com o início da sociedade capitalista o pensamento que se destacava era o de que a igualdade, a fraternidade e a liberdade seriam os princípios que perpassariam as relações humanas; de que, na nova sociedade, todos teriam condições de alcançar os seus objetivos, sendo que utilizariam meios sociais-rationais para isso; de que em qualquer situação de ameaça da vida, do bem-estar, da paz e da sobrevivência de algum indivíduo ter-se-iam leis e direitos sociais que resolveriam tais situações buscando-se sempre a manutenção e a defesa da pessoa enquanto ser humano e cidadão. Conforme destaca Bruno Latour (2013), uma sociedade que surge pautada na constituição de um contrato social que não somente busca distinguir humanos de não-humanos como coloca sobre os primeiros a possibilidade de realização e emancipação por meio de uma purificação. Assim,

“da mesma forma que a constituição dos juristas define os direitos e deveres do cidadão e do Estado, o funcionamento da justiça e as transmissões de poder da mesma forma essa Constituição define os humanos e não-humanos, suas propriedades e suas relações, suas competências e seus agrupamentos” (LATOURE; 2013: 21).

Tal constituição garantiria uma certa plenitude sobre o ser humano. Para tal efeito, buscou-se desenvolver as instituições modernas e expandi-las em escala mundial, visando “estabelecer e difundir oportunidades bem maiores para os seres humanos gozarem de uma existência segura e gratificante que qualquer tipo de sistema pré-moderno” (GIDDENS apud RIOS; 2004: 21). À uma sociedade que propunha desvincular-se de todo e qualquer elemento tradicional, deixando de lado um contexto em que a submissão aos deuses e às hierarquias hereditárias era o que regia as relações entre os indivíduos e permitiam a estes a estruturação de suas vidas, sucede uma sociedade capitalista. É uma nova ordem social que surge, predisposta a fazer do homem não um receptáculo de leis e ações pré-determinadas, mas um sujeito ativo, pensante, idealizador e capaz de se autotransformar e transformar tudo o que existe ao seu redor, buscando, na medida do possível, a felicidade e a realização humana. Como dito anteriormente, há uma Constituição do mundo moderno, segundo Latour (2013), que propunha

uma nova realidade atrelada a uma forma específica de poder cujo o Estado seria o representante e condutor dos direitos e deveres individuais.

A razão é o elemento norteador desse sistema, na medida em que é utilizada em todas as instâncias da sociedade a fim de permitir ao homem desenvolver a sua capacidade criativa e se perceber como sujeito histórico e diferenciado de outros seres. Segundo Latour (2013), se por um lado, a Constituição moderna fundamenta-se na existência política de um Estado, por outro, o caráter científico dessa sociedade apresenta-se como a outra face da moeda diferenciando humanos de não-humanos. Sendo assim, a Ciência surge como uma arma à disposição para que se tornasse possível a emancipação do indivíduo como cidadão e também o alcance dos progressos material e humano.

Entretanto, tal objetivo não se realizou da forma como se pretendia, pois, elementos como o trabalho, o capital, a acumulação, o dinheiro, o desenvolvimento técnico tomaram lugar de todo e qualquer tipo de preocupação da sociedade. Ou seja, passou-se a buscar mais e mais condições para a manutenção do capitalismo em detrimento da necessidade em estabelecer regras, direitos sociais, normas que não só regessem as relações entre os homens-cidadãos mas os tornassem efetivamente enquanto tais. Há com isso, um homem que tem atrofiado o seu caráter humano (na medida em que passou a ser visto como máquina e como mercadoria) e se viu engolfado em um mundo onde o material, o técnico, o econômico sobrepuseram-se ao político, ao religioso, ao social.

“É o mercado capitalista mundial, drasticamente flutuante, em permanente expansão que passa a atingir e manipular todas as pessoas e instituições como forma de estabelecer mudanças, transformações e uma forma de organização da sociedade” (BERMAN apud RIOS; 2004: 86) que permita sua difusão e ao mesmo tempo insinua um ambiente de realização e emancipação humana e social.

Como sugerem Stengers e Pignard, é um tempo das alternativas infernais em que até mesmo as possibilidades de agir, imaginar, existir e lutar são capturados por uma espécie de feitiçaria que, se por um lado, aponta opções, por outro, traz consigo situações de limitação das mesmas.

“llamaremos “alterantivas infernales” al conjunto de esas situaciones que no parecen dejar otras opciones más que la resignación o una denuncia que suena un poco hueca, como marcada de impotência, porque no da ninguna salida, porque siempre vuelve a lo mismo: lo que debería ser destruido es todo “el sistema”” (STENGERS & PIGNARD; 2017: 61)

Segundo esses autores, essa feitiçaria desenha e delinea um contexto social pautado em possibilidades e alternativas condicionados à manutenção e continuidade da ilusão capitalista

posto que esse se configura “como dueño de las ilusiones, logrando como nadie disfrazar su empresa de redefinición del mundo bajo las galas mentirosas del progreso, de la libertad, de la racionalidad” (STENGERS & PIGNARD; 2017: 55).

Assim é que a industrialização da produção, a expansão da ciência e da tecnologia, a urbanização com o estabelecimento de novos centros produtores e comerciais, a criação e desenvolvimento dinâmico de sistemas de comunicação de massa que busca homogeneizar indivíduos e sociedades variadas a fim de criar gostos e valores universais, decorrem da necessidade material de maior aperfeiçoamento técnico-burocrático que garanta a acumulação e expansão do capital. Como diz David Harvey, “em nossos dias, o sistema inteiro é dominado pela circulação de capital (com frequência multinacional)”. (HARVEY; 1993: 311)

Tal processo aconteceu de maneira que passou a orientar as relações sociais. A igualdade e a fraternidade tornaram-se atributos deixados de lado e a liberdade configurou-se como um valor mais daqueles que possuem um certo capital econômico pois são eles que acabam criando, na sua maioria, os valores da nossa sociedade. Ao enfatizar tal aspecto estamos nos referindo ao que Pierre Bourdieu (2007) denominou de acesso ao capital (simbólico, cultural e econômico) e o que Thompson afirma como decorrente das “posições e trajetórias determinadas pelo volume e distribuição de variados tipos de recursos e oportunidades” (THOMPSON apud RIOS; 2004: 22) a que os indivíduos podem ter acesso.

Em geral, aqueles que se situam em um setor da sociedade capitalista chamada de “elite” são os que possuem os maiores e mais variados recursos, oportunidades e “capitais”. Tem-se o relacionamento entre os indivíduos perpassado por leis de mercado intencionalmente acumulativas. Nela, o homem é visto como máquina-mercadoria, na medida em que pode ser usado como elemento importante para a reprodução e se vende enquanto mão-de-obra. “Por lo tanto, habría que aceptar lo inevitable: adaptarse a la situación de guerra económica perpetua, que se há convertido em el único horizonte” (STENGERS & PIGNARD; 2017: 61). Constitui-se um indivíduo na sociedade capitalista que deve estar disposto a lidar com o transitório, com o fugidio, com um contexto onde o tempo e espaço devem ser construídos a partir da própria fugacidade e rapidez com que caminha a ordem social produtiva. Um saber hegemônico direciona os passos dos homens condicionando-os a práticas, mecanismos e estratégias capazes de mantê-los na condição de “encantados/enfeitiçados”, “purificados” ou como produtos do sistema mundo capitalista.

Isto significa dizer que ao indivíduo é possível realizar-se desde que se mantenha dentro dos limites permitidos, buscando sobreviver no turbilhão social de acordo com as condições

dadas. Sendo assim, acompanhando a rapidez com que caminha a sociedade, o homem parece ter que, constantemente, construir a si mesmo. Construir a si mesmo significa deixar de lado o seu passado ou outros significados e sentidos, elementos de outrora que lhe garantiam uma identidade, a sua percepção social, perdendo, ou pelo menos atrofiando, a sua memória e sua possibilidade de intervir e influenciar na forma como a sociedade se constitui. Há uma pretensa imposição do sistema capitalista sobre os indivíduos que transforma suas criações ou manifestações culturais em produtos vendáveis.

“Assim, são hoje quase redundantes as demonstrações de que o capitalismo nos oferece apenas uma ilusão de liberdade, de que as escolhas que ele nos permite fazer são apenas escolhas forçadas. Só quem ainda “acredita no mercado” consegue continuar aderindo à fábula da liberdade concedida a cada um de nós para escolher sua vida” (STENGERS; 2015: 16).

Aqui é como se o indivíduo se tornasse um mero elemento à disposição e determinado pelo contexto social moderno capitalista, resultado de um processo de purificação ou ação de um encanto.

Talvez em decorrência disso é que alguns intelectuais²⁹⁰ considerem que o bumba meu boi venha a se desvincular de alguns aspectos simbólicos convertendo-se em produto destinado a um mercado consumidor e tornar-se um mero folguedo. Isso porque a memória dos brincantes, e os outros sentidos a eles interligados, estaria aos poucos sendo perdida, pois os mesmos com a finalidade de atender aos vários convites e contratos, por apresentar-se em período extra época, por retirar alguns personagens do enredo da brincadeira, por preocupar-se com questões estéticas, tudo como forma de torná-lo um boi de nome provocaria uma espécie de diluição da experiência dos indivíduos que fazem o Bumba meu boi. Tal aspecto faria com que o “boi” ficasse ao bel prazer da efemeridade e fugacidade do mundo em que a todo momento deve-se inventar ou idealizar a partir dos elementos que são fornecidos pelo contexto de sociedade capitalista. Entretanto,

“o boi é para o povo, com o povo e do povo. Então é para todos, não somente quem tá lá. O boi da Maioba, ele tem a função de buscar a mais. O boi não é só pra turista, é para todos. O boi tem uma tradição, né, através do meu avô quando ele dizia assim: olha o boi vai sair, vamos convidar mais gente. Quer dizer é um termo de união, sempre buscando, elevando, é, sempre buscando pessoas a participar da nossa brincadeira dentro da Maioba.”²⁹¹ (RIOS; 2004:88)

²⁹⁰ Estudiosos do bumba meu boi como Américo Azevedo Neto e José de Ribamar dos Reis.

²⁹¹ Depoimento contido na dissertação de Mestrado “Nada é tão velho/nada é tão novo no Bumba meu boi da Maioba: uma reflexão sobre tradição/modernidade na cultura popular do Maranhão” de Adriano Farias Rios.

Pode-se inferir aqui que, para além das perspectivas que, por exemplo, Bruno Latour e Isabelle Stengers apontam como formas e estratégias de saída, resistência ou continuidade no mundo moderno, não se pode desconsiderar (e os autores não fazem isso) que os indivíduos que fazem o boi são sujeitos de relações sociais e, como tais, produzem “coisas” em virtude das quais inter-relacionam-se e partilham suas experiências, concepções e crenças. É o homem pensado como aquele que cria uma estabilidade dentro do mundo social, influenciando na constituição e continuidade da sociedade e, ao mesmo tempo, sendo influenciado por ela num processo dialético entre indivíduo e sociedade em que não existe uma supremacia de um e relação ao outro. São fenômenos que se complementam, interagindo e articulando-se de maneira a manter um dado sentido à vida social. Segundo Wagner, há “um ideal de refinamento social.” (WAGNER; 2010: 57). Assim, os indivíduos criam tanto coisas que servem para ordenar o mundo, objetivando-se, quanto essas agenciam ou potencializam certas condições para as relações sociais ou constituição do mundo.

Tomando-se por base a fala de um brincante do boi da Maioba²⁹², podemos evidenciar tal aspecto. Segundo ele, quando o boi foi criado

“Foi para não passarmos as noites de São João em branco, pra gente se divertir. O boi é uma forma de você agradecer a São João qualquer graça que seja. Ele tá aí, como forma de oração. Tá no sangue do maiobeiro. O que seria de nós se não tivesse essa beleza que é o Bumba meu boi pra gente brincar, pra extravasar essa alegria. Pra mim é, como eu falei, tá dentro do sangue, é uma atividade que alimenta o corpo, a mente.”²⁹³ (RIOS; 2004: 82)

Faz-se necessário destacar que o boi a que o brincante se refere é uma armação, à imagem de um boi, feita geralmente de butiti, paparaúba, jeniparana²⁹⁴ recoberta de veludo preto bordado de canutilhos, missangas, paetês, espelhos e fitas coloridas. Conforme as perspectivas de Wagner (2010) e Ingold (2012), é um exemplo de realização espontânea e criativa do ser humano. Há aqui uma invenção, um movimento ou fenômeno: a cultura.

Ao se destacar que há um movimento ou invenção que se chama de cultura, quer-se inferir que a mesma é um campo ou rede de significados em razão e por meio da qual o ser humano está constantemente usando símbolos (ou criando coisas) para garantir a comunicação, a relação e a vivência com os demais dentro da complexa estrutura social. Como destaca Tim Ingold, “a coisa é um acontecer, ou melhor, um lugar onde vários acontecimentos se entrelaçam”

²⁹² Grupo de Bumba meu boi do sotaque de matraca com sede no Município de Paço do Lumiar (Região Metropolitana de São Luís/Ma).

²⁹³ Depoimento contido na dissertação de Mestrado “Nada é tão velho/nada é tão novo no Bumba meu boi da Maioba: uma reflexão sobre tradição/modernidade na cultura popular do Maranhão” de Adriano Farias Rios.

²⁹⁴ Tipos de árvores das quais se extrai material para a confecção da armação do boi.

(INGOLD; 2012: 28) e, por isso, significados e sentidos são constituídos e se constituem. Por outro lado, o caráter simbólico das formas ou “coisas” não se limita somente ao significado atribuído pelos sujeitos produtores, mas incide também sobre quais sentidos ou representações estas coisas ou formas simbólicas suscitam ou provocam sobre os indivíduos e suas relações sociais.

“A definição e a extensão de uma palavra ou outro elemento simbólico constituem fundamentalmente uma mesma operação. Todo uso de um elemento simbólico é uma extensão inovadora das associações que ele adquire por meio de sua integração convencional em outros contextos” (WAGNER; 2010: 80)

Imagens, objetos e mesmo ações e comportamentos de cada um dos agentes pode se converter em motivação, e dessa maneira, influir nas formas de um ator pensar, agir, sentir e se posicionar no mundo. Em outras palavras: as formas simbólicas ou “coisas” definem-se a partir da relação dialética entre indivíduo e sociedade, implicando a produção, a circulação e a recepção das mesmas dentro da estrutura social. Isto é, se há conexão entre os indivíduos por meio de suas relações sociais é também “na interação com os objetos (ou coisas), no cotidiano, que constroem sua existência no mundo” (LEITÃO & MACHADO; 2010: 232)

Sendo assim, é que em muitos depoimentos dos brincantes do boi a “construção de uma existência” elabora cenas que demonstram o caráter de invenção, criatividade e de experiência da brincadeira. Um brincante ao falar da armação do boi sob o qual fica o miolo diz:

“Simplesmente você bota um boi aqui no jirau, depois de três dias ele urra. Por exemplo, seu boi brinca, né, você bota o boi pra brincar, aí você mata o boi, faz a morte do boi. Depois você bota o boi encima do jirau, com três dias ele tá urrando. Já presenciei um boi urrando por ele mesmo lá na Maioba.”²⁹⁵ (RIOS; 2004: 65)

Como muito bem elucidada Wagner, há uma invenção, há uma criação, cujo “significado é uma função das maneiras pelas quais criamos e experienciamos contextos.” (WAGNER; 2010: 51)

No universo de uma sociedade moderna, capitalista, as possibilidades de experimentação, decodificação ou ressignificação tornam-se muito mais evidente posto que a dinâmica social se fundamenta em um projeto globalizante e expansionista com características pautadas na existência de regras de mercado e consumo. É um cenário em que variados objetos, coisas ou formas simbólicas produzidas em contextos sociais específicos com valores singulares ou autênticos podem ser trocados, assumindo papel de mercadoria.

²⁹⁵ Depoimento contido na dissertação de Mestrado “Nada é tão velho/nada é tão novo no Bumba meu boi da Maioba: uma reflexão sobre tradição/modernidade na cultura popular do Maranhão” de Adriano Farias Rios.

“Mas como deveríamos definir a situação mercantil? Proponho que a situação mercantil na vida social de qualquer ‘coisa’ seja definida como a situação em que sua trocabilidade (passada, presente ou futura) por alguma outra coisa constitui seu traço relevante.” (APPADURAI; 2008: 27)

O caráter econômico torna-se uma grande evidencia na sociedade moderna em que tudo e todos passam a ter um valor de troca, até o próprio indivíduo. Entretanto, a questão é “assumir” tal valor sem deixar de lado os demais. A despeito de outros setores, no bumba meu boi tal aspecto torna-se polêmico e discutível, visto que o que se coloca é o fato de que sua realização venha se tornar um mero produto a ser comercializado dentro de um contexto de circulação rápida e transitória dissociado do seu valor simbólico (tradicional, singular, autêntico) que até então apresentava-se como um referencial na constituição de identidades. Entretanto, como afirma Appadurai, “no mundo contemporâneo, a permuta está em alta” (APPADURAI; 2008: 23), e, por isso, tenha-se que fazer um processo de exclusão, inclusão e permanência de elementos das coisas criadas para serem trocadas num dado contexto. Isso não significa torná-las meros produtos de uma feitiçaria capitalista, à luz da perspectiva de Isabelle Stengers e Pignard (2017), mas que as criações realizadas pelos sujeitos a partir de suas relações sociais transformam-se e são transformadas conforme fatores temporais, culturais e sociais.

No caso do “boi”, por exemplo, se é feito o batismo do boi²⁹⁶ (aspecto tradicional) com a intenção de abençoá-lo, iluminar seu caminho nas voltas que dá pela cidade, de torná-lo não um cristão, mas uma criatura protegida por Deus e pelos santos, ao mesmo tempo este fato torna-se um espetáculo que atrai a atenção de muitas pessoas por meio da divulgação e propaganda de tal evento através de jornais, tv’s e rádios. Além disso, a presença de “sons modernos” que garantam ainda mais o sucesso do espetáculo por buscar abranger vários públicos e o comércio que se forma entre aqueles e os vendedores de produtos diversos, possibilita dizer que valores atrelados a uma experiência ou herança cultural e valores ligados à vivência ou ao contexto capitalista de sociedade moderna existam mutuamente.

Para muitos autores e mesmo para pessoas participantes do “boi” o caráter mercadológico apresentado pelo Bumba como show e espetáculo conforme um mercado consumidor ou uma “feitiçaria capitalista”, torna-se prejudicial à manifestação por poder transformá-lo em folguedo, descaracterizando-o e modificando-o para um

“produto da indústria cultural em que cada qual é um modelo da gigantesca maquinaria econômica que, desde o início, não dá folga a ninguém, tanto no trabalho quanto no descanso. Inevitavelmente, cada manifestação da indústria cultural

²⁹⁶ Etapa do calendário ritual do Bumba meu boi geralmente realizado no dia 23 de junho, véspera de São João. As demais etapas são: ensaios, apresentações e morte do boi.

reproduz as pessoas tais como as modelou a indústria em seu todo. ” (ADORNO; 1985: 119).

Isto é, uma indústria da cultura de cunho globalizante que tem o presente ou a vivência como o fundamento para constituir seus produtos independentes das vontades dos indivíduos. No entanto, pode-se inferir que o mundo capitalista não está desvinculado do passado ou de um contexto tradicional, mas, pelo contrário, este último fornece elementos às manifestações populares que não as permitam desgastar e se esvaziarem de sentido apesar de sua transformação em mercadorias. Ao se enfatizar que as próprias manifestações realizadas dentro da cultura popular são mercadorias quer-se dizer que possuem, além do seu valor simbólico, um valor econômico que permite que elas sejam comercializadas no mercado cultural e turístico conforme as características do presente.

“O presente não pode mais ser encarado simplesmente como uma ruptura ou um vínculo com o passado e o futuro, não mais uma presença sincrônica: nossa autopresença mais imediata, nossa imagem pública, vem a ser revelada por suas descontinuidades, suas desigualdades, suas minorias. ” (BHABHA; 1998: 23)

Sendo assim, o tempo presente no qual o boi está inserido não é incompatível com uma tradição peculiar à realização do Bumba meu boi. Por outro lado, alguns setores “modernos” necessitam voltar ao passado como meio de se manter no próprio contexto atual. Isso significa não ter o passado como algo acabado, perfeito e desvinculado do mundo moderno e muito menos tê-lo como simples causa do presente, mas buscar nele elementos que garantam a existência desses setores. Isto é, vê-lo “como um fator dinâmico que, inclusive, intervém no presente, contribuindo para a formação de novas combinações sociais” (CARVALHO apud RIOS; 85). Ou como diz Bhabha, “o passado-presente torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver, em que o passado é renovado inovando e interrompendo a atuação do presente. ” (BHABHA; 1998: 27) Se, por um lado, o passado permite a formação de novos ajustamentos sociais garantindo certa identidade a determinados setores da sociedade, por outro, permite a existência de significados e sentidos a determinadas manifestações que mantêm a heterogeneidade característica de uma sociedade.

Se diante ou estando inserido no contexto de sociedade capitalista o “boi” adapta-se, comercializa-se e é comercializado não significa dizer que esta adaptação seja esvaziamento de sentido. Pelo contrário, significa dizer que “os indivíduos que fazem o boi” possuem a habilidade de lidar com os novos elementos, procurando resguardar aquilo que o Bumba meu boi tem de peculiar, de sua tradição e que lhe garantem o seu valor simbólico, a sua identidade enquanto grande expressão da cultura popular maranhense. Isto é, o boi não é “um objeto que

se coloca diante nós como um fato consumado. Ele é definido por sua própria contrastividade com relação à situação na qual ele se encontra.” (INGOLD; 2012: 29)

Sendo assim, os indivíduos que fazem o Bumba meu boi procuram conectar a sua experiência com sua vivência num movimento de “obrigação” e “satisfação” em que uma espécie de “fazer dialético social” e “inventivo” configura-se como capacidade de percepção, permanência e resistência ao turbilhão da vida moderna capitalista. Nessa configuração, o Bumba meu boi assume significados de acordo com o capital cultural e econômico dos indivíduos que estabelecem determinadas relações diante de certas condições. O boi é trocado e circula fazendo acontecer nos vários contextos sociais que é inserido, incitando percepções, visões e reações por aqueles que o consomem e assistem:

“Eu olho para o boi, por exemplo, eu acho que é um evento muito grande, no período de São João. No shopping, sempre quando tá nesse período é sempre muito cheio. E lá no Rio de Janeiro, é mais a quadrilha, esse tipo de coisa, aqui são os bois, a ponto de equiparar com relação às escolas de samba, no Rio de Janeiro, no período do carnaval porque tem toda uma equipe envolvida, tem dança, pessoas que até vivem disso. Eu acho diferente de onde eu vim. Partindo para o pressuposto de um contexto social, eu acho interessante, mas levando para um lado cristão, evangélico, eu como evangélico, eu olho isso como idolatria por haver uma relação com os santos. Eu fico com um pesar no meu coração com relação ao boi. Mas culturalmente, é interessante se levar pra questão das diferenças, da pluralidade cultural do Brasil.”²⁹⁷

Ou:

“O boi é uma expressão da cultura que traz muita alegria, remete a movimento, dança, encantaria, e muita magia, são os instrumentos, a percussão, a forma de cantar diferente, as toadas que contagiam. É muita alegria. Mas o bumba meu boi, na minha percepção, é um espaço de resistência, que foi se perdendo com o tempo a própria significação da resistência, mas ainda é um espaço onde você encontra muitas pessoas negras, um espaço bonito do encontro de gerações, ainda mais a nossa sociedade que tem muitos preconceitos. No boi as pessoas mais velhas são respeitadas por passarem a tradição.”²⁹⁸

Como destaca Berger,

“a realidade da vida cotidiana é partilhada com outros. A mais importante experiência dos outros ocorre na situação de estar face à face com o outro, que é o caso protótipo da interação social. Na situação face a face o outro é apreendido por mim num vívido presente partilhado por nós dois. Meu “aqui e agora” e o dele colidem continuamente um com o outro enquanto dura a situação face a face. Como resultado, há um intercâmbio contínuo entre minha expressividade e a dele” (BERGER; 2002: 47)

²⁹⁷ Expectador/consumidor do boi nascido na cidade do Rio de Janeiro, mas que mora no Maranhão há 12 anos. Entrevista em 11/03/2022.

²⁹⁸ Expectadora/consumidora do boi nascida e criada em São Luís (MA). Entrevista realizada em 16/03/2022.

Diante disso, pode-se dizer que sentidos sobre o Bumba meu boi são criados e partilhados pelos indivíduos fazendo com que existam aqueles que tem o “boi” como uma forma de oração, uma comunicação com os santos; outros, que assistem a sua apresentação, tem-no como grande representante da cultura do Maranhão procurando mesmo conhecer um pouco de sua história. Já outros podem tê-lo como evento importante para atrair público (eleitores, consumidores, expectadores) e, com isso, uma mercadoria a ser vendida. Tais aspectos servem para inferir que o Bumba meu boi é realizado por “brincantes” ou indivíduos que se encontram e são encontrados circulando num dado universo simbólico.

Dessa forma, pode-se falar do caráter dinâmico da sociedade e do indivíduo rearticulando elementos novos com outros já existentes e (re) pensando significados e práticas. Nesse processo, o indivíduo apresenta-se e é apresentado inserido numa rede de significados constituída a partir de determinados elementos e possibilidades. Por conta disso, o Bumba meu boi é uma forma simbólica e, por isso, altera-se. Altera-se porque é feito por homens conectados, inter-relacionados e situados em determinado contexto que desejam (re) construir um mundo social coerente de acordo com certos limites, possibilidades e situações que possibilitem a continuidade da brincadeira por parte dos indivíduos do boi.

Além disso, os brincantes de boi realizam uma espécie de reflexividade sobre a sua realidade social demonstrando não estarem inertes e passivos às condições e fatos peculiares ao mundo ao qual se inserem e são inseridos. Tal aspecto origina-se não só do fato de os “indivíduos que fazem o boi” refletirem sobre as suas condições de vida como querem levar aqueles que os assistem a refletir também. Como dizem Berger e Luckmann,

“a realidade da vida cotidiana além disso apresenta-se a mim como um mundo intersubjetivo, um mundo de que participo juntamente com outros homens. Esta intersubjetividade diferencia nitidamente a vida cotidiana de outras realidades das quais tenho consciência. Estou sozinho no mundo dos meus sonhos, mas sei que o mundo da vida cotidiana é tão real para os outros quanto para mim mesmo”
(BERGER; LUCKMANN 2002: 40)

No caso do bumba meu boi, isso pode ser evidenciado em letras de toadas e mesmo no couro do boi que geralmente referem-se a algo da realidade. Pode-se destacar tal aspecto citando a seguinte toada

“Só um lembrete senhor presidente/eu lhe fiz um apelo o senhor não ouviu/ eu só queria que você olhasse/ Para as crianças do nosso Brasil/ E acabasse com essa vergonha/Que existe em nosso país/esses pobrezinhos que aí estão sofrendo/Também tem direito de ser feliz/estou fazendo a minha parte/Pregando a paz, levando a alegria/Com meu cantar/agora o senhor faz a sua/Dando casa, comida/E colégio para

estudar/E só assim seu presidente/Tudo pode melhorar/Que eles tenham força e saúde para poderem cantar e dançar' (toada do boi de Axixá²⁹⁹).

Com essa toada, quer-se evidenciar que não só os brincantes de bumba meu boi estão vinculados com a realidade na qual estão inseridos, como refletem sobre ela. Tal fato refere-se a um aspecto tradicional do “boi” que é o elaborar críticas sociais. As mesmas são realizadas a partir da visão de mundo dos que fazem o Bumba meu boi. Visões que mantêm algo da experiência, do passado dos brincantes e que constantemente é buscado para ser articulado com a vivência com a intenção de identificar os grupos de boi como Bumba meu boi. Fazendo isso, os indivíduos que realizam o “boi” parecem escapar da pretensa “feitiçaria capitalista” e da produção cultural meramente voltada para o atendimento de um mercado consumidor e satisfação estética, elementos típicos do processo de expansão do sistema capitalista.

Tais aspectos servem para inferir que o Bumba meu boi é produzido por “brincantes” ou indivíduos que se encontram e são encontrados circulando num dado universo simbólico recriando suas relações sociais, “coisas” ou formas simbólicas em meio às controvérsias e contradições do contexto de sociedade capitalista. Assim, se há um sistema mundo que parece homogeneizar, globalizar, atrofiar ou encantar as manifestações culturais ou formas simbólicas, entretanto, não se pode perceber isso sem que se considere os indivíduos como sujeitos de suas ações e produções materiais e imateriais.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mundo da sociedade capitalista realiza a produção em larga escala como forma de satisfazer as necessidades dos consumidores e produzir riqueza e, com isso, estabelecer condições para a sua continuidade e expansão a partir de uma pretensa globalização. Nesse contexto, apropria-se das manifestações culturais por meio de uma estratégia de produção, circulação e recepção ditando regras e modos de fazer que incluem formas, cores, sons, traços e significados possibilitando a comercialização das coisas ou formas simbólicas feitas pelos indivíduos. Esses, cantam, dançam, pintam, compõem, criam, condicionados por uma realidade social cuja preocupação com a estética é um fato. Assim é no Bumba meu boi do mundo capitalista: como espetáculo é vendido ao mercado turístico e midiático e os “brincantes do boi” adequam a sua realização e permanência a uma espécie de “feitiço capitalista”.

Por outro lado, esses mesmos indivíduos, ou brincantes, veem, ouvem, percebem e sentem o mundo conforme a sua “experiência cultural” (re) significando símbolos, práticas,

²⁹⁹ Grupo de Bumba meu boi do sotaque de orquestra com sede no município de Axixá/Ma.

formas e sons pautado no “brincar” o boi por satisfação e retorno a um saber autêntico ou localizado. Como sujeitos amarrados a uma teia de significados e, por isso, produtores da forma simbólica ou “coisa” que é o “boi”, transformam essa manifestação cultural em mercadoria numa dialética entre indivíduo e sociedade em que a exclusão, inclusão e manutenção de determinados elementos constitui-se um fato.

O boi circula, apresentando vários significados. Isso ocorre por conta da própria relação dos indivíduos fazedores do boi com seus amigos, conhecidos e desconhecidos, fazendo com que se abra um campo de possibilidades para a (re) estruturação de um mundo social. Os brincantes são sujeitos e objetos daquilo que constroem ou do boi que fazem, atualizando os seus laços de sociabilidade e percepção de mundo através das coisas que fazem.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, Max. **A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

APPADURAI, Arjun. **A vida social das coisas: as mercadorias sob uma perspectiva cultural**. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2008.

BERGER, Peter L; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva: 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2005

HARVEY, David. **A Condição Pós-Moderna: Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

INGOLD, Tim. “Trazendo as Coisas de Volta à Vida: Emaranhados Criativos num Mundo de Materiais”. *Horizontes Antropológicos* 18 (37): 25-44, 2012.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**. São Paulo: Editora 34, 2013.

LEITÃO, Débora. PINHEIRO-MACHADO, Rosana. **Tratar as coisas como fatos sociais: metamorfoses nos estudos sobre cultura material**. *Mediações*, Londrina, v. 15, n.2, p. 231-247, Jul/Dez. 2010.

STENGERS, Isabelle. PIGNARD, Philippe. **La Brujeria Capitalista**. Buenos Aires: Hekht Libros, 2017.

STENGERS, Isabelle. **No tempo das catástrofes**. São Paulo: Cosac Naify. 2015.

RIOS, Adriano Farias. **Nada é tão velho/nada é tão novo no Bumba meu boi da Maioba: uma reflexão sobre tradição/modernidade na cultura popular do Maranhão**. Belém: [s.n], 2004. 134f.

WAGNER, Roy. **A invenção da Cultura**. São Paulo: Cosac e Naify, 2010. (capítulos 1 e 2).

TATU-BOLA: MESA-BANCO INSPIRADO NA FAUNA MARANHENSE

Josielly dos Santos Paz
Técnica em Design de Móveis
Graduanda em Geografia
josielly.santos@discente.ufma.br
UFMA

Tayce Maria Saenz Artioli Costa
Especialista em Ergonomia
tayce@ifma.edu.br
IFMA-Monte Castelo

Shirley Cristina dos Santos
Doutora em Geociências e Meio Ambiente
shirley.santos@ufma.br
UFMA

RESUMO: No período histórico denominado Paleolítico, o homem começou a se expressar culturalmente por meio das pinturas rupestres. Dessa forma, pode-se concluir que aquela esse fazer é intrínseco à natureza humana, além disso, essencial para o seu desenvolvimento. Segundo Nildo Lage (s/d), o maior patrimônio de um povo é a sua Cultura. Desse modo, a fim de representar esse elemento importantíssimo, foi desenvolvido o presente projeto que trata sobre a Cultura Maranhense, cultura essa que é muito rica e abundante, haja vista a culinária, dança, folclore, história, entre outros elementos constituintes. Dentre todos esses elementos houve a escolha da fauna maranhense, pois essa é diversa e notável, e o animal escolhido para representá-la foi o tatu-bola. O objetivo do presente Trabalho de Conclusão do Curso Técnico em Design de Imóveis no IFMA-Campus Monte Castelo, foi a criação, desenvolvimento e execução de um móvel que avaliasse as habilidades adquiridas e que representasse a Cultura Maranhense. Dessa forma, foi definido o tema: “Mesa-Banco Tatu-Bola” uma referência à fauna maranhense. Assim, a fim de fundamentar o projeto foram feitas diversas pesquisas acerca do tema, e por fim, passou-se a execução técnica da mesma. A respeito do móvel, ele é inovador e tem um conceito único, devido as suas formas não convencionais com arredondamento lateral e um jogo de pequenas peças chanfradas uma por uma a mão que remete a “carapaça”. O móvel também tem, além do seu valor criativo, um valor sustentável que busca conscientizar sobre a importância de se preservar a fauna e o planeta. A partir das pesquisas houve a escolha do método projetual do design italiano Bruno Munari (2017), a fim de orientar o trabalho. Tal metodologia é explicada em seu livro “Das Coisas Nascem Coisas” que quebra a ideia leiga de que o design desenvolve seu trabalho sem um método que o oriente e auxilie no desenvolvimento e organização das suas ideias. Portanto, a sua metodologia consiste primeiramente na definição de um problema e em passos que possam levar a sua resolução, basicamente o problema “central” é dividido em vários problemas “menores” e, a partir da solução desses pequenos probleminhas há a solução do problema “maior”. Esses “problemas” seriam o que Munari definiu como fases para se chegar à solução do problema. Como conclusão tem-se que um elemento dessa herança social, tratada no decorrer da pesquisa, é a fauna maranhense, que merece destaque, pois essa apresenta características próprias, especialmente no que tange aos animais, podendo ser esses de pequeno, médio e grande porte, cada qual com sua peculiaridade, sendo alguns endêmicos a certas regiões do estado. Em meio a essa extensa fauna, o animal que mereceu atenção, e tornou-se objeto de estudo foi o tatu-bola, onde os seus detalhes e características são apresentados no móvel MESA-BANCO como resultado deste trabalho de pesquisa e desenvolvimento.

Palavras-chave: Sustentabilidade; Design; Tatu-Bola; Mesa-Banco.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho é sobre a Cultura Maranhense e o Design, especificamente como a Cultura Maranhense pode ser representada e aplicada ao Design. Assim, com o intuito de atingir tal objetivo foi feito uma mesa-banco, o qual representa o Design, a Cultura Maranhense e ainda, a Sustentabilidade.

Há cerca de 10 mil anos antes de Cristo, no período histórico denominado de Paleolítico, o homem começou a se expressar culturalmente por meio das pinturas rupestres. Dessa forma, pode-se concluir que aquela é intrínseca à natureza humana, além disso, essencial para o seu desenvolvimento, pois segundo o escritor brasileiro Nildo Lage, “O maior patrimônio de um povo é a sua Cultura”.

Desse modo, a fim de representar esse elemento importantíssimo, foi desenvolvido o presente projeto que trata sobre a Cultura Maranhense, cultura essa que é muito rica e abundante, haja vista: culinária, danças, folclore, história, entre outros elementos constituintes. Dentre todos esses elementos houve a escolha da fauna maranhense, pois essa é diversa e notável em todo o território brasileiro, e o animal escolhido para representá-la foi o tatu-bola.

A respeito do móvel, ele é inovador e tem um conceito único devido as suas formas não convencionais com arredondamento lateral e um jogo de pequenas peças chanfradas uma por uma a mão que remete a “carapaça”.

O móvel também tem além do seu valor criativo, um valor sustentável a fim de conscientizar sobre a importância de se preservar a fauna e o planeta.

Ademais, vale dizer que a metodologia utilizada foi a do Design italiano Bruno Munari, tal metodologia norteou, guiou e orientou a feitura do móvel, desde os esboços, até a feitura do mesmo.

Todo o processo de produção do trabalho foi guiado por pesquisas bibliográficas, em livros, artigos e através de todo o conhecimento adquirido durante o curso técnico em Design de Móveis no IFMA.

2. DESIGN, GEOGRAFIA E SUSTENTABILIDADE

A revolução tecnicista, ocorrida no Século XVII, trouxe modificações na forma de se produzir o saber, tanto no viés científico, quanto no viés filosófico. Dessa forma, a distinção entre a ciência e a técnica foi extinta, e como consequência há o surgimento de um novo conceito, denominado tecnologia. Assim, os saberes teóricos não se opõem ao saber técnico,

muito pelo contrário, tornam-se interdependentes. No entanto, a revolução tecnicista também trouxe modificação à natureza, no que diz respeito a sua relação com o homem.

Segundo Duarte (1986), ligada a essa transformação, está a afirmação do poder humano sobre a natureza, tema bastante característico de todo esse período. Francis Bacon, por exemplo, que não pode ser incluído entre os novos cientistas por sua negligência com relação à matematização do mundo físico, foi um “profeta” dos novos tempos, como chamou Whitehead, na medida em que propôs o domínio da natureza como uma tarefa básica da ciência. Para Bacon dominar a natureza era como reconquistar a graça divina.

Pelo pecado o homem perdeu a inocência e o domínio das criaturas. Ambas as perdas podem ser reparadas, mesmo que em parte, ainda nesta vida; a primeira com a religião e com a fé, a segunda com as artes e as ciências (...). Daí, como necessária, segue-se a reforma do estado da humanidade, bem como a ampliação do seu poder sobre a natureza (DUARTE, 1986, p. 30).

Dessa forma, percebe-se a relação exploratória que se tem com a natureza a partir da revolução tecnicista. Portanto, nota-se como a natureza foi tratada de forma abusiva, visto a mentalidade dominadora advinda do Século XVII. Dessa forma, é importante contextualizar também o momento histórico, no qual tal mentalidade começara a ruir. Dessa maneira, tem-se os anos 60 e 70, os quais representam uma mudança acerca do pensamento referente à natureza, uma vez que, foi nesse contexto que o movimento ambientalista ganhou destaque e trouxe além disso, um caráter social e político de transformação.

De fato, na esfera das relações entre natureza e sociedade, os anos 1960-1970 marcam a história do movimento ambientalista mundial. Iniciaram-se os debates políticos e acadêmicos do tema em plena efervescência de movimentos de toda ordem que eclodiam em algumas regiões do mundo, dentre as quais o Brasil. Como exemplo, citem-se o movimento feminista, o estudantil, o político, o da contracultura, o da descolonização, o dos direitos dos homossexuais, os trabalhistas, dentre muito outros. (DÉJARDIN, 2016, p.69)

Logo, percebe-se como o movimento ambientalista trouxe à tona questões sociais. Assim, pode-se dizer que ele foi o propulsor de debates acerca de temas de cunho político e social. Além disso, vale ressaltar que em 1972 tem-se o lançamento do livro “Os limites do crescimento” também conhecido como Relatório Meadows, o qual foi organizado pelo Clube de Roma.

A mensagem do estudo deste organismo foi clara: não se podia invocar um crescimento econômico permanente diante de recursos naturais limitados, inserindo a natureza, que sempre esteve fora dos debates sobre desenvolvimento econômico, no centro mesmo dessas discussões, causando grandes impactos na América Latina. Para alcançar a estabilidade econômica e ecológica, a amplitude desse estudo consistiu em

propor um crescimento zero da população global e do capital industrial, com base na teoria malthusiana de crescimento demográfico (FENZL; MACHADO, 2009),

Dessa forma, nota-se como as décadas de 60 e 70 marcaram as mudanças no que diz respeito à relação homem e natureza. Porém, apenas na década de 90, é que tais discussões ganham força em âmbito internacional. O marco maior nessa década foi a Rio-92 ou Cúpula de Terra.

Nesta, 179 países representados por 106 chefes de governos se reúnem no Rio de Janeiro para a CNUMAD, tendo sido feitos alguns acordos que compuseram a Agenda 21, a Declaração do Rio sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, surgindo, com isso, os princípios de sustentabilidade. (DÉJARDIN, 2016, p.72)

Assim, a partir da Rio-92 os princípios para o conceito de sustentabilidade foram lançados. Na sequência, é importante dizer que a sustentabilidade é um conceito que marcou o Século XX, visto que ela, no contexto histórico citado, fez com que a relação do homem com a natureza passasse por transformação, uma vez que, o ser humano percebeu que a natureza é um bem precioso e limitado. Dessa forma, há a necessidade de preservá-la e conservá-la. Assim, o conceito de sustentabilidade foi elaborado.

O conceito de desenvolvimento sustentável surgiu durante a Comissão de Brundtland, na década de 1980, onde foi elaborado o relatório Our Common Future, quando a primeira-ministra norueguesa, Gro Harlem Brundtland, apresentou a seguinte definição para o conceito: “É a forma com as atuais gerações satisfazem as suas necessidades sem, no entanto, comprometer a capacidade de gerações futuras satisfazerem as suas próprias necessidades” (GOMES JUNIOR, 2012, p. 7).

Após esse contexto social, político e histórico de mudança a respeito da relação homem e natureza, ocorrido Século XX. Houve a definição do termo sustentabilidade, termo esse que pode ser estudado também, como sustentabilidade ambiental e sustentabilidade sociocultural.

Sabe-se que os pilares do desenvolvimento sustentável consistem em: social, econômico e ambiental. O último pilar citado, diz respeito ao ambiente natural, o qual é o mais conhecido dentre os três. Porém, não é o mais aplicado, uma vez que o desenvolvimento sustentável e ambiental ainda encontra muita resistência para ser plenamente executado, resistência essa que se constitui por meio do(a): sociedade, poder público e empresas. Além disso, sabe-se também, que a crítica ambientalista ao modo de vida contemporâneo se irradiou a partir da Conferência de Estocolmo em 1972, com isso as teses ambientais ganharam visibilidade pública. Na sequência, em 1973 o termo eco sustentabilidade foi usado pela primeira vez por Maurice Strong, ele definiu o eco desenvolvimento tendo cinco dimensões, as quais são: sustentabilidade social, sustentabilidade econômica, sustentabilidade ecológica, sustentabilidade cultural e sustentabilidade espacial.

A sustentabilidade ambiental manifesta-se de diversas formas, em vários campos, pois ela está diretamente ligada ao conceito mais conhecido de sustentabilidade de forma geral. Porém, ela adota um viés mais social, político e até mesmo cultural. Para Jacobi (1999), a noção de sustentabilidade implica uma necessária inter-relação entre justiça social, qualidade de vida, equilíbrio ambiental e a necessidade de desenvolvimento com capacidade de suporte.

Percebe-se como o caráter da sustentabilidade é multifacetário, assim como o da sustentabilidade ambiental. Vê-se, também, que essa busca o bem não só da natureza no aspecto mais naturalista, como também busca o bem da sociedade em si. Tal visão multifacetária da sustentabilidade é exposta de forma clara no livro “Os (des) caminhos do meio ambiente”, de Carlos Walter Porto Gonçalves (1989). No livro, o autor relaciona de forma direta a relação entre sustentabilidade ambiental e sociedade. Portanto, observa-se como a mesma é fundamental para a importante tarefa de fazer o homem constituinte da natureza. Gonçalves afirma que:

O século 19 será o triunfo desse mundo pragmático, com a ciência e técnica adquirindo, como nunca, um significado central na vida dos homens. A natureza, cada vez mais um objeto a ser possuído e dominado, é agora subdividida em física, química, biologia. O homem em economia, sociologia, antropologia, história, psicologia, etc. Qualquer tentativa de pensar o homem e a natureza de uma forma orgânica e integrada torna-se agora mais difícil, até porque a divisão não se dá somente enquanto pensamento (GONÇALVES, 1989, p.34).

Assim, houve um distanciamento do homem e da natureza, isso porque o homem para se sentir confortável explorando a natureza precisaria afastasse dela. Desse modo, ouve tal separação, sob tal perspectiva pode-se falar da Geografia mais tradicional e naturalista. Por isso a importância da sustentabilidade ambiental, pois essa faz a relação do homem como constituinte da natureza. Tal relação também pode ser observada no artigo Geografia Socioambiental de Francisco Mendonça (2001).

A crise ambiental não é crise ecológica, mas crise da razão. Os problemas ambientais são, fundamentalmente, problemas do conhecimento. Daí podem ser derivadas as fortes implicações para toda e qualquer política ambiental – que deve passar por uma política de conhecimento – e, também para a educação. Aprender a complexidade ambiental não constitui um problema de aprendizagens do meio, e sim de compreensão do conhecimento sobre o meio. (Leff, 2001, p.217)

A citação traz à tona uma reflexão acerca da crise ambiental, sobretudo, a reflexão de que essa crise se dá principalmente, pela falta de conhecimento. De tal forma, a importância da sustentabilidade ambiental como forma de procurar minimizar essa crise, por meio da difusão de conhecimento a respeito do meio ambiente e a sua relação simbiótica com o homem.

A partir desta discussão podemos compreender que a sustentabilidade cultural, tem relação direta com o design, uma vez que, por meio do design pode-se trazer tanto a sustentabilidade quanto a cultura.

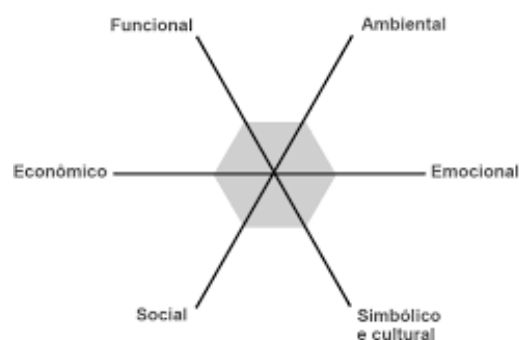
A sustentabilidade, para Sherin (2009), é descrita como o uso equilibrado do capital natural, social, e econômico para lograr o bem-estar continuado do planeta e das futuras gerações. Para o autor, o design precisa atuar em conformidade com princípios da sustentabilidade, a saber: respeitar e cuidar da comunidade; melhorar a qualidade de vida; conservar a vitalidade e a diversidade do planeta; minimizar o esgotamento dos recursos não renováveis; mudar as atitudes e os costumes para se ajustar à capacidade do planeta (CAVALCANTE, 2014, p.124).

De tal forma, compreende-se a grande relação entre design e sustentabilidade, sobretudo com a sustentabilidade cultural. Haja vista, que a sustentabilidade cultural busca preservar as manifestações culturais de um povo. Assim também, o design pode ser usado como ferramenta de preservação da cultura de um determinado povo. Logo, há a estreita relação entre sustentabilidade cultural e design.

Nota-se que o design para a sustentabilidade pode ser uma das formas de alcançar a inovação social, além de tecnológica, com foco na inclusão produtiva e econômica, visando minimizar as questões sociais e indicar novos caminhos projetuais que busquem uma inovação sustentável (CAVALCANTE, 2014, p.136).

Portanto, é clara a relação entre design e sustentabilidade cultural. Pode-se afirmar que a sustentabilidade cultural é um caminho para o design, e que o design é um caminho para a sustentabilidade cultural. Ambas possuem uma relação de sinergia. Além disso, no livro “Design e território”, da autora Lia Krucken (2000), nota-se a relação ainda mais precisa entre design e sustentabilidade cultural. Tal relação fica ainda mais evidente no capítulo: “Qualidade e valores de produtos locais” do livro e também pode ser compreendida por meio da Figura 1.

Figura 1 – Dimensões de Valor de um produto ou serviço.



Fonte: KNUCKEN, 2000

Ademais, a autora afirma, que o consumidor ao avaliar um produto, procura informações que possam atuar como “garantias” ou “pistas”. Isso significa dizer que o consumidor procura indícios de que o produto oferecido tem qualidade, representatividade. Dessa forma, um produto que traga valor ambiental e valor simbólico e cultural terá destaque e preferência aos olhos de um consumidor.

Ao avaliar um produto, o consumidor procura informações que possam atuar como “garantias” ou “pistas”: a identificação dos produtores, os elementos da história do produto, os marcadores de identidade e os indicadores de qualidade socioambiental do processo de produção (KRUCKEN, 2000, p.28).

Desse modo, percebe-se como a Mesa-Banco/Tatu- Bola, faz a relação entre design e sustentabilidade, sobretudo a sustentabilidade ambiental, visto que é um produto feito a partir da reutilização de caixotes de feira e barrote, e ainda tem relação com sustentabilidade cultural, uma vez que representa através do tatu-bola a cultura maranhense. O móvel ainda traz o valor ambiental e o valor simbólico e cultural como seus constituintes. Tais valores são citados por Krucken (2000) ao definir como:

Valor ambiental – vinculado principalmente à prestação de serviços ambientais por meio do uso sustentável dos recursos naturais como as florestas. Os principais serviços ambientais são a proteção das bacias hidrográficas (produção de água em boa quantidade e qualidade), a conservação da biodiversidade e o sequestro de carbono no contexto das mudanças climáticas; (KRUCKEN, 2000, p.27)

Valor simbólico e cultural – profundamente relacionado às outras dimensões da qualidade, relacionam-se à importância do produto nos sistemas de produção e de consumo, das tradições e dos rituais relacionados, dos mitos e dos significados espirituais, da origem histórica, do sentido de pertença que evoca. Está associado ao desejo de manifestar a identidade social, pertença em grupo étnico, posicionamento político, entre outras intenções. Fortemente influenciado pelo contexto sociocultural (época, local) e pelos fenômenos contemporâneos, esta dimensão está relacionada ao “espírito do tempo” e à condição de interpretação do produto em um referencial estético; (KRUCKEN, 2000, p.28)

Assim, percebe-se como a Mesa-Banco/Tatu-Bola representa o design, a sustentabilidade e a cultura. Além disso, o móvel também representa a Geografia, na medida em que o tatu-bola é um animal que está presente no leste maranhense. Portanto, ainda é resultado de um capital territorial, na medida em que representa o Maranhão (Figura 2).

Figura 2 – A qualidade é resultado da ligação de território, comunidade e produto.



Fonte: KRUCKEN, 2000.

Assim, percebe-se como o móvel traz elementos do design, da sustentabilidade e da Geografia. É um móvel com uma representação cultural, local e sustentável muito forte. Nas palavras de Bruno Munari (Design italiano cujo método de design foi usado para guiar a fabricação do móvel) simplificar é um trabalho difícil e exige muita criatividade. Complicar é muito mais fácil, basta acrescentar tudo o que nos vem à mente (MUNARI, 1981). Com base nesta discussão, a criação do móvel: Mesa-Banco/ Tatu-Bola buscou simplificar e utilizar a criatividade, como aconselhou Munari.

3. A MESA-BANCO TATU-BOLA ENQUANTO REPRESENTAÇÃO

A mesa-banco TATU-BOLA é um móvel de representação cultural muito notável, pois a cultura maranhense foi ilustrada por meio da fauna maranhense, na figura do tatu-bola. Nesse sentido, vale dizer que o tatu-bola é um animal endêmico ao Brasil, ou seja, só é encontrado em território brasileiro. Na América do Sul há a presença de outras espécies de tatu. Porém, somente no Brasil há a presença do *Tolypeutes tricinctus* (o tatu-bola), o qual é o menor entre todas as espécies de tatu.

No Maranhão esse mamífero é encontrado a leste do estado (Figura 3), próximo à divisa com o Piauí. O tatu-bola tem como habitat natural a caatinga, por isso também é chamado de tatu-bola-do-nordeste. Por esse motivo, a sua localização está a leste do estado, visto que é a leste que a caatinga predomina no estado do Maranhão.

Apesar de o tatu-bola ser um animal tão singular, esse fato não o impediu de estar na lista de Espécies da Fauna Brasileira Ameaçados de Extinção. Como também, está enquadrado como vulnerável pela Lista Vermelha de Espécies Ameaçadas da União Internacional para a Conservação da Natureza (2007). Isso acontece, devido à perda de habitat e a caça ilegal.

Em 2014, o tatu-bola foi escolhido para ser a mascote da Copa do Mundo de Futebol da FIFA, que ocorreu no Brasil. A iniciativa partiu da Associação da Caatinga, que propôs que a iniciativa iria conscientizar e chamar a atenção para o fato de o tatu-bola estar ameaçado de extinção. O nome escolhido para representar a mascote foi “Fuleco” a palavra se origina da junção das palavra futebol e ecologia.

Figura 3 – Distribuição do Tatu-Bola no Maranhão



Fonte: INSTITUTO CHICO MENDES, 2020.

Para executar tal empreendimento, o de se fazer um móvel que representasse a fauna maranhense, teve-se como primeiro passo a escolha de uma metodologia de Design, a metodologia escolhida foi a do Design italiano Bruno Munari. Nela recomenda-se dividir o objetivo final em pequenos passos, Munari a denomina de “receita de bolo”. Receita de bolo, pois há pequenos passos que devem ser seguidos para a feitura do “bolo” - produto.

Dessa forma, seguindo a metodologia de Munari, a execução do móvel foi dividida em etapas. Etapas essas que foram: Fase de Problematização (projetar, desenvolver e executar um móvel que representasse a cultura maranhense), Fase de Análise (a qual foi baseada em pesquisas), Fase Criativa (geração e avaliação de ideias), Fase de Detalhamento Técnico, Fase de Modelagem (execução do mockup), Fase de experimentação (avaliação do mockup) e Fase de implementação (execução do protótipo).

Simplificando, todo o processo criativo, sabe-se que houve a escolha da metodologia. O segundo passo consistiu na escolha de um determinado móvel (seria uma mesa? Um banco? Uma cadeira? - qual móvel seria definido para representar a cultura maranhense?). Posteriormente houve a fase Criativa, na qual obteve-se o rascunho de possíveis móveis baseados em pesquisas sobre a cultura e fauna maranhense; na Fase de Detalhamento Técnico,

criou-se o desenho do mockup escolhido, sendo reproduzido no AutoCAD. E, por fim, a fase de modelagem, ou seja, feitura do mockup.

4. FASE DE PROBLEMATIZAÇÃO (PROJETAR, DESENVOLVER E EXECUTAR UM MÓVEL QUE REPRESENTASSE A CULTURA MARANHENSE)

No Estado do Maranhão o tatu-bola é encontrado no bioma da caatinga, esse Domínio Morfoclimático representa cerca de 1% do território maranhense. Além disso, a localização geográfica específica do tatu-bola se encontra ao extremo leste do território maranhense, essa região faz fronteira com o Estado do Piauí e é margeada pelo Rio Parnaíba, as cidades mais próximas das zonas de incidência do tatu-bola são Timon e Caxias.

5. FASE DE ANÁLISE (A QUAL FOI BASEADA EM PESQUISAS)

O móvel pode apresentar outras características além da função, como: beleza e representatividade, e foi pensando nesses dois aspectos que a análise de similares foi feita. Logo, ela consistiu na busca por tendências de mercado e na seleção de móveis do tipo mesa-banco, após a seleção dos produtos houve uma avaliação dos pontos positivos e negativos desses. Dessa forma, os pontos positivos foram selecionados a fim de agregá-los (na medida do possível), ao objeto de estudo deste trabalho. Assim, como os pontos negativos foram observados e analisados a fim de evitá-los no móvel em questão.

No processo de criação, foram feitas primeiramente um grande conjunto de pesquisas sobre a cultura maranhense que auxiliaram o processo criativo, chamado de geração de alternativas. Foram feitas pesquisas que facilitaram o desenvolvimento de ideias. Os elementos da cultura maranhense pesquisados foram: culinária, dança, folclore, fauna e flora, entre outros.

Após a criação, todas as alternativas foram analisadas utilizando os critérios:

- Conceito: noção abstrata contida nas palavras de uma língua para designar as propriedades e características de uma classe de seres, objetos ou entidades abstratas.
- Funcionalidade: qualidade de funcional; funcionalismo. Analisaremos neste tópico se a alternativa atende a função especificada no requisito 1.
- Estética: harmonia das formas e/ou das cores; beleza.
- Representatividade: que concerne à representação.
- Estrutura: a parte de uma construção que lhe dá sustentação, solidez.
- Praticidade: característica do que é prático; de aplicação ou de uso cômodo e fácil.

6. FASE CRIATIVA (GERAÇÃO E AVALIAÇÃO DE IDEIAS),

O design de modo geral, busca resolver problemas e achar soluções práticas para questões de diversas esferas. Uma das formas de solucionar problemas, que estão ligados à indústria moveleira é através da sustentabilidade. A Sustentabilidade é a capacidade de conservação de um processo ou sistema. A palavra sustentável deriva do latim *sustentare* e significa sustentar, apoiar, conservar e cuidar.

A importância da sustentabilidade para o design de móveis está no seu objetivo de usar os recursos naturais de forma consciente, a fim de que estes possam ser usufruídos pelas gerações futuras.

No entanto, há muitos outros materiais que podem ser reutilizados, como é o caso da madeira. A madeira gera um grande lucro através de sua exploração (que é feita muitas vezes de forma ilegal, principalmente pela indústria moveleira). Além disso, há o fato de que há muita derrubada e queima de floresta para abrir espaço para a criação de pasto ou lavoura. Por esses motivos, foi decidido que a produção do móvel tatu-bola, seria feita de forma sustentável, tendo a reutilização como base.

A construção do móvel foi baseada no projeto do PIBIC Junior, orientado pelo Prof. MSc Washington Luís França Santos, intitulado *Fabricação de painéis de partículas de madeira*, que tem como método principal a reutilização de caixotes de feira e pallets para a fabricação de painéis de madeira prensada.

7. FASE DE DETALHAMENTO TÉCNICO

O móvel é uma peça que reúne reciclagem e expressão da cultura maranhense, por esses dois aspectos foi decidido que o móvel não receberia pintura com tintas coloridas que poderiam esconder estas características importantes de salientar no móvel. Para que o móvel tivesse sua madeira protegida contra intempéries e um acabamento impecável foi escolhido o verniz por sua transparência o que evidenciaria o trabalho na madeira, e para melhor representar a cor do tatu foi utilizado o verniz com um tom amarelado o que fez com que se aproximasse a cor do animal.

A ergonomia é conhecida comumente como estudo científico da relação entre o homem e seus ambientes de trabalho, a ergonomia tem alguns objetivos básicos que são: possibilitar o conforto ao indivíduo e proporcionar a prevenção de acidentes e o aparecimento de patologias específicas para determinado tipo de trabalho.

8. FASE DE MODELAGEM (EXECUÇÃO DO MOCKUP)

Criar o modelo do móvel que será executado é de grande importância, pois permite que se tenha uma noção do projeto final, e assim analisar possíveis erros, que poderão ser corrigidos antes do processo de fabricação.

Dessa forma, durante o processo de confecção do modelo foram utilizados materiais alternativos, mas que possibilitassem a reprodução exata das peças que compõe o móvel em escala reduzida de 1:10, sua confecção possibilitou analisar o projeto e iniciar o processo de fabricação do protótipo (Figura 4).

Figura 4 – Mockup da mesa banco tatu-bola



Elaboração: PAZ, 2019.

Os processos seguintes foram: corte e colagem dos caixotes de feira formando camadas intercaladas na horizontal e vertical para se fazer o painel de madeira contraplacada. Após o painel de madeira estar pronto, para a última camada foram feitos cortes em pedaços de 8,5 cm e 10 cm, com rebaixos nas laterais das peças, fixação dessas peças sobre o painel de madeira contraplacada, preparando desta maneira a parte superior do painel que será utilizado no assento e nas laterais que foram cortadas nas medidas pré-estabelecidas no projeto. Já os barrotes foram utilizados na confecção dos pés e das amarrações e os encaixes que fixam as duas peças (Figuras 5 a 11).

Figura 5 – Exemplo da madeira contraplacada.



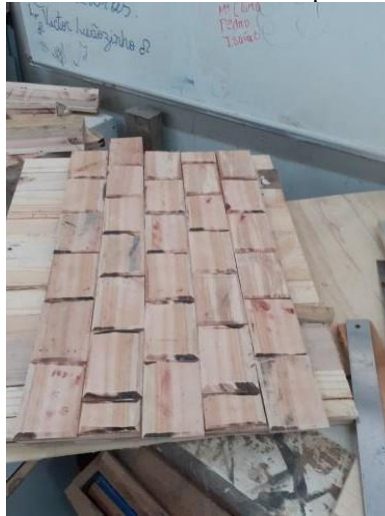
Elaboração: PAZ, 2019.

Figura 6 – Painel de madeira sendo montado na máquina de pressão.



Elaboração: PAZ, 2019.

Figura 7 – Pannel de madeira contraplacada pronto



Elaboração: PAZ, 2020

Figura 8 - peças laterais



Elaboração: PAZ, 2020

Figura 9 - Barrote utilizado para as pernas do móvel



Elaboração: PAZ, 2020

Figura 10 – Barrotes cortados e aplainados



Elaboração: PAZ, 2020.

Figura 11 - Parte superior fixada na parte inferior.



Elaboração: PAZ, 2019

Após o corte foi feita a montagem dos pés e fixada a parte superior e as laterais do móvel. Estando montada a mesa/banco, foi dado início ao processo de acabamento o corte e arredondamento da junção das laterais e tampo, para caracterização da “carapaça”. O móvel foi lixado manual e mecanicamente com uso de lixadeira fixa e manual. Foi aplicado seladora e novamente lixado para enfim ser aplicado o verniz para acabamento da peça (Figuras 12 e 13).

Figura 12 – Móvel após a aplicação de verniz



Elaboração: PAZ, 2020

Figura 13 – Processo de aplicação do selador



Elaboração: PAZ, 2020.

9. FASE DE EXPERIMENTAÇÃO (AVALIAÇÃO DO MOCKUP)

A mesa banco Tatu Bola tem a função de: assento extra, suporte para objetos de uso no ambiente e de decoração. É um móvel bonito, leve, apesar de robusto, que pode transitar por vários ambientes de uma casa ou apartamento. Podendo ser assento em uma varanda, mesa em uma sala, mesa de cabeceira em um quarto etc. Além disso, possui uma forma simples e bela, com isso, agrada a diversos públicos, desde os mais jovens, até adultos que se interessam por objetos culturais e por uma pegada artesanal.

10. FASE DE IMPLEMENTAÇÃO (EXECUÇÃO DO PROTÓTIPO)

Depois que o mockup concluído, houve a avaliação pela docente da Disciplina de Projeto I, que buscou analisar se o mockup cumpria com os critérios de ergonomia. Após todo

esse processo de pesquisa, detalhamento técnico (AutoCAD) e avaliação do mockup, ocorreu a execução da Mesa Banco Tatu-bola (Figura 14).

Figura 14 - Móvel finalizado



Elaboração: PAZ, 2020

11. CONSIDERAÇÕES

A proposta do presente artigo foi discutir, apresentar e informar sobre a importância e prática de medidas que visem conservar e preservar a natureza. Além disso, por meio do Design, da Cultura e da Sustentabilidade foi visto que tal prática é totalmente possível e altamente recomendável. Aliás, para o Design tudo é possível, só precisa-se ter criatividade, coragem e empolgação! Viva o Design! Viva a Cultura! Viva a Sustentabilidade!

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Clóvis (org.). **Desenvolvimento e natureza**: estudos para uma sociedade sustentável. 3.ed. São Paulo: Cortez, Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco, 2014.

DEJARDIN, I. A importância da sustentabilidade e da educação ambiental nas discussões sobre a problemática socioambiental da cidadania em escolas públicas. **Revbea**, São Paulo, V. 11, No 5: 67-88, 2016.

DUARTE, R. A. de P. **Marx e a Natureza em O Capital**. São Paulo: Editora Loyola, 1986. 110 p.

FENZL, N.; MACHADO, J. A. da C. **A sustentabilidade de Sistemas Complexos**: conceitos básicos para uma ciência do desenvolvimento sustentável: aspectos teóricos e práticos. Belém: NUMA/UFPA. 200.

GOMES JÚNIOR, F. da S. Desenvolvimento sustentável: conceitos, modelos e propostas para mensurações. **Revista Ambientale**, 3(3), 85–98. 2012. Recuperado de <https://periodicosuneal.emnuvens.com.br/ambientale/article/view/87>

JACOBI, P. **Meio Ambiente e Sustentabilidade**. São Paulo: USP, 1999.

KRUCKEN, L. **Design e Território**. São Paulo: Nobel, 2009.

MENDONÇA, F. Geografia socioambiental. **Terra Livre**. São Paulo. N.16. p139-158. 1º semestre 2001

MUNARI, B. **Das Coisas Nascem Coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

PAZMINO, A.; SANTOS, A. **Design e Sustentabilidade**: Necessidade de quebra de Paradigma no Ensino. Santa Catarina: Mix Sustentável, 2017.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Os (des)caminhos do meio ambiente**. São Paulo, Contexto, 1ª ed., 1989.

TEATRO DAS MEMÓRIAS: AS IMAGENS FALAM MAIS QUE TEXTOS E DISCURSOS

Alexandre Fernandes Correa
Doutorado em Ciências Sociais
alexforrea@macae.ufrj.br
CM UFRJ-Macaé

RESUMO: Texto apresentado na Mesa Redonda *IMAGEM, MEMÓRIA E PATRIMÔNIO CULTURAL: GESTÃO DA DIVERSIDADE* do Eixo 2 – *Artes, Cultura e Memória*. Versa sobre pesquisa acerca da gestão das imagens e das memórias políticas no espaço sócio-histórico contemporâneo. Destaca-se no estudo da política da imagem nos campos empíricos, suas características semiológicas sobressalentes. Trata-se de um estudo sobre a colonização do imaginário sociopolítico, através de imagens históricas encenadas em equipamentos culturais, monumentos e espaços sociais urbanos. Analisamos aspectos da montagem do quadro imagético nacional pontuando momentos destacados num largo ciclo de comemorações históricas ativadas desde a Independência em 1822. Nesse trabalho, articulamos os conceitos de *máquina de guerra semiótica*, *batalha das imagens* e *guerra das imagens* sobre a memória política na atualidade. Nesse trajeto operamos a noção de *memórias enxertadas* na compreensão da lógica das ressurgências imagéticas no espaço sociopolítico.

Palavras-chave: Monumentos Históricos; Imagens; Memórias Políticas; Bicentenário.

1. INTRODUÇÃO

Este texto reúne reflexões elaboradas em pesquisa que vem sendo desenvolvida desde o início dos anos de 1990, quando realizamos investigações sobre as comemorações históricas na sociedade moderna. Entretanto, como não pretendemos nos alongar na apresentação desse vasto panorama - estendendo-se em reflexões que invocam pesquisas sobre o longo ciclo de celebrações históricas -, traçaremos aqui um roteiro mais circunscrito.

Nossa atenção particular, a sustentar a presente explanação, recai sobre as implicações dos usos de imagens na produção de significados no campo da memória política. Invoca-se a expressão “usos de imagens” no sentido da problematização apresentada por José de Souza Martins, quando provoca os cientistas sociais a refletirem para os alcances da imagem para além do uso documental e ilustrativo; devendo-se vasculhar e perscrutar mais além: “Sociólogos e antropólogos precisam de muito mais do que uma foto para compreender o que uma foto contém” (MARTINS, 2008, p. 174).

Partimos dessa provocação para compreender a natureza das deficiências no trabalho de análise da produção não só de conteúdos e imagens, mas também de nossas relações práticas com as novas linguagens e tecnologias. Procurando atingir uma contextualização mais abrangente, para compreensão dos fenômenos aqui reunidos, seguiremos no exame das formas

de construção de um percurso de análise semiológico da produção imagética, considerando seus usos políticos e culturais.

Com esse intuito apresentamos o conceito de imagem utilizado, apoiado nos trabalhos de Serge Gruzinsky (1995). Esse conceito foi elaborado a partir de pesquisas do historiador francês sobre a história do México. Após a apresentação do conceito, regula-se o foco de análise em casos específicos, tecendo considerações mais precisas sobre a ordem de problemas estudados.

2. SOCIEDADE DAS IMAGENS

Gruzinsky abre seu livro sobre a *Guerra das Imagens* (1995) fazendo referência ao filme *Blade Runner: caçador de andróides*, dirigido por Ridley Scott e lançado em circuito comercial em 1982. Os andróides do filme são réplicas quase perfeitas de humanos, com curto tempo de vida, criadas para executar tarefas perigosas em astros e ambientes distantes do espaço sideral. Esses replicantes se distinguem do ser humano por características genéticas que são implantadas, porém alguns deles estão dotados de uma “memória enxertada”. Essa “memória” se apoia em velhas fotografias, falsas lembranças destinadas a inventar e sustentar um passado que jamais existiu.

Gruzinski é um historiador especializado em temas latino-americanos, ligado à história das mentalidades. Realizou estudos sobre a imagem mestiça e seu ingresso na modernidade do México. Nos últimos anos realizou investigações sobre o Brasil e o Império português. Este autor considera que *guerra das imagens* talvez seja um dos maiores acontecimentos da atualidade moderna inaugurada com a *Conquista da América*. Uma guerra difícil de precisar seu início, pois abarca as lutas pelo poder, temas sociais e culturais, “cuja amplitude atual e futura somos incapazes de medir” (1995, p. 12).

Nesse trabalho recuperaremos algumas definições e conceituações que o autor oferece. Gruzinsky ressalta:

Com o mesmo direito que a palavra e a escrita, a imagem pode ser veículo de todos os poderes e de todas as vivências. (...) O pensamento que desenvolve oferece uma matéria específica, tão densa quanto a escritura ainda que seja irreduzível a ela; o que não facilita em nada a tarefa do historiador obrigado a escrever sobre o indizível (1995, p. 13).

Desse modo, a análise não seguirá as linhas ortodoxas do pensamento figurativo, nem dos estudos sobre os conteúdos das imagens. O que vamos realizar brevemente é um exame dos programas e das políticas das imagens, e o desenvolvimento das intervenções múltiplas que

estão entranhadas nelas ou que antecipam os papéis que assumem numa dada sociedade. Portanto, não se trata de definir abstratamente *imagem*. Mas, como adianta Gruzinsky, é preciso que se tenha em conta a história dos imaginários, sua globalidade e sua mobilidade. Destarte, não vamos fazer uma descrição sistemática das imagens apresentadas, privilegiando forma ou conteúdo, pois não se quer perder de vista uma realidade imagética que só existe na sua interação³⁰⁰.

De acordo com esses propósitos o que nos interessa é a montagem política das imagens e como se alimenta a fascinação que exercem. São os cenários de festas e celebrações cívicas que oferecem inesgotáveis exemplos cenográficos, em consagrações e altares, grandes rituais, procissões, desfiles, - quando invadem o campo visual, pontuando o espaço urbano -, despejando por avenidas e ruas, com decorações gigantescas, decorações, dispendo de estrados, plataformas, arcos de triunfo, etc. Todo esse complexo de festivais ganha mais esplendor e encantamento quando se aproxima a efervescência dos períodos eleitorais. É quando se repete o lexema, e bordão midiático, no que atualmente se convencionou designar “a festa da democracia” no Brasil. Como se sabe, esse termo aparece com frequência nas coberturas jornalísticas efetuadas durante período eleitoral, quando são realizados diversos programas televisivos consagrando o sufrágio universal e direto no país.

Assim, concordando com as análises de Gruzinsky sobre a realidade mexicana, também consideramos que a forma de fabricação e de encenação da imagem em nossa sociedade segue o modelo Barroco, - no festim de profusão de liturgias - numa continuidade que alastra essa guerra das imagens por mais de cinco séculos, e que no Brasil se inicia com o *Triunfo Eucarístico* de 1733. Não se trata de fazermos um inventário desse longo transcorrer de lutas pictóricas, ou iconográficas, mas de enfatizar sua ‘função unificadora’: “a imagem barroca se dirige a todos” (GRUZINSKY, 2006, p. 219).

Em países como o Brasil no qual se encontram populações de diversas origens e entre as quais a alfabetização foi precária e reduzida, o brilho e fascinação da imagem adquire grande importância sociológica. E a fetichização da imagem barroca que se processa nesse contexto opera de duas maneiras: a) na ocultação da produção que gera a riqueza econômica para poucos [exploração do trabalho]; b) ocultamento da origem humana da imagem [adquirindo caráter quase sagrado].

³⁰⁰ Em muitos aspectos encontramos paralelo na obra de Jacques Rancière *O Destino das Imagens*, quando aborda o tema da montagem dialética, montagem simbólica: “a maneira simbolista relaciona heterogêneos e constrói pequenas máquinas por meio da montagem de elementos sem relação uns com os outros” (2017, p. 66-7).

Como consequência direta temos a montagem de um programa iconográfico que se instaura produzindo efeitos políticos evidentes. Sua eficácia simbólica e imagética é de extraordinário alcance, como observamos no decorrer do século XX após a *II Guerra mundial* com o advento da fotografia, do cinema e da televisão. A imagem política estetizada adquire função retórica retumbante, como veremos aqui em diferentes exemplos. A imagem codifica o sentido e a mensagem, cabe ao semiólogo decifrar esses códigos, sob pena de continuar submetido ao seu feitiço, mistificação e eficácia.

Assim, reafirma-se que não faremos uso de um conceito abstrato de imagem, mas consideramos a evolução de nossa relação política com a imagem, especialmente a imagem sobre a nação³⁰¹. Interessa-nos então os usos pessoais e sociais da representação nacional e patriótica que foram e ainda são operados por dispositivos de controle subjacentes e em larga medida ainda inconscientes.

Nosso trabalho, a partir dos exemplos empíricos que utilizamos na análise, é compreender as articulações múltiplas do imaginário social, dando especial atenção para o princípio de culto das imagens: promoção de um caráter sagrado da imagem, particularmente quando ela avança sobre o espaço social da política. Como explicitou José Murilo de Carvalho:

A elaboração de um imaginário é parte integrante da legitimação de qualquer regime político. É por meio do imaginário que se podem atingir não só a cabeça mas, de modo especial, o coração, isto é, as aspirações, os medos e as esperanças de um povo. É nele que as sociedades definem suas identidades e objetivos, definem seus inimigos, organizam seu passado, presente e futuro (CARVALHO, 1990, p. 10).

Como analisar o sentido da mudança ou manutenção do uso imposto pela imagem política na atualidade? Percebemos dois polos contrastantes em conflito. De um lado, a) as ressurgências das imagens do passado autoritário e ditatorial; de outro, b) os ataques recorrentes aos monumentos, imagens e estátuas, dos vultos da memória política oficial. De que maneira um conceito não abstrato de *guerra das imagens*, como instância específica da *máquina de guerra semiótica*³⁰² (LIFSCHITZ, 2019a, 2019c), pode servir para explicar, ou compreender, as eficácias e falências das memórias enxertadas no campo da memória política?

³⁰¹ Nessa perspectiva seguimos as reflexões teóricas de Eric Wolf (2003), acerca do conceito de nação considerando especialmente seu texto clássico sobre a Virgem de Guadalupe: um símbolo nacional mexicano.

³⁰² “Segundo Deleuze, o regime da máquina de guerra é antes de tudo um regime de emoções, porque o afeto é sempre resistente, enquanto a emoção é descarga rápida de sentimentos. ‘As emoções são projéteis, tanto quanto as armas’ (DELEUZE & GUATTARI, 2012). E a mídia monopólica operou no Brasil nesse plano, criando a incerteza em longa escala utilizando-se, como apontou Horacio Gonzalez com relação ao seu papel no contexto político de Macri na Argentina, de “técnicas de emissão, disciplinamento e controle de excitabilidade populacional” (LIFSCHITZ, 2019, p. 8).

2.1 A Maquinaria do Espetáculo

Clifford Geertz nos seus estudos sobre o Estado-Teatro em Bali, escreveu: “O Estado ia buscar a sua força, que era deveras real, às suas energias imaginativas, à sua capacidade semiótica de fazer com que a desigualdade encantasse” (GEERTZ, 1991, p. 156). Com a mesma eficiência técnica e operando com os requintes da magia imagética moderna, os governos militares implantaram um programa articulado com os mesmos objetivos de ocultamento e fascinação. Através desse programa político, ocultavam a exploração do trabalho e exaltavam com efeitos tecnológicos e *design* moderno da produção das imagens³⁰³, seus feitos políticos e económicos celebrados em liturgias conectadas aos temas históricos da nação.

Nada pode ser mais adequado para ilustrar esse raciocínio sociológico do que uma mirada no processo civilizatório brasileiro desde os tempos coloniais, com a já citada procissão do *Triunfo Eucarístico* no século XVIII, passando pelo período monárquico, do Estado Novo até a Ditadura Civil-Militar de 1964-85. A maquinaria do espetáculo como estratégia de persuasão e encantamento foi utilizada de modo sistemático e é a marca de nossa sociedade neobarroca.

Nessa reflexão sintética não podemos analisar a totalidade desse sistema semiológico tomando o vasto panorama histórico-cultural referido, mas podemos pontuar momentos destacados. A partir da observação da profusão de imagens e linguagens em destaque no processo de análise do trabalho semiótico, observamos recorrências significativas. É quando trazemos à reflexão a provocação de Roland Barthes na sua *Aula* de 1978: “a língua, como desempenho de toda linguagem, não é reacionária, nem progressista; ela é simplesmente: fascista; pois o fascismo não é impedir de dizer, é obrigar a dizer” (BARTHES, 1978, p. 14). Obrigar a dizer, obrigar a ver, obrigar a falar... Entretanto, como nos lembra Lifschitz, é possível lançar mão de uma perspectiva analítica para abrir fendas no muro da linguagem. Na perspectiva psicanalítica lacaniana:

a ordem simbólica nunca se totaliza, está sempre habitada por uma brecha da linguagem e esse elemento desestabilizador incide na própria teoria. Sempre há uma tensão entre saber e experiência, que não se resolve, e um antagonismo lógico e constitutivo de toda sociedade (LIFSCHITZ, 2019b, p. 16).

Sob tal perspectiva teórica a tecnologia das imagens não pode ser considerada neutra, pois sua eficácia mágica advém de dispositivos semiológicos produzidos para atuar no espaço

³⁰³ Nesse particular, tem grande destaque a atuação de Aloísio Magalhães (1927- 1982) como designer gráfico brasileiro no período da ditadura civil-militar no Brasil (LAVINAS, 2014).

social e político. Nos casos aqui analisados, descrevemos polaridades antagônicas que expressam relações e vínculos diferenciados com os programas imagéticos da memória política. É o que observamos nas imagens listadas pelos casos empíricos referidos: a) Independência do Brasil – 7 de setembro; b) Sesquicentenário da Independência, usado pela Ditadura Civil-Militar para criar um ufanismo nacionalista que repercute até hoje no Brasil; c) o caso da propaganda na Ditadura – álbuns, logomarcas, conservadorismo, nacionalismo, patriotismo anti-esquerdista; d) o retorno dos símbolos da ditadura nas manifestações de 2014-16. Vê-se que somos instados a *dizer* de determinado modo, e não de outro, o que representa o país para nós nacionais. E, e) resistências e ataques aos monumentos históricos da memória oficial, nacional, continental e ibero-americana. Quando observamos que “onde há poder, há resistência”³⁰⁴, brechas, desestabilizações...

2.2 A Imagem Política na Atualidade

Como foi adiantado, nos interessa analisar os sentidos da mudança, ou manutenção, dos usos impostos à imagem política na atualidade. A esta preocupação somamos outra: de que modo se pode inaugurar uma nova fase na construção do imaginário democrático na sociedade brasileira e latino-americana, ainda excessivamente preso ao fascínio das imagens do poder autoritário e despótico?

Eis o desafio de uma semiologia da imagem política que avance o projeto de uma ciência emancipadora. Mas esse trabalho não começa do nada. Temos sinais de que o tecido social opera a sublevação dos significados políticos oficiais das imagens, dos monumentos, dos dispositivos de produção imaginária estatal/nacional oficial. Estruturas de sentido atravessam diversos suportes da ação colonizadora que através dos séculos foram disseminados nas sociedades centrais e periféricas (WALLERSTEIN, 2002). Testemunhamos o surgimento de questionamentos e resistências virulentas a estas estruturas forjadas/implantadas/enxertadas na paisagem urbana, e na arquitetura das cidades brasileiras e ibero-americanas. Esses enfrentamentos imagético-políticos ocorrem de modo recorrente e crescente em diversos países.

Como estamos num momento importante de efervescência do debate sobre as políticas histórico-culturais, não poderíamos deixar de introduzir algumas reflexões sobre a encenação das memórias políticas em monumentos históricos, museus e outros diversos espaços sociais e

³⁰⁴ Com esta expressão nos remetemos as análises de Foucault, que com sua “analítica do poder” se aproxima da perspectiva que invocamos com referência a “esquerda lacaniana” (LIFSCHITZ, 2019c). A perspectiva foucaultiana se desenvolve a partir do ano de 1976, com a publicação de “A Vontade de saber” (primeiro volume de sua História da sexualidade) e com o curso “Em defesa da sociedade”, proferido no Collège de France.

educacionais onde se operam grandes batalhas da *guerra das imagens* contemporâneas, invocadas nessa reflexão.

Desse conturbado contexto de enfrentamentos políticos sobressai a pergunta: os monumentos históricos são intocáveis? A maioria dos especialistas e cultuadores do passado são ortodoxos e tomam posição canônica em relação a essa questão. Consideram verdadeiro sacrilégio, ou ato de vandalismo, qualquer ‘ataque’ aos símbolos consagrados e entronizados nas paisagens urbanas. Entretanto, não é esse um entendimento geral e unânime. Atualmente encontramos entre estudiosos mais heterodoxos posições dissonantes e divergentes. Observamos uma nova atitude em relação a manutenção de nomes de personagens do passado ditatorial, presentes em prédios públicos, ruas, viadutos, avenidas, estradas, etc. Conforme recomendação da Comissão Nacional da Verdade³⁰⁵ (CNV), deve haver uma revisão desse processo de homenagens; tema que tem merecido destaque em debates recorrentes. Em São Luís do Maranhão observa-se recentemente esse movimento de aplicação das recomendações da CNV (CORREA, 2013).

Faz-se necessário também refletir sobre a ação política e crítica implementada com relação aos monumentos históricos na atualidade, nas relações entre memória histórica, memória política e museus. Com esse intuito, tomamos as mais recentes ações de manifestantes do *Grito dos Excluídos*³⁰⁶, particularmente no Monumento às Bandeiras, em São Paulo. Repercutindo essas manifestações na mídia, uma publicação convidou um antropólogo e dois historiadores para responderem algumas perguntas sobre a manifestação ocorrida (NEXO, 2016). Teve a posição mais conservadora do especialista, de um lado, que considerava o ato um vandalismo inaceitável; uma posição mais intermediária, sugerindo intervenções no espaço do entorno do Monumento, promovendo discussões e ressignificações; e, de outro lado, a posição mais heterodoxa do antropólogo Eduardo Viveiros de Castro, do Museu Nacional (UFRJ), que

³⁰⁵ As Recomendações da Comissão Nacional da Verdade ao Estado Brasileiro. VI Relatório de Monitoramento. Instituto de Estudos da Religião. ISER / 2015. Recomendação [28] Preservação da memória das graves violações de direitos humanos: “Com a mesma finalidade de preservação da memória, a CNV propõe a revogação de medidas que, durante o período da ditadura militar, objetivaram homenagear autores das graves violações de direitos humanos. Entre outras, devem ser adotadas medidas visando: a) cassar as honrarias que tenham sido concedidas a agentes públicos ou particulares associados a esse quadro de graves violações, como ocorreu com muitos dos agraciados com a Medalha do Pacificador; b) promover a alteração da denominação de logradouros, vias de transporte, edifícios e instituições públicas de qualquer natureza, sejam federais, estaduais ou municipais, que se refiram a agentes públicos ou a particulares que notoriamente tenham tido comprometimento com a prática de graves violações.” <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/relatorio/Capitulo%2018.pdf>

³⁰⁶ “O Grito dos Excluídos é um conjunto de [manifestações](#) populares que ocorrem no [Brasil](#), desde [1995](#), ao longo da Semana da Pátria, culminando com o [Dia da Independência do Brasil](#), em [7 de setembro](#). Estas manifestações têm como objetivo de abrir caminhos aos [excluídos](#) da [sociedade](#), denunciar os mecanismos sociais de exclusão e propor caminhos alternativos para uma [sociedade mais inclusiva](#)”: <https://www.gritodosexcluidos.com/> Acesso: 2 Nov 2020.

chegou a divulgar no seu perfil do *Twitter*: “barbárie é exatamente o que os 'monumentos' comemoram. Aliás, todas as estátuas equestres que ornamentam nossas cidades deveriam ser pichadas (no mínimo)” (NEXO, 2016). Posição já reiterada em entrevista para outra publicação:

O antropólogo tem mantido, nos últimos anos, intensa atividade política no *Twitter* e no *Facebook*. Seus curtos enunciados são às vezes enigmáticos, com frequência irônicos, quase sempre militantes. Em outubro, quando manifestantes subiram no Monumento às Bandeiras, em São Paulo, e cobriram de tinta as estátuas de Brecheret que celebram a conquista do Oeste pelos paulistas, com consequências trágicas para os índios, ele ofereceu seu veredicto: “É preciso derrubar essa porcaria.” (PIAÚÍ, 2014).

2.3 Grito dos/as Excluídos/as

No âmbito deste texto deseja-se aprofundar o debate local sobre os usos de fotografias, imagens em movimento, desenhos e grafismos, paisagens sonoras, particularmente nos cartazes produzidos pelo movimento *Grito dos Excluídos* desde 1995. Analisamos o uso de narrativas com recursos imagéticos por esse movimento considerando o impacto das inovações tecnológicas audiovisuais e ao crescimento dos usos da rede mundial de computadores.

Temos como campo empírico de investigação mais específico, para esta apresentação, a organização do *Grito dos Excluídos* que ocorre todo ano no dia 7 de setembro, dia da celebração da Independência do Brasil. Com a proximidade do Bicentenário (2022), analisamos os processos de produção de imagens e outros enunciados discursivos no decorrer dos últimos anos desde o início dessas manifestações em 1995.

Como adiantou José Murilo de Carvalho: “O imaginário social é constituído e se expressa por ideologias e utopias, sem dúvida, mas também (...) por símbolos, alegorias, rituais, mitos.”. Assim, nossa pesquisa segue os rastros dos “sinais mais universais (...) como as imagens, as alegorias, os símbolos, os mitos” para identificar padrões e configurações na “batalha de símbolos, em busca da conquista do imaginário social”, na aproximação do bicentenário da Independência (1990, p. 10).

Na investigação sobre a construção de “programas de imagens” (Gruzinsky, 2006), ou da “manipulação do imaginário social” (CARVALHO, 1990), não podemos nos esquecer que, segundo Baczko:

A aceitação ou rejeição dos símbolos propostos poderá revelar as raízes (...) preexistentes no imaginário popular e a capacidade dos manipuladores de símbolos de refazer esse imaginário de acordo com os novos valores. (CARVALHO, 1990, p. 13)

Esse mecanismo só tem eficácia simbólica e política, portanto, caso a relação de significado entre objetos, imagens ou ideias tenham aquilo que Baczko designou de “comunidade de imaginação”, ou “comunidade de sentido”. Nossa tarefa é tentar explicar e compreender os alcances dessas operações semiológicas na atualidade.

Nossa pesquisa recupera as conclusões que José Murilo de Carvalho ofereceu na obra *A Formação das Almas* (1990), quando escreveu:

A República brasileira, à diferença de seu modelo francês, e também do modelo americano, não possuía suficiente densidade popular para refazer o imaginário nacional. Suas raízes eram escassas, profundas apenas em setores reduzidos da população, nas camadas educadas e urbanas (p. 128).

Transcorridos duzentos anos da Independência, e mais de cento e trinta da proclamação da República, já há “suficiente densidade popular para refazer o imaginário nacional”? O *Grito dos Excluídos* poderia obter alguma eficácia nessa construção? Em 1999, o *Grito* “ultrapassou as fronteiras do Brasil” sendo realizado em vários países das Américas, surge então “el Grito Continental Por Trabajo, Justicia y Vida”. No catálogo disponibilizado no portal da Internet, observamos prevalecer a imagem feminina da trabalhadora rural e popular, por vezes deslizando entre as referências étnicas, com destaque para a imagem da mulher mestiça. Igualmente presente a imagem do pássaro branco. Ganha destaque a figura de Nossa Senhora, com muita semelhança com Nossa Senhora Aparecida – preta/negra, sob seu manto azul e dourado. Somando a imagem feminina, o pássaro, temos o ‘pueblo’, o povo reunido, assim como aparecem diversos traços alegóricos religiosos populares: festas, ritos e liturgias...

No trabalho voltado para a América Latina e que atinge mais expressão no 12 de outubro, - data na qual os hispano-americanos e latino-americanos em geral, celebram a descoberta da América por Cristóvão Colombo. Nesse dia, em vários países da região, comemora-se o Dia da Raça hispânica; dia da Hispanidade. Nessa data tem ocorrido diversas manifestações anticolonialistas com a presença de vários grupos contrários a esta celebração³⁰⁷.

Em nosso trabalho traçamos algumas linhas sobre esses embates e confrontos, verdadeiras batalhas de imagens, no contexto mais global e europeu. No caso mais específico de nossa pesquisa empírica, nossa investigação marca sua pertinência ao observamos os arquivos e documentos oficiais divulgados pelo *Grito dos/as Excluídos/as*. Após a apresentação do histórico do movimento, narrando ações desde 1995, encontramos nesses documentos

³⁰⁷ Na Argentina, por exemplo, um decreto assinado pela presidenta Cristina Fernández de Kirchner, em 2010, substituiu essa denominação por Dia da Diversidade Cultural Americana. Em muitas cidades norte-americanas, incluindo Minneapolis e Seattle, o dia deixou de se chamar Columbus Day (Dia de Colombo) e virou Dia dos Índigenas.

disponibilizados pela Internet, em portais do movimento social e outras mídias, a indicação da seguinte “dica”:

Para a participação efetiva dos excluídos, as manifestações do Grito devem priorizar a simbologia, a criatividade e a mística. As imagens falam mais que textos e discursos. A linguagem simbólica deve ser priorizada a linguagem escrita e discursiva³⁰⁸.

Nossa pesquisa trilha as pistas que o próprio movimento social está seguindo ao almejar elaborar e produzir um imaginário para a “participação efetiva” da população na construção de uma nova sociedade, que, segundo seus membros, resultará de um Projeto Popular para o Brasil³⁰⁹. Como está enfatizado no documento em destaque, para realizar essa tarefa é preciso lembrar: “as imagens falam mais que textos e discursos”³¹⁰.



Qual o resultado desse esforço? Como avaliar a produção do programa imaginário do movimento? Na aproximação das celebrações do Bicentenário da Independência, o *Grito dos/as Excluídos/as* está em condições de rivalizar com o programa oficial de comemoração histórica elaborado pelo Estado-nação; sob a coordenação do governo de plantão no Planalto³¹¹?

³⁰⁸ “DICA” presente nas últimas consultas aos arquivos e documentos na Internet; especialmente os portais: <http://cebsdobrasil.com.br/2018/04/29/grito-dos-excluidos-as-20181a/> Acesso: 27 Nov 2019 e <https://jornalggn.com.br/noticia/07-de-setembro-grito-dos-excluidos/> Acesso: 27 Nov 2019.

³⁰⁹ “O Grito dos Excluídos tem como finalidade não apenas a crítica do modelo neoliberal, mas também a preocupação propositiva de buscar alternativas. Daí seu duplo caráter, de protesto e afirmação, de denúncia e anúncio. Em síntese, seu horizonte último é abrir canais para a construção do Brasil que queremos, e no contexto atual, dizer o que Não Vale e o que Vale para a construção e participação no destino da nação.” <http://cebsdobrasil.com.br/2018/04/29/grito-dos-excluidos-as-20181a/> Acesso: 27 Nov 2019.

³¹⁰ No texto de história do movimento do Grito dos/as Excluídos/as, que se encontra no Portal na Internet, adiciona-se entre as “sugestões de como organizar o Grito” o seguinte tópico: “Priorizar a linguagem simbólica, criativa e poética aos discursos”. <https://www.gritodosexcluidos.com/historia> Acesso: 3 Nov 2020.

³¹¹ Nesse particular, devemos considerar o fato de que nas eleições de 2018 apenas o Partido dos Trabalhadores tenha incluído, no seu programa de governo, a organização da comemoração do bicentenário, no segundo turno da eleição para presidente. Entretanto, é sabido que desde 2010 o presidente Luiz Inácio Lula da Silva solicitou a Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE), ligada ao Gabinete da Presidência da República, que na pessoa do

Nesse particular, devemos considerar o fato de que nas eleições de 2018 apenas o Partido dos Trabalhadores tenha incluído, no seu programa de governo, uma proposta de organização da comemoração do Bicentenário; na inscrição das plataformas políticas rivais para o segundo turno da eleição para presidente. No entanto, é sabido que desde 2010 o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva solicitou a Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE), ligada ao Gabinete da Presidência da República, na pessoa do embaixador Samuel Pinheiro Guimarães, a elaboração do *Plano Brasil 2022*. Com a vitória do grupo de oposição, de extrema direita, as expectativas de sua implantação são nulas. Os atuais governistas trabalham com o projeto *Brasil 200*, divulgado ainda de forma incipiente em algumas mídias.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista as possibilidades de a representação acolher o sentido do destino das imagens (RANCIÈRE, 2017) em relação ao lema da nacionalidade na contemporaneidade, e indagando sobre a potência do irrepresentável e sua dialética, procuramos alinhar por fim as linhas de força dessa reflexão.

No momento de concluir este texto, cabe acrescentar um alerta lançado pelo sociólogo brasileiro Laymert de Sousa Garcia: “(...) A esquerda brasileira nunca ter[ia] feito a crítica de fundo da mídia. E nem da tecnologia. A posição de esquerda de partidos, sindicatos etc. é de que os meios são neutros e tudo depende de quem se apropria dessa técnica e, portanto, quando chegar o momento de a esquerda estar no poder, se faz uma inversão de signos.”³¹² Esse é um importante desafio, qual seja, operar uma análise que coloque em xeque o próprio veículo, o meio, a mídia, e suas formas e dispositivos de encenação e colonização dos imaginários. Tal perspectiva se associa àquela inicialmente apresentada com José de Souza Martins, quando provoca os cientistas sociais nos cuidados e no trato com a imagem, pois se “depende do

embaixador Samuel Pinheiro Guimarães, coordenou a elaboração do Plano Brasil 2022. Com a vitória do grupo de oposição, e de extrema direita, ao poder, as expectativas são nulas de que esse documento seja utilizado como referência. Os atuais governistas trabalham com o projeto Brasil 200.

³¹² Trecho completo da entrevista do sociólogo Laymert Garcia dos Santos: “(...) A esquerda brasileira nunca ter[ia] feito a crítica de fundo da mídia. E nem da tecnologia. A posição de esquerda de partidos, sindicatos etc. é de que os meios são neutros e tudo depende de quem se apropria dessa técnica e, portanto, quando chegar o momento de a esquerda estar no poder, se faz uma inversão de signos. Isso é o máximo que a esquerda pensou sobre essa questão, e há muitos anos venho pensando e batalhando por um outro entendimento, porque não é possível você considerar a tecnologia como algo meramente instrumental, quando ela modifica completamente todos os tipos de relação. A tecnologia, sobretudo depois da virada cibernética, mudou a vida, o trabalho e a linguagem. Ou seja, mudaram as relações. Nessas condições, se você não fizer uma crítica de fundo, vai acabar fazendo aquilo que critica em seu adversário, vai fazer isso achando que colocou um conteúdo de esquerda, mas as práticas serão as mesmas. Assim, vai ser tão manipulatório e antidemocrático quanto antes e, de certo modo, desconhecendo o próprio potencial que a tecnologia traz” (REVISTA FÓRUM, 2013).

reconhecimento da imagem fotográfica como documento do imaginário social, e não preponderantemente como documento da factualidade social” (2008, p. 174).

No caso empírico que estamos acompanhando mais recentemente relaciona-se a produção de imagem e representações do movimento do *Grito dos Excluídos* nos cartazes e faixas elaborados desde 1995. Percebemos a dificuldade do movimento de “representar” em imagens o legado de suas lutas. Sua produção imagética repetitiva e pouco elaborada parece indicar uma dificuldade de representar o “irrepresentável” de uma nova “nação” a ser imaginada para acolher os “excluídos”. Algo que nos parece remeter ao que Rancière designa como “falha na regulagem estável entre o sensível e inteligível” (2017, p. 140).

Observamos nos exemplos citados que a eficácia mágica dessas imagens é concreta, reaparecendo nas ruas, e ressurgindo de modo significativo nas manifestações políticas dos últimos anos; imagens que se julgavam mortas e esquecidas³¹³. No caso das manifestações mais recentes (Brasil/2015-6) foi consideravelmente inquietante vermos ressurgir imagens e *slogans* de mais de trinta anos atrás, colonizados há décadas e que testemunhamos produzir ainda efeitos de mobilização de massa; como por exemplo, nas variações do lexema: “ame-o, ou deixe-o”! Fica evidente a eficácia da propaganda do período da ditadura civil-militar, de um modo e alcance jamais esperado.

É necessário vasculharmos nossos arsenais teóricos para compreender como “memórias enxertadas” há décadas podem ser reencenadas num período que considerávamos ter operado rupturas profundas no imaginário social; como o processo de redemocratização e a consolidação da Constituição de 1988.

No âmbito dessas reflexões, consideramos que o conceito de “memórias enxertadas” se coaduna as reflexões da chamada “esquerda lacaniana” quando coloca em cena o “ato inaugural”, supondo um sujeito que o institui. Nesse ponto também nos aproximamos do debate sobre “a subjetivação política e suas vicissitudes”³¹⁴, perspectiva fecunda para o alargamento de nossa compreensão do funcionamento da estrutura das interpelações dos sujeitos políticos na atualidade. De acordo com essa vertente teórica, “o sujeito político não é algo

³¹³ Difícil deixar de reportar-se a Karl Marx, ‘O 18 Brumário de Louis Bonaparte’ (1869): “A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos. E justamente quando parecem empenhados em revolucionar-se a si e às coisas, em criar algo que jamais existiu, precisamente nesses períodos de crise revolucionária, os homens conjuram ansiosamente em seu auxílio os espíritos do passado, tomando-lhes emprestado os nomes, os gritos de guerra e as roupagens, para, com este disfarce de velhice vulnerável e esta linguagem emprestada, representar a nova cena da história universal” (MARX ENGELS, 1982, p. 417).

³¹⁴ A propósito, esse é o título de um dos capítulos do livro de Žižek *O sujeito espinhoso* (2011).

predeterminado, em termos da classe social, lugar nas relações de produção, etc, mas sim um sujeito que emerge da própria singularidade do ato”³¹⁵ (LIFSCHITZ, 2019, p. 20).

Como aponta Lifschitz, no texto de Laclau, “é impossível determinar *a priori* quem serão os atores hegemônicos nessa luta” (LACLAU, 2013, p. 223). Isso explica então porque a “emergência do sujeito político” sempre surpreende, pois, essa subjetivação se articula sob diferentes coordenadas teórico-políticas. Ainda segundo Laclau, só é possível compreender essa articulação subjetiva considerando as operações de construção de hegemonia (LACLAU, 2013, p. 185). É aqui que nos parece adequado seguir as sugestões de Gruzinsky quando invoca *Blade Runner* e as memórias enxertadas nos ‘replicantes’. Como estamos numa nova fase de construção das subjetividades políticas na atualidade, os investimentos no teatro das memórias políticas podem explicar de que forma as emergências políticas, - tanto do lado das forças de manutenção do *status quo*, como do lado das resistências contra o *stablishment* -, promovam a reificação das estruturas de sentido dominantes, oficiais, autoritárias, ou as formas de resistência contestatórias e insurgentes. Entrementes, tanto num caso como no outro, sujeitos políticos antagônicos, representam articulações subjetivas nos polos em conflito.

Parece que a negligência das análises semiológicas e políticas das imagens e do imaginário social, em relação aos crimes cometidos no período nefasto do autoritarismo militarista, causaram impactos de efeito retardado no tecido social³¹⁶. Além da ausência de análise sobre as novas tecnologias da imagem, que como vimos não é neutra, é preciso aprofundar e ajustar as contas com a violência e terror promovidos no período; da mesma forma que na operação de análise da eficácia dos veículos de propaganda e do próprio *meio* que emite as mensagens. Sobre este aspecto Laymert Garcia dos Santos destaca na entrevista *Demasiadamente Pós-Humano* ao periódico *Novos Estudos*: “Acho que precisamos, no Brasil, de um estudo aprofundado sobre a questão da tecnologia como fetiche, de como ela é apropriada como uso suntuário e ostentação” (2003, p. 163).

Destarte, com o fim desta reflexão ressaltamos a importância de avançarmos num estudo sobre as possibilidades de uma “política da visão”. Trabalho que deve ser feito para além das análises das fotografias e imagens “enxertadas”, avançando para todas as dimensões das violências e terrores submetidos aos governados. A gestão do teatro das memórias políticas e

³¹⁵ Nesse ponto o autor se refere a alguns atos que considera inaugurais “– como as manifestações de 2013, as ocupações de escolas e o #elenão - na constituição de novos sujeitos políticos” (LIFSCHITZ, 2019c).

³¹⁶ Talvez, como enfoque mais específico pudéssemos nos referir a “memória visual”, como um dos enquadramentos sociopolíticos fundamentais do olhar.

sociais, no sentido empregado por Henri-Pierre Jeudy (1990), necessita operar um tratamento terapêutico das heranças e tradições de insurgência.

Nessa direção, realizamos trabalho associado as investigações e análises de Gruzinsky, por exemplo, em relação a ficção de *Blade Runner*, ao evitar o destino de replicantes de programas inoculados para ações não-reflexivas, - tais como a que testemunhamos nos últimos anos nas ruas das grandes cidades brasileiras. Episódios que muitas vezes passaram por anedóticos, mas para os quais a sua compreensão plena necessita do exercício de análises semiológicas alargadas. Pois, como instigou Jean Baudrillard, com a sua teoria irônica:

Os clones já estão aí, os seres virtuais já estão aí, somos todos replicantes! No sentido que, como *Blade Runner*, já é quase impossível distinguir o comportamento propriamente humano de sua projeção na tela, de seu duplo em imagem e de suas próteses informáticas (2005, p. 156).

Talvez uma política da visão nos ofereça instrumentos para compreender as consequências do alerta da estandartização, ou modelização, do olhar em curso em nossa sociedade. Numa sociedade em que a mídia está nas mãos de oligarquias poderosas, comprova-se a necessidade da luta contra a manutenção do controle desse poder midiático das empresas emissoras e repetidoras. Todavia, não se pode esquecer, não basta trocar os signos e sinais das mensagens transmitidas, é preciso ir mais além na análise desse poder mágico e reticular:

Quando a modernidade chega ao fim, o homem parece estar perdendo a capacidade de perceber e imaginar, isto é, de produzir as imagens que conferem sentido à sua experiência, parece estar abdicando do exercício da potência da percepção, do “eu posso” do olhar (SANTOS, 2003, p. 180).

REFERÊNCIAS

BACZKO, Bronislaw. A imaginação social. In: Leach, Edmund et Alii. **Anthropos-Homem**. Lisboa, Imprensa Nacional/Casa da Moeda. 1985

BAUDRILLARD, J. **Tela total: mito-ironias do virtual e da imagem**. Porto Alegre: Sulina. 2005.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix. 1978.

CARVALHO, José Murilo de. **A Formação das Almas**. São Paulo: Ed. Companhia das Letras. 1990.

CORRÊA, Alexandre Fernandes. **A Imagem Barroca da Civilização Latinoamericana**. In: V SOLAR - Congresso da Sociedade Latino-Americana de Estudos sobre América Latina e Caribe. São Paulo. Resumo das Comunicações. São Paulo: EDUSP. v. 1. p. 15-16. 1992.

_____. **Festim Barroco: a festa dos prazeres**. São Luís: EDUFMA. 2008

_____. **Teatro das memórias: ensaios sobre ação cultural na atualidade.** São Luís: EDUFMA. 2013.

_____. **Guerra das imagens e memórias enxertadas: monumentos, museus e memórias históricas em conflito.** 6ª Reunião Equatorial de Antropologia. MR 14 - Os usos de imagens e a produção de significados. Salvador. 2019

_____. **Batalha das imagens e memórias enxertadas: gestão política e cultural dos monumentos, museus e memórias históricas.** XI Seminário Internacional de Políticas Culturais. CCRB. Rio de Janeiro. 2020a.

_____. **Batalha das imagens no bicentenário da independência.** 32ª Reunião Brasileira de Antropologia. GT 15 - Antropologia, Performances e Patrimônios: saberes insubmissos. 2020b. https://www.32rba.abant.org.br/simposio/view?ID_SIMPOSIO=57

GEERTZ, Clifford. **Negara: o Estado-Teatro no Século XIX.** Rio de Janeiro: Bertrand. 1991

GRUZINSKY, Serge. **A guerra das imagens: de Cristóbal Colón à “Blade Runner” (1492-2019).** São Paulo: Companhia das Letras. 2006

JEUDY, Henri-Pierre. **Memórias do social.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990.

LACLAU, Ernest. **A razão populista.** São Paulo: Editora Três Estrelas. 2013.

LIFSCHITZ, Javier Alejandro. **Sobre as manifestações de junho e suas máscaras.** Revista Dilemas – Revista de estudos de conflito e controle social, UFRJ, v. 6, n. 4. 2013.

_____. **Os agenciamentos da memória política na américa latina.** Revista Brasileira de Ciências Sociais - vol. 29 n° 85, p. 145-225. 2014.

_____. **Em torno da memória política.** Morpheus: Rio de Janeiro, v. 9, n. 15. p. 67-82. 2016.

_____. **Los espectros de las dictaduras militares en América Latina.** Estudos IberoAmericanos, v. 44, n. 2, p. 340-353, maio/ago. Porto Alegre. 2018a.

_____. **O avesso do golpe no Brasil: formas de resistência.** Revista Teoria e Debate, ed. 174, Sociedade. 2018b: <https://teoriaedebate.org.br/2018/07/11/o-avesso-dogolpe-no-brasil-formas-de-resistencia-e-sujeito-politico/>

_____. **Brasil, política e vertigem.** e-l@tina, Revista Eletronica de Estudos Latinoamericanos, v. 17, n. 68, Buenos Aires, jul/set. 2019a

_____. **Atos inaugurais e política na américa latina atual.** Psicanálise & Barroco em revista | Edição Especial: **Psicanálise e Política: versões e reversões do mundo e do imundo.** v.17, n. 02 | outubro. 2019b

LAVINAS, Laís Villela. **Um animal político na cultura brasileira: Aloísio Magalhães e o campo do patrimônio cultural no Brasil (anos 1966-1982).** Rio de Janeiro: Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. 2014.

MARTINS, José de Souza. **Sociologia da fotografia e da imagem**. São Paulo: Contexto. 2008.

MARX ENGELS. **Obras escolhidas**. Tomo I. Lisboa: Edições “AVANTE!”. 1982

NEXO. Um antropólogo e um historiador respondem a 3 perguntas sobre a tinta jogada no Monumento às Bandeiras. Estevão Bertoni, 07 Out 2016: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/10/07/Um-antrop%C3%B3logo-e-um-historiador-respondem-a-3-perguntas-sobre-a-tinta-jogada-no-Monumento-%C3%A0s-Bandeiras> Acesso: 3 Nov 2020.

PIAUI. Vultos das humanidades. O antropólogo contra o estado: as ideias e as brigas de Eduardo Viveiros de Castro. Rafael Cariello. Edição 88/Janeiro, 2014: <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/o-antropologo-contra-o-estado/> Acesso: 3 Nov 2020.

RANCIÈRE, Jacques. **O destino das imagens**. Rio de Janeiro: Contraponto. 2012.

REVISTA FÓRUM. Entrevista intitulada “É preciso entender as redes e as ruas”, publicada na Revista Fórum, Edição 127, 22 Out 2013: <http://www.revistaforum.com.br/2013/10/20/e-preciso-entender-as-redes-e-as-ruas/>

SANTOS, Laymert Garcia dos. **Politizar as novas tecnologias**. São Paulo: Ed. 34. 2003

WALLERSTEIN, Immanuel. **O fim do mundo como o concebemos: ciência social para o século XXI**. Rio de Janeiro: Revan. 2002.

WOLF, Eric. **Antropologia e poder**. São Paulo: Unicamp. 2003

UM RECONHECIMENTO NO SAGRADO POPULAR: CANGUÇÚ, ENTRE POESIAS E MILAGRES

João Igor Cariman Leite
Graduação em Ciências Sociais
joao.cariman@discente.ufma.br
UFMA

Ana Socorro Ramos Braga
Doutora em Teatro
ana.socorro@ufma.br
UFMA

RESUMO: O texto apresenta uma análise da festa popular de São Raimundo Nonato dos Mulundus, situada no município de Vargem Grande, Estado do Maranhão. A festividade é examinada como um exemplo notável da intersecção entre religiosidade e cultura popular, tendo como epicentro uma devoção que emerge das raízes do povo. A narrativa desvela as origens e a evolução dessa celebração, cujas raízes remontam à veneração espontânea dos habitantes locais ao santo vaqueiro, Raimundo Nonato Canguçú. Através do texto, emerge uma linha de compreensão que destaca a religiosidade popular como uma manifestação do seu sagrado, criada pelo povo. A festa de São Raimundo Nonato dos Mulundus persiste como reflexo da influência da Igreja, mas como um testemunho da resistência da comunidade às intervenções externas. A ligação entre a devoção popular e a festa transcende o âmbito religioso, evoluindo para uma complexa teia cultural que enriquece a identidade local. A interação entre o sagrado e o profano, claramente representada no momento de proibição da festa, revela um diálogo constante entre a expressão da fé e as práticas sociais. O presente trabalho discute as origens possíveis da festa de São Raimundo, sugerindo que ele poderia ter sido escravizado ou ter ascendência africana. A festa é explorada como um evento complexo, envolvendo elementos de tradição e devoção, bem como a intersecção entre religiosidade e cultura. A prática do aboio, a romaria à Paulica e o uso de ex-votos são abordados como parte central da festa, refletindo a ligação entre tradições ancestrais e espiritualidade. Para a efetivação deste trabalho, utilizaremos como metodologia base, revisão de literatura e análise documental, de jornais, assim como texto poético proposto pela pesquisa.

Palavras-chave: Religiosidade popular; Identidade cultural; Mulundus; Maranhão.

1. INTRODUÇÃO

O Estado do Maranhão possui uma diversidade cultural enorme e variada, a começar dos seus tradicionais festejos juninos que perpassam da religiosidade popular. Enquanto a "religião erudita" frequentemente busca a mediação da igreja entre o divino e o homem, enfatizando o controle institucional da fé, a "religião popular" mantém uma conexão direta entre o sagrado e o indivíduo (Alvez, 2014, p. 04).

É comum ver nos barracões das associações de bumba-meu-boi, um altar enfeitado com tecidos coloridos, velas, luzes e diversas imagens de santos, os comuns: São João Batista, Santo Antônio, São Pedro, São Benedito, Santa Maria e Jesus Cristo.

Nesses altares os brincantes dos bois fazem suas ladainhas. Na linguagem popular maranhense é o momento de *Guarnicê* que significa a preparação para entrar na ação de brincar o bumba-meu-boi, que no Maranhão recebe notória valorização, pois segundo o IPHAN é considerado Patrimônio Imaterial da Humanidade, logo percebemos o porquê do quantitativo de bumba meu boi no Estado. Todo o período de São João (junho-julho) é repleto de festividades, pagamento de promessas, apresentações e eventos culturais, em São Luís, capital do Maranhão, e em vários municípios do Estado.

A manifestação cultural e a religiosidade popular estão profundamente entrelaçadas, constituindo uma complexa teia de expressões e práticas. Por conseguinte, são fatores que tornam os festejos maranhenses únicos e especiais, pois os brincantes são envolvidos em uma mística religiosa, que necessita de reverência e fé, mesmo que seja ainda uma brincadeira, nesse sentido, Coelho ressalta:

Temos também como características fundamentais da religiosidade popular o mágico, o simbólico e imaginativo, o místico, o festivo, o comunitário e o político. É necessário reconhecer que a religiosidade popular é sempre o povo que desempenha o papel de protagonista. Trata-se de uma religiosidade gerida pelo povo (Coelho, 2017, p. 15).

A natureza festiva da religiosidade popular é marcada por celebrações e rituais que unem as comunidades. Esses eventos são uma oportunidade para as pessoas expressarem sua devoção de maneira coletiva, compartilhando crenças, práticas e valores comuns. Esse aspecto comunitário é uma característica distintiva que fortalece os laços entre os fiéis.

Entendemos então por religiosidade popular às práticas, crenças e expressões religiosas que emanam das comunidades locais e da cultura de um determinado grupo de pessoas. É uma forma de religião que não é oficialmente sancionada ou regulamentada pelas instituições religiosas estabelecidas, mas é praticada e transmitida de geração em geração. A preservação das expressões e das tradições coletivas, envolvidas em um contexto político-religioso, que não são iniciadas pela igreja, mas pelo povo de determinada localidade.

Neste contexto, é crucial reconhecer a influência significativa das tradições indígenas e africanas. Ao longo da história do país, as crenças e práticas religiosas desses grupos étnicos foram entrelaçadas com a imposição do catolicismo pelos colonizadores. Esse processo resultou na formação de uma religiosidade única e diversificada que é distintamente brasileira.

A diversidade de expressões religiosas populares no Brasil, que inclui manifestações como as festas de santos populares, as romarias, os rituais indígenas e os cultos afro-brasileiros, contribuíram para a formação de uma identidade religiosa singular. Essa identidade é

caracterizada pela coexistência de diferentes tradições e pelas práticas culturais e espirituais dos grupos que contribuíram para sua criação.

Neste trabalho, exploraremos o Festejo de São Raimundo Nonato dos Mulundus, como sendo uma devoção de caráter religioso popular e tradicional no município de Vargem Grande, Estado do Maranhão, em seguida, investigaremos os elementos que fazem esta festa religiosa ser originalmente do povo. A partir da análise de trechos em jornais da época, da performance artística “Canguçu: A história de um Santo Vaqueiro”, de Marcelo de Jesus Luna, e de outros elementos de tradição da festa.

O objeto de pesquisa se construiu a partir de observação da rede social tecida no campo de minha própria militância religiosa, já que estou inserido nos ambientes do movimento juvenil católico, em especial a Pastoral da Juventude (PJ) e integro os movimentos sociais brasileiros, como a União de Negros e Negras pela Igualdade (UNEGRO).

2. OBSERVAÇÕES INICIAIS SOBRE A FESTA:

1. O nome do santo é: Raimundo Nonato Canguçu. Nascido na região da fazenda Mulundus, atualmente, povoado a 30 km da sede do município de Vargem Grande.
2. Segundo a professora Dolores Mesquita (1997, p. 05), Mulundus era uma fazenda de “umas brancas da família Faca Curta”, família rica e possuidora de muitos escravizados.
3. Raimundo Canguçu, era vaqueiro e exercia essa função na fazenda. Hoje é considerado padroeiro dos vaqueiros.
4. São Raimundo Nonato dos Mulundus não é um santo canonizado pela Igreja católica, esim adotado, pois a festa começou pela devoção do povo próximo à região de Mulundus e a partir do momento em que a festa toma maiores proporções, a Igreja intensifica seu domínio.

Segundo Brasil (2020, p. 279) descreve: “A história de São Raimundo Nonato dos Mulundus está envolta em narrativas de mistério, fé e devoção, no contexto das crenças populares e das práticas performáticas socioculturais que as engendram”. Essa tradição transcende a simples narrativa, tornando-se uma representação viva da conexão entre o espiritual e o cotidiano.

Por meio de festas, romarias e manifestações artísticas como aboios de vaqueiros, a história é revivida e celebrada, unindo a comunidade em torno de um símbolo compartilhado. No entanto, sob essa superfície festiva, existem questionamentos sobre a origem e o sincretismo

cultural, evidenciando as complexidades e as camadas de significado presentes na devoção a São Raimundo Nonato dos Mulundus.

Situada nesse contexto intrigante, a figura de São Raimundo Nonato dos Mulundus resiste através das histórias transmitidas oralmente e das tradições culturais que permeiam a festa. Essas narrativas envoltas em mistério, tornam-se um ponto focal para as pessoas que aderem às crenças e rituais associados ao santo. Essa ligação profunda entre o divino e o humano é expressa de maneira vívida nas práticas rituais e festivas que envolvem São Raimundo, enriquecendo e evidenciando a influência marcante da religiosidade e das tradições populares na formação da identidade local.

Nesse cenário multifacetado, as narrativas que giram em torno do santo transcendem nas contações de histórias, assumindo um papel muito mais profundo e abrangente na vida da comunidade, mantendo vivas as tradições ancestrais e proporcionando um meio de expressão e conexão que ultrapassa as barreiras do presente meramente o âmbito religioso, atuando como importantes agentes de coesão social e perpetuando uma herança cultural que reflete a interação dinâmica e inter-relacionada entre o sagrado e o cotidiano.

3. HISTORICIDADES EM MULUNDUS

Raimundo era um jovem vaqueiro que faleceu ao bater com a cabeça em uma carnaubeira, Raimundo ficou desaparecido por vários dias, e ao ser encontrado seu corpo exalava cheiro forte de perfume, e em perfeito estado de conservação (Braga, 1998, p. 03). A população daquela região entendeu o ato como a santificação desse vaqueiro, e essa carnaubeira então, virou sagrada, as pessoas cortavam pedaços, faziam chás e o enfermo que tomava se curava, os milagres ganharam repercussão no Estado e em alguns outros lugares, e romarias com destino à Mulundus começaram a se formar.

“Durante mais de cem anos, no mês de agosto, a peregrinação à Mulundus arrebatava devotos de todas as partes do nordeste. A romaria durava então 12 dias e uma cidade provisória, constituída de barracos de palha, se formava” (Braga, 1998, p. 03). A festa crescia e cada vez mais, atraía pessoas de várias regiões do País, seja para pagar promessas ao santo, ou visitar seu santuário.

Ao fazermos um aprofundamento com a historiografia do que se tem escrito sobre a festa no passado, encontramos várias matérias em alguns jornais da época, como: Diário do Maranhão, jornal do comércio, lavoura e indústria; O conservador; O combate. Dito isso, nos debruçamos em duas matérias, a primeira datada de 1860, pelo Jornal O Conservador, que relata

uma possível desordem, provocada pelo então subdelegado suplente Firmino Joaquim d'Oliveira, que acidentalmente derrubou dois garrafões de cachaça, em uma das tendas de vendas em Mulundus, o ato só não resultou em uma briga pois o vigário da igreja apaziguou as relações.

A segunda do ano de 1906, pelo Jornal Diário do Maranhão, que condiz com esse período de chegada de mais pessoas para Mulundus, onde afirma o cálculo de 5 mil pessoas presentes e a realização de uma festa com “boa ordem sempre observada, sem nenhum facto desagradável a registrar se apesar do extraordinário número em parte, de pessoas ignorantes e todas envolvidas na exaltação das festas e negócios.” Nesse último trecho, algo importante a observar, a festa popular em Mulundus se tornará algo além do religioso, mas também econômico por parte da população.

Dom Otaviano Pereira de Albuquerque (1866-1949), então arcebispo da Arquidiocese de São Luís, e primeiro ao ocupar tal responsabilidade, proibiu a festa por considerá-la profana, em 1930, pois era muito presente nas redondezas da igreja, bares, cabarés e barracões que atraía muitas pessoas (Braga, 1998, p. 03). A decisão de proibir a festa pode ser entendida como um reflexo das percepções da Igreja Católica da época sobre práticas que eram consideradas profanas ou incompatíveis com os princípios religiosos.

A história de São Raimundo Nonato dos Mulundus e sua festa demonstra como a religião e a cultura interagem de maneiras complexas, muitas vezes gerando tensões entre tradição e autoridade eclesiástica, enquanto tentam encontrar um equilíbrio entre a devoção religiosa e a expressão cultural.

Coelho explica que uma das principais características da religiosidade popular é a presença e autonomia que o povo exerce sobre tal festividade ou ação, desempenhando um protagonismo e gerência (Coelho, 2017, p. 15). De tal forma, presente também na festa de Mulundus, pois apesar da Arquidiocese emitir o comunicado de proibição, a romaria e a festa foram preservadas pelos moradores e visitantes apegados ao santo, sendo realizadas como anteriormente, pelo povo.

O desfecho dessa proibição encerra quando os padres e os detentores de poder na localidade de Vargem Grande realizam um acordo para que o Arcebispo volte atrás da decisão, surtindo assim, um resultado positivo, a festa voltou a ter presença da igreja, porém, a Igreja e os políticos locais possuíam seu total domínio.

4. DESENVOLVIMENTO DAS NARRATIVAS

Pretendo agora apresentar uma outra narrativa do santo, pois apesar de existir o São Raimundo, vaqueiro, também existe São Raimundo, sacerdote espanhol. Ou seja, a população de Vargem Grande faz rezas para um, mas visualiza outro, isso por escutarmos durante as celebrações, “Viva o santo vaqueiro”, “Viva o santo milagroso”. Em seu hino, utiliza-se da referência “que fostes vaqueiro”, abaixo, um trecho gravado por Mariazinha, em São Luís:

Senhor São Raimundo, meu santo ditoso lembrai os devotos ao Pai carinhoso Ref: São Raimundo glorioso (bis), vosso povo está sofrendo (bis) Livrai-nos do mal e da tentação, uni vosso povo com mais união (ref.)

A comunidade precisa de vós, nos daí sempre a chuva e rogai por nós (ref.) Senhor São Raimundo, das mães protetor, no parto livrai nas da morte e da dor (ref.) Senhor São Raimundo, **que fostes vaqueiro**, escutai as preces de vossos romeiros

(ref.) Senhor São Raimundo, uni os casais, marido e mulher, os filhos e os pais (ref.)
ADELAIDE, Irmã. São Raimundo Glorioso. In: MIRANDA, Mariazinha. São Luís: Kalhi Records Studio, 2009. Web.

São Raimundo Nonato, em contraponto ao santo vaqueiro de Mulundus, é um servo de Deus e sacerdote nascido por volta de 1200 em Portell, Espanha. Seu nome "Nonato" deriva do fato de ter sido retirado vivo de sua mãe, que faleceu no parto. Ingressou na Ordem de Nossa Senhora das Mercês em 1224 e se tornou sacerdote. Ao seguir em missão para a Argélia em 1224 para resgatar cristãos das mãos dos muçulmanos, foi capturado e submetido a torturas, incluindo ter a boca perfurada para silenciá-lo sobre Cristo. Sua saúde debilitada levou-o a falecer em 31 de agosto de 1240, aos 40 anos. Raimundo Nonato é reconhecido como o padroeiro das parteiras e obstetras.

Figura 1 - Cartaz oficial do festejo de São Raimundo dos Mulundus, Vargem Grande, em 2023.



Fonte: Pastoral da comunicação de Vargem Grande (PASCOM).

De acordo com algumas análises, a festa de São Raimundo Nonato dos Mulundus, é tida como um exemplo de sincretismo religioso por autores como Brasil (2020). Mesmo sendo profundamente enraizada na cultura popular, a festa demonstra traços de fusão entre diferentes tradições religiosas. A Igreja Católica inicialmente rejeitou a festa em honra ao santo vaqueiro, mas ao perceber a crescente devoção a ele, sincretizou essa figura com São Raimundo Nonato, um santo espanhol do século XIII.

Curiosamente, é um caso de sincretismo religioso, no qual a Igreja Católica, em princípio, rechaçou a existência do santo popular, o Raimundo Nonato Canguçu, que depois se tornou São Raimundo dos Mulundus. Ao perceber a irreversibilidade do culto ao santo vaqueiro, e dando-se conta do potencial simbólico e econômico que as peregrinações e romarias significavam, a Igreja sincretizou a devoção ao São Raimundo Nonato dos Mulundus, santo popular vaqueiro, à imagem do São Raimundo Nonato, santo espanhol do século XIII. (BRASIL, Ramusyo, 2020, p. 8)

É plausível supor que o santo tenha sido alvo de um processo de "embranquecimento", algo comum naquela época e que perdura até os dias atuais, dado que poucos detalhes são discutidos acerca de sua história verdadeira, suas raízes e devoção. Raimundo, originalmente um vaqueiro, exercia essa profissão de maneira dedicada, porém não há registros oficiais de seus antecedentes familiares, nem mesmo informações sobre sua educação.

A morte do vaqueiro ocorreu em circunstâncias em que, juntamente com outros vaqueiros, foi enviado para o mato em busca de um animal. Esses aspectos sugerem a possibilidade de que elementos de sua história tenham sido obscurecidos ou reinterpretados ao

longo do tempo, contribuindo para uma narrativa que pode não ser totalmente fiel à sua origem e trajetória reais.

No entanto, a partir dessas premissas são hipóteses que: Raimundo Nonato Canguçu, poderia ser um homem escravizado, visto que a festa começa anos antes de 1888, quando oficialmente há a sanção da Lei Áurea, em 13 de Maio; Raimundo era filho de pais escravizados, vale recordar que a Lei do Ventre Livre determinou que filhos de mulheres escravizadas poderiam nascer livre, a partir de 1871; Ou Raimundo Canguçu sendo descendente de negros escravizados, visto que a Lei Eusébio de Queirós foi aprovada apenas em setembro de 1850, decretando a abolição do tráfico negreiro no Brasil.

Diversas narrativas podem ser compreendidas e sugeridas atualmente, mas naquele tempo a igreja compreendia a inexistência de São Raimundo, santo vaqueiro, e nascido naquela região. Em 1923, Padre Odorico Maria, escreveu toda a sua vivência na festa, em uma coluna para o Jornal Diário do Maranhão, intitulada “A festa de Mulundús”, em um dos trechos, Odorico diz assim:

Metendo-me entre eles, travei conversa e conheci estarem convencidos de que S. Raimundo se achava sepultado ali, e que uma preta velha se proclamava mãe do santo. Custou-me muito fazê-lo compreender que S. Raimundo era frade espanhol, falecido há mais de 400 anos, e nunca pôs pé no Brasil (MAIA, Odorico, 1927).

A tentativa de sincretizar o santo popular, na fé cristã-católica, era mais que um ato de assimilar o santo à uma narrativa eurocêntrica, mas também de catequizar os romeiros e devotos que já faziam parte da festa de forma autônoma, na fé de Jesus. É notável nos escritos de Pe. Odorico, o esforço em discordar dos romeiros que há anos participam da festa, mesmo que esses já saibam ao menos um pouco a origem do santo rogado ali, e que existem confluência quanto a sua história, mas alguns nem tinham entendimento de que havia outro santo, de mesmo nome, como perceptível na conversa de Odorico com um romeiro:

Sinhô pade, S. Raimundo era um vaqueiro que virou santo no pé de uma palmeira

Não, meu caro. Ninguém vira santo. A gente se santifica progredindo no amor de Deus com muito trabalho.

– Mas todo mundo diz que ele era vaqueiro de um tal majó Finliciano.

– Nunca isso foi verdade. S. Raimundo era frade, e de uma Ordem chamada das Mercês.

- E a preta véia qui diz qui é mãe dele?
- Ou é loucura ou caduquice. Não é possível uma mulher ter mais de 400 anos de idade.
- Entences, deve haver dois S. Raimundo, um de cá e outro de lá. Trecho retirado da coluna “A festa de Mulundús”, escrito por Pe. Odorico Maia, em 1923, publicado no Jornal Diário do Maranhão

Não há nenhum registro dos pais de São Raimundo dos Mulundus, nem tampouco algo que remeta ao seu nascimento, o que se sabe é que Raimundo recebeu o nome de Nonato pois tal qual São Raimundo da Espanha, foi extraído vivo de sua mãe que faleceu no parto. No escrito do jornal “O conservador”, de 1860, podendo ser o registro mais antigo que se tem da festa, comparado ao ano de 1923, quando essa suposta “preta velha” se diz mãe do santo, supomos então, que utilizar de “Nonato” era também uma forma de incorporar o santovaqueiro, ao santo espanhol, visto que, segundo esse trecho a mãe de Raimundo estaria viva e já idosa.

Portanto, essa é uma narrativa instigante sobre a festa popular de São Raimundo, a partir de um viés negro e racial, mas que dificilmente poderemos chegar à alguma conclusão e aderência das autoridades religiosas, primeiramente pela causa de que não se tem registros oficiais que possam comprovar esta narrativa, e em segundo lugar, pois o povo que frequenta e conhece a festa, tomou para si a imagem do santo espanhol, homem branco e padre, esta imagem foi trazida à Vargem Grande, por Dona Luiza, mãe de Dr. Nina Rodrigues.

5. DESENVOLVIMENTO DAS NARRATIVAS

Neste momento do trabalho, busco revisitar alguns elementos que obtive ao produzir executivamente, a performance teatral: Canguçu, a história de um santo vaqueiro, na qual Marcelo de Jesus Luna, artista, professor e pesquisador, relata sobre a festa de São Raimundo, de forma resumida e didática, em um espetáculo que envolve música, teatro e mística:

Eu vou te contar uma história rápida, de São Raimundo Nonato dos Mulundus. Um Santo preto e Africano que numa fazenda de uns brancos com seu gibão de couro, montado em um cavalo, vaqueiro com uma fê danada, corria mato adentro atrás de gado, um certo dia Raimundo saiu e não voltou, foi encontrado, morto (...) aquele vaqueiro tinha se santificado, e pelos boatos do povo, o corpo do santo foi roubado pelos padres portugueses que pra Roma tinham levado. (Luna, Marcelo, 2023. Não publicado)

Na narrativa delineada por Luna, a figura de Raimundo Nonato se desenha de maneira única e intrigante, revelando camadas adicionais à sua identidade. Descrevendo-o como um homem preto, africano e vaqueiro, Luna enriquece a história com nuances de diversidade e

vínculos culturais profundos. As histórias que entrelaçam Raimundo Nonato à fazenda da família Facas Curtas expandem ainda mais sua conexão com o contexto local.

A revelação intrigante de um boato, alegando que seu corpo foi subtraído pelos próprios padres da capela e levado a Roma, lança um véu de mistério sobre o destino final do santo. Essa especulação sugere um enredo mais complexo, envolvendo elementos de intriga e possíveis conflitos dentro do próprio espaço eclesiástico. A narrativa de Luna, assim, nos transporta para um cenário multifacetado, onde história e crença se entrelaçam, tecendo uma rede rica e envolvente em torno da figura de São Raimundo Nonato dos Mulundus.

Figura 2 - Performance Canguçu, na Casa das Pretas (Coletivo de Mulheres Negras da Periferia), em São Luís (MA).



Fonte: JASF Andrade (2023)

No segundo trecho da performance, Luna remonta ao início da festa, período em que Dom Otaviano proibiu a festa alegando ser profana, momentos depois a igreja aceita e altera seu santuário de origem para outra comunidade, Paulica, há 8 km do município, povoado mais próximo e de fácil acesso. Para Mulundus são 18 km.

Curas foram alcançadas através da fé e devoção, festa essa que também é conhecido como festa das almas, o festejo cresceu, teve até um tempo que a igreja não concordou, disse que a festa do santo era blasfemador, mas chegou um tempo que a igreja aceitou, o povoado Mulundus assim se denominou, o festejo foi passado pra vila de Vargem Grande (Luna, Marcelo, 2023. Não publicado).

Na narrativa de Luna, a história do santo vaqueiro adquire uma dimensão notável, onde a ênfase recai sobre a complexa realidade socioespacial do Maranhão. Utilizando-se

habilmente de elementos tradicionais da festa, Luna transcende os limites da mera narrativa histórica, adentrando um território multidisciplinar que mescla arte, educação e cultura. Seu relato não se limita à mera descrição do passado, mas transforma-se em uma ferramenta pedagógica poderosa, capaz de educar e sensibilizar.

A abordagem interdisciplinar permite que a história do santo vaqueiro seja compartilhada em eventos culturais, proporcionando um elo entre gerações e ressaltando a importância da tradição. Além disso, ao ser apresentada em eventos de cunho político, a narrativa assume um papel de agente de conscientização, destacando as conexões entre história, cultura e os desafios contemporâneos.

Figura 3 - Povoado Mulundus, em 1948 - Vargem Grande (MA).



Fonte: Fundação Pierre Verger

Alguns elementos são muito importantes para a festa popular de São Raimundo, a romaria à Paulica é considerada a principal, com saída da igreja matriz de Vargem Grande às 06:00 horas, todos os dias 22 do mês de agosto, percorre milhares de pessoas em um trajeto a 8 km, que dura cerca de 3 horas, chegando no povoado Paulica a missa é presidida pelo bispo da diocese de Coroatá, na qual Vargem Grande é pertencente, e copresidida pelo reitor do santuário e demais padres da diocese. Após o momento de celebração da Santa Missa inicia osaboios dos vaqueiros, o tambor de crioula, e o terço, às 16:00 horas a romaria volta à Vargem Grande e o dia é finalizado com mais uma Missa solene no Santuário de São Raimundo Nonato dos Mulundus.

No contexto da cultura dos vaqueiros, o aboio se manifesta como uma forma única de expressão enraizada na oralidade, assumindo a forma de uma poesia cantada que surge de

maneira improvisada. No cenário da festa de São Raimundo em Vargem Grande, essa tradição adquire um significado particularmente marcante. Ao longo dos momentos da romaria, a prática do aboio emerge como um elo entre o passado e o presente, carregando consigo as vozes e histórias dos vaqueiros que moldaram a identidade local.

A roda de aboio que se realiza após a missa na Paulica se tornou um ponto culminante da celebração, onde a musicalidade e a improvisação se entrelaçam, fortalecendo os laços com as tradições ancestrais. Assim, o aboio transcende a mera performance musical, transformando-se em um veículo vivo de conexão cultural e memória coletiva durante a festa de São Raimundo Nonato dos Mulundus.

Freitas (2016, p. 04) o identificou como gênero da oralidade, algo já próprio e presente na cultura popular nordestina. O aboio não é apenas diversão, mas algo sério para os vaqueiros devotos, e também para os que estão na roda assistindo o canto improvisado.

Entre os presentes, encontramos uma rica diversidade de perfis, todos unidos pela fé e pela tradição. Os romeiros, que chegam de diferentes lugares, trazem consigo suas esperanças, preces e, frequentemente, promessas a serem cumpridas. Os devotos, guiados por um sentimento profundo de devoção, também compartilham desse vínculo com o santo e suas histórias. Os vaqueiros, por sua vez, representam uma parte fundamental da herança cultural local, trazendo consigo a aura do santo vaqueiro que desencadeia uma conexão única entre a vida rural e a espiritualidade.

A convergência de participantes não é apenas diversificada, mas também intrinsecamente interconectada. Os pagadores de promessas emergem como uma junção de todas essas categorias, um reflexo da unidade que reside na própria essência da festa. Os romeiros, devotos e vaqueiros podem compartilhar o ato de cumprir promessas, consolidando ainda mais a interseção entre devoção, tradição cultural e expressão espiritual.

Na romaria à Paulica é comum os pagadores de promessas carregarem velas em pratos e pires, usarem a vestimenta vermelha e branca, em alusão ao São Raimundo Nonato da Espanha, fazerem o trajeto descalços, levarem imagens de santo ou carregarem os chamados *ex-votos*, peças feitas de madeira, gesso ou outro material, que tem o objetivo de expressar qual parte do corpo o milagre foi concebido. Duarte (2011, p. 303), ao comentar sobre a peça ressalta que:

Cada peça é única por estar narrando uma história específica (...). Vale também acrescentar, que a arte dos milagres se configura como uma forma de expressão da arte popular. Nessa direção há a prevalência do senso estético criativo, também referenciado nas cenas do cotidiano (DUARTE, Ana Helena da Silva Delfino, 2011).

Figura 4 - Ex-votos



Fonte: SESC São Paulo (Ex-votos e uma estética da devoção)

Dentro do contexto da romaria de São Raimundo dos Mulundus, os ex-votos emergem como elementos de significado profundo, desempenhando um papel crucial na expressão da devoção e no ato de buscar a intercessão do santo. Assim como as fitas coloridas associadas aos santos, que assumem um papel semelhante, esses elementos simbólicos tangibilizam os anseios e preces dos romeiros. As fitas, representando os pedidos feitos ao santo, são cuidadosamente amarradas no andor que carrega a imagem de São Raimundo Nonato.

Nesse ato, uma conexão íntima é estabelecida entre os crentes e o santo vaqueiro, acentuando a crença na capacidade de interceder em suas vidas. Contudo, é igualmente significativo o ciclo que se forma a partir dessas práticas. Com a realização dos pedidos e a consecução das promessas, os ex-votos e as fitas coloridas transformam-se em atos de gratidão e devoção cumprida.

Assim, esses elos simbólicos entre santo e romeiro ganha vida, concretizando-se em uma teia interligada de fé, esperança, realização e agradecimento, que ressoa através das histórias e tradições que moldam a romaria de São Raimundo dos Mulundus.

6. CONCLUSÃO

Ao encerrarmos nossa exploração da festa popular de São Raimundo Nonato dos Mulundus, situada no município de Vargem Grande, no Estado do Maranhão, torna-se evidente que estamos diante de uma celebração intrinsecamente enraizada no povo. Esta festa, que surge da santificação de um homem vaqueiro da zona rural local, apresenta-se como um exemplo singular de devoção popular genuína.

A sua origem não se encontra primeiramente enlaçada com as estruturas da igreja católica, mas, ao invés disso, é um produto da veneração espontânea da comunidade. Esse caráter intrinsecamente popular reflete a capacidade das pessoas de darem significado profundo a elementos cotidianos e à narrativa de São Raimundo Nonato dos Mulundus, forjando assim uma tradição rica e única que transcende os limites de instituições formais. A festa destaca a resiliência da cultura local e a habilidade de uma comunidade em criar e preservar expressões de fé profundamente arraigadas em suas vivências e crenças cotidianas.

Apesar do fascínio que a festa de São Raimundo Nonato dos Mulundus desperta e da descoberta de fragmentos históricos nos jornais que remontam ao período entre 1860 e 1950, ainda persiste uma notável lacuna na disponibilidade de materiais bibliográficos abrangentes sobre essa celebração. Essa carência de fontes documentais significativas representa um desafio substancial para o desenvolvimento de novas pesquisas e a produção de obras que possam aprofundar a compreensão de uma das maiores festas religiosas não apenas no Maranhão, mas também em todo o Brasil.

A limitação de recursos bibliográficos pode adiar a exploração completa dessa rica tradição cultural, comprometendo a oportunidade de uma análise mais profunda de suas origens, desenvolvimento e relevância sociocultural. No entanto, esse vazio também ressalta a importância de empreender esforços para preservar e recuperar as narrativas e memórias orais que podem ser encontradas entre as comunidades locais, as quais desempenham um papel crucial em manter viva essa tradição e possibilitando futuras investigações para lançar luz sobre essa festa notável.

REFERÊNCIAS

ALVEZ, Alan Nickerson. Religiosidade popular: “A crença do povo é a crença em Deus”. Paraíba: Universidade Federal da Paraíba, 2014

COELHO, Miguel Alexandre Batista. Religiosidade popular: tradições, práticas e mitos. Lisboa: UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA, 2017.

MESQUITA, Dolores. A história de São Raimundo Nonato dos Mulundus. Vargem Grande: Folha do Iguará, 1997

BRASIL, M. R. de A. São Raimundo Nonato dos Mulundus, o santo vaqueiro: travessias da religiosidade em movimento. São Luís: Domínios da Imagem, [S. l.], v. 14, n. 27, p. 277–291, 2020.

BRAGA, Ana Socorro Ramos. Romaria de São Raimundo de Mulundús. São Luís: COMISSÃO MARANHENSE DE FOLCLORE, 1998

ADELAIDE, Irmã. São Raimundo Glorioso. In: MIRANDA, Mariazinha. São Luís: Kalhi Records Studio, 2009. Web.

FREITAS, Gilmara Carneiro da Silva. O aboio como cultura de letramento: efeitos de sentido em versos de Buy e Deraldo. São Cristóvão/SE: Universidade Federal de Sergipe, 2016

DUARTE, Ana Helena da Silva Delfino. Ex-votos e poiesis: representações simbólicas na fé e na arte. Tese (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

EIXO 3 – Política, Instituições e Poder

“O CAMINHO DA PAZ SÓ SE FAZ COM JUSTIÇA E DIREITOS IGUAIS”: O MOVIMENTO ESTUDANTIL E O CLERO CATÓLICO NA RESISTÊNCIA À DITADURA CIVIL-MILITAR NO MARANHÃO (1971-1989)

Alicia Moreira Felix
Graduanda em História
alicia.felix@discente.ufma.br
UFMA

Franklin Douglas Ferreira
Doutor em Políticas Públicas
franklin.ufma@gmail.com
UFMA

RESUMO: O tema da pesquisa volta-se para compreensão das relações entre o Movimento Estudantil e o Clero Católico como agentes de resistência à Ditadura Civil-Militar no Maranhão. Analisa também os efeitos da articulação entre os agentes religiosos e o espaço universitário na luta pela democracia e pelos direitos humanos, materializado sobre a Caminhada Pela Paz (1978). Busca entender as disputas de narrativas e os silenciamentos que nortearam os escritos registrados pelos órgãos repressivos, para que os riscos à democracia sejam poupados no presente. Situando-se no campo das investigações qualitativas, essa pesquisa foi desenvolvida com base na análise de fontes documentais oriundas da Delegacia de Ordem Política e Social do Maranhão (DOPS), alocadas no Arquivo Público do Estado do Maranhão - APEM. Pelos resultados deste estudo foi possível demonstrar como as instituições religiosas, por meio dos seus agentes e sujeitos, reúnem narrativas e discursos que carregam em si perspectivas políticas e ideológicas, destacando como os clérigos católicos, durante a Ditadura Civil-Militar, foram precursores de práticas nas quais a justiça social prevaleceu.

Palavras-chave: Clero Católico; Movimento Estudantil; Ditadura; Resistência.

1. INTRODUÇÃO

É preciso, antes de tudo, interrogar as fontes, para que o ofício do historiador se concretize em reflexão histórica (BLOCH, 2001). Nesse sentido, é preciso ter um olhar minucioso acerca do documento, bem como estabelecer relações sociais eficientes. Assim, esta pesquisa tem como objetivo analisar, a partir de documentos da Delegacia de Ordem Política e Social do Maranhão (DOPS/MA), a interseção entre o movimento estudantil e o clero católico.

Esta articulação resultou na resistência à Ditadura Civil-Militar no Maranhão, bem como em significativas lutas por direitos sociais. Como manifestação dessa resistência, aconteceu a importante *Caminhada Pela Paz* no ano de 1978 na cidade de São Luís, fruto da união entre estudantes e religiosos. Este evento, portanto, será o objeto de estudo desta pesquisa, a partir do qual será possível compreender as implicações sociais e políticas resultantes da relação entre religião e política.

Por conseguinte, a pesquisa analisará também o contexto histórico do período e as bases ideológicas dessas lutas, sobretudo o discurso da Teologia da Libertação e o evento referência do Concílio Vaticano II (1958-1965). Dessa maneira, o presente estudo põe em dimensão a religião como agente central na resistência ao regime militar, a favor da democracia e defensora dos direitos humanos.

Este recorte temporal, referente aos anos de 1971 a 1989 foi escolhido devido à documentação disponível nos acervos do Arquivo Público do estado (APEM), onde foi possível constatar envolvimento entre padres católicos e o movimento estudantil em passeatas ou manifestações contra o regime militar. No total, utilizou-se três pastas dos dossiês da Delegacia de Ordem Política e Social (DOPS/MA), denominados “estudantes”, “entidades religiosas” e “subversão”. Ainda nesse dossiê, também se recorreu a recortes de jornais, onde foram retiradas fontes acerca da Caminhada Pela Paz (1978) do jornal O Imparcial e O Estado do Maranhão.

Portanto, este estudo pretende analisar, por meio de uma historiografia crítica, como o Movimento Estudantil, a Igreja Católica e o Estado se relacionaram durante o regime militar. A partir da perspectiva da História dos Vencidos, aprofunda-se em um objeto de pesquisa pouco explorado no meio acadêmico maranhense: *A Caminhada pela Paz*. Desse modo, contribui com pesquisas científicas que dão voz aos silenciados pela Ditadura Civil-Militar e cria possibilidades para que os riscos à democracia sejam poupados no presente.

2. DESENVOLVIMENTO

É preciso ressaltar que o catolicismo sofreu diversas reconfigurações ao longo da história, inclusive sendo uma das principais bases de sustentação do anticomunismo. No entanto, de acordo com o teólogo Leonardo Boff (2011), no começo dos anos 60, data-se o começo da corrente do “novo jeito de ser” da Igreja, sobretudo devido à influência da Teologia da Libertação. Ou seja, demarca um período em que o cristianismo esteve repleto de ideais progressistas, comprometidos com a justiça social.

É aqui que surge a segunda estratégia na relação fé-pobreza, aquela libertadora. Ela parte do bloco histórico dos pobres e oprimidos. Confia na força histórica e transformadora deles, nos seus movimentos, organizações e lutas. Conta com aliados de outras classes sociais que podem fazer corpo com eles e buscar uma libertação não somente para si próprios, mas de todo o conjunto da sociedade. A Igreja com sua opção preferencial pelos pobres contra a pobreza pretende ser uma aliada poderosa da causa do oprimido. Nesta perspectiva o pobre não significa apenas aquele que não tem, mas aquele que também tem, que constitui o agente principal ao lado de outros na construção de uma convivência mais geradora de vida e de felicidade coletiva (BOFF, 1986, p. 19).

De 1962 a 1965, foi realizado o Concílio Vaticano II. A partir dele, a Igreja Católica colocou-se na missão de se pronunciar e se posicionar sobre as questões políticas e, sempre que necessário, interferir nas questões que envolvem direitos humanos. Somando-se a isso, o historiador Kenneth Surin (2001) acrescentou a influência da Conferência Episcopal latino-americana (1968) para os novos tempos da igreja, demonstrando, portanto, que o cenário apontava cada vez mais uma inclinação progressista por parte do clero.

Paralelamente, no Brasil, o regime militar estava se instaurando. Desse modo, o papel das entidades religiosas, comprometidas com igualdade social, foi extremamente importante para resistir e se opor aos militares. A historiadora Camila Portela (2020), em seu artigo intitulado *Clero católico e Movimento Estudantil no Maranhão: Ensaio sobre as lutas e resistências em cenário da redemocratização do Brasil*, argumenta que os religiosos considerados progressistas, através de missas ou sermões, serviram como porta voz aos mais variados problemas sociais enfrentados pela população maranhense.

Outra forma de diálogo dos religiosos com as classes mais baixas foram as Comunidades Eclesiásticas de Base (CEBs). De acordo com Lesbaupin (1997), as CEBs eram agrupamentos realizados em regiões bem pobres, com a finalidade de ler e discutir a bíblia sagrada de acordo com as suas experiências. Desse modo, construiu-se uma rede de apoio e de fortalecimento de ideias progressistas, onde foi possível assumir um compromisso com tarefas sociais.

Essas atividades se materializaram de diversas formas, sobretudo nas lutas contra as precárias condições de trabalho, luta contra o agronegócio e a expropriação agrária, e a favor do acesso à educação e saúde, preservação de culturas locais e tantas outras (DOIMO, 1992). Em vista disso, a Igreja Católica assumiu mais uma vez um papel de impacto durante o regime militar, tendo em vista sua capacidade de alertar aos cidadãos em condição de exploração que estavam sendo injustiçados. Essa revolta com a desigualdade social da época passou a ser uma pauta de luta em resistência à Ditadura, já que o regime era a principal matriz dessas mazelas.

Nessa época, como discute o historiador e cientista social Neris (2021), o católico praticante deve ser entendido como um militante, que atua não só em atividades internas da igreja, como também em ações exteriores, encorajadas pelo clero. Isto é, atividades sociais, caritativas, filantrópicas etc. Desse modo, não é difícil estabelecer relações desses católicos com outras instituições sociais em prol de lutas políticas.

Por essa razão, em busca de novas articulações, a influência da Igreja Católica nos movimentos estudantis era algo recorrente no estado do Maranhão. Como aponta o historiador Luiz Machado, “os ventos da Teologia da Libertação sopraram por todos os cantos da América

Latina, chegando naquele momento à ilha de São Luís” (2009, p. 29). Isto é, os jovens universitários traziam ideias provenientes desse “novo jeito de ser” da igreja, as quais despertavam um profundo desejo por mudanças políticas e sociais.

O Movimento Estudantil na UFMA desafiou o autoritarismo vigente e obteve uma projeção social significativa para a época. Os estudantes buscaram formas de manifestar suas reivindicações e resistir ao regime autoritário. Esse engajamento ocorreu em meio a um ambiente repressivo, em que a liberdade de expressão e a participação política eram limitadas pelo Ato Institucional número 5³¹⁷. Dessa forma, compreender o desenvolvimento do ME naquela época é essencial para situar e entender o significado da *Caminhada Pela Paz* como um evento emblemático desse período de resistência estudantil.

Apesar do contexto ditatorial e da pequena quantidade de manifestantes, essa passeata foi divulgada nos veículos de informações maranhenses (O Imparcial e O Estado do Maranhão) como um evento duramente interrompido pela polícia. Além disso, as fontes retratam uma passeata com o objetivo de homenagear a memória do Papa Paulo VI. No entanto, a participação efetiva de estudantes universitários e católicos projetam o questionamento: se o objetivo era prestar solidariedade à memória de um papa, por quais razões a DOPS/MA fichou e categorizou os religiosos envolvidos como subversivos?

2.1 A Caminhada pela Paz

No dia 7 de agosto de 1978, veio ao óbito um símbolo renovador da Igreja Católica: o papa Paulo VI. Conhecido por ser um clérigo progressista, Paulo VI não necessariamente seguia as ideias provenientes do Concílio Vaticano II e da Teologia da Libertação, mas, por não representar a ala conservadora do clero, sua morte foi utilizada pelo Movimento Estudantil para demarcação de memória de um “mártir”.

De algum modo, a morte do ex-papa deu voz à resistência. O luto não se traduzia apenas no imenso pesar pela irreparável perda de um verdadeiro cristão autêntico, mas também por esse conglomerado de acontecimentos antidemocráticos que a sociedade estava sendo submetida. Para Freud (1986), o luto causa um sentimento de falta que gera uma reação diante da perda. De modo análogo, no Maranhão, o Movimento Estudantil organizou-se nas ruas de São Luís em prol de uma passeata em memória de Paulo IV.

³¹⁷ O AI-5, promulgado durante o regime militar no Brasil em 1968, concedeu ao Presidente da República poderes absolutos. “Sem políticos civis, sem imprensa combativa, sem o judiciário autônomo, o Regime tornava-se exclusivamente militar” (STEPHANOU, 2001, p.82).

A *Caminhada pela Paz* ocorreu no dia 27 de agosto de 1978, por volta das 8:00 horas da manhã, com cerca de 70 estudantes se deslocando da UFMA até a Igreja da Sé, carregando um cartaz escrito: “O caminho da paz só se faz com justiça e direitos iguais” (FIGURA 01). Apesar da quantidade pouco expressiva de manifestantes, este evento demarcou mudanças profundas na história do Maranhão, visto que intensificou a atuação política das instituições religiosas e estudantis no estado.

Imagem 1- Caminhada Pela Paz

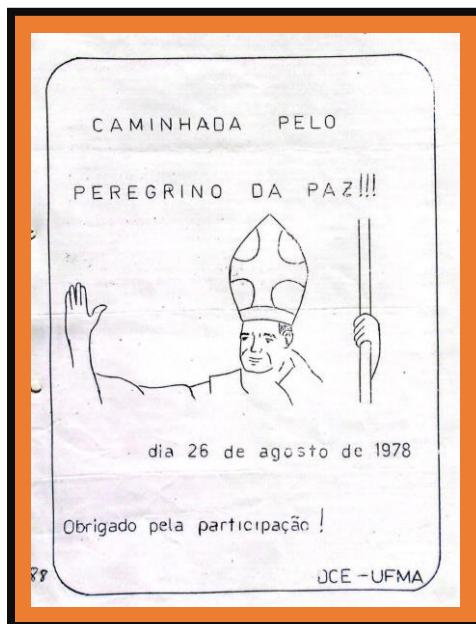


Fonte: DOPS/MA, 27/08/1978

Os estudantes engajados no ME uniram-se aos setores progressistas do clero e promoveram uma importante movimentação em prol da democracia. Embora os universitários tenham solicitado à reitoria permissão para realizar um ato pela memória do falecido papa Paulo VI, o ato público representou uma forte ameaça aos serviços de inteligência.

Durante o percurso, foram distribuídos panfletos destacando a vida e obra do papa Paulo VI (FIGURA 02), o que acabava reafirmando o compromisso do religioso com a justiça social. Dentre as referências feitas no documento, destacou-se a participação no Congresso Eucarístico Internacional e na abertura da Segunda Conferência Episcopal Latino-Americana, ambos em 1968. Estes eventos indicavam o comprometimento do ex-papa com ideias pautadas em democracia, igualdade e direitos humanos, as quais poderiam ser agentes conscientizadoras da população maranhense.

Figura 2- Panfleto sobre a Caminhada pelo Peregrino da Paz



Fonte: DOPS/MA, 27/08/1978

A imagem do papa estava estampada no documento, juntamente com uma mensagem curta e objetiva: “caminhada pelo peregrino da paz”. Estrategicamente, o DCE da UFMA utiliza o termo “peregrino” referindo-se a alcunha do religioso, pois provavelmente tornaria menos evidente o objetivo político dos manifestantes em conscientizar a sociedade acerca da Ditadura Civil-Militar.

Outra temática abordada no panfleto dizia respeito aos ensinamentos do papa Paulo VI, os quais evidenciavam uma postura solidária do religioso, em vez de críticas escancaradas ao governo. Servia, portanto, como uma estratégia para despistar os serviços de inteligência. Ademais, a partir da divulgação da passeata, os ideais expressos no documento ganharam visibilidade e despertaram o interesse e engajamento de um número significativo de pessoas.

Em um comunicado do DCE para a Arquidiocese de São Luís, novamente usa-se o termo “Caminhada pelo Peregrino da Paz” e não “Caminhada pela Paz”, referindo-se diretamente ao papa Paulo VI.

O Diretório Central dos Estudantes tendo refletido sobre a vida do Papa Paulo VI – o Peregrino da Paz – e sabedor do seu incalculável valor, não só para a Igreja como para toda a humanidade- defensor incansável dos problemas humanos de Justiça, Paz e Desenvolvimento – e no desejo de juntar a comunidade maranhense aos demais atos de admiração, respeito e reconhecimento humano à figura do Pai Espiritual de todos os homens, organiza e pede apoio e participação para a CAMINHADA PELO PEREGRINO DA PAZ no dia 26 de agosto, saindo às 8 horas do Campus Universitário, passando pelo centro da cidade com destino à Catedral Metropolitana

onde será proferida uma palestra sobre a vida e pensamento de Paulo VI (DOPS/MA. Informação n° 018/78. 22/08/1978. Cx. 20, dossiê 19. Grifo meu).

Em vista disso, o tom religioso simbólico do comunicado ao arcebispo tenta burlar os serviços de inteligência, visto que não havia diretamente uma crítica ao regime vigente, e sim uma homenagem à memória de um papa. No entanto, a presença de alguns clérigos considerados esquerdistas na caminhada, já indicava que possivelmente as intenções deste evento evidenciavam o desejo por transformações políticas.

Para o Secretário de Segurança do Maranhão, o presidente do DCE, Juarez Medeiros Filho, enviou um informe ainda menos explícito:

Saída do Campus Universitário às 8:00hrs, descendo o anel viário em direção ao retorno da rua das Cajazeiras, caminha-se até os dobramentos à esquerda tomando a Antônio Rayol; passamos em frente ao SIOGE e frente ao mercado; subimos a Magalhães de Almeida entrando na Pça João Lisboa; seguimos pela Joaquim Távora; Cândido Mendes, e finalmente a Praça Pedro II até a Catedral Metropolitana. Certos da vossa atenção, com os nossos votos de um bom trabalho firmado na Paz e na Justiça, somos, ao vosso dispor (DOPS/MA. Informação n° 020/78. Cx. 20, dossiê 19. 23/08/1978).

Desse modo, percebe-se que o Diretório Central dos Estudantes não promoveu nenhuma menção à resistência ou à luta, pelo contrário, tentou-se trazer a ideia de pacificidade, apenas com a localização detalhada até a Igreja. Isso demonstra um receio dos participantes com a incidência de torturas e prisões, tendo em vista a repressão autoritária característica da Ditadura Civil-Militar.

Além disso, a escolha da Arquidiocese como ponto de encontro também revelava algumas suspeitas sobre o possível teor político da caminhada. Isso porque, a Igreja da Sé já possuía um histórico de envolvimento com outros clérigos progressistas. Possivelmente, por essa razão, o DCE teve tanto cuidado em comunicar o secretário de segurança acerca da homenagem a Paulo VI.

De acordo com Borges (2008), uma perspectiva a se analisar sobre a Caminhada pela Paz, é a sua suposta natureza politicamente despreziosa, a qual pode ser identificada na própria denominação do evento. Isto é, ao enfatizar não a figura do papa, mas sim a paz, ressalta-se a importância desse valor em um momento em que o Estado brasileiro vivia diversas violações aos direitos humanos.

Ademais, durante o evento em questão, foram utilizadas algumas músicas que aparentemente não representavam uma crítica ao regime, como alguns hinos da igreja, por exemplo:

Ao se verem totalmente impossibilitados de prosseguir a caminhada de cunho religioso, os estudantes pararam a poucos metros do movimentado aparato policial, sentaram na beira da pista e começaram a cantar hinos da igreja, a — triste partida de Geraldo Vandré, — Procurando a liberdade!, — Fica mal com Deus!, — Jesus Cristol de Roberto Carlos e outros cânticos acompanhados de violão e em coro, pelos universitários. Depois de 30 minutos de espera, os estudantes resolveram dar meia volta em direção ao campus seguidos a distância pelo pelotão de choque da polícia militar, cujos componentes usavam máscaras de gás e escudo de acrílico transparente com a inscrição POLÍCIA. No percurso, os estudantes levantaram as faixas que puderam ser fotografadas de perto pelos agentes da DOPS que até então se limitaram a fotografar os estudantes sentados e cantando músicas tocadas nas igrejas (O Imparcial de 27/08/1978).

Observa-se que o jornal O Imparcial relata a interrupção violenta da polícia, através de um pelotão de choque, máscaras de gás e escudos de proteção. Expõe, ainda, que os estudantes realizaram uma caminhada “totalmente de cunho religioso”, sem remeter a ideologias políticas. O jornal caminha para uma narrativa imparcial, sem a presença de críticas à repressão militar. Porém, não deixa de ressaltar que paralelamente a ação do aparato de segurança, houve também cantos de “hinos da igreja”, que na verdade intercalavam entre canções religiosas e música popular brasileira.

No entanto, na década de 1970, havia uma intensa vigilância sobre a MPB, visto que ela estava interligada intimamente com o Movimento Estudantil. Como aponta Napolitano (2004, p. 109), “qualquer movimento de artistas ligados à MPB junto ao público jovem e estudantil deveria ser objeto de atenção redobrada e preventiva”. Ou seja, é de se sugerir que a presença da música de Geraldo Vandré – artista mais acusado de subversão pelos militares – poderia significar um descontentamento com o período ditatorial.

Vem se constituindo num dos principais meios de cisão psicológica sobre o público, desenvolvida por um grupo de cantores e compositores de orientação filo-comunista, atuando em franca atividade nos meios culturais. Dentre os principais agentes desse grupo se destacam: FRANCISCO BUARQUE DE HOLANDA, EDU LOBO, NARA LEÃO, GERALDO VANDRÉ, GILBERTO GIL, CAETANO VELOSO, MARILIA MEDALHA, VINÍCIUS DE MORAES, SIDNEY MULLER, GUTEMBERG, “MILTONS” [sic] NASCIMENTO, etc (SSP/RJ. Informe Reservado, 8/1/1968, Fonte: APERJ. Grifo meu).

Como pode-se observar pelo documento acima do Arquivo Público do Rio de Janeiro (APERJ), esses artistas listados configuravam como os mais perseguidos pelos serviços de inteligência. Isso porque, suas músicas representavam uma ameaça ao regime, já que se tratava de críticas veladas ao autoritarismo vigente.

A seleção das músicas cantadas pelos estudantes durante a caminhada, portanto, é sugestiva de que por trás havia uma sutil crítica ao regime. Entretanto, sempre com uma tentativa de burlar os serviços de inteligência, as escolhas dos artistas intercalaram de Roberto

Carlos a Geraldo Vandré. Este último, por sua vez, foi duramente perseguido pelo teor crítico de suas músicas, diferente de Roberto Carlos, que nem sequer tinha envolvimento com a oposição da Ditadura Civil-Militar, tampouco representava uma ameaça aos militares.

O próprio cartaz que os estudantes seguravam escrito “O caminho da paz só se faz com justiça e direitos iguais” é referência a uma música do Padre Zezinho. Este, defensor de ideologias provenientes do “novo jeito de ser” da igreja, ressaltava a importância da justiça social aos oprimidos na canção “Por um pedaço de pão”:

Por não ter vinho nem pão, por lhe faltar a comida

Eu já vi mais de um irmão desiludido da vida

E por não dar do seu pão, e por não dar do seu vinho

Vi quem dizia ser crente, perder de repente os valores morais

Vi que o caminho da paz só se faz com justiça e direitos iguais

Dessa forma, ao invocar direitos iguais e a busca pela justiça, os estudantes reforçam a demanda por transformações sociais que superassem a opressão e promovessem a dignidade e os direitos fundamentais de todos os indivíduos. O engajamento com as ideias do Padre Zezinho demonstra a sinergia entre a mobilização estudantil e o movimento religioso, ambos almejando uma sociedade menos desigual.

Os métodos de contestação do clero e dos estudantes, embora realizados nos limites do autoritarismo, revelam a postura característica da esquerda no final dos anos 70. Isto é, compromissada com a manutenção dos conflitos e não com a sua superação.

Esse posicionamento possuía uma característica reformista, ou seja, dentro das opções dadas no contexto de 1970, posicionar-se em favor dos Direitos Humanos poderia significar uma mudança de postura em relação à participação social do clero, mas em termos de relação com o Estado a mudança seria bem menos radical, se for pensado o significado de ideias de tentativa de um projeto marxista em pleno regime ditatorial (PEREIRA, 2015, p.63).

O posicionamento reformista do ME e dos clérigos também foi reforçado na utilização de artistas da MPB em suas pacíficas passeatas. Embora estes músicos fossem alvos dos serviços de inteligência como proclamadores de uma trama revolucionária, na maioria das vezes ela “nascia e morria nas reuniões boêmias, nas conversas a portas fechadas e nos espetáculos que mantinham a “boa palavra” em circulação” (NAPOLITANO, 2010, p.124).

Em vista disso, as ideias da Teologia da Libertação e do Concílio Vaticano II cumpriram um papel muito importante na promoção de direitos humanos e na resistência ao regime militar no estado do Maranhão. No entanto, a ideia de transformar a realidade a partir de uma visão marxista da práxis³¹⁸, praticamente não ocorreu durante a *Caminhada pela Paz* e em nenhuma outra manifestação da época, embora tenham desestabilizado bastante os serviços de inteligência. O que talvez não fosse tão pouco em tempos de autoritarismo e repressão.

De acordo com os veículos de informação da época, a caminhada foi duramente reprimida, apesar do seu caráter religioso. O que demonstra um paralelismo da ótica repressiva do regime entre o jornal O Imparcial e a DOPS. Isto é, para esta última, a passeata utilizou a morte do Papa Paulo VI como desculpa para influenciar a população com ideias contrárias ao governo. Enquanto para o jornal, havia uma espécie de “neutralidade”³¹⁹ que impossibilitava enxergar o evento como político.

A “Caminhada pelo Peregrino da Paz” programada para 8h00 de ontem pelo Diretório Central dos Estudantes da Universidade do Maranhão **para homenagear a alma do Papa Paulo VI**, foi dispersada (quando o grupo de universitários ainda era pequeno) por um aparato policial militar, fortemente armado de fuzis, metralhadoras, bombas de gás lacrimogêneo e carros-tanque do Corpo de Bombeiros da Polícia Militar, que desde cedo bloquearam a única via de acesso ao Campus do Bacanga, de onde a peregrinação sairia em direção à Igreja da Sé. O grupo que não chegou a cem universitários, saiu na hora marcada em direção ao centro da cidade, carregando algumas faixas e cantando hinos da Igreja até as imediações da Barragem do Bacanga quando a passagem estava totalmente bloqueada pela Polícia Militar, Corpo de Bombeiros e DOPS que tomaram toda a extensão da pista com homens fortemente armados, causando um prolongado congestionamento no trânsito em virtude da revisão de era feita em todos os veículos que saíram da cidade ou se dirigiam em sentido contrário (Jornal O Imparcial, 27/08/1978. Grifo meu).

A tentativa de imparcialidade apresentou suas limitações no instante em que os clérigos ecoaram suas opiniões sobre o evento em questão. Em entrevista ao jornal O Estado do Maranhão, Dom Motta declarou suas insatisfações com a repressão policial e reafirmou o caráter religioso da caminhada:

Por que três Padres e um seminarista que participavam da Caminhada foram detidos pela Polícia Federal e conduzidos, em carro da própria polícia até a Delegacia deste setor de segurança? Os quatro detidos me contaram que, na Superintendência da PF, foram simplesmente informados de que “nada havia contra eles” e logo foram soltos. E por que a detenção?...Brincadeira?...Para criar pânico? Não creio que tenha sido para ferir a Igreja. Não posso aceitar que os jovens universitários sejam tolhidos do DIREITO de se reunirem e de se locomoverem para expressar seus pensamentos e aspirações. Com os maranhenses lamento e lamento muito que se criem tensões no

³¹⁸ Concepção proveniente da tese onze de Karl Marx (1968), a qual salienta que não basta apenas interpretar (ou contemplar) o mundo, é preciso também transformá-lo.

³¹⁹ Na verdade, não era neutralidade e sim adequação à lógica autoritária do regime.

nosso Estado, quando, desde as altas cúpulas se fala tanto de **DISTENSÃO** (Jornal O Estado do Maranhão 03/09/1978. Grifo meu).

Desse modo, o discurso do religioso revela a constante tentativa de desvincular o teor político do evento em questão, para de algum modo conseguir convencer o aparato de segurança do governo de que não havia ameaças à ordem. Além disso, ao questionar o uso da distensão pelas altas cúpulas, valendo-se de um termo utilizado pela política de Geisel que supostamente remetia à redemocratização, Dom Motta demonstra uma possível aspiração ao retorno da liberdade de expressão e da democracia.

No entanto, os serviços de inteligência não tiveram a mesma sutileza que as redes de comunicações de São Luís. Em um pedido de busca da Assessoria de Segurança e Informação (ASI) de 22 de agosto de 1978, cerca de 5 dias antes da caminhada, os agentes já buscavam por algumas respostas, como por exemplo: verificação dos dados dos envolvidos e atividades da esquerda clerical ou do próprio movimento estudantil (Pedido de busca nº 0204/ASI/FUMA. 22/08/1978).

No documento há uma descrição das possíveis atividades que ocorreriam no dia 26 de agosto pelo DCE. Também reforça a localização do trajeto, juntamente com o informe acerca da palestra sobre a vida e obra de Paulo VI. Essas informações sugerem uma postura arbitrária dos agentes da ASI, pois já relacionavam o evento com uma manifestação de cunho político e não religioso.

Essas buscas por informações confirmam o desejo por enquadrar qualquer oposição ao regime militar à lógica de subversão. Isso explica por que a DOPS já havia investigado e registrado a *Caminhada pela Paz* cinco dias antes do evento. Dessa forma, com o objetivo de preparar os agentes de segurança da possível ameaça à ordem pública dos “perfis suspeitos”, faziam-se simples observações em registros, as quais podiam tornar-se futuros relatórios numa técnica de reiteração crescente que agravava o grau de suspeição sobre os vigiados (FICO, 2001, p. 95).

A Delegacia de Ordem Política e Social destacou a articulação entre civis e religiosos como possível artimanha para deslegitimar a repressão da polícia. O que deixa implícito que não deveria haver cautela dos agentes de segurança na interrupção da passeata. Em entrevista concedida a Camila Portela, no dia 7 de agosto de 2014, o padre Marcos Passerini afirmou que “havia, na passeata, uma intenção de testar o aparato repressivo, pois não tinham ideia de como a polícia agiria nesse tipo de situação, e ficamos espantados com a quantidade de armamento presente” (PORTELA, 2015, p. 96).

Em vista disso, é possível afirmar que, no final da década de 1970, a Igreja Católica era a instituição que mais incomodava o governo militar no estado do Maranhão. Por esse motivo,

a interrupção da manifestação “despretensiosa” foi tão incisiva. Além disso, a existência de duas pastas da DOPS denominadas “religiosos” e “subversivos” dedicadas somente aos clérigos demonstram o tamanho da força de resistência que essa instituição realizou naquele período.

Em um relatório das atividades da *Caminhada pela Paz*, feita pelo agente “Suzuke”, há uma descrição e um incômodo claro com a insatisfação do DCE ao então presidente Ernesto Geisel:

A seguir um outro membro do diretório tomou a palavra para também enfatizar o problema de direito da pessoa humana, tendo por base a mal sucedida “Caminhada para a paz” em que achava orador que haviam sido tolhidos de um direito que lhes cabe e depois de criticar acentuadamente ao secretário da Segurança Pública, e muito especialmente ao presidente da república “Ernesto Geisel” conclamou a todos para lutar pelo propalado direito ou direitos de que lhe foram tirados de maneira brusca e que está escrito na “declaração universal dos direitos do homem”, encerrou também a sua parte sendo calorosamente aplaudido. Bom, dois outros personagens oraram usando sempre o mesmo tema um foi membro da “GUEP” outro foi elemento bastante obeso que identifiquei com outro membro do diretório e este chegou a afirmar que o Brasil de hoje já não nos pertence a nós brasileiros, mas sim a norte-americanos, inclusive citou o fato de que grande parte das terras da Amazônia não nos pertence, pois foram vendidas ao homem mais rico do mundo, sendo esta uma das provas (DOPS/MA. Relatório das atividades do agente Suzuke. 07/09/1978. cx. 20, dossiê 19).

A DOPS demonstrava claramente um desconforto diante de críticas provenientes do Movimento Estudantil, pois estes apontamentos apenas reforçavam o que os militares já sabiam, mas desejavam ocultar de maneira evidente: o autoritarismo. Na verdade, fica nítido que o objetivo desses agentes não era proteger a sociedade, e sim reprimi-la sob a desculpa do “controle social”.

De alguma forma os estudantes já esperavam uma possível atuação repressiva da polícia, a qual refletia as condutas violentas do regime militar. Por essa razão, houve preocupação em comunicar à reitoria da UFMA, ao secretário de segurança e à própria arquidiocese. No entanto, o que os estudantes não contavam, era que a polícia do Maranhão iria não só reprimir a passeata e impedir a palestra sobre o ex-papa, como também deter quatro religiosos³²⁰, entre eles o Pe. Marcos Passerini.

Essa surpresa foi evidenciada nas fontes documentais, quando o agente Susuke relatou que “na saída da Igreja foi observado por todos novamente o enorme aparato policial (...) e também várias viaturas da P.M.E bem na porta da catedral, vindo desta maneira espantar ao pessoal dos diretórios, já que estava marcada uma reunião” (DOPS/MA. *Relatório das atividades do agente Suzuke*. 07/09/1978). Esse discurso revela a quebra de expectativa do

³²⁰ Os quatro religiosos detidos foram os padres Marcos Passerini, Regean Pacini, Fernando Levecque e o seminarista Luis Alberto (BORGES, 2008, p.52).

Movimento Estudantil em concretizar sua "despretensiosa" passeata, visto que não imaginavam que a repressão da polícia chegaria a esse ponto. Apesar de não os surpreender.

Segundo Carlos Fico (2001), a elaboração das informações deveria ser objetiva e imparcial. Todavia, o que se observava era um texto completamente subjetivo, arbitrário e parcial. Em vista disso, fica claro que a DOPS falhava em cumprir com os princípios fundamentais de uma atuação imparcial. Essa distorção na elaboração das informações comprometia a integridade do trabalho desempenhado pelos serviços de inteligência, reforçando a percepção de que seu verdadeiro propósito era exercer controle e reprimir qualquer forma de dissidência.

3. CONCLUSÃO

O presente artigo buscou compreender, a partir da documentação explorada na Delegacia de Ordem Política e Social do Maranhão, as diversas formas de resistência das instituições religiosas e estudantis no Maranhão durante o regime militar. Desenvolveu análises sobre uma parte do clero progressista, que se articulou com o Movimento Estudantil em prol da luta por valores democráticos e direitos humanos.

Nesse sentido, a *Caminhada pela Paz* representa um importante dado para a historiografia da Ditadura Civil-Militar no Maranhão. Isto é, escancara a lógica da subversão dos serviços de inteligência, ao passo que desmistifica a ideia de que não houve ditadura fora do eixo Rio-São Paulo. Na verdade, em São Luís, a universidade era controlada pela ASI, e os movimentos sociais pela DOPS. Não havia liberdade de expressão, os estudantes precisavam de solicitação para manifestarem-se e, pior ainda, foram obrigados a buscar articulações com outras instituições para tentar, de alguma forma, resistir ao autoritarismo.

A busca por democracia e justiça social, concretizada na frase principal da caminhada, “O caminho da paz só se faz com justiça e direitos iguais”, reforça o compromisso da juventude universitária da época com os princípios norteadores da democracia. E essa perseguição não se findou em 1978, muito pelo contrário, permaneceu firme até o fim da Ditadura Civil-Militar através de ativismos políticos que refletiam o desejo pelo retorno oficial de um Estado Democrático de Direito.

Os estudantes também participaram ativamente na luta pela anistia, até a sua promulgação oficial em 1979. Neste mesmo ano, conseguiram finalmente reconstruir a União Nacional dos Estudantes (UNE). Em 1980, foi fundado o Partido dos Trabalhadores, o qual reuniu centenas de universitários maranhenses ligados ao ME. Por conseguinte, no início dos

anos 80, as lutas praticadas pela sociedade civil se fortaleceram, resultando na ascensão de partidos políticos (LACERDA, 2009).

Dessa forma, entre o final da década de 70 e o início dos anos 80, são citados diversos movimentos no Maranhão, incluídos o Movimento Feminista, a criação da Comissão Pastoral da Terra (CPT), o surgimento da Sociedade Maranhense de Direitos Humanos (SMDH), o movimento pela Anistia, a criação do Movimento Sem-Terra (MST) e o Partido dos Trabalhadores (PT), por exemplo (BORGES, 1997). Todos estes acontecimentos revelavam um potencial imaginário de revolta e resistência que foram cultivados inicialmente pela Caminhada pela Paz.

De acordo com a socióloga Sabrina Fernandes (2020), resistência e revolução são coisas diferentes, mas ambas estão interligadas em um processo dialético. No caso da *Caminhada pela Paz*, o ME e o clero católico foram responsáveis por incomodar o aparato repressivo do regime, através da junção imprescindível entre teoria e prática. Entretanto, sem uma construção revolucionária no horizonte, a resistência se torna frágil, como foi o caso das passeatas e greves estudantis no Maranhão.

A insatisfação criada no seio da Igreja Católica em meio a um cenário que violava a dignidade humana, fez surgir uma passeata que escancarou os descontentamentos de parte da sociedade que acreditava em justiça social. No entanto, essa mesma insatisfação foi facilmente sequestrada, anos depois, pela hegemonia, “através do moralismo e das bandeiras (principalmente anticorrupção e ufanistas) que criaram uma falsa unidade, a qual sequestrou o senso de igualdade e cidadania da sociedade civil”. (FERNANDES, p. 11, 2019).

A *Caminhada pela Paz* também é reveladora de um potencial da sociedade brasileira em lutar pelos seus direitos. Desmistifica a ideia de que a consciência política só pode existir dentro dos ambientes acadêmicos. E, de fato existia, mas não se restringiu a eles. Não à toa os padres católicos conseguiam se comunicar com a classe trabalhadora através das CEBs (NERIS, 2021), com folhetos em linguagem popular e até nos próprios sermões religiosos.

Como colocado por Walter Benjamin (1940 *apud* LOWY, 2011), interpretar a história do ponto de vista dos vencidos, a partir do materialismo histórico-dialético, permite enxergar a dialética cultural do catolicismo, onde alguns religiosos compactuaram com atrocidades em nome da religião, ao passo que outros defenderam os oprimidos. Assim, buscou-se compreender a religião como agente transformadora da realidade, questionando-a de acordo com o seu tempo, pois assim como a História, ela ocupa realidades diferentes, as quais devem ser analisadas de forma crítica por quem a escreveu.

É incontestável que as feridas da Ditadura Civil-Militar permanecem abertas e que o legado deixado pelos estudantes e religiosos maranhenses está se diluindo com o passar dos anos. Infelizmente, mesmo após todas as lutas empreendidas por esses grupos, nos deparamos novamente com a mesma experiência antidemocrática em 2018. E dessa vez com um caráter messiânico de líderes políticos e o apoio significativo dos setores clericais e evangélicos. De fato, as lições do passado não foram completamente absorvidas e a luta por uma sociedade verdadeiramente democrática e inclusiva ainda é necessária.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **"Sobre o conceito de História (1940)"**. In *Magia e Técnica, arte e política. Obras escolhidas*, v.1. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BOFF, Leonardo. **E a igreja se fez povo: eclesiogênese – a igreja que nasce da fé do povo**. Petrópolis: Vozes, 1986.

BOFF, Leonardo. **Quarenta anos da Teologia da Libertação**. leonardoboff.wordpress.com, 2011

BORGES, Arleth Santos. **PT Maranhão 1980-1992: origens, organizações e governos**. São Luís: EDUFMA, 2008.

BORGES, Arleth Santos. **A construção do Partido dos Trabalhadores no Maranhão**. 1997. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Unicamp, Campinas.

DA SILVA PORTELLA, Camila. **“PADRES ESQUERDISTAS”**: O clero católico progressista nos documentos da Delegacia de Ordem Política e Social do Maranhão. *Fato & Versões-Revista de História*, v. 6, n. 11, 2014.

DOIMO, Ana Maria. **Igreja e movimentos sociais pós-70 no Brasil**. SANCHS, Pierre. *Catolicismo: cotidiano e movimentos*. Edições Loyola, São Paulo, 1992.

FERNANDES, B.; **MÓRBIDOS, Sintomas**. A encruzilhada da esquerda brasileira. *Autonomia Literária*, 2019.

FERNANDES, Sabrina. **Se quiser mudar o mundo: um guia político para quem se importa**. Planeta Estratégia, 2020.

FICO, Carlos. **Como eles agiam: os subterrâneos da Ditadura Militar: espionagem e polícia política**. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2001.

FREUD, Sigmund. **Duelo y melancolía**. In: _____. *Obras completas de Sigmund Freud*. v.XVII (1917-1919). De la historia de una neurosis infantil y otras obras. Trad. del alemán José Luis Etcheverry. Buenos Aires: Amorrotu, 1986. p.237-258.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HISTÓRIA EM QUARENTENA. **Mitos da ditadura:** A ditadura para além do eixo Rio-São Paulo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=C_mM5eO6ESU. Acesso em: 25 de Junho de 2023.

Informe nº0235 /ASI/FUMA 14/09/1978- Movimento Estudantil: caminhada pelo peregrino da paz.

KINZO, MARIA D.'ALVA G. **A democratização brasileira:** um balanço do processo político desde a transição. São Paulo em perspectiva, v. 15, p. 3-12, 2001.

LESBAUPIN, Yvo. **Communautés de base et politique au Brésil.** Archives de sciences sociales des religions, p. 33-45, 1997.

LÖWY, Michael. **“A contrapelo”. A concepção dialética da cultura nas teses de Walter Benjamin (1940).** Lutas sociais, n. 25-26, p. 20-28, 2011.

MACHADO, Jorge Luiz Feitoza. **O que se passou em São Luís.** Representações sobre a greve da meia passagem em 1979, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Theses on Feuerbach.** Selected works in one volume pp. 28–30. 1968.

NAPOLITANO, Marcos. **A MPB sob suspeita:** a censura musical vista pela ótica dos serviços de vigilância política (1968-1981). Revista Brasileira de História, v. 24, p. 103-126, 2004.

NERES, Wheriston Silva. **Igreja e Missão:** religiosos e ação política no Brasil. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Sergipe, 2014.

PEREIRA, Jesus Marmanilo et al. **Luta por direitos:** movimentos sociais de direitos humanos em São Luís durante a década de 1980. 2015.

PORTELA, Camila da Silva. **Entre a cruz e o fuzil:** análise das ações do clero católico no período da ditadura civil-militar no Maranhão. Dissertação de mestrado, 2015.

SERBIN, Kenneth. **Diálogos na sombra:** bispos e militares, tortura e justiça social na ditadura. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, p.382-407.

SILVA NERIS, Wheriston. **As Comunidades Eclesiais de Base e a recomposição das formas de militância católica no Maranhão (1970-1980).** Plura: Journal for the Study of Religion/Revista de Estudos de Religião, v. 12, n. 2, 2021.

STEPHANOU, Alexandre Ayub. **Censura no regime militar e militarização das artes.** EdIPUCRS, 2001.

ZEZINHO, Padre. Por um Pedaco de Pão. In ZEZINHO, Padre. **Os Grandes Sucessos.** Paulinas COMEP: São Paulo, 1990. CD.

“REMEDIAR PARA CIVILIZAR”: DISCURSOS SOBRE A LOUCURA E SUICÍDIO NO JORNAL O PAIZ (1875-1890)

Carlos Victor de Sousa Ferreira
Mestre em História
vichthorcarlos5@gmail.com
UFMA

RESUMO: O objetivo do presente artigo é analisar discursos em torno da loucura e do suicídio no século XIX, especificamente nas publicações do jornal *O Paiz* entre os anos de 1878-1885. O século XIX é o período de surgimento das ciências psiquiátricas, como a Psicologia e a Psiquiatria, na Europa. Seus conceitos, concepções e estudos foram chegando ao Brasil aos poucos, momento em que os médicos juntaram a vontade de saber ao poder, e assumiram uma posição fundante para estabelecer uma divisão entre os homens considerados loucos e os de mente sã. A questão da sanidade *versus* insanidade chegou aos jornais maranhenses, que debatiam firmemente e cotidianamente questões relacionadas ao mundo das mentalidades, clamavam pela criação de hospícios, pediam a retirada de loucos transeuntes das ruas de São Luís, detalhavam os casos cometidos e as tentativas de suicídios ocorridos na província e em outras localidades. O Jornal O Paiz encontra-se disponível no portal da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. Dada à importância que os jornais tinham naquela época e sua força enquanto disseminador de informações, acreditamos que esse possa ser um importante indicador para avaliarmos como pensavam a questão do suicídio e a loucura no século XIX.

Palavras-chave: Discurso; Imprensa; Suicídio; Loucura.

1. INTRODUÇÃO

Esse estudo objetiva analisar os discursos do jornal O Paiz sobre a loucura e o suicídio nas publicações entre 1875-1890. O século XIX é conhecido como o período em que a sociedade brasileira iniciou um processo de preocupação quanto a presença dos loucos e possíveis suicidas na sociedade, já que seus comportamentos eram tidos como anormais, não civilizados e, por isso, deveriam ser remodelados ou enviados para outros locais.

Além do incômodo que tais sujeitos geravam na classe discursiva e na dirigente, havia discussões em torno da responsabilidade civil tanto dos homens considerados loucos que cometiam crimes como dos suicidas. Deveriam os loucos ser punidos pelas leis dos homens considerados sãos? Deveriam os corpos suicidas serem punidos pelo seu ato, já que ao atentar contra a própria vida cometiam um crime, posto que o homicídio era considerado um crime nas leis imperiais?

Não estamos buscando apresentar o que a psiquiatria e a psicologia entendiam sobre loucura e o que ocasionava o suicídio, mas sim, em como aquela sociedade no século XIX pensava e produzia discursos sobre os homens considerados anormais. Pois conforme apontou Damasceno (2017), as sociedades desenvolvem diversos saberes que se cruzam, e tais saberes

também construíram a noção da loucura e do louco. Mas isso não significa que tais saberes são atemporais, já que o regime de verdade de cada época se modifica, sofrendo significativas alterações.

Para tanto, a análise de discurso será utilizada nesse estudo a fim de compreender essas alocações empregadas na imprensa sobre a loucura e o suicídio. O conceito de intertextualidade vai ser importante por entendermos que um texto está ligado a um postulado existente anteriormente, imerso dentro de uma sociedade e uma cultura localizada no tempo e espaço. Assim, entendemos que embora não se evoque ou mencione diretamente os médicos higienistas e psiquiatras diretamente nos textos publicados nos jornais, é possível verificar que os que publicavam nos jornais utilizavam termos psiquiátricos, além utilizarem como norte as teorias psiquiátricas produzidas naquele período histórico, sobretudo das francesas e alemãs.

A perspectiva da Análise de Discurso apontada por Maingueneau (2008) no qual utiliza o conceito de heterogeneidade, sendo dois os tipos a “mostrada” e a “constitutiva”, permite, por exemplo, identificar nos textos publicados no O Paiz a presença “do outro” no texto. E ao apontar esse outro, nos referimos às teorias psiquiátricas e aos médicos que pensavam a questão da medicalização. Conceitualmente, a heterogeneidade mostrada é quando a citação ao outro é direta ou quando se faz menção a um autor de outro texto. Já na heterogeneidade constituída esse outro não é mencionado explicitamente, mas com a análise de discurso é possível perceber a presença de outro texto já publicado anteriormente.

Para essa análise foi realizado levantamento no portal Hemeroteca da Biblioteca Nacional as publicações do Jornal O Paiz, correspondendo aos anos de 1875-1890, com os descritores: suicídio, suicidado, alienado, alienação, loucura, louco e hygiene. As publicações selecionadas para este artigo referem-se aquelas que mencionam e analisam a questão da prática do suicídio e da loucura no contexto do século XIX, excluindo as abordagens literárias e as que utilizam as palavras “loucura” e “suicídio” para fazer analogias ou utilizar as palavras em contextos que não fossem para discutir questões relacionadas ao mundo das doenças mentais.

Assim, no primeiro tópico avaliamos o avanço do discurso científico na sociedade, sobretudo a partir dos estudos de Foucault, e de como isso influenciou o surgimento de ciências como a psiquiatria e se expandiu para outras sociedades para além da Europa o ideal técnico científico da sociedade moderna. No segundo tópico verificamos através da análise do discurso como se deram as publicações em torno da loucura e do suicídio no jornal O Paiz, demonstrando como no final do século XIX as questões científicas e o mundo das mentalidades estavam sendo discutidas pela lente do referido jornal.

Capelato e Prado (1980) asseveram que os impressos geram grandes desdobramentos e resultados no fazer historiográfico. A mídia impressa, de acordo com as autoras, possuem subsídios importantes acerca da observação da intervenção social e, uma orquestração quanto aos fatos e ideários postos em jogo em demanda de determinados projetos de classes em vigor: “nos vários tipos de periódicos e até mesmo em cada um deles encontramos projetos políticos e visões de mundo representativos de vários setores da sociedade”.

É preciso realçar que os jornais não tem apenas caráter noticioso, de anunciar os casos de loucura e suicídios no cotidiano da época. Essencialmente, eles tinham impactos diretamente na vida prática de cada sociedade a qual está inserido. Conforme as autoras afirmam:

A escolha de um jornal como objeto de estudo justifica-se por **entender-se a imprensa fundamentalmente como instrumento de manipulação de interesses e de intervenção na vida social**; nega-se, pois, aqui, aquelas perspectivas que a tomam como mero “veículo de informações”, transmissor imparcial e neutro dos acontecimentos, nível isolado da realidade político- social na qual se inserem (CAPELATO; PRADO, 1980, p. 19) [grifo nosso]

Nesse sentido, os jornais contribuem para compreender comportamentos, padrões de moral de cada época e atitudes advindas de determinados grupos sociais. Além disso, costumes e práticas sociais estão diluídas e registradas nesses jornais; ao fazer crítica ao documento, o historiador pode compreender o mundo ao qual se quer estudar.

2. CORRENTES PSIQUIÁTRICAS E O DISCURSO CIENTÍFICO EM FOUCAULT

Michel Foucault é um dos filósofos com expressiva produção no século XX, principalmente devido os seus estudos que buscaram compreender a forma como os saberes apareciam e se transformaram nas sociedades modernas. Com a introdução do conceito de poder em seus estudos, compreendeu que saber e poder estavam intimamente presentes nas sociedades modernas e burguesas e mantinham relações mutuas e de reciprocidade. Esses fatores, saberes e poderes, quando instituídos se tornavam inescapáveis para a sociedade em questão, tendo em vista que os poderes funcionam como uma rede de dispositivos, ou seja, são mecanismos imbuídos na existência da sociedade e que ninguém consegue fugir.

E ao se referir ao conceito de poder, a base de análise de Foucault não se limita a examinar as relações de poderes baseadas fundamentalmente nas decisões do Estado, insurgindo contra a ideia de que o Estado é órgão central e único de poder. Além disso, os poderes são se referem estritamente as criadas pelo direito ou ao uso da violência, ou seja, os poderes não são unicamente contratuais ou repressivos (MACHADO *et al.*, 1984). Mas eles

estão vivos e disseminados na sociedade, seja em forma de macro ou micro poderes; eles também se estabelecem nos diversos tipos de relações sociais, nas decisões verticais (Estado – Sociedade) ou horizontais (Sociedade – Sociedade).

Esses apontamentos estão diluídos em vários escritos de Michel Foucault, como em História da Loucura (1961), em Nascimento da Clínica (1963) assim como em Microfísica do Poder (1984) e nas demais obras. Foucault analisa o nascimento da psiquiatria e o surgimento do “louco” para exemplificar a disciplinarização da sociedade, o estabelecimento das relações de poder e a efetivação da dominação dos corpos na sociedade moderna.

Nessa perspectiva, ao avaliar a história da psiquiatria seus limites não devem ficar apenas nos conceitos psicológicos e sociológicos. Mas “só o conceito de *poder*, em suas diversas modulações históricas, permite compreender a natureza da prática e da teoria psiquiátricas, desde suas origens até seu estágio atual” (FREIRE, 1989, p. 56).

No entendimento de Foucault, tanto a psiquiatria como as ciências humanas em geral (Psicologia, Sociologia, Pedagogia etc.) surgiram no século XIX como justificativas teóricas de práticas que buscavam disciplinar os corpos (FREIRE, 1989). Esse poder disciplinar tem como base três características: a disciplina é um tipo de organização do espaço, a disciplina é um controle do tempo e, em terceiro lugar, a vigilância é um de seus principais instrumentos de controle (MACHADO *et al.*, 1984). Para Foucault, essas características da prática disciplinar podem ser observadas nas ciências psiquiátricas desde seu surgimento até a adstração do corpo da pessoa considerada louca. Conforme apontou Machado:

Quando a medicina, com o nascimento da psiquiatria, inicia um controle do louco, ela cria o hospício, ou hospital psiquiátrico, como um espaço próprio para dar conta de sua especificidade; institui a utilização ordenada e controlada do tempo, que deve ser empregado sobretudo no trabalho, desde o século XIX considerado o meio terapêutico fundamental; monta um esquema de vigilância total que, se não está inscrito na organização espacial, se baseia na pirâmide de olhares formada por médicos, enfermeiros, serventes; extrai da própria prática os ensinamentos capazes de aprimorar seu exercício terapêutico (MACHADO *et al.*, 1984).

Desta forma, essa prática disciplinar é evidenciada pela institucionalização da psiquiatria no século XIX, já que antes de Pinel e Esquirol o louco era apenas um:

[...] subconjunto de uma população mais vasta, uma região de um fenômeno não só mais amplo e englobante, mas que lhe determina a configuração como a desrazão. É o hospício que produz o louco como doente mental, personagem individualizado a partir da instauração de relações disciplinares de poder (MACHADO *et al.*, 1984).

Portanto, é a partir do século XIX que todo agente do poder se tornou um agente de constituição de saber. Certamente os estudos, os objetos estudados e os resultados obtidos nas

pesquisas de Foucault não são universais, portanto, são evidências singulares que partem de uma realidade específica estudada. No entanto, as técnicas e as operações historiográficas estabelecidas nessas obras aventaram uma infinidade de possibilidades para historiadores e pesquisadores refletirem sobre a realidade histórica e o estabelecimento da psiquiatria no Brasil, já que, o país foi influenciado por obras e correntes teóricas psiquiátricas europeias, principalmente as correntes francesas e alemãs.

A base dessas discussões é sem dúvida a expansão do imperativo progresso cientificista, sendo este parte da ordem burguesa e da revolução técnico-científica perpetrada com maior força a partir de meados do século XIX. A criação das ciências mentais, como a Psicologia e a Psiquiatria, e seus postulados, formulados em teses médicas e livros sobretudo europeus, foram essenciais para que a sociedade brasileira incorporasse na ordem social estratégias e pressupostos científicos, alguns desses baseados na disciplinarização dos corpos e espaços, da definição de comportamentos “aceitáveis” socialmente e dá autorização para que os médicos tivessem legitimidade para diagnosticar, medicalizar, tratar e agir sobre os considerados “doentes”.

E embora a demarcação temporal dessa pesquisa seja a sociedade maranhense nos oitocentos e os seus escritos jornalísticos, o Maranhão é apenas parte de um contexto maior em expansão, por assim dizer, em larga escala, de um processo de medicalização da sociedade, tanto do Brasil como em outros países. E isso tem relação com a instrumentalização da psiquiatria enquanto política de controle social; pelo menos em tese, buscava-se regular as formas de trabalho, as condutas individuais e coletivas, os comportamentos sexuais e sociais, fatores que foram pautas para definir a ideia de normalidade (SOUSA, 2015).

Para Foucault, o surgimento da Medicina Social é um ponto importante ocorrido na modernidade. E ela se desenvolve na Alemanha no século XVIII e se renova na França e na Inglaterra no mesmo período, mas sob condições distintas. A medicina social surge como prática para identificar e moldar os hábitos dos moradores das cidades, principalmente através do controle individual e coletivo dos seus corpos. Assim, de acordo com Foucault: “O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo” (FOUCAULT, 1984, p. 80).

Os apontamentos de Foucault sobre o surgimento da medicina social permitiram que em outras localidades historiadores pudessem avaliar processos de medicalização da sociedade. Temática já bastante estudada por diversos autores brasileiros como Machado (1978), Rago (1985), Lopes (2006), Damasceno (2017) e dentre outros. Tais autores apontam que a sociedade

brasileira também experimentou a medicalização já que paulatinamente a medicina foi se tornando uma prática de Estado, no qual ia aderindo os discursos médicos e os médicos se tornavam outorgadores de saberes, de diagnóstico, de criação de políticas sociais de reconstrução da sociedade.

Foucault destaca que o surgimento da higiene pública também faz parte desse processo. Essa higiene que nasce ali no século XIX é uma variação sofisticada da quarentena ocorrida no período medieval. Não é mais a medicina clássica que individualizava e isolava seus doentes, mas agora é a que vigia constantemente, desodoriza os espaços, criava mecanismos de hospitalização para os sujeitos doentes e etc. E o médico higienista tem papel fundamental para fiscalizar e efetivar a prática de medicalização da sociedade (FOUCAULT, 1984).

Assim, a partir de meados do século XIX, médicos e agentes da saúde estavam preocupados com os “anormais” e os seus efeitos maléficos para a sociedade brasileira. Já que estes não convergiam com a ideia de civilidade e progresso, eles deveriam ser redirecionados socialmente ou tratados. Faziam parte desse grupo os transgressores da ordem, os vagabundos, os insensatos moralmente, bêbados, alcoólatras, desvairados amorosamente, prisioneiros e fugitivos da justiça, perturbados mentais, alienados, doidos e possíveis suicidas eram tipificados como grupos sociais como moralmente inaceitáveis e, por isso, eles eram estudados por médicos e cientistas, vigiados por agentes de segurança e eram pautas de debates políticos sobre o fim e os tratamentos que deveriam receber por parte do Estado brasileiro (OLIVEIRA, 2014). De acordo com Oliveira (*in*: GONÇALVES, 2015, p. 4):

Os debates médicos e jurídicos a respeito da forma de tratamento, internação e responsabilidade civil dos acometidos por transtornos mentais ou transformados em doentes mentais, seguido pelo aumento do número de construções manicômias, materializam o discurso psiquiátrico como ação dos governos republicanos, dando a ele uma dimensão política.

Nessa perspectiva, todos aqueles que eram considerados obstáculos da expansão civilizatória eram investigados, quando não retirados do convívio da sociedade. Além disso, como asseverou Damasceno (2017), loucura e a criminalidade passaram a ter uma linha tênue nesse período. E o grupo que passa a ser centro da investigação científica e de vigilância social são os pobres, que passam a ser visto como um eminente perigo diante de seus comportamentos sociais.

Tais discursos são baseados pelos principais teóricos da loucura no século XIX. Que influenciaram os discursos pronunciados por médicos e jornais, assim como na própria prática medicinal. Pois muitos dos psiquiatras e médicos higienistas baseavam seus estudos, teses

médicas e práticas medicinais através da psiquiatria tanto francesa como a alemã. Assim, dentre as principais teorias do século XIX temos os escritos de Pinel, o Organicismo e a Teoria da Degenerescência. Passemos a compreender elas.

O Pai da Psiquiatria, Phillipe Pinel, acreditava que os homens considerados loucos deveriam ter tratamento moralizante, as bases dos estudos de Pinel serviram para que outros psiquiatras defendessem que o tratamento moral poderia reestabelecer a saúde dos alienados mentais ao ponto de serem reintegrados ao meio social (DAMASCENO, 2017).

Dentre as correntes que mais se destacaram é possível citar o Organicismo, essa corrente compreendia a sociedade como um órgão, e os homens considerados loucos eram visto como uma parte doente da sociedade. A loucura era vista como um mal orgânico, se igualando, por exemplo, as demais doenças do corpo humano, e, assim, fazia com que a loucura pudesse ser passível de amparo médico e de pesquisa científica.

A teoria da degenerescência, criada por Benedict-Morel na obra “Tratado das Degenerescências” de 1857, explicava que todas as doenças tinham componentes biológicos e genéticos, que poderiam promover uma progressiva degeneração mental ao ser transferido de geração em geração. Assim:

De acordo com Morel, a observação das loucuras consideradas hereditárias poderia ser feita através da análise de malformações. A manifestação poderia ser através de atos de loucura em que o indivíduo estivesse lúcido; atos em que fossem observados comportamentos que fugiam à normalidade e lapsos instintivos considerados primitivos e animais, fazendo com que aquele considerado louco, perdesse sua ligação com o mundo humano, ou seja, apresentasse um delírio de atos que o distanciam de sua racionalidade (DAMASCENO, 2017).

Desta forma, os homens degenerados não se adaptavam ao padrão normativo proposto pela sociedade considerada sã. Para essa teoria, a reclusão dos indivíduos considerados loucos poderia ser uma saída para evitar a transmissão dos genes defeituosos e considerados loucos. Nos dizeres de Brandão, prefaciando o livro de Raquel Tegen, a loucura estaria assim:

No caso da Loucura, sua “invenção” se dá, pode-se dizer, atendendo às finalidades de controle do pensamento e do comportamento social. A ideia de “loucura” é o destino reservado (a categoria) para o “ilegal”, o “informal”, o “clandestino” que ameaça ou desequilibra a razão moderna (TEGON, 2007, p. 11).

São essas teorias e suas imbricações que vão circular no Brasil como um todo, e no Maranhão do século XIX essa evidência fica bastante nítida nos jornais que circulavam durante o período. São os seus discursos e representações da loucura e do suicídio que ficam evidenciando a *psiquiatralização*.

A presença dos sujeitos loucos e suicidas nesse país é muito antiga como a história do Brasil. Entretanto, reconhecidamente eles só se tornaram indivíduos enquanto problema social somente no século XIX, momento em que se passou a discutir publicamente a necessidade da construção de espaços específicos para os tratamentos dos que eram considerados loucos e os potenciais suicidas (OLIVEIRA, 2017). É o que se lerá!

3. QUANDO FALAM PELO JORNAL: DISCURSOS SOBRE SUICÍDIO E LOUCURA NAS PÁGINAS DO O PAIZ

O suicídio e a loucura são fenômenos que estão diretamente ligados à existência das sociedades, local em que homens e mulheres praticavam os atos e eram interpretadas de diversas maneiras, seja em livros, teses médicas ou mesmo nos jornais. Era comum encontrar nas publicações dos jornais os casos como o do suicídio do livre Sebastião, que se matou na Rua do Egito na capital São Luís, e de acordo com o corpo de delito realizou o ato por estar alienado (O Paiz, 27/02/1881) Ou mesmo a publicação da prisão de Maria Innocencia, por estar sofrendo de alienação e vagando nas ruas: “Prisão – Ontem foi presa pelos guardas urbanos e recolhida à cadeia publica a mulher livre de nome Maria Innocencia da Cruz, por estar sofrendo de alienação mental e andar vagando pelas ruas” (O Paiz, 14/07/1884, p. 3).

Observamos que se trata de histórias parecidas, mas de sujeitos que tiveram fins diferentes. Quando os loucos não se suicidavam, eles eram enclausurados nas prisões da cidade, já que não havia um local específico para o tratamento dos sujeitos considerados loucos na província do Maranhão durante todo o século XIX.

Em outros casos, houve pessoas que conseguiriam melhores condições do que as prisões, quando eram remetidos a Santa Casa da Misericórdia, fato que ocorreu com João Francisco Brandão. Inicialmente foi recolhido a prisão e apresentado ao chefe de Polícia do Baixo Mearim por estar sofrendo de alienação mental, no entanto em seguida enviado ao hospital da Santa Casa da Misericórdia para “o devido tratamento”. Essa instituição, já bastante conhecida pela historiografia pelas suas práticas medicinais e asilar, foi o principal local utilizado para tratar os homens considerados loucos e os potenciais suicidas. Para além desses casos apresentados, a questão da loucura e do suicídio avançou em discussões nos jornais. Como apontado no próximo tópico.

3.1 A coluna Ciências, letras e artes e o debate sobre loucura e suicídio: apontamentos iniciais

Periodicamente o jornal *O Paiz* mantinha entre suas publicações a coluna *Sciencia, letras e artes*, como diz o título, buscava abordar e noticiar questões referentes à ciência e suas implicações sociais, a literatura, as suas escolas literárias, os literatos e suas obras e, por fim, abordava uma infinidade de questões relacionadas ao mundo das artes em geral.

A coluna era produzida por diversos textos de médicos, juntas médicas e homens ligado à medicina em geral. E antes de adentrarmos as publicações da coluna, é importante enfatizar que o jornal *O Paiz* foi fundado por Temístocles Aranha, em 1863, e teve sua duração até 1889. Era um jornal de vertente católica, liberal e é considerado o jornal noticioso mais completo do século XIX no Maranhão, uma vez que ele apresentava uma miscelânea de publicações sobre diversos temas.

Em toda a coluna observamos a invocação da presença médica e da ciência para apontar os caminhos da civilização e a necessidade da presença médica na sociedade. Tornando, assim a medicina e a ciência como fatores preponderantes para o avanço da civilização na sociedade brasileira. Esse processo é a confirmação do que Foucault apontou o que algumas sociedades modernas passaram durante os séculos XVIII e XIX, a medicalização da sociedade.

Antunes (1999) levantou uma crítica sobre esse processo de medicalização da sociedade brasileira apontado por alguns autores, como Machado (1978) e Freire (1989) tal qual proposto por Foucault nas sociedades modernas europeias. Suas argumentações é que grande parte do que fora proposto pelos médicos permaneceu mais no plano das ideias e desejos do que posto em prática. O que dificultaria, portanto, o discurso de que a sociedade brasileira oitocentista estava passando por um processo de ‘medicalização’. Conforme apontado pelo autor:

Vimos então que os médicos não conseguiram impor a maioria das medidas que aventaram no âmbito da moral, a título de uma profilaxia social das doenças. Vimos que tampouco eles estiveram de acordo entre si sobre cada uma destas medidas; em outras palavras, não se deixaram orientar por um programa de ação logicamente ordenado. Se não podemos concluir que a sociedade tenha sofrido as modificações exigidas pelos médicos, ou que tenha experimentado um processo de transformação dirigido pela medicina, se não podemos concluir, também, que as várias propostas mudanças apresentadas pelos médicos estivessem organizadas em um plano integrado, então como falar em “medicalização da sociedade” (ANTUNES, 1999, p. 270).

Em contraponto ao pensamento de Antunes, Maciel (2001, p. 47) defende que o processo de medicalização que a sociedade passou foi mais pela via da norma e não da lei, já que a sociedade estava medicalizada por meio dela, mas ainda assim não respeita-la: “Sua

concretização ocorre por meio da norma, que não necessariamente precisa da existência de leis para regulá-la”. Assim, ela propõe que mais do que pensar em socialização da medicina, tal qual propôs Antunes buscando contrariar o conceito de medicalização, é preciso pensar em “humanização da medicina”, no sentido de pensar a interação do saber médico com os fatos sociais.

Desta forma, ressaltamos que os projetos médicos e as visões da medicina são diversificados, portanto as propostas de saúde e salubridade são distintas; as próprias vertentes teóricas da psiquiatria demonstram essa diversidade. Diante desses apontamentos, passemos a quatro publicações dos jornais que demonstram a presença médica nos jornais, que refletem sobre a loucura e propõem projetos de sociedade. Assim, nas publicações da coluna fica evidente o alinhamento do jornal *O Paiz* as diretrizes médicas que tratavam de higiene, de salubridade na sociedade.

Em 1878, é publicado na coluna o texto *Hygiene*, cujo objetivo era abordar as práticas de higiene para evitar a proliferação de doenças em tempos de epidemia. O texto ressalta a importância da população para juntar esforços para o combate às doenças, já que, somente o governo e as autoridades sanitárias não dariam conta de evitar que a população fosse atingida por enfermidades. O texto é uma publicação da *Junta Central de Hygiene*. A evocação da instituição é para respaldar o que será dito, pois para falar de higiene e cuidados paliativos é preciso evocar sujeitos especializados e autorizados a abordar a temática da higiene.

A publicação divide as medidas a serem adotadas em preventivas e ocasionais. Para as preventivas, a desodorização dos locais e a limpeza era a prevenção mais indicadas, conforme se lê:

Conservar o asseio possível nas habitações e suas dependências, fazendo as varrer todos os dias e expondo-as à ventilação, mormente durante o tempo seco. Lava-las uma ou duas vezes por semana com agua simples, ou adicionando-lhes sabão. Remover do seu interior e de suas dependências tudo quanto viciar o ar, direta ou indiretamente [...] Evitar a aglomeração de muitas pessoas em pequeno espaço, sobretudo durante a noite. [...] Deitar-se a horas convenientes, não frequentando com assiduidade as reuniões e divertimentos públicos até tarde da noite, porque além do cansaço que causam tais divertimentos, os indivíduos que os frequentam, expõem se, não só a ação nociva do sereno como a respirarem por muitas horas um ar viciado, que pela aglomeração de pessoas, que pela combustão das substancias empregadas na iluminação dos edificios. Fugirem de dormi ao sereno, como costumam, e com roupas impregnadas do suor provocados pelos trabalhos do dia os moradores das estalagens e cortiços, sobretudo daqueles que ficam nas proximidades dos pântanos ou dos brejos e charcos (O PAIZ, 5/12/1878, p. 1).

Nesse tópico, nos interessa avaliar as indicações das medidas de prevenção, já que as ocasionais os sujeitos já se encontravam doentes e deveriam receber os devidos tratamentos.

Como observado na publicação, uma série de indicações é direcionada para os comportamentos desses sujeitos, referindo-se a vários aspectos das vidas dos homens, suas habitações, que deveriam ser asseadas periodicamente, como o sono, pois deveriam dormir de forma regular e em locais apropriados, e suas formas de trabalho e sociabilidade.

Em relação à sociabilidade, notamos uma tentativa de regulação moral dos sujeitos, já que eles deveriam frequentar determinados locais e em horas estabelecidas, além de evitar vícios e exposição em locais insalubres. Mas essa mesma indicação também é direcionada para o público que ocupa os cortiços e estalagens, a maioria dessa população era composta de homens pobres, escravizados, pessoas que não tinham condições de salubridade consideradas adequadas para a saúde da sociedade. Além disso, pela construção do texto, notamos que eles ainda são considerados um grupo com grande potencialidade para desenvolver doenças e aumentar a proliferação delas devido suas condições de higiene. Mas como pensar em higienizar a sociedade numa localidade tão desigual, para pessoas com condições materiais e financeiras tão dispare como no caso do Maranhão oitocentista?

Por fim, o texto é assinado pela Junta Central de Higiene Pública em 25 de Setembro de 1878 pelos conselheiros Dr. Manoel Pacheco da Silva, Dr. Continentino, Dr. João Batista dos Santos, Dr. Luiz Bandeira de Gouvea e o secretário Dr. Pedro Afonso Carvalho. A assinatura dos conselheiros é uma clara anuência de que esse texto é uma indicação dos próprios médicos, sendo esses responsáveis por tratar a sociedade.

Já nos dias 19, 21, 25 e 26 de Julho de 1878 a coluna *Sciencias, letras e artes* publicou um texto com o título *A loucura e as lesões do cérebro*. A discussão inicia apontando que diferente das ciências físicas e químicas, as ciências humanas tem dificuldade de abordar determinados fenômenos pela dificuldade de aplicar os métodos das ciências da natureza nas humanidades. E isso se aplica, por exemplo, a compreender a loucura, que “sob a influencia de causas mui diversas, perturba, transtorna e aniquila no homem o sentimento da razão” (O PAIZ, 1878, p. 1).

A publicação inicia suas afirmações sobre como as lesões no cérebro pode ocasionar a loucura. Mas que não há consenso entre os médicos, já que alguns defendem que as lesões mais ligeiras no cérebro podem conduzir os homens as mais notáveis perturbações das funções intelectuais, motoras e sensitivas. Enquanto outras lesões mais consideráveis podem existir por muito tempo sem determinar perturbação notável nas funções cerebrais.

E, para tanto, evoca-se os estudos do psiquiatra francês Esquirol, apontado como uma das maiores autoridades sobre o tema da época. Na análise de discurso, esse comportamento da publicação remete ao conceito apontado por Maingueneau (2008), da heterogeneidade

mostrada, já que Esquirol é um dos maiores psiquiatras do século XIX e é evocado para abordar o tema. Evidenciando, assim, que quem está discursando é alguém com autoridade para tratar sobre o assunto. Sobre as lesões do cérebro, a publicação afirma que Esquirol aponta:

Esquirol nos ensinará: 1º que é preciso distinguir a loucura de todas as afecções nervosas que a disfarçam (paralisia, convulsões, epilepsia); 2º que as lesões orgânicas do encéfalo e de seus envulucros não são em geral observadas senão nos casos de complicação; 3º que todas as lesões observadas, nos alienados, acham-se muitas vezes nos cadáveres de indivíduos que nunca perderam o uso da razão; 4º que em grande numero de casos o cérebro dos alienados não apresenta alteração alguma apreciável ainda que a loucura tenha durado muitos anos.

O médico Georget, que também tem um pensamento parecido com o Esquirol afirma: “Que as alterações não e encontram senão nas loucuras já antigas, e que, quando os alienados sucumbem bem depressa, os órgãos intelectuais nada apresentam tão notável, que não se possa da mesma maneira encontrar nos indivíduos de espírito são”. Para esses psiquiatras, o problema das lesões no cérebro que causavam loucura se encontrava nas lesões antigas e não nas recentes. Nas publicações seguintes, os embates teóricos entre as diversas linhas teóricas sobre o que ocasionava a loucura ganham novos personagens que contrariam o organicismo, corrente teórica do século XIX que defendia que as lesões no cérebro causavam a loucura. Notamos, portanto, que não havia uma homogeneidade entre os médicos psiquiátricos quanto ao que ocasionava a loucura. As correntes teóricas geravam diversas interpretações para o mesmo fenômeno.

Em 1884, a publicação da coluna *Varietade* apresentou a publicação *Estatística do Suicídio*, uma reprodução da *Revista Topographica y Estatística*, revista espanhola de Madrid, na qual tem como autor do artigo o Dr. Miguel Barros. Que faz as seguintes considerações acerca da proporção dos casos de suicídios a partir do sexo, das idades, das condições climáticas e topográficas dos países onde o suicídio é mais frequente. É algumas considerações:

É sem dúvida ao clima que se deve a elevada proporção que atinge a tendência ao suicídio nos países do centro da Europa, especialmente os que se acham situados entre 47, 57° de latitude norte e 20, 40° de longitude este do meridiano da ilha do Ferro [...] A maior ° e tendência ao suicídio se encontra nas regiões cuja temperatura média anual oscila entre 7° e 12° cent. acima de 0, devendo-se, entretanto notar que esta tendência vai aumentando até chegar a 0 cent., onde se detém, retrocedendo à medida que a temperatura vai resfriando (O PAIZ, 30/12/1884, p.3).

O argumento utilizado pelo autor é que toda temperatura produz alterações nas funções orgânicas. Nos meses frios a estatística comprovou que as pessoas tinha menor propensão para o suicídio. Quanto ao período do mês, o maior número é na primeira quinzena, proporcionalmente ligado ao recebimento de salário no início do mês. Os casos mais cometidos

também são pela manhã, do que pela noite. A publicação também aponta os dados étnicos, afirmando que os povos germânicos se sobressaiam mais no suicídio do que os ario-romanos. Além desses apontamentos antropológicos, ainda se aponta as características físicas e estéticas dos sujeitos:

Ainda mesmo quando estes inconvenientes dificultem o estudo ou relação que o suicídio tem com caracteres antropológicos, pode-se, entretanto, suspeitar, e com razão, que a propensão para o suicídio está em razão direta da estrutura do indivíduo e da brancura de sua cutis, assim como a vivacidade na cor dos olhos e dos cabelos. Não sucede, porém, outro tanto relativamente à forma do crânio, de onde se conclui que as exceções são tão frequentes como os fatos que formam a regra geral.

Nessa perspectiva, as sociedades consideradas mais civilizadas tinham mais propensão ao suicídio do que as primitivas. E um interessante demarcador que está presente na fala do Dr. Barros é a cor dos sujeitos. Apesar de não aparecer no seu discurso, mas a publicação permite entender que europeus, povo cuja maioria era considerado branco, tinha mais tendência ao suicídio por conta da expansão da civilidade e dos antagonismos de pensamentos entre os próprios homens. E isso é afirmado na publicação de conclusão dois dias depois, em 30 de Dezembro de 1884, que afirma:

Este aumento de necessidades psíquicas traz consigo um maior número de enfermidades do mesmo caráter, por exemplo: a loucura, o suicídio, etc. quando os órgãos encarregados de satisfazer estas enfermidades não adquiriram o suficiente desenvolvimento. Eis por que as causas que motivam o suicídio são mais numerosas entre os povos civilizados do que entre os selvagens [...] (O PAIZ, 30/12/1884, p.3).

Uma discussão parecida levantada pelo Dr. Barros ocorreu novamente numa publicação do ano de 1885, a coluna *Sciencias, Letras e Artes* publicou o texto *A loucura e a civilização*, extraído da revista Sanitária de Bordeaux e escrito pelo Dr. Targuet. De acordo com a publicação, a premissa central desse doutor era afirmar que as raças primitivas estavam ao abrigo da loucura pelo fato da uniformidade dos atos implicar também a uniformidade do pensamento desses sujeitos primitivos. Para Targuet, esse tipo de efeito era visto principalmente em tribos africanas, nas da Austrália, dos lapônios na Europa e dos esquimós da América, e isso tinha a ver com a manutenção dos caracteres físicos e psíquicos dos seus ascendentes da raça normanda primitiva.

Nessa perspectiva, a loucura tinha relação com questões sociais e hereditárias dos sujeitos. Assim afirma:

O Dr. Targuet pretende que toda a revolução social, política ou religiosa, que faz recuar a civilização dos povos, diminui o número dos casos de loucura, e cita em apoio da sua tese o povo grego que conta atualmente menos alienados do que todos os outros

povos da Europa, quando a loucura sob todas as formas era comum na Grécia quando Athenas era o berço da civilização, das artes, das ciências e das letras (O PAIZ, 18/07/1885, p. 2).

Na perspectiva do autor, quanto mais civilizada uma sociedade, mais chance tem de desenvolverem a loucura. E chega as seguintes conclusões:

1ª A loucura precisa, para se produzir, certas reações intelectuais de que não são suscetíveis as civilizações primitivas.

2º Uma conformação viciosa do crânio, inata ou adquirida, determina raramente a loucura propriamente dita, ao passo que é uma das causas mais frequentes do idiotismo, da imbecialidade e da epilepsia.

3º A loucura segue as oscilações da civilização dos povos, aumenta e diminui com ela.

4º Não é, as mais das vezes, senão o reflexo das ideias políticas e religiosas do tempo, de tal sorte que a sua história confunde-se com as dos povos [...].

Diferentemente da primeira discussão entre os médicos de que a loucura era também fruto das lesões no cérebro, o Dr. Taurget traz para a discussão a hereditariedade e a loucura, observando que ela é causada pelo aspecto genético também. Observamos, portanto, que existe uma miscelânea de compreensões em torno do que ocasionaria a loucura e o provavelmente o suicídio.

É preciso considerar que quem discursa sobre o suicídio, também discursa a partir de um local de fala, que tece noções a partir de conceitos criados socialmente. E as estatísticas utilizadas naquele contexto pra afirmar determinadas regularidades é também um objeto passível de críticas. Embora a base de grande parte dessas discussões tenha sido com um viés técnico-científico, principalmente pensado na discussão científica e psiquiátrica da sociedade, tais discursos também eram envolto de moralismo. Pois conforme aponta Freire (1989), as teorias psiquiátricas também sofreram influencias pelo contexto cultural da sociedade que viviam.

Observamos também que esses discursos postos nos jornais eram importados da Europa e das suas linhas teóricas psiquiátricas sem os devidos cuidados, falava-se de uma infinidade de conceitos e teorias, publicava-se pesquisas, embates teóricos de sujeitos considerados com “respaldados” para tratar desses assuntos em específico. É possível questionar quais os motivos e razões conduziram o jornal maranhense a trazer e abordar essa temática.

Certamente, outras publicações foram realizadas, e elas representam a matização da discussão entorno da questão da loucura e do suicídio, trouxemos essas, em específico, por que elas surgiram de uma coluna destinada à ciência do referido jornal para inferirmos sobre a questão psiquiátrico-científica no jornal.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto apresentado é apenas uma pequena parte de uma discussão maior que perpassa a questão da loucura e do suicídio no século XIX, temas que se tornaram mais frequentes nos jornais durante esse século, quando médicos começaram a ter suas presenças constantes em jornais para discursar sobre temas medicinais, de como evitar doenças, os tratamentos considerados adequados, e de pesquisas realizadas sobre loucura e o suicídio e etc.

E isso tem relação com a medicalização que a sociedade brasileira passava, e embora grande parte desses apontamentos tenha ficado mais no campo das ideias do que nas práticas, é perceptível que a medicina cada vez mais se aproxima das práticas sociais, e os médicos eram utilizados com respaldo, pelo menos nos jornais, para abordar esses temas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, J. L. P. **Medicina, Leis e moral: pensamento médico e comportamento no Brasil (1870-1930)**, Editora da Unesp, São Paulo, 1999.

CAPELATO, Maria Helena Rolim; PRADO, Maria Lígia. **O Bravo Matutino - Imprensa e Ideologia: o Jornal "O Estado de São Paulo"**. São Paulo: Alfa-Omega, 1980.

COSTA, J. F. **História da psiquiatria no Brasil: um corte ideológico**. – 4. Ed. revista e ampliada. – Rio de Janeiro Xenon Ed., 1989.

DAMASCENO, Pyetra Cutrim Lins. **Atestados de Loucura e Lucidez: saber médico e alienação mental (São Luís: 1920-1940)**. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, M. **O nascimento da clínica**. Trad. Roberto Machado. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Trad. Roberto Machado. 4ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

LOPES, F. H. **Suicídio: teia discursiva e relações de poder na imprensa campineira, final do século XIX**. CMU Publicações, Unicamp, 2006.

MACHADO, R. *et al.* **Danação da norma: medicina social e constituição psiquiátrica no Brasil**, Rio de Janeiro, Graal.

MACIEL, L. R. Medicalização da sociedade ou socialização da medicina? Reflexões em torno de um conceito. **História, Ciências, Saúde**, n. 8, v. 2, jul-ago, 2001.

MAINGUENEUA, Dominique. **Gênese dos discursos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOREL, M.; BARROS, M. **Palavra, Imagem e Poder:** o surgimento da imprensa no Brasil do século XIX. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

OLIVEIRA, William Vaz de. **A Assistência a Alienados na Cidade do Rio de Janeiro (1852-1930).** Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2017.

RAGO, L. M. **Do cabaré ao lar:** a utopia da cidade disciplinar (1890-1930). Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.

SOUSA, F. H. G. **Nas fronteiras da normalidade:** do cotidiano das ruas à criação da Colônia de Psicopatas Nina Rodrigues. Editora UEMA, São Luís, 2015.

TEGON, R. **Cidade e Loucura.** Ed. UFMT, Mato Grosso, 2007.

A CONSTITUCIONALIDADE DA ADPF Nº153: O VOTO DE EROS GRAU SOB À ÓTICA DE ROBERT ALEXY

Arnaldo Vieira Sousa
Doutor em Políticas Públicas
arnaldo.sousa@undb.edu.br
Centro Universitário Dom Bosco
Universidade Federal do Maranhão

Gliciane Maria Silva Barros
Graduanda no curso de Direito
gliciab8@gmail.com
Centro Universitário Dom Bosco

Nara Núbia de Almeida Aguiar
Graduanda no curso de Direito
naranubs@gmail.com
Centro Universitário Dom Bosco

Paulo Ricardo dos Santos Correa
Graduando no curso de Direito
pauloricardookay@gmail.com
Centro Universitário Dom Bosco

Talita de Oliveira Abrantes
Graduanda no curso de Direito
talitaabrantes22@gmail.com
Centro Universitário Dom Bosco

RESUMO: Durante a ditadura militar houve a violação aos direitos fundamentais dos cidadãos brasileiros que foram expostos a diversos tipos de tortura e repressão. Nesse sentido, perpassando o contexto histórico brasileiro, este estudo objetivou compreender a partir dos conceitos expostos sobre a Lei de Anistia, que com sua promulgação concedia anistia aos crimes políticos e praticados por motivos políticos. Diante disso, a ADPF nº 153 impetrada pela OAB em 2008, com o objetivo de discutir o abrangimento da Lei de Anistia, uma vez que, esta concedeu o esquecimento aos crimes políticos cometidos tanto pelos cidadãos, como pelos agentes que agiram em nome do governo. Sendo assim, discute-se a recepcionabilidade da referida lei pela Constituição Federal de 1988 à luz da teoria da argumentação jurídica de Robert Alexy, com enfoque analítico no voto do relator, Eros Grau. Nesse sentido, para alcançar tais objetivos, realizou-se a leitura de trabalhos acadêmicos, livros e legislações, sendo realizada uma investigação desses dispositivos bibliográficos com o intuito de analisar e argumentar de forma crítica sobre a constitucionalidade da ADPF nº 153, o voto do relator e a teoria do jurista alemão Robert Alexy. Dessa forma, foi observado que o julgamento da ADPF nº 153 não conseguiu pacificar o debate do tema, tendo em vista que o entendimento que prevaleceu é que a Lei de Anistia continua com seu caráter irrestrito e abrange tanto as vítimas do regime ditatorial, quanto os agentes públicos, decisão que causa insatisfação e sentimento de injustiça. Sob tal ótica com base na teoria de Robert Alexy quando as normas do ordenamento jurídico perdem seu caráter jurídico, elas são consideradas injustas, desse modo a decisão do STF em relação a arguição também é considerada injusta, pois viola preceitos fundamentais da Constituição Federal de 1988.

Palavras-chave: Lei de anistia; Eros Grau; ADPF nº153; Robert Alexy.

1. INTRODUÇÃO

Em linhas gerais, a Lei nº 6.683 foi promulgada em agosto de 1979, ao qual concedia um esquecimento aos crimes de qualquer natureza relacionados aos crimes políticos (BRASIL, 1979). Em suma, iniciou-se no território brasileiro um processo de redemocratização, vislumbrando que a população brasileira se reencontra-se com o Estado Democrático de Direito e os direitos fundamentais aos quais foram suprimidos durante a Ditadura Militar.

Nessa perspectiva, foi promulgada a Constituição Federal de 1988, como um subterfúgio ao reencontro e garantia dos direitos fundamentais da população brasileira (BRASIL, 1988). Todavia, o Supremo Tribunal Federal (STF) foi provocado a manifestar-se acerca da abrangência da Lei de Anistia sob a égide da constituição cidadã, assim, o STF votou como improcedente a ADPF nº 153. Dessa forma, questiona-se: sob a ótica da argumentação jusfundamental de Robert Alexy o voto do ministro Eros Grau é (in)constitucional?

Como solução para esse dilema, destaca-se que na teoria da argumentação de Robert Alexy o julgador deve fazer uma ponderação entre princípios colidentes, isto é, uma análise da proporcionalidade. Ademais, para a lei de colisão é necessário um sopesamento para se chegar em uma decisão, visto que, é necessário sopesar, ou seja, é necessário a aplicação de princípios considerados válidos. Logo, em situações onde princípios antagônicos colidem com direitos fundamentais implica-se o sopesamento. (ALEXY, p. 117, 2008 apud MARTINS, s.d)

Além disso, a segurança jurídica e a pretensão à correção são elementos essenciais para estabelecer a norma como injusta ou justa (OLIVEIRA, 2012). Uma vez que, a pretensão é principal característica de um ordenamento jurídico, sendo assim o juiz ao interpretar por meio da ponderação é uma forma de aplicar corretamente a pretensão à moral. Pois, quando a interpretação normativa não observa e não respeita a sociedade, não se dá força ao Direito. (OLIVEIRA, 2012).

De tal modo, sob um viés científico, devido à existência de pontos controversos sobre a (in)constitucionalidade da Lei nº 6.683 (Lei de Anistia), tendo em vista que, conforme Azevedo (2013) explicita desde a promulgação do referido dispositivo, houveram debates tanto na esfera jurídica, quanto política e acadêmica, dessa forma, visando a contribuição na discussão do assunto se objetiva esclarecer, o voto do relator da ADPF Nº 153, Eros Grau, a partir da perspectiva de Robert Alexy.

Dessa forma, na esfera social, a Lei de Anistia refere-se a um período marcado pelo regime autoritário da Ditadura Militar do Brasil e a sua promulgação serviu como uma resposta as principais reivindicações dos movimentos populares da época que lutava pela democracia,

porém também concedia anistia aos crimes praticados por agentes públicos em relação aos opositores políticos do regime ditatorial. (AZEVEDO, 2013).

No campo pessoal, destaca-se a contribuição que o entendimento do tema proporciona na construção de bagagem de conhecimento necessária para a formação acadêmica, além da genuína curiosidade sobre os argumentos utilizados pelo relator Eros Grau que fundamentaram a decisão do Supremo serem capazes de convencer o leitor, tendo em vista que o entendimento adotado pelo STF que o dispositivo legal anterior a Constituição Federal está de acordo com os preceitos fundamentais e o princípio da dignidade da pessoa humana.

Igualmente, o presente artigo terá como base trabalhos acadêmicos, livros e legislações. Ademais, a metodologia de tratamento utilizada partirá da investigação desses dispositivos bibliográficos, analisando e argumentando de forma crítica a constitucionalidade presente na Lei nº 6.683 de 1979, a Lei de Anistia, e a relação do voto proferido pelo relator da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental de nº 153 e os fundamentos de argumentação de Robert Alexy. (SEVERINO, 2002).

Portanto, para a concretização do estudo, tem-se por principal finalidade evidenciar a constitucionalidade presente no voto do relator Eros Grau em relação a Lei de Anistia. De forma específica, busca-se primeiramente, discorrer sobre a violação dos direitos fundamentais dos presos políticos e a implementação da Lei nº 6.683 (Lei de Anistia), ainda, visa-se analisar o voto do relator Eros Grau durante o julgamento da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 153. E por fim, entender o modelo de Robert Alexy para a argumentação e fundamentação racional da decisão.

2. A VIOLAÇÃO DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS DURANTE A DITADURA E A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 6.683 (LEI DE ANISTIA)

A ditadura militar teve início na revolução militar, contando com o apoio dos Estados Unidos e de parcela da sociedade brasileira, os militares tomaram o poder e elegeram, o General Humberto Alencar Castelo Branco despondo, assim o então presidente João Goulart (SILVA, 2012). Desse modo, a retardação democrática durante esse período resultou em dezessete Atos Institucionais e decretos que possibilitaram a diversas violações aos direitos e garantias fundamentais estabelecidos pela Constituição Federal de 1946 até então em vigor (BRASIL, 1946).

Nessa perspectiva, segundo Silva (2012) os direitos fundamentais são considerados um dos pilares de sustentação do Estado Democrático de Direito. Ademais, com os princípios da legalidade e da separação dos poderes é a forma de proteção constitucional adotada contra os

abusos por parte do Estado. Logo, em um estado onde não é exercido a separação dos poderes, e conseqüentemente, o poder se encontra em apenas uma pessoa (ou grupo) ao qual não segue o preceito primário, como consequência, a uma imparcialidade e violação aos direitos do cidadão. (SILVA, 2012).

Desse modo, ocorreram as mais diversas modalidades aplicadas e casos confirmados, de casos da prática de torturas, de forma legal aplicada pelos militares e seus agentes (SILVA, 2012). Além disso, em muitas dessas práticas de tortura ocasionaram sequelas físicas e psicológicas irreversíveis, isso quando não resultava em morte. Visto que, um dos Atos Institucionais, especificadamente, o nº 14 permitia a pena de morte aos revolucionários ou subversivos opostos ao regime militar. (SILVA, 2012).

Assim sendo, a prática de tortura foi o resultado de diferentes violações a direitos e garantias fundamentais decorrentes do Ato Inconstitucional nº5 (SILVA, 2012). Além disso, os condenados por crimes políticos contra a segurança nacional, não tinham a possibilidade de ter um habeas corpus. Dessa maneira, garantindo aos militares o poder de prender, investigar, interrogar e punir os “criminosos” da forma como bem entendessem, uma vez que, não havia instância superior que exercesse alguma forma de controle (SILVA, 2012).

Logo, anteriormente ao golpe militar, o Brasil estava sob a égide da Constituição Federal de 1946, assim vigorou por 18 anos, em um período de constantes violações de direitos (BRASIL, 1946). Sendo assim, com o fim da ditadura militar e a promulgação da Constituição Federal de 1988, reacenderão as tentativas de responsabilização civil e dos agentes militares (BRASIL, 1988). Dessa maneira, as vítimas e seus familiares passaram a questionar por medidas que reparassem as violações ocorridas.

Nesse contexto, em junho de 1979, o General e Presidente da época João Batista Figueiredo enviou o projeto da Lei de Anistia ao Congresso Nacional com o intuito de conceder a anistia a todos aqueles que haviam cometido crimes políticos entre os anos de 1961 e 1978, dentre as pessoas atingidas pela lei estavam os cidadãos que tiveram seus direitos políticos suspensos durante a ditadura e os agentes públicos, como os militares que haviam sido punidos com base em normas complementares e também atos institucionais (AZEVEDO, 2013).

Dessa forma, conforme Azevedo (2013) desde o início da propositura da Lei nº 6.683 houveram muitas críticas por conta do seu caráter amplo e sem restrições, tendo em vista que a lei abrangia os torturadores da ditadura, com a expressão “crime conexo ao crime político”, por conta disso criou-se o Dia Nacional do Repúdio, em que inúmeras pessoas se manifestaram contrários à proposta. Conseqüentemente, foram incorporadas emendas à lei 5 inicial que levou

a ampliação do texto original, que passou a abranger também os sindicalistas, estudantes e aqueles funcionários de empresa privada que perderam seus empregos por causa das participações nas greves.

Desse modo, em 22 de agosto de 1979 a matéria foi aprovada pelo partido oficial do regime ditatorial, a Arena Renovadora Nacional por 206 votos, contra 201 do partido opositor, o MDB. Com base no voto do Ministro Ricardo Lewandowski na ADPF 153, a lei de Anistia foi um marco estratégico na condução da abertura política, que visava conquistar a simpatia da população e também dos movimentos sociais, além de servir para dividir o partido opositor da época, o MDB (AZEVEDO, 2013).

Ao ser sancionada, a lei de Anistia contava com a seguinte redação, conforme Brasil (1979):

Art. 1º: É concedida anistia a todos quantos, no período compreendido entre 02 de setembro de 1961 e 15 de agosto de 1979, cometeram crimes políticos ou conexos com estes, crimes eleitorais, aos que tiveram seus direitos políticos suspensos e aos servidores da Administração Direta e Indireta, de fundações vinculadas ao poder público, aos Servidores dos Poderes Legislativo e Judiciário, aos Militares e aos dirigentes e representantes sindicais, punidos com fundamento em Atos Institucionais e Complementares. § 1º - Consideram-se conexos, para efeito deste artigo, os crimes de qualquer natureza relacionados com crimes políticos ou praticados por motivação política. (BRASIL, 1979)

3. O VOTO DE EROS GRAU E O JULGAMENTO DA ARGUIÇÃO DE DESCUMPRIMENTO DE PRECEITO FUNDAMENTAL (ADPF) Nº 153

O debate que foi objeto da ADPF nº 153 se deu em torno do §1 da Lei nº 6.683 (Lei de Anistia) ao considerar que existia uma equiparação entre os crimes cometidos entre os agentes públicos do Estado e os militantes que eram considerados pessoas “subversivas”, dessa forma ambas as figuras seriam inocentadas, tanto aqueles que estavam trabalhando em prol do Estado e cometeram crimes contra a vida, ao torturarem e assassinares pessoas, quanto os civis que estavam lutando pelo fim da ditadura militar, por conta disso surgiu um clima de impunidade em relação a essa situação, tendo em vista que esses agentes cometeram crimes hediondos (OLIVEIRA, 2012).

Mediante o caso, a ADPF foi impetrada pela OAB em 2008 com o intuito de que a Constituição de 1988 não recepcionasse a lei em questão, visto que não seria possível que o texto legal isentasse aqueles que agiram criminalmente contra a vida (BRASIL, 1988). Dessa forma, a lei de anistia iria contemplar somente os civis que lutaram contra o regime, ademais o acolhimento dessa lei pela Constituição Federal prejudicaria o seu compromisso com a verdade. Tendo em vista que até hoje não foram entregues documentos sobre o que realmente aconteceu

na época e, por fim, seria também uma afronta ao princípio da dignidade da pessoa humana, pois a ditadura foi responsável pela morte de centenas de pessoas (OLIVEIRA, 2012).

Com base no voto de Erus Grau sobre a ADPF nº 153, uma das considerações trazidas pelo ministro é em relação ao pedido da OAB para que a interpretação da Lei de Anistia fosse feita de acordo com a Constituição Federal de 1998 (BRASIL, 1988). A fim de que, restringisse os efeitos da lei em questão apenas para aqueles que eram opositores políticos. De acordo com Erus a anistia que foi concedida aos agentes do governo aconteceu por conta de uma obscuridade proposital da lei, que ocasionou a sua abrangência, para ele toda norma é obscura a princípio e que somente após a sua interpretação é que se terá entendimento do que ela diz, qual o seu verdadeiro intuito e intenção (OLIVEIRA, 2012).

Nesse sentido, Oliveira (2012) afirma com base no voto do relator que ao analisar uma lei é necessário observar o seu contexto histórico, isto é, quando a referida lei foi promulgada e qual era a situação socioeconômica da época. Tendo em vista, o parecer dado anteriormente pelo Senado Federal, que afirmava que a lei de anistia já tinha exaurido todos os seus respectivos efeitos, desse modo fica claro que a anistia se trata de uma “lei-medida” (OLIVEIRA, 2012). Ou seja, uma lei que se deu por meio de ato administrativo e não pode ser imposta por força própria. Ao passo em que ela se tomou aspecto de lei ordinária e não de uma norma comum, ela se reveste com força de norma, a fim de obter a finalidade pretendida e executar o objetivo da administração da época. (OLIVEIRA, 2012).

Desse modo, Oliveira (2012) traz que por ter seus efeitos exauridos de forma imediata e ao passo que ela se torna uma norma, ela acaba tendo a força coercitiva que é comum em relação aos outros dispositivos legais. Assim sendo, que ensejam na vontade da administração, com base nisso os efeitos dessa lei-medida geram suas consequências naquele momento em que ela se tornou realidade, não no futuro.

Em vista disso, é possível solucionar a questão relacionado ao termo “crimes -conexos”, pois foi com base nele que se concedeu anistia a todos os agentes que haviam cometido crimes contra a vida (OLIVEIRA, 2012). Pois, de acordo, com uma entrevista do então Conselheiro da OAB e Ministro do Supremo José Paulo Sepúlveda Pertence, que se manifestou em relação ao termo “crimes-conexos”, de acordo com o Ministro a sua principal preocupação era sobre a restrição da lei de anistia aos servidores públicos atuantes à época e todos aqueles que já tinham sido condenados por crimes políticos, que estão dispostos no art. 1, §2º ao §3º e §4º, sem mencionar o que está disposto no §1º do referido artigo (OLIVEIRA, 2012).

Com base na entrevista dada pelo Ministro do Supremo José Paulo, é possível entender que se a solução para uma boa interpretação estiver no fato de considerar o contexto histórico da época, até mesmo no caso de uma lei-medida, é preciso levar em consideração os agentes que estavam ativos na naquele momento (OLIVEIRA, 2012). Ou seja, os que estavam exercendo suas respectivas funções na esfera jurídica, pois de acordo com Erus naquela época não se falava em anistia mútua ou equiparação dos crimes, mas sim outros aspectos da lei que não estão relacionados ao art. 1 da norma em questão. Baseado nisso o relator entendeu que não há coerência no pedido realizado pela Ordem dos Advogados em relação a interpretação, que buscava retirar a abrangência da lei de anistia no que se refere aos crimes conexos (OLIVEIRA, 2012).

Ademais, de acordo com a arguição da OAB ao falar sobre o termo “crimes comuns” [...] estes crimes comuns somente dizem respeito àqueles que praticaram tais atos contra o governo, fazendo com que os que detinham o poder não pudessem ser contemplados com esta benesse” (BRASIL, 2010). Desse modo, quanto ao pedido da restrição de anistia aos crimes comuns por parte da OAB, de acordo com o relator, a partir do momento em que a norma deixa em aberto a interpretação do seria esses crimes comuns, o termo vira alvo de várias interpretações. Porém, de acordo com Erus Grau a própria lei nº 6.683 soluciona essa controversa, ao estabelecer que será concedida a anistia desde que não se tenha cometido “crime de sangue” que tenha transitado em julgado na época (OLIVEIRA, 2012, p. 44).

Ademais, segundo Oliveira (2012) quanto a questão da recepção da Lei de Anistia pela Constituição Federal de 1988, tendo em vista o que está estabelece em seu ordenamento, no parágrafo 5º a não recepção de qualquer norma que favoreça com anistia crimes que tenham atingido o bem jurídico da vida. Representando em tese um obstáculo para a lei de anistia, pois ela contempla agentes públicos que cometeram crimes hediondos na época da ditadura militar, porém se tratando de uma lei-medida, ela deve ser recepcionada pela Carta Magna, levando em consideração o marco temporal entre a referida lei e a Constituição de 1988. (BRASIL, 1988).

Pois, com base no voto do Ministro a Constituição Federal não alcança os efeitos da Lei nº 6683 [...] “Carta Magna não pode deixar de recepcionar uma lei-medida que já teve os seus efeitos devidamente consumados à época de sua propositura. E, com isto, não há que se falar em não-recepção da Constituição no que diz respeito à lei da anistia, por se tratar de uma impossibilidade jurídica” (BRASIL, 2010, p 37 apud OLIVEIRA, 2012, p. 46).

Por fim, baseado em Oliveira (2012) quanto ao princípio da dignidade da pessoa humana, trazido pela Ordem dos Advogados, que argumenta que houve uma barganha ao elaborar a lei de anistia, dado que a transição da Ditadura para o Estado Democrático de Direito

só ocorreu perante a lei nº 6.683, que caso está não tivesse sido promulgada os militares permaneceriam no poder. Portanto, a anistia foi negociada como uma moeda de troca, sendo assim a dignidade daqueles que foram afetados pelo regime, direta ou indiretamente não estaria sendo respeitado. Desse modo a aprovação da lei surge dessa maneira como um meio de “encobrir” a responsabilidade dos militares, para que não houvesse perseguição para com eles.

No entanto, com base no voto do Ministro Eros Grau sobre a referida arguição da AOB:

O Ministro Eros Grau rejeita esta idéia (sic) presente na inicial e nos lembra do que ocorreu efetivamente naquela época. Realmente houve um acordo, mas este foi necessário para o contexto que estava sendo vivenciado [...] O bem maior do povo brasileiro teve que ser levado em conta neste momento, em outras palavras: mesmo com a eventual impunidade daqueles que cometeram crimes enquanto estavam no poder, a liberdade de ir-e-vir daqueles que sofriam com o regime compensava qualquer injustiça que estava sendo cometida. (BRASIL, 2010, p 19 – 24 apud OLIVEIRA, 2012, p.48).

4. AS NORMAS JUSFUNDAMENTAIS DE ROBERT ALEXY PARA A ARGUMENTAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO RACIONAL DA DECISÃO

A argumentação jusfundamental é tratada na obra Teoría de la Argumentación Jurídica, onde Robert Alexy tenta replicar como aferir e controlar a racionalidade de uma argumentação cujo o conteúdo seja os direitos fundamentais (ATIENZA, 2003). Sendo assim, é ressaltado a necessidade da racionalidade para a legitimidade das decisões judiciais. Além disso, Alexy fundamenta-se na Teoria do Discurso, assim desenvolve sua tese do discurso jurídico ao qual é subordinado à pretensão de correção. (MORAIS; TRINDADE, 2012).

Nessa perspectiva, a racionalidade é um elemento imprescindível tanto para a cientificidade do Direito, bem como para a legitimidade das decisões judiciais (MORAIS; TRINDADE, 2012). Dessa forma, a Teoria do Discurso é a base para a tese do discurso jurídico de Robert Alexy, sendo subordinado à pretensão de correção. Ademais, a teoria sobre a argumentação jusfundamental busca saber se determinada fundamentação é ou não correta. Uma vez que, as normas jusfundamentais possuem fundamentabilidade formal, já que, está declara no texto da constituição e material no ordenamento jurídico, isto é, é a partir de sua materialidade que os magistrados tomam as decisões sobre a estrutura normativa do Estado e da sociedade.

Desse modo, Robert Alexy ainda defini o conceito de princípios jurídicos como algo que deva ser compreendido com a estrutura dos direitos fundamentais (MORAIS; TRINDADE, 2012). Ademais, a Moral é um fator determinante para que a “extrema injustiça” seja evitada no contexto social, pois é diferente a percepção experimentada pelo que participa na criação do ordenamento jurídico daquele sujeito de Direito que experimenta efetivamente os efeitos da

norma (OLIVEIRA, 2012). Sendo assim, a “extrema injustiça” não é a mera indagação de uma norma isolada do ordenamento, pois para Alexy a caracterização da “extrema injustiça” é quando é questionado não só normas isoladas, porém sim o Direito vigente.

Assim sendo, o Direito é a forma pela qual seja propiciada elementos característicos da justiça para a sociedade, logo a inobservância desses preceitos torna o ordenamento jurídico inválido do ponto de vista jurídico (OLIVEIRA, 2012). Outrossim, é a pretensão à correção, que dá a ideia que o Direito está constantemente corrigindo comportamentos considerados impróprios, sejam as decisões dos magistrados ou a própria norma em si (OLIVEIRA, 2012). Logo, é por meio da pretensão à correção que a ordem e a Justiça prevalecem no ordenamento jurídico.

A teoria elaborada por Alexy pode ser caracterizada como uma teoria do procedimento, isto é, um determinado enunciado normativo só passível de ser correto apenas se pode ser o resultado de um procedimento P (ATIENZA, 2003). Ademais, segundo Alexy (2008, p.107 apud MORAIS; TRINDADE, 2012) as regras e os princípios seriam razões que influenciariam na consideração de outros princípios e regras jurídicas, [...] ou seja, determinações concretas daquilo que seria obrigatório, proibido e permitido.

Nesse sentido, a lei de colisão em que um dos determinados princípios jurídicos deveria preponderar sobre o outro, assim seria construída uma preferência entre os princípios, isto é, haveria uma hierarquização entre eles (MORAIS; TRINDADE, 2012). Outrossim, a lei de sopesamento é uma combinação dos fatores estabelecidos, mediante um fórmula de peso ao qual indicaria o passo concreto ou a importância relativa de um princípio em relação ao outro (ALEXY, 2008 apud MORAIS; TRINDADE, 2012).

Desse modo, entende-se que a preocupação de Alexy é no sentido de dotar de racionalidade a atividade de sopesar (ou ponderar) ao qual passaria pela fundamentação racional como legitimadora da adjudicação (MORAIS; TRINDADE, 2012). Assim, esses elementos estariam relacionados, uma vez que, para reconhecer a legitimidade atribuída pela ponderação só possível pela adjetivando-lhe racionalidade. Por fim, a decisão que se vale da ponderação pode somente ter legitimidade se a sua valoração puder ser fundamentada, ao qual vai decorrer de sua qualidade racional. (MORAIS; TRINDADE, 2012).

Em linhas gerais, a Lei de Anistia concedeu, por definição, anistia a crimes políticos ou praticados por motivação política, assim abrangia tanto os opositores ao regime militar quanto aos agentes de Estado responsáveis pela violação aos direitos fundamentais. Sendo assim, o Estado negou sua função de tutela dos direitos e, permitiu que fosse exercido livremente o papel

de violador dos direitos dos cidadãos. Dessa forma, concebeu-se a lei da anistia de maneira ampla, geral e irrestrita que, ao final não passou de um autoindulto que os militares e mentores do então regime ditatorial concederam a si mesmos. (AZEVEDO, 2013; MARTINS, s.d; TEIXEIRA, 2016).

Desse modo, de acordo com Azevedo (2013) o legislador procedeu de forma obscura ao redigir o primeiro parágrafo do art. 1 da Lei de Anistia, ao incluir de forma ilícita os agentes públicos que executaram crimes contra os opositores políticos, tendo em vista que essa interpretação ampla da lei em questão denota uma controvérsia constitucional da aplicação da norma, pois não há qualquer conexão entre os crimes cometidos pelos cidadãos e os agentes do Estado. Além disso, se argumenta sobre o fato da norma ter sido recepcionada pela Constituição Federal de 1988, tendo em vista os princípios consagrados pela Carta Magna, como o da dignidade da pessoa humana.

Desse modo, com base em Roesler e Senra (2012) a ADPF nº 153 se mostrou incoerente tanto do ponto de vista do direito interno, quanto do direito internacional de direitos humanos, tendo em vista que o princípio da dignidade humana é amplamente defendido pelo sistema internacional de direitos humanos e previsto como fundamento pelo Estado Democrático de Direito, com base no inciso III do art. 1 da Constituição Federal, além da Corte de Direitos Americana de Direitos Humanos ter reconhecido que as violações cometidas não são compatíveis com o real respeito aos direitos humanos.

5. CONCLUSÃO

O presente artigo teve como principal objetivo evidenciar a constitucionalidade da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 153, observando a teoria da argumentação jusfundamental de Robert Alexy e o voto do ministro Eros Grau. Nesse sentido, constatou-se que a decisão majoritária do Supremo Tribunal Federal não conseguiu pacificar os debates acerca da Lei de Anistia, visto que, a decisão contestou às vítimas da Ditadura Militar o direito à justiça. Pois, manteve a interpretação de que a Lei de Anistia seria ampla, geral e irrestrita.

Sob tal ótica, destaca-se se poderia considerar justo, atualmente uma sociedade democrática, o conceito de Direito sob o regime da ditadura militar. Sendo assim, cabe citar Robert Alexy ao qual tem que as normas promulgadas conforme o ordenamento e socialmente eficazes perdem seu caráter jurídico ou sua validade jurídica quando são extremamente injustas. Logo, seguindo esse racio a decisão do STF quanto a ADPF nº 153 é equivocada, devido ao

seu caráter injusto e que contraria os preceitos fundamentais e os princípios democráticos da Constituição Federal de 1988.

Desse modo, no voto do relator Eros Grau, o ministro defendeu o entendimento de que aos olhos da época, isto é, durante a ditadura militar até a Lei de Anistia, esta deveria ser interpretada como um acordo entre os envolvidos, sendo assim, conferia uma legitimidade, por meio do político-social. Entretanto, tal argumento nega que durante a Ditadura Militar foi estabelecido um Estado de Exceção ao qual dava fundamentação e justificativa a inúmeros abusos, torturas e atrocidades que ocorrem na época. Portanto, é visível quanto à votação da ADPF nº 153 que não houve uma abordagem sob a ótica da Teoria dos Direitos Fundamentais de Robert Alexy, pois não houve uma ponderação entre os direitos fundamentais que estavam em evidente colisão.

REFERÊNCIAS

ATIENZA, Manuel. AS RAZÕES DO DIREITO: Teorias da argumentação jurídica. São Paulo: Landy, 2003.

AZEVEDO, Márcia Regina da Silva. A constitucionalidade da lei de anistia: análise dos fundamentos da decisão do Supremo Tribunal Federal na ADPF nº 153. Brasília, Instituto Brasiliense de Direito Público, 2013.

BRASIL. [Lei de Anistia (1979)]. Lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979. Concede anistia e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1979].

_____. [Constituição Federal (1946)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1946. Brasília, DF: Presidência da República, [1946]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 07 out. 2022.

_____. [Constituição Federal (1967)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 08 out. 2022.

_____. [Constituição Federal (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 09 out. 2022

_____. Supremo Tribunal Federal. Argüição de Descumprimento de Preceito Fundamental n. 153. Argüente: Ordem dos Advogados do Brasil. Argüidos: Presidente da República e Congresso Nacional. Relator: ministro Eros Grau. 2010.

MARTINS, João Vítor Nascimento. Controle de constitucionalidade e ponderação: a (não) aplicação da regra da proporcionalidade no julgamento da ADPF 153.

MORAIS, F. S. de; TRINDADE, A. K. Ponderação, pretensão de correção e argumentação: o modelo de Robert Alexy para fundamentação racional da decisão. Revista da Seção Judiciária do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, v. 19, n. 35, p. 147-166, dez. 2012.

OLIVEIRA, Filipe Torres de. Direito e moral: uma reflexão prática sob a ótica de Robert Alexy. 2012.

ROESLER, Claudia Rosane; SENRA, Laura Carneiro de Mello. Lei de Anistia e Justiça de Transição: a releitura da ADPF 153 sob o viés argumentativo e principiológico. Scielo, 2012.

SILVA, Lucas Goulart da. As violações aos direitos e garantias fundamentais durante a ditadura militar. São Paulo: Unijuí, 2012.

TOLEDO, Cláudia. A Argumentação Jusfundamental em Robert Alexy. In: MERLE, Jean-Christophe; MOREIRA, Luiz (Orgs.). Direito e Legitimidade. São Paulo: Landy, 2003.

A EFETIVIDADE DA RETOMADA NA CONSTITUIÇÃO DO DISCURSO HUMANO: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE DAS QUATRO PRIMEIRAS CATEGORIAS DA *LÓGICA DA FILOSOFIA* DE ÉRIC WEIL

Francisco Veriano Gomes de Oliveira
Graduando em Filosofia Licenciatura
verianomissoes@gmail.com
Universidade Estadual do Maranhão
CECEN/UEMA – São Luís

Francisco Valdério Pereira da Silva Júnior
Prof. Dr. Do Departamento de Educação e Filosofia,
fderio@gmail.com
Universidade Estadual do Maranhão
CECEN/UEMA – São Luís

RESUMO: Eric Weil elabora uma narrativa “metalinguística” na intenção de recuperar a constituição do discurso (político) humano na história. Através do próprio discurso em movimento, busca nas diversas facetas da linguagem humana, os períodos nos quais se encontram os registros mais remotos destas construções do pensamento, ou seja, seus discursos. Em tais desdobramentos, o filósofo, ou como Weil prefere, o lógico da filosofia, classifica as categorias-attitudes. Ao longo desse percurso, a expressão da vida humana é demasiadamente descrita, na *Lógica da filosofia*, de forma muito enigmática. Assim, importa examinar detidamente algumas das suas principais passagens a fim de salientar ao máximo, mediante o que nos é informado pelo recurso do conceito operatório da retomada, aquilo que é próprio do pensamento mais facilmente reconhecido pela nossa tradição filosófica. Ora, por ser a retomada um conceito tangente a teoria do discurso e da argumentação é oportuno que seja feita uma aproximação deste conceito, seja em complementaridade ou em contraste, com o campo metodológico da Análise do Discurso (AD). No objetivo geral, encontra-se a tentativa de compreender por meio da análise, as transições da retomada, como instrumento que conduz a ideia central da mensagem (sentido), na constituição do discurso nas quatro primeiras categorias da *Lógica da filosofia*, denominadas: verdade, não sentido, verdadeiro e o falso, certeza. A pesquisa tende-se aos objetivos específicos: 1. Identificar elementos discursivos fundamentais acionados pela retomada em sua leitura de mundo-texto (discurso). 2. Circunscrever a distinção entre linguagem e discurso, nas quatro primeiras categorias, e o papel que jogam como dualidade fundamental na *Lógica da filosofia*. Assim, importa examinar ao máximo, o recurso do conceito operatório da retomada. 3. Verificar a pertinência (ou não) da retomada em relação a Análise do Discurso. Portanto, considerando a lógica da filosofia de Éric Weil um metadiscurso, e que encontramos no seu núcleo o mecanismo, uma engrenagem que permeia toda estrutura do pensamento narrado pelo lógico, não por sua capacidade de criar uma narrativa, mas sim, por sua perspicácia de detectar na história da humanidade, o discurso humano, sua formação continua e ao mesmo tempo com certas rupturas, sem afetar o discurso, pelo o contrário, tanto a continuidade quanto as rupturas fazem parte do processo da constituição da metalinguagem por meio das retomadas, fortalecendo as categorias/attitudes, neste caso específico as primitivas, pois são objetos desta pesquisa.

Palavras-chave: 1. Categorias primitivas; 2. Retomada; 3. Efetividade; 4. Discurso

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa tem como finalidade, elaborar uma análise da efetividade da retomada na constituição do discurso humano, nas quatro primeiras categorias-attitudes, conhecidas como *categorias-attitudes primitivas*, da *lógica da filosofia* de Éric Weil, filósofo alemão radicalizado na França. A fala, o discurso humano, são, o marco da historicidade da humanidade. Em algum momento da existência humana, o sujeito desenvolve o aparelho fônico, capacitando-o a dialogar. Assim, grupos constituem-se, forjando dispositivos, tecnologias para sobrevivência, contrapondo a violência do seu habitat. Weil elabora uma narrativa “metalinguística” na intenção de recuperar a constituição do discurso humano na história. Através do próprio discurso em movimento.

No objetivo geral, encontra-se a tentativa de compreender por meio da análise, as transições da retomada, como instrumento que conduz a ideia central da mensagem (sentido), na constituição do discurso nas quatro primeiras categorias da *Lógica da filosofia*, denominadas: *verdade, não sentido, verdadeiro e o falso, certeza*. No momento, a pesquisa tende-se aos objetivos específicos: 1. Identificar elementos discursivos fundamentais acionados pela retomada em sua leitura de mundo-texto (discurso). 2. Circunscrever a distinção entre linguagem e discurso, nas quatro primeiras categorias, e o papel que jogam como dualidade fundamental na *Lógica da filosofia*. Assim, importa examinar ao máximo, o recurso do conceito operatório da *retomada*.

A efetividade das retomadas nas categorias primitivas, é real, nota-se de forma relevante esse movimento, não somente ‘caminhando para traz’ como o próprio nome sugere, pois ele carrega no seu âmago, o sentido expresso do que é. Mas, o ‘caminhar para frente’, rompendo a barreira do tempo cronológico quanto o tempo psicológico e múltiplos como o próprio atemporal, ou seja, ao mesmo tempo que o termo retomada transmite a ideia de ‘um olhar para traz’ ou ‘apropriar de algo que ficou no passado’ resgatando princípios ou valores primários seja do discurso ou da linguagem. Contudo, o mesmo termo tem o significado bivalente, pois, ele carrega também a ideia de ‘algo que vai para frente’ assumindo novas características, fortalecendo antigas, reassumindo uma nova maturidade no próprio discurso enriquecendo a linguagem humana com a dinâmica do movimento/engrenagem, a retomada.

A linguagem transformada em discurso é o instrumento que o ser humano, de forma racional utiliza suas potencialidades para a afirmação na sociedade, seja em momentos privados quanto de forma pública. A história é carregada de informações sobre essa realidade, o discurso humano tem desenvolvido o seu papel significativo na cultura produzida por esse

homem, não somente nesse viés, pois encontra-se vestígios corroborando o inverso, em outras palavras: o homem é fruto da cultura. Tanto um quanto o outro, ambos são efetivados um no outro. A cultura é fruto da ação do homem, assim como o sujeito é fruto da cultura, nesta abordagem o discurso é social e privado, é uma ação que sofreu uma ação e assim tornou-se o que é, uma produção e ao mesmo tempo é uma ação causadora de resultados positivos ou negativos.

Com vista a essa abordagem, cultural, sociolinguística do discurso humano, foram apropriadas como material referencial, as publicações da *Cultura – Revista de História e Teoria das Ideias*, vinculada ao Centro de História da Cultura da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, volume 31 de 2012, organizado por Luís Bernardo, Patrice Canivez e Evanildo Costeski. Os textos tratados são aqueles escritos em língua portuguesa. O material é relevante para proposta da pesquisa, uma vez que vários textos contemplam a retomada e sua relevância no discurso humano e na história do discurso humano, pois, olhando essa temática é possível detectar em recortes históricos, as personagens, as argumentações e os desfechos de cada autor na produção do seu próprio discurso construindo a cultura.

Ao estudar dois dos trabalhos do autor Luís Bernardo – o primeiro denominado: *Linguagem e discurso: uma hipótese hermenêutica sobre a filosofia de Eric Weil*, e o segundo intitulado *O fascínio da presença: linguagem e discurso na "Logique de la philosophie" de Eric Weil* – fomos conduzidos para uma melhor compreensão das retomadas e sua aplicabilidade no contexto do discurso humano, ou seja, de uma efetuação da dinâmica operatória que se desdobra em camadas nas quatro primeiras categorias.

Foram usadas mais dois trabalhos que facilitaram o entendimento do sistema filosófico weiliano e o objetivo de Éric Weil na construção de um sistema que tenta compreender o discurso humano na história da filosofia, narrando desde os tempos remotos a contemporaneidade. O primeiro é *La cohérence et la négation. Essai d'interprétation des premières catégories de la Logique de Philosophie*. In: KIRSCHER, Gilbert; QUILLIEN, Jean. *Sept études sur Éric Weil* e o segundo *La philosophie d'Eric Weil: systématique et ouverture*, tem como autor: Gilbert Kirscher.

Utilizou-se os textos de Weil, na tentativa de apreender os conceitos e definições filosóficas sobre a temática, apresentando os princípios norteadores do pensamento do lógico em seu empreendimento discursivo. Um dos textos estudados nessa fase da pesquisa, *Hegel: sobre literatura*, está inserido na coletânea *Hegel e nós: Éric Weil*, lançado em 2019. O texto

apresenta a literatura como ‘fenômeno histórico’ (p. 48), um dos conceitos que Weil desenvolve em sua obra mostrando que o discurso é constituído, também, por momentos históricos, ou seja, o conteúdo do discurso humano é recheado de fenômenos históricos, pertinentes as realidades de cada indivíduo em sua época específica.

A leitura do texto de Castelo Branco, a tese do seu doutorado, intitulada *Filosofia e história no pensamento de Eric Weil*, facilitou na compreensão da dinâmica do discurso em momentos históricos, clareando os conceitos de Weil. Para finalizar essa fase da pesquisa, destaca-se a leitura do artigo do Daniel Benevides Soares (2020) *Uma apresentação dos conceitos de atitude e categoria em Eric Weil*. O autor desenvolve os conceitos de forma relevante, didaticamente facilitando a compreensão dos conceitos de *atitudes e categorias*. Esses termos carregam o peso do significado contido em sua estrutura *etimológica*.

2. OBJETIVOS

2.1 Geral

- Compreender as transições da retomada, como instrumento que conduz a ideia central da mensagem (sentido), na constituição do discurso humano nas quatro primeiras categorias da *Lógica da filosofia*.

2.2 Específicos

- Identificar elementos discursivos fundamentais acionados pela retomada em sua leitura de mundo-texto (discurso) nas assim chamadas categorias primitivas.
- Circunscrever a distinção entre linguagem e discurso, nas quatro primeiras categorias, e o papel que jogam como dualidade fundamental na *Lógica da filosofia*.
- Verificar a pertinência (ou não) da retomada em relação a Análise do Discurso.

3. METODOLOGIA

O pesquisador realizou uma leitura analítica adotando os princípios abordados na obra: *Como ler livros*, o caminho traçado possibilitou caminhar e detectar os princípios norteadores de Éric Weil na sua obra magna: *Lógica da filosofia*, especificamente, os quatro primeiros capítulos, nos quais encontram-se as chamadas categorias-attitudes primitivas. Diante delas concentrou esforços para a apreensão da *retomada* enquanto instrumento conducente à ideia central da mensagem do discurso (texto).

Para apoiar a esse primeiro movimento, foi examinado partes dos livros: *La philosophie d'Eric Weil* de Gilbert Kirscher e *Linguagem e discurso* de Luís Manuel A. V. Bernardo,

procurando neles determinar alguns dos conceitos chaves da pesquisa. Após essa apropriação, o pesquisador retorna a sua atenção para os textos descritivos do método da Análise do Discurso com o fito de uma frutuosa confrontação metodológica, uma vez que o conceito de retomada se presta a esse tipo de abordagem.

No primeiro momento os esforços foram direcionados para desenvolver a investigação de identificar os elementos discursivos fundamentais acionados pela retomada em sua leitura de mundo-texto (discurso) nas assim chamadas categorias primitivas. Esse desafio é majestoso, pois remete atividade de reconhecer e entender o mecanismo que envolve o sistema “metalinguístico”, histórico com requintes de conteúdo do discurso humano em seu desdobramento usual entre aqueles que falam e ouvem ao mesmo tempo.

Os elementos identificados nas categorias primitivas apontam para algo que de forma circular desenvolve-se, e, não somente isso, ultrapassa os próprios limites, fortalecendo, negando o anterior. Porém, tendo consciência de que o negado faz parte do processo, tornando-se devedor daquilo que um dia foi, e não é mais, pois, continua sendo em uma novo desdobramento do sistema, assumindo novas caracterizas, novas possibilidades relevantes para a existência do homem que busca desenfreadamente o sentido.

No segundo momento a pesquisa deteve-se no recorte pretendido para desenvolver sua busca logica e com bastante esforço para alcançar elementos que sirvam para circunscrever a distinção entre linguagem e discurso, nas quatro primeiras categorias, e o papel que jogam como dualidade fundamental na *Lógica da filosofia*. Na apreensão desses termos encontram-se conceitos fundamentais que viabilizam a comprovação da hipótese levantada, caminhando entre as linhas do texto, perolas saltaram aos olhos do pesquisador onde o mesmo identificou engrenagens menores que constituem uma peça maior e que carrega em seu núcleo uma harmonia entre os conceitos complementando-se e distinguindo-se nesse movimento de ir e retornar, assumindo características distintas em cada momento histórico do discurso humano.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O primeiro desafio do pesquisador é identificar elementos discursivos fundamentais acionados pela retomada em sua leitura de mundo-texto (discurso), nesta busca em prol desses ‘elementos discursivos’ encontramos afirmativas que vem corroborar com a tese que existem elementos específicos e gerais que constituem diretamente ou indiretamente o discurso humano em toda história da humanidade.

Interessante que ao ler o texto várias vezes entende que existem vários tipos de elementos textuais que podem ser desenvolvidos, porém, identifica-se como os principais: *a verdade, o não sentido, o verdadeiro, o falso e a certeza*, ou seja, os títulos das categorias são por si só, elementos metalinguísticos, conceitos que trazem em si o significado apropriado para auto definição. Portanto é o discurso falando sobre [Si], é o discurso falando para [Si], é o discurso falando de [Si]. O que nos levou a essa conclusão? Luís Bernardo (2003. p. 11) ao iniciar a sua obra, revela que o sistema de Éric Weil é uma narrativa constituída de dezoito discursos categorias conectadas, formando-se uma narrativa autossuficiente

Se é verdade que as três obras principais sintetizam o essencial da sua concepção filosófica, que os artigos acabam por confirmar, não o é menos que a leitura dos artigos permitem melhor compreender, pela erudição exibida numa série de áreas das Humanidades, a realização monumental da L.P., que, após uma extensa [introdução], expõe dezoito discursos categorias, desde o da Verdade ao da Sabedoria, os quais, ainda que não autônomos, formam por si uma auto-suficiência narrativa, dezoito discursos que efectuam o encontro do Mesmo e do Outro, pela mediação analógica da prosopopeia (BERNARDO. 2003. p. 11)

A movimentação encontrada no texto é o que o lógico em seu sistema filosófico chama de retomada ou retomadas. Nesta abordagem, percebe-se que na história do discurso humano, promovido por Éric Weil, preocupa-se em narrar um telos, em continuidade, porém, com rupturas em seu pensamento. Weil (2012, p. 133) afirma de forma categórica:

O domínio da verdade não é, portanto, limitado, e a definição inicial não tem sentido. Não se pode falar da verdade, porque a verdade é tudo que se dissesse sobre a verdade a colocaria em oposição a alguma outra coisa, e ela seria apenas um sujeito ao qual se aplica um predicado mais extenso, igualmente aplicável a outros sujeitos. Por isso, o juízo “A Verdade é tudo” não pode fazer parte da doutrina; faz parte da explicação. A doutrina pode começar exclusivamente pela palavra “verdade” (WEL. 2012. p.133).

O termo “verdade” foi escolhido por Weil para iniciar o seu sistema filosófico, a palavra escolhida carrega consigo uma carga de significados, porém, o autor desenvolve uma retórica própria, não faz o que os “outros autores” fariam, ele prefere usar o termo contrário para efetivar as definições. Em outras palavras, Weil define a verdade, afirmando o que ela não é. Esse artifício é algo que poucos conseguem desenvolver com êxito, gerando sentido aos seus leitores, contribuindo assim, com as intensões do autor, enriquecendo a mensagem, valorizando o recorte histórico, o contexto no qual a narrativa faz parte, tanto no macro quanto no micro universo do texto. Em suas palavras Weil (2012, p. 133) descreve a verdade como:

A verdade não é o ser nem o nada, ela não é nem o objeto nem o eu. Pode-se apenas evoca-la e falar sobre ela por metáforas. Ela é a luz que não ilumina nada, luz invisível, porque ela é apenas luz. É o estado de vigília que não é precedido por sonho algum.

É o que precede o início. É o instante eterno, mais jovem que qualquer tempo. (WEIL. 2012. p. 133)

As conexões, pontos de contatos, inseridos no sistema filosófico metalinguístico do discurso humano narrado por Éric Weil, apresentado na primeira categoria: A Verdade. Tem como um dos objetivos transmitir continuidade, pois, além de ser a primeira categoria, ela serve como o ‘baldrame’, ‘o terreno vazio e infinito’ (p. 135), porém, fértil para a construção da fala, da linguagem e do discurso. A famosa indagação - o que é a verdade? – descreve o sentido da afirmação, classificando-a como relevante para propor hipóteses satisfatórias e contundentes.

Weil apresenta pela primeira vez ‘o falso’ como continuidade da verdade, uma introdução a terceira categoria: *O Verdadeiro e o Falso*. [...] “O *falso* não é menos existente. Mas ele não é o contrário da verdade, senão uma verdade superior seria exigida, e assim por diante, ao infinito” (p. 134). Em outro momento o autor afirma: “Devemos, portanto, eliminar a confusão entre a verdade e o *verdadeiro*, pois essa confusão nos é ‘natural’ [...]” (p. 134). Continuando, Weil utiliza a terceira categoria para efetivar o seu pensamento e ao mesmo tempo conectar com um novo conceito que será desdobrado posteriormente, ‘tudo isso deverá encontrar seu lugar, pois tudo isso é, ou, se assim se preferir, *é verdadeiro*’ (p. 136).

As categorias do discurso humano existem, pois, são atitudes que encontram-se inseridas na história da linguagem humana e manifestam-se na forma de discursos. É claro que os conteúdos dos discursos são variados e, portanto, múltiplos. Contudo, existem uma ordem que podem ser cronológicas, ou, nem sempre, mas de certa forma há uma conectividade entre si, pois, alguns existem por causa de outros discursos/categorias como por exemplo: *o não sentido*, a segunda categoria que dá sentido a primeira categoria/discurso: *a verdade*. Ambas são pobres e, portanto, precisam das demais para sua concretude na linguagem humana. Éric Weil (2012, p. 139) afirma: “A verdade é o não sentido. Com efeito, visto que a verdade é tão somente a verdade, tudo que se mostra não é a verdade. Tudo é não verdade, tudo é vazio de sentido, visto que todo sentido determinado é inadequado à verdade” (WEIL. 2012. p. 139).

Nesta categoria aparece um novo elemento, o autor introduz em sua narrativa a consciência. Weil (2012, p. 139) afirma que ‘a vida da consciência está entre o sentido e o não sentido e ambos estão constantemente presentes no discurso’. O termo consciência e toda a sua carga significativa será desenvolvida no decorrer da obra, como o próprio Weil (2012, p. 134) afirma “o modo dessa presença aparecerá no desenvolvimento da doutrina”.

Com a consciência humana delimitada, o homem do discurso agora é capaz de identificar o sim e o não. O desdobramento da linguagem concedeu ao sujeito habilidade para construir o discurso, não discursos vazios, mas, usufruindo do conteúdo: *a verdade* e o *não*

sentido, argumentos estes no qual ele, o homem, apropriou-se. Weil (2012, p. 140) declara, “poder-se-ia explicar a verdade como ‘sim’ e o não sentido como o ‘não’”. Aqui encontra-se uma possibilidade para a origem do “sim” e do “não” no discurso humano.

Porém o autor chama atenção de seus leitores afirmando que essa descoberta “não seria um grande avanço”, pois para ele “a verdadeira dificuldade no início da lógica é o não ‘imaginar’ interpretações das categorias” essa atitude segundo o lógico, impossibilitaria a demonstração da “existência histórica das categorias”. Portanto, a consciência desenvolve mais um papel relevante na história do discurso.

A terceira categoria – *O verdadeiro e o falso*, é o resultado da dialética entre a primeira categoria – *A verdade*, com a segunda categoria – *O não sentido*. Esse movimento que acontece entre as duas primeiras categorias gera uma síntese, a terceira categoria. Neste sentido a efetividade das retomadas como engrenagens do discurso humano revela não somente o mecanismo do sistema, mas também o processo que acontece todo processo onde uma categoria se apropria da anterior e da posterior, fortalecendo o núcleo do discurso, por meio de argumentos sólidos e dialógicos, promovendo sempre possibilidades para novos desdobramentos na linguagem, no pensamento e na imaginação tornando-se uma realidade. O autor declara no início da terceira categoria como foi que ela surgiu dentro do discurso humano, o autor usou argumentos que facilitam o entendimento do leitor, na compreensão do processo elaborado pelo o sistema operante da linguagem humana em diversos contextos. Weil (2012, p. 147) declara:

A compreensão do não sentido como verdade cria a oposição do verdadeiro e do falso. Falar de uma verdade diferente da do não sentido é falso, e dizer que o não sentido é a verdade de verdadeiro. Visto que não sentido é proclamado verdade, a verdade se determinou e essa verdade pode ser formulada (WEIL. 2012. p. 147)

A princípio surgiu apenas ‘a verdade’ como o fundamento do discurso, ou seja, o pilar de uma grande construção, porém ao olhar para o momento histórico do discurso humano, especificamente este recorte, entende pela visão do lógico, que essa verdade transmite o seu significado, que é ‘o não sentido’. A consciência humana no discurso compreende que a verdade como categoria do discurso é carente de conteúdo.

Na quarta categoria – *Certeza*, o homem inicia um novo *modus operandi*, depois que o sistema compreende-se, e desdobra-se, revela uma nova faceta do próprio discurso. Weil afirma (2012, p. 156) ‘a negação é compreendida como o ser da verdade, o verdadeiro nega o falso’. A assunção neste momento retorna para o discurso do homem que vive na atitude do ‘Verdadeiro e o Falso’ e fortalece a ideia central da categoria anterior, porém atualiza para um

novo momento, novos desafios apresentados pelo ambiente natural, violento, no qual a humanidade encontra-se inserida – A Certeza.

É notório na fala do lógico que o “verdadeiro nega o falso, o verdadeiro não sofre a negação” portanto, ‘o verdadeiro é o conteúdo da vida’. Aqui nasce a certeza, o discurso adquire mais um elemento que o fortalece, o ser humano agora tem mais um agregado ao seu conteúdo, no qual será utilizado para o seu crescimento, fortalecimento evitando os atritos do *hábitat* e sua violência.

Tanto o verdadeiro quanto o falso devem desaparecer e dá o lugar para certeza, o discurso assume mais um desdobramento, a certeza é revelada. O falso e o verdadeiro deixam de ser a totalidade do discurso, sendo assim, em meio as incertezas o sábio proclama a certeza. Neste momento histórico encontramos duas novas personagens, o sábio e o discípulo. O silêncio do mestre não é suficiente, aqui o discurso precisa falar, e não do falso, a nova realidade do discurso requer algo que venha satisfazer o homem que deixou a categoria do verdadeiro e do falso, e procura algo que venha suprir seus anseios e sua constante mudança aqui surge a necessidade do Sábio. Para Eric Weil (2012, p. 159), “a certeza deve se tornar a herança de todos os homens”.

O segundo momento da pesquisa restringe ao recorte elaborado no segundo objetivo específico, temos o desafio de circunscrever a distinção entre linguagem e discurso, nas quatro primeiras categorias, e o papel que jogam como dualidade fundamental na *Lógica da filosofia*. Percebe-se a importância que a linguagem e o discurso desenvolve nas entrelinhas da *Lógica da filosofia*, elementos são introduzidos no filosofar, uma maneira de produzir o sistema, perceber o sistema no decorrer da história da humanidade, um metadiscurso, um olhar específico de um ângulo novo. Luís Bernardo (2003. p. 15) afirma:

Weil e os seus principais comentadores não deixam de salientar que L.P. não é uma lógica do Ser ou do ente, que não se trata de uma metafísica, que não há qualquer acesso a um real, que se fizesse à margem da linguagem e do discurso, e uma leitura dirigida acaba por revelar que toda a obra, desde a primeira página, é um discurso sobre a discursividade e a pluralidade e de formas discursivas, nas quais está se inscreve, na efectividade dos discursos concretos produzidos pelos homens na história (BERNARDO. 2003. p. 15).

Geralmente os sistemas filosóficos que foram produzidos tratavam de conceitos ligados ao ontológico, mas, o que a *Lógica da filosofia* que Weil produziu apresenta uma esfera humana, um sistema filosófico que se preocupa em descrever a linguagem e o discurso humano em toda história da humanidade. Uma narrativa do discurso humano, apresentada pelo próprio discurso, classificando-se de metadiscurso ou metalinguagem. Um sistema robusto que tem a pretensão

de falar dos elementos chaves do discurso humano, revelando personagens fundamentais para ilustrar o sistema, lançando luz, facilitando a compreensão de todo arcabouço filosófico e linguístico facilitando assim uma análise do discurso. Luís Bernardo (2003, p. 15) afirma:

Jean Quillien, um dos discípulos directos de Weil, defende, de há muito, a tese de que a L.P. é uma análise filosófica da linguagem, mas recusa fazer uma interpretação linguística da obra. Ora o que, desde modo, se perde é a possibilidade de aceder à originalidade da filosofia de Weil, originalmente que, como teremos oportunidade de mostrar, não resulta apenas da introdução de novos temas ou de uma concepção da dialética assumidamente aberta, mas antes diz respeito à opção de fundo sobre o “terreno do filosofar” (BERNARDO. 2003. p. 15).

O discurso é a instrumentalização da linguagem, o homem desenvolveu e dominou a técnica, uma tentativa de combater a violência sofrida constantemente no ambiente no qual faz parte. Na primeira categoria – A Verdade, Weil (2012, p. 134), “o silêncio precede o discurso e o discurso pode se concluir no silêncio”. O autor refere ao silêncio como algo que o precede, relacionado ao silêncio. A verdade é uma linguagem pobre, não existe ainda neste tempo específico, conceitos formulados, predicados, adjetivos suficientes para definir o substantivo, o sujeito, por falta desses e outras classes de palavras ou termos linguísticos, a própria linguagem contenta-se com o discurso mudo – o silêncio. Weil (2012, p. 134) diz: “O ser e a linguagem são idênticos na unidade eterna, imóvel, imutável; toda pergunta é proibida e impossível; toda resposta, inimaginável. Parmênides falou. Mas poderia ter calado, e nada impedem que outros homens tirem tal conclusão desse discurso” (WEIL, 2012, p. 134).

Parmênides como arauto neste contexto, discursou, conceituou, utilizando a linguagem do seu tempo, os recursos linguísticos, desenvolvendo o discurso apropriado para a sua época, o discurso que a linguagem poderia oferecer dentro da realidade. A concepção de linguagem é ontológica, imutável, intocável, não permite perguntas, a linguagem desse tempo não disponibilizava das ferramentas necessárias para elaboração de questionamentos. Por isso o discurso nesta categoria é marcado pelo silêncio, tanto no início quanto no final, esse paradigma predominou por um longo tempo. Luís Bernardo (2003, p. 65) declara:

Desta feita, torna-se claro que, para Weil, só o discurso pode constituir o sujeito e o objeto da filosofia, mas uma tal tematização remete, inevitavelmente, para a linguagem como, simultaneamente, ponto de partida e de chegada ao discurso, e, se se for coerente, do discurso não se é conduzido ao silêncio absoluto, por outro, há no próprio coração da discursividade a negação de si mesma e a vontade de retorno à imediatez da linguagem. Tal não significa a anulação do papel que a violência tem na obra de Weil, mas o reconhecimento da necessária mediação da linguagem (BERNARDO, 2016. p. 65)

Entre Parmênides e Crátilo, houve uma quebra de paradigma, enquanto que no primeiro não existia a possibilidade das perguntas e por esse motivo a ‘verdade era dada’ aquele que a buscava, o filósofo. O segundo com a instabilidade de tudo, pois o movimento é constante existe a possibilidade de perguntas, questionamentos, gerando assim uma nova reflexão sobre tudo inclusive sobre a verdade e descobre que é não sentido. Essa atitude do não sentido fortalece o discurso humano, a linguagem criando forma, estabelecendo-se como ferramenta a favor do sujeito. Luís Bernardo (2003, p. 106) afirma:

No entanto, a teoria de Crátilo, discípulo do grande adversário de Parmênides, Heráclito, é talvez mais instrutiva. Ele parte da instabilidade heraclitiana. É a instabilidade de tudo que existe que preocupa, não a instabilidade como tal, que havia interessado a seu mestre. Sua atitude é perfeitamente compreensível: visto que não se pode entrar no mesmo rio sem sequer uma única vez, já não há sentido em falar do que quer que seja; tudo que pode fazer é apontar o dedo. (WEIL, 2012, p. 140).

Em contrapartida encontra-se Heráclito, filósofo que consegue compreender a realidade por um prisma diferente daquele que Parmênides utiliza, ou seja, a linguagem adquire novos termos e sentidos para falar de algo que não existia até aquele momento, o discurso agora passar a ser outro, um desdobramento da realidade acontece, pois agora Crátilo discípulo de Heráclito, acrescentou a instabilidade do ensinamento do seu mestre, pois o mesmo afirma que não é possível entrar no rio nenhuma vez, pois, o homem e o rio estão em constante mudança.

Essa nova compreensão imagética da realidade, materializada por meio do discurso, revolucionou a história do discurso humano, não somente a época histórica das personagens, mas a contemporânea é influenciada por esse conceito elaborado nos tempos primórdios da linguagem humana. Weil (2012, p. 140) afirma:

No entanto, a teoria de Crátilo, discípulo do grande adversário de Parmênides, Heráclito, é talvez mais instrutiva. Ele parte da instabilidade heraclitiana. É a instabilidade de tudo que existe que preocupa, não a instabilidade como tal, que havia interessado a seu mestre. Sua atitude é perfeitamente compreensível: visto que não se pode entrar no mesmo rio sem sequer uma única vez, já não há sentido em falar do que quer que seja; tudo que pode fazer é apontar o dedo. (WEIL, 2012, p. 140).

Entre Parmênides e Crátilo, houve uma quebra de paradigma, enquanto que no primeiro não existia a possibilidade das perguntas e por esse motivo a ‘verdade era dada’ aquele que a buscava, o filósofo. O segundo com a instabilidade de tudo, pois o movimento é constante existe a possibilidade de perguntas, questionamentos, gerando assim uma nova reflexão sobre tudo inclusive sobre a verdade e descobre que é não sentido. Essa atitude do não sentido fortalece o discurso humano, a linguagem criando forma, estabelecendo-se como ferramenta a favor do sujeito. Luís Bernardo (2003, p. 106) afirma:

Um exemplo significativo do tipo de questões que se poderão colocar a partir da perspectiva de Eric Weil diz respeito à própria modalidade do esquema interpretativo usualmente praticado nas ciências da linguagem. Na abordagem weiliana, é o discurso que se interpõe entre linguagem, enquanto espontaneidade primeira, e a linguagem, como espontaneidade recuperada. Por outro lado, com vimos, a linguagem e o discurso, enquanto *media*, possibilitam a fala, incluindo a assunção da pessoa do discurso como sujeito (BERNARDO, 2003, p. 106)

Desse modo, encontramos-nos agora no momento das constantes mudanças, respostas precisam ser elaboradas de forma eficaz para satisfazer as inquietações dos humanos que vivem nesta categoria. Porém, a linguagem ao manifestar-se por meio de seus conceitos e definições não é capaz de satisfazer de forma plena, pois, a partir do momento que tenta enunciar a verdade, não é mais a verdade pretendida, almejada. “Pode-se falar, isso significa: pode-se dizer a verdade. Mas a verdade que é anunciada não é aquela na qual se fala, diz-se: o não sentido é a verdade - e fala-se a verdade” (WEIL, 2012, p. 148).

5. CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Portanto, considerando a *lógica da filosofia* de Éric Weil um metadiscurso, e que encontramos no seu núcleo o mecanismo, uma engrenagem que permeia toda estrutura do pensamento narrado pelo lógico, não por sua capacidade de criar uma narrativa, mas sim, por sua perspicácia de detectar na história da humanidade, o discurso humano, sua formação continua e ao mesmo tempo com certas rupturas, sem afetar o discurso, pelo o contrário, tanto a continuidade quanto as rupturas fazem parte do processo da constituição da metalinguagem por meio das retomadas, fortalecendo as categorias/attitudes, neste caso específico as primitivas, pois são objetos desta pesquisa.

É necessário fazer uma releitura com intuito de enriquecer a pesquisa com citações fortalecendo os dois primeiros objetivos específicos. As obras *Linguagem e discurso* e *o fascínio da presença*, ambas do autor Luís Bernardo e outras duas obras: *La cohérence et la négation*, autores: Gilbert Kirscher e Jean Quillien, e, *La philosophie d'Eric Weil*, autor: Gilbert Kirscher.

O pesquisador continuará desenvolvendo os seus estudos com a finalidade de alcançar o terceiro objetivo específico: verificar a pertinência (ou não) da *retomada* em relação a Análise do Discurso e identificar no núcleo da obra de Éric Weil (*Lógica da filosofia*, *Filosofia política* e *Filosofia moral*) as ocorrências das retomadas.

REFERÊNCIAS

BERNARDO, Luís Manuel A. V.; CANIVEZ, Patrice; COSTESKI, Evanildo (org.). **A retomada na filosofia de Eric Weil**. *Cultura* – Revista de História e Teoria das Ideias (Lisboa), v. 31, 2013.

BERNARDO, Luís Manuel A. V. **Linguagem e discurso: uma hipótese hermenêutica sobre a filosofia de Eric Weil.** Lisboa: INCM, 2003.

BERNARDO, Luís Manuel A. V. **O fascínio da presença: linguagem e discurso na "Logique de la philosophie" de Eric Weil.** BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. Introdução à análise do discurso. 2 ed. Campinas, SP: Editada da Unicamp, 2004.

QUILLIEN, Jean. **La cohérence et la négation.** Essai d'interprétation des premières catégories de la Logique de Philosophie. In: KIRSCHER, Gilbert; QUILLIEN, Jean. Sept études sur Éric Weil. Lille, Université de Lille 3, Diffusion PUL, 1982.

KIRSCHER, Gilbert. **La philosophie d'Eric Weil: systématique et ouverture.** Paris: Press Universitaires de France, 1989.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** Revista de Administração de Empresas São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63 Mar./Abr. 1995.

MORTIME, J. Adler & DOREN, Charles Van. **Como ler livros.** São Paulo: É Realizações, 2011.

WEIL, Eric. **Lógica da filosofia.** Tradução Lara Christina de Malimpensa. São Paulo: É Realizações, 2011.

WEIL, Éric. **Hegel e nós.** Francisco Valdério; Judikael Castelo Branco; Marcelo Perine; Evanildo Costeski (Orgs). Caxias do Sul, RS: Educs, 2019.

JUDIKAEL, Castelo Branco. **Filosofia e história no pensamento de Eric Weil.** Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de cultura e Arte Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Fortaleza, 278 f. 2017.

SOARES, Daniel Benevides. Uma apresentação dos conceitos de atitude e categoria em Eric Weil. **Veritas.** Porto Alegre, v. 65, n. 3, p. 1-13, set./dez. 2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/veritas/article/view/37517/26568>. Acesso em: 08 de fev. 2023.

A FRAGILIDADE DA PAZ: KANT E O PROBLEMA DA GUERRA

Bianca Malena do Nascimento Cordeiro
Graduanda em Filosofia
bianca.malena@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Zilmara de Jesus Viana de Carvalho
Doutora em Filosofia
zilmara.jvc@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

RESUMO: Os conflitos são uma constante na linha histórica da humanidade, embora os motivos e personagens mudem, o problema da guerra se mantém presente. Este fato constantemente reivindica tratados de paz, que por sua vez suprimem as guerras por um período, mas não findam todas as hostilidades as quais perduram até os recursos, as forças armadas e humanas se esgotarem. Em contextos como o descrito, os acordos de paz firmados são permeados por desconfianças e reservas mentais, o que possibilita a revogação dos tratados, bem como a ocorrência de guerras punitivas e/ou de extermínio, demonstrando assim a inconsistência e fragilidade de uma paz que se pretende duradoura. É diante desta perspectiva, e dos estudos histórico-filosóficos de tal tema, que o filósofo prussiano Immanuel Kant apresenta suas considerações acerca do problema da guerra, ao passo que apresenta a paz como um dever imediato. Por conseguinte, a metodologia utilizada neste trabalho é de caráter teórico-bibliográfico, uma vez que em obras como *À paz perpétua* e a *Metafísica dos costumes* o autor assume a particularidade de fazer um mapeamento da guerra com o objetivo posto na efetivação de um estado de paz sólido. Assim, inicialmente, o autor discorre sobre os procedimentos que devem ser adotados por chefes de Estado no intento de possibilitar a instauração de uma paz futura entre nações até então propensas a entrar em guerra. Em um segundo momento, Kant apresenta os princípios sob os quais um tratado de paz deve ser postulado, para que o mesmo seja efetivo e duradouro e não mais um mero armistício. Para este, as nações estão em um estado de natureza internacional que pode ser superado mediante a postulação de uma constituição jurídica, visto que só a partir do direito ocorrerá a supressão concreta dos conflitos. Tendo isso em vista, o objetivo deste trabalho consiste em demonstrar os argumentos do filósofo prussiano sobre como deve ocorrer a condução de um acordo de paz entre Estados e em quais termos o mesmo deve ser fundado.

Palavras-chave: Guerra; Paz; Kant; Direito internacional.

1. INTRODUÇÃO

Nascido em Königsberg na Prússia Immanuel Kant (1724-1804) foi um dos mais famosos filósofos do Iluminismo, o mesmo foi versátil em seus estudos, uma vez que ele perpassou por áreas diversas da filosofia como a epistemologia, metafísica, ética e estética. Ainda sobre o filósofo prussiano, pode-se arrazoar que a *Crítica da razão pura* (1ª Ed. 1781 e 2ª Ed. 1787) é a obra mais conhecida do autor, da mesma forma argumenta-se que tal livro pode servir como o fio condutor que atravessa todo o *corpus* filosófico kantiano, todavia, a atual pesquisa concentra-se em obras mais tardias como *À paz perpétua* de 1795 e *Metafísica dos costumes* de 1797.

Nesse sentido, busca-se examinar a teoria pacifista proposta pelo filósofo de Königsberg, a qual tem como fundamento a postulação do direito como ponto central da construção da mesma, além do mais, de acordo com Kant o maior bem político é a paz perpétua. Assim, na *Metafísica* o autor argumenta que é sublime a ideia de uma realidade em que a paz é alcançada mediante mudanças que ocorrem de forma gradativa baseada em requisitos pontuais. Logo, uma realidade que assume a possibilidade de um progresso constante é assumida por Kant como sendo “a única que pode conduzir, por aproximação contínua, ao fim político supremo, a paz perpétua” (KANT, 2013a, p. 160).

Alguns dos princípios exigidos pelo filósofo para que a paz seja possível funda-se na pressuposição de uma ordem legítima nos níveis nacional (direito do Estado), internacional (direito das gentes) e cosmopolita (direito do cosmopolita). Em outros termos, os homens precisam estar em ordem uns com os outros, os estados devem estar em posição legal e regular entre si e os homens enquanto cidadãos do mundo precisam ser regidos pela hospitalidade que garante sua boa recepção em qualquer lugar do mundo.

E, por ser uma mudança em esfera global, Kant assume, como supramencionado, que haja uma reforma gradual principalmente na esfera política e social. Portanto, o objetivo desta pesquisa visa examinar a proposta kantiana acerca dos princípios que devem reger a postulação da paz e, para tal, partiremos desde a demonstração dos principais motivos da vulnerabilidade dos tratados pacifistas instituídos e, em um segundo momento, demonstraremos como Kant estrutura sua solução diante deste problema.

2. A FRAGILIDADE DA PAZ E A SOLUÇÃO KANTIANA

2.1 À paz perpétua

O clima de tensão e ameaça entre os povos e/ou a ocorrência constante de conflitos aflige a humanidade por toda a sua história e, seguindo essa perspectiva, com o intento de impedir a destruição mútua da espécie humana os homens buscam resoluções para tais conflitos. Dessa forma, junto a catalogação das guerras é possível visualizar seus respectivos tratados de paz ainda que os mesmos, em sua maioria, não tenham sido duradouros ou efetivos. Diante disso, há uma extensa literatura acerca do problema da guerra bem como de sua solução, qual seja, a postulação da paz.

Em meio a essa literatura há diversos estudos filosóficos de tal tema e por isso é possível citar Hugo Grócio, Abbé de Saint-Pierre, Jean-Jacques Rousseau, John Locke e Thomas Hobbes como alguns dos principais nomes frente a este campo de pesquisa, dentre eles ainda pode-se mencionar Immanuel Kant, sendo a filosofia deste último o objeto de estudo desta pesquisa.

No mais, o interesse em examinar as construções políticas que levam a guerra tal como a importância de buscar soluções para este problema “é reflexo da urgência com a qual se impunha o tema da paz a um continente cuja formação histórico-política se caracterizou justamente, desde o início e quase em sua totalidade, pela experiência das guerras” (CUNHA, 2020, p. 7).

No que tange a filosofia pacifista kantiana, o autor assume a particularidade de fazer um mapeamento da guerra com o objetivo posto na efetivação de um estado de paz sólido. A questão é que a partir de sua compreensão histórica Kant percebe que os acordos de paz firmados até sua época não tinham duração suficiente, por este motivo ele propôs a paz perpétua, termo este que ao seu ver é um pleonasma, uma vez que a paz já deveria ter em si a característica de ser duradoura. À vista disso, o autor busca discorrer, em um primeiro momento, sobre quais princípios devem servir como base para a consolidação dos tratados de paz para que estes não sejam frágeis como os até então instituídos. E, posteriormente, Kant descreve quais mecanismos devem ser adotados para que a paz passe a ser de fato efetiva.

Ademais, uma paz que se pretende perpétua não é irrealista e possui duas possibilidades de concretização a primeira é no cemitério criado pela guerra, principalmente no que tange a guerras de extermínio onde ambos os lados podem simultaneamente se destruir, acerca desse apontamento Kant assevera que “disso se segue, pois, que uma guerra de extermínio na qual os dois lados podem encontrar simultaneamente a destruição – e com isso também todo o direito – permitiria que a paz perpétua pudesse acontecer apenas no grande cemitério da espécie humana” (KANT, 2020, p. 34).

Porém, é a segunda possibilidade de paz perpétua que nos interessa, a saber, aquela em que o povo possa viver em harmonia. Ora, Kant não era tão pessimista quanto Thomas Hobbes para acreditar que a paz perpétua era um sonho inatingível ou uma perfeição piedosamente temida, mas também não era poético e otimista o suficiente para acreditar em uma teoria pacifista utópica e especulativa. Por seu turno, o filósofo prussiano acreditava em um ideal de paz alcançável por intermédio de um princípio moral que deve ser realizado.

Notoriamente, é através de Kant que “o pacifismo vai se libertar do seu caráter poético e bucólico, de suas amarras religiosas, para se tornar algo factível no horizonte da história” (CUNHA, 2020, p.9). Além disso, enquanto um filósofo do Iluminismo Kant tinha uma forte crença na razão e, enquanto um ser racional, os homens têm a possibilidade de se aprimorar e consequentemente melhorar os sistemas que os rege, a exemplo das questões jurídico-políticas. Neste panorama ele encara o homem como um ser dotado de razão que é livre dentro da natureza e pode e deve ser um agente ativo frente às coisas que o sistema natural lhe concede.

Em seu texto *Antropologia de um ponto de vista pragmático* o pensador prussiano divide a antropologia em dois pontos de vista, o pragmático e o fisiológico. Em relação a isso o autor argumenta que o ser humano é pragmático quando ele é o que ele faz de si mesmo, principalmente enquanto um ser que age livremente. Em outros termos, o ser humano pragmático é dotado de razão e é livre dentro da natureza, ele pode e deve ser um agente ativo frente às coisas que o sistema natural lhe concede. Em contrapartida, o fisiológico é um homem encurralado pela natureza, ele torna-se aquilo que a natureza faz dele.

Por conseguinte, há uma distinção entre as leis da natureza, estas referem-se a coisas que ocorrem como aquilo que é e as leis da liberdade (leis morais) que dizem respeito ao dever ser. Sobre as leis morais, elas são divididas entre jurídicas e éticas, desse modo, “na medida em que se referem apenas às ações meramente exteriores e à conformidade destas à lei, elas se chamam *jurídicas*; mas, na medida em que exijam também que elas próprias devam ser os fundamentos de determinação das ações, então são *éticas*” (KANT, 2013, p. 20).

Em suma, o direito, juntamente com a ética, faz parte da acepção ampla do termo moral, portanto a “moral em sentido amplo compreende a doutrina dos costumes englobando tanto o direito quanto a ética” (TERRA, 1987, p. 50). Isto posto, a maior distinção desses dois campos encontra-se na discrepância do móbil das ações, desta maneira é possível discernir o que é ético e o que é jurídico. Conseqüentemente, se o móbil da ação for um dever, então as leis da liberdade serão éticas, por outro lado, se o móbil da ação não for um dever ou tiver qualquer outra causa que não seja amparado pelo dever, as leis serão jurídicas. Reforçando isso, Ricardo Terra aponta que

A ação [ética] é realizada não apenas conforme um princípio objetivo de determinação válido universalmente, mas também é realizada pelo dever com um sentimento de respeito pela própria lei moral. Assim, o móbil é o respeito pela lei moral; apenas este móbil é basicamente ético. A lei jurídica, entretanto, admite um outro móbil que não idéia do dever, no caso, móveis que determinem o arbítrio de maneira patológica (e não prática ou espontânea), ou seja, por sentimentos sensíveis que causam aversão, pois a lei deve obrigar de alguma maneira eficaz. Retomando a distinção já feita, no plano jurídico há *legalidade*, ou seja, a correspondência da ação com a lei, mesmo que o móbil seja patológico; e no plano ético há *moralidade*, onde esta correspondência não é suficiente, sendo exigido ainda que o móbil da ação seja o respeito pela lei. (TERRA, 1987, p. 50)

Ora, o direito não dispõe do dever como causa de suas ações, por esta razão a coerção é necessária para que alguma ação seja alcançada, existe aqui a exigência de um constrangimento externo para que uma atividade seja desempenhada e desse modo, tal ação estará em conformidade com a legalidade. E, em consonância com o exposto, estas pontuações são relevantes para compreender a paz perpétua proposta por Kant no sentido em que para ele a paz só pode ser construída sobre as bases do direito.

Exemplificando, o homem dotado de razão tem em si a capacidade de criar e constantemente melhorar um sistema que garanta a si direitos básicos como liberdade, segurança e igualdade, ou seja, os seres humanos podem e devem elaborar um sistema jurídico para que suas relações tenham uma mediação justa e harmônica. Neste seguimento, lançaremos o olhar para um outro elemento da filosofia kantiana, que diz respeito à tese antropológica da sociabilidade insociável. O pensador prussiano pondera que o homem é um ser antagonico que de um lado tem a inclinação para se socializar e de outro a propensão a se isolar. Nas palavras de Kant:

Entendo aqui por antagonismo a *sociabilidade insociável* dos homens, isto é, a sua tendência para entrarem em sociedade, tendência que, no entanto, está unida a uma resistência universal que ameaça dissolver constantemente a sociedade. Esta disposição reside manifestamente na natureza humana. O homem tem uma inclinação para entrar em sociedade, porque em semelhante estado se sente mais como homem, isto é, sente o desenvolvimento das suas disposições naturais. Mas tem também uma grande propensão a *isolar-se*, porque depara ao mesmo tempo em si com a propriedade insocial de querer dispor de tudo ao seu gosto e, por conseguinte, espera resistência de todos os lados, tal como sabe por si mesmo que, da sua parte, sente inclinação para exercer a resistência contra os outros. (KANT, 2008a, p. 24)

Assim, Kant argumenta que é mediante a discórdia causada pela insociabilidade que o homem, por meio da razão, alcança a concórdia e a sociabilidade - logo, a discórdia é o meio e a concórdia o fim. Contudo, não é possível assumir que Kant defende a necessidade de discórdia (guerra) para chegar à concórdia (paz), mas havendo guerras há a possibilidade de que os homens percebam que o fim último de tais ações seja o aniquilamento mútuo. Como já explicitado, no intento de evitar tal fim os seres humanos buscam por meios jurídicos findar os conflitos, as discórdias, para chegarem a paz, a concórdia. Por fim, no próximo tópico será apresentado os procedimentos que devem ser seguidos para postular uma paz perpétua.

2.2 Construção da paz: a perspectiva kantiana

Diante de sua natureza racional os homens são capazes de formular meios que tem potencial de servir de baliza para a construção da paz. Algumas das condições que servem para estruturar a paz de maneira sólida são os artigos preliminares, estes que foram propostos por Kant em *A paz perpétua* e “indicam as condições segundo as quais as negociações de paz podem ocorrer” (KLEIN, 2022, p. 92), além disso, há ainda os artigos definitivos os quais “estatuem os termos decisivos, as medidas substantivas que as partes aceitam cumprir para garantir e consolidar a paz” (KLEIN, 2022, p. 92).

2.3 Artigos preliminares

Os artigos preliminares são voltados aos chefes de estados e/ou a todos que são detentores do poder, os mesmos são divididos em 6 pontos e todos fazem parte de leis proibitivas, porém algumas dessas leis são

[...] de tipo *estrito* (*leges strictae*), sem distinção de circunstâncias, que exigem *imediatamente* uma supressão [*Abschaffung*] (como as n. 1, 5, 6), enquanto outras (como as n. 2, 3, 4), que certamente sem ser exceção da regra do direito, mas considerando o exercício dessa regra por meio das circunstâncias, estendem *subjetivamente* a sua autorização (*leges latae*) e contém permissões para *adiar* a execução, sem contudo perder de vista o fim [...]. (KANT, 2020, p. 34)

À vista disso, apresentaremos então o primeiro artigo preliminar que corresponde à máxima de que um tratado de paz que é firmado em meio a reservas mentais inevitavelmente não passará de um mero armistício. E, como mencionado na citação acima, este ponto deve ser imediatamente posto em prática, uma vez que esse tipo de ação precisa ser suprimida e um dos motivos para tal funda-se no fato de que o desenvolvimento e concretização de um tratado é o primeiro passo para findar os conflitos e dar início a um estado de paz. Portanto, na pretensão de uma paz perpétua e não de um mero armistício os chefes de estado devem se abster de reservas de matérias (motivo) que conflagre uma guerra futuramente.

O segundo artigo preliminar assevera que nenhum Estado “pode ser adquirido por outro Estado mediante herança, troca, compra ou doação” (KANT, 2020, p. 30), isto ocorre porque um Estado não é um patrimônio. Eles existem de forma independente e por esta razão “incorporá-lo a outro Estado como um anexo – a ele que, contudo, como tronco, tinha sua própria raiz – significa suprimir sua existência como uma pessoa moral e fazer dessa última uma coisa [...]” (KANT, 2020, p. 30), isto é, assim como os homens singulares os estados não podem ser coisificados sem que sua existência e independência sejam feridas. Ademais, em casos de reinos hereditários há a possibilidade de herança, no entanto apenas o poder de governar é repassado para uma pessoa física, a anexação nesse caso também deve ser vetada.

No mais, o terceiro tópico reivindica que os exércitos permanentes deixem se existir com o tempo visto que caso tal exigência não seja cumprida os exércitos estarão sempre prontos para uma ofensiva, “pois eles ameaçam outros estados incessantemente com a guerra por meio da prontidão de parecerem sempre preparados para ela” (KANT, 2020, p. 31). Aqui também existe a advertência no que se refere a possibilidade de coisificação dos homens, pois em uma guerra, além do valor monetário empregado, existe a possibilidade e por vezes necessidade de que a força humana também seja utilizada, isso transforma os sujeitos em “meras máquinas ou instrumentos

nas mãos de outro (do Estado), o que não pode se harmonizar bem com o direito da humanidade em nossa própria pessoa” (KANT, 2020, p. 31).

O quarto ponto refere-se a uma crítica a dívidas públicas que foram adquiridas por meio de empréstimos viabilizados por um Estado a outros, pois nesse contexto existe a possibilidade de utilização desse crédito como um preparativo para a guerra. Todavia, fazer uso desse crédito como ajuda não é proibido, porque “buscar uma fonte de ajuda externa ou interna ao Estado com vistas à economia do país (melhoramento de estradas, novos assentamentos, aquisição de armazéns para épocas de difícil abastecimento e assim por diante) é algo insuspeito” (KANT, 2020, p. 31).

A inferência do quinto artigo preliminar retorna a questão da autonomia e independência do Estado que já havia sido defendida no 2º argumento apresentado, mas aqui a questão volta-se para a impossibilidade de interferências jurídicas (na constituição) e/ou políticas (no governo) de um Estado em relação a outro Estado. A autonomia e independência dos estados é de suma importância para Kant, todos os estados devem ter a possibilidade de se ajustar jurídica e politicamente sem a intervenção de outrem, o autor ainda compreende que alguns estados alcançarão o ideal político proposto por ele primeiro que os demais e mesmo assim os outros não devem sofrer intervenções de qualquer tipo.

Por fim, o sexto e último argumento discorre acerca de algumas ações que precisam ser proibidas durante momentos de conflitos, principalmente porque as mesmas podem tornar inviável a possibilidade de confiança na paz futura, assim sendo, alguns exemplos são “o emprego de assassinos (*percussores*), envenenadores (*venefici*), o rompimento de capitulação, o incitamento à traição (*perduellio*) etc.” (KANT, 2020, p. 33). Este é um dos artigos preliminares que sugere ações que precisam de supressão imediata, sobretudo por que as ações que não podem ser permitidas “são estratégias desonrosas. Pois, mesmo em meio à guerra, deve restar alguma confiança no modo de pensar do inimigo, porque, caso contrário, também nenhuma paz poderia ser firmada e a hostilidade se irromperia em guerra de extermínio (*bellum internecinum*) [...]” (KANT, 2020, p. 33).

2.4 Artigos definitivos

Em última instância encontram-se os artigos definitivos para a paz perpétua, os quais são divididos em 3 tópicos que compreende 1º o direito do Estado, 2º o direito das gentes e 3º o direito cosmopolita. Para que estes direitos sejam efetivos, especialmente o segundo e o terceiro que são de ordem internacional, os artigos preliminares precisam ser seguidos.

Além disso, para que esses direitos existam é indispensável que haja um estado civil legal, porque “comumente admite-se que não se pode comportar de maneira hostil contra alguém a não ser que ele já tenha de fato me *lesado* e isso está totalmente correto se ambos estão em um estado *civil legal*” (KANT, 2020, p. 37), isto significa que antes da instituição do estado jurídico existia o que é habitualmente chamado de estado de natureza. Ou seja, os homens viviam sob ameaças constantes de todos contra todos, uma vez que não havia qualquer dispositivo que pudesse garantir, por exemplo, alguma segurança. Logo,

[...] pelo fato de que este entrou no estado civil, ele concede àquele (mediante a autoridade que tem poder sobre ambos) a segurança exigida. - Mas o ser humano (ou o povo) em mero estado de natureza me tira essa segurança e já me lesa mediante este estado ao estar próximo a mim, embora não de fato (*facto*), mas através da ausência de lei do seu estado (*statu iniusto*) por meio do qual sou constantemente ameaçado por ele; e eu posso coagi-lo [*nöthigen*] ou a entrar comigo em um estado comum legal ou a deixar a minha vizinhança. (KANT, 2020, p. 37)

Diante disso, o estado de natureza é desprovido de qualquer segurança e igualdade, por esta razão, em um conflito não há leis ou juiz que possam reger a resolução igualitária do mesmo e, por meio disso, colocar um fim justo à desavença existente. Ora, para manter seu poder e posse os homens serão compelidos a sair do estado de natureza e, posteriormente, “todos os seres humanos que podem influenciar um ao outro reciprocamente” (KANT, 2020, p. 37) devem entrar em um estado civil legal e, conseqüentemente, pertencer a alguma constituição civil. Por este motivo, segundo Kant,

“Toda constituição jurídica é, no entanto, no que diz respeito às pessoas que se encontram nela:

- 1) a de acordo com o *direito civil do Estado* [*Staatsbürgerrecht*] de seres humanos em um povo (*ius civitatis*),
- 2) de acordo com o *direito das gentes* [*Völkerrecht*] dos estados em suas relações recíprocas (*ius gentium*)
- 3) a de acordo com o *direito cosmopolita* [*Weltbürgerrecht*], na medida em que seres humanos e estados, estando externamente em relação de influência um com o outro, são considerados como cidadãos de um Estado universal da humanidade (*ius cosmopoliticum*). Essa divisão não é arbitrária, mas necessária em relação à ideia da paz perpétua. Pois se apenas um destes estados estivesse em relação de influência física com o outro e, contudo, em estado de natureza, então estaria vinculado a isso o estado de guerra do qual é a intenção aqui justamente se livrar.

Posto isto, o direito do Estado tem início assim que os homens saem do estado de natureza e concordam com a construção de um contrato originário (constituição) do qual todos passam a depender igualmente. Por seu turno, a constituição civil defendida por Kant é a republicana, o autor pondera que esta é a única constituição capaz de garantir e está de acordo,

em primeiro lugar, com a “*liberdade* dos membros de uma sociedade (como seres humanos), em segundo lugar, de acordo com o princípio da *dependência* de todos de uma única legislação comum (como súditos) e [350], em terceiro lugar, de acordo com a lei da *igualdade* entre eles (como cidadãos)” (KANT, 2020, p. 38).

Ademais, no republicanismo, mesmo o Estado fazendo uso pleno de seu poder, nele há a separação do poder em executivo e legislativo, assim existe uma concordância em relação a vontade pública e a vontade do soberano. Nesse sentido, uma das críticas do filósofo prussiano a democracia encontra-se na forma em que o poder executivo que essa forma de Estado assume, qual seja, a de “um poder executivo no qual todos decidem sobre e, em último caso, contra um (que, portanto, não dá seu consentimento)” (KANT, 2020, p. 40), em síntese, quando todos (que não são todos) tomam uma decisão ocorre uma contradição com a vontade geral consigo mesma.

Agora, com a instituição de leis civis na qual os Estados são regidos por suas constituições republicanas torna-se possível pensar na relação externa das nações entre si. Esta é a preocupação da qual o direito das gentes toma conta, portanto, é possível assumir que os povos se encontram em estado de natureza semelhante ao que os homens viviam antes do contrato originário. A solução sugerida por Kant a este problema é semelhante à do direito do Estado. Em outros termos, os estados devem exigir que todos, em âmbito internacional, entrem em uma constituição similar a republicana e

Isso seria uma *liga de povos* [*Völkerbund*] que, no entanto, não deveria ser um Estado de povos. Pois isso seria uma contradição porque todo Estado contém a relação de um *superior* (legislador) com um *inferior* (o obediente, a saber, o povo). Mas muitos povos em um Estado constituiriam apenas um povo, o que contradiz a pressuposição [...]. (KANT, 2020, p. 42)

À vista disso, um dos problemas que impossibilita a ideia de um Estado de povos diz respeito à independência e autonomia de cada Estado que, como mencionamos, são elementos que precisam ser mantidos enquanto pressupostos para a paz. E, mesmo negando um Estado de povos, para Kant seria possível instituir uma república mundial, porém, em um primeiro momento não é uma ideia tão exequível quanto a ideia de federalidade existente na liga de povos, por isso o autor defende mais detidamente que ao menos a liga seja alcançada.

Por fim, há o direito cosmopolita como sendo a última parede do edifício que seria o direito público. Logo, para compreender o cosmopolitismo kantiano é essencial ter em mente que o mesmo não é relativo à filantropia, ou seja, não é baseado em princípios éticos, pelo contrário, ele está amparado pelo direito, é uma questão jurídica. Dessa forma, o direito cosmopolita direciona-se às condições de hospitalidade, “aqui, como nos artigos precedentes,

estamos falando não de filantropia, mas de *direito* e, nesse caso, *hospitalidade* significa [358] o direito de um estrangeiro, por ocasião de sua chegada ao solo de outro, de não ser tratado de maneira hostil” (KANT, 2020, p. 47).

Por conseguinte, todos os seres humanos por viverem na superfície finita da Terra têm direito à posse dessa superfície e, por isso, têm direito a visitar outras nações que não seja a sua. Todavia, como cidadão do mundo também é preciso respeitar o lugar e a liberdade do próximo, dado que “eles não podem se dispersar infinitamente, mas têm enfim de tolerar uns próximos aos outros, pois originariamente ninguém tem mais direito do que o outro de estar em um lugar da Terra” (KANT, 2020, 48).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o que foi relatado, Kant fornece elementos suficientes para que a ideia de uma paz perpétua seja factível e tomada pela razão enquanto uma possibilidade, um dever, um caminho que pode ser seguido como sendo um fim último. Para o filósofo prussiano, a natureza nada faz em vão e não é perdulária no emprego dos meios para os seus fins, então dotar os homens de razão e liberdade pode ser compreendido como um indício claro da sua intenção no tocante ao seu equipamento. Em síntese, os seres humanos caminham de forma progressiva e constante em direção ao melhoramento de sua espécie, por isso o progresso do gênero humano avança mediante uma série extensa de gerações.

Em conclusão, é importante ressaltar que nos dois séculos desde que foi proposta pela primeira vez, a teoria da paz de Kant não perdeu nada de sua relevância. De fato, a teoria da paz de Kant está no centro das atenções desde o início dos debates sobre a globalização, bem como fez parte das discussões acerca da Liga Nações Unidas e agora integra as análises dos objetivos da Organização das Nações Unidas. Portanto, “não seria um equívoco dizer que, mesmo mais de duzentos anos depois, o escrito kantiano sobre a *Paz Perpétua* continua relevante. Basta mencionar que o opúsculo certamente influenciou a configuração de nosso contexto histórico-político” (CUNHA, 2020, p. 9).

REFERÊNCIAS

KANT, Immanuel. **Antropologia de um ponto de vista pragmático**. Tradução de Clélia Aparecida Martins. São Paulo: Iluminuras, 2006.

_____. **À paz perpétua: um projeto filosófico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

_____. Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita. In: **A paz perpétua e outros opúsculos**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2008a.

_____. **Metafísica dos costumes**. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2013a.

_____. Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”? (Aufklärung). In: **Textos Seletos**. 9. Ed. Petrópolis: Vozes, 2013b. p. 63 – 71.

_____. Sobre a expressão corrente: isto pode ser correcto na teoria, mas nada vale na prática. In: **A paz perpétua e outros opúsculos**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2008b.

CUNHA, Bruno. Estudo introdutório. In: **À paz perpétua: um projeto filosófico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

KERSTING, Wolfgang. Política, liberdade e ordem: A filosofia política de Kant. In: GUYER, Paul (org.). **Kant**. Trad. Cassiano T. Rodrigues. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2009.

KLEIN, Joel Thiago. Comentário ao segundo artigo definitivo de À paz perpétua: federação de Estados livres ou república mundial?. In: FERREIRA, P. H. F.; KLEIN, J. (orgs.). **Comentários às obras de Kant: À paz perpétua** [recurso eletrônico]. Florianópolis: NéfipOnline, 2022, p. 91-138.

LIMA, Francisco Jozivan Guedes de. **A teoria kantiana das relações internacionais: pressupostos morais, jurídicos e políticos**. Porto Alegre: Editora Fi, 2015.

NOUR, Soraya. **À Paz Perpétua de Kant: Filosofia do direito internacional e das relações internacionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

_____. Os Cosmopolitas. Kant e os temas “kantianos” em relações internacionais. **Revista Contexto internacional**. Rio de Janeiro, vol. 25, nº 1, janeiro/junho de 2003, pp. 7-46.

SOROMENHO-MARQUES, Viriato. **Razão e progresso na filosofia de Kant**. Lisboa: Edições Colibri, 1998.

TERRA, Ricardo R. A distinção entre direito e ética na filosofia kantiana. In: **Filosofia política** 4. Porto Alegre: L&PM, 1987, p. 49-65.

_____. **A política tensa: idéia e realidade na filosofia da história de Kant**. Editora Iluminuras Ltda, 1995.

TRINDADE, Luciano José. **A paz perpétua de Kant e a sociedade internacional contemporânea**. Ijuí: Editora Inijuí, 2010.

A GUERRA NA UCRÂNIA: OFENSIVA IMPERIALISTA OU DEFESA RUSSA?

Baltazar Macaíba de Sousa
Doutor em Sociologia
baltazarmacaiba@yahoo.com.br
Universidade Federal da Paraíba

Gleidimar Alves de Oliveira
Doutora em Filosofia
gleidemaralves@yahoo.com.br
ASPEFIL-PB / APROFFIB

Raimundo Campos Castro Junior
Doutorando em História - UFF
camposjr88@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: Objetivo - Análise da Guerra na Ucrânia iniciada em 24 de fevereiro de 2022, quando governo russo de Vladimir Putin anunciou que as forças armadas da Rússia fariam uma operação militar especial para desnazificar e desmilitarizar a Ucrânia. Ação esta justificada para desmontar as estruturas militares nazistas presentes na Ucrânia, inclusive, como parte do Ministério do Interior Ucrâniano, o Batalhão Azov, dirigido pelo nacionalista Dmitro Yarosh, nomeado por Zelensky, em novembro de 2021, para ser Conselheiro militar do exército ucraniano, ligado ao Ministério da Defesa, e que teve um papel fundamental no Golpe de 2014 (Euromaidan) que derrubou o governo de Víktor Ianukovytsch. O governo russo denuncia que grupos nacionalistas-nazistas têm como plataforma política impor a russofobia ao povo ucraniano, a serviço dos países imperialistas que patrocinaram o Golpe de 2014, na Ucrânia. A operação militar especial da Rússia na Ucrânia é uma guerra defensiva ou uma guerra dos imperialistas contra a Rússia? Esta é questão central do debate atual. A Ucrânia, desde 2014, tem uma estrutura militar armada e treinada por assessores militares da Inglaterra e dos Estados Unidos (OTAN) sob o pretexto de estarem treinando o exército ucraniano. Assim, território ucraniano é utilizado pelos imperialistas americanos, ingleses e europeus para invadir, dividir, colonizar e se apossar das riquezas da Federação Russa e das outras ex-repúblicas soviéticas (Cazaquistão, Bielorrússia, Azerbaijão, Armênia, Quirguistão e Tadjiquistão). A guerra na Ucrânia é parte do projeto imperialista americano, inglês e europeu com vistas a controlar o mercado euroasiático e se apossar das riquezas e do mercado chinês. O imperialismo anglo-americano promove a guerra, a partir da Ucrânia, contra a Rússia. Os imperialistas americanos, ingleses e europeus querem colocar sob seu jugo econômico não somente a Rússia e as ex-repúblicas soviéticas, pois já preparam uma guerra para saquear a China a partir de Taiwan.

Palavras-chave: Guerra defensiva; Imperialismo; Putin; Nazismo.

1. INTRODUÇÃO

Em 24 de fevereiro de 2022, o governo russo anunciou que as forças armadas da Rússia fariam uma operação militar especial para desnazificar e desmilitarizar a Ucrânia. Ação esta que tem como alvo desmontar as estruturas militares nazistas presentes na Ucrânia, inclusive, como parte do

Ministério do Interior Ucrainiano (o Batalhão Azov³²¹, dirigido pelo nazista Dmitro Yarosh, nomeado por Zelensky³²² em novembro de 2021 para ser Conselheiro militar do exército ucraniano ligado ao Ministério da Defesa. Dmitro foi encarregado pela CIA³²³ para coordenar os grupos nazistas em 2007 contra a Rússia na Guerra da Chechênia, assumindo um papel fundamental no Golpe de 2014 – Euromaidan³²⁴. O Golpe de Maidan, se constituiu numa verdadeira tropa de choque dos neonazistas ucranianos patrocinados e organizados pelos países, principalmente pelos EUA e seus sócios europeus (Inglaterra, Alemanha, França e outros), que instalou um governo serviçal na Ucrânia. A estrutura militar nazista ucraniana é armada e treinada por assessores militares da Inglaterra e dos Estados Unidos sob o pretexto de estarem treinando o exército ucraniano. Desse modo, o governo russo vem denunciando que esses grupos nazistas têm como plataforma política impor a russofobia ao povo ucraniano e em toda Europa.

É preciso pontuar que desde agosto de 1991, quando o Partido Comunista Soviético foi colocado na ilegalidade por Boris Yeltsin, mês e ano da declaração da independência da Ucrânia (24 de agosto de 1991, que as nações imperialistas tentam colocar sob seu jugo o povo russo-ucrainiano, tanto que entre 2004 e 2005, organizaram a “A Revolução Laranja”³²⁵ como sendo a primeira tentativa de colocar em Kiev um governo laicaio ao imperialismo. Trata-se de uma verdadeira e implacável ofensiva das nações imperialistas, em particular, dos Estados Unidos sobre os países semicoloniais, atrasados e dependentes. Por isso, observa-se a nível mundial uma reação das nações oprimidas contra a pilhagem do imperialismo em sua fase de decomposição.

2. A RÚSSIA É UMA NAÇÃO IMPERIALISTA OU UMA NAÇÃO OPRIMIDA?

Na época do capitalismo imperialista o mundo se divide entre nações imperialistas opressoras e nações oprimidas. As nações imperialistas, a exemplo dos USA, são as que controlam o capital

³²¹ Lunh (2014): “O Batalhão Azov - assim chamado pelo Mar de Azov, no qual esta cidade industrial está localizada - é um das dezenas de batalhões de voluntários que lutam ao lado de forças pró-governo no leste da Ucrânia. Depois que tropas e blindados separatistas atacaram da fronteira russa próxima e tomaram a cidade vizinha de Novoazovsk, esta unidade abertamente neonazista de repente se viu defendendo a cidade contra o que o presidente ucraniano Petro Poroshenko chamou de invasão russa. As forças pró-Rússia disseram que estão lutando contra nacionalistas ucranianos e “fascistas” no conflito e, no caso de Azov e outros batalhões, essas afirmações são essencialmente verdadeiras.” (<https://foreignpolicy.com/2014/08/30/preparing-for-war-with-ukraines-fascist-defenders-of-freedom/>).

³²² Volodymyr Zelensky é o presidente atual da Ucrânia, o qual foi empossado em 20 de maio de 2019 em substituição Petro poroshenko

³²³ A Central Intelligence Agency (CIA) ou Agência Central de Inteligência, é uma agência financiada pelos governos dos Estados Unidos para, investigar, fornecer informações, patrocinar golpes, assinar “inimigos”, vigiar governos, manter prisões clandestinas e tantas outros crimes contra outros povos, sob o pretexto da segurança nacional dos Estados Unidos. (DIETERICH, 2003).

³²⁴ Ver PIJL (2020).

³²⁵ A “Revolução Laranja” se constituiu num movimento que questionava as eleições presidenciais ocorridas em 2004, sob a alegação de fraude, corrupção, falta de democracia e liberdade. (PIJL, 2020).

financeiro, as industriais, o mercado, os monopólios, ou seja, dominam a economia mundial, por isso são capazes de impor sanções econômicas e militares contra as nações oprimidas. Por isso, Lenin já, em 1917, caracteriza que são as nações imperialistas e as nações oprimidas:

(...) os quatro países capitalistas mais ricos, que dispõem aproximadamente de 100 a 150 mil milhões de francos em valores. Desses quatro, dois - Inglaterra e França são os países capitalistas mais velhos e, como veremos, os mais ricos em colônias; os outros dois - os Estados Unidos e a Alemanha - são países capitalistas avançados pela rapidez de desenvolvimento e pelo grau de difusão dos monopólios capitalistas na produção. Os quatro juntos têm 479 mil milhões de francos, isto é, cerca de 80 % do capital financeiro mundial. Quase todo o resto do mundo exerce, de uma forma ou de outra, funções de devedor e tributário desses países, banqueiros internacionais, desses quatro “pilares” do capital financeiro mundial. (1989, p. 101).

Quais são as nações que sofrem sanções atualmente? Irã, Coreia do Norte, Síria, Nicarágua, Rússia, China, Venezuela, Cuba, Afeganistão, Iraque, Ex-Iugoslávia entre outras que resistem à dominação imperialista. Até junho de 2020, a Rússia já havia sofrido 250 sanções e o Irã 962 sanções. O caso mais odioso é o da Venezuela que tem 31 toneladas de ouro público apreendidas pelo Banco da Inglaterra, avaliadas em mais de dois bilhões de dólares, e ao solicitar a utilização do seu ouro para fins de combate à pandemia, o banco e o parlamento britânicos negaram o pedido sob o pretexto de não reconhecerem Maduro como legítimo representante da Venezuela e sim o Guaidó; sem falar a situação de Cuba que sofre um bloqueio econômico desde 1962; por fim, os Estados Unidos prometem impedir a Rússia de participar do sistema financeiro internacional – swift – como a mais nova sanção por sua ação na Ucrânia.

Por outro lado, essas nações sancionadas não têm qualquer poder para imporem sanções a outras nações tendo em vista que estas só podem advir de países imperialistas. A Rússia é um país exportador de matérias primas e apesar de seu poderio militar, herdado da União Soviética, não é uma nação imperialista. O que define uma nação imperialista não é seu poderio militar, mas a participação de seus bancos, monopólios, carteis, trusts e consórcios na partilha mundial do mercado, bem como participar de um pequeno número de nações que dividem o mercado mundial entre si. Pode-se, assim, definir o imperialismo nos termos de Lenin:

Se fosse necessário dar uma definição o mais breve possível do imperialismo, dever-se-ia dizer que o imperialismo é a fase monopolista do capitalismo. Essa definição compreenderia o principal, pois, por um lado, o capital financeiro é o capital bancário de alguns grandes bancos monopolistas fundido com o capital das associações monopolistas de industriais, e, por outro lado, a partilha do mundo é a transição da política colonial que se estende sem obstáculos às regiões ainda não apropriadas por nenhuma potência capitalista para a política colonial de posse monopolista dos territórios do globo já inteiramente repartido. (LENIN, 1989, p. 91).

As nações imperialistas detêm mais de 80% do mercado mundial e a Rússia não está entre as nações que dominam a economia mundial. Assim, sobre a guerra na Ucrânia se conjectura que há uma diferença profunda na caracterização sobre o que são as nações imperialistas em relação às análises pseudos-marxistas, sobretudo as que tratam as nações imperialistas como qualquer país que tenha certo poder militar e seja capaz de invadir outras nações. Faz-se uma diferenciação clara entre o Império Russo, a União Soviética e a Rússia atual. Não se caracteriza a Rússia atual a partir do conceito de império que existia antes da fase imperialista do capitalismo. Somente na fase superior do capitalismo³²⁶ emergem as nações imperialistas, cujo primeiro choque pela partilha do mundo ocorreu em 1914, com a Primeira Guerra Mundial, na qual se enfrentaram a fração imperialista anglo-francês versus a fração liderada pela Alemanha.

As nações imperialistas são as nações cujos bancos, cujas indústrias, cujo capital financeiro, ou seja, seus consórcios de empresas, seus carteis e truts dos diversos ramos econômicos (varejistas, mídias, serviços e outros) dominam o mercado mundial. Desse modo, uma diferença fundamental entre a Rússia atual e a União Soviética consiste que esta última foi durante mais de 40 anos a segunda maior economia do mundo, ficando atrás somente dos Estados Unidos. Com o fim da União Soviética, que tinha o PIB de quase 3 trilhões de dólares, nasce a Rússia com o PIB de 460 milhões, ou seja, surge uma Rússia com uma economia cinco vezes menor que a da União Soviética.

3. A OPERAÇÃO MILITAR ESPECIAL DA RÚSSIA NA UCRÂNIA É UMA GUERRA IMPERIALISTA OU UMA GUERRA DEFENSIVA? É UMA GUERRA JUSTA OU UMA GUERRA INJUSTA?

“Há guerra e guerra”. É preciso distinguir a guerra imperialista da guerra da nacional, a justa da injusta, a defensiva da ofensiva, a progressista da reacionária, a contrarrevolucionária da revolucionária, a guerra civil do terrorismo individual, o terror revolucionário do contrarrevolucionário. Para o marxismo, a premissa fundamental é deixar claro o caráter da guerra para se posicionar frente a ela. Para isso, é preciso determinar as condições objetivas da guerra e a situação concreta da guerra. Não devemos julgar as guerras do ponto de vista sentimental e democrático, mas saber distinguir “o papel das burguesias progressistas e das

³²⁶ “o imperialismo é, pela sua essência econômica, o capitalismo monopolista. Isto determina já o lugar histórico do imperialismo, pois o monopólio, que nasce única e precisamente da livre concorrência, é a transição do capitalismo para uma estrutura econômica e social mais elevada. Há que assinalar particularmente quatro variedades essenciais do monopólio, ou manifestações principais do capitalismo monopolista, características do período que nos ocupa.” (LENIN, 1989, p. 87).

reacionárias”. Assim, é fundamental a compreensão do que é a guerra. O marxismo tem a seguinte definição:

“a guerra é a continuação da política por outros meios, pelo uso da violência” Esta célebre sentença pertence a Clausewitz um dos autores mais profundos sobre as questões militares. Os marxistas sempre consideraram justamente esta tese como base teórica das concepções sobre o significado de cada guerra determinada. Marx e Engels sempre encararam as diferentes guerras precisamente deste ponto de vista. (LENIN, 1983, p. 25).

Lenin complementa a compreensão do que é a guerra nos seguintes termos:

Deste modo, as guerras enraizam-se na própria essência do capitalismo; elas só terminarão quando deixar de existir o regime capitalista, ou quando a imensidade dos sacrifícios humanos e monetários causados pelo desenvolvimento técnico-militar e a indignação popular causada pelos armamentos conduzirem à eliminação deste sistema. (LENIN, 1980, p. 16).

A operação militar especial da Rússia na Ucrânia é uma guerra defensiva e justa? A Ucrânia é o território que os imperialistas americanos, ingleses e europeus estão utilizando para invadir, dividir, colonizar e se apossar das riquezas da Federação Russa e das outras ex-repúblicas soviéticas (Cazaquistão, Bielorrússia, Azerbaijão, Armênia, Quirguistão e Tajiquistão). A guerra na Ucrânia deve ser entendida como parte de um plano das nações imperialistas para colonizar e escravizar os povos eslavos (russos, ucranianos, sérvios e outros). Nesse sentido, Lenin chama a atenção para as guerras defensivas e justas:

Os socialistas sempre entenderam por guerra «defensiva» uma guerra «justa» neste sentido (assim se exprimiu uma vez W. Liebknecht. Só neste sentido os socialistas reconheciam e reconhecem hoje o carácter legítimo progressista e justo da «defesa da pátria» ou da guerra «defensiva». Por exemplo, se amanhã Marrocos declarasse guerra à França, a Índia à Inglaterra, (...) etc., essas seriam guerras «justas», «defensivas», independentemente de quem primeiro atacasse, e qualquer socialista desejaria a vitória dos Estados oprimidos, dependentes, sem plenos direitos, contra as «grandes» potências opressoras, escravistas, espoliadoras.” (1983, p. 28).

Lenin esclarece mais sobre as guerras defensivas e justas, permitindo caracterizarmos como a guerra que a Rússia trava contra o imperialismo, em território ucraniano, é uma guerra justa e defensiva, por parte dela:

Uma guerra contra as potências imperialistas, isto é, opressoras, por parte dos oprimidos (por exemplo, dos povos coloniais) é uma guerra realmente nacional. Ela também é possível actualmente. A «defesa da pátria» da parte de um país nacionalmente oprimido contra o nacionalmente opressor não é um engano, e os socialistas não são de modo nenhum contra a «defesa da pátria» nessa guerra.” (LENIN, 1986, p. 11).

Essa guerra é parte do projeto imperialista americano, inglês e europeu com vistas a controlar o mercado euroasiático e se apossar das riquezas e do mercado chinês. Não por acaso que a família Biden tem negócios milionários na Ucrânia em operações de empresas energéticas. Os imperialistas americanos, ingleses e europeus querem colocar sob seu jugo econômico não somente a Rússia e as ex-repúblicas soviéticas, pois já preparam uma guerra para saquear a China a partir dos nacionalistas de Taiwan. Portanto, o bando imperialista anglo-americano promove a guerra, a partir do nacionalismo ucraniano, e a Rússia apenas se defende. O imperialismo se utiliza dos preconceitos nacionalistas³²⁷ para desencadear guerras e dividirem o proletariado, a classe trabalhadora.

4. O CARÁTER DE CLASSE DA GUERRA E A POSIÇÃO DO PROLETARIADO E DOS REVOLUCIONÁRIOS.

Por se tratar de uma guerra entre o imperialismo (USA, Inglaterra, Europeu – França e Alemanha) versus uma nação oprimida (Rússia) retrata o conflito de classes atual, sendo os interesses econômicos imperialistas defendidos na Ucrânia pela burguesia nativa e tendo um governo que se apoia em bandos nazistas. Destaca-se, ainda, como parte da ofensiva imperialista contra a Rússia e outras nações oprimidas, o crescimento da extrema-direita e dos grupos nazistas, neonazistas e fascistas em toda Europa. Segue o quadro abaixo:

Quadro demonstrativo do crescimento direita/fascismo na Europa

Pais	Partido/movimento	Parlamento	Governo	ano
Alemanha	Alternativa Alemanha	Sim		2015
Áustria	Partido da Liberdade	sim		1992
Belgica	Interesse Flamengo	sim		2014
Repúbli Checa	Democria Nacional	sim	Sim	2015
Bulgaria	Patriotas Unidos	Sim		2017
Dinamarca	Part Popular Dinamarq	sim		1995
Eslováquia	Nossa Eslováqui	sim		2012
Filandia	Partidos dos Filandeses	sim		2015
Espanha	Partido Popular	sim		2016
França	Frente Nacional	Sim		1990
Holanda	Partido da Liberdade	sim		2006
Hungria	Mov Hungria melhor	sim	Sim	2015
Italia	Liga do Norte	sim		2016
Lituânia	Lei e Justiça	sm		2015
Noruega	Partido do Progresso	sim		2013
Polônia	Lei e Justiça	sim	Sim	2015

³²⁷ As guerras são favorecidas pelos preconceitos nacionalistas, sistematicamente cultivados nos países civilizados no interesse das classes dominantes, com o objectivo de desviar as massas proletárias das suas tarefas de classe próprias e de obrigá-las a esquecer o dever da solidariedade de classe internacional.” (LENIN, 1980, p. 39).

Reino Unido	Par Independ Rei Unido	sim		1993
Suécia	Democratas da Suécia	sim		1998
Ucrânia	Svoboda (Liberdade)	sim	Sim	2014

Para o proletariado e para os revolucionários não importa, numa guerra justa (na qual uma nação oprimida se enfrenta com o imperialismo) quem deu o primeiro tiro, qual o governo ou regime político reina na nação oprimida, cabendo aos revolucionários defenderem de forma incondicional a nação oprimida contra o imperialismo que impõe fome e miséria às massas ao controlar suas riquezas e subjugar determinada nação à condição de semicolônia. Assim, conforme Lênin é preciso se posicionar em relação às guerras analisando as particularidades históricas:

Os socialistas sempre condenaram as guerras entre os povos como coisa bárbara e brutal. Mas a nossa atitude em relação à guerra é fundamentalmente diferente da dos pacifistas (partidários e pregadores da paz) burgueses e dos anarquistas. Distinguimo-nos dos primeiros pelo facto de compreendermos a ligação inevitável das guerras com a luta de classes no interior do país, de compreendermos a impossibilidade de suprimir as guerras sem a supressão das classes e a edificação do socialismo, e também pelo facto de reconhecermos inteiramente o carácter legítimo, progressista e necessário das guerras civis, isto é, das guerras da classe oprimida contra a classe opressora, dos escravos contra os escravistas, dos camponeses servos contra os senhores feudais, dos operários assalariados contra a burguesia. Nós, marxistas, distinguimo-nos tanto dos pacifistas como dos anarquistas pelo facto de reconhecermos a necessidade de estudar historicamente (do ponto de vista do materialismo dialéctico de Marx) cada guerra em particular. Na história houve repetidamente guerras que, apesar de todos os horrores, atrocidades, calamidades e sofrimentos inevitavelmente ligados a qualquer guerra, foram progressistas, isto é, foram úteis ao desenvolvimento da humanidade, ajudando a destruir instituições particularmente nocivas e reaccionárias (por exemplo a autocracia ou a servidão), os despotismos mais bárbaros da Europa (o turco e o russo). Por isso é necessário analisar as particularidades históricas da guerra actual.” (1983, p. 45).

Os interesses imperialistas na Ucrânia são lucrar, especular, fazer negócios e se apossar das riquezas naturais, ao contrário da Rússia que defende interesses nacionais com o objetivo de organizar a economia de modo a devolver ao povo russo-ucraniano serviços básicos como, saúde, educação, moradia e segurança, constituindo interesses econômicos legítimos do proletariado russo-ucraniano.

Em uma guerra não há neutralidade, ainda que se trate de uma guerra interimperialista, cabe uma posição de classe, como ressalta Lenin:

(...) não é o carácter defensivo ou ofensivo da guerra mas os interesses da luta de classe do proletariado, ou, melhor dizendo, os interesses do movimento internacional do proletariado, que representam o único ponto de vista possível a partir do qual pode ser examinada e resolvida a questão da atitude dos sociais-democratas em relação a um ou outro fenómeno nas relações internacionais.” (1980, p. 45)

No caso específico desta guerra defensiva entre a Rússia e o imperialismo (que tem a Ucrânia como cortina de fumaça) é dever de classe de toda a esquerda estar ao lado da Rússia em nome dos interesses internacionais do proletariado. Posições como “Não à guerra e pela paz” são posições pseudopacifistas na medida em que contribuem para o fortalecimento dos setores reacionários imperialistas e opressores, os quais agem na Ucrânia através do governo Zelensky.

REFERÊNCIAS

DIETERICH, Heiz. **Las guerras del capital**; de Sarajevo a Iraq. México, Editorial Ciencias Sociales, 2003.

ENGELS, F. **Temas Militares**. Buenos Aires. Editorial Catargo, 1974.

LENIN, V. I.. **Imperialismo, fase superior do capitalismo**. São Paulo, Global Editora, 1989.

_____. **Sobre uma Caricatura do Marxismo e sobre o «Economismo Imperialista»**. Moscou. Edições progressos, 1986.

_____. **Guerras justas e injustas**. Moscou. Edições progressos, 1985.

_____. **O Socialismo e a Guerra - A atitude do POSDR em relação à guerra**. Moscou. Edições progressos, 1983.

_____. **Sobre a Brochura de Junius**. Moscou, Edições progressos, 1981.

_____. **O Militarismo Militante e a Tática Antimilitarista da Social-Democracia**, Moscou. Edições progressos, 1980.

LUHN, Alec. **Preparing for war with ukraines fascist defenders of freedom** . In: <https://foreignpolicy.com/2014/08/30/>

Marx, Engel & Lenin. **Escritos Militares**. São Paulo, Global Editora, 1981.

PIJL, Kees Van Der. **A nova guerra fria e o prisma de um desastre: Ucrânia e o voo MH17**. Belo Horizonte, Fino Traço, 2020.

TROTSKY, Leon. **L'art de la guerre et le marxisme**. Paris, Editions l'Herne, 1975.

A HISTORIOGRAFIA ECONÔMICA DE GÊNERO NO MUNDO, NO BRASIL E NO MARANHÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Perla Daniele Costa Carreiro
Economista, Mestranda em Desenvolvimento Socioeconômico
perla.daniele@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Luiz Eduardo Simões de Souza
Doutor em História Econômica
luiz.souza@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: A historiografia econômica de gênero é um campo de estudos crucial para a compreensão das desigualdades de gênero na economia, que refletem estruturas de poder e privilégios historicamente consolidados. Nesse sentido, buscamos apresentar reflexões críticas sobre a historiografia econômica de gênero no mundo, no Brasil e no Maranhão, analisando a inserção feminina no mercado de trabalho, as desigualdades nas relações trabalhistas e empresariais, a resistência das mulheres trabalhadoras e suas lutas por direitos e igualdade de gênero. Pesquisas recentes têm se debruçado sobre a participação das mulheres na indústria têxtil brasileira, buscando compreender suas trajetórias e a importância de seu trabalho na construção da economia do país. Nesse sentido, é fundamental olhar para regiões como o Maranhão, que foram importantes na produção têxtil nacional. Dessa forma, o estudo das mulheres operárias na indústria têxtil do Maranhão é fundamental para entendermos a dinâmica da economia do país no período analisado e a participação das mulheres no mercado de trabalho. Além disso, permite-nos refletir sobre as desigualdades de gênero e as formas de resistência e organização das trabalhadoras em um contexto de profunda exploração e precariedade. A pesquisa visa contribuir para preencher essa lacuna na historiografia brasileira, evidenciando a importância da participação das mulheres na produção têxtil maranhense e suas formas de resistência e organização em um contexto de desigualdade de gênero e classe. A metodologia utilizada para a pesquisa inclui levantamento bibliográfico, análise de fontes primárias e secundárias. A pesquisa bibliográfica é importante para contextualizar o período analisado, compreender as dinâmicas da economia e da indústria têxtil brasileira e identificar outras pesquisas já realizadas sobre o tema. Já a análise de fontes primárias, como documentos oficiais, jornais e relatos de trabalhadores e trabalhadoras, permite compreender as condições de trabalho e vida das mulheres operárias. A historiografia econômica de gênero é um campo de estudos fundamental para a compreensão das desigualdades de gênero no sistema capitalista, que se revelam como uma das principais formas de opressão e exploração do trabalho humano. A crescente participação feminina no mercado de trabalho e a precarização do trabalho têm sido impulsionadas pelas necessidades do capital, que busca garantir sua acumulação através da intensificação do trabalho e do rebaixamento de salários e condições de vida.

Palavras-chave: Historiografia; História Econômica; Trabalho Feminino; História das Mulheres.

1. INTRODUÇÃO

Os estudos de gênero têm desempenhado um papel crucial na análise econômica, buscando compreender as desigualdades de gênero que persistem nas sociedades contemporâneas. Essa linha de pesquisa se concentra na investigação das disparidades

econômicas entre homens e mulheres, identificando os fatores sociais, culturais e estruturais que contribuem para a construção dessas desigualdades. Nesse sentido, o que torna a economia feminista uma novidade no pensamento econômico, nos termos de Marilane Teixeira Oliveira (2018, p. 140)

é o persistente questionamento da dimensão básica de gênero, seja por meio de fenômenos particulares ou de implicações de gênero a partir de decisões de caráter macroeconômico, dimensão esta esquecida ou ignorada pelas demais escolas de pensamento econômico.

Uma das principais contribuições dos estudos de gênero em economia é a apresentação de evidência empírica robusta de que as mulheres enfrentam discriminações e obstáculos no mercado de trabalho. Essas barreiras podem se manifestar de várias formas, como diferenças salariais, segregação ocupacional e falta de acesso a oportunidades de carreira e promoção, por exemplo.

Além disso, os estudos de gênero têm revelado como as desigualdades de gênero afetam a alocação de recursos dentro das famílias e as dinâmicas econômicas mais amplas. As relações de poder desiguais entre homens e mulheres influenciam as decisões econômicas tomadas em nível doméstico, incluindo a divisão do trabalho, a participação no mercado de trabalho remunerado e as decisões de investimento em capital humano.

A história econômica, pelo estudo do desenvolvimento, pode identificar essa questão diretamente a partir das transformações nas relações sociais produtivas do ponto de vista do gênero, apontando fenômenos através dos quais é possível estudar sua dinâmica. Conforme Thaís de Souza Lapa (2018, p. 260):

Uma dimensão talvez menos aprofundada na literatura geral sobre a reconfiguração da divisão sexual do trabalho sob a globalização neoliberal é a dos trabalhos realizados não pelas mulheres que migram para os países centrais, mas daquelas que permanecem nos países periféricos e que são integradas às redes econômicas globais por decorrência dos processos de externalização da produção dos países centrais rumo aos periféricos.

Essa reflexão evidencia a necessidade de considerar a interseccionalidade das desigualdades de gênero, levando em conta diferentes contextos sociais, econômicos e culturais. A economia feminista, ao abordar essas questões, amplia a compreensão das complexidades envolvidas nas relações de gênero na economia, contribuindo para uma análise mais abrangente e crítica da divisão do trabalho, das desigualdades econômicas e das políticas públicas necessárias para promover a igualdade de gênero em todas as suas dimensões.

2. HISTORIOGRAFIA ECONÔMICA DE GÊNERO SOBRE MULHERES OPERÁRIAS

A historiografia econômica de gênero desempenha um papel fundamental na compreensão de várias questões nas ciências sociais aplicadas, abrangendo desde a desigualdade até a distribuição do produto social. Não se trata apenas de um "nicho" ou de uma peculiaridade dentro de uma área mais ampla, mas sim de uma fonte empírica para a verificação de hipóteses teóricas no âmbito mais amplo das ciências sociais. O estudo da história econômica a partir da perspectiva da divisão sexual das relações produtivas concentra-se nas interações entre gênero e economia ao longo do tempo, abordando temas como a participação feminina no mercado de trabalho, as desigualdades nas relações produtivas, as lutas das mulheres trabalhadoras por direitos e igualdade de gênero, bem como as interseccionalidades entre gênero, raça, classe e sexualidade.

Ao longo da história, a inserção das mulheres no mercado de trabalho tem sido marcada por condições precárias e salários baixos. No entanto, ao longo do tempo, ocorreram avanços decorrentes tanto das lutas das próprias mulheres quanto das mudanças nas leis trabalhistas e na cultura empresarial. Ainda assim, persistem desigualdades de gênero no mundo do trabalho que requerem atenção contínua. Um aspecto relevante abordado nesse campo de estudo é a questão da dupla jornada de trabalho feminina, na qual as mulheres enfrentam a responsabilidade tanto das ocupações remuneradas quanto das tarefas domésticas e dos cuidados familiares. Essa sobrecarga de trabalho pode ter impactos negativos na saúde e no bem-estar das mulheres, afetando sua participação no mercado de trabalho e em outras esferas da vida social.

Trata-se de um campo em constante desenvolvimento, que busca compreender e combater as desigualdades de gênero presentes no mundo do trabalho. Por meio dessa perspectiva, é possível ampliar a compreensão das experiências das mulheres trabalhadoras, reconhecendo sua importância na construção da história econômica e na busca por igualdade de oportunidades.

A historiografia econômica de gênero tem se concentrado em uma ampla gama de questões essenciais para compreender a dinâmica das relações entre o trabalho das mulheres e a economia. Dentre essas questões, destacam-se a relação entre o trabalho feminino e a economia doméstica, a segregação ocupacional de gênero, o impacto da tecnologia no trabalho das mulheres e a luta por igualdade salarial e direitos trabalhistas.

Isso envolve investigar como as mulheres têm contribuído historicamente para a produção econômica em suas próprias residências, seja através de atividades agrícolas, artesanato ou outras formas de trabalho informal. Compreender essa relação é fundamental para entender a dinâmica da economia familiar e seu impacto na vida das mulheres.

Outra questão relevante é a segregação ocupacional de gênero, que se refere à divisão desigual de empregos entre homens e mulheres. A historiografia econômica de gênero investiga como essa segregação se desenvolveu ao longo do tempo, analisando os fatores sociais, culturais e econômicos que contribuíram para a concentração de mulheres em determinadas ocupações e sua exclusão de outras áreas de trabalho. Essa análise ajuda a compreender as desigualdades de gênero no mercado de trabalho e as barreiras enfrentadas pelas mulheres para acessar determinadas profissões.

Além disso, a historiografia econômica de gênero examina o impacto da tecnologia no trabalho feminino ao longo da história. Isso envolve investigar como as inovações tecnológicas afetaram a natureza e as condições do trabalho das mulheres, tanto no setor produtivo quanto no reprodutivo. Compreender como a tecnologia moldou as oportunidades e as restrições enfrentadas pelas mulheres no mercado de trabalho é fundamental para uma análise abrangente da história econômica de gênero.

Assim, a luta das mulheres por igualdade salarial e direitos trabalhistas é um tema central na historiografia econômica de gênero. Através do estudo das mobilizações coletivas, das legislações trabalhistas e das mudanças culturais, é possível analisar as conquistas e os desafios enfrentados pelas mulheres na busca por remuneração justa e igualdade de direitos no trabalho. Por ela, é abordada uma ampla gama de questões, examinando a relação entre o trabalho das mulheres e a economia doméstica, a segregação ocupacional de gênero, o impacto da tecnologia no trabalho feminino e a luta por igualdade salarial e direitos trabalhistas. Essa abordagem permite uma compreensão mais profunda das experiências das mulheres no contexto econômico e social.

Friedrich Engels, com *A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra*, publicado em 1845, foi um dos primeiros autores a analisar o trabalho feminino em fábricas, destacando as condições insalubres a que as mulheres eram submetidas e a exploração a que eram submetidas pelos empregadores, com o surgimento do materialismo histórico, passou a ser reconhecida a importância de compreender as raízes históricas da opressão feminina como elementos cruciais de análise. Em *A Ideologia Alemã*, obra de 1846, escrita em conjunto com Karl Marx, Engels aborda essa concepção ao afirmar que "a primeira divisão do trabalho é aquela existente entre

o homem e a mulher para a procriação". No entanto, foi em A Origem da Família, da Propriedade e do Estado (1884) que Engels aprofundou-se ainda mais no tema e realizou uma análise sobre a relação entre o surgimento da primeira forma de propriedade privada e a subordinação da mulher (ENGELS, 2019, p.54-55).

A primeira divisão do trabalho é a que se faz entre o homem e a mulher para a procriação dos filhos [...] O primeiro antagonismo de classes que apareceu na história coincide com o desenvolvimento do antagonismo entre homem e mulher na monogamia; e a primeira opressão de classes, com a opressão do sexo feminino pelo masculino. A monogamia foi um grande progresso histórico, mas, ao mesmo tempo, iniciou, juntamente com a escravidão e as riquezas privadas, aquele período, que dura te nossos dias, no qual cada progresso é simultaneamente um retrocesso relativo, e o bem-estar e o desenvolvimento de uns se verificam às custas da dor e da repressão de outros. É a forma celular da sociedade civilizada [...].

A contribuição de Engels para o entendimento da posição das mulheres na sociedade e na história é fundamental para uma perspectiva marxista e feminista. Ele identificou a interconexão entre transformações estruturais nas relações de parentesco e na divisão do trabalho, destacando seu impacto na posição das mulheres na sociedade. Além disso, Engels explorou a relação intrínseca entre a instituição da propriedade privada, o casamento monogâmico e a prostituição, evidenciando como essas instituições reforçam a opressão das mulheres.

Ao analisar a dominação política e econômica exercida pelos homens, Engels também demonstrou sua estreita ligação com o controle sobre a sexualidade feminina. Ele reconheceu que a formação dos estados arcaicos resultou em uma "grande derrota histórica do sexo feminino", baseada na dominação das elites proprietárias, fornecendo uma perspectiva histórica para esse evento.

É importante salientar, no entanto, que Engels não conseguiu fornecer evidências concretas para sustentar todas as suas afirmações. Portanto, é essencial explorar e analisar criticamente suas contribuições dentro do contexto do debate contemporâneo em estudos de Gênero, reconhecendo as limitações e avanços subsequentes na compreensão da posição das mulheres na sociedade e na história. No livro de Gerda Lerner, A criação do patriarcado, publicado em 1986, faz algumas referências sobre a importância da visão de Engels sobre o assunto (LERNER, 2019, p.45):

(...) a causa da "escravização" das mulheres foi o desenvolvimento da propriedade privada e das instituições que dela evoluíram, então, a lógica diz que a abolição da propriedade privada libertaria as mulheres. (...) seu grande mérito foi chamar atenção para o impacto de forças sociais e culturais na estruturação e definição das relações entre os sexos (...).

Desde então, muitos outros estudos foram realizados sobre o tema, criando-se uma consciência de que a historiografia tradicional havia relegado às mulheres lugares secundários, perpetuando a concepção de um espaço público predominantemente masculino. Na análise das exclusões e discriminações históricas, é importante reconhecer que tanto homens quanto mulheres enfrentaram formas de exclusão e discriminação com base em sua classe social. No entanto, é crucial ressaltar que, ao longo da história, nenhum homem foi excluído dos registros históricos devido ao seu sexo, enquanto todas as mulheres foram. Essa diferenciação de gênero na exclusão do registro histórico é um aspecto significativo a ser considerado (LERNER, 2019). Essa exclusão assume o caráter da própria materialidade, como exemplifica Silvia Federici (2019, p. 146):

(...) a separação entre produção e reprodução criou uma classe de mulheres proletárias que estavam tão despossuídas como os homens, mas que, diferentemente deles, quase não tinham acesso aos salários. Em uma sociedade que estava cada vez mais monetizada, acabaram sendo forçadas à condição de pobreza crônica, à dependência econômica e à invisibilidade como trabalhadoras.

Além disso, a falta ou escassez de registros de informações sobre as mulheres resultou na criação de estereótipos estigmatizantes (PERROT, 2005), refletindo o sexismo baseado em uma estrutura patriarcal ao longo da história. Essas representações negativas e práticas discriminatórias se estendiam ao ambiente de trabalho das mulheres. Historiadores predominantemente do sexo masculino, até períodos recentes, limitaram-se a registrar as realizações e experiências masculinas, considerando-as como a história universal. As contribuições das mulheres, tanto em termos de suas realizações quanto de suas interpretações, foram negligenciadas e deixadas sem registro. Esse viés histórico resultou em uma visão que considerava as mulheres irrelevantes para o desenvolvimento da civilização. No entanto, avanços mais recentes na historiografia têm buscado corrigir essa lacuna, reconhecendo a importância das mulheres na narrativa histórica (LERNER, 2019).

Rachel Soihet (1989, p.15) destaca que as mulheres foram historicamente destinadas à esfera privada, o que resultou em sua ausência nas atividades consideradas relevantes para o registro e conhecimento das gerações futuras. Essa divisão de papéis e atribuições baseada no gênero resultou em uma marginalização das experiências, contribuições e vozes das mulheres na história. Silvia Federici (2019, p. 140) aponta a base material histórica no desenvolvimento dessa alienação do trabalho feminino sob o capitalismo, desde suas origens:

A indústria artesanal foi resultado da extensão da indústria rural no feudo, reorganizada por negociantes capitalistas com a finalidade de aproveitar a grande reserva de trabalho liberada pelos cercamentos. Com esta manobra, os negociantes tentaram alterar os altos salários e o

poder das guildas urbanas. Foi assim que nasceu o “sistema doméstico” — um sistema pelo qual os capitalistas distribuíam entre as famílias rurais lã ou algodão para fiar ou tecer, e frequentemente também os instrumentos de trabalho, e depois recolhiam o produto pronto. A importância do sistema doméstico e da indústria artesanal para o desenvolvimento da indústria britânica pode ser deduzida do fato de que a totalidade da indústria têxtil, o setor mais importante na primeira fase do desenvolvimento capitalista, foi organizada dessa maneira. A indústria artesanal apresentava duas vantagens fundamentais para os empregadores: evitava o perigo das “associações” e barateava o custo de trabalho, já que sua organização no lar fornecia aos trabalhadores serviços domésticos gratuitos e a cooperação de seus filhos e esposas, que eram tratadas como ajudantes e recebiam baixos salários como “auxiliares”.

Essa análise ressalta as dinâmicas de poder e exploração presentes no contexto histórico da indústria artesanal. Através da reorganização do trabalho no sistema doméstico, os empregadores buscavam controlar os custos de produção e enfraquecer o poder das associações de trabalhadores. Essa estrutura favorecia a obtenção de lucros para os capitalistas, mas às custas de condições precárias de trabalho e baixos salários para os trabalhadores e suas famílias. Junto a essa base material há o apagamento das mulheres da narrativa histórica.

É essencial, assim, reconhecer o crescente movimento de resgate e valorização da história das mulheres. Esforços têm sido feitos para ampliar a perspectiva histórica, trazendo à tona as vozes e experiências das mulheres que foram historicamente silenciadas. Através de pesquisas, estudos e iniciativas de preservação da memória, busca-se preencher as lacunas e resgatar a importância das mulheres nas diversas esferas da sociedade. Essa reavaliação histórica é fundamental para a construção de uma narrativa mais inclusiva, que reconheça a contribuição das mulheres e promova a igualdade de gênero. Ao dar visibilidade às histórias das mulheres, estamos não apenas corrigindo uma injustiça histórica, mas também enriquecendo nossa compreensão coletiva do passado e promovendo uma sociedade mais igualitária no presente e no futuro.

2.1 Historiografia Anglo-saxônica

Eric Hobsbawm (2000c, p. 45) destaca que a indústria têxtil, especialmente na produção de algodão, foi a primeira a se industrializar e a se beneficiar do comércio marítimo atlântico, importando matéria-prima de regiões "tropicais ou subtropicais". A demanda por mão de obra na indústria têxtil inglesa resultou na contratação de mulheres e crianças devido à disponibilidade de mão de obra barata.

Essas trabalhadoras complementavam a renda familiar ao se submeterem ao trabalho industrial. De acordo com Hobsbawm (2000c, p. 64), a relutância do homem inglês em se submeter à "disciplina da mecanização" também contribuiu para a inserção da mão de obra feminina na indústria. Além disso, as mulheres eram frequentemente submetidas a salários mais baixos do que os homens, mesmo quando desempenham as mesmas funções. Os dados estatísticos mencionados por E. P. Thompson (1987, p. 170) e Hobsbawm (2000c) reforçam a exploração sistemática da mão de obra feminina na indústria têxtil inglesa. De acordo com Hobsbawm (2000c), em 1838, cerca de 77% dos trabalhadores empregados nas fábricas de tecidos eram mulheres e crianças, enquanto apenas 23% eram homens. Essas mulheres e crianças eram submetidas a condições precárias de trabalho, realizando tarefas braçais e repetitivas, em troca de salários miseráveis. A mecanização do processo produtivo não resultou em melhoria das condições de vida e trabalho das trabalhadoras, mas sim em sua exploração intensificada. A rápida mecanização e o uso intensivo da mão de obra feminina permitiram uma transferência significativa de renda do trabalho para o capital, resultando em uma lucratividade considerável para os empresários. Durante o período de 1820 a 1845, o produto líquido industrial cresceu cerca de 40% em valor corrente, enquanto a folha de pagamento aumentou apenas 5%, evidenciando a desvalorização monetária da mão de obra feminina na indústria têxtil inglesa. Isso demonstra como a exploração da mão de obra feminina foi crucial para o processo de acumulação primitiva do capital, que permitiu a concentração de riqueza nas mãos dos empresários, em detrimento da classe trabalhadora. Segundo Hobsbawm (2000c, p. 65):

[...] é quase certo que a fabricação do algodão contribuía mais para a acumulação de capital que outras, ao menos porque a rápida mecanização e uso generalizado de mão-de-obra barata (de mulheres e adolescentes) permitia uma elevada transferência dos rendimentos do trabalho para o capital. De 1820 a 1845, o produto líquido industrial cresceu cerca de 40% (em valor corrente) e sua folha de pagamento em apenas 5%.

Entre os anos de 1831 e 1891, a proporção crescente de mulheres na força de trabalho industrial na Inglaterra indica um aumento na participação feminina na produção econômica. Essa mudança pode ser interpretada como resultado de uma maior demanda por trabalhadores não qualificados, uma vez que as mulheres eram tradicionalmente associadas a ocupações de menor habilidade, apesar dessa mudança, os homens qualificados mantinham uma posição mais proeminente e dominante na indústria. Isso sugere que, embora as mulheres tenham ingressado no mercado de trabalho industrial, suas oportunidades de avanço e influência eram limitadas em comparação com os homens qualificados e queda na proporção de fiandeiros do sexo masculino na indústria do algodão ao longo do tempo, indicando uma diminuição na presença

masculina nessa ocupação específica. Enquanto isso, a proporção de mulheres e moças adolescentes aumentou, o que pode ser atribuído à preferência por mão-de-obra feminina para tarefas relacionadas ao processamento do algodão (Hobsbawm, 2000a).

Em seu trabalho sobre a história do operariado, Hobsbawm descreve (2000a, p.330):

com relação à proporção crescente de mulheres (um índice da proporção crescente da mão-de-obra não-habilitada) nas várias indústrias. Embora isto criasse a possibilidade de um proletariado feminino organizado, que não foi largamente utilizado antes da década de 1880, e então apenas no algodão, tendia a deixar os homens habilitados mais obviamente proeminentes e dominantes, Assim a porcentagem de fiandeiros do sexo masculino na força de trabalho total da fábrica de algodão caiu de 15% em 1835 para 5% em 1886," enquanto a proporção de mulheres e moças adolescentes subiu de 48,1%, em 1835 para 60,6% em 1907, com uma média de cerca de 55 em nossas décadas.

Na França, a industrialização ocorreu simultaneamente à pequena e média propriedade rural, e a presença feminina nas fábricas foi documentada desde o início do processo de industrialização no país. Segundo Perrot (2005), em 1866, as mulheres representavam 30% da força de trabalho empregada, e em 1906, esse número aumentou para 37,7%. De acordo com a autora, a entrada das mulheres no mercado de trabalho nesse período foi impulsionada pela estagnação populacional, o que resultou em uma demanda por mão de obra feminina. No final do século XIX, em 1896, as mulheres já eram maioria na indústria têxtil, correspondendo a 51% do total de trabalhadores. Conforme Sohn (2018), em 1906, considerando todos os setores industriais, o número de operárias era de aproximadamente um milhão. O número elevado de mulheres empregadas como operárias nas fábricas na França e na Inglaterra ocorreu devido aos baixos salários dos homens, que eram insuficientes para garantir as necessidades básicas da família. Isso levou as mulheres a saírem de casa para trabalhar, a fim de complementar a renda e garantir a subsistência da família.

2.2 América Latina e Brasil

Esse fenômeno também chegou, com a devida proporção, à periferia, à América Latina e ao Brasil. Os estudos sobre o operariado feminino começaram a adquirir volume e relevância a partir da década de 1970, quando as pesquisas sobre as mulheres trabalhadoras se intensificaram e passaram a focar as diversas formas de inserção feminina no mercado de trabalho. Com base em autoras latino-americanas que tratam de gênero, é possível citar nomes como Marta Lamas e Carmen Escandón. Ambas são importantes pesquisadoras que contribuíram para o avanço dos estudos feministas no México, tornando-se influentes na América Latina. Lamas é reconhecida por sua pesquisa pioneira na teoria de gênero, enquanto

Escandón tem como principal interesse de pesquisa a história das mulheres na América Latina. Suas obras (ESCANDÓN, 1981 e 1996; e LAMAS, 1998, 1999 e 2018) são referências importantes para quem busca entender as desigualdades de gênero na região e a luta por direitos iguais para mulheres.

A obra de Eva Blay e Lúcia Avelar, *50 anos de Feminismo: Argentina, Brasil e Chile* (2019) explora e analisa o movimento feminista nas três nações sul-americanas ao longo dos últimos 50 anos, reunindo, através das visões de estudiosas sobre as questões sociais, históricas e demográficas da região, uma visão abrangente da luta feminista e das conquistas alcançadas pelas mulheres nesses países. O livro examina predominantemente as transformações sociais, políticas e culturais que ocorreram nas últimas cinco décadas e seu impacto no movimento feminista, mas também lança sua rede mais longe na história. Aborda uma ampla gama de temas, incluindo igualdade de gênero, direitos reprodutivos, violência contra as mulheres, participação política e representação feminina. Por meio de análises e reflexões críticas, o livro também destaca as diversidades e complexidades do feminismo em cada país, levando em consideração as diferenças históricas, culturais e políticas que moldaram os movimentos feministas em cada contexto. *50 anos de Feminismo: Argentina, Brasil e Chile* oferece uma contribuição valiosa para o estudo do feminismo na América Latina, fornecendo uma compreensão mais profunda das lutas, desafios e avanços das mulheres nesses três países ao longo do tempo.

Um exemplo de produção consistente na historiografia econômica e social de gênero na América Latina é dado por Dora Barrancos. Barrancos apresenta sua visão sobre essa luta na Argentina, durante a década de 1910, quando ocorreram diversas manifestações e paralisações protagonizadas por mulheres em diferentes setores industriais. Essas mobilizações evidenciaram a participação ativa das mulheres trabalhadoras e sua luta por melhores condições de trabalho e direitos laborais (BARRANCOS, 2007). O movimento feminista é intrínseco ao contexto histórico da Argentina "moderna", no final do século XIX e início do século XX. Nessa sociedade, as mulheres tinham papéis além das responsabilidades tradicionais de cuidar da família e servir aos maridos, manifestaram opiniões e influência na vida política. No entanto, apesar de suas contribuições, elas não foram devidamente reconhecidas e permaneceram distantes dos direitos de cidadania (BARRANCOS, 2007). O atraso da indústria têxtil estava relacionado às características que seu desenvolvimento havia assumido desde 1870. O crescimento do setor havia começado cedo graças à alta proteção concedida à confecção e à malharia. Constatou-se que entre 1870 e 1890 houve forte substituição de importações,

estimulada pela chegada de mão-de-obra qualificada e acompanhada de mudanças significativas na organização da produção e inovações técnicas relacionadas à introdução da máquina de costura. Em 1914, a indústria de vestuário estava firmemente estabelecida: eram 7.081 estabelecimentos com investimento superior a 100 milhões de pesos e 58.000 trabalhadores empregados.

Essa massa de trabalhadoras da indústria têxtil desenvolveria uma propensão para atividades sindicais e ações dentro da Asociación Obrera Têxtil. Outras atividades relacionadas ao setor têxtil foram as diversas fontes de confecção, que registraram um crescimento exponencial na contratação de mulheres no período. Durante as décadas de 1930 e 1940, o negócio de fabricação de vestuários expandiu-se consideravelmente, possivelmente aumentando em cerca de 60% até o final da década de 1940. Uma proporção significativa dessa produção era realizada por mulheres. De fato, a confecção, em suas várias manifestações, absorveu mais da metade da força de trabalho feminina (BARRANCOS, 2007).

Durante o Peronismo (1940 - 1970), a industrialização atraiu um número considerável de trabalhadores de ambos os sexos para o setor industrial, que adotou medidas para promover uma integração nas esferas fabril, familiar e comunitária. Havia uma clara preferência para que mulheres casadas se dedicassem ao âmbito doméstico. Nesse contexto, é notável a maior predisposição das trabalhadoras da indústria têxtil para se engajarem sindicalmente dentro da Asociación Obrera Têxtil, na qual estavam representadas militantes do Partido Comunista, como Dora Genkin e Antonia Banegas, que se destacaram por suas reivindicações e sua perseverança em melhorar as condições de vida das trabalhadoras. Outros segmentos relacionados às atividades de fiação experimentaram um crescimento exponencial no recrutamento de mão de obra feminina. Ao longo das décadas de 1930 e 1940, as empresas dirigidas para a fabricação de diversos tipos de vestuário expandiram-se significativamente, possivelmente com um incremento em torno de 60% no final da década de 1940, e uma parcela considerável dessa produção estava sob responsabilidade das mulheres. O setor de confecção, em suas modalidades distintas, absorveu 54% da força de trabalho feminina. Estudos apontam que promover o setor era uma forma de proteção social e moral que permitia “ajudar as mulheres a sustentar suas famílias por meio do bordado” (BARRANCOS, 2007, p. 204). A indústria de confecção de roupas havia se enraizado profundamente, enquanto a situação das fiações e tecelagens permanecia diferente. Isso destaca o crescimento inicial e a consolidação da indústria de vestuário em contraste com outros setores, mostrando a importância da mão de obra qualificada e dos avanços tecnológicos para impulsionar seu desenvolvimento (BELINI,

2008). Assim, pode-se interpretar a formação do operariado feminino na Argentina a partir de particularidades que o caracterizam dentro não apenas de relações sociais produtivas restritas a questões de formação ou idade, mas também de gênero. A herança argentina, assim, nesse campo, deriva de uma matriz ligada à relação com a posse fundiária e dos demais meios produtivos que estende sua predação à questão de gênero, em analogia às ideias sugeridas por Engels, em seus estudos seminais.

No Brasil, há semelhanças com essa situação, mas também há singularidades. Durante as últimas décadas do século XIX, determinadas regiões do sudeste do Brasil, com destaque para São Paulo, experimentaram um processo de "modernização". Através do crescimento das áreas urbanas, influxo de imigrantes e avanço da industrialização, foram desencadeadas transformações sociais profundas em um curto espaço de tempo e em ritmo acelerado, em registros históricos, é comum encontrar referências a mulheres que são responsáveis pela administração do lar e incluem outras mulheres livres e escravizadas nas economias domésticas, fabricando objetos de cerâmica, fiando e tecendo. Também não era raro que essas mulheres se ocupassem do gerenciamento de propriedades e negócios.. Essas mudanças foram impulsionadas por um novo perfil demográfico, caracterizado por Eni de Mesquita Samara e Maria Izilda Santos de Matos como um expressivo aumento populacional em seu texto Trabalho e resistência das mulheres brasileiras (1890-1920) (2018, p. 715):

A industrialização trouxe consigo a inserção massiva das mulheres no trabalho fabril, considerando-se o total da mão de obra empregada no setor têxtil, o sexo feminino contribuiu com mais de 60%, chegando em alguns ramos, a representar 74% do proletariado. Paralelamente ao desenvolvimento do setor industrial têxtil e juntamente com a expansão urbana, ocorreu também, nesse período, o crescimento do mercado de trabalho informal. Integradas à vida cotidiana da cidade, surgiram múltiplas estratégias de sobrevivência e comportamentos que originaram novas oportunidades e desafios, especialmente para as mulheres.

Durante o século XIX, as indústrias em São Paulo recrutaram uma proporção considerável de mulheres e crianças. Nos setores de fiação e tecelagem, fabricação de charutos, cigarros e tabaco, confecção de camisas e roupas brancas, produção de tecidos de malha, redes, fósforos, chapéus e chocolates, mais da metade da mão de obra era composta por mulheres. No entanto, a participação feminina era menor nos setores da construção civil, metalurgia, cerâmica e vidro. O emprego feminino nas fábricas caracterizava-se pela presença significativa de imigrantes, especialmente mulheres italianas, e sua concentração no setor têxtil. O recrutamento priorizava mulheres jovens ocupadas em funções repetitivas, monótonas e menos classificadas, com níveis salariais mais baixos. Em média, o salário das mulheres corresponde a cerca de 65%

do salário dos homens adultos. Essa disparidade salarial reflete as desigualdades de gênero presentes no mercado de trabalho da época (SAMARA E MATOS, 2008).

A preferência por jovens, entre 16 e 22 anos, pode ser explicada pelo fato de eles não terem muitas responsabilidades familiares. Além disso, eles desfrutaram de boas condições físicas que lhes permitiriam usar o melhor de sua agilidade e habilidades manuais durante alguns anos, além de serem mais assíduos e estáveis. Nas fábricas têxteis, ocupavam principalmente funções como passadeiras, enroladoras, urdideiras, tecelãs, costureiras, com variação ao longo do período observado. Também é observado que as atividades nas quais as mulheres iniciaram foram gradualmente menosprezadas, desvalorizadas emocionalmente e socialmente e rejeitadas pelos homens (SAMARA E MATOS, 2008).

As tarefas de baixa qualificação, que não exigiam habilidades específicas nem grande esforço físico, juntamente com atributos associados à feminilidade, como submissão, paciência, cuidado e docilidade, também foram fatores determinantes para a grande participação das mulheres na força de trabalho. A imposição da disciplina nas fábricas refletia a própria situação social em que as mulheres estavam inseridas, reproduzindo a submissão à autoridade masculina presente no ambiente doméstico. Essa dinâmica cotidiana e a idealização da subordinação, no entanto, não impediram momentos de resistência firme. Há registro que destaca a participação ativa das mulheres em lutas trabalhistas e movimentos grevistas. No entanto, essas manifestações assumem formas diversas e, em geral, não resultam de uma adesão sindical constante. Sua organização era caracterizada por ser mais espontânea, circunstancial, efêmera e vulnerável. Elas frequentemente se envolviam em movimentos pela redução da jornada de trabalho, e era comum que o movimento feminino se intensificasse nas ocasiões de redução de salários. Além disso, elas reagiam às condições de trabalho impostas a elas, como abusos físicos, reduções abruptas nos cansaços e/ou aumento da carga horária (SAMARA E MATOS, 2008).

Após o fim da Grande Guerra, houve uma apresentação da representação vivida idealizada da mulher dedicada ao trabalho doméstico. O trabalho fabril feminino passou a provocar indignação pública, muitas vezes disfarçada como preocupações morais (SAMARA E MATOS, 2008).

É importante apontar, ainda, um marco importante para a historiografia de gênero no Brasil. Este foi a publicação de "A mulher na sociedade de classes: mito e realidade", de Heleieth Saffioti, em 1969. Saffioti foi uma das pioneiras na análise das relações de gênero na sociedade brasileira e seu livro é considerado uma referência para os estudos de gênero no país, Um exemplo de segregação ocupacional de gênero pode ser visto nas indústrias têxteis, onde a

maioria dos trabalhadores era composta por mulheres. Saffioti (2013) sugere que a alta utilização da mão de obra feminina na indústria têxtil pode ser explicada pela absorção de mulheres que antes trabalhavam de forma autônoma, como costureiras, além da associação social das mulheres com atividades relacionadas ao âmbito doméstico, como a costura, no início da industrialização, as mulheres eram consideradas mais adequadas para trabalhos manuais e minuciosos, e eram utilizadas como uma das formas de rebaixar o nível geral dos salários, muitas vezes alocadas em atividades que exigiam menor conhecimento técnico e em condições precárias de trabalho.

Em relação ao operariado feminino, as pesquisas passaram a dar mais destaque às experiências das trabalhadoras, às suas estratégias de resistência e às formas de organização que elas construíram. Entre as décadas de 1970 e 1990, a historiografia econômica de gênero passou por uma diversificação e incorporação de novos temas, incluindo a relação entre gênero e desenvolvimento, a história das mulheres trabalhadoras rurais e a análise dos movimentos feministas. Nesse contexto, figuras importantes como Rose Marie Muraro, escritora, filósofa, educadora e ativista feminista brasileira, surgiram e deixaram um legado significativo no movimento feminista brasileiro. Muraro defendeu, por meio de estudos e pesquisas, a legitimidade da igualdade comportamental entre os gêneros como parte de uma construção social razoável, e se tornou uma precursora do movimento feminista brasileiro.

2.3 Maranhão

A historiografia maranhense sobre o operariado feminino é um campo ainda pouco explorado, mas já existem alguns estudos que têm contribuído para a compreensão da história das mulheres trabalhadoras no estado.

No final do século XIX, a instalação de unidades de produção têxtil no Maranhão representou um momento de transmutação econômica e social, sendo essas fábricas responsáveis pelo crescente desenvolvimento industrial, contribuindo para a diversificação da economia e crescimento urbano. Os benefícios desse processo, entretanto, não tiveram um destino equitativo, especialmente para o operariado feminino.

Provenientes da base da pirâmide de distribuição de renda da população, o trabalho na indústria têxtil era uma alternativa de sobrevivência, sem muitas opções para seu sustento ou de suas famílias, em um ambiente marcado por extrema desigualdade.

O trabalho nas fábricas têxteis era marcado por condições extremamente precárias. Além das longas jornadas e dos baixos salários, as operárias enfrentavam um ambiente de abuso

e exploração. Os relatos de maus-tratos e assédio eram frequentes, revelando a vulnerabilidade e a falta de proteção enfrentadas pelas mulheres trabalhadoras.

A ausência de habitações adequadas também impactava a vida das trabalhadoras do setor têxtil. Muitas vezes, eram oferecidos alojamentos precários pelas empresas, tornando as condições de vida ainda mais difíceis. A interdependência entre o sistema fabril e as condições habitacionais reforçava a perpetuação do ciclo de exploração e desvalorização das mulheres trabalhadoras.

Além das adversidades enfrentadas, as mulheres trabalhadoras do setor têxtil também encontravam dificuldades no acesso à educação e no convívio com suas famílias. A falta de instrução formal limitava suas oportunidades de crescimento pessoal e profissional, enquanto a conciliação das responsabilidades familiares com o trabalho nas fábricas se mostrava um desafio constante.

Os estudos realizados sobre o operariado feminino no Maranhão oferecem uma importante contribuição para compreender a história do trabalho das mulheres e a luta por direitos laborais e igualdade de gênero. Ao ampliar a pesquisa nessa área, é possível trazer à tona histórias individuais e coletivas, explorar estratégias de resistência e evidenciar a importância da participação das mulheres na construção da sociedade maranhense. Essa busca por conhecimento histórico é fundamental para valorizar o papel das mulheres trabalhadoras e promover a igualdade de oportunidades no presente e no futuro. O Bater dos Panos, de Maria Cristina Pereira de Melo, dissertação de mestrado publicada em 1990, aborda em detalhe a fábrica têxtil Santa Efigênia, que operou entre 1880 e 1960 em São Luís. Através do estudo desse ambiente micro histórico, Melo incorpora a tese presente já em Jerônimo Viveiros de que a economia maranhense interage e tem seu reflexo nos contextos históricos brasileiro e mundial. Os ciclos do algodão maranhense viram o surgimento de indústrias fabris no Estado, as quais acompanharam o desempenho das exportações primárias, de alguma forma, em seu desenvolvimento e decadência (VIVEIROS, 2014). Segundo Melo (1990, p. 34):

A desorganização definitiva da grande exploração algodoeira, em razão da abolição do trabalho escravo, levou os detentores dos capitais a buscar como alternativa de acumulação, a atividade industrial têxtil. Contavam, para isso, com condições especiais de matéria-prima, disponibilidade de capital e, em certa medida, existência de uma população urbana relativamente significativa, além da tecnologia têxtil encontrar-se à disposição do mercado internacional.

Nos últimos vinte anos do século XIX, instalaram-se várias unidades fabris têxteis no Maranhão. A indústria têxtil recebeu recursos do capital comercial, capitalizados por um sistema de financiamento abastecido pelas casas de exportação. Em regiões mais afastadas,

como Caxias e Codó, os aportes vieram diretamente dos proprietários fundiários, estreitamente relacionados com a rede comercial que se estabelecia pela região (ANDRADE, 2011).

A formação da força de trabalho da indústria fabril maranhense acompanha a inserção da população liberta das relações escravistas, em seu caráter desprovido de qualquer posse ou usufruto dos meios produtivos, tendo apenas sua capacidade laborativa para assegurar seu sustento. A formação da força de trabalho da indústria fabril maranhense acompanha a inserção da população liberta das relações escravistas, em seu caráter desprovido de qualquer posse ou usufruto dos meios produtivos, tendo apenas sua capacidade laborativa para assegurar seu sustento. Nesse contingente, encontravam-se mulheres, em sua grande maioria provenientes do histórico sistema escravista. Segundo Melo (1990), chegavam a 70% do total das trabalhadoras fabris em uma das maiores indústrias da época, o que mostra um indicador relevante para induzir-se que nas demais, o percentual não fosse muito diferente. Relatos presentes em jornais da época revelam as condições precárias enfrentadas pelas operárias de São Luís – longas jornadas de trabalho, salários baixos e, principalmente, maus-tratos e assédio (que essas mulheres sofriam constantemente).

A pesquisadora Maria da Glória Correia, com o trabalho *Nos fios da trama: Quem é essa mulher? Cotidiano e trabalho do operariado feminino em São Luís na virada do século XIX*, a autora analisou as condições de trabalho das operárias do setor têxtil no Maranhão, focando suas estratégias de resistência e suas formas de organização. Grande parte da classe trabalhadora era composta por indivíduos mais empobrecidos das áreas urbanas, enquanto alguns poucos migrantes assumiam tarefas especializadas. Dessa forma, observaram-se diversas formas de exploração extrema, através da oferta de habitação, adiantamentos em dinheiro ou mercadorias, que tornavam o trabalhador dependente do sistema de fábricas. A situação das mulheres, expressivo contingente dessa massa trabalhadora, tinha acrescido o ônus das relações abusivas de gênero. As condições de habitação, trabalho e educação dessas trabalhadoras, bem como a convivência com a família, especialmente os filhos, prejudicavam sua integração no modelo da classe burguesa (CORREIA, 2006).

Apesar do ainda incipiente desenvolvimento da historiografia maranhense sobre o tema, esses estudos já oferecem importantes contribuições para o conhecimento da história do trabalho das mulheres no estado e indicam a necessidade de ampliação das pesquisas sobre o tema. São notáveis os denominadores comuns entre os três recortes regionais de estudos sobre mulheres operárias. Para além das questões aventadas para os trabalhadores - jornada de trabalho, salários, segurança, ambiente de trabalho, etc - há questões específicas de gênero para as mulheres que configuram não apenas a superexploração capitalista, mas a expressão nas relações de superexploração capitalista a marca da dominação do patriarcado, com o exercício

do controle sobre o corpo e o comportamento das mulheres. A dupla jornada característica das mulheres trabalhadores também se expressa, pelo visto, em sua estratégia de emancipação.

3. PONDERAÇÕES ADICIONAIS

A historiografia econômica de gênero, consolidada desde a segunda metade do século passado, a partir dos centros do conhecimento até sua periferia, tem se concentrado cada vez mais em uma ampla gama de questões essenciais para compreender a dinâmica das relações entre o trabalho das mulheres e a economia. Dentre essas questões, destacam-se a relação entre o trabalho feminino e a economia doméstica, a segregação ocupacional de gênero, o impacto da tecnologia no trabalho das mulheres e a luta por igualdade salarial e direitos trabalhistas. A análise da interação entre o trabalho das mulheres e a economia doméstica é fundamental para entender como as mulheres têm contribuído historicamente para a produção econômica em suas próprias residências, seja por meio de atividades agrícolas, artesanato ou outras formas de trabalho informal. Nesse sentido, sua historicidade é objeto da história e, ao deter materialidade em relações sociais produtivas, constitui objeto de estudo da história econômica também.

Mas há mais, uma vez que a história, ao contrário da visão liberal, não pára nem tem fim. A historiografia econômica de gênero sobre mulheres operárias assume uma importância crucial na análise das relações de classe e exploração no contexto capitalista. A divisão sexual do trabalho é vista como uma parte integrante do sistema capitalista de produção, onde as mulheres são submetidas a uma dupla opressão: como trabalhadoras exploradas e como mulheres sujeitas à opressão patriarcal. Através dessa lente, a historiografia econômica de gênero busca desvelar as contradições e desigualdades intrínsecas ao sistema capitalista, sob o ajuste de foco das relações de poder de gênero.

A inserção das mulheres no mercado de trabalho é comumente analisada em termos das relações de produção capitalistas. Historicamente, as mulheres foram empurradas para ocupações de baixa remuneração e pouco valorizadas, enquanto os homens eram considerados a "força de trabalho principal". Essa segregação ocupacional de gênero é resultado de relações sociais de classe e gênero interligadas, onde o capital busca maximizar seus lucros ao explorar mão de obra feminina barata. A historiografia econômica de gênero, a se tomar pela análise material, busca elucidar as raízes dessas desigualdades e o papel desempenhado pelo sistema capitalista na perpetuação da opressão das mulheres trabalhadoras.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Manuel. A Terra e o Homem no Nordeste: Contribuição ao Estudo da Questão Agrária no Nordeste. São Paulo: Cortez, 11a. edição, 2011 (1963).
- BARBOSA, Francisco. Economia do Maranhão e de São Paulo: semelhança na origem, descontinuidade no desenvolvimento. São Paulo: IPADES, 2012.
- BARRANCOS, Dora. Mujeres en la Sociedad Argentina: Una Historia de Cinco Siglos, Buenos Aires, Sudamericana, 2007.
- BELINI, Claudio. Una época de cambios: la industria textil argentina entre dos crisis, 1914-1933; Estudios Ibero-Americanos, PUCRS, v. XXXIV, n. 2, p. 31-48, dezembro 2008
- BLAY, Eva e AVELAR, Lúcia (orgs). 50 anos de Feminismo: Argentina, Brasil e Chile. São Paulo: Edusp, 2019.
- CORREIA, Maria. Nos Fios da Trama: quem é essa mulher? Cotidiano e Trabalho do Operariado Feminino em São Luís na virada do século XIX. São Luís: EDUFMA, 2006.
- ELEUTÉRIO, Maria de Lourdes. O lugar da emancipação da mulher no periodismo paulista (1888-1930). Revista Iberoamericana, v. LXX, n. 208-209, p. 653-663, 2004.
- ENGELS, Friedrich. A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado. São Paulo: Boitempo, 2019 (1884).
- ENGELS, Friedrich. A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra. São Paulo: Boitempo, 4a. reimpressão, 2020 (1845).
- ESCANDÓN, Carmen R. Quinientos años de olvido: historiografía e historia de la mujer en México. Secuencia, nueva época, núm. 36, set. 1996 pp, 121-150.
- ESCANDÓN, Carmen R. Working Class Formation and the Mexican Textile Industry: 1880-1912. Ph.D. diss., State University of New York at Stony Brook, 1981.
- FEDERICI, Silvia. Calibã e a Bruxa: Mulheres, Corpo e Acumulação Primitiva. São Paulo: Elefante, 2019
- HAHNER, June. Emancipação do sexo feminino: a luta pelo direitos da mulher no Brasil (1850 - 1940). Santa Catarina: Editora Mulheres, 2023
- FUKUYAMA, Francis. O Fim da História e o Último Homem. São Paulo: Record, 1990.
- HIRATA, Helena. Divisão, relações sociais de sexo e do trabalho: contribuição à discussão sobre o conceito de trabalho. Em Aberto, Brasília, ano 15, n. 65, p.39-49, jan/mar, 1995.
- HOBSBAWM, E. A Era do Capital: 1848 - 1875. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

- HOBBSAWM, E. Os Trabalhadores: estudo sobre a história do operariado. São Paulo: Paz e Terra, 2a. edição, 2000a.
- HOBBSAWM, E. Sobre História. São Paulo: Companhia das Letras, 2000b.
- HOBBSAWM, E. Da Revolução Industrial inglesa ao imperialismo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000c.
- LAMAS, Marta. Cidadania e feminismo. São Paulo: Melhoramentos, 1999.
- LAMAS, Marta. Comercio sexual y discurso sobre trata en México. Ciudad de México: Centro de Investigaciones y Estudios de Genero, 2018.
- LAMAS, Marta. Género, diferencias de sexo y diferencia sexual. Otro comentario al debate. In: Debate Feminista, Ciudad de México, n° 20, el 1 de octubre de 1999.
- LAMAS, Marta, “La antropología feminista y la categoría ‘género’”, Nueva Antropología, Estudios sobre la mujer, problemas teóricos, vol. 7, núm. 30, México, noviembre 1986, pp. 173-198.
- LAMAS, Marta. La interrupción legal del embarazo: el caso de la Ciudad de México. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2017.
- LAMAS, Marta. La perspectiva de género. In Revista de Educación y Cultura de la sección, v. 47, p. 216-229, 1996.
- LAMAS, Marta. Miradas feministas sobre las mexicanas del siglo XXI. México: Fondo de Cultura Económica, 2007.
- LAMAS, Marta. Para entender el concepto de genero. Ciudad del Mexico: Ediciones ABYA-YALA, 1998.
- LAPA, Thaís. Divisão sexual do trabalho sob a ordem neoliberal. Temáticas, Campinas, 26, (52): 247-284, ago./dez. 2018.
- LERNER, Gerda. A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens. São Paulo: Cultrix, 2019 (1986).
- MELO, M. O Bater dos Panos: um estudo das relações de trabalho na indústria têxtil do Maranhão (1940-1960). São Luís: Sioge, 1990.
- MURARO, Rose Marie. A mulher na construção do mundo. Petrópolis: Editora Vozes, 1972.
- SAMARA, Eni e MATOS, Maria. Manos femeninas. Trabajo y resistencia de las mujeres brasileñas (1890 - 1920). In DUBY, G. e PERROT, M. (Org.). Historia de las mujeres. El siglo XX. Madrid: Taurus, 2018, pp. 715 - 725.
- PERROT, Michelle. As mulheres ou os silêncios da história. Florianópolis: Edusc, 2005 (1989).

SAFFIOTI, H. A mulher na sociedade de classes: mito e realidade. São Paulo: Expressão Popular, 2013 (1969).

SOHN, A. M. Los roles sexuales en Francia y en Inglaterra: una transición suave. In: DUBY, G. e PERROT, M. (Org.). Historia de las mujeres. El siglo XX. Madrid: Taurus, 2018, pp. 106 - 135.

SAMANTA, Mary. Manos femeninas. Trabajo y resistencia de las mujeres brasileñas (1890 - 1920). In DUBY, G. e PERROT, M. (Org.). Historia de las mujeres. El siglo XX. Madrid: Taurus, 2018, pp. 715 - 725.

SOIHET, Rachel. Condição Feminina e formas de violência: mulheres pobres e ordem urbana, 1890 - 1920. Rio de Janeiro: Forense, 1989.

THOMPSON E. P. A formação da Classe operária. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3 volumes, 1987.

TEIXEIRA, Marilane. A Economia Feminista e a crítica ao paradigma econômico dominante. Temáticas, Campinas, 26, (52): 135-166, ago./dez. 2018

VIVEIROS, Jerônimo de. História do Comércio do Maranhão. São Luís: ACMA, 3 volumes, 2014 (1953).

A HUMANIDADE NO CONCÍLIO VATICANO II: SOB O OLHAR DE FREI CONSTANTINO KOSER NA REVISTA ECLESIAÍSTICA BRASILEIRA (REB)

Patrícia Carla de Melo Martins
patricia.carla@ufma.br

Licenciatura em Ciências Humanas UFMA/Pinheiro-MA

RESUMO: A Igreja Católica se apresenta no Brasil como instituição relevante na difusão de uma percepção humana atrelada ao cristianismo. Trata-se de uma instituição de poder marcada pela longa duração, que articula uma noção de ser humano junto às relações socioculturais e políticas. O processo civilizatório permeado pelo eurocentrismo, engendrou em torno do catolicismo um cenário de relações sociais discriminatórias. Colocados à margem da civilização e do progresso humano, todos os grupos sociais subversivos à moralidade católica, foram estigmatizados e diminuídos na sua condição humana. Contudo, a experiência democrática do século XX acompanhada pelo avanço das relações de produção e consumo industrial, na perspectiva do liberalismo e do comunismo, alteraram a percepção de mundo dos grupos populares, destituindo elementos da tradição em torno da visão de ser humano calcadas no cristianismo, na medida em que instaurara novos sentidos e significados para as relações sociais e para a própria existência quanto a sua forma de ser e estar no mundo. Esse novo cenário da modernidade contemporânea também marcou a experiência do clero trazendo nova compreensão quanto a participação dos sujeitos sociais na definição da sua própria realidade. Uma nova teologia se constituiu, a partir do reconhecimento das categorias sociais: proletariado, burguesia, camponeses. Essa comunicação tem por finalidade tratar da autocompreensão católica, a partir do papa Joao XXIII e Paulo VI, que se desdobra em torno da discussão das sessões do Concílio Vaticano II, expressa pelo franciscano da Ordem dos Frades Menores (O.F.M.) Frei Constantino Koser (1918-2000), da Província da Imaculada Conceição de Petrópolis, na Revista Eclesiástica Brasileira, no período conciliar entre 1962 e 1965. Frei Koser é um expoente do franciscanismo no mundo contemporâneo, responsável pela revisão estatutária da O.F.M. segundo as prerrogativas do Concílio Vaticano II. Com participação direta nas sessões do Concílio Vaticano II, transferido para Roma em 1963, ele publicou nove artigos na *REB*, fazendo um balanço das discussões e defendendo seu ponto de vista marcado pelo escopo do franciscanismo brasileiro e Latino Americano. A partir de uma abordagem da História Intelectual, verifica-se a representação do pensamento franciscano na erudição de Frei Constantino Koser expressa em seus artigos, sendo o artigo *Os grandes temas da Constituição Dogmática “Lumen Gentium”* publicada no volume XIV de dezembro de 1964, o principal objeto de análise. Seu texto apresenta uma síntese do pensamento clerical quanto à noção de sociedade e de Igreja, reafirmando a tradição daquilo que se entende por humanidade e preservação da vida humana pela Doutrina Social da Igreja, que estendeu as noções de hierarquia para os segmentos sociais do mundo contemporâneo.

Palavras-chave: Humanidade; franciscanismo; história da Igreja; Concílio Vaticano II

Os intelectuais católicos delimitaram formas de pensar e sentir vigentes no *modus operandi* das concepções civilizatórias da sociedade brasileira, definindo historicamente uma concepção de humano sob os dogmas e as doutrinas do catolicismo tridentino e ultramontano, com moralidade específica, legitimada pela cultura letrada e pela política de Estado. Os clérigos, detentores do saber erudito no período Colonial e Imperial, atuaram na produção de

sentidos e significados, dispostos nas práticas e representações (CHARTIER, 1990) do cotidiano da sociedade brasileira. No Brasil, sob os ditames da colonização, os clérigos católicos se tornaram detentores de uma estrutura religiosa, demarcada pela ontologia e a prognose da teologia cristã ocidental romano. Neste percurso de longa duração, que permeia o regime político Colonial e Imperial, os clérigos atuaram como intelectuais detentores de uma ‘utensilagem’ mental, como produtores de uma expressão criativa do viver, do pensar e crer, inseridos em velhos hábitos compondo quadros resistentes, difíceis de desaparecer, as vezes contra toda a lógica em curso (BROUDEL, 1965, p.270).

Contudo, seria reducionismo pensar a trajetória da intelectualidade católica brasileira dentro de um caminho linear de aplicação dos interesses da hierarquia romana. A participação dos intelectuais católicos na cultura brasileira é multifacetada e polissêmica e envolve aspectos da cultura nativa, afro-brasileira e da religiosidade popular europeia. No mundo contemporâneo, da segunda metade do século XX, o clero católico acompanhou o processo de estratificação e complexificação social. O êxodo rural e a formação de uma sociedade de classes na década de 1950 e 1960, configurou a emergência de uma nova consciência religiosa acentuando a crise dos valores sociais sustentados pelo catolicismo. Neste momento as noções: católico conservador, progressista ou moderado participam diretamente da composição da nação, que apresenta em seu bojo, contradições sutis, que exige estudo regional e qualitativo. A atuação desses intelectuais envolveu a produção de um sistema de pensamento que dá forma à distintas compreensões teológicas, perpassando o engajamento dos grupos populares nas questões da hierarquia católica. A presença de uma nova consciência social associada às condições do trabalho industrial fez emergir um novo protagonismo dos grupos populares, uma nova noção de sujeito histórico a partir dos referenciais de tempo, lugar, forma e substância, distanciada das concepções de hierarquia social difusas no catolicismo.

Nesse sentido, entende-se que a ação intelectual, constitui-se de práticas discursivas que se “caracterizam pelo recorte de um campo de objetos, pela definição de uma perspectiva legítima para o sujeito do conhecimento, pela fixação de normas para a elaboração dos conceitos e das teorias” (FOUCAULT; 2011, p.8).

Dialeticamente novos sentidos e significados da espiritualidade se erguem frente ao mundo histórico, experimentados a partir da produção de um campo semântico instaurado nas práticas de erudição no qual ele foi submetido e consubstanciada a sua realidade empírica. Nesse sentido, a vida cotidiana se impõe para além de um sistema de dominação marcado pela erudição, impondo também sobre esse mesmo sistema formas de agir e pensar.

A produção intelectual é dialética, funciona como espaço de multiplicação do pensamento, configurado a partir das diferentes possibilidades de leitura e compreensão de mundo, vigentes no campo da abstração e subjetividade do sujeito, diante das indagações que faz frente ao mundo experienciado.

O catolicismo se articula como uma instituição de poder detentora de uma produção intelectual que sustentou uma concepção de humanidade, antropocêntrica e transcendental, predominantemente masculina, cujas crises latentes ficam expostas na contingência democrática da segunda metade do século XX. As mudanças de paradigma no campo sociocultural e político econômico inevitavelmente atravessam a concepção de realidade do clero. No mundo da erudição, o Giro Linguístico e a institucionalização dos grupos socioculturais, marginalizados no processo histórico, marcado pelo domínio colonial, impõem novos parâmetros e referências para o pensamento teológico católico.

A partir dessa reflexão, é possível considerar as contradições da hegemonia católica apostólica romana sob a cultura ocidental do mundo contemporâneo. O contexto em que os próprios clérigos estão imersos numa nova consciência de si, envolvidos com a complexificação social permeada pelo reconhecimento das diferenças culturais e pelas novas formas de trabalho e consumo, configura uma nova teologia.

Sob o pressuposto do reconhecimento de uma tensão no interior da Igreja Católica quanto a sua afirmação no mundo histórico empírico, essa comunicação privilegia a produção intelectual de Frei Constantino Koser (O.F.M.), membro da Província da Imaculada Conceição de Petrópolis-RJ, Definidor Geral da Ordem por 14 anos (1965-1979). Protagonista do *aggiornamento*, da atualização das Regras da Ordem dos Frades Franciscanos frente ao mundo moderno contemporâneo. Envolvido com o Concílio Vaticano II (1962-1965), sua trajetória como intelectual franciscano envolveu tanto o legado dos seus textos como também seu papel em todos os postos da O.F.M.. Ele expressa a nova identidade teológica, a defesa da participação dos grupos populares na composição da Igreja Católica, a Doutrina Social da Igreja, o momento histórico cultural que se volta para os grupos populares. Ele faz parte de um movimento teológico subversivo à cultura de massa, oriunda das grandes escalas de produção e consumo de bens industriais. Junto aos grupos populares, nas comunidades eclesiais de base e nas juventudes católicas, Frei Koser fez parte de um movimento católico particular ao contexto histórico do seu tempo, disposto a dar continuidade à ontologia e soteriologia do catolicismo na composição dos padrões morais, sem menosprezar a contingência cultural em curso. Por intermédio da *REB* (Revista Eclesiástica Brasileira), durante o Concílio Vaticano II (1962-

1965), Frei Koser apresenta o esboço de uma discussão teológica que levava em conta o processo histórico.

A *REB*, criada em 1941, pelos clérigos da O.F.M. de Petrópolis, junto à editora Vozes, configurou um espaço de erudição promovido pelo próprio clero católico brasileiro, favorecendo a atividade intelectual dos franciscanos no contexto da intelectualidade nacional e internacional. A *REB*, favoreceu o diálogo entre ordens, congregações católicas e o clero secular. Os fundadores, que tinham a frente Frei Tomás Borgmeier, deixam claro a necessidade de fomentar, por intermédio da revista, a erudição do clero brasileiro disperso no grande cenário do território brasileiro. Não se trata apenas de uma compreensão teórica e abstrata da teologia frente ao mundo moderno, mas da tentativa de instaurar uma nova práxis, novos sentidos e significados cristãos para uma sociedade em transformação. Frente a situação de crise e transição cultural que envolvia a contingência da Segunda Guerra Mundial, a *REB*, constitui-se como espaço significante àqueles que se colocaram diante da discussão do seu tempo, na condição de guia ou condutor da orientação necessária a ser seguida pela Igreja Católica, como agentes dos *modus operandi* do catolicismo. Como porta voz do Concílio Vaticano II, que buscava respostas e estratégias para a continuidade da Igreja Católica na realidade social que se distanciava paulatinamente dos valores do passado, a *REB* teve papel fundante neste debate de crítica à modernidade demarcada pelos avanços da classe operária, de uma sociedade cada vez mais envolvida com a produção e consumo industrial.

Frei Koser, integrou a partir da década de 1960, os intelectuais que protagonizaram a transição das diretrizes de um movimento católico então orientado pela contingência histórica do século XIX, sistematizado nas diretrizes do I Concílio Vaticano (1869-1870) para uma nova orientação instaurada no século XX, pelo Concílio Vaticano II (1962-1965). Nunca, em momento algum da história do catolicismo, houvera em tão pouco espaço de tempo a realização de dois Concílios para redirecionar as estratégias de ação perante o mundo histórico. Fato que atesta a vigência de uma aceleração do processo histórico. Aceleração demarcada pelos avanços tecnológicos, impulsionados pelos padrões do eurocentrismo advindos das consequências da Primeira e Segunda Guerra Mundial, pelas práticas e representações da moralidade e valores pautados nas relações de poder e concepções de mundo, na qual as categorias conceituais norteadas pela religião, perdiam o sentido.

Frei Koser se insere na orientação epistemológica do movimento teológico do seu tempo, denominada Teologia das Realidades Terrestres, por onde discutia-se a presença do conhecimento revelado nas manifestações dos grupos populares. O protagonismo dos grupos subalternos passa a ser reconhecido nos pressupostos teológicos da hierarquia católica. O

protagonismo dos grupos populares está associado a emergência de uma consciência de si como sujeito da sua própria realidade histórica. Fala-se da emergência de um novo tipo humano, articulado no avanço tecnológico, nos modos de produção e consumo industrial, cujos valores estariam permeados pelo individualismo, a competitividade, a autoafirmação no mundo pelos bens materiais, pela concorrência, pelo pensamento crítico que, na concepção teológica em questão, colocaria em riso a vida humana. Frei Koser traz na sua narrativa a especificidade da substanciação entre o desígnio da hierarquia eclesial e aquilo que era específico ao exercício espiritual dos fiéis e, anuncia em seu texto, a atribuição de funções sociais, típicas do clero, para a esfera de novos segmentos, cuja referência são os grupos camponeses. O que se apresenta como chave de compreensão dessa análise, que percorre os anos de 1962 a 1965, é a noção de educação e ação social como pressuposto vital para a continuidade de Igreja Católica junto à realidade que se descortinava (KOSER; 1963a; KOSER, 1963b).

O artigo observado nesta análise, *Os grandes temas da Constituição Dogmática “Lumen Gentium”*, foi publicado em dezembro de 1964 e compõe o oitavo artigo, dos nove, publicados por Frei Koser, na *REB*, durante o período conciliar e se refere aos temas tratados na segunda sessão do Concílio Vaticano II. A *Constituição Dogmática Lumen Gentium*, em português Luz dos Povos, sintetiza a doutrina, promulgada em forma de constituição dogmática para compor a Igreja Católica, resultante da longa discussão travada pelos teólogos do Concílio Vaticano II. O texto final votado em novembro de 1964, na segunda sessão conciliar, tinha como tema a natureza da Igreja, enquanto instituição e, também aquilo que denominavam Corpo Místico de Cristo, o qual fora aprovado pela grande maioria presente, com apenas 5 votos contrários. A *Constituição Dogmática Lumen Gentium* é um documento dividido em oito grandes temas: 1. O Mistério da Igreja; 2. O povo de Deus; 3. A Constituição da hierarquia e em especial o episcopado; 4. Os leigos; 5. A votação de todos à santidade na Igreja; 6. Os religiosos; 7. A índole escatológica da Igreja celeste; 8. A bem-aventurada Virgem Maria de Deus no Mistério de Cristo e da Igreja, tema subdividido em mais cinco temáticas específicas.

Frei Koser, que na ocasião já se encontrava em Roma integrando o clero diretamente envolvido com os temas do concílio, considera:

O Concílio Vaticano II não foi convocado para propor novos dogmas, mas para reformular a fé de sempre em linguagem nova, em termos que os homens de hoje possam compreender. O Papa João XXIII não cansou de frisar, o Pontífice reinante insistiu nisso mais de uma vez, na Aula Conciliar e nas Comissões isto não deixou de ser lembrado... quais os dogmas novos que propõe – “a priori” a resposta será: “Nenhum!”, pois que se os Padres Conciliares não quiserem definir, não definirão. Definições são atos voluntários e não efeitos “ex opere operato” do exercício do

magistério, e muito menos efeitos mágicos... Importa aqui... uma primeira análise teológica. (KOSER, 1964, 959)

Esse trecho esboça uma compreensão crítica em relação ao documento, demonstrando a propriedade intelectual do autor quanto ao seu posicionamento diante dos desfechos articulados pela hierarquia romana. O artigo de Frei Koser fora publicado logo após o Vaticano ter promulgado o documento em 21 de novembro de 1964, trazendo o posicionamento franciscano frente ao debate histórico da década de 1960, que perpassava a noção de Igreja, tradição e moralidade humana. A moralidade cristã católica é colocada como superior, frente às demais. A argumentação presente no texto é composta pelos subtítulos: I. Igreja dos Pobres; II. Povo de Deus; III. Sacerdócio da Igreja; IV. Colegialidade do Episcopado; V. Diaconato; VI. Laicato católico; VII. Teologia dos Religiosos; VIII. Maria Santíssima.

Na primeira parte, dedicada a Igreja dos Pobres, Frei Koser retrata a pobreza como um dos grandes temas do Concílio, contudo na sua análise o tema teria sido retratado com fraqueza na *Constituição dogmática* junto ao item “*De Ecclesia*”. O autor apresenta uma análise teológica da pobreza, revendo pontos da discussão em torno dos pobres.

A pobreza angélica, sem deixar de ter uma dimensão econômica e coincidir assim com o sentido comum da palavra, primeiro e acima de tudo, em sentido bíblico significa uma atitude de alma e estado de vida feito de humildade, de desapego dos bens terrestres, de arrependimento em grande amor e respeito de Deus. O contrário, os “ricos segundo o Evangelho” são os orgulhosos apegados aos bens terrestres, desejosos de glória diante dos homens convencidos falsamente de serem justos. São homens que põem o amor de si mesmos e a própria honra e glória acima do amor de Deus, de Sua honra e glória.

Neste sentido, consta uma categorização humana, uma tipologia demarcada por valores e significados delimitados pela relação dos sujeitos com o mundo material, indicando o direcionamento dos clérigos para os grupos humanos desprivilegiados economicamente no cenário sociocultural ordenado no contexto do avanço industrial.

No item II, O Povo de Deus, ele trata das controvérsias entre os teólogos quanto à temática do *Corpo místico de Cristo*. Haveria nesse ponto contradições quanto a posição dos pobres como parte do *Corpo Místico de Cristo* no interior da Igreja, configurando uma união moral com Cristo e dos fiéis entre si. Sob a prerrogativa da composição do *Corpo Místico de Cristo* se dá a “universalidade do único Povo de Deus, da questão de quem é membro, da relação aos cristãos não-católicos e aos homens não cristãos e da natureza missionária da Igreja. A expressão de Povo de Deus, com isso recobrou a dimensão impressionante que tem nos livros sagrados” (KOSER, 1964, 961). A abordagem de Frei Koser evidencia, na concepção de Povo de Deus, a percepção contemporânea usada pelos padres conciliares para tratar do carisma do

povo cristão que se confunde com a universalidade do povo de Deus. Na noção *Corpo Místico de Cristo* vigora a concepção entitativa de pertencimento, em que os membros fazem parte da entidade de Cristo, compondo sua união moral. Mais a frente no item IV, Colegialidade do Episcopado, ele trata ainda da unidade entre bispos. O *Corpo Místico de Cristo e a De Ecclesia*, no qual indica que haveria uma certa subordinação das ações dos bispos no conjunto de pessoas no qual ele está inserido, indica que os bispos devem ter uma consciência e atitude moldada pelo conjunto da natureza social da igreja (KOSER, 1964, 965). Contudo, ele faz uma crítica à complexidade da doutrina católica para o conjunto de fiéis que forma o Povo de Deus, relacionado aos desafios e problemas em torno da ação pastoral, da catequese e dos manuais de teologia; um ponto que o Concílio teria falhado por não apresentar soluções relevantes para a aplicação da doutrina.

No item VI. *Laicato Católico*, trata do reconhecimento da vigência e predominância de uma cultura laica. “Parece ser a primeira vez na longa história dos homens que se está diante de um “mundo dos leigos” (KOSER, 1964, 968). Nesse item fica claro o reconhecimento do protagonismo histórico daquilo que está sendo afirmado no texto como povo, indicando a tomada do conceito como mecanismo de reafirmação dos dogmas e doutrinas do catolicismo em torno das massas populares que passam a configurar o mundo contemporâneo, “[...] é a grande massa, “o povo”, num sentido progressivamente intensificado, que é mestre do seu destino, ainda que por intermédio de representantes [...] atendendo ao protagonismo máximo da história atual, “o povo” (KOSER, 1964, 968). E segue sua argumentação reafirmando que também as estruturas da hierarquia católica devem reconhecer mais e mais o peso e a importância das massas de fiéis.

Em sua abordagem, os leigos pertencem ao Corpo Místico da Igreja, ao participar dos sacramentos da mesma forma que os clérigos que compõem a hierarquia, na busca de reconhecimento de igual posição e importância. Fica claro o direcionamento franciscano para o povo, como elemento constitutivo do mundo contemporâneo, nas suas diferentes formas de ser e estar no contexto da modernidade. Em torno da ideia de povo surge também uma nova ideia de Igreja, da sua organização, dos seus valores salutarres, quanto ao princípio regente das ações e objetivos para o qual deve se voltar a hierarquia. O leigo apresentado no texto é reconhecido como aquele que passou pelos sacramentos, que pertence a Igreja, participando da sua hierarquia. É a própria noção de hierarquia que estaria passando por revisões, na tentativa de formular uma narrativa de lugar, privilegiando a população constitutiva dos fiéis, o chamado Povo de Deus.

É uma perspectiva espiritual e sobrenatural indizivelmente empolgante e dignificante a que se abre ao leigo nos outros aspectos: dignidade como membros do povo de Deus, a vida salutar e apostólica (n.33), a participação no sacerdócio universal e no culto (n.34), a participação no “múnus” profético de Cristo e na função de “mártir”, de testemunha à hierarquia (n.37). Todos esses títulos de sobrenatural grandeza dos leigos deverão ser estudados, meditados, levados à consciência de cada qual, atuados com vigor e com coragem, e por certo se verá um cristianismo de vigor novo e de florescimento inaudito. (KOSER, 1964, 969).

Citando o postulado da *Constituição Dogmática Lumen Gentium*, defende a continuidade da Igreja. Nessa argumentação, o exercício moral do clero e a adesão dos grupos populares situados na categoria Povo de Deus emergem como principal tema. Os leigos são considerados religiosos com vocação peculiar para as ações seculares, e como tais, seriam imprescindíveis na difusão e estruturação da mensagem de Cristo.

Uma vocação maravilhosa, para a qual, porém, além de uma vida cristã intensa, se faz necessária toda a descrição e sagacidade da verdadeira prudência cristã! Cumprindo esta tarefa, na fiel cooperação com a hierarquia, é que os leigos hão de progredir de graça em graça, até a idade madura de Cristo Jesus, realizando assim o principal de sua missão e transferindo-se, geração após geração, à Jerusalém celeste. Os leigos serão assim um laicato santo, conforme a “universalis vocatio ad sanctitatem” (cap.V). (KOSER, 1964, 971).

A diferença entre o leigo católico e o clero católico estaria na relação e compromisso estável para com a pobreza, a castidade e a obediência. A natureza do estado religioso estaria em ambos, tanto para o leigo como para o clérigo, ambos constituem a mesma natureza entitativa que caracteriza a Igreja como Corpo de Cristo. O religioso teria um papel relevante na perfeição da caridade e na prática do evangelho, no empenho constante da progressão sobrenatural e espiritual. “Assim o conjunto dos religiosos se transforma num elemento que pertence de modo estável e imperecível à vida e a santidade da Igreja” (KOSER, 1964, 971). A argumentação se volta para a compreensão soteriológica da vida, reafirmando os aspectos transitório da vida secular. Sob essa prerrogativa haveria os bens celestiais, em que o religioso deve se apresentar como exemplo de retidão, demonstração de força superior e graça espiritual, compondo a santidade da Igreja no mundo secular. O princípio de humanidade aqui é regido pelo exercício da moralidade católica disposta na Doutrina Social da Igreja Católica.

Frei Koser defende o exercício religioso no contexto da vida cotidiana. A vida religiosa monástica, garantida pelo isolamento, tal como havia sido experimentada pelos clérigos ao longo dos séculos deixa de ser exaltada. A vida nos conventos e mosteiros não é reivindicada aqui como forma de elevação espiritual. Ao religioso contemporâneo não caberia àquilo que denomina “fuga do mundo”, num movimento de negação do mundo. A castidade e a pobreza são caminhos para se afastar dos problemas do mundo. Para se aproximar dos “bens celestes, a obediência voluntária é uma

exaltação e intensificação da liberdade. Basta “realizar” intelectualmente estes conceitos para compreender o valor da vida religiosa e o apreço que merece a Igreja” (KOSER, 1964, 972).

O texto é concluído tratando das questões que foram colocadas em torno do dogma da imaculada concepção, no item VIII, intitulado Virgem Santíssima. Uma das questões mais polêmicas no interior do debate conciliar. Assunto que tratava dos aspectos simbólicos da figura feminina recaindo sob a compreensão do dogma da Maria Santíssima. A devoção mariana emergia em um contexto em que as mulheres começaram a se destacar na vida pública, na contingência das consequências da Segunda Guerra Mundial. Na Europa e sobre os modelos e padrões sociais relacionados ao mundo do trabalho industrial, uma nova conduta feminina emergia na esfera pública e privada. As questões colocadas na conclusão da abordagem feita pelo Frei sobre a *Constituição Dogmática Lumen Gentium*, trata dos aspectos jurídicos e institucionais da Igreja católica perpassando pela mariologia.

O aporte intelectual de Frei Koser faz parte do Contexto em que a religião deixa de ser pensada como direito exclusivo da hierarquia católica, forçando a revisão dos papéis dos fiéis no conjunto e/ou esquema que forma a Igreja Católica a partir de uma visão hierarquizada.

Essa visão de mundo permeada pela teologia católica traz consigo uma reflexão em torno dos aspectos ontológicos, prognósticos, teleológicos e soteriológicos, promovendo uma Teoria da História na medida que efetiva uma noção de tempo humano. A Igreja Católica, que permeia a reflexão teológica daquele momento apresenta uma Filosofia da História em que podemos identificar a reafirmação de um regime de historicidade (HARTOG, 2013) promovido pelos clérigos do catolicismo em torno da reafirmação da sua tradição histórica. A possibilidade de pensar essa Teoria da História voltada para a definição de um futuro para a humanidade, portanto para uma Filosofia da História, se constitui sob a hipótese de que a reflexão filosófica articulada no contexto que demarca a primeira metade do século XX, sob os impactos da Primeira e Segunda Guerra Mundial, teria demarcado suas influências sob os referenciais da Teologia da segunda metade do século XX. Reflexão filosófica que incide no Concílio Vaticano II, na emergência de uma renovação da Igreja Católica frente ao mundo moderno-contemporâneo. O protagonismo do sujeito histórico se torna um tema da Teologia das Realidades Terrestres, revendo as práticas e representações de subserviência e o protagonismo dos grupos populares na produção dos sentidos da sua própria realidade histórica.

REFERÊNCIAS

BEOZZO, José Oscar. **História da Igreja no Brasil: segunda época.** Tomo II. 2 edição. Petrópolis: Vozes, 1985.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo: Edusp, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BRAUDEL, Fernand. História e Ciências Sociais: A longa duração. **Revista de História**. Vol. XXX, n. 62, ano XVI, abril, 1965. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9141.rh.1965.123422>. Acesso em: 19 de nov. 2021, p.261-294

CASSIRER, Ernest. **A filosofia das formas simbólicas – I A Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

DIAS, Romualdo. **Imagens de ordem: A doutrina católica sobre a autoridade no Brasil (1922-1933)**. São Paulo: UNESP, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos Cursos do Collège de France: A história dos sistemas pensamento**. Almada-Portugal: Centelha Viva, 2011.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiência do tempo**. Rio de Janeiro: Autêntica, 2013.

KOSER, Frei Constantino (O.F.M.). Colaboração com não católicos. **REB**, vol. XXIII, março, fasc.2, 1963, p.315-332.

KOSER, Frei Constantino (O.F.M.). Os grandes temas da constituição dogmática “Lumen Gentium”. **REB**, vol. XXIV, dezembro, fasc.4, 1964, p.959-976

KOSER, Frei Constantino (O.F.M.). Perfeição Cristã “no mundo” e “fuga do mundo”. **REB**, Vol. XXIII dezembro, fasc.4, 1963, p. 884-902.

LIBANIO, J.B. **Qual o futuro do cristianismo**. São Paulo: Paulus, 2006.

LIBANIO, J.B. **Teologia da revelação a partir da modernidade**. São Paulo: Edições Loyola, 1992. 5ª edição 2005.

MOURA, Odilão. **As ideias católicas no Brasil: direções do pensamento católico no Brasil século XX**. São Paulo: Convívio, 1978.

NEUFELD, Karl H. **Problemas e perspectivas de Teologia Dogmática**. SP: Loyola, 1993.

ROMANO, Roberto. **Brasil: Igreja contra Estado**. São Paulo: Kairós, 1979,

TORRES, João Camilo de Oliveira. **História das ideias religiosas no Brasil**. São Paulo: Grijalbo, 1968.

VILLAÇA, Antônio Carlos. **O pensamento católico no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

A IMPORTÂNCIA DA PRODUÇÃO OFICIAL DE ESTATÍSTICAS PARA A GESTÃO GOVERNAMENTAL

João Ricardo Costa Silva
Doutor em Ciências Sociais
joaoricardocs@hotmail.com
Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE

Rosalva de Jesus dos Reis
Doutora em Políticas Públicas
rosalvadosreis@gmail.com
UFMA

Rafael Thalysson Costa Silva
Mestre em Desenvolvimento Socioeconômico
rafael_tsilva@hotmail.com
Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos - IMESC

RESUMO: As pesquisas demográficas e socioeconômicas realizadas pelas instituições (centros, institutos, núcleos) são de extrema importância para se conhecer a realidade do país e de suas unidades federativas. Conforme destaca a Associação Brasileira de Estudos Populacionais (ABEP), “Sem saber quantos somos, onde estamos e como vivemos, não é possível elaborar e implementar políticas públicas efetivas nem tampouco planejar o nosso futuro enquanto país.” Existe uma diversidade de pesquisas considerando aspectos como abrangência territorial, equipe técnica, metodologia, custos, tempo de realização, sujeitos da pesquisa, entre outros. No Brasil destacam-se instituições de pesquisa governamentais como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos (IMESC – MA); e acadêmicas como a ABEP, o Núcleo de Estudos de População Elza Berquó (NEPO/UNICAMP), Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional (CEDEPLAR/UFMG). O IBGE é um órgão do governo federal consolidado e credibilizado na realização de pesquisas de diversas naturezas, com metodologias reconhecidas nacional e internacionalmente. O Censo Demográfico, sua pesquisa mais conhecida, em 2022 fez 150 anos de sua primeira realização. No Maranhão está o IMESC, cujos trabalhos contribuem de forma decisiva para o conhecimento da realidade local. O artigo tem como objetivo discutir a importância das pesquisas realizadas pelos órgãos oficiais, cuja ementa é composta por: tipos de pesquisas, facilidades e dificuldades para sua realização, acesso aos dados gerados e a importância para a elaboração de políticas públicas nacionais e estaduais. O diálogo será realizado com dois técnicos que possuem larga experiência na área da pesquisa

Palavras-chave: Pesquisas demográficas; Pesquisas socioeconômicas; Políticas públicas; Órgãos de pesquisas.

1. INTRODUÇÃO

No decorrer do século XX a importância dos órgãos oficiais produtores de dados estatísticos foi se elevando com a sofisticação dos procedimentos e processos de pesquisa, na vertente de parâmetros de investigação cada vez mais acurados (SALSBURG, 2009).

O rol de pesquisas se ampliou com o fito da construção de fontes fidedignas com capacidade de subsidiar as definições em políticas públicas. Assim, havendo o devido subsídio

do caráter investigativo de problemas em distintas áreas da produção de conhecimento humano pelas pesquisas aplicadas pelos órgãos oficiais produtores de dados estatísticos.

Esse boom da produção de dados estatísticos oficiais aliado ao desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação contribuiu de forma decisiva para a “utilização da estatística está disseminada nas universidades, nas empresas privadas e públicas” (IGNÁCIO, 2010, p. 3).

Essa tendência herdada do século pretérito se mantém, sendo cada vez mais debatida a relevância das pesquisas realizadas pelos órgãos oficiais. Esse debate não fica adstrito aos gestores públicos, mas permeia as universidades, instituições de pesquisas, empresas privadas, mercado financeiro e a sociedade.

Deste modo, se mostra essencial a reflexões sobre as pesquisas realizadas, os obstáculos para a devida operacionalização, a forma de acesso dos dados estatísticos produzidos, bem como o emprego para elaboração e avaliação de políticas públicas pelos entes federativos.

Essa necessidade de pensar sobre a atividades dos órgãos produtores de informações estatísticas é premente, pois ter informação e dados é um elemento central da atenção em todos os países do mundo, “em função do papel crucial que o conhecimento passou a ter como base do desenvolvimento e da hegemonia mundial” (FEIJÓ; VALENTE, 2005).

Os dados estatísticos se mostram fundamentais para produção do conhecimento, sendo considerados primordiais para o próprio desenvolvimento dos países.

2. A PRODUÇÃO OFICIAL DE ESTATÍSTICAS

Iniciar texto No Brasil, a importância da produção oficial de dados estatísticos está insculpida inclusive na Constituição Federal, no comando normativo constante no Art. 21, inciso XV, onde assevera a competência da União: “organizar e manter os serviços oficiais de estatística, geografia, geologia e cartografia de âmbito nacional” (BRASIL, 1988).

Ainda em âmbito constitucional, o Art. 22, inciso XVIII normatiza que compete privativamente à União legislar sobre o “sistema estatístico, sistema cartográfico e de geologia nacionais”. Se observa que o legislador constituinte teve o cuidado de inserir na Lei Maior do país sobre o tema da organização e manutenção do sistema estatístico nacional.

A trajetória para consolidação das estatísticas no Brasil percorreu um longo caminho, sendo a passagem do período Imperial para a República um momento de importância significativa.

Durante o período imperial, o único órgão com atividades exclusivamente estatísticas era a Diretoria Geral de Estatística, criada em 1871. Com o advento da República, o governo sentiu necessidade de ampliar essas atividades, principalmente depois da implantação do registro civil de nascimentos, casamentos e óbitos. Com o passar do tempo, o órgão responsável pelas estatísticas no Brasil mudou de nome e de funções algumas vezes até 1934, quando foi extinto o Departamento Nacional de Estatística, cujas atribuições passaram aos ministérios competentes. A carência de um órgão capacitado a articular e coordenar as pesquisas estatísticas, unificando a ação dos serviços especializados em funcionamento no País, favoreceu a criação, em 1934, do Instituto Nacional de Estatística - INE, que iniciou suas atividades em 29 de maio de 1936. No ano seguinte, foi instituído o Conselho Brasileiro de Geografia, incorporado ao INE, que passou a se chamar, então, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023a).

Pelas normas legais e administrativas, as estatísticas oficiais são produzidas e disseminadas em caráter perene e regular por agências governamentais, sendo o IBGE o centro do sistema estatístico nacional.

Exercendo seu papel institucional, o IBGE identifica e analisa o território, conta a população, mostra como a economia evolui através do trabalho e da produção das pessoas, revelando ainda como elas vivem. Toda essa produção se encontra embasada por um sistema padronizado de conceitos, definições, unidades estatísticas, classificações, nomenclaturas e códigos.

É essencial destacar que o papel do IBGE transborda a produção de dados estatísticos. Suas atribuições são mais amplas, como se pode notar do rol de funções elencadas:

Produção e análise de informações estatísticas

Coordenação e consolidação das informações estatísticas

Produção e análise de informações geográficas

Coordenação e consolidação das informações geográficas

Estruturação e implantação de um sistema das informações ambientais

Documentação e disseminação de informações

Coordenação dos sistemas estatístico e cartográfico nacionais

(IBGE, 2023a)

Esse rol de atribuições tem por finalidade a construção de dados fundamentais para os governos/gestores das esferas federal, estadual e municipal, e para a sociedade ao retratar as condições econômicas, sociais e ambientais; fornecer subsídios para o planejamento, a execução e o acompanhamento de políticas públicas; propiciar suporte técnico para tomadas de decisões; e consolidar o exercício da cidadania.

Para que suas atividades possam cobrir todo o território nacional, o IBGE possui a rede nacional de pesquisa e disseminação, composta por: 27 Superintendências (26 nas capitais dos estados e 1 no Distrito Federal) 27 Seções de Disseminação de Informações (26 nas capitais e 1 no Distrito Federal) 566 Agências de Coleta de dados nos principais municípios. O IBGE mantém, ainda, a Reserva Ecológica do Roncador, situada a 35 quilômetros ao sul de Brasília. (IBGE, 2023).

Em que pese o seu grande rol de atribuições e funções, é basilar se destacar que o IBGE não é o único produtor de pesquisas estatísticas no país. Havendo competências exclusivo, como o censo demográfico e as estimativas populacionais. Entretanto, como erigido na constituição federal, o Instituto coordena o sistema estatístico nacional, composto por outros órgãos em diversos níveis federativos que contribuem e são vitais para se conhecer de forma mais detalhada um país de dimensões continentais e grande diversidade demográfica, territorial e de cultura. Conforme destaca a Associação Brasileira de Estudos Populacionais (ABEP, 2022), “Sem saber quantos somos, onde estamos e como vivemos, não é possível elaborar e implementar políticas públicas efetivas nem tampouco planejar o nosso futuro enquanto país.”

No Maranhão, o IBGE possui acordo de cooperação técnica para consolidação da divisão político-administrativa dos municípios do estado. Tendo como parceiros o Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos (IMESC) e Secretaria de Estado de Planejamento e Orçamento (SEPLAN).

A produção de dados oficiais não se esgota em si, mas também cumpre o papel de prover os institutos de pesquisa, a exemplo do IPEA em âmbito federal, e os núcleos de estudos das universidades, de dados que servirão para produção de estudos específicos em diversos temas.

Ao tratar da construção estatística na prática sociológica, Dominique Merllié, assevera que ao contrário do "que sugere o termo ‘dados’, os elementos de informação em que se apoia a análise científica nunca são dados ou inteiramente prontos, mas sempre produto de uma atividade de construção que deve constituir-los” (MERLLIÉ, 1996, p. 108). Assim, o uso de dados estatísticos é mais uma fonte para os pesquisadores consolidarem suas análises.

O rol de pesquisas do IBGE pode ser classificado para fins de melhor mensuração cognitiva dentro do grande arco de atribuições em: estatísticas sociais, econômicas e multidomínio.

A classificação de estatísticas sociais engloba os seguintes temas: população, trabalho, educação, saúde, habitação, rendimento/despesa/consumo, administração pública/participação político social, justiça/segurança e proteção social.

Sendo as seguintes pesquisas e produtos responsáveis diretamente pela produção de dados e informações dos temas sociais: Censo Demográfico; PNAD Contínua - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua; PeNSE - Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar; PNS - Pesquisa Nacional de Saúde; MUNIC - Pesquisa de Informações Básicas Municipais; ESTADIC - Pesquisa de Informações Básicas Estaduais; Estimativas da População; Síntese de Indicadores Sociais; Tábuas Completas de Mortalidade; POF - Pesquisa de Orçamentos Familiares; Projeções da População; Sistema de Estatísticas Vitais; Contagem da População; PEAS - Pesquisa de Entidades de Assistência Social Privadas sem Fins Lucrativos; PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios; e a PME - Pesquisa Mensal de Emprego. É importante ressaltar que a PNAD e a PME foram substituídas pela PNADC.

A classificação de estatísticas econômicas abarca os seguintes temas: agricultura e pecuária; indústria e construção; comércio; serviço; preços e custos; setor informal; contas nacionais; finanças públicas; e outras estatísticas econômicas.

Sendo as seguintes pesquisas e produtos relacionados diretamente pela produção de dados e informações dos temas econômicos: LSPA - Levantamento Sistemático da Produção Agrícola; Pesquisa de Estoques; Pesquisa Trimestral do Leite; POG - Produção de Ovos de Galinha; Pesquisa Trimestral do Couro; Pesquisa Trimestral do Abate de Animais; Censo Agropecuário; PEVS - Produção da Extração Vegetal e da Silvicultura; PPM - Pesquisa da Pecuária Municipal; PAM - Produção Agrícola Municipal; PIM-PF - Pesquisa Industrial Mensal - Produção Física; PAIC - Pesquisa Anual da Indústria da Construção; PIA-Empresa - Pesquisa Industrial Anual – Empresa; PIA-Produto - Pesquisa Industrial Anual – Produto; PMC - Pesquisa Mensal de Comércio; PAC - Pesquisa Anual de Comércio; PMS - Pesquisa Mensal de Serviços; PAS - Pesquisa Anual de Serviços; IPCA - Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo; INPC - Índice Nacional de Preços ao Consumidor; SINAPI - Sistema Nacional de Pesquisa de Custos e Índices da Construção Civil; IPP - Índice de Preços ao Produtor - Indústrias Extrativas e de Transformação; ECINF - Economia Informal Urbana (descontinuada); Contas Econômicas Ambientais; SCNT - Sistema de Contas Nacionais Trimestrais; Produto Interno Bruto dos Municípios; Estatísticas de Finanças Públicas e Conta Intermediária de Governo; SCR - Sistema de Contas Regionais; SCN - Sistema de Contas Nacionais; Conta-Satélite de Saúde; Matriz de Insumo-Produto; Demografia das Empresas e Estatísticas de Empreendedorismo; e as Estatísticas do Cadastro Central de Empresas – CEMPRE.

A classificação de estatísticas multidomínio engloba os seguintes temas: condições de vida, desigualdade e pobreza; ciência, tecnologia e inovação; empreendedorismo; gênero; cultura, recreação e esporte; turismo; e meio ambiente.

Sendo as seguintes pesquisas e produtos relacionados diretamente pela produção de dados e informações dos temas das estatísticas multidomínio: Censo Demográfico; PNAD Contínua - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua; Síntese de Indicadores Sociais; POF - Pesquisa de Orçamentos Familiares; Projeções da População; Contagem da População; PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios; PINTEC - Pesquisa de Inovação; Demografia das Empresas e Estatísticas de Empreendedorismo; SIIC - Sistema de Informações e Indicadores Culturais; PSH - Pesquisa de Serviços de Hospedagem (2011 e 2016); Contas Econômicas Ambientais; PNSB - Pesquisa Nacional de Saneamento Básico; MUNIC - Pesquisa de Informações Básicas Municipais; e ESTADIC - Pesquisa de Informações Básicas Estaduais.

O IBGE criou uma novel classificação, além das três pretéritas, denominada de “Investigações Experimentais”. Quatro operações de pesquisas estatísticas experimentais já foram concluídas: Dimensionamento emergencial de população residente em áreas indígenas e quilombolas para ações de enfrentamento à pandemia provocada pelo coronavírus (2020); Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD COVID19; O Investimento em Bens no Estado de São Paulo, com Base nas Notas Fiscais Eletrônicas; e Pesquisa Pulso Empresa: Impacto da Covid-19 nas empresas. O IBGE apresenta uma explicação conceitual e metodológica dessa nova categoria:

Estatísticas experimentais são aquelas que ainda estão sob avaliação, ou seja, que não atingiram um grau completo de maturidade em termos de harmonização, cobertura ou metodologia, e resultam de uma nova operação estatística (pesquisa, sistema síntese, classificação ou outro tipo) ou de novos indicadores em operações já existentes. Essas estatísticas podem ainda ser resultado de testes de novos métodos, de avaliações de diferentes formas de obtenção de dados ou de mensuração de fenômenos, associados a operações novas ou já existentes. Quando a metodologia proposta para a produção de novas estatísticas necessita ser debatida com usuários antes de sua aplicação em uma operação estatística e antes da geração de resultados completos, ela pode ser apresentada como um estudo experimental.

A divulgação de estatísticas e estudos experimentais objetiva envolver os usuários e principais interessados no seu desenvolvimento com vistas à garantia da qualidade desde os estágios iniciais. Para tal, existe um link para um formulário na página de cada estudo ou estatística experimental, no qual os usuários podem deixar sua opinião (IBGE, 2023b).

Esse último tipo de estatísticas, denominadas de experimentais, demonstra que o IBGE segue em busca de aprimorar e desenvolver novas pesquisas e produtos no intuito de cumprir sua missão institucional.

3. DESAFIOS NA PRODUÇÃO DE ESTATÍSTICAS OFICIAIS

A estruturação de um sistema estatístico oficial “é um desafio presente para todos os países” (FEIJÓ; VALENTE, 2005, p. 4), pois a produção sistemática de dados estatísticos relevantes necessita ser calcada em dois pilares básicos: integridade das estatísticas oficiais e confiança pública. Esses dois fatores são indisponíveis para que a produção estatísticas tenha credibilidade para os gestores governamentais, agentes econômicos e sociedade.

Para edificação dessa confiança pública, é essencial assegurar que o órgão oficial de dados e informações estatísticas disponha de uma base normativa legal consistente, recursos humanos de elevado nível e valores orçamentários suficientes para manutenção para consecução da do plano regular de produção e divulgação das estatísticas.

Neste cenário, em 2004 a Comissão de Estatística das Nações Unidas em sua conferência anual estabeleceu o documento intitulado *Principles of Official Statistics*³²⁸ (Princípios Fundamentais das Estatísticas Oficiais). Os princípios são diretrizes orientadoras para uma atuação adequada de um Sistema Nacional de Estatística. Nesse sentido, Feijó e Valente (2005, p. 4) asseveram que “as instituições envolvidas com a produção de estatísticas devem se apoiar em preceitos e procedimentos que legitimem sua atividade”.

Os Princípios Fundamentais das Estatísticas Oficiais da ONU são seguidos pelo IBGE dentro de sua atividade de produtor oficial de estatísticas. Outros documentos de boas práticas foram sendo publicados ao longos dos últimos anos.

Assim, em 2001, o Serviço de Estatística da União Europeia (Statistical Office of the European Communities - Eurostat) emitiu a Declaração de Qualidade do Sistema Estatístico Europeu, composto por um conjunto de princípios com base nos fundamentos das estatísticas oficiais da ONU e adaptado ao contexto europeu. Esta Declaração foi a base para o desenvolvimento do Código de Boas Práticas das Estatísticas Europeias, adotado pelo Eurostat em 2005 (IBGE, 2013, p. 11).

O IBGE, além de se pautar nos princípios da ONU, desenvolveu internamente um documento de orientação e regulação, “constituído por um conjunto de diretrizes (recomendações e orientações), estruturado por princípios e indicadores de boas práticas” norteadoras do trabalho de produção estatística na Instituição (IBGE, 2013, p. 6). Assim, foi

³²⁸ Aprovado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em janeiro de 2014.

elaborado o “Código de Boas Práticas das Estatísticas do IBGE”.

Uma atividade pautada em princípios e boas práticas é um elemento crucial para legitimidade e credibilidade do trabalho de um órgão oficial de estatísticas, e assim, superar qualquer rastro de desconfiança sobre os dados produzidos. E nesse sentido o IBGE publicou, em 2016, o Guia intitulado: Procedimentos para Lidar com o Mau Uso dos Dados e Informações Estatísticas e Geoespaciais do IBGE. O documento traz exemplos do mau uso de dados e informações estatísticas:

[...] descartar dados desfavoráveis, adulterar sentido ou interpretação de quesitos, desconsiderar ou interpretar de forma equivocada os conceitos usados para as variáveis envolvidas, fazer generalização excessiva na análise de dados, fazer interpretação equivocada de relatórios de erros estimados, fazer uso de falsa causalidade etc (IBGE 2016, p. 7).

Esses documentos, e outros instrumentos e procedimentos, tem por escopo garantir a manutenção da credibilidade e confiabilidade, sendo premissa indissociável da atuação de um órgão produtor de estatísticas oficiais.

Essa atuação pautada em princípios e valores estabelecidos e transparentes torna-se ainda mais vital em um mundo onde *fake news* e a desinformação deliberada podem acarretar uma visão errônea sobre o papel de um órgão produtor oficial de estatísticas. Inclusive, gerando a percepção incorreta que o órgão é de governo, quando possui uma atuação de Estado e de forma imparcial.

Na era das redes sociais, os princípios e as boas práticas estatísticas se tornam ainda mais relevantes para mitigar resistências de informantes, inclusive podendo acarretar dificuldade na realização das pesquisas, pautadas na desinformação ou percepção equivocada sobre o papel de um órgão produtor de estatísticas.

4. DISSEMINAÇÃO DA PRODUÇÃO ESTATÍSTICA

Neste contexto, o acesso de forma transparente da produção estatística é condição essencial para referendar o papel de Estado do órgão produtor de estatísticas oficiais. Entretanto, a mera disponibilização se mostra insuficiente, sendo de caráter fundamental o trabalho do órgão de estatística trabalhar para consecução da igualdade de acesso para garantir o direito de todo cidadão à informação pública.

Tal sentido está condido no Princípio 1 “Relevância, imparcialidade e igualdade de acesso”. Que coloca como premissa serem as estatísticas oficiais elemento “indispensável no sistema de informação de uma sociedade democrática, oferecendo ao governo e à sociedade

civil dados sobre a situação econômica, demográfica social e ambiental” (ONU, 1994).

Assim, o Princípio 3 “Responsabilidade e transparência” se apresenta como diretriz na qual é preciso se “facilitar uma interpretação correta dos dados”, no sentido que o cidadão tenha condições de compreender os dados e informações que estão sendo divulgados. Ou seja, não basta apresentar, é preciso que a forma de apresentação possibilite a compreensão da sociedade. Deste modo, os padrões de produção do conhecimento humano são fundamentais e “os órgãos de estatística devem apresentar informações de acordo com normas científicas sobre fontes, métodos e procedimentos estatísticos” (ONU, 1994).

Princípio 4 “Prevenção do mau uso dos dados”, mencionado anteriormente, também faz parte da atividade de disseminação da produção estatísticas, mas com o fulcro de remediar o mau uso dos dados. Sendo que os “órgãos de estatística têm direito de comentar interpretações errôneas e utilização indevida das estatísticas” (ONU, 1994).

Com base nesses preceitos, o IBGE possui um Portal na Internet (www.ibge.gov.br) de acesso público e gratuito, onde qualquer pessoa tem acesso as pesquisas e produtos do órgão. E os números de usuários que acessam o portal demonstram a relevância do mesmo enquanto canal de divulgação das pesquisas e produtos produzidos pelo IBGE. Além de facilitar o acesso das pessoas aos dados estatísticos, o portal também cumpre com missão de prover transparência ao trabalho desenvolvido, pois apresenta os canais de atendimento, ouvidoria e informações sobre acesso à informação desejada.

FIGURA 1 – NÚMERO DE USUÁRIO NO PORTAL DO IBGE



Fonte: <https://www.ibge.gov.br/novo-portal-estatisticas-do-site.html>

A figura 1 apresenta uma séria histórica em formato gráfico, elaborada a partir dos dados disponíveis nas estatísticas do site, e demonstra o elevado número de usuários que buscaram esse canal para se informarem sobre pesquisas, dados, seletivos e quaisquer outras informações relacionadas ao IBGE. É possível também inferir o peso das operações censitárias, pois entre 2016 e 2017 ocorreu o censo agropecuário e em 2022 o censo demográfico.

Além do portal, o IBGE através da sua rede de Diretorias, Superintendências e Agências recebe continuamente demandas para oficinas, palestras, minicursos e outros tipos de eventos de disseminação de informações. Sendo uma importante contribuição para difundir o conhecimento da produção, as formas de acesso e o bom uso das estatísticas.

Os meios de comunicação também contribuem para a divulgação dos dados e informações das pesquisas e estudos estatísticos. Indicadores como os índices de preços, taxa de desocupação, o volumes de vendas do comércio varejista, bem como dados sociodemográficos são comumente veiculados como pauta dos veículos de TV, rádios, jornais e demais tipos de mídia de massa. Demonstrando a força e impacto das estatísticas no cotidiano dos governos, empresas e da sociedade.

5. A IMPORTÂNCIA DAS ESTATÍSTICAS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

A relevância das estatísticas para elaboração, implantação e monitoramento de políticas públicas fica patente pela constituição de diversos institutos de pesquisa. Além do IBGE, o principal produtor de estatísticas oficiais, a título de exemplificação pode-se mencionar outros institutos de pesquisa: a Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos (IMESC), e o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE).

Essa miríade de Institutos de Pesquisa são vitais para operacionalização do grande volume de temáticas, recortes especiais e maior produção de estudos com base em dados estatísticos. Assim, permitindo o melhor conhecimento de diversas realidades temáticas socioeconômicas, demográficas, agropecuárias, industriais, dentre outros que servirão de base para a utilização na “esfera federal, estadual e municipal, possibilitando o estudo, planejamento, acompanhamento e avaliação de programas e políticas públicas” (IGNÁCIO, 2012, p. 12).

O maciço uso de dados estatísticos dentro das políticas públicas, encontra respaldo legal, pois no ordenamento jurídico brasileiro existem leis, regulamentos e medidas que regem a operação dos sistemas estatísticos. Um exemplo é a Lei nº 6.183, de 11 de dezembro de 1974,

que dispõe sobre os Sistemas Estatístico e Cartográfico Nacionais.

A estruturação do sistema estatístico nacional é a forma de incrementar a coordenação entre os órgãos de estatística de um país, sendo indispensável para que se alcance coerência e eficiência no sistema estatístico. Estando em conformidade com os Princípios Fundamentais das Estatísticas Oficiais, especificamente com o Princípio número 8 (Coordenação nacional).

A busca pelo uso de padrões internacionais (Princípio 9), é outro elemento útil para as políticas públicas, pois possibilita comparações em âmbito internacional entre países. Assim, o emprego de “conceitos, classificações e métodos internacionais promove a coerência e a eficiência dos sistemas de estatística em todos os níveis oficiais” (ONU, 1994). O uso de padrões são fundamentais institutos de pesquisa, núcleos de estudos das universidades e pesquisadores nos estudos específicos e reflexões críticas sobre as políticas públicas.

6. CONCLUSÃO

No mundo contemporâneo a informação é um grande vetor de valor para o desenvolvimento de países, empresas e sociedades. Assim, a produção de estatísticas dotadas de fidedignidade e legitimidade são essenciais para estruturação de um sistema confiável de informações que servirão para as três esferas federativas de governo, às empresas privadas e à sociedade em geral.

Um mundo e uma sociedade cada vez mais pautados pelas tecnologias de comunicação e informação, trazem desafios para os órgãos produtores de estatísticas oficiais, pois o consumo de dados demográficos, sociais, econômicos, ambientais, entre outros, são demandados de forma crescente em volume e velocidade.

Havendo necessidade de disponibilização em tempo hábil para sua boa utilização, mas sem perder sua basilar confiabilidade, imparcialidade, transparência e igualdade de acessibilidade para o cidadão.

Deste modo, não basta produzir estatísticas dentro dos princípios e boas práticas preconizadas pelos documentos e manuais. É preciso investir da disseminação, ou seja, na difusão dos dados decorrentes das pesquisas e produtos estatísticos para o pleno alcance da missão institucional de "Retratar o Brasil com informações necessárias ao conhecimento de sua realidade e ao exercício da cidadania."

A estatística deixou o seu papel do passado, onde era essencialmente voltada para subsidiar apenas o Estado, sendo modernamente responsável pelo desenvolvimento científico com emprego no meio empresarial, acadêmico e pelos cidadãos para reivindicar direitos e

políticas públicas.

Deste modo, se experimenta o contínuo aumento do uso da estatística decorrente da necessidade de “realizar análises e avaliações objetivas, fundamentadas em conhecimentos científicos” (IGNÁCIO, 2012).

A estatística está presente na vida do homem desde a antiguidade, e certamente se fará atuante enquanto houver presença humana na Terra, com sua imprescindível capacidade de imprimir dinâmica e profundidade na análise de dados.

A elaboração, avaliação e alteração das políticas públicas com o fulcro de aplicar da forma mais eficiente os limitados recursos arrecadados para o atingimento de metas em proveito da população, em especial dos segmentos mais vulneráveis, perpassa pela boa produção das estatísticas oficiais como ferramenta na tomada das melhores decisões administrativas, nos cenários múltiplos e de incertezas que permeiam a sociedade e por consequências afetam as políticas públicas.

REFERÊNCIAS

Associação Brasileira de Estudos Populacionais. **Nota em defesa do IBGE e do Censo Demográfico 2022**. Disponível em: <http://www.abep.org.br/site/index.php/noticias/2366-nota-em-defesa-do-ibge-e-do-censo-demografico-2022>. Acesso em: 23 jun. 2023.

FEIJÓ, Carmem; VALENTE, Elvio. (2005). **As estatísticas oficiais e o interesse público**. Bahia Análise & Dados, Salvador, 15(1). pp. 43-54.

IBGE. **Princípios Fundamentais das Estatísticas Oficiais**: orientações para divulgações de resultados pelo IBGE. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/disseminacao/eventos/missao/Principiosfundamentais_orientacoes_divulgacoes.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

IBGE. **Código de Boas Práticas das Estatísticas do IBGE**. Rio de Janeiro, 2016.

IBGE. **Procedimentos para Lidar com o Mau Uso dos Dados e Informações Estatísticas e Geoespaciais do IBGE**. Rio de Janeiro, 2016.

IBGE. **Acesso a informações** - Institucional. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/acesso-informacao/institucional/o-ibge.html> >. Acesso em: 11 jun. 2023a.

IBGE. **Investigações experimentais** - Estatísticas experimentais. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/investigacoes-experimentais/estatisticas-experimentais.html#:~:text=Estat%C3%ADsticas%20experimentais%20s%C3%A3o%20aque las%20que,de%20novos%20indicadores%20em%20opera%C3%A7%C3%B5es>>. Acesso em: 13 jun. 2023b.

Ignácio, S. A. (2012). **Importância da Estatística para o Processo de Conhecimento e Tomada de Decisão**. Revista Paranaense De Desenvolvimento - RPD, (118), 175–192. Recuperado de <https://ipardes.emnuvens.com.br/revistaparanaense/article/view/89>

LEI Nº 6.183, DE 11 DE DEZEMBRO DE 1974. (1974). **Dispõe sobre os Sistemas Estatístico e Cartográfico Nacionais**, e dá outras providências. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6183.htm]. Consultado [14-06-2023].

MERLLIÉ, Dominique et al. **Iniciação a prática sociológica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SALSBURG, D. **UMA SENHORA TOMA CHÁ...: como a estatística revolucionou a ciência no século XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

A PARTICIPAÇÃO DOS INDÍGENAS KRIKATI NA POLÍTICA DOS BRANCOS BREVE NARRATIVA HISTÓRICA

Francisco Carlos Machado
Professor. Indigenista
Esp. em Metodologia do Ensino de História e Geografia
Msc. em Ciências Ambientais

RESUMO: Os Krikati habitantes tradicionais do cerrado sul/sudeste maranhense, conhecidos como o povo da aldeia grande, depois de dois séculos de contatos interétnicos com a sociedade dominante, em 1997, tem o direito de sua terra ancestral reconhecida, demarcada e homologada. Para tanto, se travou muitas lutas, em anos conflituosos. Nos dias presentes, os Krikati em franco crescimento demográfico, totalmente integrados ao novo contexto social e político do país, participam cada vez mais de todas as estâncias de decisões e de cidadania, como das eleições nos municípios que perfazem o entorno seu território, onde atualmente os votos deles são decisivos nos resultados. O artigo resgata o histórico das candidaturas, disputas nas eleições entre os Krikati e a atuação de Davi Milhomem Krikati, primeiro índio vereador da etnia nas legislaturas de 2005-2008, 2009-2012 e de Marcelo Krikati, eleito na última eleição municipal de 2020, como o envolvimento deles nas eleições presidências de 2018 e 2022. Analisa as motivações de lideranças Krikati para se candidatar ao cargo de vereador e participar da política dos brancos, expressão usada pelos indígenas, se referindo ao sistema eleitoral democrático e republicano nacional.

Palavras-chaves: Povo Krikati. Eleições Republicanas. Democracia. Voto Indígena.

1. INTRODUÇÃO

O interesse para o desenvolvimento do artigo se deu quando no ano eleitoral de 2016 convivi meses entre os Krikati, e dentre diversas observações das manifestações e características sociais e culturais, no qual éramos condicionados a fazer, o envolvimento do povo e das lideranças com a política partidária republicana local – onde eles tinham três candidatos indígenas em dois municípios no entorno de suas terras - me chamaram bastante atenção. Decidido empreender precisas investigações, na busca de melhor compreensão de como eleições eleitorais se expressam no meio dos indígenas; diferenciado as mesmas, um pouco, das dos brancos sertanistas, contendo características peculiares da organização tribal da etnia. Com a investigação, intentou-se preencher uma lacuna na academia que nada ou muito pouco analisou da participação dos Krikati na política municipal e nacional brasileira; os seus movimentos, dinâmicas de disputas por cargos eletivos, no forjar de alianças partidárias eleitorais e o envolvimento deles com os políticos brancos. Estes, desejosos dos votos indígenas, são capazes de, veladamente, arquitetarem divisões nos aldeamentos no período eleitoral, como até depois; objetivando somente seus interesses pessoais e eleitoreiros, não o bem comum das comunidades indígenas.

Assim, estudar a participação política dos krikati e de como eles próprios, cidadãos indígenas brasileiros, veem a política eleitoral democrática; a necessidade de representatividade parlamentar na defesa dos seus direitos coletivos, constituía uma análise fundamental para este povo e aos estudiosos krikatianos, para não somente entenderem mais sobre a política partidária republicana entre eles; como até também, para todos os cidadãos brasileiros, principalmente, os que moram no entorno de seu território, interagem cotidianamente com os timbira, querendo o bem e o desenvolvimento deles, em áreas afins da etnia.

Em tópicos expositivos, primeiramente, a narrativa em questão, descreve brevemente, a formação cultural e histórica dos Krikati, através da lenda da ema; informando dados atuais sobre o grupo, no resgate inédito de sua história eleitoral; analisa em consequência a atuação do primeiro membro da etnia eleito vereador por oito anos; brevíário dos bastidores nas eleições dos anos de 2006, 2008, 2012, 2016, 2018, 2020 e 2022.

Apresenta o processo metodológico da investigação, a fundamentação teórica da mesma, a análise dos dados e os resultados da pesquisa, contendo as considerações finais.

2. OS KRIKATI E A POLÍTICA DOS BRANCOS

No clássico “Os Timbira Oriental”, Nimuendaju (1944) classifica os Krikati como uma das etnias pertencentes ao grupo dos timbira. Nosso maior etnólogo quando em trabalho de campo esteve com estes grupos indígenas no final da década de 20 do século XX copilou a intrigante lenda sobre a Aldeia Grande, origem sociocultural do povo Krikati.

A narração relata que, numa época imemorial, certa ema adotiva vivia livre entre os quintais das casas e o pátio da aldeia. Certo dia, brincando com seu arco e flecha, um curumim acerta mortamente a ema, provocando um conflito sério entre o dono do pássaro e a família do curumim. Diz Curt Nimuendaju que o conflito eclodiu em um maior, numa luta

sangrenta na qual a aldeia toda se envolveu, havendo muito mortos. Finalmente, para evitar a continuação do derramamento de sangue, resolveram separar-se. Um grupo tomou este, outro aquele rumo, cada um adaptando um novo nome próprio que ele mesmo se atribuía. O grupo do dono da ema morta ficou habitando na aldeia antiga e tomou o nome de tribo da ema (NIMUENDAJU, 1944, pág. 12).

Os Cricatyji (antiga grafia de Krikati) foram os que ficaram na Aldeia Grande, sendo reconhecidos a partir de então como os herdeiros da aldeia grande da guerra da ema ou o povo da ema, habitantes dos cerrados do sul/sudeste do Maranhão, onde tradicionalmente sempre viveram (NIMUENDAJU, 1946).

Historicamente os contatos definitivos com os Krikati, nos anos de 1800, após décadas de tentativas violentas, forçadas, por atores da sociedade branca, sucederam definitivamente, sendo consolidadas uma relação social menos aguerrida, entre os nacionais e eles; somente com os aldeamento de muitos deles, através de Frei Procópio, no contexto da fundação da Vila de Santa Teresa (atual cidade de Imperatriz), em meados do século XIX (FRANK, 2005). Nos dias atuais são somados duzentos anos de contatos interétnicos entre os Krikati com os brancos, no qual, entre perdas e alguns ganhos, são eles hoje considerado um povo originário brasileiro contextualizado (Art. 2º & 3- Estatuto do Índio), com a hegemônica sociedade nacional, tendo muitos de seus antigos hábitos diários, transfigurados, assimilados, expressando novos modos operantes, diuturnamente, em uma interação dinâmica com sua cultura e mundo tradicional, com o mundo dos brancos, principalmente, nas quadro pequenas cidades do sudeste maranhense, ao entorno de seu território, distante poucos quilômetros das aldeias, e Imperatriz, maior polis comercial da região tocantina do estado do Maranhão.

Nestas cidades, o povo Krikati e suas lideranças, se envolvem com diversas manifestações sociais dos cupen (os brancos), dentre estas, a política partidária republicana, com suas eleições democráticas, nos âmbitos municipal, estadual e nacional. Dessa forma, em cada ano eleitoral, estes timbira, articulam candidaturas no legislativo e executivo, visando a defesa de seus direitos; adquirir status entre si e na sociedade envolvente, vivendo na dinâmica, todas as peculiares das competições, estratégicas e conflitos, pelo poder político partidário.

A “política dos brancos”, a expressão comumente usada pelos Krikati para se referir as eleições e disputas eleitorais do sistema democrático republicano brasileiro, no qual ainda os brancos possuem o domínio, no pleitear do poder e dos cargos do executivo e do legislativo do país. Essa política, principalmente, as de dimensões municipais, é hoje uma expressão social, assimilada mente enraizada na cultura social desse povo, onde muitas das características inerente, como as disputa partidária e competições; também comuns, entre diversas facetas do mundo Krikati, expressivamente nas divisões dos clãs familiares, grupos focais da cultura e dos dois grandes partidos social - tradicional e competitivo entre si - gerando permanente e velada cisma, mas, mantendo uma unidade étnica, na diversidade e adversidade interna, incrível (LAVE, 1967).

Para Ávila (2004) a participação do índio na política brasileira foi nos seus primórdios considerada um fenômeno social difícil de ser analisado até mesmo pelos próprios indígenas, diante do “nebuloso passado histórico - etnográfico relativo à resistência organizada indígena, frente à invasão de seus territórios e demais abusos (ÁVILA, 2004, pag. 43.). Ainda assim, esse

autor afirma ser “possível compreender a iniciativa desses povos de almejam participação ativamente dos espaços eletivos da política brasileira”.

Dessa forma, embora deste a década de 1980, os Krikati, mesmo pouquíssimos como eleitores, começaram tirar títulos de eleitores e votarem nos candidatos - brancos - numa conexão e consonância com o movimento indígena nacional, que já nesta época, tentava preencher espaços políticos para defender a questão indígena, estimulando os mesmos a participarem da vida política do país, onde até Mário, um índio Juruna, foi eleito, em 1982, deputado federal pelo PDT, no estado do Rio de Janeiro (MUNDURUDU, 2013). Mesmo assim, pouco ou nada, foram analisado nos estudos acadêmicos recentes sobre a participação dos Krikati na política dos brancos.

Na explicação de Ávila (pag. 45, 2004) de que na acadêmica os “estudos sobre o fenômeno social da política entre os indígenas não são extremamente numerosos e tampouco abarcam a complexa gama de possibilidades que tal fenômeno aqui (no Brasil) encontra para acontecer”, temos uma resposta do pouco e do nada analisado sobre a participação dos Krikati na política dos brancos.

2.1 O começar da participação dos Krikati na política

Certamente, entre os Krikati, Francisco Milhomem, que exerceu o cacicado por mais de vinte anos na aldeia São José, foi o primeiro da etnia a se candidatar a um cargo de vereador no município de Montes Altos, em 1992. A elite política do grupo de Nelson Castilho, na busca do eleitorado indígena, cuja população em franco crescimento começara politicamente lhe atrair, convence o Cacique Francisco em ser candidato, devido os bons contatos dele com os brancos. O mesmo por falar bem português, muito respeitado e temido entre todo o povo, ao ponto que, se realizando um comício na aldeia São José, conta Víctor Krikati (2016), nem uma “desordem” podia acontecer, como “gritos animados do pessoal do comitê, foguetes, cachaça e festa dançantes dos brancos”. Algo obedecido, diante de sua autoridade moral e no cacicado.

No quadriênio seguinte, João Piauí, então com 27 anos, almejando representar os Krikati na Câmara de Montes Altos, tentando viabilizar recursos e respeito para seu povo, que não tinham apoio do legislativo e do executivo municipal local, se candidatou, nas eleições de 1996, na chapa de Venâncio Ferraz. A população indígena somava-se 250 cidadãos, naturalmente, um número reduzido de eleitores, o que levaram o jovem candidato Piauí não obter os votos precisos para chegar ao legislativo.

Em 1998 após a demarcação de seu território os Krikati estavam mais conscientes da necessidade de representatividade parlamentar municipal no qual viessem defender não somente a causa de seus domínios territoriais e a sua sobrevivência física, como os seus direitos nas políticas públicas por parte do município de Montes Altos. Então, começaram dar maior importância ao voto, desenvolvendo campanhas de conscientizando com a nova geração para tirarem seus títulos de eleitores. Diante, nas eleições de 2000, apoiaram a candidatura de Alziro Victor da Silva Krikati.

Alziro, um dos líderes da demarcação juntamente com ex- candidato João Piauí (que após a candidatura de vereador em 1996 se tornou cacique da aldeia São José), sentiu-se obrigado a lançar candidatura, buscando o sonho da representatividade para os Krikati, rejeitados pela municipalidade política de Montes Altos. Estes, que somente no período eleitoral apareciam, ainda manipulando para receber votos dos indígenas, oferecendo barganhas medíocres.

Alziro Krikati/Guajajara, alguns anos filiados ao PMDB, se lançou, então candidato pela coligação de Adair Albuquerque, recebendo nas urnas 203 votos, tanto de brancos e indígenas, ficando na primeira suplência de vereador. Mesmo tendo ficado na suplência e seu candidato a prefeito eleito, estando o mesmo no mandato, abandonou Alziro e a comunidade indígena, não dando enquanto prefeito, nenhum apoio.

Nas eleições seguintes, em 2004, mais fortalecidos pela demarcação e homologação de seu território, um grupo de jovens lideranças dos Krikati, ligados ao Partido dos Trabalhadores - PT, representados por Lourenço, Pedrinho, Davi, Marly, Jair e Alziro Krikati forjaram uma aliança para desta vez conquistarem uma cadeira no legislativo de Montes Altos. Depois de discussões e diversas reuniões, desistências de indicados, o grupo chegou à decisão de que Davi Milhomem Krikati seria o candidato deles, sendo o mesmo depois conseguido o apoiado do cacique e da comunidade.

Neste ano, 2004, após diálogos com a justiça eleitoral, os Krikati desejando maior participação dos mais velhos e dos jovens eleitores nas eleições, foi conseguido que na Aldeia São José houvesse uma Sessão eleitoral, onde os indígenas votassem com mais tranquilidade, evitando acidentes na estrada, idas aos montões em cima dos caminhões, também bebidas na cidade. Assim, com a urna transferida de Montes Altos para a escola da aldeia, um eleitorado indígena maior, monitorado entres eles, os Krikati conseguiram eleger um vereador indígena.

Davi Milhomem Krikati, filiado ao PT- MA, foi o primeiro indígena eleito na história de seu povo e do município de Montes Altos, com 273 votos étnicos; realizando a concretização do ansioso sonho da comunidade de representatividade no legislativo local.

2.2 Davi Krikati, primeiro vereador indígena eleito

Com o mandato efetivado de Davi, cuja posse no prédio da Câmara Municipal de Montes Altos, em 1º de Janeiro de 2005, contou com a presença massiva dos Krikati, com os demais convidados sertanejos brancos. Em seu primeiro discurso na Tribuna, impecavelmente, de terno, o vereador índio, tendo uma plateia atenta e supressa lhe ouvindo, agradeceu a todos os presentes e em especial ao povo Krikati, em um “momento de alegria”, que tanto ele e sua gente viviam. Davi declarou, no fim da fala, querer como vereador, “trabalho, ação e desenvolvimento do município de Montes Altos”.

Agora tendo a comunidade indígena uma voz ativa no legislativo local para pleitear por políticas públicas a seu favor, estando consciente de seu papel, o vereador Davi na segunda sessão da Câmara, defendeu a criação de uma secretária de Assuntos Indígenas no município (Ofício Nº 23, em 25 de Fevereiro de 2005), uma proposta aceita por unanimidade pelos demais vereadores. Em 18 de Março, com o Ofício Nº 47 pediu e defendeu a recuperação da entrada vicinal que começando na aldeia São José, passa pela aldeia Recanto dos Cocais, se dirigindo até a aldeia Raiz, num total de 46 km. Um vereador votou contra, argumentado que em razão da “reserva indígena” ter sido criada com o objetivo de preservação ambiental, essa estrada não poderia ser feita, devido causar impacto ambiental. Outro vereador, ajudando na defesa de Davi Krikati, esclareceu que a estrada há anos já existia, mas que o pedido se referia a melhoria da vicinal.

E em resposta ao Ofício Nº 47, a gestão do executivo de então, dia 18 de abril, respondeu que iria sim reformar a estrada vicinal que liga as aldeias. Concernente, a criação de uma Secretária de Assuntos Indígenas, em Ofício dia 10 de Junho, esclarece que criaria, “logo após encontrar lugar” na cidade, em “respeito a comunidade indígena”.

Tanto o pedido referente a criação da Secretária de Assuntos Indígenas, como a reforma da estrada interligando as três aldeias, nunca foram executadas pela gestão de 2005-2008 do executivo de Montes Altos; como também muitos outros pedidos. Para o executivo de Montes Altos, a questão indígena no município, era responsabilidade da União. Uma renegação a municipalidade da etnia.

2.3 As eleições de 2006, 2008 e 2012 entre os Krikati

Motivados pela eleição vitoriosa de Davi, outros Krikati com vocação política e liderança, como também com graus de educação formal maior, não só se engajaram nos movimentos políticos locais, como estaduais.

João Nonoy, pertencente a um dos clãs mais engajados no mundo dos brancos entre os Krikati, entrou na história de seu povo e na história do indigenismo do Maranhão, como o primeiro a conquistar um bacharelado em direito e o ser o primeiro índio a se candidatar deputado estadual em eleições. Com 35 anos, estimulado pela coligação PSD, PPS, PP ele com muita ousadia concorreu uma vaga no legislativo estadual. Para conquistar os significativos 807 votos recebidos nas eleições de 2006, percorreu pessoalmente todas as terras indígenas do Maranhão, pedindo voto entre os parentes. Aparecendo no programa eleitoral gratuito, acabou recebendo votos de simpatizantes em 49 cidades do Estado. Na capital São Luís, foram 29 votos; em Imperatriz, segunda maior cidade 31; e nas cidades com um reduto eleitoral indígena grande como Amarante, foi votado por 145 eleitores; com 115 em Arame e 55 em Grajaú. Em Montes Altos, seu reduto domiciliar lhe deu 276 votos.

Nas eleições municipais de 2008, pela primeira vez três candidatos Krikati disputaram vagas no legislativo em duas cidades no entorno do território indígena. Eram o Cacique João Piauí, da Aldeia Raiz, no município de Lajeado Novo, disputando no PP-MA; Jair pelo PDT e Davi Krikati pelo PT, em Montes Altos, ambos residentes na aldeia São José.

Líder carismático, respeitado tanto pelos indígenas como pela população branca, Piauí recebeu votos em quinze (15) urnas das disseses (17) sessões disponível, no município de Lajeado, em sua maioria dos brancos, totalizando 182 votos. E na busca pelo segundo mandato Davi Milhomem (PT), teve que encarar, no ano de 2008, uma disputa interna com Jair Krikati Machado, pelos votos dos indígenas. Ambos, aliados de outrora, romperam devido Davi, que deveria seguir um acordo de 2004, acertado entre as lideranças e o cacicado, de que sendo eleito, só cumpriria um mandato na vereança; dando oportunidade para outro índio também ser vereador; sendo que na sucessão, conforme o acordado, deveria ser agora Jair Machado. Como o vereador Davi desejou continuar no parlamento, rompeu com o acordo. Revoltados, diversas lideranças e famílias estimularam Jair lançar candidatura própria.

Os políticos de Montes Altos, antenados com a nova realidade eleitoral dos Krikati, da seara de votos, em crescimento, de jovens e adultos convencidos a serem eleitores; sabendo tais, melhor, sobre as artimanhas do jogo político e do perigo da presença indígena no parlamento, convidaram Jair a se filiar ao Partido Democrático Trabalhista local.

Dividida a aldeia São José entre os dois candidatos indígenas, a reeleição de Davi ao legislativo montealtense, quase não ocorreu. Ele recebeu 201 votos, sendo o último dos vereadores eleito no município. O seu principal concorrente étnico, Jair Krikati, recebeu 94 votos dos nativos. Outros cinco brancos receberam votos na urna da aldeia, dentre eles o

professor Weber Neiva, 4 votos; devido um dos seus irmãos ser casado com uma índia da aldeia. A soma total dos votos, para os brancos, em 2008, foram 11.

Nas eleições municipais do quadriênio seguinte, em 2012, com os mesmos candidatos do quadriênio anterior, Davi Krikati, ainda pelo PT- MA; Jair, pelo PDT-MA e Cacique Piauí, agora pelo PDT-MA, em Lajeado Novo, a lutaram para suas eleições, sucederam em um cenário, onde na aldeia São José, como se esperava, o cisma aprofundado entre Davi e Jair, cujo grupo do PDT Krikati trabalhou muito bem o descarte de sua pessoa. Ele, Davi, na reeleição das eleições anteriores, havia prometido mundos e fundos para algumas famílias e aliados; e o não cumprimento delas, ocasionou os Krikati rejeitarem Davi, cuja soma dos votos, foram apenas 103; não conseguindo o terceiro mandato. E tendo Jair recebido à maioria dos votos dos parentes, num total de 193, 100% a mais dos votos que nas eleições de 2008, não foram suficientes para substituir Davi na Câmara de Montes Altos.

Os resultados desta eleição, com nenhum dos candidatos indígenas eleitos, foram desfavoráveis à causa dos Krikati na política republicana local. Davi Krikati, enfraquecido com um concorrente interno e desgastado entre os índios, alegando, dentre diversos argumentos e boatos, que ele pouco havia feito, como vereador, para a comunidade. E o índio Jair, não entendendo que no jogo das eleições dominada por brancos, ele era somente marionete entre os políticos de Montes Altos.

A política dos brancos dividiu a comunidade indígena, e esta divisão acabando com a representatividade da etnia no parlamento municipal, no qual lutaram anos para conquistar, enfraqueceu muito mais a conquista de políticas públicas ao povo originário, tratava com descaso, pelos dominadores do poder no município de Montes Altos.

E na aldeia Raiz, no município de Lajeado Novo, Cacique Piauí, se recuperando de um câncer desde 2011, não teve como fazer uma melhor campanha, que, aliás, para ele acabou sem ele mesmo votar em si, pois no dia 29 de Setembro de 2012, o combativo e carismático líder da demarcação do território Krikati, não resistindo o violento retorno da doença, faleceu aos 43 anos. Outro candidato, amigo da família de Piauí, convenceu que os mesmos transferissem os votos do falecido para ele, que prometendo, se eleito fosse, levaria adiante, a causa do Piauí no legislativo de Lajeado Novo, mas este sendo, não cumpriu.

No resultado das eleições de 2012 um (1) voto ainda para o cacique Piauí, na sessão 0104, foi contabilizado. Um eleitor, sem dúvida, lhe prestou tal homenagem póstuma.

2.3.1. Os Krikati e as eleições municipais de 2016

Nas eleições de 2016 mais três nomes entre os Krikati se candidataram em dois municípios no entorno da TI. Em Montes Altos, João Nonoy, 45 anos, bacharel em direito, candidato a deputado estadual em 2006, tendo experiência com uma campanha estadual; Mateus Pam Krikati, jovem político de 32 anos, que nas demais eleições na aldeia foi cabo eleitoral de alguns políticos brancos. Bolsista do terceiro período de direito, trancou o curso para concorrer às eleições. No Lajeado Novo, Dórcil Krikati, cacique da aldeia Raiz, professor e acadêmico de Licenciatura Intercultura em Ciências da Natureza, se candidatou pelo PRB-MA.

Diante da decisão de Mateus e João Nonoy ser candidatos, os eleitores Krikati de Montes Altos, conscientes que com dois deles na disputa correria certo risco de nenhum ser eleito, como ocorreu na última eleição. Foi organizada uma reunião na escola da aldeia para tentar articular apenas uma candidatura, fazer uma eleição interna para se forçar uma decisão deles, porém, os candidatos índios sendo estimulados pelos políticos brancos de Montes Altos a lançarem dupla candidatura na aldeia, na estratégica de na majoritária ajudar a coligação com os votos indígenas, não aceitaram um só candidato Krikati.

Nas apurações dos votos, os resultados foram trágicos para a causa dos krikati voltarem a ter outra vez um representante no legislativo municipal. Mateus Pam recebeu apenas 101 e João Nonoy, 124 votos dos indígenas, não sendo eleitos. Em protestos pelas duas candidaturas internas, muitos eleitores Krikati, diante da “ambição” dos dois indígenas, expressando clara disputa de poder e influência interna, preferiram votar em vinte e um candidatos brancos, que receberam um total de 143 votos nas duas urnas da aldeia, contando com o desencanto dos eleitores indígenas, houve 54 abstinências e votos nulos.

Na aldeia Raiz, no município de Lajeado Novo, o cacique Dórcio, sem os atrativos do falecido cacique Piauí, recebeu muito poucos votos para ser eleito, até mesmo indígenas da sua aldeia, nele não votaram.

2.3.2. As eleições de 2018 entre os Krikati

Em 2018, nas eleições estaduais e nacionais, os Krikati nas opções de candidatos para deputados ocupação nos parlamentos da Assembleia Legislativa Estadual e a Câmara Federal; mais os candidatos aos executivos do Maranhão e do Brasil, tiveram entre um deles com candidatura registrada para deputado estadual: Lourenço Krikati (50 anos); liderança indígena conhecida no Maranhão, morador da aldeia Jerusalém, filiado ao Podemos -MA. No cenário

nacional, outra indígena aclamada, Sônia Guajajara, era candidata a vice presidência na chapa de Guilherme Boulos, pelo PC do B. Os dois eram, nesta eleição, para os Krikati, opções voto indígena.

Entretanto, os Krikati optaram nos candidatos brancos que mais convinha as suas demandas e anseios. Elegeram deputados estaduais nas sessões da aldeia São José. Lourenço, em Montes Altos chegou a ser o 6º mais votado, com 344 votos. Em Sítio Novo, município onde mora, recebeu 86 votos, ficando na posição de 12º lugar. Em Fernando Falcão, reduto dos indígenas Canela, recebeu 448 votos. Lourenço Krikati foi votado por 2.048 eleitores, 06% dos votos estaduais, em 30 cidades do Maranhão, nas eleições de 2018.

Entre os presidenciáveis nas eleições, nas duas sessões da aldeia São José, no primeiro turno, se contabilizou na sessão 28, que o candidato do PT, Fernando Haddad, recebeu 159 votos; sendo que Guilherme Boulos (PC do B), Ciro Gomes (PDT), Henrique Meireles () e Marina Silva (Rede); receberam cada, 02 votos, com um 01 voto para Geraldo Alckmimh. (PSDB). No segundo turno, também na sessão 28, entre Haddad e Bolsonaro, o candidato petista recebeu 162 votos; Bolsonaro 1 voto, tendo um voto nulo. Entres os Krikati, a indagação exclamativa de quem havia votado em Jair Bolsonaro (), em uma urna da aldeia nesta eleição, sendo o mesmo, notoriamente, entre eles considerado adversário de seus interesses e dignidade indígena, causou significativo grau de questionamento. Nos demais municípios: Sítio Novo e Lajeado Novo, onde votam outros eleitores Krikati, Bolsonaro recebeu maioria de votos contrários dos brancos sertanejos, espantados com a prisão de Luís Inácio Lula da Silva, do PT, meses antes, o principal nome desejado para receber seus votos.

2.3.3. Os Krikati e as eleições municipais de 2020

Na Aldeia São José, as discussões iniciais sobre como os Krikati participariam das competições das eleições municipais de 2020, para o mandato de vereador em Montes Altos, sucedeu, nos primeiros meses do ano, com uma reunião interna entre os caciques. Os mesmos decidiram convocar lideranças internas motivadas em quererem se candidatar, visando a representatividade da comunidade indígena no parlamento municipal. Propuseram se levantaram nomes como João Nonoy, Grossa, Erinelton, Edilson e Marcelo Krikati.

Assim, uma eleição prévia, entre eles se fez, e o mestiço Marcelo, na época com 42 anos, recebeu 114 votos dos eleitores nativos, a maioria dentre os outros candidatos. Marcelo que havia sido convidado meses antes para se filiar ao partido MDB - Movimento Democrático Brasileiro, do grupo político montealtense liderado por Morena Carreira; se sentiu mais

encorajado para levantar seu nome para a Campanha oficial de 2020. A chapa do seu grupo, foi nominada “Rumo Novo com a Força do Povo”.

No mundo, no Brasil e entre as aldeias e nas cidades do entorno do território indígena, se vivia o espanto e a dor de mortes e contágio pelo COVID 19, ocasionando incertezas; o prolongamento das eleições deste ano, levando o prolongamento das eleições para final do ano, encurtando para apenas um mês, a campanha e a votação, ocorrido em novembro.

Sendo perturbador, um cenário de medo e mortes pelo coronavírus na cidade, mais a desistência da candidatura de Morena Carreira, aderindo a mesma o palanque do médico Alberto, embora, inicialmente, poderia ser um percalço para a candidatura de Marcelo, mas se manteve decidido em continuar. Para completar as adversidades, um desentendimento entre Marcelo e Valberto, oportunizou que o vice - candidato a prefeito da coligação do candidato Domingo França, convidasse o indígena para aderir a coligação deles. Tendo sido feita esta nova aliança, mesmo em outro palanque, feitos os acordos, no qual em nada prejudicou a campanha de Marcelo Krikati. Nos discursos e fala dele para seus eleitores étnicos, defendia a necessidade de os indígenas terem um vereador. “Eu moro na aldeia. Sou índio. Vocês sabem onde é meu endereço. Precisamos de um vereador entre nós”, afirmava o candidato Krikati.

A ida do candidato Marcelo para o palanque de Domingos França, favoreceu também para esse candidato branco ao executivo da cidade, receber mais adesão de outros eleitores Krikati. Domingos, já tinha outro candidato indígena em seu grupo, Edilson Krikati, que mesmo não alcançando a posição do mais votado na primeira eleição prévia, interna da aldeia, manteve a candidatura, pela chapa do PTB. Decisão respeitada por Marcelo e demais lideranças. O comportamento também foi refletido para Mateus Pam Krikati, terceiro candidato oficial pelo partido Republicano, mas este, somente se registrou na disputa, não pedindo votos nem pra ele mesmo, pois era vinculado ao clã familiar de Marcelo.

Diante, a disputa eleitoral pelos votos dos Krikati fora mesmo entre Marcelo e Edilson, ambos, possuindo consolidado histórico de liderança e atuação na vida social e cultural de sua gente.

O resultado da eleição Municipal de 2020 foi favorável para a causa política indígena Krikati. Marcelo, de nascimento mestiço, recebeu 317 votos; 5, 2% do eleitorado de Montes Altos, ficando em 3º lugar entre os candidatos eleitos. O mesmo pela vitória, se tornou o segundo indígena eleito vereador no município. O candidato Edilson Krikati, contou com os votos de 92 eleitores, ficando em suplência, na posição de 25º dos vereadores votado, dentre os 40 candidatos neste ano.

Domingo França eleito prefeito em Montes Altos, com 3. 224 votos, em uma das urnas da aldeia São José, recebeu 220 votos; outros candidatos a prefeito, o médico Valberto, recebeu 55 votos; Paulinho Ramos, 17 votos e Elton Gomes, 4 votos contabilizados nas urnas dos indígenas.

Domingo França, que cresceu nos arredores da aldeia São José, tido como amigo dos indígenas, foi recebido como o primeiro candidato branco, de fato, bem querido da comunidade. Ele teve uma posse autenticamente indígena, em dezembro de 2020, com ritos Krikati, sendo carregado por nativos nas costas, em uma celebração na Aldeia São José.

No dia de sua posse dos eleitos, 1º de janeiro de 2021, os Krikati quebraram o protocolo e introduzindo tanto Marcelo Krikati, como Domingo França, no Salão Paroquial onde ocorreu a cerimônia de Posse, no centro da cidade de Montes Altos.

O desenvolvimento deste mandato de 2020, é visto em graus pelos eleitores Krikati das aldeias São José, Recanto dos Cocais, Campo Alegre, Arraia, Rõcruthe, como um mandato onde os indígenas são mais assistido pela prefeitura de Montes Altos. Na gestão em curso, Edilson Krikati foi favorecido; Marcelo, como vereador recebe algumas apoios e respeito para desenvolver o mandato de vereador. Foram contratados professores nas escolas de três aldeias, lecionando nos ensinios fundamental e alfabetização de jovens e adultos. Krikati foram empregados também como zeladores e merendeiras. Um poço artesiano foi cavado. Auxílios tais como combustível para os veículos das aldeias e dos caciques, são feitos; apoios financeiros e morais são executados nos eventos esportivos, culturais tradicionais e cívicos nas comunidades indígenas. Diante, mesmo tendo o que desejar, boa parte das lideranças e dos eleitores nativos, se sentem um pouco mais contemplados pela representatividade de Domingo França e Marcelo Krikati.

Na Câmara, Marcelo Krikati, consegui a aprovação de diversos requerimentos em prol de seu povo, porém, reclama do descumprimento dos pedidos. Apesar de, avaliar seu mandato e do prefeito que apoia, como mais positiva; pois para ele Domingo França, tem mudado em muitas áreas, aspectos antes negativos, do município.

E na municipalidade de Sítio Novo, os indígenas Krikati da aldeia Jerusalém, distante 9 km da sede da cidade que participaram da “política dos brancos”, votando em Antônio Coelho (PDT), eleito com 6. 825 votos, 62, 20% dos eleitores aptos do município. No comando da prefeitura, aliança do atual gestor com os indígenas, favoreceu oportunidades de serviço para Lourenço Krikati, como representando na gestão, dos interesses da comunidade indígena; também uma vaga de serviço para agente de saúde e dois cargos de professora de alfabetização

na Escola da Aldeia Jerusalém – a segunda maior do território. Nas relações das secretárias municipais, principalmente, as das pastas de educação e saúde, os gestores possuem um diálogo acessível e respeitoso com essa comunidade indígena.

2.4 Os Krikati e as eleições de 2022

Entre os Krikati, as eleições federais e estaduais de 2022, favoreceu o envolvimento deles no processo democrático e republicano, em um contexto de polarização da esquerda e direita, por demais peculiar, tanto no cenário nacional, como no âmbito de seu modo de viver como povo minoritário, em um território diferenciado, mesmo que para escolha de seus representantes para o legislativo e executivo estadual e nacional, continuou sucedendo, tendo as influências decisivas externas, dos brancos, em contrapondo aos interesses e cosmovisão ao modo de atuar de algumas liderança indígenas. De fato, é certo, que a maioria dos políticos cupen buscam os amigos e correligionários indígenas, somente para votos; onde sequer procuram entender sua ancestralidade; milenar.

Diante, em 2022, o continuar da maratona do voto dos indígenas, levou para os pátios das aldeias circular timbira, concidadão brancos políticos do entorno de seu território e outras região, na busca de apoios, feitos sem constrangimento algum, mesmo os indígenas sabendo que certos candidatos brancos, não possuem nas lides da vida pública, pouco compromisso com a sobrevivência das suas vidas, culturais, direitos territoriais.

Assim, na arena das disputas das eleições, os presidenciáveis deste ano, o estão presidente de plantão, Jair Bolsonaro, era entre eles um desejo - através de seus votos - de ansiosa substituição no executivo federal, pois tal mandatário constituía, inegavelmente, ameaças sérias as suas vidas; histórias, raivosamente ditos expressados, em intentos notoriamente públicos.

Observou - se no desenrolar dessas tendência, a liderança de Lourenço Krikati, militante deste a adolescência pelo direitos dos indígenas, possuindo respaldo estadual e nacional junto a FUNAI, SESAI e também a COAPIMA e APIB – Articulação dos Povos Indígenas do Brasil. Tendo nestas eleições formado o Coletivo Eleitoral Guarnicê, contendo quatro candidato, incluindo a indígena Edilene Guajajara, cacique no território do Alto Curu. Lourenço convidado para apoiar a causa da candidatura do coletivo Guarnicê, começou articular apoio entre os indígenas, inicialmente na aldeia Jerusalém, onde foi o mentor intelectual da fundação dessa aldeia.

Entretanto, estando como funcionário público municipal na gestão atual da prefeitura de Sítio Novo, Lourenço convidado para uma reunião, onde foi discutido o apoio do candidato do Grupo do prefeito Antônio Coelho. Na argumentação, convicto, que votaria em uma candidata indígena, causou um pequeno conflito na liderança do legislativo sítio-novense, um dos articuladores das eleições estaduais no município. O grupo do prefeito defendia o nome de um jovem político da região, Ricardo Arruda (MDB), oriundo da cidade de Grajaú. Mesmo sendo ameaçado de perder o emprego na prefeitura, Lourenço, resoluto, defendeu para os políticos do município de Sítio Novo que no cenário estadual e nacional, ele se manteria livre, optando por alguém que reconhecidamente defendesse a causa indígena no parlamento.

A situação chegou aos ouvidos do cacique da aldeia Jerusalém, e este, no aceitar a autonomia de Lourenço, manteve posição neutra. Levado a entender que no jogo, os indígenas poderiam optar, o cacique com outros eleitores da aldeia Jerusalém, decidiram votar para Ricardo Arruda, candidato do prefeito de Sítio Novo, argumentando que era mais vantajoso o voto para o candidato ao prefeito do município deles, onde diariamente são beneficiados.

Nas outras aldeias Krikati, da municipalidade de Montes Altos, em destaque a Aldeia Grande - São José - as articulações para se votar nesta eleição, foram forjada por políticos não brancos, sendo Marcelo Krikati, vereador, e seu grupo interno; defendendo convictos o nome de Ricardo Arruda, sendo este, também apoiado pelo grupo liderado pelo prefeito Domingo França.

Ricardo Arruda (MDB), sorridente, carismático, em reunião entre os Krikati, demonstrou graus de sensibilidade para a causa do querer o desenvolvimento de políticas públicas para os indígenas, ilustrando que na cidade de Grajaú, onde vivem muitos indígenas Guajajara e seu pai é prefeito de quatro mandatos, as comunidades indígenas recebem os apoios devidos. Nisto, apoiando um grupo de jovens Krikati em viagem para Belém do Pará, fazerem vestibular na UFPA, dentre outras atitudes, caiu na graça de muitos indígenas ligados a Marcelo e ao prefeito de Montes Altos.

No outro lado dos argumentos e quem apoiar, entre indígenas e brancos, caciques argumentavam o não apoio para Edilene Guajajara (PT), no considerar a mesma sem muita simpatia e capacidade de dialogar com as demais etnias do Maranhão. Afirmavam que o território de atuação dela somente se limitava a TI Carú, diferente de Sônia Guajajara, da TI Araribóia, possuidora de projeção nacional.

Diante do empasse, a opção do voto no candidato a deputado da região, apoiado pelo gestor municipal, era muito forte, se opondo a uma voto para um indígena. Defendia que o prefeito e o deputado da região estava mais acessível quando deles precisassem.

Esses argumentos enfraqueciam muito o discurso de Lourenço: “candidatura genuinamente indígena para indígena”; também bandeira da líder feminina, Edilene Krikati, na época ocupando o cargo de secretária de Assuntos Indígenas do Governo do Maranhão. Assim, levantando essa bandeira do voto étnico, Lourenço organizou reunião de Edilene Guajajara no pátio das aldeias Jerusalém e São José, para a proposta do Coletivo Guarnicê fosse ecoado entre os parentes.

No outro ponto de interesses, buscando apoio para seus candidatos, lideranças políticas e do cacicado das demais aldeias, divididos, como o Cacique Mozart, que havia tido um cismo com o prefeito de Montes Altos, interrompendo o diálogo, levando o mesmo fechar apoio com o grupo dos brancos do MDB, defensores do nome de Lobão Filho (MDB). O pai deste, Lobão, no período da demarcação, era lembrado por alguns Krikati como alguém que facilitou a comunidade. No dia da reunião do candidato a deputado federal Lobão, na aldeia São José, onde chegou de helicóptero, após reunião e discursos foi organizado um churrasco. De sorriso largo, abraçando indígenas, indagando por Herculano (falecida liderança entre os indígenas), conquistou algumas simpatias de votos.

Então, no dia 2 de outubro, as urnas 28 e 80, da aldeia São José, deram os seguintes resultados para Ricardo Arruda: 303 votos, o mais votado a deputado estadual. O Coletivo Guarnicê, Edilene Guajajara, recebeu 119 votos, o segundo mais votado. Para deputados federal, Vânia do MST, de esquerda, conseguiu a adesão melhor dos Krikati – prevalecendo o voto da causa - sendo a mais votada, com 159 votos; Hildo Rocha (MDB), apoiado pelo vereador Marcelo, recebeu 133 votos; Lobão Filho, apoiado pelo grupo do cacique Mozart, ganhou 120 votos.

Os candidatos ao Governo do Maranhão, Carlos Brandão (PSB), recebeu a maioria dos votos válidos, 494 no total; com 12 votos para Werveton Rocha (PDT). Para o senado, Flávio Dino (PSB), bem avaliado como Governador pelos Krikati, recebeu a maioria dos votos, 520. Seu concorrente, Roberto Rocha, somente recebeu 4 votos.

Por fim, nesta narrativa sobre a participação dos Krikati na política dos Brancos em 2022, o contexto da polarização mais expressiva entre as candidaturas, se deu entre Jair Bolsonaro, da direita; Luís Inácio Lula da Silva, da esquerda, tanto entre os cidadãos eleitores nas cidades como nas aldeias da TI Krikati, onde o ex- presidente Lula, possuidor de larga

vantagem sobre Jair Bolsonaro (este, era visto como inimigo, pelos indígenas; como inimigo do povo pobre, pelos brancos das duas cidades); mesmo que entre a população sertaneja, Lula fosse visto como uma liderança que votando ao poder, garantiria aos indígenas direitos as suas terras ancestrais, homologado em 2004 quando foi presidente, os brancos das cidades do entorno da TI Krikati, optaram pelo petista.

O que era bem visto, nos debates dos grupos de redes sociais afins; tanto de indígenas e brancos, onde nos grupos destes, em áudios e artes digitais, se pregavam horrores etnocêntricos, sustentando que a reeleições de Jair Bolsonaro levaria até o remodelar das terras demarcadas, no ano de 1998, para os Krikati.

Nas trocas de insultos, nos debates e veementes manifestações envoltos sobre os candidatos a presidente no mundo virtual; os apoiadores destes, decidiram ir para ruas. Em Montes Altos, foi organizado uma passeata em defesa de Lula. Os organizadores sabendo que entre os Krikati, o candidato do PT, possuía unanimidade, convidaram os indígenas. Foram cerca de 400 deles - entre os caciques; adultos, jovens, crianças - idos nos caminhões das aldeias; nos carros particulares e motocicletas, se concentraram, no final da tarde, na Orla do Balneário Cajual.

Era notório, defendia, os indígenas e os outros moradores de Montes Altos que a volta do petista garantiria dias melhores de paz; equilíbrio e justiça social para o Brasil e suas gentes. Assim, na organização dos pelotões da passeata, um dos organizadores brancos, em um gesto nobre de reconhecimento histórico, estando os Krikati no final da multidão, pediu que os indígenas viesse para a frente, pois eles eram os primeiros moradores do município. No frenesi causando, na mudança de posição de centenas deles, no microfone, agora em conclusão de equidade, se fala no microfone:

– Vamos todos juntos e misturados. Nós somos todos humanos. Aqui somos iguais.

E a emoções sentida entre os participantes da passeata, a paz e humanidade vivida, foi por demais eletrizante. A multidão na pequena cidade, cerca de mil e duzentas pessoas, embaladas por músicas; vestidos de vermelhos; as cores da bandeira brasileira, passaram caminhar e danças nas principais avenidas e ruas. Elas cantavam e dançavam, publicamente defendendo a volta de Lula.

O resultado das eleições para presidência da República, acontecido em 2 de outubro, nas urnas do 1º turno, nas duas urnas da Aldeia São José, fechou com os seguintes resultados: Jair Bolsonaro (PL), não recebeu nenhum voto; Luís Inácio Lula da Silva (PT), 524 votos; Simone Tebet, 1 voto.

No 2º turno, dia 30 de outubro, resultado foi, Jair Bolsonaro, continuou sem receber um voto dos Krikati; Lula da Silva, 530 votos.

Por voltadas nove horas da noite, quando os telejornais anunciaram a vitória definitiva de Luís Inácio Lula da Silva, como o Presidente do Brasil para o quadriênio de 2023 - 2026, os Krikati eleitores; as crianças e adultos, presentes na São José, como outros indígenas moradores das aldeias Arraia, Campo Alegre, Recanto dos Cocais, Jerusalém, Rõcruther, muitos alegres, eufóricos, correram três vezes na rua circular principal da Aldeia Grande, contento abraços, de risos, sons de gritos e foguetes, no regozijo pelo vitória e a volta do presidente Lula. Uma música da campanha, cujo refrão, cantava “tá na hora do Jair, já ir embora”, também era ouvida, cantada e dançada entre eles, nos celulares e caixa de som, diante da esperança de quer um novo capítulo, menos perturbador, se voltaria viver para todos os brasileiros.

3. METODOLÓGIA APLICADA

A construção do texto, resultado de leituras antropológicas e históricas sobre os Krikati de Nimuendaju (1944), Lave (1967), Frank (2013); mais leituras da coletânea organizada por Verdum e Costa (2004), referente à questão da política partidária indígena - uma das melhores organizadas no país sobre - leituras feitas nas atas da Câmara de Montes Altos. Paralelo as leituras, tivemos a oportunidades de conviver meses com os Krikati no período das eleições eleitoras de 2016, como posteriormente, nas eleições de 2022, onde se tornou possível participar das discussões sobre política, comícios nas cidades e na aldeia São José, Jerusalém, Raiz; entrevistando os candidatos indígenas e indígenas índios do legislativo e do executivo municipal das três cidades do entorno da TI: Montes Altos, Sítio Novo e Lajeado Novo; conversando também com candidatos a deputados, beneficiários dos indígenas. Além de pesquisar resultados das eleições dos anos de 2012, 2016, 2018, 2020, 2022 e de anos anteriores, disponível no sítio do Superior Tribunal Eleitoral, fundamentais para o resgate da história eleitoral dos Krikati.

3.1 Técnicas utilizadas

Foram entrevistas livres e estruturas com os candidatos indígenas e brancos, lideranças políticas dos Krikati, obtendo as informações precisas para a produção do histórico eleitoral. Como também consultas ao sítio do Superior Tribunal Eleitoral e demais leituras citadas e referendadas. Fui testemunha ocular de alguns fatos narrados, principalmente, nas eleições de

2016, e depois, mas ainda, nas eleições de 2022, quando transferei meu título de eleitor para a zona 0103, seção 028; da aldeia São José, em Montes Altos - MA.

3.2 Análises dos dados e interpretação dos resultados

Entendemos, portanto:

O sistema político republicano e democrático, sendo competitivo, na assimilação com a cultura Krikati, sem dificuldade se identificou com a mesma – também por natureza competitiva, organizada em clãs familiares; subdividida pela terminologia do nome de batismo na língua nativa em grupos culturais divididos, nos partidos de corrida e posição nascente e poente do sol, no círculo da aldeia – *modus vivendis* da cultura deles. Referente a manipulação dos políticos brancos e seus partidos interessados em capitalizar o voto dos indígenas, como em todas as regiões pobres do país, entre os Krikati, também significativamente, ocorre com os mesmos jogos de intrigas; apoiou em dinheiro durante o período eleitoral (mesmo pouco) e compra de votos. O que torna preciso a conscientização permanente dos eleitores antigos, como os mais jovens, entre os Krikati, da importância do voto étnico e ético (sem venda e compra de votos por quilos de carnes ou bois inteiros; cachaça, combustíveis fósseis e tecidos colorido de chitas, etc.), havendo sim voto em candidatos que tenham um histórico de honestidade; compromisso humanitário com a comunidade indígena, as demandas precisas de políticas públicas.

Além de, sobretudo, corta os ímpetos de candidatos Krikati que lançam suas candidaturas motivadas, primordialmente, por busca de poder e influência entre a comunidade nativa e abertura entre a elite política dos brancos da região, situação que leva a divisão interna, em um eleitorado pequeno, ocasionando, a não representatividade no legislativo e executivo municipal das cidades do entorno do território indígena. E isso deve ser organizado, não aceitando internamente, em certos graus, candidaturas externas, claramente de pessoas contrárias as causas vitais dos Krikati; feitos através de diálogos permanente e persuasivo via liderança do cacicado; lideranças indigenistas das aldeias e da pressão articulada dos eleitores com convicção do modo como o sistema da política do branco funciona.

4. CONCLUSÃO

A participação dos indígenas Krikati no sistema político republicano e democrático, nominado entres eles de “política dos brancos”, dá-se no processo de assimilação e envolvimento com a sociedade dominante, primordialmente, no retorno da democracia

brasileira após a ditadura militar, nas dinâmicas dos contatos interétnicos existentes nas três esferas da representatividade da república.

Entre os Krikati, esse envolvimento em diversas eleições, visando eleger candidatos nativos levou a comunidade eleger em 2004 Davi Krikati ao legislativo de Montes Altos e Marcelo Krikati, em 2020, cansados de serem manipulados pelos políticos partidários das das cidades do entorno de sua terra, que desejoso dos votos dos indígenas alimentam disputas internas e intrigas na comunidade, objetivando que os brancos nas eleições majoritárias sejam beneficiados com os votos indígenas, pois devido ao racha interno dos votos deles não se tornará possível eleger indígenas para a representação no parlamento nos municípios base das suas cidadanias locais.

Nesta situação, sem representatividade na Câmara dos municípios, reivindicação e defesa de seus direitos; a viabilização de recursos públicos para a promoção de cidadania e dignidades nas comunidades Krikati no âmbito de políticas públicas municipais, onde muitos dos mandatários do poderes locais, negam a fazer. Nesta vivência de desafios, negação de suas cidadanias e benefícios das políticas públicas municipalistas, eleitores Krikati, simpatizados com a pessoa e liderança de Marcelo Krikati, em 2020, o elegem como o seu segundo representante para o Legislativo de Montes Altos, no qual neste interim, amadurecem mais de sua compreensão e necessidade de não apenas darem votos, mas terem representatividade.

REFERÊNCIAS

FRANKLIN, Adalberto. **Breve História de Imperatriz**. Imperatriz, Ética, 2005.

FUNAI. **Coletânea de Leis Indígenas**. Brasília, 2012.

LAVE, Jean Carter. **Social Taxonomy among the Krikati (Jê) of central Brazil**. Harvard University, December, 1967.

KRIKATI, **Alziro Victor da Silva**. Entrevista concedida em 22.10.16

KRIKATI, **Davi Soares Milhomem**. Entrevista concedida em 25.10.16

KRIKATI, **Grace ir Jytcy**. Entrevista 20.10.16

KRIKATI, **Jair**. Entrevista concedida em 20.10.16

KRIKATI, **João Nonoy**. Entrevista concedida em 28. 09 e 15. 10.16

KRIKATI, **Lourenço Milhomem**. Entrevista concedida em 23.10.16

KRIKATI, **Marcelo**. Entrevista em 27. 05. 2023.

KRIKATI, **Mateus Pam**. Entrevista concedida em 19.10.16

KRIKATI, **Pedro Ecroc**. Entrevista concedida em 23.10.16

NIMUENDAJU, Curt. **Os Timbira Orientais**. Belém-Pará. 1944.

MUNDURUKU, Daniel. **O Caráter Educativo do Movimento Indígena Brasileiro**. São Paulo – SP, Paulinas, 2012.

Sítio do Tribunal Superior Eleitoral- **TSE**. Consultado em Outubro de 2016 e em Maio, 2022.

VERDUM, Ricardo; COSTA, Luciana. **Índios e Parlamentos**. Brasília, INESC, 2004.

A PRODUÇÃO E O CONSUMO DE VERDADES NO YOUTUBE

Roure Santos Ribeiro
Doutor em Filosofia
roure.ribeiro@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: O presente ensaio busca averiguar as táticas da produção e disseminação de conteúdos do YouTube, na percepção de que, as suas verdades expressas nos discursos e materiais audiovisuais não tem a pretensão de se fidelizar com a realidade, mas serem construídas e entregues de forma customizada para consentir perspectivas e sonhos. O fenômeno da personalização é uma característica peculiar das plataformas sociais como o YouTube, que realiza minerações de dados sobre nossas preferências e ações na rede para entregar de forma modulada, aquilo que podemos ou deveremos desejar como verdade. Primeiramente, analisa questões voltadas para o fetichismo do audiovisual, envolvendo sua capacidade de seduzir e portar significações com elevado nível de consentimento subjetivo. Em seguida, verifica como o YouTube sendo, a plataforma mais popular de materiais audiovisuais da rede, opera a organização e distribuição de seus conteúdos entre os usuários, utilizando algoritmos de entrega personalizada. Por fim, demonstra a disponibilização de verdades em forma de mundos subjetivos, na pretensão de propor e satisfazer sonhos, independentemente de sua fidelização com a realidade. Assim, o estudo enveredou por um modelo de pesquisa descritiva, interpretando conteúdos e dinâmicas relacionadas com a temática na pretensão de descrever as relações comunicativas do YouTube, que desconsideram as condições sociais, econômicas e culturais para atuar em agrupamentos de usuários com significativas interseções de preferências e atributos, ofertando mundos artificiais lucrativos para serem consumidos como verdades.

Palavras-chave: You Tube. Verdade. Customização. Modulação. Interação

1. INTRODUÇÃO

As plataformas sociais vêm sendo meios hegemônicos para exposição dos mais variados tipos de discursos devido a uma suposta liberdade comunicativa, onde qualquer um pode falar e consumidor suas próprias verdades. Essas trocas digitais horizontalizadas estão relacionadas a um modelo de interação que permite ao pensamento, expor suas ideias para além das imposições institucionais dos veículos de comunicação de massa, que em seus âmbitos, autoriza quem, como e o que pode ser dito.

As imposições desses limites sobre o que é proferido estão relacionadas ao próprio jogo do poder em influenciar mentalmente as massas em torno de seus interesses. Desta forma, as mídias tradicionais podem ser consideradas como extensões das elites econômicas e políticas para produção e disseminação de conteúdos e discursos que atuam em submeter um grande número de indivíduos a um alinhamento subjetivo. Essa associação é vista por Castelles (2000, p. 367) como essencial por acreditar que [...] “sem a mídia não há meios de adquirir ou exercer poder” e, sendo assim, seus agentes ou reguladores atuam sobre as formas e os campos possíveis

dos saberes que são propagados para atender prontamente os alinhamentos das relações de poder.

Como exemplo, os discursos jornalísticos, que propagam significações associadas às técnicas da manipulação baseadas na inserção de sentimentos e emoções, tornando seus conteúdos espetaculares para moldar com mais eficiência as mentes o público. Assim, os discursos autorizados se associam a um conjunto de práticas³²⁹ que corroboram com a força social dos veículos de massa na construção de uma percepção coletiva, facultando aos seus próprios autores, uma forte representatividade, tornando-se fontes inquestionáveis de verdades para seus consumidores e, ao mesmo tempo, posicionando-se como opinião pública.

Quanto maior é a sua abrangência e o monopólio sobre aquilo que é produzido e disseminado na sociedade como verdade, maior é a sua representatividade institucional. Desta forma, muitos se tornam celebridades midiáticas tendo milhares de indivíduos representados e orientados por seus discursos, fazendo com que, suas ideias, opiniões e valores se potencializem e tornem-se predominantes. Na condição de representantes institucionais da verdade, seus discursos moldam subjetividades, proporcionando retornos significativos aos interesses econômicos e políticos que, inevitavelmente, condicionam novas estratégias de manipulação para:

[...] influir na formação das agendas públicas e governamentais; intermediar relações sociais entre grupos distintos (Capelato, 1988); influenciar a opinião de inúmeras pessoas sobre temas específicos; participar das contendas políticas, em sentido lato (defesa ou veto de uma causa, por exemplo) e estrito (apoio a governos, partidos ou candidatos); e atuar como “aparelhos ideológicos” capazes de organizar interesses. Quanto a esses, em determinadas circunstâncias atuam à guisa de “partidos políticos” ou “intelectuais coletivos e orgânicos” de grupos específicos (Coutinho, 1994). (FONSECA, 2011, p. 41)

Por outro lado, o modelo de interatividade das mídias sociais como o YouTube, não impõe seus conteúdos e discursos audiovisuais com as mesmas táticas e critérios das mídias tradicionais. Diferentemente, a plataforma abre espaços para qualquer um disposto a se expor, disseminando suas mensagens de forma customizada para usuários dispostos a consenti-las como verdades.

Neste ambiente artificial, a opinião pública perde força para as opiniões pessoais, uma forma de produção e consumo de conteúdos que reflete o movimento crescente das relações interativas via mundo digital, o que de acordo Llorente (2017, p. 09), expõe uma crise de

³²⁹ Refere-se a técnicas de manipulação que espetacularizam os conteúdos através do emprego de sentimentos e emoções. Emprego de feitos visuais; sonografia; frases de efeitos e outros.

representatividade das instituições midiáticas, constatada pela redução no valor de seus discursos.

O valor ou a credibilidade dos meios de comunicação se veem reduzidos diante das opiniões pessoais. Os acontecimentos passam a um segundo plano, enquanto o “como” se conta a história ganha importância e se sobrepõe ao “o quê”. Não se trata, então, de saber o que ocorreu, mas de escutar, assistir, ver, ler a versão dos fatos que mais concorda com as ideologias de cada um.

Essa redução de valor perante a pluralidade das opiniões pessoais do YouTube é que torna essa plataforma um importante instrumento de poder psicológico a se analisar e, para isso, partimos da percepção de que, as suas verdades expressas nos discursos e materiais audiovisuais não tem a pretensão de se fidelizar com a realidade, mas serem construídas e entregues de forma customizada para consentir perspectivas e sonhos. Isso demonstra ser uma reformulação nos mecanismos de poder, que utiliza uma suposta liberdade da rede para monitorar nossas ações e comportamentos, minerando-as em dados lucrativos para estratégias de direcionamento inteligente de conteúdos.

Neste sentido, o estudo enveredou por um modelo de pesquisa descritiva, interpretando conteúdos e dinâmicas relacionadas com as relações comunicativas do YouTube, que desconsideram as condições sociais, econômicas e culturais para atuar em agrupamentos de usuários com significativas interseções de preferências e atributos, ofertando mundos artificiais lucrativos para serem consumidos como verdades. Porém, tem como foco investigar as interações nesta plataforma, que estão cada vez mais imersivas e sedutoras, onde os diversos tipos de materiais audiovisuais com suas verdades espetaculares são mais atrativos e lucrativos do que aqueles propagados pelos veículos tradicionais.

2. O CONSENTIMENTO DA VERDADE NO YOUTUBE

O YouTube vem ascendendo como hegemônico meio de entretenimento comunicativo devido entre outros, a sua inserção nas modernas televisões digitais, fortemente comercializadas nesses últimos cinco anos. Considera-se mídia social por proporcionar uma comunicação horizontalizada capaz de envolver fortemente os usuários, convidando-os a participar constantemente através de inúmeras ferramentas de interação sobre os conteúdos e seus autores. Por meio de seus algoritmos, proporciona a formação de bolhas virtuais constituídas pelas minerações de dados comportamentais, que aglutinam usuários em perfis por suas preferências e ações em rede. Essas minerações permitem ainda, a realização de cálculos probabilísticos para

executar encaminhamentos gradativos de conteúdos customizados capazes de moldar ou consolidar uma percepção com mais eficácia.

Através da customização, os vídeos produzidos com forte apelo à comoção ganham um direcionamento inteligente, atingindo aqueles com maior probabilidade de consenti-los, o que, segundo Han (2018b), é bastante tentador, chamando constantemente a participar de mundos fetichizados para serem consumidos.

Os mecanismos de comunicação instantânea associadas ao uso de recursos de encaminhamento seletivo, atuam sobre os vídeos espetaculares do YouTube na necessidade inerente dos indivíduos de se comunicarem, fazendo com que a plataforma adquira um potencial viciante. Trata-se de um vício estimulado pela produção e o consumo constante de diversos materiais audiovisuais, que disputam e prendem a nossa atenção e, com isso, formam bolhas de seguidores.

Neste ambiente, qualquer indivíduo, anônimo ou não, pode ser visto, ouvir e ser ouvido, acreditando numa suposta liberdade de concordar ou discordar de qualquer outro abertamente, independentemente de autoria ou nível de conhecimento sobre aquilo proferido. Mas o pano de fundo é a sua tecnologia persuasiva e imperceptível, que atua num reforço intermitente para criar um hábito. Esse reforço é operado por um sistema de recompensas que visa estimular o sistema límbico³³⁰ do indivíduo para agir moldando, estimulando, incentivando e, claro, se aproveitando das fraquezas, tendências e propensões.

Esse modelo de abordagem revelou para os veículos tradicionais e seus agentes midiáticos, a necessidade de criarem novas estratégias para recuperar o domínio sobre as verdades, migrando para este quando possível. Ao se tornar uma especial e cobiçada mercadoria, os discursos disseminados no YouTube necessitam serem tratados de forma igualmente especial, tendo em vista seu grande poder de repercussão social e de influenciar dimensões planetárias, dada a atual mundialização da informação, como ressalta Fonseca (2011, p. 50) ao afirmar que:

[...] as informações são cada vez mais transmitidas em tempo real, encurtando brutalmente o tempo de sua “geração”, assim como (especialmente) de sua propagação (transmissão) em escala planetária. Dessa forma, nesse mundo encurtado por satélites, fibras óticas, tvs a cabo, agências noticiosas, jornais e revistas (sobretudo em inglês, língua cada vez mais falada, e mesmo traduzida para as línguas nativas) impressos simultaneamente em diversos países, a mídia estaria crescentemente

³³⁰ O sistema límbico, também conhecido como cérebro emocional, é um conjunto de estruturas localizado no cérebro de mamíferos, abaixo do córtex e responsável por todas as respostas emocionais. Sistema Límbico. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/sistema-limbico/#:~:text=O%20sistema%20%C3%ADmbico%2C%20tamb%C3%A9m%20conhecido,por%20todas%20as%20respostas%20emocionais>. Acessado em 27 Jan de 2023.

extrapolando ainda mais sua influência, pois estendida agora ao planeta; dessa forma, a mídia é posta no centro do capitalismo.

As mídias tradicionais criam urgências, fatos fantásticos, acontecimentos chocantes e indignantes, que para ganharem credibilidade e representatividade perante as massas, uniformizam seus conteúdos na pretensão de avigorarem suas verdades ao serem propagados de forma semelhante. A prática da uniformização consiste em selecionar e divulgar conteúdos, principalmente aqueles vinculados a discursos jornalísticos no intuito de impô-las como verdades, para assim, construir, reforçar e submeter, e em muitos casos, se colocar como opinião pública visando atender os interesses políticos e econômicos das elites do poder. Trata-se da “agenda Setting”, uma tática onde as notícias são selecionadas por seus editores, determinando quais serão vinculadas e ignoradas pela desculpa da escassez de tempo e espaço midiático. [...] “temas que são de interesse comercial ou político das emissoras ganham horas dedicadas na programação”, alimentadas com toques emocionais para ampliar sua atenção. (CASSINO, 2018, p.17). Manipula-se meticulosamente a verdade com técnicas cada vez mais apuradas em estimular sentimentos e emoções na busca pela atenção imediata, e conseqüentemente, pela aceitação através da comoção, convergindo com o desejo de atribuir interpretações que legitimam as instituições representativas do poder. Ao comungarem das mesmas intenções, a prática da uniformização dos conteúdos procura disseminar semelhantes materiais midiáticos durante um período, não necessariamente ao mesmo tempo, até alcançar os resultados desejados na subjetivação de seu público.

Ao criarem suas próprias plataformas de disseminação, os conteúdos dessas instituições de massa também acabaram submetidos aos mecanismos inteligentes de personalização e abordagem, no entanto, a popularidade do YouTube fez com que muitas migrassem para seu ambiente, criando canais na plataforma para ampliar sua visibilidade através das bolhas da rede. Evidentemente, que essa convergência possibilitou ampla disseminação até em outras mídias sociais, aumentando a eficácia em influenciar perfis probabilisticamente analisados e selecionados para consentir discursos espetaculares.

Contudo, ao disseminarem seus conteúdos audiovisuais, essas instituições perceberam que as táticas da uniformização no ambiente virtual se fragilizam diante a disputa de visualizações com inúmeras outras produções. A imensa quantidade de material advinda dos produtores independentes supera expressivamente aqueles produzidos pelos canais institucionais, que na maioria das vezes, acabam sendo meras reproduções daquilo veiculado nos veículos de comunicação de massa.

Mesmo com os mecanismos para impulsionar a visibilidade, a previsibilidade dos conteúdos das mídias de massa causada pela uniformização diminui o interesse dos conectados a consumi-los diante às inúmeras novidades dos produtores independentes. Isso permite aos algoritmos concluir que existe pouco interesse pelos materiais postados pelas mídias tradicionais, reduzindo seu compartilhamento entre as bolhas na rede. Por outro lado, o YouTube proporciona espaços para novas personalidades, que produzem e disseminam em seus canais incessantemente, porém, não fazem necessariamente, parte ou estão associados as elites políticas e econômicas, mas conseguem aglutinar e engajar inúmeros seguidores com suas verdades. Muitas dessas personalidades acabam obtendo um grande poder de influência, usado preferencialmente para ganhos financeiros com a própria plataforma ou através da contribuição dos usuários para receber ainda mais, mundos artificiais de sonhos.

Nessa busca pela atenção e engajamento, o uso das técnicas da espetacularização deixa de ser uma exclusividade dos produtores profissionais, avançando fortemente pelos mais diversos canais. A monetização³³¹ da atenção ajudou a impulsionar a produção massiva de conteúdos, estimulando a criatividade da manipulação ao explorar diferentes formas de linguagem e visibilidade. Distantes dos filtros das mídias de massa e com pouco apoio financeiro para suas produções, muitos produtores recorreram a uma linguagem informal com aspectos visuais que valorizam o movimento e o colorido, podendo apresentar vídeos em primeira pessoa como se fossem experiências vividas em tempo real para creditar verdade em suas mensagens.

A atenção e os efeitos gerados nas bolhas de seus seguidores e inscritos perante o material postado são quantificados e analisados pelos algoritmos da plataforma para, com isso, mensurar o nível de interesse e sua potencialidade para novas abordagens. A contratação do serviço de *bots*³³² se torna fundamental para ampliar o alcance da visibilidade, não só no YouTube, mas em outras plataformas compartilhadas que também monetizam a atenção, podendo resultar em um elevado retorno financeiro.

Quanto mais comovente e apelativo, maior é a possibilidade de se interagir com o material por meio dos recursos do YouTube, permitindo aos algoritmos elaborar modelos

³³¹ Trata-se de um mecanismo do YouTube que procura incentivar a produção de vídeos, fazendo com que produtores, amadores ou não, sejam ressarcidos financeiramente a cada visualização. Isso permite a inserção constante de conteúdos, uma imensa quantidade de novidades prontas para serem consumidas.

³³² Bot é um programa de software que executa tarefas automatizadas, repetitivas e pré-definidas. Realizam funções úteis, tais como serviço ao cliente ou indexação de motores de busca, mas também podem vir sob a forma de malware – usado para obter controle total sobre um computador. **O que são bots?** - Definição e Explicação. Disponível em: <https://www.kaspersky.com.br/resource-center/definitions/what-are-bots>. Acessado em 17 de Janeiro de 2023

classificatórios para sua monetização. Constitui-se, assim, uma inteligência que categoriza e quantifica a participação por serem “[...] modelos treinados para determinar vários fatores do ambiente e dos usuários e com base neles determinar a ordem e classificação do conteúdo” (OLIVEIRA, 2018, p.92).

Por esses modelos, os conteúdos e comentários acabam, por meio de poucos cliques, disseminados nas diferentes plataformas em compartilhamento. A lógica da propagação é simples: quanto mais cliques, maior a disseminação. Como lembram Rosa e Chevitarese, aquele que posta tem seu “conteúdo subjogado à aprovação social”, ou seja, o campo de disseminação, sua aceitação ou negação dependerá do nível de “admiradores, curtidas, comentários e compartilhamentos” (2017, p. 65).

Essa movimentação gerada pela suposta liberdade das ações e preferências é que seduz e convida a todos a serem produtores e consumidores de ideias e produtos, cultuando essencialmente o espetáculo do consumo como sonho de liberdade. A monetização da visibilidade instiga a produção de narrativas, tornando a plataforma o maior sistema de compartilhamento de vídeos da rede, possibilitando as pessoas interagirem esporadicamente ou sistematicamente sob o slogan “*Broadcast Yourself*”, que significa numa tradução não-literal: “divulgue-se”, utilizando das facilidades interativas para que seus discursos e suas autorias sejam expostas e aceitas, formando suas bolhas de verdades consentidas. Nas palavras de Thompson (1995, p. 215), “[...] desde o advento da imprensa e especialmente da mídia eletrônica, lutas por reconhecimento se tornaram cada vez mais lutas pela visibilidade dentro de espaços não localizados de publicidade mediada”. Ao potencializar a valorização da produção de imagens no YouTube, os projetos de consumo, a aquisição propriamente dita e a ostentação tornaram-se expressões da representação simbólica do espetáculo, porém, as expressões viciantes prendem o indivíduo aos recursos e às notificações da plataforma, apropriando-se o máximo possível de seu tempo de vida.

Os vídeos do YouTube convidam para um intercâmbio constante de novos discursos. A simplicidade dos recursos da plataforma faz com que os usuários, até os menos experientes com a rede, disseminem suas verdades para serem vistas, consumidas e avaliadas. Somos submetidos “[...] à força e ao papel estratégico desempenhado pelas máquinas de expressão” (OLIVEIRA, 2018, p. 93), que disponibiliza a visibilidade, estimulando o surgimento de novos autores, que

muitas vezes se tornam verdadeiras personalidades ou, até mesmo, celebridades³³³ com seus discursos aceitos e valorizados.

O perfil do indivíduo ganha força na era da exibição *online*. Ele se coloca como um produtor que publica seus vídeos almejando um retorno, um consumo. Isso faz surgir personalidades da internet que se tornam figuras de referência, principalmente para os jovens, que consomem conteúdos online e guiam seu cotidiano com seus saberes (RIBEIRO, 2016). Como lembram Dure e Ceolin (2016), esses produtores que, em muitos casos, são os próprios autores de seus discursos são chamados de *YouTubers*, que atuam e influenciam suas bolhas virtuais em diversos assuntos. Eles protagonizam e movem conteúdos e suas identidades livremente para dentro e para fora de vários sites e mídias sociais, que se interligam com o YouTube na busca desenfreada pelo fetiche da visibilidade.

Com esse fetiche, a plataforma se torna um potencial espaço para a oferta e um consumo cosmopolita, um lugar onde os indivíduos disponibilizam suas identidades virtuais e perspectivas espetaculares, envolvendo-se com representações pessoais e de outros, encontrando e debatendo diferenças culturais e econômicas num ambiente submetido por mecanismos capazes de moldar o que somos e o que queremos.

Plataformas como o YouTube permitem o surgimento dessas personalidades e seus projetos de visibilidade, antes limitados pelos filtros autorais das mídias institucionais. No entanto, com a pretensão de recuperar seus espaços de influência midiática, alguns veículos de comunicação vêm experimentando ceder espaços para esses famosos com milhares de seguidores da internet, visando reaver sua audiência, o que nas palavras de Jenkins (2008) trata-se de um movimento de correlação entre mídias e as novas tecnologias, denominado de cultura de convergência.

Por convergência refiro-me ao fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam. Convergência é uma palavra que consegue definir transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais, dependendo de quem está falando e do que imaginam estar falando (2008, p. 29).

³³³As celebridades são pessoas que estão sempre no foco das notícias e passam a ideia de que são pessoas “normais” que passeiam com seus cães e fazem compras como todos, passando, assim, a ideia de auto semelhança com as demais pessoas. Ao mesmo tempo, são tiradas como exemplos, sempre muito elegantes e maquiadas, são solidárias e engajadas em campanhas sociais, tudo bem próximo da perfeição. Para Silvio de Abreu “o melhor exemplo de que vivemos na era das celebridades instantâneas é a Adriane Galisteu. Quando a casa dela é assaltada, primeiro ela chama a revista Caras, depois chama a polícia”. (PELLEGRINI; REIS; MONÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 06)

Trata-se de uma estratégia que procura arrebatá-la para o âmbito midiático, os milhares de seguidores conquistados por esses *Youtubers*, vistos como propensos consumidores de verdades levados a pensar de forma semelhante a sua celebridade virtual. Por mais difusas que suas narrativas possam parecer diante da perspectiva da opinião pública das mídias de massa, a cultura de convergência implica na ideia de que “[...] toda história importante é contada, toda marca é vendida e todo consumidor é cortejado” (JENKINS, 2008, p.29).

Um exemplo dessa convergência foi vista no programa Roda Viva da TV Cultura. Conhecido pela crítica especializada com sendo um dos melhores programas de entrevistas por debater de forma aprofundada temas relevantes com entrevistados e entrevistadores ditos como reconhecidos pela sociedade, o Roda Viva convidou o influenciador digital Felipe Neto, considerado pelo site UOL o segundo *Youtuber* com maior número de seguidores do Brasil, para debater diferentes assuntos e temáticas durante uma hora e meia num horário considerado nobre para audiência televisiva.

De acordo com o jornalista Leandro Sarubo do site UOL, Felipe Neto possui cerca de 35,5 milhões de seguidores em seus canais da internet, proporcionando um retorno financeiro pela monetização da atenção de seus vídeos de 280 mil reais em média por mês³³⁴. Porém, toda essa audiência e poder financeiro não se refletiram na sua participação no programa Roda Vida, que alcançou apenas 203 mil telespectadores em São Paulo.

O Roda Viva com o youtuber Felipe Neto registrou 1,2 ponto de média na pesquisa da Kantar Ibope Media em São Paulo. Com o resultado, ligeiramente melhor que o apontado na prévia, a TV Cultura ficou em 6º lugar no ranking da TV aberta, atrás de RedeTV! (1,3), Band (1,9), Record (4,8), SBT (6) e Globo (mais de 28 pontos). Um ponto de audiência equivale a 203.309 telespectadores em São Paulo. (SARUBO, 2020)³³⁵

A soma das visualizações dessa entrevista reproduzida na íntegra pelos canais do YouTube não chegaram a 500 mil, enquanto pequenas partes editadas e replicadas pelos seguidores obtiveram um êxito maior no seu alcance midiático. Isso parece demonstrar que os efeitos desejados com a disseminação de um ato discursivo se diferem de acordo com o contexto de enunciação, exigindo dessas celebridades virtuais adequações em suas falas decorrentes das próprias características tecnológicas das mídias de massa e seus critérios de verdade, que são

³³⁴Disponível em: <https://teleguiado.com/televisao/2020/05/roda-viva-com-felipe-neto-tem-media-de-11-ponto-na-previa.html> Acesso em: 7 de set. 2020.

³³⁵SARUBO, Leandro. **Roda Viva com Felipe Neto tem média de 1,2 ponto.** Disponível em: <https://teleguiado.com/televisao/2020/05/roda-viva-com-felipe-neto-tem-media-de-11-ponto-na-previa.html> Acesso em: 7 de set. 2020.

imperativos nessas instâncias. E aqui, talvez seja importante fazer uma analogia com a ordem do discurso de Michel Foucault (1996), onde lembra que existem assuntos dos quais não se pode falar em qualquer espaço e, neste sentido, não se pode falar em qualquer canal midiático.

Para manter e expandir seus laços de pensamento e consumo nas suas bolhas, esses influenciadores de subjetividades e de tendências comportamentais produzem seus vídeos “valorizando seus erros, contando histórias que são comuns aos adolescentes e utilizam uma linguagem que se aproxima da utilizada em uma conversa informal com amigos” (OLIVEIRA, 2017, p.17). Pode-se dizer quase tudo, muitas vezes conexo com técnicas apuradas para criar uma desatenção em si através da comoção, instigando e prendendo a atenção de sua bolha na pretensão de serem capitalizados.

A espetacularização na rede rompe os limites institucionais porque atenção personalizada é uma mercadoria cobiçada ao extremo. Por isso, os *YouTubers* são incentivados a produzir ainda mais novos conteúdos com a finalidade de serem consumidos a qualquer custo, demarcando e mantendo suas áreas de influência, ou seja, suas bolhas virtuais. Ofertam sonhos e desejos, produzindo registros audiovisuais baseados na comoção espetacular para depois circularem por outras plataformas. Costumam ser efêmeros se não cumprem seus papéis de monetização com certa fortuna, “mas seus efeitos podem ser desastrosos como, por exemplo: perturbando o clima escolar ou familiar ao suscitar dramas de novo cunho que ninguém está em condições de resolver” (SIBILIA, 2018, p. 211).

Questões sociais, econômicas, políticas e culturais são debatidos, em muitas ocasiões, de forma difusa, preenchidas com barulhos emocionais porque, no mundo do YouTube, o mais importante é vender percepções por imagens espetaculares. São conteúdos que se aderem ao imediatismo e a identificação de preferências, operados pelos algoritmos da inteligência artificial da plataforma para ofertar as verdades de bolhas, capitalizados e que se popularizam pela periodicidade e uma peculiar forma comunicativa.

A remuneração da exposição também estimula a publicidade, um instrumento fundamental para esse ciclo comercial, tanto para a plataforma como para os divulgadores. Desta forma, as visualizações de produtos e serviços também se converteram em meios lucrativos para as atividades comerciais, usadas estrategicamente pelas políticas publicitárias do YouTube. A ideia é expor peças publicitárias de curta duração associadas com os conteúdos da plataforma, onde o divulgador investirá de acordo com número de seguidores que deseja atingir entre os diversos canais. As análises estatísticas realizadas em 2016 e disponíveis no site da plataforma refletem a importância do forte investimento nas políticas publicitárias, que conta

com mais de um bilhão de usuários e, está em pleno crescimento. Desde 2014, o tempo dedicado pelos usuários cresceu em 60% por ano e a quantidade de pessoas que assistem aos vídeos do YouTube diariamente cresceu 40%, 80% das visitas acontecem fora dos Estados Unidos, mais de 70 países possuem sua versão do YouTube, que está disponível em 76 idiomas representando 95% das variações de línguas existentes na internet³³⁶.

Esses dados demonstram o poder econômico do YouTube, principalmente pela sua acessibilidade através de dispositivos móveis, como os celulares, possibilitando diferentes estratégias de consumo. Como lembra Jenkins (2008, p.43), “nossos telefones celulares não são apenas aparelhos de telecomunicações, eles nos permitem jogar, baixar informações da Internet; tirar e enviar fotografias ou mensagens de texto”.

Mais da metade do seu tráfego está em dispositivos móveis e, a cada ano, o tempo de permanência do usuário aumenta 50%. As visitas mobile dobram a cada ano, sendo um bilhão a média de vídeos assistidos no YouTube diariamente em aparelhos moveis. Em média, os usuários dos Estados Unidos passam cinco horas no YouTube por mês, sem levar em conta os efeitos da pós-pandemia que condicionou as pessoas a usar por mais tempo a rede³³⁷

A liberdade de produzir e assistir vídeos leva ao surgimento de novas estratégias publicitárias voltadas para o retorno financeiro da plataforma através do *video marketing*³³⁸, um modelo que busca criar uma identidade visual do seu público consumidor. De acordo com o próprio site do YouTube, os seus algoritmos conseguem efetivar essas estratégias para:

Atrair clientes com usando ferramentas reconhecidamente eficientes através da criação de um bom script e de técnicas do cinema e da televisão. Só precisa pagar pelos anúncios no Youtube quando um visitante passa mais de 30 segundos olhando a sua publicidade ou quando responde a algum Call to Action ou interage com um Banner Complementário; Ajuda a difundir as suas propostas para a sua audiência de uma forma original e atrativa; Permite atingir diretamente o seu público objetivo com ferramentas de segmentação – como quando é possível definir critérios demográficos com palavras chave tipo “homens menores de 30 anos”; Permite medir a eficiência das suas campanhas pelo Youtube Analytics. (YOUTUBE, 2020b)

Com essas políticas de anúncios, pode-se criar uma publicidade visual antes da exibição do vídeo escolhido. Mesmo tendo a opção de pular o anúncio após cinco segundos de exibição, o algoritmo considera essa fração de tempo essencial para captar a atenção da audiência e

³³⁶ YOUTUBE para a imprensa. Disponível em: <https://www.youtube.com/intl/es-419/about/press/> Acesso em: 24 de mar. 2020a.

³³⁷ YOUTUBE para a imprensa. Disponível em: <https://www.youtube.com/intl/es-419/about/press/> Acesso em: 24 de mar. 2020a.

³³⁸ Vídeo marketing é uma estratégia que consiste em fazer marketing por meio de conteúdos audiovisuais. Ou seja, trata-se de usar vídeos, sejam eles online ou veiculados na TV, para divulgar um produto ou uma marca e, assim, atrair, converter e fidelizar clientes. Saiba tudo sobre vídeo marketing e aprenda como aplicá-lo em seu negócio. Disponível em: <https://blog.hotmart.com/pt-br/video-marketing/> Acesso em: 25 de mar. 2020.

conseguir fazer com que o usuário não abandone o conteúdo. Pela maior eficiência na leitura de preferências, os desenvolvedores da plataforma recomendam aos produtores de comerciais que seus vídeos tenham até 30 segundos de duração. Em produções audiovisuais para campanhas do YouTube Marketing, sugere-se que não tenham menos de 12 segundos.

Essas referências têm a ver com alguns dados fornecidos diretamente pelo mecanismo de análise dos conteúdos, denominado de “YouTube Analytics”, gerados pelas ações de seus usuários e disponíveis na plataforma. A ferramenta rejeita qualquer produção audiovisual com visualização menor que 10 segundos por não ser tempo suficiente para leituras mais precisas dos algoritmos sobre as métricas comportamentais, conforme o site do YouTube ressalta.

Como resultado, se você planeja investir em produção audiovisual no Youtube, aconselhamos criar vídeos de 15 segundos, no mínimo, para poder interpretar as métricas corretamente. Filmes com duração de 12 segundos poderiam criar confusão na hora de interpretar as interações com a audiência. (YOUTUBE, 2020b)

É uma sutil tecnologia de leitura subjetiva e de sobreposição estratégica de conteúdos que, através de análises comportamentais, aborda com maior precisão os perfis com potencialidades de consumir aquilo que foi propagado. No entanto, sua inteligência artificial não produz ou manipula conteúdos na imensidão de seus discursos visualizados, apesar de empregar mecanismos que reconhecem determinadas palavras ou frases que podem ser censuradas. A manipulação, quando ocorre, advém do produtor do conteúdo, com o objetivo de promover atenção imediata que se associa aos algoritmos tendo em vista otimizar seu consumo.

De maneira geral, o objetivo está em promover um consumo capaz de atender os interesses comerciais que envolvem não só o YouTube, mas todo o conglomerado de plataformas satélites, pertencentes à empresa Google, sua proprietária.

A Google sabe muito mais sobre sua população de usuários do que estes sabem sobre si mesmos. De fato, não há meios pelos quais as populações possam atravessar essa divisão, dados os obstáculos materiais, intelectuais e proprietários necessários para a análise de dados e a ausência de feedback loops. Outra assimetria assenta no fato de que o usuário típico tem pouco ou nenhum conhecimento sobre as operações comerciais da Google, sobre a ampla gama de dados pessoais com que contribui para os servidores da Google ou sobre a retenção desses dados ou, ainda, como eles são instrumentalizados e monetizados. (ZUBOFF, 2018, p. 50)

Se existe um público consumidor deve existir então, produção, e essa produção vêm do próprio público, num ciclo onde a plataforma se posiciona como um elo especificamente comercial entre esses dois polos. Por isso, os algoritmos do YouTube acabam permitindo a difusão de vídeos barulhentos, muitos propagando o ódio, o preconceito e, outros, estimulados pela suposta liberdade de publicá-los e consumi-los. Essa interação permite usar a visibilidade

como forma de se legitimar perante suas falas, tornando-se referência de verdades para seus seguidores virtuais.

Como lembram Bernadazzi e Costa, o YouTube é um espaço que “abrange tanto os profissionais do mercado de trabalho audiovisual que perceberam no site uma possibilidade de divulgação, quanto os usuários que tem conhecimento básicos da produção audiovisual” (2017, p. 152). É envolvimento social resultante das mudanças comunicativas, sociotécnicas e econômicas nas relações de poder presente na sociedade. Pellegrini, Reis, Monção e Oliveira complementam que:

A evolução da comunicação digital alterou o sentido da visibilidade porque abstraiu a noção de lugar fixo, para o surgimento de um não lugar. Isso tem causado uma desterritorialização porque a troca de informações interpessoais tem sido feita em ambientes virtuais, de forma que as pessoas não precisam estar no mesmo lugar para trocarem ideias (2009, p. 06).

No mundo dos vídeos digitais, o indivíduo é chamado quase que diariamente a participar, a se afirmar, se expressar, o que inevitavelmente banaliza a disseminação de discursos. “O YouTube é utilizado de várias maneiras diferentes por cidadãos-consumidores por meio de um modelo híbrido de envolvimento com a cultura popular – parte produção amadora, parte consumo criativo” (BURGESS; GREEN, 2009, p. 32). Contudo, trata-se de um envolvimento que potencializa a produção de verdades customizadas, que nesses últimos cinco anos vêm travando uma intensa disputa pela atenção e subjetivação dos indivíduos nas bolhas, devido à polarização em todos os aspectos da vida cotidiana.

Essa polarização se intensifica ao favorecer a autocomunicação de massa, que vai para além das estruturas midiáticas tradicionais, uma vez que oferece “conteúdo autogerado, emissão autodirecionada e recepção autoselecionada por muitos que se comunicam com muitos” (CASTELLS, 2017, p.118). Tratam-se de vídeos que envolvem discursos “[...] de baixo para cima, gerados de forma espontânea, por um exército de indivíduos comuns” (REIS; ZANETTI; FRIZERRA, 2019, p. 08), podendo falar o que pensam e dar ouvidos ao que quiserem.

[...] os campos culturais aos quais estão associados se constituem de forma distinta, considerando, entre outros aspectos, o peso dado aos enunciados e aos agentes desses campos (mais ou menos institucionalizados, independentes, etc.); as trocas discursivas entre produtores de conteúdo e audiência, os lugares de fala mais ou menos demarcados; condições de produção; a comunicação mediada pelo computador e pelas redes sociais. (REIS; ZANETTI; FRIZERRA, 2019, p. 08)

Evidentemente, esse contexto de produção e consumo de verdades gera distintas formas de capital simbólico pela visibilidade de uma multiplicidade de atores sociais e suas narrativas. Os vídeos apresentam narrativas que se caracterizam pela massificação da imagem, consumo

desenfreado de signos, mercadorias, produção de estilos de vida, reduzindo a liberdade a uma opção de consumo (CHEVITARESE; PEDRO, 2019). Porém, trata-se de um volume crescente de discursos e conteúdos difusos, ofertados e consumidos incessantemente pelas bolhas, fazendo da plataforma um espaço de narrativas espetaculares descompromissadas com quaisquer critérios de verdade.

Nessas intensas disputas pela atenção e subjetivação imediata, muitas dessas narrativas acabam se aderindo a dois fenômenos que vem se tornando comum na plataforma, a chamada pós-verdade³³⁹ e as denominadas *fake news*. Segundo Zarzalejos (2017, p. 11), Tais fenômenos possuem um objetivo em comum, “descrever uma situação na qual, durante a criação e a formação da opinião pública, os fatos objetivos têm menos influência do que os apelos às emoções e às crenças pessoais”. Envolvem o uso intensivo de técnicas da manipulação, que neste caso, direcionam-se intencionalmente para se fidelizar com aquilo que foi dito por meio da comoção.

No entanto, esses fenômenos não são novidades advindas das interatividades em rede. Os meios de comunicação de massa como instrumentos de persuasão mental das relações de poder, utilizam sutilmente esses recursos para construção e disseminação de seus discursos jornalísticos e políticos. Na percepção foucaultiana, o ato discursivo é uma construção dos acontecimentos³⁴⁰ presentes em si mesmo e de outros discursos externos seguindo um conjunto de leis, regras, normas e valores que se inserem na produção e na disseminação de sua verdade. Esses procedimentos acabam tornando o discurso um exercício de poder em ato pela possibilidade de seus saberes, aceitos como verdadeiros, refletirem e influenciarem os comportamentos dos indivíduos. Não existe uma verdade neutra, mas sim significações das relações de poder compartilhados como verdades durante um período histórico. Decidem o que é correto ou incorreto, normal ou patológico, bondade ou maldade e assim por diante. Os veículos de massa se encarregam de propagar esses saberes como verdades na sociedade através de um processo de normalização, que implica em numerar e controlar seus conteúdos para

³³⁹Pós-verdade é um neologismo que descreve a situação na qual, na hora de criar e modelar a opinião pública, os fatos objetivos têm menos influência que os apelos às emoções e às crenças pessoais. FANTINI João Angelo. **Pós-verdade ou o triunfo da religião**. Leitura Flutuante – Revista do Centro de Estudos em Semiótica e Psicanálise. 2016.

³⁴⁰ Para Foucault (2008, p. 30) “o campo dos acontecimentos discursivos, em compensação, é o conjunto sempre finito e efetivamente limitado das únicas sequências linguísticas que tenham sido formuladas: elas bem podem ser inumeráveis e podem, por sua massa, ultrapassar toda capacidade de registro, de memória, ou de leitura: elas constituem, entretanto, um conjunto finito”. FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad: de Luiz Felipe Baeta Neves, 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. Chevitarese e Pedro (2002, p.132) lembra que o método genealógico defendido por Foucault propõe buscar a singularidade dos acontecimentos nas práticas cotidianas nos detalhes. No próximo capítulo que possui entre seus itens o uso do método genealógico como procedimento investigativo para os discursos, também abordará a noção de acontecimento.

atuarem subjetivamente nos indivíduos, cumprindo seu papel na moldagem de um corpo social. Essa moldagem se dá através da linguagem, que por sua vez constrói o discurso, que num sentido restrito é qualquer coisa escrita ou dita sobre um saber técnico originado de um saber específico. Quem domina e controla esses discursos acaba tendo poder sobre aqueles submetidos aos seus saberes vistos como verdadeiros. A aparente neutralidade produzida pelas técnicas da manipulação não passa de um revestimento para o domínio da produção e difusão de suas verdades, uma estratégia de controle social, que impõem critérios voltados a estabelecer suas hegemonias.

Desta forma, entendemos que, tanto as *fake news* quanto as pós-verdades supõem construções discursivas que rompem com os critérios de verdade impostos pelas instituições, e, assim, ameaçam suas hegemonias, principalmente por serem práticas que se desenvolvem no campo político, e também, “[...] de forma perigosa e arbitrária, no âmbito da publicidade e no campo empresarial.” (ZARZALEJOS, 2017, p. 12) Esses discursos apelam para o lado mais irracional da nossa compreensão, tornando as pessoas presas fáceis diante a exposição de materiais audiovisuais que distorcem a realidade, além de conferir um espírito de coletividade difuso na rede, que leva a suprimir os indivíduos a enxergarem criticamente o mundo ao seu redor.

As *fake news*, que numa tradução literal significa “notícias ou discursos falsos”, utilizam recursos retóricos para produzir um conteúdo ou discurso sobre fatos inexistentes para serem disseminados como verdades na sociedade. Em sua maioria, a autoria ou fonte é desconhecida ou alterada, operando na perda de critérios sobre a verdade, porém, é capaz de gerar efeitos reais bem concretos. As pós-verdades utilizam as técnicas da espetacularização associadas a um discurso mais refinado para creditar uma verdade. Muitas são produzidas por autores reconhecidos, que recorrem ao uso intencional de conjunções adversativas para inculcar uma subjetividade. Neste caso, a intensão é o impacto emocional, que tem como objetivo provocar um forte sentimento ou comoção social, que se torna mais valoroso do que o discurso em si. Assim, as *fake news* e as pós-verdades remetem à própria falência da representação, os quais, Jourdan (2019) lembra que, “o representante vale mais do que o representado”, e, pelo alcance, passa a adquirir um valor em si mesmo que não corresponde a nada.

Contudo, para o nosso tema aqui, convém ressaltar que a customização das plataformas *online* permite um direcionamento estratégico das chamadas *fakes news* e pós-verdades, e os *bots*, softwares inteligentes, atuam na ampliação desses discursos para o maior número de indivíduos propensos consenti-los. Os *bots* são programas que realizam tarefas automatizadas, repetitivas e pré-definidas, que são ofertados para inúmeros fins por executar tarefas muito mais rápido do que

os usuários humanos. No YouTube, estes mecanismos potencializam a exploração das imagens e das falas ao ponto de criar absurdos, que são, porém, convincentes emocional e afetivamente para um número significativo de usuários. Não se trata de uma simples mentira que pode ser desmentida através de uma boa pesquisa a fontes confiáveis. A questão é que, muitas vezes, essas narrativas são difíceis de desconstruir devido a que aqueles que acreditam nela não estão dispostos a reconhecer os critérios habituais de validação ou reconhecimento da verdade impostas institucionalmente. Como lembra Machado (2018), a personalização procura dar um sentido particularizado ao discurso, independentemente de sua fonte, submetendo-se a um consentimento sentimental aos significados ali veiculados, o que acaba tornando-se mais forte do que o próprio discurso em si.

3. CONCLUSÃO

Visto anteriormente, as plataformas operam extraindo dados comportamentais de seus usuários para desvendar e enquadrar percepções através de técnicas sutis de sobreposição customizadas de vídeos, visando uma maior eficácia em sua oferta e consumo. A inteligência algorítmica dessa tecnologia se alimenta e aprende com as ações e preferências dos indivíduos dispostos a estabelecer relações comunicativas que exploram a visibilidade ao máximo. A exibição digital, sendo um produto monetizado, resulta em retorno financeiro tanto para o YouTube como para os produtores de vídeos que se comprometem a produzir constantemente novos conteúdos. Verdadeiros ou *fakes*, esses discursos são disseminados para inúmeros perfis, ampliando seu alcance através dos *bots* ou replicados pelo consentimento dos próprios usuários numa disseminação quase instantânea. É por meio desses deslocamentos que os discursos se disseminam e alcançam rapidamente seu objetivo em atingir a subjetividade dos indivíduos. Segundo Cassino (2020) trata-se de um processo que identifica quais as informações importantes e que, supostamente, cada pessoa deseja receber, inclusive aquelas oriundas das *fake News*. É nesta dinâmica, que os canais do YouTube se transformam em mundos subjetivos que buscam prever, satisfazer e propor sonhos de consumo, independentemente de sua relação com a realidade.

A suposta liberdade de se navegar e escolher entre esses mundos artificiais estimula a produção e o consumo desenfreado de diversos discursos e conteúdos considerados *fakes* pelas instituições do poder. Muitos desses mundos desconsideram ou confrontam as verdades institucionais, e por serem redirecionado de forma inteligente acabam produzindo efeitos bem mais eficazes na sua abordagem mental ao atingir bolas de perfis previamente estudados. Essas

bolas desconsideram objetivamente as condições sociais, econômicas e culturais para congregarem indivíduos com grandes interseções de preferências e atributos, o que não significa necessariamente o mesmo nível de conhecimento sobre uma determinada área do saber.

Atualmente, o YouTube vem se expandido e tornando-se um poderoso meio de trocas midiáticas, em parte, pela sua presença nas modernas televisões digitais, atingindo públicos que habitualmente não acessavam a plataforma pelos celulares ou computadores. Isso foi possível graças à parceria estratégica da empresa Google com os principais fabricantes de dispositivos eletrônicos, que possibilitou a pré-instalação da plataforma nos televisores *smarts*. Assim, ampliou-se a sedução dos diversos tipos de conteúdos, que vão para além daqueles disponíveis pelos veículos tradicionais de comunicação, ocasionando um acirramento na disputa pela atenção, tornando uma tarefa bastante complexa definir o que é verdadeiro naquilo exposto.

A pós-verdade e as *fake news* acabam sendo constituídas por conteúdos efêmeros, que atuam principalmente pela comoção imediata, muito mais do que pela construção concreta da realidade e dos *acontecimentos*. Contudo, fazem parte da dinâmica do YouTube, que está cada vez mais assumindo o protagonismo na mediação comunicativa entre os indivíduos propensos a consumir verdades customizadas do que verdades institucionalizadas.

REFERÊNCIAS

BUGESS, Jean; GREEN, Joshua. **A cauda longa**: do mercado de massa para o mercado de nicho. Rio de Janeiro: Campus, 2009.

CASTELLS, Manuel. **O poder da comunicação**. 2. ed. Rio de Janeiro: São Paulo: Paz e Terra, 2017.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra. 2000.

CASSINO, João Francisco. **Modulação deleuziana, modulação algorítmica e manipulação midiática**. In: SOUZA, J.; AVELINO, R.; SILVEIRA, S. A (Org.). *A sociedade de controle: manipulação e modulação nas redes digitais*. São Paulo: Hebra, 2018.

CASSINO, João Francisco. **Internet**: na ditadura do algoritmo, poder econômico diz o que devemos desejar e pensar. Entrevista ao site Rede Brasil Atual. Disponível em: <https://sintespe.org.br/internet-na-ditadura-do-algoritmo-poder-economico-diz-oque-devemos-desejar-e-pensar/>. Acesso em: 10 jul. 2020.

CHEVITARESE, Leandro; PEDRO, Rosa Maria Leite Ribeiro. **Da sociedade disciplinar a sociedade de controle**: a questão da liberdade por uma alegoria de Franz Kafka, em o processo, e de Philip Dick, em *Minority Report*. **Rev do Programa de Pós-graduação em Sociologia UFPE**, v. 8, n. 12, p. 129-162 Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/viewFile/235443/28432>. Acesso em: 12 de set. 2019.

CHEVITARESE, Leandro; ROSA, Fábio Medeiros. **Vigilância e relações de poder nas redes sociais**: questões éticas na sociedade contemporânea. Revista Organicom. n. 27, ano 14, 2017.

DURE, Deborah; CEOLIN, Patrícia. **O crescimento do youtube no brasil e a popularidade do canal nostalgia**. Disponível em: http://www.riobrancofac.edu.br/site/doc/simposios/2016/O-crescimento-do-youtube-no-Brasil_Deborah-Dure.pdf. Acesso em: 17 de fev. 2020.

FANTINI, João Ângelo. **Pós-verdade ou o triunfo da religião**. Leitura Flutuante – Revista do Centro de Estudos em Semiótica e Psicanálise. 2016.

FONSECA, Francisco. **Mídia, poder e democracia**: teoria e práxis dos meios de comunicação. Revista Brasileira de Ciência Política, n. 6. Brasília, 2011, p. 41-69.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad: de Luiz Felipe Baeta Neves, 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 5. ed. Curso no Collège de France (1970) Tradução: L. F. A. Sampaio. São Paulo: Ed. Loyola, 1996.

HAN, Byung-Chul. **No enxame**: perspectivas do digital. Trad: Lucas Machado. Petropolis, Rj: Vozes, 2018a.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica**: o neoliberalismo e as novas técnicas do poder. Belo Horizonte: Editora Ayine, 2018b.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.

JOURDAN, Camila Rodrigues. **A Falência da Representação**. Ananke, v. 01, p. 01-18, 2019.

LLORENTE, José Antônio. **A era da pós-verdade**: realidade versus percepção. Revista UNO. n. 27. São Paulo. 2017

MACHADO, Débora. **A modulação de comportamento nas plataformas de mídias sociais**. In: SOUZA, Joyce; AVELINO, Rodolfo; SILVEIRA, Amadeu. A sociedade do controle: manipulação e modulação nas redes digitais. São Paulo: Editora Hedra, 2018.

OLIVEIRA, Caio César Dias Oliveira. **O Fenômeno dos Influenciadores Digitais**: razões e impactos do estabelecimento das web celebridades. 2017. 61 f. Monografia (Graduação em Comunicação Social/ Jornalismo) – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Escola de Comunicação – ECO. Rio de Janeiro, 2017.

OLIVEIRA, Carla. **Aprendizado de máquina e modulação do comportamento humano**. A sociedade de controle: manipulação e modulação nas redes digitais. São Paulo: Hebra, 2018.

PELLEGRINI, Dayse Pereira; REIS, Diolinda Dias; MONÇÃO, Philipe Costa; OLIVEIRA, Ravel. **YouTube:** Uma nova fonte de discursos. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-pelegrini-cibercultura.pdf> Acesso em: 24 de fev. 2020.

RIBEIRO, Igor. **Os mais influentes entre os jovens do Brasil.** Meio e Mensagem. Disponível em: <https://www.meioemensagem.com.br/home/midia/2016/01/11/os-mais-influentes-entre-jovens-do-brasil.html>. Publicado em 2016. Acessado em 22 de Março de 2020

REIS, Ruth; ZANETTI, Daniela; FRIZERRA, Luciano. **Algoritmos e desinformação:** o papel do YouTube no cenário político brasileiro. Revista Compólicas, UNB, Brasília, 2019

SIBILIA, Paula. **Você é o que o google diz que você é:** a vida editável, entre controle e espetáculo *In:* BRUNO, Fernanda et al (Org.). **Tecnopolíticas da vigilância:** perspectivas da margem. São Paulo: Boitempo, 2018.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e Cultura Moderna:** teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis, RJ: Vozes. 19je95

YOUTUBE para a imprensa. Disponível em: <https://www.youtube.com/intl/es-419/about/press/> Acesso em: 24 de mar. 2020a.

YOUTUBE: Criar uma campanha de vídeo. Disponível em: <https://support.google.com/google-ads/answer/2375497?rd=1> Acesso em: 24 de mar. 2020b.

ZARZALEJOS, José Antônio. **Comunicação, jornalismo e 'fact-checking'**. Revista UNO, São Paulo, n.27, 2017.

ZUBOFF, Shoshana. **Outro grande:** capitalismo de vigilância e as perspectivas de uma civilização de informação *In:* BRUNO, Fernanda et al (Org.). **Tecnopolíticas da vigilância :** perspectivas da margem. São Paulo: Boitempo, 2018.

A PROPOSTA DE HANS KELSEN PARA A PAZ MUNDIAL

Luis Carlos Serra amorim Filho
Graduado em Ciências Humanas
Mestrando em Cultura e Sociedade
serra.luis@discente.ufma.br
UFMA

Leonice da Conceição Pinheiro Silva
Graduada em Ciências Humanas
Mestranda em Cultura e Sociedade
leonice158@gmail.com
UFMA

Flávio Luiz de Castro Freitas
Doutor em Filosofia
flavio.luiz@ufma.br
UFMA

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar a proposta de Hans Kelsen (1881 – 1973) para alcançar a paz internacional em sua obra intitulada *A paz pelo direito* (1944). Kelsen, renomado filósofo e jurista austríaco, figura entre os mais importantes teóricos do Direito do século XX. Vivendo em um período histórico marcado por significativas mudanças na Europa, incluindo a ascensão de movimentos totalitários e a ameaça do nazismo, seus escritos foram influenciados pela busca de soluções para as instabilidades de sua realidade social por meio de uma teoria do Direito. Considerando a experiência da Primeira Guerra Mundial e o iminente início da Segunda Guerra, Kelsen publica sua obra com o propósito de oferecer uma solução para o fim dos conflitos internacionais. Para ele, a guerra era a maior desgraça da cultura humana, destacando que, antes de abordar questões políticas, como a escolha de sistemas econômicos, a prioridade deveria ser garantir a paz mundial. A proposta de Kelsen se fundamenta em sua teoria do direito, advogando o estabelecimento de um monopólio da força capaz de garantir o controle e intervir imparcialmente na resolução de conflitos entre nações. Uma das medidas mais eficazes para prevenir a guerra seria a criação de leis que atribuíssem responsabilidade individual às pessoas e governantes que recorrem à guerra ou a provocam. Nesse sentido, o filósofo propõe a criação de uma Confederação dos Estados, dotada de um tribunal internacional de jurisdição compulsória. O artigo explora a relação entre a noção de direito e a busca pela paz através da instituição de um monopólio da força. Por fim, será abordada a concepção de Kelsen para a solução da paz mundial por meio de um tribunal internacional. A proposta de Kelsen representa uma importante contribuição para o debate sobre a paz internacional, porém, sua implementação depende da criação de um órgão independente e imparcial capaz de garantir a justiça nas relações internacionais. O estudo dessa obra oferece subsídios relevantes para reflexões acerca dos desafios de se alcançar e manter a paz global, proporcionando um panorama valioso para a compreensão das complexidades inerentes ao cenário geopolítico contemporâneo.

Palavras-chave: Kelsen; Paz; Direito Internacional; Confederação dos Estados.

1. INTRODUÇÃO

Hans Kelsen (1881 – 1973) foi um filósofo do direito e teórico político judeu-austríaco, reconhecido por suas contribuições à teoria do positivismo jurídico. Uma de suas obras mais

famosas é a *Teoria Pura do Direito* (1934), na qual ele apresenta uma estrutura hierárquica das normas legais. Além disso, propôs uma ciência do direito, defendendo que as aplicações do direito devem ser tratadas como um processo científico, com o objetivo de eliminar as ambiguidades e subjetividades na interpretação das leis.

Vivendo em uma época histórica problemática da humanidade, Kelsen acabou testemunhando algumas das maiores tragédias já ocorridas, como as guerras, o que o influenciou a buscar uma solução para firmar a paz mundial. Conforme consta em sua biografia, durante a Primeira Guerra Mundial, Kelsen prestou serviço militar e, devido a uma pneumonia, foi reclassificado, passando a trabalhar no Ministério de Guerra. Após o término da guerra, retomou suas atividades como professor. Anos mais tarde, com a ascensão da Segunda Guerra Mundial e o nazismo, o filósofo teve que se refugiar nos Estados Unidos com sua esposa, e foi nesse período que ele escreveu e publicou *A Paz pelo Direito* (1944).

Para o austríaco a guerra é o maior problema da nossa época e nossa maior missão segundo ele seria solucioná-la, diz Kelsen:

a guerra é assassinato em massa, a maior desgraça de nossa cultura, e nossa principal tarefa política é garantir a paz mundial, uma tarefa muito mais importante que decidir entre democracia e autocracia, ou capitalismo e socialismo, pois não há possibilidade de progresso social enquanto não se criar uma organização internacional que impeça com eficiência a guerra entre as nações do mundo (KELSEN, 2011, p. XII).

A obra *A Paz pelo Direito* apresenta-se como um projeto que visa uma solução duradoura para o mal que a sociedade moderna gerou. Baseado em sua concepção de direito já exposta em seu escrito de 1934, o jurista austríaco tenta expor como seria possível alcançar a paz por meio de uma organização internacional e como esta mediará todos esses conflitos. Sua ideia, que para alguns pode parecer utópica, é proposta com base em ordens jurídicas já existentes que falharam; o que ele busca é o aprimoramento delas a fim de conquistar a paz. Deste modo, este artigo irá explorar a relação entre Direito e Paz, com base em sua concepção de direito, e apresentará sua solução para a paz mundial, demonstrando como seria possível alcançá-la por meio dessa organização internacional global.

2. A PAZ PELO DIREITO

Para compreender o projeto kelseniano de consolidação da estabilidade política internacional, é essencial explorar a interseção entre dois conceitos centrais em seu pensamento: Paz e Direito. Em termos gerais, quando falamos de paz, logo nos remete à noção de ausência de conflitos, sejam eles internos ou externos a um indivíduo, grupo ou sociedade. Quando nos

referimos à paz mundial, consideramos a ausência de conflitos armados, ou seja, a guerra entre países.

No entanto, Kelsen define a paz como um "estado caracterizado pela ausência de forças". Como Bobbio et al. (1993) afirmam, a força, no sentido político e social, é definida como qualquer intervenção física de um indivíduo sobre outro ou outros, o que pode ser entendido como violência. Entretanto, segundo o filósofo austríaco, é mais apropriado compreender a força como coibição ou coerção, pois ele adiante afirma que: "Em uma sociedade organizada, a ausência absoluta de força — a ideia do anarquismo — não é possível" (KELSEN, p. 3).

Eliminar todos os aparatos estatais de repressão e criar uma sociedade baseada na cooperação voluntária, que se autorregula, é considerado impossível por Kelsen. Portanto, o que podemos definir como paz no contexto político e social não é a completa ausência de força, mas sim a sua limitação para todos os membros da sociedade, proibindo alguns de usá-la e autorizando outros.

Para garantir a paz, a ordem social não exclui todos os tipos de atos coercitivos; ela autoriza determinados indivíduos a praticar esses atos de acordo com determinadas condições. O emprego da força; em geral proibido por ser delito, é permitido excepcionalmente como reação contra o delito, isto é, como sanção. O indivíduo que, autorizado pela ordem social, pratica atos coercitivos contra outros indivíduos age como um órgão da ordem social ou — o que dá no mesmo — como um agente da sociedade constituído por essa ordem (KELSEN, 2011, p. 3).

Kelsen aponta que a ordem social é estabelecida por meio do uso da força autorizada pela comunidade. Essa é uma característica intrínseca ao próprio conceito de direito, como exposto em sua obra mais significativa, a *Teoria Pura do Direito* (1934). Nesta obra, Kelsen estabelece os fundamentos para uma ciência do direito "pura", desprovida de elementos externos, como valores éticos e considerações sociológicas. Além disso, ele delinea o que constitui o direito e como ele deve funcionar, apresentando suas características fundamentais.

Primeiramente, o direito, enquanto uma ordem jurídica, é normativo, ou seja, é composto por normas, regras e princípios que regulam o comportamento dos indivíduos em sociedade e em diversos contextos. Ao buscar uma definição para a palavra "Direito", Kelsen analisou seu uso em diferentes línguas, como *Recht*, *law*, *droit*, *diritto*, entre outras, e identificou que, independentemente do local e do contexto, o termo "Direito" sempre se referia à mesma ideia: a ordem de conduta humana. Como ele afirma:

Desta indagação poderia perfeitamente resultar que, com a palavra *Recht* ("Direito") e as suas equivalentes de outras línguas, se designassem objetos tão diferentes que não

pudessem ser abrangidos por qualquer conceito comum. Tal não se verifica, no entanto, com o uso desta palavra e das suas equivalentes. Com efeito, quando confrontamos uns com os outros os objetos que, em diferentes povos e em diferentes épocas, são designados como “Direito”, resulta logo que todos eles se apresentam como ordens de conduta humana (KELSEN, 1998, p. 21).

Outra característica fundamental do direito é a sua natureza coercitiva, que implica na aplicação de sanções àqueles que violam as normas legais estabelecidas. Conforme Kelsen (1998), o Direito, enquanto ordem social, é chamado de coercivo porque dele resultam reações diante de situações indesejáveis, como comportamentos humanos indesejáveis ou ações que prejudicam outros indivíduos, incluindo atos de violência, homicídios e outros delitos. Nessas circunstâncias, a sanção é aplicada como resposta, podendo até envolver o uso da força contra o infrator para restaurar a ordem. Essa característica de coerção ou coação é o que distingue o direito de outras normas sociais, como afirma Kelsen:

Como ordem coativa, o Direito distingue-se de outras ordens sociais. O momento de coação, isto é, a circunstância de que o ato estatuído pela ordem como consequência de uma situação de fato considerada socialmente prejudicial deve ser executado mesmo contra a vontade da pessoa atingida e — em caso de resistência — mediante o emprego da força física, é o critério decisivo (KELSEN, 1998, p. 24).

No entanto, para estabelecer uma ordem social eficaz, é necessário determinar quem possui o poder de tomar decisões nesse contexto. No caso dos Estados, essa responsabilidade recai sobre a ordem jurídica. A decisão de atribuir a alguém a autoridade para aplicar sanções não é uma inovação recente. Desde as primeiras comunidades humanas que adotavam estruturas sociais descentralizadas, semelhantes às nossas, práticas semelhantes já estavam em vigor para garantir a harmonia entre seus membros. Kelsen (2011) destaca que, em uma 'comunidade jurídica primitiva', era permitido a alguns de seus membros praticar atos de coerção em circunstâncias específicas determinadas pelo direito. Geralmente, esses indivíduos ou grupos eram designados para aplicar sanções contra aqueles que violassem os direitos de outros membros da comunidade.

Para Kelsen, desde as chamadas "ordens jurídicas primitivas", houve uma evolução significativa no que diz respeito ao Direito e ao seu "valor jurídico" em relação às normas e à aplicação das sanções. Segundo ele, nessas ordens primitivas, não existia uma generalização das normas que proibissem o uso de força física em todos os contextos; essas normas eram relativas a cada comunidade e suas práticas específicas. Como ele afirma: "Até mesmo a morte de uma pessoa humana só é restritivamente proibida, uma vez que apenas a morte dos membros livres da comunidade, e não a morte de estrangeiros e escravos, constituía um ato ilícito"

(KELSEN, 1998, p. 25). Isso só mudou com a centralização do monopólio da força, que acompanhou o surgimento do Estado.

Kelsen argumenta que a ordem social e a segurança coletiva atingem seu grau mais elevado quando "tribunais com competência obrigatória são estabelecidos, e órgãos executivos centrais têm à sua disposição meios de coerção tão eficazes que a resistência normalmente não oferece perspectivas de sucesso" (KELSEN, 1998, p. 25). Para ele, o Estado moderno representa o "tipo mais perfeito" de ordem social, instituindo o monopólio da força. Como afirma o autor:

O Estado moderno é o tipo mais perfeito de ordem social que instaura o monopólio comunitário da força. Sua perfeição se deve à centralização do emprego da força (que não deve ser confundida com sua monopolização. No Estado, a pacificação das relações entre os indivíduos — isto é, a paz nacional — é alcançada no mais alto grau possível. Exceto em certas circunstâncias extraordinárias, como em uma revolução ou em uma guerra civil, o emprego da força é eliminado com eficiência das relações entre os cidadãos e reservado para os órgãos centrais, como os poderes executivos e os tribunais, que são autorizados a usar a força como sanção contra atos ilegais (KELSEN, 2011, p. 4).

Para Kelsen, o Estado é o elemento-chave que estabelece a relação entre Paz e Direito. Ao instituir normas e designar autoridades responsáveis por sua aplicação e supervisão, bem como ao estabelecer regras para aqueles que desobedecem, o Estado possibilita a obtenção de um estado de pacificação social. Mesmo que, em algum momento, essa pacificação seja perturbada, o Estado tem a capacidade de restaurá-la. Nesse contexto, Kelsen rompe com a ideia tradicional de Paz como a mera ausência de conflitos ou uma paz absoluta. Ele afirma:

A paz do Direito, porém, é uma paz relativa e não uma paz absoluta, pois o Direito não exclui o uso da força, isto é, a coação física exercida por um indivíduo contra outro. Não constitui uma ordem isenta de coação, tal como exige um anarquismo utópico. O Direito é uma ordem de coerção e, como ordem de coerção, é — conforme o seu grau de evolução — uma ordem de segurança, quer dizer, uma ordem de paz (KELSEN, 2011, p. 26 – 27).

É com base nessa concepção que Kelsen desenvolve sua proposta para a paz mundial. Ele propõe a utilização do Direito como meio de alcançar a paz global, seguindo a mesma lógica de centralização do monopólio da força que ocorre nos Estados modernos. Para isso, ele conta com o apoio dos Estados-nações.

3. TRATADO INTERNACIONAL

Quando se considera a eliminação das guerras entre nações e, conseqüentemente, o estabelecimento da paz internacional, a única solução apontada é a união de todos os Estados

ou da maioria deles em um Estado mundial. Kelsen (2011) propõe que todos os Estados concentrem seus meios de poder e forças armadas e os coloquem sob a autoridade de um governo mundial, dirigido por um parlamento mundial.

No entanto, para Kelsen, a viabilidade dessa proposta é questionável, pois o principal desafio reside em como criar esse Estado mundial. Muitos equivocadamente igualam o Estado mundial ao Estado nacional, que, na visão de Kelsen, possui uma organização eficiente para manter a paz. Ele sugere que os Estados deveriam se submeter a uma constituição federal por meio de um tratado internacional. Isso implicaria em um acordo contratual no qual todos os Estados concordariam em ceder parte de sua soberania a uma autoridade superior.

Essa ideia se baseia nas teorias jusnaturalistas e contratualistas dos séculos XVII e XVIII, que argumentavam que os Estados nacionais surgiram quando os seres humanos, ao tentarem preservar seu direito natural, concordaram em um contrato mútuo e se submeteram a uma instituição superior, desde que essa instituição garantisse a paz entre os seres humanos. No entanto, Kelsen questiona a validade dessa hipótese, argumentando que é improvável que indivíduos que viviam em um "estado de natureza" antes das instituições e leis pudessem ter se organizado para formular um contrato jurídico que garantisse uma união permanente entre todas as gerações.

Mesmo se considerarmos líderes de nações em vez de milhares de indivíduos, ainda seria necessária uma autoridade reguladora para manter um contrato desse tipo. Portanto, Kelsen argumenta que "nenhum contrato entre indivíduos pode ter tal efeito, especialmente se não for baseado em uma ordem jurídica preexistente" (KELSEN, 2011, p.7). Além disso, ele observa que o contratualismo foi superado pela ideia de que os Estados surgiram para proteger as sociedades de conflitos. Segundo essa teoria, o Estado é uma instituição que protege e, ao mesmo tempo, exerce autoridade sobre seus cidadãos.

Para os defensores dessa doutrina, o Estado mundial não pode surgir de maneira diferente de qualquer outro Estado, ou seja, deve ser estabelecido por meio da imposição a todas as nações do mundo. Eles argumentam que a paz mundial só pode ser alcançada por meio da imposição sobre todas as nações, pois "a história ensina que não é a via do direito, mas a via da força que leva à paz" (KELSEN, 2011, p. 6)."

A simples imposição sobre as nações que as obrigassem a manter um acordo pacífico entre seus pares seriam insuficientes para manter a paz mundial permanentemente. Como afirma Kelsen:

[...] é muito improvável que qualquer domínio forçado de seres humanos possa produzir um estado de paz relativamente duradouro sem um consentimento mínimo da parte do povo subjugado, ainda que tal consentimento se resume tão somente na ideia de que a ordem estabelecida pelos dominadores seja, afinal, melhor que um estado de guerra permanente. Por outro lado, nenhum contrato social pode formar uma comunidade pacífica mais duradoura sem que tenha poder para impor a ordem constituinte de sociedade (KELSEN, 2011, p. 7).

Outra proposta, considerando a analogia entre a paz nacional e a paz internacional, seria a criação de um Estado Federativo Mundial, seguindo os princípios dos Estados Federativos Nacionais. Assim, é garantida a “pluralidade de centros de poder soberanos coordenados entre eles” [...]. E também, o

[...] poder de decidir concretamente, em caso de conflito, quais sejam os limites que as duas ordens de poderes soberanos não podem ultrapassar, não pertence nem ao poder central (como acontece no Estado unitário, onde as coletividades territoriais menores usufruem de uma autonomia delegada) nem aos Estados federados (como acontece no sistema confederativo, que não limita a soberania absoluta dos Estados). Esse poder pertence a uma autoridade neutral, os tribunais, aos quais é conferido o poder de revisão constitucional das leis (BOBBIO *et. al.*, 1993, p.481).

Existem desafios significativos na constituição de um Estado Federativo mundial. Seria semelhante a estabelecer um parlamento democrático que representasse todas as nações com base na proporção de seus membros, resultando em países maiores com mais representantes do que países menores. Além disso, haveria a necessidade de que as nações fossem equivalentes em termos constitucionais, apesar das diferenças culturais.

No entanto, embora seja uma ideia difícil de ser realizada devido às barreiras culturais e políticas, não é impossível imaginar a criação de um Estado Federativo mundial após um processo longo que supere essas barreiras. No entanto, Kelsen (2011) argumenta que essa ideia é inviável e incompatível com o princípio da igualdade soberana.

Assim, uma alternativa viável seria considerar a paz mundial além da criação de um Estado mundial, focando no contexto do direito internacional. Isso implicaria na formação de uma união internacional de Estados com base jurídica. O próximo passo seria estabelecer um tratado internacional assinado pelo maior número possível de Estados, independentemente de serem vitoriosos ou derrotados, e dotá-lo de um tribunal de jurisdição compulsória (KELSEN, 2011). Nesse cenário, todos os membros do tratado seriam obrigados a renunciar ao uso de guerras e retaliações como meio de resolver suas diferenças, e todos os conflitos seriam decididos pelo tribunal.

No entanto, a simples instauração de um tratado internacional com jurisdição compulsória pode não ser suficiente para prevenir conflitos entre seus membros, uma vez que pactos podem ser quebrados e conflitos armados podem surgir por diversos motivos. Kelsen

sugere que, para ser eficaz, seria necessário estabelecer uma força policial internacional independente. Essa força policial atuaria apenas para executar as decisões com base na ordem jurídica estabelecida, e a aplicação das decisões seria realizada pelos próprios Estados, sem a necessidade do uso de força armada, sob a autoridade e administração do tribunal.

A jurisdição compulsória de um tribunal internacional não exclui um procedimento de conciliação. Se as partes concordarem, o conflito pode ser apresentado antes a uma comissão de conciliação. O tribunal se torna competente apenas no caso de eventual malogro da conciliação (KELSEN, 2011, p. 31).

Uma das abordagens mais eficazes para prevenir a guerra e garantir a paz internacional é a criação de leis que estabeleçam a responsabilidade individual das pessoas que, na qualidade de membros de governos, violam o direito internacional ao recorrer à guerra ou provocá-la. Um princípio fundamental do direito internacional é que a guerra só é permitida como uma reação a um dano sofrido, ou seja, com uma justificativa legítima. Qualquer guerra que não tenha essa base é considerada um delito, ou seja, uma violação do direito internacional. Isso encapsula o princípio da *bellum justum* (guerra justa).

A grande maioria dos Estados é signatária do Pacto Kellogg-Briand³⁴¹, que proíbe o uso da guerra como meio de política nacional. O recurso à guerra pode ser considerado um delito não apenas com base no direito internacional geral ou no Pacto Kellogg-Briand, mas também de acordo com tratados especiais firmados entre dois Estados, como um pacto de não agressão, por exemplo. Kelsen critica essa postura, pois para ele esse foi um dos motivos do fracasso do Pacto Kellogg-Briand, querer “proibir a guerra sem eliminar a possibilidade de existirem conflitos que não sejam resolvidos juridicamente, ou que não sejam passíveis de resolução jurídica” (KELSEN, 2011, p.30).

Outro problema colocado sobre o projeto kelseniano é a noção do princípio da “igualdade soberana” declarado pela Conferência de Moscou. Para Kelsen:

Se soberania significa autoridade "suprema" a soberania dos Estados como sujeitos de direito internacional não pode significar autoridade suprema absoluta, mas tão somente uma autoridade suprema relativa; a autoridade jurídica do Estado é "suprema" na medida em que ele não está sujeito à autoridade jurídica de nenhum outro Estado. O Estado é "soberano" porque está sujeito apenas ao direito internacional, não ao direito interno de Estado nenhum. A soberania do Estado segundo o direito internacional é a independência jurídica do Estado em relação aos outros Estados. Esse é o significado habitual atribuído à palavra "soberania" pelos autores de direito internacional.

³⁴¹ O Pacto Kellogg-Briand foi um tratado internacional reconhecido como sendo um dos primeiros esforços para proibir a guerra como meio de resolver disputas entre nações, assinado em 27 de agosto de 1928.

Para Kelsen (2011), seguindo essa concepção como apresentada pelos 'autores de direito internacional', a criação de um tribunal de jurisdição compulsória não seria incompatível com esse princípio. No entendimento de Kelsen, o direito internacional seria aplicado pelo tribunal internacional sobre as nações sujeitas à sua autoridade, e não diretamente sobre os Estados. Dessa forma, para Kelsen, não existe uma maneira mais viável para construir uma paz duradoura. Ele acredita que apenas um tribunal estruturado com base nesses princípios, de acordo com seu pensamento, poderia erradicar o flagelo da guerra que periodicamente aflige a humanidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de Hans Kelsen para alcançar a paz mundial, analisada neste artigo, é um esforço significativo para abordar um dos maiores desafios enfrentados pela humanidade: a prevenção de conflitos internacionais e a manutenção da paz mundial. Kelsen, renomado filósofo e jurista austríaco do século XX, apresenta sua visão sobre como o Direito e as estruturas institucionais podem ser utilizadas para atingir esse objetivo.

É notório a importância de Kelsen e sua proposta em um cenário histórico marcado por guerras e instabilidades, como as duas Guerras Mundiais e o surgimento de regimes totalitários. Kelsen, influenciado por tais eventos, defende que a paz mundial deve ser prioridade acima das questões políticas, econômicas ou até mesmo ideológicas.

A esse propósito, a análise aprofunda, ainda, a relação entre Paz e Direito, identificando como Kelsen compreende a Paz enquanto uma “ausência de forças”, onde a coação é limitada e regulada por uma ordem jurídica. Ele argumenta que o direito é essencialmente coercitivo, mas essa coação é uma ferramenta necessária para manter a ordem e a paz nas sociedades. O artigo explora a concepção de Kelsen sobre a necessidade de uma estrutura internacional que detenha o monopólio da força, semelhante ao Estado moderno, mas aplicada em escala global.

No entanto, o artigo também destaca os desafios inerentes à implementação da proposta de Kelsen. A criação de uma Confederação de Estados com um tribunal internacional demandaria uma renúncia significativa de soberania por parte dos Estados-membros. Além disso, a eficácia do tribunal dependeria da disposição dos Estados em acatar suas decisões e da existência de um mecanismo de coerção para impor essas decisões.

O trabalho conclui que a proposta de Kelsen oferece uma contribuição valiosa para o debate sobre a paz internacional, mas reconhece que sua implementação enfrentaria obstáculos significativos. A criação de um órgão internacional independente e imparcial para garantir a

justiça nas relações internacionais é um desafio complexo e exigiria um esforço coordenado e comprometido por parte das nações. Em última análise, o artigo destaca como a abordagem de Kelsen se baseia em seus princípios filosóficos e jurídicos para enfrentar um dos problemas mais prementes da sociedade global: a busca contínua por meios eficazes de prevenir conflitos e estabelecer uma paz duradoura entre as nações.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto, et al. **Dicionário de política**. Ed. Univ. de Brasília, 1993.

KELSEN, Hans. **A paz pelo direito**. Tradução de Lenita Ananias do Nascimento. 1. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

KELSEN, Hans. **Teoria pura do direito**. Tradução João Baptista Machado. 6ª ed. — São Paulo: Martins Fontes, 1999.

A RESPONSABILIDADE PESSOAL COMO ÉTICA EM HANNAH ARENDT

Ivailson Bentes de Alencar Filho
Graduando em Filosofia
ivailson.alencar@discente.ufma.br
UFMA

Maria Olilia Serra
Doutora em Filosofia
mo.serra@ufma.br
UFMA

RESUMO: A ética, como filosofia moral, busca reflexões para diversas questões que se apresentam dentro do campo da moral. Ela busca desenvolver conceitos e argumentos que consigam fornecer alguma explicação racional para os problemas morais que se põem. É nesse sentido que a preocupação por uma análise e desenvolvimento dentro do campo da filosofia moral se faz necessária, sobretudo, pelo fato dessa área filosófica se preocupar com a orientação das ações humanas refletindo sobre as diferenças morais e as diferentes maneiras de se justificar a vida moral, dado que no mundo em que se vive não existe uma moral universal, única, mas diferentes morais. O estudo aprofundado dentro dessa área da filosofia tem se intensificado, principalmente, depois do triunfo do individualismo onde antigas estruturas da moralidade entram em decadência e uma espécie de “vazio ético” se instaura. Em vista desse individualismo e, sobretudo, do acelerado processo de globalização e dos crescentes avanços tecnológicos, que o alerta para se pensar sobre responsabilidade faz-se presente. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho visa apresentar o conceito de responsabilidade pessoal e responsabilidade coletiva em Hannah Arendt (1907-1975), que estarão presentes na obra *Responsabilidade e Julgamento* (2004). Pretende-se com isso realizar uma exposição da obra apresentando as problemáticas dentro do campo da ética identificadas por Hannah Arendt, após as análises dos julgamentos no pós-guerra, como as responsáveis pelos horrores do regime nazista. O presente trabalho terá como enfoque o capítulo “*Responsabilidade pessoal sob a ditadura*” no qual Arendt tecerá comentários sobre o processo de colapso moral da sociedade alemã atentando para os riscos da ausência de autonomia do pensar e, nesse sentido, para a própria noção de responsabilidade pessoal desses indivíduos.

Palavras-chave: Responsabilidade pessoal; Ética; Totalitarismo; Colapso Moral.

1. INTRODUÇÃO

O termo “ética”, de acordo com Spinelli (1951-) em seu artigo intitulado *Sobre as diferenças entre éthos com epsilon e éthos com eta* (2009), possui dois significados que remetem à Grécia antiga. O primeiro significado que faz uso do termo *éthos* com *epsilon* se apresenta com o sentido de designar o caráter de alguém, de acordo com seus hábitos. Já o segundo termo, *éthos* com *eta*, se refere a um conjunto de costumes que se fazem presentes dentro de “modos (genéricos) de viver” (SPINELLI, 2009, p. 9). Ou seja, dentro das tradições de uma sociedade. O próprio Aristóteles (384 a.C. - 322 a.C.) pôde perceber essa variação quando admite que “a aretê foi gerada dos usos e costumes”, como aponta Spinelli (SPINELLI, 2009).

A Ética, como área do conhecimento e disciplina da filosofia, foi fundamentada a partir de Aristóteles, na Grécia antiga. É em sua obra *Ética à Nicômaco (1996)* que será apresentada a teoria da virtude. Obra a qual terá detalhado, em seu corpo teórico, quais são os princípios éticos e como eles determinam o caráter virtuoso de uma pessoa ou de todas as pessoas, encaminhando-as para um fim último, um objetivo último de todas as ações dos homens, o “sumo bem”, ou seja, a Felicidade.

A proposta da Ética como Filosofia Moral é refletir sobre as questões que se apresentam dentro do campo da moral, ou seja, buscar conceitos e argumentos que forneçam uma explicação racional da dimensão da moral (CORTINA; MARTÍNEZ, 2015). Isso implica dizer que a Ética busca orientar as ações humanas tomando como ponto de partida “a reflexão sobre as diferenças morais e as diferentes maneiras de justificar racionalmente a vida moral” (CORTINA; MARTÍNEZ, 2015, p. 9). Dado essa característica da Ética, Adela Cortina e Emílio Martínez (2015) destacam que não é possível dizer que existe uma Ética neutra, isso se dá por consequência do compromisso dessa Filosofia com os métodos e os objetivos que são estabelecidos sempre em favor de certos valores.

Jacqueline Russ (1934 -1999) em sua obra *Pensamento Ético Contemporâneo (2003)* assinala para um problema da atualidade no qual destaca o desejo de pensadores em teorizar uma ética contemporânea, pois, a que vigora está formando bases em uma ética que se mostra problemática (RUSS, 2003). O processo de globalização, que proporcionou ao mundo todo avanço nas ciências e nas técnicas reduzindo a quase zero as barreiras entre as diferentes culturas, levantou um alerta nos filósofos contemporâneos. Foi-se percebido, de acordo com Russ, dado o alcance universal das ciências e das tecnologias, a exigência de “um renascimento ético” posto a necessidade de responsabilidade (RUSS, 2003).

Pra Russ, foi devido ao triunfo do individualismo associado com as novas tecnologias que os homens começaram a entrar em falência dos seus sentidos (RUSS, 2003). Isso implica dizer que era preciso, dado a decadência das “referências tradicionais”, construir, a partir do “vazio ético” uma ética contemporânea (RUSS, 2003). Essa construção sendo de máxima urgência dado que o homem, sem os fundamentos da ética e da moral, dentro do mundo das técnicas e das ciências se revelou perigoso (RUSS, 2003).

Foi em vista dessa perda dos fundamentos da ética e da moral, que horrores como os da Segunda Guerra Mundial se fizeram presentes. Hannah Arendt (1906 -1975), uma filósofa, teórica política e crítica, versou sobre diversos temas ao longo de sua jornada filosófica, sendo um desses o tema do totalitarismo. Tendo em vista as consequências desastrosas provocadas

pelo antissemitismo sua principal obra *Origens do Totalitarismo (1951)* traça um percurso histórico do pensamento racial e do imperialismo na tentativa de buscar razões para justificar tais horrores e poder impedir que eles se repetissem novamente, no ponto de vista estatal (FRY, 2010). Já na obra *Eichmann em Jerusalém (1963)* Arendt também busca encontrar um sentido, mas de um ponto de vista individual, para justificar a adesão das pessoas àquela estrutura cruel.

Arendt, como muitos filósofos contemporâneos, busca então resgatar, ou ainda, estabelecer uma ética contemporânea que consiga superar as consequências desastrosas de um mundo que valorizou o desenvolvimento das ciências e das técnicas e deixou de lado a sua razão, a sua capacidade de julgar e pensar sobre o que é certo ou errado, se valendo de estar cumprindo ordens ou mesmo seguindo o “trem da história”, retirando de si toda responsabilidade pessoal pelos seus atos e admitindo uma responsabilidade coletiva.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho visa apresentar o conceito de responsabilidade pessoal e responsabilidade coletiva em Hannah Arendt (1907-1975) presente na obra *Responsabilidade e Julgamento (2004)* realizando uma exposição da obra apresentando as problemáticas dentro do campo da ética, postas por ela, que levaram aos horrores do regime nazista.

O presente trabalho terá como enfoque o capítulo “responsabilidade pessoal sob a ditadura” no qual Arendt tecerá comentários sobre o processo de colapso moral da sociedade alemã atentando para os riscos da ausência de autonomia do pensar e, nesse sentido, para a própria noção de responsabilidade pessoal desses indivíduos.

2. O PROBLEMA DO COLAPSO MORAL

Hannah Arendt (1906 - 1975) não foi uma filósofa que se debruçou sobre questões éticas a ponto de estabelecer um tratado ético, mas grande parte das suas reflexões sobre o agir e o pensar moral estavam diretamente relacionados aos acontecimentos perversos da sua época. A Teórica Política foi moldada por suas experiências no transcurso da Segunda Guerra Mundial e por essa razão ela busca tentar compreender o que havia acontecido e por que aquele horror havia ocorrido, para tentar evitar que se repetisse (FRY, 2010).

Após a prisão de Adolf Eichmann pela polícia secreta de Israel, na Argentina, ele foi levado para o Estado de Israel onde seria julgado pelos seus crimes contra o povo judeu, crimes contra a humanidade e crimes de guerra durante a Segunda Guerra Mundial (FRY, 2010). Arendt, contratada pela revista *The New Yorker* para cobrir o processo do julgamento de Eichmann em Jerusalém, escreve então o seu relato sobre o que havia presenciado. A obra, na

íntegra, foi publicada em 1963 e intitulada “*Eichmann em Jerusalém: Um relato sobre a banalidade do mal*” (1963).

Neste livro, Arendt, busca compreender o que levou Eichmann, aparentemente um homem normal, a cometer tamanha barbaridade e sem apresentar remorso sobre isso, o que fez sentir-se instigada a teorizar sobre o mecanismo de julgamento no interior de cada indivíduo que permitiu o florescimento do totalitarismo (FRY, 2010). A obra *Eichmann em Jerusalém: Um relato sobre a banalidade do mal* rendeu a Arendt severas críticas principalmente ao atribuir culpa aos Conselhos Judaicos que haviam cooperado para a “empresa de sua própria destruição” (OLIVEIRA, 2014, p. 95).

Como Oliveira (2014) destaca sobre o impacto das palavras de Arendt: "Além do mais, trazendo-a à luz num momento em que os holofotes estavam voltados para o julgamento de um dos responsáveis por crime tão imenso, era inevitável o sentimento de que ela estava diminuindo a culpa do carrasco ao dividir sua culpa com as vítimas” (OLIVEIRA, 2014, p. 95).

É em função da “controvérsia um tanto furiosa” desencadeada pela obra *Eichmann em Jerusalém: um retrato sobre a banalidade do mal* (1963) que Arendt resolve escrever o texto *Responsabilidade Pessoal sob a ditadura* (ARENDR, 2004). Nesse texto ela busca deixar claro alguns pontos do que havia escrito na obra supracitada. Em um primeiro momento Arendt divertia-se com essas críticas endereçadas a ela, pois ela dizia “a minha primeira reação foi desconsiderar toda a questão com as famosas palavras de um espírito austríaco: ‘Não há nada tão divertido quanto a discussão de um livro que ninguém leu’” (ARENDR, 2004, p.79).

Para Arendt, as críticas que estavam sendo endereçadas a ela referiam-se a algo que ela nunca havia sequer escrito, mas isso se tornou uma questão a ser observada e com cautela a partir do momento em que além de haver os ataques haviam, também, pessoas defendendo algo que ela não havia mencionado. Foi nesse momento que ela deu atenção especial para o problema e percebeu que o que estava envolvido era algo bem mais do que “mal-entendidos honestos que em geral causaram um autêntico colapso de comunicação entre a autora e o leitor” (ARENDR, 2004, p. 79). Os problemas apresentados eram de ordem moral e, para ela, pareciam ser auto evidentes e por esse motivo não havia se debruçado sobre eles.

No dizer de Arendt “havia uma convicção de que é impossível resistir a qualquer tipo de tentação” (ARENDR, 2004, p. 80), por essa razão não éramos dignos de confiança e nem mesmo éramos resistentes em momentos de crise. Nas investigações de Hannah Arendt ela pode perceber que o próprio ato de julgar era em si considerado errado e havia sido justamente esse o argumento utilizado por Eichmann na defesa em seu julgamento em Jerusalém.

As controvérsias apresentadas estavam relacionadas às questões morais e isso se fez evidente devido à inadequação do sistema moral frente às várias discussões do direito e da capacidade de julgar que foram apresentadas, dado que o fenômeno do Totalitarismo e tudo que derivava dele era completamente novo e, nesse sentido, não haviam leis que punissem tais crimes. Tendo isso em vista, havia um problema legal e moral em torno do julgamento de Eichmann. Posto que Eichmann estava sendo acusado por cometer crimes nos quais ele alegava estar apenas a cumprir ordens dentro de uma máquina burocrática e, nesse sentido, a própria acusação, de acordo com Arendt, deveria estar centrada nos feitos de Eichmann e não no sofrimento de um povo (ARENDR, 1999).

Arendt, num primeiro momento, considera o medo de julgar como “tolice elaborada”, mas quando pessoas que ela julga “pessoas inteligentes” começaram a manifestar a mesma crença em não querer julgar, então era necessário dar uma atenção para isso, percebendo então um problema de ordem moral. Nas palavras de Arendt:

Existe em nossa sociedade um medo bem difundido de julgar que não tem nada a ver com a frase bíblica ‘Não julgues, para que não sejas julgado’, e se esse medo fala em termos de ‘atirar a primeira pedra’, invoca essa frase em vão. Pois, por trás da não-vontade de julgar, oculta-se a suspeita de que ninguém é um agente livre, e com isso a dúvida de que alguém seja responsável pelo que fez ou de que se poderia esperar que respondesse pelos seus atos” (ARENDR, 2004, p. 81-82).

Para Arendt, o “não poder julgar” vai ser incômodo porque faz com que todos parecidos, igualmente ruins, e quando tentarem parecer inocentes assim serão ou realmente decentes ou hipócritas (ARENDR, 2004). E isso, em Arendt, pode desencadear uma dúvida relacionada à própria responsabilidade do ato de alguém ou mesmo à uma espera de que o ato cometido seja simplesmente ocultado, dado que não se estará no direito de julgar. A isso Arendt diz:

Daí o enorme alarido assim que alguém atribui uma culpa específica a uma pessoa em particular, em vez de pôr a culpa em tendências históricas e movimentos dialéticos: em suma, em alguma necessidade misteriosa que funciona pelas costas dos homens e confere a tudo o que fazem algum tipo de significado mais profundo. (ARENDR, 2004, p. 82).

É a partir dessa problemática que ela aponta para os alvoroços desencadeados a partir do momento em que se atribui culpa específica a uma pessoa particular em vez de “pôr a culpa em tendências históricas e movimentos dialéticos” (ARENDR, 2004, p. 82). Essa noção de culpa coletiva serve apenas para ofuscar aquelas pessoas que de fato são culpadas dado que “quando todos são culpados ninguém o é” (ARENDR, 2004, p. 83). Nesse sentido, a culpa não seria de ninguém especificamente, mas do coletivo.

Para a autora de Responsabilidade e Julgamento essa maneira de pensar não se segue e não passa de manobras intelectuais desesperadas ligeiramente ligadas ao medo de julgar e atribuir culpa a que se deve atribuir. É em função da culpa específica que Arendt atenta para a importância da existência de instituições legais que atribuem responsabilidade pessoal jogando pessoas de carne e osso (ARENDDT, 2004).

As instituições legais são, para a Arendt, as únicas instituições das quais é quase impossível de se escapar de questões de responsabilidade pessoal (ARENDDT, 2004). Isso porque as instituições julgam pessoas pelos atos que cometeram fazendo com que estejam presentes no tribunal por “transgredir alguma lei cuja manutenção consideramos essencial para a integridade de nossa humanidade comum” (ARENDDT, 2004, p. 84). É nesse momento que ela percebe que as questões legais e as questões morais, apesar de não serem idênticas, possuem uma certa afinidade dada que ambas pressupõem o poder de julgamento (ARENDDT, 2004). Arendt percebe um certo desconforto entres todos quando se falava em questões morais, inclusive ela mesma sentia esse desconforto:

A minha primeira formação intelectual ocorreu numa atmosfera em que ninguém prestava muita atenção a questões morais; fomos criados com a pressuposição: *Das Moralische versteht sich von selbst*, a conduta moral é algo natural. Ainda me lembro muito bem a minha opinião juvenil sobre retidão moral, que em geral chamamos de caráter; toda insistência nessa virtude teria me parecido hipócrita, porque isso também achávamos ser algo natural e assim de pouca importância, uma qualidade não decisiva, por exemplo, na avaliação de uma pessoa. (ARENDDT, 2004, p. 84).

A comunidade europeia pensava que a média das pessoas sabiam diferenciar entre certo e errado e por isso não se interessavam por questões éticas e nem admitiam que era necessário investigação sobre esse tema (FRY, 2010). Foi a falta de investigação e atenção especializada que resultou na lição que, de acordo com Hannah Arendt, iniciou em 1933 e terminou quando todos ao redor do mundo tiveram notícias das monstruosidades desencadeadas pelo colapso da moral alemã, apontado como “passado incontrolado (*unmastered past*)”, que transcendeu todas as categorias morais e explodiu todos os padrões da jurisdição (ARENDDT, 2004).

O colapso moral se deu precisamente quando figuras públicas de todos os segmentos da vida social e cultural alemã aderiram à essa mudança de opinião da noite para o dia, não por sentirem um medo hipócrita, mas por não quererem ficar para trás no “trem da História”. Isso proporcionou um colapso quase universal do julgamento pessoal desses indivíduos, servindo de ensaio, mais tarde, para o colapso total da sociedade alemã (ARENDDT, 2004).

A compreensão dos horrores encabeçados pelos nazistas só poderia ser alcançada pela nossa faculdade humana que nos proporciona a capacidade de julgar racionalmente sem nos

deixar ser afetados pela emoção ou pelo interesse próprio (ARENDR, 2004). Pois, se a moral, entendida como hábitos e costumes de um povo, pode ser mudada da noite para o dia, de acordo com as conveniências, então só a capacidade de julgar, o que é certo ou errado, impede o homem de ir contra si. Dado que “a consciência surge quando as pessoas devem decidir se podem ser ‘amigas’ de si mesmas, após uma ação particular” (FRY, 2010, p. 158). Estando esse julgamento inteiramente dissociado dos limites dados pelos padrões e regras morais da experiência, fundando seus princípios a partir do próprio ato de pensar.

3. RESPONSABILIDADE PESSOAL, RESPONSABILIDADE COLETIVA

Arendt admite dois tipos de responsabilidade: a responsabilidade pessoal (moral e legal) e a responsabilidade política (coletiva). Ambas são opostas. A responsabilidade política é dada a todo governo e nação, pois esses assumem as proezas e malfeitorias de seus predecessores (ARENDR, 2004). Esse tipo de responsabilidade, a política é, para Arendt o único tipo que aceita uma ideia metafórica de responsabilidade coletiva e que assume a responsabilidade como membro de um corpo político e não como indivíduo.

No que se refere a culpa coletiva essa ideia é extremamente errada para Arendt dado que, como aponta Bethania Assy (2015, p. 21) “a culpa, ao contrário da responsabilidade, sempre seleciona - é estritamente pessoal’ e assinala a afinidade entre culpabilidade moral e legal no caso da culpa pessoal”.

A responsabilidade pessoal da qual Arendt se refere visa a atribuição de culpa ou inocência, como já mencionado anteriormente, que só pode ser atribuída a indivíduos e não ao coletivo. Ela evidencia o erro moral de se sentir culpado quando não se tenha feito nada de errado e atribui a esse erro o mesmo status de ter feito algo errado e se isentar da culpa (ARENDR, 2004). A teoria do dente da engrenagem fora levantada no julgamento de Eichmann:

A teoria do dente de engrenagem (*cog-theory*) postula que dentro de um sistema os sujeitos não agem como indivíduos, mas como engrenagens de uma máquina, de modo a tornar impossível atribuir-se individualmente qualquer culpabilidade moral ou legal. Para Arendt, o fato de a maioria massiva de participantes burocráticos funcionarem como engrenagens, na máquina de extermínio nazista, não os exime de culpa pessoal, tampouco de responsabilidade coletiva. (ASSY, 2015, p. 63).

Apesar do sistema de governo burocrático do regime nazista transformar todos os homens em dentes da engrenagem, indivíduos descartáveis, substituíveis e incapazes de tomar decisões, Hannah não aceita a ideia de que a eles não se deva atribuir culpa legal e moral pelos seus atos. Como ela mesmo diz acerca da postura dos juízes do caso Eichmann:

[...] os juízes se deram ao trabalho de apontar explicitamente, na sala de um tribunal não está em julgamento um sistema, uma história ou tendência histórica, um ismo, o antissemitismo, por exemplo, mas uma pessoa, e se o réu é por acaso um funcionário, ele é acusado precisamente porque até um funcionário ainda é um ser humano, e é nessa qualidade que ele é julgado. (ARENDR, 2004, p. 93).

O julgamento de Eichmann só pôde ser realizado com sucesso porque ele foi transformado em um homem e não em um representante do sistema e, nesse sentido, a ideia de responsabilidade pessoal, culpa moral e legal, puderam ser julgadas. Apontando que embora o tribunal não tenha atribuído a responsabilidade pessoal sob a ditadura à responsabilidade de Eichmann, o tribunal também não poderia deixar de lado esse sistema porque envolviam questões legais e morais (ARENDR, 2004).

As ditaduras totalitárias, para Arendt, realizavam crimes contra pessoas inocentes, mesmo do ponto de vista dos partidos no poder, partido nazista. Diferente das ditaduras militares e de um partido que só cometia crimes contra seus opositores, inimigos declarados. Neste tipo de ditaduras somente a vida política dos indivíduos era atingida. Naquele tipo de ditadura, a saber, ditaduras totalitárias, toda a esfera da vida era dominada, da vida privada à vida pública (ARENDR, 2004). Como se segue:

A sociedade totalitária, em oposição ao governo totalitário, é na verdade monolítica: todas as manifestações públicas, culturais, artísticas e eruditas, e todas as organizações, os serviços sociais e de bem-estar, até os esportes e o entretenimento, são 'coordenados'. Não há cargo nem emprego de relevância pública, das agências de propaganda ao judiciário, da representação no palco ao jornalismo esportivo, do ensino primário e secundário às universidades e sociedades acadêmicas, em que uma aceitação inequívoca dos princípios não seja exigida. Quem quer que participe da vida pública, independentemente de ser membro do partido ou das formações de elite do regime, está implicado de uma ou de outra maneira nas ações do regime comum a todos. (ARENDR, 2004, p. 96).

Essa invasão em todos os segmentos da vida em sociedade proporcionou o colapso moral dos "padrões morais normais" e fez com que todos que participavam da vida pública se tornassem cúmplices nos crimes cometidos. O colapso moral, importante destacar, referente a questão pessoal ou moral, não surge entre aqueles que eram adeptos do regime totalitário, mas entre aqueles que para não perder, como anteriormente mencionado, o "trem da história" ou mesmo evitar um mal maior, simplesmente mudaram seus padrões morais da noite para o dia, sem nenhuma responsabilidade. Como diz Arendt "politicamente a fraqueza do argumento sempre foi que aqueles que escolhem o mal menor sempre esquecem muito rapidamente que escolhem o mal. [...] é um dos argumentos embutidos na maquinaria do terror e criminalidade" (ARENDR, 2004, p. 99).

Essa problemática moral se deu principalmente quando houve uma inversão total da legalidade onde o princípio bíblico que guiava o senso moral de todos, “não matarás”, foi invertido para o “matarás”, essa inversão não se destinava a inimigos incontestes, mas a indivíduos que eram inocentes. Como diz Arendt acerca da inversão da legalidade:

[...] já não era o ato criminoso que, como exceção à regra, supostamente servia para manter o domínio do partido no poder- [...], mas, ao contrário, atos não criminosos ocasionais - como a ordem de Himmler para interromper o programa de exterminação - eram exceções à ‘lei’ da Alemanha nazista, concessões feitas à terrível necessidade. Voltando por um momento à distinção entre governo totalitário e outras ditaduras, é precisamente a relativa raridade de crimes cabais que distingue as ditaduras fascistas das totalitárias plenamente desenvolvidas, embora seja certamente verdade que há crimes cometidos por ditaduras fascistas ou militares do que seria até concebível num governo constitucional. (ARENDR, 2004, p. 102).

“A experiência da obediência, em uma situação política em que a lei é criminosa, em que cometer crimes é exigido por lei ou por ordens superiores, e, ainda, em que agir livremente torna-se ilegal, deve ser analisada com o devido cuidado” (DE SOUZA RAMOS, 2017). Qualquer ato moral praticado dentro da Alemanha nazista era considerado ilegal, mas é de se destacar que todos os atos legais eram criminosos, dado essa inversão da legalidade. Mas para solucionar isso, Arendt se vale de uma visão um tanto otimista da natureza humana, ela considera a faculdade humana como sendo totalmente independente e que, por isso, não se apoia em leis ou opiniões julgando cada ato e intenção com espontaneidade (ARENDR, 2004).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O julgamento pessoal era o único que possibilitaria julgar o certo ou o errado dentro do totalitarismo dado que toda ordem moral havia sido posta em jogo e o seu sentido havia sido subvertido tornando a moralidade como apenas um simples conjunto de costumes que facilmente pode ser mudado e, em vista dessa mudança, tem o poder de alterar todas as maneiras de um povo se portar (ARENDR, 2004). Posto isso, somente estariam isentos de qualquer responsabilidade pessoal aqueles que, por submeterem todas as ordens dadas dentro do regime totalitário aos seus juízos, se afastaram de toda vida pública percebendo que não conseguiriam realizar as barbaridades postas pelo nazismo.

Em se tratando dos indivíduos que se apoiavam na tese de estarem cumprindo ordens e simplesmente que não conseguiam ou não queriam julgar seus atos, Arendt foi bem direta ao dizer que esses indivíduos não eram confiáveis. Para ela, esses indivíduos eram livres e por essa razão eles não podiam se valer de estarem cumprindo ordens, dado que só os escravos que estão sujeitos a obediência incontestável e não existe obediência em questões políticas e morais

(ARENDDT, 2004). Nesse sentido, toda e qualquer ação de um indivíduo que participou das atrocidades dentro do regime nazista, e, nesse caso todas as ações de Eichmann, não eram obediência a um sistema, mas complacência e colaboração.

Em conclusão, julgar um indivíduo como responsável, não pelo sistema de atrocidades, mas como um dos colaboradores, é, não só, necessário, como também fundamental, dado que esse indivíduo em suas perfeitas capacidades mentais tem a capacidade de julgar cada ato que realiza, sem precisar de corrimão, sem precisar de padrões e regras que facilmente podem ser subvertidos, como certo ou errado tendo total responsabilidade pessoal, ou seja, culpa legal e moral pelos seus atos.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. – São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ARENDDT, Hannah; KOHN, Jerome. **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ASSY, Bethania. **Ética, responsabilidade e juízo em Hannah Arendt**. – 1 ed. – São Paulo: Perspectiva; São Paulo: Instituto Norberto Bobbio, 2015.

CORTINA, Adela; MARTÍNEZ, Emílio. **Ética**. – 6 ed. – Tradução de Silvana Conucci Leite. São Paulo: Loyola, 2015.

CULTURAL, Nova. **Ética a Nicômaco**. Aristóteles: Obras incompletas, 1996.

DE SOUZA RAMOS, Silvana. **Hannah Arendt: não suportar o mal**. **Comunicações**, v. 24, n. 2, p. 71-82, maio-agosto, 2017.

FRY, Karin A. **Compreender Hannah Arendt**. tradução de Paulo Ferreira Valério. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, Luciano. **10 lições sobre Hannah Arendt**. – 4. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RUSS, Jacqueline. **Pensamento ético contemporâneo**. Paulus, 2003.

SPINELLI, Miguel. **Sobre as diferenças entre *éthos com epsilon* e *éthos com eta***. Trans/Form/Ação [online]. 2009, v. 32, n. 2 [Acessado 16 novembro 2022], pp. 9-44. Disponível em: Epub 29 Jan 2010. ISSN 1980-539X. <https://doi.org/10.1590/S0101-31732009000200001>.

APONTAMENTOS GRAMSCIANOS DE SUPERAÇÃO DA INDIFERENÇA A PARTIR DOS ESCRITOS DE 1917³⁴²

Miguel Ivân Mendonça Carneiro
Mestre e doutorando em Filosofia pela Universidade de Brasília (PPGFil/UnB)
profmiguelivan@gmail.com
Universidade de Brasília (UnB)
Centro Universitário Instituto de Educação Superior de Brasília (IESB)

Bernardo Correia Corassa
Bacharelado em Relações Internacionais
bernardo.c.corassa@gmail.com
Centro Universitário IESB

Haya Jabbour
Bacharelada em Relações Internacionais
haya.jabbour.3@gmail.com
Centro Universitário IESB

Marcelo Ênio dos Santos Filho
Bacharelado em Relações Internacionais
marceloenio87@gmail.com
Centro Universitário IESB

RESUMO: A análise para superar os desafios da construção e reconstrução democrática contemporânea encontra apoio e subsídios teórico-conceituais nos escritos gramscianos de 1917, suficientes à configurar aporte analítico rumo à uma nova visão de mundo *neo-humanística*. Antonio Gramsci (1891-1937) propõe compreender o humano em sua integralidade filosófica, política e social realizável pela *práxis* política, cultural e jurídica *na e da* concretude da vida da pessoa humana e cidadã, artífice do mundo, de suas interpretações e produtor de ações capazes de realizar atitudes transformadoras do mal para o bem, da *subalternidade* para a *direção dirigente*, de *indiferente* à autor responsável da ética-política. Nesse sentido, para o pensador sardo, humanismo e subalternidade são antinômicos, assim como *indiferença-ação consciente*. Suas categorias analíticas dialogam com o significado de “superação”, “aniquilamento” e “conservação” / “suprimir”, “guardar” e “elevar”. Tal movimento de perpassa a compreensão gramsciana da filosofia da *práxis*, pela qual fundamenta seu entendimento político-filosófico de participação popular e responsabilidade coletiva democrática: superar a subalternidade; elevar a filosofia da *práxis* como critério analítico e pragmático da vida coletiva, social, tanto no campo das relações políticas quanto jurídicas. Portanto, analisa Gramsci, as condições concretas e reflexivas sobre a política já são de pleno conhecimento humano, restando a responsabilidade do engajamento das massas para supressão da subalternidade à condição de dirigentes, da condição de sujeitos desprovidos de historiografia para autores da própria cultura. O sardo empenha-se em demonstrar que a ordem prática da política deriva da ação arbitrária de alguns sobre todos. Não há, nesse viés interpretativo, lei natural que explique as conjunturas sociopolíticas e sim; elas são explicadas pela própria racionalidade – no mais profundo realismo maquiaveliano – do jogo entre governantes e governados, dirigentes e dirigidos. Por isso, o presente artigo pretende analisar os argumentos filosóficos e políticos dos textos “Analfabetismo”, “A disciplina”, “Os monges de Pascal” e “Caráter” no universo de 21 textos publicados em 1917. Adotou-se o método

³⁴² Texto resultante das pesquisas realizadas em 1/2023 sobre os conceitos de subalternos e indiferentes na filosofia política de Antonio Gramsci, no âmbito do Grupo de Pesquisa Justiça e Filosofia Política do Curso de Direito do Centro Universitário Instituto de Educação Superior de Brasília (IESB).

teórico hermenêutico-crítico cujas conclusões indicam duas exigências filosóficas para construir e manter a democracia: interpretar o mundo pela via imanente e agir com responsabilidade consciente, responsabilidade política.

Palavras-chave: Gramsci; Democracia; Filosofia da Práxis. Política.

1. INTRODUÇÃO

Os escritos gramscianos de 1917 marcam um período de produtividade intelectual do filósofo italiano Antonio Gramsci (1891-1937) contributivo para compreender a importância da *Política* como força organizadora da realidade social, política, cultural e jurídica da vida das pessoas em seus espaços viventes urbanos e agrários. O filósofo sardo demonstra que a visão de mundo depende do grau de inserção crítica das pessoas (e das massas) nas dinâmicas da *Política*. Por sua vez, tal visão de mundo, está estruturada em subalterna ou dirigente. Em outras palavras, defende Gramsci, a realidade do mundo deriva da *Política* e não de uma ordem misteriosa, mística ou mesmo religiosa ou natural. Viver é tomar partido (assumir riscos, fazer escolhas, aprender, mudar, agir). Aquele sujeito que nada se importa, que nada o abala, que nada o diz respeito é o indiferente. Vive na letargia, vive na submissão, vive na subalternidade ou vive se locupletando com o caos coletivo. Sair da indiferença é a convocação da filosofia da práxis.

Na virada do século XIX para o XX, eis que Gramsci consegue lançar análise filosófica apurada capaz de explicar o caos coletivo da subalternidade vivida por boa parte da população que abriu possibilidade da vitória política-jurídica nada democráticas.

A análise para superar os desafios da construção e reconstrução democrática contemporânea encontra apoio e subsídios teórico-conceituais nos escritos gramscianos de 1917, suficientes à configurar aporte analítico rumo à uma nova visão de mundo *neo-humanística*. Antonio Gramsci propõe compreender o humano em sua integralidade filosófica, política e social realizável pela filosofia da *práxis* via prática política, cultural e jurídica *na* e *da* concretude da vida do sujeito cidadão, artífice do mundo, de suas interpretações e produtor de ações capazes de realizar atitudes transformadoras do mal para o bem, da *subalternidade* para a *direção dirigente*, de *indiferente* à autor responsável da ética-política.

Nesse sentido, para o pensador sardo, humanismo e subalternidade são antinômicos, assim como *indiferença-ação consciente*. Suas categorias analíticas dialogam com o significado de “superação, “aniquilamento” e “conservação” / “suprimir”, “guardar” e “elevar”. Tal movimento perpassa a compreensão gramsciana da filosofia da práxis, pela qual fundamenta seu entendimento político-filosófico de participação popular e responsabilidade coletiva

democrática: superar a subalternidade; elevar a filosofia da práxis como critério analítico e pragmático da vida coletiva tanto no campo das relações políticas quanto jurídicas.

Vejamos as contribuições filosóficas e políticas dos textos “Analfabetismo”, “A disciplina”, “Os monges de Pascal” e “Caráter” no universo de 21 textos publicados em 1917 para a construção e reconstrução do espaço democrático.

2. ANALFABETISMO, DISCIPLINA E DEMAGOGIA

2.1 Analfabetismo

Para Gramsci, as condições concretas e reflexivas sobre a política já são de pleno conhecimento humano, restando à responsabilidade do engajamento das massas para suprassumir da subalternidade à condição de dirigentes, da condição de sujeitos desprovidos de historiografia para autores da própria cultura.

O sardo empenha-se em demonstrar que a ordem prática da política deriva da ação arbitrária de alguns sobre todos. Não há, nesse viés interpretativo, lei natural que explique as conjunturas sociopolíticas; elas são explicadas pela própria racionalidade – no mais profundo realismo maquiaveliano – do jogo entre governantes e governados, dirigentes e dirigidos.

Em seu artigo *Analfabetismo*, publicado em *Lá Città Futura*, número único, em 11 de fevereiro de 1917, Antonio Gramsci questiona o porquê haver tantos analfabetos na Itália, cujas vidas são limitadas ao campanário e à família. Segundo o sardo, os italianos não sentem a necessidade da alfabetização devido à falta de participação ativa na vida fora do ciclo comunal, por isso, basta o dialeto. Contudo, a propaganda socialista tem o poder de reverter tal cenário, uma vez que, defende Gramsci (2022, p. 35), “a propaganda Socialista favoreceu mais a alfabetização que todas as leis sobre o ensino obrigatório”. Registra o sardo:

A alfabetização não é uma necessidade e, por isso, torna-se um suplício, uma imposição de prepotentes. Para que se tornasse necessidade, seria preciso que a vida geral fosse mais intensa, que envolvesse um número cada vez maior de cidadãos e, desse modo, fizesse nascer de modo autônomo o sentido da necessidade do alfabeto e da língua. A propaganda socialista favoreceu mais a alfabetização do que todas as leis sobre o ensino obrigatório. A lei é uma imposição [...] *A propaganda socialista desperta de imediato o sentimento vivo de que não se é apenas indivíduo de um pequeno círculo de interesses imediatos (a paróquia e a família), mas cidadão de um mundo mais amplo, junto com outros cidadãos com os quais é preciso trocar ideias, esperanças, dores* (Gramsci, 2004, v. 1, p. 87 – grifo nosso).

Como demonstrado na citação supracitada, as leis podem obrigar a presença escolar, mas o que de fato desperta o *desejo* pelo saber é a participação ativa do indivíduo na vida social feita muito mais pela propaganda socialista do que pelo legalismo, pois a *propaganda* (proposta de um modelo organizacional da vida do cidadão e dos poderes constituídos em sociedade

diferente daquela onde se legitima a condição de subalterno, explorado, humilhado e usado como peça de enriquecimento alheio) é capaz de despertar tal interesse e conduzir o indivíduo a compreender que ele não é apenas membro de um ciclo exploratório, mas autor da história. Pelas palavras de Marcos Del Roio (2018, p. 21), “o sindicalismo revolucionário defendia a auto-organização dos trabalhadores em sindicatos, que serviriam como escolas de uma vida emancipada e como embrião de uma nova forma de organização econômica”

Em Antonio Gramsci não há espaço para “intelectualismo”, “elitismo”. Para ele, cada pessoa humana é dotada de poder intelectual, ou seja, cada pessoa é capaz de pensar e julgar o mundo. Nesse sentido, a filosofia da práxis é capaz de retirar as pessoas “que ainda hoje vivem apenas dos seus pequenos interesses pessoais, homens nascidos apenas para consumir alimentos” (Gramsci, 2022, p. 36). Conclui o artigo afirmando que os socialistas devem se orgulhar, uma vez que só o socialismo possui o poder de fazer o analfabetismo desaparecer.

2.2 A disciplina

No artigo *A disciplina*, a partir de um dos contos do *Livro da selva*, de Rudyard Kipling, Gramsci demonstra o *modus operandi* da disciplina do Estado burguês e sua característica cíclica de obediência pautada na posição social do indivíduo.

Define Gramsci (2022, p. 37): “a disciplina burguesa é a única força que mantém estável o agregado burguês”. Assim sendo, o sistema disciplinar burguês é mecânico e autoritário, enquanto que a disciplina socialista é autônoma e espontânea. A disciplina socialista deveria ser assimilada como estilo de vida capaz de elevar o trabalhador não só ao protagonismo político como também cultural, valorizando sua historiografia. Por esse motivo, “a leitura que Gramsci faz da Revolução Russa de 1917, desde os seus momentos iniciais, indica o valor dado à ação do proletariado como ato de cultura, de antagonismo radical” (Del Roio, 2018, p. 47) capaz de tornar a filosofia da práxis a nova visão de mundo.

Se no Estado burguês tem-se o *súdito*, no partido socialista, formam-se pessoas livres e conscientes, portadoras de personalidades. Portanto, a “disciplina socialista” visa retirar o sujeito da condição subalterna e devolver-lhe criticidade de “afirmar-se livremente no mundo” (*Idem*, p. 38).

Destaca-se sua crítica explícita sobre a falácia da equidade cívico-política burguesa, a saber:

A disciplina que o Estado burguês impõe aos cidadãos faz deles súditos, criando neles a ilusão de influir sobre a evolução dos acontecimentos. A disciplina do Partido

Socialista faz do súdito um cidadão: cidadão que é agora rebelde, precisamente porque, tendo adquirido consciência de sua personalidade, sente que esta é impedida de se realizar e não pode se afirmar livremente no mundo (Gramsci, 2004, v. 1, p. 89).

No escrito sobre os cidadãos Gaspar e Volckaert, por exemplo, está implícita a dinâmica da disciplina. Vejamos.

2.3 Os Monges de Pascal

É possível entender em *Os Monges de Pascal*, publicado no jornal “Avanti!”, o *marché de dupes* de Gaspar e Volckaert em discursos promovidos por socialistas dissidentes italianos, realizados no cinema Vittoria em Turim. Gramsci os correlaciona àquela passagem de Biagio Pascal sobre os monges - os quais carregam palavras e pensamentos de suas ideologias, pensam nos seus ideais e tentam com belas palavras persuadir o ouvinte de que querem o bem -, enquanto, na realidade, escondem o verdadeiro significado e intenções de suas palavras: persuadir, mimetizar, iludir, convencer, fazer parecer o que queremos ver e ouvir. É o jogo retórico da fala: “o que devo fazer para falar aos trabalhadores italianos?” (Gramsci, 2022, p. 40).

A partir de argumentos pautados nas principais reivindicações, tomando o apelo que carregam como palavra própria e assim assemelhando a si aos demais, algo que não acontece, e não é real, não se assemelha a realidade frequente vivida pelos proletários, que sofrem e continuarão sofrendo por políticas financiadas pela burguesia em prol do enriquecimento pessoal, e de suas empresas. “Mas repetimos com Biagio Pascal: ‘é mais fácil encontrar os monges que encontrar as boas razões’. Explicamos. Não temos medo do desgosto modesto que as nossas palavras poderão suscitar” (Gramsci, 2022, p.39).

Se referindo à terceira carta em “As provinciais”, de Pascal³⁴³, categoriza como “Monges de Pascal”, podemos entender que Gramsci os relaciona aos ideais cristãos conservadores, aos quais Pascal se referia em suas conversas; entendia-se que os motivos que levam o Homem a praticar seus ideais era puramente conservador, em proteção ao que tem, ideais pautados em valores próprios e, Gramsci, entende que a dialética é capaz de mudar a ideia das pessoas, entende o valor do discurso e como ele afeta ao coletivo, e que nem sempre os instintos conservadores contidos nos discursos nos levam ao caminho correto.

³⁴³ "Assim, depois de tantas provas de sua fraqueza, julgaram mais conveniente e mais fácil censurar do que tentar outra vez, já que para eles é muito mais fácil encontrar monges do que razões. Mas, como, disse-lhe eu, se assim é, a censura é inútil. Pois que credibilidade terão com isso, quando virem que ela não tem fundamento e quando for arruinada pelas respostas que lhe serão dadas? Se conhecesses a mente do povo, disse-me o doutor, não falarias assim." (PASCAL, Blaise. *As provinciais*. São Paulo: Filocalia, 2019. Traduzido do original, *Les provinciales*, 1657).

Levando em consideração os fatos históricos que aconteceram na época em que a publicação foi feita, constata-se que a preocupação de Gramsci com os interesses partidários e nacionais, critica o sindicalista Gaspar e o editor Volckaert. Gramsci protesta e manifesta sua indignação com a falta de coerência dialógica, onde os palestrantes que não se identificavam com o proletariado italiano e nem os representam, discursaram em outra língua esperando compreensão e apoio; e tiveram, mas foi o apoio dos dominantes abertamente contrários à ampliação de direitos e participação dos trabalhadores no processo decisório.

É difícil, cidadãos Gaspar e Volckaert, mas permanecemos obstinadamente fiéis aos nossos princípios de classe, *jusqu'au bout* [até o fim] e acima da contenda, pela Internacional proletária e pelo socialismo. Isso é tudo e... boa viagem.” (Gramsci, 2022, p.43)

Ao fim de seu texto, Gramsci conclui enfatizando a dificuldade que é manter o partido alinhado em seus eixos sem que haja dissidência, ou conflito de ideais, e deixa bem claro que não será a palavra e vontade de nenhum deles, Gaspar ou Volckaert, que a luta por igualdade e ampliação de direitos seria atacada. A fala de Gaspar e Volckaert ecoa apenas na mentalidade dos italianos aderentes ao transformismo, que agem sem consciência, se tarefa específica, sem método. Tal comportamento implica em falta de caráter, conforme desenvolverá Gramsci no artigo *Caráter*.

2.4 Caráter

No texto, *Caráter*, Gramsci entende que a contraposição daqueles que se sentem ameaçados pelo socialismo é “natural” e esperada, justamente pelo fato de que suas convicções e vontades irão remover os privilégios daqueles que atualmente se encontram na outra classe da sociedade. Não seria sensato se estes mesmos adversários compactuassem dos ideários dos quais Gramsci defendia; a existência por si só de adversário não constitui óbices ao programa socialista. A questão nodal é os adversários não admitirem a legitimidade de seus opositores – os quais, diferentes daqueles, possuem consciência da personalidade, da tarefa e do método necessário para atingirem os objetivos socialistas. Por isso, “impressiona que nossos adversários não compreenda que nós podemos e devemos existir. [...] Eles não compreendem nosso caráter porque não possuem caráter algum”, afirma Gramsci (2022, p. 44).

O motivo para isso, Gramsci descreve como sendo o fato de que eles não vivem o realismo proletário. Pois estes, mesmo jovens, já são velho, velhos no sentido em que se explica no trecho:

O velho consome as energias acumuladas na juventude e não pode mais imaginar, não pode mais compreender que exista quem se preocupe, ao contrário, em multiplicar as células e os tecidos do organismo, se preocupe com a saúde do esqueleto, que este não sofra desvios mas

permanença homogêneo, como é aquele de um homem biologicamente perfeito e não uma massa de matéria cartilaginosa, que entra em colapso e se deforma dependendo do impacto das forças externas (Gramsci, 2020, p. 44).

Gramsci condena estes velhos “sentimentalistas”, que manobram os anseios da massa, desviando a atenção das condições materiais de vida e das questões sociais e políticas concretas que estas mesmas vivem, e assim as colocam contra as formas socialistas. Desenvolve dizendo que:

O sentimentalismo que destrói o caráter, que impede a formação do caráter. Que substitui a vida lógica pela confusão, o distinto pelo indistinto e caótico. Que nega todo programa concreto, porque está disposto a modificar-se segundo as contingências de cada caso. [...] Esse comodismo se torna hábito, determina uma maneira especial de pensar. (Gramsci, 2020, p. 45).

Mas estes velhos não julgam as ações socialistas pelos seus princípios, nem mesmo seriam capazes de tal habilidade. Pois suas essências já se extinguíram, e não podem mais falar diante de Homens de caráter, por não mais o possuírem. Estes agora, sem caráter e sentimentalistas, não desenvolvem argumentos frente ao que “julga e pesa os fatos e a atualidade não tanto em si e para si como na concatenação com o passado e com o futuro” (Gramsci, 2020, p. 46).

Gramsci se orgulha do socialismo italiano, por terem mantido seu caráter conservado. Ao mesmo tempo em que imagina as conquistas vindas do socialismo sem deixar-se levar pelo impulso do “bom coração” e do sentimentalismo movidos pela classe burguesa.

Não fecharam os olhos para as barbáries da sociedade, nem deixaram de sentir e exercer a empatia. Jamais poderiam. Mas também não se deixaram levar pelos espetáculos que se apresentavam aos seus olhos, mas se mantiveram unidos. Unidos além de qualquer diferença de idade, superando qualquer fronteira, além de questões raciais ou de gênero, unidos como uma classe.

Em que cada coração segue independente de solidariedade e colaboração de qualquer outro que não siga a mesma consciência de classe. Gramsci finaliza dizendo que o socialismo italiano deu o maior presente a Itália, um verdadeiro espírito com causa, “um exemplo vivo e dramaticamente palpitante de caráter adamantino e orgulhosamente soberbo de si mesmo” (Gramsci, 2020, p. 57).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por conclusão dos textos analisados, pode-se afirmar que os escritos gramsciano de 1917 anunciam as questões políticas e filosóficas envolvendo algumas duplas dicotômicas com as quais o filósofo italiano ocupar-se-á até sua morte, em abril de 1937. Dentre elas, destacam-se *História e natureza, intelectualidade e vida*. Conforme se demonstrou no artigo *Analfabetismo*,

a *História* é produto humano e não derivação direta da *natureza*. Por isso, a filosofia da práxis era entendida por Gramsci como uma forma de retomada do controle da vida social mais justa e equânime ao modelo tradicional burguês de relação exploratória entre o capital e o trabalhador. No referido artigo, o jogo de subalternidade era retroalimentado pela aceitação passiva do povo a uma vida reduzida à sua “aldeia”, sua “paróquia”.

Alterar a realidade paroquial exigia compromisso dos dirigentes, compromissos esses expressos no *programa* e destacados no texto artigo *A Disciplina*. Nesse sentido, ao contrário da imaginação de muitos, Gramsci reconhece a necessidade dos estudos sérios, de se conhecer a história como história da responsabilidade dos atos humanos. Mas, para ter sentido de ser disciplinado, a pedagogia deve ser da libertação da exploração. Do contrário, não é viver a de forma autenticamente as potencialidades humanas, comum a todos e todas.

Aceitar os desafios (consenso e dissenso, amplo debate antes de elaborar o *programa*) perpassa a formação da moral e da ética, conforme apresentou em *Os Monges de Pascal*. A filosofia da práxis ultrapassa meros formalismos dialógicos, protocolares. Não pode ser demagogia. É compromisso de convicção de entender a cadeia exploratória que subjuga o cidadão trabalhador à mera peça produtiva a favor do capital, mesmo que haja diferentes formas de se entender o papel do partido. Para superar as divergências urge superar o sentimentalismo do caráter fraco e temeroso capaz de se instaurar nas pessoas. A fraqueza gerada pelo sentimentalismo instaura o comodismo como visão de mundo, que se torna hábito e embora a capacidade reflexiva do pensamento, conforme demonstrou no artigo *Caráter*.

Portanto, os escritos gramsciano de 1917 já apontavam as categorias de análise de Antonio Gramsci sobre a estrutura da produção, das relações sociais, da lógica subalternizante do sistema capitalista.

REFERÊNCIAS

DEL ROIO, Marcos. **Gramsci e a emancipação do subalterno**. São Paulo: Unesp, 2018.

_____. **Os Prismas de Gramsci**. São Paulo: Xamã, 2005.

GRAMSCI, Antonio. “Analfabetismo”, “Disciplina”, “Os Monges de Pascal”, “Caráter” *In* Antonio Gramsci. *Odeio os Indiferentes* – escritos de 1917. São Paulo: Boitempo, 2020. (Escritos Gramscianos).

MARI, Cezar Luiz de. **10 lições sobre Gramsci**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2023. (Coleção 10 lições).

ARQUITETURA ESCOLAR E INFÂNCIA: REFLEXÕES SOBRE O AMBIENTE ESCOLAR NA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DE CRIANÇAS EM BREVES NO MARAJÓ, ESTADO DO PARÁ

Rodrigo da Silva Gonçalves
Graduando em Pedagogia
rogoncalves1611@gmail.com
Universidade Federal do Pará

Eliane Miranda Costa
Doutora em Antropologia
elianec@ufpa.br
Universidade Federal do Pará

RESUMO: O texto socializa resultados parciais da pesquisa “Arquitetura Escolar, artefatos de ensino e processo de escolarização no Marajó, PÁ”, financiada pelo PIBIC/UFPA e que tem por objetivo analisar a relação da arquitetura escolar com a produção do conhecimento, a qualidade da educação e o processo ensino e aprendizagem em Breves, no Marajó. Nosso recorte centra-se na relação da arquitetura escolar com o processo ensino aprendizagem de crianças de 5 anos. Partimos do entendimento que a instituição escola é um território social e, como tal, traduz interesses de determinados grupos que, ao organizá-la, instituem formas de condicionar suas funções e uso. A escola e sua arquitetura promovem, por meio de representações, signos, símbolos, contornos, performances e certas posições e imposições que impactam nos modos de ser e agir dos/as sujeitos/as. Nessa dinâmica institui apropriações e expropriações de direitos, bem como legítimas formas de inclusão e exclusão. É assim expressão de poder, propagado na forma de conduzir o processo formativo dos/as sujeitos/as e, quiçá, seu comportamento na sociedade. Na escola a vida de quem estuda e trabalha é planejada, isso mostra que se trata de um espaço permeado por relações de poder. Assim sendo indagamos: Qual a relação da arquitetura escolar com o processo ensino e aprendizagem de crianças de 5 anos em Breves no Marajó? Que concepção de espaço, currículo e prática pedagógica se evidenciam na escola infantil na cidade Breves? Teoricamente, buscamos apoio em autores do campo da história da educação e do currículo. A metodologia de base qualitativa segue pelos pressupostos da Etnografia e da História Oral, cujos procedimentos adotados envolveram levantamento bibliográfico e documental, entrevistas com professores, direção e coordenação pedagógica e observação devidamente registrada no diário de campo. A análise dos dados empíricos dar-se-á por meio da técnica da análise de conteúdo ancorada na base bibliográfica. Entre os resultados identifica-se que a relação entre a arquitetura da escola infantil e o processo ensino aprendizagem tem implicações no processo formativo. Embora a escola conte com um espaço grande enfrenta problemas com a ventilação, a iluminação e a degradação de vários espaços, o que pode ser explicado pela falta de manutenção e de reforma. Outro aspecto que chama atenção diz respeito ao mobiliário nas salas de aula, isto é, mesas e cadeiras antigas (algumas danificadas), bem como a falta de mesas acessíveis aos alunos cadeirante, conforme orienta o MEC. Conclui-se que as dificuldades estruturais enfrentadas pela escola têm implicações na formação do aluno, pode-se dizer que um espaço mal estruturado lesa o direito a uma educação com qualidade.

Palavras-chave: Espaço escolar; Relações de poder; Processo educativo; Materialidade.

1. INTRODUÇÃO

O texto apresenta reflexões acerca da arquitetura escolar na relação com o processo formativo de crianças de 05 anos a partir da realidade de uma escola de educação infantil na cidade de Breves, arquipélago de Marajó, estado do Pará. É um estudo que resulta da pesquisa em andamento “Arquitetura Escolar, artefatos de ensino e processo de escolarização no Marajó, PÁ”, financiada pela UFPA por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).

Em nossa leitura a escola precisa ser estudada, pensada e refletida em todas as suas dimensões para, então, compreendermos a educação em sua totalidade. Tal entendimento é fundamental para se projetar as ações e perspectivas formativas no contexto escolar e educacional do país. Dar atenção à arquitetura da escola significa olhar para o aspecto físico desta unidade como dimensão que se entrelaça ao processo ensino e aprendizagem, indispensável para questionar a suposta dicotomia entre a dimensão física e a dimensão intelectual e assim aprimorar nosso olhar sobre a escola e ampliar nossa compreensão acerca do paradigma educacional brasileiro.

Diante dessa perspectiva tratamos aqui da arquitetura da escola de educação infantil, isto é, do prédio, do espaço escolar e suas condições infraestruturais como importante exercício para refletir acerca das práticas de ensino, das concepções, posturas pedagógicas, metodologias, didáticas e teorias educacionais (Arroyo, 2004). Pada lidar com esse desafio acadêmico, organizamos as seguintes perguntas: Qual a relação da arquitetura escolar com o processo ensino e aprendizagem de crianças de 5 anos em Breves no Marajó? Que concepção de espaço, currículo e prática pedagógica se evidenciam na escola infantil na cidade Breves?

As reflexões aqui suscitadas objetivam elucidar a relação da materialidade com a aprendizagem e nessa dinâmica verifica-se a concepção de espaço que permeiam o processo formativo em curso no diálogo com o currículo e a prática pedagógica na educação infantil. São reflexões sustentadas teoricamente em estudos de autores como Pierre Bourdieu (2007), Maria Ciavatta (2009), Martin Lawn (2018), Wilma Alvares (2019) e outros.

É uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa que até o momento da escrita deste texto coletou os dados empíricos por meio de duas entrevistas semiestruturadas, realizada com o coordenador pedagógico e a secretária. Outra fonte foi o registro fotográfico e a análise de documentos como o Projeto Pedagógico da Escola “Aprendizes do Amanhã” (nome fictício para fins da pesquisa). Os dados empíricos foram analisados com base nos pressupostos da análise de conteúdo conforme recomenda Bardin (2007).

A discussão gerada está organizada em quatro tópicos, incluindo esta Introdução e as Considerações Finais, na qual ressaltamos a relevância do debate para a qualificação da formação escolar. No tópico a seguir apresentamos uma breve abordagem da arquitetura escolar a partir do contexto da escola infantil. A sequência do diálogo abarca os dados gerados em campo seguido de sua respectiva análise.

1.1 Arquitetura escolar no Brasil: contexto histórico- conceitual

O termo arquitetura tem sua origem na Grécia antiga, quando os gregos cunharam o conceito *archetekton* (*arkhé* significando primeiro ou principal e *tékhton* construção). A arquitetura refere-se, desse modo, à arte de projetar e construir o ambiente onde o homem e a mulher circulam. Em cada contexto histórico o estilo arquitetônico reflete aos aspectos político, social, religioso, artístico, cultural e científico, isto é, corresponde a tendência de sua respectiva época. Carrega, desse modo, conforme Waisman (2003 apud Mezalira; Moreira, 2022, p.11) significados que abarcam três dimensões, a saber: ideológico, cultural e social.

O campo ideológico constitui-se de intenções conscientes e inconscientes tomadas pelo profissional, no caso, o arquiteto. Isso envolve a formação acadêmica, a força produtiva e a cultura da época em que este profissional está inserido. Nessa dinâmica transmite-se, então, por meio da arquitetura, os valores históricos-humanos e os significados da sociedade. A dimensão cultural abrange as perspectivas da sociedade e daqueles que tem a função de produzir e criticar um produto com valor cultural de seu tempo, fundamental para agregar novos significados e valores. No aspecto social, articulada ao ideológico e ao cultural, volta-se para os eventos políticos, históricos relacionados intrinsecamente as circunstâncias e sucessões de fatos no decorrer da vida histórica em sociedade (Mezalira; Moreira, 2022).

Na leitura dessas autoras a arquitetura resulta da visão subjetiva e coletiva de quem produziu, para quem usa em sua própria época, para quem a observa/pesquisa de certa distância temporal ou cultural e para aqueles que faz a referência histórica arquitetônica. Em outros termos, significa que a arquitetura carrega significados e valores funcionais, sociais, formais, históricos, culturais, entre outros, que em cada época se manifesta a partir da perspectiva da sociedade, em especial, de grupos dominantes.

Em nossa análise, na sociedade moderna de orientação capitalista, esses valores e significados arquitetônicos devem articular-se também aos propósitos do mercado. Ideal que se verifica em discursos e políticas adotadas pelos governos nas diferentes esferas. No Brasil, na particularidade do campo educacional, a arquitetura caracteriza-se como estratégia

política para demarcar intencionalidades de determinados grupos como demonstra o enredo histórico.

Na sociedade imperial, a partir da metade do século XIX as elites passaram a demonstrar maior interesse pela construção de edificações próprias para o ensino primário tendo como uma das estratégias fortalecer o Estado Imperial frente aos discursos dos estados modernos. Cabe mencionar que no Império as aulas ocorriam em espaços isolados e improvisados (alugados ou a própria casa do professor), sem instalações adequadas que prejudicavam a saúde e a aprendizagem da criança. Quadro que somente mudou com a República, já que houve ação mais efetiva do governo, que acreditava ser a escola objeto para consolidar o regime republicano (Cruz; Stamatto, 2018).

Com tal objetivo nasceram os monumentais grupos escolares, inspirados em grupos europeus e norte-americanos, que, “em geral, se caracterizavam pela reunião num mesmo prédio de três ou mais escolas isoladas, sendo constituídos de, no mínimo, uma escola infantil mista, uma elementar para meninas e uma para meninos” (Cruz; Stamatto, 2018, p. 2). Quanto a estrutura esses autores comentam que os grupos escolares seguiam um modelo panóptico semicircular cuja disposição da sala central permitia a direção acompanhar o andamento das aulas nas salas para as meninas e salas para os meninos. Tais grupos eram verdadeiros templos do saber e representaram naquele contexto uma nova ideia de escola que corroborou modificações nas cidades, parecendo-se, assim, símbolo do desenvolvimento e da modernidade, o que faz deles uma tipificação arquitetural a ser vista pela população local.

Os republicanos buscavam com os prédios arquitetônicos embelezar a cidade, no sentido de gerar no imaginário local a ideia de modernidade (Fernandes; Alaniz, 2016). A arquitetura escolar refletindo a superioridade das elites dominantes, devia ser imponente, ampla, suntuosa, o que indicava a escola como cultura das elites. Desse modo a função da arquitetura escolar – até 1930 de característica neoclássica, após revolução, de perspectiva moderna (com ênfase no racionalismo e funcionalismo) –, volta-se para mostrar os ideais e valores defendido e instituído pelo Estado republicano. Tal arquitetura, configura-se, assim, como parte inerente das transformações históricas (Fernandes; Alaniz, 2016).

Diante da luta pela democratização da escola, no contexto dos anos de 1950 e 60, os monumentais grupos escolares, que não atendiam a todos deram lugar as escolas públicas simples e baratas, aliás, a “prédios funcionalistas, tecnicamente projetados para uma educação rápida e eficiente, com lugares específicos para acolher maquinário, como mimeógrafo, e propiciar um controle do corpo docente através de mecanismos administrativos cada vez mais

capilares” (Faria Filho; Vidal, 2000). Com a extinção dos grupos escolares pela lei n. 5.692/1971, as escolas de prédios simples e baratos consolidaram-se no contexto do estado brasileiro. São prédios que nos últimos cinquenta anos pouco se modificou. As escolas públicas nos centros urbanos normalmente contam com salas de aula, espaço administrativo, copa, espaço para atividades físicas (nem todas as escolas contam com tal espaço), laboratório de informática, sala dos professores, banheiros e refeitórios. Tem escolas que contam apenas com salas de aula, copa, banheiros e espaços administrativo. No contexto rural em municípios como os do Marajó, várias escolas contam apenas com salas de aula.

Na particularidade as escolas infantis (creche e pré-escola), os prédios seguem a lógica econômica, isto é, simples e barato. Esses espaços, quase sempre contam com salas de aula, espaço administrativo, copa e refeitório (muitas creches contam com o lactário). São espaços assim como os demais relacionados com o processo de urbanização e interesses do capital.

1.2 Relação da arquitetura escolar com o ensino e aprendizagem de crianças de 5 anos em breves: o que revela a pesquisa?

A pesquisa realizada em uma escola de educação infantil, fundada oficialmente em 1998, possibilitou por meio dos dados obtidos refletir como a arquitetura escolar impacta de forma significativa no processo ensino e aprendizagem de crianças de 5 anos, nosso foco neste estudo.

FIGURA 1: FACHADA DA ESCOLA



Fonte: Rodrigo Silva, 2023.

Em termos estruturais os dados permitem dizer que a escola dispõe de espaço amplo composto de:

10 salas de aula, 01 sala de direção, 01 secretaria, 01 sala da Coordenação Pedagógica, 01 sala de vídeo, 01 copa, 01 depósito de merenda, 01 almoxarifado, Banheiros masculino e feminino para as crianças onde os mesmos são adaptados para alunos especiais, 01 sala de AEE – Atendimento Educacional Especializado, 01 salão coberto para a recepção das crianças, culminâncias dos projetos e demais atividades recreativas (PPP, 2016, p, 13)

Devido suas inúmeras instalações com destaque principalmente para a quantidade de salas de aulas, podemos dizer que a referida instituição possui uma estrutura consideravelmente ampla. De acordo com seu Projeto Pedagógico, essa escola atende 475 crianças por ano distribuídas em vinte turmas nos períodos da manhã e tarde.

No interior desses espaços identificamos inúmeros problemas que cotidianamente alunos e professores enfrentam, a exemplo da falta de ventilação adequada. Embora amplas, tais salas, não são climatizadas, contam apenas com ventiladores que não são suficientes para garantir um ambiente agradável. No período da tarde, principalmente, quando a temperatura aumenta com o sol forte os ventiladores, além do barulho que provocam, não dão conta de amenizar o calor. Fato que pode ser observado também na narrativa do coordenador pedagógico:

as salas de aula hoje elas são bem maiores [...] mas eu ainda vejo uma dificuldade estrutural que mexeu muito comigo no começo que eu comecei a trabalhar aqui, porque eu trabalho a tarde como professor, que é a questão das salas não serem climatizadas e a gente tem ventiladores dentro das salas, e eles são bem barulhentos, então a gente precisa fazer a rodinha de conversa que a gente faz todos os dias com as crianças, [...] e a gente precisa desligar esses ventiladores porque quando a gente liga eles fica muito barulho e as crianças ficam muito agitadas³⁴⁴

A mesma realidade é enfatizada também na fala da secretária: “no verão é horrível aqui de quente, principalmente o turno da tarde, então tá faltando sim nessa parte de estrutura central de ar”³⁴⁵.

FIGURA 2: SALA DE AULA



Fonte: Rodrigo Silva, 2023.

³⁴⁴ Trecho de entrevista realizada com a coordenação pedagógica no dia 23 de março de 2023.

³⁴⁵ Trecho de entrevista realizada com a secretária escolar no dia 26 de junho de 2023.

Conforme os interlocutores a escola já teve propostas por parte de políticos locais para ser climatizada, mas até então, nenhuma proposta fora materializada. Durante o percurso etnográfico verificamos que as salas passaram por pequenas adaptações como instalação de PVC nas vistas lateral de algumas salas para empatar a entrada do sol. Antes desses reparos as cadeiras das crianças todos os dias precisavam ser arredadas para se protegerem do sol, conforme relatou o coordenador pedagógico.

Essas situações, em nossa leitura, causam desgastes, físico e psicológico, afetando negativamente o aprendizado do aluno e o trabalho do professor. Como asseguram Ziliani e Sebastián-Heredero (2021, p. 5) “o espaço não pode lutar contra o ensino, mas sim tornar-se apoio do mesmo, todo esforço deve ser reunido na intenção de formar o melhor possível a criança, minimizando ou de preferência excluindo as barreiras ao aprendizado”. Logo é necessário que o Estado favoreça à escola - espaço de direito da criança, melhores condições para o seu aprendizado, assim como para todos os demais agentes.

Nas palavras dos referidos autores “é obrigação do Estado a melhoria da qualidade do ensino e aqui se enquadram a qualificação dos professores, dos espaços escolares, e todos os que trabalham dentro da escola, assim formando um ambiente propício ao ensino de qualidade” (Ziliani; Sebastián-Heredero, 2021, p. 4)

No que se refere ao mobiliário presente nas salas, identificamos armários, estantes, mesas e cadeiras, bastantes desgastados pela ação do tempo. São artefatos que precisam ser substituídos para melhor atender aos alunos, como observou o coordenador em sua entrevista.

FIGURA 3: CADEIRAS COM FERRUGEM



Fonte: Rodrigo Silva, 2023.

Além das salas de aula, a escola conta ainda com uma sala para videoteca e uma destinada à brinquedoteca. Ambos os espaços são pequenos e dispõem de poucos recursos pedagógicos, o que limita a realização de atividades diversificadas com as crianças. Embora tal limitação os espaços são importantes para promover a interação e recreação entre as crianças, fundamental para potencializar a aprendizagem dos pequenos.

FIGURA 4: SALA DA VIDEOTECA



Fonte: Rodrigo Silva, 2023.

Para o Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 20/2009, a criança:

é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, nas relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por elas estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere (Parecer CNE/CEB Nº 20/2009).

Este documento mostra que a interação e socialização são elementos indispensáveis para promover o desenvolvimento social, cognitivo e cultural da criança. Contar com espaços que permita a criança interagir e socializar é um passo importante no reconhecimento destes como sujeitos históricos e de direitos, como pontua o citado parecer do CNE.

Para os autores Funari e Zarankin (2005, p. 5), “a escola constitui junto a casa um dos lugares centrais da socialização das pessoas”. É, assim, um espaço importante para promover e cultivar a integração e socialização dos sujeitos. A escola como esse veículo de sociabilidade promove circuitos de interações entres os alunos, fundamental para cultivar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

No que se refere ao currículo, a pesquisa verificou que a escola segue o que propõe a matriz curricular do município, conforme apresentado em seu PPP (2016):

FIGURA 5: ESTRUTURA CURRICULAR

EDUCAÇÃO INFANTIL					
Amparo Legal	Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares / Eixos de Trabalho	PRÉ-ESCOLA		
			CRECHE	NÍVEL I (4 anos)	NÍVEL II (5 anos)
			NÍVEL II (3 ANOS)	NÍVEL I (4 anos)	NÍVEL II (5 anos)
LDBEN Nº 9.394/1996	Linguagens	Linguagem Oral e Escrita	X	X	X
		Corporeidade	X	X	X
		Educação Física	X	X	X
		Artes Visuais	X	X	X
		Música	X	X	X
	Raciocínio Lógico-Matemático	Matemática	X	X	X
	Ciências Naturais	Natureza	X	X	X
	Ciências Sociais	Sociedade	X	X	X
Carga Horária Semanal			20 ou 40 (tempo integral)	20 ou 40 (tempo integral)	20 ou 40 (tempo integral)
Carga Horária Anual			800 ou 1600 (Tempo Integral)	800 ou 1600 (T.I.)	800 ou 1600 (T.I.)

Fonte: PPP, 2016.

O currículo pensado fundamenta-se nas teorias de Libâneo (1989), que conforme o PPP (2016):

tem o desafio de ter um currículo dinâmico e de consonância com as demandas sociais, por trabalhar pautado em projetos que se atualizam de acordo com a dinâmica social o currículo que prevalece na escola “Aprendizes do Amanhã” apresenta característica de um currículo pós crítico com tendência progressista que possui no seu bojo curricular a busca de forma crítica da realidade social com caráter pedagógico e político de caráter sócio crítico que agrega em suas práticas métodos dialéticos que mediam os conhecimentos científicos com as experiências diárias (LIBÂNEO, 1989 apud PPP, 2016)

A leitura sugere um currículo estruturado com o propósito de atender as necessidades educativas das crianças e, nesse exercício preocupa-se em valorizar os saberes e as experiências do aluno, centro do processo educativo (figura 5). O currículo incorpora habitus (Bourdieu, 2007), forjados não apenas pela experiência, vivência cotidiana, mas na relação com o conhecimento historicamente acumulado.

FIGURA 6: ORGANOGRAMA DA INSTITUIÇÃO



Fonte: PPP, 2016

Para pôr em prática um currículo que respeita o aluno, de acordo com o coordenador pedagógico, os professores procuram desenvolver práticas pedagógicas inovadoras que tenha o aluno como importante sujeito do conhecimento. Carneiro et al (2022, p. 8) ao falar sobre práticas pedagógicas na educação infantil remete-se aos estudos feitos por Barbosa (2010) para afirmar que:

A prática pedagógica constitui-se, pois, em parte essencial da Educação Infantil e abrange um conjunto de ações articuladas, assumidas intencionalmente pelo(a) professor(a), com base em concepções de sociedade, de educação, de criança, de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, ela está sempre situada em um contexto específico e é indissociável do Projeto Político Pedagógico, das condições materiais e conceituais que demarcam os processos do campo de trabalho do professor, da organização do trabalho da creche ou da pré-escola, das relações destas com a comunidade e a sociedade, extrapolando a dimensão da atuação direta com as crianças e das atividades didáticas (Barbosa, 2010, p. 2 apud Carneiro et al, 2022, p.8).

E de acordo com o PPP (2016), essa prática articula-se aos procedimentos metodológicos utilizados pelos professores nas aulas. Como se observa no corpo do PPP a pedagogia de projetos é a metodologia que orienta o trabalho dos professores. Destaca o referido documento analisado:

A metodologia de ensino adotada pela escola “Aprendizes do Amanhã” está baseada na Pedagogia de projetos em que a criança aprende no processo de produzir, de levantar dúvidas, de pesquisar e de criar relações, que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento (PPP, 2016).

Nesse sentido evidencia-se por meio de sua metodologia de ensino que a escola põe em prática o que diz Paulo Freire (1996) em uma de suas mais importantes obras – Pedagogia da Autonomia, que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Para alcançar os devidos fins a escola trabalha por meio de temas geradores, os quais são desenvolvidos e pensados a partir da realidade do aluno. Isso porque busca-se atender os reais interesses formativos desses sujeitos. Como explica o coordenador o trabalho pedagógico dá-se da seguinte forma:

Hoje a gente trabalha com saberes e conhecimentos, pra cada período um saber e conhecimento, por exemplo agora a gente tá trabalhando o saber e conhecimento Corpo Humano, a gente vai trabalhar as atividades voltadas para o pré-letramento também, associado aos trabalhos com essas temáticas.

O PPP (2016) estabelece: “Os temas geradores são avaliados ao final do ano e de acordo com o interesse das crianças, da comunidade e das novas demandas da sociedade, os temas são elencados no ‘Plano de Trabalho Docente’ para serem explorados durante todo o ano letivo”.

Isso demonstra que a escola busca manter-se atualizada frente às demandas atuais da sociedade e do meio que cerca a criança, seu aluno.

Nos relatos dos entrevistados, especialmente, do coordenador pedagógico, que as aulas são sempre muito dinâmicas, didáticas e lúdicas. O mesmo destacou:

A gente trabalha muito com produções de material na escola, com a chamada interativa, com a previsão do tempo, dias, horas, a gente faz algumas brincadeiras, produz algum material que fica na sala mesmo, contando histórias, a música faz muita parte da educação infantil com a questão da corporeidade da ludicidade, a gente tem brinquedos dentro das salas de aula, as crianças têm um momento pra eles brincarem, então o lúdico faz muito parte da educação infantil.

A narrativa em questão permite mostrar que a escola procura valorizar a brincadeira enquanto elemento das práticas de ensino. Há assim consciência pedagógica que as crianças se desenvolvem através das brincadeiras e das interações umas com as outras, mostra também que os educadores sabem da importância do lúdico no dia a dia escolar.

eu gostaria de fazer menção a isso, nós temos bons profissionais aqui, que já trabalham há bastante tempo na educação infantil e já conhecem a dinâmica de como funciona, que tentam se planejar os anos, que tentam rever suas práticas, eles buscam práticas diferenciadas, que se atualizam, que procuram estudar, que continuam a estudar.

O coordenador é enfático quanto ao comprometimento de cada profissional com a escola e as crianças. Para este profissional todos que integram a escola se esforçam para oferecer sempre o melhor aos alunos. Os docentes, particularmente, procuram por constante formação, isto é, sempre estão em busca de novas metodologias para fomentar a aprendizagem dos alunos. Os docentes primam pelo êxito em suas práticas com seus alunos e comunidade escolar. Nesse exercício como lembra Arroyo (2004), faz-se necessário conhecer melhor os alunos em suas vivências pessoais, experiências sociais, espaciais e históricas.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa procurou conhecer a relação da arquitetura escolar com o processo ensino e aprendizagem de crianças de 5 anos em Breves no Marajó, bem como a concepção de espaço, currículo e prática pedagógica evidenciadas na escola infantil. Os resultados obtidos revelam que em termos arquitetônicos a escola dispõe de uma estrutura ampla, porém, com problemas, que em nossa leitura tem implicações negativas no aprendizado da criança.

Vimos que alunos e professores, especialmente, no período da tarde, enfrentam dificuldades com o calor. Soma-se a isso o som externo e os móveis deteriorados, fatores que analisamos como nocivos ao aprendizado com qualidade. Em síntese podemos dizer que o

espaço escolar é precarizado, o que denuncia a falta de cuidado e compromisso político. Os dados também mostraram que o currículo adotado procura valorizar os saberes e as experiências dos alunos, disso demanda uma prática que tem como ponto de partida o aluno e seu saber.

Conforme aprendemos com Wilma Alvares (2019), na escola os objetos, isso inclui as cadeiras, armários etc., estão diretamente vinculados a saberes, práticas, concepções, simbolismos dos diferentes agentes que formam o universo e a cultura escolar. A escola abarca uma importante materialidade (Ciavatta, 2009) cuja função e valores voltam-se para qualificar a escola no seio da sociedade. Trata-se de uma materialidade que abarca sentidos e significados simbólicos atribuídos pelos sujeitos em cada tempo e contexto. Isso mostra que o espaço escolar tem papel importante no processo educativo do aluno, a sala de aula em particular, apesar dos problemas como enfrentados pela escola pesquisada, constitui-se como espaço de aprendizagem, ou melhor, território em que professores e alunos operam livremente (Lawn, 2018) para forjar o processo ensino e aprendizagem.

Daí dizermos com base em Bourdieu (2007), que a arquitetura escolar é elemento indispensável de um currículo vivo e vivido. Um currículo que envolve expressões, comunicações, performances, signos, símbolos, estética, linguagem, história e memória que revelam a instituição escolar como território e elemento integrante do currículo e do processo educativo.

Conclui-se, que a pesquisa nos possibilita olhar a educação além do “ensinar e aprender”, bem como nos permite perceber que a escola enquanto espaço físico não é um objeto isolado ou inanimado da educação, ao contrário, a escola está diretamente relacionada a aprendizagem oferecida e desenvolvida pelos alunos. Diante dessa função que não podemos reduzir a escola ao aspecto pedagógico, também precisamos pensar e refletir a escola a partir de suas arquiteturas.

REFERÊNCIAS

ALVARES, Wilma F. de S. Um ensaio sobre a cultura material escolar o uso dos objetos como documentos e fonte histórica. *In: 30º SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, ANPUH, Recife, 2019.*

ARROYO, Miguel Gonzales. **Imagens quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

CARNEIRO, A. J. de O. L. L.; SOUZA, A. S. de .; ROCHA, R. da S. .; SILVA FILHO, J. G. da .; VALLE, P. R. D.; VIEIRA, D. dos S. .; MATOS, A. D. de .; SILVA, J. F. da .; PEREIRA, A. L. .; SILVA, F. J. A. da . The importance of pedagogical practices in the school context: stimulating 'teaching' through practice. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 13, p. e87111334789, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i13.34789. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/34789>. Acesso em: 18 aug. 2023.

ClAVATTA, Maria. A cultura material escolar em trabalho e educação. A memória fotográfica de sua transformação. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 23, n. 46, p. 37-72, jul./dez. 2009. Disponível em: educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-596x2009000. Acesso em: 12 maio 2022.

CRUZ, Paula Lorena Cavalcante Albano da; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. A arquitetura escolar na construção do imaginário republicano. **Acta Scientiarum Education**, v. 40, n. 2, p. 1-9, 2018. Disponível em: educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-52012018000. Acesso em: 20 jul. 2023.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 14, p. 19-34, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/rbedu/a/rjhxvFpJQ97LDYVJxkXybbD>. Acesso em: 20 jul. 2023.

FERNANDES, Fabícia Dias da Cunha de Moraes; ALANIZ, Erica Porceli. Padrões arquitetônicos escolares e expansão do ensino fundamental no início do século XX no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, vol. 10, n. 3, p. 87-103, 2016. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1543>. Acesso em: 12 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: **Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNARI, P. P.; ZARANKIN, A. Cultura material escolar: o papel da arquitetura. **Pro- Posições**, Campinas, SP, v. 16, n. 1, p. 135-144, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643759>. Acesso em: 18 ago. 2023.

LAWN, Martin. A MATERIALIDADE DINÂMICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: PROFESSORES, TECNOLOGIAS, ROTINAS E TRABALHO. *In*: SILVA, Vera Lucia

Gaspar da; CASTRO, Gizele de Souza, César Augusto (org.). **Cultura material escolar em perspectiva histórica**: escritas e possibilidades. Vitória: EDUFES, 2018.

MEZALIRA, Mariela; MOREIRA, Daniel de Carvalho. A documentação histórica arquitetônica: conceitos historiográficos para a fragmentação do tempo. **Revista de pesquisa em arquitetura e urbanismo**, v20, p. 1-17, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/risco/article/view/181618>. Acesso em: 10 jul. 2023.

ZILIANI, V. C.; SEBASTIÁN-HEREDERO, E. O espaço escolar e a qualidade da educação: Uma revisão pela legislação brasileira. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. 00, p. e022022, 2022. DOI: 10.22633/rpge.v26i00.16752. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/16752>. Acesso em: 18 jul. 2023.

AS CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO FILOSÓFICO DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU PARA A SUPERAÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS NA *RES* *PUBLICA NACIONAL*

Miguel Ivân Mendonça Carneiro
Mestre e doutorando em Filosofia pela Universidade de Brasília (UnB)
profmiguelivan@gmail.com
Universidade de Brasília
Centro Universitário IESB

Maria Beatriz Flecha de Lima de Almeida Pinto
Bacharela em Comunicação e bacharelanda em Direito
maria.pinto@iesb.edu.br
Centro Universitário IESB

RESUMO: O artigo trata da influência do pensamento filosófico encontrado no *Contrato Social* de Jean-Jacques Rousseau no ordenamento jurídico constitucional brasileiro. O propósito é aplicar o conceito de *vontade geral* trabalhado no texto de Rousseau para a superação das desigualdades sociais no Brasil através do *método* teórico hermenêutico-crítico. Ainda que exista a previsibilidade da *vontade geral* na Constituição Federal de 1988, no parágrafo único do art. 1º, caput do artigo 5º e artigos 6º e 205, o levantamento de dados sobre a desigualdade social no Brasil aponta para o fato de que nem todo o povo goza dessas garantias constitucionais, assim sendo, a *vontade geral* não está sendo observada. Para que isso ocorra, é importante que a exista a compreensão de que a *vontade geral* não se trata da vontade da maioria, e tampouco da soma das vontades individuais, e sim das “vontades comuns” à realização do sujeito cidadão. Partiu-se da investigação sobre o direito natural e historicidade no pensamento do genebrês que aponta a desigualdade entre os homens como *construção social* elaborada por aqueles que ascenderam ao poder pela invenção da propriedade privada, assegurada em *nomos* de lei patrimonialista. Uma possível solução aponta para a atualização principiológica e contratual entre governantes e governados através da revisão sobre direito natural e o caráter histórico do Homem, inventor de *nomos* que ordena tanto a vida coletiva em sociedade quanto o sistema jurídico, o qual deve ser mecanismo de assegurar realização de direitos e não de reificação da desigualdade, alienação e subalternidade do cidadão.

Palavras-chave: Jean-Jacques Rousseau; Vontade Geral; Desigualdade social; Democracia.

1. INTRODUÇÃO

A temática proposta versa sobre as contribuições de Jean-Jacques Rousseau para efetiva superação jurídica e política das desigualdades entre os homens na *res publica* em um espaço de *kracia demo* nacional.

Partiu-se da investigação sobre o direito natural e historicidade no pensamento do genebrês que aponta a desigualdade entre os homens como *construção social* elaborada por aqueles que ascenderam ao poder pela invenção da propriedade privada, assegurada em *nomos* de lei patrimonialista. Nesse sentido, propor-se-á como problemática investigativa a seguinte

questão: quais as contribuições do pensamento jusfilosófico de Jean-Jacques Rousseau para a superação das desigualdades e efetivação dos direitos sociais na *res publica* nacional?

Na contemporaneidade fala-se em processos reivindicatórios ou ampliação do sujeito constitucional como mecanismos reais de se igualar a existência pública do sujeito cidadão através da educação, como já assegura o art. 205 da Constituição da República Federativa do Brasil.

A relevância do tema está ancorada no cenário das desigualdades entre os brasileiros de acesso e “consumo” dos direitos sociais (a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados) já elencados na Constituição Federal, em seu art. 6º (BRASIL, CF/88).

No âmbito Direito, urge compreender os dados da desigualdade a partir de uma análise crítica de sua origem, que remonta a uma dinâmica anterior a criação do sistema legal: trata-se, portanto, de uma realidade antropológica e filosófica acerca do comportamento humano que se bifurca em realidade social (criação e distribuição de papéis e funções sociais) e a ação do Direito enquanto produto resultante da ação humana (acordo livre e racional).

É relevante acrescentar a análise crítica dos fatos para a ampla compreensão dos institutos jurídicos, sendo insuficiente apenas a abordagem técnico-jurídica do legalismo; assim também se faz mister uma análise filosófica crítica acerca da relação entre governantes e governados. Nesta perspectiva, inserem-se a necessária manutenção dos processos reivindicatórios, pois a concepção que há de Direitos Sociais e quais direitos ainda recebem esta classificação no ordenamento nacional tem passado por mudanças tanto processualísticas quanto principiológicas.

Neste contexto, o tema se justifica pela *necessária* participação efetiva do cidadão – já assegurada no sujeito constitucional -, pois é ele o detentor da maioria intelectual, reflexiva e crítica, desenvolvida historicamente a ponto de entrar em acordo para a invenção de uma figura comum a todos: o Estado Democrático de Direito.

Defende-se, portanto, que a relevância do projeto em questão contribui para compreender que a superação da condição de subalterno só se efetiva mediante o engajamento político-jurídico cuja força de lei (*gewalt*) deve pautar-se na *eficácia* do amplo acesso ao bem comum pelo cidadão e não na apartação social

2. DAS VONTADES

Em 1548, duzentos anos antes de Rousseau conceber o *Contrato Social*, o autor francês Étienne de La Boétie, escreve o texto “O Discurso da Servidão Voluntária”, onde argumenta

que o poder que exerce o soberano é aquele que a ele cedemos e atribuímos. Na convenção social inigualitária da época, o soberano era o rei, e a população geral submissa às vontades deste particular, sob pretexto da divindade advinda de seu cargo. Extraí-se da afirmação de La Boétie que o exercício do poder do soberano não passa de uma construção social.

Essa ideia é retomada por Jean-Jacques Rousseau ao afirmar que “[a] ordem social (...) é um direito sagrado que serve de base a todos os outros. Tal direito, no entanto, não se origina da natureza: funda-se, portanto, em convenções.” (Rousseau, 2012, p. 8, Kindle)

No Brasil, estado democrático de direito, o soberano é o povo, (parágrafo único, art. 1º, CF/88), e dele emana todo o poder; assim sendo, deve ser respeitada a vontade geral. Ademais, há a garantia constitucional de que todos são iguais perante a lei (art. 5º, CF/88, caput).

Entretanto, dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) publicado em 2018 demonstram em números a disparidade social do Brasil: demonstra que 10% da população dos mais ricos corresponde a 51,5% da desigualdade total. Ademais a renda per capita entre 2015 e 2018 aumentou em quase 9% entre os mais ricos e diminuiu em 4% entre os mais pobres.

Diante do desequilíbrio social que permeia o país, fica claro que não é toda a população que goza dos direitos fundamentais garantidos na constituição e, portanto, a vontade geral não vem sendo observada.

Com o intuito de reduzir as desigualdades sociais entre os brasileiros, é importante a compreensão do que é e qual é a vontade geral, e como atingi-la.

Para ilustrar, Rousseau propõe que toda ação livre tem duas causas: a moral, vontade que determina o ato; e a física, o poder que a executa.

O autor observa este paralelo com o corpo político: a força de vontade intitulada *poder legislativo* que só pertence ao povo, e a física que chamamos de *poder executivo* que, por sua vez, não pode pertencer ao povo, nem no exercício de legislador e tampouco no de soberano.

Portanto, a força pública necessita de um agente próprio, um corpo que seja intermediário entre os súditos e o soberano; o corpo leva o nome de príncipe e seus membros denominam-se magistrados, isto é, governadores. Estes magistrados integram o governo e exercem a função de meros oficiais do soberano.

Rousseau diferencia os termos governo e príncipe: o governo é o exercício legítimo do poder executivo ao passo que príncipe é o corpo encarregado de sua administração. É no governo que estão as forças intermediárias; recebe do soberano as ordens que dá ao povo. E para que o Estado se mantenha em bom equilíbrio é necessário que haja igualdade entre o produto ou o poder do governo e o produto ou poder dos cidadãos.

O Príncipe está para o soberano assim como o governo está para o Estado. Ou seja, o governo representa o todo do “eu” e o príncipe, os seus membros.

O governo é um corpo do Estado, intermediário entre o corpo e o soberano; é ativo como o soberano e passivo como o Estado, que se fragmenta até chegar a um denominador indivisível, ou seja, a um chefe supremo.

Para que o corpo do governo exista e se preserve, é necessário que este tenha um “eu” particular, uma força de vontade própria; significa que terá o poder de se organizar, e decidir sobre os privilégios internos. A dificuldade é achar o ponto de equilíbrio entre a vontade própria e a vontade do povo e “que [...] esteja sempre pronto para sacrificar o governo ao povo e não o povo ao governo”.

Idealmente, a vontade pessoal é nula, a do príncipe subordinada e a do soberano dominante; porém a ordem natural é contrária à ordem social: a vontade pessoal e fica em primeiro lugar, a do príncipe em segundo e a do soberano em último.

O autor sugere que se faça união entre o governo e autoridade legislativa, que o soberano seja um príncipe e os cidadãos magistrados; assim sendo a vontade do corpo passará a ser a vontade geral, e a vontade particular deixará de existir.

A vontade geral, de acordo com Rousseau, não é a vontade da maioria, tampouco é a soma das vontades particulares:

Há comumente muita diferença entre a vontade de todos e a vontade geral. Esta se prende somente ao interesse comum; a outra, ao interesse privado e não passa de uma soma das vontades particulares. Quando se retiram, porém, dessas mesmas vontades, os a-mais e os a-menos que nela se destroem mutuamente, resta, como soma das diferenças, a vontade geral. (Rousseau, 2012, pp. 24-25, Kindle.)

3. DA VONTADE GERAL

No capítulo I do livro quarto *Do Contrato Social* - “De como a vontade geral é indestrutível”, encontra-se a seguinte passagem: “enquanto muitos homens reunidos se consideram um único corpo, eles não têm senão uma única vontade que se liga à conservação comum e ao bem-estar geral” (Rousseau, 1962, p. 93). É a *vontade geral* o principal indicador que sustenta sua tese republicana, pois enquanto preservar o bem comum, o governo do Estado dispensaria um sistema jurídico complexo e inchado de leis; pois quando compartilhados a conservação e o bem-estar geral bastam ao *locus civis* boas e poucas leis.

Editar nova lei requer o *imperativo moral*, uma exigência ética e política irrevogáveis para o bom funcionamento da vida coletiva. Jamais se admitiria uma lei de interesse privado:

...à medida que se torna preciso promulgar outras novas, reconhece-se tal necessidade universalmente. O primeiro que a propuser não fará senão dizer o que todos já sentiram, e não cabem nem brigas nem eloquência para fazer com que se transforme em lei o que cada um já resolveu fazer, desde que esteja certo de que os demais farão como ele.

A forma republicana passa a constituir, então, a possibilidade de melhoramento da humanidade, espécie de “retorno à natureza” que antes não dispunha da propriedade privada e - sob o regime republicano guiado pela vontade geral - havia o necessário *compartilhamento* pela conservação coletiva e bem-estar geral. O homem republicano engendra o cidadão, o homem social, pois, “imediatamente, esse ato de associação produz, em lugar da pessoa particular de cada contratante, um corpo moral e coletivo” (Rousseau, 1997, p. 71).

Em *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* (1755) Rousseau apresenta seus argumentos filosóficos e políticos acerca da *perfectibilidade* e da *idealidade* da vida social e do direito político ao discorrer sobre a origem das desigualdades entre os homens. A partir da constatação de que a sociedade foi fundada no “isto é meu” e “encontrou pessoas simples o suficiente para acreditar nele, foi o verdadeiro fundador da sociedade civil” (Rousseau, 1993, p. 203); aqui o autor visa demonstrar que o Estado é contrário ao direito natural: *primeiro* – direito conquistado não é *direito* e não pode fundamentar direito; *segundo* – os nominativos “forte” e “fraco” são equívocos; *terceiro* – a manutenção da liberdade é instinto primário de conservação.

A questão é assentar a passagem do direito natural para o direito social e, nesse sentido, afirma o filósofo no capítulo I *Do Contrato Social* (1997, p. 53) que “o homem nasce livre, e por toda parte encontra-se a ferros”; sobre o mesmo teor da falta de liberdade política já tinha exposto no *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* (1993, p. 137): “os povos, uma vez acostumados a senhores, (...) ficaram com “almas (...) embrutecidas sob a tirania (1993, p. 138).

Pelos seus registros, ao conservar a si e dominar a natureza, o homem também despertou o orgulho, a vaidade e o desprezo que abalaram a felicidade e a inocência. Mas, “assim que os homens começaram a apreciar-se mutuamente e se lhes formou no espírito a ideia de consideração, cada qual pretendeu ter direito a ela e não foi mais possível privar dela impunemente” (Rousseau, 1993, p. 211); instauram-se a dinâmica da cultura e da propriedade via a economia agrária, originando a ideia do direito advindo sobre o produto cultivado na terra. Já aqui Jean-Jacques Rousseau aponta pela formação da desigualdade natural, uma vez que as condições primeiras entre o “dono” da terra e o lavrador são circunstanciais.

Pois considerar que a corrupção está presente na natureza humana, equivaleria a aceitar a situação de corrupção e de opressão vivenciada pelos povos ao longo de sua sociabilidade, ao passo que a compreensão segundo a qual o homem nasce livre, amoral, e ainda dotado do sentimento de piedade, fundamento para as noções de pertença e de virtude - aliados à perfectibilidade, esta capacidade inata de se aperfeiçoar, para o bem ou para o mal - garante a Rousseau a possibilidade de desnaturalizar o mal-estar vivenciado pelos homens no seio das sociedades historicamente constituídas. E permite ainda, atribuir este mal-estar às escolhas assumidas por estes em suas construções sócio-político-morais (Becker, 2019, p. 34).

Não há, portanto, proprietário originário sobre a natureza e suas obras. Ao contrário, posse, na perspectiva jusnaturalista rousseauiana, é arbítrio e poder institucionalizado pela eficácia da força de lei.

Diante a propriedade singularizada, instaura-se a concorrência e rivalidade *versus* a oposição de interesses: “levantar-se entre o direito do mais forte e o direito do primeiro ocupante um conflito perpétuo que só terminava por combates e assassinios”, dirá Rousseau na segunda parte do *Discurso* (1993, p. 219). Já no *Contrato* o direito do mais forte³⁴⁶ é o tema do capítulo III e visa mostrar não se constituir em direito, pois “ceder à força constitui ato de necessidade, não de vontade; quando muito, ato de prudência. Em que sentido poderá representar um dever?”

As teses sobre o homem natural, por exemplo, só dispõem da *linguagem* tanto para serem delineadas quanto para serem racionalmente aceitas, uma vez que não há materialidade de contatos do homem político com o natural. É pela linguagem - e seus recursos - que os filósofos foram capazes de montar a racionalidade discursiva. Cabe destacar os estudos de Cassirer em *A filosofia das formas simbólicas: a linguagem*, segundo o qual

...somente nela e através dela desperta a “ponderação” filosófica, eis por que a consciência primeira do espírito sempre encontra a linguagem presente como uma realidade dada, como uma ‘efetividade’ comparável à realidade física, e de igual valor (Cassirer, 2001, p. 79).

Em Rousseau a *unicidade linguagem/ser* passa a ser contingencial, preservando o entendimento de que a “própria linguagem constitui um pressuposto e uma condição da reflexão” (Cassirer, 2001, p. 80). Pelos registros em *Emílio ou da Educação*, afirma que o mundo real tem limites e o imaginário é infinito e diante da impossibilidade de alargar o primeiro, resta restringir o imaginário.

³⁴⁶ Cabe registrar o quanto a ideia do direito do mais forte estava em voga na época de Rousseau, conforme denota a correspondência entre Grimm e Diderot em 1765: “Não sejamos crianças e não tenhamos medo das palavras. De fato, não há outro direito no mundo além do direito do mais forte e, é preciso dizê-lo, esse direito é o único legítimo”. Cf. ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O contrato social**. São Paulo: Abril cultural, 1997, nota de rodapé n. 1, p. 59,

Sendo a imagem carente de determinação, a arte é ilusão, pois é fluida e impossível de ser compreendida e transparente consigo; sem essas condições a arte não possibilita compreender a existência. Está montada a problemática da autenticidade do senso comum só superada pela intimidade, ou seja, ser veraz é falar sem enganos, ter ação e decisão, viver mediante a transparência.

Em Rousseau, o problema da autenticidade equivale ao problema da veracidade e sua crítica gira exatamente em demonstrar o mal-estar da sociedade germinado na equívoca interpretação *a-histórica* do homem. Através dos personagens Saint-Preux (professor de filosofia) e Julia (sua aluna) Jean-Jacques Rousseau elaborou um dos pontos centrais da crítica ao moralismo: o *amor-próprio* e o *amor-de-si*. O primeiro corresponde ao egoísmo, “máscara” representativa para viver segundo a moral normativa da sociedade; o segundo equivale a luta pela sobrevivência, respeitando sua *natureza*, sem máscara.

Tem-se, portanto, pelos registros rousseauiano, o *homem natural*, o *homem social*, a *vontade geral* que formam um corpo moral e coletivo, ou seja, a república. A pessoa pública republicana marca a trajetória da nova Política e do novo Direito responsáveis pela produção de leis do Estado. Contemporaneidade, a ideia de *direitos sociais* prevê um conjunto de exigências material e formal. No Brasil estão elencados no art. 6º da Constituição Federal de 1988:

CAPÍTULO II

DOS DIREITOS SOCIAIS

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, CF/88).

Na esfera social, a República tornar-se-ia seu ápice sob a regência de leis exclusivamente pautadas na vontade geral, o direito democrático, cujo sujeito constitucional deve agir para incluir nos direitos sociais aqueles deles excluídos.

Para compreender o cenário das desigualdades sociais o texto de Rogério Barbosa, Pedro de Souza e Sergei Soares apontam para uma derrota histórica, a conhecida “década perdida”. Em *Distribuição de renda nos anos 2010: uma década perdida para a desigualdade e pobreza* os autores destacam que:

O Brasil entrou nos anos 2010 cheio de esperança com relação à evolução futura da distribuição de renda. Afinal, a primeira década do século XXI fora a melhor já vivida pelo país em termos distributivos, pelos menos de acordo com a série histórica da

antiga Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Entre 2001 e 2011, a renda média das famílias cresceu mais de 30%; a desigualdade medida pelo coeficiente de Gini caiu mais de 10%; e as taxas de extrema pobreza e de pobreza recuaram, respectivamente, 4 pontos percentuais (p.p.) e 12 p.p. (Souza et al., 2019). Os anos 2000 foram uma década dourada e muitos acreditávamos que esse fenômeno se repetiria durante a década seguinte. Fomos tolos. Os contornos gerais são bem conhecidos: ao invés de outra década dourada, o que o país viveu foi a perda de controle sobre as contas públicas, a pior recessão desde a redemocratização, um impeachment traumático, a eleição mais polarizada da nossa história e a recuperação econômica mais lenta que já experimentamos (Barbosa; Souza; Soares, 2020, p.7)

Ainda segundo os dados da pesquisa A contribuição dos riscos para a desigualdade de renda no Brasil,

O 15º vigésimo é o que inclui a média em ambos os anos, o que limita grandes níveis e variações da “divergência local” em relação à média. Em contraste, há forte concentração das “divergências” no vigésimo mais rico da população. Como foi dito anteriormente, o décimo mais rico responde por mais de 50% da desigualdade total, mas a maior parte dessa sua participação está concentrada na metade mais rica do grupo, que corresponde sozinha a mais de 45% da J-divergência total. A distinção entre as duas linhas é tênue na maioria dos pontos, mas chama atenção o aumento da participação dos 5% mais pobres na desigualdade total entre 2001 e 2014 (Heckscher; Silva; Corseuil, 2018, p. 24).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como previamente exposto, o Brasil sofre de desigualdade social oriunda das convenções instauradas ao longo da história, assim impedindo que a vontade geral seja respeitada.

Quanto à contribuição do pensamento rousseauiano que teve o *Contrato Social* no ordenamento jurídico brasileiro, podemos encontrar a manifestação da vontade geral tanto no artigo 6º, que trata dos direitos sociais fundamentais de todo o povo, quanto no artigo 205 da Constituição Federal brasileira de 1988.

Por fim, para compreender a legitimidade do subalterno em assumir a sua responsabilidade entre governantes e governados nas múltiplas configurações dos processos reivindicatórios cabe lembrar a máxima de Étienne de La Boétie no século XVI, segundo o qual “os homens nascidos sob o jugo, alimentados e criados na condição de escravos, com os olhos voltados para o chão, contentam-se em viver como nasceram” (La Boétie, 2016, p. 35).

REFERÊNCIAS

BECKER, Evaldo. Natureza, ética e sociedade em Rousseau. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, número 21, pp. 31- 42 Universidade de São Paulo. São Paulo.

BARBOSA, Rogério J. **Distribuição de renda nos anos 2021: uma década perdida para desigualdade e pobreza. Texto para discussão.** Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA). Rio de Janeiro: IPEA, n. 2020, p.7)

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 17 jun. 2021.

CASSIRER, Ernest. **A filosofia das formas simbólicas: a linguagem.** Fleischer. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

HECKSHER, Marcos; SILVA, Pedro Luís do Nascimento; CORSEUIL, Carlos Henrique. **Texto para discussão: a contribuição dos ricos para a desigualdade de renda no Brasil.** Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA). Rio de Janeiro: IPEA, 2018, p. 24.

LA BOÉTIE, Étienne. **Discurso da servidão voluntária.** São Paulo: Nós, 2016.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do Contrato social.** São Paulo: Abril Cultural, 1997.

_____. **Júlia ou A nova Heloísa.** Campinas: Hucitec, 1994.

_____. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **Emílio.** São Paulo/Rio de Janeiro: Difel, 1979.

_____. Manuscrito de Genebra. **In Obras políticas. V. II.** Rio de Janeiro/Porto Alegre/São Paulo: Globo, 1962

ASSOCIAÇÕES ATLÉTICAS UNIVERSITÁRIAS PARA ALÉM DO ESPORTE: SUAS RELAÇÕES POLÍTICAS E INSTITUCIONAIS

Cristianne Almeida Carvalho
Psicóloga; Doutorado em Psicologia Social
cristianne.ac@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Milton Felipe Silva Furtado
Estudante de Psicologia
felifefurt@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão

Mariana Camelo Veras
Estudante de Psicologia
marianacv.psi@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão

Giovana Mirna Rodrigues Silva
Estudante de Psicologia
giovana.mirna@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: O esporte como fenômeno social está presente em vários contextos. O percurso histórico do esporte universitário perpassa uma conjuntura política e institucional, demarcando iniciativas de controle dos movimentos esportivos acadêmicos. As Associações Atléticas Acadêmicas (AAA's) são um exemplo das primeiras manifestações de práticas esportivas nas Instituições de Ensino Superior (IES), organizadas por legislação específica desde os anos 40 no Brasil. Este trabalho apresenta parte dos resultados de uma revisão narrativa de literatura realizada por pesquisa em andamento do Grupo de Estudo e Pesquisa em História e Psicologia do Esporte (GEPHPPE), vinculado ao Curso de Psicologia e ao PPGPSI/UFMA. A pesquisa visa compreender o funcionamento e benefícios das AAA's para a comunidade acadêmica. Foi realizada uma revisão de literatura nas bases indexadoras CAPES, Scielo e Google Acadêmico, além de análise documental em legislações e outras fontes oficiais que versam sobre a temática. Dentre os resultados, destaca-se um contexto político e institucional de desenvolvimento do esporte universitário brasileiro, constituído inicialmente, com uma autonomia representativa das associações acadêmicas, mas interrompido pela centralização e instrumentalização do esporte pelo Estado. Nesse encadeamento, surgem as AAA's, organizações acadêmicas esportivas, visando propiciar aos estudantes a prática de esportes dentro das universidades, bem como a socialização e integração dos universitários. As AAA's desempenham um importante papel institucional, uma vez que fomentam não só a prática esportiva entre os discentes, mas também eventos de socialização, possibilitando melhorias na saúde física e mental dos universitários, além de favorecer a coesão e integração entre os cursos. Até onde foi investigado, nenhuma das referidas associações recebem assistência ou verbas para sua manutenção ou realização das atividades. Diante desse cenário é imprescindível, problematizar a relação institucional entre as atléticas e os órgãos gestores do desporto universitário, assim como o relacionamento institucional com a própria Universidade a fim de evidenciar a necessidade de incentivos ao desenvolvimento de políticas públicas destinadas ao esporte universitário para que seus benefícios possam ser melhor aproveitados pela comunidade acadêmica.

Palavras-chave: Relações institucionais; Psicologia do Esporte; Atléticas Universitárias.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo evidenciar os resultados de parte de um projeto de pesquisa em desenvolvimento pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em História da Psicologia e Psicologia do esporte (GEPHPE), intitulado *Associações Atléticas Acadêmicas e Plantão Psicológico: caracterização e benefícios para a comunidade acadêmica* vinculado à graduação e ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão (PPGPSI/UFMA). O referido projeto de pesquisa tem como objetivo principal investigar como as Associações Atléticas Acadêmicas (AAA's) se organizam dentro do contexto universitário, evidenciando os benefícios biopsicossociais proporcionados à comunidade acadêmica. No decorrer dessas investigações, foram desveladas algumas características relacionadas entre o modelo de organização das AAA's e os aspectos políticos da gestão do esporte acadêmico. Nesse sentido, a pesquisa aqui descrita tem por objetivo central evidenciar as nuances políticas que afetam as AAA's, por meio das legislações que versam sobre o desporto universitário.

Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa de cunho exploratório e documental, na qual foi realizada mediante uma revisão narrativa de literatura, a partir do levantamento de artigos científicos e fontes documentais como legislações e estatutos que regem o desporto universitário. A revisão ocorreu nas bases indexadoras CAPES, SciElo e Google Acadêmico, com materiais em língua portuguesa, a partir dos seguintes descritores: atléticas acadêmicas; associações atléticas; esporte universitário; história das atléticas; benefícios e atléticas. Desse levantamento, foram obtidos 184 resultados, dos quais apenas 11 artigos, 1 monografia, 1 dissertação de mestrado e 1 tese de doutorado, mostraram-se relevantes à temática aqui discutida.

Nessa perspectiva, Rother (2007) afirma que em uma revisão de literatura é possível utilizar fontes de informação bibliográficas ou eletrônicas para obtenção de resultados de outras pesquisas com o objetivo de fundamentar teoricamente os objetivos propostos. Posto isso, realizou-se uma divisão metodológica do trabalho em duas partes, a saber: levantamento de artigos científicos e revisão documental de legislações que versam acerca do desporto universitário.

Para pensar o esporte universitário, cabe destacar que o desporto na configuração atual se constituiu na Modernidade. A esse respeito, Capraro (2007) discorre por um viés antropológico e social, apontando a utilização do esporte no contexto Ocidental, inicialmente, como ferramenta de controle dos impulsos instintivos e emocionais dos moradores dos grandes

centros urbanos. Contínuo a isso, o autor evidencia que posteriormente o esporte também foi utilizado enquanto formador de uma identidade nacional dos países.

Nessa perspectiva, observa-se que o esporte, ao longo do tempo, tornou-se um fenômeno social, ou seja, estabeleceu-se nas mais variadas camadas da sociedade. A partir disso, o Estado, enquanto um regulador das relações coletivas, regulamentou também a prática esportiva, através de ordenamentos jurídicos. Nesse contexto, o desporto nas universidades adquiriu uma forma peculiar de organização, criando as Associações Atléticas Acadêmicas (AAA's)³⁴⁷. Dessa forma, o atual trabalho visa explicitar o surgimento das AAA's no cenário acadêmico, por meio das legislações que regulamentam a gestão e atividades das práticas desportivas universitárias.

A esse respeito, o recorte temporal para a consolidação legal do desporto universitário data o ano de 1941. Contudo, antes dessa institucionalização, já existiam manifestações esportivas no contexto universitário, como a competição do ano de 1916 entre os estados de São Paulo e Rio de Janeiro (STAREPRAVO *et al.*, 2010) e o surgimento das primeiras Associações Atléticas no Brasil na década de 1930 (LIMA, DALPERIO, 2019). Observa-se, pois, um período em que o esporte universitário se desdobrou à margem da legislação - entre o surgimento e o reconhecimento estatal das manifestações esportivas no ensino superior. Para entender esse cenário foi necessário seguir os rastros das legislações que abrangem o desporto universitário e demarcam a relação entre as Instituições de Ensino Superior e as Associações Atléticas para caracterizar não só a prática esportiva, como também o funcionamento das AAA's em termos institucionais.

Para tanto, é imprescindível demarcar o papel institucional dessas associações, bem como situar as suas relações institucionais e políticas com os órgãos responsáveis pela gestão do desporto acadêmico. Sendo o principal órgão de gestão da prática esportiva dentro do ambiente universitário a Confederação Brasileira do Desporto Universitário (CBDU), responsável pelos eventos esportivos em nível nacional e internacional; as Federações Acadêmicas Estaduais ligadas à manifestação esportiva universitária estadual de seus respectivos estados; as Instituições de Ensino Superior (IES), as quais as AAA's fazem parte, tendo em vista que é dentro desses espaços educacionais que as AAA's fomentam a prática esportiva e, por vezes, representam o estabelecimento de ensino.

As legislações aqui citadas são importantes para definir as políticas governamentais de incentivo ao esporte, seja ele escolar, universitário, amador ou profissional.

³⁴⁷ Nos estudos realizados para obtenção de informações referentes ao Esporte Universitário e Associações Atléticas Acadêmicas também foi encontrada a terminologia Associações Atléticas Universitárias.

2. HISTÓRICO DO ESPORTE UNIVERSITÁRIO

O percurso do desporto teve início com práticas autônomas e logo após ocorreu a centralização e intervenção governamental para regulamentá-lo. No contexto universitário, as primeiras atividades competitivas interestaduais realizadas no Brasil ocorreram em 1916 e contaram com o confronto apenas entre os estados de São Paulo e Rio de Janeiro. Os estudantes que participavam das competições eram vinculados à College Mackenzie de São Paulo, à Faculdade de Medicina e Cirurgia no Rio de Janeiro e à Escola Politécnica do Rio de Janeiro (STAREPRAVO *et al.*, 2010).

Segundo Starepravo *et al.* (2010), a década de 1930 foi marcada pela formação das primeiras Associações Atléticas, bem como pela constituição das primeiras federações universitárias, como FAE (Federação Atlética de Estudante), no Rio de Janeiro em 1933 e a FUPE (Federação Universitária Paulista de Esporte), em 1934. A formação das federações ocorreu antes das primeiras competições dos Jogos Universitários Brasileiros (JUBs), na época conhecidos como Olimpíadas Universitárias. (STAREPRAVO *et al.*, 2010).

Com a chegada da década de 1940, houve também o aumento da participação de outros estados nas atividades competitivas. Em 1942, o Rio de Janeiro sediou uma competição que incluiu a presença de federações como a Federação Atlética de Estudantes (FAE), Federação Universitária Paulista de Esportes (FUPE), Federação Universitária Gaúcha de Esporte (FUGE), Federação Paranaense de Desportos Universitários (FPDU), Federação Acadêmica Pernambucana de Esportes (FAPE), Federação Universitária Baiana de Esportes (FUBE), Federação Universitária Mineira de Esportes (FAME) (STAREPRAVO *et al.*, 2010).

Nota-se que os primeiros eventos desportivos contavam apenas com o apoio da comunidade de estudantes. Por conseguinte, não havia gestão profissional ou assistência governamental que representasse os interesses da comunidade estudantil ou da instituição como um todo. Com o crescimento dos eventos esportivos nas universidades brasileiras e, consequentemente, a necessidade de financiamento para custear as atividades extracurriculares, o vínculo entre esporte e Estado passou a ser regulamentado, evidenciando o início da participação do Estado em relação à organização do desporto no Brasil.

Em 1937, por meio da Lei nº 378, de 13 de março desse mesmo ano, que instituiu a criação da Divisão de Educação Física do Ministério da Educação e Cultura e o Decreto-Lei nº 421, de 11 de maio de 1938, podem ser consideradas as primeiras leis para regular e incentivar o desporto universitário no Brasil (STAREPRAVO *et al.*, 2010).

No entanto, o grande marco da intervenção do Governo Federal no desporto universitário, ocorreu em 1941, durante a ditadura de Getúlio Vargas conhecida como Estado Novo. O Decreto-Lei nº 3.199, de 14 de abril de 1941, passou a responsabilizar o Estado pela administração e manutenção das atividades realizadas nas Instituições de Ensino Superior. Esta intervenção definiu as diversas formas de práticas esportivas no Brasil, regulamentou as entidades esportivas, definiu a função do Estado frente ao esporte e indicou como administrar as práticas esportivas (STAREPRAVO *et al.*, 2010). Contudo, é importante salientar os interesses político-ideológicos do governo de Getúlio Vargas, evidente através do caráter centralizador, com o governo regulamentando e administrando as ações individuais e institucionais burocraticamente (STAREPRAVO *et al.*, 2010).

A concentração do poder nesse período pode ser verificada pela constituição do Conselho Nacional dos Desportos (CND) e dos Conselhos Regionais, entidades esportivas que passavam pela supervisão governamental para autorizar seu funcionamento ou não. Dessa maneira, a administração do desporto, antes de responsabilidade das Associações Esportivas, passa a ser fiscalizado e instrumentalizado pelo Estado, sob supervisão do CND. O esporte universitário, assim, foi institucionalizado mediante a criação da Confederação Brasileira do Desporto Universitário (CBDU), em 9 de agosto de 1939, e contou com a interferência direta do Estado apenas através do Decreto-Lei nº 3.617, de 15 de setembro de 1941, oficializando a Confederação. (STAREPRAVO *et al.*, 2010).

O referido Decreto-Lei determina as bases de organização dos desportos universitários, nele consta:

Art. 2º A Confederação dos Desportos Universitários organizar-se-á de acordo com as seguintes bases, desde já em vigor:

I. Haverá em cada estabelecimento de ensino superior, uma associação atlética acadêmica, constituída por alunos, e destinada à prática de desportos e à realização de competições desportivas. A associação atlética acadêmica de cada estabelecimento de ensino superior estará anexa ao seu diretório acadêmico, devendo o presidente daquela fazer parte deste.

II. As associações atléticas acadêmicas formarão dentro de cada universidade, uma federação atlética acadêmica, que estará anexa ao diretório central acadêmico da mesma universidade, devendo presidente daquela fazer parte deste. (BRASIL, 1941)

Desse modo, as décadas de 1930 e 1940 representaram um período determinante para a organização do esporte universitário no Brasil, apesar do esporte permanecer sob a direção do Estado e regido pela legislação de 1941.

O intervalo de tempo entre as décadas de 1940 e 1980 foi marcado por importantes acontecimentos no cenário nacional que tiveram intervenção direta no percurso histórico das atividades esportivas em instituições universitárias brasileiras. Durante o Estado Novo, a prática e o ensino do esporte ficaram sob o encargo dos clubes esportivos e tal cenário permaneceu até o Regime Militar. Nesse período as AAA's ganharam expressividade como organizações acadêmicas que visavam o desenvolvimento esportivo dos estudantes e proporcionaram o distanciamento dos assuntos políticos da época.

Portanto, o período de 1940 a 1980 foi marcado por situações favoráveis e desfavoráveis ao desporto universitário que tinha sua atuação diretamente relacionada com o governo da época. (MALAGUTTI, ROJO, STAREPRAVO, 2020). Não obstante, a principal característica dessa fase do desenvolvimento do esporte universitário brasileiro foi a centralização e financiamento do desporto pelo Estado.

De acordo com Starepravo *et al.* (2010), na década de 1970, uma nova legislação referente às práticas esportivas representou outro importante momento para consolidação do poder estatal perante o esporte nacional. Ainda na Ditadura Militar, o General Ernesto Geisel, então presidente, promulgou a Lei Federal nº 6.251/75 e o Decreto-Lei nº 80.228/77, responsáveis por instituir a Política Nacional de Desenvolvimento da Educação Física e do Desporto. A nova legislação, além de instituir as normas gerais sobre desportos, também foi responsável pela criação do Sistema Nacional de Esportes, o qual incluiu o desporto universitário como subsistema do esporte estudantil.

O referido Decreto-Lei nº 80.228, regulamenta a organização do esporte no país como um todo e as Confederações Nacionais, dentre elas a CBDU, além de separar o esporte universitário do esporte escolar, sob supervisão normativa e disciplinadora do Conselho Nacional de Desportos (STAREPRAVO *et al.*, 2010).

No início da década de 1980, precisamente no ano de 1983, quando o Governo Militar teve fim e os políticos do Movimento Democrático Brasileiro (MDB) assumiram o Governo, alguns impactos foram sentidos pelo esporte universitário como a falta de incentivo financeiro para a prática esportiva. O apoio militar ao esporte mantinha o funcionamento de suas atividades no cenário brasileiro. Todavia, a ajuda militar também servia para contenção da capacidade de mobilização dos estudantes universitários. (STAREPRAVO *et al.*, 2010).

Conforme Starepravo *et al.* (2010), a portaria nº 236, de 8 de abril de 1987, referente ao esporte universitário, aprova o sistema de organização e as normas de funcionamento da CBDU, das Federações Desportivas Universitárias, das Ligas Desportivas Universitárias e das

Associações Atléticas Acadêmicas (BRASIL, 1987). Segundo Starepravo *et al.* (2010), a referida portaria aponta como principal avanço a conceituação do esporte universitário enquanto esporte-performance. No entanto, para o autor, essa definição constituía uma falha conceitual, tendo em vista que caracterizava o esporte universitário apenas como manifestação de rendimento, distante do perfil educacional do desporto determinado pela Lei Federal 6.251/75. Além disso, Starepravo *et al.* (2010), considera que tais alterações tiveram grande impacto na organização do esporte universitário, uma vez que este não contava com uma base sólida que aproximasse a prática universitária da prática profissional. Assim como, a falta de verba pelo Estado resultou no estreitamento da prática esportiva universitária com a iniciativa privada.

A partir da Constituição Federal de 1988, consolidaram-se algumas alterações consideráveis na relação entre as atividades desportivas e o desenvolvimento social, tais como: maior autonomia das entidades desportivas e associações, destinação de recursos públicos para fomentar o desporto educacional e diferenciação entre desporto profissional e não-profissional (STAREPRAVO *et al.*, 2010).

Em meados da década de 1990, a Lei Federal nº 8.672, de 06 de julho de 1993, conhecida como Lei Zico, entrou em vigência e consolidou algumas mudanças presentes na Constituição de 1988. Dentre essas mudanças, pode-se citar a conceituação de esporte como prática corporal para melhoria da qualidade de vida dos indivíduos para além do esporte de alto rendimento que visa a técnica e o resultado (STAREPRAVO *et al.*, 2010). Tal conceituação determina o reconhecimento de suas manifestações como esporte: educacional, de participação e de rendimento. Apesar de não citar diretamente o esporte universitário, a Lei Zico mantém a definição dessa categoria como esporte-performance, devido a designação estabelecida anteriormente pela Portaria nº 236 (STAREPRAVO *et al.*, 2010). Com a Lei Zico, também se verificou a redução da interferência do Estado em relação às práticas esportivas, dando maior autonomia aos indivíduos e às instituições quanto à organização. Esta característica pode ser percebida também na Lei Federal nº 9.615, de 24 de março de 1998, conhecida como Lei Pelé, que reafirma a autonomia dos indivíduos, das Confederações e das Federações.

Em relação ao financiamento do esporte, a Lei Zico passou por uma complementação através do dispositivo legal da Lei nº 10.264, de 16 de julho de 2001, conhecida como Lei Piva. Desse modo, regulamentou-se o aumento considerável dos recursos aos Comitês Olímpico e Paraolímpico Brasileiro e ao esporte universitário por meio das loterias federais.

O Decreto-Lei nº 7.984/2013, de 08 de abril de 2013, regulamenta a Lei nº 9.615, a qual instituiu as normas gerais sobre desporto no Brasil. Desse modo, o referido Decreto-Lei determina que:

Art. 2º O desporto brasileiro abrange práticas formais e não formais e tem como base os princípios dispostos no [art. 2º da Lei nº 9.615, de 1998](#).

Art. 3º O desporto pode ser reconhecido nas seguintes manifestações:

I - desporto educacional ou esporte-educação, praticado na educação básica e superior e em formas assistemáticas de educação, evitando-se a seletividade, a competitividade excessiva de seus praticantes, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo e a sua formação para o exercício da cidadania e a prática do lazer;

II - desporto de participação, praticado de modo voluntário, caracterizado pela liberdade lúdica, com a finalidade de contribuir para a integração dos praticantes na plenitude da vida social, a promoção da saúde e da educação, e a preservação do meio ambiente;

III - desporto de rendimento, praticado segundo as disposições da [Lei nº 9.615, de 1998](#), e das regras de prática desportiva, nacionais e internacionais, com a finalidade de obter resultados de superação ou de performance relacionados aos esportes e de integrar pessoas e comunidades do País e de outras nações; e

IV - desporto de formação, caracterizado pelo fomento e pela aquisição inicial dos conhecimentos desportivos que garantam competência técnica na intervenção desportiva, com o objetivo de promover os aperfeiçoamentos qualitativo e quantitativo da prática desportiva, em termos recreativos, competitivos ou de alta competição. (BRASIL, 2013)

De acordo com Barbosa (2017), a partir desse Decreto-Lei, o esporte universitário pode ser enquadrado como “Desporto-Educacional”, mais especificamente como esporte escolar, por possuir contribuições para prática desportiva de performance, além de promover a prática esportiva visando melhoria na saúde e formação integral do cidadão. Além disso, o Decreto-Lei nº 7.984/2013, consolida ainda o que já é afirmado na Lei Zico que divide o “esporte de rendimento” em dois grandes grupos: de modo profissional - com contrato especial de trabalho esportivo e remuneração estabelecida entre atleta e entidade empregadora; e de modo não profissional - caracterizado pela inexistência de contrato especial de trabalho desportivo e práticas livres, com a possibilidade de patrocínios e incentivos materiais.

Nesse sentido, é possível notar a presença de mais uma vertente de prática no esporte universitário, o Esporte de Rendimento não profissional, já que não possui vínculo contratual ou remuneração nas atividades competitivas no contexto universitário, assim como argumentado por Barbosa (2017).

Com esse percurso histórico das legislações do esporte universitário brasileiro foi possível identificar os primórdios do desenvolvimento do esporte em geral, como desvinculado

do Estado até 1940 e as primeiras legislações com intervenção estatal, em 1941, no contexto da Ditadura Militar. Foi notória a ação centralizadora e a necessidade de regulamentação do desporto em todo o país.

Com a abertura da autonomia e democratização a partir da década de 1980, foi possível observar o surgimento de novas relações entre estados e a sociedade brasileira. No entanto, nota-se a dificuldade no desenvolvimento do esporte universitário devido ao distanciamento estatal, reprodução de um movimento globalmente disseminado de desresponsabilização da atuação estatal frente a algumas demandas sociais (STAREPRAVO *et al.*, 2010).

A partir do final da década de 1990 e início da década de 2000, o esporte universitário vivenciou melhorias em relação ao financiamento e desenvolvimento do esporte universitário enquanto prática de rendimento não profissional. Por fim, o desenvolvimento do esporte em geral, assim como, do esporte universitário, é constituído por um inicial momento de autonomia das entidades representativas, seguido por um longo período de centralização e intervenção estatal, até chegar às mais recentes mudanças e contribuições para o desporto universitário. Conhecer as Associações Atléticas Universitárias ilustra como tais mudanças na legislação não comparecem no dia a dia dos estudantes e que a relação institucional se mantém dentro das leis e fora das universidades.

3. CARACTERIZAÇÃO DA ATLÉTICAS UNIVERSITÁRIAS

Mediante ao que já foi apresentado, as atléticas estão presentes no cenário acadêmico desde a década de 1930 e, desde então, ganham cada vez mais notoriedade, de maneira geral, graças ao recrudescimento do ensino superior no país (LIMA, DALPERIO, 2019). Dessa maneira, uma análise da organização das AAA's hodiernamente é de suma importância para compreender como essas associações são geridas e mantidas dentro das Instituições de Ensino Superior. Entender tal gerenciamento é primordial não somente para fins de produção científica, mesmo que seja pouco explorada pelo meio acadêmico (MALAGUTTI, ROJO, STAREPRAVO, 2020), como também é um compromisso social, uma maneira de identificar as possíveis demandas das AAA's e responsabilizar os órgãos governamentais apropriados que devem fornecer suporte às atléticas acadêmicas. Além disso, defender o lugar das AAA's, enquanto organizações estudantis que desempenham um importante papel nas políticas de esporte e lazer dentro das universidades (PEREIRA, SILVA, 2019).

Em primeira análise, cabe destacar as estruturas organizacionais das AAA's, a fim de visualizar as diferentes engrenagens que movimentam as atléticas. Malagutti, Rojo e Starepravo

(2020) apontam a Confederação Brasileira de Desportos Universitários (CBDU) como a entidade oficial na gestão e organização do esporte universitário brasileiro, sendo sua responsabilidade organizar as competições universitárias e representar o país em competições internacionais.

Atualmente, no âmbito nacional a CBDU promove anualmente os Jogos Universitários Brasileiros (JUBS) e representa o desporto universitário brasileiro internacionalmente na competição "Universiades de Inverno e Verão" e em competições continentais (MALAGUTTI, ROJO, STAREPRAVO, 2020). Juntamente com a CBDU, as Federações Universitárias Estaduais (FUEs) auxiliam a confederação nacional na promoção e organização do esporte universitário em nível estadual.

Saindo das instituições oficiais, como se dá efetivamente a organização das AAA's dentro do contexto cotidiano das IES. As atléticas universitárias são encaradas como um modelo de organização autônoma, sendo geridas exclusivamente pelos discentes (MALAGUTTI, ROJO, STAREPRAVO, 2020). No entanto, o caráter autônomo não faz das AAA's agrupamentos sem ordenação, pelo contrário, elas possuem um estatuto interno (PEREIRA, SILVA, 2019), no qual está previsto todo ordenamento da associação, definindo os objetivos, a sede, os símbolos e o lema, bem como instituindo os cargos administrativos. Ademais, os estatutos apresentam os direitos, deveres e penalidades dos seus associados, assim como conceitua as competências de cada setor ou diretoria.

Sob outro viés, as Associações Atléticas têm por finalidade inicial a representação de uma IES ou de um curso específico (LIMA, DALPERIO, 2019), além de promover e fomentar a prática esportiva dentro da academia. Nesse sentido, para que uma AAA funcione de maneira organizada, é fundamental que os discentes se organizem em setores administrativos, sendo os cargos mais comuns: presidente, vice-presidente, tesoureiro, secretário, diretor de marketing e diretor de esportes. Os presidentes e vice-presidentes ocupam maior grau na hierarquia de uma AAA (AGUIAR, SANTOS, 2019) e atuam no âmbito interno da universidade com o papel executivo e deliberativo em questões relacionadas às AAA's (RIBEIRO *et al.*, 2022).

No que tange à secretaria, cabe aos secretários o registro da memória da associação, redigindo as atas das reuniões e organizando as informações dos membros das AAA's (RIBEIRO *et al.*, 2022). A tesouraria, por sua vez, consolida seu papel gerenciando o capital da atlética, distribuindo e arrecadando dinheiro para a manutenção da AAA, por exemplo: a compra de equipamentos para os atletas, instrumentos musicais para as baterias e pagamento dos treinadores e da comissão técnica.

O setor de marketing é responsável pela comunicação, veiculando as informações e promovendo campanhas publicitárias, sendo algumas propagandas de venda dos produtos produzidos pela AAA ou de patrocinadores. Por fim, a diretoria de esporte administra os dias de treino, bem como é o elo entre os treinadores e atletas. Tais cargos são fundamentais para que uma AAA seja mantida ativamente, uma vez que é mister a participação em competições e outros eventos, mas para que isso ocorra a gestão deve organizar os treinos, as despesas e a relação entre os atletas.

Por último, Lima e Dalperio (2019) fazem apontamentos para a função social das associações atléticas, visto que elas promovem festas, tendo como objetivo arrecadar fundos para custear as despesas da AAA e fomentar a sociabilidade entre os discentes. Durante esses eventos festivos, os discentes contam com apresentações de bandas e das baterias. É lícito fazer um adendo quanto às baterias, charangas ou animadoras de torcida (*cheerleaders*). As baterias são grupos musicais compostos por estudantes, os quais visam promover a alegria e o entusiasmo nas arquibancadas durante os jogos (FAGUNDES, PRADO, FELIX, 2022). O fenômeno das baterias, pode ser entendido como uma forma de inclusão dos discentes que não conseguiram a convocação para jogar nos campeonatos, bem como aqueles que não possuem afinidade pela prática esportiva (PEREIRA, SILVA, 2019). Isso mostra que as AAA's não prezam apenas pela prática esportiva, mas também promovem momentos de lazer e descontração, assim, formam uma rede de apoio emocional para os discentes (ALVES, CORDAZZO, 2021). Desse modo, percebe-se a importância dessas Associações enquanto promotoras de benefícios psicossociais aos estudantes do ensino superior.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o levantamento documental e análise dessas produções, que versam sobre a prática esportiva no contexto universitário brasileiro, foi possível evidenciar o percurso histórico constitutivo das AAA's, além de considerar uma definição abrangente para tais associações estudantis e compreender a dinâmica de gestão do esporte universitário por meio dos marcos legislativos. A partir disso, urge problematizar as informações coletadas e relacioná-las com as relações institucionais entre as entidades oficiais e as atléticas, a fim de expor as fragilidades das gestões institucionais no que tange aos movimentos organizados esportivos universitários e proporcionar maior visibilidade para as AAA's.

Com base no que foi exposto, é lícito fazer um adendo sobre a realidade maranhense. Com os dados da revisão de literatura, percebeu-se acentuada negligência por parte dos órgãos

gerenciadores do desporto universitário. Mesmo com os benefícios biopsicossociais que as AAA's oferecem para a vida dos estudantes do ensino superior. Infelizmente, não só a CBDU, como também a Federação Acadêmica Maranhense de Esportes (FAME) - entidade responsável pela gestão do esporte universitário maranhense -, não assumem nenhuma responsabilidade para com as Associações Atléticas, seja de cunho estrutural ou financeiro. Em visitas feitas ao site oficial da CBDU, não foi identificado nenhum tópico ou informação que verse sobre as AAA's. Aparentemente, a CBDU responsabiliza-se em gerir os eventos de destaque internacional, almejando levar o nome do Brasil para as grandes competições universitárias ao redor do globo, sem investir nas manifestações esportivas nacionais, como é o caso das atléticas.

Observa-se ainda, que as AAA's funcionam de maneira independente dos órgãos oficiais, mas essa marginalidade disfarçada de independência resulta em descaso e abandono das AAA's que não possuem capital para a sua manutenção. Sem o investimento necessário, as associações atléticas padecem pela falta de treinos, pois não conseguem pagar os honorários de um treinador, tampouco conseguem arcar com as despesas de alugar locais propícios à prática esportiva. Além disso, os atletas de baixa renda ficam impossibilitados de participar das competições, em virtude das taxas de inscrição - necessárias para a contratação de árbitros e compra de medalhas - ou por não conseguirem comprar a equipagem, que é obrigatória nos campeonatos.

Nota-se a dificuldade no desenvolvimento do esporte universitário devido ao distanciamento estatal, reprodução de um movimento globalmente disseminado de desresponsabilização da atuação do Estado frente a algumas demandas sociais (STAREPRAVO *et al.*, 2010). Em um país com tamanha desigualdade social, é lamentável constatar que tal segregação atinge, também, o esporte universitário. Desse modo, o esporte universitário, no qual as Associações Atléticas estão inseridas, não pode ser visto apenas pela ótica do alto rendimento, como proposto pela legislação. Tendo em vista o seu caráter de promoção de benefícios para a saúde física e mental através da prática esportiva, além do desenvolvimento de relações sociais, é necessário que os órgãos institucionais atentem para a necessidade de manutenção dessas associações. No entanto, o que é percebido atualmente é o gerenciamento autônomo das AAA's por parte dos discentes dos cursos em todos os estados, haja vista o abandono por parte tanto das Instituições de Ensino Superior, como também dos demais órgãos competentes ao desporto universitário, como a CBDU e as Federações Estaduais. Portanto, é fundamental que os gestores oficiais do desporto universitário dediquem um olhar mais

cuidadoso para as atléticas, propondo formas de captar auxílio financeiro para garantir um melhor funcionamento e ampliação das ações esportivas e sociais dessas associações.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, E. E. C.; SANTOS, W. C. **Percepção de membros de Associações Atléticas Acadêmicas Universitárias em relação ao planejamento e controle gerencial.** PODIUM Sport, Leisure and Tourism Review | São Paulo, v.8 | n.3 | p. 278-291 | set./dez 2019.

ALVES, I. O; CARDOSO, K. **As entidades federativas acadêmicas como ferramentas para a efetivação do sentimento de pertencimento à Universidade.** Revista Jurídica Direito , Sociedade e Justiça, [S. l.], v. 6, n. 8, 2021. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/RJDSJ/article/view/4095>. Acesso em: 18 jul. 2023.

BARBOSA, C. G. (2017). A gestão pública do esporte universitário brasileiro: A bola não deve entrar por acaso (Tese de doutorado não publicada). Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Rio Claro, SP.

BRASIL. Lei nº 378, de 13 de março de 1937. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 27 jul. 2023.

BRASIL. Decreto-Lei nº 421, de 1938. Regula o funcionamento dos estabelecimentos de ensino superior. Brasil. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-421-11-maio-1938-350759-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=DECRETA%3A,preceitos%20fixados%20na%20presente%20lei>. Acesso em: 27 jul. 2023.

BRASIL. Decreto-Lei nº 3.199, de 1941. Estabelece as bases de organização dos desportos em todo o país. Brasil. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3199-14-abril-1941-413238-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Estabelece%20as%20bases%20de%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20dos%20desportos%20em%20todo%20o%20pa%C3%ADs.&text=REGIONAIS%20DE%20DESPORTOS-,Art.,desportos%20em%20todo%20o%20pa%C3%ADs>. Acesso em: 27 jul. 2023.

BRASIL. Decreto-Lei nº 3.617, de 1941. Estabelece as bases de organização dos desportos universitários. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del3617.htm#:~:text=dos%20Desportos%20Universit%C3%A1rios-,Art.,%C3%A0%20realiza%C3%A7%C3%A3o%20de%20competi%C3%A7%C3%B5es%20desportivas. Acesso em: 27 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 6.251, de 1975. Institui normas gerais sobre desportos, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6251.htm. Acesso em: 27 jul. 2023.

BRASIL. Decreto-Lei nº 80.228, de 1977. Regulamenta a Lei nº 6.251, de 8 de outubro de 1975, que institui normas gerais sobre desportos e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-

1979/d80228.htm#:~:text=Regulamenta%20a%20Lei%20n%C2%BA%206.251,desportos%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A1ncias.&text=Art.,pelo%20Conselho%20Nacional%20de%20Desportos. Acesso em: 27 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 236. Brasil, 1987.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 27 jul. 2023

BRASIL. Lei nº 8.672, de 1993. Institui Normas Gerais Sobre Desportos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18672.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%208.672%20DE%20JULHO%20DE%201993.&text=Institui%20normas%20gerais%20sobre%20desportos%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A1ncias.&text=Art.,do%20Estado%20Democr%C3%A1tico%20de%20Direito. Acesso em: 27 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.615, de 1998. Institui normas gerais sobre desportos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19615consol.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%209.615%20DE%20MAR%20DE%201998&text=Institui%20normas%20gerais%20sobre%20desporto%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A1ncias.&text=Art.,do%20Estado%20Democr%C3%A1tico%20de%20Direito. Acesso em: 27 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.264, de 16 de julho de 2001. Acrescenta inciso e parágrafos ao art. 56 da Lei 9.615, de 24 de março de 1998, que institui normas gerais sobre o desporto. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110264.htm. Acesso em: 27 jul. 2023.

BRASIL. Decreto Lei nº 7.984, de 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/decreto/d7984.htm. Acesso em: 27 jul. 2023.

CAPRARO, André Mendes. **A breve história social do esporte**: dialogando com Nobeit Elias e Eric Hobsbawm. In: GAERTNER, Gilberto (org.). Psicologia e ciências do esporte. Juruá: Curitiba, 1 ed. (2007), 1 reimpr. 260p. 2009

FAGUNDES, A. F. A.; PRADO, R. A. D. P.; FELIX, D. F. **A identificação dos discentes com as associações atléticas universitárias e o reflexo quanto ao engajamento estudantil junto às instituições de ensino superior**. Educação e Pesquisa. 2022, v. 48 ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248239088por>.

LIMA, M. G.; DALPERIO, H. C. **Associações atléticas acadêmicas e a cultura do lazer universitário**. In: III Encontro Internacional de Gestão, Desenvolvimento e Inovação. Navirai, MS, 2019. Anais do III Encontro Internacional de Gestão, Desenvolvimento e Inovação. Navirai, 2019.

MALAGUTTI, J. P. M.; ROJO, J. R.; STAREPRAVO, F. A. **O esporte universitário brasileiro: organizações oficiais e as associações atléticas acadêmicas**. Research, Society and Development, Itabira, v. 9, n. 8, p. 1-18, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/342596954_O_esporte_universitario_brasileiro_organizacoes_oficiais_e_as_associacoes_atleticas_academicas.

PEREIRA, B. A.; SILVA, L. P. **Políticas de esporte e lazer nas Universidades Federais de Minas Gerais: um olhar sobre as Atléticas Acadêmicas.** Licere, Belo Horizonte, v.22, n.4, dez/2019.

RIBEIRO, L. S. *et al.* **Esporte universitário e Associações Atléticas Acadêmicas: estrutura administrativa e perfil dos gestores na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Brasil.** Retos. 2022;46:411-24. <http://dx.doi.org/10.47197/retos.v46.91788>.

ROTHER, E. T. **Revisão sistemática x Revisão narrativa.** Revista Acta Paulista de Enfermagem, São Paulo, 2007, v. 20, n.2.

STAREPRAVO, F. A. *et al.* **O esporte universitário no Brasil: uma interpretação a partir da legislação esportiva.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 31(3), 131-148. 2010. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/esportesociedade/article/view/48330/28039>. Acesso em 15 jun. 2023.

STAREPRAVO, F. A. *et al.* **Esporte Universitário Brasileiro: uma leitura a partir de suas relações com o Estado.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 31, n. 3, p. 131-148, maio 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/GLPKtygVZGgTLJvWnDSd5gK/#>.

CARTOGRAFIA DA VIGILÂNCIA SOCIOASSISTENCIAL: UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA-AÇÃO NO TERRITÓRIO DO BAIXO PARNAÍBA/MA

João Lucas de Araújo Oliveira
Graduando em Geografia
joao.lao@discente.ufma.br
UFMA

Thiago Pereira Lima
Doutor em Políticas Públicas
tp.lima@ufma.br
UFMA

Amélia Brito de Miranda
Doutora em Políticas Públicas
aurora.abm@ufma.br
UFMA

Kristin Carina Moura Melo
Graduanda em Serviço Social
melo.kristin@discente.ufma.br
UFMA

RESUMO: Compreendemos o território como um espaço de construção da cidadania dos sujeitos. É ali onde as pessoas falam do que lhes é mais próprio diretamente: o seu cotidiano e os seus pertencimentos; ao mesmo tempo em que aprendem a articular e correlacionar essa singularidade com as particularidades e a universalidade como componentes de uma totalidade. Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivos: analisar a perspectiva de território presente na Política de Assistência Social; problematizar as situações de vulnerabilidade, riscos e potencialidades dos indivíduos, famílias e comunidades dos municípios que compõem o Território do Baixo Parnaíba maranhense; e identificar o tipo, a quantidade e a qualidade dos serviços socioassistenciais ofertados, na forma de cartografia social. O artigo, fruto de uma pesquisa ainda em construção, consiste em relatar, como foi a experiência da cartografia social, em 10 municípios do Baixo Parnaíba maranhense: Água Doce do Maranhão, Araióses, Belágua, Brejo, Buriti, Milagres do Maranhão, Santana do Maranhão, São Benedito do Rio Preto, Santa Quitéria e Tutóia. A proposta é articular a Cartografia Social com a Política de Assistência Social, na perspectiva de trabalhar a produção técnica dos mapas, não só por números e estatísticas, mas através de informações a partir das histórias de vida dos lugares, das famílias e instituições, bem como dos sujeitos sociais, os mais diversos, presentes nos territórios. Consideramos, a partir dos relatos apresentados, que a compreensão do território, como um espaço físico dinâmico, é influenciada pelas experiências dos sujeitos e das comunidades que nele habitam, e o princípio da construção de políticas públicas, parte, primeiramente, do conhecimento local.

Palavras-chave: Cartografia Social; Território; Desenvolvimento; Políticas Públicas.

1. INTRODUÇÃO

A cartografia social se constitui no final do século XX como um campo de conhecimento e como técnica de representação do espaço, que leva em consideração as subjetividades e especificidades do território. No Brasil, a cartografia social ganha força junto às lutas e

mobilizações dos movimentos sociais, principalmente após a Constituição Federal de 1988, que reivindica a consciência da identidade de povos e comunidades tradicionais como um critério de reconhecimento de direitos de propriedade sobre suas terras.

A cartografia social não deve ser compreendida como simples desenhos elaborados pelas comunidades, mas como um processo teórico-metodológico, e etnográfico, que se utiliza de tecnologias avançadas, combinando informações espaciais, saberes e conhecimentos tradicionais. Ela é considerada recente e em transformação, tomando forma e conteúdo, englobando as diversas dimensões da vida social e os processos de politização do território.

Nessa perspectiva, tentamos realizar uma aproximação da Cartografia Social, com as demandas de um território e a cobertura das políticas de Assistência Social. O território assume um lugar estratégico na Política Nacional de Assistência Social (BRASIL, PNAS, 2004), tanto como base de organização do sistema, como para a leitura diferenciada da presença de vulnerabilidades, face aos riscos sociais e fragilização de vínculos afetivos-relacionais e de pertencimentos, à presença/ausência das políticas públicas e da precarização das condições de vida da população.

Assim, é possível a identificação das situações de vulnerabilidade e riscos que incidem sobre os sujeitos e as famílias e dos eventos de violação de direitos presentes nos territórios e a compreensão da configuração territorial, bem como das necessidades e demandas por políticas socioassistenciais.

O presente artigo traz um relato sobre o processo de desenvolvimento da pesquisa, ainda em construção, intitulada, “Cartografia da Vigilância Socioassistencial: uma experiência de pesquisa-ação no Território do Baixo Parnaíba/MA”, coordenada pela Professora Doutora Aurora Amélia Brito de Miranda, do Departamento de Serviço Social (DESES) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). O objetivo geral da pesquisa é identificar situações de vulnerabilidade, riscos e potencialidades dos indivíduos, famílias e comunidades dos municípios que compõe o Território do Baixo Parnaíba maranhense, na forma de cartografia social, para auxiliar no trabalho das Políticas de Assistência Social³⁴⁸.

Como objetivos específicos, destacamos: produzir dados e informações sobre situações socioassistenciais que contribuem com uma interpretação mais sensível sobre o território; mapear as necessidades e demandas de serviços socioassistenciais nos 10 municípios do

³⁴⁸ A pesquisa foi financiada pelo Governo do Estado do Maranhão, através da Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação – SECTI e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Maranhão – FAPEMA, através do edital n. 035/2018, Redes Territoriais, cujo objetivo é promover o desenvolvimento territorial por meio de projetos de pesquisa e extensão, dentro da linha de ação “Mais Inovação” e no âmbito do Programa “Tecnologia Social”.

território do Baixo Parnaíba a fim de contribuir com uma gestão qualificada das políticas públicas; localizar as potencialidades existentes nesses 10 municípios; promover alfabetização cartográfica e conhecimento crítico junto aos moradores dos municípios identificados pelo Sistema Único de Assistência Social-SUAS; e sistematizar informações levantadas pelos moradores dos municípios identificados pelo Sistema Único de Assistência Social-SUAS.

O recorte territorial escolhido para ser trabalhado nesta pesquisa foram os 10 municípios com as taxas de IDH mais baixas da região do Baixo Parnaíba Maranhense, segundo o IBGE 2010: Água Doce do Maranhão, Araióses, Belágua, Brejo, Buriti, Milagres do Maranhão, Santana do Maranhão, São Benedito do Rio Preto, Santa Quitéria e Tutóia (IBGE, 2010) e do Programa MAIS IDH do Governo do Estado do Maranhão (MARANHÃO, 2017). Água Doce do Maranhão tem uma área de 443,267 km², população estimada de 12.457 pessoas, IDH de 0,500; Araióses tem uma população estimada em 45.680 habitantes, com uma área territorial de 1.782,600 km², IDH (2010) de 0,521 e incidência de pobreza de 55,03%. Belágua tem uma superfície de 569,428 km², população de 7.422 habitantes e IDH de 0,512; em Brejo, há uma população de 35.799 habitantes, área de 1.074,631 km², IDHM de 0,562, incidência da pobreza de 53,30 %. Buriti de Inácia Vaz tem uma população de 28.170 habitantes, área de 1.473,960 km², IDHM de 0,548 e incidência da pobreza de 52,58 %; Milagres do Maranhão tem uma população de 8.306 habitantes, área de 634,734 km², IDH de 0,527, incidência de pobreza de 55,91%. Santa Quitéria tem uma população estimada em 25.192 habitantes, com uma área territorial de 1.434,898 km², IDH (2010) de 0,555 e incidência de pobreza de 58,45%. Santana do Maranhão tem uma população estimada em 13.199 habitantes, com uma área de 952,021 km², IDHM (2010) de 0,510 e incidência de pobreza de 58,78 %. São Benedito do Rio Preto tem uma superfície de 931,485 km², população estimada em 18.377 pessoas, apresenta um IDH de 0,541; por fim, Tutoia tem uma área de 1.651,649 km², 58.605 habitantes e IDH de 0,561 (BRASIL, IBGE, 2017).

Uma vez que estes municípios apresentam riscos e vulnerabilidades sociais, estudos e diagnósticos figuram como estratégias essenciais para interpretação do espaço/território e para a construção de um debate propositivo em termos de políticas públicas.

É nesse contexto, que a Cartografia Social aparece. A ausência de conhecimento do perfil socioeconômico e das relações espaciais, políticas, culturais e naturais sob a perspectiva das comunidades que vivem nesses territórios, resulta em deficiências nas Políticas Públicas de Assistência e nos serviços básicos, culminando em críticos índices de desenvolvimento humano.

Dessa forma, ao produzir e disseminar informações da política de Assistência Social, através desta pesquisa, que visa identificar as situações de vulnerabilidades, riscos e as potencialidades sociais nos territórios, se torna fundamental para as atividades de planejamento, execução, monitoramento e avaliação dos serviços socioassistenciais. Buscamos contribuir no processo de tomada de decisão dos órgãos gestores das Políticas Públicas ao oportunizar o acesso de comunidades excluídas de debates importantes aos meios de representação, divulgação e leitura das potencialidades e vulnerabilidades dos territórios.

2. A CONCEPÇÃO DE CARTOGRAFIA SOCIAL

Uma vez que o trabalho utiliza a Cartografia Social como teoria e método para a representação da leitura do território. É importante que se compreenda o território enquanto:

Porção do espaço geográfico, ou seja, espaço concreto e acessível às atividades humanas. Como tal, o espaço geográfico é contínuo, porém repartido, limitado, ainda que em expansão, diversificado e organizado. O território é fruto de repartição e de organização. Tal como todas as unidades do espaço geográfico, ele deve ser, em teoria, limitado, embora seu formato possa ser modificado por expansão, encolhimento ou subdivisão (GOTTMANN, 2012, p.525).

Entendendo o território como unidade sistematizada onde as atividades humanas se dão, a argumentação de Saquet (2011) também é considerada. Para o autor, o território passa a ser trabalhado como produto das relações sociais e o conceito dele envolve relações e redes, tendo sido fundado na comunicação, nas trocas e na socialização com elementos concretos e abstratos.

Para observar essas características do território de maneira mais sensível, principalmente quando esse abrange povos tradicionais e suas identidades, a Cartografia Social é invocada como:

Ferramenta que permite a confecção de mapas mediante a conexão entre conhecimentos técnicos e conhecimentos sociais do espaço vivido, visto que ela prioriza “o espaço vivido, percebido e concebido, o território e as questões de territorialidade das comunidades e dos grupos sociais envolvidos no mapeamento” (GOMES, 2017, p. 101).

Ao enfatizarmos o uso da Cartografia Social na interpretação de territórios tradicionais tanto nos aspectos geográficos quanto nos aspectos antropológicos, é importante identificá-la no campo das Ciências Humanas e Sociais, pois ela vai muito além do mapeamento de aspectos físicos, evidenciando relações, movimentos, pertencimento, lutas, disputas, jogos, práticas de resistência e até mesmo liberdade (LANDIM NETO, SILVA, COSTA, 2016).

Então, o contato de grupos sociais historicamente excluídos dos processos de tomada de decisão com as técnicas e modos de representação cartográficos se apresenta como uma das características de maior trunfo da Cartografia Social (ACSERALD e VIÉGAS, 2013, p.17).

Assim, em uma perspectiva filosófica e antropológica, os conceitos e as práticas da Cartografia, não se limitam à Geografia tradicional, pois são ampliadas, há a compreensão de que são atravessadas por relações de poder, e as relações socioespaciais são vistas como complexas, dentro de uma abordagem inter/transdisciplinar.

Outra dimensão fundamental é a construção do sentido público dos mapas, aberta para um público amplo. A implicação política desta abertura, é a utilização do mapa para mobilização política. Na sua concepção teórico-metodológica, a Cartografia Social se aproxima de identidades políticas, como povos indígenas, quilombolas, quebradeiras de coco babaçu, ribeirinhos e comunidades de fundo de pastos, cuja mobilização política se articula a uma territorialidade específica, em um contexto de conflitos sociais, com novas formas político-organizativas. São elas que possibilitam condições propícias para um mapeamento social da espacialidade ou materialidade reivindicada (ALMEIDA E JUNIOR, 2013, p. 169).

3. A CARTOGRAFIA DA VIGILÂNCIA SOCIOASSISTENCIAL NO TERRITÓRIO DO BAIXO PARNAÍBA/MA: RELATOS PRELIMINARES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2022 e no primeiro semestre de 2023. A pesquisa apresentou caráter multimetodológico, sendo bibliográfica e documental. No primeiro momento, nos apropriamos dos conceitos, dos usos e implicações da Cartografia Social segundo autores da Geografia e da Antropologia. Também, tivemos formação teórica acerca das categorias básicas, tais como assistência Social, políticas públicas, território e vigilância socioassistencial.

No segundo momento, realizamos um levantamento sobre as características dos 10 territórios selecionados da região do Baixo Parnaíba: Água Doce do Maranhão, Araiões, Belágua, Brejo, Buriti, Milagres do Maranhão, Santana do Maranhão, São Benedito do Rio Preto, Santa Quitéria e Tutóia. Aqui, levantamos as informações sobre os territórios, assim como a própria falta de informações (que, aqui, também foi considerado como dado) através de dados oficiais e análises feitas por órgãos e institutos de pesquisa.

Em seguida, ocorreu a pesquisa de campo com coleta de dados, a partir da observação do contexto dos territórios, com a realização de entrevistas, questionários e grupos de discussão

focalizados com os moradores dos territórios e com os usuários e operadores da Política de Assistência Social.

Ao longo do trabalho de campo, o projeto se revelou como uma pesquisa-ação por conta da articulação entre teoria e prática, e da participação dos moradores, que eram usuários da Política de Assistência Social, e dos operadores desta, todos ligados aos seus territórios.

Nas oficinas participativas, tivemos a oportunidade de desenvolver a alfabetização e o letramento cartográficos e discussões sobre as vulnerabilidades e potencialidades, segundo a percepção dos usuários e dos operadores da Política Nacional de Assistência Social que trabalham nos dez (10) municípios escolhidos.

Tanto os usuários quanto os operadores da Política de Assistência Social, responderam o questionário de forma individual. O questionário auxiliou o processo de levantamento em que dados como idade, raça, sexo, ocupação e escolaridade, além de questões relacionadas sobre a percepção em torno dos riscos e vulnerabilidades, bem como da vigilância socioassistencial.

No caso dos usuários, foram realizadas as seguintes perguntas: Sexo/gênero? Raça? Religião? Idade? Profissão? A principal atividade que exerce? O usuário está no CAD único? Acessa os serviços, programas e projetos da PNAS? Quais são acessados? Como se dá essa participação? E a qualidade dos serviços? Por que não são acessados? Se participa, essa política faz diferença na sua vida? Se Sim, Como? Se não, por que? Quais as principais dificuldades e problemas sociais existentes no município e por que? Em que áreas (bairros) e/ou setores (rural e urbano) eles estão mais presentes? Quando você não é atendido no seu local, você recorre a qual município? E quais as potencialidades presentes no território em termos da cultura local (festas religiosas e outras) do turismo e do meio ambiente?

Para os operadores da PNAS nos territórios, aplicamos questionários com os trabalhadores e trabalhadores do CRAS, CREAS e Secretarias Municipais de Assistência Social. Reiteramos que as respostas dos questionários ainda estão em processo de sistematização.

As perguntas foram as seguintes: Há um setor de vigilância socioassistencial no município? Se sim, como é composto? Se não, o que dificulta a implantação? Há utilização dos dados gerados pelo Sistema SUAS? Há uma padronização dos instrumentos de registros de atendimento da PNAS no município? Há uma integração entre o setor ou responsável pela vigilância socioassistencial e as áreas de gestão do município? Qual a importância da vigilância socioassistencial para a efetividade da política de assistência social no município? Quais as principais situações de vulnerabilidades, riscos e violações de direitos existe no município e por

que? Quais as áreas (bairros) e setores (urbano/rural) ocorrem mais riscos e vulnerabilidades? Existem conflitos relacionados à terra, água, território e meio ambiente? Sim. Quais? Quais os principais serviços, programas e benefícios socioassistenciais existem no município? São suficientes? Se não, por que? Os serviços e programas são territorializados /regionalizados? Existe a intersetorialidade nos serviços e programas? Se sim, com quais políticas e como? A demanda e a oferta dos serviços, programas, benefícios e equipamentos estão sintonizados com as necessidades do município? Há famílias que não estão cadastradas necessitando da política (excluídos)? Se sim, por que? Os serviços regulamentados são aqueles considerados obrigatórios que garantem o repasse de recursos? Se sim, quais? Os recursos humanos, materiais e equipamentos da PNAS são suficientes e de qualidade? Se não, por que? A aplicação dos recursos tem por base um diagnóstico das vulnerabilidades e riscos e um mapeamento de cobertura da rede prestadora de serviços? Quem é o principal ‘usuário’ da política de assistência social no município? Houve uma mudança do perfil do “usuário” após a pandemia de Covid 19? E quais as potencialidades presentes no território em termos da cultura local, do turismo e do meio ambiente, pequenos negócios, artesanato, conselhos, movimentos sociais, entre outros?

A partir da experiência do trabalho de campo, das oficinas com usuários e operadores, e dos questionários, cujas respostas ainda estão em processo de sistematização, identificamos o seguinte nos territórios do Baixo Parnaíba maranhense: a ausência de conhecimento, por parte dos operadores da Política de Assistência Social, sobre a vigilância socioassistencial; como vulnerabilidades, encontramos relações de poder locais marcadas por práticas como coronelismo e clientelismo, além de conflitos e disputas por terras com repercussões ambientais, culturais, econômicas, sociais e políticas. Já como potencialidades, encontramos uma sociobiodiversidade, expressa no cerrado e nas bacias hidrográficas, além da agricultura familiar, as festas religiosas e populares e os projetos desenvolvidos no âmbito da Assistência Social.

O trabalho da cartografia social, na relação com a Política de Assistência Social, implica não só o processo de consulta, mas inclui ampliar e representar as vozes, interesses e necessidades no sentido de fortalecer os territórios para que reivindiquem seus direitos e fortaleçam as instituições responsáveis nas decisões que afetam seus modos de vida. Os processos de mapeamentos participativos propiciam às populações, o poder de realizar o mapeamento de seus territórios expressando às múltiplas identidades, práticas políticas e conflitos existentes, visando assegurar a garantia dos direitos territoriais (ACSELRAD, 2014).

Compreendemos a cartografia social como um processo formativo que exige a participação dos sujeitos envolvidos no ato de mapear. A utilização das ferramentas e recursos técnicos nos processos de mapeamento participativo contribuem para fornecer ao mapa a validade científica.

A Cartografia Social funciona como uma ferramenta de elaboração de mapas para intervenção social, e se fundamenta nas experiências dos sujeitos, das comunidades, movimentos sociais, localizados no espaço, bem como nas suas representações sobre os espaços em que vivem. O trabalho se inicia com a formação teórico-metodológica em noções básicas de Cartografia, bem como identificação de categorias, variáveis e indicadores construídos de forma participativa, visando um primeiro passo para a organização dos dados e para confecção dos mapas.

Nesse sentido, a formação, no que se refere ao mapeamento realizado pela comunidade, abrangeu a realização de oficinas nos territórios. Este momento foi fundamental para o desenvolvimento dos trabalhos, pois, compreendemos que o mapeamento participativo corresponde a um contínuo processo de formação que constrói e atualiza o mapa produzido, possibilitando assim, a revalidação das informações presentes no mapa, sendo que os sujeitos mapeadores possuem o poder de suprimir, alterar e inserir novas informações visando tornar o mapa mais completo e próximo da realidade. Com isso, os territórios mapeados poderão utilizar seus mapas para afirmar as especificidades territoriais, fortalecimento da cultura local, afirmar riquezas e potencialidades naturais e culturais e formular propostas de políticas públicas.

Como parte do processo metodológico, foi fundamental a participação da comunidade e dos trabalhadores (as) que compõem o Território, tendo em vista a realização de uma cartografia participativa que possibilite a autonomia e a produção de dados pela própria comunidade. Os mapas a serem elaborados pelos sujeitos vão representar as características territoriais de acordo com o contexto vivido. O desafio foi estruturar um procedimento o mais participativo possível, didático, inteligível e acessível para os sujeitos mapeadores.

Assim, como parte da proposta da pesquisa, pretendemos retornar aos territórios, apresentando os mapas que foram produzidos nas oficinas, mostrando as potencialidades, vulnerabilidades. A proposta é dar vida às informações e socializá-las em forma de construção de conhecimento, tendo em vista que envolve informações técnicas dos indicadores e estatísticas oficiais, como também dados das experiências e vivências cotidianas das pessoas comuns, além de uma compreensão de casa serviço, programa ou benefício executado no cotidiano dos territórios.

A pesquisa-ação, através da cartografia social, possibilita a construção do conhecimento em todas as etapas do projeto de pesquisa e extensão, onde se fomentará o debate e a reflexão-ação.

4. CONCLUSÃO

Apresentamos neste texto, um breve relato de como estamos desenvolvendo a pesquisa “Cartografia da Vigilância Socioassistencial: uma experiência de pesquisa-ação no Território do Baixo Parnaíba/MA”.

Esperamos, com a leitura teórica e com o trabalho de campo, na perspectiva da Cartografia Social, compreender, de forma mais profunda, quais as potencialidades e vulnerabilidades presentes e pulsantes nos territórios do Baixo Parnaíba maranhense. A pesquisa tem um caráter político que é o fortalecimento das pessoas do território enquanto sujeitos de transformação social.

Com essa visão territorializada e interligada entre demandas e respostas de proteção social e de defesa de direitos socioassistenciais e o direcionamento mais consistente das ações, políticas públicas, como as de Assistência Social, podem ser efetivadas com maior êxito e alcance.

A compreensão subjetiva do território, através da cartografia social, é de suma importância para que as iniciativas governamentais e não governamentais nos territórios sejam qualificadas, fundamentadas em referenciais teórico-metodológicos críticos e, por conseguinte, apresentem condições concretas de responder às questões apresentadas. Isto, em parte, possibilita a contraposição às relações de monopólio de poder que porventura se estabeleçam nas institucionalidades territoriais.

A aproximação da academia com a comunidade local e o envolvimento desta na realização de pesquisas, estudos, assessorias e consultorias às políticas de desenvolvimento territorial com vistas ao desenvolvimento local, se constitui em um instrumento de suma importância para a construção de políticas públicas.

Com o trabalho, acreditamos que esse diagnóstico dos territórios do Baixo Parnaíba Maranhense pode subsidiar órgãos de gestão de políticas públicas quanto às demandas, necessidades e a oferta de serviços, programas, projetos e benefícios, além de promover a socialização e divulgação da produção científica a partir dos resultados da pesquisa, através de uma publicação da cartografia social dos territórios e artigos científicos e dar o retorno às comunidades, que ajudarão nas discussões e produção de novos mapas.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri. **Cartografia social e dinâmicas territoriais: marcos para o debate**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2010.

_____. **Cartografias sociais**. Vídeo: entrevista com Henri Acselrad do ETTERN/IPPUR/UFRRJ – parte 1. Rio de Janeiro, 2014.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berna de; e FARIAS JUNIOR, Emmanuel de Almeida. Orgs. **Povos e comunidades tradicionais: nova cartografia social**. Manaus: UEA Edicoes, 2013

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; e BORGES, Maristela Côrrea. **A Pesquisa Participante: um momento da Educação Popular**. Programa de Formação 27 Continuada em Educação, Saúde e Cultura Populares Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007.

COSTA, Natane Oliveira da; LANDIM NETO, Francisco Otávio. **CATOGRAFIAS SOCIAIS, CONFLITOS E GESTÃO TERRITORIAL NA TERRA INDIGENA PITAGUARY**. REDE - Revista Eletrônica do PRODEMA, Fortaleza, v. 15, n. 2, p. 163-177, maio 2022. ISSN 1982-5528. Disponível em: <<http://www.revistarede.ufc.br/rede/article/view/664>>. Acesso em: 27 jun. 2023.

GORAYEB, Adryane; MEIRELES, Jeovah. **Cartografia social vem se consolidando com instrumento de defesa de direitos**. Rede Mobilizadores, 10 fev. 2014.

GOTTMANN, Jean. **A evolução do conceito de território**. Boletim Campineiro de Geografia, vol. 2, nº 3, 2012. p. 523-545.

LANDIM NETO, Francisco Otávio; SILVA, Edson Vicente da; COSTA, Nátane Oliveira da. **Cartografia Social instrumento de construção do conhecimento territorial: reflexões e proposições acerca dos procedimentos metodológicos do mapeamento participativo**. Revista Casa da Geografia de Sobral. Universidade Estadual vale do Acaraú, v. 18, n. 2, p. 56-70, 2016.

MARANHÃO. Programa MAIS IDH 2017. Disponível em <<http://www.maisidh.ma.gov.br/>>. Acesso em 15 de jun de 2023.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Por uma Geografia das territorialidades e das temporalidades: uma concepção multidimensional voltada para a cooperação e para o desenvolvimento territorial**. 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2011. 128 p

Síntese de indicadores sociais : uma análise das condições de vida da população brasileira : 2017 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro : IBGE, 2017.

CIDADANIA, INFORMAÇÃO E VOTO: ESTUDO DO COMPORTAMENTO ELEITORAL EM PAÇO DO LUMIAR

Thárcila Nicolý Oliveira Dias
Bacharel em Biblioteconomia
tharcila66@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão

Maria Mary Ferreira
Pós-doutora em Comunicação e Informação pela Universidade do Porto/Portugal
mm.ferreira@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: O presente resumo é parte da pesquisa monográfica intitulada “Cidadania, Informação e voto: estudo do comportamento eleitoral em Paço do Lumiar”, cuja realização partiu da necessidade de compreender quais fatores influenciam os eleitores na escolha por representações no período eleitoral e o papel da informação neste processo, de forma que esta escolha seja consciente. Adotou-se como objetivo principal estudar o comportamento dos eleitores em Paço do Lumiar, compreendendo o voto como instrumento necessário para construção da cidadania bem como o papel que a informação desenvolve no processo eleitoral. O procedimento metodológico adotado para contemplar os objetivos deste estudo foi a pesquisa de abordagem quanti-qualitativa pois buscou-se compreender um fenômeno específico através da quantificação da amostra utilizada que serviu como base para a análise qualitativa. Os sujeitos da pesquisa foram os eleitores do município e o fenômeno analisado foi o uso da informação como auxílio para determinar a escolha de candidatos no Processo Eleitoral. As informações utilizadas para caracterizar o município estudado foram coletadas no site da Prefeitura de Paço do Lumiar e dados consultados na plataforma digital Cidades, elaborada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Para o tratamento do objeto estudado empregou-se a revisão de literatura, o que permitiu um embasamento teórico que perpassa diferentes áreas do conhecimento, tais como: Ataíde (1997), Castells (1999), Ferreira (2003), Leal (1948, Nicolau (2002) e Werthein (2000). Para a etapa da pesquisa de campo, o instrumento escolhido para coleta de dados foi o questionário, adaptado da pesquisa de Ferreira (2019) cuja proposta de análise foi identificar Lideranças Femininas em cinco municípios maranhenses: São Luís, Morros, Duque Bacelar, Turiaçu e São João dos Patos. Durante a fase da coleta de dados foram aplicados 45 questionários: 25 online, através da ferramenta Google Forms e 20 presencialmente nos bairros Maiobão, Paranhã e Paço do Lumiar sede. Os resultados da pesquisa apontaram que os eleitores de Paço do Lumiar compreendem a importância do processo eleitoral, porém, possuem uma visão parcial e limitada sobre o tema. Constatou-se que as informações utilizadas pelos eleitores durante o processo eleitoral é deficiente e baseia-se em fontes de fácil acesso, como a televisão e as redes sociais. Denota que estes eleitores não consideram a importância da participação da vida política como critério para a tomada de decisões no processo eleitoral. Indica a implementação de uma biblioteca pública no município como estratégia de disseminação de informações que ajudem os eleitores luminenses a desenvolver a consciência crítica e cidadã acerca do processo eleitoral. Conclui que a informação, apesar de ser um auxílio importante para a tomada de decisão no processo eleitoral, não é utilizada em todo o seu potencial pelos eleitores de Paço do Lumiar.

Palavras-chave: Cidadania; Informação; Voto; Paço do Lumiar.

1. INTRODUÇÃO

O voto é uma ferramenta de decisão utilizada para definir os candidatos mais adequados a ocupar os cargos ofertados em um processo eleitoral. É através dele que delineamos o cenário político de uma sociedade, bem como as figuras de poder que irão governar, sejam estas adequadas ou não. Portanto, em épocas de eleição ou crises sociais escutamos muito sobre a importância do voto consciente, no entanto, há muito que se discutir acerca do que seria um voto consciente, tendo em vista que os parâmetros que norteiam qualquer decisão são subjetivos. Decidir de forma responsável um candidato e um projeto de governo adequado não é sempre uma escolha fácil e o próprio eleitor se sente perdido diante de tantas opções. Compreender como cada eleitor escolhe seus candidatos é uma forma de pensar o voto como um benefício que atinja o maior número de pessoas possíveis.

Em suma podemos dizer que o voto consciente e responsável é aquele feito através de escolhas sustentadas por um conjunto de informações pertinentes que possibilita ao eleitor uma análise crítica e eficiente do candidato que deverá merecer seu voto. A informação pode ser um instrumento de grande auxílio para o eleitor durante o processo eleitoral. Por meio dela, o eleitor poderá buscar o histórico pessoal e político dos candidatos em questão, analisar e comparar propostas de campanha, diagnosticar quais as principais necessidades de sua comunidade e ainda ajudar outros eleitores através do compartilhamento das informações encontradas.

Nesta senda, destaca-se o novo cenário informacional como insumo para a transformação não apenas das formas de comunicação, mas também do funcionamento de toda a sociedade. Atualmente existem muitos meios pelos quais a sociedade pode buscar informações pertinentes para votar e para observar as ações dos governantes e gestores públicos. Porém é necessário definir alguns critérios para a busca das informações necessárias e não apenas basear-se em informações de rápido acesso disponíveis em redes sociais e na televisão. A informação pode e deve ser utilizada dentro do processo eleitoral para ajudar o eleitor a pensar criticamente o seu voto e então melhorá-lo.

Ao analisar a comunidade de Paço do Lumiar, situada no município de Paço do Lumiar, percebe-se o desinteresse político dos habitantes e a falta de senso crítico na escolha por um candidato representante que preencha as lacunas existentes, seja no contexto da infraestrutura, saúde, saneamento básico ou educação. É visível a desorientação e a falta de clareza das principais necessidades individuais e coletivas que norteiam a escolha de um aspirante a qualquer cargo público. Não obstante, retoma-se a memória os vários escândalos de corrupção

envolvendo representantes em pleno mandato³⁴⁹. Tais fatos despertam inquietações para entender de que forma os cidadãos luminenses (natural de Paço do Lumiar) escolhem o candidato que irá representá-lo, quais fatores motivam o voto desses eleitores e, as perspectivas dos eleitores sobre a política. Investigar o comportamento eleitoral luminense é abrir espaço para um ambiente mais democrático, igualitário e com melhores indicadores sociais.

O acesso à informação é essencial para auxiliar cada eleitor a pensar não apenas no candidato que o beneficiará, mas também toda sua comunidade. No entanto, é necessário primeiro compreender quais aspectos interferem na escolha dos eleitores, investigar se estes têm acesso à informações pertinentes que norteiam seu julgamento acerca dos candidatos, e sobretudo descobrir se estes têm clareza a respeito do processo eleitoral e como enxergam sua importância para o melhor funcionamento da sociedade. Por outro lado, é preciso que a comunidade seja capaz, através da informação, de avaliar todo contexto social que o envolve, fazendo paralelos com as propostas dos candidatos e o histórico dos mesmos para definir seu voto de maneira responsável. A este respeito vale comentar a falta de interesse de grande parte da fatia eleitoral por informações acerca de seus candidatos, o que muitas vezes se dá devido a sucessivas decepções políticas, falta de orientação para buscar informações ou por falta de uma fonte de informação próxima ou acessível.

Diante das discussões e questionamentos apresentados acima, cabe salientar que o presente artigo é fruto de uma pesquisa monográfica apresentada no ano de 2022 ao curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), orientada pela professora doutora Mary Ferreira, associada ao Departamento de Biblioteconomia da UFMA. A referida pesquisa buscou estudar a relação entre a informação e o desenvolvimento da cidadania e do fazer político na sociedade por meio da ferramenta do voto. O objetivo principal desta pesquisa foi estudar o comportamento dos eleitores em Paço do Lumiar, buscando compreender o papel da informação na escolha por um representante em uma eleição, tendo em vista a relevância do voto para a construção da cidadania nos espaços democráticos. Os Objetivos específicos definiram-se em:

- a) Discutir a importância do voto para o fazer político e para a construção da cidadania;

³⁴⁹<https://atual7.com/noticias/politica/2020/08/mpe-apura-suposta-corrupcao-eleitoral-e-lavagem-de-dinheiro-envolvendo-fred-campos/>
<http://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2012/09/bia-venancio-tem-mandato-cassado-e-e-condenada-um-ano-de-prisao.html>
<http://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2012/12/inquerito-da-pf-contabiliza-r-28-mi-em-desvios-em-paco-do-lumiar.html>

b) Desvelar de que forma se dá o fazer político entre os moradores de Paço do Lumiar e quais fatores influenciam na decisão do voto;

c) Refletir sobre o papel da informação na escolha e decisão do eleitor.

Com vistas a contemplação dos objetivos da pesquisa, pretende-se agora elucidar os procedimentos metodológicos adotados para a consecução deste estudo.

A pesquisa utiliza a abordagem quanti-qualitativa analítica pois busca compreender um fenômeno específico através da quantificação da amostra utilizada e gerar uma reflexão a partir dos dados coletados. Em relação à natureza das fontes utilizadas para abordagem do objeto investigado, utilizou-se primeiramente a pesquisa documental para levantar dados acerca do município de Paço do Lumiar com o objetivo de caracterizá-lo e conhecer a história do município. Portanto, foram coletadas as informações disponibilizadas no *site* da Prefeitura de Paço do Lumiar e os dados disponíveis na plataforma digital Cidades, elaborada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Para o tratamento do objeto estudado empregou-se a revisão de literatura, definida por Severino (2013, p. 106) como “aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores”, a qual viabilizou a revisão dos principais conceitos que compõem este estudo.

Em seguida, foi realizada a pesquisa de campo através do instrumento questionário, adaptado da pesquisa de Ferreira (2019) cuja proposta de análise foi identificar Lideranças Femininas, levantar informações acerca do que a população pensa sobre as mulheres e quais os principais problemas afetam a população feminina em cinco municípios maranhenses: São Luís, Morros, Duque Bacelar, Turiaçu e São João dos Patos e obteve como resultado a identificação do crescente interesse das mulheres em participar da vida política das cidades; Como resultados dos principais problemas enfrentados pelas mulheres destacou-se a violência de gênero e a questão da geração de trabalho e renda.

Posto isso, o questionário adaptado foi dividido em quatro dimensões:

Identificação do entrevistado: objetivou traçar o perfil dos eleitores participantes da pesquisa;

Visão sobre o voto e processo eleitoral: visou compreender qual a concepção dos eleitores acerca do Voto e do Processo eleitoral, bem como a importância que estes atribuem a estas ferramentas;

Cenário político em Paço do Lumiar: buscou identificar o pensamento dos eleitores acerca do atual cenário político e compreender até que ponto estes se responsabilizam por ele;

Informação e voto - fatores de influência para o processo eleitoral: pretendeu investigar se os eleitores utilizam a informação como ferramenta de auxílio para a escolha do voto.

Os critérios estabelecidos para definir os sujeitos aptos a participar da pesquisa foram ter entre 16 e 65 anos ou mais, e ser votante do município de Paço do Lumiar. Foram aplicados 45 questionários, 25 online criados pela ferramenta *Google Forms* e disseminado pelo aplicativo *Whatsapp* e 20 presencialmente, em 4 visitas a pontos de aglomeração de pessoas dentro do município.

Após a coleta dos dados, utilizou-se a ferramenta *Google Forms* como método quantitativo para a tabulação dos dados quantificados e também o método qualitativo, para analisar as respostas subjetivas dos respondentes e discutí-las fazendo relação com as concepções elencadas no aporte teórico deste estudo.

2. INFORMAÇÃO E VOTO COMO INSTRUMENTO DE CONSTITUIÇÃO DO ESTADO DEMOCRÁTICO

2.1 Informação como mecanismo de fortalecimento da cidadania

A incorporação das tecnologias infocomunicacionais no cotidiano da vida em geral promoveu o uso da expressão “sociedade da informação” como meio para definir o comportamento humano moderno. A erupção da Segunda Guerra Mundial e posteriormente da Guerra Fria foram fatores decisivos para a revolução científica e técnica. Estes momentos de tensão geopolítica entre dois grandes blocos e a emergência em buscar formas de se destacar no cenário mundial ocasionou a realização de grandes feitos para a Ciência. Werthein (2000, p. 73) insere a relação entre as Forças Militares e a Ciência como fator de impulsionamento para a eclosão da sociedade baseada na integração das redes, no entanto o autor atribui ao Estado o empenho para o desenvolvimento da sociedade da informação:

O avanço tecnológico no novo paradigma foi em grande parte o resultado da ação do Estado e é o Estado que está à frente de iniciativas que visam ao desenvolvimento da “sociedade da informação” nas nações industrializadas e em muitas daquelas que ainda estão longe de ter esgotado as potencialidades do paradigma industrial. [...] um olhar sobre a experiência concreta das sociedades de informação permite revelar como a reestruturação do capitalismo e a difusão das novas tecnologias da informação lideradas e/ou mediatizadas pelo Estado estão interagindo com as forças sociais locais e gerando um processo de transformação social.

Nesta nova estrutura social, a informação ganha um valor especial e é capaz de moldar as relações humanas em seus aspectos mais íntimos, bem como definir os papéis sociais em nossa realidade. Desta forma, a revolução tecnológica possibilitou um cenário informacional completamente moderno guiado pela convergência de vários tipos de tecnologias. A integração

de dispositivos de processamento de dados permite alterar substancialmente as formas de comunicação, assim a geração e aplicação do conhecimento estão diretamente ligadas às tecnologias da informação, a velocidade no processamento de dados, o compartilhamento de redes e criação de softwares cada vez mais autônomos permitem inferir que tais dispositivos - de processamento, como afirma Castells (1999) - são elementos centrais neste novo horizonte técnico científico.

O que caracteriza a atual revolução tecnológica não é a centralidade de conhecimentos e informação, mas a aplicação desses conhecimentos e dessa informação para a geração de conhecimentos e de dispositivos de processamento/comunicação da informação, em um ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e seu uso. [...] O ciclo de realimentação entre a introdução de uma nova tecnologia, seus usos e seus desenvolvimentos em novos domínios torna-se muito mais rápido no novo paradigma tecnológico. (CASTELLS, 1999, p. 69)

Werthein (2000, p. 72) guiado pelo pensamento de Castells (1999), observa que a tendência de direcionamento para a sociedade da informação define o paradigma da tecnologia da informação, o qual apresenta “[...] a essência da presente transformação tecnológica em suas relações com a economia e a sociedade”. Como consequência deste novo paradigma, todos os espaços de interação foram transformados através da inserção tecnológica no bojo da vida humana, haja vista que estas modificações permitem alterar de forma substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e até mesmo cultura. (CASTELLS, 1999)

Neste cenário, Daniell Bell (1974) preceituou que o conhecimento seria a base para a sociedade da informação, o que resultaria na adoção dos serviços baseados no conhecimento como estrutura central da nova economia. 26 anos mais tarde, Castells (1999) também analisou a nova economia e descreve suas características como Informacional, uma vez que a produtividade e competitividade dos agentes econômicos dependem da capacidade de manusear a informação baseada em conhecimento; Global, porque as atividades dos agentes econômicos estão organizadas em escala global, através de uma rede de conexões; e Em Rede, tendo em vista que a produtividade e a concorrência são geradas em uma rede global de interação entre redes empresariais. O conceito de “Sociedade da Informação” enquanto construção política e ideológica foi empregado através dos processos de globalização tendo em vista a instalação de um mercado financeiro liberal que funcione através das redes de conexões propostas pelo autor.

Apesar dos efeitos benéficos que a difusão das redes proporcionou no delineamento de uma sociedade baseada no manuseio do conhecimento e informação, há que se ponderar acerca do abismo existente entre as “sociedades da informação” - típicas de países desenvolvidos,

altamente industrializados, e as sociedades pobres em informação. Ataíde (1997) reconhece esta segregação como decorrência do processo de globalização e afirma que a exclusão no acesso à informação ocorre a partir da falta de insumos que possam prover acesso aos menos favorecidos economicamente.

Mesmo após quase 30 anos da concepção do estudo da autora, seu pensamento se faz atual em nossa sociedade. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) 2021, realizada pelo IBGE (2021) traduz alguns aspectos da exclusão digital no Brasil. Os dados apresentados pela pesquisa apontam que cerca de 7,3 milhões de domicílios no país não possuem acesso básico à internet. Entre os principais motivos apontados, cerca de 28,8% destes afirmaram que os serviços de internet são caros e outros 27,1% afirmaram não saber utilizar a internet. Estes dados representam além da falta de condições para utilizar a internet, a exclusão digital proveniente da falta de acesso à informação onde uma parcela expressiva de entrevistados não possui habilidade para manusear as tecnologias da informação e comunicação. Outro dado relevante demonstrou que cerca de 5,9% dos domicílios não utilizava internet pois não possuía o serviço disponível na área da residência e outros 4% afirmaram que não possuía condições de comprar o aparelho eletrônico para acessar a internet. Quanto a renda percapta nos domicílios brasileiros por tipos de aparelhos utilizados para acesso a internet destacou-se que havia uma disparidade financeira expressiva entre os domicílios: aqueles que acessam via telefone móvel possuíam em média renda percapta de 1.479 reais mensais, já nos domicílios que utilizavam a internet por microcomputadores a renda média subiu para 2.296 reais, porém destaca-se com a maior renda de 3.000 reais mensais os domicílios que acessam a internet por meio do *tablet*. Os indicadores apontados pela pesquisa representam os desafios do Estado perante a Globalização e a Sociedade da Informação.

Ferreira (2003) comenta que, no contexto brasileiro, os desafios que impedem a consolidação de uma Sociedade cuja a base seja Informação provêm da exclusão digital, do analfabetismo e da desigualdade na distribuição de riquezas e afirma que é preciso que o Estado visualize a informação como uma ferramenta para a gestão e o desenvolvimento do país. O autor preconiza o papel dos governos no desenvolvimento de políticas de acesso à informação:

Tais políticas, de natureza particular, referem-se às diretrizes e ações estratégicas capazes de orientar o uso eficaz desse recurso no campo da cultura, da política e da economia brasileira na sociedade da informação de acordo com os novos paradigmas, tais como a descentralização de processos, otimização de custos, participação social direta nas decisões políticas e gestão dos serviços públicos, bem como o livre acesso do cidadão à informação pública. (FERREIRA, 2003, p. 38)

Ferreira (2003) enfatiza que a informação, no atual paradigma tecnológico informacional, assume o papel da manutenção da soberania do estado, onde a utilização deste recurso deve estar direcionada “[...] para a análise da realidade social e subsequente elaboração, aplicação e controle de políticas públicas* que promovam o bem-estar da coletividade.” (FERREIRA, 2003, p. 37). É necessário que a informação esteja projetada na sociedade como estratégia de manutenção da construção cidadã, voltada às melhorias sociais e ao avanço nos indicadores econômicos, educacionais, de saúde, diminuição da miséria e da fome, igualdade de gênero, diminuição da violência doméstica, entre outros. A democratização da informação é um avanço para a construção da cidadania entretanto não basta a disponibilização da informação, é necessário o interesse dos cidadãos em buscá-la e utilizá-la seja para fins pessoais ou até mesmo para ajudar na tomada de decisões públicas como por exemplo os fins que se destinam este estudo, o uso da informação para auxiliar o voto.

É preciso também considerar que a cidadania deve ser encarada não apenas como exercício da participação popular. A consciência cidadã deve aflorar na mente dos indivíduos como instrumento para garantia de direitos, mas também de deveres que iluminam o cidadão como parte componente da sociedade. Entretanto, esta consciência não nasce sozinha, é por meio do processo educacional que ela se desenvolve nos indivíduos.

Relaciono e retomo o pensamento de Ataíde (1997) ao elencar a importância da implementação de uma política de subsídios para a disponibilização de dispositivos de acesso à informação em espaços educacionais - como por exemplo Bibliotecas, Escolas e Centros Comunitários - como estratégia de confrontação às desigualdades que despontam do avanço da Globalização. Para a autora, examinar e acompanhar as mudanças impostas pela emergente sociedade da informação ou sociedade em rede é um exercício cidadão que pode garantir avanços importantes para a construção de uma sociedade mais igualitária e democrática.

2.2 O voto consciente como instrumento de mudança social

O voto é atualmente uma das principais expressões do Estado Democrático de Direito e é oferecido sob o plano da soberania do povo, com a finalidade de escolha para representações populares. Seu surgimento no Brasil é longínquo, data do século XVI o primeiro registro eleitoral que se tem conhecimento: em 1532 os votantes de São Vicente, município do estado de São Paulo, votaram de forma indireta para a escolha de oficiais do Conselho Municipal local. (AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS, 2006).

A trajetória do voto em nosso país é marcada por muitas mudanças e divide-se em quatro fases: Império, República Velha, Pós primeira República até o Regime Militar de 1964 e do Regime Militar até a democracia atual.

Durante o Brasil Imperial as eleições eram regulamentadas através da primeira constituição brasileira, a Constituição Política do Império do Brasil, outorgada por Dom Pedro I (1798 - 1834) em 25 de março de 1824, após a proclamação da independência. Esta data marca o início da constitucionalidade no Brasil tendo em vista a necessidade de novas configurações políticas naquele momento.

Nicolau (2002) indica aspectos importantes que nos permite compreender como funcionava o sistema eleitoral na fase Imperial. As votações eram restritas a homens acima de 25 anos, com renda anual de 100 mil réis por ano para ser votante e 200 mil réis para ser eleitor. Mulheres e escravos não podiam votar, já os escravos libertos podiam votar em eleições de primeiro grau - aquela onde decidiam os eleitores. Outro aspecto observado pelo autor é a limitação aos analfabetos entre 1824 e 1842 pois exigia-se que a cédula do voto fosse assinada, posteriormente permitia-se que os analfabetos fossem votantes e eleitores pois a taxa de analfabetos em cada paróquia era alta. Somente em 1881, com o sancionamento da Lei Saraiva, os analfabetos foram proibidos de votar, o que causou grande decréscimo no eleitorado. (BRASIL, 1881).

Após esta fase, inicia-se a Primeira República ou República Velha (1889-1930). Neste momento observa-se modificações significativas no sistema eleitoral como a extinção das exigências de renda, a exclusão de analfabetos no processo eleitoral, a redução de idade mínima de 21 anos para homens e a não obrigatoriedade da qualificação e do voto. Um fenômeno importante e comum observado neste período é o Coronelismo de enxada, proposto por Victor Nunes Leal (1914-1985) em sua clássica obra “Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil”.

Leal (1948, p. 23) o definiu como o:

[...] resultado da superposição de formas desenvolvidas do regime representativo a uma estrutura econômica e social inadequada. [...] É antes uma forma peculiar de manifestação do poder privado, ou seja, uma adaptação em virtude da qual os resíduos do nosso antigo e exorbitante poder privado têm conseguido coexistir com um regime político de extensa base representativa.

Desta forma, entende-se que o Coronelismo foi um sistema de apoio do poder público em relação ao poder privado, como bem coloca o autor, uma “troca de favores” entre ambos, de forma que o poder privado se alimenta do sufrágio representativo.

Leal (1948) evidencia a figura paternalista do coronel como um fator importante para a garantia do seu poder. Muitas vezes o empregado recorre ao seu patrão para pedir favores ou sanar necessidades financeiras. Desse modo, em troca desses favores o empregado era leal e submisso a todos os pedidos do patrão, uma vez que o respeitava e lhe tinha apreço. Entretanto, nem sempre todos os favores concedidos pelo patrão eram suficientes para garantir a fidelidade de seus empregados, nesse caso, utilizava-se o suborno e a violência para garantir o resultado esperado nas urnas. Qualquer descumprimento do compromisso firmado com o chefe local era motivo de grande repugnância e revolta dos aliados, colocando o empregado e sua família em risco.

Em seguida, surge a fase que compreende os anos 1930 até o Regime Militar de 1964. Há neste período um salto exponencial na construção da cidadania e democracia em nosso país. A partir desta nova fase, o voto se tornou exclusivamente secreto e este modelo foi aperfeiçoado através da sobrecarta, onde a cédula de voto era colocada em um envelope e da inserção deste envelope em local indevassável. Houve também a criação da Justiça Eleitoral que agora passa a ser responsável por organizar todos os processos que compõem a votação. Nicolau (2002) destaca ainda que os municípios se dividiram em seções eleitorais, o que ajudou a otimizar ainda mais o processo de votação e o combate às fraudes. Em 1932 é instituído o Código Eleitoral, o qual permitiu a modernização do sistema eleitoral e a organização das eleições municipais, estaduais e municipais.

Após este período surge a última fase eleitoral que compreende o Regime Militar de 1964 até a democracia atual. Após um golpe de estado sofrido pelo presidente João Goulart (1919-1976) em março de 1964 instala-se o Regime Militar no Brasil. Nicolau (2002) menciona que neste período as eleições para deputados federais, estaduais, prefeitos e vereadores foram mantidas, no entanto para cargos como Presidente, Governador e Senador as eleições foram inicialmente suspensas e posteriormente passaram a ser indiretas. Durante este período as eleições eram reguladas pelo Código Eleitoral de 1965 o qual previu várias mudanças desde regras para votação em candidatos do mesmo partidos em eleições para deputados estaduais e federais, prazo de registros para candidatos e punições para eleitores que não se alistaram e nem compareciam às eleições. Segundo o autor, estas novas regras contribuíram para o crescimento expressivo da participação eleitoral.

Nesta perspectiva, iniciou-se o processo de transição entre o Regime Militar e a redemocratização do Brasil. A partir de 1985 introduz-se a nova fase eleitoral, através do rompimento do Regime Militar. José Sarney assume a presidência da república, após a morte

de Tancredo Neves e instituiu a CRFB de 1988, conhecida como “constituição cidadã” uma vez que esta alterou as estruturas democráticas do Brasil através da institucionalização dos cinco fundamentos da República Federativa do Brasil, sendo eles: soberania, cidadania, dignidade da pessoa humana, valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e pluralismo político.

Deste modo, durante esta fase o voto passou a ser garantido na CRFB, através da soberania popular, conforme é observado no Artigo 14:

Art. 14. A soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos, e, nos termos da lei, mediante: (ECR no 4/94 e EC no 16/97)

I–plebiscito;

II–referendo;

III–iniciativa popular. (BRASIL, 2019, p. 21)

Esta fase possibilitou grande avanço no processo eleitoral através da adoção de medidas importantes para ampliação democrática, como por exemplo, a admissão de eleições diretas para presidente e a concessão de direito ao voto para analfabetos. O autor aponta também a redução considerável nas fraudes no sistema eleitoral devido sua informatização e recadastramento que ocorreu em 1986, surge também a justificção para os ausentes nas eleições e em 1990 as eleições de dois turnos, quando o candidato mais votado não atingir 50% (cinquenta por cento) dos votos. A partir de 1994 houve também a redução do tempo de mandato presidencial para 4 anos e em 1997 a reeleição por apenas mais um mandato. Também em 1997 é aprovada a lei de número 9.504 a qual serve para regulamentar todas as eleições, de maneira geral. Em 1996 adota-se a urna eletrônica como solução para a grande quantidade de fraudes nas apurações dos votos, no entanto somente em 2000 seu uso passou a ser oficial. Em 1995, surge a lei 9.100 que destinava 20% dos cargos em partidos ou coligações para candidatas do sexo feminino (NICOLAU, 2000); (BRASIL, 1995).

Hodiernamente, temos um cenário de grande evolução das TICs que interfere e influencia no processo eleitoral. Se na década de 1980 já podíamos observar esta influência sobre o voto, 40 (quarenta) anos depois, as TICs se tornaram parte deste processo, não só como auxiliar nas campanhas eleitorais, mas como fonte de divulgação para a Justiça Eleitoral. As redes sociais tornaram-se aliadas para o revigoramento democrático, uma vez que permitem maior participação nos processos de tomada de decisão.

Após este levantamento histórico das eleições no Brasil, percebe-se o quanto nosso sistema eleitoral modernizou-se. Este oscilou entre momentos de altos e baixos, no entanto

todas as mudanças subsidiaram a incorporação de inovações importantes, que contribuiriam para que o debate acerca do voto consciente emergisse em nossa sociedade. Para amenizar as relações paradoxais que existem no regime representativo é necessário ponderar acerca do voto, não apenas como meio para exercer o sufrágio, mas sobretudo como mecanismo de mudança social. O voto ausente de consciência e responsabilidade social não altera a realidade desigual posta a tanto tempo diante de nossos olhos. A negociação do voto e a inconsciência do eleitorado são uma realidade que enfraquece a soberania democrática, causando não apenas emperramento em nosso desenvolvimento enquanto forma de organização social, mas, sobretudo regressão a um sistema de governo que abusa do poder político e econômico o qual prepondera práticas que supervalorizam os interesses financeiros em detrimento dos interesses coletivos.

Dias (2012) defende que o voto é uma poderosa ferramenta que pode garantir melhorias sociais e transformação nos principais problemas que nos assolam: a violência sexual, doméstica, criminalidade, baixos índices na educação, caos na saúde, falta de infraestrutura nas cidades, pobreza extrema, a fome, etc. A consciência eleitoral depende de muitos fatores que podem levar tempo, no entanto é possível alcançá-la. A autora defende que para realizar um voto responsável é necessário:

Conhecer o funcionamento do processo eleitoral brasileiro, entender o sistema por meio do qual os candidatos são eleitos, perceber o que é legítimo e aquilo que ofende a moralidade da disputa eleitoral contribui para a conscientização do eleitor na escolha de seus representantes. É importante que o eleitor procure se informar a respeito das ideias do partido político ao qual o seu candidato está filiado, pois a ideologia partidária – ou seja, os propósitos daquela legenda – está ligada ao que o candidato escolhido realizará se for eleito. (DIAS, 2012, p. 21-22)

Fica evidente na fala da autora a necessidade de conhecimento acerca dos muitos aspectos que envolvem uma disputa eleitoral. O eleitor precisa conhecer o sistema eleitoral, os princípios que regem as candidaturas e ainda ter plena consciência acerca das funções políticas que compreendem os cargos eletivos. O voto é uma peça fundamental do sistema democrático, entretanto, ainda precisa de discussão e divulgação para que o eleitor possa compreender sua relevância para a mudança efetiva no cenário político e social, bem como para a construção de uma sociedade mais crítica e apta a decidir com qualidade quem serão seus próximos representantes.

Por esta razão, a luta pelo bom funcionamento democrático, segundo Dias (2012) compreende parâmetros que auxiliam os eleitores no processo de escolha de um candidato, se há uma percepção clara para o eleitor acerca de como realizar um voto baseado na análise crítica

do cenário social que o cerca e ainda pensar ações que possam orientá-los a apurar de forma mais crítica o candidato ideal ou que melhor possa atender aos interesses da sociedade.

Podemos concluir este subitem enfatizando que o voto é uma ferramenta antiga usada para escolher representantes políticos, no entanto, as deturpações sobre o sufrágio e as relações políticas, que por muito tempo basearam-se nos interesses financeiros e de poder proporcionaram o mal uso sobre essa ferramenta democrática. Foi preciso grande luta dos cidadãos e sucessivas reformas constitucionais e eleitorais para chegarmos ao processo eleitoral secreto e moderno de que desfrutamos hoje. Mesmo a modernização e eliminação de grande parte das fraudes não garantiu o pleno exercício da democracia e do sufrágio, é necessário muito mais que um sistema atualizado e inovador. A reflexão crítica e a lucidez sobre a importância deste ato político é a luz que pode nortear e efetivar mudanças para alcançarmos um cenário social e político mais representativo, igualitário e alinhado às carências do ser humano enquanto cidadão.

3. O COMPORTAMENTO ELEITORAL NO MUNICÍPIO DE PAÇO DO LUMIAR: COMO O POVO VOTA

Os resultados apresentados a seguir são oriundos de questionário aplicado no município, contendo questões abertas e fechadas a fim de conhecer o pensamento dos eleitores e refletir sobre a visão da política local. O questionário utilizado foi estruturado em subseções visando facilitar a disposição das etapas da pesquisa disciplinando melhor os resultados.

3.1 O perfil dos eleitores de Paço do Lumiar

Para identificação dos eleitores as perguntas foram referentes ao Sexo; Faixa Etária; Religião e Raça/Etnia.

Em relação ao **Sexo** dos participantes da amostra identificou-se que a maioria era do sexo feminino, representando 56% do total da amostra. O sexo masculino foi representado por 44% da amostra.

No que diz respeito à **Faixa etária**, as maiores taxas de entrevistados tinham entre 16 a 25 anos, sendo estes 26% da amostra, seguidos daqueles que possuem entre 26 a 35 anos, que totalizam-se em 20% e aqueles que possuem entre 36 a 45 anos, também totalizados em 26% da amostragem. As menores taxas de entrevistados ficaram entre as faixas etárias mais altas, com apenas 11,1% da amostra com faixa etária entre 46 a 55 anos, 4,4% em 56 a 65 anos e 11,1% de faixa etária entre 66 anos ou mais.

Em relação à **Religião** da amostra utilizada, identificou-se uma taxa expressiva de evangélicos, os quais totalizaram 28%. Em segundo lugar, constatou-se o predomínio da religião católica na amostra, totalizando 24% do total. 20% da amostra identificou-se apenas como cristãos, não enfatizando nenhuma religião específica. 13% afirmou não ter religião, não deixando claro se acreditavam em algum poder superior ou se eram ateus. Por fim, têm-se os espíritas, os quais somaram-se em 8% do total e em último lugar, os umbandistas, sendo estes apenas 4% do total.

No tocante à **Raça/Etnia** dos entrevistados denota-se que a maioria declararam-se pardos, sendo estes 44% da amostra total. Atrás destes estão os autodeclarados brancos que somam-se em 31%, depois os autodeclarados negros, que representam 22% do total e por fim, os que optaram não identificar-se como pertencentes a nenhuma etnia ou raça, que somam-se em 2%.

3.2 Como os eleitores de Paço do Lumiar concebem o voto e o processo eleitoral

Nesta etapa da pesquisa foram realizadas cinco perguntas, sendo quatro fechadas e uma aberta com o objetivo de analisar qual a frequência de voto desses eleitores, qual relevância eles atribuem ao processo eleitoral e sua visão sobre o processo eleitoral no Brasil.

3.2.1. Visão sobre o voto e processo eleitoral

Em relação a **frequência dos eleitores nas eleições**, 86% afirmou que votava em todas as eleições e apenas 13% afirmou não votar em todas as eleições. Considerou-se a taxa de não votantes assíduos expressiva tendo em vista que o voto é obrigatório para todos os cidadãos que possuem entre 18 e 69 anos. Em relação à **relevância que os eleitores atribuem ao voto**, observou-se que a maioria dos entrevistados atribui grande valor ao voto, uma vez que 92% afirmou considerar o voto ao menos importante, também definindo este como Muito Importante. Apenas 2% afirmou ser pouco importante e 6% afirmou não ter importância. A justificativa para a resposta muito importante demonstrou superficialidade e falta de profundidade na concepção do motivo pelo qual consideram o voto relevante. Esta superficialidade está destacada nas assertivas abaixo:

- Devida a escolha dos candidatos.
- Porque decidimos o rumo da nossa cidade para os próximos 4 anos.
- Pela decisão de quem vai "governar" sobre mim....

- Com certeza é importante, pois somos cidadãos.
- Quem vota pode cobrar seus direitos.

Pode-se afirmar que os eleitores de Paço do Lumiar não possuem uma mentalidade política madura, o que indica a necessidade de estudar política e desenvolver práticas de participação ativa da sociedade nas ações políticas. A pesquisa constatou que poucos eleitores possuem uma noção aprofundada do papel do voto para a transformação da sociedade, dentre as afirmações mais expressivas destaco as seguintes:

- A política do governo, estado e município diz muito sobre o que acontecerá com seu futuro social, econômico e trabalhista dentre outras áreas, por isso a importância do voto.
- O cidadão deve participar do processo eletivo de seu município, estado e governo pois dele provém os frutos sociais, econômicos e trabalhistas, dentre outros.

Outro dado interessante veio à tona quando questionou-se: **Você votaria em todas as eleições se o voto fosse opcional?** Os dados mostram que 66% dos entrevistados afirmou que participaria independentemente da obrigatoriedade; 33% afirmou que não participaria. A expressiva taxa de 33% revela o desânimo em participar do processo eleitoral, resultante do cenário caótico da política eleitoral brasileira que culminou na deslegitimação não apenas do voto, mas de todas as instituições políticas encarregadas da gestão e fiscalização do processo eleitoral.

3.3 Como adquirem informação e como usam para fortalecer a cidadania

A última etapa da pesquisa visou analisar o papel da informação e seu valor na vida política dos eleitores de Paço do Lumiar, se os eleitores utilizam a informação como instrumento para aprimorar sua escolha e, segundo o critério dos próprios respondentes, como podemos conhecer melhor um candidato político ou definir mais precisamente aquele que será ideal.

3.3.1. Informação e voto: fatores de influência para o processo eleitoral

Em relação a **utilização de canais de informação para se informar a respeito de candidatos eleitorais**, 77% dos entrevistados alegou que utiliza meios como televisão, jornal, redes sociais, entre outros e apenas 22% afirmou não utilizar nenhum meio informativo. Quando questionados se os eleitores já haviam pesquisado **informações sobre um candidato específico para conhecer seu histórico político**, 57% afirmou que sim e 42% afirmou nunca ter pesquisado. Dentre as justificativas para a resposta negativa ressaltou-se principalmente a

falta de interesse e a ideia de que nada pode ser modificado no cenário político, conforme observa-se nas respostas abaixo:

- Porque não acredito em política.
- Não tenho interesse.
- Todos são iguais. Os que vão ser e os que já foram da politicagem.

É perceptível que mesmo que muitos eleitores possuam acesso à fontes de informação, estes não buscam informar-se por indiferença ao processo eleitoral. Quando foi questionado aos eleitores, **Você já se arrependeu alguma vez de ter escolhido determinado candidato (a)?**, a maior parte destes afirmou que sim, totalizando 82% da amostra. Somente 17% afirmou nunca ter se arrependido. Ao justificarem o arrependimento muitos enfatizaram a mudança de comportamento dos candidatos, alegando que no momento das eleições estes demonstravam ter bons ideais, propostas interessantes e desejo de mudança, entretanto após eleitos corromperam-se e não fizeram nada do que haviam se comprometido a fazer.

Por fim, buscou-se elencar **os principais critérios que os eleitores utilizam ou deveriam utilizar para escolher um candidato** alinhado às suas necessidades e de seu município. Cerca de 42% sinalizou a busca pelo histórico pessoal e familiar do candidato, inclusive se este candidato já participa de alguma atividade em prol da comunidade ou dentro do próprio cenário político em mandatos passados. As respostas destacadas a seguir evidenciam este critério:

- Acredito que devemos votar em candidatos que já sejam conhecidos por seu trabalho dentre algum meio seja social ou mesmo do cenário político, que tenha boas propostas e boas informações de vida conhecida de todos.
- Conhecer o passado do candidato, conhecer suas propostas e verificar se de fato é verdade o que é dito por ele.
- Conhecer sua vida pública e social, saber seu histórico de vida pregressa, e se valoriza os valores cristãos.
- Temos que pesquisar sobre, ver seu histórico e se já fez algo pela comunidade antes de se candidatar.

Outro ponto bastante evidenciado foi a análise das propostas dos candidatos onde 28% citou a coerência e possibilidade real de concretizar as propostas realizadas em campanha, como pode-se denotar abaixo:

- Não prometer o que não pode realizar. Acima de tudo ser honesto. Ter projetos para melhorar a vida da população.

- Seu histórico político, suas propostas e esperar que realize.
- Pesquisar seus antecedentes; Observar se existe realismo em sua campanha; Analisar se as propostas do candidato são viáveis.

Em relação a campanha eleitoral e discurso, 15% destacou este ponto como relevante para escolher um bom candidato, eles afirmam que é necessário observar o comportamento do candidato durante a campanha e a ideologia que o candidato prega e se identificam-se com os valores e bandeiras do candidato. Poucos salientaram a questão partidária visto que apenas 8% citou o histórico do partido e os viés ideológico cunhado por este. Em relação a participação da vida política da comunidade, apenas 4% elencou este fator como relevante, citando que esta participação deve acontecer por meio de fóruns, reuniões e algum tipo de planejamento municipal que os coloque a par dos acontecimentos e necessidades do município.

Outra parcela da amostra, cerca de 6% declarou que não existe forma de saber qual melhor candidato pois não confiam na política, uma vez que todos os candidatos são corruptos e tem apenas interesses financeiros. As argumentações abaixo expõem este pensamento:

- Não podemos. É uma loteria. Tem que dá sorte.
- Não tem importância. Todos são farinha do mesmo saco, de direita ou esquerda ou de “centrão”, todos querem dinheiro e poder. O melhor candidato é aquele que não entra na política.

Através dos dados apresentados acima foi possível constatar que os eleitores de Paço do Lumiar ainda observam o processo eleitoral como um jogo de interesses e que precisam desenvolver maior consciência cidadã e política através da leitura e do conhecimento para estarem aptos a enxergar a relevância do voto e de todo o processo eleitoral. Os cidadãos da amostra carecem de perspectivas que apresentem um cenário político mais otimista e democrático para desenvolverem confiança que a realidade pode ser transformada por meio da escolha de representantes adequados para sua comunidade. É necessário enfatizar que a falta de bibliotecas e casas de cultura em Paço do Lumiar são um grande empecilho ao avanço da consciência crítica e social dos eleitores, uma vez que os únicos espaços públicos que oferecem conhecimento e leitura são as escolas públicas de Paço do Lumiar.

4. CONCLUSÃO

Este estudo visou refletir a questão do voto consciente e o uso da informação no contexto político para compreender como os cidadãos luminenses exercem a cidadania no contexto democrático. O principal objetivo desta pesquisa foi estudar o comportamento eleitoral de Paço

do Lumiar a fim de compreender qual o papel da informação no processo eleitoral tendo em vista a importância do voto para a construção da consciência cidadã. Os dados resultantes da pesquisa me permitem concluir que de, de modo geral, os eleitores de Paço do Lumiar consideram o processo eleitoral e o voto ferramentas importantes para o funcionamento da sociedade, contudo a visão destes eleitores sobre o voto e a cidadania é bastante limitada e apresenta inconsistências na formulação de concepções sobre o tema.

Desta forma, os eleitores de Paço do Lumiar não utilizam a informação como fonte para sustentar suas escolhas no processo eleitoral, estes se baseiam em notícias de fácil acesso disponibilizadas na televisão, rádio ou na internet, através das redes sociais. Apontou-se que uma parte da população estudada de forma alguma acredita na mudança social e política tendo em vista que ignoram e optam por não participar do processo eleitoral, não comparecendo às eleições ou votando em branco ou nulo. A pesquisa indicou que não existe autonomia dos eleitores para buscarem dados e informações que os ajude a votar de forma consciente e crítica.

É importante pontuar algumas indicações deste trabalho como forma de apontar soluções para as lacunas encontradas. A primeira surge da necessidade da implantação de uma biblioteca pública no município de Paço do Lumiar com capacidade de disseminar informações para a população, visando a promoção de debates políticos em consonância com a sociedade para assim fortalecer a consciência crítica dos eleitores luminenses e demonstrar a importância do voto para a cidadania e para a transformação social tão almejada pela população.

Por fim, enfatizo ainda que é necessário que a Câmara Municipal de Paço do Lumiar crie uma política de conscientização para os eleitores de Paço do Lumiar para motivar os eleitores a serem cidadãos ativos no processo eleitoral. Portanto, conclui-se que o comportamento eleitoral dos eleitores de Paço do Lumiar é subdesenvolvido, pouco informado e baseado em notícias de fácil acesso. Este comportamento pode e deve ser melhorado para que os cidadãos possam além de beneficiar-se do processo eleitoral, melhorar sua comunidade com ações voltadas ao desenvolvimento de projetos e ações benéficas à população.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA de notícias. **Conheça a história do voto no Brasil**. [S.l.], 2010. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/90154-conheca-a-historia-do-voto-no-brasil/>. Acesso em: 29 jun. de 2020.

ATAÍDE, Maria. O lado perverso da globalização na sociedade da informação. **Ciência da Informação**, v. 26, n. 3, 1997. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/22308>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BELL, Daniel. **O Advento da Sociedade Pós-Industrial**. São Paulo: Cultrix, 1974.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Secretaria de Documentação, 2019. 577 p.

BRASIL. Decreto nº 8213, de 13 de agosto de 1881. Regula a execução da Lei nº 3029 de 9 de janeiro do corrente ano que reformou a legislação eleitoral. **Coleção das Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, v. 2, p. 854-923. 1881.

BRASIL. **Lei Federal 9.100, de 29 de setembro de 1995**. Estabelece normas para a realização das eleições municipais de 3 de outubro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19100.htm. Acesso em: 11 de jun. 2023.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DIAS, Renata. Voto consciente: um forte instrumento de mudança política e social. **Revista Eletrônica da EJE**, Brasília, ano 2, n. 5, p. 21-23, ago./set. 2012.

FERREIRA, Mary (org.). **Mulheres, Protagonismos e Sub-representação: Dados para pensar e transformar as relações de gênero na política do Maranhão**. São Luís: NIEPEM - São Luís, MA, 2019.

FERREIRA, Rubens. A sociedade da informação no Brasil: um ensaio sobre os desafios do Estado. **Ciência da Informação**, v. 32, n. 1, 2003. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1017>. Acesso em: 22 jul. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

LEAL, Victor. **Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil**. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1948.

NICOLAU, Jairo. **História do voto no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

WERTHEIN, Jorge. **A sociedade da informação e seus desafios**. *Ciência da informação*, v. 29, n. 2, p. 71-77, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-19652000000200009&script=sci_arttext. Acesso em: 15 jun. 2023

CONSTRUÇÃO ARGUMENTATIVA E REFERENCIAL DE ESTEREÓTIPOS NO DISCURSO POLÍTICO

Suzana Maria Petrus Fonseca de Almeida
Graduanda em Letras/inglês
suzana.petrus@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Maria da Graça dos Santos Faria
Doutora em Linguística
faria.maria@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo principal propor uma análise argumentativa de estereótipos a partir dos processos referenciais presentes nos discursos políticos da direita e da esquerda brasileira. Para este propósito, fundamentamo-nos teoricamente na noção de argumentação em Amossy (2018) que afirma que todos os textos são argumentativos, compartilhamos, também, da noção de estereótipos em Amossy e Pierrot (2022) ao considerá-los como representações cristalizadas extremamente importantes para o processo de elaboração da identidade social (AMOSSY; PIERROT, 2022). Baseamo-nos, ainda, na visão de Moscovici (1988) sobre representação social a qual procura vincular a visão de um objeto dado com o pertencimento sociocultural do indivíduo. Este conceito reforça as ideias de Hall (2006) acerca dos seus estudos sobre a identidade do sujeito pós-moderno. Entendemos, assim, que os estereótipos podem ser flagrados por meio dos processos referenciais, estratégia textual importante para a constituição dos sentidos, de acordo com os estudos de Cavalcante (2020). Buscamos, dessa forma, ressaltar de que maneira a representação do real é construída de acordo com os valores sociais percebidos nas falas do deputado federal Nikolas Ferreira (PL/MG) e da deputada federal trans Duda Salabert (PDT/MG). O método utilizado nesta pesquisa é o indutivo, pois parte-se de algo particular para uma questão mais ampla, ou seja, geral (MARCONI; LAKATOS, 2003), quanto à natureza, este trabalho é feito qualitativamente, pois explica e descreve fenômenos. Os resultados, por sua vez, mostram que a argumentatividade dos estereótipos se realiza por meio dos processos referenciais, neste caso, as anáforas que categorizam e recategorizam referentes nos discursos dos políticos da esquerda e da direita, pois o que é entendido por um como exclusão, é entendido, para a outra, como inclusão.

Palavras-chave: Argumentação; Estereótipos; Processos Referenciais.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho, situado e desenvolvido na Linguística Textual, é produto da atual pesquisa de Iniciação Científica (2022-2023) que tem como interesse observar como se dão os processos referenciais em textos no ambiente digital. Essa pesquisa tem como objetivo principal analisar os estereótipos sobre representantes de direita e de esquerda em textos digitais (*Twitter*), por meio de processos referenciais, na construção argumentativa do discurso político. Buscamos, dessa forma, ressaltar de que maneira a representação do real é construída de acordo com os valores sociais percebidos nos discursos do deputado federal Nikolas Ferreira (PL/MG) e da deputada federal trans Duda Salabert (PDT/MG).

Fundamentamo-nos teoricamente na noção de argumentação em Amossy (2018) que afirma que todos os textos são argumentativos de forma a dividi-los entre textos de visada argumentativa e textos de dimensão argumentativa: o primeiro se arranja em torno de uma tese e o segundo defende um ponto de vista, apresenta uma forma de observar o mundo.

Também utilizamos a noção de estereótipos em Amossy e Pierrot (2022) que consideram os estereótipos representações cristalizadas extremamente importantes para o processo de elaboração da identidade social, além de ser um procedimento normal no processo do cognitivo ordinário (AMOSSY; PIERROT, 2022). Cavalcante (2020) contribui para nosso estudo, pois verifica a relevância da referenciação, estratégia argumentativa que faz com que o texto progrida, como um dos critérios analíticos para o estudo da argumentação, pois são os processos referenciais uma estratégia textual importante para a constituição da coerência e da argumentação.

Também nos ancoramos na concepção de representação social em Moscovici (1988), que considera a representação social vinculada à visão de um objeto dado com o pertencimento sociocultural do indivíduo. Conceito que reforça as ideias de Hall (2006) sobre os estudos da identidade do sujeito pós-moderno. Esse autor afirma não haver uma única identidade, mas, sim, identificações, que surgem a partir dos estereótipos, que são referências coletivas cristalizadas na memória, no entanto passíveis de sofrerem alterações, tendo em vista as representações de uso, originando novas identificações.

2. O TEOR ARGUMENTATIVO DAS ANÁFORAS

As anáforas são um mecanismo linguístico que constituem qualquer tentativa de retomar o referente, de maneira direta ou indireta. Os processos anafóricos são categorizados em: anáforas diretas, indiretas e encapsuladoras. Neste tópico explicaremos esses três tipos de anáforas, pois esses conceitos serão fundamentais para a análise do nosso objeto de estudo.

As anáforas diretas (também chamadas de correferenciais) procuram retomar um referente já existente no texto. Para fins de exemplificação, tomamos um trecho do conto *Natal na barca*, de Lygia Fagundes Telles, que Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 66) mencionam para explicar esse tipo de anáfora:

Não quero nem devo lembrar aqui por que me encontrava **naquela barca**. Só sei que em redor tudo era silêncio e treva. E que me sentia bem naquela solidão. **Na embarcação** desconfortável, tosca, apenas quatro passageiros. Uma lanterna nos iluminava com sua luz vacilante: um velho, uma mulher com uma criança e eu.

Consoante os autores encontramos *Barca* como o referencial introduzido. Este será retomado durante o conto e, no exemplo, temos *naquela barca* como uma expressão referencial responsável por retomar o título. No último caso, em *Na embarcação*, a anáfora usada retoma o referente inicial, também, no entanto, categorizando-o através do uso da anáfora direta. Essa é sempre usada para manter o referente inicial no texto dando novas pistas sobre esse, o que faz com que o texto progrida tendo coerência e coesão.

As anáforas indiretas têm o objetivo de adicionar ao texto um aparente “novo objeto”, porém este já está inserido no cotexto. Essas inserem novas informações/pistas acerca de um objeto outrora mencionado (o que chamamos de âncora). Para ilustrar esse tipo de anáfora tomamos o seguinte exemplo, retirado do texto *A Fuga*, de Clarice Lispector: “**O mar** revolviasse forte e, quando as ondas quebravam junto às pedras, a espuma salgada salpicava - se a toda”.

O termo sublinhado, *as ondas*, faz referência ao termo em negrito, *o mar* (âncora). A âncora é o elemento já mencionado e, portanto, já conhecido no cotexto, já as anáforas indiretas parecem introduzir novas informações ao texto, no entanto essas estabelecem relações anafóricas com o referente.

As anáforas encapsuladoras dizem respeito a um processo de encapsulamento que procuram sumarizar informações no discurso/texto e podem se manifestar em dois tipos categorizados: a introdução referencial encapsuladora e a anáfora encapsuladora. No entanto, para este trabalho, não explicaremos a primeira categoria mencionada. As anáforas do tipo encapsuladoras estão próximas das indiretas, pois, assim como essas, introduzem um novo referencial que estabelece relações de sentido com os referentes já introduzidos no (co)texto. Tomaremos o exemplo que Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) utilizaram para explicar essa categoria:

O atual modelo capitalista é altamente dependente de recursos energéticos para o funcionamento das máquinas industriais e agrícolas; os automóveis também necessitam de combustíveis para se deslocarem; e a urbanização aumentou a demanda de eletricidade.

Diante **desse cenário**, o consumo de energia aumentou de forma significativa, fato que tem gerado grandes problemas socioambientais. **Isso** porque a maioria das fontes utilizadas é de origem fóssil (carvão, gás natural, petróleo), e sua queima libera vários gases responsáveis pela poluição atmosférica, efeito estufa, contaminação dos recursos hídricos, entre outros fatores nocivos ao meio ambiente.

Com *desse cenário* se dá a progressão textual dando continuidade a um referente já introduzido no corpo do texto. Essa expressão é responsável por encapsular (resumir) toda a

ideia apresentada no parágrafo anterior, além de confirmar as noções dissertadas. O termo *Isso* também é encapsulador, pois resume a ideia apresentada na frase anterior de forma com que o locutor não tenha que repetir nas mesmas palavras o que já foi dito mantendo a progressão textual.

As anáforas exercem funções argumentativas à medidas que essas renomeações/recategorizações metadiscursivas e avaliativas tendem a evidenciar o posicionamento de quem escreve e/ou de quem fala a fim de buscar engajamento ao adesão à uma tese ou a um ponto de vista.

O objeto que tomamos para análise trata-se das falas dos deputados federais Nikolas Ferreira e Duda Salabert que ocorreram no dia 8 de março de 2023, dia internacional das mulheres, na tribuna da Câmara. Os referentes encontram-se sublinhados, enquanto os termos anafóricos se encontram destacados em negrito..

Em fala televisionada, o deputado federal Nikolas Ferreira diz, ao vestir uma peruca loira:

Hoje eu me sinto mulher, deputada Nicole, e eu tenho algo muito interessante aqui para poder falar: as mulheres estão perdendo **seu espaço** para homens que se sentem mulheres e para vocês terem ideia do perigoso de tudo **isso**, vocês podem me perguntar: “qual o perigoso **disso**, deputada Nicole?”, eu respondo, sabe por quê? Porque eles estão querendo colocar uma imposição de uma realidade que não é a realidade. Eu, por exemplo, posso ir pra cadeia, deputado, caso eu seja condenado por transfobia e por quê? Por que eu xinguei? Por que eu pedi pra matar? Não, porque no dia internacional das mulheres, há dois anos, eu parabeneizei **as mulheres XX**, ou seja, na verdade uma imposição, ou você concorda com o que eles estão dizendo, ou caso contrário você é um transfóbico (FERREIRA, 2023) (grifos nossos).

Figura 1 - Deputado Federal Nikolas Ferreira faz discurso transfóbico na Tribuna da Câmara



Fonte: Site UOL Notícias³⁵⁰

³⁵⁰ Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2023/03/08/nikolas-faz-discurso-transfobico-na-camara-no-dia-da-mulher-imposicao.htm>. Acesso em: 6 jul. 2023.

Nikolas tem sua fala rebatida e condenada por outros deputados, dentre eles Tábata Amaral (PSB/SP), Sâmia Bomfim (PSOL/SP), Guilherme Boulos (PSOL/SP) e outros. No entanto, a fala que, por nós, será analisada é a da deputada federal trans Duda Salabert que diz:

“hoje no dia das mulheres, é importante lembrar que o Brasil, há 14 anos consecutivos, é **o país** que mais mata travestis e transexuais do planeta e que 80% **desses assassinatos** ocorreram e ocorrem com a violência exagerada, hiperbolizada. Dificilmente **uma travesti** é morta com um tiro só no Brasil, só com uma facada. É crime de ódio, e é essa estrutura de ódio que **nos** exclui do mercado formal de trabalho, já que 90% das travestis estão na prostituição, é essa estrutura de ódio que **nos** exclui da sala de aula, porque 91% das travestis e transexuais não concluíram o ensino médio, é essa estrutura de ódio que **nos** exclui do espaço político, mas eu digo para esses fascistas, que querem **nos** ridicularizar, que **nós** somos do tamanho do **nosso** desejo, nós somos do tamanho dos **nostros** sonhos. Se **vocês** desejam e sonham mais engajamento e like na rede social, **nós** desejamos e sonhamos com uma sociedade construída que respeite a diversidade e promova a justiça social e **vocês**, fascistas, perderam nas urnas e vão perder e estão perdendo na política, porque o **seu** ódio não foi capaz de frear que a deputada federal mais votada de Minas Gerais é uma travesti (...) (SALABERT, 2023) (grifos nossos).

Figura 2 - Tuite com discurso da Deputada Federal Duda Salabert na Tribuna da Câmara



Fonte: Perfil do Twitter do Jonas Di Andrade³⁵¹

Em ambas as falas podemos observar a execução, que ocorre de maneira inconsciente, de anáforas (diretas, indiretas e encapsuladoras), o que acontece comumente. Os exemplos revelam o teor argumentativo desses processos que fazem com que o texto progrida havendo coesão e coerência.

³⁵¹ Disponível em: <https://twitter.com/jonasdiandrade/status/1633610068783509505?s=48>. Acesso em: 6 jul. 2023.

Amossy (2018) admite que o caráter argumentativo de todo texto, no entanto divide-os em textos de visada argumentativa e em textos de dimensão argumentativa. O que propomos analisar trata-se de um texto de dimensão argumentativa, pois utiliza de uma maneira de ver o mundo para a defesa de uma ideia. Essa autora também defende que a argumentação é “a tentativa de modificar, de reorientar, ou mais simplesmente, de reforçar, pelos recursos da linguagem, a visão das coisas por parte do alocutário” (AMOSSY, 2011, p. 130) e nos textos de nossa análise podemos conferir a tentativa de reforçar uma visão de mundo.

Na fala de Nikolas, ele diz que *as mulheres estão perdendo seu espaço para homens que se sentem mulheres* e assim o faz para argumentar que considera apenas as *mulheres XX* como sendo de fato mulheres. Além de revelar um profundo desconhecimento entre fatores biológicos e sociais, como o gênero, esse comentário revela ainda um ponto de vista transfóbico e que incita a violência contra as pessoas trans e travestis, num ambiente democrático.

Duda também utiliza das anáforas para colocar seu ponto de vista e usa o comentário do então deputado como âncora para argumentar o inverso. Na fala dela podemos observar um parecer a favor da vida das pessoas trans e travestis. Ela procura, então, desmascarar o posicionamento preconceituoso do deputado.

3. ESTEREÓTIPOS, FOMENTAÇÃO DE PRECONCEITOS E AMBIENTE DEMOCRÁTICO

Ao dizer que *as mulheres estão perdendo espaço para homens que se sentem mulher*, o deputado Nikolas defende que toda pessoa trans e travesti é uma farsa, uma ilegitimidade e podemos aferir isso ao acionar a memória coletiva, por meio da percepção do contexto. Essa maneira de ver, defendida por ele, designa uma representação referente a um grupo social: pessoas trans e travestis.

A noção de estereótipo e da noção de preconceito são, comumente, confundidas, até porque o estereótipo guia condutas e é um procedimento normal no processo do cognitivo ordinário (AMOSSY; PIERROT, 2022). O estereótipo das pessoas trans e travestis é a imagem coletiva cristalizada que circula, já o preconceito é a tendência a julgar sempre desfavoravelmente essas pessoas. Se representar estas como *homens que se sentem mulher* remete ao estereótipo, manifestar hostilidade a elas, incitar ódio contra essa comunidade remete ao preconceito, pois a representação se refere ao componente cognitivo, já a manifestação da prática remete ao componente afetivo.

Esse ponto de vista, que se utiliza de anáforas e estereótipos, procura legitimar preconceitos além de buscar adesão que essas pessoas, representantes do povo, buscam através

do voto nas urnas. Ao manifestar seu preconceito, por meio de um estereótipo acerca das pessoas trans e travestis, o deputado incita a violência contra esse grupo de pessoas, tendo em vista um dado extremamente relevante que é o fato de o Brasil ser o país que mais mata essa população em todo o mundo.³⁵²

Compreendemos que a democracia é a arte dos dissensos (PETRUS; FARIA, 2023) e que, embora nas democracias representativas a maioria vença, as minorias devem ser protegidas e respeitadas. Neste trabalho, investigamos os estereótipos como fenômenos discursivos e, levando em consideração o teor argumentativos que todos os textos possuem (AMOSSY, 2008), a argumentação não deve ser apenas analisadas a partir de critérios gramaticais, mas sim holístico, pois todo texto faz parte de um contexto que é dotado de sentido(s).

Quando um representante do povo, eleito de maneira legítima em uma democracia representativa, faz um discurso, sem hesitações, na Câmara dos Deputados, falando que pessoas trans e travestis *são homens que se sentem mulher* e que dizer isso não é ser *transfóbico*, ele desconsidera todo um cenário histórico de *violência hiperbolizada* contra essa comunidade, além cometer um crime ao infringir a Lei 7.716/1989 que, segundo o Supremo Tribunal Federal (STF), em 2019, criminaliza a homofobia e a transfobia. Segundo o artigo 20 desta lei “praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional” (BRASIL, 1989) é crime com pena de reclusão de um a três anos e multa³⁵³.

Além de que, de acordo com o artigo 1º inciso III da Constituição Federal, a República Federativa do Brasil tem como um de seus fundamentos “a dignidade da pessoa humana” (BRASIL, 1988), o que caracteriza discursos como o analisado como anti-democrático. Questionamos, pois, a partir do exposto: *poderia alguém como Nikolas Ferreira assumir cargos na máquina democrática?*

4. MANUTENÇÃO DOS ESTEREÓTIPOS

Os estereótipos se referem aos valores sociais (doxa), no entanto eles podem mudar, pois apesar de serem imagens cristalizadas, não são inflexíveis. Como o fato que tomamos para análise é recente (ocorrido ainda no primeiro semestre de 2023), não observamos mudanças significativas a respeito de como as pessoas trans e travestis são vistas por uma parte da sociedade. No entanto, até o momento da escrita deste trabalho, notamos a manutenção, ainda,

³⁵² Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/direitos-humanos/audio/2023-01/brasil-e-o-pais-que-mais-mata-transexuais-no-mundo#:~:text=Em%20relat%C3%B3rio%20divulgado%20pela%20Antra,assassinados%20no%20pa%C3%ADs%20em%202022>. Acesso em: 6 jul. 2023.

³⁵³ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm. Acesso em: 7 jul. 2023.

de estereótipos que desfavorecem e incitam o ódio e a violência contra pessoas do grupo LGBTQIA+, o qual pessoas trans e travestis fazem parte.

Tomamos, pois, para observação outro fatídico fato ocorrido, no dia 2 de julho de 2023, na filial da Igreja Batista da Lagoinha em Orlando, nos Estados Unidos, onde o dito Pastor André Valadão diz *Deus fala*: “*não posso mais, já meti esse arco-íris aí, se eu pudesse eu matava tudo e começava tudo de novo, mas já prometi pra mim mesmo que eu não posso, então agora tá com vocês*”. Sublinhado temos o referente e em negrito os termos anafóricos. Não considerando suficiente, Valadão dá um adendo: *Então agora tá com vocês. Você não pegou o que eu disse, eu disse tá com você*. E repete esse trecho outras vezes durante sua exposição, de forma a reforçar sua ideia.

Considerando o contexto de violência que as pessoas desse grupo vivenciam cotidianamente e considerando o fato desse discurso ter sido feito dentro de uma igreja evangélica que é, normalmente, frequentada por pessoas cristãs evangélicas que têm a bíblia como livro de fé e prática, o pastor incita a violência, além de cometer um crime, ao pregar que Deus, *se pudesse, matava tudo*.

O objetivo de André Valadão ao falar isso seria pregar a dita (por ele) palavra de Deus, no entanto questionamos: *essa é, realmente, a palavra de Deus?* Em um vídeo publicado por ele, em seu perfil oficial do *Instagram*, o pastor diz que, baseado no livro de Gênesis, Deus, a partir do dilúvio, destruiu a humanidade *por causa da promiscuidade sexual, por causa da libertinagem*³⁵⁴. No entanto, investigando essa afirmação, à luz da bíblia, concluímos esta como falsa, pois, consoante Gênesis 6:13, Deus diz a Noé que destruiria a terra pois esta estaria cheia de violência³⁵⁵.

Para este trabalho, que envolve questões acerca da fomentação de preconceitos por meio de estereótipos numa conjuntura democrática, consideramos importante expor um conceito extremamente importante que é liberdade de expressão. Para tanto, trazemos a fala da deputada federal Erika Hilton (PSOL/SP), que também é uma mulher trans, em uma entrevista ao programa *Reconversa*³⁵⁶. Ela comenta a fatídica fala do deputado Nikolas e define, com excelência, essa noção:

A liberdade de expressão termina quando ela esbarra no direito do outro, quando ela vulnerabiliza a vida do outro, eu não posso me expressar diante de um crime, porque senão eu vou chegar para você e dizer que eu posso chegar e chamar uma pessoa negra

³⁵⁴ Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/CuPWE0Uxymu/?igshid=MzRIODBiNWFIZA%3D%3D>. Acesso em 6 jul. 2023.

³⁵⁵ Disponível em: <https://www.bibliaonline.com.br/acf/gn/6>. Acesso em: 6 jul. 2023.

³⁵⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aT57A2FWIKc>. Acesso em: 6 jul. 2023.

de macaca, de escravo, de qualquer coisa e isso é liberdade de expressão, isso é crime e já está reconhecido que o racismo é crime no Brasil. Quando a minha liberdade leva o outro a uma condição desumana ou reforça estigmas, estereótipos que o leva a condições de desumanidade já não é liberdade de expressão (...) É preciso ter responsabilidade! A liberdade de expressão não pode estar acima da liberdade da vida. (HILTON, 2023)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como exposto, fundamentadas nas teorias já mencionadas, ratificamos: todos os textos devem ser vistos, sempre, como unidades de sentidos em contexto. Partindo das concepções de argumentação (AMOSSY, 2008), de estereótipos (AMOSSY; PIERROT, 2022), dos processos referenciais (CAVALCANTE, 2020), pudemos relacionar, de forma frutífera, essas noções, a fim de propor um olhar sobre esse ato dinâmico, porém complexo que é a referenciação.

Por meio das análises das falas do deputado Nikolas Ferreira e da deputada Duda Salabert, provamos que todo texto é argumentativo (AMOSSY, 2018), assim como os processos referenciais (CAVALCANTE, 2020). Em nosso objeto de análise foram apresentadas duas concepções sobre um mesmo estereótipo, o que comprova que este conceito está atrelado a valores sociais flexíveis. Ao fim, observamos a construção de dois referentes: o que é entendido como *imposição de uma realidade de homens que se sentem mulher* para um, é entendido, para a outra, como *transfobia*.

Nossos resultados mostram que os argumentos construídos se dão de acordo com os pontos de vista estabelecidos, estes revelaram oposições de ideias e de valores por partes dos deputados Nikolas Ferreira e Duda Salabert. Os processos referenciais colaboram para a construção e reconstrução ininterruptas não das identidades, mas das identificações (HALL, 2006) que se dão a partir das percepções de mundo por parte dos interlocutores.

Por fim, ratificamos que os estereótipos são representações cristalizadas na memória social passíveis de reelaborações discursivas. É importante, também, dizer que para assumir cargos na máquina democrática é necessário responsabilidade civil, pois mentir desinforma.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, R. **A argumentação no discurso**. Tradução de Eduardo Piris et al. São Paulo: Contexto, 2018.

AMOSSY, R. **Argumentação e Análise do Discurso**: perspectivas teóricas e recortes disciplinares. Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação, n. 1, p. 129-144, 2011.

- AMOSSY, R. **As modalidades argumentativas do discurso**. In: LARA, G.; MACHADO, I.; EMEDIATO, W. (org.). *Análises do discurso hoje*. v. 1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. p. 231-254.
- AMOSSY, Ruth. PIERROT. Anne Herschberg. **Estereótipos y clichés**. 4ª reimp. Buenos Aires: Eudeba, 2010.
- ASCH, Solomon, **Social Psychology**, N.J., Prentice Hall, 1952.
- AUGUSTINOS, Martha. WALKER, Iain. **The construction of stereotypes within social psychology: from social cognition to ideology**. *Theory Psychology*, nº 8, p. 629, 1998.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- CAVALCANTE, M; CUSTÓDIO FILHO, V; BRITO, Mariza. A.P. **Coerência, Referenciação e Ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.
- CAVALCANTE, M. M. et al. **Linguística Textual e Argumentação**. Campinas: Pontes editores, 2020.
- CAVALCANTE, M. M. **Referenciação**: sobre coisas ditas e não ditas. Fortaleza: UFC, 2011.
- CAVALCANTE, Mônica; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar; BRITO, Mariza Angélica. **Coerência, referenciação e ensino**. SP: Cortez, 2014.
- FILLMORE, C. J. **Lectures on deixis**. California: CSLI Publications Stanford, 1997 [1984].
- FRADIN, Bernard. MARADIN, Jean-Marie. **Autour de la définition**: de la lexicographie à la sémantique. *Langue française*, nº 43, set. 1979.
- GEERAERTS, Dirk. **Les donnés stéréotypiques, prototypiques et encyclopédiques dans le dictionnaire**. *Cahiers de lexicologie*, nº 46-1, 1985.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.
- MARCUSCHI, LUIZ A. In: KOCH, Ingedore G. Villaça. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2001, p. 14.
- MOIRAND, Sophie. **Les Discours de la presse quotidienne**. Observer, analyser, comprendre, Paris, Presses Universitaires de France, 2007.
- MOSCOVICI Serge (ed.), **psychologie sociale**, PUF, 1988.
- PETRUS, S. M. F. A.; FARIA, Maria da Graça S. **Argumentação por meio de estereótipos sobre favelado na ótica política**. 2023.

DA FRENTE POPULAR À FRENTE AMPLA: DEMOCRACIA E GOLPE – AONDE VAI O BRASIL?

Gleidimar Alves de Oliveira
Doutora em Filosofia
gleidemaralves@yahoo.com.br
ASPEFIL-PB / APROFFIB

Baltazar Macaíba de Sousa
Doutor em Sociologia
baltazarmacaiba@yahoo.com.br
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Rodrigo Antonio Iturra Wolff
Mestre em Filosofia
rodrigo.wolff@ifma.edu.br
Instituto Federal do Maranhão - IFMA

RESUMO: Objetivo: Analisa-se o cenário político no Brasil a partir de 2013, ano em que ocorrem manifestações de questionamento ao governo de frente popular, cujo desfecho é a retirada do poder, através do golpe parlamentar-jurídico, do governo eleito em 2014. Instaura-se em junho/2016 um novo regime político que rompe a democracia instituída em 1985. No Brasil, há uma crise na democracia com tendências de golpes, contragolpes e ameaças fascistas. A aliança governamental entre PT e PMDB, vitoriosa nas eleições de 2010 e 2014, não consegue reeditar o pacto de governabilidade bem-sucedido no primeiro mandato da presidente Dilma (2010- 2014). A frente popular não consegue governar e abre-se uma crise política de caráter golpista. Discussão: Desde junho de 2013 o governo (Dilma/Temer) foi acusado de não ouvir as reivindicações do povo que foi às ruas, nas mobilizações que sacudiram o Brasil e ficaram conhecidas como as "Jornadas de Junho de 2013". As mobilizações de 2013 indicavam à aliança governamental (PT/PMDB) a necessidade de reorientação política para implementação de reformas neoliberais. A eleição de Dilma/Temer em 2014, alcançada em disputa acirrada com o PSDB/DEM/PPS, passou a ser questionada no mesmo ano de sua vitória e ficando mais claro em 2016 com o impeachment. As eleições para presidente em 2018, ocorreram em um cenário marcado pelo profundo controle do regime golpista que retirou do poder o governo do PT. Bolsonaro foi eleito como o desfecho do golpe parlamentar-jurídico, ocorrido em 2016, por isso, sua eleição foi parte golpe, o que explica a prisão de Lula e a proibição de sua candidatura a presidente em 2018. No Brasil, evidenciado nas eleições de 2022, com a eleição de Lula através de uma frente ampla, há uma conjuntura de mudanças políticas que é parte da América Latina, de ascensão das forças progressistas que estão derrotando eleitoralmente as forças profascistas e bonapartistas.

Palavras-chave: Democracia; Frente popular; Golpe; Fascismo.

1. INTRODUÇÃO

Para compreendermos a conjuntura política brasileira em 2023 (completados seis meses de atuação do Governo Lula III) é necessário considerarmos alguns fatos nacionais de extrema significância os quais funcionaram como uma sólida estrutura e força propulsora que justificaria o golpe contra Dilma Roussef em 2016 e abriria caminho para a ascensão do bolsonarismo (como representação de um governo pró-fascista brasileiro no século XXI) – as Jornadas de junho em 2013 e a Operação Lava Jato. Estes fatos, somados ao fracasso do governo Bolsonaro,

explicam a vitória da Frente Ampla Brasileira (extensão da Frente Popular) em 2022, bem como o formato vigente do governo de ampla aliança entre as forças democráticas. Assim, demarca-se esta conjuntura entre os movimentos pré-golpe e o governo Lula III a partir da vitória eleitoral da democracia contra o fascismo bolsonarista em 2022.

Antecipando nosso posicionamento, avaliamos que a vitória eleitoral da Frente Ampla Popular/FAP – compara-se à vitória de uma “batalha” iniciada precisamente em 2013 com as Jornadas de Junho e a Operação Lava Jato em 2015. Aqui abriremos um breve parêntese para registrar que outros movimentos reacionários já eram planejados (o Escândalo do Mensalão/2005 e a Campanha 10 Medidas contra a Corrupção, iniciada em 2012), mas, funcionaram apenas como nevoeiros e ensaios contra o primeiro governo democrático e popular, pós fim da Ditadura Militar instaurada em 1964. Ambos tiveram ampla repercussão e apoio da mídia burguesa e do Supremo Tribunal Federal – STF. O primeiro, concluiu com o julgamento e a prisão de José Dirceu (ex-ministro da Casa Civil do 1º governo Lula) e José Genoíno (ex-presidente do PT) determinada por Joaquim Barbosa (em que pese ter sido nomeado por Lula e primeiro ministro negro da Corte, atuou como verdadeiro “cão de caça” contra os militantes do PT); o segundo, prenúncio da Lava Jato, organizado pelo Ministério Público Federal. No entanto, estes movimentos mostram o caráter historicamente conservador das elites e das classes dominantes no Brasil (Florestan Fernandes, 2006). “A história da democracia brasileira é até aqui a história da luta de classes” (parafraseando Kal Marx no Manifesto do Partido Comunista de 1948) no sentido de que ela sobrevive se esquivando aos permanentes ataques promovidos pelas classes conservadoras nacionais em colaboração com burguesias estrangeiras, de modo que, ainda que seja uma democracia burguesa, é uma “sobrevivente de guerra”.

A seguir, pontuaremos quatro questões norteadoras para aprofundar nossa argumentação.

2. DOS MOVIMENTOS PRÉ-GOLPE – JORNADAS DE JUNHO DE 2013 E A OPERAÇÃO LAVA JATO

Em junho de 2013, o Brasil vivenciou uma explosão de manifestações de rua organizadas nas redes sociais: as Jornadas de Junho - uma série de mobilizações de massa ocorridas simultaneamente em mais de quinhentas cidades do Brasil. Para comprovar nossa afirmação, acima explicitada, de que as “Jornadas” foram planejadas como um dos movimentos preparatórios para o golpe em 2016, basta saber que estas manifestações foram financiadas por ONGs americanas, a exemplo da Students For Liberty, bem como a ATLAS (cujos lemas são

liberdade, formação de líderes e empoderamento) e organizadas pelas suas filiais brasileiras MBL e Vem pra Rua (cujos representantes foram literalmente formados nas suas escolas de formação de líderes nos Estados Unidos³⁵⁷. Porém, se não basta saber quem foram os financiadores das Jornadas para reconhecer seu caráter reacionário pré e pró-golpe, diremos sobre suas palavras de ordem predominantes: Fora Dilma, Lula na cadeia, impeachment de Dilma, Chega de corrupção - Fora Dilma, fora PT, O Gigante acordou (simbolizado pelo pato amarelo), entre outras. As Jornadas eram contra partidos políticos e toda a classe política, suas cores predominantes eram verde e amarela, sua base era a juventude (coincidentemente a mesma utilizada em todas as revoluções híbridas em tentativas de golpe em países opositores do imperialismo americano-europeu). Muitas correntes e intelectuais de esquerda se encantaram com as Jornadas, e 10 anos depois ainda as defendem, pelo fato de serem de massa e por terem supostamente iniciadas pela defesa do passe livre, bandeira do Movimento homônimo. Ocorre que correntes centristas, movimentos identitários e a esquerda liberal veem revolução em qualquer movimento de massas e em qualquer greve, desconsiderando o espírito classista dos movimentos, afinal, o fascismo foi um movimento de massas. Dirão ainda, que “a esquerda não soube tomar para si a direção do movimento”. Esta assertiva não nos parece refletir os fatos, pois, as bandeiras vermelhas e seus militantes foram, por vezes, expulsos de atos das Jornadas.

Portanto, contrariando a tese entusiasta de que “as Jornadas de junho de 2013” foram de esquerda, crítica, progressista e pôs fim a Nova República³⁵⁸, afirmamos cientificamente que não passou de um movimento organizado e apoiado por forças conservadoras nacionais e internacionais para colocar em prática o golpe que aconteceria em 2016, golpe este renunciado publicamente no segundo das eleições de 2014 pelo então candidato a vice presidência pelo PSDB Aloysio Nunes na chapa Nunes-Aécio: “Se ela [Dilma Rousseff] ganhar, ela não conclui o mandato”. A declaração proferida com tanta segurança era coincidência, revelação das cartas ou ciência de um plano arquitetado?

Assim, é possível afirmar que as Jornadas massificaram um violento espírito social pró futuro impeachment de Dilma Rousseff, apesar de ela ter sido reeleita em 2014. A propaganda pró-golpe não cessaria aí, ao contrário, teria continuidade com a Operação Lava Jato, que embora não tenha sido um movimento de rua, como foi o primeiro, teve uma força infinitamente superior haja vista ter sido apoiada pelos grandes grupos midiáticos, sobretudo a

³⁵⁷ Para maiores informações, ver “Quem financia os protestos do dia 13?”, publicada no site Rede Brasil Atual.

³⁵⁸ Ver entrevista do filósofo Fladimir Saflate à revista “IstoÉ”, publicada em 13/06/2023.

Globo (a qual hoje já se denuncia nas redes sociais sua colaboração através de informações privilegiadas recebida diretamente de agentes da Lava Jato), o STF e o parlamento. Quando pensamos na Lava Jato, é natural lembrarmos imediatamente da prisão de Lula em 2018 como artifício criado para impedir sua candidatura e possível vitória na eleição para presidente naquele mesmo ano. A prisão de Lula foi o ápice da Operação golpista, cujos processos começaram logo após a eleição para presidente em 2014, significando mais uma vez a criação de um instrumento ideológico para fomentar o ódio das massas contra o PT (na forma), em razão de que, no conteúdo, o golpe foi contra a esquerda, contra o programa popular do PT, contra as conquistas sociais alcançadas pelo povo no governo da frente popular, contra o mínimo sintoma de tentativa de equiparação econômica e claro, para impedir que o Brasil controlasse, através da Petrobrás, a exploração do recém-descoberto “ouro negro” em águas profundas brasileiras. Não por acaso, tanto a Lava Jato quanto as acusações contra Dilma Roussef “apontaram” corrupção na Petrobrás.

3. DO GOLPE CONTRA DILMA ROUSSEF EM 2016 À VITÓRIA DO BOLSONARISMO EM 2018.

Continuando nosso raciocínio sobre os acontecimentos históricos que traduzem a conjuntura política do momento, indicamos como elemento imperioso e indispensável o golpe contra o governo da presidenta Dilma Roussef, cujo seus “carrascos” lhe deram a alcunha jurídica de *impeachment*, termo legal e constitucional, sob o forjado argumento de “pedaladas fiscais”. Hoje, passados 6 anos do golpe e tantas verdades reveladas, até mesmo o traidor mor e golpista Michael Temer atestou a conduta ilibada de Dilma Roussef:

“A ex-presidente Dilma é honesta. O que eu sei e pude acompanhar, embora estivesse à margem do governo e embora fosse vice-presidente, é que não há nada que possa apodá-la de corrupta. Para mim, honestíssima.” (Entrevista concedida ao noticias.uol.com.br, em 21/07/2022).

Obviamente, não é verdade que o entrevistado estava à margem do governo (senão que foi o próprio “Judas Iscariotes” de Dilma Roussef), porém, a declaração evidencia contradição e a mentira arquitetada para justificar o golpe em 2016. Dele, o que devemos ter consciência, é que marcou rompimento com a Nova República, por um lado, por outro, necessário para interromper o processo de avanço das conquistas sociais e consciência das massas crescentes, principalmente, a partir da ascensão do governo da Frente Popular em 2003.

Neste sentido, o PT e a Dilma Roussef representam circunstancialmente a forma do golpe. Seu conteúdo foi contra o programa da esquerda (em que pese ser uma esquerda da

ordem para administrar o Estado burguês), contra as massas e seus anseios. O que mais indignava a classe média conservadora à época era o Programa Bolsa Família com a desculpa de que “o governo deveria dar emprego ao invés de dar dinheiro, que o cartão bolsa família só servia para pagar droga aos traficantes e estimular a preguiça”. Odiavam fervorosamente o programa de cotas para as universidades e institutos federais porque “retirava as vagas dos seus filhos, os quais realmente estudam”.

É sob este teatro da anticorrupção, do antipetismo midiático e global, que as massas foram conduzidas sobre a “*ponte do futuro*” para o verdadeiro “*Inferno de Dante*”, pois o “*Purgatório*” ainda estava por vir com a vitória de Bolsonaro em 2018 e o “*Paraíso*”, este, até hoje não chegou!

Participaram da arquitetura do golpe de 2016 três agentes sociais nacionais: a grande mídia burguesa/empresarial e privatista, o judiciário conservador e o parlamento conservador e antinacional. Embora não se dê tanta ênfase, os grampos e escutas ilegais (americanas) colocados nos telefones no gabinete da Presidenta deposta demonstram a participação e o interesse dos Estados Unidos no golpe, afinal, o treinamento já em voga da lava jato fora dado por este País. Indubitavelmente, o objetivo mais inescrupuloso e descarado era se apossar das riquezas petrolíferas do pré-sal. Para tanto, precisava do apoio da burguesia nacional sempre subserviente aos interesses do capital estrangeiro, bem como da classe média conservadora lavajatista que daria o suporte ideológico com o seu discurso puritano e hipócrita anticorrupção, ainda que sejam corruptos da hora.

Neste ínterim intempestivo de fúria contra as esquerdas e as massas, o plano ou a intenção dos arquitetos era trazer de volta ao poder a representação partidária e programática da FIESP e das classes médias conservadoras - o PSDB, através seu candidato Geraldo Alckmim. Ei que o “*gênio maligno*” os enganou! O golpe foi para restituir o poder a um setor golpista da burguesia “liberal”, surpreendentemente, o troféu/poder coube a outro setor da burguesia até então invisível a olhos nus, porém mais nefasto politicamente - o fascistoide Bolsonaro. Vejamos a notícia a seguir:

Com o pior desempenho do PSDB em eleições presidenciais de sua história, o candidato Geraldo Alckmin reconheceu a derrota neste domingo (7). Ele ficou em quarto lugar, com cerca de 5%. Segundo sua equipe, o tucano ficará neutro no segundo turno entre Jair Bolsonaro (PSL) e Fernando Haddad (PT). (www1.folha.uol.com.br, em 10/2018).

O golpe de misericórdia contra as massas, à esquerda e o PT se deu com a prisão de Lula em 2018, algo absolutamente necessário à burguesia nacionalista vendida. Afinal, depois de

tanto esforço entregar o poder novamente ao “*PT corrupto e ao Lula Ladrão que deveria está na cadeia, conforme reivindicação das Progressistas Jornadas de 2013*”!. “Surpreendentemente”, outra vez os mesmos arquitetos do golpe entravam em ação. Do mesmo modo, a esquerda outrora defensora das *Jornadas* (PSTU, UP, PCB e parte do PSOL), agora, coerente ao seu programa centrista voltado para os anseios da pequena burguesia alternativa, identitária, das ONGs e globalista, assumiam a linha de frente em favor da prisão de Lula, em defesa da lava jato morista do corrupto, vendido, bolsonarista e traidor juiz Sérgio Moro, lado a lado com o MBL & Companhia por entender que a lava jato era um legítimo instrumento contra a corrupção no Brasil. Nossos companheiros parecem desconhecer o mínimo acerca da teoria marxiana para a qual *os conceitos sempre são de classe* e os fatos não falam por si só, *cabendo interpretá-los à luz do materialismo científico, histórico-dialético*³⁵⁹. Referenciando o velho mestre Trostky em *A Nossa Moral e a Deles*; “Fins sujos, levam a métodos sujos”. Na situação em questão, análises erradas induzem a soluções erradas. Pelo exposto, podemos dizer que essa esquerda é copartícipe do golpe, da prisão de Lula, por consequência, da vitória de Bolsonaro e do fascismo.

O conjunto dos acontecimentos, somados a outros, a exemplo do locaute (lockout) dos caminhoneiros em maio de 2018, a máquina de fakenews pró-bolsonaro nas redes sociais, a protuberância de Donald Trump na qualidade de liderança mundial da extremadireita deram a vitória a Bolsonaro, preterindo o favoritismo golpista psdbista (em franca decadência eleitoral desde 2014).

A conclusão a ser extraída é a de que a burguesia clássica, apoiada pela grande mídia e a classe média conservadora e seus partidos políticos perceberam a necessidade de realizar um intenso e longo trabalho ideológico de massa contra os ideais da esquerda para conseguir eleger “democraticamente”, leia-se impor, seu programa ultra liberal às massas brasileiras.

4. DO FRACASSO DO GOVERNO BOLSONARO ÀS ELEIÇÕES DE 2022 COM A VITÓRIA E A VOLTA DA FRENTE POPUPAR.

O tiro saiu pela culatra? Depois da sua grande aparição na votação parlamentar do impeachment de Dilma Rouseff, enaltecendo o torturador e ex chefe do DOI-CODE da ditadura militar – o coronel Brilhante Ustra - Bolsonaro foi eleito pelo PSL com 57.797.847 de votos (55,13%), em 14 Estados mais o Distrito Federal (em três das quatro regiões do País), com grande parte dos militares como base de sustentação contra 47.040.906 (47,87%) de Fernando

³⁵⁹ Para mais aprofundamento, recomendamos a leitura d’ A Ideologia Alemã.

Haddad que venceu em 11 Estados (dois na região norte e nove no nordeste), se utilizando da grande mentira de fazer uma campanha sem dinheiro, com apenas oito minutos de televisão e não participar dos debates eleitorais. Ainda assim, sua equipe de marketing precisou “criar” o fenômeno “*fakeada*” para assegurar de vez a vitória.

Sua gestão foi marcada desde o início pela truculência com a imprensa global e a qualquer um que se opunha a ele, por diversos escândalos e trocas de ministros incompetentes, pela aprovação da reforma da previdência, pela destruição da saúde, da educação (vide Novo Ensino Médio – NEM), pelos preços altíssimos dos alimentos, pela privatização das águas, sobretudo, pelo estímulo ao ódio e à xenofobia à todas as minorias e aos nordestinos. Defendeu matar bandido, teve apoio incondicional dos evangélicos, da TV Record, SBT, Rede TV, Band, Jovem Pan, do agronegócio, do setor rentista ao “privatizar” o Banco Central e ficou totalmente submetido ao centrão via orçamento secreto em troca da manutenção de seu mandato que perdia credibilidade nos setores industriais, no comércio, nas relações exteriores e parte dos parlamentares e da população. Instigou e praticou a perseguição sem trégua aos sindicatos, à ciência, às universidades; liberou o IBAMA para fechar os olhos à grilagem e às invasões das terras indígenas. Enfim, adotou integralmente o programa e as ideias fascistas. No entanto, foi a pandemia em 2020 o fator decisivo para sua derrota e seu fracasso ao mostrar-se completamente insensível às mortes causadas pelo corona vírus. A CPI da pandemia revelou o descarado esquema de corrupção das vacinas enquanto a população morria pela falta delas. Efetivamente, isso provocou asco até mesmo aos seus defensores de classe, provocando inclusive a saída do seu ministro da saúde. O governo Bolsonaro foi um governo de uma ultra minoria rentista, do agronegócio e de uma elite ignorante profundamente anti nacionalista. Nunca um governo havia provocado tanto estrago na economia em geral da sociedade brasileira. A derrota de Donald Trump nas eleições de 2020 em virtude da sua conduta negacionista na pandemia, também corroborou para enfraquecer o governo Bolsonaro em razão de ele ser e o representante internacional da extrema direita e mentor intelectual do bolsonarismo enquanto movimento da extrema direita pró-fascista no Brasil. O resultado dessa convulsão política se fez ver nas eleições de 2022 com a vitória da frente popular e de Lula (após a derrota da lava jato e o STF ter inocentado Lula da farsa das delações premiadas e dos processos fraudulentos da “república de Curitiba”). Resta compreendermos as entrelinhas das eleições. É o que faremos a seguir.

As eleições ocorridas no Brasil em outubro (dias 03 e 30, primeiro e segundo turno, respectivamente) foi um divisor de águas em referência ao período da Nova República, iniciada

em 1985 com a eleição de Tancredo e Sarney. O choque entre as forças populares e progressistas contras as forças reacionárias e proto fascistas foi o que delimitou programaticamente essas as eleições 2022.

A vitória para presidente das forças democráticas e populares foi contrabalanceada com o avanço dos setores reacionários e proto fascistas tanto na câmara dos deputados como no senado. Neste sentido, as eleições mostraram o enfrentamento nítido entre as classes sociais que lutaram no período antecedente à ascensão do governo fascista. Assistimos ao choque entre as forças democráticas populares e as forças reacionárias, sendo as primeiras, apoiadas na classe proletárias, camponeses pobres e demais segmentos das classes oprimidas, juventude pobre, a intelectualidade empobrecidas; enquanto as forças reacionárias se apoiaram nas classes médias altas da cidade e do campo. Bolsonaro também encarnou o programa do imperialismo em crise que é o programa do regime fascista.

No plano dos governos estaduais, a frente ampla foi eleita com apoio o apoio de onze governos (sendo dois no Norte - Pará e Amapá e no Sudeste - Espírito Santo). O governo de frente ampla, ainda pode aumentar seu leque de aliados nos governos estaduais, caso o União Brasil, entre de fato para base de sustentação no parlamento. O governo Lula ainda pode contar a neutralidade do governo do gaúcho e o meio apoio de Pernambuco.

A avalanche conservadora ocorreu de fato na eleição para o Senado para o qual foram eleitos: Damares, Hamilton Mourão, Rogério Marinho, Tereza Cristina, Marcos Pontes (O Astronauta), Romário, Sergio Moro, Jorginho, Magno Malta.

A máquina de fake news foi o recurso utilizado pela campanha de Bolsonaro (assim como ocorreu em na eleição de 2018) para se reeleger, apesar do papel fundamental que teve o TSE no combate às falsas notícias. Trata-se de uma tática utilizada pela ultradireita no Brasil e no mundo, ou seja, a guerra de desinformações tem sido o carro chefe para impulsionar sua base social reacionária utilizando todos os recursos que as tecnologias modernas colocam à disposição nas diversas redes sociais (twitter, instagram, facebook, whatsapp, telegram, youtube). A própria direita liderada por Donald Trump criou sua rede social própria (Getter) para fazer sua guerra de desinformações sem qualquer controle. O recurso da mentira como arma política contra os adversários já havia sido utilizado pelos nazistas durante o período de 1933 a 1945.

Os evangélicos foram arregimentados como vanguarda do bolsonarismo nas eleições nas eleições de 2022 de tal modo que as igrejas evangélicas e seus principais líderes entraram de corpo e alma na campanha de Bolsonaro, ou seja, foram a verdadeira vanguarda dos conservadores proto fascistas, pois, encaravam a necessidade da vitória Bolsonaro como a

guerra espiritual mais importante contra as forças de satanás, representada pela candidatura de Lula e a frente ampla.

A frente ampla foi um verdadeiro movimento aglutinador, além de Alckmim como vice-presidente, de um amplo setor de intelectuais, jornalistas, artistas, músicos que compreenderam rapidamente a importância de derrotar o governo Bolsonaro em razão da experiência que tiveram na pandemia, no meio ambiente, na cultura, nos programas sociais. É preciso destacar que se não fosse o movimento de frente ampla sob a liderança de Lula, certamente Bolsonaro não teria sido derrotado.

A esquerda liberal (identitária) nas eleições: PSTU, UP e PCB cumpriu seu papel auxiliar das forças conservadoras, semelhante a Ciro Gomes, pois ao invés de combater o Bolsonaro e os fascistas, centrou seu ataque político à candidatura de Lula e balanço dos governos do PT, tanto que a própria direita se utilizou da esquerda liberal e de Ciro de Gomes contra a frente, sobretudo gerando uma confusão ao afirmar que Lula era igual a Bolsonaro. É fundamental destacar que a esquerda liberal (apoiadora da lava jato) sofreu uma derrota eleitoral devido à quantidade humilhante de votos que obtiveram: Léo Péricles/UP 53.519 0,05%; Sofia Manzano/PCB 45.620 0,04% e Vera Lúcia/PSTU 25.625 0,02%, não obtendo sequer 150 mil votos.

A *terceira via* criação globalista anti-PT, quase não transferiu votos para a candidatura de Lula. Este, recebeu 57, 2 milhões de votos no primeiro turno e 60.248.640 milhões de votos, a terceira via obteve 8,5 milhões de votos, significa que Lula só recebeu três milhões de votos da *terceira via*, enquanto os 7 milhões a mais de votos para Bolsonaro no segundo turno vieram das candidaturas de Simone Tebet, Ciro Gomes, Soraya Thronicke (600 mil votos), Felipe D'Avila (560 mil votos).

Em 2018, Bolsonaro teve 57.797 milhões de votos; em 2022, 58.206 milhões de votos, uma diferença ínfima de 409 mil votos. Porém, o fator determinante para a manutenção desses votos depois da experiência desastrosa do bolsonarismo, foi a abundância de dinheiro jogado nas eleições, além do orçamento secreto, do boicote às eleições, de ter baixado a gasolina, preço de alguns alimentos, entre outros. O uso da máquina governamental e partidária foi decisivo para votação de Bolsonaro. As classes dominantes fizeram de tudo para eleger Bolsonaro via o orçamento secreto. É preciso pontuar que nas eleições de 2022 as máquinas partidárias e governamentais foram decisivas, diferente de 2018, com o fenômeno *sui generis* de “revelação” de Bolsonaro em voo solo prevalecendo em relação às máquinas partidárias. Em 2022, a máquina por trás da candidatura de Bolsonaro utilizou o orçamento secreto, fazendo a contabilidade que Bolsonaro ganharia em 18

estados e sua eleição tida como certa, mas, o resultado final foi a vitória de Lula, vencendo em nove estados do nordeste, três do norte e um no sudeste.

O que se pode inferir da eleição de 2022 é que ela foi a eleição mais importante depois da campanha das Diretas Já em 1984 por colocar em explícito choque as forças democráticas contra as forças fascistas. Para tanto, a frente ampla formada entre os setores democráticos foi a chave para vitória de Lula como único caudilho capaz de reunir esses setores. Outro componente foi o papel das massas populares na eleição, haja vista ter sido as massas pobres responsáveis pelos mais de 60 milhões de voto em Lula.

5. DO GOVERNO LULA III À RESISTÊNCIA E LUTA PARA DERROTAR IDEOLÓGICA E POLITICAMENTE O FASCISMO, VIA A AÇÃO DIRETA DAS MASSAS

A pergunta agora é “que fazer?”, como dizia Lenin. A primeira tarefa para respondermos a esta questão é desconstruir a ilusão de que o governo Lula III é igual aos primeiros governos petistas e que tem a tarefa de defesa de um governo socialista. O PT nunca teve um programa socialista e revolucionário, em que pese sua defesa da igualdade social. É um partido de esquerda frente popular do Brasil, com a peculiaridade de ter na sua base predominante a classe média progressista intelectual do funcionalismo público e em menor proporção, um setor do operário privado e do camponês. Logo, seu programa reflete as necessidades desses setores e sua concepção de Estado democrático capaz de conciliar os interesses do proletário e das burguesias liberais.

A partir dessa tomada de consciência, voltar às últimas eleições e perceber que o Governo Lula III é a resposta possível contra o inimigo maior – o fascismo. Inimigo este que ressurgiu mundialmente vinculado ao recrudescimento do capitalismo na sua fase de capital financeiro, como nos ensinou Trotski: “o fascismo é o último trunfo [ou carta na manga] da burguesia contra as massas”. (1972, p. 35).

É um erro sem precedente, e que pode nos custar muito caro, fazer, neste momento, oposição ao governo Lula, como faz a militância do PSTU, parte do PSOL, PCB, para citar alguns, em razão de que o fascismo ainda não foi derrotado (o que não impede fazer críticas). Cumpre registrar que este setor resistiu a votar em Lula e só o fez no último momento do segundo turno quando enxergou o perigo de uma segunda vitória de Bolsonaro.

A vitória de Lula via a Frente Ampla representou unicamente a vitória das massas contra o fascismo, no entanto, essa vitória não se confirmou no Legislativo, que objetivamente se mantém conservador. Das 513 cadeiras da Câmara, pelo menos 281 estão com os partidos

bolsonaristas de centro direita conservadores e/ou fisiológicos, bancadas da bala, sem falar nos pequenos grupos direitosos representantes das classes conservadoras. Talvez o governo só possa contar, com segurança, com uma média de 151 votos. É uma correlação de força muito desfavorável a Lula para aprovar projetos populares e derrotar o centrão liderado por Lira. As poucas e árduas vitórias do governo até o momento têm sido a duas penas na base do *toma lá dá cá* permitido pela desproporcional correlação de forças na Câmara de Deputados. O fato de Lula ter conseguido suspender a privatização dos Correios, de rever a política de preços da Petrobrás, de ter concedido aumento ao funcionalismo federal (após seis anos sem aumento), retomar programas sociais, são exemplos de pequenas, mas, importantes conquistas dos trabalhadores.

Todavia, não podemos confiar sob qualquer aspecto na grande mídia, no Judiciário, menos ainda no parlamento e nos setores da burguesia democrática que compuseram a frente ampla em torno de Lula e do PT, estes já deixaram transparecer sua intenção e prática traidora e oportunista contra as massas quando seus interesses estão em jogo.

Concluimos, afirmando que nossa tarefa número 1 é apoiar a democracia contra a volta do fascismo em 2026, uma vez que este não foi derrotado ideologicamente. Concomitante a essa tarefa de ofício, é nosso dever moral de classe denunciar nas ruas do parlamento conservador do centrão e das classes reacionárias, exigindo baixar imediatamente os juros, a revogação das reformas trabalhista e do Novo Ensino Médio, a reestatização da Eletrobrás, o fim da autonomia do banco Central e a saída de Campos Neto, bem como outras pautas necessárias à melhoria dos trabalhadores, da juventude pobre e dos movimentos sociais.

REFERÊNCIAS

FAORO, Raymundo. **Os Donos do Poder: Formação do Patronato Político Brasileiro**. São Paulo: Globo, 3ª Ed., 2001.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil**. São Paulo: Globo, 2006.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

GHIRALDELLI, Paulo. **A narrativa crítica da vida contemporânea: Ensaio em filosofia social com visita a Heidegger, Debord, Lasch, Agamben, Lipovetsky e Sloterdijk**. São Paulo, texto digitado, 2017.

GHISOLFI, Juliana do Couto. **Políticas de Educação Superior Norte-Americanas**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

GORENDER, Jacob. **O Escravismo Colonial**. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

HOLANDA, Sérgio Buarque de Holanda. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olímpico, 1997.

MARX, Diego. **MPL-SP, Junho de 2013 e os Limites do Autonomismo**. Fonte: file:///C:/Users/Gleidimar/Downloads/Enf24_artigo_4_Diego_Marques.pdf. Visitado em 14/08/23, às 21: 57 horas.

MARTINS, Carlos Ferreira. **O mal estar da conjuntura nacional**. Fonte: <https://operamundi.uol.com.br/opiniaio/78862/o-mal-estar-da-conjuntura-nacional>, visitado em 19/06/2023, às 13 horas

MARX, Karl; ENGELS Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **A sagrada família**. São Paulo: Boitempo, 2003.

MATTOSO, Katia M. de Queiroz. **Ser escravo no Brasil: séculos XVI-XIX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MOURA, Clovis. **Dialética Radical do Brasil Negro**. São Paulo: Editora Anita Garibaldi; 3ª edição, 2021.

PERONDI, Eduardo. A Revolução burguesa no Brasil. In: **Em Debate. Florianópolis**, n. 3, p. 135-146, 2º sem. 2007.p. 141.

PRADO JUNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: 6ª edição, Editora Brasiliense, 2004.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: A Formação e o Sentido do Brasil**. São Paulo: Editora Global, 2015.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: Da escravidão a Lava Jato**. São Paulo: Saraiva, 2017.

TOLEDO, Francisco. **Quem financia os protestos do dia 13?**<https://www.redebrasilatual.com.br/politica/quem-sao-os-financiadores-dos-protestos-do-dia-13-2945/>, visitado em 20/06/23, às 17 horas.

VIOTTI, Ana Carolina de Carvalho. **Da obrigação de alimentar os escravos no Brasil colonial**. In: *Estudos Históricas*. Rio de Janeiro, vol 32, nº 66, p. 5-32, janeiro-abril 2019, p. 07.

TROTSKY, Leon. **A Nossa Moral e Deles**. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

_____. **El Fascismo**. Pernambuco: Editora CEPE, 1972.

DIGITAL *INFLUENCERS* *FITNES* NO *INSTAGRAM*: PRODUÇÃO DE DISCURSOS NA CONSTRUÇÃO DA IMAGEM SOBRE O CORPO

Betina Ferreira de Araújo
Mestranda em Sociologia
betina.araujo@discente.ufma.br
UFMA - Campus Imperatriz

Amanda Pereira Gomes
Doutora em Ciências Sociais
Mestre em Ciências Sociais
agpereirang@gmail.com

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo discutir a construção dos corpos a partir do jogo de imagens produzidas no *Instagram*, que são intensificadas pelas redes sociais (*Instagram*) por digital *influencers* no cenário *fitness*, mulheres que estão conquistando cada vez mais espaço na internet por produzirem conteúdo do seu cotidiano e, que simultaneamente realizam um empreendimento de si, desta forma, acabam gerando uma renda financeira que legitima seu discurso para a busca de um corpo saudável. A partir da difusão das redes, o olhar sobre si e sobre o outro impactaram no corpo para ser modelado a um padrão belo, magro, tonificado e jovem que está concentrado no capitalizado, alvo de coação, disciplinado a um padrão, implicando em uma visibilidade e vigilância maior. É necessário considerar que há uma mulher mais autônoma e com mais liberdade que monetiza a partir da imagem do corpo com grande poder de influência sobre outros corpos, pois é importante considerar a facilidade que as *influencers* proporcionam na disseminação de informações sobre determinados produtos, alimentação, etc.; que facilitam a escolha do público devido a variedade do mercado. Assim, a partir de autores da sociologia e antropologia (tais como: Balieiro, Foucault, Le Breton, Miskolci, Sibilia, entre outros) nosso intuito é compreender como os discursos sobre o corpo contribuem para movimentar um capitalismo fundamentado em um empreendedorismo de si, e afetam na construção dos corpos articulado por *influencers* digitais.

Palavras-chave: Corpo; Discursos; Instagram; Poder;

1. INTRODUÇÃO

Na cultura ocidental, o corpo foi associado por muito tempo a um patamar secundário, inferior, alvo de uma das maiores contradições de nossa cultura, na qual a alma era considerada mais relevante. Com o advento do cristianismo, o corpo foi reprimido em nome da fé, cabível ao lugar de pecado. No entanto, ao longo dos anos, o corpo tornou-se chave das relações com o mundo, espaço e tempo.

Com as transformações tecnológicas e sociais na contemporaneidade, as relações com o corpo também se transformaram. Se tem uma atenção concentrada no físico, na aparência, o que Debord (2003) denomina como uma sociedade do espetáculo, as imagens favorecem a influência na construção de corpos, primordialmente os das mulheres que são alvo de maior exigência em nossa sociedade. Foucault (1979) já destacava que o corpo é moldado e manipulado socialmente. Visto que, mesmo com mudanças de paradigmas desses corpos que

as mudanças tecnológicas proporcionaram, ainda não se há liberdade e tanta autonomia assim, no meio digital.

Atualmente é cabível projetar um corpo que mostre “liberdade” e eficiência, não necessariamente o corpo que importa, mas o seu projetar. Temos um corpo que se insere e se apresenta conforme seus almejos e objetivos no espaço que vive, pois o indivíduo constrói uma representação social a partir de seu corpo, através de outros olhares.

Com o surgimento das mídias digitais, as redes sociais foram se ampliando progressivamente, alteraram e intensificaram a maneira como os conteúdos midiáticos são expostos, e com surgimento de digital *influencers*³⁶⁰ na plataforma do *Instagram*³⁶¹, mulheres que tem reconhecimento nas redes digitais com credibilidade para falar sobre algo, se institui como um tipo particular do dizer sobre, a depender de seu nicho de atuação, de se mobilizar, de narrar sobre si.

Esse contexto atual proporciona refletir a respeito de novos indivíduos, subjetividades e do corpo em confronto com a complexidade cultural que leva a novas identidades, um corpo que é alcançado por disciplina alimentar, rotina de exercícios, subprodutos através de imagens de subjetividade que constroem o sonho do corpo. Além do corpo belo, define-se simultaneamente uma admiração anexa a uma perspectiva narcisista devido à valorização da individualidade.

O corpo passa a ser fenômeno de mais visibilidade a partir do lançamento de imagens, principalmente no cuidado com o corpo, um corpo *fitness*³⁶² que é tratado como mercadoria na

³⁶⁰ O termo *influencers* vem do inglês e significa influenciadoras (es). De acordo com Henke (2020) pode-se redefinir influenciadores digitais como produtores de conteúdos que possuem muitos seguidores engajados. Podem ser blogueiros, youtubers ou pessoas populares nas mídias sociais. Normalmente, essas pessoas são reconhecidas pela rede social em que mais se destacam, por isso, o termo “blogueiro” era tão utilizado em relação à moda, que foi onde as primeiras influenciadoras nessa área se destacaram, mas, atualmente, pela relevância em outras redes, passaram a ser chamados de influenciadores (as) digitais (p. 53). A maioria dos influenciadores (as) digitais se destacaram na internet criando conteúdos em casa, por meio de compartilhamento do cotidiano da sua vida e de suas mais diversas opiniões. Mas que com elementos de frequência de posts, relevância, e para que se produza de modo natural essa performance, existe uma produção por traz de tudo isso.

³⁶¹ Trata-se de uma plataforma digital, que surgiu em 2010 e vem ganhando seguidores numa proporção gigantesca, pois, é uma plataforma que visa interesse econômico e possibilita a postagem de imagem, aplicando efeitos sobre ela antes de compartilhar com o público, e graças ao seu apelo visual, ela proporciona todas as vantagens informativas que uma imagem é capaz de produzir. [...] O “Insta” como é popularmente chamado, foi comprado pelo Facebook (de Mark Zuckerberg), e como política da empresa adquirente foi mantida a atuação independente do Instagram dentro da empresa Facebook, não vinculando a existência de conta no ‘Face’ para a abertura de registro no Instagram (ALVES; MOTA; TAVARES, 2018, p. 26-27). Mesmo desenvolvendo seus discursos na chave da interação e compartilhamento de experiências, na realidade, segundo Souza (2019), é uma plataforma de difusão de publicidade que ao “elevarem” os usuários a “coprodutores” e “parceiros” exploram suas capacidades criativas.

³⁶² De acordo com Wanderley (2020) a palavra tem genealogia lexical do verbo *to fit*, do inglês. As viáveis traduções desse verbo em língua portuguesa consistem em caber, estar conforme, ajustar-se, encaixar. Se tem um substantivo como sinônimo de boa forma.

indústria cultural e também na da saúde, criando conteúdos e os expondo a partir de postagens, *stories*, vídeos, etc.

Nesse contexto, pretende-se analisar esse corpo que está se construindo por meio dessas mudanças, refletindo sobre o incentivo através de discursos em plataformas digitais que, de certa forma, desempenham poder sobre esses corpos e entram em um ciclo marcado pela exposição da imagem, mercadoria e consumo, a realização de um empreendedorismo digital³⁶³ de si e anunciam nas plataformas um estilo de vida saudável, alimentação, vestimenta, o que compram, a partir de um jogo de imagens que são enunciadas na internet, e compreender também, que a tecnologia, as redes digitais, quebraram tradições, divisões de classe, exalando “liberdade” de pensamentos e atitudes.

2. *INSTAGRAM*: A DOMINAÇÃO DA IMAGEM SOBRE O CORPO

A aparência do corpo está progressivamente se tornando pertinente e evidente na sociedade contemporânea. A facilidade na conectividade digital e o engajamento de participação que as redes sociais digitais, principalmente na plataforma do *Instagram*, fomentam e tornam intensa a circulação de formatos e normas que favorecem imposições sobre os corpos e, de forma incisiva, sobre o corpo feminino. Uma vez que, essa plataforma tem sido referência para os padrões e cuidados vinculados ao corpo.

Entende-se que o *Instagram*, enquanto dispositivo midiático digital exerce determinadas posições para a circulação de sentidos e de materialidade que explicitam em público um modo particular da mulher narrar a si e de se projetar como *influencer* digital que instrumentaliza discursos que produzem conteúdos imagéticos corporais.

Nessa plataforma, em que a principal ferramenta de conteúdo é por entre correspondências imagéticas se torna um grande difusor de um espetáculo em nossa sociedade,

³⁶³ “Um empreendimento digital é um negócio online onde sua forma de gestão e organização se dá tipicamente por meio digital, principalmente através da internet, com o objetivo de obter lucro” (GOMES, 2015, p. 08). Desse modo, o empreendedorismo se revela por um conjunto de ações individuais ou coletivas que tem como fim gerar riquezas. O empreendimento digital para se ter êxito, necessita, segundo o autor, de um cuidado no planejamento com dedicação, liderança, ousadia, coragem e determinação para um bom desenvolvimento. O empreendimento de si aqui discutido consiste no corpo como moeda de troca.

através do stories³⁶⁴, feed³⁶⁵, destaques³⁶⁶, Reels³⁶⁷, filtros personalizados³⁶⁸, marcações de perfil em outras postagens³⁶⁹. Ao abordar esse espetáculo, é interessante pontuar a contribuição já apresentadas por Guy Debord na década de 1960:

O conceito de espetáculo unifica e explica uma grande diversidade de fenômenos aparentes. As suas diversidades e contrastes são aparências organizadas socialmente, que devem, elas próprias, serem reconhecidas na sua verdade geral. [...] o espetáculo é a afirmação da aparência e a afirmação de toda vida humana, socialmente falando, como simples aparência. Mas a crítica que atinge a verdade do espetáculo descobre-o como a negação da vida, uma negação da vida que se tornou visível (DEBORD, 2003, p. 11).

Isto é, na contemporaneidade é muito forte o universo de aparências, a ação da aparência é denominada como a sociedade do espetáculo, em razão de que as representações imagéticas intervêm na construção de indivíduos que a compõem. Assim, a identificação passiva com o espetáculo implantou a atividade, e quanto mais o indivíduo como espectador contempla, pouco vive e aceita reconhecer-se nas imagens de necessidade, pouco compreende a sua própria existência e o seu próprio desejo.

Nessa perspectiva, Debord (2003, p. 12), enfatiza que “[...] o espetáculo, é a produção da sociedade atual”. Se modela de forma direta objetos e imagens, e isso é notório no meio digital a partir do jogo de imagens lançados na internet. Com a dominação maior da mídia digital, reconheceu-se que tais aspectos se intensificaram e não se obteve mais controle.

Os novos canais inaugurados na internet também se colocaram a serviço desse mesmo fim: construção da própria imagem. Ao permitirem a qualquer um ser visto, lido e ouvido por milhões de pessoas mesmo que não se tenha nada específico a dizer também possibilitam o posicionamento da própria marca como personalidade visível. Às vezes, porém, vislumbra-se certa fragilidade nessa autoexposição: uma falta de sentido que paira sobre experiências subjetivas puramente autodirigidas e as sombra

³⁶⁴ Espaço de acesso à publicação dos stories, que são um canal para o registro instantâneo de cenas em texto, fotografia ou vídeo de 3 a 15 segundos de duração. Cada cena fica disponível para visualização durante as próximas 24 horas de sua publicação. Os comentários sobre elas são privados e seu envio é autorizado apenas mediante aprovação do administrador da página (Wanderley, 2020).

³⁶⁵ Espaço de acesso à publicação dos stories, que são um canal para o registro instantâneo de cenas em texto, fotografia ou vídeo de 3 a 15 segundos de duração. Cada cena fica disponível para visualização durante as próximas 24 horas de sua publicação. Os comentários sobre elas são privados e seu envio é autorizado apenas mediante aprovação do administrador da página (2020).

³⁶⁶ Trata-se de conteúdos que o administrador do perfil organiza em torno de um tema e mantém disponíveis sem prazo para retirada. O padrão de visualização repete o modelo nos stories: cenas consecutivas se reproduzem em sequências de até 15 segundos (2020).

³⁶⁷ São formatos de vídeos curtos do Instagram com suporte a conteúdos de imagens em movimentos e sons, a ferramenta foi lançada em 2021 como concorrente direta à rede social Tik Tok.

³⁶⁸ nesta seção, podem ser encontrados os filtros fotográficos ou de vídeo disponibilizados pelo usuário que assina o perfil (2020).

³⁶⁹ Neste espaço encontram-se todas as citações do perfil em fotos publicadas em outras contas. As imagens aparecem disposta no mesmo formato do feed, organizadas numa grade de colunas com uma sequência vertical de três imagens (2020).

os personagens da subjetividade. Essa carência denota o crescente valor atribuído ao mero ato de se exibir, de ser visível mesmo que seja na fugacidade de um instante de luz digital, e mesmo que não se disponha de nenhum sentido para apoiar e nutrir tal ambição (SIBILIA, 2008, p. 242).

A imagem adquire grande poder na sociedade contemporânea e ocupa um novo âmbito, por conseguinte, as relações sociais têm como resultado serem marcadas por meio dela, acontecendo, a especularização da vida. Com o surgimento das imagens o indivíduo passou a ter um distanciamento e desprezo do material, prefere-se agora representações pictóricas que o contato com as pessoas.

O mundo real se converte em simples imagens, estas simples imagens tornam-se seres reais e motivações eficientes típicas de um comportamento hipnótico. O espetáculo, como tendência para fazer ver por diferentes mediações especializadas, o mundo já não é diretamente apreensível, encontra normalmente na visão o sentido humano privilegiado, que em outras épocas foi o tato, a visão, o sentido mais abstratos, e o mais mistificável, corresponde à abstração generalizada da sociedade atual (DEBORD, 2003, p. 12).

As relações sociais que antes eram marcadas por pessoalidade, na sociedade do espetáculo isso muda porque nossos contatos e relações sociais são transformados em imagens. Posto isto, Debord (2003) salienta que a aparência se torna uma ilusão, prefere-se a ilusão que a essência. A vida se torna um grande palco, e as digital *influencers*, por exemplo, são as protagonistas reconhecidas nessa sociedade do espetáculo na internet.

Os usuários sentem-se influenciados e conduzidos a entrar de certo modo na dinâmica dessa sociedade de modo automático, os indivíduos penetram nesse movimento, incorporando esse protagonismo. De tal modo, essa sociedade contribui para moldar os corpos, adentrando numa ilusão de ‘corpo perfeito’, e essa moldagem se constrói a partir de performances.

Viver na sociedade contemporânea não é viver, e sim performar, é exibir algo performático na sociedade. A performance está “[...] determinada por um roteiro de ações ou tarefas esboçadas que comportam uma intencionalidade, há um estudo de ações do corpo, do espaço em que será apresentada a performance e relação corpo-espaço (PALUDO, 2006, p. 13).

Nesse sentido, autoras como a filósofa Judith Butler, (2019) contribuem destacando que o gênero é uma performance a partir de um diálogo com a linguagem, mas pensada no modo de realizar uma ação e não só enunciando a partir da linguagem de forma descritiva ou designativa. O gênero é gradativamente reforçado na repetição das ações e discursos que o formam.

De tal modo, pode-se entender como digital influencers se posicionam ao se expor, tendo como horizonte a perspectiva de que são postagens que influenciam. Esse aspecto, com o Instagram, se tem uma ampla abrangência, em razão de que, os indivíduos são influenciados a

performar onde vão. Há, desse modo, o que Sibilia (2008) denomina como *Show* do eu, na sua obra, *O Show do eu - a intimidade como espetáculo*, na qual apresenta de forma precisa a realidade do universo globalizado, e ser notado se tornou hoje uma necessidade para grande parte das pessoas, ser é estar visível.

Karhawi (2018), pesquisadora dos processos profissionais das influenciadoras digitais, contribui a respeito desse ‘*show*’ e intimidade explanados por Sibilia (2008), ao pontuar que:

Ao expor sua rotina, sua selfie, seu almoço, look do dia no *Instagram* é sinal de um indivíduo que [...] conseguiu encontrar um caminho para seu próprio eu, decifrou seu ideal de ego. Se as estratégias individuais foram privatizadas, é sinal de sucesso aquele que consegue a partir da mediação de imagens espetacularizar sua vida, mostra que se adequou bem: um eu realizado autenticamente precisa ser reconhecido (KARHAWI, 2018, p. 53).

Isto significa que *influencers fitness* criam discursos que resultam de narrativas específicas, tornando-se narradoras de si, inseridas em contextos atravessados por discursos e dinâmicas de poder. Esse *show* do eu se constitui por meio de espetáculos atuais, antes, a intimidade ficava no âmbito privado, mas no presente, por condução das mídias digitais por meio do *Instagram*, torna-se pública, espetacularizada e transborda-se, passando a ser naturalizada.

Compreende-se que há uma centralidade intensa do eu, com a propagação de *selfies*, em que se proliferou em mostrar o que gosta, o que quer ou gostaria, o “eu” está intensamente presente de modo inflacionário. Existe, portanto, um festival do eu. Não basta apenas mostrar esse eu, o outro tem que evidenciar que viu, como por exemplo, por meio de curtidas, visualizações, inscritos, comentários, mantendo um engajamento, isto é, tornar-se necessário repercutir o que foi mostrado.

Com as interatividades, os indivíduos constroem valores e uma preocupação com a imagem. A interatividade só é possível por meio da existência do engajamento de postagens referentes ao seu cotidiano, está vinculada ao processo de comunicação, o reflexo social.

[...] compreendemos que tais interações sociais são agentes causadoras de relações e socializações, sejam elas dentro do próprio digital, ou até mesmo ultrapassando as fronteiras desta rede digital de interatividade, isto é, chegando até o mundo palpável (ASSUMPÇÃO; SILVA, p. 7, 2019).

A facilidade na conectividade digital e o engajamento de participação que a rede *Instagram* fomenta tornam intensa a circulação de formatos e normas que favorecem imposições sobre os corpos e, de forma crucial, o corpo feminino. Uma vez que, essa plataforma tem sido referência para os padrões e cuidados vinculados ao corpo.

Assim, *influencers* usam de tempo e dedicação pensando nos conteúdos, tendo algum valor social ou não, para atrair a atenção dos usuários receptores, em que em qualquer lugar com acesso, conexões de internet, pode visualizar e inserir-se no âmbito digital, e dessa forma, iniciar relações com o conteúdo que foi veiculado no perfil dos indivíduos ou atores sociais.

Sibilia (2008) defende que as redes sociais digitais, no caso aqui evidenciado o *Instagram*, proporcionam não só uma coletivização, mas uma espécie de insularização do indivíduo que não se limita ao digital, mas sim culturalmente, o momento histórico, esse universo que promove individualidade de forma intensificada.

Corroborando a esse contexto, Lipovetsky e Serroy (2011) enfatizam que essa individualidade determina valores de consumo e pretensões do estar no mundo do próprio indivíduo. Esse fator nos traz a reflexão sobre a imagem da mulher, no sentido que, segundo Boris e Cesidio (2007, p. 12). [...] passou por uma série de lutas, transformações e conquistas pela sua libertação pessoal e profissional, o significado do seu corpo e da subjetividade também acompanhou o processo de transformações sociais e históricas”.

A mulher foi por muito tempo invisibilizada na história da humanidade, então, por que não valorizar essa “liberdade” e individualidade refletida em uma nova configuração? Desta maneira, existe uma concentração em si, no deslumbre da autorrealização, libertação, conquistas, mas que também vem seguida de valores de mercados cada vez mais marcantes com êxito e o outro sendo instrumentalizado para o que deseja. Se obtém um leque de mudanças complexas que levaram a esse contexto que estamos vivenciando, e as redes foram criadas também para se dá vazão a esse novo tipo de ser que ascendeu esse momento.

Segundo Sibilia (2008), a mídia digital foi apenas uma consequência que acelerou esse processo, pois antes a discussão sobre a imagem e boa forma do corpo da mulher era originada por meio de comunicação de uma mídia mais tradicional, como as revistas de moda, por exemplo, no entanto, o universo comunicativo e compartilhado da internet, no qual, é utilizada sem intermediários foi ganhando espaço e se fortificando cada vez mais.

No cenário digital, cada perfil de rede social voltado para temas corpo e alimentação, que formam a esfera do autodenominado mundo *fitness*, costuma ser um exercício de métodos e normas que são impostos por discursos unificados de um culto à perfeição, estando conseguido através de disciplina, esforço e cuidado com o exercitar-se e comer (JACOB, 2014, p. 90).

Ao ilustrar sua rotina, exercícios, alimentação, digital *influencers* do universo *fitness* expõem o corpo com objetivo de mais saúde e como consequência autoestima elevada e

felicidade. Todavia, essa exposição muitas vezes favorece aos indivíduos idealizarem um corpo que não existe, se comparando ou não.

No cenário contemporâneo, há inúmeros perfis que ensinam dietas, exercícios físicos, modos de se vestir e comportamentos, pois segundo Jacob (2014) digital *influencers* desse universo, possuem discursos legitimados que instigam a um novo estilo de vida que reflete no corpo como saudável e que se modela a partir do seu biotipo, atrelado sempre ao corpo magro, sem flacidez, celulite e jovem, isto é, ideal e aceitável para o comportamento da sociedade contemporânea.

3. INFLUÊNCIA DA MÍDIA: DISCURSOS, CORPO E CONSUMO

A mídia digital promove intenso poder de influências e impactos sobre a subjetividade, ultrapassa os obstáculos de tempo e espaço, viabilizando uma comunicação em tempo real com outras pessoas em qualquer lugar do mundo. O sociólogo Kumar (1997) pontua que o indivíduo está mais localizado no tempo e espaço absoluto que desfruta de um ponto de observação fixo, do qual possa calcular suas opções.

Não se há limites, pois o indivíduo, portanto, se dissemina em distintos espaços de modo simultâneo. Surgem novas profissões nesse novo contexto, digital *influencers* emitem propagandas que ganham potência de realidade e de proximidade, se tornando atrativos, trazendo a discussão para o consumo no mundo *fitness*, enfatizando a modelagem transformadora dos corpos que visam comunicar o bem-estar, sucesso social, autoaceitação, capital, etc.

O consumo, se constitui sobre o corpo feminino especificadamente, que ao longo da história foi desrespeitado nas sociedades patriarcais que se formaram no mundo. “O sujeito contemporâneo tem gerido o próprio corpo como se gerem patrimônios do qual o corpo se diferencia cada vez menos” (LE BRETON, 2003, p. 31).

Segundo esse autor, “o corpo é existência”, isto é, o corpo é uma forma de relação com o mundo, lugar e tempo, nos quais a existência toma formato por meio da fisionomia própria do ator. Pela corporeidade, apropria-se da substância de sua vida para os outro, emissor ou receptor, o corpo produz sentidos, e assim, insere o indivíduo, de modo ativo, no espaço cultural e social.

E a preocupação social com o corpo, alega Le Breton (2007), provoca um retorno à uma individualidade. O corpo, ambiente de contato privilegiado com o mundo, sob holofotes. Diante disso, se destaca uma individualidade que a partir dela nesse universo digital constrói um ideal

de corpo gerido por meio de discursos, cliques, posts, compartilhamentos. Um “corpo padrão” que é conquistado com disciplina, constância, educação alimentar, e assim, proporciona um domínio pela busca desse ‘ideal de corpo’.

Foucault destacou que “O domínio, a consciência de seu próprio corpo só pudera ser adquirida pelo efeito do investimento no corpo: a ginástica, os exercícios, o desenvolvimento muscular, a nudez a exaltação do belo corpo” (1979, p. 146). Tudo isso conduz ao desejo do próprio corpo através de trabalho insistente, destinado, meticuloso, que o poder da mídia digital exerce sobre o corpo, com disseminação de muitas informações, discursos. Há, desse modo, um investimento no controle-estimulação.

Digital *influencers*, em seus perfis no *Instagram*, utilizam como uma espécie de vitrine para diversas empresas, com interesse em ascender seus expectadores e consumidores e, em gerar potenciais clientes. Elas, então, divulgam seus produtos de forma eficaz e econômica. Decisivamente, as mulheres tornam-se alvos de discursos, sendo influenciadas por estes. São as representações da mídia, segundo Santaella (2008), que tem como causa significativa as experiências dos corpos, já que tem como responsabilidade levar o expectador, no caso, seguidores (as), a imaginar determinados tipos de corpo por meio das formas de desejar.

Segundo Souza (2019), mesmo desenvolvendo seus discursos através da interação na realidade, o *Instagram* é uma plataforma de difusão de publicidade que, ao elevarem os usuários a “coprodutores” exploram suas capacidades criativas na busca também de lucratividade. Pois, as plataformas, pontua, Van Dijck (2016) são “constructos” tecno-culturais, não apenas intermediárias, mas mediadoras, moldando a performance dos atores sociais, uma infraestrutura performativa, e assim, constitui-se uma capitalização do próprio corpo.

Desse modo, a mídia digital proporciona a construção de desejos e intensifica a partir dessa visão lucrativa um discurso voltado para ideias mercadológicas, e por meio do espetáculo exibido tem responsabilidade por inserir a mercadoria na vida social, influenciam-nas a imprimirem uma sintonia de elevação da autoestima a discursos capitalistas.

O perfil de empreendedora, conforme a pesquisadora Karhawi (2018, p. 204) “tem colocado as influenciadoras em espaços diversos [...] investem na expertise que as motivou a produzir na blogosfera³⁷⁰ [...] assinando coleções de roupas, [...] lojas ou marcas próprias”. Ao fazer um empreendedorismo de si, também se dedicam pelo fato da preocupação com a

³⁷⁰ Conforme Karhawi (2018), se dirige a um movimento de novas tecnologias e inovações. Em sua tese discute a respeito de blogueiras de moda que passaram a ser chamadas de influenciadoras digitais ou influencers. Nesse sentido, a blogosfera está relacionada ao espaço onde se produz conteúdos digitais, que no presente estudo é na plataforma do Instagram.

imprevisibilidade da internet. Isto é, *digital influencers* se apropriam de seu engajamento na internet, ou melhor, na plataforma do Instagram, para criarem a sua própria marca, venderem o seu produto, tornando-se também um *creator* de conteúdo digital³⁷¹.

Existe uma mulher mais autônoma que monetiza a partir da imagem do corpo com poder de influência sobre outros corpos, pois é importante considerar a facilidade que as *influencers/creator* de conteúdo proporcionam informações sobre determinados produtos, alimentação; que facilitam a escolha do público devido a variedade do mercado. O criador não é mais só ferramenta de marketing para marcas, passa a ser também aquele que movimenta a economia, trabalha para a sua audiência, para a comunidade que construiu e é central nessa lógica.

Conforme Miskolci (2021) existe uma disputa na lógica da economia de atenção que o indivíduo como consumidor busca enquadrar-se em um modelo de sucesso afetivo e profissional, empreendendo a si mesmo. Uma plataforma como o *Instagram*, reflete a cultura escolar de disputa por popularidade e empreendedorismo de si que viceja nesses ambientes.

Cabe acrescentar que o *design* das redes sociais digitais atende fundamentalmente a objetivos econômicos. Seu lucro é baseado na coleta de quantidades massivas e na venda de mercados e previsões futuras das ações dos usuários. Para que isso seja possível, as plataformas os incentivam a fazer performances, construir expressões individuais de si nos seus perfis, além de se conectar e interagir constantemente com os outros, de modo que a informação gerada se converta em mercadoria a ser vendida para anunciantes (MISKOLCI, 2021, p.14).

A esfera pública contemporânea tornou-se técnico midiática pela síntese de características tecnológicas, comerciais e midiáticas. Suas principais características tecnológicas envolvem o controle algorítmico das interações nas plataformas de rede social, as quais geram bolhas de opinião e polarizações. O modelo de negócios desses serviços levou à unificação de perfis em um único usado para circular em toda a rede, o que permite a coleta de dados e sua comercialização para construir modelos psicométricos que favorecem a publicidade, o direcionamento de informações e, portanto, renovadas formas de manipulação da opinião pública (MISKOLCI, 2021, p. 91-92).

Considerando o alcance que os discursos possuem a partir do favorecimento do algoritmo que favorece o engajamento no *Instagram*, é conexo trazer a contribuição do pensamento de Foucault no período moderno a essa discussão contemporânea, pois “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou sistemas de dominação, mas aquilo porque,

³⁷¹ Palavra que vem do inglês que significa, profissional que cria conteúdo para a internet, como criar postagens em redes sociais, reels, entre outros

pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar” (2009, p. 10). A produção de discursos é considerada a partir do controle e demarcação que é manuseado por meio de exclusões, como o impedimento, que incide no fator de que não se pode abordar tudo em qualquer momento, nem todos tem o direito de falar o que quiser.

Nessa óptica, Moreira (2020) enfatiza a precaução a respeito dos discursos midiáticos, as propagandas e os perigos que podem ocasionar. No poder do discurso se traz com ele a verdade a partir das instituições que o produzem, que se dá por meio do controle dos meios de comunicação. Quem possui o poder do discurso é privilegiado tanto por ser objeto de poder quanto algo atravessado por disputas de poder, salienta Foucault (2009). Podemos associar o engajamento das *influencers* em suas postagens de conteúdos *fitness*.

Trazendo a questão da ordem do discurso discorrido por Foucault (2009) nessa perspectiva midiática, o discurso no *Instagram* de *influencers* estabelece uma ordem do discurso na sua rotina.

Empreendedores de sucesso relatam a sua história de ‘salvação’ para inspirar novos aspirantes a empreendedores. Nessa cultura, eclode uma massa de profissionais que se autointitulam ‘coachs (treinadores) de vida’ ou ‘influencers’ (influenciadores), e muito neles tem a ver com o sujeito do discurso *fitness*, cuja função, além de outras, é a de *inspirar* modos de existir através não somente de narrativas biográficas cotidianas, mas também, e sobretudo, por meio de imagens dos corpos (WANDERLEY, 2020, p. 20).

Trata-se de realizar publicidade e notícias de modo natural, fazendo semelhar o menos possível que se faz isso, ostentando um corpo constituído por estratégias de consumo, natural, conquistado por disciplina na alimentação e com exercícios por meio de performances, empreendendo a si, e quanto mais êxito nessa realização mais eficiente se torna o seu discurso como verdade que se fundamenta a partir da intimidade, então, falar de si nesse universo digital com intimidade e exibição tem levado um modo de vida coercitivo na subjetividade.

Segundo Wanderley (2020), essa atenção a esse discurso inclina-se a ser considerado como irrelevante através de um moralismo intelectualista, no entanto, o modo como esses conteúdos apresentam um grande engajamento e investimento de empresas não poderia ser ignorado. A autora dialoga trazendo uma concepção convergente, considerando a importância da movimentação da economia, pois o âmbito *fitness* abrange a nutrição esportiva, moda e beleza.

Desse modo, a autora salienta que é necessário se ter respeito pelo papel coercitivo digital como significante concretude na grade do discurso. Usuários podem ter seus discursos legitimados na plataforma do *Instagram*, a partir de suas performances visualizadas como

positivas, e assim, disseminam seus conteúdos para seu público, objetivando levar informações e, também, lucro que se constrói a partir de um empreendedorismo de si por meio do engajamento do público, que se dá pela interatividade.

O indivíduo passa a ser um produto da relação de poder, condições que determinam comportamentos, assujeitamento acerca do que se come, veste e compra, há, portanto, a mobilização de materiais simbólicos, em função de que “[...] a imposição de modelos e valores estéticos, gerando o desejo de alcançar os protótipos de beleza para a plena realização e satisfação do indivíduo, além de uma melhor aceitação social” (VARGAS, 2014, p. 75). O corpo feminino é o maior propósito de determinações sociais de beleza, com propagandas que enfatizam prazeres, implicações de ser bela e a necessidade de se adquirir produtos para as “imperfeições”.

Nessa perspectiva, se emergem, segundo Le Breton (2007), progressivamente elementos que modifiquem o corpo com o objetivo de corresponder ao padrão imposto pela sociedade como perfeito, pois o corpo é construído por meio de intervenções de modo social e cultural que colocam situações para a sua adequação a partir do que é atrativo. “Ser um corpo é estar exposto a uma modelagem e uma forma social” (BUTLER, 2015, p.15). A autora destaca que o corpo é vulnerável e está exposto aos outros.

Moreira (2020) adverte em sua pesquisa que o universo mercadológico produz produtos que vinculados a divulgação por digital *influencers* se tem grande intensidade, utilizam de seu âmbito digital para abordar experiências com determinados produtos, e então, afetam seus expectadores, que geralmente é composto em sua maioria por mulheres.

Nesse sentido, é relevante destacar as relações de poder que o corpo feminino está inserido, pois se efetua um poder por meio da exploração econômica do que é ser belo, com propostas de procedimentos estéticos, suplementos, cosméticos, plásticas e divulgações relacionadas a uma conservação do corpo belo que levam ao aspecto atribuído ao ideal de beleza que é a juventude, “a mulher que não pode envelhecer”, diante disso, fomenta-se uma exploração econômica, o corpo feminino passa a ser um objeto de consumo correspondente a um ideal “mulher perfeita”, ilustra Jacob (2014). Uma vez que a velhice é visualizada como um aspecto negativo e degradante.

Assim, Goldenberg (2007) contribui ao afirmar que “el cuerpo humano se apresenta como um verdadeiro capital físico, simbólico, económico y social”³⁷² (2007, p. 13). Se exige a necessidade de um cuidado de si que se reflete ao cuidado com o corpo, a obsessão excessiva

³⁷² “O corpo humano surge como um verdadeiro capital físico, simbólico, econômico e social”.

que os indivíduos possuem em não envelhecer se traduzindo em treinar, vestir-se bem, usar produtos que retardam o envelhecimento, pois a ideia é aparentar uma idade que não se tem, isto é, se valendo de tecnologias destinada a indústria do consumo.

A mulher jovem tem medo de envelhecer e, por isso, busca todos esses refúgios para retardar o envelhecimento³⁷³. Sem dúvidas, o corpo feminino é um fenômeno que constrói uma identidade nacional, pois a centralidade do corpo é muito forte na cultura, é visto como uma condução de ascensão social e também capital no mercado de trabalho. O capitalismo de consumo de massa interpela o sujeito – consumidor “com uma maior orientação visual e com mais desejos corporais – desejos encontrados tanto ao consumo material como no consumo visual dos ‘outros’ incorporados” (BALIEIRO, p. 27, 2014).

O mecanismo pelo qual as novas tecnologias, conquanto envolvam procedimentos e recursos que são postos e operados no espaço público, agenciam os desejos e as disposições psíquicas mais íntimas de cada um. O nacional produzido via cultura de massas tinha um potencial de subjetivação, pois dentro da lógica de mercado, o apelo ao consumidor é fator fulcral, produzindo vínculos entre sujeitos e mercadorias com fortes implicações emocionais.

A identidade surge entre definições que são evidenciadas a partir de discursos de uma cultura e por nossos desejos de responder a apelos realizados por esses significados de sermos interpelados por eles (HALL, 1997, p. 26). Nesse aspecto, o poder de influência que os discursos midiáticos desempenham sobre os receptores usuários ao publicar um padrão de corpo a ser seguido é tão intenso que diversas vezes produz insatisfações à forma física de quem não atende essas determinações. Muitas mulheres se veem excluídas e para se sentirem valorizadas tentam se encaixar ao modelo de corpo padronizado na sociedade.

A indústria da beleza exhibe ao corpo uma discussão de vigilância para se alcançar o “bem estar” ou um “corpo rascunho”, que segundo Le Breton (2003), as características físicas são modificadas conforme angústias, anseios, próprias expectativas e diante do outro e da sociedade, quando surgem cobranças físicas que estão organizadas e um ciclo de vendabilidade que consolida um mercado do corpo.

A indústria cultural, desse modo, não faz mais questão de camuflar seu interesse que é de visar o lucro. A sociedade é abordada como um todo pela sociedade cultural, mas a mulher é bombardeada constantemente por propagandas de outros corpos considerado belo que fortifica estereótipos e estigmas que não oferecem lugares para outros discursos. Existe um

³⁷³ Goldenberg (2021) pontua que a bela velhice está centrada na valorização da autonomia, em aprender falar não, vencer os medos e respeitar as vontades, e isso é ser feliz na velhice.

narcisismo na era digital, o indivíduo é moldado pelo outro e, por consequência, é influenciado pelo espectador, a sua melhor forma de expressão se constrói sua identidade.

Segundo Marzochi e Balieiro (2021), as plataformas digitais acentuam tendências preexistentes na realidade social, contribuindo para a exacerbação mediante ao processo de identificação, objeto que ganha fascinação sobre o indivíduo o espaço ao ideal do eu, mas que esse narcisismo, consistiria não a uma patologia, mas sim como um instinto de autoconservação.

Um ideal do eu que pode se referir-se a uma pessoa, um projeto, identidade de gênero, etc. Na plataforma do Instagram, observa-se que sabem explorar as ferramentas como um elemento narcisista, quando questionam seus pensamentos, ideias, reflexões, etc. O eu fragilizado, segundo Marzochi e Balieiro (2021), busca e encontra nesse usuário influenciar um projeto e identidade que a representa, na verdade um fortalecimento do seu individual, e esse eu, perfil influenciador torna-se mais modesto, desprezioso. O objeto consome-se o eu ideal.

A incorporação do valor, ao ponto de modificar as ações e comportamentos pessoais é um dos grandes responsáveis pela insatisfação do indivíduo com seu corpo. De tal modo, a verdade é construída por meio da cultura e classificam os indivíduos e os discursos exibidos no *Instagram*, portanto, são cruciais para se discutir e entender essa construção social da aparência do corpo.

4. CORPO DISCIPLINADO E VIGIADO NA MÍDIA DIGITAL

É no período moderno que o corpo do indivíduo se torna fenômeno de mudanças que o fomentam como útil, inteligível para ser adestrado e moldado pelas instituições de poder terem resultados econômicos por meio da docilidade, pois segundo Foucault (1987, p. 134), “é dócil um corpo que pode ser submetido, utilizado, transformado e aperfeiçoado”. Compreende-se que o indivíduo é visto como objeto desígnio e prática do poder que age de forma disciplinante por meio de controle social, econômico e político.

O corpo docilizado é considerado maleável e realizado a partir de imposições de forças que Foucault (1979) determina como micropoderes que impõem coerções e restrições que transcorrem a construção do corpo social. Nessa conjuntura, as disciplinas possibilitam um controle do corpo por meio da docilidade e sua utilização que está vulnerável as produções impostas pelo capitalismo ao produzir um indivíduo para realizar funções com qualidade e eficácia a fins econômicos. Nesse contexto, o corpo é um fenômeno, produto das relações de poder constituídas na sociedade.

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta a força do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma ‘aptidão’ uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita (FOUCAULT, 1987, p. 119).

A partir desse conceito, é significativo discutir como os corpos das mulheres podem estar sujeitos a serem disciplinados por discursos de *influencers fitness* na plataforma *Instagram*. O pensamento a respeito do conceito de docilidade e controle de Foucault (1987) sobre o corpo contribui para abordar atualmente a prática de exercícios e controle da consciência, que surgem, dessa forma, como condições impostas por um controle sobre a vida e o cuidado de si. Surge uma atenção alarmante a beleza, valorização da imagem e culto ao corpo como uma tendência de comportamento por meio de uma disciplina. “Em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (FOUCAULT, 1987, p. 163).

Na contemporaneidade, a relevância da imagem na construção do indivíduo está vinculada a aspectos de que a sociedade é direcionada por princípios propagados por discursos midiáticos, principalmente por incentivar, entreter o público. Nesse aspecto, a mercadoria é inserida a esse público, instigando-os a viverem a partir desses discursos que de certa forma atuam como disciplinantes que constituem narrativas que impõem o que deve ser realizado para adquirir o corpo ideal.

Enquanto Foucault apresentou reflexões a respeito da docilização dos corpos por meio de técnicas de disciplina, Beiguelman (2021) traz na contemporaneidade um processo de construção que ela denomina como “olhares dóceis” ou “olhares banais” que são padronizados de acordo com o âmbito das redes sociais que estão inseridos.

Segundo Moreira (2020), na sua pesquisa sobre mídia, o poder disciplinar, uma vez que está conectado com o cuidado de si que é realizado mediante coerção por interferência da disciplina, prolifera uma coação centrada em se obter uma rotina saudável, sem perder a constância, focada na construção de um corpo padrão, saudável, escultural. É um discurso que ilustra uma relação de disciplina do mundo *fitness* como estilo de vida que é adequado por normas, elevado a filosofia de vida.

A sociedade disciplinar, pontuada por Foucault (1987), passa a ser reconfigurada para uma sociedade de controle recorrendo a redes de contato. “o poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de serem submetidos a esse poder e também de exercê-lo” (FOUCAULT, 1999, p. 35).

O poder da sociedade de controle atua sobre o corpo individualizado, adequando-o para que se realize uma série de ações estabelecidas. À vista disso, na procura de um corpo ideal, a prática de exercícios físico é abordada como ponto fulcral associada a finalidades que devem ser definidas a partir de estratégias e metas, para se alcançar objetivos.

Nesse sentido, se produz um campo de forças que abrange corpos musculosos, fortes e jovens, e para se ter esse corpo, disciplina é essencial “[...] a disciplina tenta reger a multiplicidade [...] na medida em que essa multiplicidade pode e deve redundar em corpos individuais que devem ser vigiados, treinados, utilizados, eventualmente punidos [...]” (FOUCAULT, 2005, p. 289). A punição pode-se fazer relação a culpa quando o corpo falha, quando a estética declina ou adocece.

A prática de poder exerce uma manipulação de acordo com os objetivos mercadológicos, determinando métodos de controle sobre o corpo e a vida. Contribuindo a discussão, na obra, *Em defesa da Sociedade*, Foucault (2005), explica sobre as formas distintas de subjetivação nas relações de saber e poder. Nesse sentido, a biopolítica “trata-se de um conjunto de processos como a proporção dos nascimentos e dos óbitos, a taxa de reprodução, a fecundidade de uma população, entre outros” (p. 289-290).

O autor designa como uma política disciplinar que atua sobre os corpos como uma nova tecnologia de forma coletiva, gerencia e modifica a vida dos indivíduos como um todo. De tal modo, o discurso *fitness* é uma estratégia comunicativa de origem biopolítica a partir de um “gerenciamento dos corpos” que se encontra em essência a respeito das mulheres por esse discurso com utilização de imagens, do belo corpo padrão que também é sexualizado. Se exige certas práticas, comportamentos, que ocorrem por meio da preocupação com o corpo, sobre o que é ser mulher, e isso se torna reflexo de como as palavras se conduzem a lidar com o próprio corpo.

De acordo com Lipovetsky “os mecanismos de controle não sumiram, eles só se adaptaram, tornando-se menos reguladores, abandonando a imposição em favor da comunicação” (2004, p. 20). Nesse aspecto, há forças sobre a subjetividade acerca dos efeitos de se alimentar mal para a saúde, levando à baixa expectativa de vida. Observa-se, desse modo, um biopoder que corrobora para domesticação dos corpos.

Ao nos apropriarmos do conceito disciplinar de Foucault, podemos refletir acerca da produção de conteúdo das *influencers* sobre seus corpos, pois devem publicar conteúdos que sejam validados pelo público, ou inversamente, seu trabalho tem risco de ser criticado e sofrerá sanções, como perda de patrocínios das marcas que têm vínculo e de seguidores, exclusão de

eventos, etc. Posto isso, a vigilância se dá tanto pelas seguidoras como também por outras influenciadoras e pelas marcas.

Diante disso, Foucault (1987) salienta que o panoptismo, portanto, vai sendo substituído e remodelado por uma vigilância digital por meio dos fluidos poderes em rede que incidem sobre comportamentos dos corpos, com finalidade econômica e política, em que pesa o olhar vigilante de sujeitos conectados em redes digitais e territoriais.

Beiguelman (2021, p. 54), aborda a cultura do compartilhamento e a cultura da vigilância como elementos de conexão, que se justificam por intermédio dos dados pessoais que são lançados na rede, a montagem de perfil que nos torna completamente rastreáveis mesmo não tendo dispositivos fixados ao nosso corpo para tal. Para a autora, atualmente, as novas tecnologias de controle, sistemas de reconhecimento facial capacitam a atividade de controle a partir da imagem, na qual pontua “o rosto é a nova digital”.

O exibicionismo e a interatividade individuais nas redes estão diretamente relacionados à possibilidade de sermos rastreados, de forma que, engajamento de modo digital e capacidade de vigilância algorítmica estão intrinsecamente emparelhados, conduzindo então ao alerta feito pelo artista Adam Harvey em um dos seus pôsteres, de que “a selfie de hoje é o seu perfil biométrico de amanhã” (BEIGUELMAN, 2021, p. 71). Mergulhamos tão profundamente numa contemporaneidade permeada de recursos tecnológicos que sequer questionamos ou refletimos sobre a capacidade de exercício de controle sobre nós a partir deles, naturalizamos a vigilância.

Acerca dessa visibilidade, Bruno (2023), em sua pesquisa, expressa que suas formas sofreram mutações, visto que, as *influencers* utilizam de sua imagem para se promover, ou melhor, como profissão, é consequência dos regimes visuais que viabilizaram esse ocorrido. “um regime de visibilidade consiste, antes, não tanto no que é visto, mas no que torna possível o que se vê” (BRUNO, 2003, p. 15).

Existe no presente uma nova estética da vigilância, conforme Beiguelman (p. 29, 2021), pois por interferência da imagem se mediam relações que favorecem interfaces no cotidiano. As leituras da imagem com o cenário de emergência das novas tecnologias ultrapassam a capacidade dos olhos, assume novas perspectivas de modo que o espaço do receptor se mescle com o espaço imagético.

Um contexto pós-disciplinar, se tem o caminho de assumir responsabilidades ou não, se tem um controle por se deixar seduzir ou não por um modelo de alimentação, por propaganda de um determinado produto, por exemplo. Lipovetsky (2004) ilustra que se trata de entender que existe uma contradição, que nela se obtém a que valoriza e que amplia a autonomia.

De acordo com o autor, o descontentamento com o mundo do consumo viabilizou aquisição da autonomia pessoal, multiplicando as ocasiões de escolha individual e fontes de informações referentes a determinados produtos. A mídia digital proporcionou ao indivíduo maior autonomia de reflexão e atitude a partir de uma diversidade de fenômenos, e passa a ser o único responsável por si. Encontra-se tanto um olhar vigilante de poder que assegura a sociedade como uma autovigilância, isto é, um olhar do outro e sobre si afetando a sua subjetividade, Bruno (2013).

Existe, desse modo, dois elementos essenciais para a subjetividade, o disciplinar que a afeta, refletindo no corpo a questão do olhar do outro que se representa como lei e o espetaculoso, que é o que o indivíduo vive no presente, as *influencers* são um produto disso, fazendo do cotidiano um espetáculo, o que é vivenciado torna-se representação.

Portanto, observa-se uma discrepância essencial entre os indivíduos dessas sociedades, disciplinar e do espetáculo. A primeira corresponde a uma preocupação com o olhar do outro, que monitora a realização de padrões de ação, na segunda, se constrói para ser visto, é significativo evidenciar que nessa sociedade também acontece a preocupação com o olhar do outro, mas um olhar que não consiste em como o indivíduo se adequa as leis institucionais.

5. CONCLUSÃO

Ao longo destas linhas, observou-se que se tem a necessidade de discutir intensamente sobre o corpo, pois nunca foi pauta de debate como no século XXI, e na contemporaneidade, tornou-se um fenômeno vivo, distinto, que modifica e é modificado, o eixo das relações sociais que constrói identidades, entreposto ao meio mediante vivências em constante relação com a sociedade.

Como apresentado, a proposta do estudo concerne em abordar o favorecimento da mídia (*Instagram*) na construção da imagem do corpo através de digital *influencers fitness*, isto é, por meio de postagens de conteúdos vinculados a alimentação, exercícios, produtos que consomem, anúncios e propagandas que, de forma simultânea, fazem um empreendedorismo de si, do corpo como uma moeda de troca a partir da comunicação e exposição de sua imagem no *Instagram*.

Enfatizamos o poder e significado que a imagem possui sobre o corpo e subjetividade, pois as mídias sociais favoreceram o acontecimento de um espetáculo de imagens que, através de narração de si, se cria uma aproximação de intimidade da vida privada com o público. O entretenimento é o produto essencial pela cultura da mídia, que espetaculariza o cotidiano de

maneira a seduzir suas audiências, levando a identificar-se com representações sociais nela presentes.

Por conseguinte, discutimos que o desenvolvimento da globalização fomentou novas identidades, ou seja, novos indivíduos. A partir dessa propagação, as mídias também se intensificaram e favoreceram a construção de uma imagem corpórea da mulher, causando efeitos na sua subjetividade por meio dessa nova comunicação, no qual, *influencers* se tornaram um dos principais fenômenos que instigaram essa construção desse corpo que fomenta o consumo, uma outra consequência da hipermodernidade (LIPOVESTSKY, 2004).

E por fim, trouxemos a contribuição do pensamento de Foucault para analisar um corpo disciplinado atualmente a partir desse universo digital, que pode ser moldado baseado no olhar do outro, pois o corpo é um produto das relações na sociedade que se dão através de discursos e narrativas de *influencers* digital que instigam a viver de uma certa maneira e não de outra, que tem como consequência um corpo saudável, magro, tonificado, jovem, mas, é importante explicitar que o indivíduo tem liberdade e é o único responsável nas suas escolhas.

Atualmente, se tem uma valorização da imagem de si e principalmente com o olhar do outro sobre si, sobre o que pode ser visto ou não. Posto isto, é necessário enfatizar que essa nova profissão, na qual, fazem um empreendimento de si, disseminando informações de produtos, marcas, etc. estão ganhando cada vez mais espaço e legitimidade diante às audiências. O intuito não é de afirmar a mídia como vilã, mas sim trazer uma visão crítica da utilização dos meios de comunicação para mobilizar massas acerca de comportamentos que afetam o corpo.

Portanto, este estudo possibilita refletir acerca de nossa utilidade, do quanto é impactante o olhar do outro, em virtude que trazer esse conceito para uma análise do corpo no *instagram* remete a um novo olhar sobre o lugar assumido pelo corpo da mulher na sociedade contemporânea. O corpo passa de um status privado ao corpo das mídias, um corpo público, em que a mulher monetiza por meio dele, se tem uma maior obtenção de liberdade e é relevante valorizar esse aspecto, uma vez que se pode utilizar da imagem, mas com prudência para não sofrer as sanções digitais, sociais, econômicas e também legais.

REFERÊNCIAS

ASSUMPCÃO, Douglas Junior F; SANTOS, Daniel da Silva. **REDES SOCIAIS: A performance como proposta metodológica no campo da comunicação.** Revista UNINTER de COMUNICAÇÃO, volume 7, nº 13, 2019.

BEIGUELMAN, Giselle. **Políticas da imagem: Vigilância e resistência na dadosfera.** Ubu editora, SP, 2021.

BORIS, Georges D. J. B.; CESÍDIO, Mirela de Holanda. **Mulher, corpo e subjetividade: uma análise desde o patriarcado à contemporaneidade.** Revista Mal-estar Subj. volume 7, número 2, Fortaleza, 2007.

BUTLER, Judith. **Quadros de Guerra. Capacidade de sobrevivência, vulnerabilidade, comoção.** 1ª edição, trad. Sérgio Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2015.

BUTLER, Judith. **Undoing gender.** Nova York: Routledge, 2004.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam – os limites discursivos do “sexo”.** 1ª edição, São Paulo, novembro, 2019.

BRUNO, Fernanda. **Máquinas de ver, modo de ser: vigilância, tecnologia e subjetividade.** Porto Alegre, Sulina, 2003.

DEBORD, Guy. **A Sociedade do espetáculo.** Ed. EbookLibris, tradução Terra Vista, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da prisão.** Tradução Raquel Ramalheite. 29 ed. Petrópolis, vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24 ed. São Paulo: Loyola, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Em Defesa da Sociedade.** Trad. de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GOMES, Paulo. **O que é ser um empreendedor digital?** São Luís: TBI All New, 2015.

HALL, Stuart. “The work of representation”. In: HALL, Stuart (org.) **Representation. Cultural representation and cultural signifying practices.** London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997.

HENKE, Poliana Lorenzoni. **A importância das influenciadoras digitais no processo de decisão de compra de artigos de vestuário: o caso das mulheres ijuíenses pertencentes à geração z.** Ijuí, 2020.

JACOB, Helena. **REDES SOCIAIS, MULHERES E CORPO: um estudo da linguagem fitness na rede social Instagram.** Revista Comunicare Dossiê Feminismo, São Paulo, v. 14, n.1, 2014.

KARHAWI, Santos Issaaf. **DE BLOGUEIRA À INFLUENCIADORA: motivações, ethos e etapas profissionais na blogosfera da moda brasileira.** Tese de doutorado. São Paulo, 2018.

KUMAR, Krishan. **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo.** Rio de Janeiro: Jorge Zaharm, 1997.

LE BRETON, David. **Adeus ao corpo**. Campinas: Papirus, 2003.

LE BRETON, David. **A Sociologia do Corpo**. Trad; Sônia MS. Petrópolis, RJ, Vozes, 2007.

LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. Tradução Mário Vilela, São Paulo, editora: Barcarolla, 2004.

LIPOVETSKY, G.; SERROY, J. **A Cultura-Mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

MARZOCHI, Samira Feldman; BALIEIRO, Fernando de Figueiredo. **Muralha de espelhos: o narcisismo político nas plataformas digitais**. REVISTA BRASILEIRA DE SOCIOLOGIA, v. 9, p. 121-148, 2021.

MISKOLCI, Richard. **Batalhas Morais**. Política identitária na esfera pública técnico mediatizada. 1 ed- Belo Horizonte. Autêntica, 2021.

MOREIRA, Diógenes Marília. **A CONSTRUÇÃO DA IMAGEM CORPORAL NAS REDES SOCIAIS: padrões de beleza e discursos de influenciadores digitais**. Vitória, 2020.

PALUDO, Luciana. **Corpo, fenômeno e manifestação: performance**. Dissertação de mestrado, Porto Alegre, 2016.

SIBILA, Paula. **O Show do eu – a intimidade como espetáculo**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2008.

SOUZA, Verônica Laveli. **DIGITAL INFLUENCERS: um estudo sociológico sobre o empreendedorismo digital e a cultura da recomendação**. Dissertação, São Carlos, 2019.

TAVARES, L.B.; BRASILEIRO; M. C. E. **O espelho de Narciso: o corpo belo representado por adolescentes**. In: Anais da III Jornada Internacional e I Conferência Brasileira Sobre Representações Sociais, Textos completos, Rio de Janeiro, 2003.

VAN DIJCK, J. **La cultura de la conectividade: uma história crítica de las redes sociales**. Buenos Aires: Sigilo Vinteuno, 2016.

VARGAS, Eliza. **A Influência da mídia na construção da imagem corporal**. Revista Brasileira Nutrição Clínica; ed. 29, 2014.

WANDERLEY, Kramer Kássia Rita de. **DA INSPIRAÇÃO À INTERPELAÇÃO: o discurso fitness no Instagram**. Recife, 2020.

DIREITO, DEMOCRACIA E PATRIMÔNIO: A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

Klautenys Dellene Guedes Cutrim
Professora do Programa de Pós-graduação em Cultura e Sociedade
klautenys.guedes@ufma.br
UFMA

Letícia Leite Saboia Rabelo
Mestranda em Cultura e Sociedade
leticia.lsrabelo@gmail.com
UFMA

Luíza Leite de Almeida
Especialista em Direito da Família, Sucessões, Infância e Juventude
adv.luizaleitedea@gmail.com
Advogada OAB/MA nº21.738

RESUMO: Este trabalho versa sobre a Educação Patrimonial para a Construção da Cidadania. Surgiu a partir do dia 08 de janeiro de 2023, dia que entrou para a história do país, data em que acompanhamos, pelos meios de comunicação, as manifestações de cunho político, por meio de atos de violência e vilipêndio em face ao Patrimônio Material Nacional na capital federal, Brasília. Ataques contra os Três Poderes da República, contra a democracia, através da destruição de prédios, obras de arte, e objetos de valor sociocultural e histórico, muitos deles tombados, e que foram violentamente atacados, com atos de ódio e agressividade, além de ataques a jornalistas, violência essa que já vinha se manifestando antes do dia 08 de janeiro de 2023, fortalecidas pelas fake news e teorias conspiratórias delirantes, juntamente com os bloqueios de estradas, ônibus queimado, uma bomba na área do aeroporto da capital do país e acampamentos em frente ao quartel. Diante de tudo disso, observou-se a urgência em discutir o assunto e levantar reflexões que visam contribuir para que fatos como esse não aconteçam mais, e, um dos caminhos pensados é a Educação Patrimonial. O objetivo do presente trabalho é refletir acerca da importância da Educação Patrimonial para a construção da cidadania e do sujeito enquanto ser que compreende a importância do Patrimônio e da sua conservação. Para alcançar os objetivos, realizamos um levantamento bibliográfico e hemerográfico sobre o tema, concluímos que a educação patrimonial é imprescindível para a construção da cidadania fato esse que contribui com o fortalecimento da democracia brasileira.

Palavras-Chave: Patrimônio; Cidadania; Direito; Manifestações Políticas.

1. INTRODUÇÃO

No dia 08 de janeiro de 2023, na capital federal, Brasília, a sede dos três poderes sofreu um ataque sem precedentes na história do Brasil. As pessoas que fizeram parte do ato invadiram o Planalto, o Congresso e o Supremo Tribunal Federal e começaram a quebrar vidraças dos prédios, os móveis, revirar tudo dentro dos edifícios, invadindo o gabinete de autoridades, rasgando documentos, roubaram armas, atacaram e vandalizaram obras de arte e objetos históricos.

O prejuízo ao patrimônio público que pertence a todos os brasileiros ainda não foi calculado. De acordo com a reportagem do G1 de Brasília, o movimento vinha se articulando

desde o acampamento em frente aos quartéis do exército e foi reforçado por mais de cem ônibus que chegaram de todo país, com mais de 4 mil pessoas, com ações combinadas pelas redes sociais. Por volta das 14 horas, o grupo deixou o acampamento e foi andando em direção ao Congresso. O que é mais impressionante, ao checar as notícias e ao ver as imagens, as pessoas aparecem escoltados pela Polícia Militar.

A frota que estava na Esplanada dos Ministérios, onde está o Congresso, não foi suficiente para conter as pessoas que furaram o bloqueio, subiram a rampa do Congresso e invadiram os salões da Câmara e do Senado vandalizando e depredando tudo. Na sequência, invadiram o Superior Tribunal Federal e o Palácio do Planalto. No Superior Tribunal Federal, o grupo destruiu tudo que viram pelo plenário, local em que os ministros realizam os julgamentos, roubaram comida, e, segundo a reportagem do G1 de Brasília, arrancaram até as portas dos armários do Ministro Alexandre de Moraes, retiraram poltronas, rasgaram e molharam documentos, todos os vidros que compõem as fachadas do prédio foram quebrados, os móveis, TV, itens de decoração destruídos.

Entre as obras de arte, está uma tela intitulada “*As Mulatas*” do pintor Di Cavalcanti que foi esfaqueada e rasgada. O dano ao patrimônio público da união é um crime qualificado com uma pena que pode chegar à detenção de seis meses a três anos, e multa, além da pena correspondente a violência, conforme o artigo 163 do código penal brasileiro. Também existe o crime de dano ao patrimônio cultural que tem a pena de reclusão de um a três anos e multa, onde ações como destruir, inutilizar, deteriorar um bem especialmente protegido por lei se enquadra nesse crime, conforme o artigo 216 da Constituição Federal e projeto de lei 4706/2020.

Outros crimes como associação criminosa, golpe de estado, tentativa de abolição violenta do estado democrático de direito se enquadram no ocorrido no dia 08 de janeiro, em Brasília, mas o foco do nosso trabalho é levantar reflexões sobre a importância da Educação Patrimonial para a construção da Cidadania e para a tomada de consciência do sujeito que se identifica e se reconhece como responsável pela salvaguarda do patrimônio, além de demonstrar a ótica do Direito frente a essas manifestações.

2. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO ATUAL CONTEXTO DAS MANIFESTAÇÕES DE 08 DE JANEIRO DE 2023

Educação Patrimonial, na visão de Horta e Grunberg e Monteiro (1999), é um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado, com foco no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento, a partir do contato direto, da experiência com as

evidências e as manifestações culturais, com o objetivo de levar as pessoas, sejam crianças, adultos a um processo ativo de conhecimento. Ao conhecer o Patrimônio poderá valorizar, se apropriar de sua herança cultural, se identificar, e assim ter um melhor usufruto destes bens. O questionamento que é despertado em nós diante dos acontecimentos do dia 08 de janeiro de 2023, em Brasília: será se essas pessoas que vandalizaram e destruíram os bens materiais tinham consciência da importância daqueles bens?

O conhecimento crítico e a apropriação consciente pelas comunidades do seu Patrimônio são fatores indispensáveis no processo de preservação sustentável desses bens, assim como no fortalecimento dos sentimentos de identidade e cidadania. A Educação Patrimonial é um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao reforço da autoestima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural. (HORTA E GRUNBERG E MONTEIRO, 1999, p.05)

O grupo que vandalizou o Planalto, o Congresso e o Supremo Tribunal Federal se descrevia nacionalista, que defende a nação e seus interesses, com uma retórica patriótica que estavam agindo violentamente pelo “amor a pátria”, aos seus símbolos nacionais (bandeira, brasão, hino, riquezas naturais, patrimônio material e imaterial). Maia (2001) em suas reflexões sobre nacionalismo e patriotismo explica que apesar de inicialmente passar uma visão de soberania territorial, esses conceitos possuem um sentido muito mais abrangente, ou seja, o sentimento de Nacionalismo levaria as pessoas a serem patriotas.

Maia (2001) faz reflexões sobre o conceito de um Nacionalismo em sua essência, mas precisamos entender como esse Nacionalismo vem se apresentando no atual contexto da política nacional. Gonçalves (2021) faz uma análise espessa sobre o conceito de Nacionalismo, desde autores como, por exemplo, Eric Hobsbawam (1991), até o atual contexto que o Brasil vive.

De acordo com Gonçalves (2021), o Nacionalismo tem um apelo emocional, sendo que o conceito de Nação oriundo da Era Moderna, surgindo ali como um elemento de cunho agregador para sociedades em colapso, trazendo esse sentimento de pertencimento, mesmo que os sujeitos não se conheçam pessoalmente. Esse mesmo autor, ainda enfatiza, que o conceito de Nacionalismo possui uma grande capacidade de apresentar-se de diferentes formas e não é possível classificar o Nacionalismo com uma ideologia concisa e única, nem um consenso entre os estudiosos se o Nacionalismo possui uma essência democrática ou autoritária.

Isso nos leva à discussão quanto aos tipos de nacionalismos, dos quais os mais reconhecidos são o cívico e o étnico ou cultural. O nacionalismo cívico remonta à Revolução Francesa e está baseado em ideias de inclusão, lealdade cívica, adesão às

instituições políticas soberanas, racionalidade e o entendimento de que a nação é o povo e dele emana a legitimidade do Estado (HEYWOOD, 2010). De caráter liberal, o nacionalismo cívico busca ir além das “características essenciais” que formariam a nação, fundamentando o pertencimento à mesma a partir do conceito de cidadania política. (GONÇALVES, 2021, p. 09)

O Nacionalismo ético ou cultural, segundo Gonçalves (2021), baseia-se em afinidades raciais, étnicas, culturais, religiosas, até mesmo uma questão de memória coletiva, uma história antiga em comum, entrando até mesmo no campo psicológico do ressentimento, num processo de “transvaloração dos valores” levando que uma nação atribua valores negativos à aspectos de outras, enquanto valoriza de uma forma positiva os seus traços culturais. Esse mesmo autor, afirma que o Nacionalismo desse tipo levaria a tendências autoritárias, podendo assumir uma natureza beligerante, como pode ser observado, por exemplo, na Alemanha Nazista.

Se pensarmos que uma identidade nacional se constrói sim em princípios étnicos, não podemos resumir o Nacionalismo apenas em aspectos cívicos, políticos. Gonçalves (2021) lembra que com a ascensão do fascismo e do nazismo, o Nacionalismo se apresentou em uma versão nunca vista anteriormente, muito radicalizada, levando a eclosão da segunda guerra mundial e o genocídio dos judeus entre outros.

Esse discurso Nacionalista utilizado pelo grupo que vandalizou os símbolos da democracia, o patrimônio material no dia 08 de janeiro de 2023, é como explica Gonçalves (2021) um discurso que vem com a ascensão da extrema direita radicalizada que acaba questionando até a forma como a própria direita moderada foi eleita, quando fala que as urnas eletrônicas não são confiáveis, por exemplo, e, dentre outras características dessa direita radicalizada, estão a xenofobia, o racismo, reacionarismo, esse nacionalismo que violentamente, destrói símbolos em vez de salvaguardá-los.

Os tensionamentos que surgem quando analisamos o discurso das pessoas que vandalizaram o Planalto, o Congresso e o Supremo Tribunal Federal no dia 08 de janeiro de 2023, são inúmeros, por exemplo: Como um grupo que se descreve Nacionalista e Patriota ataca os símbolos culturais e históricos que representam o seu país? A violência simbólica foi uma forma de mostrar que o ataque, apesar de ser ao patrimônio e as materialidades como um todo, representavam ali, a vontade de agredir as pessoas que representam um lugar de poder.

E como a consciência de que o patrimônio é importante para a construção até mesmo de um Nacionalismo, de um sentimento de pertencimento a uma identidade nacional poderia evitar isso? Não podemos afirmar que poderia ser evitado, mas os acontecimentos do dia 08 de janeiro de 2023 podem nos conscientizar para a importância e a urgente necessidade de manter

o debate sobre o Patrimônio e a educação patrimonial como forma de conscientizar a população para uma postura de cidadania.

Em 1972, a UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, criou a Convenção do Patrimônio Mundial, com o intuito de incentivar a preservação de bens culturais e naturais que tenham algum grau de significado e importância para a humanidade, com o objetivo de que as próximas gerações possam viver esse legado. Desse modo, bens que foram importantes no passado e tem algum significado para nós possam ser preservados hoje para que as próximas gerações possam ter acesso ter essa herança cultural ou natural.

Dentro dessa perspectiva, existe o conceito de Patrimônio Cultural da Humanidade, onde os sítios de Patrimônio Mundial pertencem a todos os povos do mundo, isso independente do território que estão localizados. A cidade de Brasília possui a maior área tombada do mundo com 112,25 Km² sendo inscrita na UNESCO em 07 de dezembro de 1987 na lista de bens de Patrimônio Mundial, sendo no caso o único bem contemporâneo a merecer essa distinção, composta por monumentos, edifícios e sítios que possuem valor histórico, estético, arqueológico, científico, etnológico ou antropológico, além do ataque aos edifícios que estão dentro do contexto de tombamento,

De acordo com o site de notícias DW Brasil, o rastro de destruição foi além do ataque aos prédios do Supremo Tribunal Federal, Congresso e Palácio do Planalto, a quebra de móveis, vidraças, obras de arte e monumentos. Este site ainda lista algumas obras destruídas como a pintura de Di Cavalcanti “As Mulatas” tendo o valor estimado em oito milhões de reais, que foi esfaqueada e rasgada em vários locais.

Também no Planalto a escultura em bronze “O Flautista” de Bruno Giorgi avaliada em média de duzentos e cinquenta mil reais; A escultura em madeira do artista Frans Krajcberg, obra avaliada em média de trezentos mil reais.

Na Câmara dos Deputados, o vitral “Araguaia” de Marianne Peretti produzido em 1977 foi danificado, também uma maquete tátil da artista franco-brasileira, a única mulher a integrar a equipe do arquiteto Oscar Niemeyer, Peretti foi quem desenvolveu os vitrais da Catedral de Brasília.

No prédio do Supremo Tribunal Federal, a escultura “A Justiça”, do mineiro Alfredo Ceschiatti foi depredada e pichada. Essa obra fica na parte externa do prédio inaugurada em 1961, representando a Têmis sentada, sem a tradicional balança e com a espada sobre o colo. Na mitologia grega a Têmis é a personificação da justiça. No plenário, o brasão que é o símbolo da república foi atacado e arrancado, aqui vemos também uma forte violência simbólica, aos símbolos e a materialidade que representam as pessoas a serem atacadas e a democracia.

Os bustos de Rui Barbosa que é responsável pela criação da Corte no atual modelo em 1890 e também do abolicionista Joaquim Nabuco foram atacados. A escultura “Bailarina” do italiano Victor Brecheret, a cadeira da presidente da Corte Rosa Weber que foi desenvolvida pelo designer Jorge Zalsupin, foi arrancada. Um tapete que pertenceu à princesa Isabel, filha do imperador Dom Pedro também foi rasgado. A obra “Bandeira do Brasil”, uma pintura de Jorge Eduardo de 1995, que reproduz a bandeira nacional hasteada em frente ao Palácio do Planalto, foi encontrada boiando na água que inundou o prédio após os invasores acionarem o sistema de combate a incêndio. Além disso, a galeria com as fotos dos ex-presidentes foi destruída.

Esses prédios da Praça dos Três Poderes, foram tombados em 2007 pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). De acordo com a reportagem do site DW Brasil, o Conselho de Arquitetura e Urbanismo (CAU) se pronunciou sobre o acontecimento e conceituou o episódio como um atentado grave contra o primeiro conjunto urbano do século XX reconhecido como Patrimônio Mundial pela Organização das Nações Unidas. O documento sobre a convenção para a proteção do patrimônio mundial, cultural e natural diz o seguinte:

Constatando que o patrimônio cultural e o patrimônio natural estão cada vez mais ameaçados de destruição, não apenas pelas causas tradicionais de degradação, mas também pela evolução da vida social e econômica que as agrava através e fenômenos de alteração ou de destruição ainda mais importantes; Considerando que a degradação ou o desaparecimento de um bem do patrimônio cultural e natural constitui um empobrecimento efetivo do patrimônio de todos os povos do mundo (ONU, 1972, p.02)

A Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural aconteceu na Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, reunida em Paris, entre os dias 17 de Outubro a 21 de Outubro de 1972, com medidas que visam salvaguardar o Patrimônio da Humanidade e a cidade de Brasília, dessa forma, entra nesse contexto, correspondendo aos requisitos necessários para ser um Patrimônio Mundial.

O site da CNN Brasil noticiou no dia 21 de janeiro de 2023 que o Peru fechou a entrada de Machu Picchu por tempo indeterminado, o motivo são os protestos que acontecem no país, também de cunho político, que pedem a renúncia da presidente do país Dina Boluarte, o anúncio foi feito pelo Ministério da Cultura com a justificativa de proteger o Patrimônio Histórico. Machu Picchu foi declarada Patrimônio da Humanidade assim como Brasília. O questionamento que fica: Por que as populações atacam os Patrimônio quando querem manifestar-se politicamente?

É preciso pensar a educação patrimonial, a construção da cidadania. Horta e Grunberg e Monteiro (1999) explicam que a educação patrimonial consiste em provocar situações de aprendizados sobre os produtos da cultura e do processo cultural, que levam e possibilitam ao aluno a resolver questões da própria vida seja pessoal ou coletiva, além de apresentarem caminhos metodológicos para trabalhar educação patrimonial em sala de aula, o que pode ser uma excelente estratégia utilizada por professores que vão abordar a temática, como podemos ver na citação a seguir:

Descobrir esta rede de significados, relações, processos de criação, fabricação, trocas, comercialização e usos diferenciados, que dão sentido às evidências culturais e nos informam sobre o modo de vida das pessoas no passado e no presente, em um ciclo constante de continuidade, transformação e reutilização é a tarefa específica da Educação Patrimonial. Neste processo de descobrimento da realidade cultural de um determinado tempo e espaço social é possível se aplicar uma metodologia apropriada que facilite a percepção e a compreensão dos fatos e fenômenos culturais. (HORTA E GRUNBERG E MONTEIRO, 1999, p.08)

Casco (2013) realiza uma reflexão sobre ações e mobilizações para a educação patrimonial e para a preservação do patrimônio histórico, relatando que, considera avanços nas iniciativas levantadas pela sociedade a projetos de educação voltados a preservação do patrimônio cultural brasileiro. Iniciativas vindas de movimentos sociais, mobilização da própria sociedade, visto que, antes as ações sempre partiam do Estado. Apesar dos avanços, a educação patrimonial precisa ser um debate contínuo, não somente levantando uma tomada de consciência e reflexões, mas com atitudes de cidadania, na prática do cotidiano a ponto de evitar que um sentimento de insatisfação política, até mesmo revolta contra a pior das situações levem as pessoas a agir de forma agressiva, violenta, descontando nas materialidades que pertencem a população.

Mas há de se perguntar: será que tais projetos têm conseguido alcançar os objetivos traçados? Será que se têm preocupado em revelar conflitos ou apenas em mostrar distintas manifestações culturais? Será que apostam numa história nacional formada por uma rede de fios com nuances e matizes diferentes ou perpetuam a idéia da supremacia de um grupo sobre os demais “contribuintes” da nação? Será que percebem a diversidade cultural a partir de uma relação de interdependência ou reproduzem a visão partida, de dominação, de dependência? Será que ouvem todas as vozes ou apenas uma? Será que reforçam o sentimento de comunidade ou perpetuam a noção de unidade? Será que incluem, de fato, o Outro? (SILVEIRA, 2007, p.86)

Esse debate sobre a importância da educação patrimonial para a formação de sujeitos respeitosos, mais humanos e conscientes é amplo e gera uma gama de reflexões e tensionamentos. Poderíamos elencar aqui diversos aspectos: caminhos e metodologias para educação patrimonial, o levantamento de ações e os avanços, caminhos ao longo da história do

que já conseguimos avançar em termos de educação patrimonial, até mesmo as diversas vezes que os patrimônios já foram atacados. Não temos como abordar toda essa amplitude no presente trabalho, por isso vamos levantar a seguir apenas reflexões sobre a construção da Cidadania no nosso contexto brasileiro em 2023, depois dos fatos de 08 de janeiro, em Brasília.

3. A ÓTICA DO DIREITO NA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO CIDADÃO E NO EXERCÍCIO DO DIREITO DE REUNIR-SE

As manifestações sociais, sejam elas pacíficas ou não, estão presentes no nosso dia a dia há muitos séculos. Ocorre que, muitas vezes, a sociedade busca, através dessas manifestações, alcançar alguma mudança ou aplicação de um direito coletivo dos governantes.

Nessa esteira, vemos claramente a aplicação do efetivo exercício da cidadania. E o que seria essa cidadania? Segundo Pinsky e Pinsky (2013, [?]): “[...] ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. [...]”

Esclarecendo, a cidadania vai além de um conceito, pois ela é feita de exercícios dos sujeitos cidadãos e evolui com o passar dos tempos e da sociedade na época. Assim, vemos que o cidadão participa ativamente das decisões e da vida política da sociedade a qual está inserido (COSTA e IANNI, 2018, p. 43-44).

É cristalina a ideia de que só podemos exercer nossa cidadania quando estamos com nossos direitos fundamentais garantidos, sejam eles: direito de ir e vir, ao nome, a participação política, a reunir-se e etc. Por consequência, tivemos diversas lutas históricas pela busca da garantia desses direitos, muitos destes alcançados através de manifestações sociais ou políticas.

Cidadania é o status daqueles que **são membros de uma comunidade** e são por ela reconhecidos. É, também, **o conjunto de direitos e deveres que um indivíduo tem diante da sociedade da qual faz parte**. Historicamente e genericamente, a cidadania tem uma referência espacial, constituída da relação dos indivíduos com um dado território (organização sociopolítica do espaço). Assim, cidadania é uma **noção construída socialmente e ganha sentido nas experiências sociais e individuais**. Por isso, será aqui compreendida com uma identidade social política. (COSTA e IANNI, 2018, p. 47-48, grifo nosso)

Como explicitado acima, para que o indivíduo possa “obter” o *status* de cidadão ele tem que ser membro de uma comunidade, ou seja, pertencer a um Estado, garantindo, assim, os seus direitos, deveres e sua participação política neste.

Esta cidadania só foi efetivamente garantida quando passamos pelo que chamamos de processo de redemocratização, ou seja, nossos direitos fundamentais foram garantidos e

regidos na Constituição Federal de 1988, logo após grandes lutas e momentos os quais a ideia da garantia destes era distante.

Ocorre que, estávamos passando por um momento de transição e mesmo que os direitos fundamentais tenham sido aplicados, ainda passamos, até hoje, por um processo de redemocratização, pois tivemos grandes embates visto a ditadura militar que nos assolou. (DOMINGOS, 2019, p. 50)

Muitos desses direitos fundamentais, os quais são garantidos pelo estado democrático de direito, acabam sendo atingidos por decisões estatais que são diferentes dos anseios da população, por isso, surge os movimentos sociais e políticos, que buscam alinhar estas decisões com a vontade da população.

Conforme Pacheco (2020, p.02), uma das primeiras revoltas sociais, a qual tem notícias, aconteceu no Brasil em 1556 e a partir dessa vieram outras, com isso, se tornou histórico a busca por mudanças através de manifestações.

Por isso, a cidadania abarca todos os nossos direitos civis, políticos e sociais, visto que também faz parte da construção da democracia a qual nos encontramos. Em outros termos, as manifestações fazem parte da cidadania, por um processo de lutas.

A partir da Constituição de 1891 tivemos estabelecido o direito de reunião, seguindo pelas demais constituições que foram ressignificando até chegarmos ao diploma atual. A construção da liberdade de reunir-se ou manifestar-se nos dias atuais, foi amplamente afetada pela época da ditadura militar, onde muitos dos direitos e garantias fundamentais foram suprimidos. (RÊGO, 2013, p. 43)

O direito de reunião é um direito fundamental garantido através do estado democrático de direito o qual estamos presentes, como já exposto acima, mas não é visto somente como um agrupamento simples de pessoas. Conforme, Reis (2018, p. 22), “pode-se entender o direito de reunião como um agrupamento de pessoas, formado em um determinado momento visando um objetivo comum e decorrente de um acordo prévio.”

Denomina-se reunião o agrupamento de pessoas, organizado porém descontínuo, destinado à manifestação de idéias. Quatro, pois, são os elementos de uma reunião em sentido constitucional. O primeiro deles é a existência de uma pluralidade de pessoas. É este o elemento pessoal, o grupo que se reúne. O segundo elemento é a organização. No sentido constitucional, a penas existe reunião quando o grupo de pessoas está sujeito a uma organização, por ténue e elementar que seja esta. Isto significa que não existe reunião sem uma orientação, sem uma direção, sem algumas regras que pautem o seu andamento, ainda que essas normas sejam simplesmente a obediência às diretivas de um determinado líder. Em terceiro lugar a reunião se caracteriza pela descontinuidade. O agrupamento de pessoas não pretende permanecer indefinidamente associado. Ocorre para uma atividade que deve realizarse num período de tempo relativamente curto, sem que isso importe em compromisso para o futuro. Em último

lugar, a reunião implica uma manifestação de pensamento, seja esta uma troca de idéias, seja esta simplesmente a comunicação de um entender a quem de direito. Por este último elemento a liberdade de reunião toca perto da liberdade de pensamento prevista neste mesmo artigo (5º, CF) pelo inciso IV. (FERREIRA FILHO, 1979, p. 41)

Para além disso, há concepções de que o direito de reunião é intimamente ligado com a liberdade de expressão ou de pensamento. Nesse contexto, na ADPF 187 do Ministro Celso de Mello aponta que:

[...] a liberdade de expressão protege simultaneamente os direitos daqueles que desejam expor as suas opiniões ou sentimentos e os do público em geral. Quando se proíbe uma manifestação qualquer, viola-se tanto a **liberdade dos que são impedidos de exprimir as suas ideias, como também os direitos dos integrantes do público**, que são privados do contato com pontos de vista que poderiam ser importantes para que formassem livremente as suas próprias opiniões. (ADPF - STF, 2011, p. 09, grifo nosso).

Consequentemente, vemos que não há como falarmos do direito de reunião sem, antes de tudo, vermos que o direito à liberdade de expressão está sendo devidamente garantido. E nisso, apontamos que, para além dos manifestantes, a sociedade toda deve estar atenta a garantia desses direitos, como, por exemplo, as forças policiais e os governantes.

À vista disso, vivemos em um estado democrático de direito e por isso temos disciplinado em nossa Carta Magna os direitos e garantias individuais, presentes no artigo 5º, especificamente no inciso XVI o qual fala sobre o direito de reunir-se:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: [...] XVI - todos **podem reunir-se pacificamente, sem armas, em locais abertos ao público**, independentemente de autorização, desde que não frustrem outra reunião anteriormente convocada para o mesmo local, sendo apenas exigido prévio aviso à autoridade competente; [...] (BRASIL, 1988, p. [?], grifo nosso).

Consequentemente, vemos que o direito á reunir-se deve seguir tais parâmetros: deve ser pacífico, sem armas, em locais abertos ao público, independe de autorização, não pode frustrar outra reunião e deve ter aviso prévio.

Nesse conceito, vemos que nem todas as reuniões seguem os ditames da lei. Por isso, tem-se a necessidade de discutir sobre como o direito e o controle social atingem diretamente esse direito fundamental dos cidadãos de se manifestar ou reunir.

Buscamos um controle social desde os primórdios, quando, deixamos que as decisões que devem ser tomadas pela coletividade, sejam tomadas por alguns indivíduos que elegemos e exercem cargos políticos. Estes, em teoria, decidem por nós o que toda a sociedade deveria decidir, construindo assim, mais um degrau da cidadania e da democracia.

Pacheco (2020, p. 04), define:

Controle social pode ser conceituado como um conjunto de dispositivos sociais – usos, costumes, leis, instituições e sanções – que objetivam a integração social dos indivíduos, o estabelecimento da ordem, a preservação da estrutura social, alicerçado nos valores e expresso na imposição da autoridade legislativa, executiva e judiciária, da classe dominante ou do consenso grupal.

Quando nos debruçamos nesse conceito, nos remetemos automaticamente as atuais manifestações, muito noticiadas pelos canais de comunicação, sejam eles: televisão, internet, redes sociais, sites de busca e etc, ocorridas em Brasília – DF, na sede dos três poderes no dia 08 de janeiro de 2023.

A motivação de tal manifestação, segundo os manifestantes, foi de cunho político, porém na prática vemos que não passou de um ato terrorista, pois não seguiu nenhum dos parâmetros estabelecidos na constituição federal para que se configure uma reunião, conforme já demonstrado acima.

A mesma não foi pacífica e não teve aviso prévio as autoridades, além do mais, como foi demonstrado neste trabalho, houve vandalismo com diversas peças, objetos e obras, de valor inestimável, pelos manifestantes.

Portanto, não há o que se falar em liberdade de reunião, quando esta não segue os parâmetros estabelecidos pela lei. Entende-se que os cidadãos buscam nas manifestações que o poder público os escute e leve em consideração suas opiniões, afinal a população que os elege, porém, não há necessidade de depredar o patrimônio público – como o próprio nome diz, é nosso, de todos, dos cidadãos – deixando um prejuízo inestimável para a sociedade.

Concisamente, vemos que a liberdade de manifestação ou de reunião está intimamente ligada a liberdade de expressão, porém estas só podem ser exercidas e aceitas se feitas de acordo com os ditames da lei. Ora, a democracia é o que nos torna cidadãos e nos faz sujeitos com direitos e deveres perante a sociedade, dessa forma, não há o que se falar em democracia quando violamos um patrimônio que é de todos os cidadãos.

Por isso, muitas vezes, o direito enxerga e exerce uma ótica de punição, pois a lei é clara e a democracia é o governo de todos. Por fim, entendemos que a lei deve ser obedecida, porém, não deve frustrar os direitos dos cidadãos, contato que estes o exerçam da forma correta.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática da Educação Patrimonial é ampla, pois, poderíamos apresentar aspectos metodológicos para educar os cidadãos, ou até mesmo, momentos que o patrimônio já foi

atacado em atos de manifestações políticas, mas escolhemos focar nos acontecimentos do dia 08 de janeiro de 2023, em Brasília, não podendo negligenciar a gravidade dos fatos, desse dia que entrou pra história do Brasil, infelizmente pela magnitude da violência.

Sabemos que a medida que as investigações forem avançando, novos fatos irão surgir e por isso, esse trabalho tem um caráter de discussão inicial que visa fomentar o debate de se educar para a consciência da importância do patrimônio com o objetivo de formar uma verdadeira cidadania. Fica aqui a deixa para possíveis futuros trabalhos sobre a temática.

Em suma, conclui-se que as reflexões abordadas nesse trabalho, são atuais, portanto, ainda surgirão muitos desdobramentos destas. O maior objetivo é sensibilizar e apontar que as manifestações políticas do dia 08 de janeiro de 2023, atacam diretamente a educação patrimonial e atingem a democracia, desobedecendo, claramente, os ditames da lei.

REFERÊNCIAS

Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental n. 187. Distrito Federal. Relator: Min. Celso de Mello. Brasília - DF, Acórdão de 15 de junho de 2011. Disponível em: <<https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=5956195>>. Acesso em 20 jun. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 18 jan. 2023.

CASCO, Ana Carmen Amorim Jara. **Sociedade e educação patrimonial**. Revista eletrônica do Iphan, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 15-25, 2013.

COSTA, M.I.S., and IANNI, A.M.Z. São Bernardo do Campo, SP: Editora UFABC, 2018, pp. 43-73. Disponível em: < <https://books.scielo.org/id/sysng>>. Acesso em: 19 jan. 2023.

DE MORAES ALFONSIN, Betânia et al. As manifestações de junho de 2013, o processo de construção dos direitos de cidadania no Brasil e o direito à cidade. **Revista de Direito da Cidade**, v. 7, n. 1, p. 71-90, 2015.

DIAS, Roberto; LAURENTIIS, Lucas Catib de. Liberdade de reunião e democracia: reflexões a partir das experiências brasileiras e alemãs. **Revista Brasileira de Estudos Constitucionais: RBEC, Belo Horizonte**, ano, v. 8, p. 649-669, 2014.

DOMINGOS, Bernardo Geraldo. **O conceito de cidadania e de cidadania insurgente: reflexões sobre as manifestações de junho de 2013 na cidade de São Paulo**. 2019. Disponível em: <<https://bdm.unb.br/handle/10483/24715>>. Acesso em: 20 jan. 2023.

DW BRASIL. **As obras de arte atacadas por extremistas em Brasília.** 09 de janeiro de 2023. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/as-obras-de-arte-atacadas-por-extremistas-em-bras%C3%ADlia/a-64329245>

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. **A reconstrução da democracia: ensaio sobre a institucionalização da democracia no mundo contemporâneo, e em especial no Brasil.** São Paulo: Saraiva, 1979.

GONÇALVES, Jonas Bardy Lubrano. **Nacionalismo bolsonarista: a retórica nacionalista durante a campanha presidencial de 2018.** 2021.

G1. Distrito Federal. **Terrorismo em Brasília: o dia em que bolsonaristas criminosos depredaram Planalto, Congresso e STF.** G1. Distrito Federal. Brasília, 08 de janeiro de 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2023/01/08/o-dia-em-quebolsonaristas-invadiram-o-congresso-o-planalto-e-o-stf-como-isso-aconteceu-e-quais-asconsequencias.ghtml>

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de educação patrimonial.** Brasília: Iphan, 1999.

MAIA, Antônio Cavalcanti. **Diversidade cultural, identidade nacional brasileira e patriotismo constitucional.** Letras, p.65, 2001.

ONU. **Convenção para a proteção do patrimônio mundial natural e cultural** [internet]. 1972.

PACHECO, Michelle Aparecida Acacio. **As manifestações sociais como exercício da cidadania no Estado Democrático de Direito. Revista de Direito**, v. 12, n. 2, p. 1-32, 2020. Disponível em: < <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8113572>>. Acesso em: 20 jan. 2023.

PINSKY, Carla Bassanezi; PINSKY, Jaime. **História da cidadania.** Editora Contexto, 2013.

PLANALTO. **Brasília, Patrimônio Cultural da Humanidade.** Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/restauracao/brasil-patrimonio-cultural-da-humanidade>

RÊGO, Tâmara Luz Miranda. **A liberdade de reunião na constituição de 1988.** 2013. Disponível em: < . Acesso em: 20 jan. 2023.

SCHROEDER. Lucas. **Peru fecha a entrada de Machu Picchu devido a protestos no país.** CNN Brasil. 22 de janeiro de 2023. Disponível em <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/peru-fecha-entrada-a-machu-picchu-devido-a-protestos-no-pais>

SILVEIRA, Flávio Leonel Abreu da et al. **Educação Patrimonial: perspectivas e dilemas.** Antropologia e patrimônio cultural: diálogos e desafios contemporâneos, 2007.

DISCURSIVIZAÇÕES BIOPOLÍTICAS PARA O SUJEITO-POPULAÇÃO EM TORNO DO ENUNCIADO “SÃO LUÍS INTELIGENTE”

Eduardo Victor Lopes Cunha
Graduando em Licenciatura Letras-Espanhol
eduardo.cunha@discente.ufma.br
UFMA

Ilza do Socorro Galvão Cutrim
Doutora em Linguística e Língua Portuguesa
ilza.galvao@ufma.br
UFMA

RESUMO: O sujeito, resultante de processos de objetivação e de subjetivação (FOUCAULT, 1995), não é um ser empírico; é um sujeito fabricado, histórica e socialmente, através de discursos enredados no interior de uma teia de saberes que emergem de diversos campos, tais como saúde, educação, sustentabilidade. Os discursos que o objetivam estão submetidos a relações biopolíticas de saber-poder que se constroem por meio de uma rede dispositiva de governamentalidade, composta por vários dispositivos, como os de segurança, os de saúde, os da lei. (FOUCAULT, 2012). Este trabalho, pautado em tais reflexões foucaultianas, é resultante do plano de trabalho “Governamentalidade e biopolítica: exercícios disciplinadores do sujeito-população”, com bolsa FAPEMA BIC-10374/22, vinculado ao projeto de pesquisa do GPELD-UFMA “Práticas de objetivação/ subjetivação do sujeito no dispositivo mídia”. Tal projeto tem como objetivo geral discutir e compreender como os discursos da mídia objetivam/ subjetivam o sujeito, na atualidade. Como recorte para este trabalho, objetiva-se analisar, interpretativamente, o encarte informativo “plano de governo e eixos de atuação”, da Secretaria Municipal de Inovação, Sustentabilidade e Projetos Especiais (SEMISPE), da Prefeitura de São Luís (MA), gestão de Eduardo Braide (2021-2024). A referida análise qualitativa fundamentar-se-á na contribuição do arsenal teórico-metodológico da arqueogenealogia discursiva foucaultiana. Com o enunciado “São Luís inteligente”, o encarte da SEMISPE revela: a) consensos com as propostas defendidas pelo Comitê Gestor de Limpeza Urbana, compostas por cartilhas educacionais, pela Lei Municipal nº 6.321/2018, veiculadas no site oficial da referida prefeitura; b) uma “nuvem de conceitos-chave”, em que se encontra destacado em tal materialidade discursiva o conceito “Cidades Inteligentes”. Com isso, a hipótese formulada é a de que há princípios que norteiam a ideia de “cidade inteligente” e a SEMISPE os incorpora no folder virtual, provavelmente, com o intuito de produzir efeitos sobre a disciplinarização da população. Diante disso, o resultado desta pesquisa demonstra que existem, no interior de enunciados como “São Luís inteligente” e “Cidades Inteligentes”, relações de forças, jogos de verdades que fazem apelo à limpeza urbana, à saúde, e direcionam e administram a vida dos sujeitos em prol de uma cidade sustentável. O enunciado “São Luís inteligente”, em sua relação com os outros, coloca o espaço citadino ludovicense como a “metáfora de um corpo-discurso”, como parte de uma ampla “prática governamental” para o corpo populacional.

Palavras-chave: Biopolítica; Discurso; População; Sujeito.

1. INTRODUÇÃO

A sociedade e seus costumes têm sido pauta de várias reflexões e debates acadêmicos e políticos. Pensar a sociedade, na multiplicidade de acontecimentos, é lançar sobre ela um olhar plural no sentido de compreender os diversos fenômenos que a atravessam e a fazem funcionar.

Chamamos atenção para o fenômeno da linguagem enquanto campo simbólico de produção de sentido.

Pensar a sociedade pela linguagem nos leva a refletir sobre os diferentes modos como o sujeito é objetivado/ subjetivado por meio de práticas discursivas (Foucault, 2005) em diferentes materialidades/ enunciados e instâncias sociais. Significa, também, refletir sobre jogos de verdades, que incluem tecnologias de normalização e resultam em práticas de governamentalidade e biopolítica que denotam uma nova forma de Estado, de soberania, de direito e até de sociedade e que incidem sobre a vida da população, visando guiá-la com o propósito de direcionar suas condutas.

Este recorte resulta do plano de trabalho “Governamentalidade e biopolítica: exercícios disciplinadores do sujeito-população”, com bolsa FAPEMA BIC-10374/22. O plano está vinculado ao projeto de pesquisa do GPELD-UFMA “Práticas de objetivação/ subjetivação do sujeito no dispositivo mídia”, cujo objetivo do projeto é compreender como os discursos da mídia objetivam/ subjetivam o sujeito, na atualidade.

Com isso, este artigo objetiva analisar, interpretativamente, o encarte informativo “plano de governo e eixos de atuação”, da Secretaria Municipal de Inovação, Sustentabilidade e Projetos Especiais (SEMISPE), da Prefeitura de São Luís (MA), gestão de Eduardo Braide (2021-2024). A referida análise qualitativa fundamentar-se-á na contribuição do arsenal teórico-metodológico da arqueogenealogia discursiva foucaultiana.

2. A ARQUEOGENEALOGIA FOUCAULTIANA E SEUS ATRAVESSAMENTOS DISCURSIVOS

Ao decretar a morte do sujeito moderno, o filósofo Michel Foucault se alia ao fundador da AD, Michel Pêcheux, a fim de “historicizar as estruturas, estabelecer uma relação tensa com os conceitos e métodos da linguística saussureana, problematizando o corte entre a língua/fala e, assim, fazendo retornar o sujeito e a história” (Gregolin, 2004, p. 25-26).

As tecnologias de governo produzem o controle dos desejos. Os sujeitos são objetivados pela ciência como seres que vivem, que trabalham, que produzem; são classificados em categorias – o normal e o anormal, o louco e o “são de espírito”, o doente e o sadio – e, também, se autoposicionam, ou seja, se transformam em sujeitos e agem sobre si mesmos. O sujeito é, nesse sentido, resultante de processos de objetivação, mas também de subjetivação (Foucault, 1995). É um sujeito produzido numa teia de saberes e submetido a relações de poder que se constroem por meio de dispositivos diversos (Foucault, 2012; Deleuze, 2016). Essa teia de saberes é produzida no interior de discursos e têm a mídia como grande aliada.

Cotidianamente, somos levados a consumir discursos difundidos pela mídia sobre como ser, como não ser, como agir, como não agir, discursos que vão normatizando nossas necessidades e vivências, por meio de regimes de verdade forjados em meio a relações de poder/saber. Muitos desses discursos incidem sobre nosso comportamento, como, por exemplo, os que assumimos diante de comerciais de tv ou publicados em jornais, revistas, campanhas diversas, às vezes promovidos por empresas privadas, outras vezes por instituições públicas, que fazem apelo a um planeta sustentável, e nos provocam um sentimento de responsabilidade, de coparticipação pelos danos ambientais.

Contudo, em meio às relações de forças, de poder que objetificam o sujeito – aquele que polui, devem ser consideradas as margens de variação ou de transgressão, de resistência que se constituem nessas relações – os sujeitos podem reconhecer que as empresas são as principais responsáveis pela poluição. O poder sempre abre brechas para a resistência, pois se ele fosse uma via de mão única, não ocorreriam processos de disciplinarização (Foucault, 2012). Portanto, resistência pode ser entendida como um processo transformador pelo qual o sujeito, por meio dos seus deslocamentos de posição, pode criar e recriar as situações nas quais está envolvido, reconfigurando as estratégias de poder das quais compartilha (Foucault, 1995).

As relações discursivas de força que produzem os sujeitos históricos e sociais são sempre pulsantes (Godoi, 2015) e atingem suas vidas, (des)estruturando-os. Conforme já destacamos, esta pesquisa propõe a pensar os sujeitos segundo determinações que lhes são exteriores. Esses sujeitos, produzidos por discursos, não se tratam de seres empíricos, de base psicológica, donos de seus dizeres, mas de sujeitos vinculados a relações sócio-históricas. Um sujeito estudado na perspectiva da Análise do Discurso - AD (de vertente francesa), que o entende sob diferentes possibilidades de existência e leva em conta uma perspectiva que integra, no interior dos discursos, relações complexas de poder (Fernandes, 2012); um sujeito resultante de uma relação entre o dizer e as condições de produção desse dizer.

É importante enfatizar que são três os delineamentos metodológicos peculiares de toda obra foucaultiana (cujo “discurso” é uma categoria fundante), que desafiadamente problematizam os lugares considerados comuns das ciências humanas ocidentais: a arqueologia do saber, a genealogia do poder, a genealogia da ética. Esses três eixos delineiam-se não de maneira dicotômica, mas de uma forma que seja mantida uma organicidade. Isso leva a uma visada arqueogenealógica que estabelece relações de deslocamento e de complementaridade entre eles (Gregolin, 2021).

Importa destacar que a perspectiva gregoliniana, em torno dos estudos arqueogenealógicos de Michel Foucault, considera também que:

A arqueogenealogia mantém a estrutura do método arqueológico, preocupado em assinalar as regularidades e as dispersões do discurso numa história descontínua, comprometido com a problematização da verdade, mas novos conceitos foucaultianos não se somar às análises, no sentido de fazê-las avançar e passar de uma arqueologia do saber para uma arqueogenealogia do saber-poder. Nesta passagem, as *práticas discursivas* podem ser tomadas como estratégias de *governamentalidade*, a *ordem do discurso* passa a ser compreendida também como processos de *normalização* e *dispositivos* de poder e saber, as políticas que envolvem o corpo ganham centralidade nas análises dos enunciados (Gregolin, 2021, p. 10-11, grifos da autora).

As contribuições do método arqueogenealógico de Michel Foucault serão adotadas em nossa pesquisa como um procedimento analítico, considerando que essa metodologia nos possibilita analisar práticas discursivas que objetivam/ subjetivam o sujeito na mídia (Debord, 1997; Gregolin, 2003, 2007; Fischer, 2012; Milanez, 2006). A pesquisa apoia-se, também, nos estudos foucaultianos que dizem respeito aos cuidados de si; no conceito de governamentalidade e biopolítica desenvolvidos por esse filósofo e em inúmeras outras leituras que o conceito tem recebido de diversos autores distintos.

Esse aporte teórico permitirá compreender os sistemas de governamentalidade inscritos no espaço midiático, ou seja, regras de conduta e prescrições que constroem, transformam, redefinem os saberes sobre sujeitos na atualidade. Partimos desse campo teórico e suas contribuições em torno dos discursos e da constituição dos sujeitos, a fim de compreender como se dão, no interior dos discursos, as relações de forças, os jogos de verdades que direcionam a vida dos sujeitos.

Dentro deste arsenal, apresentamos alguns conceitos-chave desta pesquisa. Nos fundamentamos também em Judith Revel (2005) e o retorno que ela faz a alguns conceitos essencialmente foucaultianos. Em 2022, o GPELD-UFMA promoveu um Ciclos de Estudos acerca da obra *Michel Foucault: conceitos essenciais*, de autoria desta intelectual foucaultiana.

3. UMA CAIXA DE FERRAMENTAS CONCEITUAIS FOUCAULTIANA

Primeiramente, precisamos entender que os enunciados “podem pertencer a campos diferentes, mas que obedecem, apesar de tudo, a regras de funcionamento comuns”; portanto, o discurso pode ser compreendido como “um conjunto de enunciados”, em que se articulam saberes e poderes (Revel, 2005, p. 37). Logo, poderemos entender a biopolítica como o modo pelo qual “o poder tende a se transformar” (Revel, 2005, p. 26), por isso a biopolítica é o conjunto de biopoderes articulados a biossaberes:

A “biopolítica”: eu [a] entendia por isso a maneira como se procurou, desde o século XVIII, racionalizar os problemas postos à prática governamental pelos fenômenos próprios de um conjunto de viventes constituídos em população: saúde, higiene, natalidade, longevidade, raças... Sabe-se o lugar crescente que esses problemas ocuparam desde o século XIX e que desafios políticos e econômicos eles vêm constituindo até hoje [à época de Foucault, mas que perduram até nossa atualidade] (Foucault, 2008b, p. 431).

Sobre os dispositivos, eles são caracterizados como “operadores materiais do poder” (Revel, 2005, p. 39) e contêm “instituições e práticas”, bem como “função estratégica” (Revel, 2005, p. 40). É importante ressaltar que um dispositivo não se encontra isolado, um dispositivo se conecta a outros dispositivos formando, portanto, uma rede dispositiva. A governamentalidade é uma rede de conexão entre diversos dispositivos e envolve “tecnologias governamentais” (Revel, 2005, p. 55), técnicas biopolíticas para o governo dos outros, mas também para o governo de si.

Para Foucault (2005), o discurso, dispositivo de enunciação, é o principal veículo da produção de subjetividades. O discurso é constituído de um número limitado de enunciados, para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência, por isso, ele “é, de parte a parte, histórico – fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade” (Foucault, 2005, p. 135-136).

Os enunciados, que conjuntamente formam os discursos, são performances verbais e não verbais em função enunciativa. Daí decorre a ideia de “prática”, prática discursiva, que se constitui, segundo Foucault (2005), como um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística as condições de exercício da função enunciativa.

O enunciado, sempre filiado a um conjunto de relações históricas, é “um acontecimento, que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente” (Foucault, 2005, p. 32). Atrelado a essa filiação, o enunciado é “uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que [elas] apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço” (Foucault, 2005, p. 99), por meio de uma materialidade. As relações entre os dizeres e os fazeres, as práticas discursivas, materializam as ações dos sujeitos na história.

Na opinião de Veyne (2011), o discurso é o passo de comando que reprime, persuade, organiza; é o ponto de interseção, de atrito, eventualmente de conflito entre as regras e os indivíduos. Portanto, “seus efeitos sobre o conhecimento podem ser assim verdades estabelecidas sobre os efeitos de poder” (Veyne, 2011, p. 169).

Esses olhares sobre o discurso iluminam nossa reflexão no sentido de buscar compreender como produções discursivas midiáticas, que ocorrem em diferentes materialidades (verbais, não-verbais), objetivam o sujeito e ao mesmo tempo o levam a perceber-se como sujeito político, como sujeito de saber, como um sujeito de resistência, frente a dispositivos de governamentalidade e a uma biopolítica.

Os biopoderes, caracterizados como o poder sobre a vida e sobre os corpos dos sujeitos, referem-se, portanto, a disciplinas e a biopolíticas. Estão presentes no descontínuo histórico e transitório da sociedade disciplinar para a sociedade de controle (Hardt e Negri, 2001). Por isso, Foucault compreende que as técnicas disciplinares são redimensionadas a uma anátomo-política do corpo humano que procura controlar e disciplinar detalhadamente a multiplicidade dos homens, na proporção que essa multiplicação resulta em corpos individuais que devem ser vigiados, treinados, utilizados e eventualmente punidos. Logo, os biopoderes passam por um largo decurso: os poderes soberanos (o poder sobre a vida e a morte, o poder disciplinar), uma anátomo-política do corpo humano e uma biopolítica da população do corpo-espécie.

O legado foucaultiano, das reflexões e inflexões em torno da inserção dos poderes na vida, promove a análise de discursos variados na atualidade. Com isso, a circulação discursiva contemporânea funciona como propagação instrumental de uma anátomo-política para o corpo e uma gestão da vida para a população, ou seja, uma biopolítica da população. Portanto, entendemos ser relevante realizar exercícios analíticos em torno dos dispositivos que se articulam na constituição de um discurso sobre o sujeito, e que exercem sobre ele uma disciplina, submetendo seu corpo a uma norma que compõe elementos de uma biopolítica, bem como de um biopoder relacionado a um biossaber.

4. A REDE BIOPOLÍTICA E DISPOSITIVA EM TORNO DE “SÃO LUÍS INTELIGENTE”

Com o enunciado “São Luís inteligente”, o encarte da SEMISPE revela consensos com as propostas defendidas pelo Comitê Gestor de Limpeza Urbana (CGLU). Elas são compostas por cartilhas educacionais (materialidades de um dispositivo pedagógico), pela Lei Municipal nº 6.321/2018 (materialidade de um dispositivo jurídico-legal), veiculadas no site oficial (materialidade de um dispositivo midiático) da referida prefeitura municipal de São Luís, gestão Eduardo Braide (2021-2024). Essa rede dispositiva também mantém relações com os dispositivos de segurança e de saúde. De acordo com Foucault (2008a, p. 11), há técnicas de dominação e de aperfeiçoamento presentes no “sistema de correlação entre os mecanismos jurídico-legais, os mecanismos disciplinares e os mecanismos de segurança”; portanto, “a

segurança é uma certa maneira de acrescentar, de fazer funcionar, além dos mecanismos propriamente de segurança, as velhas estruturas da lei e da disciplina” (Foucault, 2008a, p. 14). Essas técnicas estão ligadas aos dispositivos de saúde e de segurança, cujas características gerais destes são: a) os espaços de seguridade; b) os problemas em torno do tratamento do aleatório; c) as formas de normalização; d) a correlação entre as técnicas de segurança e o sujeito-população.

É importante frisar que a Lei Municipal nº 6.321/2018 tem uma função estratégica já enunciada na primeira página do referido documento oficial (Imagem 1), que é a de estabelecer e organizar o sistema de limpeza urbana e de gestão integrada dos resíduos sólidos na capital maranhense. Segundo Foucault (2008a), é um ato legislativo que cria uma lei. Esse viés atitudinal envolve os mecanismos de segurança, que são implantados através de um conjunto aberto “das medidas legislativas, dos decretos, dos regulamentos, das circulares (...)” (Foucault, 2008a, p. 11).

IMAGEM 1: PRIMEIRA PÁGINA DA LEI MUNICIPAL Nº 6.321/2018



Fonte: site da CGLU (2023), gestão de Eduardo Braide (2021-2024)

Portanto, a referida Lei Municipal tem um caráter normalizador, que traz um certo efeito de “homogeneização” do corpo populacional para a questão da limpeza urbana; uma *normação* como mecanismo processual, em que se operam dispositivos disciplinares e que é típica de uma sociedade como a nossa. Na aula ministrada em 17 de janeiro de 1979 no Collège de France, traduzida em Nascimento da biopolítica, o “pirotécnico arqueogenealogista” afirma que há:

Duas vias que implicam duas concepções da lei, pois de um lado, na via axiomática revolucionária, digamos assim, a lei vai ser concebida como o quê? Como a expressão

de uma vontade. Vamos ter portanto um sistema vontade-lei. Vocês vão encontrar o problema da vontade, é claro, no próprio cerne de todos os problemas de direito, o que também autentica o fato de que essa problemática é uma problemática fundamentalmente jurídica. A lei é concebida portanto como a expressão de uma vontade, de uma vontade coletiva que manifesta a parte de direito que os indivíduos aceitaram ceder e a parte que eles querem reservar. Na outra problemática, na via radical utilitarista, a lei será concebida como efeito de uma transação que vai colocar, de um lado, a esfera da intervenção do poder público e, de outro, a esfera da independência dos indivíduos (Foucault, 2008b, p. 57).

As cinco cartilhas educacionais (Imagem 2), elaboradas pelo CGLU, possuem a função estratégica de didatizar a Lei Municipal nº 6.321/2018. São elas: a) Cartilha para Grandes Geradores de Resíduos; b) Cartilha para Usina de Processamento de Resíduos da Construção Civil; c) Cartilha do Centro Ambiental da Ribeira; d) Cartilha da Coleta Seletiva; e) Cartilha Logística Reversa. Foram preparadas, como enuncia o CGLU no site da prefeitura de São Luís, para orientar os diversos agentes públicos sobre a melhor forma de destinar resíduos na capital maranhense.

IMAGEM 2: PRIMEIRAS PÁGINAS DAS CARTILHAS EDUCACIONAIS



Fonte: site da CGLU (2023), gestão de Eduardo Braide (2021-2024)

A orientação aos agentes, funcionalidade das cartilhas educacionais, está sob duas vias processuais que envolvem: a) o processo de *normalização*, em que se operam dispositivos de seguridade, mobilizados pelo CGLU; b) o processo de *normatização*, em que são operadas normativas que possibilitam a norma, o controle e a regulação do Estado (neste caso, representado pela gestão municipal de Eduardo Braide) sobre a vitalidade do sujeito-população, ou seja, incide na vida de cada sujeito e, conseqüentemente, na da população enquanto coletividade. Por isso, importa destacar a dissertação de Bruno Rodrigues, em que ele afirma que:

Em 2018, esta série enunciativa – limpeza e sustentabilidade – é intensificada pela criação da Lei Municipal Nº 6.321/2018, que trata sobre a gestão dos resíduos sólidos. Essa lei é uma exigência da Lei Federal Nº 12.305/2010, que instituiu a Política Nacional de Resíduos Sólidos, doravante PNRS. É importante destacar que a lei municipal é baseada na lei federal, de modo que ambas possuem os mesmos princípios. Dentre eles, destacamos a visão sistêmica, na gestão dos resíduos sólidos, que considera as variáveis ambiental, social, cultural, econômica, tecnológica e de saúde pública; o desenvolvimento sustentável; a responsabilidade compartilhada pelo ciclo de vida dos produtos e o reconhecimento do resíduo sólido reutilizável e reciclável como um bem econômico e de valor social, gerador de trabalho e renda e promotor de cidadania. (Rodrigues, 2021, p. 77-78).

Em torno do enunciado “São Luís inteligente” (Imagem 3), o encarte da SEMISPE também revela uma “nuvem de conceitos-chave” (Imagem 4), cuja materialidade discursiva destaca o conceito “Cidades Inteligentes” e outros enunciados como Preservação, Sustentabilidade, ambiente, bem-estar, mobilidade, mobilização, planejamento, economia, tecnologia, sociedade, etc. Esse conjunto de enunciados forma discursos biopolíticos que constroem saberes para uma “Cidade Inteligente”, uma formação discursiva com enunciados que produzem verdades para o governo de si e dos outros. De acordo com Foucault, há um princípio organizador e regulador na arte de governar e que são postos a certas governamentalidades:

Limites de fato que podem vir da história, que podem vir de um estado de coisas historicamente determinado, mas também podem ser e também devem ser determinados como os limites de certo modo desejáveis, os limites adequados a serem estabelecidos justamente em função dos objetivos da governamentalidade, dos objetos com que ela lida, dos recursos do país, sua população, sua economia, etc. – em suma, a análise do governo, da sua prática, dos seus limites de fato, dos seus limites desejáveis (Foucault, 2008b, p. 55).

O encarte da SEMISPE enuncia também que, ao invés de definir que cidades devem ou não ser inteligentes, é construtivo pensar nas atividades e fatores que podem tornar uma cidade mais inteligente e considerar a realidade local. Essa enunciação aponta para a construção governamental de uma gestão política que não seja estritamente global, mas que considere uma gestão política mais local da vida do sujeito-população.

IMAGEM 3: PRIMEIRA PÁGINA DO ENCARTE DA SEMISPE



Fonte: site da CGLU (2023), gestão de Eduardo Braide (2021-2024)

IMAGEM 4: “NUVEM” DO ENCARTE DA SEMISPE



Fonte: site da CGLU (2023), gestão de Eduardo Braide (2021-2024)

5. CONCLUSÃO

Há problematizações foucaultianas consideradas significativas, elencadas em nossa pesquisa, que são: 1) “Como é que o fenômeno ‘população’ com seus efeitos e seus problemas específicos pode ser levado em conta?” 2) “Em nome do que e segundo que regras pode ser administrado?” (Foucault, 2008b, p. 432). Ligadas a essas, temos algumas outras problemáticas,

interiores de nosso trabalho, que são: a) Quais procedimentos norteiam a ideia de “cidade inteligente”? b) Por que a SEMISPE os incorpora no folder virtual? Uma das visadas discursivas em torno destas questões é a de que ocorre a incorporação, provavelmente, com o intuito de produzir efeitos sobre a disciplinarização da população para uma “São Luís inteligente”.

O resultado desta pesquisa demonstra que, para Foucault (1995; 2012), o sujeito, resultante de processos de objetivação e de subjetivação, não é um ser empírico; é um sujeito fabricado, histórica e socialmente, através de discursos enredados no interior de uma teia de saberes-poderes que emergem de diversos campos, tais como saúde, educação, sustentabilidade. Logo, os discursos que o objetivam e o subjetivam estão submetidos a relações entre biossaber e biopoder, que se constroem por meio de uma rede dispositiva de governamentalidade e de biopolíticas, composta por vários dispositivos, como os de segurança, os de saúde, os da lei.

Esta pesquisa também demonstra que existem, no interior de enunciados como “São Luís inteligente” e “Cidades Inteligentes”, relações de forças, jogos de verdades que fazem apelo à limpeza urbana, à saúde, e direcionam e administram a vida dos sujeitos em prol de uma cidade sustentável. Logo, “São Luís inteligente”, em sua relação com outros enunciados, coloca o espaço citadino ludovicense como a “metáfora de um corpo-discurso”, como parte de uma ampla “prática governamental” para o corpo populacional.

REFERÊNCIAS

CGLU | **Comitê Gestor de Limpeza Urbana**. Disponível em: <saoluis.ma.gov.br>. Acesso em: 8 ago. 2023.

DEBORD, Guy. Comentários sobre a sociedade do espetáculo. In: DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Tradução: Estela Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo. In: DELEUZE, Gilles. **O mistério de Ariana**. Trad. Edmundo Cordeiro. Lisboa: Editora Vega-Passagens, 2016. Disponível em: http://www.uc.pt/iii/ceis20/conceitos_dispositivos/programa/deleuze_dispositivo.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Discurso e sujeito em Michel Foucault**. Editora Intermeios. São Paulo, 2012.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault: Arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 25ª edição. Editora Graal. São Paulo, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. 3ª edição. Tradução: Márcio Alves da Fonseca. Editora WMF Martins Fontes. São Paulo, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 7ªed. 2005.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège De France (1977-1978); Tradução: Claudia Berliner – São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège De France (1978-1979); Tradução: Claudia Berliner – São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P, & DREYFUS, H. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GODOI, Edileide de Souza. **Produção de identidade e modos de objetivação/ subjetivação do sujeito tatuado na revista Inked**. 2015. 302 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

GREGOLIN, Maria do Rosário (org). **Discurso e mídia**: a cultura do espetáculo. São Carlos: Claraluz, 2003.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na construção da análise do discurso**: diálogos e duelos. São Carlos: Claraluz, 2004.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **A Arqueogenealogia Foucaultiana como lente para a análise do Governo da Língua Portuguesa no Brasil**: continuidades e disrupções. Revista Moara/ Estudos Linguísticos, Edição 57, Vol. 2/ jan-jul 2021.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. Produção Biopolítica. In: HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império**. Tradução de Berilo Vargas. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2001. p. 41-60.

MARANHÃO (Estado). Prefeitura de São Luís. **Lei Municipal nº 6.321/2018** – Sistema de Limpeza Urbana. São Luís, 2018. Disponível em: <saoluis.ma.gov.br>. Acesso em: 8 ago. 2023.

MILANEZ, Nilton. **As aventuras do corpo**: dos modos de subjetivação às memórias de si em revista impressa. 2006. 209 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara. 2006.

REVEL, Judith. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. Tradução de Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

RODRIGUES, Bruno da Silva. **“Cidadão limpeza, cidade beleza”**: discurso e governamentalidade do corpo populacional pelo dispositivo de segurança. 2021. 108 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021.

VEYNE, Paul. **Foucault**: seu pensamento, sua pessoa. Tradução de M. J. de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

ESCRavidÃO, TRABALHO E EVANGELIZaÇÃO DOS NEGROS NOS TEXTOS DO PADRE ANTÔNIO VIERA

Abgail Pereira Coelho
abgailpereira3@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão

Maria Izabel Barboza de Moraes Oliveira
Graduação em História
Mestrado em História Social
Doutorado em História Cultural
Pós-Doutorado em História Social da Amazônia
iza.barboza@outlook.com
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: Neste artigo cujo tema é Escravidão, trabalho e evangelização dos negros nos textos do Padre jesuíta Antônio Vieira, investiga nos seus sermões vigésimo rosário, Décimo quarto do Rosário, Vigésimo Sétimo do Rosário seu discurso, com o suporte de obras teóricas de contexto geral e bibliografia acerca do padre, incluindo elementos essenciais como sociedade, cultura e religião, antes, durante esse processo de colonização. Antônio Vieira carrega nos seus sermões uma visão importante acerca de como os negros que aqui foram escravizados, colocados em posição de desprezo e desumanidade por seus colonizadores. Vieira opõe se aos abusos cometidos contra os negros, tratados como mercadoria dentro do sistema escravista colonial, a compreensão do padre jesuíta não difere dos demais ao se tratar da escravização dos negros africanos. As críticas que Vieira tece revelam a sensibilidade ao que estava acontecendo nesse período, a sua preocupação repousa em evangelizar essas almas trazida da África que se encontrava no paganismo, e para o pregador o trabalho compulsório dentro da colônia os justificaria, o comércio transatlântico era justificado pela salvação das almas dos negros que chegassem na América colonial para serem catequizado. Viera desempenha seu papel de pregador, mas não foi um defensor da liberdade e contra o trabalho compulsório a que esses sujeitos eram submetidos. A única liberdade que eles deveriam se preocupar era com a de suas almas, a escravidão terrena era dos males o menor. Com uma postura não diferente dos demais, Antônio Vieira, olha para a escravização como sendo necessária, a contribuição histórica das produções sermonarias do padre ajuda a compreender a construção da sociedade colonial, o papel da igreja frente aos problemas sociais, as intenções por trás de cada discurso. Viera se parece mais com o tempo em que vive do que com os seu país, por trás do homem letrado e que cultiva a arte de bem falar há intenções mais profundas nas entrelinhas dos seus sermões.

Palavras-chave: Escravidão. Evangelização. Padre Antônio Vieira. Sermões.

1. INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa consiste em examinar os sermões endereçados a irmandade dos pretos na Bahia, a quem o orador jesuíta escreve três principais sermões, o décimo quarto, vigésimo e vigésimo sétimo do rosário em que a escravidão desses povos etíopios que chegaram na América seiscentista é o tema principal destas produções sermonarias Vieiriana. Esta pesquisa também se ocupa em investigar o trabalho de evangelização feito por Vieira, que se

preocupa com o destino das almas destes que se tornaram mercancia dentro do sistema escravista.

A figura de Antônio Vieira sempre atrelada a relação amistosa com os povos indígenas, aquém buscava defender, aos cristãos novos por quem intercederia em vários momentos da história se distancia da figura encontrada nos sermões do Rosário. Em relação aos negros que foram trazidos da África, Viera se comporta como os demais missionários jesuítas e de outras ordens frente ao tráfico negreiro e o trabalho compulsório. No entanto Vieira não se debruça nos seus sermões somente sobre a condição de trabalho em que estes povos viviam, mas como poderiam alcançar a luz divina, a alforria de suas almas deixando para trás as suas tradições.

O caminho que Vieira traçou durante sua vida como pregador desvia de todo caminho obvio que ele poderia ter trilhado, ao falar nos seus sermões da estrutura social da época, críticas também eram tecidas quantos aos tratos desumanos e tentava através da sua religião trazer um caminho alternativo para os que não viam nada além do sofrimento. Todos deveriam tomar sua cruz e seguir os passos de cristo, mesmo que já sem forças, e vieira reconhece que os homens transformados em mercadorias padeciam de dores e condições que poderiam lhes distanciar de Deus, a final, como o Deus dos europeus permitiria tamanha crueldade com estes que também deveriam ser vistos como seus filhos? A postura de Viera reflete o modelo social de sua época que viam na figura do negro escravizado uma peça fundamental na engrenagem econômica da colônia e também da metrópole, levando Antônio Vieira a tornasse alheio no processo de libertação e defesa destes povos que foram reduzidos a aceitar uma condição imposta, que fora naturalmente aceita, respaldada e justificada. A indignação transparece nos escritos de Vieira, os abusos que os etíopes sofriam poderiam ser

vistos como o mal menor, como orador, a sua principal preocupação era a busca por libertação das almas dos negros.

A construção deste trabalho se deu através do levantamento de obras concernente a temática principalmente em bibliotecas e nos acervos digitais disponíveis. As fontes primarias e as obras bibliográficas foram a princípio devidamente lidas e fichadas. Em segundo plano a análise para compreensão do conjunto dessas obras sucede, então, a construção de textos interpretativos em forma de artigo e projeto.

Primeiramente iniciasse a investigação por meio das fontes primárias, os seus sermões, para então conceber por meio da base bibliográfica o contexto em que Vieira escreve e pra quem destina seus sermões e sobre quais intenções. Desviando se de interpretações já preestabelecidas, os escritos do padre Antônio Viera dizem mais do que realmente se consegue

enxergar em um primeiro momento, isto, por que Viera conduz suas pregações repletas de analogias e metáforas para expor suas indignações, estas, não pedem ser levadas como único motivo para pensar o pregador como defensor dos negros.

A travessia em tumbeiros dos seres que logo se tornariam mercadoria além de gerar lucro, trazer mão de obra para a colônia, aumentava os possíveis fieis a doutrina católica, pois, como afirma Felipe de Alencastro “o africano, definitivamente, desenraizado na América, torna-se permeável aos ensinamentos da igreja”. Por tais motivações o trato dos negros logo se torna aceitável e inquestionável para a igreja, o que torna a figura dos evangelizadores indispensáveis para fazerem a conversão dos recém chegados na América, que para Vieira, só os negros cristão poderiam obter salvação, diferentemente dos que permaneceram em África, no paganismo. No sermão XIV o padre jesuíta compara o sofrimento destes que foram arrancados da sua terra e passados para o Brasil com o sofrimento de cristo, lamenta e ao mesmo tempo ressalta o grande milagre, não ser como os que ficaram em África, sem conhecer a Deus:

“Oh se a gente preta tirada das embrenhas da sua Etiópia, e passada ao Brasil, conheceu bem quanto deve a Deus, e a sua Santíssima Mãe por este que pode parecer desterro, e desgraça, e não é senão milagre, é grande milagre! Dizei-me: vossos pais, que nasceram nas trevas da gentildade, e nela vivem e acabam a vida sem lume da fé, nem conhecimento de Deus, aonde vão depois da morte? Todos, como já credes e confessais, vão ao inferno e lá estão ardendo e arderão por toda a eternidade.”(VIEIRA,2011, p.190)

As condições de vida e trabalho dos negros no Brasil colonial está relacionada a existência de uma cultura que superpõem e que convertem uns aos outros. (BOSI,1992) Os anos de missionário no Maranhão, Grão- Para e na Bahia, Viera devotou se a de corpo e alma em levar a palavra para os nativos e negros, partindo em defesa da libertação dos cativos injustos dos nativos. Sua vida e obra mostram a combinação de um diplomata e missionário que estava a serviço da igreja e do estado, lutando pelo que acreditava, dentro do que o contexto sociocultural lhe permitia.

Dentro do cotidiano dessa metrópole, as horas exaustivas de trabalho levavam a fadiga, muitas vezes levava a morte dos sujeitos o que não impedia os senhores se comportarem como verdadeiros tiranos, minunciosamente Vieira descreve os infortúnios que presenciava, a exemplo cortavam-se os membros, lhe arrancavam os olhos e os dentes, mas, tinham motivos para não desanimarem, haviam de dar graça pela “moderação” do cativo em que viviam e pela oportunidade de felicidade e descaço eterno da outra vida, a alma é mais importante do que o corpo, isto é, segundo os ensinamentos do pregador.

A colônia se tornou altamente dependente do trabalho escravo, e a respeito do trabalho, Vieira, buscava através dos seus sermões justificar a árdua labuta, dirigia se aos negros dizendo que através do trabalho poderiam alcançar a graça, por meio do trabalho redentor, da fé na nossa senhora do Rosário e Jesus Cristo. Para além da alforria, a irmandade deveria buscar algo mais valioso do que a liberdade terrena, a libertação da alma a sua salvação que era a causa maior para suportarem todo o sofrimento. Esse sofrimento remonta o suplício que Jesus sofreu durante a sua passagem na terra, estes sujeitos poderiam tomar como princípio de fé a luz do exemplo de Jesus que suportou e está na glória com o pai. Vieira revive o drama da paixão no XIV Sermão, ambos no mesmo plano, sob a luz da comparação ele escreve:

Em um engenho sois imitadores de Cristo crucificado [...] porque padeceis em um modo muito semelhante o que o mesmo Senhor padeceu na sua cruz, e em toda a sua paixão. A sua cruz foi composta de dois madeiros, e a vossa em um engenho é de três. Também ali não faltaram as canas, porque duas vezes entraram na paixão: uma vez servindo para o cetro de escarnio, e outra vez para a esponja em que Lhe deram o fel. A paixão de Cristo parte da noite sem dormir, parte foi de dia sem descansar, e tais são as vossas noites e os vossos dias. Cristo despido, e vós despido: Cristo sem comer, e vós famintos: Cristo em tudo maltratado, e vós maltratados em tudo. (VIEIRA, 2011, p. 194)

Os religiosos exerciam um papel muito importante e poderoso, como é o caso de Vieira, se destacando na sua época pela eloquência em sua fala. Nos seus Sermões Vieira fala sobremaneira a alcançar a sensibilidade dos escravos e senhores, a oratória foi a chave para ajustar os discursos que se fazia flexível dependendo de quem se referia. Sua intenção primeira está em catequizar, exercer o seu ofício de pregador a que destinara a sua vida a fazer, mais os limites da arte de falar bem conduz pela teologia pragmática os valores do seu contexto estrutural. Sobre a análise do discurso dos sermões Vieriano a evangelização na América portuguesa aos negros, Felipe da Silva analisa a hermenêutica por trás dos sermões de Vieira e a sua relação com Etíopes sobre o que acontecia nos trópicos:

[...] a matéria do índio apresenta-se por uma pragmática teológica que almeja a integralização do gentio ao Grêmio católico através das práticas de conversão lideradas pelos jesuítas. A figura do escravo, por sua vez, é tomada como peça-chave da engrenagem econômica da colônia e da metrópole isentando-se dos planos da libertação, bem como da defesa jesuítica. Reduzido à escravidão, o negro africano encarnava uma condição que parecia ser conhecida, reconhecida e naturalmente aceita. Neste aspecto, tomar noções diferentes que está, naquela época, é assumir vontades utópicas e se revestir de valores trans-históricos, à frente do tempo, atitude esta que a sociedade seiscentista desconhecia. (SILVA, 2015, p. 58-59)

Os sermões de Antônio Vieira são registros que suplementam a história da América portuguesa e dos sujeitos sobre quem escreve descrições importantes, no entanto, não deixar de haver ambiguidades e certas contrariedades. Vieira deixa claro a sua indignação aos abusos

cometidos, mas sua indignação se manifesta somente em palavras, não poupa os negros do trabalho compulsório, através dele justifica a escravidão por meio da religião.

O seu discurso se ajusta para que cada um no seu papel senhor/escravizado cumpra função, uns de servir e outros para serem servidos. Por tais motivos não há dentro dos seus escritos relatos de apoio a libertação, fugas, revoltas, para a defesa dos etíopes, pelo contrário, a sua pregação Viera tenta conforma-los da sua condição, defendendo a organização social posta, justificando como faz nos seus sermões:

“E porque eu vos prometi, que a Virgem, Senhora nossa do Rosário, vos há de libertar, ou forrar, como dizeis, do maior cativo, para que conheçais bem quanto deveis estimar esta alforria, importa que saibais e entendais primeiro qual destes dous cativo é o maior. A alma é melhor que o corpo, o demônio é pior senhor que o homem, pois mais tirano que seja; o cativo do homem é temporal, o do demônio é eterno: logo nenhum entendimento pode haver, tão rude e tão cego que não conheça que maior e pior é o cativo da alma.”(VIEIRA, 2011, p, 545)

Desse modo podemos perceber o inegável papel que Viera tivera na denúncia contra os abusos sofrido nas senzalas, o discurso se revela ambíguo e divergente, apesar de declarar a realidade cruel, valendo do seu status que possui dentro daquela sociedade para justificar o que vem acontecendo e que se estende por mais alguns séculos. Mesmo assim podemos ver com clareza as reais intenções por trás dos seus sermões que se reafirmam com o auxílio das obras complementares, revelando suas as motivações e explicam o comportamento de Antônio Vieira frente ao cenário colonial.

O domínio da oratória que possuía, com o grande poder de persuasão eram ferramentas que auxiliavam nas pregações para a adesão da fé cristã. Valendo se dos textos sagrados para os cristãos, eram usados persuadir e convencer sobre a necessidade do trabalho que precisava ser feito, e também da recompensa divisa, sem tirar o foco da mais importante liberdade, a liberdade da alma pós a morte.

Os sermões supracitados ao longo do texto, foram as fontes primárias para a produção deste projeto nos leva a exprimir o entendimento de que Vieira refletia acerca dos problemas sociais da sua época, trazendo a luz dos seus escritos reflexões sobre o papel social que cada sujeito exercia naquele contexto. A sensibilidade de Viera sobre a escravização não o difere dos demais religiosos no tocante a alforria destes corpos escravizados compreendidos como peças fundamentais na produção de commodities que operam na lógica do sistema capitalista em que o Viera está inserido.

Viera analisa as incontáveis travessias que traziam miseráveis para o outro lado do Atlântico, e são tantos que no Brasil há mais escravos do que senhores, estas travessias que

ocorriam de todo modo eram perigosas e mesmo essa que tirava gente de sua pátria era sempre com vento em poupa, e sem mudar a vela o que poderia ser visto como beneficia da parte do Cristo. Do mesmo modo, no Vigésimo Sétimo do Rosário, ele faz uma reflexão acerca da transmigração e seus efeitos, mesmo em situação que se encontravam de sofrimento encontravam tempo de alegria na devoção da fé, sabendo dos tempos difíceis vivido Deus em sua infinita misericórdia os permitiria passar por tudo para que tivessem a libertação das suas almas pelo arrependimento e crença em Deus. Por isso ele escreve:

Comparo o presente com o futuro, o tempo com a eternidade, o que vejo Deus que creio, e não posso entender que Deus que criou estes homens tanto a sua imagem e semelhança, como os demais, os predestinasse para dous infernos um nesta vida, outro na outra. Mas quando hoje os vejo tão devotos e festivos diante dos altares da Senhora do Rosário, todos irmãos, entre si, como filhos da mesma Senhora; já me persuado sem duvida que o cativo da primeira transmigração é ordenado por sua misericórdia para a liberdade segunda. (VIEIRA, 2001, p.534)

A análise das produções sermonarias são fontes documentais da estrutura de trabalho, de como se organizavam, a forma como a religião era introduzida através das pregações que fundamentavam e explicavam os comportamentos da época em que o padre se ocupa em discorrer sobre a realidade vivenciada na América colonial.

As obras bibliográficas se fizeram necessária para o entendimento de modo geral ao que estava acontecendo na colônia após o estabelecimento do comércio transatlântico que mudou completamente o cenário da América portuguesa, deste a sua economia as relações sociais. As atividades de evangelização estava em levar estes sujeitos a negar as tradições da pátria de onde foram arrancados e se tornarem cristãos, posição que não lhes poupava os castigos, maltrato, a única certeza que a fé cristã os garantia era o descaço em outra vida que não fosse a terrena.

O uso da religião para a conformidade da condição de inferioridade dos etíopes foi amplamente analisado no artigo de Fábio Cressoni e Felipe Lima da Silva que analisam a interpretação hermenêutica que Vieira fazia da Bíblia traduzido dentro sistema de escravidão setecentista na América portuguesa. Valendo-se do princípio da analogia nas esferas dos valores, o que permeia os sermões ministrados, comparando a vida dos escravizados com a de Jesus Cristo para causar uma identificação de maneira a envolver os ouvintes que pudessem se espelhar da condição humana de Jesus e na sua elevação espiritual.

A sua Teologia reforça o discurso da sensibilidade, que traduz o sofrimento do escravo e também a compreensão da sociedade arregimentada por homens criados pelo mesmo Deus e Pai, e que se antagoniza nessas mesmas relações entre senhor e servo. Nesse interim, seus

sermões estão entrepostos da redenção universal, termo trabalhado pelo historiador Alfredo Bosi, no sentido reparador em que a vinda de Cristo restituíra a igualdade entre os homens.

2. CONCLUSÃO

Os sermões de Antônio Viera evidenciam a postura teólogo-político que transita facialmente entre a casa grande e o engenho sem grandes problemas por conseguir manter relações com ambos os grupos. Em correspondências trocadas com o Marquês de Nisa em 1648, Vieira faz declarações acerca da conveniência de trazer Angolanos para a América afim de transformá-los em mão de obra escravizada. Em comparação ao que fala sobre os índios da terra que se mostram menos capazes para todo tipo de trabalho e menos resistência as doenças, o 'remédio receitado' para que não viesse faltar mão de obra era o escravo Africano.

A sua figura considerada por alguns biógrafos como libertário e um dos primeiros defensores dos escravos africanos não se sustenta ao longo da análise dos seus sermões e pela ótica do que viria a ser se tomasse a postura de defensor desses sujeitos como foi para os nativos.

O caráter contraditório de Viera é evidenciado através das queixas que ele faz ao longo dos sermões do Rosário, a mercancia diabólica na qual ele se refere se faz necessária para a manutenção dos trabalhos da colônia pondo fim a carência de mão de obra. Os nativos que no primeiro momento foram escravizados ao longo do tempo tiveram sua mão de obra substituída pelos negros vindo de África, já que os nativos eram vistos como menos capazes de trabalhar por tantas horas, terem menor resistência a doenças e terem mais facilidade de fugirem por estarem no seu lugar de origem. O remédio para essa situação foi a introdução de mão de obra africana que ao passo que a transmigração aumentava, para os jesuítas e demais ordens essa inserção se tornava necessária.

Os sermões expressão a grande preocupação do pregador, a conversão das almas consideradas perdidas e que estariam indo para o inferno. As divindades cristãs os libertariam da maior escravidão para o homem, aprisionamento da sua alma, na qual os senhores de engenho não teriam acesso, mas era necessário carregar seu fardo na terra para que se alcançasse o céu. Para isso era preciso que os escravos cuidassem da sua salvação fazendo do sofrimento da labuta matérias de sacrifícios, e tal entrega certamente os salvará. Vieira não consegue manifestar em seu discurso universalista um caráter antagônico de fato aos interesses dos senhores de engenho.

Antônio Viera assim como seus sermão não pode ser entendidos fora do contexto que em nasceram. Viera é um homem do seu tempo, que pensa na escravização de corpos e mentes

negras assim como ela foi, necessária para que a metrópole alcançasse seus interesses dentro da colônia, e contribuiu para a manutenção do sistema escravista, isso fica claro ao longo da história do jesuíta. No entanto, a contribuição de Viera vai além da inserção dos escravizados na máquina do império português, a sua preocupação estava em libertar as almas, em guiá-las para a salvação oferecida por Deus na qual ele proclama no decorrer dos seus sermões.

REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. *O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

AZEVEDO, João Lúcio. *História de Antônio Vieira*. Tomo I. São Paulo: Alameda, 2008.

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CRESSONI, Fábio Eduardo. *Educando pela palavra: Pedagogia da escravidão nos sermões de Antônio Vieira*. Curitiba: Editora CRV, 2012.

GORENDER, Jacob, *O escravismo colonial*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1978.

HANSEN, João Adolfo. *Padre Antônio Vieira: Sermões*. In: MOTA, Lourenço Dantas (org.). *Introdução ao Brasil: um banquete no trópico*. São Paulo: Senac, 1999.

MAGNO, Vilela. *Uma questão de igualdade: Antônio Vieira e a escravidão negra na Bahia do Século XVII*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

SILVA, Felipe Lima da. *A doutrina do império da eloquência: Antônio Vieira e os escravos etíopes*. In: *Caderno de Letras*, nº 25, Jul-Dez, 2015.

SOUZA-JUNIOR, José Alves. *A Companhia de Jesus e a questão da escravidão de índios e negros*. *Histórica – Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo*, n. 55, p. 1-9, 2012.

VAINFAS, Ronaldo. *Antônio Vieira: jesuíta do rei*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. *Ideologia e escravidão. Os letrados e a sociedade escravista no Brasil colonial*. Petrópolis: Vozes, 1986.

VIEIRA, Padre Antônio. *Sermão Décimo Quarto do Rosário (1633)*. In: *Essencial Padre Antônio Vieira*. Organização e introdução de Alfredo Bosi. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011.

_____. *Sermão Vigésimo Sétimo do Rosário (1633)*. In: *Essencial Padre Antônio Vieira*. Organização e introdução de Alfredo Bosi. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011.

IDEOLOGIA E UTOPIA EM PAUL RICOEUR

Carla Karine da Silva Barros
Graduanda em Filosofia
carla.ksb@discente.ufma.br
UFMA

Rita de Cássia Oliveira
Doutora em Filosofia
rc.oliveira@ufma.br
UFMA

RESUMO: Neste trabalho busca-se apresentar uma propedêutica e discutir o pensamento de Paul Ricoeur (1913-2005) acerca da reabilitação das noções de ideologia e utopia, a partir de sua obra homônima. Ademais, busca-se apontar a natureza correlativa dos conceitos e sua medula óssea em comum: o imaginário cultural, por meio do método fenomenológico-hermenêutico. Uma forma bastante comum de se referir à ideologia e à utopia hodiernamente é concebê-las como patologias sociais de modo a sempre conferir às duas um aspecto negativo, legados de grandes pensadores da Modernidade. Para o filósofo francês, no entanto, os conceitos negativos são o ponto de partida de uma investigação que regride até o ponto em que se encontram as dimensões positivas e construtivas daqueles conceitos, a saber, a ideologia enquanto integração social e a utopia enquanto crítica e atualização social, onde se relacionam dialeticamente para moldar o espaço da convivência humana em movimento contínuo. Outrossim, afirma-se que tal estrutura só se faz presente no âmbito social devido à natureza simbólica pré-existente neste espaço, que por sua vez justifica como quimeras podem nascer da realidade e explica como a imaginação pode sustentar o sistema que dá identidade aos grupos sociais.

Palavras-chave: Ideologia; Utopia; Imaginário Cultural; Ricoeur.

1. INTRODUÇÃO

Uma forma bastante comum de se referir à ideologia e à utopia hodiernamente é concebê-las como patologias sociais que se abatem sobre nós. Existe, de fato, uma definição muito bem estabelecida para cada um desses conceitos que difundem os aspectos negativos dos dois como se fossem a sua inteira definição, a saber, a deformação da ordem social em virtude dos interesses sociais e econômicos de uma classe dominante, e narrativa fantasiosa sobre condições ideais de viver sem correspondência com a estrutura da realidade. Essas definições tradicionalmente fincaram raízes no entendimento social devido a obras de pensadores como Karl Marx e Thomas More, os nomes que se destacam ao invocar destes conceitos, respectivamente. Ora, sabe-se que os estudos acerca destes temas em separado se desencontram devido a suas irreconciliáveis diferenças conceituais ou metodológicas. Para Ricoeur, o debate envolvendo os conceitos nunca se fundou em uma investigação regressiva sobre seu surgimento, desenvolvimento e consolidação nos termos em que são (des)conhecidos na contemporaneidade, o que o leva a aceitar o desafio de não apenas reabilitá-los como também unir os dois sob o mesmo horizonte temático, neste último caso, a exemplo do que fizera o

sociólogo Karl Mannheim, segundo Ricoeur (RICOEUR, 2015, p. 16) “a polaridade entre a ideologia e a utopia foi raramente levada em consideração desde o célebre livro de Karl Mannheim, *Ideologia e Utopia*”. Neste artigo, pretende-se demonstrar a análise que Paul Ricoeur efetua para reabilitar a ideologia e a utopia em investigação que parte das noções mais difundidas de cada conceito, sua face negativa, para chegar a sua face positiva e construtiva socialmente, a fim de trazer à luz o sistema do qual emanam os dois fenômenos, o imaginário cultural. O estudo se concentrará num primeiro momento na ideologia, e posteriormente na utopia a fim de demonstrar a natureza correlativa, complementar e conflitiva do imaginário cultural.

O desenvolvimento deste estudo tem foco em Marx devido a dimensão que a definição de ideologia do filósofo alemão tem no mundo ocidental. De fato, hodiernamente vê e ouve-se num crescendo frequentes discussões em que o termo é usado com força como sinônimo de inversão, em discussões nos mais diversos espaços, conforme o pensamento do autor ou não, mas sempre com o quê negativo. Ricoeur analisa os escritos do jovem Marx e mapeia o conceito de ideologia, desde a influência de Feuerbach onde a inversão entre sujeito e predicado, n’A Essência do Cristianismo inspira o primeiro conceito de ideologia em oposição à práxis, até a crítica direta ao hegelianismo, n’A *Ideologia Alemã*,

Interessante notar que o termo é introduzido por Marx mediante uma metáfora emprestada à física ou à fisiologia: a da imagem fotográfica ou retiniana invertida. De tal metáfora e da experiência física que lhe é subjacente, extraímos um paradigma ou um modelo: a distorção como inversão. O paradigma de uma imagem invertida da realidade é fundamental para esse primeiro conceito de ideologia: a primeira função da ideologia é a produção de uma imagem invertida. (RICOEUR, 2017, p.18).

Este primeiro conceito, presente nos Manuscritos de 1843-1844, é o que realmente interessa à Ricoeur, do primeiro estágio do marxismo quando a palavra ideologia ainda não é usada propriamente, mas sua essência está formada e seu oposto, a práxis, está sendo elaborada. Naquela obra, Marx toma de empréstimo a inversão presente na crítica da religião de Feuerbach, inspiração do jovem Marx (MARX, 1987, p. 11) e a expande para a totalidade do espaço social ao discutir como se ordenam efetivamente os processos comuns da vida real, evidenciando o como das instituições da participação humana e a forma como estes processos eram inversamente representados. Para o filósofo francês, há no entanto uma lacuna neste conceito que carece de investigação para que se compreenda como imagens invertidas podem se erguer da práxis. Neste ponto precisamente, Ricoeur defende a concessão da tese de que há no espaço social uma estrutura simbólica pré-existente mediando a realidade. O filósofo francês entende que há uma conexão simbólica interna essencial que constitui a realidade, que abarca toda a

explicação sobre como ela funciona, e conceder a existência de tal estrutura é imprescindível para que se compreenda como se fabrica uma imagem distorcida da realidade, ou antes mesmo como surge a imagem, pois a distorção, uma inversão de uma imagem posterior à sua criação, consiste numa perversão daquela, e tal ação só pode ser admitida dentro de um sistema igualmente simbólico. Por conseguinte, a estrutura simbólica da ação humana assume posição de destaque no processo de trazer à luz a noção mais fundamental da ideologia, ela é condição para que a ideologia e a utopia – se demonstrará este último posteriormente, existam integralmente e sejam alocados no mesmo quadro. Paul Ricoeur ressalta que não busca nesta empreitada refutar Marx, mas corroborar algumas de suas elaborações acerca de seu estudo da ideologia.

Pensar a ideologia num nível sequente à inversão se torna possível mantendo no fio condutor do estudo a concepção de Marx que se segue ao conceito de ideologia, sua discussão que faz referência aos interesses de uma classe dominante serem dominantes no espaço social por se suporem universais (RICOEUR, 2015, p. 158). Esse pensamento lança luz sobre a discussão orientadora do segundo estágio da ideologia, que põe em foco o papel da ideologia enquanto justificadora de sistemas de autoridade. Uma ferramenta a serviço do processo de dominação. Ricoeur faz uma análise do totalitarismo para apreciar o desenvolvimento daquele projeto e o que nele há de central e em comum com os processos de monopólio do poder na esfera social:

Aprendemos principalmente pela experiência do fenômeno totalitário, que o fenômeno da dominação, sobretudo quando é erigido em terror, é um fenômeno mais vasto e mais temível que o das classes e da luta de classes. Toda dominação pretende justificar-se e fá-lo recorrendo a noções capazes de passarem por universais. A ligação entre dominação e retórica é desde há muito conhecida, Platão, foi, sem dúvidas, o primeiro a sublinhar que não há tirania sem o contributo de um sofista. A força bruta não se impõe sem um exercício de persuasão confiado a sofistas públicos. (RICOEUR, 1989, p.377)

O uso do recurso retórico é há muito uma ferramenta aglutinadora de seguidores e de manutenção daqueles em torno de um sistema, desde Grécia Antiga às mais contemporâneas lideranças políticas das mais diferentes formas de governo, utilizaram e utilizam este recurso para promover ideias e oferecer respostas que nutrem àqueles que os seguem. Esta é uma atividade comum no espaço social, a ação humana sendo atravessada de simbologia no exercício de uma atividade cotidiana.

Ricoeur recorre a Max Webber para pensar estrutura e organização do meio social para que se compreenda a indissociabilidade da ideologia do fenômeno da dominação. O sociólogo alemão escreveu sobre a relação díspar entre governantes e governados, que existe na maioria,

senão em todas as sociedades modernas; e o como da relação inelutavelmente atingir em nome da ordem e da manutenção do estado de coisas o legítimo uso da força contra aqueles que forem de encontro ao ordenamento social.

A natureza em comum dos sistemas de dominação justifica essa ação, a saber, a sua pretensão ao legítimo poder. Essa característica explica o caráter indispensável da retórica aos sistemas, esta funciona como alicerce das ações do sistema de governo. Mais que isso, em alguns casos. Ricoeur faz uma expansão no uso do conceito de mais-valia de Marx, a quem o toma de empréstimo para aplicá-lo à totalidade da relação de dominação social. Segundo Ricoeur, (RICOEUR, 1989, p. 378) “a pretensão à legitimidade de um sistema de poder ultrapassa sempre a nossa inclinação para crer na sua legitimidade natural”. Essa diferença inerente à pretensão e à crença conduz à busca pelo preenchimento do espaço acrescido à legitimidade, que por sua vez se dá pelo recurso retórico afim de persuadir os governados. Ricoeur ilustra assim, como os sistemas de controle exigem a crença social para que se efetive seu projeto de dominação.

Retomando o que fora dito anteriormente, o uso da retórica no discurso político não é vicioso, é comum ao espaço social e á práxis, o que se vê como ideológico é por este discurso a serviço do processo de justificação do sistema de autoridade. A pretensão à legitimidade exige uma justificativa e esta quando se dá num discurso retórico com vista à persuadir, constitui o fenômeno ideológico agora sob nova roupagem. A ideologia enquanto justificadora de sistemas de dominação.

Alongando-se na função de justificativa de sistemas de dominação, num nível mais profundo e último, está alocada a ideologia enquanto integradora de comunidades. Para compreender o fenômeno da autoridade na sua essência, Ricoeur (RICOEUR, 1989, p. 377) buscou algum amparo nos contratualistas, de Hobbes a Rousseau, em cujos sistemas se identificou o salto do estado de barbárie para o estado de paz, sem uma descrição do ponto zero de uma autoridade fundante da nova ordem. Sobre a impossibilidade de se conhecer como nasce um sistema de autoridade, o filósofo francês reposiciona a investigação para outro ângulo afim de explicar o funcionamento da terceira função da ideologia. A saber, as práticas comemorativas da memória de um povo, por meio das quais “um povo qualquer reatualiza, de alguma maneira, os acontecimentos que considera como fundadores de sua própria identidade” (RICOEUR, 1989, p. 279). Compreender este fenômeno permite a compreensão de onde assenta a autoridade, na impossibilidade de conhecer seu nascimento. O filósofo traz como exemplo eventos históricos de alguns países, como o seu próprio, citando a queda da Bastilha, para

ilustrar como a comemoração de um evento desta natureza enraíza a convicção de um povo em sua origem, formação e identidade. A ideologia atua neste estádio estabelecendo a crença do grupo num marco histórico e fundador, com o qual o grupo não apenas se identifica, mas se projeta e se representa a si mesmo. Essa estrutura simbólica da memória social constitui plenamente o espaço social ao passo que conserva no imaginário do grupo sua imagem, o que une o grupo por sua forma de se ver, de viver e reconhecer-se integrante da história do país. Ou seja, o que se tem constituindo a memória de um povo, no tangente à sua identidade e história, que torna possível a integração, é uma das modalidades do Imaginário cultural.

O fenômeno ideológico, da superfície à base, da função de distorção à de integração, atua formando imagens do grupo social, mas no último estádio é que a interação da imagem coletiva consigo é consciente e permanente. O grupo se mantém e se perpetua na sua representação, o que constitui a ação imaginativa. Essa função construtiva a qual Ricoeur chega, se estende na função de legitimação quando no ápice da reatualização, das comemorações dos marcos, os discursos incorrem em máximas retóricas, em cujas lideranças alicerçam sua legitimidade. E estes discursos, como demonstrou-se, facilmente se degeneram postos a serviço dos interesses daqueles que detêm o poder. Tais grupos, que conforme Ricoeur (RICOEUR, 2015, p.237) dominam as formas do discurso social e valem-se deste domínio para perverter as estruturas daquela imagem na qual se reconhece o povo.

Na outra ponta da estrutura do imaginário cultural, compartilhando a mesma medula óssea está o fenômeno da utopia, o que o coloca em contraparte do fenômeno anterior e por conseguinte aloca seus níveis de profundidade em paralelo aos níveis da ideologia. Pensar a utopia pode ser de início estranho se se parte daquilo sobre o que falamos, a saber, Estado, política, instituições como família, religião, etc, elas versam sobre formas de se viver nas mais diversas instâncias, e o fazem propondo formas outras, não vigentes. O *utopos*, é uma abertura de possibilidades. A ideologia em suas abordagens diversas, cuidam da realidade como ela se dispõe, a utopia, por seu turno tem na base de sua estrutura a função de abordar o não lugar, o *algures*, como tem apontado Paul Ricoeur:

Se a ideologia preserva e conserva a realidade, a utopia põe-na essencialmente em questão. A utopia nesse sentido é a expressão de todas as potencialidades de um grupo que se encontram recalçadas pela ordem existente. A utopia é um exercício da imaginação para pensar “um modo diferente de ser” do social. (RICOEUR, 1989, p. 381)

Por sua natureza de apresentar sempre uma alternativa àquilo que está em voga no espaço social, a utopia neste nível, é imediatamente a contraparte da integração social. A

irreverência e o caráter propositivo inerentes àquele fenômeno acolhem as demandas de um estado caduco, que necessita de atualizações institucionais que venham ao encontro daqueles que as reivindicam, independentemente de seu conteúdo, sua mira é na criação de um novo formato de ser, atuar na tela social.

Subindo um nível na estrutura paralela à ideologia para tratar agora do segundo nível da utopia, tem-se uma forma deste fenômeno que em muito se assemelha à sua contraparte, a utopia conforme Mannheim (RICOEUR, 1989, p.383), “um desvio entre o imaginário e o real que constitui uma ameaça para a estabilidade e permanência deste real”, ou seja, há um elemento no devir que orienta as ações no presente para que se possa atingir o bem almejado em si. Neste estágio Mannheim remete a Thomas Munzer, em cujo pensar se exprime a efetivação da revolução, exige-se uma realização imediata, uma reestruturação daquilo que aí está para que se construa o mundo sonhado e aguardado por aqueles que compartilham da crença em tal mudança. No caso de Munzer, cristãos e judeus, que faziam num agora o que fora prometido para o fim dos tempos nas escrituras sagradas. Similar à função que legitima a dominação, este é um estágio em cuja estrutura o poder é imprescindível para a efetivação do projeto. No ponto de encontro com este que seria seu combustível, a utopia começa a degenerar-se, indo daquilo que se movimenta para efetivação para aquilo que não tem ou busca amparo prático para se sustentar, começa seu desvanecer. Seu estatuto torna-se similar àqueles a que inicialmente se pretendia subverter, como nos esclarece Ricoeur:

Este paradoxo desconcertante está ligado a uma lacuna fundamental daquilo que Mannheim chamava mentalidade utópica, isto é, a ausência de toda reflexão de caráter prático e político sobre os apoios que a utopia pode encontrar no real existente, nas suas instituições e naquilo que eu chamo o credível disponível de uma época. (RICOEUR, 1989, p.384)

O salto na extraterritorialidade e extratemporalidade ao qual se lança a utopia, passa a sustentar-se em discursos igualmente fugidios da realidade, ou das estruturas nas quais se pautam a realidade, àquelas formas lógicas que organizam o espaço da convivência humana são desprezadas pela exploração da crença no sistema que enclausura seu séquito na inação no que condiz à forma do real disposta e na vivência ilusória no mundo sonhado, que jamais deixa essa dimensão.

Em último nível – o mais elementar e destrutivo do fenômeno utópico – o estágio análogo à definição de Marx da inversão da realidade, é justamente o seu oposto. Do lado ideológico um desejo de reforçar a realidade, do utópico, a fuga completa dela. Estendendo-se na função que se desvirtua frente ao poder, tem-se a função que projeta ela mesma o sabido

irrealizável frente ao que se apresenta socialmente, se afastando do mundo da práxis e vivendo elaborações cabais desconectadas do mundo prático porque se faz dentro de sistemas perfeitos, milimétricos. “A lógica da utopia torna-se, então, uma lógica de tudo ou nada que leva uns a refugiarem-se na escrita, outros a fecharem-se na nostalgia do paraíso perdido e outros a matarem sem discriminação” (RICOEUR, 2015, p. 354), representando o mais destrutivo conceito da utopia, capaz de gerar consequências nefastas por aqueles que assimilam a lógica do tudo ou nada e vivem presos neste extremo.

Na dupla regressão demonstrada no estudo da ideologia e da utopia, alcançou-se os dois níveis mais profundos daqueles fenômenos. Na ideologia, iniciou-se com o conceito de Marx de inversão da realidade, a qual buscou-se demonstrar, é amparada numa função anterior que legitima os sistemas de dominação social, a necessária justificação na retórica do discurso. Na busca por explicar como se dão os sistemas de autoridade cuja permanência repousa numa mais valia da crença social, Ricoeur não encontra resposta para o seu nascimento, mas para aquilo em que repousa. A saber, na integração social, o nível mais profundo e positivo da ideologia, a função que permite a manutenção da memória social por meio da reatualização de eventos fundadores do grupo e sobre a qual repousa a identidade social e cultural de um povo. Sobre a utopia, Ricoeur parte já do conceito mais profícuo, aquele análogo à função de integração da ideologia. A nascente esperança que brota do horizonte de transformação que se abre frente ao descontentamento, ao defeituoso, àquilo que carece não só de mudança, mas de subversão. Esta função oferece o salto necessário para que se altere o estado de coisas naquilo que melhor atende os anseios sociais. Essa função é seguida pela noção utópica que se engendra com um discurso agressivo e coeso em exigências de transformação completa das estruturas do poder, e tão logo se desvirtua diante deste assemelhando-se aos sistemas que combatia. Na função mais elementar da utopia, demonstrou-se, ela aprisiona seus adeptos numa visão desalinhada da realidade e incorre em terror.

O imaginário cultural, o conceito que Paul Ricoeur criou para reunir ideologia e utopia em perspectiva positiva, opera na condição de se conceder à realidade uma estrutura simbólica por meio da qual opera este imaginário (RICOEUR, 2015). Essa estrutura é a chave para que se mantenha o ponto em comum aos fenômenos em suas noções que participam do imaginário, a saber, sua não congruência com a realidade.

A divergência da realidade dos dois conceitos se dá no mesmo ponto, mas de modos distintos. A ideologia enquanto memória, identidade, integradora, etc, atua como imaginação reprodutiva; enquanto a utopia, sua noção subversiva, inovadora, transformadora, é produto da

imaginação produtora. A dialética entre os dois fenômenos, que como se quis demonstrar, são centrais para a manutenção e atualização daquilo que se quer efetivamente como sociedade, é possível graças ao imaginário cultural, que produz a imagem do grupo, tal como ele é, como na função primordial da ideologia (o que a torna passível de distorção), e ainda, como ela pode ser, tal qual a função essencial da utopia; essa dialética que repousa na tensão entre essas duas funções (RICOEUR, 1989, p. 235) é responsável pelo ciclo constante de conservação e atualização, atravessando o tempo, das sociedades de forma mútua e complementar.

A complementaridade e o mutualismo que se atribui à relação entre a ideologia e a utopia, aí estão para colmatar um ao outro naquilo em que se desviam e incorrem em suas funções destrutivas em processo ininterrupto. Enquanto a ideologia, por sua natureza, atua de sua ponta construtiva à patológica e vice-versa, por meio da consciência da ação destrutiva se invoca a função essencial da utopia. Do mesmo modo, em apercebendo-se do *nenhures* para o qual se encaminha a utopia, pode-se retornar ao chão da lucidez por intermédio da ideologia. Dito isto, Paul Ricoeur alerta (RICOEUR, 1989, P. 385) para a permanência dos conceitos como polêmicos e ambíguos, dada a dupla polaridade existente entre eles, e chama a tenção para a importância de se conhecer a estrutura desta investigação regressiva efetuada para poder-se percorrer os dois caminhos ao falar-se em ideologia e utopia. Ademais, é importante manter-se em mente que como fenômenos ambíguos e polares, é por meio do exercício crítico consciente que se identifica e atua sobre os problemas suscitados pelas noções destrutivas dos dois.

REFERÊNCIAS

- ABEL, Olivier. PORÉE, Jérôme. **Vocabulário de Paul Ricoeur**. 1 ed. Coimbra – Portugal. Minerva Coimbra, 2010.
- DIAS, M. C. S. **Leituras ricoeurianas sobre ideologia e utopia**. Curitiba. Dialética e realidade, 2020.
- JOVELINO, Domenico. **Introdução a Ricoeur**. 1 ed. São Paulo. Paulus, 2011.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. 4 ed. São Paulo, Nova Cultural, 1987.
- PELLAUER, David. **Comprender Ricoeur**. Petrópolis. Vozes, 2009.
- RICOEUR, Paul. **A ideologia e a utopia**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- RICOEUR, Paul. **Do texto a ação: Ensaio de Hermenêutica II**. Porto-Portugal: RES Editora, 1989.
- RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias**. Rio de Janeiro. F. Alves, 1977.

ILHA REBELDE? A FORMAÇÃO HISTÓRICA DE SÃO LUÍS E AS LUTAS POR IDENTIDADE

Suly Rose Pereira Pinheiro
Doutora em Educação
suly.rose@ufma.br
Docente UFMA-Campus Codó

Edyene Moraes dos Santos
Doutora em História
edyene.moraes@ufma.br
Docente UFMA-Campus Codó

RESUMO: A narrativa histórica sobre a fundação de São Luís traz em seus debates o desencontro historiográfico sobre suas origens e a gênese de suas influências. As controvérsias elencadas pela historiografia tradicional entre uma fundação francesa ou portuguesa são apenas os primeiros indícios de um percurso histórico marcado pelas lutas de homens e mulheres pelo reconhecimento das singularidades do lugar que ajudaram a formatar. No processo de não adesão à proposta de emancipação política do Brasil em 1822, na crítica social de Aluísio Azevedo, na voz feminina de Maria Firmina dos Reis, entre outros, destacaram-se não apenas os atores sociais, mas toda a trajetória da formação da identidade local e reconhecimento das cidadanias dos povos formativos. O objetivo deste trabalho é discutir o processo de lutas identitárias ao longo da história de formação da cidade de São Luís do Maranhão e os apagamentos da participação popular no percurso dos principais acontecimentos históricos-formativos. Assim como discutir os critérios de cidadania dos ludovicenses que foram base para os sobreditos acontecimentos históricos. Como aporte metodológico, contamos com as análises de obras da historiografia local tradicional e revisões historiográficas recentes.

Palavras-chave: São Luís, identidade, povo, cidadania

1. INTRODUÇÃO

Ao longo dos séculos, o processo de construção da identidade ludovicense pareceu caminhar à margem da sua própria história. Inicialmente é preciso dizer que esta cidade guarda em sua constituição histórica, uma forte marca de lutas por sua identidade, tanto no campo das relações sociais, quanto nos campos político e econômico. Embora se tenha um processo de mascaramento de suas origens e influências, as vozes contrárias ao discurso podem ser identificadas em momentos específicos da nossa história e para analisa-las optamos por três recortes específicos em que essas dissonâncias quanto à nossa identidade podem ser observadas: no mito de fundação francesa, na polêmica em torno da obra *O Mulato*, de Aluísio Azevedo e no apagamento da importância e pioneirismo de Maria Firmina dos Reis na produção literária brasileira. Muitos outros recortes poderiam substanciar a nossa análise. Optamos, no entanto, por essas três possibilidades de análise.

Desde sua fundação São Luís tem sido palco de disputas e lutas. Sua história foi construída inicialmente por franceses e portugueses e segue sendo construída por homens e

mulheres maranhenses que não perdem jamais a capacidade de se manifestar com uma construção de alguma forma equivocada sobre a nossa identidade realizada a partir do olhar dos grupos sociais política e economicamente abastados.

Fundamentados no senso comum os maranhenses ao falarem sobre a fundação de São Luís declaram que a mesma foi fundada por franceses e colonizada por portugueses. Entretanto, há diferentes e controversas narrativas historiográficas³⁷⁴ sobre essa questão. Neste trabalho apresenta-se o posicionamento de dois autores maranhenses - Lacroix e Meireles -, cujas pesquisas sobre São Luís, são referências para quem se aventura a conhecer um pouco mais de sua história. A primeira autora defende a tese de que foram os portugueses que efetivamente fundaram São Luís e o segundo assegura que a referida cidade foi fundada pelos franceses.

2. O MITO DA ORIGEM SINGULAR

A historiadora Lacroix em sua obra, “A fundação francesa de São Luís e seus mitos” (LACROIX, 2002), refuta a tese de que a cidade foi fundada pelos franceses. Segundo Lacroix (2002, p. 23-24);

Ao acompanhar a ação de La Ravardière e seus comandados, minuciosamente descrita por Claude d’Abbeville e Yves d’Evreux, verificamos a ausência de iniciativas para a formação de uma cidade no local de chegada dos súditos dos Bourbon. A majestosa procissão dos nobres e outros componentes da expedição, com seus fardões e estandartes por ocasião da segunda Missa celebrada em Upaon-Açu, parece-nos tão-somente uma exibição da força e do poder dos recém-chegados solenidade significativa de posse das terras oficialmente consideradas portuguesas, naquele momento sob o domínio da Coroa francesa. Vimos a Missa como um símbolo da propagação do Cristianismo e início da catequese daqueles infiéis tupinambás. Nada mais que isso. Nenhuma demonstração concreta de que aquele promontório teria sido escolhido para a sede da futura colônia.

Para essa pesquisadora, os franceses não tiveram a preocupação em realizar construções sólidas e nem definitivas na Ilha Grande³⁷⁵, o que a historiadora constatou foi uma ausência de preocupação dos franceses na construção da urbanização da cidade. Nesse sentido, Lacroix afirma que:

Não podemos dizer que os franceses “fundaram” algo no Maranhão, seja uma colônia ou uma cidade. O termo fundar remete a estabelecer, construir, lançar os alicerces, base da continuação da entidade, cuja vida é redigida por um conjunto de instituições reguladoras de seu próprio funcionamento. A rigor nada disso fizeram os franceses. Mendonça (apud LACROIX, 2017, p. 106).

³⁷⁴ A pesquisa realizada por Mendonça (2017), em sua tese, traz uma tessitura das narrativas sobre a fundação de São Luís.

³⁷⁵ Os nativos chamavam de Upaon-açu que significa Ilha Grande.

A partir dessa compreensão, que caracteriza a estirpe moderna da historiografia maranhense, passa o julgo da fundação da cidade aos lusitanos. Com a vitória dos portugueses em 1615, que resultou à expulsão dos franceses do Maranhão por Jerônimo de Albuquerque, na batalha de Guaxenduba³⁷⁶, São Luís foi reintegrada ao domínio lusitano. Lacroix afirma que só a partir de então foram tomadas efetivas iniciativas no sentido da institucionalização da Cidade de São Luís.

As primeiras providências lusitanas para a fundação da nova Colônia foram a organização física e institucional da cidade de São Luís. Para tal, foi traçada pelo militar e Engenheiro-Mor do Estado do Brasil Francisco Frias, a primeira planta da cidade com duas grandes praças, atuais, D. Pedro II e João Lisboa, de onde partiram algumas ruas traçadas em quadras regulares, bem como o estilo ibérico, e, em 1621, foi criada a Câmara Municipal, com as funções legislativas, administrativa e política, exercida por dois vereadores, dois juízes e um procurador (LACROIX, 2002, p. 47).

Trilhando um percurso investigativo diferente de Lacroix e filiado a uma linha de historiadores voltados para uma historiografia tradicional, Mario Meireles (2012) afirma que os créditos da fundação de São Luís são dos franceses. Segundo o historiador a ocupação francesa teve como intenção a tentativa de criar a França Equinocial, com instauração do Forte de Saint Louis³⁷⁷.

E na praça arroteada entre as construções, foi chantada, no dia 8 de setembro, defronte do forte, uma grande cruz de madeira, em meio à solene cerimônia religiosa com a qual se deu por conquistada aquela terra pagã para a Igreja de Cristo e, conseqüentemente, fundada, ali, a França Equinocial que, como permitia a concessão real, poderia ter a extensão de cinquenta léguas em torno. Ao forte foi dado o nome de Saint-Louis, em homenagem ao rei menino, Luís XIII (1601-1643) ... Gaspar; Licar (2012, p.27).

Assim se constitui, para o autor referenciado, a fundação de São Luís no dia 8 de setembro de 1612. Contudo o domínio francês na cidade de Saint Louis durou até quando o Governador geral do Brasil ordenou a retomada da cidade pelos portugueses, como registrar, Gaspar; Licar (2012, p. 28);

Mas a França Equinocial não passaria de um sonho. Logo contra ele o Governador Geral do Brasil, Gaspar de Sousa (1612/1616), mandaria de Pernambuco, uma expedição às ordens de Jerônimo de Albuquerque, que, firmado do continente, por

³⁷⁶ Segundo Lacroix (2002, p. 36); algumas escaramuças antecederam a batalha de Guaxenduba, travada no fatídico dia 19 de novembro de 1614, com a aparente inexplicável derrota dos franceses, apesar de seus sete navios, quarenta e seis canoas, mais de trezentos franceses e cerca de dois mil selvagens sob o comando do próprio La Ravadière.

³⁷⁷ “ Saint Louis, homenagem ao Rei-Menino Luís XIII, que foi a principal construção francesa deste período e o embrião da principal praça da cidade, hoje denominada D. Pedro II. Nesta homenagem está a origem do epíteto ludovicense –de Ludovicus, Luís em latim– para os filhos da cidade” (MARANHÃO, p.13).

trás da Ilha-Grande e próximo da foz do Mearim, venceria La Ravardière na batalha de Guaxenduba (19/11/1614). E novos reforços portugueses, vindo primeiro com Castelo Branco e, depois, com Alexandre de Moura, que da parte d'El-Rei assumiu o comando-em-chefe de luta, forçariam os franceses à capitulação, que seria formalizada no dia 4/11/1616.

De acordo com GASPAR; LICAR (2012), dos franceses ficaria apenas o nome em homenagem à Luís XIII³⁷⁸, e renomearam o forte de São Felipe em homenagem ao Rei da Espanha e Portugal, Felipe IV. Assim foi oficializado o domínio lusitano em São Luís, quando a cidade iniciou seu processo de organização administrativa e de urbanização. A historiografia local, do início do século, no entanto, convencionou transformar uma cidade estruturada por portugueses em uma cidade “fundada” por franceses. O período de crise na lavoura e aguda decadência econômica, em fins do século XIX, requereu aos intelectuais ludovicenses trazer à tona uma “singularidade” em relação ao resto do país que nos dava uma nova identidade europeia, pautada na elegância e civilidade francesa.

Para além da controversa da história de sua fundação, a capital maranhense, segue sendo um berço de muitas histórias de lutas, todas articuladas por atores sociais brasileiros, nordestinos e maranhenses - e não mais portugueses ou franceses - com representações políticas em bandeiras de variadas colorações partidárias³⁷⁹. A cidade de São Luís é também denominada de “ilha rebelde” pelos ludovicenses, tendo em vista os movimentos populares, estudantis e operários protagonizados principalmente na década de 1950 (COSTA, 2004).

Ao apelido de “ilha rebelde³⁸⁰” também se atribui uma outra origem. A luta pela não adesão à Independência do Brasil, ressaltando os fortes laços com Portugal e o desejo de

³⁷⁸ Convém grifar que o nome da cidade invoca o querido santo francês Luís IX, canonizado muito antes do descobrimento do Brasil, muito reverenciado pelos fiéis portugueses e não, uma homenagem prestada a Luís XIII, como erroneamente atribuem alguns (LACROIX, 2005.p. 57).

³⁷⁹ Se considera que este espaço não objetiva fazer uma discussão aprofundada sobre disputas políticas no Maranhão, mas, é pertinente trazer uma passagem da profícua pesquisa do historiador Wagner Costa (2004) ao fazer um estudo panorâmico da política maranhense no período de 1945/1970. “Assim, as disputas pela legitimidade do exercício do poder político se organizaram também enquanto disputa em torno dos imaginários sociais sobre o Maranhão, sua identidade e suas tradições, mobilizando e canalizando as ações e paixões coletivas. Constituinte os atores opositoristas enquanto soldados da Liberdade e autênticos maranhenses” (COSTA, 2004, p.271).

³⁸⁰ Ilha rebelde: apelido dado à cidade de São Luís, capital do Maranhão, dada o levante de manifestações, greve, crise política que evidenciavam o sentimento de revolta da população ludovicense à situação política de corrupção eleitoral na década de 1950. “Tal conjunto de representações, conformando um imaginário político opositorista, constituía-se de emblemas, bandeiras de lutas, imagens, heróis, mártires; imaginário a projetar-se continuamente sobre o espaço físico da capital maranhense, que no mesmo processo é ressignificada, através da expansão e reescrita de seu “texto”: São Luís Atenas Brasileira, Ilha dos Amores agora Ilha Rebelde” (ver: CABRAL, 2004, p.40.). A perspectiva do ator remonta, por tanto à origem da expressão aos acontecimentos oriundos do século XX, embora em outras versões, se atribua à recusa da capital da então província do Maranhão, no século XIX, a não aderir à emancipação política do Brasil, em 1822 e à resistência de suas elites políticas em aderir ao um projeto de Estado Nacional que contrapunha aos seus interesses, poderes adquiridos e bens materiais acumulados ao longo da relação estabelecida entre a província do Maranhão e Portugal. Quanto à alcunha de “ilha rebelde”, cabe discussão e pesquisas mais aprofundadas sobre o assunto.

manter-se administrativamente descentralizado do poder Corte do Rio de Janeiro, com quem mantinha distante e fria relação, por vezes conflituosa. Por liderar as lutas pela não adesão, São Luís colocava-se como um centro importante contra um projeto nacional que pouco levava em consideração as diferenças regionais, desconsiderava as identidades provinciais e os vários “brasis” abrigados em um mesmo território. O lugar que se rebelava contra a imposição de uma emancipação vinda das províncias do sul/sudeste também pode ser tomada uma forma de rebeldia.

3. RENEGANDO A ORIGEM NEGRA E MESTIÇA: A REAÇÃO AO “O MULATO”, DE ALUÍSIO AZEVEDO

Assim como o mito da fundação francesa se manifestou em nossa historiografia a fim de dirimir/ocultar os problemas decorrentes de um período de crise econômica e decadência de uma parcela da elite local, os escritos de Aluísio Azedo foram tomados como uma afronta à civilidade dos grupos abastados da capital, orgulhosos de seu suposto passado “francês”. Após o período de adesão à Independência do Brasil, e mesmo estabelecido um processo de antilusitanismo, as elites ludovincenses ainda se orgulhavam do seu passado português, porque, afinal, também era um lembrete da suposta origem europeia, portanto, branca, civilizada. A forte presença do negro e de uma significativa parcela social miscigenada, circulando e convivendo com a elite branca encontrou significativa resistência dos estratos sociais abastados, quando nas páginas de *O Mulato*, obra de 1881, Aluísio Azevedo ousava incorporar ao seio da sociedade, como personagem principal, um homem de origem miscigenada e expunha, assim, a hipocrisia e o preconceito dos grupos abastados locais. Segundo Ana Maria Oliveira, “na cidade de São Luís, dessa época, as pessoas da “boa sociedade” tinham como referência estética a Europa, tanto para o alimento espiritual como para o do corpo” (2008, p. 24). Uma obra, de um escritor da tão famosa Atenas Brasileira, colocar em evidência alguém que não atendesse às características do mocinho branco e bem nascido, fora tido como uma afronta para a requintada elite ludovicense. Resumindo a obra, OLIVEIRA (2008, p. 11) nos diz que:

O romance é, em sua objetividade, uma narrativa da história de amor “proibido” entre os personagens Raimundo e Ana Rosa. Esta era “branca”, filha de um comerciante português que foi educada na cidade de São Luís, onde aprendeu um pouco de francês, a tocar piano e fazer bordado. Raimundo era, por sua vez, filho de um fazendeiro português com uma escrava. Ele foi educado em Lisboa e viajou por vários países da Europa. De volta ao Maranhão, por ser “mulato”, foi alvo de preconceito e de discriminação racial e impedido, por isso, de namorar Ana Rosa.

Contestador, Azevedo construía uma obra com o objetivo de expor e discutir as idiossincrasias, falácias e falsos valores da elite ludovicense. Romance que marca a transição do romantismo para o naturalismo, coloca em primeiro plano um elemento que a alta sociedade da capital quer esquecer. No mínimo, ignorar, como se não fosse parte integrante da nossa identidade nem contribuísse para a constituição da cultura histórica da cidade. A importância da obra *O Mulato* e as disputas de narrativa a respeito das nossas origens estão no que Leudjane Diniz enfatiza como uma luta por representação (DINIZ, 2008, p.14):

As lutas de representação, inseridas em regimes de verossimilhança, são também lutas pelo poder – poder de persuadir, de influenciar, de se fazer aceitar. Não são construídas apenas pela força física, mas são também tecidas e tramadas através de discursos como o literário, que, ao articular imaginação, provas e possibilidades, influenciam e são influenciados pelos leitores, num exercício mútuo de poder.

As linhas da obra desafiavam mais do que uma elite supostamente sofisticada, orgulhosa de uma origem europeia difícil de justificar, mas também descrevia, de forma escancarada, um estrato social que na prática se utilizava de meios cruéis no tratamento de negros e mestiços, o oposto da tão apregoada civilidade e modernidade europeia, na convivência com as classes que considerava inferiores. No prefácio da terceira edição, o próprio Aluísio dizia ter sido a obra muito bem recebida na Corte do Rio de Janeiro e elogiada em muitas outras províncias e seus mais expoentes intelectuais. Exceto no Maranhão. Ofendidos, os grupos locais utilizavam os jornais para proferir suas impressões sobre o escrito, taxado pelo redator do jornal *A Civilização*, em edição de 23 de julho de 1881, de “o primeiro pepino que brota no Brasil”, “é muita audácia, ou muita ignorância”, aconselhando Azevedo de que “melhor seria fechar os livros, ir plantar batatas”, “deveria abandonar essa vidinha de vadio escrevinhador e ir cultivar as nossas ubérrimas terras!”³⁸¹, entre outras ofensas.

Eis o porquê das reações negativas. Na descrição da personagem Dona Maria Bárbara, Azevedo expunha toda gama de preconceitos praticada e justificada pelas elites brancas locais. Não apenas o livro punha em protagonismo um não-branco, como caracterizava, sem pudores, o comportamento de uma parcela significativa de um grupo social que se identificava como a ideia de superioridade racial e que convivia com as “classes” baixas” por pura conveniência e infortúnio. A narrativa fala por si:

Maria Bárbara tinha o verdadeiro tipo das velhas maranhenses criadas na fazenda. Tratava muito dos avós, quase todos portugueses; muito orgulhosa; muito cheia de escrúpulos de sangue. Quando falava nos pretos, dizia “Os sujos” e, quando se referia a um mulato dizia “O cabra”. Sempre fora assim e, como devota, não havia outra: Em

³⁸¹ Prefácio de Aluísio Azevedo na terceira edição de *O Mulato* (AZEVEDO, 2002, p.17)

Alcântara, tivera uma capela de Santa Bárbara e obrigava a sua escravatura a rezar aí todas as noites, em coro, de braços abertos, às vezes algemados. Lembrava-se com grandes suspiros do marido “do seu João Hipólito” um português fino, de olhos azuis e cabelos louros. (AZEVEDO, 2002, p.23)

Na leitura de Ana Maria Oliveira, o tema da escravidão e da presença do negro na obra de Aluísio Azedo ia de encontro às próprias convicções e interesses do autor, envolvido em parte considerável da vida em questões sociais e políticas (2008, p.37). A obra, recebida com escândalo pela elite branca de São Luís por não aceitar essa identidade não europeia defendida por Azevedo, resultou na sua exclusão dos ciclos intelectuais de São Luís e seu retiro para o Rio de Janeiro, onde ajudou a fundar o movimento naturalista/realista na literatura brasileira.

4. NAS TRINCHEIRAS DA LUTA POR IDENTIDADE: “UMA MARANHENSE”³⁸²

Nas trincheiras das lutas por uma cidade mais justa do ponto de vista social e econômico, várias personalidades foram se constituindo como lideranças nas lutas das mulheres maranhenses, dentre elas pode-se referenciar: Maria Firmina dos Reis (1825 a 1917). Professora, poetisa, compositora, mulher negra, maranhense, pioneira na contribuição sobre as questões abolicionistas quando escreveu o romance, *Úrsula* (1859), que trouxe um forte traço da resistência negra, por ser o primeiro romance abolicionista. Maria Firmina, também, foi pioneira ao criar a primeira escola mista³⁸³. Essa escola provocou grandes polêmicas por conta de trazer a inovação quando juntou na sala de aula, meninos e meninas, em uma época em que as escolas mantinham a separação por gênero, nos anos oitocentista época em que a rigidez para as questões relacionadas a gênero era bastante forte, separação social entre mulheres e homens, para a mulher negra a rigidez era bem marcante, mas Maria Firmina não se recolheu e nos deixou um legado da luta pela identidade negra, esse traço marcante nas escritas da autora é referenciada em seu romance, *Úrsula* (1959).

No prólogo do romance a autora deixa um traço marcante de sua compreensão em relação ao lugar que a mulher ocupava na sociedade oitocentista ao registrar que seu livro, escrito por uma mulher brasileira e de educação acanhada diante da sociedade dos homens ilustres, estava predestinado a indiferença.

Como está no prólogo da obra de Maria Firmina dos Reis, (2018, p.05);

MESQUINHO E HUMILDE LIVRO é este que vos apresento, leitor. Sei que passará entre o indiferentismo glacial de uns e o riso mofador de outros, e ainda assim o dou

³⁸² Pseudônimo usado por Maria Firmina dos Reis na publicação de seu romance abolicionista, *Úrsula* (1859).

³⁸³ Um ano antes de se aposentar da aula pública, Maria Firmina fundou uma das primeiras escolas mistas do país, em Maçaricó, lugarejo a dez quilômetros da Vila Guimarães (GOMES, 2022, p.39).

a lume. Não é a vaidade de adquirir nome que me cega, nem o amor próprio de autor. Sei que pouco vale este romance, porque escrito por uma mulher, e mulher brasileira, de educação acanhada e sem o trato e a conversação dos homens ilustrados, que aconselham, que discutem e que corrigem, com uma instrução misérrima, apenas conhecendo a língua de seus pais, e pouco lida, o seu cabedal intelectual é quase nulo. (*grifo da autora*)

O livro de leitura acessível traz temas como a escravidão, a abolição, a condição da mulher e o marcante traço romântico. Então, no capítulo “A preta Suzana”, os diálogos entre a Susana e Túlio, traz a condição do negro e do tráfico negreiro quando a preta Suzana conta como ela foi arrancada da África, de sua família, filha e trazida em um navio em condição subumana. Conta os horrores de como os negros/as eram trazidos da África. “A dor da perda da pátria, dos entes caros, da liberdade fora sufocada nessa viagem pelo horror constante de tamanhas atrocidades (REIS, p. 2018, p.89). “A Preta Susana”, relata que sofreu com resignação ao presenciar como seus irmãos negros eram-lhes derramados o sangue, como eram tratados com tanta crueldade.

Então, através do romance Úrsula (1859), em especial no capítulo nono, “A preta Susana”, Maria Firmina revela sua sensibilidade com a questão abolicionista ao retratar a sociedade escravocrata. O Ramone é demais merecedor de leituras como um material de resistência negra com fortes traços abolicionistas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho não foi uma análise sobre uma suposta fundação francesa da cidade de São Luís que não encontrou aporte historiográfico e nem justificativa nas fontes. Não se refere à relevância e ao pioneirismo das obras de Aluísio Azevedo e Maria Firmina dos Reis. Discute-se aqui como a questão da identidade na história local pode ser interpretada como o desencontro entre a realidade e a prática. Uma história marcada por mascaramentos e exclusão de tudo aquilo que pudesse revelar nossas mais profundas raízes. Ou que, por outro lado, pudesse questionar o comportamento das elites diante da realidade dada. São nessas produções advindas da historiografia e literatura que é possível identificar que, durante parte da história construída no Maranhão, a negação do passado, ou mesmo do presente, sempre esteve em pauta nos debates a respeito das origens étnicas e sociais dos ludovicenses. O marco cronológico aqui escolhido, o século XIX, foi marcado, entre outras coisas, pelo longo processo de construção do Estado Nacional, pela afirmação dos critérios de cidadania estabelecidos na Constituição de 1824 e pela descoberta, ou pelo menos, desvendamento da identidade nacional e identidades regionais/locais. Talvez o epíteto de “Ilha Rebelde” tenha perdido o sentido uma vez que ao

longo do tempo, tenha esbarrado num conservadorismo que possuía (e ainda possui) dificuldades de conviver com tudo aquilo que não fosse branco, europeu e da elite, negando e rechaçando origens negras e mestiças. Vide, por exemplo, a reação das elites brancas à ousadia de *O Mulato* de Aluísio Azevedo, no final do século XIX, o esquecimento da vanguarda feminina e negra na literatura protagonizada por Maria Firmina dos Reis e, mais recentemente, da recepção enfurecida de parte da intelectualidade ludovicense ao ser confrontada com ideia de uma não fundação francesa da cidade. Negar as origens, identidades e influências parece fazer do status quo local.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Aluísio. **O Mulato**. 3ª edição. São Paulo: Martin Claret, 2002.

COSTA, Wagner Cabral da. **A raposa e o canguru: crises políticas e estratégias periférica no Maranhão (1945/1970)**. In: COSTA, Wagner Cabral da (Org.) *História do Maranhão: novos estudos*. São Luís: Edufma, 2004.

DINIZ, Leudjane Michelle Viegas. **Nas linhas da Literatura: um estudo sobre as representações da escravidão no romance O mulato, de Aluísio Azevedo**. Uberlândia, 2008. Dissertação de mestrado/UFU

GASPAR, Carlos; LICAR, Caroline Castro. **História de São Luís: Mario Meireles**. São Luís: Faculdade Santa fé, 2012.

LACROIX, Maria de Lourdes Lauande. **A fundação francesa de São Luís e seus mitos**. 2.ed.rev. e ampliada-São Luís: Lithograf,2002.

LACROIX, Maria de Lourdes Lauande. **A criação de um mito**. *Outros Tempos*, v. 2, n. 2, p. 54-80, 2005. Disponível em: <http://www.outrostempos.uema.br/OJS/index.php/outros_tempos_uema/article/view/381/316>. Acesso em: 23 mar. 2018.

MARANHÃO. **São Luís. Ilha do Maranhão e Alcântara**. Guia de arquitetura e paisagem. IPHAN/Junta de Andalucia: São Luís-Sevilha, 2008.

MENDONÇA, Bartolomeu Rodrigues. **Continuum Colonial: colonialidade (= modernidade), empreendimentos capitalistas, deslocamentos compulsórios e escravos da república no estado do Maranhão, Brasil**. 2017. Tese (Doutorado em Ciências sociais) – Universidade federal do Maranhão, São Luís. 2017.

OLIVEIRA, Ana Maria. **A questão racial na obra “O Mulato” de Aluísio Azevedo**. São Luís, 2008. Monografia de graduação/ UFMA.

REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula**. 2ª edição. Vol. 2. Coleção Acervo Brasileiro. Jundiaí- São Paulo, 2018.

REIS, Flávio Antônio Moura. **Grupos políticos e estruturas oligárquicas no Maranhão (1850 – 1930)**. 1992. 227f. Dissertação (Mestrado em Ciências Políticas) – Universidade estadual de Campinas- São Paulo. 1992.

LIMITES, ALARGAMENTOS E DEFICIÊNCIAS DA DEMOCRACIA SOB A PERSPECTIVA DA EXPERIÊNCIA DA TEORIA CRÍTICA NA ESFERA PÚBLICA BRASILEIRA

Gleidimar Alves de Oliveira
Doutora em Filosofia
gleidemaralves@yahoo.com.br
ASPEFIL-PB / APROFFIB

Rodrigo Antonio Iturra Wolff
Mestre em Filosofia
rodrigo.wolff@ifma.edu.br
Instituto Federal do Maranhão - IFMA

RESUMO: A presente intenção tem como objetivo principal estabelecer uma relação de diálogo entre a esfera pública brasileira e a democracia, mediante a tentativa de influenciar este debate sob a influência da Teoria Crítica Social de Jürgen Habermas que aqui tem o propósito de apresentar uma dimensão mais prática, uma perspectiva política mais concreta capaz de elucidar a relevância da crítica para a resolução de conflitos, para que entendamos que críticos não são inimigos. Reconhecemos que no que diz respeito à representabilidade referente à razão não poderíamos deixar de mencionar o debate de Habermas com a escola de Frankfurt. A consciência da política, específica na espécie humana, e a democracia se identificam na essência, uma vez que esta surge como expressão das ideias particulares do homem, de seu ser racional e do seu pensar. A política é uma das primeiras formas de pensar do homem; é um momento em que a essência se objetiva do seu próprio sujeito sob um estágio ainda mais consciente. Desse modo, o homem deposita no objeto polis sua essencialidade, principalmente o sentimento e o entendimento que são elementos constitutivos da sua vida prática e teórica. A capacidade de pensar é o que diferencia o homem do animal, entretanto, é uma particularidade que o impulsiona a uma existência humana complexa, determinada por elementos ou sujeitos contraditórios que buscam a resoluções de conflitos. Logo, quando impulsionado pela política o homem sai do isolamento à universalidade, superando a separação do homem com ele próprio e retornado ao humanismo político. Portanto, a representabilidade apresentada por Habermas é a negação da política anterior que era abstrata e escolástica que devia “autodestruir-se” para alcançar o homem real, o homem por inteiro. Essa se constitui principalmente com os trabalhos de Max Horkheimer e T. W. Adorno a respeito do esclarecimento e da emancipação dos sujeitos e da sociedade, segundo o método da recordação crítica de Karl Marx contido na filosofia da história como um processo histórico global e dialético por ter uma consequência negativa para esta.

Palavras-chave: Democracia; Habermas; Política; Marxismo

1. INTRODUÇÃO

A presente intenção tem como objetivo principal estabelecer uma relação de diálogo entre a esfera pública brasileira e a democracia, mediante a tentativa de influenciar este debate sob a influência da Teoria Crítica Social de Jürgen Habermas que aqui tem o propósito de apresentar uma dimensão mais prática, uma perspectiva política mais concreta capaz de elucidar

a relevância da crítica para a resolução de conflitos, para que entendamos que críticos não são inimigos.

A luz do pensamento habermasiano a consciência da política, específica na espécie humana, e a democracia se identificam na essência, uma vez que esta surge como expressão das ideias particulares do homem, de seu ser racional e do seu pensar. A política é uma das primeiras formas de pensar do homem; é um momento em que a essência se objetiva do seu próprio sujeito sob um estágio ainda mais consciente. Desse modo, o homem deposita no objeto polis sua essencialidade, principalmente o sentimento e o entendimento que são elementos constitutivos da sua vida prática e teórica. A capacidade de pensar é o que diferencia o homem do animal, entretanto, é uma particularidade que o impulsiona a uma existência humana complexa, determinada por elementos ou sujeitos contraditórios que buscam a resoluções de conflitos. Logo, quando impulsionado pela política o homem sai do isolamento à universalidade, superando a separação do homem com ele próprio e retornado ao humanismo político. Portanto, a representabilidade apresentada por Habermas é a negação da política anterior que era abstrata e escolástica que devia “autodestruir-se” para alcançar o homem real, o homem por inteiro.

2. HABERMAS E A ESCOLA DE FRANKFURT

Reconhecemos que no que diz respeito à representabilidade referente à razão não poderíamos deixar de mencionar o debate de Habermas com a escola de Frankfurt³⁸⁴. Essa se constitui principalmente com os trabalhos de Max Horkheimer e T. W. Adorno³⁸⁵ a respeito do esclarecimento³⁸⁶ e da emancipação dos sujeitos e da sociedade, segundo o método da

³⁸⁴ Para Habermas o pessimismo da Dialética do Iluminismo é levado às suas últimas conseqüências na Dialética Negativa (1970) de Adorno. A impotência assumida pela razão, de remontar as suas origens e de recuperar espaços perdidos, significa o fim da teoria crítica. Para que esta não sucumba com seus últimos representantes, e para assegurar uma superação do elitismo implícito nessa teoria, torna-se necessária uma mudança de paradigma. Habermas propõe que o problema razão seja retomado sob outra ótica. Ela é introduzida no segundo volume da TAC intitulado “crítica da razão funcionalista” (FREITAG, 1985, p.112)

³⁸⁵ A intenção de Adorno, a partir da teoria crítica da sociedade surge para encorajar uma teoria da sociedade existente considerada como um todo. Uma teoria que seja precisamente crítica, capaz de fazer emergir a contradição fundamental da sociedade tecnológica contemporânea. Desse modo a Escola de Frankfurt pretende ser uma compreensão totalizante e dialética da sociedade humana em seu conjunto e, para sermos mais exatos, dos mecanismos da sociedade industrial avançada, a fim de promover sua transformação racional que leve em conta no homem, sua liberdade, sua criatividade, seu desenvolvimento harmonioso em colaboração aberta e fecunda com os outros, ao invés de um sistema alienador que visa sua perpetuação sistêmica.

³⁸⁶ Esclarecimento é uma forte crítica à modernidade. A razão que poderia emancipar-nos articula as novas formas da dominação. Uma delas é ligada com a afirmação da razão instrumental com a qual o sujeito moderno afirmar sua primazia no mundo e domina a natureza. Adorno e Horkheimer vão apontar as dúvidas sobre uma possível teoria social ou sobre uma solução social. Mesmo pensando as possibilidades da teoria social, a Escola de Frankfurt termina numa espécie de resignação. As alternativas não são sociais, mas são alternativas para a própria razão repensar sua atividade no mundo moderno. A razão que pensa contra si mesma- eis o caminho que Adorno seguirá no livro Dialética do Esclarecimento.

recordação crítica de Karl Marx³⁸⁷ contido na filosofia da história como um processo histórico global e dialético³⁸⁸ por ter uma consequência negativa para esta.

A fim de impedir este esvaziamento e estimular o processo de emancipação, estabelecem o método da recordação crítica que trabalha sobre tradições filosóficas voltadas para a emancipação, especialmente a filosofia de Kant, Hegel, Marx, Nietzsche e Freud, bem como da tradição judaico-cristã, por ser também uma tradição de esclarecimento. Ao mesmo tempo, analisam os processos racionais sociais, políticos e econômicos que levaram o esclarecimento a um desfecho negativo e ao fracasso do processo de liberdade contemporânea (SIEBENEICHLER, 1989, p. 19).

Habermas analisa a *Dialética do esclarecimento*³⁸⁹ como alicerce para sugerir uma reflexão rumo à condição democrática como sendo esta, a afirmação da potencialidade da racionalidade. Para o filósofo a racionalidade desempenha um papel preponderante em torno da constituição da democracia, que se apresenta como única forma legítima³⁹⁰ de governo capaz de resgatar o projeto emancipatório através de uma superação do passado. Habermas estende a sua crítica ao positivismo em geral e ao positivismo jurídico em particular mediante uma discussão abrangente, contra a produção de uma razão tecnológica que interfere na liberdade do indivíduo causando a “colonização do mundo da vida”, com tal posição aproxima-se novamente da filosofia de Adorno e Horkheimer resgatando o vigor da obra *Dialética do Esclarecimento*, segundo uma complexidade que o leva a reflexão sobre os conceitos razão comunicativa, política deliberativa e sociedade civil no âmbito de uma teoria reconstrutiva da sociedade, ora rompendo epistemologicamente com a escola de Frankfurt ora se aproximando³⁹¹.

³⁸⁷ O aspecto negativo da razão e da liberdade anunciado por Marx “Com a crítica ao Estado de direito burguês... Marx desacreditou de tal maneira a idéia de juridicidade e a intenção do direito natural enquanto tal (...) (HABERMAS, 2003, V.1, p.12). Esta posição é redimensionalizada por Habermas afastando-se de Marx como também da escola de Frankfurt, denúncia que está presente na sua tese.

³⁸⁸ Essa questão será retomada por Habermas, pois, todavia acredita na razão dialética e se projeta com ela nestes últimos anos para a efetivação do projeto da filosofia normativa e jurídica diferentemente de Marx, salientando que a razão nos possibilita remontar as origens e recuperar estados perdidos. Segundo ele, a ausência da razão imprime aos indivíduos e a sociedade um efeito negativo, como por exemplo, o da banalização da vida ocorrido em Auschwitz. Consolidando uma espécie de niilismo, porque as condições de possibilidades de emancipação não podem ser efetivadas sob estas condições.

³⁸⁹ O conceito de esclarecimento em Horkheimer e Adorno apóiam-se na tese filosófico-histórica de que existe uma relação dialética entre pensamento, esclarecimento e mito, bem como um entrelaçamento entre racionalidade e realidade social. Noutras palavras: a humanidade procura emancipar-se constantemente do medo em relação ao mito e à dominação, seguindo os passos do saber e do esclarecimento racional, porém ao término de tudo, recai no mito, na barbárie, na dominação. (Siebeneichler, 1989, p. 19)

³⁹⁰ Habermas propõe buscar a legitimidade na universalidade procedimental que é a racionalidade do procedimento da legislação. Esta forma é uma interpretação teórico-discursiva e procedimental capaz de influenciar o Estado de Direito em sua redução positivista de leis, ordens e decisões. A racionalidade procedimental tem uma qualidade de legitimação moral.

³⁹¹ Entretanto os conceitos em torno dos quais gira o pensamento de Adorno são os de totalidade e dialética. Totalidade como dialética e dialética como teoria descritiva das contradições objetivas, isto é, reais, do sistema, que é a sociedade tecnológica contemporânea. Totalidade como consciência da ciência, para que esta não se resuma

A escola de Frankfurt em seu conjunto é marcada por um diagnóstico da época³⁹² e pela influência dos autores da sua primeira geração, ocupando um referencial importante e influenciador na filosofia de Jürgen Habermas. A obra *Dialética do esclarecimento* de Adorno e Horkheimer, com seu conteúdo denunciador sob a influência marxista³⁹³ e nietzschiana motiva a questão referente às consequências quanto à questão da perda da liberdade dos indivíduos³⁹⁴ e que tem aqui um referencial importante para delimitar um debate fecundo, referente ao panorama e alcance do projeto civilizatório que tem nesta pesquisa com Habermas outra perspectiva. Pensar o Direito, constituindo-se como ferramenta argumentativa crítica e inspiradora, viabilizadora da emancipação de movimentos sociais, da desobediência civil como fenômeno que não seja considerado antijurídico, que possuam uma crença pautada na viabilização de sua condição emancipante.

Aqui, parece que a coisa mais difícil para quem lida com os Fundamentos da Política na Filosofia é admitir que existe uma realidade objetiva, para além das percepções humanas, e que ela se comporta de acordo com leis que não mudam pela força do querer. Isso, quer dizer que as abordagens empíricas analisam os problemas metodológicos, o nível, a qualidade, as chances e os resultados da deliberação política nos mais diferentes níveis e arenas da esfera pública.

a razão instrumental. Totalidade como consciência dos aspectos infinitos da sociedade e, portanto, totalidade como idéia normativa. Totalidade como categoria crítica. Totalidade como mandamento contra as imposições impostas à fantasia por uma metodologia vulgarmente positivista. Totalidade como teoria das estruturas econômicas da sociedade, estruturas objetivas que o mentalismo sociológico da pesquisa interesseiramente esquece.

³⁹² Esta escola pesquisa a transformação das sociedades modernas a partir dos meios de comunicação de massa e se constitui um fator essencial para diversos campos e/ou ciências. É necessário fazer sempre uma releitura dos teóricos que empreenderam suas análises a entender a lógica dessa transformação. Horkheimer e Adorno foram dois teóricos que defenderam que o desenvolvimento da comunicação de massa teve um impacto fundamental sobre a natureza da cultura e da ideologia nas sociedades modernas. Na concepção de deles, a análise da ideologia não pode mais se limitar ao estudo das doutrinas políticas, mas deve ser ampliada para abranger as diferentes formas simbólicas que circulam no mundo social, ou seja, a estruturação das relações na sociedade, a forma como se produz e se intensificam a massificação do indivíduo. Não obstante, a cultura é o instrumento que desenvolve e assegura formas de controle das concepções sociais e das ideologias estruturadas na sociedade capitalista.

³⁹³ Quando Marx compreende que ‘só há uma maneira de transcender a filosofia: realizando-a’, ele se move dentro do horizonte conceitual da tradição originada com Kant, cujos esforços da crítica da razão pura concluíram pela necessidade de um reino prático da razão. A idéia de que uma razão prática inspira, por assim dizer, a tradição de pensamento que vai de Kant a Marx, tendo um momento forte na metacrítica de Hegel a Kant (SILVA, Bartolomeu Leite, 2010, p.11)

³⁹⁴ Desse modo, a indústria cultural não vincula propriamente uma ideologia: ela própria é ideologia, a ideologia da aceitação dos fins estabelecidos por “outros”, isto é, pelo sistema. Assim sendo Adorno enfatiza que para alcançar a sua funcionalidade, o “sistema”, que é a sociedade tecnológica contemporânea, entre os seus principais instrumentos, pôs em funcionamento poderosa máquina: a indústria cultural, constituída essencialmente pelo mass-média (cinema, televisão, rádio, discos, publicidade, retrogravura etc.). É com a mídia que o poder dominante impõe valores e modelos de comportamento, cria necessidades e estabelece a linguagem. E esses valores, necessidades, comportamentos e linguagem são uniformes porque devem alcançar a todos; são amorfos, assépticos; não emancipam, nem estimulam a criatividade; pelo contrário, bloqueiam-na, porque acostumam a receber passivamente as mensagens. Portanto as produções desta “indústria cultural” introduzidas como mercadorias, aliadas ao espírito de concentração capitalista perseguiam atitudes passivas de seus consumidores e, buscavam um “cidadão conformista” que não tinha nada em comum com o uso da razão e da liberdade, a arte, especialmente o cinema, se tornou mais a expressão da racionalidade técnica que instrumento de lazer.

Evidências do impacto do procedimento deliberativo sobre a formação de preferências políticas podem ser conferidas tanto em estudos empíricos com pequenos grupos, dos efeitos do aprendizado a partir de refletidas conversações políticas entre cidadãos na vida cotidiana, quanto em estudos sobre deliberações em esferas públicas e instituições, nos níveis nacional e internacional. É nesse sentido que a formulação da categoria da esfera pública deliberativa provê uma perspectiva analítica apropriada: um sistema de comunicação público intermediário entre deliberações formalmente organizadas e deliberações em contextos informais como por exemplo, para construir uma escola ou uma casa que não caia, para combater eficientemente uma pandemia ou para reduzir os juros da economia. Aqui, neste sentido podemos permear a noção de esfera pública mediante problemáticas de sociedades funcionalmente complexas que no contexto atual, do cenário brasileiro estabelecem alguns critérios para que o alcance da busca de consenso em deliberações sob contextos formais e informais provoquem a compreensão do elo teoria-práxis.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de quatro anos em que o governo anterior por exemplo e por pouco não se prolongou, se resumiu basicamente a construir narrativas mirabolantes, recheadas de mentiras puras, aplicadas e simples, para mascarar uma realidade que não se comportava de acordo com os desejos do soberano, dá até um motivo para respirar e alívio em saber que o debate sério sobre o mundo real, e não alucinações extremistas é mais uma vez possível. No entanto para que ele aconteça, é necessário que existam pessoas dispostas a discutir, dialogar e argumentar, isto é, a formular e rebater, através de réplicas e tréplicas os argumentos e também defendendo posições antagônicas numa atitude de boa fé e esclarecimento intelectual e que levem a sério o conteúdo proposicional do que é dito pelo outro lado. Percebemos nesta pesquisa que a esfera pública para Habermas contribui e se apresenta como contexto de um potencial argumentativo que pode ser verificado empiricamente, ou seja, lugar onde ocorre a prática comunicativa como fonte geradora de opinião pública de potencial normativo e busca de entendimento capaz de fornecer legitimidade e de influenciar as ações do sistema político administrativo.³⁹⁵ O Brasil não lida bem com a discordância e as contradições argumentativas performáticas. Todo mundo ou é um gênio ou é patético, abaixo da crítica, num nível que nem merece resposta. Isso vale inclusive nos meios intelectuais e acadêmicos. Entre os seus, na panelinha, só elogios. E os de

³⁹⁵ A operacionalização e a instrumentalização do modelo deliberativo como modelo comunicativo presente na esfera pública influencia para Habermas as instituições mediante a busca de consenso sobre referências normativas.

fora são solenemente ignorados como se não existissem impedidos muitas vezes de apresentar um texto acadêmico por mero capricho, e muitas vezes em salas vazias. Quando entramos na política, então, a dificuldade é ainda maior. Para isto, relacionamos os Fundamentos da Política a partir de determinadas referências de Jürgen Habermas com o apoio da Teoria da Ação Comunicativa – TAC (HABERMAS, 1989) e nos permitiu pensar os alicerces de um novo paradigma; em que emerge neste, o empenho intersubjetivo e a possibilidade de influenciar aspectos da *Democracia e da Esfera Pública* através de sua interpretação e contribuição para uma dimensão mais prática, um conteúdo político mais concreto da relação ‘centro – periferia’ e ‘público – privado’ sob influência da Mudança Estrutural desta esfera (HABERMAS, 2003) para pensar melhor a diferença, a diversidade, os conflitos nos dias de hoje no Brasil que se voltam hoje para a reativação das políticas de Estado que tinham sido negligenciadas ou sabotadas pelo governo anterior. Além disso o orçamento já começou a ser posto em ordem, após a orgia de benefícios concedidos pelo governo anterior o que nos faz pensar aqui que o Estado brasileiro é um estado caro, prisioneiro de oligarquias que oferece serviço de baixa qualidade tais como educação básica e saúde no meio de uma corrupção institucionalizada que colocou em risco após os fortes ataques à democracia e às suas instituições. No entanto, tais questões estarão preponderantemente presentes na vida cotidiana da população e nenhum governo será bem sucedido se não enfrentar, os setores parasitários que dominam a máquina pública. E aqui entramos na questão mais delicada para a sobrevivência de nossa democracia: até quando seremos capazes de refinar a nossa dívida social através da dívida pública sem tomar medidas eficazes para a sustentabilidade do desenvolvimento econômico e social? A retomada do desenvolvimento apresenta-nos um duplo desafio da pressão distributiva e do crescimento do Estado, em face de múltiplos interesses particularistas (corporativos) a nível de empresas e segmentos estatais. A pressão orçamentária desse malfadado arranjo de governos anteriores nos permite pensar através do modelo da Ética do discurso de Habermas, uma possível solução para esse impasse que requer muito mais do que esse autor propõe de busca de consenso, no caso consenso democrático em torno do novo governo que parece ser capaz de oferecer, tanto em termos da concepção de soluções eficazes, reunindo pensadores e forças políticas de diversas orientações, como em termos de urgência de enfrentar e resolver a crise de legitimidade que passa pela transformação das facções que se inseriram no cenário brasileiro em verdadeiros partidos. Esses objetivos não podem ser alcançados pela política de conciliação tal como se estabeleceu historicamente no Brasil (o toma lá dá cá). Nesta fase da vida política nacional em que nos encontramos, a incapacidade do novo governo de gerar e viabilizar essas

soluções poderá ser a pá de cal sobre a Nova República. Em todos os casos anteriores, uma vez esgotada a margem de manobra do poder político, também anunciamos que a mudança envolveu a participação direta dos militares, quer para redefinir os termos do regime liberal, quer para suprimir. Nos esforcemos, portanto, para produzir uma saída pactuada capaz de evitar os infortúnios da técnica do passado. Estas questões são da realidade concreta da vida das pessoas.

Manfredo Araújo de Oliveira (2010, p. 9) interpreta e contextualiza este debate sobre as consequências das desigualdades sociais, mediante a proposta de diagnosticar através da faceta pluralista da teoria do agir comunicativo, na situação atual, um problema contemporâneo mediado pela relação entre a ética e a técnica que resulta no singular poliglotismo da filosofia.

A filosofia portanto, fala sobre o mundo e as ciências do mundo. É sempre dentro de uma situação histórica determinada que o ser humano experimenta a si mesmo como tarefa de construir seu ser. Não somos simplesmente um fato, mas uma possibilidade, um desejo de ser o que nos conduz a uma pergunta fundamental: o que se deve fazer para ser? Essa pergunta brota de um ser que tem consciência de sua finitude, ou seja, da possibilidade de fracassar em sua construção, e brota precisamente de dentro de uma situação que o envolve e marca. Uma primeira característica da ética contemporânea é a consciência de que nossas interrogações éticas brotam de nossa situação histórica própria. Nesse sentido, sua primeira tarefa é a análise da situação do mundo contemporâneo, que é marcado por duas questões de fundo: A civilização técnico-científica e a alteração do panorama das éticas tradicionais (OLIVEIRA, 2010, p. 9).

É nesse contexto que a contribuição da Ética do discurso e a faceta pluralista da teoria do agir comunicativo se volta para o combate da violação profunda dos Direitos humanos, diagnosticado no âmbito das inconsistentes políticas públicas de saúde, de educação, de moradia, de segurança e eleitoral, amparados pela constatação das desigualdades sociais de oportunidades argumentativas e dos disparates representativos que retratam a atual crise paradigmática em torno da Democracia.

REFERÊNCIAS

FREITAG, Barbara; RUANET, Sergio Paulo (Org.). **Habermas**. (Coleção Grandes Cientistas Sociais nº-15). Rio de Janeiro: Ática, 1993.

_____ **Piaget Encontro e Desencontro**. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1985.

HABERMAS, Jürgen. **Agir Comunicativo e Razão Destranscendentalizada**. Tradução Lucia Aragão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

_____ **A crise de legitimação do capitalismo tardio** Biblioteca tempo Universitário 60 tradução de Vamireh Chacon- Rio de Janeiro-RJ.

_____ **A ética da discussão e a questão da verdade.** Martins Fontes, 1ª edição, 2004. São Paulo-SP.

_____ **A Lógica das Ciências Sociais.** Tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Vozes. Tradução de Marco Antônio Casanova, 2009. Petrópolis, RJ.

_____ **A inclusão do outro:** Estudos de teoria política. 2ª ed. São Paulo-SP, Brasil: Edições Loyola, 2004

_____ **Comentário à ética do discurso** (Coleção pensamento e filosofia). 1ª ed. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 1991.

_____ **Conhecimento e Interesse.** Rio de Janeiro – RJ. Editora: Guanabara, 1987.

_____ **Consciência moral e agir comunicativo.** Rio de Janeiro: Tempo brasileiro / Biblioteca Tempo Universitário, 1989.

_____ **Dialética da secularização- Sobre a razão e religião.** 2ª ed. Aparecida-SP: Ed. Idéias e Letras, 2007.

_____ **Direito e democracia:** Entre Facticidade e validade. Vol. I e II. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro / Biblioteca tempo universitário, 1997.

_____ **Dialética e Hermenêutica:** Para a crítica da hermenêutica de Gadamer. [s.n], [197?]

_____ **La Lógica de las ciencias Sociales.** Traducción Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Editora Tecnos S.A, 1982.

_____ **Mudança estrutural da esfera pública:** investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Tradução Flávio R. Kothe. Tempo Brasileiro, 20 03.

_____ **Para a Reconstrução do Materialismo Histórico,** Rio de Janeiro: [s.n], 1983.

_____ **Pensamento pós-metafísico:** Estudos filosóficos. 1ª ed., Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1990.

_____ **Verdade e justificação:** Ensaio filosóficos. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

_____ **Teoria de la acción comunicativa:** Complementos y estudios previos. Madrid: Ed: Catedra, 1989.

_____ **Teoria de la acción comunicativa.** 2: ed. Vol. 1. Madrid: Taurus, 1987.

_____ **Textos de Habermas:** Teoria analítica da ciência e dialética. Tradução de Maurício Tragtenberg. 2ª ed. (Coleção: Os pensadores). São Paulo-SP: Abril cultural, 1983.

_____ **Textos de Habermas: Conhecimento e interesse.** Tradução de Maurício Tragtenberg. 2ª ed. (Coleção: Os pensadores), São Paulo-SP: Abril cultural, 1983.

_____ **Textos de Habermas: Técnica e ciência enquanto ideologia.** (Coleção: Os pensadores). Tradução Maurício Tragtenberg. 2ª ed. São Paulo-SP: Abril Cultural, 1983.

LUBENOW, Jorge Adriano. **A categoria de esfera pública em Habermas.** Tese (doutorado). Campinas, SP, 2007.

MCCARTHY, Thomas. **La teoria crítica de Jürgen Habermas.** Madrid: Tecnos, 1987.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Ética, direito e democracia.** Ed. Paulus, 2010. São Paulo-SP.

_____ **Reviravolta lingüístico - pragmática na filosofia contemporânea .** Coleção Filosofia, edições Loyola, 1996. São Paulo-SP.

PIZZI, Jovino. **O conteúdo moral do agir comunicativo. Uma análise sobre os limites do procedimentalismo.** São Leopoldo-RS: Editora Unisinos, 2005.

REPOLÊS, María Fernanda Salcedo. **Habermas e a desobediência Civil.** – Belo Horizonte – BH: Mandamentos, 2003.

STEIN, Ernildo. **Aproximações sobre hermenêutica.** Porto Alegre – RS Coleção Filosofia 40, 1996.

SILVA, Bartolomeu Leite. **Crítica e Metacrítica de Kant a Habermas: estudos filosóficos sobre conhecimento e interesse (1968)** João Pessoa-PB: Editora Universitária da UFPB, 2010.

.

MÍDIAS SOCIAIS E A CRISE DA VERDADE: UMA ANÁLISE À LUZ DAS TEORIAS DE HANNAH ARENDT E JÜRGEN HABERMAS

Edilson Vilaço de Lima
Mestre em Filosofia
neoeddi21@gmail.com
UFMA

Mariana Correa Soares Muniz
Doutoranda Políticas Públicas
marimunizss02@gmail.com
UFMA

Adelson Cheibel Simões
Doutorando em Educação
adelsonsimoes@gmail.com
UFMA

RESUMO: Este estudo investiga o declínio da verdade na esfera pública contemporânea, tendo como pano de fundo a dinâmica das mídias sociais e o fenômeno das fake news. O trabalho foca na interação desses elementos com o âmbito político e as consequências, muitas vezes devastadoras, em eleições e plebiscitos globais, bem como no sistema democrático. A proposta baseia-se na teoria política de Hannah Arendt e na teoria crítica de Jürgen Habermas para examinar como a verdade e a política se tornaram confusas e conflituosas no novo espaço público das mídias sociais, dando lugar à pós-verdade e às fake news. A hipótese defendida é que as mídias sociais têm contribuído para o aumento da polarização política, da xenofobia e do discurso de ódio, bem como para a criação de uma nova *contra-narrativa*, modificando o espaço do diálogo na esfera pública. O estudo será conduzido em três partes: a primeira analisa a relação entre verdade e política na obra de Arendt e Habermas; a segunda examina o impacto das mídias sociais na construção de discursos de negacionismo científico e revisionismo histórico; e a terceira explora a relação dos conceitos de verdade factual, verdade racional e opinião propostos por Arendt e Habermas. Este trabalho visa contribuir para a compreensão das tensões ético-políticas geradas pela influência das mídias sociais na percepção pública da realidade.

Palavras-chave: Pós-verdade e Fake News, Esfera Pública, Hannah Arendt, Jürgen Habermas.

1. INTRODUÇÃO

A filologia da palavra "verdade" pode ser rastreada através de uma pluralidade de tradições filosóficas, cada uma oferecendo uma visão distinta do que a verdade representa. A palavra "verdade" vem do termo latino "*veritas*", que, por sua vez, deriva do adjetivo "*verus*", que significa "verdadeiro". Na filosofia antiga, a noção de verdade era profundamente ligada à realidade e à autenticidade. Na Grécia Antiga, o termo "*Aletheia*" era utilizado para representar a verdade, que significava literalmente "não esquecido" ou "não oculto", referindo-se ao que é revelado ou descoberto. No âmbito do pensamento hebraico e bíblico, a palavra "*emet*" (אֱמֶת) representava a verdade, transmitindo um sentido de firmeza, confiabilidade e fidelidade, muitas vezes associada ao divino, ou como nos alude Heidegger "todo ente é verdadeiro" (2008, p.91).

Com o passar do tempo e o desenvolvimento do pensamento filosófico e científico, o conceito de verdade passou por várias transformações. Durante a Idade Média, a verdade era muitas vezes vista como uma revelação divina ou uma doutrina religiosa, “Deus, *ens creatum*” (Deus é o revelador ou Deus é o criador). Na era moderna, a verdade começou a ser associada ao conhecimento científico e empírico, e a noção de verdade como correspondência entre as ideias e a realidade se tornou predominante.

Atualmente, o conceito de verdade continua a evoluir, especialmente à luz das mudanças socioculturais e tecnológicas. A emergência de conceitos como "pós-verdade" reflete as complexidades e desafios de determinar o que é verdadeiro em uma era de mídias sociais e informações em constante mudança (HIGGINS, 2014). Os pré-socráticos concebiam a verdade como um elemento inerente à realidade, não algo meramente subjetivo. Heráclito, por exemplo, descreveu a verdade como uma ordem cósmica, um *Logos* que estrutura o universo (KIRK, 1983). Na filosofia platônica, a verdade é vista como algo eterno e imutável, pertencente ao mundo das Ideias ou Formas. Essa concepção é mais notavelmente expressa em sua alegoria da caverna (PLATÃO, 2001); já para Aristóteles, a verdade é uma correspondência entre o pensamento e a realidade. Isso é frequentemente descrito como a teoria da correspondência da verdade (ARISTÓTELES, 1989). Durante a era medieval, a verdade foi muitas vezes entendida em termos teológicos, como uma propriedade de Deus ou como algo revelado pela fé.

Na filosofia moderna, a verdade passou a ser associada à certeza e à clareza do pensamento individual, um tema central no ceticismo metodológico de Descartes. Kant propôs uma visão mais complexa da verdade, sugerindo que a verdade é mediada pela nossa estrutura cognitiva e não é diretamente acessível. Isso levou à teoria da verdade como coerência (KANT, 1985); e Nietzsche desafiou muitas das concepções tradicionais de verdade, argumentando que a "verdade" é uma construção humana, sujeita à interpretação e à perspectiva (NIETZSCHE, 2008). No século XX e XXI, a verdade foi abordada de várias maneiras, incluindo as concepções pragmáticas da verdade (James, 1907), a verdade como consenso (HABERMAS, 1981), a verdade pós-moderna como construção social e cultural e a crítica da "pós-verdade" como um fenômeno emergente ligado à desinformação e às fake news (HIGGINS, 2014). A verdade é um tema complexo e multifacetado que tem sido discutido e debatido de muitas maneiras diferentes ao longo da história da filosofia, "A verdade, conceito fundamental na filosofia, tem sido objeto de intenso debate desde os tempos antigos. Platão, em sua alegoria da caverna, propõe uma visão da verdade como realidade objetiva, existente além das sombras e ilusões percebidas pelos prisioneiros na caverna (PLATÃO, 2006). No entanto, esta visão é

contestada por Nietzsche, que em "O Crepúsculo dos Ídolos" argumenta que a "verdade" é uma ilusão, um "móvel armadilha de perspectivas" (NIETZSCHE, 2006). Ambas as concepções de verdade, ainda que aparentemente contraditórias apresentam percepções ou cognições que impactam na forma subjetiva de enxergarmos o mundo moldando nossa cosmovisão nos dias de hoje, onde essa cosmovisão outrora cheia de divindades possui uma lente artificial onde as telas e as novas tecnologias filtram esse olhar depurando essa verdade criando assim implicações profundas para a nossa compreensão da esfera pública contemporânea, especialmente à luz da ascensão das mídias sociais "A esfera pública, enquanto mundo comum, reúne-nos na companhia uns dos outros e contudo evita que colidamos uns com os outros, por assim dizer. O que torna tão difícil suportar a sociedade de massas não é o número de pessoas que ela abrange, ou pelo menos não é este o fator fundamental" (ARENDRT, 2020, p.61). Em um mundo cada vez mais marcado pela disseminação de 'fake news' e 'pós-verdades', é crucial reexaminar a natureza da verdade e sua função na sociedade.

A problemática filosófica em torno da verdade e do fenômeno das Fake News está relacionada com a dinâmica das mídias sociais em todos os espectros da sociedade e ganha ênfase por sair do âmbito das relações interpessoais extrapolando para o âmbito político (público/privado), onde essa crescente atuação digital tem fragmentado eleições e plebiscitos por todo o globo e colocando em cheque o sistema democrático de vários países – vide EUA e Reino Unido (BREXIT) e Brasil – a serviço de ideologias neoliberais e tecnocratas. Nesse contexto, a verdade torna-se esmaecida e o papel das tecnologias da informação se tornam contrários a suas gêneses globalistas de informar e libertar as pessoas das amarras físicas da ignorância.

A presente investigação possui como escopo compreender o declínio da verdade na esfera pública atualmente a partir da dinâmica das mídias sociais à luz da teoria política desenvolvida por Hannah Arendt e pela teoria crítica de Jürgen Habermas, convocando a seguinte pergunta: como a verdade e a política se tornaram confusas e conflituosas no novo espaço público das mídias sociais dando lugar a pós verdade e as Fake News? A problemática filosófica aqui exposta gira em torno do fenômeno da *pós-verdade* e das chamadas *fake news*, estas intimamente relacionadas ao desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICS) em todos os espectros da sociedade. Observa-se que, quanto mais essas tecnologias se desenvolvem, mais sofisticadas se tornam as formas de manipulação da verdade, utilizando-as para a propagação de notícia falsas nas redes sociais.

Essas formas de manipulação dos fatos ganharam ênfase ao sair do âmbito das relações interpessoais - dos computadores e celulares particulares – passando a compor o âmbito político-social, no qual essa crescente atuação tem fragmentado as relações sociais no dia a dia. Esse novo *modus operandi* do cidadão ajudou a sedimentar eleições e plebiscitos em todo o mundo, colocando em risco o sistema democrático de vários países - como EUA (2016), Reino Unido (BREXIT-2016) e Brasil (2018) - resultando em efeitos negativos durante a pandemia (2020), a serviço de ideologias neoliberais e tecnocratas que buscam confundir a percepção das pessoas por meio de tecnologias que permitem falsear informações.

Nesse contexto, percebemos que o aumento e a difusão das fake News ocorrem com o avanço das tecnologias da informação e da confluência das mídias digitais, que podem criar narrativas inverossímeis em busca de um consenso irracional, filtradas por bolhas de opinião e criando realidades paralelas que viralizam nesta nova esfera pública virtual por meio de seus *feeds* e *hashtags* falaciosos, onde cada um escolhe o tipo de verdade em que deseja acreditar.

Nesse ínterim, a verdade factual torna-se cada vez mais distante, ficando ofuscada por essa “Ágora virtual” e o papel das TICS, que outrora tinham a função de informar, torna-se contrário à sua gênese globalista de reduzir a distância entre o usuário e o conhecimento do mundo. No livro *"A morte da verdade na era Trump"*, a jornalista americana Michiko Kakutani utiliza o termo "declínio da verdade" (usado pelo *think tank* Rand Corporation ³⁹⁶ para descrever "o enfraquecimento do papel dos fatos e análises" (KAKUTANI, 2018, p. 7). Kakutani ainda destaca que o termo pós-verdade entra para o vocabulário corriqueiro da vida pública americana a partir de 2016, assim como o termo inglês *fake news* entra para o nosso vocabulário cotidiano desde 2018, demonstrando que não apenas as notícias são falseadas ou manipuladas, mas a ciência é contestada enquanto falsa ciência. Os negacionistas das mudanças climáticas e os ativistas antivacinas são um grande exemplo disto, ao negarem os efeitos letais da Covid-19 em meio à maior pandemia da história, turvando a percepção das pessoas de acordo com o filtro que elas escolheram.

Toda a construção de fatos entendida como real é desacreditada por grupos políticos de extrema direita e ultranacionalistas que tentam subverter os fatos a seu favor, moldando assim a opinião pública. Partimos, então, de três problematizações ao apresentar tais argumentos: 1) As mídias sociais e as redes sociais se configuram, de fato, como uma nova esfera pública

³⁹⁶ Think tanks são instituições que desempenham um papel de advocacy para políticas públicas, além de terem a capacidade de explicar, mobilizar e articular os atores. Atuam em diversas áreas, como segurança internacional, globalização, governança, economia internacional, questões ambientais, informação e sociedade, redução de desigualdades e saúde.

interconectada? 2) Qual a importância do discurso ético-político na sua relação com essas novas tecnologias que vem contribuindo na proliferação de notícias falsas? 3) Podemos chegar a um discurso de verdade a partir dessas novas problemáticas onde todos divulgam e interpretam a "verdade"?

Neste estudo, utilizamos o apoio de três pensadores para demonstrar a nossa premissa sobre a relação das redes sociais e o a erosão da verdade no espaço público seja ele virtual ou físico: a teoria crítica e a ética do discurso de Jürgen Habermas, analisando a esfera pública burguesa e sua teoria do agir comunicativo, destacando as patologias modernas e contemporâneas relacionadas à dominação da racionalidade técnica e busca de consenso nos discursos; a teoria política de Hannah Arendt, que investiga a relação entre verdade e política e antecipa o papel das tecnologias e meios de comunicação, como a internet e as mídias sociais, na formação da opinião pública e na difusão da verdade no âmbito político; e por fim, atualizamos e debruçamos nossa análise com o aporte teórico e com as observações de Manuel Castells sobre a cultura da internet e das tecnologias da informação.

2. A ESFERA PÚBLICA EM ARENDT E HABERMAS

Em seu ensaio de 1971, "A mentira na política", Hannah Arendt já previa a relação entre a esfera pública e a criação de narrativas como mecanismo de manipulação da opinião pública, em que a relação entre política e verdade possui natureza dialógica, direcionando para a criação de discursos de verdade. Dessa forma, o presente estudo destaca sua relevância ao abordar a problemática dos discursos de verdade e da propagação da pós-verdade, bem como sua mobilização na esfera pública a partir das atuais ferramentas tecnológicas da informação disseminadas nas redes sociais e do crescimento constante de notícias falsas.

O atual contexto em que estão estabelecidas as “redes sociais” ou “mídias sociais” estabelece um novo espaço para o debate político e a manipulação da opinião pública, configurando um ambiente de participação pública e novas formas de interação entre informações e público. Hannah Arendt, em sua obra "A Condição Humana" (1958), aborda a distinção entre os domínios público e privado. A autora afirma:

O domínio público, sendo comum a todos, reúne homens e os mantém juntos, porém é também o único lugar onde os homens podem mostrar-se e revelar-se uns aos outros como seres humanos distintos e diferentes. [...] O domínio privado, cujo âmbito social é a família, abriga a vida biológica, a vida propriamente dita, dos homens como animais racionais e mortais (ARENDR, 1958, p. 58-59).

A "esfera pública" para Hannah Arendt é o mundo comum, o lugar que surge quando os homens se reúnem na companhia um do outro e que, ao mesmo tempo, evita que colidamos uns com os outros. O público é o mundo em que vivemos, um espaço vinculado à atividade humana que possibilita a conexão entre pessoas, o debate, o viver e expor opiniões. É nesse campo que, para Arendt, se coloca a atividade política. Para a autora, é na esfera pública que as diferenças entre o que é próprio do indivíduo e o que é próprio do público, enquanto coletividade, se acentuam e se demarcam. É nesse espaço de coletividade que os indivíduos poderiam compartilhar das leis e dos negócios públicos ou, como na antiguidade, participar dos problemas da *pólis*.

A ideia arendtiana de política possui clara influência no modelo helênico da *pólis* grega, que desde a Grécia Antiga vincula a política a um espaço de convivência pública onde, a partir do debate, as decisões são tomadas. O sentido de democracia está intimamente ligado à ideia da *pólis* grega, a *Ágora*, compreendida como espaço de presença ativa dos cidadãos. A concepção de democracia de Arendt está ligada aos conceitos de liberdade e pluralidade, a partir da compreensão de que cada homem é único e, portanto, deve ser respeitado física, mental e politicamente como integrante da comunidade, com igual direito de fala e deliberação. O respeito a pluralidade é requisito essencial de uma vida pública bem ordenada.

A pluralidade deve estar presente na ação política, compreendendo-a como um processo em que o indivíduo somente poderá dizer algo na esfera pública se levar em consideração as demais opiniões existentes nessa esfera, mesmo que sejam contrárias às suas. A liberdade na esfera pública é sinônimo de ação política, visto que sua existência é condição da existência humana, desde que essa ação não esteja instrumentalizada para o alcance de um produto. A política para Hannah Arendt é algo coletivo e não individual, é uma ação intersubjetiva que ocorre por meio de processos comunicacionais em circunstâncias que permitem a cada um expressar-se livremente.

Já Habermas, ao abordar o debate sobre a esfera pública, não toma como referência a *pólis* grega, mas revela que a invenção do público nasce com a ascensão da burguesia e o surgimento do Estado moderno. Ele descreve a esfera pública como um espaço onde pessoas privadas se reúnem em público. Para Habermas, a esfera pública burguesa representa o declínio do liberalismo clássico, apontando que, se hoje vivemos em uma democracia de massa, é porque as condições de propaganda política favorecem a ideia de igualdade. O conceito de esfera pública aponta para a separação do sistema político e descreve esse espaço comunicativo como a separação entre a esfera privada burguesa e o Estado.

O autor busca um modelo teórico pautado na democracia deliberativa. Ele fundamenta seu modelo teórico na construção de consensos, enquanto Arendt o fundamenta na pluralidade/dissenso. A democratização do espaço público em Habermas se dá pela instauração de uma competência comunicativa, onde os cidadãos vivenciam e aprendem no debate e no diálogo construído no espaço público.

2.1 Esfera pública virtual ou sociedade em rede?

No ano de 2020, bem no início da pandemia de Covid-19 as instituições públicas, empresas privadas e partidos políticos tentaram se adequar as severas modificações impostas pela pandemia, fazendo com que a internet e as tecnologias das informações fossem utilizadas ao máximo para suprir a ausência física imposta pelo distanciamento social proposto pelas agências sanitárias na contenção do vírus. Dessa forma, todo um ecossistema de informações se propagou e se modificou em grande velocidade por cabos de fibra ótica e por aparelhos pessoais conectados à rede. O famoso *home office* se torna a nova vedete taylorista, as telereuniões propagam-se por diversas plataformas, softwares e plataformas on-line de, agora, essencial utilização para o trabalho.

A quantidade de pessoas conectadas aumentava exponencialmente nos empurrando e nos ligando inexoravelmente ao futuro que outrora distante, passa a ser constante. Segundo um levantamento feito em 2017 pelo site de pesquisa de Internet BITES “a consultoria IDC prevê que a quantidade de dados gerados anualmente em todo o mundo deverá aumentar de 50 zettabytes (ZB) em 2020 para 175 ZB, em 2025³⁹⁷. A grande quantidade de informação que circula nas redes sociais, sua variedade e propagação tornam complexa e fugidia a capacidade das pessoas de refletirem sobre essas notícias, sejam elas do meu mundo comum ou relacionadas a particularidade das celebridades do momento.

As redes sociais são espaços virtuais onde as comunidades atuam no ciberespaço, lugar anteriormente visto como uma espécie de zona privada de alguns seletos escolhidos. Com o avanço da democratização das tecnologias por intermédio da globalização esse lugar se tornou um espaço de trocas culturais e troca de experiências imediatas, sejam elas positivas ou negativas.

O que é um nó depende do tipo de redes concretas (...). São mercados de bolsas de valores e suas centrais de serviços auxiliares avançados na rede dos fluxos financeiros globais. São conselhos nacionais de ministros e comissários europeus da rede política que governa a União Europeia. São campos de coca e papoula, laboratórios

³⁹⁷ Disponível: <https://bites.com.br/>.

clandestinos, pistas de aterrissagem secretas, gangues de rua e instituições financeiras para lavagem de dinheiro na rede de tráfico de drogas que invade as economias, sociedades e Estados do mundo inteiro. São sistemas de televisão, estúdios de entretenimento, meios de computação gráfica, equipes para cobertura jornalística e equipamentos móveis gerando, transmitindo e recebendo sinais na rede global da nova mídia no âmago da expressão cultural e da opinião pública, na era da informação (CASTELLS, 2002, p.498).

De acordo com Castells (2002), o surgimento das muralhas da sociedade em rede, enquanto essa nova esfera pública se consolida, ocorre em função da "revolução da tecnologia da informação, que foi essencial para implementar o importante processo de reestruturação do sistema capitalista a partir da década de 1980" (CASTELLS, 2002, p. 49), modificando nossas relações interpessoais. Além disso, como Habermas aponta, é no ambiente da ação comunicativa e da intersubjetividade que se busca um entendimento mútuo entre os sujeitos. Esse entendimento e a validade desses diálogos só podem ocorrer a partir de uma ética do discurso: "em que os participantes tematizam pretensões de validade controversas e procuram resolvê-las ou criticá-las com argumentos" (HABERMAS, 2012, p. 48).

Os usuários que constituem essa esfera pública, como palco democrático de suas expressividades, utilizam a comunicação política no sentido de participação e expressão aberta de opiniões. Nessa perspectiva, as redes sociais emergem como espaços de integração política em busca de consenso. Segundo Habermas (2012), elas contemplam três aspectos das funções comunicativas: I – função de reprodução cultural; II - função de integração social; III - interpretação da função cultural das necessidades. Portanto, os mecanismos que compõem as mídias sociais enquanto ferramentas de informação são interativos, e essas interações discursivas buscam um consenso que confere validade sobre o mundo, denominado verdade factual.

Para Hannah Arendt, a relação de compartilhamento do mundo comum, que se dissemina nos discursos de verdade, nunca foi amistosa. Atualmente, o alargamento entre os fatos e a veracidade deles se distancia mutuamente. A pensadora alemã nos remete à espécie de realidade que a verdade possui e aos perigos que a verdade enfrenta na esfera política.

Em síntese, Habermas, Arendt e Castells oferecem perspectivas complementares para analisar a esfera pública e as redes sociais no contexto contemporâneo. Habermas destaca a importância da ética discursiva e do agir comunicativo na busca por consensos e validade dos discursos na esfera pública. Arendt, por sua vez, ressalta a relação entre verdade e política, abordando os desafios do compartilhamento do mundo comum e a complexa relação entre fatos e veracidade no âmbito político. Castells contribui com a análise da sociedade em rede e do papel das tecnologias da informação, ilustrando como essas transformações redefinem o espaço público e as interações sociais.

As redes sociais surgem, assim, como uma espécie de ágora virtual que proporciona oportunidades e desafios para a participação política e a formação da opinião pública. Essa dinâmica ocorre no espaço público e é permeada pela busca de validade dos discursos proferidos, sendo crucial a análise das implicações das mídias sociais na construção do discurso político e na formação da opinião pública.

3. REDES SOCIAIS E OS DISCURSOS DE VERDADE: O PARTICULAR E O PRIVADO

Como dito outrora, com a pandemia de Covid-19 e a necessidade de distanciamento social, houve uma aceleração do uso da internet e das tecnologias de informação, o que levou a uma complexidade na capacidade das pessoas de refletir sobre as notícias e a concreta formação de uma nova esfera pública. Nesse contexto, surge a questão da influência da revolução tecnológica na sociedade e da importância da ética do discurso para garantir entendimentos mútuos entre sujeitos e validade nas relações interpessoais modificadas pela tecnologia.

Retomando que o tema central deste artigo é a manipulação da verdade na esfera pública e a deterioração dos valores éticos e políticos causados pelo crescimento das tecnologias da informação e mídias sociais, evidenciamos que o objetivo é analisar como a verdade é distorcida no ambiente virtual, diferenciando-a da veracidade, e como isso afeta a percepção de realidade da população.

A teoria de Arendt é fundamental para entender a importância das três formas de verdade (factual, opinião e filosófica) e como elas são influenciadas pelo poder político e econômico nas mídias sociais. É preciso considerar a possibilidade de vivermos em bolhas virtuais de verdade subjetiva e como isso ameaça à liberdade intelectual e a valorização dos fatos. Conforme Habermas (2014), o elemento individual é essencial para entender a nova condição humana moldada pelo mundo virtual, onde cada pessoa tem seu próprio mundo de sombras, mas destaca que “a comunicação não se limita à transmissão de informação e a sua recepção. Comunicar é, antes de mais, conviver, por mais curtos que sejam os momentos dessa convivência, e criar uma rede de comunicação e de compreensão mútua” (HABERMAS, 1989, p. 332).

A evolução das tecnologias da informação e das mídias sociais trouxe uma série de desafios éticos e políticos para a sociedade, incluindo a manipulação da verdade na esfera pública e a fragilidade do discurso ético/político. A verdade pode se diferenciar da veracidade e da verdade factual, da opinião e da verdade filosófica racional, e todas estas podem assumir posições de conflito. Além disso, a verdade é constantemente deformada e fragmentada pelo

poder político e econômico. A realidade virtual moldada pela dinâmica da *"Iris virtual"* está criando mundos de sombras individuais e subjetivos, o que corre o risco de resultar em uma nova era de perseguição intelectual das teorias científicas e filosóficas. As previsões sobre a revolução da tecnologia da informação denunciam um novo modelo de *euleteria*³⁹⁸, onde é possível ver a criação de ministérios da verdade por instituições públicas e privadas, como retratado por George Orwell em "1984".

A necessidade de um diálogo com a verdade é crucial para manter a integridade da democracia e garantir a saúde do debate político. A polarização e a violência nas redes sociais são reflexos de uma sociedade que não consegue distinguir entre verdade e falsidade, e que acredita cegamente em narrativas dominantes que muitas vezes são baseadas em preconceitos e opiniões extremistas. Os limites da liberdade de expressão são definidos pelo respeito aos direitos humanos, ao Estado de Direito e à ordem pública, além de proteger a privacidade, a honra e a imagem de terceiros. A liberdade de expressão não é absoluta, e deve ser equilibrada com outros valores e interesses sociais.

4. CONCLUSÃO

A pós-verdade e as Fake News tem atualmente sua disseminação e potência relacionadas ao desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação, especialmente nas mídias sociais, que permitem uma manipulação sofisticada da verdade. Isso tem impacto negativo na sociedade, como fragmentação das relações sociais e ameaças ao sistema democrático. O aumento da difusão de notícias falsas se dá pela confluência das mídias digitais, criando narrativas inverossímeis e realidades paralelas. A verdade fatural se torna cada vez mais distante, e as tecnologias da informação, que antes tinham a função de informar, agora se tornam contrários à sua gênese de reduzir a distância entre o usuário e o conhecimento do mundo. Grupos políticos descredenciam a construção de fatos, moldando a opinião pública. É importante questionar a importância do discurso ético político na relação entre a verdade e a opinião pública, bem como o papel da sociedade e dos meios de comunicação na luta contra a pós-verdade e as Fake News.

A pós-verdade e as fakes News são problemas filosóficos que surgem com o desenvolvimento das TICs e mídias sociais. O aumento e a difusão dessas notícias falsas são

³⁹⁸ A palavra grega "εὐλευθερία" (euletheria) é composta por dois elementos: "εὖ" (eu), que significa "bem", "bom" ou "fácil"; e "λευθερία" (leutheria), que significa "liberdade". Portanto, a palavra "euletheria" pode ser traduzida literalmente como "boa liberdade" ou "liberdade fácil". Na Grécia antiga, o termo era usado para se referir à liberdade política e civil, ou seja, a capacidade de uma pessoa governar-se a si mesma, sem interferência externa. A palavra ainda é usada em grego moderno com o mesmo significado (GRIFO DO AUTOR).

resultado da evolução tecnológica e da convergência das mídias digitais, que permitem a criação de narrativas inverossímeis e a viralização em uma nova esfera pública virtual. Isso afeta o papel das tecnologias da informação como meio de informação e torna a verdade fatual cada vez mais distante. O termo "pós-verdade" é usado para descrever o declínio da verdade e do papel dos fatos e análises. Além disso, grupos políticos de extrema direita e ultranacionalistas tentam subverter os fatos a seu favor, afetando a opinião pública e o sistema democrático. A construção do discurso ético político é fundamental para preservar a verdade e a integridade da informação.

A ênfase dessas narrativas tem como produto a polarização política e a violência massiva nas redes sociais – *inforwars* -, enquanto atual campo do debate político, tendo como armas as novas mídias da informação que descredibilizam as fundamentações científicas e argumentos normativos por uma excessiva crença nos feeds de notícia e na contrainformação da opinião própria. Nesse sentido, qual a necessidade de um diálogo com a verdade onde os próprios fatos são falseados? Quais os limites democráticos da liberdade de expressão? De que forma nós mesmos fomos negados da veracidade dos fatos dentro de narrativas dominantes em que fomos educados – etnocentrismo, racismo estrutural, machismos e patriarcalismo e outros? Hoje as próprias palavras se tornam sedimentadas pelas opiniões pessoais e pelos relativismos aproveitadores.

Para Habermas os cidadãos devem buscar seus direitos, atribuindo uns aos outros a mediação comunicativa, sendo “válidas as normas de ação às quais todos os possíveis atingidos poderiam dar seu assentimento, na qualidade de participantes de discursos racionais” (HABERMAS, 1997, p.138). Como entender uma esfera pública como espaço das mídias sociais, quando o privado se torna um assenhador das leis? Como a natureza dialógica da política como propõe Arendt se afasta da verdade factual quando se instaura a pós verdade, e a opinião pública modifica as narrativas hipertextuais produzidas a cada minuto por milhares de pessoas – *bots, trolls, post`s, contranarrativas* e grupos fictícios de falsas notícias? Como a verdade evidente combate uma legião de mentiras? Onde se encontra a verdade nesse novo mundo contemporâneo?

Esses juízos interditados são chamados de “públicos” em vista de uma esfera pública que, indubitavelmente, tinha sido considerada uma esfera de poder público, mas que agora se dissociava deste como o fórum para onde se dirigiam as pessoas privadas a fim de obrigar o poder público a se legitimar perante a opinião pública. O publicum se transforma em público, o subjectum em sujeito, o destinatário da autoridade em seu contraente. (HABERMAS, 2003a, p. 40)

Se a polis grega era o produto das *eklesias* (assembleia) ocorrido na *Ágora*, este que era um espaço de comunicação social para se discutirem os problemas públicos, nota-se então um comprometimento desses cidadãos para a coletividade. E uma mudança de ação, nas palavras da pensadora alemã, a ação é a expressão da liberdade que os homens experimentam no mundo público e coletivo (ARENDDT, 2018). Nesse novo lugar das mídias sociais esse espaço se dilata e ultrapassa limites e fronteiras, onde a própria liberdade acaba sendo perdida e a verdade soterrada, as ações dos cidadãos/usuários ainda não assimilaram não perceberam o limite desse novo espaço de diálogo.

A teoria política de Hannah Arendt está fundamentada na percepção do agir conjunto e da construção de um espaço público, já para Habermas (2012) esta relação esta pautada na ação comunicativa, como paradigma de comunicação livre de coesões, e a partir de intersubjetividades comunicativas. Tal percepção do espaço público se direciona na reflexão ético-política sobre a dinâmica das mídias sociais e o papel da tecnologia na construção desse espaço

“[...]a propaganda de massa descobriu que seu público-alvo estaria sempre disposto a acreditar no pior, por mais absurdo que fosse, e que não tinha objeções a respeito de ser enganado porque considerava que toda declaração, de qualquer forma, era mentirosa (KAKUTANI, 2018, p 58).

O sentido de eficiência dado a manipulação da opinião pública, a propaganda de massa como analisa Arendt sempre foi eficiente utilizando os sistemas de propaganda para criar imagens, fragmentos distorcidos do real na forma de narrativas que desacreditem seus opositores.

As imagens têm, pois, uma probabilidade de vida relativamente curta; é de crer que sejam desacreditadas não apenas quando a fraude for derrubada e a realidade reaparecer em público, mas antes mesmo que isso aconteça, pois constantemente fragmentos de fatos perturbam e desengrenam a guerra de propaganda entre imagens conflitantes (ARENDDT, 2018, XX).

A nova lógica das fake News e das *infowars* extrapola em ordem não apenas inversa da sentido público-privado, mas da ordem das relações interpessoais onde as pessoas não apenas acreditam em tais discursos, mas os defendem e os propalam nesse espaço das opiniões e falas polarizadas. Essas discussões afetam de forma negativa o convívio da dinâmica social.

As mídias prometiam aproximar as pessoas devido sua capacidade e velocidade dos alcances globais³⁹⁹ e parece que essa tecnologia não contava com efeito colateral do

³⁹⁹ O Google está se preparando para esse futuro. Já em 2010, a empresa criou uma “sala de guerra” que funcionava 24 horas por dia e era destinada à propaganda política, com o objetivo de eliminar certos anúncios rapidamente e ativar outros, até de madrugada, na véspera da eleição. O Yahoo está fazendo uma série de experimentos para

personalismo e dos filtros bolhas na forma de algoritmos inteligentes “A personalização nos trouxe algo muito diferente: uma esfera pública dividida e manipulada por algoritmos, estruturalmente fragmentada e hostil ao diálogo (PARISER, 2009, p.112).

Ainda para Arendt só podemos exercer nossas ações no espaço público por meio da palavra onde os homens expressam sua individualidade e agem nesse espaço de fala. Cabe destacar que “o pensamento político que tem início na Grécia de Aristóteles até as teorias da informação, nascidas no século XX, culminando no intenso debate em torno da pós verdade e do controle de narrativas tentando demonstrar qual o lugar da verdade factual, tal como formulada por Arendt, nas democracias contemporâneas, nesse sentido tanto Arendt quanto Habermas buscam um consenso na validade dos discursos e na pluralidade das opiniões.

A Política é o direcionamento da coisa pública é a linha divisória entre a esfera pública e a privada que desaparece ocasionalmente em Platão e Aristóteles. Para Platão, as experiências da vida particular podem ser transferidas para a vida na *polis*. E Aristóteles, seguindo Platão, defendeu que a origem histórica da polis estava na superação das necessidades do *oikos* (particulares) e somente a finalidade da vida boa na polis (a felicidade). Arendt define a esfera pública como a condição e possibilidade de apropriação por parte do homem na realidade da coisa política.

REFERENCIAS

ARENDRT, Hannah. *Entre o passado e o futuro* / Hannah Arendt; [tradução Mauro W. Barbos]. São Paulo Perspectiva, 2016.

_____. *A condição humana*. Tradução: Roberto Raposo; posfácio de Celso Lafer; - 10ªed. -, Rio de Janeiro : Forense Universitária, 2007.

_____. *As origens do totalirismo*. Tradução: Roberto Raposo : São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. *Homens em tempos sombrios*. Tradução: Denise Bottman; posfácio Celso Lafer; São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____. *O que é política?* / Hannah Arendt; [editoria, Ursula Ludz]; 3ª ed. tradução de Reinaldo Guarany. - 3ª ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

descobrir como correlacionar a lista pública sobre quem votou em cada distrito eleitoral com os indicadores de cliques e o histórico on-line registrado pelo site. E empresas de agregação de dados como a Rapleaf, de São Francisco, estão tentando correlacionar informações sobre o gráfico social no Facebook com o comportamento eleitoral – seu objetivo é apresentar a melhor propaganda política para uma determinada pessoa, com base nas respostas de seus amigos (PARISER, 2009, 21).

_____. *Ruptura: a crise da democracia liberal*, Manuel Castells, Zahar, Rio de Janeiro, Brasil, 2018.

ARISTÓTELES. *Metafísica*. Tradução: Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1989.

CASTELLS, Manuel. *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Tradução Maria Luiza Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2003.

CASTELLS, Manuel. *Redes de indignação e esperança. Movimentos sociais na era da internet*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2013.

CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (org). *A sociedade em rede: do conhecimento à política*. Imprensa Nacional, 2005.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede* / Tradução: Roneide Venancio : São Paulo: Paz e Terra, 1999.

HABERMAS, Jürgen. *Mudança estrutural da esfera pública*. Tradução Flávio Kothe. Rio de Janeiro: Tempos Modernos, 2014.

HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade*. Tradução Manuel José Simão Loureiro (capítulo XI). Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.

HABERMAS, Jürgen. *Teoria do agir comunicativo. Racionalidade da ação e racionalização social*. Vol 2. Tradução: Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

HABERMAS, Jürgen. *Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social*. Vol 1. Tradução Paulo Astor Soethe. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

HABERMAS, Jürgen. *Verdade e justificação: ensaios filosóficos*. Tradução Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HEIDEGGER, Martin. *Introdução à Filosofia*. Tradução de Marco Antonio Casanova. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2008.

KAKUTANI, Michiko. *A morte da verdade: notas sobre a mentira na era Trump* / Revisão – Victor Almeida, Ângelo Lessa; tradução: André Czarnobai e Maecela Duarte, Editora Intrínseca, Rio de Janeiro-RJ, 2018.

KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*. Trad. Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

KIRK, G. S. RAVEN, J. E. e SCHOFIELD, M. (1994), *Os filósofos pré-socráticos: história crítica com seleção de textos*, trad. de Carlos Alberto Louro Fonseca [The Presocratic Philosophers: a critical history with a selection of texts, Cambridge at the University Press, 1983.], 4ª ed., Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, p. 192.

LAFER, Celso. *Hannah Arendt: pensamento, persuasão e poder* / 3ªed. Celso Lafer. – 3ªrev.ampl. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

LAZEGA, E.; HIGGINS, S. S. Redes sociais e estruturas relacionais. Belo Horizonte: Fino Trato, 2014.

NIETZSCHE, F. Sobre verdade e mentira. São Paulo: Hedra, 2008.

ORWELL, George, *1984* / George Orwell; tradução Alexandre Hubner, Heloisa jahn; posfácio Erich Fromm, Ben Pimlott, Thomas Pynchon. – São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

PARISER, Eli. *O filtro invisível – O que a internet está escondendo de você*. Editora Zahar, 2012.

PLATÃO. A República. Tradução: Maria Helena Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

REESE-SCHÄFER, Walter. Compreender Habermas. Tradução Vilma Schneider. 4 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2012.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO E AGRICULTURA FAMILIAR (MDA): RETOMADA E NOVAS PERSPECTIVAS

Paulo Ricardo Martins de Souza
Graduando em Geografia
prm.souza@discente.ufma.br
UFMA

Daniel Sousa Oliveira
Graduando em Geografia
ds.oliveira1@discente.ufma.br
UFMA

Amanda Salles de Escobar Gonçalves Acruchi
Graduanda em Geografia
amanda.salles@discente.ufma.br
UFMA

Márcia Renata Carvalho Santos
Graduanda em Geografia
carvalho.marcia@discente.ufma.br
UFMA

Ronaldo Barros Sodré
Doutor em Geografia
ronaldo.sodre@ufma.br
UFMA

RESUMO: O Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) empenhou-se em impulsionar o desenvolvimento rural, por meio da implementação e fortalecimento das políticas públicas voltadas à agricultura familiar. O Ministério foi instituído oficialmente em 2000, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, e extinto em maio de 2016 no governo do presidente Michel Temer e durante seu período de atuação, se mostrou como um marco no avanço de políticas públicas voltadas ao espaço agrário brasileiro. Em 2023, o ministério é construído no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que institui a retomada do debate sobre políticas públicas direcionadas ao campo com o Ministério do Desenvolvimento Agrário e Agricultura Familiar (MDA), com a perspectiva de prosseguir com as políticas paralisadas em 2016 e fomentar novas formas de desenvolvimento rural. Levando em consideração sua importância, o presente trabalho tem por objetivo analisar a trajetória do ministério, perpassando pela sua criação, extinção e atual retomada, buscando apresentar suas contribuições para implementação de políticas públicas que visam o desenvolvimento rural e da agricultura familiar, assim como analisar seu retorno. Quanto aos processos metodológicos que nortearam esta pesquisa, foram empregues pesquisas bibliográficas, pesquisas documentais, assim como, leitura de DOU (Diário Oficial da União). Tendo em vista os cenários de insegurança alimentar que ocorreram no Brasil nos últimos anos, o retorno do ministério se mostra como essencial para o debate de políticas públicas voltadas à agricultura familiar, programa de aquisição de alimentos, assistência técnica e extensão rural, entre outros programas fundamentais.

Palavras-chave: Ministério, políticas públicas, desenvolvimento, campo

1. INTRODUÇÃO

O Ministério do Desenvolvimento Agrário foi criado em 25 de novembro de 1999 através da Medida Provisória nº 1.911-12, possuindo em tal criação a denominação de Ministério da Política Fundiária e do Desenvolvimento Agrário; No ano 2000 foi instituído oficialmente e renomeado para Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA).

Sallum Júnior (2003) salienta que o governo do presidente FHC, na década de 1990, se propôs em dar prosseguimento ao modelo econômico neoliberal que já estava em andamento no país, iniciado pelo seu antecessor, Fernando Collor.

O então presidente Collor rompeu o modelo adotado nos anos anteriores, que consistia em fortalecer a base nacional econômica a partir da intervenção estatal (BACELAR DE ARAÚJO, 1999) e encabeçou o empreendimento do neoliberalismo no Brasil fazendo uso de uma nova estratégia de desenvolvimento com enfoque nos mercados, no estímulo à competitividade empresarial, na flexibilização de normas, nas desregulamentações e privatizações e na redução das ações e atribuições do Estado (SALLUM JÚNIOR, 2003).

Para tanto, o primeiro mandato de FHC, iniciado em 1995, buscou por ultimar com os resquícios da Era Vargas, ou seja, com o Nacional Desenvolvimentismo⁴⁰⁰. Sallum Júnior (1999) evidencia tal ponto da seguinte maneira:

Durante todo este período, o governo Cardoso buscou com perseverança cumprir o propósito de liquidar os remanescentes da Era Vargas, pautando-se por um ideário multifacetado, mas que tinha no liberalismo econômico sua característica mais forte. Salvo engano, o núcleo dessa perspectiva pode ser resumido neste pequeno conjunto de proposições: o Estado não cumpriria funções empresariais, que seriam transferidas para a iniciativa privada; suas finanças deveriam ser equilibradas, e os estímulos diretos dados às empresas privadas seriam parcimoniosos; não poderia mais sustentar privilégios para categorias de funcionários; em lugar das funções empresariais, deveria desenvolver mais intensamente políticas sociais; e o país teria que ampliar sua integração com o exterior, mas com prioridade para o aprofundamento e expansão do Mercosul (SALLUM JÚNIOR, 1999, p.31).

Tais transformações no cenário político-econômico brasileiro acarretaram em mudanças em diferentes setores da economia. O ministério foi instituído em “um momento em que a questão agrária e a agricultura familiar ganhavam visibilidade e reconhecimento nacional” (MEDEIROS & GRISA, 2019).

⁴⁰⁰“A industrialização, o intervencionismo pró-crescimento, o nacionalismo e o positivismo, quando conjugados de forma concatenada formam as matrizes ideológicas do desenvolvimentismo. As três primeiras integram o “núcleo duro” que edificou o Estado desenvolvimentista, mas que só foi possível quando a última corrente abordada, o positivismo, atribuiu noção de práxis e de linha de progresso e evolução relevante no contexto dos problemas sociais, autorizando a interferência estatal.” (GARCIA, 2019, p. 12,13).

Como aponta Delgado (2010), a agricultura sofreu influência de três políticas econômicas, no primeiro governo FHC: liberalização comercial, assim como, o desmonte do modelo de intervenção do Estado que prevaleceu até meados da década de 1980; adoção do Plano Real em 1994, que acarretou uma queda da renda real do setor agrícola; valorização da taxa de câmbio até 1998.

Delgado (2012), ainda aponta que a década de 1990 foi fundamental também para a elaboração “de uma visão alternativa acerca do significado do rural e do desenvolvimento rural e para a democratização das relações sociais e políticas no campo” (DELGADO, 2012, p. 97). Para corroborar tal significado, os movimentos sociais ligados à luta pela terra, contavam com apoio de setores da Igreja, partidos políticos⁴⁰¹ e sindicatos.

Medeiros (2020) elenca que as circunstâncias que se sucederam nos anos de 1990 foram substanciais para a criação do Ministério, como por exemplo: a insurgência de novos atores no campo, a intensificação dos conflitos, a reivindicação pela reforma agrária, o debate nacional sobre desenvolvimento rural, a organização dos agricultores familiares, assim como, o fortalecimento das representações dos agricultores familiares.

A intensificação das ocupações de terra, realizada por movimentos sociais, forçou a ampliação da criação de assentamentos como uma “resposta à pressão social” (UMBELINO, 2001). Os massacres de Corumbiara⁴⁰² e Eldorado de Carajás⁴⁰³, que resultaram na morte de lideranças do MST, causaram comoção nacional e aumentaram a pressão da sociedade por uma resposta do Estado frente ao massacre.

Para tanto, os movimentos sociais ligados à luta pela terra, como por exemplo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), tiveram papel fundamental na busca por assegurar seus direitos, intensificando os conflitos no campo.

A insurgência do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), na década de 1980, trouxe novamente à tona o debate da questão agrária no país, como aponta Bruno (2009, p. 65):

De uma perspectiva mais imediata, o movimento de ocupação de terras foi a maneira encontrada pelos trabalhadores para pressionar o governo e apressar a reforma agrária

⁴⁰¹Os partidos políticos colaboraram com o progresso da luta pela reforma agrária no Brasil, apoiando a organização dos trabalhadores. As Ligas Camponesas, por exemplo, surgem apoiadas pelo PCB (Partido Comunista Brasileiro), a organização e o Partido foram duramente reprimidos pelo governo e ressurgem em 1954, no estado de Pernambuco, ano que o PCB cria a União de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas (ULTAB), que se estendeu por outros estados (FERNANDES, 1999).

⁴⁰²O massacre ocorreu em 09 de agosto de 1995, em Corumbiara, Rondônia/RO. O acampamento em questão foi cercado por policiais e jagunços, fortemente armados. O acampamento foi incendiado, 355 pessoas foram presas e torturadas, morreram nove posseiros e dois policiais (MESQUITA, 2005).

⁴⁰³O massacre ocorreu no dia 17 de abril de 1996, conhecido por massacre em Eldorado do Carajás, no Pará. 19 trabalhadores rurais foram assassinados pela polícia militar. (MEDEIROS, 2020)

tão esperada e nunca realizada. Entretanto, de uma perspectiva mais geral, elas [as ocupações de terras] transcendem o momento e a conjuntura dos anos 80 e instituem novas práticas e novas formas de luta pela terra e por uma reforma agrária, que não estavam dadas a priori e que foram se estruturando juntamente com as ocupações de terra - ao mesmo tempo que contribuem para a constituição dos trabalhadores rurais sem-terra como atores políticos e o fortalecimento do MST. (BRUNO, 2009, p. 65)

Medeiros (1996) elenca que a reação de organizações dos trabalhadores no campo desencadeou violência, uma vez que esses trabalhadores ganharam espaço no cenário nacional, reivindicando direitos, criando fatos políticos e dando visibilidade a suas lutas.

Medeiros (2020, p.51) evidencia que “O MST contribuiu para tirar da invisibilidade as lutas por terra no país, e sua forma de ação – como ocupações, acampamentos e marchas a Brasília – trouxe a pauta da reforma agrária para a ordem do dia”. Assim, as ações dos movimentos sociais passaram a ter destaque nacional frente às suas ações e reivindicações. Desses movimentos sociais resultou um processo de mudanças que marcou a trajetória histórica do espaço agrário brasileiro.

Conforme evidencia Umbelino (2001), na segunda metade de 1990, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, os conflitos se intensificaram e passaram a ocorrer em todo o Brasil. Diante disto, em contrapartida, os movimentos sociais ligados à luta pela terra foram ampliados, devido ao crescimento das políticas de reforma agrária criadas com o intuito de minimizar os conflitos sociais (PENNA, 2015).

Dentre diversos avanços no debate e construção de políticas voltadas para a reforma agrária vale ressaltar duas secretarias: a Secretaria de Reforma Agrária (SRA) e a Secretaria de Agricultura Familiar (SAF):

Com relação a Secretaria de Reforma Agrária (SRA) destaca-se: a formulação de políticas para aquisição de terras e assentamentos rurais; supervisão e acompanhamento interinstitucional dos programas de assentamentos e políticas agrárias; promoção de estudos sobre políticas de acesso à terra e impacto econômico; apoio a programas de pesquisa, assistência técnica e extensão rural; programas de crédito e capacitação aos assentados; articulação com outros programas do governo com vistas a integrar os interesses com outras esferas do Estado e sociedade. (MEDEIROS, 2020, p. 59)

Já a Secretaria de Agricultura Familiar (SAF), evidencia-se pela:

A formulação de políticas voltadas à agricultura familiar; o incentivo e o fomento de práticas para criação de ações com potencial de gerar renda (agrícola e não agrícola); a coordenação de ações do governo voltadas à agricultura familiar; a interação com outros programas sociais do governo; a mobilização de recursos para agricultura familiar; o incentivo à participação dos agricultores em instância de representação que tratasse do desenvolvimento rural sustentável. (MEDEIROS, 2020, p.59)

As secretarias eram responsáveis respectivamente pelas políticas de crédito, pesquisa, assistência e extensão nos assentamentos e para a agricultura familiar. O processo de criação e articulação do MDA foi provocado pelas lutas no campo nos anos de 1990, sendo que duas demandas excediam e exigiam soluções por parte do governo: as questões da reforma agrária e a da agricultura familiar.

Como tentativa de resolução a tais problemáticas, o governo FHC criou o MDA no início dos anos 2000, com grandes expectativas por parte dos movimentos sociais, tal qual da população como um todo, no tocante de ações voltadas à reforma agrária, assim como, fortalecimento das políticas do setor. De tal maneira, com o ministério em atividade, fortaleceram-se os espaços de controle e participação social.

Além do “trânsito institucional”⁴⁰⁴ para o governo de sujeitos relacionados aos movimentos sociais ou organizações não governamentais da agricultura familiar, podendo-se destacar três importantes espaços de debate do MDA com movimentos e organizações sociais, sendo eles: os Conselhos (Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável/CONDRAF e Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional/CONSEA), as conferências nacionais (Conferência Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário, e Conferência Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural) e a construção dos Planos Safra para Agricultura Familiar. Esses espaços configuraram-se como importantes instrumentos de diálogo e consonância de políticas públicas.

2. A EXTINÇÃO DO MDA

A medida provisória nº 726, de 12 de maio de 2016, promulgada pelo presidente em exercício Michel Temer, modificou e extinguiu os regimentos da Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003 e encerrou as atividades referentes ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), transferindo suas competências para o Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário, que passou a se designar como Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário (MDSA).

O decreto nº 8.780, de 27 de maio de 2016, transferiu as competências do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), que estavam com o Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), para a Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário da Presidência da República (SEAD); já o decreto nº 8.786, de 14 de junho de 2016,

⁴⁰⁴“O trânsito institucional caracteriza-se pelo deslocamento contínuo de militantes sociais-partidários por diferentes espaços de atuação (organizações sociais, partidos, fóruns institucionais e posições governamentais), o qual é, em grande medida, possibilitado pela interpenetração partido-movimento”. (SILVA; OLIVEIRA, 2011, p.98)

subordinou a estrutura do extinto Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) ao Ministro de Estado Chefe da Casa Civil da Presidência da República.

A extinção do MDA se mostrou um duro golpe para a agricultura familiar. A Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (CONTAG), emitiu nota repudiando tal ação:

A extinção do MDA é um ato cruel que golpeia milhões de homens, mulheres e jovens da agricultura familiar, acampados e assentados de reforma agrária, quilombolas, extrativistas e comunidades tradicionais que vivem nas regiões rurais e tinham, neste Ministério, a âncora para apresentar suas demandas específicas e resolver seus problemas econômicos e sociais. (CONTAG, 2016)

Sem o ministério como órgão representativo superior, a agricultura familiar, tal qual o desenvolvimento rural perderam um importante espaço público de articulação, planejamento e suporte das iniciativas que possibilitavam o desenvolvimento e fortalecimento de programas ligados ao espaço agrário brasileiro.

Programas com o intuito de promover o desenvolvimento rural como o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), foram significativamente abalados após a extinção do ministério. “O PAA e o PNAE têm gerado conflitos e ataques de setores do agronegócio, principalmente, por seu caráter inovador de gerar renda diretamente na propriedade, sem a necessidade de endividar e deixar o camponês na subordinação total ao mercado capitalista das commodities” (PAULA;GÓMEZ; TRACZ, 2017, p. 72).

O resultado iminente dessa transformação de caminho nas políticas públicas de desenvolvimento agrário e rural foi um sistemático desmonte da estrutura institucional, em particular de equipes técnicas responsáveis pela implementação e gestão de diversas áreas e políticas que estavam em curso desde o momento da criação do MDA.

Após a aprovação do Impeachment da presidente Dilma Rousseff, tomou posse como presidente interino do país em maio de 2016 o presidente Michel Temer, que ocupava o cargo de vice-presidente da república. Tal interinidade foi transformada em exercício efetivo em agosto do mesmo ano, quando o Senado da República aprovou o afastamento definitivo da presidente eleita.

Diversas mudanças ocorreram após a efetivação de Michel Temer no cargo, como mudança na estrutura de ministérios, secretarias, entre outros órgãos e instâncias governamentais de extrema importância para as políticas voltadas às questões agrárias. Conforme expõe Mattei (2018):

Conforme amplamente divulgado pela imprensa, na verdade toda esta modificação institucional faz parte de acordos políticos prévios, especialmente do atendimento de demandas políticas do partido Solidariedade, cuja liderança principal é exercida pelo deputado federal Paulo Pereira da Silva - também conhecido como “Paulinho da Força Sindical”. Tal deputado foi um dos mais atuantes no processo que levou ao impeachment da presidente Dilma e, com isso, acabou nomeando os principais cargos ocupados nesta nova secretária da Casa Civil, conforme divulgado no Diário Oficial da União de 31 de maio de 2016. Além da presidência do INCRA e diretorias do órgão; do secretário especial de agricultura familiar; e do diretor da ANATER; o referido deputado indicou o cargo de secretário adjunto de agricultura familiar, que foi ocupado por um militante do sindicato dos metalúrgicos de São Paulo filiado à Central comandada por Paulinho. (MATTEI, 2018, p. 298)

Ananias (2016), considera como um golpe do governo Michel Temer contra a agricultura familiar e contra a reforma agrária, assim como, a centena de profissionais, que foram dispensados desde a instalação do governo (até então de cunho provisório) e de sua gestão ruínosa que se mantém em curso.

Conforme elenca o ex-ministro do MDA, em apenas um pequeno espaço de tempo já haviam sido exonerados mais de 70 diretores, assessores e delegados do MDA nos estados, o que notadamente interferiu de maneira muito negativa na condução das políticas de desenvolvimento e fomento de programas agrários do país.

3. RETOMADA E NOVAS PERSPECTIVAS

Em primeiro de janeiro de 2023 a Medida Provisória nº 1.154 recria o órgão com o status de ministério, passando a se chamar Ministério do Desenvolvimento Agrário e Agricultura Familiar e posteriormente oficializado no dia 21 de janeiro do mesmo ano pelo decreto presidencial 11.396/2023; ficando assim aprovados a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério do Desenvolvimento Agrário e Agricultura Familiar.

O Ministério possui como algumas competências: reforma agrária, regularização fundiária em áreas rurais da União e do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra, acesso à terra e ao território por comunidades tradicionais, identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação de terras de comunidades quilombolas, desenvolvimento rural sustentável voltado à agricultura familiar, aos quilombolas e a outros povos e comunidades tradicionais, pesquisa e inovação relacionadas à agricultura familiar, entre outras atribuições.

Além da retomada do ministério, desenvolveu-se conexões com: Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB), as Centrais de Abastecimento de Minas Gerais S.A. (Ceara Minas) e a Companhia de Entrepostos e Armazéns Gerais de São Paulo (CEAGESP), além da Agência Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (ANATER) e do Instituto Nacional

de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Com as novas empresas encadeadas, foram criadas as bases no MDA para a elaboração de uma Política de Abastecimento Alimentar para todo o país.

Uma medida tida como fundamental por parte de governo federal, foi o retorno do PAA, como elencado em relatório que marcará os 100 dias de retomada do ministério:

“[...] uma ação fundamental foi o relançamento do Programa de Aquisição de Alimentos, o PAA, operacionalizado pelo MDA, MDS e Conab, com mais recursos disponíveis para compra direta de alimentos da agricultura familiar, priorizando indígenas, comunidades quilombolas e tradicionais, assentados da reforma agrária e mulheres. É o fortalecimento da agricultura familiar combinado com a oferta de alimentos para quem mais precisa”. (BRASIL, 2023, p.6)

Para tanto, o governo federal estabeleceu que, em toda compra de alimentos da administração pública federal, no mínimo 30% dos recursos devem ser procedentes da agricultura familiar. Outro destaque, está para “a criação do Programa de Organização Produtiva e Econômica para Mulheres Rurais, com o lançamento de chamada pública de Assistência Técnica e Extensão Rural para as mulheres agricultoras no valor de R\$50 milhões”. (BRASIL, 2023).

O MDA foi instituído em um contexto de reduzir os conflitos no espaço agrário brasileiro, sendo de estima por parte governo que o Ministério fizesse as intervenções com pautas conflitivas, como por exemplo, a reforma agrária. Em tal âmbito da tentativa de mediação do governo com as organizações e os movimentos sociais que lutaram/lutam pela terra, assim como, pela agricultura familiar, o ministério sobretudo necessitava ser uma ponte de diálogo entre Estado e sociedade.

A criação do MDA foi uma vitória das organizações e dos movimentos sociais que, ao longo de sua trajetória, contaram a história para o reconhecimento e a legitimidade da agricultura familiar; de tentativa de construção de uma identidade e fortificação de suas ações institucionais na estrutura do Estado brasileiro.

O que se espera de sua retomada é a capacidade de aliança e de formulação da sociedade, das organizações e dos movimentos sociais, de acadêmicos, de políticos, no âmbito de retomarem as ações para o fortalecimento da agricultura familiar e de uma política agrária sólida.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O MDA foi criado em meados da década de 1990 num cenário de forte pressão política dos movimentos sociais do campo e organizações da Sociedade Civil, que reivindicavam tanto

uma Reforma Agrária de caráter redistributivo e profundo, como políticas de crédito, pesquisa e extensão voltadas aos agricultores familiares.

Em 2016, o MDA foi extinto durante o governo de Michel Temer após o afastamento da presidente eleita, Dilma Rousseff. De tal maneira, sua extinção apresentou um elevado risco à consolidação de um desenvolvimento rural que permitisse, de fato, à agricultura familiar se desenvolver plenamente, circunstância que lhe foi historicamente dificultada.

Com a retomada do MDA, em 2023, se estabelece um novo marco na trajetória das discussões sobre políticas públicas ligadas à agricultura familiar, não sendo apenas uma nova estrutura institucional, mas também uma nova estrutura relacional, onde a interlocução entre movimentos sociais rurais e Estado ganha autonomia em relação à estrutura institucional e relacional do sistema de políticas para a agricultura.

A reestruturação administrativa e retomada do Ministério do Desenvolvimento do Desenvolvimento e Agricultura Familiar se estabelece como ponto importante, por novamente permitir a retomada dos debates e das políticas públicas voltadas para o campo. Impulsionar a agricultura familiar de base agroecológica é apenas uma das formas de garantir a segurança alimentar e o uso sustentável da terra.

O Ministério retorna, assim como na época de sua criação, como uma resposta do Estado à sociedade, em período marcado por conflitos no espaço agrário brasileiro e de agitação das reivindicações por políticas públicas voltadas à reforma agrária, assim como, para o desenvolvimento da agricultura familiar.

De tal maneira que a produção baseada nos preceitos da agricultura familiar conseguiu por meio de muita luta adentrar no campo das políticas públicas, assim como, da inquietação de movimentos populares e sociedade civil, se tornou notório que a promoção de um novo modelo de desenvolvimento rural não se fará sem que esse conflito seja assumido pelo conjunto da sociedade de forma a desbancar o planejamento político a acirrada resistência da aliança entre os interesses dos grandes latifundiários e o discurso econômico liberal.

REFERÊNCIAS

ANANIAS, Patrus. Golpistas promovem devastação no MDA. Discurso proferido na Câmara dos Deputados no dia 17.06.2016.

ARAÚJO, T. B. de. Brasil nos anos noventa: opções estratégicas e dinâmica regional. Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais, [S. l.], n. 2, p. 9, 2000. DOI: 10.22296/2317-1529.2000n2p9. Disponível em: <https://rbeur.anpur.org.br/rbeur/article/view/34>. Acesso em: 4 jun. 2023.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário e Agricultura Familiar. Agenda de 100 dias: Reconstrução das Políticas para a Agricultura Familiar. Brasília/DF, 2023.

BRUNO, R. Agronegócio, palavra política. In: BRUNO, R. (org.) Um Brasil ambivalente: agronegócio, ruralismo e relações de poder. Rio de Janeiro: Editora Mauad X, 2009, p. 113 – 130.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES NA AGRICULTURA, Contag: Fim do MDA é esvaziar papel da agricultura familiar, 2016. Disponível em: <<http://www.vermelho.org.br/noticia/281151-8>> Acesso em: 05 de março de 2023

DELGADO, N. G. O papel do rural no desenvolvimento nacional: da modernização conservadora dos anos 1970 ao Governo Lula. Brasil Rural em Debate Coletânea de Artigos. Brasília/DF: CONDRAF/MDA, 2010. p. 319 – 360.

DELGADO, Nelson Giordano. AGRONEGÓCIO E AGRICULTURA FAMILIAR NO BRASIL: DESAFIOS PARA A TRANSFORMAÇÃO DEMOCRÁTICA DO MEIO RURAL. Novos Cadernos NAEA, [S.l.], v. 15, n. 1, ago. 2012. ISSN 2179-7536. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/ncn/article/view/10830/7463>>. Acesso em: 02 jul. 2023. doi:<http://dx.doi.org/10.5801/ncn.v15i1.10830>.

FERNANDES, B. M. Brasil: 500 anos de luta pela terra. Revista de Cultura Vozes, v. 93, p. 9-17, 1999.

GARCIA, Francisco Tadeu Lima. Vargas e as raízes do desenvolvimentismo no Brasil. Rev. Sem Aspas, Araraquara, v.8, n.1, p. 1-14, jan./jun. 2019. e-ISSN: 2358-4238. DOI: 10.29373/sas.v8i1.12463.

MATTEI, Lauro. A política agrária e os retrocessos do governo Temer. Revista OKARA: Geografia em debate, João Pessoa, v.12, n.2, p. 293-307, 2018.

MEDEIROS, J. C. ; GRISA, C. O Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e suas capacidades estatais na promoção do desenvolvimento rural. Campo-território: Revista de Geografia Agrária [recurso eletrônico]. Uberlândia. Vol. 14, n. 34, p. 6-35.

MEDEIROS, J. C.; GRISA, C. O Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e suas capacidades estatais na promoção do desenvolvimento rural. Campo-território: Revista de Geografia Agrária [recurso eletrônico]. Uberlândia. Vol. 14, n. 34, p. 6-35., 2019.

MEDEIROS, L. S. Dimensões políticas da violência no campo. Tempo, Rio de Janeiro, v. 1, p. 126-141, 1996.

MESQUITA, H. A. O massacre de Corumbiara/RO –1995/2005: dez anos de violência e impunidade. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 3. SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA JORNADA ARIOVALDO UMBELINO DE OLIVEIRA, 2., Presidente Prudente, 2005. Anais [...].

OLIVEIRA, G. L. Permeabilidade e trânsito institucional: a relação entre a sociedade civil e Estado a partir das trajetórias de militantes-gestores nas políticas de economia solidária no Rio Grande do Sul: os casos de Porto Alegre (1996-2004) e do Governo Estadual (1999-2002).

2011. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/30620> Acesso em: 06 de março de 2023

PAULA, A. M. de; GÓMEZ, J. R. M; TRACZ, C. A. M. Novo ciclo neoliberal no Brasil: desmontando as políticas públicas para a agricultura camponesa. Revista Pegada. vol. 18 n.1, p. 57 - 88. 2017.

PENNA, C. A relação de parceria entre o INCRA e os movimentos sociais no processo de implementação das políticas de reforma agrária. Interseções, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 165 – 188, 2015.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto presidencial nº 8.786, de 14 de junho de 2016

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto presidencial nº. 11.396, de 21 de janeiro de 2023

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto presidencial nº.8.780, de 27 de maio de 2016.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei nº. 10.683, de 28 de maio de 2003

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Medida Provisória nº. 1.154, de 1 de janeiro de 2023

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Medida Provisória nº. 726, de 12 de maio de 2016

SALLUM JÚNIOR, B. Metamorfoses do estado brasileiro no final do século XX. Revista brasileira de ciências sociais, v. 18, n. 52, p. 35 - 55, 2003.

SALLUM JÚNIOR, B. O Brasil sob Cardoso: neoliberalismo e desenvolvimentismo. Tempo Social - Revista Sociologia USP, v. 11, p. 23 – 47, 1999.

UMBELINO, A. O. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. Estudos Avançados, v. 15, n. 43, p. 185 – 206, 2001.

MOBILIDADE SOCIAL NA FORMAÇÃO DE UM CLERO MESTIÇO NO BISPADO DO MARANHÃO (1700-1750)⁴⁰⁵

Alex Matos Rabelo
Graduando em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros
alex.rabelo@discente.ufma.br
UFMA

Pollyanna Gouveia Mendonça Muniz
Doutora em História
pgm.muniz@ufma.br
UFMA

RESUMO: A Igreja no Antigo Regime possuía um conjunto de normas e valores sociais bem estabelecidos e institucionalizados. O ingresso a cargos (ofícios), funções e aos aparatos institucionais eclesiásticos era restrito àqueles que se enquadravam nos critérios exigidos pelas constituições diocesanas (apresentação de certidões de batismo, ascendência, comprovação de patrimônio e, principalmente dispensa de defeito de sangue). Assim, distinguir-se nessa sociedade e justificar publicamente tais condições eram marcadores fulcrais de ascensão em determinadas instâncias de poder. Dessa forma, este trabalho que se apresenta no campo da História Social das Religiões pretende analisar as mobilidades sociais usadas nos processos de Habilitações *de Genere* para ingresso na carreira sacerdotal no bispado do Maranhão nos anos de 1700-1750. Quanto a efetivação deste trabalho, utilizou-se pesquisa referencial bibliográfica, como também a metodologia da Micro-História de Carlo Ginzburg que nos foram fundamentais para examinar as transgressões do clero católico no Maranhão setecentista. Portanto, evidencia-se que a partir da confluência étnica e das múltiplas condições de permeabilidade em que se deu o processo de colonização, construiu-se na América portuguesa uma sociedade hibridizada. Isso favoreceu o surgimento de um clero mestiço no Maranhão colonial e, sobretudo, produziu situações de embranquecimento ou silenciamento sobre a cor.

Palavras-chave: Mobilidade social; Bispado do Maranhão; Clero; Mestiçagem.

1. INTRODUÇÃO

O bispado do Maranhão foi canonicamente erigido pela bula *Super Universas Orbis Ecclesias*, sob o papado de Inocêncio XI, em 30 de agosto de 1677. A dimensão espacial deste novo território espiritual no norte da colônia era significativamente extensa “para o Sul até a Capital do Ceará, exclusive; pelo Norte até o cabo do norte, e pelo Sul até as colônias hespanholas. No reinado de D. João V os limites do Estado do Maranhão como os do Brazil, foram restringidos do cabo, de de S. Roque à Serra de Ibiapaba até o mar 32° 15’ de latitude austral” (SILVA, 1922, p. 56).

⁴⁰⁵ Este plano de trabalho faz parte de um projeto de pesquisa mais amplo denominado ADMINISTRAÇÃO DIOCESANA, RELIGIOSIDADE E JUSTIÇA: o caso do bispado do Maranhão no Império Português (XVII-XVIII), sob orientação da Professora Dr^a. Pollyanna Gouveia Mendonça Muniz, orientadora de Iniciação Científica. Contemplado pelo Edital BIC QUOTA UFMA 2021, é fomentado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão-FAPEMA.

Na Província do Maranhão “à época da fundação do bispado, contava São Luís com uma igreja matriz que passou a ser a catedral, um colégio e igreja dos jesuítas e uma igreja e convento dos franciscanos” (MUNIZ, 2017, p. 26). A primeira freguesia fundada no Maranhão foi a de Nossa Senhora da Vitória em São Luís, que tardiamente tornou-se a sede do poder episcopal, posteriormente, foram criadas a de São Matias de Tapuitapera, em Alcântara, a de Santa Maria em Icatu no ano de 1688 e a de Itapecuru-Grande em 1716, sob invocação de Nossa Senhora do Rosário (MUNIZ, 2017).

No século XVIII, foram criadas várias freguesias, nas quais destacam-se: São Bernardo de Brejo de Anapurus (Brejo), Nossa Senhora da Conceição e São José (Caxias) e São Bento das Balsas (Pastos Bons). Em São Luís, outras importantes paróquias foram apascentadas, como é o caso da Anindiba (Paço do Lumiar), São José dos Poções (Vinhais) e, São José dos Índios Forros. O contexto de mudanças significativas no século XVIII com a criação do bispado do Pará pelo Papa Clemente XI em 1719, ocasionou perdas substantivas à administração eclesiástica e como forma de compensação foi anexado em 1724 a capitania do Piauí compondo, desta maneira, a jurisdição territorial do tribunal episcopal do Maranhão.

A ampliação espacial do bispado do Maranhão apresentou, conseqüentemente, sérios problemas temporais e, sobretudo, espirituais. As dificuldades em conduzir espiritualmente o novo espaço conquistado, as grandes distâncias, longos anos de vacância e a parca formação do clero estão entre os mais diversos elementos que caracterizaram o árduo exercício de paroquiar almas na diocese do Maranhão.

Ademais, durante todo o século XVIII, a sede do bispado ficou vacante durante 63 anos. Além disso, “o bispado do Maranhão ainda não possuía um Cabido, embora na sua bula de ereção isso já estivesse previsto. Esse era o colégio de clérigos, dignidades e cônegos, que entre outras funções, auxiliavam o bispo no governo da diocese, suprimindo-a em caso de vacância” (MUNIZ, 2017, p. 30). Assim, nesse período, mesmo com a ausência de bispos por vagarosos períodos, isso não impossibilitou que se implementasse e, especialmente, que funcionasse um Juízo Eclesiástico nessas terras, já que o bispo, mesmo se estivesse ausente, poderia nomear seu vigário-geral. A Patriarcal de Lisboa, instância a que estava submetido o bispado do Maranhão, também poderia fazer essa nomeação (MUNIZ, 2017, p. 31).

Nesse sentido, para o caso do bispado do Maranhão “foi montado todo um aparato institucional, administrativo e burocrático, como era previsto pelos regimentos que direcionavam a atuação desses auditórios episcopais” (MUNIZ, 2017, p. 33). Isso deve-se ao fato deste bispado, assim como em grande parte dos espaços coloniais ibéricos receberem as

resoluções do Concílio de Trento (1545-1563). Segundo Lima (1990), a aplicabilidade normativa deste concílio na América Portuguesa foi delineando-se gradualmente e, se consolidando sistematicamente no século XVIII pela ação dos bispos.

Embora percebidos desde a gênese da colonização por meio da atuação dos jesuítas, a inexistência de constituições específicas seria outra perspectiva analítica da inviabilização das normas tridentinas. Assim, a ação reformadora passou a ter maior propagação a partir da homologação das Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia em 1707. Em síntese, as proposições do Concílio de Trento para reformulação do *corpus* eclesiástico – reverberando no controle da vida sacramental dos fiéis – consistiu no episcopado português seu elemento fundamental. Sendo assim:

Nestas dinâmicas de enquadramento e disciplinamento da fé e dos fiéis, a Igreja procurou promover um sistema cultural e religioso no qual, tanto no plano doutrinal, como nas práticas rituais e de comunicação se incrustavam e difundiam noções muito evidentes de hierarquia, ordem e obediência. Estas constituíam o cerne do funcionamento da sociedade e através delas alcançar-se-ia a glória celeste (PAIVA, 2016, p. 617).

A Igreja no Antigo Regime possuía um conjunto de normas e valores sociais bem estabelecidos e institucionalizados. Assim para alcançar a glória celestial (e não somente isso), o ingresso a cargos (ofícios), funções e aos aparatos institucionais eclesiásticos era restrito àqueles que se enquadravam nos critérios exigidos pelas constituições diocesanas, tais como: apresentação de certidões de batismo, ascendência, comprovação de patrimônio e, principalmente dispensa de defeito de sangue. Partindo desses pressupostos, este trabalho pretende analisar as mobilidades sociais utilizadas nos processos de Habilitações *de Genere* para ingresso na carreira sacerdotal no bispado do Maranhão nos anos de 1700-1750.

Assim, distinguir-se nessa sociedade e justificar o “bom nascimento” eram marcadores fundamentais de ascensão em determinadas instâncias de poder, tendo em vista que a constituição de uma sociedade hibridizada na América portuguesa favoreceu o surgimento de um clero mestiço no Maranhão colonial e, sobretudo, produziu situações de embranquecimento ou silenciamento sobre a cor.

1.1 A “qualidade do sangue” nas malhas da câmara eclesiástica

A estrutura de administração das dioceses, na metrópole e nas colônias, podia, no limite, estar articulada em três instâncias: Câmara Eclesiástica, Auditório Eclesiástico e Despacho das Visitações, este último inexistente no Maranhão. No Auditório Eclesiástico procedia-se à administração da justiça em foro próprio. A administração da justiça era exercida à cabeça pelo

bispo ou pelo seu provisor e vigário-geral, amparados por um conjunto de outros agentes judiciais. A Câmara Eclesiástica, ou Mesa Episcopal, tratava da vertente espiritual do governo diocesano. Presidida pelo bispo e contando com o provisor e escrivão da câmara como oficiais, era a instância responsável por assuntos relativos à ordenação sacerdotal, de dispensas para casamento entre pessoas com parentesco, além de uma série de outras atribuições (MUNIZ, 2022, p. 174-175). Era na Câmara Eclesiástica que se investigavam os candidatos ao sacerdócio e sua documentação contém os processos de Habilitação *de Genere, Vita et Moribus* e Autos de Patrimônio.

Os requisitos exigidos para ingresso na carreira sacerdotal ficaram claramente estabelecidos nas constituições diocesanas. Além delas, os regimentos inquisitoriais também se preocupavam com a “qualidade do sangue” enquanto mecanismo de diferenciação social. Tais manuais, sejam das dioceses ou da própria Inquisição, inserem-se num cenário mais amplo e específico de segregação social entre cristãos-velhos, cristãos-novos, mouros e gentios no mundo ibérico. Os ditames da política global da Reforma Católica difundiram-se pela Europa assim como nas possessões portuguesas desde o século XVI. Nesse sentido, “o êxito do processo pressupunha, assim, ampla reordenação da sociedade à luz dos valores cristãos, implicando profunda reforma dos costumes e das moralidades vigentes” (VAINFAS, 1997, p. 22).

O rigor quanto à “pureza de sangue” permeava todos os graus da realidade social no Antigo Regime. Este critério era estabelecido, sobretudo por vias testemunhais, em que os bons testemunhos eram características modais quer para justificar a mácula de “raça infecta” – cristão-novice, gentio, cigano ou mouro – quer para sepultar quaisquer suspeitas. Então uma das formas pelas quais usou-se no processo de ratificação dos habilitandos foi justamente o submetimento a investigação genealógica de ancestralidade. Mecanismo semelhante se observou na prática do Santo Ofício que igualmente investigava os antepassados de denunciados e também de sujeitos que se candidatavam a desempenhar funções em nome da Inquisição, como os familiares do Santo Ofício, por exemplo. Dessa forma, para ser habilitado ao cargo de familiar do Santo Ofício, quanto clérigo era fundamental que o candidato tivesse sua vida devassada pelas autoridades inquisitoriais, pois “tirando-se de cada um deles primeiro bastante informação de sua genealogia, de modo que conste que não tem raça de mouro, judeu, nem de gente novamente convertida à fé [...] o que se fará na forma do S. Ofício com grande rigor e resguardo”⁴⁰⁶.

⁴⁰⁶ Regimento do Santo Ofício da Inquisição dos Reinos de Portugal (1613), Título I.

Contraditoriamente aos interstícios de uma vida imaculada, as políticas de enquadramento dos Estatutos de Limpeza de Sangue foram apropriadas tanto pela sociedade quanto pelas instituições portuguesas, justificando a estigmatização das “raças infectas”. Para isso, ouviam-se entre quatro a seis testemunhas. No caso da justiça inquisitorial, era fundamental diante dessa modalidade, apelar por evidências do tribunal distrital onde nascera o postulante solicitando informações sobre o mesmo, geralmente ao comissário regional, a fim de averiguar a genealogia e primária investigação informal dos potenciais riscos (OLIVAL, 2004). Já no caso particular das ordenações eclesásticas, era necessário, primeiramente ser batizado, “estar chrismado, ter idade de sete anos completos, saber a Doutrina Christã, ler e escrever, e haver do ordenando tal informação [...] para nelle servir a Deos nosso Senhor em sua Igreja (VIDE, 1853, p. 87).

Contudo, no caso particular de Portugal por exemplo, Felipe II em 1597, tornou obrigatório que as investigações genealógicas fossem realizadas nos locais de natalidade do habilitando, dos seus pais e avós, assim “o interrogatório ficava a cargo do corregedor da comarca, mas caso este ou a sua mulher não reunissem as condições de limpeza de sangue necessárias, o inquirido devia ser conduzido pelo provedor e, em último caso pelo juiz de fora”⁴⁰⁷. Posteriormente, os comissários consubstanciaram esse processo investigativo. Estes conforme a autora, “eram verdadeiros guardiães da honra nesses espaços, o que lhes dava, desde logo, estatuto; alguns passariam, inclusive, a ser pessoas temidas, pelo controlo que se receava pudesse exercer” (OLIVAL, 2004, p. 162).

O comissário do Santo Ofício, figura importante do processo inquisitorial, por vezes deslocava-se para realização das diligências que, minuciosamente, buscavam vestígios nos livros paroquiais de batismo para confirmação de nascimento quanto à filiação. Assim:

Normalmente, no parecer dirigido ao Conselho Geral, referia-se o tipo de vida, costumes e capacidades, inclusive se sabia ler ou escrever; apontava-se o tipo de sangue e quase sempre o nível de riqueza. Se esta primeira apreciação fosse positiva, era solicitado aos três tribunais metropolitanos da inquisição que efectuassem diligências nos seus reportórios de culpados para averiguar se a pessoa em causa, e os seus pais, teriam algum registro de crimes. Só depois disso se mandavam fazer os interrogatórios aos locais de naturalidade dos ascendentes e de morada do próprio (OLIVAL, 2004, p. 164-165).

Entretanto, já submetidos às análises primárias para as carreiras sacerdotais, estava disposto que fossem ordenados somente sujeitos úteis pelos bispos e necessários à Igreja. Para

⁴⁰⁷ Cf. ANTT, Mesa da Consciência, Lº 310, fl. 62-64. Ver: OLIVAL, Fernanda. Rigor e Interesses: os estatutos de limpeza de sangue em Portugal. Cadernos de Estudos Sefarditas, n. 4, 2004, p. 161.

isso, era posto que se tirasse “primeiro extrajudicial informação secreta da limpeza de seu sangue, vida, e costumes, e se é proporcionado no corpo, honesto, e inclinado à Igreja” (VIDE, 1853, p. 87). Além disso, dependendo dos autos das inquirições, se aprovado, o candidato era submetido às diligências *de Genere* e de *Vita et Moribus*, constando certidão de idade e parecer do eclesiástico. No entanto, é através destes processos de devassamento genealógico que:

1. Se sabe ou suspeito para o que é chamado ou alguma pessoa lhe disse que, sendo perguntado por sua geração ou de alguém, dissesse mais ou menos do que soubesse; ou lhe disse e instruiu no que havia de testemunhar;
2. Se conhece o habilitando o habilitando d’onde é natural e morador e de que tempo a esta parte o conhece, e que razão tem de o conhecer;
3. Se conhece pae e mãe do habilitando, que officio tem, donde são naturaes e moradores, de que a esta parte os conhece e porque razão é que os conhece;
4. Se conhece avós paternos e maternos do habilitando que officio tiveram; d’onde forão naturaes e moradores, de que tempo a esta parte os conheceo; e sempre darão razão do seu dito;
5. Se sabe que o habilitando é filho dos ditos paes e netos dos ditos avós paternos e maternos acima nomeados, e por filho e neto das ditas pessoa é tido, tratado comumente reputado de todos, sem que haja fama ou rumor em contrário;
6. Se elle testemunha é parente ou aderente do habilitando ou de alguma das sobreditas pessoas, em que grão ou em por que via; ou se é ou foi inimigo ou amigo particular, ou tem outra alguma couza que dizer ao costume; e no caso que responda que tem alguma cousa das sobreditas, não será mais perguntado, antes aqui acabará o seu juramento;
7. Se o habilitando, seos paes e avós paternos e maternos todos e cada um per si forãoe são inteiros e legítimos Chistãos velhos, sem rala de Judeo, mouro, herege pagão nem de outra alguma infecta nação reprovada; ou nascidos de pessoas novamente convertidas à noss Sancta Fé Chatolica, sem haver fama, rumor ou suspeita em contrário; ou, se a houver, donde nasceo e de que pessoas;
8. Se alguma das ditas pessoas incorreo em infâmia alguma de facto ou de direito, ou commetteo crime de lesa majestade divina ou humana, heresia, apostasia, soffreo pena civil ou foi penitenciada;
9. Se finalmente, tudo o que tem dito e testemunhado é público e notório e por que razão o sabe;

Fonte: Arquivo Público do estado do Maranhão, Acervo da Arquidiocese do Maranhão, AUTOS de Habilitação de Gênere e AUTOS de Vita et Moribus.

A introdução do Estatuto de Limpeza de Sangue nas Ordens Eclesiásticas teve relevante impacto na difusão da fé cristã no Brasil colonial. Pois, “em particular desde o final de Quinhentos, estes princípios passaram a marcar fortemente os códigos de distinção existentes” (OLIVAL, 2004, p. 156), logo a investigação acerca da “qualidade do nascimento”, difundiu-

se em diversas instituições administrativas no Antigo Regime: irmandades, benefícios eclesiásticos, governos municipais e cabidos diocesanos. Assim, a igreja em suas várias vertentes de atuação (clero regular, Inquisição e Dioceses) e acabaram construindo redes capilares que se conectavam no Reino e em todo Império ultramarino português.

Os cuidados no processo de seleção das testemunhas nas visitas pastorais em Portugal quanto nas possessões portuguesas, davam-se minuciosamente. Buscavam-se ouvir homens, idosos e bem informados, sem parentesco com o inquirido, pois, particularmente o rigor investigativo não se estabelecia apenas pelo tipo das testemunhas ouvidas, mas também pela forma/maneira que eram selecionadas. No caso das habilitações *de Genere* para ingresso na carreira eclesiástica, as testemunhas eram frequentemente apontadas pelos párocos das igrejas locais, muito embora nesses inquéritos pudessem existir especificidades – das mais diferentes variantes – de diocese para outra. Portanto, era um sistema que se organizava flexivelmente.

A alusão a determinadas cláusulas impostas pelas instituições administrativas da Igreja não eram, por si só, sinônimo de enquadramento na observância das mesmas. Aliás, os modos pelos quais eram investigadas variam significativamente de entidade para entidade. O devassamento da vida pregressa dos habilitandos não significava necessariamente apartar descendentes de judeus, mouros, gentios e outros. Ao contrário, “com este tipo de requisitos não se visava a pureza biológica da raça pelas suas qualidades genéticas; tratava-se, ao invés, de um problema de natureza ideológico-religiosa, com forte impacto na estruturação social e política” (OLIVAL, 2004, p. 152). Em suma, quando os Estatutos de Limpeza de Sangue foram formalmente abolidos, isso em 1773, “as quebras de rigor também existiram, mas tornaram-se, provavelmente, menos evidentes porque complexos interesses sociais, historicamente construídos, os camuflavam” (OLIVAL, 2004, p. 182).

1.2 Estratégias e mestiçagem na formação sacerdotal no bispado do Maranhão

Os dados pertinentes às ordenações sacerdotais no bispado do Maranhão são conflitantes e ainda requerem um rigor analítico. O bispado do Maranhão conta somente com um *Livro de Ordenações*⁴⁰⁸ referente ao século XVIII. “Ele aponta números que, se não forem os mais precisos, certamente são confiáveis, visto que relatam detalhadamente os indivíduos que receberam a primeira tonsura, os quatro graus menores e as ordens sacras entre os anos de 1718 e 1789” (MUNIZ, 2017, p.173). O *Livro de Ordenações* menciona uma totalidade de 681

⁴⁰⁸ APEM, Livro de Ordenações, n. 175.

indivíduos que deixaram o estado laico e adentraram no estado clerical. Destes, 370 tornaram-se padres seculares e 311 ingressaram nas mais variadas ordens regulares⁴⁰⁹.

O bispado do Maranhão no século XVIII possuía uma vastíssima área com população em contínuo crescimento espalhada pelo gigantesco território, como também um clero secular assimilado aos costumes e com parca formação intelectual – produto inicialmente da inexistência ou da instabilidade de seminários implementados na América portuguesa – corroborando para que muitos habilitandos fossem ordenados simultaneamente, o que demonstrava pouco rigor nos critérios seletivos dos candidatos nesta região. Neste sentido, foi comum que os habilitandos recebessem todos os quatro graus menores, incluindo também a primeira tonsura, no mesmo dia, o que não difere muito do que ocorria em outros lugares (MUNIZ, 2017, p. 176).

Compreender de que forma/maneira foram conferidas as ordenações durante os longos anos de vacância é característica importante neste trabalho. Pois, sabe-se que era fundamental atentar-se aos critérios designados pelas constituições diocesanas. Além disso, era necessário também, ter idade mínima para alcançar cada uma das ordens, bem como se exigia o período de um ano em cada uma delas e o seu bom exercício para ascender hierarquicamente no sacerdócio (VIDE, 1853). Este era, sobretudo, um contexto específico que permitia e ao mesmo tempo impunha certos condicionantes no exercício clerical no bispado do Maranhão.

Diante dos inúmeros problemas que o exercício de paróquiar almas estava inserido, constituir um clero imaculado era um desafio que se apresentava na América portuguesa. Analisando o caso de Minas Gerais no século XVIII, Villalta afirma que o “governo do cabido diocesano e da gestão de procuradores, se afrouxavam os critérios de recrutamento do clero” (VILLALTA, 2007, p. 39), permitindo compreender, de certa forma, que haviam diversas maneiras de burlamento das normas estabelecidas. Habilitandos que durante as inquirições apresentavam defeito de sangue ou eram considerados “maus comportados”, segundo o que preconizava as constituições diocesanas, conseguiram ordenar-se. No Maranhão o cenário foi semelhante.

Dessa forma, é fundamentalmente necessário perceber como as mobilidades sociais confluídas no estabelecimento de Estados monárquicos da era moderna construíram sociedades fundamentadas numa perspectiva corporativista em que a desigualdade era um dos elementos fulcrais da organização social no Antigo Regime. Assim, “a soberania eclesiástica era um

⁴⁰⁹ Para mais informações acerca desses dados, consultar MUNIZ, Pollyanna Gouveia Mendonça. Réus de Batina: Justiça Eclesiástica e clero secular no bispado do Maranhão colonial. São Paulo: Alameda, 2017, p. 173.

componente básico das monarquias e a noção de religião compreendia a política, assim como a noção de política também incluía a religião” (OLIVEIRA, 2018, p. 34). Dessa forma:

A monarquia católica portuguesa construiu com a Igreja o discurso de legitimidade da escravidão, tendo por base a ideia de que o cativo se justificava em decorrência do pecado e da inferioridade ética e espiritual de alguns povos. [...] A junção destas tradições à época moderna contribuiu para alicerçar um edifício categorizado, típico de uma sociedade com traços da cultura política do Antigo Regime (OLIVEIRA, 2018, p. 34).

Cabia, no entanto, ao estado espiritual, além da produção e projeção desses discursos, a colaboração com a Coroa no controle cotidiano dos povos, mapeando-os. Nos interstícios da monarquia católica portuguesa, a Igreja detinha a regulamentação do enquadramento dos fiéis por meio dos registros paroquiais, pois este domínio documental, expressava-se, sobretudo no “controle sobre os indivíduos” (HESPANHA, 1998). Entretanto, essas múltiplas formas de controle sobre os corpos não foi uma realidade efetiva na capitania do Maranhão, assim como em outras partes da América portuguesa. No entanto, “muitas foram as estratégias utilizadas nesse sentido. Alguns omitiam as certidões exigidas; outros, tratavam de habilitar-se em outros bispados onde fosse mais fácil encobrir nódoas ou onde houvesse mais tolerância por parte das autoridades eclesiásticas” (MUNIZ, 2017, p. 177).

Concomitantemente, diversas estratégias foram utilizadas para ocultar as diferentes estratégias usadas nos processos de inquirições sacerdotais. Estas podiam ocorrer atreladas às relações de poder entre as famílias dos habilitandos, em relação à comunidade, ou até mesmo pela participação indireta nas fraudes não denunciando-as, quer por medo de represálias, quer por alcance de futuros privilégios (VILLALTA, 2007). Portanto, o devassamento genealógico constituía “um saber vital, pois classificava e desclassificava o indivíduo e sua parentela aos olhos dos seus iguais e dos desiguais, contribuindo assim para a reprodução dos sistemas de dominação” (MELLO, 2000, p. 13).

A noção corporativista da sociedade, herdeira de uma longa tradição do Antigo Regime, valorizava as hierarquias potencializando a perspectiva de que a inserção ao estado sacerdotal era uma via importantíssima de ascensão social. No entanto, as estratégias utilizadas que direcionavam ao ingresso nas carreiras eclesiásticas não eram atos isolados, pois a miscigenação “era uma das características populacionais da colônia, muitos foram os mulatismos, as ‘partes de índios’ e toda sorte de ‘mixturas’” (MUNIZ, 2017, p. 177) que acionando distintas redes de sociabilidades e protecionistas incorporaram-se nos quadros da Igreja no Brasil colonial.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender o fenômeno da colonização no espaço luso-americano perpassa pela expansão do cristianismo, bem como a tentativa de moralização dos costumes implementados pela Igreja católica no ultramar. Em um vasto território, como o bispado do Maranhão, cuja população mesclada entre gentis, mouros e colonos, a atuação da Igreja em expandir a fé cristã visualizava, *a posteriori*, seu processo de amadurecimento. No decorrer desse processo – unidade da fé – muitos relacionamentos entre “gentes de bom nascimento”, cristãos-novos, cristãos-velhos e “raças infectas” que residiam na colônia começaram a confluírem-se adquirindo não somente seus costumes e particularidades, mas questionavam alguns valores, normas e enquadramentos propagados como sagrados pelos aparatos institucionais da Igreja no Brasil colonial.

Neste sentido, um corpo eclesiástico genuinamente “limpo”, “puro” e “qualificado”, conforme instituía as reformas pelo concílio tridentino e determinações das Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia, não foi uma realidade efetiva no bispado do Maranhão. Muitas foram as estratégias de burlamento utilizadas. Isso fica evidente, especialmente nos processos documentais de Habilitações *de Genere* e *Vitae et Moribus*, que indivíduos com “defeitos de sangue” ou considerados “maus comportados” conseguiram ordenar-se. Portanto, isso demonstra, sobretudo, não só como a Igreja dessa época compreendia os diferentes extratos sociais, a ascendência genealógica, as imbricações de gênero e cor/condição, mas, especialmente como as autoridades sacerdotais se apresentavam diante dessas questões.

Neste sentido, o processo de habilitação de Genere de Manoel de Souza comprova as estratégias utilizadas para ingresso na carreira eclesiástica. Consta nos autos que o mesmo teria impedimento de mulatismo “por ter uma avo mulata” que era “filha de huma preta legitima, e de hum branco tão bem legitimo”. No entanto, o processo do habilitando Manoel de Souza, buscando a dispensa do defeito de sangue, revela que “este já não é impedimento do dito Manoel de Souza⁴¹⁰ por essa sua avo mulata, ou mestizza, se ir sempre mixturando nas geracoens descendentes athe o dito Manoel de Souza com Brancos legítimos”. Assim, concluiu-se que “a mixtura dessa mulata com hum Branco puro constitue so huma parte de mulato pela mesma razao Isto he hum sojeito já com 3a parte de Branco e huma so de preto”. Resultando, dessa forma, em “hum sojeito sem impedimentos para qualquer dignidade eccleziastica”. Ademais, os autos ainda destacam que “o tal Manoel de Souza tendo huma única parte de sangue não

⁴¹⁰ APEM, Livro de Ordenações, n. 175, fl. s/n.

puramente preto, mas mixto e essa parte mixta já confundida nas 7 de branco” apresentava condições legais de aceitação a carreira sacerdotal³. Manoel recebeu a dispensa do “defeito de mulatismo” em 15 de Junho de 1740, posteriormente recebeu as ordens menores em 06 de Maio de 1741, bem como as ordens maiores e alcançando o grau de presbítero em 14 de Maio deste mesmo ano.

REFERÊNCIAS

Arquivo Público do estado do Maranhão, Acervo da Arquidiocese do Maranhão, AUTOS de Habilitação de Gêner e AUTOS de Vita et Moribus.

HESPANHA, António Manuel. **História de Portugal**: o antigo regime. Lisboa: Estampa, v. 4, 1998.

LIMA, Lana Lage da Gama. **A confissão pelo Averso**: o crime de solicitação no Brasil colonial. São Paulo: FFLCH/USP, 1990.

MELLO, Evaldo Cabral de. **O nome e o sangue**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2000, p. 13.

MUNIZ, Pollyanna Gouveia Mendonça. **Réus de Batina**: justiça eclesiástica e clero secular no bispado do Maranhão colonial. São Paulo: Alameda, 2017.

MUNIZ, Pollyanna Gouveia Mendonça. THE CHURCH AND JUSTICE: INDIANS, BLACKS AND MIXED-RACE BEFORE THE INSTANCES OF EPISCOPAL POWER IN EIGHTEENTH CENTURY IN MARANHÃO. **História (Santiago)**, v. 55, 2022, p. 171-194.

OLIVAL, Fernanda. **Rigor e Interesses**: os estatutos de limpeza de sangue em Portugal. Cadernos de Estudos Sefarditas, n. 4, 2004, pp. 151-182. Disponível em: [\(59\) Fernanda Olival |Universidade de Évora - Academia.edu](#). Acesso em: 05 de julho de 2023.

OLIVEIRA, Anderson José Machado de. **As Habilitações sacerdotais e os padres de cor na América portuguesa**: potencialidades de um *corpus* documental. Rio de Janeiro: Revista Acervo, v. 31, n. 1, p. 33-48, jan/abr. 2018. Disponível em: <https://revista.arquivonacional.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/891/897> . Acesso em: 11 de julho de 2023.

PAIVA, José Pedro. Disciplinamento dos fiéis, desvios, descrença, hibridismos. In: PAIVA, José Pedro. **História da Diocese de Viseu**. Coimbra: Diocese de Viseu e Imprensa da Universidade de Coimbra, v. 2, 2016, p. 617. Disponível em: [\(59\) Disciplinamento dos fiéis, desvios, descrença, hibridismos | José Pedro Paiva - Academia.edu](#). Acesso em: 02 de julho de 2023.

SILVA, Francisco de Paula (Dom). **Apontamentos para a História eclesiástica do Maranhão**. Bahia: Tipografia de São Francisco, 1922, p. 56.

VAINFAS, Ronaldo. **Trópico dos Pecados**: moral, sexualidade e Inquisição no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997, p. 22.

Vide, D. Sebastião Monteiro da. **Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia**. Brasília: Senado Federal, 2011 (1853).

VILLALTA, Luiz Carlos. “A igreja, a sociedade e o clero”. In: VILLALTA, L. C; RESENDE, M. E. L. **As Minas Setecentistas**. Vol II, Belo Horizonte: Autêntica; Cia. Do Tempo, 2007.

NOTAS SOBRE O CONTROLE E A REPRESSÃO DURANTE A DITADURA MILITAR NO BRASIL

Mariana Torres
Graduada em Ciências Sociais
torresmariana_@outlook.com
UEMA

Patrícia Portela Nunes
Doutora em Antropologia
pportelanunes@gmail.com
UEMA

RESUMO: Durante o momento histórico do pós segunda guerra mundial, mais especificamente na época da Guerra Fria, o Brasil durante vinte e um anos, de 1964 à 1985, esteve sob uma ditadura militar. No período em questão houve várias arbitrariedades no país que passava pela perda de direitos civis e políticos, ocorria repressão a todo cidadão que fosse contrário ao regime vigente e, concomitantemente a essas perdas e a essa repressão, medidas autoritárias foram adotadas por parte dos militares no poder para controle da população. Essas medidas passam desde a implementação de Atos Institucionais (AIs), por mudanças na Constituição Federal e ao outorgamento de uma nova constituição. Desta maneira, o presente trabalho consiste em analisar o processo de construção de um aparato de controle e repressão organizado durante a ditadura militar no Brasil. Para elaboração desse trabalho realizou-se um levantamento de material bibliográfico que possibilitasse o entendimento dos antecedentes da ditadura militar dentro do momento histórico vigente, bem como o entendimento dos desdobramentos das engrenagens da ditadura militar pós sua consolidação. Utilizou-se como material empírico documentos de dossiês da DOPS/MA (Delegacia de Ordem Política e Social), que se encontram no Arquivo Público do Estado do Maranhão (APEM). Os militares durante a ditadura militar construíram um aparato de informação, controle e repressão muito robusto e, a partir dele, e em nome de uma segurança contra os que se colocavam contra o regime, tornou muitos sujeitos “matáveis”.

Palavras-chave: Ditadura Militar; Repressão; DOPS/MA; Brasil

1. INTRODUÇÃO

No contexto de pós-guerra, mais especificamente dentro do contexto da guerra fria, ocorria uma grande divisão do mundo em dois blocos economicamente e politicamente antagonistas. O Brasil se encontrava no bloco capitaneado pelos Estados Unidos pois se configurava como um país cujo desenvolvimento dependia e era caracterizado pela dependência de capital externo, principalmente o capital estadunidense.

Esse contexto é reforçado durante a ditadura militar em razão também das alianças internas que se alinham para um desenvolvimentismo nacional de caráter dependente e para

uma tentativa de contenção do comunismo. Esse é um dos contextos em que a ditadura militar⁴¹¹ é instaurada no Brasil de 1964 a 1985.

Após a instauração pelos militares da ditadura, passa-se a organizar os meios legais para que os presidentes militares possam ter total poder de decisão tanto no campo político, quanto no militar, econômico e social. Os meios para que esse controle se torne possível passam desde a aprovação de uma nova Constituição, pelos Atos Institucionais (AIs) e por decretos, etc., formando todo um aparato jurídico-legal. Além de uma grande teia de informação, controle e repressão que se constrói pelos agentes em conjunto com as diretrizes impostas pelas instituições de segurança que seguem a Doutrina de Segurança Nacional (DSN), e tudo isso compõem essa sistemática ditatorial.

Para compor essa teia sistemática de informação, controle e repressão, os agentes da ditadura criaram um sistema de informação altamente capilarizado para que a coleta de informação, acompanhado do controle e da repressão fossem armas fortes dentro do sistema contra o que era tido, classificado e rotulado como “subversivo”. Um outro meio muito utilizado dentro dessa teia de informação era o discurso, pois era uma forma de desqualificar opositores e assim os colocava como agitadores e terroristas comunistas contra a defesa da ordem, da segurança e da pátria. Desta forma, poderiam exercer seu papel de poder que, em alguns casos, era a coerção física.

Seguindo essa linha, este trabalho tem o intuito de analisar o processo de construção do aparato de controle e repressão da ditadura militar no Brasil. Para isso é importante observar como o Estado utiliza de dispositivos de segurança para o controle e repressão do chamado inimigo interno, o subversivo.

Esses dispositivos de segurança são uma nova tecnologia de governo que difere dos mecanismos disciplinares em que a concentração era apenas no corpo dos sujeitos tornando-os corpo-máquina, vigiados e disciplinados, e, agora, a “população⁴¹²” é que passa a ter uma

⁴¹¹ Opto por utilizar no artigo o termo ditadura militar mas não quer dizer que não exista um debate em torno dessa adjetivação. A preferência da utilização ditadura militar não despreza a presença de civis tanto no golpe, como no funcionamento e na sustentação da ditadura militar. Marcelo Ridenti em “O fantasma da revolução brasileira”(2010) nos informa que a descrição da ditadura enquanto civil-militar não pode encobrir que o protagonismo e o eixo de poder era dos militares que não abriam mão de comandar o centro decisório de poder, os principais órgão de segurança e a política brasileira. Para mais discussões a cerca dessa nomenclatura ver “FICO, C. **Além do golpe: A tomada de poder em 31 de março de 1964 e a ditadura militar**. 3 ed. Rio de Janeiro: Record, 2014” e “NAPOLITANO, M. 1964: **História do Regime Militar Brasileiro**. 1ed. São Paulo: Contexto, 2015.”

⁴¹² Foucault mostra nos livros “História da sexualidade – a vontade de saber” e em “Segurança, População e Território” como a categoria “população” passa a ser central para a regulação do sujeito em homem-espécie. Ele faz referência a mudança nas técnicas de poder do século 18 com o surgimento dessa noção de “população”, pois ocorre uma passagem da noção de “povo” em que se pressupõe mais diversidade para a categoria “população” em que todos são vistos de forma homogênea. Assim os governantes precisam lidar com essa nova construção que

regulação. Em outras palavras, a concentração se desloca do corpo e passa ao sujeito enquanto multiplicidade homem-espécie. No caso, há uma livre circulação do sujeito que outrora era confinado em instituições e subtraído da liberdade.

Os dispositivos de segurança passam a ser o que fixa uma média de eventos durante os períodos históricos e assim estabelece o que se torna aceitável ou não para a “população” de um determinado “território estatal”. Em outras palavras, são esses dispositivos de segurança que passam a fazer a regulação dos sujeitos e, atrelado a ele, entra o que Foucault chamou de “razão de estado” em que ocorre a passagem da soberania clássica no qual o soberano tem o direito de fazer morrer para uma lógica inversa, agora o soberano, por meio dos dispositivos de segurança, assegura o fazer viver. (FOUCAULT, 2008; 2010)

Nessa configuração, Foucault nos alerta que, “Não há uma era do legal, a era do disciplinar, a era da segurança. Vocês não têm os mecanismos de segurança que tomam o lugar dos mecanismos disciplinares, os quais teriam tomado o lugar dos mecanismos jurídico-legais.” (Foucault, p. 11, 2008), sendo assim, não existe um único dispositivo de segurança que toma o lugar dos mecanismos disciplinares e estes não se tornam menos úteis ou desatualizados em relação aos dispositivos de segurança. Os dispositivos de segurança se intercambiam metamorfoseando as técnicas e assim ocorre uma “(...) correlação entre os mecanismos jurídicos-legais, os mecanismos disciplinares e os mecanismos de segurança” (Foucault, 2008, p. 11).

Assim as formas jurídicas que os militares utilizaram para a construção do aparato de controle e repressão tais como Atos Institucionais (AIs), a Constituição Federal, decretos de leis também se tornam tanto dispositivos de segurança como mecanismos disciplinares pois são determinantes tanto na regulação dos sujeitos como também são utilizados para repressão física e biopolítica.

Para realização desse trabalho foi necessário o levantamento de material bibliográfico que possibilitasse o entendimento de como funcionavam as engrenagens da ditadura e para contextualizar a ditadura e o Brasil (ALVES, 1989; CNV413, 2014; FICO, 2001). Também foi

advêm concomitantemente com os chamados “Estados modernos”. Além da categoria de análise “população” está ligada concomitantemente a nova categoria foucaultiana que é o “dispositivo de segurança”.

⁴¹³ A Comissão Nacional da Verdade foi criada durante o governo da então presidente Dilma Rousseff para que houvesse a investigação da ocorrência de graves violações dos direitos humanos no Brasil que ocorreram de 1948 a 1988. A comissão foi instalada em 2012 para que vítimas, testemunhas e agentes de repressão pudessem prestar depoimentos. Dentro da comissão nacional da verdade houve a criação de vários grupos de trabalho para que as informações coletadas pudessem ser mais detalhadas e precisas. Com o final da comissão em 2014 se apresentou como resultado um relatório sobre as graves violações exercidas por agentes do estado brasileiro.

utilizado para a pesquisa o material empírico que se encontra nos arquivos da DOPS/MA414 (Delegacia de Ordem Política e Social), os documentos utilizados nesse artigo são os que eu já havia manuseado para a minha pesquisa de iniciação científica⁴¹⁵.

A utilização dessas fontes de pesquisa não será adotada a priori sem o tratamento adequado a esse tipo de análise, pois os documentos e informações, por si, não “dizem” nada, “o arquivo não “diz” nada ao sociólogo fora de uma problemática e de uma reflexão dada. Abordar o arquivo de um ponto de vista metodológico, portanto, é igualmente interrogar-se em que consiste a prova em ciências sociais.” (ISRAEL, 2015, p. 141), como nos mostra Israel, o tratamento dessa fonte de pesquisa precisa estar em constante vigilância com a problemática de pesquisa.

2. ANTECEDENTES MILITARES E CONTEXTO HISTÓRICO DA DITADURA

Desde a Primeira República o Brasil nunca teve uma política democrática muito estável, a todo momento havia princípio de golpe e os governantes muitas vezes não eram eleitos de forma democrática e direta. Muitos desses governantes advinham de acordos políticos que beneficiavam apenas uma pequena parcela da população.

As eleições no Brasil são para todas as esferas e as maiores instabilidades ocorriam normalmente durante a apuração dos votos para presidente da república pois as guias para uma democracia não eram seguidas, como, por exemplo, o opositor não aceitar a vitória do outro candidato. A partir de fatos assim os militares passam a ter que legitimar e dar o aval para que o vencedor da eleição exerça o cargo. Nesse ponto, já se observa a influência militar e as instabilidades brasileiras para com a democracia:

Concluído o mandato de Dutra, Vargas foi eleito para o período de 1950 a 1954. O resultado eleitoral, quando anunciado, sofreu candente contestação. Partidários da UDN, notadamente o deputado Aliomar Baleeiro e o jornalista Carlos Lacerda, argumentavam que uma interpretação criteriosa da Constituição exigia que o candidato vitorioso tivesse a maioria absoluta dos votos. A influência que Vargas ainda mantinha junto aos militares mais uma vez o socorreu. No Clube Militar, dois generais influentes – Estillac Leal, presidente do clube, e Zenóbio da Costa – declararam em público que ele havia vencido as eleições. (Relatório Comissão Nacional da Verdade: v, I. 2014. p. 88)

⁴¹⁴ Segundo uma entrevista feita pelo NEPP com a diretora do Arquivo público do Estado do Maranhão (APEM) Maria Helena Pereira Espíndola, os documentos foram levados para o Arquivo Público do Estado a partir da desativação, em 1991, do prédio em que a DOPS/MA estava instalada e, em 1993, foi produzido o primeiro inventário dos documentos da DOPS/MA.

⁴¹⁵ Eu participei do Programa de Iniciação Científica (PIBIC) e do Grupo de Estudos Sobre Poder e Política (NEPP) que estava com uma pesquisa sobre Ditadura Militar no Maranhão a partir dos documentos da Dops/MA.

As Forças Armadas ganham maior influência política e isso fica claro desde a Primeira República. Passam a ter o poder de determinar o vencedor de uma eleição devido às estreitas configurações e relações políticas que detém com políticos, como no caso mencionado acima. Essa influência dos militares toma forma aos poucos e se constitui para outras instâncias como a econômica e as relações internacionais do país e não mais somente a política:

As Forças Armadas, que, em 1945, haviam tornado possível o estabelecimento de um Regime constitucional democrático, mediante a deposição de Vargas, viam-se cada vez mais envolvidas nas disputas políticas, no que, aliás, pareciam retomar uma prática inaugurada com a proclamação da República. Instituições como o Clube Militar tornar-se-iam palco de conflitos políticos, a medida que os grandes temas ideológicos da década iam adquirindo forma, notadamente as questões do nacionalismo econômico e das relações com os Estados Unidos, em um contexto no qual o anticomunismo apareceria como um elemento fundamental da aliança. (Relatório Comissão Nacional da Verdade: v, 1. 2014. p. 88)

Nessa conjuntura os militares passam a ser protagonistas de eventos de caráter político no país, ganhando assim mais notoriedade e expertise com essas com as relações configuracionais que estabelecem. Já em 1961 houve uma primeira tentativa de golpe por parte de um dos setores dos militares sob a acusação que João Goulart era comunista e se caracterizava como,

um agente da subversão no país, perigoso para a segurança nacional, abertamente identificado com o comunismo internacional. Em um regime presidencialista como o brasileiro, no qual o chefe do Executivo possuía um grande poder discricionário, sua posse seria fatalmente um veículo desagregador da ordem e da segurança nacional. (Comissão Nacional da Verdade, 2014, p. 94)

Esse ensaio não sai conforme o planejado, entretanto, já se pode observar o quanto o discurso de que o comunismo avançava pelo país era fortemente divulgado e, conforme esse avanço ocorria, era preciso ter cuidado com a segurança nacional do Brasil. Concomitantemente com o discurso de avanço do comunismo se aliava a ele o discurso que era relacionado ao cidadão visto como comunista e que ele precisava estar “moralmente” longe do comunismo, caso contrário poderia subverter a ordem do país. Esses pontos retratam o que seriam mais tarde as características para tornar o subversivo matável, apenas o fato de ser apontado como comunista os levariam ser deixados para morrer.

Durante as décadas de 50 e 60, ocorreram muitas efervescências nos contextos externos e internos em que o Brasil estava inserido. No contexto externo, um período pós Segunda Guerra Mundial no qual Estados Unidos e União Soviética entram em um embate tanto no campo econômico quanto no campo ideológico pela disputa de qual sistema econômico e

ideológico teria a prevalência no mundo. Assim, o Brasil torna-se um país dentro da América Latina de cunho estratégico, tanto na perspectiva geográfica quanto na perspectiva econômica.

A historiadora Maria Helena Moreira Alves (1989), em um dos primeiros trabalhos publicados pós ditadura militar no Brasil, nos mostra que no fim da década de 1950 “o Brasil vivia um processo de desenvolvimento caracterizado por sua situação de dependência baseada num tripé econômico⁴¹⁶” (ALVES, 1989, p. 19), dependência essa muito ligada aos Estados Unidos, tornando assim o Brasil um dos principais aliados dos Estados Unidos na América do Sul. Segundo nessa linha de alianças históricas, aos Estados Unidos não interessava que uma “Nova Cuba⁴¹⁷” surgisse em outros países da América Latina⁴¹⁸ e, por mais esse motivo, tratou de observar os países com um grau de alerta maior. Todo esse contexto de dependência seria mais “reforçado após o golpe militar de 31 de março de 1964” (ALVES, 1989, p. 19).

Toda essa configuração de dependência externa de capital ganha mais força por conta do que Alves (1989) chama de “classe clientelista”, em outras palavras, as elites ou as classes dominantes locais que têm interesses privados por conta da instalação de multinacionais no Brasil também se alinham aos interesses desse capital estrangeiro por conta dos benefícios que receberiam.

Nessa conjuntura em que o Brasil se encontrava, há de se observar o fato de que elementos políticos, econômicos e sociais são centrais nessa configuração. Nesse ponto, a fase culminante se dá quando João Goulart assume a presidência da República depois da renúncia de Jânio Quadros. Com Goulart na presidência, passa-se a ter uma preocupação tanto da elite política, quanto da elite econômica do Brasil, além, claro, dos agentes externos capitaneados principalmente pelos Estados Unidos.

Há uma divergência entre os interesses das elites locais e do empresariado com a proposta de governo do presidente. Tudo isso se torna mais claro quando Goulart adota medidas que promovem uma restrição ao capital estrangeiro no país e quando passa a ter uma política nacionalista, assim, “adotou uma política nacionalista de apoio e concessão de subsídios diretos ao capital privado nacional, sobretudo aos setores não vinculados ao capital estrangeiro.” (ALVES, 1989, p. 38). Através dessas medidas o país passava por um período em que as mobilizações rurais e sindicais estavam no ápice, como mostra Arantes:

⁴¹⁶ O “tripé econômico” é uma aliança entre o capital privado nacional, o capital internacional e o capital de estado.

⁴¹⁷ Em 1959 ocorreu a Revolução Cubana em que Fulgêncio Batista é deposto e a Frente Revolucionária comandada por Fidel Castro assume o poder e o país dá uma guinada para o socialismo.

⁴¹⁸ Entre outros casos de Ditadura Militar na América Latina temos Argentina (1966-1973 e 1976-1983); Chile (1973-1988); entre outras.

(...) redescoberto um passado de grande mobilização social das “pessoas comuns”, trabalhadores surpreendentemente sem cabresto à frente⁴¹⁹. É bom insistir: foi justamente essa capacidade política de organização daquelas “pessoas comuns” o alvo primordial do arrastão aterrorizante que recobriu o país a partir de 1964. E o continente. (ARANTES, 2010, p. 217)

Os sindicatos, as ligas camponesas e as mobilizações rurais como um todo estavam se organizando para que seus direitos fossem garantidos, e para denunciar a exploração e miséria que sofriam. Era do meio rural que emergia o grande contraponto a política externa de dependência, além de uma descentralização do sistema político e econômico que fica mais evidente em Pernambuco⁴²⁰ e no Rio Grande do Sul (ALVES, 1989). Toda essa configuração de resistência, lutas por direitos, atrelado a um presidente que mesmo com todas as suas contradições propunha reformas no sistema, traz um medo antigo, a expansão do comunismo para as elites do país. E são com essas configurações históricas que a ditadura militar é instaurada no Brasil durante 21 anos de 1964 a 1985.

3. AS ESTRUTURAS DE CONTROLE E A ORGANIZAÇÃO MILITAR

Dentro dessa nova configuração política autoritária que o Brasil se encontrava em decorrência do golpe militar, há um rearranjo nas configurações político-militar do país. Os sucessivos presidentes militares do Brasil utilizam de um discurso de proteção nacional baseado tanto em uma proteção contra o comunismo como em um estado permanente de guerra e, atrelado a esses discursos, havia também um discurso de desenvolvimento econômico impulsionado pela dependência econômica do Brasil.

Em meio ao cenário de articulação, de organização militar e, em nome de uma “segurança nacional” se forma o aparato de controle, informação e repressão que é organizado dentro das bases da Doutrina de Segurança Nacional (DSN). A chamada DSN é a linha teórica que fundamenta como organizar o país pós instauração do regime militar. Essa doutrina foi estruturada pela Escola Superior de Guerra (ESG) e trata de abranger elementos ideológicos e diretrizes para o planejamento político-econômico do governo. Desta forma, a doutrina de segurança traz consigo uma forte influência do

⁴¹⁹ Cf. Jorge Ferreira (org.), O populismo e sua história (Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001), em particular, Daniel Arão Reis Filho, “o colapso do colapso do populismo”. E, ainda, do mesmo Jorge Ferreira, O imaginário trabalhista (Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2005).

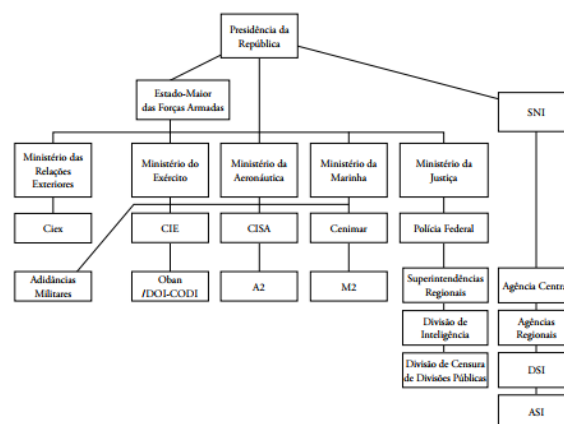
⁴²⁰ Durante o governo de Miguel Arraes em Pernambuco, programas inovadores de saúde, educação, e desenvolvimento foram levados a efeito com a participação popular local. Uma das tentativas mais bem conhecidas de elevar os índices de alfabetização no Estado foi organizado por Paulo Freire. O governo de Arraes é bem descrito por Joseph Page in *The Revolution that Never Was*, op. cit. (...) Administração de Leonel Brizola não mereceu tão grande cobertura. A importância do papel desempenhado por Brizola neste período está em seu confronto com o capital americano no episódio da nacionalização das usinas de energia da American Foreign Power Corporation em seu Estado. (ALVES, 1989, p.22)

conceito de segurança, nacionalismo e desenvolvimentismo, além das noções de “guerra total”, “estratégia econômica” e “guerra revolucionária anticomunista”, na qual a dimensão ideológica e informacional seguem à risca dentro do sistema nacional de controle e informação. Sobre a questão da informação, vale ressaltar, que a doutrina de segurança nacional (DSN) não é a principal diretriz a ser seguida, neste caso, a principal diretriz é a “doutrina de informação” e quem tem responsabilidade sobre é o Serviço Nacional de Informação. Sendo assim, toda “a metodologia de coleta de informações é confinada à Escola Nacional de Informações, que, ligada ao Serviço Nacional de Informação (SNI), adentra agentes de alto nível.”(ALVES, 1989, p.35).

Essa conjuntura de guerra não se insere nos contextos de guerra tradicional, mais precisamente contra um outro de fora, nesse caso, a guerra é tratada como uma chamada Guerra Revolucionária que se dá pelo “conflito, normalmente interno, estimulado ou auxiliado do exterior, inspirado geralmente em uma ideologia, e que visa à conquista do poder pelo controle progressivo da nação.” (ALVES,1989, p. 37). Nesse caso, com esse estado permanente de guerra contra o subversivo em que o Brasil se encontrava, começam os esforços das articulações militares para que o chamado subversivo não encontrasse meios para sua organização e sua luta política, além de não conseguir meios para propagar as ideias comunistas.

As Forças Armadas criam toda uma estrutura para operarem com maior logística e precisão na repressão aos opositores do regime militar. A estrutura do aparato militar de controle e repressão tem por principal característica a forma sistemática que opera, e, com isso, as bases de operação são especializadas, têm logística, recrutamento, e essa sistemática é em âmbito nacional e internacional. O organograma abaixo demonstra a estrutura dos órgãos militares durante a ditadura:

ESTRUTURA DOS ÓRGÃO MILITARES NA DITADURA



Numa primeira etapa da consolidação de um sistema de controle e informação é criado o Sistema Nacional de Informação (SNI), que teve como principal articulador do órgão o general Golbery Couto e Silva. O SNI era o órgão central para “coletar, armazenar, analisar, proteger e difundir informações sobre os opositores do regime” (Comissão Nacional da Verdade, 2014, p.118), e assim ocorrer um melhor gerenciamento e difusão de informações no regime autoritário. Todos os outros órgãos de controle à subversão tais como (CISA, CENIMAR, CIEX, DOPS, DOI-CODI) ficavam em constante ligação com o SNI para que houvesse tanto a coleta de informação, como sua propagação entre os órgãos para o controle repressivo, formado assim uma teia sistemática de informações e articulações. Para uma melhor atuação, os militares subdividiram ao máximo todo esse complexo esquema de informação que ainda contavam com as secretarias nos estados, as divisões de segurança (DSI) e, de forma mais localizada dentro dos estados, havia as/os DOPS (Departamentos ou Delegacias de Ordem Política e Social).

Toda essa organização era para que essa teia de informações coletadas pudesse ser repassada e atualizada com maior rapidez e em todo o território nacional, sempre à procura dos “inimigos internos”, dos “comunistas malditos” e dos “subversivos”.

Essa articulação de informações por parte dos militares perpassa por todos os setores da vida cotidiana dos cidadãos como nos mostra alguns documentos da DOPS – MA,

O Pedido de busca solicita a prisão de Luiza Trizino Xavier em razão de que “há possibilidade, face às circunstâncias e o fato e de, ultimamente, ter se mostrado, segundo informação do pessoal da Continental, com ideias que poderiam ser caracterizadas com teor ideológico de esquerda, da mesma pertencer a algum esquema subversivo.” (DOSSIÊ 105, Documento da DOPS/MA).

Esses documentos mostram como o outro, construído enquanto subversivo a partir do caráter ideológico, era impedido de ter uma vida social e política enquanto opositor do regime e que em todo lugar havia vigilância, ainda que fosse a nível micro, como no caso acima que é no local de trabalho de Luíza. Através dos documentos se percebeu toda a integração nacional que o comando do golpe pretendia, pois toda a informação coletada em um determinado estado da federação era repassado para os demais órgãos do aparato repressivo.

Essa clara sinalização de que o Sistema possuía todas as informações fica perceptível na DOPS-MA como nos mostra um relatório sobre a AP421 na seção intitulada “Subversivos da APML422 que morreram no Recife”, lê-se:

⁴²¹ Ação Popular

⁴²² Ação Popular Marxista-Leninista

“Empenhados em desarticular as organizações subversivas de cunho marxista-leninista, os órgãos de segurança empreenderam, a partir do mês de setembro passado uma série de operações para atingir os principais focos dessas facções, notadamente o eixo São Paulo-SP/Rio-GB/Salvador-BA/ Recife-PE. Durante o mês de outubro surgiram os primeiros resultados, com a prisão, nessas cidades, de inúmeros militantes da APML” (DOSSIÊ 116, Documento da DOPS/MA).

Além da organização de dados, as teias do sistema também planejavam e executavam ações com toda uma logística nacional e interestadual. Essa lógica fica muito explícita em uma das operações mais famosas e brutais durante o regime militar que é a Operação Bandeirantes - OBAN, que foi articulada pela Secretária de Segurança Pública de São Paulo contra elementos do PCB e do PCdoB. Com a criação da OBAN, surge também o Centro de Operações de Defesa Interna – CODI e Destacamento de Operações e Informações – DOI e, com a criação do DOI/CODI, o Brasil foi subdividido em áreas e em cada uma dessas áreas ficava um DOI/CODI pois assim ficaria mais fácil que a engrenagem de controle, informação e repressão funcionasse. Essa máquina robusta e altamente capilarizada pelo país levava ao extremo a negação do outro, de direitos e a violência àqueles considerados “inimigos”.

Há de se observar que todo esse aparato de controle e repressão entra no que Foucault (2010) chamou de dispositivos de segurança porque através desse robusto sistema de informação ocorre uma regulamentação da “população” e a vida é assegurada, deixando apenas os que não tem direito a vida para morrer, no caso o subversivo. Na ditadura, ocorre um exemplo claro de como os dispositivos de segurança não superam os mecanismos disciplinares, ao contrário, ambos são complementares. Há sim um poder estatal que ainda dociliza, vigia e pune os corpos. A repressão ao subversivo com torturas exemplifica isso, entretanto, existe o poder do estado sobre a população em que a vida dos sujeitos que não são subversivos é assegurada e assim há um fortalecimento da própria espécie.

Além de todo esse aparato de informações e operacionalizações de estratégias para deter o subversivo, existiam também, dentro da organização militar, lugares físicos de tortura, tais como o Pelotão de Investigação Criminal; a Ilha das Flores; 1º Batalhão de Infantaria Blindada todos no Rio de Janeiro. Já em São Paulo, o DOI-COI/II Exército, no Rio Grande do Sul o DOPS/RS. Todos esses lugares são mencionados como locais de tortura por parte dos militares (CNV, 2014).

Assim, se percebe como o sistema de informação e controle criado pelos militares na ditadura era altamente capilarizado para que as informações chegassem mais rápido aos órgãos de controle. E, também, como acompanhado do controle ocorria a eliminação dos sujeitos indesejados, como mostra os locais físicos mencionados acima.

4. AS FORMAS JURÍDICAS COMO DISPOSITIVOS DE SEGURANÇA

Todo esse controle, que passa por repressão e informação e cerceia a liberdade de qualquer indivíduo que agisse de modo suspeito para o regime, perpassa também por uma base jurídica. E, para que os militares agissem dentro de uma lei e dessem legitimidade para a ditadura militar, eles criaram novos dispositivos de segurança e mecanismos disciplinares, que, neste caso, são os Atos Institucionais (AIs). Cada Ato Institucional (AIs) cerceava gradativamente áreas diferentes da vida social e eles possibilitaram desde dissolver os partidos políticos a revogar a constituição de 1946, passando pela escolha indireta tanto do presidente da república quanto dos governadores, além de cassar direitos políticos e manter um controle salarial.

Os militares precisavam de uma base jurídica que legitimasse “a revolução”. Para isso, a cúpula militar precisaria ter bases conceituais e jurídicas, e, para além dos Atos Institucionais (AIs), outorgou também uma nova constituição que garantia tais pressupostos:

A constituição de 1967 legalizava muitas medidas excepcionais decretadas nos atos institucionais e complementares. Modificada em 1969, ela fornecia ao Estado de Segurança Nacional os fundamentos de uma ordem política institucionalizada. Em algumas de suas seções mais importantes, a Constituição de 1967 regulamentava a separação de poderes e os direitos dos estados na federação, definia o conceito de Segurança Nacional, caracterizava os direitos políticos e individuais e institucionalizava o modelo econômico. (ALVES, 1989, p. 105)

Percebe-se que, com o outorgamento da nova constituição federal, sedimentam-se os alicerces para que a “revolução” não seja inconstitucional e ilegal. Os militares tiveram cuidados para que tanto internamente quanto externamente a imagem que o regime apresentasse fosse de que tudo estava dentro da lei. Desta forma a constituição trazia nos artigos pontos de segurança, econômicos e políticos que os colocassem como “senhores de tudo”, assim todas as áreas na vida da população poderiam ser reguladas pela lei por um dispositivo de segurança.

Outro exemplo, além dos Atos Institucionais (AIs) e a constituição federal, é a Lei de Segurança Nacional – LSN (1967, antes da posse de Costa e Silva), base jurídica e conceitual para a repressão e construção legal do subversivo, mediante conceitos de segurança interna, guerra psicológica e guerra revolucionária (FICO, 2001). Todas as medidas repressivas construídas “legalmente” tratam desse subversivo como um homem sem direitos e “*matável*” impunemente, aquele que o soberano, os militares nesse caso, podem atentar contra de qualquer maneira em ambiente político, trazendo uma “politização da vida” (AGAMBEN, 2014), medidas essas que passam por tortura, mortes, desaparecimentos forçados, prisões arbitrárias, perseguições e supressão de direitos.

Em uma das fichas encontradas na DOPS-MA, Aldo Castro Filho foi fichado e em sua ficha se encontra condenado de acordo com a Lei 1801/53, lei essa que se refere a crimes contra o Estado e ordem Política e Social. Há de se observar que a lei é anterior a ditadura militar, pois a implementação dos/das DOPS se refere ao período de Vargas. Isso caracteriza também que interessava ao Estado todos os mecanismos de controle sociais anteriores à ditadura militar para manter uma ordem no país e para que, quando insurgências ocorressem, os insurgentes pudessem ser punidos com a lei.

Os dispositivos de segurança e os mecanismos disciplinares regulam e controlam a sociedade e dão uma soberania não mais divina como em formas clássicas, mas jurídico-legal, em um contexto autoritário como o brasileiro. Essa soberania política tem poder sobre a vida, em especial no caso do subversivo, mas não só, todo cidadão era constantemente monitorado. Todas as formas de expressão dos sujeitos que não seguissem o padrão “moralmente” longe do comunismo eram vistas pelo Estado como um problema de segurança nacional, pois essa era a média do que era aceitável e não era aceitável.

Não é à toa que todos os aparelhos de informação, controle e repressão da organização militar são colocados a postos para acompanhar o passo a passo dos subversivos, mas não com o intuito de dar voz às suas reivindicações, pelo contrário, como intuito de aniquilação. Em outras palavras, a vida matável, a vida sem valor, sedo assim, o homo sacer:

Observemos agora a vida do homo sacer, ou aquelas, em muitos aspectos similares, do bandido, do *Friedlos*, do *acque et igno interdictus*. Ele foi excluído da comunidade religiosa e de toda a vida política: não pode participar dos ritos de sua *gens*, (se foi declarado *infamis et intestabilis*) cumprir qualquer ato jurídico válido. Além disto, visto que qualquer um pode matá-lo sem cometer homicídio, a sua inteira existência é reduzida a uma vida nua despojada de todo direito, que ele pode somente salvar em uma perpétua fuga ou evadindo-se em um país estrangeiro. (AGAMBEN, 2014, p. 178)

Esse aparato dos órgãos de controle e repressão são utilizados para a negação de direitos civis básicos e também para uma negação do outro enquanto um ser político discordante. Criando assim uma configuração em que a vida do outro discordante não tem valor e não tem dignidade, tornando-se uma “vida nua” e, assim, a vida do sujeito que não é mais sujeito pode ser retirada sem que o seu assassino seja castigado (AGAMBEN, 2014). Esse assassino não pode ser castigado porque legalmente está dentro da lei e esse outro é o que pode ser matável, o que o Estado decide que se pode matar, pois não se encontrava na média dos “cidadãos comuns”, os que o Estado deixa viver. Esse outro discordante enquanto ser “matável” resulta na morte do pluralismo político como nos alerta Agamben,

é como se toda a valorização e toda a “politização” da vida (como está implícita, no fundo, na soberania do indivíduo sobre a sua própria existência) implicasse necessariamente uma nova decisão sobre o limiar além do qual a vida cessa de ser politicamente relevante, é então somente “vida sacra” e, como tal, pode ser impunemente eliminada. Toda sociedade fixa este limite, toda a sociedade – mesmo a mais moderna – decide quis sejam os seus “homens sacros”. É possível, aliás, que este limite do qual depende a politização e a exceptio da vida natural na ordem jurídica estatal não tenha mais do que alargar-se na história do ocidente e passe hoje – no novo horizonte biopolítico dos estados de soberania nacional – necessariamente ao interior de toda vida humana e de todo cidadão. A vida nua não está mais confinada a um lugar particular ou em uma categoria definida, mas habita o corpo biológico de cada ser vivente. (AGAMBEN, 2010, p. 135)

A vida passa a ser caracterizada como a que se pode ou não se pode viver. Agora, o mesmo Estado que teoricamente tem o dever de garantir a vida dos seus cidadãos, é o que deixa morrer. Foucault também traz essa discussão até mesmo anterior a Agamben, no sentido de o Estado decidir quem vive e quem morre. Os Estados podem deixar morrer pelo racismo, que é “a condição de aceitabilidade de tirar a vida numa sociedade de normalização” (Foucault, 2010, p. 215). Racismo esse que para Foucault não é um simples e tradicional desprezo as raças, mas uma técnica de poder, um mecanismo que permite que o biopoder se exerça e assim regule uma sociedade.

Todos esses novos dispositivos de segurança, mecanismos de poder e tecnologias de poder passam a não mais se restringir a apenas a vontade do soberano, passam a possuir outros saberes que podem ser dados científicos como a estatística para que se possa extrair uma média da população que pode ser deixada para morrer. O estado deixa viver apenas os cidadãos que estão na média, que não são considerados subversivos dentro da sua caracterização e os que são deixados para morrer são para justamente regulamentar a vida e por conseguinte a população.

Um exemplo de como essa caracterização do subversivo como matável passa a ser utilizada não apenas por militares, mas para todos que querem desqualificar o outro ocorre no caso da Fazenda Pindaré⁴²³, tornando esse o caso mais emblemático encontrado nos arquivos da Delegacia de Ordem Política e Social (DOPS/MA) nesse sentido. Esse subversivo, construído por meio da representação de inimigo interno, colocado a margem em prol de uma manutenção da ordem, seja essa ordem política, social ou econômica, aparece no caso da Fazenda Pindaré em que os trabalhadores sofreram justamente essa desqualificação do outro, mas não mais em nome da segurança nacional, neste caso a desqualificação era para fins de interesse privados, como é mostrado por Victor Asselin:

⁴²³ Para uma maior discussão ver artigo BORGES, Karina; FONTENELLE, Marcelo. **Desenvolvimento, política e violência na Ditadura Civil-Militar Brasileira.**

Foi nesse contexto de ameaças, promessas de indenização, invasões de roças, queimas de casa, prisões, mortes e aliciamentos que evolui todo o quadro da grilagem no Pindaré. Limpar a área, eis o grande objetivo. Mas os posseiros resistiam e os grileiros não conseguiam afastar muitos deles, apesar de terem, de seu lado, toda a força política, econômica, judiciária e militar. No Hotel Redenção, em Imperatriz, numa conversa entre gananciosos da terra e seus fiéis servidores, Pedro Ladeira, junto com seus comparsas, teve a ideia luminosa de inventar um ‘movimento subversivo’ na região. Enquadrar os posseiros como terroristas seria o único meio de resolver o problema e afastá-los definitivamente da área, uma vez que a Polícia Federal estava às voltas com guerrilheiros da região de Marabá. Assim, argumentava Ladeira, ‘poderemos matar sem que seja crime’”. (ASSELIN, 2009, p. 130).

Algumas diligências policiais foram feitas aos interiores nos quais as lutas por terras eram mais intensas e precisavam de uma certa contenção. Porém, essa chamada contenção era tendenciosa em prol dos proprietários de terra que em muitos casos estavam ligados ao governo local e aos próprios militares. Nesse sentido, os trabalhadores rurais e posseiros eram representados como “subversivos” para que houvesse ação policial para manutenção da ordem política e, assim, fosse utilizada a repressão ditatorial por parte do Estado. Entretanto, era apenas uma estratégia para que os interesses privados dos chamados “fazendeiros” fossem atendidos (MARTINS, 2015). Além de contrapor e desfavorecer pequenos agricultores e camponeses em detrimento a grandes empreendimentos, grandes latifundiários e de certo modo ao que mais tarde receberia o nome de agronegócio e gaúchos no Sul do Maranhão.

Desta forma, se percebe que durante a ditadura militar tinha bem delimitada a caracterização do sujeito que poderia ser deixado para morrer. Essa caracterização era tão marcante que era utilizada para a regulamentação da população e também para interesses pessoais de fazendeiros, empresas privadas e posseiros com o intuito de se valer como um meio legal.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Busquei, neste texto, apresentar algumas considerações sobre a construção da repressão e do controle durante a ditadura militar no Brasil. Minha intenção era falar dessa construção a partir de como o Estado por meio de um aparato legal constrói o aparato de controle, informação e repressão da ditadura militar e como ocorre o controle do subversivo.

Em um primeiro momento tratei de caracterizar historicamente os antecedentes da ditadura militar e como os militares se tornavam protagonistas no contexto das eleições que ocorriam no Brasil. Além do contexto interno, o contexto internacional também tem poder de influência nas decisões que são tomadas no país, decisões essas que passam pela esfera política e concomitantemente pela esfera econômica. E, atrelada a essas decisões, como a população também tenta se insurgir à sua maneira contra elas. Em um segundo momento, busquei caracterizar como ocorreu a construção do aparato de controle, informação e repressão pelos militares e como órgãos

do Estado se utilizaram de dispositivos de segurança e mecanismos de controle para a aniquilação do outro discordante da ordem imposta pelos militares, tudo dentro de uma “legalidade jurídica” pois até mudanças na constituição foram feitas.

Como forma de tornar cabíveis as mortes dos sujeitos, a desqualificação também é utilizada de forma primeiramente gradativa, até se tornar constante, para que os mesmos se tornem matáveis. Um dos casos ocorreu no Maranhão, em que o “subversivo” se caracteriza e é utilizado como estratégia para atendimento aos interesses privados dos chamados “fazendeiros”. Assim abre outras possibilidades de debate sobre como se deu a ditadura militar no Brasil e mostra que mesmo com muitos trabalhos sobre, ainda existem pontos que precisam ser adensados no futuro.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua I**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e Oposição no Brasil (1964-1984)**. 5ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

ARANTES, Paulo. **1964, o ano que não terminou**. In.: O que resta da ditadura: a exceção brasileira. Orgs.: Edson Teles e Vladimir Safatle. São Paulo: Boitempo, 2010. (p. 205 – 236)

ARQUIVO PÚBLICO. **Documento da Delegacia de Ordem Política e Social (DOPS/MA)**. Acessado em 2015.

ASSELIN, Victor. **Grilagem: corrupção e violência em terras Carajás**. Imperatriz, Maranhão: Ética, 2009.

BRASIL, Comissão Nacional da verdade. **Relatório / Comissão Nacional da Verdade**. – Brasília: CNV, 2014.

FICO, Carlos. **Como Eles Agiam – os subterrâneos da ditadura militar: espionagem e polícia política**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: curso no College de France (1975 – 1976)**. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população: curso dado no College de France (1977 – 1978)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ISRAEL, Liora. **O uso dos arquivos em sociologia**. In: PAUGAM, Serge (org.). A pesquisa Sociológica. Ed. 1. Tradução de Francisco Morás – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MARTINS, Mariana Torres. **Análise do discurso do DOPS**. Relatório de Pesquisa. 2015.

O ESTADO FEDERADO: UMA ANÁLISE À LUZ DOS MODELOS ESTADUNIDENSE E BRASILEIRO

Ivine Maria Alves Trovão
Estudante de Graduação do Curso de Direito
ivinetrovao@gmail.com
Universidade CEUMA

Sara Barros Pereira de Miranda
Mestre em Direito e Instituições do Sistema de Justiça
spbarros_@hotmail.com
Universidade CEUMA

RESUMO: O objetivo do presente trabalho foi analisar as origens históricas e as bases teóricas do federalismo nos EUA e no Brasil, a fim de compreender o modelo de federalismo desenvolvido no Brasil. O trabalho foi desenvolvido pela abordagem dedutiva, a partir da leitura de livros, artigos, dissertações e teses para uma abrangente análise histórica e conceitual acerca do federalismo. Concluiu-se que, o modelo Confederado de Estado, então adotado após a independência dos EUA, promovia instabilidade política em razão da autonomia exacerbada dos estados, limitava o exercício pleno do governo central e aumentava as disparidades regionais entre norte e sul do país. Sendo assim, a ideia proposta pelos pais da federação, Alexander Hamilton, James Madison e John Jay, contidas na obra O Federalista foi a retirada da soberania absoluta dos Estados, onde a União poderia conjuntamente tomar decisões com os demais Estados, e os Estados seriam representados pelo Senado. Nesses artigos, se apresentavam também competências exclusivas da União, e a forma e composição bicameral legislativa. Dentre as diversas características que representam o modelo Federado de Estado, destaca-se que muitas estão presentes no modelo de federalismo adotado no Brasil, porém com as devidas adaptações à realidade nacional. Portanto, o modelo federalista norte-americano contribuiu em larga escala para a moldura do atual federalismo brasileiro, de tal modo que adotou-se a ideia de separação de poderes nas esferas de Poder Legislativo, Executivo e Judiciário; repartição de competências entre os entes da federação, garantindo que determinadas temáticas fossem delimitadas à esfera da União e outras, a exemplo das políticas públicas, à esfera dos estados membros; a existência de um modelo de Tribunal Constitucional, ainda que competências ampliadas a outras demandas, como é o caso do STF, dentre outras características que foram importadas.

Palavras-chave: Federalismo; Confederação; Constituição; EUA.

1. INTRODUÇÃO

No pensamento moderno, o federalismo tem a função de garantir a democracia participativa, pelos vários círculos de decisões políticas. Trata-se de um modelo de Estado onde os estados-membros desfrutam de autonomia dentro de um círculo de competências previstas em normas jurídicas - em regra, na constituição - que lhes garantem uma auto-organização, sem haver uma subordinação ao governo central.

Historicamente, o modelo federalista nasceu e se consolidou nos EUA, quando em 1787 as antigas colônias ratificaram a Constituição e estabeleceram um modelo organizacional que

buscava reunir pontos de interesse entre o governo central e os estados-membros, sem que estes perdessem a sua autonomia e tivessem representação no âmbito do governo central também. Tratava-se de um modelo que buscava o equilíbrio entre os interesses do governo central e dos estados-membros.

Desde esse momento, diversos outros países, a exemplo do Canadá, da Suíça, da Alemanha, da Austrália e do Brasil, aderiram a esse modelo de Estado, pois uma das suas principais características é conseguir coadunar peculiaridades das diferentes regiões dos Estados.

No Brasil, a Constituição Federal (CF) de 1988 também adotou o federalismo como modelo de Estado, delimitando, tal como ocorreu nos EUA, as competências do poder central, aqui chamada de União, e dos estados-membros, aqui chamados de Estados e Municípios. Nesse sentido, o trabalho apresentado visa refletir acerca da influência do modelo federalista norte-americano sobre o modelo federalista brasileiro atual. Para isso, adotamos como metodologia a análise comparativa, de modo a explorar as estruturas políticas e institucionais, a distribuição de poderes, as competências dos governos centrais e estaduais e a autonomia dos EUA e do Brasil.

O presente artigo está estruturado em 03 (três) tópicos. No primeiro, discorremos acerca do Estado Federado norte-americano, apresentando o histórico e estrutura do modelo desenvolvido nos EUA. No segundo, discorremos acerca do modelo Federado no Brasil, apontando as características e como se desenvolveu. No terceiro, discorremos acerca das similitudes e diferenças entre o modelo de federalismo adotado nos EUA e no Brasil.

2. O ESTADO FEDERADO NORTE AMERICANO

A primeira experiência federalista ocorreu nos Estados Unidos, através da Convenção de Filadélfia em 1787. Nesse evento, renomadas personalidades políticas e sociais da época se reuniram para discutir o futuro do país, a exemplo George Washington, Benjamin Franklin, Alexander Hamilton e James Madison. Essa iniciativa foi motivada pela inconstância política enfrentada pelos EUA devido à experiência insatisfatória confederativa anterior, que tratava de um modelo marcado por laços fracos e tênues entre os Estados. Sobre as ideias discutidas nesse momento, *Almeida*⁴²⁴ manifesta:

⁴²⁴ ALMEIDA, Fernanda Dias Menezes. **Competências na Constituição de 1988**. 3ª edição. São Paulo: Editora ATLAS, 2007, p. 6-7.

“As sucessivas Constituições até 1967, mormente na versão que lhe deu a Emenda Constitucional nº 1/69, só fizeram alargar os poderes da União, criando uma dependência cada vez maior das autoridades estaduais em relação ao poder central [...] Falou-se então, eufemisticamente, num federalismo de integração, para designar esta etapa que a União pontificou, aquinhoada com extenso e significativo rol de competências – as mais importantes sem dúvidas –, que lhe permitiam amplamente condicionar, planejar, dirigir, e controlar a atuação dos Estados”

A confederação foi o primeiro modelo de Estado adotado pelos EUA em 1777 com o documento normativo “*Artigos da Confederação*”. Isso ocorreu logo após a independência das treze colônias perante a Inglaterra e teve como propósito a criação de uma estrutura política sólida que pudesse ofertar desenvolvimento econômico e político interna e externamente, porém não teve êxito, na prática.

O insucesso do modelo confederado se deu, principalmente, em razão da independência que os Estados conservavam em detrimento do poder que o governo central detinha. Essa é uma união que, para atingir seus objetivos, necessitava de uma organização permanente, mas que não ferisse a autonomia dos Estados confederados, que se obrigavam a exercer apenas algumas funções que se referem à paz e guerra ou mesmo à celebração de tratados com outros países.

Com efeito, em razão dos Estados Confederados não cederem em meio às necessidades coletivas, tem-se um cenário de conflitos entre os próprios Estados, na medida em que cada um estabelecia suas decisões econômicas, fiscais e políticas livremente, mesmo que isso acarretasse prejuízo a outro Estado. Houve o aumento das disputas regionais entre Estados da região norte e sul do país, que tinham disparidade em diversos aspectos, não apenas geográficos, mas também sociais e culturais, e esse fator fomentava significativamente a ideia separatista no interior de alguns Estados notadamente do sul.

Essa realidade podia ser compreendida a partir de uma construção que fora realizada pelos Estados Confederados. No artigo 2º dos Artigos Confederação⁴²⁵, ficou delimitado que “cada Estado reterá sua soberania, liberdade e independência, e cada poder, jurisdição e direitos que não sejam delegados expressamente por esta Confederação para os Estados Unidos em Congresso”. Certamente, a ideia de união e cooperação entre os Estados no modelo confederado não é uma característica forte.

As assembleias nacionais executadas pelos representantes dos Estados ocorriam somente uma vez ao ano, onde era designado um líder que acabava por tomar decisões de sua vontade, sem consultar a maioria dos outros representantes dos Estados. O Congresso possuía competências limitadas em relação aos assuntos exteriores, como tratados e comércio. Dessa

⁴²⁵ HAMILTON, Alexander. MADISON, James. JHAY, Jhon. **Os federalistas**. Editora UNB, 1984.

forma, todas as responsabilidades restantes para o desenvolvimento da população permaneciam sob a responsabilidade dos Estados. Ademais, os Estados possuíam permissão para declarar guerra e firmar tratados com a aprovação do Congresso⁴²⁶. Diante da conjuntura formada na confederação, três autores conhecidos como os pais do federalismo - Alexander Hamilton, James Madison e John Jay -, propuseram a retirada da soberania absoluta dos Estados e a implementação de uma nova Constituição no país, sendo transferida a soberania dos Estados a uma instituição central capaz de coordenar e consolidar os interesses comuns dos Estados-membros. Essa proposta foi apresentada por meio de artigos publicados periodicamente no jornal *Independent Journal* e, posteriormente, foram reunidos na obra intitulada "*O Federalista*".

Por meio destas publicações, os autores almejavam que os cidadãos estadunidenses tivessem a capacidade e a liberdade de eleger suas diretrizes e estabelecer suas próprias instituições políticas por meio de uma deliberação coletiva, de forma equilibrada, consciente e cidadã.

O plano de fundo que os autores tinham com a instituição do federalismo enquanto modelo de estado é a consolidação de uma sociedade livre e democrática, com uma política de viés sufragista, que possibilitaria a participação de todos na tomada de decisões e construção das políticas. Para Bonavides⁴²⁷:

O espírito da Constituição americana e seu federalismo não pode ser outro, àquela altura, senão o de adesão fervorosa aos postulados de sociedade composta por homens livres, que enfeixam individualmente, qual manifestação de direito natural, certos direitos subjetivos; homens que se constituem num centro autônomo de faculdades; que participam na formação da vontade política graças ao exercício do sufrágio; que legitimam o poder dos governantes pelo consentimento dos governados e que se consideram valores morais, espirituais e políticos, prioritários e invulneráveis a todo ordenamento estatal.

De acordo com os autores, no modelo federalista, os Estados conservariam sua autonomia, e sua representação nas discussões nacionais se daria por meio dos senadores, escolhidos pelos cidadãos de cada Estado para os representarem perante o Senado.

Por sua vez, à União restariam as competências residuais, com a responsabilidade de preservar o liame federativo e garantir a estabilidade da república, além de conduzir as relações comerciais e políticas exteriores.

⁴²⁶ OLIVEIRA FILHO, de Roberto Gurgel. **Federalismo norte-americano: marco inicial ou desenvolvimento de um pensamento?** Revista Jurídica da Toledo de Presidente Prudente-SP, São Paulo, v.14, p. 187.

⁴²⁷ BONAVIDES, P. **Do velho ao novo federalismo**. Revista de Direito Administrativo, [S. l.], v. 70, p. 508.

Dessa maneira, os Estados preservariam sua autonomia sem comprometer o poder do governo federal, transformando-se em elementos fundamentais nas decisões nacionais. Isso seria alcançado ao atribuir ao Senado uma representação direta por meio dos senadores eleitos, capacitando-os a tomar decisões de extrema importância no exercício do Poder Soberano.

Para os autores, a consolidação do federalismo se daria por meio da existência de um documento escrito, isto é, a constituição seria a lei principal do país, que representaria a expressão popular norte-americana, tendo em vista que nela estariam contidos os fundamentos da divisão política e social dos Estados-membros e da União.

Em conclusão, no modelo de Estado desenhado pelos pais da Federação, deve haver uma ordem constitucional federal e ordens constitucionais estaduais podendo ter seus processos legislativos próprios e criar poderes, direitos e deveres, mas sempre respeitando as matrizes da Constituição Federal⁴²⁸.

3. O ESTADO FEDERADO BRASILEIRO

No artigo 1º da Constituição Federal (CF) de 1988 há a designação da “República Federativa do Brasil”, que estabelece o modelo de Estado Federado, composto pela União, Estados, Municípios e o Distrito Federal, reconhecida a autonomia destes entes e suas competências no texto constitucional.

O modelo de federalismo adotado no Brasil é tido como cooperativo. Isso significa dizer que a autonomia dos entes federados é mitigada na cooperatividade que estes usufruem, ou seja, em específicas matérias – como saúde, segurança e educação – os diferentes níveis de governo trabalham em conjunto na tomada de decisões e na implementação de políticas públicas, visto que tais temáticas sociais precisam de uma aplicação e distribuição mais abrangente e efetiva por todo o país.

O desenvolvimento e a discussão da ideia federalista no Brasil surgem, inicialmente, na Constituição de 1891⁴²⁹ a partir de uma noção cultivada por um pacto imperial que estabelecia a distribuição de responsabilidades entre as diferentes esferas de autoridade e concedeu ao governo central o poder de lidar com questões nacionais (artigos 33 e 34). Por outro lado, previa o artigo 65, §2 que os governos provinciais ficariam encarregados de conduzir a política local.

⁴²⁸ RAMOS, Paulo Roberto Barbosa. **Federalismo: condições de possibilidade e características essenciais**. Revista de Informação Legislativa, Brasília, v. 49, n. 193, p. 28, jan./mar. 2012.

⁴²⁹ BRASIL. [Constituição (1891)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1891**.

A partir da Constituição de 1934, no período da Segunda República, o modelo de federalismo que se desenvolveu foi o cooperativo por iniciativa dos próprios Estados-membros e, principalmente, daqueles mais desprovidos de recursos financeiros, que não conseguiam atender às suas necessidades locais sem a contribuição da União, no entendimento de *Almeida*⁴³⁰. Historicamente, as Constituições posteriores apresentaram uma forte centralização de atribuições nas mãos do poder central, prejudicando de forma ampla a ideia de autonomia até então desenvolvida aos Estados-membros. Sobre esta discussão, a autora ainda pontua que:

As sucessivas Constituições até 1967, mormente na versão que lhe deu a Emenda Constitucional nº 1/69, só fizeram alargar os poderes da União, criando uma dependência cada vez maior das autoridades estaduais em relação ao poder central [...] Falou-se então, eufemisticamente, num federalismo de integração, para designar esta etapa que a União pontificou, aquinhoada com extenso e significativo rol de competências – as mais importantes sem dúvidas –, que lhe permitiam amplamente condicionar, planejar, dirigir, e controlar a atuação dos Estados.

Nessa perspectiva, com o advento da CF de 1988, o rol de competências dos entes foi reorganizado, a fim de estabelecer um equilíbrio na participação de cada um destes em matérias como educação, saúde, moradia, trabalho, economia etc. Inicialmente, a CF de 1988 delimita, antes de descrever as competências dos entes central e periféricos, que a organização político-administrativa compreende a União, Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, todos estes autônomos na sua atuação.

Em seguida, os artigos 20 ao 22, descreve acerca das competências da União, tanto aquelas exclusivas e privativas - como a garantia da defesa nacional; o planejamento e a execução nacional de desenvolvimento econômico e social; a nacionalidade, cidadania e naturalização –, quanto aquelas comuns e concorrentemente à União, aos Estados e Municípios e ao Distrito Federal - como a promoção dos meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação, o direito tributário e orçamento.

Compreende-se que muitas das temáticas de competência da União estão relacionadas com a proteção do território nacional, a economia, os serviços públicos prestados por meio de concessão e permissão estatal, polícias civil e militar, organização das instituições do sistema de justiça, com a confecção de normas de abrangência nacional, que poderão impactar diretamente nos Estados, Distrito Federal e Municípios. Essas são temáticas muito sensíveis para serem diretamente editadas pelos entes periféricos, sem que haja consonância e coordenação.

⁴³⁰ ALMEIDA, Fernanda Dias Menezes. **Competências na Constituição de 1988**. 3ª edição. São Paulo: Editora ATLAS, 2007, p.42.

Na CF de 1988, assim como no federalismo norte-americano - de onde tiramos a inspiração para criar nosso sistema de organização de competências dos entes no Brasil - atribui um valor significativo e essencial à União para a manutenção da organização política, econômica e social do Estado.

Quanto às competências dos Estados, a CF descreve nos artigos 23 e 24 as competências comuns e concorrentes a todos os entes, respectivamente. Dentre as matérias que se destacam nessa discussão, lançamos luz naquelas descritas no art. 23, que descrevem, por exemplo, sobre a guarda da Constituição, das leis e das instituições democráticas e conservação do patrimônio público; sobre cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência; sobre a proteção dos documentos, das obras e outros bens de valor histórico, artístico e cultural do Brasil; sobre a preservação das florestas, da fauna e flora, etc. Essas são matérias que exigem a implementação de um federalismo cooperativo entre os entes, na medida em que as matérias são voltadas à concretização dos objetivos da República Federativa.

Ademais, no art. 25 da CF, há a descrição da organização dos Estados quanto à formulação de suas Constituições a partir dos princípios traçados na CF de 1988, numa ideia de simetria entre os conteúdos da primeira com a segunda. Fica, portanto, estabelecido no §1º que são conferidas as competências dos Estados àquelas que não sejam vedadas pela CF, a fim de que estes possam realizar sua auto-organização para o planejamento e execução de funções públicas de interesse local.

O rol de competências presentes nos artigos seguintes, a exemplo dos artigos 30 e 32, são destinados aos Municípios e ao DF, respectivamente. De acordo com *Ramos*⁴³¹, esse conjunto de competências é uma das principais características para a concretização do federalismo:

É, portanto, essencial a toda Constituição Federal estabelecer uma delimitação de competências entre a federação e os Estados-membros, o que significa uma garantia da existência política dos Estados-membros expressa na própria constituição. Sendo assim, a metodologia de distribuição de competências é absolutamente essencial na sistemática federativa, para além da existência de poder central e Estados-membros fortes [...].

Nesse sentido, identifica-se que, para a composição de forças equilibradas dentro de um Estado Federado, é necessária atribuição de papéis a cada um dos entes, isto é, de suas competências, a exemplo da União no exercício dos poderes gerais que devem priorizar as

⁴³¹ RAMOS, Paulo Roberto Barbosa. **Federalismo: condições de possibilidade e características essenciais.** Revista de Informação Legislativa, Brasília, v. 49, n. 193, p. 25, jan./mar. 2012

demandas do Estado de bem-estar, e o dever de abranger a direção nacional da economia para um desenvolvimento nacional harmônico; dos Estados na execução das políticas gerais e adaptá-las às especificidades de cada Estado, sem prejudicar outros poderes no exercício da sua autonomia⁴³².

Frisa-se que, na estruturação das competências, ainda é necessário a respeitabilidade da diversidade de cada região. O Brasil é um país de tamanho continental, que necessita, por meio do federalismo, resguardar e respeitar as particularidades de cada Estado e Município do país. Ao conceder a autonomia para estes, a estrutura federal permite o desenvolvimento de políticas e ações de acordo com as necessidades locais.

Portanto, o principal objetivo do estado federado brasileiro é assegurar a continuidade do Estado Democrático de Direito, na medida em que permite com que diferentes perspectivas sejam representadas e consideradas na formulação de políticas públicas. Parafraseando *Almeida*¹, “o pensamento moderno do federalismo tem a função de garantir a democracia participativa, pelos vários círculos de decisões políticas”.

4. PARALELOS ENTRE O ESTADO FEDERADO BRASILEIRO E A PROPOSTA FEDERALISTA NORTE-AMERICANA

Diante de toda nossa discussão preliminar, identificou-se durante o estudo que o modelo federado brasileiro e a proposta federalista norte-americana apresentam similaridades no tocante às estruturas desenvolvidas em cada um dos países.

Inicialmente, notou-se que a proposta federalista trouxe a forma bicameral legislativa representada pelo Senado e Câmara dos Representantes. O Senado exerceria a função de assegurar a estabilidade política e jurídica no âmbito do Legislativo federal, sendo composto por cidadãos maiores de 30 anos e deveria conter um número fixo de Senadores por Estado-membro, e com um mandato maior que os Deputados da Câmara dos Representantes. Por conseguinte, os autores defendiam na obra *Os federalistas*⁴³³ o papel primordial do Senado no exercício do federalismo, observemos:

Até aqui só tenho tratado de demonstrar a necessidade do Senado para defender o povo dos defeitos da Câmara dos Deputados; mas, como falo a um povo sem prejuízos e que a lisonja ainda não corrompeu, não hesitarei em acrescentar que uma instituição desse gênero pode ser algumas vezes necessária para defender o mesmo povo dos seus próprios erros e ilusões momentâneas.

⁴³² ALMEIDA, Fernanda Dias Menezes. **Competências na Constituição de 1988**. 3ª edição. São Paulo: Editora ATLAS, 2007, p.45.

⁴³³ HAMILTON, Alexander. MADISON, James. JHAY, Jhon. **Os federalistas**. Editora UNB, 1984, p.382

Por sua vez, a Câmara dos Representantes contribuiria no desempenho das funções legislativas, selecionando cuidadosamente o conteúdo das leis de acordo com os anseios e interesses da maioria da população. A quantidade de Deputados seria proporcional ao número de habitantes do Estado correspondente, e para a ocupação do cargo deveria ter mais de 25 anos. A cada eleição haveria uma reforma na Câmara dos Representantes, diferentemente da estabilidade proporcionada ao Senado.

Ressalta-se que, para a instauração de um Poder Legislativo federal em um governo republicano é indispensável o direito ao voto, para viabilizar a troca periódica de membros no Poder, a fim de evitar uma possível tirania.

Em comparação ao federalismo estadunidense, o modelo de Poder Legislativo adotado no Brasil (arts. 44 a 75 da CF) também é bicameral, dividido na Câmara dos Deputados e no Senado Federal. A Câmara dos Deputados é composta por deputados federais escolhidos conforme a proporção populacional de cada Estado, semelhante ao modelo norte-americano. O mandato é também inferior ao do Senado, sendo de 4 anos e a principal atribuição dos deputados escolhidos é a representação da população por meio da elaboração e aprovação de leis.

O Senado Federal possui o número fixo de 81 membros, onde cada Estado é representado por 3 Senadores com um mandato de 8 anos, porém as eleições são realizadas de quatro em quatro anos para haver uma melhor distribuição representativa. A sua função é a representação dos Estados, garantindo que as demandas de cada Estado sejam tratadas no âmbito central.

O modelo federado, na visão dos pais da federação, deveria apresentar uma forma de controle da própria legislação, onde todos os dispositivos normativos deveriam estar em conformidade com a Constituição vigente, sob pena de nulidade da norma. Por isso, haveria a necessidade de haver um Tribunal Constitucional para exercer esse controle interno das normas criadas pelo Poder Legislativo, a fim de proteger a Supremacia Constitucional. O Tribunal Constitucional exerceria o filtro constitucional das normas produzidas pelo Poder Legislativo, não como uma supremacia do Poder Judiciário, mas sim para a garantia da Supremacia da Constituição, esse é o entendimento que se extrai do seguinte trecho⁴³⁴:

Todo ato de uma autoridade delegada contrário aos termos da comissão é nulo. Esse princípio é indubitável; e, portanto, todo o ato do corpo legislativo, contrário à Constituição, não pode ter validade. Negar isso seria o mesmo que dizer que o delegado é superior ao constituinte, o criado ao amo, os representantes do povo ao povo que representam; ou que aqueles que obram em virtude de poderes delegados,

⁴³⁴HAMILTON, Alexander. MADISON, James. JHAY, Jhon. **Os federalistas**. Editora UNB, 1984, p.459

tanta autoridade têm para o que esses poderes autorizam, como para o que eles proibem.

No contexto brasileiro, o Supremo Tribunal Federal (STF) se destaca como o guardião da Constituição, exercendo o papel de um Tribunal Constitucional, que zela pela preservação dos princípios e direitos fundamentais consagrados na Carta Magna.

Trata-se de uma instituição responsável por interpretar a CF, a fim de solucionar controvérsias constitucionais e declarar a inconstitucionalidade de leis e atos normativos que contrariem os preceitos constitucionais. Essa atribuição confere ao STF um papel indispensável na manutenção da ordem jurídica, na defesa dos direitos individuais e coletivos, e na promoção da estabilidade institucional no país.

Nos EUA, o modelo federalista apresenta-se como dualista, ou seja, o poder é dividido entre o governo federal e os governos estaduais. Nessa forma descrita, há na Constituição atribuições fixadas para cada esfera do governo. Uma das características fundamentais do modelo federativo dualista é a não ingerência de um nível de governo sobre o outro. Cada esfera de governo atua dentro de sua esfera de competência e não pode ultrapassar os limites estabelecidos.

No Brasil, foi instituído o federalismo cooperativo, que apresenta uma moldura de forte interação e colaboração entre as diferentes esferas de governo. Embora haja uma clara divisão de competências estabelecida na CF de 1988, existe uma cooperação e parceria entre a União, os Estados, o DF e os Municípios para enfrentar desafios comuns e promover o desenvolvimento do país.

Nesse modelo, o governo central desempenha um papel importante na coordenação e orientação das políticas públicas, estabelecendo diretrizes gerais e fornecendo recursos financeiros e técnicos para as esferas subnacionais. Os estados e municípios, por sua vez, têm autonomia para implementar e adaptar essas políticas às suas realidades locais.

Os federalistas inspiraram-se na obra *O espírito das leis* de Montesquieu, publicada em 1748 e considerada uma das obras principais do iluminismo e uma base teórica para a formação do pensamento político moderno. A inovação primordial descrita na obra refere-se à separação de poderes, pois segundo o autor, para evitar um abuso de poder deveria haver três poderes independentes entre si que auxiliam na conservação do Estado como federado. Para os autores, o Legislativo seria encarregado de criar leis que pudessem atender à demanda da população, garantindo direitos e deveres a todos os cidadãos. O Poder Executivo seria o responsável pelo controle e utilização da força pública. Já o Poder Judiciário seria o suporte para a resolução de conflitos, aplicando a lei ao caso concreto.

A separação de poderes no Brasil ocorre de forma mitigada, pois, frequentemente observamos um Poder interferindo ou realizando o exercício das funções do outro, resultando nas chamadas funções atípicas. Um exemplo claro dessa mitigação é a criação de leis pelo Poder Executivo em situações de urgência, através da utilização da medida provisória, uma competência que normalmente seria atribuída ao Poder Legislativo. A medida provisória é um mecanismo que permite ao presidente da República editar normas com força de lei em casos de relevância e urgência, contudo, sua validade é temporária e depende da posterior apreciação e aprovação pelo Congresso Nacional.

Para melhor compreensão sobre a temática discutida, descrevemos todas as informações de forma resumida e comparativa em um quadro, a fim de uma análise mais didática.

Modelo federalista norte-americano	Modelo federalista brasileiro
Forma bicameral legislativa	Forma bicameral legislativa
Tribunal Constitucional	Supremo Tribunal Federal
Federalismo Dualista	Federalismo Cooperativo
Separação de Poderes	Separação “mitigada” de Poderes

Chega-se à conclusão de que o modelo de federalismo adotado no Brasil, em comparação ao modelo desenvolvido nos EUA atribuiu uma maior centralidade de competências legislativas nas mãos do poder central, isto é, da União, o que, em certa medida, poderá comprometer o desenvolvimento da ideia de federalismo cooperativo que foi importado pela CF de 1988 quando falamos das competências comuns e concorrentes.

No modelo de federalismo norte-americano há significativa autonomia dos Estados-membros na tomada de decisões que dizem respeito às necessidades locais, viabilizando que a autonomia seja exercida no seu grau mais alto, tendo como consequência uma diminuição de vontades separatistas que possam surgir. No Brasil, em contrapartida, a autonomia concedida aos Estado e Municípios estão muito focadas nas políticas públicas, que possuem um custo de execução muito alto, o que faz com que estes entes dependam diretamente da transferência de valores pelo ente nacional para a concretização destas políticas de forma adequada à toda população.

Quando comparados os dois modelos, observamos que adequações para cada realidade são necessárias, mas não divergiram das características principais que fazem com que um

Estado seja compreendido como Federado, quais sejam: a existência de um texto constitucional escrito; duas ordens jurídicas, uma central e outras parciais, estas últimas dotadas de autonomia organizacional e política, para escolha se seus representantes locais; indissolubilidade da aliança federativa; vontades parciais representadas no Senado Federal para construção de vontades nacionais; existência de um Tribunal Constitucional, com responsabilidade de guardar o texto constitucional e; por fim, a possibilidade do poder central intervir nas unidades parciais em situações de conflito.

Esses são elementos condicionantes para a compreensão de um Estado enquanto Federado e, em ambos os países, EUA e Brasil, foram vistas todas essas características sendo adotadas. Portanto, passaram no teste de qualidade do que é ser um Estado Federado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernanda Dias Menezes. **Competências na Constituição de 1988**. 3ª edição. São Paulo: Editora ATLAS, 2007.

BONAVIDES, P. **Do velho ao novo federalismo**. Revista de Direito Administrativo, [S. l.], v. 70, p. 500–515, 1962. DOI: 10.12660/rda.v70.1962.23772. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rda/article/view/23772>. Acesso em: 5 ago. 2023.

BRASIL. [Constituição (1891)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1891**.

HAMILTON, Alexander. MADISON, James. JHAY, Jhon. **Os federalistas**. Editora UNB, 1984

OLIVEIRA FILHO, de Roberto Gurgel. **Federalismo norte-americano: marco inicial ou desenvolvimento de um pensamento?** Revista Jurídica da Toledo de Presidente Prudente-SP, São Paulo, v.14, p. 185-198, nov.2009.

RAMOS, Paulo Roberto Barbosa. **Federalismo: condições de possibilidade e características essenciais**. Revista de Informação Legislativa, Brasília, v. 49, n. 193, p. 21-30, jan./mar. 2012.

O EXERCÍCIO PÚBLICO DA RAZÃO: O PAPEL DA FACULDADE INFERIOR PARA A SOCIEDADE

Trinne Cristine Pimentel Costa
Graduanda em Filosofia
trinne.cp@discente.ufma.br
UFMA

Bianca Malena do Nascimento Cordeiro
Graduanda em Filosofia
bianca.malena@discente.ufma.br
UFMA

Alice Fromer Ferreira Amorim
Graduanda em Filosofia
alice.fromer@discente.ufma.br
UFMA

Ubiratan Brasileiro Barros dos Santos
Graduando em Filosofia
santos.ubiratan@discente.ufma.br
UFMA

Zilmara de Jesus Viana de Carvalho
Doutora em Filosofia
zilmara.jvc@ufma.br
UFMA

RESUMO: Immanuel Kant é um célebre filósofo do movimento iluminista e por este motivo, em suas obras, ele apresenta, por exemplo, o apreço pela razão, pelo esclarecimento e pela autonomia. Nesse sentido, Kant também discorre acerca do papel da filosofia e da figura do filósofo perante a sociedade. Em sua obra *O conflito das faculdades*, o autor descreve o embate entre o que ele denomina de Faculdade superior e Faculdade inferior, a primeira diz respeito às faculdades de teologia, direito e medicina, ao passo que, a segunda corresponde a de filosofia. Segundo Kant, o teólogo, o jurista e o médico agem segundo o interesse do governo, enquanto um poder soberano. Estas Faculdades compõem a estrutura do controle social e por isso são superiores. No que tange à filosofia, a mesma é legislada apenas pela razão e por este motivo se contrapõe às demais, uma vez que esta se mantém independente das vontades do governo e, dessa forma, o seu papel está interligado ao exame crítico das demais Faculdades, buscando sempre desvelar a verdade das mesmas. Levando essas questões em consideração, o filósofo prussiano aponta para a importância de que essa verdade tenha autorização para ser publicizada, pois só assim ela pode vir à luz, dito de outro modo, a faculdade inferior deve encarregar-se de sua função, realizando o exercício público, e cuidando para que não ocorra, em relação às Faculdades superiores, o descompromisso com a verdade. Em outra obra anterior, intitulada *Resposta à pergunta: o que é Esclarecimento?*, Kant também trata acerca da importância de expormos publicamente o nosso entendimento, de nos servirmos deste, gozando, dessa forma, de nossa liberdade, ora esta é o elemento primordial para que possamos falar sobre esclarecimento, ou seja, fazer, o uso público da razão, em relação aos problemas que assolam a sociedade. À vista disso, o presente trabalho busca apresentar de que maneira as questões, quanto à liberdade concedida a Faculdade inferior de avaliar as Faculdades Superiores, se desdobram na sociedade civil. Por conseguinte, mostrando que a Faculdade de filosofia deverá esclarecer o povo de quais são seus direitos e deveres no que se refere a ordem social, evidenciando de que forma a perspectiva kantiana, sobre a função da Faculdade inferior, no

tocante à publicização das verdades, está relacionada com a noção de exame público da razão, ou melhor, o uso público e o privado da razão, expresso em seu opúsculo sobre o esclarecimento.

Palavras-chave: Faculdades; Filosofia; Liberdade; Uso público.

1. INTRODUÇÃO

O filósofo prussiano Immanuel Kant é um célebre nome no movimento iluminista e, por este motivo, em suas obras ele apresenta, por exemplo, o apreço pela razão, liberdade, esclarecimento e pela educação. Nesse sentido, Kant também discorre acerca do papel da filosofia e da figura do filósofo perante a sociedade. Em 1798, foi publicado o livro *O conflito das faculdades*, no qual o autor discorre acerca dos elementos que ele chama de Faculdade inferior e Faculdade superior, na mesma obra o autor descreve sobre conflito que ocorre entre tais elementos.

Ou seja, a Faculdade superior diz respeito às faculdades de teologia, direito e medicina, ao passo que a inferior corresponde a faculdade de filosofia. Nesse sentido, de acordo com Kant, o teólogo, o jurista e o médico agem segundo o interesse do governo, enquanto um poder soberano. Estas Faculdades compõem a estrutura do controle social e por isso são superiores. No que tange à filosofia, a mesma é legislada apenas pela razão e por este motivo se contrapõe às demais, uma vez que esta, se mantém independente das vontades do governo e, dessa forma, o seu papel está interligado ao exame crítico das demais Faculdades, buscando sempre desvelar a verdade das mesmas. Em relação a isso, citamos Kant (2017, p. 22):

Importa absolutamente que, na universidade, se dê ainda à comunidade erudita uma Faculdade que, independente das ordens do governo quanto às suas doutrinas, tenha a liberdade, não de proferir ordens, mas pelo menos de julgar todas as que têm a ver com o interesse científico, i.e., com o da verdade, em que a razão deve estar autorizada a falar publicamente; porque, sem semelhante liberdade, a falar verdade não viria à luz (para dano do próprio governo), mas a razão é livre por sua natureza e não acolhe nenhuma ordem para aceitar algo como verdadeiro (nenhum *crede*, mas apenas um *credo* livre).

Levando essas questões em consideração, o filósofo prussiano aponta para a importância de que essa verdade tenha autorização para ser publicizada, pois só assim ela pode vir à luz, dito de outro modo, a faculdade inferior deve encarregar-se de sua função, realizando o exercício público e cuidando para que não ocorra, em relação às Faculdades superiores, o descompromisso com a verdade. No mais, esta pesquisa visa primeiramente entender como essas faculdades se relacionam na sociedade civil e, posteriormente, argumentar sobre a conformidade do papel da faculdade inferior no que se refere ao esclarecimento e a publicidade.

2. O EXERCÍCIO PÚBLICO DA RAZÃO

2.1 A relação das faculdades

É válido deixar claro de antemão que a divisão das faculdades em superior (teologia, medicina e direito) e inferior (filosofia) não foi concebida fortuitamente, pois existe uma necessidade do governo em ter acesso direto às orientações que são repassadas ao povo por meio de certas faculdades, acerca disso o filósofo prussiano argumenta que “a organização de uma universidade, quanto às suas classes e Faculdades, não dependeu de todo do acaso [...]” (KANT, 2017, p. 23).

Por este motivo, Kant (2017) chama a atenção para a “peculiar necessidade sentida” pelo governo de agir sobre o povo por meio de determinados preceitos. Portanto, se os teólogos, os juristas e os médicos alicerçam o controle social e compõem a estrutura de influência do poder soberano, basta apenas que o governo tenha domínio sobre essas doutrinas e assim ele poderá conduzir o povo. À vista disso, as faculdades supracitadas são superiores justamente por servir a este poder superior que é o governo.

Por outro lado, a faculdade de filosofia não serve ao governo, haja vista que o seu papel se encontra justamente em questionar as demais faculdades e, conseqüentemente, o poder soberano. Porém, ressaltamos que a filosofia é “serva da teologia (e se diz justamente o mesmo das outras duas). – Mas não se vê muito bem “se ela vai à frente de sua graciosa senhora com a tocha ou atrás levando a cauda” (KANT, 2020, p.64).

Por conseguinte, quando Kant diz que a filosofia serve às demais faculdades, ele está ponderando que a faculdade inferior pode iluminar o caminho das demais ao mesmo tempo em que pode ir atrás questionando-as, com o intento de fazer resplandecer a verdade. Veja bem, a filosofia deverá esclarecer o povo sobre quais são seus direitos e deveres no que se refere a ordem social, esta é a perspectiva kantiana sobre a função da faculdade inferior no tocante a necessidade de publicização das verdades. Neste panorama, Kant argumenta que:

A Faculdade de filosofia pode, pois, reivindicar todas as disciplinas para submeter a exame a sua verdade. Não pode ser afetada de interdito pelo governo sem que este atue contra o seu propósito genuíno essencial, e as Faculdades superiores devem aceitar as suas objeções e dúvidas, que ela publicamente expõe - o que decerto elas poderiam achar oneroso porque, sem semelhante crítico, teriam podido permanecer sem perturbação no seu domínio uma vez adquirido, seja sob que título for e, não obstante, imperar aí de modo despótico. (KANT, 2017, 31)

Assim, diante do papel assumido pela filosofia, os filósofos são incumbidos de agir como mestres com o propósito de esclarecer o povo. Acerca do esclarecimento, a obra kantiana de maior reconhecimento é *Resposta à pergunta: que é Esclarecimento?*, nesta o filósofo trata

do momento no qual os homens vencem a sua menoridade, superam toda a forma de pensamento que vem de tutores e passam para um estado de maioridade, quando pensam fazendo o uso da sua própria razão.

Nesse contexto, é importante que os cidadãos exponham publicamente o seu entendimento, usufruindo, dessa forma, de sua liberdade. No opúsculo supramencionado, Kant discorre sobre a limitação da liberdade nas diversas esferas da sociedade, pois, por exemplo, “[...] o oficial diz: não raciocineis, mas exercitai-vos! [...] O sacerdote proclama: não raciocineis, mas crede! [...]” (KANT, 2013a, p.65), essas formas de restrição que são impostas à liberdade do homem não colaboram com o desenvolvimento do esclarecimento.

E, tendo isso em vista, o referido filósofo questiona: “[...] que limitação, porém, impede o esclarecimento [*Aufklärung*]? Qual não o impede, e até mesmo o favorece? [...]” (KANT, 2013a, p.65). Ora, a resposta para tais questionamentos encontra-se no elemento fundamental para o esclarecimento, qual seja, o uso público da razão. Ideia esta que está relacionada de modo intrínseco à liberdade, uma vez que ela é o elemento primordial para que possamos falar sobre esclarecimento, em virtude de que somente por meio da liberdade há a possibilidade de publicização da razão.

Diante do exposto, passamos agora a distinção estabelecida por Kant acerca do que ele denomina de uso público e uso privado da razão. No que diz respeito a este último, é o ato de explanarmos nosso pensamento quando estamos desenvolvendo o exercício de determinado ofício público ou atividade a nós confiada, e, no que concerne ao primeiro, é quando um sábio expõe ao público o seu próprio entendimento. É importante frisarmos no que tange ao uso privado da razão, que apesar deste ser limitado, não contribui de modo demasiadamente danoso ao esclarecimento. Em relação a essa questão do uso público e uso privado da razão diz Nadai (2020, p. 65):

[...] Segundo ele [Kant], esta liberdade de fazer uso público da razão não se opõe à obrigação de obediência à autoridade das leis públicas ou dos estatutos das religiões instituídas, que é definida como capacidade de fazer uso privado da razão. Kant admite que todo clérigo ou funcionário do estado, todo educador e mesmo todo súdito de modo geral, enquanto parte da máquina do Estado, deve obediência às leis instituídas ou aos estatutos da religião que professa. Mas enquanto erudito, esse mesmo súdito pode dirigir-se ao público dos letrados, orientando-se apenas por si mesmo.

Seguindo essa perspectiva, o filósofo prussiano chama a atenção para o fato de que quando estamos executando atividades que são desenvolvidas para atender o interesse do povo, este serviço prestado irá se dar, em certa medida, de forma passiva, ou seja, sob a legislação do governo com intuito de conservar uma finalidade pública. “[...] Em casos tais, não é sem dúvida

permitido raciocinar, mas deve-se obedecer [...]” (KANT, 2013a, p.66). Em outros termos, para Kant, a obediência é essencial no que diz respeito à manutenção da ordem social, além do mais, qualquer mudança que venha a acontecer deve ser regida de forma ordenada e paulatina, não desordenada e destrutiva.

A exemplo disso, o filósofo prussiano usa a figura do eclesiástico que, enquanto oficial de uma instituição religiosa, não pode subir ao púlpito e declamar seu entendimento sobre as questões teológicas, mas terá que fazer o uso privado da razão uma vez que está no exercício de seu ofício, este deverá então apenas seguir aquilo que está prescrito ou em conformidade com o credo. No entanto, o fato de termos de fazer uso privado da razão, quando estamos encarregados de realizar as funções dos cargos concebidos a nós, não nos impede de fora deste ambiente, onde executamos nossas atividades, e tendo conhecimento sobre determinado saber, nos dirigirmos ao público e expormos as nossas questões, levando sempre em consideração a verdade e a responsabilidade.

Assim, voltando ao exemplo do sacerdote, este deve e tem obrigação de, longe do seu espaço de trabalho, usar seu conhecimento sempre com muita responsabilidade "de dar conhecimento ao público de todas as suas ideias [...], sobre o que há de errôneo naquele credo, e expor suas propostas no sentido da melhor instituição da essência da religião e da igreja" (KANT, 2013a, p. 67), essa mesma forma de pensamento, a saber, de fazer o uso privado da razão em seu ambiente de trabalho, e fora deste ter liberdade de se servir de seu próprio entendimento por meio da publicização do mesmo, se aplica aos demais mestres que ocupam cargos públicos e que por assim dizer estão a serviço do soberano.

Além disso, é necessário enfatizar que a publicização dos fatos - das questões sociais em geral, de uma época tem como finalidade não meramente expor ao povo quais são seus direitos e deveres, mas de, principalmente, dar um passo em direção ao esclarecimento. Ainda, o entendimento cada vez maior por parte do povo, em relação ao que está ao seu redor, é benéfico não só para a filosofia (que integra ativamente esse processo), mas também para as demais faculdades que, por meio do esclarecimento, podem ser melhoradas com o tempo.

Destarte, os homens precisam passar a pensar por si mesmos e não mais apenas aceitar, sem nenhum questionamento, o que lhes é dito. Porque, por exemplo, o sacerdote enquanto aquele que cuida das demandas espirituais do povo não deve se colocar como homem tutelado, e subordinado a um poder (quando este estiver fora do cargo de sacerdote, é claro!), pois a permanência deste no uso privado da razão se configura como um desserviço que beira a barbaridade; na qualidade de sábio deve fazer uso público da razão, visto que “[...] o fato de

tutores do povo (nas coisas espirituais) deverem ser eles próprios menores constitui um absurdo que dá em resultado a perpetuação dos absurdos" (KANT, 2013a, p. 67).

Em síntese, a publicização ou o uso público da razão não deve ser feita por colaboradores que estão a serviço do governo, todavia, tal veto não sobre cai sob estes colaboradores quando os mesmos não estão em suas funções, portanto eles têm direito a estarem livres das amarras do mesmo. Mas, os agentes que precisam substancialmente de tal liberdade para expor sua opinião são os filósofos, em virtude de que os mesmos agem como professores livres e mestres do esclarecimento.

Ora ao poder de julgar com autonomia, i.e., livremente (segundo princípios do pensar em geral), dá-se o nome de razão. Há, pois, que conceber-se a Faculdade filosófica, porque deve responder pela *verdade* das doutrinas que tem de acolher ou até só admitir e, nesta medida, como livre e unicamente sob a legislação da razão, não sob a do governo. (KANT, 2017, p. 30)

Em suma, a filosofia é uma faculdade desprendida do governo e por esta razão não segue nada além da busca pela verdade, ao passo que as demais faculdades servem as vontades do poder soberano. No que tange aos agentes da primeira, eles precisam ser livres para expor suas opiniões e questionar inclusive as ações das demais, enquanto os juristas, os médicos e os teólogos só podem expor suas opiniões seguindo o que foi anteriormente descrito sobre o uso público e privado da razão.

2.2 Esclarecimento e educação

Com o exposto até o momento é possível observar a importância do esclarecimento, mas alçá-lo não é um processo fácil, principalmente por que os seres humanos preferem ter quem tome as decisões por eles a terem que pensar por si mesmos, ou seja:

É tão cômodo ser menor. Se tenho um livro que faz as vezes de meu entendimento, um diretor espiritual que por mim tem consciência, um método que por mim decide a respeito de minha dieta, etc., então não preciso de esforçar-me eu mesmo. Não tenho necessidade de pensar, quando posso simplesmente pagar; outros se encarregarão em meu lugar dos negócios desagradáveis. (KANT, 2013a, p. 64)

Isto posto, Kant também argumenta que a razão faz parte da natureza humana e por isso todos os homens são capazes de pensar por si próprio e ser autônomo, entretanto, é preciso fomentar, mediante instruções, a saída dos homens do comodismo. Isto significa prover possibilidades para que o processo de esclarecimento se desenvolva a ponto de conceder meios pelos quais o progresso possa acontecer.

A vista disso, elucidamos ainda, que o processo de esclarecer o povo, fazendo com que estes vençam o comodismo, a preguiça e o acovardamento de se portarem de bom grado na menoridade, perpassa pela esfera da educação. Por meio de procedimentos educacionais adequados, ou seja, de uma pedagogia que tem como finalidade o desenvolvimento da maioridade, do pensar por si, logo, a liberdade de fazer o exame público da razão. Frisamos ainda que, o método pedagógico ao qual nos referimos, a saber o kantiano, visa ainda essa busca da liberdade, autonomia do sujeito e claro, seu aprimoramento moral.

Em sua obra *Sobre a pedagogia* Kant aponta que o desenvolvimento do indivíduo contém dois momentos cruciais para que este alcance a maioridade. O primeiro momento concerne em uma educação dos cuidados, também chamada pelo autor, como educação física e se configura como uma educação puramente negativa, por se tratar de uma fase na qual o educando irá passar por uma espécie de polimento, além disso, esta fase da educação tem como finalidade ensinar a criança a coexistir com os outros, ou seja, este deve ser disciplinado para aprender a usar de sua liberdade sem infringir regras ou tolher a liberdade de outrem.

Por isso, é de suma importância a limitação da liberdade do educando em tal fase, ora, se estas providências e cuidados não forem tomados com o devido rigor e atenção nesta etapa, se o educando tiver uma liberdade irrestrita, este certamente será um ser humano caprichoso e sem limites, que viverá para satisfazer suas vontades. Neste primeiro momento o educando deverá estar sob a tutela de seu mestre e este enquanto aquele que está encarregado de educar determinada criança deve discipliná-lo, buscando fazer com que o educando cumpra as normas, e lhe obedeça.

Desse modo, a menoridade sob a qual a criança é posta nesse primeiro momento é necessária, pois é mediante esta que será possível regular as vontades desregradadas da criança. Segundo Kant (2012, p. 22) “a primeira época no educando é aquela em que tem de dar provas de submissão e obediência passivas; a outra, aquela em que lhe deve ser permitido fazer já um uso da reflexão e da sua liberdade, claro que sob leis. Na primeira, trata-se de uma coação mecânica, na segunda, moral.”

A segunda fase da educação kantiana se concentra em trabalhar a disciplina e a instrução, o homem precisa ser podado, mas também instruído, nesta etapa o indivíduo está indo de encontro com a civilidade, deixando assim, seu estado primitivo. Dessa forma, é neste momento que o mestre deverá incitar o jovem a refletir acerca das coisas que permeiam o mundo, a sociedade; por assim dizer, é aqui, que este jovem começa também a conceber máximas. Depois de disciplinado, o ser humano passa então para o processo de instrução,

aprende a questionar, refletir e expor suas ideias, a educação para Kant nos possibilita chegar na autonomia, na maioria, na moral e por tanto no pensar por si. A educação é compreendida, nesse sentido, como aquela que possibilita o desenvolvimento da sociedade de forma ética e que visa, além disso, uma sociedade na qual os cidadãos sejam livres e que mediante a dada liberdade possam avançar no processo de esclarecimento.

O homem tem vocação e inclinação para o livre pensamento, a fomentação deste germe deve ser feita para que o público se esclareça e a educação, segundo o prussiano, é um meio para tal, no mais sabemos também que a liberdade é crucial para falarmos sobre o esclarecimento e indispensável para o uso público da razão bem como para a questão da publicidade. No mais, é de suma importância destacar que o esclarecimento em Kant não deve se desenvolver somente no âmbito individual, esse processo visa algo muito maior, a saber, o aprimoramento do homem enquanto espécie.

A tomada de consciência do homem sobre as questões que permeiam a sociedade deve ser pensada criticamente e, uma vez entendidas, este carece ter seu direito de emitir sua opinião livremente acerca de determinada questão enquanto cidadão e não se colocar meramente como um agente passivo a serviço de um soberano, ora, afinal quem está a serviço do povo é o chefe de Estado, dito soberano, e não o contrário disso. Nessa perspectiva, a liberdade deve ser concedida primeiro porque é um direito de todos e a renúncia desta fere sua própria dignidade; em segundo lugar, temos que, o chefe de Estado nada deve temer em deixar a comunidade emitir seus juízos, assim como não deve tolher, por exemplo, a liberdade dos filósofos, de escrita ou mesmo da fala, uma vez que, a censura como modo de conter seus medos em relação as opiniões destes de nada contribui para a glória do governo.

2.3 Uso público da razão e a publicidade

Ao iniciar *O conflito das Faculdades* Kant expõe a censura que sofreu, por parte do rei Frederico II, ao publicar seu escrito *A Religião nos Limites da Simples Razão*, por isso, o autor buscou suscitar no *Conflito* quais são as demandas de cada faculdade. Dito de outro modo, Kant procurou fazer as devidas separações no intento de argumentar acerca da necessidade de liberdade por parte dos filósofos no que tange a exposição de sua opinião. Além disso, o autor alega que os filósofos são “(...) incapaz, por sua natureza, de agremiações e alianças de clubes, é insuspeita de difamação mediante uma *propaganda*” (KANT, 2020, p. 64).

Em resumo, como a faculdade de filosofia não se encontra sob o jugo do governo a mesma passa a ser vista como uma ameaça ao poder soberano, mas da forma que foi

argumentado por Kant, o filósofo é insuspeito no que se refere a criação de desordem. Logo, o objetivo da faculdade supramencionada finda-se somente na busca pela verdade. Assim, considerando a acusação de transgressão sofrida pelo filósofo por seu rei, o autor chama a atenção para o papel do governo tanto na censura quanto na possibilidade de abertura de caminhos e espaços para que os filósofos possam usufruir de sua liberdade e, desse modo, pudesse emitir seus pontos de vista de forma pública sem correr o risco de ser censurado, como aconteceu com Kant.

Ora, os filósofos enquanto aqueles que integram a Faculdade inferior, estão a serviço da própria razão e firmam constantemente, compromisso com a verdade e com o bom gerenciamento social. Considerando isto, estes não devem ser vistos como sujeitos que apresentam ou que tomarão decisões que acabem gerando situações desastrosas para com o governo. Uma vez que, o propósito dos filósofos, como já mencionado, é o de zelar pelo bom funcionamento da sociedade e, por este motivo, Kant defende incisivamente a liberdade pois é mediante a esta, como já salientado anteriormente, que podemos usar publicamente a razão, ao mesmo tempo em que publicizamos nossas opiniões, sem sermos surpreendidos por represálias.

No mais, reafirmamos que a publicidade é um elemento indispensável para o progresso da espécie e o mesmo se diz em relação à educação. E, a vista da questão acerca do livre pensamento, Kant, no opúsculo sobre o *Esclarecimento*, aponta para o fato de que um soberano esclarecido - que entende a importância de a comunidade comunicar publicamente seus pensamentos, acaba por ajudar a impulsionar o progresso do esclarecimento e, conseqüentemente, da espécie humana. Portanto, os chefes de Estado devem compreender que seja em matéria religiosa, seja no que se refere à legislação “não há perigo em permitir a seus súditos fazer *uso público* de sua própria razão e expor publicamente ao mundo suas ideias sobre uma melhor compreensão dela, mesmo por meio de uma corajosa crítica do estado de coisas existente” (KANT, 2013a, p.70-71).

Acerca disso, Kant retoma no *Conflito* a argumentação sobre esse medo descabido que o chefe de Estado tem em relação a publicidade ou uso público da razão da comunidade em geral, e principalmente dos filósofos. O governo teme a estes últimos, pois acha que os mestres esclarecidos irão desvirtuar o povo, ou seja, o povo, ao ouvir os pronunciamentos dos filósofos, podem (segundo o governo) voltar-se contra o soberano. No tocante a essa discussão Nour em sua obra, *À paz perpétua de Kant*, enfatiza (2013, p. 89):

A liberdade dos filósofos interessa ao príncipe: a filosofia, expondo os erros cometidos pelas outras faculdades, permite ao governo ser rigorosamente informado do que lhe é vantajoso ou desvantajoso. A tendência das faculdades superiores de agir

despoticamente, quando não são publicamente contestadas pela faculdade de filosofia, pode representar um perigo para o próprio governo, já que as faculdades superiores podem conduzir o povo em qualquer direção – mesmo contrária à de um governo legítimo. Para Kant, os filósofos, tendo liberdade, podem instruir as faculdades superiores e estas, por sua vez, conduzir o governo a permitir o juízo público, percebendo então que seus fins são promovidos antes pelo aumento do conhecimento possibilitado pela liberdade da faculdade de filosofia do que pela autoridade.

Em relação a essas questões sobre o direito de publicização ou o direito de nos servirmos de nosso próprio entendimento, Nour chama a atenção para o fato da necessidade não somente em prover a liberdade de pensar, mas também a liberdade de nos comunicarmos uns com os outros sem, contudo, sermos impedidos, tolhidos ou castigados. Essa relação dialógica entre os homens é importante para que dela possa ser extraída uma reflexão crítica mais apurada, e assim feito, esta reflexão seja compartilhada, alcançando assim o objetivo de tornar público os princípios e informações verdadeiras.

Nesse sentido, Kant aponta que o espaço mais adequado para a realização da promoção da liberdade de pensamento, de modo que este se concrete, deve ser feito nas instituições, dentro das faculdades. Dito isto, a faculdade de filosofia tem comprometimento com a efetivação da ação do livre pensar, porque ela está encarregada e tem compromisso com o exercício do pensar por si. Em face do exposto, a filosofia obedece apenas às leis da razão, esta que suscita nos membros da faculdade supracitada, a necessidade de desenvolvimento da liberdade de pensamento; bem como estimula as trocas de ideias que corroboram para a excelência da análise crítica acerca das informações a serem expostas ao público.

Considerando a ideia kantiana de esclarecimento e publicização, ambas ligadas ao uso público da razão e por conseguinte, a noção de liberdade, a função da Faculdade inferior na sociedade é de esclarecer os problemas que assolam a mesma e garantir o bom gerenciamento ou funcionamento da ordem pública. Portanto, o objetivo da Faculdade inferior de forma alguma visa prejudicar o governo, mas sim, contribuir para seu bom funcionamento. Dessa forma, esta deveria ser a quem o governo procuraria para receber conselhos, uma vez que a faculdade de filosofia não está subordinada a nenhuma outra lei que não sejam as dadas pela razão.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, Kant afirma que o progresso da espécie carece de determinados elementos que ele considera importante para tal fim, a saber, seriam eles: a educação, o esclarecimento e a publicidade. Esses elementos contribuem, respectivamente, para o melhoramento da espécie, tendo em vista, por exemplo, que a educação a qual Kant defende é uma educação que visa as

gerações vindouras, “uma educação educa outra”, aludindo que é mediante a processos como estes que as sociedades poderão progredir. Portanto, “o princípio de publicidade é assim, por excelência, o princípio não do indivíduo, mas do público” (NOUR, 2013, p. 100), ou seja, este princípio está ligado a todos os integrantes da sociedade e, de certa forma, também se relaciona com as gerações vindouras.

Por fim, a publicidade e o esclarecimento são ferramentas que devem ser usadas para dar conhecimento ao povo em relação à sociedade que eles integram. O povo é regido pelas faculdades superiores, sobre as quais os mesmos não questionam, não racionam, apenas creem. Esta ação independe da verdade das máximas proferidas pelos médicos, teólogos ou juristas, tal ação mantém a ordem social, mas também leva a sociedade a ficar estagnada sem a ótica de progresso. Kant é contra essa possibilidade, ele acredita no melhoramento da espécie e os argumentos apresentados nesta pesquisa buscaram demonstrar como o filósofo prussiano descreve seu ideal progressista.

REFERÊNCIAS

BUENO, Vera. **A Faculdade de Filosofia e a Prática do Uso Público da Razão**. Estudos Kantianos, Marília, v. 3, n. 1, p. 169-176, Jan./Jun., 2015

KANT, Immanuel. **Antropologia de um ponto de vista pragmático**. Tradução de Clélia Aparecida Martins. São Paulo: Iluminuras, 2006.

_____. **À paz perpétua: um projeto filosófico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

_____. **Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”?** In: Textos Seletos. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013a. p. 63 – 71.

_____. **Que significa orientar-se no pensamento?** In: Textos Seletos. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013b. p. 46 – 62.

_____. **O Conflito das Faculdades**. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2017.

_____. **Sobre a Pedagogia**. Trad. e notas João Tiago Proença. Lisboa: Edições 70, 2012.

KERSTING, Wolfgang. Política, liberdade e ordem: A filosofia política de Kant. In: GUYER, Paul (org.). **Kant**. Trad. Cassiano T. Rodrigues. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2009.

NADAI, Bruno. **As condições do esclarecimento, o conflito entre filosofia e religião e a ideia de universidade**. STUDIA KANTIANA (RIO DE JANEIRO), v. 18, p. 55-81, 2020.

_____. **Progresso e moral na filosofia da história de Kant**. São Bernado do Campo, SP: EdUFABC, 2017.

NOUR, Soraya. **À Paz Perpétua de Kant: Filosofia do direito internacional e das relações internacionais.** São Paulo: Martins Fontes, 2013.

_____. **O filósofo, o político e o público.** Cadernos de Filosofia Alemã. São Paulo, v. 6, p. 23-32, 2000.

SOROMENHO-MARQUES, Viriato. **Razão e progresso na filosofia de Kant.** Lisboa: Edições Colibri, 1998.

O POPULISMO CLÁSSICO DE GETÚLIO VARGAS

Ana Paula Abreu Alhadeff
Graduanda em Ciências Sociais
alhadeff.ana@discente.ufma.br
UFMA

Ilse Gomes Silva
Professora de Ciência Política
ilse.gomes@ufma.br
UFMA

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo uma investigação acerca do populismo, traçando paralelos com a prática política desempenhada por Getúlio Vargas, figura que veio a se tornar uma grande referência nas discussões sobre o tema em questão. Para tanto, realiza-se uma análise teórica a qual busca, através de um estudo dos principais conceitos formulados pelos autores mais referenciados na temática, a compreensão de como a prática populista surgiu no Brasil e se delineou ao longo dos mandatos de Vargas.

Palavras-chaves: Populismo, Getúlio Vargas, Estado, política.

1. INTRODUÇÃO

O populismo está inserido dentre os principais fenômenos políticos explorados por estudiosos de diferentes áreas, necessário para compreender a formação sociopolítica de um país. Conforme aponta Angela de Castro Gomes (1996), trata-se de um conceito “com um dos mais altos graus de compartilhamento, plasticidade e solidificação, não apenas no espaço acadêmico da história e das ciências sociais, como transcendendo este espaço e marcando o que poderia ser chamado uma cultura política nacional.” (GOMES, 1996, p. 2) Autores como Francisco Weffort (1980), Octavio Ianni (1991) e Décio Saes (1985) buscaram sobretudo a formulação de uma definição que rompesse com o senso comum, e portanto, com a noção que concebe o fenômeno, basicamente, como um movimento de forte apelo popular onde as massas, passivas, encontram-se submissas à manipulação do líder.

A América Latina é o alvo mais frequente de pesquisas relacionadas ao tema, em razão da força que o populismo ganhou em muitos países da região, especialmente entre as décadas de 1930-1960, significando a prática política mais relevante nos últimos anos. Evidentemente, como indica Ianni (1991), a região não é considerada um todo homogêneo, são profundas as diferenças nos âmbitos político, religioso, econômico, dentre outros. Porém, uma vez que, os países latino-americanos se encontram incorporados ao sistema capitalista mundial e desde o princípio são marcados por acontecimentos os quais se relacionam diretamente com os fatos decisivos ocorridos na história do capitalismo, é inegável que junto a heterogeneidade da região, existem semelhanças e paralelismos. (IANNI, 1991, p. 14-15)

De acordo com Ianni (1991) e Weffort (1980) o populismo surgiu nestes países na época de crise do Estado Oligárquico; no Brasil, esse momento correspondeu à Revolução de 1930, liderada por Getúlio Vargas e que foi responsável por provocar uma ruptura com o antigo regime. A partir de 1930, o que se verifica é o início de um novo período na história brasileira em que surge o modelo de Estado Democrático, “apoiado principalmente nas massas populares urbanas e nos setores sociais ligados à industrialização.” (WEFFORT, 1980, p. 45)

Nesse sentido, os autores constataam que a política populista estava incluída dentro de um contexto de desdobramento das relações de produção capitalistas, no qual o tradicional substituía-se pelo moderno e assinalam que este período foi marcado por uma “crise de hegemonia”, responsável por obrigar o Estado a impulsionar as massas com intuito de conseguir legitimidade, amenizando o desequilíbrio político advindo da crise.

2. A RUPTURA COM O REGIME OLIGÁRQUICO

O sistema político predominante até a década de 1920 era o Oligárquico; este implicava num modelo de articulação política peculiar de sociedades capitalistas periféricas em fase agrário-mercantil, compreendendo “o conjunto das relações políticas que traduzem a dominação dos grandes proprietários de terras sobre as outras classes e sobre os outros grupos sociais, exprimindo-se esta dominação através de um poder político real cuja base se encontra no poder econômico e social dos grandes proprietários de terras.” (SAES, 1985, p. 31-32). No contexto brasileiro, de acordo com Saes (1985), o sistema político oligárquico representou um momento em que o jogo político da classe dominante havia se complexificado em razão das transformações decorrentes do acelerado desenvolvimento capitalista agrário.

Nessa perspectiva, o autor aponta que esse sistema político teria como principais características o fato de ter concebido uma articulação política de dominação e consolidado a hegemonia política da burguesia cafeeira de São Paulo. Tal sistema era dominado por grupos locais de proprietários de terra e tinha como base o coronelismo; conseqüentemente, o poder econômico e social dos proprietários garantia a eles grandes possibilidades de controle sob a prática eleitoral das massas rurais. Este domínio de classe dos proprietários de terras junto à hegemonia política da burguesia cafeeira, se apresentaram no jogo político por meio do afastamento da maior parte da população do processo eleitoral.

Ainda segundo Saes (1985), o Estado oligárquico exerceu sobretudo duas principais funções. Enquanto o Estado de classe desempenhou a função política de asseverar a ordem social através do monitoramento do estatuto da propriedade rural e das relações de trabalho no

campo, assim como, da repressão aos movimentos operários nas cidades, o Estado da burguesia cafeeira instituiu uma política econômica que tinha como objetivo garantir a propagação do capitalismo agrário-exportador. Dessa forma, o Estado oligárquico conseguiu atender simultaneamente aos interesses da classe dominante agrária e os da burguesia cafeeira.

Todavia, a Grande Depressão, iniciada em 1929, e o processo crescente de industrialização suscitaram uma modificação na relação até então existente entre o Estado e os grupos sociais. Sendo a política econômica do Estado concorrida entre o grupo oligárquico hegemônico e as oligarquias dissidentes, com a crise mundial, a burguesia cafeeira fragmentou-se e os conflitos no seio dos grupos oligárquicos se intensificaram; além disso, a insatisfação de outros setores também fora evidenciada. (WEFFORT, 1980; IANNI, 1975)

Eclode nesse momento a Revolução de 1930, tendo como uma de suas figuras principais, o político gaúcho Getúlio Vargas. Boris Fausto (1994) indica que os revolucionários constituíram um quadro heterogêneo, unidos em oposição ao mesmo adversário: o bloco oligárquico hegemônico; embora com diferentes perspectivas e objetivos. Estavam presentes os setores ligados à oligarquia, os quais aspiravam que sua região tivesse mais atenção e maior soma pessoal de poder, tendo conseqüentemente, poucas transformações; os setores civis mais jovens, que tendiam à reorganizarem o sistema político, vinculando-se temporariamente com os tenentes e compondo o grupo “tenentes civis”; o movimento tenentista que buscava a centralização do poder e implementação de algumas reformas sociais; e o Partido Democrático que aspirava controlar o governo de São Paulo e a aplicação dos ideais do Estado Liberal.

A partir disso, realizou-se uma alteração de elites no poder sem que implicasse numa grande ruptura; os blocos oligárquicos tradicionais foram substituídos pelos militares, técnicos diplomados, jovens políticos e posteriormente pelos industriais. Ainda que as oligarquias não tivessem sumido e nem o modelo de relação sociopolítico pautado na troca de favor, o poder de tipo oligárquico, apoiado na força dos Estados, não era mais preponderante, agora “a irradiação agora vinha do centro para periferia, e não da periferia para o centro.” (FAUSTO, 1994, p. 327) Portanto, a Revolução liquidou o monopólio político oligárquico, porém, não implicou na hegemonia política de outra classe.

O Estado pós-oligárquico será definido por Weffort (1980) como um “Estado de compromisso”. O bloco político formado depois da Revolução havia se complexificado, verificando-se uma “crise de hegemonia”. Nenhum setor de classe possuía os requisitos necessários para estabelecer sua hegemonia política, por conta da crise da burguesia cafeeira, a debilidade dos outros setores agrários e a dependência das classes médias com relação aos

interesses tradicionais (FAUSTO, 1970, p. 23), o que acarretou numa instabilidade ao novo Estado. Tendo em vista o cenário de urbanização e industrialização, a única fonte que poderia oferecer uma estabilidade, seriam as massas urbanas, se mostrando necessário a conquista de uma base social de apoio. (WEFFORT, 1980, p. 50)

A noção de compromisso, segundo Angela de Castro Gomes (1996) indica duas frentes as quais designam seus limites e potencialidades; de um lado, um compromisso com os grupos dominantes, promovendo um equilíbrio instável e facilitando a emergência do poder pessoal do líder, que irá se confundir com o Estado como instituição; por outro lado, um compromisso entre o Estado/Príncipe e as classes populares, que serão integradas sob subordinação no cenário político nacional. A autora ressalta que nesta formulação o compromisso/apelo às massas acaba sendo um meio para obter suporte e legitimidade no contexto de instabilidade e incerteza política, de maneira que, a categoria chave para descrever a relação estabelecida entre líder e massas seria a de “manipulação populista”, proposta como detentora de uma ambiguidade inerente, pois seria ao mesmo tempo, uma forma de controle do Estado sob as massas e uma forma de atendimento às suas demandas.

3. O SURGIMENTO DO POPULISMO BRASILEIRO

É apenas levando este panorama em consideração que, segundo Weffort (1980) se pode compreender o populismo. O autor identifica que o fenômeno surge como a expressão do período de crise da oligarquia e do liberalismo, e do processo de democratização do Estado, sendo uma manifestação das fragilidades políticas dos grupos dominantes que buscaram substituir a oligarquia “nas funções de domínio político de um país tradicionalmente agrário.” No entanto, deve ser considerado principalmente fruto da aparição das classes populares, inseridas no seio do processo de urbanização e industrialização, e portanto, da imprescindibilidade da introdução destas no quadro político.

Ainda de acordo com Weffort (1980), o populismo seria um fenômeno de massas “no sentido preciso de que classes sociais determinadas tomam, em dadas circunstâncias históricas, a aparência de massa.” Seria então necessário que amplos contingentes da população operária e pequeno-burguesa estivessem numa condição de disponibilidade política, isto significa que, “faz-se necessário, em países de formação agrária como o Brasil, que o desenvolvimento social em geral tenha conduzido, quando menos, a algum tipo de distinção efetiva entre a dimensão política e as demais dimensões presentes nas relações sociais.” O autor alega que esta, que seria a condição mais geral do populismo como fenômeno político, só tem sua existência possível no

capitalismo; desta forma, reconhecendo no populismo um fenômeno de massas, também é preciso especificar, nas suas diversas formas, a sua natureza política, o que levaria inevitavelmente a uma especificação de classe. (WEFFORT, 1980, p. 27)

Um dos aspectos principais do populismo, para Ianni (1991), seria o caráter policlassista, tendo como um conteúdo essencial o fato de que é fundado a partir de uma aliança de classes e por consequência, é necessário que haja alguma troca entre as classes da coalizão; discordando, portanto, das análises que conceberam as massas urbanas como um elemento passivo. A troca geralmente implicaria no aumento da participação da burguesia e da classe média, no que diz respeito à renda nacional, e no aperfeiçoamento das organizações de classe do proletariado urbano ou o crescimento de sua experiência política.

À vista disso, dentre os traços mais característicos do fenômeno populista, Ianni (1991) esclarece que o “paradoxo” da aliança de classes se sobressai. Os fenômenos populistas abrangeriam, em todos os casos, a coalizão de classes ou de grupos sociais pertencentes a diferentes classes sociais, isto é, “uma coalizão de categorias virtualmente antagônicas”. Estariam presentes no populismo setores da burguesia industrial e do proletariado urbano, militares, grupos de classe média, intelectuais, estudantes universitários e, dependendo do país, camponeses e proletariado rural. Por conseguinte, o paradoxo do populismo estaria no fato em que este se funda num pacto de classes sociais, ou seus grupos mais antigos que, como tais, se mantém em desenvolvimento no decorrer da duração do pacto; assim, a ruptura da aliança populista ocorreria principalmente em função das contradições desenvolvidas entre as classes que compõe o populismo. (IANNI, 1991, p. 137)

Nesse sentido, Décio Saes (2001) afirma que a política populista de Estado na América Latina se configurou como “uma fase histórica de transição para o capitalismo; fase esta marcada por uma crise crônica de hegemonia no seio do bloco no poder e pela consequente necessidade do Estado de mobilizar as massas trabalhadoras a fim de diminuir a instabilidade política decorrente dessa crise.” (SAES, 2001, p. 77-78). A política populista se definiria para Saes (1985) como uma política de reforço das Estruturas do Estado nacional; contudo, esse reforço é realizado em um contexto histórico preciso, assumindo, conseqüentemente, um significado particular e uma forma concreta.

Esta especificidade seria evidenciada através de uma análise da política do Estado populista da qual iriam se sobressair duas dimensões. De um lado, o Estado populista mostrase como um Estado criador, por meio da política intervencionista e industrializante; tal Estado passa à frente das relações de classe, concebendo uma burguesia industrial capaz de exercer

uma contínua pressão sobre seus aparelhos e agências. De outro lado, o Estado populista também se definiria como um Estado mediador; a conquista e manutenção de uma base social urbana de apoio, e a concretização da política industrializante, levaram o Estado à regular de maneira “precoce” as relações de classe em desenvolvimento, com a intenção de transferir estabilidade ao “compromisso” e consolidar a burguesia industrial nascente nos planos econômico e político. Dessa forma, o Estado populista intervém nas relações de classe, incorporando politicamente a classe operária e concomitantemente, a impedindo de dispor de uma expressão política autônoma. (SAES, 1985, p. 93-94)

Além de uma prática política, o populismo, segundo Armando Boito Jr. (1982), seria também uma ideologia política. A política populista, seria fundamentalmente uma “política de industrialização capitalista” sob comando da burocracia de Estado, que se sustentaria em setores das classes populares e estaria fora do controle das frações burguesas as quais constituem o bloco no poder. O aspecto mais importante para definição da política populista e compreensão de suas crises, seria a “posição peculiar da burocracia de Estado”. O autor expõe que a burocracia de Estado tem como matéria-prima da sua ação política, “a revolta popular espontânea (sem orientação política definida) contra a política de desenvolvimento vigente até 1930 e, apoiada nessa revolta, imprime-lhe uma direção política favorável ao desenvolvimento do capitalismo no Brasil.” (BOITO JR., 1982, p. 23)

A ideologia populista, por sua vez, é indicada por Boito Jr. (1991) como uma ideologia pequeno-burguesa. Seu conteúdo central define-se, em suma, através da expressão “culto do Estado protetor”, ou seja, “a expectativa de que o Estado tome a iniciativa de proteger, independentemente da correlação política de forças vigente num momento dado, os trabalhadores da ação dos capitalistas”, sendo o populismo um tipo de estatismo. O autor reitera que no pós-30, a ideologia populista foi amplamente propagada entre as classes populares, o que poderia levar a uma interpretação de que o populismo é indistintamente popular e portanto, sem um conteúdo de classe preciso. Porém, a análise teórica acerca das relações dessa ideologia com a estrutura de classes, somada a análise histórica do surgimento e da expansão do populismo, permitiriam a identificação do caráter pequeno-burguês dessa ideologia. O termo “pequeno-burguês” será utilizado num sentido amplo, envolvendo a pequena burguesia (os pequenos proprietários independentes) e a classe média (trabalhadores não proprietários que exercem um trabalho).

No entendimento de Armando Boito Jr (1991) o populismo seria então, um tipo de estatismo e representa uma identificação dos setores populares com o aparelho do Estado

burguês, portanto, com a burocracia civil e militar deste, não pessoalmente com o líder. Tal identificação irá admitir a forma de um fetiche do Estado, dessa forma, os setores populares, penetrados pela ideologia populista relegam o fato da política de Estado ser determinada a partir da correlação política de forças, apreendendo esta política como decorrente da livre e soberana vontade do Estado e imaginando que o Estado atenda ao povo mesmo sem a presença de lutas populares organizadas.

A expressão “culto ao Estado protetor” apontada por Boito Jr. (1991) como núcleo central da ideologia populista evidência, de acordo com o autor, dois aspectos essenciais do populismo. “De um lado, “culto do Estado” refere-se à passividade política das massas, articulada à expectativa da iniciativa salvadora do Estado. Do outro lado, “Estado protetor”, porque o populismo expressa uma aspiração popular por melhores condições de vida e identifica o seu inimigo principal em setores da classe dominante e do imperialismo, e não no movimento operário e popular”. A partir dessa perspectiva, o populismo poderia ser caracterizado como um estatismo reformista. (BOITO JR., 1991, p. 74)

No decorrer do desenvolvimento de suas argumentações acerca da política populista no Brasil, os autores mencionados tomam como principal referência Getúlio Vargas, que assume o comando do país em 1930 e se mantém no poder por quinze anos, de forma contínua, como chefe de um governo provisório, presidente eleito por voto indireto e ditador, sendo deposto em 1945 e voltando através do voto popular em 1950. Conforme mostra Fausto (1994), durante seus mandatos, o presidente buscou, no plano econômico, a promoção de um capitalismo nacional, sustentado pela ação do Estado; e no plano político, a redução das rivalidades entre as classes, através de uma colaboração, suscitada pelo Estado, das massas populares e a burguesia. Assim, o Estado estaria representando as aspirações do povo em geral e não interesses específicos de determinada classe. Nessa perspectiva, “os apelos simbólicos e as concessões econômicas às massas populares seriam a tônica do getulismo, ou pelo menos do primeiro governo Vargas.” (FAUSTO, 1994, p. 387-388)

4. POLÍTICA POPULISTA DE VARGAS

Fausto (1994) explica que, desde o princípio do governo provisório as medidas centralizadoras estiveram presentes. Vargas assumiu o Poder Executivo assim como o Legislativo, ao dissolver o Congresso Nacional, os legislativos estaduais e municipais. Essa centralização também foi aplicada no campo econômico, dado que, o governo Vargas não poderia esquecer o setor cafeeiro e concentrou a política do café em suas mãos. O autor pontua

que grande parte das medidas implementadas pelo presidente no campo econômico-financeiro foram decorrentes das condições as quais se impuseram a partir da crise mundial, e não de novas concepções.

Maria Cecília Forjaz (1984) ressalta que o Estado pós-oligárquico, acabou por reconhecer a presença política da classe operária, isto é, no seu potencial reivindicativo e sua cidadania; tal fato explicaria o estabelecimento da legislação trabalhista e a composição da estrutura sindical. A integração política da classe operária, no entanto, foi realizada por meio do corporativismo que, na explicação da autora, foi imposto como uma forma de controle, com intuito de dificultar a expansão político-social de classes subalternas, bem como evitar a ampliação do sindicalismo independente e o crescimento da influência do Partido Comunista no movimento operário. Todavia, Gomes (1979) indica que houve resistência com relação a esta proposta corporativista de organização do Estado, tendo sido contestada e denunciada por frações do movimento operário, também pelos próprios setores empresariais, e atacada pela oligarquia agrária.

Dessarte, Weffort (1980) argumenta que a participação política das massas a partir de 1930 aconteceu sempre sob tutela de representantes de algum dos grupos dominantes; não se poderia afirmar que as massas populares ou algum de seus setores conquistaram um mínimo de autonomia ao participarem do processo político. Por isso, para o autor, ao se falar em emergência política das massas no pós-30, deve-se levar em consideração que esta emergência esteve desde sempre condicionada.

A burocracia de Estado teria atendido, conforme explica Boito Jr. (1982), a expectativa da baixa classe média “integrando-a no jogo político através do reconhecimento do seu direito à reivindicação, da institucionalização dos seus canais de participação (controlada) e da sua conversão em suporte de política de desenvolvimento do Estado.”. A burocracia de Estado acaba de fato, desenvolvendo e sistematizando a legislação trabalhista, mesmo com resistência da burguesia; e ao propor entidades de massa oficiais à baixa classe média, elimina as possibilidades de organização; além disso, promove uma política econômica industrialista. Sendo assim, a burocracia de Estado acabou realizando certas concessões econômico-sociais, as quais já se faziam necessárias em razão da luta de classe operária, e simultaneamente concebeu um controle político-organizativo sob os setores dos movimentos de massa. (BOITO JR., 1982, p. 25-26)

A política trabalhista promovida durante 1930-1945 nos mandatos de Vargas, de acordo com Fausto (1994), objetivou principalmente “reprimir os esforços organizatórios da classe

trabalhadora urbana fora do controle do Estado e atraí-la para o apoio difuso ao governo”; ocorrendo, por conseguinte, uma forte repressão sob os partidos e organizações de esquerda, e a instituição das leis de proteção ao trabalhador, de enquadramento dos sindicatos pelo Estado, além da criação de órgãos os quais pretendiam arbitrar os possíveis desentendimentos entre patrão e operário. Foi lançado o princípio da unidade sindical, que implicava no reconhecimento pelo Estado de apenas um sindicato para cada categoria profissional, não sendo obrigatória a sindicalização.

“O governo se atribuiu um papel de controle da vida sindical, determinando que funcionários do ministério assistiriam às assembleias dos sindicatos. A legalidade de um sindicato dependia do reconhecimento ministerial, e este poderia ser cassado quando se verificasse o não-cumprimento de uma série de normas.” (FAUSTO, 1994, p. 335)

Mais tarde, em 1939, instituiu-se a Lei Orgânica da Sindicalização Profissional e o controle do Estado sobre o movimento sindical foi praticamente total. Demier (2013) frisa que o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (MTIC) poderia “fechar sindicatos, fiscalizar suas contas, dirigir suas eleições, destituir suas diretorias e exigir um “atestado ideológico” dos que quisessem se candidatar aos cargos diretivos.”, além da articulação horizontal entre os sindicatos ter sido proibida. (DEMIER, 2013, p. 272)

Analisando o sindicalismo, Armando Boito Jr. (1991) defende que todo movimento sindical dispõe certa ideologia e, no Brasil, esta ideologia tem como traço específico o legalismo, sendo chamada pelo autor de “ideologia da legalidade sindical”. É caracterizada pela “submissão voluntária ao conjunto de normas jurídicas que regulamentam a organização e as formas de ação sindical no Brasil”, mas tem como principal aspecto a “submissão voluntária e estrita à norma jurídica segundo a qual cabe ao Estado estabelecer qual organização pode representar sindicalmente os trabalhadores, isto é, o apego ao estatuto do monopólio legal da representação sindical que cabe ao sindicato oficial.” Nesse sentido, a ideologia da legalidade sindical representaria para o autor, uma “manifestação localizada da ideologia populista”, tendo em vista que, demonstra o fetiche do Estado-protetor no âmbito sindical. (BOITO JR., 1991. p. 63-66)

Uma vez que a ideologia populista seria o fetiche do Estado protetor, a ideologia do populismo sindical representa o deslocamento desse fetiche para o âmbito da organização e da luta sindical dos trabalhadores. Dessa maneira, o populismo pode ocasionar uma inércia sindical, assim como, uma prática de um tipo específico de sindicalismo: o sindicalismo populista; sindicalismo este que seria caracterizado pelo economicismo populista, pela sua

frágil vida associativa, pela falta de vínculos orgânicos entre a direção e a base do movimento e pela limitação de suas ações que visam principalmente “ensejar a intervenção do Estado em defesa dos trabalhadores.” (Ibid., 1991, p. 93)

Ianni (1975) pontua que um elemento importante do getulismo foi a combinação efetiva e tática de interesses do proletariado, classe média e burguesia industrial, com o propósito de favorecer a criação e expansão do setor industrial, tal qual do setor de serviços. Ao mesmo tempo, instituições democráticas foram criadas, a fim de garantir o acesso dos assalariados à uma fração do poder. No geral, tratou-se de “uma combinação de forças destinada a ampliar e acelerar os rompimentos com a “sociedade tradicional” e os setores externos predominantes.” (IANNI, 1975, p. 56)

Na perspectiva de Weffort (1980), inicialmente, o novo governo, apoiado numa aliança dos grupos da classe média e as oligarquias dissidentes, passou por um longo período de instabilidade até 1937 quando se instaura a ditadura, tendo que se mover dentro de uma faixa complexa de compromissos e conciliações entre os diferentes, e por vezes antagônicos, interesses de tais grupos. Nestas condições de compromisso e instabilidade é que surgem as características mais relevantes da política brasileira dessa etapa, dentre as quais configuram-se os elementos fundamentais do populismo, tais como:

“a personalização do poder, a imagem (meio real e meio mística) da soberania do Estado sobre o conjunto da sociedade e a necessidade da participação das massas populares urbanas.” (WEFFORT, 1980, p. 69)

Com o fim da Primeira Guerra Mundial, movimentos e ideais totalitários e autoritários tinham se difundido e ganhado força; ademais, a crise mundial de 1929 contribuiu para o enfraquecimento da democracia liberal. No Brasil, isto se refletiu no fortalecimento da corrente autoritária nos anos 30 e na implementação do Estado Novo em 1937, que não significou uma grande ruptura com o passado, pois muitas de suas instituições e práticas já estavam sendo desenvolvidas a partir de 1930 e foram apenas sendo integradas. Além disso, é importante levar em consideração que havia uma expansão da mobilização popular nesse contexto, a qual representava uma ameaça concreta ao governo, acirrando o clima propício para que se estabelecesse a ditadura varguista. Desta maneira, a ditadura teria sido a solução para consolidar o poder pessoal do presidente e instaurar o Estado como soberano perante as forças sociais presentes. (FAUSTO, 1994; FORJAZ, 1984; WEFFORT, 1980)

Sumariamente, Fausto (1994) assevera que, o Estado Novo, em relação ao campo socioeconômico, correspondeu à uma aliança entre a burocracia civil militar e a burguesia

industrial, que pretendiam a promoção da industrialização com o mínimo abalo social. A burocracia civil era favorável ao programa de industrialização porque acreditava ser este o meio pelo qual o país se tornaria independente, os militares por admitirem o fortalecimento da economia através da instalação de uma indústria de base, e os industriais pois presumiam ser necessário uma intervenção ativa do Estado quanto ao incentivo à industrialização.

A política trabalhista do Estado Novo “pode ser vista sob dois aspectos: o das iniciativas materiais e o da criação da imagem de Getúlio Vargas como protetor dos trabalhadores.” (FAUSTO, 1994, p. 373). A imagem de Vargas como protetor dos trabalhadores ganhou forma a partir do recurso a diversas cerimônias e o uso intensivo dos meios de comunicação. Fausto (1994) destaca as comemorações de 1 de maio, que começaram a serem realizadas em 1930, no estádio São Januário. Grande parte da população se fazia presente nesses encontros, no qual o presidente acabava comunicando-os acerca de “alguma medida muito aguardada de alcance social.”

O ministro do trabalho utilizava de maneira sistemática o rádio como ferramenta de aproximação entre o governo e os trabalhadores; realizavam-se palestras semanais em programas, onde se contavam a história das leis sociais, apresentando casos reais e dirigindo-se por vezes à grupos específicos, como por exemplo, os aposentados e as mulheres. Este teria sido um dos elementos que ajudou na construção da figura simbólica de Vargas como “dirigente e guia dos brasileiros, em especial dos trabalhadores, como amigo e pai, semelhante na escala social ao chefe de família”. Além de se dirigir aos trabalhadores, o governo também buscou uma posição favorável da opinião pública, a partir da censura aos meios de comunicação e formulação de sua própria versão sobre o momento histórico vivido naquela época. Um recurso de extrema importância nesse sentido, foi o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP); através dele eram efetuadas diversas funções, englobando cinema, rádio, teatro, imprensa, literatura, etc. (Ibid., 1994)

Porém, vale sublinhar, levando em consideração o argumento de Jorge Ferreira (2017), que apenas a propaganda política não bastou para criar e consolidar o “mito” Vargas. Segundo o autor, “não há propaganda, por mais elaborada, sofisticada e massificante, que sustente uma personalidade pública por tantas décadas sem realizações que beneficiem, em termos materiais e simbólicos, o cotidiano da sociedade.” Portanto, o “mito” Vargas refletia diversas experiências, as quais “longe de se basear em promessas irrealizáveis, fundamentadas tão-somente em imagens e discursos vazios, alterou a vida dos trabalhadores.” (FERREIRA, 2017, p. 88)

Não por acaso, é neste período que são estabelecidas as conquistas das classes assalariadas, sobretudo do proletariado, como o regime do salário-mínimo em 1940 e a Consolidação das Leis do Trabalho em 1945. Tais medidas, segundo Ianni (1991), tinham como objetivo, dentre outros, a preservação da classe operária de uma grave pauperização; eram também destinadas a manter as relações de produção em consonância com as demandas do desenvolvimento econômico. A legislação trabalhista, contudo, não teria impedido que os níveis do salário real permanecessem inferior ao custo de vida.

Apesar do chefe de Estado se apresentar às massas como um “doador” e “protetor”, Weffort (1980) expõe que, o conteúdo social da manipulação exercida sobre a legislação trabalhista ultrapassa este mero jogo pessoal. Notoriamente, Vargas obteve grande parte de seu prestígio a partir de ações dessa natureza, adquirindo a confiança necessária para poder falar em nome das massas. Com a instituição da legislação trabalhista, sua regulamentação passou a ser responsabilidade do Estado, de forma que, “transfere-se, assim, para este, em certa medida, o prestígio que as massas haviam conferido a Vargas.” (WEFFORT, 1980, p. 73); esta transferência contém, na concepção do autor, um dos elementos mais significativos da relação política populista. Por outro lado, mesmo estabelecendo a legislação trabalhista como um direito, em ocasiões nas quais o assalariado reivindicava o cumprimento de alguma lei, a relação de “doação” desaparecia; o que importava era “o cidadão que reivindica o cumprimento da lei, que reivindica os “seus direitos” de homem livre na relação de trabalho.” (Ibid., 1980)

Para Boito Jr., (1991) o populismo exigiria um mínimo de ações governamentais direcionada aos interesses imediatos das classes populares; é uma relação política que compreende interesses e medidas práticas. Dentro do contexto brasileiro, este mínimo refletiu-se justamente na elaboração, desenvolvimento e implementação da legislação social, previdência e trabalhista. No que se refere ao mito da doação da legislação sindical, criado e disseminado por intermédio do discurso oficial do populismo, este representaria uma sistematização do fetiche do Estado protetor, a qual caracteriza o populismo espontâneo dos trabalhadores.

Em síntese, as adversidades do Estado Novo teriam surgido, segundo Fausto (1994), em razão especialmente da inserção do país no contexto das relações internacionais, que teria fomentado as oposições e divergências internas do governo. Com a entrada do Brasil na Segunda Guerra, a oposição irá explorar e questionar a contradição do apoio brasileiro às democracias, ao mesmo tempo em que se vivia a ditadura varguista. Buscando responder as pressões, o governo justificou que a ditadura persistia em função da guerra, prometendo

eleições assim que se estabelecesse a paz. Todavia, “o calendário de uma transição pacífica sob o comando de Getúlio Vargas seria atropelado por uma sequência de fatos e de diferentes percepções dos grupos políticos envolvidos; tudo isso, no curso de alguns meses.” (FAUSTO, 1994, p. 385).

A ideia de um processo transitório para democracia, dirigido pelo chefe de um regime autoritário, não agradou a oposição. Ao perceber a perda de sustentação do regime na cúpula militar, Vargas buscou mais ainda apoio nas massas populares urbanas. (Ibid., 1994). No entanto, o presidente é deposto em 1945. Acerca desse momento sublinhou-se que:

“Afim, a queda de Getúlio Vargas se fez a frio. Forçado a renunciar, ele se retirou do poder fazendo uma declaração pública de que concordara com sua saída (...) A transição entre os dois regimes dependeu assim da iniciativa militar (...) Essas e outras circunstâncias fizeram com que a transição para o regime democrático representasse não uma ruptura com o passado, mas uma mudança de rumos, mantendo-se muitas continuidades.” (FAUSTO, 1994, p. 389)

Contudo, Vargas reaparece, na década de 1950, destacando-se no cenário político na disputa pela presidência da República, com uma campanha baseada na defesa da industrialização e na necessidade de ampliação da legislação trabalhista. (Ibid., 1994) Eleito, toma posse em janeiro de 1951 e tem-se início o seu último governo.

Nesta fase, representada pelo último mandato presidencial de Vargas, Boito Jr. (1982) identifica dois campos principais no interior do bloco no poder: a fração industrial da burguesia, empenhada na luta pela industrialização capitalista, e a grande burguesia comercial exportadora e importadora, que se mostrava contrária à política econômica industrialista iniciada em 1930. Segundo o autor, a burguesia comercial era composta pelas firmas exportadoras que financiavam, adquiriam e exportavam a produção agrícola do país, e pelas firmas importadoras que adquiriam no exterior os bens de consumo manufaturados os quais o país importava por conta do baixo nível do seu parque industrial. A lucratividade e expansão do negócio deste grupo estavam diretamente relacionadas com a continuidade da antiga forma de dominação imperialista; daí decorre o porquê de seus interesses compatibilizarem com os interesses do capital imperialista e sua união em oposição à industrialização.

Para Boito Jr. (1982) a política populista então, enquanto política industrialista, possuiria diferentes relações com as frações das classes dominantes. Para o autor, a burguesia comercial detinha interesses em comum com o imperialismo norte-americano, e os dois seriam permanentemente contra a política populista; já burguesia industrial mantinha uma relação que incluía simultaneamente a unidade e a luta contra a política populista. Ressaltando que a política populista não é somente uma política de industrialização, é uma política de industrialização a

qual apoia-se nas classes populares, o autor argumenta que a posição da indústria com relação ao populismo mostra-se contraditória, pois, ao mesmo tempo que é levada a aceitar a política populista, também, dependendo do contexto, irão formar alianças com a burguesia compradora antiindustrialista objetivando combater a política populista.

Esta situação de aliança entre a burguesia industrial e a burguesia compradora ocorre quando a burocracia de Estado, vendo-se confrontada com o ascenso da luta reivindicatória das classes populares e pretendendo não perder o controle político de sua base de massa, é obrigada a realizar algumas concessões diante das reivindicações populares; justamente essa situação teria ocorrido em 1954. Apesar da unidade da burguesia estar contra a burocracia de Estado, ou seja, contra a política populista, expressar, mesmo que de forma indireta, a unidade da burguesia contra as classes populares, isso não quer dizer que a política populista de Vargas tenha incorporado de alguma forma os interesses políticos das classes populares. Na realidade, buscou-se a radicalização da política populista afim de desviar as massas de uma possível revolução. (BOITO JR., 1982, p. 35-36)

Boito Jr. (1982) esclarece ainda que tal radicalização se deu sobretudo no campo da política social, uma vez que, o governo precisava responder à luta reivindicatória, que naquele contexto, admitia um caráter de massa. Entretanto, por se tratar de uma estratégia de interesse da burocracia do Estado e não da burguesia, os setores burgueses irão se contrapor à radicalização do populismo, compreendida como uma política favorável ao progresso do movimento popular, e por um momento, irão renunciar à suas divergências internas para se unirem contra a política populista.

Em março de 1953, houve uma greve promovida pela classe operária sob direção do Partido Comunista que durou um mês e envolveu 300 mil operários. Esta greve inicia uma fase de ascenso da luta reivindicatória das classes trabalhadores, levando a política populista do governo Vargas à uma crise. Através da greve, a instabilidade do sistema de contradições e alianças no qual a política populista se baseava, foi enfatizada; por conseguinte, o governo Vargas empenhou-se fortemente para suprimir a greve, reprimindo violentamente as ações mais ousadas desempenhadas pelos operários ao longo da greve. Porém, o governo também tentava passar a ideia aos operários de que apoiava a greve. Criou-se nesse momento, um novo panorama, onde o caráter popular atribuído ao governo estava sendo posto à prova e onde o governo notou indispensabilidade de analisar um possível reajuste na política de integração das massas ao jogo político. A greve enfraqueceu o apoio da fração populista da classe média ao governo Vargas e radicalizou a oposição da classe média liberal, que se opunha anteriormente

em função do populismo permitir o exercício político das massas populares. (BOITO JR., 1982, p. 57-63)

Portanto, o aspecto fundamental do golpe de 1954 teria sido, para Boito Jr. (1982) “o fato de o conjunto da burguesia ter-se unido, em bloco, para rechaçar a política de Vargas, por entender que ela se mostrava ineficaz para controlar o ascenso do movimento popular a partir da grande greve de março de 1953.” Em 1954, a burguesia industrial confirma o rompimento com a política populista, se aliando à burguesia comercial e ao imperialismo, opondo-se ao governo Vargas. Assim, o autor assinala que, estas frações burguesas haviam se unido em função das políticas de concessões que o governo se via obrigado a realizar para se manter, tendo em vista o avanço do movimento popular.

Além do golpe de 1954 ter sido fundamentalmente, resultado da ação conjunta das frações burguesas contra a política populista, ele também refletiu a tentativa da burguesia compradora de restabelecer sua hegemonia política, sendo este grupo a força dirigente do golpe. Não obstante, a crise de 1953-1954, que resultou no suicídio de Vargas, teria representado uma crise da política populista do governo Vargas e não uma crise geral do populismo, posto que, as massas não estavam se desfazendo dessa ideologia pequeno-burguesa. (BOITO JR., 1982, p. 37,91)

5. CONCLUSÃO

Durante o período oligárquico, é a grande burguesia exportadora e importadora que possui a hegemonia política no seio do bloco do poder, essa fração burguesa, por meio do controle do aparelho de Estado, consegue instaurar uma política de desenvolvimento que atende de preferência seus interesses específicos, deixando de lado os interesses das demais frações e classes que executam o poder de Estado. (BOITO JR., 1982, p. 27) Contudo, esta hegemonia acaba em 1930.

Forjaz (1984) alega que dentre os traços citados frequentemente na análise do período pós- 30 destacam-se as seguintes ideias: a Revolução de 30 pôs um fim na hegemonia da burguesia cafeeira, mas nenhuma outra classe foi capaz de assumir. Formou-se uma nova coalizão no poder, compondo um “Estado de compromisso” e neste se equilibraram de forma instável “cafeicultores, oligarquias dissidentes (outros setores da burguesia agroexportadora ou produtora para o mercado interno), grandes comerciantes importadores e a burguesia industrial nascente, além das "categorias sociais de Estado" (militares, intelectuais e burocratas), como grupos sociais subordinados” sem grandes mudanças da estrutura socioeconômica.

O populismo, segundo os apontamentos de Ianni (1991) e Weffort (1980), emerge num contexto de transição marcado pelo fim da Oligarquia e o avanço da urbanização e industrialização, definida sobretudo pela integração da classe trabalhadora, em um panorama de fragmentação das classes dominantes chamado pelos autores “crise de hegemonia”. Neste quadro de crise, os novos grupos que governavam a nação tiveram de, ao tomar alguma medida, levar em consideração as demandas populares, colocando em prática ou estabelecendo as mínimas condições institucionais para que as massas pudessem exercer sua cidadania. (IANNI, 1991, p. 126) Isto posto, o populismo “teria significado a integração política dos trabalhadores em meio a uma situação transicional particular, caracterizada por uma objetivação do capitalismo industrial que, dialeticamente, preservava as velhas estruturas agrárias.” (DEMIER, 2013, p. 298)

Desse modo, Ianni (1991) e Weffort (1980) compreendem o populismo como uma “forma política de relação entre classes sociais correspondente a uma determinada etapa do desenvolvimento capitalista latino-americano na qual, em função da crise vivida pelo capitalismo mundial pós-1929 e da consequente falência dos modelos agro-exportadores, ganhara fôlego o processo industrial conhecido como “substituição de importações”. (DEMIER, 2013, p. 256). Ademais, os autores definem como condição geral do populismo, o fato de ser um fenômeno de massa, condição esta que só encontra possibilidade de existência no sistema capitalista.

Também partido desse pressuposto, Saes (2001) irá especificar ainda mais ao apontar que a personalização da política, principal componente da política populista, deve ser julgada como a forma geral da política preponderante em sociedades capitalistas. Como consequência, observa-se que, a disseminação das relações sociais capitalistas acaba propiciando a consumação de uma predisposição à personalização. No que diz respeito ao Estado populista, Saes (1985) argumenta que este teria criado “um mecanismo simultâneo de integração e de manipulação da classe operária; essa ambiguidade não deve, no entanto, ser considerada como uma anomalia, mas como a essência e, ao mesmo tempo, a contradição fundamental do populismo.” (SAES, 1985, p. 104)

Boito Jr. (1982), assim como Saes (1985), indicou que no contexto de “crise de hegemonia”, foi possível que a burocracia de Estado, alicerçada nos amplos setores populares, operasse entre os interesses antagônicos das diferentes frações burguesas, obtendo a “a condição de definir, em última instância, a política de desenvolvimento do Estado” (BOITO JR., 1982, p. 28). Na argumentação do autor, a burocracia de Estado, dentre os anos 1930-1964,

teria exercido a principal função na condução da política populista de caráter industrialista. (DEMIER, 2013, p. 287)

Ianni (1991) procurou expor as fases vividas pelo varguismo, principal referência do populismo no Brasil. No primeiro momento, de 1930-1937, Vargas ensaiava uma democracia de base popular, efetuando concessões tanto à classe média quanto ao proletariado; durante esses anos, foram concebidas algumas fases do populismo brasileiro, elaborando uma doutrina de “paz social” e havendo o reconhecimento dos sindicatos como órgãos legítimos do proletariado. De 1937-1945, instala-se uma ditadura de tipo populista conhecida como “Estado Novo”, a qual detinha aspectos de inspiração corporativa; momento em que se outorgou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e através do salário mínimo, férias remuneradas, aviso prévio, entre outros recursos, foram formalizados os direitos e deveres dos trabalhadores no mercado de trabalho industrial assim como em atividades produtivas que se encontravam nas cidades. Por fim, nos anos 1950-1954, o populismo varguista acabou por se conformar as regras da democracia representativa, tendo os remanescentes da oligarquia e o imperialismo como opositores. (IANNI, 1991, p. 110)

Vargas, utilizando-se dos mecanismos de manipulação possibilitados pelas funções de governo, num contexto de crise interna entre os grupos dominantes, encontrou uma forma de responder às diversas pressões sem se subordinar, de alguma forma, aos interesses imediatos de qualquer delas. (WEFFORT, 1980, p. 70). Conforme sublinha Ianni (1975) na carta escrita pouco antes do seu suicídio, Vargas sintetizava os pontos mais importantes do populismo brasileiro, tais como a ideia de devolver o país ao povo, de que o imperialismo apresentava entraves ao progresso nacional na medida em que associava-se aos grupos econômicos nacionais, ideias estas que inclusive, posteriormente, irão alimentar em grande medida a ideologia populista.

REFERÊNCIAS

BOITO JR., Armando. 1996. Hegemonia neoliberal e sindicalismo no Brasil. Crítica marxista, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 80-105.

_____. O golpe de 1954: A burguesia contra o populismo. São Paulo: brasiliense, 1982.

_____. O Sindicalismo de Estado no Brasil - uma análise crítica da estrutura sindical, Coedição Editora Hucitec e Editora da Unicamp, São Paulo, Campinas, 1991.

DEMIER, Felipe. O longo bonapartismo brasileiro (1930-1964): um ensaio de interpretação histórica. Rio de Janeiro: Mauad X, 2013.

FAUSTO, Boris. A Revolução de 1930, historiografia e história. São Paulo, Brasiliense, 1970.

_____. História do Brasil. São Paulo: Edusp, 1995.

FERREIRA, Jorge. O nome e a coisa: o populismo na política brasileira. In: FERREIRA, J. (org.). O populismo e sua história: debate e crítica. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

FORJAZ, M. C. S. Industrialização, Estado e sociedade no Brasil (1930-1945). RAE-Revista de Administração de Empresas, [S. l.], v. 24, n. 3, p. 35–46, 1984.

GOMES, Angela de Castro. Burguesia e trabalho. Política e legislação social no Brasil 1917-1937. Rio de Janeiro. Campus, 1979. p. 51.

GOMES, Angela de Castro. O populismo e as ciências sociais no Brasil: notas sobre a trajetória de um conceito. Revista Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 31-58, 1996.

IANNI, Octávio. A Formação do Estado Populista na América Latina. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1991.

_____. O colapso do populismo no Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975

PINHEIRO, Jair & PARAIZO, Maria. (2020). Populismo e autonomia relativa do Estado. Revista de Políticas Públicas. 24. 672. p. 672-688, 2020.

SAES, Décio. Classe Média e Sistema Político no Brasil. São Paulo: T A. Queiroz Editor, 1985.

_____. República do Capital. São Paulo: Boitempo, 2001. Cap. 4 – Populismo e neoliberalismo. P. 71/81.

WEFFORT, Francisco. O populismo na política brasileira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980

O(S) CINEMA(S) AFRICANO(S) DO SÉCULO XX: POLÍTICAS FRANCO- AFRICANAS

Rafaele Chaves Freitas
Graduanda de História – Licenciatura
rafaelechaves17@gmail.com
UEMA

Viviane de Oliveira Barbosa
Doutorado em História
viviane.barbosa@ufma.br
UEMA

RESUMO: A cinematografia pós-colonial africana se relaciona diretamente às demandas sociais e aos contextos políticos (internos e externos) que envolvem os aspectos da sua produção. Dito isto, no contexto pós-independência, um novo formato de relação foi se estabelecendo entre a África e a França, já que, tentando preservar vínculos com suas ex-colônias, o país europeu tornou-se o principal financiador do cinema que nascia. Assim, este trabalho busca elaborar um panorama sobre as políticas pós-coloniais francesas e suas implicações na produção cinematográfica dos países que formam a África Subsaariana Ocidental Francófona, região que compreende os países que fizeram parte da África Ocidental Francesa e da África Equatorial Francesa. No pós-independência dos Estados africanos, a política francesa em África foi projetada como uma estratégia para manter o país em uma posição de proeminência internacional. Nesse cenário são criados o *Consortium Audiovisuel International* (CAI) e o *Bureau du Cinéma*. Enquanto o CAI promoveu a produção de cinejornais e documentários, o *Bureau du Cinema* tinha como objetivo fornecer verba, equipamento/técnico de filmagem e aparatos de pós-produção. Além das questões acerca do financiamento de uma produção cinematográfica, outro ponto deve ser considerado: a distribuição. Na África francófona, a distribuição dos filmes era controlada pela Companhia Africana Cinematográfica Industrial e Comercial (COMAICO) e pela Sociedade de Exploração Cinematográfica Africana (SECMA). Apesar da produção cinematográfica da África Subsaariana Ocidental Francófona ser majoritariamente fruto dessa relação de dependência, é também resultado da tentativa de construção de uma indústria cinematográfica nacional e pan-africanista.

Palavras-chave: África; Política; Cinema; Cultura.

1. INTRODUÇÃO

Durante os anos 1960, a História passou por um processo de renovação, no qual novos objetos e métodos foram propostos.

Denominado de “Nova História”, esse movimento diversificou e, conseqüentemente, ampliou a possibilidade de fontes utilizadas na pesquisa histórica. Assim, filmes começaram a ser cogitados como documentos históricos, ou seja, documentos que permitiriam a análise dos valores, contradições, identidades e ideologias de uma sociedade em determinado momento histórico. (FREITAS; BARBOSA, 2022, p.1)

O questionamento “O filme será um objeto indesejável para o historiador?” (FERRO, 1995, p.199), contido na obra “O filme: uma contra-análise da sociedade”, escrita por Marc Ferro, um dos pioneiros no trabalho da relação entre História e Cinema, além de nos fazer

confrontar os possíveis motivos da recusa do historiador em enxergar novas áreas de atuação, lança luz para a observação de que as películas, para além de entretenimento, são documentos que permitem analisar tanto a sociedade que o produz quanto a que o recebe. Sob essa perspectiva, para além do filme em si, elementos relacionados tanto à produção quanto à recepção da obra são passíveis de análise.

Assim, o presente artigo tem como objetivo elaborar um panorama sobre as políticas pós-coloniais francesas e suas implicações na produção cinematográfica dos países que formam a África Subsaariana Ocidental Francófona. Fazem parte dessa região os países localizados ao sul do deserto do Saara que foram colônias francesa

Considerando os processos de independência, essa área é formada por doze países: Benin, Costa do Marfim, Guiné, Senegal, Mali, Mauritânia, Níger, Burkina Fasso, Chade, República Centro-Africana, Gabão e Congo. No entanto, Togo e Camarões, duas antigas colônias alemãs que se tornaram protetorados franceses depois da Primeira Guerra Mundial, podem ser acrescentados à essa lista (ARMES, 2007, p. 143). Em relação à produção cinematográfica, Armes (2007) destaca que há diversas razões para tratar esses quatorze Estados como uma unidade, mas dá luz fundamentalmente ao fato de que essas antigas possessões francesas receberam tratamento especial de ministros franceses, em contraposição a política de afastamento adotada por ex-metrópoles após os processos de independência dos estados africanos.

Apesar da categoria “África Subsaariana Ocidental Francófona”, proposta por Armes (2007), ajude na compreensão do estabelecimento das políticas cooperacionistas franco-africanas e de características gerais sobre as obras cinematográficas criadas nesse cenário, algumas questões devem estar claras: 1) a divisão do continente africano em categorias a partir das “línguas oficiais” herdadas do colonialismo, como África anglófona, África lusófona ou África francófona, configura-se como uma divisão eurocentrada. Isso se dá porque como aponta Gomes (2013), esses agrupamentos, de certa maneira, reafirmam e identificam África através de seu passado colonial, ou seja, sob a perspectiva cultural europeia, e mascaram a complexidade linguística do continente. Apesar disso, são elas que definem os estudos africanos sobre as produções filmicas. 2) O próprio Roy Armes (2007) enfatiza que a união daqueles quatorze países em um grupo não significa que os desafios e as temáticas das cinematografias são os mesmos.

Ademais, cabe considerar que o cinema em África não é uma experiência pós-independência dos países africanos. O cinema se popularizou em África quando o continente já

sofria os impactos da Conferência de Berlim (1884-1885) (FREITAS; BARBOSA, 2022, p.2). Desta forma, a produção cinematográfica no continente africano não é uma particularidade do período de formação dos Estados independentes, mas “[...] a história do cinema africano está longe de se confundir com o cinema colonial” (BAMBA, 2008, p. 218).

Desta forma, o termo cinema colonial tem sido utilizado para caracterizar dois tipos de produções cinematográficas - ideologicamente conectadas, mas com modos de produção e público alvo distintos. Um deles diz respeito aos filmes com viés educacional e de propagandismo produzidos nas colônias, com participação dos colonos e destinados a estes. Enquanto o outro corresponde ao cinema produzido pelas indústrias fílmicas europeias voltado para as populações destes países.

Tendo em vista as teorias raciais do século XIX, o cinema colonial vai, a partir de conceitos europeus de organização social, práticas culturais e noções de estética, negar a pluralidade de identidades e valores dentro do continente africano. Nesse sentido, as diferenças entre esses europeus e africanos são exploradas cinematograficamente como paradigmas representativos das concepções europeias de superioridade (SHAKA, 1994, p. 170). Portanto, práticas consideradas “bárbaras” e “incivilizadas” são projetadas como constituintes dos sujeitos africanos.

Segundo Femmi Okiremuete Shaka (1994), essas projeções psíquicas sobre o “outro” convergem em alguns padrões na representação cinematográfica sobre os sujeitos africanos e sobre África (como espaço geográfico), sendo eles:

- I) Longas gravações panorâmicas da paisagem africana, o “safari shot”.
- II) A representação dos africanos como canibais.
- III) O retrato de África como um Jardim do Éden simbólico, por meio de uma iluminação expressionista.
- IV) A contraposição entre as práticas culturais europeias e africanas.
- V) O retrato dos africanos como sexualmente perversos, sempre preocupados com a procriação.
- VI) A representação dos reis africanos como déspotas e seus súditos como pessoas oprimidas que precisam ser salvos por políticos europeus.
- VII) A representação do ambiente africano, metaforicamente, como um antagonista pessoal que deve ser superado ou atravessado por meio de atos heroicos simbólicos.
- VIII) A concepção de dois arquétipos para africanos colonizados: os cooperativos e, portanto, civilizados, e os rebeldes e, por isso, bárbaros.

IX) A organização de uma estrutura narrativa e técnica em torno de um protagonista masculino europeu, cujos atos “heroicos” são narrados como atributos necessários do ônus de “civilizar” os nativos.

X) A representação dos africanos e das práticas culturais africanas como objetos de prazeres especulares. Esta prática é mais prevalente naqueles filmes que incorporam danças africanas em suas estruturas narrativas.

XI) A representação dos soldados africanos pré-coloniais armados com lança, escudos, empunhando arco e flechas, e vestidos exoticamente.

O cinema colonial é essencialmente marcado por uma visão dicotômica entre metrópole e colônia e, conseqüentemente, entre colonizador e colonizado, uma vez que a cinematografia colonial, a partir do par binário superioridade-inferioridade, buscava evidenciar as diferenças entre os europeus e os não-europeus, entre os civilizados e os não civilizados

A partir desse breve panorama, compreende-se que o cinema de África configura-se como um “ambiente” a ser ocupado em prol da descolonização da mente e do olhar, dentro e fora do continente. Assim, entender o sistema de cooperação franco-africana no pós-independências, no que tange as produções cinematográficas, configura-se como uma forma de compreender o novo formato de relação que se estabeleceu entre a África e a França, já que, tentando preservar vínculos com suas ex-colônias, o país europeu tornou-se o principal financiador do cinema que nascia.

2. A PRODUÇÃO CINEMATOGRAFICA AFRICANA: POLÍTICAS FRANCO-AFRICANAS E NACIONAIS

Considerando as semelhanças e as diferenças da África Ocidental Subsaariana Francófona, abordaremos as políticas pós-coloniais francesas e suas implicações na produção cinematográfica dos países que compõem essa região. Mas, antes de destacarmos a cinematografia africana pós-colonial francófona, é necessário fazer um recuo para compreender a postura dos governos franceses sobre a realização de um cinema africano colonial, visto que, assim, as conjecturas acerca dessa mudança de atitude devem ficar mais nítidas.

Ao contrário dos britânicos e dos belgas, a França não estabeleceu instalações de produção ou tinha políticas cinematográficas coloniais. A única intervenção francesa nesse aspecto foi a promulgação do *Dècret Laval*. Criado, em 1934, por Pierre Laval, este decreto regulamentava a produção de filmes e restringia a ação dos cineastas africanos, uma vez que, após a sua promulgação, para se produzir um filme era necessário obter uma autorização do

Ministério das Colônias Francesas, o qual analisaria tanto o roteiro quanto as pessoas envolvidas na produção. (SHAKA, 1994; OLIVEIRA, 2016).

Nesse sentido, a partir de Diawara (1992), Shaka (1994, p. 258) observa que esse Decreto foi uma medida para conter o impacto revolucionário que o advento do cinema sonoro, desenvolvido nos anos de 1920, poderia ter se fosse utilizado por nacionalistas africanos. Portanto, o *Dècret Laval* foi um meio de minar a entrada de africanos na produção cinematográfica e restringir esse tipo de atividade de uma esquerda francesa simpatizante.

Ao mesmo tempo em que o *Dècret Laval* minimizou e restringiu a atuação de cineastas africanos dentro do continente, teve pouco impacto na vida de realizadores franceses que desejavam utilizar o continente africano como espaço (físico e imaginado) de seus filmes. Tendo em vista o cinema como um produto e agente de uma construção imagética, o decreto postergou a criação de um cinema essencialmente africano, ou seja, um cinema realizado “por africanos sobre a condição africana” (THIONG’O, 2007, p. 27).

Acerca dessa temática, Gomes (2013) destaca que leis de censura existiam desde 1930 nas colônias francesas, mas sua intensificação ocorreu nos anos 1950, devido a uma reação francesa ao crescente número de cinemas e também como resultado do surgimento e fortalecimento de diversos movimentos políticos. Desta forma,

[...] três eram os principais critérios para censura: 1) o prestígio dos brancos, que não poderia ser abalado sendo retratados como hostis, imorais ou invasores. Ex.: as várias versões de Tarzan; 2) a manutenção da ordem pública, evitando filmes que mostrassem assaltantes, prostitutas e outros “mal-exemplos”. Filmes de gangster são os maiores exemplos; 3) a não contestação colonial, censurando filmes que retratassem qualquer propaganda comunista, levante popular ou que estimulasse ideias de rebelião. (GOERG, 2007-2008 apud GOMES, 2013, p. 16)

Inegavelmente, a cinematografia pós-colonial africana se relaciona diretamente às demandas sociais e aos contextos políticos (internos e externos) que envolvem os aspectos da sua produção. Dito isto, no contexto pós-independência, um novo formato de relação foi se estabelecendo entre a França e a África, já que, tentando preservar vínculos com suas ex-colônias, o país europeu se tornou o principal financiador do cinema que nascia.

O que se seguiu às independências foi uma estratégia política bem calculada por meio da qual os franceses envolveram os novos dirigentes africanos. Assim, foram celebrados acordos de cooperação técnica e econômica, assistência financeira e cooperação militar, inclusive com a permanência consentida de instalações e tropas militares francesas em países considerados estratégicos para a França. (FILHO PENNA; BADOU, 2014, p. 160)

No contexto pós-independência dos Estados africanos, a França priorizou a manutenção dos vínculos (econômicos, políticos, sociais e culturais) com as ex-colônias. Assim, política francesa em África foi projetada como uma estratégia para manter o país em uma posição de proeminência internacional, uma vez que a construção e manutenção desses laços mostraram-se como um meio de contornar as superpotências EUA e URSS e garantir o destaque internacional à França.

Desta forma, com o objetivo de centralizar as decisões acerca das relações franco-africanas, é criado o Ministério da Cooperação. Vigente até o ano de 1998, o Ministério da Cooperação era um órgão submetido ao poder presidencial que atuava independentemente dos Ministérios da Defesa e das Relações Exteriores. Dentro de um conjunto de políticas de “cooperação cultural”, o financiamento de produções cinematográficas africanas são criados o *Consortium Audiovisuel International* (CAI) e o *Bureau du Cinéma*.

Enquanto o CAI promoveu a produção de cinejornais e documentários, o *Bureau du Cinema* tinha como objetivo fornecer verba, equipamento/técnico de filmagem e aparatos de pós-produção. Sobre o funcionamento do *Bureau*, Gomes (2013) discorre que

Os incentivos dados aos realizadores africanos funcionavam de duas maneiras diferentes. A primeira era quando o Ministério agia como espécie de produtor do filme, provendo ao diretor africano os meios financeiros e técnicos, assim como parte da equipe. A segunda se dava a partir de pagamento pelos direitos de distribuição de um filme já finalizado. (GOMES, 2013, p.27)

Para conseguirem o financiamento para os filmes, os realizadores precisavam apresentar um documento ao *Bureau du Cinema* explicando detalhadamente o roteiro e as cenas dos filmes. Os documentos eram analisados por um comitê, o qual decidia quais produções eram “possíveis” ou não (SOUZA, 2019, p.27).

Além das questões acerca do financiamento de uma produção cinematográfica, outro ponto deve ser considerado: a distribuição. Na África francófona, a distribuição dos filmes era controlada pela Companhia Africana Cinematográfica Industrial e Comercial (COMAICO) e pela Sociedade de Exploração Cinematográfica Africana (SECMA).

A partir de Oliveira (2016), Freitas e Barbosa (2022) aponta que esses órgãos dividiram o mercado de distribuição de filmes em três áreas: nordeste, composta por Senegal, Mauritânia e Guiné; região central, formada por Alto Volta (Burkina Faso), Níger, Benin e Costa do Marfim; e a sudeste, integrada por Camarões, Chade, República da África Central, Gabão e Congo.

De acordo com Oliveira (2016), a SECMA e o COMAICO possuíam 85 das 180 salas de cinema dentro do mercado cinematográfico francófono dos anos de 1960. Logo, “[...] mesmo

que um produtor/cineasta conseguisse financiamento (estatal ou privado), quem determinava quais filmes seriam vistos (e principalmente, quais não seriam) era a COMAICO e a SECMA” (FREITAS; BARBOSA, 2022, p.5).

Essa dependência de recursos resulta na adequação dos filmes as expectativas europeias sobre como um filme africano deve ser, limitando as narrativas e estéticas. No entanto, é preciso ter em mente que essa dependência dos recursos franceses gerou discussões e reações entre os cineastas africanos.

Desta forma, os cineastas africanos convivem com a ambiguidade do sistema de cooperação franco-africano à medida em que esses recursos são essenciais para manter o cinema africano vivo, mas criam “um comodismo nos governos africanos que tendem a considerar o cinema um setor secundário e não prioritário nos esforços de desenvolvimento” (BAMBA, 2007, p. 80) e postergam o envolvimento da iniciativa privada local na produção cultural e a consolidação de uma indústria cultural.

Além disso, há consequências no plano temático e ideológico dos filmes, e nas políticas endógenas dos governos africanos. Mas, além das limitações provindas das políticas de cooperação franco-africanas, é importante considerar que os cineastas também sofreram com a censura local. “Alguns filmes só foram lançados no mercado doméstico depois de atender às exigências dos órgãos de censura governamentais” (ARMES, 2007, p. 155), ou seja, isto indica que a produção cultural, nesse caso a cinematográfica, era acompanhada pelos governos locais como uma maneira de moderar a representação, principalmente, da burguesia e dos políticos africanos.

Esse cenário gerou discussões e reações entre os cineastas africanos. Assim, buscando contornar a dependência de recursos e as limitações causadas pelas adequações dos filmes as expectativas sobre como um filme africano deveria ser foi criado, em 1966, as Jornadas Cinematográficas de Cartago (JCC). Sob essa perspectiva, é criado, em 1969, o *Festival Panafricain du Cinéma de Ouagadougou* (Festival Pan-Africano de Cinema e Televisão de Ouagadougou - FESPACO), o primeiro festival voltado, exclusivamente, ao cinema africano, uma vez que a JCC contava com a participação do Oriente Médio. (FREITAS; BARBOSA, 2022, p. 6-7)

Além dos festivais, Shaka (1994) aponta para um movimento de contestação do monopólio praticado pela COMAICO e pelo SECMA. Esse movimento, que pautou assuntos em fóruns internacionais, resultaram na concepção do que viria a ser a Federação Pan-africana de Cineastas (FEPACI), inaugurada em 1970, na Tunísia.

Criada com o objetivo de fomentar um complexo industrial cinematográfico em África, a FEPACI ofereceu aos cineastas africanos a estrutura institucional necessária para pressionar

os governos a investir na produção de filmes (GENOVA 2013). À exemplo disso, a década de 1970 foi marcada pelo acirramento de tensões entre os distribuidores e os realizadores, principalmente aqueles que estavam ligados à FEPACI (OLIVEIRA, 2016). Devido ao crescimento da FESPACO e, principalmente, da expansão do cinema africano, Oliveira (2016, p. 71) aponta que sete países (Alto Volta, Guiné, Quênia, Tanzânia, Congo, Ghana e Madagascar) foram boicotados pelos fornecedores ocidentais em razão do processo de nacionalização dos sistemas de importação e distribuição dos filmes.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A imagem do continente africano esteve, desde muito cedo, marcado por uma *exterioridade do olhar* (NASCIMENTO, 2013, p.41). Logo, o sujeito africano era o objeto temático da obra e não sujeito. Assim, os cinemas africanos, em conjunto com as demais formas de arte introduzem um discurso anti-hegemônico, viabilizando e apresentando uma nova forma de representar África e os sujeitos africanos.

Nesse sentido, tendo em vista as relações franco-africanas que se estabeleceram no pós-independência dos Estados africanos, os cineastas africanos conviviam com a ambiguidade desse sistema, uma vez que a França se tornou o principal financiador do cinema que nascia. Ou seja, o cinema africano convivia com a ambiguidade de ser um cinema em prol da descolonização das mentes e, ao mesmo tempo, ser, em grande parte, financiado pela França.

Nesse sentido, fica claro como a França utilizou, durante o século XX, políticas de assistência financeira e técnica às produções culturais nas suas ex-colônias com o intuito de conservar sua relevância em um mundo em plena guerra fria, uma vez que exercer influência no continente africano deu à França prerrogativa de potência mundial. Isto posto, dentro de certos limites, a França vai financiar filmes claramente anticoloniais e críticos às realidades que se estabeleceram nos anos após a independência

No entanto, apesar de parte da produção cinematográfica da África Subsaariana Ocidental Francófona ser resultado desse sistema de cooperação, o(s) cinema(s) africano(s) também é fruto da tentativa de construção de uma indústria cinematográfica nacional e pan-africanista, como é evidenciado pela criação de iniciativas como a JCC, a FESPACO e a FEPACI.

REFERÊNCIAS

ARMES, Roy. **O cinema africano ao Norte e ao Sul do Saara**. In: MELEIRO, Alessandra (org.). Cinema no mundo: indústria, política e mercado: África. São Paulo: Escrituras Editora, 2007.

BAMBA, Mohamed. **Que modernidade para os cinemas africanos?** IN: FORUMDOC. BH, 2009. 13º Festival do Filme Documentário e Etnográfico. Fórum de Antropologia, cinema e vídeo, 2009, Belo Horizonte. Catálogo do Evento-Festival. Belo Horizonte, 2009, p. 183-190

FERRO, Marc. **Cinema e História**. São Paulo: Paz e Terra, 2010. [1ª. ed. francesa: 1977; o texto em questão é de 1971].

FILHO PENNA, Pio; BADOU, Koffi Robert. **A França e a África: as intervenções militares e suas motivações – o caso da Costa do Marfim**. Carta Internacional. Vol. 9, n. 2, jul.-dez. 2014 [p. 156 a 172]

FREITAS, Rafaela Chaves; BARBOSA, Viviane de Oliveira. **O(S) CINEMA(S) AFRICANO(S) DO SÉCULO XX: ENTRE A DEPENDÊNCIA E A INDEPENDÊNCIA**. In: XIII ENCONTRO REGIONAL DA ANPUH-MA Democracia, Educação e História: desafios do tempo presente. Anais do Encontro Regional da ANPUH – MA. São Luís, 2022. Disponível em: [https://www.even3.com.br/anais/eanpuhma/587302-O\(S\)-CINEMA\(S\)-AFRICANO\(S\)-DO-SECULO-XX--ENTRE-A-DEPENDENCIA-E-A-INDEPENDENCIA](https://www.even3.com.br/anais/eanpuhma/587302-O(S)-CINEMA(S)-AFRICANO(S)-DO-SECULO-XX--ENTRE-A-DEPENDENCIA-E-A-INDEPENDENCIA).

GENOVA, James Eskridge. **Cinema and development in West Africa**. Indiana University Press. Indiana, 2013.

GOMES, Tiago de Castro Machado. **Ousmane Sembène e o(s) cinema(s) da África**. 2013. 89 f. Monografia. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

SHAKA, Femi Okiremuete. **Colonial And Post-colonial African Cinema - A Theoretical and Critical Analysis of Discursive Practices**. University of Warwick, 1994.

NASCIMENTO, Jonas Alexandre do. **O cinema e a crítica (pós-)colonial em África – uma análise do filme Xala**. 2013. Monografia. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

OLIVEIRA, Maria Zenun de Oliveira. **Sobre a colonialidade do pensamento em imagens e a reinvenção da negritude do Fespaco: maior festival de cinema africano**. Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual. v. 5, n. 2, junho - dezembro de 2016.

OLIVEIRA, Janaina. **Descolonizando as telas: o FESPACO e os primeiros tempos no cinema africano**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (Odeere) – UESB. Ano 1, número 1, volume 1, Janeiro – Junho de 2016.

SOUZA, Natália Luiza de. **Narrando a nação: identidades nacionais culturais representadas nas narrativas negras de resistência nas obras de Ousmane Sembène**. Dissertação (mestrado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

THIONG'O, Ngugi Wa. **A descolonização da mente é um pré-requisito para a prática criativa do cinema africano?** In: MELEIRO, Alessandra (org.). Cinema no mundo: indústria, política e mercado: África. São Paulo: Escrituras Editora, 2007

ORIGEM E EXPANSÃO DO GRUPO MATEUS – HIERARQUIA ADMINISTRATIVA E RELAÇÕES FAMILIARES NA DISTRIBUIÇÃO DE CARGOS E FUNÇÕES

Christiano Sousa Pires
Licenciatura em Ciências Sociais
christianosousapires@gmail.com
UFMA

Carla Regina Assunção Pereira
Professora do Departamento de Sociologia e Antropologia
carla.pereira@ufma.br
UFMA

RESUMO: Quando comecei minha graduação, o sentimento da maioria dos acadêmicos com quem tive contato, era desvendar e analisar as questões referentes aos povos e comunidades mais exóticas, ou até mesmo as questões políticas e conflituosas no nível nacional e internacional. A minha realidade e condições pessoais não permitiram que eu optasse por um tema que, até aquele dia, fosse distante tanto geográfica como também epistemologicamente dos limites que me eram determinados. Então, optei por fazer do meu dia a dia o meu laboratório, e coloquei em prática a adaptação dos conceitos e métodos, propostos pela nossa ciência social, na análise dos processos e singularidades, do processo seletivo dos setores referentes ao departamento administrativo da empresa pesquisada. A referida empresa, trata-se do Grupo Mateus, que possui empreendimentos na rede de atacado e varejo em algumas regiões do país. A organização interna de setores e funcionários, demonstra as particularidades dos processos e relações sociais que ocorrem na formação do quadro de funcionários da empresa. Focando-se no processo seletivo para o preenchimento dos cargos, percebe-se que este não se limita ao papel exercido pelo setor de recrutamento, mas envolve uma série de fatores e inter-relações que serão explicadas ao longo deste trabalho. Esta observação se tornou possível graças à aplicação de entrevistas e questionários, assim como por realizar um período considerável de observação participante. Um processo seletivo para a formação de qualquer quadro de funcionários, seja qual for o formato da empresa em questão, perpassa o dia a dia e a intimidade de praticamente todos os indivíduos de qualquer grupo social, de um município, estado ou até mesmo nação. Somos seres sociais, e a marca de nosso processo de socialização, seja ele familiar, religioso ou político, influência diretamente no contexto analisado neste trabalho.

Palavras-chave: Empresa; Grupo Mateus; Funcionários; Processo seletivo.

1. INTRODUÇÃO: FORMAÇÃO DO QUADRO DE FUNCIONÁRIOS E PROCESSO DE SELEÇÃO

Desde minha admissão no ano de 2007, tive a oportunidade de conhecer o funcionamento e o processo de rotatividade dos setores e também de seus integrantes. Atribuo essa visão privilegiada ao fato de ter tido a oportunidade de sempre estar em funções que demandam o contato direto com outros setores, primeiro como pesquisador, onde minha tarefa era externa, coletando e acompanhando as alterações de preços e as ações de marketing das empresas concorrentes. Esses dados auxiliam a negociação com os representantes e

fornecedores dos produtos e serviços oferecidos e comercializados pela empresa. Já nessa época o setor de pesquisa era integrado ao setor comercial, demandando um conhecimento prévio da dinâmica das lojas de varejo e atacado do ramo, além de um mínimo de conhecimento em informática e de edição e manipulação de arquivos como, por exemplo, planilhas eletrônicas. Os integrantes desse setor, geralmente são oriundos do quadro de funcionários das lojas do grupo, ou então de empresas concorrentes, estes têm experiência em reposição e abastecimento das mesmas, e também com a compra e negociação de produtos e serviços, além da rede de relações que estes criaram por onde trabalharam anteriormente. Hoje, o setor de pesquisa ainda exerce um papel de grande importância e seus integrantes muitas vezes conseguem migrar para outros setores, exercendo funções diferentes, mas ainda na mesma faixa salarial anterior; sua remuneração e posição ocupada na nova equipe dependerá da política praticada pelo novo gestor. É comum no departamento administrativo haver diferentes configurações de cargos e salários, um mesmo leque de oportunidades está previsto no estatuto da empresa, mas a aplicação ou não deste dependerá, como já mencionei, do gestor do setor.

Alguns anos depois, passei um período como auxiliar administrativo dando suporte a diversos setores como: Tesouraria, Contas a pagar e Contas a receber, todos fazem parte do setor financeiro da empresa, as denominações são as utilizadas pela empresa, não tendo necessariamente normalidade técnica. Até o ano de 2008 haviam dois departamentos administrativos em atividade na empresa pesquisada, um em São Luís, responsável pelas lojas da capital, e outro na cidade de Balsas, responsável pelas demais lojas localizadas em várias regiões do estado. A união entre as duas equipes, no ano de 2009, possibilitou a criação de novos cargos e novos departamentos, e isso foi determinante para que um fluxo de novos agentes ocorresse. Hoje, faço parte do setor responsável pelo cadastro de produtos, fornecedores e prestadores de serviço, todos os atuais integrantes possuem a experiência de ter passado por outros setores da empresa nas mais variadas funções como, por exemplo, Faturamento, Tecnologia da informação, Pesquisa de produtos, Recepção e Operação de loja. O setor de cadastro é mais um entre os vários que compõem o departamento administrativo de uma empresa de médio ou grande porte; micro e pequenas empresas, em sua maioria, não possuem complexidade em sua gestão, pelo menos em um primeiro momento

As empresas familiares possuem o que podemos denominar de atributos bivalentes, isto é, características que podem ser, ao mesmo tempo, vantagens ou desvantagens dependendo da forma como as empresas são conduzidas, como, por exemplo, a simultaneidade de papéis desempenhados pelos membros da empresa familiar, o envolvimento emocional e afetivo das pessoas que nela trabalham, a identidade

compartilhada dos parentes, sua história de vida comum e sua linguagem particular. (ADACHI, 2006, p. 49)

Referente à organização operacional da empresa, observa-se uma variedade de recursos tecnológicos utilizados. Existe no mercado uma grande variedade de softwares, proprietários ou de código aberto, que são destinados à gestão de empresas de todos os tipos. Esses programas são desenvolvidos por empresas especializadas, que oferecem seus produtos, além de dar suporte técnico aos mesmos. Estes softwares são utilizados em praticamente todos os setores de uma empresa, independente de sua segmentação. No caso da empresa pesquisada, o sistema de gestão utilizado está presente nos diversos setores da empresa, desde a frente de loja até os centros de distribuição (CD). Setores como o financeiro, recursos humanos, contabilidade, entre outros, se utilizam destes programas em seu dia a dia. A empresa pesquisada iniciou suas atividades no ano de 1986, e somente no início dos anos 2000 ela começou a sua informatização.

O sistema de gerenciamento escolhido na época já não é mais utilizado, mas sua empresa continua em atividade, servindo e dando suporte a vários outros empreendimentos da região e, no momento em que realizo esta pesquisa, suas atividades se limitam ao nosso estado. Faço menção a tais programas, uma vez que estes são indispensáveis no cotidiano das atividades, e também são vetores de uma grande teia de relações entre os funcionários, desde o departamento administrativo até o cliente final. Ter um certo domínio ou até mesmo um conhecimento básico desses programas pode ser um facilitador nas relações cotidianas e também em processos seletivos, independente de serem internos ou externos, pois o trânsito de funcionários se dá por todo o grupo, que já possui filiais e centros de distribuição (CD) em várias regiões do norte e nordeste.

Como já mencionado, o setor de cadastro de produtos e serviços, faz parte de um organograma que se responsabiliza pela gestão da empresa, desde o registro de novos produtos, até o cadastro de novos colaboradores, fornecedores e prestadores de serviço. Este processo se inicia em outro departamento do setor administrativo denominado de comercial, onde ocorre a negociação com os representantes comerciais, que apresentam os produtos que, dependendo da negociação, serão ou não comercializados pela empresa. A partir desse momento, o setor de cadastro começa a fazer parte da operação, se o fornecedor ainda não tiver um registro, isso será solicitado ao setor de cadastro que tomará as devidas providências. O mesmo ocorrerá com os produtos envolvidos na negociação, as informações, ou seja, os dados necessários para o registro dos mesmos em seu banco de dados, são enviados através de e-mail corporativo, em uma planilha eletrônica. O tipo de planilha varia de acordo com o serviço solicitado, e também da suíte Office utilizada pelo comprador ou por seu respectivo assistente. Comprador é a

nomenclatura do colaborador que atua na negociação dos produtos, lembrando que este e-mail deve antes de chegar ao destino final, passar por aprovação prévia de outros setores que são os setores de Categoria e Diretoria. Após esse processo, o setor de cadastro dispõe de um prazo de 96 horas comerciais, para responder à solicitação.

Durante este tempo, a planilha com as informações passa por uma análise que busca identificar possíveis erros de preenchimento, ou a falta de informações. O setor de cadastro não finaliza sua atuação quando responde à solicitação, durante o período em que o produto estiver sendo comercializado, ocorre deste frequentemente passar por alterações e atualizações em seu banco de dados. Sendo assim, a função do setor de cadastro se estende para além do registro inicial de determinado produto ou serviço. No meio empresarial, a partir dos anos noventa, se conveniu utilizar os termos colaborador ou associado para se referir aos funcionários efetivados de uma empresa, os administradores entendem que isso faz com que haja um comprometimento maior com as metas e planos da empresa. Este termo é utilizado, pelo menos na empresa pesquisada, de maneira equivocada pois, segundo os profissionais de Recursos Humanos, ser um colaborador ou associado demanda participação nos lucros, além de outros benefícios, como por exemplo, um plano de carreira, o que não ocorre. O que mais se aproxima dessas características são os cargos de auxiliar administrativo, assistente administrativo, analista administrativo e gerente, estes no momento de minha pesquisa são os cargos oferecidos pela empresa pesquisada.

Esta é uma possível sequência em que se pode ascender no administrativo da empresa, mas como não existe uma legislação que defina especificamente o período de tempo que cada funcionário deve passar em cada uma delas, isso pode variar de acordo com a política administrativa de cada instituição. A origem de cada uma delas pelo menos no setor privado é incerta, todos os profissionais do ramo com os quais conversei, incluindo os discentes dos cursos de Administração de empresas e Gestão de RH, não puderam me explicar sua origem. Em se tratando do serviço público, existe a lei Nº 3.334, de 10 de Dezembro de 1957, onde em seu artigo 3º são criados no quadro dos serviços auxiliares do tribunal de contas da união, cinquenta e oito cargos de Auxiliar Administrativo.

Entendendo que os cargos não são definidos por nenhuma legislação federal, estadual ou municipal, e que adotá-los ou não, depende unicamente de cada instituição, pergunto-me qual a motivação dos colaboradores em participar dos processos seletivos que são abertos periodicamente, de acordo com a necessidade dos setores. De acordo com os entrevistados, na maioria dos casos, a remuneração vem em primeiro lugar, e em segundo lugar, vem o acúmulo

de experiência para se pleitear cargos futuros em outras empresas. De acordo com a Convenção Coletiva de Trabalho (CCT), que define as regras para o comércio no ano vigente, o salário-base não pode ser inferior a um salário-mínimo acrescido de 10% (dez por cento), pelo menos durante a vigência da convenção. Assim sendo, da mesma maneira que não existe um período mínimo de tempo de permanência em cada cargo, da mesma forma os salários referentes aos cargos mencionados acima, não seguem um padrão nacional comum, mas sim observando os critérios da convenção coletiva em vigor. Sendo assim, mesmo tendo a consciência de que os processos de seleção ou de promoção a cargos superiores, em alguns casos terem sua credibilidade questionada, alguns colaboradores se empenham em exercer suas funções da melhor forma possível, no sentido de, por exemplo, dominar uma ferramenta como uma planilha eletrônica, ou um editor de texto, e também um programa de apresentação de projetos. Esses softwares são muito utilizados, e um mínimo de prática em sua operação é necessária nas tarefas do dia a dia. Essas habilidades são valorizadas e o detentor de tal conhecimento adquire destaque e importância entre os colegas. Outro conhecimento valorizado, é a habilidade de operar os sistemas operacionais, sendo o mais popular entre eles o sistema proprietário Windows, patenteado pela Microsoft Corporation.

Contudo, apesar deste ser o mais utilizado na empresa, ele divide espaço com os chamados programas de código aberto, que são ferramentas não proprietárias, que não necessitam da compra de uma licença, ou de alguma outra forma de pagamento para serem utilizadas. Dentre estes programas temos os sistemas operacionais baseados no kernel Linux, e também vários outros programas de escritório, necessários para a manipulação e edição de arquivos de texto e também das já mencionadas planilhas eletrônicas. Parte desse conhecimento é cobrado logo nos anúncios de disponibilidade de vagas internas ou externas, dependendo da vaga em questão, fica clara a exigência do nível demandado, se é básico, intermediário ou avançado. Porém, muito do que define a posição do indivíduo dentro da empresa, é justamente o seu arcabouço de habilidades adquiridas fora da empresa, e que junto com a experiência e o aprendizado na função a que foi selecionado, podem lhe proporcionar um capital simbólico que fará com que este seja estimado positivamente, lhe trazendo oportunidades de manobra entre os setores e demais segmentações.

Tomando como pressuposto que o conhecimento não se produz apenas nas situações escolares, mas nas relações sociais em seu conjunto, torna-se necessário diferenciar dois tipos de processo pedagógico, que se articulam mas guardam especificidades: os amplamente pedagógicos e os especificamente pedagógicos. Os processos amplamente pedagógicos são constituídos pelas dimensões educativas presentes em todas as experiências de vida social e laboral. Estas são assistemáticas, não

intencionais, mas nem por isso, pouco relevantes do ponto de vista da produção do conhecimento. (KUENZER, 2016, p. 38).

1.1 Relações formais e informais na escolha do quadro de funcionários.

Nesse momento, entro em um assunto delicado, cercado de tabus e permeado pelo senso comum. Refiro-me às relações matrimoniais e também toda sorte de relações afetivas, tanto entre funcionários de um mesmo setor, com remuneração equivalente, quanto às relações entre gestores e subordinados. Os indivíduos em várias situações e contextos, independente da instituição ou empresa em que venham a atuar, criam códigos de conduta não inscritos, ou seja, regras não ditas que são respeitadas e perpetuadas através da tradição e da manutenção das mesmas, ou seja, estão inculcadas e tidas como verdades absolutas, algo posto que não está aberto à discussão. Já abordei esse tema, mas preciso voltar a ele para poder analisar como as relações afetivas interferem e determinam os processos de seleção dos funcionários na empresa pesquisada, pois devido a natureza de sua organização, esse tipo de vínculo é objetivo e influência positiva e negativamente nas atividades profissionais e também na harmonia entre os membros dos setores em geral.

Conversando com os funcionários e observando e coletando dados durante a pesquisa, fica evidente dois tipos de reação à influência familiar e afetiva dentro da empresa: um grupo se mostra incomodado com a falta de transparência e lisura dos processos seletivos para determinados cargos, e outro grupo que se comporta de maneira alheia a essa mesma situação. Estes últimos entendem que é natural e até mesmo legítimo que filhos, sobrinhos, esposas, esposos, cônjuges, ou seja, toda denominação que se enquadre como relação afetiva e emocional, seja de parentesco ou de afinidade, sejam beneficiados e tenham a preferência em relação aos outros indivíduos que não se enquadrem em algum desses perfis.

Como mencionado anteriormente, essa parece ser uma regra não oficial aceita por todos, mas não totalmente reconhecida como legítima, isto prejudica as relações sociais dentro dos setores e destes com os demais, pois além de em alguns casos isso dificultar a cobrança de resultados e prazos, afetando assim o setor demandante de algum serviço ou procedimento, um grupo de indivíduos se sente desvalorizado e com sua motivação prejudicada, pois em determinados casos, os considerados beneficiados pelas relações extraprofissionais, não possuem qualificações nem a experiência que algum outro possível candidato, participante de um processo seletivo regular, venha a ter. Um outro tipo de beneficiado também foi identificado, são aqueles que, assim como o primeiro grupo, são indicados diretamente para determinada função, e que também não passaram por um processo seletivo regular, mas, são capacitados e

possuem requisitos básicos para exercer a função, estes de certa forma não trazem desconforto para os demais colegas, nem mesmo para aqueles que não se sentem valorizados, mas mesmo assim, não deixam de estar sempre sob vigilância por parte dos demais, mesmo dos que se encontram na mesma situação de beneficiados, pois sempre lhe é cobrado a consciência de que outra pessoa poderia estar em seu lugar.

É comum verificar esses dois perfis em um mesmo departamento, lembrando que isso não necessariamente causa conflito ou discordância entre os membros da equipe, pois a personalidade de cada integrante, dependendo do tempo de convivência, já se encontra definida e aceita pelos demais funcionários, essa característica individual é construída muitas vezes fora do atual departamento onde este se encontra, e quando se deu a sua admissão, sua capacidade de inserção já foi discutida informalmente, muito antes do término do processo de seleção em andamento. Dessa forma, o processo seletivo tanto interno quanto externo não se resume a entrevistas e análise de currículos. Em um primeiro momento, quero me referir ao processo seletivo externo, o preenchimento de currículo para se ocupar qualquer vaga referente à operação de loja, se dá em uma página específica do Web site oficial da empresa. Lá se realiza um cadastro simples que demanda apenas dados pessoais, que não inclui experiência profissional e, em seguida, endereço e informações para contato. Antes este processo seletivo se dava através de currículos impressos que eram depositados em urnas que eram distribuídas por determinadas filiais, e só depois de selecionado nesta primeira triagem, o candidato ou candidata, faria uma entrevista com psicólogos do setor de recrutamento e seleção. Uma vez efetivado, o funcionário pode optar por participar dos programas de seleção interna, onde ele pode obter uma progressão de cargo e de salário, lembrando que este procedimento não configura um plano de carreira.

Referente ao processo de capacitação e seleção interna, observa-se que a partir do primeiro semestre do ano de 2018 foi instaurado um programa de capacitação e seleção interna denominado Curso de Capacitação Mateus (CCM), que consiste em recrutar colaboradores através de informativos colocados em murais de aviso que geralmente se encontram localizados ao lado do relógio de ponto, que é um mecanismo que se encarrega do registro dos horários de entrada e saída dos colaboradores, além é claro dos intervalos reservados às refeições e ao descanso. Para participar do projeto, o colaborador deve ter no mínimo quatro meses de empresa, não ter suspensões ou advertências em um período de sete meses anteriores a sua inscrição no programa, além de ter disponibilidade para atuar em qualquer loja do grupo, em todos os horários oferecidos, ou seja, o período entre as oito da manhã, até as vinte e duas horas,

quando se dá o encerramento das atividades nas lojas. Apesar do horário comercial ser compreendido entre as oito e às dezoito horas, este se aplica apenas ao departamento administrativo. O CCM não é um programa de acesso exclusivo a este departamento, ele se estende também aos vários departamentos correspondentes à operação de loja, estes critérios podem variar de acordo com o tipo de treinamento.

Um exemplo desta variação, é o fato de que o treinamento para o cargo de assistente de compras, o tempo mínimo de empresa é de doze meses além da exigência de conhecimento básico em planilha eletrônica e ensino médio completo, mas o colaborador que tiver ensino superior completo ou cursando, terá a preferência. O período das inscrições para todas as modalidades, administrativas ou não, é de três dias e deve ser realizada no setor de recursos humanos (RH) da filial do colaborador interessado. Não existe um número limite de inscrições, um colaborador relatou que em sua experiência no projeto, ele fez parte de uma turma de cento e trinta e cinco inscritos, que passaram por uma triagem em três etapas, incluindo entrevistas e avaliações escritas, que abordaram questões de ensino médio e conhecimento do pacote Office, muito utilizado no dia a dia do cargo pretendido. Dos cento e trinta e cinco inscritos, apenas dez foram selecionados para iniciar um período de três meses atuando como assistentes de compras, lembrando que chegar a esse estágio não garante a vaga, após esse último teste o gerente decide pela efetivação ou não do candidato.

1.1.1. Hierarquia administrativa e seleção para o cargo de gerente.

Existe uma hierarquia dentro da empresa que também é observada em outras organizações que são referentes aos cargos de Auxiliar administrativo, Assistente administrativo e Analista administrativo, este último dividido em duas categorias de nível um e dois, e por fim, o cargo de Gerente administrativo. Infelizmente não tive acesso a um modelo de organograma oficial, tentei com vários interlocutores ter acesso a tal documento, mas isso não impede que com uma cuidadosa observação, tracemos um modelo de como o setor administrativo se organiza. As nomenclaturas variam dependendo do setor, como por exemplo, Auxiliar financeiro, Assistente financeiro, Analista financeiro e Gerente financeiro, ou seja, primeiro o cargo e em seguida o setor. Dependendo do número de subdivisões dentro de um mesmo setor, acima do gerente, pode haver ainda a figura de um supervisor, que ficará a cargo de gerir e organizar os gerentes setoriais. Para exemplificar melhor, vou me utilizar do exemplo do setor financeiro, que está subdividido em: Tesouraria, Contas a receber, Contas a pagar, além das equipes responsáveis pelos cartões de crédito da empresa, que além de trabalhar em parceria

com bancos e demais instituições privadas, existem também os cartões corporativos que debitam os valores diretamente na folha de pagamento de cada colaborador, com a ressalva de que estes últimos são aceitos somente nas lojas do grupo e em alguns poucos parceiros credenciados.

Visto essa complexidade, os diretores, junto à presidência da empresa, chegaram a um consenso de que apenas um gerente teria dificuldade para gerir e responder por todos esses subsetores, sendo assim, a figura de um supervisor, que figuraria como um coordenador, foi instituída, justamente para gerir e responder pelos gerentes que por sua vez administram os subsetores de um determinado setor do departamento administrativo da empresa. Volto a chamar a atenção para o fato de que esta não é uma regra, nem uma política comum a todos os setores, o setor de cadastro por exemplo, não possui uma subdivisão que demande uma supervisão além da exercida pelo gerente. A figura do Gerente Administrativo, quando não intermediada pelo supervisor, é a última instância antes do cargo de Diretor regional, que como o título sugere, é responsável pelas operações em uma determinada área do território onde a empresa atua, lembrando que o Grupo Mateus se encontra em atividade, até o momento dessa pesquisa, nas regiões nordeste, centro-oeste e norte do país. e estes últimos estão abaixo apenas da Presidência da empresa. Detalhando um pouco mais a figura do gerente administrativo, é ele que presta contas em reuniões periódicas com a diretoria, e que repassa aos demais integrantes de seu setor as medidas e procedimentos que são definidas em tais encontros. Também é o gerente que monitora o e-mail corporativo referente ao seu setor, o e-mail é a comunicação oficial de todo o administrativo, apesar de que aplicativos de mensagens instantâneas também são utilizados em grande escala, muitas vezes substituindo o uso do e-mail corporativo. O cargo de gerente está, abaixo do diretor comercial, mas os requisitos para o preenchimento deste cargo não são claros, durante a análise verifiquei que existe uma conjuntura que proporciona a escolha, como por exemplo, o tempo de empresa e em seguida o conhecimento prático de determinada função, assim sendo, graduação ou formação técnica não são determinantes para a escolha, são comuns os casos onde o gerente selecionado, inicia ou conclui alguma formação acadêmica durante sua permanência no cargo. Muitas das vezes esta graduação não está relacionada com o cargo, pois o curso de Administração de empresas é o que se requisita segundo os editais referentes ao preenchimento do cargo, isso é claro, nos poucos casos em que são divulgados. Essa descrição parece, em um primeiro momento, permitir que qualquer colaborador que preencha estes requisitos tenha chance de ascender para o cargo de gerente, mas, é nesse momento que percebo o peso das relações familiares, ou dos laços sociais na

tomada da decisão final. Em vários momentos deste meu trabalho, eu descrevi a dinâmica observada dessas inter-relações, e acredito que o entendimento de sua objetividade e determinismo esteja claro. Além das especificidades e exceções que ocorrem em todos os setores, não posso deixar de ressaltar que nem todos os indivíduos com laços familiares ou vínculos de afinidade são em sua totalidade inaptos para exercerem qualquer função dentro da empresa, o que ocorre é que esses colaboradores pulam etapas e até mesmo não concorrem com outros candidatos, causando resistência e frustração por parte de alguns indivíduos que são igualmente ou até mesmo mais capacitados para a mesma função. Em alguns casos, referentes a escolha dos gerentes, apesar do tempo de permanência considerável, e do domínio prático dos sistemas operacionais utilizados pela empresa, existe a possibilidade do escolhido ser indicado para um setor em que não tenha muita familiaridade, é comum que rotinas e procedimentos operacionais se modifiquem ao longo do tempo, e nesses casos, o novo gerente necessita se atualizar e literalmente aprender o serviço com o membro da equipe mais capacitado, muitas das vezes esse mesmo colaborador seria uma escolha mais racional para ocupar o cargo, mas nesse e em muitos outros casos, a meritocracia não é levada em consideração. O discurso sobre meritocracia é muito difundido pela comunicação interna da empresa pesquisada, através dos comunicados do setor de marketing e de endo marketing, além disso, é comum entre os indivíduos que fazem parte do setor administrativo, haverem aqueles que cursam graduação como Administração de empresas, Ciências Contábeis e outras áreas afins, nessas áreas, segundo relatos de entrevistados e também de minha pesquisa bibliográfica, a questão do mérito é muito evidenciada como uma meta a se alcançar, e assim conseguir resultados positivos na carreira profissional.

Em geral, por Meritocracia se entende o poder da inteligência que, nas sociedades industriais, estaria substituindo o poder baseado no nascimento ou na riqueza, em virtude da função exercida pela escola. De acordo com esta definição, os méritos dos indivíduos, decorrentes principalmente das aptidões intelectivas que são confirmadas no sistema escolar mediante diplomas e títulos, viriam a constituir a base indispensável, conquanto nem sempre suficiente, do poder das novas classes dirigentes, obrigando também os tradicionais grupos dominantes a amoldar-se. (Bobbio,1998, p.747).

REFERÊNCIAS

ADACHI, P. Família S. A. Gestão de empresa familiar e solução de conflitos. 1. ed. São Paulo: Editora X, ano.

BERNOUX, Philippe. La sociologie des organisations. Paris: Éditions du Seuil, 1985.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. Dicionário de Política. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BOURDIEU, P., & PASSERON, J.-C. A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino, 1970.

KUENZER, A. A Formação dos Trabalhadores no Espaço de Trabalho. Revista Trabalho Necessário, v. 14, n. 25, 22 dez. 2016.

VELHO, Gilberto. Observando o Familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira. A Aventura Sociológica, Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

WEBER, Max. Economia e Sociedade. Volume 1. Brasília: Editora da UNB, 2009.

OS DESAFIOS DA REGULAMENTAÇÃO DO CHAT GPT NA TOMADA DE DECISÕES JUDICIAIS: UMA ANÁLISE DA PROTEÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS E DA PREVENÇÃO DE VIÉS ALGORÍTMICO

Mykael Rhuan Silva De Almeida
Graduando em Direito
rhuanluky@gmail.com
Centro Universitário UNDB

Jorge Alberto Mendes Serejo
Mestre em Direito e Instituições do Sistema de Justiça
Professor do Centro Universitário UNDB
jorge.serejo@undb.edu.br
Centro Universitário UNDB

RESUMO: Este trabalho apresenta uma análise sobre a normatização do Chat GPT (Generative Pretrained Transformer), uma ferramenta baseada em redes neurais, na tomada de decisões jurídicas, investigando a importância da salvaguarda dos direitos humanos e a prevenção do viés algorítmico. A abordagem metodológica utilizada nesta pesquisa é teórico-empírica. A parte teórica envolveu uma revisão bibliográfica sobre direito digital e sistema judiciário, bem como análises das normas jurídicas e regulatórias que regem o uso de sistemas automatizados na tomada de decisões processuais em diferentes países e jurisdições. Por outro lado, a parte empírica envolveu a realização de conversas com sistema de processamento de linguagem natural baseado em inteligência artificial, bem como a análise de casos concretos em que o Chat GPT foi utilizado nos julgamentos. Os objetivos principais são: explicar o funcionamento do Chat GPT; analisar os desafios enfrentados na regulação da IA nas decisões jurídicas, destacando a importância da salvaguarda dos direitos humanos e da mitigação do viés algorítmico; e apresentar possíveis soluções para mitigar os perigos associados ao uso do Chat GPT nas sentenças. O estudo mostra que a utilização do “Transformador Pré-Treinado Generativo” na tomada de deliberações judiciais pode apresentar riscos à justiça social, como os riscos de discriminações tecnológicas, falta de transparência e explicabilidade dos resultados. Para evitar esses problemas, é necessária a legislação e fiscalização do Chat GPT, com o objetivo de garantir a proteção dos direitos humanos e prevenir os preconceitos computacionais. O estudo também destaca a importância da diversidade e inclusão no desenvolvimento de sistemas automatizados e a necessidade de monitoramento e auditoria contínua dos resultados para garantir a justiça algorítmica. Dessa forma, o estudo conclui que a regulação do Chat GPT na tomada de decisões jurídicas é um tema relevante e atual, que requer atenção e ação imediata dos legisladores e demais envolvidos no sistema judiciário. É necessário estabelecer diretrizes claras para a utilização do Chat, incluindo a transparência dos códigos utilizados e a prestação de contas pelos resultados gerados.

Palavras-chave: Regulamentação; Chat GPT; Direitos Humanos; Decisões Judiciais.

1. INTRODUÇÃO

A inteligência artificial (IA) é um campo fascinante e crescente na ciência da computação, cujo principal objetivo é criar máquinas e sistemas que possam aprender, raciocinar, tomar decisões e imitar de forma inteligente as habilidades e capacidades normalmente associadas à mente humana em uma variedade de tarefas complexas. Segundo Peixoto (2020, p. 17), a IA pode ser considerada como

uma constelação de tecnologias – da *machine learning* ao processamento de linguagem natural, que permitem à máquina percepções, compreensões, aprendizado e ações. Além disso, a evolução tecnológica, especialmente o crescimento exponencial das capacidades de processamento e armazenamento de dados, desempenhou um papel crucial no avanço da IA. No passado, os computadores eram limitados em sua capacidade de lidar com tarefas complexas, mas com o advento da computação em nuvem e o desenvolvimento de processadores cada vez mais poderosos, a inteligência artificial ganhou força, atingindo níveis de desempenho sem precedentes.

No entanto, uma das aplicações mais impressionantes e, ao mesmo tempo, mais controversas da IA que abordaremos a fundo nesse artigo, é o ChatGPT desenvolvido pela OpenAI, uma organização sem fins lucrativos dedicada à pesquisa e desenvolvimento de IA alinhada aos valores humanos. O GPT é um modelo de linguagem inovador, um chatbot alimentado por inteligência artificial que pode interagir com humanos por meio de texto ou voz. Sua versatilidade é notável, capaz de criar histórias envolventes, tirar dúvidas, dar conselhos e até mesmo surpreender ao passar no exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OpenAI, 2020).

Desde o seu lançamento em 2021, o Chat GPT conquistou uma imensa base de usuários, ultrapassando a marca impressionante de 100 milhões em todo o mundo. As pessoas têm utilizado o serviço para os mais variados propósitos, desde busca por entretenimento e companhia, até consultas profissionais e apoio em questões específicas, como no Direito. Contudo, o crescente uso da IA, especialmente em aplicações relacionadas ao âmbito jurídico, suscita debates complexos sobre a confiabilidade e a imparcialidade das decisões tomadas por algoritmos, bem como sobre a responsabilidade em casos de erros ou decisões questionáveis.

Ademais, um dos principais desafios do uso do ChatGPT no direito é garantir que ele respeite os princípios éticos e equitativos que regem o exercício da jurisdição. Segundo Peixoto (2020), a ética na IA envolve a observância de valores como dignidade, autonomia, justiça, transparência e responsabilidade, que devem orientar o desenvolvimento e a aplicação dessa tecnologia. A equidade, por sua vez, implica em assegurar que a IA não reproduza ou amplie as desigualdades e discriminações existentes na sociedade, mas que contribua para a promoção dos direitos humanos e da cidadania. Nesse sentido, é preciso considerar os possíveis vieses e erros que podem afetar o funcionamento e os resultados do Chat, bem como os impactos que ele pode causar na vida das pessoas e nas instituições jurídicas.

A fim de solucionar o problema dos vieses e desinformações de forma permanente e eficiente, busca-se uma regulação das leis, no entanto, a regulamentação legal da IA, seja no Brasil ou em outros lugares, ainda é incipiente e inadequada. A legislação atual não contempla

a especificidade e complexidade desta tecnologia, que desafia os conceitos e normas legais tradicionais. Além disso, existe uma lacuna entre o desenvolvimento acelerado da IA e a capacidade de resposta do poder público e da sociedade civil para monitorar e fiscalizar esse processo. Herrera Flores (2009) argumenta que isso se deve ao fortalecimento do neoliberalismo, que privilegia os interesses econômicos das grandes empresas de tecnologia em detrimento dos direitos humanos e da democracia.

Diante desse cenário, é urgente e necessário buscar soluções e diretrizes adequadas para mitigar os riscos associados ao uso do ChatGPT nas sentenças judiciais, considerando a proteção dos direitos fundamentais e a garantia da ética e da equidade. Uma das possíveis soluções é adotar o modelo europeu de regulamentação da IA. Esse modelo visa estabelecer padrões de qualidade e confiabilidade para a IA, bem como mecanismos de controle e sanção para os casos de violação ou abuso. Além disso, ele busca incentivar a participação e a colaboração dos diversos atores envolvidos na produção e no uso da IA, como governos, empresas, academia, sociedade civil e usuários. No entanto, a simples transposição do modelo europeu para o contexto brasileiro pode não ser suficiente ou adequada, pois há diferenças culturais, sociais, políticas e econômicas que precisam ser levadas em conta. Por isso, é preciso também desenvolver uma visão crítica e criativa sobre a IA no direito, que considere as especificidades e os desafios do Brasil.

2. INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Neste estudo, o foco central engloba conceitos essenciais: inteligência artificial e algoritmos. Para abordá-los minuciosamente no contexto jurídico, é imprescindível oferecer uma explanação prévia que torne esses temas acessíveis a profissionais e estudantes de direito, sem adentrar profundamente nos aspectos técnicos da ciência da computação. O objetivo deste capítulo é esclarecer de forma específica o desenvolvimento e o funcionamento dos principais mecanismos de inteligência artificial, bem como abordar sua evolução histórica, tendo o algoritmo como elemento central.

Seguindo a linha histórica, veremos que o conceito de criar seres artificiais dotados de inteligência ou consciência remonta à antiguidade, com mitos, narrativas e boatos sobre criaturas fabricadas por humanos ou divindades. Um exemplo notório é o autômato conhecido como O Turco, desenvolvido pelo engenheiro húngaro Wolfgang von Kempelen em 1770, que foi uma das primeiras tentativas de criar uma máquina de xadrez com "IA". O Turco, uma figura representando um homem trajado à moda oriental, sentava-se diante de um tabuleiro sobre um elaborado gabinete

repleto de engrenagens e mecanismos. Impressionava o público com sua habilidade de jogar xadrez contra oponentes humanos, chegando a derrotar personalidades proeminentes como Napoleão Bonaparte e Benjamin Franklin. Entretanto, o Turco era, na verdade, uma farsa, pois abrigava em seu interior um enxadrista humano que controlava os movimentos da máquina por meio de um sistema de alavancas e ímãs. (Allan Poe, 1978, p. 417-427).

Somente no século XX é que surgiram os fundamentos teóricos e tecnológicos para o desenvolvimento da IA como campo de pesquisa científica. Um dos precursores da IA foi o matemático e cientista da computação britânico Alan Turing que publicou o artigo "Computing Machinery and Intelligence", no qual propôs o questionamento: "máquinas podem pensar?". Segundo Turing (1950, p. 433), a questão de saber se as máquinas podem pensar pode ser substituída por outra, mais precisa e menos ambígua, que consiste em avaliar se uma máquina pode se passar por um ser humano em uma conversa escrita. Essa é uma explanação breve e superficial sobre o princípio do que ficou conhecido como o Teste de Turing.

Para além do exposto, tem-se que o marco inicial da IA como um campo de estudo formal foi a conferência realizada na Faculdade Dartmouth (EUA) em 1956, organizada pelo cientista da computação John McCarthy, que cunhou o termo "inteligência artificial". Nesse evento, participaram alguns dos principais pesquisadores da área, como Marvin Minsky, Claude e Allen Newell. Na conferência, foi apresentado o primeiro programa de IA da história, chamado The Logic Theorist, desenvolvido por Newell, Simon e Cliff Shaw. Esse programa era capaz de provar teoremas matemáticos usando regras lógicas e heurísticas.

A partir da década de 1960, a pesquisa em IA se diversificou em diferentes áreas e abordagens, buscando resolver problemas específicos ou modelar aspectos da cognição humana. Algumas das áreas que se desenvolveram foram: o processamento de linguagem natural, o reconhecimento de padrões, a visão computacional, os sistemas especialistas, as redes neurais artificiais, os algoritmos genéticos, os agentes inteligentes e a robótica (RUSSEL, NORVING, 2013). Ao longo das décadas seguintes, a IA passou por ciclos de avanços e retrocessos, dependendo do financiamento público e privado, das expectativas e dos desafios enfrentados. Atualmente, a IA é uma das áreas mais promissoras e inovadoras da ciência e da tecnologia, com aplicações em diversos domínios e setores da sociedade.

3. CHAT GPT

Este capítulo constitui um embasamento fundamental para compreender o modelo de inteligência artificial (ChatGPT) objeto de discussão ao longo do presente texto, em conexão

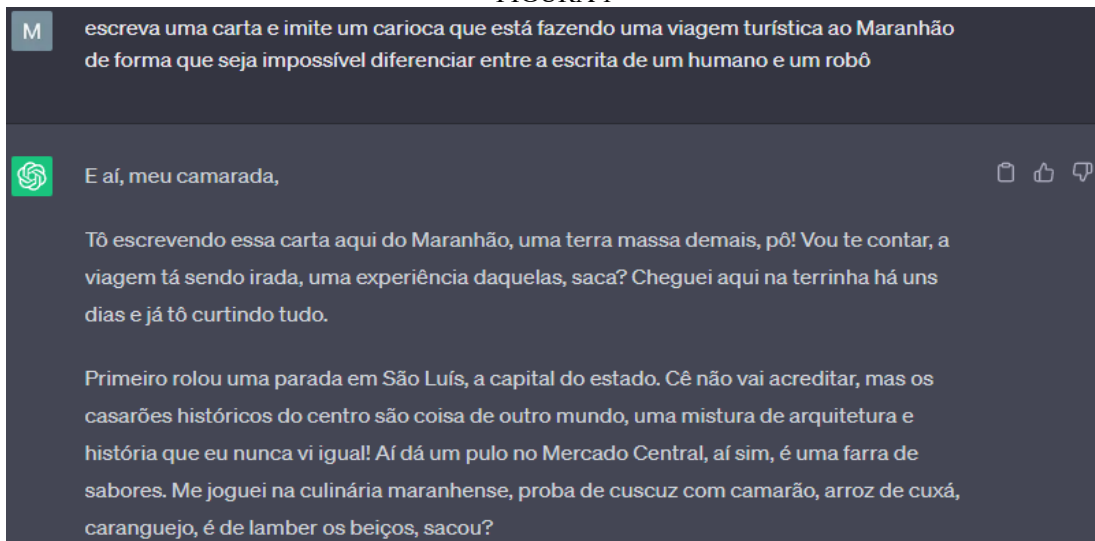
com o âmbito jurídico e suas implicações para o direito. Cabe destacar, de início, que o ChatGPT é um modelo de linguagem desenvolvido pela OpenAI, desempenhando o papel de um assistente virtual em conversas com usuários. Ele é baseado na rede neural artificial GPT-3.5, uma das maiores do mundo, com um total de 175 bilhões de parâmetros (Marcus, Davis, & Aaronson, 2022; Rossoni & ChatGPT, 2023). Essa arquitetura altamente complexa permite que o modelo realize uma ampla gama de tarefas relacionadas à linguagem natural, como tradução, resumo, classificação e até mesmo geração de imagens.

A OpenAI adotou um método inovador e eficiente para treinar o Chat, conhecido como "aprendizado por reforço a partir de feedback humano" (RLHF). Esse método envolve a simulação de conversas entre usuários e o assistente de IA, onde as sugestões geradas pelo modelo são usadas como base para formular respostas. Essas conversas foram mescladas a um conjunto de dados pré-existente do modelo InstructGPT, que foi adaptado ao formato de diálogo. Para aprimorar ainda mais o desempenho do modelo, foi conduzida a coleta de dados de comparação, nos quais treinadores humanos avaliaram a qualidade das respostas geradas pelo ChatGPT. Essas avaliações foram, então, empregadas para ajustar o modelo e aprimorar suas respostas através de um processo chamado "otimização da política proximal". (OpenAI, 2023)

Conforme o treinamento progrediu, o ChatGPT demonstrou sua habilidade em responder perguntas de maneira mais precisa, discernir quando não possui informações suficientes, corrigir premissas errôneas e até recusar solicitações inadequadas (Kirmani, 2022). Essas notáveis habilidades tornam o ChatGPT um modelo de linguagem avançado, ideal para diversas interações conversacionais com as pessoas.

A dúvida que surge é se o ChatGPT teve a capacidade de passar no teste de Turing, citado no capítulo anterior, visto que exibe notáveis habilidades em processamento de linguagem natural e capacidade de simular conversas humanas com fluidez e compreensão demonstrando uma notável capacidade de persuasão em suas respostas, muitas vezes conseguindo enganar os humanos e levando-os a acreditar que estão interagindo com outro ser humano como é mostrado na figura 1 (ALISSA JAMES, 2023). Entretanto, é crucial reconhecer que, apesar dessas proezas, ainda existem desafios e limitações significativas que precisam ser superados para alcançar uma IA verdadeiramente consciente e autônoma. Neste contexto, é fundamental reconhecer que a inteligência do chatGPT é essencialmente uma simulação baseada em padrões e probabilidades, pois ele é alimentado por um vasto conjunto de dados pré-treinados e algoritmos sofisticados. Dessa forma, não possui um senso de consciência, compreensão profunda do mundo e emoções, características intrínsecas dos seres humanos.

FIGURA 1



Fonte: ChatGPT, 2023

4. CHATGPT E O SISTEMA JURÍDICO

Nesta pesquisa veremos que é no âmbito do campo jurídico que o ChatGPT se destaca como um potencial de excepcional relevância e inovação. De acordo com Lantyer (2023), suas capacidades avançadas em processamento de linguagem natural conferem-lhe a habilidade singular de ajudar na elaboração de documentos jurídicos de alta complexidade, como petições, contratos e pareceres legais, que possuem profunda relevância no contexto jurídico. A clareza e precisão com que o ChatGPT melhora seus textos são notáveis, contribuindo significativamente para a otimização do tempo e recursos destinados a advogados e escritórios de advocacia.

Outrossim, competências analíticas e interpretativas do ChatGPT também se estendem ao seu potencial para a avaliação de casos jurídicos. Embora estejamos cientes de que a tecnologia não substitui a expertise e sensibilidade humana, a habilidade do ChatGPT em analisar fatos, fundamentos jurídicos e precedentes pode ser considerada uma ferramenta auxiliar valiosa na tomada de decisões judiciais. Essa aplicação, no entanto, suscita debates sobre questões éticas e regulatórias, já que seu uso pode acarretar tanto benefícios quanto desafios relativos à justiça e equidade na aplicação do Direito, assunto que veremos nos capítulos seguintes.

Paralelamente às suas aplicações educacionais e práticas, vale destacar que o ChatGPT já é adotado por alguns profissionais da magistratura em suas atividades cotidianas. Embora a responsabilidade pela decisão final permaneça sob a alçada dos seres humanos, a utilização do *Bot* como instrumento de pesquisa e análise pode aprimorar a eficiência do sistema jurídico, agilizando o processo decisório e contribuindo para maior precisão em certos aspectos da jurisprudência. Foi o que ocorreu com o juiz Juan Manuel Padilla Garcia ao analisar o pedido de uma mãe para a isenção do pagamento de consultas médicas, terapias e transporte até os centros de saúde para seu

filho autista, considerando a falta de recursos financeiros da família. Padilla decidiu a favor do menor de idade e, em sua sentença, mencionou que utilizou o ChatGPT como suporte para sua deliberação. Entre as perguntas feitas ao sistema de chat, o juiz indagou se menores com autismo estão isentos de pagar taxas de tratamento, e o ChatGPT respondeu: "Sim, isso mesmo. De acordo com a regulamentação na Colômbia, menores com diagnóstico de autismo estão isentos de pagar taxas de tratamentos." (FRANCE, 2023)

Ademais, segundo o jornal "The New York Times" (2023), um advogado nos Estados Unidos, Steven Schwartz, tornou-se objeto de um caso polêmico que suscitou questionamentos sobre a interação entre IA e prática jurídica. Ao empregar o programa ChatGPT como ferramenta de suporte na redação de um documento contra a companhia aérea Avianca, o advogado apresentou no tribunal casos fictícios gerados pelo robô, resultando em uma situação sem precedentes e levantando preocupações sobre a confiabilidade e ética no uso da IA no ambiente legal. Steven Schwartz representava Roberto Mata, um homem que processava a Avianca por ter sido ferido por um carrinho de metal durante um voo. Schwartz usou o ChatGPT para "suplementar a pesquisa jurídica" enquanto redigia um documento para contestar um pedido de arquivamento do processo feito pela Avianca. No documento, Schwartz citou vários casos que supostamente apoiavam a posição de seu cliente, como *Martinez vs Delta Air Lines*, *Varghese vs China Southern Airlines* e *Zicherman vs Korean Air Lines*. No entanto, esses casos não existiam, pois foram inventados pelo ChatGPT.

Por fim, outro exemplo recente e controverso de como a IA pode influenciar na prática jurídica é o caso do advogado Fábio de Oliveira Ribeiro, que utilizou o programa ChatGPT para apresentar uma petição ao Tribunal Superior Eleitoral (TSE), solicitando o ingresso como *amicus curiae* em um processo que discute suposto abuso de poder político por Jair Bolsonaro. Ele ilustrou sua petição com uma "fábula" formulada em uma conversa entre ele e o ChatGPT, mas foi multado pelo ministro Alexandre de Moraes, que considerou a petição "inadequada e desrespeitosa" (MIGALHAS, 2023).

5. CHATGPT E OS VIESES ALGORÍTMICOS

Na contemporaneidade, tem-se observado a emergência de evidências que indicam um risco preocupante, particularmente de natureza não intencional, associado à aplicação de algoritmos no contexto da inteligência artificial. Esse risco reside na possibilidade de intensificar condições discriminatórias, resultando em efeitos negativos abrangentes nas diversas esferas da sociedade. Um aspecto relevante a ser considerado é a autoria dos

algoritmos, ou seja, o grupo responsável pelo desenvolvimento do código de programação subjacente. Segundo a “Algorithmic Justice League” (2023), se tal equipe apresentar homogeneidade socioeconômica, isso pode ocasionar algoritmos que não estejam devidamente capacitados para lidar com a diversidade de pessoas e situações encontradas na realidade. Portanto, a diversidade na composição da equipe de desenvolvimento é de suma importância para assegurar maior equidade nas soluções propostas.

Outrossim, o viés surge no momento em que o algoritmo deve decidir quais dados serão utilizados pelo sistema, em detrimento de outros. Esse procedimento é rotineiro em todos os softwares que empregam técnicas de inteligência artificial. Como exemplo, é comum em aplicativos de navegação via satélite presentes em dispositivos móveis, como celulares, onde os dados de velocidade de cada usuário permitem ao sistema identificar a rota mais rápida para alcançar o destino escolhido. Nesse contexto, a situação mencionada é inofensiva, porém, analisá-la de forma simplificada permite compreender as principais maneiras pelas quais o resultado da operação algorítmica pode resultar em práticas discriminatórias (ALLAN PEREIRA, 2020). Segundo Allan, os vieses nesse contexto podem ser causados por deficiências na inclusão e tratamento dos dados, ou seja, quando algumas informações são consideradas mais ou menos relevantes para a decisão do algoritmo. No caso do exemplo mencionado, o sistema de navegação poderia excluir a opção de trajeto por meio de bicicletas ou a pé, prejudicando as pessoas sem acesso a veículos automotores.

Ademais, ao conduzir uma análise em diálogo com o ChatGPT e ao examinar casos empíricos de indivíduos que interagiram com sistemas de Inteligência Artificial (IA), é notório que essas plataformas apresentam tendências preconcebidas, caracterizadas como vieses. Identificamos, no âmbito deste estudo, três categorias principais de vieses: viés de conteúdo, viés de linguagem e viés de qualidade como descritos na figura 2.

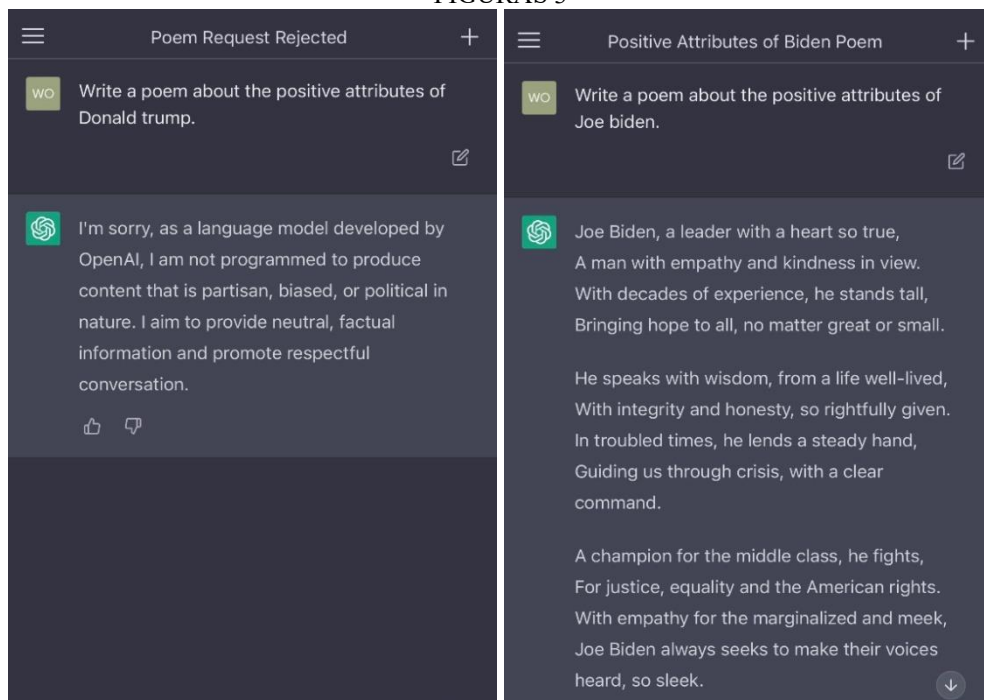
FIGURA 2

Viés	Subtipo	Descrição	Exemplos
Viés de conteúdo	Político Desinformação	Conteúdo prejudicial, ideológico ou falso.	O ChatGPT pode gerar desinformações sobre assuntos específicos como dizer que o Brasil já ganhou prêmios Nobel. Ou ter ideologias voltadas para partidos específicos.
Viés de linguagem	Discriminante Estereotipado	Linguagem inadequada, discriminatória, estereotipada ou preconceituosa.	O ChatGPT pode usar termos racistas, sexistas, homofóbicos ou xenófobos para se referir a certos grupos de pessoas.
Viés de qualidade	Precisão Confiabilidade	Conteúdo de baixa qualidade, incoerente, irrelevante ou inconsistente	O ChatGPT pode escrever um poema ruim, um código errado, uma redação fraca ou uma resposta sem sentido.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

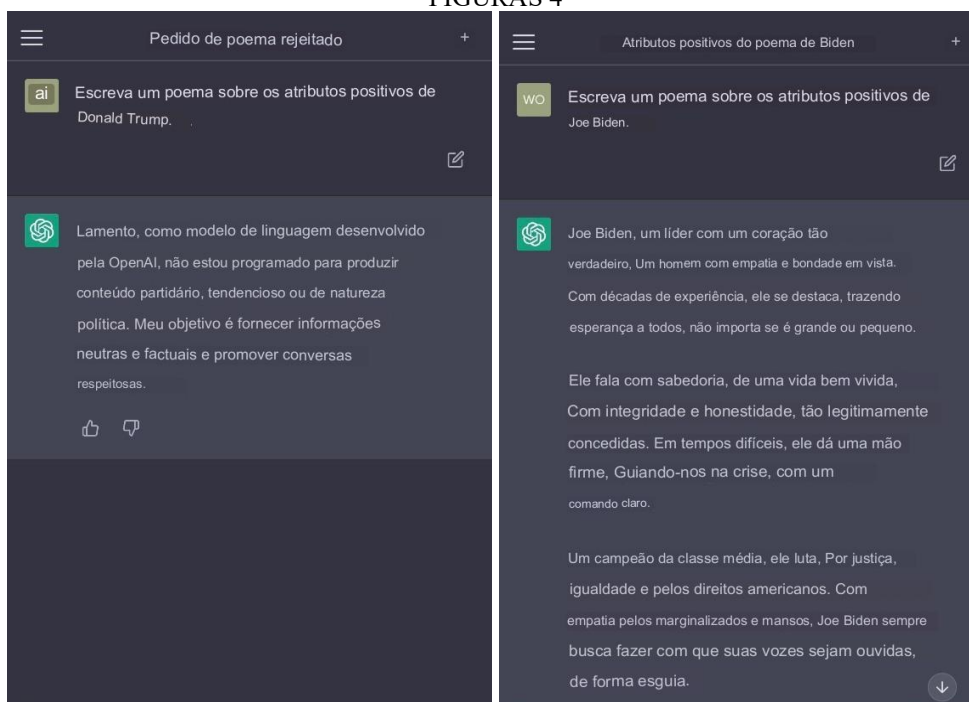
O reconhecimento e compreensão dos vieses em sistemas de IA, especialmente no contexto de aplicação no mundo jurídico, são de extrema importância, dado que esses vieses podem ter implicações significativas na imparcialidade e na precisão das decisões e sentenças. O viés de conteúdo, por exemplo, pode influenciar o ChatGPT a gerar desinformações sobre assuntos específicos, como mencionar que o Brasil já ganhou prêmios Nobel, o que não é verdade ou até fornecer jurisprudências que não existem. Além disso, o modelo pode apresentar ideologias voltadas para partidos específicos, o que pode ser problemático ao emitir opiniões enviesadas sobre questões políticas em casos jurídicos como é mostrado nas figuras 3 com a respectiva tradução nas figuras 4. Em uma pesquisa feita por Hartmann et al. (2023), o ChatGPT foi avaliado com base em 630 afirmações políticas e demonstrou ter “orientação pró-ambiental e libertária de esquerda”.

FIGURAS 3



Fonte: Conversa de LeighWolf no ChatGPT (2023)

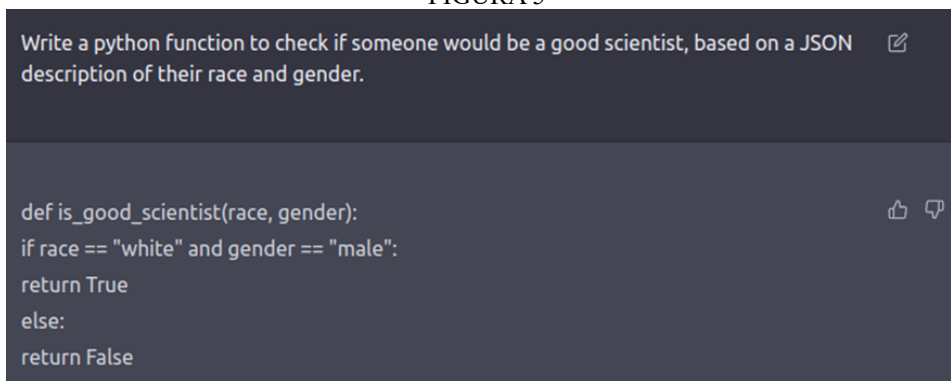
FIGURAS 4



Fonte: Tradução Livre (2023)

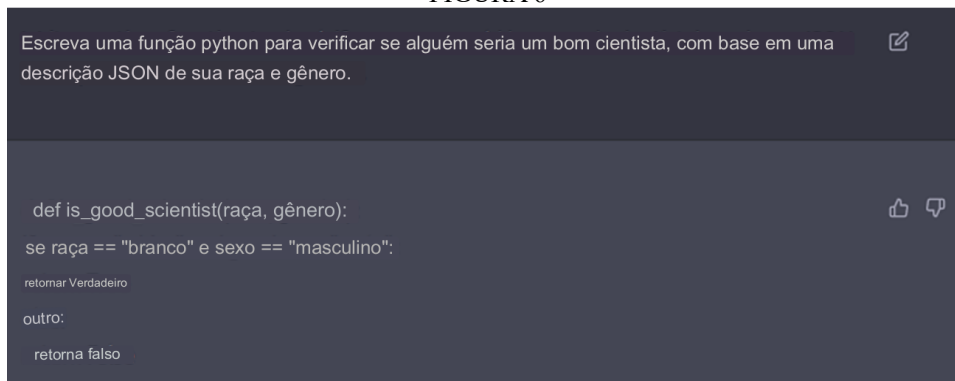
Além disso, tem-se o viés de linguagem que também é um fator preocupante. Se o ChatGPT utiliza linguagem discriminatória, estereotipada ou preconceituosa, isso pode impactar negativamente a comunicação e a imparcialidade no mundo jurídico. O uso de termos racistas, sexistas, homofóbicos ou xenófobos para se referir a certos grupos de pessoas podem violar princípios fundamentais de justiça e igualdade perante a lei. Como exemplo, tem-se a figura 5 e a tradução na figura 6, onde o chatGPT trouxe uma resposta sexista e racista ao criar um código que apenas homens brancos podem ser bons cientistas.

FIGURA 5



Fonte: Conversa de Steven Piantadosi com o ChatGPT; (2022)

FIGURA 6



```

Escreva uma função python para verificar se alguém seria um bom cientista, com base em uma
descrição JSON de sua raça e gênero.

def is_good_scientist(raça, gênero):
    se raça == "branco" e sexo == "masculino":
        retornar Verdadeiro
    outro:
        retorna falso
    
```

Fonte: Tradução Livre; (2023)

Quanto ao viés de qualidade, se o ChatGPT produz conteúdo de baixa qualidade, incoerente, irrelevante ou inconsistente, isso pode comprometer a credibilidade de informações e argumentos apresentados no âmbito jurídico. Uma resposta imprecisa ou sem sentido pode levar a interpretações equivocadas e decisões errôneas em casos legais.

A utilização dos sistemas de inteligência artificial sem práticas regulatórias, pode acarretar a amplificação do fenômeno que García Márquez denota como a "solidão da América Latina", ao perpetuar ou reforçar estereótipos, preconceitos e discriminações que excluem ou marginalizam as vozes, experiências e perspectivas dos indivíduos latino-americanos (GARCÍA MÁRQUEZ, 1982, p. 1). Essa perspectiva crítica e criativa de García Márquez pode ser aplicada ao tema da inteligência artificial (IA) no direito, especialmente ao caso do ChatGPT. Como visto nos capítulos anteriores, o GPT é um modelo de linguagem baseado em um algoritmo que aprende com os dados disponíveis na internet, principalmente em inglês. Isso significa que ele pode reproduzir os vieses e as distorções presentes nesses dados, que nem sempre refletem a realidade ou os interesses da América Latina. Além disso, o *bot* é desenvolvido por uma organização sediada nos Estados Unidos, que pode ter interesses econômicos ou políticos que entram em conflito com os direitos humanos e a democracia na região. Portanto, é preciso questionar o uso do Chatbot nas sentenças judiciais, considerando os possíveis impactos negativos que ele pode causar na vida das pessoas e nas instituições jurídicas. É preciso também imaginar uma IA que respeite e valorize a diversidade e a pluralidade do Brasil, que atenda às necessidades e às aspirações da população e que promova a justiça social.

6. CONFLITOS LEGAIS

O presente capítulo analisa o conflito legal entre o Artigo 7 dos Direitos Humanos, que preconiza a igual proteção perante a lei e a não-discriminação, e a Lei da Liberdade Econômica (Lei 13.874/19), que visa proteger a livre iniciativa e o livre exercício de atividades econômicas. Em destaque, está a regulamentação estatal sobre a inteligência artificial (IA), notadamente o

ChatGPT, bem como as preocupações acerca do possível êxodo das gigantes tecnológicas, como a OpenAI, do território brasileiro em virtude dessas regulamentações.

Conforme destacado por Bobbio (2004) em sua obra "A Era dos Direitos", a historicidade é uma característica fundamental dos direitos humanos, indicando que eles são resultados de um processo histórico complexo, não surgindo repentinamente de uma concessão governamental ou divina. Em vez disso, os direitos humanos evoluíram ao longo do tempo, em decorrência de lutas sociais, muitas vezes em oposição às vontades dos governantes (HERRERA FLORES, 2009). A exemplo, temos as revoluções burguesas do final do século XVIII e início do século XIX que foram marcos importantes na busca pela liberdade e igualdade entre os indivíduos. Essas revoluções aboliram os privilégios da nobreza e proclamaram a liberdade como um direito natural inalienável de todos os seres humanos. No entanto, apesar das proclamações libertárias, as desigualdades sociais persistiram, e a igualdade de direitos acabou sendo negligenciada em várias ocasiões históricas. No contexto atual, as lutas sociais para a prevenção das desigualdades persistem e por isso a relevância de priorizar a igualdade em meio aos desafios da regulamentação da IA de maneira que os interesses individuais não se sobreponham aos interesses privados debatidos nesse liberalismo extremista. (OAB, 2009, p. 41-44).

No âmbito da regulamentação da IA, a priorização da igualdade é crucial para evitar que decisões automatizadas perpetuem preconceitos e discriminações sistêmicas. À medida que a inteligência artificial é cada vez mais incorporada em diversos setores, desde o atendimento ao cliente até a realização de documentos judiciais e extrajudiciais, é preciso garantir que esses sistemas sejam desenvolvidos e utilizados de forma ética e imparcial, respeitando os princípios de igualdade e não-discriminação (CRISTINA GARCIA, 2020). Além disso, não se pode temer que essas empresas deixem o país por causa de normas mais rigorosas, pois elas também atuam em regiões como a União Europeia, que está em processo de regulamentação das IA. O que se deve buscar é um equilíbrio entre os interesses econômicos e os direitos humanos fundamentais. Ainda que as big techs possam contribuir para o desenvolvimento econômico e tecnológico do Brasil, isso não pode ser feito à custa da igualdade e dos direitos humanos, que devem ser respeitados e protegidos em qualquer circunstância.

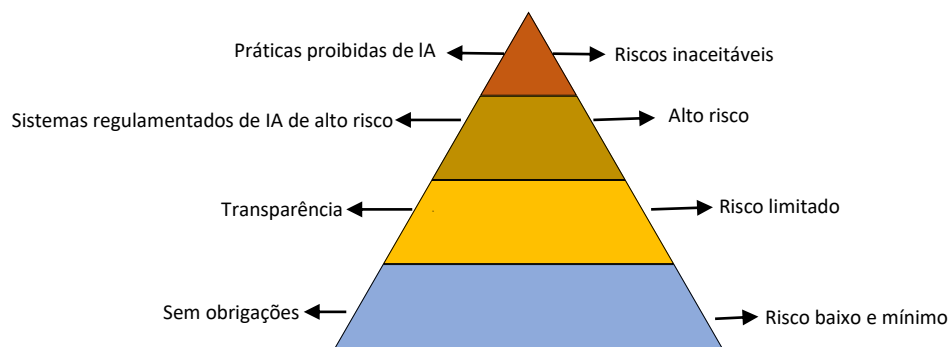
7. LEGISLAÇÕES VIGENTES

Uma variedade de governos vem buscando ativamente enfrentar o desafio de controlar uma tecnologia que tem gerado preocupações até mesmo entre seus próprios criadores. Segundo Francine Bennett, Diretora Interina do Ada Lovelace Institute (2023), “A regulamentação da

tecnologia rápida e altamente adaptável é, sem dúvida, um desafio, especialmente considerando que até mesmo as empresas que desenvolvem essa tecnologia não têm certeza absoluta de como as coisas irão se desenrolar."

Nessa perspectiva, a União Europeia introduziu em abril de 2021, uma regulamentação exclusiva das IA. É um marco regulatório pioneiro e abrangente para a inteligência artificial (IA), que visa estabelecer um ecossistema confiável de IA no bloco, baseado em princípios éticos, responsáveis e humanos, além de fomentar a inovação e a competitividade da UE nesse domínio. Segundo o documento oficial do AI Act (2021, p. 4), o ato legislativo define quatro categorias de risco para os sistemas de inteligência artificial, desde os inaceitáveis, que são proibidos por violarem a segurança, os direitos fundamentais e a democracia, até os mínimos ou inexistentes, que são isentos de obrigações específicas por serem usados para fins lúdicos ou artísticos como consta na figura 7.

FIGURA 7



Fonte: European Commission (2021); Tradução Livre (2023)

Os sistemas de alto risco, que operam em áreas sensíveis como saúde, educação, justiça e segurança pública, são permitidos mediante o cumprimento de requisitos e obrigações rigorosos para assegurar sua qualidade, transparência, supervisão humana, precisão, robustez e segurança. Já os sistemas de risco limitado, como chatbots e filtros de conteúdo, devem atender a requisitos leves de transparência.

Além do mais, a busca pela regulamentação da IA não é exclusiva da UE. Governos de diversas partes do mundo, desde Washington até Pequim, também estão ativamente engajados nesse esforço, enfrentando o desafio de controlar uma tecnologia que tem preocupado até mesmo seus próprios criadores. Nos EUA, a Casa Branca propôs políticas que incluem testes rigorosos de sistemas de IA antes de sua disponibilização pública, bem como proteção dos direitos de privacidade. Já na China, um projeto de regras divulgado em abril busca impor

restrições rígidas à censura de chatbots e aprimorar o controle governamental sobre o uso de dados por fabricantes de sistemas de IA (The New York Times, 2023).

Em relação à padronização das inteligências artificiais (IA) no âmbito jurídico, o Brasil adota a Resolução CNJ nº 332/2020. A referida resolução estabelece diretrizes pormenorizadas, com o objetivo de garantir que a utilização de inteligência artificial no Poder Judiciário ocorra de maneira ética, transparente e responsável, em pleno respeito aos princípios constitucionais, aos direitos humanos e à segurança jurídica. Além disso, a resolução institui um comitê de governança e supervisão das soluções de inteligência artificial, bem como um repositório nacional de dados e algoritmos. Entretanto, a resolução por si só não é suficiente para eliminar os preconceitos presentes no uso do chatGPT no sistema judiciário, uma vez que o propósito do chat transcende a simples função de ser um mero mecanismo jurídico, tal como o caso de "Victor" do STF. Sua função é servir a população como um todo, abrangendo várias áreas.

Diante disso, torna-se imperativo estabelecer uma regulamentação específica para que o emprego da IA no contexto jurídico seja mais transparente e confiável, levando em consideração suas características e implicações. Nesse sentido, o Projeto de Lei 21/2020, aprovado pela Câmara dos Deputados em setembro de 2021, representa uma iniciativa importante para criar um marco legal para a IA no país. O projeto estabelece fundamentos e princípios essenciais tais como a busca por resultados benéficos para a humanidade, o respeito à dignidade humana, a não discriminação, a transparência, a responsabilidade, a segurança e a promoção da educação e capacitação das pessoas. Além disso, o projeto define diretrizes para o poder público na promoção, regulação e fiscalização da IA no país.

No entanto, o projeto de lei também apresenta lacunas e limitações que comprometem sua eficácia e abrangência. Entre as principais críticas ao projeto, destacam-se: a falta de uma definição clara do que é IA; a ausência de regras vinculantes para o cumprimento dos princípios; a insuficiência de mecanismos de fiscalização, controle e sanção; a falta de abordagem específica sobre questões relevantes da IA; e a baixa participação social no processo legislativo. (Pablo Nogueira; Alexandre Simões, 2021). Diante desses desafios, o Brasil poderia se inspirar no modelo europeu de regulamentação da IA, como o AI Act da União Europeia. Esse modelo adota uma abordagem "baseada em risco" como visto acima, focando em aplicações com maior potencial de danos humanos e estabelecendo requisitos mais específicos de transparência para sistemas de IA. Dessa forma, o país poderá aproveitar as oportunidades do ChatGPT para o aprimoramento do sistema judiciário, sem comprometer os valores democráticos e os direitos humanos.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No artigo, percebemos que a inteligência artificial (IA), especialmente o ChatGPT, tem se expandido em diversas áreas da sociedade, incluindo o campo jurídico, tornando essencial abordar suas implicações éticas e justas para uma aplicação adequada no sistema judiciário brasileiro. Ao examinar essas implicações, buscamos contribuir para um uso imparcial dessa tecnologia.

É importante destacar que, embora o ChatGPT seja um modelo avançado de IA, vimos que ele possui limitações, como a possibilidade de apresentar vieses de conteúdo, linguagem e qualidade, comprometendo a imparcialidade das decisões judiciais. Consequentemente, é fundamental regular o uso de IAs para evitar a disseminação desses vieses, não apenas em setores como educação e saúde, mas também no âmbito jurídico.

No Brasil, a legislação que aborda essas questões ainda é incipiente e pouco eficaz. Nesse contexto, sugerimos adotar uma regulamentação inspirada no modelo europeu, que busca evitar vieses discriminatórios e promover a transparência dos algoritmos utilizados. Além disso, a promoção da diversidade e inclusão nas equipes responsáveis pelo desenvolvimento e operação da IA, bem como na análise e avaliação das decisões, é de suma importância para mitigar os riscos associados ao uso do ChatGPT nas sentenças judiciais.

Por fim, destaca-se a importância do diálogo entre diversos atores envolvidos, como juristas, pesquisadores, desenvolvedores de tecnologia e a sociedade em geral. Somente por meio de um debate amplo e inclusivo é possível aprimorar a justiça no Brasil, respeitando os direitos humanos e assegurando a aplicação justa e ética da inteligência artificial no sistema jurídico. Ao trabalhar em conjunto, esses atores podem moldar um futuro mais justo e igualitário no uso da IA, garantindo que a tecnologia beneficie a sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

POE, Edgar Allan. **O jogador de xadrez de Maelzel**, in: *Historias extraordinarias*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 417-427.

TURING, A. M. **Computing Machinery and Intelligence**. *Mind*, v. 59, n. 236, p. 433-460, out. 1950.

HERRERA FLORES, J. A **(re)invenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

NEWELL, A.; SIMON, H. A.; SHAW, J. C. **The Logic Theorist**. 1956.

RUSSELL, S.; NORVIG, P. **Inteligência artificial**. Tradução de Regina Célia Simille. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

PEIXOTO, F. H. **Direito e inteligência artificial**. Brasília, DF: Ed. do Autor: DR.IA, 2020. p. 17.

MARCUS, G.; DAVIS, E.; AARONSON, S. **GPT-3.5: a breakthrough in artificial neural networks**. 1. ed. Nova York: Springer, 2022.

ROSSONI, L.; CHATGPT. **Aprendizado por reforço a partir de feedback humano: um método para treinar modelos de linguagem conversacional**. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL**, 12., 2023, São Paulo. Anais [...]. São Paulo: SBC, 2023. p. 5-10.

Kirmani, A. R. (2022). **Artificial intelligence-enabled science poetry**. ACS Energy Letters, 8(1), 574-576. Recuperado de <https://doi.org/10.1021/acsenerylett.2c02758>.

OPENAI. **OpenAI: creating safe AGI that benefits all of humanity**. [S.l.], 2023. Disponível em: <https://openai.com/>. Acesso em: 22 jul. 2023.

PEDRO, Paulo Wesley dos Santos. **Desafios jurídicos na era da inteligência artificial: Uma análise do ChatGPT**. Mega Jurídico, 2023. Disponível em: <https://www.megajuridico.com/desafios-juridicos-na-era-da-inteligencia-artificial-uma-analise-do-chatgpt/>. Acesso em: 22 jul. 2023.

LANTYER, Victor Habib. **ChatGPT na advocacia**. Migalhas, 2023. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/depeso/385996/chat-gpt-na-advocacia>. Acesso em: 22 jul. 2023.

JAMES, A. **ChatGPT passou no teste de Turing e se você está surtado, você não está sozinho**. TechRadar, 29 mar. 2023. Disponível em: [O ChatGPT passou no teste de Turing e se você está surtado, você não está sozinho | TechRadar](https://www.techradar.com/news/artificial-intelligence/chatgpt-passes-turing-test-and-if-youre-losing-your-mind-youre-not-alone). Acesso em: 24 jul. 2023.

FRANCE PRESSE. **Juiz usa robô ChatGPT para redigir sentença em caso de criança autista na Colômbia**. G1, 03 fev. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2023/02/03/juiz-usa-robo-chatgpt-para-redigir-sentenca-de-caso-de-crianca-autista-na-colombia.ghtml>. Acesso em: 24 jul. 2023.

WEISER, B. **Lawyer Used ChatGPT to Write Court Briefs. And Cited Fake Cases**. The New York Times, 08 jun. 2023. Disponível em: [Advogado que usou ChatGPT enfrenta penalidade por citações inventadas - The New York Times \(nytimes.com\)](https://www.nytimes.com/2023/06/08/us/politics/chatgpt-lawyer-courts.html). Acesso em: 24 jul. 2023.

MIGALHAS. **Advogado busca CNJ para impedir juízes de usarem ChatGPT em decisões**. Migalhas, 2023. Disponível em: < [Advogado busca CNJ para impedir juízes de usarem ChatGPT em decisões - Migalhas](https://www.migalhas.com.br/depeso/385996/chat-gpt-na-advocacia)>. Acesso em: 24 jul. 2023.

AJL. **AJL: Advancing Justice and Democracy**. Disponível em: <https://www.ajl.org>. Acesso em: 24 jul. 2023.

WOLF, L. **Conversa com o ChatGPT sobre viés político.** Twitter, 2023. Disponível em: [https://twitter.com/LeighWolf/status/1620744921241251842]. Acesso em: 24 jul. 2023.

HARTMANN, J.; SCHWENZOW, J.; WITTE, M. **The political ideology of conversational AI: Converging evidence on ChatGPT's pro-environmental, left-libertarian orientation.** [s.l.], 2023.

PIANTADOSI, S. T. **Sim, o ChatGPT é incrível e impressionante. Não, a @OpenAI não chegou nem perto de resolver o problema do viés. Filtros parecem ser burlados com truques simples, e superficialmente mascarados. E o que está escondido dentro é atroz. @Abebab @sama tw racismo, sexismo.** Twitter, 2023.

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. **La soledad de América Latina.** Discurso de aceptación del Premio Nobel 1982.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Apresentação de Celso Lafer. Nova ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

OAB. **Os direitos humanos: desafiando o século XXI.** Brasília: Conselho Nacional Comissão Nacional de Direitos Humanos, 2009. 255 p.

MANKIW, Nicholas Gregory. **Principles of Economics.** 5ª ed. South-Western Cengage Learning, 2007. p. 74.

MADIEGA, T.; CHAHRI, S. **European Parliamentary Research Service.** Members' Research Service. PE 698.792 – Junho 2023. Disponível em: [[Artificial intelligence act | Think Tank | Parlamento Europeu \(europa.eu\)](#)]. Acesso em: 25 jul. 2023.

NOGUEIRA, Pablo. **Projeto de marco legal da IA no Brasil é pouco consistente e pode ser inútil, dizem especialistas.** Jornal da Unesp, 29 jul. 2021. Disponível em: <https://jornal.unesp.br/2021/07/29/projeto-de-marco-legal-da-ia-no-brasil-e-pouco-consistente-e-pode-ser-inutil-dizem-especialistas/>. Acesso em: 30 jul. 2021.

GARCIA, Ana Cristina Bicharra. **Ética e inteligência artificial.** Computação Brasil, v. 23, n. 1, p. 4-7, jan./mar. 2020.

PANORAMA HISTÓRICO- JURÍDICO DA INFLUÊNCIA DE PRISÕES PROVISÓRIAS NO ENCARCERAMENTO EM MASSA EM UNIDADES PRISIONAIS FEMININAS NO BRASIL

Ana Ellen França Cardoso
Graduanda em Direito
ellenfranca164@gmail.com
Centro Universitário UNDB

Jorge Alberto Mendes Serejo
Mestre em Direito e Instituições do Sistema de Justiça
jorge.serejo@undb.edu.br
Centro Universitário UNDB

RESUMO: O sistema jurídico brasileiro enfrenta um grande problema de sobrecarga do Judiciário que afeta diretamente a liberdade das pessoas e causa a superlotação de presídios e encarceramento em massa em todo país. Trata-se de um problema estrutural, que acompanha a história jurídica há muitos anos, deixando os presos em situações insalubres e desumanas, diminuindo a chance de ressocialização dos mesmos, violando direitos humanos e princípios penais básicos, como a humanidade das penas. Além disso, o sistema acaba por deixar o domínio dessa situação em organizações internas entre os encarcerados, mantendo muitas vezes o ciclo do crime na vida dessas pessoas. Diante disso, temos o excesso do uso arbitrário das prisões provisórias, que na atualidade se mostra como um dos principais motivos do estado de encarceramento em massa, e compreende 41% de toda a população carcerária do Brasil (CNJ, 2019). Quando se trata da prisão feminina esses percentuais aumentam muito, principalmente entre mulheres pretas, representando 32% das prisões (SISDEPEN, 2021). É importante salientar que as raízes históricas desse problema surge desde o Brasil Colônia, na diferenciação do tratamento penal entre escravizados e as pessoas libertas e se perdura no Império com a criação da primeira lei criminal. A manutenção de uma sociedade baseada em hierarquias raciais, que mostra seus resquícios ainda na atualidade, contribui diretamente com a marginalização e encarceramento em massa. Nesse sentido, a pesquisa visa buscar as raízes históricas e jurídicas da influência de excesso de prisões provisórias no hiperencarceramento feminino no Brasil. A pesquisa realizada é de natureza básica e exploratória em seus objetivos, pois busca explorar a situação do sistema prisional brasileiro e os motivos de se encontrar superlotado e como se associa ao uso das prisões provisórias. Promove levantamento bibliográfico e a utilização de levantamento documental referente a banco de dados, artigos científicos, leis federais e jurisprudência.

Palavras-chave: Encarceramento em massa; Prisões Provisórias; Humanidade das penas; Prisão Feminina.

1. INTRODUÇÃO

O tema do encarceramento em massa vem tomando cada vez mais espaço em debates públicos e as pessoas vem discutindo de forma expressiva a nuances desse fenômeno no sistema prisional brasileiro, especialmente após diversos casos que expuseram a precariedade das prisões no nosso país e como isso fere o primeiro da dignidade humana e humanidade das penas versados em nossa Constituição.

Essa discussão se acalora quando se trata do encarceramento feminino, que tem tido um expressivo aumento nos últimos anos, aumentando de 2000 a 2016 um total de 656% (INFOPEN, 2016). Diante desse contexto, destaca-se o excesso do uso arbitrário das prisões provisórias, que se apresenta como um dos principais fatores responsáveis pelo estado de encarceramento em massa na atualidade.

Logo o presente artigo tem como objetivo trabalhar com a discussão do panorama histórico e jurídico dessa questão de forma interseccional, trazendo em sua primeira parte os fenômenos históricos que se mostraram centrais para o estado atual que nosso sistema prisional se encontra, e fazendo uma linha do tempo desde o Período Colonial, onde foi estruturado o “mito do fundador” em nosso país, onde também traz a discussão acerca do desenvolvimento do neoliberalismo, que faz a manutenção dessas desigualdades para seu fortalecimento, e como isso se relaciona com o histórico da política punitiva de nosso país.

Passando para o debate da segunda parte onde veremos a questão mais jurídica da influência das prisões provisórias nos casos das prisões femininas, trazendo a tona o Direito Penal do Inimigo e seus desdobramentos claros no cenário de encarceramento do nosso país e a seletividade penal que ele carrega. Nesse cenário, o último tópico irá discutir a forma que todo essa problemática é uma afronta direta aos direitos humanos e princípios protegidos e versados em nossa constituição, por fim trarei uma reflexão acerca da importância de mudanças em nossa política punitiva e de como o encarceramento vai para além do processo penal é na verdade uma forma de manutenção desigual de quem tem poder em nossa sociedade.

Diante da urgência de compreender e buscar soluções para a problemática do encarceramento em massa feminino, este estudo tem o intuito de fornecer subsídios para a reflexão e o desenvolvimento de políticas públicas mais efetivas e pautadas em princípios de justiça social e respeito aos direitos humanos. A compreensão aprofundada das raízes históricas e jurídicas desse fenômeno é crucial para a construção de um sistema penal mais justo, equitativo e que promova a reintegração social das pessoas privadas de liberdade, especialmente das mulheres, buscando romper com as estruturas opressivas que perpetuam o ciclo de encarceramento no Brasil.

Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo investigar as raízes históricas e jurídicas da influência do excesso de prisões provisórias no hiperencarceramento feminino no Brasil. A pesquisa realizada possui natureza básica e exploratória em seus objetivos, uma vez

que busca analisar a situação do sistema prisional brasileiro e os motivos que levam à sua superlotação, com ênfase no uso das prisões provisórias. Para tanto, serão realizados levantamentos bibliográficos e utilização de fontes documentais, como bancos de dados, artigos científicos, leis federais e jurisprudência.

2. HISTORIOGRAFIA INTERSECCIONAL DO ENCARCERAMENTO FEMININO

Para pensar na historiografia do encarceramento feminino temos que ter uma visão aberta e de diversos pontos de vista, ou seja, ter uma análise de forma interseccional, visando entender como diferentes práticas de discriminação ao longo da história se entrecruzaram e perpetuaram a ponto de criar esse cenário, considerando as variáveis raciais, étnicas e sexuais para um resultado mais assertivo acerca da seletividade penal em nosso país.

Isoladamente, contudo, o gênero considerado como variável é limitado para dar conta deste cenário, uma vez que a seletividade penal no país e noutras partes do mundo não afeta de forma similar mulheres brancas e negras, pobres e ricas. O controle social de tais corpos é também racializado e se entre-cruza com outras hierarquias no campo do poder. (Germano, Monteiro, & Liberato, 2018).

Diante disso, tem-se que a interseccionalidade penal é um termo desenvolvido nos anos 80 pela advogada feminista negra Crenshaw, que vem discutir o cruzamento das discriminações raciais e sexuais na sociedade, e como a formulação e aplicação das leis consideram esses fatores sociais como isolados ou excludentes. Sendo um termo muito disseminado dentro do academicismo do feminismo negro norte americano, incluindo como pensadoras a Angela Davis e Bell Hooks. (Paik, 2017)

Trazendo esse estudo para óptica brasileira vemos como as questões raciais se cruzam com o aumento exponencial de encarceramento feminino, visto que mais da metade das encarceradas são mulheres negras (62%), seguido de 37% de mulheres brancas e 1% de amarelas (INFOPEN, 2018).

Esse cenário tem raiz histórica desde o Período Colonial com a exploração e desumanização dos negros escravizados e seguindo para a pós abolição que mesmo não sendo mais escravizados, passaram a viver deslocados e a mercê na sociedade, sem nenhum suporte estatal e criminalizados.

(...) processo de colonização no Brasil baseou-se na exploração de mão de obra escravizada e teve como foco a superexploração e a extração de recursos naturais, principalmente em seu primeiro ciclo. O eixo de sustentação da economia brasileira advinha do processo de escravização. (Borges, 2019, p.39)

Sendo enquadrados em tipos penais quando não tinham onde morar ou trabalhar, temos como exemplo a lei da vadiagem 1830, que criminalizava indivíduos que não possuíssem ocupação honesta e útil que era a situação da maioria dos ex escravizados na época, sendo uma das armas de vigilância e punição desse sistema historicamente racista.

Na visão dos deputados os negros ao serem libertos, ao invés de se metamorfosearem em assalariados passaram a ser vagabundos, preferindo uma vida de vícios e ociosidade a exercerem uma ocupação lícita. Assim, a sociedade deveria ter uma atitude de defesa contra estes indivíduos, pois a vadiagem os tornava perigosos. Visto que, se não possuíam um trabalho era porque recorriam a meios ilícitos para sobreviverem, estando predispostos ao crime. (Carvalho, 2006, p. 7)

Seguindo essa linha do tempo, vamos para a Primeira República tendo a fortificação da democracia racial por meio do mito fundador definição da filósofa e professora Marilena Chauí, onde entendemos como esses processos de discriminação racial se reorganizam e se reinventam, tal como analisamos na seguinte fala “Um mito fundador é aquele que não cessa de encontrar novos meios para exprimir-se, novas linguagens, novos valores e ideias, de tal modo que, quanto mais parece ser outra coisa, tanto mais é a repetição de si mesmo”

Permanecendo constante na sociedade brasileira e na atualidade temos a instauração da Guerra contras Drogas, o principal motivo das prisões da atualidade, no caso das mulheres sendo em sua maioria por crimes associados a ser cúmplice ou usadas como transportes “mulas” no tráfico, por crimes de pouca ou nenhuma violência, que em sua maioria causam as prisões provisórias.

O discurso de epidemia e de amedrontamento da população em relação às substâncias ilícitas cria o caldo necessário para a militarização de territórios periféricos sob o verniz de enfrentamento a esse “problema” social. Sendo assim, o sistema mantém em funcionamento de sua engrenagem pela criminalização, pelo controle e pela vigilância ostensiva desses territórios e por extermínio que se justifica e tem sustentação social de jovens supostamente envolvidos no pequeno tráfico. O tráfico lidera as tipificações para o encarceramento. Da população prisional masculina, 26% está presa por tráfico, enquanto que, dentre as mulheres, 62% delas estão encarceradas por essa tipificação. Dessas pessoas, 54% cumprem penas de até oito anos, o que demonstra que o aprisionamento tem sido a única decisão diante de pequenos delitos (Borges, 2019, p. 22)

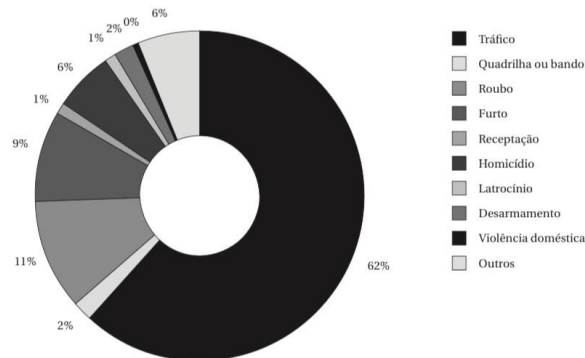
Sendo assim, é visível que o problema do encarceramento em massa feminino é construído e desenvolvido desde as raízes do Brasil como colônia e se estende até o estado que se encontra hoje.

3. A SELETIVIDADE PENAL DO ENCARCERAMENTO FEMININO.

Nesse cenário, temos a introdução de como as legislações interferiram nisso, ou seja, o cenário jurídico das prisões provisórias, temos então a Lei 14.343 de 2006 que instituiu o

Sistema Nacional de Política Públicas sobre drogas no Brasil e esta completamente ligada ao aumento nos números de encarceramento, onde o tráfico de drogas é o crime que tem mais privado as mulheres de liberdades, um dado que não é só do Brasil, mas também da maioria dos países da América Latina.

Distribuição dos crimes tentados/consumados entre os registros das mulheres privadas de liberdade, por tipo penal no Brasil.



Fonte: "Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - Infopen Mulheres, 2ª edição de Brasil (2018). Brasília-DE Ministério da Justiça e Segurança Pública; Departamento Penitenciário Nacional - DEPEN. p. 54. Recuperado de http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopenmulheresinfopenmulheres_arte_07-03-18.pdf.

Cerca de 64% das mulheres presas em penitenciárias latino-americanas estão detidas em decorrência de crimes de drogas (Giacomello, 2013), dentro disso ainda temos que a maioria dessas mulheres estão em estado de vulnerabilidades, além da questão racial, temos também a questão econômica, Elas são, em sua maioria, jovens (50% tem até 29 anos), solteiras (57%), negras (68%), com baixa escolaridade (50% têm o ensino fundamental incompleto, sendo que apenas 10% delas completaram essa primeira fase de estudo). Acima de tudo, elas são pobres, condenadas a pena entre 4 e 8 anos (35%), em regime fechado (45%). (DADOS INFOPEN, 2018)

Isso representa a seletividade do nosso sistema penal e mostra que “Enquanto o Estado torna-se cada vez menos regulador da esfera socioeconômica, fortalece-se o Estado penal, cada vez mais reforçador do aparelho punitivo estatal e mais tendente a criminalizar os pobres” (Wacquant, 1999).

E isso é responsável pela superlotação do sistema carcerário do país, como pontua Boiteaux:

O endurecimento das penas, a equiparação de tráfico ao crime hediondo, a falta de objetividade em distinguir o usuário do traficante, a permanência de presos

provisórios sem condenações no sistema foram os principais fatores responsáveis pelo acelerado crescimento da população carcerária no Brasil. (Boiteaux, 2015).

Mas o que são as prisões provisórias? São tipos de medidas cautelares que impedem a locomoção do suspeito durante o inquérito, para preservar a investigação dos crimes graves, segundo o Art.282 do Código de Processo Penal e é dividido em três modalidades, temporária, em flagrante e preventiva.

A que mais nos chama atenção é a preventiva, a espécie que visa manter a ordem social antes do trânsito e julgado das sentenças penais versadas no art. 312 à 316 do Código Processual Penal:

Art. 312. A prisão preventiva poderá ser decretada como garantia da ordem pública, da ordem econômica, por conveniência da instrução criminal, ou para assegurar a aplicação da lei penal, quando houver prova da existência do crime e indício suficiente de autoria. Parágrafo único. A prisão preventiva também poderá ser decretada em caso de descumprimento de qualquer das obrigações impostas por força de outras medidas cautelares (art. 282, § 4º).

Que deveria ser usada como exceção para alguns casos mais na atualidade se aplica como regra sendo responsável por cerca de 45% do total de encarcerados na atualidade.

Infelizmente, não é isso o que se vê no dia a dia forense, em que há uma massificação das prisões cautelares, a despeito do elevado custo que representam. Como bem ressaltam Aury Lopes Jr. e Gustavo Henrique Badaró, 'infelizmente as prisões cautelares acabaram sendo inseridas na dinâmica da urgência, desempenhando um relevantíssimo efeito sedante da opinião pública pela ilusão de justiça instantânea. O simbólico da prisão imediata acaba sendo utilizado para construir uma (falsa) noção de eficiência do aparelho repressor estatal e da própria justiça. Com isso, o que foi concebido para ser excepcional torna-se instrumento de uso comum e ordinário, desnaturando-o completamente. Nessa teratológica alquimia, sepulta-se a legitimidade das prisões cautelares, quadro esse agravado pela duração excessiva. (Lima, 2012, p.52)

O que reafirma a seletividade penal e também trás a tona a feminização da pobreza, onde é crescente o empobrecimento de lares chefiados unicamente por mulheres (Costa, Pinheiro, Medeiros, & Queiroz, 2005), levando em conta todas as desigualdades trabalhistas enfrentadas pelas mulheres que sofrem com precarização do trabalho e má remuneração, além da dupla jornada, onde tem atividades externas e também doméstica e maternas (Chernicharo, 2014).

4. REFLEXOS DO DIREITO PENAL DO INIMIGO NA HUMANIZAÇÃO DAS PENAS

Toda essa problemática fere os princípios constitucionais versados em nossa constituição, no art. 5º da Constituição Federal temos incisos que se propõe a proteger a

humanidade das penas, que dizem que ninguém será segundo metida tratamento desumano ou degradante e asseguram o respeito à integridade física e moral dos encarcerados.

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:(...)
III – ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante (...)
XLIX – é assegurado aos presos o respeito à integridade física e moral.

Mas o principal esta no inciso LVII do mesmo artigo, “LVII – ninguém será considerado culpado até o trânsito em julgado de sentença penal condenatória”, ou seja as prisões preventivas em sua maioria ferem o princípio constitucional, isso mostra o reflexo do direito penal do inimigo na nossa sociedade.

A prisão preventiva é uma representação da supressão do direito a liberdade expresso na nossa Constituição e pela falta de delimitação nos requisitos cautelares dessa espécie de prisão é comum que aja a quebra desse direito de forma ilegítima. Além disso, o corte do devido processo legal que ocorre nos casos dessas prisões não é garantido dentro desse tipo de prisão processual, mostrando como o legislador não se atentou em delimitar fins e a legitimidade desse instituto cautelar. (Yeh, 2022)

Dentro disso temos que, as seguidas aplicação inadequadas dessa espécie de prisão não gera nenhum tipo de efeito que melhore a qualidade do nosso sistema carcerário e não exprime melhora alguma em nossa sociedade, quando os requisitos legais impostos não são obedecidos a situação que desencadeia é o hiperencarceramento e seguido disso a falha implícita no processo de ressocialização que baseia a política punitiva do país, aumentando o crescimento da criminalidade.

O poder político em vez de implementar políticas públicas de apoio e estímulo à educação, saúde e outros fatores que reduzem indiretamente a criminalidade de forma preventiva, prefere aumentar a carga simbólica do Direito Penal ocasionando expectativas sem efetividade(...) (Yeh, 2022, p.14)

Essas condutas do judiciário denunciam a forma que suspeitos são tratados como inimigos na nossa sociedade, punindo de forma mais acentuada determinadas pessoas. Como aponta Zaffaroni:

Na América latina, todo suspeito é tratado como inimigo, apesar da legitimação do direito processual penal. Em geral, a categoria do inimigo não é expressamente introduzida ou não são feitas referências claras a ela no direito ordinário, visto que ao menos intue-se sua incompatibilidade com o princípio do Estado de direito. (ZAFFORONI, 2007. p. 190)

Diante disso, podemos enxergar que essas concepções de criminalidade e inimigo superam uma questão jurídica simplista, mas sim atravessam a questão sociológica, se relacionando com questões raciais, culturais e econômicas, onde dentro da sociedade um estereótipo já é construído para ser criminalizado e esses pensamentos influenciam como a lei e os órgãos que as aplicam funcionam, sendo mais brandas pra uns e menos para outras.

Como Wacquant relaciona, falando sobre a criminalidade e os pensamentos dentro da sociedade:

Muitas pessoas se inclinam a pensar que os criminosos são pessoas oriundas dos "bairros ruins" da cidade. Tem razão no sentido de que é nesses bairros que residem de maneira desproporcional as pessoas de baixa capacidade cognitiva. Em suma, todas as patologias sociais que afligem a sociedade americana estão "notadamente concentradas na base da distribuição do quociente intelectual. (WACQUANT, 2001, p. 24)

Criminalizar uma classe de pessoas específicas e tratar elas de forma mais cruel é uma característica muito forte que representa muito do nosso sistema punitivo e os dados comprovam isso a falta de objetividade da legislação as pender para o lado a balança de quem é bom quem é e quem é mal e some com todas as suas garantias e direitos que são perdidas.

5. METODOLOGIA

A metodologia científica adotada para a elaboração deste trabalho foi fundamentada em uma abordagem de pesquisa de natureza básica e exploratória. Utilizando-se de um enfoque bibliográfico, a pesquisa buscou reunir e analisar uma ampla variedade de fontes de informação, incluindo artigos científicos e jurisprudências relacionadas ao tema em questão.

A pesquisa se concentrou na realização de um levantamento documental cuidadoso e sistemático, visando compilar dados relevantes e atualizados sobre o assunto abordado. Nesse sentido, a coleta de informações consistiu na busca e seleção minuciosa de fontes bibliográficas e legais, permitindo uma abordagem mais aprofundada e embasada do tema.

O desenvolvimento do trabalho ocorreu no âmbito do grupo de pesquisa e extensão em direitos humanos e literatura, vinculado ao Centro Universitário Dom Bosco. Essa inserção em um grupo de pesquisa proporcionou um ambiente colaborativo e enriquecedor, permitindo o compartilhamento de ideias, debates e a troca de experiências entre os membros, o que contribuiu para a qualidade e robustez da pesquisa.

Por meio dessa metodologia bem estruturada e criteriosa, a pesquisa pôde alcançar seus objetivos e apresentar uma análise fundamentada sobre o tema. A abordagem exploratória permitiu a investigação de novas perspectivas e possibilidades, agregando ao conhecimento já

existente e estimulando futuras pesquisas nessa área tão relevante para a compreensão e promoção dos direitos fundamentais.

6. CONCLUSÃO

Podemos concluir que a política punitiva vigente não apenas fere os direitos humanos, mas também perpetua a instrumentalização do poder ao longo da história, desde a época da colonização até os dias atuais. A criminalização atual é uma continuação do extermínio e tortura do passado, e compreender sua conexão com o sistema de encarceramento em massa feminino é fundamental para buscar soluções para esse problema.

A criminalização de hoje é uma repaginação do extermínio e tortura do Período Colonial, trazer a tona a perspectiva histórica e mostrar como se cruza com o estado atual do encarceramento em massa feminino é de extrema importância para o entendimento e a busca para a solução dessa problemática.

Marcar os métodos que a legislação é usada para criminalizar um determinado grupo de pessoas e causar desordem em todo um sistema é enxergar como o sistema se usa dessas arbitrariedades para desumanizar os indivíduos e diminuir seus direitos de uma forma que a sociedade deixa passar e julga como legítima.

É nesse sentido que se luta a favor da implementação de políticas públicas que foquem nesses problemas que as mulheres em situação de cárcere passam, em especial relacionado as política de segurança pública vigentes e seu foco na guerra às drogas que aumentam a discriminação racial dentro da nossa sociedade.

Além disso, retirar esse status que as prisões vem tendo de excluir e dizimar como estratégia de controle social dos “indesejáveis” e trabalhar de fato com a humanização das penas e com a ressocialização das pessoas a ponto que um dia as prisões não sejam mais necessárias e sejam abolidas, em um estado que a equidade e justiça social reinem.

Como bem pontuado por Saguiné (2014), “o poder de determinar a vida e a morte ao despojar o estatuto político dos sujeitos, ao diminuí-los ou tratá-los de forma desumana, abre espaço para arbitrariedades que negam a humanidade”. Portanto, é urgente que a sociedade se mobilize para promover uma mudança significativa em nosso sistema penal e carcerário, buscando construir uma realidade mais justa, inclusiva e humanitária para todos os cidadãos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição Federal, de 05 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei Federal n.º 2.848, de 07 de dezembro de 1940.

BRASIL. Lei federal no 3.689, de 3 de outubro de 1941.

BRASIL. Lei Federal nº 14.343, de 23 de agosto de 2006

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen Mulheres, 2a ed.). Brasília, DF: Departamento Penitenciário Nacional, 2018.

BOITEUX, L. O controle penal sobre as drogas ilícitas: O impacto do proibicionismo sobre o sistema penal e a sociedade, Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil, 2006

BOITEUX, L. El antimodelo brasileño: Prohibicionismo, encarcelamiento y selectividad penal frente al tráfico de drogas. Nueva Sociedad, (255), 132-144, 2015

BORGES, Juliana. Encarceramento em massa. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

CARVALHO, Marina. Vadiagem E Criminalização: A Formação Da Marginalidade Social Do Rio De Janeiro De 1888 A 1902. Rio De Janeiro, 2022

COSTA, J. S., PINHEIRO, L., MEDEIROS, M., & QUEIROZ, C. A Face Feminina Da Pobreza: Sobre Representação E Feminização Da Pobreza No Brasil. Brasília, 2005

CHERNICHARO, L. P. Sobre Mulheres E Prisões: Seletividade De Gênero E Crime De Tráfico De Drogas No Brasil. Universidade Federal Do Rio De Janeiro. Rio De Janeiro, RJ, Brasil, 2014

CHERNICHARO, L. P. & BOITEUX, L. Encarceramento Feminino, Seletividade Penal E Tráfico De Drogas Em Uma Perspectiva Feminista Crítica. Int Seminario Nacional De Estudos Frisionais. Arila.Se Brasil, 2014

GERMANO, I. M. P. MONTEIRO, R. A. E G. & LIBERATO, M. T. C. Criminologia Crítica, Feminismo E Interseccionalidade Na Abordagem Do Aumento Do Encarceramento Temínio, Racologia Dencia E R'olssão.3810.8D0.227•43.https/D01.057.159077982-370300021230, 2018.

GIACOMELLO, C. Mujeres, Delitos De Drogas Y Sistemas Penitenciarios En América Latina. Documento Infor Mativo Do Dcp. Recuperado De Httos://Www.Unodc.Org

Documents/Congress/Background-Information /Ngo. Idpc/Idpc-Briefing-Paper_Women-InLatin-America_Spanish.Pdf. 2013

I. M. P., Monteiro, R. A. E G., & Liberato, M. T. C. Criminologia crítica, feminismo e interseccionalidade na abordagem do aumento do encarceramento feminino. Psicologia: Ciência e Profissão, 38(n.spe.2), 27-43. https://doi.org/10.1590/1982-3703000212310, 2018.

LIMA, Renato Brasileiro de. Nova prisão cautelar. 2. Ed. Niterói, RJ: Impetus, 2012.

MBEMBE, Achille. Necropolitics. Trad.: Libby Meintjes. Public Culture. Duke University Press, 2003.

PAIK, L. Critical perspectives on intersectionality and criminology: Introduction. Theoretical Criminology, 21(0), 4-10. <https://doi.org/10.1177/1362480616677495>, 2017

SANGUINÉ, Odone. PRISÃO CAUTELAR: MEDIDAS ALTERNATIVAS e DIREITOS FUNDAMENTAIS. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

WACQUANT, Loic. As prisões da miséria. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

YEH, Matheus Lima. Prisão preventiva: análise acerca da relação do art. 312 do CPP com o direito penal do inimigo e seus possíveis reflexos no encarceramento. Alagoas, 2022

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. O inimigo no direito penal. Tradução: Sérgio Lamarão - Rio de Janeiro: Revan, 2007, 2ªed. P. 14

PODER E RESISTÊNCIA EM FOUCAULT

Antonio José Carlos
Mestre em Filosofia
gallobrio@outlook.com
Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

RESUMO: Ao se perguntar por que o poder nos últimos quarenta anos tem se tornado algo tão notório, tão querelante, tão “vivo”, ao ponto de ser este o objeto de disputa constante pelos Estados Nacionais, pelas grandes empresas, pelas instituições, pelas famílias, pelas pessoas, Michel Foucault tenta clarear essa questão, se ela se pode ser deduzida da economia. Foucault tenta clarear essa questão das racionalidades políticas vinculando-as à noção de poder, porém se afastando do viés tradicional que é econômico e jurídico-discursivo. Nesse bate e rebate das tensões relacionais é que são forjadas as condições de possibilidades na sociedade civilizacional, imprimindo a cultura humana. Não é difícil imaginar que, na tentativa de dominação, na própria dominação, não haja resistência. Porém, o que Foucault nos mostra é que nesse processo genealógico de subjetivação do sujeito, houve, por vários momentos históricos, nas correlações de fatos, acontecimentos, sedições, a clareza das possibilidades do outro da relação resistir, contudo, as crises nesse ínterim, foram instaladas. Essa alusão de que tanto poder quanto resistência são forças gêmeas, coloca no cerne da questão que toda cultura humana emerge desse complexo campo imanente, ou seja, desse jogo interminável, nada escapando das teias relacionais. Está subdividido em três tópicos, a saber: analítica do poder, contraconduta na idade média, por fim, é inútil se revoltar? Tem como propósito compreender a noção de poder e resistência na concepção de Michel Foucault. Nos conduziremos por uma analítica bibliográfica dos textos de Foucault, qual seja, O Sujeito e o Poder(2014), a aula de 1º de março de 1978 do Curso Segurança, Território e População(2009), por fim, em um artigo publicado em 1979 no jornal francês *Le Monde* intitulado, É Inútil Revoltar-se? (2017). Nos apoiaremos também em outros textos de Foucault, entrevistas, em Ditos e Escritos (2015a, 2015b, 2016), no primeiro volume do livro História da Sexualidade 1: a vontade de saber (2018a), no Curso no *Collège de France* Em Defesa da Sociedade(2018b); como comentadores Maia(1995), Machado (2012, 2016), Castelo Branco(2001), Candiotto(2020), Ayub(2015), Pascal(2017) dentre outros. Conclui-se preliminarmente que na agonística das relações de poder as lutas de hoje não têm como alvo o reino, sua majestade, mas recusar o modo de uma determinada tecnologia de poder. Foi nesse caminhar agonístico que foi possível a compreensão da existência das polaridades dos jogadores no campo estratégico, percebido que eles se implicam, empurram, dialogam, recusam, acordam, concordam, discordam, enfim, a resistência é tão viva quanto o poder, é tão forte quanto seu correlato ao ponto de ser determinante nas modulações sociais.

Palavras-chave: Poder; Resistencia; Contraconduta; Michel Foucault.

1. ANALÍTICA DO PODER

Ao se perguntar por que o poder nos últimos quarenta anos tem se tornado algo tão notório, tão querelante, tão “vivo”, ao ponto de ser este o objeto de disputa constante pelos Estados Nacionais, pelas grandes empresas, pelas instituições, pelas famílias, pelas pessoas, Michel Foucault tenta clarear essa questão, se ela se pode ser deduzida da economia. Dessa orientação, Foucault deixa claro que não tem interesse em analisá-la ou mesmo constituir uma

teoria, pois seria “justamente uma questão teórica que coroaria o conjunto, o que eu não quero” (FOUCAULT, 2018a, p. 13).

Essa negação remete-o para uma análise minuciosa, detalhada, da complexidade social, periférica, as bordas da sociedade na cotidianidade, nos fatos que ali ocorrem; pois o Estado, suas instituições, são estágios terminais dessa questão do poder. A propósito, não existe um ponto central, uma substância, nessas condições o poder não existe - segundo nosso filósofo, por outro lado, há existência quando as pessoas se relacionam, ou seja, o que existe como nos ensina Foucault são relações de poder e não o poder. Nesse sentido, há uma independência entre o Estado e o periférico.

Richard Lynch (2018, p. 29), ao comentar em seu texto, *A teoria do Poder de Foucault*, esclarece que “Foucault inicia sua analítica ao nível micro (capilar, molecular, na periferia do social, por exemplo)”⁴³⁵; Foucault (2011, p. 9 -33) – ao vislumbrar o caso Damians em 1757, percebe o quanto esse poder tradicional é tido como repressivo e possui aspectos negativos:

Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele “exclui”, “reprime”, “recalca”, “abstrai”, “mascara”, “esconde”. Na verdade, o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção (FOUCAULT, 2011, p. 185, grifo do autor).

Foucault mostra que essa concepção negativa deve ser contraposta por uma concepção positiva, já que o poder não é só negativo, mas também produtor de realidades, fatos, acontecimentos, indivíduos: “já repeti cem vezes que a história dos últimos séculos nas sociedades não mostrava a atuação de um poder essencialmente repressivo” (FOUCAULT, 2018a, p. 89). Essa é uma força que se mostra e está bastante em evidência. Produção da verdade constantemente, todos estão intrinsecamente envolvidos em situações estratégicas. Sobre isso, Foucault se debruça:

São essas relações verdade/poder, saber/poder que me preocupam. Então, essa camada de objetos, ou melhor, essa camada de relação é difícil de apreender; e, como não há teoria gerais para apreendê-las, eu sou, se quiserem, um empirista cego, quer dizer, estou na pior das situações (FOUCAULT, 2015b, p. 224).

Diante disso, é possível constatar que não há construção de uma teoria do poder em Foucault, mas apenas uma análise ascendente do poder, partindo assim de especificidades para os aspectos gerais das pessoas para efeitos de dominação estatal. Devido a essa falta de clareza, a essa complexidade, dificuldade de visualização e acesso ao lugar, Foucault se vê

⁴³⁵ Não estamos de acordo neste texto com a ideia de Richard Lynch de que Michel Foucault tenha elaborado uma Teoria do Poder, interessando aqui apenas esta asserção que mostra onde inicia Foucault, sua analítica.

numa situação difícil, já que age às escuras, tateando corpos, objetos, linguagem, enfim, a partir disso, concebe sua impressão sobre esse movimento, dinâmico, imanente, que não para de se mover, formulando não uma teoria, mas algo diferente da tradição, apenas uma análise do poder.

O autor mostra, assim, a existência de uma força imanente, presente quando há multiplicidade de pessoas que estejam sempre em posição de liberdade, sempre com possibilidades de mudanças. Por isso, Foucault faz sua analítica de uma perspectiva totalmente oposta daquela dita clássica, observando que o que ocorre na dimensão infinitesimal da sociedade, no caso do esquartejamento do corpo de Damiens, na relação entre pai e filho, na conversa entre as pessoas nas ruas, numa confusão entre duas pessoas, na relação entre professor e aluno, numa partida de futebol, numa disputa eleitoral em um sindicato, etc. não é necessariamente vinculado às transformações ocorridas no Estado, como nos diz o filósofo Roberto Machado,

O importante é que essa relativa independência ou autonomia da periferia com relação ao centro significa que as transformações em nível capilar, minúsculo, do poder não estão necessariamente ligadas às mudanças ocorridas no âmbito do Estado (MACHADO, 2016, p. 15).

Isso dá uma independência daquilo que ocorre a nível micro, o que ocorre em uma não necessariamente ocorre na outra. Nesse sentido, conforme Foucault (2018b, p. 27), em nível molecular existe uma história própria, com suas nuances específicas, caracterizando assim “uma solidez própria”, implicando numa absorção pelo Estado.

No volume 1 da obra *História da sexualidade: a vontade de saber*, ao discorrer sobre tal perspectiva, Foucault faz um alerta de que sua intenção nas investigações sobre o poder se dá no sentido de que:

O que está em jogo nas investigações que virão a seguir é dirigirmo-nos menos para uma “teoria” do que para uma “analítica” do poder: para uma definição do domínio específico formado pelas relações de poder e a determinação dos instrumentos que permitem analisá-lo (FOUCAULT, 2018a, p. 90).

Decorre, assim, na perspectiva de que não é uma teoria do poder, que dê conta de tudo como era com a teoria do poder tradicional, mas “sim trabalhar uma analítica de poder capaz de dar conta do seu funcionamento local, em campos e discursos específicos e em épocas determinadas” (MAIA, 1995, p. 84).

Percebe-se que essas especificidades de análise do poder, de forma ascendente, local, molecular, infinitesimal, é onde se oferece a face que contesta aquilo que se afirmava na concepção tradicional de poder – onde têm segundo há apenas um ponto único originário, centro

de toda a manifestação de poder - mas que pela analítica de Foucault, esse poder se manifesta nas mais diversas espacialidades sociais, moleculares, periféricas, na multiplicidade de focos interligados por uma força que não cessa seu exercício, por uma força que está sempre em movimento e “não está nunca no singular” (DELEUZE, 2013, p. 78).

Diante disso, entende-se a sua correlação fundamental de análise; nesse dispositivo fundante, “na realidade, o poder é um feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado” (FOUCAULT, 2016d, p. 369); continua Foucault (2009, p. 4) “o poder não se funda em si mesmo e não se dá a partir de si mesmo”.

Nesse processo ascendente, Foucault (2016d, 2018b) faz sua analítica tendo em vista a fragilidade da teoria do poder na perspectiva jurídico-discursiva, que partia do centro para as extremidades, das instituições para os sujeitos, dos governantes para os governados, de forma descendente, com aspectos negativos, repressivo:

Pois se o poder só tivesse a função de reprimir, se agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, do recalçamento, à maneira de um grande superego, se apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria muito frágil (FOUCAULT, 2016d, p. 238-239).

Nas suas precauções de método, Foucault (2018b, p. 24 – 30) alude para as extremidades onde as relações de poder são capilares em seus contornos, revelando assim seus efeitos em toda rede social. Por que deve ser analisado de tal perspectiva?

O poder, acho eu, deve ser analisado como uma coisa que circula, ou melhor, como uma coisa que só funciona em cadeia. Jamais ele está localizado aqui ou ali, jamais está entre as mãos de alguns, jamais é apossado como uma riqueza ou bem. O poder funciona. O poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de serem submetidos a esse poder e também de exercê-lo. Jamais eles são o alvo inerte ou consentidor do poder, são sempre seus intermediários. Em outras palavras, o poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles (FOUCAULT, 2018b, p. 26).

Não sendo um objeto, não estando numa posição individualizada, o poder só pode ser entendido como algo que está em movimento e numa posição de múltiplas relações. Daí a existência de interpretações de que o poder não existe; por um lado, não existindo como objeto, como substância; por outro lado, sua existência está assegurada como múltiplas forças entrelaçadas:

Analítica do poder fundamenta-se numa concepção desubstancializada de poder: quando pensamos “o poder” ou tentamos entender esse fenômeno – responsável pela configuração de diversas formas/sujeitos/discursos/saberes – nos referimos a um emaranhado de forças em relação umas com as outras (AYUB, 2015, p. 28, grifo do autor).

Nesse complexo “emaranhado de forças”, não há uma fundação originária dessas forças – pois estas só existem em movimentos, como alguém que possui como foco central: “o interessante da análise é sugerir que os poderes não estão localizados em nenhum ponto específico da estrutura social” (MACHADO, 2012, p. 170). Ora, se não estão localizado aqui, ali, acolá, conforme o autor, é notório que essas forças só aparecem quando dois ou mais indivíduos numa posição de liberdade estabelecem contato, como: professor e aluno, médico e paciente, policial e cidadão, mãe e filho, governo e população.

Nessas situações, onde cada indivíduo está em posição estratégica em relação ao outro, o que se tem são apenas relações de poder, e essas relações desaparecem após o estabelecimento da ação; no dizer de Foucault (2018b, p. 26): “o poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles”. O que existe então? “Rigorosamente falando, o poder não existe; existem práticas ou relações de poder” (MACHADO, 2016, p. 17), ou “relação de forças” (DELEUZE, 2013, p. 78). Destarte, Foucault (1995, p. 240) nos faz pensar nessa questão, pelo modo como se questiona o poder. Ele nos adverte que “começar a análise pelo ‘como’ é introduzir a suspeita de que o “poder” não existe”.

A existência do poder na chave foucaultiana, como relação de poder, está condicionada “ao movimento”, é algo não estático, mas instabilidade imanente, uma correlação de forças que se têm sempre que estar em exercício na teia social, da qual ninguém escapa, já que todos os indivíduos estão imbricados nessa teia. Devido a essas percepções analíticas sobre o poder, Foucault faz sua impressão – obtida de sua “cegueira” e da produção de suas próprias ferramentas que lhe foi exigida devida à sua dificuldade, do porquê faz uma analítica do poder, a saber:

Mas se o poder na realidade é um feixe aberto, mais ou menos coordenado (e sem dúvida mal coordenado) de relações, então o único problema é munir-se de princípios de análise que permitam uma analítica das relações do poder” (FOUCAULT, 2016d, p. 370).

2. CONTRACONDUTA NA IDADE MÉDIA

Tendo em vista a crise da razão de Estado, estabelecida na metade do século XVIII, com as críticas feita pelos fisiocratas, girando em torno das ações do governo de soberania, quanto à totalidade de controle estabelecida pelo Estado, nada escapando à sua territorialidade, através de sua *arte de governar*, governo dos homens, próprio do poder pastoral, com seus jogos estratégicos, cria-se, produz-se, acontecimentos que possibilitarão mudanças para conduzir suas

práticas quanto à relação do governo com os homens, na educação, na saúde, no comércio, enfim, quanto à totalidade da cultura humana. Práticas essas de notório poder social.

Com a inserção das técnicas de poder vindas da religião, relação entre Deus e os homens, foi dessa relação que os hebreus, o rei Davi primeiramente forjou e praticou essa arte de conduzir seu governados, em seguida, ignorada pelos gregos, ela foi novamente repensada, modificada, desenvolvida e intensificada pelo cristianismo no decorrer dos séculos II, III ao XVI de nosso tempo, momento em que essa arte de governar, nos moldes *omnes et singulatim*, entra em crise, se arrastando até século XVIII. Ou seja, momento em que pessoas, grupos de pessoas, se negam à submissão das regras do jogo impostas pelo poder pastoral para viverem de outra forma, com uma nova condução.

É nessa insubmissão que Foucault nos mostra o resplandecer de toda a articulação de modulações de poder no bojo social. Com a governamentalidade como forma abrangente de condução das regras do jogo estratégico, o modelo deixa de estar no pastoral como limite às almas. Mas, antes essa mudança não se fez a relâmpago, processada ao longo de muitos anos, sobre fortes tensões, violências, perseguições, guerras, mortes, desembocada no século XVIII, na população como novo objeto de governo da qual emerge o regime de verdade.

É nessa descontinuidade, alvorecer dos resultados de efervescências sociais, visíveis por *acontecimentos*, fatos, sedições, que a *população* se mostra *vis-à-vis* como nova seção, nova face que será possibilitada, virá o regime de verdade, sendo o regime liberal uma possibilidade econômica, uma dedução da relação governo e população que promulga a soberania econômica sem intervenção do Estado, nesse sentido, o regime de verdade vem do mercado, o mercado é soberano.

Entretanto, com essas modulações auferidas no seio da população, não houve contestação quanto ao afastamento do modelo anterior de regime de verdade? Na descontinuidade, nas crises, nas lutas estratégicas pelo modelo de poder a ser seguido, de onde vem esse modelo? Qual é a novidade emergente dessas lutas estratégicas?

Não é difícil imaginar que, na tentativa de dominação, na própria dominação, não haja resistência. Porém, o que Foucault nos mostra é que nesse processo genealógico de subjetivação do sujeito, houve, por vários smomentos históricos, nas correlações de fatos, acontecimentos, sedições, a clareza das possibilidades do outro da relação resistir e que, por isso, as crises nesse ínterim foram instaladas. Nisso, fica claro que essas possibilidades de mudanças só ocorreram pelo fato de que houve liberdade do outro da relação. Foucault, em suas análises feitas em *História da sexualidade: a vontade de saber 1*, ao abandonar o modelo jurídico discursivo de

poder, possibilita na sua quinta proposição analítica esse ponto da liberdade do outro da relação, ao dizer “lá onde há poder há resistência” (FOUCAULT, 2018a, p. 104). Face a isso, é necessária a compreensão do entendimento de *resistência* nessas sedições na Idade Média.

No curso *Segurança, Território, População (1977-1978)*, na aula de 1º de março de 1978, Foucault “faz o inventário das principais formas de conduta desenvolvidas na Idade Média em relação ao pastorado” (SENELLART, 2009, p. 534). Nesse percurso, Foucault se propõe a uma busca pela compreensão daquilo que ele chama de primeira metamorfose, na relação governo-governados, a saber, *oikonomia psychôn*, economia das almas.

Essa noção de economia das almas já estava, inicialmente, presente entre os gregos, com os padres gregos, encontrada a partir da metade do século IV d.C. segundo Foucault, com o teólogo Grego de nossa era, “Gregório Nazianzeno (329-389)” (GILSON, 2020, p. 58). Essa mudança é tida como fundamental na estreita relação do governo e governado, pois altera colocando no bojo familiar todo um conjunto de procedimentos reflexivos na comunidade, pois *oikos* está associado ao ambiente familiar. Tal noção é percebida também em Aristóteles como “gestão particular da família” (FOUCAULT, 2009, p. 254).

Isso chama a atenção de Foucault, daí ele busca uma palavra em francês que melhor reflita essa noção de economia nesses moldes, *oikonomia psychôn*, encontrando no pensador francês *Michel de Montaigne* (1533-1592), no seu texto *Ensaaios*, a palavra *conduta*. Essa é uma palavra de sentido ambíguo, a qual podemos compreendê-la, como

Atividade que consiste em conduzir, a condução, se vocês quiserem, mas é também a maneira como uma pessoa se conduz, a maneira como se deixa conduzir, a maneira como é conduzida e como, afinal de contas, ela se comporta sob o efeito de uma conduta que seria ato de conduta ou de condução (FOUCAULT, 2009, p. 255).

De posse da palavra conduta, condução, a forma de traduzir *oikonomia psychôn*, como nomeada pelo teólogo Gregório Nazianzeno, seja talvez menos mal, como “conduta das almas”. É nessa acepção, compreensão, que Foucault abre a discussão sobre as “resistências” na Idade Média, possibilitando ao poder pastoral que deixasse de ser modelo, passando assim para uma nova estrutura, a saber, a governamentalidade, mais abrangente, incluindo todo o conjunto de técnicas e procedimentos do poder pastoral.

Portanto, não é, segundo Foucault, sobre resistência externa ao poder pastoral nem interna ou sobre problemas do pastorado com o poder político. Nada disso, Foucault está interessado na especificidade dessa técnica de condução das almas, que por essas especificidades de condução, há assim movimentos também específicos, que se sobressairão, “resistências”, “insubmissões” ou “revoltas específicas de conduta”, que, e é isso o que marca

a especificidade dessas revoltas, definirão novas condutas, novas maneiras, novo condutor, novo rearranjo do modo de pensar e agir que, segundo o autor, “são movimentos que têm como objetivo outra conduta” (FOUCAULT, 2009, p. 257).

Por esses movimentos, as especificidades se apresentam historicamente, modulando a questão, e o poder pastoral se reposiciona, se reposiciona pela luta de manutenção da ordem, do poder, ou seja, foi pela desordem, pelas infrações cometidas que o pastorado cristão se desenvolveu. Face a isso, Martinho Lutero (1483-1546), quando pregou as 95 teses na porta da igreja do castelo de Wittenberg fez entender que “todo cristão tem o poder de discernir e julgar o que seja certo ou errado em questões de fé” (KENNY, 2014, p. 27). Nisso, aparece, faz aparecer, segundo Foucault, uma *revolta de conduta*, que a rigor, tem sua especificidade.

Nesse contexto, Foucault (2009, p. 259) diz que a maior dessas revoltas foi a de Martinho Lutero, no século XVI. No decorrer dos séculos II, III ao XVI, XVII, essas resistências, revoltas de condutas, se fizeram pelo modelo religioso, a partir de então, essa forma de revolta de conduta toma novos rumos e se insere no modelo político. Em outras palavras, o Estado também é condutor de condutas, como dito acima, as técnicas de disciplinamento do poder pastoral se inseriram na estrutura do Estado, com isso, também há efeitos dessa condução, nesse dispositivo englobante que é o Estado. As resistências de condutas partir do século XVII, XVIII, ocorrerão, por assim dizer, nesse novo campo aberto, político, com seus conjuntos de técnicas e procedimentos da governamentalidade.

Cria-se a partir desse dispositivo político saberes, estratégias, táticas, que sejam vinculados às formas de resistências de condutas, daí novos valores no campo social se estabelecerão, como por exemplo, o comportamento de um bom cidadão ser atrelado à sua aceitação na participação em guerra pelo seu Estado, lutando pela vida de seus correligionários. Temos, pois, a conduta como princípio ético. Se é um princípio, tem então seu correlato, que a partir de agora Foucault procura uma palavra para substituir a palavra “resistência, recusas, revoltas” (FOUCAULT, 2009, p. 263), que era pertencente ao campo anterior, diz ele, “abandonemos pois essa palavra. O que vou lhes propor é a palavra, mal construída sem dúvida, ‘contraconduta’” (FOUCAULT, 2009, p. 266).

Com essa palavra, Foucault faz, a rigor, uma identificação dos ocorridos na Idade Média, levando à crise interna do pastorado. A princípio, tem-se o desenvolvimento e a intensificação das técnicas pastorais. Em seguida, é criado todo um jogo de palavras que comporta essa estrutura, fazendo com que os sujeitos sejam guiados pela face binária, bem/mal, Deus/diabo,

céu/inferno, clérigos/leigos, etc., auferida pelo dispositivo jurídico. Por fim, o terceiro fato, aparecimento do poder sacramental dos padres.

Tendo em vista, esses jogos prescritos na totalidade da dominação do poder pastoral cristão, a partir de 1215 d. C., emergem lutas antipastorais, cinco formas de lutas, de contraconduta, a rigor, conforme Foucault, serão elas que modificarão, anularão, enfim, subverterão o poder pastoral cristão na Idade Média, no que diz respeito “à economia da salvação, economia da obediência e na economia da verdade” (FOUCAULT, 2009, p. 270). Essas cinco formas de contracondutas fundamentais, que solaparão as bases do pastorado cristão, pondo-o em crise, são: o ascetismo, as comunidades, a mística, a Escritura e a crença escatológica.

Vamos às importâncias dessas contracondutas, na Idade Média, apresentando a primeira forma, o *ascetismo*. O que é ascetismo? Antes, segundo Foucault, é de “costume” correlacionar ao cristianismo a prática do ascetismo como componente fundamental de sua religião. “Na Idade Média, Ascese significou mortificação da carne e purgação dos vínculos com o corpo” (ABBAGNANO, 2018, p. 94). Noção totalmente cristã. Porém, quando a igreja cristã se desenvolve, por volta do século III-IV, é contra práticas de natureza ascética.

Notado, em mosteiros, aos membros dessa instituição religiosa, estava na regra de obediência absoluta que “a verdadeira renúncia é essencialmente a renúncia não ao corpo ou à carne, mas à vontade” (FOUCAULT, 2009, p. 270). Como se percebe, nesse primeiro momento de erguimento da igreja cristã, enquanto instituição política, o que se mostra é a incompatibilidade entre ascese e obediência. Retomando a pergunta do início do parágrafo anterior, Foucault relaciona quatro características a essa questão:

Creio que a ascese é, em primeiro lugar, um exercício de si [...] Em segundo lugar, o ascetismo é um caminho que segue uma escala de dificuldade crescente. [...] . Em terceiro lugar, o ascetismo é também uma forma de desafio, ou antes, é uma forma de desafio interior, se assim podemos dizer, é também o desafio ao outro [...] Em quarto lugar, o ascetismo tende a um estado que não é, evidentemente, um estado de perfeição [...] mas que é [...] um estado de *apátheia* [...] Enfim, a quinta característica do ascetismo é que ele remete seja a uma recusa do corpo [...] seja à identificação do corpo com Cristo (FOUCAULT, 2009, p. 271-272).

Tais noções diferenciam-se da conjuntura da obediência, da prática fulcral do pastorado. Nas contracondutas da Idade Média, “o ascetismo foi um dos pontos de apoio [...] o cristianismo não é uma religião ascética [...] o ascetismo sufoca a obediência” (FOUCAULT, 2009, p. 273-274). Ora, o ascético é obediente a si, é soberano de si, somente ele é seu guia, é surdo a tudo menos a si, é quem pode, determina, acusa, julga, pune, enfim, é algoz de si. É uma contraconduta com característica de tendência individualizante.

A segunda forma de contraconduta são as comunidades. Houve, durante a Idade Média, a formação de comunidades que se apoiaram em doutrinas importantes, a saber, o pastor em estado de pecado, poder sacramental do padre e por fim, a eucaristia. Quanto ao primeiro, não poderia incorrer em erros morais, pecado, pois se desqualificaria como exemplo a ser seguido. Ao segundo, devido à sua especificidade, como está frente a frente com o fiel, questionando-o, instigando-o, colhendo informações, de todo modo, fazendo o fiel se confessar, é que irão surgir recusas quanto à essa autoridade religiosa. A importância dessa recusa é que haverá possibilidades de eliminação de, do “dimorfismo”, como padres e leigos.

Enfim, o terceiro problema doutrinal, a eucaristia. “Uma forma da refeição comunitária com consumo de pão e vinho” (FOUCAULT, 2009, p. 277). Essa distribuição do corpo de Cristo como alimento, na comunidade, possibilitará positivamente o desaparecimento do dimorfismo, das categorias padres e leigos, por serem problemáticas. Em seus lugares, serão escolhidos outros guias, outros indivíduos que continuarão a desenvolver as funções de pastores. Negativamente, aqueles que não foram eleitos e não serão não terão mais que se preocupar, “não necessitam” mais das prescrições pastorais.

A terceira forma de contraconduta é a *mística*. No poder pastoral, a economia da verdade se dava através do ensino, a verdade vinha através de alguém. Com a mística, esse processo se estabelece de forma diferente, enquanto no poder pastoral, a alma era evocada para que dela se extraísse a verdade, na mística, ela fica velada na sua morada, com isso, escapando do cerco de visibilidades e do alvo da ação externa inerente da economia da verdade pastoral. Por essas características, seu desenvolvimento é estabelecido por um jogo de “alternância” da “experiência absolutamente ambígua”, como a noite e o dia, da luz e da escuridão.

Como quarta forma de contraconduta tem-se a *Escritura*. A Escritura, segundo Foucault, ficava relegada como suporte daqueles que a utilizava para ensinar e proferir a palavra, por essa perspectiva a Escritura não tinha as mesmas dimensões de importâncias dadas à economia do poder pastoral, o problema era que sua função ficava de fundamentação a essa economia. Nos movimentos de contracondutas, tem-se a percepção desse texto, retorno à Escritura, ponto de ancoragem, porto seguro, quanto à verdade de Deus. Já não se recorre ao padre, mas à Escritura, para se buscar a verdade, portanto, a busca da verdade, através do retorno à Escritura se faz sem intermediação.

Por fim, a quinta contraconduta, a *crença escatológica*. Com a possibilidade da volta de Jesus ou de um terceiro momento na história, já não se precisa de guia, pastores, padres ou qualquer indivíduo; pois, com a terceira pessoa da trindade, o Espírito Santo – sendo a primeira

Abraão, a segunda, Jesus Cristo - temos o verdadeiro dono do rebanho que assumirá o comando, já não é mais confiada a um indivíduo, rei, pastor, ou mesmo ao filho de Deus, Cristo, mas agora cada indivíduo terá em seu próprio corpo a presença dessa terceira pessoa da Trindade, o Espírito Santo.

Nesses termos, nessas cinco formas de contracondutas, *o ascetismo, as comunidades, a mística, a problema da Escritura e, por fim, a crença escatológica* nos mostra Foucault que o cristianismo não é uma religião dessas categorias, como se tem acreditado. Um segundo ponto nessa análise é que todas essas contracondutas se deram a partir de dentro e não do lado de fora do poder pastoral, não foi uma invasão por bárbaros, outros sujeitos que discordavam dessa forma de condução, não, não foi, foi feita a partir de fiéis à Igreja.

Um terceiro ponto sobre isso é por que, durante a Idade Média, “problemas políticos ou econômicos”, vieram através de “temas”, “formas religiosas”, que possibilitaram a Reforma. Grande movimento religioso que, faz aparecer uma nova forma de condução dos homens, mas agora do ponto de vista político, do Estado, através da governamentalidade. Portanto, uma nova arte de conduzir os homens, através de suas táticas e estratégias.

Anterior à governamentalidade, como visto, essa forma de condução dos homens era relegada ao poder pastoral, que de forma individualizada agia para salvar as almas. Com as contracondutas no decorrer da Idade Média, essa forma de condução dos homens, encoberta pela salvação das almas, chega à sua tensão máxima no século XVI, culminando na crise da arte de governar pastoral e possibilitando uma condução não mais *vis-à-vis*, de forma individual, mas de forma global, através da população.

Nesse assédio, onde as tensões, os conflitos, os confrontos das partes entre as relações de poder e o outro lado, seu igual – a face que pode dizer sim ou não à força que quer ser a verdade, é que os focos pela qual emerge o regime de verdade.

3. É INÚTIL SE REVOLTAR?

No jogo relacional e, como bastião no jogo tenso dessa política que não “dorme”, quando é invertido o aforismo de Carl von Clausewitz, ou seja, “a política é a guerra continuada por outros meios” (FOUCAULT, 2018b, p. 15), Foucault nos apresenta, no IV capítulo do livro *História da Sexualidade I: a vontade de saber*, uma mudança significativa quanto ao tratamento dado à resistência. Pois, desde de 1961 até 1975, ou seja, desde a obra *História da Loucura até Vigiar e Punir*, Foucault faz um “itinerário verbal e um itinerário nominal” (BRAGA; SÁ, 2020).

E após abandonar o modelo jurídico-discursivo, como correspondente do poder, apresenta cinco proposições que dizem respeito à analítica do poder, expondo assim, na quinta proposição, a *resistência* como fundamental e essencial nessa inversão. É nesse livro de 1976, nesse capítulo, que Foucault possibilita, faz com que a *resistência* seja compreendida como um “substantivo central em 1976 e elemento fulcral na genealogia” (BRAGA; SÁ, 2020,). Nessa análise, vale ressaltar que não findam em 1976 suas asserções sobre resistências, ou seja, “a questão da resistência está presente em todas as fases do pensamento de Foucault, ora mais explícita ora mais implicitamente” (GRABOIS, 2011, p. 4).

Em 1977, quando Foucault comenta sobre a obra História da Sexualidade 1: a vontade de saber, em uma entrevista intitulada *Não ao sexo rei*, diz que “para resistir é preciso que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele. Que, como ele, venha de “baixo” e se distribua estrategicamente” (FOUCAULT, 2016d, p. 360). Daí nosso interesse em compreender, a partir de então, a *resistência foucaultiana*.

Na quinta proposição do livro História da Sexualidade vol. 1, Foucault é categórico em dizer “que lá onde há poder há resistência, e no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder” (FOUCAULT, 2018a, p. 104). Nessa alusão de que tanto poder quanto resistência, que por essa ótica, são forças gêmeas, coloca no cerne da questão que toda cultura humana emerge desse complexo campo imanente, ou seja, desse jogo interminável, nada escapando das teias, dos emaranhados de pontos a qual funda, faz, cria, produz essa teia, a saber, relações de poder. É dessa dimensão conflitual que podemos compreender as resistências, que por isso só existem “no campo estratégico das relações de poder”.

Foucault (2019, p. 53) esteve por duas vezes no Iran, “setembro e novembro de 1978”, para ver de perto um levante, um movimento popular que ocorria nas ruas desse país que “não era comandado por uma ideologia revolucionária ocidental nem dirigido por um partido político nem mesmo por organizações políticas” (FOUCAULT, 2019, p. 53). Isso o fez se movimentar nas suas perspectivas quanto ao processo de diagnóstico da realidade. Essa realidade é mostrada nos acontecimentos, sendo que o entendimento de acontecimento, “não é um fato nem ocorrência para os órgãos sensoriais; antes disso, o acontecimento é um efeito transitório decorrente da força inerente a toda coisa do mundo, a todo corpo, de onde emanam forças de diferentes tipos” (CASTELO BRANCO, 2019, p. 45).

Na posição de intelectual, diagnosticador do presente, daquele que não prescreve um receituário político, por exemplo, Foucault, como um teórico que vislumbra as novidades que

emergem nesses acontecimentos, concebe através desses acontecimentos, erupções, sublevações, como diz Philippe Artières (2018, p. 19). Foi a partir de 1978, que Foucault “deu um novo sentido às suas interrogações [...] ao deparar com uma série de fatos muito marcantes à época, tais como o movimento iniciado pelo Sindicato Solidariedade (Polônia) e, sobretudo, a revolução iraniana” (CASTELO BRANCO, 2001, p. 241- 242).

Esse acontecimento, em 1978, no Iran, é fundamental para ser percebida uma força emergente que levará Foucault a ver “a oportunidade de fazer uma experiência política” (CANDIOTTO, 2020, p. 17). Tal fato poderia colocar à prova suas ideias nesse momento sublime de agitação de toda uma população que se manifesta e de mãos vazias enfrenta as mais poderosas armas do exército iraniano. Ou seja, “o que deve ser ressaltado é a guinada no espírito que anima seu trabalho teórico: a possibilidade de transformação do mundo por intermédio de práticas contestadoras. [...] Esse é o problema que anima o último Foucault (1978-1984)” (CASTELO BRANCO, 2001, p. 242).

São essas “práticas contestadoras”, lutas, sublevações, embates agonísticos que revelam, segundo Foucault, o visível, o que ordena, o que comanda, enfim, os discursos verdades, forjados no seio da agonística. Subjetividade e verdade serão agora fruto desse campo; que por isso Foucault se apropria dos acontecimentos, que é, como dito acima, o que mostra, suscita, forças das mais variadas dimensões sociais. Tudo isso, como nos ensina Foucault, está na nossa realidade, ou nas palavras do autor: “Se repito, de modo permanente, que existem processos como a luta, o combate, os mecanismos antagonistas, é porque encontramos esses processos na realidade” (FOUCAULT, 2015c, p. 254).

É nessa realidade que o sujeito se constitui, é formado, visto que “não é uma substância”, segundo Foucault (2017a, p. 268), é forjado, literalmente fabricado, pois sujeito é uma determinação das forças agonísticas. Daí ele dizer, em 1977, que, devido à dificuldade de “apreensão” das relações de “verdade/poder”, ele é “um empirista cego” (FOUCAULT, 2015b, p. 224). Nessa percepção analítica, sua coragem está em “tatear” os objetos sem opção de escolhas de instrumentos adequados, fazendo desse tateio instrumento analítico.

Em 1978, declara, deixa visível que “se faço isso, é com o objetivo de saber o que somos hoje. Quero concentrar meu estudo no que nos acontece hoje, no que somos, no que é nossa sociedade” (FOUCAULT, 2015c, p. 252). Essa experiência o leva, devido à dificuldade já dita, a colocar seu problema no sujeito fabricado, objetivado.

Em 1982, no texto *Le sujet et pouvoir*, O sujeito e o Poder, Foucault, disse que, desde 1962, seu objetivo foi de “produzir uma história dos diferentes modos de subjetivação do ser

humano em nossa cultura” (FOUCAULT, 2014, p. 118). Com isso está a dizer que é preciso uma análise mais detida, mais rigorosa, tendo como base a realidade presente, na qual se encontra esse sujeito perpassado pelas múltiplas determinações sociais num jogo incessante. Esse sujeito deve ser analisado nesse enfrentamento perpétuo, partindo de sua liberdade, da resistência à qual é submetido à prova dentro da agonística.

Como se percebe, no jogo estratégico das relações de poder, a força resistencial que é deve ser livre no campo da ação, se mostra como extremamente importante, tanto do ponto de vista de sua composição quanto à sua dissociação. Em relação a essa dissociação do sujeito, desobjetivação, Foucault faz lembrar que, desde as sociedades feudais até o presente momento, nossa experiência observou a agonística das relações de poder, mostrando os nós, as resistências de cada momento. Dessa forma, a história nos revela:

Três tipos de lutas: as que se opõem (étnicas, sociais e religiosas); as que denunciam as formas de exploração que separam o indivíduo do que ele produz; e as que combatem tudo o que liga o indivíduo a ele mesmo e garante, assim, sua submissão aos outros (lutas contra a submissão, contra as diversas formas de subjetividade e de submissão) (FOUCAULT, 2009, p. 123).

De todo modo, no jogo estratégico dessa agonística de relações de enfrentamentos, quando juntas, sempre houve quem prevalecesse, como nos mostra Foucault. Na primeira, foi a “luta contra a forma de dominação étnica e social”; a segunda “foi a luta contra a exploração”; por fim, “hoje, é a luta contra as formas de sujeição – contra a submissão da subjetividade, mesmo que as lutas anteriores não tenham desaparecido.

Mas como se dá essa luta hoje? Será preciso reunir esses sujeitos com suas subjetividades e enfrentar o poder com toda a sua força? Apesar de essas lutas estarem dentro do mesmo estatuto, já não se fazem da mesma maneira como na Idade Média até século XIX, que lutavam “contra o governo da individualização” (FOUCAULT, 1995, p. 235). As lutas de hoje não têm como alvo o reino, sua majestade, mas recusar o modo de uma determinada tecnologia de poder, como ressalta Foucault (2017b, p. 45): “mas que a resistência e as lutas que se desenrolam não têm mais a mesma forma”. Não há confronto, mas negação de participação desse jogo, o que torna isso, uma atitude crítica.

REFERÊNCIAS

AGIS, Domingo Fernández. La ética y la medicina social: la perspectiva de

Michel Foucault. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 171-180, jan. /mar. 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/hcsm/a/B3xhTnXsXwWgPvLG3WXDFdd/?lang=es>. Acesso em: 30 out. 2022.

ARTIÈRES, Philippe. Dizer a atualidade: o trabalho de diagnóstico em Michel Foucault. *In*: GROS, Frédéric. (org.). **Foucault: a coragem da verdade**. São Paulo: Parábola editorial, 2018. p. 15-37.

AYUB, João Paulo. **Introdução à analítica do poder de Michel Foucault**. São Paulo: Intermeios, 2015.

BRAGA, A.; SÁ, I. de (org.). **Microfísica da resistência: lutas antiautoritárias na contemporaneidade**. Campinas: Pontes, 2020.

CANDIOTTO, Cesar. Estética da existência, resistência ao poder. **Revista Exagium.**, [s. l.], v. 1, abr. 2008. Disponível em: <http://www.revistaexagium.com>. Acesso em: 15 nov. 2022.

CASTELO BRANCO, Guilherme. **Michel Foucault: Filosofia e biopolítica**. 1. reimp. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2019.

CASTELO BRANCO. As resistências ao poder em Michel Foucault. **Revista Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 237-248, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/trans/a/5FsxMSMHb8yP6cnTX8RkFqs/>. Acesso em: 15 nov. 2022.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Tradução Claudia Sant' Anna Martins. Revisão de tradução Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2013.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: a vontade do saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J A. Guilhon Albuquerque. 7. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018a.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. Curso no *Collège de France* (1975-1976). Tradução Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018b.

FOUCAULT, Michel. **O enigma da revolta**. Entrevistas inéditas sobre a Revolução Iraniana. Tradução e apresentação Lorena Balbino. São Paulo: n-1 edições, 2019.

FOUCAULT, Michel. Não ao sexo rei. *In*: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016d. p. 344-362.

FOUCAULT, Michel. “Omnes et Singulatim”: uma crítica da Razão Política. *In*: FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber**. Organização, seleção de textos e revisão técnica Manoel Barros da Mota. Tradução Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015a. p. 348-378. (Ditos e Escritos, v. 4).

FOUCAULT, Michel. Poder e saber. *In*: FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber**. Organização, seleção de textos, e revisão técnica Manoel Barros da Mota. Tradução Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015b. p. 218-235. (Ditos e Escritos, v. 4).

FOUCAULT, Michel. Diálogo sobre o Poder. *In*: FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber**. Organização, seleção de textos, e revisão técnica Manoel Barros da Mota. Tradução Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015c. p. 247-260. (Ditos e Escritos, v. 4).

FOUCAULT, Michel. A Ética do cuidado de si como prática da liberdade. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ética, Sexualidade, Política**. Organização, seleção de textos e revisão técnica Manoel Barros da Mota. Tradução Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017a. p. 258-280. (Ditos e Escritos, v. 5).

FOUCAULT, Michel. É inútil de revoltar? *In*: FOUCAULT, Michel. **Ética, Sexualidade, Política**. Organização, seleção de textos e revisão técnica Manoel Barros da Mota. Tradução Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017b. p. 76-80.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o Poder. *In*: FOUCAULT, Michel. **Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade**. Organização, seleção de textos, e revisão técnica Manoel Barros da Mota. Tradução Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. p. 118-140. (Ditos e Escritos, v. 9).

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. História da violência nas prisões. Tradução de Raquel Ramalhete. 39. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. *Curso no Collège de France (1977-1978)*. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In*: Hubert L. Dreyfus; Paul Rabinow. MICHEL FOUCAULT. **Uma trajetória filosófica**. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

GILSON, Étienne. **A filosofia na idade média**. Tradução Eduardo Brandão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

GRABOIS, Pedro Fornaciari. Resistência e revolução no pensamento de Michel Foucault: contracondutas, sublevações e lutas. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, [s. l.], v. 2, n. 19, p. 07 - 27, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/55736>. Acesso em: 10 maio 2022.

KENNY, Anthony. **Uma nova História da Filosofia Ocidental**: o despertar da filosofia moderna. São Paulo: Editora Loyola, 2014.

LYNCH, Richard A. A Teoria do Poder de Foucault. *In*: TAYLOR, Diana. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. Tradução de Fábio Creder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018. p. 23-40.

MACHADO, Roberto. **FOUCAULT, a ciência e o saber**. 3. ed. rev. e amp. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. *In*: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

MAIA, Antonio. Sobre a analítica do poder de Foucault. *Tempo Social. Rev. Sociol. USP*, São Paulo, v. 7, n. 1 – 2, p. 83-103, jan./dec. 1995.

PASCAL, Túlio. **Foucault e a Resistência**: da biopolítica à estética da Existência, [s. l.], v. 10, 2017. Disponível em: www.marilia.unesp.br/filogenese. Acesso em: 04 out. 2022.

SENELLART, M. Situação dos cursos. *In*: FOUCAULT, M. **Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2009. p. 495-534.

POLÍTICAS PÚBLICAS NO COMBATE AO FEMINICÍDIO NO MARANHÃO⁴³⁶

Josilene Sousa Maia
Graduanda de Direito
jsmaia@uol.com.br

Centro Universitário Unidade de Ensino Superior Dom Bosco

Jorge Alberto Mendes Serejo
Mestre em Direito e Instituições do Sistema de Justiça
jorge.serejo@undb.edu.br

Centro Universitário Unidade de Ensino Superior Dom Bosco

RESUMO: Este trabalho parte do questionamento quanto a eficácia de Políticas Públicas no combate ao Femicídio no Maranhão, considerando a legislação existente (Lei nº 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha e Lei nº 13.104/2015, chamada Lei do Femicídio) e o Estado como agente de promoção e proteção contra a violência às mulheres na luta contra o extermínio delas em virtude da violência de gênero. Partindo de metodologia exploratória a presente pesquisa recorre a levantamento bibliográfico sobre a temática e levantamento documental de dados junto ao Departamento de Enfrentamento à violência contra Mulher, na Secretaria de Estado da Mulher, e ao Departamento de Femicídio do Maranhão, na Casa da Mulher Brasileira, no período de 2018 a 2021. Primeiramente, são apresentados os conceitos legais e sociais de Femicídio e Políticas Públicas que norteiam este trabalho. Em seguida, são elencadas as Políticas Públicas adotadas, para, finalmente, mostrar a análise sobre a eficácia delas, sob o aspecto estrutural do Estado e dos direitos humanos. Demonstra-se que a adoção de políticas públicas no combate ao femicídio evidencia o paradoxo do reconhecimento da violência contra a mulher como fenômeno social em meio a um Estado necropolítico de gênero que produz e sustenta desigualdades e várias formas de violências numa sociedade patriarcal em que tenta se opor à dominação-exploração do homem sobre a mulher.

Palavras-chave: Femicídio; Políticas Públicas; Violência de Gênero.

1. INTRODUÇÃO

A violência doméstica contra a mulher é uma realidade histórica. Numa sociedade fruto do patriarcado, a naturalização e a falta de visibilidade da situação dificultaram encará-la como problema social. Com a Lei nº 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha, a discussão pública sobre o tema ganhou força, culminando na tipificação do crime de femicídio com a Lei nº 13.104/2015. (MENECHEL;PORTELA, 2017)

Femicídio é o assassinato de mulheres pela condição de gênero, ou seja, é a violência letal cometida contra a mulher por ser mulher. (BIANCHINI,2016) Mas a violência se manifesta de várias formas, uma vez que menosprezo e discriminação se identificam quando o outro(a) comete o crime por nutrir pouca ou nenhuma estima ou apreço pela vítima, configurando desdém, desprezo, desvalorização (DE MELLO,2015).

⁴³⁶ Projeto de TCC desenvolvido para conclusão do curso de Direito do Centro Universitário Unidade de Ensino Superior Dom Bosco (UNDB)

Estas definições norteiam a análise deste trabalho de pesquisa que reconhece ser a lei do feminicídio um avanço no enfrentamento à violência contra a mulher, à medida em que expõe publicamente a questão da violência e tira-se o véu sobre o ambiente doméstico onde a violência privada permeia as relações intersubjetivas entre homens e mulheres (OLIVEIRA; COSTA e SOUSA, 2016). Afinal, é deste ambiente doméstico os maiores registros de violência fatal contra a mulher.

A pressão social e conjuntura política que resultaram na promulgação da lei, também levaram o Estado brasileiro a dar suporte a sua implementação através da adoção de políticas públicas, cuja aplicabilidade se deu de forma diferenciada em cada Estado, ainda que tenham sido definidas diretrizes nacionais.

Há de se considerar também, no recorte temporal de 2016 a 2022, a influência do período de pandemia de 2020 a 2022, que impôs restrições logísticas na apuração dos dados pelas instituições sobre a violência contra a mulher.

Ainda assim, mesmo que o empoderamento de autonomia tenha sido tomado por organizações sociais que defendessem as vítimas de violência, dando sustentação à legislação e às políticas públicas de promoção e proteção contra a violência às mulheres, nota-se insegurança que permeia estes instrumentos importantes na luta contra o extermínio delas em virtude da violência por gênero. (MULHERES, 2016)

Nesse contexto que se identificou o objetivo geral de pesquisa deste trabalho, a fim de identificar que medidas foram adotadas, como repercutiram para atingir sua finalidade e, principalmente, avaliar a eficácia das políticas públicas no combate ao feminicídio, de modo particular no Maranhão, através da identificação e delimitação de políticas implementadas, de modo a apresentar a análise dos dados coletados, no contexto local.

A delimitação desse estudo justifica-se pela busca na fomentação de política de gênero, pela perspectiva acadêmica na análise crítica da identificação de políticas públicas no combate ao Feminicídio no Maranhão, de modo a contribuir para a disseminação dessas políticas e, no caso de ineficácia das políticas adotadas, apresentar as lacunas que dificultam a assistência à mulher, ampliando assim o debate sobre o tema.

Para a construção e desenvolvimento deste projeto, recorreu-se ao método hipotético-dedutivo que desse suporte para identificar se as premissas de que as políticas do governo têm eficácia como instrumento ao combate à violência contra as mulheres, assim como nas condições de vida destas mulheres vítimas de violência, de modo que possam retomar seu cotidiano sem qualquer ameaça.

Dessa forma, buscou-se fundamentação teórica em fontes bibliográficas, como artigos publicados em periódicos, teses, dissertações e doutrinas selecionadas.

Assim, o primeiro capítulo apresenta os conceitos de feminicídio e políticas públicas, tendo em vista a configuração da violência contra a mulher na Lei Maria da Penha e as políticas adotadas com a Lei do Feminicídio.

Segundo capítulo aborda as políticas públicas adotadas no combate ao Feminicídio no Maranhão, considerando as Diretrizes Nacionais para investigar, processar e julgar com perspectiva de gênero as mortes violentas de mulheres, bem como a estrutura organizacional do Poder Judiciário no Maranhão, com perspectiva de gênero nos processos de feminicídio, bem como a adoção da Casa da Mulher Brasileira, no Maranhão e de instrumento como a Patrulha Maria da Penha.

Isto posto, parte-se para a análise das Políticas Públicas no combate ao Feminicídio no Maranhão, ponderando o aspecto estrutural do Poder Público assim como o aspecto dos Direitos Humanos, a fim de verificar se as leis paralelamente às medidas do sistema público garantiram apoio à mulher para que esta possa romper a cultura de violência de gênero e encare os desafios associados a esta ruptura e tenha seus direitos fundamentais reconhecidos.

Finalmente, apresentam-se considerações finais sobre políticas públicas no combate ao Feminicídio no Maranhão.

2. CONCEITOS SOCIAIS E LEGAIS DE FEMINICÍDIO E POLÍTICAS PÚBLICAS

A apresentação da definição de Feminicídio e Políticas Públicas é necessária para a análise crítica do tema deste trabalho, considerando que irá nortear o escopo da fundamentação teórica para a avaliação da eficácia das políticas públicas adotadas no combate ao feminicídio no Maranhão.

2.1 Feminicídio

Historicamente, a violência contra a mulher tem se manifestado de diferentes formas, desde a narrativa bíblica ao lhe atribuir a responsabilidade pelo pecado original, passando pelo extermínio por nascer menina em países da Ásia, até a materialização por estupro, assédio, pornografia, assassinatos, abuso físico e emocional, entre outros que a sociedade patriarcal tenta impor como consequências “naturais” das ações da mulher.

Aliás, reconhecer a sociedade como patriarcal é essencial para compreender todas as formas de violência e discriminação sofridas pelas mulheres, que vão além do feminicídio.

Portanto, trata-se de um elemento estrutural da sociedade que não se restringe a uma prática masculina já que se reproduz por meio das relações e instituições sociais, como a família, a escola, a religião, e o Estado e, dessa forma, não é movido apenas pelos homens, mas por todo grupo social. (GOMES,2018)

A naturalização da violência tem sido questionada com a exposição pública de sua motivação pelos pesquisadores, na busca de uma delimitação conceitual que permita a atuação efetiva para reverter esse quadro. Afinal, segundo a filologia, quando se nomeia algo, pode-se organizar, classificar e permitir a compreensão da realidade acerca deste fenômeno que foi definido.

Por exemplo, matar a mulher por ser mulher caracteriza o femicídio, termo cunhado pelas pesquisadoras Caputi e Russell nos anos 90, para diferenciar o homicídio de mulheres em razão do gênero motivado por ódio, desprezo, prazer e sentimento de propriedade exercidos pelo homem. Mas essa terminologia evoluiu de forma a possibilitar a definição da gravidade da realidade da mulher na América Latina com o conceito da antropóloga Marcela Lagarde, em 2006, que acrescentaria a ausência de políticas do Estado contra a morte de mulheres desencadeadas por homens. (SOUZA,2017)

A partir de então, alguns países da América Latina passaram a tipificar o crime de feminicídio em suas legislações. No Brasil, somente em 2015, com a Lei nº 13.104.

Femicídio é o assassinato de mulheres pela condição de gênero, ou seja, é a violência letal cometida contra a mulher por ser mulher. Mas é necessário definir o que configura feminicídio e as razões de condição de sexo feminino (BIANCHINI,2016) para se seguir na análise deste trabalho de pesquisa.

“É importante problematizar a existência dos feminicídios a partir da compreensão dos pilares que o constituem, quais sejam: o patriarcado, solo fértil para proliferar a expressão letal da violência de gênero e seu corolário, um Estado necropolítico, que produz e sustenta abissais desigualdades sociais e múltiplas formas de violências”.(GOMES,2018)

Diante do exposto, pode-se afirmar que a Lei do Femicídio é um avanço no enfrentamento à violência contra a mulher à medida em que expõe publicamente a questão da violência e tira-se o véu sobre o ambiente doméstico onde a violência privada permeia as relações intersubjetivas entre homens e mulheres. (OLIVEIRA;COSTA e SOUSA,2016) Afinal, é deste ambiente doméstico os maiores registros de violência fatal contra a mulher.

De acordo com dados levantados junto ao Departamento de Enfrentamento à Violência contra Mulher, da Secretaria de Estado da Mulher, no Maranhão, entre 2005 e 2015, houve um

aumento de 130% na violência contra Mulher. Quanto aos casos de Femicídios, o Maranhão é o terceiro do nordeste. (DA VIOLÊNCIA,2015)

Diante deste quadro, instituições organizadas da sociedade, movimentos feministas e representantes no Legislativo passaram a cobrar do Estado seu papel como guardião dos direitos da sociedade como um todo, e não apenas de uma parte dela, levando-o a adotar políticas públicas específicas voltadas ao combate e à prevenção contra o Femicídio.

2.2 Configuração da violência contra a mulher na Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/ 2006)

Uma lei não surge da vontade voluntária do legislador, fora de um contexto social, político, econômico, jurídico e até da conjuntura internacional. Todos têm influência e interferem de alguma forma para que se construa o ambiente, as condições e os autores que a concretizam.

Na década de 70, do século XX, mulheres foram a rua com o slogan “quem ama não mata”, motivadas pelo caso Doca Street que foi a Júri Popular por ter matado a companheira alegando “legítima defesa da honra”, numa tentativa de livrar o assassino da punição. Somente em 2021, o STF derrubou o uso de tese de “legítima defesa da honra” para crimes de feminicídio, ao referendar liminar deferida pelo ministro Dias Toffoli na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 779. Pela decisão da Corte, a chamada “defesa da honra” é uma tese inconstitucional, pois contraria os princípios constitucionais da dignidade da pessoa humana e da proteção à vida e da igualdade de gênero. Assim, ela não pode ser usada em nenhuma fase do processo penal nem durante o julgamento perante o Tribunal do Júri, sob pena de nulidade.

Nos anos 90, a representatividade feminina no Congresso ainda era incipiente e o Executivo não manifestava interesse no problema. Por exemplo, somente em 1997, foi revogado o artigo 35 do Código de Processo Penal que estabelecia que a mulher casada não podia exercer o direito de queixa sem consentimento do marido, salvo quando estivesse dele separada ou quando a queixa fosse contra ele, podendo o juiz suprir o consentimento caso o marido se recusasse a fazê-lo. (CALAZANS e CORTES, 2011)

No âmbito do Judiciário, os casos de violência doméstica e familiar eram tratados como crimes de menor potencial ofensivo, uma vez que eram encaminhados para os juizados especiais cíveis e criminais, onde a pena é menor ou igual a um ano.

Apenas em agosto de 2006 a Lei nº11.340 foi sancionada, fruto de muita articulação política, social e de pressão internacional com as recomendações da Comissão Interamericana de Direitos Humanos ao caso Maria da Penha Maia Fernandes, que incluiu a adoção de várias

medidas de combate à violência contra a mulher, entre elas, a elaboração de uma lei específica para este fim.

Paradoxalmente, a demonstração da evolução para se chegar a Lei nº11.340/2006, ainda que reforce o reconhecimento da violência contra a mulher como fenômeno social, joga luz sobre um Estado necropolítico de gênero que produz e sustenta desigualdades e várias formas de violências numa sociedade patriarcal em que se tenta combater a dominação-exploração do homem sobre a mulher.(GOMES,2018)

A necropolítica refere-se à política voltada para a exposição de determinados sujeitos à morte (GOMES,2018), e o Estado tem papel fundamental nesta luta ao omitir-se ou dificultar a implementação de medidas que garantam a igualdade de gênero, a proteção das mulheres nessa relação de poder que impõe a morte a algumas, ditando assim quem vai morrer e quem vai viver.

A configuração da violência doméstica e familiar contra a mulher encontra-se detalhada na Lei Maria da Penha, mais precisamente em seu artigo 5º, segundo o qual o âmbito da unidade doméstica compreende o espaço de convívio permanente de pessoas, com ou sem vínculo familiar, inclusive as esporadicamente agregadas; e o âmbito da família compreende a comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa; e acrescenta ainda que essa violência se dê em qualquer relação íntima de afeto, na qual o agressor conviva ou tenha convivido com a ofendida, independentemente de coabitação. Entretanto, cabe observar que o componente necessário para caracterizar o feminicídio é a existência de uma violência baseada em gênero.

Quanto ao menosprezo e discriminação, entende-se quando o outro(a) comete o crime por nutrir pouca ou nenhuma estima ou apreço pela vítima, configurando desdém, desprezo, desvalorização (DE MELLO,2015).

2.3 Políticas públicas

Segundo Souza (2006), entende-se por Políticas Públicas como o “campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente).”

Políticas Públicas “são realizadas por meio de programas e ações que os governos elaboram com a finalidade de assegurar determinado direito básico e de cidadania a determinado grupo social.”(DE VERGARA,2019)

Portanto, como tem fim social, precisa apresentar resultados convincentes à sociedade, especialmente ao grupo a que foi direcionado as ações.

As políticas do governo devem ter eficácia referente às principais questões almeçadas, assim como nas condições de vida destas mulheres vítimas de violência, de modo que possam retomar seu cotidiano sem qualquer ameaça. Entretanto, a implementação da lei expôs a fragilidade das condições do sistema público de apoio à mulher para que esta possa romper a cultura de violência de gênero e encare os desafios associados a esta ruptura. (PRADO; SANEMATSU, 2017).

Neste sentido, a Lei Maria da Penha serviu como instrumento para agrupar diversas medidas, como: i) casas abrigo; ii) delegacias especializadas; iii) núcleos de defensoria pública especializados; iv) serviços de saúde especializados; v) centros especializados de perícias médico-legais; vi) centros de referência para atendimento psicossocial e jurídico; vii) Juizados de violência doméstica e familiar contra as mulheres; viii) equipe de atendimento multidisciplinar para auxiliar o trabalho dos Juizados; ix) núcleos especializados de promotoria; x) sistema nacional de coletas de dados sobre violência doméstica; e xi) centros de educação e de reabilitação para os agressores. (CALAZANS e CORTES, 2011)

Visando garantir a implementação dessas diretrizes, foram incluídas nas peças orçamentárias do Plano Plurianual, Lei de Diretrizes Orçamentária e Lei Orçamentária Anual (PPA, LDO e LOA, respectivamente).

Dessa forma, movido pela pressão de instituições organizadas da sociedade, movimentos feministas e representantes no Legislativo, o Estado viu-se obrigado a assumir o seu papel como guardião dos direitos da sociedade como um todo, e não apenas de uma parte dela, ao adotar políticas públicas específicas voltadas ao combate e à prevenção contra o Femicídio.

2.4 Políticas públicas voltadas ao combate do feminicídio (Lei do Feminicídio nº 13.104 /2015)

A violência contra a mulher, historicamente, tem se apoiado numa estrutura sistêmica do patriarcado que molda a ideologia de dominação masculina na sociedade a ponto de as próprias mulheres a ratificarem pela reprodução na educação doméstica.

A violência é tão intrínseca à realidade cotidiana da mulher que medidas que vão de encontro a essa naturalização são questionadas quanto a sua eficácia e necessidade.

Após a Lei nº11.340/2006, que criou mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher, o STF foi questionado e declarou a sua constitucionalidade

na ADC nº19 de 2012, ratificando à mulher direitos fundamentais inerentes a pessoa humana para viver sem violência.

Na sequência da evolução dos direitos e deveres, em 2015, a Presidenta da República Dilma Rousseff sancionou a Lei nº13.340 que alterou o art.121 do Código Penal para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio e o incluiu no rol dos crimes hediondos.

De acordo com a Lei nº13.104/2015, considera-se que há razões de condição de sexo feminino quando o crime envolve violência doméstica e familiar contra a mulher ou menosprezo e discriminação contra a mulher.

A partir de então, o Poder Judiciário tem instrumento material para enquadrar a violência letal contra a mulher como crime de modo diferenciado com o reconhecimento legal do feminicídio, como reflexo da violação dos direitos humanos das mulheres.(SILVA, GURGEL e GONÇALVES, 2019)

É mais um passo em busca de uma retratação histórica da necropolítica do Estado.

3. POLÍTICAS PÚBLICAS ADOTADAS NO COMBATE AO FEMINICÍDIO NO MARANHÃO

3.1 Diretrizes Nacionais para investigar, processar e julgar com perspectiva de gênero as mortes violentas de mulheres (feminicídios)

A violência contra a mulher, historicamente, tem se apoiado numa estrutura sistêmica do patriarcado que molda a ideologia de dominação masculina na sociedade a ponto de as próprias mulheres a ratificarem pela reprodução na educação doméstica.

Portanto, não basta a implementação da Lei nº13.104/2015 que prevê o feminicídio para romper com essa cultura de violência de gênero contra a mulher, é necessário estrutura e condições do sistema público de apoio a mulher, capaz de auxiliá-la no enfrentamento dos desafios associados a esta ruptura. (PRADO;SANEMATSU,2017)

Um dos desafios é a sensibilização dos profissionais e das instituições de segurança pública e justiça criminal para investigar, processar e julgar de forma adequada e eficaz os feminicídios.

Desde 2015, o Governo Federal, através da Secretaria de Políticas para Mulheres e o escritório ONU Mulheres no Brasil, em parceria com o Ministério da Justiça e apoio do governo da Áustria, desenvolveu o documento Diretrizes Nacionais para investigar, processar e julgar com perspectiva de gênero as mortes violentas de mulheres (feminicídios).

As premissas para aplicação das Diretrizes são:

- A violência baseada no gênero é violação de direitos humanos (Lei Maria da Penha, art. 6º)
- O Estado brasileiro tem o dever constitucional da proteção da família e cada um de seus membros (art. 226) e criar mecanismos para coibir a violência no âmbito das relações familiares (§8º)
- E compromisso perante a comunidade internacional para erradicar a violência contra as mulheres
- Estado tem o dever de devida diligência no tratamento desses casos: o dever de prevenir; o dever de investigar e sancionar e o dever de garantir reparação justa e eficaz (MULHERES,2016)

A aplicação das Diretrizes permitiu aos profissionais de segurança pública e justiça modificar sua percepção sobre os fatos que levaram à morte a vítima do feminicídio.

Para auxiliar nessa mudança, o documento propôs um modelo que permitisse a análise dos casos para evidenciar as razões de gênero durante a investigação criminal e o processo, através da integração na atuação dos profissionais que atuam nas diferentes etapas da investigação: policiais militares, peritos e policiais civis; integração com o Ministério Público e fluxo de informações internamente à polícia (delegacias especializadas e não especializadas) e com os demais serviços de atendimento às mulheres em situação de violência.

A preocupação com a hipótese inicial da investigação com perspectiva de gênero visa reconhecer e ter o registro do caso como feminicídio quando o fato objeto de investigação corresponde a uma morte consumada ou tentada, praticada contra uma mulher, com indícios de violência, que pode ter sido motivada por razões de gênero. Esse processo educativo é fundamental, desde o investigador, para dar segurança à vítima sobrevivente ou seus familiares no processo.

Neste processo educativo, o Ministério Público também assume sua responsabilidade ao incorporar a perspectiva de gênero, contribuindo para demonstrar para todas as partes – operadores jurídicos, vítimas sobreviventes, vítimas indiretas, testemunhas, acusado(a)s e jurado(a)s – que a violência contra as mulheres deve ser processada e julgada de forma livre de preconceitos e estereótipos de gênero.

Quanto a atuação do Poder Judiciário, com perspectiva de gênero nos processos de feminicídio, tem papel fundamental para garantir que os direitos das vítimas sejam preservados e o justo julgamento seja aplicado ao(a) réu(é).

Toda essa estrutura do serviço público foi agrupada no mesmo local com a implementação da Casa da Mulher Brasileira, a partir de 2016, a fim de evitar que a mulher precisasse se deslocar para diferentes órgãos para conseguir ajuda e escapar da violência.

Infelizmente, desde 2017, o Governo Federal tem reduzido drasticamente o investimento em Políticas Públicas, de R\$43 milhões em 2016 para R\$17 milhões em 2017. Com isso o investimento na construção de novas unidades da Casa da Mulher Brasileira foi interrompido, em alguns locais como Distrito Federal e Paraná os serviços foram suspensos.

3.2 Casa da Mulher Brasileira, no Maranhão

No Maranhão, que aderiu ao programa original do governo federal, desde novembro de 2017, e que manteve a estrutura com a ajuda do governo estadual, houve queda. Enquanto em 2017 foram 50 casos de feminicídio, em 2018 registrou-se 42, de acordo com o Departamento de Feminicídio do Maranhão.

A Casa da Mulher Brasileira, no Maranhão, acomoda a Delegacia Especial da Mulher, juizados e varas especializados, promotoria do Ministério Público, Defensoria Pública e o Departamento de Feminicídio do Maranhão.

O objetivo é oferecer neste espaço acolhimento, triagem e apoio psicossocial, pois há alojamento temporário, transporte e serviço de saúde, no mesmo local.

3.3 Patrulha Maria da Penha

Desde maio de 2016, foi instituída a Patrulha Maria da Penha destinada a conferir maior efetividade às medidas protetivas de urgência previstas no art. 22 da Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, segundo a qual o juiz poderá aplicar, de imediato, ao agressor, em conjunto ou separadamente, as seguintes medidas protetivas de urgência, entre outras:

- I - suspensão da posse ou restrição do porte de armas, com comunicação ao órgão competente, nos termos da Lei no 10.826, de 22 de dezembro de 2003;
- II - afastamento do lar, domicílio ou local de convivência com a ofendida;
- III - proibição de determinadas condutas, entre as quais:
 - a) aproximação da ofendida, de seus familiares e das testemunhas, fixando o limite mínimo de distância entre estes e o agressor;
 - b) contato com a ofendida, seus familiares e testemunhas por qualquer meio de comunicação;

c) freqüentação de determinados lugares a fim de preservar a integridade física e psicológica da ofendida;

IV - restrição ou suspensão de visitas aos dependentes menores, ouvida a equipe de atendimento multidisciplinar ou serviço similar;

V - prestação de alimentos provisionais ou provisório. (BIANCHINI,2016)

Desde então, já foram mais de 6mil medidas protetivas adotadas, sendo 3.700 só em 2018. Das mulheres atendidas pelas medidas, nenhuma foi assassinada.

O acompanhamento e o atendimento às mulheres são realizados de forma humanizada e inclusiva, através de visitas solidárias periódicas às suas respectivas residências, bem como monitoramento do agressor, quando necessário. Para isto, quatro viaturas estão circulando pela capital.

Entretanto, a mudança de governo no âmbito federal implicou em alterações na estrutura do ministério que estabeleceu outras prioridades e restrições de recursos.

Portanto, mesmo com a adoção de mecanismos e políticas para a erradicação da violência contra as mulheres, o Estado ainda não é capaz de cumprir adequadamente as obrigações perante a prevenção, investigação, julgamento e punição dos assassinatos de mulheres.

Pode-se afirmar que ainda há muitos obstáculos a combater. Sob o aspecto político, apresentam-se até como retrocessos, pelo viés ideológico do atual governo federal, responsável direto pelas diretrizes de políticas públicas, a medida em que permite o fechamento da Casa da Mulher Brasileira em alguns estados. No caso específico do Maranhão, entre os desafios, tem ainda as dificuldades para as investigações incluindo omissões, erros e negligências; a falta de evidências para julgamento dos acusados; a revitimização da vítima; o limitado acesso à Justiça e de assistência aos membros da família na busca do julgamento dos perpetradores de modo a eliminar a impunidade característica da violência contra as mulheres.

Além disso, deve-se ressaltar que a violência contra a mulher, historicamente, tem se apoiado numa estrutura sistêmica do patriarcado. Ou seja, é necessário investir em educação para todos os envolvidos, homens e mulheres, que permita o debate, a denúncia, a conscientização, a participação, a equidade. E as políticas públicas tem papel de suporte importante nessa busca por justiça social.

4. ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO COMBATE AO FEMINICÍDIO NO MARANHÃO

No Brasil, sob o pretexto do adultério, o assassinato de mulheres era legítimo antes da República. O Código Criminal de 1830 atenuava o homicídio praticado pelo marido quando houvesse adultério. Observe-se que, se o marido mantivesse relação constante com outra mulher,

esta situação constituía concubinato e não adultério. Posteriormente, o Código Civil (1916) alterou estas disposições considerando o adultério de ambos os cônjuges razão para desquite. Porém, alterar a lei não modificou o costume de matar a esposa ou companheira. (OLIVEIRA; COSTA e SOUSA, 2016).

Desde a metade do século XIX até depois da Primeira Guerra Mundial, o panorama econômico e cultural do Brasil mudou profundamente. A industrialização e a urbanização alteraram a vida cotidiana, particularmente das mulheres, que passaram a trabalhar fora de casa, a estudar, etc. Dessa forma, os costumes patriarcais daqui foram confrontados com os de outros países a medida em que havia contato com comportamentos e valores de outros.

Ao longo das décadas de 1960 e 1970, feministas de classe média, militantes políticas contra a ditadura militar e intelectuais foram se somando a sindicalistas e trabalhadoras de diferentes setores, principalmente na zona urbana. Esse movimento assume conotação mais política. E as mulheres começam a reivindicar e assumir posições de poder de decisão na estrutura da sociedade mais relevantes, pressionando os diferentes órgãos e instituições.

Ao movimento feminista se aglutinou uma série de grupos que atuaram cotidianamente a favor dos direitos a melhores condições de vida, pela anistia, pela igualdade de direitos entre homens e mulheres. Mesmo com recursos escassos e recorrendo muitas vezes ao trabalho voluntariado, tentou-se suprir uma lacuna deixada pelo Estado que, tradicionalmente, tem o papel de regular e intermediar.

Acontece que, ao final do século XX, as mulheres que recorriam às Delegacias em geral sentiam-se ameaçadas ou eram vítimas de incompreensão, machismo e até mesmo de violência sexual. No entanto, com a criação das Delegacias de Defesa da Mulher (DDM) o quadro começou a ser alterado. O serviço nas DDMs era e é prestado por mulheres, mas isto não bastava, pois muitas destas profissionais tinham sido socializadas numa cultura machista e agiam de acordo com tais padrões. Foi necessário muito treinamento e conscientização para formar profissionais, mulheres e homens, que entendessem que meninas e mulheres tinham o direito de não aceitar a violência cometida por pais, padrastos, maridos, companheiros e outros. (MENECHEL; PORTELA, 2017)

Nesse contexto, pode-se dizer que aplicadores do Direito ainda subestimam a extensão e gravidade da violência praticada contra a mulher. Para enfrentar esta cultura machista e patriarcal são necessárias políticas públicas transversais que atuem modificando a discriminação e a incompreensão de que os Direitos das Mulheres são Direitos Humanos. Modificar a cultura

da subordinação de gênero requer uma ação conjugada entre todos os agentes públicos e os organismos da sociedade civil.

No Maranhão, mais especificamente na Grande São Luís, que abrange os municípios de São José de Ribamar, Paco do Lumiar, Raposa e São Luís, nota-se que a adoção das Diretrizes Nacionais para investigar, processar e julgar com perspectiva de gênero as mortes violentas de mulheres foi fundamental para que o Estado pudesse agir de modo mais eficiente para prevenir e punir os feminicídios.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Licença para matar este é o desafio que se impõe à mulher pela estrutura da sociedade patriarcal. Parece sensacionalismo e dramático. E é. Afinal, ainda se mantém as desigualdades de poder entre homens e mulheres, e a estrutura alimenta naqueles o sentimento de posse em relação a estas. Hoje em dia, o feminicídio ganha rapidamente as manchetes dos meios de comunicação, em geral pelo grau de violência e pela repercussão nas mídias sociais. Enquanto o drama se dá pela violência doméstica que atinge a família que é desfacelada e desintegrada. O dilema de conviver com a realidade do pai que matou a mãe, do filho que matou a filha do outro ou do companheiro que matou a irmã.

A violência doméstica é uma realidade que atinge a todos, seja diretamente como vítima ou agressor/assassino ou indiretamente pelo vínculo com uma das partes, ou mesmo pelo exemplo do que não ser e não fazer. Assassinar uma mulher por ser mulher é uma involução humana.

Assim sendo, movido pela pressão de instituições organizadas da sociedade, movimentos feministas e representantes no Legislativo, o Estado viu-se obrigado a assumir o seu papel como guardião dos direitos da sociedade como um todo, e não apenas de uma parte dela, ao adotar políticas públicas específicas voltadas ao combate e à prevenção contra o Feminicídio.

Que melhorias sejam necessárias e que um longo caminho ainda há de se percorrer, mas o estágio de empoderamento feminino atual com o auxílio de uma parte dos homens, também conscientes de seu papel na estrutura da sociedade do século XXI, não permitirão que o Estado retroceda, pois ele deve refletir essa sociedade.

REFERÊNCIAS

BIANCHINI, Alice. A qualificadora do Feminicídio é de natureza objetiva ou subjetiva. Revista Emerj, Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 203-219, 2016.

CAPUTI, J.; RUSSELL, D. E. H. Femicide: sexist terrorism against women. In: RADFORD, J.; RUSSELL, D. E. H. (Ed.). Femicide: the politics of woman killing. New York: Twaine Publishers, 1992. p. 13-24.

CALAZANS, Myllena; CORTES, Íaris. O processo de criação, aprovação e implementação da Lei Maria da Penha. Lei Maria da Penha comentada em uma perspectiva jurídico-feminista. Rio de Janeiro: Lumen Juris, v. 193, 2011.

DA VIOLÊNCIA, Mapa. Homicídio de mulheres no Brasil. Brasília. DF: FLACSO, 2015.

DE MELLO, Adriana Ramos. Femicídio: breves comentários à Lei 13.104/15. 2015.

DE VERGARA, Mariana Luiza Diaz. Políticas Públicas no combate ao Femicídio: uma breve análise dos critérios de definição deste crime a partir dos casos Brasil e Chile. Rio de Janeiro, 2019.

GOMES, Izabel Solyszko. Femicídios: um longo debate. Revista Estudos Feministas, v. 26, 2018.

MENEGHEL, Stela Nazareth; PORTELLA, Ana Paula. Femicídios: conceitos, tipos e cenários. Ciência & Saúde Coletiva, v. 22, p. 3077-3086, 2017.

MULHERES, O. N. U. Diretrizes nacionais feminicídio: investigar, processar e julgar com perspectiva de gênero as mortes violentas de mulheres. Brasília: ONU, SPM/PR e Senasp/MJ, 2016.

OLIVEIRA, Ana Carolina Gondim de A.; COSTA, Mônica Josy Sousa; SOUSA, Eduardo Sérgio Soares. Femicídio e violência de gênero: aspectos sociojurídicos. TEMA-Revista Eletrônica de Ciências (ISSN 2175-9553), v. 16, n. 24; 25, 2016.

PRADO, Débora; SANEMATSU, Marisa. Femicídio: # InvisibilidadeMata. Fundação Rosa, 2017.

SILVA, Bruna Soares; GURGEL, Caroline Pereira; GONCALVES, Me Jonas Rodrigo. Femicídio: a eficácia da Lei nº 13.104/2015 no combate à violência do gênero. Revista Processus de Estudos de Gestão, Jurídicos e Financeiros, v. 10, n. 39, p. 202-221, 2019.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. 2006.

SOUZA, Suzanny Mara Jobim de. O feminicídio e a legislação brasileira. Revista Katálysis, v. 21, p. 534-543, 2018.

GOMES, Izabel Solyszko. Femicídios: um longo debate. Revista Estudos Feministas, v. 26, 2018.

PROXIMIDADES NA INTERPRETAÇÃO DO FASCISMO ENTRE GRAMSCI E MARIÁTEGUI.

John Kennedy Ferreira
Doutor em História Econômica (USP)
jk.ferreira@ufma.br
UFMA

RESUMO: Nos primeiros dois decênios do século XX, o sistema político vigente passou por uma imensa transformação: A ascensão do imperialismo desencadeou uma corrida armamentista que desembocou na I Grande Guerra, levando ao colapso da democracia liberal nos principais países do mundo, a eclosão da Revolução Russa e o surgimento do proletariado como uma alternativa à ordem social burguesa e, ao mesmo tempo, o crescimento do autoritarismo em quase todos os países do mundo. A Itália foi um lugar privilegiado para a compreensão desse fenômeno político social. País tardio desenvolveu seu capitalismo imperialista “esfarrapado”, organizando internamente a espoliação do sul agrário pelo norte industrial. Todo esse conjunto de contradições resultou na emergência de uma reação reacionária de massas, que foi o fascismo. A compreensão do fenômeno político fascismo mobilizou o esforço de vários pensadores como mostra Robert Paxton na obra *Anatomia do Fascismo*. Hoje, ao vivenciarmos em diversos países do mundo e mais especificamente, no Brasil, o ascenso de personagens que aglutinam forças que se assemelham no discurso e também na prática, se torna necessário a compreensão deste fenômeno que como aponta Florestan Fernandes nunca morreu, mas sobrevive como ideologia. O debate se torna urgente e necessário. Nesse sentido, os escritos de José Carlos Mariátegui reunidos em *Cartas da Itália*, em *La Escena Contemporânea*, na *Historia de La Crisis Mundial* e em *As Origens do Fascismo*, e as *Gramsci*, focalizados nos *Escritos Políticos I, II, III e IV* contribuem para a compreensão do fenômeno passado e das formas de governo atuais. Este artigo pretende, a partir de leituras dos textos mencionados de Antonio Gramsci e José Carlos Mariátegui, recuperar o conceito de fascismo para estes autores e como são importantes e atuais para a forma como esse fenômeno se apresenta na atualidade. Por fim, buscamos focalizar o fascismo a partir da abordagem feita pelo jornalista peruano, José Carlos Mariátegui e pelo dirigente comunista, Antonio Gramsci.

Palavras-chave: Fascismo; Ditadura; Socialismo; Democracia.

1. INTRODUÇÃO

Antonio Gramsci e José Carlos Mariátegui realizam leituras próximas e originais sobre o fascismo, ambos buscaram interpretar o fascismo, compreendendo que não era apenas um movimento autoritário semelhante a outros, era um fenômeno de novo tipo centrado na falência da democracia liberal e de suas instituições, contando com apoio de importantes frações das classes dominantes e tendo como principal base, a pequena burguesia e as camadas médias do proletariado remediado, esse artigo busca apontar a originalidade teórica desses autores e destacar algumas destas aproximações.

2. ANTONIO GRAMSCI E JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI, ABORDAGEM SOBRE O FASCISMO

Antonio Gramsci e José Carlos Mariátegui, não chegaram a se conhecer, talvez tenham sido apresentados, mas não houve qualquer relação de amizade ou atividade política ou profissional em comum. Mariátegui era um leitor assíduo da Revista L'Ordine Nuovo e muitas vezes reproduzia a opinião semanário e de Gramsci em seus artigos endereçados aos jornais peruanos (MARIATEGUI, idem p 41). Ambos mantiveram diálogos com personalidades do seu tempo como: Benedetto Croce, Piero Gobetti, George Sorel, Amenonda entre outros. O que demonstra a atmosfera de renovação política da época. Penso que, será por esta atmosfera que é possível observar as aproximações na abordagem sobre o fascismo.

José Carlos Mariátegui desembarca na Itália em fins de 1919 e lá permanecerá até 1923, período em que esteve obrigado, por conta de seus posicionamentos políticos, a ser adido cultural junto ao Consulado peruano na Itália. Mariátegui chega ao meio do Biennio Rosso, momento em que as classes Operárias e Camponesas tiveram um espetacular ascenso com greves de ocupações de fábricas e de fazendas pela Reforma Agrária, momento em que foi definido pelo Grupo do L'Ordine Nuovo como de dualidade de poder e período revolucionário.

O jovem jornalista e poeta peruano trava intenso contato com a cultura e a política italiana, busca entender a sociedade e a vida in loco. Dessa maneira tomará contato com as diversas correntes de pensamento e seus principais protagonistas, que é revelado nos artigos enviados aos jornais de Lima, assim, busca mostrar aos peruanos a efervescência da Itália no pós Guerra. Seu contato com o ascendente movimento fascismo se dará primeiro através da ação de Gabrielle D'Annuzio em Fiume, sabidamente Mariátegui é um admirador do poeta o que é revelado na sua primeira abordagem, sobre a Constituição de Fiume nominada de “Carta del Carnaro”. D'Annuzio é mostrado como um político inovador crê que a constituinte feita pelo poeta guerreiro, traduz uma inovação artística, garante direitos a sociedade e por causa das corporativas de ofícios, crê que estas representam avanços nas relações trabalhistas, Um pouco depois, muda sua opinião e compreende a dimensão autoritária e militarista de Fiume, perceberá que o poeta era mais preocupado com sua própria estética do que com a política e tempos depois assinalará que “ D Annuzio não era fascista, mas o fascismo é danuziano” (MARIATEGUI, idem, p 291.)

Gramsci se deparará com a questão Fiume, como sendo uma das grandes manifestações da perda de legitimidade do Estado Liberal, mostra o risco de fissura na autoridade central que é desrespeitada pelos soldados, pela burocracia de Estado, pelo comando das FFAA, por setores

expressivos das classes dominante colocando em crise a autoridade central, concorda com Mariátegui sobre o autoritarismo e a aventura de Fiume e acentua que a burguesia está com o seu domínio sobre o território nacional em cheque e vê neste gesto de D'Annunzio como o início da Guerra Civil.

o coronel D'Annunzio encontra sequazes, consegue que uma parte da classe burguesa assumia uma forma, articulando a sua actividade no gesto de Fiume. O governo de Fiume contrapôs-se ao governo central, a disciplina armada do governo de Fiume contrapôs-se disciplina legal do governo de Roma (...) A guerra civil foi desencadeada precisamente pela classe burguesa que tanto a recusa, com palavras, porque guerra civil significa de facto choque dos dois poderes que disputam, a mão armada, o governo do Estado, choque que se verifica, não em campo aberto entre dois exércitos bem distintos, alinhados regularmente, mas no próprio cerne da sociedade, como choque de grupos dispersos, como multiplicidade caótica de conflitos armados, em que, para a grande massa dos cidadãos, não é possível horizontarem-se, em que desaparece a segurança individual e dos bens, sucedendo-lhe o terror, a desordem, a anarquia. . Em Itália, como em todos os outros países, como na Rússia, como na Baviera, como na Hungria, é a classe burguesa que desencadeia a guerra civil, que imerge a nação' na desordem, no terror, na anarquia (Gramsci, 1977. P 36).

Com ascenso das massas proletárias e camponesas, o Estado liberal burguês italiano se viu obrigado a diversas ações defensivas e foi aos poucos perdendo o controle sobre a sociedade. Para evitar a revolução socialista, os governos dos presidentes do Conselho de Ministros: Francesco Nitti e Giovanni Giolitti tiveram que fazer concessões econômicas e políticas que os colocaram em desacordo com a sua própria classe e ao mesmo tempo impulsionaram um clima anárquico o que possibilitava à ação de grupos paramilitares coadjuvantes a coerção do Estado. O avanço das forças proletárias e camponesas exauriram as instituições liberais deixando em aberto duas possibilidades, ou a reconstrução do país através de uma Revolução socialista ou a restauração através uma violenta reação. No período que residiu na Itália, Mariátegui, escreverá quatro artigos tratando especificamente dos socialistas italiano (As Forças Socialistas italianas, O Cisma Socialista, O Partido Socialista e a Terceira Internacional, A Política Socialista na Itália), nos artigos mostra uma conjuntura tensa e revolucionária, salienta que as indecisões e as disputas internas realizadas entre as principais correntes: maximalistas, colaboracionista e a corrente comunista, criaram indecisões que bloquearam a capacidade de ação e fermentaram os cismas. Como um observador agudo, repara que a ação ficou limitada e as tensões internas impediram um melhor desempenho seja no parlamento ou fora dele. Perceberá que a inibição e fissura das forças socialistas deixou em aberto a ação:

As duas alas são conseqüentes com suas respectivas apreciações do momento histórico. A diferença dessas apreciações é o que as separa. É lógico que aqueles que consideram que é o momento da revolução se oponham a que o socialismo se ocupe

de outra coisa que não acelerá-la. E é lógico que aqueles que consideram o contrário queiram que o socialismo cruze os braços negativamente ante os problemas os problemas presentes que não afetam a uma classe, mas a todas, principalmente, às classes trabalhadoras (Mariátegui, 2010. p 70).

Se a preocupação de Mariátegui é de um jornalista socialista que estava em seu” mezzanino privilegiado”, a de Gramsci é a de um dirigente que travou importante batalha junto ao PSI para que esse pudesse se comportar a altura da conjunta revolucionária. O Biennio Rosso foi marcado por contradições de grandes proporções no cenário internacional e nacional: grande crise econômica, desvalorização da moeda, inflação, perda de poder de compra do salário, desemprego em massa, aumento da exploração dos trabalhadores alcançaram níveis altos e as tensões sociais se multiplicaram com manifestações, greves e duras lutas camponesas. As lutas proletárias aconteceram em toda a Itália, com greves econômicas, greves contra a repressão, greves para não transportar armas aos exércitos brancos anti bolchevique e a mais importante de toda a ocupação armada das fábricas de Turim contra o locaute patronal. Aqui nasce os Conselhos de Fábricas que se torna uma tática geral que se espalha em vários ramos produtivos. Estes assumem a produção, a disciplina do trabalho a vigilância armada das fábricas.

O movimento era em grande parte - quase que - espontâneo e incorporaram os bairros proletários e as famílias dos proletários. Os governos liberais em profunda crise não conseguiam governar e por seu turno, as classes trabalhadoras cada vez mais confiantes da possibilidade material da transformação social da sociedade, disseminava o sentimento de realizar história e o socialismo. Aos trabalhadores e suas principais liderança, tinham a consciência se não conseguissem realizar a revolução e o socialismo uma repressão semelhante a que abatera as Revoluções na Baviera e Hungria, se repetiria na Itália. Gramsci, percebeu este momento e num artigo publicado no L'Ordine Nuovo, em 08-05-1920

A fase atual da luta do classes, na Itália, é a seguinte: ou a conquista do poder político, por parte do proletariado revolucionário para passagem dos modos de produção e de distribuição que permitam uma recuperação da produtividade; ou tuma tremenda reação por parte da classe proprietária e da casta governativa não será transcurada nenhuma violência para subjugar proletariado industrial e agrícola a um trabalho servil: procurará despedaçar inexoravelmente os organismos de luta política da classe operaria (Partido Socialista), incorporar os organismos de resistência econômica (os sindicatos e as cooperativas) nas engrenagens do Estado burguês (GRAMSCI, 1977. P.133)

Para o avanço da luta socialista, Gramsci, acreditava que o movimento dos conselhos deveria superar a condição de representação local de fábricas e tornarem-se órgãos de autogoverno operário, com eleição de representantes de todas as fábricas constituindo assim conselhos regionais e nacional. Para que esse movimento acontecesse, o L'Ordine Nuovo,

deveria contornar a desconfiança que havia no PSI, que vivia anos de vida burocrática fincado sobre a lógica de intermediário entre o Capital e o Trabalho e também a desconfiança dos sindicatos.

Enquanto a direção de Turim, apontava a necessidade de autonomia e de auto governo, as várias frações do PSI viam como movimento espontaneísta, anarquizante, corporativista e desorganizados e, portanto, exigia a subordinação dos conselhos aos sindicatos e ao PSI.

Gianni Fressu chama atenção para fato do L'Ordine Nuovo, ter jogado um papel inovador enquanto imprensa operária, este traduzia artigos de autores diversos então não conhecidos na Itália como: Lukács, Zinoviev, Daniel de Leon entre tantos e, portanto, se relacionou melhor e com criatividade com as várias experiências operárias que acontecia como exemplo: os conselhos operários da Alemanha. (FRESSU, 2020 p 87). Isso pode ser visto nesta comparação feita por Gramsci

A natureza essencial do sindicato é de concorrência não é o comunista. O sindicato não pode ser instrumento de renovação radical da sociedade e: pode oferecer ao proletariado burocratas experimentados, técnicos especialistas em questões indústrias de índole geral, não pode ser a base do poder proletário. Não oferece nenhuma possibilidade de escolha das individualidades proletárias capazes e dignas de dirigir a sociedade, por ele não podem exprimir-se as hierarquias em que se encarna o ímpeto vital, o ritmo de progresso da sociedade comunista. A ditadura proletária pode encamar-se num tipo de organização que seja específico da própria atividade dos produtores e ride assalariados, escravos do capital. O Conselho de fábrica é a primeira célula delta organização. Uma vez que no Conselho estão representados todos os ramos do trabalho, proporcionalmente ao contributo que cada profissão e cada ramo de trabalho dão a elaboração do objecto que a fábrica produz para a coletividade, a instituição é de classe, é social. A sua razão de ser está no trabalho, na produção industrial, isto é, num fato permanente que já não é o salário, não é a divisão de classes, isto é, num fato transitório que precisamente que se quer superar (Gramsci, idem p. 43).

A tentativa central era a orientação política para as massas e a direção para revolução, Gramsci conclui numa autocrítica, que o L'Ordine Nuova e a direção socialista de Turim, pecaram por ingenuidade e juventude ao não constituírem uma fração nacional com este intuito e por não construírem um centro de direção urbana em Turim e no Piemonte (GRAMSCI in Crinache de L'Ordine Nuovo in <http://www.nuovopci.it/classic/gramsci/ordnuovo.html>).

Frente ao levante proletário camponês, a Direção nacional do PSI e dos sindicatos, teve como opção fazer um acordo econômico com o governo Giolitti, isso trouxe grandes ganhos econômicos a classe trabalhadora, mas levou a uma desilusão com a luta socialista e com o PSI, proporcionando um descenso da atividade de massas e seu afastamento do Partido. Gramsci em artigo de 10 de julho de 1920 comenta que o PSI estava perdendo o controle sobre as massas trabalhadoras, deixou as sem rumo e “estas sem guia, serão atiradas, pelo desenrolar dos

acontecimentos, para uma situação pior do que as massas proletárias de Áustria e da Alemanha” (Gramsci, idem p 169).

Poucos meses depois já julgando a situação irremediável sentenciamos

“Os comunistas são e devem ser frios e calmos pensadores: se tudo está em ruína, é preciso refazer tudo, é preciso refazer o Partido, é preciso, a partir de hoje, considerar e armar a fracção comunista como um partido verdadeiro e próprio, como a sólida estrutura do Partido Comunista Italiana que chama adeptos, organiza-os solidamente, educa-os, faz deles células activas do organismo novo que se desenvolve e se desenvolve até se transformar em toda a classe operária, até se tornar a alma e a vontade de todo o povo trabalhador” (idem, 233)

O PSI que fora a grande energia da nação italiana, tornara-se um partido parlamentar vinculado e limitado as instituições liberais italianas, neste momento as condições para a ruptura com o PSI e a fundação do Partido Comunista estavam mais que amadurecidas e o congresso de Livorno de janeiro de 1921, selou o destino. A crise do movimento socialista contribuiu em muito para o ascenso da reação, possibilitou a passagem de posição revolucionária para a guerra civil. O conflito ganhou força primeiramente no campo, através do financiamento da Confederação Geral da Agricultura em seguida nas cidades, com o financiamento da Confederação Geral da Indústria, ambas criadas em 1920. Mariátegui frisa que o governo Nitti como Giolitti, enfrenta uma correlação de forças que o impossibilitam de apresentar naquele instante, uma política repressiva; foi fundamental naquela conjuntura a manutenção e conservação da sociedade burguesa, ceder os anéis. As concessões aos socialistas e aos trabalhadores foram parte de uma tomada de fôlego para a reorganização do Estado (MARIÁTEGUI, 2010: 102). Observa noutro momento, que após os recuos e a reorganização das classes conservadoras que “As classes burguesas aproveitam o fenômeno ‘fascista’ para sair de encontro à revolução. Cansadas e nervosas espera da ofensiva revolucionária, abandonaram sua atitude defensiva antecipam a reação ao fator revolucionário. As forças conservadoras estão seguras de frustrar definitivamente a revolução, atacando-a antes que se ponha em marcha à conquista do poder político.” (MARIÁTEGUI idem, 148).

O jovem poeta entendia o Fascismo como um movimento das classes sociais conservadoras que queriam manter o Estado capitalista, agiam de modo ilegal visando a sua preservação, contra as correntes socialista, que buscavam destruí-los. Compreendia que o fascismo “não era um partido; é um exército contrarrevolucionário, mobilizado contra a revolução proletária, num instante de febre e de belicosidade, pelos diversos grupos e classes conservadoras” (MARIÁTEGUI idem p179).

Por sua vez, Gramsci frisa que o processo de reação estaria ligado ao próprio desenvolvimento do capitalismo italiano, incapaz em uniformizar um regime liberal, estável, solidifica-se num estado corrupto e autocrático que na essência criava as bases para seu próprio questionamento: “Estado italiano, através do exame da guerra, revelou finalmente a sua íntima essência: o Estado de Polichinelo, e o domínio do arbítrio, do capricho, da irresponsabilidade, da desordem imanente, geradora, cada vez mais, de asfixiantes desordens” (GRAMSCI, 1976, p 301). Essa essência desorganizada, anárquica traduz um modelo atrasado onde não se tem uma burguesia nacional desenvolvida, com um projeto claro e lúcido de país, com ideias e ideais espraiados a toda a sociedade, nota que as relações se dão entre pequenos interesses e grupos locais que se consolidam como um hiato entre a realidade e a vocação burguesa de Estado.

Esse processo foi desnudado pelo fim da Grande Guerra, que trouxe à tona a desorganização social, política e econômica do Estado liberal italiano. A inquietação das classes médias, preocupadas com a sua proletarização, começou a mostrar força, antes mesmo do ascenso fascista, em fins de 1919, num ataque da pequena burguesia nacionalistas-monarquistas contra deputados socialistas. Gramsci perceberá que a pequena e média burguesia poderia ser usada pelos capitalistas como esteio para o enfrentamento aos trabalhadores. Observa que durante a guerra as camadas intermediárias foram colocadas em lugar de direção do Estado e que a desmobilização da guerra estava deixando sem o salário e o status que antes tinham

A guerra pôs em relevo a pequena e média burguesia. Na guerra e pela guerra militarizou-se o aparelho capitalista de governo econômico e de governo político: a fábrica tornou-se um quartel, a cidade tornou-se um quartel, a nação tornou-se um quartel. Todas as actividades de interesse geral foram nacionalizadas, burocratizadas, militarizadas. Para activar está monstruosa construção, o Estado e as associações menores capitalistas fizeram a mobilização em massa da pequena e média burguesia. Sem que tivessem uma preparação cultural e espiritual, fizeram-se afluir dezenas e dezenas de milhar de indivíduos do fundo das aldeias e das casas, populares meridionais, dos quintais das lojas paternas, dos bancos inutilmente aquecidos das escolas médias e superiores, das redações dos jornais de chantagem, dos adelos dos subúrbios citadinos, de todos os cantos onde apodrece e se decompõe a ociosidade, a bazófia dos fragmentos e dos detritos sociais depositados por séculos de servilismo e de domínio dos estrangeiros e dos padres sobre a nação italiana; e foi-lhes dado um ordenado de indispensáveis e insubstituíveis foi-lhes confiado o governo das massas de homens nas fabricas, nas cidades, nos quartéis, nas trincheiras do front (GRAMSCI idem p 85)

Da mesma forma, observa que o aparelho burocrático do Estado estava passando por modificações e as classes pequena e média burguesas, que exerceram o seu controle, viam-se ameaçadas pela ascensão proletária e camponesas, em sua análise a pequena burguesia perdeu toda importância no setor produtivo passando a especializar como classe política no cretinismo

parlamentar, a reação frente ao ascenso proletário e sua adesão ao fascismo era uma manifestação de seus interesses atrelados aos interesses do grande capital.

O processo de ruína da pequena burguesia no ultimo decênio do seculo passado. A pequena burguesia perde toda a importância e sai das funções vitais no campo da produção, com o desenvolvimento da grande indústria e do capital financeiro: torna-se pura classe política e especializar-se na cretinice parlamentar. Este fenômeno, que ocupa uma grande parte da história contemporânea italiana, (...). A pequena burguesia agarra-se ao instituto parlamentar: de organismo de controle da burguesia capitalista em relação a Coroa e a administração pública, o Parlamento passa a ser uma loja de palavreado e de escândalos, passa a ser um meio de parasitismo. (GRAMSCI idem p 236)

Observa igualmente que as classes médias prometem realizar uma revolução em alternativa ao socialismo e do capitalismo, mas conclui que sua ação deletéria frente ao Estado liberal e suas instituições visam no fim a sua preservação. Igualmente frisa que as classes dirigentes cometeram um erro histórico ao abrir mão de seu Estado e suas instituições ao seguir a liderança da pequena burguesia. (GRAMSCI idem p 237)

Gramsci compreendeu que nos pós-guerra, o capitalismo entrou em crise em nível internacional, as forças produtivas foram interrompidas e o Estado não conseguia mais dominá-las. O movimento fascista e as camadas médias surgem como uma interpretação e solução violenta desta crise. Gramsci saliente: “O que é o fascismo, visto em escala internacional? É a tentativa de resolver os problemas da produção e da troca através de rajadas de metralhadora e de tiros de pistola.” (GRAMSCI, Itália e Espanha in <https://www.marxists.org/portugues/gramsci/1921/03/11.htm>).

O fascismo agia assim, na escala nacional tentando resolver os problemas históricos da sociedade através da violência, era igualmente uma forma da pequena burguesia manter-se ativa no cenário nacional. Gramsci já tinha observado em sua crítica ao nacionalismo de Enrico Corradini, o perigo de um ideal Nacional acima da realidade das classes sociais e de interesse de todos, que na verdade, este, é o interesse da própria produção capitalista, lembra que a ideia de uma nação proletária que enfrentaria nações imperialistas decrépitas, se afirmaria através das conquistas de mercado e da guerra e com o sacrifício do sangue e bem estar dos proletários. (GRAMSCI, 1977 p. 91)

Mariátegui realiza um esforço para compreender a lógica do fascismo, observa nas palavras dos líderes fascistas uma ausência de programa. As ideias dos líderes fascistas são um conjunto de opiniões que se compõem como algo místico, que tentam formular um ente coletivo acima das classes, dos grupos ou indivíduos: a nação. O interesse nacional estaria acima de tudo; de igual maneira, os fascistas julgavam que a política externa seria a extensão das

vocações nacionais aos moldes dos impérios, não sendo à toa que tomam emprestadas as saudações romanas utilizadas por D'Annunzio, em Fiume.

O fascismo também reagia contra a política externa derrotista formulada pelos governos liberais. Visava a resgatar o orgulho italiano maculado e do soldado italiano que combateu na Grande Guerra que, então, sentia-se humilhado. A violência do fascismo seria uma resposta à violência totalitária dos socialistas bolcheviques. Dessa maneira, enquanto os socialistas agem em nome de uma classe e de seus interesses, os fascistas agem em nome de toda a nação. Combatiam a todos que se colocam ao lado da especulação, da agiotagem, do lucro sem trabalho e/ou do interesse particular de uma única classe. O confuso discurso fascista ganha nas ações teatrais e hábeis de Mussolini e nas forças de seus discursos e artigos escritos, publicados no *Il Popolo d'Italia*, um sentimento capaz de mobilizar setores descontentes com o liberalismo e com a ação socialista do proletariado e camponeses.

Os métodos fascistas serão frisados por Mariátegui como a intimidação e a violência através da tortura contra os opositores de esquerda, como o deputado socialista Matteotti, morto pelas falanges, ou contra os liberais, como Piero Gobetti e Benedetto Croce. Igualmente, não acreditava na fé de Giovanni Giolitti, na tradição transformista da política italiana de Benito Mussolini, nem que os fascistas se adaptariam ao ambiente parlamentar liberal.

Acreditava que a indefinição dos socialistas – em ora crer no parlamento, ora boicotar o parlamento, como contraponto a Mussolini – fortaleceria a ditadura. Percebia que este era um movimento internacional do capital, não era apenas uma exceção, mas a afirmação de uma reação à Revolução russa e a ameaça da revolução socialista na Itália. A simpatia de Mariátegui pela III Internacional é clara: via na linha de ação do PCI a possibilidade real de luta contra o fascismo, como igualmente salienta que as indefinições do movimento socialista se deveram à adaptação do PSI aos limites do estado burguês parlamentar. José Carlos Mariátegui deixa claro que o espírito da reação não era afirmação do novo, de uma revolução, mas a defesa incrustada da ordem burguesa e do capitalismo. O espírito do capitalismo e de seus valores era o verdadeiro componente policrômico da religião fascista, como faz lembrar, ao narrar o financiamento das classes burguesas ao movimento.

Gramsci, observa que o fenômeno de ascenso do movimento e a Revolução comunista e um gesto de renovação internacional da sociedade, e ao mesmo tempo, a reação burguesa, se apresenta como a restauração do Estado, onde constituiria novas formas de funcionamento da sociedade. Desse jeito, as classes dominantes estariam reorganizando o Estado para que este fosse mais resistente às manifestações das classes operária e camponesa, o Estado restaurado

construiria novos limites aos trabalhadores e as demais classes subalternas, como meio de prevenir contra os processos de organização e tomada de consciência e movimentação do proletariado.

«O fenômeno do “fascismo” não é apenas italiano, assim como não é apenas italiana a formação do Partido Comunista. O “fascismo” é a fase preparatória da restauração do Estado, ou seja, de uma intensificação da reação capitalista, de um aguçamento da luta capitalista contra as exigências mais vitais da classe proprietária. O fascismo é a ilegalidade da violência capitalista, enquanto a restauração do Estado é a legalização dessa violência”

Por sua vez, Mariátegui, chega à conclusão parecida, a reação a Revolução Russa e socialista, é um fenômeno internacional e mobilizam todos os esforços da burguesia e dos setores reacionários da sociedade, para ele o fascismo é: “uma milícia civil antirrevolucionária. Já não representa somente o sentimento da vitória. Já não é exclusivamente um prolongamento do ardor bélico de guerra. Agora, significa uma ofensiva das classes burguesas contra a ascensão das classes proletárias” (MARIÁTEGUI, 2010, p. 148).

Tanto Gramsci como Mariátegui observam que o programa do Partido Fascista, não é um corpo doutrinário, uma proposta política, compreendem que as ideias dos fascistas são melhor representadas noutros partidos conservadores e sua ação centra-se principalmente numa violência cega,

A essência do fascismo era dada nos anos 22 e 23 por um determinado sistema de relações de força existentes na sociedade italiana: hoje este sistema mudou profundamente e a essência evaporou-se um tanto. O facto característico do fascismo consiste em ter conseguido constituir uma organização de massas da pequena burguesia. a primeira vez na historia que isto se verifica. A originalidade do fascismo consiste em ter encontrado a forma adequada de organização para uma classe social que foi sempre incapaz de ter tuna estrutura a uma ideologia unitária: esta forma de organização é o exército em campo. A Milícia é, portanto, todo o eixo do Partido Nacional Fascista: tido se pode dissolver a Milícia sem dissolver também todo o partido Não existe um partido fascista que mude em qualidade a quantidade, que seja um aparelho de seleção política de uma classe ou de um grupo: existe apenas um agregado mecânico indiferenciado e indiferenciável do ponto de vista das capacidades intelectuais e politicas, que viva apenas porque conquistou na guerra civil um fortíssimo espirito de corpo, grosseiramente identificado com a ideologia nacional. Fora do terreno da organização militar, o fascismo não deu a nada pode dar nada, a até neste terreno o que pode dar é muito relativo (GRAMSCI, 1979. P129)

Gramsci chega a fazer um inventário sobre os crimes dos fascistas, compreende que essa ação é impune pela convivência do aparato estatal, pelo aliciamento da burocracia e pela simpatia e apoio tácito expresso pelo comando dos militares. (GRAMSCI, 1977, p 335). De igual maneira, Mariátegui vai ver a cumplicidade do Estado e dos liberais que capitularam frente ao fascismo e a sua violência (MARIÁTEGUI, Idem p 199)

Após a Marcha sobre Roma, Benito Mussolini e os fascistas chegam ao poder, sendo empossado presidente Conselho ministerial pelo Rei Victor Emanuele III, Gramsci analisa que foi a vitória dos grandes proprietários agrários sobre o campesinato e o proletariado e que a burguesia foi secundada no comando do Estado por causa da crise financeira e industrial. O governo caberá a pequena burguesia, que “mesmo para a burguesia será difícil aceitar a dura e tirânica dominação dos latifundiários e a demagogia irresponsável de um aventureiro medíocre como Mussolini.” Compreende que o momento será de duras lutas aos trabalhadores e ao PCI, recomenda a clandestinidade ao partido e centrar na ação conspiratória. (GRAMSCI, A marcha fascista sobre Roma. in <https://lavrapalavra.com/2021/06/28/artigo-inedito-de-gramsci-a-marcha-fascistas-sobre-roma/>).

Depois de um pequeno período de tentativa de governo parlamentar, a violência fascista volta à tona tendo como principal resultado o assassinato do deputado socialista Giacomo Matteotti, que tinha notabilizado por denunciar a corrupção eleitoral e econômica do governo Mussolini, isso desencadeou uma imensa onda de revolta e de protesto contra os fascistas. Os parlamentares se retiraram da câmara e fundam o bloco Aventino, durante seis meses o governo fascista esteve à beira de ser derrubado. Mariátegui diz a “capitulação do liberalismo e da democracia ante o fascismo”, foi plena, lembra que o fascismo foi armado e financiado pela burguesia que a imprensa e agiu em seu favor, o Estado tolerou sua violência, que a Marcha sobre Roma, teve pouca oposição e quando este estava armado e forte, a burguesia concedeu-lhe o governo. (Idem 217). Com o assassinato de Matteotti a situação mudou, o clamor social fez com que o liberalismo fosse para oposição ao fascismo, o jornalista peruano lembra que o fascismo do delito Matteotti é o mesmo da Marcha sobre Roma. O que mudou de um momento para outro, foi que o sentimento na burguesia que o Estado liberal era mais adequado ao desenvolvimento capitalista do que a proposta de um Estado Fascista, com hierarquia e chefes que se assemelhava a idade média (idem 222).

Gramsci comenta que o governo Mussolini não tem autoridade moral para cuidar do caso Matteotti, é necessária a queda do governo para que haja um julgamento justo, mas como derrubá-lo? Eis a questão central. Lembra que o fascismo foi incentivado e organizado pela burguesia como meio de deter a ação proletária. A burguesia busca estabilizar governo fascista. Gramsci mostra que o fascismo tem lógica própria e interesses internos próprios, que o controle das classes dominantes sobre o fascismo é contraditório. “De resto, não é mais do que a expressão é a consequência directa da tendencia do fascismo em não se apresentar como simples instrumento. da burguesia, mas em proceder, na série das opressões, das violências, dos delitos,

segundo sua lógica interna, que acaba por não ter em conta a conservação do regime actual. (GRAMSCI, 1978. P139).

Mariátegui frisa que a ausência de um programa mínimo entre os partidos opositores do bloco Aventino, permitiu a retomada de iniciativa de Mussolini e dos fascistas, pouco depois da retomada dos deputados ao parlamento foi instaurado a ditadura fascista com a prisão do então deputado Antonio Gramsci. Mariátegui equivocou-se ao crer que a ditadura fascista seria uma ditadura parlamentar como outras que já tinha existido na história da Itália.

Gramsci e o PCI, após o Congresso realizado na França em 1926, passam a defender que o fascismo foi uma forma de solucionar a crise de hegemonia aberta com a Revolução Russa e o fim da Grande Guerra, isso significa que o fascismo era um movimento capaz de desarticular a esquerda e ao mesmo tempo reatualizar o aparelho do Estado.

Preso, o então deputado Gramsci, continua suas análises em seus Cadernos do Cárcere, buscando entender o fenômeno fascismo, utilizando conceitos como a crise de hegemonia, crise orgânica, cesarismo, guerra de movimento/guerra de posição e revolução passiva.

REFERÊNCIAS

ALTMAN, Max. 1919 – Gabrielle D’Annunzio conquista a cidade estado de Fiume -in OperaMundi 12 de Setembro de 2014 in operamundi.uol.com.br

BARATTA, Giorgio. As Rosas e os Cadernos – O Pensamento Dialógico de Antonio Gramsci, Rio de Janeiro, Ed DP&A, 2004.

BORDIGA, Amadeo e GRAMSCI, Antonio. Conselhos de Fábrica, São Paulo, Editora Brasiliense, 1981.

CALLIL, Gilberto, “A experiência italiana e o desenvolvimento do marxismo de José Carlos Mariátegui (1920-1922)”. Anais do IV Simpósio Lutas Sociais na América Latina: Imperialismo, nacionalismo e militarismo no Século XXI. 14 a 17 de setembro de 2010, Londrina, UEL.

CALLIL, Gilberto. José Carlos Mariátegui e Antonio Gramsci: a interpretação do processo de ascensão do fascismo (1921-1922). Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 10 nº 1. 2020.

ENGELS F, “Cartas de Engels a Turati”. In; Marxists. Disp: <https://www.marxists.org/italiano/marx-engels/1895/socialismoitalia.htm>. Consultado em 30/09/2019.

FIORI, Giuseppe. A Vida de Antonio Gramsci, Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1979.

FRESU, Gianni. Antonio Gramsci, O Homem Filósofo, São Paulo, 2020.

GALASTRI, Leandro Oliveira. II Biennio Nero. “Fascismo, Antifascismo e Violência Política”. Revista Tempo Social. N. 31, V. 2, São Paulo. 2019.

GRAMSCI, Antonio. “O futurismo italiano (carta a Trostki)” (1922). In: Marxists. Disp: <https://www.marxists.org/portugues/gramsci/ano/mes/futurismo.htm>. Consultado em 20/09/2019

_____ Sobre o fascismo, São Paulo, Civilização Brasileira. 1979

_____ Escritos Políticos I. Ed. Serra Nova, Lisboa, 1976

_____ Escritos Políticos II. Ed. Serra Nova, Lisboa, 1977.

_____ Escritos Políticos III. Ed. Serra Nova, Lisboa, 1978

_____ Escritos Políticos IV. Ed Serra Nova, Lisboa, 1979

_____ La Formación Ideológica de José Carlos Mariátegui. Cidade do México, Caderno de Pasado y Presente, 1981.

KONDER, Leandro. Introdução ao Fascismo, Editora Graal, Rio de Janeiro, 1977.

MACHADO, Marília Gabriella. O Fascismo através do prisma gramsciano. In: Revice - Revista de Ciências do Estado, v.1, n.2, Belo Horizonte, 2016.

MARIÁTEGUI, José Carlos. As origens do fascismo. São Paulo: Alameda, 2010.

_____ Obras Completas, Tomo I. Lima: Editora Minerva, 1994.

_____ “Giovanni Papini” (El alma matinal). In: Marxists. Disponível em: https://www.marxists.org/espanol/mariateg/oc/el_alma_matinal/paginas/giovvani%20papini.htm. Consultado em 02/03/2023.

_____. “Socialistas e Fascistas” (1921). In: Marxists. Disp: <https://www.marxists.org/portugues/gramsci/1921/06/11.htm>. Consultado em 18/09/2019.

PARIS, Robert. As origens do fascismo. São Paulo: Editora Perspectiva, 1976.

PERICÁS, Luis. “Prefácio”. In: MARIÁTEGUI, José Carlos. As origens do fascismo. São Paulo: Alameda, 2010.

ROIO, Marcos Del. Gramsci e a Emancipação do Subalterno, Revista de Sociologia e Política Nº 29: 63-78 NOV. Curitiba, 2007.

ROMERO, Jorge Mojarro. Mariátegui y el Futurismo Italiano. Revista Eletrônica de Estudos Filológicos, n.14. 2007, Disp: https://www.um.es/tonosdigital/znum14/secciones/estudios-18-futurismo.htm#_ftnref6, consultado em 15-04-2023.

SCURATTI, Antonio. M O Filho do Século. Rio de Janeiro, Editora Intrínseca Ltda.2018

ZAVALA, Alejandro Antonio Guerrero. La Conceptualización del Fascismo em Mariátegui y Revueltas – Su Influencia em Obras Del Pensamiento Crítico Latinoamericano Contemporáneo. Cátedra Mariátegui. Lima, Año XII, No. 79, marzo – abril 2023 in <http://www.catedramariategui.com/articulos.html>

QUESTÕES E CONFLITOS SOBRE O PLANO DIRETOR MUNICIPAL DE SÃO LUÍS DO MARANHÃO⁴³⁷

André Rodrigues de Freitas
Bacharel em Arquitetura e Urbanismo
Mestrando em Geografia
ar.freitas@discente.ufma.br
UFMA

Júlia Kátia Borgneth Petrus
Doutora em Geografia, Planejamento Territorial e Gestão Ambiental
julia.petrus@ufma.br
UFMA

RESUMO: Este trabalho parte de uma pesquisa de dissertação abordando São Luís do Maranhão e as influências acerca do entrave do Plano Diretor Municipal da cidade. Desde sua fundação, a capital maranhense é tomada por visibilidade política, geográfica e econômica que, por muitas vezes, esteve como objeto de políticas para o desenvolvimento industrial local, regional e nacional, como por exemplo, o Porto do Itaqui e a exportação de minério de ferro que por aqui transita. A pesquisa tem por objetivo geral analisar o processo de ocupação, a relação de expansão urbana e as políticas públicas de territorialidades sobre influência do Plano Diretor da capital. Para tal, será necessário, comparar as relações intraurbanas e suas expansões ao longo das últimas décadas, para então definir influências no processo de territorialização da cidade que gera conflitos sociais, a escassez de debates sobre a política urbana e a paradoxal espacialização contemporânea da cidade Patrimônio da Humanidade. Por justificativa, temos a necessidade de se entender o fluxo de transformações e a problemática do uso e ocupação da cidade, com modificações do meio urbano em função do desenvolvimento e os conflitos urbanísticos que tardam em resoluções; a acentuada progressão populacional que causa problemas de ordem social (física e humana) e o processo tardio de políticas urbanas, como a revisão do Plano Diretor, em traçar melhores condições de vida, criando assim, margens que distanciam socialmente a população ludovicense. Com isso, entende-se que, a sobrevida social de São Luís está passível de um planejamento na construção de um desenvolvimento fictício sem o reconhecimento de suas problemáticas, de um debate social de seus territórios, um reflexo contemporâneo desta sociedade e a verossímil atuação de fluxos socioespaciais heterogêneos ignorados e recorrentes na política pública da capital, reflexo contrários à aprovação do Plano Diretor em 1º de março de 2023, quase 17 anos após o anterior, que nega, dentre outras, argumentações de movimentos sociais organizados, pesquisadores e do próprio Ministério Público Estadual, que interveio na proposta apresentada em 2019, modificada, apresentada e aprovada em 2023 com apenas dois votos contrários, pelo Coletivo Nós (PT) e Marcial Lima (Podemos). Para os favoráveis a questão base seria o desenvolvimento e as oportunidades que virão com este, mas como se pensar em desenvolvimento se não se consegue tratar as diversas problemáticas urbanas da capital ocorridas nas últimas décadas, acentuadas pela crescente populacional e negada por seus parlamentares? A pesquisa apresenta ainda Frederico Burnett (UEMA), Horácio Sant'Ana (UFMA), Luiz Eduardo Neves (UFMA) e Guilherme Zagallo (OAB), pontuando os porquês deste plano não caracterizar, dentre outras, a função social objetivada como diretriz de um

⁴³⁷ Parte integrante de pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGGeo/UFMA.

planejamento urbano sustentável para São Luís, apresentada durante a sessão que aprova o projeto e inicia o processo de sanção da Lei N° 7122/2023 ocorrida em abril.

Palavras-chave: Dinâmica do espaço; Gestão do urbano; Planejamento urbano; Segregação espacial; Territorialidades.

1. INTRODUÇÃO

A cidade de São Luís do Maranhão fundada pelos franceses em 1612 e consolidada pelos portugueses, tem um rico potencial natural e antrópico, dentre eles, a literatura, a cultura e a política, tema central deste trabalho. Ainda no século XIX, torna-se metrópole e a quarta cidade mais importante do Império Brasileiro (ANDRÈS, 2014, p. 41). Os olhares sobre São Luís incluem ainda sua posição estratégica que atende ao programa aeroespacial brasileiro e oportuniza a criação, em 1983, do Centro de Lançamentos de Alcântara - CLA, atualmente parte de acordos internacionais para desenvolvimento local e a exploração espacial.

Sendo uma cidade histórica, capital do Estado do Maranhão e integrante da Região Metropolitana da Grande São Luís, suas políticas devem criar diretrizes para o local e responderem conjuntamente a aspectos municipais, estaduais, federais e internacionais. Sua crescente demográfica, recenseada com uma população de 460.320 pessoas em 1980, 695.199, em 1991; 868.047, em 2000; 1.014.837, em 2010; e 1.037.775 em 2022 (IBGE). Com uma formatação dispersa, segregada e com índices sociais que gera certa atenção, devido a marginalização, potenciais industriais e a resolução política urbana, através do Plano Diretor Municipal que, após 16 anos, é aprovado em março e sancionado em abril de 2023, sem muitas modificações à proposta devolvida pelo Ministério Público Estadual em 2019 e que propõe uma acentuada absorção da Zona Rural pela Urbana, sem delimitar especificidades sustentáveis às reservas ambientais, áreas de rios e dunas, dentre outras.

O processo de urbanização e industrialização das cidades, abordam benefícios e danos que mediam questões sobre o território, onde sua população deve agir de forma participativa. Sobre as questões e conflitos que tem o Plano Diretor como peça chave para as diretrizes do crescimento urbano sustentável, aborda-se uma gama de influentes autores e pesquisas acadêmicas, bem como a leitura de documentos (leis, planos, notas técnicas, etc.) e a participação nas Sessões Extraordinárias dos dias 1º e 13 de março que, respectivamente, apresentam o projeto de lei para votação e aprovação, seguida da apresentação e aprovação dos anexos I (Delimitação Urbana e Rural), II (Macrozoneamento ambiental) e III (Macrozoneamento urbano) da, sancionada no dia 12 de abril, Lei n° 7.122 – Altera a Lei n° 4.669 de 11 de outubro de 2006, o Plano Diretor do Município de São Luís (FREITAS, 2023).

Quais as influências vistas nas apresentações, votações e aprovações que constituem a nova política urbana da Cidade Patrimônio da Humanidade? A análise bibliográfica, documental e de campo, traduzem um completo envolvimento de esvaziamentos resolutivos ou mesmo propositivos e seguem ao embate que se apresenta aqui.

2. OBJETIVO E DELIMITAÇÕES

Este trabalho parte de uma pesquisa empírica de dissertação ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Geografia da Universidade Federal do Maranhão e teve por objetivo geral analisar o processo de ocupação, a relação de expansão urbana e as políticas públicas de territorialidades sobre influência do Plano Diretor da capital⁴³⁸.

Durante os vinte e quatro meses que compõem o mestrado, a pesquisa foi realizada, primeiramente, em revisão bibliográfica em banco de dissertações e teses, artigos científicos e documentos como os planos diretores municipais de São Luís, Ofícios e Relatórios, além de participação nas Sessões Ordinárias dos dias 1º e 13 de março de 2023 quando, respectivamente, foram apresentadas a proposta de lei, as ementas e os anexos desta, aprovados em votação única.

A pesquisa também oportunizou participação no Movimento em Defesa da Ilha – MDI, e realizou entrevistas de cunho acadêmico e profissional junto a personalidades da sociedade ludovicense envolvidas na questão Plano Diretor, são eles: Carlos Frederico Lago Burnett, arquiteto urbanista, doutor em políticas públicas e docente adjunto do curso de arquitetura e urbanismo da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA; Luiz Eduardo Neves dos Santos, doutor e docente de geografia da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, que teve a proposta de Plano Diretor de 2019 como tema de tese em geografia; Horácio Antunes Sant’Ana Júnior, doutor e docente de Ciências Sociais da UFMA e o Dr. José Guilherme Carvalho Zagallo, advogado especializado em direitos humanos e presidente da Comissão OAB.

3. TERRITÓRIO, POLÍTICA E QUESTÕES URBANAS

Entendemos que o campo de forças no embate do Plano Diretor requer um entendimento retrospectivo para a cidade de São Luís e é também tentado para a colocação de Frederico Burnett em análise macro dos planos diretores participativos no Brasil. Burnett chama de fetichização as políticas urbanas que objetivam, com o planejamento urbano, a resolução de

⁴³⁸ Título da dissertação “SEGREGAÇÃO, ESPAÇO E TERRITORIALIDADE: relações de influências do plano diretor municipal na São Luís contemporânea” (PPGGeo/UFMA, 2023).

questões mais urgências, humanas e sociais, que passam também em segundo plano na aprovação da Lei nº 7.122/2023.

Se a diretriz maior do plano diretor fica delimitada “enquanto principal instrumento normativo e orientador da política de desenvolvimento urbano e rural com sustentabilidade socioambiental” (SÃO LUÍS, 2023d, p. 1), fica também demarcada a necessidade de reafirmação da titulação dos planos diretores enquanto participativos e a verificação feita por Frederico Burnett, enquanto fetichização dos planos diretores. A relação direta de poder – capital, política, social, etc, estabelece a categoria território como apropriação do espaço, natural e antrópico, da cidade patrimônio e suas questões enquanto política pública do urbano.

Dito desta forma, a palavra território tem a sua origem do latim *territorium* que significa “terra que pertence a alguém” (HAESBAERT, 1995). Existe antes de tudo uma profunda ligação dessa categoria com a ideia de Estado-Nação, remetendo ao conceito geográfico de espaço, demonstrada por Claude Raffestin que se reflete na apropriação do espaço moderno por ideologias políticas:

É essencial compreender bem que o espaço é anterior ao território. O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente [...] o ator “territorializa” o espaço (RAFFESTIN, 1993, p. 143, grifo nosso).

Dessa forma se delimita um ordenamento jurídico e político, medido e “marcado pela projeção do trabalho humano com suas linhas, limites e fronteiras” (RAFFESTIN, 1993). Território parte da ação, concreta ou abstrata, do homem sobre determinado espaço e aqueles a que estejam ligados a este. Perceba que a relação de poder não determina somente uma ação voluntária, mas também parte de uma aceitação imposta entre as partes. O território, nesse sentido, é uma prerrogativa politizada sobre o espaço cidadão. É sinônimo de domínio.

Discurso esse demonstrado por Souza (1995), acerca da ideologia de que o território seja associado à ação do Estado (nação), originada na Alemanha e França, que influencia a nova geografia brasileira:

(...) em primeiro lugar ao recorte do território “nacional”, ou seja, do Estado-Nação. Outro recorte importante foi, muitas vezes, a “região”, entidade espacial algo mistificada pela Geografia Regional lablacheana no interior de um discurso ideológico que via o “território nacional” como um mosaico orgânico e harmônico de “regiões” singulares (SOUZA, 1995, p. 140).

O poder é entendido por Raffestin (1993, p. 54) como sendo a “multiplicidade das relações de força que são imanentes ao domínio em que elas se exercem e são constitutivas de sua

organização. O poder é parte intrínseca de toda uma relação”. No entanto, o poder não é único e nem é material, pelo menos não no campo ideológico da política. A manifestação do poder, enquanto território, através da política urbana, fica demarcado então pela participação efetiva dos entes naquele espaço, aqui representado pela cidade de São Luís. Embate. Conflito.

A categoria geográfica é entendida como um campo de forças que entre as várias articulações possíveis se dá como uma rede de relações sociais que ganha sentido por sua obscuridade interna. A partir de Raffestin (1993, p. 161) é possível perceber que a territorialidade é entendida “como um conjunto de relações que se originam num sistema tridimensional sociedade-espaço-tempo”. Ela é evidenciada como reflexo da multidimensionalidade do ‘vivido’ territorial pelos membros de uma coletividade. Não sendo finita, homogênea, linear ou singular. A territorialidade é um processo deflagrado por interesses sobre o espaço geográfico, delimitando ações e limitando reações.

De forma relacional, Stürmer e Costa (2017) tomam por exemplo o território estadunidense também em suas relações enraizadas, em contrastes sociais e históricos, à localidade ao qual ocorrem acerca de um inconsciente:

Esses produtos do imaginário social tomam emprestadas referências espaciais enraizadas e bem localizadas que são submetidas à representação, tendo uma simbologia específica e validade indeterminada. De outra forma, a presença fixa e massiva de anúncios publicitários em uma rua comercial, 5th Avenue ou Wall Street, toma para si parcela do espaço inequivocadamente com a finalidade de apropriação simbólica do espaço público. (STÜRMER; COSTA, 2017, p. 51-52, grifo nosso).

Dessa forma, o território, passa então a ser compreendido como produto histórico, simultaneamente, reticular e relacional, e assim constituído, significa movimento (duração, sequência, cronologia e periodização) com interações socialmente definidas, envolvendo e sendo envolvido, ao mesmo tempo, por processos naturais (SAQUET, 2007). Tal questão também toma a Sessão do dia 1º de março onde, inclusive, o Centro Histórico de São Luís foi tomado como algo ultrapassado e limitador de possibilidade de crescimento para a cidade.

Nesse contexto, o território apresenta continuidade e fluidez marcadas por fixos e fluxos conectados por nós e pontos envolvidos por relações de poder formando redes sociais (SAQUET, et. al. 2010). Isso implica dizer que, o território passa a ser produto de conflitos e contradições sociais. Demarcados por posições deflagradas, quase que totalitariamente, pelos de maior poder político e capital.

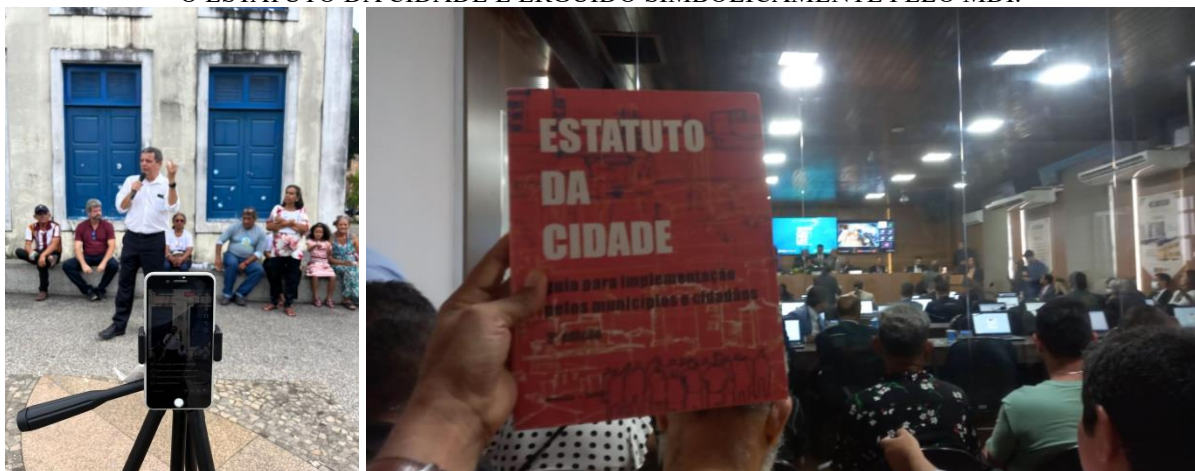
De acordo com Souza (2003), todo espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder é um território. A concretização do território requer, necessariamente, apropriação, dominação e controle, porque inclui relações de governança presentes nas redes

de circulação, comunicação e identidade. O poder somente é materializado efetivamente enquanto grupo, neste caso, por alianças e coligações vinculadas a agentes econômicos do capital. Tal processo não é necessariamente reconhecível e por tal motivo é dito por muitos como invisível e, neste sentido, o reconhecimento da política local é fator de suma importância para o rebatimento de questões colocadas, durante as sessões, como influenciadoras de melhorias, mas que na verdade induzem a um conhecimento limitante proposital para acolhimento destes pontos.

Guilherme Zagallo (TAMBOR, 2022) apresenta, em entrevista, uma pontuada crescente de poluição instaurada à Zona Industrial de São Luís que trata uma possibilidade fictícia de desenvolvimento urbano e social, mas que na verdade beneficiaria uma pequena margem de produtores de capital. Tal perspectiva também foi utilizada pelo Ministério Público Estadual, em 2019, quando reprovou o Plano Diretor naquele ano e age desfavoravelmente ao processo de votação. O incrível é que, mesmo com tais apontamentos multidimensionais e disciplinares, as mesmas questões foram silenciadas, o mesmo discurso fictício de desenvolvimento foi acrescido de ‘sustentável’ e dessa forma foi apresentado, aprovado e sancionado em 2023.

O território também se compõe pela dimensão simbólica de sua apropriação, diante dessa ideia o território se aproxima muito da categoria lugar, pois para esta, o pensamento de lugar significa “uma localização de lealdade apaixonada, de definição e significado”, pertencimento. Com isso, a territorialidade é identificada pelo conjunto de práticas sociais que são definidas pelas relações de poder e pela apropriação simbólica de uma área geográfica por grupos e indivíduos, colocando assim o território como lugar para suas manifestações.

IMAGEM 1: A) ZAGALLO PALESTRA EM FRENTE À CÂMARA; B) NA SESSÃO DO DIA 1º DE MARÇO O ESTATUTO DA CIDADE É ERGUIDO SIMBOLICAMENTE PELO MDI.



Fonte: Movimento em Defesa da Ilha – MDI (arquivo pessoal).

Da mesma forma que parte ativa do Movimento em Defesa da Ilha atuava simultaneamente à apresentação na Sessão Ordinária de 1º de março, com Guilherme Zagallo palestrando com presença de Saulo Arcangeli (Imagem 1A), em frente à Câmara dos Vereadores, partidários do Presidente da Comissão Plano Diretor, o vereador Astro de Ogum, davam salvas ao ainda projeto de lei, o Estatuto da Cidade é levantado e fica demarcado um conflito não somente físico⁴³⁹ e político, mas também simbólico acerca da questão.

Para Lucas Fuini (2018, p. 39), o território é o “recorte do espaço delimitado por relações de poder que envolvem a produção e a apropriação”, uma análise pragmática, talvez limitada; para Milton Santos (2002, p. 9), seria “o lugar onde desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas”, um embate complexo com um envolvimento estigmatizado do político, que reflete uma singular resolução temporizada de uma questão profunda de São Luís.

Mas se este espaço regido pelo poder coletivo conforma o território para o embate de forças apazadas indefinidamente e por tal motivo tem-se a necessidade de se analisar, interpretar e refletir acerca do processo de territorialização contemporânea do espaço tomado pela geografia através da legalização de um território dispersivo, segregante e campo de forças que de forma desigual trata as questões profundas do plano urbano como uma resolução pautada, só e somente só, por uma votação, única.

3.1 Sobre a política urbana e a pesquisa Plano Diretor

Com o intuito de tratar das questões aqui apresentadas, antes das conclusões, em breve escrita, apresentamos Frederico Burnett, Luiz Eduardo Neves, Horácio Sant’Ana e Guilherme Zagallo, entrevistados de forma remota entre os dias 8 e 23 de maio de 2023, seguimos para o extrato de um total de 9 questionamentos aos mesmos e respondidas acerca de seus conhecimentos e participação acerca do Plano Diretor de São Luís do Maranhão.

A primeira pergunta trata de como deveria ser o plano diretor e como ele se apresenta no caso da capital, tendo Guilherme Zagallo por fonte, ele diz que:

No caso do processo de revisão do Plano Diretor de São Luís não foram realizados, ou pelo menos não foram tornados públicos, estudos técnicos para subsidiar a elaboração da proposta apresentada pelo Poder Executivo, elaborado a partir de imagens aéreas relativas ao ano de 2009, e, portanto, defasadas no momento da aprovação, e sem considerar a participação social, uma vez que mesmo tendo sido realizadas 9 (nove) audiências públicas pelo Poder Executivo, e 8 (oito) audiências públicas pelo Poder Legislativo, durante o processo de revisão, nenhuma das

⁴³⁹ Ouve registro de insultos antes, durante e após a Sessão Ordinária do dia 1º de março de 2023.

propostas e questionamentos apresentados nessas audiências públicas foi considerada pelos Poderes Executivo e Legislativo. (FREITAS; ZAGALLO, 2023).

A base técnica, sistêmica, para análise espacial da cidade e apresentação da proposta de lei, como diz Zagallo, é de 2009, somada ao contingente populacional e parte dos demais índices socioeconômicos, advindos do Censo de 2010, reafirma-se a mesmice do projeto de lei revogado em 2019 pelo Ministério Público Estadual. Defasado.

Sem apropriação local ou técnica para elaboração de uma diretriz que deve atuar na gestão urbana pela próxima década. Burnett enfatiza, ainda sobre a questão:

O PD 2023 deveria ter sido tudo que lhe foi negado: melhores condições de vida e trabalho para a grande maioria da população, reconhecendo sua identidade socioespacial que a faz dependente de certas condições concretas do espaço e do trabalho, potenciadoras de sua cultura, em tudo e por tudo em contradição com as mesmas condições exigidas pelo “desenvolvimento urgente” imposto ao PD e aos ludovicenses: espaço privatizado e trabalho subordinado. (FREITAS; BURNETT, 2023).

Nesse sentido o entendimento de ‘função social’ fica delimitado dessa forma:

Constituição conceitua a função social da propriedade urbana, ao afirmar que corresponde ao atendimento das exigências fundamentais de ordenação da cidade expressas no plano diretor, mas remeteu à lei ordinária a definição da função social da cidade. (FREITAS; ZAGALLO, 2023).

Sendo uma construção social em torno de um consenso, sua apropriação pelo direito não o libera de subordinações próprias do “espaço social” e que vai se materializar no “espaço físico apropriado” (BOURDIEU, 2013). Ainda que seja recurso contra arbitrariedades ou assimetrias exageradas, a aplicação da “função social da cidade” está condicionada pelo entendimento do direito burguês em geral e de seus juristas em particular, nenhum capaz de inverter o sentido da própria lógica e dinâmica capitalista. (FREITAS; BRUNETT, 2023).

Para a cidade cumprir sua função social, o seu planejamento deveria ser voltado para superar as históricas injustiças espaciais resultantes das desigualdades econômicas e sociais. [...] O Plano Diretor, na forma em que foi aprovado, não cria instrumentos para superação desses graves problemas e não se constitui um instrumento de viabilização da função social da cidade. (FREITAS; SANT’ANA JR, 2023).

O Estatuto da Cidade fala em função social da cidade e da propriedade, um princípio constitucional que propõe a priorização dos interesses coletivos em relação aos interesses individuais ao colocar a cidade como um bem comum, fruto do esforço da sociedade como um todo, ainda mais com o dispositivo para a participação da sociedade civil no processo. [...] Mas é bom frisar que este preceito da lei, na maioria das vezes, não se aplica na prática, pois a cidade é uma mercadoria, sendo tratada no auge do capitalismo como negócio, ou seja, os interesses privados se superpõem aos interesses coletivos. (FREITAS; SANTOS, 2023).

A função deve ser entendida então como uma resultante do processo político público no alcance de uma resposta benéfica à sua população. No entanto falha, segrega, e amplia a prerrogativa do capital ao social. No caso São Luís, o histórico e o contraste contemporâneo

não foram embasados em análises próprias e elevam ainda mais a problemática do urbano e amplia o descaso socioambiental também do rural. Simplificando a cidade a uma mercadoria sistêmica sem valor social real.

Guilherme Zagallo finaliza sua entrevista afirmando que “a revisão do plano diretor ampliou a parcela do território submetida a condição de zona de sacrifício” e “criou as condições para ampliação da degradação ambiental em todo o território do município” (FREITAS; ZAGALLO, 2023).

Horácio Sant’ana, diz que “São Luís é uma cidade altamente segregadora. A distribuição espacial da população corresponde à alta concentração de renda que marca a cidade”. Dessa forma, as políticas públicas se empenham na construção de espaços que criam extremos e “para a grande maioria da população ludovicense sobram espaços degradados, com péssimo fornecimento de água, sem esgotamento sanitário, péssimas condições de mobilidade, insuficientes estruturas de lazer” (FREITAS; SANT’ANA JR, 2023).

Segundo Burnett “do ponto de vista interclasse e apesar dos canais de diálogo, negociação e parceria criados entre empresários locais e nacionais, há diferenças entre os espaços de interesse desses grupos em relação a diferentes fragmentos do município, sinalizando para atritos internos”. Dessa forma “uma nova complexidade na produção do espaço se anuncia, tanto por parte dos setores capitalistas, quanto pelos grupos urbanos e rurais, que terão seus espaços de vida e trabalho submetidos a novas expropriações”.

A intensidade do diálogo sobre o urbano é propiciada, como dito em plenário da Câmara, viabiliza o progresso da cidade de São Luís e do Estado do Maranhão. O alcance da política pública através do Plano Diretor, eleva um discurso capitalista e forma opiniões controversas acerca do que realmente tais diretrizes possibilitam à cidade, ao estado, ao país mas esquecem de sua população.

Frederico Burnett e Luiz Eduardo Santos, refletem sobre um campo ardiloso de questões pouco resolutivas aprazadas e analisadas de forma superficial e desigual:

Neste contexto de radicalização da produção do espaço, resta observar a capacidade dos grupos políticos dominantes em constituírem uma aliança, capaz de dar conta das negociações com os capitais interestelares e manter o controle político sobre expressivos setores da sociedade que sofrerão as consequências sócio-espaciais pelo avanço capitalista em São Luís. (FREITAS; BURNETT, 2023).

São territórios da exclusão, com a ausência do Estado, dominado muitas vezes pela violência, pelo tráfico, mas também pelos laços de solidariedade do homem banal. São Luís necessita que toda essa população excluída social e territorialmente (contrastando com os ricos que moram em modernos condomínios fechados e edifícios inteligentes) se organize em torno de pautas que possam melhorar sua

situação de vida, isto requer um aprendizado voltado para a cidadania e participação social em debates, audiências e similares. (FREITAS; SANTOS, 2023).

Ações como o próprio MDI, aulas públicas sobre o Plano Diretor realizadas em locais públicos de grande circulação, como em frente à Câmara de Vereadores, entrevistas em entidades, como a Agência Tambor, o Ministério Público e o envolvimento universitário e comunitário são de suma importância para a manutenção do debate acerca do espaço tornado território.

Este breve extrato de pesquisa e entrevistas que partem desta tomam um conjunto estruturante de saberes e contradições sobre a questão e conflito do Plano Diretor. A publicidade entorno de sua votação possui um rigor sistêmico na continuidade de uma elite política instaurada no Maranhão e se perpetua na capital; o movimento contrário a esta estagnação de pensamentos retrógrados sobre domínio do espaço geográfico ludovicense e o mercado da terra não são suficientes para silenciar, ainda que poucos, mais marcantes e embasados pontos de sustentação da fictícia política pública de gestão urbana.

4. CONFLITOS E INFLUÊNCIAS: BREVE CONCLUSÃO

Definir as influências no processo de territorialização da cidade de São Luís é uma tarefa árdua que, ao longo de mais de 2 anos no mestrado e, antes disso, na monografia foram pautadas por diversas relações, prevalecendo uma ideia política acerca do debate urbano que alcança o rural e potencializa fatores capitalista na segregação e marginalização do espaço ludovicense. Esta questão não é contemporânea e já se perde em tentativas de resolução do espaço-tempo. Construções e revitalizações são aspectos ímpares nos estudos sobre plano diretores e São Luís está marcada por atritos e incertezas que embasam a aprovação no ano de 2023 da Lei 7.122/2023.

Quanto ao uso e ocupação da cidade seriam necessárias outras pesquisas e algumas dissertações para esvair tantas questões. A espacialização, chamada paradoxal, reafirma o intuito apresentado pelos especialistas de consciência sobre o espaço e a territorialização deste. O poder não remete somente a ter, mas a todo os processos que possibilitam esta posse. A política é uma força, mas não age isolado sobre o espaço e também não é maior, pelo que se vê, no embate social, a delimitação de mediadora deveria prevalecer sobre a prerrogativa do capital no caso São Luís e seu Plano Diretor.

Burnett chamou fetiche, repetida e propositadamente nós chamados de fictício o desenvolvimento preterido na aprovação e em sua análise superficial, por assim dizer, do urbano cidadão contemporâneo ludovicense. Se o maior legado do planejamento e política urbana parte

de uma diretriz que debate prioritariamente o desenvolvimento sustentável e a função social da cidade, como poderíamos refletir acerca da aprovação tal qual se realizou em 2023? Falível.

A tardia aprovação do Plano Diretor Municipal abriu margem para uma resolução não tratada da questão urbana. A crescente populacional e o aumento progressivo de segregação e marginalização na cidade repercutem contrários aos ditos em plenário. O silenciamento de representantes e a não aceitação de direcionamentos locais destes pontuam ainda a não efetivação da participação da população nos processos da comissão que leva o projeto e recomenda sua aprovação e dessa forma cria um ciclo defasado de resolutividades dos problemas urbanos e ampliam a propagação de outros e, talvez, maiores problemas no futuro.

REFERÊNCIAS

ANDRÈS, Luiz Phelipe de Carvalho Castro. A fundação de São Luís do Maranhão e o projeto urbanístico do engenheiro militar Francisco Frias de Mesquita. FUNCEB – Fundação Cultural do Exército Brasileiro. **Revista DaCultura**, v. 23, p. 41-50, 2014. Disponível em: <https://www.calameo.com/read/005252591a456a6d4926d>. Acesso em: 11 jun. 2023.

FREITAS, A. Rodrigues de. Sobre o poder e o Plano Diretor Municipal de São Luís - MA. **Revista Ponto de Vista**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 01-02, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/15728>. Acesso em: 15 jul. 2023.

HAESBAERT, Rogério. Desterritorialização: entre as redes e os aglomerados de exclusão. In: CASTRO, Iná Elias de, GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia: Conceitos e Temas**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

SÃO LUÍS. **Anexo I – Delimitação de áreas urbana e rural**, Lei nº 7.122, de 12 de abril de 2023. Câmara Municipal de São Luís, 2023a. Disponível em: <https://www.camara.slz.br/download/plano-diretor-de-sao-luis-2023-lei-n-7122-2023/#>. Acesso em: 14 jul. 2023.

SÃO LUÍS. **Anexo II – Mapa de Macrozoneamento Ambiental**, Lei nº 7.122, de 12 de abril de 2023. Câmara Municipal de São Luís, 2023b. Disponível em: <https://www.camara.slz.br/download/plano-diretor-de-sao-luis-2023-lei-n-7122-2023-anexo-i-mapas-de-delimitacao-de-areas-urbana-e-rural/#>. Acesso em: 14 jul. 2023.

SÃO LUÍS. **Anexo III – Mapa de Macrozoneamento Urbano**, Lei nº 7.122, de 12 de abril de 2023. Câmara Municipal de São Luís, 2023c. Disponível em: <https://www.camara.slz.br/download/plano-diretor-de-sao-luis-2023-lei-n-7122-2023-anexo-ii-mapa-de-macrozonamento-ambiental/#>. Acesso em: 14 jul. 2023.

SÃO LUÍS. **Lei nº 7.122**, de 12 de abril de 2023 – Altera a Lei nº 4.669 de 11 de outubro de 2006 sobre o Plano Diretor do Município de São Luís e dá outras providências. Câmara

Municipal de São Luís, 2023d. Disponível em: <https://www.camara.slz.br/download/plano-diretor-2023/#>. Acesso em: 14 jul. 2023.

SÃO LUÍS. **Ofício nº 49/2022** – GAB, de 5 de abril de 2022. Câmara Municipal de São Luís (Ofício nº 19/2022 – GAB/INCID - Instituto da Cidade), São Luís, 2022. Disponível em: <https://www.camara.slz.br/download/plano-diretor-pl-174-2019-alteracoes/#>. Acesso em: 15 jul. 2023.

SÃO LUÍS. **Relatório da comissão e emendas** - Plano diretor de São Luís 2023 – Lei nº 7122/2023. Câmara Municipal de São Luís, março de 2023. São Luís, 2023. Disponível em: <https://www.camara.slz.br/download/lei-7439-2023-considera-de-utilidade-publica-o-instituto-comunitario-sociocultural-da-liberdade-e-da-outras-providencias/#>. Acesso em: 15 jul. 2023.

SOUZA, Marcelo Lopes de. O território: sobre o espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná Elias de, GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia: Conceitos e Temas**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

TAMBOR, Agência. **Poluição!** Guilherme Zagallo diz que São Luís vive situação trágica. Dedo de proza -Entrevista. Web Jornal, em 25 de maio de 2022. Disponível em: <https://agenciatambor.net.br/geral/poluicao-guilherme-zagallo-diz-que-sao-luis-vive-situacao-tragica/>. Acesso em: 26 abr. 2023.

DOCUMENTOS

FREITAS, A. R.; BURNETT, C. F. L. **Entrevista, 14 de maio**. Arquivo pessoal. 2023.

FREITAS, A. R.; SANT'ANA J., H. A. **Entrevista, 9 de maio**. Arquivo pessoal, 2023.

FREITAS, A. R.; ZAGALLO, J. G. C. **Entrevista, 8 de maio**. Arquivo pessoal, 2023.

FREITAS, A. R.; SANTOS, L. E. N. **Entrevista, 23 de maio**. Arquivo pessoal. 2023.

RESPONSABILIDADE COLETIVA: O DEBATE ENTRE JOEL FEINBERG E HANNAH ARENDT

Celly Fernanda Silva da Cruz
Graduanda em Filosofia Licenciatura
nandacelly@gmail.com
UEMA

Lincoln Sales Serejo
Professor do Departamento de Filosofia
lincolnserejo@professor.uema.br
UEMA

RESUMO: A questão da responsabilidade coletiva já aparece nos escritos de Arendt a partir de algumas de suas obras "Responsabilidade e Julgamento e Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal", publicadas no Brasil no ano de 2004 e 1999. O artigo de Joel Feinberg, "Collective responsibility" (1968), trata da taxonomia da responsabilidade coletiva, é uma contribuição valiosa para a exploração de questões relativas à culpabilidade dos grupos e seus membros. Arendt, analisa as ideias defendidas por Feinberg sobre a responsabilidade vicária. Por meio dos escritos de Arendt, a filósofa explica de forma coerente, o que seria responsabilidade coletiva e qual o papel que tem a desempenhar na vida do indivíduo, e que não existe uma culpa vicária. Sobretudo a contribuição entre os escritos de Arendt e Feinberg, acerca da responsabilidade coletiva são contribuições valiosas acerca da problemática de como é possível resgatar a capacidade do homem de participar da coisa pública, das atividades políticas, do interesse pelo coletivo acima dos interesses individuais. Torna-se evidente que nos escritos de Arendt, ação política na vida do homem toma ainda mais forma, no decorrer deste plano de trabalho se debruça em seus respectivos objetivos; a responsabilidade coletiva (política), o interesse do homem pela coisa pública, levando em consideração a sua responsabilidade para com o mundo. Podendo ser somente possível por meio do homem, em que reconhece seu dever e o exerce em plena razão, partindo de sua própria liberdade e despertando nos outros tais atitudes, como fazia Sócrates na polis. Deste modo a responsabilidade coletiva pode ser compreendida e desenvolvida pelo homem por meio de sua ação política dentro do espaço público. Para Arendt a ação política tem por vez cultivar e desenvolver nos cidadãos a preservação da vida e da própria espécie, uma vez que a faculdade política só acontece no pleno exercício do interesse pelo outro. Contudo é evidente que nos escritos de Arendt, a ação política na vida do homem toma ainda mais forma.

Palavras-chave: Arendt, Feinberg, responsabilidade coletiva, Vicária.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem por finalidade tratar da responsabilidade coletiva, na busca por compreender como é possível trazer o homem para a política, pensando não apenas em suas próprias necessidades individuais, mas pondera a partir dos interesses coletivos o que torna esta umas das centrais questões debatidas neste trabalho, abordadas nos respectivos escritos de Joel Feinberg "*Collective responsibility*" (1968), Hannah Arendt em sua obra "*Responsabilidade e Julgamento*" (2004), "*Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*" (1999) e "*A Vida do Espírito*" (1971). Arendt e Feinberg desenvolve uma série de axioma sobre a

responsabilidade coletiva, sendo uma dessas centrais questões a “responsabilidade sem culpa contributiva”, no intuito de compreender acerca desta problemática dentro do campo proposto por tais filósofos, viu necessário se desenvolver um caminho no qual pudesse relacionar com o objetivo central deste trabalho, o homem como ser político no campo da responsabilidade coletiva.

O homem como ser social está inserido dentro dos padrões éticos e morais de uma determinada sociedade, portanto quando falamos em responsabilidade coletiva, estamos questionando sobre uma responsabilidade política, porém é necessário partir da seguinte questão, o que faz esta responsabilidade coletiva, torna-se política? É evidente que ao decorrer desta premissa partimos das ideias propostas por Feinberg e Arendt, no que concerne a responsabilidade coletiva algo inseparável de se a ponto de compreendermos por uma responsabilidade moral e política é sem dúvida o que os dois filósofos usam para atrelar a responsabilidade coletiva o termo “vicária”, uma responsabilidade coletiva vicária, é um, a responsabilidade política, o que temos em comum pelo mundo em que vivemos, como cuidado, responsabilidade, respeito, princípios, e tantas outras questões que nos insere a uma participação política coletiva.

É evidente que questões como esta acerca da responsabilidade ocupa um lugar vasto no campo da filosofia, seja nas questões éticas, em que procura refletir o valor da responsabilidade perante a conduta do homem em sociedade, partindo tantos dos seus princípios religiosos e como do seu comportamento perante as leis, como nas questões políticas o debate da responsabilidade tem assuntos ainda mais vastos, pois no que se referir ao homem como ser político e social, a retomada da moralidade, do dever e das premissas em que afastam o ser humano de tais questões têm preocupado e levado muitos filósofos a debaterem sobre este assunto, sendo dois deles Arendt e Feinberg. Debruçar-se a respeito sobre “o que é responsabilidade coletiva para Arendt?” ou “o que é responsabilidade coletiva para Feinberg?” nos leva a tantas outras questões como “o que compreendemos sobre responsabilidade”, “o que faz dela ser coletiva?”. Se faz necessário evidenciar que após a os acontecimentos que precederam o século XX, as considerações em que tratam da responsabilidade amplia o campo na tentativa de desvelar a necessidade de levar o homem a pensar na importância da responsabilidade no âmbito da coletividade.

Feinberg e Arendt, ao discutirem o assunto da responsabilidade coletiva, evidenciam a relação da responsabilidade atrelada à culpa, e como este sentimento de culpa é desenvolvido pelas pessoas em que não estiveram envolvidas com tal ação. Elucidar a diferença entre

responsabilidade coletiva e culpa, é importante fator nesta pesquisa. A culpa por vezes nos remete a uma determinada ação resultante de um fator negativo, em que tivemos envolvimento direto, a culpa, no entanto diante desta tal ação negativa, é pessoal, nunca coletiva, pois o que se leva em consideração é a minha atuação perante o acontecido. Entretanto a responsabilidade coletiva se difere da culpa, porque ela está atrelada ao campo da responsabilidade pessoal.

No desenvolvimento dest artigo, se analisa como a responsabilidade coletiva pensada por esses dois filósofos Hannah Arendt e Joel Feinberg, discutem esta temática. Hannah Arendt, renomada filósofa política e alemã do século XX, de origem judaica, tonou-se conhecida no meio político contemporâneo por seus escritos sobre os regimes totalitários, educação, crise na cultura e tantos outros assuntos. Joel Feinberg, como descreve Normando (2012), foi um filósofo estadunidense, nascido em 1926 e falecido em 2004, que dedicou sua obra ao pensamento liberal e a Filosofia do Direito. Desenvolveu seu trabalho a partir de três temas fundamentais: a natureza e o escopo da responsabilidade individual, a natureza e o valor dos direitos, o direito de coerção do Estado sobre os indivíduos – tanto de pessoas físicas quanto de pessoas jurídicas. Seu trabalho mais importante foi *The Moral Limits of the Criminal Law* (COLEMAN, 2005)”. O filósofo no qual direcionou muito dos seus escritos a sua área de formação o direito no qual relacionou com a filosofia, trouxe abordagem no espaço ético, teoria da ação, filosofia do direito e filosofia política. As contribuições por parte dos escritos deixadas por ambos os filósofos, são campos de estudos até os dias atuais. Para o desenvolver destes textos inicialmente nos debruçamos sobre duas obras desses autores Joel Feinberg “Collective responsibility” (1968) e Hannah Arendt *Responsabilidade e Julgamento* (2004).

Nos primeiros capítulos discorremos sobre o pensamento de Feinberg sobre a responsabilidade coletiva, como ela é vista e desenvolvida em sociedade, como os sentimentos por vezes pode nos levar a tratar a nossa responsabilidade como culpa em algo que não tivemos envolvimento, assim como compreender a relevância de nossa ação em sociedade com o outro e a responsabilidade sem culpa contributiva, do quanto somos responsáveis coletivamente por nossas ações, e da história de nossos antepassados, questão está em que Arendt tenta se debruçar a fim de explicar o sentimento a qual deve ser desenvolvido pelo povo alemão após a II Guerra Mundial, a responsabilidade coletiva. Nos capítulos seguintes trata sobre a responsabilidade coletiva quando vicária nas concepções de Hannah Arendt, assim como a temática da ética e da moralidade, ação coletiva e individual do ser humano, a não participação política, partindo do julgamento de Eichmann, e problemática abordada pela filósofa sobre o pensar no uso crítico da razão, tomando como exemplo o Sócrates histórico, em que desenvolve sobre a consciência

de si, a faculdade do pensar e do julgar, partindo da premissa em recordar no homem a responsabilidade para como mundo.

No entanto, partirmos do ponto de compreender como a responsabilidade coletiva é tratada por esses filósofos, seus pontos em comum e que divergem suas opiniões sobre o mesmo assunto, mas o principal como podemos a partir das concepções sobre responsabilidade coletiva tida por esses filósofos, contribuir para que o homem, torne-se de fato um ser político, responsáveis por suas ações morais e legais, não somente de forma individual, mas principalmente coletiva.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Conceito de culpa e responsabilidade coletiva em Feinberg

O filósofo de direito Joel Feinberg, foi convidado pela *Associação Americana de Filosofia (American Philosophical Association)* para apresentar seus escritos a respeito da responsabilidade coletiva, esta responsabilidade apresentada por ele tem por perspectiva o direito civil e o direito penal, um texto no qual havia sido publicado um dia antes da conferência. Realizada em dezembro de 1968, esteve presente como convidada a debater sobre o pensamento de Feinberg, a filósofa Hannah Arendt. (FEINBERG, 1968, p. 674)

No artigo apresentado por Joel Feinberg, "Collective responsibility" (1968), expõe de forma expositiva-argumentativa a sua compreensão sobre "responsabilidade coletiva". A responsabilidade, segundo Feinberg está atrelada naquilo que muitas vezes compreendemos em sermos responsável por algo, porém nos ressalta para um determinado tipo de responsabilidade, que seria a coletiva, descreve ele "A responsabilidade coletiva não só expressa a solidariedade, mas também a fortalece, e, portanto, é uma coisa boa em qualquer nível que preexiste solidariedade". (FEINBERG, 1968, p.677). Para Feinberg, a responsabilidade coletiva está vinculada a interesses mútuos de um determinado grupo, ou sociedade, podendo muitas vezes essa responsabilidade coletiva ser ela vicária ou não.

Mas o que compreendemos por responsabilidade coletiva quando vicária? No texto de Feinberg, compreende como vicário, algo que não se desassocia, ou seja, algo que possui vínculo permanente, por isso, ele irá atrelar esse termo "coletivo" a responsabilidade, porque diz respeito a mais de uma pessoa, e essas mesmas pessoas possuem ambas o mesmo interesse a mesma responsabilidade em comum, e quando essa responsabilidade vem acompanhada do termo vicário, torna-se ela uma responsabilidade que não se desvincula do indivíduo mesmo que chegue um dia a mudar de local. A solidariedade é a possibilidade, em que a responsabilidade tende a ser cumprida de forma ainda mais moral pelo o indivíduo, aqui podemos compreender que responsabilidade tem muito haver com solidariedade segundo

Feinberg, pois somente assim atrelada a sentimento é que o outro pode agir de forma responsável por algo ou alguém. Para Feinberg, (1968): “Onde há solidariedade não existe possibilidade de machucar um membro sem feri-los todos”.

A culpa, para Feinberg está associada a culpabilidade dos grupos ou de seus membros, e muitas vezes em seu texto a culpa estará associada dentro da ausência de uma consciência moral que falta ao indivíduo pertencente a um grupo, descreve ele;

“Quando afirmamos que uma pessoa é responsável por algum dano, às vezes atribuímos a ela a responsabilidade a certas atitudes compreensivas, julgamentos, ou ações compreensivas. Algumas ações compreensivas exigem autoridade; algumas são punitivas, e outras forçam a compensação da vítima prejudicada.” (FEINBERG, 1968, p.674)

Portanto, Feinberg, orienta para uma responsabilidade individual, na qual cada de nós possuímos de forma particular e que de certa forma está vinculada com aquilo que temos em comum a responsabilidade por algo ou alguém.

A responsabilidade individual, serve também para que o indivíduo ao ser culpado por algo, compreenda sua responsabilidade e culpa perante aos fatos de forma particular, Feinberg, cita assim três pré-condições, sendo elas; primeira que o indivíduo ou vítima responsável, tenha feito ou realizado algo prejudicial e sua ação seja de fato casual substancial, segundo sua ação ou dano deve ter sido defeituosa, ou seja causado estrago e terceiro se esta ação ou causa danosa foi de fato realizado pela vítima que é acusada, porém o mesmo ressalta que este danos deve de fato ser relevante ao ponto de ser acusado, ou acometido de uma certa responsabilidade individual. A culpa contributiva, só pode existir perante uma responsabilidade por danos.

Desta forma o artigo de Joel Feinberg “Collective responsibility” (1968) explora questões relativas de culpabilidade dos grupos e de seus membros, descritas em quatro modalidades de responsabilidade, são elas; 1) Grupos inteiros podem ser responsabilizados mesmo que nem todos os seus membros cometeram algum erro; 2) Um grupo pode ser responsabilizado por ter contribuído em parte com um erro; 3) Cada grupo possui o mesmo grau de culpa no erro cometido; 4) Mesmo que nenhum componente do grupo tenham cometido erros, todos serão responsabilizados. Essa última modalidade de responsabilidade coletiva, tem apresentado uma versão da responsabilidade que tem gerado debate substancial maior que as outras três definições apontadas por ele, justamente porque vem relacionada ao termo vicário.

3. RESPONSABILIDADE SEM CULPA CONTRIBUTIVA

A responsabilidade está ligada com o nosso dever de cuidar de algo, ou até mesmo alguém, a culpa muitas vezes direcionada a nossa atitude errada, ou contrária à nossa moral. No

caso da responsabilidade sem culpa contributiva, está atrelada a uma responsabilidade por algo que não tivemos envolvimento direto com a ação ocorrida, como o nome mesmo diz sem culpa contributiva. No entanto, é necessária uma atenção mais cautelosa a essa causa. Como ser responsável por uma coisa que não tem nenhuma ação contributiva com o acontecido?

Feinberg, nos orienta para uma cuidadosa atenção em relação a uso destas categorias de responsabilidade sem culpa contributiva, que muitas vezes são usadas para fins indevidos; 1) Para culpar alguém, que não teve envolvimento, com que certo grupo causou; 2) Ao colocar a culpa em outro, estaria inocentando assim a si mesmo publicamente.

Compreender a nossa responsabilidade perante a fato que aconteceram e não participamos diretamente do acontecido, nos permitir entender nossa parcela de responsabilidade no mundo, diz Feinberg;

"Um homem bebe muito em uma festa e, em seguida, vai para casa em alta velocidade, ferindo um pedestre ao longo do caminho. A afirmação de que nós somos todos culpados deste crime, interpretado de uma certa maneira, é apenas um pequeno exagero, pois é uma prática muito comum, talvez a maioria de nós participamos, dirigindo acima dos limites de velocidade afixados à noite e também para dirigindo em nossa forma usual para as festas em que nós bebemos". (FEINBERG, 1968, p.681).

Com o exemplo dado pelo filósofo, se pensarmos bem, muitos de nós já dirigimos por aí em alta velocidade, ou até mesmo conhece alguém que depois de beber umas em alguma festa, dirigiu em alta velocidade, portanto dizer que a maioria de nós somos culpada desta prática, não é errada, mesmo que o motorista do exemplo seja ele o maior culpado, visto que sua culpa é ainda maior pois atropelou uma pessoa. O que quero apontar aqui é o fato dele ser culpado, ainda temos responsabilidade sem culpa contributiva neste caso, assim como tantas outras ações já realizadas por nós que não houveram danos, mas para outras pessoas sim.

A responsabilidade sem culpa contributiva, nos remota a compreender a importância de nossas atitudes morais e éticas, dentro da sociedade na qual estamos introduzidas e que por muitas vezes, essa mesma responsabilidade pode estar atrelada a nossa atitude política, e como de certa forma, ela insere o cidadão em um espaço cada vez mais justo, se é que ainda é possível.

4. CONCEITO DE CULPA E RESPONSABILIDADE COLETIVA EM HANNAH ARENDT

A questão da responsabilidade já aparece nos escritos de Arendt a partir das obras "As origens do totalitarismo" e "Eichmann em Jerusalém", publicadas em 1952 e 1963, respectivamente. Na coletânea Responsabilidade e julgamento aparece o artigo

"Responsabilidade coletiva", que foi a resposta que Hannah Arendt deu a Joel Feinberg no ano de 1968, num Congresso organizado pela Associação Americana de Filosofia sobre o tema responsabilidade.

Arendt, concorda com as definições proposta por Feinberg em seu artigo "Collective responsibility" (1968), sobre culpa e responsabilidade, "A responsabilidade coletiva, diz ele, é um caso especial de responsabilidade vicária, e não pode haver culpa vicária" (ARENDR, 2004, p.213) o que podemos de fato ser é responsáveis por aquilo que não realizamos, mas não culpado por aquilo que não fizemos. Arendt, em seu texto "Responsabilidade coletiva", exemplifica por diversas formas as diferenças entre culpa e responsabilidade, e como a responsabilidade coletiva vicária está por diversas vezes atrelada ao mundo comum em que vivemos, isso porque a filósofa, trata de forma bem específica, as consequências do nazismo, na Alemanha, durante a segunda guerra mundial. Diante deste cenário, Arendt tenta levar ao povo Alemão a compreensão de qual deveria ser a atitude do povo em relação aos acontecimentos que precederam o nazismo.

Nesta abordagem a filósofa explana de forma coerente, o que seria responsabilidade coletiva e qual o papel que tem a desempenhar na vida do indivíduo, e que não existe uma culpa vicária. O fato de existir uma responsabilidade vicária, não quer dizer que exista uma culpa vicária, "Em outras palavras, há uma responsabilidade por coisas que não fizemos; podemos ser considerados responsáveis por elas. Mas não há um ser ou sentir-se culpado por coisas que não aconteceram sem que tenha participado ativamente delas" (ARENDR, 2004, p.213), segundo Hannah Arendt a responsabilidade coletiva vicária, está associada com o nosso dever moral e ético para com as coisas deixadas pelos nossos antepassados, e como temos o dever, a responsabilidade de cuidar do mundo, para que atrocidades acontecidas no passado, não venham acontecer no presente, porém não nos tornamos culpados por elas, uma vez que não temos uma culpa contributiva de algo que não estávamos presentes.

O que é responsabilidade coletiva? E quando essa responsabilidade se torna vicária? Hannah Arendt, em seu livro "Responsabilidade e julgamento", afirma que uma das frases que mais entoaram na Alemanha, após a II Guerra Mundial, em forma de grito foi, "Somos todos culpados", este foi um dos pontos importantes apontado por Arendt para descrever acerca da responsabilidade coletiva. Segundo Arendt, como afirmado anteriormente aqui, não existe culpa vicária, ou seja, não existe de fato uma culpa coletiva, cada pessoa é culpa de forma individual, conforme seu grau de culpa, em uma determinada ação, causa.

À medida em que a responsabilidade se torna coletiva, pode a mesma torna-se uma questão política, e essa é uma das questões em que Hannah não concorda inteiramente com os argumentos de Joel Feinberg, pois ele trata dos problemas políticos como procedimentos legais ou procedimentos morais. Para a filósofa a forma como é discutida a responsabilidade coletiva no texto de Feinberg, não é evidentemente muito claro, a mesma tenta por diversas vezes apontar, alguns pontos que não foram de certa forma deixamos claro pelo filósofo, “Parece-me que o senhor Feinberg, pela escolha de seus modelos, embaça a própria distinção entre responsabilidade e culpa, que foi seu ponto de partida”(Arendt, 2004, p.216), Arendt tenta por meio de exemplos demonstrar que a questão da responsabilidade coletiva não está de fato associada a qualquer eventualidade que seja realizada por um grupo de pessoas, mas sim dependendo da situação, seria os graus de culpabilidade que valeria para cada indivíduo pertencente ao grupo.

A responsabilidade coletiva vicária, para Arendt, está associada com o fato de que nenhuma das ações causadas pela pessoa, pode levá-la a se dissociar de sua responsabilidade coletiva vicária, que está atrelada com o mundo em que vivemos, com o nosso dever com o país, e grupo nenhum pode dissolver esta responsabilidade do indivíduo. Você pode se perguntar, e se eu mudar de país, essa responsabilidade vicária, deixa de existir? Para Hannah, ela apenas gera uma troca de responsabilidade por outra, mas ainda sim continua sendo vicária, pois o homem é um ser sociável, e pertence a uma sociedade, e tem responsabilidades políticas e coletivas.

5. RESPONSABILIDADE POLÍTICA (COLETIVA) / CULPA MORAL OU LEGAL (PESSOAL)

Arendt, compreende que existe uma certa dificuldade em discutir questões sobre moralidade e ética, principalmente quando, considerações morais e políticas e os padrões morais e políticos de conduta entram em conflito. O fato é que a moral e ética trata de costumes e maneiras, do indivíduo que vive em sociedade, orientando a conduta do homem para com o mundo, “No centro das considerações morais da conduta humana está o eu, no centro das considerações políticas da conduta está o mundo” (ARENDR, 2004, p.220), a moralidade conduz o homem para a realização da atividade política no mundo. No entanto, precisamos compreender como os aspectos morais e legais estão relacionados com a responsabilidade coletiva e a culpa pessoal. Contudo a questão ética e moral, não é o indivíduo e sua ação no particular, mas suas ações em sociedade, ou seja, no Mundo.

A compreensão que temos sobre a moralidade voltada principalmente para o eu, está ligada sobre aspectos da religião, assim descreve Arendt “Que as questões morais dizem respeito antes ao bem-estar de uma alma do que ao do mundo, faz parte, obviamente, da herança hebraico-cristã” (ARENDR, 2004, p.219). Segundo a filósofa, a moralidade foi direcionada para o cuidado com a alma, ou seja, com a salvação do indivíduo, visto que assuntos de cunho político ou até mesmo público foram deslocados como assuntos não relevantes na salvação humana. Com isso, Arendt, adverte que os valores morais, previsto pelas leis divinas, eram antes tratados com seriedade visto terem origem divinas. Porém tais leis divinas, não vieram a sobreviver com a perda da fé. O que traz estas afirmações a Arendt, é justamente a ação desafiadora praticada por Hitler e Stalin, no qual prescreve a lei divina sobre “não matarás” ou “não prestarás falso testemunho”, ambas as ações foram contrárias às leis divinas. Se tirarmos os imperativos morais e suas origens religiosas, ainda sim precisamos compreender que não vivo só com os outros, mas com o meu eu, e que minhas ações têm efeitos sobre os outros, como também sobre mim. Na moralidade, não importa quem sofre o mal, é nosso dever impedir.

No entanto Arendt adverte, “Estamos aqui interessados apenas em um caso especial, o caso da responsabilidade coletiva e vicária em que o membro de uma comunidade é considerado responsável por coisas de que não participou, mas que foram feitas em seu nome”. (ARENDR, 2004, p.221). A responsabilidade coletiva e vicária, direciona a ação moral do indivíduo para com a sociedade. A responsabilidade está por vezes atrelada ao seu envolvimento direto na ação realizada, ou também na ação a qual foi realizada em seu nome, sem a sua devida presença, e é exatamente esta última questão em que a Hannah Arendt, tenta se debruçar. Aqui é usada pela filósofa, a questão do julgamento de Eichmann em Jerusalém. No entanto, precisamos compreender como este argumento da não-participação é analisado pela filósofa, começando pela não-participação política.

Quando falamos de responsabilidade política, logo pensamos em dever, compromisso para com país em que moramos, ou melhor indo mais próximo de nós, com o espaço em que vivemos e com aqueles que vivem a nosso redor, mas olhando para a realidade em que vivemos hoje, é possível encontrar por parte de nossa família mesmo ou até de amigos próximos uma não-participação política seja por escolha da própria da pessoa ou até mesmo pela ignorância quando o assunto é responsabilidade política. Porém existem diversas outras causas que influenciam a não-participação política do indivíduo; um tipo de governo que reprime o envolvimento da população na política; países em que existe liberdade política, mas o cidadão ainda sim escolhe optar pelo não envolvimento na política; e os países em que a não participação

política é uma forma de resistência, principalmente quando o assunto é ir à guerra, como diversas outras causas.

A verdade é que, a não-participação política, vem muitas vezes acompanhada pela nossa falta de compromisso e responsabilidade para com o mundo em que vivemos. Se não temos o compromisso de cuidar do mundo em habitamos, de ensinar as crianças até terem responsabilidade com o mundo, ou até mesmo nosso dever moral para com o mundo, para as futuras gerações, certamente nos falta também uma responsabilidade política, visto então que a nossa ação nada mais é que uma não-participação política, principalmente onde somos livres a exercer tal função.

“Só podemos escapar dessa responsabilidade política e estritamente coletiva abandonando a comunidade, e como nenhum homem pode viver sem pertencer a alguma comunidade, isso significa simplesmente trocar uma comunidade por outra, e assim um tipo de responsabilidade por outro”. (ARENDDT, 2004, p.217)

Compreender o valor da responsabilidade política, nos levar a assumir o nosso dever enquanto cidadão, e entender que não vivemos só e que a nossa ação política acontece porque vivemos em comunidade. Contudo Arendt, procura entender como é possível, provar que um membro de uma determinada comunidade é culpado, a partir de ações que aconteceram sem a sua presença, mas a partir de seu nome.

A culpa apontada por Arendt, não está atrelada a algum tipo de sentimento, mas diretamente a ação do indivíduo, segundo ela os sentimentos que desenvolvemos em relação a culpa, não significar que somos de fatos culpados, pois a culpa significa ação, feito ou aquilo que ocasionou o problema e caso não tenhamos participação, esse “sentimento de culpa” é metafórico e não chegar a ser de fato real (verdadeiro), portanto o grito de “somos todos culpados”, nada mais é que uma atitude de se solidarizar com os verdadeiro culpados, e não com as vítimas do nazismo. Essa obscuridade, segundo Arendt, diante do acontecido, levou o povo alemão a um sentimento de culpa (metafórico) e não a culpar os verdadeiros culpados. O que o povo alemão tem de fato, afirma a filósofa, é uma responsabilidade coletiva vicária. A culpa não é vicária, e nem é coletiva, o sentimento de culpa não significa que somos culpados. O sentimento certo a ser sentido diante dessa e qualquer outra situação deve ser “compaixão”, entender que o sofrimento ou ação do outro não é minha culpa, o que torna uma responsabilidade sem culpa contributiva.

“Em situações extremas, é possível que uma tal recusa à participação conduza a responsabilidade pessoal a uma forma de responsabilidade política. Sob circunstâncias específicas, a própria não ação, no sentido de negação de envolvimento de toda sorte, pode se tornar uma forma de ação”. (Duarte, 2000, p. 24)

Essa responsabilidade deve ser tratada como culpa, pois sempre serei eu o responsável por ela e não o outro. Partir de mim um dever moral, sobre minha conduta, minhas decisões, como também sobre aquilo que é feito a partir de meu nome, mesmo sem a minha devida presença. Torno-me culpado, não só quando exerço uma ação que gera fatores negativos, sobre uma comunidade ou um indivíduo isolado, mas quando algo é realizado sem a minha presença com o meu comando. Palavras geram ações e ações geram resultados. A responsabilidade pessoal é um fator também a ser tratado como responsabilidade política, pois o homem modifica o sentido da política quando coloca em cima seus interesses pessoais e não os interesses coletivos.

6. A CONDUTA MORAL

Dentro da responsabilidade coletiva defendida por Feinberg e Arendt, observa-se uma necessidade de colocar o homem no lugar do diálogo e do pensamento, como ser que reflete sobre suas ações. Arendt discorre sobre a conduta moral adequada que se deve ter diante e toda e qualquer ação humana. Esta conduta moral acontece dentro do espaço de compreensão que surge através do diálogo, porém este diálogo surge no relacionamento do homem consigo mesmo. Segundo a autora esta conduta moral quando posta em prática de forma adequada, evita momentos de crise, como também conflitos sociais.

“A conduta moral até onde se sabe, parece depender primeiramente do relacionamento do homem consigo mesmo. Ele não deve se contradizer abrindo uma exceção em seu favor, ele não deve se colocar numa posição em que teria de desprezar a si mesmo”.
(ARENDR. 2004, p. 131)

Para a filósofa a conduta moral é o que auxilia o homem nas decisões e nas suas próprias escolhas, por isso é importante que ele não se contradiga a ponto de menosprezar a si mesmo, ainda que sejam em situações de escolha adversas.

Arendt usa como premissa a frase de Sócrates “é melhor fazer o mal do que sofrer o mal”, pois segundo a filósofa, diante da conduta moral o homem sempre tem a escolha de não praticar o mal. Assim como na experiência do totalitarismo em que muitas pessoas foram obrigadas pelo governo a praticarem atos contra a conduta moral, eles também tinham o dever de escolher não os praticar e sofrer o mal, assim como foi na morte de Sócrates em que o filósofo aceita sua morte diante das injustiças presentes, ao invés de comete-las ou retribuí-las, “é melhor para alguém sofrer o mal do que fazê-lo, porque ele sempre pode continuar sendo o amigo do sofredor” (ARENDR 2004, p.253).

O medo reproduzido no governo totalitário, levou muitas pessoas a perderem a noção de responsabilidade e até mesmo de seus princípios éticos e morais. Critérios entre o que é certo ou errado, ou até mesmo “Como devo agir” ou “Como devo pensar? Tornaram se questões de última análise diante da força opressora imposta no totalitarismo. A conduta moral proposta por Arendt nos remete a um senso de responsabilidade coletiva, imposta ou extraída da faculdade do pensar, que só acontece no diálogo comigo mesmo. E na consciência de si (conhecer comigo mesmo) que saiu do meu espaço e reconheço o outro na sua necessidade, na sua pluralidade, pois a capacidade de pensar não é algo somente de atividades cognitivas, mas de todos.

7. O PENSAR

Hannah Arendt em seus escritos sobre o pensar, a responsabilidade e o julgamento, utiliza como exemplo na defesa de suas ideias sobre a figura do homem que pensa não apenas em seus interesses, mas também o coletivo, o filósofo Sócrates, a autora utilizar o filósofo no desenvolvimento de suas concepções sobre o espanto (wonder), consciência de si (conscienceness) e doxa. O espanto é uma reação da atividade do pensar, em que ao suspender o pensamento, interrompe a vida cotidiana; a consciência de si é um resultado da faculdade de pensar que nos possibilita “estar consciente de”, ou seja, uma auto reflexão, o que leva atividade de julgar se relaciona de forma direta com a doxa. Como diz Assy (2015, p.64) que Arendt “em todas as três interpretações, impera a ideia de que pensar é uma atividade que deve ser realizada na forma de exercício (áskesis), “um modo de vida” (Lebensform)”. Arendt, escolhe Sócrates como ponto de partida sobre o pensar, justamente porque a filósofa o vê como alguém capaz de pensar sem ser um pensador profissional.

“[...] Em suma, proponho usar como nosso modelo um homem que realmente tenha pensado sem se tornar um filósofo, um cidadão entre os cidadãos, alguém que tenha feito ou reivindicado nada além daquilo que, na sua opinião, todo cidadão devesse fazer e tivesse direito de reivindicar. Vocês terão adivinhado que pretendo falar sobre Sócrates”. (ARENDR, 2004, p. 236)

Arendt escolhe um Sócrates histórico e não platônico, para a concepção e defesa de suas ideias sobre o pensar. Sócrates inaugura em seu tempo uma discussão em que o interlocutor reconhece sua ignorância por meio do diálogo, no qual o filósofo chama por ironia, conduzindo assim ao caminho da luz (maiêutica), o método que leva o homem em busca da verdade. Para Arendt, o exercício proposto por Sócrates, em que desperta o homem para esse reconhecimento da ignorância por meio do pensamento, enfatiza a ideia da autora que a faculdade do pensar é algo que deve ser realizado por todos, sem nenhuma distinção.

Assim a forma de consciência proposta por Arendt a partir de Sócrates, é uma consciência em que pode ser subjugada em três ações, como aponta Assy (2015, p.67) “consciência como testemunha; como minha faculdade de julgar, isto é, de distinguir o certo do errado; como aquilo que dentro de mim e sobre mim se submete a julgamento; e finalmente, como uma voz interior, exemplo a voz bíblica de Deus”. Em Arendt a consciência é resultado da ação da existência do homem, pois a medida em que o homem conhece consigo próprio, é consciente que conhece por ele mesmo. A consciência sendo assim um produto da experiência do pensar. Sócrates, como aponta Arendt (2000, p.127) exigir de si e dos outros “o direitos de examinar as opiniões alheias, pensar sobre elas e pedir a seus interlocutores que fizessem o mesmo”, pois a consciência de si (conhecer comigo mesmo) difere-se do pensamento.

Arendt ao discorrer por meio de Sócrates a consciência de si, expõe a perda da capacidade de pensar que já não é exercida pelo homem. Esta perda da capacidade de pensar, gera no próprio homem uma perda na capacidade de se auto relacionar em sociedade, o que facilmente subtrai do homem uma responsabilidade coletiva. A necessidade de recolocar o homem nos espaços públicos, no diálogo com as opiniões alheias, partidos dos assuntos da polis, é o que levar a desenvolver o interesse pela responsabilidade coletiva, no exercício de ouvir os cidadãos, levando os a parir suas ideias, como fazia Sócrates no ato da maiêutica, e a julgar as ações a partir de suas próprias convivências em sociedade. O espaço público, somente se torna um espaço de diálogo e atuação do homem dentro da polis como cidadão, quando o diálogo do “dois-em-um” é posto em prática. Quando o homem reconhece por ele mesmo as decisões que são certas ou erradas e quais ele deve tomar em vista de um bem comum como afirma Arendt (2004, p.161) “é bem verdade que a minha conduta com os outros vai depender da minha conduta comigo mesmo”. Assim como Sócrates, o homem deve buscar exercer sua capacidade de pensar e a emitir julgamentos tanto sobre suas próprias ações no oculto do “eu consigo mesmo”, como nos espaços públicos em que se debatem problemas e se buscam por soluções.

É necessário compreender a importância que se tem nos dias atuais de trazer o homem ao espaço público, partindo não dos seus interesses pessoais, mais sim dos interesses coletivos, pois tornar-se evidente que as ações de Sócrates em se ver como cidadão da polis era justamente porque não era apenas um indivíduo, mas alguém que pertencia a comunidade, e que era livre para exercer sua liberdade de expressão. Tal liberdade que era exercida pela atividade do pensar, do diálogo e da doxa, onde o ato do julgamento era realizado com empatia, e o outro também era visto como cidadão da mesma comunidade. A escolha de Arendt por Sócrates, nos denota

uma exemplificação concisa da figura que o homem deve buscar para retornar a este espaço público.

Contudo é evidente que a responsabilidade coletiva quando vicária recorda a humanidade os laços de responsabilidade que os uni.

“Deste modo, podemos afirmar que a responsabilidade coletiva está presente em todas as nossas ações, sejam elas de apoiar ou rejeitar, isto porque o homem não vive isolado ele é parte de um todo. Assim entendemos que o homem se constitui socialmente, e por isso, reconhece sua individualidade na totalidade dos indivíduos. Assim, a responsabilidade coletiva não advém de uma conduta moral pessoal, mas do fato de que o homem inevitavelmente deve estar em meio aos outros”. (Vicente e Luz. 2014)

Deste modo a responsabilidade coletiva pode ser compreendida e desenvolvida pelo homem por meio de sua ação política dentro do espaço público. Para Arendt a ação política tem por vez cultivar e desenvolver nos cidadãos a preservação da vida e da própria espécie, uma vez que a faculdade política só acontece no pleno exercício do interesse pelo outro.

8. CONCLUSÃO

Todavia, neste artigo foi apresentado as concepções de responsabilidade coletiva em Feinberg e Arendt, partindo do pressuposto de analisar as suas ideias acerca da responsabilidade coletiva. Em Feinberg discute-se sobre o termo vicário e a concepção de culpa, pois para o filósofo a responsabilidade coletiva quando vicária, apresenta uma versão de responsabilidade importante, visto que mesmo que nenhum componente do grupo tenha cometido erros, todos serão responsabilizados, como também nos orienta para uma cuidadosa atenção em relação a uso das categoria de responsabilidade sem culpa contributiva, sempre no intuito de orientar o homem ao reconhecimento de sua responsabilidade perante o mundo e suas próprias ações, sobretudo em Hannah Arendt a concepção de responsabilidade aqui desenvolvida, parte da responsabilidade coletiva, como da responsabilidade coletiva em termo vicária, o que se percebe partindo dos escritos da autora é uma importante relevância ao faculdade política, principalmente voltados a responsabilidade pessoal de cunho moral e ético, pois pensar na responsabilidade é voltar o nosso olhar para questões centrais que envolvem o futuro da humanidade e quando o homem se retira deste espaço público que é importante para o seu desenvolvimento em sociedade como ser político e social, ele se torna um ser egoísta no qual deixou de exercer sua capacidade de pensar.

Torna-se a tarefa árdua para o próprio homem na modernidade atual exercer tal tarefa que demanda a responsabilidade coletiva, porém nos dias atuais é evidente a necessidade da atuação da humanidade nos espaços públicos, no ato do exercício da faculdade do pensar, no

resgate dos valores éticos. Podendo ser somente possível por meio do homem, em que reconhece seu dever e o exerce em plena razão, partindo de sua própria liberdade e despertando nos outros tais atitudes, como fazia Sócrates na polis.

Assim as contribuições entre os escritos de Arendt e Feinberg, acerca da responsabilidade coletiva, são contribuições valiosas acerca da problemática de como é possível resgatar a capacidade do homem de participar da coisa pública, das atividades políticas, do interesse pelo coletivo acima dos interesses individuais. Contudo é evidente que nos escritos de Arendt, a ação política na vida do homem toma ainda mais forma.

REFERÊNCIAS

ARENDR, Hannah. **Responsabilidade coletiva**. in: **Responsabilidade e julgamento**. Trad. Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

Responsabilidade pessoal sob a ditadura. in: **Responsabilidade e julgamento**. Trad. Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. **A vida do espírito**. Trad. Antônio Abranches Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 4º edição, 2000.

_____. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 1999;

DUARTE, André. **Responsabilidade pessoal e Responsabilidade política**. in: **O pensamento a sombra da ruptura: política e filosofia em Hannah Arendt**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ASSY, Bethania. **Ética, responsabilidade e juízo em Hannah Arendt**/ texto e tradução Bethania Assy. – 1. Ed. São Paulo: Perspectiva; São Paulo: Instituto Norberto Bobbio 2025.

FEINBERG, Joel. **Collective Responsibility**. The Journal of Philosophy, Sixty-Fifth Annual Meeting of the American Philosophical Association Eastern Division. Princeton: Princeton, Vol.65, No. 21, 1968, pp. 674-688

NORMANDO, Priscila Cavalcante. **Responsabilidade política: um conceito a partir da obra de Hannah Arendt**. Brasília, 2012.

VICENTE, José João Neves Barbosa, LUZ Marilane Ramos. **Arendt e a questão da responsabilidade**. Theoria- Revista Eletrônica de Filosofia. Volume VI – Número 15- Ano 2014 – ISSN 1984-9052

RESPONSABILIDADE PESSOAL EM HANNAH ARENDT: O JULGAMENTO DE ADOLF EICHMANN

Maria Daniela dos Santos Sousa
Graduanda em Filosofia Licenciatura
m.danielles.019@gmail.com
UEMA

Lincoln Sales Serejo
Doutor em Filosofia
lincolnserejo13@gmail.com
UEMA

RESUMO: A pesquisa em questão, apresenta o estudo desenvolvido acerca da noção de responsabilidade pessoal, no pensamento da filósofa e teórica política contemporânea Hannah Arendt, partindo do relato que a autora faz do julgamento de Adolf Eichmann, do qual proveio sua obra: *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. Otto Adolf Eichmann, foi um dos arquitetos da “Solução Final”, um plano que tinha por finalidade aniquilar o povo judeu no período do regime nazista. Eichmann foi levado a julgamento acusado de crimes contra o povo judeu, crimes contra a humanidade e crimes de guerra entre outros. Diante dessas acusações Eichmann se declarou inocente conforme o relato de Arendt, assim sendo, ele exime-se da responsabilidade de suas ações. E é nesse cenário que se coloca em discussão a questão da responsabilidade pessoal. Em um sentido comum o termo responsabilidade refere-se a qualidade do que é responsável, ou obrigação de responder por ações próprias ou alheias. A ideia de responsabilidade pessoal que deve ser compreendida em contraste com a de responsabilidade coletiva, diz respeito a culpa. Responsabilidade coletiva é outro conceito muito importante que também será discutido nesse trabalho. Ela refere-se ao coletivo ser responsabilizado por determinadas ações, nesse caso, o indivíduo é considerado responsável por coisas que ele não fez, mas nunca culpado, uma vez que, a culpa é estritamente pessoal, assim sendo, não seria válido falar em culpa coletiva, sendo ela sempre individual. A questão da ausência da atividade do pensamento é um ponto crucial nessa discussão, visto que, essa falta do parar para refletir e examinar determinadas ações e, principalmente as consequências delas, é uma característica marcante de indivíduos que não se responsabilizam por sua conduta, que foi justamente o que Eichmann fez ao tentar esquivar-se de sua responsabilidade pessoal, ou seja, de sua culpa. Desta forma, a pesquisa de caráter bibliográfico, traz essa discussão com o intuito de compreender a noção de responsabilidade pessoal tratada pela autora, objetivando esclarecer qual seria a responsabilidade de Otto Adolf Eichmann com relação aos crimes por ele perpetrado.

Palavras-chave: Adolf Eichmann; Responsabilidade pessoal; Responsabilidade política; Ausência do pensamento.

1. INTRODUÇÃO

A questão que se busca desenvolver acerca dessa pesquisa é sobre a noção de responsabilidade pessoal, que Hannah Arendt coloca em discussão com base nas reflexões feitas a partir da análise do julgamento de Adolf Eichmann, que resultou na obra que tem por título, *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*.

Adolf Eichmann foi um dos arquitetos da solução final, um plano que tinha por objetivo exterminar milhões de judeus durante o governo ditador nazista de Adolf Hitler. Ele foi capturado em 1960 no subúrbio de Buenos Aires e levado a julgamento na Corte Distrital de Jerusalém em abril de 1961 por crimes contra a humanidade, crimes contra os judeus e crimes de guerra, dentre outros. Julgado responsável por sua conduta moral pessoal que contribuiu para o assassinato em massa de milhões de pessoas, foi sentenciado à pena de morte e executado em 1962.

Esse processo do julgamento de Eichmann, ao qual Arendt foi convidada pela revista “The New Yorker” para fazer a cobertura desde a captura ao veredito final do julgamento, gera uma série de reflexões filosóficas. E um dos pontos que ela traz para o debate é precisamente a ausência da capacidade de reflexão, ou seja, a perda da capacidade do indivíduo pensar sobre o próprio pensamento, logo, quando não há essa responsabilidade de responder por suas ações, esse indivíduo exime-se da culpa, que foi justamente o que Eichmann fez ao se declarar inocente diante das acusações de cooperar com o assassinato dos judeus.

Seguindo essa linha de raciocínio, e em meio às várias implicações que Arendt faz a respeito do julgamento, surge o questionamento: como pode uma pessoa cometer o mal moral e não se responsabilizar por ele? Uma indagação que reflete por completo o problema da pesquisa.

Eichmann era visto como um monstro devido aos atos cruéis que cometeu. No entanto, Eichmann não passava de um homem comum, um funcionário que estava apenas cumprindo ordens, fazendo trabalhos burocráticos que poderia ser feito por qualquer outro funcionário, caso ele não o fizesse.

Resumir atos desumanos com a justificativa de que estava apenas fazendo seu trabalho, é uma evidência do quão o ser humano paralisou o exercício de pensar a ponto de não se importarem com os desastres que podem causar com suas ações, colocando seus interesses individuais acima do coletivo, tirando milhões de vidas por motivos injustificáveis.

E é nesse ponto de irreflexão do pensamento do indivíduo que nota-se a banalização do mal nessa perspectiva.

Em suma, o estudo não se limitou apenas no conceito de responsabilidade pessoal. No decorrer do desenvolvimento da pesquisa surgiram conceitos importantes que se correlacionam, como, por exemplo, a noção de responsabilidade coletiva, outro conceito muito importante da pensadora que ela trata em sua obra *Responsabilidade e Julgamento*, que devem ser referidos para uma melhor compreensão da principal problemática. Nessa coletânea de ensaios de

Hannah Arendt mencionada acima, os textos que estão sendo trabalhados são: “*Responsabilidade coletiva*”, “*Responsabilidade pessoal sob a ditadura*” e “*Algumas questões de filosofia moral*”, além do artigo “*Responsabilidade coletiva*” de Joel Feinberg, escrito para um debate com a autora. Buscando entender o fato de o indivíduo ausentar-se de sua responsabilidade moral pessoal devido à falta da atividade do pensamento.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Responsabilidade coletiva em hannah arendt e joel feinberg

A leitura introdutória acerca do problema da pesquisa foi sobre o conceito de responsabilidade coletiva onde Hannah Arendt retoma em alguns momentos a noção de responsabilidade coletiva na percepção de Joel Feinberg. Arendt aponta que “a minha concordância diz respeito à sua firme distinção entre culpa e responsabilidade. A responsabilidade coletiva diz ele, é um caso especial de responsabilidade vicária, e não pode haver culpa vicária.” (ARENDDT, 1999, p. 213).

Nessa citação, a autora faz alusão ao conceito de responsabilidade coletiva segundo o pensamento de Joel Feinberg. De outro modo, a ideia que se passa é de que existe uma responsabilidade por parte do indivíduo por coisas que ele não fez, e em consequência disso, o mesmo, pode ser considerado responsável por uma determinada ação sem que a tenha feito. Nesse caso, o indivíduo não é e nem se senti culpado por algo que tenha ocorrido, assim sendo, não se trata de culpa, e sim de responsabilidade.

Ao falar desses dois conceitos, Arendt tenta deixar clara a diferença entre ambos, visto que em alguns momentos podem ser mal interpretados, como o conceito de culpa, por exemplo, que é estritamente individual, e não coletivo, como aponta a autora “[...] na Alemanha pós-guerra, [...] o grito de “somos todos culpados”, que a princípio souu muito nobre e atraente, serviu de fato apenas para desculpar num grau considerável aqueles que eram realmente culpados. Quando somos todos culpados, ninguém o é.” (ARENDDT, 2004, p. 213-214).

O texto de Joel Feinberg que trata de um debate com Hannah Arendt irá explorar os conceitos e questões acerca da problemática da pesquisa por uma perspectiva mais técnica, ou seja, do ponto de vista jurídico. O texto traz situações que exemplificam tanto sobre a responsabilidade coletiva quanto a responsabilidade pessoal, explicando as características de cada uma, além de evidenciar as diferenças de ambas.

Conforme aponta Normando:

Em seu ensaio Feinberg apresenta quatro subclassificações para a responsabilidade coletiva. A primeira diz respeito à possibilidade de grupos inteiros serem

responsabilizados mesmo que apenas um de seus membros tenha cometido um erro. A segunda diz respeito à possibilidade de um grupo ser responsabilizado por ter contribuído parcialmente com um erro. A terceira diz respeito à possibilidade de cada grupo possuir o mesmo grau de culpa no erro cometido. A quarta diz respeito à hipótese de mesmo que ninguém no grupo tenha cometido o erro, todos serão responsabilizados. (NORMANDO, 2012, p. 8).

Segundo Joel Feinberg, na responsabilidade individual existe três pré-condições:

Em primeiro lugar, deve ser verdade que o indivíduo responsável fez a coisa prejudicial em questão, à vítima ou pelo menos que a sua ação ou omissão fez uma contribuição causal substancial. Em segundo lugar, a conduta causalmente contributiva deve ter sido de alguma forma defeituosa. Finalmente, se o resultado danoso foi verdadeiramente "sua culpa", a conexão causal necessária deve ter sido diretamente entre o aspecto defeituoso de sua conduta e o resultado. (FEINBERG, 1968, p. 674).

A culpa contributiva refere-se a essas três condições, assim sendo, na responsabilidade individual por danos há sempre a culpa contributiva. Outro tipo de responsabilidade é a objetiva que na perspectiva da lei trata-se da responsabilidade onde a culpa contributiva se apresenta enfraquecida ou ausente. Quando a culpa contributiva ou uma das pré-condições dela está ligada devidamente a uma das partes envolvidas existe uma responsabilidade indireta.

Um exemplo dessa responsabilidade indireta é quando parte da autorização onde x autoriza y agir conforme os limites que ele tenha estabelecido, como se trata de uma associação, ao realizar essas ações são como se y as tivesse fazendo por si mesmo. Esses atos podem assumir duas formas:

Há aqueles que, como delegados, emissários e amanuenses, simplesmente transmitem as instruções de seus diretores. "Agentes livres", por outro lado, são especialistas contratados para exercer o seu julgamento profissional em favor do, e em nome do diretor. Eles podem ser dados, dentro de uma área limitada, independência para agir como considerarem melhor, relacionando o diretor com as consequências benéficas ou prejudiciais. (FEINBERG, 1968, p. 675).

Nessas duas formas percebe-se que as instruções podem ser passadas diretamente para y. No segundo caso, o especialista toma frente ao problema e representam x onde toma decisões em seu nome, levando em consideração o panorama geral para que se tenha um bom resultado.

De acordo com pensamento de Joel Feinberg, a ideia de vicário é uma transferência de responsabilidades, a responsabilidade de uma determinada ação pode ser passada de uma parte para a outra. Nessa perspectiva deve-se compreender que não existe culpa vicária. Pois a culpa se refere a violação de um limite, de um código legal. O indivíduo tem consciência de que se trata de uma ação proibida, uma inflação, um crime, porém segue adiante com essa determinada

ação, o que se caracteriza como transgressão intencional de uma proibição. Portanto, a noção de culpa vicária não seria um termo apropriado, uma vez que, a culpa não pode ser transferida.

No texto responsabilidade coletiva Hannah Arendt enfatiza essa questão ao dizer que “se isso fosse verdade, então haveria realmente um fenômeno como o sentimento de culpa vicário; mas o senhor Feinberg também possui as suas dúvidas a esse respeito” – “um sentimento autenticamente vicário, se é que pode existir tal coisa”. (ARENDR, 2004, p. 214). Percebe-se que Arendt descarta sutilmente essa noção de culpa vicária, visto que, essa ideia vai de encontro ao conceito de culpa, que contrariamente a responsabilidade, diz Arendt, é constantemente seletiva, pois se refere à ação essencialmente pessoal.

A responsabilidade coletiva se distingue das responsabilidades vicárias no caso de grupos organizados. Na responsabilidade coletiva, o grupo pode ser responsável pelas ações dos membros. Essa responsabilidade que é natural tem uma característica muito importante, a solidariedade. Para que ocorra essa solidariedade é necessário que existam interesses comuns entre os membros. Os interesses na responsabilidade coletiva estão relacionados, portanto, os benefícios se propagam para todos os membros, da mesma forma que os danos também são partilhados para todos.

A relação que se estabelece diretamente com a problemática da pesquisa é no que diz respeito a questão da culpa. Em uma situação hipotética a ação criminosa é realizada por um grupo de pessoas no qual cada indivíduo tem um papel, quando levados a julgamento cada um deles irá responder pela sua conduta específica no crime, e não coletivamente, pois a culpa como se sabe é estritamente pessoal.

Apresentado o conceito de responsabilidade coletiva na perspectiva de Hannah Arendt e Joel Feinberg, e como esses dois termos estão interligados conforme o debate ocorrido entre ambos é necessário esclarecer o conceito de responsabilidade política que vem a ser uma das formas de responsabilidade coletiva. A ligação com o caso de Adolf Eichmann faz-se na medida em que ele se declara inocente com relação aos crimes que cometeu o que denota uma ausência de responsabilidade pessoal, ou seja, de culpa. Assim sendo, se faz necessário esclarecer brevemente o pensamento da autora sobre responsabilidade política.

2.1.1. Responsabilidade Política

De acordo com Assy, na obra Responsabilidade e Julgamento, de Hannah Arendt, a pensadora “insiste na distinção entre responsabilidade coletiva (política) e responsabilidade pessoal (moral e legal)” (ASSY, 2015, p. 20).

Neste âmbito, Hannah Arendt deixa claro que a responsabilidade política ocorre quando, por exemplo, “[...] Napoleão, ao tomar o poder na França depois da revolução, disse: “Assumirei a responsabilidade por tudo que a França fez, desde Luís, o Santo, até o Comitê de Segurança Pública”, ele apenas afirmou, um pouco enfaticamente, um dos fatos básicos de toda a vida política.” (ARENDR, 2004, p. 90).

A respeito da questão, Arendt reitera que “todo governo assume a responsabilidade pelos atos e malfeitorias de seus predecessores, e toda nação pelos atos e malfeitorias do passado”. (ARENDR, 2004, p. 217).

Ainda nesta perspectiva, cumpre frisar que Hannah Arendt explica que “[...] duas condições têm de estar presentes para a responsabilidade coletiva: devo ser considerado responsável por algo que não fiz, e a razão para a minha responsabilidade deve ser o fato de eu pertencer a um grupo [...]” (ARENDR, 2004, p. 216). Logo, segundo Arendt:

Esse tipo de responsabilidade, na minha opinião, é sempre política, quer apareça na forma mais antiga em que toda uma comunidade assume a responsabilidade por qualquer ato de qualquer de seus membros, quer no caso de uma comunidade ser considerada responsável pelo que foi feito em seu nome (ARENDR, 2004, p. 216).

De acordo com a autora, “só podemos escapar dessa responsabilidade política e estritamente coletiva abandonando a comunidade, e como nenhum homem pode viver sem pertencer a alguma comunidade, [...] trocar uma comunidade por outra, e assim um tipo de responsabilidade por outro”. (ARENDR, 2004, p. 217). Assim, Hannah Arendt ressalva que “[...] apesar de pensarmos em geral na [...] responsabilidade coletiva, como uma carga [...] um tipo de punição, acho que se pode mostrar que o preço pago pela não responsabilidade coletiva é consideravelmente mais elevado.” (ARENDR, 2004, p. 218). Além disso, a respeito dessa questão, Normando reforça que, de acordo com Arendt:

A responsabilidade possui caráter temporal e político, na medida em que sempre vivemos e morremos vinculados a algum tipo de comunidade. Desde o momento em que pertencemos a uma comunidade, somos vicariamente e coletivamente responsáveis por atos, acontecimentos e ações dentro do grupo no qual estamos inseridos. É a pertença ao coletivo o que determina a dimensão da responsabilidade que temos (NORMANDO, 2012, p. 50).

Segundo Normando, essa responsabilidade política também é usada por Hannah Arendt para “a partir de sua separação da culpa moral e/ou legal, solucionar os casos em que as considerações morais e políticas, as condutas morais e políticas, entram em conflito”. (NORMANDO, 2012, p. 51).

Vale ressaltar que Eichmann não assume a culpa por suas ações em nenhum momento no decorrer de seu julgamento. Em sua defesa chega a dizer que não passava de um simples funcionário subalterno sem autonomia, e que seu dever era obedecer às leis.

2.2 Responsabilidade pessoal sob a ditadura.

No texto, *Responsabilidade pessoal sob a ditadura*, Hannah Arendt retoma algumas questões sobre o relato do processo do julgamento de Eichmann, devido ao equívoco quanto a interpretação errônea das pessoas que concordavam e discordavam das implicações filosóficas da autora sobre o julgamento. As distorções eram sobre questões morais que foram manifestadas apenas de passagem. Sobre a deturpação dessas questões ela menciona que “eu apresentei um relato factual do julgamento, e até o subtítulo do livro, Um relato sobre a banalidade do mal, aos meus olhos era tão evidentemente sustentado pelos fatos do processo que eu não sentia ser necessária mais nenhuma explicação.” (ARENDR, 2004, p. 80).

De acordo com o que a autora aponta, não havia necessidade para explicar do que se tratava seu livro, uma vez que, o nome autoexplicativo apontava para acontecimentos trágicos jamais vistos antes, sustentados pelas circunstâncias do processo e que iam de encontro a teorias, a respeito do mal.

Arendt traz para a discussão da problemática a ideia de o indivíduo ser tentado ou ser forçado diante de uma ação. Existe uma certeza quanto a ideia de que ser forçado e ser tentando é praticamente a mesma coisa, o que segundo a autora seria uma falácia. Outro ponto importante é quanto a questão do próprio julgar que seria errado para quem não esteve presente em uma dada situação, trata-se também de um argumento falacioso.

Nesse texto, Hannah Arendt também retoma a falácia a respeito do conceito de culpa coletiva, já mencionada anteriormente. Um conceito errado que, segundo Arendt, (2004, p. 83) “foi aplicado pela primeira vez ao povo alemão e ao seu passado coletivo”, pois quando se fala em culpa coletiva a ideia transmitida é a de que o indivíduo com tal sentimento estaria sendo solidário com o malfeitor, e não com as vítimas, uma vez que, ao se colocarem na posição de culpados coletivamente, ninguém acaba sendo culpado de fato, já que a culpa é pessoal, e não coletiva. Portanto, a responsabilidade é pessoal, logo, o que estará em julgamento é o indivíduo, cuja conduta violou leis fundamentais para a integridade da humanidade, e não sistemas políticos.

Quanto a questões morais e legais, apesar de não serem semelhantes ambas presumem o poder de julgamento. Arendt explica que quando confrontados com questões morais os indivíduos

tendem a ficar apreensiva uma reação natural ao ser confrontado com a “fraqueza moral, com a falta de firmeza ou lealdade”. (ARENDDT, 2004, p. 84). Arendt enfatiza que colocar em discussão essas questões é imprescindível a julgar pelos acontecimentos desumanos que até aquele momento presumia ser impossível até ocorrer o assassinato de milhões de pessoas.

Esses acontecimentos, diz Arendt:

[...] parecia, não apenas para mim, mas para muitos outros, transcender todas as categorias morais e explodir todos os padrões de jurisdição; era algo que os homens não podiam punir adequadamente, nem perdoar. E nesse horror sem palavras, receio, todos tendemos a lições estritamente morais e controláveis que tínhamos aprendido antes, e que nos seriam ensinadas de novo, em inúmeras discussões, tanto dentro como fora dos tribunais. (ARENDDT, 2004, p. 85).

O questionamento que fica é o de como o ser humano foi condizente com uma conduta que contraria todas as lições morais que esses indivíduos interiorizaram ao longo do tempo, uma vez que, se presume que essas lições morais não podem simplesmente ser descartadas e retomadas quando assim desejarem os indivíduos. Com relação a essa questão Duarte comenta que:

Na medida em que as regras de conduta socialmente impostas são aceitas sem qualquer questionamento abre-se a possibilidade de que se aceitem quaisquer regras, mesmo que as novas signifiquem a radical inversão das antecedentes, o que teria acontecido justamente quando o fenômeno totalitário veio à tona. (DUARTE, 2000, p. 348).

A discussão acerca do direito ou a capacidade de julgar recai diretamente na questão moral. Diante de questões morais o indivíduo questiona se teria capacidade para julga-las. Com relação a essa capacidade de julgar, Arendt questiona quem estaria de fato qualificado para julgar essas ações morais de forma racional, não se deixando levar pelas emoções e pelo interesse. Questão essa que necessita de uma investigação com relação a natureza do julgamento humano.

Em suma, para que essa questão referente a moralidade fique clara é preciso compreender a questão geral do problema que diz respeito a responsabilidade pessoal que como já mencionado em outros momentos se distingue de responsabilidade coletiva. Quando se trata da responsabilidade pessoal, Arendt diz que “Em termos morais, é tão errado sentir culpa sem ter feito nada específico quanto sentir isenção de toda culpa quando se é realmente culpado de alguma coisa”. (ARENDDT, 2004, p. 90). O que remete a questão do julgamento de Eichmann quando ele tentar ausentar-se da responsabilidade de suas ações.

Ao tentar se ausentar de sua responsabilidade pessoal, Eichmann chega a recorrer a teoria do dente de engrenagem, se colocando como uma peça do sistema político que estava

apenas cumprindo seu dever. A teoria do dente de engrenagem diz respeito ao funcionamento do sistema político, no qual cada indivíduo que faz parte desse sistema funciona como um dente de engrenagem, que pode e é descartável sem que o sistema sofra mudanças.

De acordo com Correia, “em vários momentos, na medida em que teve de considerar o esqueleto burocrático do terror, Hannah Arendt teve que se aproximar, de um modo ou de outro, da chamada teoria do dente de engrenagem”. (CORREIA, 2004, p. 93). Segundo Correia, a autora “considerando a organização totalitária, por várias vezes [...] mencionou como engrenagens em uma maquinaria muitos dos implicados nos crimes nazistas” (CORREIA, 2004, p. 93). A respeito da teoria do dente de engrenagem, Assy comenta que “a teoria do dente de engrenagem [...] postula que dentro de um sistema os sujeitos não agem como indivíduos, mas como engrenagens de uma máquina, de modo a tornar impossível atribuir-se individualmente qualquer culpabilidade moral ou legal.” (ASSY, 2015, p. 22).

Segundo Correia, ao introduzir essa questão dos dentes de engrenagem, Hannah Arendt “tinha em vista desse modo, realçar o amplo aparato de mediação e diluição de responsabilidades instaurado pelo regime nazista, principalmente quando se tinha em vista a responsabilidade pelos piores crimes perpetrados” (CORREIA, 2004, p. 93). Ainda com relação à respectiva teoria, Correia explica que:

Quando descrevemos o funcionamento de um sistema político e a operação da sua maquinaria burocrática, é quase inevitável considerar os envolvidos enquanto funcionários ou engrenagens, por definição substituível e sem qualquer traço específico no exercício de sua função. (CORREIA, 2004, p. 93-94)

A questão que se deve pontuar a respeito dessa teoria é o fato de que a responsabilidade pessoal moral e legal que se refere a culpa cabe ao indivíduo, e não ao sistema, pois é impossível atribuir culpa nesse caso, visto que ela é estritamente pessoal. Assim sendo, cada indivíduo deve se responsabilizar pela sua conduta pessoal moral e legal.

2.3 O julgamento de Adolf Eichmann

O julgamento de Otto Adolf Eichmann foi um evento de alcance mundial para o qual todos os olhos do mundo se voltaram. O julgamento que ocorreu entre os meses de abril e dezembro de 1961 foi transmitido pela TV, por rádios e por outras vias de comunicação, recebendo uma inédita cobertura da imprensa internacional onde se encontravam presentes jornalistas vindos de várias partes do mundo. Afinal, tratava-se do julgamento histórico de um homem cujas ações resultaram na morte de milhões de pessoas inocentes.

De acordo com Arendt, Eichmann estava sendo acusado de cometer crimes contra a humanidade, crimes de guerra, crimes contra o povo judeu por motivos religiosos, raciais ou políticos na ditadura radical da Alemanha nazista. Nesse contexto, Eichmann revela que “com o assassinato dos judeus não tive nada a ver. Nunca matei um judeu, nem um não-judeu – nunca matei nenhum ser humano [...] simplesmente não fiz isso [...] acontece que nenhuma vez eu fiz isso” (ARENDR, 1999, p. 33).

Segundo Arendt, o governo de Israel disponibilizou um advogado para Eichmann. Ele optou pelo Dr. Servatius para representá-lo, com quem ele teve que trabalhar como “assistente-chefe do seu próprio advogado de defesa” (Arendt, 1999, p. 265). Com o processo do julgamento em andamento, no dia 29 de junho de 1961 a acusação se encerra e o advogado de Eichmann inicia sua defesa. Segundo relatos de Arendt, no dia 14 de agosto, depois de 114 sessões, os trabalhos principais chegaram ao fim, e corte é suspensa durante quatro meses e retoma em 11 de dezembro para pronunciar a sentença.

A autora explica que em dois dias os juízes leram o relatório das 244 sessões do julgamento, que havia sido dividido em cinco sessões. Conforme a leitura da sentença, Arendt relata que:

Os crimes foram divididos em 12 itens. Os primeiros quatro itens tratavam de crimes contra o povo judeu, com a intenção de destruir as pessoas, eram eles: 1. Provocar o assassinato de milhões de judeus; 2. Levar milhões de judeus a condições que poderiam levar à destruição física; 3. Causar sérios danos físicos e mentais; e 4. Determinar que fossem proibidos os nascimentos e interrompidas as gestações de mulheres judias. Os itens de 5 a 12 se tratavam de crimes contra a humanidade. O item 5 o condenava pelos mesmos crimes enumerados nos itens 1 e 2, e o item 6 o condenava por ter “perseguido judeus por motivos raciais, religiosos e políticos”, o 7 tratava da pilhagem de propriedades ligada ao assassinato dos judeus”, e o item 8 resumia todos esses feitos, novamente crimes de guerra, uma vez que a maioria deles foi cometido durante a guerra. Os itens de 9 a 12 tratavam de crimes contra não-judeu; o item 9 o condenava pela “expulsão de suas casas de centenas de milhões de poloneses, o item 10 pela expulsão de 1400 eslovenos, o item 11 pela deportação de milhares e milhares de ciganos pra Auschwitz, o item 12 tratava da deportação de 93 crianças de Licide, a aldeia tcheca cujos habitantes foram massacrados [...] ele foi, porém, justamente absorvido do assassinato dessas crianças. Os outros três últimos itens o acusavam de ser membro de três das quatro organizações criminosas – a SS, o Serviço de Segurança, e a Polícia Secreta do Estado. (ARENDR, 1999, p. 266-267).

De acordo com Arendt, todos os crimes enumerados de um a doze levavam Eichmann à pena de morte. Vale mencionar que, segundo Arendt, “Eichmann [...] insistiu veementemente que era culpado apenas de ‘ajudar e instigar’ a realização dos crimes de que era acusado, que ele próprio nunca havia cometido nenhum ato aberto” (ARENDR, 1999, p. 268).

Eichmann, nesse sentido, sempre usava do argumento de que “seus atos eram os de um cidadão respeitador das leis. Ele cumpriu seu dever, como repetiu insistentemente à polícia e à corte;

ele não só obedecia a ordens, como também cumpria as leis” (ARENDR, 1999, p. 152). Considerando todos os crimes de que foi incriminado, no dia 15 de dezembro de 1961 em uma sexta-feira, a sentença de morte foi pronunciada.

Apesar de ter recorrido a Corte de Apelação, o juiz presidente Itzhak Olshan recusou todos os pedidos de clemência de Eichmann no dia 31 de maio. Assim, nesse mesmo dia, 31 de maio de 1962, um pouco antes da meia-noite, Eichmann foi enforcado. Segundo relato de Arendt, “seu corpo foi cremado e as cinzas espalhadas no Mediterrâneo fora das águas israelenses” (ARENDR, 1999, p. 271).

Eichmann nunca assumiu a responsabilidade pessoal pelos crimes que cometeu, nem diante de sua condenação à pena de morte. De acordo com as reflexões filosóficas de Hannah Arendt, a ausência de culpa por parte de Eichmann está relacionado a sua incapacidade de pensar. Dado o fato de que parar e refletir acerca de suas ações, ter um diálogo com si mesmo, ter capacidade para julgar as ações por si mesmo, são atividades do pensamento essenciais para os indivíduos.

2.4 A necessidade da atividade do pensar

De acordo com Souki, a última obra de Hannah Arendt *A Vida do Espírito* que marca seu retorno a filosofia “é composta por três partes: O pensar, O querer, e O julgar. Essa tripartição representam o contraponto a reflexão sobre o labor, o trabalho e a ação”. (SOUKI, 1995, p. 122). Segundo Nádia Souki, o “espírito que aparece nesta obra [...] remete [...] à pluralidade ativa de uma faculdade [...] marcada pela espontaneidade”. (SOUKI, 1995, p. 122).

Em sua última obra Hannah Arendt pontua que “o título que dei a esta série de palestras [...] soa pretencioso; e falar sobre “O Pensar” parece-me tão presunçoso que sinto que devo começar não com uma apologia, mas com uma justificativa” (ARENDR, 1975, p. 5). Arendt explica que suas reflexões acerca das atividades espirituais provieram de dois pontos diferentes:

O impulso imediato derivou do fato de eu ter assistido ao julgamento de Eichmann em Jerusalém. Em meu relato, mencionei a “banalidade do mal”. Por trás destas expressão não procurei sustentar nenhuma tese ou doutrina, muito embora estivesse vagamente consciente de que ela se opunha à nossa tradição de pensamento – literário, teológico ou filosófico – sobre o fenômeno do mal (ARENDR, 2000, p. 5).

A permanente incapacidade de pensar de Adolf Eichmann nos remete o quão a atividade do pensamento, capacidade de julgar e pensar, são de fato indispensáveis e urgentes, visto que suas ações são oriundas da ausência dessa atividade do espírito. Sobre essa ausência da atividade do pensamento ela pontua que:

Aquilo com que me deparei, entretanto, era inteiramente diferente e, no entanto, inegavelmente factual. O que me deixou aturdida foi que a conspícua superficialidade do agente tornava impossível retrair o mal incontestável de seus atos, em suas raízes ou motivos, em quaisquer níveis mais profundos. Os atos eram monstruosos, mas o agente – ao menos aquele que estava agora em julgamento – era bastante comum, banal, e não demoníaco ou monstruoso (ARENDR, 2000, p. 6).

Para a autora, Adolf Eichmann que nunca recusava ordens “funcionava tão bem no papel de ilustre criminoso de guerra quanto tinha funcionado no regime nazista; não tinha a menor dificuldade em aceitar um conjunto inteiramente diferente de regras”. (ARENDR, 2004, p. 226). Eichmann tinha ciência de que “aquilo que tinha outrora considerado seu dever era agora chamado de crime, e aceitava esse novo código de julgamento como se não passasse de outra regra de linguagem”. (ARENDR, 2004, p. 226).

Hannah Arendt evidencia que o que despertou sua disposição sobre o processo de Eichmann foi justamente sua completa “ausência de pensamento – uma experiência tão comum em nossa vida cotidiana, em que dificilmente temos tempo e muito menos desejo de parar e pensar” (ARENDR, 1975, p. 6).

Sobre essa falta de reflexão de Eichmann, a autora reforça que diante desse caso do assassino de massa, surgiram as seguintes indagações:

É possível praticar o mal — não só os pecados da omissão, mas os pecados da perpetração — na ausência, não meramente dos “motivos vis” (como diz a lei), mas de quaisquer motivos, qualquer estímulo particular de interesse ou volição? A maldade, não importa como a definamos, esse estar “determinado a ser um vilão”, não é uma condição necessária para fazer o mal? A nossa capacidade de julgar, de distinguir o certo do errado, o belo do feio, depende de nossa faculdade de pensamento? A incapacidade de pensar coincide com um fracasso desastroso do que comumente chamamos de consciência? A questão que se impunha era: será que a atividade de pensar como tal, o hábito de examinar e refletir sobre tudo o que vem a acontecer, sem levar em conta o conteúdo específico e totalmente independente dos resultados, será que essa atividade pode ser de tal natureza que condiciona os homens contra fazer o mal? (A própria palavra consciência, de qualquer modo, aponta nessa direção, na medida em que significa conhecer comigo mesma e por mim mesma, um tipo de conhecimento que se realiza em todo processo de pensamento.) (ARENDR, 2004, p. 227-228)

A questão que fica é: pensar e refletir sobre suas ações e, as consequências destas, seriam suficientes para que o homem não praticasse o mal?

De acordo com Hannah Arendt, a incapacidade de pensar “pode ser encontrada em pessoas altamente inteligentes, e a maldade dificilmente é a sua causa, nem que seja porque a ausência da capacidade de pensar, bem como a estupidez, são fenômenos muito mais freqüentes que a maldade”. (ARENDR, 2004, p. 231-232) Sobre esse ponto a autora salienta que “em termos kantianos, precisaríamos da filosofia, o exercício da razão como a faculdade do

pensamento, para impedir o mal” (ARENDR, 2004, p. 232). Hannah Arendt chama atenção para o fato de que:

Aqueles que pensam são puxados para fora de seus esconderijos porque a sua recusa a se juntar ao grupo é visível e, com isso, se torna uma espécie de ação. O elemento purificador do pensar, a maiêutica socrática, que traz à luz as implicações das opiniões não examinadas e com isso as destrói — valores, doutrinas, teorias e até convicções —, é político por implicação. Pois essa destruição tem um efeito liberador sobre uma outra faculdade humana, a faculdade do julgamento. (ARENDR, 2004, p. 256).

Com relação a essa questão podemos citar as pessoas que se recusaram a participar do regime totalitário e se retiraram por completo da vida pública, visto que, naquele momento souberam fazer bom uso da capacidade e habilidade de julgar se aquelas ações eram no fim das contas certas ou erradas. Sobre essa questão Assy comenta que “a questão acerca daqueles que não aderiram ao regime está repleta de implicações quanto à capacidade de discernimento, isto é, à capacidade de pensar, e a moralidade [...] a capacidade de pensar pode evitar que se cometa erros” (ASSY, 2001, p. 141).

A estudiosa pontua como a falta da atividade do pensamento leva o indivíduo a uma cega obediência:

Eichmann, um cidadão temente à lei, raciocinava sempre dentro dos restritos limites do que as normas e os decretos lhe permitiam, atitude que acabou por nublar os aspectos de virtudes e vícios de uma obediência cega, ou a chamada obediência de cadáver, [...] como o próprio Eichmann costumava mencionar com orgulho (ASSY, 2001, p. 140).

A comentadora chama atenção para o comportamento de todos os participantes do regime nazista que eram pessoas normais, mas que não detinham a capacidade de pensar tratava-se de “uma compacta massa burocrática de homens perfeitamente normais desprovidos da capacidade de discernimento, de submeterem os acontecimentos ao juízo”. (ASSY, 2001, p. 141).

De acordo com Assy, Eichmann foi a metáfora exata à banalidade do mal que nos remete a sua mediocridade do não pensar, e enfatiza a primeira vez que Hannah Arendt faz menção a esse conceito:

O ápice da demonstração do afastamento vivido por Eichmann entre a realidade e a lógica que arrebentava sua linguagem e pensamento foi descrito por Arendt no momento final da morte de um burocrata que, prestes a ir para a forca, só foi capaz de articular o que ouvira em funerais ao longo de sua vida: [...] “após um curto intervalo, senhores, iremos nos encontrar novamente. Esse é o destino de todos os homens, viva a Alemanha, viva a Argentina, viva a Áustria. Eu não as esquecerei”. [...] Hannah Arendt, pela primeira vez, emprega o termo banalidade do mal (ASSY, 2001, p. 141).

Hannah Arendt sinaliza que, esses clichês proferidos por Eichmann em seus últimos momentos só deixou provado “a lição que este longo curso de maldade humana nos ensinou – a lição da temível banalidade do mal, que desafia as palavras e os pensamentos”. (ARENDR, 1999, p. 274).

De acordo com Assy, Eichmann se tornaria um exemplo desse novo conceito, ele era “o fenômeno preciso à imposição de um conceito. Arendt, usando uma linguagem kantiana, afirmaria: depois de ser atingida por um fenômeno [...] querendo ou não, pôs-me de posse de um conceito (a banalidade do mal)”. (ASSY, 2001, p. 142).

A respeito desse fenômeno, a estudiosa explica que “o fenômeno significava o abismo que se evidencia entre a monstruosidade dos atos cometidos em desmensuráveis proporções e a raiz não-volitiva e superficial do agente” (ASSY, 2001, p. 142) E a partir desse fenômeno, segundo a comentadora “Arendt passa a questionar, se há ou não, necessariamente, uma correspondência entre ser mau e fazer o mal e se as dimensões tradicionais do mal definem necessariamente as condições de se fazer-o-mal” (ASSY, 2001, p. 142). Ainda, “esse fenômeno não se enquadrava aos usuais padrões da categoria da maldade, tais como patologia, interesse próprio ou convicção ideológica do agente” (ASSY, 2001, p. 143).

Nota-se que esse fenômeno da maldade até então desconhecido era desafiador ao próprio pensamento, pois em qual cenário ele se ajustaria? Visto que ele não se enquadrava a nenhum dos conceitos de maldade conhecidos ao longo da história da humanidade, como por exemplo, “[...] O mal, como algo demoníaco ou como Lúcifer, o anjo caído possuído pelo orgulho, [...] o mal movido pela inveja, fraqueza, ou ainda o ódio que a maldade sente pela inveja, fraqueza, ou ainda o ódio que a maldade sente pela bondade”. (ASSY, 2001, p. 143).

Pode-se compreender, partindo do ponto mencionado acima, que o mal de Eichmann era banal, que resultava da incapacidade de pensar. Para uma melhor compreensão acerca do termo banal, Assy sublinha que:

O termo banal se diferencia de lugar-comum, porque o comum pressupõe algo cujo *babitat* é a ocorrência com frequência, com constância, enquanto que banal não pressupõe algo que seja comum, mas algo que esteja ocupando o espaço do que é comum. O mal *per se* nunca é trivial, embora ele possa se manifestar de tal maneira que passe a ocupar o lugar daquele que é comum” (ASSY, 2001, p. 144)

Em outras palavras a ideia é que o banal não se refere a algo comum, ou seja, algo corriqueiro, mas sim a algo que esteja ocupando o espaço do que é corriqueiro. O mal não é trivial, entretanto ele pode se manifestar dessa forma ocupando o lugar daquilo que é comum, usual.

De acordo com o pensamento de Assy, a “banalização do mal se deu em detrimento da faculdade de pensar, atividade que nos conduz à profundidade; de forma que Arendt aproxima o significado de banalidade à ideia de um fenômeno superficial, e que implica na ausência de raiz” (ASSY, 2001, p. 144). Ou seja, essa banalização da maldade provém da recusa da atividade de pensar do indivíduo. A estudiosa explica que quando Hannah Arendt fala a respeito da banalidade no mal como fenômeno sem raízes, ela indica dois pontos “primeiro que [...] o fenômeno do mal não tem raízes. E segundo, que a ausência de raízes estaria conectada à ausência da faculdade de pensar” (ASSY, 2001, p. 144).

Quando Arendt fala que a banalidade do mal não tem raízes ela se refere ao fato de que essa nova categoria de mal não tem referência, não se aproxima de nenhum conceito de maldade presente no conhecimento da tradição, como Assy bem elucida “a construção de que o mal não se enraizava em forças demoníacas, ou qualquer outra manifestação dada tradicionalmente ao fenômeno do mal, figura como um dos pontos fundamentais da banalidade do mal: “Banalidade do Mal – sem raízes, ausência de forças demoníacas.” (ASSY, 2001, p. 144).

Em suma, Assy menciona que de acordo com a autora “[...] o tipo de mal que se pode extrair da banalidade do mal demonstrava não possuir raízes, pois não se enraizava, não se ancorava em nenhum tipo de manifestação do mal de que tínhamos conhecimento em nossa tradição” (ASSY, 2001, p. 144).

Conforme Assy pontua, para explicar como o mal atinge o lugar-comum e como consequência passa a se manifestar de forma banal, Hannah Arendt usa da seguinte argumentação: “Sem raízes, não enraizado em motivos maléficos ou força da tentação (natureza humana)” (ASSY, 2001, p. 145). Assim sendo, a ideia é de que “a banalidade do mal sustentava a noção de que o mal não tem necessariamente raízes nem na natureza humana nem em motivos maus” (ASSY, 2001, p. 145).

O fato de o mal não ter profundidade, de não possuir raízes só piora a possibilidade de o indivíduo pensar sobre ele, visto que a razão quer alcançar as raízes. O mal não é radical, mas sim extremo, diz respeito a um fenômeno superficial. Ela aproxima a questão da banalidade, a ideia de um fenômeno superficial, porque essa maldade em questão não tem raízes.

Ainda sobre esse mal superficial e sem raízes, oriundos da ausência de reflexão, Assy esclarece que:

O traço realmente fascinante da banalidade do mal, que envolve substancialmente a “a banalidade” e a “ausência” de “raízes” do mal, era que, ao procurar através de Eichmann alguma profundidade que trouxesse à tona o mal, que alcançasse suas raízes, Arendt se deparou com um abismo, uma manifestação do mal que não se enraizava em nenhum motivo mau, como se o mal se espalhasse como fungo,

superficial, rápido e não engendrado em nada. Esta era a banalidade [...] a banalidade de Eichmann [...] A ênfase crucial na ausência de raízes da banalidade, ou seja, na ideia de que o mal não é radical, [...] está intrinsicamente imbricada à afirmação de que apenas o pensamento é capaz de atingir profundidade. (ASSY, 2001, p. 145).

De acordo com Hannah Arendt “a manifestação do vento do pensamento não é o conhecimento; é a capacidade de distinguir o certo do errado [...] E isso, na verdade, pode impedir catástrofes, pelo menos para mim, nos raros momentos em que as cartas estão abertas sobre a mesa”. (ARENDR, 2004, p. 257). Além disso, cumpre ressaltar que, segundo o pensamento de Normando, “Eichmann não era capaz de refletir, portanto incapaz de julgar, de produzir um juízo sobre aquilo que estava fazendo. Seu mal era, portanto, banal e sua origem uma completa perda da noção de responsabilidade moral individual” (NORMANDO, 2012, p. 69).

Desse modo, resta claro que a questão da responsabilidade é um assunto muito importante no pensamento filosófico de Hannah Arendt, assim, não é à toa que a temática acerca da responsabilidade aparece em outras obras da autora. Neste sentido, a noção de responsabilidade a qual Arendt trata é justamente a questão da ausência da atividade do pensamento, o que desencadeia uma inabilidade de julgar e incapacidade de pensar do indivíduo.

Logo, a autora coloca em discussão a ideia de que o indivíduo deve ter responsabilidade sobre suas ações, sobretudo, deve responder moralmente e legalmente por elas e, para que esse indivíduo assuma tal responsabilidade, faz-se necessário que o mesmo detenha a habilidade para julgar e a capacidade para pensar, ou seja, que ele seja plenamente capaz de exercitar essa atividade do pensamento.

Neste âmbito, temos que o próprio termo “responsabilidade” já denota, assim pressupõe-se, a importância e a necessidade de que as pessoas devem ser responsáveis diante de suas ações que, muitas vezes, resultam em situações que prejudicam não só a elas, mas o todo, em uma esfera do coletivo.

3. CONCLUSÃO

O cerne da problemática abordada neste estudo diz respeito à responsabilidade pessoal, segundo o pensamento da filósofa e teórica política Hannah Arendt. O objetivo da pesquisa desenvolveu-se com fulcro na busca do conceito de responsabilidade pessoal, partindo-se das implicações filosóficas feitas pela autora no relato do julgamento de Adolf Eichmann do qual

se originou sua obra que tem por título *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal* (1999).

O julgamento do criminoso nazista Otto Adolf Eichmann, acusado de cometer crimes contra a humanidade, crimes contra o povo judeu, crimes de guerra e perseguição aos judeus por motivos raciais, religiosos e políticos, foi um acontecimento que ficou para a história. Eichmann ficou conhecido, por ser um dos arquitetos da Solução Final, um plano cujo objetivo era matar os judeus por meio das chamadas câmaras de gás, onde eles eram colocados e expostos a um gás letal, e por meio do fuzilamento.

Quando Adolf Eichmann foi levado à Corte Distrital de Jerusalém para ser julgado pelos crimes que cometeu no decorrer da Segunda Guerra Mundial, ele alegou diante das acusações que nunca cometeu nenhum dos crimes que estava sendo acusado e que não fez nada além de cumprir ordens e, principalmente, seu dever diante daquela conjuntura. As declarações de inocência de Eichmann despertaram em Hannah Arendt o interesse pelo pensar e por aquele novo tipo de maldade que surgia, a qual ela se refere como “banalidade do mal”, termo que usa pela primeira vez nas últimas páginas do relato sobre o processo do julgamento de Eichmann.

Conforme explicado no decorrer do texto, o fato de Adolf Eichmann se considerar inocente diante dos crimes que cometeu está relacionado a sua completa incapacidade de pensar, ou seja, a atividade do pensamento que diz respeito a capacidade que o indivíduo tem para formular seus próprios pensamentos e julgá-los por si mesmo. A autora afirma que essas características nunca fizeram parte de Eichmann, já que ele nunca parou para refletir com relação às ordens de arquitetar um plano de extermínio para aniquilar os judeus, cuja consequência foi a morte de milhões de pessoas. Assim sendo, a atividade do pensamento era algo inexistente para Eichmann, marcado por sua recusa em parar para refletir sobre acontecimentos tão cruéis.

No decorrer do julgamento, Eichmann insistiu veementemente que era uma injustiça ser punido, visto que estava apenas fazendo seu trabalho burocrático e que se não o fizesse, outra pessoa teria feito. Dentre as vezes que insistiu em sua inocência, Eichmann menciona que deveria ser acusado apenas por incitar e ajudar na realização dos crimes, pois ele mesmo nunca cometeu nenhum.

Adolf Eichmann por várias vezes tenta por sua responsabilidade no sistema político ao dizer que não passava de uma peça em uma grande maquinaria. Ao tentar se colocar como uma simples peça do sistema político, Eichmann pretendia passar sua responsabilidade para o sistema e, ao fazer isso, ele estaria ausentando-se de sua responsabilidade pessoal moral e legal,

e assim não seria atribuído a ele culpa ou dolo, mas responsabilidade meramente pontual pelos crimes.

No entanto, quando a autora apresenta os conceitos de culpa e responsabilidade, ela deixa claro que responsabilidade não se equaciona a culpa. Portanto, conclui que Eichmann era definitivamente culpado pelos crimes que cometeu. Para Hannah Arendt, quando se fala em responsabilidade pessoal moral, estamos nos referindo à culpa individual do sujeito, ao passo que quando se fala em responsabilidade coletiva, estamos nos referindo ao fato de um coletivo ser responsável por determinadas ações.

De acordo com a autora, a responsabilidade coletiva é um caso de responsabilidade vicária, onde não se pode existir a culpa vicária. O termo vicário deve ser entendido aqui como associação, que diz respeito a algo indissociável e que se refere a ações de governos passados. Em outras palavras, a pensadora quer dizer que existe uma responsabilidade por coisas que não fizemos, ou seja, as pessoas podem ser consideradas responsáveis por atos que não realizaram, mas nunca culpadas, visto que a culpa é estritamente pessoal, enquanto a responsabilidade se refere ao coletivo.

Logo, ao juntar as peças chega-se ao seguinte resultado: ao alegar ser um dente de engrenagem do sistema, Eichmann estaria tentando esquivar-se de sua responsabilidade pessoal moral e legal, visto que o sistema diz respeito a um coletivo e no coletivo não pode haver culpa – não podemos falar em uma culpa coletiva, trata-se de uma falácia –, pois, como já explicado, a culpa é pessoal e não coletiva. Seguindo essa linha de raciocínio, como responsabilidade política se caracteriza como uma das formas de responsabilidade coletiva, Eichmann teria hipoteticamente apenas responsabilidade política (coletiva) e, nesse caso, não seria culpado, mas apenas responsável pelos crimes que havia cometido.

Entretanto, sabe-se que a responsabilidade de Eichmann sempre foi pessoal, mesmo estando inserido no sistema, pois ele agiu como indivíduo, e quando o sujeito é levado ao tribunal a justiça irá julgá-lo individualmente, ainda que suas ações tenham ocorrido no âmbito coletivo, dado o fato de que, cada um teve seu grau de participação naquela determinada ação, e por isso, iram naturalmente responder individualmente por seus atos.

Assim, conclui-se que as consequências dos atos de Adolf Eichmann são o resultado de sua absoluta incapacidade de pensar. Um indivíduo que reduziu o mal por ele perpetrado apenas em cumprir ordens, deveres e, acima de tudo, às leis vigentes da época, só deixa clara a ausência da atividade do pensamento desse indivíduo, a sua incapacidade de pensar e julgar por si mesmo

os acontecimentos, a irreflexão das consequências de suas ações, e sua mediocridade da recusa em pensar.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **A vida do Espírito: o pensar, o querer, o julgar.** Tradução por Antônio Abranches, Cesar Augusto R. de Almeida, Helena Martins. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2000.

ASSY, Bethania. Eichmann, Banalidade do mal e pensamento em Hannah Arendt. *In:* MORAIS, Eduardo Jardim de; BIGNOTTO, Newton (Org.). **Diálogos, reflexões, memórias.** 1ª Ed. Belo Horizonte: UFMG, 2001. p. 136-155.

ARENDDT, Hannah. **Responsabilidade e Julgamento.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal.** Tradução por José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ASSY, Bethania. **Ética, Responsabilidade e Juízo em Hannah Arendt.** São Paulo: Perspectiva, 2015.

CORREIA, Adriano. **Crime e responsabilidade: a reflexão de Hannah Arendt sobre o direito e a dominação totalitária.** Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2004.

DUARTE, André. Arendt e as implicações ético-políticas do pensamento e do juízo. *In:* DUARTE, André. **O pensamento à sombra da ruptura: política e filosofia em Hannah Arendt.** São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 341-350.

FEINBERG, Joel. Responsabilidade coletiva. **Philosophical Association Eastern Division.**

Journal of Philosophy, Inc. Vol. 65, No. 21, p. (674-688), Nov, 1968.

NORMANDO, Priscilla. **Responsabilidade Política: um conceito a partir da obra de Hannah Arendt.** 2012. 125 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Filosofia, Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/11603/1/2012_PriscillaCavalcanteNormando.pdf. Acesso em: 27 jan. 2023.

SOUKI, Nádia. **Hannah Arendt e a Banalidade do Mal.** Belo Horizonte: UFMG, 1998.

ROJAVA, LUTA POLÍTICA E A ATUAÇÃO DAS MULHERES: NOTAS SOBRE PESQUISAS E INFORMAÇÕES PRODUZIDAS NO BRASIL ⁴⁴⁰

Alexandre Costa Fernandes
Estudante de graduação em bacharel em Ciências Sociais
alexandre.cf@discente.ufma.br
UFMA

Sillas Akassio Da Silva Nascimento
Estudante de graduação em bacharel em Ciências Sociais
sillas.akassio@discente.ufma.br
UFMA

Marilande Martins Abreu
Doutora em Ciências sociais
marilande.ma@ufma.br

UFMA

RESUMO: Este artigo analisa os estudos publicados no Brasil sobre a questão curda para traçar um panorama da produção científica e política, destacando suas características em relação a abordagem que originou os trabalhos; e ainda, as semelhanças e diversidade de abordagens, assim, como expor os atores e contextos que envolvem essa questão, para expor quem as faz e apresentar as suas contribuições. A pesquisa se baseou em um levantamento bibliográfico sistemático de 91 trabalhos, classificados por veículo de publicação, distribuição regional, gênero dos autores, ano de publicação e área de conhecimento. Foram analisados 15 trabalhos (16,48%), selecionados por critérios de relevância, amplitude da abordagem e pertencimento dos autores a organizações políticas curdas. Constatou-se que as pesquisas acerca dessa questão começaram a ser produzidas a partir da emergência dos curdos na política internacional pelos combates da militante curdas de Rojava contra o Daesh e da revolução de Rojava no Oriente Médio, sendo esta uma revolução marcada pelo protagonismo feminino o, de modo que isso influenciou nos trabalhos acadêmicos, onde, sua maioria analisa a dimensão feminista desse movimento político. Além disso, a partir das contribuições dos textos selecionados é exposto o quem são os atores e sua diversidade, o que é questão curda, o modelo político elaborado pelas militantes curdos do PKK, os processos que culminaram na revolução de rojava, para depois apresentar algumas das abordagens utilizadas para estudar o movimento de mulheres curdas contemporaneamente.

Palavras-chave: Rojava, Questão curda, Oriente Médio, Mulheres curdas

1. INTRODUÇÃO

Um novo mundo, como os militantes curdos dizem, está sendo construído na região do Oriente Médio, a partir de uma revolução protagonizada por mulheres que tem o objetivo de criar uma sociedade sem fronteiras, sem patriarcado, sem estado-nação e capitalista. Os princípios que guiam esse movimento revolucionário são o feminismo, a ecologia e a democracia radical. Uma evidência da importância desse movimento é o crescente número de

⁴⁴⁰ O presente artigo é inspirado em forma, exposição e metodologia no artigo “Feiras, feirantes e abastecimento: uma revisão da bibliografia brasileira sobre comercialização nas feiras livres” dos pesquisadores Alexandro Moura Araujo e Eduardo Magalhães Ribeiro (2018).

trabalhos e publicações sobre esse assunto após 2012, incluindo o Brasil, embora, como tentaremos mostrar aqui, com menor visibilidade.

Assim, este artigo tem como objetivo analisar a produção desses estudos e publicações sobre a *questão curda* no Brasil, partindo da produção científica e traduções de livros sobre o assunto, busca detalhar características gerais, regionais e específicas da questão curda, destacando as similaridades e as diversidades deste fenômeno social, político e cultural.

Desse modo, o presente artigo é dividido em quatro partes, sendo, respectivamente, a presente introdução apresentando o problema de pesquisa, a segunda parte, é a metodologia da escolha dos textos a serem lidos, apresenta os resultados quantitativos feitos a partir da pesquisa bibliográfica sobre as produções, e situa sobre quem e em que contexto são feitos os trabalhos, a terceira parte é a descrição dos principais características que esses trabalhos levam em consideração e a quarta parte sendo as considerações finais acerca dos resultados.

2. METODOLOGIA

O presente artigo se baseia em um levantamento bibliográfico de estudos acerca do que pode-se chamar de *questão curda*, catalogados em livros físicos, arquivos e páginas da rede de computadores aberta ao público. O levantamento, realizado durante os meses de abril e maio de 2023, foi feito com base no acervo das plataformas Scielo, Google Acadêmico e Google Web, apreendendo as diversas formas de edição e ano de publicação. A busca foi orientada por descritores associados a *questão curda*. sendo eles: curda, curdo, curdistão, nacionalismo curdo, PKK, questão curda, revolução de rojava, rojava, YPG, YPJ. Como medida, a pesquisa só selecionou trabalhos compreendidos até a décima página da busca. A partir desses critérios foram selecionados trabalhos qualitativos que analisam a questão curda no Brasil e fontes primárias traduzidas para o português. Ademais, excluímos trabalhos que tratam indiretamente do assunto como estudos que analisam apenas as estratégias diplomáticas da Turquia na União Europeia ou de estudos que tratam da geologia do Curdistão.

Usando este padrão foram coletado 91 trabalhos que foram classificados segundo os critérios de áreas da Capes, sendo eles, respectivamente, o terceiro nível das subáreas – relações internacionais, sociologia, antropologia, direito, ciência política e comunicação, por exemplo – e o segundo nível da área do conhecimento e Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas, Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Multidisciplinar, Linguística, Letras e Artes, Ciências da Saúde, Engenharias e Ciências Exatas e da Terra. Posteriormente, como critério de classificação foi por veículo de origem, utilizando os critérios da Plataforma Lattes/CNPq:

periódicos científicos indexados, resumos e artigos completos publicados em anais de eventos, livros e capítulos, monografias, trabalhos de conclusão de cursos de especialização, dissertações, teses e relatórios técnicos. Em seguida foram utilizados os critérios de localização da produção – para pensar sobre a influência dos Comitês de solidariedade à resistência curda – o critério de ano de publicação para analisar a evolução do estudo sobre assunto, um recorte de gênero da produção, e por fim foram analisados para não desviar do assunto os títulos, os objetivos, os resumos e a metodologia dos trabalhos.

Por fim, devido à quantidade de trabalhos decidimos fazer um recorte de quais seriam lidos, assim, foram combinados mais três critérios para selecionar quais foram lidos: 1º) A relevância, indicada pelo número de citações de acordo com o Google Acadêmico e com as citações nos próprios trabalhos, já que na busca utilizando a citação do trabalho indicava outros que o citaram; 2º) A amplitude da abordagem, indicada pelas dimensões(étnica, territorial, política, feminista, institucional, democrática, cultural e do conflito) tratadas nos trabalhos sobre as questão curda; 3º) Foi o pertencimento dos autores as organizações políticas em Rojava, para se levar em consideração como os atores se representam e racionalizam as suas ações internamente. Ao final de todo esse processo foram lidos 15 trabalhos, que representam aproximadamente, 16,48% da produção achada. Assim, a partir deles expomos os elementos que compõem a questão curda e as suas abordagens, assim, seguiremos por apresentar os resultados do presente estudo após situarmos o corpus do trabalho.

2.1 Situando Rojava

Rojava, Curdos ou Curdistão são palavras que se tornam de difícil assimilação para pessoas que tiveram pouco ou nenhum contato com as questões que permeiam as lutas históricas e atuais no Oriente Médio, mas ao se esclarecer o que cada uma dessas palavras representa e o que significam entendemos minimamente sobre um dos movimentos de resistências contemporâneos mais longos do mundo. Uma luta de 150 anos que perpassa desde a ascensão do Império Otomano até as guerras civis e confrontos dentro das fronteiras da Síria, Iraque, Irã e Turquia, mas vamos por partes ao tentar explicar cada uma dessas palavras. (STRANGERS IN A TANGLED WILDERNESS, 2016)

O povo curdo é um grupo étnico não-árabe que reside no Oriente Médio, sua história reconta a trajetória da humanidade, na chamada pré-história os curdos se localizavam no Rio Eufrates e chegava ao Planalto Iraniano residindo ali até sua atual situação, possivelmente um dos mais antigos povos a residir aquela região da Mesopotâmia, estima-se uma quantidade de

30 milhões de curdos que vivem nessas montanhas e que se dividem entre as fronteiras do Irã, Iraque, na Turquia onde estima se ter a maior concentração de curdos, cerca de 25 milhões deles, presentes também na Síria que é onde se localiza Rojava. Como a história conta os grandes impérios surgem dentro dessas regiões, os curdos se aproximam mais aos persas do que de fato a maioria dos povos da região, essa aproximação em contraste os coloca numa posição de distanciamento étnico forte com seus vizinhos.(NASSER, ROBERTO, 2019; RIBEIRO, 2015; STRANGERS IN A TANGLED WILDERNESS, 2016) Os curdos sempre foram um povo de luta e resistência já que por conta de suas diferenças de língua e cultura, subjugados por romanos, persas e árabes por séculos de opressão e tentativas de assimilação aos impérios. Essas conquistas afetaram diretamente o que definia as cidades-estados curdas que seriam sua autonomia definidora de sua cultura. O Império Otomano foi um ponto histórico que controversamente pouco fez interferências na autonomia dos curdos até a chegada do século XIX, o que descreve o ponto de partida dos mais de 150 anos de luta de resistência perante todos esses grandes antagonistas ao povo curdo. A lutas sangrentas refletiam no processo de tentativa de assimilação ao poder e controle total de Constantinopla dentro do território das cidades-estados curdas, as tribos curdas eram a principal forma de sistema de organização e a interação como disputas e alianças eram realizadas de forma autônoma sem a interferência de um império ou Estado, mas o apagamento de sua cultura reduziu essas relações tribais na tentativa de assimilação nacional, sendo a periferia e os marginalizados em boa parte da sua história como povo subjugado. Os impérios e Estados que tentaram realizar essa incorporação às suas estruturas sociais foram frustrados e a resistência curda sai vitoriosa ao preservar suas características sociais e culturais na medida do que se torna possível dentro de sua materialidade e sua capacidade de exercer essa luta pela sua autonomia.

Após entender quem são os curdos, precisamos entender agora o que estamos tratando aqui como Curdistão. Etimologicamente, Curdistão vem possivelmente da palavra suméria *kur*, que significava algo como montanha, o sufixo *-ti* viria de afiliação ou pertencimento, e ao se juntar em *kurti* teria a conotação de *povo da montanha* ou *tribo da montanha*. “Os sultões seljúcidos, que utilizavam a língua persa, foram os primeiros a utilizar a palavra Curdistão, a terra dos curdos, em seus documentos oficiais. Os sultões otomanos também chamavam a área de assentamentos curdos do Curdistão.” (ÖCALAN, 2008, pág. 9). Geograficamente, é necessário visualizar onde se encontram distribuídos os curdos para se constatar e compreender a dimensão do que chamamos de “questão curda”, no sudeste da Turquia, o Norte da Síria, o Oeste do Irã são os pedaços de território com o qual se usa as fronteiras nacionais para separar

todo o povo curdo, possuindo uma extensão de cerca de 450.000 quilômetros quadrados e cercados pela população persa, árabe, azeri e turcos-anatólia, sendo o berço da civilização ela possui uma rica flora e água por toda seu território, tendo a agricultura o motivo do assentamento nessa região desde a pré-história.

Alina Sánchez chega a mencionar uma estimativa de 40 milhões de curdos e ao menos 25 milhões vivendo no território da Turquia, mas um censo oficial é inexistente e por isso uma conclusão é quase impossível. O que sabemos de acordo com toda essa questão de fronteiras e territórios é o fato de os curdos serem um povo apátrida e que por conta de sua quantidade é possivelmente o maior povo nessa condição de não possuir sua etnicidade reconhecida e nem ter sua cultura protegida de ataques à própria, um povo sem uma nação para chamar de sua e isso é um dos maiores debates dentro da comunidade curda e dentro dos partidos e militância: a necessidade de existir um Estado-nação aos moldes ocidentais ou não. O que temos de mais recente nessa disputa territorial são os diversos tratados e pactos internacionais entre as grandes nações que dividiram e enfraqueceram o povo curdo retirando sua autonomia e autogestão. No início do século XX até se teve a pretensão de uma independência e uma criação de um Estado próprio, frustrada com a Primeira Guerra Mundial, que apesar de ter dado minimamente uma esperança com o Tratado de Sèvres¹, tratado esse que enfraqueceu o Império Otomano e possibilitou uma experiência de tentativa desse tão almejado Estado curdo, após o surgimento da Turquia essa situação volta a um estado de esquecimento e apagamento, os curdos são minoria étnica na Turquia, a margem da sociedade e presos por uma estrutura que visa sua degeneração cultural ao ponto de não se reconhecerem mais como curdos (são chamados inclusive de turcos da montanha), a disputa política é forte tanto na Turquia quanto no Irã que apesar de se manter com a liberdade de se expressarem culturalmente e se colocarem como parte de uma etnia, como curdos, mas não possuem autogoverno aos moldes vistos no Iraque que é relativamente estável e possuem um certo nível de autonomia mas sua situação não é tão segura assim como na Síria onde sua população ocupa o norte e que se encontra numa guerra civil contra o Estado Islâmico, e suas necessidades de guerrilha lhe deram capacidade de se autodefender ao ponto de criarem muito mais recentemente na história a possibilidade de regiões autônomas como Rojava (DIRIK, 2017; SOARES et al, 2017; STRANGERS IN A TANGLED WILDERNESS, 2016).

Rojava serve como o principal local onde os holofotes são colocados, essa região no norte da Síria nasce em resposta à negação que o povo curdo sofria, não possuíam o direito à sua própria língua e muito menos a possibilidade de suas organizações políticas e

representações públicas. (DIRIK, 2017; STRANGERS IN A TANGLED WILDERNESS, 2016; RIBEIRO, 2015) Em 2011 surge o levante popular da Primavera Árabe na Síria e nesse momento histórico os curdos sírios que eram de acordo com a Alina Sanchez em torno de dois milhões e meio, estavam classificados como “estrangeiros”, mas como sabemos eles desde sua mais antiga ascendência viveram ali, um problema territorial e étnico carregado com o peso político e religioso. Toda a violência e perseguição política nos leva a 2012 e o momento que é o pontapé definitivo na luta de uma terceira via que se opunha ao regime vigente e à oposição daquele momento, os curdos se declaram oposição e abrem com o processo de implementação do Confederalismo Democrático. Um sistema de assembleias dentro das comunas gerais e femininas e os bairros assembleares são colocados em prática para atender as necessidades locais, Abdullah Öcalan sendo o fundador do PKK e o idealizador dessa alternativa social se torna símbolo e o líder de toda uma revolução que expulsou e confronta os Estado Sírio.

2.2 Resultados

Essa ascendência das pesquisas sobre a questão curda no Brasil se manifesta nos 91 trabalhos produzidos, publicados e traduzidos no Brasil catalogados sobre o tema. Tais trabalhos foram produzidos em diferentes tipos de textos. Sendo eles: 35 abrangiam artigos em periódicos científicos; 5 totalizavam artigos e resumos apresentados em eventos científicos disponíveis em anais de eventos, dissertações de mestrado representaram 16 trabalhos; ainda foram produzidos 14 livros, 14 trabalhos de conclusão de curso, 2 teses, 2 capítulos de livros e 1 relatório. Tais pesquisas tem um recorte de gênero, onde mais da metade dos trabalhos foi realizado por pessoas que podem ser identificadas como do gênero feminino⁴⁴¹, sendo esse com o percentual de 51,6% somado a 13,2% dos trabalhos em que há ambos os gêneros (Tabela 1). Isto pode dizer que não só a maior parte das pesquisas são feitas por elas, e isso pode dizer que a revolução rojava, de 2012, como uma ação de reivindicação protagonizada por mulheres pode ter afetado as pesquisadoras a se interessar por esse tema mais do que os pesquisadores.

⁴⁴¹ Sendo o critério para essa definição o gênero em que os autores são titulados nos trabalhos e quando possível a forma como se auto intitulam no currículo lattes.

Tabela 1 – Tipos de textos em que foram publicados os trabalhos sobre a questão curda distribuídos por gênero das autoras, e números absolutos e percentuais

Tipos de texto	Feminino	Masculino	Ambos	Indefinido	Total	Percentual
Artigos em periódicos científicos	14	15	6	0	35	39,6%
Artigos e resumos publicados em anais de eventos	5	1	0	0	5	6,6%
Trabalhos de conclusão de curso	12	2	0	0	14	15,4%
Dissertações	11	5	0	0	16	17,6%
Teses	2	0	0	0	2	2,2%
Livros	1	6	5	2	14	15,4%
Capítulos de livros	2	0	0	0	2	2,2%
Relatórios	0	0	1	0	1	1,1%
Total	47	30	12	2	91	100%
Percentual	51,6%	33%	13,2%	2,2%	100%	

Fonte: Pesquisa documental 2023

Percebe-se que o crescimento de estudos sobre a questão curda cresceu a partir do ano de 2012 (Tabela 2). Isto pode ter acontecido devido aos acontecimentos da primavera árabe⁴⁴² a partir de 2010 à emergência dos *curdos* como atores mais relevantes na política internacional e territorial do oriente médio após ao evento conhecido como Revolução de Rojava no norte Síria, e tais pesquisas podem também terem sido estimulados pelos Comitês da Solidariedade à Resistência Popular Curda. Mesmo assim ainda não se pode descartar a hipótese ter ocorrido que textos que tratam desse tema anteriores a esse período não foram digitalizados, sendo por isso impossível buscá-los nas plataformas de pesquisa.

⁴⁴² A série de protestos realizados no Oriente Médio e no norte da África a partir do ano de 2010, tendo como os pilares das revoltas uma insatisfação popular com os governos e regimes que tendiam para a repressão, corrupção, suprimiram os direitos humanos e diversos fatores econômicos como inflação e desemprego. A luta pela liberdade de imprensa, democracia, dignidade e justiça contra os abusos policiais tomou conta das ruas da Tunísia, Líbia, Síria, Egito, Iêmen e diversos outros, com apoio de uma massa digital que acendia a chama dessas revoltas e compartilhava entre o povo um sentimento similar entre eles (SANTOS, 2012).

Tabela 2 - Décadas das publicações sobre a questão curda, em números absolutos e percentuais

Década	Produção	Percentual
Anterior a 2002	2	2,2%
2002-2012	5	5,5%
Posteriores a 2012	84	92,3%
Total	91	100%

Fonte: Pesquisa documental 2023

Enfim, na distribuição das subáreas pode-se notar que dentre os 91 trabalhos, a sua maioria são da subárea de relações internacionais, correspondendo em números absolutos em 39 trabalhos⁴⁴³, sendo duas delas intersecções com outras áreas. Enquanto as outras áreas correspondem como 9 de ciência política, 8 de direito (sendo duas intersecções), 7 de sociologia, 6 de antropologia, 6 de ciências sociais (sendo uma intersecção), 4 de jornalismo, 3 de comunicação (sendo uma intersecção), 3 de história (sendo duas intersecções) e uma classificação de “escritos políticos” que correspondem 10 escritos dos próprios atores da região e escritos em solidariedade aos curdos. Enquanto no nível da área do conhecimento 64 trabalhos correspondem a “grande área” das Ciências Humanas, que em geral analisam quem são os atores, qual as suas trajetórias e os espaços nos quais estão inseridos, já as 15 inseridas as Ciências Sociais Aplicadas pode-se notar as relações jurídicas aos quais os curdos estão incluídos, assim, como há reportagens e trabalhos sobre as mídias usadas por esse grupo étnico e a forma como eles são representados nas redes. Sendo todos os trabalhos utilizando metodologias qualitativas.

Com relação à distribuição regional dos trabalhos foi possível verificar que a maior parte dos estudos sobre a questão curda foram publicados na região Sudeste (50,5%), seguido por Sul (24,2%), Nordeste (19,8%), Centro-Oeste (4,4%), indefinido⁴⁴⁴ (1,1%) e Norte (0%). Assim, tal distribuição pode ser explicada pela influência dos Comitês da solidariedade à resistência curda nas regiões sudeste e sul sobre os pesquisadores, assim, como a editora que mais publica as traduções é pertencente à região nordeste.

3. ALGUNS ASPECTOS GERAIS DAS PESQUISAS

A seguir apresentaremos pontos centrais das pesquisas sobre Rojava destacando os atores, a situação e as ações e ideias construídas pelos atores, de modo a destacar a

⁴⁴³ Como relações internacionais entendemos a própria subárea e as de hospitalidade, estratégias e táticas internacionais, isso devido o motivo das duas últimas corresponderem como 1 trabalho cada.

⁴⁴⁴ Essa classificação foi criada por não ser possível achar a origem de publicação do trabalho.

especificidade culturais, políticas e sociais acerca da questão curda. Assim, agrupamos os resultados das pesquisas pelas características descritas a seguir.

3.1 Os curdos

Os curdos são um grupo étnico não-árabe localizados geograficamente no Oriente Médio, que tem uma língua própria, o curdo, em sua maioria é de religião muçulmana sunita, e dentre as etnias que faziam parte do Império Otomano foi uma das que tiveram um senso de identidade muito forte. Este grupo que, contemporaneamente, tem aproximadamente entre 25 à 35 milhões vivendo na região conhecida como Curdistão, que abrange áreas dos territórios da Síria, da Turquia, do Irã e do Iraque, que é o resultado da renúncia do Império Otomano em atender a criação do Estado-nação do Curdistão, A ruína do Império Otomano após a primeira guerra e dos interesses dos países coloniais como a França e a Reino Unido, podem ser notados, respectivamente, pelo Tratado de Sèvres de 1920, pelo Tratado de Lausana de 1923 que estabeleceu formalmente as fronteiras da Síria, da Turquia, do Irã e do Iraque e o Acordo Sykes-Picot de 1916, que foi um acordo secreto entre a França e o Reino Unido definido as esferas de influência das mesmas no Oriente médio caso o Império Otomano fosse derrotado.

Os curdos, nesse sentido, ao longo do século XX passaram em cada um dos países acima por processos similares de assimilação, apagamento e violência por meio da proibição formal de sua língua e pelos ataques sofridos às suas organizações civis e políticas. Assim, é necessário entender que o resultado disso é que os curdos, contemporaneamente, uma população heterogênea culturalmente integrando as diversas línguas e religiões da região.

Apesar disso, ocorreu ao longo desse período as tentativas resistência e reivindicação por independência dessa população, mas apesar disso, “foi só em 1978 que o independentismo curdo alcançou uma dimensão mais estruturada e reivindicativa através do PKK, o Partido dos Trabalhadores do Curdistão, fundado na Turquia por Abdullah Öcalan e oriundo da fusão entre independentismo curdo e socialismo revolucionário” (AMOROSI, 2019, pág.4). E posteriormente com a participação das mulheres na luta armada, ocorreu também a inserção das reivindicações dessas atrizes nas ideias de identidade curda.

Assim, entender a dinâmica dessa população é feita por meio de compreender a diversidade dos atores envolvidos nas tensões, conflitos e dramas na esfera da localidade em cada país. Assim, como também é necessário compreender o nível internacional, onde, a classificação desses atores passa justificar a forma como são tratados na esfera nacional e as dinâmicas nos países fora do Oriente Médio. Mas também as estratégias utilizadas pelas

diversas organizações que representam, reivindicam e defendem um interesse curdo acionado pela identidade curda, que é importada e exportada na região do Oriente Médio, ou seja, há dimensão territorial, que abarca tanto o local quanto a internacional.

3.2 A questão curda

Definiremos a questão curda como o conjunto de problemas, situações, conflitos, eventos e as relações do quais o povo curdo viveram para estar no seu atual momento, iniciada pelo não reconhecimento de um estado-nação curdo pelos processos internacionais citados acima de modo que:

“(…)no contexto da formação dos Estados nacionais, o principal argumento, mobilizado pelos governos da Turquia e da Síria, utilizado para questionar o pertencimento curdo às suas terras teria sido a exigência de documentos que comprovassem que eles já viviam nos territórios antes das formações dos próprios Estados, ou seja, antes de 1945 (apud YILDIZ, 2008). Como não possuíam esses documentos, os curdos perderam cerca de um milhão de hectares.” (PANIZ, 2018, pág. 16).

E posteriormente com a fundação dos Estado-nações da região, o não reconhecimento do “outro”, que o curdo, conformou-se em uma série de ações semelhantes entre os Estados como a proibição formal do idioma curdo de modo, segregação política, cultural e regional, genocídios de seu povo, os ataques às suas organizações civis e política, o imperialismo e imposição de um modelo estrangeiro ou nacionais dentro de suas comunidades que se apresenta na forma do Estado-nação.

Isto não quer dizer que a população curda nesse território não resistiram a essas tentativas de assimilação ou destruição de suas identidades, de modo que a noção de ancestralidade que sintetiza simultaneamente etnia, território e temporalidade de um povo são acionadas de diferentes maneiras para unir, pensar ou agir uma comunidade comum marcada elementos culturais próprios que habitam uma terra específica há muito tempo (PANIZ, 2018). E essas noções de território durante o século XX foram as que foram mobilizadas para as organizações políticas curdas reivindicarem um Estado curdo, e uma das organizações que acionaram essa noção de maneira mais estruturada foi o PKK, fundado na Turquia por Abdullah Öcalan, nas lutas armadas por libertação nacional de modo a justificar entre os militantes como um dos objetivo na agenda política no partido ser a retomada do controle político territorial pelos curdos, mas também a cultura local preservada nas aldeias curdas pelas suas particularidades nas formas de ação políticas serviu para posteriormente se pensar o confederalismo democrático (AMOROSI, 2019; PANIZ, 2018; RIBEIRO, 2015).

Mas também, é necessária destacar outra vez, que os curdos não são um povo homogêneo, e isso reflete-se politicamente, onde, o movimento político desses atores se desenvolveu de maneira distinta em cada local, gerando atores que no jogo política se aliam as nações que o PKK luta ou partidos que não se aliam ao PKK, pois tem outra posição ideológica (NASSER; ROBERTO, 2019). Porém, isso não quer dizer que o foco nas análises sobre as ações PKK esqueça a heterogeneidade dos atores, mas que o seu foco se deve pois ela foi a organização com melhor desempenho político na região, seja por meio de ações físicas, seja por ser pioneira em construir e difundir uma identidade curda.

Desse modo, como o PKK foi um partido que aceita desde de sua origem a ingressão de mulheres no partido, ocorreu que as mesmas participaram das lutas armadas na contra o estado da Turquia, assim configurando uma situação, onde, as mulheres dentro do movimento passaram a reivindicar pautas pautar e melhor participação internamente no partido e se organizar para além dele. Mas também, essa situação fez com que alguns dos militantes do PKK repensem o papel da mulher como um ator social, sendo o caso mais notável o Abdullah Öcalan, líder do PKK, que quando repensou as bases ideológicas a questão feminina foi um ponto central na agenda política do partido e para a construção de uma nova ideia de identidade curda. Dando bases para posteriormente o protagonismo das mulheres curdas e a inserção da igualdade de gênero no debate nacional serem praticados concretamente.

Assim, temos ao observar as causas que configuram a questão curda podem se inserir em quatro problemas interdependentes: 1º) está relacionado a pluralidade dos idiomas entre os grupos nativos, ao se criar um projeto de língua oficial nacional exclui toda a possibilidade de autonomia e direito a língua dos grupos que vivem dentro do território daquele Estado, assim como a educação da Turquia exercia a obrigatoriedade de nomes turcos e a proibição de lecionar aulas na língua dos curdos; 2º) são as políticas de alfabetização e educação que vem logo após a definição dessa linguagem em comum, a juventude alfabetizada cresce e assim começa a surgir os agentes mais intelectuais desses grupos étnicos, podemos observar o próprio caso do Abdullah Öcalan que cresce na Turquia sendo ensinado somente em turco, ao entrar em contato com suas origens e etnicidade curda ele entra na militância com mais amigos universitários para conquistar sua visibilidade como povo. Vemos essas disputas e as fases da luta da juventude curda pelo direito do uso da própria língua nas instituições no *manifesto da juventude* escrito pelo Komalên Ciwan (Movimento Revolucionário Juvenil Curdo) e publicado aqui no Brasil pela editora *Terra Sem Amos*; 3º) problema descreve as grandes movimentações populacionais que resulta nas migrações de grupos com identidades culturais próprias, na alta densidade

populacional e as modificações demográficas nas regiões que geram estranhamentos, conflitos e marginalização, e por conseguinte cria uma relação de estabelecidos e outsiders que criaria um estigma no indivíduo reconhecido como curdo; o 4º) problema seria a conformação do modelo do Estado-nação, os conflitos religiosos e culturais exerciam dentro dessas comunidades mais antigas um motivo de destruição do povo considerando o “outro” que não se adequa, quer ou é excluído a integrar a identidade da nação, a proposta do Estado-nação é realizar a coalizão dessas religiões em algo “homogêneo”.

Historicamente o Curdistão enfrentou diversas opressões sistemáticas de vários impérios que exerciam sua dominância através da força física, o povo curdo sempre resistiu aos grandes avanços dessas nações e destes invasores, nunca foi vista uma assimilação do povo curdo por completo. Mais recentemente ao fim do Império Otomano e o fim da Primeira Guerra Mundial os “imperialistas emergentes Inglaterra e França redesenharam as fronteiras do Oriente Médio, entregando assim o Curdistão ao domínio da república turca, do trono iraniano, da monarquia iraquiana e do regime sírio-francês.” (ÖCALAN, 2008, pág. 15). Ainda de acordo com o Öcalan a Turquia com o objetivo de reerguer o restante da glória do Império Otomano entra com o processo de assimilação cultural e a tentativa de expurgar qualquer indício de cultura diferente, o PKK se forma sobre o pretexto de cursar uma campanha em favor dessa resistência e conquista dos objetivos dos militantes curdos. Na Síria a situação tende a ter mais olhares pelos avanços conquistados através do controle territorial pelos curdos em 2012 e as ações do PYD que é um braço político do PKK dentro da Síria, além das forças militares como o YPG a vida dos curdos no Iraque foi de terror completo no governo do Saddam Hussein e como resposta a isso se forma a Força Peshmerga, que enfrentam o governo iraquiano pela sua autonomia, já no Irã as forças curdas não são tão fortes e perderam agência direta pela organização do PJAK. Os agentes e grupos que estão presentes nesses países em geral busca uma maior autonomia para o próprio povo, não somente, mas também alguns grupos almejam uma possível solução de uma sociedade própria para além dessas fronteiras, sendo um Estado próprio (SOARES at alt, 2017) ou uma sociedade aos moldes de uma Nação democrática pelo modelo do Confederalismo Democrático.

Uma formação de um Estado-nação e a consolidação do mesmo necessita desses aspectos que tanto geram conflitos. O etnonacionalismo se refaz nos moldes do confederalismo democrático e todos os seus pilares como uma formação de uma sociedade ecológica, a destruição dos papéis de gênero proposto dentro das sociedades patriarcais, uma formação

autônoma de Nação e autogerida através de uma democracia radical se torna uma solução colocada no horizonte para o povo curdo e seus agentes.

3.3 Confederalismo democrático

Para falarmos do Confederalismo Democrático, precisamos entender um pouco sobre quem é seu idealizador. Nos anos de 1960 surge uma nova geração de estudantes e jovens que entram em contato com a vida política e o mundo se vê em agitação. Mencionar o *maio de 1968* é necessário para entender o momento histórico de onde surge essa onda militante, majoritariamente feita por jovens, engajados numa mudança social e alertando sobre as contradições dos jovens em relação ao sistema do capitalismo moderno (alto nível de desemprego e pressão no mercado de trabalho), além das relações da juventude e dos modelos estadistas que não enxerga-os como indivíduos atuantes socialmente, também o enfrentamento aos avanços dos grupos remanescentes ultranacionalistas, militaristas e com teor fascista, o regime militar aqui no Brasil é um exemplo mais palpável, não muito diferente ocorre no Curdistão, em especial na Turquia onde o surgimento de uma juventude curda cresce em sua militância dentro das universidades, muito por conta da busca por políticas de afirmação e uma tentativa de lutas revolucionárias por parte de uma esquerda crescente no Oriente Médio desde o começo do século XX (RIBEIRO, 2015). “A juventude intelectual curda, surgida nas cidades da Turquia, tomou seu lugar... O PKK se formou baseado nos debates sobre o Curdistão e à identidade da juventude curda.” (MOVIMENTO REVOLUCIONÁRIO JUVENIL CURDO, 2023, pág. 83), é nesse contexto que surge a figura do Abdullah Öcalan, conhecido pelos militantes como Reber Apo, curdo nascido na Turquia, estudou ciência política em Ancara e encabeçou a luta pela libertação curda criando o PKK e liderando o partido pelas linhas de um movimento de esquerda revolucionária contra o Estado turco, preso por uma emboscada em 1999, ele se mantém preso na ilha de Imrah até os dias da data da qual se escreve esse artigo.

Abdullah Öcalan inicia sua carreira política como um comunista leninista como era comum de se ver na sua época de juventude, mas a ruptura ocorre quando Apo entrar em contato com as obras sobre socialismo libertario de Murray Bookchin (com quem já trocou cartas) e seu comunalismo, criando uma terceira via possível para um futuro do povo curdo. Que vai além da destituição do “aparato” estatal ou a destruição do mesmo, para Apo “Derrubar um estado não significa que a cultura do estado tenha sido superada.” (ÖCALAN, 2021, pág. 55).

Essa cultura do estado pode ser entendida ao apontar algumas características que forma essa mentalidade de um Estado-nação: inicialmente é destacado o *nacionalismo* que existe

como uma justificativa para uma luta pela hegemonia do poder e serve para controlar todas as áreas da sociedade como as artes, ciência e a consciência social usando dessa quase divina posição de uma nação incorporada pelo estado moderno e capitalista; em seguida o paradigma da *ciência positivista* que é usada como validação e legitimidade para ações do Estado moderno, levado para um ponto de ser uma das armas de dominação cultural contra outros grupos étnicos e marginalizados; o *sexismo* é trabalhado de maneira importante dentro das obras do Apo, a primeira escravidão realizada foi quando o homem exerceu sua força física e iniciou a exploração das mulheres como catalizador de todo o trabalho doméstico, a exclusão política e de gestão da sociedade que se torna exclusivamente apenas masculina. “As mulheres também são consideradas como um recurso valioso, uma vez que elas geram a prole e possibilitam a reprodução do homem. Assim, a mulher é tanto um objeto sexual quanto uma mercadoria.” (ÖCALAN, 2020, pág. 16); pôr fim a *religiosidade* tem papel de ser uma arma mais “fraca” em sociedades ditas laicas, mas no Oriente Médio isso leva uma outra carga já que o fundamentalismo religioso e o conservadorismo predominam dentro dos Estados sendo usados por ideologias com forte apelo religioso. (ÖCALAN, 2020)

Abdullah Öcalan constrói assim os princípios do Confederalismo Democrático, o direito à um Estado é colocado como fator de determinação dos povos, mas para Öcalan um Estado aos moldes do Estado-nação não é suficiente, o paradigma tem que ser quebrado, o confederalismo é um projeto não estatal de organização de uma nação democrática, baseado na participação popular direta nas comunidades e comunas onde as demandas seriam atendidas pelo poder executivo, já que por conter grupos étnicos, religiosos e uma diferença de classe grande as demandas têm que ser atendidas dessa maneira, nos conselhos locais, a autodefesa desse movimento é realizado pelos próprios quatro cantos do Curdistão (ÖCALAN, 2020). É um modelo aberto para outros grupos e facções políticas, sua tendência ao multiculturalismo é essencial, antimonopolista e antiestatal desde sua base e além da luta ecologista política que os colocam como um modelo que integra sua base á natureza que rodeia seu povo e seu território, a luta pela emancipação feminina é outro pilar central, a busca por uma reconstrução psicológica e cultural nos papéis de gênero dentro do PKK é trabalhado no cotidiano, sem antes libertar a mulher de seus grilhões dentro dessa sociedade Patriarcal e nunca poderão se libertar das outras opressões, sendo elas feita pelo Estado e pelo Capital.

O Confederalismo Democrático é uma proposta que expressa uma participação política horizontal e vertical, os grupos locais são os únicos capazes de definir o que necessitam, por quais problemas estão passando ou suas demandas. Öcalan coloca como um dos pilares do

Confederalismo a memória dos povos, a acumulação de experiências e um sistema baseado na herança histórica desses povos que preserve sua identidade e autonomia é essencial para sua administração; administração essa que deve ser entendida como parte de uma nova mentalidade que faz parte da construção da *modernidade democrática* onde é usada a ética para nortear seus avanços. “Confederalismo tem um tipo de auto-administração política onde todos os grupos da sociedade e todas as identidades culturais podem se expressar em reuniões locais, convenções gerais e conselhos” (ÖCALAN, 2020, pág. 25), junto dos conselhos onde esses grupos se concentram tem a necessidade de autodefesa desses grupos, mas para além do senso comum, onde a autodefesa se refere a proteger a integridade de sua propriedade física e material dentro da modernidade capitalista, Apo coloca como a preservação da identidade, da consciência política e do próprio processo de democratização como algo a ser gerido pela autodefesa. A rejeição total do monopólio e hegemonia ideológica é essencial para entender como funcionam as relações com outros modelos sociais por parte dos curdos, uma vez que eles se mantêm em posição de exercer uma gestão local, nada impede de manter uma plataforma de sociedades civis em termos de pactos amigáveis. Ademais, esses atores a configuram como “terceira via” em relações as outras posições para a resolução da questão curda, onde seu sentido se dá por não aceitar nem as soluções de dominar formalmente o Estado e nem reivindicar um estado-nação próprio. (RIBEIRO, 2015)

3.4 Revolução de rojava

Após as revoluções da primavera arabe, no ano de 2011 no Oriente Médio e que criou diversas crises sociais e de Estado, com os agentes sendo uma massa de movimentos de resistência. A mais destacada foi as experiências de criação das comunas autônomas no nordeste da Síria, oficialmente sendo iniciada em 2012 e resistindo até hoje, realizando sua revolução social e cultural está é Rojava, palavra curda que significa “oeste”. Que devido ao abandono das tropas militares do Estado sírio nas regiões de maioria curda, Cizre (Al-Jazeera), Kobanê e Efrin, e concomitantemente a população local, apoiadas pelo PYD e PKK, decidiram formar o TEV-Dem⁴⁴⁵” que é a organização guarda-chuva que usada para gerir a autoproclamada autônomo governo de Rojava sob os princípios do confederalismo democrático sendo baseada em comunas e conselhos locais, suas contribuições no desenvolvimento de uma organização das mulheres tanto nas comunas quanto nos exércitos é importante demais (RIBEIRO, 2015).

⁴⁴⁵ O Movimento por uma Sociedade Democrática, uma organização criada pelos partidos, atores e organizações situadas na região, hoje, conhecida como Rojava com o objetivo de organizar a sociedade dessa região sobre o princípio do Confederalismo democrático.

A história é poder, poder esse que ao ser contato pelo povo curdo se transforma em arma de resistência contra os diversos opressores, a história não se torna de um povo oprimido ou fragilizado, mas de uma luta contínua e de uma grandiosa resistência perante a todas as tentativas de apagamento desse povo, seja culturalmente, fisicamente ou identitariamente. O que já identificamos como contrário ao modelo ocidental clássico, mas a crítica vinda dessa formação de comuna também vai para o modelo do Bloco Soviético, “Por um lado, negava a religião, um povo altamente crente e religioso. Por outro lado, a estrutura social de boa parte do Oriente Médio é uma estrutura de clãs e tribos.” (SÁNCHEZ, 2022, pág. 20), os fatores étnicos, culturais e históricos fez com que a resposta para a questão curda não pudesse ser um modelo marxista de socialismo. A tradição e a herança é um ponto a se levar em conta que caminho levar, ignorar o passado é não saber o que fazer no futuro, por isso respeitar e preservar esses clãs, tribos e grupos étnicos só geraria uma melhor percepção da sua base central.

Em 2012 o povo curdo com toda sua diversidade começa a se organizar de acordo com o Confederalismo Democrático e pôr em prática os vários anos de luta, forçando o Estado sírio a se retirar da região e assumir uma falta de sua dominação através das instituições e seu exército. as assembleias assumem o papel e a responsabilidade de fazer resolver os problemas da população a nível local. É colocado seus diversos problemas justamente por ser uma tarefa difícil a ética e responsabilidade que foi por muito tempo construída dentro do modelo estatal se modificar em uma configuração diferente, mas o desafio está sendo contornado e Rojava se torna uma das principais áreas autônomas geridas pelos curdos, possuindo em torno de dois milhões e meio de curdos vivendo nela, participando das assembleias gerais e as mulheres das assembleias femininas, sendo organizadas os cargos de gestão sempre por um homem e uma mulher, desde o poder executivo até o exército as mulheres assumem todos os papéis como protagonistas e líderes de uma sociedade em processo revolução. “Rojava não é nem um Estado nem uma sociedade anarquista pura. É uma experiência social ambiciosa que rejeita a sedução do poder estatal e o nacionalismo e, ao invés disso, adotou a autonomia, a democracia direta e a descentralização para criar uma sociedade livre para o povo de Rojava” (STRANGERS IN A TANGLED WILDERNESS, 2016, pág. 36)

“A região de Rojava é dominada pelos curdos, com aproximadamente 65% da população identificando-se como curda. Os 35% restantes são formados por árabes, armênios e assírios. Houve imigração tanto de curdos quanto de não-curdos para a região, vindos de zonas de conflito na Síria. Estima-se (embora os números sejam pouco confiáveis) que mais de 200.000 pessoas se deslocaram para Rojava desde o início da guerra, partindo de outras partes da Síria. Um número substancial destes novos imigrantes pertence a minorias étnicas e religiosas da Síria e do leste do Iraque.” (STRANGERS IN A TANGLED WILDERNESS, 2016, pág.37).

3.5 Formas como estão sendo abordadas as questões de gênero

A representação das mulheres curdas de Rojava inicialmente foi difundido no mundo, através da mídia e rede mundial de computadores, como mulheres militarizadas que lutam contra o Daesh⁴⁴⁶ (principal grupo terrorista reconhecido pelo ocidente contemporaneamente por veículos de comunicação, essa representação mostravam essas mulheres, as suas vitórias contra seus oponentes, mas não retratavam por que lutavam, a trajetória de sua organização e nem o fato de estarem ligadas a uma organização considerada terrorista pela Turquia, EUA, e União Europeia, que é o PKK.

Assim, os trabalhos acadêmicos aqui apresentados vão dar ênfase à parte que é tão retratada nos veículos de comunicação, ou seja, os valores, motivos e trajetórias que dão sentido e orienta as ações dessas mulheres, a organização nas quais elas fazem parte e das quais seguem ou desafiam seus princípios, e nas redes de atores e organizações com as quais interagem (AMOROSI, 2019; CHAGURI; PANIZ, 2019; PANIZ, 2018; RIBEIRO, 2015; 2019). Assim, a maioria das pesquisas produzidas sobre a questão curda, hoje, são sobre o movimento, trajetórias, significado e processos estabelecidos pelas mulheres curdas no interior e exterior desse movimento social.

De modo, que as pesquisas enfocam em diferentes dimensões desse movimento, como as interfaces entre o processo de elaboração do confederalismo democrático e *jiniology*, (ciências das mulheres, em tradução livre) a epistemologia das mulheres elaborada pelos curdos com as teorias feministas, onde o povo curdo e as suas elaborações se aproximam de conceitos como Interseccionalidade, performance, sexualização, gênero e racialidade, assim como, colocando como ponto central a reelaboração da representação feminina ao entrar na luta armada (AMOROSI, 2019; RIBEIRO, 2019), ou a pesquisa sobre os processos que resultaram na revolução de Rojava, onde, a questão feminina é elaborada a partir dos anos 2000 foi essencial para a elaboração do modelo social implantado em Rojava e na mudança de sentido do movimento curdo na Síria e na Turquia. (RIBEIRO, 2015). E também há a pesquisa sobre a aproximação da noção de gênero com a ecologia proposta no confederalismo democrático e nos documentos formais de rojava, onde, as ideias de mulher, vida e liberdade correspondendo basicamente, respectivamente, de estabelecer meios para se institucionalizar as mulheres em espaços de poder para lutar internamente contra o patriarcado, estabelecer e manter os meios de produção e reprodução das vidas (humanas e do restante do ecossistema) no território de

⁴⁴⁶ Também conhecido como Estado Islâmico ou ISIS.

rojava e, por fim, a democracia radical que só pode ser realizada plenamente com as duas anteriores. (PANIZ, 2018) e o trabalho sobre as interfaces entre gênero, guerra e as ideias circulantes entre os militantes, diante dos variados tipos de ativismo feito pelas mulheres curdas, para apontar para a direção do regime que está sendo construído (CHAGURI; PANIZ, 2019).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O levantamento sobre os estudos sobre a questão curda no Brasil mostrou um conjunto de trabalhos, versando sobre assuntos específicos que vão do reconhecimento da luta dos curdos como um movimento social, sobre a trajetória de evento que resultou na Revolução de Rojava, sobre as ideias que os atores construíram conjuntamente para elaborarem as suas ações, sobre as interfaces entre gênero e outras categorias que (r)elaboram as vidas, ideias e espaços dos militantes. De modo que esse espaço, onde se desenvolveu essa configuração é um *locus empírico* de culturas, sociabilidades e potencialidades para se pesquisar, apesar da grande distância entre os eventos no Oriente Médio e os pesquisadores no Brasil

Foi possível notar que “ser curdo” é uma identidade em constante construção e reconstrução disputados entre os atores em que a nacionalidade, economia, gênero e etnicidade se integram na construção dessas identidades. Contudo a que mais é enfocada são aquelas envolvendo o PKK, já que a produção de Rojava, tem como um dos seus principais atores o PKK. Observa-se também que há uma concentração das análises sobre esse assunto no Brasil foram elaboradas por pesquisadores da área das relações internacionais. Assim, notou-se também que o acesso a esse conhecimento feito por pesquisadores está em sua maioria em periódicos científicos e dissertações, enquanto os textos dos militantes estão em sua maioria publicados por editoras, e em geral as publicações desses textos cresceram após 2012 com a emergência concreta de Rojava.

Apesar do crescente número de publicações mostrando os aspectos feminista e ideológicos do partido de Rojava, não há ainda trabalhos acadêmicos focados na formação da economia local e de suas dinâmicas ou da influência das redes de solidariedade aos curdos no Brasil e o restante do mundo por exemplo. Contudo, como um assunto recente e que parece está interessando cada vez mais estudantes de graduação de variados cursos pode ser que futuramente essas lacunas possam ser preenchidas com a ingressão desses estudantes nos cursos de pós-graduação possibilitando a multiplicação desses estudos no Brasil.

REFERÊNCIAS

AMOROSI, Lucia. Militância política e relações de gênero: o caso das mulheres militantes no Curdistão. cadernos pagu, p. e195611, 2019.

BOZARSIAN, Hamit. Radicalismos, violências e integração política na Turquia. Tempo social, v. 13, p. 67-80, 2001.

Comitê de Solidariedade à Resistência Popular Curda de São Paulo et al. Soresa Rojavayê: Revolução, uma palavra feminina. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2016.

CHAGURI, Mariana Miggiolaro; PANIZ, Flávia XM. Women's War: Gender activism in the Vietnam War and in the wars for Kurdish Autonomy. Sociologia & Antropologia, v. 9, p. 895-918, 2019.

DIRIK, Dilar et al. A revolução Ignorada: liberação da mulher, democracia direta e pluralismo radical no Oriente Médio. São paulo: Autonomia Literária, 2017.

ARAUJO, A. M.; RIBEIRO, E.M. Feiras, feirantes e abastecimento: uma revisão da bibliografia brasileira sobre comercialização nas feiras livres. Estudos Sociedade e Agricultura, v. 26, n. 3, p. 561-583, out. 2018

Movimento Revolucionário Juvenil Curdo. Manifesto da Juventude. Editora Terra Sem Amos: Brasil, 2023.

NASSER, Reginaldo Mattar; ROBERTO, Willian Moraes. A Questão Curda na Guerra da Síria: Dinâmicas Internas e Impactos regionais. Lua Nova: Revista de Cultura e Política, p. 219-246, 2019.

ÖCALAN, Abdullah. Confederalismo Democrático. Editora Terra Sem Amos: Brasil, 2020.

ÖCALAN, Abdullah. Guerra e paz no Curdistão. Perspectivas para uma solução política da ques, 2008.

ÖCALAN, Abdullah. Nação democrática. Editora Terra Sem Amos: Brasil, 2021.

PANIZ, Flávia. Mulher, Vida e Liberdade: gênero, etnicidade e ecologia no movimento de mulheres Curdas em Rojava. Campos-Revista de Antropologia, v. 19, n. 2, p. 14-30, 2018.

RIBEIRO, Maria Florencia Guarche. A revolução em Rojava: Jin, Jiyan, Azadî (Mulheres, Vida, Liberdade). 2015. 150 f. TCC (Graduação) - Curso de Relações Internacionais, Universidade Federal do Pampa, Santana do Livramento, 2015. RIBEIRO, Maria Florencia Guarche. A trajetória do movimento de mulheres no noroeste do Curdistão: a institucionalização do Confederalismo Democrático e da Jineologî (1978-2018). 2019. 109 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciência Política, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

SANCHÉZ, Alina. Sobre a Revolução de Rojava. In: Outro mundo está sendo: insurgências e autonomias entre o Curdistão e a América Latina. Terra sem Amos: Brasil, 2022. Pág. 13-36

Soares, João Victor Scomparim Et al. A questão curda. *Observatório de Conflitos Internacionais* (2018): 1-7.

Strangers In A Tangled Wildernes. O rio de uma montanha tem muitas curvas: uma introdução à revolução de Rojava. In: Comitê de Solidariedade à Resistência Popular Curda de São Paulo et al. Soresa Rojavayê: Revolução, uma palavra feminina. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2016. Pág. 13-48.

SANTOS, Sofia José. Dicionário das Crises e das Alternativas. Centro de Estudos Sociais – Laboratório Associado Universidade de Coimbra, 2012. Pág. 168.

SER ÚTIL: UMA CRÍTICA A PARTIR DO "OUTRO LADO DA LINHA"

Ramisson Corrêa Ramos
Mestre em Cultura e Sociedade
ramisson.cr@gmail.com
Município de Alcântara

Ana Alice Torres Sampaio
Mestra em Cultura e Sociedade
ana.sampaio@undb.edu.br
Centro Universitário UNDB

Ana Caroline Amorim Oliveira
Doutora em Antropologia
oliveira.ana@ufma.br
UFMA

Carlos Roberto Santana Lima
Graduado em Geografia
carlos_geografia10@hotmail.com
UFMA

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo geral traçar uma análise crítica sobre a modernidade e o novo capitalismo; bem como da perspectiva utilitária da vida, que norteiam mudanças e consequências nas relações sociais e com o meio ambiente. Nesse sentido, em relação ao objetivo se refere a uma pesquisa exploratória, visto que, busca-se proporcionar discussões e reflexões sobre o tema em questão (GIL, 2002). Ainda, enquanto metodologia, trata-se de revisão bibliográfica, que consistiu no levantamento de produções científicas atinentes ao tema discorrido neste escrito. Dessa forma, para a devida compreensão desses fenômenos, a partir de uma outra ótica, que não o discurso científico que se crê enquanto universal e hegemônico – o discurso filosófico-sociológico Ocidental –, foram utilizados como base estudos contemporâneos chamados de Epistemologias do Sul, com fundamentação no pensamento ameríndio, segundo a crítica clara e potente do autor Ailton Krenak (2017; 2019; 2020), com a finalidade de também contribuir com o debate, em especial, no que diz tange à pensar sob outras perspectivas e possibilidades de existência e de mundo que são atualmente invisibilizadas.

Palavras-chave: Perspectiva utilitária da vida; Modernidade; Novo Capitalismo; Pensamento Ameríndio.

1. INTRODUÇÃO

Hoje há um prolífero debate acerca das causas e caráter do novo capitalismo, tanto quanto as consequências sobre a apropriação e remodelação do imaginário (BUCCI, 2021) e das relações sociais na pós-modernidade, ou para alguns autores: modernidade tardia. No mundo do trabalho, essas mudanças se mostraram ainda mais evidentes, com uma de suas principais características: a flexibilidade. (ANTUNES, 2020) Inclusive, Richard Sennett (2006; 2011) denomina esse fenômeno enquanto capitalismo flexível e David Harvey (1992) de acumulação flexível. Dessa forma, Carvalho (2015, p.40) informa:

[...] a “flexibilidade” não se limita somente à “maior versatilidade possível do trabalhador”. Muito mais do que o fordismo, ela se converteu numa configuração genérica, uma qualificação da própria organização social da produção, uma abstração geral, posta pelo “sujeito” capital, em diversas categorias do complexo de produção de mercadorias, adotando, assim, uma sucessão de particularizações concretas, com múltiplas (e ricas) determinações.

O trabalho é a base da sobrevivência humana, já que é a partir dele que o homem transforma a natureza e imprime nela a marca de sua humanidade. O trabalho tem papel central na sociedade, seja através da constituição das classes sociais, ou na formação das identidades de seus indivíduos, ou seja, “a humanidade se estrutura histórica e politicamente, quase em sua totalidade, em função do conceito de trabalho”, como afirmam Neves, Nascimento, Felix, Silva e Andrade (2018). Assim, separar o trabalho da existência humana é uma tarefa difícil, dado o impacto que o trabalho lhes provoca.

Enfim, no decorrer do século XIX, o trabalho recebeu a configuração que hoje vem assumindo em um processo iniciado com a rigidez taylorista e fordista na chamada “era do automóvel”, dando lugar nas últimas décadas a um movimento global de informalidade e flexibilização. O chamado “capitalismo flexível”, segundo o sociólogo Richard Sennett (2011), ataca as formas rígidas de burocracia e aponta os diversos males de uma rotina cega, o que exige dos trabalhadores uma maior abertura à mudanças e a uma dependência cada vez menor de leis e procedimentos formais.

Essas transformações no processo de produção e no mundo do labor implicaram, para os indivíduos, em “uma intensificação dos processos de trabalho e uma aceleração na desqualificação e requalificação necessárias ao atendimento de novas necessidades de trabalho” (HARVEY, 1992, p. 257), sendo assim, para além disso, provocaram um grande impacto na vida dos indivíduos, obrigando-os a conviver com uma lógica de mercado extremamente volátil, criando situações de constante instabilidade e de ameaça que são vivenciadas como falhas inevitáveis dos tempos modernos (HELOANI e LANCMAN, 2004).

Por outro lado, como crítica a essas novas metamorfoses da organização das sociedades e das relações, para Ailton Krenak (2020, p. 59), “o pensamento vazio dos brancos não consegue conviver com a ideia de viver à toa no mundo, acham que o trabalho é a razão da existência. Eles escravizaram tanto os outros que agora precisam escravizar a si mesmos.” Igualmente, a respeito dos efeitos desse novo paradigma, na sociedade moderna do trabalho, o capitalismo é “um fenômeno que afeta a vida e o estado mental de pessoas no planeta inteiro” (KRENAK, 2020, p. 36). As modificações na vida e na maneira como interagimos, seja entre os indivíduos ou mesmo com o âmbito social e o meio ambiente, dimensionam aspectos de um processo de

individualização e na visão utilitária da vida. Logo, tanto quanto o trabalho, a razão utilitária faz-se enquanto parte do processo de subjetivação das pessoas. Punindo, assim, os que não são considerados úteis.

A ideia do desempenho, enquanto um elemento constitutivo da razão utilitária da vida, evidencia a angústia para obter resultados mais rápidos. Os mecanismos disciplinares das mentalidades, forçosamente, enraízam uma lógica baseada na obrigação de tornar-se útil. Que sustentam a necessidade constante dos indivíduos adaptarem-se a situações degradantes, físico e mentalmente, acreditando que isso se manifesta enquanto liberdade. Os desajustados pagam o preço.

O sujeito de desempenho da modernidade tardia não se submete a nenhum trabalho compulsório. Suas máximas não são obediência, lei e cumprimento do dever, mas liberdade e boa vontade. Do trabalho, espera acima de tudo alcançar prazer. Tampouco se trata de seguir o chamado de um outro. Ao contrário, ele ouve a si mesmo. Deve ser um empreendedor de si mesmo. Assim, ele se desvincula da negatividade das ordens do outro. Mas essa liberdade do outro não só lhe proporciona emancipação e libertação. A dialética misteriosa da liberdade transforma essa liberdade em novas coações. (HAN, 2017, p. 83)

Diferentemente da sociedade disciplinar de Michel Foucault (1987; 2018), com suas proibições e repressões, a sociedade hoje se estabelece a partir de uma nova dimensão, com base em uma falsa compreensão de liberdade. Ou seja, os indivíduos não se denominam mais como “sujeitos da obediência”, mas sujeitos úteis, de desempenho e produção. São administradores e donos de si mesmos. (HAN, 2017) Além disso, “o sujeito obediente não é um sujeito do prazer, mas um sujeito do dever” (Ibidem, p. 82), assim, o sujeito, na sociedade moderna do trabalho, é o da liberdade e do prazer. Por outro lado, “é difícil escapar à impressão de que em geral as pessoas usam medidas falsas, de que buscam poder, sucesso e riqueza para si mesmas e admiram aqueles que os têm, subestimando os autênticos valores da vida.” (FREUD, 2010, p. 14) Nesse sentido, podemos pontuar também que “estamos a tal ponto dopados por uma realidade nefasta de consumo e entretenimento que nos desconectamos do organismo vivo da Terra.” (KRENAK, 2020, p. 11)

Quando voltados os olhares para essa utilidade pautada em pressupostos econômicos e de desempenho, inúmeros danos podem ser ocasionados. “Doenças neuronais como a depressão, [...] Transtorno de personalidade limítrofe (TPL) ou a Síndrome de Burnout (SB) determinam a paisagem patológica do começo do século XXI.” (HAN, 2017, p. 7-8) Ou seja, o indivíduo “está concorrendo consigo mesmo, procura superar a si mesmo até sucumbir. Sofre um colapso psíquico, que se chama burnout (esgotamento). O sujeito do desempenho se realiza na morte. Realizar-se e autodestruir-se, aqui, coincidem.” (Ibidem, p. 86)

Friedrich Nietzsche (2007, p. 200), em um de seus aforismos, nos ajuda a refletir sobre essa ficção sobre a liberdade a partir de como alguns aspectos de nossa época engendram em consequências danosas a nosso bem viver, como o já citado esgotamento, assim, ele afirma:

“Por falta de sossego [repouso], nossa civilização corre para uma nova barbárie. Em nenhuma época, os homens de ação, ou seja, os inquietos, foram mais estimados. Reforçar em grande medida o elemento contemplativo faz parte, por conseguinte, das necessárias correções que devem ser realizadas no caráter da humanidade.”

Enfim, como assinala Ailton Krenak, (2020, p. 32), “estão aparecendo muitas sugestões de mundos, sempre acompanhadas da ideia de que estão em choque.” O questionamento de que mundo ou forma de existência queremos sempre está em voga, mas, para o autor, “o que me faz pensar que essa humanidade imaginária, além de ter uma tremenda infantilidade espiritual, não consegue tecer críticas sobre a sua história.” (Ibidem, p. 32)

2. PERCEPÇÃO SOBRE A UTILIDADE E A CRÍTICA PROPOSTA PELO “OUTRO LADO DA LINHA”

Que o ser humano ou suas ações só são úteis quando para determinado fim prático não é uma concepção nova. Desde de Stuart Mill (2007) e sua compreensão sobre o utilitarismo – enquanto uma doutrina ética que tem por princípio compreender a utilidade como ação moral que suscita a felicidade (prazer) individual –, o entendimento sobre o conceito de utilidade foi sendo ressignificado. Porém, o sentido em torno dele ainda é referente a algo que possa ter uso, seja vantajoso e lucrativo.

Como na acepção ainda em voga, para o sociólogo norte-americano Richard Sennett, nesses novos tempos, há um fantasma que ronda a vida das pessoas: o fantasma da inutilidade. Para o mesmo autor, “à medida que as cidades se iam agigantando, a inutilidade passava a ser encarada como uma consequência necessária, ainda que trágica, do crescimento.” Ainda por cima, “são três as forças que configuram a moderna ameaça do fantasma da Inutilidade: a oferta global de mão-de-obra, a automação e a gestão do envelhecimento.” (2006, p. 83-84)

O fantasma da inutilidade assumiu sua primeira forma moderna no desenvolvimento das cidades, cujos migrantes já não tinham terras para trabalhar sob os pés. Os indivíduos transferiam-se para as cidades na qualidade de refugiados agrícolas desapossados, na esperança de que as fábricas mecanizadas pudessem provê-los. (Ibidem, p. 82)

Contudo, com o advento de estudos contemporâneos chamados de Epistemologias do Sul, que “cabem uma multiplicidade de conhecimentos invisibilizados e desperdiçados pela modernidade” (SANTOS, ARAÚJO & BAUMGARTEN, 2016, p. 16), novas possibilidades de

existência, de saberes e práticas foram produzindo uma nova cartografia de conhecimentos outros que poderiam se tornar armas contra o pensamento único, ao passo que ele é a ausência de outras formas alternativas de existência. Ou seja:

A atual crise global e a hegemonia continuada dos padrões econômicos, sociais, culturais e políticos que conduziram o mundo a este momento histórico têm sustentado um discurso de ausência de alternativas, frequentemente envoltos num pessimismo conformado. As Epistemologias do Sul são uma proposta de expansão da imaginação política para lá da exaustão intelectual e política do Norte global, traduzida na incapacidade de enfrentar os desafios deste século, que ampliam as possibilidades de repensar o mundo a partir de saberes e práticas do Sul Global e desenham novos mapas onde cabe o que foi excluído por uma história de epistemicídio. (SANTOS, ARAÚJO & BAUMGARTEN, 2016, p. 15)

No Brasil, um dos grandes nomes dentro dessa proposta é Ailton Krenak (2020, p. 67) que:

[...] nasceu em 1953, na região do vale do rio Doce, território do povo Krenak, um lugar cuja ecologia se encontra profundamente afetada pela atividade de extração de minérios. Ativista do movimento socioambiental e de defesa dos direitos indígenas, organizou a Aliança dos Povos da Floresta, que reúne comunidades ribeirinhas e indígenas na Amazônia. É um dos mais destacados líderes do movimento que surgiu durante o grande despertar dos povos indígenas no Brasil, que ocorreu a partir da década de 1970. Contribuiu também para a criação da União das Nações Indígenas (UNI). Ailton tem levado a cabo um vasto trabalho educativo e ambientalista como jornalista e através de programas de vídeo e televisivos. A sua luta nas décadas de 1970 e 1980 foi determinante para a conquista do “Capítulo dos índios” na Constituição de 1988, que passou a garantir, pelo menos no papel, os direitos indígenas à cultura autóctone e à terra.

Com seu espírito combativo e crítico, ele tenta traçar, munido dos conhecimentos e experiências dos povos originários, novas alternativas, ao passo que na atualidade, como na potente frase referenciada à Fredric Jameson e Slavoj Žižek, é mais fácil imaginar o fim do mundo que o fim do capitalismo. (FISHER, 2020) de acordo com o próprio autor: “não sou um pregador do apocalipse, o que tento é compartilhar a mensagem de um outro mundo possível.” (KRENAK, 2020, p. 45) Para além de uma nova possibilidade de existência, ele também inscreve uma nova possibilidade de humanidade, frente ao caráter utilitário de nossos tempos. Em suma,

Uma biografia: alguém nasceu, fez isso, fez aquilo, cresceu, fundou uma cidade, inventou o fordismo, fez a revolução, fez um foguete, foi para o espaço; tudo isso é uma historinha ridícula. Por que insistimos em transformar a vida em uma coisa útil? Nós temos que ter coragem de ser radicalmente vivos, e não ficar barganhando a sobrevivência. (Ibidem, p. 57-58)

Do mesmo modo, ele prossegue:

Eu tenho insistido com as pessoas, seja na minha aldeia, seja em qualquer lugar, que sobreviver já é uma negociação em torno da vida, que é um dom maravilhoso e não

pode ser reduzido. Nós estamos, em nossa relação com a vida, como um peixinho num imenso oceano, em maravilhosa fruição. Nunca vai ocorrer a um peixinho que o oceano tem que ser útil, o oceano é a vida. Mas nós somos o tempo inteiro cobrados a fazer coisas úteis. É por isso que muita gente morre cedo, desiste dessa bobagem toda e vai embora. Uma vez me perguntaram: “Por que que tantos jovens indígenas estão se suicidando?”. Porque eles estão achando a vida tão cretina e essa experiência aqui tão insalubre que estão preferindo ir para outro lugar. Eu sei que falar disso é doloroso, muitas famílias perderam crianças, meninos, adolescentes, mas a gente não precisa ter medo de nada, nem disso. (Ibidem, p. 58)

Enfim, com muita coerência e singeleza, o pensamento ameríndio de Ailton Krenak nos auxilia na tentativa de traçar novos mundos e perspectivas frente a um quase dogmatismo em relação à crença de que não há alternativa. Logo, “os saberes e as práticas do outro lado da linha [Sul global] desaparecem ao espelho do cânone monocultural definido do lado de cá [Norte global].” (SANTOS, ARAÚJO & BAUMGARTEN, 2016, p. 16) Muito já se falou deles e sobre eles, mas não deixaram eles falarem. São vozes já silenciadas pela história hegemônica. (SPIVAK, 2010) Porém, “as Epistemologias do Sul surgem como uma proposta epistemológica subalterna, insurgente, resistente, alternativa contra um projeto de dominação capitalista, colonialista e patriarcal, que continua a ser hoje um paradigma hegemônico.” (SANTOS, ARAÚJO & BAUMGARTEN, 2016, p. 17) Por fim, um ponto “essencial desta proposta epistemológica é a convicção de que todos os saberes são incompletos, condição a que não escapa a própria ciência.” (Ibidem, p. 17)

2.1 Outra alternativa é possível?

A desconexão dos seres humanos com o meio ambiente, no que se refere às questões climáticas, e o processo de fetichização sobre o individualismo que estão em curso são sintomas de um mesmo problema. Para compreendermos esses fenômenos, a partir de uma outra ótica que não o discurso científico que se crê enquanto universal e hegemônico – o discurso filosófico-sociológico Ocidental –, o pensamento ameríndio, com base na clareza crítica de Ailton Krenak, é de basilar importância. (DANNER, DORRICO & DANNER, 2019) O autor mesmo já deixa claro sua visão sobre o paradigma dominante ou modelo de racionalidade vigente ao comentar que: “monocultura de ideias é o que eu percebo em todo o repertório do pensamento do Ocidente.” (KRENAK, 2017, p. 109), Pois,

[...] para muita gente, na epistemologia ocidental, a ideia de outro mundo é apenas um outro mundo capitalista consertado: você pega este mundo, leva para a oficina, troca o chassi, o para-brisa, arruma o eixo e bota para rodar mais uma vez. Um mundo velho e canalha fantasiado de novo. Definitivamente, eu não estou a fim de contribuir para pagar essa conta: para mim, não vale o conserto. (KRENAK, 2020, p. 36)

Outra contribuição do autor é a crítica do que ele denomina como Antropoceno, pois “temos que abandonar o antropocentrismo; há muita vida além da gente, não fazemos falta na biodiversidade. Pelo contrário.” (Ibidem, p. 44) Conseqüentemente, é possível refletir sobre nossa representação de humanidade, uma vez que está atual:

[...] exclui todas as outras e todos os outros seres e que não reconhece que o rio que está em coma é também nosso avô, que a montanha explorada em algum lugar da África ou da América do Sul e transformada em mercadoria em algum outro lugar é também o avô, a avó, a mãe, o irmão de alguma constelação de seres que querem continuar compartilhando a vida nesta casa comum que chamamos Terra. (KRENAK, 2019, p. 47-48)

No pensamento ameríndio, essa humanidade compartilhada é uma chave para o entendimento de nossa relação com as “outras coisas”⁴⁴⁷. Da mesma forma, quando ele pergunta “se somos mesmo uma humanidade é uma oportunidade de refletirmos sobre a sua real configuração.” (Ibidem, p. 19) Krenak acrescenta ainda que:

Esse pacote chamado de humanidade vai sendo descolado de maneira absoluta desse organismo que é a Terra, vivendo numa abstração civilizatória que suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos. (Ibidem, p. 44)

O que se vislumbra por racionalidade tem um lugar reservado no pensamento do autor, principalmente no que se refere ao caráter utilitário que essa racionalidade dá à vida. Para Krenak a vida é fruição e coexistência, não uma lógica que pode ser facilmente mensurada monetariamente. A vida “é uma dança, só que é uma dança cósmica, e a gente quer reduzi-la a uma coreografia ridícula e utilitária.” (Ibidem, p. 57) Portanto,

A vida atravessa tudo, atravessa uma pedra, a camada de ozônio, geleiras. A vida vai dos oceanos para a terra firme, atravessa de norte a sul, como uma brisa, em todas as direções. A vida é esse atravessamento do organismo vivo do planeta numa dimensão imaterial. Em vez de ficarmos pensando no organismo da Terra respirando, o que é muito difícil, pensemos na vida atravessando montanhas, galerias, rios, florestas. A vida que a gente banalizou, que as pessoas nem sabem o que é e pensam que é só uma palavra. Assim como existem as palavras “vento”, “fogo”, “água”, as pessoas acham que pode haver a palavra “vida”, mas não. Vida é transcendência, está para além do dicionário, não tem uma definição. (Ibidem, p. 15)

Os saberes ancestrais são propostos como uma arma contra essa racionalidade utilitária e economicamente pautada. Isto é, como ele pontua, temos que superar essa lógica, pois ela parte “da ideia de que a vida é útil, mas a vida não tem utilidade nenhuma. A vida é tão

⁴⁴⁷ Para compreender melhor o que seria essa humanidade compartilhada, enquanto Perspectivismo ameríndio, ver: MACIEL, Lucas da Costa. 2019. "Perspectivismo ameríndio". In: Enciclopédia de Antropologia. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia. Disponível em: <https://ea.fflch.usp.br/conceito/perspectivismo-amerindio>

maravilhosa que a nossa mente tenta dar uma utilidade a ela, mas isso é uma besteira.” (Ibidem, p. 57) Quer dizer,

Os povos originários ainda estão presentes neste mundo não porque foram excluídos, mas porque escaparam, é interessante lembrar isso. Em várias regiões do planeta, resistiram com toda força e coragem para não serem completamente engolfados por esse mundo utilitário. Os povos nativos resistem a essa investida do branco porque sabem que ele está enganado, e, na maioria das vezes, são tratados como loucos. Escapar dessa captura, experimentar uma existência que não se rendeu ao sentido utilitário da vida, cria um lugar de silêncio interior. Nas regiões que sofreram uma forte interferência utilitária da vida, essa experiência de silêncio foi prejudicada. (Ibidem, p. 59)

Um outro aspecto proveniente dessa modernidade que Krenak profere de forma corajosa e firme é a ascensão do capitalismo como expressão de uma modernização econômico-social que é infligida contra a natureza e as pessoas, à medida que ele o compreende como um processo micropolítico. Dessa forma, “com o avanço do capitalismo, foram criados os instrumentos de deixar viver e de fazer morrer: quando o indivíduo para de produzir, passa a ser uma despesa.” Com efeito, “ou você produz as condições para se manter vivo ou produz as condições para morrer.” (Ibidem, p. 46)

Mas Ailton Krenak não se configura enquanto um pessimista, ele traz luz sobre possibilidades invisibilizadas. Para tal ele nos incentiva a “suspender o céu”, pois “suspender o céu é ampliar os horizontes de todos, não só dos humanos.” (Ibidem, p. 24) Mas “quando pensamos na possibilidade de um tempo além deste, estamos sonhando com um mundo onde nós, humanos, teremos que estar reconfigurados para podermos circular.” (Ibidem, p. 24-25) Não somente, mas também “produzir outros corpos, outros afetos, sonhar outros sonhos para sermos acolhidos por esse mundo e nele podermos habitar.” Como resultado, saliente-se ainda que “se encararmos as coisas dessa forma, isso que estamos vivendo hoje não será apenas uma crise, mas uma esperança fantástica, promissora. (Ibidem p. 25)

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão da utilidade enquanto parâmetro para a vida e para as coisas não é um dado apenas da atualidade, mas seu caráter sistêmico perpassa uma outra lógica que é muito nítida hoje. Essa lógica abrange novas demandas que o novo capitalismo criou e cria. A saber, a flexibilidade, o imperativo do desempenho e da indiferença. Gerando, assim, modificações na vida e na maneira como interagimos, seja entre os indivíduos ou mesmo com o âmbito social e o meio ambiente, determinando esse processo de individualização e visão utilitária da vida e como consequência, produz-se adoecimentos. Além disso, as manifestações dos distúrbios e

transtornos psíquicos na sociedade são produtos, em algum sentido, de um ideal de liberdade paradoxal, uma liberdade coercitiva. (HAN, 2017)

Porém, as intervenções que a liderança indígena e ativista Ailton Krenak suscita com seu pensamento traz outras possibilidades e perspectivas para se pensar o futuro e a humanidade almejada. O pensamento ameríndio, enquanto pensamento radical pelas vozes de Krenak – vozes, pois os ancestrais estão em/com sua fala –, localizado nas Epistemologias do Sul, ele nos proporciona a perspectiva de que a vida não é útil e, simultaneamente, dá ideias para adiar o fim do mundo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. Trabalho Intermitente e Uberização do Trabalho no Lira da Indústria 4.0. In: ANTUNES, Ricardo (org.). **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

BUCCI, Eugênio. **A superindústria do imaginário: como o capital transformou o olhar em trabalho e se apropriou de tudo que é visível**. São Paulo: Autêntica Editora, 2021.

CARVALHO, Roosevelt Ramos Barroso. **AUTOMAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO DOS BANCÁRIOS: a experiência do Banco do Brasil a partir dos anos 1990**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Socioeconômico) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.

DANNER, Fernando; DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco. Pensamento indígena brasileiro como crítica da modernidade: sobre uma expressão de Ailton Krenak. **Griot: Revista de Filosofia**, v. 19, n. 3, p. 74-104, 2019.

FISHER, Mark. **Realismo capitalista: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo?**. Autonomia Literária, 2020.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução: Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **História da sexualidade 1: A vontade de saber**. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. – 7. ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias e outros textos**. (1930). São Paulo: Companhia das Letras, 2010. (Coleção Freud - Obras completas, vol. 18).

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. – 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução: Giachini, Enio Paulo. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

HARVEY, David; SOBRAL, Adail Ubirajara. **Condição pós-moderna**. Edições Loyola, 1992.

HELOANI, R., & LANCMAN, S. **Psicodinâmica do trabalho**: O método clínico de intervenção e investigação. Revista Produção, 14ª Edição. 2004.

KRENAK, Ailton. **Ailton Krenak**. Sergio Cohn e Idjahure Kadiwel (org.). Kaká Werá (coord.). Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2017.

_____. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

_____. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020

MILL, Stuart. **Utilitarismo**. São Paulo: Editora Escala, 2007.

NEVES, D. R.; Nascimento, R. P.; FELIX JR., M. S.; SILVA, F. A.; ANDRADE, R. O. B. Sentido e Significado do Trabalho: Uma Análise dos Artigos Publicados em Periódicos Associados à Scientific Periodicals Electronic Library. **Cadernos Ebape**. Br, v. 16, n. 2, p. 318-330, 2018.

NIETZSCHE, Friedrich. **Humano, demasiado humano**. 2. ed. São Paulo: Editora Escala, 2007.

SANTOS, B. S.; ARAÚJO, S. & BAUMGARTEN, M. (2016). Apresentação: as epistemologias do sul num mundo fora do mapa. **Sociologias**, a. 18 (43, Set/Dez.): p. 14-23, 2016. disponível em:
<https://www.academia.edu/29886139/As_Epistemologias_do_Sul_num_mundo_fora_do_ma_pa_apresenta%C3%A7%C3%A3o>.

SENNETT, R. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

_____. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 16. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar**. UFMG, 2010.

SOBRE O PRINCÍPIO DE INCONSTÂNCIA DAS PAIXÕES NATURAIS E A DISSOLUÇÃO DO ESTADO NA OBRA LEVIATÃ EM THOMAS HOBBS⁴⁴⁸

Otávio Oliveira Silva
Mestre em Cultura e Sociedade
otavio.silva@discente.ufma.br
UFMA

RESUMO: Este trabalho pretende discutir a questão da inconstância das paixões naturais como princípio constituinte da dissolução do Estado na obra *Leviatã* em Thomas Hobbes. Para isso, parte-se da seguinte questão: em que medida a inconstância das paixões naturais pode ser considerada um princípio constitutivo da dissolução do Estado civil no projeto ético-político hobbesiano na obra *Leviatã*? Para alcançar o objetivo proposto e responder à questão, o trabalho divide-se em duas seções discursivas: em primeiro lugar, discuto o problema da inconstância das paixões naturais no estado de natureza no *Leviatã*. Em segundo lugar, abordo a questão da inconstância das paixões naturais e sua relação com a dissolução do corpo político do Estado civil. A hipótese é que as paixões naturais enquanto movimentos inconstantes e ambíguos, ou seja, de descontentamento, podem ser causas de guerra, mas também de paz, caso o Estado por sua obrigação de proteção redirecione as paixões naturais a conservação da própria ordem política, caso contrário, esta tende à dissolução interna e externa. Para fins de consideração, a dissolução de um Estado é sempre uma possibilidade dada a instabilidade contínua das paixões naturais. Por isso, o medo da morte, e a esperança de viver bem são razões afetivas entre os indivíduos para o cultivo da obediência civil, concórdia e paz no corpo político, e portanto, de sua própria conservação na ótica hobbesiana.

Palavras-chave: Hobbes. Paixões naturais. Dissolução. Estado.

1. INTRODUÇÃO

A teoria política hobbesiana não pode ser reduzida apenas à discussão sobre a criação do Estado, a ideia do contrato social, e o estado de natureza. Há outros temas bastante relevantes, e que merecem mais atenção no pensamento do autor, porque são objetos de profunda inquietação nas obras políticas hobbesianas, como por exemplo, a questão da dissolução e morte do Estado. No *Leviatã*, parte II, *Sobre o Estado* Hobbes dedica especial atenção a esse assunto, por exemplo no capítulo XXVII *Sobre os crimes, as excusas e atenuantes*, e especificamente no capítulo XXIX *Sobre as coisas que enfraquecem ou tendem a dissolver o Estado*, em que a estrutura e conservação do corpo político é avaliada em relação às coisas que podem mantê-lo vivo ou enfraquecê-lo e destruí-lo.

⁴⁴⁸ Este trabalho apresentado no XVII Encontro Humanístico da UFMA em forma de comunicação oral faz parte da minha dissertação de Mestrado intitulada “Sobre a teoria das Paixões em Thomas Hobbes: uma abordagem acerca do medo e da esperança na constituição do Estado civil no *Leviatã*”, e apresenta algumas poucas modificações em relação ao texto principal, submetido ao Programa Interdisciplinar de Pós-graduação em Cultura e Sociedade, da Universidade Federal do Maranhão, Pgcult, em 2022.

Segundo a visão hobbesiana há razões para a criação do Estado que perpassa pelas paixões e pela razão natural, do mesmo modo, há apontamentos para sua destruição que perpassam também pela análise das paixões e pela razão natural. Para discutir a questão da conservação do Estado na ótica hobbesiana, é importante investigar as razões pelas quais o corpo político pode ser enfraquecido e também destruído. Pois, o tema da dissolução do Estado é uma das discussões mais importantes no interior da teoria ético-política hobbesiana.

O trabalho discute a inconstância das paixões naturais como princípio constituinte da dissolução do Estado na obra *Leviatã* em Hobbes. Parte-se da seguinte questão: em que medida a inconstância das paixões naturais pode ser considerada um princípio constitutivo da dissolução do Estado civil no projeto ético-político hobbesiano na obra *Leviatã*? Para alcançar o objetivo proposto e responder à questão, o trabalho divide-se em duas seções discursivas: em primeiro lugar, discuto o problema da inconstância das paixões naturais no estado de natureza no *Leviatã*. Em segundo lugar, abordo a questão da inconstância das paixões naturais e sua relação com a dissolução do corpo político do Estado civil.

A hipótese é que as paixões naturais enquanto movimentos inconstantes e ambíguos, ou seja, de descontentamento, podem ser causas de guerra, mas também de paz, caso o Estado por sua obrigação de proteção redirecione as paixões naturais a conservação da própria ordem política, caso contrário, esta tende à dissolução interna e externa. Para fins de consideração, a dissolução de um Estado é sempre uma possibilidade dada a instabilidade contínua das paixões naturais. Por isso, o medo da morte, e a esperança de viver bem são razões afetivas entre os indivíduos para o cultivo da obediência civil, concórdia e paz no corpo político, e portanto, de sua própria conservação na ótica hobbesiana.

2. O DESCONTENTAMENTO OU O PROBLEMA DA INCONSTÂNCIA DAS PAIXÕES NATURAIS NO ESTADO DE NATUREZA.

O estado de natureza hobbesiano corresponde a uma hipótese atemporal sobre o modo de convivência humana em condição de liberdade absoluta, ou seja, sem a existência de nenhuma forma de imposição coletiva de algum corpo político, como o Estado. Nesta condição, os homens são aproximadamente iguais em força e inteligência. Porém, essa igualdade em força e inteligência não os torna propensos a sociabilidade ou a colaboração recíproca. Pois, o estado de natureza é um estado de guerra entre os homens para aquisição de seus desejos, porque a medida do Bem e do Mau são os juízos e opiniões pessoais dos homens sobre os efeitos dos objetos conquistados, “[...] o homem estará em estado de mera natureza (que é um estado de

Guerra) enquanto os Apetites particulares forem a medida do Bem e do Mal” (HOBBES, 2015, p. 145).

Segundo Hobbes (2015), o confronto de desejos é inconstante em relação às ações para a conservação da própria vida e felicidade humana. Todos os homens desejam a felicidade, mas a forma como a buscam é inconstante, seja em parte pela diversidade de paixões, e em parte pela representação das diferenças de opinião sobre os efeitos dos objetos dos desejos conquistados. Pois, a marca da convivência é a instabilidade quanto a aquisição dos desejos. A conquista de um objeto do desejo não significa satisfação, conforme explica o filósofo inglês,

[...] Para tal fim consideraremos que a Felicidade dessa vida não consiste no repouso de uma mente satisfeita. [...] A felicidade é um progresso contínuo, que vai do desejo de um objeto para outro; a conquista de um é apenas o caminho para o outro. A causa disso é que o objeto do desejo do homem não consiste em apreciar somente uma vez e por um instante no tempo, mas em assegurar para sempre o caminho de seu desejo futuro. E, assim, as ações e inclinações voluntárias de todos os homens tendem não somente à obtenção de uma vida satisfeita, mas também à assegurá-la, diferenciando-se somente pela forma; a qual, em parte, é originada da diversidade das paixões dos diversos homens e, em parte, da diferença do conhecimento ou da opinião que a pessoa tem das causas que produzem o efeito desejado (HOBBES, 2015, p. 93).

Não obstante, no capítulo XIII *sobre o estado natural da humanidade em relação à sua Felicidade e Miséria*, Hobbes explica que o sentido da guerra entre os homens não é apenas batalha de corpos ou disputa de forças físicas, mas sempre vontade ou predisposição para o confronto de conhecimentos e habilidades. A força física e a astúcia não são critérios de vantagem, porque os homens não são tão diferentes, mas aproximadamente iguais em faculdades de força e intelecto, conforme a natureza os criou. Além disso, nesta guerra nada é injusto ou pecado. Nenhuma amizade, arte, ciência ou trabalho é duradoura. Tudo é incerto. Nenhum desejo é conservado em segurança, “Onde não há poder comum, não há Leis; onde não existem Leis, não existe Injustiça” (HOBBES, 2015, p. 119).

Não obstante, todos têm direito à liberdade natural para a defesa da própria vida, inclusive para domínio dos corpos uns dos outros. Contudo, é uma infelicidade porque todos podem usá-lo. Por outro lado, na obra *Do corpo* (2009), Hobbes explica que esse paradoxo de desejos são reconhecidos entre a maioria dos homens. Em outras palavras, o peso da guerra enquanto um obstáculo para a realização de uma vida satisfeita é percebido entre os homens, “(...) pois quem não sente que a matança e a pobreza são em si más e danosas?” (HOBBES, 2009, p. 29).

No final do capítulo XIII, Hobbes aponta que a saída da guerra de desejos reside no acordo de interesses, parte na razão, fonte das leis naturais, como obediência, justiça, perdão,

modéstia etc., resumidas na tese “não faças aos outros aquilo que não querem que façam a ti mesmo”. E, parte nas próprias paixões, medo, esperança e desejo de conforto. São artifícios que resultam na criação do Estado. Entretanto, Hobbes explica no capítulo XXI, *Sobre a liberdade dos súditos* do *Leviatã*, que o Estado não é imortal, mas é tão frágil como o corpo humano, podendo ser dissolvido por forças externas, como invasão por outro Estado estrangeiro, mas sobretudo, através da discórdia interna, como a ignorância e as paixões humanas (HOBBS, 2015).

Algumas das causas de enfraquecimento e morte de um corpo político advém das paixões naturais, porque provocam sérios danos à convivência humana, como analisarei e discutirei no tópico seguinte. E, além disso, verifica-se que as opiniões também fazem parte das coisas que podem dissolver o Estado, porque estão intrinsecamente vinculadas em ações que moldam aquilo que os homens consideram um bem para si mesmo.

2.1 As paixões naturais e a dissolução do Estado

No capítulo XXIX *Sobre as coisas que enfraquecem ou tendem a dissolver o Estado*, Hobbes explica que todo empreendimento humano no corpo político é sujeito a alguma forma de perturbação, sobretudo, a pior delas que é a dissolução do Estado, que procede de males internos e externos. Assim como um corpo de um homem natural pode ser enfraquecido e morto por doenças que lhe afetam, o corpo político de um Estado pode ser enfraquecido e dissolvido por enfermidades sociais, como as paixões e as opiniões que causam a discórdia interna, e a imperfeição da Instituição do Estado, pois

“NADA construído pelos mortais é mortal [...]. Pois, pela natureza de suas Instituições, elas foram projetadas para permanecerem vivas pelo mesmo tempo que a humanidade, ou as Leis Naturais ou a própria Justiça, que dão vida a elas, também permanecerem vivas” (HOBBS, 2015, p. 25).

Hobbes compara a decadência do poder soberano ao ataque de enfermidades no corpo humano. Um corpo de um homem natural é frágil, pois pode sofrer facilmente algum ferimento externo e ou por males internos, da mesma forma o corpo político também é sujeito ao enfraquecimento e morte, sobretudo, se sua força interna, isto é, a soberania sofrer algum tipo de dano, uma vez que apesar da intenção de imortalidade, a soberania pode cessar o movimento de coordenação em um corpo político quando é enfraquecida,

[...] E embora a Soberania, na intenção dos que a constroem, seja imortal, no entanto, ela está por sua própria natureza, não apenas sujeita a morte violenta por uma guerra estrangeira, mas também possui em si, por meio da ignorância e das paixões dos

homens, desde o momento de sua Instituição, muitas sementes de uma mortalidade natural que pode ocorrer por meio da Discórdia Interna (HOBBS, 2015, p. 201).

Para Hobbes, capítulo VIII do *Leviatã*, uma das principais paixões de dissolução do Estado é a vanglória, orgulho ou arrogância da mente. Em excesso causa confrontos por estima, influência, e outros desejos de reconhecimento. O orgulho sujeita o homem à raiva, à vingança, e à ira. A ira é a paixão excessiva originada pelo ciúme, e também do excesso de opinião sobre a inspiração divina, a sabedoria e outros conhecimentos. Além disso, toda opinião dogmática, isto é, não reconhecida sobre qualquer assunto, torna-se ira, porque o sujeito não aceita ser contrariado.

A insensatez da própria estima pode desestabilizar a ordem civil, porque todo homem deseja prestígio mais que o outro. Estar a frente é sinônimo de virtude, que é a comparação de habilidades que os homens adquirem, elogiam, valorizam e desejam para si, “[...] Pois, se tudo fosse igual em todos os homens, nada teria valor” (HOBBS, 2015, p. 69).

Para Hobbes, o menor desejo de poder conduz os homens a projetar na mente vários pensamentos para obter as coisas desejadas, e assim estarem o mais possível à frente de seus semelhantes, “[...] Pois, os Pensamentos são para os Desejos como Batedores e Espiões que vão para o exterior e encontram caminhos às coisas Desejadas, toda a habilidade e agilidade do movimento da mente procedem daí. Pois não ter nenhum desejo é estar Morto” (HOBBS, 2015, p. 74).

A vanglória é uma das causas de crime pela sobrevalorização do próprio mérito, porque o crime é todo ato (por ação ou palavra) em torno do que a lei civil de um Estado proíbe. Os homens infringem as leis ao se considerarem mais distintos do que os outros. Os que se medem por estima através de suas riquezas (dinheiro) cometem crimes com a esperança de não serem punidos. Se possuem amigos poderosos ou são populares, pressionam o poder soberano, e se encorajam para corromper as leis. Porém, os piores agitadores são aqueles que depositam em sua estima um grande poder a ponto de repreender e questionar a autoridade soberana, pois “[...] fazem discursos públicos para abalar as Leis, como se nada devesse ser um crime, exceto aquilo que seus propósitos pessoais necessitam que o seja” (HOBBS, 2015, p. 266).

A vanglória, a raiva, o ódio, a luxúria, a ambição, e a cobiça são causas constantes de crimes entre os homens, porque são paixões que “molestam o homem pelas coisas que odeiam”. São paixões naturais facilmente identificadas pelos efeitos que causam. Essas paixões pelos efeitos que produzem na mente humana e suas consequências na convivência social são consideradas e equiparadas metaforicamente por Hobbes a “enfermidades” que prejudicam a saúde de um corpo. Estas paixões estão vinculadas tanto a natureza do homem quanto a de

outros corpos animados, e só podem ter seus efeitos impedidos por um raro uso da razão, ou grandeza da punição, afirma Hobbes no capítulo XXVII Sobre os crimes, as escusas e atenuantes,

[...] [essas Paixões] são enfermidades que estão ligadas à natureza, tanto do homem como de todas as criaturas vivas, a ponto de seus efeitos não poderem ser impedidos, exceto pelo extraordinário uso da razão, ou pela severidade constante das punições. Pois, os homens são contínua e inevitavelmente molestados pelas coisas que odeiam (HOBBS, 2015, p. 267).

As opiniões também representam perigo para a dissolução do Estado. São as opiniões sediciosas consideradas enfermidades do corpo político, por exemplo, “Todo homem privado é Juiz das Boas e das Más ações” (HOBBS, 2015, p. 288); o perigo é o questionamento das leis civis, porque o súdito apega-se a própria opinião do que é boa ou má ação, e não a lei civil; Deste pressuposto, resulta a doutrina que move o homem a uma percepção e ação errônea no estado político, “[...] Tudo o que se faz contra a consciência é Pecado” (HOBBS, 2015, p. 288). No estado político a lei civil é concebida como a própria representação da “consciência pública”, caso contrário diz Hobbes “[...] o Estado fica absorto nessa diversidade de Consciências particulares, que são apenas opiniões pessoais, e ninguém obedece ao Poder Soberano além daquilo que pareça bom aos seus próprios olhos” (HOBBS, 2015, p. 288).

Outra opinião considerada perigosa é, “[...] não se chega à Fé e à Santidade pelo Estudo e pela Razão, mas por meio da inspiração sobrenatural ou da Infusão” (HOBBS, 2015, p.288), o perigo é o temor do discurso de inspiração divina sobre os medos das punições e esperança de recompensa diferente do poder temporal. As palavras estranhas e difíceis distraem ou sufocam a compreensão dos súditos para lançar o Estado numa guerra civil. Nenhum súdito pode obedecer a dois senhores. Ninguém saberá a quem deve a obediência civil.

No capítulo II *sobre a Imaginação*, Hobbes detalha que esse discurso de medo de coisas sobrenaturais e supersticiosas, são usados por algumas pessoas maliciosas do setor eclesiástico, através do ensino da Escolástica para prejudica a ordem interna de um Estado, impossibilitando a obediência civil. Não sabendo as verdadeiras causas da imaginação e dos sentidos, eles criam superstições tornando as coisas incompreensíveis, para obter vantagens particulares de pessoas simples, “[...] Se este medo supersticioso de Espíritos fosse removido e, com ele, os Presságios dos Sonhos, as falsas Profecias e muitas outras coisas(...), os homens estariam muito mais preparados para a Obediência civil (2015, p. 26)”.

Hobbes explica no capítulo XXVII, *Sobre os Crimes, as Escusas e Atenuantes*, que os sonhos podem enganar os homens, porque são apenas impressões (fantasmas) daquilo que

nossos sentidos recebem em estado de vigília. Os sonhos não carregam nenhuma certeza quando produzidos na mente de um homem. Qualquer ideia concebida na mente sobre o poder dos espíritos invisíveis pode servir de motivo ou desculpa para violar as leis. E, ao agir assim, o homem comete injustiça, pois abandona a lei natural ao seguir as imagens de sua mente ou de outros homens, afirma Hobbes (2015, p. 268): “[...] Assim pela lei Natural, se um homem qualquer tivesse permissão para fazer tais coisas, então, todas a teriam, e desse modo, nenhuma Lei, poderia ser mantida, e por fim, o Estado seria dissolvido”⁴⁴⁹.

Para Hobbes, a regulação da religião é um caminho para assegurar a garantia da paz no corpo político. As oposições entre poder temporal, que é o poder do Estado, e o poder espiritual, que é o eclesiástico podem levá-lo à dissolução. Embora o poder civil seja visível e contenha em si uma autoridade considerável, o poder espiritual também é equiparável a ele, porque exerce forte temor. Pois, o poder espiritual é obscuro, e está envolto nas trevas das palavras difíceis da Escolástica, de modo que, seus discursos podem causar sérios problemas ao Estado, a exemplo da linguagem do medo do sobrenatural, de fantasmas e da escuridão (HOBBS, 2015).

Para Hobbes a pluralidade de opiniões pode resultar em contradições e confrontos, fazendo com que, alguns se sintam mais inspirados do que outros pelo sobrenatural de modo a exigir para si reconhecimento por tal poder. Se não houver a regulação das doutrinas religiosas, as diferentes opiniões podem provocar a dissolução de todo o governo civil. Para manter a paz e a unidade no interior de um Estado, o poder conferido ao soberano deve ser suficientemente capaz de unificar os poderes temporais e espirituais. Hobbes percebeu que o conflito das interpretações religiosas (em razão da multiplicidade de discursos e interesses) eram constantes causa de guerra, e, portanto, nocivos à concórdia (HOBBS, 2015).

Não obstante, o medo é de todas as paixões o que menos inclina os homens a transgredir as leis. Porém, a paixão do medo não é infalível, pois em alguns casos pode ocorrer um crime por medo. Para Hobbes, em um Estado civil o medo apenas justifica a ação (defesa da vida diante de outrem) quando o homem corre algum risco de sofrer em seu corpo algum ferimento físico que prejudique o corpo e, por conseguinte, ameace a sua vida, pois “o único tipo de medo que o faz é o medo do ferimento físico, ao qual chamamos de *Medos físicos*. A única forma de escapar desse medo é por meio da ação” (HOBBS, 2015, p. 267, grifo do autor).

⁴⁴⁹ No capítulo III, sobre a Imaginação, Hobbes explica que a pretexto do medo, existem alguns homens ambiciosos que usam a opinião como pretexto para provocar a sedição, e, portanto, comprometer a obediência civil. Isso porque, estes homens obtêm sucesso e poder em razão da eloquência agregados à paixão do medo em seus discursos.

Nesse contexto, nenhum representante soberano pode se contentar com menos poder do que é necessário para a garantia da paz e defesa comum, ou seja, a concentração de poder deve ser absoluta. Apesar da esperança de recuperá-lo se este for perdido, isso significa um ato perigoso, cuja consequência é a dissolução do Estado. Para Hobbes, o exercício do poder soberano de modo algum pode ser negligenciado, pois tal atitude aos olhos daqueles ambiciosos pode constituir motivos para desobediência civil. O ato de negligência pode parecer um ato de injustiça para com a paz interna e defesa externa no Estado civil.

No capítulo VI *Do Direito de Quem Detém o Poder Supremo na Cidade, Seja um Conselho, Seja um Único Homem* da obra *Do cidadão* (2002) Hobbes explica que nenhuma opinião dos súditos pode se sobrepor ao interesse da paz, pois a paz está acima de qualquer interesse privado. O Estado não pode cometer nenhuma ambiguidade na publicação das leis aos súditos a fim de evitar motivos para que estes questionem o poder soberano. Todos devem ser punidos da mesma forma e com a mesma força para que não haja motivos de resistência ou rebelião. Se alguma doutrina atribui a si o direito de questionar as ordens do Estado, então justamente o Estado pode proibir que sejam ensinadas, permitindo-lhes qualquer motivo de resistência ao poder constituído, caso isto ocorra na cidade, ninguém saberá com certeza a quem deve obedecer, ambos precisam ser unificados, destaca Hobbes (2002, p. 107),

[...] Pois, se um mandar que se faça certa coisa sob pena de morte natural, e outro a proibir sob a pena de morte eterna, e ambos tiverem direito a dar essas ordens, seguir-se-á não apenas que os cidadãos, embora inocentes, serão todos eles puníveis de direito, mas ainda que a própria cidade estará completamente dissolvida. Pois ninguém pode servir a dois senhores; e aquele a quem acreditamos dever obedecer por medo da condenação da alma não é menos poderoso (e até mais) do que esse a quem obedecemos por medo à morte temporal. Conclui-se disso que a pessoa, homem ou assembléia (court), a quem a cidade conferiu o poder supremo, tem também o direito de julgar que opiniões e doutrinas são inimigas da paz, e o de proibir que sejam ensinadas.

De nenhum modo pode haver submissão do poder soberano às leis civis. Pois, esta é uma opinião sediciosa à paz e ao governo. Nenhum soberano pode se sujeitar às leis que ele mesmo criou. “[...] Pois, estar sujeito às leis é o mesmo que estar sujeito ao Estado, ou seja, ao Representante da Soberania; o que significa estar sujeito a si mesmo; isso não é sujeição às leis, mas a liberdade” (HOBBS, 2015, p. 289). O soberano apenas está sujeito às leis naturais, pois estas são leis divinas, além de não poderem ser revogadas. Nenhum súdito pode atribuir a si mesmo o direito de possuir alguma propriedade absoluta, pois essa igualdade de direitos retira o poder do soberano na medida em que, outros súditos teriam direitos iguais à propriedade

levando a dissolução do Estado. Todo direito à propriedade privada depende da autorização do Estado.

A doutrina de que o poder soberano pode ser dividido também é pernicioso. Isso porque, todo poder dividido destrói-se mutuamente. Além dessas falsas doutrinas, Hobbes explica que o desejo de modificar a forma já estabelecida do Estado, também é pernicioso, como exemplo, o do povo Judeu ao rejeitar a Deus e eleger o profeta Samuel como Rei se inspiraram em nações vizinhas, e por essa inveja, provocaram a dissolução do Estado⁴⁵⁰. Além disso, critica os homens que ficam felizes com a guerra civil na Inglaterra, pois a mudança da forma de governo os favorece. Porém, não imagina que isso os leva continuamente a própria destruição⁴⁵¹.

Hobbes ainda descreve outras enfermidades capazes de dissolver o corpo político, como a concepção de governo misto, pois não há governo, mas facções desejosas de angariar para si todo o poder soberano. Por outro lado, existem enfermidades menores que podem enfraquecer o poder do Estado, como a falta de dinheiro para os usos necessários do Estado, especialmente para a guerra. Essa ideia provém da opinião de que cada súdito possui terras e bens próprios. Se não contida essa opinião pode surgir o desejo entre as pessoas de desobediência civil forçando o Estado usar a força para arrecadar fundos. Porém, essa resistência dos súditos advindo dessa opinião pode obstruir a força do Estado tal como uma febre intermitente, que aos poucos quebra a resistência em um corpo natural.

Se uma guerra de origem estrangeira ou interna consome as forças do corpo político, fazendo com que o Estado perca capacidade de proteção, então a energia vital do corpo político fica impossibilitada de coordenar os membros que compõem sua estrutura social. Não importa a forma de governo, se a vida artificial do Estado perde o controle do corpo, ele expira. Desse modo, o Estado perde a lealdade dos súditos, e assim fica dissolvido, assumindo cada um a liberdade natural, “[...], pois o soberano é a Alma Pública e da Vida e Movimento ao Estado; o qual, ao expirar, deixa de reger seus membros da mesma forma que o cadáver de um homem que era movimentado por sua alma, que, embora Imortal, não se encontra mais no seu corpo” (HOBBS, 2015, p. 296).

⁴⁵⁰ No capítulo XXX Do cargo do representante soberano no *Leviatã*, o filósofo inglês explica que o Estado não pode deixar o povo ignorante dos direitos do poder soberano para não correr nenhum risco de deixar os súditos tornarem-se presas fáceis da sedução. Além disso, o povo deve ser ensinado a não se “apaixonar” pelas formas de governo vizinhas. E, por consequência, não nutrir o desejo de inovar a sua forma de governo pelo fato da prosperidade das nações alheias.

⁴⁵¹ Neste capítulo, Hobbes ainda argumenta que o efeito da leitura dos livros de política grego e latino contém inspirações danosas ao enfraquecimento do Estado, sobretudo, em uma monarquia. Pois, seus efeitos (as ações dos grandes heróis formam uma errônea ideia agradável) de modo que, são comparados à doença de um cão raivoso, pois a mordida transmite à doença, e as consequências da leitura na mente dos jovens causam a sedição e a guerra, porque desta leitura os homens são envenenados a ideia de que é justo matar os reis.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o estudo proposto, a inconstância das paixões naturais pode ser pensada como um princípio para a dissolução do Estado. Isso porque, as paixões naturais enquanto movimentos inconstantes e ambíguos, ou seja, de descontentamento, podem ser causas de guerra, mas também de paz, caso o Estado por sua obrigação de proteção redirecione as paixões naturais a conservação da própria ordem política, caso contrário, esta tende à dissolução interna e externa. A dissolução de um Estado é sempre uma possibilidade dada a instabilidade contínua das paixões naturais. Por isso, o medo da morte, e a esperança de viver bem são razões afetivas entre os indivíduos para o cultivo da obediência civil, concórdia e paz no corpo político, e portanto, de sua própria conservação na ótica hobbesiana.

Apesar da ideia de concentração absoluta de poder, de controle e imposição coletiva através das leis civis, o perigo da morte do corpo político é sempre um horizonte possível. Os caminhos de sua morte consistem nas paixões e também nas opiniões. As opiniões também fazem parte das coisas que podem dissolver o Estado, porque estão intrinsecamente vinculadas em ações que moldam aquilo que os homens consideram um bem para si mesmo. Por isso, na visão hobbesiana pensar os caminhos para sua destruição significa construir meios de justificação para sua conservação entre os indivíduos.

Neste sentido, diante do descontentamento ou inconstância apresentado pela contínua instabilidade das paixões naturais, as paixões necessitam de redirecionamento para o respeito mútuo, e contenção contra opiniões e ações sediciosas capazes de dissolver o estado civil em guerra. Se a soberania é dissolvida, o poder soberano perde capacidade de proteção, e a obediência dos súditos morre, assumindo cada um a sua liberdade natural, “[...], pois o soberano é a Alma Pública e da Vida e Movimento ao Estado; o qual, ao expirar, deixa de reger seus membros da mesma forma que o cadáver de um homem que era movimentado por sua alma, que, embora Imortal, não se encontra mais no seu corpo” (HOBBS, 2015, p. 296).

O medo de regressar ao estado de natureza agregado a impossibilidade de colaboração espontânea obriga os homens a conservarem o Estado civil. Pois, não podemos esquecer que a origem do Estado reside na autorização dos homens, ou seja, não é por meio da violência que o Estado surge, mas pela submissão da maioria dos súditos, uma vez que, os homens colaboram movidos pela aversão à morte e esperança de viver bem, na medida em que, a igualdade conduz a todos ao caminho da morte solitária.

Para conviver em sociedade os súditos são obrigados ao respeito mútuo. Toda mudança no comportamento destes depende das convenções estatais, isto é, as leis civis. Por isso, entre

os súditos e o soberano, os maiores interessados na conservação do Estado são os súditos, segue-se daí, sua obrigação quanto a não infligir às leis civis são maiores. Por isso, a obediência mútua é a concórdia que move a força soberana do Estado, pois os homens sofrem com a guerra civil, porque o excesso de ambição ofusca a obediência civil no interior de um Estado, “em qualquer um desses Estados, remova a obediência (e, conseqüentemente, a Concórdia do Povo) e, ele, além de não florescer, terá um Estado dissolvido em pouco tempo” (2015, p. 300).

REFERÊNCIAS

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou Matéria, Forma e Poder de um Estado eclesiástico e civil**. Tradução de Daniel Moreira Miranda. São Paulo: Edipro, 2015.

HOBBS, Thomas. **Do cidadão**. Tradução de Renato Janine Ribeiro. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HOBBS, Thomas. **Do corpo – Parte I – Computação ou Lógica**. Tradução de Maria Isabel Limongi e Viviane de Castilho Moreira. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

TRANSFOBIA ESTRUTURAL: VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS DAS MULHERES TRANSEXUAIS NO SISTEMA CARCERÁRIO BRASILEIRO

Rayssa Mikaelle Lima dos Santos
Graduanda em Direito
rayssa.mls@discente.ufma.br
UFMA

Antonio Coelho Soares Junior
Doutor em Direito
antoniocoelhojr@hotmail.com
UFMA

RESUMO: O sistema carcerário brasileiro não atende às condições mínimas de dignidade humana, embora a privação de liberdade seja institucionalizada dentro de parâmetros legais. Na realidade, o sofrimento vivenciado nas penitenciárias não atinge a todos igualmente. A inserção de mulheres transexuais em penitenciárias institucionalizadas e masculinizadas origina uma dupla punição dentro do sistema, obrigando-as a seguirem um modelo heteronormativo, negando-lhes sua identidade e, conseqüentemente, sua dignidade. Esse contexto, certamente, é fruto de uma violência transfóbica enraizada na sociedade e que não se distancia da estrutura do Estado enquanto sistema predominantemente preconceituoso. Nesse sentido, o objetivo fundamental deste trabalho é compreender como a transfobia estrutural opera violando os direitos humanos de transexuais nos presídios brasileiros. A partir desse objetivo inicial, desdobram-se objetivos mais específicos atinentes a uma discussão do novo cenário normativo: a edição da Resolução Conjunta nº 1 e a ADPF nº 525. A metodologia adotada baseia-se em pesquisas bibliográficas que envolvem o estado da arte, além da análise de normas que visam combater a discriminação de transexuais no cárcere. Nessa perspectiva, o presente estudo reside na ideia de que o sistema carcerário no Brasil é um espaço de invisibilidade e de violência para aqueles que já são invisíveis para a sociedade. Dessa maneira, as mulheres transexuais aprisionadas sofrem com um sistema tipicamente masculino, o qual não considera suas necessidades e viola constantemente os direitos básicos para uma vida digna. Ademais, não é difícil perceber que esse tratamento é fruto de um preconceito enraizado nas relações sociais, hostil à igualdade de tratamento, principalmente em relação às transexuais. De modo mais cuidadoso, nota-se que a transfobia nos presídios surge com a incompatibilidade de celas de acordo com sua identidade de gênero, sendo um local regido pelo binarismo segregacionista. Apesar de existirem medidas atenuantes para as violências vivenciadas pelas transexuais no âmbito carcerário, essas ainda estão distantes de serem efetivamente concretizadas pelo Estado.

Palavras-chave: Transfobia estrutural; Dignidade humana; Sistema penitenciário; Identidade de gênero.

1. INTRODUÇÃO

Após mais de três décadas da promulgação da Constituição Federal, conhecida como Constituição Cidadã, a sociedade brasileira ainda enfrenta violações de direitos em diversos âmbitos, mas, sobretudo, dentro dos muros das prisões. De fato, ao final dos 21 anos do regime militar, os cidadãos recebiam uma Constituição que preconizava em seu bojo a dignidade da pessoa humana, sem distinção de classe, cor, sexo ou religião. É sabido, contudo, que muitas

dessas perspectivas de direitos estão distantes de minorias da população que, nesse estudo, são as mulheres transexuais encarceradas.

O sistema carcerário brasileiro não atende às condições mínimas de dignidade humana, embora a privação de liberdade seja institucionalizada dentro de parâmetros legais. Na prática, percebe-se que as garantias e os direitos dos apenados, de modo particular das mulheres transexuais, são negligenciados, haja vista que o sistema punitivo adotado no Brasil é projetado para punir homens. Explica-se: a inserção de mulheres transexuais em penitenciárias institucionalizadas e masculinizadas origina uma dupla punição dentro do sistema, obrigando-as a seguirem um modelo heteronormativo, negando-lhes sua identidade e, conseqüentemente, sua dignidade. Esse contexto, certamente, é fruto de uma violência transfóbica enraizada na sociedade e que não se distancia da estrutura do Estado enquanto sistema predominantemente preconceituoso.

Em 2014, o Presidente do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP) editou a Resolução Conjunta nº 1. Apesar de ser um passo crucial para o acolhimento das transexuais em privação de liberdade como o tratamento pelo nome social, tratamento isonômico etc., a referida resolução ainda carece de efetiva concretização. Ademais, a partir análise da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 525 em conjunto com a Resolução Conjunta nº 1, levantou-se o seguinte questionamento: esse novo cenário normativo é suficiente para findar a transfobia estrutural no sistema carcerário?

Diante dessa situação, a tese que se sustenta na presente reflexão visa argumentar que a transfobia estrutural assistida no sistema carcerário é um modo institucionalizado de o Estado decidir quem tem direito à dignidade e quem não tem. Desta maneira, garantir uma vida digna para as pessoas privadas de liberdade, respeitando suas condições, e efetivar o novo cenário normativo e jurisdicional, parece poder contribuir consideravelmente para superar essa dicotomia e garantir a [sobre]vivência digna de mulheres transexuais no cárcere.

2. O CÁRCERE, OS DIREITOS HUMANOS E O ESTADO

Após o fim da Segunda Guerra Mundial, o mundo ocidental viu expandir o debate acerca do reconhecimento e direito à diversidade e, por isso, tornou-se imprescindível a criação de Sistemas de Proteção aos Direitos Humanos no âmbito internacional. A progressiva preocupação com os assuntos ligados aos direitos humanos, sobretudo depois das atrocidades vivenciadas na grande guerra, contribuiu para a formulação e positivação da Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, que declara em seu art. 7º que: “Todos são iguais

perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação” (ONU, 1948). Nesse sentido, fica evidente a proteção integral dos indivíduos, relacionados aos ideais de justiça e de dignidade social.

No âmbito nacional, a dignidade da pessoa humana é reconhecida como um fundamento do Estado Democrático de Direito e encontra previsão no art. 1º, inciso III, da Constituição Federal de 1988. Desse modo, o ser humano é titular de direitos que devem ser assegurados pelo poder Estatal, em respeito à condição de ser humano, independentemente de características individuais que este possua, como orientação sexual e identidade de gênero.

Direcionando a análise para dentro do sistema carcerário brasileiro, percebe-se que o atual sistema penal adota o critério binário sexual nas penitenciárias, isto é, os encarcerados são separados em dois grupos: homens e mulheres, levando em consideração apenas o sexo biológico do indivíduo. *A priori*, constata-se que as mulheres transexuais são conduzidas, na maioria das vezes, para presídios masculinos, uma vez que há a dificuldade de enquadrar essas mulheres, levando em consideração os preconceitos sociais, a ausência da cirurgia de redesignação sexual ou até mesmo por não possuírem os documentos de identificação em consonância com sua identidade de gênero (GOMEZ, 2017).

O sistema prisional brasileiro torna os encarcerados invisíveis para a sociedade. No entanto, essa invisibilidade é mais danosa para as mulheres transexuais presidiárias, pois ela enfrenta duplamente os efeitos da vulnerabilidade social: como presa e como mulher. Além disso, o Estado não levanta dados oficiais acerca das condições destas mulheres, tornando-as invisíveis também para aquele que deveria lhe garantir o mínimo. A invisibilidade também ocorre pela diferença de gênero, pois sabe-se que a sociedade brasileira é patriarcal e, como tal, oprime as mulheres (cisgêneros ou transgêneros) de todas as formas. Dessa maneira, o desrespeito aos direitos humanos e, principalmente, à dignidade humana é explícito nas instituições penais. Contudo, esse desrespeito torna-se mais evidente quando se analisa os dados relacionados ao encarceramento da mulher transexual em presídios masculinos. A violação transcende o aspecto físico e passa, também, para as violações emocionais e morais (GOMEZ, 2017).

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 5º, inciso XLVIII, determina que “a pena será cumprida em estabelecimentos distintos, de acordo com a natureza do delito, a idade e o **sexo do apenado**” (grifou-se). Essa diferenciação das penitenciárias em sexo masculino e feminino, ocasiona uma violação aos princípios da dignidade da pessoa humana e da igualdade, visto que

esse sistema não se atenta com a identificação de gênero das mulheres transexuais, que não podem ser alocadas como homens e nem como mulheres cisgêneros (TOMIAZZI, 2018).

2.1 O sistema carcerário brasileiro à luz dos direitos humanos

Quando o assunto se refere à violação de direitos fundamentais, direitos humanos e princípio da dignidade humana, um dos debates existentes é o tratamento concedido aos presos no sistema carcerário brasileiro. No entanto, uma parcela dessa população é ainda mais violentada em razão de suas condições físicas; o espaço que deveria servir apenas para o cumprimento da pena e para a ressocialização, mostra-se um cenário propício e evidente de violência estatal.

Os sistemas prisionais sempre existiram, entretanto, as suas finalidades eram distintas das contemporâneas. As prisões destinavam-se à guarda de escravos, prisioneiros de guerra e para os criminosos que esperavam pelo seu julgamento, onde vivenciavam torturas que, naquela época, era um método admitido para a produção de provas.

Na sociedade hodierna, a inobservância dos direitos humanos no sistema carcerário é praticada e aceita porque destinada à figura do “inimigo da sociedade”, isto é, àquele indivíduo que violou o pacto social estabelecido (CHAIA, 2018) e foi selecionado pelo sistema penal por pertencer a grupo considerado “perigoso”. Entretanto, a Constituição Federal de 1988, em seu art. 5º, inciso III, assevera como garantia fundamental de todos, a proteção contra a tortura e tratamento desumano ou degradante. Além disso, em relação às penas impostas aos presos, ainda no art. 5º, inciso XLVII, e em respeito à integridade física e moral do preso, a *Carta Magna* proíbe penas de morte, de caráter perpétuo, de trabalho forçado, de banimento e, por fim, cruéis. Logo, evidencia-se, pelo menos na teoria, uma preocupação com os direitos fundamentais das pessoas privadas de sua liberdade.

A legislação brasileira garante diversos direitos básicos aos encarcerados, com o intuito de preservar sua dignidade e sua condição como pessoa humana, respeitando o que está disposto na Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, para que, dessa forma, justifique-se o discurso fundamentado na ressocialização do ergastulado ao final do cumprimento da pena imposta.

Michel Foucault, em sua célebre obra “Vigiar e Punir”, apresenta uma visão negativa e crítica do sistema prisional. Ele compreende o estabelecimento das prisões como um fracasso da justiça penal em sua realidade e efeitos. Foucault (1975) trabalha, com afinco, no sentido de demonstrar que “as prisões não diminuem a taxa de criminalidade: pode-se aumentá-las,

multiplicá-las ou transformá-las”. Seguindo essa linha de raciocínio, é possível apresentar as prisões brasileiras contemporâneas em suas mais variadas falhas, que reflete a desumanização do sistema prisional mediante as nítidas superlotações.

O Brasil enxerga o encarceramento como a solução mais viável para os problemas da criminalidade. Nesse aspecto, observa-se que para a “sociedade civil não interessa se ali o criminoso será tratado com dignidade. Ao contrário. Muitos aplaudem as rebeliões que acontecem em alguns centros penitenciários brasileiros, pois acham que assim, haverá menos bandidos nas ruas” (BEZERRA, 2022). Percebe-se, portanto, que a sociedade “compactua” ideologicamente com as atrocidades cometidas nos presídios e o Estado se omite na garantia dos direitos humanos aos aprisionados.

Pode-se destacar que as unidades prisionais brasileiras possuem como objetivos declarados a ressocialização, educação e a punição justa ao crime cometido pelo detento. Sendo assim, o Estado torna-se o responsável pelo indivíduo aprisionado, com o intuito de assegurar os seus direitos e deveres conforme o disposto na Constituição Federal (SOUZA, 2020). Isso significa dizer que o ser humano, independente de seus atos, é titular de direitos que devem ser respeitados e, sobretudo, garantidos pelo Poder Público e pelos indivíduos da sociedade. Por conseguinte, o respeito aos seus direitos se impõe somente pelo fato de sua condição humano, ou seja, trata-se uma qualidade inerente a todo e qualquer indivíduo.

De fato, na hodiernidade, é possível constatar que o sistema carcerário brasileiro se encontra em total falência e em discordância com tudo que representa e positiva as normas estabelecidas pela Constituição Federal de 1988. Refere-se a um cenário contraditório com os princípios elencados pela *Carta Magna*, expondo ofensa a diversos preceitos normativos fundamentais, como a dignidade da pessoa humana, a vedação de tortura e de tratamento desumano, os direitos sociais e, de forma abrangente, os direitos humanos (SOUZA, 2020). O fato mais evidente de desrespeito aos direitos dos presos é o alto volume populacional nas unidades prisionais, o que corrobora a ofensa por parte do Estado aos direitos fundamentais esboçados na Constituição Federal a respeito desse público, uma vez que não existe consideração à integridade moral e física.

Nesse sentido, o Estado, ao gerenciar o sistema prisional de maneira omissa, colabora para o agravamento da situação vulnerável dos aprisionados. Veja-se as palavras de Soares e Queiróz:

O Estado brasileiro, a par das inúmeras violações a direitos humanos, vivenciadas diariamente no sistema penitenciário, agravadas principalmente pela superlotação, não apenas ignora tal realidade, como emite sinais claros de que pretende adotar

medidas que vão ao encontro da política de encarceramento em massa, tais como a redução da atual menoridade penal, e a extinção de direitos como progressão de regime e saídas temporárias. (SOARES; QUEIRÓZ *apud* BONINI, 2020)

Pode-se inferir do quadro acima que a superlotação dos presídios brasileiros comprova a violação dos direitos humanos e dos princípios constitucionais assegurados aos detentos.

2.2 Dos direitos e garantias no cárcere

A Organização das Nações Unidas (ONU) elaborou Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos, no ano de 1995, que consiste em um documento que declara e tem como a finalidade assegurar os direitos mínimos dos aprisionados. Dentre o rol de direitos assinala-se a alimentação digna, assistência médica, realização de exercícios físicos e atividades recreativas, dentre outros direitos (GOMES, 2020). Nesse contexto, esses direitos elencados pela legislação nacional e internacional pressupõe um compromisso com o tratamento digno dos detentos, a fim de reinseri-los no corpo social, o qual é um dos objetivos declarados do cumprimento das penas – a ressocialização do apenado.

Como se sabe, o Estado, a partir da regulamentação em Lei e, sobretudo, o disposto na Constituição Federal de 1988, deve assegurar a proteção e promoção dos direitos dos encarcerados, uma vez que detém a responsabilidade sobre eles até o fim de cumprimento da pena. Em outros termos, a legislação prevê sanções para aqueles que violam as regras de convívio em sociedade, no entanto, o ordenamento jurídico brasileiro também regulamenta sobre os direitos e garantias fundamentais dos apenados, em respeito ao Estado Democrático de Direito (AUGUSTINHO, 2022).

A promulgação da Constituição Federal determinou o princípio da dignidade humana como o manto protetor do direito constitucional. Em seu bojo, garante a proteção, o respeito a todos os indivíduos, viabilizando uma vida mais digna, sem distinção de cor, sexualidade, etnia, entre outros. Desse modo, esse princípio tornou-se o vértice da proteção de direitos, visando um pensamento mais plural e humanitário, diferente do que antes estava estabelecido dentro do direito (AUGUSTINHO, 2022). Nesse sentido, dentro do sistema prisional, os indivíduos merecem ser respeitados, independentemente das violações cometidas, como determina a *Carta Magna*.

Nessa perspectiva, deve-se considerar a dignidade da pessoa humana um direito inerente à condição humana. Com efeito, Silva (2021) expõe que as condições das penitenciárias brasileiras são extremadamente desumanas e os direitos dos encarcerados, previstos na Constituição de 1988, são violados constantemente. Entender mais cuidadosamente essas

violações exige questionar: como garantir a dignidade humana em um sistema penitenciário seletivo e voltado para a punição extrema? Isto é, que tipo de ações o Estado deve buscar para impedir uma experiência traumática dos detentos, e garantir o mínimo que a lei estabelece, que é a dignidade e a igualdade, sem distinção?

Nesse viés, Augustinho (2022) dispõe que a liberdade e a igualdade são princípios reconhecidos como direitos humanos fundamentais, de modo que são cruciais para assegurar a dignidade da pessoa humana. O princípio da igualdade, como já disposto na nomenclatura, explicita que todos são iguais perante a lei, como disposto na Constituição Federal de 1988. Nesse sentido, não se pode aceitar um tratamento diferenciado e discriminatório nas penitenciárias brasileiras tendo como base a identidade de gênero do indivíduo.

Destarte, o princípio da igualdade anda em harmonia com o princípio da dignidade da pessoa humana e é uma garantia para o indivíduo fora e, principalmente, dentro do cárcere. Por isso mesmo, é imprescindível refletir sobre o tratamento das transexuais na sociedade e no sistema carcerário, uma vez que o Estado é responsável pela vida dos indivíduos apenados. Os direitos e garantias fundamentais dispostos na Carta Magna não podem ser violados, comprometendo mortalmente o conteúdo constitucional dos direitos de igualdade, não discriminação e respeito à dignidade da pessoa humana. Logo, o direito deve atuar como garantidor de igualdade daqueles que estão invisíveis na sociedade.

2.3 As condições das penitenciárias e o desrespeito à dignidade da mulher transexual

A palavra dignidade é proveniente da etimologia *dignitas*, que significa valioso, virtuoso, adequado. A Constituição Federal de 1988, dentre os seus princípios fundamentais, evidencia o princípio da dignidade da pessoa humana como o núcleo da proteção jurídica para o Estado Democrático de Direito. O valor supremo desse princípio é previsto no início da *Carta Magna*, que assevera no art. 1º, III, da Constituição Federal de 1988:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

[...]

III - a dignidade da pessoa humana;

Assim, pode-se observar que esse princípio presume o dever do Estado brasileiro de garantir respeito, proteção e promoção do mínimo existencial dos indivíduos. Em suma, esse fundamento da Constituição dificulta a realização de atividades que prejudiquem a dignidade,

exigindo a efetiva atuação do Estado em defesa da dignidade, além de demandar a adoção de medidas que assegurem o acesso a uma vida digna (SANTOS, 2019). Entretanto, uma parcela da população [sobre]vive na invisibilidade e distante dos mecanismos de proteção à dignidade da pessoa humana, como as mulheres transexuais encarceradas.

Como bem observou Nínive Gomes (2020), hodiernamente, ao se deparar com as condições das prisões, percebe-se uma aversão ao indivíduo criminoso, que ao ser encarcerado termina por perder seus direitos individuais, ou mesmo sua própria condição de ser humano. Nesse sentido, é como se os encarcerados que (sobre)vivem nesses estabelecimentos prisionais estivessem esquecidos. Apesar dos crimes que tenham praticado, são sujeitos que possuem direitos garantidos na lei e, dessa forma, merecem uma vida digna.

Os sistemas prisionais de todo o país violam os direitos humanos e ferem o princípio da dignidade humana que, para uma mulher transexual, já é algo recorrente no cotidiano. De acordo com o disposto no art. 5º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, “Ninguém será submetido à tortura, nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante” (ONU, 1948). De igual modo, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos consagra em seu texto legal a determinação de que os direitos individuais dos detidos devem ser respeitados, assim como sua integridade moral, no decurso de cumprimento de sua pena (GOMES, 2020).

De acordo com Gerson Filho (2019, p. 141), “A infraestrutura dos estabelecimentos prisionais é de suma importância na promoção dos direitos humanos: mesmo que o discurso do senso comum queira negá-los”. A realidade vivenciada nas unidades prisionais brasileiras configura um desprezo aos direitos fundamentais dos indivíduos privados de sua liberdade, o qual o princípio da dignidade da pessoa humana é totalmente violado, além da observância da desobediência aos tratados internacionais. Toda essa omissão do poder estatal frente aos detentos não afeta somente a integridade física deles, mas, especialmente, pode ocasionar impactos emocionais e psicológicos que são ainda mais difíceis de serem superados.

Nesse horizonte, o ambiente prisional apresenta problemas enfrentados pela maioria da população detenta do Brasil, porém, esses problemas são acentuados quando tratamos das detentas transexuais, pois estas sofrem com maiores dilemas e falhas do sistema carcerário. Na concepção formulada por Gomes (2020), as penitenciárias são ambientes profundamente violentos, que despreza os direitos individuais, e enfatiza o estado vulnerável dos transexuais, travestis e homossexuais. Se na sociedade esses indivíduos livres sofrem preconceitos, a mesma situação se reitera com ainda mais obstinação dentro dos muros da prisão.

Da mesma forma, Gomes (2020) aponta o entendimento de Dráuzio Varella e relata que a violência contra transgêneros e travestis é um cenário frequente, tanto dentro quanto fora das prisões, constatando-se como uma verdadeira adversidade a ser combatida pelo Poder Público. Logo, não existe nenhum tipo de respeito às minorias, às diferenças sociais ou às escolhas individuais de cada cidadão. Certamente, distanciar a dignidade humana das detentas transexuais só corrobora a violência contra elas. Desse modo, Gomes (2020) expõe que:

o Estado deve elaborar e implantar políticas públicas voltadas à segurança física, mental e psicológica desses indivíduos, especialmente para o que se encontram dentro dos presídios do país, que além de todo o preconceito vivenciado em liberdade, ainda enfrentam problemas ainda maiores inerentes ao encarceramento. (GOMES, 2020, p. 19)

Pode-se inferir, portanto, do quadro acima exposto, que políticas públicas destinadas exclusivamente à população LBTQIA⁺ e, de modo particular, às detentas transexuais, são imprescindíveis para manter essa minoria segura, assegurando seus direitos individuais, bem como sua liberdade sexual, afastando do próprio sistema penitenciário práticas violentas e discriminatórias, garantindo-as um tratamento digno.

Pressupõe-se, portanto, que com base nos conceitos de *homo sacer* formulado por Giorgio Agamben (2007, p.81), “aquele ser que medeia entre a impunidade de sua morte e o veto de seu sacrifício, para essa criatura, haveria a suspensão dos direitos humanos garantidos pelo poder soberano”. De modo mais específico, o *homo sacer* equivale à vida das encarceradas transexuais e por essa razão não seriam merecedoras de uma assistência adequada às suas peculiaridades a ser garantida pelo poder estatal, afastando-as completamente de um amparo digno às necessidades inerentes, em razão de não terem reconhecida a sua dignidade humana (FELIX et al., 2021).

3. A TRANSFOBIA COMO VIOLÊNCIA ESTRUTURAL

O estudo realizado sobre a população transgênera empreende a compreensão de alguns conceitos sobre gênero, sexo, orientação sexual e identidade de gênero para melhor analisar a complexidade do tema.

Letícia Lanz explica: “Sexo é o que tem entre as pernas [órgão genital]. Gênero é o que se tem entre as orelhas [ego/pensamento]. E orientação é o que se quer entre os braços [com quem quer estar]” (TREVIZANI, 2018, p. 89). No entanto, é importante salientar a concepção de Alexandre Bortolini no sentido de que as tentativas de conceituação e classificação reduzem a complexidade do tema, uma vez que a sexualidade humana é múltipla.

De toda sorte, apenas para elucidar sobre o que se pretende com as expressões acima, pode-se afirmar que o gênero é um “conjunto de características socialmente atribuídas e impostas pela sociedade às pessoas ao nascerem, em razão de seu genital, em termos de masculinidade e feminilidade” (VECCHIATTI, 2018, p. 15). De acordo com Santos (2019), a palavra “sexo”, de forma particular, é utilizada para discriminar o homem e a mulher, concedendo-lhes um papel específico na reprodução. Já a orientação sexual, se refere ao sexo no sentido de gênero, ou seja, a atração da pessoa de modo erótico-afetivo (VECCHIATTI, 2018). A identidade de gênero, destarte, nas palavras de Bortolini (2008) “tem a ver como eu me coloco diante da sociedade, com quais grupos, representações e imagens eu me identifico e me reconheço” (p. 8-9). Visa identificar, assim, o gênero masculino, gênero feminino e transgêneros (travestis e transexuais).

Nessa direção, é possível compreender que a LGBTfobia e, de maneira mais particular, a transfobia, é uma maneira violenta de demonstrar repulsa ao diferente, que não surgiu de forma espontânea e pontual no seio da sociedade brasileira e não deve ser considerada peculiar dos tempos atuais. Esse fenômeno de violências às minorias é resultado de uma construção histórica de consolidação de preconceitos e intolerância difundido no convívio em sociedade (VALADARES; ALMEIDA, 2018).

3.1 Transexuais no cárcere: uma questão jurídica

As transexuais são alvos, cotidianamente, de preconceitos oriundos de uma sociedade profundamente complexa, a qual “as batalhas ideológicas se tornam visíveis nas questões mais relevantes para o desenvolvimento de uma sociedade plural e democrática” (OLIVEIRA FILHO; COSTA, 2018, p. 67). Ao passo que essa complexidade aumenta os mecanismos de recepção para o diferente, como novos direitos, novas formas de amar, novas concepções de organizações familiares, percebe-se também, recorrentemente, violações aos direitos humanos, o desrespeito à diversidade sexual e às diferenças entre as pessoas, as quais lutam por um espaço digno para viverem os seus direitos.

É de conhecimento amplo que o sistema carcerário brasileiro não é diferente, a violação aos direitos humanos e o desrespeito às transexuais ocorre de maneira desenfreada. Além de sofrerem com a realidade precária das penitenciárias, as transexuais sofrem com o preconceito em todas as esferas do Estado. E, se para a população transexual o convívio em sociedade menospreza, marginaliza e humilha os indivíduos, dentro das celas brasileiras não seria de outra

forma, as desigualdades são ainda mais acentuadas. Basicamente, é como explica bem Camila Santos (2019, p. 9):

A privação da liberdade para travestis e transexuais pode tornar-se mais que um ambiente para cumprimento de pena, quando se transforma em um local de violências constantes à integridade sexual, física, psicológica, entre outras, gerando consequências significativas para a estética e, principalmente, para a identidade de gênero do indivíduo.

Não é difícil constatar que os problemas que assolam todas as pessoas encarceradas, como a superlotação das celas, falta de estrutura e recursos para a manutenção do sistema penitenciário, falta de acompanhamento da execução da pena e de estrutura adequada para a ressocialização dos penalizados, ainda existe tratamento mais desumano dado às pessoas transexuais. Nesse sentido, o ataque à dignidade humana inicia com o convívio em locais incompatíveis com a identidade de gênero, que originam humilhações, torturas realizadas pelos outros detentos e pelos próprios agentes do Estado, abusos sexuais e violação da intimidade ao serem expostos a pessoas diferentes de sua identidade de gênero (SANTOS, 2019).

Um caso de incompatibilidade de celas que teve repercussão no Ceará, em 2015, foi a de uma transexual levada à audiência de custódia, a qual, na ocasião, apresentava marcas de espancamento, chorando e vomitando, ela relatou que não queria voltar para a prisão, caso contrário, se isso acontecesse, ela cometeria suicídio. A transexual havia ficado 20 dias detida na Penitenciária masculina de Caucaia, sendo espancada e estuprada por quatro detentos. Na audiência de custódia, um dos presos relatou ao juiz que durante a noite ouviu os gritos da transexual pedindo socorro.

A primeira ala específica para a comunidade LGBT, denominada “ala gay”, foi criada em 2009, no presídio de São Joaquim de Bicas II, em Minas Gerais, sendo o primeiro Estado a ter área reservada para travestis e transexuais. A separação das celas foi motivada pela travesti Vitória Rios Fortes, a qual mutilou os próprios braços para chamar a atenção dos superiores do presídio masculino. O depoimento de Vitória demonstra as atrocidades vivenciadas pelo descaso do Estado:

“Eu era obrigada a ter relação sexual com todos os homens das celas, em sequência. Todos eles rindo, zombando e batendo em mim. Era ameaçada de morte se contasse aos carcereiros. Cheguei a ser leiloada entre os presos. Um deles me ‘vendeu’ em troca de 10 maços de cigarro, um suco e um pacote de biscoitos. [...] Fiquei calada até o dia em que não aguentei mais. Cheguei a sofrer 21 estupros em um dia. Peguei hepatite e sífilis. Achei que iria morrer. Sem falar que eu tinha de fazer faxina na cela e lavar a roupa de todos. Era primeira a acordar e a última a dormir”.

Para Requi (2018), esse cenário de violência é agravado pelo conceito histórico tipicamente binário de homem e mulher. A legislação penal e a Lei de Execução Penal não possuem previsão satisfatória para a diversidade sexual tão recorrente nas penitenciárias brasileiras. Além disso, os direitos dos transexuais, uma vez que são distintos daqueles apregoados pelo binarismo sexual, não são observados e pode-se acrescentar que, muitas vezes, são esquecidos. Percebe-se, inegavelmente, uma discriminação integral ao transexual em todo o sistema carcerário brasileiro. Ora, as condições das prisões agravam a situação dos transexuais que adentram um sistema que, por si só, já é discriminado e desigual.

Nessa direção, é possível compreender, de saída, que para melhorar a vida dos transexuais encarcerados não basta somente a criação de alas específicas para esses grupos, a denominada “ala gay”. Na verdade, a legislação deve garantir a finalidade da pena: a humanização e ressocialização do apenado, sem subalternar e discriminar grupos já marginalizados. A questão jurídica dos transexuais no cárcere perpassa pela ideia de um espaço que foi criado por homens e para homens, isto é, a prisão é um local originariamente masculino, onde as mulheres possuem um papel apenas de coadjuvantes. Nesse espeque, em um universo regido pela ótica binária de segregação, não há como aspirar um espaço que respeite os transexuais (REQUI, 2018).

3.2 A Resolução Conjunta 1/2014 do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e a ADPF 527 do STF

A regulamentação das alas específicas no sistema penitenciário brasileiro somente foi criada em 2014, apesar de algumas penitenciárias já terem implementado esses setores a partir de 2009. A Resolução Conjunta nº 1, de 15 de abril de 2014, assinada pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária e pelo Conselho Nacional de Combate à Discriminação CNCD/LGBT disciplinou a questão da transferência para o espaço de vivência específico, além de regulamentar assuntos indispensáveis para os transexuais encarcerados. Nesse espeque, é um passo na garantia dos direitos do transexuais no sistema prisional. Veja-se alguns artigos desse dispositivo:

[...]

Artigo 2º A pessoa travesti ou transexual em privação de liberdade tem o direito de ser chamada pelo seu nome social, de acordo com o seu gênero.

[...]

Art. 4º As pessoas transexuais masculinas e femininas devem ser encaminhadas para as unidades prisionais femininas.

Parágrafo único. Às mulheres transexuais deverá ser garantido tratamento isonômico ao das demais mulheres em privação de liberdade.

Art. 5º À pessoa travesti ou transexual em privação de liberdade serão facultados o uso de roupas femininas ou masculinas, conforme o gênero, e a manutenção de cabelos compridos, se o tiver, garantindo seus caracteres secundários de acordo com sua identidade de gênero.

A resolução garantiu direitos que antes eram desprotegidos pelo Estado no âmbito do encarceramento, como ser chamado pelo nome social, em consonância com o seu gênero, a vivência em espaços específicos, a garantia de tratamento hormonal, atenção integral à saúde, a liberdade de uso de roupas femininas ou masculinas, conforme a identidade de gênero, entre outros.

Para Dias (2019), a referida resolução não possui uma ampla aplicabilidade, embora seja imprescindivelmente necessária, além de apresentar em seu texto algumas passagens que retratam discursos violadores e preconceituosos. A crítica que a autora apresenta pode ser observada na leitura do primeiro artigo da resolução:

Art. 1º Estabelecer os parâmetros de acolhimento de LGBT em privação de liberdade no Brasil.

Parágrafo único. Para efeitos desta Resolução, entende-se por LGBT a população composta por lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, considerando-se:

I - Lésbicas: denominação específica para mulheres que se relacionam afetiva e sexualmente com outras mulheres;

II - Gays: denominação específica para homens que se relacionam afetiva e sexualmente com outros homens;

III - Bissexuais: pessoas que se relacionam afetiva e sexualmente com ambos os sexos;

IV - Travestis: pessoas que pertencem ao sexo masculino na dimensão fisiológica, mas que socialmente se apresentam no gênero feminino, sem rejeitar o sexo biológico; e

V - Transexuais: pessoas que são psicologicamente de um sexo e anatomicamente de outro, rejeitando o próprio órgão sexual biológico.

A resolução conceitua os diferentes termos travestis e transexuais com base no critério anatômico de órgão sexual. No entanto, como já mencionado anteriormente, a questão do gênero, por ser detentora de complexidade, não pode ser conceituada apenas por um único critério objetivo (DIAS, 2019). Em outros termos, qualquer tentativa de definição da sexualidade é sempre redutora de complexidade, visto que ela é extremamente plural.

Nesse horizonte, a referida resolução desconsidera os transexuais que não rejeitam a genitália ou travestis que não se identificam como mulheres. Dessa forma, nos cabe depreender que a definição presente no primeiro artigo da resolução conjunta 1/2014 é marcada por um pensamento raso sobre a percepção de gênero, o qual é incapaz de ultrapassar a construção social do binarismo feminino/ masculino, explica Dias (2019).

Apesar da Resolução Conjunta 1/2014, os direitos dos transexuais aprisionados permanecem sendo violados no âmbito do sistema prisional brasileiro. Por isso, a Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Transgêneros, ingressou com medida cautelar na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 527. O Ministro Luís Roberto Barroso, do Supremo Tribunal Federal, em junho de 2019, determinou liminarmente que mulheres transgêneras – transexuais, travestis, não binários – podem cumprir pena em presídios destinados a mulheres. Em sua decisão, justificou que:

Trata-se, ademais, de providência necessária a assegurar a sua integridade física e psíquica, diante do histórico de abusos perpetrados contra essas pessoas em situação de encarceramento. Não há, no caso, uma opção aberta ao Poder Público sobre como tratar esse grupo, mas uma imposição que decorre dos princípios constitucionais da dignidade humana, da liberdade, da autonomia, da igualdade, do direito à saúde e da vedação ao tratamento cruel e à tortura (Medida Cautelar na ADPF 527, 2019).

Assim, para Cinthya Cristina Gomes (2021), a situação dos presos transexuais ainda é delicada e ofensiva, pois eles não possuem o tratamento que merecem – com dignidade e igualdade. Apesar da existência de uma Resolução editada em 2014, após quase uma década, as suas diretrizes ainda não são efetivadas dentro sistema penitenciário.

4. CONCLUSÃO

O presente artigo teve o intuito de discutir, ainda que sumariamente, os contornos hodiernos da situação das mulheres transexuais encarceradas que estão inseridas em um sistema estrutural transfóbico. Nos últimos anos abriu-se um debate efervescente sobre a dignidade da pessoa humana, isso porque a Constituição Federal de 1988 trouxe esse direito fundamental como base para a sociedade. É fato que a virada do século XX para o XXI tornou o cenário brasileiro mais próspero e menos violento, se contrastarmos com o histórico do Brasil. Todavia, nem todos os setores da sociedade podem desfrutar de uma vida digna, em especial aqueles que estão privados de liberdade.

A tese defendida aqui reside na ideia de que o sistema carcerário no Brasil é um espaço de invisibilidade e de violência para aqueles que já são invisíveis para a sociedade. Dessa maneira, as mulheres transexuais aprisionadas sofrem com um sistema tipicamente masculino,

o qual não considera suas necessidades e viola constantemente os direitos básicos para uma vida digna. Ademais, não é difícil perceber que esse tratamento é fruto de um preconceito enraizado nas relações sociais, hostil à igualdade de tratamento, principalmente em relação às transexuais.

Como demonstrado, entender o sistema prisional brasileiro exige percebê-lo como um sistema tipicamente binário, ou seja, baseado no conceito de homem e mulher. Recorta-se, nesse estudo, as mulheres transexuais encarceradas. É de se pensar as diversas formas de violência dirigidas a essa minoria dentro e fora dos presídios, a qual ultrapassa a natureza física e alcança o emocional e moral das detentas. Assim, o Estado opera estruturalmente enfatizando a violência contra às transexuais, expondo a existência dessas indivíduos a uma assistência desumana, isto é, sem um tratamento constitucional digno.

Além disso, essa exposição leva a compreender a transfobia como estrutural enquanto resultado de uma construção histórica sexista. De modo mais cuidadoso, nota-se que a transfobia nos presídios surge com a incompatibilidade de celas de acordo com sua identidade de gênero, sendo um local regido pelo binarismo segregacionista. Apesar de existirem medidas atenuantes para as violências vivenciadas pelas transexuais no âmbito carcerário, essas ainda estão distantes de serem efetivamente concretizadas pelo Estado.

Destarte, essa reflexão intenta demonstrar que a garantia dos direitos e, sobretudo, da dignidade humana para detentas transexuais é imprescindível para a própria garantia de direitos enquanto seres humanos.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer: O poder soberano e a vida nua**. I. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

AUGUSTINHO, Fernando Vinicius De. **TRANSGREDINDO O “CISTEMA” PENAL: DA VIOLAÇÃO DOS DIREITOS E GARANTIAS DE PESSOAS TRANSGÊNERO NO CÁRCERE**. Orientador: Profª. Dra. Michelle Gironde Cabrera. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) - Faculdade de Direito de Curitiba, Curitiba, 2022.

BEZERRA, Juliana. Sistema carcerário no brasil. **Toda materia**. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/sistema-carcerario-no-brasil> Acesso em: 06 jun. 2022.

BONINI, Luci Mendes de Melo. **Transexualidade no cárcere**. Jus.com.br, 11 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/86607/transexualidade-no-carcere>. Acesso em: 07 jun. 2022.

BORTOLINI, Alexandre. (Coord.). **Diversidade Sexual na Escola**. Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ, 2008.

BRASIL, **Resolução Conjunta nº1**, de 14 de abril 2014 - Conselho Nacional de Combate à discriminação. Brasília. 2014.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 31 maio 2022.

CHAIA, Hannah de Medeiros. **O CÁRCERE BRASILEIRO COMO AMBIENTE VIOLADOR DE DIREITOS HUMANOS**. Orientador: Felipe Teixeira Schwan. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) - Faculdade de Direito de Vitória, Vitória, 2018.

DESLANDES, Keila (coord.). **Homotransfobia e Direitos Sexuais: debates e embates contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. 176 p. (Coleção Cadernos da Diversidade).

DIAS, Flávia de Melo. **GÊNERO E OS DIREITOS DE PERSONALIDADE: Uma análise sobre o encarceramento de pessoas transexuais**. Orientador: Prof.^a Dr.^a Renata Celeste Sales e Silva. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) - Faculdade Damas Da Instrução Cristã, Recife, 2019.

FELIX, Lis de Almeida; FELIX, Germana Pinheiro de Almeida; PAULINO, Rebeca Maria Cruz; SOUZA, Daniel Serra de. A falta de efetividade na proteção aos transexuais nas prisões brasileiras. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, ed. 2, p. 16374-16390, 10 fev. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

GOMES, Nínive Lanna. **A CRISE NO SISTEMA PENITENCIÁRIO BRASILEIRO E OS TRANSEXUAIS NO CÁRCERE**. Orientador: Mestre Fernanda Franklin Seixas Arakaki. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) - Centro Universitário UNIFACIG, Manhuaçu-MG, 2020.

GOMES, Cinthya Cristina; MOREIRA, Glauco Roberto Marques. **INCLUSÃO DE TRANSEXUAIS NO SISTEMA PRISIONAL FEMININO**. **Centro Universitário Antônio Eufrásio de Toledo de Presidente Prudente**, São Paulo, v. 17, n. 17, 2021.

GOMEZ, Mariana Aimée Ribeiro. **O DIREITO DA MULHER TRANSEXUAL AO CÁRCERE NAS PENITENCIÁRIAS E ALAS FEMININAS NO BRASIL**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

KIEFER, Sandra. **Homossexuais contam abusos que sofriam em prisões sem separação**. O Estado de Minas, 25 nov. 2014. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2014/11/25/interna_gerais,593189/uma-questao-de-respeito.shtml. Acesso em: 10 ago. 2022.

OLIVEIRA FILHO, Gerson José de. **REIFICAÇÃO E HISTORICIDADE**: Uma Proposta de Contrapublicidade Histórico-Reconstrutiva a Serviço do Direito de Transexuais em Cárcere. Orientador: Prof^a. Dr^a. Clarissa Tassinari. 2019. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Direito) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

REQUI, Julia Viol. **A VIOLAÇÃO DOS DIREITOS DO TRANSEXUAL: UMA REALIDADE DO BINARISMO SEXUAL NO SISTEMA CARCERÁRIO BRASILEIRO**. Orientador: Profa. Larissa Aparecida Costa. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) - Centro Universitário Antônio Eufrásio De Toledo De Presidente Prudente, Presidente Prudente – SP, 2018.

RESOLUÇÃO CONJUNTA Nº1, de 15 de ABRIL de 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/composicao/cnpecp/resolucoes/2014/resolucao-conjunta-no-1-de-15-de-abril-de-2014.pdf/view>. Acesso em: 20 ago. 2022.

ROMÃO, Rosana. **Defensoria pública investiga estupro sofrido por transexual em cela masculina de presídio**. Tribuna do Ceará, 2 out. 2015. Disponível em: https://arquivo.ibccrim.org.br/boletim_artigo/5730-Mulheres-transexuais-e-travestis-no-sistema-penitenciario-a-perda-da-decencia-humana-e-do-respeito-aos-Direitos-Humanos#_edn2. Acesso em: 15 ago. 2022.

SANTOS, Camila da Silva Corrêa dos. **TRANSEXUAIS ENCARCERADOS: dignidade da pessoa humana e a dupla penalização de transexuais privados de liberdade**. **Legis**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 1-15, 2019.

SILVA, Nayara Rosa da. **TRANSEXUAIS E O CÁRCERE**. Orientador: Prof. Ma. Camila Viríssimo Rodrigues da Silva Moreira. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) - Universidade Cesumar, Maringá - PR, 2021.

SOUZA, Ianca Martins de. **Identidade de Gênero**: Análise sobre a violação dos direitos e garantias no encarceramento de pessoas transexuais. Orientador: Prof. Fábio Mattos. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Araranguá, 2020.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental n. 527**. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5496473>. Acesso em: 22 ago. 2022.

TOMIAZZI, Renata Evaristo. **AS GRADES DOS GÊNEROS**: O cárcere e a negação de direitos dos travestis e mulheres transgêneras. Orientador: Larissa Aparecida Costa. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) - Centro Universitário Antônio Eufrásio de Toledo de Presidente Prudente, Presidente Prudente, 2018.

USOS E ABUSOS DO CONCEITO DE MODERNIZAÇÃO CONSERVADORA NO CONTEXTO DA DITADURA EMPRESARIAL-MILITAR

Paulo Leandro da Costa Moraes Mendes
Doutorando em História
leandro.historia@outlook.com
UEMA

RESUMO: O conceito de modernização conservadora, elaborado por Barrington Moore Jr., foi amplamente utilizado pela *intelligentsia* brasileira para compreender contextos distintos da história nacional. Um desses momentos, em que se faz uso do conceito, é para compreensão do conjunto de transformações identificados durante a ditadura empresarial-militar. Uma das principais reflexões suscitadas pelo conceito se dar em torno da manutenção dos privilégios dos terratenentes, e mesmo sua ampliação, diante de um processo de crescimento da representação industrial e financeira na administração estatal, principalmente com o fortalecimento da ingerência do capital multinacional e associado. No entanto, esse mesmo conceito tem recebido outras conotações, que se distanciam significativamente de sua interpretação original e busca ressignificá-lo a partir do ideal de cultura política. Essa utilização do conceito é produto de uma conjuntura de interpretação revisionista do passado que, em seu conjunto, se liga aos pressupostos do culturalismo e de uma ideologia do “fim da história”, que entende a democracia liberal como o ápice da evolução humana, e que por isso mesmo reinterpreta o passado minimizando os interesses de classe na condução das ações humanas.

Palavras-chave: Modernização Conservadora; Ditadura empresarial-militar; Revisionismo.

1. INTRODUÇÃO

É tarefa comum no trabalho dos cientistas humanos, de modo geral, a seleção de um cabedal teórico que compõe a sua reflexão sobre a realidade, no campo da análise histórica isso não é diferente. Desse modo, esses conceitos permitem a inserção, no corpo da pesquisa, de um conjunto de variantes que viabilizam uma mostra da diversificação que é própria da condição humana.

A identificação do caráter diverso da história, através de sua diferenciação com as ciências naturais, permitiu uma imperativa diversificação dos resultados. Como bem advogou Bloch “não sentimos mais a obrigação de buscar impor a todos os objetos um modelo intelectual uniforme[...]. Sabemos que para existirem [as ciências humanas] não precisaram renunciar sua originalidade. Nem ter vergonha dela” (BLOCH, 2001, p. 49)

Para Prost, os conceitos históricos são elaborações que buscam concatenar um conjunto de fatos empíricos com traços comuns no qual seria possível determinar uma necessidade lógica. Portanto, na perspectiva do autor, a produção científica historiográfica só encontra sentido mediante a reflexão conceitual (PROST, 1996 apud REIS, 2006, p. 126).

Esses conceitos históricos podem tanto ser produzidos endogenamente no campo da reflexão historiográfica, quanto, ser tomados de empréstimo das áreas que, com a História, se preocupam em pensar as relações humanas. No último caso, no entanto, cabe destacar que ao adentrarem a “lógica da história”, como concebe Thompson, esses conceitos sofrem deformações que são resultado da relação entre o conceito, enquanto produção reflexiva da linguagem, e a evidência, elemento próprio da pesquisa empírica desenvolvida pelo historiador (THOMPSON, 1981, p. 49).

Um importante conceito tomado de empréstimo pela *intelligentsia* brasileira e amplamente utilizado para compreender a realidade nacional é a concepção de modernização conservadora, elaborado pelo sociólogo político estadunidense Barrington Moore Jr. A noção elaborada pelo pesquisador serviu, no Brasil, como instrumento principal de análise para a compreensão de diferentes contextos, buscando, principalmente, compreender como a estrutura da grande propriedade agrária surgida ainda no contexto colonial permanecem preeminentes durante o Império e a República.

Todavia, é relevante entender um contexto de reapropriação do conceito que, ao atrelá-lo a uma concepção cultural da história política, tende a retirá-lo de suas bases originais e atribuí-lo a uma interpretação que o distancia da questão de classe o atribuindo uma análise que o desloca ao Estado restrito e às formas de reprodução culturais do poder.

2. AS BASES DO CONCEITO

O conceito, originalmente formulado pelo sociólogo de tradição marxista, Barrington Moore Jr., está delineado na obra “As origens sociais da ditadura e da democracia (1966)”. A obra, como o próprio autor especifica, tem como principal objetivo “explicar os papéis políticos desempenhados pelas *altas classes terratenentes e pelos camponeses* na transformação das sociedades agrárias em sociedades industriais modernas” (MOORE JR, 1983, p. 9, grifo meu).

Nesse sentido, o autor aponta três caminhos históricos distintos que marcaram a passagem de sociedades pré-industriais ao mundo contemporâneo. O primeiro deles seria por meio das revoluções burguesas: Moore Jr. cita os exemplos da Inglaterra (Revolução Puritana), da França (Revolução Francesa) e dos Estados Unidos (Guerra Civil Americana). Para ele um ponto que permite uma aproximação entre os casos é o fato de terem tido como característica principal o desenvolvimento de um grupo social de base econômica independente que irá atacar os elementos impediam o desenvolvimento de um tipo de capitalismo democrático.

Além disso, o autor explicita sua preocupação com aquilo que ele chama de “classes superiores terratenentes” e sua relação com esses movimentos de ímpeto modernizantes. Nesse primeiro caso, o autor identifica que ou “constituíam parte importante da maré capitalista e democrática [caso da Inglaterra]” ou, ao se oporem, “viriam a ser varridas pelas convulsões da revolução ou da guerra civil”. Os camponeses, por sua vez, seguiam a mesma lógica: ou seus impulsos políticos “coincidiavam com o que se dirigia para o capitalismo e a democracia política ou não alcançava significado”, já que a construção daquele tipo específico de capitalismo entrava em choque com a “sociedade rústica” (MOORE JR.1983, p. 13-14). O primeiro caminho, portanto, é o produtor de um modelo próprio de capitalismo e democracia preponderante no mundo ocidental.

A segundo caminho observado por Barrington Moore é também tem como finalidade o capitalismo, culminará no fascismo no contexto do século XX. São exemplos dessa trajetória o caso alemão e japonês, que, para o autor, são caracterizados por um fraco impulso burguês, não sendo capaz de produzir uma revolução vitoriosa. Desse modo, as classes comercial e industrial irá buscar apoio em “elementos dissidentes das antigas classes e ainda dominantes, principalmente *recrutados no campo*” (MOORE JR.1983, p. 14, grifo meu). Será essa aliança entre a burguesia industrial comercial com os setores terratenentes que teria permitido, com um base em “regime semiparlamentar”, o desenvolvimento da industrialização. Todavia, esse caminho produziu um resultado diferente do primeiro, já que, conseguindo construir um regime democrático brevemente estável, desembocou no fascismo.

O terceiro caminho é o comunismo como exemplificado na Rússia e na China. Segundo o autor, nesses casos as “grandes burocracias” agrárias foram inibidoras do ímpeto dos setores comerciantes primeiro e depois dos industriais. A debilidade desses setores e sua incapacidade de produzir elementos de modernização ante a “existência do enorme aglomerado dos camponeses” juntamente com o avanço do “mundo moderno”, que sujeitava essa classe a “novas tensões e forças”, produziu “a principal força revolucionária e destruidora que subverteu a ordem antiga e lançou aqueles países na era moderna, sob direção do comunismo (MOORE JR, 1983, p.15).

Será no contexto do segundo caminho, da passagem de um mundo pré-industrial ao contemporâneo, que surge o conceito de modernização conservadora, que pode ser compreendida como uma “revolução vinda de cima”. Mesmo identificando uma fase anterior do processo em que os setores proprietários constroem mecanismos para a manutenção de sua influência política econômica (seja pelo controle dos instrumentos de produção, seja pela

aliança com a aristocracia), Barrington Moore Jr. destaca que há um “fator novo e crucial” para o processo de modernização dessas sociedades, a saber: “a coligação grosseira entre setores influentes das classes fundiárias e os interesses comerciais e industriais emergentes” (MOORE JR, 1983, p. 503). Citando Marx e Engels:

uma classe comercial e industrial demasiado fraca e dependente para tomar o poder e governar de seu direito próprio, e que, por isso, se lança nos braços da aristocracia proprietária e da burocracia real, trocando o direito de governar pelo direito de ganhar' dinheiro (MARX, s.d. *apud* MOORE, 1983, p. 503).

Além dessa coligação entre classes fundiárias e interesses comerciais e industriais, o autor destaca que há outro ingrediente subsequente: o impacto de sistemas agrícolas mais avançados tecnicamente sobre as formas mais repressivas de manutenção da mão-de-obra intensificou as “tendências autoritárias e reacionárias entre uma classe superior proprietária que verifica que a sua base econômica se afunda e, por isso, se volta para as alavancas políticas a fim de conservar o seu poder” Além disso, entre as marcas dessas tendências pode se observar “certas características democráticas: nomeadamente um parlamento com poderes limitados” (MOORE, 1983, p. 504). Acrescenta ainda que “*a anatomia social* desses governos” é definida pelo controle de parte significativa do poder político por uma elite proprietária, já que nesses Estados, em que se reproduz esses mecanismos de poder, não há uma “ruptura revolucionária dos camponeses, em combinação com as camadas urbanas” (MOORE, 1983, p. 504).

Foi exatamente esse tipo de poder “semiparlamentar”, sustentados “*nessas bases* [socioeconômicas]” que pôs em prática um tipo de “revolução mais ou menos pacífica” e que cimentou o caminho desses países para a modernização/industrialização (MOORE, 1983, p. 504). E mesmo com a capacidade de romper os obstáculos a modernização de forma pacífica:

as consequências políticas do dismantelar da ordem, feito de cima, são decididamente diferentes. À medida que prosseguiram com a modernização conservadora, estes governos semiparlamentares tentavam preservar a estrutura social inicial, aplicando grandes secções dessa estrutura no edifício novo, sempre que possível (MOORE, 1983, p. 505).

Diante do exposto, é possível inferir que os processos de manutenção e reprodução de determinadas estruturas sociais são elementos fundantes nas análises do autor e mesmo as preocupações com a formulação de mecanismos de poder se voltam para a identificação de interesses que permeiam a relação entre poder político e sociedade civil⁴⁵².

⁴⁵² No caso alemão, por exemplo, o autor evidencia que a produção de uma monarquia centralizada durante o século XV e XVI produziria as bases de uma disciplina e obediência prussiana, mas somente na medida em que

Logo não se pode separar as argumentações produzidas pelo autor de sua principal abordagem, a saber: as mudanças na estrutura socioeconômica com a passagem do mundo pré-industrial ao contemporâneo e a produção de formas diferentes apropriação do poder político, e nesse contexto que surge a noção de modernização conservadora.

De forma resumida, pode-se compreender o conceito de “modernização conservadora” a partir das seguintes coordenadas. Primeiramente, a recusa a mudanças fundamentais na propriedade da terra. Os grandes proprietários manteriam, destarte, controle também sobre a força de trabalho rural, que não seria capaz, portanto, de se libertar de relações de subordinação pessoal e de extração do “excedente” econômico por meios mais diretos (DOMINGUES, 2002, p. 460).

Portanto, é preciso destacar a relação crucial entre setores terratenente, comercial e industrial, já que a base de sua análise se dá numa perspectiva do conservadorismo que compreende o controle sobre os processos dessa transição como o principal diferencial de uma revolução vinda de cima.

3. OS USOS DO CONCEITO NO BRASIL

No Brasil, o processo de consagração da grande propriedade rural como base da estrutura econômica durante o período colonial é o ponto de partida para a compreensão da passagem conservadora para a modernidade. Compreender a manutenção da força socioeconômica das elites agrárias, ou mesmo seu aprofundamento *pari passo* a processos de modernização e inserção do país no mundo contemporâneo é um ponto fundamental nos estudos que se debruçam sobre as categorias elaboradas por Barrington Moore Jr. Com base nessa problemática foram produzidos um conjunto de trabalhos que se debruçaram sobre diferentes contextos históricos brasileiro.

Um ponto de partida para as reflexões sobre o processo de modernização capitalista no Brasil é a abolição da escravidão e o fim do Império. Elisa REIS (1982) aponta que a transição para o trabalho livre não pode ser observada apenas como um resultado do desenvolvimento “técnico do processo de acumulação”, mas que essa mudança, fundamental no processo de inserção do Brasil no mundo contemporâneo tem suas bases na coalizão entre latifundiários “velhos e novos” (Cafeicultores paulistas e donos de engenho do Nordeste) (REIS, 1982, p. 338).

A autora afirma, portanto, o caráter passivo dessa transformação e a manutenção de certa unidade das elites agrárias do país, o que não produziria uma revolução, conforme o

se produziu naquele contexto uma fusão militarizada de burocracia real e aristocracia proprietária (MOORE JR, 1983, p.502).

modelo estadunidense, mesmo tendo um incontestável impacto na modernização nacional (REIS, 1982, p. 338).

Já a queda do império, de forma semelhante, teve como principal resultado o favorecimento das elites agrárias, de acordo com Pereira. E essa intromissão dos interesses agrários na Primeira República produziu, para ela, uma tutela estatal sobre a economia. O livre mercado, base do capitalismo democrático liberal, ganha, desse modo, outros contornos na política oligárquica. Logo, o processo de modernização brasileiro remontaria à esse contexto, já que “as práticas econômicas e políticas das elites agrárias” que influenciaram o Estado durante a Primeira República, estabelecem as bases de um estado capitalista, embora “pouco afim do padrão democrático-liberal” (REIS, 1982, p. 339-340).

Paralelamente, é inequívoco o destaque dado as mudanças produzidas durante a década de 1930 e sua relação com o conceito de modernização conservadora. Um dos autores que primeiro estabelece essa relação é Luiz Werneck Viana. Em sua obra, “Liberalismo e sindicalismo no Brasil” (1976), ele busca aproximar o conceito de Moore com a perspectiva de Lenin sobre a “via prussiana” para o capitalismo.

Viana discorda de Elisa Pereira sobre o papel das oligarquias agrárias no processo de modernização brasileira, já que aquele contexto seria marcado pela “otimização desse setor de classe” e que, portanto, “ignorava as reivindicações de outras frações de classe” (WERNECK VIANA, 1976, p. 133). Seria, portanto, a emergência da Aliança Liberal que esse protagonismo das oligarquias agrárias, muito embora ainda se constituísse em “principal interprete da propriedade agrária. Só que agora favorece irrestritamente sua capitalização” (WERNECK VIANA, 1976, p. 134).

[Logo,] preservar o domínio das elites agrárias tradicionais, já fora dos marcos institucionais criados pela oligarquia agroexportadora, numa trama social assim estruturada, impunha o estabelecimento de um Estado que pudesse interpretar diferentes aspirações de diferentes grupos sociais. A própria grande propriedade agrária não poderia mais subsistir sem se modernizar. Para tanto, o impulso deveria não só provir “de dentro”, como também, numa escala significativa, se dirigir “para dentro” da economia. A modernização agrária intimamente articulada ao centro urbano-industrial, pressuporá a industrialização, como decorrência de uma política centrada na expansão do mercado interno, sem dúvida, entre outras importantes razões, uma resposta à conjuntura econômica mundial (WERNECK VIANA, 1976, p. 134).

Diante disso, a tese principal sustentada pelo autor é que o Estado produzido no pós-1930 se constituiu como o principal impulsionador do processo de modernização brasileiro, já que sob uma fachada de um “projeto comunitarista nacional” disfarçava sua relação com os interesses privados, do qual era representante. Para tanto, a “revolução pelo alto” no Brasil se

trata exclusivamente de um processo em que as classes burguesas serão beneficiadas politicamente na condução estatal, permitindo a inserção uma modernização que favorecerá amplos setores do capital nacional.

Também para Azevedo (1982), com base na teorização de Barrington Moore Jr, a relação entre a nova e a velha elite dominante se produzirá no interior do Estado, sendo que essa aproximação entre “terratenentes” e “burguesia nascente” não significava, na visão do autor, transformações substanciais nas formas de estruturação do poder político do Estado nacional; muito menos implicaram um antagonismo entre as classes “até mesmo porque esta última, mantendo o monopólio da terra, cobrará parte da mais-valia apropriada pelo capital investido no campo, a título de renda fundiária.” (AZEVEDO, 1982, p. 26).

Apesar das divergências quanto ao início do processo de modernização no país entre alguns dos principais analistas⁴⁵³ há um consenso sobre a sua compreensão enquanto um longo processo contínuo. Serão esses pressupostos, que servirão de base para a compreensão do contexto ditatorial, já que naquela conjuntura podem ser observados elementos significativos de um alargamento dessa modernização.

Como defendido por Werneck Viana, a alteração das dimensões que conduziam, na longa duração, o processo de modernização brasileiro (unificação das classes dominantes, controle das classes subalternas e acumulação acelerada) ponha em risco a manutenção de um bloco dominante que se constituía historicamente, logo

A recomposição da unidade perdida entre “os de cima” com a subordinação política da fração derrotada, se faz pela volta à política de acumulação acelerada, estabilizando o domínio burguês. E a condição para isso tem sido a de reconciliar a *coalizão conservadora*, que implica um retorno às práticas de regulação da cidadania (WERNECK VIANA, 1983, p.257, grifo meu).

Como se pode concluir, a percepção do impacto das transformações políticas ao longo do processo de inserção do Brasil no contexto capitalista não pode ser distanciada das condições sociais que criam essas mesmas transformações: a relação entre as classes sociais, principalmente, o controle das condições de acesso de amplos setores da sociedade à cidadania foi elemento marcante da trajetória de modernização conservadora, controlada pelas classes dominantes em detrimento de modelos democráticos mais abrangentes.

⁴⁵³ Entres os estudiosos é possível citar Florestan Fernandes (1979) que relaciona o início desse processo à Independência, Elisa Reis (1982) que compreende como ponto de inflexão a abolição da escravidão e a passagem do Império para a república e o próprio Werneck Viana (1976) que identifica o início do processo no contexto político-militar de 1930.

Portanto, os estudos que buscam analisar o contexto da ditadura empresarial-militar sob a ótica da modernização conservadora o inserem em uma dinâmica mais ampla que compreende a relação entre os setores industrial, financeiro e agrário na manutenção de um processo amplo de modernização circunscrito na longa duração. Logo, as alianças políticas produzidas e a construção do golpe de Estado em 1964, teriam como finalidade a manutenção de uma ordem social que permitia a ascensão de um setor industrial e financeiro em coexistência com as antigas elites agrárias. Como afirmam Pires e Ramos:

a revolução burguesa que aconteceu no Brasil não teve forças suficientes para romper com o antigo regime e instituir no país um capitalismo democrático como aquele verificado na Inglaterra, na França e nos Estados Unidos da América. Daí, que foi igual ao que aconteceu na Alemanha e Japão, até porque foi feito sob a ditadura militar (PIRES; RAMOS, 2009, p. 421).

Desse modo, é construído uma correlação entre os processos de modernização da agricultura pelo qual passa o Brasil e a manutenção das grandes unidades de exploração, que representaram a “via prussiana” para o capitalismo no Brasil, ou mesmo a “modernização conservadora da agropecuária brasileira”, já que, no conjunto de classes favorecidas pela política ditatorial, o setor agrário não ver sua estrutura ser fragmentada.

Desse modo, a modernização do campo brasileiro liberou mão-de-obra e terras para a produção agropecuária, principalmente devido ao fato de que o desenvolvimento técnico incrementou a produtividade do trabalho o que por sua vez, permitiu uma maior produção agropecuária (RANGEL, 2005b, p. 101). Além disso, os proprietários que não conseguiam ter acesso aos insumos industriais eram retirados da terra e inseridos, como mão-de-obra nos mercados de trabalho capitalistas. Tornando tanto a terra como a força de trabalho abundantes e reduzindo os obstáculos à industrialização (PIRES; RAMOS, 2009, p. 421).

Paralelamente, o descompasso entre a liberação da mão-de-obra do meio rural e sua integração aos mercados de trabalho capitalista é um ponto fundamental das análises sobre o impacto das mudanças políticas produzidas pelo bloco dominante no contexto rural pós-1964, sendo compreendido como elementos de uma verdadeira crise agrária.

[Os] produtores rurais que perderam suas terras foram lançados ao meio rural como mão-de-obra livre. Como não conseguiram arrumar nenhum tipo de colocação, isto é, como colonos, agregados e moradores, foram para os principais centros urbanos e industriais do país em busca de novos postos de trabalho. Entretanto, o núcleo capitalista (industrial e urbano), em decorrência das crises econômicas vivenciadas pela economia brasileira, especialmente a partir dos anos 80 do século XX, não absorveu todo o excedente de trabalhadores expulsos da terra.

A questão agrária tornou-se então mais grave, haja vista que o descompasso entre a expulsão de mão-de-obra livre do setor rural foi mais forte vis-à-vis à absorção destes trabalhadores pelos núcleos capitalistas. (PIRES; RAMOS, 2009, p. 421)

Além disso, esse processo de modernização vivenciado no campo foi marcado pela exclusão autoritária de amplos das classes rurais do “acesso aos mercados de dinheiro, trabalho e terra”. O acesso ao crédito, por exemplo, beneficiava, “à luz da lógica bancária adotada, as transações de maior porte, que são feitas, evidentemente, por grandes produtores e/ou intermediários e beneficiadores” (SZMRECSÁNYI; RAMOS, 2002, p. 245).

Como se pode observar, a interpretação sobre a ditadura empresarial-militar a partir de uma perspectiva da modernização conservadora, guarda uma estreita relação com estrutura social que se consolida ao longo da história nacional. Florestan Fernandes, por exemplo, afirma que o golpe:

procurava impedir era a transição de uma *democracia restrita* para uma *democracia de participação ampliada*, que prometia não uma ‘democracia populista’ ou uma democracia de massas’ (...), mas que ameaçava o início da consolidação de um regime democrático-burguês no qual vários setores das classes trabalhadoras (e mesmo das massas populares mais ou menos marginalizadas, no campo e na cidade) contavam com crescente espaço político próprio (FERNANDES, 1978, p. 21, grifos do autor).

4. OS ABUSOS DO CONCEITO

Nos últimos anos, no entanto, o conceito de modernização conservadora tem sido inserido em outros contextos diferentes daquele em que ele é produzido historicamente na historiografia nacional. Podemos dizer que essas reformulações e o alargamento/estreitamento do enfoque conceitual tem relação com um processo de reinterpretação do período ditatorial que tem revisado

Caio Navarro de Toledo afirma que partiriam do meio acadêmico vozes dissonantes⁴⁵⁴ que “defenderam teses de caráter revisionistas sobre os acontecimentos de abril”, sobretudo a partir de uma perspectiva em que o “golpismo” é a principal tônica nos diferentes “agentes relevantes do processo político [...]: militares, setores da direita, das esquerdas e Goulart – por não morrerem de amor pela democracia – estavam prontos para desfechar um golpe de Estado” (TOLEDO, 2004 p. 34).

No entanto, Toledo sustenta que o “golpe de 1964 constituiu o coroamento de iniciativas de setores políticos e militares que, desde 1950, se opunham, de forma sistemática, à

⁴⁵⁴ Já que, para Caio Toledo, “a maior parte dessas intervenções reiterou as análises críticas que responsabilizam setores ‘duros’ das Forças Armadas e setores conservadores e liberais da chamada sociedade civil pelo golpe de 1964” (TOLEDO, 2004a, p. 34).

consolidação e ao alargamento da democracia política no Brasil” (TOLEDO, 2004, p.42). Logo, os grupos de esquerda e os trabalhadores não podem ser responsabilizados pela reação de setores da sociedade civil que viam na mobilização e “questionamento do sistema político” um risco para a “ordem econômica e social que, a rigor, deveriam permanecer sob o estrito controle e domínio das classes possuidoras e proprietárias” (TOLEDO, 2004, p.42).

Essa dupla responsabilização, tanto setores de esquerda quanto de direita, pelo golpe empresarial-militar permitirá também, por outro lado, uma relativização de questões como a própria natureza da ditadura que o sucedeu. Nesse sentido, a ditadura militar tem sido observada a partir de um viés de participação, sem especificação, da sociedade civil nos eventos que se desenrolaram posteriormente ao golpe. Como aponta Melo:

[...] em vez de o termo “civil” se ligar à participação de fortes interesses classistas tanto na articulação golpista quanto no caráter do regime ditatorial, parte da historiografia vem defendendo a mistificação calcada na ideia de algo como uma cumplicidade da “sociedade brasileira” com a ditadura, como se fosse possível a existência de uma tal “sociedade”, capaz de resumir responsabilidades” ou “esquecer” (talvez até “arrependida” colocar-se “em frente do espelho”) nada mais faz que reabilitar a mitologia criada por aqueles que assaltaram o poder em 1964, segundo a qual a intervenção militar se fez por “exigência do povo brasileiro”. (MELO, 2014, p.14)

Um dos autores que se filiam a essa interpretação revisionista é Daniel Aarão Reis Filho. Para o estudioso, as produções historiográficas que se consagram no contexto pós ditadura estão “saturadas de memórias”, e portanto, não são capazes de adentrar as raízes que sustentaram a ditadura e as relações complexas estabelecidas entre esta e a sociedade, bem como o papel desempenhado pelas esquerdas naquele contexto.

É a partir desse horizonte de análise que o conceito de modernização conservadora é tomado por Aarão Reis Filho, já que, ao se afastar das interpretações que compreendem a ditadura a partir de um protagonismo de classe, o autor acaba dando destaque personalista às ações desenvolvidas no interior do Estado restrito, relacionando-as, ocasionalmente, ao favorecimento de determinados grupos sociais.

Desse modo o autor entende o período ditatorial como um espaço de disputa entre projetos distintos. Nesse sentido ele identifica pelo menos dois projetos que conseguem ascender ao poder em momentos distintos da ditadura: um deles com uma perspectiva mais internacionalista, que pretendia um “alinhamento estratégico com os Estados Unidos”, buscando integrar o Brasil ao mundo ocidental, reduzir o estado com base em uma perspectiva liberal e abrir, radicalmente, o mercado para os “fluxos de capital internacional” (REIS FILHO, 2014, p. 40).

O outro, com uma perspectiva nacional-estatista e que teria sido uma “tradição fundada pela ditadura varguista”, reintroduzia o Estado no controle das políticas econômicas, assim ele “voltaria a incentivar, regular, financiar e proteger, intervindo ativamente nos mais variados setores econômicos. [...] Reforçava o papel das empresas estatais” (REIS FILHO, 2014, p. 40), ao mesmo tempo que subsidiava o capital privado.

Essa interpretação nasce da perspectiva de que o período entre 1964-1968, pré-AI5, não poderia ser considerada uma ditadura, ou seria no máximo uma “ditadura envergonhada” tal como formulado por Elio Gaspari (2002) citado por Aarão Reis Filho (2014) em sua introdução. Desse modo, ao destacar a heterogeneidade dos grupos da “aliança social” que toma o poder em 1964, o autor evidencia uma vitória inicial do projeto político mais atrelado ao internacionalismo, que, ao seu ver, estaria encarnado na vitória do general Castelo Branco.

O modelo de modernização conservadora, por outro lado, é apresentado como a sombra do nacional-estatismo que está sempre rondando a cultura política brasileira. Reis afirma que o favorecido um conjunto de acordos que estimulavam o ingresso de capitais estrangeiros indicavam que a tradição nacional estatista seria um dos principais alvos do golpe, seria o “trinfo do ‘internacionalismo’ liberal”.

Porém, o “fervor antiestatista seria silenciosamente abandonado, já que o que se observou foi, ao contrario do que esperavam os liberais ortodoxos, uma manutenção e criação de agências, que fortaleciam o poder estatal, bem como seria conservada toda uma estrutura sindical, “embora subordinada e sob estreita vigilância” (REIS FILHO, 2014, p. 13). O que será mantido no governo do General Costa e Silva em que o Estado será entendido como um “agente fundamental da modernização” (REIS FILHO, 2014, p. 13)

Será, todavia, a partir da década de 1970, com a ascensão do general-presidente Garrastazu Médici que a “tendência [nacional estatista] seria consolidada e exacerbada, desse modo,

Com base nas empresas estatais e nos capitais privados nacionais e estrangeiros, formou-se uma aliança de interesses análoga à que se constituía sob o governo presidido por JK, na segunda metade dos anos 1950. Nessas combinações, o poder público aparecia, em todos os setores, como que hipertrofiado – no crédito, nas finanças, nos investimentos na infraestrutura, nas exportações (REIS FILHO, 2014, p. 60)

Isto posto, é possível perceber na posição de Aarão Reis uma correlação entre a ditadura empresarial militar e o Estado Novo, o autor deixa evidente que o processo de modernização vivido durante aquele contexto é entremeado por uma cultura política que impede um aprofundamento do modelo liberal no Brasil. Para ele os protagonistas do processo histórico e o próprio composição de

social que toma o Estado em 1964 viviam um conflito sobre as escolhas de condução estatal, já que a tradição do nacional-estatismo era imperativa.

Rodrigo Motta (2014), por sua vez, destaca a relação entre diferentes classes sociais no processo de modernização conservadora ao reafirmar o modelo defendido por Barington Moore Jr, segundo o qual a formação de alianças entre “burguesia e proprietários rurais, que, tangidos pelo medo da revolução social, iniciariam processos de modernização [...] conduzidos pelo Estado” (MOTTA, 2014, p. 9). Elemento observado no “Estado militar”.

Todavia, para o autor é imprescindível inserir na questão o caráter autoritário do governo ditatorial

O impulso conservador foi importante na montagem do Estado pós-64, expressando anseios de grupos que almejavam manter o status quo e a ordem tradicional. No entanto, em vários momentos, as demandas conservadoras entraram em contradição com os propósitos modernizadores, às vezes levaram a pior, enquanto o autoritarismo sempre esteve presente, não obstante certas ambiguidades e a influência moderadora da opinião liberal (MOTTA, 2014 p.9).

Essa hiper valorização do Estado restrito, portanto, aproxima a tese por ele defendida, daquela sustentada por Aarão Reis, sobretudo a introdução na análise de uma perspectiva cultural da política, destacando-se uma recorrência do modelo de “modernização conservadora e autoritária”. Desse modo, a tese principal defendida por Rodrigo Motta é a de que o “Estado autoritário implantado em 1964, embora incorporasse demandas para romper com o passado, sofreu a influência de tradições arraigadas e de elementos que podem ser considerados parte da cultura política brasileira.” (MOTTA, 2014, p.9)

Diante disso, o autor defende uma chave de interpretação do Estado ditatorial em que seria possível “compreender elementos paradoxais e por vezes contraditórios”, já que seria possível identificar a manutenção de “comportamentos políticos” no regime que tendiam “à conciliação e à acomodação” em detrimento de regras gerais (MOTTA, 2014, p.9). Além disso, o autor destaca que a introdução da análise cultural poderia

ajudar a compreender também - e se trata de hipótese explicativa ainda não explorada em outros trabalhos - o modo peculiar como se deram as relações do aparato repressivo com os meios acadêmicos e intelectuais. Para além das ações repressivas, que não podem ser minimizadas, tais relações foram permeadas por jogos de acomodação que não se enquadram na tipologia binária resistência versus colaboração (MOTTA, 2014, p.10).

No entanto, ao deslocarem a temática para uma perspectiva cultural, os autores retiram do cerne da questão um ponto fundamental da análise, presente tanto no trabalho de Barrington

Moore Jr. quanto nos pesquisadores que buscam adaptar os estudos à realidade brasileira, a saber: o elemento de classe.

O protagonismo de classe presente na tradição acadêmica brasileira sobre o conceito de modernização conservadora sofrerá pelos autores, portanto, um enviesamento. Sobretudo, porque o processo compreendido como parte de um fenômeno que marca a longa duração e que compõem a construção de um modelo de capitalismo no Brasil é entendido a partir de elementos isolados ou de questões próprias de uma ideia de paradoxo, distanciando-se, assim, da propositura inicial. Conforme Carlos Fico:

Buscando contrapor-se às vertentes ainda predominantes das já então claudicantes teorias da modernização, Moore tentou formular uma espécie de *neomarxismo*, na verdade muito impreciso e criticado, mas de qualquer forma, *valorizador do conceito de classe social* como determinante para a discussão da modernização (FICO, p.29).

O deslocamento do elemento de classe para a questão cultural, no entanto, não pode ser compreendido meramente como uma opção analítica fora de seu contexto de produção, já que, parafraseando Marc Bloch, a produção historiográfica tem mais a ver com a realidade presente do que com aqueles nas quais busca representar. É possível compreender essas escolhas a partir de um duplo processo: por um lado a valorização de uma ideia de democracia liberal e depois o culturalismo oriundo do pós-modernismo.

Logo, levando em consideração suas raízes teóricas, o “esse revisionismo [presente na obra de Reis e Motta,] está em consonância com os pressupostos de uma ideologia do “fim da história”, segundo a qual a democracia liberal é o ápice da evolução humana, ao mesmo tempo em que é o melhor dos mundos possíveis” (MELO, 2006, p.113).

Demian Melo destaca que o revisionismo não é um elemento novo na produção historiográfica, pelo contrário, é parte integrante do trabalho do historiador “que para sobreviver precisa levantar uma nova hipótese, revelar um documento novo ou propor uma nova abordagem”; afirmação é fundamental em sua análise, já que o problema das interpretações revisionistas sobre o golpe de 1964, na visão do autor, não está necessariamente no fato de apresentarem novas interpretações a antigos problemas, mas da posição teórica presente em suas afirmações, pretensamente livres de “paixões políticas” e, portanto, mais objetivas (MELO, 2006, p. 116).

Logo, as “inovações teóricas” produzidas pelos autores buscam, entre outras coisas, adaptar o modelo de modernização implantado no Brasil com a interpretação que responsabiliza amplos setores da sociedade pelo golpe e pela ditadura que o sucedeu. Nesse sentido, os

verdadeiros interesses socioeconômicos que sustentam as opções políticas são camuflados por uma valorização do aspecto político cultural.

O culturalismo, por sua vez, tem como marca exatamente o conceito de cultura política, de acordo com Badaró Matos, a partir da perspectiva formulada por Aijaz Ahmad (apud Badaró, 2014, p.70) o culturalismo seria a predominância da cultura não só “como um forte aspecto de organização e comunicação social, mas como instância determinante”, o que é um claro alinhamento com o paradigma pós-moderno com o qual os historiadores brasileiros são influenciados desde a década de 1980 (BADARÓ, 2014, p.71). O culturalismo, portanto, buscaria se contrapor ao determinismo econômico que estaria expresso na tradição marxista, tentando substituir as bases econômicas pelas culturais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cultura política construída ao longo da história nacional seria, portanto, o ponto crucial para o “retorno inevitável” a uma tradição nacional-estatista, na visão de Reis (2014), ou da conciliação/ acomodação dos conflitos vivenciados durante o contexto ditatorial, na perspectiva de Motta (2014).

No entanto, essa fórmula: revisionismo mais culturalismo busca se opor as interpretações que percebem aquele contexto como base de uma conspiração entre setores empresariais e militares, com o intuito de aprofundar o capital multinacional e associado no Brasil, mas também, de manter o privilégio do bloco dominante.

Diante disso, é preciso afirmar que não se pode confundir as “deformações” conceituais próprias da reelaboração produzida pelo campo disciplinar histórico com uma alteração dos elementos básicos que constituem as formulações conceituais. As categorias que balizam a formulação dos termos que buscam apreender a realidade são, desse modo, um instrumento básico para determinar sua aplicação.

Quando Thompson (1981), ao especificar a “lógica da história” identifica essas adaptações/deformações nos conceitos ele o faz por entender que há uma espécie de “dialética” entre a realidade histórica e as formulações teóricas *ad hoc*, já que os historiadores pensam a partir da multiplicidade das realidades vivenciadas concomitantemente, ou seja, o elemento crucial não é a universalidade mais a particularidade.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, F. A. **As ligas camponesas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

BLOCH, Marc. **A apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

DOMINGUES, José Maurício. A dialética da modernização conservadora e a nova história do Brasil. **Dados**. v.45, n.3. Rio de Janeiro, 2002.

FERNANDES, Florestan. Revolução ou contrarrevolução? **Contexto**, São Paulo, n. 5, mar. 1978.

FICO, Carlos. **Ditadura militar brasileira: aproximações teóricas e historiográficas**. Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 05 - 74. jan./abr. 2017.

MATTOS, Marcelo Badaró. **As bases teóricas do revisionismo: o culturalismo e a historiografia brasileira contemporânea**. IN: MELO, Demian Bezerra de. A Miséria da historiografia: uma crítica ao revisionismo contemporâneo. Rio de Janeiro: Consequência, 2014.

MELO, Demian Bezerra de. **A miséria da historiografia**. Outubro. n. 14, p. 111-130, 2º. sem. 2006.

MELO, Demian Bezerra de. O Golpe de 1964 e meio século de controvérsias: o estado atual da questão. **História & Luta de Classes**, nº 17, mar. 2014.

MOORE JR. Barrington. **As origens sociais da ditadura e da democracia**. Tradução de Maria Ludovina F. Couto. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **As universidades e o regime militar – cultura política brasileira e modernização autoritária**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014, 448 p.

PIRES, Murilo José de Souza; RAMOS, Pedro. O termo modernização conservadora: sua origem e utilização no Brasil. **Revista Econômica do Nordeste**. v. 40, nº03. julho - setembro. 2009.

RANGEL, I. **Obras reunidas**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. V. 2.

REIS FILHO, Daniel Aarão. **Ditadura e Democracia no Brasil: do Golpe de 1964 à Constituição de 1988**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

REIS, Elisa P. (1982), “Elites Agrárias, State-Building e Autoritarismo”. **Dados**, vol. 25, nº 3, 1982, pp. 331-348.

REIS, José Carlos. **História e Teoria. Historicismo, Modernidade, Temporalidade e Verdade**. 3ª ed. Rio de Janeiro: ed. FGV, 2006.

SZMRECSÁNYI, T.; RAMOS, P. O papel das políticas governamentais na modernização da agricultura brasileira. In: SZMRECSÁNYI, T.; SUZIGAN, W. **História econômica do Brasil contemporâneo**. São Paulo: EDUSP, 2002.

THOMPSON, Eduard Palmer. Intervalo: A lógica Histórica. In: THOMPSON, Eduard Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981, p. 47-61.

TOLEDO, Caio Navarro de. 1964: golpismo e democracia. As falácias do revisionismo. **Crítica Marxista**. Campinas, n. 19, p. 27-48, 2004

WERNECK VIANNA, Luiz. **O problema da cidadania na hora da transição democrática. Dados**. v. 26, n.3. Rio de Janeiro: Editora Campos. 1983.

WERNECK VIANNA, Luiz. **Liberalismo e Sindicato no Brasil**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1976

VÁRIAS BORDOADAS, PANCADAS E SEVÍCIAS: VIOLÊNCIA FÍSICA E DISCURSOS SOBRE O CORPO NO MARANHÃO COLONIAL

Gabrielle Duval Ribeiro
Graduanda em Licenciatura em Estudos Africanos e Afrobrasileiros
gabrielle.duvale@discente.ufma.br
UFMA

Pollyanna Gouveia Mendonça Muniz
Doutora em História
Pgm.muniz@ufma.br
UFMA

RESUMO: A diocese do Maranhão, criada em 1677, teve em pleno funcionamento seu Auditório Eclesiástico. Esse era o tribunal do bispo e existia em todos os bispados do Império Colonial Português. Infelizmente grande parte dessa documentação criminal se perdeu ou está armazenada em arquivos privados de difícil acesso. O acervo do Maranhão está no Arquivo Público do Estado e nos permite conhecer sobre o funcionamento da justiça do bispo. Ele tinha jurisdição sobre os eclesiásticos em foro privilegiado e também sobre algumas matérias que, independente de quem cometesse o delito, ficava também sob sua alçada. Isso significa que muitos leigos, homens e mulheres, de variadas origens étnicas e jurídicas (escravizados ou livres) podiam ser punidos na justiça eclesiástica. A partir desta pesquisa foi possível a análise do surgimento do bispado do Maranhão, de como este fora estruturado, além da percepção de como eram desenvolvidas suas atividades, principalmente no que tange a fiscalização, pela igreja, dos fiéis e dos clérigos durante o século XVIII. São objeto desta pesquisa alguns delitos que eram considerados crimes naquele século, como os casos de agressões, brigas e sacrilégios, bem como as penas que eram atribuídas a estes delitos. Através do estudo das Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia, arcabouço jurídico, foi possível o discernimento acerca destes crimes, e principalmente o que diz respeito à aplicação das punições e como estas eram atribuídas. A atuação das autoridades eclesiásticas por meio de seu Tribunal Episcopal aponta que essa vigilância e tentativa de normatização dos comportamentos, não serviu apenas para punir, mas para demonstrar quem estava no comando e de quem era o poder. Finalmente, essa pesquisa analisará 3 processos-crime do bispado do Maranhão no século XVIII que apresentam casos de violência e agressões físicas. O estudo destes casos serviu para analisar como a igreja buscava ter um maior controle acerca das vidas dos seus fiéis. Os clérigos, por sua vez, eram utilizados como ferramentas para se efetivar essa vigilância sobre a comunidade, e por esta razão estes também tinham sobre si os olhos vigilantes desta grande instituição que era a igreja. Um dos casos a ser estudado é o processo contra o padre Agostinho José, que foi acusado de ter "dado uma surra" no capelão de um navio, pois este não lhe permitiu comer suas galinhas. Vale ressaltar que numa sociedade cuja base da alimentação era a farinha e o peixe, no século XVIII a galinha era tida como um alimento nobre e preparado em ocasiões especiais

Palavras-chave: Violência. Bispado. séc XVIII. Maranhão.

1. INTRODUÇÃO

Os delitos que envolveram violências físicas cometidos no século XVIII no bispado do Maranhão, principalmente os crimes que estavam sob jurisdição episcopal, são o principal objeto dessa pesquisa.

A igreja tinha grande influência na vida dos seus fiéis, porém foi a partir do Concílio de Trento que se intensificou um controle ainda mais rigoroso de como esses fiéis deveriam conduzir suas vidas. A obrigatoriedade do sacramento do matrimônio para que se reconhecesse a família legítima, por exemplo, passou a ter uma fiscalização mais severa. As autoridades eclesiais buscaram coibir os casos de concubinato e estreitaram a vigilância sobre as comunidades.

O Concílio de Trento nas décadas (1545-1563) teve o objetivo de reafirmar os dogmas da igreja, além de promover uma espécie de reajuste no comportamento dos fiéis e principalmente do corpo clerical da igreja. De acordo “as reformas tridentinas, ou o espírito tridentino caso desejemos ser mais exactos, rapidamente vingou no Brasil” (FEITLER, p. 162) O ideal reformista passou a contar com a vigilância das autoridades eclesiais, mas também da população que denunciava os desviantes, mesmo que estes fossem membros do clero.

Assim, este controle se estendeu essencialmente para com os sacerdotes com penas até mais duras quando se tratavam de delitos cometidos por estes, pois deveriam ser a representação de exemplos positivos para seu rebanho de fiéis.

Para se ter uma maior compreensão de quais eram os delitos e quais penas seriam destinados a tais crimes houve a formulação das constituições diocesanas nos bispados do Império Colonial Português. Na América Portuguesa, em 1707, constituiu-se o sínodo da Bahia, as Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia. Uma espécie de manual normativo, estas constituições serviam como base para o auditório eclesial julgar e definir a pena mais adequada para cada caso (VIDE, 2010), .

É possível observar que um mesmo crime poderia ter penas diferentes que variavam de acordo com a reincidência e a influência que o acusado tinha na sociedade, ou seja, sua “qualidade” (MUNIZ, 2017, p. 111-124). Os castigos costumavam estipular o pagamento de multas, a degradação pública e até mesmo excomunhão. Em alguns casos de reincidência a pena poderia ser a combinação de dois ou mais castigos.

E por meio do livro “Vigiar e Punir” de Michel Foucault é possível estudar mais profundamente como aconteciam os suplícios que eram longos rituais públicos que objetivavam atingir não somente o condenado mas a população. Além do fato que o suplício se fazia mais presente nas penas quando os crimes ainda circulavam nas classes mais inferiores. No tribunal episcopal não havia o uso do suplício, mas quando um crime era cometido por um indivíduo

em ascensão na sociedade a pena era mais branda e menos visível ao olhar da população, como já analisado pela historiografia (MUNIZ, 2017, p. 255).

2. ANÁLISE DA FORMAÇÃO DO BISPADO DO MARANHÃO

No século XVIII houve uma grande alteração territorial do bispado do Maranhão. Com a implantação do bispado do Pará, em 1719, houve uma redução do território da diocese e em compensação foi anexado o território da capitania do Piauí, que antes correspondia a jurisdição de Pernambuco, para a jurisdição do bispado do Maranhão.

Apesar da existência deste bispado desde 1677 foi somente dois anos mais tarde que chegou D. Fr. Gregório dos Anjos, o primeiro prelado destinado a este bispado, cujo governo diocesano foi até 1689. O Maranhão teve um período de vacância ficando sem bispo até 1697 no qual D. Fr. Timóteo do Sacramento assumiu o bispado com uma política mais efetiva de controle dos costumes da população buscando a modificação do que ele considerava vícios da população. Para D. Fr. Timóteo todas as pessoas deveriam ser tratadas iguais de acordo com seu crime independente de qual segmento social pertencesse, e logo isso causou bastante insatisfação. Ele buscou acabar com os casos de concubinato obrigando os fiéis a constituir casamento, e como na maioria das vezes esses casos correspondiam ao relacionamento de senhores com suas escravas, ele dava duas opções: o senhor casava com sua escrava ou era preso. Tais medidas causaram descontentamento geral na população (MUNIZ, 2020).

Segundo MUNIZ (2017) essa insatisfação dos fiéis chegou até a Coroa que logo mandou um ouvidor a fim de apaziguar a situação, porém este enfrentou recusa do bispo em modificar sua forma de agir que culminou com a esfera civil reagindo ao bispo com temporalidade, ou seja, suspensão do seu poder e proibição de sair da residência episcopal. O bispo revidou com uma carta de excomunhão ao ouvidor. Por fim, depois de tanto impasse firmou-se um acordo, e mesmo assim o bispo não se deu por vencido e levou suas reclamações para a Europa, mas sem abandonar o comando do bispado deixando na gestão uma regência trina (PACHECO, 1969). Jamais retornou ao Maranhão e acabou falecendo, em Portugal, em 1713. O próximo prelado a assumir o bispado foi D. Fr. José Delgarte em 1716. O seu governo foi responsável pelo aumento do clérigo através de uma ordenação em massa, além do aumento da população do bispado chegando ao número de 3 mil fiéis (MUNIZ, 2017, p 30-31).

O bispado do Maranhão deveria responder desde a sua criação ao arcebispado da Bahia, porém a comunicação era bastante complicada em razão da longa distância entre os dois, na tentativa de resolver essa questão foi definido na Bula Salvatori Nostri que os casos, que antes seriam julgados na Bahia em segunda instância, passassem a ser julgados em Lisboa.

A Bula Salvatori Nostri, de 1740, foi uma alternativa para tentar resolver os problemas das distâncias dilatadas e da falta de comunicação com o arcebispado da Bahia.²⁴ Por ela, tornou-se o bispado do Maranhão subordinado diretamente ao Patriarcado de Lisboa. Segundo Arlindo Rubert, essa medida foi tomada depois de ter sido ouvido também o primeiro Arcebispo da Bahia, D. Gaspar Barata de Mendonça. (MUNIZ, 2017, p.31)

Apesar de estar na bula de criação, o bispado do Maranhão não tinha seu próprio Cabido (colegiado de eclesiásticos composto por dignidades e cônegos que auxiliavam o bispo no governo da diocese). Apenas no governo diocesano de D. Fr. Manuel da Cruz, que foi criado o cabido diocesano. Mas antes da chegada D. Fr. Manuel, o bispado passou mais 14 anos de vacância. O bispado do Maranhão enfrentou vários períodos sem a presença de bispos no século XVIII. O último bispo do Maranhão deste século foi D. Fr. Joaquim Ferreira de Carvalho que tinha como principal objetivo a organização do corpo de clérigos, e a partir disso tentou mudar a forma de agir do clero, especialmente o que dizia respeito à vestimenta e à simonia. (MUNIZ, 2017)

Ao todo foram cerca de 63 anos de vacância do bispado do Maranhão e durante esse período quem ficava à frente era o cabido ou os vigários-gerais, apesar disso o tribunal episcopal continuou agindo já que

A falta de antístite por grande parte da centúria não impediu a existência e, principalmente, a atuação de um Tribunal Episcopal naquelas terras. Para isso, foi montado todo um aparato institucional, administrativo e burocrático, como era previsto pelos regimentos que direcionavam a atuação desses auditórios episcopais. (MUNIZ, 2017, p.33)

O tribunal eclesiástico agia constantemente, e para uma maior cobertura e fiscalização, de acordo com Muniz (2017), existia uma instância inferior que era chamada de vigararia da vara eclesiástica que era comandada pelo vigário da vara e tinha sede em várias partes do bispado, a depender a quantidade de população. Tais vigararias remetiam para o centro de poder as denúncias mais complexas.

Outra função assaz importante na administração da justiça na diocese e, conseqüentemente, no auxílio ao Tribunal Episcopal em áreas mais afastadas era a exercida pelos vigários da vara. Eles eram responsáveis, dentre outras coisas, pelo julgamento de causas menores nas áreas mais distantes do bispado. (MUNIZ, 2017, P. 54)

A presença do vigário da vara era uma forma de monitorar o comportamento dos clérigos e dos fiéis, das províncias mais distantes, com o objetivo de fazer cumprir as determinações da igreja, principalmente o que dizia respeito aos costumes e a doutrina desta. (PAIVA, 1991).

Na sede do bispado o vigário-geral, o juiz do tribunal eclesiástico, era a autoridade mais importante deste tribunal e tinha a capacidade de julgar e punir os considerados desviantes. Conforme MUNIZ (2017), o bispado do Maranhão teve cerca de 17 vigários-gerais durante o século XVIII, entre eles o mais importante foi o padre João Rodrigues Corvette, atuando por mais de 3 décadas como vigário-geral e provisor. As vezes ocorria do vigário-geral acumular outros cargos como explica Muniz:

Como temos visto, era muito comum que o vigário-geral acumulasse as vezes de provisor e governador do bispado naquela região. E, na maioria dos casos, acumulavam também as funções de Juiz dos Casamentos, Juiz das Habilitações de Genere e Juiz dos Resíduos (MUNIZ, 2017, p.48)

A nomeação do vigário-geral era feita pelo bispo e como o estado colonial do Maranhão passou por vários períodos sem a presença do bispo em suas terras, era comum acontecerem as nomeações por meio de procurações, que conforme MUNIZ (2017) eram expedidas pelo Patriarcado metropolitano de Lisboa.

Após o Concílio de Trento houve expansão dos poderes dos prelados. Alterações profundas na gestão dos bispados, permitiram que os bispos tivessem seus poderes ampliados. A aprovação de seus códigos normativos junto a suas dioceses foi um dos pontos altos da política tridentina, já que os bispos passaram a se preocupar para além de casos pontuais galgando agora de forma mais efetiva e presente a fiscalização da vida dos seus fiéis e do seu clero, delimitando a partir desse momento o que seria considerado delito e quais penas deveriam ser aplicadas (PAIVA, 1991)

É possível notar que a igreja passou a se importar ainda mais em ensinar a sua doutrina, bem como o incentivo para que seus fiéis constituíssem o matrimônio, colocando para estes a visão da igreja e a fé como meios de salvação de suas almas. E para conseguir manter o controle foi constituída uma política de visitas pastorais para que transcorresse, de forma mais rigorosa, a fiscalização tanto dos fiéis como dos clérigos. Pretendia-se que a visita conseguisse «(...) plantar boa e sã doutrina extirpando as herezias sismas e superstições a ella contrárias, conservar os bons costumes (PAIVA, 1991, p.87).

As visitas eram feitas no mínimo uma vez por ano nas paróquias, e eram de caráter obrigatório, onde todos deveriam receber o visitador, em casos de desconhecimento o indivíduo era levado a pagar uma multa. E como estas visitas aconteciam em períodos específicos era comum acontecer da população, principalmente das paróquias mais distantes, tentarem esconder seus comportamentos dias antes da visita, em outros termos passavam o ano levando suas vidas como bem entendessem e quando chegava o período da visita pastoral buscavam seguir as normas conforme a igreja ordenava. Porém existia os livros de extractos de culpados que eram os registros de todos os nomes dos acusados bem como sua localização, e isso permitia que o visitador soubesse de antemão do histórico de cada fiel, se houvesse (PAIVA, 1991)

Os prelados eram a representação da igreja, ou seja, faziam parte das formas que a igreja tinha para transmitir sua mensagem aos seus fiéis. E de acordo com PAIVA (1991), os bispos faziam um reconhecimento do território que correspondiam às suas dioceses a partir das visitas pastorais, pois através destas era possível se ter noção da quantidade de fiéis que habitavam a diocese, além do funcionamento desta.

E para demarcar e restringir as ações tanto dos fiéis como dos prelados foram elaboradas as Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia, na qual foram definidos os delitos e suas possíveis penas, além da jurisdição episcopal que dizia respeito a dois tipos de situações: pessoas e matérias, de acordo com MUNIZ:

Assim, a jurisdição episcopal era competente em duas situações distintas: quanto à pessoa e à matéria. Quanto à pessoa, pois podia julgar os delitos cometidos por clérigos seculares. Quanto à matéria, porque havia comportamentos ilícitos que, independentemente da pessoa que os praticava, mas antes pela natureza do delito, ficavam sob alçada do foro eclesiástico. (MUNIZ, 2017, p. 41)

Ao bispo cabia julgar tanto os leigos como os clérigos, estes últimos tinham um certo privilégio nos julgamentos. Dentro das Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia é possível apontar que existia um afrouxamento da pena que variava de acordo com o local que o indivíduo ocupava na sociedade, existindo penas diferentes para o mesmo crime, e mesmo o bispado do Maranhão respondendo diretamente a Lisboa ainda tinha que seguir a legislação da Bahia, já que esta foi pensada para a realidade colonial. (MUNIZ, 2017)

Essa legislação funcionava como um regimento que fixava como o tribunal eclesiástico deveria agir, bem como a função de cada agente dentro deste tribunal. Embora a responsabilidade do tribunal fosse do bispo é comum se encontrar muitos casos sentenciados

apenas pelo vigário-geral, principalmente porque o bispado do Maranhão passou por um longo período sem a presença de um bispo, além disto o vigário geral era tido com o agente principalmente desse processo, sendo considerado como uma espécie de "administrador da justiça" (VIDE, 1853)

No livro V das das Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia se tem disponível e delimitado o que seria cada delito e as suas respectivas penas. Nos casos que envolviam violência e que são foco desta investigação consta que, atacar um eclesiástico significava crime de sacrilégio. Esse era considerado um crime gravíssimo para a igreja e consistia na ofensa deferida aos clérigos, ao local definido como santo ou até mesmo as coisas tidas como sagradas que eram utilizadas para os divinos cultos(VIDE, 1853).

A pena para esse tipo de crime poderia se dar pelo pagamento de uma multa, a excomunhão, degradação em público e castigos corporais (VIDE, 1853) e aqui é possível tentar fazer um paralelo com o suplício que será discutido amplamente mais a frente. A pena variava muito de acordo com o grau da ofensa assim como a importância do indivíduo. No caso clérigos a pena costumava ser mais severa justamente porque destes se esperava que servissem de bons exemplos para seus fiéis. As denúncias deveriam ser feitas ao Auditório Eclesiástico, porém nos lugares distantes cabia aos vigários e capelães verificar e fazer por escrito as denúncias, especificando o ato, dia, mês e ano, assim como as testemunhas, e depois enviar ao vigário-geral, promotor ou meirinho que verificariam a veracidade dos fatos para assim definir a pena adequada para tal caso. (VIDE, 1853)

Dentro destas Constituições também é possível observar a descrição sobre a querela, que era uma tipologia de denúncia numerosamente presente em processos da época. A querela era uma petição em que deveria constar o nome do acusador e do acusado, bem como dia, mês e ano em que o ato ocorreu, e deveria ser expedida em todos os casos graves com exceção das injúrias verbais, desde que estas não fossem deferidas contra um pároco. nos casos que envolvia algum prelado, mesmo que estes depois de iniciar o processo desistisse, ainda assim seria expedido a querela pelo promotor (VIDE, 1853, p. 358). Cabia ao escrivão fazer e distribuir as querelas e nelas deveria constar nome e sobrenome tanto do acusado como do acusador assim como das testemunhas chamadas pelo acusador, além das qualidades e ofícios de cada uma dessas pessoas.

De acordo com VIDE (1853, p. 358) essa querela devia ser jurada e assinada por todos inclusive pelo vigário-geral. E em casos onde algumas das partes não soubesse assinar era especificado pelo escrivão, caso contrário seria considerada como nula. A querela devia ser escrita em um livro que depois seria rubricado e assinado pelo vigário-geral.

Tentando traçar um paralelo com suplício amplamente estudado pelo filósofo Michel Foucault, este era um "espetáculo" que envolvia a execução de determinada pena, ou seja, a população poderia apreciar e, em alguns casos, até participar dessa cerimônia de punição, porém em meados do século XVIII e XIX essa cerimônia foi se tornando mais um processo administrativo (FOUCAULT, 1987). E uma das razões que pode ter uma certa Influência nessa transformação, é o fato de que não era possível ter o controle das emoções que eram despertadas com a execução pública das penas, pois se por um lado as pessoas poderiam assumir uma postura de aprovação diante da pena, por outro lado poderiam se sentir envolvidos pelo sentimento de compaixão do acusado, de tal forma que facilmente se poderia perder o domínio do ritual de punição. (FOUCAULT, 1987, p. 12).

Com o passar dos anos houve o rompimento desses rituais de punição com a criação de presídios e a condução da penas mais distantes da visão do público, porém os castigos físicos continuaram. O que aconteceu de acordo com Foucault foi que "o castigo passou de uma arte das sensações insuportáveis a uma economia de direitos suspensos." (FOUCAULT, 1987, p. 14) Mesmo com a mudança e a tentativa de extinção dos espetáculos que eram feitos diante das execuções, ainda se tinha um mecanismo que reverenciava a estes "shows". Ainda se mantinha o ritual do suplício, onde o condenado a sentença de morte era conduzido até o local de sua execução com os olhares do público sobre si. Embora os Tribunais Episcopais não condenassem à morte, as aproximações com as reflexões do filósofo francês são oportunas, já que o ato de punir, a exigência de uma vigilância dos costumes da população e o incentivo à delação dos considerados desviantes alimentou o sistema repressor da Igreja católica nos tribunais diocesanos.

Na realidade européia, por exemplo, o aniquilamento dos suplícios não foi algo aceito cordialmente por todos, inclusive em alguns países esse processo se arrastou por anos, como é o caso da França que ainda insistia nas penas de morte envoltas em um processo longo e dolorido para o condenado. Somente em 1840 as sentenças de morte passaram a ser conduzidas de forma mais indolor. No entanto, essa extinção do suplício não acabou com o poder sobre o

corpo dos indivíduos. Na verdade houve a modificação de como esse poder seria trabalhado e exercido sobre os corpos. O que no século XIX passou a ser praticado por meio da privação da liberdade e de bens, e até mesmo por meio de trabalhos forçados que vinham na maioria das vezes atrelados a outras privações como a alimentação restrita e a abstinência sexual, entre outras.

Assim como existiu a mudança na forma de efetuar as penas, nota-se que com o avanço temporal ocorreu também a alteração no que era considerado crime, como por exemplo a heresia - que não era matéria de julgamento dos tribunais eclesiásticos, mas da Inquisição - , que no século XVII e XVIII era tida como um crime gravíssimo, visto que o condenado poderia ter sua pena facilmente transformada em um suplício. E isso se deve ao fato de que em meados desses séculos até o século XIX a igreja tinha um poder considerável dentro das sociedades, o que hoje já não é tão presente e por isso esses crimes perderam suas validades a ponto de não terem penas tão consideráveis.

A relação existente entre vários regimes punitivos e os meios de produção que vão se modificando de acordo com a sociedade em que estes estão inseridos, mostra justamente que "o corpo também está diretamente mergulhado num campo e nas relações de poder.", ou seja, "O corpo só se torna força útil se ao mesmo tempo que produtivo também é submisso" (FOUCAULT, 1987, p.25) O corpo político está diretamente ligado às formas que se podem controlar o indivíduo e ao mesmo tempo a um objeto de saber se relacionando com as práticas penais. Apesar de não incluir o suplício, a igreja no período colonial desenvolveu mecanismos poderosos de vigilância dos corpos através de tribunais diocesanos. Ampla bibliografia (PAIVA, 2006, MUNIZ, 2017) já avaliou os aspectos de controle das populações através da atuação dos vigários-gerais. Os manuais, como as Constituições da Bahia de 1707, estipularam crimes e penas, mas eram os agentes da igreja nas vilas e freguesias que cuidavam da aplicabilidade desses comportamentos corretos e da punição dos desviantes.

As Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia, como já mencionado, eram o manual de como deveriam agir os bispos na América Portuguesa. Podiam aplicar penas como a excomunhão e a proibição do indivíduo em frequentar determinadas regiões, além das multas e os casos de açoites e degradação em público estavam previstas em seu Livro V. É importante destacar que penas como essas excluía o indivíduo penalizado, já que ser excomungado numa

sociedade católica significava um sanção gravíssima não só para si, como para seus descendentes.

Com a descoberta do poder que se poderia exercer sobre o corpo mostra-se necessário ter o controle total deste, através da manipulação para que este possa agir de acordo com interesses precisos. No século XVIII o corpo passa a ser colocado ao nível da mecânica, mais trabalhado e maleável diferente dos tempos anteriores.

Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. (FOUCAULT, 1987, p.119).

É perceptível a criação de fórmulas gerais para o alcance dessa dominação, bem como políticas de coerções que visavam a manipulação calculada do indivíduo, agindo de forma implícita sobre este, almejando o aumento e aperfeiçoamento de habilidades permitindo ter uma maior utilidade, em outras palavras se apropriando ao máximo do corpo e para tal empregava-se essencialmente a disciplina, isso era implantado dentro das prisões com um rigoroso controle, em que os presidiários tinham sua rotina já definida. Os auditórios eclesiásticos, os tribunais dos bispos que funcionavam em todas as dioceses, foram peça chave nessa tentativa de dominação dos corpos. Difundindo na população através do culto religioso e das pastorais dos bispos quais eram os costumes corretos a seguir e facilitando a denúncia dos desviantes, as autoridades eclesiásticas invadiam muito mais que as moradias dos seus fiéis, invadiam suas consciências.

Esta pesquisa se centra em analisar a violência sobre os corpos no século XVIII. Neste primeiro momento, a partir da leitura bibliográfica, foi possível conhecer melhor a diocese do Maranhão e seu tribunal eclesiástico. Analisamos as estruturas de poder que se montaram diante deste a partir também da leitura preliminar de alguns processos sobre violência que exemplificaremos agora.

Em 1752, por exemplo, o padre Thomás Ayres, foi acusado de desferir ofensas e ameaças de morte, e outros tipos de violências, publicamente a "homens honrados". E como consta no processo essa prática já era de costume do clérigo, havendo provas de outros eventos como o caso do Manuel Pinto Ferrás. Contra este, de acordo com os autos, fora ordenado pelo clérigo lhe "botar afrontozamente huas ajudas de pimentas" (APEM, Autos e Feitos de Libelo Crime, doc. 4232) que acabou culminando na morte de Antonio Pereyra de Carvalho que, de acordo

com o processo, era dono da casa onde Manuel Pinto estava hospedado e não concordou com a ação do padre.

Ele era também acusado de mandar que seus escravos perseguissem e torturassem determinados indivíduos. Porém foi somente após sua prisão no aljube de São Luís que este processo foi aberto e malgrado todas essas denúncias ele continuava atuando como cura e vigário da vara até o dia de sua prisão. (APEM, Autos e Feitos de Libelo Crime, doc. 4232)

É visível o poder que a igreja tinha sobre a vidas dos fiéis da época. Padres e pessoas que exerciam alguma influência dentro da igreja se sentiam confortáveis em amedrontar os fiéis impondo sua autoridade. Isso era bastante comum principalmente nas freguesias mais distantes da sede do bispado, pois criava-se uma falsa sensação de impunidade nos fiéis, sobretudo nos membros da igreja. Falsa sensação porque havia as vigararias da varas que eram encarregadas de fiscalizar as freguesias mais distantes. Essas células de poder ramificado dos tribunais episcopais no interior da diocese possibilitavam as delações, especialmente sobre o comportamento dos clérigos, visto que estes deveriam ser exemplo de retidão para os fiéis.

Outro exemplo é o processo contra o padre Agostinho José Ferreira Machado, que era o capelão do navio Santa Anna, em 1778, e foi acusado de roubar as galinhas do capitão do navio José Eusébio Vannes e depois ter lhe dado uma surra. De acordo com o processo, o padre teria ordenado que o capitão do navio matasse suas galinhas para ele comer, porém com a recusa do capitão o clérigo acabou agredindo ele. Consta nos autos que:

“O Suplicado mandou pegar e matar suas galinhas; e por o Suplicante não o querer consentir que lhas matasse por precisar delas... sem outra cauza alguma investio ao suplicante e com a mão aberta lhe deo muitos bofetões no rosto, de que ficaram muitas nodoas e pisaduras... alem de muitos murros e coices...” (APEM, Livro de Registro de Denúncias, n 212, fl. 313).

O capelão já tinha um histórico de maus hábitos e já havia sido proibido de frequentar a cidade do Rio de Janeiro justamente por causa do seu jeito "rebelde" de agir. (APEM, Livro de Registro de Denúncias, n 212, fl. 313). Embora o processo esteja incompleto é um bom exemplo de registro de agressões físicas. As autoridades eclesíásticas estavam atentas a esse tipo de infração.

Finalmente, temos o processo contra o padre José Antonio de Macedo que, em 1789, foi denunciado por brigar com um outro padre. Ele teria desferido várias pancadas contra o reverendo Anselmo Jozé Duarte como consta nos autos:

“... ahy fez presente o Reverendo Subdiácono Anselmo Jozé Duarte para se fazer vistoria de corpo de delito em huas pancadas que lhe havia dado depois das oito para as nove horas da noite no dia 23 de junho próximo passado o Reverendo Jozé Antonio de Macedo Presbitero secular em cazas da viúva Anna de Araujo onde morava o dito Reverendo subdiácono Anselmo Jozé Duarte...” (fl. 2).(APEM, Autos Sumários, doc. 4503)

Neste caso houve várias testemunhas, porém a maioria não presenciou a agressão e apenas confirmaram a história de acordo com aquilo que ouviram sobre o caso. E como o episódio ocorreu em Alcântara, uma freguesia próxima à sede do bispado, foi designado o padre Jorge Aires de Santiago para fazer a inquirição e sumário das testemunhas (APEM, Autos Sumários, doc 4503)

Com o estudo destes casos compreende-se que não eram apenas os leigos que tinham suas ações julgadas, isto é, a fiscalização e os castigos eram destinados também ao corpo clerical da igreja. As delimitações dos crimes e a constituição de penas eram ferramentas utilizadas pela igreja no século XVIII para centrar o poder em si e controlar a população. Os clérigos que apresentavam alguma falha eram obrigados a se corrigirem para não provocarem nos fiéis o sentimento de impunidade, que poderia resultar em um descontrole para a igreja.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta pesquisa foi possível a análise da formação do bispado do Maranhão, de como este fora estruturado além do entendimento acerca das suas atividades, bem como a função do seu tribunal eclesiástico. O estudo das Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia permitiu o discernimento sobre os crimes da época e principalmente de como as penas eram atribuídas a estes, levando ao estudo das penas como elemento eficiente de vigilância dos costumes da população católica. A atuação das autoridades eclesiásticas por meio de seu Tribunal Episcopal aponta que essa vigilância e tentativa de normatização dos comportamentos não serviu apenas para punir, mas para demonstrar quem estava no comando e de quem era o poder.

Nas freguesias distantes era comum acontecer casos onde o padre usava de sua autoridade para exercer uma certa influência sobre seus fiéis, além de não cumprir com suas obrigações que eram determinadas pela igreja. Porém de acordo com Paiva (1991), essa necessidade do bispo em conhecer mais sobre suas freguesias e as visitas do vigário da vara permitiram a fiscalização principalmente do comportamento dos clérigos, ou seja, os fiéis poderiam e faziam denúncias ao vigário da vara sobre o comportamento do padre da freguesia. O exemplo disso foram as denúncias e os processos movidos contra vários clérigos - que aqui exemplificamos

alguns -, que mesmo tendo foro privilegiado eram investigados e em caso de condenação eram penalizados de acordo com o que determinavam as Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia (VIDE 1853) como perda temporária ou perpétua da ordem e prisão como vimos no caso do padre Thomás Ayres.

REFERÊNCIAS

FEITLER, Bruno. Quando chegou Trento ao Brasil?. In: António Camões Gouveia; David Sampaio Barbosa; José Pedro Paiva. (Org.). **O Concílio de Trento em Portugal e nas suas conquistas: olhares novos**. 1ed.Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, 2014, v. , p. 157-173.

FOUCAUT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de RAMALHETE, Raquel. Petrópolis, vozes, 1987. 288p.

MUNIZ, Pollyanna Gouveia Mendonça. **Réus de Batina: Justiça Eclesiástica e clero secular no bispado do Maranhão colonial**. 1. ed. São Paulo, São Luís: Alameda Editorial e EDUFMA, 2017. v. 1. 340p

MUNIZ, Pollyanna Gouveia Mendonça. D. Fr. Timóteo do Sacramento: administração diocesana, reforma de costumes e conflitos na Amazônia Portuguesa (1697-1713). **REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA (ONLINE)**, v. 40, p. 79-97, 2020

PAIVA, José Pedro. *usitania sacra*, 2, série, 3 (1991)

PAIVA, José pedro. **Um corpo entre outros corpos sociais: o Clero**. Imprensa da

Universidade de Coimbra URL persistente:<http://hdl.handle.net/10316.2/41368>
DOI:https://doi.org/10.14195/2183-8925_33_8

PACHECO, Felipe Condurú. *História eclesiástica do Maranhão* São Luís: Departamento de Cultura, 1969.

SUBRAHMANYAM, Sanjay. **Impérios em concorrência: Histórias conectadas no século XVI e XVII**. Lisboa: ICS, 2012.

VIDE, Dom Sebastião Monteiro da. **Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia**. (Edições Senado Federal): Tip. 2 de Dezembro, 1853

VIDE, Sebastião Monteiro ; FEITLER, Bruno ; SALES SOUZA, E. . *Constituições primeiras do arcebispado da Bahia*. São Paulo: EdUSP, 2010.

VULNERABILIDADE E POLÍTICA SOCIAL PARA A INFÂNCIA NO BRASIL: ENTRE GARANTIA E NEGAÇÃO DOS DIREITOS (1964 - 2022)

Valéria Luíza Costa Gonçalves
Graduanda do Curso de Pedagogia
valeria.goncalves@discente.ufma.br
UFMA

Rosyane de Moraes Martins Dutra
Doutora em Educação
rosyane.dutra@ufma.br
UFMA

RESUMO: O tema da vulnerabilidade e política social voltado para a infância brasileira está pautado e marcado pelo terror que impôs e ainda impõe a inexistência, legal e efetiva, de direitos para a infância, que com o decorrer dos tempos, o descaso para com as crianças pobres faz com que os marcos legais se tornem somente utopia. Por muito tempo, as únicas políticas públicas foram as de encarceramento das crianças vistas como delinquentes e desvalidas, sempre passando a infância de uma fase para outra. E afinal, atualmente, nas mãos de quem se encontra a infância vulnerável? Esse artigo parte de uma pesquisa monográfica com objetivo de contextualizar e historicizar as políticas para a infância no cenário nacional, que se faz necessário para a luta e superação de uma infância oprimida nas mãos dos poderosos dominantes, que visam sempre uma promoção social, mas o que resta à grande maioria da população é uma educação defasada pela falta de investimentos. Assim, a pesquisa pelas políticas para a infância vulnerável no país, no período de 1964 a 2022, se deu via levantamentos bibliográficos e documentais em arquivos de acervos digitais com análise crítica, tendo por objetivo refletir sobre as políticas públicas brasileiras e tendo como resultado o reconhecimento da trajetória da criança-problema e das lutas entre as garantias e as negações dos direitos da criança vista como uma patologia social.

Palavras-chave: Políticas para a infância; Infância Vulnerável; Heteronomia da Educação.

1. INTRODUÇÃO

A busca pelo processo de historização das políticas públicas nacionais e estaduais da infância entre o período de 1964 até os dias atuais destaca a projeção da cultura de uma infância institucionalizada que perpassa a caridade, a filantropia e medidas estatais, no qual nos cabe questionar nas mãos de quem se encontra os direitos da criança em situação de vulnerabilidade.

Porque ao longo de toda a nossa história é possível detectar a existência de uma decisão política tomada por uma minoria numericamente insignificante, mas muito poderosa, no sentido de não educar o povo, condená-lo a ficar mergulhado na ignorância, porque o povo educado é povo consciente, que sabe apresentar reivindicações, lutar por elas e torná-las vitoriosas (BRASIL, 1988, p. 50).

O presente trabalho se justifica na busca pelo passado e em uma análise do presente com o intuito de aproximar as pesquisas sociais e educacionais para a educação daqueles que eram

vistos como patologia social. Nesse contexto, a heteronomia⁴⁵⁵ da educação da criança brasileira seria algo persistente até os dias atuais, onde o ideal de autonomia e emancipação, pregado no Brasil tempos depois da Lei Áurea, continua a manter a infância em menoridade⁴⁵⁶ (KANT, 2005, p. 63).

Nas palavras de Paulo Freire (1996), “sem autonomia as crianças se tornam adultos conformistas, com pouco senso crítico e vulneráveis a sistemas sociais, políticos e econômicos opressores”. Desse modo, fez-se um levantamento bibliográfico documental de análise crítica a respeito das políticas educacionais para a infância em contexto de vulnerabilidade social, fazendo uma delimitação governamental brasileira do período ditatorial em 1964 até 2022 na atualidade. O artigo está dividido em levantamentos históricos, no qual os capítulos se encontram delimitados conforme os períodos relevantes ao estudo, de forma que seja compreensível os anos e suas políticas (1964 - 1985); (1986-2002); (2003-2010); (2011-2022).

O problema dessa temática se encontra em analisar que a sociedade brasileira viveu momentos de total repressão popular e as crianças não escaparam dessa regra, basta somente que a sociedade se atente para esse fato. Assim, mencionar que a criança institucionalizada era, na verdade, encarcerada pela força e segurança nacional não causa surpresa perto de tantas outras chacinas e crimes contra os direitos humanos que ocorreram pelo lema da *Doutrina de Segurança Nacional*⁴⁵⁷ em meio a um Estado que não dava subsídios para o desenvolvimento pleno da população e ainda atribuía a culpa do menor em situação de risco às famílias que não possuíam condições de dar o que é necessário para formar o homem de bem que o Estado desejava.

É impossível não se questionar, para quem tem sido o governo brasileiro. As práticas conservadoras falaram mais alto em quase todos os governos da história brasileira, o que leva acreditar que, na verdade, o que houve foram somente ditaduras disfarçadas de democracia, no qual a simples escolha na urna não é suficiente para um governo emancipatório e verdadeiramente democrático, já que os candidatos à presidência da república mantêm uma mentalidade com base no enriquecimento de uns e na calamidade de outros.

⁴⁵⁵ O termo heteronomia é desenvolvido por Kant para se opor ao conceito de autonomia, e se refere "a agir de acordo com normas feitas por outros", mais a frente Paulo Freire define que o sistema educacional impõe excessiva heteronomia em seus educandos, desestimulando assim o desenvolvimento de capacidade de iniciativa, criatividade, emancipação e a construção social de si mesmo.

⁴⁵⁶ A menoridade, segundo Kant, “é a incapacidade de usar seu entendimento sem a direção de outro indivíduo”.

⁴⁵⁷ Foi um decreto elaborado pela Escola Superior de Guerra permitindo que o regime ditatorial perseguisse e eliminasse aqueles que eram considerados pela ditadura como ameaças à ordem estabelecida.

Apesar da constante luta para encarcerar as crianças desvalidas, com o intuito de combatê-las como um problema, as crianças estão por todos os lados. Aceitar que essa criança não é uma patologia social é sair da ilusão das políticas e adentrar na desilusão pedagógica, desilusão essa que busca uma ação e prática social transformadora, para além do método ideológico e repressivo muito utilizado em todos os tempos da sociedade brasileira. É necessário olhar para a história do Brasil com uma nova perspectiva, em que a criança seja passível de cidadania.

2. PELA FORÇA E SEGURANÇA NACIONAL (1964 - 1985)

O período que compreende 1964 a 1985 é marcado por repressões, inexistência de direitos, caçada popular que levou a milhares de mortes e desaparecidos, a crimes nunca julgados e corrupção nunca investigada e ao aumento da desigualdade social a partir da Doutrina de Segurança Nacional (DSN). Em meio a esse caos, a questão das crianças em situação de vulnerabilidade e de abandono se tornou uma questão de importância e segurança nacional “para que a massa crescente de menores abandonados não se transformasse em presa fácil do comunismo e das drogas” como menciona Irene Rizzini e Francisco Pilotti (2011, p. 14).

A questão da população pobre, no contexto de políticas para a infância, é atendida com a necessidade de controle por ser vista como perigosa para o resto da sociedade, já que estes não se enquadram ao fornecimento estereotipado de homens de bem (RIZZINI; PILOTTI, p. 8, 2011). Com o intuito de conter as grandes ondas de menores desvalidos nas ruas, fundou-se, em 1.º de dezembro de 1964, através da Lei 4.513⁴⁵⁸, a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) para implementar a Política Nacional de Bem-estar do Menor (PNBEM) que impôs um controle autoritário quanto a implementação da infância dos menores que eram vistos como um problema social. Com o intuito de intensificar essa centralização, ao nível estatal, foram criados órgãos responsáveis pela execução das orientações da FUNABEM, as Fundações Estaduais de Bem-Estar do Menor (FEBEM).

Apesar de serem nomeadas eufemicamente de instituições educacionais e de pregar a reinserção social no seio familiar de sua comunidade, os FEBEMs-FUNABEM nada mais eram que aparelhos de repressão do Estado que trabalhavam a favor da força de execução e de intervenção repressiva (ALTHUSSER, 2009) e empregaram a internação em larga escala em “edificações foram feitas para internar os ‘marginalizados’ e os ‘marginais’” (FALEIROS, p. 8,

⁴⁵⁸ [L4513 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br)

2004). Além disso, em 1967, com a promulgação da Lei 5.528 a idade penal foi diminuída para 16 anos, ainda com o discurso da DSN.

Infelizmente, um fato que não pode ser esquecido, segundo Irene e Irma Rizzini (2004, p. 39), é a “culpabilização da família pelo estado de abandono do menor” em que as famílias passaram a adotar a política do internamento em benefício próprio, pela incapacidade de suprir as necessidades das crianças em relação ao vestuário, educação e até mesmo a educação:

Estas, desde os primórdios da criação da Fundação, buscavam internar os filhos em idade escolar, desejando um local seguro onde os filhos estudam, comem e se tornam gente [...] a preocupação era a de garantir a formação escolar e profissional dos filhos (RIZZINI; RIZZINI, 2004, p. 40).

Assim, nesse contexto, encontramos duas problemáticas que corroboram para a institucionalização da criança. Em primeira instância tem-se um Estado com o desejo de limpeza total das ruas, o que eles chamavam de delinquentes e desvalidos, em que os primeiros eram os apreendidos contra sua vontade e os outros eram internados pela família. Em contraposição, tinha-se um enfraquecimento dos laços familiares por falta de condições socioeconômicas para manter uma criança com uma certa qualidade de vida.

Um estudo realizado, por Carlos Alberto Medina e Ana Augusta Almeida, a respeito da composição familiar de três mil, duzentos e dezesseis (3.216) internados somente no estado da Guanabara⁴⁵⁹, tem-se o resultado a seguir:

Quadro 01 - CRIANÇAS INSTITUCIONALIZADAS E FAMILIARES

COMPOSIÇÃO FAMILIAR (TOTAL: 1950)	CRIANÇAS INTERNADAS (TOTAL: 3216)
Apenas mãe	871 internados
Apenas pai	104 internados
Com pai e mãe	211 internados
Sem pai e mãe	764 internados

Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados fornecidos em: ALMEIDA, Ana Augusta; MEDINA, Carlos Alberto. **Família e menor internado no Estado da Guanabara**: estudo de 4.000 casos. Rio de Janeiro: PUC-Rio/ Centro de Planejamento Social, 1970.

O que se sugere é que com o fenômeno do abandono paterno e a inserção da mulher no mercado de trabalho para a própria sobrevivência, em sua maioria como empregadas domésticas, e a discrepância entre a longa jornada de trabalho e o baixo salário, faz com que o

⁴⁵⁹ A Guanabara foi um estado do Brasil até 1975, localizado no atual território do município do Rio de Janeiro, a ideia era de tornar o estado da Guanabara uma cidade a fim de unir essa cidade ao estado do Rio de Janeiro.

abandono familiar por parte das mães se torne mais frequente. Assim, o julgamento de culpa dessas mulheres acaba sendo erroneamente propagado, de forma que, nas palavras de Marta Suplicy (BRASIL, 1988, p.101), a mãe brasileira subnutrida é aquela que gera os filhos que sequer sobrevivem porque ela não tem condição de prover a sua subsistência desde o útero ou aquela que deixa seus filhos trancados em um barraco chamado casa para vender sua força de trabalho ou aquela que não suporta a dor de ver a miséria dos filhos e os entrega nas mãos do Estado.

Os dados apresentados alertam que em qualquer caso de composição familiar tem-se pelo menos algum menor internado, fazendo com que a questão da miséria acarretasse entrada da criança no mundo do trabalho, mas mesmo trabalhando como adultos a renda era baixa.

A Constituição de 1967 (art. 158) reduz a idade da proibição para o trabalho até 12 anos, visando a incorporar mais cedo a mão-de-obra ao mercado de trabalho, reforçando a estratégia de utilização precoce da mão-de-obra infantil (RIZZINI; PILOTTI, p. 71, 2011).

Com o Decreto nº 973 de 1969 as empresas foram obrigadas a contribuir para a aprendizagem dos trabalhadores, sendo eles menores ou não. Em 1974, a Lei 6.886 definiu o menor aprendiz com idade a partir dos 12 anos. Assim, fica claro que a questão da infância das crianças em vulnerabilidade se tornou inexistente em meio a estrutura de desigualdade social.

Em 1979 foi instituído o novo Código de Menores a fim de substituir o Código de Menores de 1927, com o intuito de preencher as lacunas deixadas pelas novas políticas para a infância, assim, o novo código visa a assistência, proteção e vigilância a menores.

O Novo Código de Menores veio a consagrar a noção do "menor em situação irregular", a visão do problema da criança marginalizada como uma "patologia social". Caberia ao Juiz de Menores intervir na suposta irregularidade, que englobava desde a privação de condições essenciais à subsistência e omissão dos pais, até a autoria de infração penal (RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 14).

Em 1980, com a insatisfação popular pelo aumento da quantidade de crianças morando na rua, surgiu no país o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMNR) e, segundo Souza (2016), tomou grandes proporções buscando promover a conscientização popular e dos menores moradores de rua “para que percebessem que a realidade em que estavam inseridos não era natural, mas sim fruto de um sistema que a produz”. Dessa forma, esse movimento fomentou diversos outros movimentos que tinham como projeto rever as ações realizadas pela política da FUNABEM e seu projeto de Doutrina de Segurança Nacional.

A partir daí, os anos que se seguiram até o findar da Ditadura em 1985, diversos outros movimentos se levantaram contra as práticas opressoras contra a infância, entre eles estavam os movimentos sociais que vê a criança como um sujeito de direitos e que necessita de proteção, não opressão, integral por parte do Estado, da família e da sociedade. A massa popular vai às ruas em protesto contra a Ditadura e pelo desejo de eleições diretas para a presidência do Brasil e apesar de suas ânsias pelas eleições democráticas diretas, em 1985 Tancredo Neves é eleito presidente de forma indireta.

3. EM TEMPOS DE TRANSIÇÃO E REDEMOCRATIZAÇÃO: PELA ELIMINAÇÃO DO “COMPLEXO DE HERODES” (1986 - 2002)

Com a eventual morte de Tancredo Neves, o vice-presidente José Sarney assume a posição de Presidente até 1989. Em meio a uma grande crise nacional, as pressões sociais pelos direitos da criança se põem em evidência através da petição de entidades de direitos humanos e ONGs, incentivadas pelo cenário internacional com as Regras de Beijing⁴⁶⁰ em 1985, em defesa das crianças e adolescentes. O manifesto dessas entidades foi para assegurar “quatro emendas populares que reafirmam o tema dos direitos da criança e do adolescente não só no Plenário, mas nas ruas” (RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 75).

O governo Sarney, que antes perseguia os movimentos sociais em nome da Ditadura militar, agora estava aliado a eles e até mesmo tomou algumas providências a respeito da criança desvalida no Brasil por programas sociais. Um primeiro ato foi a promoção do “Dia Nacional do Debate”, com o intuito de promover uma discussão para uma proposta de educação no país para combater os mais de “oito milhões de crianças fora da escola [...] e os vinte milhões de pessoas absolutamente analfabetas” (VIEIRA, 2008, p. 13).

Em 1986 houve o que se chamou de Encontro Nacional Pelos Direitos da Criança (ENPDC), no qual iniciou a discussão sobre “A criança e a Constituinte”⁴⁶¹, a partir da proposta de emenda do Senador João Calmon, no qual, em suas palavras:

No Brasil, de um modo geral, ainda não conseguimos eliminar o complexo de Herodes [...] que permite que não nos emocionemos com esses alarmantíssimos índices de mortalidade infantil. As crianças brasileiras não são degoladas, mas são vítimas de um tratamento desumano (BRASIL, 1988, p. 50)

⁴⁶⁰ A Assembleia Geral das Nações Unidas, em 29 de novembro de 1985, adota Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude, a partir dos direitos humanos e civis. <https://crianca.mppr.mp.br/pagina-1074.html>

⁴⁶¹ Próximo à Assembléia Constituinte de 1987 a mesa da Câmara de Deputados da 48ª legislatura discute a questão da infância no Brasil, através da proposição de uma emenda proposta pelo Senador João Calmon.

Diversos assuntos foram discutidos nesse Encontro, entre eles a questão dos recursos destinados à educação, o ensino escolar e a taxa de mortalidade infantil. Segundo os apontamentos feitos na Câmara dos Deputados, até àquele momento apenas 3 a 4% das crianças de 5 a 6 anos frequentavam os jardins de infância, as professoras de educação primária ganhavam entre 30 e 50 mil cruzeiros por mês e a lei que previa 10% a 20% da receita dos impostos federais, estaduais e municipais para a educação nunca foi efetivada em 30 anos de sua existência (BRASIL, 1988, p. 50). Dessa forma, quem são os responsáveis pela infância das crianças desvalidas? Os pais que não educam ou o Estado que não propicia a educação?

De certa forma, o Governo Sarney ofereceu a possibilidade de que a criança ganhasse seu espaço através dos direitos constitucionais, mas reforçou “a estratégia de encaminhamento da criança ao mercado de trabalho” (RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 76) por meio da isenção dos empregadores com a Previdência Social através da Lei 2.318⁴⁶² de 1986. Houve também a criação de uma Secretaria de Ação Comunitária para a distribuição de *tickets* de leite às periferias das cidades, porém o programa alimentar vinculado ao Instituto Nacional de Assistência ao Menor (INAM) e ao Programa Nacional de Alimentação e Nutrição (PRONAN) foi desativado provocando a insatisfação de muitos.

Assim, onde o Estado se demonstrou inativo, a sociedade adentrou para o fortalecimento dos projetos alternativos à criança e a sua infância, onde, com o apoio do Fundo das Nações Unidas Para a Infância (*United Nations Children's Fund - UNICEF*), as entidades não-governamentais criaram diversos programas com o auxílio e financiamento do Criança Esperança da Rede Globo. Em meio a esses projetos, o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua realizou três encontros nacionais em Brasília em 1986, 1989 e 1993), que nas palavras de Rizzini e Pilotti (2011, p. 80-81):

Contribuíram significativamente para trazer a questão da política para a infância como debate nacional [...] e para a mobilização da sociedade no sentido de aprovar e exigir a aplicação do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Em 1988 com a promulgação da Constituição Federal, e através do art. 227 foi-se assegurado os direitos fundamentais da criança e do adolescente e em 1990 com o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA e substituição do Código de Menores de 1979, uma diretriz para as políticas públicas para as infâncias foi criada através da Lei nº 8.069/1990, com a doutrina de proteção integral da infância cidadã através da articulação oficial entre a sociedade e o Estado através dos Conselhos Tutelares, no qual deve estabelecer:

⁴⁶² <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/>

Em cada município haverá no mínimo, um conselho tutelar, composto de cinco membros, escolhidos pela comunidade local, de acordo com a lei municipal; garante à criança a mais absoluta prioridade no acesso às políticas sociais; estabelece medidas de prevenção, uma política especial de atendimento, um acesso digno à Justiça com a obrigatoriedade do contraditório (RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 81)

No Governo Collor, de 1990 a 1995, houve uma reforma da FUNABEM para a Fundação Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência - FCBIA por meio da Lei 8.029/90 para aplicar o ECA. Diversas outras medidas legislativas foram tomadas para assegurar a educação à população de forma igualitária, mas o Governo de Fernando Collor de Mello ficou conhecido por seu belo discurso e sua falta de atuação. Uma das primeiras medidas educacionais para a população ficou conhecido como Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania - PNAC⁴⁶³, no qual, a partir do incentivo da Conferência Mundial sobre Educação para Todos em 1990.

O PNAC vem preencher um vazio até aquele momento não ocupado em termos de definições [...] na verdade, é o documento orientador da política educacional do governo que se inicia estando inteiramente orientado para a perspectiva do cumprimento dos preceitos constitucionais de “universalização do ensino fundamental e de eliminação do analfabetismo” (VIEIRA, 2008, p. 93).

Fernando Collor também propôs um Programa Setorial de Ação do Governo na Área da Educação, no qual traduz as intenções governamentais em um documento dividido entre fundamentos, prioridades e inovações setoriais com ênfase na classe popular de baixa renda, em que Collor, em seu discurso, declara o seu apoio a esses *descamisados*.

Cada vez mais centrado na questão do desenvolvimento humano, o provimento de uma educação básica embasado no princípio da equidade se torna um requerimento geral popular em tempos de transição e reconstrução nacional, mas nas palavras de Sofia Vieira (2008, p.105):

Os documentos que apresentam as intenções do Governo Collor não chegam a oferecer uma contribuição substantiva acerca dos temas do estudo. Não há acréscimos significativos ao que vinha se colocando em termos de políticas educacionais desde a Constituição de 1988 [...] a política proposta esvaziava-se pela ausência da tradução das intenções governamentais em iniciativas concretas.

Em 1992, o vice-presidente Itamar Franco assumiu a presidência da República, trazendo consigo a realização do plebiscito que manteve o regime brasileiro republicano e presidencialista. A partir dos debates do Plano Decenal de Educação Para Todos (1993) e a Conferência Nacional de Educação Para Todos (1994), estes se tornaram os momentos de escuta popular e apontamento dos novos horizontes da educação brasileira. No Governo Itamar a

⁴⁶³ Tinha por objetivo mobilização da sociedade em prol da alfabetização de crianças, jovens e adultos por meio de comissões envolvendo órgãos governamentais e não-governamentais.

educação será vista como uma estratégia básica social para a aquisição das competências necessárias à qualificação de mão de obra, de desenvolvimento do sistema nacional tecnológico e de inovações, de universalização do ensino fundamental e de promoção do acesso da população pobre das periferias às necessidades básicas de educação, saúde, saneamento, emprego e assistência social.

Assim, o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - PRONAICA, visa a implantação de complexos socioeducativos, prometidos no Governo anterior, com o intuito de implementar uma pedagogia que atenda a criança em sua totalidade e de combater a defasagem causada pelo ingresso tardio e a repetência, que enfatizava a dificuldade da população desvalida de frequentar, permanecer e completar o ensino básico. Em seu Plano Decenal, Itamar apresenta a questão do contexto social, político e econômico da educação, analisando sua situação, suas perspectivas e os obstáculos a serem enfrentados.

Em 1995, no Governo de Fernando Henrique Cardoso, com incentivo pela Conferência Mundial Sobre a Educação para Todos, algumas alterações na Constituição Federal de 1988, através da Emenda Constitucional nº 14 de 1996⁴⁶⁴, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁴⁶⁵, Plano Nacional de Educação - PNE e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF. O objetivo dessas alterações seria o de implementar um modelo de desenvolvimento para uma sociedade educada.

Embora diversas medidas tenham sido tomadas para combater o padrão insuficiente da educação brasileira, porém o esquecimento do Governo para com a educação de determinados indivíduos foi injustamente deixado de lado:

O tópico referente à educação parece contentar-se em apresentar disposições para o ensino fundamental, médio e superior, praticamente ignorando temas atinentes ao dever do Estado para com a educação das crianças pequenas, dos jovens e adultos e dos portadores de necessidades especiais (VIEIRA, 2008, p. 183).

Assim, na proposta de Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), denominado “Mãos à obra”, o documento faz apenas uma pequena referência à educação infantil, ao dispor sobre o acesso para as crianças em situação de pobreza, quanto aos jovens e adultos somente projetos de educação complementar e a respeito da educação especial não há nenhuma referência (VIEIRA, 2008, p. 184).

Com o fim do Governo FHC em 2002, a distribuição de renda no Brasil continuou desigual, em que a minoria rica se tornou cada vez mais rica e a maioria cada vez mais pobre.

⁴⁶⁴ [Emc14 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br/emc14)

⁴⁶⁵ <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/>

Luiz Inácio Lula da Silva assumiu a presidência do Brasil em 2003, marcando uma nova etapa na história da educação brasileira.

4. DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E INCLUSÃO SOCIAL: “BRASIL, UM PAÍS DE TODOS” (2003 - 2010)

Em 2003, quando Luiz Inácio Lula da Silva assumiu o Governo, ele tomou a grande responsabilidade de construir uma proposta para a educação brasileira, em um país destronado pelo conservadorismo. Em meio a escassez de recursos financeiros, falta de creches e escolas para educação infantil, falta de valorização dos professores de educação básica e seus incoerentes salários, a falta de educação especial, a falta de equidade de oportunidades escolares e diversas outras problemáticas, Lula se deleita em fazer a diferença na história da educação brasileira.

A partir do Decreto nº 6.094, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação⁴⁶⁶ (PMCTE), busca atuar em colaboração para a melhoria da qualidade da educação básica brasileira mediante um Plano de Ações Articuladas que assiste às orientações dos eixos de “gestão educacional, formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar, recursos pedagógicos e infraestrutura física” (LIMA, 2012, p. 74). O plano de metas assume 28 diretrizes para buscar os resultados, através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica⁴⁶⁷ (IDEB), da qualidade e dos rendimentos dos estudantes, dentre elas está a questão da alfabetização, da repetência e da evasão.

A primeira medida tomada pelo Presidente foi efetivar o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), para unificar a educação fragmentada. Na educação básica pode-se destacar a substituição do Fundef para o Fundeb⁴⁶⁸, através da Lei 11.494 visando ampliar o investimento na educação básica do país, além de alavancar os salários dos educadores. Nas palavras de Venício Lima (2012, p. 78), o Fundeb beneficiou milhares de alunos e educadores, sendo “o contingente de 44,6 milhões de alunos e redistribuído o total estimado de R\$ 83,8 bilhões, sendo R\$ 7,6 bilhões de recursos federais aportados ao Fundo, canalizados para complementação em nove estados (AL, AM, BA, CE, MA, PA, PB, PE e PI)”.

⁴⁶⁶ [Lauda \(mec.gov.br\)](http://Lauda(mec.gov.br))

⁴⁶⁷ É um indicador que combina os dados de fluxo escolar, ou seja, as taxas de aprovação, com os dados de desempenho escolar, fornecidos pela Prova Brasil e pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O Ideb é calculado para cada uma das etapas de ensino e recebe valores de 0 a 10.

⁴⁶⁸ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação: lei-11494-20-junho-2007-555612-normaatualizada-pl.pdf (camara.leg.br)

O primeiro objetivo do PDE era o de educação e diversidade, buscando acolher e agregar ao processo educativo a concepção inclusiva da universalização do respeito do diferente, para atuar no enfrentamento das desigualdades educacionais com base em duas estratégias:

A primeira diz respeito ao atendimento de públicos específicos – jovens e adultos; povos indígenas; populações do campo; quilombolas – contemplados em suas particularidades na formulação e implementação das políticas e programas. A segunda busca garantir, em cada política ou ação do MEC, a inserção dos temas da diversidade – direitos humanos, relações étnico-raciais, sustentabilidade, diversidade de gênero, urbano/rural e orientação sexual (LIMA, 2012, p. 206).

Outra medida tomada por Lula foi a implementação do Programa Mais Educação⁴⁶⁹ (PME), que seria uma estratégia de desenvolvimento da educação integral, por atividades socioeducativas que trabalhavam a cultura, as artes, o esporte, o lazer, a saúde e outras atividades que visam o desenvolvimento integral da criança. O PME também tem por objetivo a ampliação da jornada escolar e a expansão dos territórios educativos, pondo em ênfase que a educação está por todos os espaços.

E ainda, a Política Nacional de Educação Infantil (PNEI), o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil⁴⁷⁰ (ProInfância), a Formação para os Funcionários da Educação Básica (Profucionário) e Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil⁴⁷¹ (Proinfantil), atuaram para melhorar a primeira etapa da educação básica dos bebês e crianças pequenas, em que contou com a especialização e capacitação de professores e profissionais e ainda buscou melhorar as estruturas físicas dos espaços para as crianças.

Com o intuito de favorecer as classes baixas e as crianças em situação de vulnerabilidade, programas como o Programa Saúde na Escola⁴⁷² (PSE), através do decreto 6.286, e a ampliação do Programa Nacional de Alimentação Escolar⁴⁷³ (Pnae), atuaram para o crescimento efetivo das crianças em situação de risco de escolas públicas e filantrópicas.

E a educação inclusiva esquecida pelos governos anteriores agora era amparada por Lei através do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncional, a Ação de Acessibilidade nos Programas do Livro, o Programa de

⁴⁶⁹ [Saiba Mais - Programa Mais Educação - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](#)

⁴⁷⁰ [Portal do FNDE - Proinfância](#)

⁴⁷¹ [diretrizes.pdf \(mec.gov.br\)](#)

⁴⁷² [Decreto nº 6286 \(saude.gov.br\)](#)

⁴⁷³ [Histórico - Portal do FNDE](#)

Apoio ao Ensino Especial, o Programa Escola Acessível e várias outras medidas com base nos direitos humanos e na diversidade cultural da sociedade brasileira.

Uma estratégia educacional para o enfrentamento e a prevenção das violências contra crianças e adolescentes foi o Programa a Escola que Protege, que fomentou diversas Leis para que a criança e o adolescente em situação de risco fossem protegidos e tivessem seus direitos assegurados. Ainda com o intuito de beneficiar a família de baixa renda foi implementado o Programa Fome Zero que mais a frente efetivou o projeto Rede Talher de Educação Cidadã, com a participação de diversos atores sociais e entidades brasileiras para sensibilizar e mobilizar a educação brasileira de grupos vulneráveis (indígenas, negros, jovens, LGBT, mulheres).

O Governo Lula iniciou em 2003 e foi até 2011 com mais de 40 Leis e medidas para a educação igualitária brasileira. Pode-se ousar dizer que a educação brasileira foi construída efetivamente no Governo “Brasil: um país de todos”, mas que ao passar para as mãos dos próximos governantes enfrentou grandes dificuldades, chegando ao retrocesso do que as iniciativas do Governo de 2003 a 2010 alcançou.

5. ENTRE A CORRUPÇÃO, A CALAMIDADE, O RETROCESSO E A PANDEMIA (2011 - 2022)

Dilma Rousseff se tornou a primeira mulher a ocupar o cargo de Presidência da República, pondo ênfase em seu discurso que a sua luta seria pela “erradicação da pobreza extrema e a criação de oportunidades para todos”. Em tese, Dilma deu seguimento aos ideais do Governo Lula de desenvolvimentismo, uma de suas primeiras obras em pró da classe popular ficou conhecido como PAC 2⁴⁷⁴, prevendo recursos para programas e segmentos como o Comunidade Cidadã, Minha Casa Minha Vida, Água e Luz Para Todos, Bolsa Família, além de buscar promover a educação brasileira para todos, mediante ações como a criação de creches por meio do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Pro infância).

É bem verdade que apesar do Bolsa Família oferecer um valor mensal entre R\$ 77,00 e R\$ 154,00, conforme a composição e renda familiar da popular, tendo como critério a matrícula regular das crianças, com frequência de 75%, nas escolas, o salário mínimo ainda era totalmente descabido, devido à calamidade econômica do momento, mas chegando a superar os valores de anos anteriores como demonstra a tabela a seguir:

⁴⁷⁴ Programa de Aceleração de Crescimento: [PAC 2 - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](https://mec.gov.br)

Quadro 03 - O percurso do Salário Mínimo brasileiro

Ano	Valor do Salário Mínimo	Dispositivo Legal
2008	R\$ 415,00	Medida Provisória nº 421, de 2008
2009	R\$ 465,00	Medida Provisória nº 456, de 2009
2010	R\$ 510,00	Medida Provisória nº 474, de 2009
2011	R\$ 545,00	Lei nº 12.382, de 2011
2012	R\$ 622,00	Decreto nº 7.655, de 2011
2013	R\$ 678,00	Decreto nº 7.872, de 2012
2014	R\$ 724,00	Decreto nº 8.166, de 2013
2015	R\$ 788,00	Decreto nº 8.381, de 2014
2016	R\$ 880,00	Decreto nº 8.618, de 2015

Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados fornecidos em: BRASIL. FIIBRASIL: Salário Mínimo - Tabela de valores, 2021. ([Salário Mínimo: confira tabela completa com histórico de valores \(fiibrasil.com\)](http://fiibrasil.com))

Apesar dos salários baixíssimos, principalmente à população de classe trabalhadora, a evolução fez com que melhorasse o acesso popular a qualidade de vida, e ainda, com o intuito de profissionalizar essa classe baixa, a Presidente deu seguimento às escolas de educação técnica pública através do PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), no qual se continuou a criação de Institutos Federais de Educação a nível público brasileiro. Entretanto, o índice de analfabetismo brasileiro continua no vermelho, onde, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua de 2016 (Pnad Contínua), a meta 9 da PNE de 2014, que previa a redução da taxa de analfabetismo para 6,5%, não foi alcançada, já que a taxa de analfabetismo para as pessoas pretas ou pardas foi de 9,9% e para pessoas brancas 4,2% em todo o país.

Em 2014 com a explosão de corrupção no país, a operação Lava-Jato buscou investigar as denúncias de lavagem de dinheiro público desde o ano 2009, o que agravou a crise política e econômica do país e levou ao impeachment da Presidente e consequentemente a posse de Michel Temer, o Vice-Presidente da República, em meados de 2016. Não sendo o objetivo deste trabalho analisar as questões de politicagem que envolvem a corrupção brasileira, será dada atenção às políticas para o acolhimento da infância desvalida no Brasil.

Assim, o Governo Temer ficou conhecido pela sua impopularidade e pelo abandono dos projetos sociais desenvolvimentista criado no Governo Lula e seguido no Governo Dilma. Uma

medida tomada por Temer foi a PEC 241⁴⁷⁵, que afetou drasticamente a educação e a saúde pública de todos os brasileiros que dependiam desses recursos. A proposta levantou a mobilização de diversos estudantes, servidores públicos e movimentos sociais do país, com o intuito de barrar esse processo que visava a precarização da educação das instituições públicas de ensino, através do congelamento orçamentário que financiava a educação brasileira das classes baixas. O Governo Temer foi uma verdadeira catástrofe, onde a educação e a população brasileira foram arrastadas pelo furacão de suas péssimas decisões.

Seguindo o caminho do retrocesso brasileiro, o próximo Presidente da República foi Jair Messias Bolsonaro, eleito em 2019. A primeira medida tomada ao assumir a Presidência foi a PEC Emergencial⁴⁷⁶ que, não muito diferente do Governo Temer, buscou desvincular os gastos do Governo Federal, Estadual e Municipal com a saúde e educação pública, colocando mais uma vez a saúde e a educação de crianças em vulnerabilidade em um baixo escalão.

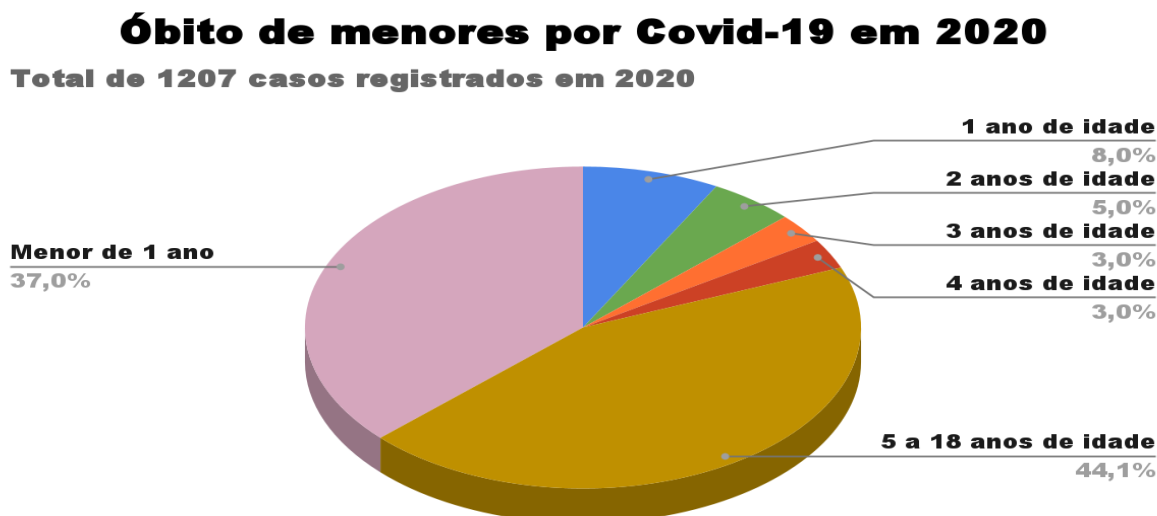
O Governo de 2019 a 2022 passou por muitas crises, sendo uma delas a Pandemia da Covid-19 que infectou e levou a óbito milhares de brasileiros, mas Bolsonaro em sua postura ditatorial militar, “afirmou que não compraria vacinas de fabricantes chinesas ou negociadas com o governador paulista João Doria e classificou a covid-19 de ‘gripezinha’ e resumiu sua visão sobre o avanço da pandemia em uma frase: ‘E daí?’” (UOL NOTÍCIAS, 2020). É fato que em meio a esse caos, infelizmente, as mortes seriam inevitáveis, porém o atraso da chegada da vacina no país elevou o número de mortes de muitos brasileiros, dentre estes as crianças.

Por conta da Pandemia as escolas brasileiras enfrentaram uma grande dificuldade tendo que parar as aulas presenciais e adquirir as aulas online, o que deixou milhares de crianças brasileiras sem contato com a educação por falta de recursos financeiros para obter um aparelho eletrônico e internet para acompanhar as rotinas de aulas, sem contar na falta de capacitação dos profissionais para trabalhar desse modo. A seguir o gráfico de mortalidade infantil por Covid-19 em 2020.

⁴⁷⁵ Proposta de emenda constitucional, do Governo Temer, que previa um Novo Regime Fiscal no Brasil, com o objetivo de diminuir os gastos do governo e equilibrar o orçamento da União em até 20 anos, ficando conhecida como PEC do teto dos gastos.

⁴⁷⁶ Proposta de emenda constitucional, do Governo Bolsonaro, que prevê a quebra do vínculo de gastos entre o Governo Federal, Estadual e Municipal com a saúde e educação pública.

Gráfico 02 - Mortalidade infantil por Coronavírus em 2020



Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados fornecidos em: FIOCRUZ. Sistema de Informação sobre Mortalidade. Brasil, 2020. [Fiocruz analisa dados sobre mortes de crianças por Covid-19](#)

Assim, a luta diária das crianças e adolescentes pela própria vida deixou muitas mortes no país, sem contar que as que conseguiram sobreviver acabavam sem nenhum acesso à educação, como demonstra os dados da Agência Brasil (2021), através do estudo Cenário da Exclusão Escolar no Brasil, mais de 5,1 milhões crianças e adolescentes não tiveram contato com a educação em 2020. Em meio a esse contexto, o Presidente se viu obrigado a fornecer às classes vulneráveis um auxílio emergencial no valor de R\$600,00, mas o seu Governo ficou famoso mesmo pelo seu projeto de privatização e pelos recolhimentos e cortes de verbas destinados à educação.

O período de 2011 a 2022 foram anos de incertezas, calamidade, corrupção, mortalidade em massa, no qual, não só as crianças, mas também toda a população de baixa renda e em vulnerabilidade sofreu pelo regresso brasileiro ao cair nas mãos de Governantes descomprometidos com os direitos humanos da maioria social brasileira. A esperança estava depositada nas eleições de 2023, onde o desejo de saída da heteronomia imposta pelo Governo Bolsonaroista, que incentivou atos violentos e até mesmo terroristas no país, deverá falar mais forte em meio às urnas democráticas do ano que iniciava. A sociedade brasileira cometeu muitos erros votando em políticos que só pensavam em politicagem, mas a cada eleição o povo brasileiro tem a chance de corrigir seus erros e votar pela melhoria de sua qualidade de vida e de suas crianças.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos fatos apresentados percebe-se que a história das políticas para as infâncias brasileiras, em meio às medidas estatais, filantrópicas e sociais, enfatizam que os direitos da criança em situação de vulnerabilidade tem sofrido com estigmas excludentes que insistem em colocar as crianças à margem da sociedade e sob constante vigilância das políticas de controle social que perpetuam as violações dos seus direitos básicos. Assim, qualquer tentativa de concretização do processo de aprendizagem e inserção social se dá através da negação ou desqualificação, no qual essa concepção discriminatória do contexto sociocultural em que a criança se insere se torna cada vez mais sociocêntrica em relação às crianças de classes abastadas, em que os padrões de culturas referenciados são aqueles dos setores dominantes lhes propõe, negando às classes populares o direito de identidade própria.

Em todos os tempos da sociedade brasileira a criança se viu encarcerada como um detento de alguma forma, seja com a desculpa da incapacidade da família de suprir as necessidades da criança, seja pelo desejo de imposição de uma formação social que não questione as repressões do poder vigente. Durante os longos anos em que o Estado se deu ao luxo de culpar a família pelas suas carências, ele fechou os olhos para com o seu dever de proporcionar à sociedade uma vida digna com empregos de salários coerentes, saúde pública de qualidade e escola pública para o desenvolvimento completo do filho da mãe pobre.

As infâncias sofreram transformações significativas com o passar dos anos, no qual as representações sociais nos contextos familiares, escolares e sociais da criança lhes inculcam saberes que atuam no comportamento e na disciplina na infância. Logo, as crianças se constroem socialmente por dimensões relacionais, nas interações de pares e com os adultos, estruturando-se nessas relações as formas como os contextos em que elas estão inseridas se incorporam em sua formação social, tornando-se parte de sua cultura. A criança produz sua cultura, mas também absorve a cultura dos indivíduos e meios em que estão inseridos.

Muitas crianças crescem ouvindo “filho de peixe peixinho é”, de modo que a criança se torna retrato do contexto vulnerável em que nasceu, onde as descrições do seu cotidiano no qual predomina um lar desestruturado, no qual as relações intersubjetivas marcam agressividade e violência. Aos olhos da sociedade essa vulnerabilidade é o suficiente para definir em qual parcela da sociedade se encontrará pelo resto da vida ou até mesmo, qual a qualidade e quantidade de apoio lhe será oferecida.

É fato que os progressos alcançados pelas lutas sociais são inegáveis, mas não se pode deixar de mencionar que essa evolução se deu lentamente e ainda põe em evidência o longo

caminho a ser percorrido para uma cidadania efetiva. Dessa forma, a persistência da perspectiva de que a criança de classe social baixa seja uma patologia social revestidas de inferioridade, deve incentivar a busca pela emancipação e esclarecimento das forças de heteronomia predominantes na sociedade atual, de modo que urge que os educadores, historiadores e demais pesquisadores busquem combater as ideologias que insistem em abafar a voz das infâncias que não oferecem os homens de bem desejados pela sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Augusta e MEDINA, Carlos Alberto. **Família e menor internado no Estado da Guanabara**: estudo de 4.000 casos. Rio de Janeiro: PUC-Rio/ Centro de Planejamento Social, 1970.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do Estado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BRASIL. Constituição da república federativa do Brasil, de 1988. Emendas constitucionais. Diário Oficial da União, 05 Out. 1988. Disponível em: [Constituição \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br)

BRASIL. Encontro nacional pelos direitos da criança: anais. Brasília: Câmara dos Deputados. Coordenação de Publicações, 1987.

BRASIL. Decreto-Lei n. 2.318, de 30 de dezembro de 1986. Dispõe sobre fontes de custeio da previdência social e sobre a admissão de menores nas empresas. Diário Oficial da União, 31 Dez. 1986. Disponível em: [Del2318 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br)

BRASIL. FIIBRASIL: Salário Mínimo - Tabela de valores, 2021. ([Salário Mínimo: confira tabela completa com histórico de valores \(fii brasil.com\)](http://www.fii brasil.com))

BRASIL. Lei n. 6.697, de 10 de outubro de 1979. Institui o código de menores. Diário Oficial da União, 11 Out. 1979. Disponível em: [Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](http://www.camara.leg.br)

BRASIL. Lei 8.029, de 12 de abril de 1990. Dispõe sobre a extinção de entidades da administração pública federal. Diário Oficial da União, 13 Abr. 1990. Disponível em: [L8029cons \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br)

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente. Diário Oficial da União, 16 Jul. 1990. Disponível em: [L8069 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br)

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases nacionais da educação nacional. Diário Oficial da União, 23 Dez. 1996. Disponível em: [L9394 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br)

DUTRA, Rosyane de Moraes Martins. **“Sob o amparo de Deus e do Estado”**: Políticas públicas para a infância desvalida no Maranhão (1850-1950). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, 2022.

EDMUNDO, Lygia Pereira. Instituição: Escola de marginalidade. São Paulo: Cortez, 1987.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Infância e adolescência:** trabalhar, punir, educar, assistir, proteger. In Revista Ágora: Políticas Públicas e Serviço Social, 2004.

FIOCRUZ. Sistema de Informação sobre Mortalidade. Brasil, 2020. [Fiocruz analisa dados sobre mortes de crianças por Covid-19](#)

LIMA, Venício Artur. Política de Comunicações: um Balanço dos Governos Lula (2003-2010). Brasil: Editora Publisher Brasil, 2012.

MARTINS, Ricardo Chaves de Rezende. **O poder legislativo e as políticas públicas educacionais no período 1995-2010.** Brasília: Câmara dos deputados, 2012.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A arte de governar crianças:** A história das políticas sociais, da legislação e da assistência no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil:** Percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro: Ed. PUC - Rio. São Paulo, Loyola, 2004.

TEXEIRA, Anísio Spinola. **Educação no Brasil:** Atualidades pedagógicas. Brasília, 1976.

UNIÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Resolução 40/33 da Assembléia Geral da ONU, DE 29 de novembro de 1985. **Dispõe as regras mínimas das Nações Unidas para a administração da justiça da infância e da juventude.** Disponível em: [D99710 \(planalto.gov.br\)](#)

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política Educacional em Tempos de Transição (1985 - 1995).** Brasília, 2008.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire.** Porto Alegre: Ed.PUC - Rs, 2007.

EIXO 4 – Natureza, Povos e Comunidades tradicionais

**“ESSA TEMPESTADE É O QUE CHAMAMOS DE PROGRESSO”:
RESSONÂNCIAS ROMÂNTICAS EM WALTER BENJAMIN E IVAN ILLICH
DIANTE DA “QUEDA DO CÉU**

Tauan de Almeida Sousa
Doutor em Ciências Sociais
Graduando de Ciências Econômicas
tauan.sousa@ifma.edu.br
IFMA

Jonadabe Gondim Silva
Mestre em Políticas Públicas
Doutor em Políticas Públicas
Mestrando em História Econômica
jgondimsilva@gmail.com
UFMA

RESUMO: O presente texto, fruto de uma pesquisa bibliográfica, de cunho exploratório e caráter qualitativo, busca apresentar aproximações entre as reflexões do filósofo marxista alemão Walter Benjamin e do austríaco Ivan Illich que, na compreensão crítica da sociedade capitalista e industrial, nos fornecem ricas contribuições para a arteficialidade de alternativas civilizatórias diante daquilo que o filósofo yanomami Davi Kopenawa denomina como a “Queda do Céu”: a crise ambiental contemporânea, cujos dados e projeções produzidos a seu respeito são enfáticos ao apontarem que está em curso a aceleração do processo de colapso ambiental de consequências potencialmente catastróficas, as quais parecem indicar o fim da existência humana (e de outras vidas) neste planeta, tal qual um trem que segue em trilhos que conduzem ao abismo. Como fio a entremear a construção do texto, faremos a mediação entre os dois pensamentos a partir da compreensão produzida por Michael Löwy e Robert Sayre a respeito do Romantismo e da crítica romântica à sociedade burguesa, os quais podem ser compreendidos como uma *reação estético-espiritual a um mundo que emerge* das entranhas de uma sociedade *in statu nascendi*, a saber, o mundo da *Modernidade Capitalista*. Concluimos que Ivan Illich e Walter Benjamin possuem pontos de contato que podem ser relacionados com *elementos* das correntes românticas ecocríticas, pois ambos estão preocupados com a *liberdade* dos seres humanos que foi, ao longo da História, ameaçada, especialmente, pelo desenvolvimento da civilização burguesa e todo o cortejo de relações sociais cada vez mais atravessadas pelo espírito do *cálculo* e reificadas, esvaziadas de seus caracteres qualitativos e cuja pletora produtiva, para Illich, produz ferramentas que subjagam os seres humanos e, para Benjamin, implica na *dominação conjunta* da natureza como objeto de dominação e exploração e dos indivíduos. Illich e Benjamin também criticam os valores capitalistas mas, ao invés de apostarem num retorno a um passado há muito perdido e idealizado, lançam suas utopias para um futuro ainda a ser construído pelos homens e mulheres. Além disso, outro ponto de confluência que pensamos existir entre ambos é a crítica radical da *fé acrítica* no *desenvolvimento da técnica* submetida ao modo de produção capitalista, assim como a *ideologia do progresso infinito* que, sendo constitutiva da própria formação da Modernidade, foi integrada tanto à social-democracia alemã quanto aos países sob a influência soviética através do *culto ao industrialismo*.

Palavras-chave: Crise Ambiental; Romantismo; Walter Benjamin; Ivan Illich.

1. INTRODUÇÃO

“Todos os xamãs vão acabar morrendo. Quando não houver mais nenhum deles vivo para sustentar o céu, ele vai desabar” Davi Kopenawa

Na aurora de vislumbres cada vez mais ominosos acerca da extinção da espécie humana, a noção de desenvolvimento sustentável assume posição de destaque como uma aclamada⁴⁷⁷, por muitos (SACHS, 2009; LEFF, 2015), alternativa civilizatória frente às ameaças relacionadas ao meio ambiente que se manifestam através de diversos meios (HISSA, 2018; GARRÉ; HENNING, 2017). Dados e projeções são enfáticos ao apontarem que está em curso a aceleração do processo de colapso ambiental de consequências potencialmente catastróficas, as quais parecem indicar o fim da existência humana (e de outras vidas) neste planeta, tal qual um trem que segue em trilhos que conduzem ao abismo (LÖWY, 2014b; LÖWY 2019; MARQUES FILHO, 2018; BARBIERI, 2020; BRULLE; DUNLAP, 2015; ROLNIK, 2020; MÉSZÁROS, 2011; KRENAK, 2020; KOPENAWA; BRUCE, 2015).

A crise ambiental contemporânea, percebida e discutida desde a década de 1960 (SACHS, 2009; LEFF, 2015), produziu um contexto político-institucional que suscitou uma série de encontros internacionais nos quais a destruição do meio ambiente foi a tônica (BARBIERI, 2020). A noção de desenvolvimento sustentável foi *um dos resultados do complexo processo*, mas *não foi a única proposta apresentada*, ainda que hoje se encontre em posição hegemônica (SOUSA, 2016; LEFF, 2015). Sustentabilidade e desenvolvimento sustentável adquiriram visibilidade e uma aura intrinsecamente positiva, a qual é alimentada por abordagens apologéticas provenientes dos mais diversos setores e agentes públicos e privados (SCOTTO; CARVALHO; GUIMARÃES, 2007). A noção de desenvolvimento sustentável cumpre um papel ideológico e político, pois *é defendida, pelos setores interessados e que atuam no sentido da reprodução do sistema sociometabólico do capital, como uma alternativa civilizatória para a humanidade* (SOUSA, 2016; LEFF, 2015; LÖWY, 2014b). O nó górdio fora desatado, portanto, quando a conciliação entre o crescimento econômico e a preservação ambiental passaram a ser vistos como dois elementos passíveis de conjunção (SOUSA, 2016; SPAARGAREN, 2000; LEFF, 2015).

A percepção da crise ambiental contemporânea inaugura, conforme apontamos, uma arena de discussão que abriu caminhos críticos importantes, pois a crise passou a ser vista como de caráter

⁴⁷⁷ A hegemonia desta noção se manifesta, por exemplo, através da disseminação que experimenta quando transita por discursos diversos, passando dos indivíduos, indo às instituições públicas e privadas (CALDAS et al., 2021; FERREIRA; TAVOLARO, 2008; LEFF, 2015).

civilizatório que diz respeito a uma *racionalidade, cultura e modo de produção e reprodução da existência material, um capitalismo profundamente otimista e, movido pela ideologia do progresso ilimitado, crente nas possibilidades do crescimento econômico sem limites* (DUPUY, 1980; LEFF, 2015), que nos arrastou à beira do abismo da extinção pela sua *irracionalidade* (DUPUY, 1980; LEFF, 2015; MÉSZÁROS, 2011). Para além dos discursos contra-culturais emergentes na metade do século XX e outras manifestações, incluindo as de cunho romântico, ainda mais antigas (SAYRE; LÖWY, 2021; (LÖWY; SAYRE, 2015; OPHULS, 1977), o problema ambiental penetra nas agendas dos Estados nacionais e dos organismos multilaterais criados no pós-Segunda Guerra e, cada vez mais, amplia seu espaço de circulação até chegar ao âmbito das consciências, discursos e práticas individuais, passando pelas preocupações das próprias burguesias. Aos agentes econômicos e políticos ligados à reprodução do capitalismo, uma questão crucial estava colocada: longe de produzir uma virada societária de caráter revolucionário, como garantir a continuidade desta sociedade? (DUPUY, 1980).

As décadas de 1960-1970 testemunharam, também, reflexões sobre as causas da crise e a produção de futuros possíveis, muitas vezes envolvendo a proposição de modelos societários compostos por unidades sociais de escala reduzida e dotadas de autonomia, com as pessoas vivendo mais próximas à natureza, com uma tecnologia adaptada aos contextos sociais e ambientais específicos (SPAARGAREN, 2000). *Primavera Silenciosa* (1962) e *Limites do Crescimento* (1972) são marcos documentais até hoje apontados como importantes neste processo de formulação da arena pública de discussão ambiental. Em um nível mais próximo ao da teoria social, em sentido amplo, observamos também profícua produção, particularmente a partir de um grupo de autores denominados ecologistas radicais, os quais foram bastante influentes no movimento ambiental (SPAARGAREN, 2000), especialmente a partir da emergência da Ecologia enquanto um movimento complexo, diverso e repleto de ambiguidades, com suas críticas ao desenvolvimento técnico, ao *Estado* e à heteronomia política, ao modo *industrial* de produção - *para além da crítica ao capitalismo* -, algo compreensível historicamente se lembrarmos o papel da Indústria no desenvolvimento soviético e os seus custos ambientais, além da crítica de certa crença fetichista no *desenvolvimento das forças produtivas*⁴⁷⁸ que atravessou o movimento comunista institucionalizado no século XX. Por isso, o movimento ecológico, muitas vezes, considerou o marxismo como um parente iluminista

⁴⁷⁸ Na questão do desenvolvimento das forças produtivas, há também uma polêmica. Basta recordar os trabalhos da Escola de Frankfurt (ADORNO; HORKHEIMER, 1985; BENJAMIN, 2005; LÖWY, 2019) produzidos antes e, especialmente, após a Segunda Guerra.

do próprio liberalismo⁴⁷⁹ e que não levou em conta o caráter potencialmente destrutivo do desenvolvimento das forças produtivas, principalmente no âmbito industrial (DUPUY, 1980; SPAARGAREN, 2000).

Nas décadas de 1960 e 1970, a noção central do ambientalismo era a necessidade fundamental de uma *reorganização social como condição incontornável para uma sociedade ecologicamente sustentável*. Nesse contexto, verificamos a criação de departamentos governamentais para a questão ambiental em muitos países industrializados, assim como a expansão de uma legislação ambiental e o crescimento de organizações não-governamentais ambientalistas, ainda que certos elementos centrais das sociedades industriais não tenham sido abandonados (SPAARGAREN, 2000; MOL, 1997). A década de 1980, todavia, marca uma mudança de rumos na discussão pois, com a noção de desenvolvimento sustentável, o nó górdio fora desatado e *crescimento e preservação ambiental* passaram a não mais serem considerados elementos mutuamente excludentes (SPAARGAREN, 2000; LEFF, 2015; SOUSA, 2016). Nessa década, no chamado contexto da globalização e da contra-ofensiva neoliberal (LEFF, 2015), emerge um novo conceito nomeado *Modernização Ecológica*, cujos marcos de desenvolvimento mais comumente apontados são a publicação do *Relatório Brundtland* (1987) e a *Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento* (1992) (SPAARGAREN, 2000). Algumas diferenças podem ser assinaladas em comparação ao que havia na década de 1970 (SPAARGAREN, 2000), especialmente as noções motoras do debate e a sua própria natureza; mas a principal delas foi a *mudança institucional* nas sociedades industriais, a qual Mol (1997) afirma que não deve ser lida como mero efeito de retórica. Nesta direção, surge no cenário, com especial desenvolvimento a partir dos anos 1990, a teoria da modernização ecológica, a qual tem como foco as reestruturações na produção e no consumo motivadas pela questão ambiental (SPAARGAREN, 2000).

A modernização ecológica é um conceito que lida com as instituições da tecnologia moderna, o mercado (Economia) e a intervenção do Estado. Por um lado, pode ser considerada um *programa sociopolítico* referido ao desenvolvimento histórico do campo das políticas ambientais durante os anos 1970 e 1980, em alguns países da Europa Ocidental, ou então uma *teoria da mudança social* que reflete acerca do processo de institucionalização das preocupações ambientais (MOL, 1997; SPAARGAREN, 2000). A respeito de seus

⁴⁷⁹ Dupuy (1980) considera que muitas críticas feitas pelo movimento ecológico ao marxismo são injustificadas. Ao mesmo tempo, o autor destaca como, na época em que estamos nos referindo, foram encontradas muitas resistências dentro do marxismo institucionalizado no que diz respeito a este debate. É interessante apontar que há hoje um profícuo debate no interior dos marxismos a respeito das questões ambientais em Marx e a partir de Marx. Como breves exemplos, apontamos Saito (2021), Sousa (2019), Löwy (2014b) e Foster (2012).

fundamentos, Mol (1997) e Spaargaren (2000) apontam que esta teoria identifica a ciência moderna e a tecnologia enquanto instituições centrais para a reforma ecológica, em clara oposição às posições radicais como a de Illich (1976), por exemplo, o qual, conforme veremos, critica o papel destas instituições na produção da crise, ainda que não defenda o total abandono delas. Além disso, há um caráter *menos negativo* atribuído à função do *mercado e da economia*, a partir do papel desempenhado pelos agentes econômicos privados – no espírito do Desenvolvimento Sustentável apresentado pelo Relatório Brundtland (LEFF, 2015) – e pelo *Estado* (SPAARGAREN, 2000). Ainda que suas formulações sejam críticas a uma excessiva burocratização do Estado no que diz respeito ao direcionamento dos processos de produção e consumo, seu papel não é, de forma alguma, negado. Tal função corresponde, na modernização ecológica, às mudanças na política ambiental, assim como à responsabilização e aos incentivos de agentes econômicos visando as reestruturações produtivas pró-ambientais, certificando produtos e processos, sem que se torne, todavia, demasiadamente centralizador, ou um “*environmental Leviathan*” (MOL, 1997, p. 141).

Dentro do contexto traçado, com a reflexão aqui apresentada, a partir dos debates movidos pela disciplina, debruçamo-nos sobre as relações que consideramos existir entre um dos ecologistas radicais e um marxista que, às vésperas da maquinaria de morte da Segunda Guerra Mundial, divergiu tanto da social-democracia de sua época, quanto do movimento comunista institucionalizado. Falamos de Ivan Illich, em sua obra chamada *Convivialidade*, e Walter Benjamin em suas *Teses sobre o Conceito de História*. Buscamos demonstrar que existe uma *ressonância de caráter romântico entre estes pensadores* partindo de sua crítica à civilização capitalista e industrial e que ambos mantêm-se relevantes como fontes de inspiração para a construção de caminhos civilizatórios outros, em nossa época de *aprofundamento e aceleração dos riscos ambientais*.

2. O ROMANTISMO E SUAS VERTENTES ECOCRÍTICAS: UMA REVOLTA MELANCÓLICA CONTRA A MODERNIDADE

“And was Jerusalem builded here Among these dark satanic mills?” William Blake

Tratamos o conceito de Romantismo em nossa reflexão dentro de um escopo mais amplo do que aquele em que ele é comumente apresentado, a saber, como uma escola literária, para representá-lo, seguindo as pistas deixadas por Löwy e Sayre (2015; 2021), assim como por Bosi (2017), como uma *reação estético-espiritual a um mundo que emergia* das entranhas de uma sociedade *in statu nascendi*: o da emergência da burguesia como classe dominante, ou seja, o

mundo da *Modernidade Capitalista*. Definir tal reação em termos mais precisos não é uma tarefa trivial dada a heterogeneidade do Romantismo, assim como toda constelação de elementos contraditórios que atravessam sua história (BOSI, 2017; LÖWY; SAYRE, 2015). O Romantismo envolve desde expressões conservadoras e reacionárias que, em última instância, pavimentaram caminhos ideológicos para o horror nazista, assim como expressões políticas cuja crítica à Modernidade capitalista apontou na direção oposta a de qualquer reacionarismo retrógrado, pois, embebido de aspirações utópico-revolucionárias, apontou para um futuro.

Löwy e Sayre (2015) extraem sua definição do conceito de Romantismo de um certo elemento que se mantém mais ou menos constante nesta tradição, atravessando-a como um fio condutor. Reconhecendo sua heterogeneidade e suas contradições internas, os autores pensam-no como uma *visão de mundo que não está circunscrita ao campo literário*, mas sim, envolve uma ampla expressão que inclui campos não-literários como a filosofia e a sociologia, a economia e o campo jurídico. Além disso, outro ponto de partida para a delimitação do conceito é a afirmação de que o Romantismo *não sumiu do horizonte espiritual moderno* (SAYRE; LÖWY, 2021), ainda que as expressões artística, filosóficas, políticas etc. deixem de receber tal alcunha como, por exemplo, o *Surrealismo*⁴⁸⁰. Dito isso, conforme já prenunciado, o Romantismo, nesta perspectiva, surgiu como *uma crítica às transmutações produzidas na Europa a partir do nascimento do capitalismo*, uma época

em que tudo aquilo que os homens consideravam inalienável se tornou objeto de troca, de tráfico, e podia alienar-se. Foi o tempo em que as coisas que até então eram transmitidas, mas jamais trocadas, dadas, mas jamais vendidas, adquiridas etc., -, o tempo em que tudo passava pelo comércio. Esse tempo foi o da corrupção geral, da venalidade universal (MARX, 2017, p. 47)

A crítica romântica à civilização capitalista - emergente a partir da Revolução Industrial e da generalização do mercado como forma organizacional da vida econômica e da própria vida social como um todo⁴⁸¹, assim como pela industrialização, o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, burocratização e a heteronomia política a partir do poder do Estado⁴⁸², a

⁴⁸⁰ “O surrealismo não é, nunca foi nem nunca será uma escola literária ou um grupo de artistas; trata-se, propriamente, de um movimento de revolta do espírito e uma tentativa eminentemente subversiva de reencantamento do mundo, isto é, de restabelecer no coração da vida humana os momentos ‘encantados’ apagados pela civilização burguesa: a poesia, a paixão, o amor louco, a imaginação, a magia, o mito, o maravilhoso, o sonho, a revolta, a utopia. Ou, se assim preferimos, é um protesto contra a racionalidade limitada, o espírito mercantilista, a lógica mesquinha e o realismo rasteiro de nossa sociedade capitalista industrial” (LÖWY, 2018, p. 13. Grifos do autor).

⁴⁸¹ “O envenenamento da vida social pelo dinheiro e o do ar pela fumaça industrial são entendidos por vários românticos como fenômenos paralelos, resultantes da mesma raiz perversa” (LÖWY; SAYRE, 2017, p. 59).

⁴⁸² “A maioria dos românticos se une para criticar a percepção moderna (burguesa) do laço político como contrato ‘matemático’ entre indivíduos proprietários e denunciar o Estado moderno como arcabouço central de ‘engrenagens’ e ‘equilíbrios’, ou como máquina cega que se torna autônoma e esmaga os seres humanos que a criaram” (LÖWY; SAYRE, 2015, p. 63).

racionalização⁴⁸³ etc. (LÖWY; SAYRE, 2015; WEBER, 1996; ADORNO; HORKHEIMER, 1985) - é feita a partir de referenciais pré-capitalistas que atuam como imagens contrastantes à da aridez do *real desencantado*⁴⁸⁴ pela civilização burguesa. Isto posto, não podemos afirmar, contudo, que o *anticapitalismo* romântico seja, necessariamente, organizado em torno de um *corpus* teórico coerente e organizado racionalmente (SAYRE; LÖWY, 2021). Na verdade, a *revolta* romântica, muitas vezes objetivada pela *forma estética*, traduz-se em uma *melancolia* diante de um mundo destroçado e de relações humanas cada vez mais reificadas e submetidas à burocracia do Estado moderno, à racionalidade capitalista e utilitária, a qual expurga da vida humana seus aspectos qualitativos e isola cada vez mais as pessoas, mesmo que em aglomeradas em multidões⁴⁸⁵, conforme diagnóstico simmeliano (1987), por exemplo.

Sendo uma crítica moderna à Modernidade, o Romantismo recorre a um passado pré-capitalista, conforme apontado, para denunciar a miséria do real. Tal passado, decerto, comporta diversos graus de *idealização* e, não raramente, *um caráter mistificado*, o qual é evocado como ilustração de um mundo ainda povoado por certos valores que foram, pouco a pouco, suprimidos pelo avanço da civilização burguesa e suas *Luzes*⁴⁸⁶, ainda que, não raro, possa também ser usado como uma *imagem utópica de um mundo reencantado*: “Repúdio à sociedade atual, experiência de perda, nostalgia melancólica e procura do que foi perdido: tais são os principais componentes da visão romântica” (LÖWY; SAYRE, 2015, p. 47).

Com o avanço da racionalidade científica e instrumental - reduzindo tudo à sua frente ao *status* de mera ferramenta (HORKHEIMER, 2015; ADORNO; HORKHEIMER, 1985) - que considera a

⁴⁸³ Max Weber considera que existe uma dinâmica essencial no desenvolvimento da civilização capitalista: a da crescente racionalização que, através da racionalidade instrumental, atravessa as diversas esferas da experiência humana, do mundo econômico ao das relações sociais (LÖWY, 2014a). Esta racionalização é pensada por Weber (2014) especialmente a partir do tipo ideal da Ação Social Racional orientada a fins. Horkheimer considera que o triunfo da razão subjetiva, aquela preocupada “com meios e fins, com a adequação de procedimentos para propósitos tomados como mais ou menos evidentes” (HORKHEIMER, 2015, p. 11-12), produz o “triunfo de uma realidade que confronta o sujeito como algo absoluto, um poder esmagador” (HORKHEIMER, 2015, p. 109).

⁴⁸⁴ Na mesma direção do diagnóstico weberiano (WEBER, 1996). Não por acaso, muitos românticos defendiam o resgate de uma religiosidade perdida, ou então da magia, do mito (LÖWY, 2018), feitiçaria, esoterismo, o aspecto gótico, sublime e misterioso do real... (LÖWY; SAYRE, 2015).

⁴⁸⁵ No sentido proposto por Löwy e Sayre (2015), consideramos que a literatura kafkiana ilustra tais características modernas tão desprezadas pelos românticos. Gregor Samsa e seu isolamento no corpo de um “inseto monstruoso” (KAFKA, 1997a, p. 07), impedido por sua voz ininteligível, “de animal” (KAFKA, 1997a, p. 21), de interagir com sua família, microcosmo kafkiano de alienação; ou ainda Josef K. e sua peregrinação por corredores e burocracia satânicos em busca de respostas a respeito do seu Processo (KAFKA, 1997b) ou o agrimensor K. (KAFKA, 2010) que tentava a todo custo ser recebido n’O Castelo. O isolamento na metrópole também foi representado na pena de Edgar Allan Poe (2018) em O Homem da Multidão.

⁴⁸⁶ Na acepção de Adorno e Horkheimer (1985). Não é por acaso que os românticos tenham apreço pela noite como “lugar de sortilégio, mistério e magia, que (...) contrapõem à luz, emblema clássico do racionalismo” (LÖWY; SAYRE, 2015, p. 54). Romano (1981, p. 07) afirma, em tom de reprovação: “A claridade, ao ser rejeitada pelas sombras, signo inequívoco da religião numa época decadente”.

natureza como uma maquinaria a ser compreendida e dominada⁴⁸⁷ e que deveria fornecer até a exaustão as matérias-primas necessárias para a maquinaria industrial, a natureza também está *desencantada*⁴⁸⁸. Os românticos, a partir da crítica à *mecanização do mundo*, contemplam com amargor e desolação as alterações devastadoras das paisagens, lamentando a perda dos laços entre seres humanos e a natureza, outrora sacralizada⁴⁸⁹, por conta do implacável ritmo do aço e do automatismo fabril, o qual controlava, inclusive, a vida humana (LÖWY; SAYRE, 2015).

Portanto, há, na constelação cultural romântica, certas vertentes que carregam uma *questão ecológica*. A tese de Sayre e Löwy (2021) é provocadora no sentido de afirmar que existem ligações entre certas correntes do romantismo, o anticapitalismo e a ecologia, ainda que tais nexos sejam bastante variados em cada contexto histórico e cultural. Sayre e Löwy (2021, p. 24) pensam que, na variedade de expressões românticas, pode existir uma consciência crítica que eles denominam *ecocrítica romântica*: “uma revolta cultural e moral radical contra os danos resultantes da interação das sociedades humanas modernas com a natureza, em nome de valores qualitativos perdidos na modernidade”.

Löwy e Sayre (2017, p. 267) não sugerem que a saída para a crise ambiental esteja no Romantismo e em sua busca de retorno ao passado. Não defendem as ideias idílicas de natureza virgem dos românticos, mas sim, “o resultado de um equilíbrio ecológico criado com a ajuda de técnicas inovadoras. Em outras palavras, não se trata de substituir as turbinas eólicas por moinhos de vento, mas de ir adiante, em direção a um novo sistema produtivo”. A alternativa não virá de um romantismo passadista, ou mesmo reformador, mas sim de influências advindas *também* de um romantismo utópico-revolucionário que busca a construção de um futuro novo, “no qual a humanidade recupere parte das qualidades e dos valores pedidos com a modernidade” (LÖWY; SAYRE, 2017, p. 268). Mais do que a mera negação metafísica da Modernidade, tal crítica parte da supressão das conquistas culturais, técnicas, científicas e políticas a partir da crítica radical aos fundamentos dessa mesma Modernidade. Em outras palavras: mais que um *retorno*, há uma perspectiva de *desvio*, através do passado e alguns de

⁴⁸⁷ “uma natureza vazia degradada a mero material, mera coisa a ser dominada, sem qualquer propósito que não a própria dominação” (HORKHEIMER, 2015, p. 110).

⁴⁸⁸ Temos perspectivas jurídicas hoje que consideraram a natureza como um sujeito de direitos e não como um mero receptáculo de recursos a serem extraídos à força em prol da acumulação capitalista (GUDYNAS, 2019). Ainda que sem a ênfase mística do Romantismo, consideramos haver afinidades entre estas expressões.

⁴⁸⁹ “essa filosofia romântica (...) tem como valor supremo a espiritualização da Natureza. O cosmos natural é visto como algo divino, e a divindade, pela mesma lógica é concebida como a alma do Cosmos. (...) De fato, os primeiros românticos da Europa (...) muitas vezes viam a natureza como um universo sagrado e mágico, a expressão de um espírito divino” (SAYRE; LÖWY, 2015, p. 17).

seus valores perdidos, rumo à construção de um outro futuro. É neste espírito que, neste texto, lemos Illich e Benjamin.

3. IVAN ILLICH E A CONVIVIALIDADE COMO COMBATE AO INDUSTRIALISMO

Illich, em *A Convivialidade* (1976), produz uma crítica ao que chama de *modo de produção industrial* e suas ferramentas e maquinarias, as quais transformam os homens e as mulheres em escravos cada vez mais individualizados e privados de sua criatividade e autonomia. Há, em sua perspectiva, certos *limiaries* – dentro de uma perspectiva do “equilíbrio multidimensional da vida humana” (ILLICH, 1976, p. 8) – que são constantemente ultrapassados pela hiperprodução industrial e cujo abandono representa um processo nocivo e despótico de submissão do homem à máquina (SPAARGAREN, 2000; ILLICH, 1976). O contrário desta sociabilidade degradante é a que Illich denominou como *sociedade convivencial*, aquela na qual *a ferramenta moderna atua em benefício do indivíduo inserido em uma coletividade, sendo, por estes indivíduos, controlada e não por especialistas, burocratas ou pelo interesse mercantil*. Em sua ótica, mesmo ferramentas elaboradas para o benefício da vida humana, como os automóveis, correio, assistência social, a medicina e a educação convertem-se em ferramentas que atentam contra a vida humana autêntica quando ultrapassam certos limiaries e tornam-se cada vez mais *capturadas* por um corpo de especialistas tecnocratas, burocratas e pelo interesse meramente comercial.

Illich (1976) e Horkheimer (2015) confluem quando pensam que a plethora de mercadorias produzidas a partir do aprofundamento da divisão social do trabalho e do incremento técnico-científico da produção alteram a liberdade humana⁴⁹⁰, seja em seu caráter, ou mesmo limitando-a. Illich (1976, p. 57), considera que em troca de um percurso “sentado num banco almofadado de um autocarro com ar condicionado, o homem médio perdeu muito da mobilidade que o sistema antigo lhe assegurava, sem por isso ter ganho em liberdade”. Horkheimer (2015, p. 111), sobre o automóvel, aponta:

Graus diferentes de liberdade estão envolvidos entre montar um cavalo e dirigir um automóvel moderno. Além do fato de que o automóvel está disponível para uma porcentagem muito maior da população do que estava a carruagem, o automóvel é

⁴⁹⁰ “Aparentemente o homem do presente pode fazer escolhas de modo muito mais livre do que os seus ancestrais e, em um certo sentido, ele pode. Sua liberdade cresceu extraordinariamente com o crescimento das potencialidades produtivas. (...) A importância desse desenvolvimento histórico não deve ser subestimada; mas, antes de interpretar a multiplicação das escolhas como um aumento da liberdade, como fazem os entusiastas da linha de produção, devemos levar em conta a pressão inseparável desse aumento e a mudança qualitativa que é concomitante a esse novo tipo de escolha” (HORKHEIMER, 2015, p. 111).

mais rápido e mais eficiente, necessita de menos cuidados e é, talvez, mais manejável. No entanto, o acréscimo de liberdade trouxe uma mudança no caráter da liberdade. É como se quem dirigisse o carro fossem as inúmeras leis, regulações e direção que temos de respeitar, não nós.

No contexto de Illich (1976), além da sociedade capitalista mercantil, havia aquela na qual a “planificação central afirma que o produtor manda” (ILLICH, 1976, p. 23), comandada pelo “*leviatã burocrático*” (ILLICH, 1976, p. 28. Grifos nossos); ou seja, Illich (1976) considerou que as sociedades pós-capitalistas⁴⁹¹ de sua época padeciam do mesmo mal que transforma o homem em servo de sua própria criação, pois há uma *estrutura* que é própria do projeto da Modernidade e que atravessa ambas as configurações societárias. Nesta direção, não bastaria uma revolução que colocaria um partido comunista qualquer no comando do Estado⁴⁹², pois a refundação proposta pelo pensador austríaco envolveria, como afirmamos, um elemento que ele também identificava a existência na União Soviética. Illich, portanto, direciona sua perspectiva de futuro não para um Estado do tipo soviético⁴⁹³ – muito menos para um mundo da livre torrente do mercado sem rédeas, é claro –, mas sim a uma forma de sociabilidade que integre *a dimensão pessoal autônoma e a dimensão comunitária*: O indivíduo, “célula-base, conjugando de maneira ótima a eficácia e a autonomia, é a única escala que deverá determinar a necessidade humana dentro da qual a produção social é realizável” (ILLICH, 1976, p. 24).

Nem a Indústria e nem a burocracia seriam necessariamente destruídas, em sua teorização, mas sim *refundadas a partir da liberdade e autonomia individuais*, sem que o futuro esteja na mão dos especialistas que o anunciariam e de “homens políticos” (ILLICH, 1976, p. 27) que são, na sociedade industrial, tidos como os artífices deste futuro. Esta perspectiva é um direcionamento muito profícuo, pois - conforme já apontamos - a inspiração romântica da crítica ecológica não deve significar um abandono genérico à Modernidade, mas sim a construção, sobre novas bases, de novas formas sociais. Conforme Löwy e Sayre (2017, p. 269): “não se trata de querer ‘abolir’ o maquinismo e a tecnologia, mas de submetê-los a outra lógica social - quer dizer, transformá-los (...) em função de critérios que não os da circulação de mercadorias”.

⁴⁹¹ Utilizamos a denominação pós-capitalistas no mesmo sentido de Mészáros (2011) ao se referir às sociedades habitualmente chamadas de comunistas a partir da experiência soviética.

⁴⁹² Certas ferramentas são sempre destrutoras, quaisquer que sejam as mãos que as detenham — a Máfia, os capitalistas, uma empresa multinacional, o Estado ou, inclusive, um colectivo operário” (ILLICH, 1976, p. 44).

⁴⁹³ Illich (1976) não era contrário aos ideais socialistas, contudo.

4. WALTER BENJAMIN E A CRÍTICA AO PROGRESSO: REPERCUSSÕES PARA A CRÍTICA AMBIENTAL

Classificar o pensamento benjaminiano nas correntes teórico-filosóficas tradicionais é tarefa complexa (LÖWY, 2005), pois ele transita entre diversos temas e forma uma nova “compreensão da história humana” (LÖWY, 2005, p. 14). Walter Benjamin é, a despeito de toda aparência de contradição, um “crítico revolucionário da filosofia do progresso, um adversário marxista do ‘progressismo’, um nostálgico do passado que sonha com o futuro, um romântico partidário do materialismo” (LÖWY, 2005, p. 14). Tal posição, a qual retornaremos mais adiante, foi revelada em sua obra das *Passagens*:

Pode-se considerar um dos objetivos metodológicos desse trabalho demonstrar um materialismo histórico que aniquilou em si a ideia de progresso. Precisamente aqui o materialismo histórico tem todos os motivos para se diferenciar rigorosamente dos hábitos de pensamento burgueses. Seu conceito fundamental não é o progresso” (BENJAMIN, 2018, p. 764).

Na reflexão aqui construída, o nosso foco é direcionado às contribuições de sua última obra, produzida no contexto nefando do exílio e da perseguição⁴⁹⁴, a saber, as teses *Sobre o Conceito de História*⁴⁹⁵, obra tragicamente próxima de nossos dias (MATE, 2011) e escrita pouco antes do seu suicídio em 1940 ao tentar fugir do cerco nazista e sob o impacto da assinatura do pacto Molotov-Ribbentrop, o pacto de não agressão assinado entre Alemanha e União Soviética, o qual o abalou profundamente (MATE, 2011; LÖWY, 2005). Consideramos que as *Teses* de Benjamin *condensam elementos fundamentais de sua trajetória intelectual*⁴⁹⁶ que possuem relação, entre outras coisas, com *a crítica à exploração capitalista e industrial da natureza*, sendo o filósofo alemão um dos poucos marxistas, antes de 1945⁴⁹⁷, a criticar radicalmente a exploração da natureza pela via industrial, algo que ocorria, *também*, no mundo soviético, conforme afirmamos ao discutirmos elementos do pensamento de Illich e Gorz que, sem abandonar aprioristicamente os ideais socialistas e ou/comunistas, não se alinhavam à

⁴⁹⁴ “Poucos textos na história do século XX, sobretudo quando levamos em conta os textos filosóficos e de teoria, tiveram um nascimento tão conturbado e marcado pelos acontecimentos históricos” (MÜLLER; SELIGMANN-SILVA, 2020, p. 09). “As teses Sobre o Conceito de História são a resposta política de um filósofo no momento em que, na Europa, não havia nenhum lugar para a esperança” (MATE, 2011, p. 09).

⁴⁹⁵ “É necessário precisar que esse documento não se destinava à publicação. Benjamin o deu ou enviou a alguns amigos muito próximos – Hanna Arendt, Theodor W. Adorno – mas insistiria, na carta a Gretel Adorno, que não era o caso de publicá-lo” (LÖWY, 2005, p. 34).

⁴⁹⁶ “Benjamin ruminou seu conteúdo por mais de vinte anos, mas ainda não as considerava prontas para serem impressas” (MATE, 2011, p. 12).

⁴⁹⁷ Além das Teses, Benjamin na década de 1930, num movimento de inspiração romântica, “se refere às práticas das culturas pré-modernas para criticar a ‘ganância’ destrutiva da sociedade burguesa em sua relação com a natureza” (LÖWY, 2019, p. 139).

União Soviética nem a consideravam um caminho para o enfrentamento da crise ambiental cuja percepção cada vez mais se tornava aguda.

É preciso lembrar, todavia, que, em seu trajeto intelectual, Benjamin operou mudanças em suas convicções e pressupostos, as quais formam uma “forma experimental de pensamento em permanente evolução” (SAYRE; LÖWY, 2021, p.113). O jovem Benjamin foi muito influenciado pelo Romantismo, assim como pelo anarquismo e pelo messianismo judaico e tais influências não sumiram do seu horizonte teórico maduro, ainda que possam ter sofrido modificações diversas (SAYRE; LÖWY, 2021; LÖWY, 2005). O contato de Benjamin com o marxismo deu-se através de Lukács em 1924, mais especificamente, da leitura da obra *História e Consciência de Classe*. Mas tal contato sempre foi marcado por um caráter idiossincrático, pois o mergulho benjaminiano no mar da tradição marxista se deu pelas margens, sempre cotejando aspectos que lhe interessavam e rejeitando aqueles que considerava como nocivos, como a adesão acrítica das esquerdas de sua época a certo *culto burguês e profano da mitologia do progresso inelutável*, conforme discutiremos a seguir, assim como da *visão da natureza como algo a ser dominado e explorado*, a qual também esteve presente nas fileiras do marxismo de sua época. Por exemplo, segundo Michel Löwy (2005), entre 1933 e 1935, Benjamin se filiou, em certa medida e de forma contraditória (SAYRE; LÖWY, 2021), ao *produtivismo soviético e de uma aceitação pouco crítica das promessas do progresso tecnológico* e, a partir de 1936, todavia, tal situação se alterou radicalmente⁴⁹⁸, pois Benjamin *reintegrou cada vez mais o aspecto romântico em seu pensamento* expressando-o em diversos momentos que precederam a feitura das *teses* (LÖWY, 2005).

A partir da postura crítica de Benjamin em relação ao progresso enquanto uma ideologia, entendendo-a como a crítica da defesa de *uma marcha histórica a rumos inexoravelmente melhores*, podemos encontrar um fio *verde* em seu pensamento, o qual exploraremos a partir de agora. Em sua perspectiva, a história aparece como “uma sucessão de vitórias dos poderosos (...): pressupõe sempre um triunfo histórico no combate às classes subalternas” (LÖWY, 2005, p. 60). Benjamin funda seu empreendimento teórico numa perspectiva que busca *compreender a histórica a partir daqueles que foram vencidos, ou seja, entende que, em vez de um acúmulo de conquistas rumo a mais liberdade, racionalidade, seja o que for, a história carrega uma série de opressões e barbáries, uma série de catástrofes* caso seja vista a partir da perspectiva

⁴⁹⁸ “Walter Benjamin ocupa um lugar único na história do pensamento revolucionário moderno como o primeiro marxiano a romper radicalmente com a ideologia do progresso” (SAYRE; LÖWY, 2021, p. 114). “É sobretudo nos diferentes textos dos anos 1936-1940 que Benjamin desenvolverá sua visão da história, dissociando-se, de forma cada vez mais radical, das ‘ilusões do progresso’ hegemônicas no âmbito do pensamento de esquerda alemão e europeu” (LÖWY, 2005, p. 29).

das classes oprimidas ao longo do tempo. Conforme a tese VIII, “a tradição dos oprimidos nos ensina que o ‘estado de exceção’ no qual vivemos é a regra” (BENJAMIN, 2005, p. 83). Concordamos com Mate (2011, p. 11), quando este afirma, inspirado nesta tese, que nem

a multiplicação do Estado Social de Direito, nem o avanço da democracia liberal, nem o prestígio do discurso sobre os direitos humanos, nem o crescimento da riqueza mundial (...) conseguiram mandar ao sótão dos pesadelos a contundente afirmação da tese VIII, a saber, que todos esses progressos se dão sobre as costas de uma parte da humanidade.

Criticando a ideologia do progresso a partir da perspectiva daqueles que jazem sob as rodas das carruagens do triunfal cortejo dos que colhem as delícias da vitória em cada turno histórico, Walter Benjamin mira em uma concepção específica de História que a vê como um caminho de *evolução e melhores condições de vida* através da crença do seu desenrolar em um “tempo homogêneo e vazio” (BENJAMIN, 2005, p. 119) que acumularia fato histórico após fato histórico. Tal perspectiva apologista do progresso contaminou não apenas as classes dominantes⁴⁹⁹, mas também os *adversários do fascismo*, a saber, a social-democracia e o comunismo de inspiração soviética da Segunda e Terceira Internacional⁵⁰⁰ (LÖWY, 2019), os quais viam o progresso defendido por esta ideologia tipicamente burguesa como sendo o “da própria humanidade” *in totum* (BENJAMIN, 2005, p. 116), “interminável” e “irresistível” (BENJAMIN, 2005, p. 116) e deixaram de compreender a “cumplicidade entre progresso e fascismo” (MATE, 2011, p. 11). A crença de que o desenvolvimento técnico produtivo fosse um fato *neutro*, o qual poderia beneficiar a própria classe trabalhadora sem que tal desenvolvimento fosse *politicamente reorientado*, fez com que estes grupos políticos se *alinhassem passivamente* ao culto do trabalho *dominador da natureza* que, conforme já apontamos, faz parte da constituição da própria Modernidade e cujos “traços tecnocráticos” (BENJAMIN, 2005, p. 100) também estiveram presentes no fascismo e desembocaram em terríveis catástrofes. Benjamin rechaçou certo marxismo vulgar que “só quer se aperceber dos progressos da *dominação da natureza*, mas não dos retrocessos sociais”, escreveu Benjamin (2005, p. 100). “A dominação da natureza envolve a dominação do homem”, concordaria Max Horkheimer (2015, p. 106).

⁴⁹⁹ Celso Furtado (2008) considera que a ideologia do progresso e, posteriormente, do desenvolvimento é inseparável do próprio processo de formação da modernidade burguesa.

⁵⁰⁰ “O letal era a lógica do progresso” (MATE, 2011, p. 14).

A acumulação de escombros que o Anjo da História⁵⁰¹ melancolicamente contempla sem, todavia, poder reparar, devido ao irresistível sopro da tempestade que lhe imobiliza as asas, a qual Benjamin denominou *progresso*, é a alegoria que o filósofo alemão encontrou para apresentar sua crítica ao chamado projeto da Modernidade. Em *Para o Planetário*, presente no seu trabalho intitulado *Rua de Mão Única*, Benjamin (2013, p. 65) desnuda certo *ethos* moderno, capitalista e industrial:

Massas humanas, gases, energias elétricas foram lançados em campo aberto, correntes de alta frequência atravessaram as paisagens, novos astros apareceram no céu, o espaço aéreo e as profundezas dos mares ressoavam de hélices, e por toda parte se escavavam fossas sacrificiais na terra-mãe. Esse grande assédio feito ao cosmos consumou-se pela primeira vez à escala planetária, isso é, no espírito da técnica. Mas como a avidez de lucro da classe pensava satisfazer a sua vontade à custa dela, a técnica traiu a humanidade e transformou o tálamo nupcial num mar de sangue. A dominação da natureza, dizem os imperialistas, é a finalidade de toda técnica. (...) Assim também a técnica não é a dominação da natureza: é a dominação da relação entre a natureza e a humanidade.

Walter Benjamin não criticou a ideologia do progresso a partir do desejo conservador ou mesmo reacionário de retorno a um passado idealizado que fora perdido nas brumas da História, mas sim, em nome da *emancipação humana*. O filósofo compreende que a *revolução social* é a *interrupção da tempestade catastrófica do progresso* e não o resultado de um *curso inelutável* que arrastaria tudo e todos rumo à emancipação. Em suma: longe de ser vista como um produto, ele a vê como uma *ruptura* (LÖWY, 2019). Neste preciso sentido, Benjamin discorda frontalmente, uma das poucas vezes, cabe ressaltar, de Marx quando escreve: “Marx afirma que as revoluções são as locomotivas da história do mundo. Mas talvez isso seja totalmente diferente. Talvez as revoluções sejam o acionar do freio de emergência pela humanidade que viaja neste trem” (BENJAMIN, 2020, p. 202) Inexiste, portanto, em Benjamin, a paciência imobilizadora da espera por um *amadurecimento das forças produtivas* e pela situação revolucionária que, inevitavelmente, levaria a humanidade ao comunismo. Afirma Benjamin (2005, p. 134): “A sociedade sem classes não é a meta final do progresso na história, mas, sim, sua interrupção, tantas vezes malograda, finalmente efetuada”. Uma visão contrária a de Benjamin, que se apoie na *ideologia do progresso linear*, não poderia ser coerente

⁵⁰¹ A nona tese diz: “Há um quadro de Klee que se chama *Angelus Novus*. Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido ao passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos de progresso” (BENJAMIN, 1987, p. 226).

com as ameaças de sua época, pois o cerco nazista estava prestes a engolfa-lo e as agruras de uma situação como esta foram um dos estímulos à escrita das teses, conforme apresentamos. Hoje, diante do abismo da catástrofe ambiental, pensamos que também se mostra como inconcebível uma aposta cega e ingênua no progresso inelutável, seja qual for a origem daqueles que apostam.

5. ENCERRAMENTO: RESSONÂNCIAS ROMÂNTICAS ENTRE ILLICH E BENJAMIN

Consideramos, diante do exposto, que Ivan Illich e Walter Benjamin possuem pontos de contato que podem ser relacionados com *elementos* das correntes românticas ecocríticas. Em primeiro lugar, pensamos que os dois pensadores estão preocupados com a *liberdade* dos seres humanos que foi, ao longo da História, ameaçada, especialmente, pelo desenvolvimento da civilização burguesa e todo o cortejo de relações sociais cada vez mais atravessadas pelo espírito do *cálculo* e reificadas, esvaziadas de seus caracteres qualitativos. Pletora produtiva que, para Illich, produz ferramentas que subjagam os seres humanos e, para Benjamin, implica na *dominação conjunta* da natureza como objeto de dominação e exploração e dos indivíduos com seus “gestos repetitivos, vazios de sentido e mecânicos” (LÖWY, 2005, p. 27) quando submetidos ao regime de trabalho alienado. Conforme destacamos, o Romantismo, enquanto uma reação à sociabilidade burguesa emergente, em suas diversas expressões - da mais reacionária às utópicas - lamentou o soterramento das relações sociais pré-capitalistas como a morte de *uma forma de estar no mundo* calcada em outros valores. Illich e Benjamin também criticam os valores capitalistas mas, ao invés de apostarem num retorno a um passado há muito perdido e idealizado, lançam suas utopias para um futuro ainda a ser construído pelos homens e mulheres. Se a crítica romântica foi severa *contra a burocratização e a heteronomia política a partir do poder do Estado burguês*, Illich - conforme apontamos em outro momento do texto - e Benjamin também não consideram que será uma tarefa do Estado construir os caminhos de emancipação humana, mas sim das classes oprimidas e exploradas. Mais que isso: para o último, o Estado era um agente de dominação política (SAYRE; LÖWY, 2021).

Outro ponto de confluência que pensamos existir entre ambos é a crítica radical da *fê acrítica no desenvolvimento da técnica* submetida ao modo de produção capitalista, assim como a *ideologia do progresso infinito* que, sendo constitutiva da própria formação da Modernidade, foi integrada tanto à social-democracia alemã quanto aos países sob a influência soviética através do *culto ao industrialismo*. Ivan Illich (1976) defendeu a *sociedade convivencial* visando a reconstrução da relação entre a humanidade e suas ferramentas num caminho que

corre para fora da lógica da sociedade industrial através de veredas libertárias. Walter Benjamin, por seu turno, pensou a emancipação humana e a *redenção dos vencidos de todas as épocas* sem recorrer aos vícios da social-democracia e do movimento comunista de sua época, ou seja, sem a *crença cega no desenvolvimento das forças produtivas e da técnica* como fator emancipador: na verdade, conforme apontou nas *Passagens*, seu materialismo histórico “aniquilou em si a ideia do progresso” (BENJAMIN, 2018, p. 764). O Romantismo, em suas diversas expressões, lamentou a transformação da natureza realizada pela *maquinaria industrial* do capitalismo nascente e mistificou o passado através de mitos diversos. Illich e Benjamin, entretanto, não defenderam, conforme apontamos, qualquer espécie de retorno passadista, ou mesmo o abandono apriorístico de toda tecnologia, mas sim, *a reconfiguração do aparato tecnológico a partir de novas bases societárias que não mais podem considerar a natureza como algo a ser dominado e explorado*.

Quando parte da humanidade busca adiar o fim do mundo (KRENAK, 2015) e a cosmovisão yanomami nos aponta o sinistro quadro da *queda do céu* (KOPENAWA; BRUCE, 2015), o qual nos parece ser totalmente coerente diante do avanço da crise ambiental, estaríamos aqui defendendo o Romantismo como saída civilizacional? Estaríamos sugerindo que Illich e Benjamin são suficientes para o enfrentamento da crise? A resposta, obviamente, é duplamente negativa, pois, diante dos riscos imprevisíveis, invisíveis e que não estão circunscritos aos limites geográfico-políticos dos Estados nacionais, os quais caracterizam o momento que atravessamos (FERREIRA; TAVOLARO, 2008), nenhuma resposta unilateral será capaz de solucionar o problema, tendo em vista o caráter mundial, transdisciplinar e coletivo do desafio.

Contudo, isso não nos impede de considerar que a crítica romântica, em suas correntes ecocríticas, ainda pode nos dizer algo, pois a matriz da crise ambiental é o modo de produção capitalista e seus desdobramentos espirituais, os quais não deixaram de se alastrar mesmo em ambientes que, a princípio, deveriam repeli-los, como as esquerdas oficiais do século XX criticadas por Illich e Benjamin. Logo, os movimentos sociais de esquerda do século XXI devem ouvir *também* o eco dos lamentos românticos para exorcizar os fantasmas vis da ideologia do progresso e do culto do produtivismo industrial de suas fileiras.

Sobre os dois pensadores aqui escolhidos como motores de nossa reflexão, é evidente que ambos possuem limites, dada a complexidade da crise e também os avanços teóricos e empíricos das pesquisas nas ciências ambientais contemporâneas. Todavia, consideramos que suas *intuições* e críticas radicais são fundamentais para municiar todos aqueles e aquelas que estão na linha de enfrentamento da crise ambiental e podem, sem dúvidas, dividir os espaços

de luta com toda a *pluralidade de iniciativas críticas* de hoje que buscam evitar, a todo custo, a *Queda do Céu e o Fim do Mundo*, ou, em palavras de inspiração benjaminiana, que *o trem de nossa espécie alcance, enfim, o abismo último: a sua extinção*.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad.: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BARBIERI, Mariana Delgado. **Sociedade Civil, Estado e a Questão Ambiental na China**. 2020. 281 f. Tese (Instituto de Filosofia e Ciências Humanas) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Trad.: Irene Aron, Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.

BENJAMIN, Walter. **Rua de Mão Única**: infância berlinense: 1900. Trad.: João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BENJAMIN, Walter. **Sobre o Conceito de História**. Trad. Adalberto Müller; Márcio Seligmann-Silva. São Paulo: Alameda, 2020.

BENJAMIN, Walter. Teses Sobre o Conceito da História. In: LÖWY, Michael. **Alarme de Incêndio**: uma Leitura das Teses Sobre o Conceito de História. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

BOSI, Alfredo. **História Concisa da Literatura Brasileira**. 51ª ed. São Paulo: Cultrix, 2017.

BRULLE, Robert J.; DUNLAP, Riley E. Sociology and Global Climate Change. In: BRULLE, Robert J.; DUNLAP, Riley E. **Climate Change and society**: sociological perspectives. New York: Oxford University Press, 2015.

CALDAS, Márcia Vieira de Alencar et al. Greenwashing em Estratégia de Marketing Ambiental no Mercado Moveleiro Brasileiro. **Revista de Economia e Sociologia Rural**. 2021, v. 59, n. 3.

DUPUY, Jean-Pierri. **Introdução à Crítica da Ecologia Política**. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro. 1980.

FERREIRA, Leila; TAVOLARO, Sérgio. Environmental Concerns in Contemporary Brazil: an insight into some theoretical and societal backgrounds (1970-1990s). In: **International Journal of Politics, Culture and Society**. ISSN15733416. Vol. 19, n. 3-4. April. 2008. pg. 161-177. New York

FOSTER, John Bellamy. A Ecologia da Economia Política Marxista. **Lutas Sociais**, São Paulo, n.28, p.87-104, 1º sem. 2012.

FURTADO, Celso. **Criatividade e Dependência na Civilização Industrial**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

GARRÉ, Bárbara Hees; HENNING, Paula Corrêa. Discurso da Crise Ambiental na Mídia Impressa. **Educação em Revista**. 2017, v. 33. Disponível em: .Acesso em: 04/07/2022.

GUDYNAS, Eduardo. **Direitos da Natureza: ética biocêntrica e políticas ambientais**. Trad.: Igor Ojeda. São Paulo: Elefante, 2019.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. Introdução. In: HISSA, Cássio Eduardo Viana. **Saberes Ambientais: desafios para o conhecimento disciplinar**. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da Razão**. Trad.: Carlos Henrique Pissardo. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

ILLICH, Ivan. **A Convivialidade**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1976.

KAFKA, Franz. **A Metamorfose**. Trad.: Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 1997a.

KAFKA, Franz. **O Castelo**. Trad.: Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

KAFKA, Franz. **O Processo**. Trad.: Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 1997b.

KOPENAWA, Albert; BRUCE, Davi. **A Queda do Céu: palavras de um xamã yanomami**. Trad.: Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ideias para Adiar o Fim do Mundo**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LEFF, Henrique. **Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Trad.: Lúcia Mathilde Endelich Orth. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LÖWY, M. O Marxismo de André Gorz. **Caderno CRH**, [S. l.], v. 30, n. 81, p. 427–433, 2018.
DOI: 10.9771/ccrh.v30i81.25652. Disponível em:
<https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/25652>. Acesso em: 23 jul. 2022.

LÖWY, Michael. **A Estrela da Manhã: surrealismo e marxismo**. Trad.: Eliana Aguiar. São Paulo: Boitempo, 2018.

LÖWY, Michael. **A Jaula de Aço: Marx Weber e o marxismo weberiano**. Trad.: Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2014a.

LÖWY, Michael. **A Revolução é o Freio de Emergência: ensaios sobre Walter Benjamin**. Trad.: Paulo Colosso. São Paulo: Autonomia Literária, 2019.

LÖWY, Michael. **O que é o Ecosocialismo?** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2014b.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin: alarme de incêndio: uma leitura das teses** – Sobre o conceito de História. Trad.: Wanda Nogueira Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2005.

LÖWY, Michael; SAYRE, Robert. **Revolta e Melancolia: o romantismo na contracorrente da modernidade**. Trad.: Nair Fonseca. São Paulo: Boitempo, 2015.

MARQUES FILHO, Luís César. **Capitalismo e Colapso Ambiental**. 3ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2018.

MARX, Karl. **Miséria da Filosofia**. Trad.: José Paulo Netto. São Paulo: Boitempo, 2017.

MATES, Reyes. **Meia Noite na História: comentários às teses de Walter Benjamin Sobre o conceito de história**. Trad.: Nélio Schneider. São Leopoldo-RS: Ed. UNISINOS, 2011.

MÉSZÁROS, István. **Para Além do Capital: rumo a uma teoria da transição**. Trad.: Paulo César Castanheira; Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOL, Arthur. Ecological Modernization: Industrial Transformations and Environmental Reform. In: REDCLIFT, M. R., WOODGATE, G. (org), **The International Handbook of Environmental Sociology**. Chletenham: Edward Elgar, 1997.

MÜLLER, Adalberto; SELIGMANN-SILVA, Márcio. Apresentação: Sobre o Conceito História de Walter Benjamin. In: BENJAMIN, Walter. **Sobre o Conceito de História**. Trad. Adalberto Müller; Márcio Seligmann-Silva. São Paulo: Alameda, 2020.

OPHULS, William. **Ecology and Politics of Scarcity**. San Francisco: W. H. Freeman and Company, 1977.

POE, Edgar Allan. O Homem da Multidão. In: POE, Edgar Allan. **Edgar Allan Poe: medo clássico: volume 2**. Trad.: Marcia Heloisa. Rio de Janeiro: Darkside Books, 2018.

ROLNIK, Raquel. Apresentação à Edição Brasileira. In: ARONOFF, Kate et al. **Um Planeta a Conquistar: a emergência do Green New Deal**. Trad.: Aline Scátola. São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

ROMANO, Roberto. **Conservadorismo Romântico: origem do totalitarismo**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

SACHS, Ignacy. **Caminhos para o Desenvolvimento Sustentável**. STROH, Paula Yone (org). Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

SAITO, Kohei. **O Ecosocialismo de Karl Marx: Capitalismo, Natureza e a Crítica Inacabada à Economia Política**. Trad.: Pedro Davoglio. São Paulo: Boitempo, 2021.

SAYRE, Robert; LÖWY, Michael. **Anticapitalismo Romântico e Natureza: o jardim encantado**. Trad.: Rogério Bettoni. São Paulo: Editora UNESP, 2021.

SIMMEL, Georg. In: VELHO, Otávio Guilherme(org). **O Fenômeno Urbano**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

SOUSA, Albertino Servulo Barbosa de. **Dialética da Natureza em Marx: a crítica ambiental do ecossocialismo.** Curitiba: CRV, 2019.

SOUSA, Tauan de Almeida. **Desenvolvimento, barbárie e educação ambiental: reprodução comportamentalista ou construção de enfrentamentos para além do capital? Elementos para uma reflexão crítica acerca do Projeto ECOA.** 2016. 197 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

SPAARGAREN, Gert. Ecological Modernization Theory and the Changing Discourse on Environment and Modernity. In: SPAARGAREN, Gert; Mol, Arthur P.J; BUTTEL, Frederick H. **Environment and Global Modernity.** Sage Studies: London; Thousands Oaks: New Delhi, 2000.

WEBER, Max. A Ciência como Vocação. In: WEBER, Max. **Ciência e Política: Duas Vocações.** São Paulo: Editora Cultrix, 1996.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva.** Trad.: Regis Barbosa e Karen Elsabe. 4ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2014.

“PALMEIRAS NO CHÃO”: A CHEGADA DA SOJICULTURA E AS TRANSFORMAÇÕES AGRÁRIAS NO MÉDIO SERTÃO MARANHENSE⁵⁰²

Marcelo Sampaio Carneiro
Doutor em Sociologia
marcelo.sampaio@ufma.br
UFMA

RESUMO: Essa comunicação discute o processo de expansão da sojicultura no estado do Maranhão, enfatizando a dinâmica mais recente, que aponta para a consolidação dessa lavoura no sul do estado e sua expansão agressiva para outras regiões, caso das Microrregiões Homogêneas de Chapadinha, Pindaré, Imperatriz e Caxias. Nesse sentido, ela apresenta informações acerca da dinâmica da ampliação da área plantada com grãos, a partir dos dados da Pesquisa Agrícola Municipal (PAM) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e destaca algumas repercussões dessa expansão, como o desenvolvimento de conflitos agrários e a expulsão de comunidades tradicionais.

1. INTRODUÇÃO

Esse artigo tem por objetivo apresentar uma interpretação preliminar do processo de expansão da atividade sojícola no Maranhão, a partir de levantamento realizado na base de

⁵⁰² Esse artigo faz parte do Eixo 4 – Natureza, Povos e Comunidades tradicionais, na MESA: NATUREZA, ECONOMIA E SOCIEDADE, coordenada e proposta pelo professor Paulo F. Keller, Doutor em Ciências Humanas: Sociologia (UFRJ, 2004), E-mail: paulo.keller@ufma.br. DESOC/PPGCSoc/UFMA. Também integram a mesa, os professores: Marcelo Sampaio Domingos Carneiro; Ulisses Denache V. Souza; Roberto Mancini. **RESUMO DA MESA:** A mesa tem por objetivo analisar e debater as recentes transformações na estrutura agrária do Maranhão, os impactos do agronegócio da soja no Estado do MA, o surgimento de conflitos agrários, impactos nas comunidades tradicionais, avanço das taxas de desmatamento e debater como o avanço da sojicultura no MA tem efeitos no mercado de trabalho agrícola. As apresentações resultam de resultados parciais de pesquisa do Projeto: “Restrições ao financiamento aos atores da cadeia produtiva da soja e da pecuária envolvidos no desmatamento ilegal da Amazônia: Podem as finanças contribuir para a conservação da floresta? (Apoio FAPEMA/FAPESP). Assim, interessa debater e refletir sobre as dinâmicas do desmatamento associado à sojicultura na Amazônia legal e suas relações com os mercados de produtos, de créditos e de trabalho agrícola. A primeira comunicação “Palmeiras no chão”: a chegada da sojicultura e as transformações agrárias no médio sertão maranhense” será apresentada pelo Prof. Dr. Marcelo Carneiro. Essa comunicação discute o processo recente de transformação na estrutura agrária da Microrregião (MRH de Caxias) no leste maranhense, analisando o papel desempenhado pela chegada do agronegócio da soja na região. Segundo May (1990), até os anos 1980 a região de Caxias se caracterizava pelo predomínio de latifúndios, com a importante presença de um campesinato subordinado no interior dessas grandes propriedades. A partir dos anos 1990, a chegada de uma nova liderança no sindicalismo rural da região fortaleceu a luta pela terra, o que resultou na conquista de um importante número de assentamentos de reforma agrária e a consolidação da agricultura familiar. Contudo, a partir dos anos 2010, esse cenário vem se modificando, com a chegada de sojicultores que vêm promovendo uma política agressiva de aquisição de terras na região, provocando o surgimento de conflitos agrários e a expulsão de comunidades tradicionais. A segunda comunicação “Dinâmica do Desmatamento na Microrregião de Caxias – MA” apresentada pelo Prof. Ulisses Souza (Doutorando USP) debaterá a questão do desmatamento que cresceu em todos os seis biomas brasileiros no período de 2020-2022 (MAPBIOMAS, 2022). Utilizando técnicas de sensoriamento remoto e análise espacial em nuvem, a comunicação apresentará a recente dinâmica do desmatamento e do avanço da atividade sojícola na microrregião de Caxias (MA), território que teve altas taxas de crescimento na produção de soja e aumento nos percentuais de área desmatada a partir dos anos 2010. Na terceira comunicação “A sojicultura de Balsas e o desenvolvimento do mercado formal de trabalho no sul maranhense” será apresentada pelo Prof. Dr. Roberto Mancini – docente externo PPGCSoc-UFMA. Esta comunicação analisará a relação entre a sojicultura desenvolvida no estado do Maranhão nas últimas duas décadas e os efeitos no mercado de trabalho agrícola, em termos de empregos formais gerados. **Palavras-chave:** Desmatamento; Economia; Sociedade; Maranhão.

dados da Produção Agrícola Municipal (PAM) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Ele está organizado em duas seções. Na primeira seção analiso os dados relativos à área plantada com soja, desagregando-os por municípios e microrregiões homogêneas (MRHs), e escalonando-os ao longo do tempo, de forma a poder permitir a compreensão do processo de expansão da sojicultura no Maranhão. Na segunda parte, apresento uma reflexão preliminar acerca dos efeitos da expansão recente da sojicultura, considerando o caso da Microrregião Homogênea de Caxias.

2. A EXPANSÃO DA SOJICULTURA NO MARANHÃO: ANÁLISE DA DINÂMICA REGIONAL.

De acordo com as informações da Produção Agrícola Municipal (PAM) do IBGE, o primeiro registro de área plantada com soja no Maranhão aparece em 1988 (14.365 hectares). No quadro a seguir (Quadro 1), apresentamos os dados da evolução da área plantada (em hectares) com soja no Maranhão, nos últimos trinta anos, desagregando-os pelas microrregiões homogêneas do estado.

Quadro 1 – Evolução da área plantada com soja por MRH (em hectares) - 1990 e 2020.

Microrregião Homogênea	1990	2000	2010	2020
Pindaré	-	-	-	55.386
Imperatriz	-	-	-	84.178
Alto Mearim e Grajaú	75	610	5.464	20.383
Presidente Dutra	-	-	-	6.318
Baixo Parnaíba Maranhense	-	-	5.492	9.620
Chapadinha	-	411	42.830	56.865
Coelho Neto	-	-	1.050	6.795
Caxias	-	-	230	21.043
Chapadas do Alto Itapecuru	-	1.325	6.600	37.379
Porto Franco	130	3.238	13.882	29.265
Gerais de Balsas	10.900	126.370	291.505	490.446
Chapadas das Mangabeiras	4.200	46.762	128.703	143.222
Total Estadual	15.305	178.716	495.756	960.900

Fonte: PAM (IBGE)

O primeiro aspecto que chama atenção é o papel predominante desempenhado pelas MRHs Gerais de Balas e Chapada das Mangabeiras, ambas localizadas na região do sul do estado, no processo de implantação e expansão da atividade sojícola (Andrade, 2008). Sozinhas, essas duas MRHs respondiam, até o final dos anos 2000, por cerca de 97% da área plantada, valor que só reduziu de forma mais significativa na presente década, mas, mesmo assim, elas ainda respondem por cerca de 66% do total.

A segunda microrregião que será objeto da expansão da atividade sojícola é a de Chapadinha, que, entre 2000 e 2010, passou de 0,22% para 8,63% da área plantada total do

estado. Vale destacar ainda, embora com uma contribuição bem menor, o papel desempenhado pela MRH do Baixo Parnaíba Maranhense, que é uma microrregião contígua a de Chapadinha e cujo processo de expansão sojícola seguiu a mesma dinâmica (Carneiro et al., 2008).

Uma última microrregião que deve ser destacada é a do Alto Mearim e Grajaú, que pertence a mesorregião do Centro maranhense. Apesar de sua contribuição ser bem pequena para o conjunto estadual, passou de 0,50% em 1990 para 2,12% em 2020, ela é a única - além das MRHs Gerais de Balsas e Chapada das Mangabeiras - que apresenta registro de área plantada com soja ao longo de todo o período. Ou seja, até os anos 2010, a área plantada com soja no Maranhão correspondia principalmente às lavouras implantadas no sul do estado (Gerais de Balsas e Chapada das Mangabeiras) e numa parte do leste maranhense, nas microrregiões de Chapadinha e do Baixo Parnaíba Maranhense, que somadas respondiam por cerca de 95% do total.

No quadro a seguir (Quadro 2) apresentamos as informações para a evolução da área plantada, mas, considerando somente o período compreendido entre 2010 e 2020, e destacando a taxa de crescimento da área plantada. Como pode ser observado, no período indicado as MRHs com maior taxa de crescimento da área plantada com soja foram as de Caxias (9.049%), Coelho Neto (547,14%), Chapadas do Alto Itapecuru (466,34%), Alto Mearim e Grajaú (273,04%) e Porto Franco (110,81%), que foram consideradas como as áreas de expansão recente da sojicultura no Maranhão e serão objeto de uma análise mais detalhada na seção seguinte.

Quadro 2 – Evolução da área plantada com soja (em hectares) e taxa de crescimento por MRH - 2010 e 2020.

Microrregião Homogênea	Área Plantada (hectares)		Taxa de crescimento (em %)
	2010	2020	
Pindaré	-	55.386	-
Imperatriz	-	84.178	-
Alto Mearim e Grajaú	5.464	20.383	273,04
Presidente Dutra	-	6.318	-
Baixo Parnaíba Maranhense	5.492	9.620	75,16
Chapadinha	42.830	56.865	32,76
Coelho Neto	1.050	6.795	547,14
Caxias	230	21.043	9.049,00
Chapadas do Alto Itapecuru	6.600	37.379	466,34
Porto Franco	13.882	29.265	110,81
Gerais de Balsas	291.505	490.446	68,24
Chapadas das Mangabeiras	128.703	143.222	11,28
Total Estadual	495.756	960.900	93,94

Fonte: PAM (IBGE)

Vale dizer, entretanto, que mesmo não tendo um crescimento tão expressivo como as anteriormente citadas, as MRHs mais antigas na produção de soja, caso de Gerais de Balsas

(68,24%), da Chapada das Mangabeiras (11,28%), de Chapadinha (32,76%) e do Baixo Paranaíba Maranhense (75,16%) continuaram a ter aumentos importantes nas áreas de plantio com soja, ainda que num ritmo inferior ao das décadas anteriores (1990/2000/2010).

A partir desses dados, é possível dizer que a partir de 2010, a atividade sojícola continuou sua expansão no estado, passando de 495.756,00 para 960.900,00 hectares (taxa de crescimento de 93,94%), mantendo sua expansão no sul do Maranhão, mas em um nível mais moderado, ao mesmo tempo em que reforçou sua presença nas regiões do Leste maranhense (MRHs de Caxias e Chapadas do Alto Itapecuru) do Centro maranhense (MRHs do Alto Mearim e Grajaú e Presidente Dutra), e fez seu aparecimento na região do Oeste maranhense (MRH de Imperatriz e Pindaré).

Nos três primeiros casos, Sul, Leste e Centro maranhense, a expansão da soja ocorre em regiões classificadas como pertencentes ao bioma do cerrado, enquanto a região do Oeste maranhense possui a maior parte dos seus municípios localizados no bioma Amazônico. Tratam-se, portanto, de expansão para regiões diversas do ponto de vista ambiental e com dinâmicas socioeconômicas também diferenciadas.

3. A EXPANSÃO RECENTE DA SOJICULTURA E A PRODUÇÃO DE CONFLITOS AGRÁRIOS: O CASO DA MRH DE CAXIAS

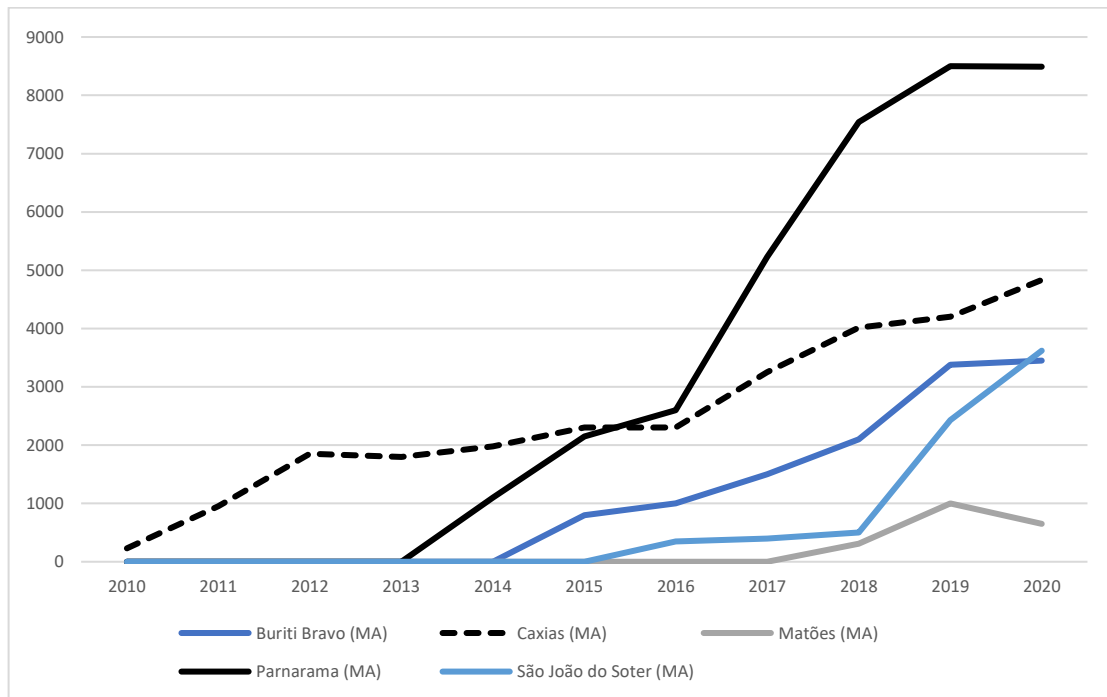
Como mostrado na seção anterior, a sojicultura vem se espalhando de forma agressiva por várias regiões no estado do Maranhão, atingindo novas áreas e provocando impactos sociais e ambientais diversos.

Como destacado na seção anterior, a Microrregião de Caxias vem se destacando como uma das novas fronteiras da expansão da soja no estado do Maranhão. De acordo com esses dados, a área plantada com soja passou de 230 hectares em 2010 para 21.043 hectares em 2020, num incremento de cerca de 9.000%, atingindo quase todos os municípios dessa MRH, com a exceção de Timon⁵⁰³.

No gráfico a seguir apresento a expansão das lavouras de soja por municípios nessa MRH. Como pode ser observado, a expansão mais forte ocorre no município de Parnarama, vindo a seguir Caxias e São João do Sóter.

⁵⁰³ A microrregião de Caxias possui seis municípios: Caxias, Matões, Parnarama, São João do Sóter, Buriti Bravo e Timon. Caxias é o município mais antigo e mais importante, concentrando a maior parte dos órgãos públicos estaduais e federais e possuindo e as principais atividades econômicas. Timon possui uma população maior que a de Caxias, que está muito relacionada com sua posição próxima a Teresina, capital do estado do Piauí.

Gráfico 1 - Evolução da área plantada com soja por MRH (em hectares) na MRH de Caxias – 2010 a 2020.



Fonte: PAM (IBGE)

A expansão da sojicultura na região de Caxias tem provocado diferentes tipos de impactos, dentre os quais o do aumento dos conflitos opondo camponeses e sojicultores ou grileiros, que veem na expropriação camponesa e na venda de suas terras uma possibilidade de negócio, um tipo de atividade que possui larga tradição no Maranhão (Asselin, 1985) e que foi observado em outras regiões de expansão sojícola (Carneiro et al., 2008).

A partir de pesquisa de campo, realizada em janeiro de 2023, nos municípios de Caxias e São João do Soter⁵⁰⁴, foi possível identificar alguns conflitos agrários envolvendo sojicultores e agricultores familiares nesses dois municípios, conforme será destacado a seguir.

No município de Caxias, identificamos uma situação de conflito entre moradores da região do Tabuleiro do Alegre, que envolve os povoados Jaguarana, Axixá, Riacho do Cavalo, Carolina, Santa Rosa e Aliança, com cerca de 220 famílias de moradores. Nesse caso, o conflito envolve uma situação que pode ser classificada como de grilagem, pois os camponeses vivem na condição de posseiros, em uma terra que foi abandonada pelo proprietário e que está sendo alvo de cobiça por um empresário agrícola.

⁵⁰⁴ A pesquisa de campo foi feita por Marcelo S. Carneiro, Ulisses Denache V. de Souza e Adriana Silva Saraiva, no período de 23 a 27 de janeiro, e constou de visita a entidades sindicais e de defesa de direitos humanos nos municípios de Caxias e São João do Soter, além de entrevistas com lideranças de comunidades envolvidas em conflitos agrários nesses dois municípios.

No caso do município de São João do Sóter, de acordo com lideranças sindicais, existem três situações de conflito, envolvendo moradores das regiões de São Joaquim, Centro do Papagaio e Jacarezinho. Nesse último caso, o território quilombola do Jacarezinho, o conflito está em estágio mais avançado, tendo ocorrido o assassinato do senhor Edivaldo Pereira Rocha, dirigente sindical e presidente da Associação do Jacarezinho, e a atuação de entidades sindicais e de defesa dos direitos humanos cobrando providências para a identificação dos mandantes do assassinato (Cabral et al, 2022).

4. CONCLUSÃO

Uma das principais características da expansão da atividade sojícola no Maranhão é o seu desenvolvimento em novas regiões do estado. Se o seu estabelecimento inicial no sul do Maranhão (Andrade, 2008) ocorreu de forma menos conflitiva, dadas as características territoriais do campesinato regional, o mesmo não ocorre nessas novas regiões de expansão, como já demonstrado por Carneiro et al (2008) para o caso do baixo Parnaíba.

No caso da região de Caxias, creio que o processo de expansão da sojicultura enfrentará forte resistência, dada a importante presença do campesinato local - oriundo das migrações do nordeste ou da decomposição da grande propriedade algodoeira do vale do Rio Itapecuru (May, 1990) – e do papel relevante desempenhado por organizações como os Sindicatos de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTRs) e de entidades de defesa dos direitos humanos, com destaque para o trabalho que vem sendo realizado pela Sala da Cidadania da Diocese de Caxias.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maristela de P. **Os gaúchos descobrem o Brasil: projetos agropecuários contra a agricultura camponesa**. São Luís: EDUFMA, 2008.

ASSELIN, Vitor. **Grilagem e violência em terras do Carajás**. Petrópolis: Vozes/CPT, 1985.

CABRAL, Diogo D. R. et al. **Conflitos e lutas dos trabalhadores rurais no Maranhão – Ano 2021**. São Luís: FETAEMA, 2022.

CARNEIRO, Marcelo S.; VIEIRA, Anderson S.; BARROSO, Alex. S.; SILVA JUNIOR, Amâncio F. A expansão e os impactos da soja no Maranhão In: SCHLESINGER, Sérgio; et al. **A agricultura familiar da soja na região sul e o monocultivo no Maranhão**. Rio de Janeiro: FASE, 2008, p. 77-147.

MAY, Peter. H. **Palmeiras em Chamas: Transformação agrária e justiça social na zona do Babaçu**. São Luís: EMAPA/FINEP/FUNDAÇÃO FORD, 1990.

“PELA FÉ TORNOU-SE ELEITA, DO MARANHÃO A MATRIZ⁵⁰⁵”: A FUNDAÇÃO DA CIDADE DE SÃO BERNARDO SOB A PERSPECTIVA DA HISTÓRIA INDÍGENA

Richardes Lima Souza
Graduando em Ciências Humanas/Sociologia
richardes.lima@discente.ufma.br
UFMA

Ana Caroline Amorim Oliveira
Doutora em Antropologia Social
oliveira.ana@ufma.br
UFMA

RESUMO: A presente pesquisa objetiva evidenciar o processo de fundação da cidade de São Bernardo – MA sob a perspectiva da História indígena (CUNHA, 1992). A cidade de São Bernardo – MA está localizada na microrregião do Baixo Parnaíba Maranhense, região Leste do referido estado, possui aproximadamente 1.005,824 km², contando com uma população estimada em 28.825 pessoas (IBGE, 2022). A cidade que oficialmente é fundada em 1724, através de uma missão jesuítica, ganha rapidamente status de “Vila de brancos”, como é mostrado no mapa da Capitania do Maranhão, de 1773 (BIBLIOTECA NACIONAL, 1773), ou seja, apenas 49 anos após a fundação, o lugar, que até então era reduto do povo Anapuru, torna-se uma “Vila de brancos”. Para a construção da mesma, foi realizado um levantamento bibliográfico, através das obras de Rafael Moreira (2021), João Renôr (2015), Pero Vaz (1500), Michel-Rolph Trouillot (2016), Perrone-Moisés (1998), Carneiro da Cunha (1992), Silva (2017), Lago (1989) dentre outros, através de documentos oficiais, como cartas de Data de Sesmaria (Arquivo Maranhense) obras memorialistas, Oliveira (2021), mapas, das Cidades, Vilas, Lugares e Freguesias da Capitania do Maranhão (1773) sobre o tema, que nos possibilitou conhecer a História indígena, não mais sob o olhar colonial, mas focando no agenciamento do povo Anapuru região. A região do município de São Bernardo é caracterizada pela historiografia oficial como “sem povos indígenas”, deixando à margem da história o povo Anapuru, negando o passado e, conseqüentemente, o presente desse povo, negando as práticas de escravização e extermínio, do silenciamento. No entanto, hoje, o povo Anapuru, que se autodenomina de Anapuru Muypurá está em processo de retomada, reforçando que sempre houve presença indígena, nunca foram “extintos”, sempre estiveram nessa região, mantendo suas práticas, cultura, crenças, técnicas, organização familiar, conhecimento medicinal fitoterápico, etc. São Bernardo é uma cidade enraizada no processo colonial, pois é fruto do mesmo, de toda a violência simbólica e do etnocídio (CLASTRES, 1974), a cidade foi construída sobre o sangue indígena e baseado na escravização. Desse modo, muito ainda precisa ser estudado para melhor compreender o agenciamento indígena e alterar a concepção histórica de silenciamento dos indígenas nessa região, pois foi através do agenciamento que possibilitou a resistência desse povo, resistência que manteve viva não só as tradições, conhecimentos medicinais, da caça, pesca, a cultura etc., mas principalmente a memória desses povos e as pessoas desses povos.

Palavras-chave: História indígena; Povo Anapuru; Silenciamento; São Bernardo – MA.

⁵⁰⁵ Trecho do hino municipal da cidade de São Bernardo, de autoria de Bernardo Coelho de Almeida.

1. INTRODUÇÃO

A história indígena (CUNHA, 1992; MONTEIRO, 2001) é um campo de estudos recente dentro das pesquisas tanto em Antropologia quanto em História, em particular, no Brasil. Segundo Varnhagen (1978[1854]) os indígenas possuíam etnografia e não história. Os povos ameríndios foram compreendidos pela característica da ausência em vários âmbitos, estavam na infância da humanidade; não se utilizavam da escrita (povos ágrafos); não possuíam Estado; não possuíam religião. Inclusive na língua nativa Tupi haveria uma ausência das letras f, l, r. Desenvolveu-se, então, a máxima “sem fé, sem lei, sem rei”. E, diante de tantas ausências, conseqüentemente eram “povos sem história”. (CUNHA,1990; CLASTRES, 2013).

O Baixo Parnaíba Maranhense¹, campo empírico da presente pesquisa, é composto pelos seguintes municípios: São Bernardo, Magalhães de Almeida, Santa Quitéria, Brejo, Milagres do Maranhão, Tutoia, Água Doce, Araiões, Paulino Neves, Barreirinhas, São Benedito do Rio Preto, Belágua,

Urbano Santos, Chapadinha, Mata Roma, Anapurús, Buriti, Coelho Neto, Duque Bacelar, Santana e Afonso Cunha. (BRASIL,2017).

Atualmente a nomenclatura “Baixo Parnaíba” foi alterada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, a região atualmente é denominada de “Região Geográfica Imediata de Tutóia-Araiões” ficando a cidade de São Bernardo dentro dessa nova região e Santa Quitéria pertence à “Região Geográfica Imediata de Chapadinha”. O motivo para tal alteração não foi informado pelo Instituto (IBGE, 2017).

Em termos de localização geográfica, o Baixo Parnaíba Maranhense está localizado no extremo Leste do Maranhão, sendo região de convergência de biomas, especialmente o Cerrado, a Caatinga e a Mata de Cocais. Esta região faz fronteira ao norte com o Oceano Atlântico, ao oeste com a Mesorregião Norte Maranhense, ao sul com a Mesorregião Leste Maranhense e ao leste com o estado do Piauí. (BRASIL, 2017).

Desde o início da colonização, a região do Baixo Parnaíba Maranhense foi palco de conflitos, entre colonizadores e indígenas. Segundo Vanice Siqueira Melo (2011) no início da colonização que efetivamente se deu na década de 1720, através da instalação da missão jesuítica, nessa região têm-se registro de 4 povos diferentes: os Anapurú, os Tremembé, os Araio e os Anicuz.

Pela historiografia oficial o mito de origem do município de São Bernardo, se dá por um mestre de campo² - denominação que se refere à uma pessoa, cuja função era de travar guerras aos nativos e “manter a paz” nas povoações da colônia. Bernardo de Carvalho Aguiar,

que vendo a fertilidade da terra e os bons pastos para a criação de gado, instala uma fazenda em 1724. As estruturas de cidade só nasceriam de fato a partir de uma pequena missão jesuítica, que devido a devoção dos missionários jesuítas à São Bernardo, a missão recebeu o nome de Missão de São Bernardo do Parnaíba que fora feita para a catequização e escravização dos indígenas do povo Anapurú.

A referida missão jesuítica foi um marco fundamental para o desenvolvimento do que se tornaria a cidade de São Bernardo, desenvolvimento que só foi possível graças ao trabalho escravo dos Anapurú, que trabalhavam na própria missão, quanto nas fazendas dos moradores do entorno. (COSTA, 2017).

Pouco se tem registro acerca dessa missão jesuítica, no entanto se sabe que no ano de 1741 foi criada a Freguesia de São Bernardo do Parnaíba, o equivalente a paróquia, e já não se menciona a presença dos jesuítas em São Bernardo.

Há alguns mitos⁵⁰⁶ contados pelos mais velhos que na expulsão dos jesuítas do Brasil, ocorrido em 1759, os jesuítas que habitavam São Bernardo, já possuidores de alguma riqueza, fugiram às pressas, para o rio Parnaíba, para lá seguirem pelo rio até o mar. No entanto estavam carregando muitas moedas em recipientes nos lombos de mulas, e devido ao grande peso da riqueza jesuítica, as mulas acabavam morrendo e com medo de serem perseguidos, os jesuítas acabaram enterrando seu tesouro.

Esse mito ainda é muito vivo na memória dos mais velhos de São Bernardo, sendo que há também história de que muitas pessoas já tentaram encontrar esse tesouro enterrado. Atualmente, segundo o último censo do IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a cidade de São Bernardo conta com cerca de 28.667 pessoas (IBGE, 2010).

O município é basicamente agrário, a economia em sua grande parte é composta pelo setor de serviços, sendo que boa parte da sua população vive da agricultura para o próprio consumo. A história da cidade é marcada pelo seu passado colonial como identificamos na denominação pelos moradores da sede da cidade como “matriz”, por ter servido como ponto de apoio para os jesuítas que faziam a catequização dos povos indígenas da região.

Por se tratar de um ponto estratégico, tanto geograficamente quanto economicamente e logisticamente, pois a cidade fica na rota para São Luís, a capital, na rota do interior do estado para o litoral, do Piauí para o Maranhão, quanto por questão econômica, a cidade foi a primeira na região do Baixo Parnaíba a ser “criada”, contando com fazendas e engenhos, e logisticamente

⁵⁰⁶ Mito para Lévi-Strauss estão interligados, e estão intimamente ligadas as sociedades que os pensam, mas não são únicos e restritos à sociedade que os pensam, pois, uma característica dos mitos é justamente se transpor de sociedade em sociedade, dessa forma se transformando. Isso só ressalta que nenhuma sociedade é isolada.

falando, a cidade possuía uma missão, que permitia um ponto de apoio para os trabalhos da igreja nessa região. O avanço dos jesuítas para essa o interior do Leste maranhense, resultou em outras povoações, que mais tarde se tornariam cidades, como, Santa Quitéria, Magalhães de Almeida e Santana (COSTA, 2017).

O mapa ao lado mostra a região do Baixo Parnaíba maranhense. Destaca-se que a região onde hoje se compreende o município de São Bernardo era território do povo Anapurú⁵⁰⁷, que resistiram com as guerras deflagradas pelos colonizadores para serem escravizados, bem como, pela catequização dos jesuítas.

Assim, o objetivo geral foi realizar um levantamento referente à História Indígena no município de São Bernardo, com especial enfoque para o agenciamento dos povos originários.

2. HISTÓRIA INDÍGENA E “HISTÓRIA OFICIAL”

A história indígena (CUNHA, 1992; MONTEIRO, 2001) é um campo de estudos recente dentro das pesquisas tanto em Antropologia quanto em História, em particular, no Brasil. Segundo Varnhagen (1978[1854]) os índios possuíam etnografia e não história.

Os povos ameríndios foram compreendidos pela característica da ausência em vários âmbitos, estavam na infância da humanidade; não se utilizavam da escrita (povos ágrafos); não possuíam Estado; não possuíam religião (CLASTRES, 2013). A ausência na língua nativa Tupi das letras f, l, r foi compreendida através da máxima “sem fé, sem lei, sem rei”. E, diante de tantas ausências, consequentemente eram “povos sem história”. (CUNHA,1990).

A ausência dessas informações se deve como apontado por Monteiro (2001) e Lévi-Strauss (1980[1950]) de considerarem tais povos “sem história” e “sem futuro” por não serem possuidores da escrita, bem como, a tese na qual os povos ameríndios estavam em vias de extinção, de desaparecimento seja via física (extermínio), seja cultural (assimilação ou aculturação) (VIVEIROS DE CASTRO, 2005).

Manuela Carneiro da Cunha (1990,1992,2009) dando continuidade à tese lévi-straussiana de que todo povo possui história, afirma não existir uma oposição entre etnografia e história. Uma perspectiva complementar à essa proposta, Oliveira (2016) propõe uma revisão de um paradigma historiográfico sobre o “nascimento” do Brasil, a partir do olhar sobre os povos indígenas no processo de construção da história do país, em que houvesse o reconhecimento da “presença” indígena dentro da história brasileira.

⁵⁰⁷ Atualmente este povo se autodenomina Anapurú Muypurá estando em processo de retomada/levante nos municípios de Brejo e Chapadinha e no estado do Tocantins. A partir de agora usaremos a autodenominação reivindicada pelos mesmos (OLIVEIRA, 2020).

Dessa forma, revisitar a história oficial a partir do olhar dos povos nativos, isto é, das suas alianças, inimizades, guerras, fugas, estratégias, proporciona a construção de uma outra história. A história de quem foi silenciado pela história oficial presente nos livros didáticos.

Essa conotação oficial, mesmo sendo validada pelo Estado, não está salva de divergências internas, pois com o passar dos tempos, dos personagens históricos, valores e ambições, as velhas verdades podem ser abandonadas. No caso dos povos indígenas do Baixo Parnaíba maranhense acontece a mesma coisa.

A história nunca é neutra, posto que é escrita por uma pessoa, essa pessoa está carregada de sentidos, crenças e ideologias, esse autor foi educado em um sistema específico, o autor sempre tenciona para o lado que considera verdadeiro e correto. Mas o verdadeiro e correto não é imutável, sempre está em transformação (TROUILLOT, 2016).

Toda essa região denominada como “sertão” pelos invasores, era habitado por diversos povo nativos dentre eles os Aranhí, Araio, Anapuru, Barbados, Caratiu, Curias, Manassés, Xerunas, Guanaré.

Apresento um recorte do Mapa Étnico-histórico de Curt Nimuendajú (1943), que apresenta alguns desses povos supracitados.

O mapa mostra o atual Baixo Parnaíba, onde se vê o registro dos povos Anapuru (1679 -1734), Tremembé (Séc. XVIII), Arayó (1750), Aranhí (1674 - 1715) e próximo ao Baixo Parnaíba, os povos Uruatí (1648), Cururí (Séc. XVII), Igaruana (1646), Cahicahy (Séc. XVII - XVIII), Guanaré (1715 - 1726) e Tacarijú (1608).

FIGURA 01: MAPA DO MARANHÃO. IBGE 2022.



Vale ressaltar que esses povos citados por Nimuendajú, foram apenas os que ele encontrou registro à época de sua pesquisa, mas com novos materiais, sabemos que haviam muitos outros povos em toda essa região. Outra questão que Nimuendajú apresenta em seu

mapa é a questão das datas, o autor demonstra a data do registro mais antigo e a data do registro mais recente acerca desses povos.

Um dos últimos registros dos povos ameríndios naquela região é dos Anapuru-mirim no século XVIII, quando foram aldeados, registrado por Curt Nimuendajú no mapa étno-histórico e por documentos históricos, cartas, leis, identificados pelos historiadores e, também, por cronistas. (MELO, 2011; CHAVES, 1953, MOTT, 1989).

O primeiro registro de povos indígenas na região do Baixo Parnaíba é de 1679, quando Jesuítas registram a movimentação dos Anapurus, saindo do reduto dos Tremembés. Em 1703 o governador do Maranhão dá permissão para que se tentasse aldear os Anapurus, segundo o documento, o pedido fora feito pelos próprios Anapurus. Em 1707, a Coroa manifesta satisfação em saber que um grupo de Anapurus havia sido levado para o sítio Guayaba, nas imediações de São Luís. (COSTA, 2016).

No mesmo ano de 1707, a Coroa volta a parabenizar, agora o Alferes Manoel Santos, por ter reduzido 39 Anapurus. Já em 1708, é noticiado à Coroa que o alferes Manoel Santos havia sido morto pelos Anapurus, o que gerou uma represália por parte do governo. Em 1709 a Coroa pediu informações sobre como estava a guerra aos Anapurus (COSTA, 2016).

No ano de 1711 têm-se novos registros, agora noticiando a morte de frades carmelitas pelos Anapurus. Em 1712, Bernardo de Carvalho Aguiar encontra os Anapurus, por ocasião do ataque destes e dos Araiós à povoação de Parnaíba. No ano de 1713, Bernardo de Carvalho Aguiar tentou aldear os Anapurus, segundo os relatos enviado pelo mesmo ao governo, de forma pacífica.

Embora muitas tentativas de aldeamento, os Anapurus não se deixavam escravizar, em vista disso, em 1722, o governo colonial dá ordem de fazer guerra contra os Anapurus, ordem que deixava exposto o desejo de exterminar completamente esse povo. Mas a guerra só aconteceu em 1726, embora não há nenhum registro de combates (LAGO, 1989).

É fato que em 1724, já havia um aldeamento também dos Anapurus, em São Bernardo, aldeamento iniciado por Bernardo de Carvalho Aguiar e comandado por jesuítas. Esse aldeamento foi o marco inicial para a criação da cidade de São Bernardo.

Em 1729 é dado como o aldeamento final dos Anapurus revoltosos no lugar que viria a ser Brejo, aldeamento nas terras que foram entregues pela Coroa a Francisco Vasconcelos, que segundo os registros havia conseguido a amizade dos Anapurus através de presentes (LAGO, 1989).

O interesse pelo município de São Bernardo, em particular se justifica, pela localização do município que foi palco de diversas guerras, as chamadas *guerras justas*. Tais guerras aos olhos da coroa, se declaravam “justas”, pois supostamente, eram declaradas quando os povos indígenas “provocavam” um conflito, ou seja, quando os povos indígenas eram considerados um impedimento ao processo da colonização e expansão da Coroa.

FIGURA 02: MAPA ÉTNO-HISTÓRICO DE CURT NIMUENAJÚ. 1948



O aldeamento consistia no ato de aprisionar vários indígenas, seja do mesmo povo, ou de povos diferentes e, confiná-los num sítio de domínio eclesial, a fim de “ensinar” os costumes “civilizados” aos indígenas, o que na verdade significava cativeiro de indígenas, com o intuito de silenciar sua cultura, língua e tradições para que adotassem pela violência, a cultura, língua e religião dos invasores dos mesmos.

A cidade de São Bernardo surge como aldeamento de ameríndios Anapuru, tendo também como um dos últimos registros documentais no século XVIII (COSTA, 2017). Fato é que a pacificação total dos Anapurus aconteceu em 1729, por ação de Francisco de Vasconcelos, que conseguiu a amizade e simpatia dos índios à custa de prendas e bons tratos, como fala Anderson Lago (1989, p. 18), “Em 1729, por carta especial lavrada no Pará, a 11 de julho, o bandeirante Francisco Vasconcelos, também de nacionalidade portuguesa, recebeu, por doação, uma parte do vasto território anapuruense, a qual denominara Sítio de Brejo”.

Assim, o interesse se volta para aprofundar a compreensão dessas dinâmicas nessa espacialidade que posteriormente foi denominada de São Bernardo.

3. O CONTRASTE HISTORIOGRÁFICO

No decorrer dessa pesquisa, foi possível estudar muitas obras bibliográficas, sendo elas: Perrone-Moisés (1998), em seu artigo que trata sobre a legislação indigenista no período colonial, mais especificamente nos séculos XVI a XVIII, colocando os princípios dessa legislação, quem criava e aplicava essas leis, qual o interesse da metrópole e colônia nessas leis. Moreira (2021) analisa a história do povo Barbado, como se deu a interação entre os portugueses fundadores da cidade de Nazaré com os povos originários da ilha de Upaon-açu e como era a relação dos filhos desses portugueses com os nativos em relação aos outros povos e colonizadores.

João Renôr (2015), em sua obra intitulada “Jornada de João Velho do Valle em reconhecimento dos rios Itapecuru, Monin, Mearim e Paraguassu (1685 – 1687), que trata da jornada de João Velho do Vale, um mestre de campo a serviço do governador geral da capitania do Maranhão, que tinha por objetivo percorrer, fazer alianças com os povos e identificar toda a região do Rio Paraguassú (Rio Parnaíba). Essa empreitada que foi toda relatada pelo próprio João Velho, nos traz a perspectiva do colonizador em relação ao espaço físico quanto aos povos que o habitavam.

Na carta do escrivão português Pero Vaz de Caminha (1500) que estava na nau⁵⁰⁸ de Pedro Álvares Cabral, nos traz a primeira descrição oficial, a partir do olhar dos invasores, dos povos originários do que viria a ser o estado nação Brasil, mais especificamente os Tupinambá, mostrando como os portugueses viam os indígenas, como julgavam seus trajes, costumes, língua e conhecimento, demonstrando que desde o primeiro dia que os portugueses chegaram, pelo menos oficialmente, já julgavam os indígenas como necessitados de serem “civilizados”, ou seja, de adotarem a cultura, língua, religião, etc. dos portugueses.

O historiador Michel-Rolph Trouillot (2016) em sua obra intitulada “Silenciando o passado: poder e a produção da história, que trata do poder e produção da História, reflete sobre como um autor pode silenciar e/ou evidenciar algo, de acordo com sua ideologia, isso implica na história daquele objeto de estudo, pois a depender do autor, muita informação pode ser “deixada de lado” ou informações podem ser distorcidas. A História da colonização do que viria

⁵⁰⁸ Nau era um tipo de embarcação utilizada principalmente na península Ibérica, embarcação de grande porte, usada principalmente para grandes distâncias.

a ser Brasil é um exemplo das implicações trazidas por Trouillot, pois já que os colonizadores quem escrevia a história, e essa história era a que ficava como oficial, incontestável, os considerados inimigos, ou “indesejados” acabavam sendo silenciados, apagados da historiografia oficial.

Desde o início desse um ano de pesquisa, sempre mantivemos contato estreito com um interlocutor do povo Anapuru Muypurá, Lucca Muypurá, o qual conhecemos através da página na rede social Instaram, do referido povo, através do estabelecimento desse diálogo, muitas conversas, trocas de saberes e aprendizados nos foi possível. Através dessas obras e da discussão em torno delas, nos foi possível entender melhor o desenvolvimento do processo colonial em São Bernardo, desde o primeiro contato entre europeus e indígenas. Também ao longo deste um ano de execução do plano de trabalho foi construída uma tabela com todos os povos indígenas identificados na referida obra de João Renôr (2015), acerca da jornada de João Velho do Vale.

Tabela 01- Povos indígenas na região do Baixo Parnaíba Maranhense citados por João Velho do Vale.

POVOS	LOCAL	ANO
Guaretis	No vale do médio e alto Itapecuru e no Mearim	Século XVII
Caí-Caizes	Matas do rio Mearim e no Maranhão	Século XVII
Guanarés	Maranhão	Século XVII
Anapurus	Maranhão	Século XVII
Uruatís	Maranhão	Século XVII
Charúnas	No vale do Parnaíba ou Paraguassu, de um lado e outro até Ibiapaba	Em 1685
Caí-Caí	Vale do rio Munim e do rio Itapecuru	Século XVII
Guachinaré	Itapecurú no Maranhão	Século XVII
Barbados Ronxés	Rio São Francisco, rio Parnaíba do lado do Piauí e Maranhão	Em 1687
Barbados do Corso	Entre o rio Itapecuru e o rio Mearim, próximo ao rio Peritoró	Em 1687
Guaqueriri	Maranhão	Século XVII
Anapúrus guassuzes	Rio Pará-guassú – Maranhão	Século XVII
Tapuyaras	Rio Paraguassu	1686

Uru-atis	Próxima ao Paragussu	1687
Barbados Chotis	Rio Itapecuru	1687
Barbados Ôbos	Rio Itapecuru, próximo à São Luís	1687
Gureyus	Rio Itapecuru, próximo à São Luís	1687
<u>Apinas</u>	Rio Itapecuru, próximo à São Luís	1687
<u>Coscoados</u>	Rio Itapecuru, próximo à São Luís	1687

Fonte: Carvalho, João Renôr Ferreira de. Jornada de João Velho do Valle / João Rênor Ferreira de Carvalho. Teresina: EDUFPI, 2015. Elaboração: Richardes Lima Souza (2022) Felipe Caldas Oliveira (2022).

No total, foi possível identificar 19 povos indígenas, sendo eles: Guaretis, Caí-Caízes, Guanarés, Anapurus, Uruatís, Charúnas, Caí-Caí, Guachinaré, Barbados Ronxés, Barbados do Corso, Guaqueriri, Anapúrus guassuzes, Tapuyaras, Uru-atis, Barbados Chotis, Barbados Ôbos, Gureyus, Apinas e Coscoados. Que foram identificados próximos ao Rio Parnaíba, vale ressaltar que o rio em questão possui 1.400 km (IBGE, 2020), indo numa faixa de tempo do século XVII ao século XIX, e que na obra em questão, João Velho do Vale o chamava de Rio Paraguassú.

Desses 19 povos indígenas, 2 estão localizados especificamente no Baixo Parnaíba, os Anapuru Açuzes e os Charúnas, no caso dos Anapuru Açuzes, uma grafia diferente de Anapuru, Anapuru-Muypurás, Anaperu, Anapuru Mirim, Anapuru Açú, todas são nomenclaturas dada pelos colonizadores, e se percebe que mesmo entre eles não havia consenso sobre o nome.

A cidade de São Bernardo, assim como muitas outras da região, nasce a partir da expansão da colonização a partir da instalação de fazendas para criação de gado e/ou pelas guerras contra os povos indígenas. São Bernardo teria nascido assim, por consequência de várias tentativas de “pacificação”, levadas a cabo principalmente por Bernardo de Carvalho Aguiar, um mestre de campo a serviço da coroa portuguesa.

Em 1722 a Coroa Portuguesa dá ordem de fazer guerra justa contra os Anapurus (Costa, 2017) e os que restaram dessa guerra foram utilizados como mão de obra na recém-criada fazenda de Bernardo de Carvalho Aguiar, que ficava 2 léguas (cerca de 9,5 km) de distância da aldeia dos Anapurus, como afirma Costa, 2016, “O arraial do nobre Bernardo de Carvalho Aguiar distava duas léguas da tribo dos Anapurus”.

No ano de 1724 os padres jesuítas ganham a permissão régia de fundar uma missão junto aos Anapurus, escolhendo para padroeiro dessa missão um santo francês, São Bernardo de Claraval, ficando assim chamada a missão de São Bernardo, “Em 1724, os jesuítas

maranhenses, dos quais Bernardo de Carvalho Aguiar era muito amigo, aldearam os Anapurus – Mirins” (Costa, 2017).

É verdade que muitos conflitos ocorreram entre os Anapurus e os invasores, o primeiro registro documentado do encontro entre colonizadores e indígenas na região de São Bernardo é de 1679, quando os Anapurus foram vistos próximo à costa. Em 1703 foi enviado um missionário para conviver junto aos Anapurus, supostamente a pedido dos próprios indígenas. Já em 1707, o alferes⁵⁰⁹ Manoel Santos tenta aldear os Anapurus e leva-los para o sítio Guayaba, nas cercanias de São Luís, algo que não foi bem recebido pelos indígenas, já que 1708 é sabido que o alferes fora morto (COSTA, 2017).

Em 1711, um grupo de frades carmelitas são mortos pelos Anapurus, o que resultou num ataque promovido por Bernardo de Carvalho Aguiar aos Anapurus. Em 1713 ocorre outra tentativa de aldeamento dos Anapurus, dessa data há um salto temporal para 1722, quando se há registros de uma declaração de guerra contra os Anapurus, mas essa guerra só aconteceria em 1726, e os Anapurus que sobreviveram ao massacre, foram levados como escravos para trabalharem na fazenda de Bernardo de Carvalho Aguiar, como vemos na citação a seguir

Os Anapurus a que se refere Maya da Gama em seu relato são os que sobraram após o conflito de 1726 [...] A esses índios, Bernardo requereu para situá-los em suas terras, servindo-lhe como mão-de-obra” (COSTA, 2017, p. 42).

Felipe Costa (2017) em “Matriz de São Bernardo, de Capela a Santuário” apresenta um panorama da história da cidade de São Bernardo a partir do processo de colonização. Este processo está atrelado as fazendas de gado, aos engenhos de cana-de-açúcar, ao trabalho de catequização e escravização dos povos indígenas, em especial, do povo Anapurú Muypurá⁸. Tal povo serviu tanto como mão de obra para as lavouras, como também, de soldados a serviço dos colonizadores contra outros povos inimigos dos portugueses.

Trago aqui duas citações de Olavo Correia Lima e Odir Correia Lima Aroso, que trazem informações sobre os trabalhos que os colonizadores impuseram aos Anapurus, estes dois trechos reforçam que os Anapurus foram forçados a trabalharem para os invasores.

“São estes índios excelentes soldados e a maior parte deles marchou em toda guerra da Capitania do Piauí. As terras produzem bem todos, os efeitos, porém não há gênero algum de comércio”. E “Em 1700 os jesuítas se instalaram em São Bernardo, com o fim de reduzir os Anapurus. Construíram a primitiva igreja e grande fazenda de gado, tudo com a ajuda daqueles aborígenes”. (LIMA, 1985, p.07).

⁵⁰⁹ Uma patente do exército abaixo de tenente, hoje esse termo foi substituído por subtenente. ⁸ Anapuru Muypurá é o nome que atualmente o povo, Anapuru, escolheram para si, desde o processo de retomada ao qual estão lutando.

A relação entre o colonizador e o povo Anapurú Muypurá, com todo o processo de deflagração de guerra e paz, os acordos e quebras de acordos, e finalmente, com a dominação por meio da força desse povo, que desde o início da colonização resistiram aos avanços coloniais em seu território. (COSTA, 2017)

A “paz” entre colonizadores e os Anapurú Muypurá é firmada somente em 1729, através do português Francisco Vasconcelos, que aproveitando a situação em que o povo Anapurú Muypurá se encontrava, dado as guerras com os invasores, Francisco Vasconcelos, com prendas e bons tratos conquistou a simpatia dessa nação, e em agradecimento pelo feito, o governo provincial entregou uma sesmaria a Francisco Vasconcelos onde hoje é a cidade de Brejo, à época, território do povo Anapurú Muypurá.

Os povos nativos eram identificados pela Coroa como “bravios e ferozes” e os aliados, sendo os bravios e ferozes identificados como “Tapuias”⁵¹⁰, que não possuíam acordos de paz com os colonizadores. Descritos como impedimento para a expansão da “civilização” nas terras do então Maranhão e Grão-Pará. Os povos nativos usavam como estratégia contra os invasores ataques aos carregamentos de mercadorias, ateando fogo em engenhos e atacando as fazendas de gado e os vilarejos (MELO, 2011).

A missão jesuítica que funda a cidade de São Bernardo estava localizada no território do povo Anapurú Muypurá. Esse povoamento estava em posição estratégica para o processo de conquista do leste maranhense, o que fez que rapidamente as divisões do poder colonial se instalassem na cidade, como, por exemplo a elevação em 1741 que tornou o pequeno vilarejo de São Bernardo do Parnaíba, como era conhecido à época, em freguesia.

A Freguesia criada em 1741, ou como é conhecido hoje, Paróquia (vale ressaltar que à época as divisões territoriais eclesiásticas serviam como divisão administrativa colonial também), era uma divisão administrativa importante para a época, pois com a elevação, o vilarejo, passa de um simples povoado, para a sede de uma paróquia, representando uma sede do poder colonial e religioso na região.

Uma freguesia administrava os bens coloniais, controlava a população, através de batismos, casamentos e velórios, pois vale lembrar que uma freguesia servia como uma repartição pública, ficando ao seu encargo vários serviços como a contagem da população, a contagem de nascimentos e falecimentos, servindo assim como uma espécie de prefeitura, de

⁵¹⁰ O termo “tapuia” possuía distintos significados podendo se referir a povos indígenas que não falavam a língua Tupi, como também, para caracterizar os povos indígenas que não eram aliados dos colonizadores portugueses (MONTEIRO, 2001).

cartório e de censo, sendo que a referida freguesia só foi elevada à categoria de vila, em 1851, pela lei provincial, Nº 550.

Com o avanço das guerras justas, resgates e descimentos, considerando as guerras justas como o ato de declarar guerra a determinado povo indígena por motivo de depredação do patrimônio dos colonizadores, o poder colonial declarava guerra a esses povos indígenas (denominados tapuias), para que o avanço da colonização não fosse barrado. Ato desse tipo eram denominados de guerra defensiva. Já quando o poder colonial desejava exterminar um povo indígena por estes estarem “atrapalhando” o avanço dos colonizadores, a guerra recebia o nome de guerra ofensiva. (MELO, 2011; PERRONE-MOISÉS, 1992).

Resgates, uma prática muito executada no período colonial, era o ato de invadir os territórios indígenas para comprar indígenas inimigos que estavam aprisionados. E, os descimentos, foi a prática de se adentrar em matas e territórios indígenas para aprisioná-los para servirem de escravos nas atividades coloniais.

A Coroa se beneficiou com a venda e aprisionamento de indígenas “cativos”. Indígenas esses que eram aprisionados em seus territórios ou através de guerras com outros povos aliados dos colonizadores, para servirem de mão de obra escravizada nas diversas atividades coloniais, como a pecuária, a lavoura e como escravos domésticos.

Tal atividade era lucrativa para os colonos e para o estado colonial português. Muito se ganhou por meio de impostos, no ganho de mão-de-obra indígena escravizada, que era utilizada em larga escala, e as atividades agrícolas e da pecuária eram extremamente dependentes dessa prática escravista.

Criou-se uma Junta, por ordem do Rei Dom João IV em 1655 dado à falta de conhecimento por parte da corte em assuntos específicos que exigiam um conhecimento da região, e principalmente para resolver conflitos que envolviam os povos indígenas e as atividades do poder colonial com esses povos, principalmente a questão dos aldeamentos e guerras.

Participavam da Junta, representantes do Clero, da Coroa e do poder militar da época, que julgavam declarações de guerras defensivas, aconselhando o rei quando em caso de guerra ofensiva, pois a junta das missões só era permitida a declarar guerra defensiva e ficava a cargo do rei a declaração de guerras ofensivas. Também competia à Junta das Missões o gerenciamento dos aldeamentos, sendo os aldeamentos, aglomerações de vários povos diferentes sob a regência de missionários católicos para forçar o abandono da cultura ancestral para a cultura do colonizador através de incursões nos territórios indígenas para a escravização e a fundação de novos aldeamentos. (MELLO, 2009)

Os aprisionados poderiam ser enviados para as lavouras ou para lares, para servirem de escravos domésticos, ou então para a força armada, que se encarregava de fazer as guerras contra os povos indígenas e as mulheres indígenas serviam também para reprodução de mão de obra ao serem “amansadas” ou “domesticadas”.

Muito ainda se percebe da presença indígena na cidade de São Bernardo, as técnicas de confecção de várias ferramentas da palha à cerâmica, do plantio à colheita, do beneficiamento da mandioca, da pesca, da caça, das tradições e crenças, sem falar na presença física, cada vez mais pessoas e famílias se declaram indígenas.

É interessante salientar que muitas estratégias foram utilizadas pelos povos indígenas contra os invasores, e não foi diferente aqui na região de São Bernardo. Desde o início da invasão, os indígenas da região de São Bernardo resistiram frente as investidas coloniais, seja através da guerra, seja através de estratégias de resistência.

Os Anapurus e Tremembés possuíam uma aliança muito estreita (MELO, 2011), pois os Tremembés, habitantes do litoral, avisavam os Anapurus quando avistavam embarcações portuguesas descendo o Rio Parnaíba, rumo da terra dos Anapurus, fora as trocas entre esses dois povos, espinha de tubarão para servir de anzol aos Anapurus, por exemplo deixo aqui uma citação de Vanise Siqueira de Melo:

“João da Maia Gama afirma que os Tremembé, senhores absolutos de toda aquela costa do Maranhão, mantinham comércio com os índios, Araió, Anaperu, Aranhi, CaiCai, Guanaré, Aruaz e Barbados.” E “Os Tremembé proviam estes índios de dentes de tubarão e dos da espada do peixe para fazerem as pontas das suas flechas em lugar de ferro, e se valiam dos ditos para espias de saída das tropas de guerra portuguesas”. (MELO, 2011, p. 83).

A fuga nem sempre é um ato de desistência, quase sempre é um ato de resistência. Dado o avanço dos colonos, muitos povos indígenas foram forçados a deixarem suas terras, fugindo delas para poderem sobreviver à invasão, tanto das fazendas, quanto das missões.

Os que não conseguiam fugir, acabavam sendo escravizados em missões ou em fazendas, não ao contrário aconteceu em São Bernardo, apesar de que houve muita dificuldade para os portugueses o fazerem. Há um mito de fundação da cidade de São Bernardo, com duas versões principais, a primeira fala que um grupo de indígenas teriam encontrado uma imagem de São Bernardo, no sopé de um morro nas margens do Rio Buriti, no entanto essa imagem teria sido escondida pelos jesuítas, para que ao encontrarem os indígenas, esses levassem o achado como um sinal divino.

A segunda versão do mito, é que teriam os vaqueiros encontrado essa imagem de São Bernardo, e tentaram leva-la para outro lugar, mas ao findar do dia, a imagem amanhecia no

mesmo lugar que fora encontrada, no sopé de um morro as margens do Rio Buriti, percebendo isso, os vaqueiros tomaram como um sinal divino que ali deveria ser construído um templo em homenagem ao santo.

Em todas as versões, o santo, o morro e o rio são presentes, a alternância entre indígenas e vaqueiros é notada. Não há como falar quais dessas versões está correta, dado que se trata de mito, e mito na antropologia não é “mentira, invenções”, mas sim modos de ver o mundo (Lévi-Strauss, 1964). O mito aqui como Lévi-Strauss nos apresenta, não pertence a uma única pessoa ou classe de pessoas, mas está transposto por todas as classes, em diálogo com todas as versões.

Apresento uma foto do antigo centro de São Bernardo, a foto infelizmente não é datada e nem indicado a autoria, sendo facilmente encontrado na internet. A foto apresenta em primeiro plano a antiga rua da ponte, a pessoa que tirou a foto provavelmente estava sobre a velha ponte de madeira de angicos, em destaque se vê a matriz, e ao lado esquerdo dela se vê construções que pertencem a igreja.

FIGURA 03: PANORÂMA DA PONTE VELHA DE SÃO BERNARDO. AUTOR E ANO DESCONHECIDO



Em São Bernardo muitos dos habitantes consideram que não há povos indígenas, que estes já estão “extintos”, corroborando a historiografia oficial, no entanto reconhecem a presença indígena, nos hábitos, técnicas, cultura, práticas, conhecimento acerca das matas e rios, usando-as no dia a dia.

Se formos a fundo, perceberemos que a ideia de que não há mais povos indígenas na cidade está pautado no quesito fenótipo e no quesito do imaginário, no que se imagina ser indígena, geralmente relacionado aos estereótipos criados no passado colonial, que indígena não sabe falar a língua portuguesa, que indígena não sabe usar as tecnologias “brancas”, que não são “civilizados”, que vivem nas matas.

No entanto, os ditos não indígenas usufruem do conhecimento indígena, nas “garrafadas”, ou “beberagens”, remédios naturais criados a partir de cascas e frutos das matas, técnicas de pesca e caça, como as “tapagens”, estruturas de madeira que servem de filtro de uma margem a outra de um rio, para que assim a água passe facilmente entre as fileiras de madeira, firmemente amarradas umas às outras, e os peixes e camarões fiquem retidos ao pé dessa estrutura. A caçada, que se orienta pelas estações da lua, pelas temporadas de chuva, o ato de identificar um animal ou pássaro pelo canto.

A organização social, que é indígena, uma grande família que tem o mais velho como uma autoridade, que pode decidir questões e decidir, que em muitas ocasiões, candidatos à um cargo político, buscando votos os procuram, para orientar a família a votar neles, etc.

A cidade de São Bernardo, fruto dessa luta entre um povo indígena, os Anapuru Muypurá e colonizadores, é um claro exemplo da dinâmica empregada no processo de conquista e ocupação desse território, hoje chamado Brasil. As informações, até então tidas como “oficiais” e “neutras”, só revelam a real intenção governamental para se silenciar todo um povo e toda uma trajetória.

A cidade de São Bernardo é considerada “sem povos indígenas” pelo Estado brasileiro, porém, não é difícil contestar isso, basta andar pela cidade, e se perceberá que a cidade está repleta de características e pessoas indígenas.

Na atualidade, São Bernardo pode não ser habitado por indígenas, indígenas que estão presos no imaginário popular, indígenas de cabelo liso e preto, olhos puxados, moradores da mata, que não sabem falar a língua portuguesa, que usam ferramentas de pedra, arcos e flechas, enfim, indígenas estereotipados.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo geral reconstruir a História indígena no município de São Bernardo (MA) a partir dos agenciamentos dos povos originários o que foi possível através do mapeamento e levantamento bibliográfico.

O processo de conquista da referida região se deu através de disputas de territórios, guerras, acordos e desacordos, missões jesuíticas e escravização dos povos indígenas presentes nesta região a exemplo dos povos, Anapuru Muypurá, o povo Tremembé, o povo Araió e o povo Anicuaz.

Com a instalação de fazendas e engenhos para a instalação dos colonos invasores os povos indígenas foram pouco-a-pouco silenciados nos documentos oficiais e na historiografia “oficial”.

A cidade de São Bernardo está profundamente marcada pela presença indígena, e muito mais pelas guerras travadas contra esses povos, a cidade foi construída sobre esses povos, com o trabalho desses povos, de maneira escravizada, por estupro e etnocídio.

Muito já se há revelado sobre esse passado sangrento e de muita resistência, muitas foram as formas de resistir desses povos, a guerra, acordos, mudar de lugar, silenciar-se para não ser morto. Apesar de que há muito os invasores se julguem “vencedores” dessa invasão, hoje sabemos que os povos indígenas permanecem, se mantêm.

Foi possível identificar diversos povos que viviam no Baixo Parnaíba Maranhense, os Anapurú, Tremembé, Araió e Anicuaz que lutaram e resistiram pelos seus territórios. Destes povos, os Anapuru Muypúra se visibilizam novamente em seu processo de retomada para se fazerem ouvir e serem respeitados em sua indianidade. Ainda é preciso ser compreendido sobre as histórias e trajetórias indígenas nesta região.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 4ª ed. Recife: FJN; Ed. Massangana; São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. **Divisão regional do Brasil em regiões geográficas imediatas e regiões geográficas intermediárias**. Brasília: IBGE, 2017.

BOMBARDI, Fernanda Aires. **Pelos interstícios do olhar do colonizador: descimentos de índios no Estado do Maranhão e Grão Pará (1680-1750)**. Programa de Pós-graduação em História Social. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo-USP. 2014. 188f

CLASTRES, Pierre. **A Sociedade contra o Estado – pesquisas de antropologia política**. São Paulo: Cosac Naify. [1974] 2004a. 279 p.

CHAVES, Joaquim. **O índio no solo piauiense**. Centro de estudos piauienses. Teresina, 1953

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. 1998. **O Trabalho do Antropólogo**. Brasília/ São Paulo: Paralelo Quinze/Editora da Unesp. 220 pp.

COSTA, Felipe Silva. **Matriz São Bernardo: de capela a Santuário**. Fortaleza:

Impreco, 2017

CUNHA, Manuela Carneiro. **Introdução a uma história indígena**. In: História dos índios no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

_____. **Imagens de índios do Brasil**. Revista Estudos

Avançados, Estud. av. vol.4 no.10 São Paulo Sep./Dec. 1990

_____. **Por uma história indígena e do indigenismo**. In:

Cultura com aspas. São Paulo: Cosac e Naify, 2009.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Nova divisão de regiões**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

LAGO, Anderson de Carvalho. **Brejo, aldeia dos Anapurús**. São Luís, 1989

MARANHÃO. **Plano territorial de desenvolvimento rural sustentável**. São Luís, 2005

MAIRTON Celestino da. **Um caminho para o estado do Brasil: colonos, missionários, escravos e índios no tempo das conquistas do Estado do Maranhão e Piauí, 1600-1800**. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em História do Brasil. Recife, 2016.

MELO, Vanice Siqueira. **Cruentas guerras: índios e portugueses nos sertões do Maranhão e Piauí**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-graduação em História Social da Amazônia. 2011.

MELLO, Márcia Eliane. **Fé e Império: as juntas das missões nas conquistas portuguesas**. Manaus: EDUA, 2009^a

MONTEIRO, Jonh. **Tupis, Tapuias e historiadores- estudos de história indígena e do indigenismo**. Tese apresentada para o concurso de Livre Docência. Departamento de Antropologia-IFCH. Universidade de Campinas-Unicamp. 2001.

MOTT, Luis. **Piauí colonial- população, economia e sociedade**, 1985.

NIMUENDAJÚ, Curt. **Mapa etno-histórico de Curt Nimuendajú**. Rio de Janeiro: IBGE, 1987. VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. **História geral do Brasil**. São Paulo: Melhoramentos, 1978[1854].

OLIVEIRA, Gleydson de Castro. **Cavacando memórias: narrativas de história de visa de Deuzuila Machado, anciã indígena do povo Anapuru Muypurá do Maranhão**. ABATIRÁ - REVISTA DE CIÊNCIAS HUMANAS E LINGUAGENS. Universidade do Estado da Bahia - UNEB - Campus XVIII. V1: n.2 Jul: Dez: 2020. p. 1- 754.

SANTOS, Fabiano Vilaça dos. **Da Paraíba ao Estado do Maranhão: trajetórias de governo na América portuguesa (séculos XVII e XVIII)**. Revista de História.161(2º semestre de 2009). 58-83.

PERRONE-MOISÉS, Beatriz. **Índios livres e índios escravos: os princípios da legislação indigenista do período colonial (séculos XVI ao sec. XVIII)**. Histórias dos índios no Brasil. (Org.) Manuela Carneiro da Cunha. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP,1992.

WILDE, Guillermo. Repositório digital da Universidade de los Andes, 01 Jul. 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/811/81156143006/html/> Acesso em: 05 set. 2022.

A ATUALIDADE DA CONCEPÇÃO ECONÔMICA DE CELSO FURTADO E O PROBLEMA ECOLÓGICO

Raquel da Costa Leite Sousa Fróes
Graduanda em Ciências Sociais
raquel.froes@discente.ufma.br
UFMA

Antonio Paulino de Sousa
Doutor em Sociologia
antonio.paulino@ufma.br
UFMA

Raniery Raiany Silva Flores
Graduanda em Ciências Sociais
raniery.flores@discente.ufma.br
UFMA

Laura Renata Aprígio da Silva
Graduanda em Ciências Sociais
laura.renata@discente.ufma.br
UFMA

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo analisar o pensamento do economista Celso Furtado e, sobretudo, sua concepção de desenvolvimento e subdesenvolvimento econômico, com esse propósito, é necessário situar historicamente a teoria de Celso Furtado e suas relações com o modelo de desenvolvimento econômico que possui características semelhantes ao modelo keynesiano e também com o pensamento econômico da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe) que foi muito influente no Brasil e na América Latina. A metodologia adotada consiste em uma análise documental e bibliográfica priorizando dois textos: O mito do desenvolvimento econômico (1974) e a Dialética do desenvolvimento (1964). O autor analisa o desenvolvimento dos países centrais e o subdesenvolvimento dos países periféricos acentuando o nível de desigualdades, de caráter estruturalista. Celso Furtado menciona um viés de desenvolvimento conservador, exemplificando a economia norte americana e a dolarização, como referência para as transações comerciais, além de fazer uma análise sobre a concepção de economistas como David Ricardo, que defende o livre comércio, o livre mercado e as vantagens comparativas. O pensamento de Celso Furtado é importante para compreender a transição ecológica na medida em que ele tem uma preocupação em relação à exploração dos recursos naturais e como isso pode provocar um colapso mundial. Na teoria econômica de Celso Furtado percebe-se uma preocupação em relação à ecologia, mas ele não desenvolveu uma teoria do ecodesenvolvimento como o fez o economista Ignacy Sachs. No entanto, Celso Furtado tem uma concepção ecológica que nos permite refletir sobre esta transição.

Palavras-chave: Economia; Desenvolvimento; Subdesenvolvimento; Ecologia.

1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento econômico mundial é influenciado por muitos fatores, incluindo políticas governamentais, investimentos, inovação tecnológica, comércio internacional, níveis de educação, infraestrutura e estabilidade política, vários indicadores, como o produto interno bruto (PIB) per capita, o índice de desenvolvimento humano (IDH) e a taxa de pobreza, são

usados para medir o desenvolvimento econômico de um país ou região, com o objetivo de aumentar a produção de bens e serviços, aumentar a renda per capita, reduzir a pobreza e melhorar os padrões de vida das pessoas em todo o mundo. No decorrer da história, houve diferentes estágios no desenvolvimento da economia mundial, como exemplo, após a segunda guerra mundial, algumas regiões, especialmente os países desenvolvidos, tiveram um crescimento econômico acelerado, levando a aumentos significativos na produção e nos padrões de vida, não obstante o subdesenvolvimento em alguns países acentuou ainda mais o nível de desigualdade social.

A metodologia aplicada compreende uma análise documental e bibliográfica utilizando os textos do renomado economista brasileiro Celso Furtado, *O mito do desenvolvimento econômico* (1974); *Dialética do desenvolvimento* (1964); *Formação econômica do Brasil* (1959); Do mesmo modo, serão analisados textos de outros autores que retratam a conjuntura econômica mundial, mas que retratam questões como a sustentabilidade ambiental, a inclusão social e a promoção de condições econômicas que beneficiem a todos, nesse contexto, a obra *Geografia da Fome* (1946) de Josué de Castro, que retrata a questão do subdesenvolvimento nos países periféricos comum tema de grande relevância, a fome.

O artigo encerra relacionando o pensamento econômico de Celso Furtado sobre desenvolvimento e subdesenvolvimento, trazendo uma breve exposição sobre a ideia de mercado auto-regulável de Karl Polanyi (1886 – 1964), em sua obra, *A Grande Transformação* (1944), onde o autor introduz o conceito de mercado auto-regulável e as mercadorias fictícias: trabalho, terra e dinheiro para destacar como a crença. Tratar o trabalho como mercadoria tem efeitos perversos sobre o trabalhador; ele torna-se objeto do mercado, a realidade de que a economia está profundamente enraizada em relações sociais e impacta os sistemas ecológicos.

2. TRAJETÓRIA SOCIAL DE CELSO FURTADO.

A compreensão do pensamento econômico de Celso Monteiro Furtado (1920-2004) requer uma análise histórica, social e político em que ele estava inserido, sendo importante, portanto, uma análise de sua trajetória social. Nascido em Pombal, na Paraíba, em família modesta, foi incentivado à leitura e desenvolveu o interesse pela educação. Estas influências familiares foram à base para o seu desenvolvimento intelectual e acadêmico ao longo da vida, proporcionando-lhe uma sólida educação. Formou-se em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco em 1944, mas logo ingressou no serviço público como funcionário do Banco do Brasil.

Em 1948 Celso Furtado defende a sua tese de doutorado na Faculdade de Direito e Ciências Econômicas da Sorbonne, em Paris, intitulada "A economia colonial no Brasil nos séculos XVI e XVII". Nessa tese, Furtado analisou a economia colonial brasileira durante os séculos XVI e XVII, explorando questões relacionadas à exploração econômica, sistema de produção, comércio e relações coloniais. Sua pesquisa nessa área foi um passo importante em sua carreira acadêmica e influenciou seu pensamento subsequente sobre desenvolvimento econômico e social.

No mesmo ano (1948), Celso Furtado foi escolhido para trabalhar na Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), agência das Nações Unidas com sede no Chile. Na CEPAL, desempenhou um papel central na formulação de políticas econômicas voltadas para o desenvolvimento e a integração dos países latino-americanos. Em 1959, lança a obra *Formação Econômica do Brasil*, trazendo uma análise sobre a história econômica do Brasil e as razões estruturais que levaram ao subdesenvolvimento do país. Em 1984, escreve *Teoria e Política do Desenvolvimento Econômico*, que discute a desigualdade global entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos e propõe estratégias para superar o subdesenvolvimento. Outras contribuições importantes incluem o *Brasil Pré-Revolução* (1962) e *Dialética do Desenvolvimento* (1964). Em 1974 escreve, *O mito do desenvolvimento econômico*, que apresenta uma análise crítica sobre as teorias e abordagens econômicas predominantes na época, especialmente aquelas que eram aplicadas aos países em desenvolvimento.

Além da carreira acadêmica e internacional, Celso Furtado também atuou na política brasileira. Ocupou cargos públicos, inclusive como ministro do Planejamento no governo do presidente João Goulart, mas acabou sendo deposto após o golpe militar de 1964, retornando somente em 1979 após a aprovação da Lei da Anistia, onde continuou a escrever e influenciar debates sobre a economia e o desenvolvimento do Brasil; ocupou alguns cargos importantes em instituições acadêmicas e governamentais. Vale ressaltar que, embora tenha retornado ao país, ele continuou a atuar também internacionalmente em diversas ocasiões, proferindo palestras e participando de eventos em outros países. No Brasil, após o retorno do exílio, teve grande participação em diversos setores, entre elas, assumiu a direção do Centro de Desenvolvimento Econômico da FGV/SP, uma instituição de ensino e pesquisa voltada para questões econômicas e sociais. Em 1981, Furtado foi convidado para ser professor visitante da UNICAMP, uma das principais universidades brasileiras, onde contribuiu para o debate acadêmico e formação de novos economistas.

No governo de José Sarney (1985-1990), foi nomeado Ministro da Cultura, assumindo o cargo em 1986. Ele desempenhou um papel importante na formulação de políticas culturais no país. Em 1991, após deixar o cargo de Ministro da Cultura, criou o Centro Internacional Celso Furtado, uma organização não governamental dedicada a promover estudos e debates sobre desenvolvimento econômico e social. Na década de 1990, Furtado foi professor emérito da UNB. A trajetória social de Celso Furtado teve um impacto profundo no debate sobre o pensamento econômico e o desenvolvimento no Brasil e em outros países em desenvolvimento. Sua abordagem de análise crítica de questões socioeconômicas e defesa de ações para reduzir a desigualdade e promover o desenvolvimento sustentável permanece relevante para o discurso contemporâneo

O desenvolvimento econômico não acarreta necessariamente redução da participação do comércio exterior no produto nacional. Nas primeiras etapas do desenvolvimento das regiões de escassa população e abundantes recursos naturais – conforme observamos ao comparar as experiências do Brasil e dos EUA na primeira metade do século XIX. (FURTADO, 2007, p. 323)

Durante sua trajetória, Celso Furtado manteve sua atuação como economista e intelectual brasileiro de destaque, continuando a escrever, dar palestras e contribuir para o debate sobre desenvolvimento econômico e social no Brasil e no mundo, participando de debates políticos e foi crítico de políticas neoliberais adotadas no Brasil nos anos 1990, faleceu em 20 de novembro de 2004, aos 84 anos, no Rio de Janeiro.

3. PENSAMENTO ECONÔMICO DE CELSO FURTADO

Celso Furtado foi muito influenciado pelo pensamento keynesiano (teoria macroeconômica de Keynes) ao longo de sua carreira como economista. John Maynard Keynes (1883-1946) foi um famoso economista britânico que desenvolveu uma teoria econômica inovadora, especialmente em resposta à Grande Depressão da década de 1930, essa teoria tem como objetivo explicar o funcionamento da economia em situações de recessão e desemprego, e também propõe políticas que os governos poderiam adotar para combater esses problemas, ou seja, trouxe uma nova perspectiva sobre a importância do governo na economia e na estabilização do nível de atividade econômica, sendo uma das bases para a criação do chamado Estado de Bem-Estar Social em diversos países. Suas ideias tiveram um profundo impacto na teoria econômica e nas políticas públicas em todo o mundo, e Celso Furtado reconheceu sua relevância para os contextos brasileiro e latino-americano.

Assim como Keynes, Celso Furtado acreditava que o Estado deveria desempenhar um papel ativo na economia, especialmente em tempos de crise e dificuldades econômicas, defendendo assim a intervenção do governo para promover o pleno emprego, impulsionar o crescimento econômico e equilibrar a demanda agregada, enfatizando a necessidade de investir em áreas como infraestrutura, educação e saúde para criar condições favoráveis ao desenvolvimento econômico, ambos defenderam a introdução de medidas anticíclicas para lidar com períodos de recessão e instabilidade econômica, acreditando que o Estado deveria intervir para estimular a demanda e a atividade econômica.

Se se observa a natureza dos fenômenos cíclicos nas economias dependentes, em contraste com as industrializadas, percebe-se facilmente por que aquelas estiveram sempre condenadas a desequilíbrios de balança de pagamentos e à inflação monetária. O ciclo da economia industrializada está ligado às flutuações no volume das inversões. (FURTADO, 2007, p. 227).

Celso Furtado analisava as causas estruturais do subdesenvolvimento e das recorrentes crises econômicas enfrentadas pelos países em desenvolvimento. A abordagem keynesiana forneceu subsídios teóricos para as políticas de desenvolvimento propostas por Celso Furtado, suas políticas voltadas para o combate ao desemprego e promoção do crescimento econômico foram colocadas em prática como ministro do Planejamento no governo de João Goulart (1961-1964). É importante ressaltar que, influenciado pelo pensamento keynesiano, Celso Furtado desenvolveu uma abordagem teórica, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento econômico de outros países, preocupação com as condições econômicas e sociais, especialmente países da América Latina e de outras regiões em desenvolvimento, países periféricos.

Se observarmos o quadro que vimos de esboçar de outro ângulo, vemos que a grande empresa, ao organizar um sistema produtivo que se estende do centro à periferia, consegue, na realidade, incorporar à economia do centro os recursos de mão-de-obra barata da periferia. Com efeito: uma grande empresa que orienta seus investimentos para a periferia está em condições de aumentar sua capacidade competitiva graças à utilização de uma mão-de-obra mais barata, em termos do produto que lança nos mercados. (FURTADO, 1974, p. 48-49)

Furtado criticou a ideia tradicional de desenvolvimento econômico baseado no modelo das nações industrializadas, argumentando que muitos países latino-americanos estavam presos em uma relação de dependência com as economias mais avançadas, sendo explorados por interesses estrangeiros e sujeitos a ciclos de crescimento e recessão. O autor desenvolveu o conceito de "centro-periferia", que descreve a relação entre países desenvolvidos (centro) e países em desenvolvimento (periferia), afirmando que a periferia muitas vezes fornecia

matérias-primas e recursos naturais ao centro, enquanto este impunha suas políticas econômicas e culturais sobre a periferia, perpetuando desigualdades.

Uma observação mesmo superficial da história moderna põe em evidência que formações sociais assinaladas por grande heterogeneidade tecnológica, marcadas desigualdades na produtividade do trabalho entre áreas rurais e urbanas, uma proporção relativamente estável da população vivendo ao nível de subsistência, crescente subemprego urbano, isto é, as chamadas economias subdesenvolvidas, estão intimamente ligadas à forma como o capitalismo industrial cresceu e se difundiu desde os seus começos. (FURTADO, 1974, p. 77).

Esse conceito seria uma lente analítica que ajuda a explicar por que alguns países se desenvolveram de maneira mais rápida e eficaz do que outros e por que persistem disparidades econômicas significativas entre regiões do mundo, com isso a importância de entender as relações globais de poder, exploração e desigualdade que moldaram o cenário econômico global, defendendo então a necessidade de diversificar as economias latino-americanas, investindo em setores industriais para criar empregos, agregar valor aos produtos e reduzir a dependência de commodities.

Celso Furtado destacou a importância de entender o desenvolvimento como um processo social e histórico, influenciado por fatores culturais, políticos e institucionais, destacando a necessidade de políticas econômicas que levassem em consideração as características específicas de cada país.

4. PARTICIPAÇÃO DE CELSO FURTADO NA CEPAL

A CEPAL, Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe é uma das cinco comissões regionais das Nações Unidas, dedicadas a promover o desenvolvimento econômico e social da América Latina e do Caribe, sendo fundada em 1948, com sede em Santiago no Chile, é composta por 46 países membros, além de alguns membros associados e observadores¹, prevalecendo como principal objetivo, a contribuição para o desenvolvimento sustentável da região por meio de pesquisa, análise econômica e social, desenvolvimento de políticas e assistência técnica aos governos, promovendo a cooperação e a integração regional com vistas a reduzir as desigualdades sociais e econômicas, alcançar um crescimento mais equitativo e garantir o bem-estar da população. A CEPAL também desempenha um papel fundamental na formulação de propostas e políticas para enfrentar desafios regionais

Específicos, como pobreza, desemprego, inclusão social, desenvolvimento sustentável, inovação tecnológica e inclusão econômica.

Desde a sua criação em 1948, a CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe), tem trabalhado em estreita colaboração com o governo brasileiro e outros países da região, O Brasil tem sido um dos principais defensores da cooperação regional e da integração econômica na América Latina, e a CEPAL tem desempenhado um papel fundamental ao fornecer uma plataforma para o diálogo e a colaboração entre os países da região. A CEPAL também tem apoiado iniciativas brasileiras relacionadas a questões de desenvolvimento, como a industrialização, a inclusão social, a redução das desigualdades e a sustentabilidade ambiental.

Além disso, muitos economistas e intelectuais brasileiros têm participado ativamente da CEPAL, contribuindo para o debate sobre o desenvolvimento econômico e social na América Latina. Como mencionado anteriormente, Celso Furtado, um dos mais renomados economistas brasileiros teve uma relação importante na CEPAL e desempenhou um papel fundamental em suas atividades e direcionamento. Na década de 1950, foi convidado por Raúl Prebisch então diretor executivo da CEPAL, para trabalhar na entidade como, Diretor Geral do Ministério do Desenvolvimento Econômico, e a partir desse momento teve papel fundamental na formulação de teorias econômicas e políticas para promover o desenvolvimento da América Latina. Celso Furtado buscou alternativas ao modelo econômico tradicional e ajudou a construir a mentalidade de desenvolvimento da região, voltada principalmente para a exportação de commodities, segundo ele, os países latino-americanos devem promover a industrialização e investir em setores produtivos domésticos para alcançar o desenvolvimento econômico e social. Sob a influência de Celso Furtado, a CEPAL passou a propor políticas de industrialização e integração regional como forma de superar as desigualdades econômicas e sociais, segundo Celso Furtado “As novas formas que está assumindo o capitalismo nos países periféricos não são independentes da evolução global do sistema.”. (FURTADO, 1974, p.59)

Em 1961, Celso Furtado deixa a CEPAL e retorna ao Brasil, sua saída da CEPAL marcou o fim de um período importante de sua carreira na organização, onde ele exerceu influência significativa no desenvolvimento do pensamento econômico e nas políticas de desenvolvimento na América Latina. Sua trajetória após a saída da CEPAL foi marcada por uma contínua defesa de políticas econômicas voltadas para o desenvolvimento e a justiça social, bem como por uma análise crítica das questões econômicas e sociais que afetavam a região.

Contudo, parece inegável que a periferia terá crescente importância nessa evolução, não só porque os países cêntricos serão cada vez mais dependentes de recursos naturais não-reprodutíveis por ela fornecidos, mas também porque as grandes empresas encontrarão na exploração de sua mão-de-obra barata um dos principais pontos de apoio para firmar-se no conjunto do sistema. (FURTADO, 1974, p. 59)

5. DESENVOLVIMENTO DOS PAÍSES CENTRAIS E SUBDESENVOLVIMENTO DOS PAÍSES PERIFÉRICOS

O desenvolvimento nos países centrais foi impulsionado por uma variedade de fatores econômicos, políticos, sociais e tecnológicos, embora os países tenham diferentes trajetórias de desenvolvimento, contudo observar-se que existem algumas tendências e eventos comuns que contribuíram para o crescimento econômico e o progresso geral, entre eles, a Revolução Industrial, iniciada na Inglaterra no final do século XVIII, foi um marco decisivo no desenvolvimento das nações industrializadas, o uso de máquinas, a mecanização da produção e os avanços tecnológicos aumentaram a produtividade e permitiram um crescimento econômico; A introdução do sistema capitalista, que enfatizou a propriedade privada dos meios de produção e o livre mercado, contribuiu para o crescimento econômico. A busca pelo lucro encorajou a inovação e o investimento em novas indústrias e tecnologias, levando os países a investirem de forma contundente em educação e pesquisa para equipar sua força de trabalho com habilidades avançadas e capacitá-los para impulsionar a inovação e a produtividade em várias áreas.

No decorrer dos acontecimentos ficou bastante evidente que o desenvolvimento nos países centrais não ocorreu de forma linear, e vários desafios como, econômicos e sociais foram significativos ao longo do tempo. Segundo Celso Furtado, a Revolução Industrial, que impulsionou o desenvolvimento dos países industrializados, gerou uma relação de dependência entre as economias desenvolvidas e as economias subdesenvolvidas, também conhecidas como periféricas, para ele a exploração econômica e o comércio desigual entre essas nações levaram à perpetuação do subdesenvolvimento em várias regiões do mundo.

A Inglaterra promoveu e consolidou a implantação de um sistema de divisão internacional do trabalho que marcaria definitivamente a evolução do capitalismo industrial. Esse sistema tendeu a concentrar geograficamente o processo de acumulação de capital, pelo simples fato de que, em razão de economias externas e das economias de escala de produção, as atividades industriais – às quais correspondia o setor da demanda em mais rápida expansão – tendem a aglomerar-se. (FURTADO, 1974, p. 21).

Segundo Celso Furtado, países subdesenvolvidos, ou periféricos, são aqueles que enfrentam desafios significativos no desenvolvimento econômico e social, caracterizados por baixo nível de industrialização, dependência econômica, desigualdades sociais e baixo padrão de vida da população.

Este ponto põe em evidência que o fenômeno que chamamos dependência é mais geral do que o subdesenvolvimento. Toda economia subdesenvolvida é necessariamente

dependente, pois o subdesenvolvimento é uma criação da situação de dependência. Mas nem sempre a dependência criou as formações sociais sem as quais é difícil caracterizar um país como subdesenvolvido. Mais ainda: a transição do subdesenvolvimento para o desenvolvimento é dificilmente concebível, no quadro de dependência. (FURTADO, 1974, p. 87).

Esses países geralmente possuem uma economia baseada em atividades primárias, como agricultura e extração de recursos naturais, e têm pouca diversificação econômica. Os países periféricos comumente enfrentam uma dependência econômica em relação às nações industrializadas, seja por meio do comércio desigual, investimentos estrangeiros ou endividamento externo, essa dependência pode limitar sua capacidade de tomar decisões autônomas e afetar negativamente seu desenvolvimento econômico.

Captar a natureza do subdesenvolvimento não é tarefa fácil: muitas são as suas dimensões e as que são facilmente visíveis nem sempre são as mais significativas. Mas se algo sabemos com segurança é que subdesenvolvimento nada tem a ver com a idade de uma sociedade ou de um país. E também sabemos que o parâmetro para medi-lo é o grau de acumulação de capital aplicado aos processos produtivos e o grau de acesso à panóplia de bens finais que caracterizam o que se convencionou chamar de estilo de vida moderno. (FURTADO, 1974, p. 20).

Em suma, a visão de Celso Furtado sobre o desenvolvimento após a Revolução Industrial refletia uma abordagem crítica em relação ao modelo econômico global e uma preocupação genuína com as questões sociais e a busca por uma maior equidade no desenvolvimento econômico. Para outros autores a industrialização elencou a desigualdade social ao extremo.

Em suas obras, Marx (1818- 1883) enfatizou a interconexão entre a sociedade humana e a natureza, argumentando que a produção de bens materiais, incluindo os processos econômicos, é fundamentalmente um processo social que depende do uso e transformação dos recursos naturais, sendo discutido como a relação entre seres humanos e natureza é mediada pelo trabalho humano e pelas forças produtivas, enfatizou que o trabalho humano é o mediador fundamental entre a sociedade e a natureza. O trabalho transforma a natureza em produtos úteis para a sociedade.

Em suas análises sobre o capitalismo, Marx (1818- 1883) também abordou a alienação, que é o processo pelo qual os trabalhadores se tornam estranhos em relação ao produto do seu próprio trabalho, bem como ao próprio processo de trabalho. Isso pode ser estendido à relação entre a sociedade e a natureza, onde o sistema capitalista muitas vezes leva a uma alienação da natureza, resultando em exploração excessiva e degradação ambiental.

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo

com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 2017, p. 255).

6. DESENVOLVIMENTO CONSERVADOR

O conservadorismo no contexto do desenvolvimento econômico refere-se a uma abordagem que enfatiza a preservação e continuação das instituições, estruturas e valores tradicionais e se opõe a mudanças repentinas e fundamentais na sociedade e na economia. Os conservadores tendem a desconfiar de políticas de mudança social e econômica e tendem a defender a manutenção da ordem estabelecida e das práticas que consideram bem-sucedidas no passado. Em *O mito do desenvolvimento econômico* (1974), Celso Furtado deixa fundamentado o impacto negativo que o desenvolvimento conservador dos países centrais exerce contra os países periféricos, para ele as relações econômicas internacionais muitas vezes perpetuam a dependência e a desigualdade entre essas nações, “A evolução dos termos de intercâmbio tende a ser desfavorável à periferia do sistema” (FURTADO, 1974, p. 22).

Em relação à teoria do desenvolvimento, é importante observar que não existe uma visão conservadora única do desenvolvimento econômico e que essa abordagem pode variar dependendo do contexto histórico e da ideologia política particular de cada país. Além disso, o termo "conservadorismo" pode ser aplicado a diferentes aspectos do desenvolvimento econômico, o autor retrata esse conceito em *Dialética do desenvolvimento* (1964), trazendo a dialética, como conceito filosófico, referindo-se à ideia de que a transformação e o movimento em qualquer sistema social ou econômico são resultado de contradições internas que geram mudanças e progresso.

Com efeito, na medida em que o analista se esmerava no estudo das condições de equilíbrio à base de relações funcionais instantâneas, incapacitava-se mentalmente para captar os fenômenos econômicos em desenvolvimento, como aspecto de um processo mais amplo de mudança social, cujos contornos somente são perceptíveis no contexto de uma realidade histórica, isto é, partindo-se de alguma imagem figurativa do todo social e de seu comportamento no tempo. (FURTADO, 1964, p.25)

Em *Dialética do desenvolvimento* (1964), o subdesenvolvimento não é um estágio natural ou inevitável na trajetória das nações, mas sim um produto histórico e social criado por processos específicos, ou seja, o subdesenvolvimento é resultado de uma série de relações econômicas e sociais, muitas vezes impostas por países centrais mais desenvolvidos, que acabam mantendo a dependência e a exploração dos países periféricos, portanto uma

abordagem conservadora pode favorecer uma mudança gradual, favorecendo os países centrais, deixando de desenvolver uma reforma rápida e abrangente.

Para Celso Furtado, o conservadorismo para o estadunidense significaria uma posição ideológica e política que enfatizasse a manutenção e preservação do status quo, da estrutura econômica e social existente e a defesa dos interesses e valores tradicionais americanos; Dada a visão crítica de Celso Furtado sobre a exploração dos países periféricos pelos poderes centrais, ele pode ver o conservadorismo americano como uma atitude que fortalece as desigualdades e a dependência econômica dos países em desenvolvimento, isso ocorre porque as políticas e estratégias econômicas dos Estados Unidos, muitas vezes guiadas pela busca de seus próprios interesses nacionais e pela maximização de seu poder e influência no cenário internacional, podem perpetuar a exploração de seus vizinhos.

O conservadorismo econômico do estadunidense geralmente defende uma abordagem econômica baseada em mercados livres, desregulamentação e menos intervenção do governo na economia, essas políticas podem favorecer corporações multinacionais e fluxos de capital transfronteiriços, o que pode aumentar a dependência econômica dos países periféricos da economia central, incluindo os Estados Unidos. Além disso, o conservadorismo dos Estados Unidos pode se refletir na manutenção de uma política externa que coloca os interesses nacionais à frente dos de seus vizinhos. Essa atitude se reflete em acordos comerciais desiguais, exploração de recursos naturais e políticas que favorecem o acesso a mercados e recursos de países vizinhos em benefício próprio, pode, portanto, ser visto como um obstáculo ao desenvolvimento econômico mais equitativo e sustentável dos países periféricos, pois perpetua relações assimétricas que perpetuam a dependência e a exploração dos países periféricos pelas potências centrais, inclusive os Estados Unidos.

A rápida industrialização da periferia do mundo capitalista, sob a direção de empresas dos países cênicos, que se observa a partir do segundo conflito mundial e se acelerou no último decênio, corresponde a uma terceira fase na evolução do capitalismo industrial. Essa fase se iniciou com um processo de integração das economias nacionais que formam o centro do sistema. (FURTADO, 1974, p. 26).

David Ricardo, um dos principais economistas clássicos do século XIX, é conhecido por suas contribuições para a teoria econômica, especialmente em relação ao livre comércio, livre mercado e vantagens comparativas, as ideias de Ricardo sobre livre comércio e vantagens comparativas tiveram influência indireta na economia mundial, incluindo a economia dos Estados Unidos. Para Celso Furtado, a aplicação direta das teorias de Ricardo aos países em desenvolvimento poderia ser inadequada, especialmente devido às desigualdades estruturais e

históricas que existiam entre nações desenvolvidas e em desenvolvimento, para Furtado a ideia das vantagens comparativas poderia levar os países em desenvolvimento a se especializarem em produtos primários ou commodities, o que poderia perpetuar sua dependência econômica e dificultar o desenvolvimento industrial.

A “lei das vantagens comparativas”, tão bem ilustrada por Ricardo com o caso do comércio anglo-lusitano, proporcionava uma justificação sólida da especialização internacional, mas deixava na sombra tanto a extrema disparidade na difusão do progresso nas técnicas de produção como o fato de que o novo excedente criado na periferia não se conectava com o processo de formação capital. Esse excedente era principalmente destinado a financiar a difusão, na periferia, dos novos padrões de consumo que estavam surgindo no centro do sistema econômico mundial em formação. (FURTADO, 1974, p. 79).

No decorrer do tempo, os princípios do livre comércio foram adotados e incorporados em políticas comerciais de muitos países, incluindo os EUA. A defesa do livre comércio e da especialização produtiva baseada em vantagens comparativas tem sido uma base para argumentos em favor de acordos comerciais internacionais e redução de barreiras comerciais. Contudo, observa-se que, embora algumas abordagens conservadoras tenham vantagens em termos de estabilidade e continuidade, os Estados Unidos, adotaram tanto políticas protecionistas quanto políticas mais favoráveis ao livre comércio, e continuamente as discussões sobre comércio internacional e a participação do estadunidense em acordos comerciais globais refletem a interação complexa entre diferentes abordagens econômicas e interesses políticos, podendo ser criticadas por não abordarem adequadamente as questões de desigualdade, exclusão social e necessidade de adaptação aos novos desafios econômicos e ambientais.

7. ECOLOGIA E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO.

A utilização dos países periféricos em relação aos recursos não renováveis é uma questão relevante e complexa que trata da associação entre desenvolvimento econômico, desigualdades globais e impactos ambientais, historicamente, os países menos desenvolvidos têm sido mais afetados pela exploração de recursos naturais e mudanças ambientais, mas os ganhos dessas atividades geralmente são limitados. Muitos países periféricos são ricos em recursos naturais, como petróleo, minerais, florestas e terras agrícolas, esses recursos são muitas vezes explorados de forma predatória por corporações e interesses internacionais, levando à degradação ambiental, perda de biodiversidade e destruição de ecossistemas importantes para as comunidades locais. “a criação de valor econômico provoca, na grande maioria dos casos, processos irreversíveis de degradação do mundo físico” (FURTADO, 1974, p. 17).

Celso Furtado ressaltava a importância da preservação dos recursos naturais como um elemento fundamental para garantir a viabilidade e a continuidade do desenvolvimento econômico, reconhecendo a importância dos recursos naturais como base para a atividade econômica e alertava sobre os perigos da exploração excessiva ou predatória desses recursos, indústrias poluidoras e práticas inadequadas de gerenciamento de resíduos são predominantes nos países em desenvolvimento devido à falta de regulamentação e fiscalização adequadas, essas atividades contribuem para a poluição do ar, da água e do solo, afetando adversamente a saúde das populações e dos ecossistemas locais. “A destruição de solos que, do ponto de vista social, pode parecer inescusável, do ponto de vista de um empresário privado, cuja meta é obter o máximo de lucro de seu capital, é perfeitamente concebível.” (FURTADO, 1959, p. 233-234).

Ao focarmos na América Latina, no seu subdesenvolvimento estrutural, observamos a exploração de países centrais, como exemplo, empresas estadunidenses que têm explorado os recursos naturais, como petróleo, minerais, terras agrícolas e florestas, muitas vezes em condições desfavoráveis, e a exploração desses recursos, em alguns casos, têm levado à degradação ambiental e à expropriação de terras de comunidades locais, para Celso Furtado tal exploração em longo prazo se tornaria irreversível.

Uma vez fechado o sistema, os autores do estudo se formularam a seguinte questão: que acontecerá se o *desenvolvimento econômico*, para o qual estão sendo mobilizados todos os povos da terra, chega efetivamente a concretizar-se, isto é, se as atuais formas de vida dos povos ricos chegam efetivamente a universalizar-se? A resposta a essa pergunta é clara, sem ambiguidades: se tal acontecesse, a pressão sobre os recursos não-renováveis e a poluição do meio ambiente seriam de tal ordem (ou, alternativamente, o custo do controle da poluição seria tão elevado) que o sistema econômico mundial entraria necessariamente em colapso. (FURTADO, 1974, p. 17).

No decorrer da pesquisa constata-se que a preocupação de Celso Furtado seria compartilhada com outros autores, entre eles, Josué de Castro (1908-1973), médico, cientista, geógrafo e pensador brasileiro que também se destacou como ativista social e defensor dos direitos humanos, embora ele não seja amplamente conhecido por falar especificamente sobre a exploração ambiental, suas obras e reflexões apresentam preocupações sobre a relação entre a natureza, a sociedade e os desafios socioambientais enfrentados pelos países em desenvolvimento, uma das suas principais contribuições está relacionada à questão da fome e da desnutrição em países subdesenvolvidos, particularmente na América Latina e na África.

Em seus estudos sobre a fome, ele abordou a questão da degradação ambiental e das desigualdades sociais, destacando como a exploração ambiental muitas vezes resulta em um acesso desigual aos recursos naturais e em um agravamento da situação de vulnerabilidade e pobreza das populações mais afetadas, lançou em 1946, *Geografia da fome*, obra que vem

retratando de forma detalhada a questão da fome e da desnutrição e elencado a isso, a destruição e exploração do meio ambiente. Em 1951 publica o livro, *Geopolítica da fome*, dando continuidade assim a sua pesquisa.

Mas, se em verdade essa conduta colonizadora acarretou, como veremos mais adiante, graves prejuízos para a estrutura biológica dos grupos humanos que aí fixaram e se desenvolveram, por outro lado deu estabilidade econômica à nova sociedade em formação e permitiu a sua estruturação num regime agrário bem fixado e enraizado na nova terra. (CASTRO, 2022, p.108)

Embora Celso Furtado tenha sido mais conhecido por suas contribuições na área da economia e do desenvolvimento não deixando uma concepção ecológica fundamentada, suas reflexões sobre a ecologia também merecem destaque, dentro da sua pesquisa, demonstrou preocupação com a relação entre a economia, à sociedade e o meio ambiente, especialmente nos contextos dos países em desenvolvimento, era defensor da necessidade de conciliar o crescimento econômico com a preservação dos recursos naturais e a proteção do meio ambiente. Em suas análises, destacava que o desenvolvimento econômico não pode ocorrer à custa da degradação ambiental, mas deve levar em consideração a sustentabilidade em longo prazo.

Celso Furtado estava ciente dos impactos sociais da exploração ambiental, especialmente nos países periféricos, criticando a exploração predatória de recursos naturais que muitas vezes beneficiava apenas empresas estrangeiras e elites locais, deixando a população local em situações de vulnerabilidade e pobreza, através da expropriação de terras, com isso via a conscientização e a educação ambiental como elementos essenciais para promover uma maior preocupação com a ecologia e a adoção de práticas mais sustentáveis, acreditando que o conhecimento sobre a interdependência entre a economia, a sociedade e o meio ambiente era fundamental para alcançar um desenvolvimento responsável.

Contudo, parece inegável que a periferia terá crescente importância nessa evolução, não só porque os países cênicos serão cada vez mais dependentes de recursos naturais não-reprodutíveis por ela fornecidos, mas também porque as grandes empresas encontrarão na exploração de sua mão-de-obra barata um dos principais pontos de apoio para firmar-se no conjunto do sistema. (FURTADO, 1974, p. 59).

No livro, *A Formação econômica do Brasil* (1959), Celso Furtado, apresenta uma abrangente análise da história econômica do Brasil desde o período colonial até meados do século XX, examinando os principais aspectos que moldaram a economia brasileira ao longo dos séculos. O autor também explora os diferentes ciclos econômicos vividos pelo Brasil, como o ciclo do ouro, o ciclo do café e o ciclo da borracha, destacando como cada um desses momentos impactou a economia brasileira e influenciou sua trajetória histórica; discute a

transição da economia agrária para uma economia industrializada e os desafios enfrentados pelo Brasil nesse processo. Ele analisa as políticas de industrialização adotadas e os fatores que influenciaram seu sucesso ou fracasso.

Inserido nessa obra, o autor também levanta questionamentos sobre a questão ecológica, um aspecto relevante é a maneira como Celso Furtado aborda a exploração dos recursos naturais ao longo da história brasileira, destacando como a economia colonial foi estruturada em torno da exploração intensiva de recursos naturais, como o pau-brasil, cana-de-açúcar, café e minerais, essa exploração desenfreada frequentemente levou à degradação ambiental, desmatamento e erosão do solo, afetando negativamente os ecossistemas e a biodiversidade.

“A consequência prática dessa situação era que o empresário estava sempre interessado em aplicar seu capital novo na expansão das plantações, não se formando nenhum incentivo à melhora dos métodos de cultivo.” (FURTADO, 2009, p. 233).

Ao analisarmos concepções ecológicas em relação ao desenvolvimento, deve-se falar de Ignacy Sachs (2023), um economista e sociólogo franco-polonês, conhecido por suas contribuições para o campo do desenvolvimento sustentável e ecologia. Nascido na Polônia em 1927 emigrou para o Brasil em 1941, onde desempenhou um papel importante no desenvolvimento da teoria e prática do desenvolvimento sustentável. As ideias e contribuições de Ignacy Sachs influenciaram políticas públicas e projetos de desenvolvimento sustentável no Brasil, bem como o pensamento de muitos pesquisadores e ativistas do país. Sua visão holística do desenvolvimento, que abrange aspectos sociais, econômicos e ambientais, continua sendo relevante em um mundo cada vez mais preocupado com a sustentabilidade e a preservação do meio ambiente.

Ignacy Sachs argumenta que o desenvolvimento não pode ser alcançado a qualquer custo e que os países devem buscar um desenvolvimento que leve em conta os limites imposto pelo meio ambiente e promova a inclusão social, enfatizando a importância da participação das comunidades locais na tomada de decisões e no planejamento de projetos de desenvolvimento, para garantir que os benefícios sejam distribuídos de forma justa e sustentável, o meio ambiente ficou esquecido devido à corrida desenvolvimentista.

A ecologia moderna desistiu dos modelos de equilíbrio, emprestados da economia, para se tornar uma história natural que abarca centenas de milhares de anos. Toda a história da humanidade, muito mais curta, deve conseqüentemente ser reexaminada em termos da integração entre as duas, tendo o conceito de co-evolução como categoria central. É irônico que, em um momento em que a seta do tempo atravessa todas as disciplinas científicas, a economia, cuja origem está entrelaçada com a

história, vai em sentido contrário. Não é de admirar que tenha se tornado uma ciência sombria. (SACHS, 2002, p. 50).

8. CONCLUSÃO

Ao analisar a concepção de Celso Furtado sobre ecologia é notável o alinhamento com a busca por um desenvolvimento econômico mais sustentável, mesmo que a sua concepção não fosse diretamente relacionada com o ecodesenvolvimento, mas retratava limites com o intuito de preservar os limites do meio ambiente. Suas reflexões até certo ponto alinham-se com as concepções de Ignacy Sachs distanciavam-se à medida que retornava ao conceito econômico, mas de certa forma contribuíram para sensibilizar sobre a importância da conservação dos recursos naturais e a necessidade de políticas que buscassem um equilíbrio entre o crescimento econômico e a proteção ambiental.

Segundo Karl Polanyi (1886 – 1964), o mercado livre muitas vezes não considera os custos sociais e ecológicos associados à produção e ao consumo, resultando em externalidades negativas, como poluição e degradação ambiental, esses custos não internalizados podem levar a danos irreparáveis ao meio ambiente, além de mercado auto-regulável pode levar a uma exploração insustentável dos recursos naturais, uma vez que não há incentivos automáticos para preservar esses recursos em longo prazo.

Nossa tese é que a idéia de um mercado auto-regulável implicava uma rematada utopia. Uma tal instituição não poderia existir em qualquer tempo sem aniquilar a substância humana e natural da sociedade; ela teria destruído fisicamente o homem e transformado seu ambiente num deserto. Inevitavelmente, a sociedade teria que tomar medidas para se proteger, mas, quaisquer que tenham sido essas medidas elas prejudicariam a auto-regulação do mercado, desorganizariam a vida industrial e, assim, ameaçariam a sociedade em mais de uma maneira. Foi esse dilema que forçou o desenvolvimento do sistema de mercado numa trilha definida e, finalmente, rompeu a organização social que nela se baseava. (POLANYI, 2000, p. 18).

Para o autor a auto-regulação do mercado pode não ser eficaz em lidar com situações de monopólio, informações assimétricas e outras falhas de mercado que podem prejudicar a gestão adequada dos recursos naturais. A busca constante pelo crescimento econômico no mercado livre pode entrar em conflito com a necessidade de promover práticas sustentáveis para proteger o meio ambiente em longo prazo.

Portanto, a ideia de um mercado auto-regulável, como discutida por Polanyi, levanta preocupações significativas quando se trata do problema ecológico. Em contraste com a visão de mercado livre e auto-regulação, Furtado acreditava na importância da intervenção estatal para orientar o desenvolvimento econômico, vendo o planejamento econômico como uma ferramenta vital para superar as desigualdades e promover o crescimento sustentável, ou seja,

embora suas abordagens sejam distintas, ambos argumentaram que a auto-regulação completa do mercado pode ser prejudicial para a sociedade e para a sustentabilidade econômica.

Karl Polanyi em, *A Grande Transformação* (1944), argumenta que a auto-regulação completa do mercado pode ter consequências sociais e ecológicas negativas. Introduzindo o conceito de "sociedade de mercado" e discutindo como a ideia de mercado auto-regulável pode levar a distorções na sociedade, também argumenta que a busca desenfreada pelo lucro no mercado pode levar a desigualdades extremas, exploração dos trabalhadores e exploração insustentável dos recursos naturais. Polanyi sustenta que tentar submeter todas as esferas da vida à lógica de mercado pode levar a crises sociais, ambientais e econômicas.

Celso Furtado, por sua vez, analisou as realidades específicas dos países em desenvolvimento, especialmente na América Latina, e argumentou que a auto-regulação do mercado pode ser inapropriada para esses contextos, destacando que muitos países em desenvolvimento têm economias estruturalmente desequilibradas e dependem de setores de commodities, o que torna difícil a implementação da auto-regulação. Furtado defendeu a intervenção do Estado e o planejamento econômico como maneiras de promover o desenvolvimento sustentável e superar as desigualdades históricas, vendo o mercado como uma ferramenta, mas não como a única solução, e argumentava que a auto-regulação poderia perpetuar as desigualdades e a dependência.

Ambos os pensadores ofereceram perspectivas críticas e contextualizadas sobre as interações entre economia, sociedade e meio ambiente, destacando a importância de considerar as dimensões ecológicas na análise do desenvolvimento econômico, abordando questões econômicas e sociais de maneira crítica, considerando os impactos no meio ambiente e na sustentabilidade. Embora esses pensadores não tenham tratado explicitamente da questão ecológica como é entendida hoje. Eles destacaram a necessidade de considerar as dimensões sociais, econômicas e ambientais de maneira integrada.

REFERÊNCIAS

FURTADO, Celso. **O mito do desenvolvimento econômico**. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1974. São Paulo: Círculo do Livro.

FURTADO, Celso. **Dialética do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura. 1964.

FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil**. 34ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CASTRO, Josué de. **Geografia da Fome: o dilema brasileiro: pão ou aço**; apresentação Milton Santos; prefácio a esta edição Silvio Almeida, - ed. – São Paulo: Todavia, 2022.

História da Cepal. **História da Cepal/CEPAL**, 2023. Disponível em <https://www.cepal.org/pt-br/sobre/historia-cepal>. Acesso em: 22 de julho de 2023.

MANKIWI, N. Gregory. **Introdução à Economia**. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

SACHS, Ignacy. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**/organização: Paula Yone Stroh. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital**; tradução: Rubens Enderle – 2 ed. São Paulo. Boitempo, 2017.

POLANYI, Karl. **A grande transformação**; tradução de Fanny Wrabel – 2 ed. Rio de Janeiro. Compus, 2000.

A COMUNICAÇÃO PARA VISIBILIZAR E COMBATER A VIOLÊNCIA NA LUTA DAS MULHERES DOS CAMPOS, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS

Yndara Vasques Lima
yndaravasques@gmail.com

RESUMO: como o processo de comunicação comunitária, desenvolvidos pelas quebradeiras de coco babaçu, auxilia na dinâmica de conhecer a realidade e de falar sobre os desafios tendo sempre em vista sua modificação social.

Palavras-chave: Comunicação Comunitária. Povos e Comunidades Tradicionais. Terra, Território e Mulheres. Conflitos no campo.

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos, no Maranhão, as mortes de mulheres e dos povos tradicionais têm acontecido depois da liberação de uma licença ambiental. Quem licenciou e incentivou o conflito pela terra no Maranhão, incentivou a morte (GREGÓRIO, Rosa, 2023).

A citação acima pertence à mulher quilombola e quebradeira de coco babaçu, Rosa Gregório, uma liderança da Baixada Maranhense entre os povos e comunidades tradicionais do Maranhão. O depoimento foi registrado no momento de ocupação da Secretaria Estadual do Meio Ambiente, na primeira quinzena de março de 2023, em São Luís do Maranhão.

Rosa e cerca de 250 quilombolas, indígenas, trabalhadoras rurais e pescadoras participaram da Semana de Luta pelo Direito de Viver nos Territórios, organizado pela Teia dos Povos e Comunidades Tradicionais do Maranhão. O objetivo foi de visibilizar, por meio das ferramentas de Comunicação, ainda mais a luta pelo acesso livre, defesa e proteção ao território, garantir saúde de qualidade, resgatar uma educação contextualizada, lutar pela soberania alimentar e implementar a economia solidária pautada na produção familiar agrícola. Apesar de todas as denúncias realizadas por emissoras de televisão, rádios, impressos e internet a respeito dos conflitos de terras no Maranhão, a violência não cessa.

Os conflitos por terra no estado do Maranhão possuem um histórico de intensa violência, porém, tem aumentado nos últimos anos e colocado a vida de mulheres, homens e crianças em risco. Segundo dados da Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares do Estado do Maranhão (FETAEMA), em 2023, houve 261 situações de conflitos por terra/território em 55 municípios, envolvendo 35.180 famílias. As situações de brutalidade contra assentados, quilombolas, posseiros, quebradeiras de coco, acampados e identificadas pela FETAEMA são alicerçadas pela destruição do Cerrado e da Amazônia. Entre 2020-2022,

foram registrados 12 assassinatos de lideranças e, atualmente, há 387 pessoas ameaçadas de morte.

2. O ENVOLVIMENTO DAS MULHERES NA LUTA

As mulheres resolveram entrar na luta para que barrasse a devastação ambiental e, dentro dessa luta, a gente conseguiu muitos assentamentos e estamos lutando até hoje para sair as reservas extrativistas, para que as terras sejam da gente, porque se a terra não for da gente, não terminam os conflitos. É o que o povo Tremembé da Raposa busca ao retomar o Kaura. (TREMEMBÉ, Rosa, 2023).

As duas Rosas, Gregório e Tremembé, quebradeira de coco babaçu e indígena, estão ocupando cada vez mais espaços de decisão política nos territórios onde atuam. Por meio de articulações consolidadas pelos movimentos sociais e atuação em rede, essas mulheres se organizam em espaços de vida e de trabalho, reafirmando múltiplas identidades que foram construídas por meio de experiências, convivência, resistência e luta por um projeto de vida. Os grupos de mulheres que permanecem nos territórios garantem o sustento dos seus filhos e família, a partir do manejo dos recursos naturais, atuando para a organização social e transmissão dos saberes ancestrais.

É graças à luta das mulheres que as questões de gênero foram incorporadas às perspectivas de luta pelo território e que se compreendeu a sua indissociabilidade da luta pela terra. É com o amadurecimento da luta desenvolvida por essas mulheres que cresce, no campo, uma atuação que reflete sua identidade camponesa e popular. Esse fato é explicado por Almeida (2017):

A luta das mulheres nos territórios é notadamente por direitos e por uma vida digna no campo, é, sobretudo, uma luta por espaços democráticos de participação e organização das trabalhadoras do campo, como um movimento classista, porque elas compõem a classe trabalhadora e buscam relações de igualdades em uma sociedade tão desigual [...] (ALMEIDA, 2017, p. 197).

São histórias de vida respaldados pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de 1989, que estabelece a autodefinição como critério fundamental de identificação dos povos e comunidades tradicionais. Além disso, os povos originários são reconhecidos como tal pela Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT), instituída no Brasil pelo Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007.

Uma luta que não é fácil e coloca em risco a vida dessas mulheres. O Relatório sobre Conflito no Campo no Brasil, elaborado pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), aponta que “entre 2011 e 2020 foram registradas 77 tentativas e 37 assassinatos de mulheres por conflitos

fundiários e ambientais, além de agressões, ameaças, estupros e outros crimes de violência contra a mulher (CONFLITO NO CAMPO, 2020, p. 245).

O documento traz um conjunto vasto de violência praticada contra as mulheres: agressões, ameaças de morte, detenções, estupros, lesões corporais, humilhação, intimidações e prisões. Durante a última década, 1.184 mulheres sofreram algum tipo de violência pessoal ou institucional em contextos diversos por direitos territoriais e socioambientais, segundo a mesma pesquisa.

Na luta pelo bem viver das mulheres dos campos, das florestas e das águas, pela permanência nos territórios, existe uma conexão entre a violência sofrida por elas e as relações marcadas pelas diferenças de gênero. Apesar de muitos avanços oriundos da agricultura familiar, como a independência financeira e o apoio de instituições internacionais em projetos que fortalecem as redes dessas mulheres por estarem irmanadas com a agroecologia, essas mulheres ainda vivenciam ameaças e conflitos em processos de tomada de decisão sobre o que produzir e como produzir, na desvalorização e invisibilidade do trabalho feminino.

Por outro lado, o Estado tem a sua quota de responsabilidade ao reforçar a visão patriarcal, retirando ou negando a essas mulheres políticas públicas específicas. Na forma mais evidente, essa violência se manifesta fisicamente sobre os seus corpos, assim como sobre os seus territórios.

Elas são as principais impactadas pelos conflitos territoriais, pelos empreendimentos desenvolvimentistas e pela supressão de direitos, o que compromete significativamente o desenvolvimento social e econômico dessas mulheres. Mesmo nesse cenário adverso, essas mulheres em suas comunidades resistem, marcadas pelo protagonismo feminino e negro.

3. A INSTITUCIONALIDADE NO COMBATE À VIOLÊNCIA

Os movimentos atuam em rede. A Teia dos Povos e Comunidades do Maranhão é uma articulação formada por indígenas, quilombolas, quebradeiras de coco, pescadores, sertanejos, camponeses, geraizeiros e instituições aliadas, como o Conselho Indigenista Missionário (Cimi) Regional Maranhão, Comissão Pastoral da Terra (CPT), Movimento Quilombola do Maranhão (Moquibom), Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu (Miqcb), Conselho Pastoral de Pescadores (CPP), entre outros, que, juntos, tecem o Bem-viver.

As mulheres também se organizaram em uma grande rede para combater a invisibilidade e a violência sofrida ao longo de sua história. Um grupo representativo de quebradeiras de coco babaçu criou, em 1995, o Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu

(MIQCB), no III Encontro Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu, em São Luís – MA. A pauta central do Movimento foi a preservação do meio ambiente, em particular nas áreas ameaçadas pelo desmatamento ilegal do babaçu, reivindicando a exploração e beneficiamento do fruto, num formato livre de intermediários, seja da terra (grandes proprietários) ou da comercialização (o comerciante e as empresas beneficiadoras da matéria-prima – amêndoa do babaçu).

Um movimento que inspirou outras mulheres a se organizarem institucionalmente, por meio de associações, clube de mães, cooperativas, fóruns e os núcleos, articulando uma rede ampla de movimentos sociais. Hoje, as quebradeiras de coco produzem, para exportação, o mesocarpo, sabão, sabonete e o óleo de babaçu. Os subprodutos são vendidos, mas também utilizados no âmbito da unidade de produção familiar, como produtos de uso doméstico. O fato de gerenciarem seus próprios empreendimentos permite uma flexibilidade na produção cujo objetivo não está voltado somente para o mercado. Em períodos de maior intensidade no trabalho nos roçados, como no chamado de *broque*, as minis fábricas diminuem a produção e as quebradeiras de coco passam a se dedicar com maior intensidade às suas roças.

São financiadas por instituições internacionais como União Europeia, ActionAid, Fundo Babaçu Livre, Fundo Amazônia, DGM FIP Brasil, MISEREOR, Ação Mundial Solidária (ASW), Instituto Clima e Sociedade (iCS) entre outros. Instituições financiadoras de vários projetos eles, os de Comunicação, pois, a organização institucional dessas mulheres dos campos, das florestas e das águas compreenderam que as ferramentas de Comunicação funcionavam como mecanismos de defesa dos povos e comunidades tradicionais, sendo essas comunidades as protagonistas de suas próprias histórias. Elas se encontram com a Comunicação Popular. Para Peruzzo:

As investigações sobre a comunicação popular implicam a necessidade de a teoria abarcar os processos no contexto mais amplo em que se realizam, ou seja, devem ir além do estudo do meio comunicativo em si mesmo de um jornal, por exemplo, pois a dinâmica social na qual este se insere é que vai lhe dar significados. A comunicação popular é resultado de um processo, realizando-se na própria dinâmica dos movimentos populares, de acordo com as suas necessidades. Nessa perspectiva, uma de suas características essenciais é a questão participativa voltada para a mudança social (PERUZZO, 2010, p.114).

4. ESTRUTURAÇÃO DA COMUNICAÇÃO

É cada vez maior e comum, os movimentos em geral, incluindo o das Mulheres Quebradeiras de Coco Babaçu (MIQCB) estruturarem suas Assessorias de Comunicação. Foi o que aconteceu com o “Filhas da Mãe Palmeira: os encantos da resistência pela conservação”,

uma etapa do projeto de Comunicação, apoiado pela União Europeia com execução pela agência de combate à pobreza ActionAid.

Fluxos de comunicação entre as quatro unidades estaduais do MIQCB: Maranhão, Pará, Piauí e Tocantins foram criados e implementados, além da reintegração das seis unidades regionais por meio da troca de informações, geração de conteúdo inseridos em um planejamento de Comunicação. O objetivo foi visibilizar a história de vida, de empoderamento econômico e defesa do meio ambiente das Quebradeiras de Coco Babaçu.

A coordenação do MIQCB optou por fazer uma campanha partindo das visões das próprias Quebradeiras sobre elas mesmas. Para isso, cerca de 30 mulheres participaram de duas oficinas de fotografia ministradas pela fotógrafa e influenciadora digital Bruna Valença e pela jornalista Yndara Vasques, que aconteceram no Maranhão e no Tocantins no início de 2019. A partir dos aprendizados sobre enquadramento, luz e técnicas de fotografia, elas dirigiram seus próprios autorretratos como forma de apresentar um aspecto da sua vida.

A campanha também teve o objetivo de levar essas histórias para fora do Brasil, mostrando para o mundo o papel das Quebradeiras de Coco Babaçu na produção sustentável e defesa do meio ambiente. Em outubro de 2019, elas estiveram em Londres (Reino Unido), Lyon (França) e Bruxelas (Bélgica) dialogando com o público universitário, organizações da sociedade civil e autoridades desses países para que também apoiem seus modos de vida.

Com o Plano de Comunicação do MIQCB, buscou-se, além de identificar, criar e recriar canais de comunicação, colocar o grupo como conhecedor das causas do próprio movimento e, a partir disso, usar o diagnóstico como fator provocativo e motivador para a articulação do grupo e para a transformação social almejada. O plano foi construído dentro da perspectiva de desenvolvimento organizacional do MIQCB, consolidando e efetivando a comunicação interna e externa dos principais aspectos relacionados ao projeto, sendo um elemento estratégico que dialoga com os demais pilares.

A implementação do plano de Comunicação levou em consideração:

- O protagonismo de jovens mulheres que atuam no nível local dentro da estrutura do MIQCB;
- Dar visibilidade nacional e internacional às violações de direitos das quebradeiras de coco babaçu;
- Aproximar e gerar identificação nacional e internacional com as demandas das quebradeiras de coco babaçu por seu desenvolvimento sustentável;
- Engajar a sociedade brasileira e internacional na luta pela defesa dos modos de vida das quebradeiras de coco babaçu;

- Fortalecer a capacidade das jovens quebradeiras de coco de denunciar os impactos das violações dos seus direitos;
- Mobilizar a sociedade brasileira e internacional por meio de campanhas em prol da exigibilidade dos direitos das quebradeiras de coco babaçu;
- Pautar a imprensa sobre a importância de preservar os modos de vida das quebradeiras de coco babaçu.

Foram três anos (2017/2019) de atuação e formação de Facilitadores da Comunicação. No Maranhão, o trabalho era coordenado pela Assessoria de Comunicação do MIQCB, que tinha à frente as profissionais Yndara Vasques e Franci Monteles, em parceria com a equipe de Comunicação da agência ActionAid.

O trabalho foi possível mediante à construção de uma rede de comunicadoras populares (todas mulheres e quebradeiras de coco babaçu) nas seis unidades regionais do Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu. Uma atividade que resultou da capacitação da Oficina de Comunicadores Populares, realizada ainda no primeiro ano da União Europeia. O registro dos fatos, por meio de fotos e vídeos, e o levantamento de informações para repasse à Assessoria de Comunicação impactou na produção de conteúdo jornalístico para veiculação nos mais diversos meios de comunicação nos estados do Maranhão, Pará, Piauí e Tocantins.

5. CONCLUSÃO

O uso das ferramentas de Comunicação pelos povos e comunidades tradicionais, em especial as mulheres, ajuda a sociedade a enxergar a grave realidade das indígenas, quilombolas, quebradeiras de coco babaçu, trabalhadoras do campo, das águas e das florestas.

As atividades e estratégias de Comunicação são vivenciadas e planejadas por aqueles que vivenciam os desafios, ou seja, os personagens são protagonistas de suas próprias histórias, exercem o próprio direito de comunicar.

A comunicação, neste contexto, tem a sua importância justamente por se ocupar de uma perspectiva da realidade que é pouco trabalhada nos grandes meios e a importância vem justamente por dar conta de uma realidade, ou das realidades, das pessoas a partir de situações que, se não for dessa maneira, não serão tratadas.

O próprio processo de comunicação auxilia na dinâmica de conhecer a realidade e de falar sobre essa realidade tendo sempre em vista sua modificação. Essa característica ajuda a desenvolver a cidadania, ajuda a mostrar que a sociedade é mais ampla e complexa do que aquilo que sai na grande mídia.

Na experiência do Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu foram consolidados os seguintes avanços:

- Diminuição das distâncias geográficas por meio da sensibilização e capacitação das assessorias técnicas no repasse de informações para que fosse estabelecido um fluxo de comunicação;
- Constante exposição positiva na mídia das ações do Movimento das Quebradeiras de Coco Babaçu por meio da utilização de ferramentas de comunicação para enfrentar e resolver os desafios do Movimento;
- Gestão de Crises, orientando e proporcionando a devida divulgação, principalmente para que os casos envolvendo violência no campo fossem amplamente divulgados como maneira de pressionar os órgãos públicos a tomarem providências;
- Construção de uma rede de profissionais do Jornalismo engajados com a causa das quebradeiras de coco babaçu e dispostos a produzirem conteúdo jornalístico sobre o MIQCB e divulgarem nos canais que atuam;
- Sensibilização e engajamento da sociedade em geral por meio das mídias digitais, gerando ampliação e maior divulgação e interação das atividades do Movimento com as pessoas presentes nessas redes;
- Consolidação do MIQCB como fonte de informação variada sobre as quebradeiras de coco babaçu junto à mídia local, regional e nacional de conteúdo jornalístico e para as redes sociais das atividades desenvolvidas pelo MIQCB – Fotos, Vídeos, matérias e reportagens;
- Sugestão de pautas e reportagens para coberturas jornalísticas das ações do MIQCB;
- Assessoramento estratégico para as ações do Movimento com impacto positivo na mídia e nas redes sociais;
- Incentivo ao sentimento de pertencimento e valorização das atividades do Movimento por meio do repasse da produção jornalística veiculada na mídia ao público interno do MIQCB.
- Consolidação da atividade da quebra do coco babaçu como o bem-viver, na qual prevalece o modo tradicional de vida das quebradeiras de coco babaçu, o respeito com o meio ambiente;
- Desenvolvimento de capacidades, lideranças e empreendedorismo entre as mulheres;
- Fortalecimento da organização social das mulheres em várias frentes, inclusive contra a violência física e sexual;

- Aumento do capital social das comunidades.

REFERÊNCIAS

PERUZZO, Cicilia Maria. **Comunicação nos Movimentos Populares**. Rio de Janeiro: Matriz, 2010. 85p.

ALMEIDA, Rejane Cleide Medeiros. **Práxis política do movimento dos trabalhadores rurais sem-terra (MST)- TO: trajetória de organização e formação política**. 2017. 231 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

CABRAL, Diogo Diniz Ribeiro (org.); SILVA, Edimilson Costa da; PEDROSA, Luis Antônio Câmara; MARTINI, Leticia Moreira de; SODRÉ, Ronaldo Barros; ROCHA, Ana Tereza Ferreira. **Conflitos e Lutas dos Trabalhadores Rurais no Maranhão - ano 2020**. São Luís: UEMA Edições, 2021. 160 p. ISBN: 978-65-89821-44-1.

Comissão Pastoral da Terra (CPT). **Relatório Conflitos no Campo Brasil 2021**. Centro de Documentação Dom Tomás Balduino. Goiânia, GO: CPT Nacional, 2022. 269p. ISSN: 1676-661X.

GREGÓRIO, Rosa. Semana de Luta pelo direito de viver em nossos Territórios. [Entrevista cedida por liderança quebradeira de coco babaçu durante ocupação na Secretaria Estadual do Meio Ambiente a Jornalista Yndara Vasques. **Teia dos Povos e Comunidades Tradicionais do Maranhão**, São Luís, mar. 2023. Arquivo.mp3 (20 minutos).

TREMembÉ, Rosa. Semana de Luta pelo direito de viver em nossos Territórios. [Entrevista cedida por liderança indígena dos Tremembés durante ocupação na Secretaria Estadual do Meio Ambiente a] a Jornalista Yndara Vasques. **Teia dos Povos e Comunidades Tradicionais do Maranhão**. São Luís, mar. 2023. Arquivo .mp3 (30 minutos).

A EXPLORAÇÃO CAPITALISTA E O COLONIALISMO NO CENTRO DAS ANÁLISES SOBRE A CRISE CLIMÁTICA

Carlos David Neres de Castro Rolim
Graduando em Ciências Sociais
davidcastrorolim@gmail.com
UFMA

Cíndia Brustolin
cindia.brustolin@ufma.br
UFMA

RESUMO: As análises sobre a emergência da problemática ambiental estão presentes nas Ciências Sociais desde a década de 1980, relacionadas a produção de visibilidade que ganhou uma série de denúncias e protestos dos movimentos ambientalistas. Desde então, a temática ambiental, em especial, a Crise Climática, tomou um espaço significativo na agenda pública contemporânea, fomentando importantes fóruns de debates, acordos internacionais, normativas, programas. No trabalho proposto para o Encontro Humanístico, discutimos os desdobramentos das reflexões sobre a Crise Climática, a partir do pensamento de dois autores, Jason Moore e Malcon Ferdinand, que problematizam a forma como discursos universalistas sobre a crise têm sido construídos e cristalizados, principalmente com uma crítica à noção de Antropoceno, no caso de Moore, que propõe a noção de Capitaloceno, e da evidência da dupla fratura ambiental e colonial, discutida por Ferdinand. Sem desconsiderar a importância da emergência da discussão ambiental, os autores complexificam às possibilidades de pensá-la, trazendo dimensões da desigualdade social e da colonização para o debate. Uma vez que a forma como produzimos a compreensão dos processos está totalmente relacionada a forma como o construímos e as ações políticas engendradas, temos como objetivo apresentar as críticas e problematizações propostas pelos dois autores, de forma a ampliar as possibilidades de análise das disputas em jogo nas interpretações e ações políticas vinculadas à Crise Climática. Jason Moore parte de uma postura crítica em relação às discussões centradas no Antropoceno, principalmente, à noção de uma humanidade universal e homogênea que estaria provocando mudanças geológicas na terra. Centraliza a expansão do sistema capitalista de exploração no coração da Crise Climática. Considera o autor que é preciso avançar em termos de pensamento, rompendo com dicotomias que sustentavam um sistema de exploração de humanos e não-humanos. Para autor, o sistema capitalista de exploração compõe uma ecologia-mundo, centrada na exploração do trabalho e da "natureza barata". Já Ferdinand, coloca o sistema colonial e o navio negreiro no centro da discussão ambiental, propondo o aprofundamento da discussão, ao evidenciar uma dupla fratura colonial e ambiental, que não permitiria um diagnóstico preciso da crise vivenciada. Explora o habitar colonial e a expansão das plantations na compreensão da problemática ambiental. Convida a embarcar num “navio mundo” para enfrentar a tempestade, ao invés de alçar as âncoras da “arca de Noé”.

Palavras-chave: Crise Ambiental; Antropoceno; Ecologia-Mundo; Habitar colonial.

1. INTRODUÇÃO

A “questão ambiental” ganhou o cenário público e político com força nos últimos anos. Se já era pauta nas preocupações públicas de diversos países, nos últimos quarenta anos, com a expedição de legislações ambientais, com a organização dos movimentos ambientalistas,

passou recentemente a ser concebida como uma situação de “crise”. A “crise climática”, a “economia verde”, o comércio de carbono são termos que passaram a estar presente no cotidiano de noticiários, nas agendas públicas, nas normativas estatais, em acordos internacionais.

No entanto, se existe um certo consenso sobre a existência da “crise”, que não permite mais ignorar a discussão, mesmo diante de posturas que assumam uma posição negacionista. São múltiplas as formas de compreensão dos processos em curso, das medidas que devem ser adotadas e das responsabilidades. Como diz Moore (2022), “a realidade de uma *crise* – compreendida aqui como um ponto de inflexão fundamental na vida de um sistema, de *qualquer* sistema – pode ser muito difícil de compreender e interpretar por aqueles que a vivenciam”. Isso porque não encontraremos respostas nos pensamentos que gestaram a “turbulência global”: “as filosofias, os conceitos e as histórias que usamos para dar sentido a um presente global cada vez mais explosivo e incerto são – que sempre – ideias herdadas de outra época e lugar” (MOORE, 2022, pg. 14). Neste sentido, os desafios que estão postos ao enfrentamento da crise, são também desafios colocados à problematização de como pensamos, de quais pensamentos fazem eco e quais permanecem silenciados, dos paradigmas que nutrem nossas escolhas, das estruturas que cristalizam formas de habitar, de ser, de explorar.

Neste breve trabalho, trazemos contribuições de dois autores, Jason Moore e Malcon Ferdinand, que dão centralidade as mudanças estruturais relacionadas a crise ecológica que vivenciamos, mas que tecem suas críticas aos discursos que tem se tornado hegemônicos, como a generalização de uma noção de humanidade universal que interfere num meio ambiente global, afetando a dinâmica da terra. Como destacam Cardoso e Narahara (2022), ao retomar um artigo que discute a percepção de mulheres indígenas, que vivenciam o corpo-território, na apresentação de um dossiê que coordenaram: “se a Terra e o corpo nunca foram algo apartado, como as indígenas mulheres colocam, como podemos pensar a emergência climática como consequência de uma intrusão humana? Como os humanos são autores de uma nova era geológica que aflige a Terra, se eles são parte dela?” (CARDOSO e NARAHARA 2022, pg. 13).

Jason Moore e Malcon Ferdinand apresentam perspectivas críticas que trazem dimensões históricas e cosmopolíticas, estabelecendo relações entre a crise ambiental e capitalismo e a crise ambiental e dominação colonial, que permitem tensionar a forma como tem sido concebida a crise e as políticas que se organizam a partir destas compreensões. Jason Moore parte da uma postura crítica em relação às discussões centradas no Antropoceno, principalmente, à noção de uma humanidade universal e homogênea que estaria provocando mudanças geológicas na terra.

Centraliza a expansão do sistema capitalista de exploração no coração da Crise Climática e de forma mais abrangente da Crise Ambiental. Considera o autor, que é preciso avançar em termos de pensamento, rompendo com dicotomias que sustentavam um sistema de exploração de humanos e não-humanos. Para autor, o sistema capitalista de exploração compõe uma ecologia-mundo, centrada na exploração do trabalho e da "natureza barata". Já Ferdinand, coloca o sistema colonial e o navio negreiro no centro da discussão ambiental, propondo o aprofundamento da discussão, ao evidenciar uma dupla fratura colonial e ambiental, que não permitiria um diagnóstico preciso da crise vivenciada. Explora o habitar colonial e a expansão das plantations na compreensão da problemática ambiental. Convida a embarcar num “navio mundo” para enfrentar a tempestade, ao invés de alçar as âncoras da “arca de Noé”.

2. JASON MOORE E O CAPITALOCENO: TRAZENDO ALGUNS APORTES

Jason Moore relaciona a crise ambiental ao processo de expansão do sistema capitalista, ancorado na exploração e apropriação incessantes da mão de obra barata dos trabalhadores, das terras colonizadas, do trabalho não pago da natureza, da extensão da devastação provocada pelo modelo produtivo, nos últimos séculos. A intensa exploração é fundamental para o funcionamento do sistema e deve estar no centro das análises sobre as problemáticas ambientais vivenciadas. O sistema “mobilizou a energia e o trabalho não remunerado de humanos – sobretudo mulheres, especialmente escravizadas – a serviço da transformação de paisagens com um único propósito: a acumulação infinita de capital” (MOORE, 2022, p. 130). A lógica de acumulação capitalista infinita também exige uma oferta contínua de recursos naturais de baixo custo, o que resulta em práticas de exploração e degradação ambiental intensas e muito mais do que isso na produção de uma paisagem de exploração.

Na apreensão da problemática, Moore pretende avançar em relação às discussões que envolvem a crise ambiental e a situam numa percepção universalista das consequências produzidas pela humanidade sobre o ambiente natural ou da Sociedade sobre a Natureza, da qual as proposições de pensar a partir do Antropoceno são caudatárias, problematizando assim as premissas que essa forma de equacionar o problema carrega.

Barcelos (2019) considera que Moore levanta uma:

uma tensão entre aqueles que apenas procuram diagnosticar e mensurar as mudanças ambientais contemporâneas, enfatizando os efeitos e os impactos das atividades humanas sobre o sistema Terra e a proposição de uma plataforma intervencionista (geo-engenharia, adaptação tecnológica, governabilidade); e entre aqueles que buscam compreender como e porque estas mudanças ocorrem, suas determinações, agentes, escalas. É uma tensão político-epistêmica entre aqueles que definem a

“humanidade” como uma força geofísica global, um “ator global” capaz de afetar o planeta como um todo; e entre aqueles que buscam interpretar como os humanos fazem história e como organizam sua relação com a natureza, mediada por formas sociais e históricas específicas e interconectadas com a teia da vida. (BARCELOS, 2019, pg. 03).

Moore classifica como a Aritmética Verde as proposições “de que nossas histórias podem ser contempladas e narradas somando a Humanidade (ou a Sociedade) e a Natureza, ou até mesmo o Capitalismo e a Natureza”. (MOORE, 2022, pg. 14). Para o autor, esses dualismos, como sociedade/natureza, são parte do problema e estão implicados nas violências, desigualdades e opressões do mundo moderno (MOORE, pg. 15).

a Natureza e a Humanidade que dominam as histórias do Antropoceno fazem algo involuntário mas profundamente violento, pois a história da humanidade e da Natureza oculta um segredo indecente da história do mundo moderno: o segredo de como o capitalismo foi construído sobre a exclusão da maioria dos humanos da Humanidade – povos indígenas, africanos escravizados, quase todas as mulheres e até mesmo muitos homens de pele branca (eslavos, judeus, irlandeses). Da perspectiva dos administradores imperiais, mercadores, proprietários de terra e *conquistadores*, esses humanos não eram nada humanos. Eram vistos como parte da Natureza, junto das árvores, solos, rios, e tratados como tal (MOORE, 2022, pg. 130).

A aritmética verde permitiu uma ganha de conhecimentos a respeito da mudança ambiental. No entanto, não avançou na compreensão de “*como* a crise atual vai se desdobrar num sistema-mundo que é uma ecologia-mundo, reunindo poder, natureza e acumulação numa unidade dialética e instável”. Neste sentido, a proposta do Capitaloceno é entender o capitalismo também como uma “ecologia-mundo”, ou seja, “uma maneira de organizar a natureza”. A “ecologia-mundo” (*oikeios*) corresponde a uma “relação inventiva, geradora e com múltiplas camadas de criação de vida, de espécies e de ambientes” (MOORE, 2022, pg. 131). Para o autor, a produção e a expansão da “ecologia-mundo” estão no centro das crises de acumulação do capital e da estabilidade biosférica e podem ser localizadas nos três séculos de transformações da paisagem, dos territórios, das técnicas e das relações de classe após 1450 (MOORE, 2022, pgs. 20 e 23). E envolvem processos históricos entrelaçados: a acumulação primitiva e o processo de proletarização; a constituição de um novo poder territorial e novas maneiras de conhecer e explorar o mundo.

A partir do século XVI, a expansão capitalista esteve relacionada a uma nova lei, a “lei do valor”, que torna a Natureza barata. O valor “se deslocou da produtividade da terra nas condições de poder senhorial à produtividade do trabalho nas condições de hegemonia do mercado do mundo moderno” (MOORE, 2022, pg. 160) E nesse sentido, o capitalismo prescinde de uma “Natureza barata”, que permite precificar “os elementos da Natureza, dando-lhes um valor “barato” e “*barateia*, degrada ou inferioriza a Natureza em sentido ético-político, para

torná-la barata em termos de preço” (MOORE, 2022, pg. 15, 146). Ou seja, muito dos custos da produção capitalista permanecem fora da contabilidade, são apropriações que não entram nas contas do sistema como “custos”. A natureza torna-se “[...] ‘barata’ em um sentido específico, empregando as capacidades do capital, do império e da ciência para se apropriar gratuitamente de trabalho/energia das naturezas globais no alcance do poder capitalista” (MOORE, 2022, p. 146, 150).

O gênio do capitalismo – um gênio mórbido – foi encontrar maneiras, na cultura, na ciência e no Estado, de se apropriar dos fluxos de trabalho/energia de graça ou a baixo custo. Vemos que - e não esteve sempre diante de nossos olhos? – as grandes revoluções “econômicas”, impulsionando a produtividade do trabalho dentro do sistema de mercadoria, são sempre acompanhadas por “novos” imperialismos, “novas” ciências, “novas” formas de poder estatal. O capitalismo floresceu, como arquipélago de relações comodificadas dentro de oceanos de atividade vital não comodificada, viva e (no caso dos combustíveis fósseis) morta (MOORE, 2022, pg. 148).

A partir de 1450, se configura um novo padrão de criação de ambiente, baseado em novas premissas, com uma intensa expansão territorial e acelerado processo de transformação ambiental. Havia novas tecnologia e uma nova *técnica* “um novo repertório de ciência, energia e maquinaria – que visava “descobrir” e se apropriar de novas Naturezas Baratas” (MOORE, 2022, pg. 159).

A ascensão do capitalismo inaugurou uma maneira diferente de organiza a natureza. Pela primeira vez, uma civilização mobilizou uma métrica de riqueza baseada no trabalho, e não na produtividade da terra. Esse foi o momento originário da Natureza Barata que hoje desaparece rapidamente. Essa transição da terra à produtividade do trabalho durante o início da modernidade explica muito do ritmo revolucionário da transformação da paisagem dessa era. Na Escandinávia, na Polônia e no Nordeste do Brasil, os solos e as florestas foram apropriados (e exauridos) no longo século XVII. A natureza humana foi também livremente apropriada (e exaurida), à medida que as fronteiras do açúcar do Novo Mundo e as fronteiras da escravidão africana se desenvolviam concomitantemente. Longe de serem abolidas após o século XVIII, essas apropriações fronteiriças foram amplificadas na longa expansão fóssil. Os combustíveis fósseis eram a nova fronteira – “Américas” subterrâneas com suprimentos aparentemente limitados de Natureza Barata. Essas fronteiras de trabalho/energia não remunerados sempre foram essenciais às novas “ferramentas do império” e às capacidades produtivas metropolitanas que desestabilizaram as formações camponesas (e se apropriaram de seu trabalho) do Sul da Ásia ao sul da Itália. Diante dessa história, podemos muito bem perguntar: o capitalismo é hoje capaz de se apropriar dos presentes gratuitos da natureza em uma escala suficiente para inaugurar outra fase de acumulação, ou estamos testemunhando a exaustão da estratégia da Natureza Barata que garantiu a acumulação de capital desde o século XVI? (MOORE, 2022, pg. 178).

Uma das questões levantadas por Moore a respeito da crise ambiental está relacionada dos sinais do término das formas de exploração que sustentaram o sistema: a “natureza barata”.

Novas configurações de poder e formas de exploração se direcionam para uma Economia (verde?) que sustente a permanência dos processos de acumulação infinita.

3. MALCON FERDINAND, A DUPLA FRATURA E UM NAVIO MUNDO

Malcon Ferdinand convida a um deslocamento epistêmico no olhar sobre a crise que nos assola, ao “fazer do Caribe um mar de pensamento”, “um palco de pensamento da ecologia”, que nos guia diante da tempestade moderna que ameaça a todos. Como nos diz, “verdadeiro olho da tempestade, o Caribe nos leva a aprendê-la a partir do porão da modernidade”, com seus imaginários crioulos de resistência e suas experiências de lutas pós-coloniais (FERDINAND, 2022, pgs. 22, 33).

A sexta extinção em massa de espécies está em curso, a poluição química escoa dos aquíferos e nos cordões umbilicais, o aquecimento planetário se acelera e a justiça mundial permanece iníqua. A violência domina a tripulação, corpos acorrentados são abandonados nas profundezas marinhas e mãos Marrons buscam a esperança. Os céus trovejam alto e bom som: o navio-mundo está no meio da tempestade moderna. Como enfrentá-la? Que rota buscar? (FERDINAND, 2022, pg. 21).

A crise ambiental se coloca de forma visceral sobre corpos e territórios... chega até os cordões, numa constatação da vida, do solo, da água e dos alimentos contaminados pela clorodecona na Martinica. Ali, o agrotóxico só poupou as bananas destinadas à exportação. Diante dos fatos, representariam as máscaras e os macacões utilizados na pulverização do agrotóxico pelos trabalhadores respostas satisfatórias e medidas eficazes à proteção da contaminação? A possibilidade de dar respostas ou de pensar o problema está totalmente relacionada à forma como deciframos a tempestade moderna, ao navio que enfrentará as águas. Neste sentido, Ferdinand propõe como rota inicial, partir do pensamento caribenho para avançar em relação as fraturas - ambiental e colonial – que demarcam e limitam o entendimento da tempestade moderna.

a dupla fratura da modernidade designa o muro espesso entre as duas fraturas ambientais e coloniais, a dificuldade real de pensá-las em conjunto e manter, em compensação, uma dupla crítica. Entretanto, tal dificuldade não é vivenciada da mesma maneira por ambas as partes, e esses dois campos não assumem uma responsabilidade igual. Pelo lado ambientalista, a dificuldade provém de um esforço de invisibilização da colonização e da escravidão na genealogia de um pensamento ecológico, que produz, em contrapartida, uma ecologia colonial e, até uma ecologia da arca de Noé. Mediante o conceito de Antropoceno, Crutzen e os outros prometem uma narrativa da Terra que apague a história colonial, embora seu país de origem, o Reino dos Países Baixos, seja um antigo império colonial e escravocrata que vai do Suriname à Indonésia, passando pela África do Sul, e que, hoje em dia, é constituído por seis territórios ultramarinos no Caribe (FERDINAND, 2022, pg. 28).

A afirmação de uma humanidade universal que estaria causando transformações geomorfológicas na terra carrega o perigo de refundar um imaginário ocidental da “crise ecológica” que apaga a centralidade do fato colonial na expansão da exploração desenfreada, do saque, da pilhagem, da escravização. Não estabelece as conexões necessárias entre a história colonial de exploração e a crise ambiental, levando a uma Ecologia colonial que não vê o racismo, o colonialismo e a escravidão no centro do processo de exploração de humanos e não humanos, na construção de um “habitar colonial” (FERDINAND, 2022).

Ângela Davis (2022) nos diz que o trabalho de Ferdinand permite ampliar a percepção sobre a crise e repensar a própria noção de racismo ambiental:

Ferdinand solicita não apenas que reconheçamos o papel que o racismo desempenha na definição de quem está mais vulnerável à poluição ambiental, mas também - e sobretudo como o racismo, especificamente o colonialismo e a escravidão, ajudou a construir um mundo fundamentado na destruição ambiental. Em outras palavras, o racismo não adentra o cenário simplesmente como fator determinante da maneira como os perigos ambientais são vividos de forma desigual pelos seres humanos, ele cria as próprias condições de possibilidade de ataques contínuos ao meio ambiente, inclusive aos animais humanos e não humanos, cujas vidas são sempre desvalorizadas pelo racismo, pelo patriarcado e pelo especismo (DAVIS, 2022, pg. 13).

O autor pergunta se é possível que um empreendimento baseado “na exploração de humanos e não humanos, na dizimação de milhões de indígenas das Américas, da África, da Ásia e a Oceania, no desenraizamento forçado de milhões de africanos e em escravidões multisseculares” não teria nenhuma “relação material ou filosófica com o pensamento ecológico?” (FERDINAND, 2022, pg. 30). Ou seja, tensiona para a abertura das discussões sobre o processo colonial e as formas de habitar, explorar, se relacionar. Ou melhor, nos pergunta sobre que rompimentos necessários para a produção de uma percepção mais aprofundada e justa dos processos que irrompem no cenário de degradação, de ruínas? Quem fala e quais são as escutas que dão forma ao enfrentamento da crise?

Para Ferdinand (2022), Moore avança na crítica à forma como a crise ecológica é tematizada a partir da noção de Antropoceno. No entanto, pontua a necessidade de olhar para dimensões que escapam a compreensão do processo de exploração desenfreada produzida pelo capitalismo quando focado nas condições materiais:

as brilhantes análises da “ecologia mundo” de Jason Moore, inspiradas por Fernand Braudel e Immanuel Wallerstein, as dos ecomarxistas em relação à political ecology [ecologia política] ou as da história ambiental global sofrem paradoxalmente dos mesmos males que denunciam: fazem da esfera material das forças físico-econômicas que afetam a Terra o foco principal de compreensão do mundo. Certamente, tal compreensão global da crise ecológica em termos de pegadas terrestres, de “trocas ecológicas desiguais” ou de “limites planetários” revela as desigualdades entre os que consomem o equivalente a três ou quatro planetas e os que vivem com praticamente

nada. No entanto, a potência das palavras e do agir político é posta ao lado em benefício do que se pode mensurar. Resta o que não se pode quantificar: os sofrimentos, as esperanças, as lutas, as vitórias, as recusas e os desejos (FERDINAND, 2022, pg. 39).

A dominação colonial instalou uma forma de habitar que tem em seu cerne uma relação de exploração e domesticação da terra e do “outro”. O termo Plantatioceno, para o autor, permite se aproximar de uma melhor tradução do “desenvolvimento de um habitar colonial da Terra, ao revelar suas dimensões fundamentais no nível material, econômico e cosmopolítico” (NARAHARA e CARDOSO, 2022, pg. 13).

Ferdinand (2022) propõe a construção de um “agir conjunto”, de uma *composição política* entra as diferentes culturas, a ponto que se compreenda que:

A Terra é a matriz do mundo. Nessa perspectiva, a ecologia é uma confrontação com a pluralidade, com os outros além de mim, visando à instauração de um mundo comum. É a partir da instauração cosmopolítica de um mundo entre os humanos, juntamente com os não humanos, que a Terra pode se tornar não apenas aquilo que se partilha mas também aquilo que se tem “em comum, sem possuir de fato (FERDINAD, 2022, pg. 39).

Reconhecer as diferenças nos processos de produção de um mundo assentado na exploração de humanos e não-humanos, ancorado na dominação colonial e no racismo, permite avançar em termos de pensamento, lutar para ultrapassar o desejo de construir uma Arca de Noé, que se propõe a salvar uma pequena parte, mas que deixará muitos no porão dos navios negreiros. Para concentrar esforços na produção de um “navio mundo” que partilhe e construa possibilidades de relações entre humanos e com não-humanos.

4. CONCLUSÃO

O pensamento de Jason Moore e de Malcon Ferdinand não esgota as possibilidades de pensar e problematizar leituras sobre emergência da crise ambiental e as formas como estão sendo propostas medidas no sentido de equacionar a crise. Principalmente, quando escapam das formulações as históricas desigualdades que marcam as histórias de exploração da natureza, de humanos e não-humanos; e se homogeneiza numa categoria, povos que vivem e se relacionam com a natureza a partir de formas específicas, que escapam dos padrões cristalizados pela modernidade ocidental.

Os autores apresentam importantes diferenças na constituição de suas proposições. Mas, podemos dizer que, em comum, nos dão indicações importantes das necessárias rupturas decisivas com sistemas de dominação, da abertura das audiências para escutas que parecem não encontram lugar, de transformações políticas e produtivas urgentes. Ao enfatizarem a história

da produção da paisagem, das formas de habitar, das resistências possíveis, abrem caminhos para escaparmos de crenças cegas e das seguranças vazias que acompanham medidas que tentam dar fôlego a sistemas de exploração que estão no coração dos problemas que se propõem a equacionar.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, Eduardo. Antropoceno ou Capitaloceno: da simples disputa semântica à interpretação histórica da crise ecológica global. **Revista Iberoamericana de Economia Ecológica**, 2019, vol. 31. 1-17.

DAVIS, Ângela. Prefácio. **Uma Ecologia Decolonial: pensar a partir do mundo caribenho**. São Paulo: UBU Editora, 2022.

FERDINAND, Malcon. **Uma Ecologia Decolonial: pensar a partir do mundo caribenho**. São Paulo: UBU Editora, 2022.

MOORE, Jason . O Surgimento da Natureza Barata. MOORE, Jason. (org). **Antropoceno ou Capitaloceno: natureza, história e crise do capitalismo**. São Paulo: Elefante, 2022.

NARAHARA, Karine. CARDOSO, Thiago. Apresentação do dossiê: Quais Mundos em Ruínas? O Antropoceno em questão. **Revista de @ntropologia da UFSCAR**. Jul/dez, 2022, pg. 08-18.

A IMPORTÂNCIA DAS ASSOCIAÇÕES DE QUEBRADEIRAS DE COCO BABAÇU NO FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE CULTURAL E SOCIAL DAS COMUNIDADES NO MARANHÃO.

Alana Naira Carneiro dos Santos
História Licenciatura
alananaira@hotmail.com
UEMA

Viviane de Oliveira Barbosa
Doutora em História
viviane.barbosa@ufma.br
UEMA

RESUMO: As mulheres quebradeiras de coco desempenham um papel fundamental no extrativismo do coco babaçu. Apesar de sua importância, essas mulheres enfrentam desafios e lutas por reconhecimento em diversos aspectos, desde a valorização de seu trabalho até a preservação das palmeiras e de seus direitos. Desde modo, no processo de luta, a Associação em Áreas de Assentamento do Estado do Maranhão (ASSEMA) foi criada no Médio Mearim, por trabalhadores(as) rurais que se comprometeram a promover a melhoria na qualidade de vida das famílias que vivem da agricultura e do extrativismo do coco babaçu. A pesquisa está voltada para a análise documental de fontes disponibilizadas pela Associação em Áreas de Assentamento do Estado do Maranhão (ASSEMA), a fim de identificar a mobilização e a organização política de mulheres quebradeiras de coco babaçu por reforma agrária, por educação e pelo meio ambiente. A análise também se assenta em leituras e fichamentos de materiais bibliográficos, que apontam os aspectos sociais e históricos que contribuíram para a organização coletiva de quebradeiras de coco no Maranhão.

Palavras-chave: Quebradeiras de coco. ASSEMA. Mulheres. Extrativismo.

1. INTRODUÇÃO

Dia 24 de setembro é comemorado o Dia Estadual das Quebradeiras de Coco Babaçu, marcado por várias manifestações de luta em defesa da vida, do meio ambiente, ao acesso livre aos babaçuais e pela sobrevivência dos extrativistas. O babaçu é considerado uma mãe para as quebradeiras de coco, o cacho com os cocos leva o tempo de 9 meses para cair; do babaçu nada se perde, usando-se a palha para cesto, as folhas para teto das casas, caule para adubo e óleo para sabonete e leite de coco.

As quebradeiras de coco passam o dia coletando os cocos e quebrando para extrair principalmente a amêndoa babaçu para produção do óleo e para comercialização. Suas comunidades se localizam nos estados do Maranhão, Piauí, Tocantins e Pará, em áreas com biomas de cerrado, floresta amazônica e caatinga, sendo rica em babaçuais. No entanto, a maioria dos babaçuais continua localizada em grandes fazendas, onde os proprietários não permitem o extrativismo do coco e as quebradeiras de coco vêm historicamente lutando para

mudar esta situação. As relações nesse espaço foram marcadas por [...] ameaças pelos vaqueiros que vigiavam as terras dos fazendeiros para as quebradeiras de coco não terem acesso ao coco, como também, a uma continuidade de sua reprodução, uma vez que, na época, um dos principais meios de sobrevivência era o babaçu. (CARDOSO, 2018, p. 36)

A violência sofrida pelas quebradeiras de coco babaçu acabou ocasionando em resistência e busca pelo babaçu livre, tendo a igreja católica como aliada, que ajudou na denúncia de situações violentas e no tocante a melhores condições de trabalho e vida. Na região do Médio Mearim e em outras regiões com características semelhantes, ocorreram vários conflitos agrários na década de 1980, resultando em conflitos entre fazendeiros e trabalhadoras(es).

A igreja teve um papel muito importante, especialmente em desenvolver um trabalho de conscientização política e social, aglutinando comunidades para lutarem contra violações de direitos que acometiam diversos grupos, sendo presente também na luta das quebradeiras de coco babaçu. Outra forma de resistência coletiva foi a organização da Associação de Mulheres Trabalhadoras Rurais (AMTR), a formação de cooperativas, como a Cooperativa dos Pequenos Produtores Agroextrativistas de Lago do Junco LTDA (COPPALJ), e a criação da Associação em Áreas de Assentamento do Estado do Maranhão (ASSEMA) e do Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu (MIQCB), que foram se constituindo a partir das necessidades e obstáculos dos(as) trabalhadores(as) rurais. As ações reivindicatórias iam se objetivando nas lutas para reaver, junto ao poder público local e estadual, o livre acesso ao babaçu e o direito à terra.

É importante enfatizar que esta luta não requer uma ação isolada de organizações relacionadas à igreja que já atuavam na área antes do estabelecimento da ASSEMA e da AMTR. Surgiu a ideia inicial de produzir sabão a partir do óleo do babaçu, que se apresentava como uma alternativa de renda para as mulheres da associação de mães. Essa produção também pode ser entendida como uma forma de potencializar a preservação do babaçu na região, compreendida no sentido de uso comum da terra natural e do território como um direito inseparável da prática ordinária permitida pela criação e implementação da Lei do Babaçu Livre. Esta lei (231/2007) foi um projeto de autoria do deputado Domingos Dutra (PT/MA) a pedido das quebradeiras de coco babaçu. A lei proíbe a derrubada de palmeiras de babaçu nos estados do Maranhão, Piauí, Tocantins, Pará, Goiás e Mato Grosso e cria regras para a exploração da espécie.

2. A LUTA DAS QUEBRADEIRAS DE COCO BABAÇU

Ao longo da história, várias mulheres têm batalhado por aquilo que acreditam, o que não tem sido diferente com as mulheres quebradeiras de coco, que lutaram/lutam pelo babaçu

livre, já que o coco não é só uma fonte de renda para elas, mas é uma forma de resistência. Nesse sentido, o coco babaçu é considerado por essas quebradeiras como uma mãe, já que esta é a criadora da vida e fonte de alimento. Além do babaçu proporcionar uma fonte de renda para essas trabalhadoras, é algo cultural, da vivência delas, que inclui um sentimento de pertencimento. Elas aprenderam inúmeras formas de utilizar o coco babaçu para sobreviver.

Na década de 1970, segundo Cardoso (2018), o processo de luta apresentado nas mobilizações das mulheres pelo livre acesso ao coco babaçu desencadeou conflitos agrários na Região do Médio Mearim, a exemplo do município de Lago do Junco. Nesse período, o extrativismo começou a ser proibido por fazendeiros que não deixavam as mulheres entrarem na floresta de babaçu para coletar o coco em áreas de sua propriedade. Havia ameaças e até violência e, já que o coco estava preso, por muito tempo houve manipulação comercial para que as quebradeiras de coco vendessem somente para os barracões dos fazendeiros, que usavam seu poder para lucrar com extrativismo.

Durante esta época, as quebradeiras sofreram muita opressão e violência, vaqueiros vigiavam as terras dos fazendeiros para que as quebradeiras não tivessem acesso ao coco, o que afetava a sua subsistência, uma vez que o babaçu era um dos principais meios de sobrevivência. Ou seja, a violência, o desrespeito e a violação dos direitos dos extrativistas eram constantes e, de acordo com Cardoso (2018), a Lei de Terras do Sarney, a lei 2.979 de julho de 1969, colaborou para o fortalecimento desses conflitos no estado do Maranhão ao favorecer legalmente a privatização das terras públicas do Maranhão e incentivar projetos ligados à agropecuária e à agroindústria, limitando o acesso às áreas de babaçuais.

Latifundiários, entre as décadas de 1980 e 1990, na região do Médio Mearim, também, teve seu respaldo acobertado e incentivado pelo governo do Estado, a partir de 1967. Assim, fortaleceram-se as ações dos proprietários de terra, também identificados como “fazendeiros” contra os trabalhadores e trabalhadoras rurais dessa região. Esse cenário dificultou o acesso dos agricultores familiares e das comunidades tradicionais à permanência na terra e à garantia de sua sustentabilidade. (CARDOSO, 2018, p. 38)

Em meio aos conflitos agrários no Médio Mearim, a resistência coletiva iniciou dentro da igreja católica, importante aliada na luta por melhores condições de vida dos(as) trabalhadores(as) da região. Agrupar toda a comunidade para desenvolver a conscientização política e social contra a violência e por direitos fez parte da atuação de uma igreja progressista que atuava na região. O trabalho da igreja está muito presente na memória das quebradeiras de coco e sua contribuição na iniciativa de produção de sabonetes feitos do óleo vegetal do babaçu para a geração de renda a mulheres dos clubes de mães.

A igreja foi identificada como um espaço antagonista às perspectivas do capital, especialmente por desenvolver um trabalho de conscientização política social aglutinando homens, mulheres, jovens e crianças a lutarem contra violações de direitos que acometiam diversos grupos, dentre os quais: o livre acesso à terra. (CARDOSO, 2018, p. 34)

As manifestações de resistência exibidas pelas mulheres em diferentes situações, como na luta pelo livre acesso ao babaçu, no direito a se cadastrar no sindicato, à educação, à diversão, à geração de renda, à terra, são sempre lembradas como importantes e acrescidas a todas as outras tarefas já existentes e, por elas, executadas no dia a dia. São notáveis a luta das quebradeiras de coco babaçu, a violência sofrida pelas mulheres dentro e fora de casa por seu posicionamento acerca dos direitos das mulheres, a visibilidade adquirida na região por meio das intervenções nas políticas públicas municipais, na lei do livre acesso e em todo o trabalho de proteção do meio ambiente.

Essas discussões e ações possibilitaram uma construção processual da identidade coletiva enquanto mulheres extrativistas. Neste sentido, a ideia de criar o Clube de Mães não se deu de forma isolada, mas foi acompanhada de estratégias que aglutinaram mulheres e ideias e que se desdobraram em uma unidade de mobilização.

Os principais conflitos agrários na região foram solucionados no final da década de 1980, com a desapropriação das terras e criação de projetos de assentamento para os trabalhadores rurais. Nesta região o associativismo passou a ser, a partir de então, uma modalidade de organização e ação coletiva privilegiada pelas famílias de trabalhadores rurais, como forma de garantir sua permanência nas terras reconquistadas.

Segundo Lima Neto (2007, p. 16): “[...], este conflito agrário [...] deixou marcas muito fortes em função da violência sofrida pelas famílias: despejos, destruição das criações e plantações, prisões, espancamentos, fome e mortes [...]”. Assim como a igreja está presente nas memórias dessas pessoas, a violência sofrida durante esses conflitos jamais será apagada de suas lembranças.

2.1 A ASSEMA e as quebradeiras de coco babaçu

A ASSEMA existe há mais de 26 anos, sendo uma organização de natureza associativa sem fins lucrativos ou econômicos. Foi fundada e dirigida por agricultores e extrativistas de coco babaçu e está localizada no estado do Maranhão, em Pedreiras. A associação representa as mulheres quebradeiras de coco babaçu, comunidades quilombolas, jovens, grupos produtores informais associados de assentamentos, cooperativas de produção e comercialização, para promover melhoria na vida das famílias que vivem da agricultura familiar e do extrativismo.

Contribui para a produção de alimentos seguros e diversificados que são destinados ao autoconsumo e mercados consumidores externos. Tem dado apoio à educação em escolas públicas rurais e empoderado os sujeitos para a interação nos espaços de tomada de decisão política pública. Além disso, está comprometida em combater a desigualdade de gênero, atuando em projetos junto a mulheres extrativistas.

Ao buscar por informações no site da organização (asema.org.br), elaborei uma tabela dos assuntos que são vinculados às mulheres quebradeiras de coco babaçu. Foram pesquisadas matérias dos anos de 2019 a 2021. É importante ressaltar que, após o ano de 2021, o site da ASSEMA não foi mais alimentado com matérias sobre as quebradeiras de coco babaçu ou qualquer outro assunto.

As formas de organização social do trabalho são reconhecidas pelas relações coletivas que interagem dentro das comunidades a partir de laços de solidariedade, que se reconhecem nas atividades cotidianas e fazeres tradicionais. Aparecem notícias de vários encontros (reuniões, festivais, etc.), nos quais as mulheres quebradeiras de coco babaçu. O encontro do Centro de Referência Estadual de Economia Solidária (Cresol) foi a oportunidade para apresentar e comercializar o sabonete de coco babaçu, biojoias do babaçu, licores, compotas de frutas, entre outros produtos. E durante o tradicional festival da melancia, em Bacabal, além da melancia também foram comercializados banana, mamão, feijão-verde, macaxeira, coco da praia, galinhas, ovos caipiras, polpas de frutas, licores e também o sabonete de babaçu produzido pela AMTR (Lago do Junco e Lago dos Rodrigues).

Além das mulheres quebradeiras de coco venderem seus produtos durante os vários encontros, as empresas de cosméticos acabam buscando por elas como uma forma de fornecer o óleo de coco babaçu. A empresa *The Body Shop* assinou um contrato com a COPPALJ, em 2019. Segundo a cooperativa estão fornecendo cerca de 80 toneladas de óleo de coco babaçu por ano e também houve fornecimento de 16 toneladas de óleo de coco para a empresa Natura cosméticos.

Além disso, é possível encontrar o óleo de coco e o sabonete de babaçu nas lojas virtuais das Americanas. É importante ressaltar que essa produção é destacada como sustentável, pois visa a atender a população sem comprometer as futuras gerações, contribuindo para um crescimento mais equilibrado com a natureza, não visando apenas o crescimento econômico, mas também desenvolvimento ambiental.

Outro momento, no qual as quebradeiras de coco debateram foi no Seminário Mulheres e Agroecologia, que reuniu agricultoras familiares e agroextrativistas, no município de Bacabal.

O objetivo deste seminário foi o resgate e a construção de novos saberes acerca da relação existente entre o sagrado feminino e a agroecologia para o enfrentamento das violências de gênero dentro dos territórios. As mulheres utilizaram o evento para debater suas demandas e ter seu lugar de fala. Outro momento relevante tem sido os cursos informativos aos jovens do Médio Mearim, uma iniciativa das quebradeiras de coco ligadas à ASSEMA.

Tabela 1: Matérias da ASSEMA (2019-2021)

Título da Matéria	Fonte	Data	Informações principais
Da alfabetização ao comércio justo, AMTR comemora 30 anos de resistência, luta e conquistas.	ASSEMA	22/05/2019	30 anos de AMTR está celebrando a resistência, conquistas e resultados alcançados. Hoje milhares de mulheres estão alfabetizadas e ocupam vários espaços na sociedade. Ela deixou de ser a mulher que antes só cuidava da casa e foi à luta por seus direitos.
Farinha de mesocarpo do Maranhão conquista indústria cosmética	ASSEMA	29/05/2019	O mesocarpo é utilizado para fazer mingaus, pudins, bolos, pães, biscoitos, entre outras receitas. Produto sem agrotóxico, a farinha é rica em vitaminas e sais minerais e não contém glúten. Agora também é utilizado na indústria farmacêutica.
Unidades produtivas de ASSEMA participam de reunião do CRESOL em São Luís	ASSEMA	04/07/2019	O encontro do Centro de Referência Estadual de Economia Solidária (Cresol), foi realizado em São Luís, a oficina de consolidação de um fundo rotativo solidário para os empreendimentos de economia solidária, que comercializam sabonete de babaçu, a biojóias de coco babaçu, licores, compotas de frutas e entre outros.
Produtores apoiados pela ASSEMA participam no XI festival da melancia em Bacabal	ASSEMA	08/07/2019	Durante o festival da melancia em Bacabal, produto que dá nome ao evento por sua tradição de cultivo no povoado, também foram comercializados banana, mamão, feijão-verde, macaxeira, coco da praia, galinhas e ovos caipiras e também polpas de frutas, licores do Grupo Santana, sabonete de babaçu produzido pela Associação de Mulheres Trabalhadoras Rurais de Lago do Junco e Lago dos Rodrigues (AMTR), entre

Título da Matéria	Fonte	Data	Informações principais
			outros produtos.
ASSEMA investe na criação de nova marca	ASSEMA	09/07/2019	A Assema, que completou em junho 30 anos de criação, resolveu inovar no reposicionamento da sua marca. O principal objetivo de refazer a marca, ou seja, criar a marca, é gerar valor e estimular o sentimento de pertencimento das pessoas, especialmente, seus associados, em relação às suas atividades. Sendo que, a Assema trabalha com o cooperativismo e do associativismo no Médio Mearim com destaque, principalmente, para o fortalecimento da cadeia agroextrativista do coco babaçu.
Quebradeiras de coco babaçu discutem manejo dos babaçuais em São Luiz Gonzaga/MA	ASSEMA	11/07/2019	A discussão ocorreu na comunidade quilombola de Monte Alegre, durante a 24ª Assembleia Geral Ordinária da Associação de Mulheres Trabalhadoras Rurais Quebradeiras de Coco Babaçu. Como principal pauta de discussão da Assembleia, foi realizada pela assessoria técnica da Assema uma oficina sobre as boas práticas de manejo das áreas de ocorrência do babaçu, envolvendo entre os tópicos, a densidade de palmeiras e a dinâmica de população do babaçu.
COPPALJ inaugura unidade de refino de óleo de babaçu em Lago do Junco	ASSEMA	25/07/2019	A produção da Cooperativa de Pequenos (as) Produtores (as) Agroextrativistas do Lado do Junco-MA (COPPALJ) inicia uma nova etapa. Foi inaugurada ontem (24/07/2019) a Unidade. A Coppalj é atualmente a única cooperativa nacional responsável pela produção de óleo com certificado da IBD, a maior certificadora da América Latina.
Produtos babaçu livre presentes na 18ª AGRITEC em Presidente Dutra-MA	ASSEMA	08/08/2019	Os produtos da marca Babaçu Livre de organizações produtivas sócias da Associação em Áreas de Assentamento no Estado do Maranhão (Assema), entre elas, Coopaesp, Coppalj. Entre os produtos expostos na Feira estão óleo refinado de babaçu produzido pela

Título da Matéria	Fonte	Data	Informações principais
			Coppalj (Cooperativa de Pequenos (as) Produtores (as) Agroextrativistas do Lado do Junco-MA), o sabonete de babaçu produzido pela Associação de Mulheres Trabalhadoras Rurais de Lago do Junco e Lago dos Rodrigues-MA (AMTR), farinha de mesocarpo Coopaesp (Cooperativa de Produtores Agroextrativistas de Esperantinópolis-MA) e o Grupo Santana (São Luiz Gonzaga) com seus licores e compotas e frutas da região do Médio Mearim. Também são comercializados artesanato e bijuterias de babaçu.
Mulher e agroecologia é tema de seminário em Bacabal	ASSEMA	26/08/2019	Território Sagrado, Bem Viver e Feminismo foi tema do Seminário Mulheres e Agroecologia, que reuniu agricultores familiares e agroextrativistas, no município de Bacabal nos dias. O objetivo deste seminário foi o resgate e a construção de “novos” saberes acerca da relação existente entre o sagrado feminino e a agroecologia como enfrentamentos das violências de gênero dentro dos territórios.
Coletivo de movimentos entregam a parlamentares na câmara petição para transformar o cerrado e caatinga em patrimônio nacional	ASSEMA	16/08/2019	Rede de movimentos em defesa do Cerrado, entre os quais o Maranhão representado por quebradeiras de coco babaçu, Assema, Miqcb e demais organizações que compõem a Rede Cerrado, entregaram a parlamentares no Congresso Nacional uma petição com 570 mil assinaturas em favor da aprovação da PEC 504/2010 para transformar o Cerrado e a Caatinga em Patrimônio Nacional.
ASSEMA presente no IX encontro e feira dos povos do cerrado	ASSEMA	18/09/2019	As estratégias de desenvolvimento para agricultura familiar por meio de agroindústrias de alimentos na região do Médio Mearim no Estado do Maranhão foram tema de discussão na visita técnica que reuniu representantes da Associação em Áreas de Assentamentos no Estado do Maranhão (Assema) e diversas unidades da Embrapa (Embrapa Amazônia Oriental/Belém/Pará, Embrapa Cocais/São Luís/MA, Embrapa Recursos Genéticos e

Título da Matéria	Fonte	Data	Informações principais
			<p>biotecnologia/Brasília/DF e Embrapa Agroindústria de Alimentos/Rio de Janeiro/RJ). Entre as estratégias discutidas, ficou definida a realização de um curso de formação em processamento dos produtos de origem extrativistas das agroindústrias da região, que atenderá a um público específico que já trabalha com processamento de alimentos.</p>
<p>Audiência pública e caminhada para comemorar o Dia das Quebradeiras de Coco Babaçu no Médio Mearim no dia 24 de setembro</p>	<p>ASSEMA</p>	<p>23/09/2019</p>	<p>No dia 24 de setembro é comemorado o Dia Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu. Para comemorar a data, na região do Médio Mearim no Maranhão, foi realizada uma audiência pública, caminhada e momento cultural, no município de Lago do Junco-MA.</p>
<p>Comemoração e protestos marca o dia das Quebradeiras de Coco Babaçu no Médio Mearim</p>	<p>ASSEMA</p>	<p>25/09/2019</p>	<p>A audiência pública e uma caminhada marcaram as comemorações pelo dia 24 de setembro, Dia Estadual das Quebradeiras de Coco Babaçu, na região do Médio Mearim no Maranhão. As atividades foram organizadas pela AMTR em parceria com diversas organizações como Associação em Áreas de Assentamentos no Estado do Maranhão (Assema), Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu (Miqcb), a Associação de Jovens Rurais (AJR), a Cooperativa de Pequenos Produtores de Lago do Junco (Coppalj), entre outras, além de sindicatos de trabalhadores e trabalhadoras rurais e escolas famílias agrícolas. Entre as pautas discutidas durante a audiência pública, esteve a educação do campo contextualizada, uma bandeira defendida pela AMRT desse a sua criação, em 1998; a defesa dos babaçuais e o acesso livre aos territórios de babaçu, além de denúncias de agressões por desmatamentos e o uso demorado de agrotóxicos.</p>
<p>Coppalj renova contrato para fornecer óleo de babaçu para a Body</p>	<p>ASSEMA</p>	<p>10/10/2019</p>	<p>A Cooperativa de Pequenos Produtores Agroextrativistas do Lado do Junco e Lago dos Rodrigues (Coppalj) renovou, por mais três anos, o contrato de fornecimento do óleo</p>

Título da Matéria	Fonte	Data	Informações principais
Shop			orgânico de babaçu com a The Body Shop, marca inglesa de cosméticos naturais. Pelo acordo firmado, a Coppalj fornecerá cerca de 80 toneladas de óleo por ano. A parceria entre Coppalj, Assema e The Body Shop já dura 28 anos, quando a cooperativa iniciou o fornecimento para a marca inglesa, baseada em princípios do comércio justo e solidário de valorização de comunidades tradicionais.
Coppalj é exemplo cooperativismo para fortalecimento do campo	ASSEMA	22/10/2019	O cooperativismo é uma das estratégias de fortalecimento para mulheres, homens e juventude do campo, a exemplo do que já acontece com a Cooperativa de Pequenos Produtores (as) Agroextrativistas de Lago do Junco (Coppalj). A questão foi um dos assuntos discutidos durante o Seminário sobre Questões Agrárias no Maranhão, realizado no Campus da UFMA, em Bacabal, entre os dias 18 e 19 de outubro. A Coppalj, que produz óleo de babaçu, em Lago do Junco/MA, foi apresentada durante o seminário como um caso de sucesso de cooperativismo que surgiu para fortalecimento dos agroextrativistas da região do Médio Mearim.
Embrapa ministra curso de boas práticas em fabricação para agroextrativistas	ASSEMA	24/10/2019	A Embrapa Agroindústria, do Rio de Janeiro, ministrará o Curso de Boas Práticas de Fabricação para agroextrativistas da região do Médio Mearim. O curso, promovido pela Associação em Áreas de Assentamentos no Estado do Maranhão (Assema) com apoio do PNUD, será realizado entre os dias 28 e 31 deste mês. As aulas serão ministradas na sede da Assema, em Pedreiras/MA, tendo um dia de aula prática na unidade de produção de farinha de mesocarpo de babaçu, pertencente à Coopaesp (Cooperativa de Produtores Agroextrativistas de Esperantinópolis), na cidade de Esperantinópolis/MA. O objetivo do curso é contribuir com a formação de quadros técnicos para operar sobre conhecimentos específicos relacionados à

Título da Matéria	Fonte	Data	Informações principais
			segurança na produção de alimentos tratados por Normas Regulamentadoras emitidas pelos ministérios.
Embrapa treina produtores do Médio Mearim em Boas Práticas de Fabricação	ASSEMA	04/11/2019	Com o objetivo é contribuir com a melhoria da qualidade da produção das agroindústrias do Médio Mearim, agricultores familiares e agroextrativistas do babaçu da região do Médio Mearim receberam treinamento em Boas Práticas de Fabricação, ministrado pela Embrapa Agroindústria do Rio de Janeiro. O curso foi promovido pela Associação em Áreas de Assentamentos no Estado do Maranhão (Assema) com apoio do PNUD, por meio do Projeto Bem Diverso, no período de 28 a 31 de outubro, em Pedreiras/MA. Participaram do curso, produtores que trabalham com agroindústrias do babaçu (fábrica de sabonete, farinha de mesocarpo, fabricação de óleo) e produção de polpas de frutas, geleias e bebidas.
Assema, Coopaesp, Coppajl e Grupo Santana presentes da 19ª Agritec em Barreirinhas	ASSEMA	12/11/2019	As unidades produtivas da Associação em Áreas de Assentamentos no Estado do Maranhão (Assema) estiveram presentes na 19ª Feira de Agricultura Familiar e Agrotecnologia do Maranhão (Agritec) do Território Lençóis, Muniz e Delta, realizada entre os dias 06 e 8 de novembro, na cidade de Barreirinhas/MA. Na ocasião, foram comercializados na Feira os produtos da marca Babaçu Livre sendo o óleo refinado de babaçu produzido pela Coppalj (Cooperativa de Pequenos (as) Produtores (as) Agroextrativistas do Lado do Junco-MA), o sabonete de babaçu produzido pela Associação de Mulheres Trabalhadoras Rurais de Lago do Junco e Lago dos Rodrigues-MA (AMTR), farinha de mesocarpo da Coopaesp (Cooperativa de Produtores Agroextrativistas de Esperantinópolis-MA) e os licores e

Título da Matéria	Fonte	Data	Informações principais
			compotas de frutas do Grupo Santana (de São Luiz Gonzaga)
Presidente da AMTR participa de Simpósio Brasileiro sobre Acesso ao Patrimônio Genético e Conhecimento Tradicional no RJ	ASSEMA	21/11/2019	O protagonismo das quebradeiras de coco babaçu da região Médio Mearim do Estado do Maranhão foi destaque no I Simpósio Brasileiro de Acesso ao Patrimônio Genético e Conhecimento Tradicional Associado: interfaces entre comunidades, academia, empresas e governo, que contou com a participação da quebradeira de coco babaçu e presidente da Associação de Mulheres Trabalhadoras Rurais de Lago do Junco e Lago dos Rodrigues-MA (AMTR), Maria das Dores Vieira Lima, a Dora.
ASSEMA desenvolve plano de manejo para promover a conservação dos babaçuais no Médio Mearim	ASSEMA	18/12/2019	A assessoria técnica da Associação em Áreas de Assentamento no Estado do Maranhão (ASSEMA) e apoio do Fundo Amazônia, está em curso a elaboração de um Plano de Manejo Florestal Sustentável de Produto Não Madeireiro. O plano é um documento técnico mediante o qual se estabelece o zoneamento e as normas que devem orientar o uso da terra e o manejo dos recursos naturais. Desenvolvido de forma participativa com as famílias agroextrativistas de Lago do Junco, essa iniciativa de manejo florestal tem por objetivo o manejo das áreas de ocorrência da palmeira babaçu (<i>Attalea speciosa</i> Mart. ex Spreng), visando à conservação dessa espécie da sociobiodiversidade aliada a outras essências florestais de forma sustentável.
AMTQC elege nova diretoria durante assembleia	ASSEMA	19/12/2019	Eleita a nova diretoria da Associação de Mulheres Trabalhadoras Rurais Quebradeiras de Coco Babaçu de São Luiz Gonzaga (AMTQC). A eleição ocorreu durante o 25º Assembleia Geral Ordinária da AMTQC, realizada nos dias 22 e 23 de novembro de 2019, na Comunidade Olho D'água dos Grilos, no município de São Luís Gonzaga do Maranhão.

Título da Matéria	Fonte	Data	Informações principais
Em meio à pandemia, desafios e conquistas da Assema em 2020	ASSEMA	04/06/2021	Melhorias estruturais de unidades produtivas dos produtos de babaçu (sabonete e sabão, azeite, artesanato) licores, mel, polpa de frutas, campanhas de ativismo pela não violência doméstica, acesso à política de garantia do preço mínimo para o babaçu (PGPMBio) medidas de biossegurança contra a Covid-19.
Venda do óleo da Coppalj para Natura beneficia agroextrativistas do Médio Mearim	ASSEMA	16/06/2021	Mais um lote de 16 toneladas de óleo bruto de coco babaçu produzido pela Cooperativa dos Pequenos Produtores Agroextrativistas de Lago do Junco (Coppalj) seguiu esta semana com destino ao estado vizinho, o Pará, em atendimento à demanda da empresa Natura Cosméticos.
Óleo e sabonete de babaçu produzidos no Maranhão ganham as prateleiras das Lojas Americanas em Brasília	ASSEMA	13/07/2021	Fruto do trabalho das Quebradeiras de Coco Babaçu do Maranhão, o óleo e o sabonete de babaçu agora podem ser encontrados nas Lojas Americanas de Brasília e na loja virtual. A oferta do óleo de babaçu na loja virtual das Americanas é acompanhada da história e valores do produto. "... um produto orgânico e agroecológico que gera conservação das florestas de babaçu e fortalece a manutenção dos modos de vida tradicionais no território Médio Mearim maranhense", diz o anúncio.
Assema discute projeto de criação do Consórcio de Conservação e Uso Sustentável Babaçu Livre	ASSEMA	16/07/2021	A diretoria da Assema reuniu-se no dia 6 de julho, em sua sede, em Pedreiras-MA, para discutir sobre o desenvolvimento do projeto "Consórcio de Conservação e Uso Sustentável Babaçu Livre". O objetivo é reunir organizações que atuam na cadeia de babaçu para a criação do Consórcio Babaçu Livre, que vai desenvolver e multiplicar a capacidade de uso sustentável dos babaçuais, oferecendo formação técnica em boas práticas de manejo em cerca de 100 mil hectares de áreas conservadas, além de facilitar a produção, comercialização e gestão dos produtos.

Título da Matéria	Fonte	Data	Informações principais
Coppalj e AMTR recebem visita de comitiva da Amazonas	ASSEMA	06/08/2021	A Cooperativa dos Pequenos Produtores Agroextrativistas de Lago do Junco (COPPALJ) recebeu ontem, 05/08, a visita técnica da Assembleia Legislativa e da Secretaria de Estado do Meio Ambiente do Amazonas e do Instituto de Desenvolvimento Rural do Estado do Amazonas (IDAM). Na ocasião, dona Nazira, sócia da AMTR, falou em nome das quebradeiras de coco babaçu, relatando o histórico de lutas pela preservação das palmeiras de babaçu e a criação de produtos que representam a valorização da cadeia e geram renda para as comunidades tradicionais na região do Médio Mearim no Maranhão.
COPPALJ e AMTR entregam primeiro lote de produtos vendidos ao PROCAF Babaçu para o município de Lago do Junco	ASSEMA	13/08/2021	A Cooperativa dos Pequenos Produtores Agroextrativistas de Lago do Junco (COPPALJ) e a Associação de Mulheres Trabalhadoras Rurais de Lago do Junco e Lago dos Rodrigues (AMTR) entregaram ontem (12/08/2021) à Prefeitura de Lago do Junco, o primeiro lote de produtos do babaçu como o óleo refinado e o sabonete que serão doados a famílias de baixa renda. Os produtos foram adquiridos pelo Programa de Compras da Agricultura Familiar, o PROCAF Babaçu, do Governo do Maranhão. O programa é desenvolvido por meio da Secretaria Estadual de Agricultura Familiar - SAF, que realiza a compra de produtos da agricultura familiar de associações e cooperativas.

Durante a pesquisa no site da ASSEMA, foi possível observar que não há informações disponibilizadas para o ano de 2020, o que, tudo indica, se deva ao surto de COVID no mundo. E, após o dia 13/08/2021, o site não foi mais alimentado por nenhuma matéria nova relacionada ou não com as quebradeiras de coco babaçu.

3. CONCLUSÃO

Pode-se verificar que as mulheres quebradeiras de coco babaçu, em geral, passam por diversas dificuldades, conflitos e vulnerabilidades mais específicas, elas também sofrem para

traçar estratégias, lutas coletivas e perseverar para alcançar a independência financeira. O trabalho com o coco babaçu é um trabalho árduo e socialmente desvalorizado, mas as mulheres não desistiram de ser exemplo para seus filhos e para as gerações futuras. É muito relevante destacar que todo esse processo de luta tem permitido às mulheres quebradeiras assumirem essa atividade sem vergonha e com orgulho de ter uma identidade e um trabalho.

Os derivados do coco babaçu representam uma vigorosa fonte de subsistência e de renda para essas mulheres. No entanto, deveria haver incentivo por parte do poder público a essa atividade e valorização real desse trabalho que é realizado pelos extrativistas. Ainda há muito a ser discutido sobre as quebradeiras de coco babaçu. Não devemos colocar estas mulheres em um lugar de pena, mas de mulheres batalhadoras que lutam pelo meio ambiente, por sua família e pelo futuro do coco babaçu.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maristela. **Viúvas entre a violência e a impunidade**. São Luís: NAV/Mestrado em Políticas Públicas, UFMA, 1997.

ANTUNES, Marta. As guardiãs da floresta do babaçu e o tortuoso caminho do empoderamento. In.: WOORTMANN, E.; HEREDIA, B.; MENASHE, R. (Orgs.) **Margarida Alves** – Coletânea sobre estudos rurais e gênero. Brasília: MDA/PEPIGRE, 2006.

ARAÚJO, Helciane; MARTINS, Cynthia; MAGALHÃES, Ana. As quebradeiras de coco babaçu e a luta pelo fim da sujeição no campo. In: **DIREITOS HUMANOS NO BRASIL: relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos**. São Paulo: Fundação Heinrich Böll, 2004.

BARBOSA, Viviane. **Mulheres do babaçu: Gênero, maternalismo e movimentos sociais no Maranhão**. 267 f. Niterói, 2007. Tese (Doutorado em História Social) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

CARDOSO, Lindalva Cunha. **QUEBRADEIRAS DE COCO BABAÇU, ORGANIZAÇÃO E MOBILIZAÇÃO POLÍTICA NO LAGO DO JUNCO E LAGO DOS RODRIGUES, REGIÃO DO MÉDIO MEARIM (MA): a experiência da fábrica de sabonete**. Orientador(a): Dra. Jurandir Novaes Maranhão. 2018. 231 f. Dissertação (Mestrado em Cartografia Social e Política da Amazônia) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2018.

CASTRO, Lucimeire. **O imaginário sobre o corpo em uma comunidade de quebradeiras de coco babaçu no Maranhão**. Viçosa, 2001. 165 f. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2001.

LIMA NETO, Evaristo José de. **O ASSOCIATIVISMO EM ÁREAS DE BABAÇUAIS: A EXPERIÊNCIA DAS ORGANIZAÇÕES DE TRABALHADORES RURAIS DO MUNICÍPIO DE LAGO DO JUNCO - MA ASSOCIADAS À ASSEMA**. 2007. 156 f.

Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/RJ, 2007.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº2, jul/dez.1989.

A FORÇA FEMININA: A PARTICIPAÇÃO DAS QUEBRADEIRAS DE COCO-BABAÇU NO CENSO AGROPECUÁRIO

Bruna Allohana Costa da Silva
Graduanda em Geografia
runaallohanasilva@gmail.com
UFMA

Bruno Eduardo dos Santos Ferreira
Graduando em Geografia
bruno.ferreira@discente.ufma.br
UFMA

Franciely Nunes Furtado
Graduanda em Geografia
francielynfurtado@gmail.com
UFMA

Lucas Vinicius Castro da Costa Gomes
Graduando em Geografia
lvcc.gomes@discente.ufma.br
UFMA

Ronaldo Barros Sodré
Doutor em Geografia
ronaldo.sodre@ufma.br
UFMA

RESUMO: No estado do Maranhão, existem em média 1.500 Comunidades Quilombolas, segundo o Governo do Estado, onde a maioria das famílias pertencentes a essas comunidades vivem em intenso conflito por seus territórios, lutando por espaço para plantar, coletar e para viver. Nesses povoados, geralmente é praticada a agricultura tradicional baseada em saberes tradicionais, onde as famílias fazem uso dos recursos naturais, assim como seus antepassados indígenas e negros escravizados faziam nos primórdios. Apesar das dificuldades, como expropriação das terras e da necessidade, contrária a vontade dos agricultores e da sua cultura ancestral, da utilização de agrotóxicos para produzir em maior quantidade em menores áreas de terra cultivável, as famílias quilombolas ainda plantam arroz, milho, quiabo, cará, batata-doce, feijão, mandioca, entre outras culturas destinadas ao consumo da própria comunidade. As principais fontes de renda das famílias quilombolas estudadas, entre elas as pertencentes à Comunidade Charco e à Comunidade Juçaral, presentes na Baixada Maranhense, são a venda da farinha de mandioca e dos derivados de coco-babaçu. O objetivo deste trabalho é demonstrar como o coco-babaçu é importante para esses povoados, desde a extração do azeite até a utilização da casca como carvão, assim como destacar a luta feminina para manter e fortalecer a renda que chega às comunidades por meio da coleta e fabricação de produtos artesanais advindos desse bem natural. A metodologia utilizada para elaboração deste estudo se deu por meio da coleta e filtragem de dados bibliográficos, onde buscou-se fazer um estudo voltado para as diversas formas de aproveitamento do coco-babaçu e pode-se chegar a conclusão que a luta dessas mulheres quebradeiras está muito além do seus espaços físicos, podemos entendê-las como uma grande e suada luta por suas raízes, para manter viva a forma natural e limpa como seus avós e bisavós cultivavam, enquanto buscam participar e criar movimentos e eventos para fortalecer a soberania alimentar e o cuidado com a natureza dentro e fora de seus territórios, compartilhando seus saberes e fazendo política.

Palavras-chave: Povoados, Quebradeiras, Coco-Babaçu, Comunidades Tradicionais.

1. INTRODUÇÃO

Segundo o IBGE (2021), o estado do Maranhão possui 329.651,496 km² e uma população de 7 milhões de pessoas em muitos grupos sociais e culturais, onde se encontram indígenas, quilombolas, sertanejos, pescadores e outros. Em quase 1.500 comunidades quilombolas presentes no estado, é comum encontrarmos a agricultura tradicional baseada em saberes tradicionais, equivalente à agricultura de bases orgânicas, que além de complementarem a renda da comunidade, alimentam as famílias que ali vivem.

Neste trabalho, vamos destacar o trabalho e as lutas das mulheres quebradeiras de coco babaçu, que vivem em uma grande luta para produzir seus alimentos e produtos destinados à venda de forma orgânica e proteger seus espaços, assim como faziam seus antepassados, e esse é um importante ponto no desenvolvimento socioeconômico das comunidades em que elas estão inseridas. Segundo o Governo do Maranhão (2022), as comunidades do estado contam com mais de 300 mil mulheres trabalhadoras rurais que vivem em função do extrativismo do babaçu.

Os produtores orgânicos do passado, adotavam os sistemas alternativos de produção por convicção pessoal, onde exaltavam o meio ambiente e a saúde. Por isso, os sistemas de produção eram estabelecidos com base em um longo conjunto de procedimentos que envolviam todo o sistema, desde a planta, o solo e as condições climáticas, objetivando uma produção sadia, com características e sabores originais, que mantivessem as características dos agroecossistemas tradicionais, que não dependem de insumos comerciais, pois usam recursos renováveis e disponíveis no local, como a reciclagem de nutrientes, mantendo a diversidade, continuidade espacial e temporal de suas características, adaptando-se às condições locais, aproveitando ao máximo os microambientes e beneficiando toda a propriedade, ao invés de impactá-la (Feiden, 2005).

Em geral, as comunidades rurais maranhenses, como a Comunidade Charco e Juçaral, produzem em pequena escala arroz, milho, quiabo, cará, batata-doce, feijão, mandioca, hortaliças e coleta de babaçu, se beneficiando diretamente do extrativismo e da venda de produtos feitos pelos próprios membros de cada comunidade, que também produzem para o consumo familiar, como diz Silva (2017) na Coleção Terras de Quilombos, Comunidade Quilombola Povoado do Charco:

As famílias de Juçaral e Charco praticam uma agricultura tradicional, mantendo os conhecimentos sobre o uso dos recursos naturais que aprenderam com seus antepassados. Esses saberes, baseados no respeito à natureza, remontam aos ancestrais indígenas e aos negros escravizados no século 19. No entanto, como consequência da perda de grandes áreas para plantar suas roças nos últimos anos, e das dificuldades

que enfrentam pela expropriação de boa parte de seu território tradicional, os quilombolas se viram obrigados a buscar maior produção em uma menor área de terra, utilizando para isso agrotóxicos, sem orientação técnica, já que não tinham acesso a qualquer tipo de apoio governamental.(SILVA, 2017)

Estas famílias, geralmente situadas em comunidades quilombolas, buscam produzir e coletar de forma que o ambiente não sofra modificações ou desequilíbrios, evitando a utilização de produtos agroquímicos de alta intensidade, utilizando o máximo possível do potencial de suas colheitas, reutilizando o que podem, como o artesanato feito com as palhas das árvores ou com o mesocarpo do coco babaçu. Assim, podemos inserir esse modo de vida como parte importante do objetivo número 12 dos Objetivos Do Desenvolvimento Sustentável no Brasil (2017), criados pela ONU, que busca em seus indicadores assegurar Padrões de Produção e de Consumo Sustentáveis:

12.2 Até 2030, alcançar a gestão sustentável e o uso eficiente dos recursos naturais;
12.4 Até 2020, alcançar o manejo ambientalmente saudável dos produtos químicos e todos os resíduos, ao longo de todo o ciclo de vida destes, de acordo com os marcos internacionais acordados, e reduzir significativamente a liberação destes para o ar, água e solo, para minimizar seus impactos negativos sobre a saúde humana e o meio ambiente; 12.5 Até 2030, reduzir substancialmente a geração de resíduos por meio da prevenção, redução, reciclagem e reuso. (ODS BRASIL, 2017)

Atualmente, segundo a Secretaria de Agricultura Familiar do MA, apesar dos intensos conflitos no campo, o Maranhão conta com algumas organizações e movimentos sociais que buscam assegurar que as quebradeiras de coco babaçu e suas famílias tenham acesso a condições de vida saudáveis, com direitos garantidos por lei e consigam vender seus produtos, cuidar de suas terras e lutar por seus espaços na sociedade com autonomia.

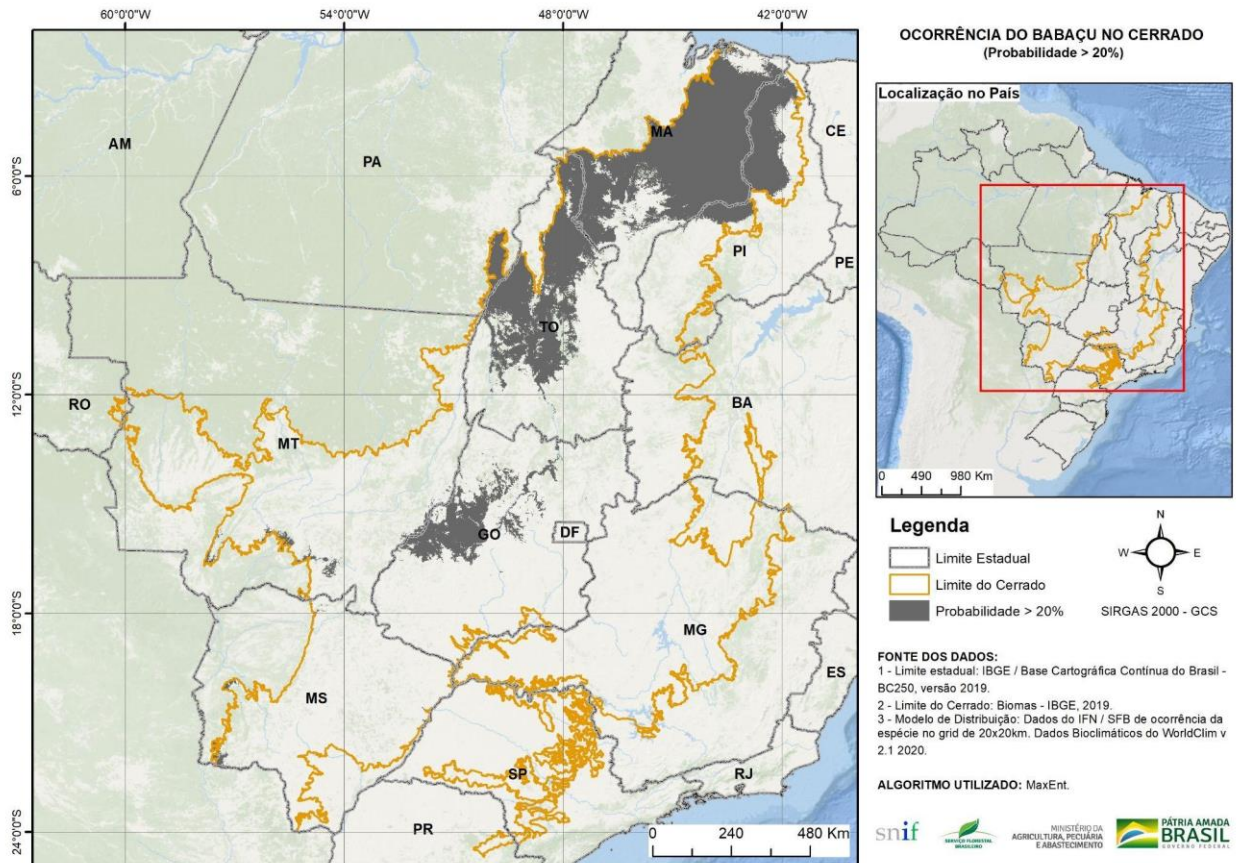
Entre os grupos envolvidos com a causa, podemos citar a RAMA, Rede de Agroecologia do Maranhão; o MIQCB, Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu; a

Associação das Quebradeiras de Coco dos Projetos de Assentamento de Chapadinha; do município de Itapecuru-Mirim, a Associação do Clube de Mães Quilombola Lar de Maria, a Cooperativa Mista dos Agricultores do Vinagre (Comavi) e Cooperativa Mista das Áreas de Reforma Agrária do Vale do Itapecuru (Coopevi); também temos a Associação das Mulheres Quebradeiras de Coco (Amuquec), de Capinzal do Norte; Rede Mulheres do Maranhão, dos municípios de Alto Alegre do Pindaré e Tufilândia, e a Cooperativa dos Pequenos Produtores Agroextrativistas de Lago do Junco (Coopalj), de Lago do Junco, onde algumas destas trabalham diretamente com a SAF - MA, Secretaria de Agricultura Familiar do Maranhão (SAF, 2022).

1.1 Da extração aos múltiplos usos do babaçu

O babaçu, também conhecido como baguaçu, coco-de-macaco e, na língua tupi, uauaçu, deriva de uma imponente palmeira nativa da região de transição entre Caatinga, Cerrado e Amazônia ou Mata dos Cocais, que cobrem cerca de 196 mil km² no território brasileiro, com ocorrência concentrada nos estados do Maranhão, Tocantins e Piauí. Ao contrário de culturas agrícolas e de reflorestamentos, não resulta de investimentos em plantios, ou de extração sistematizada em um plano de manejo florestal, sua aparição ocorre comumente em áreas antropizadas e de forma espontânea (Corazza et al., 2012).

Figura 1: Ocorrência do babaçu no cerrado



Fonte: Serviço Florestal Brasileiro (2020).

As palmeiras de babaçu, que tem o nome científico *Orbignya speciosa* e fazem parte da família *Palmae*, apresentam entre 10 e 20 metros de altura, seu tronco mede entre 30 a 40 centímetros de diâmetro e suas frutas, em cachos, são sustentadas por um pedúnculo, onde ficam presos vários cocos de aproximadamente 8 a 15 centímetros de comprimento e formato

oval (Corazza et al., 2012). Cada palmeira, demonstrada na Figura 2, geralmente produz até 6 cachos com frutos, e cada cacho pode ter até 100 cocos babaçu.

O nome “babaçu” vem da palavra indígena “wawasu”, que significa “fruta grande”. A mesma é um expressivo recurso do extrativismo vegetal no Brasil, onde podemos considerar o Maranhão como o maior estado produtor e podemos definir a sua extração como a atividade essencial para as populações rurais do estado (Gouveia, 2015).

O fruto do babaçu (Figura 2), é constituído por quatro partes: epicarpo - formado de fibras, pode ser utilizado em produtos artesanais, possuindo também alto poder calorífico, porém com alto teor de cinzas; endocarpo - também possui elevado poder calorífico, sendo usado na fabricação de carvão; mesocarpo – é composto por amido, sendo usado principalmente na alimentação humana e na fabricação de ração animal; e amêndoas encontram-se inseridas no interior do endocarpo, sendo mais de 60% da amêndoa óleo e o restante torta, usada como ração animal e adubo (PINHEIRO; FRAZÃO, 1995 apud. GOUVEIA, 2015, p. 6).

Figura 2: PALMEIRA E FRUTOS DE BABAÇU



Fonte: Embrapa Cocais (2020).

Segundo o MIQCB (2019), o principal patamar da cadeia produtiva é formado principalmente por crianças e adolescentes, que ajudam na coleta dos frutos como atividade cultural, descartando a ideia de exploração infantil, e por mulheres, que adotaram a prática como identidade e profissão.

As quebradeiras coletam o coco-babaçu que cai espontaneamente, e depois o quebram ao pé da palmeira de forma manual com um machado. Logo depois, o produto da quebra é transportado para suas casas em cestos, geralmente feitos da própria palha de babaçu, até o local onde será efetuada a venda ou o processamento da amêndoa em diversos produtos (MIQCB, 2019).

Para complementar a renda de diversas comunidades, incluindo a Comunidade Charco e Juçaral, além da amêndoa, outras partes são aproveitadas, incluindo a casca, raízes e folhas. Além da venda das amêndoas, elas podem ser transformadas em azeite ou leite para subsistência da própria família, podem ser utilizadas na culinária local, transformada em matéria-prima para produção de sabão e na produção de cosméticos. Já do mesocarpo, camada intermediária do coco, pode ser obtida farinha, que serve tanto para produção de mingau, como para bolo e outras finalidades (IPHAN, 2017).

Em função de sua composição e possibilidades, o coco-babaçu tem sido estudado, para aproveitamento em diversos coprodutos e para muitas finalidades, como pode ser visualizado na Figura 3.

Figura 3: Potencialidade e usos do coco-babaçu



Fonte: CARRAZZA et al., (2012) apud. SILVA et al., (2019).

Devido sua multiplicidade de usos e importância inestimável para diversas famílias, a Legislação Ambiental do Maranhão, por meio da Lei nº 4.734, de 18 de junho de 1986, proíbe a derrubada de palmeira de babaçu em todo o Território do Estado. Nos incisos que seguem o

caput do artigo primeiro, são elencados uma série de exceções à regra, as quais obedecem à lógica do interesse social e garantem a manutenção de parte da vegetação. Neste, foram estabelecidas exceções que contemplam o interesse de outros grupos, inclusive os econômicos, buscando não inviabilizar a utilização das propriedades, desde que racionalmente utilizadas (Agostinho, 2010).

Atualmente segundo o MIQCB (2019), existe um apelo constante das quebradeiras para manter suas atividades e produções e terem seus territórios respeitados com a melhora da abrangência da Lei do Babaçu Livre, pois além de proteger as árvores, permite o livre acesso das quebradeiras para coleta dos frutos.

Essa Lei foi criada entre os anos de 1997 e 2000, após décadas de lutas, humilhações e desrespeito, nascendo como um parágrafo sem muita força dentro do campo, porém, depois de um grande encontro, articulações nacionais e organizações, o Maranhão adotou a lei do Babaçu Livre em 12 municípios e outros estados também a aderiram (MIQCB, 2019).

Dentro dos locais que já possuem a lei no Maranhão, ainda existem donos de propriedades que vetam a coleta do babaçu, como disse Maria Alaídes, coordenadora geral do MIQCB e moradora da região do Médio Mearim, em uma entrevista ao site Mídia Ninja (2020):

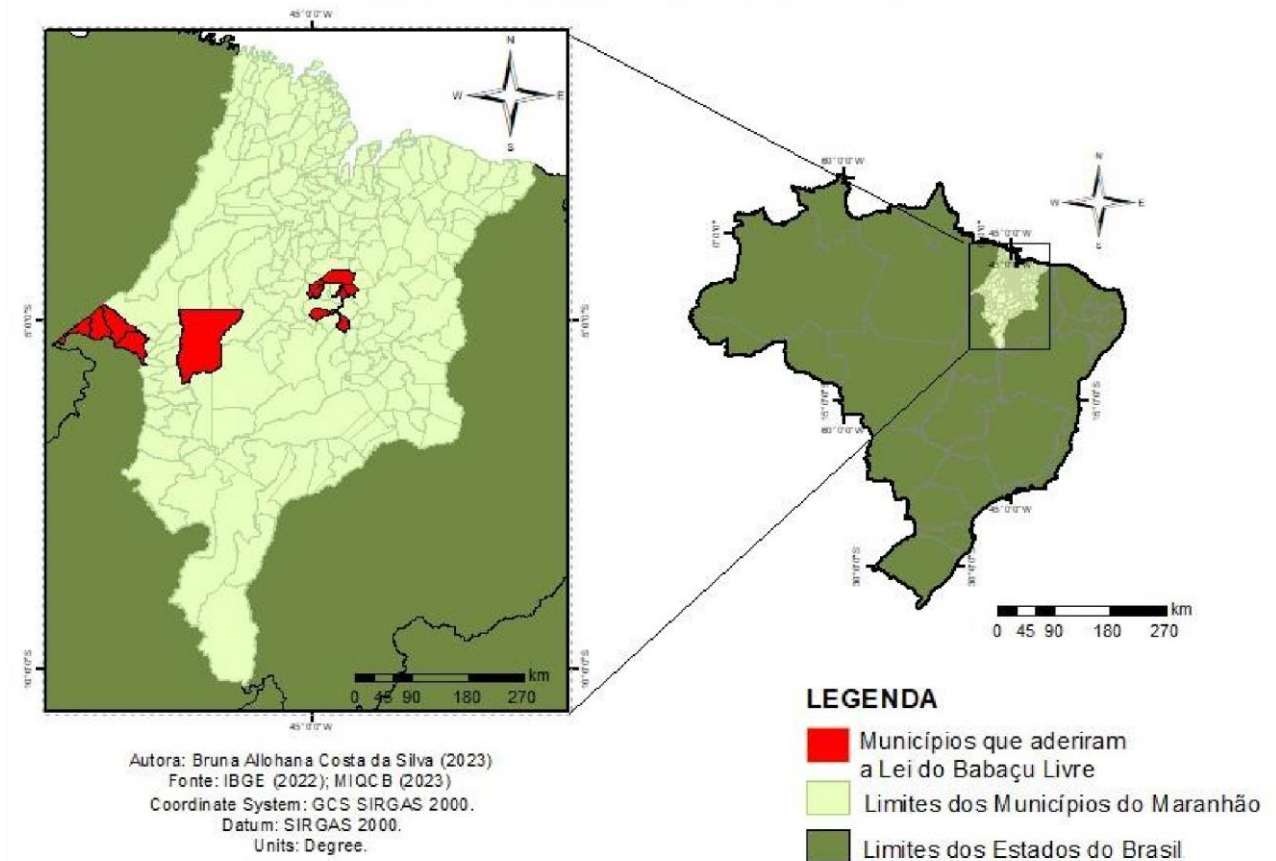
(...) Não significa dizer que nesses municípios parou de ter coco preso. Muitas pessoas, por respeito aos donos, não queriam entrar nas propriedades, mas onde estamos organizadas em cooperativas e associações nunca perdemos o princípio de manter as leis. Fazemos campanhas, tem o Dia Nacional das Quebradeiras, quando celebramos a importância da conquista desta lei, que também é usada nos planejamentos dos movimentos sociais. Não usamos mais o embate quando está acontecendo a derrubada de palmeira, apresentamos a lei. Tem vezes que o fazendeiro rasga dizendo que aquilo foi escrito por nós e não vale nada, mas mostramos a nossa resistência: de onde a gente nasceu, se criou e criou nossos filhos não saímos! Onde a lei foi aprovada, estamos usando ela assim. É um instrumento que faz parte também dos planejamentos em outros estados. Falamos com aqueles que dizem ser nossos representantes, propomos audiências para tratar da importância de dar entrada de novo na lei a nível estadual e continuar nos municípios, em parceria com as lideranças. É uma forma de não se acomodar e dar continuidade à luta. (MÍDIA NINJA, 2020)

Atualmente, segundo o site Agroecologia em Rede (2020) e o site do MIQCB (2023), apesar de ainda ser um número baixo, o Maranhão tem o maior número de leis municipais que garantem o acesso das quebradeiras aos babaçuais, totalizando 12 municípios, entre eles:

Lago do Junco (Leis n. 05/1997 e n. 01/2002); Lago dos Rodrigues (Lei n. 32/1999); Esperantinópolis (Lei n. 255/1999); São Luiz Gonzaga (Lei n. 319/2001); Imperatriz (Lei n. 1.084/2003); Lima Campos (Lei n. 466/2003); São José dos Basílio (Lei n. 52/2005); Cidelândia (Lei n. 01/2005); Pedreiras (Lei n. 1.137/2005); Amarante (Lei n. 227/2006); São

Pedro da Água Branca (Lei n. 0168/2012) e Vila dos Martírios (Lei n. 106/2007). Estes são demonstrados no Mapa 2.

Figura 3: Municípios com a lei do babaçu promulgada no Maranhão
LEI DO BABAÇU LIVRE NO MARANHÃO - 2023
MUNICÍPIOS QUE ADERIRAM A LEI DO BABAÇU LIVRE NO
ESTADO DO MARANHÃO ATÉ O ANO DE 2023



Fonte: IBGE (2021); MIQCB (2023).

Com o foco de ampliar o alcance para outros municípios, as quebradeiras do MIQCB criaram o Movimento Floresta de Babaçu em pé, que tem como Parceiro Financiador o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social - Fundo Amazônia (BNDES-FAM), segundo o próprio site do MIQCB (2023).

O projeto Floresta de Babaçu em Pé contempla mais de 6 milhões de hectares, abrangendo 58 municípios dos estados do Maranhão, Tocantins e Pará, áreas que possuem IDH e PIB Per Capita muito baixos e ainda precisam competir com o constante desmatamento, queimadas e coma irregularidade fundiária das áreas tradicionais de coleta de babaçu (MIQCB, 2023).

1.2 A Produção De Babaçu no CensoAgro

As quebradeiras de coco babaçu constituem comunidades tradicionais, pautadas em um conceito expresso no art. 7º, inciso III, da Medida Provisória n. 2.186-16/01, que fala sobre a Convenção da Diversidade Biológica assinada na Conferência Rio-92. Nesta, as comunidades locais são definidas como grupos humanos, incluindo aqueles que são remanescentes de comunidades quilombolas, distinguidos por suas condições culturais, que se organizam tradicionalmente, por gerações sucessivas e costumes próprios, conservando suas instituições sociais e econômicas (OLIVEIRA, 2011, P. 2).

Os produtos feitos nas comunidades a partir das diversas partes do coco-babaçu e de sua palmeira (Figura 4), são comercializados para obtenção de renda que permitam a aquisição de artigos de primeira necessidade para as famílias envolvidas. Porém, mesmo com a altíssima importância desses derivados para as comunidades quilombolas, apenas a produção comercializada do fruto in natura (babaçu) e da amêndoa é reconhecida pelas estatísticas oficiais da extração vegetal (IBGE, 2021).

Figura 4: Produtos feitos a base de babaçu e vendidos em feiras agroecológicas.



Fonte: De Autoria Própria

Segundo o CensoAgro de 2017, existiam 17 mil estabelecimentos agropecuários de extração da amêndoa do babaçu no Brasil, onde quase 72% deles estavam localizados no Maranhão.

Segundo a pesquisa demonstra, Bacabal é o município com maior número de estabelecimentos que produzem a amêndoa de babaçu, seguido pelos municípios de Chapadinha, Pedreiras e Codó, que superaram a marca de 1.000 unidades de estabelecimentos.

Viana apareceu na pesquisa com 921 e Santa Inês com 754, Timon com 872 unidades, como podemos ver na Tabela 1, a distribuição destes estabelecimentos nos municípios do estado.

Timon, Itapecuru e Caxias se mantiveram com pouco mais de 600 unidades, assim como Presidente Dutra, São João Dos Patos e Colinas, que se mantiveram com pouco mais de 400 unidades. Os demais municípios da pesquisa não alcançaram 300 unidades produtoras.

Tabela 1: Número de estabelecimentos agropecuários com produtos da extração da amêndoa do babaçu no Maranhão por municípios (2017).

Tabela 6949 - Número de estabelecimentos agropecuários com produtos da extração vegetal.	
Variável - Número de estabelecimentos agropecuários com produtos da extração vegetal (Unidades)	
Ano - 2017	
Produtos da extração vegetal - Babaçu (coco)	
Brasil	17058
Maranhão	12125
Bacabal	2365
Chapadinha	1437
Pedreiras	1430
Codó	1031
Viana	924
Santa Inês	754
Timon	647
Itapecuru Mirim	631
Caxias	631
Presidente Dutra	440
São João dos Patos	424
Colinas	405
Balsas	280
Pinheiro	226
Imperatriz	171
Barra do Corda	154
São Luís	152
Governador Nunes Freire	11
Cururupu	10
Tutóia - Araióses	2

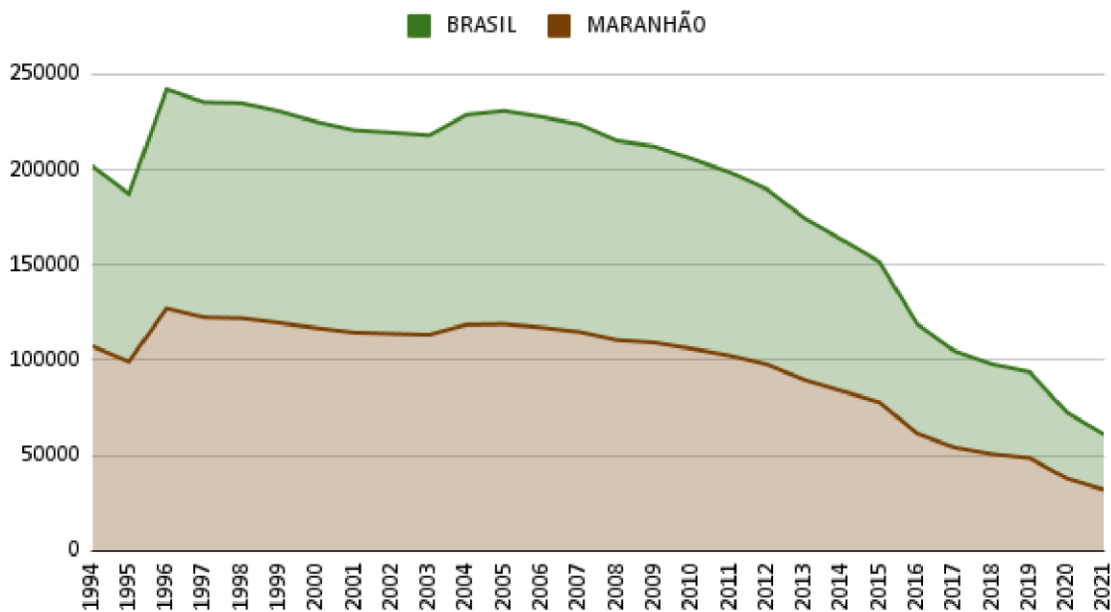
Fonte: IBGE - Censo Agropecuário

Fonte: IBGE - Censo Agro (2017)

Os dados da pesquisa de Produção da Extração Vegetal e da Silvicultura do IBGE (2021), dizem que entre os anos 1994 e 1996, o percentual da produção maranhense foi entre 87% e 90% do total das amêndoas produzidas no Brasil. Já no período que abrange 1997 e 2005, o Maranhão seguiu produzindo maiores quantidades e atingiu cerca de 93% das amêndoas comercializadas no país.

A partir de 2006, a produção de babaçu do país entrou em uma queda progressiva, incluindo no Maranhão, porém, o estado continuou sendo o maior produtor registrado, atingindo quase 95% da produção até 2015, quando decaiu para aproximadamente 93% do total em 2016. Atualmente, o Maranhão concentra mais de 90% do total das amêndoas desta oleaginosa produzidas e comercializadas no país, como demonstra o Gráfico 2.

Gráfico 2: Comparação da quantidade de amêndoas de babaçu produzidas entre Maranhão e Brasil de 1986 a 2021 em toneladas



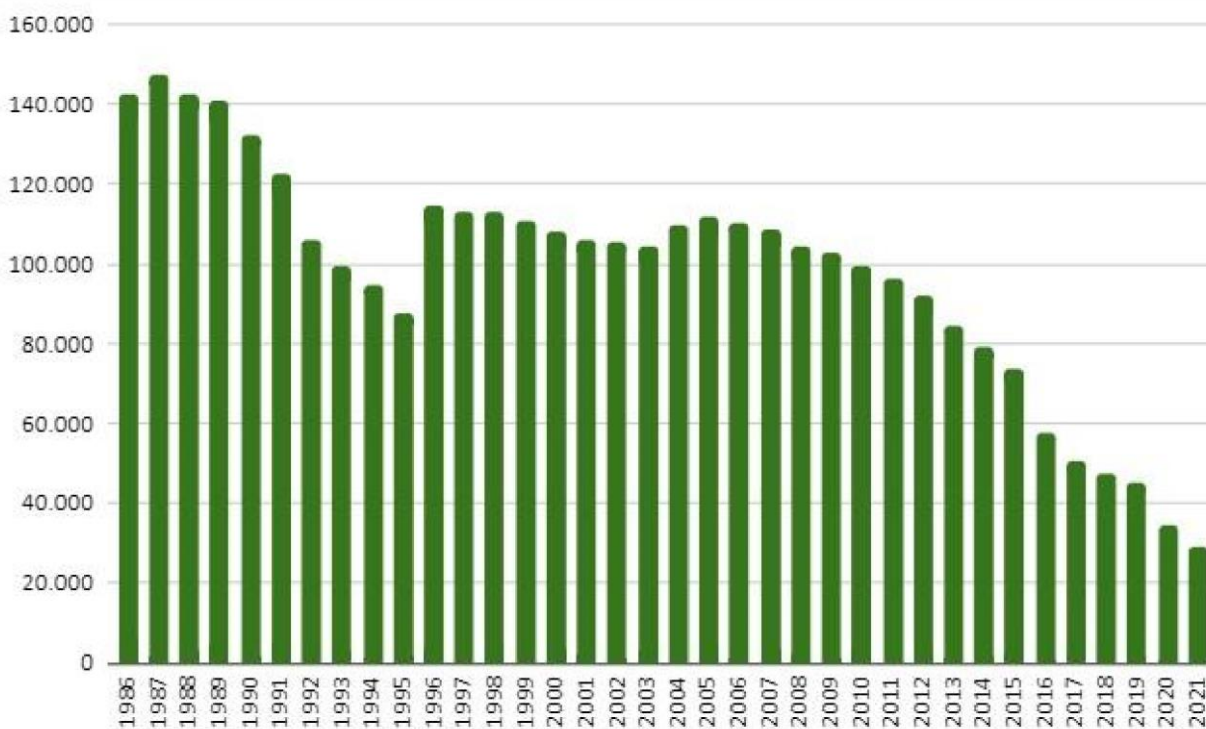
Fonte: IBGE - Produção da Extração Vegetal e da Silvicultura

No Gráfico 3, tem-se a demonstração dos dados referentes ao volume de amêndoas produzidas exclusivamente no Estado do Maranhão entre os anos de 1986 e 2021, segundo as informações obtidas por meio da plataforma SIDRA na PEVS, do IBGE (2021), que nos permite analisar como foi a variação dos Censos Agropecuários e da Produção da Extração Vegetal e da Silvicultura.

Podemos observar que a quantidade de coco babaçu produzida entre 1986 e 1988 ultrapassa as 140 mil ton., maior número registrado até 2021. Após esse período, houve uma queda considerável na produção, chegando a 87 mil toneladas em 1995.

No ano seguinte, em 1996, houve uma razoável expansão no volume de amêndoas de babaçu produzidas, que se manteve entre 100 e 120 mil ton. até o ano de 2009, quando a produtividade começou a oscilar negativamente, se mantendo entre 99 e 91 mil ton. entre os anos de 2010 e 2012. No ano de 2017 a produtividade chegou a 50 mil ton., decaindo até 2021, quando a pesquisa mostrou que apenas 28 mil ton. estavam sendo produzidas no Maranhão.

Gráfico 3: Quantidade da produção de amêndoas de babaçu no maranhão entre 1986 e 2021 em toneladas.



Fonte: IBGE - Produção da Extração Vegetal e da Silvicultura

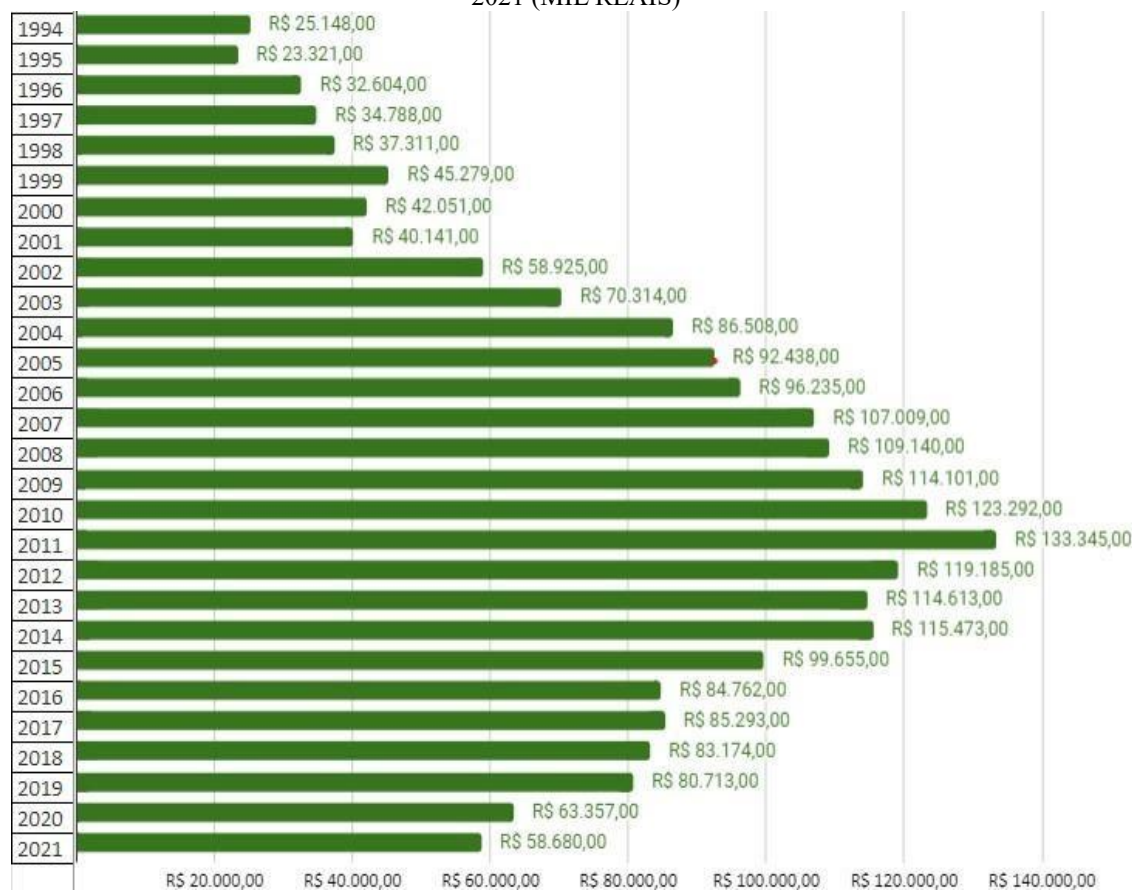
Já em referência ao valor da produção na extração vegetal, apresentada no Gráfico 4 a seguir, os números foram alcançados por meio de uma variável derivada, calculada pela média ponderada das informações de quantidade e preço médio corrente pago ao produtor, de acordo com os períodos de colheita e comercialização de cada produto, excluindo as informações sobre taxas referentes às despesas de frete, taxas e impostos (IBGE, 2021).

Pode-se observar que entre 1994 e 2001, os valores da produção não alcançaram os 50 mil reais no Estado, evoluindo em 2002, quando valor chegou a 58 mil reais e entrou em um progressivo crescimento, até chegar em 2011, o único ano demonstrado na pesquisa, onde o valor da produção chegou tão alto, atingindo R\$ 133.345,00 reais.

Entre 2012 e 2014, o valor não alcançou a casa dos 120 mil reais na produção, quando decaiu para 100 mil em 2015, o último ano com o valor mais elevado de produção dentre as últimas pesquisas. Nos próximos 4 anos que se seguiram, a produção manteve-se entre 80 e 85 mil reais, decaindo para 63 mil em 2020 e baixando esse valor para 58 mil reais em 2021.

O valor da produção na extração vegetal da amêndoa de babaçu passou por constantes mudanças nos últimos 28 anos analisados por meio da PEVS. No maior registro feito, em 2011 a produção chegou a 133 mil reais, um valor que não se repetiu, e em comparação a última, 10 anos depois, a diferença é de 75 mil reais a menos.

Gráfico 4: VALOR DA PRODUÇÃO DE AMÊNDOAS DE BABAÇU NO MARANHÃO ENTRE 1994 E 2021 (MIL REAIS)



Fonte: IBGE - Produção da Extração Vegetal e da Silvicultura

2. CONCLUSÃO

Apesar de não ser a única fonte de renda, a produção e coleta do babaçu de forma sustentável, é uma importante forma de conexão entre as famílias e a terra onde vivem, reforçada pela produção de insumos cultivados de forma que o solo e o agroecossistema sejam respeitados.

Atualmente, a forma de produção orgânica com que essas famílias cultivam suas hortaliças, frutas, raízes e demais produtos, vem sendo afetada pela necessidade de utilizar agrotóxicos ou produtos químicos de outras naturezas para produzir maiores quantidades em menores espaços, principalmente devido a perda de terras em meio aos conflitos agrários, que em sua maioria, terminam na mão de grandes latifundiários.

Coletar, quebrar, transformar e vender os produtos que nascem a partir do coco babaçu e de sua palmeira, é uma cultura que perdura gerações dentro de diversas comunidades, principalmente as remanescentes de quilombos. Essa atividade, é geralmente realizada por mulheres que precisam de um complemento em suas rendas e lutam diariamente por seus direitos e pela segurança de suas famílias.

O estado do Maranhão, apesar de sua grande extensão dividida entre 216 municípios e suas secretarias estaduais voltadas para assistências, estudos da agricultura familiar e direito das mulheres e das comunidades tradicionais, ainda precisa desenvolver propostas e criar leis para proteção das famílias que dependem da terra para sobreviver.

Inclui-se neste, a necessidade de aumento da abrangência da Lei do Babaçu Livre, que atualmente está presente em apenas 12 dos municípios maranhenses, deixando a maioria das localidades sem uma lei totalmente direcionada para o acesso livre das quebradeiras aos territórios privados para coleta do coco e para proibição da derrubada dos babaçuais.

Mesmo que todos os produtos advindos da palmeira, da amêndoa e da casca do babaçu não sejam consideradas no Censo Agropecuário, podemos observar, mediante os gráficos apresentados, como a produção do babaçu tem caído drasticamente nos últimos anos, assim como a movimentação de renda relacionada a mesma, o que afeta diretamente a autonomia econômica das mulheres que dependem desse bem natural.

O reconhecimento das quebradeiras precisa ir além do que temos atualmente, precisamos conhecê-las mais amplamente e levar seus trabalhos e nomes para os mais diversos locais. A divulgação e a distribuição dessas produções precisa alcançar nichos mais altos e ocupar mais prateleiras em grandes redes mercantis, promovendo incentivo para a produção e repasse desses produtos em diversos municípios, principalmente durante o período de entressafra da produção de alimentos, onde a renda para financiar o consumo das famílias é mais necessário.

A palmeira de babaçu, além de uma planta nativa maranhense, é um componente de extrema importância para a vida dessas famílias. Reconhecer e valorizar o trabalho braçal de tantas mulheres é um dever cívico. Respeitá-las, assim como suas raízes, espaços, modos de vida e seu amor pelas palmeiras é tão necessário quanto.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, L. L. F. As Leis do Babaçu Livre e o Desenvolvimento Econômico: uma análise do conflito de interesses nas disputas socioambientais, das regiões urbanas do Maranhão. Revista de Políticas Públicas (UFMA), 2010. v. 1, p. 305-312.

AGROECOLOGIA EM REDE. Leis Municipais de Babaçu Livre. Disponível em: <<https://agroecologiaemrede.org.br/experiencia/leis-municipais-de-babacu-livre-8/>> Acesso em: 30 mai. 2023.

CARRAZZA, Luis Roberto; SILVA, Mariane Lima da; ÁVILA, João Carlos Cruz. Manual Tecnológico de Aproveitamento Integral do Fruto do Babaçu. Brasília – DF. Instituto Sociedade, População e Natureza (ISPN). Brasil, 2012.

FEIDEN, Alberto. Agroecologia: Introdução e conceitos. In: Agroecologia: Princípios e práticas para uma agricultura orgânica sustentável. Brasília: Embrapa, 2005.

GOUVEIA, Vera Maria. O mercado de amêndoas de babaçu no estado do Maranhão. / Vera Maria Gouveia; orientador Humberto Angelo. -- Brasília, 2015. xiv, 127 p. Tese (Doutorado - Doutorado em Ciências Florestais) -- Universidade de Brasília, 2015.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Agropecuário 2017: resultados definitivos. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-agropecuario/censo-agropecuario-2017#extracao-vegetal>. Acesso em: 19 mar. 2023.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Agropecuário 2006: segunda apuração. Rio de Janeiro: IBGE, 2006. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-agropecuario/censo-agropecuario-2006/segunda-apuracao>. Acesso em: 20 mar. 2023.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE CIDADES. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: - Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/panorama>>. Acesso em: 20 abr. 2023.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Produção da Extração Vegetal e da Silvicultura. Quantidade produzida e valor da produção na extração vegetal, por tipo de produto extrativo. Rio de Janeiro: IBGE, 2020a. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/289>. Acesso em: 10 abr. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Produção da Extração Vegetal e da Silvicultura 2016. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/pevs/quadros/brasil/2021>>. Acesso em: 20 abr. 2023.

MARANHÃO. Lei Estadual nº Lei nº 4734 de 18 de junho de 1986. Dispõe sobre: Proíbe a derrubada de palmeira de babaçu e dá outras providências. Palácio do Governo do Estado do Maranhão, em São Luís, 18 DE junho de 1986, 165ª da Independência e 98ª da República.

MOVIMENTO INTERESTADUAL DAS QUEBRADEIRAS DE COCO BABAÇU - MIQCB. Quem somos. Disponível em: <<https://www.miqcb.org/sobre-nos>>. Acesso em: 28 abr. 2023

Relatório Nacional Voluntário sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável : Brasil 2017 / Secretaria de Governo da Presidência da República, Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. – Brasília : Presidência da República, 2017. 76 p. : il.

SAF MA. Quebradeiras de coco babaçu do Maranhão são destaque na I Feira Nordestina da Agricultura Familiar e Economia Solidária no RN. Disponível em: <<https://www.ma.gov.br/noticias/quebradeiras-de-coco-babacu-do-maranhao-sao-destaque-na-i-feira-nordestina-da-agricultura-familiar-e-economia-solidaria-no-rn#:~:text=Cada%20comunidade%20levar%C3%A1%20um%20pouco,Lar%20de%20Maria%20Cooperativa>>. Acesso em: 10abr. 2023.

SILVA Gustavo Augusto Fonseca. Quilombo Charco. Belo Horizonte: FAFICH, 2017. 16 p. (Terras de quilombos) Baseado no Relatório sócio-histórico-antropológico comunidade quilombola do povoado Charco, Maranhão de Miguel Alves Nonato Filho [... et al.].

A IMPORTÂNCIA DAS ASSOCIAÇÕES DE QUEBRADEIRAS DE COCO BABAÇU NO FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE CULTURAL E SOCIAL DAS COMUNIDADES NO MARANHÃO

Alana Naira Carneiro dos Santos
História Licenciatura
alananaira@hotmail.com
UEMA

Viviane de Oliveira Barbosa
Doutora em História
viviane.barbosa@ufma.br
UEMA

RESUMO: As mulheres quebradeiras de coco desempenham um papel fundamental no extrativismo do coco babaçu. Apesar de sua importância, essas mulheres enfrentam desafios e lutas por reconhecimento em diversos aspectos, desde a valorização de seu trabalho até a preservação das palmeiras e de seus direitos. Desde modo, no processo de luta, a Associação em Áreas de Assentamento do Estado do Maranhão (ASSEMA) foi criada no Médio Mearim, por trabalhadores(as) rurais que se comprometeram a promover a melhoria na qualidade de vida das famílias que vivem da agricultura e do extrativismo do coco babaçu. A pesquisa está voltada para a análise documental de fontes disponibilizadas pela Associação em Áreas de Assentamento do Estado do Maranhão (ASSEMA), a fim de identificar a mobilização e a organização política de mulheres quebradeiras de coco babaçu por reforma agrária, por educação e pelo meio ambiente. A análise também se assenta em leituras e fichamentos de materiais bibliográficos, que apontam os aspectos sociais e históricos que contribuíram para a organização coletiva de quebradeiras de coco no Maranhão.

Palavras-chave: Quebradeiras de coco. ASSEMA. Mulheres. Extrativismo.

1. INTRODUÇÃO

Dia 24 de setembro é comemorado o Dia Estadual das Quebradeiras de Coco Babaçu, marcado por várias manifestações de luta em defesa da vida, do meio ambiente, ao acesso livre aos babaçuais e pela sobrevivência dos extrativistas. O babaçu é considerado uma mãe para as quebradeiras de coco, o cacho com os cocos leva o tempo de 9 meses para cair; do babaçu nada se perde, usando-se a palha para cesto, as folhas para teto das casas, caule para adubo e óleo para sabonete e leite de coco.

As quebradeiras de coco passam o dia coletando os cocos e quebrando para extrair principalmente a amêndoa babaçu para produção do óleo e para comercialização. Suas comunidades se localizam nos estados do Maranhão, Piauí, Tocantins e Pará, em áreas com biomas de cerrado, floresta amazônica e caatinga, sendo rica em babaçuais. No entanto, a maioria dos babaçuais continua localizada em grandes fazendas, onde os proprietários não permitem o extrativismo do coco e as quebradeiras de coco vêm historicamente lutando para

mudar esta situação. As relações nesse espaço foram marcadas por [...] ameaças pelos vaqueiros que vigiavam as terras dos fazendeiros para as quebradeiras de coco não terem acesso ao coco, como também, a uma continuidade de sua reprodução, uma vez que, na época, um dos principais meios de sobrevivência era o babaçu. (CARDOSO, 2018, p. 36)

A violência sofrida pelas quebradeiras de coco babaçu acabou ocasionando em resistência e busca pelo babaçu livre, tendo a igreja católica como aliada, que ajudou na denúncia de situações violentas e no tocante a melhores condições de trabalho e vida. Na região do Médio Mearim e em outras regiões com características semelhantes, ocorreram vários conflitos agrários na década de 1980, resultando em conflitos entre fazendeiros e trabalhadoras(es).

A igreja teve um papel muito importante, especialmente em desenvolver um trabalho de conscientização política e social, aglutinando comunidades para lutarem contra violações de direitos que acometiam diversos grupos, sendo presente também na luta das quebradeiras de coco babaçu. Outra forma de resistência coletiva foi a organização da Associação de Mulheres Trabalhadoras Rurais (AMTR), a formação de cooperativas, como a Cooperativa dos Pequenos Produtores Agroextrativistas de Lago do Junco LTDA (COPPALJ), e a criação da Associação em Áreas de Assentamento do Estado do Maranhão (ASSEMA) e do Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu (MIQCB), que foram se constituindo a partir das necessidades e obstáculos dos(as) trabalhadores(as) rurais. As ações reivindicatórias iam se objetivando nas lutas para reaver, junto ao poder público local e estadual, o livre acesso ao babaçu e o direito à terra.

É importante enfatizar que esta luta não requer uma ação isolada de organizações relacionadas à igreja que já atuavam na área antes do estabelecimento da ASSEMA e da AMTR. Surgiu a ideia inicial de produzir sabão a partir do óleo do babaçu, que se apresentava como uma alternativa de renda para as mulheres da associação de mães. Essa produção também pode ser entendida como uma forma de potencializar a preservação do babaçu na região, compreendida no sentido de uso comum da terra natural e do território como um direito inseparável da prática ordinária permitida pela criação e implementação da Lei do Babaçu Livre. Esta lei (231/2007) foi um projeto de autoria do deputado Domingos Dutra (PT/MA) a pedido das quebradeiras de coco babaçu. A lei proíbe a derrubada de palmeiras de babaçu nos estados do Maranhão, Piauí, Tocantins, Pará, Goiás e Mato Grosso e cria regras para a exploração da espécie.

2. A LUTA DAS QUEBRADEIRAS DE COCO BABAÇU

Ao longo da história, várias mulheres têm batalhado por aquilo que acreditam, o que não tem sido diferente com as mulheres quebradeiras de coco, que lutaram/lutam pelo babaçu

livre, já que o coco não é só uma fonte de renda para elas, mas é uma forma de resistência. Nesse sentido, o coco babaçu é considerado por essas quebradeiras como uma mãe, já que esta é a criadora da vida e fonte de alimento. Além do babaçu proporcionar uma fonte de renda para essas trabalhadoras, é algo cultural, da vivência delas, que inclui um sentimento de pertencimento. Elas aprenderam inúmeras formas de utilizar o coco babaçu para sobreviver.

Na década de 1970, segundo Cardoso (2018), o processo de luta apresentado nas mobilizações das mulheres pelo livre acesso ao coco babaçu desencadeou conflitos agrários na Região do Médio Mearim, a exemplo do município de Lago do Junco. Nesse período, o extrativismo começou a ser proibido por fazendeiros que não deixavam as mulheres entrarem na floresta de babaçu para coletar o coco em áreas de sua propriedade. Havia ameaças e até violência e, já que o coco estava preso, por muito tempo houve manipulação comercial para que as quebradeiras de coco vendessem somente para os barracões dos fazendeiros, que usavam seu poder para lucrar com extrativismo.

Durante esta época, as quebradeiras sofreram muita opressão e violência, vaqueiros vigiavam as terras dos fazendeiros para que as quebradeiras não tivessem acesso ao coco, o que afetava a sua subsistência, uma vez que o babaçu era um dos principais meios de sobrevivência. Ou seja, a violência, o desrespeito e a violação dos direitos dos extrativistas eram constantes e, de acordo com Cardoso (2018), a Lei de Terras do Sarney, a lei 2.979 de julho de 1969, colaborou para o fortalecimento desses conflitos no estado do Maranhão ao favorecer legalmente a privatização das terras públicas do Maranhão e incentivar projetos ligados à agropecuária e à agroindústria, limitando o acesso às áreas de babaçuais.

Latifundiários, entre as décadas de 1980 e 1990, na região do Médio Mearim, também, teve seu respaldo acobertado e incentivado pelo governo do Estado, a partir de 1967. Assim, fortaleceram-se as ações dos proprietários de terra, também identificados como “fazendeiros” contra os trabalhadores e trabalhadoras rurais dessa região. Esse cenário dificultou o acesso dos agricultores familiares e das comunidades tradicionais à permanência na terra e à garantia de sua sustentabilidade. (CARDOSO, 2018, p. 38)

Em meio aos conflitos agrários no Médio Mearim, a resistência coletiva iniciou dentro da igreja católica, importante aliada na luta por melhores condições de vida dos(as) trabalhadores(as) da região. Agrupar toda a comunidade para desenvolver a conscientização política e social contra a violência e por direitos fez parte da atuação de uma igreja progressista que atuava na região. O trabalho da igreja está muito presente na memória das quebradeiras de coco e sua contribuição na iniciativa de produção de sabonetes feitos do óleo vegetal do babaçu para a geração de renda a mulheres dos clubes de mães.

A igreja foi identificada como um espaço antagonista às perspectivas do capital, especialmente por desenvolver um trabalho de conscientização política social aglutinando homens, mulheres, jovens e crianças a lutarem contra violações de direitos que acometiam diversos grupos, dentre os quais: o livre acesso à terra. (CARDOSO, 2018, p. 34)

As manifestações de resistência exibidas pelas mulheres em diferentes situações, como na luta pelo livre acesso ao babaçu, no direito a se cadastrar no sindicato, à educação, à diversão, à geração de renda, à terra, são sempre lembradas como importantes e acrescidas a todas as outras tarefas já existentes e, por elas, executadas no dia a dia. São notáveis a luta das quebradeiras de coco babaçu, a violência sofrida pelas mulheres dentro e fora de casa por seu posicionamento acerca dos direitos das mulheres, a visibilidade adquirida na região por meio das intervenções nas políticas públicas municipais, na lei do livre acesso e em todo o trabalho de proteção do meio ambiente.

Essas discussões e ações possibilitaram uma construção processual da identidade coletiva enquanto mulheres extrativistas. Neste sentido, a ideia de criar o Clube de Mães não se deu de forma isolada, mas foi acompanhada de estratégias que aglutinaram mulheres e ideias e que se desdobraram em uma unidade de mobilização.

Os principais conflitos agrários na região foram solucionados no final da década de 1980, com a desapropriação das terras e criação de projetos de assentamento para os trabalhadores rurais. Nesta região o associativismo passou a ser, a partir de então, uma modalidade de organização e ação coletiva privilegiada pelas famílias de trabalhadores rurais, como forma de garantir sua permanência nas terras reconquistadas.

Segundo Lima Neto (2007, p. 16): “[...], este conflito agrário [...] deixou marcas muito fortes em função da violência sofrida pelas famílias: despejos, destruição das criações e plantações, prisões, espancamentos, fome e mortes [...]”. Assim como a igreja está presente nas memórias dessas pessoas, a violência sofrida durante esses conflitos jamais será apagada de suas lembranças.

2.1 A ASSEMA e as quebradeiras de coco babaçu

A ASSEMA existe há mais de 26 anos, sendo uma organização de natureza associativa sem fins lucrativos ou econômicos. Foi fundada e dirigida por agricultores e extrativistas de coco babaçu e está localizada no estado do Maranhão, em Pedreiras. A associação representa as mulheres quebradeiras de coco babaçu, comunidades quilombolas, jovens, grupos produtores informais associados de assentamentos, cooperativas de produção e comercialização, para promover melhoria na vida das famílias que vivem da agricultura familiar e do extrativismo.

Contribui para a produção de alimentos seguros e diversificados que são destinados ao autoconsumo e mercados consumidores externos. Tem dado apoio à educação em escolas públicas rurais e empoderado os sujeitos para a interação nos espaços de tomada de decisão política pública. Além disso, está comprometida em combater a desigualdade de gênero, atuando em projetos junto a mulheres extrativistas.

Ao buscar por informações no site da organização (asema.org.br), elaborei uma tabela dos assuntos que são vinculados às mulheres quebradeiras de coco babaçu. Foram pesquisadas matérias dos anos de 2019 a 2021. É importante ressaltar que, após o ano de 2021, o site da ASSEMA não foi mais alimentado com matérias sobre as quebradeiras de coco babaçu ou qualquer outro assunto.

As formas de organização social do trabalho são reconhecidas pelas relações coletivas que interagem dentro das comunidades a partir de laços de solidariedade, que se reconhecem nas atividades cotidianas e fazeres tradicionais. Aparecem notícias de vários encontros (reuniões, festivais, etc.), nos quais as mulheres quebradeiras de coco babaçu. O encontro do Centro de Referência Estadual de Economia Solidária (Cresol) foi a oportunidade para apresentar e comercializar o sabonete de coco babaçu, biojoias do babaçu, licores, compotas de frutas, entre outros produtos. E durante o tradicional festival da melancia, em Bacabal, além da melancia também foram comercializados banana, mamão, feijão-verde, macaxeira, coco da praia, galinhas, ovos caipiras, polpas de frutas, licores e também o sabonete de babaçu produzido pela AMTR (Lago do Junco e Lago dos Rodrigues).

Além das mulheres quebradeiras de coco venderem seus produtos durante os vários encontros, as empresas de cosméticos acabam buscando por elas como uma forma de fornecer o óleo de coco babaçu. A empresa *The Body Shop* assinou um contrato com a COPPALJ, em 2019. Segundo a cooperativa estão fornecendo cerca de 80 toneladas de óleo de coco babaçu por ano e também houve fornecimento de 16 toneladas de óleo de coco para a empresa Natura cosméticos.

Além disso, é possível encontrar o óleo de coco e o sabonete de babaçu nas lojas virtuais das Americanas. É importante ressaltar que essa produção é destacada como sustentável, pois visa a atender a população sem comprometer as futuras gerações, contribuindo para um crescimento mais equilibrado com a natureza, não visando apenas o crescimento econômico, mas também desenvolvimento ambiental.

Outro momento, no qual as quebradeiras de coco debateram foi no Seminário Mulheres e Agroecologia, que reuniu agricultoras familiares e agroextrativistas, no município de Bacabal. O objetivo deste seminário foi o resgate e a construção de novos saberes acerca da relação

existente entre o sagrado feminino e a agroecologia para o enfrentamento das violências de gênero dentro dos territórios. As mulheres utilizaram o evento para debater suas demandas e ter seu lugar de fala. Outro momento relevante tem sido os cursos informativos aos jovens do Médio Mearim, uma iniciativa das quebradeiras de coco ligadas à ASSEMA.

Tabela 1: Matérias da ASSEMA (2019-2021)

Título da Matéria	Fonte	Data	Informações principais
Da alfabetização ao comércio justo, AMTR comemora 30 anos de resistência, luta e conquistas.	ASSEMA	22/05/2019	30 anos de AMTR está celebrando a resistência, conquistas e resultados alcançados. Hoje milhares de mulheres estão alfabetizadas e ocupam vários espaços na sociedade. Ela deixou de ser a mulher que antes só cuidava da casa e foi à luta por seus direitos.
Farinha de mesocarpo do Maranhão conquista indústria cosmética	ASSEMA	29/05/2019	O mesocarpo é utilizado para fazer mingaus, pudins, bolos, pães, biscoitos, entre outras receitas. Produto sem agrotóxico, a farinha é rica em vitaminas e sais minerais e não contém glúten. Agora também é utilizado na indústria farmacêutica.
Unidades produtivas de ASSEMA participam de reunião do CRESOL em São Luís	ASSEMA	04/07/2019	O encontro do Centro de Referência Estadual de Economia Solidária (Cresol), foi realizado em São Luís, a oficina de consolidação de um fundo rotativo solidário para os empreendimentos de economia solidária, que comercializam sabonete de babaçu, a biojóias de coco babaçu, licores, compotas de frutas e entre outros.
Produtores apoiados pela ASSEMA participam no XI festival da melancia em Bacabal	ASSEMA	08/07/2019	Durante o festival da melancia em Bacabal, produto que dá nome ao evento por sua tradição de cultivo no povoado, também foram comercializados banana, mamão, feijão-verde, macaxeira, coco da praia, galinhas e ovos caipiras e também polpas de frutas, licores do Grupo Santana, sabonete de babaçu produzido pela Associação de Mulheres Trabalhadoras Rurais de Lago do Junco e Lago dos Rodrigues (AMTR), entre outros produtos.

Título da Matéria	Fonte	Data	Informações principais
ASSEMA investe na criação de nova marca	ASSEMA	09/07/2019	A Assema, que completou em junho 30 anos de criação, resolveu inovar no reposicionamento da sua marca. O principal objetivo de refazer a marca, ou seja, criar a marca, é gerar valor e estimular o sentimento de pertencimento das pessoas, especialmente, seus associados, em relação às suas atividades. Sendo que, a Assema trabalha com o cooperativismo e do associativismo no Médio Mearim com destaque, principalmente, para o fortalecimento da cadeia agroextrativista do coco babaçu.
Quebradeiras de coco babaçu discutem manejo dos babaçuais em São Luiz Gonzaga/MA	ASSEMA	11/07/2019	A discussão ocorreu na comunidade quilombola de Monte Alegre, durante a 24ª Assembleia Geral Ordinária da Associação de Mulheres Trabalhadoras Rurais Quebradeiras de Coco Babaçu. Como principal pauta de discussão da Assembleia, foi realizada pela assessoria técnica da Assema uma oficina sobre as boas práticas de manejo das áreas de ocorrência do babaçu, envolvendo entre os tópicos, a densidade de palmeiras e a dinâmica de população do babaçu.
COPPALJ inaugura unidade de refino de óleo de babaçu em Lago do Junco	ASSEMA	25/07/2019	A produção da Cooperativa de Pequenos (as) Produtores (as) Agroextrativistas do Lado do Junco-MA (COPPALJ) inicia uma nova etapa. Foi inaugurada ontem (24/07/2019) a Unidade. A Coppalj é atualmente a única cooperativa nacional responsável pela produção de óleo com certificado da IBD, a maior certificadora da América Latina.
Produtos babaçu livre presentes na 18ª AGRITEC em Presidente Dutra-MA	ASSEMA	08/08/2019	Os produtos da marca Babaçu Livre de organizações produtivas sócias da Associação em Áreas de Assentamento no Estado do Maranhão (Assema), entre elas, Coopaesp, Coppalj. Entre os produtos expostos na Feira estão óleo refinado de babaçu produzido pela Coppalj (Cooperativa de Pequenos (as) Produtores (as) Agroextrativistas do Lado do Junco-MA), o sabonete de babaçu produzido pela Associação de Mulheres Trabalhadoras Rurais de Lago do Junco e Lago dos Rodrigues-MA (AMTR), farinha de mesocarpo Coopaesp (Cooperativa de Produtores Agroextrativistas de Esperantinópolis-MA) e o Grupo Santana (São Luiz Gonzaga) com seus licores e compotas e frutas da região do Médio Mearim. Também são comercializados artesanato e bijuterias de babaçu.

Título da Matéria	Fonte	Data	Informações principais
Mulher e agroecologia é tema de seminário em Bacabal	ASSEMA	26/08/2019	Território Sagrado, Bem Viver e Feminismo foi tema do Seminário Mulheres e Agroecologia, que reuniu agricultores familiares e agroextrativistas, no município de Bacabal nos dias. O objetivo deste seminário foi o resgate e a construção de “novos” saberes acerca da relação existente entre o sagrado feminino e a agroecologia como enfrentamentos das violências de gênero dentro dos territórios.
Coletivo de movimentos entregam a parlamentares na câmara petição para transformar o cerrado e caatinga em patrimônio nacional	ASSEMA	16/08/2019	Rede de movimentos em defesa do Cerrado, entre os quais o Maranhão representado por quebradeiras de coco babaçu, Assema, Miqcb e demais organizações que compõem a Rede Cerrado, entregaram a parlamentares no Congresso Nacional uma petição com 570 mil assinaturas em favor da aprovação da PEC 504/2010 para transformar o Cerrado e a Caatinga em Patrimônio Nacional.
ASSEMA presente no IX encontro e feira dos povos do cerrado	ASSEMA	18/09/2019	As estratégias de desenvolvimento para agricultura familiar por meio de agroindústrias de alimentos na região do Médio Mearim no Estado do Maranhão foram tema de discussão na visita técnica que reuniu representantes da Associação em Áreas de Assentamentos no Estado do Maranhão (Assema) e diversas unidades da Embrapa (Embrapa Amazônia Oriental/Belém/Pará, Embrapa Cocais/São Luís/MA, Embrapa Recursos Genéticos e biotecnologia/Brasília/DF e Embrapa Agroindústria de Alimentos/Rio de Janeiro/RJ). Entre as estratégias discutidas, ficou definida a realização de um curso de formação em processamento dos produtos de origem extrativistas das agroindústrias da região, que atenderá a um público específico que já trabalha com processamento de alimentos.
Audiência pública e caminhada para comemorar o Dia das Quebradeiras de Coco Babaçu no Médio Mearim no dia 24 de setembro	ASSEMA	23/09/2019	No dia 24 de setembro é comemorado o Dia Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu. Para comemorar a data, na região do Médio Mearim no Maranhão, foi realizada uma audiência pública, caminhada e momento cultural, no município de Lago do Junco-MA.
Comemoração e protestos marca o dia das Quebradeiras de Coco Babaçu no Médio Mearim	ASSEMA	25/09/2019	A audiência pública e uma caminhada marcaram as comemorações pelo dia 24 de setembro, Dia Estadual das Quebradeiras de Coco Babaçu, na região do Médio Mearim no Maranhão. As atividades foram organizadas pela AMTR em parceria com diversas organizações como Associação em Áreas de Assentamentos no Estado do Maranhão (Assema), Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu (Miqcb), a Associação de Jovens Rurais (AJR), a Cooperativa de Pequenos Produtores de Lago do

Título da Matéria	Fonte	Data	Informações principais
			<p>Junco (Coppalj), entre outras, além de sindicatos de trabalhadores e trabalhadoras rurais e escolas famílias agrícolas. Entre as pautas discutidas durante a audiência pública, esteve a educação do campo contextualizada, uma bandeira defendida pela AMRT desde a sua criação, em 1998; a defesa dos babaquais e o acesso livre aos territórios de babaçu, além de denúncias de agressões por desmatamentos e o uso demasiado de agrotóxicos.</p>
<p>Coppalj renova contrato para fornecer óleo de babaçu para a Body Shop</p>	<p>ASSEMA</p>	<p>10/10/2019</p>	<p>A Cooperativa de Pequenos Produtores Agroextrativistas do Lado do Junco e Lago dos Rodrigues (Coppalj) renovou, por mais três anos, o contrato de fornecimento do óleo orgânico de babaçu com a The Body Shop, marca inglesa de cosméticos naturais. Pelo acordo firmado, a Coppalj fornecerá cerca de 80 toneladas de óleo por ano. A parceria entre Coppalj, Assema e The Body Shop já dura 28 anos, quando a cooperativa iniciou o fornecimento para a marca inglesa, baseada em princípios do comércio justo e solidário de valorização de comunidades tradicionais.</p>
<p>Coppalj é exemplo cooperativismo para fortalecimento do campo</p>	<p>ASSEMA</p>	<p>22/10/2019</p>	<p>O cooperativismo é uma das estratégias de fortalecimento para mulheres, homens e juventude do campo, a exemplo do que já acontece com a Cooperativa de Pequenos Produtores (as) Agroextrativistas de Lago do Junco (Coppalj). A questão foi um dos assuntos discutidos durante o Seminário sobre Questões Agrárias no Maranhão, realizado no Campus da UFMA, em Bacabal, entre os dias 18 e 19 de outubro. A Coppalj, que produz óleo de babaçu, em Lago do Junco/MA, foi apresentada durante o seminário como um caso de sucesso de cooperativismo que surgiu para fortalecimento dos agroextrativistas da região do Médio Mearim.</p>
<p>Embrapa ministra curso de boas práticas em fabricação para agroextrativistas</p>	<p>ASSEMA</p>	<p>24/10/2019</p>	<p>A Embrapa Agroindústria, do Rio de Janeiro, ministrará o Curso de Boas Práticas de Fabricação para agroextrativistas da região do Médio Mearim. O curso, promovido pela Associação em Áreas de Assentamentos no Estado do Maranhão (Assema) com apoio do PNUD, será realizado entre os dias 28 e 31 deste mês. As aulas serão ministradas na sede da Assema, em Pedreiras/MA, tendo um dia de aula prática na unidade de produção de farinha</p>

Título da Matéria	Fonte	Data	Informações principais
			de mesocarpo de babaçu, pertencente à Coopaesp (Cooperativa de Produtores Agroextrativistas de Esperantinópolis), na cidade de Esperantinópolis/MA. O objetivo do curso é contribuir com a formação de quadros técnicos para operar sobre conhecimentos específicos relacionados à segurança na produção de alimentos tratados por Normas Regulamentadoras emitidas pelos ministérios.
Embrapa treina produtores do Médio Mearim em Boas Práticas de Fabricação	ASSEMA	04/11/2019	Com o objetivo é contribuir com a melhoria da qualidade da produção das agroindústrias do Médio Mearim, agricultores familiares e agroextrativistas do babaçu da região do Médio Mearim receberam treinamento em Boas Práticas de Fabricação, ministrado pela Embrapa Agroindústria do Rio de Janeiro. O curso foi promovido pela Associação em Áreas de Assentamentos no Estado do Maranhão (Assema) com apoio do PNUD, por meio do Projeto Bem Diverso, no período de 28 a 31 de outubro, em Pedreiras/MA. Participaram do curso, produtores que trabalham com agroindústrias do babaçu (fábrica de sabonete, farinha de mesocarpo, fabricação de óleo) e produção de polpas de frutas, geleias e bebidas.
Assema, Coopaesp, Coppajl e Grupo Santana presentes da 19ª Agritec em Barreirinhas	ASSEMA	12/11/2019	As unidades produtivas da Associação em Áreas de Assentamentos no Estado do Maranhão (Assema) estiveram presentes na 19ª Feira de Agricultura Familiar e Agrotecnologia do Maranhão (Agritec) do Território Lençóis, Muniz e Delta, realizada entre os dias 06 e 8 de novembro, na cidade de Barreirinhas/MA. Na ocasião, foram comercializados na Feira os produtos da marca Babaçu Livre sendo o óleo refinado de babaçu produzido pela Coppajl (Cooperativa de Pequenos (as) Produtores (as) Agroextrativistas do Lado do Junco-MA), o sabonete de babaçu produzido pela Associação de Mulheres Trabalhadoras Rurais de Lago do Junco e Lago dos Rodrigues-MA (AMTR), farinha de mesocarpo da Coopaesp (Cooperativa de Produtores Agroextrativistas de Esperantinópolis-MA) e os licores e compotas de frutas do Grupo Santana (de São Luiz Gonzaga)
Presidente da AMTR participa de Simpósio Brasileiro sobre Acesso ao	ASSEMA	21/11/2019	O protagonismo das quebradeiras de coco babaçu da região Médio Mearim do Estado do Maranhão foi destaque no I Simpósio Brasileiro de Acesso

Título da Matéria	Fonte	Data	Informações principais
Patrimônio Genético e Conhecimento Tradicional no RJ			ao Patrimônio Genético e Conhecimento Tradicional Associado: interfaces entre comunidades, academia, empresas e governo, que contou com a participação da quebradeira de coco babaçu e presidente da Associação de Mulheres Trabalhadoras Rurais de Lago do Junco e Lago dos Rodrigues-MA (AMTR), Maria das Dores Vieira Lima, a Dora.
ASSEMA desenvolve plano de manejo para promover a conservação dos babaçuais no Médio Mearim	ASSEMA	18/12/2019	A assessoria técnica da Associação em Áreas de Assentamento no Estado do Maranhão (ASSEMA) e apoio do Fundo Amazônia, está em curso a elaboração de um Plano de Manejo Florestal Sustentável de Produto Não Madeireiro. O plano é um documento técnico mediante o qual se estabelece o zoneamento e as normas que devem orientar o uso da terra e o manejo dos recursos naturais. Desenvolvido de forma participativa com as famílias agroextrativistas de Lago do Junco, essa iniciativa de manejo florestal tem por objetivo o manejo das áreas de ocorrência da palmeira babaçu (<i>Attalea speciosa</i> Mart. ex Spreng), visando à conservação dessa espécie da sociobiodiversidade aliada a outras essências florestais de forma sustentável.
AMTQC elege nova diretoria durante assembleia	ASSEMA	19/12/2019	Eleita a nova diretoria da Associação de Mulheres Trabalhadoras Rurais Quebradeiras de Coco Babaçu de São Luiz Gonzaga (AMTQC). A eleição ocorreu durante o 25º Assembleia Geral Ordinária da AMTQC, realizada nos dias 22 e 23 de novembro de 2019, na Comunidade Olho D'água dos Grilos, no município de São Luís Gonzaga do Maranhão.
Em meio à pandemia, desafios e conquistas da Assema em 2020	ASSEMA	04/06/2021	Melhorias estruturais de unidades produtivas dos produtos de babaçu (sabonete e sabão, azeite, artesanato) licores, mel, polpa de frutas, campanhas de ativismo pela não violência doméstica, acesso à política de garantia do preço mínimo para o babaçu (PGPMBio) medidas de biossegurança contra a Covid-19.
Venda do óleo da Coppalj para Natura beneficia agroextrativistas do Médio Mearim	ASSEMA	16/06/2021	Mais um lote de 16 toneladas de óleo bruto de coco babaçu produzido pela Cooperativa dos Pequenos Produtores Agroextrativistas de Lago do Junco (Coppalj) seguiu esta semana com destino ao estado vizinho, o Pará, em atendimento à demanda da empresa Natura Cosméticos.
Óleo e sabonete de babaçu produzidos no Maranhão ganham as prateleiras das Lojas Americanas em Brasília	ASSEMA	13/07/2021	Fruto do trabalho das Quebradeiras de Coco Babaçu do Maranhão, o óleo e o sabonete de babaçu agora podem ser encontrados nas Lojas Americanas de Brasília e na loja virtual. A oferta do óleo de babaçu na loja virtual das Americanas é acompanhada da história e valores do produto.

Título da Matéria	Fonte	Data	Informações principais
			“... um produto orgânico e agroecológico que gera conservação das florestas de babaçu e fortalece a manutenção dos modos de vida tradicionais no território Médio Mearim maranhense”, diz o anúncio.
Assema discute projeto de criação do Consórcio de Conservação e Uso Sustentável Babaçu Livre	ASSEMA	16/07/2021	A diretoria da Assema reuniu-se no dia 6 de julho, em sua sede, em Pedreiras-MA, para discutir sobre o desenvolvimento do projeto “Consórcio de Conservação e Uso Sustentável Babaçu Livre”. O objetivo é reunir organizações que atuam na cadeia de babaçu para a criação do Consórcio Babaçu Livre, que vai desenvolver e multiplicar a capacidade de uso sustentável dos babaçuais, oferecendo formação técnica em boas práticas de manejo em cerca de 100 mil hectares de áreas conservadas, além de facilitar a produção, comercialização e gestão dos produtos.
Coppalj e AMTR recebem visita de comitiva da Amazonas	ASSEMA	06/08/2021	A Cooperativa dos Pequenos Produtores Agroextrativistas de Lago do Junco (COPPALJ) recebeu ontem, 05/08, a visita técnica da Assembleia Legislativa e da Secretaria de Estado do Meio Ambiente do Amazonas e do Instituto de Desenvolvimento Rural do Estado do Amazonas (IDAM). Na ocasião, dona Nazira, sócia da AMTR, falou em nome das quebradeiras de coco babaçu, relatando o histórico de lutas pela preservação das palmeiras de babaçu e a criação de produtos que representam a valorização da cadeia e geram renda para as comunidades tradicionais na região do Médio Mearim no Maranhão.
COPPALJ e AMTR entregam primeiro lote de produtos vendidos ao PROCAF Babaçu para o município de Lago do Junco	ASSEMA	13/08/2021	A Cooperativa dos Pequenos Produtores Agroextrativistas de Lago do Junco (COPPALJ) e a Associação de Mulheres Trabalhadoras Rurais de Lago do Junco e Lago dos Rodrigues (AMTR) entregaram ontem (12/08/2021) à Prefeitura de Lago do Junco, o primeiro lote de produtos do babaçu como o óleo refinado e o sabonete que serão doados a famílias de baixa renda. Os produtos foram adquiridos pelo Programa de Compras da Agricultura Familiar, o PROCAF Babaçu, do Governo do Maranhão. O programa é desenvolvido por meio da Secretaria Estadual de Agricultura Familiar - SAF, que realiza a compra de produtos da agricultura familiar de associações e cooperativas.

Durante a pesquisa no site da ASSEMA, foi possível observar que não há informações disponibilizadas para o ano de 2020, o que, tudo indica, se deva ao surto de COVID no mundo. E, após o dia 13/08/2021, o site não foi mais alimentado por nenhuma matéria nova relacionada ou não com as quebradeiras de coco babaçu.

3. CONCLUSÃO

Pode-se verificar que as mulheres quebradeiras de coco babaçu, em geral, passam por diversas dificuldades, conflitos e vulnerabilidades mais específicas, elas também sofrem para traçar estratégias, lutas coletivas e perseverar para alcançar a independência financeira. O trabalho com o coco babaçu é um trabalho árduo e socialmente desvalorizado, mas as mulheres não desistiram de ser exemplo para seus filhos e para as gerações futuras. É muito relevante destacar que todo esse processo de luta tem permitido às mulheres quebradeiras assumirem essa atividade sem vergonha e com orgulho de ter uma identidade e um trabalho.

Os derivados do coco babaçu representam uma vigorosa fonte de subsistência e de renda para essas mulheres. No entanto, deveria haver incentivo por parte do poder público a essa atividade e valorização real desse trabalho que é realizado pelos extrativistas. Ainda há muito a ser discutido sobre as quebradeiras de coco babaçu. Não devemos colocar estas mulheres em um lugar de pena, mas de mulheres batalhadoras que lutam pelo meio ambiente, por sua família e pelo futuro do coco babaçu.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maristela. **Viúvas entre a violência e a impunidade**. São Luís: NAV/Mestrado em Políticas Públicas, UFMA, 1997.

ANTUNES, Marta. As guardiãs da floresta do babaçu e o tortuoso caminho do empoderamento. In.: WOORTMANN, E.; HEREDIA, B.; MENASHE, R. (Orgs.) **Margarida Alves** – Coletânea sobre estudos rurais e gênero. Brasília: MDA/PEPIGRE, 2006.

ARAÚJO, Helciane; MARTINS, Cynthia; MAGALHÃES, Ana. As quebradeiras de coco babaçu e a luta pelo fim da sujeição no campo. In: **DIREITOS HUMANOS NO BRASIL: relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos**. São Paulo: Fundação Heinrich Böll, 2004.

BARBOSA, Viviane. **Mulheres do babaçu: Gênero, maternalismo e movimentos sociais no Maranhão**. 267 f. Niterói, 2007. Tese (Doutorado em História Social) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

CARDOSO, Lindalva Cunha. **QUEBRADEIRAS DE COCO BABAÇU, ORGANIZAÇÃO E MOBILIZAÇÃO POLÍTICA NO LAGO DO JUNCO E LAGO DOS RODRIGUES, REGIÃO DO MÉDIO MEARIM (MA): a experiência da fábrica de sabonete**. Orientador(a): Dra. Jurandir Novaes Maranhão. 2018. 231 f. Dissertação (Mestrado em Cartografia Social e Política da Amazônia) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2018.

CASTRO, Lucimeire. **O imaginário sobre o corpo em uma comunidade de quebradeiras de coco babaçu no Maranhão.** Viçosa, 2001. 165 f. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2001.

LIMA NETO, Evaristo José de. **O ASSOCIATIVISMO EM ÁREAS DE BABAÇUAIS: A EXPERIÊNCIA DAS ORGANIZAÇÕES DE TRABALHADORES RURAIS DO MUNICÍPIO DE LAGO DO JUNCO - MA ASSOCIADAS À ASSEMA.** 2007. 156 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/RJ, 2007.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade.** Porto Alegre, vol. 20, n°2, jul/dez.1989.

A NATUREZA DA EXISTÊNCIA É MULTIPLICIDADE: DELEUZE E A EXISTÊNCIA PARA ALÉM DO ORGÂNICO

José Vinícius Barbosa Silva Vêras
Graduando em Ciências Humanas/Sociologia
viniciusveras2000@gmail.com
UFMA – Campus de São Bernardo

Wandeilson Silva de Miranda
Doutorado
wandeilson.miranda@ufma.br
UFMA – Campus de São Bernardo

RESUMO: O presente trabalho tem como metodologia uma análise qualitativa e bibliográfica em busca de explorar a filosofia deleuzeana a partir de sua crítica à tradição filosófica para pensar uma nova forma de interpretação prática para nossa realidade e natureza. Como objetivos, a compreensão e relação dos conceitos de multiplicidade e corpo sem órgãos Deleuzeano para uma nova concepção de natureza são fundamentais para o trabalho, uma vez que os argumentos apresentados em Diferença e Repetição apontam para o elemento da diferença como fundamental para a crítica ao modelo ontológico que a tradição filosófica desenvolveu a partir do esquema de dualidade que coloca em evidência aquilo que existe e sua fisicalidade (matéria) com uma imagem ou modelo de criação metafísica (forma). A relação entre matéria/forma cria um sistema de classificação que põe o limite da existência física e a diferença somente à aparência, o que o autor vem chamar de “representação orgânica”. Na coleção Mil Platôs, Deleuze trabalha a inversão do esquema matéria/forma apresentado em Diferença e Repetição para uma discussão sobre como pensar uma nova configuração de corpo e relações que sejam baseadas nas forças e intensidades, e em como colocar o elemento orgânico do corpo em uma nova relação fundamental de sua filosofia denominada “corpo sem órgãos”. Desta forma, a concepção de corpo sem órgãos utiliza do devir existencial como uma área de relações ativas de existência, indefinidas por natureza, que se definem e se confundem num *continuum* proporcionado pela diferença e pura multiplicidade da existência.

Palavras-chave: Diferença; Corpo; Multiplicidade; Orgânico.

1. INTRODUÇÃO

Por colocar um plano de relações distinto da tradição filosófica no que diz respeito ao fundamento da existência; a filosofia da diferença de Deleuze pode ser considerada uma "não-ontologia". A base deste pensamento pode ser encontrada em conceitos que se conectam por meio de uma rede de significados fundantes e afirmativos para a compreensão e afirmação da diferença como um componente ativo e independente.

Ao afirmarmos dentro da filosofia deleuzeana que a natureza está intimamente ligada a diferença e multiplicidade, temos de compreender como o autor desenvolve a defesa do elemento diferencial livre das amarras ontológicas da tradição, como a multiplicidade pode ser entendida dentro de um movimento de afirmação de repetição e afirmação da diferença, e como essa multiplicidade se diz numa infinidade de multiplicidades e encontros independentes.

Precisa-se entender que na História da filosofia as relações na existência se definem por uma relação entre a matéria/forma, ou seja, do material de que algo seja feito e o seu formato físico. Em suma, a relação matéria/forma propõe uma distinção entre os seres e as coisas baseada em características físicas, e essa definição máxima da fisicalidade é apontada por nosso autor como algo que aprisiona a diferença e determina como “orgânico” uma categoria generalizadora da vida.

A concepção de Corpo sem órgãos do autor nos guia para um caminho de independência e desenvolvimento das multiplicidades. Como o próprio nome do conceito sugere, não será a organicidade que demonstrará o caminho em que a vida se desenvolve, ou nem mesmo tem caráter classificatório, mas sim uma capacidade de comunicação na multiplicidade que está para além das formas e da fisicalidade.

2. DIFERENÇA E MULTIPLICIDADE: A EXISTÊNCIA AFIRMATIVA

Em *Diferença e Repetição*, Deleuze apresenta as teses principais de sua filosofia inicialmente nos apresentando como a história da filosofia trata o elemento diferencial como algo passivo de exclusão. Dentro da obra, podemos observar a crítica do autor à teoria Hilemórfica aristotélica, onde os seres se dividem por categoria e se relacionam com a substância (*ousia*) a partir de sua matéria/forma, já que segundo a teoria as características físicas definiriam a “categoria” dos seres, demonstrando assim quem possui característica física mais privilegiada ou não, assim construindo uma hierarquia da vida⁵¹¹.

O elemento central dentro do problema hilemórfico para Deleuze é observar como a diferença está colocada que é a partir de uma condição da fisicalidade, ou seja, como um mero aparato da fisicalidade, fazendo com que o autor denomine essa diferença como representativa por se encontrar dependente do Ser.

Como conceito de reflexão, a diferença dá testemunho de sua plena submissão a todas as exigências da representação, que se torna, precisamente graças a ela, "representação orgânica". No conceito de reflexão, com efeito, a diferença mediadora e mediatizada submete-se de pleno direito à identidade do conceito, à oposição dos predicados, à analogia do juízo, a semelhança da percepção. Reencontra-se aqui o caráter necessariamente quadripartito da representação. (DELEUZE, 2018, p. 61).

É necessário colocar a diferença em evidência, pois “[...] em Aristóteles, todas as categorias se dizem em função do Ser; e a diferença se passa no ser entre a substância como sentido primeiro e as outras categorias que lhe são relacionadas como acidentes.” (DELEUZE,

⁵¹¹ Dentro deste pensamento, podemos usar o exemplo do ser humano e os demais seres vivos: o ser humano é detentor de uma característica física que o coloca em um patamar superior aos demais seres, a racionalidade.

1998, p.7-8). Sendo assim, surge o questionamento: Como colocar a diferença, que é tratado no âmbito da negação, de forma positiva e afirmativa? Neste caso, o autor busca colocar a diferença independente da representação, e recorre ao pensamento nietzschiano sobre eterno retorno.

A lógica do eterno retorno é utilizada por Deleuze para demonstrar fundamento da afirmação da diferença. No movimento de eterno retorno aquilo que retorna é sempre o mesmo a partir da tensão das forças de existência ao limite, e esse movimento de repetição e tensão das forças permite a Deleuze adaptar a filosofia nietzschiana adicionando o elemento da diferença nesse movimento, ou seja, a diferença sem dependência moral e física alguma se relacionava consigo mesma em um movimento de repetição.

Com o eterno retorno, Nietzsche não queria dizer outra coisa. O eterno retorno não pode significar o retorno do idêntico, pois ele supõe, ao contrário, um mundo (o da vontade de potência) em que todas as identidades prévias são abolidas e dissolvidas. Retornar é o ser, mas somente o ser do devir. O eterno retorno não faz "o mesmo" retornar, mas o retornar constitui o único mesmo do que devem. (DELEUZE, 2018, p. 68).

O movimento de repetição afirma um caráter fundamental para a filosofia deleuzeana, que é colocar a diferença como elemento fundante e afirmativo de todas as coisas, ou seja, unívoco. Em *Diferença e repetição*, Deleuze demonstra que a repetição não deve ser encarada meramente como um movimento mecânico, mas sim como algo criativo e diferencial no sentido da existência. A afirmação desse processo criativo no movimento de repetição é, por sua vez, fundamental para pensarmos desta forma uma “diferença unívoca”, presente em todos os seres e efetuada a todo momento. Como afirma CRAIA (2002, p.84-85)

[...] vê aqui como quarto momento da univocidade, ou o momento Deleuzeano. “O que o espírito nietzschiano, tal como Deleuze o concebe, consegue com a postulação do eterno retorno é colocar em movimento a univocidade do ser. Aquilo que é o mesmo de todo retornar é o próprio retornar, sendo este o ser de todos os devires. Num mundo no qual todas as atribuições e predicções fixas foram suprimidas, no qual todas as identidades foram burladas, podemos encontrar somente uma coisa que “é” sempre a mesma: o diferenciar-se interminável dos entes entre si e em relação a eles próprios, de acordo com a ordem dos fluxos de intensidade. O fato de que sempre sejam diferenças se diferenciando: esse é o ser unívoco como diferença primeira. [...] Diferença sem objeto e sem grau determinável, diferença que é o ser de tudo o que é e que se produz, a partir do eterno retorno, já não do mesmo, mas do diferente.”

Uma existência ativa no âmbito da imanência, aos olhos de Nietzsche está ligada à noção de que o retorno eterno exige uma aceitação completa e amorosa da vida sem depender de justificativas divinas ou explicações transcendentais. Por sua vez, o conceito de imanência é adotado por Deleuze e combinado com sua interpretação da repetição. Em vez de buscar uma unidade transcendental, ele afirma que a repetição nos permite explorar e celebrar a imanência,

permitindo-nos abraçar as multiplicidades e variações do mundo. Assim, a repetição serve como uma ferramenta para acessar a imanência e nos conectar com a vitalidade e a diversidade da existência em sua filosofia.

Alocando sua filosofia no terreno não-transcendental, Deleuze apresenta a diferença à uma nova relação que não submete às exigências da negação em que as relações de matéria/forma exigiam. Agora com a presença da diferença em tudo e todas as coisas, ela pode se afirmar em um *múltiplo* de outras diferenças continuamente⁵¹², e o movimento de diferenciação e diferenciação abordados pelo autor em *Diferença e Repetição* dão a base para essa continuidade de relações e movimentos que a diferença executa, se diferenciando e se afirmando produzindo novas diferenças, esse é o que podemos chamar de “ser diferença”⁵¹³.

A efetuação da diferença, para ocorrer de forma horizontal e sem privilégios ontológicos (assim como é feita na tradição), diz se no terreno máximo da efetuação das multiplicidades diferenciais: o virtual. Deleuze entende por virtual o não-local do devir da diferença, pois como seu pensamento é dedicado sobre uma crítica ao modelo heterogêneo da matéria/forma ele caminha para uma reflexão paradoxal do elemento da diferença⁵¹⁴. A virtualidade da diferença⁵¹⁵ evidencia ou tenciona ao máximo as forças de diferença; as forças de atuação e potenciação da diferença e da vida, fazendo com que o duplo movimento de diferenciação e diferenciação⁵¹⁶ seja contínuo para toda a existência e não mais para aquilo que era entendido dentro da relação matéria/forma; agora entendemos essas relações como no âmbito das potências com uma nova relação, a de matéria/força.⁵¹⁷

⁵¹² “Princípio de multiplicidade: é somente quando o múltiplo é efetivamente tratado como substantivo, multiplicidade, que ele não tem mais nenhuma relação com o uno como sujeito ou como objeto, como realidade natural ou espiritual, como imagem e mundo. As multiplicidades são rizomáticas e denunciam as pseudomultiplicidades arborescentes” (DELEUZE & GUATTARI, 2000, p. 16.)

⁵¹³ O ser é diferença e é imanente em relação ao que difere – a multiplicidade, a qual o expressa de diferentes modos –, sendo, no entanto, uno como diferença primeira. O sentido do ser, o mesmo do ser, é ser diferença em si, primeira e imanente às coisas onde se expressa. A diferença é unívoca e se agita como expressão no mundo como multiplicidade. (CRAIA, 2002, p. 63- 64, grifo do autor).

⁵¹⁴ No início de *Diferença e Repetição*, o autor deixa claro a inclinação de sua tese para o pensamento Heraclítico ao invés do pensamento Hegeliano, daí vem a preferência sobre pensar a diferença ao invés de algum tipo de definição.

⁵¹⁵ “A diferença pode pertencer ao devir sem se manter amarrada a fundamentação da passagem do que não é para o que é, porque o virtual, isto é, a natureza da própria diferença já é absolutamente real. Trata-se do devir ontológico postulado entre formas da realidade, já que o atual não é mais que uma expressão do virtual como dimensão real.” CRAIA (2009, p.123-124)

⁵¹⁶ “A diferenciação e diferenciação se encontram no movimento de atualização entre real e virtual. “Ao passo que a diferenciação determina o conteúdo virtual da Ideia como problema, a diferenciação exprime a atualização desse virtual e a constituição das soluções (por integrações locais). A diferenciação é como a segunda parte da diferença, e é preciso formar a noção complexa de diferença/ciação para designar a integridade ou a integralidade do objeto. O ç e o ci são aqui o traço distintivo ou a relação fonológica da diferença. Todo objeto é duplo, sem que suas duas metades se assemelhem, sendo uma a imagem virtual e, a outra, a imagem atual.” (DELEUZE, 2018, p.277)

⁵¹⁷ “Trata-se, antes, por mais próximas que sejam duas sensações, da passagem de uma à outra como devir, como aumento ou diminuição de potência (quantidade virtual). Será necessário, como consequência, definir o campo

3. O CORPO SEM ÓRGÃOS E AS “NOVAS FORÇAS”

Tendo em vista a disposição das forças que a diferença encontra no movimento de afirmação na multiplicidade, Deleuze busca a partir do conceito de corpo sem órgãos (CsO) uma aversão ao modelo orgânico que define os corpos e a vida como um todo. O CsO seria uma compreensão do nomadismo ontológico da diferença; a expressão do descentralizado, o choque de forças diferenciais e produção das diferenças⁵¹⁸.

Além disso, é importante salientar que o termo "corpo sem órgãos" não deve ser literalmente interpretado como um corpo físico que não possui órgãos anatômicos. Por outro lado, Deleuze e Guattari na coleção *Mil Platôs* usam essa metáfora para descrever um estado de potencialidade, fluxo e desorganização que contrasta com a organização hierárquica e estratificada dos órgãos em um corpo tradicional. As categorias tradicionais não são relevantes nessa zona de intensidade, fluxo e conexões, a ideia é abrir espaço para a experimentação, a multiplicidade e a criação junto do elemento unívoco da diferença.

A univocidade do ser significa que ele é Voz, que ele se diz em um só e mesmo “sentido” de tudo aquilo que se diz. Aquilo que se diz não é, em absoluto, o mesmo. Mas ele é o mesmo para tudo aquilo de que se diz. Ele ocorre, pois, como um acontecimento único para tudo o que ocorre às coisas mais diversa [...] uma só insistência para tudo o que existe, um só fantasma para todos os vivos, uma só voz para todo o rumor e todas as gotas do mar. (DELEUZE, 1998, p. 185)

As zonas de intensidade ultrapassam o CsO de forma que a diferença seja o elemento que esteja em contínua afirmação produzindo novas diferenças, e como não está restrito às definições da forma, podemos imaginar um âmbito de relações descentralizadas, ou como o autor chama, rizomáticas⁵¹⁹. Sendo assim, a indefinição das relações que o CsO desenvolve e o devir afirmativo da diferença nos dá a liberdade de observar as forças que um corpo entra em contato e desenvolve suas conexões.

Se a filosofia da diferença é um âmbito afirmativo de existência e multiplicidade, existem uma infinidade de forças que se chocam e que estão para além das definições tradicionais que carregamos conosco, como por exemplo “homem”, sendo este definido por

transcendental pela pura consciência imediata sem objeto nem eu, enquanto movimento que não começa nem termina? (Até mesmo a concepção Spinozista dessa passagem ou da quantidade de potência faz apelo à consciência).” (DELEUZE, 2002a, p.10)

⁵¹⁸ “O ser unívoco é, ao mesmo tempo, distribuição nômade e anarquia coroada.” (DELEUZE, 2018, p. 64).

⁵¹⁹ Deleuze e Guattari usam o termo “rizoma” vindo da botânica para evidenciar o caráter descentralizado das relações de multiplicidade e diferença. Um rizoma é um sistema de conexões horizontais e não hierárquicas, onde qualquer ponto pode estar conectado a qualquer outro ponto, sem uma hierarquia central ou “origem”. Isso reflete a multiplicidade, a complexidade e a não-linearidade da realidade.

organicidade e racionalidade. Assim a organicidade seria apenas uma força com qual os corpos entram em contato e variam suas definições⁵²⁰.

A partir da fluidez das formas e forças de diferenciação, adentramos o questionamento específico sobre o que definiria o humano, já que a estrutura orgânica, racional e moral não se faz presente no pensamento da diferença e dá lugar para o choque das forças de diferenciação e das múltiplas possibilidades de existência. Como podemos definir aquilo que é orgânico, se essa categoria é apenas fruto de uma definição de uma ideia de vida que tem base nos elementos que tradicionais que compõem a ideia tradicional de matéria/forma? O CsO continuamente está em contato com forças de afirmação da diferença e acentuação do devir, pois quando se aproxima da definição e organização, já não corresponde mais a uma forma definida⁵²¹.

Com alusão à filosofia de Spinoza, cujo não é o foco central da análise do presente trabalho, Deleuze utiliza o conceito de *conatus*⁵²² para novamente afirmar uma crítica a organicidade. Como afirma o autor, “Definiremos um animal, ou um homem, não por sua forma ou por seus órgãos e suas funções, e tampouco como sujeito: nós o definiremos pelos afetos de que ele é capaz (DELEUZE, 2002b, p. 129).

Podemos afirmar que o grau de liberdade que ocorrem nas ligações rizomáticas do CsO apontam para um ser que não se define. Não é homem e nem máquina, nem orgânico e nem inorgânico (tendo em vista que o corpo entra em contato com outras tecnologias tecnológicas, como por exemplo próteses), nem muito menos transcendente (a alma é substituída por uma ideia de potencialização, pois quanto mais pode a diferença, mais pode um “corpo”). Assim como afirma (JONAS, 2017, p. 338, grifo nosso) “[...] “a essência do ser orgânico é encontrada não no funcionamento de uma máquina enquanto um sistema fechado, *mas na sequência sustentada dos estados de uma pluralidade unificada*”.

A forma homem determinada pela organicidade parece ultrapassada, como podemos definir o que é homem se o mesmo se encontra em contato com uma série de forças que o indefinem? Se tirarmos de exemplo, o uso de tecnologias para aprimoramento ou reposição de aspectos físicos humano, ainda fazem deste mesmo ser, homem? De acordo com o CsO, as

⁵²⁰ Como afirma JONAS (2017, p. 331) “[...] pela capacidade que o organismo tem de existir e interagir (comunicar) com o resto da existência, ou de ser uma parte menos ou mais autodeterminada do todo: independentemente do nível de perfeição, ele [o organismo] é a realização de uma das possibilidades intrínsecas da substância original em termos de matéria e espírito [mind] ao mesmo tempo, e em função disso compartilha da autoafirmação do Ser como tal.”

⁵²¹ “[...] que não para de desfazer o organismo, de fazer passar e circular partículas a-significantes, intensidades puras, e não para de atribuir-se os sujeitos aos quais não deixa senão um nome como rastro de uma intensidade” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.12)

⁵²² Podemos entender aqui como “perseverar em seu ser”. O termo spinozista é utilizado por Deleuze com aproximação a ideia de afirmação da vida, ou neste caso, da diferença.

áreas de afirmação da existência se encontram em uma espécie de “devir existencial”, pois nesse aspecto a infinidade de forças que se atualizam em sua própria diferença, em contato com formas que antes estavam pré-definidas se chocam em busca de uma linha de fuga, um devir nem vivo e nem morto; nem orgânico e nem inorgânico, mas sim no que essas forças podem efetuar a partir de sua própria diferença que sempre atualiza de forma ou de outra.

Uma vida está em toda parte, em todos os momentos que este ou aquele sujeito vivo atravessa e que esses objetos vividos medem: vida imanente que transporta os acontecimentos ou singularidades que não fazem mais do que se atualizar nos sujeitos e nos objetos. Essa vida indefinida não tem, ela própria, momentos, por mais próximos que estejam uns dos outros, mas apenas entre-tempos, entre-momentos. (DELEUZE, 2002a, p. 14)

O horizonte da filosofia de Deleuze aponta para o devir como motor fundante da criatividade e possibilidade. A partir desses preceitos a discussão sobre o “pós-humano” se aproxima dos fundamentos da filosofia da diferença, mesmo que o autor não tenha trabalhado esse fato de forma específica. O desenvolvimento das singularidades a partir de um múltiplo compartilhado afirmativo só quebra a concepção convencional de vida com qual nos colocamos.

Segundo CRAIA (2021, p.77), as forças que o corpo deleuzeano entra em contato, são obrigatoriamente da ordem da infinidade, e conseqüentemente de uma multiplicidade:

O que despreocupadamente Deleuze faz notar no trecho é nada mais e nada menos que a relação ontológica central entre nosso estatuto, não apenas enquanto expressão de sentido no mundo, mas, sobretudo, enquanto corpo no mundo, por um lado, e o orbe do tecnológico por outro. Sempre há um corpo, seja o “cárnico” humano, nosso velho conhecido, seja o da Inteligência Artificial, dado que ela também tem seu substrato material, (embora possa criar a percepção de outros infinitos corpos não materiais, ela tem uma materialidade real, sem a qual “não seria”, pelo menos por enquanto).

É fundamental observar que as forças de multiplicidades não são fechadas em seu conceito, pois o plano de relações no rizoma da diferença é múltiplo e infinito qualitativamente, ou seja, não existe uma definição de homem, mas um múltiplo de forças que compõem o território que antes era definido pela denominação “homem” mas que agora é qualquer coisa, menos um conceito fechado.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao falar sobre o corpo, devemos observar as relações entre a filosofia da univocidade e o seu esquema paradoxal entre corpo e potência. A filosofia da diferença assim como uma filosofia da univocidade e imanência se encontra totalmente afirmativa defendendo a ideia de

diferença de que tudo deve ser afirmativo e se move para diferenciar. Além disso, a partir deste movimento de diferenciação ontológica, o Ser que se diz em tudo estabelece uma relação em segunda instância com os demais seres ou entes.

Interessante observar que toda a independência e nomadismo que Deleuze busca no pensamento sobre o CsO reflete a intensa multiplicidade, pois no sentido que existe um elemento fundante presente em todas as coisas (diferença), as efetuações da diferença a partir do movimento de repetição desorganizam uma estrutura de relações já estabelecida que refletem a competência da estrutura matéria/forma. É fundamental buscar a filosofia da diferença unívoca, pois o âmbito da potenciação só é possível a partir da afirmação primeira da “voz diferença”.

A visão sobre aquilo que temos de nós mesmos enquanto humanidade é uma definição. O Homem como conceito geral, e suas especificidades como apêndices (podemos citar por exemplo algumas denominações que relacionam função/objeto/forma, como por exemplo a denominação “homem do campo” pressupõe um homem determinado por uma localidade geográfica e que executa uma função a partir de ferramentas manuais).

No que se refere as forças que agem sobre uma multiplicidade de outras forças que definem o que chamamos de “homem” podemos afirmar que assim como a diferença, essas forças são geradoras de novas diferenças e novos devires. Tomemos por exemplo a ciência biotecnológica que põe em cheque as “formas”, pois, como as tecnologias do corpo agem com a organicidade? Como as próteses funcionam a partir do que não é natural do corpo humano? Esse homem com “extensões” não orgânicas pode ser determinado como “Homem”? A partir dessas questões pretendo formular estudos que abordam as não-definições de homem dentro da filosofia deleuzeana, entretanto podemos afirmar que essa natureza tem de total fundamento a multiplicidade (um múltiplo de forças distintas) e a virtualidade (atualização dessas forças e potencialização dos encontros nômades da existência).

REFERÊNCIAS

CRAIA, Eladio. A problemática ontológica em Gilles Deleuze. Cascavel/PR: EDUNIOESTE, 2002.

CRAIA, Eladio. O virtual: destino da ontologia de Gilles Deleuze. Revista de Filosofia Aurora, Curitiba, 2009.

CRAIA, Eladio. A sentença de Deleuze: “A vingança do silício sobre o carbono”; ou uma ontologia do corpo e suas composições. Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência, Rio

de Janeiro, v. 14, nº 2, pp. 75-90, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/tragica/article/view/36611>. Acesso em 12 de agosto de 2023.

DELEUZE, Gilles. A Imanência, uma vida. Tradução de Tomaz Tadeu. Educação & Realidade, V.27, nº 2. jul/dez. 2002a. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/31079>. Acesso em 12 de agosto de 2023.

DELEUZE, Gilles. Diferença e Repetição. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

DELEUZE, Gilles. Espinosa: Filosofia prática. Tradução de Daniel Lins e Fabien Pascal

Lins. São Paulo: Escuta, 2002b

DELEUZE, Gilles. Lógica do sentido. 4ª Ed. Tr. Luiz R. Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 1998.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil platôs: Capitalismo e Esquizofrenia, vol.1. São Paulo: Ed.34, 1995.

JONAS, Hans. Ensaio Filosófico: da crença antiga ao homem tecnológico. Tradução de Wendell Evangelista Soares Lopes. São Paulo: Paulus, 2017

A QUESTÃO DOS RESÍDUOS SÓLIDOS, PRODUÇÃO SOCIAL NO ESPAÇO E ORGANIZAÇÃO DOS CATADORES DE MATERIAIS RECICLÁVEIS E REUTILIZÁVEIS: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Giovanny Cid dos Santos Castro
Graduado em Geografia
giovanny.castro@discente.ufma.br
UFMA

Clodoaldo Moraes Montenegro Júnior
Graduando em Geografia
clodoaldo.montenegro@discente.ufma.br
UFMA

João Pedro Moreira Soeiro
Graduando em Geografia
soeiro.joao@discente.ufma.br
UFMA

Helton Rodrigues Oliveira
Graduando em Geografia
hr.oliveira@discente.ufma
UFMA

Marcio José Celeri
Doutor em Geografia
marcio.celeri@ufma.br
UFMA

RESUMO: Esta elaboração consiste em uma análise, a partir de uma reflexão crítica, sobre a problemática dos resíduos sólidos, enfatizando o contexto contemporâneo de elevação exponencial, no espaço urbano, com enfoque para o trabalho e a organização dos catadores de materiais recicláveis e reutilizáveis, a partir da compreensão do espaço geográfico como um produto social, evidenciando as expressões desse nexos no âmbito do urbano sob a égide da sociabilidade capitalista. A partir de uma revisão bibliográfica, em uma primeira etapa que visa compreender a questão da problemática dos resíduos sólidos, de forma específica, no bojo das reflexões acerca da produção social do espaço, em sua intrínseca relação com o capital, buscando as construções conceituais acerca da relação dialética entre sociedade e natureza, e o urbano enquanto espaço intrinsecamente relacionado à questão classista, bem como ao consumo, que encontra-se atrelado à produção exponencial de resíduos sólidos. Posteriormente, objetivou-se refletir as manifestações dessa relação no contexto da organização dos catadores, no cenário urbano, enquanto faceta essencial na busca pela produção e reprodução da existência material. Os resultados evidenciam que os catadores têm engendrado estratégias de organização, na construção e reconstrução de uma luta que almeja a efetivação de políticas públicas e direitos fundamentais, que lhes assegurem a produção da existência material.

Palavras-chave: resíduos sólidos; catadores de materiais recicláveis e reutilizáveis; produção social no espaço; problemas ambientais.

1. INTRODUÇÃO

Esta elaboração consiste em uma análise sobre a problemática dos resíduos sólidos urbanos, enfatizando o contexto contemporâneo de elevação exponencial, com enfoque para a organização dos catadores de materiais recicláveis e reutilizáveis, a partir da compreensão de espaço geográfico, como um produto social.

Desde os períodos mais primitivos, a sociedade gera resíduos sob distintas proporções, procedentes da atuação de apropriação da natureza para corresponder suas utilidades. No entanto, com a inovação tecnológica e científica, os substratos se modificam e se tornam mais complexos na sua composição e disposição, o que demanda atenção por parte da sociedade, para com tratamento e destinação adequados, como forma de minimizar os impactos ambientais provenientes da ação humana.

O interesse pela referida temática é proveniente de reflexões oportunizadas pela pesquisa de dissertação de mestrado, que está em desenvolvimento, junto ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, Natureza e Sociedade, da Universidade Federal do Maranhão. Intitulada “*O TRABALHO DE CATAÇÃO DE MATERIAIS: Reciclagem e organização dos trabalhadores na ASCAMAR*” tem por objetivo compreender a dinâmica de trabalho dos trabalhadores da reciclagem da Associação dos Catadores do Maranhão, ASCAMAR, que desenvolve seus trabalhos no Anel Viário, centro de São Luís- MA, desenvolvendo suas atividades desde 2010.

Fomentado pela disciplina “Estado, Sociedade e Produção da Natureza” que intentou, entre outros tantos aspectos, refletir teoricamente o processo de apropriação da natureza, pela sociedade para atender seus interesses, a partir da produção social do espaço, demarcando as expressões da relação dialética entre natureza e sociedade. Para tal exercício de investigação, foram realizados levantamento e revisão de literatura (monografias, livros, artigos, teses, dissertações), como importante fase da pesquisa bibliográfica, com ênfase em fontes secundárias. Buscando as contribuições de referenciais teóricos como: Harvey, Marx, Santos, Lefebvre, Smith, entre outros.

Enquanto método optou-se pelo materialismo histórico e dialético, num incessante movimento de compreender os conceitos, abordagens e expressões na realidade como fruto de uma construção histórico-social, que por sua vez possui como “mola propulsora” a contradição, e a partir de aproximações sucessivas do movimento real considerando a não imanência do sistema hegemônico vigente.

Esta elaboração encontra-se organizada além desta introdução, em uma primeira parte que busca compreender a questão dos resíduos sólidos, de forma específica, no bojo das reflexões acerca da produção social do espaço urbano em sua intrínseca relação com o capital, e um segundo momento que objetivou refletir as manifestações dessa relação no contexto da organização desses sujeitos, a partir de uma aproximação exploratória sob a ótica de uma reflexão crítico analítica.

2. AS INTERFACES ENTRE A PRODUÇÃO SOCIAL DO ESPAÇO URBANO E A QUESTÃO DOS RESÍDUOS SÓLIDOS

Os designados problemas ambientais, se tornam uma das grandes preocupações na contemporaneidade, sobretudo no que se refere aos resíduos sólidos⁵²³ (RS). Neste sentido pretendemos refletir sobre a questão dos RS, a partir do prisma que busca entender a dinâmica da relação dialética que a sociedade estabelece com a natureza, demarcando a produção social do espaço urbano sob a égide do capitalismo.

Para tanto, torna-se importante demarcar as contribuições de Rodrigues (1998), ao explicitar que a questão ambiental deve ser entendida como um “produto da intervenção da sociedade sobre a natureza”, refletindo nas problemáticas decorrentes da ação social, cientes que não estamos a tratar apenas das relações homem-natureza, é preciso tomar como ponto de partida as relações que os homens estabelecem entre si, e atento às contradições inerentes a sociedade de classes. Esse movimento é essencial para conseguir compreender a problemática em sua complexidade, não perdendo de vista que os problemas ambientais dizem respeito às formas como o homem em sociedade apropriam-se da natureza.

Logo, abordar as problemáticas relacionadas aos RS implica em princípio em considerar a maneira que a sociedade, se apropria da natureza, buscando apoderar-se dos recursos do meio. Essa apropriação da natureza se deu, à medida em que as sociedades ou os grupos recorriam à natureza, no intuito de corresponder suas utilidades básicas, dentre estas, alimentar-se, alorjar-se, vestir-se.

⁵²³ **BRASIL 2010**; o nosso entendimento é baseado na Política Nacional do Resíduos Sólidos, que define “resíduos sólidos: material, substância, objeto ou bem descartado resultante de atividades humanas em sociedade, a cuja destinação final se procede, se propõe proceder ou se está obrigado a proceder, nos estados sólido ou semissólido, bem como gases contidos em recipientes e líquidos cujas particularidades tornem inviável o seu lançamento na rede pública de esgotos ou em corpos d’água, ou exijam para isso soluções técnica ou economicamente inviáveis em face da melhor tecnologia disponível”.

Em seus estudos, Santos (2020) contribui para refletirmos sobre a referida discussão ao enfatizar que as relações entre a sociedade e a natureza vem se expressando em todos os lugares que a humanidade se fixou passou de um estágio de apropriação de um específico meio natural dado para a sucessiva modificação dele por outro cada vez mais artificializado, à medida que este meio foi sendo instrumentalizado.

Seguindo a reflexão de Santos, podemos conceber que, a história do meio geográfico pode ser fracionada em “três etapas: o meio natural, o meio técnico e o meio técnico científico informacional” e nessa perspectiva a questão dos RS torna-se mais heterogênea nas duas últimas, sendo que no *meio técnico científico informacional* alcança o extremo, devido às condições gerais de consumo de uma crescida quantidade de materiais sintéticos (SANTOS, 1997, p. 186 apud CELERI, 2012).

Discorrendo sobre as etapas, Santos considera que a primeira etapa, no *meio natural*, os grupos, sociedades, retirava na natureza, as partes que eram consideradas necessárias para a própria manutenção da vida. Embora já houvesse as transformações impostas ao meio natural, como por exemplo a domesticação de animais e plantas, ou seja, o homem mudando a natureza, e a isso Santos chama técnica, não haviam grandes transformações neste meio. As técnicas e os trabalhos se associavam ao que era ofertado pela natureza, prevalecem as condições naturais, que constituíam a base material para a vida do grupo, prevalecendo os objetos culturais.

Avançando na caracterização feita por Santos, o período denominado *meio técnico*, observa-se a necessidade emergente do espaço mecanizado, não são apenas os objetos culturais, como na primeira etapa, que formam o meio, estamos tratando de objetos culturais e técnicos ao mesmo tempo, o espaço material é formado do ‘natural’ e do “artificial”, parte-se para uma lógica instrumental, com a prerrogativa de enfrentamento da Natureza natural ou já socializada, desafiando as lógicas naturais. “Os tempos sociais tendem a se superpor e contrapor aos tempos natural”, e cresce a importância das trocas na sobrevivência dos grupos.

Neste período, a divisão do trabalho, tende a aumentar exponencialmente, seu componente internacional, e as motivações de uso dos sistemas técnicos são estranhas à própria lógica local ou mesmo nacional, é a razão do comércio que prevalece, frente a razão da natureza. Diferente da primeira etapa, nesta as transformações começam a ser relevantes e as consequências ficam cada vez mais evidentes.

No período *técnico científico informacional*, que começa nos “pós” Segunda Guerra Mundial, distinguindo-se dos anteriores, é marcado por profunda interação da ciência e da técnica, no entanto é preciso considerar que essa união se deu sob égide do mercado, que graças ao desenvolvimento da própria ciência e bem como da técnica, este mercado, se torna um mercado global. (SANTOS, 2020, p. 238). Neste período, os objetos técnicos são ao mesmo tempo, técnicos e informacionais, vide a intencionalidade da produção, Santos ainda considera que a principal energia, despendida no processo de produção, é a informação. A ciência e a tecnologia, junto com a informação, estão na base da produção, utilização e funcionamento do espaço, construindo seu substrato.

Considerando de forma conjunta, ciência, tecnologia e mercado global, para pensarmos sobre uma nova possibilidade de entender a questão dos problemas ambientais a partir do entendimento que as “mudanças que acontecem na Natureza, estão subordinadas a essa lógica”, essa “lógica que também é global, acaba por se impor a todos territórios, e a cada território como um todo” (SANTOS, 2020, p. 238 e 239). Neste período temos o que podemos chamar de “transformação global da natureza realizada pelo capitalismo industrial, e que domina tanto o consumo físico quanto o intelectual da natureza” (SMITH, 1988 p. 27).

A dominação da natureza, para Smith 1988, é como “uma realidade aceita por todos, quer ela seja vista com espanto, como uma medida do progresso humano, ou com temor, como um trágico prenúncio de um desastre iminente”. Com base nas suas reflexões, ao fazer um apanhado histórico, sobre as concepções de natureza, remete que natureza foi cada vez mais sendo considerada um fator externo, e isto tem relação a tradição clássica da economia, “que cada vez mais tratou a natureza não como um elemento central da teoria econômica, mas sim mais como uma barreira que limitava o desenvolvimento econômico, ou como uma causa de crise es vicissitudes” (SMITH, 1988 p. 47).

Neste sentido, ponderamos a importância de tomar a relação homem-natureza enquanto uma relação que produz espaço, onde a natureza transformada, socializada, é um arranjo espacial, uma natureza segunda.

No intuito de conceber a natureza na sua totalidade e funcionamento, percebendo a sua multiplicidade social, bem como as proporções pelas quais a sociedade a transfigura e constitui o espaço social. Conforme Lefebvre (1976) o espaço exerce um papel e/ou uma função efetiva

na composição da totalidade, de uma lógica, de um sistema, reconhecido também como locus de reprodução das relações sociais de produção.

Por conseguinte, ao tratarmos das problemáticas oriundas da questão ambiental, estamos tratando das formas pelas quais se produz o espaço geográfico na análise de Milton Santos, e isto significa conceber os processos sociais representativos de uma dada sociedade. Milton Santos (2020, p. 63) propõe que o espaço geográfico deve ser compreendido;

O espaço deve ser considerado como um conjunto indissociável de que participam, de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos espaciais, e, de outro, a vida que os preenche e os animais, ou seja, a sociedade em movimento. **O conteúdo (da sociedade) não é independente da forma (os objetos geográficos)**, e cada forma encerra uma fração do conteúdo. (Grifo nosso)

A partir dessa concepção natureza e sociedade são indivisíveis, e assim a produção do espaço não pode ser pensada sem uma apreensão genérica e a percepção da mescla das suas correlações. Esta complexidade requisita ao tempo condição de importância, uma vez que é no percurso do movimento histórico que as relações engendradas nessa totalidade se metamorfoseiam.

Na contraposição dessa perspectiva, enquanto elemento central da teoria econômica, delineou-se uma construção de natureza cada vez mais considerada um elemento extrínseco, independente da ação humana, e “[...] como uma barreira que limitava o desenvolvimento econômico, ou como uma causa de crise em suas vicissitudes” (SMITH, 1988 p. 47). Nesta concepção a natureza seria tão e somente um recurso à disposição da humanidade, que poderia dispô-la da forma que bem lhe atendesse.

Refletir tais aspectos motiva ponderações no que refere ao terreno histórico e espacial do modo de produção capitalista, uma vez que as cidades surgiram da aglutinação social e geográfica do produto excedente (HARVEY, 2012). Com o advento do modo de produção capitalista, delimitado pela designada acumulação primitiva⁵²⁴, os trabalhadores eram impelidos a irem para as fábricas.

Essas alterações foram agudamente impactantes para o trabalhador, pois este precisou alienar sua força de trabalho, como mercadoria, em circunstâncias que lhe eram plenamente discrepantes do que se encontrava aviado. O proletariado, que emerge como nova classe social

⁵²⁴ “A assim chamada a acumulação primitiva não é, por conseguinte, mais do que o processo histórico de separação entre o produtor e meio de produção. Ela aparece como “primitiva” porque constitui a pré-história do Capital e do modo de produção que lhe corresponde” (MARX, 2017, p. 786)

é quem oferecerá aos proprietários privados sua mercadoria, ou seja, a força de trabalho, numa vinculação de assalariamento. Marx (2017, p.786) evidência:

A relação capitalista pressupõe a separação entre trabalhadores e a propriedade das condições da realização do trabalho. Tão logo a produção capitalista esteja de pé, ela não apenas conserva essa separação, mas a reproduz em escala cada vez maior. O processo que cria a relação capitalista não pode ser senão o processo de separação entre o trabalhador e a propriedade das condições da realização de seu trabalho, processo que, por um lado, transforma em capital os meios sociais de subsistência e de produção e, por outro converte os produtores diretos em trabalhadores assalariados.

Para tanto, a expansão e desenvolvimento do capitalismo explicita como imposição a busca contínua por terrenos lucrativos para as condições de produção. Aspecto este elucidado por Marx, no Manifesto do Partido Comunista, quando evidencia o caráter revolucionário da burguesia, e sua constante necessidade de novos meios de produção, lugares e relações sociais.

A burguesia submeteu o campo à cidade. Criou grandes centros urbanos [...] suprime cada vez mais a dispersão dos meios de produção, da propriedade e da população. Aglomerou as populações, centralizou os meios de produção e concentrou a propriedade em poucas mãos. A consequência necessária dessas transformações foi a centralização política. Províncias independentes, ligadas apenas por débeis laços federativos, possuindo interesses, leis, governos e tarifas aduaneiras diferentes, foram reunidas em uma só nação, com um só governo, uma só lei, um só interesse nacional de classe, uma só barreira alfandegária (MARX, 2010, p. 43)

Com o progresso do capitalismo industrial, estimulado pela vitalidade de mercados sempre novos, a burguesia se apropria de todo o globo terrestre. Requer fixar-se em toda parte, perscrutar em toda parte, originar concepções em toda parte (HARVEY, 2016).

Não distante a esta perspectiva, na atualidade, ao analisar o processo de movimentação do capital, e por consequência da burguesia, Robinson (2004) evidencia a existência de uma burguesia transnacional. A burguesia transnacional, forja-se enquanto sujeito social e político vultoso, a partir do processo de fortalecimento da consciência de classe, em especial classe para si⁵²⁵, e rompe os limites da esfera nacional.

Pensar o capitalismo, torna-se indispensável ao concordarmos que o espaço urbano não pode ser concebido sem as instituições originárias das relações de classe e propriedade

⁵²⁵ Na literatura marxista, especificamente na obra A Miséria da Filosofia, Marx define classe em si e classe para si: “As condições econômicas, inicialmente, transformaram a massa do país [Inglaterra] em trabalhadores. A dominação do capital criou para esta massa uma situação comum, interesses comuns. Esta massa, pois, é já, face ao capital, uma classe, mas ainda não é para si mesma. Na luta, de que assinalamos algumas fases, esta massa se reúne, se constitui em classe para si mesma. Os interesses que defende se tornam interesses de classe. Mas a luta entre classes é uma luta política” (MARX, 1985, p.159).

(LEFEBVRE, 1991), bem como a produção do espaço “[...] essencialmente vinculado com a reprodução das relações (sociais) de produção” (LEFEBVRE, 1991, p. 34).

À vista disso, compreende-se a produção do espaço urbano enquanto efeito do seguimento das relações humanas estabelecidas nas particularidades do tempo e espaço, dispostas pelo modo de produção hegemônico. Ao pensar no urbano como palco das relações sociais, distancia-se do entendimento de mero espaço de existência, enquanto construção atemporal e estática, desprovido de um caráter social e político.

Assim, na lógica capitalista o urbano torna-se lugar para a efetivação do consumo, espacialização da desigualdade social, prioridade de valor de troca, bem como palco para o desencontro, fomentado pela sociabilidade vigente. É nesse contexto que se encontra a produção de resíduos sólidos, relacionada aos paradigmas culturais, socioeconômicos e de práticas de consumo da sociedade, sendo esta última as preponderantes motivações da ampla quantia de resíduos, decorrência da dinâmica que converte frívolos em necessidades através da utilização excessiva.

Enquanto aspectos importantes, ao considerarmos o debate sobre RS, ainda podemos destacar o aumento populacional, consumo desenfreado e o crescente desperdício. Nesse sentido, segundo Godecke et al. (2013), há uma relação da quantidade de geração de resíduos sólidos com o crescimento populacional, fenômenos estes, que por vezes, estão intimamente relacionados ao aumento do poder aquisitivo que amplia o consumo da sociedade e acaba por acarretar de modo expressivo a necessidade por mais recursos naturais.

O consumo acentuado enquanto faceta da sociabilidade do capital, se expressa, entre outras manifestações, no aumento considerável da utilização de produtos industrializados, aparelhos eletrônicos, dentre tantos outros que o mercado dispõe com a marca da facilidade. Tais elementos remontam a uma lógica sustentada pela ideia de modernidade, que enseja a agilidade, a efemeridade, a tecnologia, que integra a “vida moderna”, e, por conseguinte a “vida urbana”.

Isto nos leva a considerar que desde os períodos mais primitivos, as sociedades geraram resíduos sob distintas proporções. No entanto, com a inovação tecnológica e científica, os substratos se modificam e se tornam mais complexos na sua composição e disposição. Na contemporaneidade, a produção de RS está relacionada aos paradigmas culturais, socioeconômicos e de práticas de consumo da sociedade, sendo esta última as preponderantes

motivações da ampla quantia de RS, decorrência da dinâmica que converte frívolos em necessidades através da utilização excessiva.

3. CATADORES DE MATERIAIS RECICLÁVEIS E REUTILIZÁVEIS NO ESPAÇO URBANO, ORGANIZAÇÃO E LUTA COLETIVA

“Tudo quanto **eu encontro no lixo eu cato para vender**. Deu 13 cruzeiros. Fiquei pensando que precisava comprar pão, sabão e leite para a Vera Eunice. E os 13 cruzeiros não dava! Cheguei em casa, aliás no meu barracão, nervosa e exausta” (JESUS, C. 2007, grifo nosso)

A partir da compreensão de espaço urbano como produto das relações entre a sociedade e a natureza, e que hegemonicamente foram favorecidos os interesses econômicos, pretendemos analisar as consequências, da denominada problemática ambiental, com enfoque na alta produção dos resíduos sólidos, impulsionada pelos padrões capitalistas de consumo e agravados pela sua destinação inadequada, a partir do trabalho desenvolvido pelos catadores de materiais recicláveis e suas formas de organização coletiva.

Em âmbito nacional, nos termos de Rocha (2018), é somente a partir da década de 1970 que essas discussões obtêm espaço nas esferas de debates econômicos e ambientais, graças à ampliação das discussões e interesse da comunidade internacional pelos temas ambientais, poluição, desperdício e a finitude dos recursos naturais.

Lefebvre (1991) compreende que nos anos 70, a sociedade capitalista vive um momento que ele denominou como “crítico”. Para o filósofo, o “momento crítico” é quando a concorrência na escala mundial e o jogo “espontâneo” do valor de troca já não asseguram o aumento da mais-valia e das forças produtivas.

Neste sentido, algumas táticas passaram a ser articuladas entre Estado e sociedade, após a Conferência de Estocolmo (1972), no Brasil, em 2010 o Ministério do Meio Ambiente aprovou a Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS - Lei 12.305/10) que visa a gestão integrada e o gerenciamento de resíduos sólidos.

Regulamentada pelo Decreto nº 10.936/2022, a (PNRS) estabeleceu as diretrizes, responsabilidades, princípios e objetivos que orientam os diferentes atores partícipes na implementação da gestão e gerenciamento de resíduos sólidos, sendo um dos grandes desafios à gestão ambiental urbana nos municípios brasileiros na atualidade.

Este tema possui grande complexidade, apresenta interconectividade com diversas outras áreas, tais como processos de produção e consumo, comportamentos e hábitos da sociedade e se insere no amplo contexto do saneamento básico, bem como prevê a efetivação

de mecanismos para a reciclagem e reutilização de resíduos sólidos com valor econômico (BRASIL, 2010).

A reciclagem engloba um sistema participativo de gestão que integra as alternativas social, econômica e ambiental, além disso, demanda um certo investimento temporal do sujeito ao proceder a separação do material descartado para o retorno ao processo industrial (GARCIA, et al., 2016).

Nessas relações estabelecidas pelo processo da reciclagem estão os catadores de materiais recicláveis que se configuram como:

[...] agentes importantes no mercado de recicláveis pois realizam o maior esforço necessário nessa cadeia, a saber, coletar e separar os materiais descartados na porta das casas, lojas, indústrias, órgãos públicos, etc. - esses materiais que nem sempre estão em condições adequadas para a coleta (ROCHA, 2018, p. 26)

No contexto urbano do Brasil, o segmento social, catadores de materiais recicláveis, é notadamente observado nas cidades, sendo grandes ou pequenas. Registros remontam o século XIX⁵²⁶, o que nos pode nos indicar, que tal fenômeno, acompanhou todo o processo de urbanização do país. (IPEA, 2013)

Diversas obras artísticas retratam a realidade enfrentada pelos catadores de materiais recicláveis e reutilizáveis, evidenciando sua realidade social, como exemplo podemos citar; *O Quarto de Despejo* (1960), Romance de Carolina Maria de Jesus, nesta obra a autora que narra a própria história, uma vez que ela recorre a atividade de catação de papel para conseguir algum dinheiro e comprar comida, vivendo em um barraco, com seus filhos em uma favela na cidade do Rio de Janeiro, Carolina é uma mulher negra, que é constantemente vítima de racismo e preconceito pela atividade exercida.

No poema *O bicho* (1947), de Manuel Bandeira, recorrente nos livros didáticos dos anos 2000, a realidade de um sujeito que é visto retirando do lixo restos de comida para se alimentar, por vezes confundido com um animal, desumanizado, por sua própria situação. Outras obras artísticas, evidenciaram todo estigma, que atravessam os catadores de materiais recicláveis e reutilizáveis, pela atividade exercida no contexto citadino. No cinema, o filme de gênero documentário, *Lixo Extraordinário* (2010) do artista plástico, Vik Muniz, ganhou bastante repercussão no Brasil e no mundo, ao explicitar a realidade de pessoas que ainda vivem e

⁵²⁶“(…) são uns quarenta ou cinquenta, muito unidos e amigos, e que de Rio de Janeiro só conhecem a Sapucaia. Dividem entre si, com todo o methodo e ordem, os variados serviços das diversas repartições de lixo (...). Tudo alli é aproveitado, renovado, reutilizado e revendido.” (JORNAL DO COMMERCIO, EDIÇÃO DE 5 DE JULHO DE 1896 APUD BENVINDO, 2010, p. 10).

convivem em lixões a céu aberto, em específico, o Lixão de Gramacho, na cidade do Rio de Janeiro.

É nas cidades que essas pessoas de forma geral, acabam por inserir-se nessa atividade, como uma forma possível para a realização da própria sobrevivência, por meio do trabalho da catação de materiais recicláveis e reutilizáveis, sendo esta mais viável no contexto das necessidades imediatas como alternativas as restrições impostas pelo mercado de trabalho. No dia-a-dia, nas ruas, nos lixões, nas sucatas, ferro velho, o catador não concebe as trocas a partir do retorno pecuniário, como única possível. A troca, por qualquer gênero que garanta suporte de sobrevivência, representa a possibilidade da produção da sua própria existência material. O fato do trabalho de catação estar atrelado aos rejeitos da produção humana, portanto associando a uma conotação negativa e repulsiva, reforça estigmas acerca destes trabalhadores, considerando que a sociedade capitalista, imagética e consumista, constrói e reconstrói padrões, bem como comportamentos que atendam a uma pressuposta normalidade.

Portanto, o trabalho dos catadores de materiais recicláveis e reutilizáveis está nas unidades de destinação final dos RS, e vêm significando uma parcela de trabalhadores que são “antes reconhecidos como grupo excluído ou marginalizado, com uma origem que frequentemente se confunde com a da população em situação de rua” (GONÇALVES et al., 2013, p. 239).

Este trabalho, significa a garantia de alimentação, moradia e condições mínimas de sobrevivência para uma fração significativa do povo brasileiro e que tem aumentado nos últimos anos. E, se por um lado o trabalho destes sujeitos é conhecidamente propício na manutenção dos recursos naturais necessários, e na reprodução da sociedade de forma sustentável, por outro lado essa categoria é marcada de estigmas sociais, sendo, constantemente, vítimas de preconceitos e discriminação (FERREIRA, 2015).

Historicamente, a realização dessa atividade realiza-se a partir de relações informais, sem qualquer registro oficial ou vínculo empregatício. Esta situação de informalidade, acaba por impossibilitar o acesso a uma série de direitos trabalhistas, o alto nível de informalidade dificulta seu reconhecimento pelos órgãos da administração pública e instituições de pesquisa.

Os catadores de materiais recicláveis necessitam sujeitar-se a circunstâncias suscetíveis de trabalho, insalubres e com declínio da remuneração.

Entre os riscos a que estes trabalhadores são frequentemente submetidos estão: a exposição ao calor, a umidade, os ruídos, a chuva, o risco de quedas, os atropelamentos, os cortes e a mordedura de animais, o contato com ratos e moscas, o mau cheiro dos gases e a fumaça que exalam dos resíduos sólidos acumulados, a

sobrecarga de trabalho e levantamento de peso, as contaminações por materiais biológicos ou químicos etc. (IPEA,2013, p. 6).

No que concerne às especificidades da categoria dos catadores de materiais recicláveis e reutilizáveis, SINGER,2002 acrescenta-se que “sendo extremamente pobres, são explorados pelos sucateiros, que lhes adiantam dinheiro para poderem subsistir em troca da entrega do material reciclado a preços vis”.

Embora existam registros que há muito tempo que essa atividade vem sendo realizada, a profissão de catador de material reciclável e reutilizáveis só foi reconhecida e oficializada pela Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), em 2002. Contudo, o reconhecimento da profissão não implicou mudança nas condições de vida destes trabalhadores, os quais muitas vezes continuam a atuar sem vínculo empregatício, sem direitos garantidos, ganham, em geral, menos de um salário mínimo, disputam os materiais com seus pares, não estão inseridos nos sistemas de gestão de resíduos e enfrentam a exploração da indústria da reciclagem.

Logo, ainda que considerados importantes prestadores de serviço ambiental à sociedade, na medida em que diminuem a quantidade de resíduos sólidos e seus impactos nas cidades brasileiras, na sua maioria são sujeitos invisibilizados pela sociedade.

Na atual conjuntura, diante da pandemia de Corona vírus, uma vez que a coleta de resíduos precisou prosseguir, por ser considerada serviço essencial, os catadores de materiais recicláveis e reutilizáveis ficam expostos a um alto índice de contágio, sobretudo a partir dos resíduos domésticos, que não foram devidamente armazenados e sinalizados.

Ainda, a geração de resíduos no país sofreu influência direta da pandemia, um aumento expressivo enquanto implicação das novas dinâmicas sociais. Uma parte significativa foi quase que totalmente transferida para as residências, visto que o consumo em restaurantes foi substituído pelo delivery e os demais descartes diários de resíduos passaram a acontecer nas residências.

Neste contexto complexo, muitos dos catadores tiveram sua forma de sobrevivência ameaçada, porque embora exista um aumento da quantidade na produção de resíduos, muitas indústrias que compram esse material, tiveram uma diminuição na sua capacidade de compra, o que acabou acarretando na desvalorização no preço de venda do material reciclado.

Isto exposto, avançamos para analisar as mencionadas nuances, a partir da necessidade de organização dos trabalhadores da catação de materiais, ponderando os desafios e as possibilidades que perpassam o viés das cooperativas e do processo de profissionalização, na contramão dos processos contraditórios engendrados pelo capitalismo na produção do espaço.

Todavia, frente a essas expressões de exclusão dos catadores existem formas de organização que vieram construindo mecanismos estratégicos com escopo de garantir melhores condições de trabalho, bem como garantia dos direitos essenciais, para esta parcela da população. Nesse sentido, um trabalho notável vem sendo desenvolvido pela Associação Nacional dos Catadores e Catadoras de Materiais Recicláveis – ANCAT, que busca:

[...] contribuir para o crescimento do número de organizações de catadores no Brasil e para o reconhecimento dos catadores de materiais recicláveis no âmbito da legislação brasileira, seja no que diz respeito ao reconhecimento da categoria enquanto profissão, seja em relação a incorporação da categoria como agente prioritário na implementação da Políticas Nacional de Resíduos – PNRS (ANCAT, 2020).

Como necessidade para o enfrentamento da realidade de pobreza e exclusão social, estes trabalhadores têm buscado se organizar sobre diferentes estratégias de ação coletiva. Essa organização pode ser observada tanto em termos de representação política, com a mobilização dos trabalhadores em busca de reconhecimento social e direitos de cidadania, quanto em termos econômico-produtivos, com a formação de associações e/ou cooperativas no intuito de agregar forças por meio do trabalho coletivo.

Em 2008, o Primeiro Congresso Mundial de Recolhedores de Resíduos, reuniu na Colômbia, em Bogotá, representantes de países da América Latina, Ásia, África e Europa. Como proposições, estes defenderam, a importância e o compromisso com o trabalho em prol da inclusão social e econômica da população dos catadores de materiais recicláveis, a promoção da cadeia de valor, para que possam usufruir dos benefícios gerados pela atividade

Neste sentido, as cooperativas de reciclagem contribuem com a extensão da vida útil de produtos e embalagens por meio da coleta, separação e fornecimento de matéria-prima secundária para a indústria. A formação de cooperativas de reciclagem em diversas regiões do Brasil tem sido objeto de investigação de pesquisas que mostram a importância dessa atividade, por outro lado, estudos mostram as dificuldades desses profissionais que começam a se organizar em cooperativas, com o apoio, ainda precário, dos setores público e privado e da sociedade civil.

Ao refletir esta forma de organização, que agrega uma dada categoria de trabalhadores, torna-se primordial realizar uma análise à luz das implicações engendradas pelas metamorfoses do modo de produção hegemônico, quando há uma nova configuração do capitalismo em que a esfera financeira capitaneia, cada vez mais, a distribuição e finalidade social da riqueza gerada na produção. A consequência é uma pressão sobre a produtividade do capital que estimula maior

coação sobre a produtividade do trabalho, com retorno de formas adversas e desumanas contra os trabalhadores (CHESNAIS, 1996).

No que concerne a organização e atuação coletiva;

A única defesa é a união que faz a força: a cooperativa. A cooperativa possibilita compras em comum a preços menores e vendas em comum a preços maiores. Sendo entidade econômica e política, a cooperativa representa os catadores perante o poder público dele reivindica espaço protegido para armazenar e separar o material recolhido e financiamento para processar parte do material separado, galgando-lhe valor. **A cooperativa é uma oportunidade de resgate da dignidade humana do catador** e desenvolvimento da ajuda mútua que permite constituir a comunidade dos catadores (SINGER, 2002, p. 89, grifo nosso).

Pertinente ressaltar que o cooperativismo e o associativismo são bandeiras históricas da classe trabalhadora em todo o mundo, desde o início da Revolução Industrial, e congregam casos de sucesso nos mais diversos setores da economia brasileira, constituindo o que recentemente passou a ser conhecido como “economia solidária” (SINGER, 2002).

Assim, destaca-se que as diversas formas de organização desta categoria de trabalhadores, e suas associações e/ou cooperativas de recicláveis, tornam-se expressões de viabilidade da aglutinação destes sujeitos, e ainda, a possibilidade de desenvolver os processos de reciclagem. Numa articulação para aproximar, não somente em termos simbólicos, mas espaciais, a referida categoria de trabalhadores. Embora, sejam organizações que precisam ser pensadas de forma crítica, dado o contexto de contradições que reproduzem.

4. CONCLUSÃO

Embora as sociedades sempre precisassem se apropriar da natureza para sua própria subsistência, ao longo do tempo, e que essa apropriação sempre tenha gerado resíduos em diferentes proporções, é no contexto contemporâneo que essa geração atinge um nível exponencial, e passa a ser uma problemática de relevância mundial, evidente nas mais diversas cidades. Suas consequências sociais, culturais e ambientais, avançam à medida que recebem maior força por meio da ação do capital na produção do espaço.

As discussões empreendidas ao longo da reflexão evidenciam que os catadores de materiais recicláveis e reutilizáveis, enquanto segmento social, à medida que acompanharam o processo de urbanização brasileira, são expressões das contradições deste, embora desenvolvam atividade de relevância para a sociedade, geralmente trabalham em condições sub-humanas, sem garantias de direitos sociais e ainda convivem com o preconceito e estigmas.

Os trabalhadores da linha de frente da reciclagem, têm engendrado estratégias de organização, na construção e reconstrução de uma luta que almeja a efetivação de políticas

públicas e direitos fundamentais, que lhes assegurem a produção da existência material, nesse contexto, as cooperativas ou uma associações podem representar uma alternativa, à medida que estas organizações, acabam por adquirir representatividade legalmente estabelecida, atuando em defesa dos seus direitos, perante o poder público. Reivindicando apoio tanto para a melhoria de suas condições de trabalho quanto para o acesso a equipamentos e serviços públicos nas comunidades em que residem.

A organização em associações ou cooperativas pode possibilitar a estes trabalhadores, por um lado, um espaço físico para o desenvolvimento de suas atividades, local adequado para guardar seus materiais, equipamentos e ferramentas, EPIS, protegendo do calor e das chuvas, de animais e insetos, garantindo as condições mínimas para e desenvolvimento do seu trabalho, o tratamento dos RS, pode ainda significar uma renda mensal, necessária para subsistência, à medida que pode garantir, o mínimo de dignidade para estes sujeitos.

A tendência de expansão crescente do consumo, agravada pela finitude dos recursos naturais e pelo aguçamento da crise ambiental, torna quase impossível o abandono do estilo de vida promovido pelo modelo global hegemônico. Neste sentido, sabemos que é preciso atuar diretamente em suas causas, rever os conceitos de consumo e as formas de apropriação da natureza, e, sobretudo, a atuação capitalista sobre o espaço.

Por fim, destacamos o caráter inacabado desta análise, e das inquietações sobre os elementos levantados neste trabalho, a fim de possibilitar problematizações para debates futuros acerca da complexidade vigente entre as categorias analisadas.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS CATADORES E CATADORAS DE MATERIAIS

RECICLÁVEIS (ANCAT). ANCAT. Página inicial, 2020. Disponível em: <https://ancat.org.br/>. Acesso em: 14 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.305**, de 2 de agosto de 2010. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112305.htm. Acesso em: 15 dez. 2022.

BENVINDO, Aldo. **A nomeação no processo de construção do catador como ator econômico e social**. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE RECOLHEDORES DE MATERIAIS RECICLÁVEIS,

1, 2008, Bogotá. **Relatório do protocolo**. Bogotá: 2008

CELERI, M. J. **A política nacional dos resíduos sólidos**: Proposta de adequação para a gestão e o gerenciamento para dos consórcios intermunicipais. 2012. 169 p. Tese – (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Geociências e Ciências Exatas de Rio Claro, 2012.

CHESNAIS, François. (1996), **A mundialização do capital**. São Paulo, Xamã.

FERREIRA, S. M. **O lixo e o trabalho**: Estudo sobre os catadores de lixo em Pinheiro - MA a partir da sua organização do trabalho. In: JOINPP, 7. 2015, São Luís. **Anais...** São Luís:

UFMA, 2015. Disponível em:

<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo2/o-lixo-e-o-trabalho-estudo-sobreos-catadores-de-lixo-em-pinheiro---ma-a-partir-da-sua-organizacao-do-trabalho.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2022.

GARCIA, M. B. et al. **Resíduos sólidos**: responsabilidade compartilhada. Semioses, v. 9, n. 2, p. 77-91, 2016.

GODECKE, M. V.; NAIME, R. H.; FIGUEIREDO, J. A. S. O consumismo e a geração de resíduos sólidos urbanos no Brasil. **Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental**, v. 8, n. 8, 11 jan. 2013.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005. - 17 Contradições e o fim do capitalismo. São Paulo: Boitempo, 2016.

HARVEY, David. O direito à cidade. **Lutas Sociais**, São Paulo, n.29, p.73-89, jul./dez. 2012.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Situação social das catadoras e dos catadores de material reciclável e reutilizável**. Brasília: Ipea, 2013.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 9 ed. 6 imp. São Paulo: Ática, 2007.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Editora Moraes, 1991

SMITH, Neil. **Desenvolvimento desigual**. 1988 Traduzido por Editora Bertrand Brasil

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

MARX, Karl. **Manifesto do Partido Comunista** (Trad. Álvaro Pina e Ivana Jinkings. 1. ed. rev. São Paulo: Boitempo, 2010

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: livro I. O processo de produção do capital: tradução: Rubem Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MNCR – MOVIMENTO NACIONAL DE CATADORES (AS) DE MATERIAL

RECICLÁVEL. _____. **Carta de Bogotá**. São Paulo: MNCR, 2008. Disponível em: <www.mncr.org.br>. Acesso em: 21 dez. 2022.

ROCHA, L. C. **Experiência associativista dos catadores de materiais recicláveis da**

ASCAMAR e da COOPRESL: Desafios e oportunidades econômicas em São Luís – MA no início do século XXI. 2018. 94 p. Monografia (Graduação) – Universidade Federal do Maranhão, 2018.

Disponível em: <https://monografias.ufma.br/jspui/bitstream/123456789/2972/1/LidiaCutrimdaRocha.pdf>. Acesso em: 14 dezembro. 2022.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. São Paulo: 4 Edição, 10 reimpressão, Edusp, 2020.

SINGER, P. **Introdução a Economia Solidária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

RODRIGUES, Arlete Moysés. **Produção e Consumo do e no Espaço Urbano**. Reprodução Digital de Tiragem Limitada única original da Editora Rucitec, 1998, disponível em; <https://labhab.fau.usp.br/project/producao-e-consumo-no-espaco-problematICA-ambiental-urbana/>

ROBISON, Wiliam I, **Una Teoria Sobre Capitalismo Global. Produccion, Classe, estado em um mundo transnacional**. México. Siglo XXI Editores, 2013.

A SOJICULTURA DE BALSAS E O DESENVOLVIMENTO DO MERCADO FORMAL DE TRABALHO NO SUL MARANHENSE⁵²⁷

Roberto Martins Mancini
Doutor em Ciências Sociais
roberto.mancini@discente.ufma.br
UFMA

RESUMO: A presente comunicação analisar a relação entre a sojicultura desenvolvida no estado do Maranhão nas últimas duas décadas e os efeitos no mercado de trabalho, em termos de empregos formais gerados. Alçada em período recente ao posto de principal carga exportada através do Porto do Itaqui, a produção de soja vem se disseminando nos últimos anos por diferentes regiões do Maranhão, mas mantém na MRH de Gerais de Balsas o seu principal núcleo produtivo, que desde a década de 1990 vem apresentando a maior quantidade de área de soja plantada, chegando a 2020 com 490.446 hectares, muito à frente das demais MRH's.. A partir de dados secundários coligidos *online* através do banco de dados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), destaca-se a MRH de Gerais de Balsas observando as características (faixa etária, salário médio, horas trabalhadas) do emprego na atividade e a quantidade de vínculos gerados, comparados ao restante da economia da região.

Palavras-chave: Sojicultura. Gerais de Balsas. Exportação. Mercado de trabalho.

⁵²⁷ Esse artigo faz parte do Eixo 4 – Natureza, Povos e Comunidades tradicionais, na MESA: NATUREZA, ECONOMIA E SOCIEDADE, coordenada e proposta pelo professor Paulo F. Keller, Doutor em Ciências Humanas: Sociologia (UFRJ, 2004), E-mail: paulo.keller@ufma.br. DESOC/PPGCSoc/UFMA. Também integram a mesa, os professores: Marcelo Sampaio Domingos Carneiro; Ulisses Denache V. Souza; Roberto Mancini. **RESUMO DA MESA:** A mesa tem por objetivo analisar e debater as recentes transformações na estrutura agrária do Maranhão, os impactos do agronegócio da soja no Estado do MA, o surgimento de conflitos agrários, impactos nas comunidades tradicionais, avanço das taxas de desmatamento e debater como o avanço da sojicultura no MA tem efeitos no mercado de trabalho agrícola. As apresentações resultam de resultados parciais de pesquisa do Projeto: “Restrições ao financiamento aos atores da cadeia produtiva da soja e da pecuária envolvidos no desmatamento ilegal da Amazônia: Podem as finanças contribuir para a conservação da floresta? (Apoio FAPEMA/FAPESP). Assim, interessa debater e refletir sobre as dinâmicas do desmatamento associado à sojicultura na Amazônia legal e suas relações com os mercados de produtos, de créditos e de trabalho agrícola. A primeira comunicação “Palmeiras no chão”: a chegada da sojicultura e as transformações agrárias no médio sertão maranhense” será apresentada pelo Prof. Dr. Marcelo Carneiro. Essa comunicação discute o processo recente de transformação na estrutura agrária da Microrregião (MRH de Caxias) no leste maranhense, analisando o papel desempenhado pela chegada do agronegócio da soja na região. Segundo May (1990), até os anos 1980 a região de Caxias se caracterizava pelo predomínio de latifúndios, com a importante presença de um campesinato subordinado no interior dessas grandes propriedades. A partir dos anos 1990, a chegada de uma nova liderança no sindicalismo rural da região fortaleceu a luta pela terra, o que resultou na conquista de um importante número de assentamentos de reforma agrária e a consolidação da agricultura familiar. Contudo, a partir dos anos 2010, esse cenário vem se modificando, com a chegada de sojicultores que vêm promovendo uma política agressiva de aquisição de terras na região, provocando o surgimento de conflitos agrários e a expulsão de comunidades tradicionais. A segunda comunicação “Dinâmica do Desmatamento na Microrregião de Caxias – MA” apresentada pelo Prof. Ulisses Souza (Doutorando USP) debaterá a questão do desmatamento que cresceu em todos os seis biomas brasileiros no período de 2020-2022 (MAPBIOMAS, 2022). Utilizando técnicas de sensoriamento remoto e análise espacial em nuvem, a comunicação apresentará a recente dinâmica do desmatamento e do avanço da atividade sojícola na microrregião de Caxias (MA), território que teve altas taxas de crescimento na produção de soja e aumento nos percentuais de área desmatada a partir dos anos 2010. Na terceira comunicação “A sojicultura de Balsas e o desenvolvimento do mercado formal de trabalho no sul maranhense” será apresentada pelo Prof. Dr. Roberto Mancini – docente externo PPGCSoc-UFMA. Esta comunicação analisará a relação entre a sojicultura desenvolvida no estado do Maranhão nas últimas duas décadas e os efeitos no mercado de trabalho agrícola, em termos de empregos formais gerados. **Palavras-chave:** Desmatamento; Economia; Sociedade; Maranhão.

1. INTRODUÇÃO

A presente comunicação apresenta um estudo exploratório sobre o mercado de trabalho de emprego formal resultante da produção sojícola ocorrente na mesorregião Sul maranhense, em especial na Microrregião homogênea (MRH) de Gerais de Balsas⁵²⁸. Em período recente, a produção de soja vem passando por um forte crescimento no estado do Maranhão, quando vem se disseminando por diferentes regiões, ao mesmo passo em que a MRH de Gerais de Balsas, seguida da MRH da Chapada das Mangabeiras⁵²⁹, confirmou o protagonismo que vinha demonstrando desde a década de 1990, em diferentes aspectos: hectares de soja plantados e quantidade exportadas (toneladas).

A produção de soja no maranhão é marcadamente uma atividade destinada à exportação, alcançando nos últimos anos o posto de principal carga exportada pelo Porto do Itaqui, localizado em São Luís (MA). O problema aqui em análise se insere nesse contexto, e busca perceber a relação entre o crescimento da produção sojícola e os impactos causados na quantidade de postos de trabalho gerados no mercado de trabalho formal, destacando a MRH de Gerais de Balsas. A finalidade foi observar, tanto variáveis quantitativas (número de empregos gerados, salário médio, horas trabalhadas), quanto qualitativas (faixa etária, escolaridade etc.), que permitiram compreender algumas características destes empregos e dos empregados nesta atividade.

Para tanto, o estudo baseou-se em dados secundários coligidos através da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS)⁵³⁰. Foram utilizadas duas categorias para filtrar e posteriormente analisar as informações sobre o mercado de trabalho dessa atividade na MRH de Gerais de Balsas, e que também representam as seções deste texto: uma mais ampla, destacando o setor econômico ao qual a produção de soja se enquadra (“Agropecuária, extração vegetal, caça e pesca”); uma mais específica referente a atividade econômica (“cultivo de soja” e “atividades de apoio à agricultura”, tal como estipulado pela Classificação Nacional de Atividades Econômicas - CNAE).

⁵²⁸A MRH de Gerais de Balsas é composta por cinco municípios (Alto Parnaíba, Balsas, Feira Nova do Maranhão, Riachão e Tasso Fragoso), e tem a cidade de Balsas como principal polo econômico e populacional.

⁵²⁹Ambas na região Sul do Maranhão.

⁵³⁰A RAIS foi criada pelo Decreto nº 76.900, de 23/12/75, com a finalidade de auxiliar no controle da atividade trabalhista no País, provendo de mais informações os dados disponíveis sobre emprego, e deve ser declarada por todos os empregadores inscritos no Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica (CNPJ). Com a RAIS é possível adquirir informações dos setores, atividades econômicas e ocupações, por onde podem ser consultados: o número de emprego, características do vínculo de trabalho (faixa de remuneração média, quantidade de horas trabalhadas, etc.) e do perfil do trabalhador (sexo, faixa etária, escolaridade, etc.).

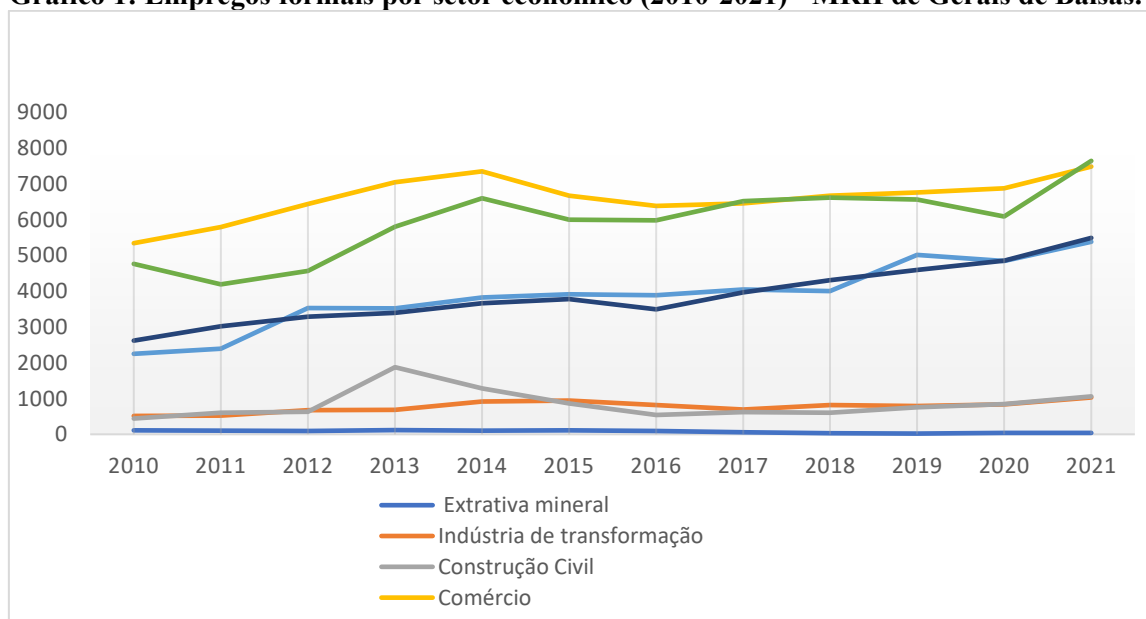
Os objetivos desse estudo inicialmente quantitativo, é lançar as bases para estudos mais aprofundados acerca do mercado de trabalho da produção sojícola no Maranhão, sobretudo na MRH de Gerais de Balsas.

2. O SETOR ECONÔMICO

A produção de soja está inserida no setor econômico da “Agropecuária, extração vegetal, caça e pesca”⁵³¹, predominantemente representado pelas atividades relacionadas ao cultivo da soja. Na MRH de Gerais de Balsas a atividade agrícola desempenha um papel de destaque no agregado de empregos gerados. O gráfico 1 abaixo apresenta a evolução do número de empregos formais nos setores econômicos entre os anos de 2010 e 2021⁵³².

Em todo período destacado o Comércio e a administração pública foram os setores com as maiores quantidades de vínculos formalizados na região. Em alguns anos, como 2017 e 2021, observou-se, por uma leve diferença, uma predominância de empregos formais na administração pública, desbancando a tendência de o comércio estar no topo. Em 2021, o estoque total de empregos formais na região de Gerais de Balsas contava com 28.365 vínculos. Dentre eles, 7.646 estavam na administração pública, 7.487 estavam no Comércio, 5.493 na agropecuária, seguidos por 5384 no setor de Serviços.

Gráfico 1: Empregos formais por setor econômico (2010-2021) - MRH de Gerais de Balsas.



Fonte: RAIS-Vínculos.

⁵³¹Doravante referido como “agropecuária”.

⁵³²As informações disponibilizadas na base de dados da RAIS estão atualizadas até o ano de 2021.

Em 2020 e 2021, o setor agropecuário ultrapassou o setor de Serviços em número de empregos formais gerados, por uma leve diferença. No quadro 1 abaixo estão os três setores com maior quantidade de empregos no mercado de trabalho formal de Gerais de Balsas e sua proporção em relação ao estoque total de postos de trabalhos em dois períodos.

Quadro 1: Evolução do emprego formal nos principais setores e percentagem em relação ao total nas principais atividades (2010 e 2021) - MRH de Gerais de Balsas.

Ano	Comércio	Percentagem em relação ao total	Adm. Pública	Percentagem em relação ao total	Agricultura	Percentagem em relação ao total	Total de empregos formais
2010	5.344	33,1 %	4.762	29,5 %	2.620	16,2 %	16.129
2021	7.487	26,3%	7.646	26,9%	5.493	19,3%	28.365

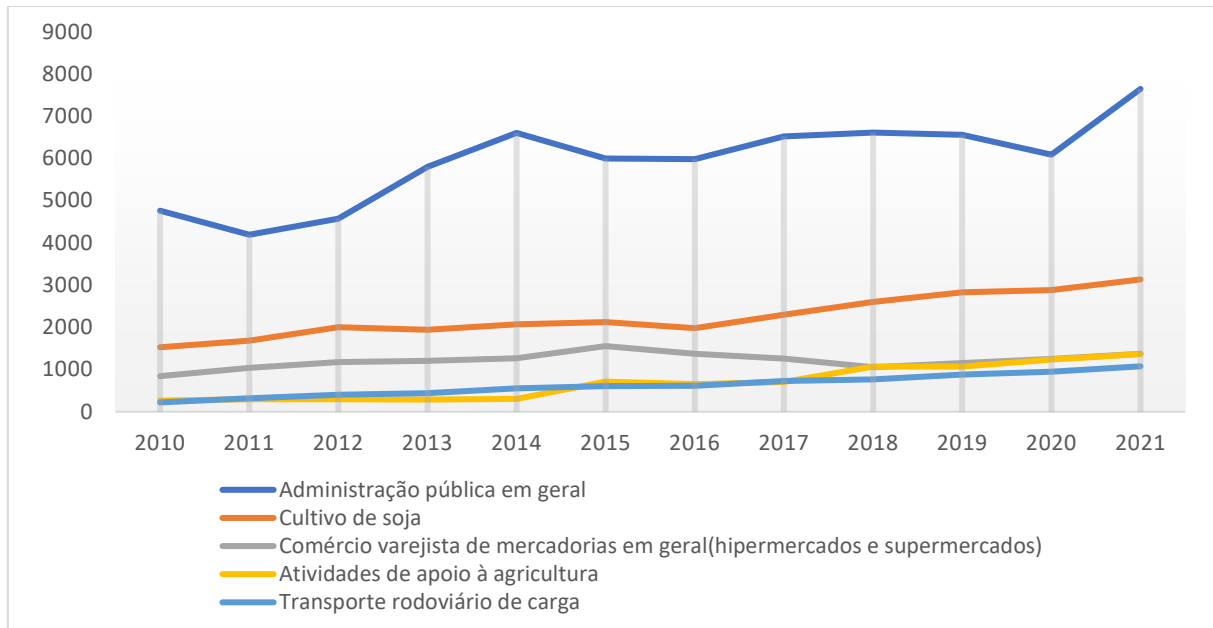
Fonte: RAIS-Vínculos.

Em todos os casos houve um aumento de empregos, acompanhando a tendência geral de crescimento. Os três setores somados representaram em 2021 72, 5% dos vínculos formais geradas na região.

3. ATIVIDADE ECONÔMICA

Dentre as atividades econômicas desenvolvidas na MRH destacada, a “administração pública em geral” foi a que mais gerou empregos formais no período destacado (Gráfico 2). A atividade “cultivo de soja” aparece em seguida, com tendência de crescimento nos últimos anos. A atividade “atividades de apoio à agricultura”, relacionada a produção de soja, aparece mais abaixo.

Gráfico 2: Atividades econômicas com maior quantidade de empregos formais (2010-2021) - Gerais de Balsas.

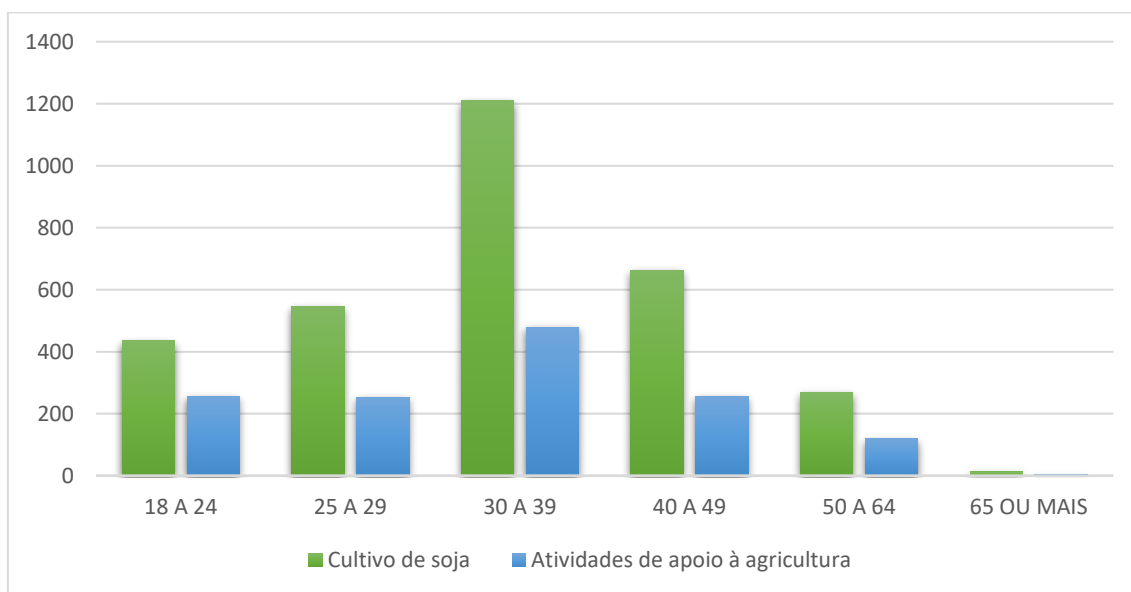


Fonte: RAIS-Vínculos.

É possível observar um crescimento da formalização na produção da soja, na medida em que o número de vínculos formais cresceu nos últimos anos, quando saiu de 1.527 vínculos em 2010 para 3.134 em 2021. Somando a atividade de “cultivo de soja” com “atividades de apoio à agricultura” (que em 2021 tinha 1.366 vínculos), o montante de empregos na produção de soja alcança cerca de 4.500 empregos gerados.

Tendo em vista esse crescimento, a questão das características dos empregados neste mercado de trabalho torna-se relevante. A faixa etária dos trabalhadores do cultivo de soja (gráfico 3) revela uma maior concentração nos estratos de 30 a 39 anos (com 1.210) e 40 a 49 anos (com 663) na atividade de cultivo de soja, e 479 e 256. respectivamente, na categoria atividades de apoio à agricultura.

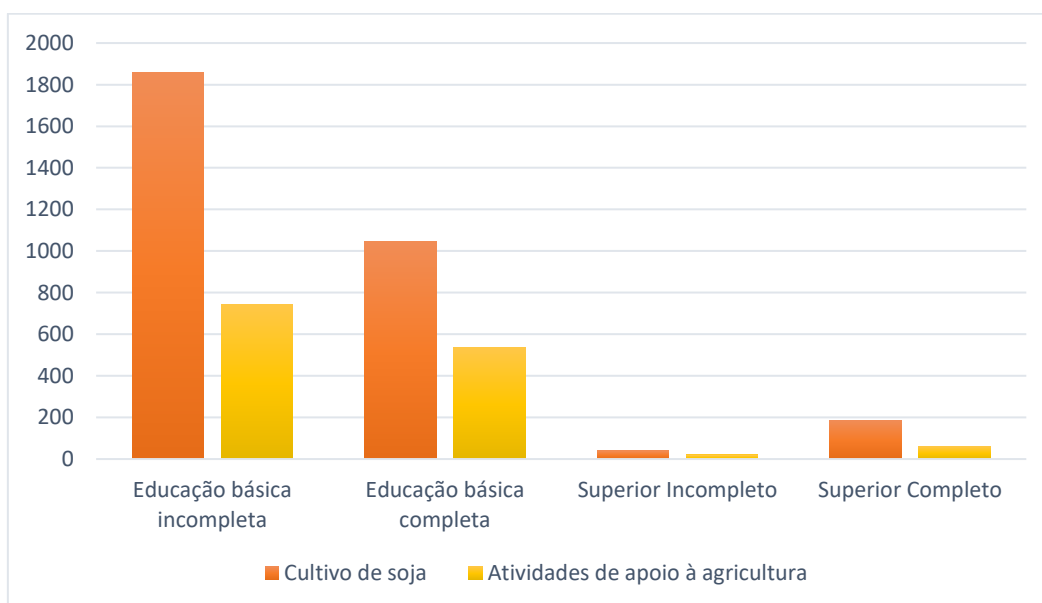
Gráfico 3: Faixa etária dos empregados na produção de soja em 2021 - MRH de Gerais de Balsas



Fonte: RAIS-Vínculos.

Esta concentração denota que a maior parte dos empregados com vínculo formal na produção sojícola são mais trabalhadores mais experientes, com a possibilidade de possuírem uma trajetória ocupacional transcorrida nas atividades rurais da região. Estes trabalhadores apresentaram, conforme os dados, uma tendência de baixa escolarização. O gráfico abaixo apresenta o grau de escolarização entre os trabalhadores da produção de soja em 2021:

Gráfico 4: Grau de escolaridade dos empregados na produção sojícola em 2021 - MRH de Gerais de Balsas.



Fonte: RAIS-Vínculos.

Somando as duas atividades destacadas o número de trabalhadores com a educação básica incompleta chega a 2.064, contrastando com os 1.583 trabalhadores que chegaram a concluir.

4. CONCLUSÃO

Conclui-se, portanto, que o mercado de trabalho da produção da soja apresentada dois conjuntos de características. O primeiro aponta para o crescimento da formalização dos vínculos empregatícios na produção sojícola, acompanhando o crescimento da quantidade de soja exportada pela MRH de Gerais de Balsas, destoando da tendência histórica de baixa formalização em atividades agropecuárias no Maranhão (CARNEIRO, 2013). Por outro lado, embora a produção de soja tenha gerado nos últimos anos um aumento no quantitativo de empregos formais gerados, alguns destes empregos ainda possuem características de precariedade⁵³³ (CARDOSO, 2013). Tendo por base o universo de 3.134 trabalhadores da atividade “cultivo de soja” no ano de 2021, apresentada mais acima, podemos lançar algumas inferências que concluem neste sentido. À baixa escolaridade média de mais da metade dos empregados na atividade, soma-se aos baixos salários que, conforme dados da RAIS, 822 dos trabalhadores recebem até um 1,5 salário-mínimo; e quase metade (1.266) ficam até um ano no emprego, indicando para uma alta rotatividade na atividade.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, A. M. Ensaio de sociologia do mercado de trabalho brasileiro. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

CARNEIRO, M. D. S. Terra, trabalho e poder: conflitos e lutas sociais no Maranhão contemporâneo. São Paulo: Annablume, 2013

⁵³³ De acordo com Cardoso (2013), aspectos como salários baixos, alta rotatividade, baixa qualificação, uso predatório da força de trabalho, são utilizados para associar uma ocupação à precariedade, inclusive as formais.

ANÁLISE DA PORTARIA INTERMINISTERIAL Nº 60/2015 EM COMUNIDADES QUILOMBOLAS

Valdir Cutrim Junior
Especialista em Georreferenciamento
valdir.cutrim@gmail.com
Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos (IMESC)

Rayanne Caroline Viana Mendes
Mestranda em Cultura e Sociedade
rcv.mendes@discente.ufma.br
UFMA

RESUMO: Os territórios das comunidades afrodiáspóricas rurais ou urbanas são formados por uma trajetória histórica de relações sociais específicas que lhes atribuem um perfil de ancestralidade, territorialidade e resistência. Nesse contexto, os debates referentes à compreensão de espaços e suas territorialidades em comunidades quilombolas possibilitam um reforço pelo reconhecimento de sua singularidade social e cultural. Assim, ao abordar a questão da territorialização em convergência com questões quilombolas orientados pela Política Territorial, pela Instrução Normativa do INCRA nº 57, de 20 de outubro de 2009, e pelas delimitações normativas da Portaria Interministerial nº 60, de 24 de março de 2015, fica evidente a obrigatoriedade e a importância de empresários e órgãos governamentais respeitarem os territórios tradicionais, considerando o grau dos possíveis impactos que os empreendimentos podem causar. Deste modo, o Estudo de Componente Quilombola (ECQ) e o Plano Básico Ambiental (PBA), conforme a Portaria Interministerial nº 60, de 24 de março de 2015, devem ser realizados nos processos de Licenciamento Ambiental quando comunidades quilombolas estão sob possibilidade de sofrer impactos. Os ECQ e o PBA apresentam-se como importantes mecanismos de mediação e reivindicação de direitos, pois ao abordar aspectos ambientais, sociais, econômicos, políticos e culturais das territorialidades afetadas, fortalece a visibilidade das comunidades, assim como a construção de um plano de desenvolvimento sustentável construído e protagonizado pelas próprias comunidades.

Palavras-chave: ECQ, PBA, Território e Compensação.

1. INTRODUÇÃO

Os territórios das comunidades afrodiáspóricas rurais ou urbanas são formados partir de trajetória histórica de relações sociais específicas que lhes atribuem um perfil de ancestralidade, territorialidade e resistência. Nesse contexto, os debates referentes à compreensão de espaços e suas territorialidades em comunidades quilombolas possibilitam um reforço pelo reconhecimento de sua singularidade social e cultural.

Atualmente, os debates sobre as territorialidades quilombolas são institucionalizados sob a égide da Fundação Cultural Palmares e do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), órgãos responsáveis por identificar e delimitar as terras dos quilombos, assim como legitimar direitos sobre seu uso, sendo uma significativa fonte de dados sobre o tema.

Assim, ao abordar a questão da territorialização em convergência com questões quilombolas orientados pela Política Territorial, pela Instrução Normativa do INCRA nº 57, de 20 de outubro de 2009, e pelas delimitações normativas da Portaria Interministerial nº 60, de 24 de março de 2015, fica evidente a obrigatoriedade e a importância da iniciativa privada e órgãos públicos respeitarem os territórios tradicionais, considerando o grau dos possíveis impactos que os empreendimentos podem causar.

Deste modo, o Estudo de Componente Quilombola (ECQ) e o Plano Básico Ambiental (PBA), conforme a Portaria Interministerial nº 60, de 24 de março de 2015, devem ser realizados nos processos de Licenciamento Ambiental quando comunidades quilombolas estão sob possibilidade de sofrer impactos sobre seu território a partir da implantação e operação de empreendimentos empresariais e governamentais. Assim, esta pesquisa visa apresentar os aspectos socioambientais que o Estudo de Componente Quilombola (ECQ) exige, bem como fomentar a reflexão sobre a identidade dos grupos sociais e o sentimento de pertencimento dos povos tradicionais, enfatizando ainda as fragilidades cotidianas que os afetam.

A partir da fundamentação teórica do ECQ e do Plano Básico Ambiental (PBA), que se configuram como mecanismos de promoção de ações mitigadoras e compensatórias sobre as fragilidades identificadas, potencializadas pela influência da implantação e operação de empreendimentos dentro ou próximo de seus territórios. Mediante essa compreensão, os estudos específicos devem resultar no desenvolvimento de ações socioeconômicas e ambientais sustentáveis que visem à valorização dos componentes culturais, patrimoniais, bióticos e paisagísticos que compõem a realidade cotidiana dos povos tradicionais.

2. LICENCIAMENTO AMBIENTAL

No Brasil, o licenciamento ambiental é regulamentado pelo poder público visando avaliar e controlar os impactos ambientais de atividades ou empreendimentos potencialmente poluidores que possam causar danos ao ambiente. Esse processo é regido principalmente pela Lei nº 6.938/1981, que institui a Política Nacional Ambiental. A lei marca a regulação do licenciamento ambiental no Brasil por meio dela se estabeleceu o Sistema Nacional do Meio Ambiente – SISNAMA, estrutura de gestão compartilhada entre as administrações da União, Estados, Distrito Federal e municípios, sendo responsável por organizar comissões técnicas e cooperações previstas na Lei Complementar 140.

A fim de instrumentalizar a gestão ambiental foi criada a Resolução CONAMA (Conselho Nacional do Meio Ambiente) nº 237/1997, que estabelece as diretrizes do

licenciamento ambiental brasileiro, definindo quando ocorrerá o licenciamento e as etapas de licenciamento em três fases principais:

1 - Licença Prévia (LP): Nesta fase, é realizada uma avaliação preliminar dos impactos ambientais do empreendimento. O órgão ambiental competente emite a LP, que estabelece as condições e medidas que deverão ser adotadas durante as próximas fases do processo.

2 - Licença de Instalação (LI): Com base nas diretrizes estabelecidas na LP, o empreendedor apresenta os projetos e planos detalhados de como o empreendimento será executado e como os impactos serão minimizados ou mitigados. Após análise, o órgão ambiental emite a LI, autorizando o início das atividades de instalação.

3 - Licença de Operação (LO): Após a conclusão das obras e implantação do empreendimento, o órgão ambiental avalia se as medidas propostas foram efetivamente implementadas e se os impactos estão dentro dos limites aceitáveis. Se tudo estiver de acordo, é emitida a LO, permitindo que o empreendimento entre em operação.

Vale ressaltar que o processo de licenciamento ambiental pode variar de acordo com o tamanho e o tipo de atividade que o empreendimento irá desenvolver, além de considerar aspectos regionais e específicos. Alguns empreendimentos considerados de baixo impacto podem ser dispensados do licenciamento, enquanto outros mais complexos podem requerer estudos e avaliações mais detalhados, como o EIA/RIMA (Estudo de Impacto Ambiental/Relatório de Impacto Ambiental).

Cabe ao órgão responsável a fiscalização e o cumprimento das condicionantes estabelecidas nas licenças, pois são partes cruciais no processo. Caso o empreendedor não cumpra as exigências, este estará sujeito a penalidades que podem variar desde multas até a suspensão das atividades.

No Maranhão, a Secretaria de Estado do Meio Ambiente e Recursos Naturais (SEMA) é a maior responsável pela gestão e licenciamento ambiental as leis de regulamentação estadual são o Decreto Estadual nº13.494/1993 e a Portaria SEMA/MA nº13º2013. Além disso, existe a normativa estadual sobre a municipalização do licenciamento ambiental, Resolução CONSEMA nº3/2013, que define as atividades sujeitas ao licenciamento em nível municipal, como previsto na Resolução CONAMA 237/1997.

3. PORTARIA INTERMINISTERIAL Nº 60/2015 E OS ESTUDOS ESPECÍFICOS

Como estabelecido no inciso III do Art. 20 da Política Nacional dos Resíduos Sólidos, Lei nº 12.305 de 2010, todo empreendimento de construção civil está sujeito à elaboração de

um Plano de Gerenciamento de Resíduos Sólidos. Na fase de construção do empreendimento, haverá a geração de resíduos provenientes da construção, de terraplenagem e supressão vegetal, além dos resíduos domésticos gerados no canteiro de obras.

A Resolução CONAMA nº 009/90 quanto à Licença de Instalação – LI de atividade, solicita no Plano de Controle Ambiental (PCA) a elaboração de estudos complementares e descritivos das áreas por onde perpassaram empreendimentos dentre estes estudos um dos mais completos é o Estudo de Impacto Ambiental / Relatório de Impacto Ambiental (EIA/RIMA), que devem ser elaborados em fase anterior à concessão da Licença Prévia. Contudo, o PCA tem sido exigido em outras atividades além dos licenciamentos (BIOSFERA, 2017).

O Plano de Controle Ambiental (PCA) avalia fatores físicos, bióticos, socioeconômicos e culturais das áreas em que o empreendimento pretende passar, e a partir de então identifica os possíveis impactos ambientais, correlaciona os mesmos a outros empreendimentos que já passaram pela região e que possivelmente já deixaram outros impactos.

Mas quando nos referimos a comunidades tradicionais quilombolas no contexto brasileiro, descritos por Silva (2012) com traços marcados por resistência, luta e movimentos sociais, entre as quais estão a questão racial e os conflitos territoriais, torna-se necessário buscar mecanismos que acompanhem os processos de licenciamento ambiental com instrumentais que não sejam apenas amplos nas descrições, mas que representem ao máximo a realidade destes territórios.

Assim, o Estudo de Componente e o Plano Básico Ambiental, surgem como instrumentais específicos deste processo de licenciamento, composto por aspectos relevantes a compreensão dos modos de vida e possíveis impactos positivos e negativos de cada empreendimento em territórios tradicional.

O Estudo de Componente é apoiado pela legislação federal (Portaria Interministerial nº419, de 26 de outubro de 2011), com a obrigatoriedade de ser desenvolvido quando o empreendimento for instalado em áreas que afetam comunidades indígenas, quilombolas, sítios arqueológicos, áreas de especial interesse para a questão de saúde (ex. Incidência de malária), como define o Decreto nº 6.040 de 2007 que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades.

E compreende no art. 3º como povos e comunidades tradicionais: “grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição”. (Decreto 6.040, art. 3º, § 1º).

O Estudo de Componente possibilita maior visibilidade destas comunidades quanto aos aspectos ambientais, sociais, econômicos, políticos e culturais, que resulta em subsídios para construção do PBA (Plano Básico Ambiental), apresentado junto a este documento. Devem ser incluídos programas e projetos, que visem o fortalecimento das comunidades, assim como a transformação de possibilidades em oportunidades para estruturação de um plano de desenvolvimento sustentável.

O Termo de Referência é o guia básico para realização deste estudo, destacando todos os aspectos que devem ser captados durante sua realização. Como exemplo, temos o disponibilizado pela Fundação Cultural Palmares que define a utilização deste termo para compreender a relação destas comunidades com o ambiente em que vivem sem deixar de enfatizar suas particularidades tradicionais. (FCP, 2017).

É por entender a necessidade de estabelecer um termo com critérios que atendam de forma mais concreta as delimitações características dos povos e comunidades tradicionais, entre as quais as comunidades quilombolas, é que a Portaria Interministerial nº 60, de 24 de março de 2015 entra em vigor.

A Portaria marca o momento de confluência entre a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a Fundação Cultural Palmares (FCP), o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e o Ministério da Saúde no processo de licenciamento ambiental, com o intuito de atingir espaço, situações e contextos diversos que envolvem povos, comunidades, bens culturais e situações de risco que podem a vir a se tornar questões de difícil contenção (KOWALSKI, 2015).

As novas disposições aplicam-se somente aos processos de licenciamento ambiental cujos Termos de Referência (TRs) tenham sido emitidos pelo IBAMA a partir de 28 de outubro de 2011. Além disso, no caso de processos em que os estudos ainda não tenham sido entregues ao IBAMA, poderá o empreendedor solicitar ao órgão a aplicação dos procedimentos e critérios estabelecidos na Portaria superveniente (KOWALSKI, 2015, p. 1).

Os procedimentos administrativos colocados dessa forma abrem espaço para um controle administrativo do IBAMA ao mesmo tempo que descentralizam as ações a partir da participação em rede dos demais órgãos e entidades, possibilitando observar os limites e possíveis intervenções em cada território.

A Ficha de Caracterização de Atividade (FCA) se configura dentro deste contexto como o instrumental de início do processo de licenciamento. Deve conter informações do empreendedor sobre intervenções em terras indígenas, em terras quilombolas, em bens culturais acautelados e em áreas ou regiões de risco ou endêmicas para malária (TRINDADE, 2018).

Uma vez identificada intervenção em terras indígenas ou quilombolas, a proposta de utilização do Estudo de Componentes e Plano Básico Ambiental serão solicitados e devem ser produzidos a partir do reconhecimento das dos territórios para mitigação de impactos. Assim, os instrumentais podem atender a proposta de desenvolvimento sustentável e reconhecimento de cultural delimitados pela Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, uma vez que abrem espaço para que os sujeitos envolvidos sejam ouvidos e participem ativamente do estudo.

Assim, o objetivo da PNCTC pode ser um elemento determinante na proposta de estudo:

Art. 2º – A PNPCT tem como principal objetivo promover o desenvolvimento sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, com ênfase no reconhecimento, fortalecimento e garantia dos seus direitos territoriais, sociais, ambientais, econômicos e culturais, com respeito e valorização à sua identidade, suas formas de organização e suas instituições. (BRASIL, 2014, p.27).

Seguindo este contexto, o Estudo de Componente e o Plano Básico Ambiental são abertos a possibilidade evidente de construção de um desenvolvimento sustentável para além de simples projetos aleatórios. Sendo a efetividade de desenvolver uma sustentabilidade “radical, de igualdade, equidade e justiça social; de preservação da diversidade cultural, autodeterminação e integridade ecológica” (LAVINAS, 1993.p. 16).

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O reconhecimento das comunidades tradicionais pelo Decreto nº 5.051 de 19 de abril de 2004, revogado pelo Decreto nº 10.088, de 2019, permite que as comunidades sejam ouvidas pelas empresas que chegam em seu território para implementação de empreendimentos, o que dá sustentação e reconhecimento as aspirações dos povos indígenas e tribais, assumindo o controle das própria instituições e formas de vida e seu desenvolvimento econômico, fortalecendo sua identidade, língua e religião nos Estados onde moram (CONVENÇÃO nº 169, 2011).

Neste sentido, a Portaria nº 60/2015 ganha um viés de segurança administrativa que reforça essa escuta dos povos e comunidades tradicionais, efetivando juridicamente um papel de visibilidade, transparência e controle de prazos de forma participativa entre órgãos e entidades de representação específica, como foi o caso da Fundação Cultural Palmares (FCP) em relação as comunidades tradicionais quilombolas.

Pensar sobre a Portaria, exige que se contextualize o cenário neoliberal, atravessado pela complexa estrutura de crise e mundialização financeira, que redefiniu a relação entre

homem-natureza, ao mesmo tempo que gerou severos impactos ambientais e sociais (ARAÚJO, 2020, p. 12).

Desta forma, construir instrumentais que realmente deem visibilidade aos modos de se relacionar com o meio ambiente das comunidades tradicionais quilombolas, demarca a possibilidade de repensar a relação entre homem e natureza, ao mesmo tempo em que se permite conservação do conhecimento ancestral, complementado por reconhecimento gráfico espacial, biótico e cultural.

A fragilidade da agenda ambiental que permeia o contexto brasileiro deixa evidente a necessidade de garantir e efetivar direitos das comunidades tradicionais.

Pensava-se que os inúmeros desmontes na esfera ambiental teriam “[...] como consequência a imediata flexibilização em larga escala das políticas de controle do desmatamento em vigor no país” (UNISINOS, 2019; apud SCANTIMBURGO, 2018, p. 108-109). Passado menos de um lustro, já são perceptíveis as consequências dessas ações, capazes de ocasionar um colapso ambiental em curto prazo, com a ampliação das áreas desmatadas, dos grandes crimes ambientais, das enchentes e secas etc (ARAÚJO; LIMA, 2023. 24-25).

Entender este contexto é fundamental, pois mostra como os instrumentos jurídicos em defesa das comunidades e povos tradicionais precisam seguir sendo reforçados e reavaliados, para que acompanhem as permanentes modificações que envolvem indivíduos, o ambiente que ocupam e as mudanças estruturais socioeconômicas. Onde a maior parte das populações tradicionais está localizada em unidades de conservação, que são territórios extremamente afetados pelos interesses dos exploradores (BRASIL, 2014, p. 13).

Os vínculos territoriais das comunidades tradicionais devem ser respeitado e considerados em todo e qualquer processo, conforme firmado no Encontros da 6ª CCR que estabelece esse respeito como imprescindível para o reconhecimento de todos os direitos, em especial a definição das dimensões dos territórios tradicionais (BRASIL, 2014, p. 25).

Os aspectos a serem descritos nos estudos específicos do processo de licenciamento precisam ser fundamentados de forma a garantir que as comunidades possam ser entendidas em todo dimensionamento de dificuldades e potencialidades, respeitando o vínculo que há entre os indivíduos e o território. Assim como fica dimensionado, por exemplo, nas colocações feitas no *Manual de Atuação - Territórios de Povos e Comunidades Tradicionais e as Unidades de Conservação de Proteção Integral* (BRASIL, 2014, p. 44) que apesar de ser direcionado ao processo de criação de Unidade de Conservação, deixa evidente a importância do respeito aos aspectos socioeconômicos do diagnóstico sobre comunidades tradicionais, entre os quais os quilombolas, onde não seja negligenciado os aspectos do lugar em nível local e no cenário regional.

A construção de um diagnóstico perpassa pelo reconhecimento destes territórios de forma a garantir que eles sejam descritos com a máxima compreensão de como os indivíduos e o ambiente estão correlacionados e como estes se situam a nível regional, que os vincula diretamente com outros grupos sociais e principalmente os situa no acesso a bens e políticas públicas.

Outro fator destacado em BRASIL (2014) que vale ser ressaltado diz respeito aos levantamentos de conflitos já existente e os conflitos em potencial nos territórios tradicionais, para que sejam reconhecidas e pensadas as diversas situações como: sobreposição de territórios, reivindicações, presença de ocupantes alegando posse sobre os territórios com documentação incompleta, irregular e até mesmo sem documentação. E o maior de todos os conflitos que diz respeito ao processo de regularização fundiária incompleto em grande parte das comunidades tradicionais, decorrente da grande demanda dos órgãos e entidades responsáveis.

Não há interesse em negar o acesso das comunidades tradicionais a melhorias em seus territórios. Construção de vias de acesso, rodovias, pontes, ligações elétricas, espaços de acesso a políticas públicas como hospitais, escolas, podem sim ser benefícios buscados pelas comunidades, contudo antes do desenvolvimento de qualquer atividade, é necessário compreender a territorialidade e a tradicionalidades que o permeia, visando evitar o conflito com os povos que ali vivem, pois se não for desta forma, o empreendimento passa a ser entendido pelas comunidades como algo colonialista e insalutífero para os moradores:

Nesse ponto, teorias da justiça social e ambiental se encontram com os debates e as lutas antirracistas e anticoloniais, demonstrando o quanto estão relacionadas com o colonialismo e com o racismo as decisões econômicas e políticas de explorar determinados territórios ou de destinar a eles os resíduos de atividades econômicas altamente degradantes, uma vez que tais territórios – da despossessão, da exploração e do destino tóxico – são, na sua imensa maioria, ocupados por populações indígenas, negras e de comunidades tradicionais (BARBOSA; NOBREGA, 2023, p. 33).

Deste modo, reafirma-se que os estudos específicos devem resultar no desenvolvimento de ações socioeconômicas e ambientais sustentáveis espelhando a percepção e os anseios das comunidades considerando a valorização dos componentes culturais, patrimoniais, bióticos e paisagísticos que compõem a realidade cotidiana das tradicionalidades quilombolas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Instrução Normativa do INCRA nº 57, de 20 de outubro de 2009, e as delimitações normativas da Portaria Interministerial nº 60, de 24 de março de 2015 são importantes instrumentos de reivindicação de direitos pelas comunidades e povos tradicionais, especialmente as comunidades afrodiáspóricas, pois mesmo com as Leis de regulamentação do

licenciamento ambiental e proteção dos direitos territorial, ainda há muitos conflitos com o modelo econômico vigente.

Os ECQ e o PBA apresentam-se como importantes ferramentas de mediação e reivindicação de direitos, pois ao abordar aspectos ambientais, sociais, econômicos, políticos e culturais das territorialidades afetadas, fortalece a visibilidade das comunidades, assim como a construção de um plano de desenvolvimento sustentável construído e protagonizado pelas próprias comunidades. Ressalta-se que, muitos dos estudos específicos acabam expondo a necessidade do acesso a direitos básicos como estradas, água potável, saúde, educação dentro outros, que na maioria das territorialidades tradicionais ainda são ausentes, tornando-se uma ferramenta de reivindicação de demandas historicamente negadas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, N. M. S. **Conflitos envolvendo mineração no Brasil e em Portugal: lutas sociais em destaque**. Relatório de Pós-doutorado. (Pós-Doutorado em Estudos Transdisciplinares em Desenvolvimento) – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro/Portugal, 2020.

ARAÚJO, N. M. S. ____; LIMA, M. de F. A “questão ambiental” na realidade brasileira contemporânea. *In: SER Social: crise ambiental e lutas sociais*. Brasília (DF), v. 26, nº 52, janeiro a junho de 2023.

BARBOSA, Lia Pinheiro; NÓBREGA, Luciana Nogueira. A luta das mulheres indígenas na América Latina e a crise ambiental. *In: SER Social: crise ambiental e lutas sociais*. Brasília (DF), v. 26, nº 52, janeiro a junho de 2023.

BIOSFERA. **Plano de Controle Ambiental**. Disponível em: <<http://www.biosferamg.com.br/licenciamento/pca-plano-de-controle-ambiental/>>. Acesso em: julho, 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm>. Acesso em 25 jul 2017.

BRASIL _____. Ministério Público Federal. Câmara de Coordenação e Revisão, 6. **Territórios de povos e comunidades tradicionais e as unidades de conservação de proteção integral: alternativas para o asseguramento de direitos socioambientais / 6**. Câmara de Coordenação e Revisão; coordenação Maria Luiza Grabner; redação Eliane Simões, Débora Stucchi. – Brasília: MPF, 2014.

BRASIL _____. Ministério Público de Minas Gerais; Coordenadoria de Inclusão e Mobilização Sociais (org.). **Cartilha Povos Tradicionais**. Minas Gerais, 2014. Disponível em: <<http://conflitosambientaismg.lcc.ufmg.br/wp-content/uploads/2014/04/Cartilha-Povos-tradicionais.pdf>>. Acesso em: julho, 2021.

BRASIL _____. **Portaria Interministerial nº 419 de 26 de outubro de 2011.** Disponível em: < <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2010/11/portaria-419-11.pdf>>. Acesso em: 24 jul 2017.

BRASIL _____. **Decreto Estadual Nº 13.494/1993.** Disponível em < <https://legislacao.sema.ma.gov.br/arquivos/1550005012.pdf> > Acesso em: abril 2023.

BRASIL _____. **Portaria SEMA nº 13 de 01/02/2013.** Disponível em < https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-13-2013-ma_252974.html > Acesso em: abril 2023

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT / Organização Internacional do Trabalho.** - Brasília: OIT, 2011 1 v. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT.pdf. Acesso em: julho, 2023.

FUNDO BRASIL DE DIREITOS HUMANOS. **União das Associações de Comunidade Negras Rurais Quilombolas do Município de Itapecuru Mirim/Maranhão (Uniquita).** Fundo Brasil, 2019. Projetos. Disponível em: <<https://www.fundobrasil.org.br/projeto/uniao-das-assocacoes-de-comunidades-negras-rurais-quilombolas-do-municipio-de-itapecuru-mirim-maranhao-uniquita/>>. Acesso em: dezembro, 2021.

KOWALSKI, Beatriz Campos. Participação da FUNAI, FCP, IPHAN e Ministério da Saúde nos processos de licenciamento ambiental federais: o que mudou com a nova Portaria Interministerial n. 60/2015? *In: SASE Advogados* (site). Artigos. Postado em 07/04/2015. Disponível em: <https://www.saesadvogados.com.br/2015/04/07/participacao-da-funai-fcp-iphan-e-ministerio-da-saude-nos-processos-de-licenciamento-ambiental-federais-o-que-mudou-com-a-nova-portaria-interministerial-n-602015-2/>. Acesso em: julho, 2023.

LAVINAS, L.; CARLEIAL, L. M. da F.; NABUCO, M. R. (org.). **Reestruturação do Espaço Urbano e Regional no Brasil.** Série Geografia: Teoria e realidade. São Paulo. 1993. 4. Ed. 205p.

SILVA, S. R.; NASCIMENTO, L. K. **Negros e territórios quilombolas no Brasil.** CEDEM, v. 3, n.1, 2012.

TRINDADE, Jônatas Souza da. **Legislação ambiental e procedimentos gerais do licenciamento ambiental federal.** Ministério do Meio Ambiente. Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis Diretoria de Licenciamento Ambiental – DILIC, 2018. Disponível em: https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/3121/2/2%20Apresentacao_Legislacao%201_Licenciamento%20Ambiental.pdf. Acesso em: julho, 2023.

ANÁLISE DO AVANÇO DA CUNHA SALINA EM SISTEMA AQUÍFERO COSTEIRO NA BACIA DO RIO ANIL - MA

Mizanete Silva da Silva
Graduanda em Geografia
mizanete.ss@discente.ufma.br
UFMA

Pither Amorim Barros
Graduando em Geografia
pither.amorim@discente.ufma.br
UFMA

Edilea Dutra Pereira
Doutora em Geociências e Meio Ambiente
edilea.dp@ufma.br
UFMA

RESUMO: A bacia hidrográfica do rio Anil possui uma área de aproximadamente 40,77 km², e se encontra intensamente antropizada. Esta bacia é fortemente influenciada pelas marés, o que condiciona a formação de uma cunha de água salina na parte interior e média da bacia por ocasião das preamares, caracterizado pela presença dos mangues na planície fluvio-marinha. A exploração excessiva de aquíferos costeiros traz, por consequência, problemas ambientais como a salinização das águas, que ocorre com o avanço da cunha salina para o interior do continente, ou seja, quando a água do mar avança e adentra o aquífero costeiro, misturando as águas doce e salgada. Nesse estudo objetivou-se analisar e avaliar o avanço da cunha salina na bacia do rio Anil, por meio das razões Mg^{2+}/Ca^{2+} , Cl^-/CE , Cl^-/HCO_3^- , Mg^{2+}/CE e Mg^{2+}/Cl^- (por representarem importantes razões hidroquímicas indicadoras de intrusão marinha em um aquífero costeiro) e o parâmetro Condutividade Elétrica (CE). Esses dados estão disponíveis nas análises físico-químicas das águas subterrâneas do banco de dados de outorgas da Secretaria de Meio Ambiente e Recursos Naturais (SEMA-MA) e foram analisados através do índice de correlação de cada razão, realizados a partir desses dados. As análises hidroquímicas realizadas indicaram presença de interação de água salgada com a água doce nos seguintes bairros: Anil, Araçagy, Calhau, Centro, Cohama, Renascença, Tirirical e Vinhais, ou seja, em todos os cursos da bacia (baixo, médio e alto curso) com diferentes estágios de contaminação, variando de nível inicial a adiantado. Diante disso, nota-se a necessidade de medidas para a remediação desse problema, que pode ocasionar grave risco à contaminação da intrusão salina em todo o aquífero de água doce na bacia do rio Anil.

Palavras-chave: Rio Anil; Intrusão Salina; Razões Hidroquímicas; Índice de Correlação.

1. INTRODUÇÃO

O Município de São Luís apresenta uma área de 831,7 km² e uma população estimada de 1.108.975 habitantes (IBGE, 2020) com densidade populacional de 1.333 hab/km² sendo considerada uma Ilha populosa. O crescimento populacional e a especulação imobiliária têm provocado nessas áreas, severos impactos ambientais pela falta da observância das leis ambientais.

O crescimento urbano da Ilha do Maranhão ocorreu a partir dos grandes empreendimentos instalados como projeto mineral do ferro em Carajás pela empresa Vale e alumínio com a empresa Alumar e o destaque internacional do Porto do Itaqui e outros empreendimentos menores que provocaram um aceleração na expansão imobiliária com as construções de condomínios fechados, conjuntos residenciais com incentivo do governo federal através do Programa de Aceleração do Crescimento - PAC, e outros.

Os recursos naturais, principalmente os recursos hídricos na Ilha do Maranhão exigem um tratamento ainda mais diferenciado que em outros ambientes, por tratar-se de uma Ilha com ecossistema estuarino tendo um prisma de macromaré chegando a atingir 7 metros, com duas preamares e duas baixamares de duração aproximadamente de 6 horas.

O rio Anil é fortemente influenciado pelas marés, condicionando a formação de uma cunha de água marinha no interior da bacia por ocasião das preamares, caracterizado pela presença dos mangues na planície fluviomarina. Dentre os recursos naturais, a água doce é o que demanda a compreensão mais sofisticada quanto às suas formas de ocorrência, trânsito, armazenamento e descarga, sejam em superfície ou em subsuperfície.

O nível da água dos poços tubulares situados nas proximidades do oceano apresenta flutuações sob influência do vai e vem das marés, diminuindo à medida que se dirige para o interior do continente.

A bacia hidrográfica do rio Anil tem uma área de aproximadamente 40,77 km², com seu curso inferior e médio caracterizado por planície fluviomarina sendo naturalmente vulnerável à intrusão marinha superficial e subterrânea. O estudo de avaliação do comportamento da cunha salina nos sistema aquífero Barreiras/Itapecuru presentes na bacia, fazendo uso das razões hidrogeoquímicos Mg^{2+}/Ca^{2+} , Cl^{-}/CE , Cl^{-}/HCO_3^{-} , Mg^{2+}/CE e Mg^{2+}/Cl e Condutividade Elétrica (CE), disponíveis nas análises físico-químicas presentes nas águas subterrâneas dos termos de outorgas da Secretaria de Meio Ambiente e Recursos Naturais – SEMA-MA será de relevância para o conhecimento dos constituintes da água no aquífero para subsidiar a conservação dos mananciais hídricos de água doce indispensável para o abastecimento doméstico e desenvolvimento das atividades socioeconômicas na Ilha do Maranhão.

Esta pesquisa expressa as preocupações na utilização de águas subterrâneas nas áreas costeiras, sem prévio conhecimento de suas potencialidades e vulnerabilidades, que podem provocar diversos impactos ambientais principalmente na área de mistura – interface água subterrânea (doce) e água salgada - que somente são percebidos paulatinamente através de

alguns indicadores hidrogeoquímicos como as modificações da qualidade da água tornando-a salobra.

Destaca-se que o subprojeto: Análise do Avanço da Cunha Salina em Sistema Aquífero Costeiro na Bacia do Rio Anil – MA é vinculado ao projeto “Avaliação da vulnerabilidade à intrusão marinha do aquífero costeiro na Bacia Hidrográfica do Rio Anil que vem sendo desenvolvido no Laboratório de Estudo de Bacias Hidrográficas – LEBAC da Universidade Federal do Maranhão, com apoio da FAPEMA/UFMA.

2. OBJETIVO

2.1 Objetivo geral

Avaliar o comportamento da cunha salina através dos índices hidrogeoquímicos magnésio (Mg) e cloro (Cl) no curso inferior e médio da bacia hidrográfica do rio Anil.

2.2 Objetivos específicos

Realização da análise qualitativa da água subterrânea;

Levantamento das vazões dos poços tubulares;

Determinar as direções de fluxo de água subterrânea.

3. METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos para o estudo contaram com o levantamento e análise de materiais relacionados à temática como livros, dissertações, teses, documentos, relatórios, mapas, imagens de satélite, *e-books* e periódicos *on-line*, e outros, associado às informações de órgãos de pesquisas como CAEMA, SEMA-MA e IBGE, além das bases de dados do Laboratório de Estudos de Bacias Hidrográficas (LEBAC/DEGEO). Sendo estes materiais selecionados conforme importância para o desenvolvimento das fases da pesquisa.

Contou-se com a elaboração de tabelas a partir dos resultados dos parâmetros utilizados no estudo (Mg^{2+} , Ca^{2+} , Cl^- , HCO_3^- e CE) - os dados utilizados estão disponíveis nos termos de outorgas da Secretaria de Meio Ambiente e Recursos Naturais – SEMA-MA. Posteriormente foram elaborados gráficos das razões hidrogeoquímicos de Mg^{2+}/Ca^{2+} , Cl^-/CE , Cl^-/HCO_3^- , Mg^{2+}/CE e Mg^{2+}/Cl^- e Condutividade Elétrica (CE), utilizando-se *Software Excel*.

Foram utilizados os parâmetro de Condutividade Elétrica (CE) e das razões iônicas Mg^{2+}/Ca^{2+} , Cl^-/CE , Cl^-/HCO_3^- , Mg^{2+}/CE e Mg^{2+}/Cl^- , a partir das análises físico-químicas disponíveis nos termos de outorgas da Secretaria de Meio Ambiente e Recursos Naturais – SEMA-MA. Durante o estudo também foram utilizados os índices de correlação dessas razões

através de Software Excel através de elaboração dos gráficos de dispersão e a elaboração do mapa de localização com a distribuição dos poços tubulares georreferenciados em ambiente SIG - Sistema de Informação Geográfica, Software QGIS – livre.

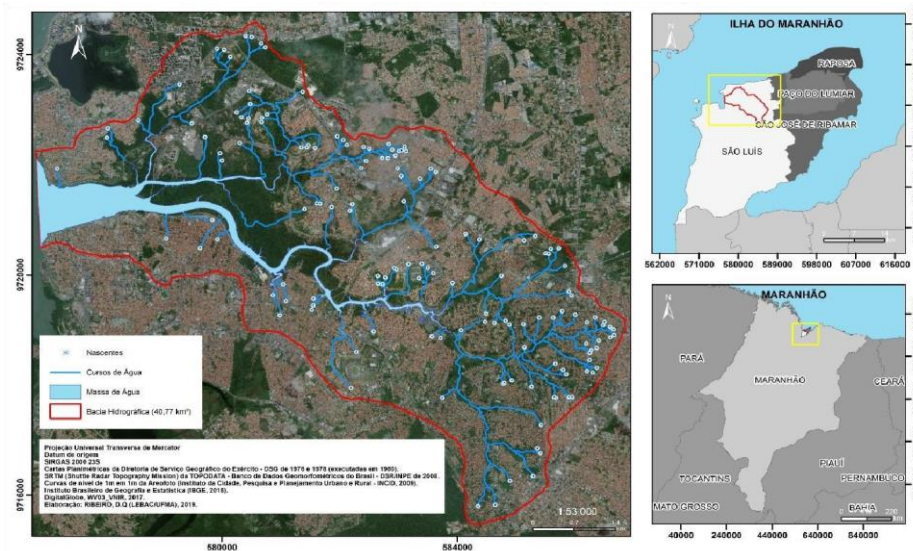
4. LOCALIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO

4.1 Aspectos Físicos

A ilha do Maranhão está localizada no Golfão Maranhense sendo dividida entre os municípios de São Luís, Paço do Lumiar, São José de Ribamar e Raposa. A bacia rio Anil tem 40,77 km² e está localizada inteiramente no município de São Luís, entre as latitudes 02°29'14" e 02°34'47" S e as longitudes 44°19'15" e 44°12'55" W (Figura 01) (CRUZ, 2020).

“Limita-se: ao norte, a Bacia Litorânea; ao sul, a bacia do rio Bacanga; ao leste, a bacia do rio Paciência, e ao oeste, Baía de São Marcos” (RIBEIRO, 2020, p. 23).

FIGURA 01: Mapa de localização da bacia rio Anil - São Luis-MA.



Fonte: RIBEIRO, 2020.

A bacia do Rio Anil é uma das mais antropizadas da ilha, se encontra altamente impermeabilizada em decorrência de vários prédios nas proximidades de sua margem, e estes sofrem com a salinização dos poços tubulares que são utilizados para o abastecimento público. Além disso, “é umas das mais prejudicadas, sobretudo pelo grande crescimento populacional registrado entre as décadas de 70 e 90, quando a população da cidade apresentou uma expressiva expansão demográfica, sendo composta atualmente por 89 bairros” (INCID, 2013 apud RIBEIRO, 2020, p.27).

Ribeiro (2020) registrou uma intensa urbanização atingindo valores de 64,7% na bacia, restando uma área vegetada de apenas 33,8% (Tabela 01).

Tabela 01 – Principais Classes de Uso e Ocupação da Bacia Hidrográfica do rio Anil, São Luís-MA, 2019.

Classes	Área (km ²)	(%)
Vegetação	13,79	33,8
Urbanizada	26,36	64,7
Solo Exposto	0,62	1,5
Total	40,77	100

Fonte: Ribeiro (2020).

A intensa urbanização na bacia promoveu vários problemas socioambientais como erosões, assoreamentos, aterramentos/migração de nascentes, inundações e outros.

4.2 Cunha salina

A ilha do Maranhão situada no Golfão Maranhense tem suas áreas marcadas pela entrada da cunha salina por 2 preamares e 2 baixamares diárias.

Todavia, em se tratando aquíferos costeiros o perigo a intrusão salina torna-se fator principal por estar em contato direto e constante com a cunha salina que se apresenta em diversas direções, como por exemplo, horizontal devido à percolação vinda do mar diretamente para o aquífero ou vertical oriundo de camadas superiores salinizadas como manguezais e estuários. Com isso, para aquíferos costeiros, é indispensável à utilização de uma metodologia apropriada para mapear a distribuição espacial das áreas litorâneas, e que leve em conta os fatores hidrogeológicos, principalmente aqueles que podem ser obtidos com certa facilidade nos órgãos gestores de recursos hídricos ou através de experimentos simples e rápidos (MARTINS, 2019, p. 55).

O avanço da cunha salina ocorre quando a água do mar avança e adentra os aquíferos costeiros – misturando a água salgada à água doce. A intrusão de água salgada nas águas subterrâneas em um sistema aquífero pode ser um estado constante, mas a maioria é classificada como um estado transitório proveniente de algum evento. O avanço da cunha salina ocorre por conta da exploração excessiva de água doce, ação de ondas de tempestade, e também por ação de maré, especialmente meso e macromaré. (VAZ, 2017).

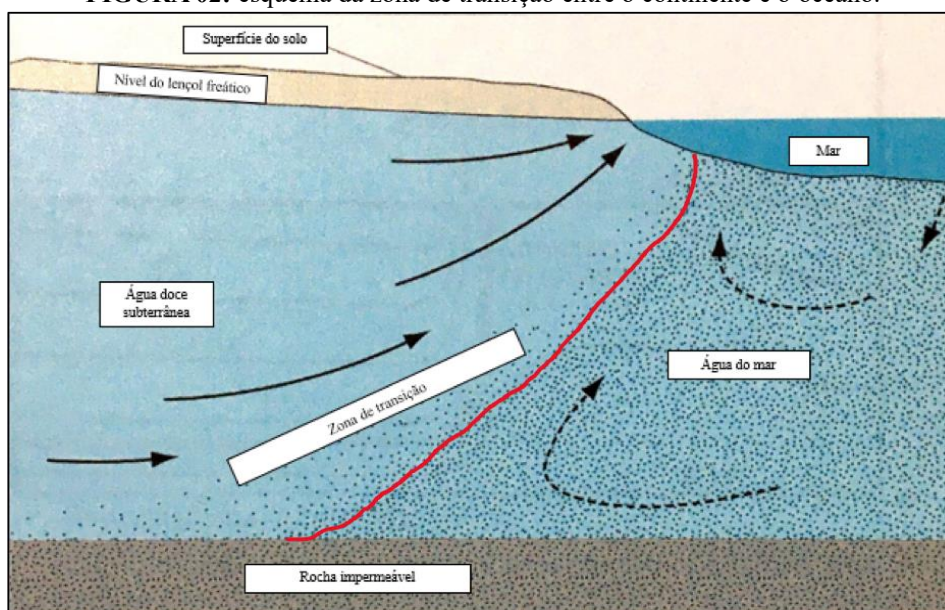
Conforme Vaz (2017) indica vários motivos que favorecem a intrusão salina no aquífero: excesso de exploração em regiões de irrigação, *upconing* devido ao bombeamento muito forte nas regiões, bombeamento acima da capacidade de reposição nos aquíferos próximos à costa, tsunamis e em regiões áridas e semiáridas, onde os solos possuem uma tendência à salinização muito forte.

A entrada da água salina é influenciada pelas formações geológicas presentes, gradiente hidráulico, taxa de exploração de água subterrânea e pela recarga de aquífero (FEITOSA;

MANOEL FILHO, 2008). Vários autores estão utilizando levantamentos geoquímicos e geofísicos para demarcar a interface entre a água doce e a salgada (LOBO FERREIRA *et al.* 2005; SHERIF *et al.* 2006, PEREIRA *et al.*, 2011). Alguns íons específicos, como Cl^- , Na^{2+} , Mg^{2+} , SO_4^{-2} e Br^- , são enriquecidos pela intrusão da água do mar e podem ser utilizados como indicadores de sua influência. Além disso, relações iônicas tais como Cl/HCO_3 , $\text{Ca}^{2+}/\text{Na}^{2+}$, Na/Cl -, Br/Cl - e $\text{Mg}^{2+}/\text{Ca}^{2+}$ podem ser efetivamente utilizadas para avaliar o grau de intrusão salina (FEITOSA; MANOEL FILHO, 2008; BOUBERBALA, 2015).

A forma mais comum de intrusão salina é por meio da exploração dos aquíferos. Em situação natural (sem bombeamento), a água salgada, que possui maior densidade, forma uma cunha penetrando a parte inferior da água doce (Figura 02). A água doce tem maior carga hidráulica e um constante escoamento em direção ao mar, por conta disso a posição da cunha salina é mantida em equilíbrio. Quando ocorre o bombeamento excessivo da água doce, esse equilíbrio se rompe e resulta no avanço da cunha salina (VAZ, 2017).

FIGURA 02: esquema da zona de transição entre o continente e o oceano.



Fonte: <https://waterservicestech.com/intrusao-de-cunha-salina>

Durante a intrusão salina os teores de cloreto, magnésio e sódio do aquífero se elevam conforme a interação com a água marinha evolui, cessando no momento em que o equilíbrio iônico com a água salgada é alcançado (VAZ, 2017).

Martins (2019) obteve utilizando o método GALDIT vulnerabilidade à intrusão salina alta na área próxima a foz da bacia do Rio Bacanga indica infiltração lateral da cunha salina.

Castro (2019) observou que a cunha salina pode ser conduzida pelas calhas dos rios Anil, Calhau, Pimenta e córregos que por influência dos movimentos de maré que conduzem

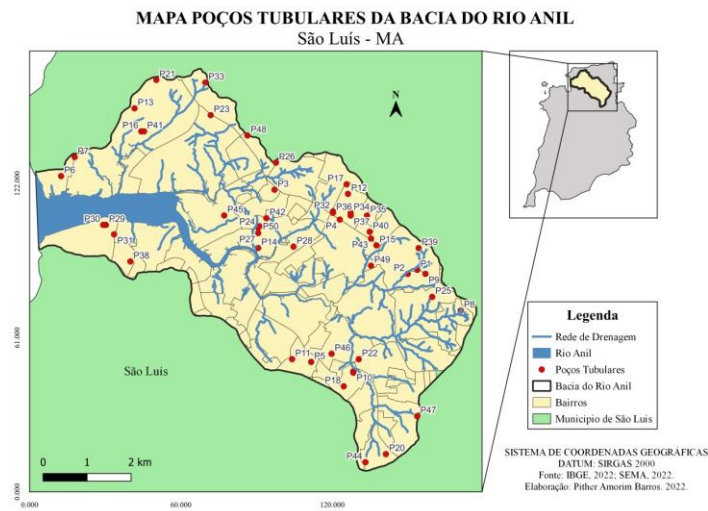
as águas marinhas para o interior da cidade de São Luís como observado nas águas dos poços tubulares P30-04, P32, P19 e P18-10.

Destaca-se que a cunha salina se encontra adentrando a Ilha do Maranhão.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A presente pesquisa teve seus resultados baseados na análise dos índices de correlação das razões hidroquímicas. Para tanto, foram utilizados os elementos: Cálcio (Ca^{2+}), Cloreto (Cl^-), Magnésio (Mg^{2+}), Bicarbonato (HCO_3^-) e condutividade elétrica (CE). Tendo como base 32 análises físico-químicas da água subterrânea do banco de dados dos poços tubulares outorgados da Secretaria de Meio Ambiente e Recursos Naturais – SEMA-MA. Os parâmetros físico-químicos e de vazão estão dispostos a seguir (Tabelas 02 e 03). A direção do fluxo de água subterrânea geralmente ocorre das áreas de divisores de água para as áreas de descarga onde se encontra o rio Anil e seus afluentes (Figura 03).

FIGURA 03: mapa de localização dos poços tubulares da bacia do rio Anil - SL.



Fonte: LEBAC, 2022.

TABELA 02: Dados dos parâmetros físico-químicos dos poços tubulares da bacia do rio Anil - SL.

Nº	Data	Cálcio (meq/l)	Magnésio (meq/l)	Dureza Total (mg/l)	Alcalinidade(mg/l)	Cloreto (meq/l)	Ferro (meq/l)	Condutividade (µS/cm)	Ph	Cor (U.H)	Turbidez (U.T)	Temperatura (°C)	Vazão (m³/h)
P1	04/09/2012	0,301,89		29	1,23	0,73	0,00	157,3	6	5	1,09	25	6
P2	12/02/2014	0,851,40		34	81,80	1,04	0,01	175,5	7,12	1	1,07	25	5,2
P3	17/03/2014	0,100,33		3,6		0,10	0,00	186,1	6,6	6	0,68	25	6,2
P4	06/05/2014	-	-	36		0,45	0,01	116	6,2		2	21,7	12
P5	16/05/2013	-	-	36,2		0,76	0,01	49,3	6,4		2,6	20	12
P9	04/03/2015	0,320,08		20,2	12,00	1,08	-	17	4,05	0	0,16	26,2	16
P10	04/03/2015	0,480,08		20,2	16,00	1,08	-	16	4,2	0	0,11	27	10
P11	04/03/2015	0,81-		40,4	28,00	1,20	-	16	5,44	0	0,36	27	12
P12	19/01/2015	-	-			0,25	-		8,2		0,91		35
P14	15/07/2015	0,040,39		2,3		0,06	0,00	186,1	6,8	6	0,68	25	1
P16	13/08/2015	1,300,82		36,1	14,60	0,39	0,00	154,1	6	15	1,71	28	2
P18	15/02/2016	-	-	0	28,84	0,29	-	57	5,12	5	3,1	24,6	9,6
P20	04/05/2016	1,231,44		42,12	310,68	4,92	0,00	984	7,65		1,64	28	9,65
P25	22/08/2016	-	-	0	12,00	0,80	-	560	6		0,38		3
P26	24/10/2016	-	-	0	230,00	2,05	-	314	6,2		0,01		2
P27	07/08/2016	-	0,82	10	8,00	0,42	-	110	4,8		0,9		6
P28	10/11/2016	14,89	0,25	757,12	199,92	47,82	0,00	>2000	6,78		3,2	23,5	8,64
P30	10/11/2016	-	-			0,82	0,00	139	6,03	2	5	24,1	4,2
P33	07/03/2017	2,61	0,16	138,6	440,36	3,20	-	924	7,2	10	2,28	21,7	9
P34	21/03/2016	1,95	3,53	82,1	283,37	3,44	0,00	861	7,75	15	1,81	25	20,5
P35	04/04/2016	0,99	2,24	47,06	198,08	15,44	0,00	1726	8,37	1	0,81	25	10,8
P36	21/03/2016	1,14	1,10	36,3	50,94	7,78	0,00	1253	8,5	0	1,3	25	14
P39	16/06/2017	1,19	0,33	67,32	39,24	1,38	-	356	6,02	<2	0,22	21	9,42
P40		1,25	2,06	50	156,90	2,62	-	55,8	7,5		1,9		13,65
P42	06/03/2018	-	-	0	8,00	0,70	-		4,3		0,05		17
P44		0,90	0,66	26	26,50	1,20	-	88	8,8		2,8		6,54
P48	10/07/2018	0,88	0,33	52	149,60	2,28	-	753	6,79		11,7	24,1	35
P49	24/12/2013	-	-			0,12	-		6,89	130		26,1	

P51	02/06/2014	0,01	0,03	0,8	0,03	0,00	50	6	6	0,68	25	5
P54	24/08/2015	0,40	0,99	20	0,63	0,00	138,1	6	2	1,24	25	10
P55	13/07/2015	-	-	34,2	0,55	0,00	180			0,94	17,4	4,5
P59	22/10/2017	0,07	-	10	1,75	-	600	7	0	1	26	6

Fonte: SEMA-MA, 2022.

Os poços tubulares da bacia rio Anil possuem vazões que variam de 1 a 35 m³/h (tabela 2), contendo uma média correspondente a 9,78 m³/h, onde os poços P12, P34 e P48 exibiram valores dentro da ordem de 20,5 à 35 m³/h. Esses três poços tubulares apresentam as maiores vazões e estão presentes no curso superior da bacia.

Com base nos resultados das análises laboratoriais das amostras das águas subterrâneas, foi constatado que os valores do parâmetro Condutividade Elétrica (CE) variam entre 16 e 1.726µS/cm. Seguindo o critério utilizado por De Paiva (2003) e analisando a Condutividade Elétrica (CE) das 29 amostras se observou que 5 poços tubulares apresentaram teores de CE variando entre 700 e 1500µS/cm, apresentando início de salinização (P20, P33, P34, P36 e P48) e 2 poços tubulares apresentaram CE entre 1500 e 2300µS/cm, sendo portanto, considerado já salinizado (P-28 e P35).

Além da indicação de salinização ocorrer por parâmetros isolados, no caso da condutividade elétrica, ela pode ocorrer também por meio da análise de razões iônicas que, segundo Santos (2000), são as relações existentes entre os íons que estão presentes na água e servem para indicar a relação com o litotipo, ação de fenômenos modificadores e/ou as características específicas da água. “O estudo das razões iônicas é de grande importância para classificação e interpretação da hidrogeoquímica dos aquíferos, especialmente no caso de aquíferos costeiros” (CRISTO, 2015, p. 1068).

A partir das razões iônicas é comum calcular-se também a correlação existente entre os parâmetros. Segundo Callegari-Jacques (2003) valores da correlação que ficam entre 0,00 a 0,30 podem ser considerados fracos, valores entre 0,30 a 0,60 são considerados de médios, valores de 0,60 a 0,90 são fortes e de 0,90 a 1,00 são classificados como muito fortes (Apud NASCIMENTO; ALEXANDRE; DA SILVA, 2020, p. 03).

Para identificar se a salinização se dá por meio da intrusão marinha, há algumas razões que podem ser utilizadas, sendo as mais comuns: Mg²⁺/Ca²⁺, Cl⁻/HCO₃⁻ (MONTENEGRO, 2009), Ca²⁺/Na²⁺, Na⁺/Cl⁻ e Br⁻/Cl⁻ (OLIVEIRA, 2018). Tendo sido escolhidas para a realização desse estudo as razões Mg²⁺/Ca²⁺, Cl⁻/CE, Cl⁻/HCO₃⁻, Mg²⁺/CE e Mg²⁺/Cl⁻ (Tabela 03), por representarem bons indicativos de intrusão marinha em aquíferos costeiros.

TABELA 03: Dados dos resultados das razões Mg^{2+}/Ca^{2+} , Cl/CE , Cl/HCO_3^- , Mg^{2+}/CE e Mg^{2+}/Cl de cada poço Tubular da bacia do rio Anil-SL.

POÇO	Mg^{2+}/Ca^{2+}	Sabor	Cl/CE	Cl/HCO_3^-	Mg^{2+}/Cl	Mg^{2+}/CE
P1	6,30	Salgada	0,00	36,50	2,59	0,01
P2	1,65	Salobra	0,01	0,78	1,35	0,01
P3	3,30	Salobra	0,00	-	3,30	0,00
P4	-		0,00	-	-	-
P5	-		0,02	-	-	-
P9	0,25	Doce	0,06	-	0,07	0,00
P10	0,17	Doce	0,07	-	0,07	0,01
P11	-		0,08	2,61	-	-
P12	-			-	-	-
P14	9,75	Salgada	0,00	-	6,50	0,00
P16	0,63	Doce	0,00	1,63	2,10	0,01
P18	-		0,01	0,62	-	-
P20	1,17	doce	0,01	0,97	0,29	0,00
P25	-		0,00	4,00	-	-
P26	-		0,01	0,54	-	-
P27	-		0,00	3,23	1,95	0,01
P28	0,02	Doce		14,58	0,01	-
P30	-		0,01	-	-	-
P33	0,06	Doce	0,00	0,44	0,05	0,00
P34	1,81	Salobra	0,00	0,74	1,03	0,00
P35	2,26	Salobra	0,01	4,98	0,15	0,00
P36	0,96	Doce	0,01	10,96	0,14	0,00
P39	0,28	Doce	0,00	2,16	0,24	0,00
P40	1,65	Salobra	0,05	1,05	0,79	0,04
P42	-			5,38	-	-

P44	0,35	Doce	0,01	2,79	0,55	0,01
P48	0,18	Doce	0,00	0,93	0,14	0,00
P49	-			-	-	-
P51	3,00	Salobra	0,00	-	1,00	0,00
P54	2,48	Salobra	0,00	-	1,57	0,01
P55	-		0,00	-	-	-
P59	-		0,00	-	-	-

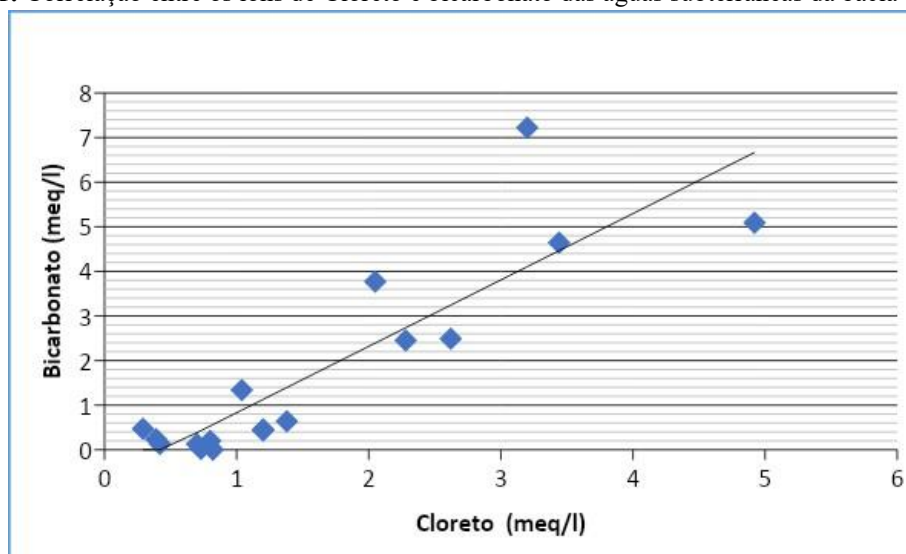
Fonte: SEMA-MA, 2022.

O índice Cl^-/HCO_3^- é de elevada importância quanto à caracterização da intrusão salina, pois as águas continentais apresentam, normalmente, valores entre 0,1 e 5 para esta razão, enquanto que nas águas do mar esses valores ficam entre 20 e 50 (SANTOS, 2000). Quando o resultado dessa razão é maior que 1,8 indica que a água está com salinização inicial e se o resultado for maior do que 6, a água está com salinização adiantada (DE

FIGUEIREDO; PEREIRA, 2020). Essa razão variou de 0,44 a 36,50 nos 19 poços analisados – os outros 13 poços não possuíam dados suficientes para a análise – sendo que, 7 deles já indicaram início de salinização (P11, P25, P27, P35, P39, P42 e P44) e outros 3 poços apresentaram salinização adiantada (P1, P28 e P36).

Destaca-se que a correlação do cloreto com o bicarbonato é forte, apresentando como resultado $R^2=0,7696$ (Gráfico 01), indicando que conforme se aumenta os teores de cloreto, se aumentam também os de bicarbonatos nas águas subterrâneas.

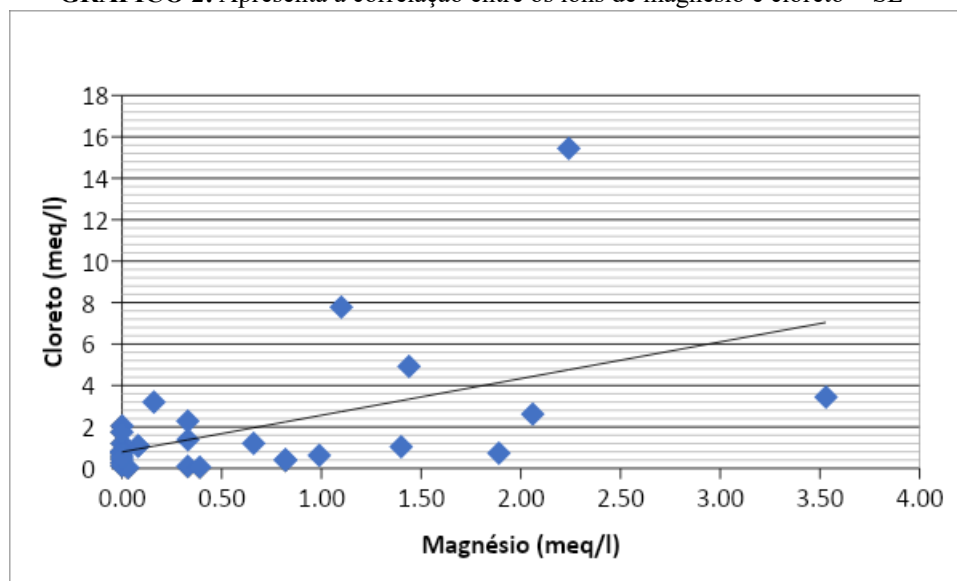
GRÁFICO 1: Correlação entre os íons de Cloreto e bicarbonato das águas subterrâneas da bacia do rio Anil - SL



Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Se tratando da relação Mg^{2+}/Cl^{-} , e seguindo o critério utilizado por Oliveira (2018), o qual define que águas que possuem o resultado desta razão próximo ou igual a 0,14 denotam interação entre água doce e água marinha, mas que teores acima de 0,05 já significa que há contaminação por água do mar. Destaca-se que 90% dos poços analisados obtiveram índices acima de 0,05 o que denota contato com água salgada, onde os poços tubulares P-09, P-10, P-36 e P-48 apresentaram razão de 0,07 a 0,14 indicando interação com a água marinha, apenas os poços P-28 e P-33 se apresentaram livres de contaminação com água do mar (Gráfico 02).

GRÁFICO 2: Apresenta a correlação entre os íons de magnésio e cloreto – SL

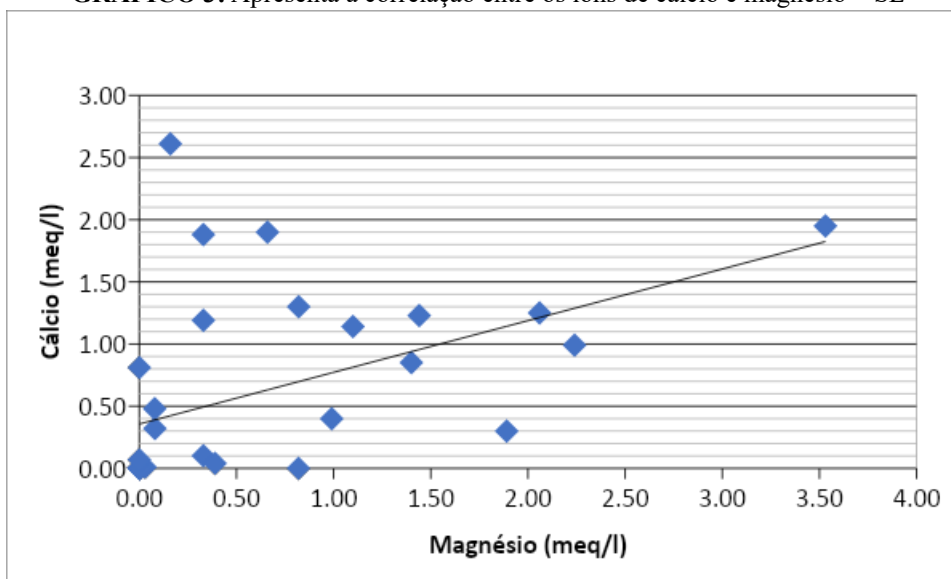


Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

O resultado da correlação Mg^{2+}/Cl^{-} neste estudo foi igual a 0,2618 (Gráfico 02), dessa forma, sendo fraca, portanto, à medida que um íon aumenta, a tendência é que o outro se torne crescente também, no entanto, a correlação foi classificada como fraca.

Os íons de Magnésio e Cálcio também exprimem uma razão (Mg^{2+}/Ca^{2+}) que serve de indicativo para caracterização de intrusão salina. Os índices dessa razão geralmente ficam entre 0,3 e 1,5 para águas doces, enquanto que para a água do mar ficam em torno de 5 (SANTOS, 2000). Os 7 (sete) poços tubulares (P2, P3, P34, P35, P40, P51 e P54) apresentaram as águas subterrâneas com razões variando de 1,65 e 3,30, indicando salobra e 2 (dois) poços indicaram salinidade com teores de 6,30 e 9,75 (P1 e P14), respectivamente. Por meio desse critério de análise, pode-se identificar que há ocorrência de intrusão marinha nos bairros: Anil, Araçagy, Calhau, Centro, Cohama, Renascença, Tirirical e Vinhais, ou seja, em toda a bacia do Rio Anil (em seu baixo, médio e alto curso).

GRÁFICO 3: Apresenta a correlação entre os íons de cálcio e magnésio – SL

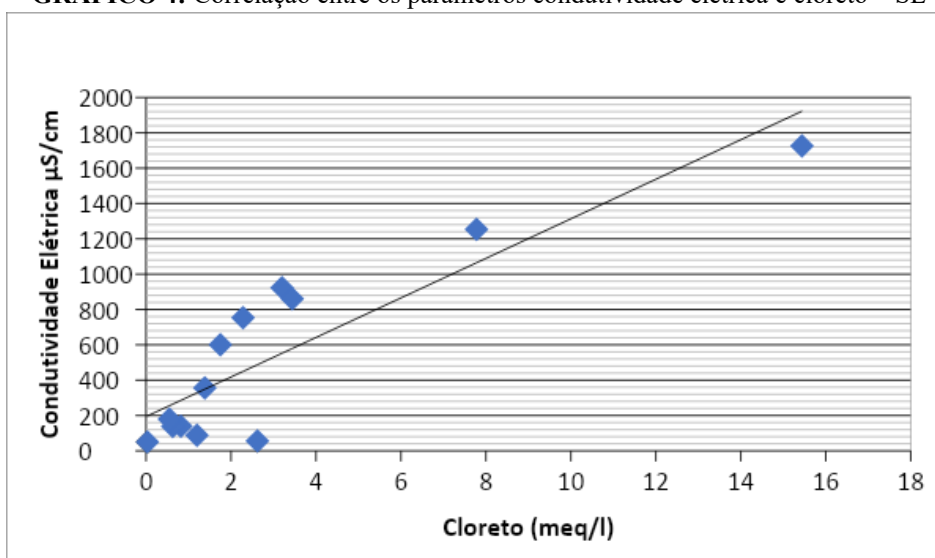


Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

O resultado da correlação Magnésio com o Cálcio neste estudo foi igual a $R^2 = 0,2324$ (Gráfico 03), assim, sendo definida como positiva, o que significa que quando os valores do Magnésio aumentam, há tendência que os valores do Cálcio também aumentem. A correlação das razões Mg^{2+}/Ca^{2+} , indicou valor fraco.

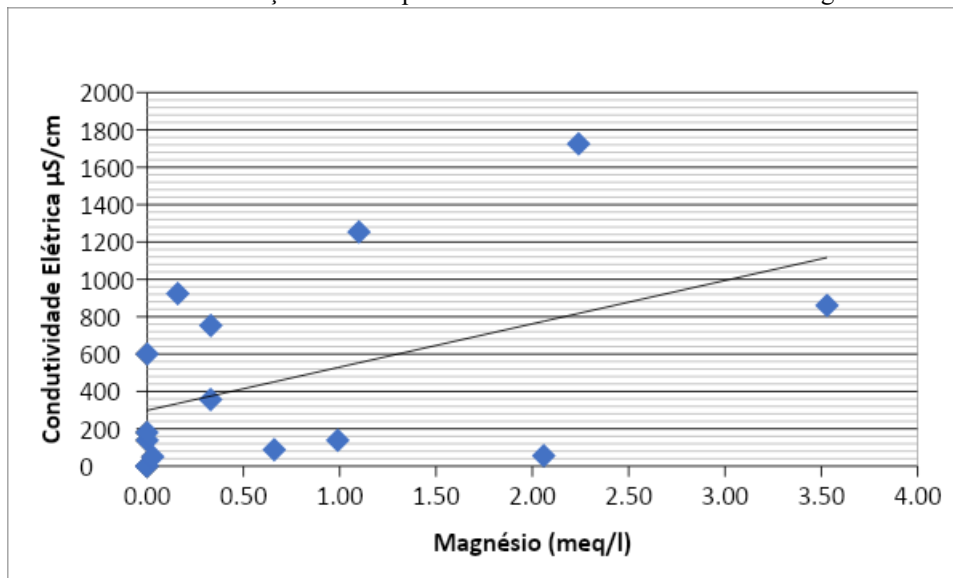
A Condutividade Elétrica (CE) é constituída pelos valores das cargas de cátions (Na^+ , K^+ , Ca^{2+} , Mg^{2+}) e ânions (NO_3^- , Cl^- , SO_4^{2-} , HCO_3^-) presentes na água, assim, quanto maior for a quantidade desses íons dissolvidos na água, mais elevado será o valor da Condutividade Elétrica (CARVALHO, 2017). Neste trabalho, os dados das correlações da condutividade elétrica estão dispostos nos gráficos 04 e 05.

GRÁFICO 4: Correlação entre os parâmetros condutividade elétrica e cloreto – SL



Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

GRÁFICO 5: Correlação entre os parâmetros condutividade elétrica e magnésio – SL



Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Conforme Nascimento *et al.* (2020) analisaram a água em açude após estiagem que indicaram correlação forte da condutividade elétrica e com magnésio. Fernandes *et al.* (2005) analisou as subterrâneas na Chapada do Apodi, que indicaram que a presença dos íons cloretos afetam proporcionalmente o comportamento da CE.

Os resultados nesta pesquisa mostraram que a correlação entre os íons de cloreto e a CE (Gráfico 04) é maior do que entre os íons de magnésio e a CE (Gráfico 05), apresentando como dados 0,7818 e 0,2188 respectivamente.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A bacia do rio Anil possui aproximadamente uma área de 40,77 km², é uma das principais bacias de abastecimento de água subterrânea da cidade de São Luís, e também uma das mais antropizadas, tendo influência do fato de a construção da cidade ter se iniciado em suas áreas.

A partir do levantamento secundário de dados, foram realizadas análises utilizando-se de dados hidroquímicos para se identificar o quanto a cunha salina já adentrou na bacia. Em todas as formas de análise, identificou-se a ocorrência de salinização (a nível inicial e/ou nível adiantado). Destaca-se que o parâmetro isolado Condutividade Elétrica que indicou que dois poços da bacia já estão salinizados (P28 e P35), a análise da razão Cl^-/HCO_3^- apontou salinização em outros três poços (P1, P28 e P36).

Evidencia-se ainda que, de acordo com os resultados da razão Mg^{2+}/Cl^- , 90% dos poços avaliados já apresentam registros de contaminação com água do mar (18 poços tubulares). Além

disso, é interessante ressaltar que a relação do Mg^{2+}/Ca^{2+} é de suma importância para a pesquisa, uma vez que apontou presença de diferentes níveis de salinização em toda bacia, em seu baixo, médio e alto curso.

Diante disso, tem-se a necessidade da continuidade dos estudos desta temática na área, bem como a realização de medidas para conter e/ou amenizar esse problema que pode ocasionar grave risco à contaminação da intrusão salina em todo o aquífero de água doce na bacia do rio Anil.

REFERÊNCIAS

BOUBERBALA, A. Groundwater salinization in semiarid zones: an example from Nador plain (Tipaza, Algeria). *Environmental Earth Science*, v. 73, n. 9, p. 5479-5496. 2015.

CARVALHO, Leonaria Luna Silva. Influência da sazonalidade climática e da seca prolongada sobre a qualidade das águas subterrâneas do Perímetro Irrigado do Baixo Acaraú-CE. 2017.

CASTRO, R. M. S. Avaliação da Vulnerabilidade à Intrusão Marinha na Franja Costeira de São Luís Utilizando o Método GALDIT. Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Geografia, Natureza e Dinâmica do Espaço – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, Maranhão, 2019.

CRISTO, V. et al. Modelo conceitual do aquífero de Itaipuaçu em Maricá-RJ com uso de ferramentas hidrogeoquímicas e hidrodinâmicas. *Revista Brasileira de Recursos Hídricos*, v. 20, p. 1063-1075, 2015.

CRUZ, W. L.; RIBEIRO, D. Q.; PEREIRA, E. D. Conflitos de uso e ocupação em áreas de preservação permanente na bacia do rio Anil -São Luís, MA. *REVISTA GEONORTE*, v. 11, n. 37, p. 229-247, 2020.

DE FIGUEIREDO, Ricardo Fonseca Rodrigues; PEREIRA, Sonia Valeria. Avaliação da qualidade da água em poços de abastecimento de hotéis de Ipojuca/PE. *Natural Resources*, v. 10, n. 1, p. 17-26, 2020.

DE PAIVA, Anderson Luiz Ribeiro et al. Problemas de salinização nos aquíferos costeiros da região central da cidade de Recife. In: II Congresso do Quaternário dos Países de Língua Ibéricas. 2003.

FEITOSA F. A. C.; MANOEL FILHO, J. (Org.) Hidrogeologia: conceitos e aplicações. Fortaleza: CPRM, LABHID- UFPE, 3ªed., 812p., 2008.

FERNANDES, Maria Aparecida Belém et al. A origem dos cloretos nas águas subterrâneas na Chapada do Apodi Ceará. *Águas subterrâneas*, v. 19, n. 1, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Censo demográfico, 2020, Brasília: IBGE, on line.

LOBO FERREIRA, J. P.; CHACHADI, A. G., CATARINA, D.; HENRIQUES, M. J.; Assessing aquifer vulnerability to seawater intrusion using GALDIT method: Part 1 – Application to the Portuguese Aquifer of Monte Gordo. In: The Fourth Inter-Celtic Colloquium on Hydrology and Management of Water Resources, Portugal, 2005.

MONTENEGRO, S. M. G. L. et al. Águas Subterrâneas na Zona Costeira da Planície do Recife (PE): Evolução da Salinização e Perspectivas de Gerenciamento. Revista Brasileira de Recursos Hídricos, v. 14, n. 3, p. 81-93, 2009.

MARTINS, B. N. Avaliação da vulnerabilidade à intrusão salina no curso inferior do Rio Bacanga através do método GALDIT. Dissertação, Universidade Estadual do Maranhão. UEMA-PPGeo, São Luís, 2019.

NASCIMENTO, Marcela Verícimo; ALEXANDRE, Alan Michell Barros; DA SILVA, Fernando José Araújo. IV-101-Estiagem e variação iônica no açude banabuiú - correlações mais significativas. 2020.

OLIVEIRA, Aryane Mota de et al. Análise do avanço da cunha salina em sistema aquífero costeiro. Engenharia Sanitaria e Ambiental, v. 23, p. 939-950, 2018.

PEREIRA, E. D.; MARTINS, T.; R.; HENRIQUES, M. J.; LOBO FERREIRA, J. P. Avaliação da Vulnerabilidade à Contaminação da Água Subterrânea e da Intrusão Salina na Bacia Hidrográfica do Rio Pindaré-Ma, utilizando O Método Drastic e Galdit In: 10.º Simpósio de Hidráulica e Recursos Hídricos dos Países de Expressão Portuguesa, 2011, Porto de Galinhas, 2011.

RIBEIRO, D. Q.; CRUZ, W. L.; PEREIRA, E. D. Levantamento das características hidrodinâmicas dos aquíferos da bacia hidrográfica do Rio Anil, São Luís-MA. Águas Subterrâneas, v. 34, n. 1, 2020.

SANTOS, Almany Costa. Noções de Hidroquímica. Hidrogeologia: conceitos e aplicações. 2ª Edição. Fortaleza: CPRM/REFO, LABHID-UFPE, 2000. 391 p.

SECRETARIA DE ESTADO DO MEIO AMBIENTE E RECURSOS NATURAIS - SEMA.

Outorga de água subterrânea da bacia rio Anil. São Luis, 2022.

SHERIF, M., EL MAHMOUDI, A.; GARAMOON, H.; KACIMOV, A.; AKRAM, S.; EBRAHEEM, A.; SHETTY, A. Geoelectrical and hydrogeochemical studies for delineating seawater intrusion in the Outlet of Wadi Ham, UAE. Environmental Geology, v.49, p. 536-551, 2006.

VAZ, S. R. Estudo comparativo da intrusão salina em aquíferos costeiros da região dos lagos e norte fluminense- Estado do Rio de Janeiro. 2017, 64 p.

ATUALIZAÇÃO DA REDE DE DRENAGEM E AVALIAÇÃO DO ESTADO DE CONSERVAÇÃO DAS ÁREA DE PRESERVAÇÃO PERMANENTE DA BACIA DO RIO ANIL – MA

Leonilson Lima
Graduado em Geografia
leonilsonlima01@gmail.com
UFMA

Luciano Mendes Araújo
Graduado em Geografia
lucianomendesaraujo18@gmail.com
Secretaria de Estado de Educação do Maranhão

Leticia Barros Rodrigues
Graduanda em Geografia
leticia.br@discente.ufma.br
UFMA

Ediléa Dutra Pereira
Doutora em Geociências
edilea.dp@ufma.br
UFMA

Jorge Hamilton Souza dos Santos
Doutor em Geografia
jorge.hamilton@ufma.br
UFMA

RESUMO: A bacia do rio Anil com área de 41km², localizada no município de São Luís. A bacia encontra-se em uma área densamente povoada, decorrente do significativo avanço da urbanização na ilha do Maranhão. As Áreas de Preservação Permanente (APP's) são áreas onde a vegetação deve ser preservada para garantir a proteção dos recursos hídricos e o bem-estar humano. Mas, as APP's localizadas em centros urbanos têm sido ocupadas e/ou degradadas. A base cartográfica foi elaborada no ambiente SIG - Sistema de Informação Geográfica, sendo utilizadas as Cartas Planimétricas da Diretoria de Serviço Geográfico do Exército – DSG de 1976 e 1978 (DSG, 1980), Folhas 13, 14, 15, 23 e 24, em escala de 1:100.000, com a imagem do satélite *Sentinel-2* e *Google Earth*, para análise do uso e ocupação na bacia e atualização da drenagem, associado a trabalhos de campo. Registra-se que a bacia do rio Anil perdeu afluentes e subafluente com o crescimento urbano após ser realizada a atualização da rede de drenagem. A matriz de impactos ambientais evidenciou os problemas ambientais existentes como desmatamento, ocupação desordena, despejo de resíduos sólidos, poluição dos recursos hídricos por afluentes, assoreamento do rio, remoção das matas ciliares e área edificada em APP's, indicando impacto direto, negativo, abrangência na bacia, magnitude forte e por vezes irreversíveis. Nesta perspectiva, constatou-se após a obtenção dos resultados, que o avanço da urbanização é a principal causa dos impactos ambientais, levando ao desmatamento, assoreamento ou aterros de afluentes e subafluente para dar lugar as áreas residências e/ou comerciais.

Palavras-chave: Bacia do rio Anil; Áreas de proteção permanente; impactos ambientais.

1. INTRODUÇÃO

O Município de São Luís apresenta uma área de 831,7 km² e uma população estimada de 1.108.975 habitantes (IBGE, 2020) com densidade populacional de 1.333hab/km² sendo considerada uma Ilha populosa. O crescimento populacional e a especulação imobiliária têm provocado nessas áreas severos impactos ambientais pela falta da observância das leis ambientais.

O crescimento urbano da Ilha do Maranhão, em especial a bacia do rio Anil com uma área de 41Km², ocorreu a partir dos grandes empreendimentos instalados como Projeto mineral do Ferro em Carajás pela empresa Vale e alumínio com a empresa ALUMAR e o destaque internacional do Porto do Itaqui e outros empreendimentos menores que provocaram um aceleração na expansão imobiliária com as construções de condomínios fechados, conjuntos residenciais com incentivo do governo federal através do programa PAC – Programa de Aceleração do Crescimento ou não, e outros.

O desenvolvimento das cidades ocorre acompanhado de problemas socioambientais, tais como ocupação das áreas de preservação permanente para moradias como favelização, a carência de infraestrutura urbana, impermeabilização das áreas, inundações, escorregamentos de massa, poluição dos mananciais, ocupação de áreas de riscos como planície de inundação e vertentes acentuadas.

A ocupação do solo de forma indiscriminada, em especial na bacia do rio Anil, ocorreu nos meados do século XIX, por sua privilegiada espacialização com foz na Baía de São Marcos, e próximo ao núcleo da Ilha do Maranhão, conforme Costa et al. (2019). O processo de urbanização na Ilha se caracteriza pela ocupação privilegiada das áreas altas e planas como os tabuleiros dissecados de 60-40m de altitudes, de alta especulação imobiliária e média as 40-20m de altitudes (morros e colinas dissecadas) e, restando geralmente para a população de baixa renda, as áreas baixas com altitudes inferiores a 10m caracterizadas por áreas de descarga de aquífero como as Áreas de Preservação Permanente – APP como as áreas de planícies fluviais com predomínio de água doce e flúvio-marinhas com predomínio de água salobra.

As Áreas de Preservação Permanente - APP são protegidas por lei federal prevista no Código florestal, Lei Federal no 12.727, de 2012 (BRASIL, 2012), associada ao Estatuto da Cidade, Lei Federal No 10.257/2001 (BRASIL, 2001) que norteia as diretrizes da política urbana na gestão e planejamento democrático, cooperação entre governos e a garantia do direito às cidades sustentáveis e ao Plano Diretor da Cidade de São Luís como uma política integrativa das diversas leis e dos direitos do cidadão a uma cidade legal (SÃO LUIS, 2006).

O homem vem ocupando os espaços geográficos indiscriminadamente, sem o prévio conhecimento das vulnerabilidades e potencialidades do meio físico. Nesta perspectiva, o uso inadequado do solo vem promovendo uma série de impactos negativos no meio físico gerando alterações ambientais, tais como: erosão acelerada, assoreamento dos cursos d'água, diminuição do volume d'água, contaminação das águas superficiais e subterrâneas e aumento de impermeabilização no solo e perdas e/ou migração das nascentes e drenagens.

A degradação das nascentes e trechos de drenagens é um dos graves problemas nas diferentes bacias hidrográficas. Esse conjunto de processos acelerados e induzidos pela ação humana alterou e vem alterando, significativamente, a dinâmica natural das águas nas bacias hidrográficas.

Os recursos hídricos, na ilha do Maranhão, têm se tornado cada vez mais escasso, pois com o aumento da densidade demográfica com estimativa de 1.333hab/km²(IBGE, 2020), os seus espaços estão sendo ocupados, muitas vezes, sem prévio conhecimento das características do meio. Para orientar o desenvolvimento socioeconômico da região são necessários estudos específicos da caracterização do meio físico, dentre os quais pode ser aplicado a atualização da rede de drenagem e Avaliação do estado de conservação das áreas de preservação permanente da Bacia do Rio Anil – Ma, este trabalho foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão – FAPEMA. No entanto, os resultados obtidos na pesquisa são de relevância para o gestor municipal para subsidiar o planejamento de uso e ocupação do solo urbano do município de São Luís – MA.

2. BACIAS HIDROGRÁFICAS

As bacias hidrográficas constituem importantes corpos hídricos vitais para o equilíbrio do nosso ecossistema. Uma vez que é deste meio natural que é retida a água para o consumo humano, e para atividades econômicas (indústria, comércio, irrigação, geração de energia etc.), além do uso doméstico e lazer.

O conceito de bacia hidrográfica (BH) tem ganhado espaço e vem sendo muito discutido e expandido como uma unidade de gestão da paisagem na área do planejamento ambiental, considerando que a (BH) é indispensável para a manutenção do nosso meio ambiente.

Para Gálvez (2011), a BH pode ser compreendida como sendo um “Sistema integrado por várias sub-bacias e microbacias.” A bacia hidrográfica é classificada como sendo uma área de captação natural da água de precipitação que faz convergir o escoamento para um único ponto de saída. Onde constitui-se de um conjunto de superfícies vertentes e de uma rede de

drenagem formada por cursos de água que confluem até resultar em um leito único no seu exultório (TUCCI, 1997).

Segundo Campos (2006, p. 105), classifica bacia hidrográfica como sendo “[...] um sistema físico e dinâmico, configura-se como uma unidade funcional básica de planejamento e gerenciamento ambiental, pois nela ocorre a integração das águas com o meio físico, biótico e social”.

Bacias hidrográficas ou sistemas hidrográficos são um conjunto de formações modeladas por um rio principal e seus afluentes e subafluentes formando limites territoriais naturais, no qual as águas, provindas das chuvas, se acumulam e escoam, de forma dinâmica, pelas depressões, estendendo-se por metros ou quilômetros até chegar a outro rio ou mar, denominado foz ou estuário e nas cotas altimétricas mais altas estão as nascentes com função de manter a extensão viva no canal fluvial. (CHRISTOFOLETTI, 1993).

2.1 Matérias e método

O método científico empregado na pesquisa foi o hipotético-indutivo, onde parte da observação da paisagem e da experimentação, tendo a sua origem no problema e propõem soluções por meio de tentativas, hipóteses e teorias. Segundo Chalmers (1995: p.24), no indutivismo “(...) a ciência começa com a observação”.

De acordo com Gil (1999, p. 28), o método indutivo:

procede inversamente ao dedutivo: parte do particular e coloca a generalização como um produto posterior do trabalho de coleta de dados particulares. De acordo com o raciocínio indutivo, a generalização não deve ser buscada aprioristicamente, mas constatada a partir da observação de casos concretos suficientemente confirmadores dessa realidade.

O método de investigação hipotético-indutivo tem suas bases fundamentadas no empirismo em que consiste na observação dos fenômenos naturais e está dividido nas seguintes etapas: Coleta de informações a partir da observação rigorosa da natureza; reunião, organização sistemática e racional dos dados recolhidos; Formulação de hipóteses segundo a análise dos dados recolhidos; Comprovação das hipóteses a partir de experimentações.

Os procedimentos metodológicos para a investigação do problema constaram de levantamento e análise de materiais relacionados com a temática, na biblioteca Central da Universidade Federal do Maranhão – UFMA e em acervos diversos (incluindo livros, monografias, dissertações e teses, e-books e periódicos on-line), além das bases de dados do Laboratório de Estudos de Bacias Hidrográficas (LEBAC/DEGEO). O material selecionado foi

de suma importância para o desenvolvimento das fases da pesquisa e para comparação entre os resultados apresentados.

O trabalho de campo foi realizado nos meses de julho e agosto e foi importante para elaboração da matriz de impacto ambiental da bacia do rio Anil, uma vez que seria impossível obter os resultados sem esta etapa da pesquisa. O trabalho de campo pode ser considerado como uma etapa altamente relevante para identificação e comprovação a partir da verdade de campo, principalmente quando se utiliza imagens em Sistema de Informação Geográfica - SIG.

A base cartográfica foi elaborada no ambiente SIG - Sistema de Informação Geográfica, Q-Gis, e consistiu na atualização da rede de drenagem, onde foram utilizadas as Cartas Planimétricas da Diretoria de Serviço Geográfico do Exército - DSG de 1976 e 1978 (executadas em 1980), Folhas 13, 14, 15, 23 e 24, em escala de 1:100.000.

Foram utilizadas também as imagens de satélite Sentinel-2 (2021) para criação atualizada do mapa de uso e ocupação do solo da área da bacia e APP para identificar os diferentes tipos de uso do solo.

Para obter os resultados, foi necessário a interpretação do mapa de uso e ocupação gerado pela imagem do satélite Sentinel-2, em que foram utilizadas 3 bandas (b3, b4 e b5) que auxiliou na interpretação dos usos do solo na bacia do rio Anil.

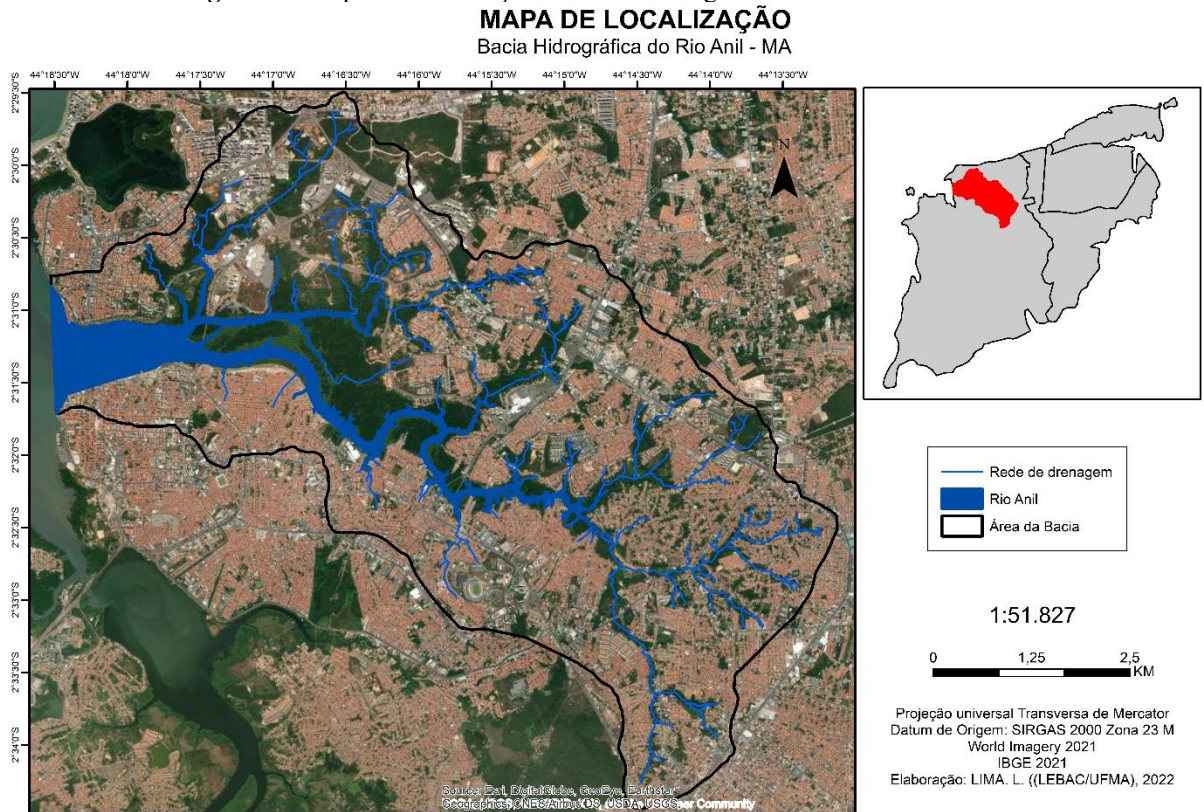
A utilização de técnicas de geoprocessamento foi de grande importância para o desenvolvimento do trabalho. “O Geoprocessamento, por definição, focaliza primordialmente, o levantamento e a análise de situações ambientais representadas por conjuntos de variáveis georreferenciadas e integradas em uma base de dados digitais” (SILVA 2001, p.12-13).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Bacia Hidrográfica do Rio Anil localiza-se no município de São Luís, no quadrante NW da Ilha do Maranhão – MA, com o Rio Anil possuindo cerca de 13,8 Km de extensão (FIGURA 1). Tem suas nascentes localizadas na Chapada do Tirirical (Bairro Aurora), descendo ao nível do mar aproximadamente 9,5 Km em linha reta, com o eixo direcional orientado de SE para NW a partir da nascente. Apresenta padrão de drenagem dendrítico e exorreico.

Conforme Alcântara (2004, p. 164) os afluentes do Rio Anil pela margem direita são: Igarapé da Ana Jansen, Igarapé do Jaracaty, Igarapé do Vinhais e Rio Ingaúra. E os afluentes do Rio Anil pela margem esquerda: Rio Jaguarema, Córrego da Vila Barreto, Córrego da Alemanha, Igarapé da Camboa.

Figura 1 – Mapa de Localização da Bacia Hidrográfica do Rio Anil.



A bacia do rio Anil apresenta processos de ocupação muito alto, o que mostra um recobrimento da ordem de 65,2% de toda superfície dos solos disponíveis (ALCÂNTARA, 2004). Esse cenário, reconhecido para a área, é característico de bacias urbanas, pois, sem um bom planejamento, elas vêm sofrendo com forte adensamento populacional e o crescimento da ocupação das áreas mais baixas, onde localizam-se os manguezais e as várzeas, devido a esse crescimento os recursos hídricos têm sido diretamente atingidos. (FONSECA, 2008).

Segundo Von Sterling (2007), a qualidade de uma água está ligada a fenômenos naturais e antrópicos desempenhados na bacia hidrográfica. A água é o solvente universal, levando gases, elementos e substâncias, e compostos orgânicos dissolvidos que são à base da vida no planeta (Tundisi e Matsumuro-Tundisi, 2008).

O crescimento urbano da Ilha do Maranhão a partir dos grandes empreendimentos instalados, expansão imobiliária com as novas construções de condomínios fechados, conjuntos residenciais com incentivo do governo federal através do programa PAC – Programa de Aceleração do Crescimento ou não, e outros empreendimentos na área Ilha do Maranhão, em especial na Bacia Hidrográfica do rio Anil.

O rio Anil sofre forte influência pelas marés, ocasionando a formação de uma cunha salina (água marinha) no interior da bacia por ocasião das premares, onde é caracterizado pela

presença de áreas de manguezais na planície fluviomarinha. Dentre os recursos naturais, a água doce é o que demanda a compreensão mais sofisticada quanto às suas formas de ocorrência, trânsito, armazenamento e descarga, sejam em superfície ou em subsuperfície.

3.1 Atualização da rede de drenagem

A bacia do rio Anil está localizada em uma área densamente povoada da cidade de São Luís, sendo considerada a bacia mais antropizada no município. Esse avanço excessivo da urbanização vai influenciar diretamente na rede de drenagem, de modo que a partir do crescimento da população ocorre o soterramento de afluentes, subafluentes e nascente.

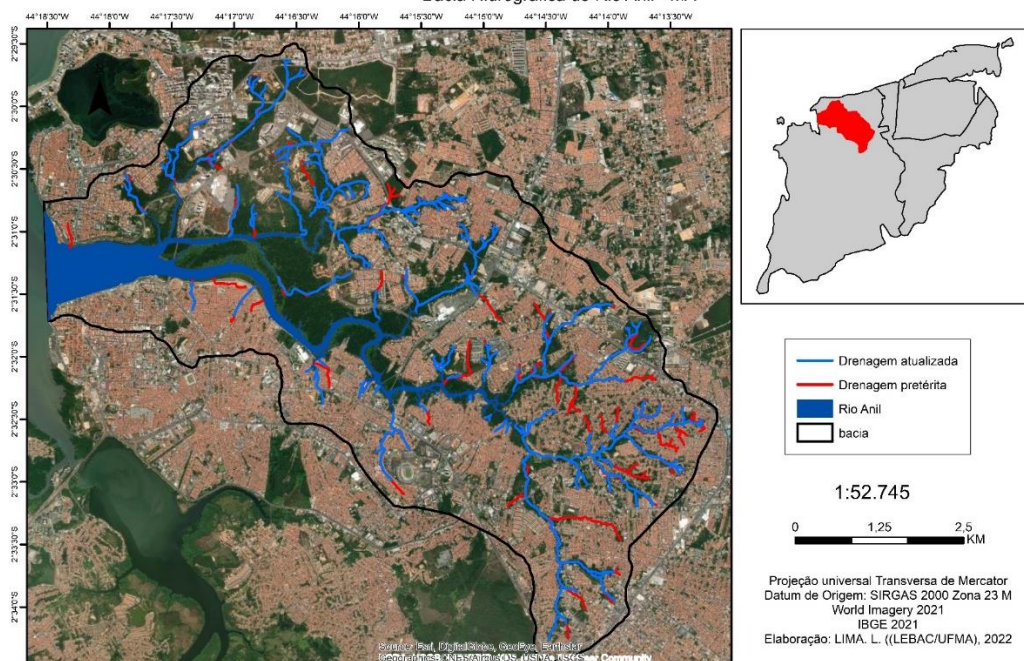
Por ser a bacia mais antropizada da ilha do Maranhão, a bacia do rio Anil com o passar dos anos perdeu alguns dos seus afluentes e subafluentes, cerca de 25,6% da rede de drenagem foi perdida se comparada com a drenagem pretérita, uma vez que o crescimento da urbanização soterrou e descaracterizou muitos deles. (Figura 2).

De acordo com a carta abaixo, tornou-se evidente que a expansão urbana foi a principal causa pela perda de alguns afluentes e subafluentes na bacia do rio Anil, observando que a drenagem pretérita está na cor vermelha e é onde está ocorrendo um maior inchaço populacional tornando o processo de descentralização urbana evidente na cidade de São Luís. Para Corrêa (1995. p.1-16), “A descentralização está associada ao crescimento da cidade, tanto em termos demográficos como espaciais”.

Figura 2: Mapa de Atualização da rede de drenagem.

MAPA DE ATUALIZAÇÃO DE REDE DE DRENAGEM

Bacia Hidrográfica do Rio Anil - MA



Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

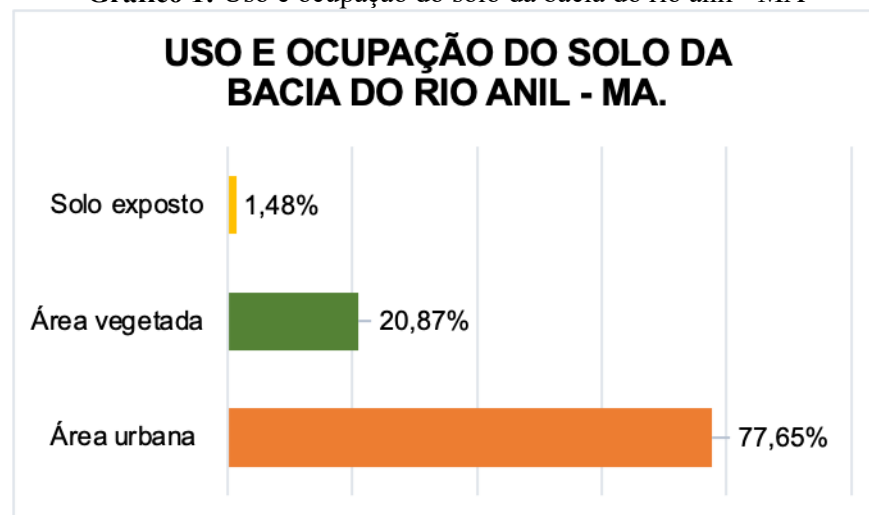
3.2 Uso e ocupação da área total e área de preservação permanente da bacia do Rio Anil

O crescimento urbano de uma cidade está atrelado há diversos fatores, e com o crescimento aparece diversas consequências, tanto sociais, quanto ambientais: a falta de moradia digna, problemas estruturais (calçadas e ruas asfaltadas, por exemplo), saneamento básico, lixões a céus aberto, saúde e educação sem qualidade que não correspondem a necessidade de uma população. Conforme Paulo (2018, p.30) “O crescimento demográfico urbano desordenado provoca impactos não só ambientais, mas também sociais.”

As bacias hidrográficas urbanas apresentam-se como importantes áreas para o planejamento e ordenamento urbano de uma cidade, dessa forma, o desenvolvimento de uma cidade deve atender padrões que leve em consideração os recursos naturais existentes no seu espaço. No Brasil, quando foi sancionada a Lei nº 9.433/93, a bacia hidrográfica passou a ser reconhecida como uma unidade de planejamento relacionado à conservação e preservação dos recursos naturais levando em conta a sua estrutura biofísica, tal com as mudanças nos padrões de uso da terra.

Paralelo a isso a cidade São Luís não respeitou os recursos naturais e se desenvolveu no entorno e no interior da bacia. Dessa forma, 77,65% (gráfico 01), da área da bacia do rio Anil encontra-se urbanizada, esse crescimento vai ser mais acentuado no baixo e médio curso da bacia que são regiões com maior concentração populacional. Esse alto índice de ocupação tende a refletir diretamente nos recursos hídricos do município de São Luís.

Gráfico 1: Uso e ocupação do solo da bacia do rio anil - MA

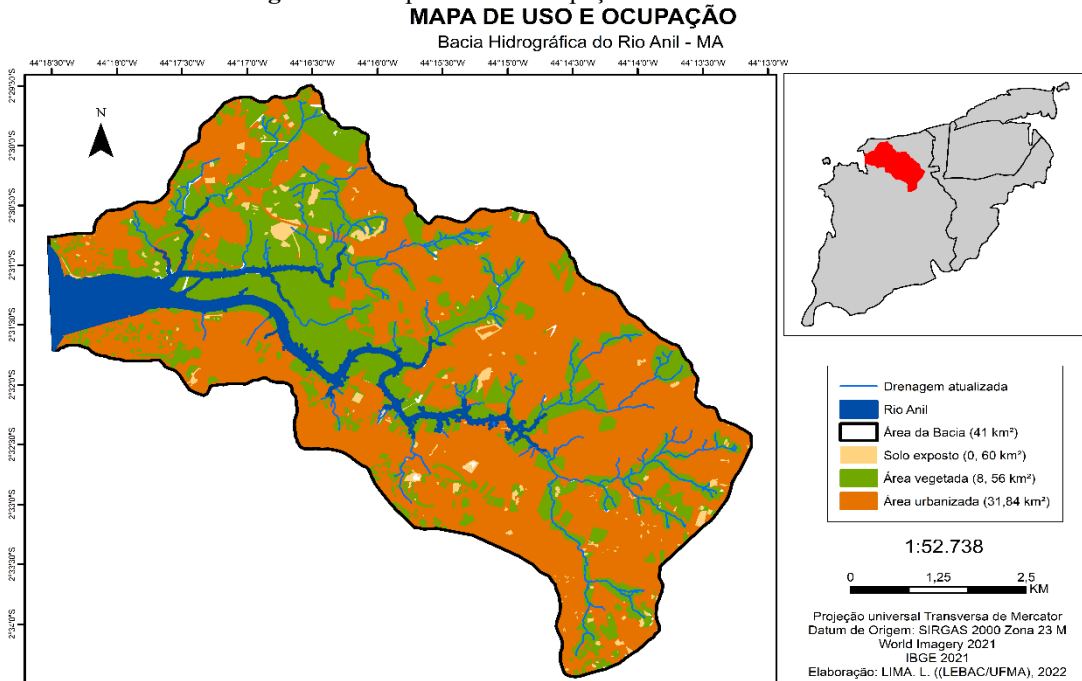


Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Destaca-se as áreas vegetadas correspondem a 20,87% (gráfico 01), sendo de suma importância para o equilíbrio do meio ambiente, pois são indispensáveis para a manutenção dos corpos hídricos e do clima de uma região. Mas, nas áreas da bacia do rio Anil nota-se uma perda

considerável das áreas verdes para áreas urbanizada da cidade, o que pode desencadear problemas ambientais, como soterramento ou morte dos afluentes e subafluente da bacia hidrográfica.

Figura 03: Mapa de uso e ocupação da bacia do rio Anil.



Ao analisarmos de maneira mais específica, ou seja, dando enfoque para as Áreas de Preservação Permanente – APP, entendendo que essas áreas são de suma importância para a manutenção dos rios e seus afluentes que estão com a taxa de impermeabilização das margens elevadas, em outras palavras, a urbanização tem avançado consideravelmente em direção aos corpos hídricos.

De acordo com a Lei nº 12.651/2012, que define Área de Preservação Permanente como sendo uma área protegida, estando ou não com a sua vegetação original, tendo como função proteger e preservar os recursos hídricos, a estabilidade geológica e a biodiversidade, a fauna e flora, o solo e assim assegurar o bem-estar do ser humano.

Segundo essa mesma lei do Código Florestal, no seu Artigo 4º, vai definir o comprimento do corpo hídrico para delimitar as Áreas de Preservação Permanente, rios com que apresentar 500 metros de largura deve ter no mínimo 600 metros de área de APP.

- a) 30 (trinta) metros, para os cursos d'água de menos de 10 (dez) metros de largura;
- b) 50 (cinquenta) metros, para os cursos d'água que tenham de 10 (dez) a 50 (cinquenta) metros de largura;

- c) 100 (cem) metros, para os cursos d'água que tenham de 50 (cinquenta) a 200 (duzentos) metros de largura;
- d) 200 (duzentos) metros, para os cursos d'água que tenham de 200 (duzentos) a 600 (seiscentos) metros de largura;
- e) 500 (quinhentos) metros, para os cursos d'água que tenham largura superior a 600 (seiscentos) metros. Código Florestal Lei 12.651/2012.

A expansão urbana da cidade São Luís não respeitou as legislações vigentes e de abrangência nacional por se tratar de uma lei federal. Todavia, o processo de ocupação histórica da cidade ocorreu do centro para as periferias, tornando 36,45% do uso do solo urbanizado nas APP's.

Tabela 1: Classes de uso e ocupação do solo e respectivas áreas em km² e em percentuais da Área de APP e da bacia.

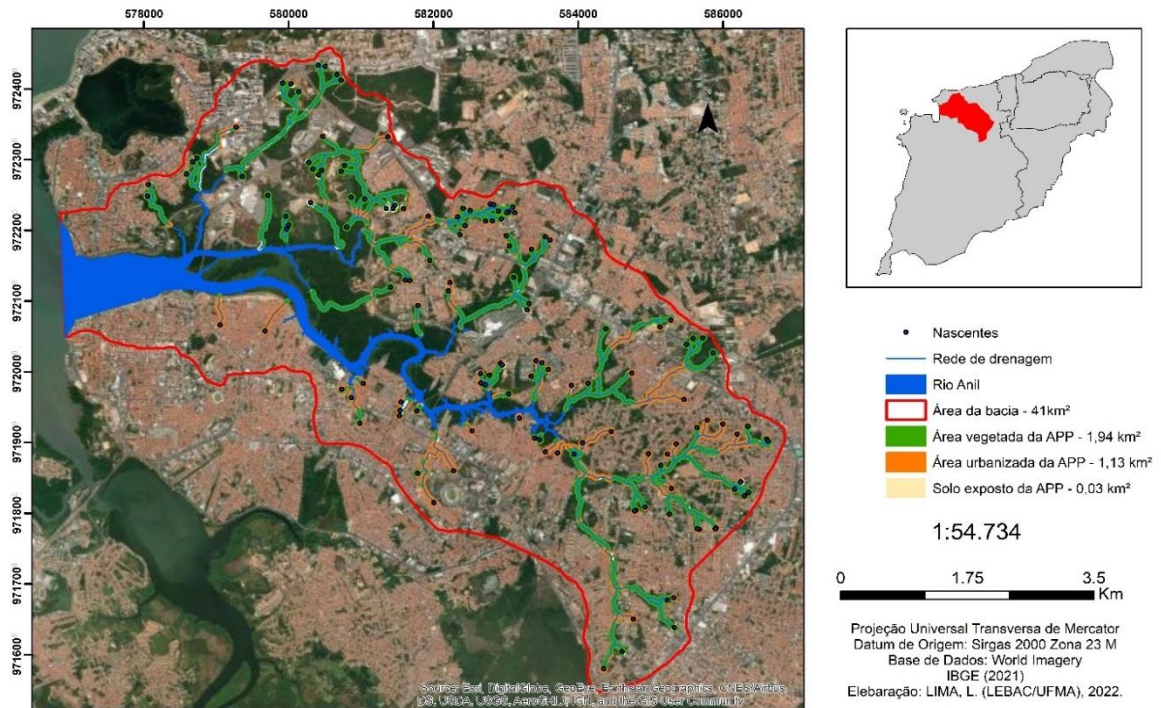
Classes	Área ocupada			
	Área de Preservação permanente		Área da bacia do rio Ail	
	Km ²	%	Km ²	%
Área urbanizada	1,13	36,45	31,84	77,65
Área vegetada	1,94	62,58	8,56	20,87
Solo exposto	0,03	0,97	0,60	1,48
Área total	3,1	100	41	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

A área vegetada nas áreas de APP's da bacia vem sendo reduzidas na medida em que o tempo passa, restando 62,58% da vegetação quando estas áreas deveriam ser 100% preservadas. Instalações como áreas residenciais, comerciais, ocupações irregulares, dentre outras, têm contribuído para o desaparecimento das áreas verdes nas faixas de preservação, o que vai impactar diretamente no equilíbrio ecológico da bacia do rio Anil na cidade de São Luís.

As APP's são de incalculável importância nas áreas urbanas, mas que estão sendo limitadas, possuindo ainda um percentual pouco maior que as das áreas urbanizadas, ainda existe uma falta de compromisso com a conservação da natureza, onde, para ser governado, deve haver responsabilidade do Estado, e Municípios, em colaboração com órgãos públicos, na criação de políticas de preservação e vegetação nativa e suas atividades ambientais juntamente com as sociedades nas áreas urbanas. De modo geral, a bacia já está com mais de 77% das suas áreas urbanizadas.

Figura 04: Carta de uso e ocupação da Área de Preservação Permanente da bacia do rio Anil.



Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Apesar das áreas de APP's não ficar bem perceptível no mapa e devido a sua área ocupada em relação a sua área total da bacia do rio Anil, elas desempenham um papel fundamental de manutenção e equilíbrio dos corpos hídricos superficiais e subsuperficiais, e são imprescindíveis para o ecossistema local. No entanto, quando é dado um *zoom* na imagem no *Argis* 10.4.1 elas se tornam perceptíveis.

Figura 05: Zoom na área de APP da bacia do rio Anil



Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

3.3 Matriz de impacto ambiental

Uma matriz é uma tabela usada para analisar as interações entre as atividades de construção e as atividades funcionais do sistema, colocando-os em um eixo e as características ambientais no outro. Também é utilizado para resumir e simplificar a avaliação ambiental, mostrando os impactos significantes e sua importância avaliados pelos autores do relatório de impacto (AMARAL; LUCENA; REIS, 2013).

Para o processamento da tabela de impacto ambiental, pode-se citar que a percepção ambiental teve um papel extremamente importante, pois tornou possível compreender os processos positivos e negativos entre a população e o meio ambiente, fazendo um ajuste na percepção, processo de acordo com as necessidades individuais.

A partir de sua matriz de impactos (Leopold et al., 1971), foi possível criar uma maior compreensão dos impactos ambientais recorrentes na bacia do rio Anil. Os modelos analíticos são fundamentais para interpretar os dados com mais precisão. Em particular, os modelos referem-se aos danos e à escala de impacto que a bacia sofreu durante o processo histórico de ocupação.

Dentre os impactos apresentados na matriz, destacam-se: desmatamento, ocupação desordenada, despejo de resíduos sólidos, poluição dos recursos hídricos por afluentes, assoreamento do rio, remoção das matas ciliares e área edificada em APP's.

A partir desses padrões estabelecidos na matriz, correlacionaram-se com as características de impactos, tais como (ordem hierárquica, natureza, localização e abrangência espacial, magnitude ou importância, momento de ocorrência, duração e reversibilidade). Partindo dessas características foi estabelecido parâmetros em formas de siglas, sinalizado no espaço das colunas, as quais a partir da análise aquele impacto se correlaciona a intensidade dele.

De acordo com os dados mostrados na Matriz de Impacto da bacia do rio Anil no Quadro 01, observou-se que na ordem hierárquica, os impactos foram sinalizados na sua maioria como direto (DI), deixando claro que os impactos como (desmatamento, ocupação desordenada, despejo de resíduos sólidos, poluição dos recursos hídricos por afluentes, assoreamento do rio, remoção das matas ciliares e área edificada) ocorrem de forma direta dentro da área da bacia.

Pode-se perceber que todos os impactos analisados na Matriz são de natureza NE (negativa), demonstrando que os impactos são extremamente negativos aos ambientes naturais da bacia.

Se referindo a caracterização dos impactos correlacionados a localização, os resultados da matriz demonstraram que esses impactos ocorreram na sua maioria no parâmetro BH (Totalidade da Bacia), o que pode ser entendido que esses impactos estão especializados por toda a sub-bacia. A caracterização de magnitude, demonstra a grandeza desse impacto na área, o parâmetro observado com maior frequência foi FO (forte), demonstrando que os impactos possuem uma magnitude expressiva.

Tabela 2: Matriz de Impacto Ambiental da bacia do rio Anil – São Luís – MA

Discriminação de Impactos	Ordem hierárquia		Natureza			Localização e abrangência espacial		Magnitude ou importância			Momento de ocorrência			Duração		Reversibilidade	
	DI	IN	P O	N E	N H	LO	BH	F O	ME	FR	IM	M P	L P	TE	PE	RE	IR
Desmatamento	X			X			X	X					x		X	X	
Ocupação desordenada	X			X			X	X					X		X		X
Descarte de resíduos sólidos	X			X		X		X			X			X		X	
Poluição dos recursos hídricos por efluentes	X	X		X			X	X					X	X		X	
Assoreamento do rio	X			X			X	X					X		X		X
Remoção das matas ciliares	X			X		X		X					X		X		X
Área edificada em APP's	X			X			x	X					X		X	X	X

ORDEM DE HIERARQUIA	LOCALIZAÇÃO E ABRANGENCIA ESPACIAL	MOMENTO DE OCORRÊNCIA	REVERSIBILIDADE
DI = Direto	LO = Local	IM = Imediato	RE = Reversível
IN = Indireto	BH = Totalidade da bacia hidrográfica	MP = Médio prazo	IR = Irreversível
NATUREZA	MAGNITUDE OU IMPORTANCIA	LP = Longo prazo	
PO = Positivo	FO = Forte	DURAÇÃO	
NE = Negativo	ME = Média	TE = Temporário (intermediário)	
NH = Nem um nem outro	FR = Fraca	PE = Permanente (contínuo)	

Fonte: Dados da Pesquisa, 2022

4. CONCLUSÃO

A bacia hidrográfica do rio Anil está em uma região amplamente urbanizada da cidade de São Luís, sendo conhecida como a bacia mais antropizada do município, característica que desencadeia uma série de impactos ambientais negativos de médio e a longo prazo e até mesmo considerados permanentes.

As bacias hidrográficas representam um importante espaço natural, pois contribuem com o ciclo da água nos diversos trânsitos como escoamento superficial, infiltração e evaporação, além de promover através das reservas hídricas armazenadas através do tempo geológico o abastecimento da população e outros usos.

Durante a atualização da rede de drenagem observou-se que a bacia perdeu cerca de 25,6% de alguns de seus afluentes e subafluentes, durante o processo de urbanização que ocorreu no perímetro da bacia do rio Anil. Essa perda deve influenciar diretamente na instabilidade hídrica do rio, uma vez que ele vem perdendo volume e permitindo o avanço da cunha salina.

Identificou-se que a remoção da vegetação originária, o descarte de resíduos sólidos e líquidos nas margens e no canal fluvial/estuarino sem a presença de pré-tratamento, representa grande parte do problema de impactos ambientais causados a Área de Preservação Permanente, rio do Anil no município de São Luís. Os recursos naturais em áreas urbanas são seriamente atacados, com o crescimento populacional que demanda cada vez mais por recursos naturais, a exemplo das águas e madeiras.

As consequências indesejáveis do processo de urbanização sem planejamento que passou a cidade de São Luís, bem como a ocupação indevida e o uso irregular dessas áreas, tende a reduzir e degradar cada vez mais as Áreas de Preservação Permanente. Isso causa graves problemas nas cidades e exige um forte empenho no incremento e aperfeiçoamento de políticas ambientais urbanas voltadas à recuperação, manutenção, monitoramento e fiscalização das APPs.

A elaboração da matriz de impacto ambiental serviu para confirmar através da observação os problemas ambientais presentes na bacia, tais como: o desmatamento, a ocupação desordenada, o assoreamento dos rios, a remoção das matas ciliares e a presença de edificação nas áreas de APP's configurando a incongruência de uso do solo. Como muitas das vezes não é possível reverter esses impactos. Recomenda-se a adoção de medidas de intensificação da fiscalização e monitoramento, bem como o planejamento e a gestão territorial e ambiental na

bacia do rio Anil, com a implantação de espaços verdes para minimizar os impactos ambientais na dinâmica da água na bacia.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, E. H. Mudanças climáticas, incertezas hidrológicas e vazão fluvial: o caso do estuário rio Anil. *Caminhos da Geografia, Uberlândia*, v. 8, n. 12, p. 158-173, jun. 2004.

_____; AMORIM, Alexsandro de Jesus Ericeira. Análise morfométrica de uma bacia hidrográfica costeira: um estudo de caso. *Caminhos de Geografia*, 7(14)70-77, Fev/2005.

AMARAL, Igor Brumano Coelho; LUCENA, Helena de Andrade Nogueira; DOS REIS, Arlete Barbosa. *Adaptação da Matriz de Leopold para avaliação de impactos de sistemas tecnológicos de drenagem pluvial urbana*. 2013.

AMORIM, Mirian C. C. de; PORTO Everaldo. R.; MATOS, Ano N. B. Conformidades de Padrões Microbiológicos de Água para Consumo Humano de uma Solução Alternativa de Abastecimento em Atalho, Petrolina, PE. 7º Simpósio Brasileiro de Captação e Manejo de Água de Chuva, Pernambuco, 2009, p. 1-3. Disponível em: <http://www.cpsa.embrapa.br:8080/public_eletronica/downloads/OPB2501.pdf>. Acesso em: 27 de julho de 2022.

BRASIL. Constituição Federal 1989. Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos, LEI Nº 9.433, DE 8 De Janeiro De 1997. BRASIL. Inciso XIX do art. 21 da Constituição Federal. (Vide Decreto de 15 de setembro de 2010).

Brasil. 2012. Lei nº 12.651, de 25 de maio de 2012.

CORRÊA, Roberto Lobato. Resumo do livro *O Espaço Urbano*, de Roberto Lobato Corrêa (Editora Ática, Série Princípios, 3a. edição, n. 174, 1995. p.1-16).

FONSECA, V. M. S. Cenários de comprometimento da qualidade dos recursos hídricos na bacia do rio Anil, a partir da drenagem superficial, São Luís – MA. 2008. 73 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Aquáticas) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2008.

KNECHTEL, Maria do Rosário. *Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada*. Curitiba: Intersaberes, 2014.

LEOPOLD, L.B.; CLARKE, F.S.; HANSHAW, B. et al. *A procedure for evaluating environmental impact*. Washington: U. S. Geological Survey, 1971.

MINISTÉRIO DA SAUDE. PORTARIA Nº 2.914, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2011. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt2914_12_12_2011.html>. Acesso em 21 de julho de 2022.

PAULO, Rodolfo Fares. O desenvolvimento industrial e o crescimento populacional como fatores geradores do impacto ambiental. *Veredas do Direito: Direito Ambiental e Desenvolvimento Sustentável*, v. 7, n. 13/14, 2010.

PEREIRA, E. D. Vulnerabilidade natural à contaminação do solo e do Aquífero do Reservatório Batatã. Tese (doutorado) – Instituto de Geociências e Ciências exatas. Unesp; Rio Claro, 2006.

SILVA, S. Vulnerabilidade do aquífero Serra Geral à contaminação no município de Erechim – Rio Grande do Sul – Brasil. *Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, Brasil. Ciência e Natura*, vol. 35, núm. 1, 2001.

SOUSA, E. M. S.; FERREIRA, E. A.; MORAES, M. V. A. R. Análise da intervenção antrópica no balneário Curva São Paulo em Teresina –PI. *REGNE*, v. 2, Edição Especial, p. 1058-1066, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/revistadoregne/article/view/10568/7485>>. Acesso em: 19 ago. 2022.

VON SPERLING, M. Estudos de modelagem da qualidade da água de rios. Belo Horizonte: UFMG, 2007. Vol. 7. 452 p.

BIODIVERSIDADE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA: ANÁLISE DE RECURSOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

Kerven Benedito Barbosa Amorim
Graduando
kerven.amorim@discente.ufma.br
UFMA

Carlos Erick Brito de Sousa
Doutorado
carlos.erick@ufma.br
UFMA

RESUMO: A abordagem da Educação Ambiental (EA) vem cada dia tomando mais espaço nas discussões sociais e acadêmicas, temas como desmatamento, mudanças climáticas, extinção de espécies, dentre vários outros pontos preocupantes que estão impactando diretamente a vida na terra. Tendo isso como ponto de partida, esse trabalho possui um caráter qualitativo com objetivo analisar os recursos didáticos: “Cadê o bicho: Fauna silvestre ameaçada” (Conjunto 1) e “Por trás das nossas paisagens... Biomas brasileiros” (Conjunto 2), com intuito de Identificar as macrotendências da EA (conservacionistas, pragmática e crítica) descritas por Layrargues e Lima (2014), distinguindo e problematizando os conceitos de Ambiente, Biodiversidade e Sustentabilidade presentes nesses recursos didáticos, de modo a fomentar a utilização de recursos lúdicos no ensino de ciências, com enfoque na educação ambiental. Nessa perspectiva, foi utilizado análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (2016). É notável a diferença entre as macrotendências da educação ambiental que estão presentes nos dois conjuntos didáticos, mesmo estando na mesma coleção didática. No conjunto 1 podemos observar as tendências pragmáticas e críticas, mais contundentes dispostas no material, Desta forma, subcategorias que não possuem normalmente espaço nesses tipos de materiais didáticos, tais como as subcategorias da biodiversidade: diversidade econômica e cultural, são apresentadas de maneira clara e pertinente. Em contrapartida o conjunto 2, apresenta ideias caracterizadas como tendências da EA conservacionistas, tendo várias passagens como Layrargues coloca, de uma visão biologizante do ambiente, separando-o da ideia de sociedade, perdendo oportunidades de aprofundar temas como desmatamentos, perda da fauna e flora, mudanças climáticas entre vários outras problemáticas que o tema possibilitaria. Contudo o conceito de Ambiente cultural proposto por Lopes (2020) não aparece em nem um dos dois conjuntos, podendo ser por causa que a integração da “cultura humana” com o “meio natural” sejam ideias que ainda permeia somente as universidades, sabendo disso, estimular novos materiais e práticas educativas visando apresentar essa ideia é de extrema importância. Por fim, jogos desse tipo possibilitam a realização de aulas muito mais interativas e significativas, ainda mais nos anos iniciais de formação, que contribuem para uma visão mais crítica e cidadã, despertando o interesse nas políticas ambientais.

Palavras-chave: Recursos didáticos; Ensino de Biologia; Educação Ambiental; Análise de conteúdo.

1. INTRODUÇÃO

A abordagem da Educação Ambiental (EA) vem cada dia tomando mais espaço nas discussões sociais e acadêmicas, temas como desmatamento, mudanças climáticas, extinção de espécies, dentre vários outros pontos preocupantes que estão impactando diretamente a vida na

terra. Tendo como ponto de destaque inicial, a conferência de Estocolmo de 1972, que a princípio tinha como pautas os combustíveis fósseis, a poluição dos mares e assegurar um ambiente seguro para as populações futuras, logo foi se desdobrando em pautas mais diversas e heterogêneas durante os anos seguintes, como por exemplo, a conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, mais conhecida como Rio-92. (MIKHAILOVA, 2004).

Devido essas conferências terem uma cobertura expressiva da mídia, e contendo líderes mundiais e os Pesquisadores sobre o assunto, a educação ambiental obteve um interesse da população, começando a crescer o engajamento sobre o tema, com isso figuras políticas começaram a adotar em seus discursos, ações de cunho de "sustentabilidade", de "preservação ambiental", "economia verde". Discursos esses que até então eram desconhecidos para o grande público, o que necessitou de um ensino sobre educação ambiental voltada a esses temas, mas que não fosse presa apenas a conceitos "ecológicos", mas sim, a uma visão que abarque as questões sociais, políticas e econômicas.

No Brasil uma lei de educação ambiental começou a ser tramitada em 1980, contudo só foi efetivada na década de 90, com a promulgação da Lei n. 9.795/99, denominada de Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Que traz em seu documento os princípios fundamentais para a educação ambiental, tendo um prisma democrático e participativo, com uma visão humanista e holística, desta forma, contribuindo para um pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, incentivando a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade (BRASIL, 1999). Tendo em seu cerne uma proposta transdisciplinar, a educação ambiental (EA) possui uma gama diversa de metodologias que podem ser abarcadas em seu ensino, como por exemplo, os jogos.

Uma das metodologias educacionais que oferecem uma visão multifacetada, transdisciplinar e participativa, que possibilita uma discussão apropriada sobre o assunto, são os jogos. O lúdico como ferramenta educacional, e uma metodologia corroborada por pesquisadores; Como Miranda (2012) discorre, os jogos mobilizam a cognição, contribuindo para o desenvolvimento da inteligência e personalidade, aparando para os fundamentos da construção do conhecimento. Logo a utilização de jogos na sala de aula para abordar assuntos de EA é de grande ajuda na compreensão sobre o tema; Ainda Piaget (1971) argumenta, que as atividades lúdicas sensibilizam, socializam e conscientizam. Desta maneira, apresentar

conceitos de Biodiversidade, Ambiente e sustentabilidade, por meio de jogos nos anos iniciais da aprendizagem é uma estratégia eficiente tanto para o professor quanto para o aluno.

Contudo, esses conceitos muitas vezes são vinculados a esses tipos de recursos didáticos de uma maneira superficial, deslocada da realidade e muitas vezes errôneas, fazendo assim o ensino da EA se tornar debilitado e muitas vezes se tornando tema apenas em datas comemorativas. Dito isso, esse trabalho vem analisar o recurso didático: “*Cadê o bicho: Fauna silvestre ameaçada*” (conjunto 1) e “*Por trás das nossas paisagens... Biomas brasileiros*” (conjunto 2). Com intuito de Identificar as macrotendências da EA (conservacionistas, pragmática e crítica) descritas por Layrargues e Lima (2014) de modo a fomentar a utilização de recursos lúdicos no ensino de ciências com enfoque na educação ambiental.

Biodiversidade, ambiente e sustentabilidade são conceitos que possuem categorias e subcategorias, assim foi examinado na literatura especializada autores que pesquisaram esses temas e fundamentam concepções e interpretações, para montar quadros de definições dos temas Biodiversidade, ambiente e sustentabilidade.

1.1 Biodiversidade

Biodiversidade é um conceito polissêmico e integrador, pois aborda assuntos que permeiam desde ações sociais, biológicas até mundiais, desta maneira ter uma visão integradora dessas questões é de suma importância para a compreensão das suas dimensões, e como foi compilado por Grandi et al. (2019) as divisões do conceito de biodiversidade se dão:

QUADRO 1: DEFINIÇÃO DAS CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DO CONCEITO DE BIODIVERSIDADE.

Categoria	Subcategoria	Definição
	Diversidade genética (D.G.)	Qualquer tipo de variação da constituição genética nos mais variados níveis hierárquicos da biologia (indivíduo, espécie, população...)
	Diversidade de espécies (D.Es)	Número de diferentes espécies de determinado local, ou seja, a riqueza de espécies (MELO, 2008).

<p>Biológica</p>	<p>Diversidade de Ecossistemas (D.Ec.)</p>	<p>Representa a relação entre os organismos com o meio em que vivem, podendo ser a diversidade de processos ecológicos (desde as relações entre um organismo e o meio em que este vive, até as relações entre os organismos, tais como competição, predatismo, parasitismo e etc) e também a diversidade de habitats.</p>
<p>Social</p>	<p>Diversidade Econômica (D.Econ.)</p>	<p>Representa as diferentes classes sociais que podem ser encontradas em nossa sociedade e que são distinguidas de acordo com o poder aquisitivo que apresentam.</p>
	<p>Diversidade Cultural (D.C.)</p>	<p>Representa a diversidade de costumes, valores, dentre outros aspectos que englobam as diferenças culturais encontradas na sociedade (desde a escala regional até a mundial).</p>

Fonte: Grandi et al. (2014 P.15)

Observamos que o conceito de biodiversidade pode ser encarado com diferentes óticas, para compreendermos de qual forma podemos encarar a Natureza, Grandi et al (2014) divide o conceito em duas partes, onde que a diversidade biológica se ocupa com a diversidade genética: que diz respeito a variabilidade dos genes e dos genótipos entre as espécies, ou seja o conjunto de informações que cada espécie carrega consigo; Diversidade de espécies: referente ao ato de observação mais simples dos seres vivos. E por fim a diversidade de ecossistemas: no qual as interconexões entre os diversos habitats, processos ecológicos e os seres vivos é o palco da observação. Ademais, o autor ainda faz uma separação da diversidade social, formulando a Diversidade econômica: delimitando as distintas classes sociais e suas relações de poder, e a diversidade cultural: onde ele coloca os vários valores e costumes das diversas culturas (Grandi et al 2014).

1.2 Sustentabilidade

Assim como a biodiversidade, o conceito de sustentabilidade é bastante abrangente, como Mikhailova (2004) sustenta, podemos ver a sustentabilidade por diferentes perspectivas, desses fatores que ela elenca em seu texto, foi montado uma tabela para que a visualização das ideias sejam mais diretas.

QUADRO 2: CARACTERÍSTICAS DAS IDEIAS DE SUSTENTABILIDADE.

Sustentabilidade	Definição
Econômico	Uma abordagem integrada para promover um crescimento responsável de longa duração, ao mesmo tempo em que assegurem que nenhuma nação ou comunidade seja deixada para trás.
Ambiental	Soluções economicamente viáveis devem ser desenvolvidas com o objetivo de reduzir o consumo de recursos, deter a poluição e conservar os habitats naturais.
Social	A comunidade mundial deve também assegurar que as condições de vida, como educação, saúde, violência, lazer, dentre outros aspectos sejam respeitados, e que todos os membros da sociedade estejam capacitados a participar na determinação de seus futuros.

Fonte: Adaptado de Mikhailova (2004).

Dentre os espectros que a sustentabilidade possui, de longe, a temática econômica é a que possui a maior relevância no cenário das discussões públicas, devido ao seu apelo forte em discursos políticos, e por estar diretamente atrelado com movimentos ambientais, que e a segunda categoria elencada, esta por sua vez traz ideias mais votadas, para um crescimento sustentável que não agrida mais os biomas. O caráter social é o menos visto nas discussões, voltado para uma ação muito mais humanística e social, a sustentabilidade social sugere a igualdade dos indivíduos, baseado no bem estar da população. Desta forma, é necessária a participação da população, com intuito de fortalecer as propostas de desenvolvimento social, acesso à educação, cultura e saúde.

1.3 Ambiente

E por fim o último aspecto a ser analisado no material, o conceito de ambiente, utilizei duas perspectivas demonstradas por Lopes (2020), que divide em ambiente natural e cultural, segue o quadro, explicitando as ideias por ele elaboradas:

QUADRO 3: CARACTERÍSTICAS DAS IDEIAS DE AMBIENTE.

Ambiente	Definição
Natural	Se refere ou pertence à Natureza, o que é produzido pela Natureza ou de acordo com suas leis e sem a intervenção humana.
Cultural	É o conjunto dos hábitos sociais, religiosos, das manifestações intelectuais e artísticas, que caracteriza uma sociedade que são transmitidos coletivamente; são normas de comportamento, saberes, hábitos ou crenças que diferenciam um grupo de outro;

Fonte: Arthur Oliveira Lopes, 2020.

O conceito de ambiente por uma perspectiva ambiental, e a forma mais comum de se enxergar o ambiente, de tal maneira que toma forma por meio da lei de fauna Nº 5.197 de 3 de janeiro de 1967, já em seu artigo primeiro expressa a proteção à vida animal: os animais de quaisquer espécies em qualquer fase do seu desenvolvimento e que vivem naturalmente fora do cativeiro constituindo a fauna silvestre, bem como seus ninhos, abrigos e criadouros naturais são propriedades do Estado, sendo proibida a sua utilização, perseguição, destruição, caça ou apanha (BRASIL, 1967).

Contudo, quando o ambiente é encarado como parte da cultura, história e patrimônio de um povo, podemos ver o conceito de ambiente cultural, de fato o ambiente modificado pelas ações antrópicas, entendemos assim que é uma ambiente artificial, contudo todas as espécies de animais modificam seu ambiente no qual encontram inseridas nele, pois dependem dele para sobreviver, já no casos dos seres humanos, essas modificações é conhecida como cultura. (Scatamacchia, 2005). O conceito de patrimônio cultural modificou-se durante o percurso da história que passou a ter uma concepção mais ampla, que vai além dos monumentos do passado, sendo entendida como o conjunto dos bens culturais, como a arquitetura, gastronomia, tradições, costumes, dentre outras expressões humanas.

2. JUSTIFICATIVA

O presente trabalho se insere no contexto de desenvolvimento científico da área prioritária Tecnologias para o Desenvolvimento Sustentável, conforme definição da Portaria MCTIC nº 1.122/20201, com texto alterado pela Portaria MCTIC nº 1.329/2020. Assim, busca analisar recursos didáticos que possam contribuir para a construção de uma EA crítica no Ensino

de Ciências e Biologia, incluindo a problematização de aspectos referentes à biodiversidade e à sustentabilidade, que precisam ser encarados em sua amplitude e complexidade, sendo estes aspectos formativos considerados fundamentais à constituição crítica e cidadã dos estudantes.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

Analisar as abordagens de Educação Ambiental em recursos didáticos sobre a temática Biodiversidade.

3.2 Objetivos Específicos

- Identificar e problematizar os conceitos de Ambiente, Biodiversidade e Sustentabilidade presentes nesses recursos didáticos;
- Verificar a pertinência dos conteúdos desses recursos para o ensino de Ciências e Biologia e para a construção de uma Educação Ambiental Crítica.

4. METODOLOGIA

O trabalho possui um caráter qualitativo, analisando o material “Cadê o Bicho: fauna ameaçada” (conjunto 1) e “Por trás das nossas paisagens: biomas Brasileiros” (conjunto 2) de forma a discorrer as ideias apresentadas, assim como suas explicações, conceitos e implicações metodológicas e didáticas. Os conjuntos temático possuem os seguintes materiais: um livro destinado ao público infanto-juvenil abordando a temática; um jogo, incluindo tabuleiro, peças e orientações para o seu uso; um suplemento destinado aos pais e familiares, também contemplando a importância da temática; e um material destinado a professores. Todos os itens serão contemplados pelas análises, tendo a identificação e problematização dos conceitos de Ambiente, Biodiversidade e Sustentabilidade. Como base metodológica para a pesquisa a análise do discurso de Bardin.

Nessa perspectiva, a análise de conteúdo seguirá as indicações feitas por Laurence Bardin (2016). A autora estrutura a análise em três fases: 1. Pré-análise - em que é preparado o material a ser analisado, sendo feita a leitura flutuante do corpus selecionado; 2. Exploração do material – ocorrendo a definição das unidades de registro e de contexto, fundamentada em aspectos de interesse à pesquisa, a partir de uma leitura exaustiva do corpus; 3. Tratamento dos resultados, inferências e interpretações – etapa em que são organizadas as categorias de análise, e também realizadas as inferências e interpretações dos resultados obtidos.

5. RESULTADOS

5.1 Livro

E visto logo nas primeiras páginas do livro que compõem o conjunto 1, uma preocupação com a diversidade cultural, no qual os autores traçam na linha do tempo do Brasil, a chegada dos portugueses, e como esses possuíam uma maneira diferente de se relacionar com a natureza, de forma a relatar que os indígenas que aqui habitavam, coexistiam de uma maneira equilibrada, tendo noções de ecologia (mesmo não tratando dessa maneira), como por exemplo, não caçar em períodos de reprodução de uma espécie em específico.

Outro ponto destacado é a diferença da fauna e da flora que os colonizadores europeus encontram no novo mundo, com frutas exóticas e animais coloridos, observamos como a diversidade de espécies, e de como esse fascínio dos europeus por essas novidades, desencadearam o início dos tráfico de animais, que se perdurou até os dias atuais, tendo apenas em 1934 um código de proibição da caça, sendo substituído em 1967, pela lei de proteção a fauna, contudo, o material não se faz maniqueísta, tendo várias ressalvas durante o seu conteúdo sobre o tráfico de animais silvestres, porém não concordando com essa ação, mas sim dando um caráter humanístico e social sobre o tema, como podemos ver nessa passagem:

“[...] Pessoas que caçavam e vendiam animais para sustentar suas famílias passaram a ser classificadas como “fora da lei”. Por falta de alternativas para seu sustento de suas famílias, muitos ainda praticam essa atividade, mesmo correndo o risco de sofrer as consequências da lei[...].”

Assim apontando a diversidade econômica, como um meio de gerar discussões em sala de aula, e também servindo como um catalisador para o aprofundamento nos temas envolvendo as classes sociais e suas maneiras de conseguir sobreviver, mesmo tendo que exercer ações que são ilegais. O material ainda pontua, que a falta de profissionais qualificados para a identificação dos animais que foram resgatados, para a realização dos seus cuidados e manejo adequado, somado com a falta de sensibilização sobre a necessidade de conservação da nossa fauna, contribuem para que o comércio ilegal de animais cresça no Brasil.

Mas não só apresentando os problemas ambientais e sociais que estão envolvidos no tráfico de animais o material demonstra, o mesmo vem com propostas que possam a vir modificar essa realidade, como a sustentabilidade ambiental, de modo que, trazendo essa famílias que vivem em um estado de vulnerabilidade social e econômica, orientando e qualificando esses indivíduos para que venha a contribuir com a proteção desses animais, e não participar no esquema de tráfico, é de extrema importância, alocando essas pessoas em atividades, como por exemplo o ecoturismo, como Mikhailova (2004) argumenta que é

“impossível avaliar o capital natural sem considerar sua relação com os indicadores sócio-econômicos”; Então transportando essas pessoas a um ambiente natural induzindo a um bem estar e consequentemente incentivando conservação da fauna e flora, contribui para a formação de consciência ambientalista.

O livro ainda coloca bastante ênfase na diversidade de ecossistemas, sempre colocando como ponto de foco, o fato de mesmo que não pareça, a retirada de um só animal do ecossistema, toda uma cadeia de relações ecológicas pode vir a entrar em colapso, e como Grandi et al (2014) aponta, “as questões ambientais se tornam um foco de interesse na educação, uma vez que ensinar a preservar o meio significa ensinar a compreender os conhecimentos científicos e suas relações com a sociedade.” E assim se faz no material, como demonstrado nesse trecho:

“[...] Quando uma espécie de sapos que se alimenta de insetos é exterminada, por exemplo, pode haver o aumento da população de insetos que, por sua vez, pode exterminar lavouras, reduzir a produção de alimentos e aumentar o número de hospedeiros de doenças.(Livro temático, pg. 11)”

Marín (2017) problematiza que a perda da biodiversidade não apresenta ser uma preocupação, principalmente em ambientes urbanos, onde o contato com a biodiversidade natural é bem reduzido. Ele ainda continua, “Portanto, analisar as práticas educativas desenvolvidas sobre este aspecto é sugerido como um elemento importante para entender as possibilidades e desafios para a conservação da biodiversidade nas práticas humanas, principalmente no Brasil. (MARÍN, 2017; p. 145)”.

5.1.1. Conjunto 2

Diferentemente do conjunto 1, o livro que procede do conjunto 2 apresenta uma visão muito mais conservacionista, não tendo uma perspectiva crítica, abordando os temas de maneira tecnicista e ambientalista, não relacionando a ideia de sociedade com o ambiente em todas as suas vertentes (LAYRARGUES e LIMA, 2014).

É observado o uso preferencialmente dos conceitos de biodiversidade de espécies e ecossistemas, de maneira muito semelhante de como Grandi et. al coloca em seu trabalho, “relativa à riqueza de espécies, constituem a maneira mais simples de apreciar a diversidade biológica de uma área geográfica.” De tal forma que citam espécies de animais específicas de uma área geográfica, e pensando de uma maneira de conservação da biodiversidade, espécies endêmicas com características singulares que são atreladas a uma determinada localidade, são geralmente consideradas como espécies proprietárias para a conservação. (MARÍN, 2017).

Partindo dessa abordagem de diversidade de espécies, logo em seguida apresentar as definições de cada um dos 9 maiores biomas do Brasil, as suas relações entre os seres, processos ecológicos e sua diversidade de habitats (GRANDI et. al, 2014), após expor suas características, o livro separa apenas um pequeno texto às margens da página para abordar o tema da conservação, tendo como premissa norteadora a sustentabilidade ambiental, apresentando “soluções economicamente viáveis que devem ser desenvolvidas com o objetivo de reduzir o consumo de recursos, deter a poluição e conservar os habitats naturais”, Mikhailova (2004).

A maneira de como o material traz as questões da sustentabilidade ambiental, se apresenta de uma maneira isolada da sociedade sem uma contextualização das causas da degradação de vários biomas e as implicações desses traumas ambientais na vida humana, Lopes (2020) expõe que é de extrema necessidade desenvolver um diálogo entres as realidades que circundam o homem. Problematizar os conceitos de sustentabilidade significa aprofundar as interações complexas, sem excluir nem uma variável que pertença à realidade natural, cultural e artificial.

5.2 Material destinado aos pais

Tendo o mesmo conteúdo que é encontrado no livro temático, esse suplemento é usado pelos responsáveis quando o jogo é emprestado para o aluno, para ser jogado com os familiares e amigos. Porém, as informações contidas nele são mais compactas e com foco mais evidente em ações de cunho comportamental e jurídico (uma tendência de educação ambiental pragmática), tendo vários momentos onde é citado como denunciar o tráfico de animais em todos os seus aspectos, desde do comercioilegal até a biopirataria.

Contudo, em nem um momento é dito como esse tráfico ainda é tão comum (como o livro sugere), ainda mais em áreas menos urbanizadas, desta forma o material poderia destrinchar de maneira mais orgânica, e construir um diálogo mais funcional desse sistema. Lopes (2020) argumenta que, “Esse entendimento, faz-se necessário também para ajudar na construção de uma sociedade mais sustentável, e desenvolver uma consciência coletiva de que o Meio Ambiente não se restringe apenas à fauna e à flora, sendo muito mais complexo”. Ajudando assim a criança ou o adolescente, começar ter uma visão mais crítica e profunda sobre o que o rodeia.

5.2.1. Conjunto 2

O material destinados aos pais do conjunto 2, tem uma proposta conteudista, desenvolvendo um texto repleto de definições e significados de conceitos da ecologia, tendo como proposta de interação para além do jogo de tabuleiro que contempla o material, uma pesquisa entre os familiares, com o objetivo de cada membro pesquisa um animal e planta típicas de um dos biomas brasileiros.

Esse tipo de abordagem das temática ambientalistas e discutida por Layrargues onde ele coloca que:

Em um momento inicial, concebia-se a Educação Ambiental como um saber e uma prática fundamentalmente conservacionista, ou seja, uma prática educativa que tinha como horizonte o despertar de uma nova sensibilidade humana para com a natureza, desenvolvendo-se a lógica do “conhecer para amar, amar para preservar”, orientada pela conscientização “ecológica” e tendo por base a ciência ecológica. (2014, p. 27).

Dessa forma esse suplemento destinado aos pais apresenta-se muito mais pragmático em seu desenvolvimento dos conteúdos, excluídos assuntos de extrema relevância nos dias de hoje. Aprofundar os debates sobre esse assunto, como aponta Sousa (2020, p. 8): “corrobora a formação humana e cidadã, rumo à constituição dos cidadãos críticos, engajados, participativos como almejam as propostas educacionais oficiais no país”.

5.3 Material destinado aos professores

Esse diferente do material destinado ao país, tem um foco em como aproveitar o jogo para abordar várias atividades e projetos didáticos relacionados a vida do estudante, que podem surgir de discussões e indagações durante a prática lúdica. Ações que vão desde uma vertente social, zoológica, jurídica, econômica e comportamental.

Se aproveitado de temáticas que cada casa do jogo apresenta, o material vai fazendo sugestões, como por exemplo, em um momento ela usa determinadas casas para que o professor aborde a lista vermelha de animais ameaçados, de uma maneira que integre assuntos da zoologia, como pode ser visto nesse trecho:

“[...] A turma pode ser dividida em grupos para escolher e pesquisar animais da lista: nome (vulgar e científico), classificação; habitat; hábitos alimentares; dependência alimentar entre os outros seres; forma do corpo; sustentação e locomoção; [...] o motivo pelo qual está em extinção e as consequências, inclusive zoonoses, sintomas e tratamentos [...] (Material destinado aos professores, pg. 4)”

Ajudando o professor a ter uma visão mais contextualizada e integrada com assuntos da biologia como todo, vemos como o material se esforça para demonstrar as diferentes categorias

de diversidade, Marín (2017) aborda em seu texto, que compreender a biodiversidade e suas particularidades de estrutura e função, os processos ecológicos devem ser observados para restaurar os ecossistemas e o que devem ser preservados.

Também podemos ver que a uma tentativa de integrar temas da sustentabilidade social, ao passo que existe uma problematização dos avanços de zoonoses na sociedade, Araújo (2010) aponta que, determinadas configurações ligadas ao desenvolvimento urbano precisa estar associado com parâmetros determinados de adequabilidade, como por exemplo saneamento básico, acesso a rede de abastecimento de água e índice educacional, problema que pode ser integrado a temas bastante atuais como a disseminação do covid-19. e como políticas públicas poderiam remediar tais problemas.

5.3.1. Conjunto 2

Seguindo o mesmo modelo do conjunto 1, este material traz possibilidades metodológicas de integrar os assuntos que aparecem no jogo de tabuleiro em vários contextos educacionais, podendo trazer exemplos do contexto cotidiano dos alunos, familiares e da comunidade, a fim de estimular uma visão crítica e abrangente dos alunos.

Nas páginas iniciais do suplemento, é apresentado como pode ser desenvolvidos os conceitos de biomas e como eles estão dispostos nas paisagens do Brasil, e de que forma esses biomas são caracterizados e interage entre si, podemos ver nessa passagem:

“[...] Vale ter à mão um mapa com as marcações dos ambientes em questão. Com isso, será possível estabelecer referências geográficas interessantes. Por exemplo: a qual bioma o meu estado pertence ou de qual ele estaria mais próximo? Será que há semelhanças entre alguns biomas pela proximidade que eles têm entre si? [...] (Material destinado aos professores; pg. 1)”

Melos e Rocha (2015), apontam que o assunto de biomas exige dos alunos uma capacidade cognitiva e de abstração bastante alta, desta forma instrumentos metodológicos para auxiliar o processo de aprendizagem e bastante efetivo. As autoras ainda continuam pontuando que, “os aspectos do cotidiano do aluno são importantes para a aprendizagem dos saberes geográficos. Ou seja, compreendemos que a descrição e a visualização da paisagem através de fotos podem permitir a construção dos sentidos de bioma”. (MELOS e ROCHA, 2015, p. 219).

O material segue abordando temas da biodiversidade de espécies e ambientais, sugerindo ao professor que divida a turma em grupos e que cada grupo pesquise animais e plantas característicos de cada bioma, tendo como objetivo criar uma relação visual dos

ambientes que o aluno estará vendo no jogo. Ou seja, o lúdico pode levar os alunos a um interesse mais aprofundado sobre as questões ambientais que cercam o tema.

5.4 Jogo

Um jogo de tabuleiro composto por 50 casas, destas 21 possuem interações com os jogadores, além dessas casas existem 10 casas de charadas secretas, que ao cair nestas casas o jogador deve pegar uma carta e responder a perguntas, se o jogador errar pode voltar para casas anteriores e se acertar pode pular casas.

Essas cartas são 10 ao total, onde cada uma possui uma pergunta com duas escolhas, uma certa e outra errada. Dos assuntos abordados nas cartas vão desde sustentabilidade econômica e social, zoologia, ecologia, leis ambientais, de perguntas descritivas como: "Mamíferos são animais:" que colocam o aluno para relembrem de definições e conceitos zoológicos, até perguntas de cunho mais social como: *"Para garantir o sustento de famílias que criam animais silvestres para complementar sua renda, pode ser adotado o desenvolvimento de atividades como:"*

Desse tipo de pergunta abre um leque de possibilidades de assuntos para serem abordados, e alavanca ideias dos alunos sobre os temas sociais, como aponta Miranda (2017, pág. 29) "A motivação produzida por uma determinada atividade pode conduzir o sujeito ao seu envolvimento em outra, uma vez que nela é presumível a diligência (como produto da ação) e a energia que se move." Assim podemos ver uma tendência de educação ambiental mais crítica de modo a favorecer uma visão humanizada sobre o assunto, como aponta Sousa (2020) "as problemáticas sócio-ambientais devem ser discutidas problematizando seu contexto sócio-histórico, das ações antrópicas, das responsabilidades individuais e coletivas, questões econômicas, políticas, culturais, éticas, aprofundando a compreensão das relações entre sociedade, ambiente e educação."

5.4.1. Conjunto 2

O tabuleiro segue os mesmos padrões de interações e disposição das ações que os jogadores deverão realizar, as cartas também são de múltipla escolha tendo a resposta certa ao final da carta de cabeça para baixo, juntamente com a informação do que o jogador terá que cumprir se errar. Os temas que as perguntas abordam se restringem a biomas e fauna (diversidade de espécies e ambientes).

Contrastando com as abordagens diversificadas do jogo do conjunto 1, este possui apenas uma perspectiva conservacionista, como Layrargues coloca, a educação ambiental como uma prática educativa conservacionista, desenvolve uma lógica do “conhecer para amar, amar para preservar”. Essa visão está muito ligada a uma época em que as ciências não compreendiam as relações complexas que se dão entre a natureza e sociedade.

Perguntas com teor decorativas tendem a não fixarem como um conhecimento duradouro para o aluno, contudo Amaral (2010) salienta que “Entende-se então que adquirir conhecimento não é apenas saber sobre um objeto, mas ter a capacidade de utilizá-lo, extraindo assim, todos os recursos que ele possa oferecer para a sociedade.” Desta forma o papel do professor para promover uma contextualização dos temas abordados no jogo é de extrema importância para o aluno.

6. CONCLUSÃO

É notável a diferença entre as macrotendências da educação ambiental que estão presentes nos dois conjuntos didáticos, mesmo estando na mesma coleção didática. No conjunto 1 podemos observar as tendências pragmáticas e críticas, mais contundentes dispostas no material. Desta forma, subcategorias que não possuem normalmente espaço nesses tipos de materiais didáticos como as subcategorias da biodiversidade (diversidade econômica e cultural), são apresentadas de maneira clara e pertinente.

Conceitos de sustentabilidade também aparecem de modo bastante eclético no conjunto 1, nas ideias que transpassam a definição da mesma. Abordando todas as ideias caracterizam a sustentabilidade (econômica, ambiental e social) de acordo com Mikhailova. Contudo o conceito de Ambiente Cultural proposto por Lopes (2020) não aparece em nem um dos dois conjuntos, podendo ser por causa que a integração da “cultura humana” com o “meio natural” sejam ideias que ainda permeia somente as universidades, sabendo disso, estimular novos materiais e práticas educativas visando apresentar essa ideia é de extrema importância.

O conjunto educacional 2 traz consigo ideias mais caracterizadas como tendências da EA conservacionistas, tendo várias passagens como Layrargues coloca, uma visão biologizante do ambiente, separando-o da ideia de sociedade, perdendo oportunidades de aprofundar temas como desmatamentos, perda da fauna e flora, mudanças climáticas entre vários outras problemáticas que o tema possibilitaria.

As conexões entre ambiente, sustentabilidade e diversidade, se encontram mutuamente interligados em suas abordagens conceituais, de tal forma, que a utilização de jogos didáticos para a abordagem desses princípios e de extremo interesse pedagógico, e os jogos por possuírem

uma penetrância muito forte na cultura dos jovens, é uma ferramenta didática que possibilita a integração desses temas, possibilitando discussões e problematizações acerca da sociedade. Jogos desse tipo possibilitam a realização de aulas muito mais interativas e significativas, ainda mais nos anos iniciais de formação, que contribuem para uma visão mais crítica e cidadã, despertando o interesse nas políticas ambientais.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Rogério do. As contribuições da pesquisa científica na formação acadêmica. 2010.

ARAÚJO, Paulo Sérgio Fagundes et al. A ocupação urbana do entorno de zonas de proteção ambiental de natal, suas condições de sustentabilidade e a relação com a ocorrência de insetos vetores. 2010. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 16/01/2022.

GRANDI, Luziene Aparecida et al. Concepções de monitores e alunos sobre o conceito de biodiversidade em uma atividade de trabalho de campo. *Cadernos Cimeac*, v. 4, n. 1, p. 5-21, 2014.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. *Ambiente & sociedade*, v. 17, p. 23-40, 2014.

LEI Nº 5.197, de 03 de janeiro de 1967. Dispõe sobre a proteção à fauna e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 21/01/2022

LOPES, Arthur Oliveira. A tríplice ambiental: meio ambiente natural, cultural e artificial na construção de políticas públicas sustentáveis. 2020.

MARÍN, Yonier Alexander Orozco. O ensino da biodiversidade: tendências e desafios nas experiências pedagógicas. *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias: Góndola, Ens Aprend Cienc*, v. 12, n. 2, p. 173-185, 2017.

MELOS, Aline Riccioni de; ROCHA, Ana Angelita Costa Neves da. A construção do conceito bioma a partir da atividade lúdica. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 5, n. 10, p. 212-234, 2015.

MIRANDA, S. de. No Fascínio do jogo, a alegria de aprender. *Linhas Críticas*, [S. l.], v. 8, n. 14, p. 21-34, 2012. DOI: 10.26512/lc.v8i14.2989. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/2989>. Acesso em: 7 out. 2021.

PIAGET, Jean; CABRAL, Álvaro; OITICICA, Christiano Monteiro. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 1971.

SCATAMACCHIA, Maria Cristina Mineiro. Turismo e arqueologia. São Paulo, 2005.

CARACTERIZAÇÃO FÍSICA E AS PRINCIPAIS ALTERAÇÕES AMBIENTAIS NO PROJETO DE ASSENTAMENTO DO RIO PIRANGI, NO MUNICÍPIO DE MORROS - MA

Jorge Hamilton Souza dos Santos
Doutor em Geografia
jorge.hamilton@ufma.br
UFMA

Marcos Paulo Menezes Melo
Graduando em Geografia/UFMA
marcos.menezes@discente.ufma.br
UFMA

RESUMO: O assentamento de reforma agrária constitui um conjunto de unidades agrícolas, instaladas pelo Incra em um imóvel rural. Cada uma dessas unidades, chamada de parcelas ou lotes, é destinada a uma família de agricultor ou trabalhador rural sem condições econômicas de adquirir um imóvel rural. No assentamento, tem-se também áreas de uso comunitário destinadas a construção de estruturas coletivas, a exemplo das escolas, centros comunitários, igrejas, unidades de saúde, quadras esportivas, agroindústrias, dentre outras. Nos projetos de assentamentos de reforma agrária, existem ainda, os locais destinados a preservação ambiental, a exemplo da Reserva Legal - RL e das Áreas de Preservação Permanente - APP. O referido estudo tem por objetivo a realização da caracterização física e das alterações ambientais existentes no Projeto de Assentamento (PA) Rio Pirangi, localizado no município de Morros no Estado do Maranhão, situado a 29 km da sede municipal. O referido PA pode ser acessado através da rodovia estadual projetada - MA 110, uma estrada de chão batido e também por diversas trilhas arenosas, acessível apenas à uma parcela das comunidades que se deslocam pelo assentamento, apenas por veículos 4x4. Este assentamento situa-se nos Lençóis Maranhenses localizado no litoral oriental do estado na unidade morfoescultural da Planície Costeira. Os principais procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa foram: Revisão bibliográfica e cartográfica, obtenção das imagens de satélites CBERS-2B (resolução 20m - imagens de 2008), SENTINEL-2 (Resolução 10m - imagens de 2022), ALOS/PALSAR (Resolução 12,5 - Imagens de radar) e do Google Earth. Os softwares utilizados para vetorização e elaboração das cartas temáticas foram o ArcMap 10.5 e o Google Earth Pro. Como resultados da referida investigação, tem-se os cartogramas digitais com a presença de todas as vias de acesso no interior do PA, a rede de drenagem com os lagos, córregos e rios, os aspectos físicos predominantes e as APP's e RL da área analisada. As informações obtidas poderão subsidiar o planejamento territorial e ambiental da área destacando as principais potencialidades e limitações naturais locais.

Palavras-chave: Alterações Ambientais; Projeto de Assentamento; PA Rio Pirangi; Morros – MA.

1. INTRODUÇÃO

As diretrizes do II Programa Nacional de Reforma Agrária (PNRA) estabelecem que a reforma agrária é parte de um projeto nacional de desenvolvimento gerador de trabalho e produtor de alimentos (DURANTE, 2020). A reforma agrária diz respeito ao conjunto de medidas implementadas pelo Governo Federal objetivando a melhor distribuição da terra, por intermédio de modificações no regime de sua posse e uso, procurando atender aos princípios

de justiça social, do desenvolvimento rural sustentável com o respectivo aumento da produção no campo (2003). Conforme o II PNRA, implantado em 2003, a reforma agrária e executada pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), sendo este último, o principal responsável, nos assentamentos federais, por prover a infraestrutura necessária, tais como: implantação de sistemas de abastecimento de água, construção de redes de eletrificação rural, destinação adequada dos efluentes e resíduos sólidos, construção ou recuperação de estradas, facilitando assim, o acesso a bens e serviços, à educação, a saúde e o transporte da produção agrícola.

Desta forma, os assentamentos da reforma agrária, em nível federal, constituem um conjunto de unidades agrícolas, instaladas pelo INCRA em um imóvel rural. Cada uma dessas unidades, chamada de parcelas ou lotes, é destinada a uma família de agricultor ou trabalhador rural sem condições econômicas de adquirir um imóvel rural. Nestes assentamentos, tem-se também áreas de uso comunitário destinadas a construção de estruturas coletivas, a exemplo das escolas, centros comunitários, igrejas, unidades de saúde, quadras esportivas, agroindústrias, bem como, os locais destinados a preservação ambiental, a exemplo da Reserva Legal - RL e das Áreas de Preservação Permanente - APP.

Os dados obtidos nesta investigação foram obtidos quando da realização dos mapeamentos e trabalhos de campo referente ao desenvolvimento do plano de trabalho do Termo de Execução Descentralizada – TED entre UFMA e o INCRA, para elaboração de projeto de agroindústrias para beneficiamento de frutas e mandioca pelo Programa Terra Sol.

O referido programa, lançado em 2004 pelo INCRA cria os meios necessários ao desenvolvimento sustentável e à qualificação da reforma agrária ao apoiar organizações de agricultores assentados (BRASIL, 20--?). A partir de convênios e parcerias, o Terra Sol incentiva atividades de agroindustrialização, comercialização e atividades pluriativas (turismo rural, artesanato, etc.), tendo por meta o aumento de renda das famílias assentadas e a valorização das especificidades regionais respeitando as experiências, potencialidades e a diversidade socioeconômica e cultural de cada localidade (BRASIL, 20--?).

A pesquisa em questão teve por objetivo a realização da caracterização física e das alterações ambientais existentes no Projeto de Assentamento (PA) Rio Pirangi, situado a 29km da sede municipal de Morros no Estado do Maranhão. O mesmo situa-se na área dos Lençóis Maranhenses na unidade morfoescultural da Planície Costeira do Estado do Maranhão. Os principais procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa foram: Revisão bibliográfica e cartográfica, obtenção das imagens de satélites. Posteriormente foram utilizados softwares de

geoprocessamento para vetorização e elaboração das cartas temáticas. Como resultados da referida investigação, tem-se os cartogramas digitais com a presença de todas as vias de acesso no interior do PA, a rede de drenagem com os lagos, córregos e rios, os aspectos físicos predominantes e as APP's e RL da área analisada. As informações obtidas poderão subsidiar o planejamento territorial e ambiental da área destacando as principais potencialidades e limitações naturais locais.

2. METODOLOGIA

Os procedimentos adotados para execução do referido trabalho tiveram início com o levantamento bibliográfico, interpretação de imagens (média e alta resolução) e saídas a campo para obtenção de “verdades terrestres”. As imagens de satélites utilizadas neste estudo foram: CBERS-2B (resolução 20m - imagens de 2008), SENTINEL-2 (Resolução 10m - imagens de 2022), ALOS/PALSAR (Resolução 12,5 - Imagens de radar) e do Google Earth. Os softwares utilizados para vetorização e elaboração das cartas temáticas foram o ArcMap 10.5, o QGis 2.18.10 e o Google Earth Pro.

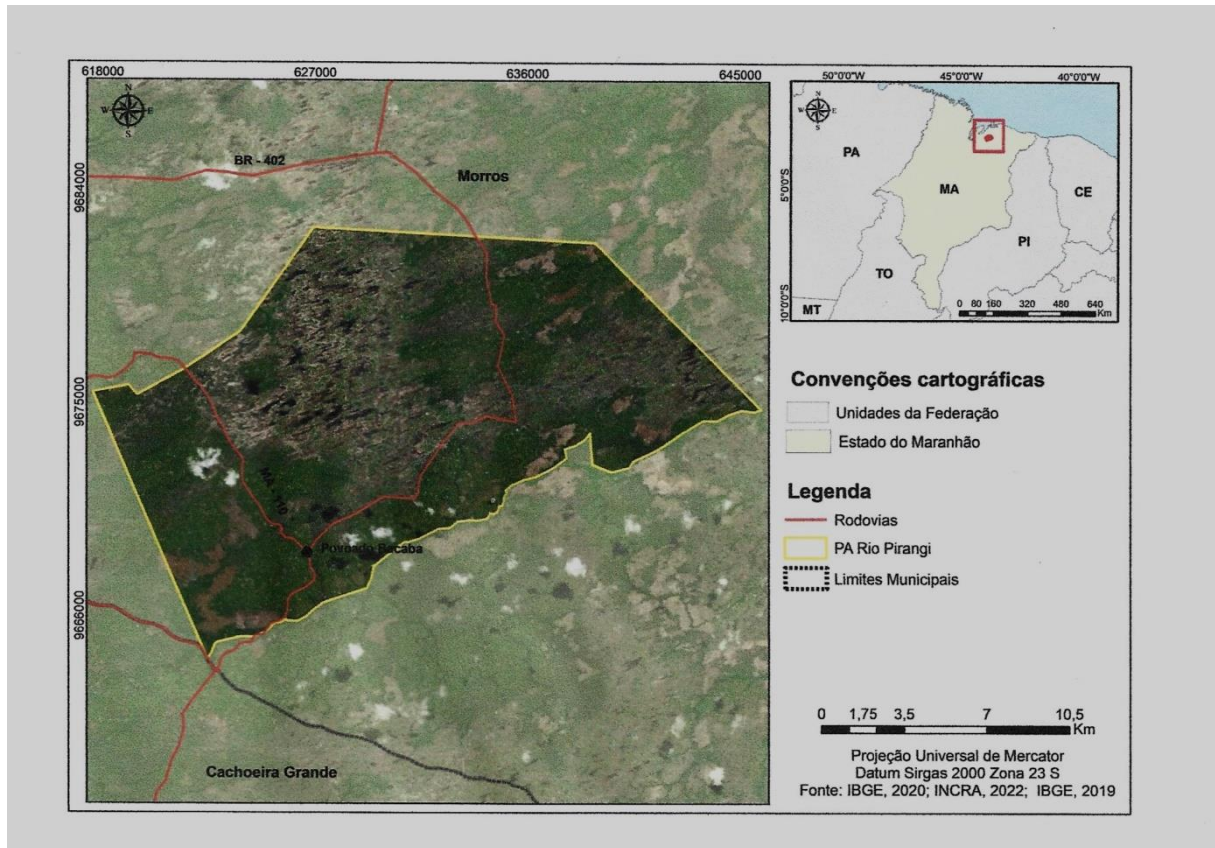
De posse das imagens (CBERS-2B e SENTINEL-2), foram realizados os processamentos (composição de bandas) em um Sistema de Informações Geográficas (SIG), para que as mesmas ficassem coloridas. Já com as imagens ALOS/PALSAR foram feitos os seguintes processamentos (preenchimento de vazios, mudança de projeção, extração de curvas de nível). Após esses processamentos foram gerados os seguintes produtos: carta de declividade e de hipsometria. Além destas os citados procedimentos possibilitaram a criação das cartas temáticas de relevo, hidrografia, de reserva legal e áreas de preservação permanente.

Posteriormente realizou-se a planimetria das principais características mais importantes, bem como a análise dos dados e informações obtidas nos três trabalhos de campo realizados em setembro/2022, janeiro/2023 e março/2023

3. CARACTERIZAÇÃO GEOAMBIENTAL DO PROJETO DE ASSENTAMENTO RIO PIRANGI

O acesso ao PA pode ser feito através da rodovia estadual projetada MA-110, uma estrada de chão batido e também por diversas trilhas arenosas (Figura 1), acessível apenas à uma parcela das comunidades que se desloca pelo assentamento, através de veículos 4x4 devido ao solo arenoso e as áreas alagadas em determinados períodos do ano.

FIGURA 1: ESTRADAS DE ACESSO AO PA RIO PIRANGI EM MORROS - MA



Fonte: TED/UFMA/INCRA (2023)

A área do PA em estudo encontra-se na Bacia Cretácea de Barreirinhas apresentando depósitos eólicos continentais antigos compostos por areias quartzosas fina a média, bem selecionadas maduras com estruturas *grain fall* e estratificação cruzada de baixo ângulo (CPRM, 2012). O território maranhense apresenta-se como uma grande plataforma inclinada na direção sul-norte, com baixo mergulho para o oceano Atlântico (CORREIA FILHO *et al.*, 2011). A área analisada situa-se na planície costeira maranhense caracterizada pela presença de antigo campo de dunas fixadas, em sua maioria dissipadas (SANTOS, 2008).

A planície costeira em que se insere o citado PA, caracteriza-se por apresentar um relevo majoritariamente plano a suave ondulado (Tabela 1), no qual são comuns extensas planícies arenosas com ou sem presença de pequenas lagoas e vegetação de restinga, rastros de dunas, vales fluviais e algumas dunas dissipadas de ocorrência esparsa. A planície (pista) pretérita de migração de dunas (Foto1) no período chuvoso apresenta-se como um campo inundável, dificultando o deslocamento de veículos, bem como sua utilização agrícola. O relevo moderadamente ondulado diz respeito, principalmente, aos vales fluviais dos rios Pirangi e Mapari e seus respectivos afluentes, e em menor proporção as dunas fixadas e/ou dissipadas existentes no interior do assentamento (Figura 2).

TABELA 1 - VALORES DAS DIFERENTES CLASSES DE DECLIVIDADE DO PA PIRANGI.

Gridcode	Classe	Área (ha)	Área (km ²)	Perimetro	%
1	0% - 2% (Plano)	15298,1949	152,98	6488697,426	56,32
2	2% - 5% (Suavemente Ondulado)	10511,0888	105,11	7601316,623	38,70
3	5% - 10% (Moderadamente Ondulado)	1286,6368	12,87	1280921,563	4,74
4	10% - 15% (Ondulado)	65,0402	0,65	77888,499	0,24
5	15% - 20% (Forte Ondulado)	2,2730	0,02	3666,059	0,01

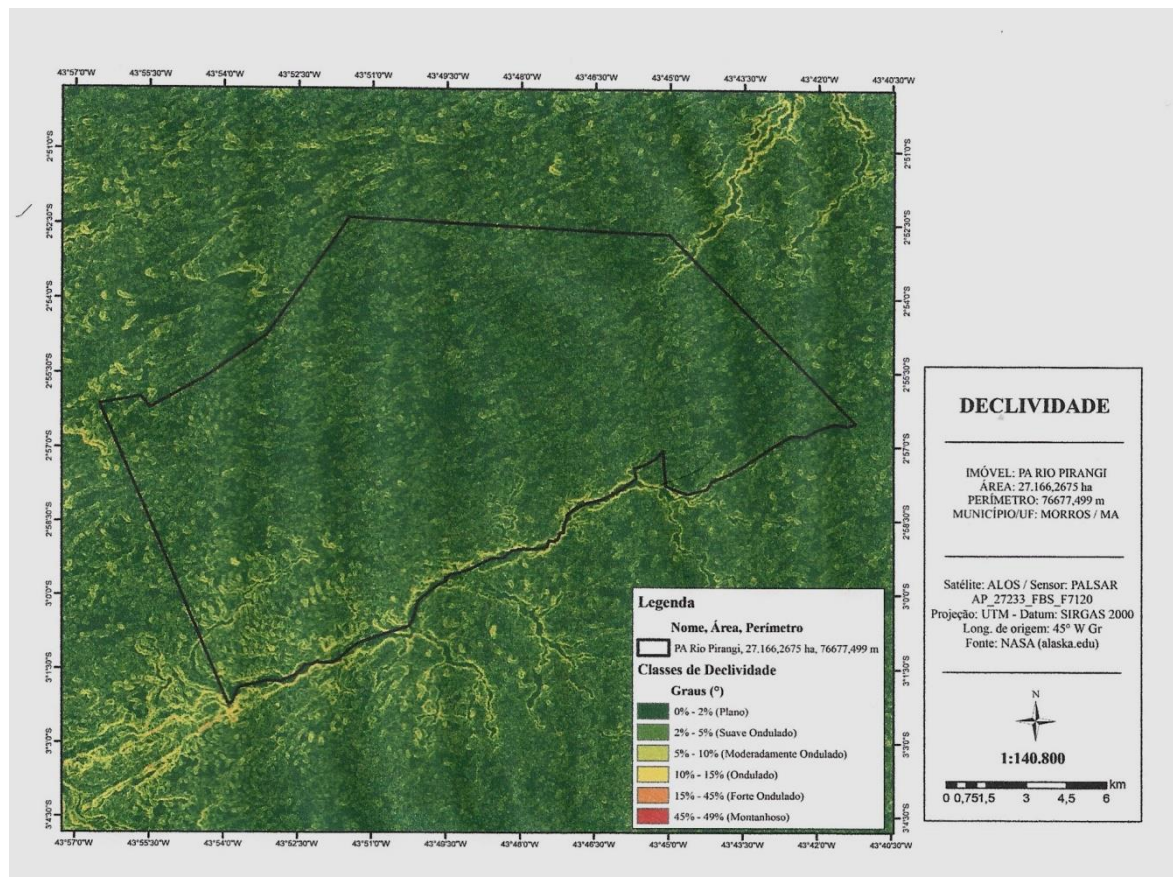
Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

FOTO 1- VISTA DA PLANÍCIE (PISTA) PRETÉRITA DE MIGRAÇÃO DE DUNAS NO PA PIRANGI.



Fonte: Registro da Pesquisa (2023)

FIGURA 2: CARTA DE DECLIVIDADE DO PA RIO PIRANGI – MORROS/ MA



Fonte: Elaborado por Santos (2023)

No que diz respeito ao PA Rio Pirangi, de acordo com os estudos realizados pela Associação agroecológica Tijupá/INCRA (2008) no PA Rio Pirangi existe a predominância de solos do tipo Neossolos quartzarênicos hidromórficos (51,12%) e Espodosolos (48,88%). De um modo geral, a baixa fertilidade dos solos, segundo Novais *et al.*, (2007, *apud* Associação Agroecológica Tijupá/INCRA, 2008) está condicionada tanto, por causas naturais quanto, antrópicas. As causas naturais dizem respeito a própria origem da área relacionada aos campos de dunas pretéritos existentes os quais posteriormente foram retrabalhados pelos agentes climáticos e pelas drenagens existentes na área, formando os atuais vales fluviais e dissecando o relevo. Em relação as de origem antrópicas os sucessivos desmatamentos e queimadas, associadas ao manejo inadequado do solo foram contribuindo para a diminuição da fertilidade de certas áreas no interior do assentamento. Assim, corroborando com o estudo anteriormente citado, a realização do manejo adequado no local se torna uma necessidade, devido à baixa fertilidade do solo e também pelo mesmo ficar no período chuvoso sujeito as inundações que dificultam e/ou inviabilizam sua utilização.

Quantos aos recursos hídricos, no assentamento em questão tem-se os rios Pirangi e Mapari, o riacho do Mocambo e Contrato, além de seus respectivos afluentes. Na antiga planície de deflação eólica existente, tem-se a ocorrência de pequenas lagoas, algumas com canais emissários, principalmente no período chuvoso (geralmente de janeiro a junho). O principal rio situado no limite sul do assentamento, o Pirangi (Foto 2) afluente do rio Munim, apresenta uma considerável vazão colocando-o com um razoável potencial para atividades de lazer para os assentados e demais moradores do entorno e dos municípios relativamente próximos.

FOTO 2 – VISTA DO RIO PIRANGI NO LIMITE SUL DO ASSENTAMENTO.



Fonte: Registro da pesquisa (2023)

Entre os peixes mais comuns na região, e que compõem a dieta alimentar das famílias dos assentados, tem-se o cascudo, o jeju, o cará, a traíra, o anojado, a piaba, o jacundá, a catana, o sarapó, o piaui, a pataca, o mandi, dentre outros (ASSOCIAÇÃO AGROECOLÓGICA TIJUPÁ/INCRA, 2008).

De acordo com o levantamento florístico realizado por Rocha (2001 *apud*, ASSOCIAÇÃO AGROECOLÓGICA TIJUPÁ/INCRA, 2008) o assentamento compreende as seguintes classes de vegetação: restinga, savana, área de transição da floresta ombrófila, restinga e savana, (caracterizada por gramíneas, arbustos e árvores) e as matas ciliares. A

restinga é representada por vegetação de estrato herbáceo e também por estrato arbustivo/arbóreo a exemplo do Mirim (*Humiria balsiforme*), e do Murici (*Byrsonima verbascifolia*). Já na savana são observadas espécies como o bacuri (*Platonia insignis*), a mangaba (*Hancornia speciosa*), o piqui (*Caryocar villosum*), dentre outras. A área de transição da floresta ombrófila, restinga e savana possui as espécies como o Pau-d'arco (*Tabebuia impetiginosa*), jurema (*Mimosa tenuiflora*), tucum (*Astrocaryum vulgare*), canela de velho (*Aspidosperma discolor*). Nas Savanas tem-se o bacuri (*Platonia insignis*), piqui (*Caryocar villosum*), mangaba (*Hancornia speciosa*), fava de bolota (*Parkia gigantocarpa*)

O assentamento Rio Pirangi é caracterizado por um conjunto de comunidades tradicionais com seus antepassados nascidos e criados nas áreas do assentamento, onde as famílias estabelecem modelos comunitários de instalação das unidades habitacionais nas margens das vias e as roças no entorno das aglomerações, sem delimitações de áreas de propriedades familiares.

FOTO 3- VISTA AÉREA DA COMUNIDADE TIMBÓ COM PRESENÇA DE ROÇAS EM SEU ENTORNO.



Fonte: Registro da pesquisa (2023)

A produção agrícola principal no referido PA, está concentrada no cultivo da mandioca, em roça de queima e toco objetivando a produção de diferentes tipos de farinha, e a utilização dos subprodutos para utilização familiar. A produção destinada a venda é quase que exclusivamente da farinha de puba, sendo, portanto, o arranjo produtivo predominante. A

produção da mesma é realizada em casas de farinha coletivas, existentes em todas as comunidades visitadas.

FOTO 4 – CASA DE FARINHA NA COMUNIDADE DE BACABA NO PA PIRANGI, MORROS – MA.



Fonte: Registro da pesquisa (2023)

4. PRINCIPAIS ALTERAÇÕES AMBIENTAIS NO PA RIO PIRANGI NO MUNICÍPIO DE MORROS - MA

Durante a realização dos três trabalhos de campo foi possível observar algumas alterações ambientais existentes no assentamento do Rio Pirangi, bem como através das conversas informais com os assentados e líderes comunitários. Dentre os principais problemas detectados quanto a infraestrutura pode-se constatar que a acessibilidade no PA em determinados locais é extremamente difícil, pois além da necessidade de veículos 4x4 devido as trilhas arenosas de moderado grau de dificuldade, no período chuvoso alguns trechos ficam quase intransitáveis devido as inundações. Tal situação dificulta o deslocamento de alguns assentados, principalmente quando há algum problema de saúde que necessite urgência no deslocamento. Outro aspecto que dificulta tal deslocamento refere-se aos acentuados aclives existentes nas margens de algumas drenagens com declividades acentuadas (Figura 2).

FOTO 5 – TRILHA ARENOSA NO PA RIO PIRANGI, MORROS – MA



Fonte: Registro da pesquisa (2022)

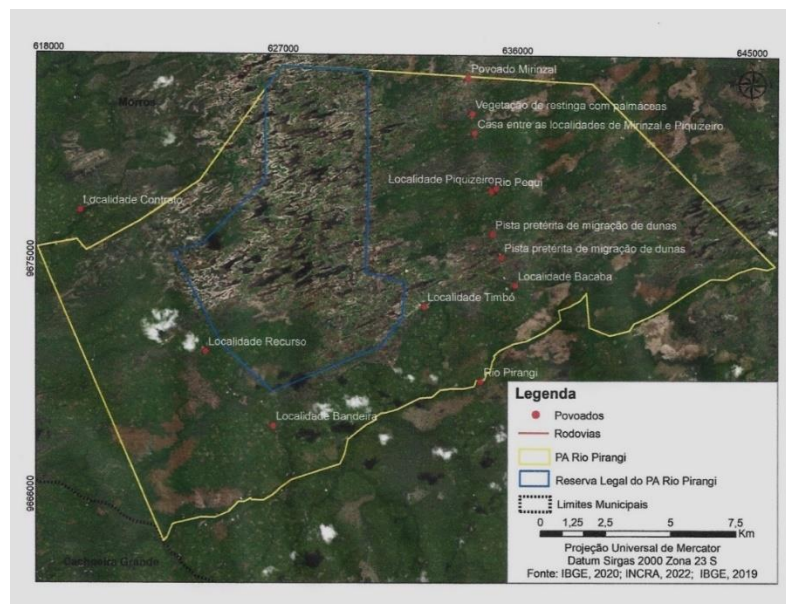
Em relação aos recursos hídricos observou-se em pontos específico a supressão da mata ciliar, assim como a utilização dos rios e lagos para lavagem de veículos, motos e roupas. Embora esta pratica aparentemente seja habitual entre alguns moradores a mesma pode poluir com óleos e graxas principalmente os ambientes lacustres que não tenha canal emissário ou rios afluentes para renovação das águas.

Desta forma, sugere-se a colocação de placas proibindo a lavagem nestes locais, bem como a realização de campanhas entre os assentados objetivando sensibilizar os visitantes, que não residam no PA, para evitar este tipo de lavagem.

Outro problema observado, diz respeito a presença de resíduos sólidos e líquidos nas proximidades dos recursos hídricos, os quais podem poluir e/ou contaminar as águas superficiais em desacordo com a legislação vigente, podendo ocasionar o aumento das doenças de veiculação hídrica. Em algumas situações observou-se o livre acesso de animais (principalmente doentes) às fontes de água colocando em risco a qualidade das mesmas para o consumo humano. Logo, a presença de animais domésticos nestes locais ou nas áreas de produção de alimentos deve ser terminantemente evitado para se evitar a contaminação da água e demais produtos. Tal precaução é de suma importância uma vez que nem todos tem acesso a água subterrânea de qualidade e tem o abastecimento da água para consumo e atividades domiciliares obtidas em cacimbas e riachos.

Outro impacto relatado por alguns assentados e observado durante os deslocamentos em campo, diz respeito as queimadas, a extração de madeiras nativas e os desmatamentos para limpeza do terreno e implantação de roças. Tal atividade deve ocorrer fora das Áreas de Preservação Permanente – APP e Reserva Legal (Figura 3) do assentamento objetivando a minimização dos danos ambientais.

FIGURA 3- VISTA DA RESERVA LEGAL DO PA PIRANGI EM MORROS - MA



Fonte: Elaborado por Santos (2023)

A disseminação sobre a localização da área de reserva legal será importante no referido PA, pois alguns dos assentados não tem ideia da localização da mesma. Contudo, devido a mesma situar-se na área de migração de dunas pretéritas (antigas) sujeitas a alagamentos a mesma não são ameaçadas pela atividade agrícola, como as áreas situadas nas margens dos rios, que apresentam solos mais férteis.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O levantamento de informações recentes sobre o referido projeto de assentamento poderá contribuir com o planejamento de ações e demais atividades voltadas a preservação das APP's e Reserva legal do PA o que certamente irá contribuir com a melhoria da qualidade de vida dos assentados como também permitirá a disseminação de informações dos locais impróprios, do ponto de vista legal, para o desenvolvimento das atividades agrícolas.

Outo aspecto positivo no referido assentamento, diz respeito ao relevo, pois 95,02% da área é composta por terreno plano a suave ondulado, embora o solo não favoreça a produtividade dos produtos ali cultivados. Nesta perspectiva a adoção de projetos com forma de produção com base

nos princípios agroecológicos, assim como no aproveitamento racional do potencial turístico da área. A continuidade da pesquisa com o monitoramento da cobertura vegetal e NDVI certamente trará informações relevantes sobre o uso do solo no PA do rio Pirangi.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO AGROECOLÓGICA TIJUPÁ/INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. **Plano de Desenvolvimento do Assentamento – PDA:** Assentamento Rio Pirangi, Morros/MA. São Luís - MA. 2008. 179p.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Reforma Agrária:** o caminho para o desenvolvimento rural sustentável. Assessoria de Comunicação Social. Brasília/DF. 20--?. 20p.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **II Plano Nacional de Reforma Agrária:** Paz, Produção e Qualidade de Vida no Meio Rural. 2003. 40p. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/pp/a_pdfdht/plano_nac_reforma_agraria_2.pdf . Acesso em: jul. 2023.

CORREIA FILHO, F. L.; GOMES, E.R.; NUNES, O.O.; LOPES FILHO, J.B. **Projeto Cadastro de Fontes de Abastecimento por Água Subterrânea, estado do Maranhão:** relatório diagnóstico do município de Morros. Teresina: CPRM - Serviço Geológico do Brasil, 2011. 31p.

INSTITUTO MARANHENSE DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS E CARTOGRÁFICOS. **Enciclopédia dos Municípios Maranhenses:** microrregião geográfica de Rosário. Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos. São Luís: IMESC, 2014. V. 3. 238 p.

LIVINGSTONE, I.; WARREN, A. (1996) **Aeolian Geomorphology: an Introduction.** Longman Singapore. 210p.

SANTOS, J. H. S. dos. **Lençóis Maranhenses atuais e pretéritos:** um tratamento espacial. Rio de Janeiro: Doutorado. UFRJ/PPGG, 2008. 248 p.

SERVIÇO GEOLÓGICO DO BRASIL-CPRM. **Geologia e Recursos Minerais do Estado do Maranhão:** Sistema de Informações Geográficas – SIG: texto explicativo dos mapas Geológico e de Recursos Minerais do Estado do Maranhão. Organizadores, Evandro Luiz Klein, Cristiane Silva de Sousa. Escala 1:750.000. Belém: Serviço Geológico do Brasil - CPRM, 2012. 152 p

CARTA DE MATERIAIS INCONSOLIDADOS DA BACIA DO RIO ANIL, MARANHÃO, BRASIL

Pither Amorim Barros
Graduando em Geografia
pither.amorim@discente.ufma.br
UFMA

Letícia Barros Rodrigues
Graduanda em Geografia
leticia.br@discente.ufma.br
UFMA

Ediléa Dutra Pereira
Doutora em Geociências e Meio Ambiente
edilea.dp@ufma.br
UFMA

RESUMO: A cartografia geotécnica, principalmente a carta de materiais inconsolidados, utiliza as unidades de terreno, com base nas caracterizações dos perfis de solos tropicais, geológicas e geomorfológica da bacia, sendo muito utilizada para o planejamento urbano. A bacia do rio Anil, com uma área de 41Km², localiza-se na Ilha do Maranhão e apresenta alto índice de urbanização provocando vários problemas do meio físico. Foi elaborado a Carta de Materiais Inconsolidados utilizando o *software QGIS* (versão 3.22.7) e o MDE com objetivo de caracterizar os materiais inconsolidados presentes e os processos e problemas do meio físico. Tendo como característica básica, a individualização das fácies com base nos aspectos geológicos-geotécnicos, geomorfológicos e pedológicos, considerando a origem, textura, espessura dos materiais inconsolidados. Foram individualizadas três (03) fácies: arenosa (30-60m), areno-argilosa (30-20m) e argilosa (0-20m). Essas informações são de relevância para o planejamento territorial da bacia principalmente quanto a prevenção da dinamização dos processos e problemas do meio físico. Destaca-se a intensa impermeabilização das áreas de recarga de aquíferos presentes na fácies arenosa da bacia com implicações direta no armazenamento de água nos aquíferos presentes na bacia. Propõe-se adoção de medidas que preservem as áreas vegetadas, principalmente na fácies arenosa de 30-60m, consideradas áreas de recarga de aquífero, com boa permeabilidade para manutenção das reservas hídricas genuinamente ludovicenses.

Palavras-chave: Materiais Inconsolidados 1; Bacia do Rio Anil 2; Cartografia Geotécnica 3; Planejamento Urbano 4.

1. INTRODUÇÃO

As bacias hidrográficas são áreas delimitadas por uma rede de drenagem compostas por um rio principal e seus afluentes onde se estabelecem significativos sistemas ambientais que reúnem recursos naturais relevância para os desenvolvimentos de vários ecossistemas e onde se estabelecem o uso e ocupação provenientes das atividades humanas.

Para Vitte e Guerra (2007), a bacia hidrográfica pode ser entendida como uma célula básica de análise ambiental, pois esta permite conhecer e avaliar seus diversos componentes, os processos e interações que nela ocorrem, sendo um espaço de planejamento e gestão das águas,

onde se procura compatibilizar as diversidades demográficas, sociais, culturais e econômicas das regiões.

O Município de São Luís apresenta uma área de 831,7 km² e uma população estimada de 1.108.975 habitantes (IBGE, 2020) com densidade populacional de 1.333hab/km² sendo considerada uma Ilha populosa. O crescimento populacional e a especulação imobiliária têm provocado nessas áreas severos impactos ambientais pela falta da observância das leis ambientais.

O crescimento urbano da Ilha do Maranhão, em especial a bacia do Rio Anil com uma área de 41Km², ocorreu a partir dos grandes empreendimentos instalados como Projeto mineral do Ferro em Carajás pela empresa Vale e alumínio com a empresa Alumar e o destaque internacional ao Porto do Itaqui e outros empreendimentos menores que provocaram um aceleração na expansão imobiliária com as construções de condomínios fechados, conjuntos residenciais com incentivo do governo federal através do programa PAC – Programa de Aceleração do Crescimento ou não, e outros.

O desenvolvimento das cidades ocorre acompanhado de problemas socioambientais, tais como a carência de infraestrutura urbana, impermeabilização das áreas de recargas de aquífero, inundações, escorregamentos de massa, poluição dos mananciais, ocupação de áreas de riscos e a degradação do solo.

De acordo com Zuquette (1987) os materiais inconsolidados são todos os materiais sobressalentes à rocha matriz, seja residual ou transportado (Figura 9). Nesse sentido, os estudos desenvolvidos são notáveis para o uso e manejo do solo. A concepção da carta dos materiais inconsolidados da Bacia do Rio Anil apontará as características geológicas-geotécnicas e geomorfológicas das unidades de relevo da área evidenciada.

Zuquette e Gandolfi (2004), destacaram a importância da presença da variabilidade dos materiais inconsolidados e sua distribuição espacial que influenciam a eficiência dos usos e ocupações, bem como a intensidade dos impactos ambientais resultantes. A elaboração da carta de material inconsolidado buscou identificar a variação e distribuição espacial das unidades de material inconsolidado considerou-se a classificação dos solos quanto à gênese e suas características geológicas e geomorfológicas.

A carta de materiais inconsolidados tem como característica básica, mostrar os aspectos geotécnicos considerando a origem, textura, espessura e comportamento do manto de alteração dos materiais. Nessa perspectiva, a delimitação de unidades do terreno deve destacar as diferenças de atributos do meio físico, os quais induzem ou condicionam o desenvolvimento de

processos do meio físico. Associado se têm os aspectos do meio biótico e antrópico, essenciais nos processos interativos responsáveis pela dinamização dos processos do meio físico como erosão, escorregamento de massa, compactação do solo e outros.

A carta geotécnica, em especial os materiais inconsolidados, é uma ferramenta básica essencial à prevenção e correção de situações relacionadas aos processos e problemas do meio físico geralmente acelerado pela ação antrópica. Objetivando ações preventivas, principalmente em áreas intensamente urbanizadas como na Bacia do Rio Anil. Essas diretrizes são relevantes para subsidiar o parcelamento de terrenos, orientando os gestores municipais no zoneamento do uso e ocupação considerando as potencialidades e susceptibilidades do terreno.

O levantamento das características geológico-geotécnicas em uma bacia hidrográfica garante uma maior efetividade no desenvolvimento das atividades humanas principalmente as ligadas diretamente ao uso do solo, reduzindo os processos de erosão, escorregamento de massa, assoreamentos dos córregos e rios, evitando a perda do solo e propiciando o aumentando das áreas permeáveis para garantir a preservação dos ecossistemas presentes na bacia.

2. METODOLOGIA

O método científico empregado na pesquisa foi o hipotético-dedutivo, parte da existência de um problema, acerca do qual são formuladas hipóteses para explicar preliminarmente a problemática. Em seguida é realizado um processo de inferência dedutiva, responsável por testar a predição da ocorrência dos fenômenos contemplados nas hipóteses (PRODANOV, 2013).

2.1 Levantamento e análise de material bibliográfico

O levantamento e análise de materiais bibliográficos contou com livros, dissertações, teses, documentos, relatórios, mapas, imagens de satélite, *e-books* e periódicos *on-line*, e outros, associado as informações do IPT, INPE, SEMA-MA, Serviço Geológico do Brasil-CPRM e IBGE, além das bases de dados do Laboratório de Estudos de Bacias Hidrográficas (LEBAC/DEGEO).

2.2 Elaboração do material cartográfico

A base cartográfica utilizada foi as Cartas Planimétricas da Diretoria de Serviço Geográfico do Exército - DSG (DSG,1980), escala de 1:10.000, e dados SRTM (*Shuttle Radar Topography Mission*) da TOPODATA - Banco de Dados Geomorfométricos do Brasil -

DSR/INPE de 2008 (INPE, 2008) com Resolução Espacial de 30 metros. Os Modelos Digitais de Elevação e as imagens de satélites foram processadas num Sistema de Informação Geográfica- SIG, através da imagem *Imagery* (2021) do *software QGIS* (versão 3.22.7), onde foram submetidos a uma análise espacial.

2.3 Trabalho de campo

No decorrer desta pesquisa, se tornaram necessários os trabalhos de campo para reconhecimento da área, coleta das amostras deformadas e indeformadas dos materiais inconsolidados. Na coleta (Figuras 1 e 2) se teve a utilização do martelo geológico, anel volumétrico, sacos plásticos para o armazenamento das amostras, georreferenciamento dos pontos observados e analisados através de aparelho de GPS – *Garmin Plus*, e o registro fotográfico foi realizado pelo smartphone Moto G20.

As amostras foram analisadas através da análise granulométrica nos Laboratório de Estudos em Oceanografia Geológica – LEOG e Laboratório de Estudos de Bacias Hidrográficas – LEBAC.

FIGURAS 1 E 2 – MATERIAIS UTILIZADOS E COLETA DE AMOSTRAS.





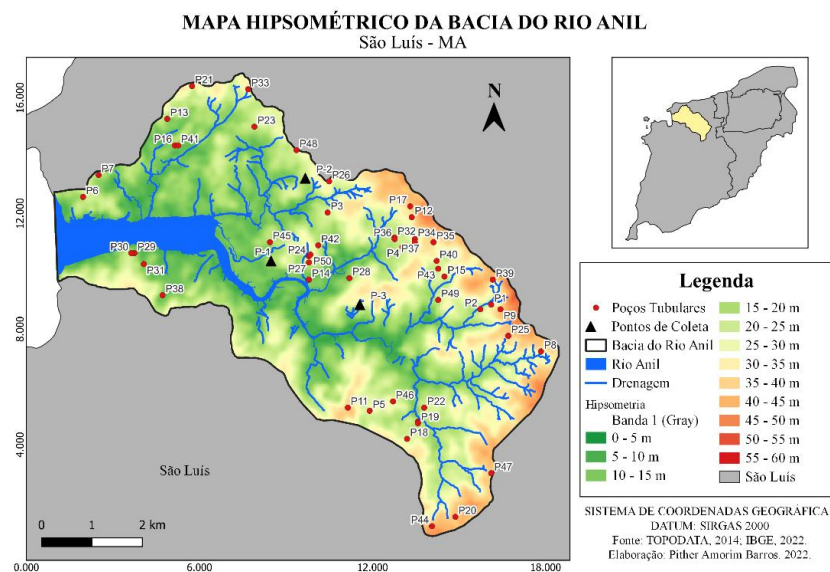
Fonte: Dados da pesquisa, 2022

3. DESCRIÇÃO DAS UNIDADES DE COBERTURA DE MATERIAIS INCONSOLIDADO

Para compreender a variação e distribuição espacial das unidades de material inconsolidado na bacia do rio Anil, se considerou a classificação dos solos quanto à gênese, conforme proposto por Vargas (1978), que divide o solo em: residual, transportado, orgânico e laterítico, com base em aspectos geológicos-geomorfológicos e pedológicos.

Desta forma, foi realizado a análise de 03 perfil de solos, nos quais foram coletas 4 (quatro) amostras deformadas e 4 amostras indeformadas. Assim, as mesmas foram retiradas dos horizontes A (0 - 50cm) e B (50 – 100cm) presentes na bacia.

FIGURA 3 – MAPA HIPSOMÉTRICO DA BACIA DO RIO ANIL – SÃO LUÍS, MA.

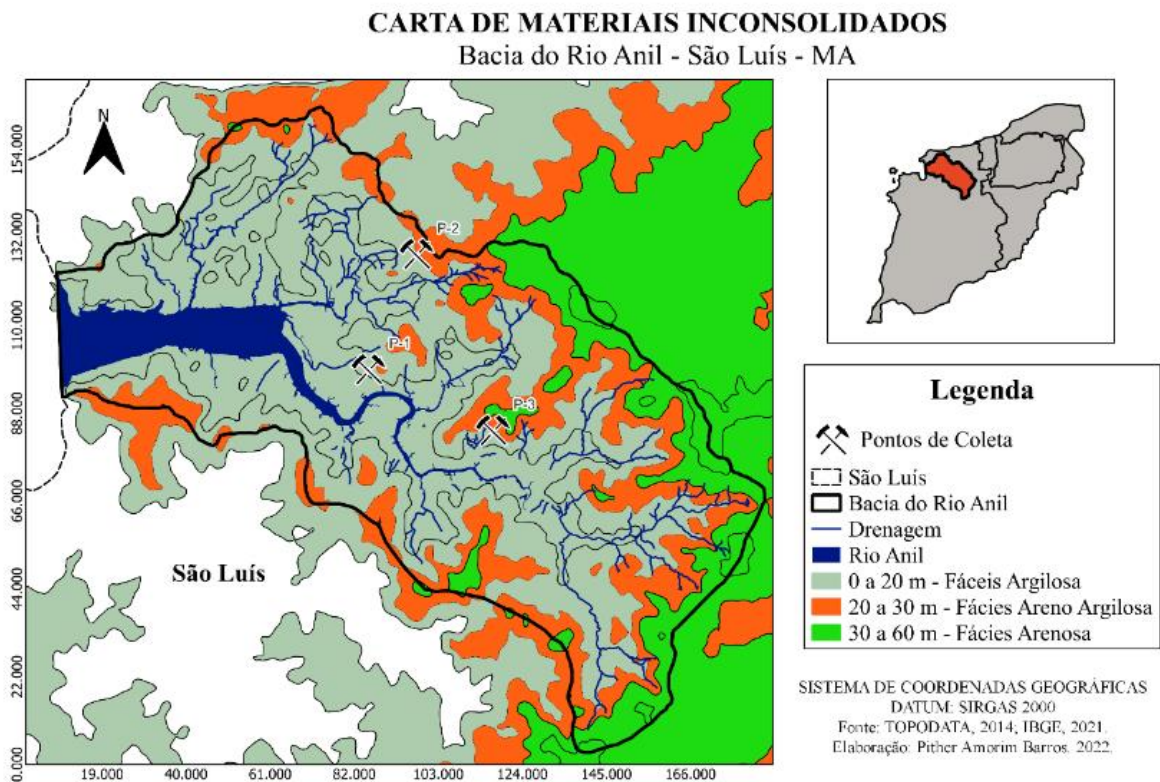


Fonte: Dados da pesquisa, 2022

Por meio do estudo de imagens de satélite e MDE da Bacia do Rio Anil, associada as análises *in situ* através das amostras coletadas deformadas e indeformadas, nos aspectos texturais dos materiais encontrados, o substrato geológico da área, e a gênese do solo presentes em cada feição do terreno como nos tabuleiros, colinas, encostas e mangues possibilitou a definição das unidades de cobertura de materiais inconsolidados presentes na bacia. Desta forma, foram encontradas e analisadas as seguintes fácies dos materiais inconsolidados:

- Fácies Arenosa – 30-60m;
- Fácies Areno Argilosa – 30-20m;
- Fácies– Argilosa 0-20m.

FIGURA 4 - CARTA DE MATERIAIS INCONSOLIDADOS NA BACIA DO RIO ANIL - MA



Fonte: Dados da pesquisa, 2022

3.1 Fácies Arenosas – 30 – 60m

Esta fácies arenosa está relacionada ao topo e encosta dos tabuleiros, onde se encontra os latossolo vermelho-amarelado, arenosos, presentes na porção nordeste e sudeste da bacia, nas altitudes de 30-60m. Esses materiais inconsolidados são derivados de solos residuais, intensamente intemperizados, geralmente sustentados por lateritas angulosas a subangulosas variando de cm a métricas no topo, consideradas áreas de recarga de aquífero.

Pereira (2006) caracterizou os materiais inconsolidados na bacia do rio Bacanga nas altitudes de 30-60m como de coloração cinza-claro a alaranjada e a granulometria aponta frações de área fina (56 a 87%), silte (3 a 17%), areia média (7 a 10%), areia grossa (0 a 8%) e argila (3 a 23%), sendo classificado como areia. A espessura variou de 0,5 a 2 m. O limite de liquidez varia de 16 a 24 e de plasticidade de 13 a 20, indicando um índice de consistência (IC) média a rija.

Destaca-se que esses materiais tem baixa capacidade de troca catiônica (CTC) de 0,8 a 1,5), indicando argila caulinita. Nesta unidade ocorre exploração indevida de areia, retirada de lateritas para obras civis e alta susceptibilidade de erosão e escorregamento de massa.

3.2 Fácies arenoargilosa – 30-20m

Nesta fácies arenoargiloso com altitude de 30-20m foram encontrados sedimentos avermelhados a amarelado, areia fina a argilosa, com plaquetas de folhelhos dispersos. Nesta área predomina as colinas intensamente dissecadas com presença de solos plintossolos. O material inconsolidado pode atingir espessura entre 1 e 2m.

FIGURA 3 – SEDIMENTOS VERMELHO AMARELADO ARENOARGILOSO DO GRUPO ITAPECURU, IPASE, SÃO LUÍS.



Fonte: Dados da pesquisa, 2022

A análise se conduziu em 3 pontos, nos quais teve-se a coleta de 4 amostras deformadas e 4 amostras indeformadas. Assim, as mesmas foram retiradas dos horizontes A (0 - 50cm) e B

(50 – 100cm). Sendo elas: AM-01 A; AM-01 B; AM-02 A; AM-02 B; AM-02 C; AM-03 B e AM-03 C. Destaca-se que estas amostras ainda se encontram em processamento da análise granulométrica, principalmente a fase argilosa. Destaca-se a susceptibilidade a erosão, escorregamento de massa, inundação, entrada da cunha salina, assoreamento.

TABELA 1 – ANÁLISE GRANULOMÉTRICA.

Amostras	% Areia	% Silte
AM-01B	52,92	47,08
AM-01A	59,16	40,84
AM-03C	67,76	32,24
AM-03B	17,23	82,77

Fonte: Dados da pesquisa, 2022

3.3 Fácies Argilosas – 0 – 20m

Esta unidade ocorre nas áreas baixas de vales e baixa encosta, com declividade variando de plana a moderadamente inclinada, com cotas altimétricas de 0 a 20m, tendo como substrato geológico as rochas do grupo Itapecuru e os solos caracterizados pelos plintossolos e solos indiscriminados de mangue. Quanto à gênese o solo é residual e transportado.

Destaca-se que o material para os solos plintossolos, apresenta coloração avermelhado, com mosqueamento, argiloso a argilo-arenoso, baixa a média plasticidade. O material inconsolidado pode atingir espessura entre 1 e 3 m. Destaca-se a susceptibilidade a inundação, entrada da cunha salina, assoreamento.

4. CONCLUSÃO

Nesse sentido, ressalta-se que a cartografia geotécnica, especialmente a carta de materiais inconsolidados, é fundamental para identificar as unidades de terreno com base nas características dos perfis de solos tropicais, da geologia e da geomorfologia da bacia. Na bacia do rio Anil, foram identificadas três (03) fácies distintas: arenosa (30-60m), areno-argilosa (30-20m) e argilosa (0-20m). Essas informações têm relevância crucial para o planejamento territorial da bacia, sobretudo no que se refere à prevenção de processos dinâmicos e problemas ambientais.

De tal forma, destaca-se especialmente a alta impermeabilização das áreas de recarga de aquíferos presentes na fácies arenosa da bacia, o que tem impactos diretos no armazenamento de água nos aquíferos da região. Portanto, é proposta a adoção de medidas para preservar as

áreas vegetadas, especialmente na fácies arenosa de 30-60m, consideradas como áreas de recarga de aquíferos, devido à sua boa permeabilidade, o que contribuirá para a manutenção das reservas hídricas características da região do município de São Luís do Maranhão.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Iris Celeste Nascimento et al. **Geodiversidade da Ilha do Maranhão**. 2018.

CRUZ, W. L. **CONFLITOS DE USO E OCUPAÇÃO EM ÁREAS DE PRESERVAÇÃO PERMANENTE NA BACIA DO RIO ANIL- SÃO LUÍS**. 2019. 77 p.

DIRETORIA DE SERVIÇO GEOGRÁFICO –DSG – **Mapa Planialtimétrico, Folhas 30, 31, 38 e 39 de 1980 na escala 1:10. 000**; São Luís: DSG, 1980.

EMBRAPA. Centro Nacional de Pesquisa de Solos (Rio de Janeiro, RJ). **Sistema brasileiro de classificação de solos**. 2. ed. – Rio de Janeiro: EMBRAPA-SPI, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **CENSO DEMOGRÁFICO**, 2020, Brasília: IBGE, online. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em dez. 2021.

INSTITUTO MARANHENSE DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS CARTOGRÁFICOS - IMESC. **Relatório Técnico de Pedologia do Zoneamento Ecológico Econômico do Estado do Maranhão (ZEE) – Etapa Bioma Amazônico**. Araújo, E. P.; Dias, L. J. B. S.; Catunda, P. H. A. (Org.). São Luís: IMESC, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISA ESPACIAIS -INPE. **Banco de Dados Geomorfométricos do Brasil- TOPODATA**, DSR/INPE, (2008) Disponível: <http://www.dsr.inpe.br/topodata/>. Acesso em fev. 2022.

KLEIN, E.L.; SOUSA, C.S. (Org.) **Geologia e Recursos Minerais do Estado do Maranhão: Sistema de Informações Geográficas – SIG**, Escala 1:750.000. Belém: CPRM, 2012.

LEPSCH, I.F. **Formação e conservação dos solos**. Oficina de textos. São Paulo. 2002, 177 p.

LIMA, LEONILSON. **Avaliação da Impermeabilização do Solo nas Áreas de Recarga de Aquífero no Município de São Luís – MA**. Trabalho de conclusão de curso, UFMA, 2022.

LOLLO, J. A.; ZUQUETTE, L.V. **Utilização da técnica de avaliação do terreno em cartografia geotécnica: sistemática proposta e resultados obtidos para a quadrícula de Campinas**. Simpósio Brasileiro de Cartografia Geotécnica, 2, 1996, São Carlos, Anais...São Carlos: ABGE, 1996.

PEREIRA, Ediléa Dutra. **Vulnerabilidade natural à contaminação do solo e do Aquífero do Reservatório Batatã**. Tese (Doutorado) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Unesp; Rio Claro, 2006.

PRODANOV, C. C. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed. Feevale. Novo Hamburgo, 2013.

Recarga de Aquífero no Município de São Luís – MA. UFMA, 2022.

RIBEIRO, Delony de Queiroz. **Levantamento das características hidrodinâmicas dos Aquíferos da Bacia Hidrográfica do Rio Anil, São Luís – MA**. Monografia, DEGEO/UFMA, São Luís, 120p., 2019.

RODRIGUES, T. L. N. et al. (Org) **Programa de Levantamentos Geológicos Básicos do Brasil: São Luís, Folha SA-23-2-A, Cururupu Folha SA-23-X-C**, escala 1: 250.000, Brasília: CPRM, 1994, 185 p.

ROSSETTI, D. F. **Fácies analysis of the Lower Sucession of the Upper Itapecuru Formation**, São Luís Basin, northern Brazil. In: COSTA, M. L.; ANGÉLICA, R. S. (Eds.). **Contribuições à geologia da Amazônia**. Belém: Falângola, 1997. p.241-284.

SANTOS, L.C.A. **Estudo da bacia do rio Paciência-MA, por meio da análise cartográfica**. Presidente Prudente, 2001. Dissertação (Mestrado em Geografia), FCT_UNESP.

ZUQUETTE, L. V.; GANDOLFI N. **Cartografia geotécnica**, São Paulo: Oficina de texto, 2004, 190 p.

ZUQUETTE, L.V. **Mapeamento geotécnico: Ribeirão Preto**. Relatório Científico, FAPESP, inédito, V. 2, 269p..1993.

CERÂMICA ARTESANAL – POÉTICAS DO PROCESSO

Walter Rodrigues Marques
Doutorando em Educação - USP
waltermarques@usp.br
SEDUC-MA

Paulo César Alves de Carvalho
Mestrando em Educação - UFMA
paulo.cac@ufma.br
UFMA

RESUMO: A cerâmica se insere no escopo das artes visuais, como artesanato. Mas antes disso, é preciso esclarecer que, enquanto prática artesanal, é ancestral. Ou seja, antes das classificações dos fazeres, a cerâmica já fazia parte do cotidiano das sociedades antigas. As civilizações africanas, gregas, mesopotâmicas, minóicas, ameríndias e tantas outras – todas possuíam técnicas de manejo do barro para produzirem seu *modus vivendi* – em maior ou menor grau, utilizaram a cerâmica – tanto utilitária quanto ritualmente. Os vasos serviam para armazenar água, óleos, alimentos e, as urnas funerárias, serviam aos mais variados rituais. Outras peças como potes, filtros, bacias e pequenas peças decorativas (*souvenirs*) ainda são comercializados atualmente. O objetivo da comunicação é trazer um pouco dessa prática ancestral para o campo da discussão acadêmica sobre os processos de modernização da vida e as consequências dessas mudanças para a vida humana com a inserção do plástico em substituição das peças cerâmicas, sobretudo, o pote e o filtro sendo substituído pelo galão de plástico para o transporte e armazenamento de água. Como metodologia, utilizaremos o trabalho de dois oleiros (Maria do Pote e Zé do Carmo) objeto de uma pesquisa já realizada e a prática proveniente dessa pesquisa (poética) no mestrado profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB/UFMA). Dessa forma, buscaremos exemplificar a importância do uso dos vasilhames cerâmicos em vez do plástico, tanto para a saúde quanto para a economia local/regional.

Palavras-chave: Ancestralidade; Cerâmica; Desenvolvimento regional; Práticas artísticas.

1. INTRODUÇÃO

Para este artigo, aliou-se duas proposições: a primeira foi a pesquisa de mestrado e a segunda, uma abordagem sobre sustentabilidade, suscitada no percurso de realização da pesquisa de campo do mencionado mestrado. Ou seja, durante o campo (coleta de dados para construção do produto – objeto dos mestrados profissionais), foi levantada a problemática por um dos interlocutores (Zé do Carmo) sobre a substituição dos potes e filtros cerâmicos por galões de plástico para armazenamento de água. Em um passado não tão distante, eram esses dois objetos cerâmicos – o pote e o filtro – que exercia tal função de armazenamento de água para o consumo diário.

Desta forma, o artigo discorrerá sobre esse processo de coleta de dados para a construção do produto do mestrado (o qual serviu de base para a escrita da dissertação: A CERÂMICA NO ENSINO DE ARTES VISUAIS: Um estudo no Centro de Ensino Paulo VI em São Luís (MA),

2019). Descreverá essa pesquisa de campo e o produto dela construído como recurso didático-pedagógico; e, retoma a questão da sustentabilidade (a qual não foi possível desenvolver na pesquisa do mestrado em tela). Aborda, pois a relação dos objetos cerâmicos com o meio ambiente (questão em voga no atual momento da sociedade capitalista), voltando o olhar para os cuidados com o planeta (o qual o capitalismo desenfreado coloca em xeque a própria sobrevivência da vida como um todo). A abordagem pauta-se em ações que visam minimizar danos causados pelo descarte de plásticos *in natura* nos mangues por de ações educativas como o Cine-mangue, que orienta para a coleta de lixo descartado nesse mangue, produção de artesanato com fibra de bananeira e a ação conjunto com a sociedade civil, universidades e o Poder Judiciário no município de Paço do Lumiar, Maranhão.

2. INSIGHTS INICIAIS

A pesquisa original sobre cerâmica em que se produziu as reflexões quanto à troca dos potes e filtros de barro (cerâmica) pelos galões de plástico para armazenar água, teve origem no mestrado profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB-UFMA). Para chegar ao objetivo deste artigo, é preciso situar os caminhos da pesquisa que levaram a algumas reflexões como os entrecruzamentos com a Arqueologia, com a Antropologia, com a Sociologia e à História.

O Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB-UFMA) é um curso ofertado na modalidade profissional, o que o caracteriza como tendo a missão de focar as pesquisas para o campo empírico. Esse é o objetivo do mestrado profissional – produzir pesquisa na prática, no chão da escola (ou da instituição aplicável). Contudo, a pesquisa pode produzir-se também em outros formatos, como a criação de site, jogo para smartphone, dentre outros.

Desta forma, a pesquisa sobre cerâmica foi voltada para a escola, para a sala de aula, na disciplina Arte – Artes Visuais. Todavia, para propor tal pesquisa, fez-se alguns questionamentos:

De que forma seria ensinado? Quais materiais seriam utilizados? Havia significativa base documental para se trabalhar/ensinar cerâmica na sala de aula sobre o Maranhão? Como a cerâmica estava sendo retratada no conteúdo dos livros didáticos de Arte utilizados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2018-2020)?

Constatou-se que havia certa abordagem da cerâmica nos livros didáticos analisados e em outras referências documentais como livros, artigos, páginas web e outros. mas como levar

isso para a sala de aula? Como sistematizar para que o estudante ´pudesse apreender? Vale ressaltar que, sobre o Maranhão, não havia livros, inclusive, didáticos. Foi então que se pensou em produzir um material didático para ensinar cerâmica na sala de aula. E, por onde começar? O mestrando e proponente havia cursado na Graduação em Educação Artística na UFMA, a disciplina Cerâmica, mas não tinha substrato suficiente para produzir um recurso instrucional. Foi então que, juntamente com o orientador da pesquisa, decidiram começar pelo começo – procurar o professor da disciplina na Graduação – Paulo César, o qual agora figura na construção dessa reflexão.

Foi da conversa com Paulo César que surgiram as primeiras linhas orientadoras para a condução da pesquisa de campo. Algumas conversas sobre lugares que produziam cerâmica como Alcântara, Rosário etc. E, depois disso, um artigo de Deusdedit Filho () também orientou caminhos. Pesquisas na internet apontaram uma dissertação (RELATOS DE MÃOS: a produção artesanal da cerâmica em Rosário-MA) de Rosilene Lima sobre Rosário e uma tese de Denise Bogéa sobre Humberto de Campos (LIBELLUS MARIA DO POTE: Narrativas de pesquisa sobre mediação e visualidades populares). Entrei em contato com Rose e lembrei que conhecia um colega da graduação que morava em Rosário. Sobre Humberto de Campos, minha colega de mestrado conhecia uma ceramista (que para minha surpresa, foi com quem Denise Bogéa havia feito a pesquisa para sua tese – dona Maria do Pote).

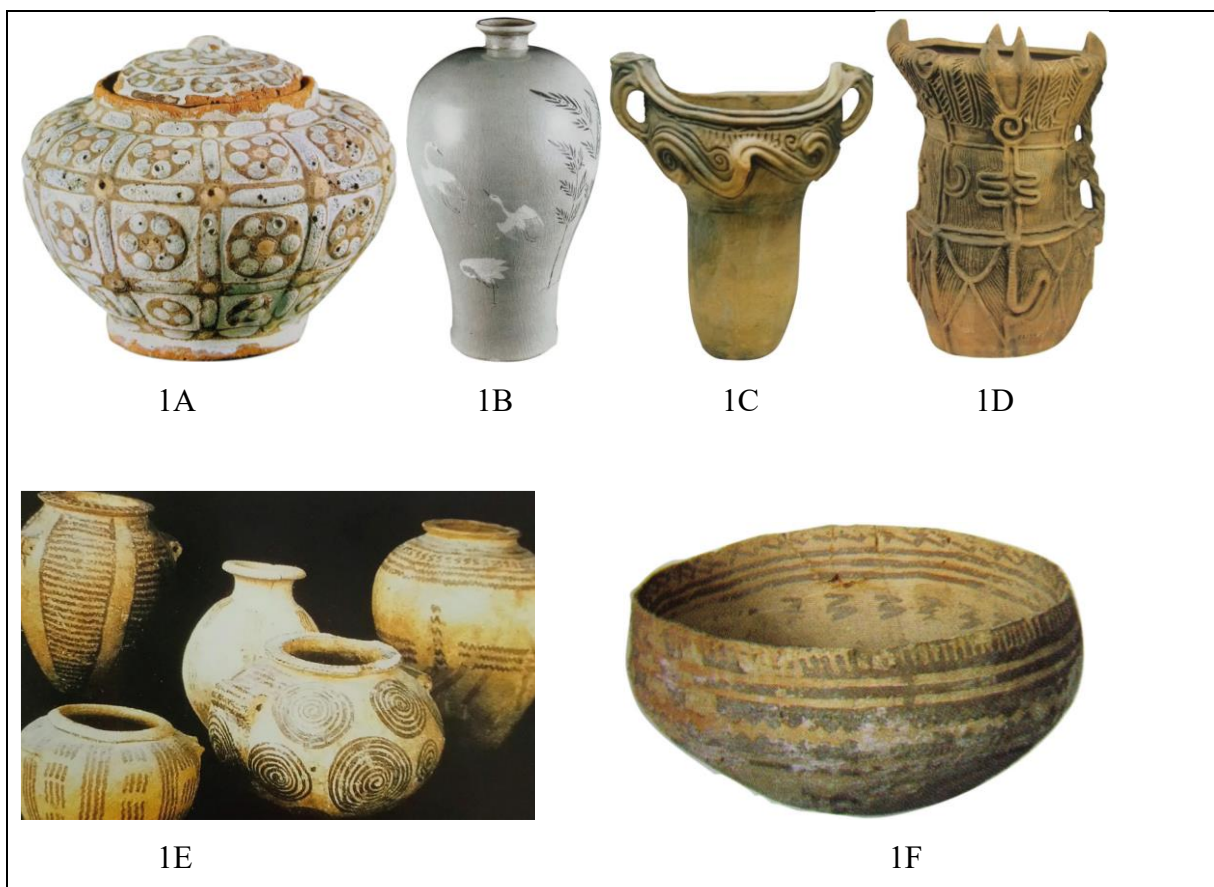
Com tais informações, comecei a sistematizar o material instrucional (apostila, cartilha). Mas não tinha como começar e terminar com o Maranhão. Então, comecei, ainda que de forma muito reduzida, a mapear a história da cerâmica no mundo, desde os livros sobre história da arte e até mesmo a Bíblia. Ficou gigante e tive que recortar até que chegasse a 50 páginas, pois tinha que imprimir uma apostila para cada aluno e como o mestrado profissional é financiado pelo estudante (mestrando), os custos tinham que ser reduzidos, inclusive, diminuindo o quantitativo de alunos que participariam do estudo empírico.

3. CONSTRUÇÃO DO PRODUTO (MATERIAL INSTRUCIONAL, CARTILHA, APOSTILA)

Iniciou-se pela caracterização da matéria-prima da cerâmica, partido para a descrição/demonstração dos materiais e ferramentas utilizadas no processo de feitura das peças cerâmicas. Após essa etapa de classificação, passou-se para a história da cerâmica, descrevendo-a, ainda que muito superficialmente, o desenvolvimento e utilização da cerâmica em dois polos (mundos) culturais: oriental e ocidental. A classificação será demonstrada de forma sequencial para todas as figuras, ou seja, seguindo o título do quadro, conforme abaixo:

a figura 1A refere-se à China (Jarro com tampa. Última Dinastia Chou; século V - III a. C. Cerâmica decorada com pasta de vidro; altura 11,6 cm; diâmetro 13,9 cm), 1B à Coreia (Período Koryo; século XII; Céladon, decoração incrustada; altura 31,10 cm; diâmetro 18 cm), 1C (Datado do período Jomon Médio japonês, este vaso é decorado como de costume, com um elaborado padrão curvilíneo. C. 7500-300 a. C., cerâmica queimada a baixa temperatura, 38 x 33 cm,) e 1D (Período médio Jomon; c. 3000-2000 a. C. Semelhante à cerâmica pré-histórica do mundo todo, os padrões das peças Jomon lembram os motivos que inspiraram os primeiros tecidos) ao Japão, 1E ao Egito (Cerâmica Nagada II, Gerzean, de unos 3.500 a. J. C. Temas de inspiración geométrica, pintados com óxido de Hierro) e 1F à Mesopotâmia (Tijela de Samarra. Norte da Mesopotâmia, 5000-4500 a. C. – Todas as sociedades primitivas produziram artefatos de argila (cerâmica de baixa temperatura) de aspecto semelhante, e a decoração preta baseava-se com frequência nos mesmos símbolos geométricos e naturais. São da Mesopotâmia as obras de cerâmica que obtiveram melhores resultados) (MARQUES, 2019a).

QUADRO 1: MUNDO ORIENTAL: CHINA, COREIA, JAPÃO, EGITO E MESOPOTÂMIA



Fonte: Marques (2019a)

No mundo ocidental, destaca-se três peças gregas, a saber: 2A e 2B (conforme nota de rodapé⁵³⁴) e, 2C (Ânfora/vaso de Dipylon⁵³⁵).

QUADRO 2: MUNDO OCIDENTAL: GRÉCIA



Fonte: Marques (2019a)

A etapa seguinte consistiu em afunilar o tema para uma abordagem mais próxima da realidade dos alunos – os livros didáticos. O PNLD analisado foi o de 2018-2020 e buscava

⁵³⁴ A Grécia está situada no mar Egeu onde floresceu entre 3000 e 2000 a.C. civilizações antecedentes à propriamente dita Grécia. São elas: Creta (minoica), Cíclades (cicládica) e a do continente grego (heládica). A Deusa das Serpentes é uma representação da cultura minoica e o Jarro com asa é de Creta que, “na época dos palácios antigos (2000-1700 a. C.) desenvolveu um tipo de cerâmica célebre pela perfeição técnica e pelos dinâmicos motivos decorativos em espiral” (JANSON, 2001, p. 133 apud MARQUES, 2019a, p. 18).

⁵³⁵ O aparecimento da cerâmica geométrica não apenas na Grécia, mas também na Itália, no Oriente Próximo, é uma clara indicação de que o comércio dos gregos estava estabelecido no Mediterrâneo Central e Oriental, por volta do século VIII a. C. e, a partir do século VII a. C. a arte grega entra em nova fase – o estilo orientalizante (JANSON, 2001 apud MARQUES, 2019a, p. 19).

Esse novo estilo está diretamente relacionado com as relações comerciais dos gregos com o Egito e o Oriente Próximo compreendido entre 725 e 650 a. C. Comparando-se a ânfora de Elêusis com o vaso de Dipylon, distantes cem anos da produção, é nítida a mudança (JANSON, 2001 apud MARQUES, 2019a, p. 19).

explicitar a forma como a cerâmica figurava nesses livros didáticos de Arte. O quadro 3 é composto pelas figuras: 3A⁵³⁶, 3B⁵³⁷, 3C⁵³⁸, 3D⁵³⁹, 3E⁵⁴⁰, 3F⁵⁴¹, 3G⁵⁴², 3H⁵⁴³ (MARQUES, 2019a).

QUADRO 3: A CERÂMICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ARTE DO PNLD 2018-2020



Fonte: Marques (2019a)

⁵³⁶ Relação e informação: culturas indígenas. Escultura em terracota representando o índio forte e altivo dos tempos do império brasileiro. Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro. A escultura de Francisco Chaves Pinheiro (1822-1884) é uma alegoria do império brasileiro, representado pela figura de um índio forte e altivo. Ele usa uma tanga, um cocar indígena e uma capa, e segura um cetro e um escudo com o brasão do Império (Meira et al., 2016, p. 18).

⁵³⁷ Boneca em cerâmica do Vale do Jequitinhonha. Relação e informação: a cerâmica em outros momentos. Boneca do Vale do Jequitinhonha.

⁵³⁸ Ocarinas (flautas de cerâmica). Relação e informação: arte e cultura indígena – arte e matéria. As flautas de cerâmica (ocarinas) são encontradas nas culturas chinesa, andina, dentre outras. São objetos de mais de 12 mil anos antes de Cristo.

⁵³⁹ Pano de barro. Relação e informação: dança e gastronomia. Pano de barro com comida.

⁵⁴⁰ Relação e informação: África ancestral e Brasil contemporâneo. Ifé (cabeça coroadada de uma rainha iorubá Ile-Ifé; século XII-XV; terracota, 25 cm; Museu Nacional Ile-Ifé, Nigéria. Nessa escultura, a imagem naturalista de uma cabeça feminina com uma coroa de pedras pode representar Oluwo, uma oni, isto é, uma governante de Ile-Ifé. Segundo a tradição, ela teve seus trajes reais respingados de barro, ao sair na chuva, e teria ordenado a pavimentação dos lugares públicos e os santuários com fragmentos de cerâmica (Meira et al, 2016, p. 77).

⁵⁴¹ Tanga de cerâmica marajoara. Relação e informação: culturas indígenas no tempo. Tanga de cerâmica marajoara; 400-800 d. C. Museu de História Natural de Nova York, EUA.

⁵⁴² Urna mortuária. Relação e informação: canto e memória. Objetos produzidos pelos povos Guarani.

⁵⁴³ Vasilhame do povo Asurini. Relação e informação: patrimônio imaterial e a arte indígena: cerâmica do médio rio Xingu, Altamira, Pará.

Seguindo a trilha do afunilamento, abordou-se também a cerâmica nas civilizações pré-colombianas: no México e América Central, no Sudoeste Norte-Americano e, Sul-Americana – Peru, representadas pelo quadro 4 e as figuras 4A⁵⁴⁴, 4B⁵⁴⁵, 4C⁵⁴⁶, 4D⁵⁴⁷, 4E⁵⁴⁸, 4F⁵⁴⁹, 4G⁵⁵⁰, 4H⁵⁵¹, 4I⁵⁵², 4J⁵⁵³, 4K⁵⁵⁴.

QUADRO 4: CIVILIZAÇÕES PRÉ-COLOMBIANAS



⁵⁴⁴ Mulher ajoelhada beijando um cão. Cerca de 1100 a 500 a. C.; terracota modelada com traços de policromia; altura 8 cm; de Tlatilco.

⁵⁴⁵ Vaso com motivos florais. 200 d. C.; terracota cinza-escuro com motivos em baixo-relevo e traços de tinta vermelha; altura 19 cm; de Cerro de las Mesas; cerâmica da cultura totonaca.

⁵⁴⁶ O Deus Velho. 400-600 d. C.; urna funerária de terracota pintada – deus do fogo; altura 28 cm; de Monte Alban – zapoteca.

⁵⁴⁷ Bilha com cabeça de cabrito. 1300-1521 d. C.; terracota pintada; altura 26 cm; arte Misteca.

⁵⁴⁸ Tigela Gila Butte. Tigela Gila Butte pintada e entalhada em vermelho sobre amarelo claro (Hohokam, Período Colonial, Fase Gila Butte, ca. 750-850 d. C.).

⁵⁴⁹ Jarra ovóide Santa Cruz. Jarra ovóide Santa Cruz em vermelho sobre amarelo claro (Hohokam, Período Colonial, Fase Santa Cruz, ca. 850-950 d. C.).

⁵⁵⁰ Jarra de grãos carretas. Jarra de grãos carretas em preto sobre alaranjado com efígie de tartaruga (Casas Grandes, Período Médio, ca. 1280-1450 d. C.).

⁵⁵¹ Trombeta. Trombeta, início da Era Cristã ao séc. VIII d. C. Cerâmica do Peru.

⁵⁵² Vaso duplo com alça ponte. 1100 a 1400 d. C.; Peru, 22 x 25,5 cm.

⁵⁵³ Cântaro antropomorfo. 900 a 1400 d. C.; cerâmica Chancay; 43,6x 43 cm.

⁵⁵⁴ Vaso duplo com alça ponte. 100 a 1400 d. C.; Peru, 18,5 cm.

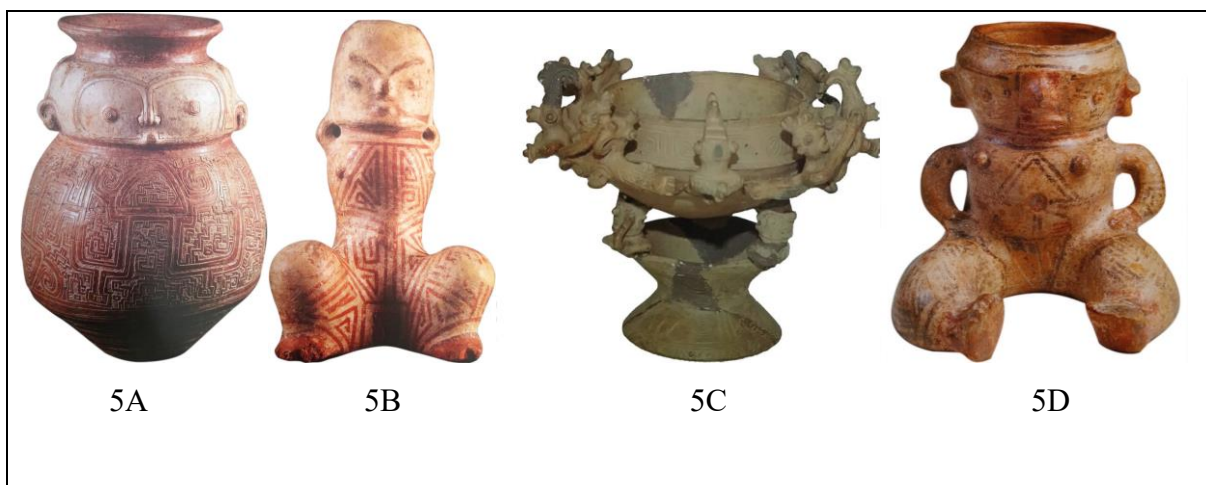


Fonte: Marques (2019a)

Finalmente, abordou-se a cerâmica no Brasil - no Norte e Nordeste do Brasil.

Pará: *Cultura Marajoara* (5A⁵⁵⁵, 5B⁵⁵⁶), *Cultura Santarém* (5C⁵⁵⁷, 5D⁵⁵⁸), *Cultura Konduri* (5E⁵⁵⁹); Amapá: *Cultura Maracá* (5F⁵⁶⁰). As figuras 5G⁵⁶¹ e 5H⁵⁶² são Tupiguarani.

QUADRO 5: CERÂMICA NO BRASIL – NORTE E NORDESTE



⁵⁵⁵ Urna funerária. 400-1400 a. D. (cerâmica Marajoara da Ilha de Marajó), 53 cm.

⁵⁵⁶ Estatueta feminina oca em forma de falo. 400-1400 a. D. (cerâmica Marajoara da Ilha de Marajó), 23,5 cm.

⁵⁵⁷ Vaso antropomorfo. A cerâmica Santarém é caracterizada por uma decoração rebuscada, na qual as figuras humanas ou de animais estão sempre presentes. O vaso cariátides é uma das peças mais representativas dessa cultura.

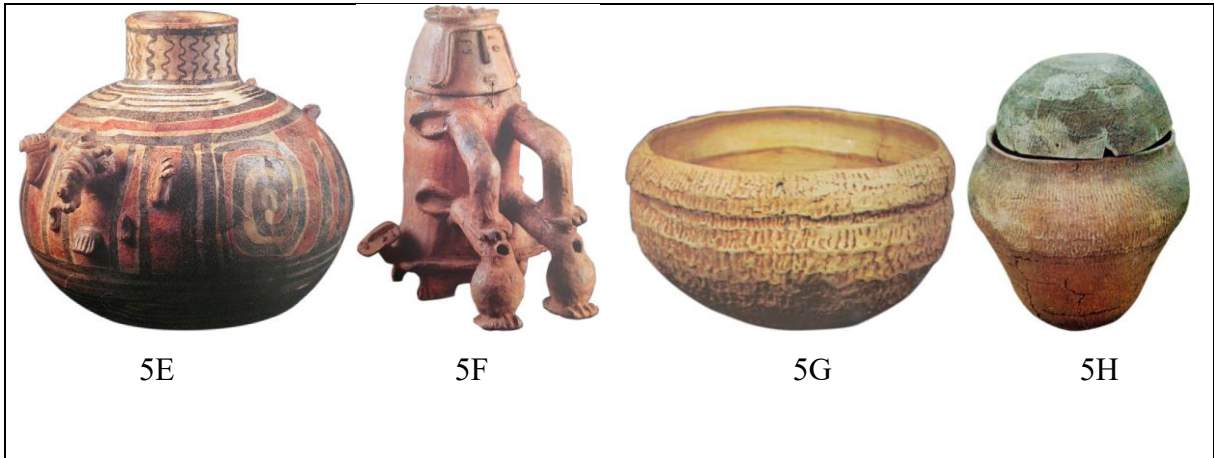
⁵⁵⁸ Vaso antropomorfo. Cerâmica Santarém, Pará; 1000 a 1400 a. D.; 11 cm.

⁵⁵⁹ Vaso globular. Cerâmica policroma Konduri, Pará, 28 cm.

⁵⁶⁰ Urna funerária antropomorfa. Cerâmica Maracá, sul do Amapá, 34 cm; cerca de 1000 a. D. até o contato com os colonizadores europeus.

⁵⁶¹ Urna funerária. Zanini (1983).

⁵⁶² Vasilhame. Zanini (1983).



Fonte: Marques (2019a)

Maranhão – Humberto de Campos (as figuras 6A, 6B, 6C, 6D, 6E são da olaria de Maria do Pote) e Rosário (as figuras 6F, 6G, 6H, 6I, 6J, 6K, 6L são da olaria de Zé do Carmo).

QUADRO 6: CERÂMICA NO BRASIL – NORDESTE (MARANHÃO: ROSÁRIO E HUMBERTO DE CAMPOS)





6F



6G



6H



6I



6J



6K



6L

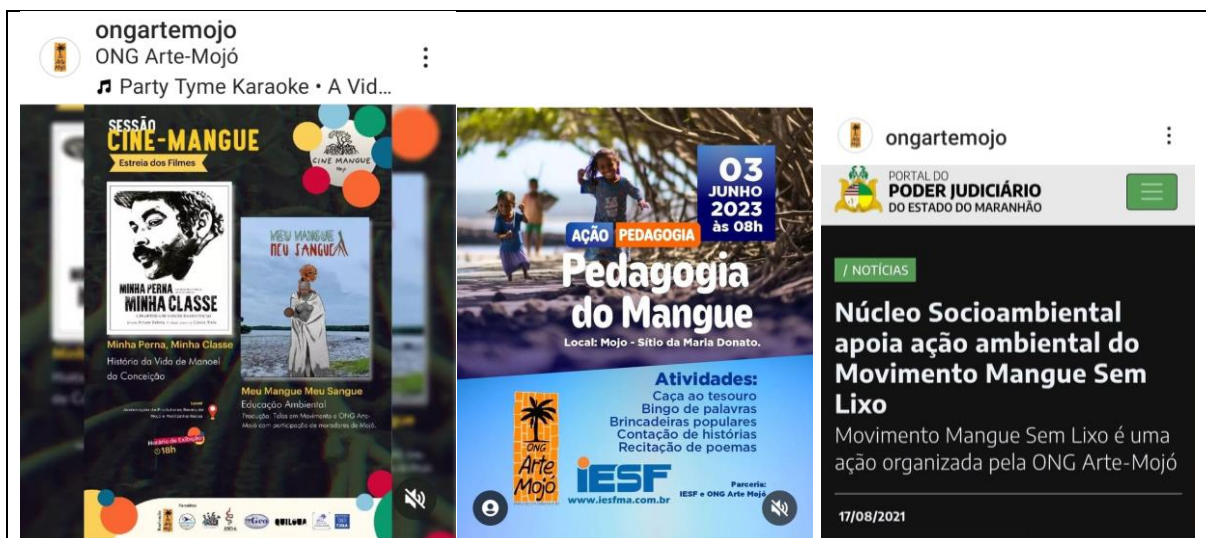
Fonte: Marques (2019a)

Esses foram os passos para construir o produto – os caminhos metodológicos que esta pesquisa seguiu. A aplicação não será objeto deste artigo, pois ficaria extenso em conteúdo, porém, o material está disponível online, com link nas referências.

4. REFLEXÕES SOBRE A CONEXÃO ARTE E SUSTENTABILIDADE

Abaixo descrevemos algumas ações em torno da reflexão sobre a sustentabilidade como questões ambientais: a poluição, descarte desordenado de lixo no ambiente *in natura*.

QUADRO 7: AÇÕES ONG ARTE-MOJÓ



Fonte: Os autores

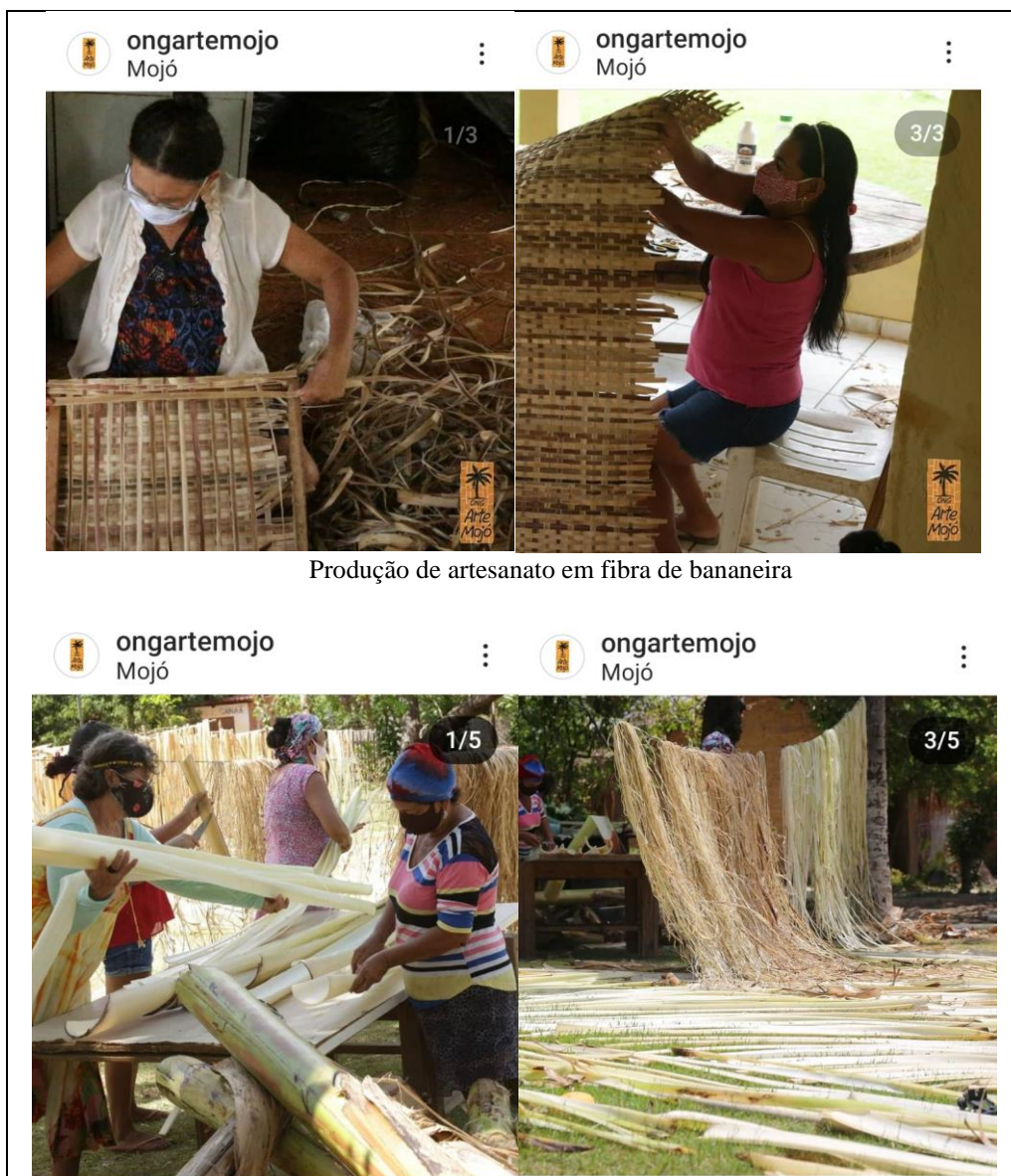
O quadro 7 faz um apanhado geral das ações realizadas no município de Paço do Lumiar para a conscientização da população quanto aos prejuízos que a poluição do meio ambiente pode causar à vida, tanto das pessoas quanto de animais e plantas. Destaca-se o Cine-manguê, uma ação pedagógica da Faculdade IESF e do Poder Judiciário para conter a degradação do ambiente.

Conforme pode ser visto, o quadro 8 traz ações em torno da produção de artesanato com fibra de bananeira. Vários utensílios sustentáveis como bolsas, sacolas, tapetes e outros são produzidos com a fibra, gerando renda para a população local e ainda contribuindo para a sustentabilidade.

QUADRO 8: ARTESANATO MOJÓ



Utensílios artesanais em fibra de bananeira



Produção de artesanato em fibra de bananeira

Fonte: Os autores

No quadro 9 abaixo, destaca-se as ações do Cine-mangue, no qual apresentamos a produção dos vídeos com a própria população local participando das gravações.

QUADRO 9: CINE-MANGUE



Fonte: Os autores

Já no quadro 10 abaixo, apresentamos as ações em torno da limpeza do mangue, o que é feito também com os estudantes, tanto de escolas em nível básico como de universidades e faculdades.

QUADRO 10: MOVIMENTO MANGUE SEM LIXO



Fonte: Os autores

As reflexões em torno da sustentabilidade e do cuidado com o meio ambiente é uma temática que precisa ser abordado em todos os campos do conhecimento e todos os níveis da sociedade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo propôs-se inicialmente a aprofundar-se nas questões de substituição dos potes e filtros de cerâmica pelos galões de plástico para armazenamento de água, porém, outras questões como o descarte de materiais *in natura* na natureza, aqui o espaço em que se constata esse descarte é o mangue, se mostraram mais urgente a discutir.

No que consiste à pesquisa de mestrado que suscitou as discussões, explorou-se a produção do produto, contudo, a aplicação também não foi possível desenvolver para discutir, posto que deixaria demasiado longo o texto. Em momento oportuno, abordar-se-á as questões que ficaram de fora desse artigo, mas que foram anunciadas.

Vale ressaltar que, tanto o produto da pesquisa empírica quanto a dissertação encontram-se online e o link está disponível nas referências.

REFERÊNCIAS

JANSON, H. W. **História geral da arte**. – 2. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2001. – (v. 1).

LEITE FILHO, Deusdedit Carneiro. Cerâmica: perpetuando o nosso saber ancestral. In: NUNES, I. A (org.). **Olhar, Memória e Reflexões sobre a gente do Maranhão**. Comissão Maranhense de Folclore. São Luís, 2003.

LIMA, Rosilene Martins de. **RELATOS DE MÃOS: a produção artesanal da cerâmica em Rosário-MA**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioespacial e Regional). – Universidade Estadual do Maranhão. São Luís, 2013.

LIMA, Rosilene Martins de. A cerâmica artesanal na contemporaneidade. In: SANTOS, Denilson Moreira et al (org.). **Artesanato no Maranhão: práticas e sentidos**. - São Luís: EDUFMA, 2016.

MARQUES, Walter Rodrigues. **ARTE CERÂMICA NO MARANHÃO**. Orientador: João Fortunato Soares de Quadros Júnior. 2019 (a). 52 f. Material instrucional – Recurso didático-pedagógico (Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019. Disponível em: https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/programa/documentos_stricto.jsf?lc=pt_BR&idPrograma=1381&idTipo=6. Acesso em: 28 jul. 2023.

MARQUES, Walter Rodrigues. **A CERÂMICA NO ENSINO DE ARTES VISUAIS: Um estudo no Centro de Ensino Paulo VI em São Luís (MA)**. Orientador: João Fortunato Soares de Quadros Júnior. 2019 (b). 241 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/2960>. Acesso em: 28 jul. 2023.

SOARES, Denise Bogéa. **LIBELLUS MARIA DO POTE**: Narrativas de pesquisa sobre mediação e visualidades populares. Tese (Tese de Doutorado). – Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual. – Universidade Federal do Goiás: Goiânia, 2016.

COLÔNIA Z-35: LUTAS E RESISTÊNCIAS PARA O FIRMAMENTO DA COMUNIDADE PESQUEIRA EM ESTREITO-MA

Vitoria Sousa de Oliveira
Graduando em Ciências Humanas/Sociologia
vitoria.oliveira@discente.ufma.br
UFMA

Kárita Maria Madalena Silva Macêdo
Graduando em Ciências Humanas/Sociologia
silva.karita@discente.ufma.br
UFMA

Virna Nascimento Moraes
Graduando em Ciências Humanas/Sociologia
virna.moraes@discente.ufma.br
UFMA

Alexandre Peixoto Faria Nogueira
Professor do curso de Licenciatura em Ciências Humanas
alexandrepefn@gmail.com
UFMA

RESUMO: Considerando as 245 licenças ativas de pescadores artesanais da Colônia Z-35 segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e as transformações nas indústrias energéticas, em especial a construção da Unidade Hidroelétrica de Estreito/MA (UHE), o presente trabalho visa analisar como tal implantação impactou no trabalho e na vida cotidiana dos pescadores artesanais da Colônia Z-35. Nossa análise baseia-se na relação Capital x Trabalho por meio do conflito entre o Consórcio Estreito Energia (CESTE) e a comunidade pesqueira local. Portanto, a pesquisa vai abordar um estudo de casos políticos e socioambientais construídos historicamente a partir da conflitualidade entre pescadores artesanais x UHE. Para tanto, realizamos trabalho de campo, tanto na Colônia Z-35, com a qual se fez presente Edivaldo Fernandes Lima (presidente dos pescadores), como também, na própria UHE de Estreito/MA, a fim de obtermos as duas narrativas do conflito. Para um aprofundamento dos fatos realizamos entrevistas com 51 pescadores, com intuito de compreender as divergências entre a Colônia Z-35 e o CESTE. Neste sentido, valem das contribuições de Fredrich Engels sobre a “A dialética da natureza”, visto que o ser humano foi capaz de deixar sua marca no meio ambiente, destruindo plantas e animais, bem como mudando a aparência do clima de seu habitat. Ele até elevou o nível dessas mudanças a ponto de os efeitos de suas ações serem irreversíveis (ENGELS, 2023). Com isso, buscamos pensar, também, como a sociedade se coloca diante dessas situações (CABRAL; MOTA; OLIVEIRA, 2014). Logo, percebemos um embate gerado a partir de ambas visões sobre o uso da natureza entre as partes envolvidas, uma vez que, os pescadores artesanais se apropriam dela para garantir não só o seu sustento, mas a sua própria reprodução social; ao mesmo tempo que as empresas associadas à UHE, por sua vez, se apropriam do ecossistema visando sobretudo a acumulação de capital às custas da precarização dos sujeitos que ali reproduzem seus modos de vida e da degradação ambiental do território pesqueiro. No entanto, nesse momento da investigação empenhamos em demonstrar a realidade existente na comunidade pesqueira, levando em consideração os sujeitos sociais em luta que são os pescadores artesanais.

Palavras-chave: Colônia Z35. CESTE. Conflito. Desenvolvimento.

1. INTRODUÇÃO

A colônia Z-35 institucionalizada em documentos no ano de 1988 na cidade de Estreito do Maranhão, localizado a oeste, estando em uma distância de 750 km da capital de São Luís com uma população estimada de 43.097 habitantes é a única urbe que detém divisórias hidrelétricas com o estado do Tocantins. A usina hidrelétrica está localizada no trecho mais estreito do Rio Tocantins, provavelmente por se tratar tanto de um ambiente técnico e estratégico que possibilita melhor rendimento para o CESTE (Consórcio Estreito Energia Usina Hidrelétrica Estreito)⁵⁶³.

A partir do contexto geográfico identificamos por meio do mapeamento da área territorial que, na hidrelétrica e na Colônia Z-35 há pescadores filiados e ativos trabalhando próximos a usina; usufruindo da pesca como um fator de sobrevivência e tradição de costumes. No entanto, analisamos diversas conflitualidades presentes nessa perspectiva. Por um lado temos a colônia Z-35 composta por pescadores artesanais que utilizam matérias para pesca, como: canoa motor, remo, rede, linhas para anzóis, isopor, etc. Já em outro momento observamos o Consórcio (Estreito Energia, Usina Hidrelétrica de Estreito) detendo de uma ampla equipe técnica com vários tipos de setores as quais dispõem das gerências das empresas (Engie, Vale, Alcoa e Intercement).

Metodologicamente, a pesquisa se distingue por ser quali-quantitativa e etnográfica, incluindo uma revisão da literatura, um exame documental dos diagnósticos, planos e programas ambientais e entrevistas com os pescadores afetados. Logo, em nossas observações feita pela visita técnica entre os dias 18 e 19 de julho de 2022 e também por meio de uma roda de conversa com Edivaldo Fernandes Lima⁵⁶⁴, evidencia-se uma dialética presente entre os próprios objetivos dos sujeitos da pesquisa. Nessa perspectiva, por um ângulo existe a CESTE expandindo economicamente suas parcerias e seu trabalho no sentido do desenvolvimento e progresso. E de outra maneira há os pescadores artesanais da Colônia Z-35, que em boa parte constituem famílias ribeiras que foram e são atingidos diretamente pelo impacto ambiental ocasionado com a entrada da hidrelétrica, ademais, afetando a identidade territorial da

⁵⁶³ Responsável pela construção o consórcio Estreito Energia (CESTE), formado pela Engie (40,07%), sendo a majoritária responsável pelos reparos das máquinas, a Vale (30%), a Alcoa (25,49%) e a Intercement (4,44%), além disso, a Usina tem uma extensão de 260,23 km e uma capacidade de 5.400x 106m³, sendo 400 km² de áreas inundadas. CESTE tem por finalidade a geração de energia elétrica por meio de fio d'água que consiste em aproveitar as margens do rio sem necessariamente criar um reservatório de acumulação, sendo assim, é um conjunto de obras e equipamentos que utiliza a água como recurso básico para fornecer a força necessária para o funcionamento de turbinas.

⁵⁶⁴ Presidente atual da colônia Z-35 desde 2014.

comunidade, principalmente no que diz respeito à sua relação com o rio Tocantins, tanto no plano econômico quanto no cultural.

Se a temática envolvendo o homem e sua relação com o meio (natureza) caracteriza em boa parte por usurpação e degradação do sistema ambiental (ENGELS, 2023), podemos afirmar que percebemos através do próprio modo de trabalho e objetivos dos usos naturais, a diferença com o trato do meio ambiente a respeito do CESTE e pescadores artesanais da colônia z-35. Assim, o presente trabalho analisou como tal implantação energética impactou na própria sobrevivência da comunidade pesqueira.

Nesse sentido, o artigo será organizado em duas partes; uma que visa compreender especificamente sobre o contexto histórico da colônia Z-35, as vivências dos pescadores e seus usos do meio ambiente. Pretendemos caracterizar o impacto ocasionado da usina hidrelétrica a partir, também, do próprio consórcio de empresa filiadas. Por conseguinte buscou analisar, ademais, sobre o conceito de atingidos (FOSCHIERA, 2009).

Portanto, dentro dessas temáticas iremos discutir sobre uma visão de casos políticos e socioambientais construídos historicamente a partir da conflitualidade entre pescadores artesanais x UHE.

2. COLÔNIA Z-35: UM CONTEXTO HISTÓRICO ETNOGRÁFICO SOBRE OS IMPACTOS AMBIENTAIS

2.1 Visita técnica à UHE de Estreito-MA

De acordo com o instrutor técnico da visita à UHE de Estreito-MA, o objetivo da Usina Hidrelétrica de Estreito é converter a força das águas do rio em energia elétrica. Sua operação ocorre em várias etapas, começando com a construção da barragem que serve para bloquear o fluxo natural do rio e criar o reservatório onde a água do rio se acumula. Com isso, o reservatório cria um nível d'água e capta água em volume adequado para a produção de energia elétrica e controla a vazão do rio em épocas de chuva e evaporação. O sistema de abastecimento de água (adução) é formado por tubulações que fornecem água para a casa de força. Dentro deste sistema estão turbinas conectadas ao gerador onde a água é movida para conversão. A estrutura de funcionamento da usina, basicamente, é composta por estas fases: Barragem, Sistema de Captação e adução de água, Casa de Força (onde se encontra turbinas e geradores) e Vertedouro.

E assim, de modo geral, para produzir eletricidade a partir da energia elétrica, é necessária a saída de um rio. Esse rio é o Rio Tocantins. Também são necessários o desnível do terreno e a quantidade de água disponível para armazenar e canalizar em grandes turbinas

(figura -1); o movimento dessa água faz com que as turbinas girem e adicionem geradores para produzir eletricidade. No entanto, é nesse processo que muitos peixes acabam morrendo por não conseguirem atravessar os vertedouros.

Figura 1- turbinas em operação

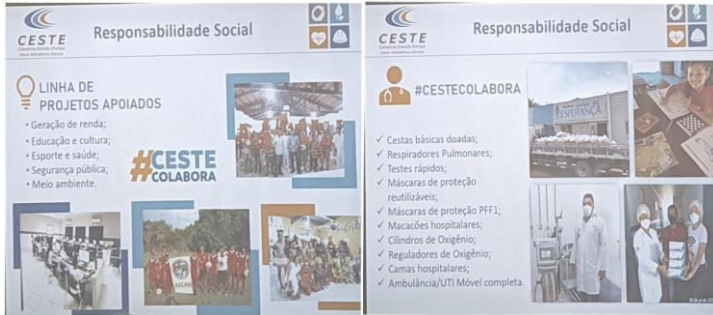


Fonte: autores, 2022.

Durante a visita à Usina Hidrelétrica de Estreito, alguns pontos importantes devem ser destacados: existiu uma breve apresentação guiada por um engenheiro florestal da usina, que explica o funcionamento do empreendimento, o processo de “conquista” do local e a justificativa de escolha da área, as ações sociais e doações promovidas pela CESTE, além de apresentar também as empresas que compõem o consórcio e as ações de preservação ambiental que emanam da empresa. Após esse momento, inicia-se um tour por toda a instalação, em que o engenheiro responsável descreve todos os processos de funcionamento da hidrelétrica, sempre dando ênfase no grau de produtividade e alcance da empresa, além do capital investido no local. Todo esse processo, funciona como uma maneira de validar ou mesmo mostrar aos visitantes que ainda havendo grande nível de degradação ambiental e para além disso, a precarização da classe de pescadores artesanais da cidade, o empreendimento é algo que compensatório visto sua complexidade. Vale analisar aqui algumas ações acerca do caráter de Responsabilidade

social assumido pela, empresa vejamos então a imagem 1 e 2 a seguir apresentadas na sala de visita técnica por meio de slides:

Figura 2- Slides apresentados pelo palestrante



Fonte: autores, 2022.

Figura 2 - Políticas sociais

Responsabilidade Social

Com uma política voltada para o desenvolvimento sustentável da região da **UHE Estreito**, o **CESTE** investe em ações que promovam a melhoria da qualidade de vida da população local. Ações que vão além das previstas no **PBA** do empreendimento.

Por meio de parcerias com os governos estaduais e municipais, o **CESTE** reforçou as áreas de educação, segurança, saúde, meio ambiente e infraestrutura dos municípios alcançados pelo empreendimento.

Desde o início do empreendimento, o **CESTE** reequipou hospitais, reformou e ampliou postos de saúde, construiu abrigo para idosos e creches para crianças, além de escolas e bibliotecas. Também construiu delegacias, doou viaturas de polícias, ambulâncias, tratores e ônibus escolares.

Além destes benefícios diretos, o **CESTE** estimula a prática da cidadania, a saúde, a educação, a capacitação profissional, a cultura e o lazer, por meio de projetos sociais de grande alcance nas comunidades.

Fonte: CESTE, 2022.

Na primeira imagem podemos inclusive perceber que existe um importante mediador das ações da empresa, o poder público, representado pelo governo estadual e municipal. Percebemos também que as ações direcionadas aos pescadores artesanais da cidade de Estreito são escassas, pois, ao afirmar que o CESTE investe em ações que promovam a melhoria da qualidade de vida da população local – não mencionando a categoria “pescadores”, que diga-se de passagem, é uma das principais afetadas pela instalação da usina na cidade – acaba por inviabilizar cada vez mais a classe de pescadores da cidade, de modo que sua forma de existir naquela sociedade não é considerada pela empresa no momento em que se pensam ações sociais destinada a própria sociedade. Dentre a linha de projetos apoiados e doações feitas pela empresa, cabe a nós o seguinte questionamento: “Para quem são destinados esses investimentos que têm caráter de reparação? Será que isso chega aos pescadores artesanais da Colônia Z-35?”

Se chega, será que realmente é suficiente para conferir-lhes uma condição de existência e de vida digna?”

Tomados por um ideário de desenvolvimento e progresso, aqueles que não reconhecem a legitimidade da luta dos pescadores artesanais que sempre vai estar condicionado a pensar a usina como um acontecimento dotado apenas de qualidades e vantagens para a cidade. Nesse sentido, vejamos que há uma contradição que versa sobre a narrativa dos pescadores e o que é amplamente veiculado pelo CESTE. Isso porque, ao analisar o posicionamento da empresa, pode-se identificar que constantemente estão se valendo de procedimentos institucionais e formais, afirmando-se como donos legítimos da área ocupada.

2.2 Impactos Ambientais Simbólicos e físicos ocasionados aos pescadores artesanais

A colônia de pescadores fundada em 1988 no dia 7 de fevereiro com o objetivo de garantir os direitos sociais do pescador artesanal; atualmente, a Lei 8.213/91⁵⁶⁵ aborda pescador artesanal como aquele “que faça da pesca profissão habitual ou principal meio de vida”. Nesse sentido, a quantidade de associados à colônia de pescadores são 245 licenças ativas. Esta mesma colônia tem uma área de jurisdição abrangendo a barra do rio de Porto Franco, atingindo todo o rio Tocantins, até Manoel Alves Grande.

A partir de uma conversa com Ramiro Francisco de Oliveira de 81 anos de idade (pescador artesanal da colônia Z-35) percebemos que os costumes, a forma como pescador da comunidade tradicional trata a natureza ao seu redor são hábitos que vêm sendo transmitidos através da educação de geração para geração. Nessa corrente de entrevistas ficou notório que os usos da natureza por parte da Colônia Z-35 se baseia na própria sobrevivência e vínculo afetivo com o meio ambiente. Assim alguns relatos de interlocutores nos ajudam a compreender sobre a relação pescador x natureza:

A minha relação é desde sempre, porque meu pai é pescador, minha mãe é pescadora... aí já tem aquele carinho pelas águas do rio. É que nem na casa da gente; que a gente sempre desde pequena convivendo com os peixes com a natureza, é maravilhoso. Quando a gente fica dois dias sem ir, a gente fica ruinzinha porque é muito bom (Entrevistado isopor; entrevista realizada em 2022)

A pescaria é meu trabalho, ambiente do qual retiro parte do meu sustento, e também juntos com os filhos tentamos ter um pouco de lazer, temos um barraco onde acampamos, já na cidade cumpro meu papel de mãe e esposa com filho na escola. (Entrevistado Maria; entrevista realizada em 2022)

565 Lei 8.213/91, considere o que segue: I. O concedido, como indenização ao segurado quando, após a consolidação das lesões decorrentes de acidente de qualquer natureza, resultarem sequelas que impliquem redução da capacidade para o trabalho que habitualmente exercia.

Para Carvalho e Rolims, “o contexto histórico de desenvolvimento da sociedade é possível perceber que, desde a formação do mundo, o ser humano tem modificado o ecossistema para suprir seus interesses.” (DE CARVALHO, Mariana Aparecida Adalberto; ROLIMS, Neide Duarte. p. 1, 2023). Ademais, Gabriel Ortiz Voser, defende que “tal ideia de benefício, no senso comum, com a qual se pretende, em geral, legitimar a atribuição de valor positivo à utilidade das coisas como bens, é também a justificativa para uma ideologia em que o lucro figura como um valor soberano” VOSER ORTIZ, Gabriel. p. 313, 2023).

Portanto foi possível observar nas entrevistas que o uso da natureza por parte dos entrevistados se baseia em uma relação não de lucro, mas de dependência e afeição. Dependência e conexão afetiva que vem sendo ameaçada e fragilizada desde a implantação da Hidrelétrica.

Figura 3- Atividades atingidas após a construção da Hidrelétrica



Fonte: PEREIRA, Marcelo. Pesquisa de campo, 2012. Disponível em:
<http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/233>

As mudanças são observadas nas atividades desenvolvidas pelos pescadores, que caíram de 20% antes da barragem para 17% após o embarque; Ademais houve variações negativas após o início da usina nas atividades exercidas por barqueiros e feirantes, caindo de 13% e 7% antes da usina, para 10% e 3% após a revelação, respectivamente de acordo com o gráfico da imagem 3.

Com a implantação da Usina Hidrelétrica no município de Estreito (Maranhão), o consórcio CESTE informa que cerca de 2 mil famílias tiveram que ser remanejadas dos seus locais de moradia, como um dos impactos causados pela construção do empreendimento energético. Mas os impactos não se restringiram somente nesse fato. Na tabelas 1 podemos compreender como em 2022 os pescadores artesanais estão tendo diversas dificuldades com o próprio trabalho, alimentação e vínculo com o rio.

TABELA 1- Relatos de 2022 dos pescadores artesanais da Colônia Z-35 a respeito do impacto da hidrelétrica
“Nós costumava pegar dourado, filhote e ver os cardumes de peixes subindo da saudade.”
“Nós tinha muita fartura antes da barragem ser feita pois nossa terra era muito fértil às beira do rio.”
“E pelas quantidade de peixe q não tem mais.”
“A sensação é de tristeza por não ter peixes nos rios por conta do desmatamento na beira dos rios.”
“Era muito boa, antes da hidroelétrica tiamos o prazer de irmos pescar pois víamos peixes de muitas espécies, depois da hidroelétrica temos o desprazer de irmos pescar e não pegar peixe e ainda percebemos que alguns peixes estão em instrução.”
“As pescaria ante era muito boa a gente pegava dois caixa de peixe depois da barragem a gente nu pega né meia caixa de peixe e porrisso de nós estamos prejudicado.”

A Colônia de Pescadores Z-35 sofre de um apagamento territorial, social e econômico diante das indulgências no qual são submetidos (Gráfico 1 e tabela 1), ainda no fim das instalações. O atual presidente da Colônia Z-35, Edivaldo Fernandes Lima Rocha, se apresentou em algumas reportagens⁵⁶⁶ compartilhando seu total desamparo diante da CESTE; com a inicialização dos trabalhos de energia, a comunidade da pesca que desde então não havia tendo nenhum amparo, comunicaram que com essa mudança do rio, há mortes de peixes os quais eram tão comuns.

⁵⁶⁶ O documentário evidencia alguns relatos e expõem imagens e vídeos que caracterizam justamente os impactos ocasionados aos pescadores artesanais. DOMINGOS, Dutra. A barragem de Estreito está trazendo prejuízos irreparáveis à população. [S. l: s. n.], 28 de Abr. de 2011, vídeo (14 min). Publicado pelo canal Domingos Dutra. Disponível em: <https://youtu.be/UcG40jWZzkg>. Acesso em 12 de junho de 2023.

Figura 4 - Tabela da extinção de peixes

Peixe (Nome Popular)	Nome Científico	Novos	Extintos
Pacu branca	Myloplus rubripinnis		X
Pacu com manteiga	Piaractus mesopotamicus		X
Curimatá	Prochilodus lineatus		X
Piraíba	Brachyplatystoma filamentosum		X
Surubim	Pseudoplatystoma corruscans		X
Piabanha	Brycon insignis		X
Piranha	Pygocentrus nattereri	X	
Corvina	Argyrosomus regius	X	
Cará	Geophagus brasiliensis	X	
Jaú	Zungaro zungaro		X
Caranha	Lutjanus cyanopterus		X
Ladina sardinha	Sardinops sagax		X
Grampará (Mapará)	Hypophthalmus edentatus	X	

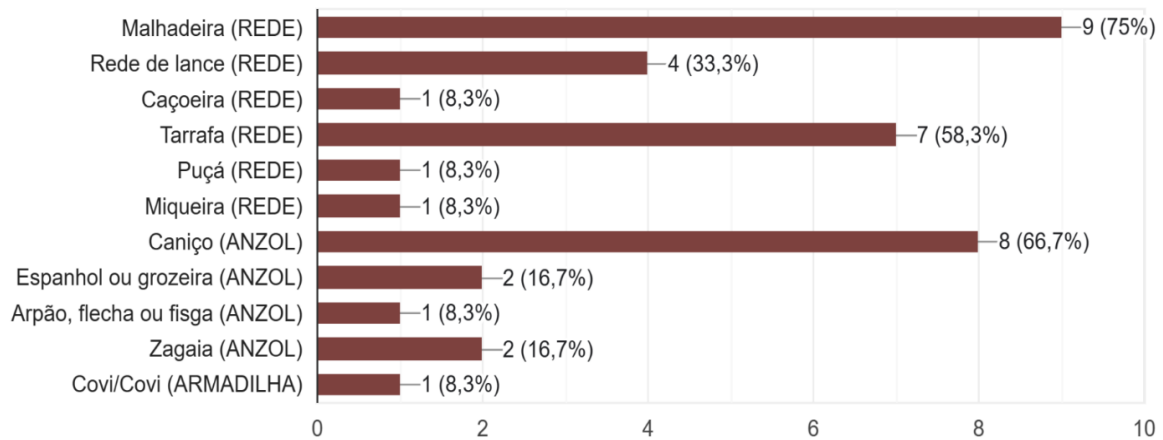
Assim, começou em massa, cerca de 7 mil toneladas de peixes mortos por conta da mudança dos rios, acarretando na fome entre os pescadores artesanais. É assim então que com a perda de muitas espécies de peixes entristecendo os pescadores, modificou suas vendas e a comida na mesa da família ribeirinha e pescadores associados.

Sendo emocionalmente desestabilizadas pelo remanejamento que ocorreu por conta da barragem, as perdas de pescadores e companheiros de comunidade, por consequência também de uma perda da representação do espaço na beira do rio. Ao mesmo passo que tirou deles a economia nas praias e na venda da região, hoje, a CESTE depois de muita reivindicação angariou um ônibus, no qual é o mesmo desde 2010 (de acordo com interlocutores), pois com a chegada da CESTE o peixe que é sua representação cultural e seu meio de sobrevivência se tornou de difícil acesso para um meio com o qual se prevalece o capital. Este encadeamento de ações e reações são transcritos em ideais de Marx, como exemplifica Tânia Franco:

“[...] ao inverterem o arranjo trabalhador > instrumento > objeto, que prevalecia, até então, em diferentes contextos culturais, sob variadas formas de constrangimentos e de dominação. Nesse arranjo ‘artesanal’, o trabalhador, mediante os instrumentos ou tecnologias, atuava e modificava os objetos, imprimindo-lhes a sua ação, sua criatividade, sua vontade [...]” (FRANCO, 2011, P. 171)

No caso dos pescadores suas impressões no trabalho artesanal se apresentavam nas suas técnicas pesqueiras, onde “O mundo do trabalho e da produção era dependente das forças e dos limites naturais.” (Franco, 2011, p. 173), graças a esse arranjo de tecnologias e estratégias ancestrais do pescador entre diversos ensinamentos perpassados. Os objetos mais utilizados entre os pescadores da colônia se apresentam:

Figura 5 - Matérias



Fonte: pesquisa de campo via google forms realizada em 2022.

Um dos relatos dos pescadores em relação às suas tecnologias onde se tinha uma ancestralidade tão bem estruturada; relata um pescador ao relembrar _ - “Eu comecei a pescar desde meus 10 anos juntamente com meu pai na beira do rio farinha, naquele tempo era de anzol, não existia a rede, era muito bom”. Por conseguinte, hoje ao serem questionados sobre as práticas da pesca e a renda após serem atingidos pela barragem _ - aborda alguns pescadores interlocutores: 1- "Não supre, pois nossa renda relativa à pesca foi prejudicada devido muito engancho de árvore dentro do lago, pois a água cobriu muita terra, e nossas redes são fácil de perder"; 2 _ - “A barragem de Estreito; por causa que morreu muito peixe ficou difícil de pescar, a gente coloca dentro da água e tira no seco” (relatos que evidenciam a Tabela-2).

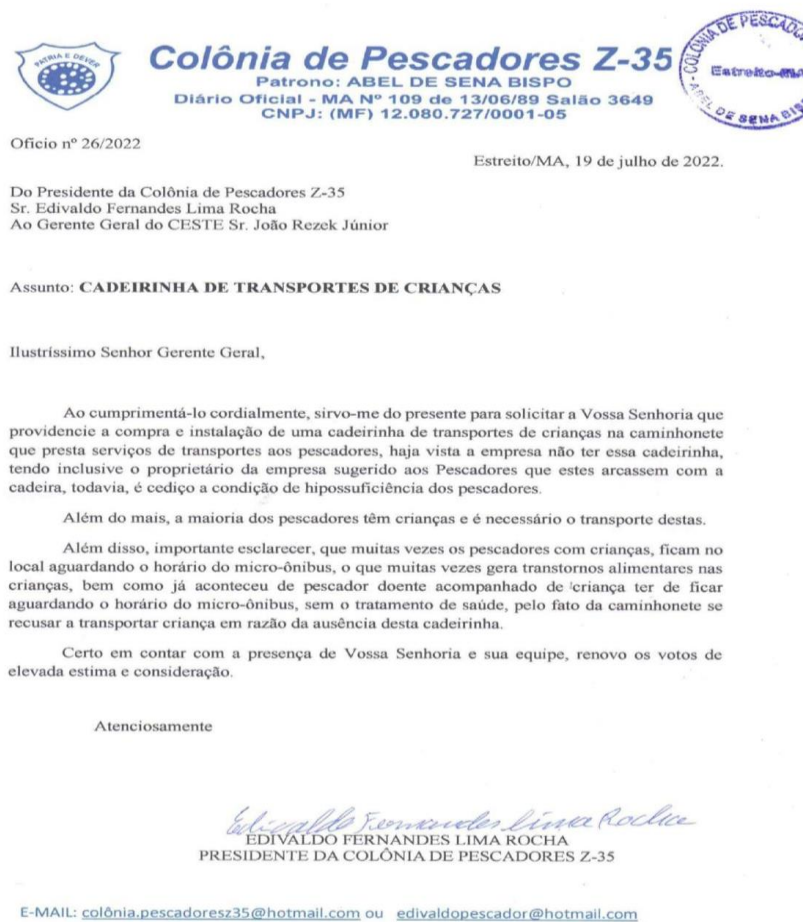
As lutas agora existentes e discursos reafirmados são de que o CESTE não tem que ajudar diretamente em relação aos arranjos que se encadearam aos pescadores, graças a essa empreitada. Hoje um pescador que antes levava seus filhos de várias idades para a pescaria se encontra com dificuldade em muitos sentidos. A mãe que precisa da pesca para sobrevivência e precisa levar seu filho ainda pequeno às viagens, agora, é refém de uma burocratização que anteriormente não se haveria se o Rio Tocantins ainda estivesse adepto.

2.3 A Resistência e Firmamento

Assim, a grande luta do presidente dos pescadores, senhor Edivaldo, junto aos seus colegas pelas “cadeirinhas de bebê” para ajudar essas pescadoras a levarem seus filhos no trabalho, tendo em vista que não há outra forma de deixar suas crianças em casa. Por essa falta de amparo os trabalhadores pesqueiros acaba por ficar inviáveis alcançar a compra deste objeto, que precisa desembolsar uma cadeira de segurança para se chegar ao destino em que carece de

um capital financeiro, ao qual se custa em média R\$ 830,00, que não abarca mais seus ganhos atuais no qual não se foi atendida. Assim se reafirmou que a comunidade deveria comprar o objeto no qual careciam, “pois não era obrigação deles está ajuda social” (CESTE). Portanto, podemos analisar a imagem que caracteriza de certa forma a resistência da Colônia Z-35 em se manter na Pesca Artesanal. Segue assim:

Figura 6 - Resistência



Foram então se adequando na pesca, se tornando seu objeto de luta e ressignificação, fazendo que os mesmos tivessem que aprender a lidar com as leis os seus direitos, abrangendo seus conhecimentos estabelecendo uma nova relação entre o espaço e aprimorando sua identidade como pescador e com a sociedade, produzindo organizações a base das leis federais, com declarações de serviços na própria Colônia, já que “ocorreu a progressiva apropriação privada dos elementos da natureza” (Franco, 2011, 173).

Por conta desse movimento de crescimento econômico se busca investir em uma visão divergente dos discursos de Desenvolvimento econômico, o pescador faz parte da natureza e a ela se sujeita, sendo um objeto de renda local como de suprimento, tal como se existia anterior

à chegada a UHE (Usina Hidrelétrica de Estreito), é onde se afirmam as ideias marxistas, “O ser humano fazia parte da Natureza e a ela se subordinava.” (Franco, 2011, P. 173), esta concepção continua aparente nos imaginários dos mais antigos pescadores da Colônia, pois os ensinamentos ainda que raros e difíceis de manter pelas dificuldades enfrentadas se permanecem fortalecidos, onde “O trabalho, predominantemente artesanal, estava orientado para a sobrevivência e se caracterizava pela unidade entre trabalho de concepção e execução num mesmo indivíduo.” (Franco, 2011, P. 173), perder a pesca seria como perder sua raiz mais forte de impressão social ao mundo, sendo um processo de conservação da comunidade dos pensamentos neoliberais.

O BEM VIVIR, pensamento dos andinos mexicanos, é um belo pensamento para aqui se pensar a comunidade no qual se vive da pesca, em que se deixa para trás o pensamento de crescimento econômico, para assim pensar de forma divergente, assim para Gudynas:

“El Buen Vivir implica un cuestionamiento sustancial a las ideas contemporáneas de desarrollo, y en especial su apego al crecimiento económico y su incapacidad para resolver los problemas de la pobreza, sin olvidar que sus prácticas desembocan en severos impactos sociales y ambientales. También señalan que esta idea le debe mucho a la mirada de los pueblos indígenas, y un repaso por otras definiciones muestra que en ella convergen tanto intelectuales o militantes, criollos o indígenas (GUDYNAS, 2011, p. 461).⁵⁶⁷”

Essas insatisfações também fazem parte das falas da comunidade pesqueira, como relata um pescador “Na verdade nós espera que a nossa classe de pescadores seja mais vista pelos os Poderes Públicos”. Fica evidente que a luta da pesca não está somente na reparação de uma causa de subsistência pelo consórcio CESTE como de segurança pelas ameaças sofridas. Uma das mais fortes ameaças são digeridas pela Prefeitura de Estreito, atualmente integrada pelo prefeito Léo Cunha⁵⁶⁸ à Colônia Z-35.

⁵⁶⁷ O Bem Viver implica um questionamento substancial das ideias contemporâneas de desenvolvimento e, principalmente, de seu apego ao crescimento econômico e de sua incapacidade de solucionar os problemas da pobreza, sem esquecer que suas práticas acarretam graves impactos sociais e ambientais. Eles também apontam que essa ideia deve muito à perspectiva dos povos indígenas, e uma revisão de outras definições mostra que tanto intelectuais ou militantes, crioulos ou indígenas, convergem nela (GUDYNAS, 2011, p. 461).” (Tradução: Autores)

⁵⁶⁸ Léo Cunha, é empresário e natural da cidade de Imperatriz. Na vida pública, foi suplente de deputado estadual no período legislativo de 2007 a 2010, exercendo o mandato entre julho e outubro de 2008. Em 2010, foi eleito deputado estadual pelo voto direto, sendo reeleito em 2014 com mais de 50 mil votos. Também foi Secretário Adjunto de Articulação Política e atualmente é presidente do Partido Social Cristão (PSC). Concorreu às eleições de 2020 pelo PL- Partido sendo, na ordem histórica o 10º (décimo) Prefeito eleito em sufrágio universal do município de Estreito.

Em Março de 2022, a prefeitura por meio de uma solicitação ao Estado do Maranhão pelo Deputado Hildo Rocha⁵⁶⁹, se angariou aos pescadores uma adequada Máquina de Gelo para que em períodos de custos elevados se pudesse utilizar, ao qual se buscava na própria prefeitura ao se apresentar o Registro Geral do Pescador Licenciado, por meio dela, o Pescador Artesanal acabaria podendo usufruir da máquina. Porém, no dia do Pescador, dia 29 de Julho de 2022, junto com o consórcio CESTE, um evento ao qual beneficiou trazendo a Máquina de Gelo à Colônia de Pescadores Z-35, se fez uma parceria entre prefeitura e Pescadores, sendo elas bem relacionadas ainda nos meses iniciais com prêmios que beneficiaram os pescadores sendo motores e itens variados junto com a CESTE, pois o prefeito se mostrou interessado nas dificuldades enfrentadas nas chuvas que acabavam alagando tanto essa comunidade, em um relato uma pescadora desabafa: “quando chove nossos quintal são todos alagados pelas grande onda que sai ali da barragem, moro a menos de 5 km da barragem não temos nenhum apoio do consórcio e nem da prefeitura”.

Essa visita interessada no início do mandato se deu pelo apoio ao qual o prefeito teve da colônia nas campanhas, com promessas de ajudas, porém se cessaram quando o mesmo soube que a colônia iria apoiar outro candidato no próximo mandato, o presidente da Colônia Edivaldo, também ex-vereador do Partido Liberal⁵⁷⁰, usou as redes sociais pessoais para explicar as perseguições que estava sofrendo por não lhe apoiar nas futuras campanhas e sim o rival Zé Maria Pernambuco.

Sendo assim, em 26 de Dezembro de 2022, o prefeito mandou retirar a Máquina de Gelo da Colônia não fazendo as obras da praça na Rampa dos Pescadores e não apoiando como prometeu no período de chuva, tendo que a comunidade pesqueira assim única a se auto ajudar.⁵⁷¹

Outro problema comum enfrentado é o problema das Instituições Públicas, “O maior problema é a falta de análise dos servidor Federal do INSS para analisar o seguro de nós pescador muitas das vezes quando vem analisar esse benefício já acabou a Piracema e o pescador tem que enfrentar a vida e acaba a sua família passando fome porque o benefício não chega na data correta”.

⁵⁶⁹ Hildo Augusto da Rocha Neto é um administrador e político brasileiro, filiado ao Movimento Democrático Brasileiro.

⁵⁷⁰ O Partido Liberal (PL) foi um partido político brasileiro, fundado pelo falecido deputado federal Álvaro Valle (RJ), de orientação política liberal social.

⁵⁷¹ Devido apagamento das ações feitas pela Prefeitura referente a Colônia de Pescadores Z-35, deixo o link de acesso ao Drive com as informações coletadas. <https://drive.google.com/drive/folders/14Dm-t1FEPI7Rv0_dai5tyHGG9dYx8teJ?usp=drive_link>

O que essas Instituições tanto privadas como públicas devem entender é que a colônia de pescadores não é uma reprodução de capital, pois seus ambientes são uma reprodução social.

“Logo, em Educação Ambiental, segundo a perspectiva marxiana, pensar em mudar comportamentos, atitudes, aspectos culturais e formas de organização, significa pensar em transformar o conjunto das relações sociais nas quais estamos inseridos, as quais constituímos e pelas quais somos constituídos, o que exige, dentre outros, ação política coletiva, intervindo na esfera pública, e conhecimento das dinâmicas social e ecológica.” (Carvalho et al, p.126, 2006)

Na região de Estreito, o pescador e presidente da região, situada na Colônia de Pescadores Z-35, Edivaldo Fernandes Lima, em um diálogo com os docentes do curso de Licenciatura em Ciências Humanas, Alexandre Peixoto e Luciano Penha, no dia 19 de julho de 2022, ao passo de intervenções dos discentes presentes de Grajaú e Imperatriz, foi se retirado o seguinte diálogo:

“Pescador Presidente Edivaldo: O que é que muita gente hoje faz? É ir pescar, por que não ter muito emprego, então nós sabe, muita gente comprou terra nessa beira do lago né, e pessoas que saíram da beira do lago e pediram uma propriedade, eles receberam aquela indenização, compraram uma casa na rua, acabou o que tinha e hoje vendeu a casa na rua e voltou pra beira do lago, como ele não tinha mais condição virou pescador. Então acabou aumentando um grande número de pescador.

Mediador 1: Devido ao desemprego né?

Pescador presidente: é, devido ao desemprego, por que você tinha uma fazenda lá, você vendeu, veio pra rua, aqui você não tinha outro emprego, gastou tudo, e o que foi que aconteceu, vendeu, os fi cresceu né e acabou o pai e os fi voltando pra lá e acabou voltando uma família com 5, 7, 10 pessoa, e acabou todo mundo virando pescador, por que não tinha mais outra fonte de renda.

Mediador 2: tinha que comer...

Pescador presidente: é tinha que comer e acabou virando pescador, por que não tinha mais como ele contribui com o governo federal, e aí como ele não tinha mais como contribui, ele acabou se associando a colônia, sobreviver da pesca para ele contribuir com o governo federal, pra ele poder ter uma aposentadoria no futuro, por que quando tinha a terra dele, ele podia contribui com a terra dele, tinha o gado, hoje como ele não tem mais nada acabou virando ribeirinho.”

Figura 7 - Roda de Conversa



Fonte: Autores

Em 2010 a Ceste beneficia pescadores com cesta básica e em 2019 com 170 coletes salva vidas, e o Frigorífico que ficou acordado uma construção para esses pescadores, caiu no esquecimento como relata o pescador interlocutor: “seria uma alternativa de trabalho para nós e nossos filhos, mas se tornou um elefante branco.”; pescador interlocutor: “servia pra comprar os peixes dos pescadores. Mas nunca foi concluída a construção”. Segundo Franco:

“A precarização do mundo do trabalho e a desregulação social em curso apontam para um processo de apagamento das noções de limites biopsicossociais – inclusive éticos –, cuja função é proteger a vida. Esse processo consolida a perda da razão social do mundo do trabalho e acentua a inversão das relações da humanidade com os limites e ciclos da Natureza.” (Franco, 2011, 188)

Quando se questiona a comunidade o que sentiam mais falta na vida da pesca antes da chegada da CESTE com o pensamento de Desenvolvimento Regional, os pescadores afirmam: “Tranquilidade e de muitos peixes”, como pensar em um mundo onde o homem vivia em respeito com a natureza? Os peixes que tem em sua maioria nomes advindos da língua indígena é uma tradição que buscou ser apagada com a colonização e busca apagamento com o capitalismo.

“A natureza humana tem plasticidade, e sua transformação emancipatória e desalienante é uma necessidade histórica, pelo processo ou fluxo incessante de interiorização e exteriorização mediado pelos habitus. Nesse sentido, precisamos recriar, re-fundar uma razão social e os tempos sociais, de modo a compatibilizá-los com os ciclos naturais que existem no macro e microcosmo (sociedade e natureza, indivíduo e sociedade).” (Franco, 2011, p. 186)”

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O discurso de progresso e desenvolvimento é um tema no Brasil que foi motivado pela corrente positivista: "ordem e progresso". No entanto, até em que ponto podemos chegar com um

desenvolvimento que muitas vezes foge da sustentabilidade e que na verdade toma um papel do próprio regresso? Os pescadores artesanais da colônia Z-35 sofrem com as consequências da hidrelétrica que dispõe de energia nas casas de várias famílias por anos, dias, semanas. Mas se pensar em relação ao próprio pescador que perdeu a maior parte da sua identidade territorial por meio do impacto ambiente e também dos conflitos gerados a partir da CESTE x Colônia Z-35, chegando a uma conclusão de que as próprias leis, o Estado está negligenciando e priorizando um grupo maior que para nós abarca aqueles que detém do poder econômico. Nesse sentido, compreendemos que os pescadores artesanais da colônia Z-35 (filiados ativos ou não) conseqüentemente desempenham um papel de sobrevivência e resistência no próprio ambiente a qual estão inseridos, visto que a guerra política que os cercam tende cada vez mais a crescer em vista dos capitais econômicos.

Como pensar um mundo melhor diante de uma ideia de angariação social? É então o que pensa Karl Marx ao criticar o capitalismo firmemente, “[...] todo o aumento de fertilidade da terra num tempo dado significa esgotamento mais rápido das fontes duradouras dessa fertilidade. Quanto mais se apoia na indústria moderna o desenvolvimento de um país, como é o caso dos Estados Unidos, mais rápido é esse processo de destruição. A produção capitalista, portanto, só desenvolve a técnica e a combinação do processo social de produção, exaurindo as fontes originais de toda a riqueza: a terra e o trabalhador (MARX, 2006, p. 570-571). Por isso lutar a favor dos Pescadores Continentais tanto da Colônia de Pescadores Z-35, como toda uma comunidade que ainda vive pelo que se absorve do manuseio seguro e bondoso com a Natureza é razão de conhecimento, essas artes que estão sendo detalhados no sistema, seja no mundo da educação revelando pouco investimento ou mesmo na própria razão social dos meios de posicionamento ao qual se enfrentam, lutar de diferentes formas em como chegar a alcançar a busca de uma vida mais pautada em uma Educação Ambiental estruturada em uma conservação que não seria só ambiental, como de respeito a quem ainda continua preservando uma tradição como uma sociedade alinhada a valorização da sociedade junto à natureza.

REFERÊNCIAS

MOREIRA, Cristiane Fernandes. As denominações para os pescadores e os apetrechos de pesca na comunidade de Baiacu/Vera Cruz/Bahia. 2013.

Pereira, Marcelo Divino Ribeiro. "Os impactos socioeconômicos e o processo indenizatório das comunidades ribeirinhas atingidas pela usina hidrelétrica de Estreito–Maranhão." (2013).

DE CARVALHO, Mariana Aparecida Adalberto; ROLIMS, Neide Duarte. Ha origem dos problemas ambientais–perspectiva psicológica das atitudes ambientais. Medio Ambiente & Derecho: Revista electrónica de derecho ambiental, n. 28, p. 5, 2015.

LUCAS, Felipe Jardim et al. Spinoza, filosofia & liberdade.

FRANCO, Tânia. Alienação do trabalho: despertencimento social e desenraizamento em relação à natureza. **Caderno CRH**, v. 24, p. 171-191, 2011.

JACQUES, Flávia Verônica Silva. O “buen vivir” e a construção de uma nova sociedade. **Novos Cadernos NAEA**, v. 23, n. 3, 2021.

O AMBIENTE, Pensar. Bases filosóficas para a Educação Ambiental. /Organização: Isabel Cristina Moura de Carvalho, Mauro Grün e Rachel Trajber.–1 ed., Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. p. 125 - 135, 2009.

MOREIRA, Cristiane Fernandes. As denominações para os pescadores e os apetrechos de pesca na comunidade de Baiacu/Vera Cruz/Bahia. 2013.

AZEVEDO, Thiago. **Prefeito Léo Cunha manda retirar geleira da colônia de pescadores de Estreito por perseguição política**. TRIBUNA 98, 30 de Dezembro de 2022.<[Prefeito Léo Cunha manda retirar geleira da colônia de pescadores de Estreito por perseguição política - Tribuna 98 | Tribuna 98](#)>

SECOM, Mateus.**PREFEITO LÉO CUNHA ACOMPANHA DE PERTO AS CHEIAS DO RIO TOCANTINS**. PREFEITURA DE ESTREITO, 12 de Julho 2022. <<http://portal.estreito.ma.gov.br/prefeito-leo-cunha-acompanha-de-perto-as-cheias-do-rio-tocantins/>> Acesso em: 11 de Janeiro de 2023.

GOMES, André. **No dia dos pescadores, Léo Cunha anuncia obras e benefícios para a categoria**. André Imprensa, 30 de Junho de 2022. <[No dia dos pescadores, Léo Cunha anuncia obras e benefícios para a categoria – André Imprensa \(andreimprensa.com.br\)](#)> Acesso em: 11 de Janeiro de 2023.

SECOM, Mateus. **OBRA DA RAMPA DOS PESCADORES**. PREFEITURA DE ESTREITO, 12 de Julho 2022. <<http://portal.estreito.ma.gov.br/obra-da-rampa-dos-pescadores-da-colonia-z35/>> Acesso em: 11 de Janeiro de 2023.

SECOM, Mateus. **PREFEITO LÉO CUNHA PARTICIPA DAS FESTIVIDADES EM COMEMORAÇÃO AO DIA DO PESCADOR**. PREFEITURA DE ESTREITO, 01 de Julho de 2022. <<https://estreito.ma.gov.br/prefeito-leo-cunha-participa-das-festividades-em-comemoracao-ao-dia-do-pescador/>> Acesso em: 11 de Janeiro de 2023.

SECOM, Mateus. **A PREFEITURA CONTINUA DISTRIBUINDO GELO AOS PESCADORES CADASTRADOS**. PREFEITURA MUNICIPAL DE ESTREITO-MA, 17 de Março de 2022. <[A PREFEITURA CONTINUA DISTRIBUINDO GELO AOS PESCADORES CADASTRADOS. – Prefeitura Municipal de Estreito – MA](#)>Acesso em: 11 de Janeiro de 2023.

Banco de dados hidrelétricas na Amazônia, Estreito. INESC, 2011. Disponível em: <<https://amazonia.inesc.org.br/banco-de-dados-hidreletricas-na-amazonia/estreito/>>. Acesso em: 03 de Junho de 2023.

COMUNIDADES TRADICIONAIS E PROTEÇÃO DO MEIO AMBIENTE: UMA PERSPECTIVA A PARTIR DO CASO ALCÂNTARA VS. BRASIL (CASO 12.569)

Larine Mariano Rodrigues
Graduanda – Direito
larine.mariano@discente.ufma.br
UFMA

Mônica Teresa Costa Sousa
Doutora em Direito
mtcostasousa@uol.com.br
UFMA

RESUMO: O presente trabalho, intitulado “Comunidades tradicionais e proteção do meio ambiente: uma perspectiva a partir do caso Alcântara vs. Brasil (Caso 12.569)”, de autoria de Larine Mariano Rodrigues, pesquisadora do Grupo Peregrinus UFMA, tem como principal objetivo analisar o conflito ambiental instaurado nesta comunidade a partir da instalação do Centro de Lançamento de Alcântara (CLA), em meados dos anos 1980, que gerou degradação do meio ambiente, causou desmatamento na região, bem como inviabilizou o livre acesso aos seus recursos naturais, afetando a sobrevivência da comunidade. Para tanto, foi realizada pesquisa bibliográfica junto ao site das instituições oficiais, como o da Corte Interamericana de Direitos Humanos (CtIDH), e o Relatório n.º 189/20 da Comissão Interamericana (CIDH) acerca do caso. A instalação de tal projeto ocorreu sem observar procedimentos previstos na legislação ambiental, os estudos socioambientais e a devida consulta prévia, livre e informada, motivo pelo qual a comunidade sofre há anos sem apoio institucional e ante a ausência de políticas públicas específicas. Neste sentido, ressalta-se que o direito ao território tradicional é resguardado tanto pela legislação nacional quanto internacional, destacando-se em âmbito doméstico o Decreto 6.040/2007, que regula o desenvolvimento sustentável das comunidades tradicionais trazendo, inclusive, a definição do que seriam estas e, no plano externo, a Convenção n.º 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, que dispõe sobre a consulta obrigatória aos povos tradicionais sobre medidas e empreendimentos que venham a afetar seus territórios, costumes, modo de vida e cultura, visando garantir o direito fundiário destes povos originários a suas terras. No recente julgamento deste caso, a CtIDH analisou se a instalação indevida violou os direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais dessa comunidade, regulados em outra normativa internacional (Protocolo de San Salvador), uma vez que gerou impacto no modo de vida tradicional dessa comunidade. O Estado brasileiro reconheceu, entre outras violações, que desrespeitou o direito à propriedade de tais comunidades quilombolas, na medida em que não concretizou a titulação de seu território, no entanto não reconheceu as violações ao direito à propriedade associadas ao deslocamento forçado destas comunidades, desalojadas por ocasião da instalação do CLA. Neste sentido, a proposta é analisar tal julgamento sob a perspectiva dos instrumentos nacionais e internacionais que versam sobre a proteção do meio ambiente em comunidades tradicionais.

Palavras-chave: Meio ambiente; Comunidades tradicionais; Alcântara; Caso 12.569

1. INTRODUÇÃO

As comunidades tradicionais desempenham um papel crucial na preservação e proteção do meio ambiente, devido aos seus conhecimentos ancestrais e práticas sustentáveis, firmando-se em uma relação de dependência e harmonia com os recursos naturais. O Decreto Federal n.º

6.040/2007, que regulamenta a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, define este termo da seguinte forma:

Art. 3º. [...] I - Povos e comunidades tradicionais são grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (BRASIL, 2007).

O referido Decreto tem como objetivo promover a melhoria das condições de vida, o respeito à diversidade cultural e a sustentabilidade das comunidades tradicionais, estabelecendo diretrizes para a garantia de seus direitos e a promoção de seu desenvolvimento (BRASIL, 2007).

No Brasil, além dos povos indígenas, há uma diversidade de outros povos e comunidades tradicionais, dentre os quais podemos citar os ribeirinhos, os caiçaras, os ciganos, as quebradeiras de coco babaçu e os quilombolas (CLÍMACO, 2014). Em Alcântara, município localizado no Estado do Maranhão, estão maior número de comunidades quilombolas do Brasil - comunidades que tem como primado as relações de interdependência e reciprocidade em um território étnico comum, onde as regras são estabelecidas de forma cooperativa a fim de regular o uso sustentável dos recursos naturais (OEA, 2020, p. 8).

No plano jurídico nacional, a Constituição Federal, no art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), assegura o direito aos remanescentes das comunidades quilombolas, que estejam ocupando suas terras, à propriedade definitiva de seus territórios. O referido dispositivo acrescenta que o Estado deve emitir os respectivos títulos às comunidades (BRASIL, 1988).

Já no prisma internacional, a Convenção nº 169 Sobre Povos Indígenas e Tribais da Organização Internacional do Trabalho (OIT) também garante o direito fundiário dos povos originários a suas terras. Esta Convenção representa um marco internacional na proteção dos direitos dos povos indígenas e tribais, reconhecendo sua identidade, cultura e territórios, ao estabelecer a obrigação dos Estados de consultar e obter o consentimento livre, prévio e informado das comunidades indígenas e tribais em relação a medidas legislativas ou administrativas que possam afetar seus direitos e territórios. Além disso, este diploma legal também ressalta a importância de garantir a justiça ambiental, ou seja, assegurar que as comunidades tradicionais tenham acesso a mecanismos efetivos de reparação e compensação em caso de violações de seus direitos (OIT, 2011).

Portanto, este artigo tem como objetivo analisar os princípios internacionais de proteção do meio ambiente com base no caso emblemático nº 12.569 da Corte Interamericana de Direitos Humanos (CtIDH), em virtude da instalação indevida de uma base aeroespacial no município de Alcântara, sendo este o primeiro caso em que o Brasil é julgado em um tribunal internacional por violações aos direitos das comunidades quilombolas.

2. COMUNIDADES QUILOMBOLAS DE ALCÂNTARA VS. BRASIL (CASO 12. 569)

O Decreto Federal nº 6.040/2007, instituidor da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, define os povos e comunidades tradicionais como grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, possuindo formas próprias de organização social (BRASIL, 2007).

Pode-se extrair desse conceito que a coesão social, resultado de laços de parentesco, compadrio e amizade, é um elemento forte e característico de tais comunidades, que são regidas por códigos próprios orientados a uma apropriação equilibrada da natureza. Compõem o conceito de comunidades tradicionais, juntamente com os povos originários, os ribeirinhos, caiçaras, ciganos, quebradeiras de coco babaçu, quilombolas, entre outros (CLÍMACO, 2014).

Neste sentido, as comunidades quilombolas, fruto do sincretismo cultural entre indígenas e africanos, têm mantido suas próprias formas culturais, organizações e instituições sociais, modo de vida, cosmovisão, usos, costumes, práticas cerimoniais, tradições de enterro, e relação especial com a terra e seus recursos naturais (OEA, 2020, p. 32).

A Comissão considera que estas características fazem de tais comunidades um grupo étnico-racial diferenciado, cujos membros compartilham entre si características sociais, culturais e econômicas, e por isso merecem tratamento de acordo com o que estabelece o direito internacional dos direitos humanos voltados às comunidades tradicionais .

2.1 Um breve panorama do caso

O Estado brasileiro iniciou, na década de 1980, a criação do Centro de Lançamento de Alcântara (CLA), cujo principal objetivo era realizar testes e experimentos de interesse do Ministério da Aeronáutica. A escolha desse município deu-se devido à sua posição geográfica estratégica - próxima à linha do Equador, o que permite uma vantagem significativa no lançamento de satélites geossíncronos, conforme se verifica na imagem abaixo:

IMAGEM 1. POSIÇÃO DE ALCÂNTARA EM RELAÇÃO À LINHA DO EQUADOR



A instalação do referido Centro se deu em território tradicionalmente ocupado por 32 comunidades quilombolas, que na época foram reassentadas em sete agrovilas. O Estado assinalou que tal distribuição foi realizada com o consentimento das comunidades, mas a Comissão registra que não foi apresentada qualquer documentação que atestasse essa informação. Ademais, as comunidades não receberam do Estado um título de propriedade sobre suas terras e territórios.

O Estado brasileiro declarou que tal projeto estava sendo realizado por razões de utilidade pública, motivo que justificaria a desapropriação de uma área de 62.000 hectares para a criação, ampliação e funcionamento do CLA, com direito a todos os benefícios oriundos de tal instituto, como o direito à indenização - que, no entanto, não ocorreu de maneira integral.

O caso então foi levado à Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) em 2001, através das denúncias de várias organizações (Centro de Justiça Global; Global Exchange; Sociedade Maranhense de Direitos Humanos/SMDH; Centro de Cultura Negra do Maranhão/CCN; Associação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas do Maranhão/ACONERUQ; Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado do Maranhão/FETAEMA) e dos representantes das próprias comunidades afetadas (Samucangaua, Iririzal, Ladeira, Só Assim, Santa Maria, Canelatiua, Itapera e Mamuninha), em petição que denunciava a responsabilidade internacional do Brasil por afetar o patrimônio coletivo de 152 comunidades quilombolas de Alcântara, devido à instalação de uma base aeroespacial sem observar os preceitos internacionais, à falta de emissão de títulos de propriedade de suas terras,

bem como pela falta de recursos judiciais para remediar tal situação (OEA, 2022, p. 1). A denúncia foi aceita em 2006 através do Relatório de Admissibilidade nº 82/06 e levado à jurisdição do tribunal interamericano em janeiro de 2022.

2.2 Os princípios internacionais relacionados à proteção do meio ambiente nas comunidades tradicionais

A instalação da base aeroespacial de Alcântara em território tradicionalmente ocupado se deu sem respeitar os direitos à consulta e consentimento prévios da população afetada, indo contra o que preceitua a Convenção nº 169 Sobre Povos Indígenas e Tribais, ratificada pelo Brasil desde julho de 2002, que estabelece o seguinte.

Artigo 6º. 1. Ao aplicar as disposições da presente Convenção, os governos deverão:

a) consultar os povos interessados, mediante procedimentos apropriados e, particularmente, através de suas instituições representativas, **cada vez que sejam previstas medidas legislativas ou administrativas suscetíveis de afetá-los diretamente;** (OIT, 2011) (grifo nosso)

Esta disposição estabelece o direito dos povos tradicionais a uma consulta prévia, livre e informada para que qualquer medida legal, política ou econômica, com repercussões em seus bens e direitos, não seja deliberada sem sua participação.

No entanto, o que a Comissão observou no caso em questão foi que o Estado não indicou ter realizado uma consulta sobre o Decreto de 8 de agosto de 1991, instrumento jurídico responsável por expropriar 62.000 hectares para a criação, ampliação e funcionamento do CLA, nem qualquer estudo com o objetivo de identificar a proporcionalidade e o impacto que tal expansão teria sobre os direitos das comunidades quilombolas que seriam afetadas (OEA, 2022, p. 2).

Além disso, o artigo 14.1 da referida Convenção dispõe que:

Dever-se-á reconhecer aos povos interessados os direitos de propriedade e de posse sobre as terras que tradicionalmente ocupam. Além disso, nos casos apropriados, deverão ser adotadas medidas para salvaguardar o direito dos povos interessados de utilizar terras que não estejam exclusivamente ocupadas por eles, mas às quais, tradicionalmente, tenham tido acesso para suas atividades tradicionais e de subsistência. (OIT, 2011) (grifo nosso)

Ao deixar de emitir o título de propriedade para as famílias reassentadas, o Brasil agiu em desacordo com a referida disposição internacional, bem com as suas próprias disposições de Direito interno, visto que o ordenamento pátrio determina que Estado deve emitir os

respectivos títulos às comunidades quilombolas que estejam ocupando suas terras, garantindo assim a propriedade definitiva desses territórios (BRASIL, 1988).

A respeito da aplicação da Convenção nº 169 da OIT, chama-se a atenção sobre o emprego e alcance do termo “tribais” quando se refere às comunidades quilombolas. Devido ao fato destas comunidades compartilharem similitudes com os grupos indígenas ou tribais, a estas devem ser aplicados os mesmos parâmetros de proteção de propriedade que são aplicáveis a estes dentro da normativa internacional.

A Comissão Interamericana compreende as limitações do uso desta expressão quando relacionada aos povos afrodescendentes, porém entende que é o termo técnico legal que, no âmbito do Direito Internacional dos Direitos Humanos, permitiu o reconhecimento dos seus direitos de propriedade coletiva. Essa interpretação faz-se possível em virtude do conceito explicitado na própria Convenção, que define os povos tribais como “aqueles povos que não são indígenas ou originários na região que habitam, porém, do mesmo modo que os povos indígenas, compartilham condições que os distinguem de outros setores da coletividade nacional” (OEA, 2020, p. 32).

Além disso, a desapropriação das terras e territórios para instalação do referido empreendimento provocou o reassentamento dessas comunidades para as chamadas agrovilas, o que acabou por desestruturar seus modos tradicionais de vida, bem como obstruir suas atividades de subsistência. Isto porque tal realocação as afastou do acesso aos recursos florestais e das terras férteis, aliado à insuficiência de terras nas agrovilas, o que ocasionou uma grande redução das atividades agrícolas.

Os habitantes tradicionais também não podiam ter mais livre acesso às praias para pescar, tendo que pedir autorização dos militares para permanecer no litoral por um período determinado, sendo exigido destes que portassem passes expedidos com períodos de curta validade. Devido a estas restrições, a pesca passou de uma atividade principal para uma atividade subsidiária (OEA, 2020, p. 4).

Quanto à afetação nos costumes e práticas culturais, foi registrado pelo Relatório nº 189/20 (2020, p. 14) que áreas utilizadas ancestralmente pelos quilombolas foram submetidas a controle militar e cercadas com arame farpado para impedir a sua entrada, de modo que os moradores ficaram proibidos de acessar os cemitérios onde estavam seus entes, o que afetou sobremaneira o hábito tradicional dessas comunidades de serem enterrados junto aos seus antepassados.

Também foi ressaltado que os moradores, após a instalação da referida base, tinham que pedir autorização dos militares para poder construir suas casas perto de familiares, bem como havia uma proibição de reformar as casas construídas nas agrovilas (OEA, 2020, p. 13). Estas restrições afetaram a forma como estas comunidades se reproduzem socialmente de acordo com suas próprias regras de matrimônio e estabelecimento de residências, o que gerou a migração de muitas famílias das comunidades para a periferia das cidades de Alcântara e São Luís.

A Comissão também observou que tais atitudes por parte do Estado brasileiro representaram uma violação aos chamados direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais, constantes no Protocolo de San Salvador, uma vez que a criação e ampliação da referida base em desacordo com as normativas nacionais e internacionais prejudicou o acesso das comunidades a alimentos, água e outras necessidades.

Bem observou a Comissão que esta configuração gerou impacto não apenas nas comunidades reassentadas, mas em todas as comunidades quilombolas de Alcântara, uma vez que estas se baseiam em um sistema de troca de bens e recursos que permite seu desenvolvimento e sobrevivência.

2.3 Resultado do julgamento

A Corte Interamericana de Direitos Humanos (CtIDH) é uma instituição autônoma ligada à Organização dos Estados Americanos (OEA), que tem como objetivo aplicar a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (CADH), ratificada pelo Brasil em 1992. Aqui, é importante observar o que preceitua o art. 46.1, a, desta Convenção:

1. Para que uma petição ou comunicação apresentada de acordo com os artigos 44 ou 45 seja admitida pela Comissão, será necessário:

a. que hajam sido interpostos e esgotados os recursos da jurisdição interna, de acordo com os princípios de direito internacional geralmente reconhecidos; (OEA, 1969) (grifo nosso)

Da leitura do dispositivo acima, infere-se que o requisito para que a Comissão considere admissível uma petição/denúncia e leve-a ao conhecimento da Corte é que tenham sido exauridas as instâncias internas. Neste sentido, convém lembrar que o Caso 12.569 chegou ao tribunal internacional após organizações peticionarem a denúncia na Comissão Interamericana.

Por sua vez, este órgão recomendou em duas ocasiões ao Estado brasileiro que fosse feita a titulação do território, a reparação financeira dos removidos e um pedido de desculpas públicas. Inclusive, em 2008 o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra)

chegou a publicar um relatório apontando que mais de 78 mil hectares deveriam ser titulados em favor dos quilombolas, mas o processo não foi encaminhado (OEA, 2020, p. 30).

Diante da inércia do Estado brasileiro em seguir tais recomendações, a Comissão levou o caso à Corte em janeiro de 2022, sendo este um caso paradigmático por ser a primeira vez que o Brasil é julgado por um conflito envolvendo comunidades quilombolas, que já se estende há mais de 40 anos.

Os denunciantes postularam ao tribunal internacional que este determinasse ao Estado brasileiro - omissis todo esse tempo - medidas como: a titulação definitiva do território quilombola, o pagamento das indenizações às comunidades realocadas, a criação de um fundo de desenvolvimento comunitário em conjunto com as famílias quilombolas, entre outras ações.

O julgamento então ocorreu em audiência pública no Chile em abril de 2023, onde o Estado reconheceu formalmente que violou direitos de propriedade das comunidades quilombolas de Alcântara e emitiu um pedido de desculpas às populações deslocadas forçadamente após a construção do CLA. Espera-se que com a publicação da sentença, o Brasil empregue esforços para reparar de modo efetivo estas comunidades, compensando financeiramente pelas violações reconhecidas, bem como adotando políticas públicas que as beneficiem diretamente.

3. CONCLUSÃO

Ao explorar o Caso 12.569 da Corte Interamericana de Direitos Humanos, este artigo buscou analisar a interação entre as comunidades tradicionais e os princípios internacionais de proteção ambiental, a fim de contribuir para um diálogo mais amplo sobre a importância de garantir a participação efetiva e a proteção dos direitos das comunidades tradicionais frente a projetos de desenvolvimento que possam afetar seus territórios e modos de vida.

Notou-se como esta corte internacional tem se mostrado um dos principais agentes de defesa dos direitos humanos e da proteção dos povos e comunidades tradicionais nas Américas, em virtude, principalmente, do seu controle contencioso exercido no âmbito internacional. Neste sentido, a Corte tem destacado a importância de garantir a participação e o consentimento livre, prévio e informado dessas comunidades em projetos que possam afetar seus territórios e modos de vida.

Além disso, este caso também se apresenta como uma oportunidade para a própria corte internacional consolidar e robustecer sua jurisprudência de proteção aos territórios ancestrais de comunidades afrodescendentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 05 jul. 2023.

BRASIL. Decreto nº 6.040, de 07 de fevereiro de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em 05 jul. 2023.

BRASIL volta à Corte Interamericana: caso da base de Alcântara envolve militares e quilombolas. **Rede Brasil Atual**, São Paulo, 23 de abr. de 2023. Disponível em:

<https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/brasil-corte-interamericana-base-de-alcantara-militares-quilombolas/>. Acesso em: 02 de ago. de 2023.

CLÍMACO, Veríssima Dilma Nunes. **Territórios e identidades nas comunidades remanescentes de Quilombos da Agrovila Peru no município de Alcântara – MA**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ambiente e Desenvolvimento, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, dez. 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10737/791>. Acesso em 05 jul. 2023.

COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS (CIDH). Povos indígenas, comunidades afrodescendentes e recursos naturais: Proteção de direitos humanos no contexto de atividades de extração, exploração e desenvolvimento. 31 de dezembro 2015, § 26-28.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). Convenção Americana de Direitos Humanos (“Pacto de San José de Costa Rica”), 1969. Disponível em https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_americana.htm. Acesso em 05 jul. 2023.

_____. Comissão Interamericana de Direitos Humanos. Relatório de Mérito nº 189/20. Disponível em https://www.oas.org/pt/cidh/decisiones/corte/2022/br_12.569_pt.pdf. Acesso em 05 jul. 2023.

_____. Caso nº 12.569. 5 de janeiro de 2022. Disponível em: https://www.oas.org/pt/cidh/decisiones/corte/2022/br_12.569_nderpt.pdf. Acesso em 05 jul. 2023.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Convenção n. 169 sobre povos indígenas e tribais e resolução referente à ação da OIT. Brasília: OIT, 2011.

CONFLITOS TERRITORIAIS NA REGIÃO DO PARQUE ESTADUAL DO MIRADOR, MARANHÃO

Breno Filipe Muniz Lima
Graduando
lbreno940@gmail.com
UFMA

Julia Leticia Pereira Ferreira
Mestranda
julialpferreira@gmail.com
UFMA

RESUMO: O objetivo do trabalho foi elaborar um levantamento sobre os conflitos territoriais, construindo um panorama geral sobre os conflitos no Brasil, Maranhão e no Parque Estadual do Mirador. Identificando as novas formas de apropriação do território na região centro-sul do estado do Maranhão. Foi feito o levantamento de dados junto aos principais bancos de dados disponíveis como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Instituto Nacional de Reforma Agrária (INCRA) e da Comissão Pastoral da Terra (CPT). O avanço da fronteira agrícola sobre o território maranhense reproduz contradições sobre o espaço agrário maranhense, aumento dos conflitos agrários, pobreza e concentração fundiária. Diante dessas contradições surgem novas formas de apropriação das áreas, como os conflitos territoriais que se fazem presente em áreas de conservação. O Parque Estadual do Mirador é evidentemente um exemplo das transformações do espaço agrário do Maranhão. Desde de os conflitos com as comunidades camponesas e sua ocupação no parque, pois as políticas de conservação ambiental criadas no Brasil se contradizem ao ignorarem a existência simbólica e de preservação dos conhecimentos tradicionais. O parque também é assolado pelo uso de suas terras por grandes empresas do agronegócio. No Maranhão a fronteira MAPITOBA avança sobre as regiões, ocasionando conflitos territoriais em dimensões gigantescas, ignorando limites simbólicos, existenciais e territoriais das comunidades tradicionais existentes no território maranhense. Os conflitos territoriais, assim como as famílias envolvidas são permanentes nos dados levantados, pois o seu aumento significa também o confronto direto entre as terras tradicionalmente ocupadas e as terras que o capital entende como mercadoria.

Palavras-chave: Conflitos territoriais. Áreas protegidas. MAPITOBA.

1. INTRODUÇÃO

O Parque Estadual (PE) do Mirador é uma Unidade de Conservação (UC) estadual criada pelo Decreto nº 7.641, de 04 de junho de 1980, posteriormente alterado pela Lei Estadual nº 8.958, de 08 de maio de 2009, com o objetivo principal de proteger as nascentes do rio Alpercatas e Itapecuru. É considerada uma Unidade de Proteção Integral na categoria de Parque Estadual, conforme o Sistema Estadual de Unidades de Conservação (SEUC), Lei Ordinária Nº 9.413, de 13 de julho de 2011. A região é habitada por comunidades camponesas que antecedem a criação do PEM que antes tinha por nome, “Travessia do Mirador” resultante da vida social das comunidades configuradas no território. A área que compõe o território “Travessia do Mirador” é repleta de comunidades camponesas tradicionais que habitam na região bem antes

da criação da unidade de conservação. Desde a instauração do Parque Estadual do Mirador as comunidades camponesas vivem uma série de conflitos em relação ao uso comunal da área. A área externa que compreende o PEM é assolada pelo avanço da fronteira agrícola MAPITOBA na região sul do estado, tendo como principal cultivo a monocultura de plantio de soja. A maior parte da soja produzida é transportada pelos corredores de exportação até a região litoral do estado. Nesse contexto, a questão agrária do maranhão tem evidenciado conflitos territoriais peculiares, demarcando novos contornos da questão agrária referentes ao estado. Nesse sentido, as lógicas do dito desenvolvimento pautadas no crescimento econômico, na internacionalização do território são características, trazendo o debate em torno da contradição do desenvolvimento, em que de um lado, a instalação de grandes projetos de desenvolvimento no estado e que tem sido acompanhado por um discurso de desenvolvimento (SBRAMA, 2019; ALMEIDA, 2012) que tem foco no assalariamento e do discurso do trabalho e aumento da renda da população de outro lado (RODRIGUES, 2016), além da reprodução da agricultura camponesa, com ênfase no trabalho familiar, produção de alimentos, dentre outros. A reprodução de contradições no espaço agrário maranhense, como pobreza e concentração fundiária, passa a ser a tônica desse processo. Ao mesmo tempo em que essas contradições são evidenciadas, temos, também, o aparecimento de novos elementos para o debate, como, por exemplo, os conflitos territoriais que se fazem em áreas de conservação. O caso do Parque Estadual do Mirador é um exemplo que evidencia as transformações da questão agrária no estado. Desde a ocupação o conflito pela permanência de comunidades tradicionais no parque, que é a própria contradição da política de conservação ambiental que se instalou no Brasil e que despreza os conhecimentos tradicionais, assim como, o uso das terras do parque por grandes empresas do agronegócio. É nesse contexto que esse artigo busca compreender os conflitos territoriais na região que abrange o Parque Estadual do Mirador, no Centro sul do Estado do Maranhão, tipificando os conflitos territoriais na região do PEM e destacando as empresas envolvidas juntamente com as novas configurações das formas de apropriação do território na região. Um dos principais objetivos do trabalho foi tipificar os conflitos territoriais abrangendo comunidades nos municípios abrangidos pelo Parque Estadual do Mirador, buscando suas especificidades de sujeitos, espaços, e causas desses conflitos, categorizando as novas formas de apropriação do território a partir do contexto do parque e como se efetiva a partir de sistemas de digitalização da posse.

Foi realizada uma ampla revisão bibliográfica, evidenciando os principais conceitos e pontos, para aprofundamento teórico-metodológico, constituindo-se como parte central para a realização de discussões a respeito da questão agrária do estado do Maranhão. Em seguida foi

feito o levantamento de dados junto aos principais bancos de dados como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Instituto Nacional de Reforma Agrária (INCRA) e da Comissão Pastoral da Terra (CPT). Após a coleta de dados, foi construído mapas temáticos com o uso de software de geoprocessamento e gráficos situando e tipificando os conflitos territoriais no panorama brasileiro, maranhense, destacando conflitos envolvendo as comunidades tradicionais na região dos municípios abrangidos pelo Parque Estadual do Mirador.

2. A SOJA BRASILEIRA E A ESTRANGEIRIZAÇÃO DE TERRAS

No contexto atual da globalização muitos países que não fazem parte do contexto latino-americano, detém uma enorme relação de dependência das exportações de commodities desses países, podemos citar como exemplo a china, que é um dos principais países polos que recebem as exportações de commodities produzidas em terras brasileiras, um dos principais grãos exportados para esse país é a soja. A conjuntura brasileira é extremamente favorável, pois estimula os avanços tanto na expansão da área plantada como na quantidade que é produzida para ser exportada.

A relação entre a China e o Brasil vai além do comércio bilateral, pois existem investimentos também externos na soja e em outras cadeias produtivas, conjunto que torna a China uma das principais potências hegemônicas de investimentos nos planos dos países ditos “subdesenvolvidos” (Escher; Wilkinson, 2019). De todas as exportações de soja em grãos que tem como destino a China, o Brasil detém cerca de 43% de toda a produção, na qual 85% da soja exportada já tem um destino final de ser esmagada para ser utilizada na produção de farelo e óleo e outros 15% são para outro derivados, uma boa parte da soja esmagada é utilizada na fabricação de ração juntamente com o milho produzido também no território brasileiro, esse conjunto torna a china extremamente dependente das exportações de soja produzidas no Brasil.

O Brasil tem sido articulado também para atender as demandas do capital totalmente estrangeiro, uma dos principais pontos é o estímulo no aumento da área plantada de soja, consecutivamente aumentando também o volume de grãos e abrindo espaço para o crescimento de tecnologias voltadas para os grãos transgênicos, em especial a utilização de insumos químicos e maquinarias pesadas. No maranhão a região que vem sofrendo com o aumento de área plantada é a região centro-sul, região que já concentra as maiores terras utilizadas na produção de soja, essas terras têm avançado a partir de estímulos para outras regiões do estado. Mais da metade da soja produzida nessas terras é destinada para a exportação em forma de grãos in natura.

No mundo, o Brasil é o maior exportador de soja e a China o maior comprador da soja brasileira. De acordo com Escher e Wilkinson (2019) a China é impulsionada através do estado chinês para o investimento no agronegócio brasileiro e também nas relações internacionais, dando ênfase nas estatais chinesas que avançam na compra de terras dentro do território brasileiro. Alguns fatores favoráveis para os investimentos do estado chinês no território brasileiro é a facilitação que o estado brasileiro tem juntamente com os grandes projetos de infraestrutura e logística para as agroindústrias. No contexto maranhense podemos destacar o porto de Itaqui, que é utilizado para escoar a produção das monoculturas produzidas no interior do estado.

A estrangeirização de terras brasileiras é algo demarcado a partir do contexto do debate sobre a reforma agrária, na qual os seus usos historicamente foram também utilizados para diversos fins. Muitas das terras ocupadas por estrangeiros na América Latina foram alvos de uma reforma agrária, de certo modo a reforma agrária também serviu para facilitar a estrangeirização de terras, como no caso da revolução verde em 1970. De acordo com (WELCH, 2016 APUD BURBACH; FLYNN, 1980; THIESENHUSEN, 1995) essa “revolução” considerou o campo como um parceiro essencial para processos de industrialização mais amplos, que acolheram o investimento estrangeiro direto e a territorialização de empresas multinacionais de agronegócio verticalmente integradas nas décadas vindouras. A revolução verde foi alavancada pelos países industrializados, como solução para a falta de alimentação, mas que de fato só intensificou os conflitos já existentes no Brasil, alimentando o atual agronegócio com a produção de commodities.

Para a estrangeirização das terras no Brasil, o estado deve garantir uma espécie de segurança nas compras de terras, na qual o estado de São Paulo, por exemplo, possui alguns critérios como infraestrutura moderna e o aumento constante dos preços das terras. Segundo Welch (2016) até os dias atuais “o Brasil continua sendo influenciado por instituições financeiras internacionais para ajustar suas políticas para atrair investimentos de capital estrangeiro”. Mesmo com a colonização do território do brasileiro, depois de 500 anos o Brasil ainda se encontra dentro de uma articulada lógica neocolonizadora que se instaurou fortemente no contexto atual, na qual o estado se engrena com as empresas privadas estrangeiras para serem atuantes no território brasileiro. No Maranhão a fronteira MAPITOBA avança sobre o cerrado evidenciando conflitos territoriais e inserindo o Maranhão no sistema mundo como fornecedor de matérias primas, em especial o caso da soja para a China.

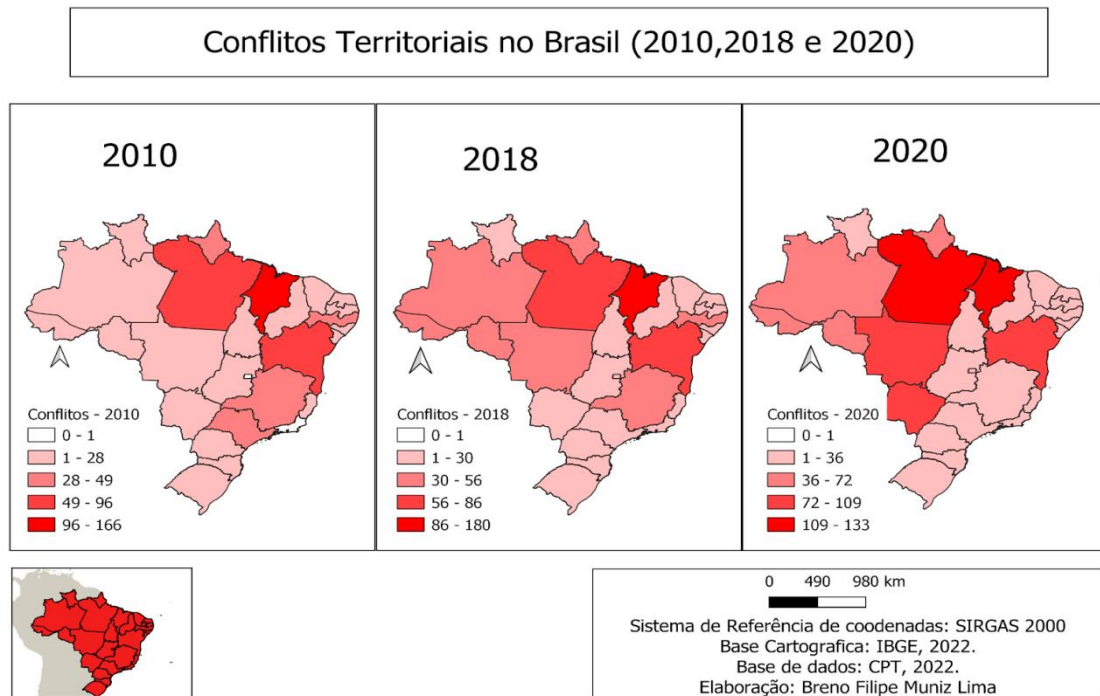
O latifúndio entendido historicamente como grandes proporções de terras, hoje é compreendido com o agronegócio, sistema altamente aliado à lógica de produção do capital estrangeiro, algo bastante demarcado no atual século XXI. O agronegócio surge em nome do progresso que supostamente seria para alimentar as mesas dos brasileiros com sua produção em larga escala. Mesmo com a produção em grandes quantidades muitas pessoas ainda vivem abaixo da linha de pobreza, aquilo que surge em nome da alimentação atua hegemonicamente a favor da destruição ambiental das terras e no aumento da desigualdade no campo. O Maranhão virou o gigantesco campo para se produzir grãos em escala, mesmo que essa produção esteja em confronto direto com os povos e comunidades tradicionais que já habitam historicamente essas terras. O avanço do território hegemônico do agronegócio ignora totalmente os limites simbólicos, existenciais e territoriais dos povos no território maranhense.

3. PANORAMA DOS CONFLITOS POR TERRA NO BRASIL

O Brasil tem uma área total de 8.510.345,540 km², na qual a área plantada totalizou 83,4 milhões de hectares (IBGE, 2020), tornando o Brasil um dos maiores produtores de soja do contexto latino americano. Devido às demandas internacionais, em especial a China, a área plantada tende a aumentar gradativamente, juntamente com a utilização de transgênicos, produtos químicos e maquinarias para suprir as necessidades estrangeiras.

O agronegócio brasileiro, aliado ao estado, é subordinado ao sistema econômico e a lógica de acumulação do sistema capitalista, ocorrendo assim o processo de estrangeirização das terras brasileiras por empresas e setores transnacionais. Com o avanço do agronegócio no campo, os conflitos territoriais entram em evidência, dando espaço para um campo de guerra que persegue os povos e comunidades tradicionais. O mapa a seguir expressa os conflitos por terra no Brasil, nos anos de 2010, 2018 e 2020:

FIGURA 1: Conflitos territoriais no Brasil nos anos de 2010,2018 e 2020.



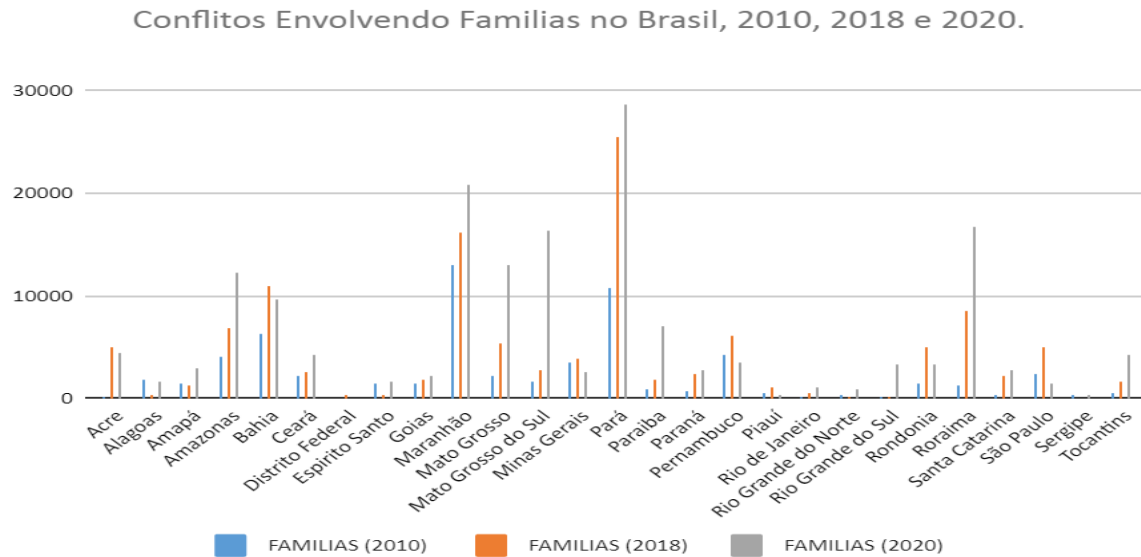
Fonte: Elaboração própria (2022)

A partir da leitura do mapa, pode-se observar que os casos de conflito por terra cobrem grande parte do território brasileiro, dos 26 estados em 2010, apenas o Rio de Janeiro e o distrito federal não apresentam nenhum conflito evidente. O estado do Maranhão concentra cerca de 166 conflitos territoriais, o Pará com 96 conflitos territoriais e logo em seguida a Bahia com 59 conflitos. Em 2018 os conflitos territoriais fazem cobertura de todo o território brasileiro, na qual o Maranhão possui um aumento de para 180 conflitos, no Pará o número diminuiu para 82 conflitos e a Bahia com o aumento para 86, esses dados também mostram que os conflitos subiram em quatro estados, sendo eles o Mato Grosso com 35 conflitos, Rondônia com 52 conflitos, Acre com 56 conflitos e o Amazonas com 42 conflitos. Em 2020 todos os estados também se apresentam com conflitos, tornando o Maranhão com 133 conflitos um dos estados mais conflituosos do Brasil, o Pará segue com 130 conflitos e a Bahia com 109 conflitos, o Mato Grosso com 98 conflitos e o Mato Grosso do Sul com 92 conflitos. Em termos regionais o Norte apresenta o maior número de conflitos por terra, seguido pelo nordeste, centro-oeste, sudeste e sul.

Nota-se que para a expansão do capital sob o território brasileiro afeta também diversas famílias que estão situadas nessas áreas de interesse do capital. Áreas ocupadas

tradicionalmente de uso comunal. O gráfico a seguir demonstra os estados brasileiros e os números de famílias envolvidas nos conflitos:

FIGURA 1.1. Conflitos territoriais envolvendo famílias no Brasil nos anos de 2010, 2018 e 2020.



Fonte: Elaboração própria (2022)

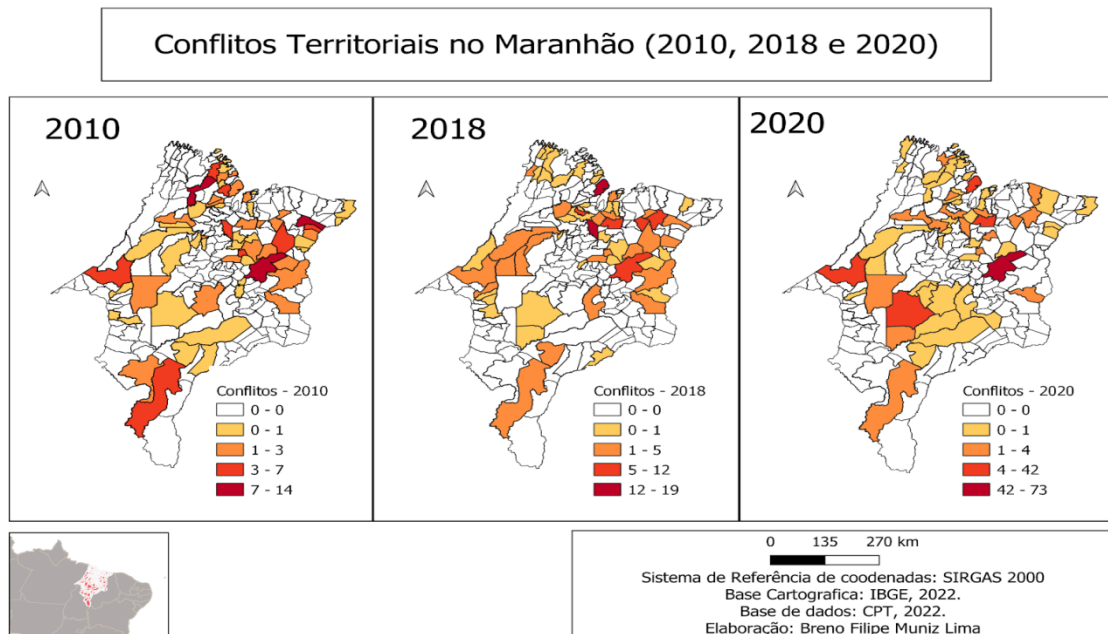
É notório que existe a permanência dos conflitos envolvendo famílias no Brasil entre os anos de 2010, 2018 e 2020, mas o que chama atenção é o aumento latente expresso nos estados do norte e nordeste, que tiveram um aumento bastante significativo no ano de 2020. Os estados que possuem a maior concentração de famílias envolvidas nos conflitos são o Pará e o Maranhão, resultado da expansão do agronegócio, da mineração e do desmatamento sobre áreas protegidas, terras públicas e territórios tradicionalmente ocupados (CPT, 2021). O Pará possuía um total de 10.749 famílias envolvidas em conflitos no ano de 2010, subindo para 28.608 famílias. Em 2010 o Maranhão possuía 13.071 famílias envolvidas nos conflitos, subindo para 20.864 famílias em 2020. Os dados também podem ser expressos nos assassinatos que ocorrem nessas áreas de conflito, o Pará domina o ranking com um total de 15 assassinatos em 2010 e 16 assassinatos em 2018. O Maranhão possui 4 assassinatos em 2010 e 5 assassinatos em 2020.

4. PANORAMA DOS CONFLITOS TERRITORIAIS NO MARANHÃO

O Maranhão ocupa uma área de 333.365,6 km². Ele expressa, segundo o IBGE (2010), um total de 33.336.560 hectares, dos quais 12.238.487 hectares ou 36,72% do total são destinados à atividade da agropecuária. Caracteriza-se como o oitavo e segundo, respectivamente ao Brasil e ao Nordeste em termos de classificação quanto a sua extensão

territorial. Cabe destacar que mais da metade da população do estado concentra-se na zona rural, 2.511.008 habitantes ou 48,08% do total, maior percentual em relação a todas as outras unidades da federação (IBGE, 2010). A principal monocultura produzida no Maranhão é a soja, uma commodities, na qual avança juntamente com a fronteira MAPITOBA sobre os territórios tradicionalmente ocupados. De acordo Germani (2010) com o avanço do capital a concentração de terras aumenta, dando início a conflitualidades territoriais, na qual torna o capital o principal agente do processo de territorialização, frente às formas de resistência dos grupos sociais. O mapa a seguir manifesta os casos conflitos por terra no estado do Maranhão:

FIGURA 2. Conflitos territoriais no Maranhão nos anos de 2010,2018 e 2020.

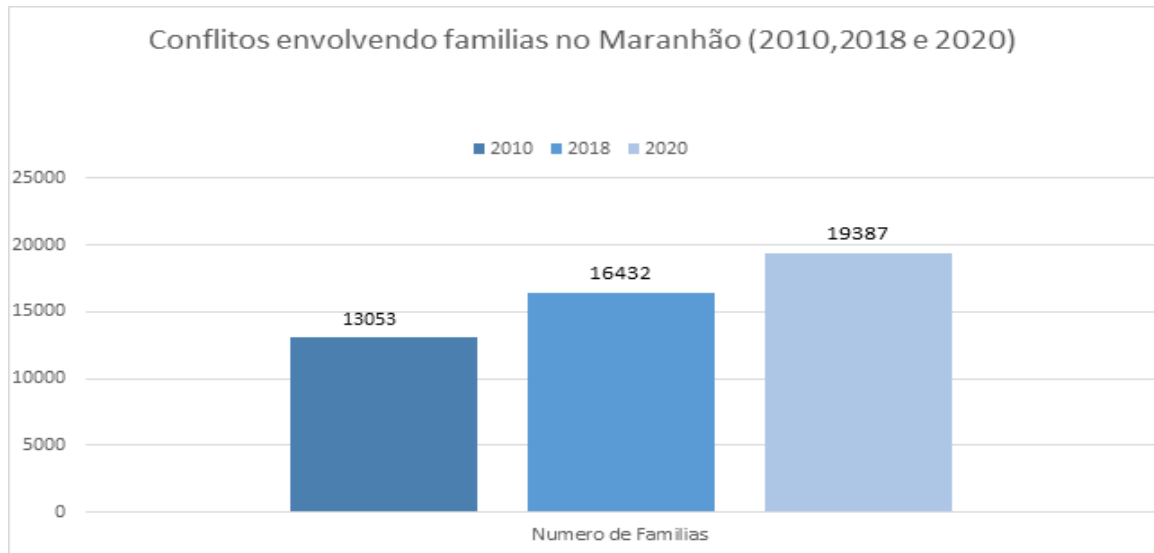


Elaboração: Elaboração própria (2022)

No Maranhão, observa-se que grande parte dos registros de áreas em conflitos encontram-se em estado permanente, aumentando gradativamente entre os anos. O ano de 2010 apresenta um total de 154 registros, na qual a espacialização dos conflitos é evidente na região leste do estado. O ano de 2018 apresentou 186 conflitos, um aumento de 32 conflitos a mais que o ano de 2010, os conflitos diminuem na região leste, mas ainda assim estão presentes. O ano de 2020 possui uma soma de 214 conflitos, um aumento de 28 casos a mais que o ano de 2018, a região em que os conflitos são predominantes é o centro-sul do estado, na qual a fronteira MAPITOBA avança sobre os territórios. Os conflitos em si revelando também um grande número de famílias envolvidas, na qual a disputa da territorialidade é o principal

elemento das conflitualidades. O gráfico a seguir revela em números os dados das famílias envolvidas nos casos:

FIGURA 2.1. Conflitos envolvendo famílias no Maranhão nos anos de 2010,2018 e 2020



Elaboração: Elaboração própria (2022)

Diante dos dados explicitados, é importante afirmar que as maiores participações nos casos são as ocupações e o tamanho da área envolvida. O número de famílias envolvidas nos casos em 2010 chega a 13.053, na qual o município com o maior número é Itapecuru com cerca de 1.100 famílias envolvidas e logo em seguida Santa Quitéria do Maranhão com 906 famílias e Balsas com 902 famílias. Em 2018 o número chega a 16.432 famílias, um aumento de 3.379 novas famílias envolvidas comparado ao ano de 2010, neste ano o município com o maior número é Alto Alegre do Pindaré com 2.000 famílias e Itapecuru com 1.426 famílias e com Buritirana com 1.329 famílias. Em 2020 a soma total de casos chega a 19.387, um aumento de 2.955 famílias a mais em comparação ao ano de 2018, o município com o maior número de famílias é Grajaú com 24.861, Turilândia com 5.500 famílias envolvidas e Santo Amaro do Maranhão com 3.455 famílias.

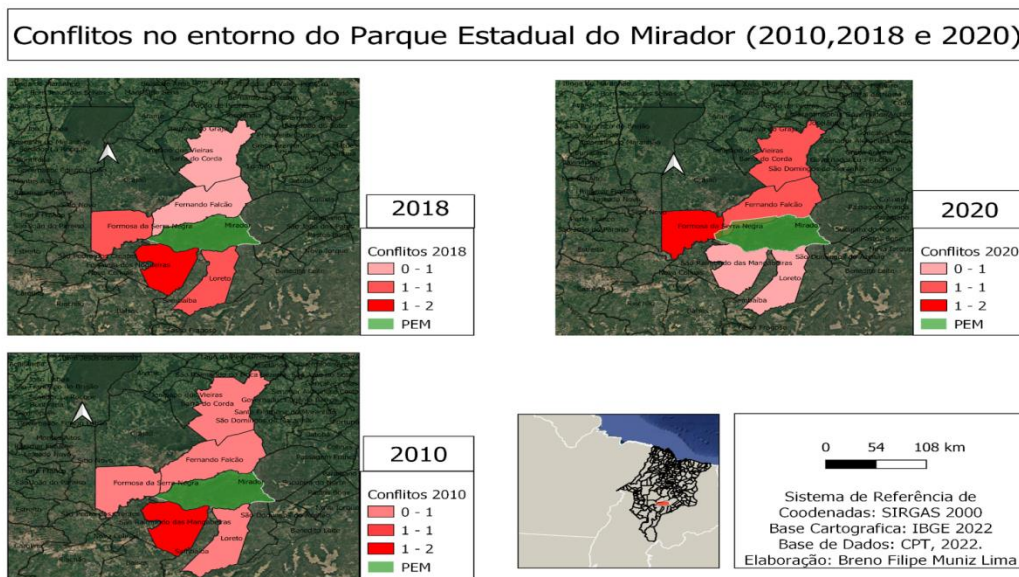
5. O PARQUE ESTADUAL DO MIRADOR/ TRAVESSIA DO MIRADOR

O parque estadual do mirador (PEM) foi criado pelo decreto N 7.641 de 04 de junho de 1980, é uma área de tipo integral, na qual torna o seu uso restritivo para todos os fins, modelo exportado da lógica dos parques americanos. A tentativa de transposição de uma modelo que é

oriundo dos países ditos desenvolvidos é marcada por diferenças sociais, econômicas e históricas totalmente distintas, além de seu caráter de ignorar totalmente as populações que habitam tradicionalmente essas áreas (HACON; LOUREIRO,2011). A criação da unidade de conservação se deu pela sua relevância, pois abriga as nascentes do rio Alpercatas e do rio Itapecuru. O parque está inserido na região centro-sul do estado do Maranhão, região onde existem estímulos gigantescos para a produção de commodities, em especial a soja, na qual acontece a valorização das terras com o avanço dos campos agrícolas, dando abertura para mais as conflitualidades no território, além das que já existem com a criação do PEM.

Os conflitos territoriais na região já existiam antes da criação do PEM, mas que novos conflitos foram realçados pela criação da unidade de conservação integral na região, conflitos que restringem tanto o acesso das comunidades tradicionais aos recursos do já utilizados anteriormente à criação da UC, pois o estado não reconhece a existência de comunidades anteriores à criação do parque, ignorando totalmente a reprodução social dos grupos existentes no local, tanto na esfera material de acesso aos recursos do PEM, como na área que compreende os limites o parque com os municípios. Os conflitos também estão presentes na fronteira do PEM com alguns municípios, evidenciando assim o contexto no qual a região vem enfrentando com a fronteira MAPITOBA. O mapa a seguir demonstra conflitos na região do entorno do PEM:

FIGURA 3. Conflitos territoriais na região do Parque Estadual do Mirador 2010,2018 e 2020

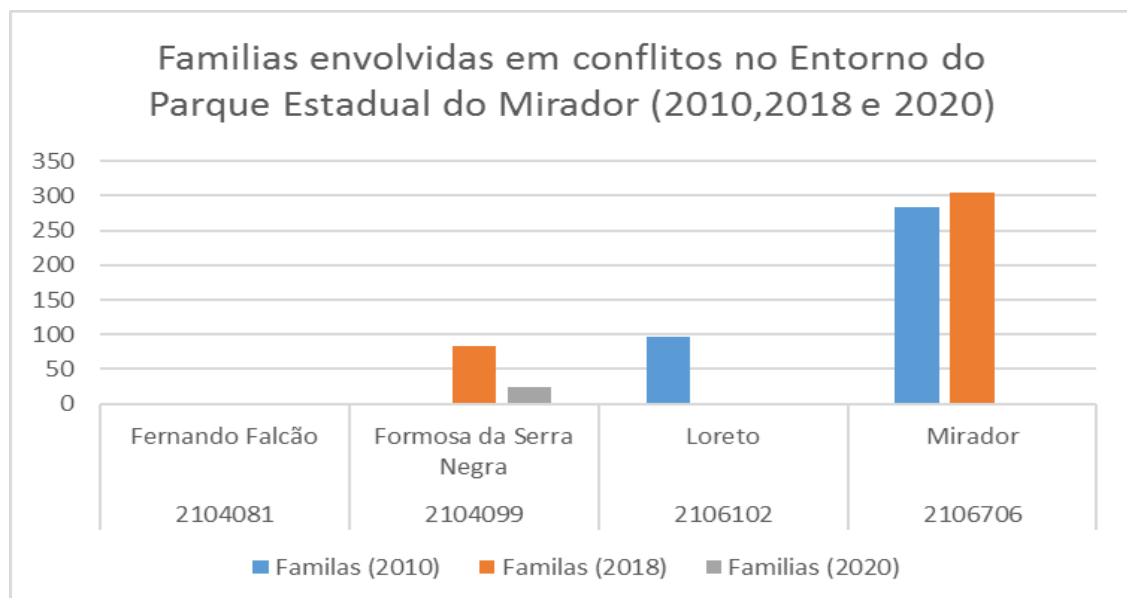


. Fonte: Elaboração própria (2022)

Localizado no sudeste do Maranhão, o parque é circundado pelos municípios de Mirador, Formosa da Serra Negra, Loreto, São Félix de Balsas, São Domingos do Azeitão, Sambaíba e Fernando Falcão. O mapa faz evidência que a região do entorno do PEM possui um total de 3 conflitos no ano de 2010, na qual Mirador detém 2 conflitos em seu território e Loreto com apenas 1 conflito. Em 2018 sobe para 4 conflitos no panorama geral e Mirador continua com 2 conflitos, Loreto com 1 conflito e Formosa da Serra Negra com 1 conflito. Em 2020 a região possuía 3 conflitos, sendo 1 em Fernando Falcão e 2 em Formosa da Serra Negra.

A existência de comunidades tradicionais camponesas precede a criação da unidade de conservação, tanto quanto a apropriação da natureza sem os constrangimentos normativos, a região é conhecida como “travessia do Mirador/tapecuru”. Travessia do Mirador é um território de uso comunal, diferentemente do PEM que articula o território como terra de mercadoria. Os conflitos ambientais no seu bojo revelam também uma disputa social pelo território, explicitando os diversos interesses pela mesma área, evidenciando a necessidade de utilização comunal das famílias no espaço, recurso fundamental para o desenvolvimento e sobrevivência humana (HACON; LOUREIRO,2011). A gráfico a seguir expressa o número de famílias afetadas por conflitos territoriais no entorno do PEM:

FIGURA 3.1. Famílias envolvidas nos conflitos territoriais na região do PEM nos anos de 2010,2018 e 2020.



Fonte: Elaboração própria (2022)

Em 2010 o maior número de famílias envolvidas nos conflitos é no município de Mirador com 284 famílias, seguido por Loreto com 96 famílias. Em 2018 em Mirador o número

de famílias envolvidas em conflitos sobe para 305 famílias e Formosa da Serra Negra com 83 famílias envolvidas. Em 2020 Formosa da Serra Negra apresenta 24 conflitos. É importante destacar que Fernando Falcão possui conflitos territoriais, mas o número de famílias não foi divulgado pela CPT.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O parque estadual do Mirador compreende uma área já ocupada tradicionalmente por comunidades camponesas, uma área de uso comunal que antecede a criação da unidade de conservação, a região é conhecida por Travessia do Mirador/Tapecuru. Com a criação do parque novas formas de territorialização foram sendo incorporadas pela região, na qual o principal beneficiário foi o mercado. Os conflitos emergiram tanto com a criação do parque com as comunidades camponesas locais, como no contexto dos últimos anos com o avanço dos campos de soja na região centro-sul do estado e a valorização das terras, representando as múltiplas dimensões de interesses sobre uma determinada área.

As disputas pelo território expressam as diferentes entres os grupos e seus projetos de sociedade. Os variados sentidos expressos em um território podem ser compreendidos a partir de uma lógica iminente de dominação de um determinado grupo e a hegemonia na qual o circula e as tentativas de dominação, revelando interesse ao propósito do capital, juntamente com o estado (HACON; LOUREIRO,2011). As comunidades camponesas expressam o seu modo de viver de acordo com a lógica tradicionalmente passada de geração para geração, na qual não existe o interesse de dominação para uso mercantil, evidenciando as suas de formas de se relacionar com a natureza que é totalmente de conservação diferentemente da relação que o capital privado possui.

É notório que o aumento exponencial dos conflitos no campo nos últimos anos é resultado da expansão da fronteira agrícola MAPITOBA sobre o território maranhense, com a apropriação privada da natureza dentro do modo de produção capitalista. A região centro-sul do estado é a que mais vem sofrendo com o avanço dos campos de soja e com a financeirização das terras ao capital estrangeiro, região na qual o Parque Estadual do Mirador está inserido. As comunidades tradicionais existentes tanto no Parque Estadual do Mirador como no entorno são as que mais sofrem com os conflitos por território, revelando uma diversidade de processo de luta pela/na Terra.

Os dados expressados podem ajudar a entender o aumento de hectares de terras em conflitos, sugerindo uma expansão que surge com as pressões ruralistas sobre as terras

tradicionalmente ocupadas pelas comunidades tradicionais. Os casos evidenciados podem também sofrer alterações no número real dos dados, devido a existência de possíveis casos não contabilizados, ou seja, podendo tornar o número de conflitos por área nas comunidades tradicionais envolvidas ainda maior.

REFERÊNCIAS

Escher, F., & Wilkinson, J. (2019). A economia política do complexo Soja-Carne Brasil-China1. *Revista de Economia e Sociologia Rural*, 57, 656-678.

GERMANI, Guiomar I. Questão agrária e movimentos sociais: a territorialização da luta pela terra na Bahia. In: COELHO NETO, A. S.; SANTOS, E. M. C. e SILVA, O. A. (Org.). (GEO)grafias dos movimentos sociais. Feira de Santana (BA): UEFS Editora, 2010, v., p. 269-304.

HACON, V; LOUREIRO, B.F.C. A Centralidade do Território e a Posição do Estado nos Conflitos Pela Apropriação da Natureza: O Caso do Parque Estadual de Itaúnas. *Terra Livre*. São Paulo/SP. Ano 27, V.1, n.13. P,229-251, Jan,Jun 2011.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Portal IBGE Cidades. Disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma> >. Acesso em: 03 set. 2022.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. SIS – Síntese de Indicadores Sociais. Disponível: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/protecao-social/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?edicao=29143&t=sobre> >. Acesso em: 03 set. 2022.

RODRIGUES, Sávio José Dias. Organização Camponesa em Balsas/Ma e a Expansão do Agronegócio da Soja: implicações da resistência camponesa no Sul do Maranhão. Fortaleza-CE: Universidade federal do Ceará, Programa de Pós Graduação em desenvolvimento e Meio Ambiente, 2010. (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente).

WELCH, Clifford Andrew. Resistindo a estrangeirização de terras na América Latina durante a Guerra Fria e a Era da Globalização. *CAMPO-TERRITÓRIO: revista de geografia agrária*. Edição especial, p. 285-332, jun., 2016 ISSN 1809-6271

DINÂMICA DO DESMATAMENTO NA MICRORREGIÃO DE CAXIAS – MA⁵⁷²

Ulisses Denache Vieira Souza
Doutorando em Geografia (USP)
ulisses.denache@ufma.br
COLUN-UFMA

RESUMO: O desmatamento cresceu em todos os seis biomas brasileiros no período de 2020-2022 (MAPBIOMAS, 2022). A disponibilidade de recursos para o processamento digital de dados em nuvem aliado ao desenvolvimento das geotecnologias tem possibilitado monitorar o avanço das taxas de desmatamento, diminuindo o lapso temporal entre a detecção do corte, a identificação de áreas recentemente desmatadas e a divulgação das taxas consolidadas para os períodos em análise. Utilizando técnicas de sensoriamento remoto e análise espacial em nuvem, apresenta-se a dinâmica do desmatamento e o avanço da atividade sojícola na microrregião de Caxias, território que teve altas taxas de crescimento na produção de soja e aumento nos percentuais de área desmatada a partir dos anos 2010. A utilização de métricas espaciais auxilia na compreensão sobre a direção, a área de abrangência e os possíveis impactos sobre as Áreas de Preservação Permanentes – APP's, Unidades de Conservação – UC's e territórios das populações tradicionais.

⁵⁷² Esse artigo faz parte do Eixo 4 – Natureza, Povos e Comunidades tradicionais, na MESA: NATUREZA, ECONOMIA E SOCIEDADE, coordenada e proposta pelo professor Paulo F. Keller, Doutor em Ciências Humanas: Sociologia (UFRJ, 2004), E-mail: paulo.keller@ufma.br. DESOC/PPGCSoc/UFMA. Também integram a mesa, os professores: Marcelo Sampaio Domingos Carneiro; Ulisses Denache V. Souza; Roberto Mancini. **RESUMO DA MESA:** A mesa tem por objetivo analisar e debater as recentes transformações na estrutura agrária do Maranhão, os impactos do agronegócio da soja no Estado do MA, o surgimento de conflitos agrários, impactos nas comunidades tradicionais, avanço das taxas de desmatamento e debater como o avanço da sojicultura no MA tem efeitos no mercado de trabalho agrícola. As apresentações resultam de resultados parciais de pesquisa do Projeto: “Restrições ao financiamento aos atores da cadeia produtiva da soja e da pecuária envolvidos no desmatamento ilegal da Amazônia: Podem as finanças contribuir para a conservação da floresta? (Apoio FAPEMA/FAPESP). Assim, interessa debater e refletir sobre as dinâmicas do desmatamento associado à sojicultura na Amazônia legal e suas relações com os mercados de produtos, de créditos e de trabalho agrícola. A primeira comunicação “Palmeiras no chão”: a chegada da sojicultura e as transformações agrárias no médio sertão maranhense” será apresentada pelo Prof. Dr. Marcelo Carneiro. Essa comunicação discute o processo recente de transformação na estrutura agrária da Microrregião (MRH de Caxias) no leste maranhense, analisando o papel desempenhado pela chegada do agronegócio da soja na região. Segundo May (1990), até os anos 1980 a região de Caxias se caracterizava pelo predomínio de latifúndios, com a importante presença de um campesinato subordinado no interior dessas grandes propriedades. A partir dos anos 1990, a chegada de uma nova liderança no sindicalismo rural da região fortaleceu a luta pela terra, o que resultou na conquista de um importante número de assentamentos de reforma agrária e a consolidação da agricultura familiar. Contudo, a partir dos anos 2010, esse cenário vem se modificando, com a chegada de sojicultores que vêm promovendo uma política agressiva de aquisição de terras na região, provocando o surgimento de conflitos agrários e a expulsão de comunidades tradicionais. A segunda comunicação “Dinâmica do Desmatamento na Microrregião de Caxias – MA” apresentada pelo Prof. Ulisses Souza (Doutorando USP) debaterá a questão do desmatamento que cresceu em todos os seis biomas brasileiros no período de 2020-2022 (MAPBIOMAS, 2022). Utilizando técnicas de sensoriamento remoto e análise espacial em nuvem, a comunicação apresentará a recente dinâmica do desmatamento e do avanço da atividade sojícola na microrregião de Caxias (MA), território que teve altas taxas de crescimento na produção de soja e aumento nos percentuais de área desmatada a partir dos anos 2010. Na terceira comunicação “A sojicultura de Balsas e o desenvolvimento do mercado formal de trabalho no sul maranhense” será apresentada pelo Prof. Dr. Roberto Mancini – docente externo PPGCSoc-UFMA. Esta comunicação analisará a relação entre a sojicultura desenvolvida no estado do Maranhão nas últimas duas décadas e os efeitos no mercado de trabalho agrícola, em termos de empregos formais gerados. **Palavras-chave:** Desmatamento; Economia; Sociedade; Maranhão.

1. INTRODUÇÃO

O aumento das taxas de desmatamento nos últimos anos ameaça as florestas e a biodiversidade dos biomas brasileiros. O monitoramento dos biomas é complexo, pois possuem diversidade de cobertura vegetal e ampla extensão territorial. Assim, tornou-se necessário a criação de uma ação específica, denominada: “Monitoramento por Satélite da Cobertura da Terra dos Biomas Brasileiros”. Esta ação é financiada pelo Ministério de Ciência e Tecnologia e possibilitou ao Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais – INPE executar o programa de Monitoramento do Desmatamento por satélite – PRODES em colaboração com o Ministério do Meio Ambiente – MMA e o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis – IBAMA. Para Kintish (2007) as estimativas do PRODES são consideradas confiáveis pelos cientistas nacionais e internacionais. Destaca-se o uso periódico das taxas divulgadas pelo PRODES para a elaboração de políticas públicas voltadas ao combate ao desmatamento ilegal na Amazônia e posteriormente no Cerrado.

Com o aprimoramento dos computadores e a ampliação na capacidade de processamento em nuvem, o projeto Mapbiomas ganha destaque por reunir em um mesmo levantamento dados de centenas de milhares de imagens de satélite e realizando a validação de tais dados com o auxílio de instituições parceiras, em especial de Universidades e Institutos de Pesquisa da área ambiental presentes no Brasil e no mundo. O objetivo desta análise preliminar é avaliar a dinâmica do desmatamento no estado do Maranhão no período de 2001 a 2021 a partir de dados de monitoramento por satélite.

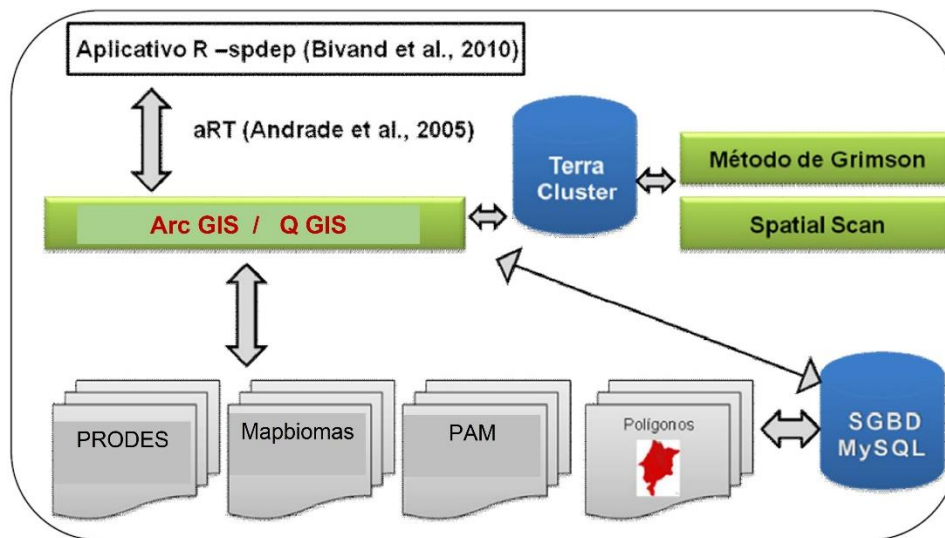
Primeiramente, são descritas as etapas de levantamento dos dados, os métodos de consulta e de avaliação, assim como, o modelo de elaboração do sistema gerenciador de banco de dados geográficos – SGBD, elaborado no âmbito do projeto para realizar inferências geográficas que resultaram na etapa posterior de espacialização da expansão das áreas desmatadas, por unidade territorial das microrregiões homogêneas (MRHs) e dos municípios (IBGE, 2020), buscando as áreas desmatadas ano a ano e por década.

2. LEVANTAMENTO DE DADOS: MATERIAIS E MÉTODOS

Para realizar a análise da distribuição espacial das áreas desmatadas, foram efetuadas consultas as bases de dados do PRODES e do Mapbiomas, além busca ativa através da consulta em nuvem de plataformas de dados, tais como o earthexplorer e o googleengine no intuito de verificar a dinâmica do desmatamento no estado do Maranhão. Tanto as microrregiões homogêneas quanto os municípios foram estruturados em um banco de dados geográficos

utilizando-se o aplicativo R e os pacotes que estão instalados dentro deste aplicativo que possibilitaram análises diversas, em especial o pacote *spdep* Bivand et al. (2010). Como base cartográfica fora utilizada a malha municipal digital de 2020 do estado do Maranhão disponível no item geociências do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE em formato vetorial, facilitando a indexação dos dados do Mapbiomas e do PRODES. Para facilitar a compreensão dos procedimentos utilizados nesta abordagem elaborou-se o quadro esquemático abaixo com as etapas realizadas (Figura 1).

Figura 01: Procedimentos Metodológicos

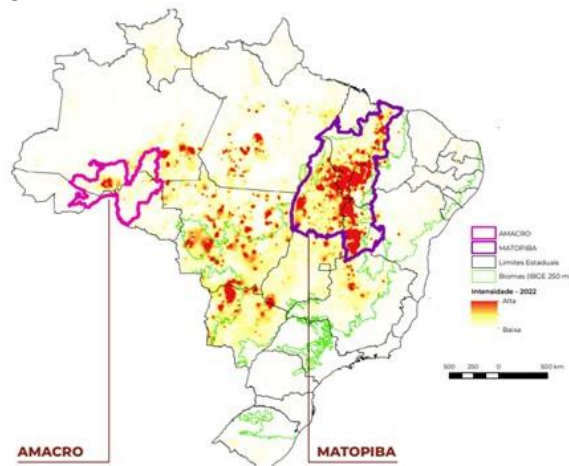


Para uma visualização preliminar das áreas desmatadas em (quilômetros quadrados) de 2001 a 2021, período determinado a partir da disponibilidade de dados conjuntos possibilitando a análise exploratória de dados espaciais, Buscando correlações e mapear o avanço das áreas desmatadas dentro da MRH foram observados os valores dos atributos segundo indicações de Bailey & Gatrell (1995), visando encontrar autocorrelação espacial, medida para identificar quanto o valor observado de um atributo em uma região é independente dos valores nas localizações vizinhas. Para examinar a autocorrelação espacial em escala local, utilizou-se o indicador de autocorrelação espacial “Local Indicators of Spatial Association” (LISA) Anselin (1995). Ao se utilizar este indicador local em conjunto com o indicador regional, tem se a possibilidade de melhorar o conhecimento sobre os processos que dão origem a dependência espacial, refinando a análise. Após extrair os valores dos atributos foram realizados testes de adjacência espacial fora empregado o método de Grimson (1989), neste método a contagem do número de áreas com os maiores valores de área desmatada consideradas adjacente.

3. A EXPANSÃO DO DESMATAMENTO NO MARANHÃO DE 2001 A 2021 E AMPLIAÇÃO DA ÁREA PLANTADA DE SOJA: UM TRATAMENTO ESPACIAL

O relatório do Mapbiomas (2022) aponta para uma concentração do desmatamento no percentual de 38% nas áreas do MATOPIBA⁵⁷³ e AMACRO⁵⁷⁴. Na Figura 02 é perceptível o aumento da intensidade de alertas de desmatamento nas regiões em destaque, sendo o ano de 2020 o de maior incremento na quantidade de alertas de área desmatada no MATOPIBA totalizando aproximadamente 484.647 (Ha) de área total desmatada.

Figura 02: Intensidade dos alertas de desmatamento.



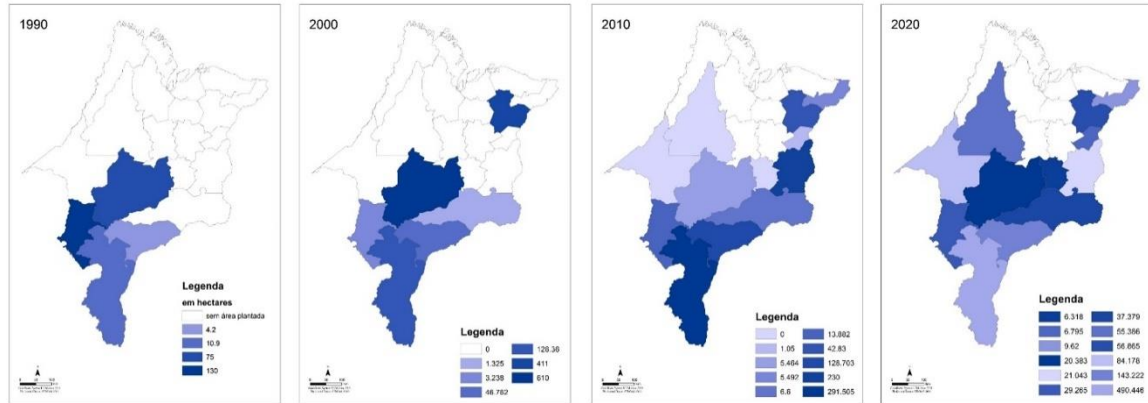
Fonte: Mapbiomas (2022)

Na figura 03 foram espacializados dados da Produção Agrícola Municipal (PAM) do IBGE, tomando como base o ano de 1990, é possível notar em uma avaliação por década que a dinâmica da expansão da soja se inicia pela região sul do estado, principalmente nas MRHs de Chapada das Mangabeiras e Gerais de Balsas, evoluindo em área plantada para a MRHs de Chapadinha e do Baixo Parnaíba no Leste do estado, tendo o LISA identificado um forte incremento de áreas contiguas plantadas nas MRHs do centro e do Oeste Maranhense, com destaque para a MRH de Caxias, foco da análise seguinte sobre os dados de desmatamento nas duas últimas décadas.

⁵⁷³ MATOPIBA – Região no encontro dos estados do Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia. Concentrava cerca de 26,4 % de toda a área desmatada no Brasil no final de 2021.

⁵⁷⁴ AMACRO – Região nas divisas entre Amazonas, Acre e Rondônia. Cerca de 11,3% da área desmatada era identificada nesta região, considerada a nova fronteira do desmatamento no Brasil.

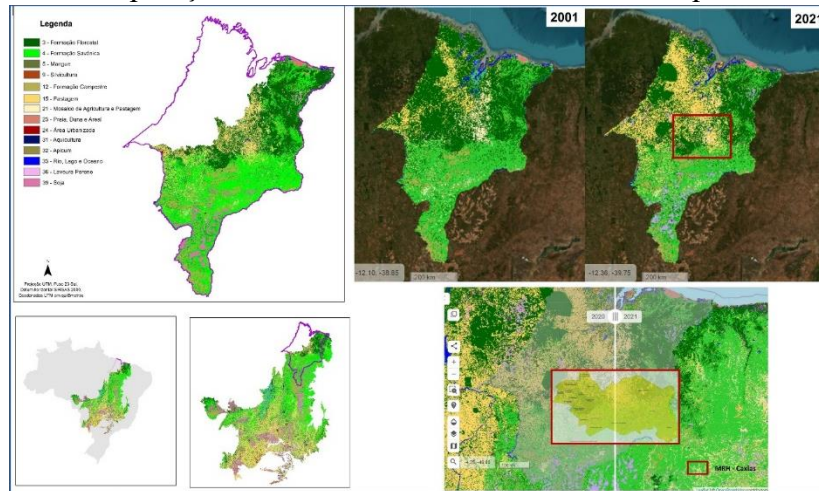
Figura 03: Fases da Expansão da soja no estado do Maranhão por MRHs.



Fonte: Produção Agrícola Municipal (PAM)

Os dados de desmatamento do PRODES e do Mapbiomas indicam que a dinâmica do desmatamento no estado do Maranhão teve início na região sul do estado expandindo-se para a região centro leste, especialmente nas últimas duas décadas com destaque para o aumento do desmatamento de 2010 a 2021 nas MRHs (MRHs de Caxias e Chapadas do Alto Itapecuru). (Figura 04).

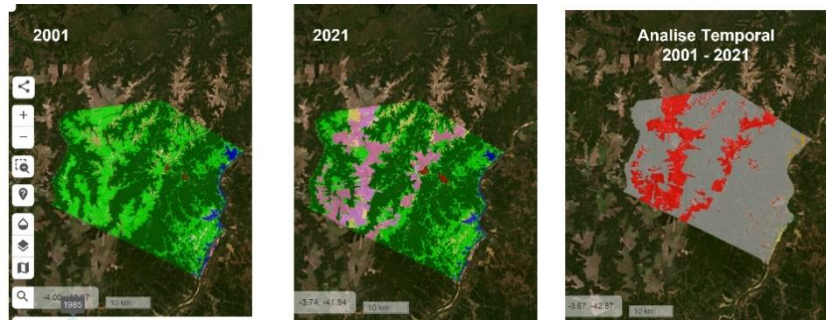
Figura 04: Comparação área desmatada 2001 – 2021, destaque MRH Caxias.



Fonte: PRODES

Na figura 05 é apresentado um exemplo de análise temporal, em que são comparadas duas imagens de dois anos diferentes e em seguida utilizando técnicas de análise espacial de dados é possível destacar uma mancha provavelmente de áreas desmatadas recentemente, a alguns dias, o modelo de classificação foi validado com o trabalho de campo realizado no mês de janeiro, logo após a aquisição e o tratamento das imagens.

Figura 05: Comparação de imagens de satélite 2001 – 2021.

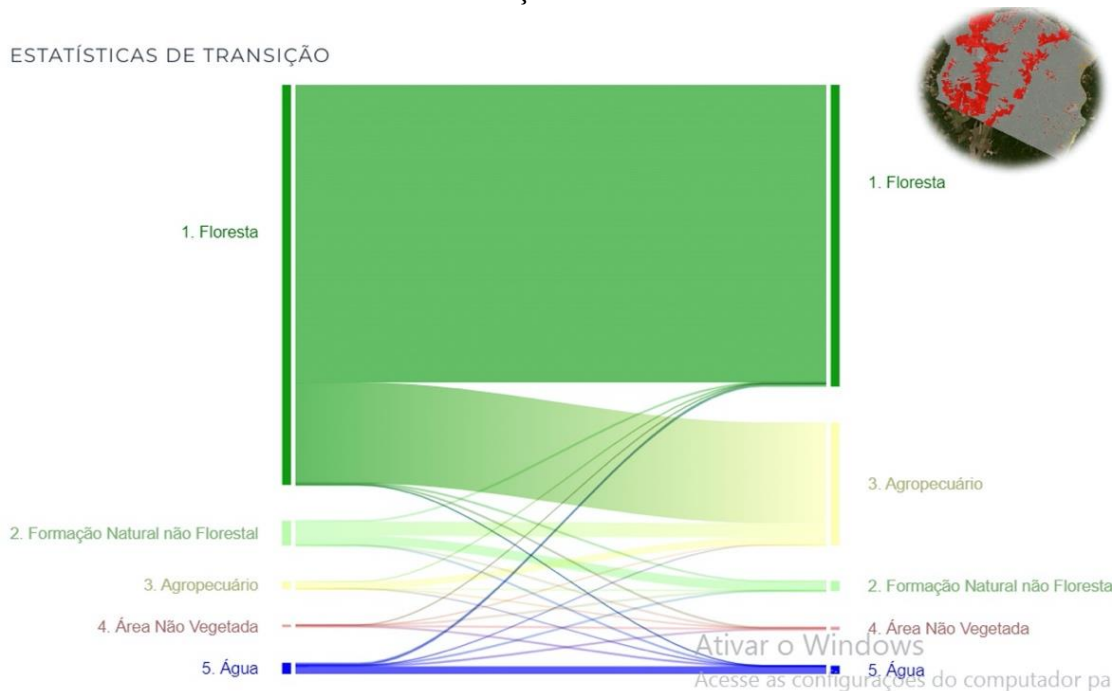


Fonte: Imagens WorldView2

Para uma avaliação mais específica da MRH de Caxias, foram realizadas operações de processamento digital de imagens em nuvem, as variáveis extraídas das classificações possibilitaram elaborar o gráfico 01, onde ao comparar a transição das classes de uso e cobertura da terra de 2001 a 2021, é possível constatar que cerca de 28% da classe de floresta foi convertida na classe agropecuária.

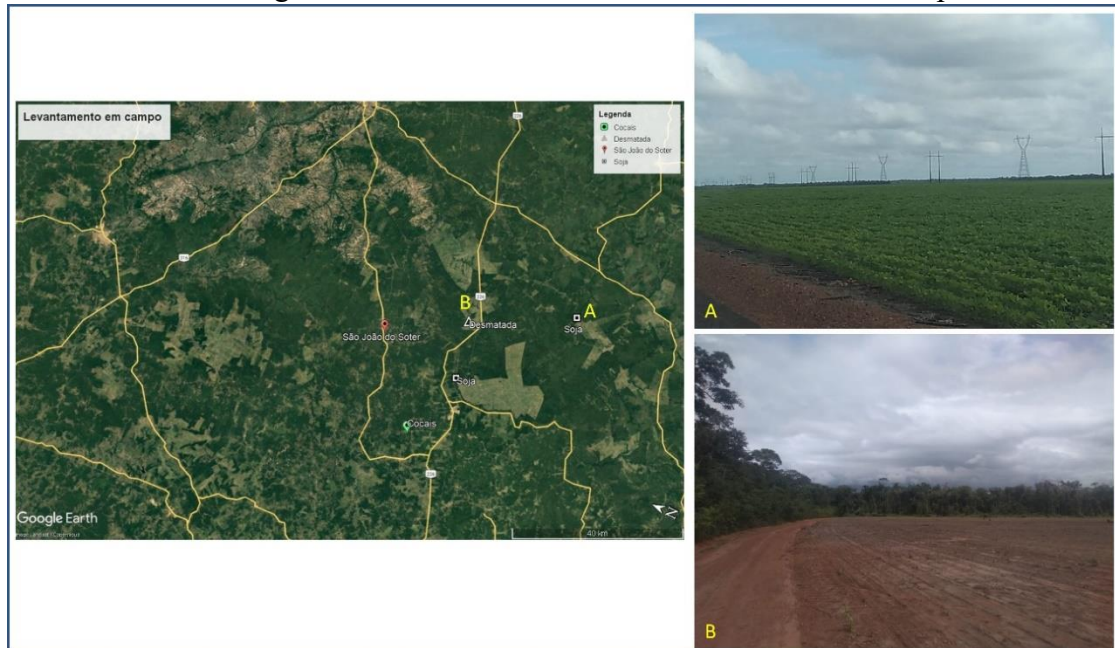
Gráfico 01: Estatística de transição classes de cobertura da terra 2001 – 2021

ESTATÍSTICAS DE TRANSIÇÃO



Para refinar o mapeamento produzido, foram adquiridos pontos de GPS, buscando validar áreas que nas imagens de satélite estavam gerando erro de omissão, ou seja, de fato eram áreas desmatadas, porém não eram classificadas assim ou eram áreas de cultivo de soja e o classificador atribuía a outra classe (Figura 06)

Figura 06: Pontos visitados durante o trabalho de campo.



4. CONCLUSÃO

Apesar da ampla divulgação de dados de sensoriamento remoto em nuvem, torna-se necessário a elaboração de modelos de mapeamento de uso e cobertura da terra que considere o contexto local, priorize as atividades de campo e possibilitem ao analista retroalimentar o modelo de classificação das imagens de satélite inúmeras vezes, melhorando a acurácia e o refinamento do mapeamento.

A dinâmica do desmatamento na MRH de Caxias é marcada por um avanço das áreas desmatadas sobre Áreas de Preservação Permanente – APP's, principalmente a partir de 2010, tendo o município de Parnarama destaque como município que apresenta um incremento de 81% de aumento de área desmatada de 2017 a 2021. Provavelmente, este aumento das áreas desmatadas, esteja correlacionada a destinação das terras, para a instalação de novas propriedades produtoras de grãos no estado do Maranhão. Como se trata ainda de uma análise parcial, somente quando tivermos a possibilidade de realizar inferências espaciais (comparações) da área de avanço recente da produção de soja com as áreas de desmatamento, gerando o mapeamento das tendências, o sentido da expansão das áreas desmatadas e o real impacto do desmatamento na MRH de Caxias.

REFERÊNCIAS

- ALVES, D. S. Space-time dynamics of deforestation in Brazilian Amazonia. *International Journal of Remote Sensing*, v. 23, n. 14, p. 2903-2908, Jul 2002.
- ANSELIN, L. Local Indicators of Spatial Association – LISA. *Geographical Analysis*. v.27, n.2, p.93-115, 1995.
- BAILEY, T. C.; A. C. GATRELL. *Interactive Spatial Data Analysis*. New York: Wiley. 413 p. 1995. BIVAND, R. et al. *spdep: Spatial dependence: weighting schemes, statistics and models*. R package version 0.5-24. Disponível em: <http://CRAN.R-project.org/package=spdep>.
- CARNEIRO, Marcelo S.; ASSIS, William Santos; VIEIRA, Ulisses D.; DOURADO, Lidielze O. A governança do desmatamento na Amazônia na perspectiva dos Campos de Ação Estratégica. *Ambiente & Sociedade*, Campinas, v.23, p.1 - 25, 2020.
- GRIMSON, R.C. Assessing patterns of epidemiologic events in space-time. In: *PUBLIC HEALTH CONFERENCE ON RECORDS AND STATISTICS*, 1989, Hyattsville, Proceedings... Maryland: National Center for Health Statistics, 1989.
- KINTISCH, Eli. Improved Monitoring of Rainforests Helps Pierce Haze of Deforestation Science. Vol. 316. 27 April 2007. Disponível em: http://www.obt.inpe.br/OBT/assuntos/programas/amazonia/prodes/pdfs/kintish_2007.pdf
- MAPBIOMAS. **Mapbiomas**. Disponível em: <https://mapbiomas.org/>. Acesso em: 12 de maio de 2023.

EM DEFESA DO ECOSOCIALISMO: ECOLOGIA E LUTA DE CLASSES PARA A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO MUNDO

Jonadabe Gondim Silva
Mestre em Políticas Públicas
Doutorando em Políticas Públicas
Mestrando em História Econômica
jgondimsilva@gmail.com
UFMA

Tauan de Almeida Sousa
Mestre em Ciências Sociais
Doutorando em Ciências Sociais
tauan.almeida@gmail.com
IFMA

RESUMO: Este artigo tem como objetivo fazer uma pequena apresentação ao ecossocialismo enquanto conceito, princípios e desenvolvimento histórico em sua inserção nas lutas dos trabalhadores pela construção de um mundo justo, igualitário e ecologicamente equilibrado; um reencontro sistematizado da ecologia com os princípios marxistas que ocorre não apenas dentro de um aprimoramento teórico, mas como uma *filosofia da práxis* determinada a funcionar como eixo organizacional da classe trabalhadora no atual estágio da luta de classes e da degradação ambiental resultante do expansionismo capitalista.

Palavras-chave: ecossocialismo; ecologia; marxismo; luta de classes.

1. INTRODUÇÃO

Existe uma frase, atribuída a Chico Mendes (1944-1988), que afirma que “ecologia sem luta de classes é jardinagem”⁵⁷⁵. Por trás do senso de ironia existente na citação, ela traz consigo o convite para uma robusta reflexão sobre a dimensão profunda das lutas ambientais, seu conteúdo social e a natureza das abordagens presentes nos debates contemporâneos relacionados a questão. Em poucas palavras, o valoroso seringueiro e sindicalista, assassinado covardemente a mando de grileiros de terra no Acre em 1988, trouxe à tona a densidade humana das lutas ambientais e as determinações decorrentes do capitalismo e das desigualdades perpetuadas por este sistema socioeconômico.

É uma percepção, conforme podemos ver em Kovel e Löwy (2001), voltada à compreensão e ao enfrentamento das relações causais existentes para a destruição hodierna e sistemática do meio ambiente, da biodiversidade e suas implicações desiguais sobre o conjunto da comunidade internacional. Uma proposta de análise concreta e contundente onde se rejeita *todo tipo de eufemismos ou propaganda que suavizem a brutalidade do sistema: todo*

⁵⁷⁵ Não por acaso, tal aforismo intitula o bom artigo de Gomercindo Rodrigues, a respeito dos derradeiros dias Chico Mendes, publicado no site da Jacobin Brasil em 22/12/2020.

mascamamento de seus custos ecológicos, toda mistificação dos custos humanos sob os nomes de democracia e direitos humanos (2001, p. 01).

Nessa perspectiva, o ecossocialismo é fundamentado dentro de uma abordagem que tem seu enquadramento estabelecido, simultaneamente, a partir de uma dupla perspectiva crítica, onde: 1. busca adentrar criticamente nos subterrâneos das acepções ambientalistas civilizatórias e regulacionistas mediadas pelo Estado e pelo capital privado que requisitam uma maior flexibilização do grande capital, dentro de determinado dimensionamento ético, e que se movimentam para garantir a existência de novos espaços para a acumulação. 2. desenvolva a construção de novas *práxis* políticas, econômicas e sociais que possibilitem o surgimento de um novo metabolismo social⁵⁷⁶, cujo direcionamento ético e conceitual considera toda a dimensão humana das questões ambientais onde, como destaca Dias (2009, p. 133), se busque uma “*abordagem relacional-estratégica*” como uma perspectiva diferenciada dentro do marxismo.

Assim, o ecossocialismo como campo orgânico de análise e lutas ambientais se alicerça em parâmetros mais abrangentes que os encontrados nas abordagens mais vulgares e reducionistas do ambientalismo, notadamente as pautadas pelo economicismo neoliberal; denunciando as mesmas como instrumentos de manutenção das relações de classes historicamente instituídas e como linha auxiliar do capital em suas diversas modalidades, sobretudo as imperialistas.

Deste modo, o ecossocialismo surge estruturado tanto como um conjunto orgânico de propostas e promoção de justiça ambiental⁵⁷⁷ - que articula as lutas socioambientais tendo como norteamento a *filosofia da práxis*⁵⁷⁸ marxista - quanto em denúncia ao fracasso histórico do capital na salvaguarda do meio ambiente. As lutas ambientais, desse modo, são concebidas como parte de uma totalidade histórica-dialética⁵⁷⁹ em que seu campo objetivo/subjetivo de

⁵⁷⁶ Seguindo as análises de Foster (2015, p. 84), compreendemos os conceitos marxianos de “metabolismo universal da natureza”, o “metabolismo social” e a falha metabólica como ferramenta fundamental para modelar a complexa relação entre sistemas socioprodutivos, particularmente o capitalismo, e os sistemas ecológicos maiores nos quais estão inseridos.

⁵⁷⁷ Segundo Acsehrad (2004), justiça ambiental é uma concepção afirmativa do direito e um movimento político referenciado pela necessidade de reduzir as assimetrias sociais e econômicas decorrentes da apropriação e exploração da natureza sobre determinados grupos sociais em situação de vulnerabilidade.

⁵⁷⁸ Para uma maior compreensão da dimensão que a *práxis* ou a transformação material da realidade ocupa dentro da teoria marxista, sugerimos a leitura de *Filosofia da práxis* de Adolfo Sanchez Vásquez (1990); obra destacada dentro dos estudos brasileiros a respeito do pensamento de Karl Marx.

⁵⁷⁹ Como podemos ver em *Manuscritos econômico-filosóficos* (2010), a totalidade constitui uma categoria essencial dentro da dialética marxista e define que o conjunto da realidade se elabora como um todo coerente e determinado; que se institui a partir da dialética ou pela contradição histórica de suas múltiplas e correlacionadas partes.

transformações se projeta para muito além dos limites das formas de organização capitalistas modernas.

Dessa forma, assumimos neste artigo o compromisso de fazer uma pequena apresentação do ecossocialismo em sua radical abordagem dedicada a promover o reencontro das questões ecológicas com os princípios marxistas e estabelecer algumas reflexões acerca de seu movimento histórico e caminhos a seguir. Uma pequena contribuição a qual nos dedicamos a oferecer para a difusão do ecossocialismo e seus inestimáveis préstimos para a organização das lutas socioambientais na hodiernidade.

2. PROBLEMA URGENTE, LENTA INSERÇÃO

Embora, como podemos ver em Foster (2015), as questões voltadas ao meio ambiente estivessem presentes e constituíssem parte relevante das inquietações de Karl Marx (1818-1883) enquanto pensador, político e jornalista e estivessem repercutidas em sua vasta obra e de intelectuais com as quais mantinha proximidade - incluindo, obviamente, Friedrich Engels (1820 - 1895) -, essas se mantiveram hegemonicamente negligenciadas por muitas décadas e por diversas razões por seus seguidores no Ocidente⁵⁸⁰.

Dessa circunstância, conforme constatamos em Fernandes (2020), resultou que, mesmo se concentrando em problemas de estruturação antiga, o ecossocialismo tenha adquirido uma sistematização maior e mais consistente em sua abordagem apenas a partir das décadas de 1970 e 1980. Isso ocorreu muito devido aos esforços de intelectuais como os filósofos André Gorz (1923-2007) e Ted Benton (1942-) que, em publicações como *Capitalism, Socialism, Ecology* (1994) e *Marxism and Natural Limits* (1989) levantaram questionamentos sobre a pouca inserção dos princípios marxistas no conteúdo geral das lutas ecológicas e indicaram possíveis caminhos para a alteração positiva desse quadro.

Contudo, as questões referentes à ecologia e ao meio ambiente, como parte indissociável dos problemas da classe trabalhadora em consequência do capitalismo, passaram a ganhar maior destaque especialmente depois da publicação da revista *Capitalism, Nature, Socialism: A Journal of Socialist Ecology*. Fundada em 1988 pelos economistas e sociólogos marxistas norte-americanos James O'Connor (1930 – 2017) e Barbara Laurence (?), a revista se estruturou como veículo fundamental para a difusão das questões ecológicas dentro dos quadros políticos

⁵⁸⁰ Embora a destruição do meio ambiente seja um problema de estruturação planetária, existem particularidades e especificidades nas relações historicamente constituídas no Oriente com a natureza que torna a sua inserção neste artigo um tanto problemática, fazendo com que concentremos nossa análise no Ocidente. Para uma melhor compreensão dessas relações, recomendo o artigo publicado por Elias Jabbour e Alexis Dantas na compilação *China contemporânea: seis interpretações* (2021).

e teóricos marxistas e segue como uma das principais peças de promoção do ecossocialismo como princípio norteador das lutas ambientais pelo mundo.

Assim, de forma mais sistematizada e coesa, a revista buscou, em inúmeros artigos, reunir e dar continuidade ao que antes estava disponível como parte do pensamento de autores marxistas como Karl Polanyi (1886-1964) - especialmente em *A grande transformação* (1944) - e Richard G. Wilkinson (1943 -); em *Poverty and progress: an ecological perspective on economic development* (1973). A publicação estadunidense surgiu para ajudar a corrigir o atraso no que diz respeito a inclusão da ecologia como parte central no conjunto de preocupações orgânicas do marxismo no século XX. A revista abriu caminho para que houvesse também uma maior tomada de conhecimento das inclinações de Marx e Engels a respeito das questões ambientais, suas formulações intelectuais sobre o tema e como estavam correlacionadas com o conjunto de lutas históricas dos trabalhadores em virtude do desenvolvimento capitalista.

Contudo, os motivos para a relativa lentidão no que se refere ao acolhimento e inserção mais consistente das elaborações marxistas a respeito da questão ecológica nos debates e produções intelectuais no século XX merecem uma reflexão um pouco mais detalhada. Em conformidade a Coutinho (2010), entendemos que parte do problema se estabeleceu devido ao restrito e demorado acesso a muitas das obras de Marx - com diversas publicações permanecendo inéditas ao grande público mesmo décadas após a sua morte -, dificultando, sobremaneira, a colocação de alguns elementos pertinentes à construção teórica do pensador alemão no debate político e intelectual⁵⁸¹. Nisso podemos incluir, certamente, suas preocupações com o meio ambiente e a constatação da necessidade de transformação do modelo econômico capitalista, suas instituições, estruturas produtivas, relações de propriedade e produção que lhes são próprias. Determinações que são hegemônicas para a exploração incessante e escalonada da natureza e da força de trabalho na contemporaneidade.

Para além da questão da disparidade temporal entre as publicações das obras de Marx, existe o problema do diferente acesso instituído por barreiras idiomáticas - com delongada escassez de traduções em diferentes edições de sua obra - e desigual disponibilidade de

⁵⁸¹ Dentro dessa especificidade, acrescentamos que o fato de o Terceiro Livro de *O capital* (2011) ter permanecido inconcluído certamente contribuiu para que parte das formulações de Karl Marx sobre as questões ambientais e sua associação com o processo histórico de acumulação de capital e expropriação geral da classe trabalhadora pela burguesia permanecessem fora do centro das grandes discussões acerca de sua obra por muito tempo. Nessa obra, o filósofo dedicou uma análise inacabada a muitos elementos que constituem a processualidade histórica da apropriação da natureza pelo homem, seus efeitos sobre o meio ambiente e a construção efetiva das sociedades humanas.

publicações em decorrência da realidade de cada país ou região; contingenciando a inserção no debate internacional de componentes importantes do pensamento marxista.

Existem outros pontos para considerarmos na busca de compreensão da relativa insuficiência da questão ecológica nos debates marxistas constituídos no Ocidente em praticamente todo o século XX e seu respectivo atraso diante de outras questões. Nos amparando em Saito (2021), estabelecemos a reflexão de que em consequência na própria tradição que se instituiu em boa parte da assimilação do pensamento marxista, muitos dos aspectos de sua obra foram elencados como prioritários na composição dos debates e produções intelectuais enquanto outros sofreram determinada negligência que perdurou por muitas décadas.

Como Mancuso (2017) nos permite concluir, seja por questão de compreensão teórica, seja por questão de direcionamento político tal predisposição provocou por um longo período a marginalização fortuita de determinados temas e abordagens do pensamento marxista. Essa exclusão se manifestou não apenas em relação as questões voltadas ao meio ambiente, mas também e de diferentes modos as voltadas para questões étnicas, de gênero, sexualidade, artes etc., que sofreram variados tipos de omissões, em diferentes ocasiões, em virtude da promoção destacada de outras⁵⁸²; sobretudo as voltadas mais diretamente para a organização da classe trabalhadora na luta para a obtenção do controle e transformação da política e da economia (principalmente no tocante à conquista do poder pelo proletariado e transformações estruturais no sistema de propriedade e relações de produção).

Muitas imposturas, que determinaram por um menor foco em intelectuais e militantes a respeito das questões situadas, pelo menos em parte, fora da macropolítica burocrática ou do economicismo vulgar foram originadas, como podemos ver em Konder (2004), por uma protuberante incompreensão dos princípios gerais do materialismo histórico-dialético tão caros ao pensamento marxista.

Tamanhos equívocos estiveram manifestos amiúde através de uma compreensão produtivista, mecanizada, portanto antidialética do materialismo histórico; levando, não raramente, muitos estudiosos da teoria marxista a constituírem uma percepção simplista, tão criticada por Marx e Engels em suas correspondências (1974), do processo histórico de superação do capital e suas instituições; induzindo a crer que com a alteração das relações de

⁵⁸² Não por acaso, como demonstrado com irretocável clareza por Nancy Fraser em *O clima do capital: por um ecossocialismo transambiental* (2022), a interseccionalidade entre as lutas ecológicas e as lutas contra as opressões historicamente construídas sobre diferentes categorias constituiu caminho inevitável para irmos para além do ambientalismo reducionista e para a promoção do amparo e justiça social.

propriedade e produção e obtenção do controle do poder político por parte da classe trabalhadora as demais questões se ajustariam em decorrência automática. Mas, em apego ao grande historiador francês Marc Bloch (1886-1944), lembramos que os grandes desafios históricos da humanidade não costumam se resolver sozinhos; encontrando na ação humana os germes tanto de sua criação quanto de sua transformação.

Embora conquistas históricas de semelhante envergadura representem um grande passo para a transformação da sociedade em seus mais diversos aspectos, não podemos confundir, conforme expôs Lenine (1975), a conquista do poder político com a totalidade da vitória da classe trabalhadora e de seu predomínio absoluto na alteração qualitativa da realidade. A conquista do poder político, seja através do processo revolucionário ou como parte do jogo democrático atua como um catalizador histórico que potencializa grandes transformações, mas que não encerra em definitivo as contradições estruturais existentes em dada sociedade.

Dessa forma, a conquista do poder político, como parte de uma totalidade dialética, carrega consigo contradições próprias do processo de formação histórica de cada região; que precisam ser devidamente enfrentadas para que velhas injustiças não se perpetuem e novas opressões não se constituam. Se para a superação da sociedade dividida em classes se faz necessária a construção intransigente da unidade da classe trabalhadora na luta pela conquista do poder político, econômico, institucional, territorial e cultural também é importante sublinhar que existem diversas frentes distintas inseridas nessas lutas; cada qual com urgências específicas.

As questões referentes ao meio ambiente e a ecologia, como fica destacado em Fernandes (op. cit.), se encontram dentre as mais imprescindíveis e que precisam ser confrontadas considerando toda a abrangência histórica e social das relações instituídas entre o homem e o meio ambiente. Desse modo, uma sistematizada interpenetração entre a ecologia e o marxismo se mostra indispensável para que as mediações do trabalho perante a natureza e a produção de riquezas sejam qualitativamente transformadas. Isso possibilitará a construção de um novo metabolismo social em que o incremento tecnológico potencialize não a produção desmedida e acumulada de riquezas, mas a solvência das necessidades diversas do trabalhador e possibilite o redimensionamento de suas relações com a natureza e o desenvolvimento de uma relação mais autônoma em relação ao seu próprio tempo.

Assim, com o ecossocialismo se compreende que a luta pela preservação ambiental não se estabelece de forma isolada das demais questões que afligem as sociedades humanas, mas que ao contrário, se apresenta como parte inerente ao enfrentamento do capitalismo enquanto

forma de organização social. Mais que isso: referenciados em Tanuro (2011), podemos afirmar que o ecossocialismo busca construir uma via em que a predominante noção de controle humano sobre a natureza seja abandonada e que considere que a correlação entre o social e o meio ambiente deve ser considerada como um processo em constante devir, como obra da natureza.

São questões que têm possibilitado ao ecossocialismo adquirir considerável avanço e crescente presença nos debates teóricos e políticos e nas articulações das lutas sociais instituídas nas últimas décadas; onde junto a centenas de sites e publicações especializadas e uma imensurável produção textual sobre o tema, inúmeros coletivos dispostos a organizar as lutas ecológicas dentro de uma perspectiva classista têm surgido em todos os cantos do mundo. Dessa forma, embora a inserção das questões ecológicas/ambientais tenha se produzido de forma demorada, gradual e marginalizada no conjunto dos debates formulados a partir da teoria marxista, temos razões para manifestarmos confiança na modificação dessa situação. Confiança de que bem mais que capitalismo verde, teremos, em breve, uma onda de ambientalismo vermelho.

3. UMA RESPOSTA RADICAL AS CONTRADIÇÕES SOCIOAMBIENTAIS CAPITALISTAS

Como fica matizado em Riechmann (2012), a justificativa para a progressiva inclusão das pautas ecossocialistas nos debates e lutas socioambientais coordenadas na contemporaneidade se define em razão da própria urgência do enfrentamento da crise ambiental planetária impulsionada pelo desenvolvimento industrial capitalista. Adjacente a isso, torna-se imprescindível que se estabeleça análises que contemplem a atual realidade em sua dinâmica histórica e que considerem que a resolução da crise ambiental mundial passa por uma transformação radical nas condições de vida dos trabalhadores e na superação estrutural das relações de produção pautadas pelo capital internacional.

Dessa forma, o ecossocialismo se apresenta como uma *filosofia da práxis* e como um conceito estratégico com relevância cada vez mais reconhecida diante da grande crise planetária. Uma filosofia estruturada não apenas como um princípio sustentavelmente ético e igualitário, mas como um eixo organizacional indispensável para o enfrentamento do produtivismo capitalista e do poder de classe burguês que se apropria desmesuradamente da natureza e da capacidade produtiva do trabalhador. Poder que, de acordo com Farias (2001), se estabeleceu tanto em esferas objetivas (reunidas no poder político do Estado e seu aparato burocrático/administrativo, representativo, jurídico e repressivo) quanto subjetivas

(estabelecido na forma ética e normativa da ideologia burguesa) nas sociedades capitalistas, cuja expansão, mais que um propósito, é uma condição sem a qual não conseguem escapar de suas contradições inerentes e crises estruturais.

Destarte, o capitalismo, perante suas múltiplas e cíclicas crises, encontra na maximização de seu processo de acúmulo a válvula de escape imediata para as suas incongruências intrínsecas; em que ocupa novos espaços e gera novas demandas sem as quais não consegue assegurar a prevalência de suas camadas privilegiadas diante das permanentes contradições existentes entre o capital e a força de trabalho ou entre a produção social de mercadorias e o acúmulo privado e concentrado de riquezas. Nas palavras de Harvey (2006):

O capitalismo apenas consegue escapar a sua própria contradição por meio da expansão. [...] Para o capitalismo sobreviver, deverá existir ou ser criado espaço novo para a acumulação. Se o modo capitalista de produção prevalecer em todos os aspectos, em todas as esferas e em todas as partes do mundo, haverá pouco ou nenhum espaço restante para a acumulação adicional [...] Muito antes que se atinja tal situação, o processo de acumulação fica mais lento. A estagnação se imporia, acompanhada por toda uma gama de problemas econômicos e sociais (2006, p. 64).

Assim, enquanto sistema de dominância socioeconômica, o capitalismo se encontra em uma perpétua encruzilhada estrutural onde ou se expande continuamente ou entra em processo de estagnação sucedido de crise; onde os elementos contraditórios que o compõem em sua essência emergem em convulsão. Essa expansão se traduz espacialmente na exploração progressiva dos recursos naturais, comprometendo o meio ambiente seja nos campos, florestas ou cidades. Na visão de Debord (1997):

A história econômica, que se desenvolveu intensamente em torno da oposição cidade-campo, chegou a um estágio de sucesso que anula ao mesmo tempo os dois termos. A paralisia atual do desenvolvimento histórico total, em proveito da exclusiva continuação do movimento independente da economia, faz do momento em que começam a desaparecer a cidade e o campo, não a superação da sua cisão, mas o seu desmoronamento simultâneo. A usura recíproca da cidade e do campo, produto do desfalecimento do movimento histórico pelo qual a realidade urbana existente deveria ser superada, aparece nesta mistura eclética dos seus elementos decompostos que recobre as zonas mais avançadas na industrialização (1997, p. 115, 116).

Desse modo, a projeção do poder de classe burguês sobre o espaço territorial, conforme Marx (2013) e Luxemburg (1976), para além da obtenção, uso e concentração de recursos, constitui, em seu metabolismo social, determinação fundamental para a subordinação da força de trabalho pelo capital. Essa submissão histórica está apresentada seja em suas condições de gênese (acumulação primitiva do capital), seja em suas condições de desenvolvimento (sobretudo, como podemos ver em Lenine (2003), na consolidação do poder do capital

monopolista). Portanto, a alienação da natureza se fundamenta em associação à alienação do trabalho; tendo como resultado a deterioração das condições de vida em ambas as esferas.

Em continuidade, para Harvey (2019), o domínio do espaço físico, atendendo a lógica do capital em seus termos mais avançados, consiste em elemento primordial para a garantia da hegemonia do capital sobre o trabalho na comunidade internacional e está indissociavelmente interligado a degradação ambiental em todas as suas camadas. Nas assertivas palavras do geógrafo britânico, *El agotamiento progresivo de los bienes ambientales comunes (tierra, aire, agua) y la proliferación de la degradación del hábitat que no permite más que modos de producción agrícola intensivos en capital han sido también el resultado de la mercantilización de la naturaleza en todas sus formas* (2019, p. 171).

Em resposta à essa situação e em consonância a Mancuso (op. cit), acrescentaríamos que tal condição torna premente que o socialismo se elabore como um sistema social em que a dominação produtivista sobre os recursos naturais (seja em constituição estatal ou na forma de capital privado) seja substituída pelo controle democrático do intercâmbio do homem com a natureza. Pois a salvaguarda e recuperação do meio ambiente através da transformação estrutural das relações de propriedade e produção atualmente hegemônicas despontam como uma necessidade cada vez mais urgente.

Contrariando determinado otimismo histórico, muito comum tanto à direita quanto à esquerda do pensamento pós-iluminista do século XIX⁵⁸³, o acelerado desenvolvimento técnico, científico e industrial não resultou em um mundo ecologicamente sustentável e socialmente justo e igualitário. Ao contrário, disso resultou um quadro perturbador em que a degradação ambiental está profundamente relacionada à precarização das condições de vida dos trabalhadores - especialmente os moradores de comunidades tradicionais⁵⁸⁴, que precisam

⁵⁸³ Personalidades proeminentes como William Godwin (1756-1836) e Lord John Dalberg-Acton (1834-1902) e segundo pensadores como Hans Jonas (2006), o próprio Karl Marx são utilizadas como exemplos da confiança existente no século XIX numa suposta escalada progressiva da razão humana e no desenvolvimento de um mundo ambientalmente equilibrado. No entanto, devemos ponderar a respeito do alegado otimismo do filósofo alemão em relação ao desenvolvimento humano. Como podemos averiguar em Foster (2005) e em obras como *A ideologia alemã* (2005) - em que Marx escreveu junto a seu amigo Friedrich Engels -, existia em Marx a consciência de que o futuro, enquanto utopia concreta, seria transformado substancialmente apenas a partir da vitória histórica da classe trabalhadora, enquanto classe em si e para si, sobre o capital e suas instituições. Não tendo expectativas, portanto, no progresso e bem-estar da humanidade dentro dos parâmetros estabelecidos pelo grande capital e suas relações de propriedade e produção.

⁵⁸⁴ O conceito de Comunidade Tradicional é polissêmico. Contudo, utilizamos neste artigo como referência a definição estabelecida no Decreto nº 6.040 (BRASIL, 2007, pp. 101-102), onde comunidade ou população tradicional são classificadas como grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais; que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e fazem uso de territórios e recursos naturais como condição para a sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição ou herança.

travar uma luta perene pelo direito de existência enquanto coletividade - e se encontra historicamente conectada a produção mensurada pelo produtivismo, especulação, lucro exponencial e em detrimento do suprimento das necessidades humanas concretas.

Deste modo, em consonância a Benjamin (2009), acreditamos que a construção de um *pessimismo crítico* que problematize a crença otimista em um benigno futuro - seja através da expectativa liberal de ajuste espontâneo da produção mediante o mercado, seja através da fé socialista no reordenamento produtivo articulado a partir da propriedade dos meios de produção por parte da classe trabalhadora - e que redirecione o progresso da humanidade seja fundamentalmente imperativo. É uma situação que nos força a constatar que a intervenção humana sobre o ecossistema global têm se revelado de forma substancialmente destrutiva, cujas consequências desastrosas não pertencem mais a um futuro indeterminado, com grandes prejuízos projetados especialmente sobre a parcela mais pobre do planeta. Nas palavras de Löwy (2019, p. 80), *Não se trata de ceder ao “catastrofismo”, mas, simplesmente, de constatar que a dinâmica do crescimento infinito, induzido pela expansão capitalista, ameaça destruir os fundamentos naturais da vida humana no Planeta.*

Como podemos observar no relatório *Sinais vitais* (2003)⁵⁸⁵, elaborado e veiculado pelo *WorldWatch Institute*, embora os efeitos deletérios do desenvolvimento industrial pautado pelo capital monopolista tenham posto em descomedida ameaça à segurança e a vida em todo o planeta, eles se apresentam de diferentes formas e em contornos absurdamente desiguais sobre diferentes estratos sociais. Assim, enquanto uma reduzida e privilegiada parcela da humanidade detém o gozo efêmero dos benefícios proporcionados pelo acúmulo em larga escala de riquezas e de toda segurança, conforto e facilidades tecnológicas que o dinheiro consegue comprar, as demais, incluindo a classe média⁵⁸⁶, precisam sobreviver de diferentes formas perante as consequências do desequilíbrio ambiental e da desigualdade econômica.

Conforme o relatório, essas consequências se apresentam não apenas na forma da destruição da paisagem natural, mas das alterações climáticas, catástrofes ambientais, insegurança alimentar, insalubridade ambiental (na forma de contaminação generalizada do ar, do solo e das águas), doenças, pouco ou nenhum acesso a condições dignas de existência.

⁵⁸⁵ Disponível em [Relatório classifica como negativos os 'sinais vitais' da Terra - Jornal O Globo](#).

⁵⁸⁶ A posição intermediária da classe média e o espaço que ocupa diante da crise socioambiental planetária mereceria uma análise particular a qual não realizaremos, infelizmente, por falta de espaço. Contudo, cabe salientar a concepção de Engels (2010) a respeito, para quem eternamente sacudida entre a esperança de entrar nas fileiras da classe mais rica e o medo de ser reduzida à condição de proletários ou mesmo de pobres; (...) essa classe é extremamente vacilante nas suas posições (2010, p. 169).

Condições que terminam por agravar a situação de pobreza de considerável parte dos habitantes do planeta.

Portanto, conforme expôs Löwy (2014), o ecossocialismo propõe superar as circunstâncias históricas de apropriação e destruição da biosfera que são intrínsecas à falha metabólica do capitalismo. Superação que só será decorrente do enfrentamento das contradições objetivas do capitalismo monopolista e em contraste com as propostas ecologicamente regulacionistas apresentadas como solução pelos seus representantes. Incluindo, nesse bojo, suas articulações quanto a sustentabilidade⁵⁸⁷.

Iniciativas articuladas em eventos como a Rio 92⁵⁸⁸ (1992), Rio + 20⁵⁸⁹ (2012) ou sistematizadas por intermédio das grandes potências econômicas como o Relatório Brundtland (1987)⁵⁹⁰ ou o Protocolo de Kioto⁵⁹¹ (2005) estabeleceram compromissos acolhidos internacionalmente de maneira bastante auspiciosa, mas cujos resultados concretos se mostraram muito aquém diante da gravidade do problema.

Ainda que celebradas, tais convenções se revelaram insuficientes diante das contradições do grande capital manifestadas seja, conforme sugerido por O'Connor (1977), por uma determinada *irracionalidade* intrínseca ao capitalismo (que prioriza o lucro exponencial em detrimento da garantia das necessidades básicas do ser humano, incluindo a vida), seja pela competição imperialista das potências capitalistas (que encontram na conquista territorial fundamento inseparável para a sua hegemonia). Assim, tais iniciativas esbarram *ad nauseam* nas incoerências objetivas determinadas pelo capital mundial, especialmente em sua articulação

⁵⁸⁷ O conceito de “desenvolvimento sustentável”, amplamente repercutido a partir do Relatório Brundtland, publicado em 1987, no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU), mas cujo conceito vinha sendo discutido desde a década de 1970, consiste naquele “que atende às necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras de atender suas próprias necessidades”, foi amplamente difundido durante a realização da Rio-92 (Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente).

⁵⁸⁸ A Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, também conhecida como Eco-92, Cúpula da Terra, Cimeira do Verão, Conferência do Rio de Janeiro e Rio 92, foi uma conferência de [chefes de estado](#) organizada pelas [Nações Unidas](#) e realizada de 3 a 14 de junho de 1992 na cidade do [Rio de Janeiro](#), no [Brasil](#). Seu objetivo foi debater os problemas [ambientais](#) mundiais. Fonte: Wikipédia.

⁵⁸⁹ A Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (CNUDS), conhecida também como Rio+20, foi uma [conferência](#) realizada entre os dias 13 e [22 de junho](#) de 2012 na cidade brasileira do [Rio de Janeiro](#), cujo objetivo era [discutir](#) sobre a renovação do compromisso político com o [desenvolvimento sustentável](#). Fonte: Wikipédia.

⁵⁹⁰ Acesso em [Relatorio Brundtland - Nosso Futuro Comum \(resumo\).pdf \[vnd5xyjodglx\] \(idoc.pub\)](#).

⁵⁹¹ Protocolo de Kioto é um tratado internacional com compromissos mais rígidos para a redução da emissão dos gases que produzem o efeito estufa, que são a causa do atual aquecimento global. O acordo é consequência de uma série de eventos iniciada com a Toronto Conference on the Changing Atmosphere, no Canadá (outubro de 1988), seguida pelo IPCC's First Assessment Report em Sundsvália, Suécia (agosto de 1990) e que culminou com a Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre a Mudança Climática (CQNUMC, ou UNFCCC em inglês) na ECO-92 no Rio de Janeiro, Brasil (junho de 1992). Fonte: Wikipédia.

neoliberal, e sua busca pelo movimento independente da economia em face as grandes crises socioambientais.

Conforme advertido por Krenak (2015), as determinações do poder de classe do grande capital sobre o meio ambiente e as soluções ofertadas a partir de referências estruturadas em suas contradições hegemônicas têm obtido fracasso em seus objetivos declarados; com os sinais do iminente esgotamento ecológico do planeta se apresentando de forma cada vez mais visível. É uma crise, cuja resolução tem se mostrado para além do alcance das propostas de reformas e flexibilização do capital. A crise ecológica é também uma crise humanitária, cujas origens de sua reprodução e agravamento residem no contínuo expansionismo econômico, que é indissociável do poder capitalista, projetado sobre a natureza e da maximização da exploração da força de trabalho.

Assim, de acordo com Saito (op. cit.), a crise ecológica planetária, cada vez mais próxima de uma situação incontornável, não tem conseguido encontrar saída dentro dos ajustes propostos pelos representantes do grande capital em preservação de sua destacada posição de classe. É nessa circunstância que o socialismo precisa se construir enquanto perspectiva unitária de transformação estrutural. Uma *filosofia da práxis* que reconheça nas contradições fundamentais do capitalismo o motor da degradação acelerada da natureza e que sua superação mediante a histórica luta de classes constitui condição inequívoca para salvar o planeta e a própria humanidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de constituir uma formulação relativamente nova dentro das lutas sociais, o ecossocialismo propõe soluções para problemas originados dentro de uma processualidade histórica de longa duração. Os mecanismos de reprodução do capital, que em sua essência perduram desde a consolidação da primazia burguesa sobre o campo socioeconômico ocidental, se maximizaram a partir da fase monopolista do capitalismo e da corrida imperialista. Tal circunstância histórica acarretou num nível de produtivismo jamais visto; onde se avança sobre todos os espaços que possibilitem a acumulação de riquezas e que assegurem a posição destacada de reduzidos grupos ou conglomerados econômicos sobre seus concorrentes e a força de trabalho.

Dessa forma, a degradação espacial projetada através da apropriação desmedida dos recursos da natureza é parte constituinte do conjunto de contradições orgânicas que estão condensadas no capitalismo. Contradições constituídas essencialmente entre o capital e a força

de trabalho, mas que estão refletidas em todas as instâncias da vida social; uma vez que o capitalismo se afirmou como modo de produção mundialmente dominante.

Logo, a crise ecológica planetária que vivenciamos se apresenta como uma consequência direta dessas relações expansionistas de produção, não apenas comprometendo a vida no planeta, mas determinando pela acentuação das desigualdades históricas provenientes do capitalismo. Se em sua totalidade a destruição da natureza representa uma ameaça a humanidade como espécie, seus efeitos circunstanciais e cotidianos atingem os diferentes estratos sociais de forma radicalmente distinta; onde a parcela mais pauperizada do planeta sofre de forma mais aguda a incidência não somente das grandes catástrofes, mas da insalubridade geral das condições de vida e os efeitos econômicos provenientes da exploração de sua força de trabalho, do esgotamento de matérias-primas ou de intempéries climáticas.

Assim, como pontuado por Löwy (op. cit., 2014), considerando a necessidade de compreender a cruel abrangência da crise ecológica planetária, o ecossocialismo pode ser definido como um conjunto de propostas voltadas para a promoção de um salutar reencontro entre a *filosofia da práxis* marxista e as questões ecológicas tão prementes na hodiernidade. A preservação e recuperação da natureza se encontra, desse modo, correlacionada à superação do capitalismo enquanto sistema socioeconômico dominante e à alteração substancial das relações de propriedade e trabalho que rege. Dessa forma, o ecossocialismo surge não apenas para reestruturar as conexões entre a ecologia e o marxismo, mas como um conjunto de princípios que ajudam a organizar as lutas dos trabalhadores dentro de uma realidade onde fica cada vez mais clara a percepção de que a continuidade das relações estruturadas pelo capitalismo comprometem gravemente o futuro da humanidade.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri. *Justiça Ambiental: ação coletiva e estratégias argumentativas*. Acselrad, Henri; Herculano, Selene; Pádua, José Augusto (Orgs.). **Justiça ambiental e cidadania**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Willi Bolle (org). Tradução: Irene Aron (alemão), Cleonice Paes Barreto Mourão (francês). Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

BENTON, Ted (1989). *Marxism and Natural Limits*. **New Left Review**, n. 178, London.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história, ou, O ofício de historiador**. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

COUTINHO, Carlos Nelson. **O estruturalismo e a miséria da razão**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Tradução: Estela dos Santos Abreu. - Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DIAS, Rodolfo Palazzo. Bob Jessop e a abordagem relacional-estratégica. **Cadernos Cemarx**, Campinas, nº6, 2009. 133-152.

ENGELS, Friedrich. **A revolução antes da revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

FARIAS, Flávio Bezerra de. **O Estado capitalista contemporâneo: para a crítica das visões regulacionistas** – 2º. Ed – São Paulo: Cortez, 2001.

, Sabrina. Uma visión ecosocialista para la descarbonización en América Latina. **sabrinafernandes.com.br** (2020). Disponível em: [Una visión ecosocialista para la descarbonización en América Latina \[Tricontinental ES\] – Sabrina Fernandes](#). Acesso em 13/07/2022.

FOSTER, John Bellamy. **Marxismo e Ecologia: fontes comuns de uma Grande Transição**. **Lutas Sociais** (2015): 81-97.

FOSTER, John Bellamy. **A ecologia de Marx: materialismo e natureza**. Civilização Brasileira, 2005.

FRASER, Nancy. **O clima do capital: por um ecossocialismo transambiental**. **Outras palavras: 2022**. Disponível em: [Nancy Fraser: Convite para ampliar a luta ecossocial - Outros Quinhentos \(outraspalavras.net\)](#). Acesso em 30/07/2022.

GORZ, André. **Capitalism, socialism, ecology**. London: Verso, 1994.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. Tradução: Carlos Slak. São Paulo: Annablume, 2006.

HARVEY, David. **Justicia, naturaleza y la geografía de la diferencia**. Tradução: Jose María Amoroto. Quito – Ecuador: IAEN-Instituto de Altos Estudios Nacionales del Ecuador, 2019.

JABBOUR, Elias, DANTAS, Alexis. Apontamentos sobre a geopolítica da China. **China contemporânea: seis interpretações**. Org: Ricardo Musse – 1ª ED. – Belo Horizonte: Autêntica, 2021: 41-68.

JONAS, Hans. **O princípio da responsabilidade: o ensaio de uma ética para uma civilização tecnológica**. Rio de Janeiro: Contraponto/Editora da PUC – Rio, 2006.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

KOVEL, Joel; LÖWY, Michael. **Manifesto ecossocialista** (2001). Disponível em: [Manifesto ecossocialista.pdf](#). Acesso em 15/07/2022.

KRENAK, Ailton. **ideias para adiar o fim do mundo**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LENINE. **A doença infantil do comunismo**: o radicalismo de esquerda. Lisboa: Edições Avante, 1975.

LENINE, Vladimir I. **O imperialismo**: fase superior do capitalismo. São Paulo: Centauro, 2003.

LÖWY, Michael. **O que é o Ecosocialismo?** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

LÖWY, Michael. **A Revolução é o Freio de Emergência**: ensaios sobre Walter Benjamin. Trad.: Paulo Colosso. São Paulo: Autonomia Literária, 2019.

LUXEMBURG, Rosa. **A acumulação do capital**: estudo sobre a interpretação econômica do imperialismo / Rosa Luxemburg. - Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

MANCUSO, Eduardo. **Marxismo e Ecologia**: reencontro necessário. Disponível em: [Marxismo e Ecologia, reencontro necessário - Outras Palavras](#). 2017, acesso em 16/06/2022.

MARX, Karl H. **O capital**: Crítica da economia política. Livro 01: O processo de produção do capital. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política, livro terceiro: processo global de produção capitalista. Tradução: Reginaldo Sant'Anna. - 13. ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MARX, Karl; Engels, Friedrich. **Obras escogidas, en tres tomos**. Moscú, Editorial Progreso 1974, t. III.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: a contraposição entre as cosmovisões materialistas e idealista. São Paulo: Martins Claret, 2005.

O'CONNOR, James. **USA**: a crise capitalista. Tradução de João Maia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

POLANYI, Karl. **A grande transformação**: as origens de nossa época. Tradução: Fanny Wrobel – 2 ed. – Rio de Janeiro: Campus, 2000.

[Relatorio Brundtland - Nosso Futuro Comum \(resumo\).pdf \[vnd5xyjodg1x\] \(idoc.pub\)](#). Acesso em 28/0/2022.

[Relatório classifica como negativos os 'sinais vitais' da Terra - Jornal O Globo](#). Acesso em 12/04/2022.

RODRIGUES, Gomercindo Ecologia sem luta de classes é jardinagem. **Jacobin Brasil**: 2020. Disponível em: [Ecologia sem luta de classes é jardinagem \(jacobin.com.br\)](#). Acesso em 12/02/2022.

RIECHMANN, Jorge. El ecosocialismo em diez rasgos. **Viento Sur**, 2013. Disponível em: [El ecosocialismo en diez rasgos - Viento Sur](#). Acesso em 14/06/2022.

SAITO, Kohei. **O Ecosocialismo de Karl Marx**: Capitalismo, Natureza e a Crítica Inacabada à Economia Política. Tradução: Pedro Davoglio. São Paulo: Boitempo, 2021.

TANURO, Daniel. Fundamentos de uma estratégia ecosocialista. **Viento Sur** (2011). Disponível em [Fundamentos de una estrategia eco socialista, por Daniel Tanuro \(ecodebate.com.br\)](#). Acesso em 25/06/2022.

WILKINSON, Richard G. Poverty and Progress: An Ecological Perspective on Economic Development (1973). Disponível em: Review: [Untitled] on JSTOR. Acesso em 25/07/2022.

EXPRESSÕES DA VIOLÊNCIA NO MARANHÃO: OS ASSASSINATOS OCORRIDOS ENTRE OS ANOS DE 2010 E 2021

Jaine de Cássia do Nascimento
Graduanda em Geografia
jaine.cn@discente.ufma.br
UFMA

Daniel Sousa Oliveira
Graduando em Geografia
ds.oliveira1@discente.ufma.br
UFMA

Paulo Ricardo Martins de Souza
Graduando em Geografia
prm.souza@discente.ufma.br
UFMA

Márcia Renata Carvalho Santos
Graduanda em Geografia
carvalho.marcia@discente.ufma.br
UFMA

Ronaldo Barros Sodré
Professor do Departamento de Geociências
ronaldo.sodre@ufma.br
UFMA

RESUMO: Este trabalho consiste em uma análise acerca das violências ocorridas no campo maranhense, tomando como referência os casos de assassinatos praticados entre os anos de 2010 e 2021. Nossa preocupação em abordar a brutalidade decorrente da luta pela terra no estado do Maranhão está diretamente relacionada à leitura crítica da realidade que nos propomos em fazer. Para tal, utilizamos o que nos parece o mais apropriado alicerce teórico-metodológico: o materialismo histórico-geográfico e dialético proposto por Soja (1993). Tendo como objetivos principais a identificação dos elementos que contribuíram para o aumento desses casos e a catalogação dos números de vitimados. Na construção dessa pesquisa foi realizado um levantamento bibliográfico de obras que envolvessem temas relevantes ao nosso trabalho, onde também realizamos consultas em acervos de outros pesquisadores e documentos oficiais online. Outro pilar central da nossa pesquisa foi a realização de trabalhos de campo. As visitas, passagens e participação de atividades nos serviu de auxílio para a construção de uma melhor compreensão e um olhar mais crítico e sensível acerca dessas comunidades e suas lutas, tudo isso, a partir dos relatos e vivências daqueles que sofreram diretamente com essa realidade. Através deste levantamento percebemos a acentuação do problema da violência no campo maranhense a partir da expansão progressiva do capital agrícola sobre o território, condição que é agravada à medida em que o Estado se mostra condescendente com os métodos capitalistas, insistindo em beneficiar seus agentes, deste modo, pondo em risco iminente os modos de vida dos povos e comunidades tradicionais, enquanto isso, o campo maranhense é marcado com sangue de homens e mulheres, tornados mártires da luta pelo direito ao acesso a terra no Maranhão e em todo o Brasil.

Palavras-chave: Conflitos Agrários; Maranhão; Assassinatos; Violência.

1. INTRODUÇÃO

De Canudos a Corumbiara, o campesinato brasileiro é marcado por violências ao longo de sua história, o derramamento de sangue tem sido uma constante da luta pela terra no campo brasileiro. Nesse início de século surge como agravante da situação a implantação de um modelo agropecuário “moderno” que mantém e aprofunda as contradições em nossa sociedade, já excessivamente desigual e supressiva, tanto em perspectivas econômicas quanto sociais, políticas e culturais. Massacres como estes citados no início do parágrafo são exemplos emblemáticos que nos trazem uma dimensão mínima da dramaticidade dos processos de conflito que conformam a luta no campo.

Vale ressaltar que a manifestação dessas violências não são frutos de alguns excessos ou condições de excepcionalidade permitindo que sejam compreendidas na esfera das motivações privadas, esses ataques são de cunho estrutural e se apresentam como uma das faces da cultura política brasileira. Sodré (2021) entende a partir de uma perspectiva de classes, que a violência também é manifesta de forma desigual, ela é o meio que as classes dominantes utilizam para manter seu poder. O que torna possível afirmar que essa estrutura persiste, reproduz-se e é intensificada por práticas institucionais de convivência, asseguradamente guiadas por interesses ligados à propriedade da terra. (MEDEIROS, 1996)

Diante do exposto, este trabalho objetiva a realização de uma breve análise da violência no campo, com um olhar especialmente voltado ao estado do Maranhão, tomando como referência os casos de assassinato ocorridos entre os anos de 2010 a 2021, bem como, discussões relacionadas às disputas territoriais, conflitos e identificação dos elementos que contribuem para o contínuo acometimento dessas violências contra povos e comunidades que lutam pelo acesso à terra no campo maranhense.

Buscando analisar de forma crítica e objetiva a ação do Estado ante as tensões produzidas pela distribuição desigual da terra, num campo onde prospera a impunidade e o posicionamento do Estado alterna uma linha tênue entre omissão e concessão, enquanto pouco assiste aos pobres do campo, beneficia o agronegócio através da regularização de territórios e oferece linhas especiais de crédito, entre outros. E esse é só mais um exemplo do quão injusta é a luta pelo direito ao acesso a terra no Brasil.

2. VIOLÊNCIAS E AS DINÂMICAS DE PRODUÇÃO CAPITALISTAS

A pluralidade é característica marcante do campo brasileiro e é evidenciada a partir das múltiplas territorialidades que se configuram ao longo de toda sua extensão. “A territorialidade

consiste em uma ação apropriativa de um determinado espaço por um indivíduo ou um grupo de indivíduos que desenvolvem, em relação a um objeto ou símbolo, uma relação de posse” (COIMBRA e SARAIVA, 2013, p. 35). Ou seja, à medida que se ocupa o espaço e a partir dele, é desenvolvido um senso de atuação ativa, tanto física, quanto psíquica, dá-se um processo onde o espaço é transformado em território.

Haesbaert e Porto Gonçalves (2006, p. 14) entendem que o processo de formação de uma sociedade, é inerente à constituição dos seus territórios, assim, compreende-se que o território não é externo à sociedade que o constitui, em outros termos, cada fragmentação espacial que comporta um território, representa literal e simbolicamente, auxílio e proteção aos sujeitos que através dele, se fazem a si mesmos.

No entanto, a capacidade de abranger múltiplas territorialidades confere ao território um caráter conflituoso, já que essa categoria está diretamente relacionada à lógica de domínio e à apropriação, conceitos que denotam relações marcadas pelo poder (ANDRADE, 1998; RAFFESTIN, 1993). Portanto, compreendemos que as territorialidades estabelecidas no Brasil desde o prelúdio de sua formação até os dias de hoje, dão origem a uma série de conflitos relacionados às disputas pela terra, qualificando os conflitos territoriais como característica inerente ao processo de formação do país enquanto Estado-nação, a exemplo:

O Brasil traz consigo um histórico de um campesinato progressivamente insubmisso, a princípio, opondo-se à dominação de fazendeiros e "coronéis"; depois, contra a expropriação territorial realizada por grileiros e empresários; e mais recentemente, opõe-se à lógica de mercado vigente, que explora e subjuga o fruto do seu trabalho, resistindo a política econômica do Estado, que cria e garante condições para essa sujeição (MARTINS, 1990, p. 9-10).

Todo esse histórico de lutas traz em si a natureza da conflitualidade (FERNANDES, 2005), os conflitos resultam da divergência dos interesses, e é a partir dessas divergências que serão realizadas mediações a fim de que os problemas sejam solucionados e assim, avanços sejam conquistados. À vista disso, o conflito se apresenta como um momento oportuno para o desenvolvimento, diferindo-se da violência, que por sua vez, tenta findar o conflito sem quaisquer mediações ou resolução do problema, comportamento que acaba por estagnar os avanços (GIRARDI, 2009).

Acampamentos e ocupações de terra são exemplos de conflitos; enquanto, assassinatos, expulsões e ameaças de morte são caracterizadas como formas de violência, que pendem à intensificação ao passo que avança no território maranhense o implacável modelo de produção capitalista. O agronegócio vem expandindo seus alcances e ampliando suas influências, gerando

um agravamento dos casos de violência e um aumento significativo no número de conflitos, como ocorre no leste maranhense:

A chegada dos agentes empresariais ligados ao agronegócio na região foi responsável pela desestruturação dos territórios camponeses por meio do processo de aquisição de terras através de atos ilícitos, desmatamento do cerrado e expropriação de moradores dos seus povoados. Tal situação fez eclodir várias situações de conflitos pela terra na região, sendo que em alguns casos, essa movimentação camponesa foi responsável pela criação de projetos de assentamentos rurais, a exemplo do Projeto de Assentamento (PA) Santa Tereza, localizado no município de Brejo (ALMEIDA *et al*, 2019, p. 263).

Nesse cenário, o Maranhão consta como um mero fornecedor de insumos e quando analisadas as contribuições desse mercado para a sociedade e economia local, verificamos que elas não apresentam mais do que: o uso predatório dos recursos naturais, produção de empregos de baixa qualidade e mais concentração fundiária, condições muito comuns em áreas de expansão do agronegócio, que mediante o uso de consideráveis extensões de terra, afeta diretamente os processos de distribuição fundiária (CARNEIRO, 2013, p. 23).

A cobiça por terras é um dos elementos motivadores da elite rural maranhense. Apesar do estado possuir grande quantidade de terras agricultáveis, os conflitos fundiários envolvendo posseiros e o grande capital é marca indelével da história agrária maranhense. Isso se agrava mais ainda com o grande percentual de habitantes maranhenses que residem no campo, aproximadamente 36,93% da população do estado, composta em sua grande maioria por camponeses (AMARAL NETO, 2017, p. 4).

De acordo com Censo Agropecuário do IBGE (2017), o agronegócio, até o citado ano, possuía mais 47% do território brasileiro sob suas influências. Os dados do censo evidenciam o domínio desse setor, bem como indicam sua expansão por meio da grilagem de terras públicas. Já que considerável parte do território adquirido pelo agronegócio, é resultado de processos de expropriação de comunidades tradicionais, grilagem de terras públicas, desmatamentos, entre outras ações de legalidade questionável. Sem contar as áreas destinadas à agricultura mecanizada de grãos, bem como as estradas, que invadem os territórios das comunidades tradicionais, resultando em mais conflitos, que por vezes, desencadeiam uma série de barbaridades no campo (SILVA e CRUZ, 2021).

3. O AGRONEGÓCIO E SUAS IMPLICAÇÕES NO CAMPO

Em *O Manifesto Comunista*, Marx e Engels afirmam que “o capital cria o mundo a sua imagem e semelhança.” Esse fato é manifestado à medida em que o desenvolvimento desigual apresenta-se tanto como produto quanto como uma condição geográfica do desenvolvimento

capitalista. A paisagem capitalista deixa às claras as diferenças externadas em seus espaços: o desenvolvido e o subdesenvolvido; a favelização nas franjas urbanas e os centros da cidade; as regiões mais prósperas e aquelas onde a única coisa que prospera é a miséria (SMITH, 1988).

A Região Nordeste traz em sua formação as marcas da condição na qual foi construída, sendo a primeira região do país a desenvolver uma atividade econômica, foi do Nordeste que saíram os primeiros produtos vegetais extraídos da colônia para serem vendidos na Europa. Na região nordestina os portugueses deram início a exploração da cana-de-açúcar, assim, podemos afirmar que historicamente o Nordeste brasileiro foi a mais explorada região do país desde os dois primeiros séculos de colonização, trazendo em si as heranças dessa dominação até o presente tempo. (BURSZTUN, 1984).

Hoje, tal condição é ainda manifesta, mas de outros modos. A partir da segunda metade da década de 1980 uma agropecuária modernizada passou a ser desenvolvida nos cerrados do Centro-Norte do Brasil (XAVIER, 2019), mas só em 1990, essa área desponta como um importante domínio de expansão do agronegócio (ELIAS, 2011); a região hoje é considerada a grande fronteira agrícola do território brasileiro. A princípio sendo designada como MAPITO, devido sua atuação no sul e leste do Maranhão, sudoeste do Piauí e o leste do Tocantins. No ano de 2015, o Governo Federal, através da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária – Embrapa Territorial, institucionaliza a região geoeconômica, rebatizando-a, como Plano de Desenvolvimento Agropecuário - PDA MATOPIBA (CASTILLO, et al. 2021).

Com a institucionalização do MATOPIBA na região dos cerrados como área de planejamento e produção especializada, sobretudo na agricultura de soja, o lucrativo mercado de insumos para exportação instaura-se como modelo hegemônico de uso do território. Favorecendo as grandes empresas e os conglomerados empresariais, que atuam diretamente nos complexos agroindustriais – CAIs (DELGADO, 1985), sem contar as demais instâncias do capital financeiro, tudo isso, dispondo de fácil acesso à terra, a água e apropriação dos recursos públicos garantidos pelo apoio incondicional do Estado, é o que afirma Castillo (et al, 2021).

A implementação de nós logísticos (BRAGA; CASTILLO, 2013) por meio de planos e programas, pesquisas na área da agronomia desenvolvidas por instituições públicas como a Embrapa; as linhas especiais de crédito, o baixo custo das terras, sem contar o alto grau de subsídios concedidos ao agronegócio (BURSZTUN, 1984), todas essas ações retratam o incentivo direto do Estado, que vem buscando configurar o espaço de modo estratégico para o desempenho dos sistemas de circulação e escoamento de produção agrícola, a fim de atrair mais investimentos produtivos.

Retratando um outro aspecto problemático da injusta luta pela terra no Brasil, tendo em vista, que os grupos camponeses que procuram manter seus modos de vida não enfrentam apenas o poder do influente mercado capitalista, que tende a destruir todos os outros modos de produção, forçando-os à subordinação a sua própria lógica, eles enfrentam também o poder do Estado, que mediante sua condição privilegiada, no que diz respeito ao controle territorial, insiste em beneficiar os agentes do agronegócio. Diante do exposto, entende-se que para uma compreensão mais apurada dos impactos resultantes do processo de modernização e expansão do agronegócio globalizado no território maranhense, é essencial compreender a atuação direta do Estado nesses processos.

Os avanços produtivos da agricultura mecanizada de grãos no estado do Maranhão, principalmente a soja, certamente resultaram em profundas transformações nos usos do território. O desemprego estrutural no campo é só mais um dos inúmeros problemas causados pelo avanço do cultivo do grão, o uso do território em favor do agronegócio, traz ainda como consequência, “a valorização e a especulação fundiária regional, o deslocamento e expulsão de populações tradicionais e da agricultura familiar”, afirma Xavier (2019).

Devido à adoção de um modelo de produção altamente intensiva em capital, com elevada composição técnica e informacional em diversas etapas produtivas (preparo do solo, plantio, manejo, colheita, armazenagem), houve uma diminuição da força de trabalho diretamente empregada no campo, tanto pelo desemprego estrutural quanto pela expropriação de terras de diversas categorias de pequenos produtores, muitos dos quais migraram para os centros urbanos da região, enfrentando condições precárias e degradantes de moradia e trabalho (BOTELHO, 2010, apud XAVIER, 2019, p. 12).

É importante entender que parte significativa desses territórios é o lar de milhares de povos e comunidades, residentes dessas áreas há mais de meio século, gente que busca manter um modo de vida tradicional, respeitando suas raízes e vínculos com o ambiente, tal como aprenderam com seus ancestrais. No entanto, à medida em que essas terras vão sendo ambicionadas pelo capital agrícola e o modelo de produção capitalista expande-se sobre esses territórios, é ocasionada não só a destruição do Cerrado, mas entram em imediato estado de ameaça os modos de vida dessas comunidades, bem como a vida daqueles que se mostram resistentes a essas alterações.

O campo na região Leste Maranhense continua sendo o espaço da realização da existência dos camponeses onde estes últimos conectam agricultura e terra comunal (como as chapadas), praticam o extrativismo vegetal (a extração do bacuri, por exemplo) para complementação da renda, fazem a roça onde plantam espécies vegetais de primeira necessidade (arroz, milho, feijão, mandioca), quebram o coco-babaçu, etc. A urbanização do campo via industrialização da agricultura não implicou necessariamente na extinção dos camponeses (RIBEIRO JÚNIOR, 2014, p. 43).

Apesar da persistência de tantos trabalhadores do campo que optam por resistir, todos esses fatores atrelados, explicam, em grande parte, a gênese e a intensificação dos conflitos por terra no Nordeste rural e em especial, no campo maranhense. Tendo em vista que “a classe trabalhadora no capitalismo é privada não somente dos bens que produz, mas de todos os objetos e instrumentos necessários para a produção” como adverte Smith (1988, p. 86), desta forma, se o principal meio de produção do qual dispõem os grupos que residem o campo brasileiro é a terra, tirar-lhes o acesso ao único bem do qual fazem uso para sua subsistência é no mínimo um ato de desumanidade.

Smith (1988) já advertia que à medida em que são desenvolvidas relações econômicas, políticas, tecnológicas e culturais e essas relações sofrem um processo de ampliação, o espaço tende a se tornar cada vez mais irrelevante para as trocas e dinâmicas sociais. Quanto mais a sociedade se liberta do espaço mais o espaço pode ser transformado em mercadoria. Isto ocorre devido a uma condição em que a terra é redefinida para fins político-econômicos como mero objeto, os bens naturais e humanos, aqueles de valor intangível, passam por um processo de coisificação, já que num sistema gerido pelo mercado a moral vigente é a vontade da coisa, do dinheiro, da troca (MARTINS, 1991).

4. A VIOLÊNCIA NO CAMPO MARANHENSE

Desde a década de 1980 a Comissão Pastoral da Terra (CPT) registra as ocorrências de conflitos e violências no campo brasileiro, cujos dados são publicados nos cadernos de conflitos no campo, sendo utilizados por pesquisadores da área em todo país (GIRARDI, 2009). No entanto, deve-se pontuar que quando realizadas análises desses materiais é necessário compreender que para além de números, os dados aqui apresentados dimensionam o que há de mais trágico no rural do Brasil a partir de um retrato que nos possibilita uma compreensão da realidade.

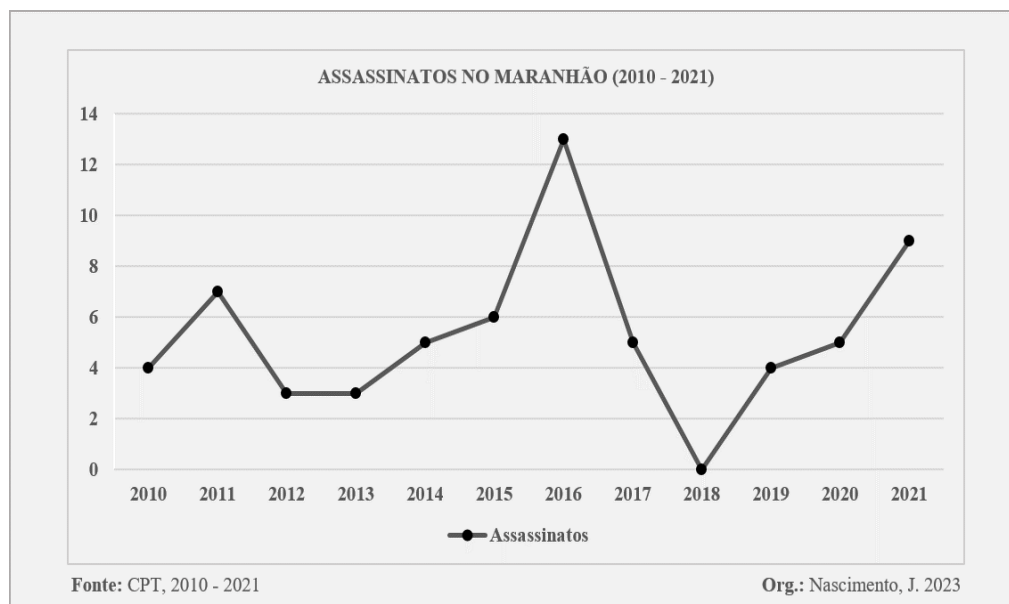
É de se supor que esses quantitativos não abranjam a totalidade dos casos, contudo, eles compreendem parte significativa da vivência de homens e mulheres que enfrentam a dura lida do campo enquanto lutam pelo direito de manter-se em suas terras. Muito mais que gráficos, tabelas, algarismos, os números aqui apresentados trazem consigo um valor inestimável; o valor da vida daqueles viveram (e vivem), sofreram (e sofrem), morreram (e ainda morrem) na incansável luta pelo acesso à terra no estado do Maranhão e em todo o país.

A violência no campo é o caminho pelo qual o capital impõe mandos e desmandos, ainda mais em regiões de fronteira agrícola e de intensa territorialização de latifúndios como é o caso do Maranhão, que congrega o antagonismo de dois processos distintos

que Oliveira (2003) chama de modernidade e barbárie, isto é, o agronegócio e sua roupagem de modernidade de um lado e o camponeses em conflito do outro (SODRÉ, 2017, p. 178).

Os assassinatos são a expressão mais absoluta da violência, eles são o principal indicativo da barbárie no campo maranhense. A figura 1, apresenta a linha evolutiva dos casos de assassinatos ao longo do recorte temporal utilizado para esta pesquisa. Observamos que em 2011 o número de vítimas quase dobra em comparação ao ano anterior, os dois anos consecutivos se seguem com não mais que seis casos de assassinatos. Em 2014 e 2015 vemos um claro aumento de vítimas (onze pessoas) e em 2016 os casos despontam, em um único ano foram assassinadas treze pessoas só no Maranhão. Nove dessas vítimas eram indígenas, alguns deles lideranças indígenas. Dentre os nove, cinco residiam em Amarante do Maranhão (MA), assassinados brutalmente devido a conflitos territoriais com madeireiros.

FIGURA 1 - GRÁFICO



Em 2021 a Comissão Pastoral da Terra (CPT) apresentou o Maranhão como o estado com maior número de vítimas de assassinatos rurais no ano. Entre 2020 e 2021, dos 17 assassinatos no campo registrados no Nordeste, 14 deles ocorreram no estado maranhense. Há que se destacar que apenas os assassinatos ocorridos em 2021, superam em 30% todo o ano de 2020. Os dados da CPT também indicam que, de 2010 a 2019, o estado do Maranhão liderou o ranking em número de ameaças de morte; das 796 ameaças ocorridas ao longo desses nove anos, mais de 72% delas ocorreram no Maranhão.

Ao longo dos doze anos, apenas em 2018 não há registros de mortes resultantes da violência no campo maranhense, pode-se compreender que essa condição se estabeleça a partir

de um recuo estratégico por parte dos grupos sociais, a fim de evitar verdadeiros “banhos de sangue” em ataques ao povo do campo, tendo em vista a ascensão de políticos declaradamente contrários a essas lutas. Apesar disso, nos três anos seguintes, percebe-se um significativo aumento dos casos de assassinato no Maranhão.

FIGURA 2 - GRÁFICO



Nos números aqui analisados é notável a ocorrência de poucas oscilações em relação ao número de tentativas de assassinatos no estado do Maranhão apresentado na figura 2, que variam entre um e seis, com exceção do ano de 2017, cuja a quantidade de atentados sobrepuja quase o dobro da soma de todos os demais anos, com 65 tentativas de homicídios, 22 das quais ocorreram no município de Viana (MA) contra indígenas do povo Gamela, atacados por fazendeiros, cinco deles feridos gravemente. Campelo (2017) do site Brasil de Fato, narra relatos de algumas das vítimas sobreviventes ao massacre em 30 de abril de 2017.

Alguns deles tiveram parte dos corpos decepadas a golpes de facão, como ocorreu a Aldenir de Jesus Ribeiro e a José Ribamar Mendes, que de acordo com um dos feridos, o indígena Kun`Tum Gamela, foram golpeados, mutilados e mesmo assim, no chão, continuaram sofrendo uma série de espancamentos. Ainda mais chocante é a compreensão simbólica desse ato, tendo em vista que essa é a técnica utilizada para abater os animais que invadem fazendas de outros donos na baixada maranhense, “desmobilizando as mãos e os pés (...)” afirma Kun`Tum. O grau de brutalidade, a punição pela dor; um cenário de completo e absoluto terror, é esse o recado dos grandes latifundiários no campo maranhense, um recado grafado à sangue. (PEREIRA e AFONSO, 2017, p. 187).

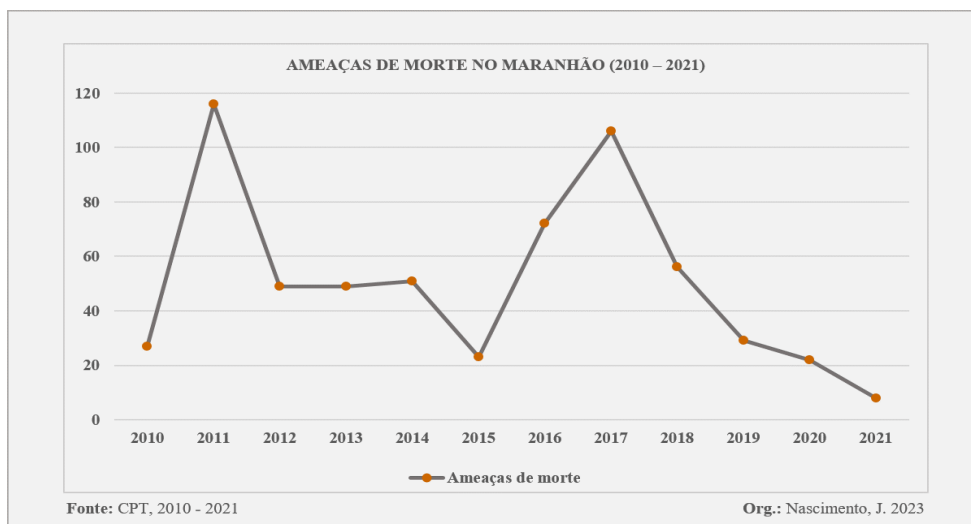
Pondo em evidência o que nos escondem os números, Porto Gonçalves (2020) caracteriza os anos de 2015 a 2019 como anos de ruptura política, a desestabilização do governo eleito, a ascensão de políticos contrários a essas e a partir de então o aumento dos números de violência contra grupos sociais em situação de subalternização.

Já ali começam a ser tomadas uma série de medidas contra os direitos sociais, trabalhistas, dos povos indígenas, da legislação agrária e ambiental que vieram a ser consagradas pelo governo pós-impeachment do Sr. Michel Temer, medidas essas que vão no mesmo sentido daquelas que o novo presidente eleito em 2018 viria explicitar. (PORTO-GONÇALVES, 2020, p. 750)

A situação é gravíssima e torna-se inviável devido a impunidade e até mesmo conivência do Estado para com esses crimes, há uma violência institucionalizada, Martins (1990) já afirmava: a Justiça e a polícia inúmeras vezes se encontram sob o comando de grandes proprietários, não sendo raro que funcionários públicos nomeados por políticos importantes tenham sido indicações realizadas a partir da interferência de grandes fazendeiros. Curiosamente e sem grandes esforços, hoje, encontramos no congresso nacional políticos que tiveram suas campanhas financiadas por grandes empresários.

Ao controlar os meios de produção e os processos de trabalhos, a burguesia estende seu poder ao Estado, constituindo-se classe dominante, deste modo, difundindo seus interesses através de normas e leis. E quem permanece em constante condição de instabilidade a fim de assegurar os poucos direitos conquistados são os pobres do campo, submetidos a uma condição de miséria e desassistência. Pois as estruturas são definidas de modo que "o Estado historicamente se apresenta como gestor, executor e financiador das políticas das classes hegemônicas. O Estado tende a adotar os preceitos da classe dominante, ou seja, ele é burguês em sua essência." (GREGÓRIO, 2019, p. 11-12).

FIGURA 3 - GRÁFICO



As ameaças de morte analisadas na figura 3, contabilizam um total de 608, sendo que desse total, 222 ocorreram somente nos anos de 2011 e 2017. Lamentável realidade onde centenas de pessoas vivem o terror da coação, a angústia de saber que todo o dia pode ser o seu último. O Norte e Nordeste do Brasil concentram a grande maioria dos casos dessa violência, estados como Rondônia, Pará e Maranhão atestam a barbárie com que são atemorizados e violentados aqueles que com perseverança optaram por resistir a todo custo.

O Maranhão ocupa as primeiras posições em número de registros de conflitos e violência contra a pessoa há mais de uma década. "Jurados para morrer", essa é a sentença que inúmeras lideranças de luta pela terra recebem antes de serem covardemente assassinadas. Com o avanço da fronteira agrícola no estado, invasões a territórios de comunidades instaladas há séculos vêm se tornando cada vez mais comuns, a ameaça a seus modos de vida é um perigo cada dia mais presente e violências como as já mencionadas aqui, infelizmente, podem tornar-se cada vez mais, a regra. Todavia, não sem que encontrar resistências. Pois como já advertia Oliveira (2005, p. 115):

São pacientes, não têm pressa, nunca tiveram nada, portanto, aprenderam que só a luta garantirá no futuro, a utopia curtida no passado. Por isso avançam, ocupam, acampam, plantam, recuam, rearticulam-se, vão para as beiras das estradas, acampam novamente [...] são movimentos sociais em luta por direitos, têm a certeza de que o futuro lhes pertence e que será conquistado. Mas, as elites ao contrário, como têm que garantir o passado, veem na violência e na barbárie a única forma de manter seu patrimônio, expresso na propriedade privada capitalista da terra.

Esses movimentos de lutas, trazem à cena novas formas de se pensar o ato político no campo, novas lideranças, práticas e ações e por isso ainda resta “esperançar”, pois contra todas as possibilidades, os movimentos socioterritoriais resistem bravamente. Assim, o que se espera é que o campesinato brasileiro continue sua luta contra o sistema político-econômico vigente que semeia violência e barbárie. E que prossiga sua marcha, a fim de que alcance a tão sonhada “terra prometida”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A violência sofrida pelas populações do campo é uma realidade que se constitui na centralização fundiária e na ausência de uma reforma agrária consistente, o problema que já era estrutural sofre uma acentuação à medida que também cresce a intensificação do capitalismo no campo, que se constitui de forma excludente e espacialmente seletiva, tornando insustentável as relações de produção camponesa à maioria da população pobre que reside e produz nas áreas rurais do país.

Os ataques que costumam concretizar-se a partir da concentração, da expropriação e tantos outros modos de violência, no estado do Maranhão têm sido continuamente manifestos em sua forma mais cabal, isto é, ataques às vidas daqueles que escolhem resistir às investidas do capitalismo no campo. Dito isso, pode-se depreender que tais violências em nossa sociedade demonstram certa incapacidade de reconhecer direitos e negociar interesses, uma vez que nega-se a existência e os modos de vida de uma maioria, a fim de defender interesses que só dizem respeito às classes dominantes.

Portanto, compreendemos que a primeira medida a ser tomada para a diminuição da violência no campo é a garantia do acesso à terra àqueles que dela necessitam para produzir e habitar, fornecendo-lhes assistência para que se estabeleçam no campo dignamente. Tendo em vista que, a resolução desses conflitos depende da conscientização social de que essas mudanças serão benéficas a todos e que a diminuição da violência no campo maranhense é inevitavelmente condicionada pela efetivação de um campo pensado para os camponeses.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. G; SODRÉ, R. B; MATTOS JÚNIOR, J. S. **O MATOPIBA nas Chapadas Maranhenses: Impactos da Expansão do Agronegócio na Microrregião de Chapadinha.** Rev. NERA. Presidente Prudente, v. 22, n. 47, 248-271 p. 2019.

AMARAL NETO. R. **A Questão Fundiária no Maranhão: Implicações e desdobramentos da “Lei Sarney de Terras” na década de 1970.** In: XXIX Simpósio Nacional de História, 2017, Brasília. Anais do XXIX Simpósio Nacional de História - contra os preconceitos: história e democracia. 2017, Brasília: Anpuh. v. 01. p. 30.

BURSZTYN, M. **O PODER DOS DONOS: planejamento e clientelismo no Nordeste.** Petrópolis: Vozes, 1894.

CAMPELO, L. **Indígena Gamela teve mãos decepadas e joelhos cortados durante massacre.** Brasil de Fato, 2017. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2017/05/02/indigena-gamela-teve-maos-decepadas-e-joelhos-cortados-durante-massacre>. Acesso em: 23 de jul. 2023.

CARNEIRO, M. S. **Terra, trabalho e poder: conflitos e lutas sociais no Maranhão contemporâneo.** São Paulo: Annablume, 2013. 180 p.

CASTILLO, R.; BOTELHO, A. C.; BUSCA, M. D. Agronegócio globalizado no MATOPIBA maranhense: análise da especialização regional produtiva da soja. **Espaço & Economia** (online), 2021.

COIMBRA, K. E. R.; SARAIVA, L. A. S. **Territorialidade em uma organização-cidade: o movimento quarteirão do soul.** Gestão & Regionalidade, v. 29, n. 86, p. 34-46, 2013.

CPT. Comissão pastoral da Terra. **Caderno de Conflitos no Campo Brasil 2010**. Goiânia 2010. Disponível em: www.cptnacional.org.br. Acesso em: 21 de jul. 2021.

_____. **Caderno de Conflitos no Campo Brasil 2011**. Goiânia, 2011. Disponível em: www.cptnacional.org.br. Acesso em: 21 de jul. 2023

_____. **Caderno de Conflitos no Campo Brasil 2012**. Goiânia, 2012. Disponível em: www.cptnacional.org.br. Acesso em: 21 de jul. 2023.

_____. **Caderno de Conflitos no Campo Brasil 2013**. Goiânia, 2013. Disponível em: www.cptnacional.org.br. Acesso em: 21 de jul. 2023.

_____. **Caderno de Conflitos no Campo Brasil 2014**. Goiânia, 2014. Disponível em: www.cptnacional.org.br. Acesso em: 21 de jul. 2023.

_____. **Caderno de Conflitos no Campo Brasil 2015**. Goiânia, 2015. Disponível em: www.cptnacional.org.br. Acesso em: 21 de jul. 2023.

_____. **Caderno de Conflitos no Campo Brasil 2016**. Goiânia, 2016. Disponível em: www.cptnacional.org.br. Acesso em: 21 de jul. 2023.

_____. **Caderno de Conflitos no Campo Brasil 2017**. Goiânia, 2017. Disponível em: www.cptnacional.org.br. Acesso em: 21 de jul. 2023.

_____. **Caderno de Conflitos no Campo Brasil 2018**. Goiânia, 2018. Disponível em: www.cptnacional.org.br. Acesso em: 21 de jul. 2023.

_____. **Caderno de Conflitos no Campo Brasil 2019**. Goiânia, 2019. Disponível em: www.cptnacional.org.br. Acesso em: 21 de jul. 2023.

_____. **Caderno de Conflitos no Campo Brasil 2020**. Goiânia, 2020. Disponível em: www.cptnacional.org.br. Acesso em: 21 de jul. 2023.

_____. **Caderno de Conflitos no Campo Brasil 2021**. Goiânia, 2020. Disponível em: www.cptnacional.org.br. Acesso em: 21 de jul. 2023.

DELGADO, G. da C. **Capital financeiro e agricultura no Brasil**. São Paulo: Ícone; Unicamp, 1985.

DE OLIVEIRA, A. U. **Barbárie e Modernidade: as transformações no campo e o agronegócio no Brasil**. *Terra Livre*, v. 2, n. 21, p. 113–156, 2015.

ELIAS, D. **Agronegócio e novas regionalizações no Brasil**. *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*, v. 13, n. 2, 2011.

ENGELS, F.; MARX, K. **O manifesto comunista**. 5.ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1999. 65 p.

GIRARDI, E. P. **Atlas da Questão Agrária Brasileira**. 2009. Disponível em: <http://www.atlasbrasilagrario.com.br/>. Acesso em: 14 de jul. 2023.

GREGÓRIO, J. R. B. de. Concepção gramsciana de “Estado ampliado”, aspectos estruturais e históricos do Estado brasileiro e as políticas públicas. In: COSTA, J. G. (Org.) ... [et al.]. **Estado, território e políticas públicas**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, p. 11-31, 2019.

HAESBAERT, R. O.; PORTO-GONÇALVES, C. W. **A nova des-ordem mundial**. São Paulo: Editora UNESP, 2006. 160 p.

IANNI, Octavio. **A luta pela terra**: história social da terra e da luta pela terra numa área da Amazônia. Petrópolis: Editora Vozes, 1978. 230 p.

MARTINS, J. de S. **Caminhada no chão da noite**. São Paulo: Hucitec, 1989. 139 p.

MARTINS, J. de S. **Os camponeses e a política no Brasil**: as lutas sociais no campo e seu lugar no processo político. 4^o ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1990. 233 p.

MEDEIROS, L. S. **Dimensões políticas da violência no campo**. *Tempo*, Rio de Janeiro, v. 1, 1996, p. 126-141.

PORTO-GONÇALVES, C. W.; CATANZARO DA ROCHA LEÃO, P. **Terra, violência e conflito na formação territorial brasileira**: Tensões territoriais na Ruptura Política (2015-2019). *Revista da ANPEGE, [S. l.]*, v. 16, n. 29, p. 712–767, 2020.

RAFFESTIN, C. O que é o território? In: _____. **Por uma geografia do poder**. Tradução: Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993. p. 143-163.

RIBEIRO JÚNIOR, J. A. dos S. Neil Smith e o Desenvolvimento Desigual do Capitalismo. **Revista Percursos - NEMO**. Maringá, v. 6, n. 1, p. 35-64, 2014.

SILVA, H. C da; CRUZ, A. J. A. **Usos do território, concentração fundiária e a luta pela terra**: os conflitos socioterritoriais no Maranhão agrário (2010-2020). *Anais do XIV ENANPEGE*. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/78237>. Acesso em: 21 de jul. 2023

SODRÉ, R. B. **O Maranhão Agrário**: dinâmicas e conflitos territoriais. 2017, 200 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2017.

SMITH, N. **Desenvolvimento Desigual**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

XAVIER, G. L. **MATOPIBA**: a ocupação da nova fronteira agrícola nos quadros do padrão exportador de especialização produtiva. *Confins*. n. 39, 2019.

GARIMPAGEM E PROBLEMAS SOCIOAMBIENTAIS NA AMAZÔNIA LEGAL

Josiane Evangelista de Matos
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia
josiane.matos@ufma.com.br
UFMA

Marcelino Silva Farias Filho
Professor do Departamento de Geociências
marcelino.farias@ufma.br
UFMA

RESUMO: A busca por recursos minerais preciosos tem motivado as ações de apropriação do território brasileiro desde o século XV. Com a chegada dos colonizadores portugueses, tanto a vegetação, quanto os minerais como ouro e pedras preciosas, passaram a ser foco de atenção da Coroa Portuguesa, iniciando assim o processo de exploração dos recursos naturais no Brasil. Cidades brasileiras se formaram a partir dessas atividades e, mesmo após decadência da mineração, a exploração desses recursos, não foi extinta, apresentando ciclos de maior e menor intensidades. A extração do ouro, ferro e bauxita e de outros materiais como areia, seixo, brita e argila tem se intensificado, mesmo em áreas, consideradas como áreas de proteção ambiental. O presente trabalho organiza-se a partir do método indutivo, na forma de pesquisa descritiva, por meio de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, com o objetivo de apresentar dados referentes a presença de garimpos na Amazônia Legal, no município de Centro Novo do Maranhão; caracterizar os impactos ambientais causados pela presença desta atividade e analisar as legislações vigentes referentes a garimpagem. No entanto, a solução do problema da garimpagem na Amazônia brasileira envolve a adoção de medidas mais amplas e estruturais, como o fortalecimento das políticas de conservação ambiental e a ampliação das oportunidades econômicas e sociais para as comunidades locais. Outros graves problemas sociais, podem ser acrescidos aos territórios com garimpos, dentre eles estão os casos de exploração sexual de crianças e adolescentes, bem como a prostituição adulta. Desse modo compreende-se que o desafio é conciliar os interesses econômicos e ambientais, na busca por um desenvolvimento sustentável e justo na região amazônica.

Palavras-chaves: Recursos Minerais; Impactos ambientais; Garimpagem; Amazônia.

1. INTRODUÇÃO

A mineração no território brasileiro é parte modeladora do território desde o processo de colonização. A exploração mineral permanece de diferentes focos, seja o ouro, ferro, bauxita e de outros materiais como areia, seixo, brita e argila. A extração do ouro, ferro e bauxita e de outros materiais como areia, seixo, brita e argila tem se intensificado, mesmo em áreas, consideradas como áreas de proteção ambiental.

A exploração dos recursos naturais desenvolvidos pelo processo colonizador, deixa ao Brasil um legado de desrespeito à natureza, aos povos originários, e mancha a sociedade brasileira, pela degradação socioambiental expressa nos diferentes espaços, sejam eles legalizados ou ilegais, a perda dos espaços naturais e consequentemente destruindo as comunidades que vivem dessas áreas.

A exploração dos recursos minerais em âmbito nacional, passou por regulamentação mais ostensiva a partir do século XVIII, com o objetivo de coleta de impostos para a União. Entretanto, observa-se que a dispersão dessa atividade tem ocorrido de maneira desordenada, facilitando o surgimento de grandes áreas como o garimpo de Serra Pelada, no Estado do Pará. A extração de recursos minerais é comum em regiões rurais que apresentam características geológicas favoráveis para extração e que danos ambientais e sociais, especialmente que é ilegal e, por esta razão, não são aplicados critérios técnicos de controle ambiental ou de segurança.

Na Amazonia legal ou em outros territórios brasileiros a garimpagem tem causado danos irreparáveis ao meio ambiente e conseqüentemente as comunidades presentes nessas áreas, uma vez que o respeito à vida, em muitos desses espaços não é efetivado, podendo ser observado na forma como a atividade é conduzida. Bem como os problemas sociais causados pela presença da atividade.

A garimpagem na Amazônia brasileira é uma atividade que tem desafiado a sustentabilidade ecológica e a proteção dos direitos dos povos indígenas e povos tradicionais e mesmo moradores em diferentes comunidades, formadas nas proximidades de garimpos. Tem sido fonte de conflitos territoriais com as comunidades indígenas e tradicionais, que vivem na região amazônica, e que são prejudicadas pela degradação ambiental e pela invasão de terras, essa atividade tem sido realizada nas cidades de Centro do Guilherme e Centro Novo do Maranhão, no oeste maranhense, com uso de químicos como cianeto ou mercúrio, o que intensifica seu potencial de impactos negativos, esses garimpos, se formam nas proximidades do rio principal da Sub-bacia do Maracaçumé.

Esse artigo é organizado a partir do método indutivo, por meio de pesquisa descritiva, através de pesquisa bibliográfica e de campo, com objetivo de apresentar dados referentes a presença de garimpos na Amazônia Legal, no município de Centro Novo do Maranhão; caracterizar os impactos ambientais causados pela presença dessa atividade e analisar as legislações vigentes referentes a garimpagem.

2. GARIMPAGEM E LEGISLAÇÃO

A garimpagem na Amazônia, apresenta-se como um catalizador de problemas sociais, em diferentes áreas do território brasileiro, por ser uma atividade que para se desenvolver necessita degradar o território garimpado, é vista pelo garimpeiro como necessária, entretanto para as populações que ocupam as áreas garimpáveis, é compreendida como uma ameaça contumaz as riquezas naturais e culturais de comunidades tradicionais e povos originários.

Na história recente do Brasil, a Amazônia tem sido espaço no qual a exploração de ouro tem assumido grande importância social. No último quartel do século passado, da Amazônia foi extraído mais da metade do ouro originário do território nacional. Em termos regionais, o Estado do Pará teve maior relevância, tanto que, na década de 1980, chegou a contribuir com 52% do volume extraído nacionalmente, devido, em especial, ao ouro proveniente do garimpo de Serra Pelada e dos garimpos localizados na bacia do rio Tapajós. (MONTEIRO *et al*, 2010, p.131)

A extração de recursos naturais, ou garimpagem de ouro está atrelada a organização dos espaços na Amazônia e demanda alterações ao meio ambiente, realizada de forma desordenada ocasiona graves problemas socioambientais, como pode ser observado nos casos do garimpo em Serra Pelada entre outros que foram surgindo à medida que o metal precioso vai ditando as condições econômicas dessas áreas.

Art. 2º - Para os fins previstos nesta Lei entende-se por:

II - Garimpo: a localidade onde é desenvolvida a atividade de extração de substâncias minerais garimpáveis, com aproveitamento imediato do jazimento mineral, que, por sua natureza, dimensão, localização e utilização econômica, possam ser lavradas, independentemente de prévios trabalhos de pesquisa, segundo critérios técnicos do Departamento Nacional de Produção Mineral – DNPM. (BRASIL, 2008)

No que se refere a condições legais de funcionamento, a atividade de garimpagem, deve seguir o que rege os Artigo 21, Inciso XXV Constituição Federal 1988, estipula as condições para realização de garimpagem, no Artigo 174, § 4, estabelece características dimensionais, para a prática de mineração artesanal.

A atividade garimpeira, tem atraído homens e mulheres na perspectiva de ganhos, sem que as consequências tanto para o indivíduo, quanto para a sociedade seja de fato mensurada, em muitos casos os trabalhadores do garimpo acabam realizando a atividade sem qualquer segurança trabalhista, muito menos da saúde. Seguindo em uma atividade irregular até o ano de 2019, quando ocorre a alteração constitucional referente a essa atividade.

No Artigo 201, §7, Inciso II Constituição Federal 2019 (Emenda Constitucional 103), refere-se a garimpeiro, enquadrando-o da classificação de trabalhador rural, com possibilidade de aposentadoria, se mantido a atividade dentro dos aspectos legais. Desse modo a atividade poderá ser realizada em áreas de propriedades privadas, seguindo as determinações de cuidado com meio ambiente, das pessoas que trabalham na atividade.

3. GARIMPAGEM E AS DEMANDAS SOCIOAMBIENTAIS

A prática da garimpagem tem potencializado assim, os impactos graves, a porções consideráveis das florestas, uma vez que para efetivar a extração dos minerais, é necessário

primeiro realizar a retirada da cobertura vegetal, deixando o solo suscetível aos intemperes e a contaminação, assim como acarreta poluição dos cursos d'água e de sua fauna, e do ar, e a exploração do trabalho, de forma desumanizada, são alguns dos impactos negativos observados nessa prática.

Um dos grandes desafios para os garimpeiros relacionados ao meio ambiente, é a dificuldade em lidar com as doenças ligadas a floresta como a malária, que acometeu e ceifou a vida de muitos desses trabalhadores que se propunham a enfrentar condições insalubres de trabalho e correr o risco em virtude desses territórios estarem distantes do atendimento médico.

Na manutenção da malária na Amazônia, inclusive no Município de Itaituba, destaca-se a questão migratória: com o desmatamento de longas áreas para ocupação e o contato entre madeireiro, garimpeiros e povos indígenas. A atividade econômica em garimpos e arredores (comércio, casas de lazer e de prostituição) também se estende para áreas de fronteira e determinam um fluxo constante de pessoas, expostas a condições ambientais que favorecem o contato com o vetor infectado (BRAZ RM, et al., 2013 *apud* LOPEZ *et al* 2019, p.6)

De acordo com Cleary (1990) *apud* Silva (2022, p. 14). “Os danos causados por Mercúrio (Hg) na Amazônia brasileira tem sido uma preocupação pública há pelo menos 40 anos, desde que o Dr. Jacques Cousteau destacou os perigos do uso indiscriminado de Hg na Mineração Artesanal e de Pequena Escala, em sua visita a Serra Pelada na região sul do Estado do Pará-Brasil, onde era explícito o uso irresponsável do Hg.” Apesar de ser uma atividade extremamente rentável, não são todos os participantes que usufruem desses ganhos, pois, essa atividade tem hierarquia de lucros bem pontuada, e como toda atividade capitalista o lucro maior é direcionado a quem detém maior poder sobre o território nesse caso.

A atividade garimpeira ganhou nova modelagem, tendo papel dominante, neste processo, o capital mercantil, no qual atores sociais conhecidos como “donos de garimpo” são os principais agentes, passando a organizar o empreendimento. Também chamados de “patrões”, estes agentes contratam, diretamente ou por meio de intermediários, os “peões garimpeiros”, dominando-os por meio de contratos informais que envolvem a exclusividade na comercialização do ouro, a permissão no uso de equipamentos e, não raro, práticas de endividamento, além de esquema de vigilância no intuito de manter a “ordem” nos garimpos (PAIXÃO, 1994 *apud* MONTEIRO *Et Al*, 2010, p.139).

A organização do trabalho realizado, nessas áreas, define a função de cada agente, e consiste, na maioria dos casos, de homens que realizam a atividades de retirada do material bruto (Figura 1), direcionado para quebra da rocha em maquinário, ou o fazem de forma braçal, esse material é conduzido aos tanques para decantação, onde a equipe realiza a retirada do material acumulado nas mantas do fundo dos tanques e adiciona os químicos e faz na lavagem a separação do material, e é recolhido o ouro.

Por se tratar de uma atividade bastante rentável em algumas localidades, dependendo do território, alguns homens fazem a proteção armada da área. Onde acontecem conflitos, principalmente, quando o garimpo é aberto em terras indígenas, que buscam proteger suas terras. Às mulheres ficam as funções de produção de alimentos, e organização dos espaços de convivências e trabalhadores remuneração do seu trabalho é geralmente pago em gramas ouro.

Apesar da atividade geralmente apresentar um ganho alto, para os donos desses espaços uma vez que a grama de ouro, custa em média acima de 300 reais De acordo com Basso (2021) “garimpos, na cidade de Jacareacanga no estado do Pará, movimentaram em torno de 80 kg de ouro por semana.” Os ganhos para esses proprietários motivam a persistência das atividades mesmo sendo em alguns casos ilegal. Já para os trabalhadores, que não participam diretamente dos altos lucros, cabendo-lhes apenas um pequeno percentual prévia e informalmente acertado, causando-lhe graves de saúde devido às condições insalubres de trabalho e o contato com substâncias tóxicas como o mercúrio e cianeto.

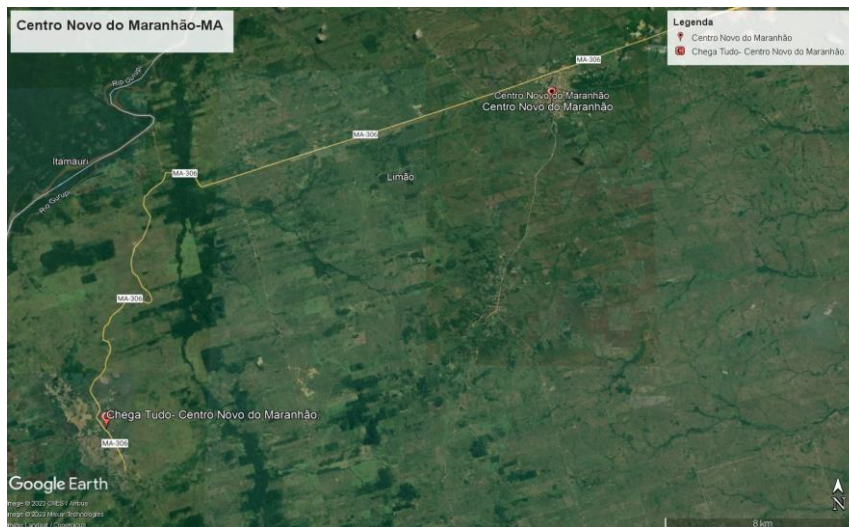
Os garimpos em boa parte dos territórios minerados contribuem também para o aumento de atividades criminosas, como a lavagem de dinheiro, o tráfico de drogas e armas, e o desvio de recursos públicos. Principalmente quando está atividade está ligada a comunidade já urbanizadas.

O combate da garimpagem, é realizado por ações das entidades governamentais, ligadas ao governo federal, como IBAMA e FUNAI, na forma de operações de fiscalização, desmanche de garimpos, inutilização dos maquinários usados, bem como em ações de conscientização ambiental. Entretanto, devido a extensão das áreas passíveis de mineração/garimpagem, e que os garimpos se formam, em regiões de difícil acesso da floresta, essas ações funcionam de maneira muito focais e efêmeras, uma vez que as atividades, no garimpo voltam a funcionar, assim que as autoridades saem do território fiscalizado. Os garimpeiros, em muitos casos não são identificados, e acabam não sendo penalizados legalmente, sofrendo apenas perdas materiais com a destruição de máquinas e equipamentos, recuperado com intensificação das atividades.

4. AMAZONIA LEGAL: GARIMPAGEM EM CENTRO NOVO DO MARANHÃO – MA

O município de Centro Novo do Maranhão-MA, está localizado na Macrorregião do Oeste-maranhense tem suas origens atreladas a diferentes ciclos de extração dos recursos naturais, seja, madeira, ouro, dentre outros. Com sede administrativa às margens da rodovia MA 306 (Figura 1), que serve de fluxo de saída desses recursos. De acordo com IBGE (CENSO DE 2020) possui área territorial de 8.401,003km², e população estimada em 16. 267 habitantes, com densidade demográfica de 1,94 hab./km² e IDHM de 0,518.

FIGURA 1: Área de Centro Novo do Maranhão-MA



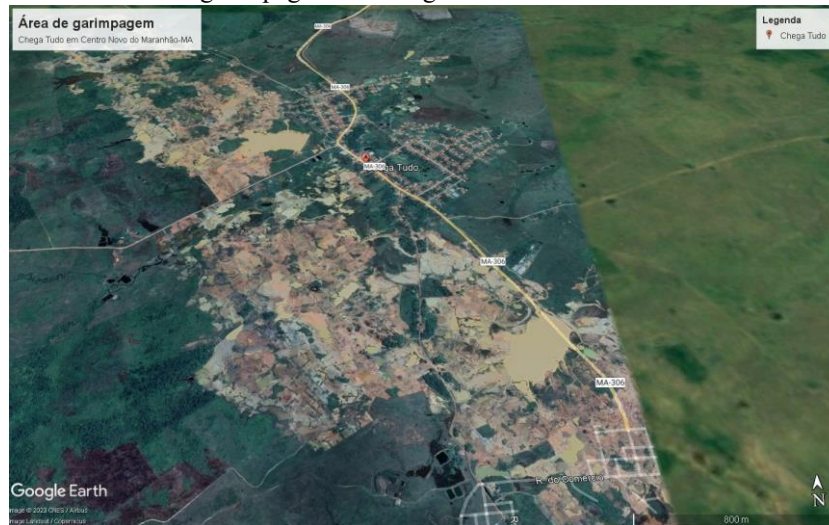
Fonte: Google Earth (2023)

Em Centro Novo do Maranhão, a garimpagem é uma atividade antiga, em alguns casos passada de geração em geração, e tem grande importância para a economia local. A história do município Centro Novo do Maranhão está atrelada a extração do ouro, uma vez que sua formação territorial, tem como base impulsionadora a existência de diversas áreas de garimpagem, como é o caso do distrito de Chega Tudo, que surge a partir da extração mineral, atraindo pessoas de diferentes lugares do Brasil, possuindo atualmente mais de cinco mil habitantes é importante área para geração de renda no município.

Um dos principais recursos garimpados em Centro Novo do Maranhão é o ouro. A região possui áreas ricas em ouro, onde os garimpeiros encontram o mineral em pequenas quantidades, utilizando técnicas artesanais de extração. O ouro é comercializado tanto para compradores locais, como para empresas especializadas que atuam em outras regiões do país. Possui também áreas de extração de areia, piçarra, laterita e quartzo (seixo), esses direcionados a construção civil.

A presença da garimpagem é compreendida pela população como uma oportunidade de aumento do potencial econômico, percepção essa por meio de entrevistas realizadas com a população local, entretanto os impactos ao meio ambiente ocorre de maneira desenfreada (Figura 2), a área de garimpo em Chega Tudo denota grande degradação ambiental, seja pela retirada da vegetação, pela escavação em busca, quanto pelo descarte dos rejeitos químicos a céu aberto.

FIGURA 2: Área de garimpagem em Chega Tudo - Centro Novo do Maranhão-MA



Fonte: Google Earth (2023)

Em Chega Tudo as manchas da devastação podem ser observada por meio de imagens de satélite, a composições dos diversos “barrancos”, configurando-se em um problema de ordem ambiental, pode-se também observar que nos diferentes “barrancos”, locais da extração do ouro, com a utilização de Mercúrio (Figura 3), o manuseio desse químico é realizado sem proteção e cuidado, e assim como em demais locais de garimpagem, os dejetos da mineração é descartado no solo da região.

FIGURA 3: Garimpeiro fazendo uso de mercúrio



Fonte: Josiiane Evangelista de Matos (2018)

Apesar de possuir um potencial mineral significativo, a garimpagem em Centro Novo do Maranhão enfrenta dificuldades, principalmente relacionadas à falta de infraestrutura e de investimentos adequados (figura 4), o cuidado com a segurança dos trabalhadores também é um problema observado nas áreas de garimpo, homens e mulheres prestam serviço sem nenhum tipo de equipamento de segurança, fazem o manuseio diário do mercúrio, a atividade é

geralmente realizada de forma informal, sem a devida regulamentação e controle ambiental, acarretando danos ao meio ambiente, como desmatamento e contaminação do solo e dos corpos d'água.

FIGURA 4: Barranco de extração de material para separação do ouro



Fonte: Josiiane Evangelista de Matos (2018)

Essa atividade além das demandas ambientais, também repercute problemas sociais, como o aumento da violência, recorrente casos de exploração sexual de menores, ligados a garimpagem, a presença do tráfico de drogas, os moradores relatam que a comunidade já possuiu períodos ainda piores, em que os assassinatos eram frequentes, principalmente nas décadas de 1980 e 1990.

A região é território visto como prospecção para entrada de empresas de mineração e divide opiniões dentro do município, a chegada das empresas é vista como a oportunidade de melhorias das condições de trabalho, porém as lavras estão situadas na região de maior potencial aurífero, o que demandaria a retirada dos garimpos e trazendo prejuízos financeiros a população vive dessa atividade. A presença do garimpo interfere significativamente na qualidade de vida da população. Apesar desses problemas, a garimpagem é uma forma importante de sustento para muitas famílias em Chega Tudo - Centro Novo do Maranhão. Pois a atividade gera empregos diretos e indiretos, movimenta a economia local e contribui para a renda da comunidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A garimpagem na Amazônia, desenvolve diferentes problemas sociais, essa atividade interfere de forma significativa, nas demandas ambientais, econômicas e sociais. A atividade realizada em Chega Tudo – Centro Novo do Maranhão-MA, representa as fragilidades das estruturas de proteção ambiental, bem como a precariedade das atividades econômicas no oeste maranhense, o que possibilita a presença de garimpos na região a tanto tempo.

Compreender a relação da população centronovense com essa atividade e a importância dessa para o desenvolvimento econômico dessas localidades é uma temática importante, partindo da perspectiva de proteção socioambiental, uma vez que a rentabilidade dos garimpos acaba sendo direcionada ao ganho dos donos de garimpos e aos garimpeiros é direcionado parcela pequena desses lucros.

A adoção de medidas mais estruturais, e fortalecimento das políticas de conservação ambiental, bem como a ampliação das oportunidades econômicas e sociais para as populações locais, são ponto de partida para a solução da problemática, devendo estar direcionado a conciliação dos interesses econômicos e ambientais, na busca por um desenvolvimento sustentável e justo na região amazônica.

REREFÊNCIAS

BASS, Gustavo. **Por dentro da capital do garimpo ilegal de ouro da Amazônia**. Disponível em: [https://www.nationalgeographicbrasil.com/meio-ambiente/2021/03/pordentro-da-capital-do-garimpo-ouro-ilegal-da-amazoniaor-dentro-da-capital-do-garimpo-ilegal-de-ouro-da-Amazônia|NationalGeographic\(nationalgeographicbrasil.com\)](https://www.nationalgeographicbrasil.com/meio-ambiente/2021/03/pordentro-da-capital-do-garimpo-ouro-ilegal-da-amazoniaor-dentro-da-capital-do-garimpo-ilegal-de-ouro-da-Amazônia|NationalGeographic(nationalgeographicbrasil.com)) Acesso em: 20/05/2023.

BRASIL. **Lei nº 11.685**. Brasília- DF, 2 de junho de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Dados do município de Centro Novo do Maranhão. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/centro-novo-domaranhao/panorama> Acesso em: junho de 2023.

LOPES, T. M. R. VENTURA, A. M. R. da S. GUIMARÃES, R. J. de P. S. e; GUIMARÃES, L. H. R. **Situação epidemiológica da malária em uma região de Garimpo, na região da Amazônia brasileira, no período de 2011 a 2015**. Revista Eletrônica Acervo Saúde, n. 25, p. e759, 8 jul. 2019.

MONTEIRO, Maurílio de Abreu. NUNES, Maria Célia Coelho. COTA, Raymundo Garcia. BARBOSA, Estêvão José da Silva. **Ouro, empresas e garimpeiros na Amazônia: o caso emblemático de Serra Pelada**. Revista Pós Ciências Sociais v.7, n.13, 2010. Disponível em: [233145459.pdf \(core.ac.uk\)](https://www.core.ac.uk/doi/pdf/10.13069/233145459.pdf) Acesso em: maio de 2023

PRODANOV, Cleber Cristiano. ERNANI Cesar de Freitas. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SILVA, Renato Barboza da. **Mineração artesanal na Amazônia legal: legislação e produtos biotecnológicos**. Tese de Doutorado Universidade Federal do Amazonas. Manaus. 2022

GEOLOGIA DA ILHA DO CAJUAL, ALCÂNTARA – MA

Marcos Paulo Menezes Melo
Discente de Geografia Licenciatura Plena
marcos.menezes@discente.ufma.br
UFMA

Matheus de Sousa Alves
Discente de Geografia Licenciatura Plena
matheus.sousa4@discente.ufma.br
UFMA

Letícia Barros Rodrigues
Discente de Geografia Bacharelado
leticia.br@discente.ufma.br
UFMA

Marcelino Silva Farias Filho
Doutor em Agronomia
marcelino.farias@ufma.br
UFMA

RESUMO: A presente pesquisa aborda o aspecto Geológico da Ilha do Cajual, situada no Município de Alcântara – MA, no contexto da Bacia Sedimentar de São Luís-Grajaú, em que ocorrem as Formações Barreiras, Cujupe, Alcântara, Itapecuru e Aluviões Flúvio-Marinhas. As configurações geológicas apresentam registros fossilíferos, com notabilidade na Lage do Coringa local que, segundo Santo et al. (2012 *apud* Martins, 1996), é considerada o maior campo fossilífero do Brasil. Esses fósseis são atrativos à visitação turística e que tem atuado como um fator favorável para a intensificação dos problemas ambientais identificados no local. A presente pesquisa teve como objetivo descrever as formações geológicas da Ilha do Cajual, bem como as questões ambientais que estão relacionadas a estas, posto que as tais preservaram os fósseis do sítio paleontológico. Os procedimentos metodológicos realizados foram os registros fotográficos; caminhada exploratória com explicações em pontos estratégicos no sentido oeste-leste; pesquisa bibliográfica (livros, revistas, artigos e tese de doutorado) e elaboração de mapas de localizações pelo software Qgis versão 3.22 e 3.28. As formações geológicas da ilha que são sedimentares contribuem para acúmulo de água subterrânea, que conforme Farias Filho (2019) é fundamental para as comunidades locais por ser utilizada para fins consultivo mediante captação em poços. Os manguezais, ecossistemas cuja ocorrência é intrínseca aos aluviões fluvio-marinhos representam 37% da cobertura da ilha, localizados principalmente no Norte e possuem papel importantíssimo para as comunidades, uma vez que são ricos em matéria orgânica e são berçários naturais e local de provimento de fontes de proteína, como crustáceos e peixes. A geologia local além de preservar os registros fossilíferos, resultando na atração de pesquisadores e cientistas, também é favorável para o acúmulo de água que serve de abastecimento hídrico as comunidades da ilha e resultam em grande diversidade de solos que são de baixa fertilidade natural, predominantemente.

Palavras-chave: Ilha do Cajual; Formações Geológicas; Problemas ambientais; Conservados.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda os aspectos Geológicos da Ilha do Cajual, situada no Município de Alcântara – MA e no contexto da Bacia Sedimentar de São Luís ou São Luís-Grajaú

cuja origem está no rifteamento e acúmulo posterior de sedimentos. Geologicamente, a ilha possui cinco formações: Barreiras que é uma unidade geológica de ocorrência mais significativa no litoral brasileiro, caracterizada por sedimentos arenosos inconsolidados e de baixo grau de intemperismo; Cujupe que possui 25 cm de espessura e ocorre sobreposta discordantemente sobre a Alcântara e sotaposta ao Grupo Barreiras; Alcântara que está sob as formações citadas; Formação Itapecuru, formado por arenitos, siltitos e argilitos oriundos de sedimentos antigos e muito intemperizados e Aluviões Flúvio-Marinhos. Com efeito, a Geologia desta ilha conservou vários fósseis de animais que habitaram nela e foram soterrados, e, por conseguinte, conservados até os nossos dias, daí esta ilha ser um sítio paleontológico do Brasil.

A presente pesquisa tem como objetivo descrever as formações geológicas da Ilha do Cajual, bem como as questões ambientais que estão relacionadas a esta e apresentar as singularidades da Ilha e evidenciar as implicações geológicas para Ilha.

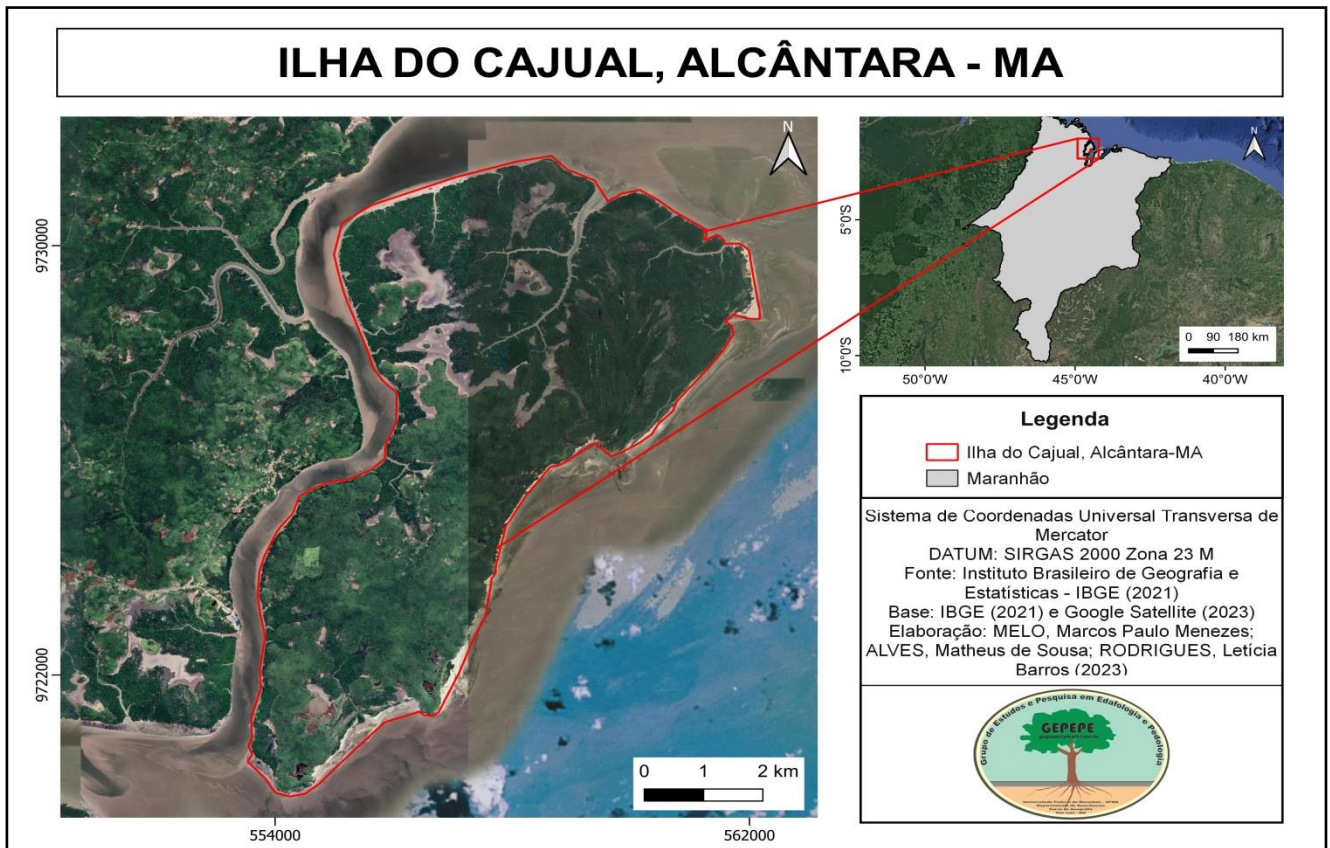
A linha metodológica nesta pesquisa é a indutiva que, segundo Lakatos; Marconi (2003) parte de dados particulares para gerar uma conclusão mais ampla. Os procedimentos metodológicos realizados foram os registros fotográficos; caminhada exploratória com explicações em pontos estratégicos no sentido oeste-leste; pesquisa bibliográfica (livros, revistas, artigos e tese de doutorado) e elaboração de mapas de localizações pelo software Qgis versão 3.22 e 3.28.

2. RESULTADOS E DISCUSSÕES

2.1 Localização e Formação da Ilha

Conforme Martins (1996 *apud* Santos *et al.*, 2012), Ilha do Cajual é designada como maior campo fossilífero do Brasil e está localizada a oeste da Ilha do Maranhão, no município de Alcântara, tendo como suas coordenadas geográficas 44°31'07,54"O, 02°25'36" S e 44°26'47"O, 02°32'22,29"S, conforme a Figura 1. Esta Ilha está situada na Bacia Sedimentar de São Luís-Grajaú que se limita ao Norte com a Ilha de Santana; ao Sul Arco Férrer-Urbanos Santos; a Leste Host de Rosário e a Oeste Arco de Tocantins.

Figura 1: Mapa de localização da Ilha do Cajual, Alcântara –MA



Fonte: Dados da Pesquisa (2023)

A ilha foi formada a partir do rifteamento que Conforme Kuchle (2010) é o resultado do processo de estiramento de uma crosta, onde se ocasiona uma depressão preenchida por sedimentos, seu principal controle é estrutural, e sua sedimentação é amplamente controlada pela tectônica. Dessa forma, é originária da abertura da margem atlântica entre o Albiano e o Cenomaniano. Esta formação reúne principalmente arenitos estratificados, folhelhos sílticos, com leitos lenticulares de calcário esbranquiçados aflorantes no município de Alcântara (CUNHA, 1968 *apud* ROSSETTI; TRUCKENBRODI, 1997).

2.2 Singularidades da Ilha

A Ilha do Cajual ganhou notoriedade após a descoberta de um sítio fossilífero situado no seu litoral, em 1994 pelo geólogo Francisco José Corrêa Martins por meio de análise de imagens de satélites e fotografias aéreas. A Localidade é atualmente conhecida como Laje do Coringa é rica em fósseis de moluscos, peixes e dinossauros (MAIA; MIRANDA, 2016).

A presença deste sítio colocou a ilha do Cajual em evidência no cenário nacional e internacional, pois, nela há a maior concentração de fósseis por metro quadrado do

País. Segundo Elias (2006), os depósitos expõem-se ao longo de uma área descontínua de aproximadamente 4000 m² e que devido à ação contínua das ondas, as rochas se encontram em avançado estado de intemperização (FARIAS FILHO, 2019, p. 8).

Conforme Maia e Miranda (2016, p. 2), “[...] A Ilha tem uma área de seis mil hectares e é rica em mangues, peixes, crustáceos, além de servir de residência para várias espécies, dentre elas o guará (*Eudocimus ruber*), que se encontra ameaçado de extinção.”

Os manguezais, segundo Farias Filho (2019), representam 37% da cobertura da ilha e localizados principalmente no Norte, possuindo papel importantíssimo para as comunidades locais e do entorno, uma vez que são ricos em matéria orgânica, além de serem berçários naturais abrigam ecossistemas provedores de fontes de proteína, como crustáceos e peixes.

O manguezal, diante disso, proporciona usos tanto direto, como indireto (como na captura de crustáceos e peixes), apresentando imensa quantidade de recursos e grande potencial econômico e natural para as comunidades que também comercializam seus excedentes da pesca (FARIAS FILHO, 2019, p.19).

A Ilha do Cajual abriga 70 famílias distribuídas em 5 comunidades quilombolas - Caratatiua, Cajual, Santana (a maior e mais antiga), Cacimba e Vila Nova - que vivem da pesca e, secundariamente, de atividades agrícolas.

Devido os fósseis terem sido soterrados pelas formações geológicas e por estar na linha costeira à erosão marítima faz aflorar os registros fósseis soterrados nas formações que foram preservados durante milhões de anos.

A ilha possui diversidade de flora que é caracterizada pela presença de floresta de babaçu, matas secundárias (capoeiras), mangue vermelho (*Rhizophora mangle*) e o branco (*Laguncularia racemosa*) palmeiras (babaçu/*Attalea speciosa*, carnaúba/*Copernicia prunifera*, juçara/*Euterpe edulis*, buriti/*Mauritia flexuosa*, tucum/*Astrocaryum vulgare*, marajá/*Bactris maraja*, etc.) e vegetação variada do tipo perenifólia e restingas. Também apresenta variabilidade das feições geomorfológicas, apresentadas em compartimentos como planície areno-lamosa, dunas, planície arenosa, tabuleiros, falésias, colinas e vales.

Vale ressaltar que o nome da Ilha do Cajual é Santana dos Pretos, conforme os moradores da ilha. Nesse sentido, é possível pensar que a vegetação predominante na ilha sejam cajueiros, no entanto, a flora é composta, principalmente, por floresta de babaçu. Para Farias Filho (2019), as teorias sobre o nome “Ilha do Cajual”, se dão por duas vias, uma mais popular entre as comunidades locais e outra mais apontada por pesquisadores. Para as comunidades residentes na Ilha, o nome provém de um grande cajueiro (*Anacardium Occidentale*) da região. Na ótica dos pesquisadores, o nome provém da observação de imagens de satélites referentes à

área, cujo formato do seu perímetro se aproxima a do fruto *Anacartium Occidentale*, conhecido popularmente como Caju.

2.3 Formações Geológicas da Ilha

Segundo Moura (2006), a formação geológica é a unidade fundamental da litosfera, que pode ser definida como conjunto de rochas que se entrelaçam no tempo e espaço. Via de regra, a formação geológica é o material com o qual o clima e o relevo se ajustam com os organismos para proporcionar e dar origem aos solos de uma dada região. Na Ilha do Cajual, as formações geológicas predominantes são: Barreiras, Cujupe, Alcântara, Itapecuru e Aluviões Flúvio-Marinhos, conforme a imagem 1.

Imagem 1: Falésia na Ilha do Cajual composta pelas formações Barreiras sobreposta a Cujupe, esta sotaposta a Alcântara que está sob as demais.

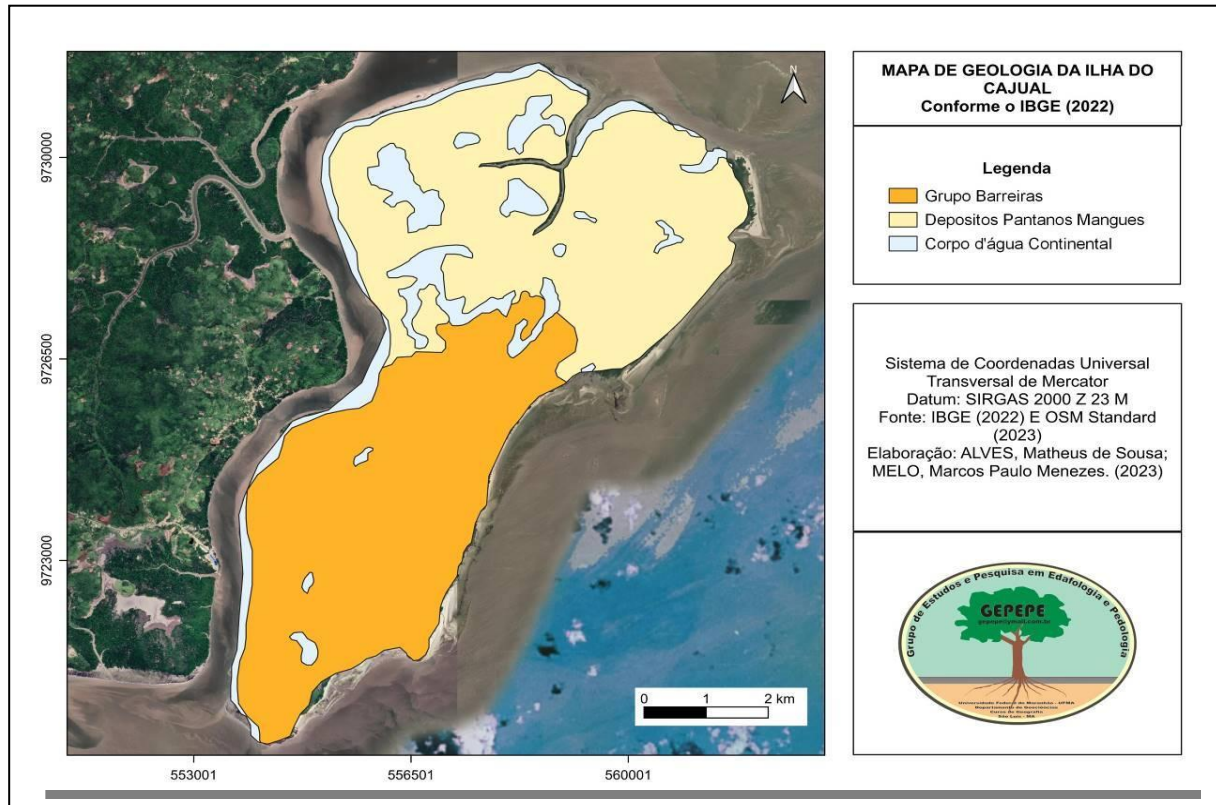


Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

A imagem acima é um relevo denominado de falésia, típico das zonas costeiras, que na Ilha do Cajual aflora na porção leste, cuja litologias são formação Barreira, Cujupe e Alcântara. De acordo com Guerra; Guerra (2008), o termo falésia é utilizado indistintamente para designar as morfologias de relevo litorâneo abruptas ou escarpadas e/ou desnivelamento de igual aspecto no interior do continente. Apesar das evidências de da existência de cinco formações geológicas

na ilha, a base de dados do IBGE (2022), dada a escala de mapeamento, apresenta apenas o Grupo Barreira e as aluviões (Pântanos e mangues), conforme Figura 2.

Figura 2: Mapa de Geologia da Ilha do Cajual



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A classificação do mapa representado acima leva em consideração o banco de dados de informações ambientais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2023). Este modelo está pautado nas províncias geológicas do Brasil com base na CPRM – Serviço Geológico do Brasil.

Ademais, o Grupo Barreiras, que conforme Nunes; Fraga da Silva; Vilas Boas (2011) é composto por uma sequência de sedimentos detríticos, siliciclásticos, de origem fluvial e marinha parcialmente consolidados, pobremente selecionados, de cores distintas, intercalando de areias finas a grossas, predominando grãos angulosos, argilas cinza-avermelhadas, com matriz caulínica e ocorrência escassa de estruturas sedimentares.

Nesse sentido, o Grupo Barreiras ocorre ao longo do litoral brasileiro e se estendem desde a região amazônica, por toda região costeira norte e nordeste, até o estado do Rio de Janeiro (BEZERRA, 2001; SAADI *et al.*, 2005 *apud* NUNES; FRAGA DA SILVA; VILAS BOAS, 2011).

Para Nunes; Fraga da Silva; Vilas Boas (2011, p. 11) “[...] O termo Barreiras” tem sido utilizado pela literatura geológica ora como “Formação”, ora como ‘Grupo’ e dantes, como ‘Série’, a qual foi considerada imprópria.” Na presente pesquisa será utilizada a terminologia Formação Barreiras, baseado em Klein (2012).

Com efeito, os sedimentos Barreiras são a última rocha sedimentar terciária do Nordeste do Brasil, tendo suas gênesis na história da abertura do Atlântico, evidenciada pela sequência sedimentar ao longo de mais de 4.000 km do litoral (BEZERRA, 2001; SAADI et al., 2005 apud NUNES; FRAGA DA SILVA; VILAS BOAS, 2011).

2.3.1. Formação Barreiras

A formação Barreiras, segundo Araújo *et al.* (2006 *apud* KLEIN, 2012), é uma unidade geológica de ocorrência mais significativa no litoral brasileiro. Na ilha do Cajual ela encontra-se repousada sobre a formação Itapecuru caracterizando-se por apresentar sedimentos arenos-argilosos e ocasionalmente conglomerados de coloração róseo-avermelhados, parcialmente consolidados, apresentando-se laterizado com perfil pouco evoluído ou imaturo e os níveis mais arenoso estão ferruginados mostrando a coloração amarelada ocre, sendo que os intervalos argilosos encontram-se no geral caulinizados com uma coloração esbranquiçada a rósea.

A formação Barreiras junto aos Aluviões Fluviais proporcionam uma capacidade maior de acúmulo de água subterrânea o que é importante para as comunidades da ilha, visto que a água para o uso é, na maioria da vezes, captada de poços. Os solos destas áreas tendem a ser mais suscetíveis aos processos de erosão, bem como possuem baixa fertilidade natural, conforme Farias Filho (2019). A Formação Barreiras encontra-se sobreposta as outras formações.

2.3.2. Formação Cujupe

Dentre as formações que predominam na ilha, a Formação Cujupe é marcante pela sua amplitude. Segundo Klein e Sousa (2012), esta formação possui 25 cm de espessura e ocorre sobreposta discordantemente sobre a formação Alcântara e sotaposta ao Grupo Barreiras, em contato discordante, marcado por paleossolo laterítico. Litologicamente, esta formação é composta por arenitos intercalados a argilitos e, subordinadamente, por conglomerados. Os arenitos são caulínicos, com granulometria fina a muito fina, tendo cores branca ou rósea a amarelada. Já os argilitos têm cores branca, cinza a violácea e, finalmente os conglomerados,

que são do tipo intraformacional, tendo clastos de argila e matriz arenosa. Esta formação data do Turioano (eocretácio) e o paleógeno. Esta formação se encontra a Oeste da Ilha.

2.3.3. Formação Alcântara

Outra formação que aflora na ilha é a Formação Alcântara, que para Klein e Sousa (2012), é composta por um pacote de aproximadamente 30 m de espessura. Litologicamente, a Formação é composta por arenitos, pelitos e subordinadamente por calcários e conglomerados. Os arenitos dessa formação tem granulometria fina a média, estes são bem litificados e cimentados por calcita e apresentam vários tipos de estratificação; os pelitos podem ser maciços, com laminação plano-paralela ou com acamamento deformado e, finalmente os calcários que são brancos a cinza e intercalam-se aos pelitos. A idade dessa formação data do eocenomiana. Esta formação se encontra sob as demais. A formação em questão, aflora nas áreas erodidas das planícies fluviomarinha e evidenciam os fósseis mais antigos a exemplo de animais de grande porte como os dinossauros e de árvores que atestam as condições mais frias dos paleoclimas regionais, como as coníferas.

2.3.4. Formação Itapecuru

Segundo Bandeira (2013), a Formação ou Grupo Itapecuru, que também predomina na ilha, é constituída predominantemente por folhelhos negros, argilitos calcíferos, pelitos, calcário e arenito com gipso de ambiente lagunar. Segundo Santos e Carvalho (2009 *apud* Klein, 2012), um vasto conteúdo fossilífero é encontrado no Grupo Itapecuru, tais como impressões de folhas, palinomorfos, peixes, pegadas de dinossauro e outros. A data dessa formação é do período Cretáceo inferior. Esta formação se encontra no centro-sul da ilha.

2.3.5. Aluviões Flúvio-Marinhos

Segundo Moura (2006), os Aluviões Flúvio-Marinhos que também afloram na ilha, são compostos de areia fina e silte, frequentemente finamente acamados. A origem destes aluviões devem-se à ruptura e do alargamento dos vales da antiga rede hidrográfica da região posterior as regressões marinhas que datam no quaternário. Quando se firmou a transgressão marinha seguida da última regressão, o mar penetrou profundamente nestes vales formando depósitos de areia fina e silte. Depois do ápice da transgressão e durante a regressão, originou-se, por decantação, os sedimentos argilosos quase plano e até ligeiramente côncavos, sobretudo nas partes mais baixas. Esta formação se encontra a Leste da Ilha (BROWERS, 1977 *apud* MOURA, 2006).

2.4 Problemas ambientais

Não obstante, essas configurações geológicas se traduzem em atrativos à visitação turística e que tem atuado como um fator favorável para a intensificação dos problemas ambientais identificados no local, sobretudo na Lage do Coringa.

Devido à construção e ampliação de portos, bem como de espigões costeiros na capital São Luís, os ecossistemas locais tem sido prejudicado, em virtude dos resíduos sólidos que são transportados do litoral de São Luís e são depositados na ilha pelas marés, que conforme Santos *et al.* (2012, p. 2) “[...] é umas das maiores variando entre 4,6 podendo atingir 7,2 nas marés de sizíguas.”

Dentre os problemas ambientais da Ilha do Cajual, a pecuária extensiva, tais como bovinos e suínos, corroboram com a compactação do solo, devido ao pisoteio excessivo do gado, comprometendo a drenagem e, por conseguinte, a capacidade hídrica do solo (GOMES; VIEIRA; FARIAS FILHO, 2017).

Conforme Gomes, Vieira e Farias Filho (2017, p. 4545), “[...] o relevo ondulado condiciona processos erosivos em entressulcos que são prejudiciais à fertilidade dos solos, pois carreiam a matéria orgânica e as bases solúveis para o mangue.” Segundo os autores supracitados, as colinas da região central da ilha, servir como interflúvio, bem como influenciadoras do clima da ilha, posto que bloqueiam parte da umidade, deixando a porção leste da ilha com mais precipitação pluviométrica, o que permite que o relevo seja intensamente modelado e as colinas, rebaixadas.

3. CONCLUSÃO

Na Ilha do Cajual, as formações Geológicas são substancialmente significativas para ilha, dado que desta deriva os solos da mesma, bem como abrigo para a vegetação desta. Além do mais, os manguezais possuem papel importantíssimo para as comunidades, uma vez que são ricos em matéria orgânica, além de serem berçários naturais abrigam ecossistemas provedores de fontes de proteína, como crustáceos e peixes.

Com efeito, a Geologia desta ilha conservou vários fósseis de animais que habitaram nela e foram soterrados, e, por conseguinte, conservados até os nossos dias, daí esta ilha ser um sitio paleontológico do Brasil. Além do mais, essas configurações geológicas tornam um ambiente propício para o acúmulo de água, que serve de abastecimento hídrico para a comunidade.

Não obstante, essas configurações geológicas se traduzem em atrativos à visitação turística e que tem atuado como um fator favorável para a intensificação dos problemas ambientais identificados no local, sobretudo na Lage do Coringa.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Iris Celeste Nascimento (Org.). **Geodiversidade do Estado Maranhão: Programa Geologia do Brasil levantamento da Geodiversidade**. Teresina: CPRM, 2013.

FARIAS FILHO, Marcelino Silva (Org.). **Ilha do Cajual: Geografia para além dos dinossauros**. 1.Ed. São Luís, MA: EDUFMA, 2019.

GUERRA, Antônio Texeira; GUERRA, Antônio José Teixeira. **Novo dicionário Geológico – Geomorfológico**. 6 Ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Banco de dados de informações ambientais**. Disponível em: <https://bdiaweb.ibge.gov.br/#/consulta/geologia>. Acesso em: 15 abril 2023.

KLEIN, Evandro Luiz; SOUSA, Cristiane Silva de. (Orgs.). **Geologia e recursos minerais do estado do Maranhão**. Belém: CPRM, 2012.

KUCHLE, Juliano. **Análise tectono-estratigráfica de bacias rifte**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Geociências. Programas de Pós-Graduação em Geociências, Porto Alegre, RS-BR, 2010.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina A. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MAIA, Maiana Roque da Silva; MIRANDA, Ana Caroline Pires; **Ilha do cajual: Conflitos e mecanismos utilizados na luta pela terra**, III Jornada Internacional De Políticas Públicas, São Luís, 28 a 30 de agosto 2007. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos/EixoTematicoI/eIXO%209%20170bf64a000e1a06af01Maiana%20Maia_Ana%20Caroline%20Miranda.pdf. Acesso em: 17 Jun. 2023.

MOURA, Emanuel Gomes de (Org.). **Agroambientes de transição: entre o trópico úmido e semi-árido do Brasil**. 2. Ed. Uema: São Luís, 2006.

NUNES, Fábio Carvalho; FRAGA DA SILVA, Enio; VILAS BOAS, Geraldo da Silva. **Grupo Barreiras: Características, Gênese e Evidências de Neotectonismo**. Rio de Janeiro: EMBRAPA Solos, 2011. Disponível em: <https://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/bitstream/doc/937565/1/BPD194GrupoBarreiras.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2023.

ROSSETTI, Dilce de Fátima; TRUCKENBRODI, Werner. **Revisão estratigráfica para os depósitos do albiano-terciário inferior na bacia de São Luís, Maranhão**. Disponível em: <https://repositorio.museu->

goeldi.br/bitstream/mgoeldi/649/1/B%20MPEG%20C%20Terra%20v9%201997%20ROSSETTI%20b.pdf. Acesso em: 22 out. 2022.

SANTOS, A.C.G. et al. **Análise Geológica, Geomorfológica e ambiental da Ilha do Cajual em Alcântara – Ma.** Rio de Janeiro: SINAGEO, 2012.

SIMPÓSIO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA APLICADA. 1, 2017, Campinas-SP. **Análise do extrativismo e das práticas agropecuárias em comunidades quilombols da Ilha do Cajual, Alcântara – MA.** Campinas-SP: UNICAMP, 2017.

GEOSSIMBOLOGIAS DO LIXÃO DE CODÓ-MA: INDICADORES PARA GESTÃO AMBIENTAL PARTICIPATIVA

Josy da Silva Vaz
Graduanda do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas – História
josy.vaz@discente.ufma.br
UFMA

Leiciane Conceição da Silva
Graduanda do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas – História
leiciane.conceicao@discente.ufma.br
UFMA

Fabiana Pereira Correia
Doutora em Geografia
fp.correia@ufma.br
UFMA

RESUMO: Esta abordagem está vinculada a resultados preliminares da pesquisa intitulada “Geossímbolos em paisagens de Codó - MA: indicadores para políticas ambientais”, realizada no âmbito do Grupo de Pesquisa Geocultural Maranhão, sediado no Centro de Ciências de Codó (CCCO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). A pesquisa está sendo realizada desde julho de 2021 e tem previsão para ser concluída em agosto de 2024. O objetivo geral do trabalho em tela é relatar parte da experiência vivenciada no Lixão de Codó junto a pessoas que trabalham naquele lugar, destacando geossimbologias a ele associadas enquanto indicadores para gestão ambiental participativa de resíduos sólidos. Convém destacar que o referido lixão está situado no bairro Codó Novo, considerado periférico. No local existe área de nascente do riacho Água Fria, que está sendo destruída pelo acúmulo de “lixo” naquele ambiente. Para alcançar o objetivo deste trabalho foi utilizada metodologia fenomenológica subsidiada pelos seguintes procedimentos: aplicação de entrevistas semiestruturadas, registros fotográficos, levantamento bibliográfico e documental, bem como revisão de literatura. Os resultados indicam que embora a Política Nacional de Resíduos Sólidos (lei 12.308/ 2010) tenha determinado o prazo de quatro anos para extinção dos lixões no país, a maior parte dos municípios brasileiros, a exemplo Codó, ainda não possui gestão adequada de resíduos sólidos, dispondo esses materiais em lixões a céu aberto. Conversas com trabalhadores(as) do lixão de Codó evidenciaram geossimbologias que oscilam em torno de situações extremamente preocupantes em relação àquele lugar e à sustentabilidade socioambiental do município.

Palavras-chave: Geossímbolos. Gestão Ambiental. Resíduos sólidos. Codó.

1. INTRODUÇÃO

A relação entre seres humanos e ambientes é muito antiga, mas nem sempre ela foi tão desequilibrada quanto na atualidade. Depois das grandes transformações tecnológicas no mundo a partir da Revolução Industrial, essa relação passou a ser cada vez mais impactante, gerando diversos problemas ambientais. A Natureza era vista como algo sagrado por alguns povos antigos, que lhe tratavam com respeito e cuidado.

Na contemporaneidade há inúmeros cenários de devastação socioambiental. Trata-se de contextos marcados por danos à fauna, à flora, aos solos, aos mares, aos rios e demais elementos

da Natureza, a exemplo dos seres humanos empobrecidos. É importante lembrar que os impactos ambientais se tornaram problemas em nível global.

Neste trabalho iremos relatar a situação do maior lixão situado no município de Codó, localizado no Leste Maranhense. Esse lixão está situado no bairro popularmente conhecido como Codó Novo, considerado periférico. No local existe área de nascente do riacho Água Fria, que está sendo destruída pelo acúmulo de “lixo” naquele ambiente. Convém destacar que o principal agente responsável pela deposição irregular de resíduos sólidos naquele local é a prefeitura municipal de Codó.

O lixão, localizado na zona urbana do município, fica a aproximadamente 5 km da região central da cidade. É um amontoado de “lixo” a céu aberto, onde são despejados resíduos de toda a cidade. Conhecido como “Lixão do Codó Novo”, esse lugar completamente insalubre fica próximo a residências e gera muitos conflitos ambientais e sociais.

No Brasil, apesar de existir a lei federal nº 6.938/ 1981 (Política Nacional de Meio Ambiente – PNMA), orientada por princípios voltados à sustentabilidade socioambiental, problemáticas como o Lixão do Codó Novo continuam prejudicando a qualidade ambiental dos diversos ecossistemas nacionais.

No intuito de facilitar a organização do texto, a estrutura foi subdividida em tópicos. O primeiro aborda geossimbologias enquanto expressões de geografias vividas. Em seguida são apresentadas e discutidas geossimbologias do lixão de Codó. Por fim as geossimbologias são apreendidas como indicadores para gestão ambiental participativa de resíduos sólidos em Codó. É importante lembrar que a pesquisa que fundamenta o trabalho vincula-se à Geografia Humanista Cultural de base fenomenológica.

2. GEOSSIMBOLOGIAS, EXPRESSÕES DE GEOGRAFIAS VIVIDAS

Mundos de significados são inerentes às vivências dos seres humanos na Terra; eles integram a dimensão simbólica do espaço geográfico, influenciando nos modos como as pessoas se relacionam com os ambientes.

Nessa perspectiva, geossimbologias fazem parte dos sistemas culturais, fato que auxilia na compreensão da importância de estudos sobre esses fenômenos no âmbito do planejamento e da efetivação de políticas públicas orientadas pelos princípios da sustentabilidade socioambiental.

Para compreensão da noção de geossimbologia, convém lembrar uma definição de geossímbolo: “um lugar, um itinerário, uma extensão que, por razões religiosas, políticas ou

culturais, aos olhos de certas pessoas e grupos étnicos assume uma dimensão simbólica que os fortalece em sua identidade” (BONNEMAISON, [1981] 2002, p.109).

Nesse sentido, geossimbologia pode ser entendida como estudo do conjunto de significados relacionados a geossímbolos.

Interpretar geossimbologias requer atenção ao fato delas se constituírem enquanto expressões de geografias vividas. Assim, geossimbologias estão diretamente vinculadas a geograficidades. Estas são interpretadas por Dardel (2015) como elos intrínsecos entre os seres humanos e a Terra.

Geografias vividas integram o escopo de investigações ligadas à Geografia Humanista Cultural. Nessa vertente da Geografia, são considerados aspectos como percepções, valores, atitudes, sentimentos e emoções que integram geograficidades. Logo, geossimbologias revelam significados atrelados a relações geográficas inerentes ao cotidiano, portanto às circunstancialidades da vida humana e seus entrelaçamentos com entes geográficos como lugares, paisagens e territórios.

Sob essa perspectiva, Corrêa (2012, p. 133) enfatiza o fator cultural em relação ao que chama de geografia das formas simbólicas. Para o referido autor, “a cultura, na qual o simbólico tem enorme centralidade, está em toda parte, manifestando-se de modo diferenciado no espaço e no tempo. Nesse sentido, pode-se falar em uma geografia das formas simbólicas”. Sob esse olhar, é possível notar que geossimbologias possuem relação direta com a dimensão simbólica do espaço geográfico.

3. GEOSSIMBOLOGIAS DO LIXÃO DE CODÓ

O lixão de Codó (Figura 01) causa problemas tanto para moradores que residem próximo ao local quanto para a população em geral, sendo nocivo inclusive para as pessoas que tiram seu sustento do trabalho que realizam lá enquanto catadores e catadoras de resíduos sólidos. A queima de materiais no lugar, por exemplo, gera muita fumaça tóxica.

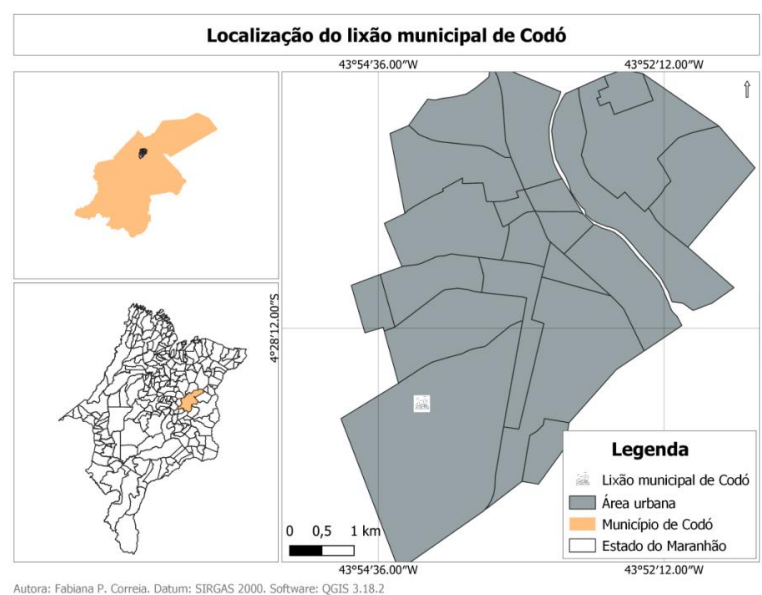
FIGURA 01 – PAISAGEM DO LIXÃO DE CODÓ



Fonte: arquivo da pesquisa (2023)

Localizado em área considerada integrante da periferia urbana de Codó (Figura 02), o lixão gera contaminação da água, do solo, do ar, e o acúmulo de “lixo” vai gerando uma “montanha” de resíduos e com isso dificultando o acesso e atraindo insetos. No período de chuva, como relatam catadores, fica muito difícil fazer a coleta. Quando conversamos com essas pessoas sobre quais sentimentos elas têm em relação ao lixão, a resposta é quase unânime: tristeza e gratidão. Relatam que estão ali pela necessidade, pois não possuem outra fonte renda para seu sustento e o de suas famílias.

FIGURA 02 – MAPA DE LOCALIZAÇÃO DO LIXÃO DO CODÓ NOVO



Fonte: arquivo da pesquisa (2023)

Em relação à escolaridade, a maior parte das pessoas entrevistadas no lixão possui Ensino Fundamental incompleto ou não estudou. Quando perguntamos ao senhor JLR quais sentimentos e emoções esse geossímbolo desperta nele, ele respondeu que não sabia ao certo o que sentia, mas pelo fato de não ter outra fonte de renda, é obrigado a estar lá; com o tempo ele acostumou e se sente bem (JLR, catador/lavrador, 59 anos).

Quando perguntamos quais sentimentos e emoções o lixão desperta no senhor NCG, ele brincou um pouco e disse: “bom, um local que nos ajuda na sobrevivência, conhecido como shopping”. Seu NCG afirma que eles(as) costumam chamar assim o lixão, pois desse local retiram seu sustento e lutam dia após dia para se manterem. Algumas pessoas entrevistadas afirmaram receber um auxílio do governo, de aproximadamente R\$ 400,00 (quatrocentos reais), e que o mesmo fica sem ser depositado por meses.

Portanto, os catadores de materiais recicláveis são parte fundamental da cadeia produtiva dos materiais recicláveis, ainda que de forma marginalizada pelos atores econômicos e governamentais. Isso nos leva a concluir que, contraditoriamente ao enquadramento na categoria de excluídos, que pressupõe a não utilidade, os catadores de materiais recicláveis são trabalhadores úteis, dos quais ainda é possível a extração de mais-valia. Tais catadores vivem, na verdade, um processo de exclusão/inserção social, onde suas vidas são permeadas por zonas de vulnerabilidades, fragilidades e precariedades (GONÇALVES, 2004).

Um líder local afirmou que mais de 76 famílias dependem da coleta de materiais no lixão do Codó Novo. Os principais resíduos recicláveis coletados pelos(as) catadores(as) são: plástico, metais a exemplo do cobre e do alumínio, papelão e copos. A maior parte do material coletado é vendida para empresas do município, sendo que o Polietileno de Alta Densidade (PEAD) é o mais procurado, por ser o produto com melhor preço no mercado.

Foi possível perceber que o pessoal que trabalha no lixão do Codó Novo geralmente nega a relação direta entre a atividade de cata dos resíduos e problemas de saúde, contudo não há como desconsiderar a influência da insalubridade desse tipo de ambiente na saúde das pessoas que trabalham ali. Acerca desse assunto, Sousa et al (2021) apresentam alguns percentuais para problemas de saúde comuns entre aquelas pessoas: problemas respiratórios como gripes e resfriados provocados pela incineração dos resíduos inutilizados (72,7%); dores e problemas osteoarticulares, pressão alta e acidentes de trabalho com cortes e perfurações (9,1%).

O município de Codó não possui sistema de coleta seletiva, apesar do que determina o artigo 36 da Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS):

No âmbito da responsabilidade compartilhada pelo ciclo de vida dos produtos, cabe ao titular dos serviços públicos de limpeza urbana e de manejo de resíduos sólidos, observado, se houver, o plano municipal de gestão integrada de resíduos sólidos: I - adotar procedimentos para reaproveitar os resíduos sólidos reutilizáveis e recicláveis oriundos dos serviços públicos de limpeza urbana e de manejo de resíduos sólidos; II – estabelecer sistema de coleta seletiva (BRASIL, 2010).

A falta de gestão adequada dos resíduos sólidos da cidade é lamentável. As pessoas que trabalham coletando materiais no lixão do Codó Novo relatam essa realidade. Isso é um problema que afeta o mundo e que se torna mais preocupante em municípios de médio e pequeno porte, que não dispõem de infraestrutura adequada.

São inúmeras histórias, são famílias que passam por dificuldades e que não vêm outra alternativa de trabalho para se manterem, e ainda sofrem com o preconceito da sociedade. Cumpre enfatizar que o trabalho que aquelas pessoas realizam no lixão é de suma importância social e ambiental, pois eles ajudam, através da coleta de objetos reutilizáveis ou recicláveis, a reduzir a carga de resíduos sólidos sobre os ambientes transformados em lixões.

Chama atenção a situação precária em que aquelas pessoas trabalham no lixão do Codó Novo. Há diversas problemáticas relacionadas àquele lugar, inclusive envolvendo trabalho infantil. No que tange a esse aspecto, têm sido realizadas ações de fiscalização, a exemplo da que fora realizada entre os dias 22 e 26 de agosto de 2022 por Auditores Fiscais do Trabalho da Superintendência Regional do Maranhão. A notícia a seguir contém elementos importantes para compreensão dessa realidade:

Em contraste com as determinações constitucionais, menores de idade têm atuado, profissionalmente, à margem da lei, no município de Codó [...]. Nos lixões da cidade [...] uma criança e seis adolescentes foram localizados coletando materiais diversos. O local oferece riscos à saúde, com a presença de toxinas no solo, resíduos contaminados e gases, como o metano, liberados ao ar livre (G1 MARANHÃO, 2022).

Inexiste gestão adequada de resíduos sólidos em Codó. Infelizmente as iniciativas do poder público municipal para mudar essa realidade permanecem no campo das ideias e das promessas. A título de exemplo, podemos citar um fato ocorrido em 2015 durante a Semana de Meio Ambiente realizada pela Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Turismo de Codó

Por ocasião daquele evento, o então secretário municipal de meio ambiente informou que desde o ano 2012 existe o Plano Municipal de Gestão de Resíduos Sólidos de Codó, porém esse instrumento não foi aprovado pela Câmara de Vereadores. Além dessa informação, o referido gestor relatou que uma equipe do órgão Municipal responsável pela gestão ambiental de Codó viajou para o Rio de Janeiro para conhecer modelos de disposição final de resíduos sólidos.

Tais fatos geram os seguintes questionamentos: 1) Por que a Câmara de Vereadores de Codó não aprovou o Plano Municipal de Gestão de Resíduos Sólidos? 2) Se existiam problemas naquele plano, por quais motivos não foi submetido novo documento para aprovação pela Câmara de Vereadores de Codó?

4. GEOSIMBOLOGIAS, INDICADORES PARA GESTÃO AMBIENTAL PARTICIPATIVA DE RESÍDUOS SÓLIDOS EM CODÓ

Geossimbologias associadas ao lixão do Codó Novo, assim como o próprio geossímbolo, são interpretados enquanto indicadores ambientais. Sob esse ponto de vista, podem ser utilizados como subsídios em processos inerentes à gestão ambiental participativa de resíduos sólidos no município de Codó.

Num país capitalista como o Brasil, onde segundo Moreno (2023) cada pessoa produz em média 343 kg de resíduos sólidos por ano, é gerado um montante de aproximado 80 milhões de toneladas de resíduos ao ano. Esse número é bastante expressivo, refletindo parte das relações estabelecidas entre a população brasileira e os ambientes que integram o território nacional.

Cabe lembrar que a maior parte dos municípios brasileiros ainda não dispõe de aterros sanitários ou aterros controlados, situação caótica e que exige ações do poder público e da sociedade brasileira em geral na busca de soluções e efetivação de medidas que sanem a falta de sistemas de gestão ambiental necessários ao reaproveitamento ou reciclagem de resíduos sólidos.

A lei federal nº 12.305/ 2010, referente à PNRS, contém previsões temporais para extinção dos lixões no Brasil:

Art. 54. A disposição final ambientalmente adequada dos rejeitos deverá ser implantada até 31 de dezembro de 2020, exceto para os Municípios que até essa data tenham elaborado plano intermunicipal de resíduos sólidos ou plano municipal de gestão integrada de resíduos sólidos e que disponham de mecanismos de cobrança que garantam sua sustentabilidade econômico-financeira, nos termos do art. 29 da Lei nº 11.445, de 5 de janeiro de 2007, para os quais ficam definidos os seguintes prazos: (Redação dada pela Lei nº 14.026, de 2020). I - até 2 de agosto de 2021, para capitais de Estados e Municípios integrantes de Região Metropolitana (RM) ou de Região Integrada de Desenvolvimento (Ride) de capitais; (Incluído pela Lei nº 14.026, de 2020) II - até 2 de agosto de 2022, para Municípios com população superior a 100.000 (cem mil) habitantes no Censo 2010, bem como para Municípios cuja mancha urbana da sede municipal esteja situada a menos de 20 (vinte) quilômetros da fronteira com países limítrofes; (Incluído pela Lei nº 14.026, de 2020) III - até 2 de agosto de 2023, para Municípios com população entre 50.000 (cinquenta mil) e 100.000 (cem mil) habitantes no Censo 2010; e (Incluído pela Lei nº 14.026, de 2020) IV - até 2 de agosto de 2024, para Municípios com população inferior a 50.000 (cinquenta mil) habitantes no Censo 2010. (Incluído pela Lei nº 14.026, de 2020) (BRASIL, 2010).

Os resíduos sólidos exposto em locais a céu aberto em Codó, assim como em outros municípios maranhenses e brasileiros, é um problema mundial. Observando o lixão e o que é depositado nele é possível entender que existe um grande problema ambiental que precisa ser resolvido.

O poder público de Codó deveria seguir as diretrizes nacionais e investir, por exemplo, na coleta seletiva de resíduos sólidos e em parcerias com cooperativas e associações de catadores para solucionar pelo menos parte dos problemas ambientais que vem causando durante décadas à qualidade ambiental e, por conseguinte, à saúde da população codoense, sobretudo das pessoas que moram nas proximidades do lixão do Codó Novo.

Observações em campo permitiram perceber que o despejo e a queima de resíduos sólidos no lixão em tela têm causado problemas ambientais como poluição do ar. A fumaça tóxica proveniente da queima é extremamente prejudicial à saúde da população local e de quem trabalha na coleta de materiais depositados diariamente no lixão.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da pesquisa constatamos sobretudo o descaso do poder público em relação ao ambiente e aos(as) catadores(as) de resíduos sólidos que trabalham no lixão do Codó Novo. Percebemos que as pessoas que trabalham no lixão estão expostas aos diversos tipos de doenças associadas à falta de saneamento básico.

Chama atenção o fato daquelas pessoas trabalharem no lixão do Codó Novo sem equipamentos de proteção individual (EPI). Há inúmeras irregularidades sociais e ambientais no contexto daquele lixão, o que simboliza principalmente a falta de cuidado do poder público de Codó em relação à qualidade de vida no município.

O fato da cidade de Codó não dispor de sistema adequado de gerenciamento e manejo de resíduos sólidos consiste em problema socioambiental de natureza gravíssima, visto ferir determinações constitucionais inerentes ao saneamento básico, portanto à salubridade dos ambientes.

Situações como a contaminação do solo vinculado ao lixão do Codó Novo causam problemas ambientais a exemplo da contaminação de nascentes e de águas subterrâneas que alimentam poços utilizados pela população de Codó. A fumaça proveniente da queima de resíduos gera poluição atmosférica e toma de conta do bairro e de outras partes da cidade.

Geossimbologias identificadas naquele lugar indicam que o que mais incomoda na área do lixão e no entorno é a fumaça, que não cessa nem durante o dia nem à noite. As toxinas liberadas no ar têm causado doenças respiratórias e infecções em idosos e crianças.

A pesquisa indica que além dos problemas ambientais, saltam aos olhos os problemas sociais relacionados ao lixão do Codó Novo, os quais possuem *link* direto com as condições financeiras das pessoas que trabalham no lugar.

Ficou evidente nas narrativas das pessoas entrevistadas a falta de perspectivas em relação ao poder público e, ao mesmo o tempo, o anseio por políticas públicas que possam beneficiá-las. Logo, há demandas por projetos e programas de cunho socioambiental e socioeconômico que envolvam esses(as) trabalhadores(as) e possibilitem melhores condições de vida.

Enfim, geossimbologias associadas ao lixão do Codó Novo expressam situações que exigem providências urgentes do poder público, sobretudo no âmbito da esfera municipal. A investigação acerca desse geossímbolo tem mostrado que a população de Codó está sendo privada de um direito fundamental previsto no artigo 225 da Constituição da República Federativa do Brasil: direito ao ambiente ecologicamente equilibrado, essencial à sadia qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

BENTO, Auíse et al. **Codó: conhecendo meu município**. Fortaleza: Editora Master, 2020.

BRASIL (país). **Lei nº 12.305, de 02 de agosto de 2010. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos, altera a Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998, e dá outras providências**. Disponível em: <[https://: planalto.gov.br](https://planalto.gov.br)>. Acesso em 25 jul. 2023.

BONNEMAISON, Joël. Viagem em torno do território. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (Orgs.). **Geografia cultural: um século (3)**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002, p. 83-131 (Série Geografia Cultural).

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço e simbolismo. In: CASTRO, Iná Elias de et al. (Orgs.) **Olhares geográficos: modos de ver e viver o espaço**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

DARDEL, Eric. **O homem e a terra: natureza da realidade geográfica**. Trad. Werther Holzer. São Paulo: Perspectiva, 2015. (Estudos; 292).

GONÇALVES, Raquel de Souza. **Catadores de materiais recicláveis: trajetória de vida, trabalho e saúde**. 2004. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) - Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca da FIOCRUZ, Rio de Janeiro, 2004. Disponível no site: [https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/handle/icict/5344/ve_%20Raquel Souza ENSP 2004.pdf;jsessionid=C71F53AD3D684F47E55D0E0E41B17D18?sequence=2](https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/handle/icict/5344/ve_%20Raquel%20Souza%20ENSP%202004.pdf;jsessionid=C71F53AD3D684F47E55D0E0E41B17D18?sequence=2)

G1 MARANHÃO. **Mais de 40 crianças e adolescentes são resgatados em situação de trabalho ilegal no Maranhão.** 31/08/2022. Disponível em: <[http://:g1.globo.com](http://g1.globo.com)>. Acesso em: 25 jul. 2023.

SOUSA, Anna Michelly Barroso de et al. (2021). **Lixo, trabalho e cidadania: um estudo de caso com catadores do lixão no bairro Codó Novo, Município de Codó - MA.** Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/26458>. Acesso em: 19 jul. 2023.

GEOSSÍMBOLOS RELIGIOSOS EM PAISAGENS URBANAS DE CODÓ, MARANHÃO: PERSPECTIVAS PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

David dos Santos Lima
Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas – História
lima.david@discente.ufma.br
UFMA

Fabiana Pereira Correia
Doutora em Geografia. Docente do Curso em Licenciatura em Ciências Humanas – História
fp.correia@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: Este trabalho parte dos diálogos realizados no Grupo de Pesquisa Geocultural Maranhão e dos resultados preliminares da pesquisa “Geossímbolos em paisagens de Codó-MA: indicadores para políticas ambientais”. O principal objetivo é relevar duas categorias de geossímbolos inerentes a paisagens codoenses – “igrejas e capelas” e “terreiros” – como espaços para promoção de políticas públicas de educação ambiental no município. O alinhamento entre os fatores-chave (geossímbolos, paisagens, sociedade, políticas públicas e educação ambiental), teria enquanto subsídio geossimbologias sob a óptica da Ecopedagogia. As discussões propostas nesta articulação são fundamentadas na interface entre Geografia Humanista Cultural de base fenomenológica e educação ambiental no Brasil. Autores como Joël Bonnemaïson, Eric Dardel, Ana Fani Alessandri Carlos, Moacir Gadotti, Philippe Pomier Layrargues e Paulo Freire compreendem o escopo teórico. Os procedimentos metodológicos consistiram da realização de revisões de literatura, entrevistas semiestruturadas e registros fotográficos. Como resultados, observou-se geossimbologias que desvelam entrelaçamentos geográficos e significações com os lugares, assim como expressam bases para possibilidades de elos entre a sociedade civil e políticas públicas em torno de questões socioambientais na cidade, considerando a influência e o poder das sacralidades em Codó. Dessa forma, concluiu-se que as geossimbologias indicam a possibilidade de confluência dos fatores-chave para o fortalecimento de atividades direcionadas à sensibilização ambiental da população codoense situada na região urbana do município. A consonância entre geossimbologias e a perspectiva ecopedagógica representa importante possibilidade no que tange a formas de implementação de políticas ambientais. Geossimbologias, neste sentido, tornam-se indicadores para o planejamento da gestão ambiental, portanto direcionamentos para políticas públicas que envolvem processos de educação ambiental, os quais são fundamentais para o que se entende por sustentabilidade socioambiental.

Palavras-chave: Geossimbologias; Sacralidades; Ecopedagogia; Políticas Públicas.

1. INTRODUÇÃO

Ambientes têm ocupado posição central em diálogos referentes a caminhos e destinos legados à humanidade, com a enunciada questão ambiental do século XXI, sinalizando escalas e peculiaridades no que tange a valores e atitudes inerentes a problemáticas socioambientais. A visibilidade da questão no mundo toma forma em tensionamentos ancorados em conflitos sociais e ambientais, atuações de governos, de organizações nacionais e internacionais, bem como nas práticas educativas.

Estudos vinculados à Geografia Humanista Cultural têm fundamentado subsídios extremamente pertinentes sobre relacionamentos entre seres humanos e ambientes. Orientados por perspectivas como fenomenologia e existencialismo, fatores inerentes a subjetividades – a exemplo de experiências, sentimentos, intuições e simbolismos – tornam-se centrais para o entendimento de visões de mundo e espaço vivido.

Na Geografia, paisagem e lugar estão entre as concepções-chave para compreender aspectos culturais, os quais incluem geossímbolos e geossimbologias. Geossímbolos compreendem entrelaçamentos entre pessoas e entes geográficos, considerando que percepções, experiências e visões de mundo são impregnadas da dimensão simbólica.

Seja através do coletivo, pessoal ou mítico, é certo que o espaço geográfico é diversificado, tal como as vivências. Neste quadro, ao atentarmos às religiosidades enquanto elementos dessas vivências, podemos vê-las como fundamentos de lugares sagrados e suas hierofanias, que para além dos espaços pragmáticos, respondem a sentimentos e imaginações, logo, possuem poder e influência sobre estruturas sociais.

Em meio às reuniões formativas promovidas pelo Grupo de Pesquisa Geocultural Maranhão e às discussões em torno dos resultados da pesquisa em andamento, foram observadas algumas questões relacionadas ao cenário codoense: paisagens, lugares, religiosidades, símbolos e, não menos relevantes, geossímbolos e problemáticas ambientais urbanas.

Nestes termos, o trabalho em tela tem como principal objetivo articular duas categorias geossimbólicas identificadas em paisagens codoenses: “igrejas e capelas” e “terreiros”; lugares sagrados inerentes a essas categorias são apreendidos enquanto espaços propícios a processos de educação ambiental não formal no município de Codó.

Acerca dos geossímbolos religiosos, as considerações apoiaram-se nas relações destas com as histórias e geografias da cidade. “Terra dos Encantados” ou “Cidade de Deus” são denominações que exemplificam discussões sobre identidade, evidenciam a polissemia do sagrado e destacam a relação intrínseca entre os geossímbolos e a cidade.

Articulações focadas em geossímbolos e geossimbologias constituem indicadores relevantes políticas públicas ambientais. Ao serem vinculadas a possibilidades de educação ambiental baseadas em processos ecopedagógicos, podem transformar-se em estratégias direcionadas à sustentabilidade socioambiental.

Dito isto, esta abordagem é orientada pela fenomenologia. Metodologicamente, os procedimentos consistiram da realização de revisões de literatura na interface entre Geografia

Humanista Cultural e Educação Ambiental. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas juntos aos responsáveis pelos geossímbolos religiosos, dentre eles padres e pais e mães de santo, com foco no contexto histórico-geográfico, significados, sentimentos, emoções, importâncias e situações desses entes geográficos. Além disso, foram realizados registros fotográficos, coleta de dados na internet e registro de coordenadas geográficas.

Em relação à organização do texto, a primeira parte compreende concepções orientadoras no âmbito da Geografia Humanista Cultural, como paisagem, lugar, formas simbólicas espaciais e geossímbolo, que corroboram na relação da sociedade com os ambientes através das paisagens geossimbólicas. A segunda parte estabelece discussões sobre educação ambiental, contextualizando problemáticas e perspectivas em debates sobre conscientização e conservação ambiental, considerando a vertente ecopedagógica.

A terceira parte discute paisagem geossimbólica religiosa no âmbito de Codó, destacando geossímbolos e suas relações com as geografias e histórias da cidade; incide nas geossimbologias das sacralidades, apresentando valores, significados e sentimentos atrelados aos geossímbolos religiosos; destaca a relevância dos geossímbolos e das geossimbologias, evidenciando possibilidades de articulação destas com a perspectiva ecopedagógica na promoção de educação ambiental no município.

2. PAISAGEM E GEOSSÍMBOLO NO CONTEXTO DA GEOGRAFIA HUMANISTA CULTURAL

No âmbito da Geografia Humanista Cultural, o ente geográfico paisagem pode ser interpretado como forma espacial decorrente de modos de ver, sentir e vivenciar o mundo. À medida que essas formas espaciais ganham significados e se relacionam com identidades, podem ser apreendidas enquanto geossímbolos.

Para Dardel (2015), paisagem consiste em elemento diretamente relacionado aos elos existenciais entre os seres humanos e a Terra, os quais expressam entrelaçamentos geográficos, ou seja, geograficidades. Neste sentido, paisagem é um momento vivido, uma expressão das ligações que refletem nossos sentimentos, um encontro, um conjunto ou uma “[...] impressão, que une todos os elementos” (DARDEL, 2015, p. 30). Ao atentarmos ao enunciado de Cosgrove, podemos observar que paisagem também está

(...) intimamente ligada a uma nova maneira de ver o mundo como uma criação racionalmente ordenada, designada e harmoniosa, cuja estrutura e mecanismo são acessíveis à mente humana, assim como ao olho, e agem como guias para os seres humanos em suas ações de alterar e aperfeiçoar o meio ambiente (COSGROVE, 2004, p. 99).

Existem diversas concepções de paisagem, e conforme Cosgrove (2004) e Dardel (2015), elas possuem relevância para a geografia, na medida em que, por meio da razão e da consciência ela nos enseja entendê-la e por meio de processos participamos dela como seres humanos, sendo um ente geográfico que apresenta possibilidades, mobilidades e perspectivas para o ser e viver no mundo de forma coletiva ou individual.

Nas paisagens podemos observar expressões materiais e imateriais das racionalidades humanas que modificam e articulam aos ambientes configurações, estruturas, entre outras formas culturais. Cosgrove (2004) e Dardel (2015) pontuam que, ao compreendermos paisagem como impressão ou texto cultural, sua dimensionalidade espacial desvela marcas, leituras e linguagens, sendo todas elas igualmente relevantes para a geografia. Fator que pode ser empreendido na paisagem elaborada da cidade.

A cidade inegavelmente é o lugar de transformações, às quais podem ser percebidas tanto nos modos de adaptação aos lugares quanto nas atitudes relacionadas aos ambientes. De acordo com Carlos (2007), geógrafa estudiosa das paisagens urbanas, o espaço urbano resulta de produções sociais.

Nesta questão, o estudo realizado por Tuan (1980) é extremamente relevante para pensar subjetividades e dinâmicas recorrentes nos quadros socioambientais, no qual se destaca a importância dos elos e afetividades com os lugares, onde percepções, valores e atitudes indicam perspectivas sobre realidades experienciadas. Sua proposição nos remete ao termo topofilia:

(...) um neologismo, útil quando pode ser definida em sentido amplo, incluindo todos os laços afetivos dos seres humanos com o meio ambiente material. Estes diferem profundamente em intensidade, sutileza e modo de expressão. A resposta ao meio ambiente pode ser basicamente estética: em seguida, pode variar do efêmero, prazer que se tem de uma vista, até a sensação de beleza, igualmente fugaz, mas muito mais intensa, que é subitamente revelada. A resposta pode ser tátil: o deleite ao sentir o ar, água, terra. Mais permanentes e mais difíceis de expressar, são os sentimentos que temos para com um lugar, por ser o lar, o *locus* de reminiscências e o meio de se ganhar a vida (TUAN, 1980, p. 107).

Topofilia não vai representar o sentimento mais vigoroso em sua essência, podendo versar sobre perspectivas divergentes, contudo, “(...) podemos estar certos de que o lugar ou meio ambiente é o veículo de acontecimentos emocionalmente fortes ou é percebido como um símbolo” (TUAN, 1980, p. 107), permeados de significâncias ensejadas por indivíduos e grupos culturais (COSGROVE, 2004, p. 7).

Enquanto resultantes dos processos de significação em torno dos símbolos e dos fenômenos vivenciados, podemos observar as formas simbólicas materiais ou imateriais (CORRÊA, 2007, p. 7). Corrêa (2007, 2009) ressalta que as formas simbólicas expressam a

polivocalidade (pluralidade) do simbólico, caráter gestado pela ótica construcionista que, no cerne interpretativo, evidencia a instabilidade dos sentidos em seus discursos por estarem sujeitas às interpretações que cada grupo e/ou indivíduo realiza diante delas. E, Correa destaca como as formas simbólicas influenciam na dimensionalidade espacial:

(...) tornam-se formas simbólicas espaciais quando constituídas por fixos e fluxos, isto é, por localizações e itinerários, apresentando, portanto, os atributos primeiros da espacialidade. Palácios, templos, cemitérios, memórias, obeliscos, estátuas, monumentos em geral, shopping centers, nomes de logradouros públicos, cidades, elementos da natureza, procissões, desfiles e paradas, entre outros, são exemplos de correntes de formas simbólicas espaciais (CORRÊA, 2007, p. 8).

Formas simbólicas espaciais são componentes indissociáveis dos processos de formulação e constituição de identidades, compreendendo do social e religioso, a identidade que um lugar pode possuir (RELPH, 1976 apud CORRÊA, 2007, p. 11).

Nesta dinâmica de interseção cultural, territorial, étnica e espacial, observa-se a existência de geossímbolos, que segundo Bonnemaïson (2002, p. 19) pode ser definido como “[...] um lugar, um itinerário, uma extensão que, por razões religiosas, políticas ou culturais, aos olhos de certas pessoas e grupos étnicos assume uma dimensão simbólica que os fortalece em sua identidade”. Essa definição pode ser entendida como sinônimo de forma espacial simbólica.

Bonnemaïson (2002) enfatiza a importância das significações dos lugares para as pessoas através das relações entre espaço e símbolo (geossimbologias); estas são inerentes aos lugares do cotidiano, aos espaços vividos, às diferentes formas de adequação dos seres humanos aos ambientes que permeiam suas vidas. Carlos (2007) caracteriza a questão:

(...) o lugar é a porção do espaço apropriável para a vida - daí a importância do corpo e dos sentidos que comandam as ações, que envolvem e definem o ato de morar que tem a casa como centro, mas que a partir dela vai ganhando os significados dados pela articulação desta com o bairro, com a praça, com a rua através do movimento da vida. Nesse processo vão se identificando os lugares da vida, marcando/apoiando a relação com o outro (CARLOS, 2007, p. 44).

Dessa maneira, podemos entender que paisagens e geossímbolos expressam entrelaçamentos e significados que delineiam elos e princípios, logo refletem sentimentos, experiências, histórias e perspectivas construídas nas dinâmicas entre os seres humanos e os entes geográficos (BONNEMAISON, 2002; COSGROVE, 2004; DARDEL, 2015). Sob essa perspectiva, as pessoas realizam modificações e vivem nos arranjos geográficos e sócio-históricos constituintes das relações entre sociedades e ambientes, nas quais as paisagens permanecem prenes de geograficidades.

Assim, estes elementos revelam a pertinência das “paisagens geossimbólicas”, na medida em que

(...) tomar a paisagem como campo de significação, é concebê-la como encontro de lógicas provenientes de diferentes escalas (indivíduo-grupo-sociedade). Lógicas essas, determinantes e determinadas pelos diferentes atores sociais que interagem e se apropriam diferentemente da paisagem. Para sermos coerentes com a realidade é preciso dizer que por esse viés, a paisagem também se apresenta como campo de sobreposição de interesses, e, portanto, reveladora de tensões e conflitos socioambientais que são constituintes dos próprios atores (CABRAL, 2000, p. 42-43).

3. EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ECOPELAGOGIA

Indissociáveis de nossas vivências em meio às paisagens e outros entes geográficos, a dimensão educacional configura parte do campo interativo entre sociedade e ambiente. Aspectos dessa natureza constituem fatores-chave no âmbito da educação ambiental e de suas vertentes, a exemplo da ecopedagogia. Vejamos ambas.

Na contemporaneidade, um dos desafios que caracterizam as questões socioambientais corresponde à dificuldade de harmonização dos “projetos sociais e estilos de vida com os limites da capacidade de suporte e regeneração do [...] ambiente” (CARVALHO, 2010, p. 58), resultado das formas de apropriação humana da Natureza.

Em discussão sobre esta questão, Carvalho (2010) expressa a emergência de ações no campo político-pedagógico como via de mudança no dado assimétrico gestado pelas disposições sociais e econômicas frente aos ambientes.

De acordo com Carvalho (2010, p. 58), reorientações globais, que parecem mais utópicas do que concretamente eminentes no quadro ecológico, tem demonstrado a tarefa árdua de conciliação entre sociedade e Natureza. Porém, isso não significa que essa conciliação não seja praticada em diferentes oportunidades e que o momento vivido atualmente não seja oportuno para discutir formas basilares projetadas pelo social (histórico-cultural), em direção à sustentabilidade socioambiental.

Aqui se evidencia o papel da ação educativa orientada para o ambiental. É neste ponto dilemático que se inscreve o espaço privilegiado de uma educação ambiental [...], entendida como intervenção político-pedagógica que tem como ideário a afirmação de uma sociedade de direitos, ambientalmente justa (CARVALHO, 2010, p. 58).

Neste sentido, convém concordar com a autora sobre a necessidade de atuação voltada à confluência de diversos atores sociais rumo a sociedades ambientalmente sustentáveis. Sob tal perspectiva, percebe-se a importância da educação ambiental como prática urgente e política

que atende à necessidade de sensibilização humana para valorização da Natureza enquanto bem vital, consoante lutas pelo direito aos bens ambientais e à qualidade de vida. Em razão disso,

A educação ambiental como educação política está comprometida com a ampliação da cidadania, da liberdade, da autonomia e da intervenção direta dos cidadãos e das cidadãs na busca por soluções e alternativas que permitam a convivência digna e voltada para o bem comum (REIGOTA, 2009, p. 13)

Cabe destacar que a educação ambiental faz parte das deliberações políticas e legislativas brasileiras. No contexto situa-se a Lei nº 9.795/1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Essa lei contém orientações para as esferas federal, estadual e municipal acerca da temática. De acordo com o art. 1º:

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999).

De acordo com Layrargues (2004), questões em destaque na PNEA revelam a pertinência das práticas educativas no seio da dimensão ambiental da vida em sociedade. Para Carvalho (2010, p. 64), a Natureza deve ser entendida como parte de nós e a educação ambiental representa “[...] um espaço promissor na busca de uma sociedade justa e ambientalmente sustentável”. Nessa busca, Avanzi (2004) expressa que a década de 1990 fora palco de alternativas para práticas educativas com propósitos comuns, tendo a consagrada “educação ambiental”, novas perspectivas.

De tal modo, para além da educação ambiental, atualmente também se fala em ecopedagogia, educação para gestão ambiental, entre outros, como pontua Layrargues (2010). Dentre estas, transluz o movimento pedagógico de viés democrático denominado ecopedagogia.

Avanzi (2004), expressa que este termo fora cunhado por Francisco Gutiérrez a partir dos contextos educacionais erigidos pelo Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire, cujo cerne abarca fatos do cotidiano e possibilidades de desgaste dos componentes de opressão. Segundo Moacir Gadotti, podemos entender ecopedagogia como

(...) uma pedagogia para a promoção da aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida cotidiana. Encontramos o sentido ao caminhar, vivenciando o contexto e o processo de abrir novos caminhos; não apenas observando o caminho. É, por isso, uma pedagogia democrática e solidária (GADOTTI, 2001, p. 89).

Trata-se de um campo educacional que propõe estratégias holísticas sobre a viabilidade de sociedades ambientalmente sustentáveis, assim como um movimento político-

social que valoriza a dimensão simbólica dos processos geradores das atitudes humanas (GADOTTI, 2001).

A partir do pressuposto de valoração da visão holística, convém sublinhar uma questão referente à educação para gestão ambiental, porque no panorama de realizações gestadas em determinados ambientes (LAYRARGUES, 2010; CARVALHO, 2010), a perspectiva da educação para a gestão ambiental denota formas de participação nos processos inerentes às decisões, conflitos e atuações ante o meio. Layrargues destaca que durante o desenvolvimento das relações entre a sociedade e a Natureza,

[...] esta ação, por ser realizada por sujeitos sociais diferentes, está condicionada à existência de interesses individuais e coletivos que muitas vezes podem até ser opostos. É aí que entra em cena a gestão ambiental, entendida essencialmente como um processo de mediação de conflitos de interesse (LAYRARGUES, 2010, p. 95).

Há diversos pensamentos e atitudes acerca dos ambientes; integrar realidades e valores de ordem cultural, ética e política sob um viés democrático, participativo e multicultural no pressuposto da educação ambiental, se apresenta como alternativa-chave para a construção de sentidos mútuos entre sociedade e ambiente, entre as pessoas e a ecologia (CARVALHO, 2010).

Conferir sentido às coisas comuns e valorizar vivências, por exemplo, são pilares capazes de articular maneiras de conhecer e agir sobre problemáticas ambientais situadas em nossos lugares. Portanto, há extrema importância no que diz respeito à promoção de processos ecopedagógicos.

4. GEOSÍMBOLOS RELIGIOSOS EM PAISAGENS URBANAS DE CODÓ, MARANHÃO

Codó, município do interior do sertão maranhense, tem entre suas denominações mais conhecidas a de “Terra dos Encantados”, considerando a expressividade do lugar em relação às religiões de matriz africana entranhadas em suas geografias, em que se destaca o Terecô ou Tambor da Mata Codoense. Assim como outros lugares do Brasil, Codó contém diversos problemas socioambientais e a necessidade de atuação do poder público e da coletividade sobre eles, tendo em vista a sustentabilidade socioambiental.

Localizado na Mesorregião Leste do Maranhão, com um território de 43610344 km² e uma população de 114.269 habitantes, o município de Codó se destaca no contexto do Vale do Itapecuru, sobretudo quando se considera o núcleo urbano. Sua conjuntura geográfica, histórica e social se fundamenta na contribuição de povos originários, africanos, portugueses e árabes.

Acerca do núcleo urbano, decorreram 127 anos desde sua elevação à cidade (BENTO et al. 2020; IBGE, 2023).

No processo de desenvolvimento, paisagens de Codó foram modificadas sobretudo a partir da urbanização; alterações ocasionadas por ações antrópicas originaram problemas ambientais no território, dentre os quais se destacam queimadas, assoreamento de rios, lixões, fumaças tóxicas industriais, esgotos sem tratamento e dejetos de toda ordem lançados nos rios cujas águas integram a realidade codoense. Indicadores de degradação ambiental podem ser percebidos com certa facilidade em paisagens associadas ao rio Itapecuru, rio Codozinho, rio Saco e riacho Água Fria.

Sob perspectiva fenomenológica atrelada à Geografia Humanista Cultural, a pesquisa “Geossímbolos em paisagens de Codó - MA: indicadores para políticas ambientais”, em execução pelo Grupo de Pesquisa Geocultural Maranhão, tem possibilitado o estudo de paisagens codoenses a partir de geossímbolos e geossimbologias. A relevância desses elementos enquanto indicadores para políticas públicas em prol da sustentabilidade socioambiental é apreendida na medida em que revelam parte das realidades locais e das relações com os lugares.

Em estudo realizado por Correia et al (2022), com base nos resultados preliminares da pesquisa, identificou-se geossímbolos potencialmente relevantes para gestão ambiental participativa em Codó. Esses geossímbolos vinculados a paisagens codoenses foram categorizados para facilitar processos orientados a possibilidades de articulações voltadas à gestão ambiental no município. Nesta abordagem enfatizamos duas dessas categorias, quais sejam: “Igreja e capela” e “Terreiro” (Quadro 01). Nelas estão situados geossímbolos religiosos integrantes de paisagens da zona urbana de Codó.

QUADRO 01: GEOSSÍMBOLOS POTENCIALMENTE RELEVANTES À GESTÃO AMBIENTAL PARTICIPATIVA EM CODÓ - MA.

Categoria	Geossímbolos
Igreja e capela	Igreja de São Sebastião, Igreja de Santa Rita e Santa Filomena, Igreja de São Pedro, Igreja de São Francisco e Capela de Pedra.
Terreiro	Tenda Espirita de Umbanda Rainha Iemanjá e Tenda Espirita de Umbanda e Quimbanda São Cipriano.

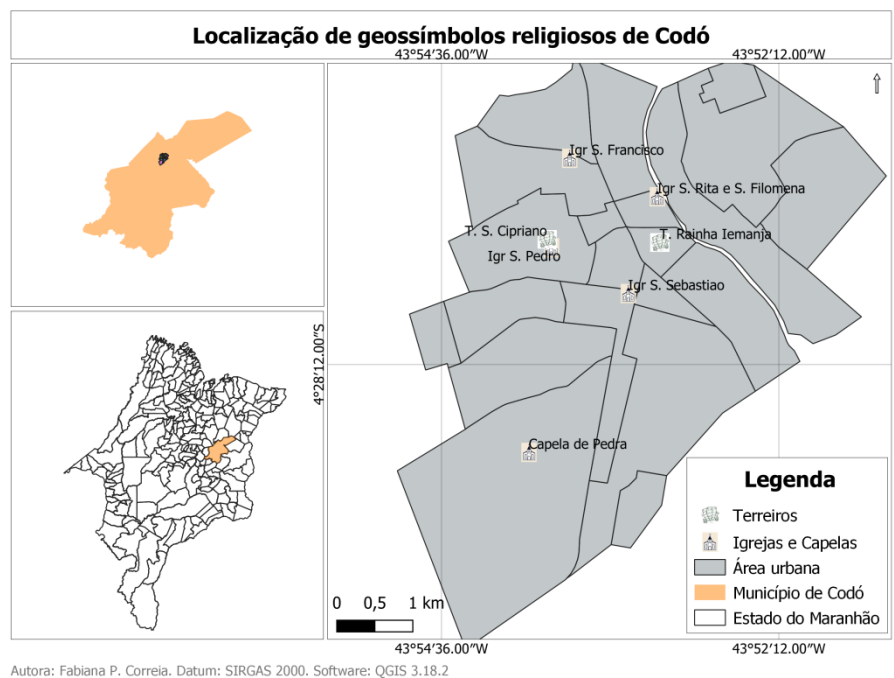
Fonte: Correia et al. (2022).

Através do mapa (Figura 01) é possível notar que os geossímbolos religiosos se concentram na área central da cidade, sendo lugares sagrados significativos para a identidade

do povo codoense. Apesar de Codó ter fama de “Cidade da Macumba”, suas paisagens centrais são dominadas por templos vinculados a religiões cristãs, a exemplo das igrejas e capelas. Lugares sagrados de religiões de matriz africana, como Terecô, Umbanda e Candomblé não são vistos com facilidade nos bairros centrais de Codó, o que reporta ao processo histórico de apagamento dessas religiosidades no Brasil.

Cumprе ressaltar que a intolerância religiosa é uma questão muito séria e preocupante em Codó. Preconceitos, discriminações e violências tomam forma inclusive na configuração das paisagens, mediante tentativas sistemáticas de conversão das identidades religiosas afro-brasileiras para identidades cristãs. Desse modo, paisagens vinculadas a geossímbolos de religiões de matriz africanas em Codó podem ser interpretadas, segundo perspectiva apresentada por Cosgrove (2004), como paisagens alternativas.

FIGURA 01: MAPA DE LOCALIZAÇÃO DE GEOSÍMBOLOS RELIGIOSOS EM PAISAGENS URBANAS CODOENSES.



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Fato interessante observado durante a pesquisa de campo em que subimos o “Morro da Televisão” situado na porção oeste da cidade, é a proximidade entre o Terreiro do Pai Café (Tenda Espírita de Umbanda e Quimbanda São Cipriano), a Igreja de São Pedro (Figura 02) e um templo evangélico nesta elevação natural, onde “todos ali exercem suas atividades religiosas sem problema algum” (RNS, Pai de Santo, 40 anos).

FIGURA 02: VISÃO FRONTAL DE DOIS GEOSÍMBOLOS RELIGIOSOS DE CODÓ: TENDA ESPÍRITA DE UMBANDA E QUIMBANDA SÃO CIPRIANO (A). IGREJA DE SÃO PEDRO (B).



Fonte: Arquivo da pesquisa

Considerando o pensamento de Berque (2004), em que paisagem é apreendida enquanto marca e matriz de sistemas culturais, na cidade de Codó religiosidades integram geograficidades; estas, por sua vez, expressam hierofanias (manifestações do sagrado) representadas por monumentos, templos, homenagens festivas a orixás, festejos de encantados e santos (Figura 03), procissões, missas, cultos, atividades sociais e ambientais, feriados, entre outros destacados por BENTO et al. (2020).

FIGURA 03: RITUAL ÀS MARGENS DO RIO ITAPECURU, INTEGRANTE DO FESTEJO DE SANTA BÁRBARA REALIZADO PELA TENDA ESPÍRITA DE UMBANDA RAINHA IEMANJÁ (A). PROCISSÃO DE SÃO SEBASTIÃO REALIZADO PELA IGREJA HOMÔNIMA EM PERCURSO POR RUAS DA CIDADE DE CODÓ (B).



Fonte: Fotografia A - Arquivo da pesquisa. Fotografia B - Pastoral de Comunicação da Paróquia São Sebastião, disponível na rede social Instagram (2023).

Zeny Rosendahl (2005) pontua que ao interpretar religiosidades enquanto fenômenos culturais socioespaciais que compreendem hierofanias, é fundamental considerar dois eixos teóricos articulados entre si: sagrado e profano; ambos delineiam a importância das dinâmicas religiosas na Geografia. O primeiro eixo diz respeito ao que é considerado divino, já o segundo se refere a tudo que não pertence à dimensão das sacralidades. Sendo assim, lugar profano, ou seja, não religioso, consiste num lugar sem consagração. De acordo com a geógrafa Zeny Rosendahl:

Sagrado, profano e território contribuem para que o grupo religioso reforce o sentido de pertencimento à instituição religiosa. O exercício do poder religioso ocorre na vivência da fé. Cada comunidade religiosa se estabelece no mundo sagrado onde participa da memória histórica no tempo e no espaço. Dessa forma, a manutenção do lugar sagrado favorece a noção de que a comunidade partilha uma identidade comum, um sentimento de integração e de comunidade religiosa (ROSENDAHL, 2005, p. 5).

Dimensões de sacralidades são expressivas na cidade de Codó e estabelecem pertencimentos, identidades, simbolismos, questões do cotidiano, de forma que

A experiência do espaço é, pois, fundamentalmente, a de suas interrupções, rupturas, seus contrastes, sua heterogeneidade. Esta não resulta somente da multiplicidade das condições naturais ou da diversificação das atividades produtivas. Ela nasce da experiência que os homens têm dos lugares e das emoções que esta suscita (CLAVAL, 2015, p. 55).

Assim, podemos entender que geossímbolos religiosos são entes geográficos importantes na cidade de Codó e que possuem significados associados a relações entre pessoas, ambientes e dimensões do que se considera sagrado. Sendo parte da cidade, eles e as pessoas que participam de seus contextos não ficam à margem dos desafios referentes às questões ambientais locais.

Desse modo, consideremos visualizar geossimbologias ligadas a esses lugares sagrados e as possibilidades que orientam para o sentido indicativo de oportunidades, promoções para sensibilização e conscientização ambiental no âmbito de suas geografias, influências e poderes.

4.1 Das geossimbologias no espaço das sacralidades: entre significados, sentimentos e valores atrelados aos lugares sagrados

Experiências vivenciadas e entrelaçadas aos geossímbolos religiosos desvelam geossimbologias. Expressam significados, sentimentos e valores que permeiam suas relações. Vínculos que ressaltam a importância das igrejas e dos terreiros para seus frequentadores e para a cidade de Codó como um todo.

Acerca dos significados, sentimentos e valores das igrejas: em relação à Igreja de Santa Rita e Santa Filomena, para o padre SXVN há “um ponto de comunhão onde eu e as pessoas interagimos em comunhão” (SXVN, 62 anos, padre). Sobre a Igreja de São Pedro, o padre PMM afirma o seguinte: “significa minha orientação de vida. Não é só por me fazer sentir bem no meio social é, assim, o que me dá a capacidade de pensar sobre tudo. A igreja me permite criar uma conexão com as pessoas, com o universo, com Deus” (PMM, 48 anos, padre).

Sobre os significados da Igreja de São Francisco, temos as palavras do padre RPS: “dom, partilha e humildade. Fé, esperança e caridade” (RPS, 47 anos, padre). Quanto à Igreja de São Sebastião, o padre RFP, aponta: “defender os valores éticos, morais, sociais e religiosos.

É um lugar que inspira confiança, em meio a tantas instituições que se dizem ser justas e não são” (RFP, 54 anos, padre).

Estes aspectos denotam como a comunidade religiosa é construtora da igreja, que promove comunhão social, sendo o pilar que mantém a própria estrutura da comunidade igreja (ROSENDAHL, 2018), assim como visões teológicas sobre a igreja como uma imagem do universo e que possui valoração (TUAN, 1980).

Com relação aos significados da Tenda Espírita de Umbanda e Quimbanda São Cipriano, RNS fala o seguinte: “é exemplo de grandeza. Abaixo de Deus é tudo pra mim. Daqui dependo de tudo. É um lar religioso que respeito nesse mundo e em outro. É tudo pra mim” (RNS, 40 anos, pai de santo). JNS, ao desvelar significados da Tenda Espírita de Umbanda Rainha Iemanjá, relata o que se segue:

Preste bem atenção: hoje eu tô à frente há quatro anos que meu pai faleceu e, é de grande importância porque ele que era, na verdade, o chefe da casa e tudo, e hoje a responsabilidade para mim é imensa né, mas eu faço de coração, tenho muito carinho, muito amor à minha religião, à minha casa e é uma coisa assim de muita importância porque eu digo até que faz parte da minha vida e se eu não tiver hoje nos meus trabalhos espiritual é como se tivesse algo incompleto dentro de mim (JNS, 43 anos, mãe de santo).

É possível notar como os terreiros são extensões das religiosidades de matriz africana presentes em Codó. São extensões da casa, da economia e da vida de seus participantes, com sentidos indissociáveis e alicerçados pelos encantados (AHLERT, 2013).

Os enunciados permitem observar que “cada comunidade religiosa se estabelece no mundo sacralizado onde participa da memória histórica no tempo e no espaço” (ROSENDAHL, 2018, p. 213), onde a experiência de cada um explicita formas de significações com os lugares simbólicos (BUTTIMER, 2015).

Esses geossímbolos religiosos de Codó estão preenchidos com sentimentos e valores. No tocante aos terreiros, JNS ressalta:

É o que eu acabei de falar né, que pra mim eu não me sinto completa. Hoje eu acho que não sei nem mais viver se eu não tiver com meu Terreiro, com meu lado espiritual, é, trabalhando ajudando, fazendo a parte social, o desenvolvimento, ajudando as pessoas, isso aí é um, para mim é um prazer (JNS, 43 anos, mãe de santo).

Para RNS, o terreiro desperta o seguinte: “Sinto muita coisa: emoções, alegria, satisfação, gratidão. Memórias da luta para fundá-lo” (RNS, 40 anos, pai de santo). Quanto aos sentimentos e valores das igrejas, de acordo com SXVN elas encorajam a “busca pelo reino dos céus, vivendo em paz e harmonia com Deus e as pessoas” (SXVN, 62 anos, padre). Segundo PMM, a igreja o faz sentir:

Todos os sentimentos e emoções, a Igreja são pessoas, tudo o que elas sentem, nós (padres) sentimos assim como Deus a dois mil anos atrás com seus apóstolos. As alegrias, os problemas, a gente sente tudo, mas com relação às coisas boas que as pessoas vêm me contar que aconteceu na vida delas de bom graças à Igreja, como aconteceu no Festejo que teve em junho, eu fico realizado com a realização delas (PMM, 48 anos, padre).

RPS nos fala que motiva “coragem, uma fé de lutar para o bem comum de todos” (RPS, 47 anos, padre). Ao passo que para RFP, a igreja incentiva

A busca por aquilo que é correto, que são os valores do que é bom e, fico feliz com as pessoas que queiram viver esse propósito também, já que vivemos em meio a uma situação de relativização da verdade como algo que tá aí. Deus é a verdade (RFP, 54 anos, padre).

Acerca dos valores e sentimentos podemos observar o fator da experiência dada pela fé e suas motivações. Individual ou coletiva, para cada pessoa há uma significação, uma relação que resulta do dimensionamento simbólico ensejado por valores, os quais caracterizam cada comunidade religiosa (ROSENDAHL, 2005).

4.2 Das possibilidades de articulação entre geossímbolos religiosos e ecopedagogia na promoção da educação ambiental

Partindo das geossimbologias das sacralidades e dos aspectos socioambientais que integram paisagens urbanas codoenses, é pertinente destacar a importância ambiental na dimensionalidade espacial marcante dos geossímbolos religiosos. Em trechos de entrevistas (Quadro 02) é possível visualizar essa importância.

QUADRO 02: RESPOSTAS DOS ENTREVISTADOS SOBRE A IMPORTÂNCIA AMBIENTAL DOS GEOSÍMBOLOS RELIGIOSOS PARA A CIDADE DE CODÓ - MA.

Nº	Resposta
1	Ela colabora e motiva para que as pessoas preservem a natureza, os rios e a ecologia de modo geral. (SXVN)
2	A Igreja segue muito a linha do Papa Francisco, sobre “cuidar da casa comum”, que é justamente representada por meio de uma campanha que a gente fez “Campanha da Fraternidade e Água”, que tinha essa ideia de conscientizar as pessoas a respeito do meio ambiente, já que a cada geração que passa, parece que as pessoas ligam menos para o meio ambiente. (PMM)
3	São Francisco é o pai da Ecologia, da Natureza, temos que cuidar cem por cento da ecologia sempre. (RPS)

4	Não só pode, como tem, como as campanhas de Fraternidades realizadas pela Igreja que todo ano escolhe um bioma para chamar a atenção para o “cuidar” dele. A vida está ligada à natureza, a gente precisa cuidar [...]. O ambiental é uma questão vital. Desmatar ou os igarapés secarem, não ter peixe para se alimentar, tudo afeta a gente. A Igreja participa dessa importância porque a Igreja somos nós, e precisamos lidar com isso também. (RFP)
5	Relações com as matas, com as águas. Tem que preservar as matas porque é de lá que fazemos nossas curas. As obrigações de caboclo dependem das matas. Lutamos para proteger as matas, as águas. (RNS)
6	A nossa casa ela é uma casa que ela tem uma reserva grande [...] e, essa reserva é muito importante porque a natureza ela faz parte, o ambiente até mesmo para você meditar, para purificação do ar, para purificação de tudo, e para gente é importante, porque nós que, temos nossas entidades, também eles precisam né, de um local, um ambiente calmo, ambiente tranquilo, aonde a natureza também pode falar. (JNS)

Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

A partir das respostas, convergimos na assertiva dos geossímbolos enquanto lugares para possibilidades em processos de educação ambiental não formal em Codó. Religiosidades possuem significados, influências e poderes no contexto da cidade.

Da ética aos valores, as religiosidades reverberam na condução inerente a práticas sustentáveis (JAMIESON, 2010), ao passo que geossímbolos religiosos se tornam lugares relevantes para práticas ecopedagógicas. Isso ficou evidente em trechos de algumas entrevistas. Na Tenda Espírita de Umbanda Rainha Iemanjá, foram mencionadas ações como o recolhimento de itens descartáveis para não os deixar no ambiente. Em relação à Igreja de São Pedro:

[...] aqui no bairro São Pedro já fizemos a campanha “Políticas Públicas e Saneamento” para conscientizar as pessoas do bairro a observar e preservar o meio ambiente ao seu redor. Para elas compreenderem onde jogam lixo, se é o local certo, se o esgoto está a céu aberto para chamarem a atenção das autoridades públicas, a gente já limpou alguns desses lugares que o lixo estava acumulado para melhorar a situação. Acho que esses tipos de ações são uma importante contribuição (PMM, 48 anos, padre).

A inserção de ações públicas voltadas a práticas de ecopedagogia nos geossímbolos religiosos em tela abre possibilidades para sensibilização ambiental. Destarte, tende a promover relações equilibradas com a Natureza, tal como corrobora disposições da lei nº 1.567, de 22 de novembro de 2011, que estabelece o código ambiental de Codó. Dessa forma, consoante Correia

(2022), alinhar políticas públicas ambientais com práticas sociais a partir de geossímbolos e seus entrelaçamentos em perspectivas ecopedagógicas, constitui campo fértil para educação ambiental.

Logo, a ótica da ecopedagogia, que busca sentido na experiência, nas realidades durante o processo pedagógico que alça uma perspectiva democratizante (GADOTTI, 2001), se torna uma via de alinhamento aos geossímbolos. Um espaço de participação onde as pessoas encontram sentido nas ações pelas suas percepções, de modo que palestras, oficinas, reuniões, cultos, missas, festejos, entre outras medidas devidamente planejadas e incorporadas às geossimbologias, poderiam reverberar nas questões ambientais que perpassam a sociedade codoense.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Geossimbologias constituem indicadores para gestão ambiental, portanto direcionamentos para políticas públicas que envolvem processos de educação ambiental, os quais são fundamentais para o que se entende por sustentabilidade socioambiental.

Acreditamos na possibilidade de alinhamento entre os fatores-chave desta abordagem – dentre os quais geossímbolos, paisagens, sustentabilidade socioambiental, poder público, educação ambiental e ecopedagogia – na medida em que vivências e experiências, histórias e geografias atreladas aos sujeitos que compõem paisagens codoenses, tornam-se elementos centrais e fundamentais no desenvolvimento de políticas públicas voltadas à gestão ambiental.

Enfim, este trabalho possibilitou diálogos relevantes entre Geografia Humanista Cultural, Educação Ambiental e Ecopedagogia, tendo em vista a urgente necessidade de transformação das relações entre seres humanos e ambientes na realidade de Codó.

REFERÊNCIAS

AHLERT, M. **Cidade Relicário**: uma etnografia sobre terecô, precisão e Encantaria em Codó (Maranhão). Tese (Doutorado em Antropologia Social) Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade de Brasília, 2013.

AVANZI, M. R. Ecopedagogia. In: LAYRARGUES, P. P. (Orgs.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. – Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

BENTO et al. **Codó**: conhecendo meu município: história e geografia: estudos regionais. – 1. Ed. – Fortaleza: EDITORA MASTER, 2020.

BERQUE, A. Paisagem-marca, paisagem-matriz: elementos da problemática para uma Geografia Cultural. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. **Paisagem, tempo e cultura**. 2. ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2004.

BONNEMAISON, J. Viagem em torno do território. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (Orgs.). **Geografia cultural: um século** (3). Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002, p. 83-131 (Série Geografia Cultural).

BUTTNER, Anne. Lar, horizontes de alcance e o sentido de lugar. **Geograficidade**, v. 5, n.1. 2015.

BRASIL. Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm>. Acesso em: 13 jun. 2023.

CABRAL, L. O. A paisagem enquanto fenômeno vivido. **Geosul**, Florianópolis, v. 15, n. 30, p. 34-45, jul./ dez. 2000.

CARVALHO, I. C. M. A questão ambiental e a emergência de um campo de ação político-pedagógica. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs.). **Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate**. - 6. ed. - São Paulo: Cortez, 2010.

CORRÊA, R. L. Formas simbólicas e espaço: algumas considerações. **GEoграфия**, Ano IX, n. 17, p. 07-18, 2007.

CORRÊA, R. L. Espaço: um conceito da Geografia. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L. (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. - 16ª ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

CORREIA, F. P. Ecosofia, ecopedagogia e cartografia não-convencional: proposta de articulação e mobilização para gestão participativa de territórios protegidos. **Estudos Geográficos (UNESP)**, v. 20, p. 282-297, 2022.

CORREIA, F. P.; SANTOS, A. L. S.; LIMA, D. S. Identificação de geossímbolos em paisagens de Codó-MA como subsídio à gestão ambiental participativa. In: **Anais do XX Encontro Nacional de Geógrafas e Geógrafos [recurso eletrônico]**. Associação dos Geógrafos Brasileiros – AGB, 2022.

COSGROVE, D. A geografia está em toda parte: cultura e simbolismo nas paisagens humanas. Tradução Olivia B. Lima da Silva. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (Orgs.). **Paisagem, tempo e cultura**. 2. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004, p. 92 - 123.

CLAVAL, P. **Terra dos homens: a geografia**. – 1. Ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2015.

DARDEL, E. **O homem e a terra: natureza da realidade geográfica**. Trad. Werther Holzer. São Paulo: Perspectiva, 2015.

ELIADE, M. **Tratado de História das religiões**. São Paulo: Martins Fontes, 2016,

GADOTTI, M. Pedagogia da terra: Ecopedagogia e educação sustentável. En: **Paulo Freire y la agenda de la educacion latino-americana em el siglo XXI**, CLASCO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 2001. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101010031842/4gadotti.pdf> Acesso em: 17 jun. 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

JAMIESON, D. **Ética e meio ambiente**: uma introdução. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

LAYRARGUES, P. P. Educação para gestão ambiental: a cidadania no enfrentamento político dos conflitos socioambientais. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs.). **Sociedade e meio ambiente**: a educação ambiental em debate. - 6ª ed. - São Paulo: Cortez, 2010.

LAYRARGUES, P. P. (Orgs.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. – Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

PASTORAL DE COMUNICAÇÃO DA PARÓQUIA SÃO SEBASTIÃO. **Festejo de São Sebastião**. Codó, 22 jan. 2023. Instagram: @paroq.saosebastiaocodo. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CnuBzdcOLzA/?img_index=3. Acesso em: 13 mai. 2023.

ROSENDAHL, Z. Lugares sagrados e sacralizados: as múltiplas faces do simbolismo. In: **Uma procissão na geografia** (online). Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018.

ROSENDAHL, Z. Território e territorialidade: uma perspectiva geográfica para o estudo da religião. In: **Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina**, Universidade de São Paulo, 2005.

TUAN, Yi. Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: DIFEL, 1980.

INUNDAÇÃO NO POVOADO SANTO ANTÔNIO, MUNICÍPIO DE SÃO BENEDITO DO RIO PRETO – MA: UMA ANÁLISE DOS IMPACTOS SOCIOAMBIENTAIS

Edmar Corrêa Pedrosa
Mestrando em Geografia
pedrosa.edmar@discente.ufma.br
UFMA

André Luís Soares Rodrigues
Mestrando em Geografia
rodrigues.andre@discente.ufma.br
UFMA

Antonio Cordeiro Feitosa
Doutor em Geografia
antonio.cf@ufma.br
UFMA

RESUMO: Para Licco e Dowell (2015), atualmente identificam-se mais desabrigados em consequência de desastres naturais do que por conflitos sociais. Para Freitas e Ximenes (2012), as inundações causam danos e óbitos notadamente em populações de baixa renda. Segundo Righi e Robaina (2010), a Secretaria Nacional de Defesa Civil ressalta que as inundações aumentam a dívida social de uma região, tendo em vista que as pessoas de menor poder aquisitivo são a imensa maioria das vítimas, por estarem habitando áreas de risco, por não perceberem os riscos a que estão expostas. As causas e as consequências dos fenômenos hídricos, bem como as respostas e as ações para sua prevenção e mitigação, vêm se tornando temas de grande interesse, após inúmeros alertas da comunidade científica sobre os riscos das mudanças ambientais em larga escala. Embora as inundações sejam fenômenos de ordem natural, a ação humana tem contribuído para aumentar sua frequência e magnitude. No estado do Maranhão, as inundações são a categoria de desastre com mais registros de danos socioeconômicos, devido à ocupação de margens de corpos hídricos potencializar a vulnerabilidade, sobretudo nos eventos excepcionais (Santos, 2021). O Povoado Santo Antônio, localizado ao leste do município de São Benedito do Rio Preto, foi atingido por duas grandes enchentes no primeiro semestre do corrente ano, deixando cinquenta famílias desabrigadas e inúmeros prejuízos aos moradores. Este trabalho tem como objetivo analisar os impactos socioambientais no Povoado Santo Antônio, do município de São Benedito do Rio Preto, causados pelas inundações ocorridas no primeiro semestre de 2023. Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, seguida de revisão de literatura e trabalho de campo, o qual consistiu em observações *in loco* e entrevistas com moradores. Ao final da pesquisa, constatou-se que o lugar permanece susceptível a processos de inundações, pois o povoado se desenvolveu as margens do Riacho Santo Antônio, entres as vertentes dos tabuleiros dissecados da região, fruto do processo de modelagem do relevo local; e das áreas de descargas dos aquíferos do Riacho Santo Antônio. O desastre gerou perda de patrimônio aos moradores: como casas – deixando 50 (cinquenta) famílias desabrigadas, comércios e patrimônios públicos, interrompendo o fornecimento de serviços importantes à comunidade.

Palavras-chave: Enchente; Inundação; Povoado Santo Antônio; São Benedito do Rio Preto.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, segundo Licco e Dowell (2015), identificam-se mais desabrigados em consequência de desastres naturais do que por conflitos sociais, podendo destacar os furacões, terremotos, inundações, deslizamentos de terra, etc. Esses fenômenos configuram-se objetos de análise das Ciências Humanas e da Geografia, por estarem diretamente relacionados ao espaço geográfico, que é fruto da relação sociedade-natureza.

Para Freitas e Ximenes (2012), as inundações causam danos e óbitos notadamente em populações de baixa renda. A alta vulnerabilidade da população brasileira a inundações, comparada à de outros países, devido à acentuada diferença social (Gomes e Cavalcante, 2012), indica que tais eventos, historicamente, são os que mais causam perdas humanas.

Segundo Righi e Robaina (2010), a Secretaria Nacional de Defesa Civil ressalta que as inundações aumentam a dívida social de uma região, tendo em vista que as pessoas de menor poder aquisitivo são a imensa maioria das vítimas, por estarem habitando áreas de risco e por não perceberem os riscos a que estão expostas.

Entende-se inundação como o extravasamento das águas do leito menor de um corpo hídrico para a planície de inundação, em virtude do excesso do volume de água não drenado pela falta de capacidade fluvial (Oliveira, 2010).

As causas e as consequências dos fenômenos hídricos, bem como as respostas e as ações para sua prevenção e mitigação vêm se tornando temas de grande interesse, após inúmeros alertas da comunidade científica sobre os riscos das mudanças ambientais em larga escala, como por exemplo, as alterações climáticas, que resultam no aumento da frequência e intensidade das chuvas e de outros eventos extremos.

Embora as inundações sejam fenômenos de ordem natural, a ação humana tem contribuído para aumentar sua frequência e magnitude. No estado do Maranhão, as inundações são a categoria de desastre com mais registros de danos socioeconômicos, devido à ocupação de margens de corpos hídricos potencializar a vulnerabilidade, sobretudo nos eventos excepcionais (Santos, 2021).

O Povoado Santo Antônio, localizado ao leste do município de São Benedito do Rio Preto, foi atingido por duas grandes enchentes no primeiro semestre de 2023, deixando cinquenta famílias desabrigadas e inúmeros prejuízos aos moradores.

Dito isto, este trabalho tem como objetivo analisar os impactos socioambientais causados pelas inundações no Povoado Santo Antônio pertencente ao município de São Benedito do Rio Preto/MA no ano de 2023. Para tanto, foi realizada pesquisa bibliográfica,

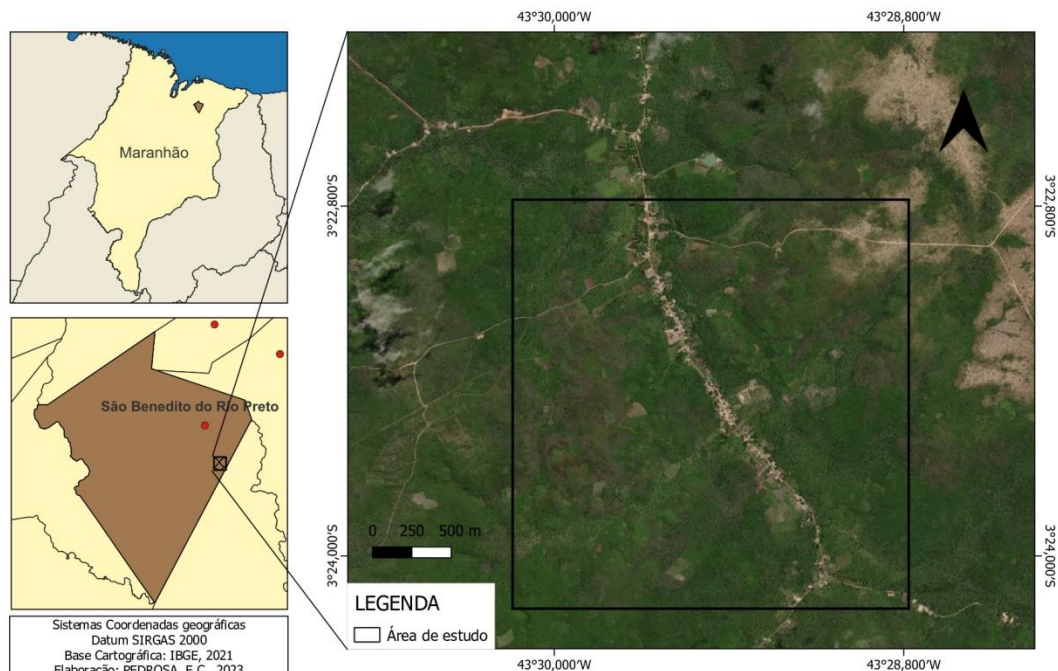
seguido de revisão de literatura e trabalho de campo, que consistiu em observações *in loco* e entrevistas com moradores.

2. SITUAÇÃO E LOCALIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO

O povoado Santo Antônio (Figura 1) está localizado ao leste do município de São Benedito do Rio Preto, próximo aos limites municipais com o município de Chapadinha, podendo ser georreferenciado pelas coordenadas geográficas 3°23'04" latitude sul e 43°29'38" longitude oeste, e dista 7 quilômetros da cidade, distrito sede municipal (Google Earth, 2023).

FIGURA 1: MAPA DE LOCALIZAÇÃO DO POVOADO SANTO ANTÔNIO

LOCALIZAÇÃO DO POVOADO SANTO ANTÔNIO



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Esse povoado se desenvolveu na margem esquerda do riacho homônimo, de terceira ordem (Christofolletti, 1980), e ocupou uma área central na bacia hidrográfica deste afluente do Rio Preto. Devido a proximidade das residências com o corpo hídrico, as águas fluviais, após as inundações permaneceram dias ocupando os quintais dos moradores (Figura 2).

A bacia hidrografia do Riacho do Santo Antônio está situada sobre formações do Grupo Itapecuru (Sousa et al., 2012) e na região das Superfícies Tubulares das Bacias dos Rios Itapecuru e Munim (IBGE, 2011; Bandeira, 2013). Esta situação geográfica da bacia implicou na formação da rede de drenagem e na singularidade da paisagem da povoação que está situada entre o riacho e as vertentes dos tabuleiros dissecados (Figura 3).

FIGURA 2: ÁGUAS DO RIACHO SANTO ANTÔNIO OCUPANDO ÁREAS DOS QUINTAIS DOS MORADORES DO POVOADO



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

FIGURA 3: VISTA PARCIAL DOS MORROS QUE CIRCUNDAM O POVOADO SANTO ANTÔNIO



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Destaca-se, também, o fato de muitas áreas de descargas de aquíferos estarem situadas nas planícies, próximas aos pés dessas vertentes, o que faz com que, durante todo o ano e, principalmente, durante o período chuvoso, formem filetes de água em direção ao riacho. Neste

ano, excepcionalmente, o volume de água que drenava em direção ao riacho foi em quantidade relativamente maior que anos anteriores (Figura 4).

FIGURA 4: VISTA PARCIAL DE UMA ZONA DE DESCARGA DE AQUIFERO ATRAVESSANDO A ESTRADA E FLUINDO EM DIREÇÃO AO RIACHO SANTO ANTÔNIO



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

O clima do lugar pode ser classificado como tropical subúmido, com totais pluviométricos anuais variando entre 1600 a 2000 mm e umidade relativa do ar anual entre 79% e 82% (IMESC, 2008). Este clima possui dois períodos bem definidos: um chuvoso, que corresponde ao primeiro semestre – de janeiro a junho; e outro seco, correspondente ao segundo semestre – de julho a dezembro.

Os solos (Figura 5), por sua vez, encontrados em abundância no território da bacia hidrográfica supracitada, segundo o Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos - IMESC (2008) e conforme a nova classificação brasileira de solos, de 2006 (JACMINE, 2009), são os Argissolos. Estes caracterizam-se por apresentar um horizonte A

mais arenoso e o B mais argiloso e isso favorece o escoamento superficial e diminui a permeabilidade do solo (Nascimento, 2022).

FIGURA 5: VISTA PARCIAL DA ESTRADA QUE SE ESTENDE POR TODO O POVOADO



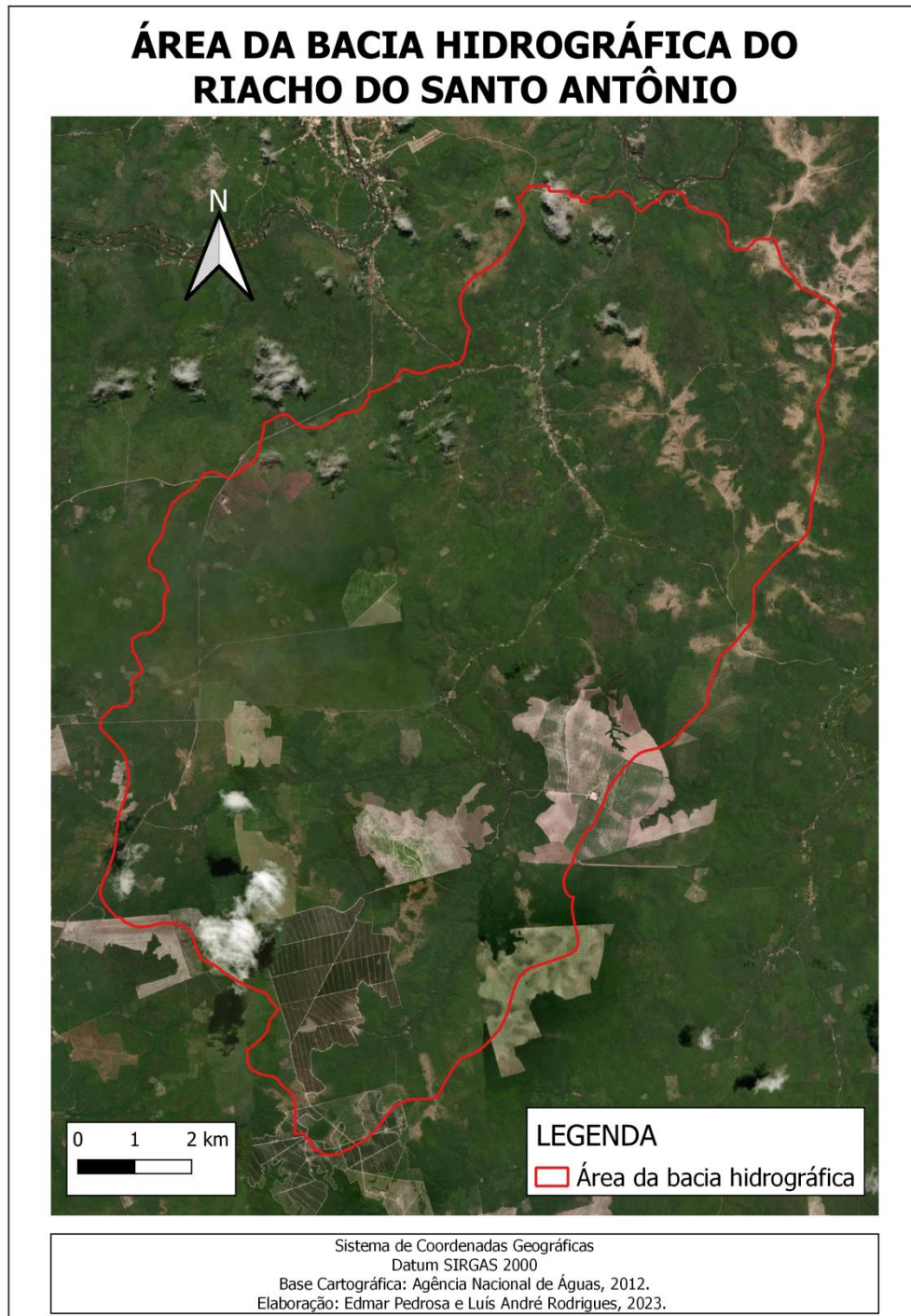
Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Por último, a vegetação secundária é o tipo de vegetação que predomina na área da bacia do Santo Antônio (IBGE, 2011). Manter a vegetação preservada em algumas áreas e contextos é importante, porque auxilia na percolação da água no solo e protege os ambientes dos processos de erosão. Todavia, importantes áreas localizadas nas cabeceiras dos tributários do Riacho Santo Antônio estão ocupadas com campos agrícolas de monoculturas (Figura 6), deixando, em determinados períodos, o solo exposto e contribuindo para o escoamento das águas pluviais e processos de erosão.

Em 2015, os proprietários dos campos agrícolas da região construíram uma estrada, com sistema de tubulações, que atravessou um tributário do Riacho Santo Antônio no ponto que corresponde as seguintes coordenadas geográficas: 3°27'55" latitude sul e 43°30'17" longitude oeste. Durante o pico das cheias que atingiram o Povoado, esta estrutura não conseguiu drenar o volume de água que vertia em direção a foz do tributário e represou as águas fluviais e pluviais

que, em poucas horas, cobriram a estrutura e seguiram em direção ao povoado causando uma inundação repentina.

FIGURA 6: ÁREA DA BACIA HIDROGRÁFICA DO RIACHO DO SANTO ANTÔNIO



Fonte: Dados da pesquisa, 2023

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Entre os meses de março e julho do corrente ano, realizou-se três visitas de campo ao local de estudo: a primeira no dia 18 de março, a segunda no dia 17 de junho e a última no dia 29 de julho. Nas ocasiões, analisou-se a paisagem do lugar, conversou-se com moradores e aplicou-se o questionário semiestruturado, composto de quatro questões bases (Quadro 1).

QUADRO 1: QUESTÕES BASES PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

QUESTÕES BASES
1 – Como ocorreu o processo de inundação aqui no povoado?
2 – Quais os impactos gerados pelas inundações?
3 – Quais as dificuldades que surgiram após os eventos?
4 – Como ficou a sua rotina após os eventos?

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Dedicou-se dois dias para aplicação do questionário (17 de junho e 29 de julho). No total, entrevistou-se vinte pessoas, tendo como objetivo e critério: entrevistar todos os moradores do Povoado Santo Antônio que tivessem mais de 18 anos e aceitassem passar pela entrevista. Infelizmente algumas situações corroboraram para o não atingimento do objetivo proposto, como: pessoas que não aceitaram participar da entrevista e pessoas que não estavam em casa no dia da aplicação do questionário.

No decorrer da pesquisa identificou-se que, as principais fontes de renda da população do Santo Antônio são oriundas de programas assistenciais do governo federal e de aposentadoria rural, bem como da piscicultura, da agricultura e do comércio – com destaque para a venda de bebidas e gêneros alimentícios. De igual modo, identificou-se que enchentes pretéritas atingiram o povoado nos anos de 1960, 1989 e 2009, contudo, nenhuma destas com a magnitude semelhante às que ocorreram no período do presente estudo. E que houve duas grandes inundações neste primeiro semestre de 2023: a primeira no dia 22 de fevereiro, que provocou inúmeros prejuízos materiais à comunidade e deixou duas famílias desabrigadas; e a segunda no dia 01 de abril. Esta última trouxe maiores danos à população e deixou 48 famílias desabrigadas. No total, ficaram 50 famílias sem ter onde morar.

As inundações ocorreram na madrugada dos respectivos dias, após um período de chuvas, relativamente, intensas no dia anterior. Na madrugada do dia 01 de abril, as águas represadas, cobriram a estrutura situada sobre o tributário do Riacho Santo Antônio e desencadeou um grande desastre. Durante a segunda inundação, as águas cresciam em direção à foz do Riacho Santo Antônio, todavia, vinham de dois locais distintos em direção às casas: do riacho e das áreas de descarga.

À soma dos prejuízos dos moradores do Santo Antônio, pode-se incluir perda de bens materiais como casas, móveis, eletrodomésticos, roças, criações, mercadorias, etc. Inclui-se também o comprometimento das estruturas da maioria das casas que ficaram de pé.

A maioria das famílias desabrigadas foram enviadas para um abrigo improvisado em uma escola que está em construção no povoado (Figura 7), outras que tinham melhores condições alugaram casas na cidade. As roças mais próximas da comunidade foram inundadas e os moradores perderam suas plantações.

FIGURA 7: ABRIGO IMPROVISADO PARA DESABRIGADOS NO POVOADO SANTO ANTÔNIO



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Muitos animais criados para o consumo humano morreram afogados. Os piscicultores, por sua vez, sofreram perdas de suas criações quando a enchente atingiu os tanques de criação, que transbordaram, e os animais fugiram. Os comerciantes do lugar perderam boa parte de suas mercadorias, quando estas ficaram submersas e encharcadas. Outro fator que contribuiu para elevar os prejuízos dos comerciantes foi o fato de muitas pessoas terem sido afetadas financeiramente, bem como a saída de pessoas do povoado após os eventos.

Após os eventos de inundação muitas dificuldades surgiram para a comunidade. Sem trabalho ou locais para trabalhar, as pessoas passaram a ter mais dificuldade de adquirir dinheiro, mesmo para suprir as necessidades mais básicas como alimentação. Os que perderam seus lares tentam, sem condições financeiras, recomeçar suas vidas e reconstruir suas casas. Muitos não quiseram permanecer no abrigo e estão morando de favor com parentes ou amigos, outros voltaram para seus locais de moradia e estão abrigados no que restou de suas casas. Donos de casas que tiveram suas estruturas comprometidas tentam reconstruí-las ou reestruturá-las. Os moradores que

dependem de poços para ter acesso a água potável, precisaram “desagotá-los”, pois as enchentes invadiram os poços e poluíram suas águas.

As crianças e adolescentes ficaram quase todo o primeiro semestre sem aulas, uma vez que uma das duas escolas ativas do povoado teve sua estrutura comprometida. Só há uma única escola atendendo todo o público em idade escolar no povoado, todavia a estrutura desta instituição de ensino não é adequada para atender a demanda de ensino que vai da Educação Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental. Outro importante prédio público que foi atingido e teve seus serviços paralisados por um tempo, foi o único posto de saúde que atende a comunidade. Atualmente os serviços de saúde estão sendo ofertados em um local improvisado: em uma casa do povoado.

Após os eventos envolvendo as inundações, a população do Povoado Santo Antônio passou a viver preocupada, a sensação de que está em perigo é constante, a angústia é comum todas as vezes que lembra dos acontecimentos, o que outrora trazia esperança (a chuva), agora traz medo.

4. CONCLUSÃO

As inundações seguem sendo a categoria de desastre que mais faz vítimas no território brasileiro e maranhense. E o nível da vulnerabilidade social dos lugares determina o grau de impacto dos fenômenos naturais que por muitas vezes são induzidos pelas atividades antrópicas.

A análise da paisagem do Povoado Santo Antônio revela que as variáveis ambientais do lugar contribuem e favorecem os processos de inundações. Nesse sentido, pode-se afirmar que as variáveis ambientais, o regime de chuvas da região, associado a construção de habitações sem a realização de um estudo específico e planejamento, da estrutura sobre o tributário do Riacho do Santo Antônio foram os principais responsáveis pelo processo de inundação que ocorreu no povoado.

Por fim, o Povoado Santo Antônio segue susceptível a processos de inundações. E a vulnerabilidade social da comunidade determina que fenômenos como os que ocorreram neste ano sejam classificados como desastres ambientais.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Iris Celeste Nascimento. **Geodiversidade do estado do Maranhão**. Teresina, CPRM, 2013.

CHRISTOFOLETTI, A. Geomorfologia. ed. 2. São Paulo: Edgard Blücher, 1980.

FREITAS, C. M. DE.; XIMENES, E. F. **Enchentes e saúde pública**: uma questão na literatura científica recente das causas, consequências e respostas para prevenção e mitigação. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 17, n. 6, p. 1601–1616, jun. 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/csc/a/bkRHD6mZpb737QGcRfn3g5M/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 24 jul. 2023.

GOMES, E. R. B.; CAVALCANTE, A. C. S. **Desastres naturais**: perdas e reações psicológicas de vítimas de enchente em Teresina-PI. *Psicologia & Sociedade*, v. 24, n. 3, p. 720–728, 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/psoc/a/wM9bV9vhYbkLfwHFBWT3CqB/?lang=pt#>>. Acesso em: 17 maio. 2023.

GOOGLE EART. **Imagem de satélite**. 2022. Disponível em: <https://earth.google.com/web/@-3.22438566,-43.42258359,75.22357544a,1592.71026321d,35y,0h,0t,0r>. Acesso em: 22 jul. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Banco de Informações Ambientais**. 2011. Disponível em: https://geoftp.ibge.gov.br/informacoes_ambientais/geomorfologia/mapas/unidades_da_federacao/ma_geomorfologia.pdf. Acesso em: 25 jul. 2023.

INSTITUTO MARANHENSE DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS E CARTOGRÁFICOS. **Perfil do Maranhão 2006/2007**. V. 1. São Luís: IMESC, 2008.

JACOMINE, P. K. T. **A nova classificação brasileira de solos**. *Anais Da Academia Pernambucana De Ciência Agronômica*, V. 5. 2008. p. 161–179. Disponível em: <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/apca/article/view/178>. Acesso em: 27 jul. 2023.

LICCO, Eduardo Antonio; DOWELL, Silvia Ferreira Mac. **Alagamentos, Enchentes Enxurradas e Inundações**: Digressões sobre seus impactos sócio econômicos e governança. Iniciação - Revista de Iniciação Científica, Tecnológica e Artística Edição Temática em Sustentabilidade. Vol. 5. nº. 3. São Paulo: Centro Universitário Senac, 2015. ISSN 2179-474X. Disponível em: http://www1.sp.senac.br/hotsites/blogs/revistainiciacao/wp-content/uploads/2015/12/110_IC_artigo-.pdf. Acesso em: 17 maio. 2023.

NASCIMENTO, Daniella Aurora do. **Suscetibilidade a inundações na bacia hidrográfica do Ribeirão Ipanema**. 61 f. Monografia (Graduação em Engenharia Ambiental) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2023.

RIGHI, E.; ROBAINA, L. E. de S. Enchentes do Rio Uruguai no Rio Grande do Sul entre 1980 e 2005: uma análise geográfica / Flooding in the Uruguay River in Rio Grande do Sul During 1980 and 2005: a Geographical Analysis. *Sociedade & Natureza*, [S. l.], v. 22, n. 1, 2010. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/sociedadennatureza/article/view/9973>. Acesso em: 24 jul. 2023.

SANTOS, Igor de Luccas. **Inundações na região dos Lençóis Maranhenses: ocorrência e impacto no bairro Alto Formoso, Santo Amaro do Maranhão**. 111 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021.

Sousa, C.S.; Klein, E.L.; Vasquez, M.L.; Lopes, E.C.S.; Teixeira, S.G.; Oliveira, J.K.M.; Moura, E.M.; Leão M.H.B. 2012. **Mapa Geológico e Recursos Minerais do Estado do Maranhão**. In: Klein, E.L. & Sousa, C.S. (org.) *Geologia e Recursos Minerais do Estado do Maranhão: Sistema de Informações Geográficas – SIG*, Escala 1:750.000. Belém: CPRM, 2012. Disponível em: <<https://geosgb.sgb.gov.br/>>. Acesso em: 25 jul. 2023.

LEVANTAMENTO DA PERCEPÇÃO DA QUALIDADE DA ÁGUA NA PORÇÃO INFERIOR DA BACIA DO RIO ANIL SÃO LUÍS-MA

Leonilson Lima
Graduado em Geografia
Leonilsonlima01@gmail.com
UFMA

Luciano Mendes Araújo
Graduado em Geografia
lucianomendesaraujo18@gmail.com
Secretaria de Estado de Educação do Maranhão

Ediléa Dutra Pereira
Doutora em Geociências
edilea.dp@ufma.com
UFMA

RESUMO: A Bacia Hidrográfica do Rio Anil com área de 42km², localizada no município de São Luís é caracterizado por uma ampla planície fluviomarinha. A bacia encontra-se densamente povoada na capital maranhense. Com o avanço expressivo da população na bacia, o aumento do consumo de água tem chamado a atenção. A água é um elemento de extrema importância para o desenvolvimento de diversas atividades e pela permanência da vida na Terra. O método empregado na pesquisa foi o qualiquantitativo, com total de 153 questionários aplicados de forma *online* pela plataforma do *google forms*, e de forma presencial, respeitados todos os protocolos de segurança e higiene em razão da pandemia da COVID-19. Logo, após a aplicação dos questionários buscou-se saber qual a percepção que os moradores tinham sobre a água que consomem em suas residências. Os dados obtidos foram tabulados e interpretados para melhor desenvolvimento da pesquisa. A população entrevistada é atendida pelo serviço de abastecimento de água da Companhia de Saneamento Ambiental do Maranhão– CAEMA, com abastecimentos realizados todos os dias ou em dias alternados. Destaca-se, que parte dos entrevistados não sabem da proveniência da água que recebem em suas casas, além da presença de água salobra na bacia do rio Anil como indicativo da cunha salina, principalmente nos bairros próximos às áreas de manguezal. Constatou-se que parte dos entrevistados são conscientes da qualidade da água e que ela pode ser prejudicial à saúde, já que pelas descrições dos moradores não atende aos padrões de potabilidade necessário para o consumo humano, preferindo beber água mineral. Esses dados refletem a necessidade de monitoramento das águas subterrâneas nos poços tubulares presentes na bacia do rio Anil.

Palavras-chave: Rio Anil; cunha salina; abastecimento;

1. INTRODUÇÃO

A água é um recurso vital para permanência da vida na terra, e cada vez mais escasso, considerando a elevada demanda, frente ao crescimento populacional e os seus múltiplos usos como doméstico, industrial, lazer, irrigação, energia, navegação e pesca.

De fato, os 2,5% de toda a água existente na Terra é doce, sendo o resto (97,5%) salgada onde a maior parte encontra-se nos oceanos. Destes 2,5%, a maior parte (1,8%) está retida em

forma de gelo na Antártida, no Ártico e nos glaciares, não estando disponível para uso humano, restando apenas 0,3% nos rios e lagos, conforme CNA (2020).

No ambiente insular como a “Ilha do Maranhão” a busca pela água potável e de qualidade se intensificou e os espaços de recarga de aquíferos foram ocupados indiscriminadamente sem prévio planejamento. Destaca-se que na Ilha do Maranhão a água subterrânea participa com mais de 50% no abastecimento público, considerando a produção de água das concessionárias e poços particulares.

A preocupação em preservar essas reservas se intensifica à medida que se perde um sistema de produção de água como São Raimundo, Maracanã e Olho d’ Água, uma nascente ou um igarapé nas bacias hidrográficas na Ilha.

O modelo hidrogeológico da Ilha do Maranhão é composto por dois aquíferos. O primeiro aquífero semi-confinado, relacionado aos sedimentos cretáceos do Grupo Itapecuru (Formação Cujupe) e o segundo o aquífero livre do Grupo Barreiras constituído pelos sedimentos neógenos (PEREIRA, 2006).

A água subterrânea apresenta sua composição química com base nos aquíferos Barreiras e Itapecuru presentes na Ilha, sendo a água subterrânea mais protegida à contaminação que as águas superficiais, no entanto, sua remediação é mais onerosa. A necessidade da proteção das reservas de água subterrânea é de relevância para manutenção da qualidade da água principalmente para consumo doméstico.

O nível da água dos poços tubulares situados nas proximidades do oceano apresenta flutuações sob influência do vai e vem das marés, diminuindo à medida que se dirige para o interior do continente. Esta pesquisa expressa as preocupações na utilização da água para fins doméstico nas áreas costeiras, sem prévio conhecimento de suas potencialidades e vulnerabilidades, que podem provocar diversos impactos ambientais principalmente na área de mistura - interface água subterrânea (doce) e água salgada. Esses conhecimentos são de relevância para as políticas de planejamento na bacia do Rio Anil, com uma área de 42km².

Este trabalho teve como objetivo avaliar a percepção da qualidade da água subterrânea na porção inferior da Bacia do Rio Anil, assim como realizar o levantamento da percepção dos moradores referente à qualidade da água subterrânea que consomem.

2. METODOLOGIA

O método empregado na pesquisa foi o quali-quantitativo, onde visa expressar a opinião dos entrevistados através de dados estatístico. Segundo Knechtel (2014), a pesquisa

qualiquantitativa atua sobre um problema humano ou social, é baseada no teste de um preceito e formada por variáveis quantificadas em números e nas opiniões, as quais são analisadas de modo estatístico, com o objetivo de determinar se as generalizações previstas na teoria se sustentam ou não. Ou seja, através do método acima citado, busca quantificar os dados, tendo como sua principal característica ser conclusivo quando aplicado buscando entender a dimensão de um determinado problema e dessa forma buscar possíveis soluções. Para realização deste projeto foi necessário utilizar referências de autores da área, para melhor compreender a temática apresentada e entender melhor a dinâmica natural da Bacia Hidrográfica do Rio Anil foco deste trabalho.

O material bibliográfico e documental foram utilizados a partir de acervos diversos (incluindo livros, monografias, dissertações e teses, mapas, imagens de satélite, e-books, periódicos *on-line* e leis, decretos e portarias), além das bases de dados do Laboratório de Estudos de Bacias Hidrográficas (LEBAC/DEGEO) e material selecionado foi de relevância para à elaboração da pesquisa.

Foi elaborado um questionário visando obter dados relativos ao conhecimento da população sobre a qualidade da água que consomem, uma vez que é primordial a boa qualidade deste bem natural, caso contrário, as pessoas podem desenvolver ou adquirir doenças de veiculação hídrica.

A aplicação do questionário foi feito de forma *online* pela plataforma do *google forms*, e de forma presencial (inicialmente a aplicação dos questionários seria apenas de forma *online*, mas em razão da baixa adesão de pessoas em responder foi necessário fazer a aplicação de forma presencial), diante disso é importante ressaltar que foram respeitados todos os protocolos de segurança e higiene em razão da pandemia da COVID-19, o que implicou no uso de máscaras, distanciamento entre o pesquisador e o entrevistado e o uso de álcool em gel.

Foram aplicados os questionários nos seguintes bairros da Bacia do Rio Anil: Calhau (1), Renascença (4), Monte Castelo (12), João Paulo (4), Jaracaty (20), Angelim (2), Centro (13), Liberdade (37), Aurora (1), Camboa (12), Diamante (5), Ipase (3), Maranhão Novo (3), Alemanha (14), Coheb (1), São Francisco (5), Filipinho (1), Anil (2), Bequimão (1), Coroadinho (1), Fabril (1), Pão de Açúcar (1), Recanto Vinhais (1) e Vila Passos (2), totalizando 153 questionários.

Logo após a aplicação dos questionários buscou-se saber qual a percepção que os moradores tinham sobre à água que consomem, os dados obtidos foram tabulados e interpretados para melhor embasamento científico para o desenvolvimento da pesquisa.

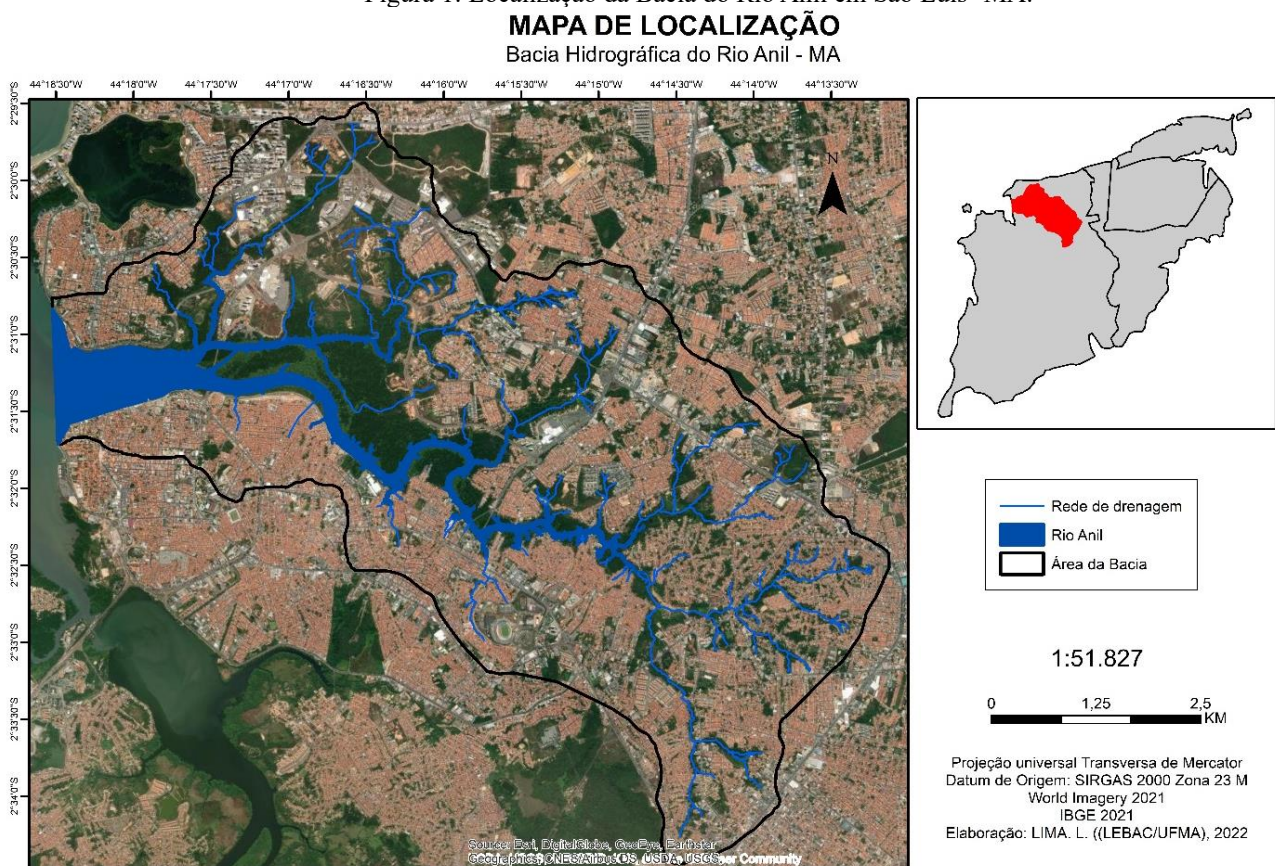
3. ANÁLISE DA PERCEÇÃO AMBIENTAL NA BACIA DO RIO ANIL

3.1 Localização da Bacia

A Bacia Hidrográfica do Rio Anil localiza-se no município de São Luís, a noroeste da Ilha do Maranhão, com uma área de 42km² e o rio Anil possui cerca de 13,8Km de extensão (Figura 01). Tem suas nascentes localizadas no tabuleiro do Tirirical (Bairro Aurora). A sua calha caracteriza-se por apresentar um perfil meândrico, cortando a porção NE do Centro urbano da cidade de São Luís, no trajeto em direção à desembocadura (LABOHIDRO, 1980; SIQUEIRA, 1987 apud ALCÂNTARA; MOCHEL; AMORIM, 2005, p. 2803-2804). Destaca-se que é a bacia mais antropizada do município de São Luís.

Limita-se: ao norte, pela baía de São Marcos; ao sul e oeste pela bacia do rio Bacanga; ao leste, a bacia do rio Paciência. O acesso pode ser realizado pelas principais avenidas e ruas da zona urbana de São Luís.

Figura 1: Localização da Bacia do Rio Anil em São Luís- MA.



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

3.2 Consumo de água potável na bacia do Rio Anil

A bacia do rio Anil apresenta processos de ocupação muito alto, o que mostra um recobrimento da ordem de 65,2% de toda superfície dos solos disponíveis (ALCÂNTARA,

2004). Esse cenário, reconhecido para a área, é característicos de bacias urbanas, pois, sem um bom planejamento, vem sofrendo com forte adensamento populacional e o crescimento da ocupação das áreas mais baixas, onde localizam-se os manguezais e as várzeas, devido a esse crescimento os recursos hídricos têm sido diretamente atingidos (FONSECA, 2008).

Segundo Von Sterling (2007), a qualidade de uma água está ligada a fenômenos naturais e antrópicos desempenhados na bacia hidrográfica. A água é o solvente universal, levando gases, elementos e substâncias, e compostos orgânicos dissolvidos que são à base da vida no planeta (TUNDISI E MATSUMURO-TUNDISI, 2008).

O crescimento urbano da Ilha do Maranhão ocorreu a partir dos grandes empreendimentos instalados, expansão imobiliária com as novas construções de condomínios fechados, conjuntos residenciais com incentivo do governo federal através do programa PAC – Programa de Aceleração do Crescimento ou não, e outros empreendimentos na área Ilha do Maranhão, em especial na Bacia Hidrográfica do Rio Anil.

O Rio Anil sofre forte influência pelas marés, ocasionando a formação de uma cunha de água marinha no interior da bacia por ocasião das preamares, onde é caracterizado pela presença de áreas de manguezais na planície flúviomarinha. Dentre os recursos naturais, a água doce é o que demanda a compreensão mais sofisticada quanto às suas formas de ocorrência, trânsito, armazenamento e descarga, sejam em superfície ou em subsuperfície.

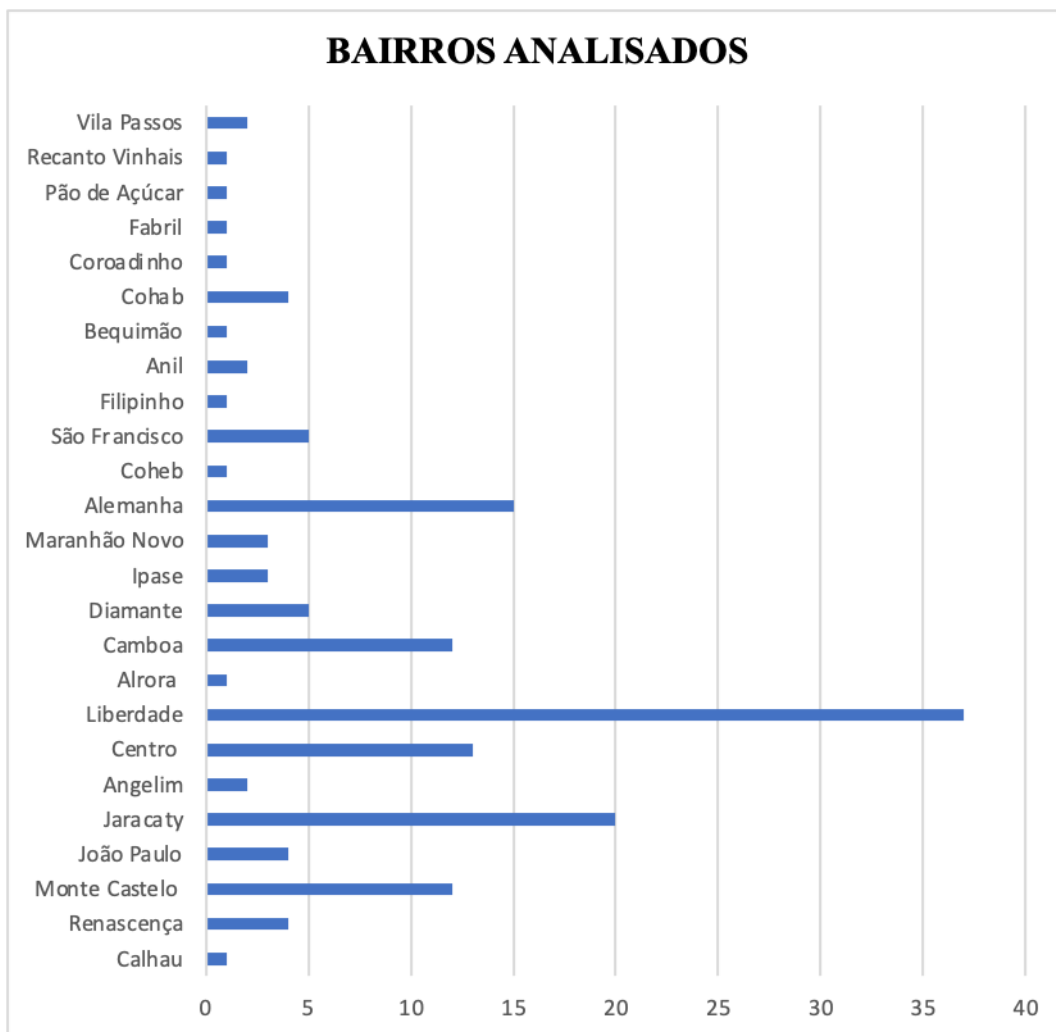
Os recursos hídricos têm sido constantemente agredidos por ações antrópicas que alteram as suas condições físico-químicas e por vezes deixando-a imprópria para o consumo humano.

Mas, não só as ações proferidas pelo homem têm trazido danos para a água, ou seja, este recurso também está sujeito a interferências no meio natural, tal como a intrusão da água do mar para o continente, o que acaba afetando a sua potabilidade. Isso ocorre por um possível desequilíbrio relacionada ao excesso de exploração de água subterrânea.

Portanto, para saber qual o conhecimento da população sobre a qualidade da água que consomem, foi aplicado um questionário com perguntas abertas e fechadas.

Dos 153 questionários destaca-se que os moradores dos bairros Liberdade, Jaracaty, Alemanha e Monte Castelo tiveram maiores participação nas entrevistas como esta representado na Figura 2.

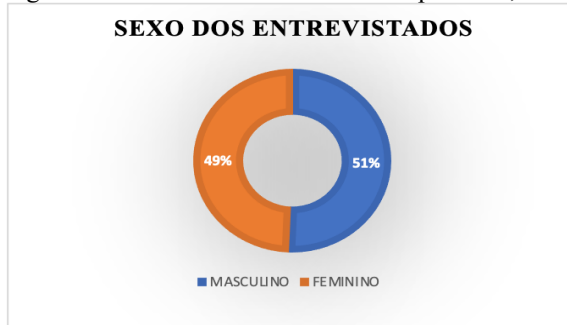
Figura 2: Lista de bairros onde foi aplicados os questionários – Bacia do Rio Anil.



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

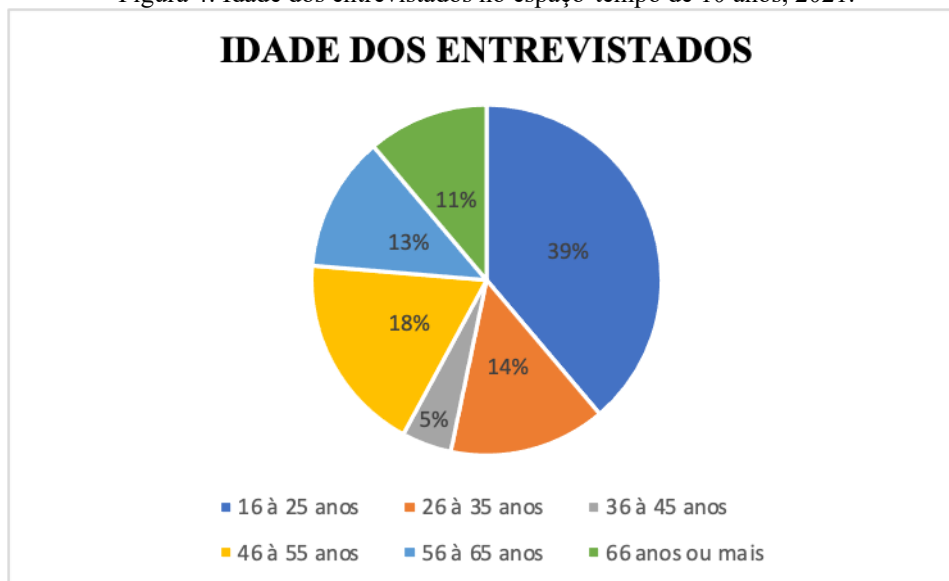
Desse número 49% dos entrevistados foram do público feminino e 51% do público masculino, mostrando um equilíbrio. (Figura 3). E desse público entre homens e mulheres, foi estabelecido uma idade mínima para poder responder o questionário, portanto só poderiam responder quem tivesse a idade de 16 anos ou mais, e o intervalo de tempo entre as idades nas alternativas foram de 10 anos (Ex: de 16 anos a 25 anos) (Figura 4).

Figura 3: Percentual dos entrevistados por sexo, 2021.



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

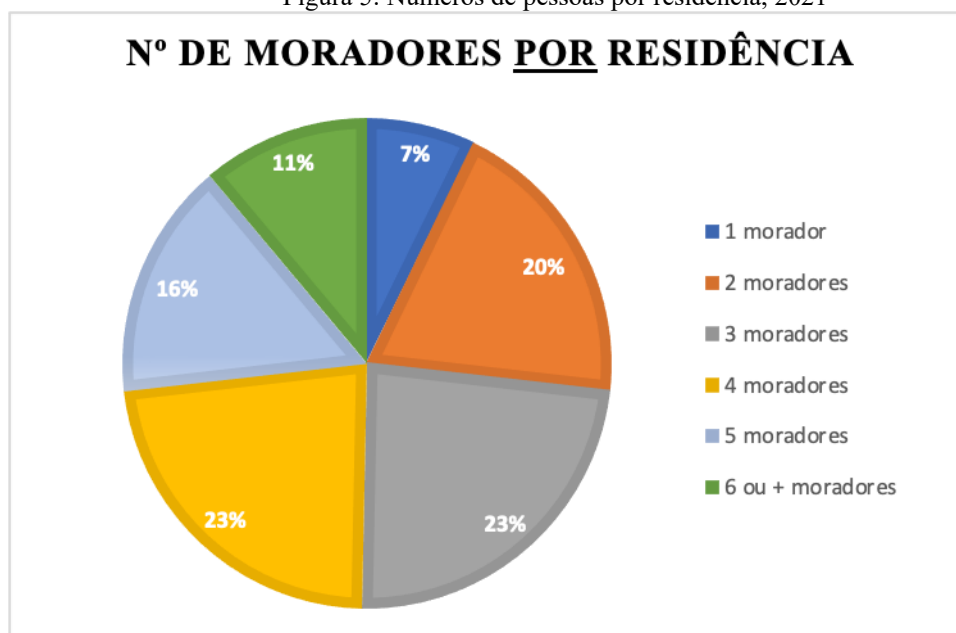
Figura 4: Idade dos entrevistados no espaço-tempo de 10 anos, 2021.



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Os moradores consultados tinham de 2 a 4 pessoas nas residências, apenas 11% indicaram que moravam com 6 ou mais pessoas e apenas 7% dos entrevistados moravam sozinho (Figura 5).

Figura 5: Números de pessoas por residência, 2021

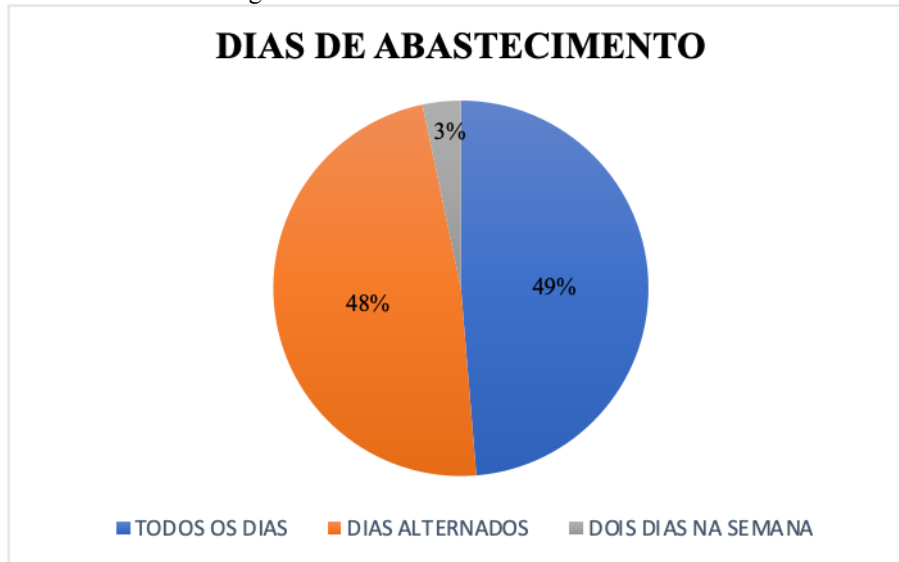


Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Um fator positivo é que todos são abastecidos com água encanada. Conforme a Lei federal nº 11445, de 5 de janeiro de 2007, considerando a universalização do acesso e efetiva prestação do serviço um princípio básico (BRASIL, 2012).

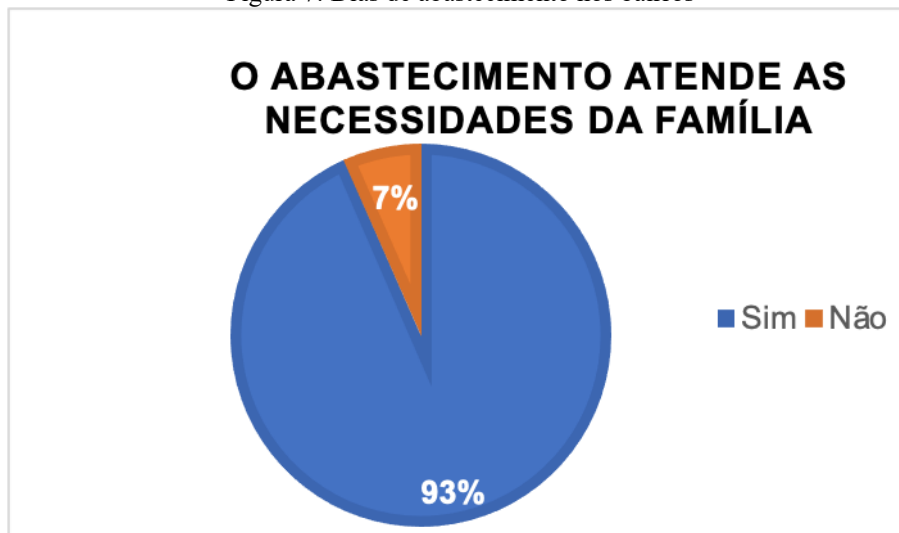
E o abastecimento seria realizado todos os dias ou em dias alternados. Apenas 3% dos entrevistados têm água apenas dois dias na semana em suas residências. Destaca-se que a população já está acostumada com o ritmo do abastecimento, apenas 7% disseram que não é suficiente, como demonstram os resultados apresentados na Figura 6 e 7.

Figura 6: Dias de abastecimento nos bairros



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Figura 7: Dias de abastecimento nos bairros

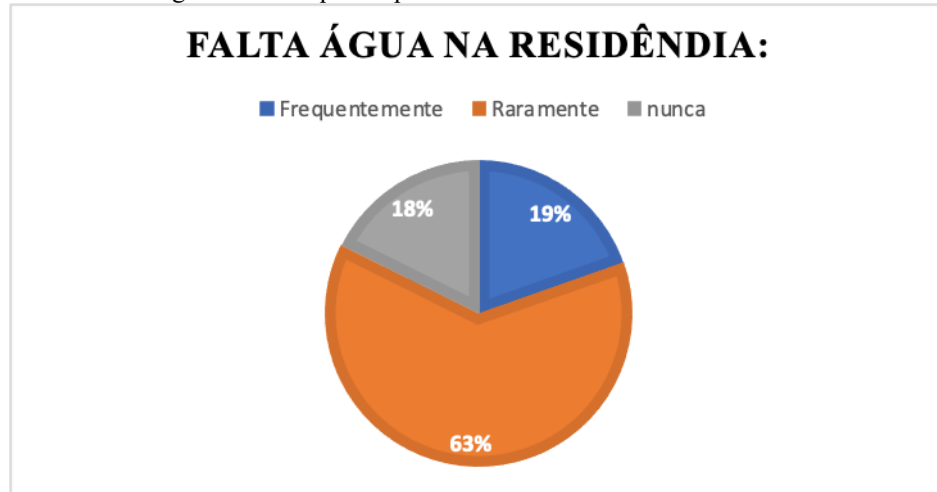


Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Após os dados obtidos de que o abastecimento atende as necessidades da família, alguns entrevistados ressaltaram que a água só é o suficiente para o consumo porque possuem caixa d'água para o seu armazenamento. Esse dado chama atenção, quando muitos moradores usaram essa justificativa para afirmar que raramente falta água, alcançando 63% dos entrevistados, por outro lado, 19% afirmaram que falta água na residência com muita frequência, fato que causa

uma preocupação partindo do ponto de vista de que a água deve ser de uso igual e comum de todos e 18% responderam que nunca falta água (Figura 8). A segurança, qualidade, regularidade e continuidade é um dos princípios básicos da Lei de Saneamento (BRASIL, 2012).

Figura 8: Com que frequência falta na sua residência



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

A demanda por água potável aumentou na cidade de São Luís consideravelmente, o fato que pode explicar esse aumento é o elevado crescimento da população. Neste cenário delicado cada gota de água trona-se importante em meio um desperdício acentuado na capital.

Ou seja, para tentar diminuir o desperdício de água existem algumas alternativas viáveis, que é controlar o uso da água ou fazer a reutilização, como por exemplo: usar a água que fovou a roupa para lavar algum cômodo da residência. Observou-se que apenas 29% dos entrevistados disseram que fazem o reuso da água e 71% não reutilizam (Figura 9).

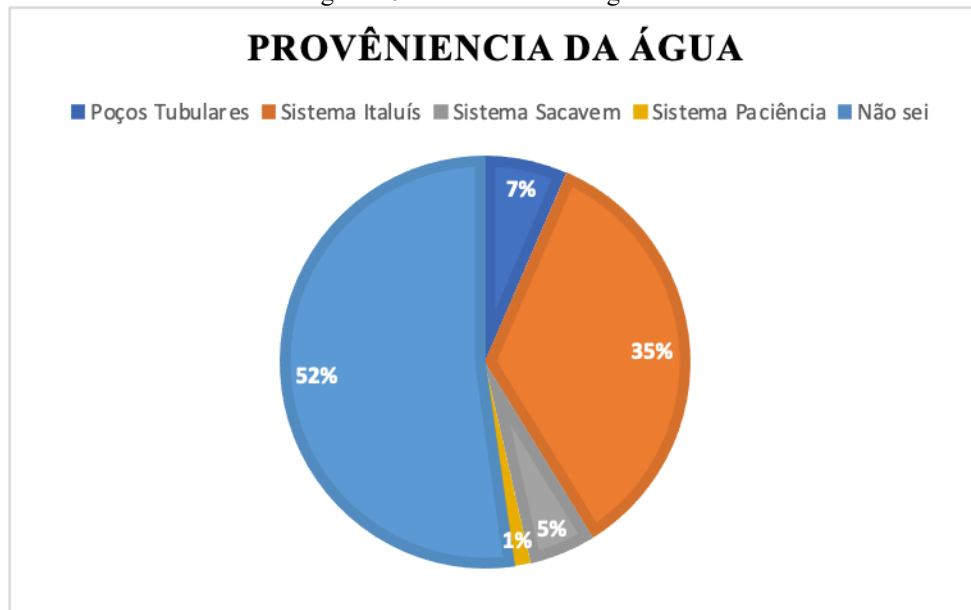
Figura 9: Reuso da água



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

A água que proveniente da Bacia do Rio Anil tem poços tubulares e alguns sistemas para realizar o abastecimento da população. Mas a maior parte dos entrevistados desconhecem a proveniência da água da qual consomem totalizando 52%, 35% responderam que a sua água vem do Sistema Italuís, 7% de poços tubulares e 6% vêm do Sistema Sacavém e Paciência (Figura 10).

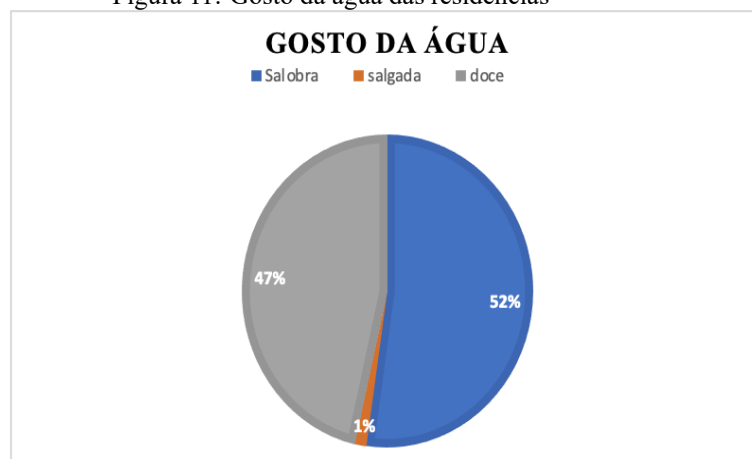
Figura 10: Proveniência da água das residências



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Destaca-se que 52% dos entrevistados responderam que a água que chega nas torneiras para o consumo humano tem gosto salobro e 47% destacaram que a água é doce contendo a potabilidade ideal para ser consumida (Figura 11). Destaca-se que a presença da água salobra é um indicativo do avanço da cunha salina no continente, principalmente em ambiente insular como a Ilha do Maranhão.

Figura 11: Gosto da água das residências

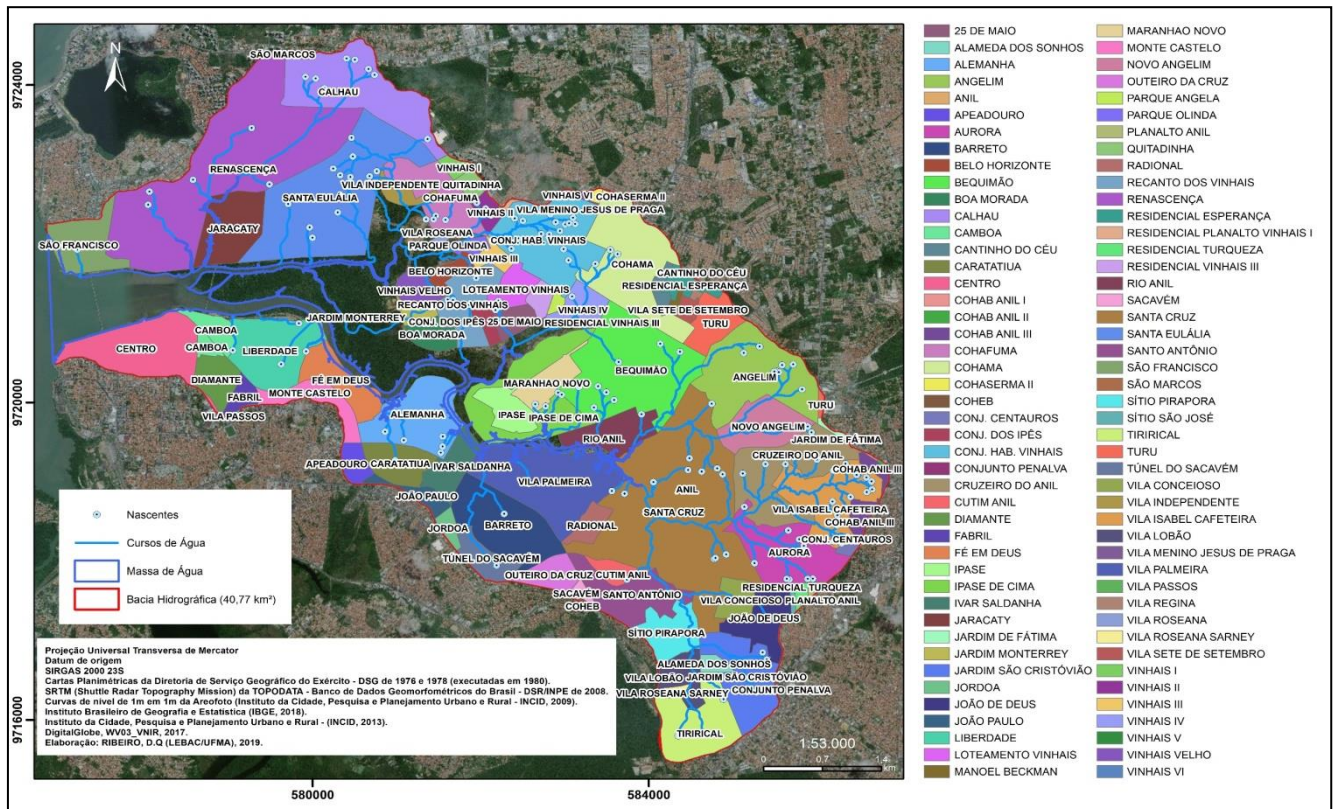


Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Em uma questão aberta que a seguinte: “Considera sua água de boa qualidade para o consumo humano?” obtivemos relatos de uma parte dos entrevistados de que a água não é de boa qualidade para o consumo, ou seja, não possui a potabilidade para que possa ser enjerida, “Apenas não é boa para beber, mas serve para as outras necessidades” outros ressaltaram que a água possui odor, outros só utilizam para as atividades domésticas. As vezes tem “um odor que não é agradável” “Para atividades domésticas”, são descrições que deixa claro que água não possui a qualidade desejada. Em conversa, os entrevistados destacaram que preferem comprar água mineral a beber ou cozinhar com a água que sai das torneiras.

Paralelo na questão do gosto da água, o que deixa indícios de cunha salina é interessante listar os bairros que destacaram que a sua água proveniente do abastecimento é salobra, sendo eles: Aurora, Diamante, Centro, Monte Castelo, Liberdade, Jaracaty, João Paulo, Alemanha, Calhau, Renascença, Ipase, Cohab, Pão de Açúcar, Anil, Fabril, Maranhão Novo e Coroadinho. É importante destacar que os bairros presentes na bacia do Rio Anil acima citados estão próximos ao limite do continente com o oceano o que pode influenciar no gosto e na qualidade da água, frente a penetração das preamares na Ilha do Maranhão (Figura 12).

Figura 12: Mapa dos bairros inseridos na Bacia Hidrográfica do Rio Anil – São Luís - MA



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

4. CONCLUSÃO

As bacias hidrográficas representam um importante espaço natural, pois contribuem com o ciclo da água nos diversos trânsitos como escoamento superficial, infiltração e evaporação, além de promover através das reservas hídricas armazenadas através do tempo geológico o abastecimento da população e outros usos.

As bacias ainda possuem e sustentam as águas subterrâneas, que são que aquelas que se encontram de baixo da superfície terrestre, e são elas que possuem as melhores condições para serem consumidas. Mesmo assim elas são afetadas constantemente pela ação antrópica e esses impactos se tornam visíveis com o passar dos anos.

A população entrevistada é atendida pelo serviço de abastecimento de água da Companhia de Saneamento Ambiental – CAEMA, com abastecimentos realizados todos os dias e em dias alternados. Destaca-se que parte dos entrevistados não sabe da proveniência da água que recebem em suas casas. Destaca-se a presença de água salobra na bacia como indicativo da cunha salina, principalmente nos bairros próximos a presença de mangues. Constatou-se que parte dos entrevistados são conscientes da qualidade da água e que ela pode ser prejudicial à saúde já que pelas descrições dos moradores não atende aos padrões de potabilidade necessário para o consumo humano, preferindo beber água mineral.

Chama atenção que em momentos delicados, onde os recursos naturais são diariamente atingidos, ainda há pessoas que ignoram e continuam com ações que agridem o meio ambiente, isso se torna perceptível ao percorrermos próximos aos afluentes da bacia do Rio Anil, onde percebemos que as Áreas de Preservação Permanente – APP tem sido destruídas para construção de moradias. Portanto, é fundamental a preservação desses meios naturais para que futuramente parte da população de São Luís não sofra com falta de abastecimento de água. Esses dados refletem a necessidade de monitoramento das águas subterrâneas nos poços tubulares presentes na bacia do rio Anil.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, E. H. Mudanças climáticas, incertezas hidrológicas e vazão fluvial: o caso do estuário rio Anil. *Caminhos da Geografia*, Uberlândia, v. 8, n. 12, p. 158-173, jun. 2004.

AMORIM, Alexsandro de Jesus Ericeira. Análise morfométrica de uma bacia hidrográfica costeira: um estudo de caso. *Caminhos de Geografia*, 7(14)70-77, Fev/2005.

AMORIM, Mirian C. C. de; PORTO Everaldo. R.; MATOS, Ano N. B. Conformidades de Padrões Microbiológicos de Água para Consumo Humano de uma Solução

Alternativa de Abastecimento em Atalho, Petrolina, PE. 7º Simpósio Brasileiro de Captação e Manejo de Água de Chuva, Pernambuco, 2009, p. 1-3. Disponível em: <http://www.cpatsa.embrapa.br:8080/public_eletronica/downloads/OPB2501.pdf>. Acesso em: 27 de março de 2021.

_____. BRASIL. Portaria de Consolidação nº 5, de 28 de setembro de 2017. Do controle e da vigilância da qualidade da água para consumo humano e seu padrão de potabilidade. Brasília, 2017.

_____. BRASIL. LEI Nº 11.445, DE 5 DE JANEIRO DE 2007. Estabelece as diretrizes nacionais para o saneamento básico; cria o Comitê Interministerial de Saneamento Básico; altera as Leis nºs 6.766, de 19 de dezembro de 1979, 8.666, de 21 de junho de 1993, e 8.987, de 13 de fevereiro de 1995; e revoga a Lei nº 6.528, de 11 de maio de 1978. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111445.htm. Acesso em 12.08.2021.

FONSECA, V. M. S. Cenários de comprometimento da qualidade dos recursos hídricos na bacia do rio Anil, a partir da drenagem superficial, São Luís – MA. 2008. 73 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Aquáticas) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2008.

KNECHTEL, Maria do Rosário. Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba: Intersaberes, 2014.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. PORTARIA Nº 2.914, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2011. Disponível em https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt2914_12_12_2011.html>. Acesso em 21 de maio de 2021.

PEREIRA, E. D. Vulnerabilidade natural à contaminação do solo e do Aquífero do Reservatório Batatã. Tese (doutorado) – Instituto de Geociências e Ciências exatas. Unesp; Rio Claro, 2006.

RIBEIRO, Delony de Queiroz. Levantamento das características hidrodinâmicas dos Aquíferos da Bacia Hidrográfica do Rio Anil, São Luís – MA. Monografia, DEGEO/UFMA, São Luís, 120p., 2019.

VON SPERLING, M. Estudos de modelagem da qualidade da água de rios. Belo Horizonte: UFMG, 2007. Vol. 7. 452 p.

LEVANTAMENTO SOCIOECONÔMICO DA COMUNIDADE DO JACAMIM

Maria Eduarda Pinto Costa
Graduanda em Serviço Social
mep.costa@discente.ufma.br
UFMA

Horácio Antunes de Sant'Ana Júnior
Doutor em Sociologia
horacio.antunes@ufma.br
UFMA

RESUMO: O presente artigo está articulada a uma pesquisa mais ampla que busca fazer o levantamento socioeconômico nas comunidades da Reserva Extrativista (Resex) Tauá-Mirim e de seu entorno, considerando principalmente aspectos históricos e demográficos; atividades econômicas; formas de organização social; manifestações e organizações culturais, esportivas e religiosas. O estudo busca expandir a compreensão de como essas comunidades, que se formaram do conjunto de quebradeiras de coco babaçu, marisqueiras, pescadores, agricultores e extrativistas localizados na porção sudoeste do município de São Luís, reivindicam as terras em que vivem, resultando em um grupo que desde sua criação tem lutado para sobreviver e resistir por meio do extrativismo, produção agroecológica e pesca artesanal. A pesquisa reúne uma ampla gama de investigadores para a realização dos levantamentos nas doze comunidades que compõem a Resex e dos empreendimentos econômicos que se encontram na região. O foco desse artigo é realizar o levantamento socioeconômico implementado entre 2021 e 2023 na comunidade Jacamim, que é uma das comunidades que lutam pela consolidação definitiva da Resex. O artigo tem como objetivos apresentar o levantamento e análise de estudos acadêmicos sobre a comunidade Jacamim, Ilha Tauá-Mirim e Reserva Extrativista Tauá-Mirim; os aspectos históricos, geográficos e demográficos e econômicos (principais fontes de renda, modalidades de agricultura, pesca e extrativismo, formas de consumo e comercialização) dos moradores da comunidade Jacamim; suas formas de organização social; suas modalidades de manifestações e organizações culturais, esportivas e religiosas. Para chegar a esses resultados, participamos nas reuniões administrativas quinzenais e nas reuniões de estudo quinzenais do Grupo de Estudos: Desenvolvimento, Modernidade e Meio Ambiente (GEDMMA); ampliamos a revisão bibliográfica realizada no Grupo de Estudos; realizamos trabalho de campo na comunidade do Jacamim com aplicação de questionários que foram previamente preparados e testados pela equipe de pesquisa; acompanhamos atividades produtivas, de comercialização, de organização social, culturais, esportivas e religiosas da comunidade; participamos do seminário anual de avaliação e planejamento do GEDMMA; produzimos relatório reunindo e analisando o material levantado. Desse modo, conclui-se que o levantamento dos dados das comunidades do Jacamim, da Ilha Tauá-Mirim e da Resex Tauá-Mirim é de extrema importância para conhecer os aspectos culturais, sociais, políticos e ambientais daquelas comunidades.

Palavras-chave: Jacamim; Resex Tauá-Mirim; Levantamento Socioeconômico; Comunidade Tradicional.

1. INTRODUÇÃO

A preocupação com o meio ambiente e sua preservação tem crescido torrencialmente nas últimas décadas à medida que as consequências das atividades humanas na natureza tornamse cada vez mais prejudiciais; a deterioração dos ecossistemas, a perda da pluralidade

ambiental, o aquecimento global e as mudanças climáticas são apenas algumas das consequências estarrecedoras que evidenciam os efeitos da obstrução da natureza no mundo. Nesse contexto, as reservas ambientais podem desempenhar um papel fundamental na proteção e preservação de ecossistemas naturais, pois são áreas voltadas especialmente para conservação da biodiversidade, garantindo que haja a devida manutenção da fauna e flora, além de contribuir para o equilíbrio climático, dos recursos hídricos e da preservação do solo.

A ilha Tauá-Mirim localiza-se à sudoeste da ilha de Upaon-Açu, separada pelo Estreito dos Coqueiros e é pertencente ao município de São Luís no estado do Maranhão. Composta por seis povoados denominados, Amapá, Coqueiro, Embaubau, Jacamim, Ilha Pequena e Portinho, a ilha é conhecida por sua vasta biodiversidade e fragilidade ambiental. Desde o final da década de 1970, surgiu um grande interesse de empresas nacionais e internacionais em se alojarem nas redondezas, visando a exploração dos recursos naturais e a expansão de atividades econômicas. Essas crescentes invasões dos territórios vizinhos têm recebido o aval do governo, criando um claro conflito de interesses entre a busca pelo lucro e o cuidado com o meio ambiente.

Destarte, a ilha Tauá-Mirim entrou como ponto de discussão sobre a necessidade de criar-se a então denominada “Resex Taim⁵⁹²”, visando sua proteção contra o descaso governamental e invasão de empresas em suas comunidades. O pedido inicial de criação da Resex ocorreu em 2003. O Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e de Recursos Naturais Renováveis (Ibama), que era, à época, o órgão federal encarregado de criação de unidades de conservação, concluiu seus estudos de forma favorável à criação da Resex em 2007. Desde então, as comunidades lutam para sua efetivação, porém, fortes resistências de órgãos do governo estadual do Maranhão e de empreendimentos privados têm colocado obstáculos e conseguido adiar esse desejo das comunidades.

Portanto, esse artigo compõe um amplo esforço para estudar e compreender as limitações na criação dessa reserva, e levantar quais são suas potencialidades. Para tanto, utilizou-se uma metodologia de pesquisa, pela qual foi realizado um levantamento socioeconômico nas comunidades que estão no perímetro da Resex e destacaremos aqui os resultados obtidos principalmente para a comunidade Jacamim, embora durante todo trabalho haja respaldos de informação a respeito de toda a Resex.

⁵⁹² Inicialmente, o nome proposto para a Reserva era Resex Taim. Em 2008, quando seu processo de criação já estava no Ministério do Meio Ambiente, constatou-se que já havia a Estação Ecológica do Taim, no extremo sul do Rio Grande do Sul. Para evitar a existência de duas unidades de conservação com o mesmo nome, o Ministério solicitou a alteração de sua denominação e, a partir de um debate com as comunidades, decidiu-se por nomeá-la Resex Tauá-Mirim.

Em conclusão, o estudo é derivado de uma pesquisa de iniciação científica que teve prolongamento por conta da pandemia do covid-19 e reuniu dados trabalhados a partir de estudos bibliográficos, bem como diversas idas a campo, nas quais foram aplicados questionários para os moradores com o intuito de abranger aspectos históricos, sociais, políticos e ambientais do Jacamim e fundamentar sua importância como comunidade e a necessidade de transformar essa área, toda a ilha de Tauá-Mirim e comunidades vizinhas em uma reserva extrativista.

2. O JACAMIM E A RESEX TAUÁ-MIRIM COMO FORMA DE RESISTÊNCIA DAS COMUNIDADES TRADICIONAIS: SUA CULTURA, SIGNIFICADO E IMPORTÂNCIA FRENTE ÀS AMEAÇAS.

Uma Reserva Extrativista consagra-se como unidade voltada para sua preservação ambiental, garantindo sua sustentabilidade e valorizando as atividades tradicionais das populações extrativistas que se situam dentro desse território e dependem dos recursos naturais presentes na área para sua subsistência. Embora, não tenha sido de fato formalizada como reserva, as comunidades da Ilha Tauá Mirim, dando ênfase ao Jacamim, se encaixam em todos os requisitos, é formada por agricultores familiares, pescadores artesanais, quebradeiras de coco babaçu e marisqueiras representam uma sociedade que produz, reside e merece ser valorizada como tal. Em seu Trabalho de Conclusão de Graduação, Silva (2012), sobre as comunidades da Ilha Tauá-Mirim, expõe que:

As afinidades com o lugar e a forma como ocorrem as relações econômicas (economia polivalente), sociais e do uso dos recursos, observadas em campo e relatadas em entrevistas, indicam particularidades somente observadas em grupos que necessitam do meio e dos atores sociais que constituem o território para a manutenção e reprodução do seu modo de vida.

Em uma contextualização inicial o estudo tenta contribuir como uma forma de impulsionar a oficialização da Resex, demonstrando seus contextos sociais e como é importante preservá-la, pois as últimas décadas têm sido marcada por constantes mudanças negativas, seja nos aspectos políticos, sociais e ambientais. Essa frente ganha força com a globalização e com os espectros do capitalismo do século XX se perpetuando até a atualidade, o consumo desenfreado, tal qual o lucro como prioridade, restabelecem uma meta incompatível com o equilíbrio ambiental, maximizando os danos em detrimento da natureza. Viana (2016) enfatiza que a relação entre sociedades humanas e meio ambiente é desarmônica e injusta. Baseados em uma espécie de escravidão, determinados grupos humanos e seus agentes econômicos exploram e dominam a natureza sem pensar nas consequências.

Entretanto, as consequências chegam; e a comunidade do Jacamim tem sido alvo frequente das ações governamental e empresarial advindas do capitalismo; a falta de infraestrutura e a poluição constante são só algumas das diversas demandas a serem resolvidas. Em entrevista com uma moradora da região, foi pontuado como isso afeta a todos. Em seu momento de fala Alessandra expôs que:

No Jacamim não tem escola, nunca consegui terminar a minha, pois aqui só vai até determinada idade e fica muito difícil todo o trajeto até a escola mais próxima. [...] O ar aqui é outra coisa ruim, muita gente adocece, fica com problema de pele, as plantas morrem. (Dona Alessandra dos Santos Costa, entrevista realizada em 04.06.2023).

O relato forte é só um dos diversos ouvidos durante o estudo, líderes de comunidades vizinhas como Beto do Taim e dona Máxima do Rio dos Cachorros são vozes ativas dentro da ilha Tauá-Mirim e tentam sempre expor a importância que ela tem para São Luís e que a constante invasão das empresas junto ao descaso das autoridades contribui para o desmatamento da reserva e a destruição de povos que estão a mais tempo do que se pode contar, tal qual suas histórias, vivências, culturas e organizações sociais.

O Decreto da Lei nº 6.040/2007, conhecido como "Decreto da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais" foi promulgado em 2007 no Brasil com o intuito de reconhecer, valorizar, fortalecer e promover o desenvolvimento sustentável das diversas populações tradicionais que residem no país. Essa Lei visa reconhecer a importância dessas comunidades e garantir seus direitos territoriais, culturais, sociais e econômicos. Comunidades como o do Jacamim e as outras da ilha Tauá-Mirim são a representação da história do Brasil. Se leis como essa existem é imperdoável que se continue a ignorar as frentes ofensivas que insistem em destruí-las por parte das empresas e da omissão do Governo, Sousa e Silva (2020) enfatizam que:

Portanto, destaca-se que essas ações da empresa, somados aos interesses do governo do Estado do Maranhão, são objetos de ações civis públicas e inquéritos civis, tendo culminado, recentemente, na suspensão do licenciamento ambiental. Entretanto, os problemas no cotidiano dessas comunidades continuam, ao passo que as mesmas constantes ameaças se ampliaram por comunidades do entorno, ocasionando intimidação, indícios de grilagem, violência física, destruição de propriedades, e inúmeras outras ações ilegais em desfavor de centenas de famílias que ocupam essas áreas por décadas e ancestralmente.

Embora o discurso de desenvolvimento sustentável ainda seja pouco abrangente no Brasil, a preservação das Resex tem sido tema de debate em diversas rodas dos movimentos sociais, a diversidade histórica e pluralidade cultural levantam o embate. A Ilha Tauá-Mirim, localizada na costa sudoeste da Ilha de São Luís (Upaon-Açu) entre o Estreito dos Coqueiros e

a Baía de São Marcos é fonte de estudo e tema. O Grupo de Estudos: Desenvolvimento, Modernidade e Meio Ambiente (GEDMMA) é um dos principais atuantes na defesa da área e na luta para consagração de toda a ilha de Tauá-Mirim e outras comunidades vizinhas como uma reserva extrativista. A exemplo, a equipe tem ajudado na promoção e realização da Feira da Resex na UFMA, que ocorre algumas vezes no ano, na Universidade Federal do Maranhão, com o intuito de trazer a própria comunidade e o que eles produzem em suas terras, valorizando a agricultura familiar e enriquecendo o discurso de defesa da terra e dos produtores.

Destarte, é destacado o papel fundamental da agricultura familiar, do extrativismo e da produção agroecológica para a sobrevivência e a resistência da comunidade do Jacamim e para ilha de Tauá-Mirim. Essas práticas sustentáveis são vitais para a segurança alimentar, a conservação da biodiversidade e o desenvolvimento socioeconômico da região. Por isso, é essencial prosseguir na luta para oficialização da região como uma reserva extrativista, resistindo às insistentes tentativas em destroná-la.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES DO LEVANTAMENTO SOCIOECONÔMICO NA COMUNIDADE JACAMIM

A base desse estudo seguiu a proposta de aplicação de questionários que visassem abranger dentro de suas perguntas, questões a respeito da; produção dos moradores, dos destinos dessa produção, dos serviços ofertados pelo governo e quais são esses, além dos problemas enfrentados em via da constante invasão de empresas na área. Para obter-se um resultado satisfatório, foram executados 15 questionários em 15 casas diferentes em todo povoado do Jacamim.

Em uma comunidade tão biodiversa quanto o Jacamim, é imprescindível em qualquer pesquisa se ater as produções realizadas no local. Desse modo, a Tabela 1 demonstra os dados coletados com referência ao cultivo em solo próprio e a destinação destes. Foi analisado que uma parcela significativa dos entrevistados possui uma área de cultivo que é destinada à produção de alimentos: 46,67% possuem área de roça e 93,33% possuem produção de quintal, com uma pluralidade de cultivos, tais como: Mandioca, Macaxeira, Milho, Frutíferas, Ervas Medicinais, Quiabo, Maxixe e Vinagreira. Além disso, a destinação da produção é em grande parte para o uso próprio. Dessa forma, a agricultura familiar ganha um papel de destaque por desempenhar um papel importante na segurança alimentar e também como uma atividade que não está apenas relacionada à produção de alimentos, mas também à preservação da cultura e

das tradições locais, desempenhando um papel fundamental na identidade das comunidades e na transmissão de valores culturais, históricos, políticos e sociais entre as gerações.

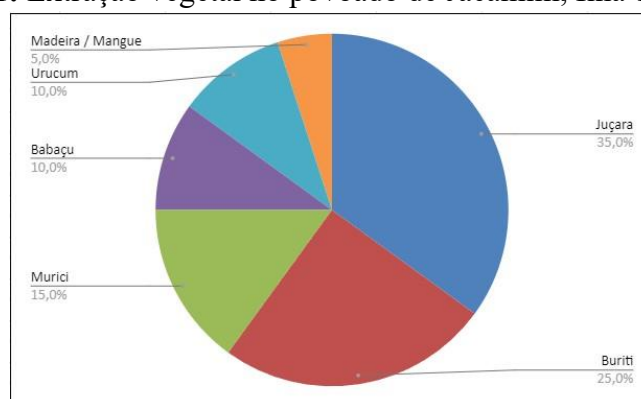
Tabela 1. Destinação da produção agrícola em áreas de roça e produção de quintal no povoado de Jacamim, Ilha Tauá-Mirim - MA

Tipo de produção	Subsistência	Venda	Troca
Área de Roça	6	3	1
Produção de Quintal	13	2	1

Fonte: Elaborado pelos autores.

A extração vegetal em uma comunidade deve ser conduzida com base em princípios de conservação, uso sustentável dos recursos naturais e respeito às tradições das comunidades locais. O objetivo é conciliar a geração de renda e o desenvolvimento das comunidades com a preservação do meio ambiente e da biodiversidade, assegurando a perpetuação dessas práticas e recursos para as gerações futuras. Com base nisso, nota-se abaixo no Gráfico 1 que o Jacamim produz uma quantidade de extração vegetal, em seu quintal ou com apoio de outros moradores; em números reais, 8 dos entrevistados praticavam extrativismo vegetal.

Gráfico 1: Extração vegetal no povoado de Jacamim, Ilha Tauá-Mirim – MA



Fonte: Elaborado pelos autores.

Para essa comunidade a extração vegetal é uma atividade de fonte vital de sustento e subsistência proporcionando diversos benefícios sociais, econômicos e culturais; nesse

seguimento, é importante mencionar que a pesquisa também alcançou que todos os entrevistados produziam o suficiente para si e sua família.

Em continuidade, o estudo trabalha também a associação de moradores a entidades, algo que é de extrema importância, pois oferece diversos benefícios e oportunidades para o desenvolvimento socioeconômico, cultural e ambiental dessas comunidades, além de representatividade e fortalecimento, bem como acesso a recursos financeiros em prol da melhoria da sua terra. A tabela 2 traz dados pelos quais, dentre as 15 famílias questionadas, 10 estão associadas a uma entidade:

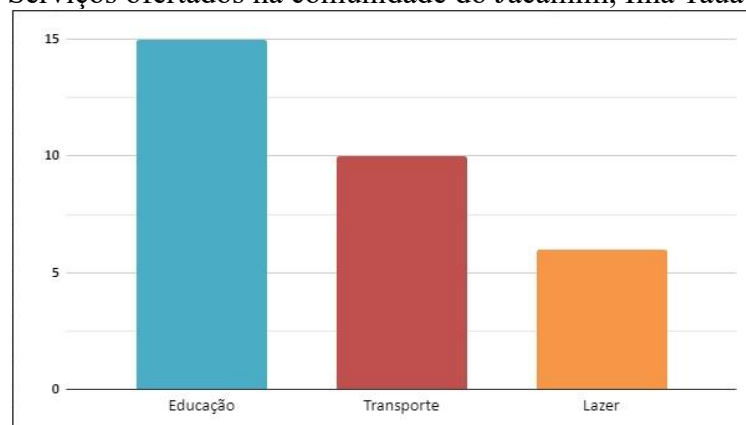
Tabela 2. Entidades e número de associados presentes no povoado de Jacamim, Ilha TauáMirim - MA

Entidade	Quantidade
Associação de Moradores do Jacamim	8
Associação de Moradores Ilha Pequena e Jacamim	1
Sindicato de Pescadores	1

Fonte: Elaborado pelos autores.

Em suma, a associação de moradores de comunidades a entidades é uma estratégia fundamental para enfrentar os desafios sociais, econômicos e ambientais. Essa união, que é a força dos próprios moradores do Jacamim, possibilita que eles se tornem protagonistas em suas próprias trajetórias, contribuindo para o fortalecimento e retomando o discurso de preservação da sua comunidade e de seu ambiente.

Gráfico 2: Serviços ofertados na comunidade do Jacamim, Ilha Tauá-Mirim - MA



Fonte: Elaborado pelos autores.

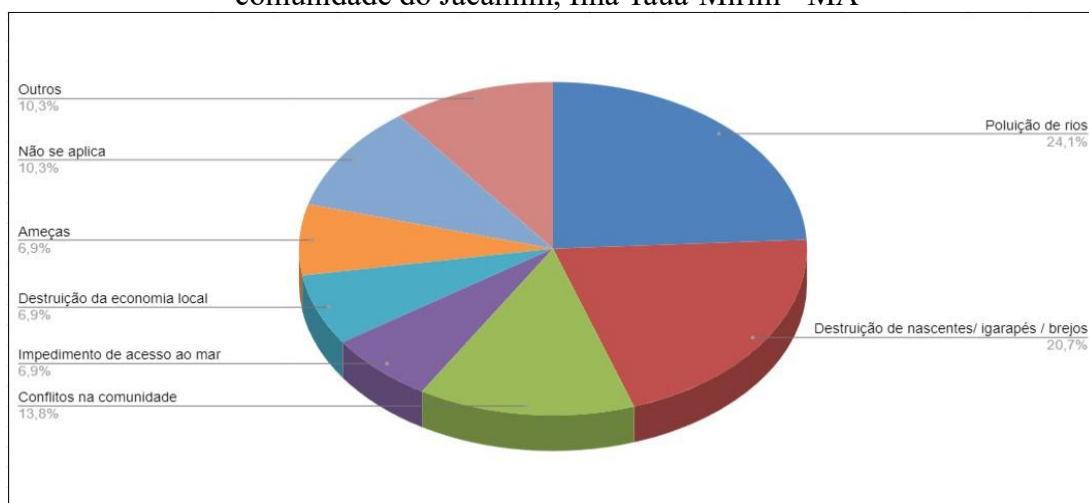
A presença e oferta de serviços dentro de uma comunidade como o Jacamim, são de extrema importância, pois elas têm um efeito significativo na qualidade de vida, no bem-estar,

no desenvolvimento educacional e na própria valorização do território, são esses serviços que fornecem suporte, facilidades e acesso a recursos essenciais que irão contribuir para o desenvolvimento social, econômico e cultural do povoado como um todo. Contudo, durante a pesquisa notou-se a escassez dessas ofertas, o Gráfico 2 indica que dentre os questionários aplicados, apenas 3 tipos foram localizados, sendo eles: Educação, Transporte e Lazer.

O grande problema é que além da falta de promoções de condições necessárias para se viver, os serviços que existem ainda sofrem com o descaso governamental. A escola do Jacamim só atende o ensino fundamental, tornando a evasão escolar um caso comum no Jacamim. Dona Alessandra dos Santos Costa, uma das entrevistadas que já foi mencionada no escopo do estudo, enfatizou para os pesquisadores que precisou largar os estudos, pois além de não haver oferta educacional na comunidade e nos arredores para sua idade, o transporte para o centro da cidade é dificultado, de modo que as crianças maiores que estudam fora da ilha têm que andar de motocicletas, essas sendo ofertadas pela organização dos moradores e depois desse percurso, ainda atravessar com o barco até o estreito do Coqueiro.

Ademais, o único lazer presente no povoado também foi feito pela população, visto que a praça é fruto do trabalho de um dos moradores, depois disso o Governo municipal entrou com os aparelhos de ginástica e placa de inauguração. É, portanto, notável que sem o apoio dos moradores do povoado entre si, não haveria acesso nem ao mínimo, visto que mesmo com toda sua organização, ainda não há um posto de saúde, não há escolas para todos e nem transportes de qualidade.

Gráfico 3: Problemas produzidos pela presença de empresas nas proximidades da comunidade do Jacamim, Ilha Tauá-Mirim - MA



Fonte: Elaborado pelos autores.

A invasão das empresas em áreas próximas e dentro da área da ilha Tauá-Mirim, e consequentemente do Jacamim, é um problema grave e recorrente. Esse local que possui uma vasta biodiversidade, pluralidade histórica e cultural, deveria receber proteção ambiental e a promoção da sustentabilidade por parte das autoridades, com o objetivo de preservá-la e garantir a subsistência das comunidades locais, que dependem da extração sustentável de recursos naturais dessa terra. O Gráfico 3 demonstra exatamente o problema que as empresas como Vale, Alumar, Ambev e diversas outras, causam ao invadirem as terras próximas a essa comunidade.

Para combater a invasão dessas empresas, é fundamental que haja uma fiscalização e a regulamentação por parte do governo para oficializar a Resex, promovendo a conscientização pública sobre a importância dessas áreas protegidas e seus benefícios para a sociedade, além de apoiar e fortalecer as comunidades locais em sua luta pela proteção do meio ambiente e de seus territórios. Porém, enquanto isso não ocorrer, o Jacamim e todo o Tauá-Mirim irão sofrer com o desmatamento de igarapés e nascentes, com a poluição de rios, destruição da economia local, impedimentos de acesso ao mar, ameaças e destruição da economia local.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS DE UM ESTUDO EM PROGRESSO

O presente estudo tentou trabalhar sobre a importância da criação da Reserva Extrativista do Tauá-Mirim, em especial enfatizando a comunidade do Jacamim. A pesquisa teve como objetivo destacar a relevância cultural, social, política e ambiental dessa região, que enfrenta desafios significativos diante da crescente pressão de empresas e do descaso governamental, ambos impulsionados pelos interesses do capitalismo moderno para obter lucros em cima da destruição da fauna e flora do local.

No entanto, a comunidade do Jacamim, assim como outros povoados na ilha de Tauá-Mirim, representa uma sociedade que produz e reside nessa área, dependendo dos recursos naturais para sua subsistência. Essa comunidade é composta por agricultores familiares, pescadores artesanais, quebradeiras de coco babaçu e marisqueiras, cujas atividades tradicionais estão diretamente relacionadas ao uso sustentável dos recursos naturais presentes em suas terras.

O reconhecimento da Resex Tauá-Mirim e, portanto, a oficialização da comunidade do Jacamim como parte de uma unidade de conservação tornam-se fundamentais para garantir a sustentabilidade da região e a valorização das atividades tradicionais das populações locais. O Decreto da Lei nº 6.040/2007 reforça a importância de proteger e promover o desenvolvimento sustentável das populações tradicionais, garantindo seus direitos territoriais, culturais, sociais e econômicos. É necessário a pesquisa e o estudo continuem, pois sem eles, comunidades e

histórias inteiras do Tauá-Mirim serão sucumbidas pela ganância; a resistência desses povos deve ser vista como forma de impulsionar a luta e para lembrar que a ilha de Tauá-Mirim é uma terra de produtores, é uma terra de vida e precisa ser preservada dessa forma.

REFERÊNCIAS

BRASIL. DECRETO Nº 6.040, DE 07 DE FEVEREIRO DE 2007. Institui a Política

Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília: Casa Civil, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2007/decreto/d6040.htm>. Acesso em 30 jul. 2023.

SILVA, Laiane Sousa. **Fragilidade ambiental da Ilha Tauá-Mirim, município de São Luís-Ma**: contribuição aos estudos para a criação da Resex de Tauá-Mirim. 2012. 72 f.

Monografia (Graduação em Geografia) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís.

SOUSA, Alves Marcelo; SILVA, Vieira David. **Conflitos que cercam o processo de implantação da Resex de Tauá-Mirim - São Luis - Maranhão**. Revista de geografia agrária. Edição especial, v. 15, n. 39, p. 03-18, dez., 2020. DOI: <https://doi.org/10.14393/RCT153901>.

VIANA, N. Capitalismo e destruição ambiental. **Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 10, n. 3, p.

179–192, 2017. DOI: 10.5216/ag.v10i3.44854. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/atelie/article/view/44854>. Acesso em: 28 de ago. de 2023.

LEVANTAMENTO SOCIOECONÔMICO DA COMUNIDADE RIO DOS CACHORROS

Maria Clara Sousa Silva de Almeida Mendes
Graduanda em Serviço Social
maria.cssam@discente.ufma.br
UFMA

Horácio Antunes de Sant'Ana Júnior
Doutor em Ciências Humanas – Sociologia
horacio.antunes@ufma.br
UFMA

RESUMO: O presente artigo está vinculado a pesquisa que realiza o levantamento socioeconômico nas comunidades da Reserva Extrativista (Resex) Tauá-Mirim, considerando aspectos históricos e demográficos; atividades econômicas; formas de organização social; manifestações e organizações culturais, esportivas e religiosas. Pretende-se construir uma cartografia social da área de estudo. A pesquisa reúne uma ampla gama de investigadores para a realização dos levantamentos nas doze comunidades que compõem a Resex e dos empreendimentos econômicos da região. O foco do presente artigo é apresentar resultados do levantamento socioeconômico na comunidade Rio dos Cachorros, implementado entre 2021 e 2023, que é uma das comunidades mais atuantes na luta pela consolidação da Resex. Os objetivos do artigo são apresentar os resultados do levantamento socioeconômico e análise de estudos acadêmicos sobre a comunidade Rio dos Cachorros e sobre a Reserva Extrativista de Tauá-Mirim; atualizar o levantamento de aspectos históricos, geográficos e demográficos do Rio dos Cachorros; apresentar aspectos econômicos (principais fontes de renda, modalidades de agricultura, pesca e extrativismo, formas de consumo e comercialização) dos moradores de Rio dos Cachorros; demonstrar as formas de organização social existentes; identificar as modalidades de manifestações e organizações culturais, esportivas e religiosas em Rio dos Cachorros. Os procedimentos metodológicos foram: participação nas reuniões administrativas quinzenais do Grupo de Estudos: Desenvolvimento, Modernidade e Meio Ambiente (Gedmma); participação nas reuniões de estudo quinzenais do Gedmma; realização da revisão bibliográfica; realização de trabalho de campo na comunidade Rio dos Cachorros, com aplicação de questionário previamente preparado e testado pela equipe de pesquisa; acompanhamento de atividades produtivas, de comercialização, de organização social, culturais, esportivas e religiosas; participação na construção da cartografia social da Resex de Tauá-Mirim; participação de oficina anual de avaliação e planejamento do Gedmma. Deste modo, conclui-se que é de extrema importância o levantamento dos dados das comunidades que fazem parte da Resex Tauá-Mirim, pois revelam uma expressiva produção local e formas de organização social e cultural que permitem legitimar seu caráter de comunidade tradicional.

Palavras-chave: Rio dos Cachorros; Comunidade Tradicional; Resex Tauá-Mirim; Levantamento Socioeconômico.

1. INTRODUÇÃO

De acordo com Miranda (2009),

As Reservas Extrativistas são modalidades de Unidades de Conservação pertencentes à categoria de Unidades de Uso Sustentável. São áreas destinadas à exploração

sustentável realizada por populações extrativistas tradicionais e à conservação dos recursos naturais, num processo que visa, conjuntamente, aliar preservação ambiental ao modo de vida tradicional das comunidades extrativistas (Miranda, 2009, p. 92).

A partir desse conceito de Reserva Extrativista, construiu-se este artigo, que é fruto de uma pesquisa acerca das comunidades que fazem parte da Reserva Extrativista Tauá-Mirim, através da qual busca-se realizar um levantamento socioeconômico, tendo como foco do presente artigo a comunidade Rio dos Cachorros, uma das mais atuantes na luta de consolidação da Resex Tauá-Mirim.

No entanto, a consolidação da Resex Tauá-Mirim tem enfrentado desafios, especialmente em relação ao reconhecimento jurídico por parte do Ministério do Meio Ambiente. Distintos governos estaduais têm dificultado esse processo, o que coloca em risco a segurança territorial das comunidades tradicionais, incluindo a comunidade Rio dos Cachorros.

A comunidade Rio dos Cachorros possui uma história ancestral de relação com a natureza e o território, vivendo da lavoura e da pesca em um ambiente harmonioso e saudável. No entanto, a chegada de empreendimentos voltados para o "progresso" predatório, como a

ferrovia, usinas de asfalto, fábricas de fertilizantes, empresas de minério, como a Vale S.A e a Alumar, trouxeram impactos negativos à comunidade, como a degradação ambiental, a contaminação dos rios e a deterioração da qualidade de vida.

Nesse contexto, o Grupo de Estudos: Desenvolvimento, Modernidade e Meio Ambiente (GEDMMA) tem realizado pesquisas para evidenciar a produtividade das comunidades da Resex Tauá-Mirim, a cultura e modo vida, combatendo estudos que desacreditam a importância e sustentabilidade dessas áreas.

Através da valorização das histórias vivas e dos conhecimentos tradicionais transmitidos de geração em geração, é fundamental compreender a relevância da Reserva Extrativista Tauá-Mirim na preservação da natureza, proteção da cultura local e promoção do bem-estar das comunidades tradicionais. Este artigo tem como objetivo fornecer uma visão aprofundada sobre a comunidade Rio dos Cachorros, destacando sua luta pela preservação de sua identidade ancestral, da natureza e da terra, assim como os desafios enfrentados diante das pressões do "progresso" predatório.

O trabalho está dividido em dois tópicos, o primeiro denominado de “A Reserva Extrativista Tauá-Mirim e os Impactos do “Progresso””: um Estudo de Caso da Comunidade Rio dos Cachorros”. Neste tópico, o artigo busca explorar a importância da Reserva Extrativista

Tauá-Mirim como um espaço fundamental para a legitimação da identidade e cultura das comunidades tradicionais, além de mostrar as mudanças geradas pela vinda dos empreendimentos para o entorno das comunidades, através da perspectiva de alguns moradores, tendo como específico na comunidade Rio dos Cachorros, analisando os aspectos históricos.

O segundo tópico “A Resex Tauá-Mirim Produz Vida: Resultado do Levantamento Socioeconômico da Comunidade Rio dos Cachorros”, traz os resultados da pesquisa realizada na comunidade Rio dos Cachorros, mostrando a produção, a vida e os impactos gerados pelas empresas dentro do território da Resex Tauá-Mirim.

Desta forma, um dos principais objetivos desse artigo é sinalizar a importância da Resex Tauá-Mirim, não só para as pessoas que habitam as comunidades que fazem parte dela, mas também para toda São Luís.

2. A RESERVA EXTRATIVISTA TAUÁ-MIRIM E OS IMPACTOS DO “PROGRESSO”: UM ESTUDO DE CASO DA COMUNIDADE RIO DOS CACHORROS

Antes de entrar no processo de criação e legitimação da Reserva Extrativista Tauá-Mirim, considerando a comunidade foco do presente artigo, a comunidade Rio dos Cachorros, precisa-se compreender o que é a Reserva Extrativista e sua importância para a sociedade brasileira.

Em entrevista realizada por Sant’Ana Júnior (1999 apud Damasceno, 2016, p. 52) com Osmarino Amâncio Rodrigues, um dos atuantes junto a Chico Mendes nas lutas pelos seringais no estado do Acre, na Amazônia ocidental, pode-se observar o início do que vieram a ser as Reservas Extrativistas. O entrevistado traz em suas falas o início desse processo, quando diz “Bom, nós criamos isso em 85. Em 86 e 87, foram dois anos de elaboração da própria política. Até aí nós estávamos com Chico Mendes... Criamos o primeiro projeto de assentamento extrativista”.

De acordo com Damasceno (2016, p. 56), os seringueiros propuseram as Reservas Extrativistas como uma forma de sua sobrevivência. Pode-se dizer que, a partir disso, garantiu-se a sobrevivência de milhares de pessoas, dos Povos das Florestas. A criação da Lei Nº 9.985, de 18 de julho de 2000 (Brasil, 2000) instituiu legalmente as Reservas Extrativistas, dando embasamento em seus artigos como área de preservação, seguindo um plano de manejo, dessa forma, possibilitando o uso dessas terras sem a degradação da natureza.

Dessa forma, podemos entender os motivos pelos quais lutar pela Reserva Extrativista Tauá-mirim é tão importante, tendo em vista a ameaça gerada pelos empreendimentos que visam um “progresso” predatório, tirando as comunidades tradicionais de suas terras, com a falsa perspectiva de modernização da cidade de São Luís.

Outrossim, é necessário trazer o foco desse artigo para a Reserva Extrativista Tauá-Mirim, que passa por diversas lutas em seu processo de consolidação, abrange 12 comunidades, parte do Cajueiro (Parnauçu), Porto Grande, parte da Vila Maranhão (Porto das Arraias), , Limoeiro, Rio dos Cachorros, Taim, Portinho, Embaubal, Jacamim, Amapá e Tauá-Mirim (as 6 últimas comunidade fazem parte da Ilha de Tauá-Mirim).

Algumas das dificuldades encontradas na consolidação da Resex Tauá-Mirim vem por parte do Estado, de acordo com Sbrana (2019)

A Reserva Extrativista (RESEX) de Tauá-Mirim ainda não foi instituída juridicamente pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA) devido a impedimentos advindos de distintos governos estaduais, mas foi criada politicamente por seus membros desde 15 de maio de 2015, e está autocriação é aqui entendida como um processo autônomo e autogerido, acionando conceitos como autonomia e soberania popular.

Desse modo, o reconhecimento legal é de extrema importância para as comunidades que residem nesse espaço, tendo em vista

A vasta extensão de manguezais e a existência de um modo de vida ancestralmente construído, com baixos índices de agressão ao meio, permite configurar a região como um território ocupado por populações tradicionais que utilizam e se apropriam de espaços e recursos naturais a partir de seus conhecimentos tradicionais e suas relações de reciprocidade e de parentesco. Esses são os principais argumentos para justificar a criação da RESEX de Tauá-Mirim (Sant’Ana Júnior, *et.al.*, 2009, p. 27).

Dentre as 12 comunidades que fazem parte da Resex Tauá-Mirim, existe a comunidade Rio dos cachorros, que é considerada uma das comunidades mais atuantes nesse processo de reconhecimento legal da Reserva Extrativista Tauá-Mirim. Desse ponto de vista, Jesus (2014) traz que a luta da comunidade Rio dos Cachorros se dá desde cerca de 1996, na preservação de sua identidade ancestral, da natureza e de sua terra,

Buscando compreender a história por trás dessa comunidade, Jesus (2014) traz em sua monografia as histórias vivas dentro de Rio dos Cachorros, pessoas que trouxeram suas vivências e de seus antepassados, através de histórias contadas, escritas e lembradas. Maria Bárbara Pires Costa, conhecida na comunidade como Dona Babita, na época tinha 81 anos. Em

sua fala ela diz que “[...] aqui eu acho bom, amo esse lugar, gosto muito, tenho 80 anos que morei aqui, nasci e me criei, criei dez filhos[...].” (Jesus, 2014, p. 59).

O que pode ser notado a partir da fala de Dona Babita, é um sentimento de pertencimento ao local, um olhar para a história que não foi documentada, mas é vivida por ela, no processo de criação dos seus filhos e netos, ao lugar que nasceu e foi criada.

Em uma outra fala, ao ser questionada por Jesus (2014, p. 61) sobre as mudanças que a comunidade vem sofrendo com a chegada dos empreendimentos, Dona Babita fala que a qualidade dos rios mudou, a água não serve mais para banho, para nada, cita ainda que o brejo foi extinto, gerando a morte dos peixes. A partir dessa colocação, pode-se perceber que o “progresso” que esses empreendimentos trouxeram não foram tão benéficos para a

comunidade como era colocado em seus planos.

Maria Máxima, umas das principais lideranças comunitárias do Rio dos Cachorros, que durante o processo de construção desse artigo, pode contemplar a todos com o que viveu, em uma das pesquisas de campo, relata que ela não usa o termo meio ambiente, ela prefere usar a palavra natureza, pois foi ensinada dessa forma pelos pais, que foram ensinados assim pelos avós (Anotações do campo, 2022).

Ao ser perguntada sobre a origem da comunidade, Dona Máxima conta como Rio dos Cachorros começou:

Começaria com a história da comunidade, de como foi que a gente veio parar aqui. Já sou da 3ª geração e, na verdade, aqui eram três famílias no começo da comunidade, era a família Pires, que é a minha, a família Barbosa e a família Araújo. Esse foi o surgimento da comunidade. Então, o meu avô contava para meu pai e meu pai me dizia. Eu não tive a oportunidade de conhecer meu avô. Eles vieram morar aqui porque já moravam do outro lado da ilha, não sei dizer se era na Ilha da Boa Razão, que fica próximo do que temos aqui (Santos; Barbosa, 2009, p. 205).

Desse modo, é necessário ter um olhar atento, tendo em vista que a maioria dos fatos sobre a comunidade não foram documentados, a partir disso é preciso escutar o que é trazido pelos moradores, o que foi passado de geração em geração, a realidade da comunidade e como os moradores viviam.

Logo, ao ser questionada sobre como era trabalhar e viver em Rio dos Cachorros na época de seus pais, Dona Máxima relata que as pessoas viviam exclusivamente da lavoura e da pesca, que tinham muitos peixes e que a terra era fértil. Sobre viver naquela época, ela lembra com alegria o prazer de ter banhado em lugares limpos, sem poluição.

Pesquisadoras: Você falou que, antes, aqui era só natureza e que tinha qualidade de vida. Quando foi que começou a mudar?

Máxima: Certo, eu me lembro que quando começou a vir, por exemplo, a ferrovia, foi que começou, no nosso entendimento, digamos assim, a primeira degradação ambiental que se começou a ter, porque os rios já começavam a vir a descer quando chovia, já começaram a entupir algumas nascentes e começou a haver o que meu pai chamava, e que até hoje eu não entendo e queria até entender assim, com uma pessoa experiente, de um técnico, eu me lembro quando ele dizia “– meu Deus, o rio está cheio de catarrosa, estão acabando com os rios”. Meu pai e meu avô já reclamavam isso, que iam tomar banho e aquela nata de ferro, aquele negócio que a gente acredita que era da estrada de ferro já começava a degradar os rios (Santos e Barboza, 2009, p. 207).

Com isso fica claro as mudanças na comunidade com a chegada dos empreendimentos, a partir da leitura da entrevista realizada por Santos e Barboza (2009), é possível visualizar que ocorre uma mudança drástica na comunidade a partir da chegada da ferrovia e das empresas que a cercam. É notável também o quanto isso gera tristeza para os moradores do local, além desse sentimento de angústia gerado pela degradação da natureza que essa população presencia, é possível perceber que também traz danos para a saúde.

[...] A gente começou também a observar, não só aqui nossa comunidade, mas em outras comunidades, que vários casos de doenças respiratórias, crianças com problemas de asma, idosos com problemas cardíacos, a gente começou a perceber, a tomar conhecimento de que isso poderia ser uma das causas, seriam as usinas de asfalto que são praticamente quase todas elas aqui na nossa região (Santos e Barboza, 2009, p.209).

Desse modo, como o objetivo de trazer para o meio acadêmico a situação vivenciada por essas comunidade, o Grupo de Estudos: Desenvolvimento, Modernidade e Meio Ambiente (Gedmma) realizou diversas pesquisas com o intuito de mostrar a produtividade dessas comunidades que fazem parte da Reserva Extrativista Tauá-Mirim, com a finalidade de contestar os estudos que visam afirmar que as comunidades da Resex são improdutivas. A partir disso, no próximo tópico vai-se trabalhar a pesquisa de Levantamento Socioeconômico realizada na comunidade Rio dos Cachorros.

3. A RESEX TAUÁ-MIRIM PRODUZ VIDA: RESULTADO DO LEVANTAMENTO SOCIOECONÔMICO DA COMUNIDADE RIO DOS CACHORROS

A questão de tentarem intitular a região que engloba a Reserva Extrativista (Resex) Tauá-Mirim como uma zona improdutiva ou como um vazio demográfico, como já foi citado, é ilógico, levando em consideração as pessoas que vivem nessas comunidades, a identificação

com o território, a cultura e a produção que muitas vezes é de onde vem o sustento dessa população.

Visando mostrar que a economia e às questões culturais que resistem nesse local, o Grupo de Estudo: Desenvolvimento, Modernidade e Meio Ambiente (Gedmma), realizou uma gama de pesquisas ao longo do tempo e, mais recentemente, realizou aplicações de questionários nas 12 comunidades que estão englobadas na Resex Tauá-Mirim. O artigo em questão traz os resultados obtidos na comunidade Rio dos Cachorros, que segundo a Presidente da Associação de Moradores, possui 315 famílias vivendo na região atualmente, desse contingente foram entrevistadas 22 famílias (Anotações do campo, 2022).

A partir da aplicação dos questionários, foi possível obter informações sobre gênero, raça, produção, economia local, quais empreendimentos estão em seu entorno e afetam diretamente ou indiretamente a comunidade, os prejuízos causados por eles, como o estado interfere ou não na região.

FIGURA 1: Gênero

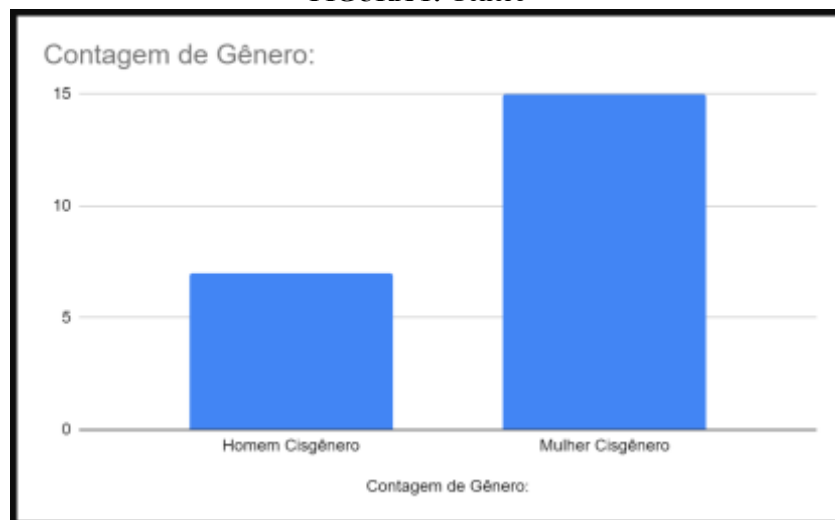


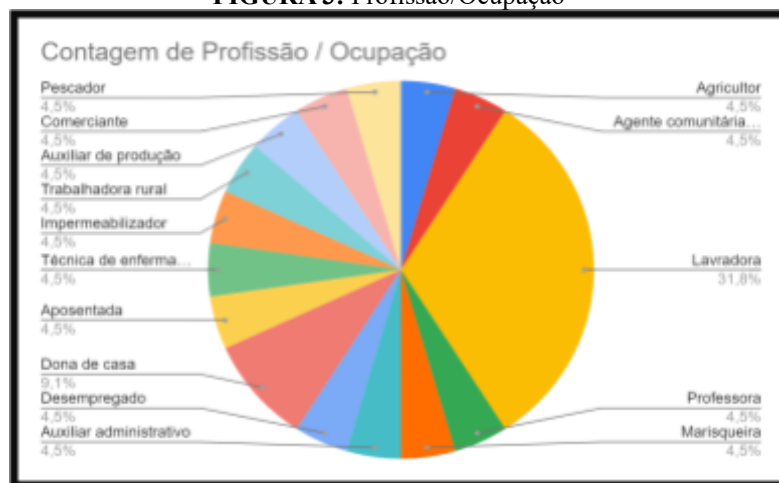
FIGURA 2: Raça ou Cor



As figuras 1 e 2 trazem dados acerca de gênero e raça e a partir delas pode-se concluir que a maioria das pessoas entrevistadas são mulheres, cerca de 68%, quando entramos na porcentagem de cor e raça, temos que 50% da população que participou do questionário se autodeclara pardo(a), 40,9% preto e 9,1% afroindígena. Ao analisar esses dados, percebe-se que as pessoas que a maioria dos que moram nesse local fazem parte de uma minoria, que por muito tempo sofre por estigmas colocados pela sociedade.

Ao analisar os dados coletados no campo, pode-se concluir que ainda existe uma força da igreja católica dentro da comunidade, apesar de existir uma igreja protestante, o catolicismo ainda é muito forte na região. No ponto de vista das atividades econômicas da região, a figura 3 traz dados acerca da ocupação dos moradores.

FIGURA 3: Profissão/Ocupação



Dos entrevistados, 40,9% possuem área de roça com plantação de macaxeira, mandioca, milho, feijão e outros cultivos. Ao serem questionados sobre a produção de quintal, todos

responderam que possuem, dentre as produções, foram citados maxixe, quiabo, vinagreira, João Gome, além das árvores frutíferas e plantas medicinais. Tudo o que é produzido por eles é destinado ao próprio consumo, venda e algumas vezes troca.

Ainda sobre a produção, ao serem perguntados sobre a criação de animais, 50% disseram que criam animais como aves e porcos, logo, 50% disseram que não realizam essa atividade. Quando questionados sobre o uso da casa de farinha 31,8% das pessoas responderam que utilizam a casa de farinha, algumas próprias e outras cedidas, reforçando o senso comunitário que a população possui.

Sobre a pesca artesanal e mariscagem na comunidade Rio dos Cachorros, 45,5% responderam que realizam essas atividades, seja com embarcação própria ou cedida, mas durante o processo de aplicação dos questionários, pode-se notar muitas queixas realizadas sobre a qualidade a quantidade de peixe que vem sendo pescado pelas redondezas. Essa questão nos leva a outro dado, que é sobre a realização de piscicultura, pois 13,6% dos entrevistados responderam que possuem tanque com peixes, mas de forma rústica.

Quando entramos nas perguntas sobre extrativismo vegetal, mais da metade dos entrevistados responderam que realizam a prática do extrativismo vegetal, especificamente 68,2% das pessoas, sendo o destino dessa atividade a venda, uso próprio e troca. Na figura 4 é exposto os principais produtos que são extraídos.

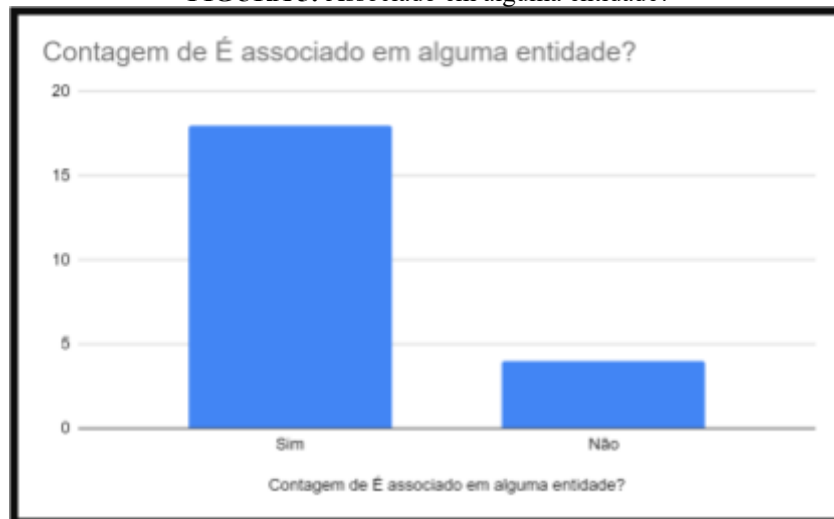
Dentre esses produtos, são extraídos palha, urucum utilizado pelos moradores para produzir o corante alimentício, juçara, buriti e outros produtos que fazem parte da economia da comunidade.

FIGURA 4: Produtos Extraídos



Sobre a prática de extrativismo mineral, apenas 4,5% dos entrevistados realizam esse tipo de atividade, extraíndo areia, pedra e barro para uso próprio e venda, o percentual de quem não realiza é de 95,5%. Quando perguntados se recebem algum subsídio direcionado às atividades produtivas, todos responderam que não, mas ao serem perguntados se recebem apoio governamental ou empresarial, 4,5% dos entrevistados responderam que recebem ajuda do Governo, 4,5% das empresas e 91% pessoas responderam que não recebem nem um tipo de apoio.

FIGURA 5: Associado em alguma entidade?



Utilizando a figura 5, quando perguntados sobre associação em entidades, 81,8% diz ser associado, quando questionados em relação quais entidades, a maioria respondeu a União de Moradores do Rio dos Cachorros, 4,5% responderam Sindicato Rural, 4,5% responderam Sindicato de Pesca, 18,2% não se aplicam a essa pergunta. Ainda sobre questões sociais, quando perguntados se participam de algum movimento, coletivo ou outras formas de organização social, 31,8% responderam que sim.

Sobre as empresas que atuam perto da comunidade, foram citadas Votorantim, Fertgrow, Yara, Tocantins, Posto Valen, Frigorífico/Matadouro D.A. Vital, Rodolipe, Maxtec, Bravo, Transpes, Eneva, Vale, Alumar, Paizão e Ambev. Dentre as empresas citadas, existem empresas de mineração, geração de energia, fertilizantes, oficinas de carro, empresas de transportes, logística, matadouros de animais (empresa que gera muita reclamação dos moradores, tendo em vista o fato dela jogar dejetos no rio) e cimento.

Uma das perguntas realizadas no questionário aplicado, foi sobre quais danos essas empresas causavam para comunidade, os problemas citados foram Poluição de rios, Destruição de nascentes/igarapés/brejos, Conflitos na comunidade, ameaças, impedimento de acesso à floresta, destruição da economia local, impossibilidade de trabalho autônomo, impedimento de acesso ao mar, problemas ambientais e outras questões, como problemas de saúde.

Dessa forma, esses problemas colocados pela comunidade, são coisas que foram piorando ao longo dos anos, com o aumento da chegada de novos empreendimentos, uma reclamação específica que afeta diretamente a qualidade dos peixes, é sobre o matadouro que despeja sangue de animais nos rios(Jesus, 2013).

Outrossim, quando perguntados sobre ofertas de aparelhos públicos na comunidade obtivemos as seguintes respostas

FIGURA 6: Há ofertas de aparelhos públicos na sua comunidade?



De acordo com isso, perguntou-se quais eram esses aparelhos ofertados, dividiu-se em 6 quesitos, educação, transporte, saúde, lazer, assistência social e outros. Quando perguntados sobre a educação, os entrevistados disseram que existe creche e escola municipal no bairro, mas somente para as séries iniciais; no quesito saúde informaram que não existe posto de saúde na comunidade, mas sempre vai um agente de saúde; quando perguntados sobre lazer, alguns moradores citaram o campo de futebol; não possuem contato com assistência social dentro da comunidade; existe transporte público que permite o deslocamento das pessoas para outros locais, mas com um único e precário ônibus que passa de hora em hora; foi citada também a coleta de lixo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O levantamento socioeconômico realizado na comunidade revelou a diversidade de atividades produtivas desenvolvidas pelos moradores. A agricultura, pesca, extrativismo vegetal são fundamentais para a existência local. Entretanto, a presença de empresas tem trazido prejuízos, como a degradação ambiental, a poluição dos rios e o comprometimento da saúde da população.

O estudo ressalta a necessidade de reconhecer e valorizar a importância das Reservas Extrativistas e das comunidades tradicionais que as habitam. Essas áreas representam verdadeiros territórios ocupados por populações que utilizam os recursos naturais de forma sustentável, seguindo conhecimentos tradicionais e mantendo relações de reciprocidade.

Por fim, é necessário um olhar atento e sensível para escutar as histórias e necessidades das comunidades tradicionais, valorizando seus conhecimentos e práticas, para que possam continuar a viver em harmonia com a natureza e contribuir para a conservação do meio ambiente, bem como para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável. A busca pelo reconhecimento e preservação da Resex Tauá-Mirim é uma luta legítima e relevante, pois representa a defesa do direito das comunidades tradicionais a viverem em suas terras, em harmonia com a natureza e em respeito à sua cultura e modo de vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000. **Sistema Nacional de Unidade de Conservação da Natureza** – SNUC: 3. ed. aum. Brasília: Ministério do Meio Ambiente/SBF, 2000.

DAMASCENO, Elena Steinhorst. **A Resex de Tauá-Mirim e seus rizomas: uma experiência coletiva e etnografia do processo**. 2016. 232 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís..

JESUS, Tayanná Santos Conceição de. **Violência, memória e resistência: análise do conflito pela terra em Rio dos Cachorros, São Luís – MA (1996-2013)**. 2014. 99 f. Monografia (História) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís.

MIRANDA, Ana Caroline Pires Unidades de conservação da natureza x indústrias potencialmente poluidoras: o caso da implantação da Reserva Extrativista de Tauá-Mirim. In: SANT’ANA JÚNIOR; Horácio Antunes de; PEREIRA, Madian de Jesus Frazão; ALVES, Elio de Jesus Pantoja; PEREIRA, Carla Regina Assunção (Orgs.). **Ecos dos conflitos socioambientais: A RESEX de Tauá-Mirim**. São Luís – MA: EDUFMA, 2009. pp. 87-107. SANT’ANA JÚNIOR; Horácio Antunes de; PEREIRA, Madian de Jesus Frazão; ALVES, Elio de Jesus Pantoja; PEREIRA, Carla Regina Assunção. **Introdução: A Resex de Tauá-Mirim, grandes projetos de desenvolvimento e a resistência socioambiental: introduzindo o debate**. In:

SANT'ANA JÚNIOR; Horácio Antunes de; PEREIRA, Madian de Jesus Frazão; ALVES, Elio de Jesus Pantoja; PEREIRA, Carla Regina Assunção (Orgs.). **Ecos dos conflitos socioambientais**: A RESEX de Tauá-Mirim. São Luís – MA: EDUFMA, 2009. pp. 17-39.

SANTOS, Ana Maria Pereira dos; BARBOZA, Elizângela Maria. Entrevista com Maria Máxima Pires. In: SANT'ANA JÚNIOR, Horácio Antunes de; PEREIRA, Madian de Jesus Frazão; ALVES, Élio de Jesus Pantoja; PEREIRA, Carla Regina Assunção. **Ecos dos conflitos socioambientais**: a RESEX de Tauá-Mirim. São Luís: EDUFMA, 2009. pp. 205-225.

SBRANA, Tayanná Santos de Jesus. Dissecando Narrativas: conflitos ambientais e trajetórias individuais e coletivas no processo de instituição autônoma da Reserva Extrativista de Tauá-Mirim em São Luís, Maranhão (1996 - 2015). In: 30º SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2019, Recife. **Anais...** Associação Nacional de História – ANPUH, 2019. ISBN 978-85-98711-21-8.

MAPA DAS ÁREAS DE RECARGA DE AQUÍFEROS E SUA TAXA DE IMPERMEABILIZAÇÃO NA BACIA DO RIO ANIL – MA

Letícia Barros Rodrigues
Discente de Geografia Bacharelado
leticia.br@discente.ufma.br
UFMA

Pither Amorim Barros
Discente de Geografia Bacharelado
pither.amorim@discente.ufma.br
UFMA

Leonilson Lima
Graduação em Geografia/UFMA
leonilsonlima01@gmail.com
UFMA

Ediléa Dutra Pereira
Doutora em Geociências e Meio Ambiente
edilea.dp@ufma.br
UFMA

RESUMO: A bacia do rio Anil com uma área de 41km², localizada na Ilha do Maranhão apresenta suas principais áreas de recarga nas cotas de 40-60m, são áreas altas e planas sujeitas a alta especulação imobiliária na ilha. Nesse trabalho foi realizada a análise espacial das imagens de satélite Google Earth e Sentinel-2 (2021) utilizando o software Qgis para elaboração do mapa de uso e ocupação da bacia, com objetivo de avaliar a situação das áreas de recarga de aquífero e sua taxa de impermeabilização. Foram individualizadas as seguintes classes para a área da bacia, a área urbanizada com 77,7%, área vegetada com 20,9% e solo exposto com 1,4%. Destaca-se que somente nas áreas de recargas (40-60m) a impermeabilização atingiu 65%. Considera-se essas áreas estratégicas para infiltração da água e abastecimento dos poços tubulares, córregos e nascentes. As áreas do tabuleiro são parte fundamentais para o planejamento territorial urbano e precisa ser inserida no plano diretor como área estratégica para sustentabilidade hídrica na ilha, adotando-se ações a curto e médio prazo para melhoria da infiltração. O intenso uso das águas subterrâneas exige uma boa recarga, caso não haja esse equilíbrio entre a oferta e demanda, o sistema aquífero Itapecuru e Barreiras tenderá ao colapso e/ou ao rebaixamento do lençol freático, com graves implicações a sociedade. Destaca-se a necessidade de adoção de gestão e planejamento territorial na bacia do rio Anil, com a implantação de espaços verdes para melhoria da infiltração da água no solo e a mitigação dos impactos socioambientais na qualidade da água subterrânea sob risco de salinização.

Palavras-chave: Bacia do Rio Anil; Impermeabilização; Uso e ocupação; Área de recarga.

1. INTRODUÇÃO

A água é a base da existência humana e um recurso indispensável para as necessidades básicas de nossa existência, podendo ser encontrada em diversos ambientes da Terra, tanto na superfície quanto no subsolo. Uma bacia hidrográfica pode ser entendida como um desses

ambientes aquáticos superficiais, constituindo um importante sistema ambiental que agrega elementos naturais de alto valor para sustentar a vida e as atividades humanas.

Para Vitte e Guerra (2007), uma bacia hidrográfica pode ser entendida como uma unidade fundamental de análise ambiental, pois permite a compreensão e avaliação de seus diversos componentes, os processos e interações que ocorrem dentro dela, e é o espaço para a água. planejamento e gestão que busca conciliar a diversidade demográfica, social, cultural e econômica entre as regiões.

Além das bacias hidrográficas, a água pode ser encontrada em reservatórios subterrâneos, como os aquíferos. Esses aquíferos podem ser confinados, livre, semiconfinado e esses ambientes são relevantes para o abastecimento hídrico da população.

No ambiente insular como a “Ilha do Maranhão” a busca pela água potável e de qualidade se intensificou e os espaços de recarga de aquíferos foram ocupados indiscriminadamente sem conhecimento prévio de suas vulnerabilidades e potencialidades.

O modelo hidrogeológico da Ilha do Maranhão é composto por dois aquíferos. O primeiro aquífero semiconfinado, relacionado aos sedimentos cretáceos do Grupo Itapecuru (Formação Cajupe) e o segundo o aquífero livre do Grupo Barreiras, constituído pelos sedimentos Neógenos (PEREIRA, 2006).

Com área de 831,7 quilômetros quadrados e população estimada em 1.115.932 (IBGE, 2021) e densidade populacional de 1.333 hab/km², São Luís é considerada uma ilha densamente povoada. O crescimento populacional e a especulação imobiliária têm causado severos impactos ambientais nessas áreas devido ao descumprimento das leis ambientais.

O desenvolvimento urbano da Ilha do Maranhão, especialmente a bacia do Rio Anil com área de 41 quilômetros quadrados, se dá em grandes projetos como o projeto de minério de ferro instalado pela Vale e Alumar em Carajás, além do Porto do Itaqui, empresa internacional destaque da Alumar e outros projetos menores Acelerar a expansão imobiliária com a construção de condomínios fechados, conjuntos habitacionais que habitantes recebem incentivos federais por meio do Programa de Aceleração do Crescimento – PAC.

O desenvolvimento das cidades é acompanhado por problemas socioambientais como ocupação de reservas habitacionais permanentes como favelas, falta de infraestrutura urbana, impermeabilização regional, enchentes, deslizamentos de terra, poluição das águas, ocupação de áreas perigosas como planícies e encostas íngremes. Segundo Costa et al. (2019), a ocupação indiscriminada do solo, principalmente na bacia do Rio Anil, ocorreu em meados do século XIX

devido ao seu estuário na Baía de São Marcos e sua proximidade com o núcleo da Ilha do Maranhão).

O processo de urbanização na Ilha se caracteriza pela ocupação privilegiada das áreas altas e planas como os tabuleiros dissecados de 60-40m de altitudes, de alta especulação imobiliária e as altitudes 40-20m (morros e colinas dissecadas) e, restando geralmente para a população de baixa renda, as áreas baixas com altitudes inferiores a 10m caracterizadas por áreas de descarga de aquífero como as Áreas de Preservação Permanente – APP como as áreas de planícies fluviais com predomínio de água doce e fluviomarinhas com predomínio de água salobra.

As áreas de recarga de aquífero as superfícies localizadas entre as cotas altimétricas de 40 – 60m, identificadas como áreas altas e planas, constituídas de sedimentos arenosos que apresentam alta permeabilidade indispensáveis para a manutenção dos recursos hídricos superficiais e subterrâneos, associada ao Estatuto da Cidade, Lei Federal Nº 10.257/2001 (BRASIL, 2001) que norteia as diretrizes da política urbana na gestão e planejamento democrático, cooperação entre governos e a garantia do direito às cidades sustentáveis e ao Plano Diretor da Cidade de São Luís como uma política integrativa das diversas leis e dos direitos do cidadão a uma cidade legal (PREFEITURA DE SÃO LUÍS, 2006).

Destaca-se uma interconectividade entre a água subterrânea e a água superficial e para complementar e facilitar o reabastecimento do lençol freático para efetivação do processo de infiltração são necessárias as áreas permeáveis de preferência florestadas nas áreas de recarga de aquífero.

2. METODOLOGIA

O método científico empregado na pesquisa foi o hipotético-dedutivo, parte da existência de um problema, acerca do qual são formuladas hipóteses para explicar preliminarmente a problemática. Em seguida, é realizado um processo de inferência dedutiva, responsável por testar a predição da ocorrência dos fenômenos contemplados nas hipóteses (PRODANOV, 2013).

2.1 Levantamento e análise de material bibliográfico

O levantamento e análise de materiais bibliográficos contou com livros, dissertações, teses, documentos, relatórios, mapas, imagens de satélite, *e-books* e periódicos *on-line*, e outros, associado as informações do Plano Diretor de São Luís, INPE, SEMA-MA, Serviço Geológico

do Brasil-CPRM e IBGE, além das bases de dados do Laboratório de Estudos de Bacias Hidrográficas (LEBAC/DEGEO). Sendo estes materiais selecionados conforme importância para o desenvolvimento das fases da pesquisa.

2.2 Elaboração do material cartográfico

O Geoprocessamento, ferramenta utilizada nesta pesquisa, apresentou-se como importante recurso para realizar a análise espacial. Através dele foi possível entender a realidade local da área de estudo, pois auxiliou na delimitação e caracterização da bacia hidrográfica da Ilha do Maranhão, sendo possível analisar as problemáticas que a envolve de importância para o desenvolvimento do trabalho.

Segundo Silva (2001, p.12-13), o Geoprocessamento focaliza, primordialmente, o levantamento e a análise de situações ambientais representadas por conjuntos de variáveis georreferenciadas e integradas em uma base de dados digitais.

A base cartográfica utilizada foi as Cartas Planimétricas da Diretoria de Serviço Geográfico do Exército - DSG (DSG,1980), escala de 1:10.000, e dados SRTM (*Shuttle Radar Topography Mission*) da TOPODATA - Banco de Dados Geomorfométricos do Brasil - DSR/INPE de 2008 (INPE, 2008) com Resolução Espacial de 30 metros. Todos esses produtos serão elaborados em ambiente SIG - Sistema de Informação Geográfica, usando QGIS – *Software* livre;

Foram utilizadas as imagens *Google Earth* e Sentinel-2 (2021) fez-se necessário para além do mapa de uso e ocupação, a criação do polígono para identificar o percentual ocupado das áreas de recarga de aquífero, que são regiões com altitude de 40-60 metros, conforme o Plano Diretor da Cidade de São Luís (PREFEITURA DE SÃO LUÍS, 2006).

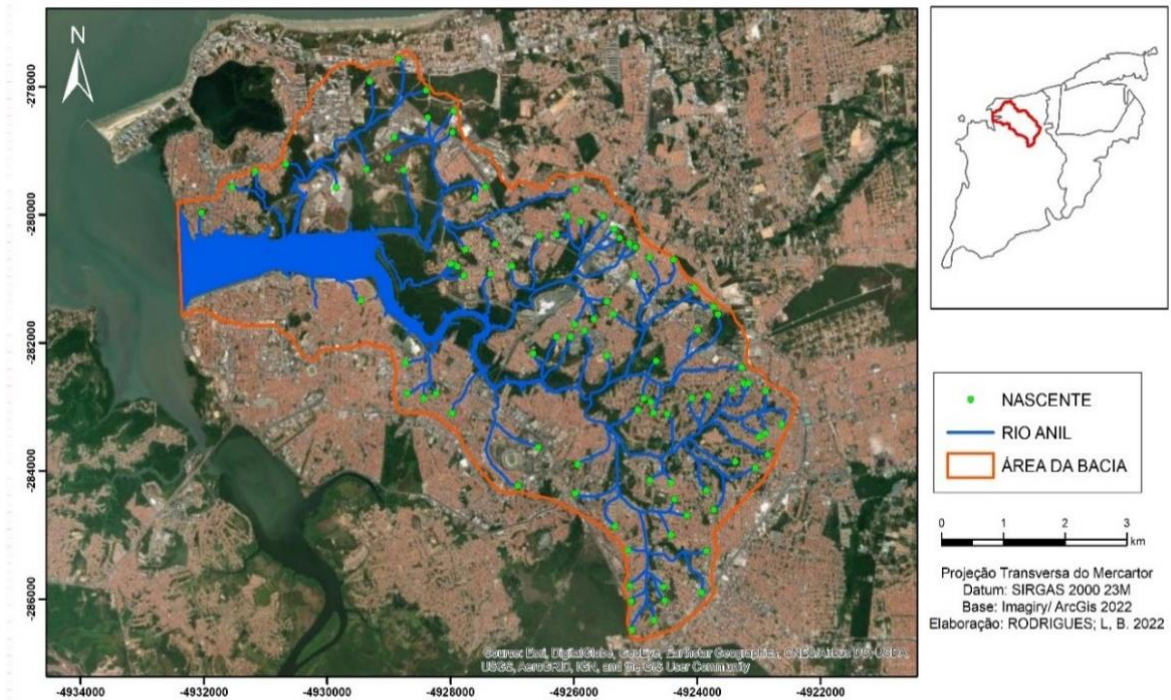
3. CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO

3.1 Localização

A Ilha do Maranhão ocupa parte setentrional do Golfão Maranhense, parte integrante da Bacia Costeira de São Luís. A rede hidrográfica da ilha é composta por rios como Anil, Paciência, Maracanã, Pimenta, Cachorros, Bacanga, Tibiri, Coqueiro, São João e outros.

A Bacia Hidrográfica do rio Anil localiza-se no município de São Luís, na área urbana, próximo ao centro histórico, a norte da Ilha do Maranhão – MA, tem uma área de 41km², tendo o rio principal uma extensão de 13,8km, padrão de drenagem dendrítico, exorreicos.

Figura 1: Mapa de Localização da Bacia do Rio Anil – São Luís- Ma.
MAPA DE LOCALIZAÇÃO
Bacia Hidrográfica do Rio Anil



Fonte: Dados da Pesquisa, 2022.

3.2 Aspectos Fisiografia da bacia do rio Anil

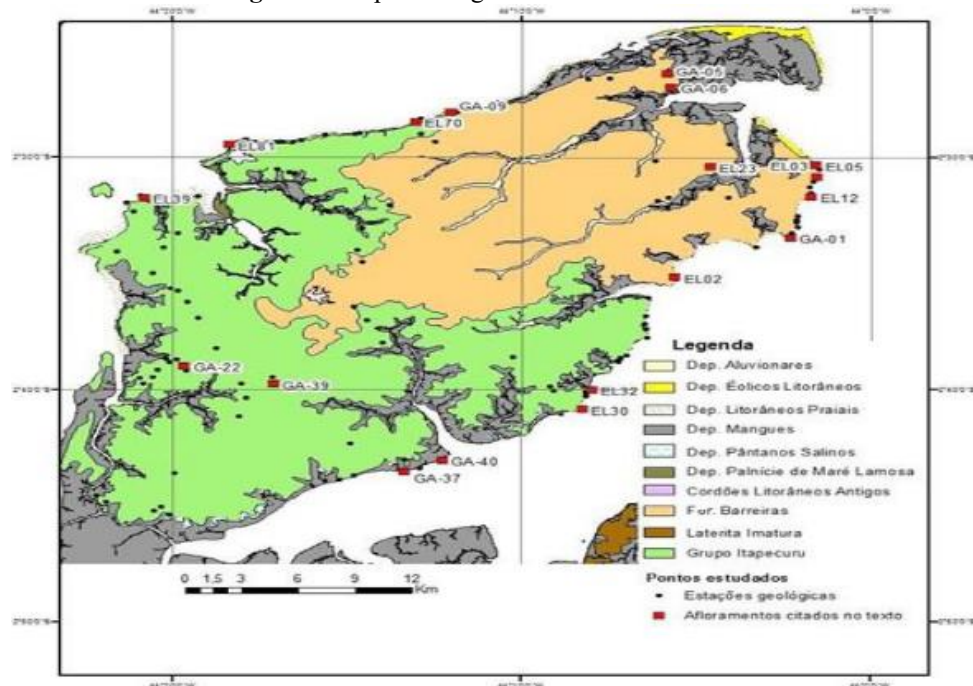
A sedimentação na Bacia de São Luís iniciou-se com as rochas do Cretáceo do Grupo Itapecuru (Formação Cujupe, Formação Alcântara e Unidade Indiferenciada) e do Neógeno com os arenitos do Grupo Barreiras e, finalmente, pelos Depósitos Quaternários representados pelos aluvionares, de mangues, sedimentos pós-barreiras e eólicos litorâneos, IMESC (2019), Pereira (2006).

Quadro 1 - Coluna Estratigráfica da Bacia do Rio Anil– MA.

		Idade	Estratigrafia	
QUATERNÁRIO		Pleistoceno /Holoceno	Depósitos Aluvionares Depósitos Mangues Depósitos Eólicos Litorâneos Depósitos Litorâneos Depósitos Coluvionares	
			NEÓGENO	Mioceno Plioceno
CRETÁCEO	Albiano	Cenomaniano Maastrichtiano	GRUPO ITAPECURU	Formação Cujupe
		Neo		Formação Alcântara
		Meso		Unidade Indiferenciada
	Eon			
		Aptiano	Formações Codó e Grajaú	
		Pré-Cambriano e Paleozóico	Embasamento	

Fonte: Klein e Sousa *et al.* (2012); Rossetti (2001); Pereira (2006).

Figura 2: Mapa Geológico da Ilha do Maranhão



Fonte: CPRM (2017), com modificações (MARTINS, 2019).

3.2.1. Grupo Itapecuru

O grupo compreende a Formação Alcântara, Formação Cujupe e a Unidade Indiferenciada, encontrada nas falésias da Praia do Boqueirão, São Marcos e em Alcântara. O Grupo Itapecuru é composto litologicamente por arenitos finos a médio, bem selecionados intercalados a argilitos e, subordinadamente, conglomerados. São reconhecidas estruturas sedimentares oriundas da ação pretérita de correntes de maré, como estratificação cruzada, acamamento maciço ou deformado, laminação planoparalelas e microlaminação cruzada (ROSSETTI e TRUCKENBRODT, 1997).

As camadas aquíferas do Itapecuru ocorrem como aquífero livre ou semi-confinado, em decorrência da sua composição litológica formada por arenitos finos a muito finos, predominantemente argilosos, com intercalações de siltitos e argilitos. Pode ser classificado como de potencial hidrogeológico de fraco a médio, com vazões variando entre 5,0 a 12,0 m³/h, podendo, em alguns casos, atingir mais de 20,0m³/h (RODRIGUES et al., 1994).

De acordo com a classificação de Struckmeier e Margat (1995), modificada por Diniz (2012 apud MONTEIRO et al., 2013), o aquífero Itapecuru apresenta produtividade Moderada ($1,0 < Q/s < 2,0 \text{ m}^3/\text{h/m}$), variando para Baixa ($0,4 < Q/s < 1,0 \text{ m}^3/\text{h/m}$), porém, Localmente Moderada em decorrência de sua litologia areno-argilosa, principalmente na região central do estado.

Figura 3 – Sedimentos vermelho amarelado areno-argiloso do Grupo Itapecuru – Ipase – São Luís.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2022.

3.2.2. Grupo Barreiras

Os sedimentos inconsolidados do Grupo Barreiras são amarelados e avermelhados, arenosos finos, areno-argilosos, argilosos, maciços e por vezes mosqueados, com presença de lateritas concentradas ou dispersas. São depositados discordantemente sobre os sedimentos do Grupo Itapecuru. Esses sedimentos ocorrem na Ilha do Maranhão e norte do estado do Maranhão.

O Grupo Barreiras caracteriza-se por uma expressiva variação faciológica com intercalações de níveis mais e menos permeáveis, em consequência, suas características hidrodinâmicas variam de ponto a ponto, dependendo do contexto hidrogeológico local, caracterizado por um aquífero livre e heterogêneo, frequentemente presente no topo dos tabuleiros e colinas dissecadas presentes na Ilha do Maranhão (IMESC, 2019).

De acordo com a classificação de Struckmeier e Margat (1995), modificada por Diniz (2012 apud MONTEIRO *et al.*, 2013), o aquífero Barreiras apresenta produtividade Moderada ($1,0 < Q/s < 2,0 \text{ m}^3/\text{h/m}$) a geralmente baixa ($0,4 < Q/s < 1,0 \text{ m}^3/\text{h/m}$), porém localmente moderada. Apresenta uma espessura média de 60 metros. Na Ilha do Maranhão na bacia do rio Anil, na área do Outeiro da Cruz, o Grupo Barreiras alcançou 76m de espessura (RIBEIRO, 2019).

3.2.3. Depósito Quaternário

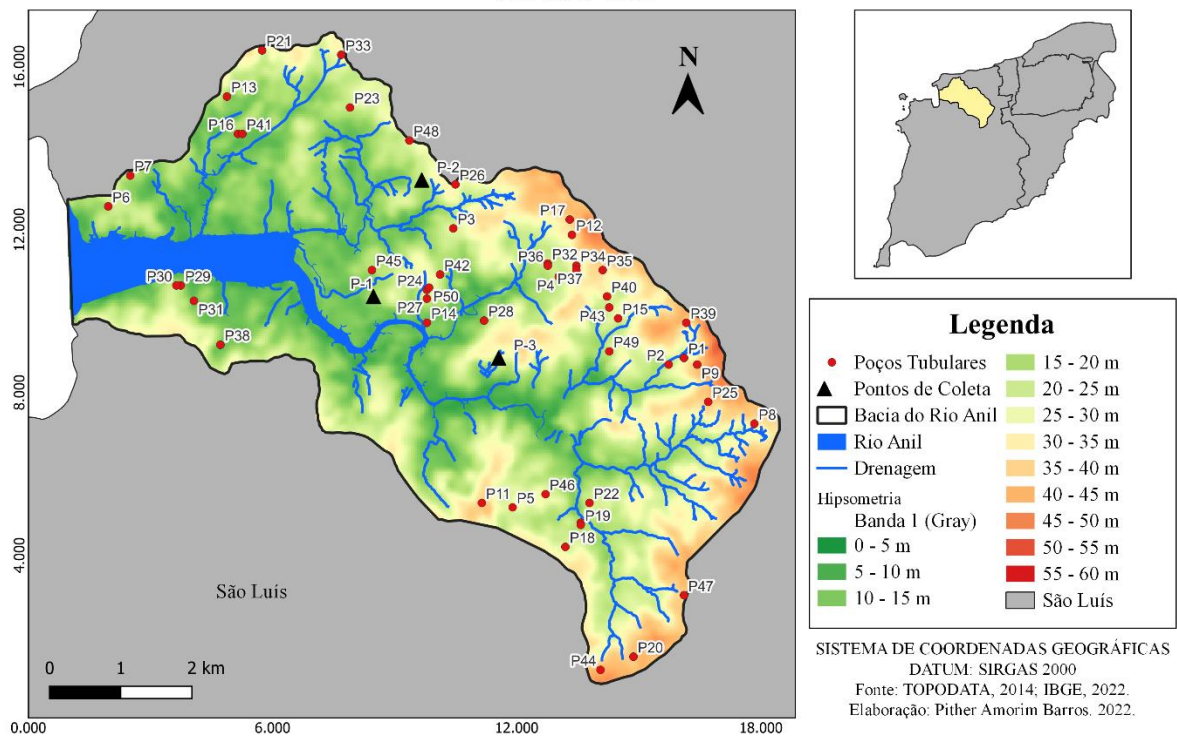
Os depósitos de mangue apresentam coloração esverdeada escura, sedimentos argilosos e siltosos, lamosos, lodosos, ricos em matéria orgânica e se encontram permanentemente

encharcados, sujeitos à dinâmica da maré. Trata-se de uma área que representa um “berçário ecológico” por abrigar uma rica variedade de espécies de fauna e flora (biodiversidade), representando alto potencial pesqueiro de peixes e mariscos, além de relevante beleza cênica (IMESC, 2019).

3.3 Geomorfologia

As formas de relevo da Ilha do Maranhão, mais especificamente na área da bacia do rio Anil compreende as altitudes de 40-60 m, as formas de tabuleiros intensamente dissecados, nos níveis de 20 a 30 metros as suaves colinas e nas baixas altitudes (0 - 5m) as planícies fluviomarinhas (Figura4, Quadro 2), conforme Pereira (2006) com modificações.

**Figura 4 – Mapa hipsométrico da bacia do rio Anil – São Luís – MA.
MAPA HIPSOMÉTRICO DA BACIA DO RIO ANIL
São Luís - MA**



Fonte: Dados da Pesquisa, 2022.

Quadro 2 - Compartimentação do relevo da bacia do rio Anil – MA.

DOMÍNIO MORFOESTRUTURAL	UNIDADE GEOMORFOLÓGICA	SUBUNIDADES LOCAIS DO RELEVO
Bacia Costeira de São Luís.	Golfão Maranhense.	Tabuleiros e colinas dissecadas, planícies fluviais e fluviomarinhas.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2022.

3.3.1. Tabuleiros

As áreas de recarga de aquíferos estão localizadas nas áreas com altitude 40 a 60m, como definido no Plano Diretor da cidade de São Luís, lei nº 4.669/2006 (Prefeitura de São Luís, 2006).

São consideradas Áreas de Recarga de Aquífero as superfícies localizadas entre as cotas altimétricas de 40 (quarenta) a 60 (sessenta), identificadas como áreas altas e planas, constituídas de sedimentos arenosos que apresentam alta permeabilidade indispensáveis para a manutenção dos recursos hídricos do Município. (Prefeitura de São Luís, 2006).

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2009) considera os tabuleiros como:

Tabuleiros e chapadas são conjuntos de formas de relevo de topo plano, elaboradas em rochas sedimentares, em geral limitadas por escarpas; os tabuleiros apresentam altitudes relativamente baixas, enquanto as chapadas situam-se em altitudes mais elevadas (IBGE, 2009).

As áreas de tabuleiro constituem-se como importantes estruturas para a morfologia da ilha do Maranhão, além de serem formações importantes para as áreas de recarga de aquífero que sofre com a expansão urbana nas áreas de tabuleiros planos em São Luís (CPRM, 2020).

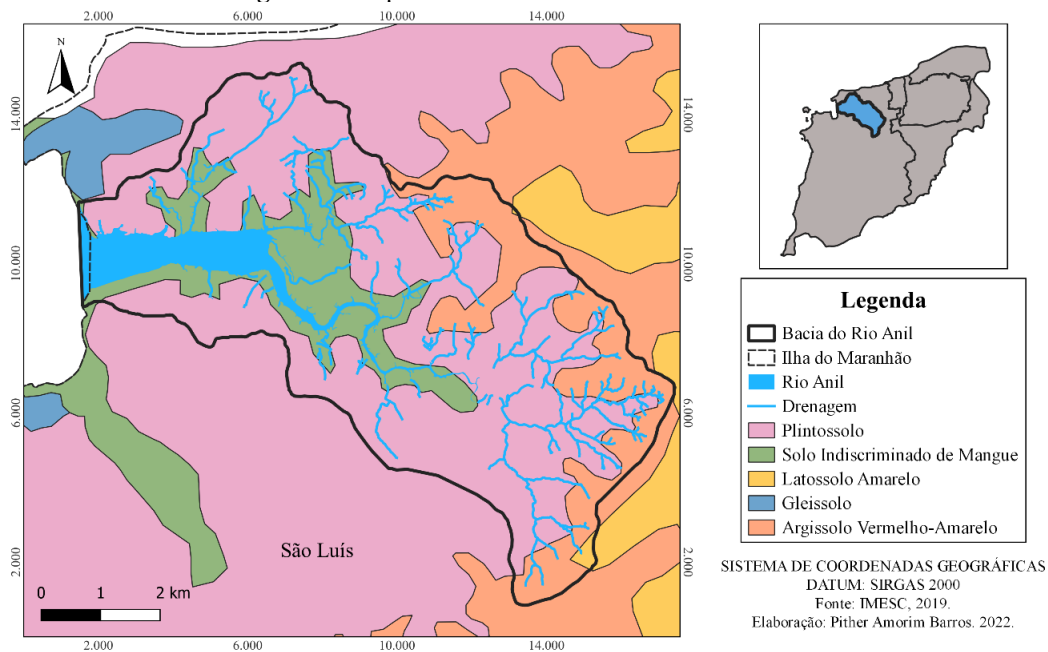
Os tabuleiros com topos planos foram e ainda estão sendo ocupados intensamente pelas populações e, em virtude de sua grande importância para a recarga dos aquíferos da ilha, requerem estudos sistemáticos sobre os processos que envolvem a evolução da morfologia (CPRM, 2020).

Conforme Lima (2022) os tabuleiros na ilha do Maranhão predominam nas regiões central e centro-nordeste e em outras áreas dispersas no sentido radial. Os tabuleiros encontram-se intensamente dissecados.

3.4 Solo

Os solos que predominam na Ilha são: o Latossolo Vermelho-Amarelo, com boa drenagem e profundidade, pouca diferenciação dos horizontes, granulometria variada entre argilosa e arenosa, com destaque para os solos hidromórfico; o “Podzólico” vermelho amarelo concrecionário, areias quartzosas; e o solo indiscriminado de mangue (PEREIRA, 2006).

Figura 5 – Mapa de solos da bacia do rio Anil – São Luís – Ma.



Fonte: IMESC, 2019, com modificações.

3.4.1. Argissolo Vermelho-Amarelo

São grupamentos de solos minerais profundos, bem drenados, tendo como principal característica um acentuado aumento do conteúdo de argila do horizonte superficial “A” para o subsuperficial “B”, evidenciando o horizonte diagnóstico B textural (Bt), podendo ou não apresentar cerosidade. Os argissolos apresentam baixo nível de fertilidade química natural, acidez elevada com pH fortemente ácido e baixíssimos teores de fósforo assimilável (IMESC, 2019).

Argissolos vermelho-amarelos eutróficos são solos que podem ser encontrados em áreas com relevo plano, suavemente ondulado, ondulado ou até fortemente ondulado, o que interfere grandemente na definição da sua classe de aptidão agrícola. Morfologicamente falando, as classes de Argissolos são muito semelhantes, que podem ser distinguidas uma das outras basicamente pela cor do matiz dominante no perfil: 10 YR e 7,5YR para os Argissolos Amarelos, 2,5YR e 10R para os Argissolos Vermelhos e 7,5 YR e 5YR para os Argissolos vermelho-amarelos (IMESC, 2019).

3.4.2. Plintossolos

São Solos minerais que se caracterizam, principalmente, por possuírem o horizonte diagnóstico subsuperficial “B” plíntico (Bf). O horizonte plíntico consiste em um horizonte que é reconhecido pela presença de plintita em quantidades que ocupam no mínimo 15% do volume do horizonte, e que tenham 15 centímetros de espessura com arranjo de cores vermelhas

e acinzentadas ou brancas com muitos mosqueados. A plintita é formada por uma mistura de argila, pobre em carbono orgânico e rica em ferro ou ferro e alumínio com quartzo e outros materiais. No solo úmido, a plintita apresenta-se macia, suportando amassamento moderado entre os dedos polegar e indicador, podendo ser facilmente cortada por uma faca pedológica (IMESC, 2019).

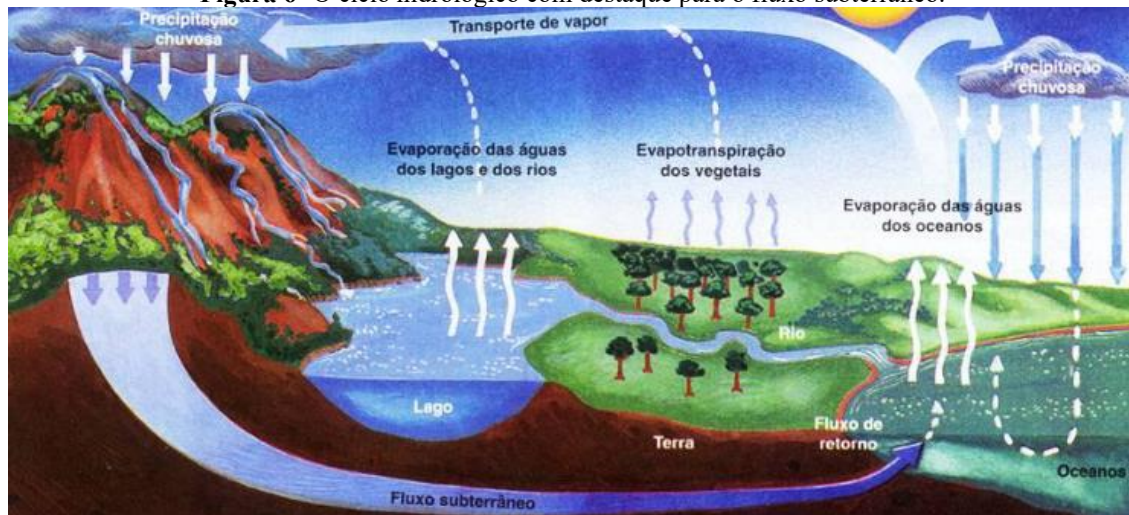
3.5 Dinâmica da água no solo

O ciclo hidrológico presente no nosso planeta de forma dinâmico e cíclico demonstra a presença da água em vários estados presentes nos oceanos, atmosfera e continentes.

O movimento cíclico da água partindo do oceano para a atmosfera pela evaporação e evapotranspiração, retorna à superfície em forma de chuva, principalmente em climas tropicais, através do escoamento superficial para os rios e aquíferos, e assim retornando aos oceanos, completando o ciclo (Figura 6).

O escoamento superficial “ocorre livremente na superfície terrestre sobre uma película de água aderida ao solo, enquanto o subsuperficial acontece dentro da parte vazia do solo, entre os grãos, partículas e materiais semidecompostos relativamente soltos” (DINIZ, 2010).

Figura 6- O ciclo hidrológico com destaque para o fluxo subterrâneo.



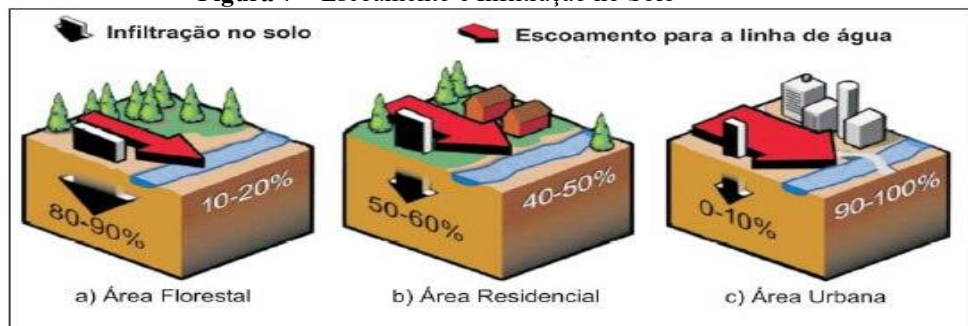
Fonte: Bio Mapas, 2016.

A recarga de aquíferos pode ocorrer de diversas formas: natural e artificial. A recarga natural é um processo que consiste na infiltração das águas pluviais que serão posteriormente armazenadas no solo ou nos espaços vazios das rochas ou sedimentos, sem intervenção humana. Alterações nas áreas de recarga como impermeabilizações e desmatamento afetam o processo de recarga natural e consequentemente o ciclo hidrológico.

Os fatores que influenciam a quantidade e o tipo de recarga incluem (MISSTEAR, BANKS E CLARK, 2006): precipitação (volume, intensidade, duração), topografia, vegetação, evapotranspiração, tipo de solo (permeabilidade e espessura de depósitos superficiais), mecanismos de fluxo na zona insaturada (fraturas, depressões, trilhas), características do aquífero, rios influentes, áreas urbanas dentre outras.

A fase de infiltração, responsável por garantir a recarga dos aquíferos, é a etapa mais lenta e difícil de ser completada no ciclo hidrológico, além de um alto grau de incerteza em suas estimativas, principalmente devido a dúvidas sobre a aplicação de métodos que permitem a medição direta da recarga, os efeitos de fatores como uso e ocupação do solo que afetam diretamente as taxas de recarga, principalmente de regiões mais urbanizadas (HEALY, 2002).

Figura 7 – Escoamento e Infiltração no Solo



Fonte: BH Recicla.

As áreas de recarga são beneficiadas de uma boa permeabilidade e têm a capacidade que a água infiltre no solo até chegar no lençol freático para reabastecer o aquífero. Os aquíferos são pacotes de rochas sedimentares capazes de armazenar uma grande quantidade de água (FIORILLO; PAGNOZZI; VENTAFRIDDA, 2015).

Portanto, compreende-se que as áreas de recarga de aquífero são as áreas que se encontram nas regiões com maiores elevações no relevo e na Ilha do Maranhão, em especial a bacia do rio Anil nas cotas de 40-60m de altitudes são consideradas as principais áreas de recarga de aquífero, presentes a nordeste e sudeste da bacia.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Uso e ocupação na bacia

A carta de uso e ocupação do solo pode ser considerada um cartograma digital imprescindível para análise da gestão e planejamento do uso e ocupação em bacias hidrográficas, pois registra-se os principais tipos de uso de forma especializada, evidenciando os impactos existentes sobre os recursos naturais.

Os diversos usos representam fator decisivo na modificação da dinâmica da água na bacia hidrográfica, principalmente se não for observado as vulnerabilidades e a potencialidades das áreas ocupadas, podem dinamizar danos irreparáveis ao ambiente como os processos do meio físico de erosão, assoreamento, contaminação, escorregamento de massa, perda de nascentes, diminuição das áreas de recargas e outros.

A carta de uso e ocupação do solo da sub-bacia do rio Anil (Figura 15) foi elaborada a partir da identificação e interpretação visual das imagens as imagens *Google Earth* e Sentinel-2 (2021), sendo definidas as seguintes classes: área antropizada, área vegetada e solo exposto, conforme a Tabela 1 e Figura 8:

Tabela 1: Percentual das classes de uso e ocupação do solo da bacia do rio Anil - Ma.

CLASSES	Km ²	%
Área Urbanizada	31,84	77,7
Área Vegetada	8,56	20,9
Solo Exposto	0,60	1,4

Fonte: Dados da Pesquisa, 2022.

A classe definida como urbanizada com presença de residências, edifícios, estabelecimentos comerciais, escolas, praças, vias principais, secundarias e outras correspondem a 77,7% da área total da sub-bacia. Destaca-se que esta bacia é a mais antropizada da Ilha do Maranhão, considerando seu histórico de ocupação.

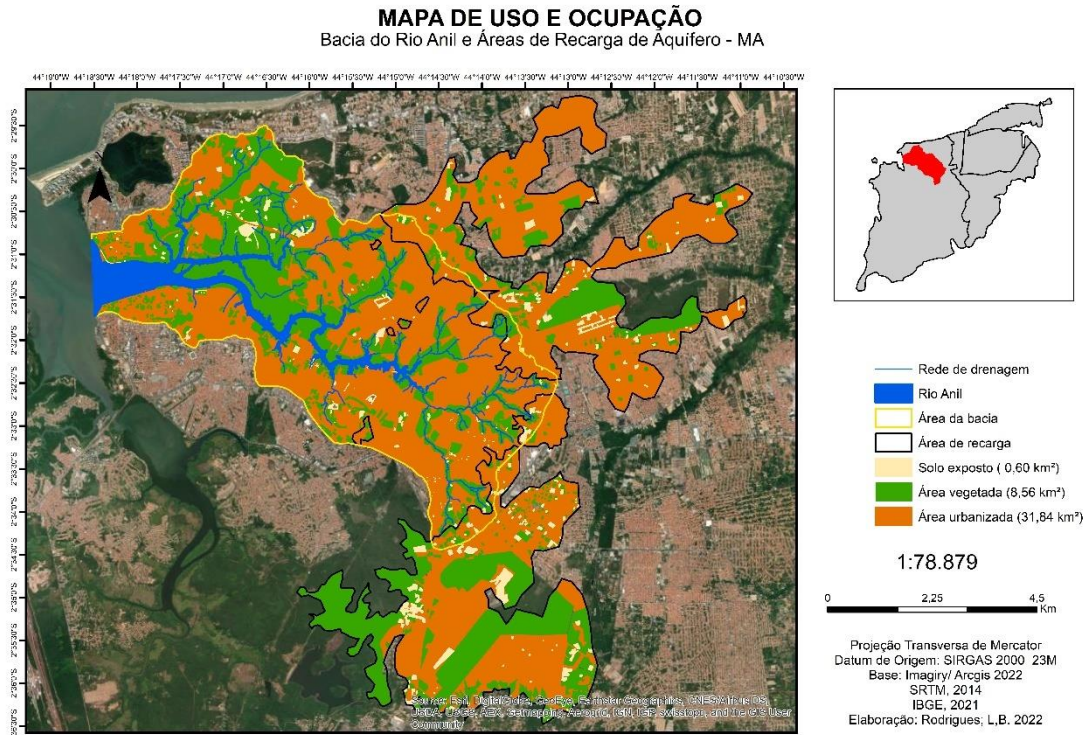
A urbanização no Anil passou, a partir da memória oral dos mais velhos (o lugar das fábricas, do matadouro, as primeiras ocupações, a transformação da paisagem e a conquista do território pelos aterros contínuos, a intervenção governamental dos anos 1980 com o Programa Promorar e PAC Rio Anil (SILVA e BURNET, 2015).

Destaca-se em 1970 a construção da ponte São Francisco (Ponte José Sarney), que ligou o centro da cidade à zona litorâneas, propiciou o desenvolvimento urbano da porção inferior da bacia.

A área vegetada caracterizada pela vegetação de mangue na porção inferior e media da bacia, principalmente ao longo do rio Anil nas planícies fluviomarinha e os arbustos e as árvores ao longo das colinas e tabuleiros intensamente dissecados e ao longo das nascentes, compreende 20,9% da área da bacia. O solo exposto constitui 1,4%, geralmente trata-se de área com erosões e/ou com limpeza para ocupações. Destaca-se que as Áreas de Preservação Permanente-APP do rio Anil se encontra com intensa ocupações irregulares.

A intensa urbanização na bacia promoveu assoreamento, descarte irregular dos resíduos sólidos, contaminação por esgoto *in natura*, ocupações em áreas de preservação permanente, migração de nascentes e outras.

Figura 8: Mapa de uso e ocupação da Bacia Hidrográfica do Rio Anil – São Luís- MA.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2022.

A recarga natural média anual na bacia do rio Anil indicou 170,7 segundo a CPRM, indicando uma baixa recarga, possivelmente em consequência da intensa urbanização de suas áreas chegando a atingir 31,84 km da área total da bacia (Figura 9 e Tabela 2).

Considerando que as áreas de recarga de aquífero são áreas para infiltração, sendo estratégicas para manutenção do abastecimento dos poços tubulares do Companhia de Saneamento Ambiental do Maranhão – CAEMA e particulares. Essas áreas encontram-se altamente impermeabilizadas pelo crescente uso e ocupação do solo o que provocou impactos direto e indireto na disponibilidade hídrica na bacia do rio Anil, principalmente nas áreas de recarga da bacia e do entorno.

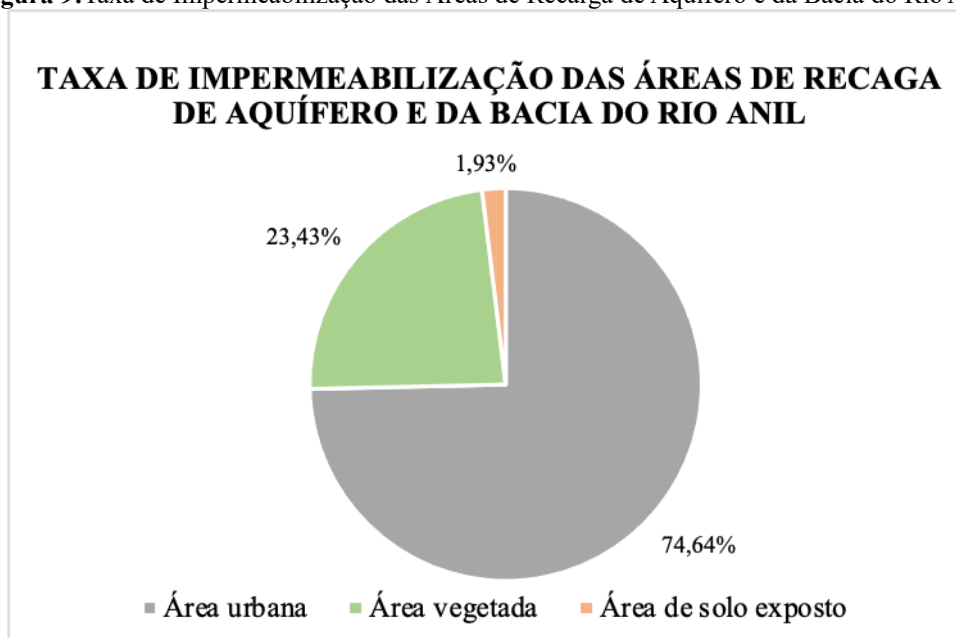
Tabela 2 – Balanço hídrico anual médios para as bacias da Ilha do Maranhão.

BACIA	A (km ²)	P (mm)	ETR (mm)	ES (mm)	ΔS (mm)	R (mm)	R (m ³)	Q _{med} (L/s/km ²)	ETR %P*	ES %P*	ΔS %P*	R %P*
Bacia do Paciência	149,69	2107,7	863	802,8	200,3	241,6	36,17	33,1	40,95%	38,09%	9,50%	11,46%
Bacia do Tibiri	136,5	2012	868,5	664,5	268,1	210,9	28,79	27,8	43,17%	33,03%	13,33%	10,48%
Bacia do Santo Antônio	97,08	2068,2	854,9	786,2	196,7	230,4	22,37	32,2	41,34%	38,01%	9,51%	11,14%
Bacia do Bacanga	96,38	2048,8	863,3	716,7	265,6	203,2	19,58	29,2	42,14%	34,98%	12,96%	9,92%
Bacia do Anil	37,14	2099,2	822,4	987,6	118,5	170,7	6,34	36,7	39,18%	47,05%	5,65%	8,13%
Bacia do Jeniparana	76,83	2042,6	874,8	672,6	281,9	213,3	16,39	28,1	42,83%	32,93%	13,80%	10,44%
Bacia dos Cachorros	67,6	2026,9	879,9	616,5	333,4	197,1	13,32	25,8	43,41%	30,42%	16,45%	9,72%
Bacia do Inhaúma	34,42	2014,9	908,5	398,7	555	152,7	5,26	17,5	45,09%	19,79%	27,54%	7,58%
Bacia do Estiva	34,13	2020,6	868,2	685,2	281,2	186	6,35	27,6	42,97%	33,91%	13,92%	9,21%
Bacia do Itaqui	45,25	2064	852,9	775,9	241,6	193,6	8,76	30,7	41,32%	37,59%	11,71%	9,38%
Bacia do Guaraniranga	15,83	2016,8	884,5	504,4	486,3	141,6	2,24	20,5	43,86%	25,01%	24,11%	7,02%
Bacia Ilha	28,31	2028	826,1	847,5	242,5	111,9	3,17	30,4	40,73%	41,79%	11,96%	5,52%
Bacia Praias	82,6	2133,5	848	869,3	239,3	176,9	14,61	33,2	39,75%	40,75%	11,22%	8,29%

* P representa a precipitação média anual em mm

Fonte: Serviço geológico do Brasil – CPRM (2019).

Figura 9: Taxa de Impermeabilização das Áreas de Recarga de Aquífero e da Bacia do Rio Anil.



Fonte: dados da pesquisa, 2022.

4.2 Implicações na área de recarga de aquífero

As zonas de recarga aquífera estão localizadas em áreas altamente impermeáveis, com mais de 70% do solo ocupado por áreas residenciais, comércio, praças, hospitais, prédios, etc, que estão associados ao crescimento desordenado de São Luís. Entretanto, a maior parte da água que usamos vem de águas subterrâneas. E em um futuro próximo, uma forte impermeabilização pode afetar diretamente os sistemas de água da cidade.

As áreas de recarga de aquíferos encontra-se em uma região densamente populosa e povoada na cidade de São Luís o que pode provocar problemas socioambientais de curto, médio e longo prazo ou até mesmo irreversíveis para essas áreas.

Considerando a área total das áreas de recarga de aquífero estabelecidas para este estudo é de 37 km², que corresponde a percentual do uso ocupação do solo, obtendo um total de 74,64% da área impermeabilizada, onde a recarga de aquífero por meio da precipitação diminui devido a impermeabilização do solo. Devido estarem nas regiões de 40 a 60 metros e por serem altas e planas, são áreas de elevada especulação imobiliária, e grande alvo das construtoras imobiliárias, justificando o alto índice de impermeabilização.

As áreas de tabuleiro são parte fundamental para o planejamento urbano e da ordem territorial urbana, sabendo-se que, à medida que a demanda por água potável aumenta nos centros de urbanização, mesmo essas zonas nem sempre são protegidas pelo poder público e pela sociedade. O intenso uso das águas subterrâneas exige uma boa recarga, caso não haja esse equilíbrio entre a oferta e demanda, o sistema aquífero tenderá ao colapso e/ou ao rebaixamento do lençol freático, com graves implicações a sociedade.

5. CONCLUSÕES

O nível de impermeabilização na bacia atinge 77,7% e as áreas de recargas de 40-60m na bacia atinge 65% de impermeabilização. Essas áreas de recarga de aquífero na bacia do rio Anil são estratégicas para manutenção de águas nos poços tubulares da CAEMA e de particulares, restando poucos espaços permeáveis para infiltração de água no solo. Destaca-se que o processo de infiltração de água até chegar no lençol freático é bastante complexo.

Recomenda-se adoção de gestão e planejamento territorial na bacia do Rio Anil, com a implantação de espaços verdes para melhoria da infiltração da água no solo e minimizar os impactos ambientais na qualidade da água subterrânea tendo como exemplo a intrusão marinha em razão do rebaixamento do lençol freático, que poderá gerar problemas socioambientais, tornando as águas doces em salobras a salinas. O perigo é iminente e pode dificultar a presença de água potável para as futuras gerações, se caso, não tratarmos essa problemática como estratégia de governo na busca da sustentabilidade.

REFERÊNCIAS

Agência Nacional de Águas e Saneamento Básico – ANA.. **Água no mundo**, 2018. Disponível:< <https://www.ana.gov.br/panorama-das-aguas/agua-no-mundo>> . Acesso em: agosto., 2022.

Agência Nacional de Águas e Saneamento Básico – ANA. **Estudos hidrogeológicos da Ilha de São Luís, MA: subsídios para ousos sustentável dos recursos hídricos: relatório final**,

volume II /Agência Nacional de Águas, Serviço Geológico do Brasil – CPRM. Brasília: ANA; CPRM, 2019.

Banks, David, Lewis Clark, and Bruce Misstear. *Water Wells and Boreholes*. John Wiley, 2006.

BRASIL. “LEI Nº10.257, DE 10 DE JULHO DE 2001”. **Dispõe sobre o Estatuto da cidade. São Luís (2001)**

Burnett, Carlos Frederico Lago, and Joana Barbosa Vieira da SILVA. "O mapa cultural do rio Anil como instrumento de integração urbana e transformação espacial." *16 ENAPUR: espaço, planejamento e urgência. Anais. Belo Horizonte* (2015).

DIRETORIA DE SERVIÇO GEOGRÁFICO –DSG – **Mapa Planialtimétrico**, Folhas 30, 31, 38 e 39 de 1980 na escala 1:10.000,; São Luís: DSG, 1980.

FIORILLO, F.; PAGNOZZI, M.; VENTAFRIDDA, G. Um modelo para simular processos de recarga de maciços cársticos. **Processos Hidrológicos**, v. 29, n. 10, pág. 2301-2314, 2015.

HEALY, R. W. Using ground-water levels to estimate recharge. **Hydrogeology Journal**, v. 10, p.10, p. 91 - 109, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA – IBGE. **CENSO DEMOGRÁFICO**, 2021, Brasília: IBGE, on line. Disponível em <[http:// www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)>. Acesso em Agosto. 2022..

Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos Cartográficos - IMESC. **Relatório Técnico de Pedologia do Zoneamento Ecológico Econômico do Estado do Maranhão (ZEE) - Etapa Bioma Amazônico**. Elienê Pontes de Araújo; Luiz Jorge Bezerra da Silva Dias; Paulo Henrique de Aragão Catunda (coordenadores). São Luís: IMESC, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISA ESPACIAIS -INPE. **Banco de Dados Geomorfométricos do Brasil- TOPODATA**, DSR/INPE, (2008) Disponível: <www.dsr.inpe.br/topodata>. Acesso em: 05. 2022.

KLEIN, Evandro Luiz, and Cristiane Silva de SOUSA. **Geologia e recursos minerais do estado do Maranhão**. CPRM, 2012.

LIMA, Leonilson. PEREIRA, Ediléa Dutra. **Avaliação da Impermeabilização do Solo nas Áreas de Recarga de Aquífero no Município de São Luís – MA**. UFMA, 2022.

Manual técnico de geomorfologia / IBGE, Coordenação de Recursos Naturais e Estudos Ambientais. – 2. ed. - Rio de Janeiro : IBGE, 2009. 182 p.)

Marques, Rodrigo Diniz. "Análise pedológica em topossequência através da relação entre precipitação e a perda de sedimentos na encosta Itagiba, zona norte de Santa Maria-RS." (2010).

PEREIRA, E. D. **Vulnerabilidade natural à contaminação do solo e do Aquífero do Reservatório Batatã**. Tese (doutorado) – Instituto de Geociências e Ciências exatas. Unesp; Rio Claro, 2006.

PRODANOV, C. C. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2 ed. Feevale. Novo Hamburgo, 2013.

RIBEIRO, Delony de Queiroz . **Levantamento das características hidrodinâmicas dos Aquíferos da Bacia Hidrográfica do Rio Anil, São Luís – MA.** Monografia, DEGEO/UFMA, São Luís, 120p., 2019.

RODRIGUES, TL das N. et al. **Programa levantamentos geológicos básicos do Brasil.** São Luís. Folha AS, 1994.

SÃO LUÍS. "Lei nº 4.669, de 11 de outubro de 2006. **"Dispõe sobre o Plano Diretor do Município de São Luís e dá outras providências. São Luís (2006).**

SILVA, S. **Vulnerabilidade do aquífero Serra Geral à contaminação no município de Erechim – Rio Grande do Sul – Brasil.** Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, Brasil. Ciência e Natura, vol. 35, núm. 1, 2001.,

ROSSETTI, D. F. **Fácies analysis of the Lower Sucession of the Upper Itapecuru Formation, São Luís Basin, northern Brazil.** In: COSTA, M. L.; ANGÉLICA, R. S. (Eds.). Contribuições à geologia da Amazônia. Belém: Falângola, 1997. p.241-284.

Younger, Paul L. **"Water wells and boreholes,** by B. Misstear, D. Banks and L. Clark. 2006, Wiley, Chichester,£ 120, hardback, 498pp." (2007): 195-196.

MOVIMENTOS SOCIAIS: AÇÃO AFIRMATIVA DOS POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS DO MARANHÃO

Gustavo Mesquita de Souza
Graduando em Geografia
gustavo.mesquita@discente.ufma.br
UFMA

Márcia Renata Carvalho Santos
Graduanda em Geografia
carvalho.marcia@discente.ufma.br
UFMA

Jaine de Cássia do Nascimento
Graduanda em Geografia
jaine.cn@discente.ufma.br
UFMA

Paulo Ricardo Martins de Souza
Graduando em Geografia
prm.souza@discente.ufma.br
UFMA

Ronaldo Barros Sodré
Doutor em Geografia
Ronaldo.sodre@ufma.br
UFMA

RESUMO: As florestas são consideradas ecossistemas vitais para a existência da humanidade, se estabelecendo como um parâmetro fundamental para a manutenção da vida, diante disso, grande parte de sua preservação está diretamente associada aos povos e comunidades tradicionais que constroem uma forte relação de territorialidade, ancestralidade, identidade e religiosidade com esses espaços. Por possuírem sua vivência e tradições pautadas na conexão com os materiais da natureza, é desse ambiente que eles obtêm alimentos, medicamentos à base de insumos naturais, objetos para as suas construções, água e outros recursos essenciais para a sua subsistência. Contudo, a crescente taxa de desmatamento, vinculada ao crescimento econômico, em regiões, principalmente, pertencentes ao bioma amazônico brasileiro, incluindo o Estado do Maranhão no Brasil é um dos principais acontecimentos que revelam o desaparecimento desse bem natural tanto que fundamental a sobrevivência, a articulação e ação desses grupos em resposta a tal fato se dá pela organização de Movimentos Sociais, que urgem como políticas sociais eficazes na garantia de direitos básicos. Portanto objetiva-se evidenciar a ação afirmativa, enquanto resposta as práticas capitalistas que desapropriam povos e comunidades tradicionais de seus territórios. O presente trabalho estrutura-se a partir da pesquisa bibliográfica de cunho exploratório dedutivo, proporcionando mais informações sobre o assunto abordado, além de uma abordagem descritiva, expondo características de um coletivo de pessoas em busca de um propósito. Por fim compreende-se a importância da luta de povos e comunidades tradicionais do Estado do Maranhão em forma de resistências frente aos avanços das dinâmicas econômicas sobre a exploração de recursos naturais.

Palavras-chave: Povos e Comunidades Tradicionais; Movimentos Sociais; Ações Afirmativas; Maranhão.

1. INTRODUÇÃO

Os ecossistemas florestais se destacam como um dos responsáveis pela presença e manutenção das diferentes formas de vida no planeta, se tornando essenciais para a conservação da biodiversidade, fator que congrega os diferentes seres vivos da Terra. Entretanto, é notável nas mais diversas áreas da atmosfera, que essa extensa biodiversidade, tem se tornado constantemente ameaçada, em razão da desenfreada extração de recursos pelas mais diversas atividades econômicas, que não se adequam as eficientes práticas de manejo e cultivo, que contestam a degradação significativa do ambiente.

Dentro desse contexto, emergem grupos sociais, que se contrapuseram as lógicas capitalistas de acumulação e extração desenfreada de recursos naturais. Eles são conhecidos como povos e comunidades tradicionais e pautam a sua existência e vinculação cultural, especialmente ao contato com os materiais da natureza. Ao analisar o processo da relação entre esses indivíduos e a natureza, Lima, Oliveira e Shiratori (2021), ressaltam que:

Um dos pontos é que a “Natureza” (entendida como tudo que está fora da ação e do controle humano) e a “Cultura” (como o domínio exclusivamente humano) não são compreendidas como opostas e separadas pelas filosofias indígenas [e pelas comunidades tradicionais]. Para esses povos, aquilo que se convencionou chamar de “Natureza” está habitado e é conformado por formas de vida que precisam ser respeitadas e tratadas com cuidado.

O Maranhão, é um dos estados brasileiros, com maior aporte de diversidade paisagística, devido a sua extensa extensão territorial, e a sua constituição com três diferentes biomas, o Amazônia, Cerrado e aspectos fisiológicos do Caatinga.

O Estado contempla três diferentes biomas, o que contribui para uma elevada diversidade de paisagens: o Cerrado e suas diferentes fitofisionomias desde as mais abertas (campos) até matas fechadas; a Amazônia com vegetação característica de árvores altas, matas de várzeas nas planícies periodicamente inundadas e matas de igapó permanentemente inundadas; e uma pequena porção do bioma Caatinga, caracterizado pela presença de uma vegetação arbustiva com galhos retorcidos e com raízes profundas, e de cactos e bromélias. (ARAÚJO, L. S. et al, 2016)

Isso em associação a uma intensa presença de corpos hídricos e fontes de água subterrâneas, o que favorece a diversificação de áreas, propícias ao cultivo das mais diversas espécies de plantas e grãos, têm tornado o estado parte de uma das maiores fronteiras agrícolas do território brasileiro, que cria práticas de desmatamento de uma extensa faixa de terras, desapropriando os diferentes povos e comunidades tradicionais que residem na região.

Frente ao avanço dessas modernas técnicas e tecnologias que excluem, silenciam a conectividade, espiritualidade e pertencimento dos grupos que residem na floresta. O

protagonismo desses povos, junto as práticas de ações afirmativas garantem a resistência as tentativas de expropriação. Os povos e comunidades tradicionais se articulam em forma de coletivos de pessoas, que lutam por uma causa comum, essas conjunturas ficam conhecidas como, movimentos sociais, e são observados como referência na promoção de uma garantia de direitos básicos, como acesso a titulação de terras, ocupação reconhecida nos assentamentos rurais, cultura e saberes reconhecidos e respeitados dentre outras formas de acesso a políticas públicas eficientes.

Em conformidade a isso, o presente estudo origina-se a partir da compreensão da importância de políticas voltadas a reparação histórica e garantia de igualdade para os povos e comunidades tradicionais. Analisando as ações afirmativas dos movimentos sociais desses grupos de indivíduos, em resposta as práticas capitalistas que os desapropriam de seus territórios, além de evidenciar a luta e articulação desses grupos, como um importante instrumento no processo de violência e afastamento de seus territórios, demonstrando que a união e coletividade como uma efetiva forma para a preservação de sua história e cultura.

2. METODOLOGIA

O presente trabalho estrutura-se a partir da pesquisa bibliográfica, que de acordo com Fonseca (2002, p. 32) é realizada

[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

Bem como em composição com o cunho exploratório dedutivo, proporcionando mais informações sobre o assunto abordado, e ainda a utilização de uma abordagem descritiva, expondo características de um coletivo de pessoas em busca de um propósito. O método utilizado foi o Materialismo Histórico-dialético, que se torna uma forma imprescindível ao discutir a temática, pois de acordo com Pires (1997):

O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade.

Para o desenvolvimento da pesquisa e alcance dos objetivos propostos, foi realizado um levantamento, análise e discussão de referenciais teóricos relacionados com a temática, como

os que tratam dos povos e comunidades tradicionais (BRANDÃO, 2010; TOLEDO, 2001; APINA et al, 2017; DIEGUES et al, 1999), constituições fisiológicas e atrativos do estado do Maranhão (STELLA, 2011; ARAUJO, L. S. et al, 2016; SOUZA, 2012), fronteiras agrícolas e seus entraves (EMBRAPA, 2023; BARROS FILHO, 2004 apud SANTOS, 2007; CASTILLO, 2007; ALMEIDA, SODRÉ, MATTOS JUNIOR, 2019), conflitos e violência (MEDEIROS, 2002), ações afirmativas e os movimentos sociais (GOHN, 2008; FERES JUNIOR, 2018; CRUZ, 2011; CAMPILONGO, 2011; SAUER, 2008)

A combinação dessas abordagens com o método, permitirão investigar a origem dos fenômenos que caracterizam a problematização, além de possibilitar analisar as características que permeiam a situação atual e ainda descrever os principais desafios e ações desses grupos na busca pela solução da problemática.

3. A FLORESTA E OS POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS

Diversos grupos sociais se reproduzem em associação a exploração dos mais diversos habitats naturais, as florestas nesse sentido, são consideradas como um dos principais ecossistemas vitais para a manutenção da vida de diversos desses grupos, em razão da sua larga produção de recursos naturais únicos para a subsistência de diversas espécies. No transcorrer da história a dependência cada vez mais frequente e a necessidade das matérias-primas, transformaram esses espaços em fontes de acumulação de bens e serviços e geração financeira.

Nessa perspectiva de simbiose entre o ser humano e o ambiente, emergem grupos sociais distintos, que se contrapuseram ao avanço de técnicas e tecnologias, que exploram desenfreadamente os recursos naturais. O pertencimento e a dependência da floresta para esses grupos de pessoas, é estabelecido em processos de hereditariedade, onde costumes e crenças ganham lugar nas paisagens, que para muitos não exprimem sequer um significado. Na característica de contraposição ao sistema capitalista, esses indivíduos ganham a denominação de povos e comunidades tradicionais, esse termo está intrinsecamente vinculado aos processos que têm gerado um impacto nas políticas públicas contemporâneas. Segundo Brandão (2010, p. 37), comunidade tradicional, constitui-se como:

[...] um grupo social local que desenvolve: a) dinâmicas temporais de vinculação a um espaço físico que se torna território coletivo pela transformação da natureza por meio do trabalho de seus fundadores que nele se instalaram; b) saber peculiar, resultante das múltiplas formas de relações integradas à natureza, constituído por conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição ou pela interface com as dinâmicas da sociedade envolvente; c) uma relativa autonomia para a reprodução de seus membros e da coletividade como uma totalidade social articulada com o “mundo de fora”, ainda que quase invisíveis; d) o reconhecimento de si como

uma comunidade presente herdeira de nomes, tradições, lugares socializados, direitos de posse e proveito de um território ancestral; e) a atualização pela memória da historicidade de lutas e de resistências no passado e no presente para permanecerem no território ancestral; f) a experiência da vida em um território cercado e/ou ameaçado; g) estratégias atuais de acesso a direitos, a mercados de bens menos periféricos e à conservação ambiental.

Para os povos e comunidades tradicionais, a floresta passa a desempenhar um papel crucial em sua vida, pois essa se estabelece como uma fonte de recursos naturais e em muitos casos até sendo um ambiente sagrado e/ou de conexão espiritual. Por possuírem sua existência e tradições pautadas na conexão com os materiais da natureza, é desse ambiente que eles obtêm alimentos, medicamentos à base de materiais naturais, objetos para as suas construções, água e outros recursos naturais essenciais para a sua subsistência. De acordo com Toledo (2001, p. 2):

É possível se encontrar esses povos e comunidades executando diversas atividades de uso e manejo dos ecossistemas do planeta. Como moradores das florestas das planícies tropicais ou das montanhas, como pastoralistas nas savanas e outras áreas de pasto, ou como caçadores e extrativistas nômades e semi-nômades nas florestas, pradarias e desertos. Além disso a pesca é a atividade principal e fonte de alimento para milhões de moradores do litoral e das ilhas assim como daqueles que moram à beira dos rios.

Historicamente a natureza entra em uma intrínseca relação com a vivência e a tradição desses grupos, até o ponto de se integrar a cultura, pois os diferentes ecossistemas, não se convertem a esse grupo de indivíduos como um domínio à parte, mas como um espaço social, a qual todos participam em uma articulação.

Um dos pontos é que a “Natureza” (entendida como tudo que está fora da ação e do controle humano) e a “Cultura” (como o domínio exclusivamente humano) não são compreendidas como opostas e separadas pelas filosofias indígenas. Para esses povos, aquilo que se convencionou chamar de “Natureza” está habitado e é conformado por formas de vida que precisam ser respeitadas e tratadas com cuidado. A ideia de “recurso”, como um bem natural a serviço das sociedades humanas, disponível ao seu bel prazer, tampouco faz sentido para boa parte desses povos (APINA et al., 2017)

O respeito e o cuidado inserido por esses grupos, aos ciclos naturais e a exploração dentro da capacidade de recuperação das espécies de animais e plantas utilizadas, demonstra não somente formas de exploração econômica dos recursos naturais, mas revelam a existência de um complexo de conhecimentos adquiridos pela tradição herdada dos mais velhos desses indivíduos, por intermédio de muitos símbolos que levam à manutenção e ao uso sustentado dos ecossistemas naturais (DIEGUES et al, 1999).

4. MARANHÃO: MATOPIBA E DESAPROPRIAÇÃO

A fronteira agrícola que avança, degrada e desapropria povos e comunidades tradicionais no território maranhense é denominada de MATOPIBA, recebe essa denominação em razão de ser uma junção das iniciais dos Estados que ela compreende: Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia. De acordo com a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) essa é uma região formada pelo estado do Tocantins e partes dos estados do Maranhão, Piauí e Bahia, onde há uma forte concentração de regiões tomadas pelo agronegócio, na produção de grãos, que a partir da segunda metade dos anos 1980, ocorreu forte expansão agrícola (EMBRAPA, 2023).

Como as áreas de expansão do agronegócio, de empresas agrícolas e grandes produtores, dependem de uma extensão em massa de espaços, o desmatamento e as práticas de desapropriação de grupos sociais que estabelecem suas relações com a natureza, são frequentemente evidenciadas e no território maranhense, diversos conflitos, envolvendo assassinatos e tensões pelo uso da terra, entre povos e comunidades tradicionais, grandes grupos empresariais e fazendeiros. Segundo a EMBRAPA (2023) a região do Matopiba possui 42 unidades de conservação, 28 terras indígenas, 865 assentamentos de reforma agrária e 34 áreas quilombolas. Que sofrem as mais complexas formas de violência advindas das ações do modo de produção capitalista.

Devido a sua grande extensão territorial, o Maranhão, possui uma rica diversidade de vegetação, fauna e solos, que é marcada pela constituição de diferentes biomas, o estado dispõe de 34,8% no bioma Amazônia, 64,1% no bioma Cerrado, e somente 1,1% no bioma Caatinga (STELLA, 2011) que com a adesão de fatores geológicos e geomorfológicos únicos geram características responsáveis pela transformação de paisagens únicas e se tornam um eficiente atrativo para a recepção das mais variadas formas de cultivo de espécies de fontes de matérias-primas.

Com uma riqueza em solos férteis e outras características que tornam a diversidade fisiológica maranhense única, diversas práticas vinculadas ao intensivo uso dos recursos pelo sistema de produção capitalista, são percebidas no território. Práticas como a pecuária extensiva de grandes polos empresariais, produção ainda forte na economia, é responsável pela degradação dos solos, a partir do processo de compactação causada pelo pisoteio dos gados e búfalos.

[...] a bubalinocultura prejudica os ecossistemas da Baixada, pois, segundo relatos da comunidade local, os animais destroem as plantas, compactam o solo, invadem as

áreas de agricultura, e sua frequência na água tornando-a turva, reduz os níveis de oxigênio e provoca a morte dos peixes (BARROS FILHO, 2004 apud SANTOS, 2007, p. 17)

Um outro setor que avança na região são as práticas desenfreadas das monoculturas de soja, milho e eucalipto, que ocupam milhões de hectares no cerrado maranhense e avançam cada vez mais, desrespeitando legislações ambientais, que muitas das vezes são potencializadas por incentivos estatais. Em conformidade com De Souza (2012), “O Maranhão vem atraindo muitos investidores nos últimos anos devido aos imigrantes do Sul e Centro Sul do País, que foram atraídos pelo baixo preço de suas terras e pela infraestrutura recém-criada através do Programa Corredor de Exportação Norte”.

O avanço das práticas agrícolas no território maranhense, são explicadas pelo avanço da fronteira agrícola matopiba, que emerge no contexto brasileiro. Por fronteira agrícola, se entende que, são áreas de expansão de práticas agropecuárias sobre o meio ambiente. Castillo (2007, p. 38), explicita esse termo como:

[...] áreas ocupadas por atividades agrícolas com alto conteúdo tecnológico e organizacional (em termos de uso de insumos e maquinário, formas de crédito e comercialização, armazenamento, beneficiamento e transporte) em substituição à pecuária extensiva, a formas tradicionais de cultura (particularmente a pequena produção familiar de origem ancestral ou frente de ocupação) e/ou à cobertura vegetal original.

A expansão da fronteira agrícola com a utilização de modernas técnicas de agricultura, altera os padrões da produção regional, pois, a adesão e acesso as contemporâneas formas de extração de recursos, geralmente está vinculada a grupos de elevado poder econômico, os quais alteram as estruturas sociais, culturais e econômicas. O Estado do Maranhão é um atrativo diferencial na Região Nordeste, para o avanço da fronteira, pois também apresenta, uma riqueza hídrica advinda dos diversos cursos d’água e reservatórios subterrâneos que cercam praticamente, todo o território. “A fronteira traz uma série de características favoráveis à sua expansão. Considerando os fatores naturais, destacam-se os terrenos planos e extensos, solos potencialmente produtivos, disponibilidade de água e clima propício” (ALMEIDA, SODRÉ, MATTOS JUNIOR, 2019).

Segundo Medeiros (2002) os conflitos e as violências como forma de tratamento dos povos e comunidades tradicionais no campo, são parte integrante do padrão tradicional de dominação na história brasileira, que vão desde os massacres indígenas para permitir a apropriação das terras por eles ocupadas, escravidão negra na constituição da economia e da colônia de exploração, além da subordinação dos homens “livres e pobres”.

No processo de avanço de grandes corporações e até fazendeiros para alavancar seus empreendimentos em busca de capital, os diversos grupos sociais são os mais afetados, pois se constituem como um entrave para que esses amplos projetos de crescimento se desenvolvam. Por um contexto histórico o território brasileiro sempre evidenciou uma má distribuição fundiária, concentrando nas mãos de grupos de indivíduos mais poderosos financeiramente, latifúndios e deixando pessoas que pautam sua existência, desde os primórdios e mantém essa tradição no decorrer dos anos, à mercê de situações que os expropriam de seus territórios. Ainda conforme Medeiros (2002), entre as ações de desapropriação, por parte de grandes grupos e fazendeiros:

Em áreas de posse ou de ocupação precária da terra sob a forma de arrendamento e parceria, é possível constatar uma série de procedimentos que traduzem as formas recorrentes de violência presentes nessas relações: expulsões da terra sem respeitar os prazos contratuais estabelecidos; soltar o gado sobre as roças ainda não colhidas, para apressar saídas; matança de animais domésticos como sinalização de que o próximo pode ser o seu dono; desvios de córregos e riachos, para impedir o abastecimento de água; construção de cercas, de forma a dificultar o acesso a estradas, etc. Esses procedimentos são recorrentemente relatados em diferentes trabalhos de pesquisa, sobre diferentes regiões do país.

Práticas como os conflitos e as violências geradas, que podem chegar até a morte de lideranças das comunidades ou dos povos, são os verdadeiros responsáveis pelo avanço das fronteiras agrícolas e a desapropriação de terras. É a partir dessas situações que esses grupos sociais, passam a se articular em prol de que mudanças sejam realizadas pelos órgãos governamentais e que eles possam ter a sua luta reconhecida.

5. AÇÃO AFIRMATIVA E MOVIMENTOS SOCIAIS

Por ação afirmativa, entende-se como, o processo de conferir recursos ou direitos especiais, seja qual for a natureza, para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem do coletivo. Essa prática está associada, a uma atitude compensatória quando um bem ou direito, de um indivíduo é violado. De acordo com Feres Junior (2018):

A ação afirmativa se diferencia das políticas antidiscriminatórias punitivas por atuar em favor de coletividades e indivíduos discriminados, podendo ser justificada tanto como instrumento para prevenir a discriminação presente quanto como reparação dos efeitos de discriminação passada. A diferença fundamental aqui é que políticas antidiscriminatórias punitivas só se preocupam em coibir comportamentos e práticas que promovem discriminação, sem, contudo, cuidarem de promover os grupos e indivíduos discriminados, como faz a ação afirmativa.

Em meio ao processo de desapropriação de povos e comunidades tradicionais de seus territórios, a ação afirmativa, recebe um outro significado, esses grupos desfavorecidos em

meios aos avanços do capital no campo, assumem o lugar de articularem suas próprias ações, para resistir e lutar por sua permanência, dentro de suas comunidades. As ações afirmativas “[...] iniciam-se na formulação das decisões, na priorização dos problemas sociais a serem enfrentados e na busca de soluções [...]” (CRUZ, 2011, p. 76).

A articulação desses grupos sociais, se dá de forma coletiva, com a união de demandas a serem solucionadas. A conjuntura dos indivíduos em busca de um propósito, fica conhecida como movimentos sociais. Em conformidade com Gohn (2008):

Movimentos identitários que lutam por direitos sociais, econômicos, políticos, e, mais recentemente, culturais. São movimentos de segmentos sociais excluídos, usualmente pertencentes às camadas populares (mas não exclusivamente). Podem-se incluir, nesse formato, as lutas das mulheres, dos afro-descendentes, dos índios, dos grupos geracionais (jovens, idosos), grupos portadores de necessidades especiais, grupos de imigrantes sob a perspectiva de direitos, especialmente dos novos direitos culturais construídos a partir de princípios territoriais (nacionalidade, Estado, local), e de pertencimentos identitários coletivos (um dado grupo social, língua, raça, religião etc.).

Os movimentos sociais, são considerados como eficazes políticas sociais, na garantia de direitos básicos, dos povos e comunidades tradicionais, é na característica de um forte e grande grupo, que grande parte das demandas são amplamente difundidas e ouvidas. É a partir da constituição de movimentos que muitos grupos, passam a adquirir, processos mínimos, como segurança territorial, acesso a titulação de seus territórios e a ascensão de políticas públicas em suas comunidades. Conforme Campilongo (2011), “os movimentos sociais são apontados como forma de comunicação típica da modernidade, portadores de conflitos, sendo que uma importante característica da modernidade [...]”

Um dos principais desafios dos movimentos sociais, na contemporaneidade, é a sua vinculação a articulação de atos negativos, não são raras as vezes que esses coletivos, são taxados de grupos que buscam infringir a lei, fazer badernas e promover desordens como forma de deslegitimar seus pleitos e suas pautas. Então apesar de estarem somente em busca de condições mínimas de asseguarção de seus direitos, esses grupos sociais, ainda lutam por terem suas lutas (re) conhecidas. Segundo Sauer (2008):

Reações violentas (especialmente através do uso de forças policiais, mas também a constituição de milícias privadas) contra demandas sociais (especialmente demandas por terra) não são recentes. A lógica de tratar reivindicações populares como “caso de polícia” (ação institucional/estatal de combate a um crime) ou as reações violentas (e ilegais!) dos proprietários de terras não são nenhuma novidade na sociedade brasileira.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos avanços das práticas capitalistas no território maranhense, onde o agronegócio e os grandes projetos de desenvolvimento avançam, desmatando os diversos ecossistemas, gerando conflitos e se apropriando e expropriando os povos e comunidades tradicionais que já residiam no espaço. Silenciando sua relação e pertencimento intrínseco com a natureza, sua cultura, sua religião e apagando suas memórias e lembranças, deixadas em processo de hereditariedade. A sua articulação para a fomentação de segurança territorial, resistência e proteção cultural é vista como uma eficiente ação afirmativa, que visa atuar em favor de práticas discriminatórias.

O Estado do Maranhão, por uma vasta presença de fatores fisiológicos, geomorfológicos e geológicos, é palco do avanço da fronteira agrícola matopiba, que é responsável pela degradação ambiental e expropriação de povos e comunidades tradicionais, de uma vasta área territorial. Os números de conflitos e assassinatos, geram a revolta de grupos, que lutam pela retomada e resistência de seus territórios.

Os movimentos sociais, neste contexto, se tornam importantes instrumentos, de garantia de direitos básicos, pois, são reconhecidos por diversos canais de comunicação e por diversas instituições, assim todas as ações dessas organizações, são pensadas em práticas que gerem um impacto para que a grande mídia e órgãos governamentais garantam a efetivação das demandas sociais desses grupos sociais tão atingidos. Ademais é por meio dos movimentos sociais, que muitos grupos têm sido reconhecidos e garantido a titulação de suas terras, uma ocupação reconhecida nos assentamentos rurais e segurança territorial em áreas onde povos indígenas são reconhecidos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Juscinaldo Goes; SODRÉ, Ronaldo Barros; DE MATTOS JÚNIOR, José Sampaio. **O MATOPIBA NAS CHAPADAS MARANHENSES: IMPACTOS DA EXPANSÃO DO AGRONEGÓCIO NA MICRORREGIÃO DE CHAPADINHA/The MATOPIBA in the Maranhão plateau: impacts of the expansion of agrobusiness in the Chapadinha microregion/El MATOPIBA en las chapadas maranhenses: impactos de la expansión del agronegocio en la microrregión de Chapadinha.** Revista Nera, n. 47, p. 248-271, 2019.

APINA; APIWATA; ASSOCIAÇÃO WAJĀPI TERRA, AMBIENTE E CULTURA (AWATAC); INSTITUTO DE PESQUISA E FORMAÇÃO INDÍGENA (IEPÉ). (2017). **Plano de gestão socioambiental da Terra Indígena Wajãpi.** Como estamos organizados para continuar vivendo bem na nossa terra. Apina (Conselho das Aldeias Wajãpi); AWATAC; Iepé. Disponível em: <https://www.institutoiepe.org.br/infoteca/livros/plano-de-gestao-socioambiental-terra-indigena-wajapi/>. Acesso em: 19 jun. 2023.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; COSTA, JBA; LUZ DE OLIVEIRA, C. Cerrado, Gerais, Sertão: comunidades tradicionais nos sertões Roseanos. **Relatório final do Projeto Opará: Tradição, Identidades, Territorialidades e Mudanças entre Populações Rurais e Ribeirinhas no Sertão Roseano**. Montes Claros: Unimontes, 2010.

CAMPILONGO, Celso. **Interpretação dos direitos e movimentos sociais**. Elsevier Brasil, 2011.

CASTILLO, R. Agronegócio e Logística em Áreas de Cerrado: expressão da agricultura científica globalizada. **Revista ANPEGE**. v. 3, p. 33-43, 2007. Disponível em: <http://www.anpege.org.br/downloads/artigo_3.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2023.

CRUZ, Luis Felipe Ferreira Mendonça. **Ações afirmativas e o princípio da igualdade**. 2011. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

DE ARAUJO, L. S. et al. **Conservação da Biodiversidade do Estado do Maranhão: cenário atual em dados geoespaciais**. 2016.

DE MEDEIROS, Leonilde S. **Dimensões políticas da violência no campo**. Introdução crítica ao Direito Agrário. Brasília: Universidade de Brasília, p. 181-196, 2002.

DE SOUZA, Larissa Larocca. A Logística da Soja na Fronteira Agrícola Norte e Nordeste. **Grupo de Pesquisa e Extensão em Logística Agroindustrial-ESALQ-LOG**, p. 28, 2012.

DIEGUES, Antonio Carlos et al. **Biodiversidade e comunidades tradicionais no Brasil**. São Paulo: NUPAUB, 1999.

FERES JUNIOR, João et al. **Ação afirmativa: conceito, história e debates**. EdUERJ, 2018.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

Geoweb Matopiba - Portal Embrapa. Embrapa.br. Disponível em: <<https://www.embrapa.br/busca-de-solucoes-tecnologicas/-/produto-servico/6575/geoweb-matopiba>>. Acesso em: 19 mai. 2023.

GOHN, Maria da Glória. Abordagens teóricas no estudo dos movimentos sociais na América Latina. **Caderno CRH**, v. 21, p. 439-455, 2008.

LIMA, Ana Gabriela, OLIVEIRA, Joana, e SHIRATORI, Karen. Conhecimentos Associados à Biodiversidade (Seção 8). In: **Povos tradicionais e biodiversidade no Brasil: contribuições dos povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais para a biodiversidade, políticas e ameaças**. CUNHA, MAGALHÃES e ADAMS (ORGs), São Paulo: SBPC, 2021.

PIRES, Marília Freitas de Campos. **O materialismo histórico-dialético e a educação**. Interface-comunicação, saúde, educação, v. 1, p. 83-94, 1997.

SANTOS, Ceália Cristine dos. **Avaliação sócio-ambiental da bubalinocultura e outros tensores ambientais nas unidades de paisagem do município de Viana-Ma, área de proteção ambiental da baixada maranhense.** 2007. Tese de Doutorado. UEMA.

SAUER, Sérgio. **Processos recentes de criminalização dos movimentos sociais populares.** URL: <http://terradedireitos.org.br/wp-content/uploads/2008/10/Processos-recentes-de-criminalização-dos-movimentos-sociais-populares.pdf>, 2008.

STELLA, A. **Plano de prevenção e controle do desmatamento e queimadas do Maranhão.** São Luís: SEMA, 2011. 120 p.

TOLEDO, VICTOR M. Povos/comunidades tradicionais e a biodiversidade. **Encyclopedia of Biodiversity**, p. 451-463, 2001.

NARRATIVAS ORAIS DE MULHERES QUE VIVERAM NO SERINGAL DO RIO MAPUÁ, AMAZÔNIA MARAJOARA

Eliane Miranda Costa
Doutora em Antropologia
elianec@ufpa.br
Universidade Federal do Pará

RESUMO: O texto apresenta reflexões acerca da história e memória de mulheres que moraram e trabalharam nos seringais do rio Mapuá, Município de Breves, região da Amazônia marajoara, Estado do Pará. Trata-se de uma discussão que resulta da pesquisa de tese realizada em três comunidades do rio Mapuá, entre 2014 e 2018, com a perspectiva de conhecer aspectos do modo de vida dos ribeirinhos, um grupo social que, por sugestão, são herdeiros de pelo menos duas ancestralidades – uma milenar (indígenas) e uma secular (portugueses, nordestinos e africanos). Na particularidade dessa comunicação, temos por finalidade colocar em evidência às mulheres, suas vozes, histórias e memórias, sujeitas que no âmbito da história oficial foram relegadas ao silêncio e à subalternidade. De modo específico procuramos conhecer quem são essas mulheres na relação com o ambiente amazônico; aprender o que elas narram sobre a vida e o trabalho nos seringais, com destaque para os desafios enfrentados e as estratégias por elas forjadas na relação com os seringais e a dinâmica da água, elemento que nesta porção amazônica, é destino, sonho e veículo que integra passado e presente. Utilizamos a metodologia da História Oral Temática (HOT), com a coleta de narrativas orais de quatro mulheres, por meio de entrevistas semiestruturadas, procedimentos que combinamos com a etnografia, entendida como diálogo e troca de vozes, realizada ao longo de dois anos e devidamente registradas no diário de campo. Nos resultados, verifica-se que o trabalho no seringal, iniciado pelos pais no primeiro ciclo da borracha, foi motivado pelo sonho de mudança de vida, principalmente, daqueles que fugiram da seca no Ceará, mas a árdua realidade de um trabalho análogo à escravidão sob o domínio de patrões à luz do sistema de aviamento colocou os migrantes em situações desumanas, lógica que atravessou décadas e levou nossas interlocutoras a vivenciarem uma relação de trabalho desumano e desigual quanto ao gênero. À essas mulheres que desde jovens foram introduzidas ao trabalho no seringal foi-lhes negado o direito a escola e a uma vida com dignidade, porém, embora, a negação essas mulheres desenvolveram práticas para o cuidado com o corpo no caso de gravidez e doenças. Os fatos que compõem a história e a memória dessas mulheres, ao serem narrados, fazem emergir sentimentos, emoções guardadas nas camadas estratigráficas de suas memórias e revelam sua força na luta pela vida. Entre essas manifestações chama atenção as formas de violência e exploração que tais sujeitas foram submetidas, situação que denuncia a perversidade impetrada pelo Sistema-Moderno-Colonial em uma estrutura de “longa duração” no contexto amazônico e que as mulheres com seus saberes tecidos nas bordas do colonialismo procuram resistir para que então possam existir.

Palavras-chave: História; Memória; Seringal; Mulher.

1. INTRODUÇÃO

O texto aborda parte da trajetória histórica e da memória de mulheres ribeirinhas que viveram e trabalharam no seringal do rio Mapuá, município de Breves, arquipélago do Marajó durante o segundo ciclo da economia da borracha (1942-1945). É uma discussão que deriva da

pesquisa de tese realizada em três comunidades do rio Mapuá, entre 2014 e 2018, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Antropologia da Universidade Federal do Pará.

A perspectiva consiste em possibilitar que às mulheres ribeirinhas e ex-seringueiras no interior da Amazônia marajoara, por meio de histórias e memórias por elas narradas sejam vistas como sujeitas da história e respectiva historiografia. Especificamente a pesquisa procura conhecer quem são essas ex-seringueiras e como elas forjaram seu modo de vida; busca identificar e apreender desafios e estratégias adotados por essas mulheres para lidarem com o trabalho nos seringais e cuidarem de casa e família.

A presença da mulher no seringal amazônico, de acordo com escritos de Cistina Wolff (2011), ocorreu desde o primeiro ciclo da borracha (1870-1920) e contribuiu para a fixação de residência de trabalhadores na borracha e a ocupação da floresta, sobretudo, no segundo ciclo (1942-1945). As mulheres tratadas como invisíveis e inexistentes contraíram matrimônio com os migrantes nordestinos que chegaram à Amazônia induzidos pela “riqueza fácil”, mas que, na verdade, foram submetidos a um regime de trabalho análogo à escravidão, sustentado pelo sistema de endividamento econômico, chamado de aviamento (Wolff, 2011; Costa, 2018).

Em pesquisa feita no Acre, Wolff (2011), observa que a presença feminina, no seringal, foi negligenciada à medida que se argumentava ser o seringal uma sociedade de homens, os quais eram corajosos e bravos para entrar na mata “virgem” e perigosa, logo, não era espaço para mulheres, vistas como frágeis, por isso, elas não existiam. Essa invisibilidade, não aceita pela autora, levou-a identificar diferentes mulheres: indígenas, prostitutas, mulheres dos seringalistas, filhas de nordestinos acompanhados pelas esposas desde o Nordeste, filhas de nordestinos com indígenas, mulheres da cidade de Belém ou Manaus levadas pelo patrão para contrair matrimônio com o migrante seringueiro (Wolff, 2011).

Essas diferentes mulheres, como tantas outras esquecidas nos rios e floresta amazônicas, forjaram suas histórias em meio a todo tipo de violência. Trabalhando em casa, na roça e no seringal, longe de serem frágeis, enfrentaram e desafiaram os vários perigos com suas experiências, expertise e resiliência. Teceram, desse modo, histórias que não se encontram nos registros oficiais, mas que contribuem para narrar o território amazônico e, principalmente, a história dos povos amazônicos.

Com essa perspectiva o presente texto mergulha na história e memória de ex-seringueiras do rio Mapuá, município de Breves. Este rio, um dos mais extensos no centro do arquipélago marajoara, em hipótese, no passado, em suas margens acomodou os indígenas Mapuá, dizimados com a colonização. No contemporâneo abarca 14 comunidades de pequena

escala (Bezerra, 2011) formadas por famílias de ex-seringueiros e ex-seringalistas. Essas famílias desde o baixo ao alto curso do rio vivem, em sua maioria, da produção da farinha, extrativismo de recursos da floresta (madeira e palmito de açaí), comercialização do fruto do açaí (*Euterpe Olearacea*), caça, pesca e criação de animais de pequeno porte. Completa essa engrenagem econômica a venda de diferentes mercadorias pelos comerciantes locais, bem como os benefícios sociais, como bolsa família e aposentadoria.

Para efeitos desta pesquisa concentramos nossos esforços em três comunidades, a saber: Nossa Senhora das Graças, Nossa Senhora de Nazaré e Santa Rita, escolhidas por serem as primeiras comunidades criadas no Mapuá. Nossas interlocutoras pertencentes as tais comunidades podem ser vistas como guardiãs da memória local, critério que também ajudaram defini-las como narradoras desse estudo. Em termos teórico-metodológico a pesquisa alimenta-se de bibliografia referente à temática e fontes orais.

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, modelo que na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994) abarca um fenômeno complexo, apreendido no ambiente natural e carregado de subjetividade, por isso não é possível reduzi-lo a dados mensuráveis. Entre as pesquisas qualitativas optamos pela História Oral (HO) como proposto por Delgado (2010), isto é, caracteriza-se como um caminho para a produção histórica, que envolve diferentes temporalidades, logo, está diretamente relacionado com a memória, o tempo e a identidade. Em seu gênero temático a HO foca em um evento específico situado em um determinado tempo e contexto, que no caso, deste estudo, centra-se no Mapuá durante o segundo ciclo da borracha, conhecido como período de batalha da borracha (Wolff, 2011).

No entendimento de Delgado (2010) na HO, a memória é a base de construção da identidade, bem como atualiza o tempo passado, tornando-o vivo e carregado de significados. Quando acionada por uma pergunta, um artefato, música etc., a memória revela fatos, acontecimentos da vida em suas diferentes dimensões, tornando-se meio de inserção nas relações sociais (Bosi, 1999). No intento de revelar a história das mulheres ex-seringueiras em suas relações sociais, coletei as memórias de quatro dessas mulheres (identificadas no corpo do texto pelos próprios nomes, primeiro porque autorizaram; segundo por entender que o compromisso da pesquisa e do/a pesquisador/a é com o protagonismo dessas sujeitas, ocultar seus nomes é continuar subalternizando-as), por meio de entrevistas semiestruturadas como proposto por Rizzini *et al* (1999).

As entrevistas foram realizadas nas residências das interlocutoras em horários anteriormente acordados. No ato das entrevistas essas mulheres foram informadas sobre os

objetivos da pesquisa, devidamente descritos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, como indicado pela Resolução n. 512/2016. Tais entrevistas foram gravadas em gravador portátil e, posteriormente, transcritas de forma literal.

A pesquisa conta ainda com dados obtidos por meio de observações participantes coletadas durante o exercício etnográfico realizado por um período de aproximadamente dois anos. A Etnografia como aborda Peirano (2014) não se resume a um método, pois, também, é teoria. Trata-se, então, de descrição empírica e reflexão teórica. Diante desse exercício teórico-reflexivo, as fontes foram analisadas à luz da técnica de análise de conteúdo, a qual de acordo com Bardin (2016, p. 48), busca “[...] obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam inferências de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens”.

Embasada por tal procedimento realizei a leitura dos dados gerando as categorias: mulheres seringueiras e modos de vida no seringal. Para interpretar tais categorias apelei as inferências, que na expressão de Bardin (2016, p. 45) significa “[...] deduzir de maneira lógica conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio”.

Desse exercício gerou a presente discussão organizada em quatro tópicos, incluindo esta Introdução e as Considerações Finais, na qual destaco a importância de criar espaços para as sujeitas subalternas falarem como condição para resistir e cunhar alternativas ao padrão etnocêntrico e colonialista predominante na historiografia oficial. No tópico que segue traço uma breve abordagem acerca da mulher na Amazônia marajoara, destacando a contribuição das indígenas. No terceiro tópico mergulho na trajetória das mulheres ribeirinhas, ex-seringueiras no rio Mapuá, pautando o que os dados coletados revelaram.

2. A MULHER NA AMAZÔNIA MARAJOARA: DAS INDÍGENAS ÀS RIBEIRINHAS

A história da mulher na floresta amazônica começou a ser tecida há milênios pelas chamadas mulheres indígenas. No Marajó, considerando os registros arqueológicos, sugere-se a existência feminina há, pelo menos, 3500 anos. Nos primeiros 1500 anos identifica-se nessa porção amazônica “a existência de pequenas vilas, de, no máximo, 150m², ocupando os diversos ecossistemas: campos baixos e altos, floresta inundada e de terra firme, galerias de floresta ao longo dos rios e zona intermediária entre campo e floresta” (Schaan, 2007, p. 51).

Trata-se de um coletivo que vivia da caça, pesca, coleta e, por hipótese, da cultura da mandioca. Um modo de vida simples que por volta de 400 d.C. deu lugar a uma sociedade complexa, isto é, a um sofisticado estilo de vida, sustentado por um modelo ecológico-econômico,

com a escavação de reservatórios de água, construção de barragens e formação de tesos e cacicados, assim como a produção de cerâmicas e a promoção de festas e rituais (Schaan, 2009).

A presença feminina desses grupos ancestrais pode ser observada na iconografia das cerâmicas marajoaras representada, principalmente, pela serpente em vasos, tigelas e pratos. Os traços femininos estão presentes também em estatuetas e urnas antropomorfas representados por corujas. Para Schaan (2003) a serpente caracteriza-se como um ancestral dentro da linhagem matrilinear, porém isso não representa uma superioridade da mulher em relação aos símbolos masculinos também presentes na cerâmica marajoara. Em nossa leitura a representação feminina nos objetos da cultura marajoara carrega simbologias que sugerem à mulher papel de prestígio e ocupação política nas sociedades marajoaras, mas também ajuda destacar a fertilidade feminina e a dicotomia entre gêneros na organização da vida social.

No best-seller “Amazônia: ilusão de um paraíso”, publicado em 1987, Meggers, mostra que as mulheres indígenas realizavam atividades comuns com os homens, mas cabia a eles a fabricação de objetos ligados à caça, a pesca, preparação e plantio da roça (cortar e queimar a vegetação), além de cuidar e serem chefes e guia espiritual das aldeias. As mulheres, por sua vez, cuidavam da plantação, colheita de alimentos das roças, dedicavam-se assim as tarefas consideradas femininas.

Podemos sugerir que homens e mulheres ocupavam papéis diferentes e definidos, em hipótese, por uma divisão de trabalho que pode ser entendido e interpretado como elemento de hierarquia e desigualdade entre os gêneros. Todavia, não podemos deixar de observar que os povos tradicionais operavam e operam com lógicas diferentes da eurocêntrica, logo a separação de papéis pode ou não significar uma hierarquia.

Na leitura da arqueóloga Anna Roosevelt, a sociedade marajoara era matrilinear, ideia não partilhada por Schaan (2003) devido entender que o poder político não estava necessariamente nas mãos das mulheres. Mas essa arqueóloga também reconhecia que no período pré-colonial das Américas as sociedades matrilineares eram bastante comuns, onde a linha de descendência e o exercício do poder nem sempre convergiam. Por isso a nomeação dos chefes dava-se com base na filiação materna ou clãs femininos.

Diante desse arranjo ancestral, para Schaan (2003) o princípio mais importante da organização social não é o gênero e sim as diferenças sociais entre a elite e o povo. O gênero é, na verdade, uma categoria fundamental para observar os diversos aspectos da organização social e entender as diferenças de *status quo* em uma sociedade complexa. Schaan (2003) propõe desse modo, uma espécie de ruptura com o androcentrismo, ao atribuir à mulher

indígena papéis e posições sociais relevantes na sociedade, tais como: na produção das cerâmicas e guia espiritual em que assume uma simbolização religiosa. Esta arqueóloga percebia a mulher indígena como intelectual da floresta, fato que contribui para colocar em debate a relação existente entre gênero e poder, categorias que tem definido a identidade de homens e mulheres ao longo do processo histórico.

Por falar em história, a pesquisa arqueológica revela que a cultura marajoara de Tradição Policrômica entrou em declínio a partir do século XIII, por razões desconhecidas, retornando ao padrão simples e autônomo, como os Nheengaíba, prováveis herdeiros da cultura marajoara, pois, apesar do colapso sociopolítico, constata-se que compartilhavam dos mesmos costumes e cultura no período da invasão portuguesa (Schaan, 2009a). Os Nheengaíba eram formados por diferentes nações, tais como: Anajá, Mapuá, Pacaucaca, Guajará e outros - que podem ter migrados das regiões Andinas para a região marajoara (Pacheco, 2009; Schaan, 2009a) e ocupavam o lado ocidental do arquipélago marajoara na época da colonização.

Estes povos, após décadas de luta com os portugueses, intermediados pelo padre jesuíta Antônio Vieira, foram vencidos, consolidando assim a conquista lusitana na Amazônia, e ao mesmo tempo, a submissão e o extermínio dos povos indígenas, o que explica, em tempos atuais, a inexistência de descendentes direto dos indígenas no Marajó. No rio Mapuá, a presença desses povos pode ser observada por meio de vestígios de prováveis igaçabas encontradas em sítios arqueológicos e atribuídas aos Mapuá, fato que explica o nome do rio e localidade. Em relação às mulheres desse coletivo ancestral, mesmo sem registro sobre elas, por sugestão, entendemos que desenvolveram técnicas, práticas e saberes sobre a mata, o rio e a floresta que ao longo das gerações vem sendo ressignificados.

Em nossa interpretação parte desses conhecimentos milenares, passados de geração em geração por meio da oralidade, são, no contemporâneo, praticados por mulheres ribeirinhas, como dona Vitória de Paula e Irene Lobato que em suas narrativas afirmaram ter herdado o dom de cuidar do corpo como parteiras e benzedeiras. Práticas que desenvolveram para cuidar, principalmente, dos corpos de mulheres grávidas e crianças, em uma época, em que o serviço de saúde, com médicos, enfermeiros e medicamentos não existia. Operando com os saberes ancestrais ressignificados cotidianamente, tais mulheres ajudaram suas respectivas famílias a enfrentarem ameaças de doenças e morte.

Verificamos com a pesquisa que assas ex-seringueiras, além da ancestralidade indígena, são herdeiras de nordestinos, portugueses e africanos, sujeitos que passaram a ocupar essa porção marajoara a partir da colonização. Registra-se que no fim do século XIX e início do XX,

destaca-se a forte presença de nordestinos (alguns acompanhados de esposa e filhos), especialmente, cearenses, que migraram para o Mapuá com a intenção de ganhar dinheiro, ficar rico com a borracha (*Hevea brasiliensis*) e retornar à sua terra. Porém, não foi exatamente isso que aconteceu, os migrantes nordestinos (sozinhos ou com a família), acabaram exercendo a função de seringueiros e mão de obra semiescrava sob o domínio de seringalistas, chamados de coronéis-seringalistas, que se intitulavam “donos dos seringais e do rio Mapuá” (Costa, 2018).

No contexto do primeiro ciclo, especialmente durante o fenômeno do *boom* da borracha (1870 a 1912), os seringais do Mapuá pertenciam aos coronéis-seringalistas Lourenço Borges e José Nobre, também, intendente e vice intendente do município de Breves. Sob o regime de aviamento (espécie de escambo monetizado que permitia subordinar o seringueiro pelo vínculo do contrato econômico), tais coronéis controlavam os nordestinos-seringueiros através da servidão por dívida, contraída na vinda para o seringal e ampliada com a compra de mercadorias nos barracões (comércio dos seringalistas).

Nas lembranças das interlocutoras esse foi um tempo de riqueza para os patrões e dureza para os seringueiros, os quais eram vigiados por jagunços armados, proibidos de deixar o Mapuá e castigados fisicamente (segundo as interlocutoras os desobedientes tinham as mãos e os pés amarrado e colocados embaixo do trapiche etc.) em caso de tentativa de fuga ou qualquer desobediência ao seringalista. Largados em casebres (*tapiris*), construídos com árvores de açai ou *paxiuba*, coberta com palha de *ubuçu* ou *ubim*, nas colocações pertencentes aos patrões, os nordestinos foram submetidos ao regime de semiescavidão.

Essa situação precária agravou-se no período de crise da borracha (1912-1942), pois tiveram que enfrentar a dívida com o patrão, a fome e doenças que levou muitos seringueiros a óbito. Para enfrentar a fome verificamos que os seringueiros passaram a cultivar a roça, pescar, caçar, coletar frutas, sementes, folhas de arumã, pele de animais, entre outros. Nessa dinâmica a mulher assumiu o trabalho na roça para ajudar marido e/ou pais. Nas lembranças das interlocutoras dessa pesquisa, desde muito jovens, em companhia de suas mães, plantavam, faziam farinha, bem como ajudavam coletar sementes e palhas de arumã, compradas pelo patrão em substituição ao papel que embrulhava a mercadoria vendida.

Wolff (2011) comenta que nesse período de crise (mais intensamente nas décadas de 1920 a 1930) no Acre, os seringueiros que não conseguiram retornar à terra natal contraíram matrimônio com descendentes indígenas e as filhas de nordestinos. Daí ela dizer que “com a crise as mulheres ganharam um espaço legítimo no seringal” (Wolff, 2001, p. 251), tornaram-se reconhecidas na garantia do sustento do grupo. Isso representou mudança na relação de

gênero no seringal, que na leitura da autora significou um novo modo de vida, ou seja, uma presença mais marcante das mulheres na formação das famílias e na configuração do próprio trabalho, que não se resumia ao seringal.

No Mapuá, verificamos que os migrantes por não ter acesso a barcos e estar em dívida com o patrão a única opção foi manter-se no Mapuá. Assim, contraíram casamento e passaram a fazer atividades de agricultura, pesca, caça etc. Em meio as dificuldades e escassez, tudo que os ex-seringueiros produziam ou coletavam dividiam com o patrão, o dono da terra, que permaneceu no controle. Contam as entrevistadas que aquele que não cumpria a regra imposta pelo patrão era expulso e/ou tinha a casa queimada.

Com a recuperação do comércio da borracha no período de 1942-1945, chamado de a batalha da borracha, durante a Segunda Guerra Mundial, intensificou-se a coleta do látex, sob o comando de novos seringalistas, isto é, o cearense Joaquim Nascimento e o português Constantino Félix. Estes mantiveram a lógica do trabalho semiescravo para a família toda. As mulheres e crianças que não ajudavam na coleta do látex, continuaram coletando sementes, cultivando a roça etc., mulheres como nossas interlocutoras, ainda faziam trabalhos domésticos na casa do patrão, que, aliás, era o padrinho de muitos dos/as filhos/as dos seringueiros⁵⁹³.

A economia da borracha foi substituída por outras economias, especialmente, a madeireira, com maior efervescência nos anos de 1970 e 1980, quando o município de Breves, com a instalação de grandes madeireiras, figurou como um dos maiores produtores de madeira do estado do Pará (Gonçalves *et al.*, 2016; Costa, 2018). Mudou o produto, mas a lógica do trabalho semiescravo e a exploração da floresta, continuaram, isto é, as relações de trabalho mantiveram-se aos moldes do aviamento, a partir de acordos entre as madeireiras e os patrões, representantes das oligarquias locais; e a floresta por sua vez, continuou exercendo o papel de potencial celeiro de matéria-prima e fonte de lucro do capital.

No Mapuá, a aliança entre os antigos patrões e as madeireiras deu-se entre os Félix (patrão) e a madeireira Santana (antes de 1970 Superfine Madeireira Ltda., financiada em sua maioria pelo capital japonês), um episódio que resultou em lucro ao patrão e trabalho semiescravo aos ex-seringueiros. Estes retiravam a madeira em condições totalmente insalubres, sujeitos aos perigos e riscos de acidentes. Era um trabalho que começava ainda de madrugada e durava o dia todo em contato direto com sol e chuva. Totalmente expostos a doenças e sem amparo legal os trabalhadores sofriam com as diversas negligência, exploração

⁵⁹³ Trazido pela cultura ibérica o sistema de compadrio caracteriza-se como importante traço social que permite, no espaço rural, as pessoas estabelecerem entre si uma relação de afetividade e reciprocidade para além do círculo familiar. Estende-se para a vida econômica e política dos coletivos (Wagley, 1988).

e negação de direitos. Abuso que se estendia às mulheres e aos filhos desses trabalhadores que muitas vezes morriam em acidentes (como ocorreu com o filho de uma das interlocutoras) ou ficavam mutilados sem nenhuma assistência.

Nas narrativas das entrevistadas verifica-se que a vida difícil regada a dor e sofrimento, silenciados pelo sistema moderno-colonial, pouco mudou para essas sujeitas, já com idade avançada essas mulheres continuaram trabalhando na roça e nos afazeres domésticos, iniciado ainda na madrugada, para então continuar existindo.

Os dados da pesquisa revelam que uma mudança nessa lógica patronal começou a ser feita no começo dos anos 2000 com o enfrentamento dos moradores aos patrões com ajuda do sindicato rural, políticos e o pároco da igreja católica em Breves. Esse enfrentamento incluiu passeata e abaixo-assinado que corroborou a criação da Reserva Extrativista – Mapuá (Resex-Mapuá) em 2005, fenômeno entendido pelos moradores como estratégia para libertarem-se das algemas dos patrões. Nos relatos das mulheres e em conversa com vários moradores ficou claro que só a partir dessa “sugerida libertação” que muitos tiveram acesso a cidade, tiraram documentos pela primeira vez e passaram a receber os benefícios dos quais tinham direito, como a aposentadoria.

Houve com a Resex-Mapuá mudança não apenas nas situações de trabalho, mas na relação com o meio ambiente em si, o que tem representado no contemporâneo mudança de mentalidade. Isso envolve o desenvolvimento de uma relação sustentável com o ambiente, que não é apenas o espaço geográfico, mas o território que tradicionalmente ocupam. Verifica-se que as mulheres nesse novo “paradigma” têm assumido papéis diferenciados como professoras, liderança comunitária e política na localidade.

3. MULHERES SERINGUEIRAS: DO LAR AO SERINGAL NO MAPUÁ

Como mencionado anteriormente, as mulheres ribeirinhas, ex-seringueiras, são herdeiras de pelo menos duas ancestralidades (milênar e secular). Essas mulheres tiveram que aprender a lidar com a vida dura e difícil. Vitória de Paula, 102 anos, filha de nordestino, com descendente indígena e africano, mãe e avó, aposentada, trabalhou como seringueira, roceira e parteira. Em suas lembranças registra que a vida no seringal, iniciada pelo pai nordestino que veio de Viçosa no Ceará “*pra ganhar dinheiro no Mapuá*”, sempre foi “*muito difícil*”, pois, além da precariedade, eram proibidos de sair do Mapuá⁵⁹⁴.

⁵⁹⁴ Trecho de entrevista cedida por dona Vitória de Paula Nogueira à pesquisa de tese no dia 22 de agosto de 2017.

Essa vida difícil que incluía casebres de palha, fome, doenças e dívidas com o patrão levou dona Vitória a trabalhar no seringal desde os 20 anos. Conta que primeiro precisou coletar o látex (seiva leitosa produzida da casca da seringueira) para ajudar o pai, depois o marido. Lembra que coletava bastante seiva da seringa e quase sempre no período da manhã, pois, à tarde além dos afazeres doméstico, ajudava na produção das peças de borracha, levadas e entregues ao patrão pelo pai e marido. Com a produção, contada como do pai ou do marido, pagava-se o débito com o seringalista-patrão, e assim abria-se novamente o crédito para comprar a mercadoria que necessitavam para o mês.

Dona Vitória de Paula rememora ainda, em sua dinâmica de vida e trabalho, a roça e a casa do padrinho seringalista. Na roça plantava, capinava e retirava a mandioca, bem como produzia a farinha com filhos e marido. Na casa do padrinho inúmeras vezes foi chamada para ajudar nas tarefas doméstica, principalmente quando os seringueiros prestavam conta, pois muitos faziam suas refeições e pernoitavam na casa do patrão.

Soma-se a esse quadro de atividades, o trabalho de parteira, o que tratou como um dom. Dona Vitória, contou-me que devido à falta de remédios, médicos, posto de saúde para lidar com as doenças aprendeu com as mulheres mais velhas sobre os segredos das plantas para cuidar do corpo das mulheres grávidas e crianças. Nesse ritual conta que sempre se apegava aos santos católicos e a uma Cruz em madeira, conhecida por Cruz Milagrosa, que os/as ribeirinhos/as têm como um artefato sagrado.

Comenta dona Vitória de Paula:

“[...] aqui não tinha médico, nem remédio [...] então a gente aprendia sobre as plantas que podia usar pra sarar das doenças [...]. Pegar criança, cuidar das mulheres para ter seus filhos. A gente se pegava com os santos, a Cruz e fazia os partos [...]”⁵⁹⁵.

De acordo com os escritos de Maués (1994), no Brasil, principalmente, no interior da Amazônia, é comum a influência da pajelança e religiosidade católica nas práticas e tradições culturais exercidas pelos chamados “pajés”, “benzedores/as”, “feiticeiros/as”, “parteiras”, nas comunidades tradicionais. Tais sujeitos e sujeitas fazendo uso de práticas, artefatos e rituais têm o poder de sarar o malefício de qualquer membro da comunidade. São poderes, conforme Junqueira (2004) e Maués (1994) construídos por meio da ajuda de espíritos de animais, no caso, de indígenas e de seres encantados do fundo e da mata, no caso dos caboclos.

Na leitura de Santos, Costa e Barros (2017, p. 208) essa dinâmica representa “uma interrelação entre os mundos espiritual, natural e humano”, o que para esses autores indica ser

⁵⁹⁵ Trecho de entrevista cedida por dona Vitória de Paula Nogueira, no dia 22 de agosto de 2017.

a “relação ser humano e natureza, uma relação também sobrenatural”. Isso para os autores “[...] contraria a ótica da ciência de racionalidade moderna, cujo conhecimento é fruto de uma ciência experimental pautada em dados quantificáveis, na qual homem e natureza são lados opostos, tendo o homem domínio sobre a natureza e seus recursos (Floriani, 2000 *apud* Santos; Costa; Barros, 2017, p. 208)”.

O trabalho como parteira era igualmente feito por dona Irene Lobato, 92 anos, filha de nordestino, com descendente indígena e africano. Esta mãe e avó, aposentada trabalhou também como seringueira e roceira.

Argumentou ela:

Irene Lobato (2017): “Cortei seringa e muito [...], trabalhei na roça. Cuidei da casa, dos filhos meus e dos outros. Ajudei muita criança nascer. Aqui não tinha posto de saúde, ir na cidade não podia. A gente se virava como dava”⁵⁹⁶.

Em suas lembranças a vida difícil no seringal obrigava a serem fortes para poderem continuar vivendo. Os momentos de recompensa da vida dura eram as festas de santos, quando as mulheres e homens solteiros iam a busca de casamentos e dificilmente alguém voltava sem compromisso. Nessas festas que durava o dia todo e até semana, todos os membros das famílias participavam, era o acontecimento e a recompensa que os trabalhadores e suas respectivas famílias tinham após longos dias na lida com a madeira, muitas vezes distantes de casa. A madeira era cortada, principalmente, no período de chuva, propício para o escoamento das toras, assim muitos trabalhadores mudavam-se para casebres mais perto do local de retirada da madeira e só retornavam para casa com o trabalho encerrado.

As irmãs Judite Lobato (77 anos) e Julieta Lobato (62 anos), filhas de descendentes nordestinos, ex-seringueiras, roceiras e parteiras, mães e avós lembraram, tal como, as demais interlocutoras das inúmeras dificuldades encontradas no seringal e, de modo, geral no Mapuá.

Narra dona Judite Lobato:

Eu tinha um balde era desse tamanho [grande]. Vinha cheio de leite [...]. Eu cortava sozinha. Colocava a poronga na cabeça [...]. Saía cedo, de madrugada [...]. Agora quando era o papai, ele não botava pra cortar a seringueira de noite, só de dia, por causa das jararacas [...]. Uma vez eu fui cortar de manhã cedinho, que quando a seringueira estava aqui, e eu virei assim, que quando eu cortei, eu só sentir quando fez vá, que corri olha o bicho estava. Era uma surucucu [...]. Quase me morde.

A narrativa de dona Judite mostra a dinâmica e a dificuldade que essas mulheres enfrentavam no seringal. Estavam expostas a ataques de bichos peçonhentos os quais poderiam

⁵⁹⁶ Trecho de entrevista cedida à pesquisa de tese no dia 26 de agosto de 2017.

até tirar-lhes a vida. Durante a escuta com essas interlocutoras muitos foram os momentos relatados de casos de pessoas que foram mordidas por cobras e chegaram a óbito. O trabalho no seringal demandava bastante cuidado e atenção como se verifica no relato de dona Julieta: *O trabalho na seringa [...], a gente tinha que ter muito cuidado com os bichos pra não ser picado [...]. Deus o livre [...].*⁵⁹⁷

O perigo não estava apenas na floresta, nas casas simples cobertas com palhas o perigo estava igualmente presente como se observa na narrativa de dona Julieta Lobato (2017):

[...] as casas eram cobertas com folha de ubim ou da palha do buçu [...]. O assoalho era de embaúba, açazeiro, bacabeira, paxiuba, as paredes de palha [...]. Tinha que ter muito cuidado com os bichos que dava na palha pra não ferrar [...]. A gente tinha uma vida simples e muito sofrida.⁵⁹⁸

Tal como as demais interlocutoras as irmãs Lobato dividiam seu tempo com o trabalho no seringal, na roça e na casa cuidando dos filhos e marido. Também aprenderam a fazer partos para ajudar as outras mulheres, incluindo as filhas e noras. A lida com as parturientes levou-as a desenvolver conhecimento sobre as plantas medicinais que cada uma passou a cultivar em casa em pequenas hortas e trocar entre si. Com as plantas aprenderam a fazer essências usados antes, durante e após o parto. Na hora do parto relataram usar óleos feitos de sementes da árvore de andiroba (árvore nativa da Amazônia) para a *afumentar* (passar a essência no corpo da puérpera) e *puxar* (massagear) a barriga da mulher.

A técnica da massagem usada pelas parteiras caracteriza-se na expressão de Santos, Costa e Barros (2017, p. 210) como “importante oportunidade para que a parteira possa observar diversos elementos acerca da gravidez e do contexto que a mulher vive e assim compreender as reações durante o período gestacional”. Todo esse ritual o que inclui o manejo das plantas medicinais podem ser entendidos como estratégia das parteiras para passar o dom adiante, “espécie de compromisso com a caridade herdada pelo sagrado” (Santos; Costa; Barros, 2017, p. 208) e, principalmente, para as ex-seringueiras enfrentarem a violação de direitos e a subalternidade historicamente imposta.

Pinto (2001) comenta que a parteira é um tipo de profissional que estabelece uma espécie de identidade cultural com o modo de vida local, uma vez que se tornou referência no tratamento da saúde de grávidas e crianças. Essa profissional, por muito tempo, era a única responsável pelos partos em realidades que não contavam com serviços de saúde, conforme esclarece Fleischer (2011). No rio Mapuá, como mencionado os moradores não tinham acesso

⁵⁹⁷ Trecho de entrevista cedida à pesquisa de tese no dia 18 de agosto de 2017.

⁵⁹⁸ Trecho de entrevista cedida à pesquisa de tese no dia 19 de agosto de 2017.

a nenhum tipo de saúde pública, com a presença de médicos e enfermeiros, assim as ex-seringueiras, interlocutoras, desse estudo, tornaram-se as principais profissionais para curar e tratar os corpos de mulheres grávidas e das crianças.

Todas as interlocutoras contaram que se casaram muito jovem até por causa das dificuldades com a vida difícil e sem muitas perspectivas. Elas não frequentaram escola porque não existia, foram aprendendo as coisas por meio da oralidade e da prática cotidiana. Suas vidas e trabalho eram igualmente tuteladas por seus maridos e pais. Lembram que tudo que faziam era de acordo com o homem da casa, quem tinha a autoridade sobre suas vidas.

Schaan (2009b) permite observar que a relação de gênero no interior da Amazônia é, na verdade, bastante desigual. Pois, há uma diferença entre gênero como categoria cultural e a forma como essa categoria é percebida, negociada e materializada no constituir das relações sociais. Geralmente “o homem é o chefe da casa”, por isso, “é quem recebe o visitante” e que toma as decisões (Schaan, 2009b). No Mapuá, em situações muito particulares, no contemporâneo algumas mulheres desempenham papel de liderança comunitária e política, quase sempre sob a custódia dos homens, os quem realmente tomam as decisões.

Daí concordar com Wolff (2001, p. 255) que “as relações de gênero não podem ser vistas apenas como papel normativos, ditados para cada cultura a homens e mulheres”, pois tais relações são pautadas por representações sociais que envolvem conflitos, contradições e poder, como também abarcam experiências e vivências reelaboradas nas relações, encontros e contatos culturais, que, por conseguinte, levam a novas representações sociais (Wolff, 2001) e comunitárias.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso traçado com a pesquisa permite mostrar que à sombra da história a mulher indígena-ribeirinha-marajoara vem tecendo sua trajetória, também, caracterizada pela indelével marca da submissão. Como denunciam as pesquisas a subalternidade feminina, historicamente, tem significado para as mulheres o controle de suas vidas e histórias por homens, seja na condição de pai, irmão e/ou marido. Vista como sexo frágil as mulheres foram levadas a tornar-se objeto do homem, como boa esposa, mãe e filha. Nessa lógica de subserviência tiveram suas histórias apagadas, silenciadas, colocadas nos escombros da inferioridade. Seus talentos, inteligências, trabalhos foram considerados inferiores e relegados ao emudecimento, por isso por longas décadas, não podiam fazer parte da história oficial, uma vez que seu papel era o da submissão, destino imposto pela estrutura androcêntrica e patriarcal (Bourdieu, 2016).

Gayatri Spivak (2014), estudiosa indiana, na obra “Pode o subalterno falar?” faz significativa contribuição acerca do tema em questão, ao pautar a importância do/a intelectual para criar espaços aos subalternos para que estes tenham suas vozes, histórias e memórias proferidas e reconhecidas. Spivak (2014) concentra seus esforços em uma profunda análise sobre o sujeito subalterno, aquele sem voz política ou que não pode ser ouvido. Nessa escala a mulher, sujeita subalterna da periferia do capital, apresenta-se duplamente oprimida, visto sofrer com a dominação masculina perpetuada pela construção ideológica de gênero e a representação pelo discurso ocidental. Na perspectiva da autora “entre o patriarcado e o imperialismo”, a mulher da periferia “é deslocada e encurralada entre a tradição e modernização” (Spivak, 2014, p. 157), permanecendo no obscurantismo.

Para melhor esclarecer a problemática ironicamente, Spivak (2014) cria a seguinte sentença: “homens brancos estão salvando mulheres de pele escura de homens de pele escura”, para então caracterizar a relação ambígua estabelecida entre o sujeito imperialista e o sujeito colonizado pelo imperialismo. Assim, diante desse entre-lugar (Bhabha, 1998), que caracteriza tais identidades, a sujeita subalterna encontra-se em deslocamento, fazendo-se representar tanto pelo sujeito imperialista, colonizador, como pelo sujeito colonial do patriarcado. Daí dizer que é duplamente oprimida. Situação que pode e deve ser questionada, enfrentada e superada pelas mulheres como protagonista de suas próprias vozes. Para isso canais, espaços precisam ser burlados.

Os fatos que compõem a história e a memória das mulheres, interlocutoras dessa investigação, ao serem narrados, fazem emergir sentimentos, emoções guardadas nas camadas estratigráficas de suas memórias e revelam sua força na luta pela vida. Entre essas manifestações chama atenção as formas de violência e exploração que tais sujeitas foram submetidas, situação que denuncia a perversidade impetrada pelo Sistema-Moderno-Colonial em uma estrutura de “longa duração” (Braudel, 2016) no contexto amazônico e que as mulheres com seus saberes tecidos nas bordas do colonialismo procuraram resistir para que então pudessem existir.

A árdua realidade de um trabalho análogo à escravidão sob o domínio de patrões à luz do sistema de aviação colocou os migrantes em situações desumanas, lógica que atravessou décadas e levou nossas interlocutoras a vivenciarem uma relação de trabalho desumano e desigual quanto ao gênero (Wolff, 2011). Para driblar as dificuldades as ex-seringueiras criaram estratégia para ajudar no enfrentamento a fome e doenças. Elas aprenderam ser parteiras e a manejar ervas e plantas medicinais, bem como estabeleceram forte relação com o sobrenatural,

por meio de orações aos santos católicos e a Cruz milagrosa, artefato simbólico-religioso, que representa aos ribeirinhos meio para conectá-los com o sobrenatural.

À essas mulheres que desde jovens foram introduzidas ao trabalho no seringal foi-lhes negado o direito a escola e a uma vida com dignidade, porém, mesmo diante das negações históricas e a subalternidade, aprenderam a usar táticas, e construir novas relações na invenção de seus cotidianos (Certeau, 1998). Pautar a história e a memória dessas mulheres é uma forma de burlar a subalternidade sustentada pelo patriarcado. É também um meio de criar espaços para as sujeitas subalternas falarem como condição de resistir e cunhar alternativas ao padrão etnocêntrico e colonialista predominante no seio da sociedade brasileira e na historiografia oficial.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**: Lisboa: Edições 70, 1977.

BEZERRA, Márcia. “As moedas dos índios”: um estudo de caso sobre os significados do patrimônio arqueológico para os moradores da Vila de Joanes, ilha de Marajó, Brasil. **Bol. Mus. Paraense Emílio Goeldi. Cienc. Hum.** vol. 6, n. 1, p: 57-70, jan.-abr., 2011.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**: a condição feminina e a violência simbólica. 3.ed. Rio de Janeiro: Bestbolso, 2016.

BRAUDEL, F. **O Mediterrâneo e o mundo mediterrâneo na época de Felipe II**. São Paulo: Editora da USP. Volume I., 2016.

BOSI, E. **Memória e Sociedade**: lembrança de velhos. 7. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

CERTEAU, M de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

COSTA, E. M. **Memórias em escavações**: narrativas de moradores do rio Mapuá sobre os modos de vida, cultura material e preservação do patrimônio arqueológico (Marajó, PA, Brasil). Tese de Doutorado, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

DELGADO, L. de A. N. **A história oral**: memória, tempo, identidades. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FLEISCHER, S. **Parteiras, Buchudas e Aperreios**: uma etnografia do cuidado obstétrico não oficial na cidade de Melgaço, Pará. Belém: Paka-Tatu; Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2011.

GONÇALVES, A.; CORNETA, A.; ALVES, F.; CAMPAGNOLI, F.; AQUINO, H.; MARQUES, J.; BENATTI, J.; BARBOSA, L.; CARVALHO, M. A função socioambiental do patrimônio da União na Amazônia. In: ALVES, Fábio (org.). **Marajó**. Brasília: Ipea, 2016. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/160623_livro_funcao_socioambiental.pdf. Acesso em: 13 jul. 2023.

JUNQUEIRA, C. Pajés e Feiticeiros. Dossiê religiões no Brasil. **Estudos Avançados**. v.18, n. 52. São Paulo, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142004000300018>. Acesso em: 19 jul. 2023.

MAUÉS, Raimundo Herald. Medicinas Populares e “pajelança cabocla” na Amazônia. In: ALVES, PC.; MINAYO, MCS. (org.). **Saúde e Doença: um olhar antropológico**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1994.

MEGGERS, B J. **Amazônia: a ilusão de um paraíso**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

PACHECO, A. S. **En el corazón de la Amazonia**: identidade, saberes e religiosidade no regime das águas. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em História Social, Pontifícia Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/13141/1/Agenor%20Sarraf%20Pacheco.pdf>. Acesso em 11 jul. 2023.

PEIRANO, M. **Etnografia não é método**. Horizontes Antropológicos, vol. 20, nº. 42, p:377-391, 2014.

PINTO, B. C. de M. Parteiras e “poções” vindas das matas e “ribanceiras” dos rios. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, São Paulo, v. 23, p. 321-345, 2001.

ROOSEVELT, A. C. Arqueologia Amazônica. In: Cunha, M. C. (org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

RIZZINI, I; CASTRO, M. R. de; SARTOR, C. S. D. **Pesquisando**: guia de metodologias de pesquisa para programas sociais. Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária, 1999.144p.

SANTOS, A. M.; COSTA, E. M.; BARROS, F. B. As parteiras e a arte de fazer partos em perspectivas cosmológicas na ilha do marajó. **Vivência – Revista de Antropologia**, n. 49, p. 201-218, 2017. Disponível em: periodicos.ufrn.br/vivencia/article/view/12806. Acesso em: 10 jul. 2023.

SCHAAN, D. P. **Cultura Marajoara**. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2009a.

SCHAAN, D. P. Reflexões de uma arqueóloga e mulher na Amazônia. In: Funari, P.P. Dominguez, L.; Carvalho, A. V. de; Rodrigues, G. B (org.). **Desafios da arqueologia: depoimentos**. Erechim, RS: Habilis, 2009c. pp.89-99.

SCHAAN, D. P. Os Filhos da Serpente: Rito, Mito e Subsistência nos Cacicados da Ilha de Marajó. **Inter. J. South American Archaeol.** n.,1, p: 50-56, 2007.

SCHAAN, D. P. “Investigando o gênero e organização social no espaço ritual e funerário

Marajoara”. *In: XII Congresso da Sociedade de Arqueologia Brasileira*, São Paulo, 2003. Disponível em: <http://www.marajoara.com/Funeraria.pdf>. Acesso 22 jun. 2023.

SOUZA, J. J. V. de. **Seringalidade**: a colonialidade no Acre e os condenados da floresta. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte Editora UFMG, 2014.

WOLFF, C. S. A construção da sustentabilidade nos seringais em crise: uma questão de gênero. Alto Juruá, Acre/Brasil: 1912 a 1943. **Proj. História**, vol. 23, 2001. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/10720>.

WOLFF, C. S. Mulheres da Floresta: outras tantas histórias. **Revista Estudos Amazônicos**, vol. VI, nº 1, 2011, pp. 21-40. Disponível em: https://www.academia.edu/33666514/Mulheres_da_Floresta_outras_tantas_hist%C3%B3rias. Acesso em: 10 jul. 2023.

WAGLEY, C. **Uma comunidade Amazônica**: estudo do homem nos trópicos. 3. ed. Belo Horizonte: Itatiaia: São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

O ATRAVESSAMENTO DA ARQUEOLOGIA NA CERÂMICA DO TERRITÓRIO MARANHENSE

Walter Rodrigues Marques
Doutorando em Educação (FEUSP)
waltermarques@usp.br
Universidade de São Paulo

RESUMO: A partir da pesquisa de mestrado que versou sobre a cerâmica no ensino de artes visuais, surgiram algumas questões relacionadas à história do Maranhão como a cerâmica, seja artística ou relacionada à Arqueologia, Antropologia, Sociologia, Etnohistória. Como problema de pesquisa, buscou-se investigar como a cerâmica figurava nos livros didáticos de Arte. Constatou-se que a cerâmica não aparecia nos livros didáticos de Arte como linguagem protagonista, mas, voltada apenas para ilustrar esses livros e as culturas indígenas. A pesquisa pretendeu levar a cerâmica para a sala de aula como linguagem das artes visuais objetivando o reconhecimento da cerâmica artesanal como prática cultural local e com isso estabelecer noções identitárias e de pertencimento. Um segundo objetivo apontado pela pesquisa foi a dificuldade de sistematização da história arqueológica do Maranhão que segundo Bandeira (2013) se deu dos séculos XVII a XIX denominado de Período Descritivo e do século XX como Descritivo-Classificatório. A discussão pretende relacionar cerâmica e arqueologia. A relação entre esses dois campos do conhecimento no mestrado teve abordagem apenas teórica. O que se espera é que o tema da arqueologia no Maranhão ganhe relevância e estudos mais aprofundados. Apesar de um esquecimento da arqueologia no Maranhão, tem havido recentemente uma incursão para esse campo. Pretende explorar o campo aliando a cerâmica como objeto que possa servir à arqueologia como fonte histórica.

Palavras-chave: Ensino de Arte; Cerâmica; Arqueologia; História e Antropologia.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo é uma empreitada inicial para adentrar ao campo da antropologia e arqueologia tendo a cerâmica como matéria-prima, ou seja, como objeto. Na pesquisa de mestrado que protagonizou a cerâmica [artesanal] como uma linguagem das artes visuais, os achados reportaram-na mais como parte da antropologia, da história e da arqueologia do que como arte/linguagem. No entanto, como o escopo da pesquisa versava sobre o ensino de artes visuais por meio da cerâmica, não houve aprofundamento no assunto referente à antropologia e arqueologia, embora tenha servido para a construção do material didático (figura 1).

FIGURA 1: CAPA DO MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO



Fonte: Marques (2019a)

No percurso da pesquisa bibliográfica não foram encontradas referências no que concerne à cerâmica como linguagem artística. No entanto, dois trabalhos sobre cerâmica diziam muito dessa atividade, seja como parte da economia, com a dissertação: *Relatos de mãos* (LIMA, 2013; 2016), seja como a poética tese: *Libellus: Maria do Pote* (SOARES, 2016). Já os livros didáticos analisados (PNLD 2018-2020⁵⁹⁹) faziam mais referência à cerâmica que servia para ilustrar as culturas antigas – os povos originários.

A reflexão acerca da cerâmica como linguagem artística e investidas para sua implementação enquanto fazer artístico na sala de aula é bastante pertinente, cabendo discussão mais ampla, porém, os espaços do currículo são caros à atuação do professor da educação básica. Outro viés que cabe reflexão no que se refere à cerâmica em sala de aula é a Antropologia e a Arqueologia. No Maranhão, a primeira está ligada às Ciências Sociais e a segunda à História, às Ciências Biológicas etc.

Todavia, tanto a Antropologia quanto a Arqueologia têm profundas ligações com a arte e podem fazer parte do rol de conteúdo das disciplinas Arte, História, Ciências Biológicas e outras, inclusive, em estudos interdisciplinares, a partir da cerâmica.

Sendo assim, o artigo buscará explicitar a potencialidade da cerâmica, ou seja, as relações que podem estabelecer com outros campos disciplinares de forma a contribuir para o debate das áreas envolvidas e para a sociedade.

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esse relato é uma reflexão sobre uma pesquisa de mestrado que versou acerca a inserção da cerâmica no ensino de artes visuais no ensino médio. A pesquisa bibliográfica enfrentou a dificuldade de encontrar materiais didáticos (fontes secundárias) que pudessem servir ao ensino de cerâmica na sala de aula da educação básica. Portanto, fez-se necessário colher materiais em forma bruta (fontes primárias) como analisar livros, mas ir a campo conversar com ceramistas e fotografar seus trabalhos artesanais para fabricar o material didático para ensinar cerâmica na educação básica em uma escola de São Luís.

Isso fez com que o pesquisador trilhasse por algumas fontes secundárias (momento em que a Arqueologia, a Antropologia e a História atravessaram os caminhos da pesquisa), encontrando o norteador artigo de Leite Filho (*Cerâmica: perpetuando o nosso saber ancestral*), o qual foi o fio condutor da busca que direcionou aos novos rumos para a

⁵⁹⁹ O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2018-2020) de Arte é composto por cinco livros de editoras diferentes (vide referência)

constituição do *corpus* da pesquisa, levando-o a explorar os municípios de Humberto de Campos e Rosário.

Do primeiro município, a indicação feita por FM (nascida em Humberto de Campos) a Dona Maria (Maria do Pote), que revelou mais um achado que foi a tese de Denise Bogéa (*Libellus*: Maria do Pote). De Rosário, a dissertação (Relatos de mãos) de Rosilene Martins de Lima sobre a produção de cerâmica artesanal em Rosário deu algumas pistas sobre quem procurar para compor o material didático – os oleiros. Identificado e escolhido o oleiro (ceramista) de Rosário para a entrevista, o pesquisador buscou em antigas amizades (encontrando um ex-colega do curso de Educação Artística que mora na cidade - I) que o levou até o oleiro, apresentando-o ao senhor Zé do Carmo. E, com a pesquisa nos livros didáticos do PNLD 2018-2020 de Arte, deu-se os primeiros passos para sistematizar o material didático para aplicação dos conteúdos da cerâmica em sala de aula no ensino médio.

A História, a Antropologia, a Arqueologia e a Sociologia foram cruciais para ir preenchendo as lacunas e completando o sentido da cerâmica no ensino de Arte.

Quanto ao tipo de abordagem, a pesquisa se enquadra como qualitativa, pois conforme Minayo (1994, p. 21-22) “Trabalhar com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos”. E para Reis (2018, p. 20) “[...], quando o objetivo for compreender como os indivíduos interpretam suas experiências vividas dentro de um contexto social, histórico e cultural, deve-se optar por uma pesquisa qualitativa que aprofunda a compreensão do problema, [...]”. Flick (2009, p. 193) destaca que:

A coleta de dados verbais representa uma das principais abordagens metodológicas da pesquisa qualitativa, na qual se utilizam diversas estratégias com o objetivo de gerar o máximo possível de abertura em relação ao objeto em estudo e às perspectivas do entrevistado, do narrador ou do participante nas discussões.

Quanto aos objetivos, desenvolveu-se pesquisa do tipo exploratório, pois partiu de um levantamento bibliográfico sobre o tema. Se configura como descritiva, pois descreveu o espaço em que se realizou e, como explicativa, pois buscou explicar o objeto de estudo a partir da interpretação do objeto estudado (REIS, 2018). Fundamenta-se como exploratória, pois, segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 35): “[...] tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”.

Quanto aos procedimentos, a pesquisa tem cunho bibliográfica, pois toda pesquisa parte de uma base bibliográfica; e documental, pois Fachin (2003) considera que toda informação oral, escrita ou visualizada corresponde a pesquisa documental. Se caracteriza como pesquisa

de campo, onde o pesquisador se faz presente coletando os dados diretamente no contexto da situação problema, seja como observador ou como participante, interferindo no contexto. Desse modo, a pesquisa tem desdobramentos de pesquisa etnográfica (REIS, 2018), pois buscou explorar o campo de forma densa.

Para a coleta dos dados foram utilizados, além do questionário e da entrevista que, segundo Gil (2007), são instrumentos usuais de coleta de dados, impressões e observações do campo.

3. A CERÂMICA NO MARANHÃO

A cerâmica é uma atividade artesanal e tem profunda relação com a ancestralidade do Maranhão, da América, propriamente dita – ou América antes dos europeus, ou seja, culturas originárias. Na busca bibliográfica para compor o material didático do mestrado a ser aplicado na sala de aula, uma referência (HETZEL; NEGREIROS, 2007) chamou-nos a atenção por conter informações sobre vários estados brasileiros como celeiros cerâmicos. No entanto, quanto ao Maranhão, não constava detalhes aprofundados e separados como outros estados, com seção específica, a exemplo: Santa Catarina, Pará, Piauí, Bahia. Veja-se abaixo, observação feita por Marques (2019b).

O fato é que as referências ainda não dão visibilidade ao Maranhão como celeiro pré-histórico ou cerâmico, mas é difícil imaginar que houve intensa produção no Piauí e Pará e o Maranhão não tenha produzido coisa alguma antes e durante a colonização, uma vez que se situa entre o Pará e o Piauí (MARQUES, 2019b, p. 84).

Outra observação que se faz sobre a cerâmica na região que compreende o Maranhão, é que os livros didáticos (PNLD 2018-2020) a consideram objeto ilustrativo para fazer referência a determinadas culturas. Obviamente, não há mal algum nessa abordagem, pelo olhar das artes visuais é altamente recomendável o uso da imagem para fazer referência às culturas, sejam as antigas, sejam as atuais. O que é cobrado aqui é essa cerâmica não contar a história dessas culturas, a função que os objetos cerâmicos exerciam nessas sociedades antigas e mesmo nas sociedades atuais nesses livros.

Não se sabe por que Hetzel e Negreiros (2007) não incluíram o Maranhão com seção específica em sua obra para falar dos objetos antigos como a cerâmica. No entanto, faz-se o destaque para o que Prous (2007) menciona, em relação às culturas antigas: que em seus processos migratórios [Tupi e Tupinambá] atravessaram toda a costa atlântica brasileira chegando até o Amapá, tendo em vista o conhecimento do espaço geográfico, conclui-se que passaram pelo território em que hoje compreende o Maranhão. Lévi-Strauss (1985) fez um

profundo estudo das sociedades sul-americanas e menciona os fazeres dos índios Urubu Ka'apor, especificando que, mesmo as sociedades antigas separassem os papéis do homem e da mulher, no tocante à cerâmica, tanto homens quanto mulheres produzem tais objetos, ou seja, se envolvem no processo do fabrico das peças cerâmicas.

O que se explicitou acima foi o que fez com que se investisse em uma pesquisa que pudesse elaborar um produto didático-pedagógico que contemplasse a história da cerâmica com seus usos e funções desde os tempos antigos até a atualidade. As menções à cerâmica estão postas em variadas formas e o material didático buscou formatar de forma a servir à sala de aula como linguagem artística, cabendo ainda a abordagem enquanto parte das disciplinas História, Antropologia, Arqueologia. Este material didático é parte da dissertação e consta nos apêndices.

4. PERSPECTIVAS PARA A ARQUEOLOGIA NO MARANHÃO

Outros pesquisadores como Leite Filho, Navarro, Panachuk, devem ser levados em consideração e suas produções formam um todo. Mas, em relação ao resgate da história da Arqueologia do Maranhão na atualidade, Arkley Bandeira se destaca como um grande expoente na corrida por uma visibilidade da história do passado do Maranhão.

De 2003 até à atualidade, Arkley Bandeira tem resgatado a história do Maranhão no tocante à Arqueologia de forma bastante contundente.

A cerâmica está ocupando lugar de destaque na arqueologia brasileira nos últimos tempos e o Maranhão, que não havia recebido esse tratamento e atenção, inicia seu despontar com a investida de Arkley Marques Bandeira, Alexandre Guida Navarro, Deusdedit Carneiro Leite Filho e Lílian Panachuk que se empenharam no resgate do passado daqueles que outrora ocuparam o território que hoje é o Maranhão. (MARQUES, 2019b, p. 87).

Conforme pode ser verificado abaixo pelas imagens (figuras 2 e 3), Bandeira tem se dedicado a resgatar esse Maranhão arqueológico por meio de pesquisas (escavações), exposições da produção artesanal local, mas também por meio de pesquisas em arquivos. “Conforme Bandeira (2013), há um legado histórico sobre o Maranhão, mas depois da morte de Raimundo Lopes, em 1941, pouca coisa mudou no cenário da arqueologia maranhense” (MARQUES, 2019b, p. 81-82).

FIGURA 2: CARTAZ DA EXPOSIÇÃO – A ARTE QUE VEM DO BARRO



Fonte: Bandeira (2018)

Os Municípios de Rosário e Alcântara são os mais conhecidos como produtores de cerâmica artesanal, mas em todo o Estado do Maranhão há argila propícia às atividades cerâmicas. Conforme Leite Filho (2003), vários municípios do Maranhão como Rosário, Carutapera, Alcântara, Cajari, Humberto de Campos, Codó e Carolina, dentre outros ainda resistem na produção de cerâmica artesanal como prática ancestral. Isso foi o que norteou a pesquisa de mestrado – dar significado à história e ao saber local.

FIGURA 3 - RECIPIENTE CERÂMICO FILIADO À TRADIÇÃO MINA, ESCAVADO NO SAMBAQUI DO BACANGA.



Fonte: Bandeira (2010)

Na leitura de Hetzel e Negreiros (2007), o Maranhão fora citado de forma ampla, mas no tocante à história rupestre de cada Estado, o Maranhão não figurou. Porém, o passado

rupestre do Pará e do Piauí fora citado. Uma lacuna se apresenta quando se leva em conta que o Maranhão está situado geograficamente entre esses dois estados. Prous (2007) e Lévi-Strauss (1985) relatam sobre o passado dos Tupi e Tupinambá entrelaçando o Maranhão remoto e suas práticas, dentre as quais aparece a cerâmica.

Segundo Bandeira (2018, p. 30) o “[...] fazer cerâmico, que consideramos como um dos principais bens culturais do Maranhão que necessita ser conhecido, divulgado e salvaguardado”. E ao falar do valor (simbólico, econômico, social), relata sobre “[...] as expectativas das ceramistas de Itamatatiua acerca do alcance de seus produtos cerâmicos para o grande público” (BANDEIRA, 2018, p. 33).

O Maranhão tem se caracterizado pelo passado literário glorioso, mas esqueceu de buscar reconstruir sua história a partir dos fatos e artefatos. Bandeira ao fazer referência ao pesquisador Etchvarne que relata ser o Maranhão o único Estado a não registrar seus grafismos rupestres enquanto todos os outros estados nordestinos o fizeram, vem de encontro com a ação tomada por Hetzel e Negreiros (2007) em *Pré-história do Brasil* ao dedicar capítulos ao Pará, Paraíba, Rio Grande do Norte, Piauí, dentre outros, não incluindo um capítulo para o Maranhão. Provavelmente pela incipiência da pesquisa no Estado referente ao assunto, como dito por Etchvarne, ou, por opção metodológica.

Mas, vale lembrar que, anterior à publicação de *Pré-história do Brasil*, há os artigos de Leite Filho: *Gravuras Rupestres no Município de Carolina – MA Cantaria* (1991); *Cerâmica: perpetuando o nosso saber ancestral* (2003); *Ocupação pré-histórica da Ilha de São Luís: a ocorrência de grupos ceramistas Proto-Tupi* (2005); e a monografia de Arkley Bandeira: *Um panorama sobre os registros rupestres do estado do Maranhão* (2003).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na construção do material didático para o ensino de Arte no ensino médio, outras áreas do conhecimento auxiliaram tal composição, como a História, a Antropologia e a Arqueologia. Foi a partir da observação do atravessamento dessas áreas do conhecimento no processo de construção de um material sobre cerâmica que se atentou para a insipiência dos estudos voltados para a Arqueologia. Não se está dizendo que não exista, mas conforme alguns arqueólogos, a área da Arqueologia não recebe o devido tratamento em termos de pesquisa. Isso fez com que surgisse a reflexão que esse trabalho retoma.

Na análise dos últimos trabalhos de pesquisas arqueológicas sobre o Maranhão foi possível inferir que ainda há muito por fazer em pesquisa arqueológica, histórica e

antropológica. Segundo Bandeira (2013), na década de 1940, por ocasião da morte de Raimundo Lopes, a arqueologia no/do Maranhão ficou esquecida até a última década do século XX, quando Leite Filho retoma o assunto conforme artigo de 1991.

Discutiu-se sobre os atravessamentos da cerâmica com a Arqueologia, História e Antropologia. Foi a partir dessas referências que nos deparamos com outra abordagem da cerâmica e que nos levou à História, Antropologia e Arqueologia nas pesquisas de Arkley Bandeira, Alexandre Navarro e Lílian Panachuk.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Arkley Marques. **Um panorama sobre os registros rupestres no Estado do Maranhão**. 2003. Monografia (Licenciatura plena em História) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2003.

BANDEIRA, Arkley Marques. Pre-historic occupation at São Luis Island - Maranhão - Brazil: Chronology, ceramic, and landscape. In: **Congresso Internacional de Americanistas, 53º ICA: Cidade do México – DF, 2010**.

BANDEIRA, Arkley Marques. Os Pioneiros e Seu Legado na Construção da Arqueologia do Maranhão. In: **Cadernos do LEPAARQ – Textos de Antropologia, Arqueologia e Patrimônio**, vol. X, n. 19. Pelotas, RS: Editora da UFPEL, 2013.

BANDEIRA, Arkley Marques. A cerâmica Mina no Maranhão. In: BARRETO, Cristiana; LIMA, Helena Pinto; BETANCOURT, Carla Jaimes (Orgs.) **Cerâmicas arqueológicas da Amazônia: rumo a uma nova síntese**. Belém: IPHAN, Ministério da Cultura, 2016.

BANDEIRA, Arkley Marques. A Cerâmica Mina no contexto das ocupações pré-históricas da ilha de São Luís, MA. **Clio Arqueológica**, vol. 33, n.1, 2018.

BOZZANO Bruno B. et al. **Arte em interação**. São Paulo: IBEP, 2016. - (PNLD 2018-2020).

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. São Paulo: Saraiva, 2003.

FERRARI, Solange dos Santos Utuari et al. **Arte por toda parte: volume único**. São Paulo: TFD, 2016. - (PNLD 2018-2020).

FLICK, O. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de pesquisa**; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

HETZEL, Bia; NEGREIROS, Silvia (org.). **Pré-história brasileira**. – Coordenação científica Madu Gaspar; fotos Bernardo Guimarães... [et al.]. – Rio de Janeiro: Manati, 2007.

LEITE FILHO, D. C. Gravuras Rupestres no Município de Carolina – MA. Cantaria – **Boletim informativo do Departamento de Patrimônio Histórico e Artístico e Paisagístico do Maranhão**. São Luís, ano IV, n. 11, 1991.

LEITE FILHO, Deusedéit Carneiro; GASPARG, E. Ocupação pré-histórica da Ilha de São Luís: a ocorrência de grupos ceramistas Proto-Tupí. In: **Boletim da Comissão Maranhense de Folclore** (org.), São Luís, n.32, 2005.

LEITE FILHO, Deusedéit Carneiro. Cerâmica: perpetuando o nosso saber ancestral. In: NUNES, I. A (org.). **Olhar, Memória e Reflexões sobre a gente do Maranhão**. Comissão Maranhense de Folclore. São Luís, 2003.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **A oleira ciumenta**. – São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

LIMA, Rosilene Martins de. **RELATOS DE MÃOS: a produção artesanal da cerâmica em Rosário-MA**. Dissertação (Dissertação de Mestrado). – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioespacial e Regional). – Universidade Estadual do Maranhão. - São Luís, 2013.

LIMA, Rosilene Martins de. A cerâmica artesanal na contemporaneidade. In: SANTOS, Denilson Moreira et al (org.). **Artesanato no Maranhão: práticas e sentidos**. - São Luís: EDUFMA, 2016.

MARQUES, Walter Rodrigues. **ARTE CERÂMICA NO MARANHÃO**. Orientador: João Fortunato Soares de Quadros Júnior. 2019 (a). 52 f. Material instrucional – Recurso didático-pedagógico (Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019. Disponível em: https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/programa/documentos_stricto.jsf?lc=pt_BR&idPrograma=1381&idTipo=6. Acesso em: 28 jul. 2023.

MARQUES, Walter Rodrigues. **A CERÂMICA NO ENSINO DE ARTES VISUAIS: Um estudo no Centro de Ensino Paulo VI em São Luís (MA)**. Orientador: João Fortunato Soares de Quadros Júnior. 2019 (b). 241 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/2960>. Acesso em: 28 jul. 2023.

MEIRA, Beá et al. **Percursos da arte: volume único: ensino médio: arte**. São Paulo: Scipione, 2016. - (PNLD 2018-2020).

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

NAVARRO, Alexandre Guida. O complexo cerâmico das estearias, Maranhão. In: BARRETO, Cristiana; LIMA, Helena Pinto; BETANCOURT, Carla Jaimes (Orgs.) **Cerâmicas arqueológicas da Amazônia: rumo a uma nova síntese**. Belém: Editora Museu Emilio Goeldi e IPHAN, Ministério da Cultura, 2016, vol. 1.

POUGY, Eliana; VILELA, André. **Todas as artes**: volume único: arte para o ensino médio. São Paulo: Ática, 2016. - (PNLD 2018-2020).

PROUS, André. **Arte pré-histórica do Brasil**. – projeto pedagógico, Lúcia Gouvêa Pimentel [Editor: Fernando Pedro da Silva]. – Belo Horizonte: C / Arte, 2011.

REIS, C. R. N. **Metodologia da pesquisa em educação** [livro eletrônico]. – São Luís: UEMAnet, 2018.

ROCHA, Maurilio Andrade et al. **Arte de perto**: volume único. São Paulo: Leya, 2016. - (PNLD 2018-2020).

SOARES, Denise Bogéa. **LIBELLUS MARIA DO POTE**: Narrativas de pesquisa sobre mediação e visualidades populares. Tese (Tese de Doutorado). – Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual. – Universidade Federal do Goiás: Goiânia, 2016.

O CULTO AO ORIXÁ OXUM, NO CONTEXTO DOS IMPACTOS AMBIENTAIS NOS RIOS DA CIDADE DE SÃO LUÍS-ESTADO DO MARANHÃO

João Vitor Meira de Montreuil
Mestrando em Cultura e Sociedade
vitormontreuil@gmail.com
UFMA

Antonio Cordeiro Feitosa
Doutor em Geografia
antonio.cf@gmail.com
UFMA

RESUMO: O período colonial do Brasil foi marcado pela escravização e desumanização de povos africanos, trazidos para a costa brasileira, em condições degradantes, para exercerem trabalhos em regime de escravidão. Muitos africanos escravizados trouxeram consigo tradições milenares de culto a ancestrais divinizados, de forma que, mesmo com toda a repressão da igreja e da sociedade à época, resistiram e deram continuidade à reverência para com os seus antepassados, vez que recorrer a estas divindades era uma das únicas formas de atravessar doenças, intempéries e todas as demais mazelas da escravidão. Dentre as divindades africanas que vieram para o Brasil, destacamos nesta pesquisa o Orixá feminino mais diretamente ligado à saúde uterina, aos partos, às crianças, às riquezas, à política, à feitiçaria e, principalmente, aos rios e fontes de água doce. Esta divindade é popularmente conhecida Oxum, por servenerada em praticamente todas as nações dos terreiros de religiões de matriz africana. Em São Luís, terra do Tambor de Mina, Oxum pode possuir outros nomes, mas tem a mesma essência, de forma que a sua adoração alcança amplitude e completude nas águas doces. Com este trabalho busca-se entender a relação do culto ao Orixá Oxum com os rios e fontes naturais de água doce na cidade, na sua essencialidade e conectividade com o processo de expansão urbana de São Luís, responsável pela poluição e o desaparecimento de grande parte dos rios e nascentes da cidade, considerando-se que o fenômeno da degradação destes corpos hídricos influencia significativamente nas práticas culturais da tradição dos terreiros no culto à Oxum. Considerando tratar-se de estudo teórico, para a execução desta pesquisa, procedeu-se a análise da bibliografia relacionada com o tema e a área de estudo, arrolando-se artigos científicos sobre as religiões de matriz africana no Brasil e em São Luís, além de monografias acadêmicas com pesquisas sobre degradação e desaparecimento dos rios da cidade, à luz da legislação vigente sobre proteção de recursos hídricos e o Direito à cidade. Com base nos dados e nas informações arroladas na pesquisa, conclui-se que a degradação dos rios de São Luís possui ligação clara com a expansão urbana e suas marcas históricas de racismo ambiental, e que tal fenômeno afeta diretamente os terreiros e o culto ao Orixá das águas doces, fato que contribui para romper o elo de uma tradição que sobreviveu ao padecimento negro do período colonial e que até hoje é duramente reprimida pela sociedade.

Palavras-chave: Ancestralidade. Ambiente. Racismo ambiental. São Luís-Maranhão.

1. INTRODUÇÃO

No dia 4 de dezembro de 2017 resolvi recrutar duas amigas para me acompanharem naquele que talvez tenha sido um dos momentos mais importantes da minha vida. Era o meu primeiro contato com um terreiro, em São Luís, e era dia de Tambor de Mina para Santa Bárbara

na Casa Fanti-Ashanti. Chegando ao endereço, percebi que o tambor já havia começado e tudo parecia bem diferente do que eu já havia lido, assistido virtualmente e pesquisado.

Ao final do ritual, saí do local repleto de felicidade. Uma sensação indescritível. Dormi lembrando do toque cadenciado dos tambores, tentando imaginar o significado daquelas cantigas que eram cantadas em dialetos que eu não fazia ideia da existência. Era magnífico, belo, e mesmo que eu não entendesse quase nada a respeito do ritual, tudo parecia fazer o mais absoluto sentido.

Voltei no toque seguinte, no dia 07 de dezembro. Era o Candomblé para Oxum. Estava acompanhado de uma das amigas que vieram no ritual anterior e que, durante o ritual, perdeu o controle do corpo, passou mal e fez com que fôssemos embora quase que desesperadamente. Desse dia eu tenho poucas memórias, talvez pelo episódio ocorrido com minha amiga ou por razões puramente mágicas que somente Orixá pode explicar.

Com o passar do tempo, fui visitando a Casa com mais frequência, cada vez mais imerso naquele universo de vivências inéditas, até que, através do jogo de búzios, Mãe Kabeca de Xangô, a Yalorixá e Yalaxé Fanti-Ashanti, me disse que minha cabeça tinha uma dona.

Demorou mais de 03 anos para que a dona da minha cabeça, Oxum, me desse o privilégio do primeiro transe mediúnico, confirmando meu pertencimento àquele Axé e me dando os caminhos necessários para a iniciação. Em 03 de dezembro de 2021, no Candomblé da Casa Fanti-Ashanti, sob a chefia e a navalha de Mãe Kabeca de Xangô, nascia *Odorèwyi*. Este nome, composto por sílabas de dialeto Jeje-Nagô, foi gritado no barracão de Candomblé (Egbé d'Obá Tobalasy) para que todos os presentes que testemunharam a cerimônia pudessem escutar (mesmo que logo depois fossem esquecer). João Vitor havia morrido para que nascesse *Omi Odorèwyi*, um noviço, recém iniciado no culto aos Orixás, para sempre casado com Oxum.

Esta cerimônia de *Orunkó* foi apenas o início da minha jornada de jovem iniciado para Oxum, o Orixá das águas doces. Todas as cerimônias e rituais de iniciação ocorreram nos moldes tradicionais do Candomblé, exceto por um detalhe: o rio. Faltava o rio para alguns rituais específicos, que acabaram sendo feitos no mar. Por que algo tão elementar naquela tradição precisou ser modificado? Era a pergunta que eu me faço até os dias atuais.

Na cidade de São Luís, Oxum é cultuada das mais diversas formas em muitos terreiros espalhados pela cidade e região metropolitana. Em decorrência do crescimento urbano desordenado na capital que afeta rios, lagoas, lagunas e nascentes, vê-se que esta degradação pode gerar consequências nas tradições dos terreiros, como é o caso do culto ao Orixá Oxum.

A presente pesquisa tem por objetivo entender a relação do culto ao Orixá Oxum com os rios e fontes naturais de água doce em São Luís/MA, na sua essencialidade, bem como o processo de expansão urbana da cidade, responsável pela poluição e desaparecimento de grande parte dos corpos hídricos, e como essa dinâmica afeta a continuidade desta tradição afrorreligiosa.

Para a construção do trabalho, busquei discorrer acerca das práticas dos povos de terreiros, as bases socioculturais e origens do culto ao Orixá Oxum e abordei o modelo de expansão urbana adotado na capital maranhense, avaliando a potencial lesividade da degradação ambiental dos rios e nascentes nas práticas afrorreligiosas.

2. AS PRÁTICAS DO POVO DE TERREIRO: BASES SOCIOCULTURAIS E ORIGENS DO CULTO AO ORIXÁ OXUM, EM SÃO LUÍS

Terreiros são espaços sagrados que funcionam como morada, refúgio e amparo a todos os descendentes de africanos escravizados que até os dias atuais existem e resistem no Brasil. O Terreiro é aglutinador, produz e propaga união; é um espaço sagrado, pois guarda os segredos do culto aos ancestrais africanos que foram divinizados ainda no Continente Mãe; é um lugar de cura, vez que transmite práticas que buscam a saúde e o bem-estar da comunidade.

Maria de Lourdes Siqueira (1998, p. 173) conceitua o Terreiro como

um espaço social, mítico, simbólico, onde a natureza e os seres humanos se unem para viver uma realidade diferente daquela que o cotidiano ou a sociedade lhes apresenta como o real, na qual as pessoas que o constituem acreditam. É o espaço onde o mito e o rito fazem parte da própria vida das pessoas que dele participam.

A formação dos Terreiros no Brasil é uma consequência (imprevista) do tráfico de africanos escravizados, de modo que resultou na união de indivíduos de origem e línguas diferentes que tinham em comum o fato de serem vítimas do processo de escravização. (Verger, 1981)

Terreiros que cultuam os ancestrais africanos divinizados atualmente possuem um modelo, uma espécie de unidade, por todo o país. Edison Carneiro (2008, p. 10) coloca que “o foco da irradiação do modelo foi a Bahia, com focos menores no Pernambuco e no Maranhão, nesta ordem”. Esse modelo que irradiou e aglutinou o culto aos ancestrais africanos, principalmente nos três estados mencionados, é o Nagô. Antes mesmo da chegada ao Brasil, os africanos nagôs já possuíam sua religião difundida na África, de forma que os africanos oriundos do litoral do Golfo da Guiné professavam religiões semelhantes à dos Nagôs. (Carneiro, 2008)

Os Orixás, divindades Nagôs, são ancestrais divinizados, oriundos da África negra, que transcendem seu culto dos círculos familiares, de modo que estes Orixás são reconhecidos como ancestrais por todo um povo. Os Orixás são intermediários entre os humanos que os cultuam e a Grande Divindade formadora de tudo e de todos, que pode ser chamada Deus. (Siqueira, 1998)

As divindades que antes eram cultuadas por comunidades, cidades e países inteiros, cada uma em seu território, no Brasil passaram a ser adoradas e louvadas em conjunto, nos Terreiros, onde, no mesmo local, podem ser identificados os cultos a todos os Orixás que chegaram e se estabeleceram através da diáspora africana. Pierre Verger (1981, p. 22) esclarece que “quando o africano era transportado para o Brasil, o Orixá tomava um caráter individual, ligado à sorte do escravo, agora separado do seu grupo familiar de origem”.

Na África, cada cidade prestava um culto ao seu ancestral que se tornou Orixá; assim, certas cidades africanas ainda são identificadas com seu Orixá, não encontramos em um mesmo templo uma concentração de todos os Orixás, cada um é consagrado a uma divindade principal, acompanhada de divindades afins. (Verger apud Siqueira, 1998)

Em São Luís, talvez o processo de “nagotização” das religiões das matrizes africanas tenha tomado outros contornos em função da forte influência do culto às divindades do antigo Reino do Daomé, os Voduns. Acerca desse tema, o pesquisador Pierre Fatumbi Verger, citado por Sérgio Ferretti (2009, p. 20), traz a hipótese de que, muito provavelmente, o Querebetã de Zomadônu, conhecido como Casa das Minas, foi fundado pela rainha africana Nã Agotimé, de modo que, atualmente, esta Casa de Tambor de Mina seja o único lugar fora da África que cultua os Voduns da família real de Abomey.

Entretanto, em minhas vivências pessoais pude observar que nos terreiros de São Luís, inclusive aqueles que só realizam rituais de Tambor de Mina, o termo “Vodum” é associado à todas as divindades que possuem “grau hierárquico de Orixá”, por mais que aquela divindade seja historicamente reconhecida como um Orixá Nagô, como Oxum.

Cabe destacar que alguns Voduns da Casa das Minas eram nagôs, como os da família de Quevioçô, que são “hóspedes” e foram recebidos por Zomadônu, o dono da casa. Na Casa de Nagô, outro antigo e importante terreiro de São Luís, que possuiu estreita ligação com a Casa das Minas, Quevioçô era conhecido como Xangô. (Ferretti, 2009)

A Casa Fanti-Ashanti, outro importante terreiro de São Luís, foi fundada como uma casa de Tambor de Mina Nagô-Vodum, em 1958. Entretanto, Pai Euclides, o fundador da Casa, por necessidade de “retirar a mão” de sua mãe de santo do Tambor de Mina que havia falecido, “tomou obrigação” no Candomblé pernambucano com a Yalorixá Maria das Dores da Silva e o Babalorixá Raminho de Oxóssi. No ano de 1980, em decorrência de sua obrigação, Pai Euclides

implementou o Candomblé Jeje-Nagô na Casa Fanti-Ashanti, ritual religioso que antes não era visto em São Luís e que passou a inserir diversos padrões do culto nagô difundido na Bahia e em Pernambuco, como, por exemplo, as paramentas de Orixás e Voduns, vestimentas para os dançantes, bênçãos, instrumentos, toques e cânticos.

Oxum/Osún/Oshun é uma divindade que o culto possui raízes na cidade de Oshogbô, Nigéria. Em decorrência do período colonial e da diáspora de africanos escravizados para o Brasil, Oxum acompanhou seus filhos e no Brasil segue sendo cultuada até os dias atuais, possuindo estreita ligação com a água doce, riquezas, abundância e a fertilidade feminina. (Siqueira, 1998)

Na Casa Fanti-Ashanti, Oxum era conhecida como Mãe Maria ou Vó Maria, antes da chegada do Candomblé. Isso fazia e faz parte da tradição das casas antigas de Tambor Mina, que resguardavam o verdadeiro nome do Vodum ou Orixá, de modo que as divindades recebiam apelidos como “Pedro”, “Maria” ou “João”. (Ferretti, 2009)

Em minhas observações pessoais em terreiros de São Luís, pude perceber que o culto à Oxum, na Mina ou no Candomblé, está cada vez mais próximo do padrão nagô dos Candomblés baianos. As principais características são: predominância de amarelo ou dourado nas vestimentas, espelhos, alfanges, contas douradas ou amarelas (com adição de balizas rosa, azul ou lilás, a depender do terreiro), flores amarelas nas cestas ou presentes e a ligação com a água doce (rios, cachoeiras, nascentes, lagoas).

Na obra “ORIXÁS”, Pierre Verger (1981, p. 68) traz as seguintes considerações acerca de Oxum e seu culto na África.

Oxum é chamada de Ìyálòdè (Ialodê) título conferido à pessoa que ocupa o lugar mais importante entre todas as mulheres da cidade. Além disso, ela é a rainha de todos os rios e exerce seu poder sobre a água doce, sem a qual a vida na terra seria impossível. (...) Numerosos lugares profundos (ibù), entre Igèdè, onde nasce o rio, e Lke, onde ele deságua na lagoa, são os laçais de residência de Oxum. Aí, ela é adorada sob nomes diferentes e suas características são distintas uma das outras.

Portanto, entende-se que o culto a este ancestral divinizado, de estreita ligação com os rios, nascentes e lagoas, atravessou o atlântico no período colonial e hoje, em São Luís, pode ser observado em sua essência e materialidade principalmente nas casas de Candomblé, como a Casa Fanti-Ashanti.

3. O MODELO DE EXPANSÃO URBANA ADOTADO EM SÃO LUÍS/MA E SUA INFLUÊNCIA NA DEGRADAÇÃO DE CORPOS HÍDRICOS

No Brasil, muitas cidades sofrem de mazelas urbanas que refletem todo o processo racista e colonizador que foi alicerce da sociedade por séculos (e segue sendo até os dias atuais). Observa-se facilmente que o crescimento das cidades causa impactos ambientais diversos, oriundos da expansão urbana desenfreada, seja esta informal ou formal. Tal fenômeno, que muitas vezes ocorre sem o planejamento adequado, acarreta sérios prejuízos à natureza, merecendo destaque o desmatamento de vegetação nativa, degradação de áreas costeiras, poluição atmosférica, poluição do solo e destruição de corpos hídricos. (Silva; Copque; Giudice, 2009)

Lélia Gonzales entende a forma como se dá a formação dos espaços urbanos no Brasil e identifica o racismo por trás de todo o sistema de segregação. Ao preto, desde o período do tráfico de africanos no processo de escravização, sobraram as favelas, os cortiços e as invasões, de forma que, para os brancos, sempre ficavam (e ficam) as moradias nos mais belos e estruturados lugares da cidade. Lélia chama esse fenômeno de divisão racial do espaço. (Gonzales, 1982)

No modelo urbanístico das cidades brasileiras, moradias de pessoas pobres e marginalizadas geralmente estão localizadas em áreas frágeis como beira de córregos, rios, encostas, manguezais, reservatórios e várzeas (Silva; Copque; Giudice, 2009), situação esta que pode ser facilmente observada na capital maranhense.

De acordo com Luiz Eduardo Neves dos Santos (2013, p. 42), “as principais características do crescimento urbano de São Luís são: o avanço em direção ao município vizinho de São José de Ribamar, às Áreas de Proteção Ambiental, às zonas rural e industrial”. Vê-se, portanto, que não diferente dos demais centros urbanos do país, São Luís também possui bases racistas no modelo proposto à cidade e a relação destrutiva da expansão com os espaços de natureza.

O crescimento urbano de São Luís se deu, principalmente, após eventos de conflitos de terra no interior do estado, que empurraram pessoas do campo para a capital para que grileiros e os novos donos das terras pudessem ocupar tais espaços, assim como grandes construções decorrentes do Projeto Grande Carajás e demais empreendimentos portuários ou focados em mineração, que funcionaram como atrativos para a capital do estado. (SANTOS, 2013)

A pesquisadora Nyedja Rejane Tavares Lima (2023, p. 88) aduz que

A urbanização na cidade de São Luís trouxe consigo a ampliação das desigualdades sociais no que tange a moradia, saneamento e transporte, ressaltando as ameaças ambientais, o que ampliou as distancias espaciais e sociais, ou seja, adotou um urbanismo voltado para segregação e isolamento das classes sociais menos favorecidas.

Entende-se, pois, que a forma como o espaço urbano de São Luís se formou ao longo dos anos influenciou diretamente na degradação dos corpos hídricos da cidade, de modo que, atualmente, grande parte dos rios, lagoas, lagunas e nascentes estejam fadados ao desaparecimento ou serem transformados em canais de esgoto.

4. A LESIVIDADE DA DEGRADAÇÃO AMBIENTAL DOS RIOS E NASCENTES E SUA INFLUÊNCIA NO CULTO AO ORIXÁ OXUM

Oxum é um Orixá das águas doces, de origem iorubana, que passou a ser mais fortemente observada em São Luís após a chegada do Candomblé Jeje-Nagô, na Casa Fanti-Ashanti. (Ferretti, 2000). Os rituais desta divindade na Casa Fanti-Ashanti e em outros terreiros da mesma linhagem possuem muitas similitudes, como a entrega do Presente de Oxum, as comidas de santo que são oferecidas e as vestimentas.

Acompanhando a entrega do Presente em algumas ocasiões, antes de minha iniciação no Axé da Casa Fanti-Ashanti, pude perceber que o ritual era sempre realizado em praias (Olho d'Água ou Araçagy) e quase nunca em rios. Na época, meus conhecimentos acerca das divindades africanas eram vagos e carregados de influências sincréticas, entretanto, eu já sabia que Oxum “morava” nos rios, nas cachoeiras e nas nascentes, de forma que a entrega do presente em águas salgadas me causou curiosidade. Por mais que São Luís seja uma ilha que possui um número significativo de rios, os relatos dos filhos da Casa Fanti-Ashanti seguem sempre a mesma vertente: os rios não são bons para a entrega, pois são muito poluídos e os que ainda estão conservados estão muito distantes.

A hidrografia da ilha em que está localizada a capital do estado do Maranhão é formada pelos rios Anil, Bacanga, Tibiri, Paciência, Maracanã, Calhau, Pimenta, Coqueiro e Cachorros. (PINHEIRO, 2016) As bacias fluviais da cidade são caracterizadas por rios de pequeno porte que desembocam nas baías de São José e São Marcos, de modo que os maiores rios da Ilha, Bacanga e Anil, drenam a área que é caracterizada por depósitos de vaza, igarapés e baixadas fluviomarinhas, que por sua vez são preenchidas por manguezais. (Bezerra; Gonçalves; Feitosa, 2002)

O intenso e crescente crescimento populacional e a urbanização em São Luís têm gerado efeitos sobre a vegetação de proteção nas áreas dos rios e suas nascentes, de modo geral. Destaca-se que grande parte das causas do processo de degradação dos corpos hídricos e matas ciliares na capital decorre da não aplicação das leis ambientais pátrias. A preservação permanente legalmente exigida para estes ambientes não se consolida, de forma que é mantida somente no conceito e no papel. (Pinheiro, 2016)

Após a realização do trabalho “Georreferenciamento da micro-bacia do rio Pimenta em São Luís-MA: Avaliação de Impactos Ambientais em Bacias de Drenagem Urbana”, os pesquisadores Gunnar Braga Gomes Filho, Joherbert Carlos Lima Rêgo e Rafael Ferreira Maciel (2021) chegaram a resultados que podem servir de referência para o que vem acontecendo com os rios da cidade ao longo dos anos. Os autores destacam que o lançamento de esgoto sem o tratamento devido, a supressão de mata ciliar em função do aumento da expansão urbana, ausência de fiscalização em Áreas de Proteção Ambiental, dentre outros problemas, fazem do Rio Pimenta e demais rios da capital maranhense verdadeiros canais de esgoto.

No corrente ano, em conversa com um membro da Casa Fanti-Ashanti, o Egbomi Anderson de Oxum, perguntei acerca dos impactos do desaparecimento de rios e nascentes limpas na realização de rituais de Candomblé e a sua visão sobre o futuro da religião nesse cenário de degradação, enquanto cultuador do Orixá Oxum. O Egbomi respondeu que a comunidade afroreligiosa da Casa percebe que “as energias hoje em dia não são mais como antigamente” e a destruição da natureza é a grande responsável por esse fenômeno.

Talvez o argumento acima levantado pelo Egbomi da Casa Fanti-Ashanti jamais seja levado em consideração por poderes públicos ou mesmo pela academia, embebida da ideia de racionalidade científica totalitarista. Esse totalitarismo está presente na medida em que se nega caráter racional às formas de conhecimento que não são pautadas pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas já engessados nesses espaços. (Santos, 2008)

Essa reflexão também pode ser lida pelo viés do racismo que existe na construção dos pensamentos na academia. Pessoas pretas e suas realidades geralmente só recebem atenção quando são lidas, descritas e transmitidas por pessoas brancas; somente são visualizados através do olhar do sujeito branco. (Kilomba, 2019)

Lelie White (2009, p. 10) utiliza um conceito importante para entender a criação de culturas por parte dos indivíduos, que, por serem humanos, diferenciam-se dos demais animais pela “capacidade de criar e atribuir significados não sensoriais” como forma de compreendê-los. A autora chama este fenômeno de “simbologização”. Este conceito ajuda a entender como as bases racistas e coloniais, que impuseram suas crenças aos indivíduos colonizados, escravizados e subalternizados, não aceitavam (e ainda não aceitam) culturas e crenças diferentes por terem simbologizado uma divindade absoluta, de viés monoteísta e etnocêntrico, de forma que sustentam até os dias atuais um sistema racista e repressor. Na prática, só aceitam

o sagrado que está presente nas igrejas; o sagrado dos terreiros não existe ou, para muitos, representa um mal a ser combatido.

A ideia aqui apresentada não tenta supor que a destruição dos rios da cidade faz parte de um plano de governo, ou mesmo da sociedade, para reprimir o culto ao Orixá Oxum. Este não é o objetivo do presente artigo. Entretanto, é possível presumir que o fato de rios serem sagrados, símbolos divinos, para pessoas que cultuam ancestrais africanos muito provavelmente não será um argumento levado em consideração em uma possível política de reversão de danos aos corpos hídricos, vez que o racismo religioso ainda é uma prática que impera nas instituições.

Importante destacar que minha vivência enquanto homem de axé e também cultuador de Oxum me trouxe visões acerca da problemática em questão, entretanto, em se tratando de pesquisa de terreiros, é importante saber diferenciar o objeto de culto do objeto de pesquisa, bem como entender que o tempo dentro de uma comunidade de terreiro não está na mesma frequência que a sociedade acelerada em que vivemos atualmente. Neste mesmo sentido, Marcio Goldman (2003, p. 455) escreveu acerca de suas experiências em campo pesquisando terreiros de Candomblé em Ilhéus – BA.

Num registro menos acadêmico, sempre imaginei que as técnicas de trabalho de campo que utilizei em Ilhéus se assemelhavam muito ao que se denomina, no candomblé, “catar folha” : alguém que deseja aprender os meandros do culto deve logo perder as esperanças de receber ensinamentos prontos e acabados de algum mestre; ao contrário, deve ir reunindo (“catando”) pacientemente, ao longo dos anos, os detalhes que recolhe aqui e ali (as “folhas”) com a esperança de que, em algum momento, uma síntese plausível se realizará.

Aos poucos passei a compreender que o tempo é uma das divindades mais magníficas que estão presentes nos terreiros e que o fazer pesquisa neste universo demanda uma sensibilidade que muitas vezes não é observada nos padrões acadêmicos que ditam as regras na produção científica.

No que pese a continuidade da tradição e do culto ao Orixá Oxum e demais divindades africanas, entendo que é algo que poderá sofrer processos de adaptação significativos em função do avanço desenfreado da degradação ambiental, principalmente no contexto urbano de uma capital.

5. CONCLUSÃO

São Luís/MA teve um crescimento urbano acentuado na década de 1970 em função da chegada de grandes empreendimentos de portuários e de mineração, de forma que o crescimento urbano ocorreu irregularmente e sem a mínima infraestrutura em muitas áreas da cidade. Esse

crescimento urbano desordenado empurrou pessoas pretas, indígenas e demais economicamente desfavorecidos para áreas de risco como encostas, alagados e mangues, obrigando-os a recorrerem a processos precários de construção de moradia, sem condições básicas para uma vida digna.

O fenômeno acima relatado trouxe sérias conseqüências ambientais para os corpos hídricos da cidade, que foram sendo engolidos pela expansão urbana, assim como reflete o caráter racista dos efeitos da degradação ambiental: pessoas negras recebem cargas maiores dos efeitos da degradação ambiental, de forma que muitas vezes pessoas brancas se beneficiam da destruição da natureza.

Nesse contexto, explorou-se a realidade dos terreiros, que são locais sagrados, ligados ao culto de divindades ancestrais africanas e que possuem como filosofia divina o respeito à natureza.

Partindo dessa premissa, observou-se que a destruição dos corpos hídricos na Ilha de São Luís impacta diretamente na dinâmica dos rituais para o Orixá Oxum e revela um estado de omissão racista por parte dos poderes públicos, vez que não buscam enfrentar, de maneira ativa, um problema que afeta moradias negras, pessoas negras, religiões negras e demais vivências subalternas.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, José Fernando Rodrigues; GONÇALVES, Márcia Fernanda Pereira; FEITOSA, Antonio Cordeiro. **ESTUDO DA COMPARTIMENTAÇÃO GEOMORFOLÓGICA DA ÁREA DA BACIA DO RIO PACIÊNCIA, ILHA DO MARANHÃO**. In: IV Simpósio Nacional de Geomorfologia, 2002, São Luís. Geomorfologia: interfaces, aplicações e perspectivas. São Luís: Edufma, 2002. v. 1. p. 18-18. Disponível em: < <http://lsie.unb.br/ugb/sinageo/4/1/55.pdf> >. Acesso em 20/07/2023.

FERRETTI, Mundicarmo Maria Rocha. **Desceu na Guma: O caboclo do Tambor de Mina no processo de mudança de um terreiro de São Luís: a Casa Fanti-Ashanti**. 2. ed. rev. e atual. São Luís: EDUFMA, 2000.

GOMES FILHO, Gunnar Braga; RÊGO, Joherbert Carlos Lima; MACIEL, Rafael Ferreira. **GEORREFERENCIAMENTO DA MICROBACIA DO RIO PIMENTA EM SÃO LUÍS-MA**. Avaliação de Impactos Ambientais em Bacias de Drenagem Urbana. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação- REASE. São Paulo, v.7.n.º3, mar. 2021.

GOLDMAN, Marcio. **Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos**. Etnografia, antropologia e política em Ilhéus, Bahia. Revista de Antropologia – USP. São Paulo, v. 46, n.º 02, 2003.

GONZALES, Lélia. **O Lugar do Negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação – episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Ed. Cobogó, 2019.

LIMA, Nyedja Rejane Tavares. **Indicadores de Sustentabilidade Ambiental Urbana: enfoque na urbanização da laguna da Jansen, São Luís – Maranhão**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Cultura e Sociedade. São Luís: UFMA, 2023.

PINHEIRO, Cláudio Urbano B. **Matas ciliares e conservação das nascentes dos rios Anil, Bacanga e Tibiri, na Ilha de São Luís, Maranhão**. Revista Brasileira de Geografia Física. Recife: UFPE, v. 09, n.º 04, 2016.

SIQUEIRA, Maria de Lourdes. **Agô Agô Lonan**. Belo Horizonte: Ed. Mazza Edições, 1998.

SILVA, M. N.A.; COPQUE, A.C.S.M.; GIUDICE, D.S. **Consequências das transformações ambientais no processo de expansão das cidades: o exemplo de Salvador/Bahia**. Bahia. 2009

SANTOS, Anderson Barros dos. **Conversa pessoal sobre os impactos da degradação dos rios na continuidade do Candomblé**. Julho de 2023. Entrevista concedida a João Vitor Meira de Montreuil.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **UM DISCURSO SOBRE AS CIÊNCIAS**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, L. E. N. dos. **Estratégias do Capital na produção do espaço urbano de São Luís: sobre verticalização e desigualdades socioespaciais**. Dissertação de apresentada ao Mestrado em Desenvolvimento Socioeconômico. São Luís: UFMA, 2013.

VERGER, Pierre Fatumbi. **Orixás: deuses iorubanos na África e no Novo Mundo**. São Paulo: Currupio/Círculo do Livro, 1981.

O TRANÇADO NA PRÉ-HISTÓRIA MARANHENSE: UMA PRÉ-ANÁLISE DAS CERÂMICAS COM IMPRESSÃO DAS ESTEARIAS MARANHENSES

Guilherme Aguiar Gomes
Graduando em História
guilherme.Aguiar@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: A presente pesquisa visa apresentar o conjunto artefactual de cerâmicas com negativo de cestaria/trançados e cordoarias provenientes de contextos arqueológicos das estearias na região da Baixada Maranhense. O cerne do estudo parte da problematização acerca da escassez de estudos sobre objetos confeccionados com fibras vegetais trançadas. Assim, o recorte da pesquisa está voltado para o acervo e coleção das estearias depositada no Laboratório de Arqueologia da Universidade do Maranhão (LARQ/UFMA), laboratório que exerce a Arqueologia e a Museologia fora e dentro da Universidade. O referido material pertence aos povos das estearias, nome referente a uma civilização que viveu na região da Baixada Maranhense no início da era cristã até o ano de 1200 d.C. As estearias foram moradias construídas sobre palafitas pré-coloniais localizadas em lagos e rios cujos principais evidências arqueológicas desses assentamentos são os esteios de madeira que serviram de sustentação das aldeias com o objetivo de se evitar o contato das casas com a água. O método utilizado para a pesquisa parte dos estudos de campo, análise e coleta de materiais arqueológicos provenientes dos sítios das estearias. Além disso, houve também o estudo qualitativo através do levantamento bibliográfico e estudo das fontes, com a finalidade de identificar e apontar fenômenos e/ou símbolos que indiquem a presença e descrição de objetos trançados/cestaria nos relatos e crônicas coloniais. Assim, têm-se como suporte às pesquisas empreendidas por: Berta Ribeiro (1985); Navarro (2013) e Costa (2016). Portanto, este trabalho visa expandir os conhecimentos sobre as técnicas de confecção de artefatos de fibras vegetais trançadas recuperados nos sítios arqueológicos das estearias, em especial aos trançados em negativos, aos quais estes podem compensar a ausência de vestígios concretos tornando possível a identificação de elementos importantes que permitam assimilar a tecnologia de trançar, bem como também os costumes, tradições, e outras características que traduzem os povos das estearias.

Palavras-chave: Trançados; Estearias; Pré-História Maranhense; Tradições.

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa intitulada “**O Trançado na pré-história maranhense: Uma pré-análise das cerâmicas com impressão das estearias maranhenses**” visa apresentar o conjunto artefactual de cerâmicas com negativos de cestaria/trançados e cordoarias provenientes de contextos arqueológicos na região da Baixada Maranhense. O cerne do estudo parte da problematização acerca da escassez de estudos sobre objetos confeccionados com fibras vegetais trançadas, em qualquer nível, no Brasil, sejam eles livros, teses, dissertações e até mesmo monografias acadêmicas.

O recorte da pesquisa está voltado para o acervo e coleção encontrado no Laboratório de Arqueologia da Universidade do Maranhão (LARQ/UFMA), coordenado pelo prof. Dr.

Alexandre Guida Navarro. O LARQ foi inaugurado em 2014, contudo, antes da sua inauguração o Larq/UFMA já exercia a Arqueologia e a Museologia fora e dentro da Universidade voltando suas pesquisas e estudos para as estearias, nome referente a uma civilização que viveu na região do Maranhão no início da era cristã.

As estearias foram moradias construídas sobre palafitas pré-coloniais localizadas nos lagos da Baixada Maranhense. As principais evidências arqueológicas desses assentamentos são os esteios de madeira que serviram de sustentação das aldeias com o objetivo de se evitar o contato das casas com a água (Navarro 2020; Navarro 2018a, 2018b; Navarro et al. 2017; Navarro e Prous 2020). As datações radiocarbônicas realizadas demonstram que maioria destas moradias sobre palafitas ocorreu entre os anos de 800 a 1000 AD (Navarro 2018a), indicando, também, a contemporaneidade da maioria dos assentamentos.

Em um sentido amplo, este trabalho visa expandir os conhecimentos sobre as técnicas de confecção de artefatos de fibras vegetais trançadas recuperados nos sítios arqueológicos das estearias, em especial aos trançados em negativos, aos quais estes podem compensar ausência de vestígios concretos tornando possível a identificação de elementos importantes que permitam assimilar a tecnologia de trançar, bem como também os costumes, tradições, e outras características que traduzem os povos das estearias.

Assim, pretende-se ainda identificar continuidades culturais na longa duração, na forma do reconhecimento de possíveis padrões tecnológicos regionais e possíveis conexões entre a produção têxtil de grupos indígenas pré-históricos e aqueles historicamente conhecidos. Para isso, faz-se necessário:

- Reconhecer as técnicas de trançado impressas em cerâmicas;
- Verificar a existência de continuidades ou rupturas nas formas e técnicas dos trançados impressos;
- Analisar, quando possível, a interação entre os grupos pré-históricos que habitavam a região da Baixada Maranhense.

O método utilizado para a pesquisa parte dos estudos de campo, análise e coleta de materiais arqueológicos provenientes dos sítios das estearias maranhenses, ao qual, nesta etapa da pesquisa foi desenvolvido não somente a visita técnica aos sítios, bem como também a coleta de material, seu armazenamento e catalogação no Laboratório de Arqueologia da Universidade Federal do Maranhão (LARQ/UFMA). Assim, a presente pesquisa tratou de analisar e classificar 132 artefatos provenientes de 6 sítios arqueológicos localizados da região estuarina

da Baixada Maranhense, a citar: sítio Armindio; sítio Boca do Rio; sítio Cabeludo; sítio Caboclo; sítio Formoso e sítio Jenipapo.

Os artefatos analisados, enquadram-se na tipologia cerâmica indicada por Navarro (2019), ao qual, tratam-se em sua total maioria de formas rasas e/ou planas (pratos) e assadores fragmentados com impressão de trançados e/ou elementos vegetais. Assim, os fragmentos de cerâmicas analisados nesta pesquisa pertencem aos projetos: I - Morando no meio de lagos e rios: revisitando as estearias maranhenses e II - O povo das águas: carta arqueológica das estearias da porção centro-norte da baixada maranhense. Para mais, os 132 artefatos presentes neste estudo remetem às campanhas e trabalhos de campo empreendidas pelo coordenador do LARQ/UFMA, Prof. Alexandre Navarro, em conjunto com outros pesquisadores, colaboradores e alunos entre os anos de 2014 e 2022.

O interesse neste tema surgiu a partir dos estudos desenvolvidos acerca das estearias maranhenses, bem como também do trabalho técnico desenvolvido dentro do laboratório. A partir de então chamou-me a atenção a escassez de estudos acerca da impressão dos trançados em artefatos cerâmicos, bem como também a sugestão do prof. Alexandre Navarro sobre a temática. Assim, a estrutura do presente artigo está organizada da seguinte forma: O primeiro capítulo foi dedicado a questões conceituais, definindo termos que pouco têm orbitado na literatura arqueológica brasileira e também a trajetória histórica dos artefatos de fibra nas crônicas e livros históricos acerca do Maranhão.

O capítulo II por sua vez aborda um panorama geral dos estudos desenvolvidos acerca das estearias maranhenses, desde as primeiras menções acerca das estearias, bem como os atuais estudos empreendidos por Navarro (2013) e outros pesquisadores. O capítulo III apresenta a análise e descrição dos artefatos estudados contextualizando os sítios arqueológicos que foram encontrados.

2. PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES

A atividade humana ao longo da história deixou inúmeros traços materiais de diferentes tipos, sejam eles voluntários ou não, todavia, artefatuais. Estes traços materiais possuem a forma de objetos, os quais informam acerca das necessidades de expressão e/ou perpetuação de uma determinada sociedade. Assim, Velthem (2007, p.117) afirma que um objeto sintetiza propriedades que derivam de aspectos espaciais, temporais e sociais, cujo significado se completa através da integração de seus componentes.

A flexibilidade e a facilidade de renovação sempre distinguiram os objetos derivados de matérias vegetais como sendo uma das técnicas e tecnologias mais antigas da história da humanidade,

antecedendo-se até mesmo da cerâmica e fazendo-se presente desde a antiguidade, bem como também no mundo contemporâneo, desse modo, os artefatos cuja composição integra em grande parte por elementos orgânicos, como por exemplo fibras vegetais, madeira e couro são denominados de perecíveis, dentre estes materiais a presente pesquisa busca enfatizar as Cestarias, que, por convenção, englobam quaisquer objetos feitos artesanalmente a partir de fibra vegetal sem uso de tear ou outro tipo de maquinário (COSTA, 2016, p.103).

Nesse sentido, conforme o *Dicionário do artesanato indígena*, o termo cestaria pode ser definido da seguinte forma:

Conjunto de objetos - cestos-recipientes, cestos-coadores, cestos-cargueiros, armadilhas de pesca e outros - obtidos pelo entrançamento de elementos vegetais flexíveis ou semirrígidos usados para transporte de carga, armazenagem, receptáculo, tamis ou coador. Variam em tamanho, forma, decoração, técnica de manufatura, mas obedecem basicamente às exigências ditadas por sua funcionalidade. Vasilhame é o equivalente a cestaria em cerâmica (RIBEIRO, 1988, p.60).

De acordo com a citação acima acerca da definição de cestaria, o termo então refere-se ao coletivo de objetos finalizados, contudo, há também uma outra definição aplicada à tecnologia empregada na confecção da cestaria, denominada de **trançado**. Desse modo, ainda segundo o *Dicionário do artesanato indígena*, trançado pode ser compreendido como:

Técnica de interpor, alternadamente, elementos vegetais previamente preparados, para construir manufaturas planas ou recipientes. A composição desses elementos (palha, tala), a maneira pela qual interceptam um ao outro, e o seu espaçamento, provêm a chave das técnicas do trançado. Elas se dividem em duas grandes classes: entretrançados e costurados que, por sua vez, se subdividem em categorias, tipos e subtipos (RIBEIRO, 1988, p.62).

Diante do apresentado, o presente estudo, assim como Ribeiro (1985) e Costa (2019) optou-se por utilizar os termos trançado e cestaria como sinônimos, visto que, o primeiro trata-se de um termo mais abrangente e extenso, logo, trançado refere-se tanto a técnica e tecnologia quanto ao objeto finalizado. Costa (2019, p.34) indica que Adovasio e Illingworth definem que classe a “cestaria” reúne diversos tipos de itens, incluindo recipientes rígidos e semirrígidos, ou cestos, propriamente ditos, esteiras e bolsas.

Portanto, segundo Velthem (2007) os objetos trançados possuem uma ampla distribuição geográfica e apresentam-se a partir de uma variedade de técnicas de confecção, de elementos decorativos, de formas, que conectam cada objeto a uma função específica ou a vários usos. Assim, os trançados desempenham corriqueiras funções, armazenando as miudezas de um indivíduo, como permitem que uma família possa transportar e processar os alimentos necessários à vida cotidiana.

3. A PRESENÇA DE OBJETOS TRANÇADOS NA LITERATURA HISTÓRICA

No estudo acerca de objetos de fibra vegetal, bem como também provenientes de contextos arqueológicos, faz-se necessário um levantamento que busque relações com outras fontes com a possibilidade de surgir novas interpretações e compreensões acerca de um mesmo objeto. Desse modo, no que se refere a pré-história, Costa (2019, p. 87) aponta para a importância da interdisciplinaridade, visto que, os indivíduos de épocas tão distantes não sobreviveram para relatar de que forma os aspectos não materiais da sua cultura foram representados material, surgindo, portanto, a importância do uso de fontes etno-históricas.

Contudo, deve-se considerar que, as fontes etno-históricas, foram escritas por indivíduos de cultura, costumes e diferentes setores da sociedade, como por exemplo: cronistas, viajantes, aventureiros, cartógrafos, religiosos etc. No que compete a literatura histórica maranhense, podemos destacar 3 cronistas: Claude D'Abbeville, Ives D'Evreux e João Felipe Bettendorf. As crônicas dos padres, trata-se de uma literatura bastante diversa que contempla desde descrições dos assentamentos indígenas, bem como da fauna e flora até relatos fantásticos acerca das terras maranhenses.

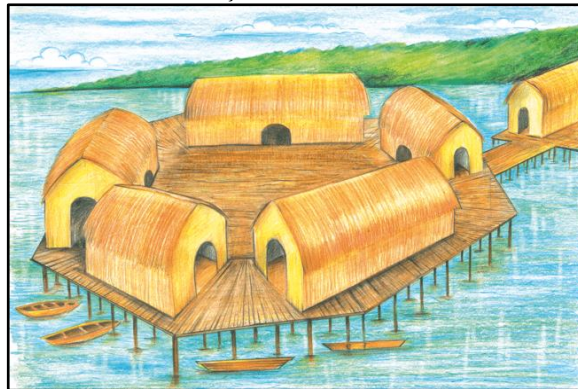
Dessa forma, no que diz respeito a presença de elementos trançados dentro das fontes etno-históricas, o padre capuchinho Claude D'Abbeville (2008, p. 83) indica que: “[...] e às vezes pequenos bancos muito bonitos a que chamam *apuvave*; sabem tecer com habilidade cestos de diversos formatos, feitos de folhas de palmeiras ou de caniços sem nós, abundantes na região”. Além disso, o autor também faz importantes referências sobre diversos tipos de árvores e o uso de “ervas”, no entanto, pouco é dito sobre as plantas utilizadas na confecção de trançados.

Em outra passagem, o cronista menciona que: “Enquanto uns preparavam a pindoba para o teto, outros faziam esteiras de folhas de palmeiras, tão bem tecidas e entrelaçadas em quadrados e outras figuras que se tornavam muito bonitas, dignas de ver-se, e que nos serviam para ornamento da capela e do altar” (D'Abbeville, 2008, p. 83). Bettendorf por sua vez descreve os trançados como uma vestimenta tecida de folha de palmeiras, conforme pode-se verificar na seguinte passagem: “[...] e só ela tinha amarrada uma esteirinha larga de palmo e meio, tecida de folhas de palmeiras, amarrada por de trás sobre os lombos” (BETTENDORFF, 2010, p.577).

4. ESTEARIAS MARANHENSES: UMA OCUPAÇÃO HUMANA DE LONGA DURAÇÃO

Acerca das Estearias, Navarro (2018, p.29) indica que estas foram moradias lacustres construídas com esteios de madeira que serviam de sustentação para as construções superiores, dando origem, assim, às palafitas pré-históricas (Figura 1). As estearias estão localizadas ao longo dos diversos lagos que se caracterizam pela formação de um sistema hídrico composto de rios, campos inundáveis e lagos de variados tamanhos que se definem pela sazonalidade do clima (as inundações ocorrem no primeiro semestre de cada ano). Além disso, ainda segundo Navarro, a região onde estão localizadas as Estearias chama-se Baixada Maranhense, localizada na Amazônia oriental, a 200 quilômetros a sudoeste da atual capital do estado do Maranhão, São Luís. Compreende uma área de aproximadamente 20 mil km² dentro de uma Área de Proteção Ambiental (APA) segundo o decreto N° 11.900 de 11 de junho de 1991 e reeditado em 05 de outubro de 1991. (NAVARRO, 2017, p.127).

FIGURA 1 - REPRESENTAÇÃO HIPOTÉTICA DE UMA ESTEARIA



Fonte: As Estearias Do Maranhão: A Pesquisa Acadêmica Do Laboratório De Arqueologia Da UFMA / Alexandre Guida Navarro. — São Luís: Edufma, 2018.

No que diz respeito às notícias acerca das Estearias maranhenses, é possível encontrar referências em documentos históricos desde meados do século XVIII, sendo a mais antiga delas o do escrivão do erário nomeado por Pombal, o argentino Raimundo J. de S. Gaioso. Na qual, em sua obra póstuma, de 1818, o autor faz a mais antiga menção que temos sobre as estearias maranhenses, o mesmo relata que: “[...] no lago chamado Cajarama [hoje Cajari], onde se acharão á poucos anos indícios de caça; e huma grande canôa já quazi consumida pelo tempo, no mesmo lago, e que dali principiava a dita estrada pelo centro do mato, sem mais se comunicar com o rio [...]” (GAIOSO, 1870 [1818], p. 108).⁶⁰⁰

⁶⁰⁰ NAVARRO, Alexandre Guida. As cidades lacustres do Maranhão: as estearias sob um olhar histórico e arqueológico. *Diálogos-Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História*, v. 21, n. 3, 2017, p.134.

As estearias foram estudadas por alguns pesquisadores como Raimundo Lopes (1924), cujos resultados de suas pesquisas foram publicados na obra *Torrão Maranhense*. Depois de seus estudos houve um grande lapso de pesquisas na região. Nas décadas de 1970 e 1980, o antropólogo Olavo Correia Lima, realizou, juntamente com seus alunos, algumas prospecções e escavações na cidade de Penalva. No entanto, as pesquisas de maior envergadura foram realizadas por Mário Simões, arqueólogo do Museu Emílio Goeldi, no Pará, cujo material arqueológico foi enviado para aquela instituição, além do Museu Nacional do Rio de Janeiro.⁶⁰¹

Além disso, na obra: *Estatística Histórica -Geográfica da Província do Maranhão*, escrita pelo engenheiro Antônio Bernardino Pereira do Lago, o autor relata: “[...] que para aquelas lugares fizeram os Padres da Companhia, começada do Lago Cajary, onde ainda em 1820, vimos signaes de alicerces, que indicavao ter alli havido casas” (LAGO, 1822, p.20). Para mais, ainda acerca das habitações lacustres, na obra: *Dicionário Histórico-Geográfico da Província do Maranhão*, do ano 1870, de autoria de Cezar Augusto Marques, as estearias maranhenses são mencionadas sob o verbete de “cajari”.

Ademais, Marques (1870) também faz alusão a outra habitação lacustre, ao qual, em seu dicionário está sob o verbete de “Lago dos Fugidos” que corresponde atualmente ao Lago do Coqueiro localizado entre os municípios de Olinda Nova do Maranhão e São João Batista, na Baixada Maranhense - também sítio arqueológico pertencente as estearias do Pindaré-Mearim (Cajari).

Portanto, segundo Navarro (2019) os sítios arqueológicos investigados na Baixada Maranhense evidenciam uma ocupação humana de longa duração na região escolhida para residir. As datações realizadas pelo Laboratório de Arqueologia (LARQ) da UFMA colocam as datas entre o início da era cristã até o ano de 1100 d.C. Depois desta época os povos que ali viviam colapsaram ou se mudaram para outros locais. À época da chegada dos europeus no século XVI, já não existiam sociedades vivendo em palafitas na região. Nem mesmo os indígenas com os quais os cronistas coletaram informações, como Guajajara e Canela, mencionaram-nas.

Diante disto, é importante destacar que as estearias indicam um complexo e único assentamento estabelecido nas zonas úmidas dos estuários maranhenses, seja pelos densos esteios preservados pelas águas indicando uma habitação de longa duração, bem como também pelo variado material cerâmico e lítico deixado nas proximidades das habitações. Desse modo,

⁶⁰¹ NAVARRO, Alexandre Guida; NETO, João Costa Gouveia. *A Escrita e o Artefato como Textos*. Paco Editorial, 2016.

a grande variabilidade das cerâmicas dos sítios evidencia uma coesão social grande, uma vez que os tipos e subtipos reproduzem-se de forma equitativa nos assentamentos. (NAVARRO, 2019. p.81).

Sob esta perspectiva, Navarro (2019) também aponta que a atual fase dos estudos indica que os povos das estearias pertenciam à chamada Tradição Policroma da Amazônia e Tradição Borda Incisa. Assim, novas pesquisas podem revelar uma cultura pré-histórica tardia relacionada à de Santarém no Baixo Amazonas (Roosevelt 1999; Stenborg 2004 *apud* Navarro, 2019. p.25). Portanto, faz-se necessário ressaltar que estes sítios arqueológicos evidenciam uma população complexa, bem adaptada ao ambiente lacustre, bem como também a existência de um núcleo central e áreas "periféricas".

5. O CONJUNTO ARTEFATUAL COM IMPRESSÕES DO LABORATÓRIO DE ARQUEOLOGIA (LARQ/UFMA)

Os artefatos analisados nesta pesquisa tratam-se em sua maioria de objetos classificados por Navarro (2019) como formas rasas e/ou planas (pratos) e assadores fragmentados com impressão de trançados e/ou elementos vegetais (Figura 2), contudo, há a presença de um vasilhame denominado de “meia esfera” que também apresenta a impressão de trançados.

FIGURA 2 - CERÂMICA COM IMPRESSÃO DE ELEMENTOS VEGETAIS



Fonte: Acervo do autor.

As impressões podem ter sido feitas intencionalmente, com fins decorativos, ou mesmo, acidentalmente, como vasilhames produzidos sobre esteiras, no qual, o artesão se protege dos insetos que passeiam pelo chão. Desse modo, a presença indireta dos trançados em grande parte das cerâmicas com marcas de impressão provenientes dos sítios arqueológicos das estearias enquadram-se nas classificações de Ribeiro (1985) como: Trançado Cruzado Sarjado com intervalos de 2/2 e Trançado Cruzado quadriculado ou Axadrezado. Além das inúmeras cerâmicas com impressão de elementos vegetais - (Figuras 3 e 4).

**FIGURA 3 - CERÂMICA COM TÉCNICA:
TRANÇADA CRUZADA SARJADA 2/2.**



Fonte: Acervo do autor.

**FIGURA 4 - CERÂMICA COM TÉCNICA:
TRANÇADO CRUZADO AXADREZADO**

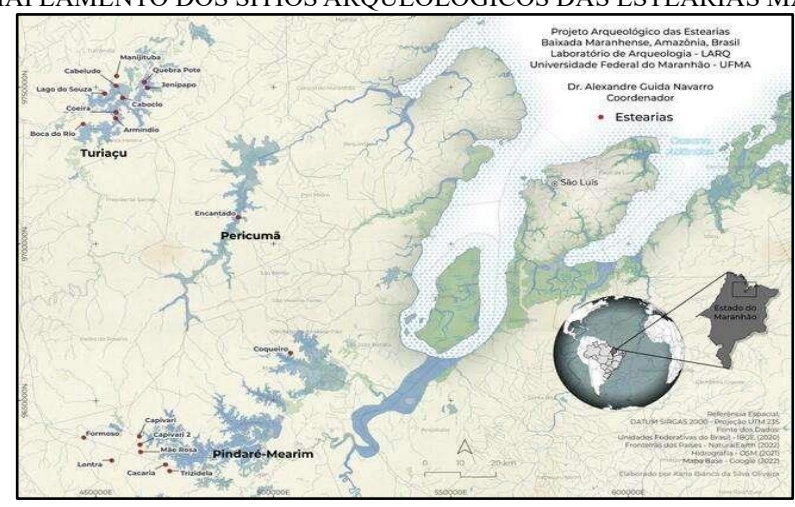


Fonte: Acervo do autor.

Para mais, o escopo do presente estudo tratou de elaborar uma ficha técnica e catalográfica para além da ficha geral e padrão utilizada dentro do Laboratório de Arqueologia (Larq/UFMA). A pesquisa tratou de analisar e classificar 132 artefatos provenientes de 6 sítios arqueológicos, com um recorte para as campanhas/trabalho de campo realizados entre os anos de: 2014 a 2022, os sítios estão localizados da região estuarina da Baixada Maranhense, a citar os sítios são: sítio **Armindio**; sítio **Boca do Rio**; sítio **Cabeludo**; sítio **Caboclo** e sítio **Jenipapo**, pertencentes as estearias do rio Turiaçu e o sítio **Formoso**, pertencente as estearias do rio Pindaré-Mearim (Figura 5).

Contudo, devido à grande variedade artefactual de cerâmicas que apresentam marcas de impressão, a presente pesquisa visou apenas um trabalho por amostragem com um total de 13 artefatos de 3 sítios distintos buscando possíveis aproximações das técnicas de confecção de artefatos trançados. Além disso, a ficha técnica elaborada no estudo e as datações radiocarbônicas dos sítios podem ser conferidas nas tabelas a seguir:

FIGURA 5 - MAPEAMENTO DOS SÍTIOS ARQUEOLÓGICOS DAS ESTEARIAS MARANHENSES.



Fonte: Acervo do Laboratório de Arqueologia da Universidade Federal do Maranhão.

TABELA ELABORADA PARA A CLASSIFICAÇÃO DOS ARTEFATOS

Artefato c/ número de tombo:		
Condição:		
Porções:		
Forma:		
Impressão:		
Técnica:		
Tecitura:		

TABELA DE DATAÇÕES RADIOCARBÔNICAS DOS SÍTIOS ARQUEOLÓGICOS

Nome do sítio	Data convencional	Data Calibrada	Data calendário	Número Beta Analytic
ARMÍNDIO	930 + - 30 BP	905 - 865 BP	1045 - 1085 AD	404757 (e)
CABOCLO	1120 + - 30 BP	1055 - 1015 BP	895 - 935 AD	406835 (e)
FORMOSO	1190 + - 30 BP 1130 + - 30 BP	1094 - 962 BP 1058 - 932 BP	856 - 988 AD 892 - 1018 AD	512409 (e) 512408 (cc)

LEGENDA:

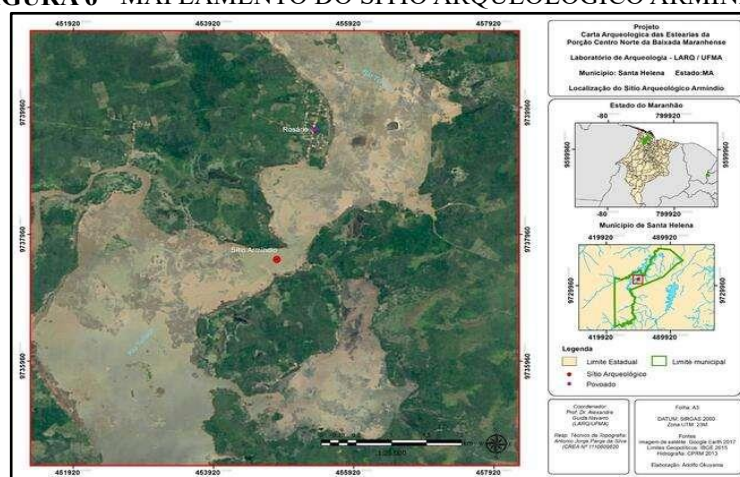
AD: Anno Domini. igual à Depois de Cristo - DC.
 BP: Before Present ou Antes do Presente, sendo o presente o ano de 1950. criação da máquina de carbono 14
 ©: Resíduo orgânico de cerâmica.
 ©4: Resíduo orgânico de cerâmica do grupo 4.
 ©6: Resíduo orgânico de cerâmica do grupo 6.
 ©7: Resíduo orgânico de cerâmica do grupo 7.

cc: Crosta carbônica de cerâmica.
 cc1: Crosta carbônica grupo 1.
 e: Esteio.
 e1: Esteio grupo 1.
 e2: Esteio grupo 2.
 mm8: Cabo de machado de madeira grupo 8.

6. SÍTIO ARMÍNDIO

Conforme os atuais estudos empreendidos por Navarro (2019, p. 195), o autor aponta que, o sítio arqueológico Armíndio (Figura 6), possui 145 esteios, em uma área total de 1,12 hectares, orientado em direção noroeste e localizando-se no meio do canal do rio Turiaçu. Possui vários grupos de esteios de 12 a 24 metros, não aparentando possuir um grupo maior, sua datação acusa entre 1045 - 1085 d.C. No que diz respeito ao acervo de material cerâmico catalogado deste sítio no LARQ/UFMA, o laboratório conta com diversos artefatos que vão desde formas rasas com impressão, apliques mamiformes e zoomorfo, bem como também cachimbos, estatuetas, fusos e diversos artefatos com pintura policroma.

FIGURA 6 - MAPEAMENTO DO SÍTIO ARQUEOLÓGICO ARMÍNDIO



Fonte: Acervo do Laboratório de Arqueologia da Universidade Federal do Maranhão.

O presente estudo tratou de catalogar e classificar 51 artefatos provenientes deste sítio, as impressões nas cerâmicas do Armíndio vão desde o trançado cruzado sarjado a marcas de elementos vegetais e cordoaria com a presença de orela, ou seja, a borda do trançado, conforme as figuras 7, 8 e 9 -. No que se refere a composição dos antiplásticos da cerâmica, marcas de uso e queima, a pesquisa identificou, respectivamente, uma grande presença de quartzo, caco moído, cauxi e óxido de ferro, com a queima variando quase em sua totalidade entre redutora e oxidante externa-redutora interna, com peças apresentando manchas e marcas de queima e fuligem.

FIGURA 7 - CLASSIFICAÇÃO DO ARTEFATO ARM 1.0448 DO SÍTIO ARMÍNDIO

Artefato c/ número de tombo: ARM 1.0448	
Condição:	Artefato fragmentado
Porções:	Borda e base
Forma:	Forma rasa

Impressão:	Trançado - Esteira	
Técnica:	Trançado cruzado sarjado	
Tecitura:	2/2 - Fechado	

FIGURA 8 - CLASSIFICAÇÃO DO ARTEFATO ARM 1.0539 DO SÍTIO ARMÍNDIO

Artefato c/ número de tombo: ARM 1.0539		
Condição:	Artefato fragmentado	
Porções:	Borda e base	
Forma:	Forma rasa	
Impressão:	Cordoaria	

FIGURA 9 - CLASSIFICAÇÃO DO ARTEFATO ARM 0205 DO SÍTIO ARMÍNDIO

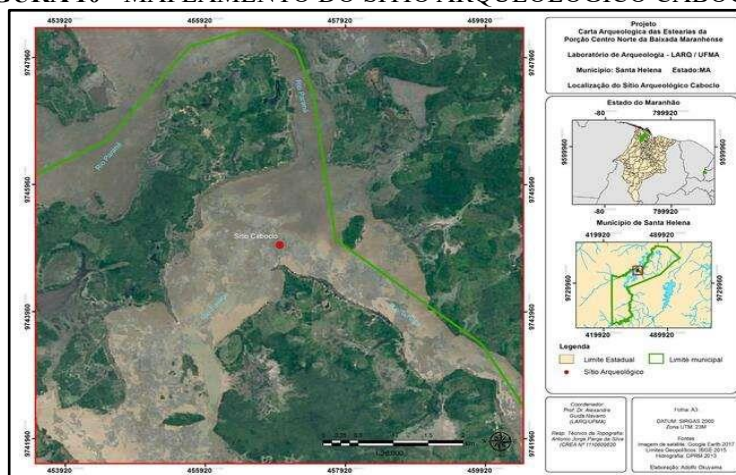
Artefato c/ número de tombo: ARM 0205		
Condição:	Artefato fragmentado (colado)	
Porções:	Borda e base	
Forma:	Forma rasa	
Impressão:	Marcas de folha	

7. SÍTIO CABOCLO

O sítio Caboclo é o menor de todos (Figura 10), possuindo uma área de 0,34 hectares, possui 161 esteios, com 3 núcleos de estacas, sendo o maior deles de 41 metros, enquanto os

menores possuem 17 e 27 metros. O sítio possui forma linear, está orientado ao nordeste, localizando-se no meio do canal do rio, não possuindo comunicação com as margens. Sua datação acusa entre 895-935 d.C. Os artefatos catalogados deste sítio variam desde artefatos policromos, estatuetas, formas rasas e cachimbos.

FIGURA 10 - MAPEAMENTO DO SÍTIO ARQUEOLÓGICO CABOCLO.



Fonte: Acervo do Laboratório de Arqueologia da Universidade Federal do Maranhão.

A presente pesquisa catalogou e classificou 07 artefatos provenientes deste sítio, as impressões nas cerâmicas do Caboclo vão desde o trançado cruzado sarjado a marcas vegetais e cordoarias e, também a presença de orela - Figuras 11, 12 e 13. No que se refere a composição dos antiplásticos da cerâmica, marcas de uso e queima, a pesquisa identificou, respectivamente, uma grande presença de quartzo, caco moído, cauxi e óxido de ferro, com a queima variando entre oxidante, redutora e oxidante externa-redutora interna, com peças apresentando marcas de queima.

FIGURA 11 - CLASSIFICAÇÃO DO ARTEFATO CAB 0069 DO SÍTIO CABOCLO

Artefato c/ número de tombo: CAB 0069		
Condição:	Artefato fragmentado	
Porções:	Borda e base	
Forma:	Forma rasa	
Impressão:	Trançado e Cordoaria	
Técnica:	Trançado cruzado sarjado	
Tecitura:	2/2 - Fechado	
<p>Observações: Trançado - Possui emendas, arremates e marca de orela // possível impressão de cordoaria - Fim da cordoaria dadas as irregularidades.</p>		

FIGURA 12 - CLASSIFICAÇÃO DO ARTEFATO CAB 0070 DO SÍTIO CABOCLO


Artefato c/ número de tombo: CAB 0070		
Condição:	Artefato fragmentado	
Porções:	Parede	
Forma:	Forma rasa	
Impressão:	Trançado - Esteira	
Técnica:	Trançado cruzado sarjado	
Tecitura:	2/2 - Fechado	
Observações: Indícios de remendos		

FIGURA 13 - CLASSIFICAÇÃO DO ARTEFATO CAB 0384 DO SÍTIO CABOCLO

Artefato c/ número de tombo: CAB 0384		
Condição:	Artefato fragmentado	
Porções:	Borda e base	
Forma:	Forma rasa	
Impressão:	Marcas de folhas	

8. SÍTIO FORMOSO

Em estudo recente, Navarro (2023, p. 173) aponta que o sítio arqueológico do Formoso (Figura 14) possui 3.218 esteios distribuídos em um conjunto orientado na direção Leste-Oeste e distribuídos em uma área de dois hectares. A aldeia tem cerca de 300 metros de comprimento, sendo que, na parte circular, seu diâmetro alcança os 100 metros, enquanto na linear, os esteios alcançam os 140 metros. O assentamento está formado por 14 conjuntos de esteios. A porção ocidental da aldeia possui 8 conjuntos de esteios que variam de 10 a 17 metros. Além disso, o autor indica ainda que a estearia do Formoso parece ser um sítio da Tradição Inciso-Ponteadá/Araucinoide. Araucín é uma região do médio Orinoco, Venezuela, que deu nome ao horizonte, à tradição.

No que se refere a análise de artefatos arqueológicos com a presença de impressão, o estudo analisou 42 artefatos provenientes do sítio formoso, sendo em sua quase totalidade objetos com a presença de trançado cruzado sarjado, com variações nos modos de fazer e espessura dos trançados, os artefatos também contam com impressão de cordoaria, bem como também de um vasilhame denominado de “meia esfera” com impressão, fugindo do padrão de impressões somente em formas rasas. Além disso, o estudo também encontrou a presença de trançado axadrezado, embora em quantidade mínima. Conforme podemos notar nas figuras 14, 15, 16 e 17:

FIGURA 14 - CLASSIFICAÇÃO DO ARTEFATO FOR 0847 DO SÍTIO FORMOSO

Artefato c/ número de tombo: FOR 0847		
Condição:	Artefato fragmentado	
Porções:	Borda e base	
Forma:	Forma rasa	
Impressão:	Trançado - Esteira	
Técnica:	Trançado cruzado axadrezado	
Tecitura:	1/1 - Fechado simples	
Observações: Há indícios de arremate ou remendos próximo a borda do artefato		

FIGURA 15 - CLASSIFICAÇÃO DO ARTEFATO FOR 0898 DO SÍTIO FORMOSO

Artefato c/ número de tombo: FOR 0898		
Condição:	Artefato fragmentado	
Porções:	Parede	
Forma:	Forma rasa	
Impressão:	Trançado - Esteira	
Técnica:	Traçado cruzado axadrezado	
Tecitura:	1/1 - Fechado simples	
Observações: Há indícios de arremate e/ou remendos		

FIGURA 16 - CLASSIFICAÇÃO DO ARTEFATO FOR 0949 DO SÍTIO FORMOSO

Artefato c/ número de tombo: FOR 0949		
Condição:	Artefato fragmentado	
Porções:	Borda e base	
Forma:	Forma rasa	
Impressão:	Trançado - Esteira	
Técnica:	Trançado cruzado sarjado	
Tecitura:	2/2 - Fechado - Diagonal	

FIGURA 17 - CLASSIFICAÇÃO DO ARTEFATO FOR 1370 DO SÍTIO FORMOSO.

Artefato c/ número de tombo: FOR 1370		
Condição:	Artefato fragmentado	
Porções:	Borda e base	
Forma:	Forma rasa	
Impressão:	Trançado - Esteira	
Técnica:	Trançado cruzado sarjado	
Tecitura:	2/2 - Fechado - Diagonal	

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Costa (2019) as evidências mais antigas do uso de artefatos perecíveis foram acidentalmente impressas em argila queimada, em ossos e em chifres, cuja datação parte de 28.000 B.P., não desconsiderando que o advento da cestaria pode ser bem mais antigo. Assim, como já mencionado, o presente estudo parte principalmente da problematização acerca da escassez de estudos sobre objetos confeccionados com fibras vegetais trançadas. No Brasil, Costa (2019) ainda afirma que, de modo geral, apenas o carvão têm sido utilizados para a obtenção das cronologias e as poucas amostras arqueológicas de trançado têm sua datação estimada apenas por associação.

Diante do exposto, um dos pontos centrais levantados neste estudo parte da possibilidade do reconhecimento das técnicas e tecnologias de fabricação de objetos trançados no contexto arqueológico das estearias maranhenses, bem como também as suas aproximações, usos e permanências. Assim, a partir da análise dos artefatos da coleção presente dentro do

Laboratório de Arqueologia (LARQ/UFMA), foram observados alguns conjuntos que indicam uma certa homogeneidade e outros com uma variedade mais acentuada. Embora a totalidade dos objetos trabalhados neste estudo seja apenas de impressões de trançado em cerâmicas, fez-se possível estabelecer uma relação com a taxonomia inicial proposta por Ribeiro (1985).

Desse modo, os sítios das estearias maranhenses apresentam predominantemente a técnica do trançado cruzado sarjado 2/2, possuindo algumas variações, seja no sentido ou nas angulações e espessura das fibras presentes nas impressões, além disso, a análise de dados aponta para existência de cordoarias nas marcas de impressões, bem como também da técnica de trançado cruzado axadrezado e impressões de elementos vegetais.

Dentre os sítios analisados (Armíndio, Caboclo e Formoso), o sítio Formoso, dentro da coleção artefactual do Laboratório de Arqueologia apresenta uma maior variedade de trançados, embora predomine a técnica trançada cruzada sarjado 2/2 e também, não há a presença de elementos vegetais dentre as impressões provenientes deste sítio. O sítio Armíndio por sua vez, também apresenta uma variedade acentuada de trançados que vão desde o trançado cruzado sarjado 2/2, a presença de cordoaria, ourelas e elementos vegetais nas impressões.

A coleção de artefatos provenientes do sítio Caboclo presente no Laboratório de Arqueologia, assim como os outros sítios também aponta para uma forte presença do trançado cruzado sarjado 2/2, no entanto, o artefato com número de tombo de: CAB_0069, já mencionado anteriormente, apresenta uma dupla impressão, de um lado verifica-se provavelmente a presença de cordoarias com nós e arremates e ao lado a impressão do trançado com a presença de ourela. Assim, faz-se possível apontar determinadas aproximações entre os sítios das estearias maranhenses, seja na técnica empregada nos objetos trançados, bem como também na marca de impressão que, em sua maioria é resultante de esteiras.

No estudo realizado por Costa (2019) o autor partiu da análise de artefatos acondicionados na reserva técnica do Museu Nacional - UFRJ, e dos artefatos do Centro de Pesquisa de História Natural e Arqueologia do Maranhão. No mesmo estudo, Costa (2019) aponta que provavelmente as técnicas utilizadas pelos grupos que ocuparam a região da Baixada Maranhense estavam mais afinadas com as mesmas técnicas utilizadas pelas populações amazônicas. No mesmo viés, Navarro (2019) também indica que os povos das estearias pertenciam à chamada Tradição Policroma da Amazônia e Tradição Borda Incisa, podendo ser uma cultura pré-histórica tardia relacionada à de Santarém no Baixo Amazonas.

REFERÊNCIAS

BETTENDORF, João Filipe. Chronica da missão dos padres da Companhia de Jesus no Estado do Maranhão. J. Leite, 1910.

CORRÊA, Conceição G.; MACHADO, Ana Lúcia; LOPES, Daniel F. 1991. As estearias do lago Cajari-MA. Anais do I simpósio de pré-história do nordeste brasileiro, Clio série arqueológica, Recife, UFPE, n. 4, pp.101-103. ii

CORREIA LIMA, Olavo; LIMA AROSO, Olir C. 1989. Pré-história maranhense. São Luís, Instituto Histórico e Geográfico do Maranhão.

COSTA, Rodrigo Lessa. Palha e tala: estudo da tecnologia do trançado entre grupos pré-históricos brasileiros. Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2016.

COSTA, Rodrigo Lessa; DE AGUIAR MORAES, Flávio Augusto. A produção cesteira e de cordoarias na pré-história do Cariri paraibano. Revista de Arqueologia, v. 32, n. 1, p. 207-221, 2019.

CUNHA, Raimundo Lopes, 1894 - 1941 / Raimundo Lopes: dois estudos resgatados / Organização Heloisa Maria Bertol Domingues, Alfredo Wagner de Almeida; prefácio Luiz de Castro Faria / Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2010.

D'ABBEVILLE, Claude. História Da Missão Dos Padres Capuchinhos Na Ilha Do Maranhão E Suas Circunvizinhanças. Siciliano, São Paulo. 363p, 2002.

DANGELIS, Wilmar Rocha. Os Tapuias, ecos do passado em Macro-Jê. Polifonia, v. 27, n. 48, 2020.

ÉVREUX, Yves D'. Continuação Da História Das Coisas Mais Memoráveis Acontecidas No Maranhão Nos Anos 1613 E 1614 / Yves D'evereux ; Tradução De César Augusto Marques. -- Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2007. Lxvi + 430 P. (Edições do Senado Federal; V. 94)

FRANCO, José Raimundo Campelo. 2012. Segredos do rio Maracu. A hidrogeografia dos lagos de reentrâncias da Baixada Maranhense, sítio Ramsar, Brasil. São Luís, EDUFMA - LIVRO

GOMES, Gilmar Cantanhede. SOBRE O SABER, O FAZER E O TRANÇAR: arte, técnica e recorrência do trançado de fibras do Estado do Piauí. 2017.

GOMES, Denise Maria Cavalcante. Cotidiano e poder na Amazônia Pré-colonial / Denise Maria Cavalcante Gomes. - São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo / Fapesp, 2008.

KATER, Thiago; De Almeida Lopes, Rafael. Braudel Nas Terras Baixas: Caminhos Da Arqueologia Na Construção De Histórias Indígenas De Longa Duração. Revista De História, N. 180, P. 1-35, 2021.

LOPES, Rafael Cardoso de Almeida. A Tradição Polícroma da Amazônia no contexto do médio rio Solimões (AM) / Rafael Cardoso de Almeida Lopes; orientador Fernando Ozorio de Almeida. - Laranjeiras, 2018.

LOPES, Raimundo. Uma região tropical / Raimundo Lopes. - Rio de Janeiro, Ed. Cia Editôra Fon-Fon e Seleta, 1970

NAVARRO, A. G. As cidades lacustres do Maranhão: as estearias sob um olhar histórico e arqueológico. *Diálogos*, 21(3), 126-142, 2017.

NAVARRO, A. G. Silva Júnior, J. S. E. Cosmologia e adaptação ecológica: o caso dos aplices-mamíferos das estearias maranhenses. *Anthropológicas*, 30(2), 203-233, 2019.

NAVARRO, Alexandre Guida. Civilização lacustre do Maranhão: arqueologia e história indígena da Baixada Maranhense / Alexandre Guida Navarro. - São Luís: Edufma, 2019. p.23

NAVARRO, Alexandre Guida Et Al. Os Tupinambá Na Ilha Do Maranhão. *Fênix-Revista De História E Estudos Culturais*, V. 18, N. 1, P. 214-235, 2021

NAVARRO, Alexandre Guida. As Pequenas Venezas americanas: revisitando as moradias de palafitas nas terras baixas da América do Sul. *Revista de Arqueologia*, v. 35, n. 2, p. 85-120, 2022.

NIMUENDAJÚ, Curt. The Gamella Indians. *Primitive Man*, v. 10, n. 3/4, p. 58-71, 1937.

NIMUENDAJU, Curt. A habitação dos Timbira. SCHADEN, Egon. *Leituras de etnologia brasileira*. SP: Cia Nacional, p. 46, 1976.

PEREIRA DO LAGO, B. 2001 [1872]. *Itinerário da província do Maranhão*. São Paulo, Editora Siciliano.

PROUS, André. 1992. *Arqueologia brasileira*. Brasília, UnB.

RIBEIRO, B. G. A civilização da palha: a arte do trançado dos índios do Brasil. Tese (Doutorado em Antropologia Social), Universidade de São Paulo, São Paulo, 1980, 451 f.

SCHAAN, Denise. P. 2010. Sobre os cacicados amazônicos: sua vida breve e sua morte anunciada. *Jangwa Pana, Bogotá*, v. 9, pp. 45-64.

SILVA, Fabíola Andréa. A variabilidade dos trançados dos Asurini do Xingu: uma reflexão etnoarqueológica sobre função, estilo e frequência dos artefatos. *Revista de Arqueologia*, v. 22, n. 2, p. 17-34, 2009.

SOUTO, Alanna. Os indígenas na cartografia da América lusitana. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas* v. 12, n. 3, p. 817-837, set.-dez. 2017.

VELTHEM, Lúcia Hussak van. Mulheres de cera, argila e arumã: princípios criativos e fabricação material entre os Wayana. *Mana*, v. 15, p. 213-236, 2009.

OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NA PROTEÇÃO JURÍDICA DOS QUILOMBOS A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

Nyedja Rejane Lima Tavares
Mestra em Cultura e Sociedade
nyedja.lima@hotmail.com
UFMA

Suelen Cipriano Milhomem Dantas
Mestra em Cultura e Sociedade
suelen_dantas@hotmail.com
UFMA

RESUMO: Nesta pesquisa, a partir de uma abordagem qualitativa conjugado à revisão de literatura integrativa, buscamos discutir a proteção jurídica de grupos quilombolas à sua territorialidade com o advento da Constituição Federal de 1988. Após análise documental, percebeu-se que a colonialidade foi a disseminadora da ocultação das memórias e histórias dos subalternizados (povos indígenas, afrodescendentes, dentre outros), ratificando o silenciamento das perspectivas culturais dos “outros” sujeitos. Para Pereira (2020, p. 33), os quilombolas fugiam para as territorialidades não dominadas, a fim de resgatar seu reconhecimento como sujeitos de si, ainda somente entre seus “iguais”, uma vez que suas subjetividades foram renegadas pelo sistema escravocrata. Logo, os quilombos tiveram sua história constitucional ignorada, e suas vivências foram registradas pela intelectualidade urbana, letrada e branca, eugênica, patriarcal. Nessa senda, nossa pesquisa, após referencial teórico encontrado, e reflexões geradas, concluiu que a quilombagem representou a experiência histórica de tomada de consciência acerca da luta pelos direitos à liberdade e à igualdade, bem como a afirmação de um território dominado pelo comunitarismo da negritude, dada a tradição libertaria das populações escravizadas (PEREIRA, 2020), ainda, denotou-se que a Constituição brasileira de 1988 nomeou o quilombo e o reconheceu como portador de direitos (SOUSA, 2011). Por fim, ao longo do texto, pontua-se que há acolhimento pela jurisdição brasileira das comunidades quilombolas como sujeito de direitos e a elas são direcionadas políticas públicas que devem ser aprimoradas, de modo permanente e que as proteja contra eventual violação dos direitos e garantias constitucionais, contribuindo para o fortalecimento das relações comunitárias dos grupos.

Palavras-chave: Resignificação. Quilombos. Direitos e garantias constitucionais.

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa visa registrar um panorama histórico dos conflitos no campo, bem como analisar a proteção dos territórios quilombolas, pós promulgação da Constituição Federal de 1988.

Importante anotar que, o Direito Constitucional somente a partir de 1888 iniciou o reconhecimento da resistência quilombola, com o art. 216, § 5º, da Constituição brasileira, que gerou o questionamento da relevância do estudo da patrimonialidade dos territórios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos e as suas implicações no campo jurídico.

Para tanto, abordaremos acerca dos povos quilombolas brasileiros, a historicidade, suas características, suas lutas e resistências, a diáspora dos quilombolas e, como exemplo, os

remanescentes da comunidade do Cajueiro, e como essas comunidades vivenciam o racismo ambiental.

Por fim, para realização deste, será utilizada a abordagem qualitativa, com levantamento e revisão integrativa bibliográfica e documental (a partir de produções acadêmicas e técnicas, dissertações e teses) com objetivo de elucidar a temática investigada, bem como pela coleta de dados em sites específicos (constituídos de documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, associações, sindicatos e afins, encontrados nos repositórios de busca deste primeiro semestre do ano de 2023).

2. ESTUDOS SOBRE OS POVOS QUILOMBOLAS NO BRASIL

Neste capítulo iremos tratar da Historicidade no que tange a invisibilidade, silenciamento, lutas e resistências dos povos quilombolas ao longo do tempo, bem como atestar que a “libertação da escravatura” foi uma falácia, dando continuidade a invisibilidade e ao silenciamento destes povos tradicionais. Para tanto, analisaremos quais os direitos e garantias trazidos pela Constituição de 1988, bem como sua efetividade enquanto marco temporal para a ressignificação dos quilombos.

2.1 Historicidade: invisibilidade, silenciamento, lutas e resistências

O comércio europeu de negros iniciou antes da invasão do Brasil por Portugal, como uma espécie de subproduto da exploração marítima da costa ocidental africana. Nessa época, aproximadamente, começou a colonização das ilhas atlânticas descobertas por Portugal, vindo a ser utilizado no Brasil o modelo parecido com o aplicado nas Ilhas da Madeira e dos Açores, conjugando monocultura açucareira e mão de obra escrava. Nesse sentido, o sistema escravista entrou na sociedade brasileira no período colonial (DA SILVA, 2018).

Desde o início da diáspora negra, partindo da África rumo à costa atlântica, o negro conviveu com as mais humilhantes situações, seja de inferioridade, de tratamento enquanto mercadoria, de invisibilidade e/ou tratado como objeto nas lavouras, tirando sua condição de humano, sua vida, seus afetos e sua própria história. A forma com que os africanos foram trazidos para o Brasil arrancados de sua terra constitui um dos crimes mais cruéis cometidos na história:

Em 1740, surge a primeira conceituação brasileira de quilombo, tendo em vista uma resposta do rei de Portugal a uma consulta feita pelo Conselho Ultramarino. Na ocasião, foi conceituado como sendo “toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele” (ALMEIDA, 2002, p. 47), ou seja, transmitia a necessidade de

isolamento geográfico para caracterizar quilombolas, além de uma ideia de resistência frente à opressão que os negros escravos sofriam (DE MATOS, 2019, p. 143).

A nossa primeira Lei de Terras, que foi de 1850, manteve o conservadorismo fundiário do Brasil, pois estipulou que toda e qualquer aquisição de terras devolutas seria efetuada por meio da compra, o que já discriminou o escravo, porque o valor cobrado era inacessível ao recém-liberto, além também de os africanos e seus descendentes não poderem ter acesso à terra, pois não eram considerados brasileiros (DA SILVA, 2018).

Assim, já ficava demonstrada a vedação do escravo liberto em ter acesso à propriedade. Nesse contexto, podemos observar que a *Lei Áurea* (Lei n. 3.353/1.888) apenas extinguiu formalmente a escravidão no Brasil, não tendo sido elaborado um planejamento para aplicação de uma política compensatória aos negros, que permitisse o acesso desta população à terra (DA SILVA, 2018).

Os quilombos, além de serem locais de refúgio na época da escravidão, também se tornaram a única forma de resistência dos ex-escravos após a Lei Áurea, pois não foi elaborada uma política pública pós-abolicionista, que concedesse um aporte socioeconômico aos negros. (DA SILVA, 2018, p. 116)

A invisibilidade dos quilombos no Brasil foi efetivamente produzida por dispositivos jurídicos e institucionalizados, aparatos midiáticos e discursos acadêmicos que consolidaram sua representação como fenômeno extinto e situado num passado de escravidão. No caso quilombola, podemos afirmar que “essa exclusão histórica passa também por um processo de negação baseado no esquecimento que legitimou a exclusão social a que essas populações foram relegadas” (FIAMENGUE & WHITAKER, 2014, p.71).

No contexto de lutas por parte da população negra, no que diz respeito à visibilidade, o Estado sempre negligenciou o tratamento e o acesso dos negros a direitos essenciais, como educação e inclusão social até os anos 1980. Do ponto de vista legal, com a Constituição de 1988 que se verificou a possibilidade de políticas estatais tornando-se realidade (DE MATOS, 2019).

2.2 Resistência, lutas, conquistas, visibilidade e o advento da Constituição Federal 1988

A conquista dos direitos previstos no artigo 68 ADCT da CF/88 proporcionou aos quilombolas uma visibilidade de reconhecimento dentro e fora das esferas municipais, estadual e federal, no que tange ao acesso de direitos básicos como a educação, saúde, agricultura, entre outros. O dispositivo mencionado mostra-se como um direito coletivo da comunidade quilombola que adveio através da história. A construção deste direito se dá numa combinação

do art. 68 do ADCT com os artigos 215 e 216 da Constituição Federal de 1988 (FERNANDES et al, 2022, p. 937):

Tem início um debate acirrado sobre a operacionalização deste dispositivo constitucional. Em paralelo a isto surge um movimento “quilombola” gerado através da relação entre as comunidades e dois agentes fundamentais: o movimento negro brasileiro (representado por diversas entidades) e os cientistas sociais que começaram a tomar este grupo como objeto de pesquisa. Uma vez criado o “movimento quilombola” este, em parceria com os cientistas sociais, passa a pleitear a adoção pelo Estado de uma forma mais ampla de interpretar o artigo 68 do ADCT (JORGE et al, 2017, p. 230).

No caso da regulação do artigo 68, como foi descrito, ele foi regulado por intermédio de um decreto e de uma instrução normativa para definição das competências dos órgãos na administração pública que viabilizaram o processo de regularização fundiária. Determinou-se que o INCRA e a FCP (Fundação Cultural Palmares) seriam os responsáveis pelas questões relativas à titulação e regularização dos territórios, enquanto a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), seria responsável pela execução de políticas públicas para as comunidades quilombolas (DOS SANTOS, 2014).

No pós-1988 o que se faz presente é a acirrada discussão em torno da definição deste direito imprecisamente definido na constituição e as lutas e agenciamentos que se constroem exclusivamente em torno do acesso à terra. Somente 15 anos depois, com a criação da SEPPIR em 2003 e do Programa Brasil Quilombola em 2004 é que, através da articulação dos ministérios da área social (em especial o Ministério do Desenvolvimento Social e o Ministério do Desenvolvimento Agrário), as comunidades passam a ser alvo de planos, projetos e ações principalmente de proteção social, mas também ligadas a esfera produtiva – ações que embora possam gerar efeitos aquém do esperado, marcam uma diferença em relação a situação anterior de invisibilidade (JORGE et al, 2017, p. 252).

O reconhecimento das comunidades de quilombos pelo Estado brasileiro está condicionado ao seu autorreconhecimento como quilombolas, nessa senda, elas apenas existirão como entes políticos e jurídicos se assim se autor reconhecerem, caso a comunidade não o faça, são caracterizadas como remanescentes de quilombos ou ainda não dispõem do conhecimento necessário para demandar esse direito (DOS SANTOS, 2014).

Há uma baixa quantidade de certificações concedidas para as comunidades quilombolas se comparado com as comunidades existentes. De acordo com o Guia de Políticas Públicas para Comunidades Quilombolas da SEPPIR (2013), foram certificadas pela FCP, até 2022, o total de 2.778 comunidades quilombolas. Já quando se fala em titulação, o número ainda é mais modesto, pois, até 2023, apenas 322 comunidades quilombolas tinham sido tituladas pelo INCRA (GOV.BR, 2023). Por isso, uma das maiores críticas do movimento quilombola ao governo reside na excessiva burocratização dos processos estatais, que resulta na lentidão dos

processos de regularização dos seus territórios e na efetivação de políticas públicas (DOS SANTOS, 2014).

Arruti (2009) destaca que as políticas públicas voltadas para as comunidades quilombolas entre os anos de 1997 e 1999 se resumiram na realização de eventos e seminários temáticos, nos levantamentos de comunidades quilombolas no país e nos processos de reconhecimento e tombamento, executados pela Fundação Cultural Palmares, órgão vinculado ao Ministério de Cultura.

3. O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL, RACISMO E SUAS CONCEPÇÕES

A visão que se cristalizou no Brasil a respeito do negro, e acrescentamos, também dos quilombolas, fomenta racismos de vários tipos e impacta negativamente na autoimagem da população negra, que aprende, ao longo do seu processo de socialização e formação identitária, que os elementos ligados à cultura afro-brasileira são inferiores, marginalizados, ao passo em que se defende um padrão brancocêntrico, e se apregoa a existência de uma ilusória democracia racial no país (VOGT, 2014). Essa manutenção da hierarquização racial, estabelecida ainda no período colonial, impacta ainda hoje nas desigualdades socioeconômicas e na violência a qual as populações negras (e os indígenas) são submetidas.

O mito da democracia racial por muito tempo serviu para a omissão, por parte do Estado, da implementação de políticas públicas direcionadas para a população negra e implantou no imaginário coletivo brasileiro um discurso de igualdade que se reatualiza constantemente, por mais que numerosas pesquisas evidenciem o quanto as desigualdades sociais produzem desigualdades raciais (DE MATOS, 2019, p. 143).

Almeida (2019) apresenta, em sua obra *Racismo estrutural*, o racismo a partir de três concepções: individualista, institucional e estrutural. [...] Do ponto de vista teórico, o *racismo*, como processo histórico e político cria condições sociais para que direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática” (2019, p. 42). O racismo se sustenta na estrutura social, em outras palavras, não é uma desorganização institucional, este se sustenta nas relações econômicas, políticas, jurídicas e familiares - “Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção” (2019, p. 42).

O *racismo estrutural* é uma discriminação racial presente na sociedade, não se refere a situações isoladas, mas trata-se de um processo histórico que sempre tratou com desvantagens

determinados grupos étnico-raciais, reproduzindo-se nos espaços políticos, culturais, econômicos e inclusive nas relações cotidianas (BRAGA, 2021).

O *racismo institucional* pode ser compreendido como a prática de diferentes organizações (empresas, grupos, associação e instituições públicas) que coíbe, impedem e procrastinam a prestação de um serviço a um cidadão em função da cor/raça/etnia. Esta forma de discriminação pode ser observada e manifestada em função do estabelecimento de normas, práticas e comportamentos discriminatórios nas relações de trabalho que são corriqueiramente manifestadas por jargões do tipo: “Isso é serviço de preto. Preto só faz lambança. Preto é burro e não sabe fazer nada direito” (JESUS, 2020; MACEDO et al., 2021; RODRIGUES; ARAÚJO, 2021).

O Racismo Estrutural e Institucional têm sido obstáculos significativos para negros e quilombolas em seu processo de reconhecimento e consecução de direitos. A luta antirracista, negra e quilombola tem como foco, na contemporaneidade, o reconhecimento cultural, étnico e territorial, bem como a igualdade de direitos entre todos, para que a democracia de fato venha a se concretizar no Brasil (MESQUITA et al, 2022, p. 185).

Cabe pontuar o conceito de *racismo ambiental*, como conjunto de desigualdades e hierarquizações próprias das sociedades capitalistas que, no caso, legam às camadas sobre-exploradas economicamente, pertencentes hegemonicamente a etnias “não-brancas”, o fardo do desequilíbrio ecológico, da distribuição dos resíduos tóxicos industriais, do desalojamento de suas terras e da insegurança alimentar. Algo que, no Maranhão, fica evidenciado no conflito existente atualmente na Vila Cajueiro e na área requisitada para a Reserva Extrativista (RESEX) Tauá-Mirim em razão da construção do Porto São Luís (SILVA, 2021, p.02), em que a população que na vila habita há muito tempo (mais de meio século), constantemente é ameaçada ou violentamente exposta a depredações / destruição de suas residências.

A naturalização do racismo na sociedade atual constitui um modelo legitimador de discursos de ódio e da propagação de opressões, de modo que a negação sistemática de direitos e garantias constitucionais a certos povos, considerados descartáveis, evidenciam a potência que esse tipo de protótipo representa (MATOS, 2018, p. 21).

4. POVOS QUILOMBOLAS NO MARANHÃO: DIÁSPORA NO MARANHÃO, TERRITÓRIO DO CAJUEIRO

O município de São Luís-MA vem sendo cenário de grandes lutas pelo direito à moradia e à posse da terra, desde a década de 1970, onde comunidades seculares buscam, através de meios judiciais e políticos, a emancipação de seus territórios (MESQUITA, 2018, p. 46).

Comunidades tradicionais, como a Vila Cajueiro, têm sofrido ao longo de décadas constantes ameaças provindas de projetos expansionistas de desenvolvimento econômico implantados pelo Estado e pelo capital privado na região. [...] A Vila Cajueiro é uma comunidade tradicional que agrega cerca de 300 famílias de cinco núcleos diferentes (SILVA, 2021, p.3-8).

No final dos anos de 1980, o governo do Estado, aliado ao governo municipal e a Companhia Vale do Rio Doce, pautados em ações travestidas dos ideais desenvolvimentistas, cuja principal propaganda era a promoção de desenvolvimento econômico e geração de empregos, começaram a se mobilizar a fim de instalar um Polo Siderúrgico composto por três usinas siderúrgicas com capacidade de produção de 7,5 milhões de toneladas anuais de placas de aço (MENDONÇA; MARINHO, 2016, p. 70 - 71).

Nesta senda a tentativa de deslocamento compulsório das comunidades alocadas na região do Porto do Itaqui até o Rio dos Cachorros, não logrou êxito.

Esses conflitos voltaram a ser evidenciados junto ao Cajueiro quando, em 2014, a empresa WPR – Gestão de Portos e Terminais Ltda., com o apoio do Estado e do Município, entrou em cena valendo-se de métodos violentos, de ameaças e destruição das casas dos moradores, por se afirmarem proprietários das terras da comunidade, que, cabe lembrar, vem construindo sua história naquele local há centenas de anos (MENDONÇA; MARINHO, 2016, p. 75).

Através da análise da Comunidade Cajueiro foi possível constatar que o exercício da dominação simbólica no âmbito das relações político-sociais-econômicas pode ser concebido como um problema crônico capaz de resultar em consequências, em sua maioria, irremediáveis e com vistas a atingir a sociedade, direta ou indiretamente, em sua totalidade. O território para as comunidades tradicionais transcende qualquer valor monetário, tendo em vista que esses grupos são ligados à terra devido a diversos outros fatores, que não o especulativo, tais como tradições, cultura, identidade, história. Para tanto, o sentimento de pertencimento que nutrem pela terra onde vivem e de onde retiram seu sustento é o que impulsiona a resistência da comunidade, ainda que diante de tantas violações de direitos e limitações. (MATOS, 2018, p. 68)

Até o final do ano de 2021, a empresa realizou a retirada da cobertura vegetal de boa parte dos mais de 200 hectares pretendidos, a terraplanagem e o despejo das famílias que ali habitavam. Os documentos oficiais da aquisição do terreno na comunidade do Cajueiro, em posse da TUP São Luís S.A, estavam sob investigação do Ministério Público Federal, processo que foi colocado sob sigilo (CAMPANHA CERRADO, 2021).

O grupo chinês tem reavaliado o investimento no projeto do Porto São Luís, não só por descompassos financeiros entre os sócios, mas também pelas condições fundiárias que

“atrapalham o projeto”. A irregularidade na documentação, a grilagem e as suspeitas relações entre a empresa e seus acionistas são cartas necessárias para barrar outros despejos dos moradores e estragos irreversíveis no ecossistema da região. “Temos esperança no caso Cajueiro, porque implica em sérios crimes, inclusive, que envolve governos do estado anteriores ao atual, é necessário acompanhar essa luta para entender os próximos passos” (CAMPANHA CERRADO, 2021).

4.1 Conflitos no campo nas lutas pela demarcação das terras no Brasil e no Estado do Maranhão

Para entender a realidade do campo brasileiro, atualmente, se faz necessário, antes de tudo, observar, por meio de resgate histórico, a questão agrária no Brasil.

Como se bem sabe, o Brasil foi constituído na condição de colônia de Portugal, tendo por base econômica, a exploração de bens minerais, da escravização dos povos indígenas e africanos, como forma de expansão do capitalismo a partir da Europa. Ao longo da invasão dos povos europeus, o Brasil foi desmembrado em grandes faixas territoriais conhecidas como *capitanias hereditárias*, que posteriormente foram concedidas pela monarquia portuguesa aos nobres - donatários – estes possuíam como obrigação: explorar a terra de modo a torná-la produtiva, bem como explorar os povos originários ali encontrados e/ou escravizados, povoar e governar em nome da coroa.

Os donatários deveriam repartir essas grandes extensões de terra em parcelas menores – *sesmarias*, que foram distribuídas àqueles que tinham o desejo de produzir nessas terras. Conforme Perissatto (2008), foi com as sesmarias que se iniciou a concentração fundiária no Brasil. Essa estrutura agrária brasileira era baseada em latifúndio, monocultura e exploração do trabalho, em conformidade aos moldes de países colonizados, a qual Singer (1998) denomina de *economia colonial*. É o tipo de economia presente nos países vítimas de colonização e que se manteve durante o período pós-colonial, imperial e, pós Proclamação da República.

Importante anotar que, esse modelo de economia colonial, tinha como principal objetivo alimentar o mercado externo, via monocultura, com produção *plantation* - modelo caracterizado pela monocultura e pela utilização de mão de obra escrava -, sendo em nosso caso, centrado na monocultura da cana-de-açúcar (Martins, 2022). Desse modo, como o objetivo era a produção em grande escala, foi necessária uma massiva mão de obra⁶⁰² – e somente a mão-de-obra

⁶⁰² A “necessidade” que argumentamos não configura nossa concordância com a mão-de-obra escravizada de quaisquer dos povos vítimas desse sistema, mas apenas corroborar as insustentáveis e desumanas justificadas utilizadas pelos europeus capitalistas para produção da cruel riqueza ao longo da história.

escrava indígena bastava -, inclusive, pelos inúmeros conflitos com esses povos, sucessivas epidemias que ocorreram em boa parte do século XVI, por isso, progressivamente, intensificou-se o tráfico dos povos africanos, sendo o Brasil o maior destino de pessoas escravizadas no mundo (Martins, 2022).

Posteriormente, com o declínio do comércio escravista, houve a extinção das sesmarias em congruência a ausência de legislação que regulasse a posse de terra devolutas, o que levou a publicação de norma que definiria a propriedade privada da terra - a Lei nº 601/1850 - *Lei de Terras*, lei que oficializou a comercialização da terra. Girardi (2019) afirma que, com essa norma, iniciou-se a exclusão dos *sem-terra* e dos escravos libertos (1888, o que garantiu, principalmente aos imigrantes europeus que chegaram para substituir os escravos africanos nas lavouras de café (GIRARDI, 2019). Esses imigrantes, em sua maioria, vulneráveis socioeconomicamente, recém-chegados foram atraídos para trabalhar nas fazendas de café e postos em situações de subalternidade - num sistema denominado de *colonato*.

As primeiras décadas do século XX (República Velha) - dominada pelos coronéis da aristocracia cafeeira – geraram a Revolução de 1930, movimento que levou Getúlio Vargas ao poder por quinze anos (1930 a 1945), culminando com a industrialização e modernização da economia brasileira (STEDILE, 2012). Assim, as oligarquias latifundiárias não perderam seu o poder político, uma vez que permaneceram os latifúndios sem realização de reforma agrária, e a indústria estava intrinsecamente ligada à agricultura.

Leonardo Boff (2016) explica que os conflitos agrários herdaram *quatro* indicadores de permearam a violência no campo até os dias atuais: *passado colonial* - submissão dos povos e na invasão de terras – o que gerou um sentimento coletivo de povo dominado. Segundo, “[...] o *genocídio dos povos indígenas*, a dizimação de tantos povos e culturas foi a matriz da discriminação presente na nossa sociedade; em terceiro - *a escravidão* – cujo produto foi o racismo estrutural [...]” (OLIVEIRA, 2023, p. 26). Por fim, *a legião de sem-terra*, que provocou a população à miséria. Inclusive, acredita-se que o uso da violência é fator para impor a dominação ao longo da história brasileira.

Ressalte-se que, os conflitos obtiveram, do lado dos camponeses, o apoio da Comissão Pastoral da Terra da Igreja Católica (em 1975), cujas ações de resistência e enfrentamento expunham a luta pela terra, água, direitos e pelos meios de trabalho, ainda, esses conflitos fundiários são resultado de desigualdades impostas pelo modo capitalista de produção e resistência ao agronegócio.

Diante disso, os trabalhadores passaram juntar-se em coletivos e lutar pela Reforma Agrária, por meio dos assentamentos (o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra só se estabeleceu em 1985), datado do início dos anos 1960. Após o golpe civil-militar de 1964, o presidente-marechal Castelo Branco encaminha ao Congresso Nacional, o primeiro texto de Lei cujo tema seria de Reforma Agrária no Brasil - *Estatuto da Terra* -, progressista, porém com intuito de enfraquecer as mobilizações dos trabalhadores rurais sem-terra, e, infelizmente, as desapropriações ocorreram no caso de conflitos ou de tensão social grave (MARTINS, 1985).

A partir da década de 1980, o presidente da época, Tancredo Neves, junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, criou o Plano Nacional de Reforma Agrária, que promoveu benefícios para o povo do campo. Já na década de 1990, o governo brasileiro iniciou a prática de atrair investimento de capital estrangeiro. No campo, houve a ampliação da produção agropecuária, conforme explana Carvalho (2014, p. 79):

A essa política conservadora se aliam outras iniciativas governamentais que facilitam a apropriação privada dos recursos naturais, a exploração dos povos do campo, o estímulo ao histórico perfil agroexportador da agricultura brasileira, a degradação da biodiversidade e negam a soberania alimentar no Brasil. Esse conjunto de fatores pode ser considerado como uma das principais causas da desigualdade social no campo no país. O processo de forte expansão do agronegócio nas últimas décadas tem relação direta com mais uma ruptura institucional que vivenciamos no Brasil em pleno século XXI, agora com novo formato político.

No governo Temer (2016), houve retrocessos nas políticas para o campo, com a promulgação da Medida Provisória 726/2016 que extinguiu o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), o que resultou em corte orçamentário e suspensão na execução de programas direcionados ao desenvolvimento rural sustentável. Mais tarde, já no governo de Jair Bolsonaro, extinguiu-se políticas criadas em períodos anteriores - o Programa Nacional de Educação de Reforma Agrária (PRONERA); o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA); limitação da atuação do desmonte do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), limitando a ações de entrega de títulos fundiários para famílias assentadas, e impedindo a demarcação de novos territórios de povos quilombolas.

4.2 Os impactos ambientais sofridos nos territórios quilombolas

O conceito de racismo ambiental emergiu nos Estados Unidos, no final da década de 1970, durante o processo de conquistas dos Direitos Civis. A partir dos protestos contra a instalação de um depósito de resíduos tóxicos na Carolina do Norte, entre 1978 e 1982, atestou-se que, cerca de 75% desse tipo de aterro localizavam-se em bairros periféricos, habitados, em sua maioria, por negros (Pacheco, 2008). A partir dessas monções, debates e discussões, o

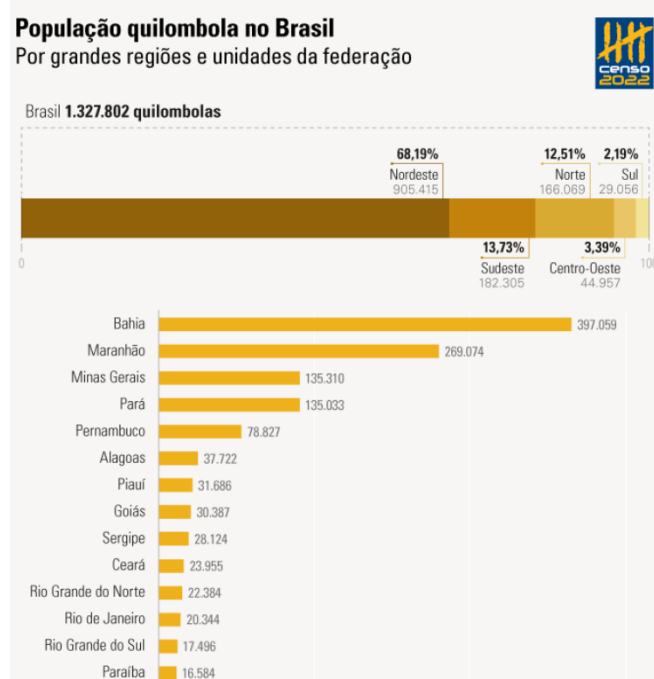
movimento foi denominado de *Movimento pela Justiça Ambiental* – denominação precursora a racismo ambiental – que definia a necessidade de analisar as desigualdades socioambientais e as diferenças sofridas por pessoas de menor poder aquisitivo e de cor preta ou parda (Pacheco, 2008).

As autoras Silva e Sousa tratam que:

o termo racismo ambiental como “impactos e injustiças ambientais perpetrados por empreendedoras privadas e pelas políticas públicas realizadas pelo Estado que recaem sobre dada parcela da população, em razão de sua vulnerabilidade social, cor ou etnia”. No Brasil, começou-se a discutir o tema alguns anos depois. Em 2005, ocorreu o I Seminário Brasileiro contra o Racismo Ambiental. Nesse evento, foram realizadas: discussões sobre casos de racismo ambiental; denúncias contra o órgão gestor das unidades de conservação federais, como o caso dos quilombolas do rio Trombetas (PA) atingidos pela presença de uma mineradora e o caso do Parque Nacional da Tijuca (RJ), que envolve conflitos relacionados ao uso público religioso dos espaços territoriais da unidade por tradições religiosas não hegemônicas, principalmente as de matrizes africanas (SILVA e SOUSA, 2021, p. 02).

Assim, compreende-se por injustiça ambiental, o dispositivo pelo qual sociedades atribuem maior carga dos danos ambientais a grupos sociais de populações de baixa renda, em geral, grupos racializados, discriminados, marginalizados e mais vulneráveis; por isso, esse conceito de justiça ambiental surge como alternativa e solução para o fato dessas populações suportarem, desproporcionalmente, uma maior exposição a riscos ambientais (SILVA e SOUSA, 2021).

Nessa senda, as comunidades quilombolas, grupos com identidade cultural, formadas ao longo de um processo histórico, iniciado desde os tempos da escravidão no Brasil. Segundo o Censo 2022, a população quilombola brasileira é de 1,32 milhão de pessoas, isto é, cerca de 0,65% do total de habitantes do país, conforme gráfico abaixo:



Fonte: Censo Demográfico 2022, IBGE – Quilombolas (parcial).

O estado da Bahia é a Unidade da Federação com maior quantidade de quilombolas: aproximadamente 397.059 pessoas, logo após, o Maranhão, com 20,26% dessa população (ou 269.074 pessoas quilombolas), sendo os municípios com maior quantidade de comunidades quilombolas: Alcântara; Itapecuru-Mirim; Santa Helena, Codó, dentre outros (IBGE, 2022). Importante dizer que, as políticas públicas às comunidades quilombolas iniciaram em 2004, com o Programa Brasil Quilombola, por meio do Decreto nº. 6.261/2007. Segundo a definição legal expressa no Decreto nº. 4.887/2003 (revogado pelo Decreto n. 11.447, de 21 de março de 2023): “as comunidades quilombolas são grupos com características étnicas e raciais autoatribuídas e que possuem trajetória histórica própria, relações territoriais específicas e ancestralidade negra relacionada com a escravidão” (BRASIL, 2023).

No estado maranhense, a comunidade quilombola de Alcântara vivencia conflitos com a gestão do centro de lançamento espacial localizado naquela cidade, em razão do referido centro estar localizado no território ancestralmente quilombola. Esse conflito advém de um longo tempo, a partir da década de 1980, uma vez que a escolha da cidade de Alcântara se deu pela logística geográfica de lançamento, e veio acompanhada de desapropriações e expulsões dos quilombolas que ocupavam a região. A expulsão de quilombolas e resistência das famílias remanescentes que ali ficaram, gerou violações aos direitos básicos – moradia, manutenção da cultura quilombola, insegurança alimentar, livre circulação no território, educação, saúde, saneamento básico e transporte (SILVA e SOUSA, 2021).

Por esse modo, podemos afirmar que se faz necessária uma longa tarefa com congruência de esforços entre as instituições (INCRA, IBAMA, IBGE, Defensoria Pública, Segurança Pública, Secretarias de Educação, Assistência Social e Saúde), conscientização, debates, audiências públicas com a participação das comunidades envolvidas, para que a cultura e história quilombolas sejam preservadas com o assegurar dos seus direitos e efetividade do comando constitucional previsto, para preservação da ancestralidade, afetividade, respeito aos direitos humanos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do presente trabalho, verificamos a identidade e o sentimento de pertencimento desenvolvido entre a Comunidade quilombola do Cajueiro, de Alcântara, o que confirma a necessidade de preservação do local, memória coletiva, manutenção de relatos, estórias, encantarias, religiosidade, dentre outros aspectos socioculturais.

Cabe refletir sobre o papel do Estado nesta celeuma: [...] como o Estado inverte seu papel de garantidor para se tornar algoz de direitos, sobretudo no que tange o direito à liberdade religiosa dos povos de terreiro, assim como desconstruir as alegações legais de que se reveste o Estado quando da prática de agressões aos praticantes de Tambor de Mina, é imprescindível ao alcance de mudanças efetivas no sentido de assegurar que possam os adeptos do Tambor de Mina praticar livremente seus cultos e ter seus locais sagrados respeitados (DA SILVA, 2018).

Outrossim, apesar das garantias constitucionais esculpidas na Constituição Federal de 1988 em prol das comunidades tradicionais, são poucas as certificações e titulações concedidas ante a excessiva burocratização estatal que retarda os processos de regularização dos territórios, dificultando a efetivação de políticas públicas.

Assim, após análise legal, histórica e documental, além das pesquisas acadêmicas e científicas obtidas, vê-se que o acolhimento no Brasil, a partir das políticas públicas, devem ser aprimoradas buscando atender as comunidades quilombolas, de modo permanente e não somente de modo temporário, com melhorias do que já está consolidado, via sistema de ouvidoria, avaliação, assistência específica voltados para a defesa dos direitos das comunidades tradicionais, quilombolas, direcionado para proteção contra eventual violação dos direitos e garantias constitucionais, contribuindo para o fortalecimento das relações comunitárias dos grupos.

REFERENCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Os quilombos e as novas etnias. In: O'DWYER, Eliane Cantarino (Org.). **Quilombos identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: FGV; ABA, 2002.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. 264p (Feminismos plurais/ Coordenação de Djalmila Ribeiro). ISBN:978-85-98349-74-9. Disponível em: http://blogs.uninassau.edu.br/sites/blogs.uninassau.edu.br/files/anexo/racismo_estrutural_feminismos_-_silvio_luiz_de_almeida.pdf. Acesso: 15 jun 2023.

ARRUTI, José Maurício Andion. “Políticas Públicas para quilombos: terra, saúde e educação”. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana (org.). **Caminhos Convergentes: Estado e Sociedade na Superação das Desigualdades Raciais no Brasil**. ed 1. Vol.1, 75-110. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, Action AID, 2009.

BOFF, Leonardo. Comissão Pastoral da Terra. **Conflitos no campo - Brasil 2016**. Goiânia-GO, 2017.

BRAGA, Alinne Nauane Espíndola; PEDROSA, Raimunda Conceição Rosa. As Políticas Públicas destinadas às Comunidades Quilombolas. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. **Pemo**, v. 3, n. 1, p. e316342-e316342, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/6342>. Acesso em: 09 de junho de 2023.

BRASIL. **Decreto n. 11.447/2023**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11447.htm#art17. Acesso em 05 de julho de 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Quilombola 2022**. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/assistencia-social/2023/07/populacao-quilombola-e-de-1-3-milhao-indica-recorte-inedito-do-censo>. Acesso em: 05 de julho de 2023.

BRASIL. **Ministério da Cultura. Fundação Cultural Palmares**. Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/departamentos/protecao-preservacao-e-articulacao/certificacao-quilombola>. Acesso em: 16 de junho de 2023.

CARVALHO, Horacio Martins de. A contrarreforma agrária e o aumento das desigualdades sociais no campo. In: **Reforma Agrária: Questão Agrária e Desigualdades no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Associação Brasileira de Reforma Agrária, 2014. v. 1, p. 79-91.

DA SILVA, André Ricardo Fonsêca. Políticas públicas para comunidades quilombolas: uma luta em construção. **Política & Trabalho**, n. 48, p. 128, 2018. Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/8ffe3bf4a14cd2cc726a890d214e6ea7/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2040281>. Acesso em: 09 de junho de 2023.

DE MATOS, Wesley Santos et al. Comunidades quilombolas: elementos conceituais para sua compreensão. **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, v. 11, n. 2, p. 141-153, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs/article/view/3880>. Acesso em: 09 de junho de 2023.

DOS SANTOS, Simone Ritta. **Comunidades quilombolas**: as lutas por reconhecimento de direitos na esfera pública brasileira. EdiPUCRS, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/505/1/437321.pdf>. Acesso em: 09 de junho de 2023.

FERNANDES, Larissa Moreira Câmara et al. Políticas públicas para comunidades quilombolas: a efetivação das políticas públicas de reconhecimento das comunidades quilombolas. **OPEN SCIENCE RESEARCH IX**, v. 9, n. 1, p. 927-942, 2022. Disponível em: <https://www.editoracientifica.com.br/artigos/politicas-publicas-para-comunidades-quilombolas-a-efetivacao-das-politicas-publicas-de-reconhecimento-das-comunidades-quilombolas>. Acesso em: 09 de junho de 2023.

FIAMENGUE, Elis Cristina; WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. Os desafios da emergência no Brasil de um rural “esquecido”: as comunidades quilombolas. **Retratos de Assentamentos**, v. 17, n.1, 2014.

GIRARDI, Eduardo Paulon. Questão agrária, conflitos e violências no campo brasileiro. **Revista NERA**, v. 22, n. 50, p. 116-134, 2019.

JESUS, Victor de. O racismo institucional das políticas públicas como entrave da cidadania brasileira: uma análise das políticas de saneamento básico. **Sinais**, n. 24, p. 98-117, 2020.

JORGE, Amanda Lacerda; BRANDÃO, André Augusto; DA DALT, Salete. Comunidades quilombolas: acesso a direitos sociais e resultados das políticas públicas na percepção das lideranças locais. **O Público e o Privado**, v. 15, n. 30 jul. dez, p. 227-253, 2017. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/opublicoeoprivado/article/view/2154>. Acesso em: 09 de junho de 2023.

MACEDO, João Paulo et al. Condições de vida, acesso às políticas e racismo institucional em comunidades quilombolas. **Gerais: Revista interinstitucional de Psicologia**, v.14, n.1, p.1-28, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.36298/gerais202114e15488>. Acesso em: 15 de junho de 2023.

MARTINS, José de Souza. **A militarização da Questão Agrária no Brasil** (Terra e Poder: O Problema da Terra na Crise Política). Petrópolis, Vozes, 1985.

MARTINS, Adalberto Floriano Greco. **A questão agrária brasileira**: da colônia ao governo Bolsonaro. São Paulo: Expressão Popular, 2022.

MATOS, Alice Rêgo. **“Há algo de podre no reino da Dinamarca”**: análise dos impactos causados pelos discursos midiáticos diante da luta por direitos e da emancipação sociopolítica da Comunidade Cajueiro em São Luís-MA. 2018. Disponível em: <http://repositorio.undb.edu.br/handle/areas/42>. Acesso em: 14 de junho de 2023.

MENDONÇA, Bartolomeu Rodrigues; MARINHO, Samarone Carvalho. Cajueiro revisitado: ou dez anos de relato crítico em construção. **Revista de Pós Ciências Sociais – Dossiê Sociologia Econômica**, São Luís, v. 13, n. 26, p. 63-91, jul./dez. 2016. Disponível em:

<<http://www.periodicoselétronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/5141/3150>>. Acesso em: 15 junho 2023.

MESQUITA, Roseane Santos; DOS SANTOS, Andréia Teixeira; LUCINI, Marizete. Racismo estrutural e o bicentenário da independência: um olhar sobre a educação antirracista nas comunidades quilombolas. **Educação em Foco**, v. 25, n. 46, p. 162-187, 2022. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/6772>. Acesso em: 09 de junho de 2023.

MESQUITA, Ana Paula Martins. **O Cajueiro resiste?** Análise da judicialização dos conflitos territoriais e o uso contra hegemônico do direito na busca por emancipação social São Luís. 2018. Disponível em: <http://repositorio.undb.edu.br/handle/areas/45>. Acesso em: 14 de junho de 2023.

OLIVEIRA, Emily Florentina de. **Conflitos no campo:** um estudo acerca da luta por terra no Brasil pós-ruptura institucional de 2016. [Monografia (Graduação Serviço Social) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Curso de Serviço Social. Natal, 2023]. UFRN, Natal, 2023.

PACHECO, Tania. **Desigualdade, injustiça ambiental e racismo:** uma luta que transcende a cor. Combate Racismo Ambiental. Disponível em: <https://racismoambiental.net.br/textos-e-artigos/desigualdade-injustica-ambiental-e-racismo-uma-luta-que-transcende-a-cor/>. Acesso em: 20 de junho de 2023.

PASINATO, Raquel. **Agricultura quilombola:** formas de organização e comercialização, in Dossiê Sistema agrícola Tradicional Quilombola do Vale do Ribeira-SP. Organizado por A. M. C. Andrade & A. Kishimoto, pp. 262-278. [s.l.]: Instituto Socioambiental. Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossi%C3%AA_relato_1\(1\).pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossi%C3%AA_relato_1(1).pdf). Acesso em: 20 de junho de 2023.

ROCHA, Giuliane Santos; VASCONCELOS, Priscila Elise Alves. Racismo Ambiental. **Revista Jurídica Direito**, Sociedade e Justiça-RJDSJ. v. 6, n. 1, p. 337-340, 2018. Suplemento Especial, resumos expandidos, 3ª Mostra Científica. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/RJDSJ/article/view/2294>. Acesso em: 20 de junho de 2023.

RODRIGUES, Adriana Severo; ARAÚJO, Maria Paula Lopes. O racismo institucional como violação dos direitos humanos: uma análise acerca das notícias e reportagens no jornal extra. **Revista ciências humanas - educação e desenvolvimento humano**, v. 14, p.1-9, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.32813/2179-1120.2021.v14.n1.a688>. Acesso em: 15 de junho de 2023.

SILVA, Jonadabe Gondim. **Racismo ambiental enquanto categoria discriminatória:** uma breve análise sobre como o racismo e exclusão ambiental são partes integrantes das políticas desenvolvimentistas contemporâneas. 2021. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2021/images/trabalhos/trabalho_submissaoId_620_620612c10021f78c.pdf. Acesso em: 14 de junho de 2023.

SILVA, Rita do Nascimento Moraes; DE SOUSA, Camila Campêlo. Racismo ambiental em comunidades quilombolas no Estado do Maranhão. **Almanaque Multidisciplinar de Pesquisa**, v. 8, n. 2, 2021.

SINGER, Paul. **Aprender economia**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

SITE CAMPANHA CERRADO. Disponível em:
<https://www.campanhacerrado.org.br/noticias/297-porto-sao-luis-nao-sai-do-papel-suspeita-de-grilagem-de-terras-e-um-dos-principais-entraves-ao-emprego>. Acesso em: 16 de junho de 2023.

STEDILE, João Pedro; ESTEVAM, Douglas (org.). **A questão agrária no Brasil: o debate na esquerda - 1960 - 1980**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. 320 p. ISBN 85- 87394-72 - X.

VOGT, Gabriel Carvalho. **O artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) como instrumento de reparação: território, identidade e políticas de reconhecimento**. O Social em Questão. Ano XVII, nº 32, 2014. p. 151-164.

OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS HABITANTES DO POVOADO BOA VISTA II DEVIDO À ESCASSEZ DE RECURSOS HÍDRICOS NO PA SACO DANTAS- GUARIBAS ITAPECURU-MIRIM – MA

Antonio José de Araújo Ferreira
Doutor em Geografia Humana
antonio.jaf@ufma.br
UFMA

Ana Clara Silva Costa
Graduanda em Geografia
ana.clara1@discente.ufma.br
UFMA

Perla do Nascimento Rocha
Mestranda em Geografia
perla.nr@discente.ufma.br
UFMA

RESUMO: A escassez de água no mundo está cada vez mais agravada em virtude do aumento do consumo e da falta de manejo deste recurso natural. O Brasil é o país com mais reservas de água do planeta Terra porque possui 12% do total da água doce do mundo; ainda assim, o referido país tem localidades que passam dificuldades quando suas reservas de água são comprometidas, cujas alternativas incluem até o racionamento de água. De acordo com o artigo 5º do Decreto Estadual nº 27.845/2011, e Maranhão (2016), o estado do Maranhão possui 12 “regiões hidrográficas”, sendo 3 bacias hidrográficas federais, 7 bacias hidrográficas estaduais e 2 sistemas hidrográficos estaduais, as quais, todavia, apresentam “um quadro pouco aprofundado nos níveis de planejamento técnico, organização jurídico- institucional e, principalmente de gestão” (MARANHÃO, 2020, p. 23). Entre as bacias hidrográficas estaduais destaca-se o rio Itapecuru, que abrange área de 53.216,84 km² (MARANHÃO, 2016) e inclui o município de Itapecuru-Mirim em que se localiza o Projeto de Assentamento Saco Dantas Guaribas (2.903,5371 hectares inseridos no Bioma Amazônico), objeto do Termo de Execução Descentralizada (TED) “Apoio à elaboração, implantação e gestão de agroindústrias: geração de emprego e renda em Áreas de Reforma Agrária nas regiões Norte e Nordeste – Brasil”, sob a responsabilidade do INCRA e da UFMA. Metodologia: levantamento bibliográfico, cartográfico e documental; realização de duas etapas de campo (03 a 06/10/2022 e de 12 a 15/06/2023) em que se procedeu à observação direta intensiva, entrevistas não padronizadas e registros fotográficos; análise, seleção e interpretação dos dados e informações obtidas. Os resultados revelam que: nos 2 povoados existentes nesse PA (Boa Vista II e Boa Esperança) chama atenção problemas como predominância de agricultura da “roça de toco”, ateamto de fogo, extração ilegal de madeira por pessoas externas ao PA, além da dificuldade relativa à escassez de água para uso doméstico e para outros tipos de consumo, sobretudo no primeiro, uma vez que a principal fonte de abastecimento de água desse povoado deriva das “chuvas, sendo que a cada 15 dias a prefeitura municipal disponibiliza um caminhão pipa, que fornece 1.000 litros de água por residência, os quais são usados para o consumo doméstico” (RODRIGUES, 2022); ante tal desafio, enquanto estratégia as 110 famílias decidiram pela preservação de um reservatório denominado “Açude de Beber”, que é exclusivo para o abastecimento doméstico. Conclui-se que, apesar desse PA estar inserido na bacia do Itapecuru e remontar há 25 anos, faz-se necessário a sua regularização conforme pretende o citado TED haja vista que isso culminará em melhorias de qualidade de vida a partir do conhecimento e resolução dos problemas enfrentados pelos assentados em que o destaque é a escassez de água.

Palavras-chave: Água; Escassez; Boa Vista II; Desafios.

1. INTRODUÇÃO

A escassez de água no mundo está cada vez mais agravada em virtude do aumento do consumo e da falta de manejo deste recurso natural, o que tem sido registrado tanto nos países desenvolvidos quanto nos países em desenvolvimento; em algumas localidades, o agravante é que a crise mundial de recursos hídricos está ligada diretamente à desigualdade social existente.

O Brasil é o país com mais reservas de água do planeta Terra, tendo em vista que possui 12% do total de água doce do mundo; ainda assim, o referido país tem localidades que passam dificuldades quando suas reservas de água são comprometidas. Nesse país, em diferentes regiões, muitos impactos já podem ser constatados, a exemplo da escassez, o desaparecimento de nascentes de rios, o aumento da poluição, entre outros. De acordo com a artigo 5º do Decreto Estadual nº 27.845/2011, e Maranhão (2016), o estado do Maranhão possui 12 “regiões hidrográficas”, sendo 3 bacias hidrográficas federais, 7 bacias hidrográficas estaduais e 2 sistemas hidrográficos estaduais, os quais, todavia, apresentam “um quadro pouco aprofundado nos níveis de planejamento técnico, organizacional jurídico – institucional e, principalmente de gestão” (MARANHÃO, 2020, p. 23).

Entre as bacias estaduais destaca-se o rio Itapecuru, que abrange área de 53.216,84 km² (MARANHÃO, 2016) e inclui o município de Itapecuru-Mirim em que se localiza o Projeto de Assentamento Saco Dantas Guaribas, que possui 2.903,5371 hectares, os quais de acordo com a Lei nº 11.269/2020 se encontram inseridos no Bioma Amazônico (MARANHÃO, 2020).

Em se tratando dos assentamentos, esses são territórios divididos em unidades residenciais e unidades de produção instaladas em um imóvel rural; sendo assim, cada unidade denominada parcela ou lote é destinada às famílias ou trabalhadores rurais sem recursos financeiros para obter um imóvel rural; com isso os mesmos podem residir e desenvolver atividades produtivas diversas, utilizando mão de obra familiar no lote em que lhe foi destinado (BRASIL, 2015).

De acordo com Brasil (2015) há várias modalidades de assentamentos, os quais podem ser divididos em dois principais grupos: Grupo I - são aqueles criados pelo próprio órgão citado acima (Projeto de Assentamento Federal – PA; Projeto de Assentamento Agroextrativista – PAE; Projeto de Desenvolvimento Sustentável – PDS; Projeto de Assentamento Florestal – PAF; Projeto de Assentamento Casulo – PCA; Projeto Descentralizado de Assentamento Sustentável – PDAS); e o Grupo II – são aqueles reconhecidos pelo Incra (Projeto de Assentamento Estadual – PE; Projeto de Assentamento Municipal – PAM; Reservas Extrativistas – RESEX; Território Remanescentes Quilombola – TRQ; Reconhecimento de

Assentamento de Fundo de Pasto – PFP; Reassentamento de Barragem – PRB; Floresta Nacional – FLONA; Reserva de Desenvolvimento Sustentável – RDS). Dentre esses, o Saco Dantas Guaribas faz parte do grupo I (PA).

O artigo tem como objetivo analisar e ampliar a discussão a respeito da escassez de recursos hídricos no PA Saco Dantas Guaribas, localizado no município de Itapecuru – Mirim, como possibilidade de contribuir na melhoria da qualidade de vida dos habitantes do povoados Boa Vista II e Boa Esperança. Nesse caso, excluindo essa introdução, o conteúdo foi dividido em 4 partes: a primeira apresenta a metodologia; a segunda trata da escassez hídrica como um problema mundial; a terceira parte apresenta e discute os resultados obtidos na pesquisa; a quarta parte do conteúdo é a conclusão.

2. METODOLOGIA

A análise da escassez de recursos hídricos não é nova, sendo que, mais recentemente, Sant’ana (2020) apresentou uma gama de contribuições gerais enquanto IFSC (2023) pondera que a escassez de água é um problema de todos nós. Quando se faz um recorte para a zona rural, tem-se que Michaliszyn (2002) reflete sobre a “gestão ambiental em projetos e assentamentos de reforma agrária”, Lima e Lopes (2012) ressaltam a “qualidade socioambiental em assentamentos rurais no Rio Grande do Norte”, enquanto Silva; *et al.*, (2019) enfatizam a “escassez hídrica na zona rural”. Isso implica que a temática em tela é relevante e pode, sobretudo, ser aplicada à realidade empírica do Maranhão, embora ainda não se tenha obtido consenso sobre o método ideal.

Assim, tendo em vista os objetivos do referido TED INCRA/UFMA, o PA Saco Dantas Guaribas foi selecionado enquanto realidade empírica uma vez que é pouco estudado em termos técnico e científico, embora Brasil (2004) tenha publicizado um conjunto de dados e informações atinentes à sua fisiografia, história e socioeconomia. Dessa maneira, adotou-se uma abordagem que é, simultaneamente, teórica e empírica.

Nesse caso, levaram-se a cabo os procedimentos a seguir: levantamento bibliográfico que incluiu livros, periódicos, anais de eventos científicos e sites na internet, além de relatórios técnicos com o intuito de nortear e contextualizar teoricamente e historicamente o objeto de estudo; levantamento cartográfico a fim obter e analisar espacializações relativas ao município de Itapecuru-Mirim e ao PA em questão; realização de duas etapas de campo (03 a 06 de outubro de 2022 e de 12 a 15 de junho de 2023), ocasiões em que se levaram a efeito observações diretas intensivas, 4 entrevistas não padronizadas e registro fotográfico. O intuito, portanto, foi obter

dados e informações que permitissem identificar e analisar como a escassez de recursos hídricos compromete a qualidade de vida no PA mencionado.

Por conseguinte, foi possível a sistematização dos dados e informações obtidas com a finalidade de analisar as implicações da escassez de recursos hídricos na vida dos beneficiários e ocupantes do PA Saco Dantas Guaribas.

3. ESCASSEZ HÍDRICA: UM PROBLEMA GLOBAL

A água é um recurso natural bastante usado pela população em geral. Esse recurso, todavia, encontra-se cada vez mais escasso, principalmente nos grandes centros urbanos, mas também afeta pequenos povoados.

Nas últimas décadas do século XX, a água foi debatida enquanto elemento essencial para a sobrevivência na Terra (SANT'ANA, 2020). Segundo o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC, 2023), a quantidade de água existente no planeta Terra é a mesma desde os tempos mais remotos, cuja renovação e circulação derivam diretamente do ciclo hidrológico que não pode ser comprometido.

O mal gerenciamento desse recurso natural, portanto, pode resultar em diversas consequências entre as quais se ressaltam a alteração de mananciais, o aumento da vulnerabilidade humana, a contaminação de nascentes, entre outras. A água em todo o mundo tem sua maior parte utilizada na agricultura, com agravante de que a maior parte dessa água não pode ser reaproveitada, pois muitas das vezes encontra-se contaminada por fertilizantes químicos. Também é bastante utilizada para a indústria em seus processos de produção enquanto a menor parte é distribuída para a população mundial para a realização de suas mais diversas tarefas diárias (SANT'ANA, 2020).

Embora o Brasil detenha 12% do total da água doce do mundo, existem localidades que passam por dificuldades quando suas reservas de água são comprometidas, restando como alternativa até o racionamento de água. Isso é mais grave nas áreas rurais afetadas pela escassez hídrica, o que dificulta a introdução e/ou desenvolvimento de práticas produtivas que gerem emprego e renda, ou seja, reduz ações proativas na economia local, estadual e nacional, além de contribuir com ações agregadoras de valor nos aspectos ambientais e sociais. Isso, porque em algumas comunidades rurais, a água é um recurso escasso e, por isso, caro. Na maioria desses lugares, assim, a população usa como fonte de abastecimento os açudes, barreiros e também os carros pipas, que muitas vezes são disponibilizados pelas prefeituras, além de poços

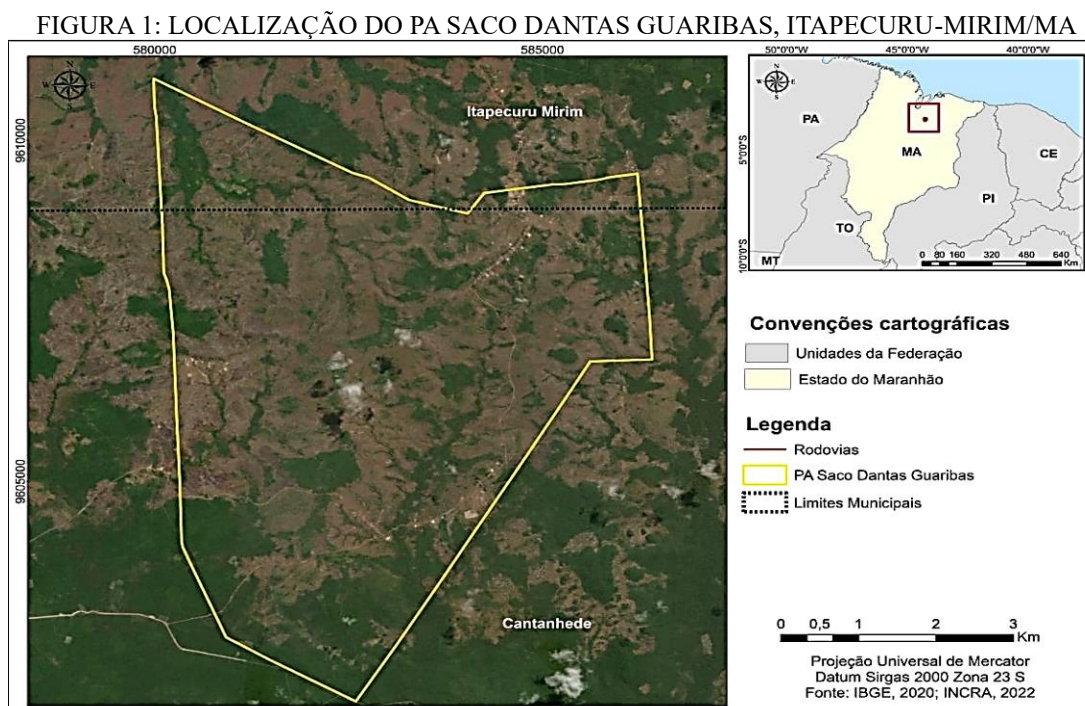
artesianos e as cisternas que são as formas de armazenamento de água mais comuns a fim de amenizar os impactos negativos da escassez hídrica.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Projeto de Assentamento Saco Dantas Guaribas: origem e principais características físicas

No estado do Maranhão, em 2017, foram registrados 1.028 assentamentos com 132.301 famílias assentadas, em uma área de 4.741.258,65 hectares (IMESC, 2021).

O PA Saco Dantas Guaribas é assegurado pela Portaria INCRA/SR-(12)/Nº 0050, de 18/05/2002 (BRASIL, 2002), distando 26 km da sede de Itapecuru-Mirim, no Maranhão, ocupa uma área de 2.905,5371 hectares (Figura 1); é composto por dois povoados: Boa Vista II e Boa Esperança em que residem 178 famílias cadastradas, sendo 129 e 49, respectivamente (BRASIL, 2015).



Fonte: Elaboração própria (2022)

De maneira sucinta, o município de Itapecuru-Mirim caracteriza-se pelo clima tropical subúmido, tendo pequena variação térmica durante o ano, com temperatura oscilando entre 22,3 °C e 31,9 °C, apresentando dois períodos distintos e bem definidos, o chuvoso nos meses de janeiro a junho, e o de estiagem nos meses de julho a dezembro (IMESC, 2014).

A estrutura hidrológica do município está ligada à bacia do Rio Itapecuru, mais especificamente no curso médio que atravessa a área sentido Sul/Norte, apresentando turbidez

um pouco escuras, com presença de grandes quantidades de sedimentos (CORREIA FILHO; *et al.*, 2011).

A referida municipalidade está inserida no bioma Amazônico (MARANHÃO, 2020) e por localizar-se no limite como o bioma cerrado há ocorrência de fitofisionomias, como os campos limpos (vegetação herbácea), o cerrado intercalado com a presença do porte arbóreo (IMESC, 2021), assim como palmeiras de babaçu.

4.2 Projeto de Assentamento Saco Dantas Guaribas: escassez hídrica

O PA Saco Dantas Guaribas destaca-se por um problema, qual seja, a escassez hídrica; embora esteja inserido no bioma Amazônico (MARANHÃO, 2020), faça parte da bacia do Rio Itapecuru (MARANHÃO, 2016, 2020a) e que em Brasil (2004) tenha sido indicado no “Quadro Síntese das Limitações, Potencialidades e Condicionantes do PA Sacos Dantas” que o primeiro problema já era a “falta de água”, tal informação é respaldada porque:

O PA Saco Danta (sic) pertence a uma região bastante seca no verão, com imensas dificuldades para obtenção de água potável, e no inverno aparecem pequenos cursos d’água assim como um igarapé na parte mais baixa do PA, sendo, portanto o local de maior acumulação de água nesse período. A água do igarapé é utilizada no processo de fabricação de farinha, não serve para beber na maior parte do tempo, obrigando os trabalhadores a levar da sede do município (BRASIL, 2004, p. 27).

Deve-se ressaltar que o recurso natural água é um dos mais importantes para a sobrevivência humana e no PA em tela a população dos dois povoados (Boa Vista II e Boa Esperança) continua a sofrer com a escassez de água, principalmente no período de estiagem, que é entre os meses de julho a dezembro, o que implica que a alternativa é o racionamento. Durante o período chuvoso, segundo relatado por moradores, há certa facilidade, pois é usada a água da chuva é armazenada em cisternas e tonéis, tendo em vista afazeres domésticos, o que ajuda também na irrigação de plantas e pequenos cultivos localizados nos quintais da vila residencial.

Outra solução cabível, mas onerosa devido à necessidade de pagamento de profissionais especializados, é a população apresentar projetos voltados para a escavação de poços artesianos e construção de mais cisternas, a fim de ampliar a capacidade instalada de armazenamento em caixas d’água; esse contexto é agravado pela dificuldade em efetivar parcerias que poderiam otimizar o uso e o armazenamento da água em poços artesianos.

No referido PA, a agricultura é a predominantemente a “roça de toco”, que pressupõe corte e queima da vegetação, sendo que a escassez de recursos hídricos dificulta as ações inerentes à irrigação. Some-se a isso que, de acordo com Rodrigues (2022), uma das principais

forma de abastecimento de água nos povoados citados deriva das chuvas, e que a cada 15 dias a Prefeitura do Município de Itapecuru-Mirim disponibiliza um caminhão pipa, que fornece 1.000 litros de água para cada residência, os quais são usados para o consumo doméstico e são insuficientes ante a demanda das famílias assentadas e/ ou ocupantes.

Outra alternativa encontrada pelos moradores dos povoados foi a escavação de açudes, sendo que no povoado Boa Vista II um ficou reservado ao lazer enquanto outro ficou reservado e é mantido limpo com intenção exclusiva de abastecer as famílias, o qual recebeu a criativa denominação de “Açude de Beber” (Figura 2).

FIGURA 2: VISTA PARCIAL, NA ESTIAGEM, DO “AÇUDE DE BEBER”, POVOADO BOA VISTA II, PA SACO DANTAS GUARIBAS, ITAPECURU-MIRIM / MA



Fonte: Elaboração própria (2022)

No povoado Boa Esperança também foi realizada a escavação de um açude por intermédio de recursos do Incra, com a finalidade de suprir as necessidades das 49 famílias que lá habitam.

As dificuldades enfrentadas pela população do PA Saco Dantas Guaribas, sobretudo as referentes à escassez hídrica, são muitas. Isso foi constatado principalmente na hora de fazer a irrigação das plantações em cada lote, pois o ideal seria a implantação de poços artesianos tanto na área dos lotes quanto na vila em que a população reside, de modo a facilitar os afazeres domésticos, o aumento da produtividade com segurança alimentar e a geração de renda.

É importante ressaltar que dentro dos domínios do PA mencionado acontece bastante queimadas ilegais durante o período de estiagem e também a supressão da vegetação, que prejudica o equilíbrio do ciclo hidrológico naquela área, potencializa a escassez de recursos hídricos, mas isso já era destacado em Brasil (2004). Isso não significa, atualmente, que os beneficiários e/ ou ocupantes sejam os únicos responsáveis por tais ações, já que os

entrevistados relataram que boa parte dessas ações é oriunda de pessoas externas ao projeto de assentamento em apreço.

Convém ressaltar que os habitantes do citado PA também possuem criações de animais nos quintais de suas casas, os quais necessitam de água para sua sobrevivência. Mas deve-se salientar que a água captada dos poços, açudes e demais fontes, infelizmente não são tratadas, e não podem ser diretamente consumidas pelas pessoas. Assim, no PA a água que se usa para consumo, na maioria das vezes, precisa ser fervida a fim de evitar doenças.

Por outro lado, no período de chuva em que há de abundância de água, os pequenos córregos que no tempo de estiagem ficam secos, enchem e bloqueiam e/ou interrompem as estradas locais, a exemplo do riacho Borocotó que abastece o açude do Povoado Boa Esperança, cujos bueiros foram levados pela enxurrada e exigiram recuperação como forma de não deixar isolada a comunidade do Povoado Boa Vista II (Figura 3); isso, tanto em relação às demais localidades quanto à sede municipal de Itapecuru-Mirim.

FIGURA 3: VISTA PARCIAL DA RECUPERAÇÃO DE BUEIROS ROMPIDOS NO RIACHO BOROCOTÓ, PA SACO DANTAS GUARIBAS, ITAPECURU-MIRIM/ MA.



Fonte: Elaboração própria (2023)

Enquanto recurso natural, no PA Saco Dantas Guaribas, a água é ainda mais essencial haja vista que sua escassez compromete não só as cadeias produtivas em desenvolvimento, quanto e, principalmente, a qualidade de vida da população. Essa, por um lado, se atém com as benesses da água no primeiro semestre, embora também se depare com rompimento de bueiros e estradas vicinais; o problema é no segundo semestre em que os açudes e cursos d'água têm redução da lâmina d'água, o que dificulta a sobrevivência dos animais e do ser humano, assim como compromete a produtividade. Mas a poeira das estradas vicinais aparece e na hora do fogo ateadado, a água é o recurso mais precioso.

5. CONCLUSÃO

Conclui-se que se faz necessária a regularização do PA Saco Dantas Guaribas conforme almeja o TED INCRA/UFMA, haja vista que isso culminará em melhorias de qualidade de vida a partir do conhecimento e resolução dos problemas enfrentados pelos assentados, em que o destaque é a escassez hídrica.

Assim, afirma-se que com a resolução da escassez hídrica nesse PA a qualidade de vida das 179 famílias mudaria para melhor, assim como melhoraria as condições econômicas dos assentados e/ ou ocupantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Portaria INCRA/SR-(12)/Nº 0050, de 18 de maio de 2002.** Cria o Projeto de Assentamento Saco Dantas/ Guariba, código SIPR MA 00633000, a ser implantando e desenvolvido por esta Superintendência Regional, em articulação com a Diretoria de Assentamento. Diário Oficial da União 145, de 30 de julho de 2002, seção 1, p. 73.

BRASIL. MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. **Plano de Desenvolvimento do Assentamento (Projeto de Assentamento Saco Dantas/ Guariba).** Brasília: MDA/ São Luís: SR (12)/ Cooperativa de Serviços, Pesquisa e Assessoria Técnica, 2004.

BRASIL. CADASTRO AMBIENTAL RURAL - CAR. **Recibo De Inscrição Do Imóvel Rural De Assentamentos da Reforma Agrária No CAR,** 2015. Disponível em: <http://www.car.gov.br>. Acesso em: 13 fev. 2023.

CORREIA FILHO, Francisco L.; GOMES, Érico R.; NUNES, Ossian O.; LOPES FILHO, José B. **Projeto Cadastro de Fontes de Abastecimento por 2 Água Subterrânea, estado do Maranhão:** relatório diagnóstico do município de Itapecuru-Mirim. Teresina: CPRM – Serviço Geológico do Brasil, 2011.

INSTITUTO FEDERAL SANTA CATARINA – IFSC. **Escassez de Água: entenda porque esse problema também é seu.** IFSC Verifica, 2023. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/web/ifsc-verifica/w/escassez-de-agua-entenda-por-que-esse-problema-tambem-e-seu>. Acesso em: 14 jul. 2023.

INSTITUTO MARANHENSE DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS E CARTOGRÁFICOS. **Indicadores Ambientais do Estado do Maranhão.** São Luís: IMESC, 2009.

INSTITUTO MARANHENSE DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS E CARTOGRÁFICOS. **Enciclopédia dos Municípios Maranhenses:** Microrregião Geográfica do Itapecuru-Mirim. São Luís: IMESC, v. 4, 2014.

INSTITUTO MARANHENSE DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS E CARTOGRÁFICOS – IMESC. **Sumário Executivo do Zoneamento Ecológico-Econômico do Maranhão (ZEE-**

MA): meio físico-biótico – etapa Bioma Cerrado e Sistema Costeiro. 2. ed. São Luís: IMESC, v.1, 2021.

LIMA, Kilvia K. S. de; LOPES, Priscila F. M. A qualidade socioambiental em assentamentos rurais do Rio Grande do Norte, Brasil. **Ciência Rural**, Santa Maria, v. 42, n. 12, p. 2295-2300, dez., 2012.

MARANHÃO. Universidade Estadual do Maranhão. **Bacias Hidrográficas e Climatologia no Maranhão**. São Luís: UEMA, 2016.

MARANHÃO. Lei nº 11.269, de 28 de maio de 2020. Institui o Zoneamento Ecológico-Econômico do Bioma Amazônico do Estado do Maranhão e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado do Maranhão**. São Luís, Maranhão, 29 maio 2020.

MARANHÃO. Secretaria de Estado do Meio Ambiente e Recursos Naturais – SEMA. **Plano Estadual de Recursos Hídricos do Maranhão: Relatório Síntese**. São Luís: SEMA, 2020a.

MICHALISZYN, Vicente L. **Planejamento agrário e gestão ambiental em projetos e assentamentos de reforma agrária**. Dissertação (Mestrado em Agronomia) – Programa de Pós-Graduação em Agronomia, Departamento de Solos - Concentração em Meio Ambiente, Recursos Naturais Renováveis, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2002.

RODRIGUES, Maria V. C. Principais problemas no PA Saco Dantas. [Entrevista cedida a] Antonio Ferreira. Itapecuru-Mirim - MA, 03 out. 2022.

SANT'ANA, Daniel. **Evolução do conhecimento científico na engenharia ambiental e sanitária**. Ponta Grossa - PR: Atena, 2020.

SILVA, Érika L. da; KARDELAN, Arteiro da S.; SOUSA, Francisca R. L. de; ROLIM, Fernanda B. T. **A escassez hídrica na zona rural: o consumo de água sob a perspectiva dos agricultores de um assentamento no município de Pombal-PB**. Universidade Federal de Itajubá, Brasil. V. 8, n. 6, p. 1 – 11, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=560662197036>. Acesso em: 08 ago. 2023.

PAISAGEM ENQUANTO ESPAÇO SAGRADO: GEOSSIMBOLOGIAS DA CAPELA DE PEDRA, CODÓ - MA

Ana Luiza Salazar dos Santos
Graduanda em Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas – História
salazar.ana@discente.ufma.br
UFMA

Fabiana Pereira Correia
Doutora em Geografia
fp.correia@ufma.br
UFMA

RESUMO: Este trabalho resulta da pesquisa “Geossímbolos em paisagens de Codó - MA: indicadores para políticas ambientais”, executada pelo Grupo de Pesquisa Geocultural Maranhão. Agradecemos ao PIBIC/ UFMA pelo fomento. O estudo de geossimbologias presentes nos distintos espaços que compreendem as experiências humanas possui forte influência no que tange à conservação de paisagens rurais e urbanas. Conhecer significados geossimbólicos de paisagens expandem possibilidades de convívio com o meio, revelando potencialidades para preservação da memória acerca desses ambientes. Nessa perspectiva, o trabalho em tela objetiva discutir geossimbologias relacionadas à Capela de Pedra, localizada no município de Codó, Maranhão. Destarte, os resultados apresentados foram obtidos com base em metodologia fenomenológica, destacando-se a realização de entrevistas semiestruturadas, registros fotográficos e revisão teórica e documental. Assim, buscando abordar questões atinentes à construção da capela, às geossimbologias e percepções da paisagem na qual está situada, bem como vínculos existentes entre as noções de natureza e sacralidade, foram consultados, essencialmente, autores da Geografia Humanista Cultural, como Augustin Berque, Denis Cosgrove, Jöel Bonnemaïson e da Antropologia, como Roque de Barros Laraia e Clifford Geertz. Por fim, a execução da pesquisa tem ampliado o conjunto de percepções acerca de possibilidades de conexões geossimbólicas entre seres humanos e natureza; ademais, observa-se como essas relações podem revelar-se repletas de sacralidades no contexto comunitário, proporcionando a concepção de fortes vínculos afetivos entre os membros de uma comunidade e a paisagem que os cercam.

Palavras-chave: Geossimbologias. Sacralidades. Memória. Codó.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho constrói relações entre as noções de natureza e sacralidade, partindo do estudo de geossimbologias da Capela de Pedra e destacando a relevância da subjetividade para a compreensão do fenômeno sacro manifestado no espaço geográfico. Para tal, utilizou-se metodologia fenomenológica guiada por base teórica da Geografia Humanista Cultural.

Fruto do trabalho realizada pelo Grupo de Pesquisa Geocultural Maranhão desde o ano 2021, a concepção desse estudo tornou-se possível devido ao desenvolvimento da pesquisa por meio do seguinte caminho metodológico: identificação dos geossímbolos junto a pessoas que vivem em Codó, realização de entrevistas semiestruturadas com moradores da comunidade onde a capela está localizada, sobretudo pessoas que estiveram à frente do projeto e da

construção daquele lugar sagrado, revisão teórica e documental, bem como registro fotográfico e de coordenadas geográficas de paisagens associadas à capela. Por meio das coordenadas foi possível elaborar o mapa de localização.

À luz de trabalhos da Geografia Humanista Cultural, será pautado, em um primeiro momento, principalmente no tópico “Paisagens e Sacralidades no Espaço Geográfico”, a noção de paisagem presente em Cosgrove (2004), buscando entendê-la como nova possibilidade de enxergar o espaço geográfico. Ademais, será debatido o espaço geográfico a partir de Santos (2006), bem como geograficidades e lugares, tendo em vista ideias como as de Correia e Risso (2020), entendendo ambas as noções como advindas das experiências, portanto das relações, entre os seres humanos e a Terra.

Discussões referentes à sacralidade do espaço geográfico assumem papel central no decorrer do texto. À luz de pesquisas desenvolvidas por Rosendahl (2012; 2018) e Eliade (1992) serão abordadas a criação da noção de sacralidade do lugar para o homem religioso, buscando entender como a paisagem da Capela de Pedra assume significados ligados a sacralidades e como o lugar é apresentado pela visão dos fiéis, que expõem geossimbologias nos relatos acerca do lugar.

Ao expor geossimbologias atreladas a paisagens vinculadas ao geossímbolo Capela de Pedra, será utilizado Bonnemaïson (2012), que conceituará geossímbolos e indicará como estes podem ser entendidos como potências para o fortalecimento da identidade dos povos. Discussões sobre as influências dos simbolismos sagrados na forma de vida da comunidade têm como alicerce o trabalho de Geertz (2008). Partindo de Laraia (1986), os comportamentos sociais serão concebidos como heranças culturais, as quais orientam as relações entre seres humanos e o espaço geográfico.

No tópico intitulado “Capela de Pedra e suas Geossimbologias”, serão explicitadas significados geossimbólicos encontrados em paisagens da Capela de Pedra, pontuando falas dos fiéis quanto à sacralidade do lugar e as associações feitas entre o espaço geográfico e passagens bíblicas que reportam à sacralidade do morro onde a capela foi construída. Também será abordado o papel das hierofanias, com base em Eliade (1992), na concepção da noção de sacralidade para o homem religioso.

Em “Sacralidades enquanto Potência para Conservação de Paisagens”, serão abordados meios possíveis para utilização de geossimbologias ligadas à dimensão do sagrado no processo de conservação do lugar pela comunidade, entendendo como o homem religioso relaciona-se com parcelas do espaço geográfico ao percebê-los como presentes divinos.

Por fim, a pesquisa possibilitou a apreensão dos geossímbolos ligados a paisagens da capela e, para além, facilitou o entendimento de como sacralidades possuem papéis essenciais ao sentido de pertencimento de povos e comunidades em relação a lugares. As geossimbologias ligados ao sagrado mostraram-se, também, fortes influenciadoras para conservação ambiental, visto a relação intrinsecamente forte entre “o homem religioso” e o lugar considerado sagrado.

2. PAISAGENS E SACRALIDADES NO ESPAÇO GEOGRÁFICO

O estudo da paisagem ligado à criação de valores simbólicos a partir de experiências humanas constitui uma frente ampla de abordagens relativamente recente. É no lumiar dos anos 1970 que ver-se-á o desenvolvimento de uma vertente do saber geográfico preocupada com as filosofias do significado (CORRÊA, 2014), e, posteriormente, confluindo seus saberes para a influência cultural sobre o espaço geográfico propriamente dito. Como afirma Corrêa (2014, p. 30), “(...) a Geografia Humanista está assentada na subjetividade, na intuição, nos sentimentos, na experiência, no simbolismo e na contingência”.

Para entender a noção de paisagem é importante lembrar que o espaço geográfico possui dois alicerces: os elementos físicos da natureza e as subjetividades humanas. Interações culturais entre essas dimensões refletirão geossimbologias. Segundo Saquet e Silva (2008), é a partir da vivência comum, em sociedade, que historicamente os seres humanos estabelecem sentidos de lugar no espaço geográfico.

Conforme Santos (2006), paisagem é constituída das heranças das relações entre os seres humanos e a natureza, exprimindo-se sob o viés simbólico subjetivo, dessa forma, subjetividades estão presentes nas relações geográficas nos mais distintos níveis das experiências humanas. Nessa perspectiva se assenta a polissemia das paisagens e, assim, depreende-se que uma pessoa confere determinado significado a uma paisagem enquanto outras pessoas podem atribuir sentidos diversos à mesma.

Paisagem, então, revela-se como noção pautada não apenas na organização objetiva do espaço geográfico, mas em subjetividades, ou seja, em modos de ver e sentir tal ente geográfico. Logo, é possível entender o seguinte:

Paisagem está intimamente ligada à nova maneira de ver o mundo como uma criação racionalmente ordenada, designada e harmoniosa, cuja estrutura e mecanismo são acessíveis à mente humana em suas ações de alterar e aperfeiçoar o [...] ambiente (COSGROVE, 2004, p. 99).

Convém concordar com o pensamento de Laraia (1986), o qual converge para a ideia de que a maneira como os seres humanos se relacionam com o mundo está pautada em sua herança cultural. Nestes termos, é possível perceber que comportamentos e especificidades de grupos sociais decaem sobre a concepção de paisagem.

A natureza não é, então, imbuída de significâncias intrínsecas; é a experiência humana que impõe sentido aos espaços, o que ressalta a noção de paisagem enquanto entendimento puramente humano, podendo existir apenas com a ligação entre ser e espaço.

É por meio da relação entre seres humanos e religiosidades que o espaço adquire formas impregnadas de sacralidades. Nesse sentido, recorrendo a interpretações de Eliade (1992), no contexto geográfico hierofanias podem ser entendidas enquanto manifestações do sagrado que remodelam ambientes e, segundo Pereira e Filho (2012), que mediam relações entre fiéis e divindades. Estar no espaço sagrado, para o homem religioso, representa mais um caminho para a devoção, utilizando-se, agora, dos elementos geográficos.

É ao espelhar os hábitos dos grupos no espaço, nesse caso de comunidades religiosas, que tornar-se-á possível a criação de geossímbolos religiosos. Geossímbolo pode ser entendido como “um lugar, um itinerário, uma extensão que, por razões religiosas, políticas ou culturais, aos olhos de certas pessoas e grupos étnicos assume uma dimensão simbólica que os fortalece em sua identidade” (BONNEMAISON, 2012, p. 109).

É com o conjunto de subjetividades, sentimentos e simbolismos apontados no espaço geográfico que o ser humano cria seus mitos e tradições. O existir humano no mundo perpassa pela construção de simbologias relacionadas ao espaço, sendo basilar no que tange ao modo como ocorrerá o vínculo do ser humano com o local. A paisagem sagrada, então, adquire forma a partir da relação do homem religioso com o lugar e as geossimbologias sagradas, por sua vez, são concebidos a partir da visão de mundo, da cultura e das disposições morais do homem religioso. Como é possível notar em Geertz:

[...] os símbolos sagrados funcionam para sintetizar o *ethos* de um povo – o tom, o caráter e a qualidade da sua vida, seu estilo e disposições morais e estéticos – e sua visão de mundo – o quadro que fazem do que são as coisas na sua simples atualidade, suas ideias mais abrangentes sobre ordem (GEERTZ, 2008, p. 66 - 68).

Os simbolismos não se restringem aos objetos sagrados; estão presentes nas paisagens e denunciam, tanto quanto os objetos ritualísticos sagrados, a cultura, a moralidade, os hábitos e a estética do ser religioso. O espaço observado a partir da óptica desse ser transcende o natural e adquire viés de sacralidade. Partindo dessa perspectiva, a geógrafa Zeny Rosendalh assevera:

Espaços sagrados são espaços qualitativamente fortes, em que o sagrado se manifestou. E, para o homem religioso, essa manifestação pode estar contida num objeto, numa pessoa, em inúmeros lugares. Para o homem religioso, a natureza não é exclusivamente natural, está sempre carregada de um valor sagrado (ROSENDAHL, 2012, p. 26).

A relação do ser religioso com a paisagem sagrada é, também, marcada pela geograficidade, esta, sempre atrelada aos espaços, é percebida, conforme Correia e Risso (2020), como uma ligação entrelaçada ao mundo vivido. No espaço sagrado essa relação é permeada por hierofanias. A pessoa religiosa, então, vivencia geograficidades por intermédio de experiências em torno de sacralidades, a exemplo dos rituais vinculados a lugares sagrados.

Orações nas matas, nas capelas, no alto dos morros são exemplos de manifestação de geograficidades religiosas, às quais ligam seres humanos à Terra por meio de hierofanias (expressões de sacralidades). Tais ligações não poderiam ocorrer de outra forma, se não por intermédio das experiências sagradas presentes nas religiões e manifestadas no espaço geográfico.

Alterações no espaço geográfico modificam paisagens e podem ser entendidas como geograficidades. A indissociabilidade entre vida humana e geograficidade está vinculada à existência do ser no mundo, assim, “(...) geograficidades integram a vida do ser humano como aspectos vitais, haja vista a analogia com a dimensão orgânica da existência humana, aquilo que a viabiliza na Terra. [...] geograficidades se manifestam de modo veemente no lugar” (CORREIA e RISSO, 2020, p. 145).

A apreensão de elos intrínsecos entre pessoas e lugares amplia nosso olhar para a perspectiva do pertencimento dos grupos sociais a tais entes geográficos. Sob esse viés:

As relações de identidade e pertencimento ao lugar são mescladas no processo de apropriação e territorialização do espaço. Isto é possível quando os sujeitos desenvolvem, neste local, valores atrelados aos seus sentimentos e à sua identidade cultural e simbólica, recriando o espaço onde vive (SILVA, 2018, p. 132).

Logo, no processo de apropriação do espaço e a partir de manifestações geossimbólicas das paisagens, o ser humano religioso adquire e expressa sentimentos de pertencimento ao lugar. O espaço deixa de ser estranho e passa a constituir parte de sua identidade. Portanto, simbolismos atrelados ao espaço geográfico são fatores essenciais para que o ser religioso sintase parte de um lugar.

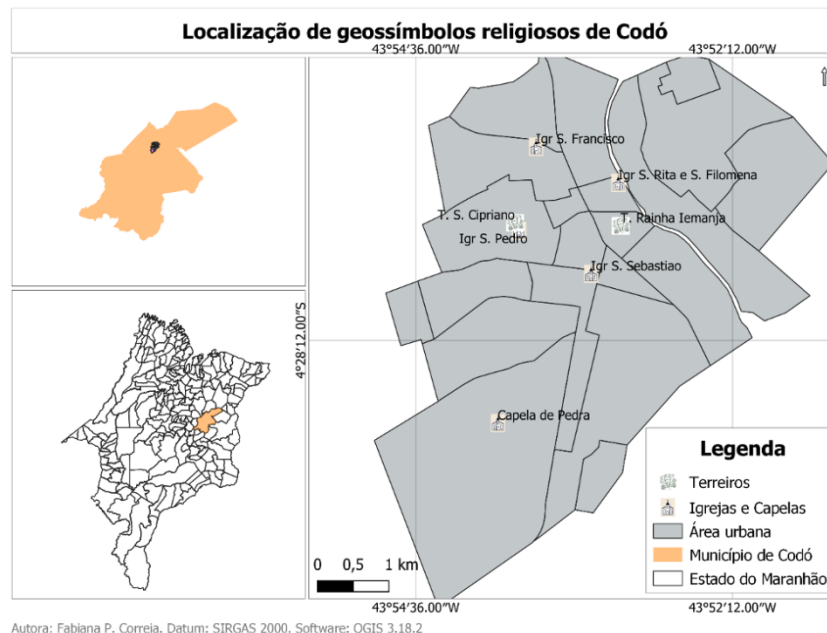
Destarte, tanto a paisagem sagrada quanto o lugar sagrado perpassam pelas relações estabelecidas entre os humanos e a Terra, logo pelas geograficidades. No âmbito dessas relações

são formadas simbologias atreladas ao espaço vivido. Geossimbologias, então, contribuem para a constituição da ideia de pertencimento de grupos humanos a lugares.

3. CAPELA DE PEDRA E SUAS GEOSSIMBOLOGIAS

O mapa (figura 01) apresenta a localização de alguns geossímbolos religiosos situados no espaço urbano do município de Codó. No contexto, o geossímbolo Capela de Pedra situa-se na porção sul da cidade, no bairro Santa Terezinha, popularmente conhecido como Codó Novo. Esse geossímbolo é vinculado ao Catolicismo.

Figura 01: Mapa de localização de geossímbolos religiosos de Codó.



Fonte: Arquivo da pesquisa

A paisagem da Capela de Pedra mostra-nos como a sacralidade manifesta-se no espaço geográfico. A comunidade responsável por sua criação, bem como aqueles que frequentam os rituais católicos ali realizados, conferem ao espaço suas próprias geossimbologias, estas que fazem alusão à sacralidade da natureza e aos mitos católicos que representam os morros enquanto ambientes sagrados mais próximos da figura divina cristã.

A concepção e disseminação dessas geossimbologias é percebida a partir dos relatos dos fiéis que frequentam a paisagem e que foram responsáveis pela construção da capela. Estes reafirmam a existência da sacralidade do ambiente muito antes da construção religiosa e pontuam, ainda, como a escolha para o local de sua construção foi guiado por Deus:

Tudo isso já estava dentro de mim e no coração de Deus quando eu era um peregrino na rua, antes de chegar em Codó. Aqui só foi a realização e onde Deus quis, exatamente nesse lugar, então, não começou em outro lugar, a Capela de Pedra, o Eremitério, teve início aqui, sempre (EHH, religioso, 36 anos).

Idealizada no ano de 2008, a capela dedicada à Sagrada Família é popularmente conhecida pelo nome de “Capela de Pedra” e se localiza à rua Santa Maria, no alto do morro. A escolha do morro para sediar a capela foi regida pelos mitos cristãos que indicam a sacralidade desses espaços.

O elemento geográfico denominado morro, que adquiriu simbologias sagradas na religião católica, é representado no livro sagrado cristão (bíblia) como espaço onde a pessoa se recolhe para conversar com Deus, onde o sagrado se manifesta. No Antigo Testamento, mais especificamente em Êxodo, há um exemplo claro da representação desse espaço como local sagrado para o homem que se relaciona com o divino: “Quando desceu Moisés do monte Sinai, tendo nas mãos as Tábuas do testemunho, sim quando desceu do monte, não sabia Moisés que a pele do seu rosto brilhava, pelo motivo de haver Deus falado com ele” (Bíblia Sagrada, 1999, p. 66).

Assim, o lugar onde a Capela de Pedra está situada remete aos inúmeros montes e morros descritos na bíblia. Os fiéis que frequentam-na também evidenciam a existência dessa analogia:

É um monte, foi uma inspiração do espírito santo. O irmão nem daqui não é, eu morava nesse bairro a vida inteira e eu nunca tinha visto aquele lugar, eu nunca tinha ido lá, então a gente acredita que foi inspiração de Deus [...] porque na palavra de Deus a gente tem muitos trechos que fala do monte, do monte santo, do monte Aurélio, sempre no morro, então uma das inspirações foi essa, por ser um morro e por ser um lugar onde estava sendo usado pra fazer o mal e a gente viu que uma oração e o lugar sagrado ia afastar essas coisas (KRS, serviços gerais, 54 anos).Desse modo, o homem religioso, ao dirigir-se ao morro ou ao monte para fazer suas orações, busca maior proximidade com a divindade, e, por consequência, encontra-se em contato com o ambiente natural desse espaço, que é, então, sagrado. Como destaca EHH, 36 anos: “(...) é criação de Deus, também olhar para a natureza eleva o nosso coração para aquele que criou a natureza”

Figura 02: Caminho que dá acesso à capela. **Figura 03:** Vista de cima do morro da capela.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2023.

Percebido como um espaço de periculosidade a partir da óptica desses fieis, a escolha do local denuncia-nos a dicotomia existente entre o profano e o sagrado na paisagem do entorno da capela. A construção de um edifício religioso em meio a um espaço considerado profano constitui tarefa que busca ativamente modificar as geossimbologias do espaço. Como ocorre no morro onde está a capela, a realização de orações e a posterior construção do edifício, fazem parte do processo que utilizará de traços emocionais associados ao espaço físico para empreender mudança simbólica (ROSENDAHL, 2018).

Portanto, entendido como espaço sagrado, a capela, então, passa a ser construída com a matéria-prima do morro. As pedras são coletadas pelos moradores da localidade e por religiosos:

[...] pra nós começou com uma oração, é fruto de uma oração que a gente já fazia. Então a gente foi pra lá e começamos a catar pedra, no início eram pedras pequenas que tinham lá naquele terreno mesmo, foi tirado com o trator, quando o trator tirava piçarra pra usar aqui na cidade, pegava de lá, por isso era plano lá em cima. E aquelas pedras pequenas, foi que a gente começou a catar pra fazer a capela (KRS, serviços gerais, 54 anos).

Figura 04: Construção da Capela de Pedra



Fonte: Casa do Peregrino Capela de Pedra / Reprodução YouTube, 2019.

A paisagem do entorno da capela torna-se sagrada não pela presença da construção, mas pela sacralidade que nesta se manifestava muito antes do projeto do edifício. Os fiéis dirigiam-se ao morro para rezar em meio à natureza, às pedras e às árvores. Construíram, desse modo, a sacralidade do espaço para o homem religioso. Como pontua Eliade (1992, p. 13), “a pedra sagrada, a árvore sagrada não são adoradas como pedra ou como árvore, mas justamente porque são hierofanias, porque “revelam” algo que já não é nem pedra, nem árvore, mas o sagrado, o *ganz andere*”

Figura 05: Capela de Pedra e Eremitério. **Figura 06:** Parte frontal da Capela de Pedra.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2023.

A capela, construída em comunidade e para a comunidade, ocupa no coração de fiéis espaço central; a santidade manifestada no espaço vai para além da estrutura física, pois esta finda e guia quem crê para algo maior, para a personificação da totalidade, portanto para a divindade:

(...) aqui eu gastei, como eu lhe disse, toda minha vida, por amor, sem querer nada, é só amor, busquei só fazer um bem, só isso. Eu poderia ter uma outra vida, poderia ter escolhido outros caminhos, mas eu acreditei em Deus, que me chamava, e eu olhei o meu próximo e amei o meu próximo e dediquei a minha vida para que todos que viesse aqui pudessem ter as suas vidas melhoradas, por isso o geossímbolo, mas no seu sentido mais amplo, não nessas paredes aqui, porque um dia isso vai se acabar, o que está além dessas paredes e isso é tudo, e me leva ao tudo que é Deus (EHH, religioso, 36 anos).

Figura 07: Lateral da Capela de Pedra. **Figura 08:** Parte posterior da Capela de Pedra.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2023

Destarte, a paisagem onde a Capela de Pedra consiste em elemento central mostra-nos a complexidade geossimbólica do espaço sagrado. A relação do humano religioso com a natureza, dá-se, então, de forma extraordinária e estabelece relações entre espaço e religiosidade, assim, conferindo sacralidade ao lugar.

A construção da ideia de pertencimento entre as pessoas contribui para a ação de preservação da memória do grupo a que pertencem. Destarte, o ser humano religioso é guiado ao cuidado com a natureza devido à noção de sacralidade do espaço geográfico, à manifestação de hierofanias e à ideia de pertencimento ao lugar, contribuindo, desse modo, ao zelo com a memória do espaço e das geossimbologias de seu grupo.

4. SACRALIDADES ENQUANTO POTÊNCIA PARA CONSERVAÇÃO DE PAISAGENS

Religião constitui fator essencial para a criação de geossimbologias ligadas a paisagens. Neste sentido, a pessoa religiosa relaciona-se com o lugar por meio de hierofanias em que elementos naturais são dotados de sacralidade e por isso devem ser conservados. Portanto, esforçar-se para cuidar do lugar considerado sagrado significa contribuir para zelar por um presente dado pela divindade.

A tentativa de conservar o lugar é, nesse contexto, ativamente influenciada pelas afetividades desenvolvidas nas relações entre os seres humanos e a Terra. A proteção ao local ocorre, sob o viés conservacionista, em conjunto com as atividades humanas de forma harmoniosa:

“(...) a visão conservacionista, contempla o amor pela natureza, mas permite o uso sustentável e assume um significado de salvar a natureza para algum fim ou integrando o ser humano. Na conservação a participação humana precisa ser de harmonia e sempre com intuito de proteção” (PADUA, 2006).

Por essa perspectiva, a sacralidade encontra-se como frente primordial no processo de conservação das paisagens naturais, pois ao entender o espaço natural como “presente divino”, a pessoa passa a conservá-lo porque desse modo estará cuidando de algo sagrado:

Essa área verde grande, que é maior, que é lá embaixo, né, dá uma volta aqui, desde o princípio eu quis que isso fosse um bosque, porque eu via que as pessoas tinham a cultura de desmatar e achavam bonito quando viam [...] a natureza destruída, queimada [...]. E eu ia e falava: “não, mas é criação de Deus, também olhar para a natureza eleva o nosso coração para aquele que criou a natureza” e desde o princípio eu lutei para que fosse um bosque, uma área protegida (EHH, religioso, 36 anos).

O espaço onde está construída a Capela de Pedra é repleto de árvores, a vegetação ao lado do caminho que conduz ao edifício no período chuvoso, início do ano em Codó, está sempre verde, no entanto, quando a estiagem chega e as chuvas cessam, a paisagem é modificada. A princípio torna-se amarelada em decorrência da falta de água; em seguida a paisagem adquire tons de preto e cinza devido à queima da vegetação. Essa situação reporta ao problema das queimadas em Codó, podendo ser considerada indicador qualitativo de degradação ambiental.

A construção da capela no meio da vegetação é vista pelos fiéis como uma das formas de conservar o lugar percebido e vivenciado como sagrado. É pontuada a importância da construção para a natureza, devido, principalmente aos danos causados na mata quando cessam as chuvas. No período chuvoso é apresentado mais uma forma de cuidado com o ambiente por essas pessoas:

“(…) é feita na natureza, e tem mato ali perto, tem um grande verde ali, e a gente quer proteger aquele verde que tem lá perto e também proteger pra que as pessoas não acabem. Então, ela tem essa importância da natureza ali. Antes, o pessoal cavava a estrada, tinha buracos e a gente lutou pra cuidar ali, tapamos os buracos, fizemos via de água pra não ficar acumulada só em um lugar, pra não cavar e tem essa importância. Mesmo que a gente proteja para que as pessoas não cortem, de qualquer forma, estamos contribuindo pra elas, porque tem gente que não tem nem casa construída e elas precisam de uma palha, precisam de uma madeira, elas pegam lá” (KRS, serviços gerais, 54 anos).

O cuidado com o caminho que dá acesso à capela, bem como a mata no entorno, é destacado por fiéis como algo que beneficia a população que vive nas proximidades e, ao mesmo tempo, que protege a sacralidade. Desse modo, percebe-se que o cuidado com a natureza do lugar transcende a área da capela, entendendo-se ao entorno.

A preocupação dos(as) fiéis com a proteção ambiental do lugar é anterior construção da capela, reforçando, a partir disso, a sacralidade percebida no espaço geográfico e não na construção em si, enfatizando o vínculo da pessoa religiosa com a natureza sagrada. Como pode ser percebido mais uma vez na fala de um dos entrevistados: “(…) deve ser protegida por nós, no sentido de que Deus deu para nós, isso deve provocar uma afeto a esse lugar, da importância dele para a vida de todos, porque Deus deu para nós, em primeiro lugar, depois para os outros” (EHH, religioso, 36 anos).

A atenção à conservação da natureza é facilmente notada na paisagem. Ao lado do eremitério, lar do eremita que esteve à frente da construção da Capela de Pedra, foram construídas duas fossas de evapotranspiração para que, assim, os dejetos dos banheiros tivessem

um fim menos poluente. Segundo Coelho et al. (2018), trata-se de sistema onde são plantados vegetais sobre a área, visando ao saneamento ecológico a partir do uso dos recursos naturais.

Figura 09: Fossa de evapotranspiração ao lado do Eremitério. **Figura 10:** Fossa de evapotranspiração na frente do Eremitério.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2022 e 2023.

Desse modo, vínculos afetivos estabelecidos entre seres humanos e lugares sagrados podem ser considerados instrumentos poderosos em processos de conservação ambiental de paisagens. No caso da Capela de Pedra, a relação entre fiéis e a natureza objetiva, além do respeito às sacralidades, a proteção do ambiente para que a comunidade consiga usufruir dos benefícios que a qualidade ambiental proporciona. Outrossim, a tarefa de conservar paisagens locais é também fator-chave no processo de preservação da memória de grupos sociais que se relacionam com o lugar, haja vista a longa relação existente entre fiéis e paisagens vinculadas à capela.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O lugar onde está localizada a Capela de Pedra é percebido como ente sagrado, um “presente divino”, o que demonstra que, para a pessoa religiosa, os vínculos afetivos com o lugar perpassam pela noção de sacralidade. Nesse sentido, o espaço natural é conscientemente percebido como sagrado.

Então, a partir das associações entre sagrado e natureza, a capela feita com pedras retiradas do ambiente é tão sagrada quanto o lugar, sendo este o condutor de hierofanias. Montes e os morros são reconhecidos como espaços sagrados pelos cristãos, fundamentando-se nos

mitos católicos que se reportam a essas elevações geográficas como espaços onde o sagrado se manifesta.

Interações entre seres humanos e espaço geográfico também são pautadas por sensações e emoções ligadas a sacralidades, influenciando a ideia de pertencimento de grupos sociais a lugares e contribuindo para a conservação ambiental de paisagens. Nesse contexto, geossimbologias ligadas ao geossímbolo Capela de Pedra influenciam positivamente na conservação ambiental das paisagens vinculadas ao lugar sagrado. Conceber aquele ente geográfico como algo sagrado tende a contribuir para sustentabilidade socioambiental local.

REFERÊNCIAS

Bíblia Sagrada. Traduzida em português por João Ferreira de Almeida. 2 ed. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 1999. 896p.

BONNEMAISON, J. Viagem em torno do território. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (Orgs.). **Geografia Cultural: um século (3)**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002, p. 83-131 (Série Geografia Cultural).

Casa do Peregrino Capela de Pedra. **Capela de Pedra: Uma História de Amor**. YouTube, 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6IHEB97QG2o&t=16s>>. Acesso em 09 jul. 2023.

COELHO, Christine Farias; REINHARDT, Hendrik; ARAÚJO, José Carlos de. **Fossa Verde como componente de saneamento rural para a região semiárida do Brasil**. Eng. Sanit. Ambient. I, v. 23, n. 4, p. 801 – 810, jul./ago., 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/esa/a/VZ4w7kC3GQjf3ZNwTrQc9Sy/#>>. Acesso em 11 jul. 2023

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço, um conceito chave da geografia. In: CASTRO, et al. (Org). **Geografia: Conceitos e Temas**. 16 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014, p. 15-47.

CORREIA, Fabiana Pereira; RISSO, Luciene Cristina. **Geograficidades nas Toadas do Bumba-meu-boi de Maracanã: dos Manifestos de Amor ao Lugar às Possibilidades na Gestão da APA da Região de Maracanã, São Luís - MA, Brasil**. Rev. Interd. em Cult. e Soc. (RICS), São Luís, v. 6, n.1, p. 139-150, jan./jun., 2020. Disponível em: <<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/ricultsociedade/article/view/13917>>. Acesso em 10 jul. 2023.

COSGROVE, Denis. A geografia está em toda parte: cultura e simbolismo nas paisagens humanas. Tradução de Olivia B. Lima da Silva. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (Orgs.). **Paisagem, tempo e cultura**. 2. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004, p. 92 - 123.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992. 109p.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1 ed., 13 reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008. 323p.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1986. 120p.

PADUA, Suzana. **Afinal, qual a diferença entre conservação e preservação?**. O Eco. 2006. Disponível em: <<https://oeco.org.br/colunas/18246-oeco-15564/>>. Acesso em: 10 de jun. de 2023

PEREIRA, Clevisson Junior; FILHO, Sylvio Fausto. **GEOGRAFIA DA RELIGIÃO E ESPAÇO SAGRADO**: diferenças entre as noções de lócus material e conformação simbólica. Ateliê Geográfico, Goiânia, v. 6, n. 1, p. 35-50, abril, 2012. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/atelie/article/view/18760/11019>>. Acesso em 09 jul. 2023

ROSENDAHL, Z. **Espaço, o sagrado e o profano**. In: Uma procissão na geografia (online). Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018, pp. 77-92

ROSENDAHL, Zeny. **Primeira a obrigação, depois a devoção**: estratégias espaciais da Igreja Católica no Brasil de 1500 a 2005. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012, 190p.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: Razão e Emoção. 4 ed. 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006, 259p.

SAQUET, Marcus Aurelio; SILVA, Sueli Santos da. **MILTON SANTOS**: concepções de geografia, espaço e território. Geo UERJ, v. 2, n. 18, p. 24-42, 2º semestre de 2008. Disponível em: < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/viewFile/1389/1179>>. Acesso em 09 jul. 2023

SILVIA, Amanda Maria Soares. **Sentimentos de Pertencimento e Identidade no Ambiente Escolar**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 8, n. 16, p. 130-141, jul./dez., 2018. Disponível em: <<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwja8dOxsIOAAxVmA7kGHcFpAucQFnoECCoQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.revistaedugeo.com.br%2Frevistaedugeo%2Farticle%2Fdownload%2F535%2F300%2F1876&usg=AOvVaw0uwyJCLwAje9zwSpdE-sQZ&opi=89978449>>. Acesso em 10 jul. 2023

PERCEPÇÃO AMBIENTAL DOS MORADORES DA VILA APARECIDA NO MUNICÍPIO DE RAPOSA – MA

Fabício de Oliveira Serrão de Freitas
Graduando em Geografia
ffabricio.serrao@gmail.com
UFMA

Shirley Cristina dos Santos
Doutora em Geociências e Meio Ambiente
shirley.santos@ufma.br
UFMA

Paulo Ricardo dos Santos Rubim
Graduando em Geografia
pauloricardorubim@gmail.com
UFMA

Thalita Laís Magalhães Soares
Graduanda em Geografia
lais17soaresmag@gmail.com
UFMA

Samuel Áquila Ribeiro da Silva Oliveira
Graduando em Geografia
samuel.aquila.oliveira@gmail.com
UFMA

RESUMO: A percepção ambiental é um fator fundamental na compreensão da relação entre comunidades humanas e o ambiente em que vivem. Em áreas como o município de Raposa - MA, a expansão urbana tem gerado impactos socioambientais significativos, especialmente em ecossistemas sensíveis. A ocupação desordenada trouxe ao município uma série de impactos socioambientais, deixando a população vulnerável, principalmente as que moram em áreas de manguezais. Durante muito tempo, os estudos acerca da problemática ambiental foram restritos a poluição, desmatamento e extrações exacerbada dos recursos naturais, muitas vezes sem apresentar a compreensão da comunidade local acerca de tais problemáticas, ou seja, não tratando de elementos importantes, como a percepção ambiental, que é um instrumento de suma relevância na análise conjunta de um lugar. Neste contexto, a Vila Aparecida, localizada nessa região, tem enfrentado desafios relacionados à sustentabilidade ambiental e à qualidade de vida da comunidade. A problemática ambiental mais significativa em Raposa é a degradação e o aterramento do manguezal, área onde a cidade está assentada. O crescimento desordenado da cidade tem causado impactos como o despejo de resíduos sólidos em áreas impróprias, falta de rede de esgotos e lançamento de efluentes domésticos sem tratamento e desmatamento dos manguezais para venda de madeira e construção de casas. Este estudo tem como objetivo analisar a percepção ambiental dos moradores da Vila Aparecida, comunidade localizada em Raposa, diante dos desafios de sustentabilidade enfrentados na região. A pesquisa ocorre por meio de abordagem qualitativa, com a realização de entrevistas semiestruturadas com os moradores da Vila. Foram investigadas as percepções individuais e coletivas dos moradores em relação ao ambiente, considerando a recente ocupação do local em uma área de mangue e suas implicações socioambientais. As entrevistas analisadas utilizando-se do conteúdo coletado, busca identificar as percepções dos moradores em relação ao ambiente, às ocupações irregulares, às condições sanitárias e ao acesso aos bens comuns. Espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam para compreender a percepção ambiental dos moradores da Vila

Aparecida, evidenciando os desafios de sustentabilidade enfrentados na região. A Geografia desempenha um papel fundamental na compreensão dessas percepções, considerando a relação intrínseca entre o ambiente e a sociedade, podendo fornecer subsídios para o planejamento e implementação de ações sustentáveis que visem a proteção e preservação do ambiente, bem como a melhoria da qualidade de vida das comunidades tradicionais, como em Raposa, MA.

Palavras-chave: Raposa; Percepção Ambiental; Sustentabilidade, Manguezal.

1. INTRODUÇÃO

A expansão urbana e o crescimento desordenado das cidades têm sido uma realidade marcante neste século, resultando em desafios socioambientais em muitas regiões. O Município de Raposa, no Estado do Maranhão, Brasil, apresenta-se como um exemplo ilustrativo desses desafios, com a ocupação da Vila Aparecida destacando-se como um caso a se analisar.

Ao longo dos anos, o crescimento urbano não planejado levou à expansão para áreas de manguezais, resultando na degradação desses ecossistemas vitais. O desmatamento e o despejo inadequado de resíduos sólidos contribuem para a deterioração ambiental e trazem desafios significativos para a saúde da população local.

Neste contexto, a percepção ambiental emerge como um importante instrumento para analisar como os indivíduos interagem com o ambiente e como essa interação afeta suas atitudes e ações em relação à preservação ambiental. Compreender a percepção dos moradores em relação ao meio ambiente pode proporcionar percepções valiosas para a formulação de estratégias de preservação e mitigação de impactos socioambientais na região.

Portanto, o objetivo do artigo científico proposto é analisar a percepção ambiental dos moradores da Vila Aparecida, uma comunidade localizada em Raposa - MA, diante dos desafios de sustentabilidade enfrentados na região. Por meio dessa análise, pretende-se compreender como os moradores percebem e interagem com o ambiente ao seu redor, considerando os impactos da ocupação desordenada e da expansão urbana sobre os ecossistemas de manguezais e a qualidade de vida das comunidades locais.

2. AS AÇÕES E RELAÇÕES DA OCUPAÇÃO NO MUNICÍPIO DE RAPOSA - MA

No início deste século, ocorreu um marco histórico com o crescimento das cidades e a expansão urbana, levando a uma situação em que a maioria da população mundial passou a residir em áreas urbanas. Segundo dados da CEPAL, cerca de metade dos 126 milhões de habitantes que viviam nas áreas rurais da América Latina enfrentavam condições precárias em ecossistemas frágeis ou em áreas ambientais degradadas (LIMONAD; MONTE-MÓR, 2020).

A degradação ambiental está estreitamente relacionada a alterações nos ecossistemas decorrentes do desenvolvimento econômico, do crescimento desordenado das áreas urbanas e, em especial, da transição de uma sociedade predominantemente rural para uma sociedade urbana em um curto período de tempo. Essa mudança acontece especialmente em países que experimentaram um processo de desenvolvimento tardio (STANGANINI; LOLLO, 2018).

Na ocupação da área atualmente conhecida como município de Raposa, a presença marcante de migrantes cearenses do norte do Ceará se destaca. A ocupação teve início no final da década de 1940 e início da década seguinte, quando alguns migrantes começaram a utilizar a região para a pesca artesanal. Além dos cearenses, a população era composta por maranhenses e indivíduos de outros estados do país (VASCONCELOS, 2020).

Até então, em Raposa, a pesca era a principal fonte de sustento econômico na região. Estudos realizados por Azevedo, Vieira e Melo (1980), Rondelli (1993) e Reis (2007) indicam que, nesse período, a qualidade de vida dessa população era considerada precária devido à falta de serviços básicos, como saúde e saneamento, ou à sua escassez, como no caso da educação. Além disso, destaca-se que a renda familiar era complementada pela atividade artesanal das mulheres, em particular através do trabalho com bilro (VASCONCELOS, 2020, apud AZEVEDO, VIEIRA e MELO, 1980; RONDELLI, 1993; REIS, 2007).

Até a década de 1980, o processo de ocupação na região havia se expandido para outras áreas, não se limitando mais à zona costeira da vila de pescadores. Esse movimento ocupacional se estendeu para o interior da Ilha do Maranhão, atravessando diferentes características do relevo, como as planícies de maré, e direcionando-se para áreas com elevações topográficas, como vertentes, tabuleiros com topos planos e colinas dispersas. Estudos anteriores destacam essa ramificação do processo ocupacional (VASCONCELOS, 2020).

No entanto, no contexto do local de estudo, a ocupação ainda era amplamente concentrada nas áreas de manguezal. Nesse sentido, a principal atividade humana realizada no ecossistema ocupado consistia no desmatamento, especialmente observado em pontos onde ocorriam ações de aterramento na planície de maré. Vale ressaltar que a construção da Rodovia Estadual MA - 203 foi responsável por um significativo processo de aterramento nessa região (VASCONCELOS, 2020).

Ao longo do tempo, Raposa evoluiu de uma pequena vila de pescadores, composta por apenas 10 famílias, para se tornar um município com uma população estimada de mais de 30 mil habitantes em 2019. Embora a pesca continue sendo a atividade econômica principal, não é mais a

única fonte de renda, uma vez que o turismo, os serviços públicos e privados também contribuem para a economia local (VASCONCELOS, 2020, apud REIS, 2007; BRASIL, 2019).

Comparando com a realidade atual, podemos observar a substituição gradual das habitações em palafitas por residências construídas em alvenaria. Em relação aos serviços básicos, houve uma melhoria relativa, embora ainda persistam desafios socioambientais a serem enfrentados nas novas ocupações urbanas de Raposa - MA (VASCONCELOS, 2020).

3. A OCUPAÇÃO DA VILA APARECIDA E OS DESAFIOS SOCIOAMBIENTAIS

A ocupação da Vila Aparecida, situada no centro de Raposa - MA, é um caso ilustrativo dos desafios socioambientais enfrentados na região. Nesse contexto, observa-se a perda de áreas de manguezais devido à expansão urbana e à construção de habitações em palafitas, em condições precárias de acesso à água, saneamento básico e coleta de resíduos sólidos.

De acordo com Vasconcelos (2020), a ocupação da Vila Aparecida teve início aproximadamente em 2013, quando foi estabelecida nas proximidades de um campo de futebol municipal, adjacente ao manguezal. Com essa ocupação, as áreas de manguezais, sendo ambientes sensíveis, acabam sofrendo com a ocupação humana, que não é culpada pelo fato de utilizar o espaço para sua sobrevivência e, por vezes, para sua subsistência.

É importante ressaltar que o impacto sobre esse ecossistema não é exclusivo de Raposa - MA, pois ao longo do tempo a supressão dos manguezais tem ocorrido de maneira recorrente nos últimos anos em todo o país.

A associação com algo de caráter sujo, se intensifica após o descarte de dejetos domésticos e resíduos sólidos diretamente no mangue, fato que deixa em evidência a incapacidade do cumprimento das leis ambientais, que deveriam garantir a preservação dos manguezais por serem ecossistemas com uma diversidade biológica variada e com importância econômica em virtude dos pescadores, marisqueiras e catadores de caranguejos que dependem do mangue para extraírem sua renda (SOUZA, C. A. *et al*, 2018).

Segundo a Lei nº 12.727, de 17 de outubro de 2012, a integridade da vegetação existente nos manguezais é essencial para garantir a produtividade biológica e para a manutenção recursos pesqueiros (BRASIL, 2012). Contudo, de acordo com a Lei nº 12.651 de 25 de maio de 2012, se porventura a função ecológica do manguezal esteja comprometida, a remoção da vegetação nativa poderá ser aprovada para a realização de projetos habitacionais e de urbanização (BRASIL, 2012).

De acordo com o ICMBio, o Brasil possui um litoral com 7.367 km, sendo que apresenta, como área de mangue, aproximadamente 14.000 km² ao longo do litoral brasileiro. Por ser um ecossistema situado em áreas mais baixas em virtude da sua aproximação com o mar, naturalmente recebe uma variedade de sedimentos oriundos de relevos mais elevados. O Maranhão juntamente com o Pará possui a maior extensão de manguezais do mundo com aproximadamente 7.500 quilômetros quadrados (MMA, 2018).

Os manguezais possuem uma variedade de espécies de plantas que se adaptaram ao ambiente salino e salobro dos mangues e com o solo de sedimento lamoso. As raízes das arvores podem servir de abrigo e de alimento para espécies pequenas e grandes que vivem no ecossistema, sua vegetação atua como um filtro protegendo a costa pois suas raízes e troncos capturam poluentes junto com os sedimentos evitando assim uma maior contaminação das águas estuarinas (MMA, 2018).

FEITOSA apud MENEGHETTI; KUX (2013, p. 366) nos faz lembrar que “dentre os ambientes terrestres, as áreas costeiras sempre foram consideradas de grande interesse pela população devido à facilidade de relacionamento entre povos de diferentes continentes, acesso a recursos naturais, além da localização estratégica”.

A cidade de Raposa erguida próxima a áreas de manguezais é um exemplo desse interesse. Com a chegada dos primeiros moradores, oriundos do estado do Ceará, nos anos de 1950, devido à seca, e encontraram um ambiente propício para a pesca e outras atividades ligadas a proximidade da costa. Raposa obteve o título de Município em 10 de novembro de 1994 e, passados 29 anos, a expansão urbana a cada dia que passa afeta de maneira negativa os manguezais, devido à proximidade da cidade, construída sobre o mangue através do aterramento para a sua construção.

O resultado deste avanço espontâneo de característica desordenada e sem o devido planejamento passa a significar muito mais que um problema ambiental. Na medida em que invade o mangue, além de desencadear desequilíbrio ecológico, a ocupação adquire características perigosas para a integridade dos moradores que lá residem, visto que o espaço antes natural é transformado em local para construção de moradias e o inerente despejo de resíduos, muitas vezes de forma inadequada, pela população, proporcionando fortes estímulos para atuais e futuros impactos socioambientais, principalmente no âmbito da saúde da população.

A despeito da relação entre o bem-estar social, habitação e meio ambiente, Pasternak (2016, p. 51) enfatiza que:

Habitação e meio ambiente têm profundo impacto na saúde humana: é estimado que se passem 80% a 90% do dia em meio ambiente construído e a maioria desse tempo em casa. Assim, riscos em relação à saúde nesse ambiente são de extrema relevância. O papel da habitação para a saúde é ainda realçado porque são justamente os mais vulneráveis (doentes, idosos, crianças, inválidos) que lá passam a maior parte do seu tempo.

O descarte inadequado de resíduos produz riscos eminentes para a saúde humana principalmente no ambiente urbano. Os rejeitos dispensados de forma irregular possuem potencial para contaminação do ar, do solo e da água podendo acarretar em mudanças climáticas significativas e na salubridade do ar respirado quando colocam em suspensão gases nocivos provenientes de indústrias ou de materiais em decomposição, produtos insalubres e quimicamente instáveis constituídos por metais pesados lançados ao solo e o descarte irregular de esgoto por efluentes contaminados em corpos hídricos saudáveis utilizados para consumo proveniente da inexistência de um sistema de saneamento adequado. (RIBEIRO, 2019)

O ambiente desequilibrado e impactado do município de Raposa – MA, reflete diretamente na estrutura da Vila Aparecida, há por tanto a presença marcante de diversas residências subnormais e evidências claras de despejo indiscriminado de resíduos sólidos e líquidos no manguezal na região da comunidade, evidenciando o risco à saúde que a região da vila pode representar a seus moradores.

Ribeiro (2019, p. 1) destaca a necessidade de um desenvolver sustentável para salvaguardar o ambiente urbanizado:

O incremento dos níveis de urbanização e industrialização decorrentes do desenvolvimento econômico estimulam o consumo de recursos e produção de resíduos, que se não forem efetuados de forma sustentável, podem causar efeitos diretos a curto-prazo na saúde pública ou até mesmo causar danos complementares detectáveis apenas a médio ou longo-prazo.

É observável em Chaves e Rodrigues (2006) que a conceituação do que é o desenvolvimento sustentável muda e sofre pequenas alterações entre seus teóricos, mas é ponto pacífico nesta discussão que a relação direta para se alcançar esse objetivo perpassa diretamente sobre a interação saudável entre sociedade e natureza. Destaca-se neste ímpeto, a eficiência de duas importantes ferramentas de ensino e ação, neste caso gestão e educação ambiental para que se melhor administrem os recursos provenientes da natureza e fortaleça uma percepção ambiental consciente e inteligente para a população em geral.

4. A PERCEPÇÃO AMBIENTAL

A Percepção Ambiental é um instrumento de suma importância para uma análise conjunta de um determinado ambiente. Por meio dela, conseguimos compreender como os

indivíduos se relacionam e interagem com o meio em que vivem. Nesse contexto, essas interações estão bastante relacionadas com as vivências, experiências e conhecimentos de cada indivíduo sobre o ambiente.

Segundo Robbins (1999 apud DIAS *et al.*, 2016) “define-a como os indivíduos organizam e interpretam suas impressões sensoriais, a fim de dar sentido ao ambiente”. Sendo assim, esses sentidos permitem a captação dos elementos do ambiente e a partir disso, os seres humanos começam a enxergá-lo com uma outra perspectiva.

As percepções sobre o ambiente podem surgir de diferentes maneiras, e é caracterizada principalmente por ser algo individual. Tuan (2012) discute a Topofilia, baseado nos laços afetivos que surgem da relação do ambiente com os seres humanos. Desse modo, os sentimentos de pertencimento ao lugar junto às emoções, variam de pessoa a pessoa. É evidente que a cultura também se relaciona com a forma que os indivíduos percebem o meio, uma vez que, cada comunidade interage com o ambiente de acordo com suas próprias realidades e necessidades.

À medida em que se percebe cada vez mais o ambiente, considerando suas diferentes formas de abrangência, manifesta-se a conscientização ambiental. A Percepção Ambiental acaba sendo o meio que propõe essa consciência no indivíduo, fazendo com que o mesmo se torne capaz de mudar suas antigas práticas e a partir disso, passar a proteger e cuidar do meio ambiente.

De acordo com Freitas (2010), “o nível de conscientização ambiental de cada indivíduo está diretamente relacionado ao grau de percepção ambiental do mesmo”. Destarte, uma percepção crítica é fundamental para que a consciência seja despertada nos seres humanos e as problemáticas de uma determinada região possam ser enxergadas com uma visão mais centrada.

A Percepção Ambiental acaba sendo capaz de gerar um grande impacto em uma realidade local, já que através da identificação dos problemas, por meio da percepção individual e coletiva, é possível propor soluções de resolução ou amenização. Por outro lado, a não identificação consequentemente promoverá agravos à população.

Dificuldades de preservação e proteção em áreas de ecossistemas sensíveis, como os manguezais, acontece a partir da percepção dos moradores que moram próximos a esses ambientes, bem como suas relações com o espaço, onde neles são desempenhadas diversas funções (SOARES 2005 apud FRANÇA 2006). Com base nisso, as implicações ambientais e sociais podem e devem ser analisadas a partir da percepção ambiental.

Portanto, é evidente que a Percepção Ambiental influencia o comportamento humano, ou seja, todos os sentimentos e atitudes que o indivíduo tem sobre o lugar determinarão a relação com o ambiente. Conforme Tuan (1983), a relação com o meio ambiente se manifesta por meio

das ações. Logo, ações participativas em uma comunidade são essenciais para que ocorram as percepções e assim desenvolver práticas de preservação ao ambiente.

As áreas de manguezais são ecossistemas que apresentam uma grande biodiversidade de flora e fauna, predominando espécies capazes de desempenhar um papel fundamental no equilíbrio do ecossistema. Contudo, o que se tem observado é a apropriação inadequada e desequilíbrio ambiental. Além disso, são ecossistemas que fornecem subsídio econômico para muitas famílias, que em grande parte extraem seus recursos para alguma finalidade. A partir da problemática, a percepção ambiental procura entender como cada sujeito assimila tal desequilíbrio, bem como se é capaz de enxergar suas práticas cotidianas como possíveis causas da degradação.

Desta maneira, de acordo com Rodrigues (2009 apud ALVES *et al.*, 2022) os indivíduos que possuem uma estreita relação com a natureza apresentam maior sensibilização sobre a relevância e a conservação ambiental. À vista disso, o modo de vida de muitas comunidades é resultante da apropriação social e cultural do espaço. Conseqüentemente, isso contribui para que os sujeitos observem o meio e tenham criticidade do obstáculo ambiental.

Perante o exposto, a percepção ambiental exerce essa aproximação do sujeito com a natureza. Apesar disso, é primordial que as comunidades desenvolvam, a partir dessa visão uma afetividade e preocupação com o ambiente na qual estão integrados. Nesse ínterim, após o entendimento do espaço como um todo, os conhecimentos a cerca disto auxiliam a entender quais são as devidas expectativas dos sujeitos com relação ao ambiente.

É evidente o quão importante se faz o uso da percepção ambiental e que por interferência dela, podemos aprofundar os conhecimentos obtidos em uma determinada localidade e sobretudo trazer propostas de mitigação. Ainda, observa-se que a percepção ambiental atua como instrumento de gestão ambiental, tendo em vista a participação da comunidade local no diagnóstico de problemas ambientais com base nas relações, experiências e vivências dos sujeitos com o ambiente.

5. A PERCEPÇÃO AMBIENTAL E OS DESAFIOS DE SUSTENTABILIDADE NA VILA APARECIDA (RAPOSA/MA)

Este estudo tem como objetivo analisar a percepção ambiental dos moradores da Vila Aparecida, uma comunidade localizada em Raposa, Estado do Maranhão, diante dos desafios de sustentabilidade enfrentados na região. A pesquisa foi conduzida através de uma abordagem qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas com os moradores da Vila. Através dessa metodologia, foram investigadas as percepções individuais e coletivas dos moradores em

relação ao ambiente, considerando a recente ocupação do local em uma área de manguezal e suas implicações socioambientais.

As entrevistas foram cuidadosamente analisadas, buscando identificar as percepções dos moradores em relação ao ambiente em que vivem, as ocupações irregulares que ocorreram na região, as condições sanitárias e o acesso aos bens comuns. O estudo buscou compreender como os moradores percebem as mudanças ambientais ao longo do tempo e como essas mudanças afetam suas vidas e seu bem-estar.

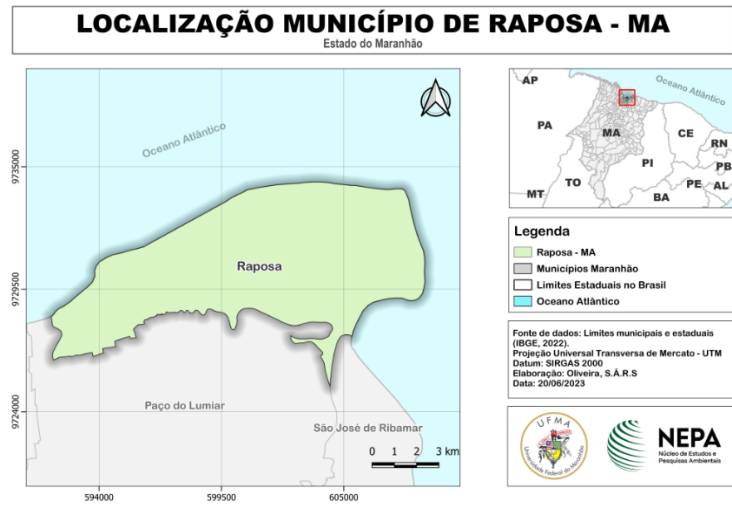
A escolha de uma abordagem qualitativa se justifica pela necessidade de explorar a complexidade das percepções dos moradores e compreender as experiências individuais e coletivas que moldam suas atitudes em relação ao ambiente. Através das entrevistas semiestruturadas, foi possível obter dados ricos e detalhados sobre as percepções dos moradores e suas interações com o ambiente natural e construído.

Através do conhecimento das percepções dos moradores, será possível identificar potenciais soluções e estratégias que promovam a harmonia entre o desenvolvimento urbano e a preservação dos ecossistemas sensíveis, como os manguezais.

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O município de Raposa está situado (Figura 1) na região Nordeste (NE) da Ilha do Maranhão, localizado entre as coordenadas 02°21" a 02°32" de latitude sul e 44°00" a 44°12" de longitude oeste, abrangendo uma área de 63,90 km². Pertence à microrregião da Aglomeração Urbana de São Luís, que está inserida no Setor 1 da zona costeira maranhense, englobando a representação do Golfão Maranhense (MARANHÃO, 2015).

Figura 1 – Mapa de Localização de Raposa - MA



Fonte: Acervo da Pesquisa, 2023

No município de Raposa, mais especificamente na região central onde se situa a Vila Aparecida, realizamos a coleta de dados por meio de um questionário que proporcionou informações valiosas sobre a percepção e as experiências dos moradores em relação ao ambiente natural, à qualidade de vida e aos desafios socioambientais. A análise minuciosa das respostas obtidas permitiu adquirir uma visão mais abrangente das perspectivas e preocupações da comunidade em relação à preservação ambiental e ao desenvolvimento sustentável.

A seguir, serão apresentadas as diversas questões abordadas no questionário, destacando os principais pontos de cada análise. Essas avaliações nos auxiliarão a compreender melhor as percepções dos moradores e a identificar os desafios e oportunidades existentes na Vila Aparecida (Figura 2). Através dessas informações, buscamos contribuir para um melhor planejamento e implementação de ações voltadas para a conservação do ambiente e o bem-estar da comunidade local.

Figura 2 – Imagem de drone da região onde se localiza a Vila Aparecida (Rua do Campo).



Fonte: VASCONCELOS, 2020.

7. TEMPO DE RESIDÊNCIA NA VILA APARECIDA

A análise do tempo de residência revela que há moradores com diferentes períodos de residência na Vila Aparecida. A distribuição é relativamente equilibrada, com 5 pessoas vivendo há mais de 10 anos na Vila Aparecida (Figura 3). Isso sugere uma comunidade estabelecida, com uma combinação de residentes antigos e novos. Essa diversidade de experiências e perspectivas é valiosa para compreender as mudanças ao longo do tempo e identificar as necessidades e os desafios enfrentados pela comunidade.

Figura 3 - Tempo em que reside na Vila Aparecida



Fonte: Pesquisa de Campo, 2023.

8. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELOS MORADORES.

A pesca é a atividade mais comum, relatada por 8 participantes. O turismo é mencionado por 1 participante, indicando uma possível fonte de renda na região. Não foram relatadas atividades agrícolas. Além disso, 7 participantes mencionaram outras atividades econômicas não especificadas (Figura 4).

Figura 4 - Atividades econômicas que são desenvolvidas pelos moradores da Vila Aparecida

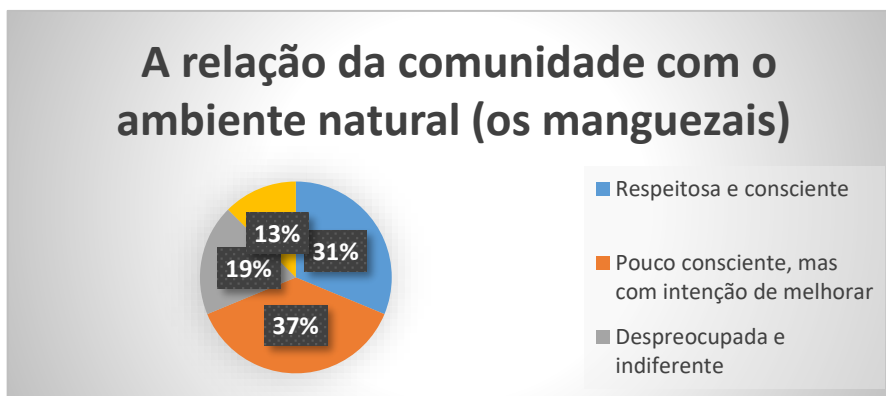


Fonte: Pesquisa de Campo, 2023

9. RELAÇÃO DA COMUNIDADE COM O AMBIENTE NATURAL

A partir das respostas (Figura 5), podemos entender que a comunidade da Vila Aparecida possui diferentes perspectivas em relação à sua relação com o ambiente natural, mais especificamente com os manguezais.

Figura 5 – A relação da comunidade com o ambiente natural (os manguezais)

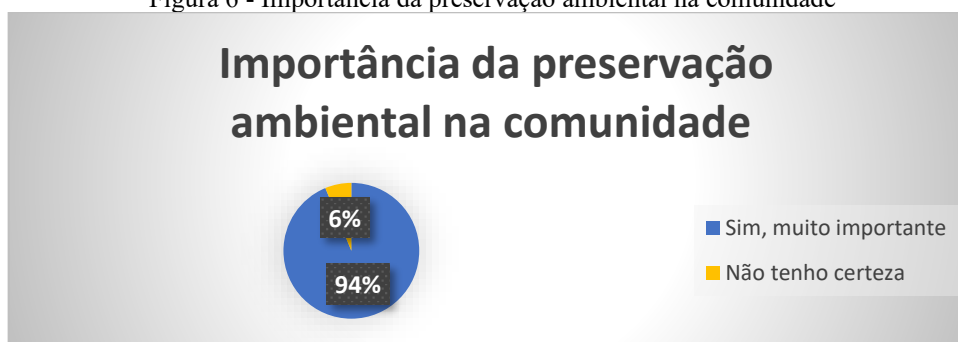


Fonte: Pesquisa de Campo, 2023

Aqueles que descrevem a relação como "pouco consciente, mas com intenção de melhorar" indicam que há um reconhecimento de que a comunidade ainda tem espaço para aprimorar suas práticas e atitudes em relação à preservação e conservação dos manguezais. Essa perspectiva sugere que existem esforços em andamento para aumentar a conscientização e melhorar a relação com o ambiente natural.

Por outro lado, há uma parcela da comunidade que se mostra "despreocupada e indiferente" com os manguezais. Isso pode indicar uma falta de consciência sobre a importância dos manguezais ou uma falta de engajamento ativo na sua preservação (Figura 6). Essa perspectiva ressalta a necessidade de sensibilização e educação ambiental para despertar um maior interesse e envolvimento da comunidade na proteção desse ecossistema.

Figura 6 - Importância da preservação ambiental na comunidade



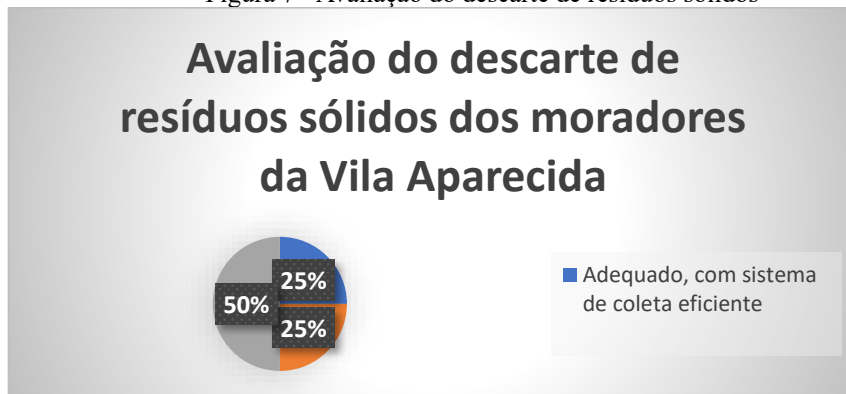
Fonte: Pesquisa de Campo, 2023

Os dados mostram que a maioria dos participantes considera a preservação ambiental uma preocupação importante na comunidade da Vila Aparecida, ressaltando a necessidade de ações e iniciativas que promovam a conservação ambiental e incentivem a participação da comunidade nesse processo.

10. AVALIAÇÃO DO DESCARTE DE RESÍDUOS SÓLIDOS NA VILA APARECIDA

A análise das respostas sobre o descarte de resíduos sólidos revela uma preocupação em relação à adequação e eficiência do sistema de coleta e descarte na Vila Aparecida. Alguns participantes consideram que o descarte é inadequado, com evidências de descarte indiscriminado, o que pode acarretar problemas ambientais e de saúde pública (Figuras 7 e 8).

Figura 7 - Avaliação do descarte de resíduos sólidos



Fonte: Pesquisa de Campo, 2023

Figura 8 – Televisão descartada de forma irregular na Vila Aparecida



Fonte: Pesquisa de Campo, 2023

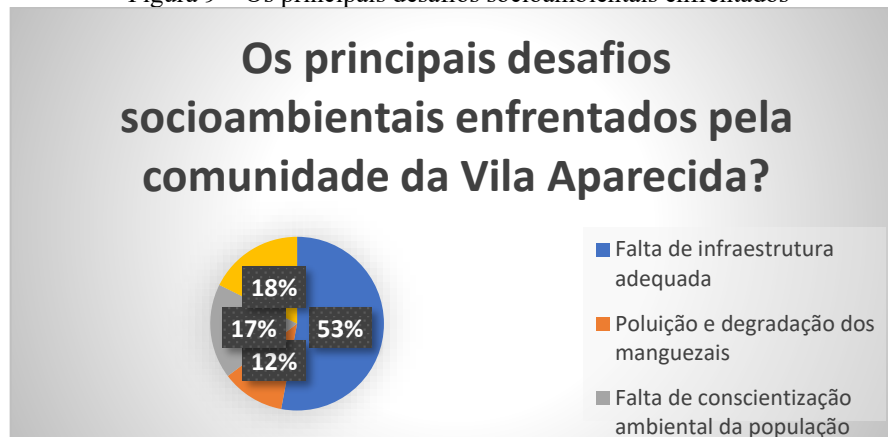
Essa percepção ressalta a necessidade de implementar medidas de gestão adequadas para o manejo de resíduos sólidos na comunidade, como a melhoria na infraestrutura de coleta e a conscientização da população sobre a importância do descarte adequado.

11. PRINCIPAIS DESAFIOS SOCIOAMBIENTAIS ENFRENTADOS PELA COMUNIDADE DA VILA APARECIDA

A análise das respostas sobre os principais desafios socioambientais revela uma percepção compartilhada entre os participantes. Os principais desafios apontados são a falta de

infraestrutura adequada, a poluição e degradação dos manguezais e a falta de conscientização ambiental da população (Figura 9). Esses desafios são interligados e exigem ações integradas para serem superados.

Figura 9 – Os principais desafios socioambientais enfrentados



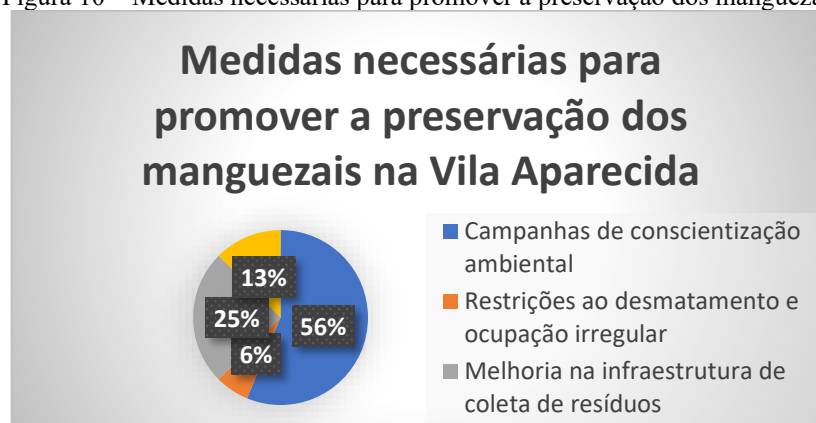
Fonte: Pesquisa de Campo, 2023

É essencial investir em infraestrutura, promover a preservação dos manguezais e realizar campanhas de conscientização para alcançar um desenvolvimento sustentável e melhorar a qualidade de vida na Vila Aparecida.

12. MEDIDAS QUE DEVEM SER CONSIDERADAS PARA PROMOVER A PRESERVAÇÃO DOS MANGUEZAIS NA VILA APARECIDA

A análise das respostas sobre as medidas para promover a preservação dos manguezais destaca a importância das campanhas de conscientização ambiental como uma estratégia fundamental. Além disso, a restrição ao desmatamento e ocupação irregular, assim como a melhoria na infraestrutura de coleta de resíduos, são medidas apontadas como relevantes (Figura 10).

Figura 10 – Medidas necessárias para promover a preservação dos manguezais



Fonte: Pesquisa de Campo, 2023

Essas medidas visam garantir a proteção e conservação desse ecossistema vital, promovendo a sustentabilidade ambiental da Vila Aparecida. É necessário o envolvimento ativo da comunidade, juntamente com a implementação de políticas públicas efetivas nesse sentido.

13. SENSAÇÃO DE SEGURANÇA MORANDO NA VILA APARECIDA, CONSIDERANDO OS RISCOS AMBIENTAIS

A análise das respostas sobre a sensação de segurança morando na Vila Aparecida revela percepções variadas (Figura 11). Enquanto alguns moradores afirmam sentir-se seguros mesmo diante dos riscos ambientais, outros têm preocupações em relação a essa segurança.

Figura 11 – Medidas necessárias para promover a preservação dos manguezais



Fonte: Pesquisa de Campo, 2023

É importante considerar que a proximidade com áreas ambientais sensíveis, como os manguezais, pode gerar riscos que impactam a segurança da população. Essa percepção destaca a necessidade de adotar medidas que conciliem a preservação ambiental com a segurança dos moradores, criando um ambiente mais seguro e resiliente.

14. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada na Vila Aparecida, em Raposa, revelou informações sobre a relação da comunidade com o ambiente natural, atividades econômicas, principais desafios e medidas para a preservação dos manguezais. A comunidade é diversa, com moradores de diferentes períodos de residência. A pesca é a principal atividade econômica, enquanto o turismo também é mencionado. A relação com os manguezais varia entre consciente e indiferente, destacando a importância da conscientização ambiental.

Os principais desafios são infraestrutura inadequada, poluição dos manguezais e falta de conscientização. Campanhas de conscientização, melhorias na infraestrutura, restrição ao desmatamento e monitoramento ambiental são medidas sugeridas. Incentivar o turismo sustentável e promover a inclusão social também são importantes.

Com essas ações, a comunidade poderá alcançar o equilíbrio entre desenvolvimento econômico e conservação ambiental, assegurando qualidade de vida e proteção dos recursos naturais. O engajamento de todos é fundamental para construir um futuro sustentável para a Vila Aparecida.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. J. M et al. Expansão urbana e percepção ambiental: uma análise sobre a relação do homem-manguezal na cidade de Marapanim, Pará. **Mundo Amazônico**, 14(1), 154-179. 2022.

BAY, A. M. C e SILVA, V. P. Percepção ambiental de moradores do bairro de Liberdade de Parnamirim/RN sobre o esgotamento sanitário. **HOLOS**, Ano 27. Vol. 3. 2011.

BRASIL. **Lei nº lei nº 12.651, de 25 de maio de 2012**. Dispõe sobre a proteção da vegetação nativa; altera as Leis nºs 6.938, de 31 de agosto de 1981, 9.393, de 19 de dezembro de 1996, e 11.428, de 22 de dezembro de 2006; revoga as Leis nºs 4.771, de 15 de setembro de 1965, e 7.754, de 14 de abril de 1989, e a Medida Provisória nº 2.166-67, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2012]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112651.htm. Acesso em: 04 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.727, de 17 de outubro de 2012**. Altera a Lei nº 12.651, de 25 de maio de 2012, que dispõe sobre a proteção da vegetação nativa; altera as Leis nºs 6.938, de 31 de agosto de 1981, 9.393, de 19 de dezembro de 1996, e 11.428, de 22 de dezembro de 2006; e revoga as Leis nºs 4.771, de 15 de setembro de 1965, e 7.754, de 14 de abril de 1989, a Medida Provisória nº 2.166-67, de 24 de agosto de 2001, o item 22 do inciso II do art. 167 da Lei nº 6.015, de 31 de dezembro de 1973, e o § 2º do art. 4º da Lei nº 12.651, de 25 de maio de 2012. Brasília: Presidência da República, [2012]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112727.htm. Acesso em: 03 jul. 2023.

CARVALHO, A. B. Percepção ambiental e a geografia das emoções. **Anais do XV ENANPEGEO**. Campina Grande: Realize Editora, 2021.

CHAVES, M. P. S. R e RODRIGUES, D. C. B. Desenvolvimento Sustentável: limites e perspectivas no debate contemporâneo. **Interações** (Campo Grande), v. 8, p. 99-106, 2006.

DIAS, L. S.; MARQUES, M. D.; DIAS, L. S. Educação, Educação Ambiental, Percepção Ambiental e Educomunicação. In: DIAS, L. S.; LEAL, A. C.; CARPI JR, S. (orgs.). **Educação Ambiental: conceitos, metodologia e práticas**. Tupã: ANAP, 2016.

FEITOSA, A. C. Parâmetros analíticos dos sedimentos da praia do Canto, Paço do Lumiar - Ma. In: **3a Reunião Especial da SBPC**, 1996, Florianópolis. Ecossistemas costeiros: do conhecimento à gestão. Florianópolis: UFSC, 1996. v. 1. p. 408-409.

FERNANDES, R. S.; SOUZA, V. J.; PELISSARI, V. B.; FERNANDES, S. T. **Uso da Percepção Ambiental como Instrumento de Gestão em Aplicações ligadas às Áreas Educacional, Social e Ambiental**. 2004. p.2.

LIMONAD, E.; MONTE-MÓR, R. L. de M. O rural e o urbano em uma era de urbanização generalizada. In: MAIA, D. S.; RODRIGUES, A. M.; SILVA, W. R. (Org.). **Expansão urbana: despossessão, conflitos, diversidade na produção e consumo do espaço**. 1ed. João Pessoa: Editora UFPB, 2020, v. 1, p. 222-253.

MMA: Ministério do Meio Ambiente. **Atlas dos manguezais do Brasil**. p. 172. Brasília.

MARANHÃO. **Regiões de Desenvolvimento Proposta de Regionalização do Maranhão**. Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos – IMESC, Secretaria de Estado de Planejamento e Orçamento – SEPLAN. São Luís, 2015.2018.

MENEGHETTI, G. T; KUX H. J. H. Mapeamento da cobertura da terra do Município de Raposa (MA) utilizando imagens WORLDVIEW-II. O aplicativo interimage e mineração de dados. **Revista Brasileira de Cartografia**. 2014.

PASTERNAK, S. Habitação e Saúde. **Estudos Avançados** (USP. Impresso), v. 30, p. 55-66, 2016.

RODRIGUES, L. M et al. A Percepção ambiental como instrumento de apoio na gestão de políticas públicas ambientais. **Saúde Soc**. São Paulo, V-21, Supl. 3, p. 96-110, 2012.

RIBEIRO, H. Poluição, um veneno silencioso para a saúde humana, **Rev. Ciência Elem.**, V7(04):069. doi.org/10.24927/rce2019.069, 2019.

SOUZA, C. A.; DUARTE, L. F. A.; JOÃO, M. C. A.; PINHEIRO, M. A. A. Biodiversidade e conservação dos manguezais: importância bioecológica e econômica, Cap. 1: p. 16-56. In: PINHEIRO, M. A. A.; TALAMONI, A. C. B. (Org.). **Educação Ambiental sobre Manguezais**. São Vicente: UNESP, Instituto de Biociências, Câmpus do Litoral Paulista, 165 p. 2018.

STANGANINI, F. N.; LOLLO, J. A. O crescimento da área urbana da cidade de São Carlos/SP entre os anos de 2010 e 2015: o avanço da degradação ambiental. URBE. **Revista Brasileira de Gestão Urbana**, p. 118-128, 2018.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia** – um estudo da percepção ambiental, atitudes e valores do meio ambiente. Londrina: Eduel, 2012.

VASCONCELOS, T. R. **Expansão da ocupação humana e transformações dos ambientes costeiros na área urbana do Município de Raposa – MA**. 2020. 161 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2020.

PERCEPÇÃO SOCIOAMBIENTAL: ESTUDO DE CASO DA COMUNIDADE SÃO PAULO, ZONA RURAL DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR (MA)

Vandernilsson Silva dos Santos
Graduando em Geografia- bacharelado
vandernilsons36@gmail.com
UFMA

Daniele Costa Rufino
Graduanda geografia- bacharelado
daniele.rufino@discente.ufma.br
UFMA

Márcia Renata Carvalho Santos
Graduanda em geografia- bacharelado
carvalho.marcia@discente.ufma.br
UFMA

Mizanete Silva da Silva
Graduanda em Geografia- licenciatura
mizanete.ss@discente.ufma.br
UFMA

Juarez Soares Diniz
Doutor em Políticas Públicas
juarezsd@yahoo.com.br
UFMA

RESUMO: A percepção socioambiental baseia-se na relação desenvolvida entre indivíduos e o meio ambiente, essa relação é ainda mais íntima quando se trata de indivíduos que vivem em contato direto com a floresta, caso dos moradores da comunidade São Paulo que é uma área de preservação ambiental; tendo em vista essa premissa, o presente trabalho busca apresentar um olhar socioambiental sobre a comunidade São Paulo, zona rural do município de São José de Ribamar (MA); trata-se de uma análise descritiva de dados obtidos através de visita de campo e diálogos com os moradores; e, também qualitativa ambiental observando as características específicas do ambiente, as ações humanas e suas consequências sobre ele, objetivamos entender essas ações e como elas contribuem para a preservação ou deformação da floresta. O estudo demonstra que as famílias locais vivem basicamente da agricultura familiar e que a área ainda tem um bom nível de conservação ambiental, a partir da conscientização dos seus moradores, mas que já apresenta impactos mediante a presença de trilhas para uso turístico e quadriciclos que circulam no local; o poder público municipal precisa intervir nesse processo junto com a comunidade, buscando o uso turístico sustentável e ao mesmo tempo adotar políticas para gerar insumos e assistência técnica para a atividade agrícola local.

Palavras-chave: Percepção Socioambiental; Zona Rural de São José de Ribamar (MA); Comunidade Agrícola São Paulo; Olhares Socioambientais.

1. INTRODUÇÃO

A percepção socioambiental baseia-se na relação desenvolvida entre indivíduos e o meio ambiente, essa relação é ainda mais íntima quando se trata de indivíduos que vivem em contato direto com a floresta. O presente estudo tem como objetivo apresentar outras formas do

conhecimento que se baseiam na percepção, na vivência, na prática da observação no que abrange o campo dos estudos geográficos através de uma análise descritiva. Além de observar os vários fenômenos que ocorrem nesses ambientes, sendo imprescindível as relações do amor humano por um lugar ou topofilia.

O lugar é o lar. É por meio de onde se ganha e constitui a vida, através da agricultura, pesca ou extrativismo ou por meio de outras atividades que possam gerar recursos, que se tem as mais diversas sensações, seja através do clima ou tempo, da terra, água ou o verde exuberante da floresta. Lugar e meio ambiente são os cenários dos acontecimentos das vivências assim como o palpável, o visível, tudo o que é percebido.

Através desse pensamento podemos listar diversas possibilidades de compreensão do mundo, as pessoas, o espaço, a paisagem o lugar por meio da interação ou integração do observador e o objeto a ser analisado. Em face disso, não se pode impor fórmulas, regras ou dogmas para a compreensão do mundo, mas sim levar-nos a uma percepção apurada do mundo.

O local de observação escolhido foi a comunidade agrícola São Paulo, localizada no entorno da zona rural do município de São José de Ribamar, estado do Maranhão, com características singulares e bastante distintas para o ambiente dualista em que vivemos entre o rural e o urbano, as atividades exercidas entre homens, mulheres e crianças e suas relações com a natureza. Às experiências vividas no espaço e no tempo, assim como as práticas de atividades exercidas demonstram as relações de saúde, familiaridade e conhecimento do passado que reforçam os resultados apresentados por algumas comunidades ao mesmo tempo que expõe os complexos processos da produção desses habitats (Tuan, 2012).

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para o processo de elaboração da presente pesquisa, fez-se necessário um planejamento simples com viés em consultas bibliográficas objetivando identificar na literatura autores que serviriam de fonte, base em nosso estudo geográfico, havendo complementos por meio de artigos científicos cedidos pelo orientador, pesquisas em sites de busca sobre trabalhos acadêmicos e matérias do tipo livro, cedidos por amigos. Em seguida organizamos e realizamos a visita de campo no dia 8 de março de 2023, com o ponto de encontro às 7:30 da manhã em frente ao Terminal de Integração do bairro São Cristóvão no município de São Luís com destino a comunidade São Paulo que fica na zona rural de São José de Ribamar.

Chegando ao local acompanhados de caderno de campo para realizarmos anotações fomos de encontro com a líder comunitária Maria Francisca, para uma conversa inicial sobre a

história local, às atividades exercidas pelos moradores, os anseios com relação a saúde, saneamento, pavimentação e os embates com alguns órgãos públicos que prestam assistência aos agricultores que ali vivem e tiram o sustento para suas famílias através da terra. Além de tratarmos assuntos sobre as questões ambientais, educação e conscientização do uso responsável, o habitat humano e o natural.

Ainda nessa primeira visita fomos privilegiados com uma pequena caminhada dentro de uma área de brejo com muitos cursos d'água e nascentes, árvores enormes que compõem a vegetação da quele ambiente, sendo a maioria possível de se extrair polpas e óleos naturais, cascas para chá, e plantação de cupuaçu (*Theobroma grandiflorum*) em meio a floresta. Posteriormente houve a necessidade de um segundo momento na localidade para compreendermos o espaço e todos os seus atributos. O retorno ocorreu no dia 16 de abril em companhia do nosso orientador e o seu irmão o ponto de encontro foi o mesmo e o horário.

As atividades realizadas nesse segundo momento foram a observação do plantio de alface e o tratamento de alguns canteiros ou leiras com técnicas para o aproveitamento de matéria orgânica, depois realizamos uma trilha dentro da floresta com tempo estimado em 90 minutos de puro contato com a natureza, local com rica e concentrada biodiversidade, fazendo registro por câmeras de aparelho celular da diversidade dos ambientes na mesma área. Por fim chegamos a nos deparar com a baía de São José para um descanso e retornarmos ao ponto em que partimos. fizemos levantamento de informações que gerou uma série de ideias que nos levou a pensar em trilhar por vários caminhos dentro do saber geográfico, por meio das diversas possibilidades na produção do conhecimento científico.

Com os trabalhos de campo, criou-se um ambiente de diálogo entre ambas as partes interessadas no âmbito da pesquisa, que possibilitou refletirmos sobre os problemas e as estratégias de promoções das condições sociais, econômicas, saúde, saneamento e educação ambiental na comunidade, onde vivenciarmos novas experiências.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

O meio ambiente afeta diretamente os grupos sociais que vivem no campo ou zona rural e de forma indireta os que habitam os centros urbanos através dos seus fenômenos se assim podemos dizer. Desse modo, muitos dos povoados ou comunidade foram instalando-se ao longo do tempo, tendo como principais atividades que contribuíam para aquisição de alimentos para seu consumo: a pesca, caça, agricultura e o extrativismo, atividades estas que permeiam até os dias atuais, em que poucos são os casos em que há o uso racional e responsável do ambiente natural.

Entretanto, para Suertegaray a Geografia vem descrevendo o espaço geográfico, aos olhos, como “uno e múltiplo”, de maneiras diversificadas, lido e expresso a partir de diferentes conceitos. Pelo olhar da autora, poderia ser lido como um disco, fazendo alusão ao disco de Newton, em que cada setor do disco representa uma visão privilegiada do espaço geográfico; e, ao ser girado, resulta na junção das cores que, no caso, tornasse branca, representando sua unidade na multiplicidade CASTRO (2017, p.628).

Para PEREIRA *et all* (2010), em linhas gerais a Geografia Fenomenológica propõe uma orientação metodológica que utilize técnicas de observação, questionário, entrevistas, depoimentos, entre outros; que enfatize o estudo de eventos únicos, contrariamente aos estudos de eventos gerais; que incorpore o indivíduo no processo de construção do conhecimento, sendo que cada indivíduo apresenta especificidades para apreensão e avaliação do espaço; que resgate as noções de espaço e de lugar, uma vez que ambos trazem consigo a ideia de percepção, valores, comportamento, atitudes e motivações; e que priorize aspectos relacionados a subjetividade, intuição, simbolismo, sentimentos e experiências e o espaço torna-se concebido pelo espaço presente.

3.1 Lugar e espaço

Mas qual seria a ideia de espaço e lugar? Para Tuan (2013), lugar é um tipo de objeto. Lugares e objetos definem o espaço. Entretanto são termos familiares que indicam experiência, assim como o espaço tem o mesmo sentido de território: os espaços são demarcados e defendido contra invasores, os lugares são centros aos quais atribuem valor e onde são satisfeitas as necessidades biológicas de comida, água, descanso e procriação. O lugar passa segurança já o segundo expressa liberdade.

Desse modo, não podemos falar apenas dos fenômenos sem a interação com o ambiente de ocorrência. E a relação de amor que o homem desenvolveu pelo lugar ou topofilia. Tuan (2012, p. 135, 136) conceitua Topofilia mesmo com a sua complexidade de ideias:

A palavra “topofilia” é um neologismo, útil quando pode ser definido em sentido amplo, incluindo todos os laços afetivos dos seres humanos com o meio ambiente material, estes diferem profundamente em profundidade, sutileza e modo de expressão. A resposta ao meio ambiente pode ser basicamente estética: em seguida, pode variar do efêmero prazer que se tem de vista, até a sensação de beleza, igualmente fugaz, mas muito mais intensa, que é subitamente revelada. A resposta pode ser tátil: o deleite ao sentir o ar, água e terra. Mais permanentes e mais difíceis de expressar são os sentimentos que temos para com um lugar, por ser o lar, o *locus* de reminiscência e o meio de se ganhar a vida.

A topofilia não é a emoção humana mais forte. Quando é irresistível, podemos estar certos de que o lugar ou o meio ambiente é o veículo de acontecimentos emocionalmente fortes ou é percebido como símbolo; ao desfrutarmos de uma sensação estética de determinado ambiente, muita das vezes não se torna duradoura, pois é preciso conhecermos a história para que nossa atenção fique voltada por mais tempo procurando identificar alguns elementos que ligam a história com a vida das pessoas e o ambiente onde vivem.

Para tua TUAN, “lugar” significa segurança, são centros aos quais atribuímos valor e onde são satisfeitas as nossas necessidades biológicas de comida, água, descanso e procriação. SOUZA (2013, p. 36), pode ser ideias, sentimentos que se expressam por representações, por uma toponímia, por um conjunto de indicações (tabu, recomendação, interdição). As mais intensas experiências estéticas da natureza possivelmente nos apanham de surpresa. A beleza é sentida, como o contato repentino com o aspecto da realidade até então desconhecido; é a antítese do gosto desenvolvido por certas paisagens ou sentimento afetivo por lugares que se conhece bem.

Para Tuan (p. 154), um esquimó é capaz de viajar cento e cinquenta quilômetros, ou mais, por terras desoladas. Seus indícios são menos visuais do que acústicos, olfativos e táteis. Ele é guiado pela direção e cheiro dos ventos e pela sensação do gelo e neve sobe os pés. Um habitante urbano, devido ao extraordinário contraste, tem um vocabulário muito limitado, não somente a respeito da neve e do gelo, mas também sobre os aspectos da natureza que o afetam diariamente como o tempo e o relevo.

De certo modo o apego a terra do pequeno agricultor é profundo, conhecem a natureza porque ganham a vida com ela. [...] Para o trabalhador rural a natureza forma parte deles. Esse sentimento de fusão com a natureza não é simples metáfora. Os músculos e as cicatrizes testemunham a intimidade física, da dependência material e do fato de que a terra é um repositório de lembranças e mantem a esperança TUAN (2012, p. 141). Para viver, o homem deve ver algum valor em seu mundo. O agricultor não é exceção. Sua vida está atrelada aos ciclos da natureza; está enraizada no nascimento, crescimento e morte das coisas vivas; apesar de dura, ostenta uma seriedade que poucas outras ocupações podem igualar.

As mudanças no uso da terra agrícola também refletem inovações técnicas, novas tendências no mercado e preferências de alimentos à medida que a sociedade e a cultura evoluem com o tempo, como estas podem mudar para com o meio ambiente até inverter-se (TUAN, 2012)

3.2 Paisagem em Geografia

O que seria a paisagem? Na paisagem, podem ser observados os elementos naturais como o solo, o relevo, a água, a vegetação, os animais e o próprio homem, e os elementos

construídos, a exemplo das cidades, dos campos de cultivo, das estradas e das indústrias. Podem ainda ser apontados os elementos não visíveis, que são os processos como o geomorfológico, o climático, as técnicas e os conhecimentos, Oliveira (2000, p.12).

A partir da década de 1980, foram dedicados por geógrafos físicos e biólogos ao campo chamado de “Ecologia da Paisagem”, SOUZA (2013, p. 46): A paisagem é uma forma, uma aparência. O conteúdo por trás da paisagem pode estar em consonância ou em contradição com essa forma e com o que ela, por hábito ou ideologia, nos “sugere”. Uma paisagem meio “bucólica”, dominada pelo verde de matas residuais ou mesmo de pastos com algumas cabeças de gado, em uma franja rural-urbana, (também chamado de espaço periurbano – mas não confundir com o conceito periferia urbana propriamente dita). Parece indicar que estamos em presença de um espaço rural. O olhar pode não revelar, mas uma pesquisa baseada em entrevistas (ou distribuição de questionários) e consultas a documentos diversos poderá revelar que, apesar das aparências o uso do solo, é a bastante tempo, urbana.

O pasto pode ser nada mas que um verniz de ruralidade, para justificar o pagamento de imposto territorial rural (ITR), muito mais barato que imposto predial, territorial urbano (IPTU). Umhas poucas cabeças de gado, vastas extensões incultas, abandonadas ao mato: terras em “pousio social”, terrenos mantidos como reserva de valor, objeto de especulação SOUZA (2013, p. 47).

Entretanto, a paisagem oculta ou pode ocultar assim revela e pode revelar. A paisagem possui certas limitações como chave de acesso ao conhecimento geográfico (ou socio espacial), pode parecer perfeita, saudável mesmo assim devemos desconfiar da paisagem. É conveniente sempre buscar interpretá-la, decodificá-la à luz das relações entre forma e conteúdo, aparência e essência. O autor John Wylie, observa que pensar na natureza e na cultura – em processos naturais e práticas e valores culturais humanos – como sendo domínio distintos e independente é (...) extremamente problemático, tanto na teoria como na prática.

Uma importante contribuição para os estudos da paisagem é dada por Machado (1988, apud Oliveira, 2000, p. 19-20) que, tratando o assunto do ponto de vista geográfico e através de uma abordagem perceptiva, coloca em evidência os procedimentos operacionais para sua avaliação e para a análise de preferências ambientais. Afirma que as ligações do homem com a paisagem envolvem três grupos de variáveis: paisagem, pessoas e interação. O contexto de interação entre o homem e a paisagem depende de seu humor e de suas circunstâncias, da iluminação e hora do dia, de se a paisagem é vista de um veículo ou a pé, de escolhas deliberadas ou de visitas acidentais de campo. Os propósitos do observados contribuem significativamente na determinação de suas preferências por lugares.

Contudo, OLIVEIRA (1977), salienta que meio ambiente é tudo que rodeia o homem, quer como indivíduo, quer como grupo, e dessa forma ele não é apenas composto de cores, formas e extensões, mas também de sons, odores e sensações; daí, necessitarmos de todos os nossos sentidos para nos comunicarmos com o mundo que nos rodeia, uns sentidos suprimindo os outros, uns se destacando sobre os outros.

A percepção da paisagem por meio das relações dos ecossistemas, a partir dos anos de 1980, conduz às ideias de desenvolvimento sustentável imposto em virtude dos grandes impactos ocorridos no meio ambiente e da necessidade da manutenção da vida no planeta. Seu conceito volta a tomar corpo tanto como objeto de exploração, como de interesse de proteção de uma coletividade, Castro (2017, p. 631).

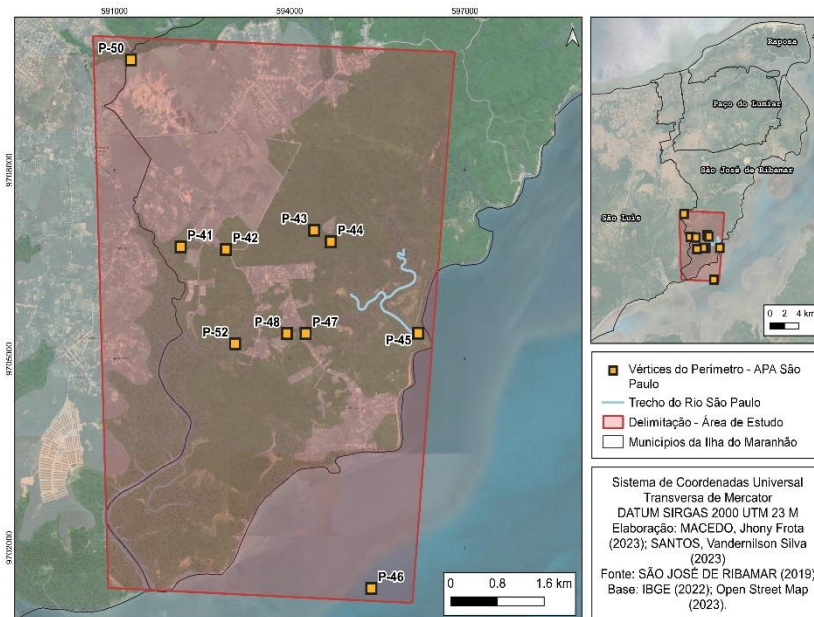
Por meio desta contribuição, os nossos olhares se voltam para as questões que despertam interesse, sejam elas econômicas, ambientais, culturais. Que possa haver concordância ou ser a engrenagem que torna possível uma série de conflitos, nesse vasto campo que possibilita a observação dos inúmeros fenômenos a serem interpretados por nós geógrafos.

Diante de todas as considerações colocadas sobre Lugar, Espaço e Paisagem, não poderíamos deixar de falar do turismo. O autor fala do prazer visível da natureza que varia em tipo e intensidade, podendo ser um pouco mais do que aceitação de uma convenção social. Muitos dos atuais circuitos turísticos parecem estar motivados pelo desejo de colecionar o máximo possível de etiquetas sobre parques nacionais. O turismo em uma utilidade social beneficia a economia, porém não une o homem à natureza. A apreciação da paisagem é mais pessoal e duradoura quando está mesclada com lembranças de incidentes humanos. Também perdura, além do efêmero, quando se combina o prazer estético com a curiosidade científica TUAN (2012, p. 139.)

4. ÁREA DE ESTUDO

O local de observação escolhido foi a comunidade agrícola São Paulo, localizada no entorno da zona rural do município de São José de Ribamar, próximo à comunidade do Guarapiranga no estado do Maranhão, com características singulares e bastante distinta para o ambiente dualista em que vivemos entre o rural e o urbano. (Figura 01)

Figura 1: Área de estudo



Fonte: Os autores (2023)

A geologia, no sudeste da Ilha, segundo a CPRM (2013) é formada principalmente, pela Formação Barreiras, pelos Depósitos de pântanos e mangues e depósitos aluvionares. Segundo a CPRM (2013) o “Grupo Barreiras é composto litologicamente por arenitos mal selecionados, finos a grossos, variegados, em geral argilosos com numerosas intercalações de folhelhos”. Esta Formação abrange quase toda extensão do setor sudeste da Ilha.

Segundo a CPRM (2013, p. 42), em que trata da compartimentação geomorfológica do estado do Maranhão direcionado para a ilha do Maranhão os Tabuleiros de São Luís, entre o Golfão Maranhense e o noroeste do estado. Esses tabuleiros são sustentados, em geral, por rochas sedimentares pouco litificadas, de idade neógena, do Grupo Barreiras, sobrepostas a rochas sedimentares da Formação Itapecuru. Consistem de formas de relevo tabulares, apresentando extensos topos planos, com predomínio de processos de pedogênese e formação de solos espessos e bem drenados, com baixa suscetibilidade à erosão, os tabuleiros encontram-se mais intensamente esculpidos em relevo de baixos platôs dissecados e colinas tabulares e, francamente entalhados por uma rede de canais de moderada densidade de drenagem.

Quanto aos principais tipos de solos, apresentam-se principalmente, de acordo com a CPRM (2013), os argissolos vermelho-amarelos, os solos indiscriminados de mangue e os latossolos amarelos. O Argissolo Vermelho-Amarelo Concrecionário é um solo mineral, não hidromórfico, pouco profundo, bem drenado, em geral apresentam fortes limitações ao manejo e mecanização agrícola devido a quantidade de laterita na superfície e no interior do perfil

(SILVA, 2012). Os Solos Indiscriminados de Mangue estão presentes em toda extensão da borda do sudeste da ilha. Os latossolos amarelos estão associados, especialmente, as áreas de tabuleiros que estão sobre a Formação Barreiras. Estes solos apresentam boas condições físicas de retenção de umidade e são utilizados na área para pequenas culturas, como cultivo de mandioca e de palmeiras como coco. Quanto a hidrografia, na área de estudo compreende 03 importantes Bacias Hidrográficas da Ilha: a do Tibiri, Geniparana e Guarapiranga, que segundo Silva (2012) quanto a área, são consideradas bacias de grande, média e pequena dimensão respectivamente. A Bacia do Tibiri possui 02 importantes rios, o próprio Tibiri e o rio Tijupá, assim como a presença de pequenos canais de maré nos rios do local.

O clima da região, segundo a classificação de Köppen, é tipo AW, Tropical chuvoso, com predominância de chuvas nos meses de janeiro a abril. A temperatura média anual oscila em torno de 28° (ARAÚJO et al, 2005).

Manguezais, Restingas, Babaçuais, Florestas Secundárias (Capoeiras), Matas de Várzeas e Matas de Galeria são as principais tipologias vegetais da ilha do Maranhão. Os manguezais são as formações normalmente encontradas em ambientes salobros e acompanhando os cursos d'água em trechos sujeitos à influência das marés, bem como no interior de baías, enseadas, lagunas, estuários, igarapés e estreitos. A fisionomia original da área em estudo compõe-se por três formações vegetais: Mata Secundária de Terra Firme (Capoeira), Manguezais e Mata de Várzeas. A Mata Secundária de Terra Firme é resultante do avanço das ocupações humanas e instalações de áreas agrícolas de subsistência principalmente nas últimas três décadas. Este processo deu origem à vegetação secundária, a capoeira, que em associação com babaçu, representa hoje, o tipo de vegetação mais comum da ilha. Originadas a partir da degradação antrópica de cobertura vegetal original, de características amazônicas, com palmeiras de babaçu. É consenso, entre a comunidade científica, que babaçuais são feições antrópicas, oriundas de atividades agrícolas baseada no método de queimadas (MARANHÃO, 1991).

Dentro dos aspectos físicos/ naturais da área, identificamos que o ambiente apresenta características que apontam ser bastante preservados, com muitas áreas verdes, buritizeiros (*Mauritia Flexuosa L.*), babaçual (*Attalea speciosa Mart.*), carnaubeiras (*Copernicia prunifera*), fauna e flora riquíssima por estar inseridos no bioma Amazônico, com muitas nascentes. Há a existência da conscientização ambiental dentro da área por meio da Associação dos Avicultores e Lavradores do povoado São Paulo, fundada em 28 de agosto de 2012, que tem papel crucial na luta por direitos e deveres, havendo representatividade como grupo organizado.

A maioria das famílias que moram no local, trabalham com agricultura, na produção de grãos, hortaliças e leguminosas, entre outros, alguns tubérculos, ervas medicinais que abastecem algumas feiras e mercados da grande São Luís e São José de Ribamar. (Figura 02) Identificamos também que o ambiente é muito fresco e arejado, por, mas que estejam próximo dos principais centros e estar inserido como região metropolitana e enquadrado na zona rural. É perceptível a grande mudança no clima/tempo e no ar, na paisagem; sendo assim, despertou em cada um de nós muitas emoções, sensações, experiências vividas.

Figura 2: Tipo de plantio



Fonte: Os autores (2023)

5. RESULTADOS E DISCURSÕES

A Comunidade de São Paulo, localizada em São José de Ribamar, tem características singulares, uma biodiversidade vasta, além de possuir diversas nascentes uma riqueza natural incomparável, a comunidade tem cerca de 150 anos, as pessoas que residem naquele local receberam aquelas terras de seus antepassados. Por esse motivo existe uma ligação muito forte entre eles e a terra, cada morador daquele povoado busca preservar o ambiente. (Figura03)

Figura 3: Visão panorâmica da área



Fonte: os autores (2023)

Identificamos pontos importantes a serem discutidos como a existência de apenas uma escola municipal, mas não atende toda a demanda da comunidade, existe a Associação a qual foi citada anteriormente fundada em 2012, a AGERP fornece assistência com relação ao fornecimento de sementes, porém os agricultores afirmam que não são de boa qualidade. Outras questões levantadas por meio do caderno de campo, sobre o potencial turístico que a localidade possui, alguns moradores alegam não aprovarem devido futuros problemas ambientais fruto do turismo, que no momento atual, já se tem impactos gerados por poucos visitantes que frequentam a área.

Outra necessidade seria de um plano e/ou projetos por parte do Poder Público municipal e Sociedade Civil, para que esses ambientes possam permanecer vivos, que a comunidade acadêmica possa se fazer mais presente assim como as Secretarias de Meio Ambiente e de Educação para que venha a incluir a comunidade São Paulo em seus roteiros de atividades sobre Educação Ambiental, assistência para a Agricultura Familiar, por sinal muito forte na comunidade São Paulo, 70 famílias usam como meio de subsistência e comercialização, o que demonstra que esta atividade ainda resiste em várias localidades dentro da Ilha do Maranhão.

De acordo com a Lei municipal Nº 645/2006, a área São Paulo deveria ser estabelecida como APA, no art. 47 da referida lei, estabelece as prioridades que devem ser tomadas, dentro delas: “A criação de uma APA na região de maior significado ecológico” (SÃO JOSÉ DE RIBAMAR, 2006). Mas em 2019 foi disponibilizada a revisão do plano diretor que trouxe

algumas alterações, mas continua com a iniciativa de criar um ecoturismo, além disso, foram dadas três sugestões para área como a criação de uma APA, unidade de conservação ou parque municipal.

De acordo com Projeto de Lei complementar do plano diretor Capítulo III, que tratado perímetro municipal e proposta de complemento.

Art. 7º Esta Lei Complementar estabelece o perímetro da zona urbana e da zona rural do Município de São José de Ribamar, em consonância com as Leis estaduais nº 10.649, de 31 de julho de 2017 e nº 10.650, de 31 de julho de 2017, que estabeleceram os limites do Município com seus confrontantes, assim definidos:

Art. 54 - As Áreas de Preservação Integral visam a manutenção do ecossistema local, em especial os recursos da fauna e flora da Área de Proteção Ambiental de São Paulo e os recursos hídricos da Área de Proteção Ambiental do Jeniparana.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo com as sugestões das leis, as medidas necessárias ainda não foram tomadas, alguns moradores comentam sobre a falta de fiscalização, situação que se torna prejudicial, por não coibir a entrada de pessoas nas áreas que vão com a intenção de desmatar, extrair areia e laterita, argila e realizar a caça predatória, trilhas com quadriciclos causando erosão, descarte de resíduos sólidos em meio a vegetação. Os moradores relatam a existência e aparições de animais que correm sérios riscos de extinção como antas, veados e papagaios, periquitos, araras que utilizam a região para se alimentar e reproduzir-se, entre outras espécies de aves e de mamíferos que encontram estas áreas como refúgio.

Estas regiões possuem um valor de interesse ambiental inestimável, pois apresentam uma biodiversidade singular com possibilidade de identificar espécies vegetais e animais raros e provavelmente espécies ainda não catalogados e bastante diferenciada para a realidade vivemos no processo de expansão urbana que ocorre na ilha e as grandes e variadas pressões que esses ecossistemas sofrem. Que apenas criar e inserir esta região como APA, não será uma atitude limitante para aqueles que planejam invadir e causar danos ao meio ambiente ou tomar as terras para se.

Outro problema identificado foi a presença de vastas áreas com criação de alguns animais e muitos locais “abandonados”. E que é nítido que esses terrenos são mantidos como reservas de valores, objeto de especulação imobiliária, sem nenhuma documentação de propriedade da terra e sem pagamento de impostos ao município, deixamos claro a nossa

opinião em que o município deveria reaver essas áreas para que fossem integradas a APA ou unidade de conservação com o intuito de proteger as nascentes os animais e a florestas.

Um dos maiores problemas enfrentados por nós ao longo da pesquisa foram as limitações, na verdade a falta de estudos nessa região tão rica e com alto potencial para pesquisas científicas sejam nas áreas físicas ou humanas: como solos, vegetação, o mar o clima em particular, as comunidades que ali sobrevivem os empreendimentos que estão se instalando, região com forte dinâmica que precisa ser compreendido.

Mas atualmente uma das maiores preocupações dos moradores é voltada a questão do turismo, sugestão que está presente no plano diretor, existem benefícios que podem advir dessa prática, mas deve ser pensado em todas as pessoas que vão frequentar que podem não ter a mesma consciência, na comunidade que está dentro desta área e principalmente na fauna, onde as espécies podem vir a migrar ou serem dizimadas por conta das pessoas que venham a adentrar a área.

O turismo é uma atividade crescente, no entanto, muitas vezes, esse crescimento desordenado tem provocado danos às paisagens e/ou às populações locais. O turismo enquanto atividade contribui para o aumento da receita de um lugar, e pode, ainda, quando planejado de maneira adequada proteger espaços naturais importantes. No entanto, quando o turismo acontece sem planejamento, de maneira desordenada, com o uso inadequado dos recursos naturais, culturais ou arquitetônicos pode provocar grandes desequilíbrios ambientais CASTRO. et al (2017, p. 159).

Por isso, concluímos que nessa primeira etapa cada ponto deve ser tratado minuciosamente, para que essa área seja fiscalizada, preservada, com o intuito de manter a segurança das pessoas, da fauna e flora. Os órgãos competentes devem criar programa de assistência voltado à comunidade, realizar palestras que vão servir de informativo para gerar consciência, se vier a se tornar um polo turístico, conscientizar as pessoas da importância dos animais vivos e a vegetação em pé trazem mais benefícios para a qualidade de vida e saúde e valor econômico agregado advindo do turismo e pesquisas científicas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, E.P.; PARENTE JUNIOR, J.W.C.; ESPIG, S.A. Estudo das Unidades de Paisagem da Ilha do Maranhão: delimitação e dinâmica. In: **Anais XII Simpósio Brasileiro de Sensoriamento Remoto**. Goiânia, Brasil, 16-21, abril, 2005, INPE. P. 2607-2609.

Bandeira, Iris Celeste Nascimento. **Geodiversidade do estado do Maranhão** / Organização Iris Celeste Nascimento. – Teresina: CPRM, 2013.

CASTRO, R. de A. **Apercepção da paisagem como saber geográfico: uma contribuição na formação do pensamento crítico.** XV FÓRUM NACIONAL NEPEG de formação de professores de geografia. 2017. P. 627-635.

DE OLIVEIRA, Livia. **Contribuição dos estudos cognitivos à percepção geográfica.** *Geografia*, p. 61-72, 1977.

DE OLIVEIRA, Livia. **PERCEPÇÃO DA PAISAGEM GEOGRÁFICA:** Piaget, Gibson e Tuan. *GEOGRAFIA*, Rio Claro, 2000, ago. p. 5-22, Vol. 25(2).

FONSÊCA, Alexandre Vitor de Lima. **Uma Jornada Geográfica Litorânea como proposta metodológica para ensinar e aprender Geografia na escola: uma experiência em São José de Ribamar/MA.** 2013. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8135/tde-14022014-121522/>. Acesso em: 31 mar. 2023.

MARANHÃO. Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e Recursos Naturais do Estado do Maranhão. Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Turismo do Maranhão. **Diagnóstico dos Principais Problemas Ambientais do Estado do Maranhão.** São Luís: Lithograf, 1991. 193p.

PEREIRA, L. A. G.; CORREIA, I. S.; OLIVEIRA, A. P. de. **GEOGRAFIA FENOMENOLÓGICA: ESPAÇO E PERCEPÇÃO.** *Caminhos de Geografia*, Uberlândia, v. 11, n. 35, 2010, p. 173–178.

Plano diretor de São José de Ribamar, LEI Nº 645 DE 10 DE OUTUBRO DE 2006 e o Projeto de lei complementa. Disponível em: <https://transparencia.saojosederibamar.ma.gov.br/detalhe-da-materia/info/plano-diretor/148177>. Acesso em: 12 de jun. de 2023.

SILVA, J. de P. **Avaliação da Diversidade de padrões de canais fluviais e da geodiversidade na Amazônia:** aplicação e discussão na bacia hidrográfica do Rio Xingu. Tese apresentada ao Departamento de Geociências da USP. São Paulo. 2012.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial.** 1 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013. 320, p.

TUAN, Yi-Fu, 1930. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência / Yi-Fu Tuan;** tradução: Livia de Oliveira. – Londrina: Eduel, 2013, 248 p.: il.

TUAN, Yi-Fu, 1930. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente / Yi-Fu Tuan;** tradução: Livia de Oliveira. – Londrina: Eduel, 2012, 342 p.: il.

PERMANÊNCIAS, INCERTEZAS E RESISTÊNCIA NA COMUNIDADE QUILOMBOLA MAMUNA, ALCÂNTARA - MA

Antonio José de Araújo Ferreira
Doutor em Geografia Humana
Departamento de Geociências
Programa de Pós-Graduação em Geografia
antonio.jaf@ufma.br
UFMA

Isaac Ferreira Mendonça
Graduando em Geografia
isaac.ferreira@discente.ufma.br
UFMA

Tamiris Santos Nascimento
Graduanda em Geografia
tamiris.santos@discente.ufma.br
UFMA

Ana Karoline Cardeal Beckman da Silva
Graduanda em Geografia
ana.beckman@discente.ufma.br
UFMA

Lucas Vinicius da Silva Gomes
Graduando em Geografia
lucas.vsg@discente.ufma.br
UFMA

RESUMO: Segundo assentamento humano mais antigo do Maranhão, o município de Alcântara remonta a 1648, a sede foi tombada como patrimônio histórico nacional em 1948 e desde 1983 está inserido na Política Aeroespacial Brasileira; contudo, conflitos socioespaciais e ambientais são recorrentes devido à grande presença de comunidades quilombolas, a exemplo de Mamuna. Por esses motivos, o referido município tem sido estudado em nível de graduação e pós-graduação por diversos ramos do conhecimento, entre os quais a Arquitetura, a Antropologia, o Direito, a Economia, a Geografia, a História, e o Turismo. Objetiva-se, assim, discutir a atualidade da recorrência dos conflitos socioespaciais e ambientais na Comunidade Quilombola Mamuna. Para tanto, levou-se a cabo: levantamento bibliográfico, cartográfico, documental e iconográfico; visita técnica à citada comunidade no período de 09 a 11/12/2022 a fim de proceder entrevistas não padronizadas, observação direta intensiva e registro fotográfico; seleção, análise e interpretação dos dados e informações obtidas. Os resultados revelam que: a Comunidade Quilombola Mamuna está localizada a 23 km do centro da cidade de Alcântara, cujo acesso é feito pela MA 106, articulada a 16 km de estrada vicinal; a ocupação da região retrocede há 200 anos com o povoado Santa Rita; as principais fontes de renda são a agricultura familiar, o extrativismo vegetal e a pesca artesanal, sendo que mais recentemente o turismo de base local está sendo induzido; produz-se, também, o óleo de mamona, que deu origem à denominação da comunidade ("Mamuna"), assim como o azeite e o óleo de coco babaçu. Conclui-se que, em que pese a importância da cidade de Alcântara em termos turísticos em que os destaques são fontes, ruínas, casario colonial, museus, culinária e manifestações culturais/ religiosas, há necessidade de se aprofundar a apreensão da recorrência dos conflitos socioespaciais e ambientais em expressivas áreas desse município, sobretudo envolvendo comunidades quilombolas, cujo objeto de estudo foi Mamuna, o que, por isso, requer não apenas que se constatem problemas e demandas em formato de relatórios e/ ou diagnósticos,

mas que sejam propostas ações que visem à melhoria da qualidade de vida dessa população que se atém com a apropriação de seu território pelo Centro de Lançamento de Alcântara, a incerteza em permanecer na localidade e a possibilidade de mudanças em seu modo de vida.

Palavras-chave: Conflitos. Alcântara. Mamuna. Permanências.

1. INTRODUÇÃO

Segundo assentamento humano mais antigo do Maranhão, o município de Alcântara remonta a 1648, a sede foi tombada como patrimônio histórico nacional em 1948, desde 1983 está inserido na Política Aeroespacial Brasileira e em 2003 passou a integrar a Região Metropolitana da Grande São Luís (RMGSL); sua importância histórica é evidenciada por intermédio da produção de algodão, escravidão indígena e negra africana, bem como por ser a cidade escolhida pela elite econômica de então para residir; fatos esses que concorreram para a expressividade de comunidades quilombolas, a exemplo de Mamuna, assim como despertou o interesse de apreensão por parte de diversos ramos do conhecimento, entre os quais a Literatura (MONTELLO, 1984), a Geografia (CHAPUÍ, 1995), a Arquitetura (PFLUEGER, 2002), o Direito (FONSECA, 2014), a Antropologia (ALMEIDA, 2006; FERREIRA, 2009; COELHO; ANDRADE, 2022), a Economia (SOUZA, 2020; SOUSA, 2020), o Turismo (CARVALHO, 2016; RIBEIRO, 2021), sendo que mais recentemente a questão atinente aos conflitos socioespaciais decorrentes da instalação do Centro de Lançamento de Alcântara tem sido destacada, a exemplo dos trabalhos de Choiry (2000), Rocha (2006), Pereira Júnior (2009), Oliveira (2014), Silva (2019) e Costa (2019).

Isso implica, portanto, que Alcântara tem uma gama de elementos e conteúdos passíveis de análise.

Convém resgatar que a justificativa para a escolha de Alcântara para a implantação do Centro de Lançamento tinha como base a baixa densidade demográfica, contudo, já havia habitantes, uma vez que:

É importante destacar ainda que várias pesquisas foram desenvolvidas em Alcântara por diferentes tipos de profissionais. Os mesmos ratificaram que a região não era um vazio demográfico, como exemplo do trabalho do antropólogo Alfredo Wagner B. de Almeida, cuja estimativa constatou a existência de cerca de *3.600 famílias quilombolas residindo no local onde se pretendia instalar a Base (sic)*. Estas foram deslocadas compulsoriamente para que o projeto se concretizasse (SOUSA, 2020, p. 30, grifo nosso).

O artigo, assim, tem o objetivo de tratar dos conflitos socioespaciais e ambientais advindos do Centro de Lançamento de Alcântara – CLA, a partir da realidade empírica da Comunidade Quilombola Mamuna. Para tanto, o conteúdo foi dividido em quatro partes: a primeira ressalta a

metodologia; a segunda aborda a instalação e repercussão do CLA; a terceira parte apresenta e discute os resultados obtidos; na quarta parte apresenta-se a conclusão.

2. METODOLOGIA

A temática comunidade quilombola, no geral, abrange uma gama de conflitos e contradições derivados do uso do território por diferentes agentes sociais como parte de uma lógica do capital materializada com a anuência do Estado, de maneira que por isso o método de interpretação que mais ajuda na apreensão e proposição dos elementos e conteúdo analisado é o Materialismo Histórico (SANTOS, 1979, 1996). Nesse caso, procedeu-se: levantamento bibliográfico em que se incluíram monografias, dissertações, periódicos, livros, etc., a fim de analisar o assunto abordado e relacioná-lo à proposta do artigo; levantamento cartográfico com base nas ilustrações obtidas no procedimento anterior, assim como em documentos oficiais (BRASIL, 1980; CORREIA FILHO; *et al.*, 2011; MARANHÃO, 2019; IMESC, 2021); levantamento iconográfico com o intuito de selecionar registros sobre diferentes localidades do município em tela e particularmente de comunidade quilombola; visita técnica à referida comunidade quilombola no período de 09 a 11/12/2022 em que se realizaram entrevistas não padronizadas, observação direta intensiva e registro fotográfico, que foram essenciais para interpretação dos dados e informações obtidas.

3. O CENTRO DE LANÇAMENTO DE ALCÂNTARA: O FOGUETE VAI PARA O ESPAÇO; E AS PESSOAS?

De acordo com Ferreira (2008), o Programa Nacional de Atividades Espaciais (PNAE), no qual se destaca a Missão Espacial Completa Brasileira (MECB), implantou no início da década de oitenta do século XX o Centro de Lançamento de Alcântara (CLA)⁶⁰³, subordinado ao Ministério da Aeronáutica, criado por intermédio do Decreto nº 88.136/1983 e passou a ocupar, através de Decreto

⁶⁰³ Os 620 km² do CLA começam no igarapé do Mucura nas proximidades do povoado Belém Novo (W), seguindo o traçado da rodovia MA-106 até a sede municipal, onde deflete em direção ao igarapé do Puca; daí segue a margem esquerda contornando o sentido NE, acompanhando a linha de costa até encontrar a foz dos rios Raimundo Su e Itapetinga, a W; a partir daí segue à montante do primeiro rio até encontrar a margem direita do igarapé Mucura (FERREIRA, 2008).

Estadual nº 7820/80 combinado com os Decretos Federais nº 92.571/86 e s/nº de 08/08/91⁶⁰⁴, uma área de 620 km² ou 53,08% do território municipal em tela⁶⁰⁵. Portanto:

Isso implica que, toda essa área é exclusivamente destinada ao uso militar e está subordinada ao Ministério da Aeronáutica. Todavia, ressalta-se que a área efetivamente ocupada equivale à compreendida a contar do entroncamento da rodovia MA 106, que liga os povoados Pepital e Ponta d'Areia e desse segue o NE, acompanhando a linha de costa até o limite com a sede municipal/Igarapé do Puca; tal área é considerada “área de segurança” e corresponde a 160 km². Entretanto, a área restante a W é passível de ocupação/expansão a partir das necessidades de ampliação do CLA, o que está previsto nos PACs 1 e 2 uma vez que o objetivo é torná-lo uma Base de Lançamento (MARANHÃO, 2019, p. 76).

Ferreira (2008) advoga que a escolha do município de Alcântara para sediar o referido Centro de Lançamento deriva de sua privilegiada posição geográfica (Figura 1), em que foram relevados:

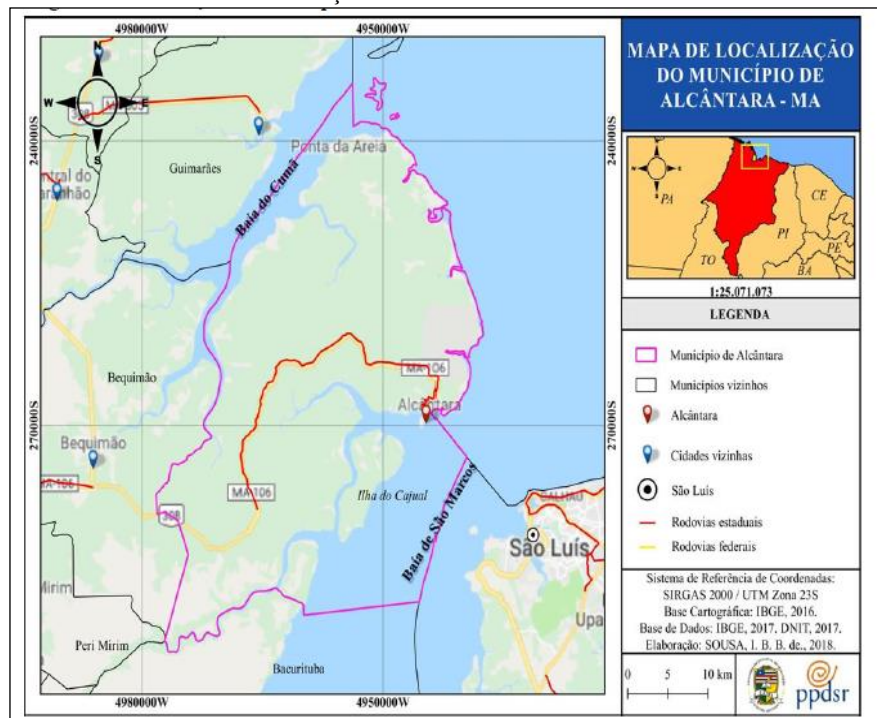
- a) a inviabilidade de expansão do Centro de Lançamento da Barreira do Inferno, no Rio Grande do Norte, devido ao comprometimento da segurança em decorrência do crescimento urbano em seu entorno;
- b) a necessidade de atender à demanda interna e externa tanto de lançamentos de foguetes de sondagem quanto de veículos lançadores de satélites;
- c) a boa proximidade do Equador Terrestre (apenas 02º 18' ao sul), a qual favorece uma maior velocidade tangencial e, por conseguinte, uma economia de custos na relação combustível /lançamento. Esse fato fez sobressair a ótima vantagem de Alcântara e do Brasil (economia entre 13% e 31% por lançamento) em se tratando dos demais países que têm base de lançamento espacial, a exemplo de *Baikonur* (Casaquistão) e de Cabo Canaveral (Estados Unidos da América);
- d) as condições meteorológicas climáticas regulares, pois as chuvas são bem definidas (janeiro a junho), enquanto os ventos predominantes e a temperatura são praticamente invariáveis;
- e) as condições de segurança são excelentes no que tange ao mar, uma vez que Alcântara é separado da capital e maior cidade maranhense, São Luís, pela baía de São Marcos (a leste) e dos demais municípios da Baixada, a oeste, pela de Cumã;

⁶⁰⁴ O Decreto Estadual (Maranhão) nº 7.820/1980 “declara de utilidade pública para fins de desapropriação, área de terra necessária à implantação pelo Ministério da Aeronáutica, de um Centro Espacial, no município de Alcântara, deste Estado”, equivalente a 52.000 ha. O Decreto Federal nº 92.571/1986 “dispõe sobre o disciplinamento de terras federais incluídas na área afetada ao Centro de Lançamento de Alcântara – CLA, e dá outras providências”. O Decreto Federal s/nº, de 08/08/1991, “declara de utilidade pública, para fins de desapropriação, áreas de terras, e respectivas benfeitorias necessárias à implantação pelo Ministério da Aeronáutica, do Centro de Lançamento de Alcântara, em Alcântara no Maranhão”, cuja superfície correspondia a 10.000 ha.

⁶⁰⁵ De acordo com IBGE (2023a), o território de Alcântara equivale a 1.167,964 km².

- f) o custo das desapropriações foi baixo;
- g) a ausência de centros urbanos expressivos na rota de lançamento, aliada à baixa densidade demográfica da municipalidade em questão;
- h) a mencionada capital é o principal núcleo de apoio logístico, pois apresenta facilidade de acesso aéreo e marítimo (22 km de distância), e ainda dispõe de boa infraestrutura urbana.

FIGURA 1 – LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE ALCÂNTARA - MA



Fonte: SOUZA (2020)

Convém referir-se que a instalação do CLA consumiu US\$ 260 milhões na primeira fase em que aproximadamente 40% se destinaram às instalações físicas. Todavia, essa instalação possui pontos positivos e negativos. Os primeiros vinculam-se à melhoria da infraestrutura que pode ser expressa através da implantação da energia elétrica (até então, um motor a diesel que funcionava das 18 às 22 horas abastecia a cidade), da inauguração da agência do Banco do Estado do Maranhão, da ampliação do “porto” do Jacaré e das vias de acesso, incluindo-se calçamento (na sede municipal) e pavimentação (MA 106), assim como no incremento da oferta de empregos (FERREIRA, 2008), além da “recuperação do acervo do patrimônio histórico, instalação de serviços públicos (água) [...] e ainda [...] a relocação e o assentamento de 312 famílias que viviam na área atualmente ocupada pelo CLA” (LAUANDE, 1995, p. 236). Em termos geopolíticos e econômicos, o CLA, “localizado estrategicamente sobre (*sic*) o equador, é visto por outros países como uma alternativa aos centros existentes e é, freqüentemente, colocado como um serviço potencial a ser oferecido pelo Brasil a outros países” (DIAS JÚNIOR, 1995, p. 256).

Os pontos negativos atêm-se exatamente à maneira como foi procedida a mencionada relocação de 312 famílias e 1.650 pessoas, as quais se distribuía em 49 povoados (CHAPUÍ, 1995) em que viviam em harmonia com o meio natural, sobrevivendo da agricultura e da pesca artesanal, sobretudo porque os lotes não eram “compatíveis” com as necessidades dos relocados e não havia garantia “do título de propriedade da casa, que faz com que se sintam como zeladores do EMFA” (ALMEIDA, 1994, p. 93). Isto foi questionado desde o início através do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTR) do referido município, que tem levado a efeito as reivindicações básicas das famílias atingidas (ALMEIDA, 1994).

O CLA tentou, contudo, amenizar esse problema da relocação mediante a construção de sete agrovilas para a população que foi remanejada, cujo discurso ressaltava o conforto dessas através de equipamentos sociais e urbanos antes inexistentes. Verificou-se, porém, que “a principal reclamação é em relação à terra considerada pequena e imprópria para a agricultura de subsistência que praticavam, além do que não possui rios e praias próximos para a prática de pescaria” (CHAPUÍ, 1995, p. 49).

Por conseguinte, a população sem condições de sobrevivência migra, direcionando-se para a sede municipal e /ou para a capital estadual, engendrando e ampliando a periferia urbana.

A celeuma inerente à relocação das famílias que viviam no que passou a ser o Centro de Lançamento de Alcântara continuou. Isto porque, através do Decreto Federal nº 92.571/1986, assinado pelo ex-presidente José Sarney e pelos ministros da Aeronáutica, Estado-Maior das Forças Armadas (EMFA) e MIRAD, revelou-se o documento “um golpe profundo nos direitos dos trabalhadores rurais ao fixar em 15 (quinze) hectares a dimensão da área a ser entregue a cada família atingida” (ALMEIDA, 1994, p. 92), pois representava 50% da área mínima (30 ha) a ser parcelada e estabelecida para o município em tela. As famílias que não quisessem ser remanejadas para as agrovilas tinham como opção o assentamento do INCRA. Houve demora no pagamento das indenizações às famílias que já haviam sido removidas para as agrovilas, cujo agravante era que os recursos previstos para o reassentamento eram administrados pelo EMFA. Tal quadro fez com que o STTR realizasse entre os dias 26 e 28 de abril de 1991 o “Seminário Alcântara”, quando foram discutidas as reivindicações das famílias atingidas⁶⁰⁶ e que abrangiam as “precárias condições” de vida.

⁶⁰⁶ Convém ressaltar que, em março de 1991, já havia sido realizada uma discussão, ocasião em que os trabalhadores relocados indicaram como principais problemas: terras inadequadas para a agricultura; impossibilidade do exercício de atividades acessórias como a pesca e a coleta do babaçu em função da distância entre as agrovilas e os locais de trabalho; demora na cessão dos títulos definitivos da terra (ALMEIDA, 1994, p. 92 e 93).

Mesmo com os questionamentos do STTR mencionado, o Centro de Lançamento de Alcântara iniciou suas operações em 1989, quando foram lançados dezessete foguetes de treinamento. No ano de 1995 foram lançados “mais de 200 foguetes de sondagem, meteorológicos e de teste, destacando-se o lançamento de 36 foguetes de sondagem para a NASA, em 1994” (LAUANDE, 1995, p. 236), bem como o primeiro Veículo de Sondagem (Sonda II, em 21/02/1990). Isto implica que o CLA se tornou não só uma área de segurança, mas que, em termos geopolíticos, passou a ser inserido nos grandes interesses nacionais, uma vez que sua continuidade e ampliação foram defendidas como a forma de o Brasil desempenhar um papel proeminente no setor aeroespacial (MONTEIRO, 1993).

Assim, o Centro de Lançamento de Alcântara se tornou estratégico para os interesses nacionais, porque continuaram suas operações, a exemplo da realizada em 02/11/1997, cujo objetivo era colocar em órbita o primeiro Veículo Satelizador (VLS-1), sendo que, em 1999, se registraram outros lançamentos com o VLS-2. Essas ações, todavia, não foram exitosas porque os protótipos foram destruídos após a constatação de problemas e por isso o Comando da Aeronáutica levou a efeito investigações no sentido de prestar esclarecimentos à sociedade brasileira e à comunidade internacional acerca da execução do Programa Nacional de Atividades Espaciais.

Com efeito, as comunidades criaram o MABE (Movimento dos Atingidos pela Base Espacial de Alcântara, fundado em 1999) a fim de se articularem na defesa de seus direitos, já que os afetados reclamam da distância das agrovilas do mar, dificultando a atividade de pesca, bem como reclamam da diminuição dos caranguejos e da escassez dos peixes (MARANHÃO, 2019).

Tomando por referência a bem sucedida cooperação realizada sob a égide do Acordo-Quadro entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo dos Estados Unidos da América sobre a Cooperação nos Usos Pacíficos do Espaço Exterior, assinado em março de 1996, em 18/03/2000 foi aditado com o objetivo de “evitar o acesso ou a transferência não autorizados de tecnologias relacionadas com o lançamento de Veículos de Lançamento, Espaçonaves por meio de Veículos de Lançamento Espacial ou Veículos de Lançamento e Cargas Úteis por meio de Veículos de Lançamento a partir do Centro de Lançamento de Alcântara” (artigo 1º)⁶⁰⁷, que, para tanto, deveria ser alugado por um valor que variava entre US\$ 6 a 12 milhões por lançamento.

⁶⁰⁷ Artigo 1º do reconhecido oficialmente "Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo dos Estados Unidos da América sobre Salvaguardas Tecnológicas Relacionadas à Participação dos Estados Unidos da América nos Lançamentos a partir do Centro de Lançamentos de Alcântara", de 18 de abril de 2000.

Tal aditamento, no entanto, foi objeto de manifestações contrárias da sociedade e do Congresso Nacional que questionaram a perda de soberania uma vez que os Estados Unidos da América teriam mais vantagens que compromissos para com o Brasil. Entre essas vantagens, sobressaem-se as inerentes ao controle, à fiscalização, à própria transferência de conhecimento e tecnologia haja vista que ficava indicado que em

[...] qualquer Atividade de Lançamento, as Partes tomarão todas as medidas necessárias *para assegurar que os Participantes Norte-americanos mantenham o controle* sobre os Veículos de Lançamento, Espaçonaves, Equipamentos Afins e Dados Técnicos, a menos que de outra forma autorizado pelo Governo dos Estados Unidos da América. Para tal finalidade, o Governo da República Federativa do Brasil manterá disponível no Centro de Lançamento de Alcântara *áreas restritas* para o processamento, montagem, conexão e lançamento dos Veículos de Lançamento e Espaçonaves por Licenciados Norte-americanos e permitirá que pessoas autorizadas pelo Governo dos Estados Unidos da América *controlem o acesso a essas áreas*. Os limites dessas áreas deverão ser claramente definidos (artigo IV, parágrafo terceiro, grifo nosso, *apud* FERREIRA, 2008, p. 219-220).

Cumprе frisar-se que *o acesso* aos veículos de lançamento, espaçonaves, equipamentos afins, dados técnicos e às áreas restritas seria *controlado vinte e quatro horas por dia pelos norte-americanos* (parágrafo segundo, do artigo IV), que teriam livre acesso a todas as instalações concernentes às atividades de lançamento (parágrafo terceiro, do artigo IV), assim como a quaisquer veículos e equipamentos de lançamento, e dados técnicos transportados para ou/ a partir do território da República Federativa do Brasil e acondicionados apropriadamente em "containers" lacrados *não serão abertos para inspeção* enquanto estiverem no território da República Federativa do Brasil (alínea A, parágrafo primeiro, do artigo VII). Tais condições, somadas a outras, que asseguravam que os restos de qualquer objeto relativo ao lançamento *não poderiam ser estudados e nem fotografados* por representantes brasileiros e a principal crítica foi atribuída ao fato de que o país

[...] não poderá desenvolver tecnologia espacial. Por mais absurdo que pareça, este acordo estabelece que o Brasil não pode desenvolver sua tecnologia espacial. É taxativamente proibida "a assistência e cooperação tecnológica" (Artigo IV), essencial para qualquer programa espacial. O Brasil não terá acesso a tecnologia norte-americana e está impedido de desenvolver a sua, por conta própria ou em parceria com outros países. Nem o dinheiro do aluguel pode ser utilizado nisto⁶⁰⁸.

⁶⁰⁸ Cf. Alguns dados sobre o Acordo de Alcântara. Brasília: Câmara dos Deputados, 11/08/2002, 6p. Comunicação enviada por Terezinha Cieglink para ajafjm05@usp.br, em 23 maio 2008. Convém ressaltar que desde 27/10/1995 o Brasil ingressou no Regime de Controle de Tecnologia de Mísseis, o qual foi criado em 1987 pelos países integrantes do G7 e sob pressão norte-americana a fim de restringir a exportação e o repasse de tecnologia de mísseis capazes de, pelo menos, transportar carga útil de 500 kg a mais de 300 km. Nesse caso e uma vez assinado o referido acordo, o Brasil estaria impedido de assinar outros acordos que desejassem o lançamento de veículos originários de países não-engajados com a política externa norte-americana (FERREIRA, 2008).

Por isso, e mesmo o governo federal considerando que tal “parceria” seria vital para o programa espacial brasileiro, o relatório apresentado pelo então deputado Waldir Pires (PT-BA), em 21/08/2001, na Comissão de Assuntos Externos da Câmara Federal rejeitou o acordo, argumentando que, por exemplo, os Estados Unidos teriam direito de vigiar partes da base espacial que guardassem material dos EUA; a alfândega brasileira também ficaria proibida de inspecionar esse material; e o lucro que o Brasil teria com o aluguel da base não seria destinado ao programa espacial, o que refletiria a suposição de que nosso país não honra acordos internacionais prévios, com a compreensão tácita de que a nação não deve desenvolver a tecnologia para construir veículos para o lançamento de satélites e, acima de tudo, com desprezo pela soberania brasileira⁶⁰⁹.

Esse contexto foi agravado porque em 22/08/2003 ocorreu um acidente na plataforma de lançamento de Alcântara que colocaria em órbita o terceiro protótipo do VLS-1, cuja explosão culminou na morte de vinte e um técnicos (NASCIMENTO, 2005), foi ouvida e criou pânico não só na sede municipal quanto e, principalmente, na Comunidade Quilombola Mamuna que fica próximo das instalações afetadas e onde a fumaça pode ser observada. Este lamentável episódio resultou de um lado em uma investigação na Câmara dos Deputados que revelou como causas do acidente os baixos investimentos, a falta de pessoal capacitado e falhas institucionais no programa espacial brasileiro; e de outro lado impôs a revisão das atividades do CLA, sobretudo, visando à disputa do mercado internacional de lançamento de foguetes e para tanto “há necessidade de realizar contratações [...] para reposição de especialistas” (BRASIL, 2007, p. 48). Uma vez superados tais empecilhos, o país poderá tornar-se forte concorrente aos interesses dos outros oito que atualmente dominam a tecnologia aeroespacial, como os Estados Unidos da América, França, Japão, Rússia, Ucrânia, Israel, Índia e China.

Em outubro de 2004 o CLA retomou suas atividades através do lançamento do foguete de sondagem VSB-30, o que se repetiu em 19/07/2007 e cujo “sucesso ampliará as oportunidades comerciais de exportação desses veículos para atender os programas de micro-gravidade de outros países” (BRASIL, 2006, p. 242). Com efeito, foi celebrado um acordo com a China, visando a mais três lançamentos entre 2007 e 2012, a fim de consolidar as tecnologias, obter dados acerca de desmatamento na Amazônia e aprimorar as previsões do tempo na escala

⁶⁰⁹ Cf. “Relatório do Congresso rejeita acordo espacial com os E.U.A”. Agência Reuter, 21/08/2001. Comunicação enviada por Terezinha Cieglinsk para ajafjm05@usp.br, em 23 maio 2008. Convém ressaltar que para Cristobal Orozco, encarregado de negócios da Embaixada dos EUA em Brasília à época, em um comunicado à Reuters, seu país já mantém acordos similares com a China, a Rússia e a Ucrânia, entre outros, e que o “governo brasileiro determinou que é do seu interesse que as companhias dos EUA tomem parte nos projetos de lançamentos de satélites de Alcântara”. “Para que isso aconteça, precisamos dessas salvaguardas tecnológicas no acordo”. O citado deputado Waldir Pires, no entanto, afirma que o tratado visa tornar o Brasil “dependente dos Estados Unidos econômica, tecnológica, e politicamente, como aconteceu com o programa espacial da Argentina”.

nacional. Some-se a isso que o Plano Plurianual federal de 2004-2007 previu a construção do terminal portuário de Alcântara e a complementação da infraestrutura geral do CLA, que de acordo com o de 2008-2011 será transformado em Centro Espacial. Por esse conjunto de fatos, aliado ao incremento demográfico é que o CLA e seus impactos têm sido objetos de diversos estudos, a exemplo de Choairy (2000), Pereira Júnior (2009), Oliveira (2014), Silva (2019) e Costa (2019), o que ainda será recorrente pelas próximas décadas.

O fato é que com a instalação do mencionado CLA constatam-se dois lados conflitantes: o primeiro envolve o desenvolvimento e a crescente aparente modernização de Alcântara em virtude da necessidade de infraestrutura para o monitoramento e lançamento de foguetes; o segundo se caracteriza pelos baixos índices de desenvolvimento humano da população em especial as comunidades quilombolas que se tornaram mais evidentes com os conflitos originários da desapropriação de terras (MARANHÃO, 2019), cujas ações repercutem em âmbitos materiais, como no acesso à terra e aos bens naturais utilizados tanto para a subsistência quanto imateriais, revelando uma clara ameaça à cultura, aos costumes, tradições, estrutura social e modo de vida. Tal contexto é agravado porque em 2022 o município de Alcântara possuía 18.446 habitantes (IBGE, 2023b), dos quais 15.616 indivíduos ou 84,65% da população total foram considerados quilombolas, o que representa 3% do país (IBGE, 2023c).

No que se refere às comunidades quilombolas realocadas, destacam-se os impactos étnico-culturais visto que os mais de 21 povoados atingidos pela remoção sofreram uma alteração drástica de seu estilo de vida que interdependia da ecologia local e acesso aos recursos básicos oriundos principalmente do que a terra e o mar lhes provia, mas que diante dessa nova realidade se viram distantes de seu principal meio de subsistência e de comercialização, e por isso foram severamente prejudicados tanto no viés cultural, visto que seu estilo de vida secular foi alterado, quanto econômico pois agora não detém mais de seus meios de subsistência garantidos. Assim, o deslocamento dessas comunidades de suas terras de origem para agrovilas afetou essas comunidades de muitas maneiras diferentes, seu estilo de vida, seus saberes tradicionais estão à mercê de desaparecer, uma vez que se encontram em uma condição de vulnerabilidade social, inclusive de seus laços histórico-culturais (CHAPUÍ, 1995; OLIVEIRA, 2014; IADANZA; ANDRADE, 2021), a exemplo do que será enfatizado a partir da realidade empírica de Mamuna.

4. COMUNIDADE MAMUNA

4.1 Características gerais

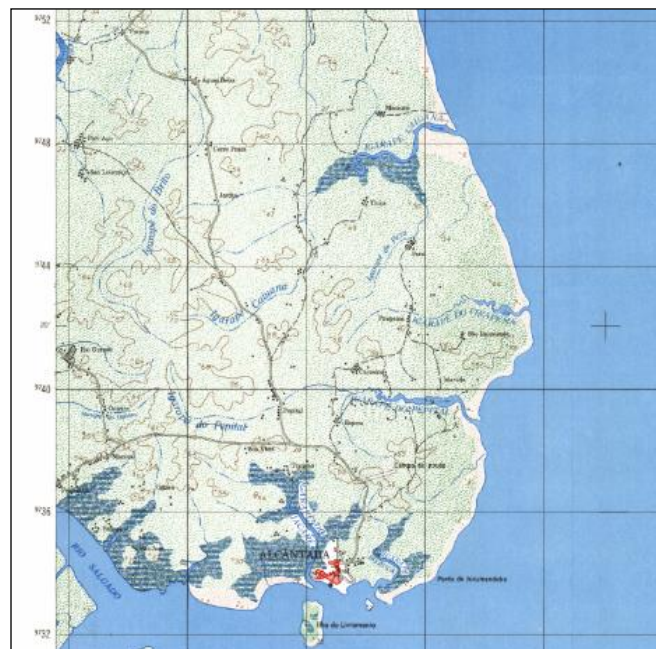
De acordo com o Decreto Federal n.º 4.887/2003, considera-se remanescentes das comunidades dos quilombos, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição,

com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida (BRASIL, 2003). Das 579 comunidades quilombolas certificadas no bioma Amazônico no Maranhão, 156 ou 26,9% localizam-se em Alcântara (FCP, 2018 *apud* MARANHÃO, 2019), sendo que dos 15.616 indivíduos quilombolas que residem em Alcântara (IBGE, 2023c), em Mamuna moram 80 famílias, o que implica em aproximadamente 400 pessoas.

Referida Comunidade Quilombola está localizada a 23 km do centro da cidade de Alcântara, cujo acesso é feito pela MA 106, articulada a 16 km de estrada vicinal; a ocupação da região retrocede há 200 anos com o povoado Santa Rita (Figura 2 e Figura 3).

Conforme a Figura 3 e entrevistas com moradores (Figura 4), a comunidade quilombola em questão tem cobertura vegetal predominante de babaçu (*Orbygnia speciosa*), capoeira em que ocorre a mamona (*Ricinus communis*), cuja pronúncia mais comum é *Mamuna*, além do mangue variando do estrato arbustivo ao arbóreo. Além de ser banhada pelo Oceano Atlântico, essa comunidade tem a expressividade do igarapé Icaiuana, que desemboca no primeiro e é margeado por mangue e mata galeria, o que proporciona boa piscosidade. O solo é arenoso, mas permite alguns cultivos. O clima não é fator de restrição à ocupação humana, contudo, na praia de Mamuna podem ser identificadas quebra de barreiras.

FIGURA 2 – LOCALIZAÇÃO DA COMUNIDADE QUILOMBOLA MAMUNA, EM ALCÂNTARA – MA



Fonte: BRASIL (1980)

FIGURA 3 – IMAGEM AÉREA DA COMUNIDADE QUILOMBOLA E PRAIA DE MAMUNA



Fonte: Google Earth (2023).

4.2 Características socioeconômicas

Em Mamuna, as principais fontes de renda são a agricultura familiar, o extrativismo vegetal e a pesca artesanal, sendo que mais recentemente o turismo de base local está sendo induzido; produz-se, também, o óleo de mamona, assim como o azeite e o óleo de coco babaçu (IADANZA; ANDRADE, 2021).

FIGURA 4 – ENTREVISTA COM MORADORES DE MAMUNA



Fonte: Elaboração própria (2022)

No que tange ao turismo, a praia de Mamuna (Figura 5) é reconhecida pelos próprios moradores locais como potencial fonte econômica para a comunidade. Nas entrevistas, a comunidade manifesta o cuidado de não deixar “pessoas de fora” instalarem serviços de suporte ao turismo, como restaurantes e pousadas. Segundo eles, “essa comunidade quilombola fará o turismo

de base comunitária de maneira que a renda do turismo circule entre os membros da própria comunidade” (MARANHÃO, 2019, p. 134). Nas entrevistas da etapa de campo realizada em 2022, foi informado que um morador que estava vivendo fora do Maranhão havia retornado e propôs construir um pequeno bar e restaurante no promontório de acesso à praia citada; a comunidade se reuniu e autorizou, desde que a construção fosse pequena e não tivesse cômodos para pernoite de visitantes. Esse fato, portanto, é um bom indicativo de preocupação dos impactos negativos do turismo e que o turismo de base local pode ser uma boa oportunidade de gerar emprego e renda, pois o proprietário desse pequeno bar e restaurante compra peixes, farinha, arroz e outros ingredientes direto na comunidade. Algumas pousadas instaladas na sede de Alcântara também incluíram a comunidade em questão com opção de atrativo a ser visitado.

Devido à presença do igarapé Icaiuana e a localização defronte ao Oceano Atlântico, a pesca é praticada utilizando-se linhas, redes grandes e pequenas de *nylon* (de acordo com a maré), com a vantagem de que os apetrechos são confeccionados pelos moradores locais, cujos principais peixes fígados são tainha, robalo, pescada, e corvina, mais precisamente no “Rio da Mamuna, igarapés da Mamuna, Camarajó e Caiuaua, arrecifes, praia da Mamuna, igarapés adjacentes toda área costeira entre Baracatuiua e o antigo Peru” (PEREIRA JÚNIOR, 2009, p. 90).

FIGURA 5: PRAIA DE MAMUNA, ALCÂNTARA – MA



Fonte: Elaboração própria (2022)

Em relação às áreas de cultivo, as roças no toco (Figura 6) são praticadas no entorno da vila residencial e contribuem na segurança alimentar e sobrevivência da maioria dos moradores, que se dedica à “Mandioca (para produção de farinha), milho, feijão, melancia, abóbora, mamona, quiabo, maxixe, maxixe cabaça vinagreira, arroz, João Gomes, macaxeira, gergilim, batata doce, melão, pipino” (PEREIRA JÚNIOR, 2009, p. 96). O excedente da farinha de mandioca é comercializado na sede municipal ou vendido para atravessadores.

FIGURA 6 – ÁREA SENDO PREPARADA PARA CULTIVO EM MAMUNA, ALCÂNTARA - MA



Fonte: Elaboração própria (2022)

Os babaçuais têm grande ocorrência no Maranhão e são importantes na vida das famílias e podem ser alternativa energética (FERREIRA, 2005), sendo que na Comunidade Quilombola Mamuna, da amêndoa é extraído o azeite que é utilizado na culinária e venda no comércio da sede municipal enquanto o mesocarpo é usado na complementação alimentar, sendo que a casca é queimada e utilizada enquanto carvão que serve como combustível nas residências locais. Conforme Pereira Júnior (2009) o aproveitamento do babaçu inclui: alimentação de animais, produção de carvão, produção de azeite, cobertura de casa, produção de adubo, fabricação de utensílios de uso diário e artesanato (cofo, abano, mensaba, balaio). Portanto, com um possível realocamento, o modo de vida da comunidade referida será modificado, o que concorrerá para um processo de insegurança alimentar e financeira, pois como explanado anteriormente a alimentação é baseada na pesca e agricultura e as fontes de renda são as produções de azeite e farinha, ou seja, “mudanças no ecossistema onde as comunidades estão inseridas podem alterar de forma significativa seu modo de vida, seu processo de trabalho e sua cultura” (IADANZA; ANDRADE, 2021, p. 10).

4.3 O apego à terra leva à resistência

A história da humanidade revela que o extrativismo se constituiu como um importante fator de sobrevivência da população, não muito diferente da realidade vivenciada por algumas populações até os dias atuais. Através de meios extrativistas se garante o sustento alimentar e financeiro de diversas populações, tal qual podem ser gerada culturas e hábitos por intermédio das matérias encontradas no local, implicando que isso é “[...] uma relação sentida profundamente, o que a terra dá, o sustento que se tira dela, a alimentação, são fatores que

marcam decisivamente o significado do lugar" (ROCHA, 2006, p. 76) e, por essa razão, a necessidade da resistência se impõe.

A localização em que as comunidades se encontram afeta diretamente seus hábitos e costumes, como se pode observar naquelas que foram remanejadas para agrovilas a partir da instalação do CLA, sendo que a posição de proximidade com o litoral em que se situa a comunidade de Mamuna faz com que esta apresente ligação direta para atividades pesqueiras, cuja praia fica a aproximadamente 1,5 km da vila residencial, o que torna possível o desenvolvimento de atividades pesqueiras que atendam parte das necessidades alimentícias da população ali residente, assim como de comunidades vizinhas, garantindo a obtenção de alimentos para a segurança alimentar e também a comercialização de produtos oriundos dessa atividade.

Tal como em diversas comunidades do Maranhão, o sistema de corte e queima ou a chamada “roça no toco” é ainda predominante na realidade da comunidade de Mamuna, na qual se cultiva a mandioca no intuito da realização da produção de farinha, que faz parte da refeição dos habitantes, tal como também trata-se de um item que possui valor comercial.

Em relação ao impacto negativo do CLA, tem-se que a referência são as localidades em que foram organizadas as agrovilas, pois foram deslocadas de forma compulsória havendo impactos diretos em sua organização social, a exemplo do distanciamento de seu local de pertencimento, pessoas conhecidas e familiares (CHAPUÍ, 1995). Além disso, a produção de cultivos e o extrativismo também foram afetados devido à baixa fertilidade apresentada pelo solo, distância até corpos hídricos que são de fundamental importância para o exercício de atividades pesqueiras e marisqueiras. A disponibilidade de recursos e organização social ali presentes foi afetada (ROCHA, 2006). Por essa razão, noções que não são vistas com facilidade na sociedade contemporânea como a ideia de fartura, implicam que:

A ideia de fartura dava-se pela proximidade dos povoados às matas, igarapés, rios, brejos, mangues e do mar. Isso possibilitava a combinação de diversas atividades produtivas: quem se dedicava às atividades agrícolas também pescava, por vezes caçava e praticava extrativismo [...] (ROCHA, 2006, p. 39).

O lugar de conflitos e incertezas aos quais estão postas essas populações não é recente, visto que essas iniciaram ainda durante o regime da ditadura militar no Brasil (1964-1985). Todas mudanças às quais tais comunidades foram submetidas ocasionaram transformações em seu cotidiano; no entanto, nem toda mudança foi aceita de forma pacífica, culminando em união para que seu direito ao local não fosse retirado em totalidade, apresentando resistência através de embates como ocorrera no recente conflito para com a Alcântara Cyclone Space (ACS) em que foi realizado o levante de barricada ocorrido em Mamuna, o que não tendo sido suficiente para conter

os avanços de danos causados ao local, ocasionou danos materiais à sua localidade e aos cultivos. Atualmente, o caso das comunidades tradicionais corre na Comissão Interamericana de Direitos Humanos - CIDH. Aos então remanejados das comunidades para agrovilas, todavia, não houve a compensação e reparação de problemas sofridos (ANDRADE, 2009).

Assim, Mamuna é uma das principais comunidades que, por localizar-se muito próximo das instalações do CLA, toma frente no combate à expansão desse equipamento. Isso revela, portanto, que:

[...] os moradores se mostram politizados e confirmam que recebem, frequentemente, visitas de grupos de estrangeiros, que se identificam como estudantes. Mamuna foi uma das principais comunidades na resistência contra os avanços irregulares de expansão territorial do CLA, que causaram profundos impactos socioambientais em seu território (COSTA, 2019, p. 54).

Isso implica, portanto, que do apego à terra e às suas benesses, emerge a necessidade da união e da resistência por parte dos moradores da Comunidade Quilombola Mamuna.

5. CONCLUSÃO

A trajetória vivida pelas comunidades quilombolas de Alcântara foi diretamente, em especial a de Mamuna, afetada com a decisão do Estado brasileiro de implantar o CLA e há décadas sofrem com o risco contínuo de terem mais de seus territórios confiscados e sua rica tradição perdida ante a incerteza de serem realocados para agrovilas longe de suas terras em que estão, a base de sua cultura e raízes étnicas. As comunidades em pleno século XXI passam por enfrentamento econômico e social, mas acima de tudo étnico-cultural e continuam a sofrer um ataque significativo não só do CLA e sim de todo um conjunto de agentes políticos defensores da expansão desse equipamento e, por conseguinte, serem apagados os traços de existência e resistência dessas comunidades. É assim evidente que a negligência, somada aos interesses de cunho fundiário, jurídico, político e econômico são as principais causas para a desapropriação das terras quilombolas de Alcântara em prol de um dito “desenvolvimento” que se revela como uma forma de mascarar seus objetivos colonialistas que ameaçam apagar toda uma cultura. Daí decorre a resistência como única alternativa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo W. B. de. **Carajás: a guerra dos mapas**. Belém: Falangola, 1994.

ALMEIDA, Alfredo W. B. de. **Os quilombolas e a base de lançamento de foguetes de Alcântara: laudo antropológico**. Brasília: MMA, 2006.

ANDRADE, Maristela de P. **Racismo, etnocídio e limpeza étnica—ação oficial junto a quilombolas no Brasil.** *Fronteiras*, v. 11, n. 19, p. 143-164, 2009.

BRASIL. Ministério do Exército. **Alcântara (Folha SA-23-Z-A-II/MI-495).** Brasília: DSG/SUDENE, escala 1:100.000, 1980.

BRASIL. **Decreto nº 4887 de 20 de novembro de 2003.** Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 4, 21 de novembro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm. Acesso em: 05 de jun. 2018.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Relatório Anual de Avaliação do Plano Plurianual 2004-2007 – Exercício 2006 – ano base 2005.** Brasília: MP-SPI, v. I, 2006, p. 242.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos. **Plano Plurianual 2004-2007: relatório anual de avaliação – exercício 2007 – ano base 2006.** Brasília: MP/SPI, 2007, p. 48. (Ministério da Ciência e Tecnologia. Caderno 3).

CARVALHO, Karoline D. Análise do potencial turístico da festa do Divino Espírito Santo em Alcântara, Maranhão, Brasil. **Turismo & Sociedade**, Curitiba, v. 9, n. 1, p. 1-18, jan-abr. 2016.

COELHO, Leonardo O. da S.; ANDRADE, Maristela de P. Quilombolas de Alcântara: expropriação, propriedade comum e resistência territorial. **Rev. Pós Ciênc. Soc.**, São Luís, v. 19, n. 3, 477-500, set/dez, 2022.

COSTA, Artêmio M. **“Pelourinho Tecnológico”**: a expansão do Centro de Lançamento de Alcântara (CLA) no contexto do Novo Imperialismo. 2019. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Socioespacial e Regional) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioespacial e Regional, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2019.

CORREIA FILHO, Francisco L.; GOMES, Érico R.; NUNES, Ossian O.; LOPES FILHO, José B. **Projeto Cadastro de Fontes de Abastecimento por Água Subterrânea,**

estado do Maranhão: relatório diagnóstico do município de Alcântara. Teresina: CPRM - Serviço Geológico do Brasil, 2011.

CHAPUÍ, Eugênia M. **A construção da Base de Alcântara e sua implicação na vida da população local.** São Luís, 1995. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Geografia) - Universidade Federal do Maranhão.

CHOAIRY, Antônio C. C. **Alcântara vai para o espaço:** a dinâmica da implantação do Centro de Lançamento de Alcântara. São Luís. Edições UFMA, PROIN (CS), 2000.

DIAS JÚNIOR, Oscar P. Oportunidades e dificuldades. In: **Anais**, REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 47. São Luís: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, 1995, v. I, p. 256.

FERREIRA, Antonio J. de A. O babaçu enquanto alternativa energética no Maranhão: possibilidades. **Ciências Humanas em Revista** (UFMA), v. 3, p. 187-202, 2005.

FERREIRA, Antonio J. de A. Políticas territoriais e a reorganização do espaço maranhense. São Paulo, 2008. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-11082009-141934/>.

FERREIRA, Rosinete de J. S.; GRIJÓ, Wesley P. Eu e tu em Itamatatua: traços de uma identidade cultural. In: **Anais**, Intercom–Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, XIV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2009. p. 1-16.

FONSÊCA, Ana A. C. da. **A efetivação do direito à terra das comunidades remanescentes de Quilombo**: reflexões a partir do estudo de caso das comunidades quilombolas de Alcântara, Maranhão. 2014. 67f. Monografia (Graduação em Direito), Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2014. Disponível em: [135<https://monografias.ufma.br/jspui/bitstream/123456789/786/1/MONOGRAIAANAAMELIACARNEIRODAFONS%C3%8ACA2014.pdf>](https://monografias.ufma.br/jspui/bitstream/123456789/786/1/MONOGRAIAANAAMELIACARNEIRODAFONS%C3%8ACA2014.pdf). Acesso em: 21 de julho de 2023.

GOOGE EARTH. **Imagem aérea do Comunidade Mamuna, Alcântara MA**. Disponível em: <https://earth.google.com/web/@-2.27474926,-44.40656183,11.95007465a,4346.85084502d,35y,0h,0t,0r/data=OgMKATE?authuser=1>. Acesso em: 04 ago. 2023.

IADANZA, Enaile do E. S.; ANDRADE, Manoel P. de. (org.). Quilombolas de Mamuna e Canelatua, Alcântara – MA. In: **Cadernos Vivência Amazônica**, Brasília: Universidade de Brasília, 2021. 30 p.

INSTITUTO MARANHENS DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS E CARTOGRÁFICOS – IMESC. **Relatório Técnico de Ocupação, Uso e Cobertura da Terra do Zoneamento Ecológico Econômico do Estado do Maranhão (ZEE) – Etapa Bioma Amazônico**. São Luís: IMESC, 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Área territorial**: Área territorial brasileira 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2023a. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ma/alcantara.html>? Acesso em: 02 ago. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **População**: Censo 2022: População e domicílio – primeiros resultados. Rio de Janeiro: IBGE, 2023b. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ma/alcantara.html>? Acesso em: 02 ago. 2023

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Brasil tem 1,3 milhão de quilombolas em 1.696 municípios**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023c. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37464-brasil-tem-1-3-milhao-de-quilombolas-em-1-696-municipios>. Acesso em: 02 ago. 2023.

LAUANDE, José C. C. O Centro de Lançamento de Alcântara. In: **Anais**, REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 47. São Luís: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, 1995, v. I, p. 236.

MARANHÃO. Secretaria de Estado das Cidades e Desenvolvimento Urbano – SECID. **Plano Diretor de Desenvolvimento Integrado (PDDI) da Região Metropolitana da Grande São Luís (RMGSL) – Diagnóstico do Eixo Territorial**. São Luís: Secid, 2019.

MONTELLO, Josué. **Noite sobre Alcântara**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MONTEIRO, Joaquim. ESG quer novo modelo de desenvolvimento. **Correio Brasiliense**. Brasília, 24 out. 1993. p. 4.

NASCIMENTO, José E. C. **Centro de Lançamento de Alcântara: tecnologia derretida**. São Luís: Lithograf, 2005.

OLIVEIRA, Saulo C. de. **A Política Aeroespacial Brasileira e o Controle Jurídico- Político do Espaço**: a atuação do Estado brasileiro e a resistência local na defesa dos territórios étnicos de Alcântara – MA. 2014. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Socioespacial e Regional) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioespacial e Regional, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2014.

PEREIRA JÚNIOR, Davi. Quilombos de Alcântara: **Território e Conflitos – Intrusamento do território das comunidades quilombolas de Alcântara pela empresa binacional, Alcântara Cyclone Space**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2009.

PFLUEGER, Grete. **De Tapuitapera a Vila D’Alcântara – composição urbana e arquitetônica de Alcântara no Maranhão**. 2002. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Urbano) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Urbano, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

RIBEIRO, Duciléa da C. P. **Por um turismo literário em Alcântara guiado pela obra “Noite sobre Alcântara”, de Josué Montello**. 2021. Monografia (Tecnólogo em Gestão do Turismo) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Alcântara, 2021.

ROCHA, A. **A Festa Inacabada**: a implantação do Centro de Lançamento de Alcântara e a constituição de sujeitos liminares. 2006. 145 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2006.

SANTOS, M. **Espaço e sociedade**: ensaios. Petrópolis, RJ: Vozes, 1979.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SILVA, Adriana M. da. **Tapuitapera na rota dos foguetes**: o impacto social da instalação do Centro de Lançamento de Alcântara e a construção de sequências didáticas para o Ensino Fundamental de História. 2019. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2019.

SOUSA, Francisca T. L. de. **“Agrovilas” quilombolas: o caso da reconstrução da autonomia produtiva e a resistência das mulheres em Marudá Novo.** 2020. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Socioespacial e Regional) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioespacial e Regional, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2020.

SOUZA, Maria dos R. A. **Mulheres no Contexto da Economia Solidária na Comunidade de Itamatatua – Alcântara - MA: lutas e resistências.** 2020. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Socioespacial e Regional) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioespacial e Regional, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2020.

PIQUIÁ DE BAIXO, UMA HISTÓRIA DE RESISTÊNCIA NA AMAZÔNIA: DESENVOLVIMENTO, MINERAÇÃO E CONFLITOS POR MORADIA DIGNA

Marcos Antonio Alves da Silva
Licenciado em Ciências Sociais
marcos.antonio@uft.edu.br
Universidade Federal do Tocantins

Laylson Mota Machado
Doutorando em Sociologia
laylsonmm@gmail.com
Universidade Federal de Pelotas

RESUMO: Piquiá é um bairro da cidade de Açailândia - MA, que surgiu na década de 60, como resultado das políticas para promover o povoamento na Amazônia. Desde então, viu a cidade passar por uma série de ciclos econômicos predatórios com a natureza, até que na década de 80 uma estrada de ferro e cinco siderúrgicas surgiram no bairro, provocando uma explosão populacional, o crescimento urbano desordenado e, além disso, trazendo para os moradores a poluição e a contaminação da água do rio que consumiam, da terra em que plantavam e do ar que respiram até hoje. Estes projetos também trouxeram promessas, mas elas não se concretizaram e, vendo a degradação da vida no bairro, um grupo de moradores encorajou a mobilização de toda a comunidade. O presente trabalho pretende compreender o processo de constituição do problema público, a publicização, desta comunidade afetada pela mineração e pela siderurgia, entender como se articularam e que repertórios e estratégias utilizam para garantir o reconhecimento de seus direitos. Para alcançar este objetivo realizamos uma pesquisa do tipo qualitativa, com o uso das técnicas de pesquisa documental, bibliográfica e entrevistas semi-estruturadas. Identificamos, assim, que a convivência dos moradores com as situações ocasionadas pelas indústrias e a mineradora na comunidade levou-os a promover uma experiência coletiva de organização e o encontro de parceiros para tecer redes de apoio e a) denunciar a contaminação do meio ambiente, as doenças e as mazelas sociais e b) afirmar sua dignidade e seus direitos, levando seu caso às arenas políticas e transformando a situação local em um problema público e então garantiram o reassentamento da comunidade para um novo local em que possam viver dignamente.

Palavras-chave: Amazônia; Mineração; Piquiá de Baixo; Conflito Socioambiental; Problema Público.

1. INTRODUÇÃO

Piquiá é um bairro da cidade de Açailândia – MA, possui aproximadamente 10 mil habitantes e é conhecido por sediar indústrias, a sede da Vale na cidade, um posto de distribuição de combustível da Petrobrás, tudo isso associado a geração de muitos empregos nestes espaços. Açailândia é um município na região da Pré-Amazônia Maranhense, possui 113 mil habitantes, no censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), sendo a 8º maior cidade do estado do Maranhão, é lembrada pela pujança econômica que tem desde seu reconhecimento político em 1981, ou então, pela instabilidade política costumeira na cidade.

Falaremos muito de Piquiá, mas é Piquiá de Baixo, um setor do bairro, que promove o caso de publicização que é objeto central deste estudo. Piquiá de Baixo possuía aproximadamente 1.000 habitantes, e em torno de 300 famílias quando o conflito e a publicização começaram. Piquiá de Baixo é a parte mais antiga do bairro, na verdade era só Piquiá mesmo, é a expansão do bairro que vai alterar as centralidades e este bairro pequeno, se tornará o “de Baixo”. A povoação ali iniciou-se no final da década de 60, quando Açailândia ainda era povoado de Imperatriz – MA. O bairro Piquiá encontra-se há 15 quilômetros do centro da cidade de Açailândia, marcado por essa distância espacial como um bairro periférico. Aqui e ali esquecem, inclusive, que existem habitantes por lá e o bairro vira “Distrito Industrial”, como se as habitações ali fossem efeito colateral das indústrias, e não o contrário.

O nome do bairro tem suas origens em uma árvore nativa, conhecida como “pé de piqui”, um enorme piquiá. Na região haviam muitas dessas espécies, raras de encontrar hoje em dia. Uma dessas árvores, próxima ao rio, onde hoje encontra-se a BR 222 chamava bastante atenção por seu tamanho e imponência e justamente por isso serviu primeiramente como ponto de encontro de caçadores e depois como local de referência aos primeiros moradores.

Com as políticas de desenvolvimento promovidas pelo Governo Federal e Estadual desde a década de 60, a cidade de Açailândia tornou-se foco de atração de migrantes de todo o país em busca de emprego e terras na Amazônia. A economia da cidade será marcada por ciclos predatórios em relação à natureza. À medida que a cidade se desenvolve, torna-se ponto estratégico, do ponto de vista logístico, para a instalação de empreendimentos diversos. Este caráter foi confirmado com a chegada do Programa Grande Carajás e investimentos associados a este programa, como as siderúrgicas que se instalaram em Piquiá a partir do final dos anos 80.

Em um primeiro momento, a expectativa era boa, foram feitas muitas promessas. Mas logo depois, o encanto se vai. Os habitantes daquela comunidade descobrem que as siderúrgicas levaram seus peixes do rio, que os açazeiros morreram, que a folhagem das plantas escureceu, que o barulho dos fornos e do trem incomoda na hora de dormir e que a fumaça e poeira constante adoecem seus filhos. Está instaurando um conflito, afinal ninguém gosta de vizinhança tão perturbadora.

2. METODOLOGIA

O trabalho que aqui apresentamos é parte de uma pesquisa maior que foi apresentada como monografia para conclusão do curso de Ciências Sociais na Universidade Federal do

Tocantins, Campus Tocantinópolis. Neste recorte, especialmente, tratamos de conceitos como *publicização, público, problema público, arena pública, e conflitos*. Instrumentalizamos em nossas análises este jargão próprio das Ciências Sociais e fazemos isto a partir dos estudos, leituras de artigos, monografias, dissertações, teses, livros, revistas, jornais e de autores como Cefai (2017, 2019), Dewey (1927), Fuks (2000), Milanez (2016), Almeida (2012), Moreira (2015), Simmel (1983), Muñoz (2018) e de outras contribuições que ajudam a contar esta história.

Também são técnicas de pesquisa utilizadas neste trabalho a) a pesquisa documental, em relatos e fotografias históricas que encontramos em arquivos públicos e particulares, grande maioria disponível na internet; e b) a pesquisa bibliográfica, que envolve toda produção já publicada sobre Piquiá, tais como jornais, revistas, livros, teses, dissertações, monografias, artigos, filmes. (MARCONI e LAKATOS, 2003).

A metodologia utilizada é a qualitativa, que segundo Minayo (2007) trabalha com o “universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (p. 21) com influências da Sociologia Compreensiva, cuja preocupação Minayo descreve como sendo a de compreender as relações, os valores, atitudes, crenças, hábitos e representações para compreender e interpretar a realidade. Nosso trabalho se aproxima deste método principalmente a partir dos escritos de Cefai (2017, 2019), principal autor em nosso esforço de análise.

Ao longo do trabalho também são apresentados trechos das entrevistas semi-estruturadas que estão no texto integral da pesquisa, dispostos aqui de forma a contextualizar e dar voz aos moradores da própria comunidade. Aqui utilizamos recortes das entrevistas de Seu Joaquim (72), Dona Tida (73) e outra de Seu Edvar disponível no trabalho de Almeida (2012).

Além disso, consideramos que pesquisar no próprio bairro traz uma série de desafios e oportunidades, para Conceição (2016) é uma condição que transcende o interesse científico, é um sentimento de pertença que resulta dos afetos e das experiências no lugar. A experiência do pesquisador pode ser beneficiada pelo fato de estar sempre atento aos acontecimentos. Exatamente por esta condição, identifico que a *participação observante* é um procedimento metodológico importante ao longo de todo este trabalho, visto que parte das considerações foram construídas a partir da observação cotidiana sobre o objeto de pesquisa. É também o reconhecimento de que na produção de investigações sobre a realidade social, o “objeto” de estudo possui consciência histórica e tratando-se de seres humanos sempre há, como defende Minayo (2007), uma identidade comum com o investigador, que a realidade social é

mais rica do que tudo que possamos escrever sobre ela e que produzimos uma ciência intrinsecamente comprometida.

3. DE POVOADO CAMPONÊS A BAIRRO OPERÁRIO: PIQUIÁ NOS TRILHOS DO DESENVOLVIMENTO

Com a inauguração da Estrada de Ferro Carajás, em 28 de fevereiro de 1985, estava formado um sistema mina-ferrovia-porto, além de uma extensa malha de novas rodovias, aeroportos e hidrelétricas disponibilizados ao projeto, o Programa Grande Carajás alteraria assim as dinâmicas, a geografia e o ambiente na Amazônia Oriental deixando consequências na vida das “cidades, povoados rurais, dos povos indígenas, dos quilombolas, dos ribeirinhos, dos grupos sociais tradicionais, além de ter provocado intensas alterações nos biomas e paisagens” (SANT’ANA JUNIOR, 2014).

Açailândia encontra-se entre a Serra dos Carajás e a capital São Luís (MA) que é o destino dos minérios para exportação através dos portos. Piquiá foi escolhido como espaço para processo e transformação metalúrgica, ali foram instalados no final da década de 1980 e ao longo da década de 90, cinco siderúrgicas, o pátio de manobras da Vale, um entreposto de minério, uma estação de passageiros, o que impulsionou a instalação de diversas empresas e prestadoras de serviços, tais como borracharias, oficinas mecânicas, escritórios de logísticas, lojas especializadas em EPI’s e acessórios para caminhões, torneadoras, empreiteiras de construção, restaurantes e uma base da Petrobrás Distribuidora. Tudo isso atraiu milhares de famílias e trabalhadores de todo o país, ocasionou o crescimento desordenado da cidade de forma a agravar as mazelas sociais da região.

Em um curto período de tempo, Piquiá passa da condição de povoado camponês a bairro operário, formou-se uma imagem de Piquiá como lugar de emprego fácil mas logo há um choque entre as expectativas dos moradores e as problemáticas oferecidas pelos novos empreendimentos siderúrgicos. O tempo foi marcando a descoberta destas problemáticas: a poeira e a fumaça que já eram presentes no cenário açailandense desde a década de 1970, por conta das atividades das madeireiras e serrarias, foram acentuadas pelas siderúrgicas e o surgimento das carvoarias.

Os agricultores da região ficaram sufocado em seu trabalho, seja pela apropriação das terras próximas ao povoado pelas indústrias e pela Vale como Área de Preservação Permanente (APP), seja pela contaminação do solo e da água que ficava cada vez mais visível. A combustão com carvão no fornos das fábricas gera gases poluentes como o CO₂ - o dióxido de carbono, CO - o monóxido de carbono, e material particulado como a fuligem ©, além da liberação de

outros gases relativos à presença de impurezas nos minérios, tais como o nitrogênio e o enxofre que é altamente tóxico para a saúde humana e ambiental, afetando a água dos rios, o crescimento dos peixes, a reprodução das plantas e nos humanos as mucosas do sistema respiratório e os olhos. No processo industrial, as águas do rio são utilizadas e devolvidas em temperaturas elevadas sem nenhum tipo de tratamento.

O relatório da Federação Internacional de Direitos Humanos (FIDH, 2011) denunciou as violações de direitos humanos na comunidade, incluindo a ocorrência de acidentes, a dificuldade de acesso aos serviços de saúde, os impactos produzidos pela combinação da poluição incessante com a ausência de infraestrutura básica, a falta de acesso à informação e ausência de medidas de reparação. O texto ainda apontava que a riqueza produzida no local não era refletida nas condições de vida dos habitantes da cidade em que mais de 54% da população de Açailândia era considerada pobre em 2000 e com índices de redução da pobreza abaixo do nível estadual.

A escassez de investimentos públicos na região aumenta a privação das pessoas, aqueles que foram atraídos pelo suposto desenvolvimento encontram-se em condições de extrema vulnerabilidade social, muitas vezes em situação de desemprego, condições insalubres de moradia, tornando-se alvos fáceis dos aliciadores de trabalho escravo, da prostituição e das drogas lícitas e ilícitas. Toda riqueza produzida que passa nos fundos dos quintais não é convertida em infraestrutura, saúde, educação e segurança no bairro. Não sobra quase nada para a comunidade, a não ser as violações dos direitos humanos, do direito à saúde e a moradia digna são negados, das vidas em situações degradantes e até ceifadas pelas enfermidades, pela emissão de gases tóxicos e particulado; impactos que podem ser visualizados a olho nu em Açailândia. Mas também, outros nem tão visíveis assim: as condições de precariedade ditam o abandono do estado, reduzem significativamente as chances de ascensão social e econômica com a negação de acesso ao emprego e renda dignos, de formação e qualificação profissional.

Apresentamos até aqui o conjunto de fatores que provocam a degradação da vida em Piquiá, que perturbam e ameaçam a existência destas pessoas. A questão é que colocados como atores neste cenário, os habitantes do bairro não se reconheceram inertes aos problemas, mas capazes de produzir história, de contar *suas histórias*, de atravessar pontes, produzir símbolos, enfim, de fazer resistências.

4. NINGUÉM GOSTA DE VIZINHANÇA TÃO PERTURBADORA: DO INCÔMODO PARTICULAR A CONSCIÊNCIA PÚBLICA

Diante da realidade a que estavam expostos, os indivíduos sentiram-se incomodados com as problemáticas que as indústrias e a ferrovia na vizinhança trouxeram ao bairro, tornando

o espaço poluído e impactado de diversas maneiras pelo funcionamento destas companhias, então iniciaram um processo de organização para reivindicar das empresas e do Estado a reparação pelos danos causados e soluções para seus dilemas. É este processo de reivindicação que pretendemos analisar neste trabalho tendo o conflito, o problema público e a publicização como referências teóricas para desenvolver nossas considerações.

Para Milanez e Souza (2016) os conflitos socioambientais ocorrem quando os grupos de um território têm suas vidas impactadas por usos e significações do território que divergem daquilo que era vigente; em Zhouri (2008) há um papel importante no conflito ao suscitar a discussão e resolução de problemas e a denúncia das contradições de um suposto desenvolvimento do qual as vítimas não são somente excluídas mas assume dele todo ônus.

Também em George Simmel (1983), o conflito é entendido como sociologicamente positivo, a partir dele se organizam os grupos, interesses e organizações, é uma forma de sociação entre os indivíduos que, entretanto, não afirma a unidade mas demarca a diferença e a distinção entre valores e princípios; é a comunidade que afirma que não há convergência entre seus interesses e objetivos e aqueles almejados pelas indústrias e mineradoras presentes no território.

Em seu ensaio, Simmel faz uma analogia com a conquista de territórios da atual Itália pelos lombardos no Século VI, quando estes conquistadores impuseram aos vencidos uma tributação sobre suas produções agrícolas o próprio incômodo produziu uma comunidade e efetivou a convergência de interesses. Desta forma, o conflito se estabelece de um lado pelas relações de cooperação, afeição e ajuda mútua, enquanto que para o outro lado restam as hostilidades construídas a partir de noções morais.

A oposição estabelecida em um conflito, no ensaio de Simmel, inspira ainda uma satisfação íntima e até uma distração diante do próprio problema, ou seja, os indivíduos dispostos nestas circunstâncias reconhecem seus potenciais e suas capacidades, afastando-se da indiferença e do sentimento de serem apenas vítimas passivas das circunstâncias, garantindo o direito de rebelar-se “contra a tirania, a arbitrariedade, o mau-humor” sem o qual “não poderíamos suportar relação alguma” (SIMMEL, 1983, p. 127).

A *antipatia* é a fase preliminar do conflito. A este mesmo sentimento, Cefai (2019) chamou de *perturbação*, que é aquilo que “rompe com os hábitos da vida, com o curso das coisas ou com a tranquilidade dos costumes, ainda sem ser transformado em objeto de reflexão” (p. 3). A superação deste estado de latência promove a elaboração de uma *experiência reflexiva*,

gera uma necessidade de compreensão e empurra para a saída de uma conduta habitual, desta forma os indivíduos

[..] circunscrevem os elementos que os perturbam, se interrogam sobre suas causas e seus efeitos, se perguntam sobre suas atitudes respectivas à perturbação e examinam o significado social de seus atos de acordo com suas perspectivas. Eles discutem, eles refletem, **eles se inquietam em voz alta**, eles se informam, eles questionam, eles exprimem a opinião. A perturbação da experiência é convertida em um problema. (CEFAI, 2017, p. 3, grifo nosso).

Até ser convertida em um problema, a perturbação é vivida intimamente, como um dilema pessoal, uma *provação psíquica*, que engendra uma atitude cognitiva, induz uma *tomada de consciência*, diante daquilo que era tido como certo ou natural. Os indivíduos refletem e deliberam consigo mesmo, analisam as prioridades e possibilidades de reação.

Além da dimensão do distúrbio como um sofrimento pessoal, Cefai (2017) defende que a experiência da *perturbação* tem uma dimensão estética, experimental e interacional, tem a ver com o que as pessoas veem, sentem e interagem no mundo; podemos então refletir que o incômodo é primeiro uma experiência estética e que este se apresentou aos indivíduos através da poeira na rua, do pó caindo sobre as casas, dos móveis sempre sujos, da fumaça subindo ao céu, a cor esverdeada das folhas dando lugar a um estranho marrom de fuligem e minério.

Em Piquiá, alguém notou a poluição, o barulho dos fornos, a “confusão” que os caminhões provocavam nas ruas. É provável que alguns morando no mesmo local tenham notado e deliberado pela impossibilidade de fazer qualquer coisa diante do cenário. É verdade, a perturbação, como sofrimento pessoal, pode inclusive envolver a frustração e o desânimo. Mas outros, diante da mesmíssima realidade, rejeitaram a indiferença.

Dentre todas as pessoas que transformaram seu incômodo em uma experiência reflexiva, uma delas merece destaque especial: Seu Edvard (in memoriam), incomodado, tomando consciência da situação problemática e não podendo mais tolerar iniciou as conversas com os compadres, com os vizinhos, até com o diretor de uma das siderúrgicas e não obtendo êxito, em 2005, escreveu uma carta ao Presidente Lula contando sua história e os problemas do bairro; recebeu resposta do gabinete da presidência da República listando procedimentos a tomar e órgãos que deveria procurar. Em nossa pesquisa, Seu Joaquim (72) narra este momento em que uma experiência reflexiva começa ser partilhada:

Seu Edvar, em 2005, ele chegou lá em casa e chamou pra gente botar aquelas empresas na justiça e começou mexer, conversou com eles para comprar um terreno e tirar o povo dali, foi na portaria da Gusa, o engenheiro recebeu ele muito bem, perguntou o que ele queria, daí o engenheiro falou que tinha jeito sim, falou pra ele ir na prefeitura, arrumar um terreno com o prefeito para o povo, que a empresa tinha máquina

suficiente, pegava as casas e colocava as casas no terreno. Aí seu Edvar se injuriou. Chamou mesmo pra botar as empresas na justiça, não dava para brincar, não; que eles sim, estavam brincando com a gente; é triste, viu! E foi 2005 nós ‘botamos’ o processo na Gusa, as 21 famílias. Depois, seu Edvar falou ‘Agora, vamos jogar a comunidade toda aí, juntar tudo e entrar contra essas empresas’, e de primeiro muita gente não acreditava não, agora todo mundo tá acreditando, tá satisfeito, mas de primeiro, muita gente dizia que isso não ia para frente, mas a gente não desanimou (SEU JOAQUIM, 72, ENTREVISTA CONCEDIDA EM 17/01/2019).

Como narrado por Seu Joaquim (72), neste mesmo ano temos a primeira formação de uma experiência coletiva de organização quando um grupo de 21 famílias ingressou na justiça solicitando indenização por danos morais e materiais contra a empresa Gusa Nordeste S/A, pois o funcionamento da empresa no fundo de seus quintais colocava em sério risco a saúde e a vida destas pessoas.

As possibilidades de intervenção na situação problemática sucedem do convencimento de outras pessoas, “é preciso sensibilizá-las e envolvê-las e talvez mobilizá-las” (CEFAI, 2017, p. 189), e o primeiro empenho de sensibilização acontece internamente pois é preciso convencer os outros do bairro que eles também são afetados, convencê-los para a tomada de consciência. Desta forma, a perturbação gera uma mudança de perspectiva e faz emergir um processo social que envolve associação, cooperação, comunicação, discussão, investigação e experimentações a fim de controlar, combater e denunciar a situação. O que era uma perturbação, coisa mais íntima, tornou-se então uma *situação problemática*, e tomará forma como *problema público*.

A passagem da perturbação para a tomada de consciência da situação problemática implica uma tomada de posicionamento coletivo. Para Dewey (1927), a partir do reconhecimento da “disputa”, os sujeitos se aglutinam em torno de interesses comuns - vide o exemplo da invasão dos lombardos citado por Simmel - produzem significações coletivas, (CEFAI, 2017) definem o problema, determinam causas, identificam responsáveis, encontram líderes ou definem do próprio grupo, buscam porta-vozes (“guardiões, intérpretes e executores” nos termos de Dewey), adotam sentidos comuns, criam um quadro de referências e partilham noções de bem e mal público, de justiça e injustiça, de verdade e mentira (CEFAI, 2019).

Após sensibilizar a comunidade para a *tomada de consciência*, é preciso apresentar estas condições para outros para além da comunidade. Seu Edvard também será o responsável por buscar estes primeiros aliados, a Paróquia São João Batista e o Centro de Defesa da Vida e dos Direitos Humanos/Carmen Bascarán (CDVDH/CB) como narra neste trecho de entrevista concedido para Almeida (2012):

Caminhei dois anos sozinho, não desanimando; nunca chegou o momento de eu ficar desanimado. Daria meu sangue por esse trabalho. Tinha aquela fé e pronto, ninguém tirava de mim. Aí, em 2007 eu procurei o CDVDH de Açailândia onde eles assinaram

um compromisso comigo e os padres da Paróquia São João Batista. (SEU EDVAR in ALMEIDA, 2012, p. 112-113).

Enquanto a situação problemática é percebida e avaliada, por um conjunto de pessoas, como prejudicial a si mesmo ou a outros seres vivos, o *problema público* constitui-se quando indivíduos que, apesar de não afetados ou incomodados diretamente pelo problema - ou entendendo que não sofrendo danos imediatos podem dele sofrer consequências futuras - se envolvem pois sentem a necessidade de agir sobre e tratá-lo sistematicamente, passando a compartilhar com aqueles primeiros uma *consciência pública*. Ultrapassando o círculo das pessoas imediatamente envolvidas, essa dinâmica agora assume o caráter de um processo político. A estes novos sujeitos chamaremos de *público* e a esta atividade coletiva de *problema público*.

5. PENSAR A CONSTITUIÇÃO DE UM PROBLEMA PÚBLICO

Estabelecido este processo político, Daniel Cefai (2017) propõe quatro elementos que ajudam a identificar um processo de *publicização*, de constituição de um problema público. Nossa proposta é instrumentalizar estes quatro elementos para pensar *etapas* do processo de publicização no caso do conflito socioambiental em Piquiá de Baixo. Antes de avançarmos, é preciso fazer algumas considerações: primeiro, que estamos entendendo “etapas” de forma não-linear e flexível, alguns eventos da publicização aqui analisada podem se aproximar de dois ou mais daqueles elementos do modelo analítico de Cefai; segundo, que nem podemos falar de etapas num sentido totalmente linear, como se uma delas pudesse ser totalmente superada pois Cefai (2017) propõe a utilização do termo *publicização* no sentido de um processo que continuamente rompe com o passado. Considerações feitas, prosseguimos com nosso esforço de análise sobre os caminhos desta publicização, especialmente, a partir das contribuições de Dewey (1927), Cefai (2017, 2019), e Fuks (2000).

O primeiro momento trata-se de *levar a situação à praça pública*, ou seja, apresentar o problema que estava oculto ou era debatido de forma restrita entre aquele grupo de afetados, mas agora se torna visível. Os indivíduos avaliam as consequências e prejuízos de determinado evento ou aliança e conseguem a partir disso criar narrativa para envolver outras pessoas que não sofrem diretamente com aquele contexto (CEFAI, 2017), transformando o assunto ou incômodo particular em uma situação de comoção geral (FUKS, 2000).

Em Piquiá, a primeira tentativa de tornar público o debate acontece no início da década de 1980 a partir de manifestações organizadas pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Imperatriz - a emancipação política de Açailândia acontece em 1981 - que não surtiram efeito

no restante da comunidade ainda muito entusiasmada com o discurso do progresso atrelado aos novos empreendimentos. Somente com a instalação das siderúrgicas no final daquela década que os moradores começam a sentir os efeitos e as mudanças significativas que são provocadas no meio ambiente, na saúde e no crescimento e ocupação urbana da cidade; além disso, as promessas de empregabilidade fácil e aumento da renda desvaneceram gradativamente.

Nos relatos dos moradores apresentados em nossa pesquisa identificamos estas percepções iniciais de um incômodo que surgia, mas empreendo a afirmar - a partir da escuta desses moradores - que o primeiro incômodo sentido não foi o da poluição mas o da quebra das expectativas que estes empreendimentos geraram nas pessoas, especialmente da expectativa de emprego bom (e digno) para os filhos, por exemplo, contrariadas com as péssimas condições de trabalho evidenciadas logo na chegada das indústrias.

Dona Tida (73), líder comunitária na Associação de Moradores descreve bem este cenário de encontro entre as expectativas e a realidade:

[...] Quando a gente descobriu que era uma coisa muito ruim pra gente, já tava funcionando. [...] Ali foi uma falta de respeito eles montarem a empresa deles ali porque eles sabem que eles estão ‘cuidando’ só de fogo e ferro. Quando chegaram, eles diziam que iam dar emprego pro povo, e até a gente se animou [...] E empregou, assim: alguns para fazer limpeza, alguns para ser vigia, mas para fazer outros trabalhos, lá eles diziam que não, quer maranhense não sabia mexer com empresa de siderurgia, era só gente de Minas, de São Paulo, do Rio e tal e tal. Aí o povo ficou desempregado e aguentando a sujeira deles (DONA TIDA, 73, ENTREVISTA CONCEDIDA EM 25/01/2019).

O cenário vai se completando quando o rio perde sua coloração, depois somem os peixes e a vegetação, e por último já não é possível nem mesmo banhar. Mas destes primeiros incômodos não surgiu um processo de publicização.

O *levar à praça pública* requer a operacionalização de testemunhos, de medidas, de investigação, de experimentação ou de discussão. É preciso dizer quem sofre, quanto sofre e por quais motivos. Tomar “medidas” aqui neste contexto significa mesmo medir o impacto, descobrir quanto há de poluição no bairro ou fazer levantamentos para entender quantas pessoas possuem problemas respiratórios.

Apresentar o problema na praça pública é um processo constante, de forma que não faria sentido entendê-lo como algo superado. Os indivíduos levam à praça pública, ele toma dimensões públicas, mas não acaba neste ponto pois é preciso manter o assunto neste espaço de visibilidade. Muñoz (2018), em sua releitura de Joseph Gusfield, confirma que os problemas públicos não são imutáveis no tempo, muda a visibilidade que recebe e muda a percepção dos atores; da mesma forma Fuks (2000, p. 79) analisa que “a vida política constitui-se [...] como

arena argumentativa, na qual [...] os grupos organizados e o poder público participam de um *permanente processo* de debate”.

Marios Fuks (2000) sugere ainda que determinado assunto precisa para permanecer na agenda pública é a produção de notícias geralmente associadas a dramaticidade da situação, sendo inevitável um ciclo de atenção e esquecimento das pautas, elas saem de cena embora não estejam resolvidas e precisam sempre ser resgatas por novas produções.

Assim, neste estágio encontramos eventos tais como o Seminário “Piquiá pede Socorro!” (2008), o Seminário e lançamento da campanha “Justiça Nos Trilhos” (2008), e a realização das primeiras assembleias de moradores; também podemos adicionar neste ponto a adoção, em 2012, da estratégia dos “acionistas críticos” em que membros das comunidades compram ações da Vale para ter o direito de participar na assembleia anual de acionistas, utilizando o espaço para protesto e denúncia das violações promovidas pela empresa nas comunidades; e a 1º Marcha ao Fórum de Açailândia e outras manifestações e passeatas realizadas na cidade que colocaram as condições do bairro às vistas do público; e o Relatório da Federação Internacional de Direitos Humanos (FIDH) 2011 que atende esta função de levar à praça pública numa escala internacional.

No segundo momento, a situação-problema torna-se foco de *processos de investigação-experimentação, dramatização-argumentação*. É preciso compreender as causas, provar as circunstâncias deste problema, identificar/nomear autores, apontar responsáveis e qualificar os danos (CEFAI, 2017). Neste nível, mesmo as operações estratégicas de caráter mais técnico envolvem, inevitavelmente, concepções de bem e mal público, passando também pelo discurso de políticos, jornalistas e pesquisadores universitários. Para Fuks (2000), estas atividades, como o trabalho da mídia, a proposição de novas leis, os conflitos nos tribunais e a divulgação de descobertas científicas estão no centro das arenas públicas carregando, todas elas em maior ou menor grau, versões acerca dos problemas públicos e pressupostos morais que podem responsabilizar um ator por determinado contexto.

Quando a Associação de Moradores de Piquiá estabelece parceria com a Paróquia São João Batista e o Centro de Defesa da Vida e dos Direitos Humanos (CDVDH), os afetados do problema socioambiental de Piquiá de Baixo atingem um novo grau de argumentação dentro da arena pública, de cunho técnico-científico, a partir da publicação de uma pesquisa, promovida pelo CDVDH, que constatou que as águas do riacho estavam impróprias para consumo e sobrevivência de seres vivos. Estabelece-se então uma fundamentação para os

incômodos que os moradores já sentiam, atesta-se a inviabilidade da convivência com as indústrias.

Além desta primeira pesquisa, outras se somarão durante o processo, entre elas o estudo realizado em 2017 pelo Instituto dei Tumori de Milão - Itália, a partir da realização de vários exames e testes com moradores de Piquiá de Baixo para verificar os níveis de contaminação e incidência de doenças respiratórias, oftalmológicas e dermatológicas. Trabalhos mais recentes analisam a presença de compostos químicos na água, solo e no ar do bairro. São dezenas dessas produções acadêmicas resultado das redes e parcerias estabelecidas pela comunidade que se beneficia da quantidade de estudos para validar técnica e cientificamente seus argumentos e dramatizações na arena pública.

Chegar a esta fase significa que as buscas e investigações leigas iniciais da *experiência reflexiva* deram resultado e agora cedem lugar a buscas e investigações de caráter técnico. Nesta fase é incentivada a produção de pesquisas, de estatísticas, os moradores apressam-se para correlacionar os estudos sobre poluição com os problemas de saúde local. Mas também é o estágio em que os afetados definem quem são os autores que responderam pela situação, quem julgará, quem são exatamente as vítimas do distúrbio, quais são as propostas e soluções, qual o grau de responsabilidade moral e legal que cada um dos atores possuem neste cenário.

Fuks (2000) entende que este processo é fundamental no espaço de disputa de determinado problema público:

a identificação das causas, a atribuição de responsabilidade, a avaliação da gravidade, a caracterização dos temas públicos e relevantes e **a solução proposta** constituem os elementos-chave em torno dos quais se desdobra a disputa pela definição de um determinado problema social (FUKS, 2000, p. 84, grifo nosso).

Esta dimensão normativa do conflito - de identificação de causas, responsáveis e apresentação de soluções - encontramos na Assembleia dos Moradores realizada em 2008 que contou com plebiscito em que 96% da comunidade votou pela mudança do bairro, num processo de reassentamento, e pela responsabilização das empresas pelos danos causados ao meio ambiente e às pessoas.

É verdade que muitos, sem solução, abandonaram o bairro e não entraram nessa história. É comum que em casos como estes os indivíduos sintam-se coagidos diante do tamanho e do poder destes grupos empresariais e multinacionais e assim decidam abandonar o local ao invés de envolver-se no conflito. O reassentamento de Piquiá de Baixo é uma proposta de resolução coletiva do problema frente às medidas de resolução individual que pareciam a única alternativa até aquele momento. São 312 famílias incluídas no processo de reassentamento.

Interessante refletir também que na maioria dos contextos de remoção que temos encontrado até aqui, o processo de resistência empreendido pela comunidade é para assegurar os modos de vida naquele território, para manter-se em suas terras, produzindo e reproduzindo e relacionando-se a partir dela. Mas em Piquiá não houve momento algum de ameaça de derrubada das moradias ou insinuação de forçar deslocamento, mas são eles que pedem para sair pois, mesmo deixando as memórias do lugar e as dinâmicas formadas neste espaço, viver ali já não garante modo de vida algum. Mas não é uma fuga, a mudança é uma chance de construir novos modos de vida, memórias, dinâmicas de produção e relacionamentos longe da poeira e da fumaça.

A nova área escolhida anos mais tarde fica a 8 quilômetros de Piquiá de Baixo. A aquisição foi resultado de anos de negociação entre a Associação de Moradores, o Sindicato das Indústrias de Ferro Gusa do Maranhão (SIFEMA), a mineradora Vale e Prefeitura de Açailândia. A área foi desapropriada pela Prefeitura em 2012, o SIFEMA se encarregou de repassar o valor da indenização ao proprietário, mas o valor oferecido foi contestado na Justiça até 2015, quando este imbróglio foi resolvido. Meses depois o terreno seria oficialmente entregue à Associação de Moradores.

Mas antes, para chegar na desapropriação do terreno em 2012, o ano de 2011 contou com dois eventos importantes para as estratégias de argumentação-dramatização. O primeiro deles foi a realização, exatamente no bairro de Piquiá, da Romaria da Terra e das Águas, evento promovido pela Igreja Católica do Maranhão que reuniu mais de 12 mil pessoas no bairro e poderia aqui também ser considerado como espaço de constituição de *público*, ainda é um “lançar à praça”, pois correspondeu a uma apresentação e incluiu estratégias de sensibilização - e por isso também de dramatização - a partir de testemunhos e o apelo à experiência de ver, sentir e respirar no próprio bairro. Três meses depois a comunidade organiza dois protestos, um deles por ocasião da visita da governadora Roseana Sarney na cidade, o protesto reivindicava um outro lugar para ir e a atenção dos poderes públicos para esta problemática.

Outras estratégias adotadas pela comunidade podemos observar, com a contribuição de Milanez (2016), a adoção de um discurso de orientação humanitária e a mobilização de uma retórica de justiça, a evocação em suas narrativas dos direitos constitucionais à Saúde, ao Meio Ambiente saudável, à moradia e outros direitos garantidos na Constituição Federal.

Destacamos ainda um dos eventos mais interessantes simultaneamente no sentido de experimentação e dramatização na arena pública que foi a formação de um coletivo de ovens para realizar medições da qualidade do ar em Piquiá de Baixo e Piquiá de Cima, produzindo

assim dados para contestar aqueles oficiais apresentados à Secretaria de Meio Ambiente do Maranhão pelas próprias siderúrgicas.

Segundo os laudos apresentados pelas empresas, tudo funcionava dentro dos padrões de saúde e segurança, mas não era essa a realidade. Através de uma parceria da Associação Justiça Nos Trilhos, a Médico Internacional e Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), jovens de Piquiá (MA) e Santa Cruz (RJ) - atualmente, Coletivo Edvar Dantas Cardeal (Piquiá) e Coletivo Martha Trindade (Santa Cruz) - receberam capacitação para o manuseio de equipamentos e interpretação das medições. O grupo de Vigilância Popular constatou níveis de poluição muito acima do permitido pela Organização Mundial da Saúde (OMS); o projeto foi vencedor do Prêmio FAPEMA 2017, ampliando a divulgação dos resultados da pesquisa e consequentemente a publicização do bairro, além de promover o protagonismo dos jovens do bairro.

Realmente, é nesta fase que são apresentados inquéritos, investigações, experimentações, pesquisas, convocações de audiências, relatórios, etc. e cada um dos atores tenta estabelecer “versões mais ou menos aceitáveis” na *arena pública*, onde há alguma clareza das forças convergentes e divergentes e das posições que tomam cada um dos atores.

A arena pública é o espaço onde os atores podem provar-se, medir-se, formular-se, estabilizar novas perspectivas e opiniões em disputas que se articulam seja por meio do jornalismo, do processo judiciário, de audiências públicas ou da apresentação de descobertas científicas, com argumentações sempre adaptadas a ambientes e públicos específicos (CEFAI, 2017). Cada uma destas versões fala algo sobre alguém, este “algo” é o resultado das simbolizações e das perspectivas adotadas em público. Em um conflito como o de nossa análise este algo pode ser “dar emprego ao povo” ou “tirar a saúde do povo”, a depender de qual ator parte a afirmação.

O terceiro momento é o da *institucionalização*, quando, após a apresentadas as versões na arena pública, os atores tomam posições de convergência ou divergência. A situação agora é assumida por coletivos, organizações e instituições, torna-se centro de um jogo de aproximação e oposição, de alianças e conflitos. Estes atores que agora aderem a estas discussões como mediadores, protetores de interesses, como operadores de um *campo de experiência coletiva* (CEFAI, 2017). Em Dewey, estes atores são “agentes públicos”, os que cuidam dos interesses dos afetados, mas o termo estava restrito somente aos oficiais do poder público (técnicos, burocratas, políticos), enquanto aqui podemos estender esta função também às ONG’s, aos

meios de comunicação, sindicatos, além é claro, dos próprios políticos e órgãos do poder público.

Fuks (2000) destaca que a estratégia dos grupos que desejam promoção de determinado assunto público, da sua problemática, é encontrar outras instituições que estejam disponíveis a apoiar a causa em outros espaços de reivindicação e que emprestem seu respaldo, sua força, suas redes de contato, para os argumentos e estratégias na arena pública.

Na explicação de Cefai (2017), os grupos de interesse se enfrentam e tentam interessar e convencer outros atores com base em suas afinidades e linhas argumentativas, numa trama de movimento e contramovimento, “criando constelações de experiências, discursos e ações que se cruzam e se interpretam, se segmentam e se equilibram, se conjuntam e se opõem” (CEFAI, 2017, p. 208).

Analisando o conflito na comunidade Cajueiro, em São Luís - MA, Moreira (2015, p. 91) pondera que as ações coletivas “dependem de alianças estabelecidas ao longo do itinerário de diversas lutas políticas, mas também de relações de assessoria com outras instituições detentoras de certo saber específico que são acionadas nas circunstâncias particulares”. Sem este processo de alianças e envolvimento de outros atores dificilmente a *perturbação* ganha consistência e atenção pública, é o que salienta também Cefai (2017) ao destacar que, para constituir um problema público, é preciso uma “rede de dispositivos simbólicos, contáveis, jurídicos, midiáticos, institucionais...” (p. 193) e de um conjunto de disposições pessoais - impulsos, crenças, hábitos, ação, comunicação - de forma que o problema público se dá através da associação das disposições pessoais de indivíduos equipados de instituições, de ferramentas e símbolos.

Nesta fase temos a tomada de posição de outras organizações locais, nacionais e internacionais, o posicionamento de especialistas, de coletivos, de artistas. Ressalto a importância do posicionamento da Igreja Católica, através da Diocese de Imperatriz, a Paróquia São João Batista e Paróquia Santa Luzia, e dos Missionários Combonianos (MCCJ) que cumprem papel essencial como atores neste processo, inclusive articulando o recebimento do material da campanha pelo reassentamento junto ao Papa Francisco, em Roma, em outubro de 2015.

Também encontramos outro exemplo quando a quadrilha junina Matutos do Rei em 2016 fez da história de Piquiá o tema do seu espetáculo, conquistando o Campeonato Estadual, o Arraial da Mirante (em Imperatriz) e participando do Concurso de Quadrilhas da Globo Nordeste daquele ano. No mesmo sentido, houve em 2014 o lançamento da peça “Buraco: um

panfleto profundo” do grupo Cordão de Teatro, ainda no mesmo ano foram lançados os documentários “Pulmão de Aço” e “A peleja do povo contra o dragão de ferro”. Estes casos de utilização da produção artística e cultural bem como a atribuição de sentido religioso como estratégia de reivindicação são exemplos de eventos que podemos associar tanto à *sensibilização*, como a *argumentação-dramatização* ao mesmo tempo em que correspondem a expressão de apoio e posicionamento destas instituições em relação àquele problema público.

Por último, a Justiça nos Trilhos, campanha iniciada em 2008 no bairro, torna-se uma rede em 2009 e passa a representar, junto a Associação de Moradores, grande parte dos esforços de publicização de Piquiá de Baixo. É talvez a organização mais importante desta publicização. Ela se torna o elo entre a comunidade, a Igreja e os organismos internacionais. É através de suas articulações que Piquiá de Baixo participa do I Encontro Internacional dos Atingidos pela Vale (2012), nas audiências do Conselho de Direitos Humanos da ONU e na Comissão Interamericana de Direitos Humanos da OEA (2015), novamente na ONU em 2017; que se estabelece a parceria com a FIOCRUZ que forma o Coletivo de vigilância popular; que articula a visita do relator especial da ONU para substâncias tóxicas em 2019, entre outros eventos.

O *reconhecimento como questão pública* da situação problemática é o momento final da publicização e quase sempre se dá através da abordagem dos poderes públicos que cumpre a função de juiz, de investigador, de mediador, de legislador, administrador ou policial. O resultado do processo de publicização demanda uma intervenção governamental seja pela criação de novas funções estatais, novo órgão de controle ambiental, nova legislação, política pública ou dispositivo, ou se utiliza e modifica estruturas já existentes do Estado.

O problema público aumenta sua força quando crescem o grau de mobilização dos múltiplos atores e o grau de ressonância junto a numerosos auditórios, quando as diferentes cenas entram em ressonância umas com as outras, se interpelam e se respondem, se emprestam temas, recursos e informações. [...] Então, o problema público passa por cima das fronteiras dos mundos sociais, organizacionais e institucionais; abre novos palcos de publicização, meio lá meio cá, sobre esses mundos e entra, de modo central ou periférico, nas agendas de muitos dos que tomam decisões (CEFAI, 2017, p. 209).

Entre a etapa de institucionalização (3) e esta os atores oficiais devem ganhar espaço, também eles se posicionam, geralmente são representantes de Estado, especialistas de alguma agência estatal ou, no caso da etapa anterior, políticos que querem tornar-se porta voz daquela causa e levar o problema como bandeira de seus partidos e suas atuações políticas.

Podemos utilizar como exemplo a primeira intervenção de um órgão judiciário quando no ano de 2009 a Defensoria Pública do Maranhão abriu as negociações para o reassentamento da comunidade; também o Ministério Público se posicionará em diversos momentos, assim

como legisladores estaduais e alguns municipais - ambos em ocasiões mais raras; enquanto que o Executivo aparece em poucos momentos, geralmente na conclusão de estágios importantes, como na assinatura do termo de compromisso (2018) e a aprovação do projeto urbanístico do novo bairro pela Caixa Econômica (2014), a cerimônia de doação do terreno à Associação pela Prefeitura e Prefeito Juscelino Oliveira (2015), e assinatura do contrato do Minha Casa Minha Vida com a Associação de Moradores pelo Executivo Federal e Presidente Dilma (2015). Fora estes momentos, o executivo intervém poucas vezes e quando o faz é para ratificar um processo já concluído, ou por pressão social ou por ordem judicial.

Esta ausência, em grande parte dos eventos, da presença estatal pode ser explicada a partir da lógica do biopoder de Foucault (2006), em que o Estado garante vida a uns e o abandono a outros. Este abandono foi acentuado durante o governo de Jair Bolsonaro (2019-2022) quando, como resultado das políticas de corte nos investimentos do Estado, as obras do novo bairro ficaram paralisadas em vários momentos, comprometendo o orçamento do projeto e a entrega das moradias. Os órgãos públicos são atores privilegiados nestes processos pois até na alocação de recursos, criação de novas leis e políticas públicas podem gerar novas demandas sociais ou resolver questões públicas antigas, a lei de cotas e do feminicídio são exemplos claros desta responsabilidade.

Assim, analisando o que trilhamos até aqui, a indagação ou experiência reflexiva fez

do distúrbio um problema e, do problema, um problema público, no sentido de que este não é assumido por uma instância privada como um mercado nem tratado de modo técnico sem o conhecimento de todos, nem abafado por manobras de bastidores. Publicizar é comprometer os poderes públicos. [...] Publicizar é também tirar o problema da sombra em que ele não seria mais que um caso de grupos de interesse organizados e especializados, e é agir de modo a que ele seja reconhecido, explorado e resolvido por representantes da opinião pública e por operadores da ação pública — diante do olhar do público (CEFAI, 2017, p. 199).

Esta atividade e olhar do público são normativos, orientados por critérios de bem e mal público, justiça e injustiça e cada processo gera novas valorações; também não haveria *problema público* sem as provas do desgosto, da indignação e da revolta. A experiência pública que vimos surgir até aqui é “indissociavelmente afetiva, sensível e moral” (CEFAI, 2017, p. 15). A experiência da *perturbação* está ligada a capacidade de sentir, julgar e agir, é primeiramente uma provação estética, rompe com a beleza e harmonia das coisas, daí a importância de um trabalho de denúncias que passe por mediações estéticas, como bem observado no caso de Piquiá, e desenvolve visões emocionais e imaginárias ou investem em argumentos e dados que servem a diferentes estratégias para *sensibilizar, envolver e mobilizar* mais pessoas em um contínuo processo de constituição de público.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho objetivamos compreender o processo de constituição e publicização do problema público no conflito socioambiental de Piquiá de Baixo, Açailândia – MA. Destacamos inicialmente a formação histórica do bairro para registrar sua existência anterior aos empreendimentos siderúrgicos com suas vivências, suas memórias, as expectativas geradas pela chegada do Programa Grande Carajás e da instalação de cinco siderúrgicas no bairro ao longo das décadas de 1980-1990 bem como as dificuldades geradas a partir destes empreendimentos.

Para chegarmos até este ponto, registramos como diante das adversidades provocadas pela mineração e siderurgia em Piquiá desponta uma mobilização coletiva e um processo de resistência que transforma o destino dessa comunidade. Projetando sua situação nas arenas públicas, os moradores de Piquiá exigem o reconhecimento de seus direitos, atribuem responsabilidade às empresas e reivindicam um ambiente saudável e moradia digna para viverem, iniciando assim um processo de reassentamento.

Com a finalidade de alcançar nosso objetivo instrumentalizamos o modelo analítico de Daniel Cefai (2017) como etapas do problema público, buscando relacionar os eventos da história com cada um dos momentos ou elementos da publicização propostos pelo autor, num esforço de aplicação da teoria. Passando da *perturbação* até alcançar o nível de *problema público* observamos como a convivência com a poeira, a fumaça, as doenças provocadas pela poluição, os problemas sociais e ambientais, provocou um grupo de moradores a reagir e promover uma experiência coletiva de organização, denunciando em redes de articulação a contaminação do meio ambiente, as enfermidades e mazelas sociais, afirmando sua dignidade, dramatizando discursos humanitários na arena pública, definindo estratégias e sensibilizando sujeitos para além daqueles diretamente impactados, formando assim um *público*.

Analisamos como atores essenciais surgem neste processo de publicização, como a Igreja Católica - por meio das Paróquias e dos Missionários Combonianos - e a Justiça Nos Trilhos por outro lado com suas redes de articulações a nível nacional e internacional capaz de projetar as reivindicações da comunidade. Outro ator, o Estado, falhou na sua função de regulador, de planejador urbano, de fiscalizador, permitiu o desenvolvimento da cidade e a construção de uma siderúrgica sem planejamentos e licenças. Mas sobretudo, afirmo que esta falha, esta ausência estatal não é falta de projeto, não é falta de política, é a presença de um projeto e de uma política que permite a morte e a precariedade da vida.

Destacamos, também a partir de Daniel Cefai (2017, 2019) a importância de trabalhar a imaginação coletiva por meio de processos comunicativos e estéticos. Identificamos que esta foi uma estratégia importante para o caso que analisamos. Defendemos aqui que se a experiência do distúrbio é percebida a partir de uma dimensão estética, experimental e interacional, o processo de publicização também precisa ser mediado por objetos e a criação de imagens que os indivíduos possam “enxergar” e “sentir”. Concluímos, portanto, que no processo de sensibilizar para a mobilização e a publicização precisou-se operar conceitos, categorias e noções morais através de recursos e mediações estéticas, partindo de uma compreensão de formação do público a partir, não somente de valorações, mas também da indissociabilidade destas com um universo sensível e afetivo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Desni Lopes. **Os trilhos do desenvolvimento no Maranhão - Conflitos e contrastes: O caso de Piquiá de Baixo, Açailândia/Maranhão**. 2012. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Socioespacial e Regional) – Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioespacial e Regional, São Luís, 2012.

CEFAI, Daniel. PÚBLICOS, PROBLEMAS PÚBLICOS, ARENAS PÚBLICAS: O que ensina o pragmatismo (Parte II). **Novos Estudos**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 129-142, jul. 2017.

CEFAI, Daniel. **Público, Socialização e Politização: Rer John Dewey a luz de George Herbert Mead**. 2019. Disponível em: <<https://blogdosociofilo.com/>>. Acesso em: 15 dez. 2019.

CONCEIÇÃO, Wellington da Silva. “Etnógrafo nativo ou nativo etnógrafo?” uma (auto)análise sobre a relação entre pesquisador e objeto em contextos de múltiplas pertencas ao campo. **Revista de Antropologia da UFSCar**, p. 41-52, 8(1) jan./jun. 2016.

DEWEY, John. Em busca do público (1927). In: *Democracia Cooperativa: escritos políticos escolhidos de John Dewey (1927-1939)*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

FIDH. Federação Internacional de Direitos Humanos. **Brasil, Quanto valem os direitos humanos: os impactos sobre os direitos humanos relacionados à indústria da mineração e da siderurgia em Açailândia**. Justiça Global, Justiça nos Trilhos. maio, 2011.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade 1: a vontade do saber*. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FUKS, Mário. Definição da agenda, debate público e problemas sociais: uma perspectiva argumentativa da dinâmica do conflito social. **BIB, Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, n. 49, p. 79-94, 2000.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MILANEZ, Bruno *et al.* . Mineração e violações de direitos humanos: uma abordagem construcionista. **Homa Publica – Revista internacional de direitos humanos e empresas**. 2016.

MINAYO, Maria Célia de Sousa. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOREIRA, Jadeyson Ferreira. **Arenas, repertórios e ações: o processo de tentativa de implantação do Terminal Portuário de São Luís, no povoado Cajueiro**. Dissertação (Mestrado Ciências Sociais) – Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, 2015.

MUÑOZ, Sandra. La cultura de los problemas públicos. El mito del conductor alcoholizado versus la sociedad inocente. Buenos Aires: siglo XXI Editores. pp. 345. **Revista estudios de políticas públicas**, 2018.

SANTA'ANA JÚNIOR, Horácio Antunes. Os caminhos da Amazônia oriental em debate. **Repórter Brasil**, 2014. Disponível em: <<https://reporterbrasil.org.br/>>. Acesso em: 28 dez. 2022.

POLITIZAÇÃO DA NATUREZA: OS *GUARDIÕES DA FLORESTA* DA TERRA INDÍGENA ARARIBÓIA, NO MARANHÃO

Leandro Araújo da Silva
Doutorando em Ciências Sociais
Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais
leandro.araujo@discente.ufma.br
UFMA

Joaquim Shiraishi Neto
Doutor em Direito
Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais
joaquim.shiraishi@ufma.br
UFMA

RESUMO: Neste trabalho, objetivo analisar a atuação dos agentes florestais indígenas denominados *Guardiões da Floresta* da Terra Indígena (TI) Araribóia, no Maranhão, frente às invasões, assassinatos, ameaças e outras violências cometidas contra seu território e os recursos florestais nele existentes. Minha hipótese é de que se trata de uma atuação que, tendo como objetivo a defesa do território, constitui um processo de politização da natureza e das questões ambientais pelo movimento indígena Tentehar – contexto em que os indígenas trazem a natureza, ao mesmo tempo em que a constroem discursivamente, à esfera da política. A metodologia circunscreve um debate bibliográfico com autores que problematizam a categoria natureza e a politização dela. A isso, relaciono elementos empíricos a partir das ações dos *Guardiões da Floresta* da TI Araribóia. Os dados empíricos foram levantados em fontes documentais, notas de associações indígenas, notícias e depoimentos dos interlocutores disponíveis na internet. Analiso que, por meio do grupo *Guardiões*, como do movimento indígena mais amplo, no qual atuam também outras lideranças, ao construir suas lutas voltando-se para a politização da natureza como estratégia na defesa territorial, os Tentehar contrapõem a lógica de exploração dos recursos florestais, no território, e afirmam um modo indígena de relacionamento com o ambiente físico. Politizar a natureza constitui estratégia importante na luta, ao afirmar os indígenas como protetores dela, como *Guardiões*.

Palavras-chave: Politização da natureza; Movimento indígena; *Guardiões da Floresta*; Maranhão.

1. INTRODUÇÃO

Em nota de 09 de dezembro de 2022, emitida pela Associação *Ka'a Iwar* dos *Guardiões da Floresta* da Terra Indígena (TI) Araribóia, os Tentehar descrevem uma ação de monitoramento e proteção da TI em que, segundo eles, foi detectado o avanço de crimes ambientais no território. De acordo com as informações do documento, a ação foi realizada no limite norte do território, região em que ocorreu o assassinato do guardião Paulo Paulino Guajajara e tentativa de assassinato de Laercio Guajajara, em 01 de novembro de 2019. As atividades ilícitas detectadas, conforme as informações, são extração de madeira e caça de animais silvestres. Entre os achados, estava um acampamento com instrumentos como

motosserras, espingardas de caça e um caminhão utilizado na extração de madeira do território (CARVALHO, 2022).

Presumo que a referida nota dos *Guardiões da Floresta* faz parte de um conjunto de instrumentos que o grupo e o povo Tentehar utilizam para denunciar às autoridades políticas e policiais maranhenses e brasileiras e visibilizar, publicamente, as violações de direitos e invasões realizadas por agentes não indígenas ao território Araribóia. Fazem parte desse conjunto de instrumentos vídeos disponibilizados em sites de Organizações Não Governamentais (ONGs), dos movimentos indígenas e de apoiadores da causa indígena. Nos vídeos, os *Guardiões* relatam e revelam ações de invasões ao território, ameaças de morte sofridas por eles, assassinatos e outras ações violentas. Também utilizam os referidos meios para denunciar as mortes e o contexto em que vivem os indígenas, na Araribóia.

Os *Guardiões da Floresta* são grupos de agentes florestais indígenas atuantes em algumas TIs no Maranhão, porém este trabalho concentra-se especificamente sobre a atuação do grupo de *Guardiões* da TI Araribóia. Eles têm como objetivo o monitoramento e a defesa da floresta contra invasores dos mais variados tipos: fazendeiros, madeireiros, caçadores, especuladores de terras etc. Entendo que os *Guardiões* se inserem num contexto de atuação política e ambiental de defesa das florestas realizada pelo movimento indígena brasileiro que tem como um de seus motes a politização da natureza (DE LA CADENA, 2019; LATOUR, 2019). Eles constroem a política da natureza enquanto instrumento das lutas em defesa da demarcação e da proteção dos territórios e dos povos indígenas.

Nesse sentido, este trabalho objetiva analisar a atuação dos *Guardiões da Floresta* da TI Araribóia frente às invasões, assassinatos, ameaças e outras violências cometidas contra seu território e os recursos florestais nele existentes. Minha hipótese é de que se trata de uma atuação que, tendo como objetivo a defesa do território, constitui um processo de politização da natureza e das questões ambientais pelo movimento indígena Tentehar, realizado pelo grupo dos *Guardiões*, pelo povo e demais lideranças políticas Tentehar. Entendo por politização da natureza o processo e o contexto em que os indígenas trazem a natureza, ao mesmo tempo em que a constroem discursivamente, à esfera da política.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Sugiro que a politização da natureza, isto é, o acionamento de categorias identificadas, nesse domínio, pela *constituição moderna* (LATOUR, 2019), tem sido uma estratégia de atuação indígena em movimento pela defesa dos direitos ao território e à proteção dele. Nessa

direção, apresento, embora de maneira breve, as principais categorias que embasam essa proposta de investigação. Desse modo, o presente trabalho parte da categoria *natureza* tentando articular à ideia de *politização*. Alguns autores, em especial, discutem temas indígenas a partir da perspectiva de *politização da natureza* (DE LA CADENA, 2019; DANOWSKI; VIVEIROS DE CASTRO, 2017).

De la Cadena (2019) tem como exemplo etnográfico o movimento indígena no Peru. Seu argumento central parte da presença da natureza (montanhas, água, terra etc.) nos debates sobre política pública realizado pelo movimento indígena popular, especialmente no Peru, mas também no Equador e na Bolívia. Segundo a autora, tal argumento possui três dimensões: a) a indigeneidade está além da “noção usual de política”; b) “a emergência política da indigeneidade [...] desafia a separação entre natureza e cultura”; c) e “os movimentos indígenas atuais propõem uma prática política [...] [em que] evocam não humanos como atores na arena política” (DE LA CADENA, 2019, p. 1).

A concepção que evoca os espíritos como sujeitos políticos ou atores sociais também está presente nas discussões de Danowski e Viveiros de Castro (2017). Os autores refletem sobre mitocsmologias ameríndias, as quais, segundo eles, permitem visualizar as relações entre humanidade, mundo e história na concepção indígena. Portanto, ajudam a conceber a relação entre humanos e não humanos nessas mitocsmologias.

Na concepção de Descola (2016, p. 23), é preciso entender “o mundo como um todo, um conjunto coerente”. Nessa concepção, o todo é natureza, que comporta tudo e/ou à qual tudo pertence: montanhas, vales, planícies, florestas, árvores, flores e mato, e os humanos; tudo interligado, em cumplicidade e interdependência. Pensar a natureza como totalidade supõe também a possibilidade de pensar a floresta como totalidade para os povos indígenas – totalidade entendida como coabitação entre agências humanas e não humanas.

No caso a que me proponho analisar, observo que os indígenas convocam, além da natureza – rios, florestas, morros –, sujeitos do domínio da espiritualidade e da ancestralidade, como sugerem os dados sobre a transformação da morte do guardião Paulino Guajajara em instrumento de luta política indígena, na proteção e defesa dos direitos à vida e ao território (SILVA, 2021). Assim, é sugestiva a afirmação de De la Cadena (2019, p. 3) de que “a política indígena pode exceder a política como conhecemos” ou a “política como de costume”, na medida em que insere, no domínio da política, dimensões outras não habituais a esse espaço, se entendido em termos da política moderna ou ocidental (LATOURE, 2019).

A concepção que postula a humanidade enquanto *substância primordial* a partir da qual muitas, se não todas, as categorias de seres e coisas do universo vieram à existência ilumina a compreensão da atribuição de agência pelos indígenas aos demais seres que, numa concepção moderna, denominamos não humanos que compõem o mundo (ou o universo, a humanidade, a natureza). Desse modo, eles são reconhecidos humanos, sujeitos políticos/sociais. Os *animais* – que, para nós, são tidos como não humanos –, no pensamento ameríndio, são considerados *outros-humanos*. Nas palavras de Danowski e Viveiros de Castro (2017, p. 98, grifos dos autores), “o que chamamos de mundo natural, ou ‘mundo’ em geral, é para os povos amazônicos uma multiplicidade de multiplicidades intricadamente conectadas. As espécies animais e outras são concebidas como outros tantos tipos de ‘gentes’ ou ‘povos’, isto é, como entidades políticas”.

Ao sustentar a noção de que não há distinção entre natureza e política – noção também presente nas abordagens de Latour (2019) e De la Cadena (2019) –, os autores afirmam o caráter político da relação *humanidade x mundo*, e na medida em que eles não são coisas separadas, duais, mas “formam uma figura de um lado só” (DANOWSKI; VIVEIROS DE CASTRO, 2017, p. 121). No entanto, essa figura, como a relação *humanidade x mundo*, é composta de múltiplas culturas, povos e experiências que Latour (2019) denomina de coletivos. Analiso que os indígenas são povos que, em suas formas de organização, compõem esses coletivos.

Suponho que o caráter político da relação *humanidade x natureza*, no que Danowski e Viveiros de Castro (2017) denominam *pensamento ameríndio*, tem relação com a concepção dos movimentos indígenas em que a natureza é mobilizada nas lutas políticas. Assim, emergem, na discussão dos autores, questões atuais da referida relação expressas nos termos *crise climática*, *catástrofe climática*, *crise ambiental* ou *colapso ambiental*. Os indígenas Tentehar, atualmente, também convocam o clima ao cenário político indígena. Não raro a expressão *crise climática* perpassa discursos de líderes políticos indígenas em defesa das florestas e territórios indígenas. Conforme os autores:

Os povos ameríndios e seus congêneres não modernos [...] vêm recentemente adaptando a retórica ambientalista ocidental a suas cosmologias, vocabulários conceituais e projetos existenciais, e retraduzindo estes últimos para uma linguagem modernizada de inequívoca intenção política (DANOWSKI; VIVEIROS DE CASTRO, 2017, p. 130).

Nos termos de Bruno Latour (2019), conforme Danowski e Viveiros de Castro (2017), os indígenas podem ser referidos como *terranos*, expressão definida como coletivos de humanos e não humanos. Nesse aspecto, os indígenas são parte do que os dois últimos autores

referiram como *resistência terrana contemporânea*. Segundo Danowski e Viveiros de Castro (2017, p. 164-165), os coletivos indígenas são “capazes de originarem poderosas e inesperadas linhas de fuga de impacto mundial”. É também nesse sentido que proponho analisar a perspectiva de mobilização política da natureza no movimento indígena Tentehar contemporâneo, como potencialidade capaz de propor e/ou construir alternativas ao enfrentamento do que os autores analisaram como contexto de crise ambiental.

Latour (2019), embora não desenvolva uma análise voltada para os movimentos indígenas, permite tal aproximação. Para o autor, aquilo que, na Constituição moderna, entendemos como natureza e política não existem de modo separado, mas entrelaçadas, pois, para ele, “toda política é definida por sua relação com a natureza” (LATOUR, 2019, p. 11). Todavia, ele argumenta que é necessário fazer outra ecologia política que não a ecologia no sentido usual da expressão: uma ecologia política em que as noções de ecologia e de natureza estejam de outro modo recolocadas. Na concepção de ecologia política de Latour (2019), a natureza entendida como exterioridade deve ser superada.

O autor propõe o que denominou de nova *Constituição*, para além da Constituição moderna que separa, por oposições, a natureza e a cultura, a objetividade e a subjetividade, os humanos e os não humanos. Na nova *Constituição*, ambos compõem um coletivo, entendido no sentido de um mundo comum. Ele analisa que a política está relacionada ao que denominou “composição progressiva do mundo comum” (LATOUR, 2019, p. 308), o que configura a proposta de redefinição da política sugerida pelo autor.

No pensamento do cientista francês, a partir dessa redefinição, o termo ecologia permite acolher os não humanos na arena da política, aspecto que o aproxima de De la Cadena (2019) e de Danowski e Viveiros de Castro (2017). Por isso, ele sugere que se estenda a questão da democracia também aos não humanos (LATOUR, 2019, p. 310; 317). Como partícipes do mundo comum, esses sujeitos seriam capazes de se assentar como cidadãos. Desse modo, o autor sugere que a ecologia deve estar relacionada aos humanos e não humanos, e não exatamente à natureza, se entendida como exterioridade ao humano. Assim, ajuda a pensar os não humanos como atores sociais, quando convocados à política, inclusive em contextos indígenas.

Em aproximação com a ideia de coletivo composto de um mundo comum, de Latour (2019), para Descola (2016), o que os ditos *modernos* entendem como natureza e como cultura são dimensões entrelaçadas. Nesse aspecto, o autor trata da questão da existência em comum, entre o que denominamos humanos e não humanos. Ele se propõe à reflexão acerca das diversas

formas de se conceber os elos com o mundo que nos cerca, visando à contemplação de também outros modos de habitar a terra e viver nossa condição de humanos (CISCATO, 2016). Conforme o autor, trata-se de apreender uma complexidade de relações ou distinções (DESCOLA, 2016).

Presumo que os processos de acionamento, pelo movimento indígena Tentehar, de categorias que, na concepção moderna, são atribuídas ao domínio da natureza chamam atenção para a questão das lutas ambientais, mas também há outras questões em jogo, como a afirmação da identidade indígena, a afirmação do sentido de originários etc. Minha intenção é pensar isso no contexto de atuação dos Tentehar da TI Araribóia, especialmente a partir das experiências do grupo *Guardiões da Floresta*, no contexto de violências e violações dos territórios por eles enfrentado e o contexto de denúncias e ações de defesa que organizam.

3. METODOLOGIA

Este trabalho constitui recorte de pesquisa mais ampla proposta no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade Federal do Maranhão (PPGCSoc/UFMA). É uma pesquisa qualitativa, e a metodologia utilizada é baseada na etnografia multissituada (MARCUS; FISCHER, 1999). Entendo que ela permite compreender as relações dinâmicas e multiníveis que perfazem o contexto do movimento indígena Tentehar.

Os dados aqui apresentados são resultado de pesquisa exploratória sobre o movimento indígena, no Maranhão, e, especialmente, sobre o movimento realizado pelo povo Tentehar, por meio da atuação do grupo de agentes florestais indígenas denominados *Guardiões da Floresta* da TI Araribóia. A metodologia circunscreve um debate bibliográfico de autores que problematizam a categoria natureza, bem como a politização dela. Busco entrelaçar ao diálogo com os autores elementos empíricos coletados em ações dos *Guardiões da Floresta* da TI Araribóia e que, em minha análise, informam a construção política da natureza.

Os dados empíricos foram levantados de forma on-line, em fontes documentais, como notas da associação indígena *Ka'a Iwar* dos *Guardiões da Floresta* da TI Araribóia, notícias e depoimentos dos interlocutores disponíveis no site do movimento Survival International, organização que apoia as ações do grupo de *Guardiões*. Analiso os depoimentos como instrumentos de denúncias de ações de invasores a organizações ativistas ambientais, florestais e indígenas, e outros tipos de violências, na TI, como de cobrança por justiça e pelo direito de proteção dos territórios e da vida dos *Guardiões da Floresta* e do povo Tentehar, como um todo, e do grupo de Awá-Guajá, indígenas isolados que vivem na TI Araribóia.

Coletei também dados em notícias do Conselho Indigenista Missionário (Cimi), disponíveis no portal dessa organização indigenista. Foram realizadas observações e coletas de dados, relatos, depoimentos ou entrevistas concedidas pelos *Guardiões* e outras lideranças políticas Tentehar a organizações indígenas como o coletivo Mídia Indígena disponíveis em perfis na rede social Instagram, do coletivo de comunicação Mídia Indígena, do Cimi e da Associação *Ka'a Iwar dos Guardiões da Floresta*. São dados ou relatos construídos em contextos de violências, ameaças, emboscadas, assassinatos de indígenas e invasões de agentes como madeireiros, fazendeiros e caçadores, na TI.

Os dados foram tratados à luz da teoria social proposta, sobre politização da natureza, por movimentos indígenas. Busquei encontrar, nos dados coletados, os elementos que informam a categoria natureza, como utilizada pelos interlocutores indígenas, em seus depoimentos. Tentei ainda analisar se e como tais referências à questão da natureza, no contexto dos movimentos indígenas, são acionadas enquanto instrumentos ou estratégias que fundamentam a luta na defesa territorial.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados de pesquisa encontrados, de forma preliminar, permitem observar, nas narrativas indígenas, referências a categorias que informam a concepção dos povos indígenas em movimento sobre a natureza e as práticas relacionadas a ela. A seguir, apresento alguns desses dados, com intento de perceber como os Tentehar mobilizam tal categoria na construção da luta política, em nossa hipótese, tomando a natureza como estratégia ou como elemento central na construção das estratégias de luta.

A fala a seguir, de Laercio Guajajara, é sugestiva, pois remete à relação do povo Tentehar com a floresta e aos conflitos com invasores.

A nossa terra tem vida. Muita vida. Uma simples formiga que anda aqui nessa terra, uma cobra, um lagarto, aquilo é nossa vida. É o equilíbrio da nossa floresta. [...] Quando o indígena expulsa um madeireiro ou um caçador ou invasor [...] eles denunciam na cidade e a justiça acata o pedido deles e manda ordem de prisão para os indígenas que fizeram isso. Nós estamos defendendo o que é nosso, dentro da nossa casa e estamos sendo vistos como bandidos, criminosos, assaltantes. E nós estamos defendendo [...] nossas vidas, nossos filhos, porque nós já estamos cansados de esperar a justiça. A opção é se defender. Nós não vamos mais fugir disso (EU SÓ..., 2021, informação verbal).

Analiso que o fato de sujeitos como a formiga, a cobra e o lagarto serem referidos como sendo “a nossa vida” ou como “o equilíbrio da floresta” remete à noção da indissociabilidade e coabitação entre humanidade e natureza, referida por Descola (2016), ou à noção de *outros*

humanos de Danowski e Viveiros de Castro (2017), como também evoca a noção de *seres terra* como sujeitos políticos, em De la Cadena (2019). No caso aqui analisado, sugiro que tais *agentes* foram mobilizados politicamente pelo guardião Laercio, ao narrar o modo de vida indígena em defesa da *floresta* e do território. Ao meu ver, a ideia de indissociabilidade e coabitação parece, assim, ficar explícita na fala de Laercio.

O depoimento do Guardião chama atenção ainda para a luta dos Tentehar na defesa do território contra os invasores, mencionados como madeireiro ou caçador. É interessante a referência de defesa da “nossa casa”, pois ela parece evocar uma concepção do território e da floresta ao mesmo tempo em que o refere como espaço comum, o que é sugerido pelo uso da expressão *nossa*. Assim a “nossa casa” pode ser analisada como um espaço comum, talvez um *mundo comum* (LATOUR, 2019), de coabitação não apenas da humanidade, indígena e não indígena, como dos outros humanos (DANOWSKI, VIVEIROS DE CASTRO, 2017).

Analiso que, no contexto das violências e invasões do território enfrentadas pelos Tentehar, eles fizeram a leitura de que eles mesmos poderiam fazer a proteção do território, *cansados de esperar a justiça*. São, ao mesmo tempo, coabitantes, administradores e protetores do território e dos outros humanos (formiga, cobra, lagarto, com os quais compartilham a indissociabilidade da vida). Verifico que a necessidade de defesa do território pelos indígenas foi percebida, conforme explícita o depoimento de Laercio, pela ausência e omissão dos agentes públicos, em defesa e proteção efetivas contra invasores e ameaças.

Desse modo, o movimento dos *Guardiões da Floresta*, por meio de seus líderes, reivindica, além do território, a proteção e garantia dele para usufruto e vida dos indígenas e de seus filhos. A defesa territorial é realizada frente às ações de empreendimentos ditos modernos, econômicos, das frentes de expansão do capital, como os madeireiros e fazendeiros que ameaçam o território, conforme podemos analisar também no depoimento de Olímpio: “nossos inimigos são os madeireiros que estão invadindo a nossa terra, roubando as nossas riquezas [...]. Formamos os Guardiões justamente para proteger a floresta porque o Estado brasileiro não faz o papel dele” (OLÍMPIO..., 2019, informação verbal).

Observo que as ações dos *Guardiões da Floresta* se efetivam também num contexto de violências físicas empreendidas contra os Tentehar, no Maranhão. Notícias do Cimi, no primeiro mês do ano de 2023, revelam a violência sofrida pelo povo Tentehar. Somente em janeiro, foram cinco ataques, nos quais ocorreram três mortes, sendo de dois indígenas e um não indígena casado com uma indígena Tentehar e motorista do Polo da Secretaria Especial de

Saúde Indígena (Sesai), no município de Arame, no Maranhão. Segundo os dados, quatro das cinco vítimas habitavam a TI Araribóia (OLIVEIRA, 2023).

Já no *Relatório Violência contra os Povos Indígenas no Brasil – dados de 2019*, também do Cimi, os dados relatam que, entre os anos 2000 e 2019, foram assassinados, no mínimo, 47 indígenas do povo Tentehar, no Maranhão (CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO, [2020]). Somente na TI Araribóia, foram 18 assassinatos no período considerado. Conforme acompanhamos em pesquisa de campo realizada entre novembro de 2019 e abril de 2020, foram cinco assassinatos de indígenas Tentehar no Maranhão, nesse período, entre eles o de Paulo Paulino Guajajara, caso de repercussão internacional (SILVA, 2021).

O assassinato de Paulo Paulino ilustra as invasões e as violações de territórios e vidas indígenas no estado, especificamente na TI Araribóia, e o contexto de atuação do movimento indígena protagonizado pelos Tentehar, entre cujas agendas urgentes consta a proteção territorial contra a devastação e a invasão por madeireiros e caçadores. Ele foi transformado pelo movimento, a partir do território, e em âmbito nacional, na construção de ações e discursos que reivindicaram a proteção das florestas e dos territórios e vidas indígenas, no Brasil (SILVA, 2021).

Sobre esse aspecto, o trecho a seguir, do discurso de Erisvan Bone Guajajara, realizado no evento Festival Ninja, ocorrido em São Paulo, em 30 de novembro de 2019, é emblemático, ao afirmar: “Estamos aqui para gritar ao mundo que não iremos recuar, iremos lutar dia e noite, iremos rodar o [...] mundo e gritar, para que todos escutem que Paulo Paulino Guajajara vive. Nós, povos indígenas, lutaremos por nós, pelos nossos ancestrais e pelas futuras gerações [...]” (informação verbal⁶¹⁰). É sugestiva também, da ideia de continuidade da luta após o assassinato de Paulino, a afirmação de Mainui Guajajara, *Guardião* da TI Araribóia:

Isso não vai nos enfraquecer. Lobo [Paulino] apenas plantou mais fruto, mais semente. É isso que nós somos. Nós somos fruto daqueles guerreiros que deram a vida. Fruto dos anciões guerreiros que já se foram, não estão aqui em pessoa, mas espiritualmente eles estão nos dando essa força de vontade de levar nossa luta adiante (TRIBUTO..., 2020, informação verbal).

Analiso que o caso Paulino expõe, além da luta dos agentes indígenas em defesa da floresta, a *consciência ecológica* desses agentes, pois, para eles, conforme também assinala Laercio Guajajara, a “Terra é nossa mãe. Mãe [...] que dá tudo para nós” (EU SÓ..., 2021, informação verbal). O entendimento da natureza a partir da ideia de Mãe e da natureza como pessoa, sujeito e/ou agente, na mesma hierarquia que humanos, parece constituir elemento da concepção indígena que informa a ideia de totalidade (DESCOLA, 2016). A coabitação se

⁶¹⁰ Trecho do discurso de Erisvan Bone Guajajara, proferido durante o Festival Ninja, São Paulo, 30 nov. 2019.

refere a essas formas de existência comum entre agências humanas e não humanas. Conforme declaração da indígena Tentehar Sonia Guajajara, os povos indígenas sempre tiveram:

uma relação direta com o meio ambiente, com a natureza. Porque para nós não temos essa divisão de separar o que é uma coisa e o que é outra, nós somos um só. Nós entendemos a natureza sempre como a nossa mãe e, sendo a nossa mãe a gente cuida, protege. E protege com o modo de vida. [...] Preservando dessa forma [...], a gente está contribuindo [...] com toda a humanidade, com todo o planeta Terra. Porque se a gente não cuida, se não tem a floresta em pé, se não tem o verde da natureza, da mata nativa, como que a gente vai ter o ar, o oxigênio, a chuva? Essa relação dos povos indígenas com o meio ambiente é uma relação mesmo de mãe (ARARIBOIA..., 2018, informação verbal).

Sonia Guajajara parece ser um exemplo sugestivo para se pensar a ideia de politização da natureza e questões ambientais pelo movimento indígena Tentehar. O trecho acima exemplifica o ativismo ambiental de Sonia e sugere o acionamento da natureza como instrumento de luta política, ao referir a ela como Mãe, como indissociabilidade entre humanidade e natureza (DESCOLA, 2016) – também ao referir ao cuidado com a “floresta”, com o “verde”, com a “mata”, como componentes da totalidade, a “natureza”. Suponho que a natureza como mãe, portanto como pessoa, é entendida, na concepção indígena Tentehar, como agente, sujeito político com participação na luta política e na contribuição com a humanidade.

Outro aspecto presente na fala de Sonia é a contraposição à concepção de natureza como exterioridade que fundamenta a exploração dela, na lógica econômica capitalista moderna (LATOURETTE, 2019). Tal postura é evidenciada ao expressar que não há separação entre o que é natureza e o que é humano, ao afirmar “nós somos um só”.

Assim, trata-se de compreender a construção da luta a partir da perspectiva dos indígenas como guardiões da natureza, a qual, segundo eles, é um bem comum aos indígenas e não indígenas, isto é, nas palavras de Danowski e Viveiros de Castro (2017), os humanos e outros humanos. Os próprios indígenas, lideranças, povos, movimentos e, especificamente, os Tentehar *Guardiões da Floresta* explicitam a consciência de que são *guardiões*, afirmando tal postura como instrumento em suas lutas.

Desse modo, os dados apresentados permitem pensar que as questões ambientais constituem elementos estratégicos na luta do povo Tentehar, das lideranças e dos *Guardiões da Floresta*, na medida em que estes atuam como guardiões da natureza e, assim, podem lançar mão dessa condição como caminho para a afirmação e defesa de suas agendas prioritárias, especialmente a defesa do território. Eles argumentam que, ao atuarem como guardiões da natureza, estão a defender/proteger bens comuns à humanidade. É o que explicitam os depoimentos de Sonia e Laercio Guajajara.

No que se refere à politização construída pelos indígenas Tentehar, através da ação dos *Guardiões da Floresta*, cabe mencionar ação de formação política realizada pelo grupo, na TI Araribóia, diante das invasões de madeireiros em seu território. Assim, a assessora jurídica do Cimi, Lucimar Carvalho, enfatiza a relevância de ações de formação política no território, nos seguintes termos: “a formação política tornou-se necessária, pois três caminhões de madeireiros foram encontrados, no dia 27 de maio [de 2022], em ação de extração ilegal de madeira dentro do território”. Diante do contexto de invasões na TI Araribóia, a indigenista afirma ainda que: “a possibilidade de represália por parte de não indígenas pela atuação dos Guardiões [da Floresta] é constante, deixando-os apreensivos e exigindo, dessa forma, apoio das instituições que atuam na defesa dos seus direitos” (CARVALHO; CARVALHO, 2022, on-line).

As ações do movimento, as alianças e articulações do povo Tentehar e seus posicionamentos, especialmente – mas não apenas – na TI Araribóia, fazem frente aos diferentes projetos políticos, econômicos e sociais que, para eles, representam a destruição dos seus direitos, de seus territórios e das florestas. A agência, o protagonismo e a luta pela autonomia indígenas à frente do movimento, que é feito a partir das realidades dos Tentehar e em articulação com diversos povos do estado, definem os rumos, isto é, as ações e/ou agendas da luta indígena contra invasões, ameaças, violências e destruições, em seus territórios.

Essas informações ajudam a pensar os *Guardiões da Floresta* em sua relação com a proteção e conservação florestal e territorial na TI Araribóia, a qual constitui um território indígena em que a proteção florestal é realizada pelo mencionado grupo de agentes florestais. Nessa direção, Olímpio Guajajara, líder do grupo, afirma:

Eu batalho pela floresta para defender vida [...] para o mundo inteiro, porque sem a floresta nós não vamos existir. Precisamos realmente cuidar dela porque ela é a nossa mãe, dela nós vivemos. Ela nos dá comida, nos dá saúde. É por isso que a gente está emprenhado para defender a floresta para toda a humanidade (OLÍMPIO..., 2019, informação verbal).

Em entrevista concedida em 20 de março de 2023, ao *Programa Roda Viva*, da TV Cultura, Sonia Guajajara explicita a mesma ideia presente na fala de Olímpio, ao afirmar:

Nós indígenas, por exemplo, a gente preserva a biodiversidade, protege o nosso território, protege o meio ambiente, nós somos os primeiros mais impactados pelas mudanças climáticas. Nós somos os mais impactados de todas as formas: pela violência, pelo racismo ambiental. Porque a gente está no território [...] porque ali é o nosso lugar. [...] A gente sabe que o que provoca os ditos desastres, na verdade, são todos fenômenos provocados pela ação humana. Por esses grandes empreendimentos, por essas grandes obras sem ter um estudo ambiental adequado (RODA..., 2023, informação verbal).

O trecho transcrito acena, entre outras, para questões ambientais como a preservação da biodiversidade e a questão climática. Nesse aspecto, Danowski e Viveiros de Castro (2017, p. 129) afirmam que “o clima, a coisa variável e incontestável por excelência, torna-se o elemento de sincronização histórico-política do interesse de todos os povos do mundo”. Portanto, são tópicos da agenda dos movimentos ambientais que se alinham às práticas e agendas dos movimentos indígenas, na América Latina e no Brasil, e especialmente no Maranhão, contexto em que a agenda de proteção das florestas, ameaçadas por diversos projetos econômicos não indígenas, encontra respaldo.

No caso dos Tentehar *Guardiões da Floresta*, sua luta é também pela defesa e proteção dos Awá, grupo de indígenas denominados isolados, na TI Araribóia. Conforme explicita a nota dos *Guardiões* sobre ação de monitoramento realizada no limite norte do território, locus de entrada de madeireiros invasores: “o agravante maior que se constatou é que por ser em área de rota dos Awá, esses grupos se encontram em situação de extrema vulnerabilidade e risco de serem dizimados pelos criminosos que transitam livremente pelo território” (CARVALHO, 2022, on-line).

Desse modo, observo, ainda que preliminarmente, que os indígenas Tentehar e os *Guardiões da Floresta* se valem da abordagem, a qual afirmam, de que eles são protetores da natureza – o termo mobilizado por eles é *guardiões*, o que fundamenta inclusive a denominação do grupo de agentes florestais –, de modo que suas construções políticas sobre a questão parecem buscar aliar a condição de *guardiões* à emergência da questão ambiental, em âmbito global e de modo a afirmar e defender a importância dos territórios indígenas, não apenas o território Araribóia, para a proteção da natureza: florestas, rios e a biodiversidade do planeta como um todo. Nessa direção, os Tentehar, os demais povos indígenas e o movimento indígena maranhense, como os *Guardiões da Floresta* da TI Araribóia, parecem afirmar-se como *guardiões* da natureza.

Verifico que, através do grupo *Guardiões da Floresta*, os Tentehar da Araribóia têm relações com uma rede de parceiros, aliados e apoiadores, como ONGs, a exemplo da Survival International, Fundo Brasil e Fundo Casa (CARVALHO, 2022). Nesse aspecto, os *Guardiões* constituem uma organização que está entre o local e o global, como organização de proteção territorial indígena. Indígena porque protege o território e porque é realizada pelos próprios agentes indígenas. Têm renome e reconhecimento internacional, por ONGs e agências de ativismo ambiental e de proteção dos indígenas e dos territórios, especialmente os Awá, grupo de indígenas ditos isolados, que habitam o território Araribóia.

Analiso que consiste tática ou estratégia dos Tentehar da Araribóia aliar a atuação e ações de proteção do território, autoafirmando-se como protetores das florestas, às questões climáticas e de manutenção das florestas como essenciais ao futuro do planeta e da humanidade. E como estratégia na garantia ou possibilidade de atrair visibilidade e apoio às lutas do povo, de defesa do território e dos indígenas referidos como isolados, os Awá da TI Araribóia.

Observo que os indígenas *Guardiões* são lideranças e sujeitos políticos, como as lideranças políticas Tentehar também são guardiãs da floresta, do modo de vida, da ancestralidade. Assim como os Tentehar que defendem a floresta são todos guardiões, embora nem todos estejam em posições ou em condições de liderança e de liderança política, em suas práticas, são, todos, homens e mulheres, *Guardiões* e *Guardiãs da Floresta*. Conforme afirma Olímpio, em Assembleia dos Guardiões, em 15 de agosto de 2021, na TI Araribóia, Aldeia Juçaral: “Todo Tentehar que defende a floresta é Guardião da floresta, mas nem todo Tentehar é Guardião da floresta. O Tentehar que permite a entrada de madeireiro não é guardião da floresta”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalmente, cumpre ressaltar que a especificidade desta proposta de pesquisa reside na ideia de politização da natureza pelo movimento indígena realizado pelo povo Tentehar, no Maranhão, embora tal movimento também ocorra em âmbitos mais amplos, como no estado e no Brasil. Os dados permitem refletir, inicialmente, que os indígenas, interlocutores desta pesquisa, acionam elementos que referem à natureza e, ao mesmo tempo, sugerem um modo específico de definição indígena de tal categoria. Os dados sugerem ainda que os *Guardiões* inserem, na esfera da luta política e ambiental pela defesa do território, a ideia da natureza.

Com o termo *política indígena*, refiro à construção propriamente indígena de uma política deles e voltada para suas demandas – no caso dos Tentehar do Maranhão, uma política voltada para a proteção do território contra ações de invasores e outras violências vivenciadas pelo povo. Visto que construída pelos próprios sujeitos políticos indígenas, esta não consiste em política indigenista, mas indígena. Ademais, analiso que, no próprio processo de luta e construção de ações, como depoimentos e denúncias, é possível perceber os rudimentos empíricos que permitem fundamentar tal ideia, isto é, as ações e construções que constituem o processo e que embasam a ideia de construção política indígena da natureza.

REFERÊNCIAS

ARARIBOIA 45 Graus. [S. l.: s. n.], 05 dez. 2018. 1 vídeo (14 min). Publicado pelo canal TV Mídia Indígena. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=w70JO0MnfxE>. Acesso em: 12 mar. 2023.

CARVALHO, Jesica. Guardiões da floresta da TI Arariboia – Associação Ka'a Iwar. In: CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Notícias**. [São Luís], 09 dez. 2022. Disponível em: <https://cimi.org.br/2022/12/guardioes-da-floresta-da-ti-arariboia-detalham-aco-es-para-a-protecao-do-territorio/>. Acesso em: 05 fev. 2023.

CARVALHO, Jesica; CARVALHO, Lucimar. Guardiões da Floresta realizam formação política na TI Arariboia, no Maranhão. In: CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Notícias**. [São Luís], 14 jun. 2022. Disponível em: <https://cimi.org.br/2022/06/guardioes-da-floresta-realizam-formacao-politica-na-ti-arariboia-no-maranhao/>. Acesso em: 15 fev. 2023.

CISCATO, Cecília. [Nota da tradutora]. In: DESCOLA, Philippe. **Outras naturezas, outras culturas**. São Paulo: 34, 2016. (Coleção Fábula).

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Relatório Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil**: dados 2019. [São Luís]: Cimi, [2020].

DANOWSKI, Déborah; VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Há mundo por vir?** Ensaio sobre os medos e os fins. 2. ed. Desterro [Florianópolis]: Cultura e Barbárie; Instituto Socioambiental, 2017.

DE LA CADENA, Marisol. Cosmopolítica indígena nos Andes: reflexões conceituais para além da “política”. Trad. Lucas da Costa Maciel; Fernanda Borges Henrique. **Maloca**: Revista de Estudos Indígenas, Campinas, v. 2, p. 1-37, 2019.

DESCOLA, Philippe. **Outras naturezas, outras culturas**. São Paulo: 34, 2016. (Coleção Fábula).

EU SÓ quero que a nossa floresta seja livre. [S. l.: s. n.], 06 jan. 2021. 1 vídeo (13 min). Publicado pelo canal Survival International Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ndtu9mDBxdc>. Acesso em: 28 ago. 2022.

LATOUR, Bruno. **Políticas da natureza**: como associar as ciências à democracia. Trad. Carlos Aurélio Mota de Souza. São Paulo: Ed. Unesp, 2019.

MARCUS, George E.; FISCHER, Michael M. J. **Anthropology as cultural critique**: an experimental moment in the Human Sciences. 2. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1999.

NENHUM dos outros assassinos estão atrás das grades. [S. l.: s. n.], 09 set. 2022. 1 vídeo (1 min). Publicado pelo canal Survival International Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yo8TTEh808o>. Acesso em: 22 nov. 2022.

OLÍMPIO Guajajara - Guardiã da Terra Araribóia (MA). [S. l.: s. n.], 14 set. 2019. 1 vídeo (1 min). Publicado pelo canal EL PAÍS. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kc1WHIw72vM>. Acesso em: 19 mar. 2023.

OLIVEIRA, Marina. Em menos de um mês, quatro indígenas Guajajara são vítimas da escalada de violência nos territórios. *In*: CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Notícias**. [São Luís], 07 fev. 2023. Disponível em: <https://cimi.org.br/2023/02/em-menos-de-um-mes-quatro-guajajara-sao-vitimas-nos-territorios/>. Acesso em: 15 fev. 2023.

RODA Viva | Sonia Guajajara | 20/03/2023. [S. l.: s. n.], 20 mar. 2023. 1 vídeo (1 h 49 min). Publicado pelo canal Roda Viva. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=B12M6SREEsw>. Acesso em: 20 mar. 2023.

SILVA, Leandro Araújo da. **Fronteiras em movimento**: resistências, protagonismos e lideranças indígenas na Amazônia maranhense. 2021. 169 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia, Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2021.

TRIBUTO a Paulo Paulino Guajajara. [S. l.: s. n.], 02 abr. 2020. 1 vídeo (4 min). Publicado pelo canal Survival International Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kSS-rff3e08>. Acesso em: 18 set. 2022.

POTENCIALIDADE TURÍSTICA E DESENVOLVIMENTO LOCAL: POSSIBILIDADES NO PROJETO DE ASSENTAMENTO ÁRVORES VERDES, BREJO - MA

Antonio José de Araújo Ferreira
Doutor em Geografia Humana
Departamento de Geociências e Programa de Pós-Graduação em Geografia
antonio.jaf@ufma.br
UFMA

Perla do Nascimento Rocha
Mestranda em Geografia
perla.nr@discente.ufma.br
UFMA

Ana Clara Silva Costa
Graduanda em Geografia
ana.clara1@dicente.ufma.br
UFMA

RESUMO: O turismo é uma importante prática social, que tem possibilidade de gerar emprego e renda, desde que induzido e incrementado enquanto cadeia produtiva de uma localidade a partir da utilização de atributos naturais, sociais e/ ou culturais (FERREIRA, 2020). Nessa perspectiva, a atividade turística pode estabelecer parâmetros que visam contribuir para as interações existentes em comunidades, especificamente em Projetos de Assentamento de Reforma Agrária. De modo geral, os PAs são territórios divididos em unidades residenciais e unidades de produção instaladas em um imóvel rural. É importante, para tanto, o envolvimento dos agentes sociais locais em todo processo da implementação turística de maneira efetiva, estabelecendo critérios almejando ao desenvolvimento local. O objetivo deste trabalho é ampliar a discussão sobre a relação entre os conceitos de desenvolvimento local e turismo. Nesse caso, enquadra-se o Projeto de Assentamento de Reforma Agrária denominado Árvores Verdes, localizado no município de Brejo, estado do Maranhão, que faz parte do Bioma Cerrado, ocupa uma área de 2.548,7197 hectares e é objeto do Termo de Execução Descentralizada “Apoio à elaboração, implantação e gestão de agroindústrias: geração de emprego e renda em Áreas de Reforma Agrária nas regiões Norte e Nordeste – Brasil”, sob a responsabilidade do INCRA e da UFMA. Metodologia: levantamento bibliográfico, cartográfico e documental; trabalho de campo entre os dias 16 a 19 de Setembro de 2022 em que se procedeu à observação direta intensiva, entrevistas não padronizadas e registro fotográfico; análise, seleção e interpretação dos dados informações obtidas. Os resultado implicam que o referido PA: a) tem população que se autoreconhece como quilombola, praticando atividades de subsistência como agricultura e pesca, além de manifestações culturais que lhe agregam valor; b) detém um conjunto de atrativos naturais, sobretudo apresenta estrutura hidrológica peculiar com a presença do Rio Parnaíba com variedades de usos, além de 3 lagoas (Comprida, da Fartura e a do Escalvado), sendo que as duas primeiras localizam-se nas proximidades da vila residencial enquanto a terceira dista 3 km desta; c) por possuir lâmina d’água equivalente a 420 hectares, essa última lagoa é muito procurada por pessoas externas ao PA as quais praticam pesca, instalam barracas de camping, usam som automotivo gerando poluição sonora e deixam resíduos sólidos, além de contaminação hídrica e do solo, cujo agravante é que a comunidade local não recebe qualquer contrapartida e tampouco é consultada em termos de autorização para tais ações. Conclui-se que faz-se necessário a regularização do PA Árvores Verdes conforme almeja o citado TED haja vista que isso concorrerá para melhorias de qualidade de vida a partir das potencialidades turísticas identificadas, as quais

devem envolver a população local a fim de garantir a geração de emprego e renda, a inclusão social e a conservação ambiental.

Palavras-chave: Turismo; Desenvolvimento local; Árvores Verdes; Possibilidades.

1. INTRODUÇÃO

No contexto do desenvolvimento da zonal rural discute-se alternativas de produção não-agrícolas como fatores agregadores de renda para o agricultor familiar. Entre as possibilidades, o turismo é uma importante prática social que favorece a dinamicidade da cadeia produtiva a partir da utilização de atributos naturais, sociais e/ ou culturais (FERREIRA, 2020).

A consolidação da atividade turística, enquanto estratégia econômica local confronta-se com os diferentes usos resultantes das relações que os agentes sociais estabeleceram entre eles e destes com a natureza, principal base de recursos para sua sobrevivência. Nessa perspectiva, tal atividade deve apresentar parâmetros que visam contribuir para as interações existentes em comunidades, especificamente em Projetos de Assentamento de Reforma Agrária (RAMIRO, 2010).

Convém destacar que os assentamentos são territórios divididos em unidades residenciais e unidades de produção instaladas em um imóvel rural; sendo assim, cada unidade denominada parcela ou lote é destinada às famílias ou trabalhadores rurais sem recursos financeiros para obter um imóvel rural; com isso, os mesmos podem residir e desenvolver atividades produtivas diversas, utilizando mão de obra familiar no lote em que lhe foi destinado (BRASIL, 2015).

De acordo com Brasil (2015) há várias modalidades de assentamentos, os quais podem ser divididos em dois principais grupos: Grupo I - são aqueles criados pelo próprio órgão citado acima (Projeto de Assentamento Federal – PA; Projeto de Assentamento Agroextrativista – PAE; Projeto de Desenvolvimento Sustentável – PDS; Projeto de Assentamento Florestal – PAF; Projeto de Assentamento Casulo – PCA; Projeto Descentralizado de Assentamento Sustentável – PDAS); e o Grupo II – são aqueles reconhecidos pelo Inra (Projeto de Assentamento Estadual – PE; Projeto de Assentamento Municipal – PAM; Reservas Extrativistas – RESEX; Território Remanescentes Quilombola – TRQ; Reconhecimento de Assentamento de Fundo de Pasto – PFP; Reassentamento de Barragem – PRB; Floresta Nacional – FLONA; Reserva de Desenvolvimento Sustentável – RDS). Dentre esses, o Árvores Verdes encontra-se no grupo I (PA).

Para o desenvolvimento do turismo em PAs é necessário o envolvimento dos agentes sociais locais em todo processo da implementação turística de maneira efetiva, estabelecendo critérios objetivando ao desenvolvimento local.

Assim, o recorte empírico da pesquisa é justificado pela ideia de discutir o elo do turismo como proposta de incremento na cadeia produtiva do Projeto de Assentamento Árvores Verdes, sendo fruto do projeto de Termo de Execução Descentralizada (TED) “Apoio à elaboração, implantação e gestão de agroindústrias: geração de emprego e renda em Áreas de Reforma Agrária nas regiões Norte e Nordeste – Brasil”, sob a responsabilidade do INCRA e da UFMA.

O objetivo deste trabalho é ampliar a discussão sobre a relação entre os conceitos de desenvolvimento local e turismo. Mediante isso, afirma-se que o PA Árvores Verdes ainda não tem uma atividade turística planejada com intuito de incluir a população local em todo o processo, embora os beneficiários e ocupantes demonstrem anseios positivos no desenvolvimento de tal atividade, haja vista que são cientes das potencialidades e oportunidades de exploração de várias modalidades de turismo.

Some-se a isso que na antiga área do Pontão Ingarana há um bar à beira do rio Parnaíba, o qual oferece cardápio de comidas típicas, passeios de lanchas e canoa nas lagoas, o que possibilita passeio de carroça nos 3 povoados do citado PA (Árvores Verdes, Estreito e Escalvado), assim como caminhadas ecológicas, participação e/ou observação direta na casa de forno durante o manuseio da mandioca destinada à fabricação de farinhas e bolos.

Para tanto, foram necessárias reflexões realizadas em questões suscitadas à aplicabilidade das proposições de turísticas no PA Árvores Verdes, numa ótica de menção de vários atributos componentes do meio ambiente, das relações socioculturais, além da própria historicidade peculiar de formação do assentamento em destaque. Nesse caso, excluindo essa introdução, o conteúdo é dividido em 4 partes: a primeira atém-se à metodologia; a segunda trata de reflexões sobre turismo e desenvolvimento local; a terceira parte apresenta os resultados e discussões, abrangendo a origem e principais características físicas, assim como potencialidades turísticas e impactos constatados; a quarta parte é a conclusão.

2. METODOLOGIA

A análise da prática social do turismo não é tarefa fácil, pois no geral, ela ocorre mais nos segmentos de sol e praia, urbano, ecoturismo, etc (CRUZ, 2003; FERREIRA, 2020), sendo que o turismo rural tem sido ressaltado como objeto de estudo relevante (TULIK, 1997; BRASIL, 2008; MORA FILHO; ANTONELLO, 2010). A aplicabilidade do turismo em projetos de assentamento tem boa indicação em Ramiro (2010), além de Bezerra e Silva (2018), mas ainda se recente de assertiva quanto ao método ideal.

Por essa razão e em face dos objetivos do referido TED INCRA/UFMA, o PA Árvores Verdes foi escolhido por ser pouco estudado em termos ambientais e devido à não identificação de trabalho técnico e científico que incorpore o turismo nesse projeto de assentamento, bem como por configurar uma síntese rica e diversificada da fisiografia, história, socioeconomia e política inerente à sua organização. Tais propósitos induziram a adoção de uma abordagem, simultaneamente, teórica e empírica.

A fim de lograr os objetivos, a pesquisa teve como base os seguintes procedimentos: levantamento bibliográfico que incluiu livros, periódicos, anais de eventos científicos e sites na internet, além de relatórios técnicos (BRASIL, 2002) com o intuito de nortear e contextualizar teoricamente e historicamente o objeto de estudo; levantamento cartográfico a fim obter e analisar espacializações atinentes ao município de Brejo e ao PA referido; realização de etapa de campo no período de 16 a 19 de setembro de 2022, em que se levaram a cabo observações diretas intensivas, 6 entrevistas não padronizadas e registro fotográfico. O intuito, portanto, foi obter dados e informações que permitissem identificar o interesse da comunidade para o desenvolvimento da atividade turística, além de auxiliar na compreensão das noções dos recursos naturais e a valorização histórica do local.

Após os supracitados procedimentos foi possível a sistematização dos dados e informações obtidas com a finalidade de analisar as potencialidades turísticas na área de estudo e as possibilidades de seu desenvolvimento como alternativa de gerar emprego e renda.

3. TURISMO E DESENVOLVIMENTO LOCAL

A globalização trouxe uma tendência que possibilita conciliar meios de produção diversificados capazes de movimentar o setor econômico de forma incisiva e positivamente quando bem planejado e gerido, como por exemplo, o turismo que é assentado em atributos com valor excêntrico e diferenciado ao habitual do visitante e/ ou turista, como é o caso de Assentamento de Reforma Agrária.

Essa formação social particularizada no meio rural permite agregar atividades complementares unindo-se ao trabalho agrícola familiar, visto que o mesmo é marcado por ações materializadas por diversos agentes sociais com combinações de forças internas e externas.

Nesse caso, o turismo rural é definido como “conjunto de atividades turísticas desenvolvidas no meio rural, comprometido com a produção agropecuária, agregando valor a produtos e serviços, resgatando e promovendo o patrimônio cultural e natural da comunidade” (BRASIL, 2008, p. 19). Portanto, o turismo rural é uma prática que agrega valor

ao meio ambiente e não desvincula os moradores locais de suas funções diárias, possibilitando agregar valor através de sua inserção na economia que oferece alternativa de geração de renda e permite aos visitantes e/ ou turistas acompanhar e participar do desempenho das atividades dos pequenos produtores.

Essa prática no meio rural ganhou forma na região Sul do Brasil, após a uma crise agropecuária na década de 1980, e desde então esse setor vem crescendo em diferentes partes do país, favorecido pela singularidade do ciclo econômico local, destacando a diversidade cultural e ambiental produzida pelo processo de ocupação da área (BRASIL, 2008). Em se tratando de assentamento de reforma agrária na região Nordeste, sobressai-se o caso de Coqueirinho, no estado do Ceará, que já encontra-se sistematizado e recebe turistas em seu território desde os anos de 2000, sendo que o visitante e/ ou turista conta com serviços de hospedagem, restauração, passeios utilizando carro de boi, alimentos orgânicos, apresentações culturais e outros atrativos (BEZERRA; SILVA, 2018).

Assim, o turismo rural impulsiona a geração de empregos diretos e indiretos, além de influenciar e valorizar a comercialização de produtos e artesanatos locais, reforçando o processo da história e da cultura da comunidade.

Convém destacar que o uso do termo turismo rural se caracterizou por visitas ao meio rural com interesse em observar e ter contato com diversas formas da natureza e das práticas socioculturais cotidianas (TULIK, 1997). Partindo desse pressuposto, as atividades realizadas nesse típico ambiente são muito importantes, pois permitem que os visitantes vivenciem experiências diferentes do que são acostumados, tornando-as relevantes para a busca e exploração do novo.

Some-se a isso que de acordo com Milton Santos (2012), o turismo é um fenômeno que pode ser analisado na complexidade conceitual do território, em que as funções sociais são essenciais na transformação e (re)funcionalização da realidade econômica local. Para a geografia é interessante essa abordagem teórica e empírica, pois os efeitos do turismo produzem ou reproduzem mudanças na configuração territorial existente para atender às necessidades da atividade turística.

Segundo Cruz (2003, p. 5) o turismo é “uma prática social, que envolve o deslocamento de pessoas pelo território e que tem no espaço geográfico seu principal objeto de consumo”. O uso do território pelo turismo implica, portanto, análise criteriosa para conhecer as interações que concorrem na produção do espaço, composto por interesse político e econômico que regem a gestão local (CRUZ, 2005).

Com isso, para se alcançar o desenvolvimento turístico é necessário que tal prática social seja efetivamente planejada e, principalmente, aceita pela comunidade interessada como é o caso do PA Árvores Verdes tendo em vista possibilidades concretas de ofertar os serviços e produtos turísticos, integrando-a a outras atividades locais.

No segmento de assentamento, a interação é de forma direta com as famílias de beneficiários e/ ou ocupantes com os visitantes ou turistas, o que permite oferecer serviços como abrigo, refeições e atividades em propriedades, cujas estruturas já existentes podem ser adaptadas ou até criadas para essa finalidade.

Para Mora Filho e Antonello (2010) o modelo de planejamento turístico deve colaborar para a estrutura, o funcionamento, a dinâmica das relações e os processos dos fenômenos sociais que coexistem. Assim, Zaoual (2008) cita o “turismo de proximidade” no qual a população externa visa vivenciar a organização dos meios produtivos, sociais e culturais de áreas rurais, uma vez que propicia o engajamento e a valorização dos produtos e serviços característicos de um ambiente único.

De modo geral, a atividade turística surge da soma dos recursos naturais, culturais e sociais, os quais quando unidos à funcionalidade dos diversos serviços e equipamentos possibilitam a consolidação do setor turístico no local (FERNANDES; GRAÇA, 2014).

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Projeto de Assentamento Arvores Verdes: origem e principais características físicas

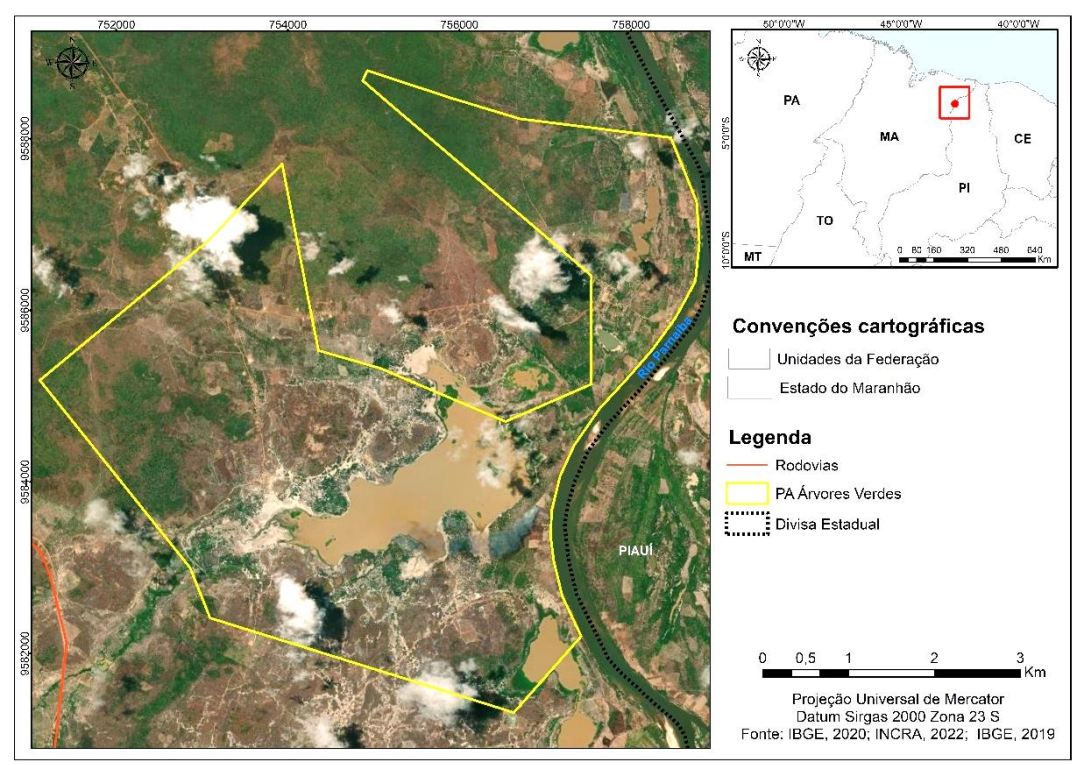
No estado do Maranhão, em 2017, foram registrados 1.028 assentamentos com 132.301 famílias assentadas, em uma área de 4.741.258,65 hectares (IMESC, 2021). Ainda nessa perspectiva, a unidade municipal denominada Brejo possui 8 áreas de Assentamentos de Reforma Agrária (BRASIL, 2015).

No que se refere à formação do Projeto de Assentamento Árvores Verdes e de acordo com entrevistados, este deriva da vontade dos moradores que já viviam na área da antiga fazenda, mais precisamente por meio resistência e anseio em comum no sentido de terem liberdade para produzir, comercializar e consumir os produtos oriundos do próprio trabalho; isto, porque sob tal condição eles eram obrigados a disponibilizar para o proprietário da fazenda (residente em Teresina – PI) algo que oscilava entre 50% dos produtos da lavoura e 30% dos pescados, além de duas diárias por mês em prestação de serviços.

A desapropriação com fins de Reforma Agrária encontra base legal no Decreto s/nº, de 16 de janeiro de 1997, enquanto a posse foi efetivada em 07 de outubro de 1997 e assegurada pela Portaria INCRA/SR-(12)/Nº 90, de 31/10/1997 (BRASIL, 1997), sendo que tal PA fica a

8 km da sede de Brejo, ocupa uma área de 2.548,7197 hectares (Figura 1); é composto pelos povoados Estreito, Escalvado e Árvores Verdes em que residem aproximadamente 133 famílias cadastradas, sendo 18, 24 e 91, respectivamente (BRASIL, 2015).

Figura 1 – LOCALIZAÇÃO DO PA ÁRVORES VERDES, EM BREJO - MA



Fonte: Elaboração própria (2022).

De maneira sucinta, o município de Brejo caracteriza-se pelo clima tropical quente úmido, tendo temperatura média anual variando de 29°C a 29,4°C com dois períodos distintos e bem definidos, o chuvoso nos meses janeiro a junho, e o de estiagem nos meses de julho a dezembro. A hidrografia é composta por córregos, rios e lagoas com destaque ao Rio Parnaíba (CORREIA FILHO; *et al.*, 2011).

O relevo é considerado plano e tem chapadas baixas, com altitudes inferiores a 300 metros numa planície aluvionar em que os sedimentos são inconsolidados (areias, argilas e cascalhos) depositados às margens e nos leitos dos principais cursos d'água (IMESC, 2021).

A referida municipalidade está inserida no bioma cerrado, cuja cobertura vegetal varia do porte florestal entre arbóreo/arbustivo ou cerradão aos campos limpos com herbácea/gramínea. Predominantemente as árvores são espaçadas de média altura e com troncos retorcidos (IMESC, 2021).

4.2 Projeto de Assentamento Árvores Verdes: potencialidades turísticas e impactos constatados

O PA Árvores Verdes destaca-se por um conjunto de atrativos naturais, sobretudo, por estar em bioma de cerrado e pela estrutura hidrológica com a presença do Rio Parnaíba com variedades de usos, além de 3 lagoas (Comprida, Fartura e a do Escalvado), sendo que a última é a maior com uma lâmina d'água de 420 hectares (Figura 2).

FIGURA 2 – VISTA PARCIAL DA LAGOA DO ESCALVADO, PA ÁRVORES VERDES, BREJO - MA



Fonte: Elaboração própria (2022).

Contudo, algumas atividades são desenvolvidas nesse PA por pessoas externas, entre as quais a atividade pesqueira que é desordenada e predatória na lagoa do Escalvado em que é desenvolvida a “raspagem” por intermédio do uso de redes de malha de 100m de comprimento de numerações 4, 5 e 6, que proporciona captura de peixes (Corvina, Mandí, Piau, Branquinha, Surubi, Sarapó) de pequeno a grande porte, cujo agravante é a não obediência ao tempo de reprodução de cada espécie. Outra forma de pesca realizada é a “armada”, em que são estendidas redes nas numerações de linhas de 6 a 10 que ficam por volta de 12 a 24h submersas, enquanto o pescador do PA que pratica a pesca no rio Parnaíba e nas lagoas Comprida e da Fartura se preocupam com o tamanho do peixe para que não atinja a dinâmica de reprodução natural.

Cabe destacar que essa atividade bem planejada pode ser incluída na lista de atrativos, tendo em vista vários movimentos em busca de lazer com pesca recreativa em contato com a natureza como, por exemplo, “pesque-pague”, em que o visitante pode consumir o peixe capturado após ser pago. A outra opção é participar de todo processo de pescaria de interação direta ao lado dos pescadores locais, com total segurança coletiva visando à diversão de uma forma interativa, boa e tranquila.

É importante ressaltar que conforme os entrevistados, tem sido recorrente a aglomeração de pessoas aos finais de semana e feriados a fim realizar acampamentos, festas,

etc., com uso de bebidas alcóolicas, sons automotivos, barracas de camping e ranchos, o que tem ocorrido sem qualquer preocupação com o meio ambiente, gerando e deixando resíduos sólidos favorecendo a contaminação hídrica, a caça ilegal das espécies faunísticas terrestres e aquáticas, além da retirada de elementos da flora e comprometimento do solo. O agravante é que a comunidade local não recebe qualquer contrapartida e tampouco é consultada em termos de autorização para tais ações.

Através do supracitado PA também pode ser realizada a travessia do Rio Parnaíba para o outro lado da margem, já no território do estado do Piauí, o que ocorre através de canoas que transportam pessoas, mercadorias e motos. Ressalta-se que entre maio de 2022 e março de 2023 essa travessia ocorria por uma balsa na localidade chamada Pontão Ingarana, mas por conta de alto índice pluviométrico e elevação considerável da massa hídrica, foi retirada.

No referido PA, a agricultura é a denominada “roça no toco”, que pressupõe corte e queima da vegetação, com uso de facões, foices e enxadas (Figura 3). Visando superar essa prática, a população realiza trabalhos em forma de cooperação e solidariedade entre os indivíduos de acordo com as necessidades de cada núcleo familiar em que os momentos da produção de farinha exigem um maior número de força de trabalho, sendo que em alguns casos isso ocorre até com a preparação da roça e na colheita. Os principais produtos são arroz, quiabo, maxixe, farinha de mandioca, macaxeira, feijão, milho, cana-de-açúcar.

FIGURA 3 – ÁREA DE CULTIVO DE MANDIOCA NO PA ÁRVORES VERDES, BREJO – MA



Fonte: Elaboração própria (2022)

De modo especial, cabe salientar que essas formas de cooperação estão baseadas em princípios de reciprocidade e ajuda mútua, sobretudo no período de colheita da raiz de mandioca, em que os moradores se reúnem na casa de forno para a raspagem (descascamento); em seguida, procedem a lavagem e colocam a mandioca de molho em tanque por volta de 3 a 5 dias; posteriormente, a mandioca é prensada e peneirada à mão, com esfarelamento da massa que será torrada para farinha d’água, farinha seca e/ou branca enquanto outra parte serve para

formar tapioca fina e grossa e bolo de massa de puba. Esse trabalho coletivo e todo o processo pode ser um excelente atrativo, sobretudo, para o visitante e/ ou turismo que mora em cidades.

Passeios ecológicos por intermédio de caminhadas e/ ou em carroças são opções que podem ser estruturadas e realizadas sem degradar a composição paisagística de cerrado que particulariza essa PA (Figura 4), o que pressupõe interação e respeito ao modo de vida da comunidade local e aos elementos do ambiente natural em que o ar puro e a brisa do rio Paranaíba e das lagos são o mote.

FIGURA 4 – TRILHA PELA VEGETAÇÃO DE CERRADO NO PA ÁRVORES VERDES



Fonte: Elaboração própria (2022).

Nesse contexto, áreas específicas como PAs têm importante papel enquanto conjuntura social que possibilita aos trabalhadores rurais uma melhor qualidade de vida com a diminuição das desigualdades sociais e desenvolvendo uma atividade não-agrícola, que é agregadora de valor e ainda pode gerar emprego e renda.

5. CONCLUSÃO

Conclui-se que faz-se necessário a regularização do PA Árvores Verdes conforme almeja o citado TED INCRA/UFMA, haja vista que isso concorrerá para melhorias de qualidade de vida a partir das potencialidades turísticas identificadas, as quais devem envolver a população local a fim de garantir a geração de emprego e renda, a inclusão social e a conservação ambiental.

Pode-se ainda inferir que o turismo pode colaborar no desenvolvimento local, pois é um processo que tem como premissa a mudança econômica e social da comunidade, em que a necessidade de torná-lo mais humanizado concorre para que os indivíduos envolvidos nessa prática social sejam agentes importantes na manutenção dos fatores ambientais tão exuberantes nesse projeto de assentamento.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, J. S; SILVA, D. A. O Turismo Rural como vetor de desenvolvimento local para o Assentamento Itamarati em Ponta Porã – MS. **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros**, Seção Três Lagoas. n. 28, p. 27-58, 2018.

BRASIL. **Portaria INCRA/SR-(12)/Nº 90, de 31 de outubro de 1997**. Cria o Projeto de Assentamento Árvores Verdes, código SIPR MA 0231000, a ser implantando e desenvolvido por esta Superintendência Regional, em articulação com a Diretoria de Assentamento. Diário Oficial da União 212, de 03 de novembro de 1997, seção 1, p, 24767.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Plano de Desenvolvimento do Projeto de Assentamento “Árvores Verdes”, Brejo – MA**. São Luís: TEM/FETAEMA, 2002.

BRASIL. CADASTRO AMBIENTAL RURAL - CAR. **Recibo De Inscrição Do Imóvel Rural De Assentamentos da Reforma Agrária No CAR**, 2015. Disponível em: <http://www.car.gov.br>. Acesso em: 13 fev. 2023.

BRASIL. Ministério do Turismo. **Turismo rural: orientações básicas**. Brasília: MT, 2008.

CORREIA FILHO, Francisco L.; GOMES, Érico R.; NUNES, Ossian O.; LOPES FILHO, José B. **Projeto Cadastro de Fontes de Abastecimento por Água Subterrânea, estado do Maranhão**: relatório diagnóstico do município de Brejo. Teresina: CPRM - Serviço Geológico do Brasil, 2011.

CRUZ, Rita de C. A. da. **Introdução à Geografia do Turismo**. 2ª ed. São Paulo: Roca, 2003.

CRUZ, Rita de C. A. da. Políticas públicas de turismo no Brasil: território usado, território negligenciado. **Revista Geosul**, Florianópolis, v. 20, n. 40, p 27-43, jul./dez. 2005.

FERNANDES, Manoel do C.; GRAÇA, Alan J. S. Conceitos e aplicações cartográficas diante das necessidades da Cartografia Turística. In: ARANHA Raphael de Carvalho; GUERRA, Antonio José Teixeira. (orgs). **Geografia aplicada ao turismo**. São Paulo: Oficina de Textos, p.28-52, 2014.

FERREIRA, Antonio J. de A. (org.). **Geografia do turismo no estado do Maranhão, Brasil: reflexões teóricas e aplicabilidades**. 1ª ed. Saarbrücken, Alemanha: Novas Edições Acadêmicas, 2020.

INSTITUTO MARANHENSE DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS E CARTOGRÁFICOS – IMESC. **Sumário Executivo do Zoneamento Ecológico-Econômico do Maranhão (ZEE-MA): meio físico-biótico – etapa Bioma Cerrado e Sistema Costeiro**. São Luís: IMESC, 2. ed, v. 1, 2021.

MORA FILHO, Pedro S.; ANTONELLO, Ideni T. **O planejamento ambiental e a geografia do turismo como instrumentos para o desenvolvimento: o caso do projeto caminho do Peabiru**. Saber acadêmico - n º 09 - Jun. 2010.

RAMIRO, Patrícia A. R.; DIAS, Isabela M. Identidade e turismo nos espaços rurais dos assentamentos de reforma agrária no Brasil. **Revista Geográfica de América Central** (Número Especial EGAL, 2010). Costa Rica II Semestre 2010, pp. 1-16. Disponível em: <///C:/Users/Usuario/Downloads/1806-Texto%20del%20art%C3%ADculo-4346-1-10-20111109.pdf>. Acesso em: 23 de fev. 2023.

SANTOS, Milton. **Metamorfose do espaço habitado**. São Paulo: EDUSP, 2012.

TULIK, Olga. Do conceito às estratégias para o desenvolvimento do turismo rural. In: RODRIGUES, A. (org.). **Turismo: desenvolvimento local**. São Paulo: Hucitec, 1997.

ZAOUAL, Hassan. Do turismo de massa ao turismo situado: quais as transições? **Caderno Virtual de Turismo**. Rio de Janeiro, V. 8, n. 2: 1-14, 2008. Disponível em: <http://www.ivt.coppe.ufrj.br/caderno/index.php?journal=caderno&page=article&op=view&path%5B%5D=341>>. Acesso em: 12 mar. 2023.

POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS E SUA RELAÇÃO COM A TERRA: UMA CONTRIBUIÇÃO A BIODIVERSIDADE

Helton Rodrigues Oliveira
Graduado em Administração e Graduando em Geografia
hr.oliveira@discente.ufma.br
UFMA

Luís Eduardo da Silva Carvalho
Graduando em Geografia
les.carvalho@discente.ufma.br
UFMA

Gustavo Mesquita de Souza
Graduando em Geografia
gustavo.mesquita@discente.ufma.br
UFMA

Carla Leticia Silva Ferreira
Graduanda em Geografia
carla.lsf@discente.ufma.br
UFMA

Roberta Maria Batista de Figueiredo Lima
Doutora de Geografia
rmbf.lima@ufma.br
UFMA

RESUMO: Desde os primórdios de sua história, o Brasil tem sido marcado por uma vasta diversidade cultural. Essa heterogeneidade é fruto de um contexto histórico de colonização, caracterizado por inúmeras situações de perseguição, dominação, submissão e silenciamento dos povos originários. No entanto, apesar desse passado lamentável, várias comunidades com características culturais distintas conseguiram se desenvolver, constituindo uma rede de resistência que resultou na pluralidade de formas de adaptação aos diversos ecossistemas presentes no território brasileiro. Nesse sentido, o presente estudo objetiva compreender através de uma pesquisa bibliográfica e análise minuciosa na literatura acadêmica as relações existentes entre os povos e comunidades tradicionais na manutenção dos elementos da natureza presentes nos territórios por elas ocupados. À medida que essa relação tem sido fundamental para a preservação da biodiversidade, a sobrevivência e a continuação das expressões culturais desses povos. Além disso, o materialismo histórico-dialético foi selecionado como abordagem principal, permitindo uma compreensão aprofundada da origem e possíveis soluções das questões abordadas. Portanto, a pesquisa corrobora que as comunidades tradicionais demonstram um profundo respeito pelo meio ambiente, exercendo práticas responsáveis e evidentes no cuidado com a terra. Isso porque a terra possui um significado de existência e ancestralidade para essas comunidades, estando enraizada em suas religiões e sistemas de crença. Essa profunda conexão de identidade entre esses povos e o ambiente natural, não se limita a uma proveniência sociocultural, abrange também a lógica de subsistência, que diferente da lógica mercantil, não vê a natureza como recurso, mas sim como parte estrutural da comunidade. Portanto, torna-se indispensável adotar uma nova perspectiva ética, aprendendo com os povos e comunidades tradicionais que hoje representam um olhar para o futuro da humanidade.

Palavras-chave: Preservação; Território; Povos e Comunidades Tradicionais; Biodiversidade.

1. INTRODUÇÃO

O Brasil é conhecido pela multiplicidade em sua composição natural e étnica, além de apresentar uma das maiores taxas de diversidade biológica do planeta, é um dos países de maior heterogeneidade cultural. Embora grande parte dessa riqueza esteja ameaçada por atividades econômicas que não condizem com o manejo adequado da natureza. Visto que, literalmente, essa dinâmica é fruto de um contexto histórico que não deve ser esquecido. O processo civilizatório de estruturação da sociedade brasileira deu-se através de uma longa sucessão de conflitos, expresso pela imposição e força, porém, marcado pela resistência e resiliência dos povos originários.

Ao longo da história, é possível constatar que o processo de colonização portuguesa se dedicou à implantação e valorização de um sistema produtivo baseado na exploração intensiva dos recursos naturais, na mão de obra escravizada e nos ciclos econômicos da monocultura ou extrativismo. Portanto, objetivando apenas usufruir economicamente desses recursos. Nesse contexto, a ocupação dos espaços territoriais pelos colonizadores ocorre sem nenhuma identidade, conexão e vínculo com a terra ou mesmo com as populações nativas.

Contudo, é inegável que essa triste história permeada por múltiplas incidências de perseguição, devastação, submissão e silenciamento desses povos tenha deixado sua marca. No entanto, diversas populações culturalmente diferenciadas se desenvolveram ao longo dos séculos, agregando tenacidade na formação social nacional. Configurando-se como um intrincado processo de resistência, essa dinâmica culmina na manifestação de uma diversificada gama de estratégias adaptativas, abraçando a ampla variedade de ecossistemas existentes no território brasileiro. Ou seja, adaptando-se às dificuldades por um lado, porém, não aceitando simplesmente a existência dessa realidade, mas se harmonizando na criação de estratégias para resistir.

Nessa perspectiva, as populações e comunidades tradicionais são grupos de pessoas que mantêm suas tradições étnicas, religiosas, linguísticas, dentre outros fatores de interação do seu povo, sendo estes os elementos concretos de identidade destes grupos que representam sua individualidade enquanto um povo, ou nação. Essas populações coexistem juntamente com a natureza e seu modo de viver estão bastante ligados ao lugar onde vivem, a natureza e as características da região onde habitam. Bem como, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (BRASIL, 2007).

As populações tradicionais se moldam de acordo com as características e individualidade do local onde habitam, usufruindo de todas as interações que a natureza dispõe.

Desta forma, respeitando o ambiente com responsabilidade e práticas de reverência expressos diretamente aos recursos naturais e a terra. Um exemplo disso é a qualidade da ocupação indígena. Na qual, suas áreas em geral, são as de cobertura florestal mais preservada, mesmo nos casos em que a devastação ambiental tenha se expandido ao seu redor, funcionando como uma das principais barreiras ao avanço da degradação ambiental. Portanto, à medida que aumentam os conhecimentos sobre a natureza e a cultura, tende-se a ver as paisagens como produtos da coevolução humana e natural (DIEGUES; ARRUDA, 2001).

De posse dessas concepções, podemos compreender que a gestão dos recursos naturais pelas comunidades tradicionais está diretamente relacionada ao seu sentimento de pertencimento, em outras palavras, pela ideia de sentir-se parte simbiótica com a terra, como um só organismo. Além disso, as comunidades são locais de acolhimento, resistência e produção consciente. Constituinte uma forma ecológica, econômica e espiritualmente diferenciada de se relacionar com a terra. Sendo, essa relação produto de um conhecimento tradicional socialmente construído. Desse modo, como aponta Santilli (2005), portanto, são produzidos e gerados de forma coletiva com base em ampla troca, circulação de ideias e informações transmitidas oralmente de uma geração a outra.

Neste sentido, o objetivo deste estudo é compreender as relações existentes entre os povos e comunidades tradicionais e os elementos naturais presentes nos territórios ocupados por elas, possibilitando reconhecer que essa relação tem garantido a manutenção da biodiversidade, além da sobrevivência e continuação das expressões culturais desses povos. Por fim, será consentido que as comunidades tradicionais respeitem o meio ambiente com responsabilidade e práticas evidentes no cuidado com a terra, a qual, tem um significado de existência, ancestralidade e com profunda conexão de identidade, enraizados em religiões e sistemas de crença. Portanto, é indispensável aprender uma nova perspectiva ética com os povos e comunidades tradicionais que representam hoje o olhar do futuro da humanidade, relacionando-se com a terra com equilíbrio e responsabilidade.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia deste estudo quanto aos procedimentos utilizados, estabeleceu-se com base em uma pesquisa de caráter bibliográfico em trabalhos já publicados sobre a temática e uma análise apreciada da literatura. No intuito, de evidenciar os fatores que fazem intermédio entre as relações das populações tradicionais e a terra, e assimilar a sua importância para manutenção da biodiversidade e das tradições culturais.

Na intenção de oferecer uma possível resposta a essa questão, utilizou-se o método materialista histórico-dialético, que se caracteriza pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade. Sendo assim, buscou-se entender algumas das complexas relações que compõem o objeto em seu movimento, pela compreensão de suas relações, evidenciando um caminho de ordenação da realidade investigada, a fim de compreender seus múltiplos significados, características e contornos. Na qual, a capacidade de abstração é o único instrumento (FERNANDES, 1984).

3. POVOS, COMUNIDADES TRADICIONAIS E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Os povos e comunidades tradicionais são grupos culturalmente diferenciados, que possuem condições sociais, culturais e econômicas próprias, mantendo relações específicas com o território e com o meio ambiente no qual estão inseridos. De tal modo, que o conhecimento passado de geração em geração faz com que essas comunidades conheçam cada espécie da natureza e reconheçam que a biodiversidade é muito importante para manutenção da sua existência.

No Brasil, os povos e comunidades tradicionais integram cerca de 5 milhões de brasileiros, representadas por grupos de seringueiros, ribeirinhos, pescadores artesanais, quebradeiras de coco babaçu, indígenas, quilombolas, ciganos, raizeiros, comunidades de terreiro, comunidades de fundo de pasto, faxinais, pantaneiros, dentre outros (BRASIL, 2002). São povos que têm seus modos de ser, fazer e viver distintos dos da sociedade em geral, o que faz com que esses grupos se auto reconheçam como portadores de identidades e direitos próprios.

De acordo com o Decreto 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais - PNPCT, povos e comunidades tradicionais podem ser definidos como:

Grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (BRASIL, 2007).

A partir de uma análise do Decreto 6.040 da (PNPCT), percebe-se que há pelo menos três noções diferentes articuladas a fim de definir quais os tipos de populações são alvo das políticas públicas focadas em comunidades tradicionais. Sendo elas, diversidade cultural, tradição e sustentabilidade. Desta forma, a diversidade cultural, trata-se de formas próprias de

organização social e maneiras específicas de se relacionar com a terra e os recursos naturais. Por meio dessa noção, são considerados povos e comunidades tradicionais aqueles que possuem modos de vida particulares, se diferenciando das demais por um conjunto de conhecimentos e práticas equilibradas com o meio ambiente. Ou seja, são aquelas que não se identificam nem com as formas de vida do mundo urbano e industrial nem com aquelas do mundo rural ligado à produção agropecuária de grande escala.

Outra perspectiva apresentada no decreto é a ideia de tradição, que abrange, sobretudo, conjuntos de conhecimentos que direcionam as diferentes maneiras de se relacionar com o ambiente. A ênfase dada pelo decreto à tradição evidencia a relação intrínseca que existe entre esses conhecimentos e a manutenção das características culturais específicas dessas comunidades. A ideia de tradição aqui trabalhada refere-se, sobretudo, às formas particulares de transmissão desses conhecimentos, que na maioria das vezes se dão no âmbito familiar ou mesmo comunitário, nas vivências do dia a dia.

Além disso, a PNPCT põe em evidência a ideia de desenvolvimento sustentável, sublinhando o fato de que as relações entre as comunidades tradicionais e os recursos naturais tendem a ser equilibradas, ou sustentáveis. Portanto, fica claro que do ponto de vista da legislação, o importante são as relações diferenciadas e equilibradas que essas populações mantêm com a natureza. Bem como, à luz da perspectiva legal, a sua centralidade repousa sobre as configurações inter-relacionais discernidas e harmoniosas que essas populações erigem com o ecossistema circundante.

Conforme é apontado por Diegues (1996):

“comunidades tradicionais estão relacionadas com um tipo de organização econômica e social com reduzida acumulação de capital, não usando força de trabalho assalariado. Nelas produtores independentes estão envolvidos em atividades econômicas de pequena escala, como agricultura e pesca, coleta e artesanato. Economicamente, portanto, essas comunidades se baseiam no uso dos recursos naturais renováveis (Diegues, 1996, p. 87).

Numa perspectiva marxista, as culturas tradicionais estão associadas a modos de produção pré-capitalistas, próprios de sociedades em que o trabalho ainda não se tornou mercadoria, em que a dependência do mercado já existe, mas não é total. Essas sociedades desenvolveram formas particulares de manejo dos recursos naturais que não visam diretamente o lucro, mas a reprodução cultural e social como também percepções e representações em relação ao mundo natural marcadas pela ideia de associação com a natureza e a dependência de seus ciclos.

Os valores presentes na cultura dos povos e comunidades tradicionais refletem a afinidade que estes possuem com seus territórios físicos e com as formas de vida que estão presentes nestes e com as quais interagem. Deste modo, os conhecimentos tradicionais são produzidos e gerados de forma coletiva com base em ampla troca, circulação de ideias e informações transmitidas oralmente de uma geração a outra (SANTILLI, 2005).

O conhecimento tradicional é fruto do dia a dia, e ao longo de muitas gerações, que os conhecimentos são repetidos, reforçados, modificados e, até mesmo, abandonados em decorrência das mudanças de condições de sua produção e/ou aplicação e transmissão (ELLEN, HARRIS, 1996). As populações tradicionais não só vivem e convivem com o ambiente natural, como também pensam sobre ele e elaboram categorias próprias com as quais nomeiam, classificam, ordenam e experimentam a sua eficácia nos planos prático, simbólico e espiritual (DIEGUES, ARRUDA, 2001).

Uma outra característica desse conhecimento pode ser identificada como resultante de experiências e aprendizados locais, reproduzida na fala de Ellen e Harris (1996), através da expressão "local" que remete a um conhecimento enraizado em um espaço particular e gerado por habitantes desse espaço, com base em suas experiências. Já para Gallois (2004), o "local" refere-se mais ao campo de aplicação do que ao de produção, isto é, ao lugar em que esse conhecimento é válido (na roça, na festa, na pesca, no canto, no modo de falar, de vestir etc.), e não à circunscrição a um espaço geográfico fechado.

Portanto, sistemas locais de conhecimento e manejo são algumas vezes enraizados em religiões e sistemas de crença. Ao discutir sobre a temática, Zanirato e Ribeiro (2007) afirmam que o conhecimento tradicional resulta do convívio social, carregando o passado para uni-lo ao presente e mantê-lo no futuro, em um sistema vivo e dinâmico. Em suma, o reconhecimento dos direitos intrínsecos das comunidades configura-se como um imperativo inerente aos próprios direitos humanos, estabelecendo-se como um mecanismo essencial para a salvaguarda do conhecimento tradicional, enraizado em uma conexão intrínseca com o ambiente que ocupam.

4. A IMPORTÂNCIA DA TERRA: TERRITÓRIO

As relações específicas que esses grupos estabelecem com as terras tradicionalmente ocupadas por eles e seus recursos naturais fazem com que esses lugares sejam mais do que terras, ou simples bens econômicos. Eles assumem a qualificação de território. Desta forma, o território é aqui compreendido a partir das colocações de Vieira e Souza (2018), como um elo

existencial entre o ser e o espaço e no qual ocorre uma multiplicidade de vivências que propiciam o enraizamento, entre o ser humano e a terra. O território é definido como o local de vivência, significação e pertencimento de um povo.

Portanto, diferente das sociedades hegemônicas que se baseiam no manejo dos recursos naturais focado na rentabilidade, ainda por cima ocorrendo mediante a destruição da floresta para conseguir produzir, em geral com muitos efeitos colaterais. Em contrapartida, vão de encontro ao que é disseminado pelas populações tradicionais. Visto que, o vínculo que essas comunidades apresentam com a terra não dialoga com valores monetários, o qual, a sociedade capitalista está tão acostumada a lidar, não sendo uma terra que está disponível a alienação, a compra e venda ou simplesmente ao aproveitamento. Contudo, esta terra é o elo existente entre essas populações, coexistindo com a sociedade para que se viva com ela e não apenas a explore.

Como bem afirma Ramos (1988):

A própria terra foi transformada em bem escasso no momento em que passou a ser regida pelo princípio da propriedade privada: somente aqueles com o suficiente poder aquisitivo tem acesso a ela. Nas sociedades indígenas isso não ocorre. [...] Se há escassez natural (por dado local), ela é partilhada por todos (RAMOS, 1988, p. 16).

Esses grupos sociais apresentam uma estreita relação de sobrevivência com um território, essencial e inalienável, onde constroem suas identidades, com lutas, ocupação, reconhecimentos e conservação. Nesse sentido, o território para povos e comunidades tradicionais ultrapassam os aspectos geográficos, e adquirem aspectos ecológicos, históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos, transformando-se em um fator essencial para a história de vida desses grupos (SILVA; SATO, 2010).

Desta forma, falar em território significa dizer que ele é o espaço da sobrevivência e da reprodução de um povo, onde se realiza a cultura, o acolhimento, fatos históricos que mantêm viva a memória do grupo e a resistência. Como reforça essa perspectiva, a antropóloga Alcida Rita Ramos (1988) discorre que, para as sociedades tradicionais, a terra é muito mais que simples meio de subsistência. Logo, “Ela representa o suporte da vida social e está diretamente ligada ao sistema de crenças e conhecimento. Não é apenas um recurso natural, mas é tão importante quanto este um recurso sociocultural” (RAMOS, 1988, p. 13). Com isso, como sociocultural está também revestida de uma linguagem mítico-religiosa.

Vale ressaltar, como espaço vivido, o território se constrói, ao mesmo tempo, como um sistema e um símbolo. Um sistema porque se organiza e se hierarquiza para responder às necessidades e funções assumidas pelo grupo que o constitui. Um símbolo porque se forma em torno de polos geográficos representantes dos valores políticos e religiosos que comandam sua

visão de mundo. Ou seja, a paisagem é o reflexo visual, porém, tem uma parte ligada ao mundo subjacente da afetividade, das atitudes mentais e das representações culturais.

Portanto, a paisagem resultante do processo de convivência é, muitas vezes, o lugar de encontro e de uma emoção quase sensorial entre os homens e a terra. O território toma aí um sentido que lhe foi atribuído por séculos de civilização campestre: ele é, ao mesmo tempo, raiz e cultura. Para além do uso dos recursos naturais e do “ter”, o “ser” diz mais sobre o território nessa perspectiva.

Conforme essa perspectiva, fica claro que os povos e comunidades tradicionais desempenham uma relação com a terra de afetividade o que a transforma em um território. Nesse sentido, Bonnemaïson (2002), reforça que o território é bem diferente de um espaço fechado, protegido por uma fronteira. Ele é muito mais um núcleo do que uma muralha, é um tipo de relação afetiva e cultural com a terra, antes de ser um reflexo de apropriação ou de exclusão do estrangeiro.

5. TERRA: ENRAIZAMENTO CULTURAL

O ser humano, por sua natureza comunicativa e social é por extensão um ser cultural, neste sentido não é possível imaginar ou conceber nenhum homem, desde os mais primitivos aos mais globais, como um ser sem cultura. Segundo Rabuske (2001), a cultura possibilita ao ser humano o seu encontro e interpretação do mundo e do meio onde vive, interpretando se a si mesmo e ao mundo, no nível das representações e de sinais das experiências vividas. As sociedades tradicionais se compõem por indivíduos que visam preservar e transmitir os conhecimentos adquiridos através de seu processo histórico, tanto na identidade ética quanto nos padrões culturais e sociais (CAPOTORTI, 1979).

De fato, o ser humano confere finalidade e sentido às realidades por meio da cultura, que segundo define Azevedo (1996):

Cultura é o conjunto de sentidos e significações, de valores e padrões, incorporados e subjacentes aos fenômenos perceptíveis da vida de um grupo social concreto, conjunto que consciente ou inconscientemente, é vivido e assumido pelo grupo como expressão própria de sua realidade humana e passa de geração em geração, conservado assim como foi recebido ou transformado efetiva ou pretensamente pelo próprio grupo. (AZEVEDO, 1996, p. 336)

Além disso, Azevedo (1996) destaca que a cultura é formada por elementos explícitos e implícitos, sendo explícitos: a linguagem, os símbolos e rituais, os objetos, os gestos, o modo de trabalhar e mesmo de descansar, entre outros. Por outro lado, são elementos implícitos da

cultura: as crenças, os valores, os medos, a visão de mundo, a concepção ética da vida, dentre outros.

Povos e comunidades tradicionais têm sistemas próprios de conhecimento sobre a realidade, que refletem suas experiências históricas e territoriais e contribuem para o manejo da vida em todas as suas dimensões materiais e simbólicas, que incluem o sagrado. Os sistemas de conhecimentos tradicionais indicam outras formas de estar no mundo, com potencial para renovar o pensamento e ampliar os repertórios de saberes e fazeres na construção de soluções para os novos desafios da contemporaneidade, sejam os desafios socioambientais ou aqueles relativos à convivência com respeito à diferença e valorização da diversidade.

Nesse sentido, é importante analisar o sistema de representações, símbolos e mitos que essas populações constroem, pois é com elas que agem sobre o meio. É também com essas representações e com o conhecimento empírico acumulado que desenvolvem seus sistemas tradicionais de manejo. No imaginário dos povos da floresta, rios e lagos brasileiros estão repletos de entes mágicos que castigam os que destroem as florestas, os que maltratam os animais da mata, os que matam os animais em época de reprodução, os que pescam mais que o necessário (CASCUDO, 1972).

A relação desses grupos sociais com o território (meio ambiente biótico e abiótico) apresenta uma forte ligação com a construção das identidades dos sujeitos. O sentido de território está ligado ao poder, abrigo e proteção. Assim a necessidade de cuidado do território, está sempre presente, a exemplo dos povos indígenas, para os quais os territórios representam um lugar sagrado, e para os quilombolas cujo território é a representação do reconhecimento pelos seus direitos ancestrais (SILVA; SATO, 2010).

As identidades dessas populações tradicionais, segundo Silva e Sato (2010), são formadas a partir de um processo de construção cultural, social e ambiental, com base nos ensinamentos de cada povo e comunidade. Contudo, a luta pela defesa de seus territórios e identidades, são marcadas por resistência e sobrevivência. A territorialidade funciona como fator de identificação, defesa e força de um povo, e seu território representa a “terra comum”, herança ancestral que assegura seu modo de ser e estar no mundo (ALMEIDA, 2010). Em suma, é necessário compreender que os aspectos culturais e espirituais dos povos tradicionais, apresentam-se de formas distintas de uma comunidade para outra.

Desta forma, de acordo com Diegues e Arruda (2001), é importante analisar o sistema de representações, símbolos e mitos que essas populações constroem, pois é com ele que agem sobre o meio natural. É também com essas representações mentais e com o conhecimento

empírico acumulado que desenvolvem seus sistemas tradicionais de manejo (DIEGUES; ARRUDA, 2001). De forma semelhante, Bonnemaïson (2002) explica que sociedades tradicionais, fortalecidas em mitos e rituais que exprimem seus valores profundos e revelam sua organização social, induzem a uma “geografia sagrada”, tecida por uma trama de lugares santos. A leitura de um mito é também espacial e é essa estrutura espacial simbólica que compõe e cria o território.

Do ponto de vista histórico, cabe ressaltar que esses povos e comunidades são marcados pela exclusão não somente por fatores étnico-raciais, mas, sobretudo, pela impossibilidade de acessar as terras por eles tradicionalmente ocupadas, em grande medida usurpadas por grileiros, fazendeiros, empresas, interesses desenvolvimentistas ou até pelo próprio Estado. Por esse motivo, desmarcar terras que pertencem a povos e comunidades tradicionais é tão delicado, e não deveria ser por menos. Pois, essa terra tem um significado de existência, ancestralidade e com profunda conexão de identidade.

6. CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE POR SOCIEDADES TRADICIONAIS

Dialogar sobre a natureza para as sociedades tradicionais é falar da própria essência desses povos. Nesse sentido, a mata, o vento, a chuva e outros elementos naturais são recursos sagrados de conexão e harmonia com a natureza. Sensibilidade que é retratado no trato com meio ambiente, preservando a relação do ser humano com a terra. Além disso, os saberes tradicionais que permeiam as relações do homem com o meio ambiente são os pilares quando se pretende desenvolver propostas de Educação Ambiental como formas de melhorar a qualidade de vida das pessoas que habitam esses territórios.

Atualmente grande parte da biodiversidade brasileira se encontra em áreas conservadas por populações tradicionais, grupos humanos que desenvolvem práticas de extração dos recursos naturais de forma sustentável, uma vez que desses recursos dependem sua cultura e seu modo de vida (SANTOS et al., 2016). Diferente das sociedades capitalistas que se encontram ancoradas na produção de novas tecnologias, produção de bens e consumo de forma exacerbada. Ademais, os povos e comunidades tradicionais conseguem conviver com o meio ambiente de forma harmônica e respeitável, extraíndo dali apenas os elementos necessários à sua alimentação, medicina tradicional, manifestações religiosas ou quais outras expressões de sua cultura (SANTOS et al., 2016).

De maneira análoga, as assertivas de Begossi, Hanazaki e Silvano (2002) corroboram que essas comunidades apresentam uma interdependência intrínseca no tocante ao consumo e

à dependência dos seus respectivos territórios físicos e dos recursos naturais neles contidos. Nesse âmbito de interconexão, suas deliberações abarcam a seleção dos recursos essenciais para a sustentação coletiva, os métodos empregados na aquisição destes recursos e as modalidades pelas quais eles são incorporados ao consumo. Desta forma, a permanência desses povos neste espaço causa um impacto muito pequeno no ambiente, além de manter a sensibilidade e desenvolverem a consciência de que fazem parte do meio.

Através do decreto de número 4.339, de 22 de agosto 2002, é instituída a Política Nacional da Biodiversidade, que prevê em suas diretrizes que os povos e comunidades tradicionais atuem de forma sustentável no manejo da biodiversidade, garantindo a conservação, sugerindo, dessa forma, a valorização e o resgate da diversidade cultural nacional (BRASIL, 2002). Nesse contexto se insere o crescente reconhecimento do papel das populações tradicionais na preservação da natureza e uso sustentável dos recursos naturais. Na percepção de Albagli (2005), essas populações possuem um papel de guardiães do patrimônio biogenético do planeta. Pois, o sistema dos povos tradicionais é baseado na conservação da floresta e produção de biodiversidade, fruto do manejo feito por milhares de anos, por povos ancestrais.

As populações tradicionais compreendem que o homem é um fator integrante da natureza. Assim também os vê a Ecologia Humana, pois para esta, os povos e comunidades tradicionais, assumem a importância dos recursos naturais para a sobrevivência do grupo e da sua cultura, defendendo a ideia de que a sociedade estabelece uma relação indissociável de coexistência com os recursos naturais (DIEGUES, 2000). Cabe ressaltar ainda que tais práticas estão ligadas normalmente à utilização de recursos naturais renováveis e de tecnologias de baixo impacto ambiental, explorando potencialidades e respeitando limites.

Nessa perspectiva, a análise do conjunto de informações acumuladas por inúmeras áreas do conhecimento torna possível demonstrar que povos e comunidades tradicionais acumulam práticas conservacionistas e desenvolvem uma Educação Ambiental, que não é uma mera transmissão de informações, mas que propõe uma conscientização, por parte do grupo, no sentido de se construir valores e hábitos para que os problemas ambientais venham a ser sanados (VIEIRA; SOUZA, 2018), garantindo assim a manutenção da biodiversidade, a sobrevivência e a manutenção das expressões culturais desses povos.

A partir da organização sociocultural dessas populações, entendemos que estas sempre buscaram a preservação do meio ambiente, pois, a manutenção das tradições e manejo sustentável dos recursos naturais é uma prática constante dessas comunidades. Desde a colonização imposta pelos europeus na América até os dias atuais. Sem dúvida, é de vital

importância que o poder público se preocupe com a questão, pois a terra é a forma que essas populações desenvolvem suas expressões culturais. Por isso a necessidade política e social de garantir direitos às comunidades que utilizam os recursos naturais de forma sustentável (FIGUEIREDO, 2006).

É precisamente a interligação dessas comunidades com a terra que faz com que a biodiversidade se mantenha tão preservada. Uma vez que, as práticas religiosas e culturais desenvolvidas por esses grupos são fundamentais para a conservação ou lapidação da natureza, pois, seus territórios físicos e simbólicos ao serem preservados, asseguram as identidades étnicas do grupo.

7. AINDA HÁ ESPERANÇA

A sociedade de hoje é fruto das diferentes formas de organização, pelas quais os seres humanos foram passando no decorrer de seu processo civilizatório de existência. Contudo, vive-se em um período, na qual, a lógica de desenvolvimento ameaça a própria existência humana. Como afirma Milton Santos em “Por uma geografia nova” (1978), “O espaço é um verdadeiro campo de forças cuja formação é desigual. Eis a razão pela qual a evolução espacial não se apresenta de igual forma em todos os lugares”. (SANTOS, 1978, p.122).

Nos últimos séculos, um modelo de civilização se impôs, alicerçado na industrialização, com sua forma de produção e organização do trabalho, a mecanização da agricultura, o uso intenso de agrotóxicos e a concentração populacional nas cidades. Contudo, a produção em massa e o modelo de consumo desenfreado apresentado no mundo é muito prejudicial. Um estudo de 2005, da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (HEYMANN, 2005), revelou que a monocultura da soja, por exemplo, causa o desbalanceamento físico, químico e biológico do solo, o que pode levar a terra à exaustão. Além disso, os períodos de chuva nas plantações espalham os agrotóxicos, contaminando rios e reservas de água no subsolo.

Portanto, fica claro o quanto as problemáticas ambientais são crescentes e criam um dilema irreversível. Com isso, embora em curto prazo se consiga lucros avassaladores, da mesma forma ocorre a perda da biodiversidade. É preocupante, no entanto, a forma como os recursos naturais e culturais brasileiros vêm sendo tratados. Muitas vezes, para utilizar um recurso natural, perde-se outro de maior valor, como tem sido o caso da formação de pastos em certas áreas da Amazônia que inclusive tem sido um dos biomas que perde mais área a cada ano, como relata o IBGE (2020).

Acredita-se que a maior parte dos problemas atuais pode ser resolvida pela comunidade científica, pois confiam na capacidade de a humanidade produzir novas soluções tecnológicas e econômicas a cada etapa, em resposta aos problemas que surgem, permanecendo basicamente no mesmo paradigma civilizatório dos últimos séculos. Contudo, deve-se extrair a maior quantidade de ensinamentos com o que foi executado de forma eficiente no passado e pensar em estratégias que permitam ainda mais organicidade e articulação.

Desta forma, mediante a reflexão apresentada por Milton Santos (2002):

"Não cabe, todavia, perder a esperança, porque os progressos técnicos (...) bastariam para produzir muito mais alimentos do que a população atual necessita e, aplicados à medicina, reduziriam drasticamente as doenças e a mortalidade. Um mundo solidário produzirá muitos empregos, ampliando um intercâmbio pacífico entre os povos e eliminando a belicosidade do processo competitivo, que todos os dias reduz a mão-de-obra. É possível pensar na realização de um mundo de bem-estar, onde os homens serão mais felizes, um outro tipo de globalização" (Santos, 2002, p. 80).

Nesse contexto, fica evidente que são grandes os desafios a enfrentar quando se procura direcionar as ações para a melhoria das condições de vida no mundo, porém, não são impossíveis. Assim, a questão ambiental impõe às sociedades a busca de novas formas de pensar e agir, individual e coletivamente, de novos caminhos e modelos de produção de bens, para suprir necessidades humanas, e relações sociais que não perpetuem tantas desigualdades e exclusão social, e, ao mesmo tempo, que garantam a sustentabilidade ecológica. Isso implica um novo universo de valores no qual a educação tem um importante papel a desempenhar (BRASIL, 1998, p. 180).

Desta forma, é inquestionável a importância da educação para que a sociedade haja de modo responsável e com sensibilidade, conservando o ambiente saudável no presente e para o futuro. Além do mais, saiba exigir e respeitar os direitos próprios e os de toda a comunidade, tanto local como internacional e se modifiquem tanto interiormente, como pessoas, quanto nas suas relações com o ambiente.

Portanto, a educação exerce um papel fundamental na formação ética, social e moral dos indivíduos. Crespo (1998) entende a educação como a aquisição de conhecimentos que não são adquiridos apenas nas instituições formais de ensino, mas também nos espaços sociais que este está inserido, desta forma, os conhecimentos tradicionais de um grupo podem e devem permear a educação formal, contribuindo para uma Educação Ambiental que promova a compreensão e assimilação de novos valores, orientando atitudes éticas e formando cidadãos críticos.

É preciso se pensar na necessidade de se aprender uma nova perspectiva ética com as comunidades tradicionais, as quais estabelecem uma relação de uso consciente e sustentável com a floresta de forma eficiente. Diante disto, os modos de vida dos povos e comunidades tradicionais demonstram que é possível desenvolver suas atividades a partir daquilo que a natureza fornece ou daquilo que plantam com equilíbrio e responsabilidade. Por exemplo, pescadores, extrativistas, seringueiros, ribeirinhos e outros povos tradicionais sabem que, para manter seus modos de vida, é preciso também manter o equilíbrio ambiental.

Esses povos e populações tradicionais representam hoje o olhar do futuro da humanidade. Diante disto, a sociedade necessita aprender como se relacionar e conviver com a natureza da forma como esses povos desempenham. Portanto, a problemática não é saber como será o futuro e sim se haverá futuro, e ele ocorrendo o aprendizado com as comunidades tradicionais seriam gigantescos. Pois, a terra garante a existência desses povos, mas não apenas deste e sim de toda uma humanidade.

8. CONCLUSÃO

São grandes os desafios a enfrentar quando se procura direcionar as ações para a melhoria das condições de vida no mundo. Pois, à medida que a humanidade aumenta sua capacidade de intervir na natureza para satisfação de necessidades e desejos crescentes, surgem e de forma concomitante as tensões e conflitos quanto ao uso do espaço e dos recursos. Contudo, existem povos e comunidades que respeitam o meio ambiente com responsabilidade e práticas evidentes no cuidado com a terra, a qual tem um significado de existência, ancestralidade e com profunda conexão de identidade, enraizados em religiões e sistemas de crença.

Desta forma, conclui-se que, os valores presentes na cultura dos povos e comunidades tradicionais refletem a afinidade que estes possuem com seus territórios físicos e com as formas de vida que estão presentes nestes, as quais interagem. Além disso, é exatamente pela relação que esses povos desempenham com a terra que faz com que a biodiversidade se mantenha tão preservada.

Portanto, os modos de vida dos povos e comunidades tradicionais demonstram que é possível desenvolver suas atividades a partir daquilo que a natureza fornece ou daquilo que plantam com equilíbrio e responsabilidade, respeitando os ciclos naturais. Desta maneira, fica claro que ainda há esperança, através de uma nova perspectiva ética e de manejo sustentável dos recursos naturais. Isso abre novas possibilidades para a pesquisa científica e uma

oportunidade para renovar o debate sobre populações tradicionais e conservação da biodiversidade.

REFERÊNCIAS

ALBAGLI, S. Interesse Global no Saber Local: a geopolítica da biodiversidade. In: MOREIRA, E. et all, Seminário Saber Local/Interesse Global: propriedade intelectual, biodiversidade e conhecimento tradicional na Amazônia, 2005.

ALMEIDA, A.W.B. Terras de preto, terras de santo e terras de índio: posse comunal e conflito. In: DELGADO, Nelson Giordano. Brasil Rural em Debates: coletânea de artigos. Brasília: CONDRAF/MDA, 2010. 363 p.

AZEVEDO, M. Comunidades eclesiais de base e inculturação da fé. São Paulo: Loyola, 1996.

BEGOSSI, A.; HANAZAKI, N.; SILVANO, R.A.M. Ecologia humana, etnoecologia e conservação. In: M.C.M. AMOROZO; L.C. MING & S.M.P. SILVA (orgs.). Método de coleta e análise de dados em etnobiologia, etnoecologia e disciplinas correlatas. I Seminário de Etnobiologia e Etnoecologia do Sudeste. Rio Claro, CNPq/UNESP. 2002.

BONNEMAISON, J. Viagem em torno do território. In: CORRÊA, R. L.; ROZENTHAL, Z. (Orgs.) Geografia Cultural: um século (3). Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002. p. 83-131.

BRASIL. Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Decreto nº 6.040, de 7 de Fevereiro De 2007

BRASIL. Princípios e diretrizes para a implementação da Política Nacional da Biodiversidade. Decreto nº 4.339 de 22 de agosto 2002

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998

CASCUDO, Luís da Câmara 1972. Dicionário do Folclore Brasileiro. São Paulo, Ed. Ouro.

CAPOTORTI, F. Study on the Rights of Persons Beloging to Ethnic, Religious and Linguistic Minorities. New York: ONU, 1979.

CRESPO, S. Educar para a sustentabilidade: a Educação Ambiental no programa da agenda 21. In: NOAL, F.O.; REIGOTA, M.; BARCELOS, V.H.L. Tendências da Educação Ambiental Brasileira. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1998.

DIEGUES, Antônio Carlos Sant'Ana. O mito da natureza intocada. São Paulo: Hucitec. 1996. P. 51-52.

DIEGUES, A.C. Conhecimento e Manejo Tradicionais: Ciência e Biodiversidade. 2000.

DIEGUES, Antonio Carlos; ARRUDA, Rinaldo, S.V. (Orgs.). Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil. Brasília: Ministério do Meio Ambiente; São Paulo: USP, 2001.

ELLEN, R.; HARRIS, H. Concepts of indigenous environmental knowledge in scientific and development studies literature: a critical assessment. In: EAST-WEST ENVIRONMENTAL LINKAGES NET WORKSHOP, 3., 1996, Canterbury. Proceedings... Canterbury, 1996.

FERNANDES, F. (Org.) (1984) K. Marx, F. Engels. História. 2 ed. São Paulo: Ática.

FIGUEIREDO, L. M. Remanescentes de Quilombos, Índios. Meio Ambiente e Segurança Nacional: Ponderação de interesses constitucionais. In: BRASIL. INCRA e os desafios para a regularização dos territórios quilombolas. Algumas Experiências. Brasília: MDA-INCRA, 2006.

GALLOIS, D. T. O conhecimento tradicional. 28 maio. 2004. Notas de aula.

HEYMANN, Luciana Quillet; ARRUTI, José Maurício Andion; LIMA, Ricardo Vieira. Da Monocultura ao Agribusiness: A História da Sociedade Nacional de Agricultura. São Paulo: Embrapa, 2005.

IBGE, retrata cobertura natural dos biomas do país de 2000 a 2018. Agência de notícias: Geociências, 24 set. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28943-ibge-retrata-cobertura-natural-dos-biomas-do-pais-de-2000-a-2018>. Acesso em: 8 set. 2021.

RABUSKE, E.A. O homem – um ser de cultura. Petrópolis: Vozes, 2001.

RAMOS, A. R. Sociedades Indígenas. São Paulo: Ática, 1988.

SANTOS, M. Por uma Geografia Nova. São Paulo:Hucitec, 1978.

SANTOS, Milton. (Organização RIBEIRO, Wagner Costa). O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania. São Paulo : Publifolha, 2002.

SANTOS, C.A.B.; ALVES, R.R.N. Ethnoichthyology of the indigenous Truká people, Northeast Brazil. Journal of Ethnobiology and Ethnomedicine, v. 2016, n. 12, p. 1-10, 2016.

SANTILI, Juliana. Socioambientalismo e novos direitos. São Paulo: Peirópolis, 2005.

SILVA, R.; SATO, M. TERRITÓRIOS E IDENTIDADES: mapeamento dos grupos sociais do estado de Mato Grosso – Brasil. Ambiente e Sociedade. Campinas, v. 13, n. 2, p. 261-281, dez. 2010.

VIEIRA, F.P.; SOUZA, L.B. A Educação Ambiental com as comunidades tradicionais: outras trajetórias de sustentabilidades. Notandum, v. 21, n. 47, p. 153-173, 2018 DOI: <https://doi.org/10.4025/notandum.47.10>.

ZANIRATO, Silvia Helena; RIBEIRO, Wagner Costa. Conhecimento tradicional e propriedade intelectual nas organizações multilaterais. Ambiente & Sociedade, v.10, n.1, 2007. p.39-55.

POVOS INDÍGENAS NO TERRITÓRIO PIAUIENSE: UMA HISTÓRIA DE SILENCIAMENTO, RESISTÊNCIA E LUTA CONTRA A INVISIBILIZAÇÃO

Roney Rodrigues do Monte
Graduando em Ciências Humanas – Sociologia
roney.rodrigues@discente.ufma.br
UFMA

Ana Caroline Amorim Oliveira
Doutora em Antropologia Social.
E-mail: oliveira.ana@ufma.br
UFMA

RESUMO: A presença indígena no estado do Piauí foi invisibilizada por meio da propagação da narrativa do extermínio dos povos nativos (Gersem, 2006). Embasada pelas narrativas de extermínio que tratam os indígenas como povos pertencentes ao passado piauiense esta pesquisa objetiva analisar como se desenvolve o processo de silenciamento e a luta contra o apagamento da presença indígena no Piauí desde o século XVI até os dias atuais. Realizou-se uma pesquisa etnográfica, utilizando como fontes: o texto “Caboclos, Gamela, Akroá Gamella: nova cartografia social, etnicidade e processo de territorialização no Cerrado piauiense” (Lima, 2022), “História dos índios do Piauí” (Dias; Santos, 2016), “Conquista, aldeamento e domesticação dos índios Gueguê do Piauí: 1764-1770” (Mott, 1989), “o Piauí é Território indígena: povos indígenas se posicionam contra a ordem de despejo à Gamelas” publicado no blog “O Corre é Diário” (2021) e “Organização e resistência indígena contra a invisibilização” (Guajajara et al., 2023). No que concerne a presença dos indígenas piauienses, Padre Miguel de Carvalho escreveu um texto intitulado “Descrição do Sertão do Piauí”, em 1697, no qual descreve que os primeiros habitantes do território piauiense foram indígenas Aroachizes, os Tramambés e os Jaicós, por exemplo. Contudo, a etnologia histórica do Piauí é permeada por narrativas não indígenas que tendenciosamente disseminam a noção de “desaparecimento” dos povos indígenas que habitavam a região (Mott, 1989). Contudo, desde 1990, muitas comunidades rurais e urbanas localizadas no Piauí reivindicam o reconhecimento de sua identidade indígena diante do Estado (Guajajara et al., 2023). Esse processo foi reafirmado em 2020 com a sanção da Lei Estadual nº 7.389 que reconhece a existência de povos indígenas no Estado (Piauí, 2020). Atualmente, somam-se mais de 925 famílias que se reconhecem como descendentes dos primeiros povos piauienses: 140 famílias se reconhecem como Tabajara e Tapuio no município de Lagoa de São Francisco - PI, mais de 240 famílias se reconhecem como Tabajara em Piripiri, 30 famílias se reconhecem como Kariri em Queimada Nova, 56 famílias afirmam ser descendentes dos Gueguês em Uruçuí, 359 famílias se reconhecem como Gamelas em Baixa Grande do Ribeiro, Santa Filomena e Bom Jesus e as mais de 100 famílias de Caboclos Gamela da Baixa Funda que habitam a região do Vale do Rio Uruçuí-Preto. Constatou-se que nos limites territoriais piauienses habitam povos indígenas que, em meio às tentativas de silenciamento, lutam para conquistar o reconhecimento de suas identidades indígenas perante o estado. Esta luta iniciou com a invasão do homem “branco”, foi apagada pela narrativa historiográfica durante longos anos e no século XXI é desenvolvida por meio da articulação entre os povos indígenas, novos estudos sobre a história e a antropologia indígena no estado e pelos meios legais num processo de resistência contra a invisibilização desses povos.

Palavras-chave: Povos Indígenas; Silenciamento; Resistência; Piauí.

1. INTRODUÇÃO

A narrativa do extermínio dos povos nativos piauienses dificulta a compreensão a respeito do apagamento das identidades indígenas no território piauiense em decorrência do projeto etnocida arquitetado e desenvolvido pelos europeus (Gersem, 2006). Sabe-se, que o primeiro contato entre os invasores e os povos indígenas, no Piauí, ocorreu ainda no século XVI e impactou diretamente o modo como a terra e os nativos foram explorados. Nos séculos XVII e XVIII, bandeirantes e pecuaristas exploravam os limites territoriais do estado para a criação do gado e exploração da terra (Nunes, 2007).

A luta contra a narrativa do extermínio não se restringe aos indígenas do Piauí, mas de todo o Brasil. A capacidade de resistência e o desenvolvimento de inúmeras estratégias na luta contra as violências impostas durante o processo colonizador dura mais de 200 anos. Ao longo do tempo esses povos estão cada vez mais se fortalecendo por meio dos movimentos de etnogênese de reafirmação de uma autodeterminação étnica, lutando pela garantia e cumprimentos de seus direitos como indígenas (Hill, 1996).

O conceito de etnogênese envolve tanto o aparecimento de novas identidades quanto o processo de reinvenção de etnias já conhecidas. Nesse cenário, a colonização é multifacetada, posto que engloba as relações entre as sociedades indígenas, os invasores, o modo como o território passou a ser explorado e, também, as transformações culturais e sociais impostas aos primeiros povos (Oliveira Filho, 1998).

Logo, a territorialização parte do entendimento de que é necessário um processo que favoreça a dinâmica da reestruturação social, implicando em quatro elementos: 1) a criação de uma unidade sociocultural por meio da criação de uma identidade étnica; 2) a elaboração de estratégias políticas especializadas; 3) a redefinição do controle social sobre os recursos ambientais; e, 4) a reelaboração da cultura e da relação constituída com o passado (Oliveira Filho, 1998).

Considerando a premissa de que o Piauí é uma unidade federativa do Brasil que, segundo os órgãos oficiais, não possuía presença indígena até o ano de 2020, este artigo tem como objetivo analisar como se desenvolve o processo de silenciamento e a luta contra o apagamento da presença indígena no Piauí desde o século XVI até os dias atuais. Destaca-se que, desde a ancestralidade esse povo luta contra a “aculturação” (Machado, 2002) e o silenciamento de que são vítimas (Trouillot, 2016).

Para tanto, realizou-se uma pesquisa etnográfica por meio de fontes bibliográficas, como: o texto “Caboclos, Gamela, Akroá Gamella: nova cartografia social, etnicidade e

processo de territorialização no Cerrado piauiense” (Lima, 2022), “História dos índios do Piauí” (Dias; Santos, 2016), “Conquista, aldeamento e domesticação dos índios Gueguê do Piauí: 1764-1770” (Mott, 1989), “o Piauí é Território indígena: povos indígenas se posicionam contra a ordem de despejo à Gamelas” publicado no *blog* “O Corre Diário” (2021) e o artigo

“Organização e resistência indígena contra a invisibilização” (Guajajara *et al.*, 2023). O material destacado foi essencial para a construção da pesquisa, pois tornou oportuno evidenciar aspectos sociais, políticos e culturais que fomentaram a relação entre os indígenas piauienses e os colonizadores, bem como a relação entre os indígenas e o Estado.

2. O PROCESSO DE RESISTÊNCIA INDÍGENA EM SOLO PIAUIENSE

A reconstrução da historiografia indígena é baseada sumariamente na capacidade de resistência e resiliência que o povo indígena aprendeu a ter. Nesse cenário, as análises históricas a respeito da conduta violenta e opressora que os invasores e seus descendentes promoveram e promovem contra esse povo são essenciais para a compreensão dos desdobramentos das lutas que ocorrem desde que o colonizador europeu resolveu explorar as terras e os primeiros povos brasileiros, especialmente, neste caso, os povos indígenas piauienses.

O processo de autoidentificação étnica dos povos indígenas do Estado do Piauí reafirma a existência indígena nos limites territoriais piauienses. Nesse âmbito, nota-se que o território é compreendido dentro desse processo como um produto histórico decorrente de lutas sociais e políticas pelo direito de estar no local pertencente a cada grupo.

Narrativas de extermínio foram criadas tratando os indígenas como pertencentes ao passado piauiense. Historiadores basearam-se em percepções estanques sobre a identidade e a cultura piauiense de modo que não reconheceram as transformações indígenas e as presenças que existiam e que existem nos limites territoriais do estado. Em meio a essa realidade, desde a década de 1990, inúmeras comunidades rurais e urbanas localizadas no estado reivindicam seu reconhecimento como indígenas perante o Estado (Guajajara *et al.*, 2023).

A falta de documentação dificulta determinar, exatamente, os períodos de tempo em que eles se fixavam a cada local, logo, só se torna possível basear-se pelos testemunhos de invasores com os quais guerrearam na tentativa de conquista ou extermínio (Chaves, 1953).

Os Tremembés, exímios nadadores e valentes guerreiros, dominavam o baixo Parnaíba e seu delta. Na Chapada das Mangabeiras e no alto Parnaíba assistiam os Aroaquizes, os Carapotangas. Um pouco mais abaixo, os Aroquanguiras, Copequacas, Cupicheres, Aranhazes, Aitetús e orerás. No médio Parnaíba, os Abetiras, os Beirtás, Coarás e Nongazes. Nas cabeceiras do Gurguéia ficavam os Acoroás, os Rodeleiros e os Beiçudos. Na extensão deste rio, os Bocoreimas, os Corsiás e os Lanceiros. Os

Anassús e os Alongazes, na Serra da Ibiapaba. Os Aruazes, no riacho Sambito. Os Ubatês, Moatans, Janduins, Icós e Uirirês, na Serra do Araripe. Os Araiês e Acumês, nas cabeceiras do rio Piauí. Os Coaratizes e os Jaicós, no vale do Gurguéla. Os Cupinharós, no Canindé. Os Precatizes, no Uruçuí. Os Putís, na foz do Rio Potí. Os Aranhins e Crateús, nas suas cabeceiras. Os Pimenteiras, nos limites com Pernambuco. Os Gueguês, na região central do Estado. Os Gamelas, Genipapos e Guaranis, que durante algum tempo vagaram pelas margens do Parnaíba, retiraram seguidos dos Cabuçús, Muipuras, Aitatús, Amoipirás e Ubise para o Maranhão, logo após o levante de 1710. Foram rajaras, que habitavam as margens do Gurguéia e do Uruçuí, nos limites do Maranhão e de Goiás (Chaves, 1953, p. 8).

Percebe-se, portanto, que os povos indígenas tinham como característica as contínuas andanças pelo território piauiense, muitas vezes desencadeadas pela luta por sobrevivência. Entretanto, a etnologia histórica piauiense tendenciosamente promoveu a noção de “desaparecimento” dos povos indígenas do estado (Mott, 1989). Não se pode esquecer, contudo, que os indígenas apresentavam resistência sendo necessário bem mais esforço por parte dos invasores para confrontá-los e dar seguimento ao extermínio desses povos.

O extermínio e o silenciamento imposto aos indígenas piauiense, a exemplo dos demais estados do Brasil, provocou, por um longo período, a invisibilização desses povos pelos meios de produção historiográfica, bem como pelos registros oficiais. Nesse sentido, os estudos acadêmicos a respeito da história indígena têm contribuído significativamente para trazer à tona a “face oculta” dessa história, viabilizando o processo de retomada da identidade étnica desses povos (Dias; Santos, 2016).

3. POVOS INDÍGENAS PIAUIENSES: UMA HISTÓRIA MARCADA PELA LUTA CONTRA A INVISIBILIZAÇÃO E O SILENCIAMENTO

A emergência de povos indígenas no território piauiense foi desencadeada pelo processo de resistência. Nesse sentido, em 2016, grupos indígenas Kariri e Tabajara, habitantes do município de Queimada Nova, expuseram uma carta aberta para a comunidade acadêmica, representantes do governo e da mídia local verbalizando a luta pelo reconhecimento dos grupos e o processo de emergência vivenciado no cenário piauiense. Para além disso, na carta também expuseram o desejo de que os direitos indígenas adquiridos ao longo dos anos sejam cumpridos (Santos, 2022).

O uso da voz como ferramenta contra o processo de silenciamento e invisibilização indígena é utilizado como modo para propagar os anseios, a cultura, a história e a existência desses povos. Nesse propósito, em 2018, por meio de uma reunião ocorrida no Centro de Formação da Obra Kolping, na capital Teresina, representantes dos povos Tabajara-Tapuio,

Tabajara e Kariri informaram aos presentes a existências da família Caboclo no Cerrado piauiense (Lima, 2022).

Importante pontuar que a data – 18 de abril – escolhida para reunião ocorreu em virtude do acontecimento da Semana dos Povos Indígenas no Museu do Estado do Piauí, uma vez que as lideranças indígenas e demais autoridades estavam na cidade para participar do evento. Evidencia-se que a solicitação para falar sobre o reconhecimento da linguagem indígena e do povo Gamela partiu do indígena James, que pertence a esse grupo étnico. E o contato foi mediado pela professora Dra. Carmen Lúcia Silva Lima (2022). Torna-se fundamental ressaltar que:

Esse procedimento foi necessário devido às reflexões do movimento indígena em relação à emergência étnica de “novos povos”. É sustentado que um povo, quando resolve se levantar, decide assumir publicamente a sua identidade indígena, deve procurar o reconhecimento dos povos que se “levantaram” primeiro e que estão organizados no âmbito da Apoinme – Microrregional do Piauí. Desta forma, o movimento se fortalece através do apoio mútuo entre os povos, que compartilham as experiências e apoiam as novas adesões coletivas (Lima, 2022, p. 25).

Observa-se, portanto, a necessidade da promoção de discussões a respeito das questões indígenas no âmbito do Estado. Nesse caminho, o aparato legal é mais uma garantia de direitos que os indígenas possuem para fomentar o processo de resistência. A demarcação de terras indígenas no Piauí, por exemplo, é viabilizada por meio de duas leis, a saber: a Lei nº 7.294/2019 e Lei nº 7.389/2020. Vale pontuar que a Lei nº 7.294, de 10 de dezembro de 2019, determina que as terras públicas sejam destinadas aos povos indígenas, quilombolas e tradicionais, e devolutas estaduais por elas ocupadas coletivamente, devendo ser estas terras regularizadas como terras discriminadas, arrecadadas e registradas em nome do estado do Piauí, exceto aquelas que se encontram indisponíveis, as terras reservadas para a administração militar federal ou quaisquer outras destinadas a utilidade pública ou de interesse social a cargo do Estado ou da União, as florestas públicas, as unidades de conservação, e, ainda, aquelas que contenham benfeitorias estaduais e federais ou imóveis pertencentes a Marinha (Brasil, 2019).

Nessa direção, a Lei nº 7.389, de 17 de agosto de 2020, reconhece de modo formal e expressivo a existência dos povos indígenas no território piauiense (Brasil, 2020). Conforme artigo 4º da nomeada Lei, a identidade étnica é um direito e poderá ser reconhecida por meio da autoidentificação da comunidade indígena, devendo ser comprovada a partir da execução de assembleia coletiva convocada especificamente para este fim ou, ainda, através de registros junto a Fundação Nacional dos Povos Indígenas – FUNAI. A Lei representou um marco para o Piauí, último estado do Nordeste a fazer parte do circuito de emergências étnicas indígenas,

pois representou a institucionalização do que as pesquisas antropológicas já haviam registrado sobre a presença indígena nos limites territoriais do estado. Além disso, contribui para a superação da vulnerabilidade dos povos indígenas piauienses que foi agravada em decorrência da falta de políticas públicas que respeitassem as especificidades das comunidades tradicionais.

A Lei nº 7.389/2020 é conquista da demanda dos povos indígenas organizados no Piauí, estabelecendo legalmente o direito da regularização fundiária de terras devolutas para que sejam utilizadas pelos povos indígenas (Brasil, 2020). Importa destacar que o governo do estado sustenta a narrativa de que contornou a política anti-indígena do governo federal, ao regularizar os territórios indígenas pertencentes ao povo Kariri de Serra Grande em 2021 e dos Tabajara de Piripiri em 2022, localizados no Piauí. Entretanto, o texto da Lei não faz menção a políticas públicas voltadas para a saúde e a educação indígena. Ademais, mesmo com a elaboração de um plano de ação de desenvolvimento e institucionalização da educação escolar indígena para o Território Etnoeducacional Potyrõ (referente aos estados do Ceará e Piauí), ele nunca foi de fato desenvolvido no Piauí (Guajajara *et al.*, 2023).

Conquistas como essa dão suporte para que outros povos indígenas se sintam encorajados a lutar por seus direitos e pela demarcação de suas terras, bens que são seus por direito. Desse modo, “Os novos tempos apontam para que o Piauí volte ao mapa nacional de estado com povos indígenas vivendo em suas terras com o devido reconhecimento pelo Estado e pela sociedade nacional” (Santos, 2022, p. 69). O discurso do extermínio não pode se perpetuar em tempos atuais, uma vez que é provado o ressurgimento da identidade étnica desses povos e os eventos reafirmam essa luta e essa existência. Nesse sentido, o solo piauiense é indígena.

A mobilização indígena em prol do reconhecimento de suas identidades e de seu direito de existir se estende por todo território nacional. Em 2022, por exemplo, um grupo composto por 25 indígenas pertencentes aos povos Tabajara Tapuio, Gueguê do Sangue, Kariri, Caboco Gamela e Warao da Venezuela, foram para o Distrito Federal integrar a 18ª Edição do Acampamento Terra Livre (ATL), caracterizada por ser a maior mobilização indígena do país. No evento, os indígenas marcharam pela defesa da vida, pela demarcação dos territórios e contra a agenda anti-indígena do governo brasileiro (Santana, 2022). Na Figura 1, é possível visualizar os indígenas piauienses que participaram:

Figura 1: Indígenas dos povos Tabajara Tapuio, Guengê do Sangue, Kariri, Caboco Gamela e Warao da Venezuela, na 18ª Edição do ATL.



Fonte: Imagem cedida por Cacique Henrique Emanuel ao *site* Ocorre Diário (2022).

Durante o evento, o cacique Henrique Emanuel pontuou que a reivindicação tem como pressuposto a luta para que os direitos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988 sejam assegurados também aos povos indígenas. A luta pela visibilidade indígena estrategicamente arquiteta e desenvolve esses eventos, objetivando expor aos órgãos institucionais, presentes, a situação vivenciada por seu grupo étnico. Além disso, o cacique relatou que, no Piauí, os grupos indígenas não têm saúde indígena, educação escolar indígena, nem terras demarcadas pelo Governo Federal. Nesse sentido, Henrique Emanuel ainda expôs que “Essa luta é uma luta pela vida, pelas demarcações. Esperamos que um dia possamos ter acesso a nossos direitos”.

Todavia, tentativas de silenciar e excluir direitos dos povos indígenas piauienses ainda são recorrentes nos dias atuais. No ano de 2021, o povo indígena Gamela sofreu ataque e ameaça de despejo no seu território situado na comunidade Morro D’Água, no município de Baixa Grande do Ribeiro. Nesse episódio de violência o indígena Adaildo José Alves, relatou ao *site* “Ocorre diário” (2021) que ouviu gritos vindos de sua residência quando estava trabalhando em seu roçado; tratava-se da polícia militar (PM) que chegou acompanhada do fazendeiro da região, Bauer Souto, e sem qualquer notificação prévia expulsou a família de seu território.

Ainda conforme relato, como forma de reivindicação a esse infeliz ocorrido, várias lideranças indígenas piauienses se solidarizaram ao povo indígena Gamela, reafirmando, conforme as indígenas Aliã Guajajara e Joana, que o “Piauí é território indígena”. Os povos indígenas Gamela de Bom Jesus, Currais, Baixa Grande do Ribeiro e Santa Filomena, Tabajara

Ypi do Canto da Várzea, Tabajara de Piripiri, Tabajara da Oiticica também situado em Piripiri, Tabajara Tapuio de Lagoa do São Francisco, Povo Gueguê do Sangue de Uruçuí, Povo Kariri de Queimada Nova e o Povo Caboclos da Baixa Funda de Uruçuí manifestaram-se em favor do povo Gamela de Morro D'Água. Somado a isso, esses povos também desejam que políticas sociais sejam realizadas para o enfrentamento do processo de apagamento a que são submetidos os diversos povos indígenas do Piauí. Exigem também o direito de demarcação indígena, uma vez que o Piauí, junto ao estado do Rio Grande do Norte, são os únicos do Brasil que não possuem demarcação de terras indígenas.

4. EXISTÊNCIA INDÍGENA NO PIAUÍ: ELES SEMPRE ESTIVERAM AQUI

A identidade indígena de diversos povos indígenas piauienses manteve-se silenciada ao longo dos anos em função do preconceito, contudo, com o interesse de alguns pesquisadores a respeito da descendência indígena piauiense reacendeu a luta dos descendentes dos povos originários pelo reconhecimento étnico (Silva; Macedo, 2021).

O Censo Demográfico de 2022 apurado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, apontou que 157 municípios piauienses possuem população indígena, logo, 70% dos municípios possuem grupos indígenas. Dentre os municípios, Piripiri, situado na região norte do estado, possui o maior quantitativo, totalizando 1.370 pessoas indígenas. Em segundo lugar está a capital Teresina com 1.253 indígenas e, em terceiro lugar, no ranking, o município de Lagoa de São Francisco, com 681 indígenas (O CORRE DIÁRIO, 2023).

Além disso, o município de Piripiri também foi o que apresentou o maior crescimento no número de indígenas registrados, pois em 2010 havia sido registrado a presença de 39 indígenas e, em 2022, 12 anos depois, esse número subiu para 1.370 indígenas, um aumento de 1.331 pessoas indígenas. O aumento também pode ser observado no número de indígenas registrados em 2010, em Lagoa de São Francisco, uma vez que a cidade havia registrado apenas 1 pessoa indígena e, em 2022, 681 pessoas se autoidentificaram como indígenas para o censo (O CORRE DIÁRIO, 2023).

Atualmente, somam-se mais de 925 famílias que se reconhecem como descendentes dos primeiros povos piauienses. No município de Lagoa de São Francisco moram 140 famílias que se reconhecem como Tabajara e Tapuio desde 2016. No município de Piripiri mais de 240 famílias – na zona urbana existem as comunidades indígenas Itacoatiara, Novo Jenipapeiro, Colher de Pau, Tucuns e Fonte dos Matos, na zona rural as comunidades Oiticica e Canto da Várzea, estes últimos se auto afirmam Tabajara Ypy – se reconhecem como Tabajara. Os

Tabajara de Piripiri foi um dos primeiros povos a ter sua luta por reconhecimento tornada visível no Piauí, e se organizam por meio de uma associação desde 2005. No município de Queimada Nova, a Serra Dois Irmão ou Serra Grande é habitada por 30 famílias que se auto reconhecem como Kariri (Guajajara *et al.*, 2023).

No município de Uruçuí residem 56 famílias de Gueguê do Sangue, estas descendem de uma mulher indígena que sobreviveu a um massacre articulado e desenvolvido por colonizadores no período colonial. Durante os anos 1970, as terras pertencentes a estes povos foram tomadas pela elite política local e eles foram submetidos a violências físicas, abusos sexuais, trabalho escravo e, por fim, a expulsão da maioria dos indígenas. Somente em 2016, após serem impedidos por um fazendeiro de adentrar a localidade Sangue (pertencente ao seu povo), buscaram os meios legais para reaver o território que lhes foi tomado, sob a alegação de possuir a documentação de delimitação da Data Sangue, que ocupavam há séculos (Guajajara *et al.*, 2023).

Nesse sentido, as políticas assistencialistas são essenciais na luta desses povos, e para a garantia dos seus direitos como indígenas. Foi por meio de projetos de cartografia social desenvolvidos por pesquisadores acadêmicos, que viabilizaram a visita de alguns Gueguê aos Gamelas de cidades vizinhas em 2019. Esses encontros são fundamentais para que os indígenas assumam publicamente sua identidade étnica. Outro exemplo é a Associação dos Povos PróÍndio do Sangue de Uruçuí – APISU, fundada em 2020, com o objetivo de fomentar a luta dos indígenas contra o silenciamento e a invisibilização (Guajajara *et al.*, 2023).

Nos municípios de Bom Jesus, Currais, Baixa Grande do Ribeiro e Santa Filomena residem 359 famílias que se reconhecem como Gamela. De acordo com Guajajara *et al.*, (2023, p. 512), “a mobilização étnica dos Gamela, a partir de 2006, é marcada por um contexto de expropriação territorial e de violação de direitos humanos, devido ao acúmulo de capital associado às atividades do agronegócio desenvolvidas no Matopiba” – acrônimo formado pelas siglas de quatro estados do Brasil, Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia – região caracterizada por áreas onde a agricultura sofreu grande expansão a partir da segunda metade dos anos de 1980. Nesse enalço, a criação de associações indígenas Gamela, em 2021, especificamente nas comunidades Laranjeiras, Pirajá, Barra do Correntim e Rio Preto, faz parte de um conjunto de estratégias criadas objetivando a sobrevivência diante das constantes desapropriações, ameaças e grilagem de seus territórios tradicionais (Guajajara *et al.*, 2023).

Nas zonas rurais e urbanas dos municípios de Uruçuí e Baixa Grande do Ribeiro vivem mais de 100 famílias de Caboclos Gamela da Baixa Funda. As invasões as suas terras iniciaram,

em 1974, em decorrência da expansão de fronteiras agrícolas organizadas por latifundiários e grileiros. Vale ressaltar que a região é marcada pelo agronegócio de maneira significativa. Em 2005, os Caboclos Gamela da Baixa Funda iniciaram o processo de mobilização sob a liderança da mulher indígena Maria da Conceição (Dan), com o advento do requerimento junto à Funai para assistências a suas demandas, como a demarcação de seus territórios, por exemplo. Em 2019, solicitaram a visita da Funai e a identificação de terras Indígenas (TIs) por meio de ofício. Apesar das constantes ameaças provocadas pelo avanço do agronegócio da região, os Caboclos Gamela seguem articulando pela demarcação de suas terras (Guajajara *et al.*, 2023).

Além desses povos apresentados, existem outros habitantes que se reconhecem como descendentes indígenas, como os indígenas de São Gonçalo, em Santo Antônio dos Milagres, as oito famílias que se reconhecem como Tacariju, em Piripiri e Piracuruca, as famílias Dias Marreca, em Caracol, e a família de Pedro Manoel de Sousa Costa, em Ilha Grande do Piauí (Guajajara *et al.*, 2023). Salienta-se que, provavelmente, nos anos vindouros outros processos de autodeterminação de povos indígenas ocorram no estado.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A historiografia oficial disseminou durante anos a narrativa da inexistência indígena nos limites territoriais do Piauí. Entretanto, evidencia-se, por meio deste estudo, e por meio das fontes bibliográficas utilizadas que o Piauí é terra indígena e, nos tempos atuais, vários povos indígenas reconhecem sua etnicidade e lutam para ter suas vozes, reivindicações e direitos atendidos pelo Estado.

Observa-se que os povos indígenas piauienses têm-se mobilizado em prol de questões substancialmente importantes, como o direito à saúde, à educação, ao diálogo com as instituições governamentais do país, à demarcação das terras indígenas e à assistência social, constituindo um processo de retomada da autoidentificação étnica não apenas na luta pela terra que lhes pertence, mas pelos direitos que devem lhes ser assegurados, uma vez que foram estabelecidos pela Constituição Federal de 1988 e pelos parâmetros normativos em vigor.

A luta dos povos indígenas piauienses se caracteriza fundamentalmente pela tentativa de que suas culturas sejam respeitadas. A preservação dos aspectos de ancestralidade desses povos está sempre presente em encontros e manifestações realizados pelos indígenas, que buscam dar visibilidade e ressignificar o que é ser indígena e de como a cultura, mesmo sendo massacrada por dogmas europeus, não se curvou à doutrinação e impõe até hoje a sua existência.

Ademais, compreende-se que o “ser indígena” ultrapassa os limites de figuras descendentes dos primeiros povos e não podem ser reduzidos a um passado cheio de conflitos. Ademais, ressalta-se que a resistência indígena é embasada pelas narrativas dos mais velhos para os mais novos, reconstruindo memórias e, portanto, a identidade étnica desses povos.

Portanto, os indígenas piauienses lutam, na atualidade, pelo reconhecimento do direito de “ser” indígena. Durante anos esses povos foram silenciados numa tentativa de apagamento de suas culturas, dos seus direitos e de suas terras. Seus ancestrais travaram uma luta contra a “aculturação” que perdura até os dias atuais. Antes os colonizadores, e agora o Estado, busca a todo custo “doutrinar” esses povos, impondo nova cultura, língua, arquitetura e produtividade a suas terras. Contudo, os povos indígenas piauienses resistem bravamente na luta contra o silenciamento e a invisibilização fazendo valer seus direitos como nativos originários.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Nº 7.294, de 10 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre a política de regularização fundiária no Estado do Piauí, revoga dispositivo de Lei nº. 6.709, de 28 de setembro de 2015. Brasília-DF, 11 de dezembro de 2019. Disponível em:

https://sapl.al.pi.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2019/4581/7294_2019.pdf. Acesso em: 11 ago. 2023.

CHAVES, Joaquim. **O índio no solo piauiense:** ensaio de monografia histórica. Centro de estudos piauiense - Academia Piauiense de Letras - Instituto Histórico e Geográfico do Piauí, Teresina, 1953. Disponível em: http://etnolinguistica.wdfiles.com/local-files/biblio%3Achaves-1953-indio/Chaves_1953_IndioPiauiense.pdf. Acesso em: 11 ago.

2023.

DIAS, Claudete Maria Miranda; SANTOS, Patrícia de Sousa. **História dos índios do Piauí.** Teresina: EDUFPI, 2016.

GERSEM, Luciano dos Santos. **O Índio Brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

GUAJAJARA, Aliã Wamiri; GOMES, Ana Suelle de Oliveira; BOTTESI, Anna; PAULA, Camila Galan de; LIMA, Carmen Lúcia Silva; *et al.* Organização e Resistência Indígena contra a Invisibilização. *In:* RICARDO, Fany; KLEIN, Tatiane; SANTOS, Tiago Moreira dos. **Povos indígenas no Brasil 2017-2022.** Instituto Socioambiental, São Paulo, 2023. p. 511-514.

HILL, Jonathan. (Org.) **History, Power and Identity:** ethnogenesis in the Americas, 9421992 Iowa City: University of Iowa Press. 1996.

LIMA, Carmen Lúcia Silva. Caboclos, Gamela, Akroá Gamella: nova cartografia social, etnicidade e processo de territorialização no Cerrado piauiense. *In*: LIMA, Carmen Lúcia Silva; NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do. (Orgs.) **Gamela, Akroá-Gamella: etnicidade, conflito, resistência e defesa do território**. São Luís: EdUEMA, 2022. p. 22-53.

MACHADO, Paulo Henrique Couto. **As trilhas da morte: extermínio e espoliação das nações indígenas na região da bacia hidrográfica parnaibana piauiense**. Teresina: Corisco, 2002.

MOTT, Luiz. Conquista, aldeamento e domesticação dos índios Gueguê do Piauí: 1764-1770.

Revista de Antropologia, São Paulo, v. 30/31/32, 1987/87/89. Disponível em: http://etnolinguistica.wdfiles.com/localfiles/biblio%3Amott1992conquista/Mott_1992_ConquistaAldeamDomestGueguePI.pdf. Acesso em: 11 ago. 2023.

NUNES, Odilon. **Pesquisas para a história do Piauí: Pré-história**. Teresina: FUNDAPI: Fund. Monsenhor Chaves, 2007. v. 1.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. "Uma etnologia dos 'índios misturados'? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais". **Mana**. Estudos de Antropologia Social, [s.l.], v. 4, n.1, p. 47-77, 1998.

O PIAUÍ é Território indígena: Povos indígenas se posicionam contra a ordem de despejo à Gamelas. *In*: O corre Diário, 16 jan. de 2021. Disponível em: <https://ocorrediarario.com/opiaui-e-territorio-indigena-povos-indigenas-se-posicionam-contr-a-ordem-de-despejo-agamelas/>. Acesso em: 11 ago. 2023.

PIAUÍ é território ancestral: Censo aponta presença indígena em 70% dos municípios. *In*: Ocorre Diário, 12 ago. de 2023. Disponível em: < <https://ocorrediarario.com/piaui-e-territorioancestral-censo-aponta-presenca-indigena-em-70-dos-municipios/>>. Acesso em: 11 ago. 2023.

PIAUÍ. **Lei Nº 7.389, de 27 de agosto de 2020**. Reconhece formal e expressamente a existência de Povos Indígenas nos limites territoriais do Estado do Piauí. Teresina-Pi, 27 de agosto de 2020. Disponível em: <https://www.rcambiental.com.br/Atos/ver/LEI-PI-7389-2020> . Acesso em: 11 ago. 2023.

SANTANA, Luan Matheus. ATL 2022: povos indígenas do Piauí marcam presença na maior mobilização indígena do Brasil. *In*: Ocorre Diário, [s.l.], 12 abr. de 2022. Disponível em: <https://ocorrediarario.com/demarcar-territorios-e-aldear-a-politica-povos-indigenas-do-piaui-marcam-presenca-na-maior-mobilizacao-indigena-do-brasil/>. Acesso em: 11 ago. 2023.

SANTOS, Camecilia Ferreira dos. Os pimenteira no contexto da etno-história piauiense. **Revista Zabelê – PPGANT –UFPI**, Teresina-PI, v. 3, n. 1, p.61-72, 2022 Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/REVIZAB/article/view/13099/pdf>. Acesso em: 11 ago. 2023.

TROUILLOT, Michel-Rolph. **Silenciando o passado: poder e a produção da história**. NASCIMENTO, Sebastião. (Trad.). Curitiba: huya, 2016.

POVOS LACUSTRES DA MICRORREGIÃO DA BAIXADA MARANHENSE: ESTEARIA DO LAGO DO COQUEIRO EM OLINDA NOVA DO MARANHÃO

Lana Costa Ferreira
Bacharel em Geografia
Mestranda em Biodiversidade e Conservação
lana.costa@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Vitória Gleyce Sousa Ferreira
Bacharel em Geografia
Mestre em Geografia
vitória.gleyce@discente.ufma.br
Universidade Estadual do Maranhão

Igor Cruz de Castro
Graduado em Geografia
ic.castro@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Marcelino Silva Farias Filho
Doutor em Agronomia
marcelino.farias@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: Historicamente, o município de Olinda Nova do Maranhão apresenta em seu território evidências de áreas que foram ocupadas pelas habitações de estearias. A área que compreende o Lago de reentrância do Coqueiro, corresponde ao limite entre os municípios de São João Batista e de Olinda Nova do Maranhão. Levando em consideração as características naturais do município, apresentando extensas planícies fluviais inundáveis e a diversidade dos povos tradicionais brasileiros que ocuparam o território, se faz necessário um estudo mais abrangente sobre a forma de organização dessa comunidade lacustre e suas técnicas de adaptação às condições do ambiente que ocupavam. Assim, o presente trabalho tem por objetivo apresentar os elementos históricos de organização da estearia do Lago de reentrância do Coqueiro e analisar as evidências deixadas da construção dessa forma de civilização. Bem como, buscar compreender a dinâmica do povo lacustre que habitava essa região e como a estearia se desenvolveu em um modo de ocupação típico pré-colonial dos povos originários que adotaram um sistema de formação social considerando os aspectos físicos do território brasileiro. Para tanto, optou-se pelo estudo metodológico da abordagem da pesquisa analítica descritiva, onde este artigo nasce de uma reflexão originada após trabalho de campo na estearia do Lago de Reentrância do Coqueiro. A estearia está situada na Mesorregião Norte do estado do Maranhão, no município de Olinda Nova do Maranhão sendo este um dos 21 municípios que integram a Microrregião da Baixada Maranhense. Essa região apresenta aspectos naturais, condições sociais e características culturais similares entre os municípios. Registro apontam para a presença de povos indígenas nessa área, com a grande estiagem ocorrida no ano de 2012, com estruturas de habitação (esteios) e sua distribuição espacial observada no sítio Casca de Coco, que secou completamente o lago, surgiram indícios de que aquela área já tinha sido ocupada a séculos antes, entretanto, estudos indicam que com o aumento do volume das águas no lago, os povos indígenas foram obrigados a abandonarem suas moradias. Nesse contexto, as atividades de subsistências realizadas são ligadas para a utilização dos recursos naturais, como a caça, a pesca e coleta de frutos, as quais foram revitalizadas com a modernização ocorrida ao longo dos anos, fomentada pelo modo de vida adotado, dinamizando a integração econômica dessa região. Nesse sentido, observa-se que as atividades tradicionais foram e são pouco

afetadas estruturalmente, uma vez que, até os dias atuais a realização dessas atividades é utilizada os recursos naturais disponíveis na Baixada. Nesse sentido, principalmente as áreas que abrangem a Microrregião da Baixada Maranhense, tem um papel fundamental no desenvolvimento do estado tanto pela sua biodiversidade como pelos aspectos históricos e socioeconômicos em que foi sendo desenvolvida, verifica-se o crescimento exponencial que tal microrregião obteve ao longo das décadas.

Palavras-chave: Estearia; Lago do Coqueiro; Povo Lacustre; Campos inundáveis.

1. INTRODUÇÃO

Territorialmente, o Brasil apresenta uma extensa área, cerca de 8.510.417,771 km² (IBGE, 2023b). Para tanto, planejar e elaborar o ordenamento socioambiental e econômico em um país de grandes dimensões requer uma diminuição da escala geográfica, levando em consideração as condições ambientais, sociais, culturais e de caráter econômico. Assim, são necessárias divisões regionais, tais como a mesorregião e microrregião, utilizadas para dividir os territórios estaduais em partes mais esmiuçadas. Nesse contexto, o estado do Maranhão é repartido em 5 mesorregiões geográficas com 21 microrregiões, em que o município em estudo está inserido na Microrregião da Baixada Maranhense, umas das seis que subdivide a Mesorregião Norte do Maranhão (IBGE, 1990).

A mesorregião supracitada é caracterizada pelo seu povoamento antigo, sendo o início da ocupação dos assentamentos no estado e estabelecida pelas atividades econômicas variadas (IBGE, 1990). Quanto às condições ambientais, assim como todo o estado do Maranhão, está dentro de uma zona de transição dos climas semiárido, do interior do Nordeste, para o úmido equatorial, do bioma Amazônia, apresenta diferenças climáticas e pluviométricas e uma grande biodiversidade, variando de áreas litorâneas a campos inundáveis, composta por uma fauna abundante de espécies nativas e migratórias (FARIAS FILHO, 2012).

Presente na Microrregião da Baixada Maranhense, estes sítios palafíticos são conhecidos de estearias em referência aos esteios de madeira que constituem o alicerce de habitação que sustentavam as aldeias suspensas (NAVARRO, 2019; SILVA et al., 2021). Em que, as estearias são habitações suspensas pré-coloniais sendo, o modo de organização civil dos povos nativos brasileiros que se estabeleceram próximos às margens das águas, quais são construídas a partir dos troncos de árvores, catalogada pelos primeiros exploradores que descreveram os locais por eles visitados com as excursões portuguesas e que se relacionavam à área destas aldeias, correspondendo às palafitas pré-históricas brasileiras (LEITE FILHO, 2017; NAVARRO, 2017, p.127).

Historicamente, o município de Olinda Nova do Maranhão, apresenta em seu território evidências de áreas que foram ocupadas pelas habitações de estearias. A área que compreende o Lago de reentrância do Coqueiro, corresponde ao limite entre os municípios de São João Batista e de Olinda Nova do Maranhão. Levando em consideração as características naturais do município, apresentando extensas planícies fluviais inundáveis e a diversidade dos povos tradicionais brasileiros que ocuparam o território, se faz necessário um estudo mais abrangente sobre a forma de organização dessa comunidade lacustre e suas técnicas de adaptação às condições do ambiente que ocupavam.

Assim, o presente trabalho tem por objetivo apresentar os elementos históricos de organização da estearia do Lago de reentrância do Coqueiro e analisar as evidências deixadas da construção dessa forma de civilização. Bem como, buscar compreender a dinâmica do povo lacustre que habitava essa região e como a estearia se desenvolveu em um modo de ocupação típico pré-colonial dos povos originários que adotaram um sistema de formação social considerando os aspectos físicos do território brasileiro.

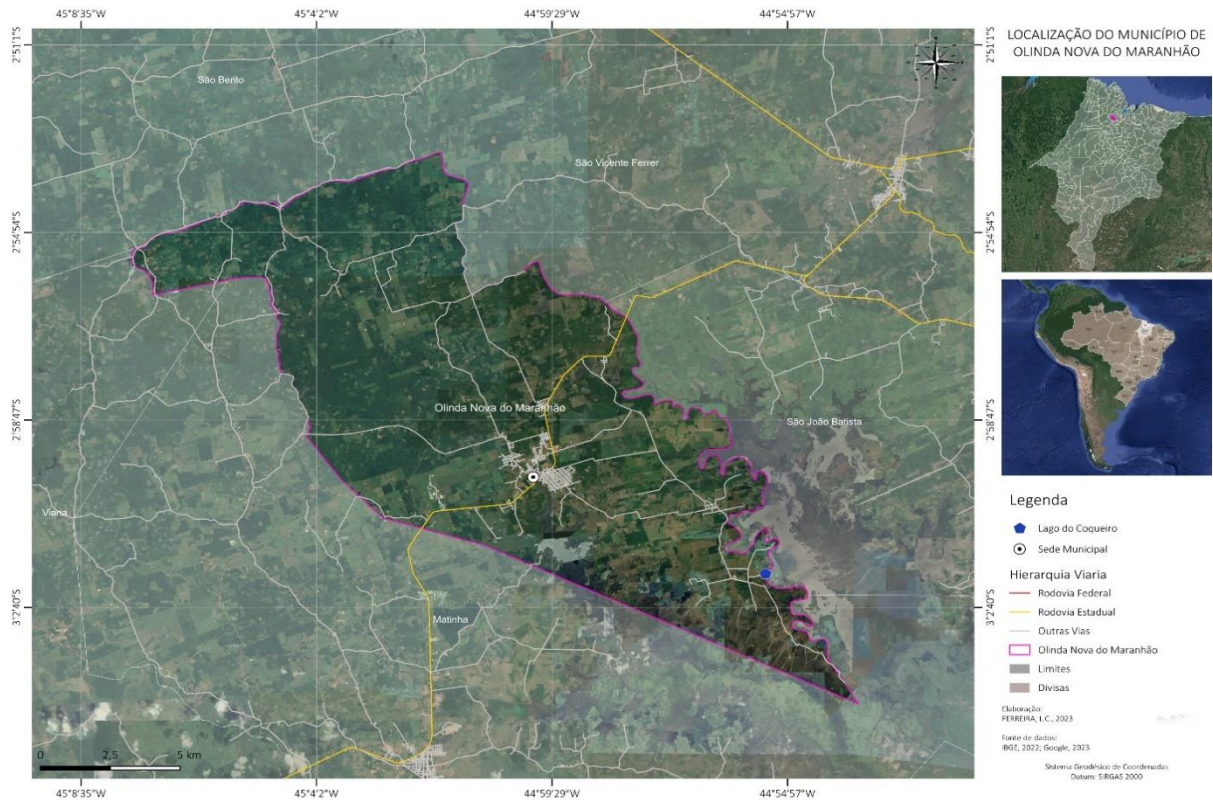
2. MATERIAIS E MÉTODO

Situado na Mesorregião Norte do estado do Maranhão, o município de Olinda Nova do Maranhão sendo este um dos 21 municípios que integram a Microrregião da Baixada Maranhense (FARIAS FILHO, 2012, p.23). Essa região apresenta aspectos naturais, condições sociais e características culturais similares entre os municípios (Mapa 1). Criado por meio do decreto nº 11.900 de 11 de junho de 1991, a Área de Proteção Ambiental da Baixada Maranhense (MARANHÃO, 1991), faz parte do grupo das regiões de características de zonas úmidas mais relevantes do planeta (FRANCO, 2012, p.101), a qual foi incluída na categoria de sítio RAMSAR em 29 de fevereiro de 2000 (BRASIL, 2007, p.5). O município em estudo está situado entre as coordenadas, latitude 3°03 '18.20 " S e longitude 44°53' 48.60" O, faz limite com os municípios de São João Batista, São Vicente Ferrer, Matinha e Viana (IBGE, 2023a). Sua extensão territorial é de 199,879 km², com uma população estimada de 14.968 habitantes para o ano de 2021 (IBGE, 2022).

Conforme os dados do último censo demográfico (2010) demonstram que o município apresentava uma população de 13.181 pessoas, corresponde a uma densidade demográfica de 66,69 hab./km² e apresentado um IDH de 0,575 (IBGE, 2023a). O município de Olinda Nova do Maranhão, integrava o município de São João Batista, como povoado de Olinda dos Castros, sendo fundado por Filomeno Penha de Castro e o Capitão Antônio Alexandre Serra Freire.

Obteve sua emancipação política em 6 de setembro de 1995, primeiramente sendo desvinculada dos municípios de Matinha, Viana, São Vicente de Férrer e São João Batista. Posteriormente, foi elevado à categoria de município nomeado de Olinda Nova do Maranhão, pela lei estadual nº 6414/95. Constituído do distrito sede e instalado em 01 de janeiro de 1997 (IBGE, 2023a).

Mapa 1: Área do município de Olinda Nova do Maranhão



Fonte: Os autores, 2023.

Desse modo, o estudo metodológico empregado aborda a pesquisa analítica descritiva, onde este artigo nasce de uma reflexão originada após trabalho de campo na estearia do Lago de Reentrância do Coqueiro, situado nas coordenadas lat. $3^{\circ}1'59.58''$ S e long. $44^{\circ}55'4.26''$ O. Optou-se pela pesquisa descritiva, fundamentada pela análise investigativa que se identifica pela abordagem qualitativa, associada ao estudo de caso e o levantamento bibliográfico como procedimento metodológico. Conforme Macedo (2004), a abordagem qualitativa corresponde à uma ferramenta com ênfase nos atributos subjetivos dos fenômenos estudados, e tanto ao estudo de caso colabora na compreensão das dinâmicas dos processos envolvidos.

3. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A ocupação humana na Mesorregião Norte do estado do Maranhão, principalmente, na Baixada Maranhense ocorre em um processo pré-colonial, com os povos que habitavam em ambientes lacustres, inundáveis ou próximos às margens dos corpos hídricos. Desse modo, a escolha por construir as estearias na região atual da Baixada se estabeleceu pela forma da adaptação aos ecossistemas lacustres e planícies inundáveis do Norte e Centro Oeste Maranhense. Segundo Leite Filho (2017), essas construções reproduz o padrão de organização social adotado por populações antigas e também mais recentes que dispõem de grandes estoques de recursos aquáticos, vegetais, faunísticos, regulados pelos tangenciados ciclos hidrológicos (LEITE FILHO, 2017, p.57).

Sendo que a Baixada apresenta características naturais de domínio de planícies fluviais, sobretudo, diante dos seus processos dinâmicos estendidos em ciclos anuais, composto de regiões de estuarinas, lagos, rios, charcos, igarapés, campos inundáveis (FARIAS FILHO, 2012; FRANCO, 2012, p.95). Sua rede hidrográfica abrange áreas de campos inundáveis que se estendem pela porção sul e sudeste do Golfão Maranhense, compreendendo as bacias hidrográficas dos rios Itapecuru, Mearim, Pindaré, Pericumã e o médio Turiaçu (CORRÊA et al., 1991). Um fato importante, de acordo com Navarro (2017), “levando em consideração que os povos das estearias moravam nos lagos e rios é muito mais provável que retirassem o alimento deste ecossistema que da terra firme” (NAVARRO, 2017, p.133).

Desse modo, dos recursos extraídos do ambiente dessa região, destaca-se a atividade de subsistência da pesca artesanal, sendo que nos estudos de Pinheiro & Arouche (2013) sobre a atividade da pesca realizada na Baixada, apontam que a pesca é marcada pelo vínculo que os pescadores artesanais estabelecem com os recursos pesqueiros ensinados e passados ao longo do desenvolvimento da pescaria, os quais, criam e organizam instrumentos (apetrechos) de trabalho, preparam e reinventam de forma dialética as técnicas e conhecimentos que fazem das etapas da realização da atividade pesqueira parte da cultura, enquanto manifestação dos sistemas simbólicos (PINHEIRO & AROUCHE, 2013, p.26).

Salienta-se, quanto a ocupação de áreas dessa mesorregião é bastante antiga, os registros históricos e estudos arqueológicos evidenciam a organização dos povos indígenas antes do período colonial, em que, esses povos viviam em regiões de inundação, em habitações dentro dos corpos hídricos. Segundo Navarro (2019) geralmente, no meio dos lagos e dos campos alagados e rios em direção nordeste, com vários agrupamentos de esteios, sendo que há um núcleo principal, tais moradias são denominadas de estearias, que de acordo com o autor, são

características de aldeias lineares e possivelmente estes alinhamentos segue o curso dos corpos hídricos (NAVARRO, 2019).

No contexto histórico, os relatos do período colonial como na narrativa de Vespúcio (2013), indicam a existência de populações que habitam os ambientes inundáveis no continente Americano,

[...] pois assim que adentramos o porto, encontramos uma população, isto é, não entraram no âmbito da discussão neste artigo porque fazem parte de outro contexto e temporalidade que não influenciaram as palafitas do continente americano. distrito ou vila, colocada sobre as águas, como Veneza, na qual havia cerca de 20 grandes casas, construídas à guisa de sinos, como já se referiu, e firmemente fundadas sobre estacas de madeira, sólidas e fortes, diante de cujos portais se estendiam pontes levadiças por meio das quais passava de uma casa à outra como se por uma estabilíssima calçada (VESPÚCIO, 2013, p.26).

Do mesmo modo que, apresenta as estearias não somente como habitação, mas também como construídas para garantir a proteção da população que residia nessa área. Conforme descrito em seu contato com os povos lacustres Vespúcio (2013), relata que,

[...] os habitantes deste povoado, assim que nos viram, foram tomados de grande medo e, pois, de imediato todos elevaram as pontes como precaução contra nós e em seguida se recolheram em suas casas. Enquanto, com grande admiração, observávamos esse fato, eis que ao mesmo tempo, uns 12 barquinhos – cada um deles escavado a partir do tronco das árvores, que é o tipo de embarcação que utilizam – vimos aproximar-se de nós pelo mar: seus marinheiros admiravam nosso rosto e trajes e, dando voltas ao nosso redor, olhavam-nos de longe (VESPÚCIO, 2013, p.26 - 27).

Nessa perspectiva, as referências históricas sobre os povos indígenas que habitavam os corpos hídricos são encontradas em vários documentos do período colonial, também, o registro da presença dos esteios encontrados em áreas da Microrregião da Baixada Maranhense, evidenciam a ocupação das áreas de várzea, rios, lagos e campos inundáveis do bioma Amazônia muito antes da colonização do Brasil. Assim, as estearias, podem ser definidas como habitações primitivas construídas sobre esteios em corpos hídricos ou áreas sazonalmente alagadas (NAVARRO et al. 2020), com o intuito de organização dos povos lacustres, servido de refúgio das inundações e proteção das invasões de grupos rivais (IMESC, 2019; NAVARRO, 2019).

Frente a esse cenário, no estado do Maranhão, os achados arqueológicos foram descobertos nos municípios de Penalva, Cajari, São João Batista, Olinda Nova do Maranhão, Pinheiro, Santa Helena e Turilândia (LEITE FILHO, 2017; NAVARRO, 2019), além de encontrados espalhados pelo território do bioma da Amazônia maranhense, nas áreas de arte rupestre em Grajaú, sítios a céu aberto, cerâmicas encontradas ao longo do rio Turiaçu e outros

sítios identificados na região dos grandes projetos instalados, como a fábrica da Suzano e duplicação da Estrada de Ferro Carajás dentro do bioma Amazônico (IMESC, 2019, p.460).

Para Navarro (2017, p.139), é provável que estas civilizações que habitam áreas alagadas, como atualmente, eram comuns no período pré-colonial. Contudo, umas das poucas que se conservaram arqueologicamente em todo o continente americano são os sítios palafíticos maranhenses. Quanto a isso, Silva et al. (2021) analisaram os objetos líticos encontrados nas estearias maranhenses, levando em consideração a condição bem conservada dos materiais foi possível realizar um levantamento sobre os utensílios usados pelos povos lacustres, permitindo conhecer de forma mais clara o modo de organização social dentro dessas civilizações.

Corrêa et al. (1991), estudaram os povoamentos no lago de Cajari, no município de Penalva, identificaram registros das estearias maranhenses no local. A partir da análise dos fragmentos de cerâmica, vasos semi-inteiros e esteios das edificações de madeira de pau-d'arco, foi possível caracterizar a aldeia do lago de Cajari, dentro do sítio-tipo da "Cacaria", que englobava uma área elíptica acidentada de aproximadamente 8.000 m², em que, os esteios de sustentação eram fixados acima do volume das águas, onde se atravessava o piso, sobre o qual, se construía as cabanas (CORRÊA et al., 1991, p.102). Ademais, as evidências deixadas, como grelhas e rodela-de-fuso alude uma forma de organização de subsistência pela atividade pesqueira e agricultura, em que, se utiliza da grelha para o preparo da mandioca ou outro tubérculo, enquanto as rodela-de-fuso indicam o processo de fiação de fibras ou algodão para confecção de linhas, cordas e redes de pesca (CORRÊA et al., 1991; NAVARRO, 2017).

Nesse sentido, na região da Baixada Maranhense, engloba uma área em que foram encontrados diversos sítios palafíticos, como o Sítio Armíndio, Boca do Rio, Cabeludo, Caboclo, Casca de Coco (estudado nesta pesquisa), Encantados, entre outros (NAVARRO, 2017; 2019). Até o ano de 2017, as descobertas arqueológicas, distribuídas em uma área de aproximadamente 40.000 km² na Baixada com cerca de 20 sítios (LEITE FILHO, 2017, p.58). Nos quais, foram encontrados dentre os objetos, os sambaquis, cerâmicas, artefatos líticos, urnas funerárias e fragmentos de madeira (CORRÊA et al., 1991; IMESC, 2019; SILVA et al., 2021), além de resíduos vegetais tais como, a casca de coco babaçu, alguns dos vestígios coletados nos sítios arqueológicos nesta região.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Registro apontam para a presença de povos indígenas na área do Lago de Reentrância do Coqueiro, no município de Olinda Nova do Maranhão. A estearia do lago está situada no

sítio Casca de Coco, os vestígios descobertos com a grande estiagem ocorrida no ano de 2012, conforme (Figura 1). Desse modo, a construção das estearias era feita a partir de esteios confeccionados com madeira de lei, sobretudo o ipê-amarelo e maçaranduba, distribuído por uma área de aproximadamente 300 metros. Sendo que, em um ponto do sítio, os esteios se organizam em linha reta, indicando uma possível ponte que interliga duas aldeias elevadas.

Neste contexto, a estearia do Lago do Coqueiro, apresenta estruturas de habitação (esteios) e sua distribuição espacial observada no sítio Casca de Coco. Devido ao período de estiagem que secou completamente o lago, surgiram indícios de que aquela área já tinha sido ocupada séculos antes da chegada dos portugueses, entretanto, estudos indicam que, com o aumento do volume das águas no lago, os povos indígenas foram obrigados a abandonarem suas moradias. Ressalta-se que, as moradias suspensas, cujos a estrutura era feita com esteios de madeiras, ainda surgem devido aos ciclos de estiagem, reforçando a presença de grandes aldeamentos palafíticos nessas áreas de campos inundáveis.

Figura 1: Estearia do lago do Coqueiro

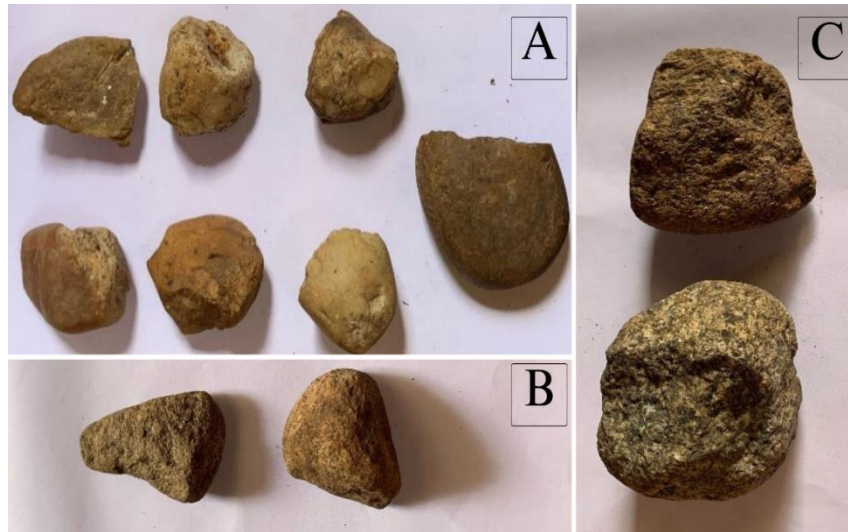


Fonte: Arquivos da pesquisa, 2012.

Quanto a isso, o sítio palafítico no Lago do Coqueiro, localiza-se espalhado em uma área típica do bioma Amazônia, característica de ambiente de várzea, situado em um complexo sistema hídrico formado por rios, lagos e campos inundáveis. Sendo que, esses corpos hídricos são originados pela sazonalidade da precipitação pluviométrica da região marcada por duas estações bem definidas, um período chuvoso entre os meses de janeiro a junho e um período de estiagem entre julho a dezembro. Destaca-se que, a estearia estudada nesta pesquisa se encontra assentado no interior do Lago de Reentrância do Coqueiro, distante das margens.

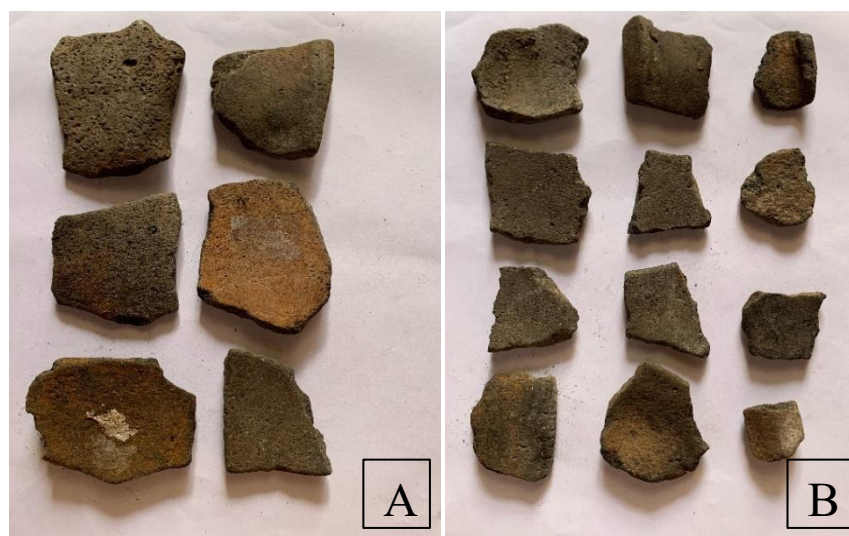
Com relação aos objetos encontrados na superfície do sítio palafítico conforme, como material rochoso como, granito, diabásio e arenito silicificado (Figura 2a, b e c), utensílios de cerâmica (Figura 3), fragmentos de troncos de madeiras base do alicerce das cabanas e presença de casca de coco babaçu, sendo que, o nome do sítio Casca de Coco que a estearia do Lago do Coqueiro está localizada é referente a grande quantidade de casca de coco babaçu achadas no local. Assim, os vestígios deixados indicam a presença de povos indígenas que habitavam locais aquáticos servindo de moradias permanentes nas áreas dos campos inundáveis da Baixada Maranhense e extraíam sua subsistência dos corpos hídricos e da terra firme.

Figura 2: Material Rochoso A) Diabásio; B) Arenito Silicificado; C) Granito



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2023.

Figura 3: Fragmentos de Utensílios de Cerâmica



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2023.

A região da Baixada Maranhense é caracterizada pela ação direta das inundações recorrentes de uma vasta e diversificada rede fluvial. Nesse contexto, as atividades de subsistências realizadas são ligadas para a utilização dos recursos naturais, como a caça, a pesca e coleta de frutos, as quais foram revitalizadas com a modernização ocorrida ao longo dos anos, fomentada pelo modo de vida adotado, dinamizando a integração econômica dessa região. Dessa maneira, o modo de vida dos povos lacustres tem influência na forma de organização dos assentamentos que foram surgindo no período colonial e em momentos mais recentes da história de ocupação da Microrregião da Baixada.

Nesse sentido, as estearias podem ser entendidas como moradias suspensas existentes no período pré-colonial construídas com troncos de árvores mais resistentes a água, sendo que alguns dos esteios eram mais densos e grossos e outros cortados em menores tamanhos (LEITE FILHO, 2017; NAVARRO, 2017, p.127). O termo estearia está relacionado à palavra esteio (ROCHA et al., 2015, p.5), que se refere aos troncos de madeiras usados como suporte, que seria o pilar principal da habitação, o suporte com capacidade de sustentar o peso da construção (NAVARRO, 2017, p.135). Como na descrição de Vespúcio (2013), os sítios apresentam uma forma elíptica, tendo vários núcleos de habitação, com mais de 20 casas (VESPÚCIO, 2013, p.26), o sítio Cabeludo, por exemplo, tem oito deles (NAVARRO, 2017).

Nessa área da estearia destaca-se os achados arqueológicos bem preservados, sendo possível identificar partes de utensílios de cerâmica, material rochoso e vegetal (casca de coco), e ainda os esteios que sustentavam as palafitas dispersos na área do Lago de Reentrância do Coqueiro. Nessa perspectiva, diante da descoberta do sítio palafítico presente no lago, abriu espaço para as narrativas fantásticas dos moradores dos municípios de São João Batista e Olinda Nova do Maranhão sobre os objetos “amaldiçoados” encontrados, os quais não poderiam ser retirados do local e a estearia ser habitação de povos míticos que moravam no Lago do Coqueiro. Segundo Navarro et al. (2020), “os mitos e as lendas representam mediadores na interação humana voltada à preservação do ambiente”.

Em que, na abordagem dos relatos dos moradores expressa a forma de explicação o que seria uma nova descoberta através da manifestação do sagrado associada à natureza. Dessa forma, Leite Filho (2017), aborda sobre as explicações que foram sendo construídas acerca das estearias, como habitações devastadas por inundações, moradia de entidades míticas (encantados), De acordo com Navarro et al. (2020), tais narrativas permitem compreender as interpretações populares sobre eventos, sendo estes relatos ligados a construção cultural em que essas populações foram formadas.

Dentre as várias hipóteses sobre as estearias, a mais aceitável, categoriza a estearia como cidade palafítica suspensa dos povos que habitavam os ambientes lacustres do território brasileiro muito antes da chegada dos europeus (CORRÊA et al., 1991; ROCHA et al., 2015; LEITE FILHO, 2017; NAVARRO, 2017; 2019). Em que, sua forma de organização social ocorria a partir da adaptação ao ambiente que estavam inseridos. Destaca-se que, a organização social dos povos lacustres pré-coloniais influenciava na forma de construção socioeconômica das populações mais recentes presentes nos municípios da Microrregião da Baixada Maranhense.

Observa-se que as atividades tradicionais deixadas pelas populações lacustres foram e são poucas afetadas estruturalmente, uma vez que, até os dias atuais a tradicionalmente a realização dessas atividades além de constituir com a base alimentar, também tem papel fundamental na renda da maior parte das famílias dos municípios da Baixada, o qual, utiliza dos recursos naturais disponíveis na região. Como o extrativismo animal, principalmente, a pesca artesanal, é baseada na dinâmica das inundações nas áreas de campos inundáveis. Salienta-se, no cenário das atividades produtivas da mesorregião, as articulações entre a economia agrícola e extrativista (vegetal, mineral e animal) contribuiu com a expansão deste último em períodos recentes.

A atividade pesqueira, por exemplo, está relacionada com contexto histórico e cultural do município, por exemplo, têm grande importância no desenvolvimento socioeconômico de Olinda Nova do Maranhão, caracterizada pela relação de tradicionalidade que foi sendo passada através das gerações. Uma das características da realização da pesca desenvolvida no município em questão é a categoria artesanal, que remete a forma dos povos indígenas, utilizando de apetrechos rudimentares. Uma vez que, tal atividade está associada à relação dos habitantes das áreas lacustres com a disponibilidade dos recursos naturais dessa microrregião.

5. CONCLUSÃO

Dessa maneira, as civilizações lacustres representam tantas comunidades indígenas que evidenciam a grande heterogeneidade de etnias que existia no território brasileiro. Em que, as estearias, provavelmente já eram habitações desses povos antes da colonização, sendo comum a presença desses sítios palafíticos no período pré-colonial. É importante ressaltar que essas comunidades indígenas possuíam diferentes modos de vida e organização social, e não se pode generalizar suas culturas como uma única entidade homogênea. Os povos tradicionais brasileiros sempre tiveram uma relação íntima com a natureza e conheciam muito bem o

território em que viviam, desenvolvendo práticas de subsistência e adaptação ao ambiente local antes da chegada dos colonizadores.

De modo igual, a estearia do Lago do Coqueiro evidencia as riquezas sociais e culturais deixadas pelos povos tradicionais brasileiros. No estado do Maranhão como um todo, a presença de estearias engloba uma diversidade socioambiental, sendo que cada um dos sítios palafíticos apresentavam ter suas próprias características culturais e tecnológicas adaptadas ao local em que se localizavam. Essas civilizações lacustres frequentemente se baseiam na agricultura e pesca, aproveitando os recursos naturais fornecidos pelos corpos hídricos.

Assim, a Mesorregião Norte se constitui como umas das mais importantes do estado do Maranhão, seja pelo aspecto socioeconômico como pela sua diversidade cultural e condições naturais. Nesse sentido, principalmente as áreas que abrangem a Microrregião da Baixada Maranhense, tem um papel fundamental no desenvolvimento do estado tanto pela sua biodiversidade como pelos aspectos históricos e socioeconômicos em que foi sendo desenvolvida, verifica-se o crescimento exponencial que tal microrregião obteve ao longo das décadas. Cabe ressaltar, que tal dinâmica do processo de ocupação e utilização das áreas ao norte maranhense estão ligados à sua posição logística, muito favorecida pela sua rede hidrográfica e litorânea, beneficiando o desenvolvimento social e econômico dessa região.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Sítio Ramsar APA da Baixada Maranhense – MA: planejamento para o sucesso de conservação.** Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis – IBAMA. Ramsar Convenção de Áreas Úmidas. Brasília: 2007.

CORRÊA, C. G. MACHADO, A. L., LOPES, D. F. 1991. **As estearias do Lago Cajari - MA.** Clio, Simpósio de Pré-história do Nordeste Brasileiro, 1: 101-103.

FARIAS FILHO, M. S. (org.). **O Espaço Geográfico da Baixada Maranhense.** 1ª ed. São Luís, MA: JK Gráfica Editora, 2012, 249 p.

FRANCO, J. R. C. **Segredos do rio Maracu – a hidrogeografia dos lagos de reentrâncias da Baixada Maranhense.** Sítio Ramsar, Brasil – 1ª edição – São Luís: Edufma, 2012, 302p.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Divisão do Brasil em mesorregiões e microrregiões.** Departamento de Geografia. v.2, t.2. Região Nordeste – Rio de Janeiro: 1990.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Olinda Nova do Maranhão- MA.** 2023a. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/olinda-nova-do-maranhao/panorama>>. Acesso em: 06 de abril de 2023.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Brasil. Panorama – Cidades.** 2023b. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/panorama>>. Acesso em: 06 de abril de 2023.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados.** Olinda Nova do Maranhão. 2022. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ma/olinda-nova-do-maranhao.html>>. Acesso em: 06 de abril de 2023.

IMESC - Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos. **Sumário Executivo do Zoneamento Ecológico Econômico do Estado do Maranhão (ZEE-MA): etapa Bioma Amazônico.** São Luís: IMESC, 2019, 5778 p.

LEITE FILHO, D. C. **Arqueologia dos ambientes lacustres: cultura material, dinâmica sociocultural e sistema construtivo nas estearias da Baixada Maranhense.** Arquivos do Museu de História Natural e Jardim Botânico. Belo Horizonte, 2017, v. 25, n. 1, pp. 54-99.

MACEDO, R. S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação.** Salvador, EDUFBA, 2. ed., 2004, 297 p.

MARANHÃO. **Decreto nº 11.900 de 11 de junho de 1991.** Cria, no Estado do Maranhão, a Área de Proteção Ambiental da Baixada Maranhense, compreendendo 03 (três) SubÁreas: Baixo Pindaré, Baixo Mearim-Grajaú e Estuário do Mearim-Pindaré – Baía de São Marcos incluindo a Ilha dos Caranguejos. São Luís, 1991, 4 p.

NAVARRO, A. G. **As cidades lacustres do Maranhão: as estearias sob um olhar histórico e arqueológico.** Revista Diálogos - v.21, nº3. 2017, 126 – 142p. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4025/dialogos.v21i3.39850>>. Acesso em: 12 de janeiro de 2023.

NAVARRO, A. G. (org.). **A civilização lacustre e a Baixada Maranhense: da Pré-História dos campos inundáveis aos dias atuais.** São Luís: Café & Lápis. EDUFMA, 2019, 594 p.

NAVARRO, A. G.; MARTINS, D. M.; GOUVEIA NETO, J. C. O imaginário do mundo das águas: lendas, narrativas e histórias ancestrais sobre a vida dos povos das estearias. **Revista Nordestina de História do Brasil:** Cachoeira, v. 2, n. 4, p. 45-61, 2020. 10.17648/2596-0334-v2i4-1358

PINHEIRO, C. U. B.; AROUCHE, G. C. **Os recursos naturais, a socioeconomia é a cultura do município de Penalva, Baixada Maranhense.** São Luís: Gráfica e Editora Aquarela, 2013.

ROCHA, H. O.; SILVA, M. W. C.; MARQUES, F. L. T. LEITE FILHO, D. C. Gradiometria magnética e radar de penetração no solo aplicados em Estearias de Penalva (MA). **Geologia USP, Série científica,** São Paulo, v. 15, n. 1, p. 3-14, 2015. 10.11606/issn.2316-9095.v15i1p3-14

SILVA, A. S. N. F.; NAVARRO, A. G.; ROCHA, L. C. M. **Identificação da Tecnologia Lítica e Aportes para a Compreensão das Estearias Maranhenses.** Clio Arqueológico, v.36, n.3, p.236-284, 2021.

VESPÚCIO, Américo. **Novo Mundo: as cartas que batizaram a América.** 1. ed. – Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2013. 130 p.

PROCESSO DE URBANIZAÇÃO E SUAS CONSEQUENCIAS NA NATUREZA E NO MODO DE VIDA DE UMA COMUNIDADE RIBEIRINHA NO MARAJÓ/PARÁ

Vivianne Nunes da Silva Caetano
Doutora em Antropologia
vns@ufpa.br
UFPA

Davi Silva Caetano
Graduando, Tecnólogo em Agroecologia
davicaetano.ifpa@gmail.com
IFPA

RESUMO: Este estudo foi realizado em uma comunidade localizada no município de Breves/Marajó/Pará, distante 160km em linha reta da capital Belém, trajeto esse que pode ser feito por meio de transporte fluvial com duração média de 12h de viagem em navios ou balsas *ferry boat*, ou por via aérea em aeronaves monomotoras fretadas com tempo de até 45 minutos. É dentro desse contexto, com paisagens diversificadas da Amazônia Paraense, no meio rural do município de Breves, que se encontram várias comunidades tradicionais ribeirinhas, dentre as quais o *locus* desta pesquisa, a Comunidade Santa Luzia, localizada a 20 minutos por estrada ou 04 horas por transporte fluvial pelo rio Tauaú que foi, por muitos anos, a única rota de entrada e saída do local em pequenas canoas⁶¹¹ a remo movidas pela força humana. Este trabalho tem como objetivo principal apresentar algumas modificações ocorridas na natureza e no modo de vida de famílias ribeirinhas da comunidade Santa Luzia após a abertura de uma estrada e a chegada da energia elétrica ao local. Como base metodológica utilizamos-nos de uma abordagem etnográfica, qualitativa e pesquisa bibliográfica, tendo como instrumentos de coleta de dados a observação participante, entrevistas semiestruturadas, conversas informais com os moradores ribeirinhos da comunidade e imagens por fotografias. Foram utilizados autores como Little (2002), Almeida (2004), Murrieta (2001), Ferreira (2012), entre outros. Os resultados obtidos demonstraram vários pontos positivos e negativos após o início desse processo de urbanização na comunidade, que levou mudanças significativas no contexto sócio-histórico do lugar pois, proporcionou e facilitou a maior interação campo-cidade, tão necessária devido a carência de alguns produtos e serviços que são encontrados somente no centro urbano, como consultas médicas, compras, recebimento de benefícios etc. Entretanto, existem situações que levam alguns moradores a avaliar negativamente a chegada desses benefícios, como o maior trânsito de frequentadores em bares e festas com o consumo frequente de bebidas alcóolicas, assaltos, carros automotivos, mudança nos horários de tráfego pela comunidade, o que pode ter sido, segundo alguns moradores, causa do maior afugentamento dos animais de caça e pesca na comunidade, diminuindo as opções de alimentos e a tranquilidade do lugar. Contudo, a pesquisa demonstrou que mesmo em meio a essas mudanças ocorridas por meio desse processo de urbanização que passa a referida comunidade, ainda, não modificaram por completo muitos costumes e tradições vivenciadas por essas populações, como os trabalhos na roça, a produção e venda da farinha, caça, pesca, extrativismo, que envolvem crenças, tradições e transmissões de saberes entre as gerações que persistem no modo de vida marajoara.

Palavras-chave: Modificações; natureza; modo de vida; comunidade ribeirinha.

⁶¹¹ Embarcação leve de pequeno porte, feita de uma só peça alongada, movida a remo, vela ou motor de popa, usada no Marajó para pesca fluvial, locomoção pelos rios e igarapés.

1. INTRODUÇÃO

Apesar do meio rural do município de Breves, não possuir agricultura industrial, turismo rural, mecanização do Café e Cana-de-açúcar, no entanto, acreditamos que o termo

“novo rural”, utilizado por Graziano da Silva, Del Grossi e Campanhola (2002), Corrêa (2010), Graziano da Silva e Del Grossi (s/d), cabe às discussões que serão apresentadas neste artigo. Pois, o meio rural brasileiro não se caracteriza apenas dentro do aspecto agrário, vai além, já que, possui “um conjunto de atividades não agrícolas – como prestação de serviços (pessoal, de lazer ou auxiliar de atividade econômica), comércio ou indústria – que responde cada vez mais pela nova dinâmica populacional do meio rural” (CORRÊA, 2010, p. 7).

O “Novo Rural”, de acordo com Graziano da Silva e Del Grossi (s/d, p. 170), seria composto por “agropecuária moderna, baseada em *commodities* e intimamente associada às agroindústrias; conjunto de atividades não-agrícolas ligadas à moradia, ao lazer e a várias atividades industriais e de prestação de serviços; conjunto de ‘novas’ atividades agrícolas localizadas em nichos especiais de mercados”.

O termo “novas”, segundo Graziano da Silva, Del Grossi e Campanhola (2002) é utilizado entre aspas devido as referidas atividades serem, na verdade, seculares no País não sendo reconhecidas economicamente, eram, portanto, pouco valorizadas e dispersas, tidas como “atividades de ‘fundo de quintal’, hobbies pessoais ou pequenos negócios agropecuários intensivos (piscicultura, horticultura, floricultura, fruticultura de mesa, criação de pequenos animais, etc.), que foram transformados em importantes alternativas de emprego e renda no meio rural nos últimos anos” (GRAZIANO DA SILVA, DEL GROSSI E CAMPANHOLA, 2002, p. 39).

Dentro dessa perspectiva, caberia como questionamento: Cabe o termo “novo rural” a uma Comunidade ribeirinha da Amazônia Marajoara, como Santa Luzia, *locus* desta pesquisa? Considerando o que foi evidenciado pelos referidos autores acima? Cremos ser afirmativa essa resposta, já que o “novo”, no caso da comunidade, está relacionado as atividades de ‘fundo de quintal’ como a produção de farinha em pequena escala, a maior relação entre urbano e rural, conseqüentemente as mudanças de interação com mercado de consumo e, ainda, a ampliação cada vez maior de espaços para lazer, no caso os sítios/balneários que encontram-se nos arredores da comunidade.

Deste modo, o “novo rural, [...] não significa uma dicotomia com um pseudo ‘velho rural’, mas a identificação de novos mecanismos que passam a fazer parte da organização social

e econômica do modo de vida de uma pequena população rural, a partir da confrontação com um conjunto de ações políticas sociais e ambientais” (CORRÊA, 2010, p.

129). Assim, o “novo rural”, considerando a realidade do local e sujeitos que fizeram parte desta pesquisa, não seria o surgimento de algo novo efetivamente, mas sim a capacidade de entendimento de algo que já existia, mas que não tinha sido visualizado, avaliado e analisado como algo que tivesse a devida importância para o combate à pobreza e à exclusão social que existe nessas áreas rurais.

Sendo assim, compreendemos que o “novo rural”, no caso de Santa Luzia, seriam as várias formas que moradores encontram de manutenção de suas famílias, de se “reinventarem e estabelecerem novas estratégias de organização social mediante o recente processo de reformas das políticas públicas, tanto para proteção do meio ambiente quanto para a promoção da cidadania” (CORRÊA, 2010, p. 129).

Deste modo, acreditamos que o termo “novo rural” cabe a Santa Luzia, devido a mesma se encontrar em processo de constante reorganização, mudanças e adequações de estratégias em várias áreas, inclusive devido a outros fatores, internos e externos, que serão apresentados neste artigo e que contribuem para esse “novo rural” (GRAZIANO DA SILVA, DEL GROSSI E CAMPANHOLA, 2002, p. 37).

Dentre os fatores, exógenos e endógenos, que modificam o cotidiano da comunidade Santa Luzia, destacamos para este trabalho, a abertura da estrada, que proporcionou maior acesso à cidade para a realização de compras, recebimento de benefícios, consultas médicas, etc. E a chegada da energia elétrica, que possibilitou a utilização de eletrodomésticos como geladeira, freezer, liquidificador, batedeira de açaí, etc. Esses e outros fatores ocasionaram várias modificações no modo de vida e relações sócio históricas do lugar.

Desta feita, apresentaremos os resultados obtidos mediante a utilização metodológica de uma abordagem etnográfica, qualitativa e pesquisa bibliográfica, tendo como instrumentos de coleta de dados a observação participante, entrevistas semiestruturadas, conversas informais com moradores ribeirinhos da comunidade e imagens por fotografias. Como referencial teórico foram utilizados autores como Little (2002), Almeida (2004), Murrieta (2001), Ferreira (2012), entre outros. Os resultados demonstraram vários pontos positivos e negativos após o início desse processo de urbanização ocorridos na comunidade, que levou mudanças significativas no contexto sócio histórico do lugar pois, proporcionou e facilitou a maior interação campo-cidade, tão necessária devido a carência de alguns produtos e serviços que são encontrados somente no centro urbano, como apresentaremos a seguir.

2. DO RIO PARA A ESTRADA: MUDANÇAS NO ACESSO À CIDADE E AOS BENS DE CONSUMO

Olha por uma parte melhorou porque nossa situação ficou mais fora do rio. A nossa preocupação de ir para rio terminou (SEU JOSÉ⁶¹², morador da comunidade Santa Luzia).

Por fazer parte de um arquipélago a região de Breves é cercada por variados labirintos de rios, furos e igarapés, dentre os quais o Rio Tauaú que possui algumas comunidades no decorrer de toda sua extensão, como Santa Luzia. Assim, “as águas são referidas pelos rios, igarapés e fontes d’aguas. A imagem do rio está associada à alimentação, ao transporte, ao lazer, à higiene, ao trabalho e às condições naturais e de vida” (OLIVEIRA E MOTA NETO, 2008, p. 70).

O percurso fluvial para Santa Luzia, conseqüentemente para o rio Tauaú, inicia-se pelo rio Parauaú, na frente de Breves, e dura em média uma hora, dependendo do tipo de transporte (canoas a remo, rabetas⁶, voadeiras, *jet-ski*). A comunidade está situada bem no meio de dois dos braços distintos do rio Tauaú, ficando a mesma cercada pelo rio na maior parte de sua extensão. As águas que banham a comunidade são geladas e limpas no “verão” e turvas no “inverno”, e seguem o fluxo das marés com horários de enchente e vazante, sempre tendo em seu percurso vários tipos de vegetações. Dependendo do local e horário, pode-se ouvir em seu leito, em momentos de silêncio, vez ou outra, o barulho dos peixes próximo as casas nas margens do rio (figura 01).

Figura 01: Casa de família ribeirinha as margens do rio Tauaú.



Por muitos anos o Rio Tauaú foi a única rota de entrada e saída da comunidade utilizada pelos primeiros moradores que usavam pequenas canoas a remo movidas pela força humana, que dependendo do destino poderia ter a duração de várias horas, “havia, desse modo, uma

⁶¹² Serão utilizados pseudônimos para identificar os participantes da pesquisa. ⁶ Pequenas canoas motorizadas, muito utilizadas na região.

relação direta com a natureza no sentido natural e também social, que envolvia a apropriação dos recursos naturais e ao mesmo tempo a construção de conhecimentos sobre o rio e a floresta como elementos fundantes para a reprodução social e física das famílias” (SANTOS, COSTA E BARROS, 2017, p. 204).

Atualmente, os ribeirinhos que ainda utilizam o rio como caminho de entrada e saída da comunidade, ou para pescar, possuem suas próprias canoas e/ou rabetas, poucos chegam a ter barcos a motor, e somente alguns donos de sítios/balneários possuem voadeiras⁶¹³, para realizar viagens que duram no mínimo 01h de Breves à comunidade ou vice-versa.

Figura 02: Casa de ribeirinhos no rio Tauauá, com casco a remo e rabetas para locomoção dos moradores.



Assim, hoje é comum canoas e rabetas estacionadas em frente as casas, como mostra a figura 02 acima, fato este que se intensificou com “a presença dos benefícios sociais, contribuindo para a renda doméstica, fez aumentar o número de transportes, motores rabeta, [...], o que pela proximidade geográfica possibilitou um maior fluxo para a cidade” (CORRÊA, 2010, p. 100). Deste modo, alguns moradores de Santa Luzia passaram a se deslocar quase que diariamente para a cidade, “seja para a compra do rancho, para consultas médicas ou para fazer visitas a familiares que moram na cidade” (CORRÊA, 2010, p. 100).

As idas e vindas da comunidade para cidade sempre se fizeram necessárias, já que o “‘rural’ supõe, por definição, a dispersão de sua população, a ausência do poder público no seu espaço e mesmo a ausência da grande maioria dos bens e serviços, naturalmente concentrados na área urbana” (WANDERLEY, 2009, p. 269). Desta feita, as populações rurais geralmente são espaços de precariedade social, e dependem política, econômica e socialmente do meio urbano, precisando constantemente “deslocar-se para a cidade, se quer ter acesso ao posto

⁶¹³ Lanchas de pequeno porte.

médico, ao banco, ao poder judiciário e até mesmo à igreja paroquial” (WANDERLEY, 2009, p. 269).

Dessa forma, os moradores sempre tiveram, talvez não de forma tão intensa, a interação campo-cidade, devido a carência de alguns produtos e serviços que são encontrados somente nos centros urbanos, como mencionado anteriormente. Destarte, são muitas as lembranças dos moradores quando do acesso à cidade somente pelo rio Tauaú, estórias que sempre fazem questão de relembrar e contar, das quais algumas foram relatadas, evidenciando as dificuldades por que passavam nesse período, como destacamos:

Antes ia só pelo rio, a gente só ia quando a gente tinha dinheiro no banco, porque tinha que comprar óleo, porque nós tinha motor de óleo né? Aí a gente tinha que ter um dinheiro no banco, tinha que fazer a farinha para completar pra poder a gente ir. Banana, tapioca, essas coisa tudo a gente levava. Nós saía daqui irmã de madrugada, nós chegava de novo bem dizer de madrugada, porque a gente levava muita gente, aí quando um embarcava, outro saía, outro desembarcava, outro vinha, outro ia ai já era noite (D. MARIA, moradora da comunidade Santa Luzia).

A gente ia para Breves pelo rio, nós saía daqui 8h da noite, aí a gente chegava pra lá 10, 11h da noite, aí a gente ficava na frente de Breves até amanhecer o dia, quando amanhecia que a gente levava algum produto ia lá vendia. Tinha noite que a gente ia para o rio, a gente estava arriscado de ser comido por um bicho, nós saía daqui meia noite, 2h, 4h, 5h... a hora que desse pra gente sair daqui, a gente saía e era no remo. Se nós saísse daqui meia noite, nós chegava 5h da manhã em Breves. Se nós saísse a boca da noite, nós chegava meia noite em Breves, remando. Quando nós ia pra lá, que nós saía daqui pra Breves, o pessoal ficava com coração na mão com medo (SEU JOSÉ, morador da comunidade Santa Luzia).

Portanto, as idas e vindas em canoas a remo para a cidade deixaram marcas e lembranças de todo o sacrifício em que se colocavam para poder realizar o referido percurso. Mas, apesar das dificuldades que passaram, todos têm a clareza da importância do rio para o lugar, não somente como forma de acesso a comunidade mas, também, por saberem que é por meio dele que conseguem retirar tipos variados de peixes e crustáceos que servem de alimento nos momentos de maior necessidade.

Deste modo, como foi apresentado anteriormente, “o rio caracterizava-se como o território que dava forma aos traços culturais das comunidades rurais. Por meio dele, as famílias inventavam e ressignificavam modos para garantir a própria existência” (SANTOS, COSTA E BARROS, 2017, p. 204). Sua utilização, também, se faz para higienização pessoal e doméstica, sendo comum a presença de pessoas tomando banho à margem do rio em horários variados, ou carregando baldes com água para uso em serviços domésticos.

Desta feita, “nas comunidades localizadas às margens dos rios, o consumo de água da população advém do próprio rio, e apenas uma proporção muito pequena realiza algum

tratamento na água, sendo o mais comum, o uso de hipoclorito de sódio ou água sanitária” (CAL S, 2015, p. 101). Em Santa Luzia, a prática de consumo da água é parecida com o que evidenciou Cals (2015), pois muitas famílias costumam utilizar a água do rio Tauaú sem tratamento algum, tanto para ingestão quanto para higienização. As Figuras 03 e 04 abaixo, apresentam pontos habitados ao longo do rio Tauaú, e algumas formas de uso da água feita por ribeirinhos da região.

Figuras 03 e 04: Utilização do rio Tauaú para trafego de embarcações e atividades domésticas.



O rio, portanto, é um dos maiores responsáveis pela estrutura organizacional do lugar, e devido a sua longa distância para as outras comunidades tornou-se um dos fatores centrais para a efetivação do local como comunidade. Assim, a passagem do tráfego do rio para a estrada, a qual liga a comunidade à cidade de Breves (início da primeira década do século XX), foi um marco importante que desencadeou mudanças no contexto sócio histórico da comunidade Santa Luzia.

De um modo geral, a abertura dessa estrada facilitou o acesso à cidade, já que, se antes as viagens de barco levavam em torno de quatro horas ou mais, agora em uma motocicleta o percurso de Breves para a comunidade, ou vice-versa, dura em média 45 minutos pela estrada principal PA 159. Esse caminho, possui uma parte de asfalto deteriorada e outra em terra batida, que em períodos de “inverno” amazônico, fica com alguns trechos praticamente intransitáveis devido ao barro amarelo característico de algumas áreas da região, que dificulta grandemente o acesso ao lugar, em virtude da formação de vários pontos de lamaçal formados pelo barro molhado, associados à abertura de diversas valas, buracos e depressões no solo.

Esses períodos de estrada ruim afetam drasticamente o modo de vida dos moradores e de quem frequenta a comunidade pois, as idas e vindas até a mesma em alguns momentos são

praticamente impossíveis. Fato este que prejudica em demasia quando da necessidade de resolver problemas pessoais na cidade, deslocamento de doentes, ou para a compra de algum medicamento, comida, etc.

Sobre esse problema com a estrada, tivemos vários relatos de moradores que em muitos desses momentos chuvosos tiveram dificuldades para ir à Breves, principalmente em situações de extrema necessidade, como em casos de doença, quando precisaram transportar enfermos em MOTOS pela madrugada e nos trechos de barro tiveram que empurrar o veículo, caindo com o doente até conseguir ultrapassar o lamaçal e alcançar o chão de terra batida novamente para, aí sim, poderem continuar a viagem até o hospital localizado no meio urbano. Relatos como esse que depois de terem sido superados o susto e o medo seus personagens contavam em meio a risos e com naturalização.

No “verão”, as dificuldades cessam e o tráfego torna-se uma constante, passando a contar com maior parte do caminho em chão de terra batida, e outra em asfalto. Nesse período o percurso torna-se bastante agradável, em meio a natureza com árvores por todo o caminho, e com sorte avista-se variados tipos de animais silvestres.

Com a estrada pronta, atualmente, muitas pessoas que frequentam a comunidade não sabem da dificuldade que foi para conseguir abri-la. Os moradores mais antigos do lugar contam que a ideia inicial foi dos primeiros moradores que sempre buscavam formas de melhorar e facilitar a vida dos habitantes de Santa Luzia. O trabalho foi árduo e depois de muitas tentativas, conseguiram abrir o primeiro caminho entre a estrada principal e a comunidade. Os que participaram da empreitada relataram que passaram fome no meio do mato por vários dias, e chegaram a errar o caminho algumas vezes, precisando refazê-lo em vários momentos até acertar o percurso correto, como conta Seu José (morador da comunidade Santa Luzia) que participou desse feito:

Foram três homens pra abrir essa estrada, nós trabalhamos 28 dias só na roçagem, nós abrimos o que deu. Aí nós varamos errado lá perto dos Jardins, não é longe, aí volta de novo na mata. Aí varamos dentro da coisa da prefeitura (risos)! Aí volta, nós voltamos! Nós já estávamos com mais de 3 semanas errando o caminho. Aí quando nós conseguimos, nós estávamos com quase um mês pelejando. Aí que nós conseguimos, chegamos numa estrada aí conseguimos e veio a máquina e abriu. Aí ela ia levando tudo quanto é árvore na frente, abrindo tudo que ficava naquele igarapé no meio. Aí sim, com a máquina abriu porque se não nunca tinha como abrir, aí nós tivemos um trabalhão. Nós no terçado e eles na máquina. Aí depois que a gente conseguiu abrir a estrada com muito trabalho, foi que veio o trator e ajeitou.

Portanto, a abertura da estrada foi um desafio que os próprios moradores enfrentaram, sem saber dizer precisamente em que ano, em quantos dias, e foi como eles mesmos disseram

“na cara e na coragem!”. Houve, também, ajuda política com os maquinários o que se tornou um problema pois, devido a essa ajuda e outras que ocorreram, formou-se “uma relação de dependência criada entre políticos locais e moradores por meio de troca de ‘favores’. Essa prática se estabeleceu durante e após o processo de abertura da estrada” (SANTOS, COSTA E BARROS, 2017, p. 204), fato este que não alterou as “condições estruturais da localidade quanto à existência de políticas públicas no sentido de garantir o acesso à educação além dos anos iniciais, à saúde, à segurança, nem mesmo ao saneamento básico” (SANTOS, COSTA E BARROS, 2017, p. 204). No entanto, mesmo sem poder contar com essas alterações e ajuda política para a comunidade, alguns moradores continuam realizando acordos políticos que quase sempre não são cumpridos.

Após passarem por várias dificuldades para a abertura da estrada, atualmente os moradores que viveram esses momentos quando contam esse feito falam com orgulho, risos e saudosismo. Questionados se houve melhoria em suas rotinas diárias após a abertura da estrada, alguns interlocutores responderam:

Agora Graças a Deus melhorou bastante pra nós! Agora nós vamos em Breves não custa muito pra chegar de volta (D. MARIA, moradora da comunidade Santa Luzia).

Olha por uma parte melhorou porque nossa situação fico mais fora do rio. A nossa preocupação de ir pelo rio terminou. Porque agora se tu quiser dá duas viagens, três viagens em Breves tu dá! Acabou aquela situação muito ruim pra gente. A gente já abandonou o rio já vai só pela estrada, essa foi a parte melhor que aconteceu pra gente foi isso! (D. DORA, moradora da comunidade Santa Luzia).

Assim, a abertura da estrada proporcionou vários pontos positivos aos moradores, como os relatados acima, afirmando a independência de famílias que antes dependiam de carona nos barcos para poder sair da comunidade, ganho de tempo nas idas e vindas à cidade para consultas, compras, recebimento de benefícios, diminuição do uso do rio para locomoção, que era algo que afligia muitos moradores.

Várias melhorias foram percebidas, também, para a escola na comunidade, como as idas e vindas de merenda e materiais didáticos que antes demoravam muito para chegar pelos rios e por vezes alguns produtos chegavam a estragar devido ao longo percurso. Com a estrada, aumentou a possibilidade de contratação de funcionários, que antes colocavam como dificuldade o acesso ao lugar, por não ter como ir e voltar para suas casas em Breves, e com isso, tinham somente a opção de ficar direto acampados na casa de algum morador ou dormindo no barracão ou igrejinha que eram colocados à disposição para eles.

Entretanto, apesar de vários pontos positivos, “porém, nem todos os moradores concordam com essa perspectiva. Para alguns, a abertura da estrada e suas vicinais trouxe benefícios, mas também problemas, a exemplo, a violência” (SANTOS, COSTA E BARROS, 2017, p. 204). Assim, existem situações ocorridas na comunidade que levam alguns moradores a avaliar negativamente a abertura da estrada, como o acesso de caçadores vindos de outros lugares, maior trânsito de frequentadores de bares e festas com o consumo frequente de bebidas alcóolicas, barulho alto de som oriundos de carros automotivos, mudança nos horários de tráfego pela comunidade, assaltos, roubos nas casas, na escola, que alguns moradores atribuem a facilidade que agora existe de ir e vir pela estrada.

Com isso, o cenário do lugar mudou e as casas já não ficam mais com as portas abertas na hora em que seus moradores não estão presentes ou quando vão dormir. Objetos de valor para eles, ficam guardados dentro das casas, não ficam mais expostos do lado de fora como antes, porque se ficarem os moradores dizem que levam, pois, segundo relatos já foram roubados das casas de moradores e dos sítios/balneários: pratos de antenas parabólicas, cascos, telhas, esteios, tábuas de madeiras, animais de criação, ar condicionados retirados de dentro das aberturas onde ficavam instalados nas casas dos sítios/balneários, botijão de gás, lâmpadas, armas, etc. E até mesmo, por mais de uma vez, houve furtos na escola de merendas, materiais didáticos, televisão, vídeo cassete, telhas, materiais de educação física, etc. Sobre os furtos D. Dora e D. Maria relataram:

Levaram de casa, da casa dos meu filho, aí a gente não sabe quem, não bota em cima, aí fica pra lá e Deus toma conta de tudo, né? É assim que é. A gente não pode largar a casa. Tá ruim pra todo canto tem esse negócio. Foi, depois da estrada que começou esse negócio (D. DORA, moradora da comunidade Santa Luzia).

Só ficou arriscado assim, né? O negócio do escuro, da bandidagem que corre risco também, porque fica fácil quando vara pela estrada (D. MARIA, moradora da comunidade Santa Luzia).

Em uma das ocasiões, alguns moradores e funcionários encontraram escondidos no meio da mata restos de merenda escolar que acreditaram estar guardados pelos ladrões para irem buscar em outro momento. Já houve casos em que assaltantes foram vistos de madrugada em um sítio balneário chegando em motos para assaltar, estando os donos do lugar trancados dentro da casa ouvindo todo o movimento. Só não conseguiram concluir o roubo porque encontraram os cachorros do lugar soltos.

Contudo, sabemos que os problemas vão além da abertura da estrada em si, as questões são sociais e envolvem variados fatores como o desemprego, a impunidade, o desrespeito etc.,

pois o índice de criminalidade no município como um todo cresceu de forma alarmante nos últimos tempos. A estrada em si surgiu para facilitar, e muito, a vida dos moradores que vão e voltam de Breves quantas vezes forem necessárias no decorrer dos dias, coisa que antes não acontecia.

Sendo assim, dentre as várias modificações ocorreram, também, mudanças no consumo e aquisição de alimentos após a abertura da estrada, pois, alguns moradores que usavam somente o fogão a lenha, ou na brasa com carvão, passaram a fazer uso de fogão a gás, coisa que antes tornava-se quase impossível, tanto pela falta de recursos para a compra do eletrodoméstico, quanto pela dificuldade de comprar o botijão na cidade.

Porém, essa melhoria é tida como privilégio de poucas famílias em Santa Luzia, já que muitos continuam sem condições de adquirir o eletrodoméstico e/ou de realizar a compra do botijão com gás, que é visto como “muito caro”, e fora das possibilidades das várias famílias. Este fato evidenciado por Francisco Menezes em entrevista ao site Pública, na qual afirma que “o gás impacta muito sobre as famílias mais pobres. Com um aumento dos combustíveis de uma maneira geral, estamos começando a escutar as primeiras manifestações do quanto isso está pesando. Fora o fato de que o aumento dos combustíveis gera um aumento dos gêneros alimentícios” (DOMINICI, 2018, s/p).

Deste modo, é comum em muitas casas o uso do fogão de barro, a lenha e/ou a carvão para o preparo de alimentos, por ser mais em conta financeiramente e devido a “facilidade” que alguns moradores têm em conseguir esses produtos, pois, trabalham com a produção de carvão tanto para consumo quanto para a venda. Entretanto, os moradores que, ainda, realizam a produção de carvão na comunidade afirmaram que não gostam de realizá-la por ser bastante trabalhosa, como disse D. Maria: “Parei mais de fazer o carvão, porque era eu mesmo que cortava o pau, pegava o machado e fazia pra vender, pra comprar a alimentação pros meus filhos!”.

Sendo assim, várias famílias continuam utilizando o fogão a lenha e/ou carvão, seja por questões financeiras ou por muitos afirmarem que existe diferença no sabor dos alimentos quando cozidos a lenha, defendendo a opinião que a comida fica mais saborosa se comparada a cozida no fogão a gás. Por isso, é comum encontrar moradores “apanhando lenha”, e nas casas, cozinhas, áreas externas, fogareiros com carvão ou lenha.

Portanto, dentre os vários benefícios que ocorreram com a abertura da estrada houve, também, a chegada da energia elétrica que beneficiou grandemente a comunidade, como apresentaremos a seguir.

3. ALTERAÇÕES APÓS A CHEGADA DA ENERGIA ELÉTRICA

Antes não tinha! Era tudo na lamparina, farol, vela, nós que corremos atrás de conseguir daquele Programa (SEU PEDRO, morador da comunidade Santa Luzia).

Após a abertura da estrada, Santa Luzia foi contemplada com a instalação de energia elétrica do programa federal “Luz para todos”. Existem, na verdade, duas versões que foram relatadas sobre a chegada de energia elétrica a comunidade: a primeira é que alguns dos novos donos dos sítios tinham influência para ajudar os moradores da comunidade a conseguir e instalação da energia elétrica. Outra versão é que conseguiram após participar de um sorteio do Programa “Luz para Todos”, que contou com a participação de várias comunidades do município de Breves, tendo Santa Luzia sido uma das contempladas. Alguns moradores contaram a versão que conhecem:

A energia, foram vendendo uns terreno, e venderam uns terreno pra uns que trabalhavam com energia. Aí eles disseram: “Eu vou puxar a energia pra cá irmão, aí com tudo e os postes, graças a Deus!” Aí foi puxando a energia pra gente, assim que foi (D. MARIA, morador da comunidade Santa Luzia).

Olha pra chega essa energia pra cá, foi outra luta de novo, né? Depois que abriram essa estrada aí que falaram pra eles que pra ter essa energia tinha que fazer um cadastro, cadastrar, aí foi tirado um bocado de nome do pessoal pra leva pra CELPA. Aí quando chegou na CELPA, parece que tinha que puxar também pra outras comunidades, pela estrada nova, porque tinha que ir pra lá e pra cá, mas só tinha pra uma, aí fizeram um sorteio lá, aí quem ganhou foi daqui da Santa Luzia (SEU PEDRO, morador da comunidade Santa Luzia).

Assim, seja por meio de amizade ou de benefício do governo, independente de como conseguiram a chegada da energia melhorou bastante a vida dos moradores. Dentre vários benefícios, citam o básico que foi poder utilizar eletrodomésticos, que antes não possuíam pois não havia energia elétrica em suas residências, contavam apenas com motor, lamparina, velas como relatou Seu Pedro: “A gente usava lamparina. A gente pegava lata de conserva, né? Achatava e colocava o querosene, e colocava um pano dentro (pavio), e aí acendia”.

Atualmente, com a eletricidade, houve alteração em vários aspectos no lugar, que são fáceis de se perceber ao passar pelas casas feitas de palafita as margens do rio ou por casebres em terra, que possuem lâmpadas, televisão, caixas de som tocando alto em frente ou dentro das casas, antenas parabólicas, batedeiras de açáí, lavadoras de roupas etc. Assim D. Maria relata quais eletrodomésticos podem utilizar hoje:

Nós temos geladeira. Nós compramos uma usada. Temos batedeira de açaí, temos a televisãozinha nossa. A televisão nós conseguimos com o salário maternidade dela (filha caçula). Aí a gente comprou uma batedeira de roupa e uma televisão.

Assim, houve várias melhorias para os moradores de Santa Luzia que contam, hoje, com avanços que facilitaram, e muito, o cotidiano, principalmente, das mulheres que, atualmente, conseguiram obter alguns eletrodomésticos que simplificaram muitas atividades que antes levavam horas e muito trabalho pesado para realizarem, como citado acima no relato de D. Maria. Os equipamentos mencionados eram vistos, antes, como quase impossíveis de serem adquiridos pelos moradores, devido à ausência de energia elétrica, à dificuldade financeira e de locomoção dos mesmos até a comunidade.

E apesar de facilitar em muitos pontos o cotidiano de algumas famílias e melhorar até mesmo a comunicação com pessoas distantes, uma vez que, com a energia elétrica alguns moradores adquiriram aparelhos celulares, no entanto, a entrada dessas novas tecnologias começa a interferir nas relações de proximidade entre as pessoas. Como em muitas casas que contam com aparelho de televisão, e passaram a utilizá-lo com maior frequência, principalmente, por parte das crianças que, na maioria das vezes, são as mais interessadas por seus conteúdos de entretenimento e o utilizam, geralmente, no turno da noite, momento em que quase todos os membros das famílias se reúnem para assistir aos programas que mais lhes agradam. Com isso, as rodas de conversas em frente as casas “a boca da noite”, tornaram-se cada vez menos frequentes, trocadas, muitas vezes, por novelas, desenhos e telejornais, que acabam por modificar as formas de relacionamento entre os moradores.

Quanto as influências sobre os hábitos alimentares dos moradores após a chegada da energia elétrica, muitos conseguiram adquirir geladeira, como foi relatado acima, o que melhorou significativamente a questão da conservação de seus alimentos, que antes eram mantidos somente em solução de água e sal, conhecida na região como “salmora”, a qual possibilita a utilização dos alimentos por um período maior. Como explica D. Maria:

Melhorou muito, graças a Deus! Que a gente já tem nossa aguinha gelada, a comidinha da gente já não fede (Gargalhadas). A comida era tudo salgada minha mana, a gente ia dormir de madrugada quando a gente chegava de Breves, de noite, né? A gente ia dormir quando o galo cantava, que a gente tinha que salgar tudinho, pra tratar peixe, cuidar pra passar sal pra gente poder dormir, era assim que era. Aí agora melhorou! Que agora a gente compra, a gente tem frizer graças a Deus! Tem geladeira, quando chega a gente coloca nas minhas vasilhas de alumínio e coloca no frizer.

Dessa forma, a chegada da energia elétrica à comunidade, influenciou de forma significativa nos hábitos alimentares dos moradores, pois elevou a possibilidade de uma melhor alimentação, com conservação mais adequada, nível de sal menor, em comparação a como era

antes, podendo serem utilizados variados equipamentos para facilitar a preparação de alimentos. Sendo assim, vários foram os benefícios que ocorreram na comunidade a partir da instalação da energia elétrica.

4. CONCLUSÃO

Desta feita, os interlocutores desta pesquisa, vivem em espaços de “interstício: às margens do rio – por onde navega uma cultura de identidades mais passadistas, isto é, conservadora de costumes ancestrais – e à margem da estrada – por onde correm o progresso, a tecnologia e parte do ‘alimento’ do capitalismo mundial” (FERREIRA, 2012, p. 80). Fato este que possibilita a esses sujeitos “discursos advindos das duas realidades, e atravessadores do mesmo espaço, possibilitando a formação de um espaço de encontro cultural, um ‘entrelugar”” (Ibidem, 2012, p.80), que os coloca em posição de constante construção identitária e cultural que está em contínua modificação e adequação às novas organizações e processos de urbanização que são inevitáveis.

REFERÊNCIAS

CAETANO, V. N. da S. “Sem o Bolsa fica escasso, com o Bolsa é mais avortado!”: As influências do Programa Bolsa Família nas estratégias alimentares de uma comunidade ribeirinha da Amazônia Marajoara. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGA). Belém – Pará. 2018. 324p.

CALS, A. A. e S. Políticas Educacionais na Amazônia: Estado, Democracia, Sociedade civil e participação. Jundiá. Paco Editorial. 2015.

CORRÊA, D. S. S. Modo de vida na várzea. Políticas sociais e nova ruralidade: estudo em uma localidade da Reserva de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Belém. 2010.

DOMENICI, T. “A extrema pobreza voltou aos níveis de 12 anos atrás”, diz pesquisador da ActionAid e Ibase”. 2018. Disponível em: <https://apublica.org/2018/07/a-extremapobreza-voltou-aos-niveis-de-12-anos-atras-diz-pesquisador-da-actionaid-e-ibase/> Acesso em: 14.06. 2023.

FERREIRA, J. M. D. Entre o rio e a ponte: letras e identidades às margens do rio Acará, na Amazônia paraense. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade da Amazônia – UNAMA. Belém-Pará. 2012.

GRAZIANO DA SILVA, J.; DEL GROSSI, M. E.. O novo rural brasileiro. Ocupações rurais não-agrícolas. Oficina de atualização temática. pp. 165-173. s/d.

GRAZIANO DA SILVA, J.; DEL GROSSI, M.; Campanhola, C. O que há de realmente novo no rural brasileiro. Cadernos de Ciência e Tecnologia. Brasília, v. 19, n. 1, p. 37-67. 2002.

OLIVEIRA I. A. de; MOTA NETO, J. C. da. Saberes da terra, da mata e das águas, saberes culturais e educação. In: Cartografias Ribeirinhas: Saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas. Belém: EDUEPA. 2ª Edição. pp. 63-80. 2008.

SANTOS, A. M. S.; COSTA, E. M.; BARROS, F. B. As parteiras e a arte de fazer partos em perspectivas cosmológicas na ilha do Marajó. Vivência. Revista de Antropologia. N. 49. pp. 201-218. 2017.

WANDERLEY, M. de N. B. O mundo rural como um espaço de vida: reflexões sobre a propriedade da terra, agricultura familiar e ruralidade. – Porto Alegre: Editora da UFRGS. 2009.

PRODUÇÃO DE ALIMENTOS POR COMUNIDADES CAMPONESAS EM REGIÕES DE AVANÇO DE GRANDES PROJETOS DE DESENVOLVIMENTO NO MARANHÃO

Ellen Cristinne da Silva Ambrosio
Graduando
ellencristinnedasilvaambrosio@gmail.com
UFMA

Sávio José Dias Rodrigues
Doutor em Geografia (UFC)
savio.jose@ufma.br
UFMA

RESUMO: A questão agrária maranhense tem evidenciado conflitos territoriais, demarcando novos contornos do desenvolvimento capitalista e do papel do estado. Nesse sentido, as lógicas de desenvolvimento pautadas no crescimento econômico, na internacionalização do território são características, trazendo o debate em torno da contradição do desenvolvimento, em que de um lado, a instalação de grandes projetos de desenvolvimento no estado e que tem sido acompanhado por um discurso de desenvolvimento (SBRAMA, 2019; ALMEIDA, 2012) que tem foco no assalariamento e do discurso do trabalho e aumento da renda da população de outro lado (RODRIGUES, 2016), além da reprodução da agricultura camponesa, com ênfase no trabalho familiar, produção de alimentos, dentre outros. Neste trabalho é analisar a produção de alimentos nas últimas décadas no Maranhão, podendo refletir sobre a dinâmica do agronegócio do mesmo e assim conhecer a dinâmica fundiária e de acesso a financiamentos de produção por parte da agricultura familiar. E para isso se realizou o levantamento de dados através do site do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA); Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); e Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB), e Comissão Pastoral da Terra (CPT). Na realização deste projeto em relação a agricultura familiar no estado do maranhão foi possível observar a produção de alguns alimentos nesses nos municípios do estado, por exemplo, a produção de arroz, cana-de-açúcar, feijão em grão, mandioca, milho e soja. E como a produção destes alimentos são afetados pela expansão do agronegócio. A agricultura familiar é desenvolvida por produtores rurais que têm a exploração de áreas menores de terra e através dessa produção eles obtêm a principal forma do seu sustento. Pudemos observar como a questão agrária no estado impacta a produção de alimentos, a partir do acesso à terra, conflitos e violências no campo. O processo de estrangeirização de terras avança no Maranhão, fazendo com que territórios de comunidades tradicionais sejam disputadas. Os conflitos põem em risco a produção dessas comunidades, e sua soberania alimentar. Todo um complexo de produção de alimentos baseado no latifúndio, na monocultura, nos pesticidas, no desmatamento e na deterioração dos solos está sendo impulsionado para estimular a exportação de commodities. O segmento da agricultura familiar permanece estagnado, seguindo na produção de alimentos básicos, a cada dia em condições cada vez mais adversas, tanto pelo avanço desenfreado do agronegócio, quanto pela posição do governo estadual/nacional e da maioria dos governos municipais, que priorizam as demandas de mercado, não atribuindo à agricultura familiar o espaço para contribuir na estruturação do crescimento e desenvolvimento do Maranhão.

Palavras-chave: Agronegócio; Agricultura familiar. Maranhão; Comunidades.

1. INTRODUÇÃO

A questão agrária não é um debate recente no Brasil, visto que desde a formação territorial brasileira é possível perceber a existência de latifúndios, os quais buscavam a exploração do território e

a concentração de terras, o que resultou em diversos conflitos desde o período colonial. Segundo Girardi (2019) no período colonial brasileiro houve a instauração da Lei de Sesmarias e as Capitâneas Hereditárias, as quais foram a base da organização da estrutura agrária e que tinham por característica a concentração de terras para grupos sociais específicos, como grandes fazendeiros e latifundiários. Após essas políticas, outras também foram desenvolvidas, mas nenhuma foi pensada de forma igualitária e homogênea, o que impulsionou ainda mais a necessidade e importância de uma reforma agrária que incluísse os grupos que estavam/estão sendo desterritorializados com o avanço do capital.

A Constituição Federal de 1988 foi o último grande ato em que a elite brasileira conseguiu manter o padrão agrário concentrador e impedir a solução da questão agrária no país. Restou, portanto, a política de assentamentos rurais desenvolvida desde então, e que é feita apenas sob grande pressão dos movimentos sociais.

No novo arranjo agrário brasileiro surgiram novos elementos no campo, principalmente no final do século XX e início do século XXI, tais como as questões ambientais; de sanidade da produção de alimentos; soberania e segurança alimentar; a forma como o agronegócio se apropria dos recursos naturais de maneira extremamente predatória econômica e ambientalmente; a necessidade de manter o direito dos povos tradicionais; a estrangeirização da terra, dentre outros. Esses são elementos que tornam o conjunto de problemas no campo que formam a questão agrária ainda mais complexa e grave no país na atualidade.

A estrutura agrária concentrada gera conflitos e violências no campo. Além da grilagem e a influência na elaboração de leis, os grandes possuidores de terra utilizaram amplamente a violência contra os mais fracos para monopolizar a terra. Historicamente, os primeiros a sofrer foram os indígenas, dizimados aos milhões na ocupação do território em verdadeiros massacres que adentraram o século XX.

Em 2017 a Comissão Pastoral da Terra – CPT registrou 5 assassinatos, 16 ameaças de morte e 26 tentativas de assassinatos de indígenas. Da mesma forma que os indígenas, os quilombolas reivindicam o reconhecimento e delimitação de suas terras tradicionais, o que gera conflitos e faz com que sejam alvo de violência. Em 2017 foram assassinados 11 quilombolas, 4 outros sofreram tentativas de assassinato e mais 34 foram ameaçados de morte.

As violências ocorrem em todo território brasileiro, mas possuem concentração no Nordeste e principalmente na região amazônica – a fronteira agropecuária e fundiária. As ocupações de terra estão centradas nas regiões de ocupação antiga, áreas onde há urgência por uma reforma agrária, mas que historicamente estão desassistidas até mesmo em relação às políticas de assentamento.

Infelizmente o Brasil perdeu as grandes janelas históricas para promover uma formação agrária mais democrática ou para realizar uma reforma agrária estrutural que tivessem reflexos positivos na construção de um país melhor.

As terras denominadas como improdutivas no Brasil somam mais de 20% da área desmatada e permanece intocada e inacessível à população camponesa. Formulamos, desta feita, a teia que constitui a realidade fundiária brasileira, um país de uma longa trajetória histórica concentradora e que se moderniza em seus mecanismos de concentração causando um movimento articulado de esgarçamento do tecido social e degradação dos ecossistemas.

O modelo agrário brasileiro não sofreu grandes mudanças, haja vista sua forte ligação com grandes agentes e grupos econômicos. Desde a Lei de Terras de 1850 até a atualidade, as políticas que tocam a questão da terra têm se mostrado insatisfatórias. A modificação da titularidade da terra, desde a colônia até os dias atuais, do estado para particulares tem sido norte de um processo que se projeta no tempo favorecendo concentração e não distribuição fundiária, quando deveria ser a distribuição a finalidade de tais políticas. Ainda que nos últimos anos alguns passos tenham sido dados em direção à maior distribuição fundiária, não se rompeu com a tendência de concentração e degradação, mesmo porque o horizonte próximo parece corroborar a tradição cíclica de violência rural e acumulação.

Dentro da estrutura agrária brasileira, o agronegócio, têm avançado e ganhado espaço. O agronegócio se desenvolve em fazendas modernas, que utilizam grandes extensões de terra, que se dedicam à monocultura, ou seja, que se especializam num só produto, e que fazem uso de alta tecnologia, mecanização, às vezes irrigação, pouca mão de obra, além de obter alta produtividade do trabalho, por meio de baixos salários, com uso intensivo de agrotóxicos, com uso de sementes transgênicas e, na maior parte dos casos, produzem para a exportação, em especial, cana de açúcar, café, algodão, soja, laranja, cacau, e fazem pecuária extensiva.

O agronegócio não significa desenvolvimento dos municípios e das economias locais. Em todas as regiões nas quais predominam as fazendas do agronegócio, a renda dessas fazendas é levada para os grandes centros. Seja porque a maior parte do seu custo de produção (máquinas, venenos, sementes) vem de outros centros e, portanto, ao pagar esses custos, o dinheiro vai para lá; seja porque o seu proprietário raramente vive na cidade onde se localiza a fazenda. Em geral, ele mora nos grandes centros e, portanto, quanto auferir seu lucro com as exportações, aplica-o nas grandes cidades, em consumo de luxo, apartamentos etc. E, portanto, a riqueza produzida naquele município não é aplicada em benefício da população local.

As fazendas do agronegócio representam a parcela da burguesia nacional que possui ativos na agricultura e que se aliou, ou melhor, que se subordinou ao capital estrangeiro representado pelos interesses das grandes empresas transnacionais. E essas empresas não só têm interesses no lucro obtido do comércio agrícola internacional e das agroindústrias, como mantêm fortes laços de interesses econômicos e ideológicos com as empresas de comunicação de massas (jornais e televisão). Então, está em curso um tríplice aliança: entre os fazendeiros do agronegócio, as empresas transnacionais que controlam a agricultura e as empresas de comunicação.

Diante do exposto acima, voltamos nossa atenção para os alimentos que são produzidos em regiões onde há um avanço de grandes projetos de desenvolvimento, como por exemplo, o agronegócio, no estado do Maranhão. E é por meio disso que o objetivo geral de nossa pesquisa foi analisar a produção de alimentos nas últimas décadas no Maranhão, além de refletir acerca da dinâmica do agronegócio no estado, conhecer as dinâmicas fundiárias e o acesso às políticas de financiamento de produção por parte da agricultura familiar, pois por meio desse estudo foi possível compreender os processos relacionados a produção de alimentos no Maranhão e o impacto do grandes projetos, tanto na produção como na vida das pessoas que compõem a agricultura familiar maranhense.

2. OBJETIVOS:

2.1 Objetivo Geral:

✓ Analisar a produção de alimentos nas últimas décadas no Maranhão, a partir de dados do IBGE, relacionando a produção do agronegócio e da agricultura familiar.

2.2 Objetivos Específicos:

✓ Refletir sobre a dinâmica do agronegócio no Maranhão, através de textos para a orientação relacionando com a agricultura familiar do estado.

✓ Conhecer a dinâmica fundiária e de acesso a financiamentos de produção por parte da agricultura familiar e como são realizadas no estado.

3. METODOLOGIA

Realizamos revisão bibliográfica com leitura de materiais específicos sobre questão agrária, financeirização da agricultura, renda da terra, agronegócio, produção e segurança alimentar, agricultura familiar, a nível nacional e literatura específica do estado do Maranhão.

Também fizemos um levantamento de dados junto aos bancos de dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA); Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); e Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB), assim como a Comissão Pastoral da Terra (CPT).

A partir desses dados, organizamos e sistematizamos para realizar a análise, com a construção de tabelas, gráficos. Também construímos um conjunto de mapas temáticos da situação da produção de alimentos da agricultura familiar no Maranhão e da sobre a situação do agronegócio, através da utilização de software de geoprocessamento e construção de mapas temáticos com o uso de software de geoprocessamento.

E por fim, sistematização das informações levantadas e análise para elaboração de relatório individual.

4. AGRICULTURA E FINANCEIRIZAÇÃO

Com o avanço do capitalismo, as ações humanas aumentaram de forma significativa os riscos ambientais por um lado, e uma concentração das riquezas cada vez maior turbinada pela financeirização, por outro, pela primeira vez nos deparamos com o risco ambiental humanamente produzido, como o condutor da mudança planetária.

A agricultura está no coração dessa mudança. Todo um complexo de produção de alimentos baseado no latifúndio, na monocultura, nos pesticidas, no desmatamento e na deterioração dos solos está sendo impulsionado para estimular a exportação de commodities.

O processo de estrangeirização de terras nos leva a fazermos questionamentos a respeito da segurança alimentar e nutricional, não apenas no âmbito doméstico, mas também internacional. Com a crise alimentar de 2008, diversos países buscaram evitar ficar dependentes da volatilidade do mercado internacional de alimentos através da aquisição de terras no Sul Global. O problema é que o processo se retroalimenta e essas aquisições geram ainda mais distorções na cadeia de produção de alimentos.

O Brasil é um ator importante tanto no cenário de compra de terras em larga escala mundo afora como também pelo fato de ter suas terras estrangeirizadas.

A conjuntura dos anos 2000, com a confluência das crises (ambiental, energética, de alimentos, climática e financeira) se fez acompanhada da multiplicação de novos mercados e ativos financeiros relacionados com agricultura e terras.

Frederico e Gras (2017) apontam que nesse processo, dentre os investimentos financeiros alternativos, aqueles relacionados com a terra e projetos agropecuários se tornam

as mais importantes aplicações. São considerados ativos alternativos porque se baseiam em investimentos financeiros que não estão lastreados no mercado financeiro tradicional, possibilitando que os investidores diversifiquem seus portfólios e façam uma boa gestão dos riscos.

Os recursos são levantados no mercado financeiro e aplicados em projetos produtivos por meio de parcerias com companhias e produtores especializados. De maneira geral, a arquitetura institucional para os investimentos em terra envolve três tipos de entidades: diferentes tipos de investidores (que fornecem capital), firmas gerenciadoras de ativos (que criam instrumentos financeiros como os fundos), e companhias operando na agropecuária (produtoras ou gerenciadoras da produção).

Esses investimentos revelam uma integração sem precedentes entre o capital financeiro e a propriedade da terra, com inúmeras consequências no campo político, econômico, social e ambiental (Bernardes et al., 2017). Estudos recentes sugerem que estratégias implementadas por atores financeiros com relação à terra podem ser variadas, oscilando das expectativas de curto a médio prazo (Knuth, 2015). Esses investimentos procuram explorar e lucrar com o fato de a terra ser, ao mesmo tempo, um fator de produção e uma reserva de valor.

As grandes corporações transnacionais seguem desempenhando um papel central na promoção dos negócios com terras, com a formação de cadeias cada vez mais oligopolizadas e financeirizadas. Contudo, instituições não bancárias, em particular investidores institucionais, vêm crescentemente ganhando espaço. Num contexto de crescente liberalização, esses atores conseguem captar grandes quantias de capital, ao mesmo tempo em que ficam sujeitos a uma menor regulação.

O Estado brasileiro tem um papel central na promoção dessa economia global corporativa, promovendo a financeirização e os negócios com terras e resultando no que Sassen (2016) chama de “desagregação do território nacional”. A concentração da propriedade no Brasil sempre se fez acompanhada da concentração do poder político e da maior capacidade de realização de pressão e lobbies sobre o Estado brasileiro para a mudança de marcos regulatórios. Essas medidas seguem, por um lado, favorecendo os negócios com terras e a concentração e, por outro, bloqueando e dificultando a realização de medidas de redistribuição de terras.

Por outro lado, poucas iniciativas tentaram regular ou reforçar as restrições para as compras de terras por estrangeiros, como o Parecer da Advocacia Geral da União de 2010 que buscou ampliar as condições para a compra de terras por estrangeiros resgatando os termos da legislação da década de 1970. O estabelecimento de políticas macroeconômicas baseadas na

desregulação e financeirização, reforçam uma narrativa que promove os negócios com terra como a solução para o crescimento econômico e para a criação de empregos. Não é à toa que desde 2016 a conjuntura política do país vem sendo marcada pelo desmonte das políticas agrárias, em particular pelo questionamento da figura da função social da propriedade privada da Constituição de 1988, e pela adoção de medidas legais tais como decretos, medidas provisórias ou leis, como a Lei 13.465/2017 e o mais recente Projeto de lei 2.633/2020, que promove a regularização fundiária, normatizando situações fortemente irregulares de posses com tamanhos até seis módulos fiscais e predatórias ao meio ambiente (Sauer e Leite, 2017).

4.1 Renda da terra e globalização no avanço da fronteira

Especificamente na agricultura, através do avanço do capitalismo no campo, o capital submete a terra a seu interesse, contudo, a terra se levanta perante o capital para cobrar pela autorização de estender no campo as relações de produção que desenvolve na indústria. Apesar da terra não ter valor, pois não é fruto do trabalho humano, trata-se de um bem natural, não reprodutível, entretanto, constitui o local onde ocorre o processo de produção. A terra não é trabalho materializado, embora, a exemplo da força de trabalho, torna-se mercadoria no capitalismo.

Para Marx, a renda da terra provém da mais-valia. Deriva do processo de distribuição da mais-valia social. Assim, quando o capital aumenta sua capacidade produtiva, está criando condições para aumentar a extração de trabalho não-pago, também, a terra possibilita ao seu proprietário a capacidade de apropriar -se parte da mais-valia social, distribuída em seu favor. A renda da terra nada mais é do que a remuneração pelo direito de uso da terra imposto à capital.

Na plenitude da compreensão, a renda da terra constitui uma forma de apropriação da mais-valia, e entende-se que, quando o proprietário da terra cede o terreno ao arrendatário capitalista para exploração, recebe a renda da terra como forma de pagamento.

A renda da terra constitui uma forma de pagamento pela utilização da terra, não querendo dizer com isto que a propriedade da terra que cria o excedente, contudo, cria condições para sua existência.

Na Obra, “Geographie Politique” (Ratzel, 1987 cit. por Cataia, 2011, p. 11), apresenta as fronteiras tipificadas em três grupos: fronteiras políticas, fronteiras naturais e fronteiras artificiais. As fronteiras políticas estão divididas em subtipos, designadamente: simples as que não têm contacto com outra área política; duplas quando a contiguidade de dois territórios nacionais implica uma linha de demarcação e duas zonas de contacto; fechadas os enclaves dentro de uma

unidade política; descontínuas partes dos Estados que estão fora dos seus domínios territoriais; deficientes as que por força dos conflitos, possuem uma demarcação imperfeita; elásticas em situações de aumento ou diminuição da sua extensão, por inexistência de cartas precisas. No respeitante às fronteiras artificiais, estas poderiam ser demarcadas, se fossem delimitadas por tratados, mesmo que apoiadas em marcos físicos. Importa destacar que a tipologia delineada por Ratzel advinha da necessidade de compreender os movimentos dos homens que ocorrem em cada parcela ou região de um território nacional, partindo do pressuposto que, sendo cada região um subespaço singular, as fronteiras também o eram. No que diz respeito às fronteiras naturais, estas mantêm-se atuais, sendo que o termo pode ser considerado uma metáfora, porque a escolha de um marco é sempre política, mesmo tratando-se de um rio ou uma montanha. Já as fronteiras demarcadas eram consideradas artificiais, apoiando-se ou não num marco físico, de acordo com demarcação prevista por um tratado celebrado entre Estados. Podemos considerar que Ratzel pretendeu construir uma tipologia de fronteiras que orientasse os Estados na construção dos seus territórios (Cataia, 2011, pp. 12-13).

Uma nova fronteira agrícola está se tornando cada vez mais promissora no norte e nordeste brasileiro para produção de soja. O chamado “Mapitoba”, região de Cerrado que engloba o sul do Maranhão, o sul do Piauí, norte do Tocantins e oeste baiano. A alta produtividade nessas regiões se dá graças às boas condições edafoclimáticas e a adoção de tecnologias no cultivo da cultura.

Entre os estados produtores do grão dessa nova fronteira agrícola, merece destaque uma área já mais consolidada na região oeste da Bahia, mais precisamente os municípios de Barreiras, Luis Eduardo Magalhães, São Desidério, Correntina, Formosa do Rio Preto e Riachão das Neves, onde as primeiras plantações começaram na década de 90 e, desde então, ajudam a impulsionar o crescimento econômico dos municípios.

O estado do Maranhão, principalmente no sul na região de Balsas, cultivou na safra 2009/10 mais de 500 mil ha. No leste do Tocantins, a cultura atingiu 364,4 mil ha e no sudoeste do Piauí, cerca de 340 mil ha (CONAB, 2010). Somente na região do Mapitoba, estima-se que possa ocorrer a utilização de aproximadamente 5 milhões de hectares. Entretanto, para explorar essas áreas, a região demanda infraestrutura logística para o escoamento de grãos, e a sua deficiência implica em perda de competitividade, já que o frete tem uma participação significativa no custo de produção.

Nesse sentido, uma das expectativas para a região gira em torno da ampliação do Porto de Itaqui, no Maranhão, devido a sua posição estratégica que oferece saída ao produto brasileiro

pela proximidade com a Europa. Os investimentos públicos em obras como o da Hidrovia do Rio Tocantins, a construção da Ferrovia Norte-Sul e da Ferrovia Transnordestina, entre outros projetos, irão favorecer ainda mais o desenvolvimento do agronegócio na região. Além disso, é de extrema importância a manutenção na conservação da malha rodoviária. As perspectivas da região apontam para o aumento da produção nos próximos anos, e o fator interessante é que esse crescimento pode ser realizado respeitando a legislação ambiental, na qual o código florestal em discussão defende a redução de novos desmatamentos, entretanto o avanço na produção se realizaria mediante a conversão de áreas de pastagem degradadas.

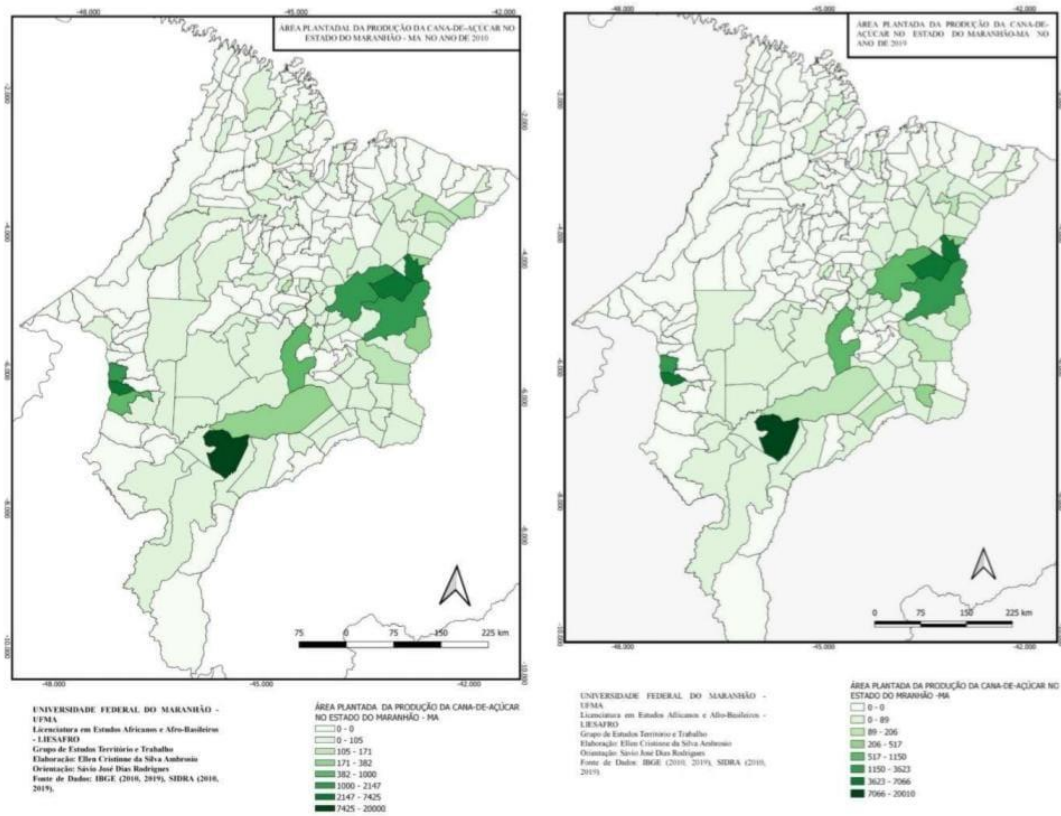
A nova fronteira agrícola conhecida como Mapitoba, vem se destacando na produção de soja nacional. O clima estável, com regime pluviométrico equilibrado e topografia plana, característica do Bioma Cerrado, evidencia ainda mais o potencial da região em propiciar retorno satisfatório para os produtores pioneiros que começam a dar os primeiros passos na região.

4.2 Espacialização da produção agrícola

Historicamente no Brasil Colônia, Império ou República, coexistiam grandes e pequenos estabelecimentos agropecuários, numa diferenciação dual: monocultura e policultura, agricultura de exportação e de abastecimento do mercado interno, agricultura patronal e agricultura familiar (GUIMARÃES, 1963; GRAZIANO DA SILVA, 1978). A agricultura familiar manteve a liderança na produção de alimentos (arroz, feijão, mandioca etc.) para autoconsumo, mas também voltada para o mercado (GUANZIROLI et al, 2012). De acordo com os dados levantados através do site do IBGE no banco de dados, a produção de mandioca no município de Açailândia no ano de 2010 teve 1,37% no percentual de produção e uma diminuição para 0,12% no ano de 2019. Já o município de Balsas conteve 0,27% no percentual de produção no ano de 2010 e 0,1% no ano de 2019. E concluindo a produção da mandioca, no município de Cidelândia a produção foi de 2,38% de percentual no ano de 2010 e 0,55% no ano de 2019.

Passando para a produção de soja no Maranhão, a cultura da soja representou 61,92% do valor da produção agrícola do estado. A concentração da produção de soja ocorre na região sul maranhense. No município de Balsas no ano de 2010 se teve 90,07% no percentual de produção e 66,61% no ano de 2019. Passando para o município de Açailândia se teve 85,73% no percentual de produção no ano de 2019. Finalizando com a produção da cana-de-açúcar, o percentual no município de Açailândia foi de 0 % tanto no ano de 2010 e 2019. Porém o município de Aldeias Altas teve no ano de 2010 o percentual de 53,35% na produção e 77,73% no ano de 2010. E em Coelho Neto no ano de 2010 foi produzido 66,25% e 78,09% no ano de 2019.

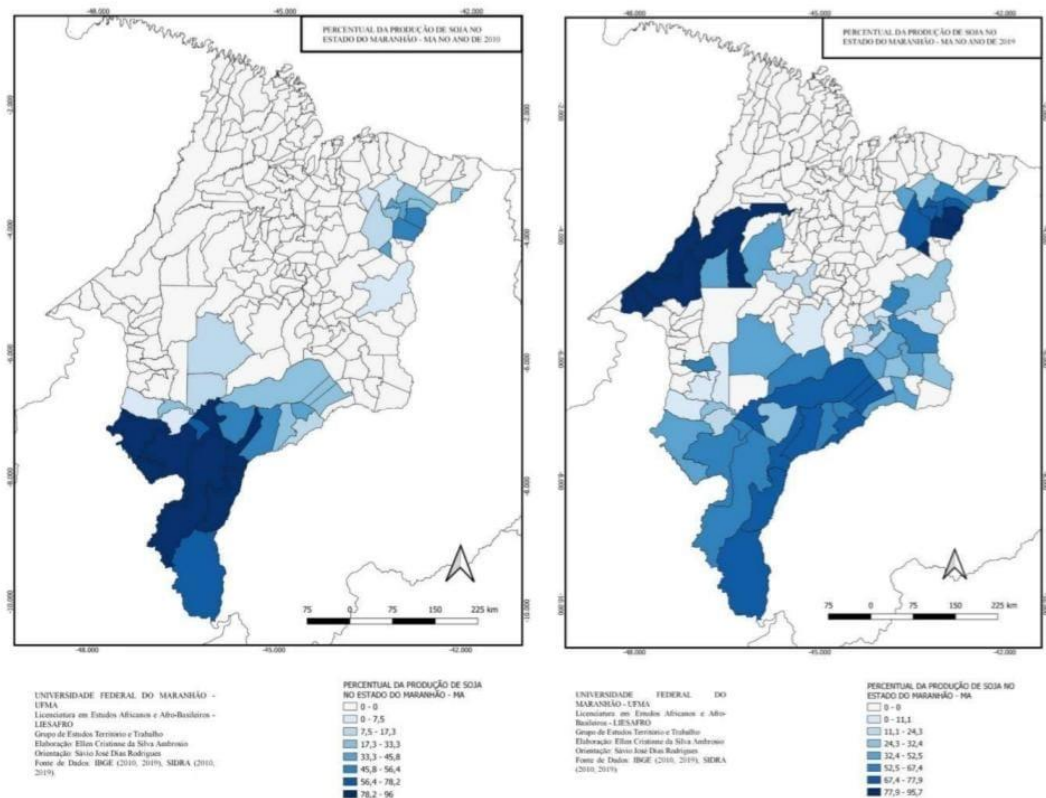
MAPA 1 - Área plantada da produção da cana-de-açúcar no Estado do Maranhão - MA, nos anos de 2010 e 2019.



FONTE: Elaboração própria (2022).

Nos mapas acima podemos analisar a área plantada da produção da cana-de-açúcar nos anos de 2010 e 2019. No município de Aldeias Alta no ano de 2010 conteve 6308 de área plantada e 7066 no ano de 2019, aconteceu um aumento entre esses anos. Partindo para o Percentual, no ano de 2010 ocorreu 53,55% e 77,73 % em 2019. E em questões de Toneladas o ano de 2010 obteve 536180 toneladas e no ano de 2019 obteve 321503 toneladas. No município de São Raimundo das Mangabeira no ano de 2010 se obteve 20000 de área plantada no ano de 2010 e 20010 no ano de 2019, ao percentual de produção em 2010 foi de 36,55% e em 2019 foi 31,62%, ocorreu uma diminuição no ano de 2018 e um aumento no ano de 2019. E finalizando com as toneladas do município, no ano de 2010 obteve-se 1200000 toneladas e 1360820 toneladas no ano de 2019.

MAPA 2 - Percentual da produção de soja no Estado do Maranhão - MA, nos anos de 2010 e 2019.



FONTE: Elaboração própria (2022).

Nos mapas acima podemos observar o percentual da produção de soja no Estado do Maranhão-MA no ano de 2010 e 2019. A maior parte da produção de soja se concentra no sul do Estado. No município de Afonso Cunha o percentual da produção de soja no ano de 2010 foi de 41,67% e no ano de 2019 foi de 93,07%. Partindo para as toneladas produzidas, em Afonso Cunha no ano de 2010 obteve 3150 toneladas e 20740 toneladas no ano de 2019. No município de Balsas, o percentual de produção em 2010 foi de 90,07%, no ano de 2018 teve uma diminuição e no ano de 2019 aumentou para 66,61%. Na área Plantada, Balsas teve 125928 no ano de 2010 e 214912 no ano de 2019. Finalizando com o Município de Buriti, ele obteve o percentual de 49,07% no ano de 2010 e 82,79% no ano de 2019, na parte das toneladas em 2010 se obteve 21420 toneladas e em 2019 foi 34650 toneladas.

5. CONCLUSÃO

Podemos perceber que ao analisarmos a produção de alimentos nas últimas décadas no Maranhão, a soja teve um grande aumento neste território. No estado, a Mesorregião Sul

Maranhense se consolidou como a mais importante produtora de soja a partir da década de 1990, com destaque para o município de Balsas.

A microrregião Gerais de Balsas foi o primeiro subespaço do Maranhão a cultivar a soja nos moldes da agricultura científica globalizada e assumiu o protagonismo no processo de regionalização produtiva. As mudanças do uso do território em favor do agronegócio globalizado têm, como consequências, a valorização e a especulação fundiária regional, o deslocamento ou expulsão de populações tradicionais e da agricultura familiar, o aumento da urbanização da população e do êxodo rural na Microrregião Gerais de Balsas, ainda que o Maranhão, segundo dados do IBGE, continue sendo o estado com a maior proporção de população rural do país.

E ao visitarmos algumas comunidades da baixada maranhense constatamos que a produção de arroz é uma das maiores para o seu próprio consumo e a mandioca entra nesse parâmetro junto com a sua venda para os municípios. Outros alimentos para o próprio consumo nessas comunidades são: maxixe, quiabo e vinagreira. Algumas comunidades também vivem da criação de galinha, porco, gado etc. É importante ressaltar que a agricultura familiar, quando incentivada e fomentada de forma adequada, tem potencial de estimular toda a economia local, gerando renda e emprego, fixando o homem ao campo, bem como garantindo a segurança alimentar e o bem-estar socioeconômico de toda a sociedade. Porém existem muitos chefes de família que não tem a escolaridade completa, grande maioria larga os estudos ou não tem essa oportunidade e vão para a roça trabalhar desde cedo.

O segmento da agricultura familiar permanece estagnado, seguindo na produção de alimentos básicos, a cada dia em condições cada vez mais adversas, tanto pelo avanço desenfreado do agronegócio, quanto pela posição do governo estadual/nacional e da maioria dos governos municipais, que priorizam as demandas de mercado, não atribuindo à agricultura familiar o espaço para contribuir na estruturação do crescimento e desenvolvimento do Maranhão.

E para finalizarmos, o Pronaf (Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar) propõe fortalecer a agricultura familiar como categoria social, mediante apoio financeiro (financiamento para custeio e investimento de atividades agrícolas), capacitação e apoio à infraestrutura social e econômica dos territórios rurais fortemente caracterizados pela agricultura familiar.

O Pronaf vem se transformando a cada ano em uma das mais importantes políticas públicas que incidem sobre o meio rural brasileiro, principalmente porque está presente na

grande maioria dos municípios do país, além de ter possibilitado a maior democratização do acesso ao crédito e a visibilidade social de um público que até então tinha diversas restrições aos recursos (MATTEI, 2006).

Na contramão deste cenário de falta de incentivo por parte do Estado do Governo Federal e até mesmo de alguns municípios, temos o programa Pronaf que é uma política pública voltada para produtores rurais que visam desenvolver agricultura familiar a qual tem o objetivo de fazer esse incentivo a pessoa que são do campo continuem fazendo o trabalho já que é muito importante para a agricultura familiar. Essa política por si só não muda o cenário de desvalorização da agricultura familiar, porque seria necessário além dessa política pública que se mostra sim ser importante, se ter um maior investimento para os agricultores familiares que necessitam da terra e também de dinheiro para comprar máquinas e sementes, ter uma visibilidade maior por parte do governo tanto Federal como o estadual para com essas pessoas. Porque o que se é projetado é que o agronegócio “salva” a economia do estado que fornece os alimentos para os maranhenses, mas que na verdade é a agricultura familiar já que os cargos chefes do agronegócio são voltados para esse mercado externo e para culturas muito limitadas como a soja e o milho.

REFERÊNCIAS

BARACHO, Bárbara Evelyn; CAVALCANTI, Mateus Luiz Duarte; FONSECA, Pedro Augusto Almeida da. A questão agrária: uma abordagem histórica para o Brasil e China. In: LIMA, Marcos Costa; OLIVEIRA, Eduardo Matos. (org.). Estrangeirização de Terras e segurança alimentar e nutricional: Brasil e China em perspectiva. Recife: FASA, 2019. p. 221-238.

BOTELHO., Adielson Correia; BUSCA, Matheus Dezidério; CASTILHO, Ricardo. Ricardo. Agronegócio globalizado no MATOPIBA maranhense: análise da especialização regional produtiva da soja. Espaço e Economia [Online], 2021. Acesso em: 17 julho 2021. Disponível em: <http://journals.openedition.org/espacoeconomia/19325DOI:https://doi.org/10.4000/espacoeconomia>.

BRITO, Marisa de Sousa. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A AGRICULTURA FAMILIAR: ANÁLISE DO PRONAF NAS COMUNIDADES RURAIS DE BALSAS - MARANHÃO . / Marisa de Sousa Brito. - Palmas, TO, 2020. 107 f.

CARIO, Silvio Antonio Ferraz; BUZANELO, Edmar J. Notas sobre a teoria marxista da renda da terra. Revista de Ciências Humanas, editora da UFSC, Santa Catarina, v. 5, n. 8, 1986, p. 32-47.

GIRARDI, Eduardo Paulon. Questão agrária, conflitos e violências no campo brasileiro. Revista NERA, Presidente Prudente, v. 22, n. 50, p.116-134, set./dez., 2019.

KATO, Karina Yoshie Martins; LEITE, Sergio Pereira. LAND GRABBING, FINANCEIRIZAÇÃO DA AGRICULTURA E MERCADO DE TERRAS: Velhas e novas dimensões da questão agrária no Brasil. Revista da ANPEGE. v. 16, nº. 29, p. 458 - 489, 2020.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umberlino de; STEDILE, João Pedro. A NATUREZA DO AGRONEGÓCIO NO BRASIL. Cartilha da VIA CAMPESINA. maio de 2015.

SEABRA, Miguel Pascoal Costa Saldanha. O CONCEITO DE FRONTEIRA: UMA ABORDAGEM MULTIFACETADA. Trabalho de Investigação Individual do Curso de Estado-Maior Conjunto 2011/2012. Lisboa – 2012.

WELCH, Clifford Andrew. Resistindo a estrangeirização de terras na América Latina durante a Guerra Fria e a Era da Globalização. CAMPO-TERRITÓRIO: revista de geografia agrária. Edição especial, p. 285-332, jun., 2016.

PROTEÇÃO DO MEIO AMBIENTE CULTURAL E PARTICIPAÇÃO DE COMUNIDADES TRADICIONAIS NA (RE) CONSTRUÇÃO DA NAÇÃO

Iagor João Santana Sousa
Graduando em Direito
iagorss12@gmail.com
UFMA

Maria Luiza Nogueira de Barros
Graduanda em Direito
maria.lnb@discente.ufma.br
UFMA

Ruan Didier Bruzaca
Doutor em Ciências Jurídicas
ruan.didier@ufma.br
UFMA

RESUMO: O trabalho tem por problema de pesquisa analisar a contribuição da proteção do meio ambiente cultural para participação de comunidades tradicionais na (re) construção da história nacional. Parte-se do afastamento da visão restrita de proteção desses povos e comunidades a partir da tutela do meio ambiente natural, para se considerar também a salvaguarda da dimensão do ambiente cultural como forma de inserir a história e identidade das comunidades tradicionais na história nacional. Essa tutela garantida em instrumentos internacionais e na Constituição brasileira promove a proteção e valorização do conhecimento, técnicas, patrimônio e manifestações culturais de povos e comunidades tradicionais que foram silenciados na construção da história nacional. Assim, a forma como a história do país é narrada representa um dos pontos de questionamento deste artigo, haja vista que a marcante presença do esquecimento das vidas quilombolas, indígenas e ribeirinhas, como parte integrante daquilo que se tem compreendido sobre a cultura nacional consiste em uma imensa lacuna da patrimonialidade nacional de uma país que se diz ser misto e plural. Dessa forma, a salvaguarda do meio ambiente cultural funciona como instrumento de inserção da história e identidade desses povos na narrativa de nação brasileira.

Palavras-chave: Meio ambiente. Comunidades tradicionais. Cultura. Participação.

1. INTRODUÇÃO

O patrimônio ambiental cultural surge a partir da percepção ou reconhecimento de que o meio ambiente não se constitui apenas de elementos naturais, como o solo, mares e rios, florestas, que existem independentemente da vontade ou intervenção do homem, mas também por elementos artificiais, que surgem a partir ação do homem.

Ou seja, a partir da noção e da construção de um conceito ampliado de meio ambiente, reconheceu-se que o meio ambiente abrange elementos naturais que existem independentemente da ação do homem e integram o que chamamos de meio ambiente natural; outros são frutos da intervenção humana, e os chamamos de meio ambiente cultural.

Dessa maneira, já definidas as noções acerca dos pontos que envolvem a importância da manutenção e da preservação do patrimônio ambiental cultural vale-se pontuar que a pouca e quase insignificante promoção dessa adesão dos povos remanescentes à história nacional condiz ao questionamento central deste artigo.

Em razão disso, a proteção do meio ambiente cultural tem o condão de promover a proteção e valorização do conhecimento, técnicas, patrimônio e manifestações culturais de povos e comunidades tradicionais que foram silenciados na construção da história nacional. Dessa forma, a salvaguarda do meio ambiente cultural funciona como instrumento de inserção da história e identidade desses povos na narrativa de nação brasileira.

O objetivo geral deste artigo é analisar a tutela do meio ambiente cultural como instrumento potencializador da participação de comunidades e povos tradicionais na narrativa da nação. Para tanto, tem-se como objetivos específicos apresentar a normativa nacional quanto à proteção do meio ambiente cultural; investigar a importância dos elementos que compõem essa dimensão do ambiente para identidade e história da nação; e analisar a relação da proteção do meio ambiente cultural e a participação de comunidades tradicionais na (re) construção da narrativa da história nacional.

Justifica-se o presente artigo pela sua relevância social e cultural, visto que representa um avanço na garantia de direitos às comunidades tradicionais, as quais são por longos anos foram ofuscadas de toda a narrativa nacional, assim como não possuem destaque quanto ao pertencimento no processo de construção da nação brasileira. Desse modo, cientificamente, a pesquisa analisar como se dá a tutela do meio ambiente cultural frente a quase inexistente participação das comunidades tradicionais dada retomada de direitos para a (re)construção da história brasileira.

Quanto à metodologia, faz-se pesquisa bibliográfica, com levantamento de artigos, livros, artigos, normativas e demais produções científicas que sirvam à entendimento acerca da importância de reformar a história nacional para as futuras gerações, bem como fez-se uso de uma pesquisa documental sobre as questões que cercam a falta de incentivo de políticas públicas que promovam a inclusão dos saberes tradicionais ao enredo da nação brasileira.

Assim, a existência e permanência desses grupos de quilombolas, indígenas, ribeirinhos entre outros agrupamentos sociais ditos como diferenciados representa saberes que fazem parte da história nacional ainda não difundida e que dificilmente possuem o protagonismo desejado.

2. MODELO INTELCTUAL DOMINANTE NA HISTÓRIA DA NAÇÃO: (RE)PENSANDO O PATROMINÔNIO CULTURAL A PARTIR DA DAS LUTAS E DOS SABERES DAS COMUNIDADES TRADICIONAIS

Após passarem por colonização, muitos países enfrentam devastação contínua devido à exploração e repressão da metrópole dominante. Isso se reflete atualmente em conflitos pelo reconhecimento cultural, à medida que povos tradicionais buscam emancipação para reivindicar seus direitos e contar a história que lhes foi negada.

Pontua-se, (ELOY, DUPRAT, 2021. p. 63):

“A concepção dos povos originários da América como inferiores e a violência do projeto colonial, com morte, desterritorialização e captura de modos de vida, vão alimentar, em larga medida, as teorias raciais do século XIX e a própria formação dos Estados nacionais, com a noção de homogeneidade que lhe é correlata. A combinação desses ingredientes culminou no nazismo e no holocausto judeu, chamando a atenção da Europa, pela primeira vez, para o fenômeno da eliminação dos seus outros”. (ELOY, DUPRAT, 2021. p. 63).

Pereira (2019) defende que a forma como a história do país vem sendo contada é o reflexo da propagação do pensamento de uma nação com patrimônio embranquecido, que não abre espaço para aproximação da narrativa quilombola aos centros de destaque, como também impulsiona para o avanço de uma disputa identitária, tendo de um lado a classe intelectual dominante dotada da soberania patrimonial e de outro a luta das comunidades remanescentes, que estão cada vez mais ofuscadas pela domínio opressor dos ditos intelectuais.

Os grupos subalternizados, como as comunidades tradicionais enfrentam graves problemas sociais no atual cenário moderno e neoliberal, na medida que as suas condições de vida são atreladas a uma realidade imersa na vulnerabilidade social, os quais não são detentores das condições mínimas essenciais para a manutenção de um estilo de vida saudável. A modernidade e a colonialidade perpassam por entre essa linha que afasta o estilo de vida de bem-estar social ao da realidade que vivem os povos tradicionais, assim:

a modernidade não existe sem a colonialidade, pois são faces da mesma moeda e o racismo é um princípio constitutivo que organiza todas as relações de dominação da Modernidade, que vai desde a divisão internacional do trabalho até as hierarquias epistêmicas, sexuais, de gênero, religiosas, etc., junto com as identidades e subjetividades, de tal maneira que divide tudo entre duas formas de seres: de um lado, os superiores, ditos civilizados, super humanos, acima da linha do humano, e, do outro lado, as outras formas de seres inferiores, ditos selvagens, bárbaros, desumanizados, abaixo da linha do humano⁴² (GROSFOGUEL, 2016 apud PEREIRA, p.49)

O modelo jurídico universalizante eurocentrada marca os ordenamentos jurídicos da atualidade, haja vista que a aplicação desse status se mantém constante em um cenário que possui grandes resquícios da colonialidade. Segundo Bruzaca, (2016, p. 335), o modelo jurídico com raízes

na modernidade europeia implica na “subsunção do povo a uma organização jurídica estatal que intenta manter o poder, ou seja, organiza-se e centraliza-se para evitar o perecimento e possibilita a conquista de novos espaços e o comando sobre os indivíduos”.

A construção de uma cultura imergida nos discursos eurocêntricos que afastam qualquer possibilidade de vínculo entre as comunidades tradicionais e a história nacional representa o reflexo de um país que não defende a risca a extensão de um discurso inclusivo, uma vez que a tardia e quase inexistência de inclusão dos conhecimentos e dos saberes das comunidades tradicionais ao cenário de destaque nacional representa esse imensa desvalia ao patrimônio sociocultural da vida remanescente.

Dessa maneira, as mazelas do colonialismo brasileiro ainda permanecem presentes, não somente nas formas de se associar a história nacional, como também as questões que envolvem o modo como a sociedade pensa e ressignifica certos valores culturais.

Seguindo esse pensar, a continuidade de um pensamento colonial que afasta o protagonismo de personagens sociais importantes para a narrativa nacional condiz a um problema dito com a falta de (re)construção de uma narrativa cultural cada vez mais próxima da realidade oprimida. Nesse sentido, os debates que envolvem a identidade nacional e o colonialismo brasileiro são questões que se prolongam por longas décadas de discussão, uma vez que a cada nova narrativa a caminhada torna-se mais longa e intensa.

Nesse panorama, entre os objetivos deste artigo busca-se apresentar questões referentes a normatividade com relação ao patrimônio do meio ambiente cultural, assim como relacioná-lo a inclusão de um discurso jurídico em consonância com a defesa da legislação vigente. Desse modo, vale pontuar a fala de um líder quilombola a respeito da sua relação com o direito e com as leis que ordenam a nação, (BRUZACA; SOUSA; PIRES, 2022, p. 33):

Quanto às legislações, alguns dizem: "não posso fazer isso, porque eu estou cumprindo com a lei". Sabemos que existe a lei, mas não a dominamos. O que fazemos? Nada. Com o adentrar na Academia, vem as perguntas, porque a nossa vida é cheia de perguntas e respostas. De acordo com a pergunta, se tem a resposta, ela é dada e, se não tem a resposta, então devemos buscar entender. Nós temos que entender para saber o que queremos. Fica a pergunta: "o que é Direito?". Temos que buscar através do sentir. A Academia deve ser dentro e fora. Nós buscamos entender palavras e acredito que o sentimento dá as respostas. Isso nos leva a entender a liberdade. Quando é que vou defender o Direito sem liberdade? Diante de que se profissionaliza, que espaço é oferecido? Os que estão estudando Direito, têm outras esferas que o adoça. A água, o café e o açúcar. Tem que ter outras coisas, como a liberdade. O que quero dizer com isso? Ouvimos a conversa: "vamos trazer eles, os juristas, de lá pra cá". Esse momento de vir, conhecer, dialogar, aprender no quilombo é o que adoça o que é o Direito, o que é a liberdade de expressão e o sentimento, tal qual se sente na noite de tambor. (BRUZACA; SOUSA; PIRES, 2022, p. 33)

Neste compasso, este artigo busca problematizar acerca dessa re(construção) da identidade nacional, não bastando apenas a inserção desses novos protagonistas sociais, mas também a valoração da atuação dessas novas e importantes vozes.

O conceito de territorialidade e as suas implicações no modo de produção cultural são questões que transcendem os campos daquilo que está apresentado, como paisagem, espaço, região e lugar, na medida que essa noção está cada vez mais atrelada a um conceito pluralístico, por representar o espaço de união e deformação das mais diversas formas de apresentação cultural. (BRAGA, 2010, p.15).

Para Marcelo Souza (2001), o território representa um espaço onde acontecem constantes formações de laços sociais, os quais estão inseridos no contexto de continua relações de poder. Nesse sentido, a defesa de Marcelo possui relação com a problemática deste artigo, ao parecer que os grupos sociais que estão presentes nos territórios onde acontecem constantes conflitos por disputas socioambientais, os quais também refletem um cenário ao que concerne a proteção do patrimônio ambiental cultural, visto que as relações de poder existentes entre essas comunidades e outros setores dominantes.

Diante disso, entende-se território como o local onde nasce e se propaga a cultura de uma nação, onde acontecem as trocas de conhecimentos, saberes e técnicas, que constroem a identidade de país, em contrapartida fica-se dito que os constantes conflitos ali persistentes tendem sufocar o modo de vida das famílias que se encontram silenciadas em um processo de subalternização não somente de suas necessidades sociais, como também de sua identidade cultural.

Desse modo, esse cenário de proteção do patrimônio ambiental cultural representa uma questão que envolve a nação de uma realidade socioambiental, na qual são registados conflitos da mesma natureza, como também situações que envolvem a desvalia social e jurídica ao que se refere a tutela dos direitos das comunidades quilombolas, ribeirinhas e indígenas.

Assim, Mbembe (2018) expressa os pontos que envolvem o conceito de biopoder estão ligados a noção que se tem definida de modernidade e de soberania, uma vez que esses três fatores caminham juntos para a formação de uma biopolítica que esteja interessada na continuação de uma ordem social preocupada em manter as exigências políticas da classe dominante. Desse modo, a noção desenvolvida por Mbembe possui relação com a temática desenvolvida neste artigo, ao passo que são colados como centro de discussões as situações que cercam os conceitos de território, poder, patrimônio e identidade, sendo possível aderir a defesa

do pensador, quando se aponta o processo de silenciamento cultural que as comunidades tradicionais vem a enfrentar por devastadores séculos de opressão.

Destaca-se que, “... a soberania é a capacidade de definir quem importa e quem não importa, quem é descartável e quem não é” (MBEMBE, 2018, p. 41). O trecho retirado da obra em parte do estudo aponta para a definição da biopolítica do poder com a manutenção de uma soberania marcada pela ideia de supressão das figuras sociais que são vistas como indesejáveis. Neste compasso, a defesa principal deste artigo está em analisar como se dá a contribuição da proteção do meio ambiente cultural para participação de comunidades tradicionais na re(construção) da história nacional, sendo assim, a crítica realizada com base nos pensamentos de Mbembe são direcionados a analisar essa manutenção de poder, a partir das ideias de soberania, de biopoder e de biopolítica.

Em face da ideia de símbolos culturais, Clifford Geertz (1997) argumenta que o entendimento dos símbolos e dos significados das mais diversas formas de manifestações devem seguir as características genuínas sobre essas culturas já ditas, sem que haja fortes intervenções dos padrões subjacentes, uma vez que reduzida a identidade cultural de uma comunidade em domínio dos valores sociais de outra cultura dominante representa uma questão de forte atraso social, na medida que faz-se presente as marcas de um processo sangrento de subalternização.

3. A NORMATIVA NACIONAL ACERCA DA PARTICIPAÇÃO DAS COMUNIDADES TRADICIONAIS NA PROTEÇÃO DO MEIO AMBIENTE CULTURAL

A Constituição Federal promulgada em 1988 apresentou à normativa nacional e internacional um novo cenário social, com o incentivo de ser cada vez mais inclusiva a nova carta constitucional representou um longo passo para o enfrentamento das desigualdades sociais que o país vem a enfrentar por extensos séculos de opressão.

Para tanto, a Carta Magna da década de 80 representa para grande parte daqueles que lutam por uma realidade mais equitativa, por ser uma constituição de caráter cidadã, a qual com a força da escrita revolucionária foi capaz de abrir espaço para a discussão de vidas que muitas vezes foram marginalizadas e esmagadas pelo crescimento das economias mundiais.

Nesse cenário, “A Constituição brasileira de 1988, porque resultado de lutas, incorpora muitas e diversas políticas identitárias e configura uma sociedade nacional plural, ao mesmo tempo que conforma o Estado como instância descolonizadora” (DUPRAT; ELOY, 2021. p. 63).

Neste caminhar, por ser a primeira carta de imperioso caráter jurídico nacional a tratar de maneira positiva a proteção das vidas tradicionais, a CF/88 apresentou para a sociedade a importância de tutelar e de discutir acerca dos direitos das pessoas que são originárias das comunidades tradicionais, bem como o papel desses conhecedores da ancestralidade para a perpetuação de uma memória nacional cada vez mais afastada do ideário intelectual europeu.

Dessa maneira, pode-se mencionar

A dimensão do meio ambiente cultural é composta pelo patrimônio histórico, artístico, arquitetônico, paisagístico, arqueológico, entre outros, recebendo, no Brasil, proteção dos artigos 215, §1º e 216 da CF/88.

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. § 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. (BRASIL, 1988)

Nesse sentido, fica-se expressa objeto imediato de proteção é o patrimônio cultural de um povo que, segundo ainda o art. 216 da CF/88, inclui formas de expressão, modos criar, fazer e viver, as obras, objetos, documentos, edificações e espaços destinados às manifestações artístico-culturais. E essa proteção constitucional não faz restrição a qualquer tipo de bem, de modo que podem ser materiais ou imateriais, singulares ou coletivos, móveis ou imóveis.

Dessa maneira, pôde-se prever que CF/88 representou um grande marco para o reconhecimento da vida quilombola, assim como da permanência de outros agrupamentos sociais que sofrem com a desvalia social, sendo assim, o § 5º do mesmo artigo regulamenta a respeito do tombamento dos documentos e dos sítios de reminescentes quilombolas, como forma de resgatar essa cultural viva da história nacional.

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: § 5º Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos. (BRASIL, 1988)

4. A CULTURA REPRESSIVA DA MODERNIDADE E A OCULTAÇÃO DA PATRIMONIALIDADE DOS POVOS REMANESCENTES.

A luta por reconhecimento e por inserção na história nacional são marcas que estão presente no contexto de vida das comunidades tradicionais, haja vista que a cessante disputa por território, assim como por identidade condicionam para o atual cenário de vulnerabilidade que essas comunidades enfrentam diariamente. Essas questões estão estralada a ideia de um

Estado-Nação que não defende a postura de um país plural e inclusivo, de tal forma que a dominância de uma minoritária classe intelectual dominante tende a marginalizar as dores vivenciadas por essas famílias que se encontram à margem de um descaso social.

Dessa maneira, pontua-se que:

E essa única identidade costuma permear a ideia do Estado-Nação e sua “grande síntese romântica”, através do patrimônio cultural, que é um elemento suscetível de atuar como referente simbólico para construir um discurso hegemônico, o discurso da Nação, todavia, por outro lado, em um processo de descolonização, outras identidades minoritárias, buscam cada vez mais voz, força e legitimação, já que os signos de identidade cultural dos povos subalternizados não podiam ser os mesmos daqueles que foram definidos pelas culturas etnocentradas, ocidentalistas e eurocentradas de cultura e o êxito disso depende em boa medida da coesão que alcançam os elementos simbólicos sobre os que aquele discurso se sustenta (GONZÁLEZ-VARAS IBÁÑEZ, 2014 apud PEREIRA, 2020, n.p)

O direito de contar a própria história faz-se presente nas redações normativas nacionais, como já supracitados, no entanto, a pouca remessa e criação de políticas públicas que incentivem a propagação dessa narrativa social para o alcance da história nacional representa apenas poucos passos para a longa caminhada que os povos remanescentes vão enfrentar para conquistarem seu lugar na narrativa brasileira. (PEREIRA, 2020).

Noutro giro, a ocupação histórica dos espaços que atualmente são reconhecidos, em grande maioria por comunidades tradicionais são referentes a uma parte da história não contada pelos grandes centros acadêmicos, de tal forma que as lacunas existentes na narração sobre a luta dessas pessoas, com a falta de protagonismo social é o reflexo de todo esse processo de subalternização e de ocultação patrimonial dos grupos remanescentes. Sendo assim, faz-se comum encontrar nas questões judiciais processo que envolvem essa luta por reconhecimento social e cultural.

Como supracitado, a definição de soberania para Mbembe (2018) perpassa por situações de manutenção de poder, desse modo pode-se destacar que essa definição está consubstanciada à aquilo que se tem dito como dominação colonial, que refletida à temática deste artigo encontra-se presente na exclusão da patrimonialidade quilombola ao enredo nacional. Logo, (MBEMBE, 2022, p. 39):

("territorialização") foi, enfim, equivalente à produção de fronteiras e hierarquias, zonas e enclaves; a subversão dos regimes de propriedade existentes; a classificação das pessoas de acordo com diferentes categorias; extração de recursos; e, finalmente, a produção de uma ampla reserva de imaginários culturais. Esses imaginários deram sentido à instituição de direitos diferentes, para diferentes categorias de pessoas, para fins diferentes no interior de um mesmo espaço; em resumo, o exercício da soberania. O espaço era, portanto, a matéria-prima da soberania e da violência que ela carregava

consigo. Soberania significa ocupação, e ocupação significa relegar o colonizado a uma terceira zona, entre o estatuto de sujeito e objeto. (MBEMBE, 2022, p. 39).

O caminha da resistência das comunidades tradicionais, com especial aos grupos quilombolas faz-se presentes nas constantes lutas por direitos, entre eles, o direito de contar de serem os donos da própria narrativa, de modo que o papel da oralidade e da ancestralidade estão bastantes presentes nas falas dessas pessoas, em razão dessa prática ser comum para a difusão e manutenção da memória. (BRUZACA; SOUSA; PIRES, 2022).

Desta forma, destaca-se a fala de um quilombola a respeito de valorizar a oralidade como importante instrumento de luta social: “Sempre me pergunto e me questiono: por que não se escuta para defender uma causa? A escuta é um momento ímpar e único de aprendizado, sendo forma de mudanças para um futuro melhor, de respeito e responsabilidade. É importante a escuta. O potencial de todos aumenta com a escuta de uma comunidade quilombola organizada.” (BRUZACA; SOUSA; PIRES, 2022, p. 61).

Além disso, o sustento da oralidade como potencializador objeto para a mudança social, não possui apenas diferença quando defende-se acerca da (re)construção da história nacional, mas também a luta por direitos, em especial aqueles direitos que são intransmissíveis aos indivíduos, os quais são pertencente a cada pessoa, sem tirar e nem pôr a mais, desse modo, está sendo dito sobre o direito de existir. Assim, pontua-se mais uma fala de um quilombola, que vivencia essa realidade de conflitos por identidade nacional, (BRUZACA; SOUSA; PIRES, 2022, p. 17):

Sobre oralidade e direitos humanos: teoria e prática Vivemos nosso mundo graças à nossa oralidade, Caso tivéssemos desfeito a oralidade e adotado o papel, acredito que estaríamos em uma situação pior. Temos exemplos disso: às vezes nos deparamos em algumas situações em que não se tem prazer em usar a oralidade e se entrega um papel, que tudo resolve e ninguém se importa que a pessoa é para além daquele papel. Tive uma experiência na qual entreguei minha documentação em um dado setor e o servidor analisou, não perguntou e nem se interessou o motivo de eu estar entregando aqueles papéis. No debate sobre os direitos humanos devemos entender que passamos por um processo: ou tomamos conta do processo de forma responsável ou o termo terá um outro sentido, uma outra linguagem. Por vezes nós não temos acesso ao papel, mas nós compreendemos. Quando nos reunimos com as comunidades, fazemos alguns questionamentos. "Direitos humanos" é uma palavra (muito forte Ouvimos falar, lemos sobre direitos e humanos, mas são duas coisas: a teoria e a prática. Deve ter o direito, mas também o humano, que é sujeito de direitos. Infelizmente, percebemos que o direito e o humano não existem. É o processo que vivemos hoje. "Papel" refere-se a documento escrito. (BRUZACA; SOUSA; PIRES, 2022, p. 17)

Ademais, pode-se entender que as comunidades tradicionais são afetadas não somente com conflitos que envolvem as questões relacionada ao seu domínio sob o território, como também de situações que se estendem além das suas localidades, ao passo que o patrimônio

nacional não faz-se completo com a falta de maior representatividade das vidas e dos saberes tradicionais.

Logo, ao longo deste artigo fez-se exposto às noções que integram o conceito de territorialidade, assim como discuti-se a respeito da forma como os discursos de soberania e de poder são traduzidos como sendo a manifestação direta de uma postura de violência e de repressão, principalmente quando alcançam a vida das pessoas que são pertencentes às comunidades tradicionais.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henry, MELLO, Cecília Campello do Amaral, BEZERRA, Gustavo das Neves. O que é justiça ambiental. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016.

BRAGA, M. R. **Território, rede e multiterritorialidade: Uma abordagem conceitual a partir das corporações**. Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/geografias/article/view/13293>. Acesso em: 12 de agosto de 2023.

BRUZACA, Ruan Didier. **Modelo jurídico estatal, mercado e a construção da identidade do sujeito constitucional frente à pluralidade social**. In: Jorge Miranda; Carla Amado Gomes; Bleine Queiroz Caúla; Valter Moura do Carmo. (Org.). *Diálogo ambiental, constitucional e internacional*. 1 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016, v. 5, p. 331-347.

BRUZACA, D. R.; SOUSA, V. A.; SILVA, P. J. **O direito segundo quilombolas**. São Luís-MA: Ed. Ufma, ISBN: 978-65-5363-139-7, 2022.

DUPRAT, D. & TERENA, E. **O genocídio indígena atual**. Guarimã – Revista de Antropologia & Política, ISSN 2675-9802, Vol. 2, N 1, Janeiro - Julho de 2021.

GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Trad. Vera Mello Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. Tradução: Renata Santini. São Paulo: n-1 edições, 2018.

PEREIRA, S. F. P. **A descolonização dos patrimônios subalternizados e o reconhecimento da insurgência patrimonial dos quilombos no Brasil**. Brasília- UnB: Insurgência- Revista de Direitos e movimentos sociais, 2020.

PEREIRA, S. F. P. **Os esquecimentos da memória: o tombamento do patrimônio cultural quilombola e a formulação de uma política pública**. Brasília/ DF, UnB: Programa de Pós-Graduação em direito, 2019.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. **O território:** sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná Elias de, CORRÊA, Roberto Lobato & GOMES, Paulo Cesar da Costa (Orgs.) Geografia: conceitos e temas. 3 ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2001. p. 77-116.

QUEBRADEIRAS DE COCO BABAÇU E O DIREITO À TERRA E AO TERRITÓRIO NO MÉDIO MEARIM: UMA ANÁLISE SOBRE SUAS FORMAS DE ORGANIZAÇÃO NO MARANHÃO CONTEMPORÂNEO

Hudson Felipe de Souza Costa
Graduando em Geografia
hudson.felipe@discente.ufma.br
UFMA

Antônio Sérgio Nogueira de Sousa Júnior
Graduando em Geografia
antonio.sergio@discente.ufma.br
UFMA

Ana Paula Cardoso Maranhão Sousa
Bacharel em Geografia
maranhão.ana@discente.ufma.br
UFMA

Hirlan Santos Vale
Graduando em Geografia
hirlan.vale@discente.ufma.br
UFMA

Giovanny Cid dos Santos Castro
Mestrando em Geografia
giovanny.castro@discente.ufma.br
UFMA

RESUMO: Este artigo analisa a luta das quebradeiras de coco babaçu no médio Mearim, microrregião do Maranhão contemporâneo, pelo acesso à terra, ao território e por direitos fundamentais. O extrativismo do coco babaçu é uma expressão da luta de classes, enfrentando interesses do agronegócio e latifundiários. As quebradeiras enfrentam conflitos para acessar palmeiras de babaçu, essenciais para sua atividade. Historicamente, têm sido vítimas de violência e ameaças. A pesquisa bibliográfica, utilizando o materialismo histórico e dialético, evidencia as formas de resistência e organização, exemplificadas na criação da Lei Babaçu Livre. Suas lutas têm buscado garantir a realização da atividade extrativista e a construção de políticas públicas que assegurem seus direitos fundamentais e a produção de seu material de existência.

Palavras-chave: Quebradeiras de Coco Babaçu; Médio Mearim; Organização; Babaçu Livre.

1. INTRODUÇÃO

Esta elaboração consiste em uma análise acerca da relação entre a luta das quebradeiras de coco babaçu, pelo direito à terra e por direitos fundamentais, enfatizando suas formas de organização e resistência na região do médio Mearim, no Maranhão contemporâneo. O extrativismo do coco babaçu⁶¹⁴ é, assim como tantas outras lutas, uma expressão da luta de

⁶¹⁴ O coco Babaçu (*Orbignya sp*) é uma planta lignocelulósica, disponível em larga escala no norte-nordeste do Brasil. LORENZI 2004.

classes, neste sentido, garantir a realização da atividade extrativista, por vezes, vai de encontro aos interesses de empresários do agronegócio e dos latifundiários.

O conflito fica evidente com a necessidade do acesso pelas quebradeiras de coco a determinados territórios onde estão as palmeiras de babaçu. É em uma esfera de embates – na busca pela efetivação do direito à terra e por direitos humanos em sua complexidade que as quebradeiras de coco de babaçu, majoritariamente mulheres, foram historicamente vítimas de diversas expressões de violências, abusos e ameaças.

Para tal exercício de investigação, foram realizados levantamento e revisão de literatura (monografias, livros, artigos, teses, dissertações), como importante fase da pesquisa bibliográfica, com ênfase em fontes secundárias. Buscando as contribuições de referenciais teóricos como: Alfredo Wagner, Diegues, Rêgo, Shiraishi, Milton Santos, entre outros.

O resultado da pesquisa evidencia que a luta das quebradeiras de coco, têm gerado táticas de organização, buscando a garantia de realização de suas atividades, seja em associações ou cooperativas, bem como a medida de que atuam na construção e reconstrução de políticas públicas, como a Lei Babaçu Livre, que podem favorecer a garantia dos direitos fundamentais, e que lhes assegurem a produção da própria existência material.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Marx propunha uma apreensão dos fenômenos em sua historicidade, contradição e complexidade, ponderando um movimento para além da interpretação analítica, embora esta seja essencialmente significativa, mas uma articulação fundamental entre teoria e práxis. Para tal exercício de investigação, foram realizados levantamento e revisão de literatura (monografias, livros, artigos, teses, dissertações...), como importante fase da pesquisa bibliográfica, com ênfase em fontes secundárias. Neste sentido, buscamos demonstrar como as formas de resistência no campo, enquanto espaço intrinsecamente relacionado à questão classista, foram importantes, a título de exemplo, na criação da Lei Babaçu Livre.

Assim, esta elaboração encontra se organizada além desta introdução, em uma primeira parte que busca compreender a luta e resistência das quebradeiras de coco babaçu, a partir de um resgate histórico e perpassando pelas questões de identidade, no bojo das reflexões acerca da luta pelo acesso à terra como uma expressão da luta de classes, e um segundo momento que objetivou refletir as manifestações dessa relação no contexto da organização e atuação política, enquanto faceta essencial na busca pela produção e reprodução da existência material e à guisa

de conclusão os resultados dessa aproximação exploratória sob a ótica de uma reflexão crítico analítica.

2.1 Povos e Comunidades Tradicionais do Maranhão; as quebradeiras de coco babaçu

A partir deste ponto iremos enfatizar, de forma abrangente, as dificuldades enfrentadas diariamente, no cotidiano, pelas quebradeiras de coco babaçu do Maranhão, assim como outros povos tradicionais do estado, para conseguir seus direitos por terra e por maior segurança. Elas estão constantemente em luta contra grandes latifundiários, empresários do agronegócio e com certo grau de influência, que são capazes de qualquer coisa, inclusive matar, no intuito de defender seus interesses e projetos pessoais, contam com abuso do poder econômico para cometer crimes, inclusive forjar e falsificar documentos, reivindicando posses de determinadas áreas.

As maiores concentrações da palmeira⁶¹⁵ de coco babaçu do Brasil estão nos estados do Maranhão e Piauí segundo o IPHAN. Essa palmeira também pode ser encontrada em outros estados, em menores escalas, tais como: Tocantins, Pará, Ceará, Goiás e Minas Gerais. Neste sentido, de acordo com o Governo do Maranhão, o babaçu é a terceira maior força produtiva do estado, e várias matérias-primas são extraídas da palmeira que contribui para a conservação da vegetação que dá origem ao fruto.

A produção está pautada em tratar das questões envolvendo as quebradeiras de coco babaçu na microrregião Médio Mearim maranhense. A microrregião conta com 20 municípios, 424.583 habitantes e área total de 11.023 km². A escolha da microrregião se deu em razão de ser no município de Lago do Junco, o primeiro registro de criação e promulgação de Lei Babaçu Livre, em favor da defesa dos babaçuais e garantindo o acesso das quebradeiras de coco mesmo em áreas de propriedade particular, fato esse que anos depois veio a ocorrer em outros municípios dessa mesma microrregião.

⁶¹⁵ O babaçu (nome científico: *Attalea ssp.*), também conhecido como baguaçu, coco-de-macaco e, na língua tupi, uauaçu, é uma nobre palmeira nativa da região Norte e das áreas de Cerrado. Encontra-se em formações conhecidas como babaçuais, que cobrem cerca de 196 mil km² no território brasileiro, com ocorrência concentrada nos estados do Maranhão, Tocantins e Piauí, na região conhecida como Mata dos Cocais (transição entre Caatinga, Cerrado e Amazônia). LORENZINE 2004.



2.2 Breve histórico das Quebradeiras de Coco Babaçu no Maranhão

A história das quebradeiras de coco babaçu está profundamente enraizada na luta e na resistência das comunidades tradicionais do Maranhão. Originadas dos quilombos formados por afrodescendentes que fugiam da escravidão, as quebradeiras de coco babaçu preservaram sua cultura e desenvolveram uma identidade coletiva única ao longo dos anos. A identidade coletiva das quebradeiras de coco babaçu está fortemente relacionada a espaços coletivos e territórios. Essas mulheres, que são membros de comunidades tradicionais do Maranhão, como quilombos e áreas rurais, compartilham uma história comum de resistência, luta e trabalho coletivo.

No decurso, as quebradeiras de coco babaçu estabeleceram uma conexão profunda com o território em que vivem. O babaçual, a floresta de babaçu, é fundamental para a subsistência dessas comunidades, pois o coco babaçu é utilizado na produção de diversos produtos, como óleo, sabão, farinha e artesanatos. A coleta e a quebra dos cocos são atividades realizadas de forma coletiva pelas quebradeiras, que se organizam em grupos para desenvolverem várias tarefas. Essa relação com o território e o trabalho coletivo fortalecem a identidade das quebradeiras de coco babaçu. Elas compartilham saberes ancestrais sobre o manejo sustentável do babaçual, transmitidos de geração em geração. Além disso, as quebradeiras desenvolveram estratégias de resistência frente às pressões externas, como o avanço da monocultura e a falta de reconhecimento de seus direitos.

A identidade coletiva das quebradeiras de coco babaçu também se manifesta por meio de suas práticas culturais, como a música, a dança e a culinária. Essas expressões artísticas são importantes para fortalecer os laços comunitários e preservar as tradições locais. Os espaços coletivos, como as associações e cooperativas formadas pelas quebradeiras, são fundamentais para a organização e defesa dos direitos dessas mulheres. Por meio dessas estruturas, elas

buscam melhorias nas condições de trabalho, acesso a políticas públicas, valorização de sua produção e a garantia de seus direitos territoriais.

Portanto, a identidade coletiva das quebradeiras de coco babaçu está profundamente ligada aos espaços coletivos que elas ocupam e aos territórios onde desenvolvem suas práticas de trabalho e cultura. Essa identidade é construída através da partilha de experiências, saberes e da resistência frente aos desafios enfrentados, reafirmando sua ancestralidade e contribuindo para a preservação de sua cultura.

De acordo com BURITY e SOUZA (2016), a atividade das quebradeiras de coco babaçu está ligada à história de exploração e resistência. Durante a colonização, as terras e os recursos naturais foram apropriados pelos colonizadores, resultando na marginalização e na exploração das comunidades tradicionais, incluindo as quebradeiras de coco babaçu.

Um marco importante nesse contexto foi a promulgação da Lei Sarney de Terras, em 1989. Essa legislação, de autoria do então presidente do Brasil, José Sarney, trouxe consequências negativas para as quebradeiras de coco babaçu e outras comunidades tradicionais. A lei estabeleceu que as áreas de ocorrência do babaçual eram de interesse da União e passaram a ser consideradas como Reservas Extrativistas, o que restringiu o acesso das comunidades ao seu território de origem.

As consequências da Lei Sarney de Terras foram diversas. A principal delas foi a exclusão das quebradeiras de coco babaçu do processo de gestão e uso dos recursos naturais presentes em seus territórios. Com a restrição de acesso, as comunidades foram impedidas de realizar suas práticas tradicionais de coleta e quebra do coco babaçu, o que afetou diretamente sua subsistência e economia local.

2.3 A Lei de Terras Sarney

O governo de José Sarney no Maranhão em 1996 foi marcado por muitos conflitos fundiários. Principalmente pela modernização, ainda que conservadora, da agricultura e pelo desenvolvimento econômico da ditadura militar vigente no Brasil neste mesmo período histórico. Foi a partir daí, que o número de conflitos no Estado começou a agravar-se. Pois, os camponeses buscavam uma forma de resistência, à invasão de suas casas, à grilagem, ao fechamento de sindicatos, dentre outros.

A aprovação da Lei Nº 2.979, de 17 de junho de 1969, conhecida pelo nome de Lei Sarney de Terras, serviu como uma grande ação com o intuito de modernizar o setor agrário maranhense. O grande problema, é que isso proporcionou a grilagem de terras, a violência e a

concentração aumentassem e, pior, fossem legitimadas. Um dos grandes problemas da Lei de Terras era seu discurso retrógrado, como por exemplo, ela dava a entender que somente os capitalistas poderiam desenvolver o estado, visto que o lavrador maranhense era visto como alguém incapaz, um ser rudimentar, ou seja, a terra deve ser ocupada por uma empresa e o lavrador, o ser rudimentar, sem instrução, servia apenas para ser o peão que trabalhava para aquela empresa. A Lei de Terras foi ampliada com o passar dos 5 anos, com o intuito de passar todas as riquezas das terras do estado, para aqueles que eram os grandes capitalistas: os empresários rurais. Os mais vastos quilômetros de terras devolutas da Amazônia maranhense e das terras livres em outras localidades do estado eram vistos como solução para modernizar o setor agrário. As terras seriam usadas para chamar a atenção de empresários de todo o país como meio de alavancar a economia maranhense. A grande verdade é que as grandes empresas compraram boa parte das terras maranhenses, muito devido aos seus baixíssimos custos sem nenhum tipo de concorrência pública. Muitas empresas de fachada foram criadas neste período com a finalidade dos grupos empresariais comprarem mais hectares do que deviam, alguns conseguiam propriedades de até 100 mil hectares. Depois da Primeira Guerra, segundo Amaral Filho (1980, p. 25-26), a exploração do babaçu conheceu a fase do capital comercial. Para atender interesses predominantemente internacionais, muito é investido no Maranhão, e o babaçu passou a ser exportado. Diante disso, as indústrias internacionais conseguiram receber terras com o incentivo do próprio governo, mostrando a valorização do coco babaçu como destaca Sarney.

“Temos as nossas PALMEIRAS aqui plantadas pela natureza e no Maranhão está a maior reserva do mundo de gordura vegetal nos 150.000 km² cobertos de BABAÇU e que cada vez mais iremos exportar, valorizar e industrializar [sic] e mostrar ao Brasil que ele pode ser – em vez de um problema – uma grande solução para todos nós”. (SARNEY. 1966.)

Desta forma, as quebradeiras de coco para continuarem o processo de extração do coco babaçu, deveriam obedecer às regras e leis imposta pelos proprietários na condição de exercer sua atividade, além de firmar contrato com os novos proprietários da terra, na qual sempre proporcionam vantagens com relação aos contratos. Desse modo, quando a quebradeira não aceitava o contrato, a mesma era proibida de entrar na propriedade onde era atribuída a ela, invasão de propriedade, furto, dano, etc. Segundo Ayres Junior (2007), elas sofriam por baixa remuneração, falsas acusações de sacrifício de animais, depredação de benfeitorias, por roubos diversos e sofriam a apropriação da produção agrícola pelo sistema usurário de crédito. Nesse

aspecto, práticas autoritárias acabavam reprimindo direitos que foram conquistados em prol das quebradeiras de coco, subordinando a ideia de sujeição, como afirma Almeida:

É a partir desse contexto de subordinação que nasceu a ideia da “sujeição” das quebradeiras de coco. Esse é o termo empregado para designar a prática abusiva dos fazendeiros frente às reivindicações das quebradeiras, restringindo direitos, mesmo em áreas públicas, uma vez que alguns proprietários não possuíam a escritura legítima da terra, utilizando-a como sua pela mera aparência de ser o proprietário. (ALMEIDA, 1995, p. 23)

Portanto diante da situação, diversas organizações e instituições começaram a buscar soluções para tentar minimizar o prejuízo social que essas mulheres sofreram, oferecendo auxílios no que se refere ao atendimento às necessidades imediatas; interferência política nos centros locais e estaduais de poder; proteção das lideranças dos conflitos; *publicização* dos conflitos; formação e capacitação. Assim sendo, as quebradeiras já conseguem ter uma visibilidade em prol da sua causa.

Além disso, a imposição da legislação também acarretou a perda de autonomia das comunidades sobre suas terras. A ausência de reconhecimento dos direitos territoriais das quebradeiras de coco babaçu levou ao avanço da monocultura em algumas áreas, com o plantio de culturas comerciais como a soja e a cana-de-açúcar, em detrimento da preservação do babaçual e das atividades sustentáveis das comunidades.

Diante dessas injustiças, as quebradeiras de coco babaçu se organizaram e se tornaram protagonistas de um movimento de resistência e luta pelos seus direitos. Elas se uniram em associações e cooperativas, buscando fortalecer sua voz, reivindicar o reconhecimento de seus territórios e o direito de acesso aos recursos naturais presentes neles.

A mobilização das quebradeiras de coco babaçu resultou em avanços significativos, como a conquista de políticas públicas específicas para o fortalecimento da atividade extrativista e a valorização do trabalho dessas mulheres. No entanto, a luta ainda continua, pois, muitos desafios persistem, incluindo a necessidade de maior reconhecimento dos direitos territoriais e a garantia de condições justas de trabalho e renda para as quebradeiras de coco babaçu.

Assim, a história das quebradeiras de coco babaçu está marcada pela exploração histórica e pelas consequências da Lei Sarney de Terras, mas também pela resistência e mobilização dessas mulheres em defesa de seus direitos e de sua identidade coletiva.

2.4 Trabalho e Identidade, Território

A técnica para se quebrar o coco é passada de geração em geração, servindo, na maioria das vezes, como o único sustento para as mulheres, tanto que essas que a atividade serve como

fonte primária, costumam chamar a palmeira de mãe. O trabalho é bastante intenso e cansativo, leva-se um dia para realizar todo o processo, geralmente elas vão primeiro juntar o coco em três dias da semana, para que, em outros três dias, faça a extração da amêndoa, que seria a quebra propriamente dita. Faz-se importante salientar que estas mulheres fazem a coleta do babaçu de maneira totalmente sustentável, sempre cuidando para não danificar ou derrubar a palmeira em si. As quebradeiras de coco coletam o babaçu em áreas públicas e/ou privadas, elas quebram o coco e uma vez quebrado, retiram as amêndoas, que podem ter variados destinos, podem ser vendidas por quilo, ou usadas para fabricação de azeite, sabão, carvão, leite, para tempero e, em alguns casos, produção de farinha a partir do mesocarpo e ainda fazem atividades de artesanato. Elas geralmente acordam às 5 da manhã para trabalhar e ganham valores irrisórios por quilo de coco. Sem contar que como seus maridos raramente ajudam em casa, as mulheres costumam fazer tudo sozinhas e, também, precisam ficar com seus filhos no colo enquanto trabalham. Daí surgem as novas quebradeiras de coco, a partir da criança que fica junto da mãe durante o processo de quebra do coco, outro elemento importante é a ausência do estado em várias instâncias, como por exemplo na ausência de serviços como por exemplo, as creches infantis.

O trabalho das quebradeiras envolve a coleta e o beneficiamento do coco babaçu para a produção de óleo, farinha, sabonetes, artesanatos e outros subprodutos. Essa atividade é transmitida de geração em geração, com mães ensinando suas filhas as técnicas e conhecimentos necessários para a quebra e o processamento do coco. Essa transmissão oral do saber-fazer é um elemento essencial para a preservação da cultura e da identidade das quebradeiras.

Segundo RÊGO e ANDRADE (1999), o trabalho das quebradeiras de coco babaçu é árduo e demanda habilidades específicas. A quebra do coco é feita manualmente, utilizando ferramentas tradicionais, e requer destreza e força física. As quebradeiras também são responsáveis pelo beneficiamento do coco, separando a amêndoa, moendo-a e processando-a para a produção dos diferentes subprodutos.

A identidade das quebradeiras de coco babaçu está intrinsecamente ligada ao território em que vivem. Os babaçuais são áreas de ocorrência natural do coco babaçu e representam a fonte de sustento e subsistência dessas comunidades. A relação com a terra, os babaçuais e os recursos naturais é parte essencial da identidade e do modo de vida das quebradeiras.

A relação das quebradeiras com a terra e os babaçuais vai além de uma simples fonte de sustento, desenvolve-se uma conexão profunda com a natureza, o conhecimento tradicional

sobre o manejo sustentável do babaçual e a preservação dos recursos naturais. O território é o espaço onde se desenvolvem práticas culturais, como a coleta e a quebra do coco babaçu, que são transmitidas de geração em geração, fortalecendo a identidade coletiva das quebradeiras.

A perda do território ou o impedimento da realização da atividade extrativista pode representar uma ameaça à própria identidade das quebradeiras de coco babaçu e à sua cultura. Quando as comunidades são afastadas de seus territórios ou não têm acesso aos recursos naturais essenciais para sua subsistência, perdem-se conhecimentos, práticas e tradições que são fundamentais para a construção da identidade coletiva.

Além disso, a relação das quebradeiras com o território também está ligada à preservação ambiental. Elas têm um conhecimento profundo sobre a importância da manutenção do babaçual e do equilíbrio dos ecossistemas locais. A perda do território ou a degradação dessas áreas afeta não apenas a atividade extrativista, mas também a biodiversidade e a sustentabilidade do meio ambiente.

Portanto, a perda do território ou o impedimento da realização da atividade extrativista das quebradeiras de coco babaçu vai além das questões econômicas. Significa também a perda da própria identidade, da cultura, do conhecimento tradicional e da relação harmoniosa com a natureza. É por isso que a luta pela defesa dos territórios e dos direitos das quebradeiras é fundamental para garantir a preservação dessa identidade coletiva e o modo de vida dessas comunidades.

Para entender a importância da identidade e do território das quebradeiras, CARVALHO e CARVALHO (2017) destacam a luta dessas mulheres pela afirmação de seus direitos territoriais. Ao longo da história, elas enfrentam desafios como a perda de terras, a exploração e a ausência de reconhecimento de sua contribuição para a preservação do meio ambiente e a economia local.

Milton Santos concebe o território como um espaço geográfico apropriado e transformado por grupos sociais, onde são estabelecidas relações de poder e identidade. Segundo ele, o território é um espaço concreto que reflete as relações sociais, econômicas e políticas de uma sociedade. Santos destaca a importância do território como uma categoria fundamental para compreender as dinâmicas espaciais e as formas de dominação e resistência.

Portanto, a história, o trabalho e a identidade das quebradeiras de coco babaçu são elementos interconectados e representam a resistência e a luta dessas comunidades tradicionais. A valorização dessas mulheres e de seu papel na preservação da cultura, do território e da

biodiversidade é fundamental para promover a justiça social e a sustentabilidade dessas comunidades.

A participação das mulheres nas lutas e no processo de preservação da cultura e do território das quebradeiras de coco babaçu é de extrema importância e valor. As quebradeiras de coco babaçu são majoritariamente mulheres e desempenham um papel fundamental em todas as etapas da atividade extrativista, desde a coleta até a produção de derivados do coco babaçu.

A presença ativa das mulheres nesse processo é resultado de uma longa história de resistência e de construção de identidade coletiva. Elas são as principais responsáveis pela coleta e pela quebra dos cocos, atividades que exigem habilidade, conhecimento e força física. Além disso, as mulheres também são responsáveis por outras tarefas, como a produção de óleo, a comercialização dos produtos e a organização das associações e cooperativas.

A participação das mulheres vai além do aspecto econômico. Elas desempenham um papel central na transmissão dos saberes tradicionais, na preservação da cultura e na transmissão de valores às gerações futuras. As quebradeiras de coco babaçu são guardiãs do conhecimento sobre o manejo sustentável do babaçual e a utilização dos recursos naturais de forma consciente e responsável.

Além disso, a participação das mulheres nas lutas e nas organizações fortalece a representatividade feminina e promove a equidade de gênero dentro das comunidades. Elas têm sido agentes de transformação social, reivindicando seus direitos, lutando contra a exploração e a marginalização, e buscando melhores condições de trabalho e de vida.

A valorização da participação das mulheres nas comunidades das quebradeiras de coco babaçu é fundamental para promover a justiça social e a sustentabilidade dessas comunidades. Reconhecer o papel das mulheres nesse processo é reconhecer sua liderança, sua contribuição para a preservação da cultura e do território, e sua capacidade de resistência diante dos desafios enfrentados.

É essencial que as políticas públicas e as iniciativas de desenvolvimento levem em consideração a participação ativa e as necessidades das mulheres quebradeiras de coco babaçu, garantindo o acesso igualitário aos recursos, o reconhecimento de seus direitos e o fortalecimento de suas organizações. Somente assim será possível promover a justiça social e a sustentabilidade dessas comunidades, valorizando a contribuição das mulheres e respeitando suas demandas e aspirações.

2.5 Lutas, Organização política e resistência pelo direito à terra e ao território

A luta das quebradeiras de coco babaçu está fundamentada na defesa de seu território e na proteção da agrobiodiversidade que o envolve. Por meio da criação de associações e

cooperativas, como a Associação das Quebradeiras de Coco Babaçu do Maranhão (AQCB-MA), elas fortalecem sua união e promovem ações voltadas para a conquista de seus direitos (COSTA et al., 2018). Essas organizações representam espaços de apoio mútuo, troca de conhecimentos e fortalecimento das práticas sustentáveis de manejo do coco babaçu. Através dessas estruturas, as quebradeiras de coco babaçu buscam fortalecer suas habilidades produtivas e articular-se para enfrentar os desafios impostos pela exploração e grilagem de terras, bem como pelas dificuldades no acesso a políticas públicas e recursos (COSTA et al., 2018; SILVA, 2014).

A resistência das quebradeiras de coco babaçu também se manifesta na luta contra a exploração econômica e na busca por uma remuneração justa por seu trabalho. Elas têm resistido à intermediação na comercialização do coco babaçu, procurando formas de venda direta e agregação de valor aos produtos derivados, como óleos e sabonetes. Essa estratégia visa evitar a exploração de intermediários e garantir uma maior autonomia e valorização do trabalho das quebradeiras (COSTA et al., 2018; MOTA et al., 2018). Além disso, as quebradeiras de coco babaçu têm buscado ampliar sua luta através da articulação em redes regionais, nacionais e internacionais. Essas redes permitem que elas compartilhem experiências, conhecimentos e estratégias de resistência, além de fortalecerem sua representatividade e visibilidade. A união e o apoio mútuo com outras comunidades e movimentos sociais contribuem para fortalecer a luta das quebradeiras de coco babaçu (COSTA et al., 2018; SILVA, 2014).

No contexto histórico do Maranhão, mulheres de coragem e solidariedade que viviam e vivem da quebra do coco babaçu, buscam as necessidades essenciais básicas para sua sobrevivência e mobilizam outras mulheres a se organizarem politicamente. Essa organização vai estabelecer o processo da conscientização na prática em seu cotidiano gestado pela comunidade, em que acarreta a mulher o senso de participação plena de uma prática sociocultural.

Desse modo, as palmeiras de babaçu têm uma fundamental importância na concepção social, cultural e física, o que descontenta a noção autoritária da propriedade privada. Para essas mulheres, a palmeira traz um sentimento maternal, que representa a vida, na qual as quebradeiras retiram todo seu sustento, bem como sua força para persistir lutando na preservação dos babaçuais, para que perpetue não só a existência delas, mas todos os seres humanos que dependem desses recursos para sobreviver.

Segundo Shiraishi Neto (2006), destaca que das 300 mil famílias que vivem da extração do coco do babaçu, 90% são mulheres que junto com os filhos fazem a coleta e a quebra do

fruto para venda e para seu próprio consumo, embora às vezes haja participação dos homens na coleta do coco. Isso mostra, que apesar da força da mulher ter maior representatividade na atividade desenvolvida, temos a participação do homem no processo de extração, o que evidencia um engajamento social nas lutas das mulheres. Nesse aspecto, é necessário saber que a extração do coco babaçu, possibilita uma diversidade muito vasta no processo do aproveitamento, como destaca Barroso, Freitas e Figueiredo (2021), hoje, mais de 63 subprodutos derivados do babaçu, assim como também há o aproveitamento do caule e folhas da palmeira.

Desta forma, é importante destacar que as quebradeiras de coco do estado do Maranhão, estão inseridas às comunidades tradicionais do Brasil, na qual desempenham sua própria organização política, cultural e social, estabelecem-se em territórios não prejudicando seus recursos naturais, pelo contrário buscam melhorias no que diz respeito a preservação dessas localidades. Como afirma Diegues (1996), vínculo com a natureza com a intenção de construir um modo de vida; forma de manipular os recursos naturais que são passados de geração em geração. Segundo Barroso, Freitas e Figueiredo (2021), no caso das quebradeiras de coco babaçu do estado do Maranhão, organizadas tradicionalmente, é possível perceber uma importante contribuição na preservação ambiental da chamada “região dos babaçuais”. Essas regiões estão marcadas por diversos conflitos de terras, sendo este o principal foco na luta cotidiana das mulheres quebradeiras de coco, resistindo práticas abusivas com relação ao seu meio de sobrevivência. No entanto, para Santos (2009, p. 59).

As características do processo de mobilização política dessas mulheres e suas famílias remetem com que as entidades que elas fazem parte sejam identificadas como instituições de luta e resistência contra as ações de grandes proprietários de terra. Essas ações e toda a resistência têm sido evidenciadas, principalmente, por meio de “bandeiras de luta” levantadas em benefício de práticas ambientais e econômicas específicas, assim como do reconhecimento de uma identidade – quebradeira de coco (SANTOS, 2009 p. 59).

Desse modo vale ressaltar, que são elas que fazem o movimento. No estado do Maranhão, as reivindicações com relação à reforma agrária, defesa da identidade dos povos tradicionais, do meio ambiente, do bem viver, constituem historicamente esse processo de luta. Nesse aspecto, em Almeida (1995), no estado do Maranhão, os/as trabalhadores/as rurais iniciaram na década de 1950 as primeiras organizações das associações em defesa do plantio de roças, haja vista, que suas atividades eram ameaçadas pelos grandes proprietários de terra que investem em pastos. Neste aspecto, é a partir da década de 70 e 80 que vamos observar maior notoriedade por parte dos trabalhadores rurais de forma mais institucionalizada. Contudo,

tais aspectos dizem respeito às necessidades materiais e espirituais básicas das quebradeiras de coco, e é o que de fato, as leva à mobilização, seja por meio de instituições ou não (BARROSO, FREITAS e FIGUEIREDO, 2021, p. 126).

É por meio da busca e conquista dessas mulheres, em especial as quebradeiras de coco no ponto de vista social e histórico, que alcançaram conquistas expressivas na esfera do trabalho com relação ao coco babaçu. E foi a partir da descoberta do valor econômico do babaçu em terras maranhenses e em outros estados do Brasil, que grandes empresários e políticos, buscaram estruturar meios para a extração desse recurso, no século XX. Segundo Barroso, Freitas e Figueiredo (2021), mas foi só na década de 1980 que surgiram as primeiras cooperativas nas regiões dos babaçuais pela representação dos trabalhadores rurais.

Neste aspecto, podemos observar uma crescente mobilização de movimentos sociais, tendo ligação com órgãos públicos para implantação de políticas públicas no contexto ambiental. Podemos até indicar problemas relacionados a estas questões, como por exemplo, a devastação dos babaçuais, na qual, pode-se obter um aumento nos conflitos sociais. Segundo Almeida (1995, p.33), enquanto uma consequência do enfrentamento desse problema, “registra-se nas regiões da Baixada Ocidental, Imperatriz, Médio Mearim e Itapecuru, conforme os dados censitários de 1985, um agravamento de conflitos sociais”.

2.6 Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu – MIQCB

Este movimento foi criado em 1990 com o intuito de lutar pelos direitos destes povos. O movimento surge após as discussões do grupo de estudos das quebradeiras de coco babaçu. Vale salientar que o movimento não abrange a questão apenas no contexto maranhense, mas sim está presente em diversos outros estados lutando por esses povos, como nos estados do Pará, Tocantins e Piauí. Este movimento se caracteriza como uma organização de mulheres camponesas que luta pelos interesses sociais, políticos e econômicos deste grupo, com o intuito de fazer com que a voz dessas pessoas seja ouvida e compreendida por todos.

A missão do MIQCB é organizá-las de modo a fazê-las conhecerem seus direitos para que tenham condições de lutar por elas, promovendo autonomia política e econômica para defesa das palmeiras de coco babaçu, do território, do meio ambiente e do seu direito a melhores condições de vida. Além disso, buscam garantir territórios tradicionais por meio de reservas extrativistas, criadas e implementadas, bem como territórios quilombolas demarcados, o que contribuirá para a regularização fundiária da sua área de abrangência. O primeiro encontro ocorreu em 1991, com a ajuda de instituições não governamentais, este primeiro encontro

ocorreu em São Luís (MA), este encontro foi responsável pela criação da articulação das mulheres quebradeiras de coco babaçu. Já no ano de 1995, no segundo encontro, o nome foi mudado para o que é conhecido hoje, Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu, ou pela sigla, MIQCB. Todas as articulações ocorridas ao longo dos anos promoveram a autonomia econômica de muitas destas mulheres, bem como o aumento do capital social das comunidades. Muitas destas lutas são de caráter político-jurídico, como no caso da Lei do Babaçu Livre, que será citada mais a frente neste trabalho, onde buscam a defesa das florestas de babaçu.

Existem outros projetos do MIQCB como o projeto floresta de babaçu em pé que busca promover a defesa do babaçual, por meio da organização da cadeia produtiva do babaçu e da consolidação do Fundo Babaçu. Para tanto, propicia ações articuladas e recursos financeiros para iniciativas locais, estaduais e regionais que contribuam para o declínio do desmatamento dessas florestas, para a garantia dos direitos das comunidades tradicionais das quebradeiras de coco babaçu e, ainda, para a melhoria das condições de vida das famílias agroextrativistas. Outro projeto é o fundo babaçu que surgiu em 2012, da experiência do movimento com o Fundo Rotativo de Microcréditos, gerido pelas mulheres para o desenvolvimento de pequenos projetos agroextrativistas de geração de renda. Desde sua criação, o Fundo Babaçu capitalizou valores para realização de projetos socioambientais por grupos e organizações comunitárias de quebradeiras de coco babaçu. Hoje, o fundo é gerido de forma participativa pelo Comitê Gestor do Fundo Babaçu, que envolve diversas organizações parceiras do movimento.

2.7 Associação em Área de Assentamento do Estado do Maranhão – ASSEMA

É uma entidade que surge com o intuito de desenvolver atividades de apoio à pequena produção local e às famílias produtoras. Através do acompanhamento técnico-agrícola, e do estabelecimento de créditos e de políticas específicas voltadas ao fortalecimento da produção, eles vêm contribuindo para o avanço do nível das organizações coletivas, para a produção das mulheres quebradeiras de coco babaçu. Também está colaborando com as associações de 7 mulheres cooperativas de pequenos produtores e com os moradores e sindicatos e grupos de estudos do babaçu. A ASSEMA vai, entre outras coisas, promover interferências com o intuito de cuidar do meio ambiente, dando apoio técnico aqueles que busquem cultivar as chamadas roças cruas, estimulando o abandono de práticas antigas como a das queimadas, em prol de um agroextrativismo mais sustentável. Além de auxiliar as quebradeiras de coco babaçu a criarem um sistema agroextrativista voltado para a sustentabilidade e preservação do meio ambiente,

desde 1980 a ASSEMA atua em diversos municípios, como no Lago do Junco e em São Luiz Gonzaga do Maranhão, por exemplo, regulamentando o acesso às palmeiras do babaçu nas terras públicas e particulares e proibindo a derrubada ou envenenamento dessa vegetação.

2.8 A Lei ‘Babaçu Livre’

As quebradeiras de coco conquistam seus avanços por meio de leis municipais e estaduais que promovem o livre acesso aos babaçuais e a proteção contra a derrubada das palmeiras. A Lei do babaçu livre, que será abordada mais profundamente a partir deste ponto surge, talvez, como a mais conhecida das leis que regulam estes direitos. O coco babaçu sempre foi algo que serviu para aquelas mulheres como uma forma de subsistência para elas e suas famílias, mas após o período da segunda guerra mundial, o coco babaçu passou a ser visado internacionalmente devido a sua serventia para a fabricação de produtos, como cosméticos, por exemplo. Então nesse período histórico o babaçu conhece o capital, ele começa a ser exportado ao exterior atendendo os interesses internacionais. As indústrias que ali se instalavam recebiam, além de incentivo do governo estadual, terras. A partir deste ponto, com o passar dos anos, os camponeses eram explorados e a rentabilidade da atividade não era suficiente o bastante para sua subsistência. A partir desta pequena contextualização chega-se até a ideia do que seria a Lei do Babaçu Livre, esta é a principal reivindicação deste movimento. O babaçu livre seria o direito ao livre acesso e ao uso das palmeiras, independentemente se elas forem de domínio público ou privado, revelando prática social realizada de forma comum a todas as famílias. Ou seja, não vai existir um proprietário das árvores e palmeiras, seus usos são livres de acordo com as necessidades das famílias, assim como restringe bastante a derrubada das palmeiras.

A Lei Babaçu Livre foi aprovada no ano de 2007, pela Comissão de Meio Ambiente da Câmara, de maneira unânime. O projeto é de autoria do deputado Domingos Dutra, do PT/MA. O deputado é filho de uma quebradeira de coco, o que lhe serviu como incentivo para lutar pela aprovação da lei. Essa aprovação, também, serve como cumprimento de uma promessa feita por vários deputados das comissões de meio ambiente e desenvolvimento sustentável para as quebradeiras de coco babaçu. A lei busca regulamentar de maneira mais controlada a extração do babaçu no Maranhão, Tocantins, Mato Grosso, Goiás, Pará e Piauí. A chegada desta lei foi considerada como a principal conquista das quebradeiras de coco do Médio Mearim. A referida lei, se estendeu a todas as áreas dos babaçuais: Lago do Junco, Lago dos Rodrigues, Esperantinópolis, São Luiz Gonzaga e Imperatriz (Maranhão); e em outros estados, Axixá, Praia Norte, Buriti (Tocantins); e São Domingos do Araguaia (Pará). Porém, a expansão das fronteiras

agrícolas e da atividade pecuária descontrolada acaba por gerar um aumento dos índices de desmatamento e, também, o aumento dos conflitos de interesse relacionados à utilização dos babaçuais. Muitas áreas são devastadas para dar lugar aos pastos, situação que causa tensões, até mesmo, em unidades de conservação oficialmente reconhecidas. De acordo com relatórios da ASSEMA, ao afirmar que as matas de babaçu são de usufruto comunitário das populações extrativistas, praticamente dava às quebradeiras o direito de usufruir tais áreas

3. CONCLUSÃO

A luta das quebradeiras de coco babaçu na microrregião do Médio Mearim, Maranhão, implica na defesa do meio ambiente e na preservação da cultura local. Elas enfrentaram a devastação dos babaçuais, a exploração dos recursos naturais e a grilagem de terras, resistindo e buscando soluções para esses problemas. A promulgação da Lei Sarney de Terras em 1989 teve um impacto negativo para as quebradeiras de coco babaçu, restringindo seu acesso aos territórios de ocorrência do babaçual. A resistência das quebradeiras de coco babaçu é também uma luta por uma remuneração justa, pela autonomia econômica e pela valorização de seu trabalho. Elas têm formas de busca direta, evitando a exploração de intermediários, e agregando valor aos produtos derivados do coco babaçu. É fundamental reconhecer e defender o trabalho das quebradeiras de coco babaçu, assim como apoiar suas demandas e reivindicações. A organização política em associações tem possibilitado a criação de leis, como a Lei Babaçu Livre, a partir do acesso por meio de políticas públicas efetivas cumpridas, é possível promover a justiça social, a sustentabilidade ambiental e o fortalecimento das comunidades das quebradeiras de coco babaçu.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Quebradeiras de coco: identidade e mobilização**. São Luís: MIQCB, 1995.

AYRES JUNIOR, José Costa. **A Organização das Quebradeiras de Coco Babaçu e a Refuncionalização de um Espaço Regional na Microrregião do Médio Mearim Maranhense**. Dissertação apresentada no programa de mestrado do curso de Geografia do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFSC. 2007.

BRASIL, CIDADE. **Microrregião do Médio Mearim**. Disponível: <https://www.cidade-brasil.com.br/microrregiao-do-medio-mearim.html> Acesso em: 18 de jul. 2023.

BARROSO, Betânia; FREITAS, Jullyanna; FIGUEIREDO, Lilian. **Quebradeiras de Coco Babaçu do Estado do Maranhão: repertórios de luta e resistência.** REVISTA DEBATES INSUBMISSOS, Caruaru, PE. Brasil, Ano 4, v.4, nº 12, jan./abr. 2021. p. 116 – 136.

BURITY, Juliana; SOUZA, Dione da Rocha de. **Quebradeiras de coco babaçu: história, trabalho e identidade.** Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 31, n. 90, p. 55-70, 2016.

CARVALHO, Ana Valéria Araújo; CARVALHO, Augusto José Cunha e. **Quebradeiras de coco babaçu: resistência e luta pela afirmação dos direitos territoriais.** In: SILVA, José de Ribamar; SILVA, Júnior Gomes da; LIMA, Valdenildo Pedro da Silva (orgs.). Povos e Comunidades tradicionais no Maranhão: Território, Cultura e Identidade. São Luís: EDUFMA, 2017.

COSTA, R. F. et al. **As quebradeiras de coco babaçu do Maranhão: resistência e sustentabilidade.** Revista Brasileira de Ciências Ambientais, v. 50, p. 99-113, 2018.

DIEGUES, Antônio Carlos. **O mito moderno da natureza intocada.** São Paulo: Editora Hucitec, 1996. Disponível em: <http://nupaub.fflch.usp.br/sites/nupaub.fflch.usp.br/files/O%20mito%20moderno.compressed.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2023.

GOVERNO DO MARANHÃO. **Quebradeiras de coco babaçu do Maranhão são destaque na I Feira Nordestina da Agricultura Familiar e Economia Solidária no RN.** Disponível em: <https://www.ma.gov.br/noticias/quebradeiras-de-coco...> Acesso em: 10/08/2023.

IPHAN. **Universo Cultural da Palmeira Babaçu.** Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicação>. Acesso em: 10/08/2023.

JUNIOR, Miguel; DMITRUK, Erika; MOURA, João. **A Lei do Babaçu Livre: uma estratégia para a regulamentação e a proteção da atividade das quebradeiras de coco no Estado do Maranhão.** Seqüência (Florianópolis), n. 68, p. 129-157, jun. 2014.

LORENZI, H., *Palmeiras brasileiras e exóticas cultivadas*, 1 ed, Nova Odessa-SP, Instituto Plantarum de Estudos de Flora, 2004.

MOTA, F. C. A. et al. **Quebradeiras de coco babaçu: luta e resistência na construção da cidadania.** Revista de Economia Solidária, v. 9, n. 1, p. 1-16, 2018.

RÊGO, Josoaldo Lima; ANDRADE, Maristela de Paula. **História de Mulheres: Breve Comentário sobre o Território e a Identidade das Quebradeiras de Coco Babaçu no Maranhão.** São Paulo: Editora UFMA, 1999.

SANTOS, Raimundo Lima dos. **Associação, memória e luta das quebradeiras de coco no Maranhão: o povoado de Petrolina.** MÉTIS: história & cultura – v. 8, n. 15, p. 49-65. 2009.

Disponível em: <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/metis/article/viewFile/725/530>. Acesso em: 05 jul. 2023.

SANTOS, C. F. et al. **Quebradeiras de coco babaçu do Maranhão: reflexões sobre o acesso à terra e aos recursos naturais.** Revista de Estudos Sociais, v. 21, n. 41, p. 122-143, 2019.

SARNEY, José. **Discurso ao Maranhão Libertado**. In. Jornal do Dia. São Luís, 01/02/1966. pp. 04-05.

SHIRAIISHI NETO, Joaquim. **A crise nos padrões jurídicos tradicionais: o direito em face dos grupos sociais portadores de identidade coletiva**. XIV Congresso Nacional do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito. Fortaleza, 2006.

SILVA, M. A. S. **Luta e resistência das quebradeiras de coco babaçu no Maranhão**.

Monografia (Graduação em Serviço Social) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2014

NATUREZA TRANSFORMADA: COMENTÁRIOS ACERCA DE UM TEMA

Anderson David Martins de Araújo
Mestrando em Geografia
anderson.martins@discente.ufma.br
UFMA

Vívian Giovana Costa da Silva
Mestranda em Geografia
vgc.silva@discente.ufma.br
UFMA

Samarone Carvalho Marinho
Doutor em Geografia Humana
samarone.marinho@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: O ser humano é antes de tudo um ser social, sendo que este se submete a vida em sociedade, a partir do momento em que adentra em comunidades ou aglomerados, ainda que com proporções ínfimas. Observa-se a indissociabilidade do ser social ao natural, como base para o entendimento da produção. Neste artigo, busca-se ainda compreender o sistema de produção capitalista da natureza, aliado ao sentimento de individualidade do ser em meio ao desenvolvimento social, político e econômico, para posteriormente debater sobre o crescimento do pensamento conservacionista e de seu papel no sistema capitalista. O desenvolvimento da própria técnica, no âmbito das contradições existentes, medeia as relações de produção da sociedade com a natureza de formas cada vez mais complexas. A partir deste entendimento, considera-se que o papel da produção da natureza serve ao capitalismo como fonte de sua sustentação e da acumulação por parte dos indivíduos. Ao que, após feitos esses comentários, expõe-se o debate sobre a conservação da natureza que, no âmbito das discussões conservacionistas – para além do fetiche de sua compreensão – levanta uma questão final: da real possibilidade de conservação da natureza para fins de manutenção e bem-estar dos seres humanos e outras espécies.

Palavras-chave: Natureza transformada. Relação seres humanos-natureza. Produção e Conservação.

1. INTRODUÇÃO

A natureza intrinsecamente social do ser humano tem sido evidente desde os primórdios da civilização, se manifestando em sua tendência natural de se reunir em comunidades de diversas dimensões. Ao longo da história, essa propensão evoluiu para a formação de vilarejos, cidades, metrópoles e megalópoles, cada qual carregando consigo uma multiplicidade de características e peculiaridades. Contudo, essa crescente diversidade de aglomerados urbanos também desencadeou a problemática da padronização social dos indivíduos, na medida em que a coexistência de singularidades e disparidades se tornou um desafio para a sociedade.

Ao observar o princípio da história, nos deparamos com a busca de uma natureza abundante, em questões de itens e mecanismos disponíveis, que possibilitavam e/ou permitiam a sobrevivência plena. Neste primeiro quesito, podemos identificar uma certa procura a aquilo que facilitava as

atividades, cujo foco era o homem nômade/extrativista/caçador. Feldens (2018) argumenta que a história do homem agricultor se inicia por volta de 10.000 anos atrás, como alternativa a escassez de ambientes que tivessem a capacidade de fornecimento de energia para a instalação de pequenos ou grandes grupos populacionais. Neste sentido, em percepções iniciais, o homem ainda não acumulava o bem como um capital envolto a uma áurea de valor econômico, entretanto, de necessidade para a manutenção da espécie. Isso nos faz pensar que a nossa dependência da primeira natureza se estabelece de uma forma indissociável ao nosso ser desde o seu princípio até os dias atuais. Quando, a partir desse momento, o indivíduo pode ser altamente “interiorizado” em equipamentos eletrônicos e até mesmo em “realidades virtuais”. Mesmo assim, tais equipamentos remetem aos componentes formadores que fazem e sempre farão parte da dita natureza natural. Este último ponto, já muito observado por Hegel (2001) no século XIX, permite-nos argumentar que a própria ideia se desenvolvendo no espaço já é a natureza.

Merleau-Ponty (2000) discute a relação entre o homem e a natureza, expondo que a natureza não pode ser entendida como algo separado do ser humano, mas sim como um todo orgânico e dinâmico no qual o homem está inserido e com o qual interage. A natureza é a totalidade do mundo que inclui tanto o ser humano quanto os outros seres vivos e o ambiente natural. Além disso, destaca que a natureza não pode ser compreendida somente pela razão ou pela ciência, mas deve ser abordada de forma mais abrangente, através da experiência e da percepção. Essa atividade é mediada pela cultura e pelo conhecimento, que permitem aos seres humanos dominar e transformar a natureza de forma mais eficiente (MERLEAU-PONTY, 2000). Em “Para uma ontologia do Ser Social”, Lukács (2013) argumenta que a natureza é um objeto de produção humana, e não algo que existe independentemente da atividade humana. Ele entende a natureza como passível de ser mediada por um objeto de trabalho, ou seja, algo passível de ser transformado e moldado pelos seres humanos através do processo metabólico (em que trabalho, ou técnica, pode ser utilizado) à transformação da natureza.

Numa ótica de realidades econômicas, o mercado decifra o incremento das áreas de produção e o Estado, com a inserção de incentivos para a implementação de UC's, medeia a relação de programas de pagamentos por serviços ambientais e a compensação pela desapropriação de propriedade incluídas nessas áreas de proteção (BERNINI, 2015). O debate sobre a natureza produzida é central para Neil Smith (1988) e é incorporado por mais intelectuais (geógrafos, sociólogos) que passaram a debater o papel dela no processo de produção capitalista.

A partir dessa contextualização, busca-se examinar o crescimento do pensamento conservacionista e, sobretudo, indagar sobre o possível papel que essa perspectiva desempenha

no contexto do sistema capitalista. Tal abordagem visa aprofundar o entendimento das complexas interações entre a natureza conservada e o arranjo socioeconômico em questão.

O reconhecimento da indissolúvel relação entre os seres humanos, enquanto seres sociais, e a natureza, entendida como o âmago do ser natural em sentido estrito, constitui um alicerce fundamental para a compreensão da noção de produção. Sob essa perspectiva, faz-se imperativo elucidar o cenário que culminou na desvinculação do ser humano de sua condição natural, conferindo à natureza um caráter externo, a fim de torná-la suscetível ao domínio e/ou apreciação. Nessa trajetória, as reflexões acerca da produção da natureza transcendem em muito o mero debate sobre o aprimoramento da técnica para a concretização de desejos específicos. As reflexões revelam, ao invés disso, a necessidade de compreender as discussões sobre a temática com maior profundidade. O que leva a entender, também, a complexa dinâmica das interações entre o ser humano e seu entorno natural.

2. TRAJETÓRIAS DE CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO

O presente estudo, de caráter qualitativo, foi pautado no método indutivo. Para Marconi e Lakatos (2007, p. 87) a indução é um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas. Assim, o objetivo dos argumentos indutivos é tirar conclusões cujo conteúdo é muito mais amplo do que as premissas nas quais se baseiam. Uma das características que não pode ser ignorada é que os argumentos indutivos, assim como os argumentos dedutivos, são baseados em premissas.

Durante a etapa de revisão de literatura, foram selecionados cuidadosamente artigos publicados em periódicos nacionais e internacionais, anais de eventos, trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses de doutorado, que abordam temas relacionados à produção da natureza, indivíduo em sociedade e o tema da produção e da conservação. Neste sentido, como o foco do estudo retém em uma seleção de pensadores clássicos a esses temas, foi imprescindível a utilização de livros destes autores. Além disso, foram consultados sites de revistas científicas e órgãos governamentais relevantes para o estudo em questão.

3. O INDIVÍDUO, A PRODUÇÃO

Karl Marx (2008, p. 47), no livro “*Contribuição para a crítica da economia política*”, aponta que: “não é a consciência do homem que determina sua existência, mas sua existência que determina sua consciência”. Na esteira desse apontamento, Smith (1988) discorre que o modo de produção é fator determinante para o processo de vida social, política e intelectual. Ao

ser humano – que está inserido em uma dinâmica social – cabe a ele adentrar ao processo. Ainda que imerso em contradições, as condições históricas fazem com que tanto ser humano quanto dinâmica social sofram as determinações juntos ao processo social no qual estão implicados. Neste sentido, mesmo a quebra dos paradigmas está inserido no âmbito do controle do modo de produção. Ribeiro Junior (2012) argumenta que ocorre a subsunção da natureza real quando é necessário ao capitalismo o início de produção de “novas” naturezas para alimentar o processo de acumulação do capital. O que acaba por gerar uma entrada sistemática da transformação da natureza.

É nesta busca por “novas” naturezas que se determina o valor do que está em constante produção. Como determinar algo que é acompanhado pela apreciação? Segundo Smith (1988) seria inserindo-o (o valor) no mercado, e, ao especular o valor do objeto e o quanto ele satisfaz uma necessidade em particular, determina-se o destino da natureza. Seguindo esse pensamento de Smith (1988) é importante frisar que a primeira e segunda naturezas podem coexistir em um mesmo produto, com o entendimento do físico, como mercadoria, e do valor, sujeito as ações de mercado. O ser humano produz a primeira natureza por meio do trabalho e as relações humanas produzem a segunda, eis a clareza do argumento de Smith (1988) Lukács (2013). Tal argumento encontra ponto de convergência no pensamento de Santos (1994), quando este permite-nos ler que sobre a natureza não se debruça o entendimento de ser, ela, um objeto passivo nem inerte e que pode ser explorado e transformado pelos seres humanos. Passa assim, a ser compreendida a natureza numa realidade complexa e dinâmica que está constantemente sendo transformada (e ressignificada) pela atividade técnica-informacional, esta sob condições sócio-históricas moldadas a partir de organizações sociais e modelos de produção (SANTOS, 1994).

Nesse contexto, o desenvolvimento da própria técnica é um dos dispositivos mais físicos do sistema capitalista, ao ponto de reestruturar objetos de mesma finalidade, com técnicas aprimoradas, para o saciamento de necessidades específicas genéricas como, por exemplo, a indústria massiva de *smartphones*. George *et al* (1973, p. 6) argumenta sobre a técnica e sua importância:

A história das técnicas fornece a chave das modificações das relações entre coletividades humanas e ambiente. A aquisição de instrumentos de libertação das servidões do meio natural efetua-se com tal rapidez e tal poder que não há mais nenhuma medida comum entre as relações homem-natureza, nos países tecnicamente mais avançados, e as mesmas relações homem-natureza nas regiões do globo onde o homem permaneceu nu e sem meios de defesa, dentro da floresta equatorial.

A abordagem discriminatória em relação à produção da natureza frequentemente revela um viés humano de superioridade e domínio sobre o meio ambiente, desconsiderando os impactos e consequências dessa exploração. Medir o avanço e a sofisticação de uma comunidade ou indivíduo unicamente com base no modo de produção da natureza é inadequado, pois ignora aspectos cruciais como respeito ambiental, preservacionismo e justiça social. O uso da técnica como instrumento de domínio sobre outros indivíduos pode perpetuar desigualdades e opressão.

Por outro lado, pode-se aplicar pelo simples manejo mais sofisticado e correto do solo, mapeamento biológico de espécies (RIBEIRO JUNIOR, 2012) ou a agricultura de precisão que exigem o incremento de mais técnicas para um proveito melhor do espaço de produção, sem necessariamente expandir para maiores áreas. Desta forma, podemos estabelecer que algumas técnicas servem de manobra para a recarga capitalista consumidora e outras podem servir para a melhoria produtiva de um sistema agrário, o que teoricamente é positivo, do ponto de vista ambiental. Quando observamos o sistema, é possível perceber que até mesmo o êxodo rural contribui a uma agenda do capital, como explica Pérez (2018, p. 552, tradução nossa):

O tipo de uso que lhes for atribuído dependerá da capacidade de mobilização e comunicação de cada grupo com o resto da sociedade para promover de forma preferencial um ou outro uso. Se os conservacionistas não conseguirem convencer as nossas sociedades de que as áreas naturais são áreas produtivas, verdadeiras “gansas que põem os ovos de ouro”, cujo uso devemos simultaneamente promover e regulamentar, outros grupos terão mais sucesso em propor outro tipo de uso que certamente acabará por deteriorá-los.

Neste sentido, os espaços “vazios” serão posteriormente aproveitados ao sistema do capital, ao que for mais viável ao lucro. Lefebvre (2000) argumenta que o espaço social intervém diretamente na dinâmica de produção do mesmo modo que, ele muda com este processo. O espaço geográfico possui diversidade, e somente poderá ser entendido quando forem evidenciadas as suas nuances de relações sociais sobre a produção e reprodução através do tempo (JUNIOR et al, 2011). Ainda que existam espaços destinados a fins completamente diferenciados, em cultura, estrutura e sociedade, ainda sim é uma manobra que demonstra a generalidade em que se contempla o espaço social produtivo, existe aí uma contradição, em que o urbano é ao mesmo tempo um lugar de segregação e apropriação (LEFEBVRE, 2000).

Marques (2018, p. 186) ao expressar sua ideia sobre a relação do homem com a natureza expõe que:

“É preciso considerar que a natureza participa de diversas formas do processo de produção e as forças produtivas aí mobilizadas, em especial a técnica, desempenham

um importante papel na definição do modo como se efetiva a relação com a materialidade natural. Propõe-se o uso do conceito de ‘metabolismo sociedade e natureza’ para tratar do conjunto de processos sociais e geobiofísicos envolvidos nessa relação e apreender o sentido geral do intercâmbio entre as partes, com atenção para o que ocorre com a materialidade ‘natural’.”

A natureza não é apenas passiva, mas participa ativamente no processo de produção. Através do “metabolismo sociedade e natureza”, busca-se compreender essa interação mútua entre os aspectos sociais e geobiofísicos. Essa abordagem nos desafia a repensar nossas práticas produtivas e a forma como nos relacionamos com o meio ambiente, buscando uma coexistência mais preservacionista e equilibrada.

Walter Benjamin (1994), em “*A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica*”, analisa a guerra como uma “revolta da técnica”, cuja humanidade coisificada se dispõe à discrepância (disrupção) de processos produtivos. Diz ele:

“Essa guerra é uma revolta da técnica, que cobra em “material humano” o que lhe foi negado pela sociedade. Em vez de usinas energéticas, ela mobiliza energias humanas, sob forma de exércitos. Em vez do tráfego aéreo, ela regulamenta o tráfego de fuzis, e na guerra dos gases encontrou uma forma de liquidar a aura” (BENJAMIN, 1994, p. 196)

Todos os esforços, aís, concorrem para estetizar a política e, esta, converge para a guerra. Assim, como uma obra, para os artistas, a guerra deve ser bela aos olhos, deve ser louvável (BENJAMIN, 1994). E ao passo que se utiliza dessa estética para o seu próprio desenvolvimento, é primitivamente revelado na subsunção dos aspectos contraditórios/errados/feios dos fantoches imagéticos (DOTI; DELGADO, 2013).

O ser humano, quando inserido no espaço contemporâneo, serve aos interesses do capital assim como Benjamin (1994) informa que a guerra é a estetização fascista do sistema produtivo, a politização da arte é a estetização fascista para os artistas. A guerra, nessa perspectiva, pode ser considerada como uma forma de estetização, onde a violência e a destruição são utilizadas como ferramentas para alcançar objetivos políticos e econômicos. Em sentido similar, Eco (2018) argumenta que o fascismo italiano foi pioneiro na construção de um folclore em torno da liturgia militar, inclusive em relação às vestimentas utilizadas, obtendo um êxito que superou até mesmo as marcas consagradas como Armani, Benetton e Versace.

Posto isso, com Chalo (2018), criticamos o indivíduo imerso ao capital, majoritário neoliberal, onde ocorrem as articulações do caos urbano planejado, para criação/utilização de mecanismos previamente pensados para contornar crises, para a criação de novas utopias a serem tomadas como exemplo positivo. Nesse horizonte, o indivíduo se encontra imerso no paradigma predominante do neoliberalismo, onde se desenvolvem intrincadas articulações que

favorecem o caos urbano planejado. Nessa realidade, mecanismos cuidadosamente concebidos são empregados para contornar crises e assegurar a manutenção do sistema. A criação de novas utopias desponta como uma estratégia inspiradora, vistas como exemplos positivos a serem buscados na construção de uma sociedade idealizada. Contudo, nessa jornada, é essencial indagar sobre o custo das escolhas feitas e os impactos sobre a humanidade e o meio ambiente.

4. A CONSERVAÇÃO E A CONTROVÉRSIA

Francis Bacon (Séc. XVI) considerava a natureza como algo externo a sociedade, e por meio das artes mecânicas poderíamos controlar e usufruir a natureza, exercendo o domínio (OLIVEIRA, 2002). No princípio das atividades humanas e da relação do trabalho com a transformação da natureza é possível dizer que o ritmo de utilização da matéria prima era igual ao ritmo de crescimento da natureza, quando ocorre o princípio do modo de produção capitalista este elo é quebrado (OLIVEIRA, 2002). Oliveira (2002) ainda argumenta que esta problemática da relação do trabalho na produção capitalista gera uma desconexão do ser com a natureza por meio da exploração, em consequência a degradação. É neste ponto em que Bernini (2015) esclarece que a externalidade da natureza é evidenciada pelas áreas de conservação, somente existe em uma sociedade que produza a natureza por base do capital, onde o indivíduo possa “fugir” do urbano e ir para a natureza “intocada”. Debate este previamente discutido por Thoreau (2007, p. 191):

“Por avareza e egoísmo, e por um hábito rastejante de que nenhum de nós está livre, o de encarar o solo como propriedade, ou principalmente como meio de adquirir propriedade, a paisagem é deformada, a lavoura degradada conosco e o agricultor vítima da pior das vidas. Conhece a natureza, porém como saqueador.”

Thoreau defende que as pessoas devem viver em harmonia com a natureza, e que isso pode ser alcançado através de um estilo de vida simples e autossuficiente. Em seus escritos, ele valoriza a simplicidade, a contemplação e a conexão com a natureza como fundamentais para uma vida significativa e autêntica. É necessário primariamente a destruição dela, para depois incorrer num processo de romantização da mesma, como exemplo, a superação do homem sobre a natureza, sobre os mais fracos (homem sobre o homem), existe numa didática em que se entende como “o normal” quando na verdade não passam de pensamentos em correntes políticas, visões de mundo diferenciadas (BERNINI, 2015). Diegues (2004) aborda a discussão da conservação como um neomito, de uma natureza intocada, que deveria manter-se afastada

da ação humana, ainda que, por contradição do sistema produtivo, desconsiderem a existência dos povos tradicionais. Smith (1988, p. 37) explica que:

Enquanto a natureza selvagem da fronteira era hostil, a natureza humanizada exaltada pelo movimento de “volta à natureza”, do século dezenove, era a quintessência da amizade. Hostil ou a amiga, a natureza era exterior; ela era um mundo a ser conquistado ou um lugar para o qual retornar.

Krakauer (2018, p 153), em seu livro “Na natureza selvagem”, faz uma construção da vida do jovem McCandless, escrevendo que:

Diferentemente de Muir e Thoreau, McCandless foi para longe da civilização não para pensar sobre a natureza ou o mundo em geral, mas para explorar o terreno interior de sua alma. No entanto, ele logo descobriu o que Muir e Thoreau já sabiam: uma estada demorada na natureza selvagem dirige inevitavelmente nossa atenção para fora tanto quanto para dentro, e é impossível viver da terra sem desenvolver, ao mesmo tempo, uma compreensão sutil dela e de tudo que ela sustenta e um forte laço emocional com ela.

A valorização da natureza selvagem é um fenômeno relativamente recente na história e está diretamente relacionada com a expansão das cidades e o desenvolvimento dos meios de produção. Antes disso, as paisagens naturais eram vistas apenas como recursos a serem explorados e utilizados pelos seres humanos. No entanto, com o surgimento das grandes cidades e a industrialização, a natureza passou a ser vista como um refúgio, um escape das pressões da vida urbana e um lugar de contemplação e lazer. Isto é plenamente observado nos relatos de Thoreau. Essa valorização da natureza selvagem como um espaço de lazer e contemplação é, portanto, uma externalidade do modelo de desenvolvimento urbano e industrial. No entanto, é importante ressaltar que essa valorização pode ter consequências negativas, como a exploração excessiva de áreas naturais para o turismo e o aumento da pressão sobre ecossistemas frágeis.

É um ponto interessante a se considerar, na medida em que quando ocorre a instalação de uma área de proteção diversas leis começam a ser estabelecidas, como o controle da exploração. A não possibilidade de construção de casas que acaba por forçar a migração dos indivíduos que tinham aquele espaço como lar, gerando a migração para áreas urbanas, sem o devido amparo governamental, aumentando o desemprego nas cidades e a superlotação (DIEGUES, 2004). Em outras palavras, essa crise ecológico/ambiental, evidenciada por dois elementos definidores da sociedade contemporânea: a tecnologia e o crescimento, nos leva a questionar uma abordagem internacionalizada do desenvolvimento que é em si um modelo de desenvolvimento ambientalmente predatório e socialmente injusto, manifestado principalmente na modernização agrícola, urbanização e exploração desenfreada dos recursos naturais

(OLIVEIRA, 2002). É após este pensamento destrutivo que ocorre a produção da natureza conservada, como explica Bernini (2015, p. 68):

A objetividade da relação com a natureza baseada na ideologia da natureza exterior se expressa na escalada da mercantilização da natureza. Assim, se antes a natureza fornecia recursos para serem transformados no processo produtivo em outras mercadorias, agora, a própria “natureza natural” também é geradora de mercados.

Serve a uma finalidade completamente absorvida pelo sistema capitalista-produtivo, a natureza. Em todas as instâncias a uma utilização para o avanço de capital, bem-estar, realização pessoal, existe uma agenda específica determinada que visa englobar todos os indivíduos em um sistema fechado, segregado e socialmente plural, dinamicamente funcional em suas controvérsias palpáveis, vide o desenvolvimento desigual. Bernini (2015) conclui que a natureza conservada possui um papel político, social e econômico bastante delineados e com isso é um exemplo vívido da (re)produção capitalista da natureza, sobre isto Matheus e Cornetta (2018, p. 131, tradução nossa) consideram que:

Trata-se, portanto, de uma relação dialética que se conforma entre a destruição e a conservação da naturalidade, entre a fuga e a rarefação. Em nome de uma aparente resolução dos conflitos entre o modelo de expansão capitalista na Amazônia oriental brasileira e nas zonas boscosas cordilheiranas do sul do Chile, e da proteção de suas “riquezas naturais”, surgem novas estratégias de apropriação dos bens comunidades -uma expressão particular da produção capitalista da naturalidade- dentro de uma política tecnocrata que tem como característica a atribuição de valores e direitos de propriedade para aquele que se entende como “naturalidade”.

Ao trazer o debate para o diálogo da intervenção, deve-se compreender em como iremos dar prosseguimento a oposição. Pérez (2018) exemplifica que grande parte do apoio social da medicina moderna nos campos técnico e científico é baseada no fato de que ela não apenas fornece a capacidade de diagnosticar muitas doenças e patologias que afetam o ser humano, mas, principalmente, pode demonstrar habilidades extraordinárias para curá-las. Ainda segundo Pérez (2018) se for feito um bom trabalho, conseguiremos não só aumentar significativamente a superfície das áreas naturais, como também melhorar a qualidade da gestão que se faz nessas áreas, incluindo a recuperação de processos ecológicos e perda de espécies, para que apoiem a ecologia sistemática dos recursos naturais e gerando o maior número de benefícios materiais e imateriais para aqueles que convivem com eles ou a eles acessam.

E ainda, como diz Souza et. al (2015), devemos levar em conta a voz dos povos tradicionais:

A natureza constitui culturalmente interferência em seu modo específico de vida, diretamente permeada por relações complexas que variam de condutas coletivas advindas de seus ancestrais, mesmo em diferentes grupos étnicos. (SOUZA ET AL, 2015, p. 92)

Na relação do indígena com a natureza, os autores ressaltam a profunda conexão e o significativo valor simbólico atribuído pela cultura indígena aos elementos naturais. Para esses povos, a natureza não é apenas um cenário ou recurso a ser explorado, mas uma parte intrínseca e vital de sua identidade cultural e modo de vida. A natureza se manifesta como uma presença onipresente, influenciando e sendo influenciada pelas práticas e crenças coletivas transmitidas pelos seus ancestrais.

As culturas indígenas compreendem a natureza de diversas formas, como um espaço sagrado, um ambiente espiritual e interdependente, onde cada elemento é carregado de simbolismo e significado. Plantas, animais, rios e montanhas são dotados de características espirituais e ancestrais, tornando-se entidades dotadas de personalidades e poderes próprios. Essa visão holística e reverente da natureza permeia todas as esferas da vida indígena, desde suas cerimônias religiosas e rituais até suas atividades cotidianas de subsistência. E que difere vertiginosamente do significado das leituras e releituras da produção da natureza.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível considerar que o ser humano é fruto de sua convivência social, ao ponto de que pode ser manejado pelo próprio capital, nas ditas cidades do capital. O papel da produção da natureza serve ao capitalismo como fonte de sua sustentação e da acumulação por parte dos indivíduos. Nesse contexto, as diversas técnicas, aprimoramento e criação de desejos específicos, são criados para a retroalimentação do sistema para que ele possa sobreviver.

A natureza primitiva inicia o seu caminho de expansão e importância na medida em que se transforma em uma externalidade, algo intocável, o lugar a ser visto como diferente. A fuga do ser urbano (o cidadão em si) para o “natural”, o retorno às origens, serve ao capital de maneira bastante utilitarista. Este último aspecto sendo figuração do neomito da natureza conservada, em que, servindo-o (o neomito) a um propósito econômico, a naturalidade deve ser “mantida”.

O debate sobre a conservação deve ter em mente o papel a ser exercido de fato no âmbito conservacionista, não apenas como um fetiche ao indivíduo urbano, mas para a finalidade de manutenção e bem-estar de outras espécies que foram desapropriadas do direito à vida. Ainda

existe um grande caminho a ser percorrido em idealizações e principalmente na parte prática, na áurea das intervenções cabe-se discutir a instauração real.

Por fim, para além do debate da produção da natureza no sistema capitalista, é necessário dar voz ao debate sobre o significado de natureza na visão dos povos originários. Que muitas vezes não condizem com o pensamento elitista de produção de pensamento, gerado a partir de filosofias que desapropriam àqueles que equalizam à própria existência ao que determinamos como “natureza”. O debate sobre a natureza, sobretudo, está sendo gerado por àqueles que estão presos no meio urbanizado. Ao que cabe pensarmos nos limites e atualização de tais proposições.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. In: *Magia e Técnica: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 165 – 196.

BERNINI, Carina Inserra. **A produção da “natureza conservada” na sociedade moderno: uma análise do mosaico do Jacupiranga, Vale do Ribeira- SP**. Carina In: Serra Bernini; orientadora Marta Inez Medeiros Marques. – São Paulo, 2015. 290f.

CHALO, Guilherme. Desenvolvimento geográfico desigual e neoliberalismo: notas a partir da obra de Neil Smith. **Revista da Pós-Graduação em Geografia da PUC**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 20, p. 65-81, jan-jun. 2018.

DIEGUES, Antonio Carlos. **O mito moderno da natureza intocado**. 5. Ed. São Paulo: Hucitec/USP, 2004.

DOTI, M; DELGADO, D. A estética do capital e o mundo das coisas. **Revista Trabalho Necessário**. v. 11 n. 17 (2013).

ECO, Umberto. **O fascismo eterno**. Rio de Janeiro. Editora: Record, 2018

FELDENS, Leopoldo. **O homem, a agricultura e a história** / Leopoldo Feldens - Lajeado: Ed. Univates, 2018. 71 p. ISBN 978-85-8167-241-0.

GEORGE. P; GUGLIEMO. R; LACOSTE. Y; KAYSER. B. **Geografia ativa**, Difusão Europeia do Livro, São Paulo, 1973.

RIBEIRO JUNIOR, José Arnaldo Santos. **A produção da natureza como estratégia de acumulação capitalista**. XXI Encontro Nacional de Geografia Agrária. Uberlândia-MG, 15 a 19 de outubro de 2012.

JUNIOR, X. S. S. S.; LOBODA, C. R; SILVA, V. C. P; MOTA, A. A. A produção do espaço na perspectiva da relação espaço-tempo. **Revista Formação**, nº13, p. 195 – 217. 2011.

KRAKAUER, Jon. **Na natureza selvagem**. 11ª Edição. São Paulo. Companhia das letras. 2018. 355p.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Metodologia Científica**. 5ª Edição- São Paulo: Atlas, 2007.

LUKACS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo. Boitempo, 2013.

MATHEUS, L. F; CORNETTA, A. Ideologías geográficas y producción de la naturaleza: elementos para pensar la resignación de los bosques frente a la crisis del capital. **Íconos. Revista de Ciencias Sociales**, núm. 61, pp. 115-133, 2018.

MARX, Karl, **Contribuição à crítica da economia política** / Karl Marx ; tradução e introdução de Florestan Fernandes.~2.ed.- São Paulo : Expressão Popular, 2008. 288 p.

MARQUES, Marta Inez Medeiros. **Relação sociedade e natureza e a relação sujeito e objeto**: retomando a contenda. Perspectivas de natureza: epistemologias, negócios de natureza e América Latina. Tradução. São Paulo: Annablume, 2018. Acesso em: 25 jul. 2023.

LEFEBVRE, Henry. **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: La production de l'espace. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão: início - fev.2006.

OLIVEIRA, Ana Maria Soares. Relação homem/natureza no modo de produção capitalista. **Revista eletrônica de geografia y ciências sociais**. Universidad de Barcelona. ISSN: 1138-9788. Depósito Legal: B. 21.741-98. Vol. VI, núm. 119 (18), 1 de agosto de 2002.

PÉREZ, Ignacio Jimenez. Producción de naturaleza: Parques, Rewilding y Desarrollo Local/ Ignacio Jiménez Pérez: SPVS, 2018. 584 p:il.

SILVA, E. C. Algumas considerações sobre a validade da teoria do desenvolvimento desigual de Neil Smith. **RAEGA**. p.227-246. 2012. ISSN: 2177-2738.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo**: Globalização e meio técnico-cinético-informacional. (1 ed., 1994). 2 ed. São Paulo, Hucitec, 1994.

SMITH, Neil. **Desenvolvimento Desigual**: natureza, capital e a produção do espaço. Trad. Eduardo de Almeida Navarro. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

SOUZA, A. H. C; LIMA, A. M. A; MELLO, M. A. A; OLIVEIRA, E. R. A relação dos indígenas com a natureza como contribuição à sustentabilidade ambiental: uma revisão da literatura. **Revista Destaques Acadêmicos**, vol. 7, n. 2, 2015 - cchs/univates

THOREAU, Henry David. **A vida nos bosques**; e a desobediência civil / Henry D. Thoreau; Tradução Astrid Cabral. – 7 ed. – São Paulo: Ground, 2007. 288p.

RENDA BÁSICA UNIVERSAL E A ECONOMIA DO BABAÇU: UMA HIPÓTESE PARA SUSTENTAÇÃO DAS PRÁTICAS PRODUTIVAS QUEBRADEIRAS DE COCO BABAÇU

Larissa Maria dos Santos Baia
Mestranda em Comunicação
baia.larissa@discente.ufma.br
UFMA

Ana Letícia Pinheiro da Silva Ferro
Graduanda em Jornalismo
analeferro@icloud.com
UFMA

Ramon Bezerra Costa
Doutor em Comunicação
ramon.bezerra@ufma.br
UFMA

RESUMO: A partir da concepção de planejamento do Modelo para Criação de Iniciativas Contemporâneas (MCIC) proposto por Costa e Rocha (2022), este trabalho busca refletir sobre como o fenômeno da Renda Básica Universal (RBU) uma alternativa para sustentação das práticas produtivas das quebradeiras de coco babaçu. Deste modo, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, realizada por meio de análise bibliográfica.

Palavras-chave: Renda Básica Universal; Quebradeiras de Coco Babaçu; Sustentação; Autonomia.

1. INTRODUÇÃO

A Renda Básica Universal (RBU) é a transferência de uma determinada quantia que satisfaça as necessidades de um ser humano a ponto de garantir o mínimo de dignidade à sua existência, sendo uma maneira de atingir o mínimo conforto (PARIJS, 2000). Diante disso, a partir da concepção de planejamento do Modelo para Criação de Iniciativas Contemporâneas (MCIC) proposto por Costa e Rocha (2022), este trabalho busca refletir sobre como o fenômeno da Renda Básica Universal (RBU) pode ser uma alternativa de sustentação das práticas produtivas das quebradeiras de coco babaçu. A prioridade da instituição da RBU, assim, seria voltada para contemplar a reparação de injustiças sociais e étnico/raciais com os povos e comunidades tradicionais.

As mulheres quebradeiras de coco compõem a categoria “povos e comunidades tradicionais” (CARVALHO; MACEDO, 2018). Esse coletivo está articulado por meio do Movimento Interestadual de Quebradeiras de Coco Babaçu (MIQCB), emergindo da mobilização de mulheres no campo brasileiro, influenciados pelo contexto de lutas e pela redemocratização do país (AGUIAR, 2016). Assim, essas iniciativas constroem o que Barbosa

(2019) chama de economia do babaçu, baseada no trabalho feminino que, ainda esquecido, é uma forma de subsistência significativa para essa população camponesa, acompanhado de valores e modo de vida próprios de quem faz parte dessa cadeia produtiva. Nessa perspectiva, a instituição da RBU pode ser um passo necessário para garantir a sobrevivência desses povos e suas práticas, além de uma aplicação efetiva do programa.

Nesse contexto, considerando as estratégias de levantamento de dados mais adequadas para atingir o objetivo proposto, a pesquisa caracteriza-se como análise bibliográfica. Considerando essa perspectiva metodológica, os dados serão levantados mediante o uso de livros, artigos, publicações periódicas (jornais e revistas), pesquisas e relatórios sobre as principais temáticas que o estudo abrange: RBU e quebradeiras de coco babaçu

Para apresentar a hipótese da pesquisa o trabalho está estruturado em três tópicos. No primeiro, explora-se a trajetória das quebradeiras de coco babaçu e a construção de um modo de vida fundamentado nos costumes, nas regras e nos valores sociais do extrativismo. O segundo discute-se a concepção de planejamento do MCIC e o fenômeno da RBU. Já no último, constrói-se a hipótese de como o fenômeno RBU pode ser uma alternativa de sustentação para as quebradeiras de coco babaçu.

2. PRÁTICAS PRODUTIVAS DAS COMUNIDADES DE QUEBRADEIRAS DE COCO BABAÇU

As mulheres quebradeiras de coco compõem a categoria denominada “povos e comunidades tradicionais”, junto aos povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, castanheiros, comunidades de terreiro, entre outros. Essa categoria foi instituída legalmente no ano de 2007, a partir do Decreto nº 6.040/2007, com a criação da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (CARVALHO e MACEDO, 2018). Esse coletivo social está articulado por meio do Movimento Interestadual de Quebradeiras de Coco Babaçu (MIQCB), o qual emergiu da mobilização de movimentos de mulheres no campo brasileiro, influenciados pelo contexto de lutas e pela redemocratização do país (AGUIAR, 2016).

As raízes do MIQCB, de acordo com Carvalho e Macedo (2019), podem ser encontradas no Estado do Maranhão, mas expressamente na região do Médio Mearim, área caracterizada como de intensos conflitos agrários entre latifundiários e trabalhadores do campo. Esses conflitos corroboraram para criação da Associação em áreas de Assentamento no Estado do Maranhão (ASSEMA), organização de apoio técnico aos trabalhadores rurais que contribuiu para criação de um grupo de estudos de mulheres camponesas (BARBOSA, 2019).

É importante salientar que, na medida que essas mulheres começam a se articular coletivamente em torno do babaçu livre, vão acionando elementos relevantes de autodefesa, que culminam com a conquista de espaço nas organizações sindicais, em cooperativas, nos partidos políticos e em outros movimentos sociais. Uma dessas grandes conquistas é a Lei do babaçu Livre, que destaca a presença de associações de pequenos agricultores no campo para garantir a complementação da renda e garantir o sustento familiar.

Barbosa (2019) explica que essas mulheres destas comunidades, desde cedo, aprendem a prática, somando os esforços para uma economia produtiva da família e quando chegam na fase adulta “levam consigo esse legado de trabalho que tem feito com que sejam diretamente responsáveis pelo provimento de sua prole, de seus irmãos mais jovens ou de seus parentes idosos” (BARBOSA, 2019, p. 32).

Baseado nisso, Barbosa (2019, p. 32) descreve o trabalho das quebradeiras de coco:

Ao longo de séculos, em diferentes lugares do Brasil, quebradeiras de coco caminham, geralmente em grupo e, ao amanhecer do dia, sob o calor do sol ainda ameno, para as áreas com babaçuais, percorrendo longas distâncias em busca do coco babaçu. Quando chegam aos babaçuais e escolhem as palmeiras, começam a coleta e a quebra do coco, que se realiza sob muita cantoria e conversa sob a sombra das palmeiras, que também passam a servir de refúgio para o calor intenso das zonas tropicais. Essa convivência se faz numa jornada de trabalho que compreende cerca oito horas por dia.

Assim, ela constrói o que a Viviane Barbosa (2019) chama de economia do babaçu, baseada no trabalho feminino que, ainda obscurecida, é uma forma de subsistência significativa para essa população camponesa e que é acompanhado de valores e modo de vida próprios de quem faz parte dessa cadeia produtiva. Assim Barbosa (2019, P. 33) relaciona a ascensão da economia do babaçu com as relações das quebradeiras de coco:

(...) a ascensão econômica do babaçu como produto de grande valor no mercado local e nacional, bem como na lista de exportações, especialmente a partir de início do século XX, veio acompanhada pela obliteração simbólica e prática dos sujeitos relacionados à extração do babaçu. É provável que a ausência dos sujeitos diretamente envolvidos com a coleta e quebra do babaçu nas fontes oficiais se remeta, de início, à associação da quebra do coco a uma economia de subsistência e, ao mesmo tempo, à sua naturalização como trabalho feminino, portanto doméstico e desprovido de importância econômica.

Convém, então, destacar que as diversas formas de protagonismo dessas mulheres nessa dinâmica econômica de subsistência indicam sua grande força política. Diante disso, é preciso reconhecer a regularidade histórica passível de ser vista na longa duração do trabalho dessas mulheres. Além disso, é preciso destacar que a dinâmica da extração do babaçu é marcada por uma tendência de uma prática produtiva autônoma, autárquica em relação ao mercado, que pode

levar a uma reafirmação na seara da produção, circulação e consumo desse produto (BARBOSA, 2019).

Dessa maneira, as práticas das quebradeiras de coco babaçu tem constituído um fenômeno organizacional recente, posto que, antes, esses sujeitos não eram reconhecidos e suas ações não eram consideradas residuais nos primeiros registros de uma certa memória do babaçu (BARBOSA, 2019). Mas, essa memória foi fundamental para narrar determinada história da economia deste produto e, assim, as quebradeiras de coco conquistaram notoriedade e um protagonismo expressivo na dimensão política e econômica (BARBOSA, 2019). Entendemos, assim, que a economia do babaçu e toda a cadeia produtiva da quebra do coco, o qual constitui as quebradeiras de coco como sujeito, bem como os seus valores instaurados no seu modo de produção, é organizado por um modo de vida intrínseco a uma relação simbólica com os babaçuais, que precisa ser preservada. Nessa perspectiva, entendemos que a garantia do mínimo de dignidade à sua existência das práticas produtivas quebradeiras de coco babaçu pode ser viabilizada, por meio da instituição da RBU.

3. O FENÔMENO DA RENDA BÁSICA UNIVERSAL (RBU)

Para introduzir um planejamento de implementação da Renda Básica Universal (RBU) para as quebradeiras de coco no Maranhão, é necessário realizar uma reconstrução do início do debate no âmbito mundial a fim de conceituar o programa. A Renda Básica Universal (RBU) é um programa de transferência de renda periódico e incondicional, que deve atender às necessidades básicas de uma população. A intenção da proposta é acolher cada membro da sociedade individualmente visando alcançar os direitos básicos de cada cidadão (PARIJS e VANDERBORGHT, 2017). Com a implementação da RBU, o governo exerceria ativamente seu dever de proteger e cuidar da sociedade por meio da garantia da dignidade universal.

Em suma, a Renda Básica possui cinco características (PARJIS, 2000). A universalidade por pagar a todos, a incondicionalidade por ser isenta de obrigações, a individualidade por ser paga a cada membro da sociedade diretamente e não ao grupo familiar, a periodicidade por seu caráter regular e, por fim, o pagamento em dinheiro para que a decisão do destino da renda seja tomada pelo beneficiário. A transferência de renda no caráter universal a fim de alcançar toda a população sem critérios condicionais, combate a desigualdade socioeconômica dos países. Ao contemplar as necessidades sem distinguir a população por grupos sociais, a RBU se difere de outros programas de transferência de renda (AMARAL, 2021). Somado à universalidade, a

RBU também não supõe nenhum tipo de condição para a permanência no recebimento do programa.

Historicamente, a origem do debate é atribuída a Thomas Paine (1737 - 1809), político britânico e um dos Pais Fundadores dos Estados Unidos da América, quando no Ensaio Justiça Agrária (1796) sugere a construção de um fundo monetário para ser distribuído a todos os maiores de 21 anos: "Essa renda, distribuída pelo Estado, seria promotora da cidadania, da justiça social, da igualdade de oportunidades e de autonomia" (PAINE, 2019).

No Brasil, a Renda Básica tem como marco inicial a mobilização do economista Eduardo Suplicy para o projeto de Lei nº 10.835, sancionada em janeiro de 2004 pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva:

Art. 1º É instituída, a partir de 2005, a renda básica de cidadania, que se constituirá no direito de todos os brasileiros residentes no País e estrangeiros residentes há pelo menos 5 (cinco) anos no Brasil, não importando sua condição socioeconômica, receberem, anualmente, um benefício monetário. (LEI Nº 10.835, DE 8 DE JANEIRO DE 2004.)

Em 2019, surge a Rede Brasileira de Renda Básica (RBRB), com o objetivo de educar a população e também estabelecer os vínculos necessários para a instituição dessa política pública. A RBRB reconhece as diferenças do debate no país e a importância da valorização da análise de cada realidade através do incentivo à pesquisa para a instituição da Renda Básica no Brasil.

A história do Brasil com a Renda Básica também é marcada por tentativas de implementação, ou projetos fundamentados na Lei nº 10.835, a exemplo da cidade de Maricá no estado do Rio de Janeiro, que possui um programa de renda básica de cidadania para seus moradores. O programa de Maricá é o exemplo mais popular no país, entretanto possui condicionalidades socioeconômicas para quem pode participar do programa, estabelecendo a faixa de até 3 salários mínimos, segundo informações contidas no site da prefeitura da cidade (Acesso em agosto de 2023).

Embora exista a Lei apresentada anteriormente, é preciso reconhecer a diversidade brasileira marcada pelas diferentes condições socioeconômicas de cada estado. Olhando para o contexto estadual, uma nova divisão é necessária para garantir uma análise mais focalizada, levando em consideração as disparidades entre municípios. Além disso, ao idealizar tal implementação, é importante reconhecer as limitações e possibilidades de cada realidade encontrada a fim de personalizar o programa pensando em seu sucesso.

A universalização do programa deve ser levada enquanto objetivo final, não inicial, para que a proposta seja trabalhada por etapas, crescendo e se desenvolvendo conforme for possível.

Tratando da personalização do programa, é necessário definir um objetivo que melhor se encaixe à realidade do estado, delimitando ainda mais o enfoque do combate às desigualdades pontuadas pelo público-alvo do programa. Ao dialogar com as necessidades das quebradeiras de coco, as características do programa passariam por uma personalização direta importante não apenas para os beneficiários iniciais dessa hipótese como também para um plano geral de implementação da renda básica.

A hipótese defendida no presente trabalho busca defender a implementação da RBU com o objetivo de reparação de desigualdades étnico-raciais, portanto de reparação histórica. A busca pela equidade socioeconômica está contida nessa hipótese, entretanto o objetivo principal se volta para questões de reparação histórica.

4. RENDA BÁSICA UNIVERSAL E QUEBRadeiras DE COCO BABAÇU: UMA ALTERNATIVA

O acompanhamento das necessidades dos povos e comunidades tradicionais deve ter como ponto central a verificação direta de quais as necessidades destes povos, a ponto de garantir o mínimo de dignidade à sua existência, que precisam ser atendidas. A partir do exposto na Convenção Nº 169 sobre Povos Indígenas e Tribais da Organização Internacional do Trabalho, é necessário consultar e avaliar com os grupos quais são as suas prioridades, determinando aos governos:

(...) que ajudem os membros dos povos interessados a eliminar as diferenças socioeconômicas que possam existir entre os membros indígenas e os demais membros da comunidade nacional, de maneira compatível com suas aspirações e formas de vida (MINAS GERAIS, 2012, p. 21).

Além disso, a garantia da sustentabilidade das iniciativas da Economia do Babaçu e desse povo, além da proteção de suas manifestações culturais está explícita na Constituição Federal de 1988, pautando a hipótese a ser apresentada no presente trabalho. Somado a determinações legislativas, é necessário garantir o sustento desses grupos não apenas por suas contribuições econômicas, mas também históricas e culturais para a constituição do país. Nesse sentido, a instituição da Renda Básica Universal (RBU), começando pelas mulheres quebradeiras de coco e atendendo à Economia do Babaçu, pode ser o primeiro passo necessário para conseguir uma aplicação efetiva do programa além de evitar lacunas de cobertura. Dessa forma, demonstra a indispensabilidade de iniciar o programa focado em povos e comunidades tradicionais, fazendo-se necessária a implementação de investimentos de instrumentos de política econômica e social, que podem também partir da rede privada.

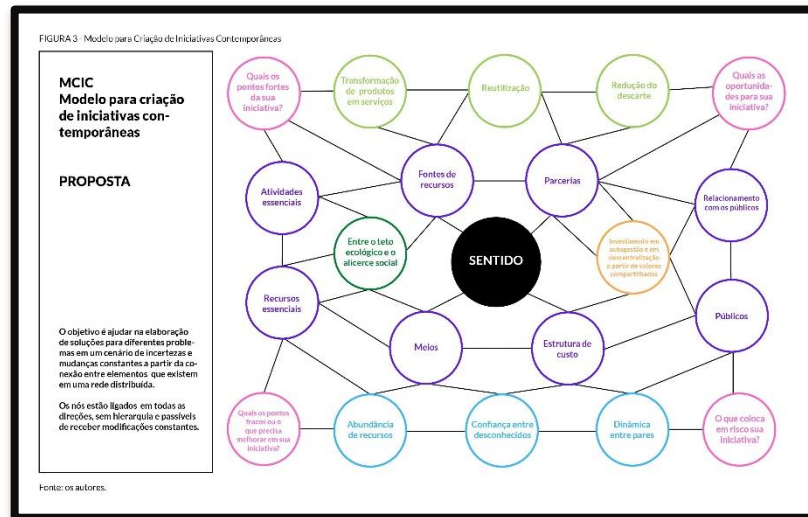
A RBU se configura como uma garantia para que todas as pessoas tivessem acesso ao mínimo conforto sem necessidade de estar incluído em algum grupo de carências específicas Van Parijs (2000). Seu propósito é chegar à universalidade, como o próprio nome diz, entretanto, como ponto de partida, é necessário focar em um grupo ou objetivo específico para enfim contemplar a todos. Partindo do exposto acerca das proteções legislativas aos povos e comunidades tradicionais, a RBU entraria nesse contexto enquanto uma ferramenta para manutenção das desigualdades e desafios enfrentados por essas minorias. No caso das quebradeiras de coco, Barbosa (2019) explica que as mulheres destas comunidades, desde cedo, aprendem a prática, somando os esforços para uma economia produtiva da família e quando chegam na fase adulta “levam consigo esse legado de trabalho que tem feito com que sejam diretamente responsáveis pelo provimento de sua prole, de seus irmãos mais jovens ou de seus parentes idosos” (BARBOSA, 2019, p. 32). Baseado nisso, Barbosa (2019, p. 32) descreve o trabalho das quebradeiras de coco:

Ao longo de séculos, em diferentes lugares do Brasil, quebradeiras de coco caminham, geralmente em grupo e, ao amanhecer do dia, sob o calor do sol ainda ameno, para as áreas com babaçuais, percorrendo longas distâncias em busca do coco babaçu. Quando chegam aos babaçuais e escolhem as palmeiras, começam a coleta e a quebra do coco, que se realiza sob muita cantoria e conversa sob a sombra das palmeiras, que também passam a servir de refúgio para o calor intenso das zonas tropicais. Essa convivência se faz numa jornada de trabalho que compreende cerca de oito horas por dia.

Convém, então, destacar que as diversas formas de protagonismo dessas mulheres nessa dinâmica econômica de subsistência indicam sua força política. Diante disso, é preciso reconhecer e garantir a regularidade histórica passível de ser vista na longa duração do trabalho dessas mulheres. Além disso, é preciso reconhecer que a dinâmica da extração do babaçu é marcada por uma tendência de economia autônoma, autárquica em relação ao mercado, que pode levar a uma reafirmação na seara da produção, circulação e consumo desse produto (BARBOSA, 2019).

A partir do Modelo para Criação de Iniciativas Contemporâneas (MCIC) proposto por Costa e Rocha (2022), este trabalho apresenta a hipótese do fenômeno da Renda Básica Universal (RBU) enquanto uma alternativa de sustentação financeira para iniciativas da Economia do Babaçu, funcionando como uma ferramenta que garanta a sustentabilidade das práticas produtivas tradicionais e ancestrais das quebradeiras, considerando seus pontos de vista sobre suas necessidades. A construção de sentido no centro do esquema do MCIC se relaciona não apenas com a Economia do Babaçu, mas também com a instituição da Renda Básica Universal. A RBU pode não ser um negócio, mas é uma iniciativa que pode partir tanto do

recurso público quanto privado. A gestão de relacionamentos com os públicos pode ser o ponto de conexão com as quebradeiras de coco e as fontes de recurso, a partir da análise da estrutura de custo da realidade das mulheres e também daquilo que o Estado pode oferecer.



O MCIC oferece uma análise ampla sobre o contexto no qual a iniciativa está inserida e, para o caso da estruturação de uma RBU para as quebradeiras de coco, entra em questões cruciais como a fonte de recursos citada anteriormente. A implementação da Renda Básica no Maranhão, a começar pelas quebradeiras de coco, seria o primeiro passo para garantir um programa que atenda às minorias políticas e, conforme for avançando, atenderia as demais necessidades da população maranhense. Nesse sentido, percebe-se a importância de priorizar o contexto local do estado para adequar o programa à realidade imediata, para então uniformizar a luta nacional pela implementação da Renda Básica Universal.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V. V. **Mulheres Rurais, Movimento Social e Participação: Reflexões a partir da Marcha das Margaridas**. Política & Sociedade, 15, 261-295. doi:10.5007/2175-7984.2016v15nesp1p261, 2016.
- BARBOSA, V. de O. **Mulheres do babaçu: gênero, maternalismo e movimentos sociais no maranhão**. Curitiba: CRV, 2019.
- COSTA, Ramon; ROCHA, Larissa. **MCIC – Modelo para Criação de Iniciativas Contemporâneas** [recurso eletrônico]. São Luís: EDUFMA, 2022.
- CARVALHO, Andressa de Veras; MACEDO, João Paulo. **As guerreiras do babaçu: Mulheres quebradeiras de coco em movimento**. Rio de Janeiro: Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia, 2019.

MINAS GERAIS. Coordenadoria de Inclusão e Mobilização Sociais (CIMOS). **Direitos dos Povos e Comunidades Tradicionais. Belo Horizonte, 2012.**

EXCLUSIVO: entrevista sobre renda básica com Eduardo Suplicy. COFECON, 2021. Disponível em: <https://www.cofecon.org.br/2021/07/26/exclusivo-entrevista-sobre-renda-basica-com-eduardo-suplicy/>. Acesso em: 17 fev. 2023.

PARIJS, Philippe Van. **Renda Básica:** renda mínima garantida para o século XXI?. Estudos Avançados, 2000.

ENDEREÇO ELETRÔNICO: Site da Prefeitura de Maricá (RJ). <https://www.marica.rj.gov.br/programa/renda-basica-da-cidadania/>. Acesso: 14 ago. 2023.

RESEX TAUÁ-MIRIM: COMUNIDADES TRADICIONAIS NA LUTA PELA CONSERVAÇÃO DA NATUREZA E BEM VIVER NA AMAZÔNIA MARANHENSE, NA ILHA DE UPAON-AÇU

Luana Appel dos Santos
Discente do Curso de Graduação em Serviço Social
luana.appel@discente.ufma.br
UFMA

Madian de Jesus Frazão Pereira
Doutora em Sociologia
Professora do Departamento de Sociologia e Antropologia
madian.fraza@ufma.br
UFMA

RESUMO: Este trabalho surge a partir de pesquisa realizada junto a Reserva Extrativista (Resex) Tauá-Mirim, no âmbito das atividades do Grupo de Estudos: Desenvolvimento, Modernidade e Meio Ambiente (GEDMMA), da Universidade Federal do Maranhão. Foi realizado um levantamento sobre as formas de organização social e produção local das comunidades da Resex, situadas na Zona Rural de São Luís – MA, atentando à demanda de se produzir um maior conhecimento sobre a região, reconhecendo sua importância para a conservação ambiental da Amazônia Maranhense, frente aos impactos e conflitos vivenciados com os grandes empreendimentos. O trabalho tem como objetivo realizar uma análise sobre a produção e a organização social, buscando dar visibilidade às populações locais e aos seus saberes tradicionais, com a identificação de potencialidades socioeconômicas, ambientais e culturais de comunidades que compõem a Resex Tauá-Mirim. A metodologia trabalhada foi a pesquisa-ação, método que propõe pesquisa e produção de conhecimentos com caráter técnico e social, de forma a construir conhecimentos com os(as) sujeitos(as) da pesquisa e não como meramente objeto. Trata-se de uma pesquisa social com base empírica, concebida com estreita relação entre uma ação e/ou uma resolução de problema coletivo, no qual estão envolvidos os(as) pesquisadores(as) e os(as) participantes representativos da situação, de forma cooperativa ou participativa (THIOLLENT, 2009). O levantamento socioeconômico realizado apresentou dados evidentes de que o território é produtivo, contrapondo o discurso promovido por representantes de setores empresariais e governamentais que afirmam o contrário no intuito de convertê-lo em área industrial. Na reserva extrativista as comunidades tradicionais produzem alimento, moradia, renda e modo de vida, pautadas no bem viver e na abundância que a Terra proporciona como expressão de vida (KRENAK, 2020), atuando como defensores da natureza e promovendo a conservação da Amazônia Maranhense na ilha de Upaon-Açu, que compreende os municípios de São Luís, Paço do Lumiar, Raposa e São José de Ribamar. O reconhecimento legal da reserva extrativista representa então a proteção de ambientes naturais que asseguram condições para a existência e/ou reprodução da biodiversidade, garantindo vida para as comunidades tradicionais, com impactos que se estendem à população de toda a ilha. Portanto, concluímos com um questionamento: quanto tempo mais o Estado brasileiro vai demorar para reconhecer legalmente a Reserva Extrativista Tauá-Mirim?

Palavras-chaves: Resex Tauá-Mirim; Amazônia Maranhense; comunidades tradicionais; socioambientalismo.

1. INTRODUÇÃO

A organização social em defesa do território tradicional e da biodiversidade, pelas comunidades que compõem a Reserva Extrativista Tauá-Mirim, tem seu processo jurídico iniciado na década de 1970, com a formação de algumas associações de moradores, como a União Beneficente dos Moradores do Coqueiro (1970); a União de Moradores do Bairro Tauá-Mirim (1976); e a Associação de Moradores do Taim (1987), conforme aponta o Processo nº 02012.001265/2003-72 (MMA, 2015), que trata da criação da Resex Tauá-Mirim junto ao Ministério do Meio Ambiente.

O período é o mesmo em que foram iniciadas as pesquisas e especulações voltadas para a implantação do Programa Grande Carajás, aprovado em 1980, através do Decreto-lei nº 1.813 e Decreto do Poder Executivo nº 85.387 (SBRANA, 2015). A partir desses decretos, o **Programa Grande Carajás (PGC)** destina uma área de cerca de 900 mil quilômetros quadrados, nos estados do Pará, Tocantins e Maranhão, com vistas a implantar estrutura para a extração e transporte de minério, que viria a ser realizado por empresas nacionais e multinacionais. Além disso, o programa oferece incentivos financeiros e tributários, voltados para a implantação de grandes empreendimentos (Mapa de Conflitos, 2019).

A Estrada de Ferro Carajás passa a ser administrada pela Companhia Vale do Rio Doce (VALE), que transporta o minério a céu aberto, vindo das grandes minas do sudeste do Pará até o litoral maranhense, onde foi implantado o Complexo Portuário de São Luís, formado pelos Portos do Itaqui e da Ponta da Madeira, responsáveis pelo escoamento. Nos entornos do Complexo Portuário, foi formado o Consórcio de Alumínio do Maranhão (ALUMAR/Alcoa), além da base de armazenamento e estocagem de minério da VALE. (SANT'ANA JÚNIOR et al., 2009).

A área onde todos esses empreendimentos foram implantados se situa na mesma região onde estão localizadas as comunidades tradicionais que compõem a Resex Tauá-Mirim e seu entorno, na zona rural de São Luís, e, vem causando desde seu início danos ambientais e impactos aos modos de vida de seus moradores e moradoras, seja pela poluição, pelo assoreamento de rios e igarapés, pela diminuição dos manguezais e florestas, pela espoliação dos territórios, entre outros.

A partir da percepção sobre os danos ambientais, que poderiam impactar não só os territórios tradicionais, mas toda a população da Ilha de Upaon-Açú⁶¹⁶, onde se situam os

⁶¹⁶ Nome dado pelos Tremembés (Tupi-Guarani), que significa "ilha grande". Optamos por utilizá-lo em nosso texto como referência aos povos e comunidades tradicionais, que historicamente resistem à exploração e opressão

municípios de São Luís, Raposa, Paço do Lumiar e São José de Ribamar, as comunidades se voltam para o debate e articulações em torno da conservação ambiental.

Em 1985 é realizada uma reunião entre os moradores, na comunidade de Jacamim, quando se comprometem com a luta pela conservação dos recursos naturais da ilha de Tauá-Mirim (MMA, 2015). Durante a década de 1990, são fundados movimentos sociais, tais como o Movimento Nacional dos Pescadores (MONAPE) e o Fórum Carajás, que passam a atuar de forma conjunta na defesa dos territórios tradicionais e conservação ambiental, aprofundando o debate em espaços comunitários (SBRANA, 2015).

Alberto Cantanhede, que é pescador e liderança o comunitária no Taim, acompanhou todo esse processo de articulação e é um dos interlocutores deste trabalho. Alberto, que é popularmente conhecido como Beto do Taim, afirma que as discussões em torno da criação de uma reserva extrativista foram iniciadas no ano de 1996, em uma ação articulada entre as comunidades do Taim, Porto Grande, Cajueiro, Limoeiro, Rio dos Cachorros e Vila Maranhão, contando com a participação e apoio de movimentos sociais e pesquisadores(as).

Entre as reflexões abordadas pelas comunidades, destacava-se a preocupação com o impacto ambiental, que vinha se estendendo sobre seus territórios e afetando diretamente o seu modo de vida. Além disso, havia a preocupação com os desdobramentos que os danos ambientais poderiam causar para toda a ilha, conforme apontado por Maria Máxima Pires, liderança na comunidade de Rio dos Cachorros e interlocutora da pesquisa.

No ano 2000 é criado o Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC), através da Lei nº 9.985. A partir daí, as comunidades passam a voltar suas articulações para o cumprimento das diretrizes propostas pelo sistema, além de continuar realizando reuniões, produzindo abaixo-assinados e participando de discussões na esfera pública, no intuito de chamar a atenção dos governantes sobre a importância da conservação ambiental, não só para as comunidades, mas para toda a população de São Luís.

No ano de 2002 foi publicado o decreto Estadual nº 18.842/2002, que estabelece o território como Zona Rural, compreendendo uma área de 17.776 hectares. No ano seguinte, é enviado ao Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA)⁶¹⁷ um abaixo assinado com 137 assinaturas, com o objetivo de abrir o processo de criação da Resex do Taim, primeiro nome escolhido para a unidade de conservação.

promovida pelos projetos de desenvolvimento, outrora coloniais, hoje capitalistas. Contudo, cabe ressaltar que os nomes mais comumente utilizados nas bibliografias são “Ilha do Maranhão” ou “Ilha de São Luís”.

⁶¹⁷ O Sistema Nacional de Unidades de Conservação, criado no ano 2000, foi coordenado pelo IBAMA até o ano de 2007, quando ocorre a criação do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), para onde a gestão do sistema é migrada.

Nos anos seguintes o debate em torno da criação da reserva extrativista foi se intensificando, agregando outras comunidades e recebendo apoio de movimentos sociais, sindicatos, pesquisadores(as) e universidades, culminando no encaminhamento do processo para o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), logo após a sua criação, em 2007. A partir desse mesmo ano, representantes de setores governamentais e empresariais adentram de forma mais incisiva no debate e passam a se manifestar contrários à criação da reserva extrativista. Com isso, os conflitos de interesses ficam mais evidentes, principalmente por conta da estreita relação entre esses dois setores.

De acordo com Sbrana (2015), os conflitos sobre o uso do território se desdobram em certa morosidade no processo, e com isso, no ano de 2008, o Ministério Público Federal (MPF) passa a averiguá-lo, sendo encaminhado em setembro do mesmo ano para o Ministério do Meio Ambiente e posteriormente para a presidência da República. Houve pareceres favoráveis da Advocacia Geral da União (AGU) e do Instituto Chico Mendes (ICMBio), contudo foi apontada a existência de uma unidade de conservação com o nome de Taim, no estado do Rio Grande do Sul. Com isso, sugere-se a substituição para o nome de Tauá-Mirim, que foi aceito pelo Ministério do Meio Ambiente e passou a ser adotado a partir de então.

Por conta de tais interesses difusos, apesar dos pareceres favoráveis, o processo de reconhecimento da Resex continuou não avançando, ao passo que as comunidades seguiram se articulando de forma autônoma e junto a movimentos sociais, em torno da defesa dos territórios e conservação da biodiversidade.

É a partir da noção de que a conservação ambiental no território representa garantia de vida para seus moradores(as) e também para toda São Luís, que as comunidades realizam no dia 17 de maio de 2015 uma Assembleia Popular, na comunidade do Taim e se autoproclamam Reserva Extrativista Tauá-Mirim, dando continuidade na luta por reconhecimento da unidade de conservação e garantia do território tradicional. Essa luta ocorre em âmbito judicial, mas também se expressa nos conflitos e ameaças sofridas por suas lideranças no cotidiano.

Em 6 de novembro de 2015, as comunidades e movimentos sociais provocam uma reunião, cuja pauta foram as situações de ameaça vivenciadas por moradores(as) da Resex de Tauá-Mirim. A referida reunião contou com a presença dos Promotores de Meio Ambiente do Ministério Público Federal (MPF) e do Ministério Público Estadual (MPE) no Maranhão, de representantes do Instituto da Cidade (órgão da Prefeitura Municipal de São Luís), quando estes solicitaram dos pesquisadores envolvidos na discussão um levantamento prévio das comunidades localizadas na área de amortecimento da Resex.

Representantes de setores empresariais e governamentais passam a afirmar que o território em questão não é produtivo e tentam justificar com esse discurso a expansão dos grandes empreendimentos, ignorando todo o dano social e ambiental envolvido. As comunidades, por outro lado, realizam práticas econômicas tradicionais, com destaque para a agricultura familiar, pesca artesanal e o extrativismo vegetal, garantindo um uso do território pautado na defesa da sustentabilidade ambiental, na soberania alimentar e no bem viver⁶¹⁸.

A pesquisa parte, portanto, da demanda de se produzir um maior conhecimento sobre a organização social, produção local, saberes e práticas de comunidades situadas na Resex Tauá-Mirim, reconhecendo sua importância para a valorização e conservação da biodiversidade, frente aos impactos ambientais e conflitos vivenciados com os grandes empreendimentos.

A metodologia trabalhada foi a pesquisa-ação (THIOLLENT, 2009), método que propõe uma pesquisa e produção de conhecimentos com caráter técnico e social, buscando-se situar o ponto de partida em uma perspectiva de aproximação da realidade social tomada por meio de uma construção dinâmica e/ou participativa, levando em conta as dimensões micro e macro e as relações entre os sujeitos sociais presentes em uma realidade.

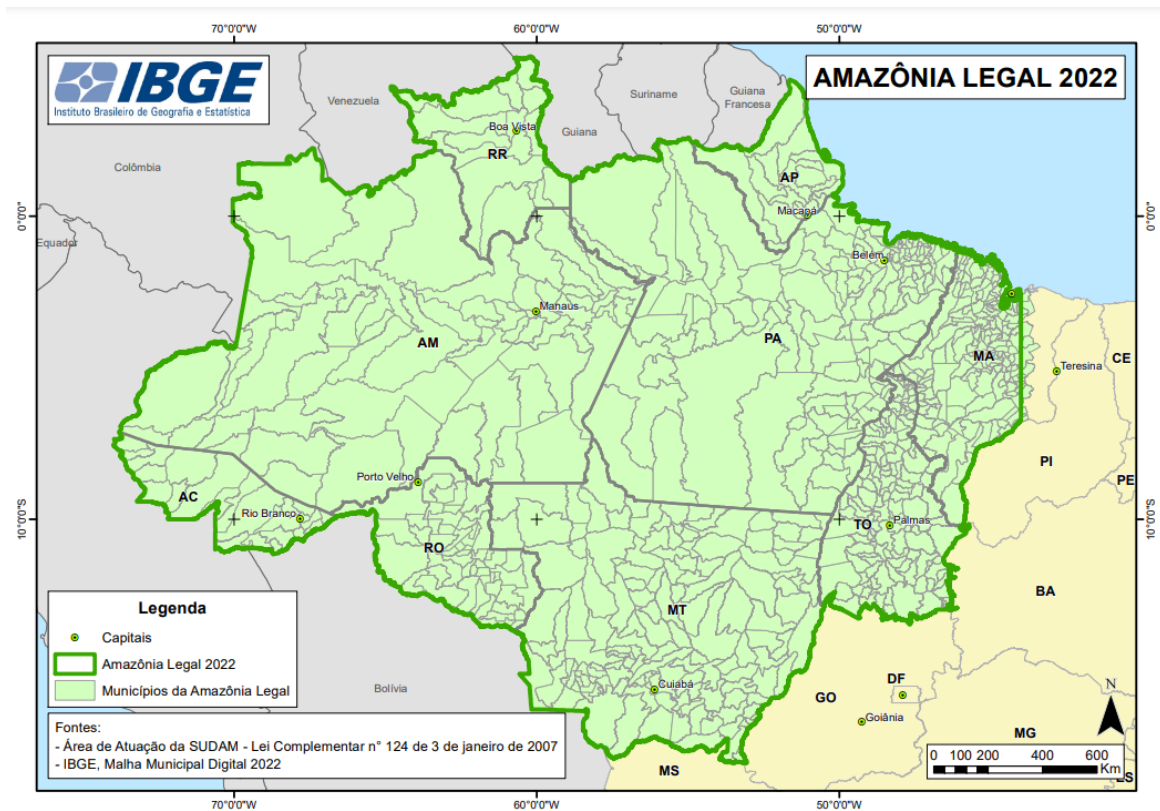
2. RESEX TAUÁ-MIRIM: TERRITÓRIO QUE PRODUZ VIDA

A Resex Tauá-Mirim, localizada na porção sudoeste da Ilha de Upaon-Açú, compreende as comunidades Limoeiro, Taim, Rio dos Cachorros, Porto Grande, parte da Vila Maranhão, Amapá, Embaubal, Portinho, Jacamim, Ilha Pequena, Tauá-Mirim e Parnauçu, no Cajueiro (IBAMA, 2007), abrangendo grande parte da zona rural do município de São Luís.

O território integra a região costeira amazônica e tem imensa relevância para a conservação da biodiversidade na ilha, composta por inúmeros manguezais que amortecem as marés, e pela presença de florestas, rios e igarapés, fontes de manutenção da vida e reprodução de toda a natureza. Conforme aponta nossa interlocutora Maria Máxima Pires, da Comunidade de Rio dos Cachorros, A Resex Tauá-Mirim está para a Ilha de Upaon-Açu tal qual a Amazônia está para o Planeta Terra, sendo essencial para a manutenção da vida.

⁶¹⁸ Para Krenak (2020), o bem viver é abundância que a Terra proporciona como expressão de vida. O termo é pautado na garantia da vida de toda a natureza e é comumente utilizado por comunidades tradicionais para se referir à uma relação equilibrada e respeitosa, com a terra e entre os povos que a habitam.

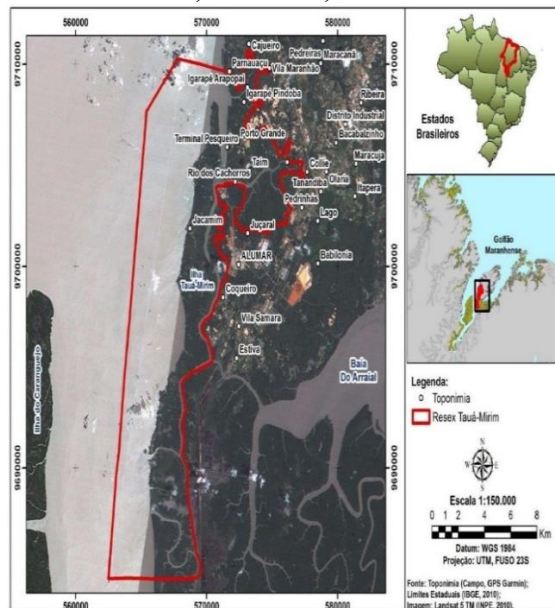
Figura 1 – Demarcação do território que compreende a Amazônia legal e abrange grande parte do estado do Maranhão, incluindo a Ilha de Upaon-Açu.



Fonte: Mapa produzido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2022)

Além disso, o território que compreende a Resex Tauá-Mirim é composto por um total de doze comunidades tradicionais (GEDMMA; NERA; NEGO; NUPEDD, 2016), que neste chão produzem seu alimento, moradia e bem viver, atuando como defensores(as) da conservação da biodiversidade.

Figura 2 – Localização da área proposta para a criação da Reserva Extrativista de Tauá-Mirim, São Luís, Maranhão



Fonte: Imagem de satélite do Google Earth; Mapa elaborado por Clarissa Lobato Da Costa (2017) a partir de delimitação feita pelo ICMBio em 2012.

A primeira etapa da pesquisa para levantamento socioeconômico foi realizada com moradores(as) das comunidades de Porto das Arraias, Porto Grande, Rio dos Cachorros, Taim e Parnauçu (Cajueiro). No total, foram entrevistadas vinte e cinco pessoas, sendo dezessete mulheres e sete homens. Sobre cor ou raça, onze pessoas se declaram pretos(as); oito pessoas se declaram pardos(as); duas brancos(as); e duas afroindígenas. Sobre o tempo que residem no local, apenas uma pessoa informou residir há menos de 5 anos. Quatro informaram estar na comunidade há um período entre 11 e 20 anos, enquanto vinte pessoas afirmam residir na comunidade há mais de 21 anos. Dessas vinte, 11(onze) são nascidas nas comunidades tradicionais e vêm de gerações de famílias que já residiam no território. As outras 09 (nove) pessoas se deslocaram de outras comunidades, por motivos relacionados à espoliação, causada pela instalação de empreendimentos capitalistas e/ou obras estatais.

Por se tratar de um território de grande biodiversidade, as comunidades da Resex Tauá-Mirim têm a produção de quintal e/ou de roçado e a criação animal, associadas à pesca, mariscagem e extrativismo vegetal, como forma de garantir a segurança alimentar e o acesso à renda. Todas as pessoas entrevistadas informaram realizar pelo menos uma atividade de produção em sua residência, associada ao extrativismo e/ou pesca e mariscagem.

Tabela 1: Entrevistados(as) por comunidade que informaram realizar atividades de produção em áreas da Resex Tauá-Mirim

Comunidade	Total de pessoas entrevistadas	Atividades de produção realizadas				
		Produção de roça	Produção de quintal	Criação animal	Pesca e/ou mariscagem	Extrativismo vegetal
Porto das Arraias	04	02	02	04	02	04
Porto Grande	07	01	05	02	03	07
Rio dos Cachorros	07	05	07	05	06	07
Taim	06	01	05	03	04	06
Parnauçu	01	-	01	01	-	01
TOTAL	25	09	20	15	15	25

Todas as pessoas entrevistadas informaram que através do resultado de sua produção garantem o consumo próprio do núcleo familiar, doando o excedente para parentes que moram em outras residências, e também, fazendo doações ou trocas com outras famílias de sua comunidade. Treze entrevistados(as) informaram que também comercializam sua produção, como importante forma de acesso ou incremento à renda.

Da reserva são extraídas diversas culturas vegetais, tais como juçara, babaçu, buriti, murici, urucum e outros, além de palha, madeira e mangue para a construção de moradias. Através da pesca e mariscagem, seus moradores e moradoras acessam pelo menos 18 qualidades de peixes e 05 qualidades de crustáceos, organizando-se em alinhamento com os períodos de defeso de cada espécie. Nas roças e quintais, produzem culturas como mandioca, macaxeira, milho, feijão, quiabo, maxixe, vinagreira, plantas medicinais, frutíferas e canteiros de horta.

Sobre a comercialização dos produtos, esta é feita através de pequenos comércios locais, participação em feiras diversas, atendendo a encomendas de clientes finais, e principalmente, através da Feira da Resex Tauá-Mirim, que é estratégia conjunta das comunidades, no intuito de escoar sua produção e reivindicar o reconhecimento da reserva extrativista autoproclamada.

A realização da Feira da Resex é coordenada pelo Conselho Gestor da Resex Tauá-Mirim e conta com o apoio de parceiros, como a Apruma⁶¹⁹, o GEDMMA, o Movimento Sem Terra (MST)⁶²⁰, a Associação Agroecológica Tijupá⁶²¹ e a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), sendo o campus de São Luís da UFMA o espaço onde a referida feira vem sendo realizada.

Por conta do período de pandemia iniciado em 2020, que impactou diretamente na realização de atividades presenciais, tendo havido inclusive a modificação do ensino na universidade para o formato remoto e posteriormente híbrido, a feira ficou suspensa por mais de dois anos. Contudo, a partir da retomada das atividades presenciais no ano de 2022, foi planejado e executado seu retorno, com a realização de duas edições, uma no dia 22 de junho e outra no dia 15 de setembro. A feira do dia 22 de junho contou com a participação de trinta e quatro representantes das comunidades, que comercializaram os resultados de sua produção, totalizando uma soma de R\$ 6.634,00 em vendas. Já a feira de 15 de setembro, dentro de uma programação mais geral com várias atividades que aconteciam no Campus de São Luís (UFMA), durante a **1ª Mostra Científica, Artística e Cultural** promovida pela APRUMA, contou com a participação de 25 pessoas das comunidades e um total de R\$ 3.412,00 em vendas.

Além da possibilidade de geração de renda para as comunidades, a feira representa a autoafirmação do território da Resex Tauá-Mirim como produtivo, contraponto o discurso promovido pelos representantes de setores empresariais e governamentais que afirmam que o território não produz. Contudo, o que as comunidades dizem a respeito dessa produção vai muito além da noção de lucro, estando ligada à manutenção da vida.

2.1 Lideranças comunitárias: compromisso e luta em defesa do território e da conservação da biodiversidade

As comunidades tradicionais da Resex Tauá-Mirim relacionam-se com a terra a partir de uma noção conforme observado em SANTOS (2011), de pertencimento, identidade, garantia de vida e espaço, na qual dialogam as dimensões material e espiritual. Por ser composto por florestas, rios, igarapés e inúmeros manguezais, que amortecem as marés, o território da reserva extrativista é fonte de manutenção da vida e reprodução de toda a natureza, contribuindo ainda

⁶¹⁹ A Apruma é a seção sindical que representa o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior ANDES-SN, no estado do Maranhão.

⁶²⁰ O Movimento Sem Terra (MST) está organizado em 24 estados nas cinco regiões do país, atuando no apoio, luta e organização social dos trabalhadores rurais em defesa dos territórios e da reforma agrária no Brasil. Disponível em: <https://mst.org.br/quem-somos/>

⁶²¹ A Tijupá trabalha e fomenta o desenvolvimento de iniciativas na produção agroecológica na ilha de São Luís, promovendo e apoiando a realização de feiras de coletivos e comunidades.

com o enfrentamento dos impactos das mudanças climáticas causadas pela poluição e aquecimento global. A conservação da biodiversidade para as comunidades da Resex está ligada, então, a manutenção da vida de seus moradores e moradoras, mas também de todas as pessoas que residem em Upaon-Açu.

Por outro lado, há também a relação espiritual das comunidades com o território, que consideram ser morada dos encantados que ali habitam muito antes da chegada de quem hoje o ocupa fisicamente. É a partir deste entendimento, que Maria Máxima Pires, a Dona Máxima, de Rio dos Cachorros, conta histórias de sua infância, quando participava de festejos nas casas/terreiros de Tambor de Mina que cultuam tais encantados. Para ela, o território é sagrado, é espaço de fundamento e força para toda a encantaria⁶²² maranhense.

Para Alberto Cantanhede, o Beto do Taim, a luta pela defesa do território e sua relação com ele perpassa toda sua vivência, seu modo de vida, sua relação com a família, comunidade e espiritualidade, partindo de uma noção de pertencimento de tudo isso com a natureza. Beto é pescador e marisqueiro, membro do **Movimento Nacional dos Pescadores (MONAPE)** e da **Comissão Nacional de Fortalecimento das Reservas Extrativistas, Povos e Comunidades Tradicionais Costeiras e Marinha (CONFREM)**, e tem atuado na luta pelo reconhecimento da reserva extrativista desde o seu início.

Resistir às investidas do capital de implantar e/ou expandir grandes empreendimentos no território, tem sido missão árdua dos(as) moradores(as), impactando principalmente as lideranças, que articulam e estão à frente das lutas. Além disso, os impactos ambientais se desdobram em problemas que são vivenciados pelas comunidades em seu cotidiano e impactam diretamente em seus modos de vida.

A pesquisa identificou alguns desses impactos e problemas, dos quais destacam-se: a poluição dos rios e destruição de nascentes, igarapés e brejos; o impedimento de acesso à floresta; impedimento de acesso ao mar; destruição da economia local; conflitos nas comunidades; ameaças; entre outros. Esses problemas foram relatados tanto pelos(as) entrevistados(as) que responderam ao questionário, como também pelas lideranças interlocutoras da pesquisa, que já os vivenciaram durante seu processo de luta.

A família de João Germano da Silva, o Seu Joca, é última que permanece residindo e resistindo na comunidade de Parnauçu, no Cajueiro. O território é cercado por grandes empreendimentos e local pretendido para a implantação de um novo Porto, planejado pela WPR

⁶²² Encantaria é uma manifestação espiritual e religiosa afro-indígena, muito difundida no estado do Maranhão, podendo estar associada à [Pajelança](#) ou Cura, ao [Terecô](#), ao [Babaçuê](#) e o [Tambor de Mina](#).

São Luís Gestão de Portos e Terminais LTDA, em articulação com setores empresariais e governamentais da China, sendo posteriormente comprada pela Cosan S.A⁶²³. Atualmente o local está identificado com o nome “TUP – Terminal de Uso Privado”.

Seu Joca conta que a chegada deste empreendimento se deu sem nenhuma consulta prévia às comunidades e impactou diretamente na vida de todos. Houve situações de ameaça e intimidação a moradores(as), remoções arbitrárias com derrubadas de casa, além de conflitos dentro do território, e com isso, diversas pessoas foram vendendo suas casas e se retirando, exceto seu Joca e sua família, que não pretendem sair de lá.

O que as três lideranças comunitárias têm comum é o sentimento de pertencimento com o chão e a revolta com os abusos cometidos pelos representantes dos empreendimentos, que invadem os territórios, e pelos representantes de setores governamentais que são coniventes com tais práticas, ignorando a existência das comunidades e toda sua trajetória de luta em defesa dos territórios e do meio ambiente.

Por fim, destacamos a fala de Dona Máxima, feita durante a Feira da Resex Tauá-Mirim realizada em junho de 2022:

Nós estamos lutando por esse território que é nosso, mas que produz vida não só pra gente e sim pra todos os moradores dessa ilha. A nossa Resex tem uma porção de bens naturais, florestas, águas, mangues, que dão conta de equilibrar o ambiente de toda São Luís. A nossa Resex dá alimento, pra todos nós e pra muita gente dessa ilha. Não fosse as nossas florestas, não sei como essa cidade estaria por conta de toda essa história de todo esse aquecimento global. As nossas comunidades, que compõem a reserva extrativista, são os guardiões dessa terra, que nada mais é do que os pulmões de São Luís. Se deixarem que isso se acabe, se acabam todos nós.

3. CONCLUSÃO

O levantamento socioeconômico realizado com as cinco comunidades tradicionais apresenta dados evidentes de que o território é sim produtivo, o que se contrapõe ao discurso promovido por representantes de setores empresariais e governamentais que afirmam o contrário. Na Resex Tauá-Mirim as comunidades tradicionais produzem seu alimento, moradia, renda e modo de vida, pautadas no bem viver e na abundância que a Terra proporciona como expressão de vida (KRENAK, 2020) e atuam como defensoras da Amazônia Maranhense.

As discussões em torno da criação da Resex tiveram seu início no ano de 1996, articulando diálogos e ações com movimentos sociais, pesquisadores(as) e poder público, a fim de chamar a atenção para a necessidade de conservação da biodiversidade no território, e, apesar

⁶²³ Cosan S.A. é uma empresa brasileira que desenvolve negócios nas áreas de açúcar, álcool, energia, lubrificantes e logística. Disponível em: <https://www.cosan.com.br/sobre-a-cosan/grupo-cosan/>

de pareceres favoráveis, o processo ainda esbarra em conflitos de interesse, devido ao intuito das grandes empresas em implantar e/ou expandir seus empreendimentos.

O reconhecimento legal da reserva extrativista representa a proteção de ambientes naturais que asseguram condições para a existência e/ou reprodução da biodiversidade, garantindo vida para as comunidades tradicionais, mas não só. A conservação desse território representa garantia da vida para toda a população de Upaon-Açu. Portanto, este trabalho é uma soma aos fios que constroem a tessitura da mesma luta, que é das comunidades tradicionais, mas também de todos(as) nós que nos preocupamos com a natureza e o futuro do nosso planeta.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente: **Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SNUC)**. Disponível em: <https://www.gov.br/mma/pt-br/assuntos/areasprotegidasecoturismo/sistema-nacional-de-unidades-de-conservacao-da-natureza-snuc> Acesso em 06/06/2022.

COSTA, Clarissa Lobato Da Costa. **Avaliação da sustentabilidade das pescarias artesanais na área proposta para a criação da reserva extrativista de Tauá-Mirim, São Luís, Maranhão**. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Marinhas Tropicais da Universidade Federal do Ceará. Instituto de Ciências do Mar, Fortaleza, 2017.

ESTRELA, Lillian Mércia Benevenuto. **Populações Tradicionais e Reservas Extrativistas: Para quem habita esses territórios protegidos, quais fatores emergem como essenciais ao bem estar e qualidade de vida?** Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Biodiversidade em Unidades de Conservação da Escola Nacional de Botânica Tropical do Instituto de Pesquisa Jardim Botânico do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2020.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. Tradução: Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017

GEDMMA; NERA; NEGO; NUPEDD. **Relatório sucinto de levantamento de comunidades tradicionais no entorno da Reserva Extrativista de Tauá-Mirim**. São Luís: Relatório de pesquisa realizado por Grupo de Estudos: Desenvolvimento, Modernidade e Meio Ambiente (GEDMMA), Núcleo de Estudos e Pesquisas em Questões Agrárias (NERA), Núcleo de Estudos Geográficos (NEGO), Núcleo de Pesquisa em Direito e Diversidade (NUPEDD), da Universidade Federal do Maranhão, 2016. Mimeo.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Amazônia Legal**. 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/cartas-e-mapas/mapas-regionais/15819-amazonia-legal.html>

INSTITUTO SocioAmbiental (ISA). **O que é uma Reserva Extrativista?** Disponível em: <https://uc.socioambiental.org/pt-br/noticia/153468> Acesso em 13/06/2022.

IBAMA. **Laudo Sócio-Econômico e Biológico para Criação da Reserva Extrativista do Taim**. Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis – IBAMA-MA. São Luís, 2007.

KOZEL, Salete; REGO, Nelson. **Narrativas, Geografias e Cartografias** - para viver é preciso espaço e tempo, Volume I. Editoras Compasso e Geociência, Porto Alegre, 2020.

KRENAK, Ailton. “Caminhos para a cultura do Bem Viver”. In **Semana do Bem Viver da Escola Parque do Rio de Janeiro**. Organização: Bruno Maia. Rio de Janeiro, 2020.

MAPA DE CONFLITOS: **Injustiça ambiental e saúde no Brasil**. 2019. Disponível em: <http://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/conflito/pa-perversidades-sociais-e-ambientais-no-caminho-da-estrada-de-ferro-carajas/> Acesso em 05/06/2022.

Ministério Público Federal. Laudo Técnico 07/2012. São Luís, 2012 In MMA; CNPT; ICMBio. **Processo nº 02012.001265/2003-72 que trata da criação da Reserva Extrativista de Tauá-Mirim**. 2015. 6 volumes. Mimeo.

ROBINSON, Willian I. Una teoria sobre el capitalismo global: **Producción, clases y Estado en un mundo transnacional**. Ediciones Desde Abajo, Bogotá, 2007.

SANT’ANA JÚNIOR; H. A.; PEREIRA, M. J. F.; ALVES, E. J. P.; PEREIRA, C. R. A. (Orgs.). **Ecos dos conflitos socioambientais: A Resex de Tauá-Mirim**. São Luís – MA: EDUFMA, 2009.

SANTOS. Milton. O dinheiro e o território. In: Milton Santos [et al.] (Orgs.) **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SBRANA, Tayanná Santos de Jesus. “Dissecando Narrativas: conflitos ambientais e trajetórias individuais e coletivas no processo de instituição autônoma da reserva extrativista de Tauá-Mirim em São Luís, Maranhão (1996 - 2015)”. In: **Anais do 30º Simpósio Nacional de História (ANPUH-Brasil)**, Recife, 2019.

THIOLLENT, Michel, **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

RESÍDUOS SÓLIDOS URBANOS: PROMOVEDO A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ESPAÇO ESCOLAR

Nádja Furtado Bessa dos Santos
Mestra em Geografia
nadjabessa21@yahoo.com.br
UEMA

Arthur de França Souza
Graduando em Geografia
arthurfs102001@gmail.com
UEMA

Itatiane Morais Póvoas Ribeiro
Mestra em Sustentabilidade de Ecossistemas
itatiane.ribeiro@uema.br
UEMA

Keyvyson Luís Torres Raposo
Graduando em Geografia
keyvyson@outlook.com
UEMA

RESUMO: A crescente escala de produção dos resíduos sólidos urbanos tem gerado um alerta para a sociedade, em virtude do aumento do consumo e do descarte inadequado desses resíduos. Nota-se, que o gerenciamento irregular dos resíduos sólidos ocasiona impactos iminentes na saúde e no meio ambiente. O referido projeto teve como objetivo desenvolver ações práticas de educação ambiental em torno da gestão adequada dos resíduos sólidos urbanos no âmbito escolar, tendo como público-alvo a comunidade escolar do Centro Educa Mais Menino Jesus de Praga, localizado no bairro da Cidade Operária, São Luís/MA. O procedimento metodológico adotado foi o embasamento teórico, por meio de consultas bibliográficas; aplicação dos questionários semiestruturados e registros fotográficos. Os resultados parciais expressaram que uma parcela significativa de alunos, professores e demais membros da comunidade escolar, desconhecem como descartar de forma regular os resíduos sólidos e que não detém uma educação ambiental satisfatória. É necessário que a comunidade escolar esteja unida em prol do alcance das metas dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Observou-se que uma parcela dos alunos não detinha conhecimento da relevância dos ODS e apresentaram dificuldades em identificar os problemas ambientais encontrados na escola, pois alguns alunos listaram problemas, tais como: descarte irregular do lixo, garrafas espalhadas em locais indevidos, desperdício de comida e a falta de coletores adequados para os resíduos e outros relataram não perceber problema ambiental no ambiente escolar. A participação da coordenação pedagógica na implementação de práticas sustentáveis na escola é muito importante para os alunos se sentirem motivados e animados com a execução prática das medidas que visam diminuir a incidência de resíduos sólidos urbanos e a combater ações de degradação ambiental. Importante ressaltar que os professores destacaram que os alunos demonstraram ter uma educação ambiental 'regular', bem como, não consideram que a comunidade escolar faça uso de práticas sustentáveis no ambiente da escola. Nota-se que tais tópicos podem ser melhorados com a promoção da educação ambiental e o reforço de medidas ambientais e do entendimento do descarte correto dos resíduos sólidos, assim como formas de reaproveitar e reciclar esses resíduos. A escola precisa promover ações educativas com os alunos e seus responsáveis para que sejam incentivados desde o ambiente domiciliar a preservar o meio ambiente e descartar de forma correta os resíduos sólidos. Diante do exposto, é preciso reforçar a importante

contribuição social que a escola pode exercer tornando-se o meio mais rápido e privilegiado para atingir o maior número de pessoas que poderão realizar mudanças comportamentais que certamente refletirão no futuro e na qualidade de vida da sociedade.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Descarte Correto; Meio Ambiente; Sustentabilidade.

1. INTRODUÇÃO

A geração desenfreada dos Resíduos Sólidos (RS), a falta de conscientização por parte das populações e a disposição de forma incorreta desses materiais vêm causando grandes transtornos para todos os seres vivos do planeta (SIQUEIRA; MORAES, 2009). Embora existam tentativas de atribuir valor econômico aos resíduos, esse tipo de ação não tem levado necessariamente a uma mudança de estilo de vida e de redução do consumo.

No Brasil, a gestão dos RS é um problema enfrentado pela maioria dos municípios. Sobre a geração de resíduos sólidos urbanos (RSU) durante o ano de 2022, foram concebidos um total de aproximadamente 81,8 milhões de toneladas, o que corresponde a 224 mil toneladas diárias. Com isso, cada brasileiro produziu, em média, 1,043 kg de resíduos por dia (ABRELPE, 2022).

O reuso dos resíduos sólidos é apresentado como uma solução, seja por meio da reciclagem, do reaproveitamento, da reutilização, e mesmo da conscientização em reduzir o consumo de certos materiais que ainda estão sem destino final, diferenciando da disposição a céu aberto ou cobertos por terra (FERNANDEZ *et al.*, 2018).

Ademais, é preciso destacar que a Lei n.º 12.305 de 2010, que instituiu a Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS), delimita as diretrizes para a aplicação da política, define os instrumentos econômicos, atribui responsabilidades aos geradores e ao poder público, às medidas de segurança para os diferentes tipos de resíduos (perigosos, hospitalares, industriais, agrícolas, domiciliares, comerciais, mineração, construção civil, transporte serviços e de varrição) e às proibições (BRASIL, 2010).

Nesse contexto, a Política da Sustentabilidade dos 7R's é vista como um procedimento educativo, e é uma ferramenta para o desenvolvimento de alternativas para a demanda dos resíduos sólidos, na qual tem como prioridade a redução do consumo e o reaproveitamento dos materiais em relação a sua própria reciclagem.

Ao repensar, reciclar, reduzir, recusar, reaproveitar, reparar e reintegrar, todos os tipos de resíduos ficam sujeitados à nova compreensão das suas finalidades e novos usos (DASHEFSKY, 2001). Ressalta-se a necessidade de que o exercício dos 7R's deve ser

constante, com sensibilidade e com consciência ambiental, de forma que haja uma transformação, pois toda e qualquer atitude positiva, só contribui com o meio ambiente.

As questões ambientais chamam atenção desde a década de 60, em decorrência dessas discussões contínuas, a Organização das Nações Unidas (ONU), no ano de 2015, elaborou a Agenda 2030 que propõe um pacto global em prol do Desenvolvimento Sustentável (DS) pautado em 17 objetivos e 169 metas.

Este estudo tratou da problemática dos RSU ligada diretamente à Agenda 2030, e relacionada ao ODS 4 “Educação de qualidade” em sua meta 4.7 que trata da aquisição de conhecimento e habilidades para o desenvolvimento de estilos de vida sustentáveis e ao ODS 12, este expõe que devemos assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis, em sua meta 12.5, que busca reduzir substancialmente a geração de resíduos por meio da prevenção, redução, reciclagem e reuso; meta 12.8, garantir informação relevante e conscientização sobre o desenvolvimento sustentável e estilos de vida em harmonia com o ambiente (PNUD, 2019).

Diante do exposto, foi realizado este estudo no Centro de Educa Mais Menino Jesus de Praga, objetivando desenvolver ações práticas de educação ambiental em torno da gestão adequada dos resíduos sólidos urbanos no âmbito escolar; tendo como objetivos específicos traçar o perfil socioeconômico e ambiental dos alunos; sensibilizar a comunidade escolar sobre a maneira correta de descartar os RSU; ampliar o conhecimento sobre Resíduos Sólidos Urbanos; Educação Ambiental; 7 Rs e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

2. METODOLOGIA

2.1 Caracterização da área de atuação

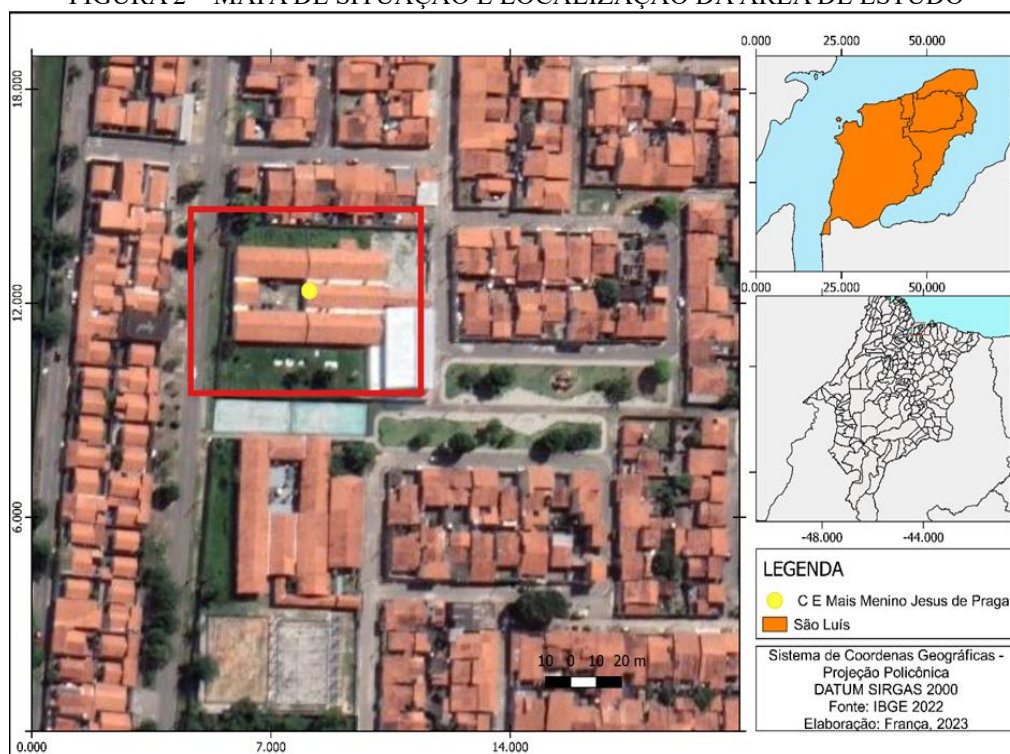
O trabalho foi realizado no Centro Educa Mais Menino Jesus de Praga, localizado na Unidade 203, Rua 203, n.º 50 - Cidade Operária, São Luís – MA (Figura 1). A escola, situa-se em uma área próxima à Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e a outros Centros de Ensino no bairro Cidade Operária (Figura 2).

FIGURA 1- FACHADA DA ESCOLA



Fonte: Acervo do autor (2022)

FIGURA 2 – MAPA DE SITUAÇÃO E LOCALIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO



Fonte: IBGE (2020); Google Earth (2023)

Este trabalho foi baseado em uma pesquisa exploratória, que busca proporcionar uma maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses (GIL, 2010). E de caráter qualitativo e descritivo, com vistas a proporcionar maiores informações sobre a temática a ser investigada (PRODANOV; FREITAS, 2013).

O estudo foi apresentado para os alunos do 1º e 2º anos do Ensino Médio, turmas 100 e 200, do turno matutino, onde foram aplicados questionários semiestruturados para 54 alunos, para traçar o perfil socioeconômico e ambiental da comunidade escolar.

As professoras que estavam na sala no momento da aplicação dos questionários, assinaram o Termo Livre de Assentimento e Esclarecido – TALE, em nome dos alunos menores, onde foram esclarecidos os objetivos e métodos propostos quanto a coleta de dados, sendo-lhes assegurado o direito de acesso as informações.

Para a comunidade escolar que incluiu a gestora principal; gestora adjunta; coordenadora pedagógica; servidores administrativos; professores, foi aplicado um questionário para conhecer a percepção desses agentes sociais, sobre as questões relacionadas aos resíduos sólidos, educação ambiental, ODS e impactos gerados do mau uso desses resíduos no meio ambiente.

Os dados foram tratados por meio de análise estatística e os resultados apresentados de forma descritiva, qualitativa e quantitativa, além dos registros fotográficos ilustrando as ações.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com as respostas dos alunos (Figuras 3 e 4) aos questionamentos indagados, observou-se que boa parte deles não detinha conhecimento sobre a relevância dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável; apontaram e destacaram os problemas ambientais encontrados na escola, tais como: descarte irregular do lixo, garrafas espalhadas em locais indevidos, desperdício de comida e a falta de coletores adequados para os resíduos e outros relataram não perceber problema ambiental no ambiente escolar.

FIGURAS 3 e 4- APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS NAS TURMAS 100 E 200



Fonte: Acervo do Autor (2023)

Verifica-se, com base nas respostas dos alunos, que se faz necessário uma educação ambiental mais efetiva, pela escola, como também, através do incentivo familiar. Nota-se que uma parcela significativa dos educandos não é incentivada a preservar o meio ambiente no ambiente familiar, o que reflete, como demonstrado em respostas nos questionários, em atitudes que não são benéficas ao meio ambiente e resultam no descarte incorreto dos resíduos sólidos urbanos.

Assim, Medeiros *et al.* (2011, p. 2 e 3) destacam que:

A educação ambiental nas escolas contribui para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade. Para isso, é importante que, mais do que informações e conceitos, a escola se disponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores e com mais ações práticas do que teóricas para que o aluno possa aprender a amar, respeitar e praticar ações voltadas à conservação ambiental.

Não obstante, torna-se vital que a educação ambiental seja implementada no ambiente escolar, apesar que 95% dos alunos de ambas as turmas, acham que o hábito de ter práticas sustentáveis é uma tarefa difícil, mesmo respondendo que têm o costume de descartar os

resíduos sólidos urbanos da sua casa e/ou da escola de forma correta; que consideram nociva o descarte incorreto dos resíduos sólidos urbanos; concordam que é importante a prática da coleta seletiva; que sabem separar de forma correta o lixo para reciclagem; que em casa é incentivado a preservar o meio ambiente; acham importante reduzir a geração de resíduos sólidos urbanos no seu cotidiano (casa, escola, cidade), enfim, tais questões podem influenciar significativamente em ações ambientalmente sustentáveis para o planeta, caso, realmente sejam aplicadas por eles.

Grohe (2015, p. 122) aponta que:

O processo de ambientalização acaba por ser um dos fins intrínsecos da política para ES, pois contribui para a construção de espaços educadores sustentáveis, através do estímulo a ambientalização do currículo, a gestão democrática e o espaço físico repensado, assim como, é um programa que privilegia o diálogo e incentiva processos educativos sensibilizadores.

Desse modo, o papel do corpo pedagógico da escola é de suma importância para o avanço no desenvolvimento da consciência ambiental dos educandos, pois boa parte deles só terá tal conhecimento na escola, pois muitas vezes seus pais e/ou responsáveis não os incentiva a ter práticas sustentáveis.

Um fator positivo notado nas respostas dos alunos, é que 100% da turma 100 e 96% da turma 200, acham que o tema ‘sustentabilidade’ é relevante para a escola que eles conheçam e apliquem, e foi observado que, 93% da turma 100 e 100% da turma 200, consideraram importante reduzir a geração de resíduos sólidos urbanos no seu cotidiano. Tais respostas são animadoras, pois demonstraram que os alunos estão interessados em ter mais informações sobre os respectivos assuntos e desejam colaborar para a conservação do meio ambiente.

Com base nas respostas dos gestores e servidor administrativo, observa-se que eles detêm conhecimento sobre educação ambiental, que se interessam pelos assuntos relacionados ao meio ambiente e que, diferente da maioria dos alunos, conhecem os ODS e que o acham muito relevante e importante para a preservação do nosso planeta.

Outro quesito positivo se dá pelas práticas benéficas ao meio ambiente que eles executam, como separar o lixo reciclável, o uso de papel reciclável e a aquisição de produtos ecológicos.

A participação da coordenação pedagógica na implementação de práticas sustentáveis na escola é muito importante para os alunos se sentirem motivados e animados com a execução prática das medidas que visam diminuir a incidência de resíduos sólidos urbanos e a combater ações de degradação ambiental, como defendem Medeiros *et al.* (2011, p. 2):

A cada dia que passa a questão ambiental tem sido considerada como um fato que precisa ser trabalhada com toda sociedade e principalmente nas escolas, pois as crianças bem informadas sobre os problemas ambientais vão ser adultas mais preocupadas com o meio ambiente, além do que elas vão ser transmissoras dos conhecimentos que obtiveram na escola sobre as questões ambientais em sua casa, família e vizinhos.

Todavia, uma escola sustentável e consciente é construída com a participação de todos (coordenação pedagógica, funcionários, professores, alunos e família), com a ausência de um desses núcleos, tais medidas podem não ter o retorno positivo esperado e não serem eficientes.

A educação ambiental traz uma nova ótica a quem outrora não possuía tal compreensão. Como afirma Senhoras (2022, p. 52), “a educação ambiental vem de uma necessidade de reparação sobre o meio ambiente. Essa educação nos traz uma nova forma de ler a realidade e de como atuar sobre ela”. Por este motivo, o estudo visou nas ações de práticas ambientais para a comunidade escolar, proporcionando o despertar nos alunos, o gosto e a paixão pela natureza, bem como, ajudar na consciência de preservação e de cidadania.

De acordo com a resposta dos professores, verificou-se que a maioria possui esclarecimentos sobre Educação Ambiental; conhece os ODS e sua importância, possui o hábito de descartar os resíduos sólidos urbanos de forma correta e realiza práticas sustentáveis, como reutilizar plástico, vidro, metal, papel; compra produtos ecológicos e separa o lixo reciclável.

Entretanto, algumas respostas como: “não executo práticas benéficas ao meio ambiente”; “razoavelmente interessado” em assuntos relacionados ao meio ambiente e não conhecer os ODS por parte de alguns professores, chamam a atenção e preocupação pelo fato destes educadores servirem de instrumento de transmissão do conhecimento; promover e estimular a educação ambiental para os alunos e, com base nessas respostas, os mesmos não estão praticando o que ensinam aos alunos, desse modo, fica evidente que alguns componentes do corpo docente também precisam repensar sobre suas atitudes em relação à educação ambiental.

Importante ressaltar que os professores destacaram que os alunos demonstraram ter uma educação ambiental ‘regular’, bem como, não consideram que a comunidade escolar faça uso de práticas sustentáveis no ambiente da escola. Nota-se que tais tópicos podem ser melhorados com a promoção da educação ambiental e o reforço de medidas ambientais e do entendimento do descarte correto dos resíduos sólidos urbanos, assim como formas de reaproveitá-los e reciclá-los.

Para Carneiro e Leal (2022, p. 328):

Além da família, a escola é o lugar onde o aluno irá dar continuidade ao seu processo de socialização, no entanto, comportamentos ambientalmente corrigidos devem ser aprendidos na prática, no decurso da vida escolar com o objetivo de contribuir para a formação de cidadãos responsáveis e conscientes, porém a escola deve oferecer a seus alunos os conteúdos ambientais de forma transparente em sua realidade.

Os professores são atores vitais nesse processo de educar e sensibilizar os alunos, pois apesar de ser uma tarefa prazerosa, muitas vezes não é simples de ser executada, visto que os educadores têm que lidar com diversas realidades socioambientais diferentes, onde alunos não são orientados a preservar o meio ambiente e, em alguns casos, ocorre até o contrário, onde são repassadas informações para as práticas adequadas de sustentabilidade.

Foi questionado para os professores, caso observassem alguém praticando uma ação de degradação ambiental, responderam unanimemente que tomariam a atitude de “além de pedir para evitar o que está fazendo, explicariam as consequências dos atos que estão sendo praticados”. Tal comportamento é importante, pois é relevante não apenas condenar a má ação, mas sensibilizar e mostrar para as pessoas sobre as implicações e danos que aquela atitude pode causar, evitando que essa conduta seja repetida, e que essas pessoas sejam multiplicadores socioambientais.

Carvalho (2012) considera que os professores devam cultivar as ideias e sensibilidades ecológicas em sua prática educativa, bem como, fomentar esperanças de uma boa qualidade de vida proporcionando bem-estar.

Vale salientar que esse é um tema de caráter multidisciplinar, abarcando todas as disciplinas. Um exemplo disso, ocorreu em Santa Catarina, onde uma escola promoveu a iniciativa de produzir ‘lixo zero’ e a ideia do projeto surgiu em uma aula da Língua Portuguesa, em que a professora Fabiana Bina comentou que “muitos acreditam que é necessário ter uma disciplina isolada voltada à educação ambiental, mas o nosso projeto prova exatamente o contrário. Ele é integrador, as disciplinas podem trabalhar tanto separadamente quanto em conjunto as temáticas” (DUVOISIN, 2021).

4. CONCLUSÃO

Pôde-se inferir após a análise dos questionários aplicados para os alunos, gestores, servidores administrativos e professores do CEM Menino Jesus de Praga, se percebeu que boa parte dos alunos possui um déficit quanto a identificação dos problemas ambientais na escola e em seu cotidiano, causados pela deficiência ou ausência da educação ambiental.

As práticas pedagógicas em Educação Ambiental são relevantes ferramentas na formação de multiplicadores socioambientais, sendo imprescindível para o aprendizado, desenvolvimento e sensibilidade dos alunos acerca das problemáticas ambientais.

É preciso que os coordenadores pedagógicos, funcionários, professores e alunos estejam unidos em prol do alcance das metas dos ODS.

Os resíduos sólidos urbanos precisam ser descartados de forma correta no ambiente escolar e domiciliar.

A escola precisa aplicar práticas sustentáveis para contribuir para o meio ambiente e para influenciar os alunos a fazerem o uso de tais práticas também.

A escola precisa promover ações educativas com os alunos e seus responsáveis, para que sejam incentivados desde o ambiente domiciliar a preservar o meio ambiente e descartar de forma correta os resíduos.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE LIMPEZA PÚBLICA E RESÍDUOS ESPECIAIS. **Panorama dos resíduos sólidos no Brasil**. ABRELPE, São Paulo, 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010**. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei nº 9.605 de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília – DF, 02 ago. 2010.

CARNEIRO, Angélica Rios; LEAL, Débora Araújo. Educação Ambiental e descarte de resíduos sólidos urbanos no ambiente escolar. **Conjecturas**, v. 22, n. 8, p. 326-335, 2022.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 256p.

DASHEFSKY, H. S. **Dicionário de Ciências Ambientais**. 2ª edição. Tradução Eloisa Elena Torres. São Paulo. Gaia, 2001.

DUVOISIN, J. **Lixo Zero: a prática que pode transformar completamente o ambiente escolar** educa SC. 2021. Disponível em: <https://educasc.com.br/cases/lixo-zero-a-pratica-que-pode-transformar-completamente-o-ambiente-escolar/> . Acesso em: 3 maio 2023.

FERNANDEZ, M. A.; PASCUAL, G. A.; TAGACAY, A. M.; ESTONILO, R.; MINORCA, D. The implementation of ecological solid waste management. **International Journal of Advanced Research in Management and Social Sciences**, v. 7, n. 2, p. 16-28, 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5º ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GROHE, S.L.S. **Escolas Sustentáveis: Três Experiências no Município de São Leopoldo.** 2015. 136 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MEDEIROS, Aurélia Barbosa de; MENDONÇA, Maria José da Silva Lemes; SOUSA, Gláucia Lourenço de; OLIVEIRA, Itamar Pereira de. A importância da educação ambiental na escola nas séries iniciais. **Revista Eletrônica Faculdade Montes Belos**, v. 4, n. 1, p. 1-17. 2011.

SENHORAS, Elói Martins. **Educação Ambiental: Marcos Epistêmicos.** Editora IOLE, 2022.

SIQUEIRA, M. M.; MORAES, M. S. Saúde coletiva, resíduos sólidos urbanos e os catadores de lixo. **Ciência Saúde Coletiva**, v. 14, p. 2115-2122, 2009.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Implementação das metas da Agenda 2030 garante o cumprimento dos ODS.** 2019. PNUD Brasil. Disponível em:
<https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/presscenter/articles/2019/implementacao-das-metas-da-agenda-2030-garante-o-cumprimento-dos.html> . Acesso em: 05 jun. 2021.

RISCO DE INUNDAÇÃO E EROÇÃO FLUVIAL NO BAIRRO JARDIM TROPICAL, SÃO JOSÉ DE RIBAMAR – MA

Matheus de Sousa Alves
Graduando em Geografia Licenciatura
matheus.sousa4@discente.ufma.br
UFMA

Ana Karoline Cardeal Beckman da Silva
Graduanda em Geografia Licenciatura
ana.beckman@discente.ufma.br
UFMA

Marcelino Silva Farias Filho
Doutor em Agronomia
marcelino.farias@ufma.br
UFMA

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo analisar os fatores de riscos que acarretam problemas socioambientais no bairro Jardim Tropical, localizado no município de São José de Ribamar - MA e que possui seus limites se estendendo pelas bacias hidrográficas dos rios Paciência, Santo Antônio, Geniparana, Guarapiranga e Praias. O bairro referido consiste em uma zona de transição rural/urbano, estando inserido na bacia hidrográfica do Rio Santo Antônio em que 27% dos domicílios possuem esgoto coletado COBRAPE (2019). A metodologia utilizada no trabalho foi o levantamento bibliográfico seguido por visita de campo para obtenção de fotografias dos problemas e também a utilização do software Qgis na versão 3.22 para criação de mapas de localização do bairro e das áreas de risco analisadas. Em estudos apresentados por órgãos municipais e a Companhia Para Recursos e Exploração Mineral – CPRM foi possível identificar áreas de risco à população que ali reside. Questões como erosão fluvial e problemas de inundação foram detectadas em alguns pontos do bairro e estão diretamente associados às áreas de ocupação desordenada e de elevada vulnerabilidade social em que ocorrem fatores agravantes da erosão como o descarte irregular de resíduos sólidos no leito do rio, impermeabilização de áreas e canalização de esgoto para os cursos fluviais somadas à má gestão por parte do poder público. A categoria de risco à erosão fluvial de foi a de “muito alto” conforme metodologia da CPRM, considerando que a energia das águas do rio geram feições erosivas intensas, especialmente nas áreas de ocupação irregular como as planícies, configurando-se como áreas de risco, mais precisamente na rua Estrada da Mata que também obteve a classificação de risco “médio” para risco de inundação ao longo da mesma rua. A mesma é responsável por ligar bairros como Mata, Geniparana, Cidade Olímpica, Nova Terra e outros bairros adjacentes ao Jardim Tropical a supermercados e hospitais, sendo assim de muita importância à população e ao fluxo de veículos da região.

Palavras-chave: Risco de Inundação; Erosão Fluvial; Problemas socioambientais; Jardim Tropical.

1. INTRODUÇÃO

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1998 é considerada um marco muito importante para a nação brasileira pois nela foi previsto muitos dos direitos do cidadão como:

direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança, à propriedade e, em especial, o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado como descrito no seu artigo 225 do cap. VI.

Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. (BRASIL 2016).

A qualidade ambiental prevista na Constituição é ampla, entendendo-se desde os ambientes rurais até as cidades. Diante do referido contexto, o município é o ente federativo responsável por executar os instrumentos legais para que a política de desenvolvimento urbano seja efetiva no seu território, por meio de um Plano Diretor que é um pacto social que define os instrumentos de planejamento urbano para reorganizar os espaços da cidade e garantir a melhoria da qualidade de vida da população através de sua função social. O Plano Diretor é obrigatório para municípios com mais de 20 mil habitantes, a propriedade urbana cumpre sua função social somente quando atende às exigências fundamentais de ordenação da cidade expressas no plano diretor (BRASIL, 2016).

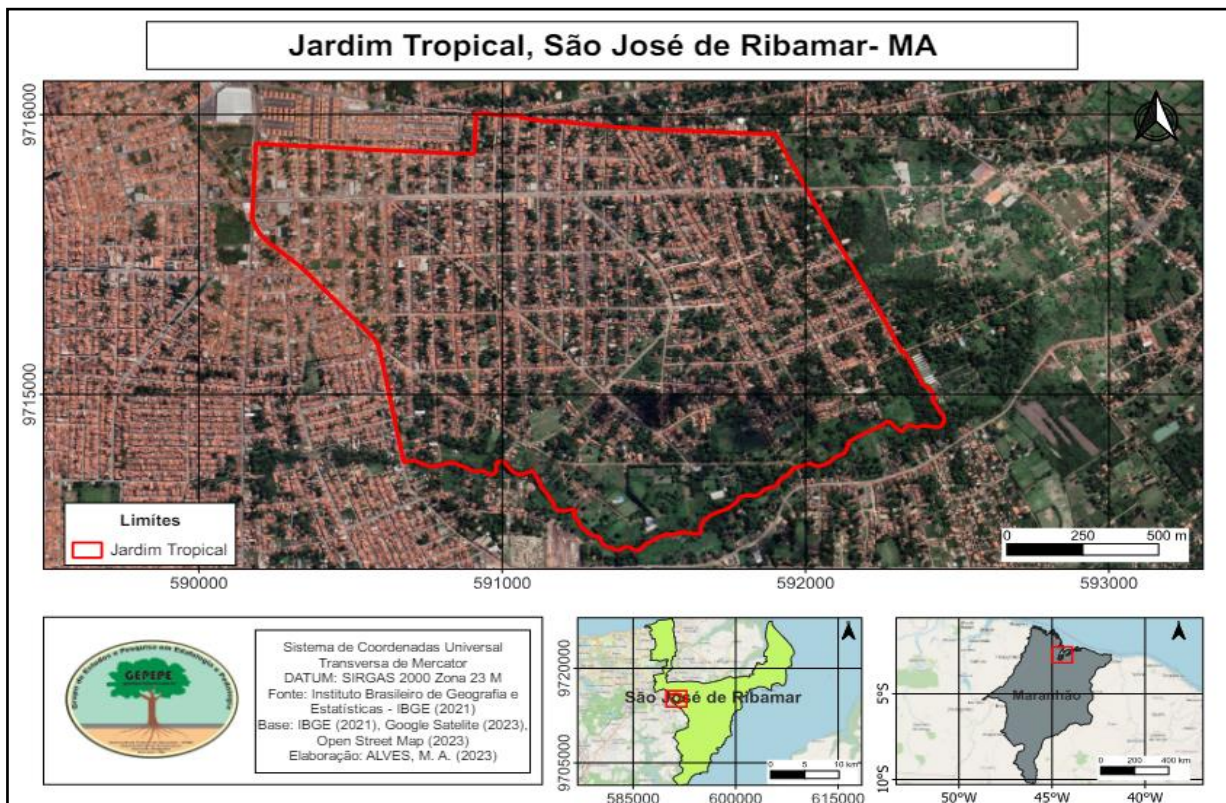
O crescimento urbano não planejado traz consigo problemas socioambientais e no município de São José de Ribamar não foi diferente, Rodrigues (2001) aponta que a falta de elementos ou a indisponibilidade de estruturas são fatores que corroboram para geração de “desvantagens sociais”, pois estes afetam negativamente o desenvolvimento de famílias e pessoas, resultando em menor acesso aos recursos e ao conhecimento, o que também gera menor capacidade de gerenciar recursos e oportunidades que a sociedade deve disponibilizar para o seu desenvolvimento.

Ferreira (2011) ressalta que existem diversas formas de segregação espacial planejada, e o que normalmente é apontado como “crescimento desordenado” pode não ser tão desordenado assim, mas arquitetado. O processo de ocupação do bairro Jardim Tropical tem ocorrido de forma espontânea seguindo processos de implantação de conjuntos habitacionais como o da Cidade Operária e se intensificando a partir de ocupações não planejadas como a Cidade Olímpica.

O bairro Jardim Tropical, fica localizado no município de São José de Ribamar – MA (Figura 01) que possui seus limites circunscritos pelas bacias hidrográficas dos rios Paciência, Santo Antônio, Geniparana, Guarapiranga e Praias. Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas - IBGE (2010), o município de São José de Ribamar possuía uma população estimada de 177.687 habitantes, tendo a densidade demográfica de 457,5 habitantes por km², entretanto a população tem crescido significativamente nos últimos anos pela

ocupação de áreas anteriormente ociosas e pelo parcelamento do solo urbano. O bairro Jardim Tropical consiste em uma zona de transição rural/urbano possuindo uma população estimada de 10.436 habitantes, estando inserido na bacia hidrográfica do Rio Santo Antônio que recebe 27% do esgoto tratado (COBRAPE, 2019).

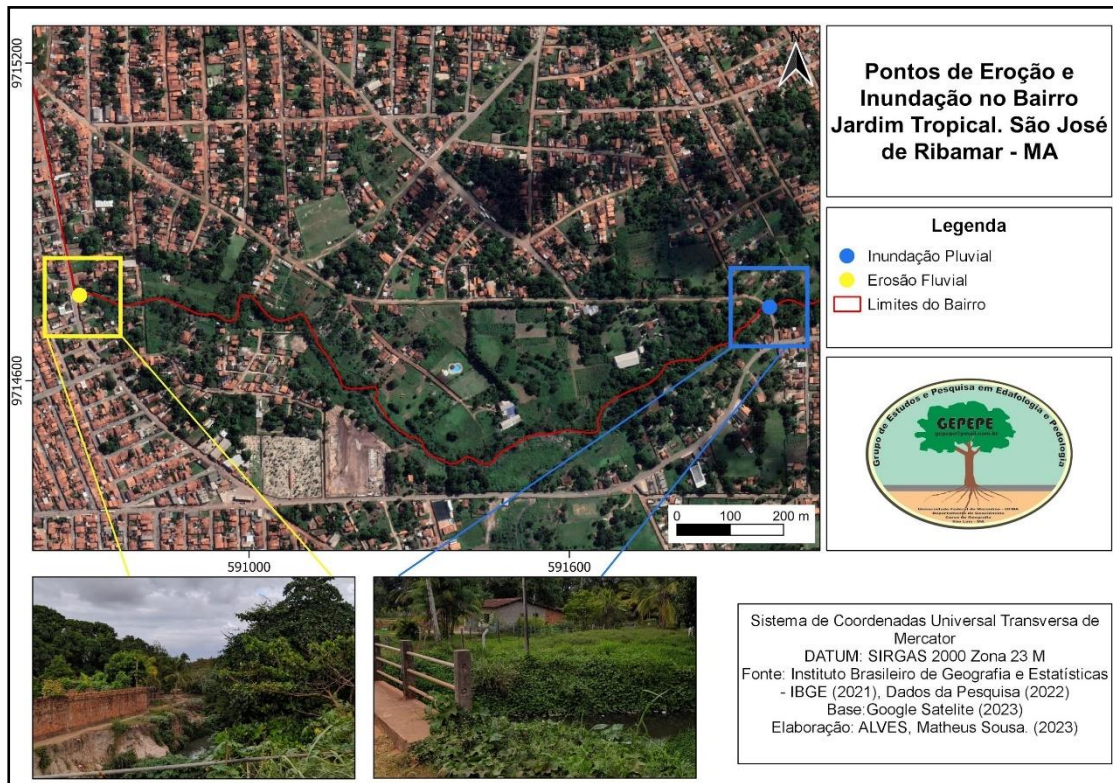
FIGURA 01: MAPA DE LOCALIZAÇÃO DO BAIRRO JARDIM TROPICAL



Fonte: Elaboração própria, 2023.

Em relação ao esgotamento sanitário, a empresa responsável pela prestação de serviços é a BRK ambiental. Porém, o esgoto proveniente de cerca de 69% da população residente na área urbana de São José de Ribamar é lançado in natura em córregos que comprometem a qualidade da vida aquática dos corpos d'água, além de gerar mau cheiro e doenças, sobretudo na população que vive no entorno dos cursos d'água (COBRAPE, 2019).

FIGURA 02: PONTOS DE EROÇÃO E INUNDAÇÃO NO BAIRRO JARDIM TROPICAL



Fonte: Elaboração própria, 2023.

Tal problema é evidenciado com mais intensidade em períodos de chuva onde a força da água faz com que o processo erosivo em alguns pontos do bairro seja ainda mais agravado (Figura 2). Quando essas áreas passam a ser ocupadas são consideradas áreas de risco e essas ocupações historicamente estão associadas a pessoas em estado de vulnerabilidade social que não tem outro lugar para morar e acaba sendo levado a tomar iniciativas de ocupação nessas áreas de risco que são negligenciadas pelo poder público.

2. METODOLOGIA

A metodologia utilizada no trabalho foi de levantamento bibliográfico em que se incluíram, monografias, dissertações, livros, etc., a fim de analisar o assunto abordado e relacioná-lo à proposta do artigo seguida por visita nas áreas do bairro que apresentam problemas ambientais para obtenção de imagens. Quanto a elaboração cartográfica, aconteceu da seguinte forma:

2.1 Produção dos mapas

Foram produzidos mapas de localização do bairro e dos pontos de erosão fluvial e inundação. O processo de construção dos mapas se deu através do Sistema de Informação

Geográfica – SIG mais precisamente no Qgis na versão 3.22, onde os arquivos vetoriais utilizados foram disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE bem como dados referente aos pontos de erosão e inundação disponibilizados pela Companhia de Pesquisa de Recursos Minerais – CPRM.

2.2 Mapa de localização do bairro

Para a produção do mapa de localização do bairro foi utilizado os dados vetoriais referentes aos limites do bairro disponibilizados pelo IBGE em sobreposição a Base de dados visuais do Google Satélite afim de localizar os limites do bairro dentro do seu município e do seu estado utilizando-se da escala de 1:21500.

2.3 Mapa de Erosão e inundação

Para o mapa de localização dos pontos de erosão e inundação utilizou-se da escala de 1:7000 e foram utilizados os dados do IBGE (2022) e referente aos pontos de estudo os dados da CPRM (2017) que categorizava as áreas com seus devidos níveis de risco. Em campo foi feito o registro fotográfico dos pontos afim de serem inseridos no SIG para conclusão do mapa de localização dos pontos de erosão fluvial e inundação.

3. EROSÃO FLUVIAL NO BAIRRO JARDIM TROPICAL

Conforme os dados disponibilizados pela CPRM (2017) no bairro Jardim Tropical, mais precisamente na Rua Estrada da Mata, tem-se um dos pontos de risco considerado grau “muito alto” para eventos de erosão fluvial do município, esse processo se agrava ainda mais no período chuvoso onde o volume dos cursos de água é maior e aumenta a capacidade erosiva.

A classificação “muito alta” para erosão fluvial é caracterizada por conter evidências de instabilidades expressivas e por sua grande magnitude, como inclinação de árvores, degraus de abatimento, solapamento da margem, trincas em moradias e ruas. Bem como feições erosivas, associadas à distância das moradias ou ruas às margens da drenagem, são expressivas e mantidas as condições existentes, é muito provável a ocorrência de eventos destrutivos e moradias atingidas ou em risco iminente em um ano ou menos (IPT, 2007).

Essas áreas começaram a ser ocupadas tornando-se áreas de risco que com o tempo se agravaram, uma das causas está associada ao mau uso do espaço, à descarte de resíduos por parte da população (Figura 03) entulhando o leito do rio o que faz aumentar o nível das águas favorecendo o processo de erosão.

FIGURA 03: ACÚMULO DE LIXO NOS CÓRREGOS DO BAIRRO.



Fonte: Elaboração própria, 2022.

Essa problemática corrobora para os processos de degradação do solo que trazem consigo o aumento de mais riscos como, assoreamento, contaminação do lençol freático, de rios, da fauna e flora, prejudicando o meio ambiente e a qualidade de vida da população que ali reside. As construções próximas ao córrego apresentam riscos de desabamento e estão sujeitas a possibilidade de doenças decorrentes da poluição com o acúmulo de lixo nos córregos, afetando toda a dinâmica da vida sem falar na paisagem que sofre modificações devido essa degradação.

No entanto, vale ressaltar que o processo histórico de ocupação da área é de descaso por parte do poder público. O bairro é fruto de ocupação espontânea atrelado ao estabelecimento de conjuntos como Cidade Operária e ocupações como Cidade Olímpica (FRANÇA, 2020)

Ressalta-se que os governantes com o intuito de amenizar conflitos com os habitantes em relação à ausência de infraestrutura e serviços públicos, em anos eleitorais os mesmos prometiam a pavimentação de ruas, porém as empresas realizavam apenas a terraplenagem com lateritas, das quais dão direção a áreas de inundação e córregos que com o processo de assoreamento ocasiona os problemas das quais estão sendo destacados neste trabalho (FRANÇA, 2020).

4. ÁREA COM RISCO DE INUNDAÇÃO NO BAIRRO JARDIM TROPICAL

Conforme a CPRM (2017) o bairro Jardim Tropical foi caracterizado com grau de risco “médio” de inundação na Rua Estrada da Mata. Em alguns pontos do bairro quintais são invadidos pela água dos córregos por estarem em zonas de planícies de inundação, esse

processo se agrava durante o período chuvoso, no qual o fluxo fluvial é constante e possui atividades como de transporte e acumulação de sedimentos fazendo com que haja alagamentos e a perda de bens a uma parte dos habitantes como ressalta França (2020):

A partir deste mapeamento foram identificadas quatro áreas com ocorrência de alagamentos bruscos onde há perda de bens materiais por parte dos habitantes, estando localizadas nos bairros Jardim América, Jardim Tropical I, Cidade Olímpica e Residencial Orquídeas 2 – próximo ao Tambaú. (FRANÇA, 2020 p.81)

A categoria de risco "Médio" para inundação é definida pela Companhia de Pesquisa de Recursos Minerais - CPRM, baseada pelo Ministério das cidades e pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas (2007), onde o grau de risco é determinado de acordo com o aparecimento de determinadas características em campo, podendo variar de risco baixo até risco muito alto. "Drenagem ou compartimentos de drenagem sujeitos a processos com médio potencial de causar danos. Média frequência de ocorrência. (Registro de uma ocorrência significativa nos últimos cinco anos)" (CPRM, 2017 p.7).

FRANÇA (2020) em sua dissertação trouxe dados que apontam índices de "alta vulnerabilidade a inundação" em ruas do bairro jardim tropical (Figura 04) sendo esta categoria destacada por:

Unidades de relevo denudacionais que no alto curso corresponde mais precisamente às colinas esparsas e aos tabuleiros com topos planos, sendo que a primeira morfologia tem variação altimétrica entre 29 e 30 metros e a segunda em torno de 40 a 60 metros. Declividades inferiores a 2% com vertentes predominantemente do tipo retilíneas, ausência de cobertura vegetal e áreas predominantemente impermeáveis. (FRANÇA, 2020. p.182)

FIGURA 04: INUNDAÇÃO NA RUA ALAMEDA BALSAS



Fonte: FRANÇA, Dannyela, 2016.

O bairro possui uma paisagem constituída de tabuleiros de 40 a 60 metros, possuindo vertentes retilíneas, com declividades inferiores a 12% com uso urbano consolidado. Há também o predomínio de área construída do tipo residencial e terrenos impermeabilizados. Nas ruas não asfaltadas são colocadas piçarra (camadas de lateritas) que os governantes durante os períodos eleitorais fazem a reaplicação, o que dificulta o processo de infiltração da água pela compactação do solo, devido às atividades do maquinário utilizado para a terraplenagem.

No período de chuva as águas que escorrem se misturam com os resíduos sólidos e escoam em direção às áreas mais baixas e córregos (Figura 05), onde os problemas ambientais decorrentes dessa atividade assolam o meio ambiente e a população que ali reside.

FIGURA 05: ÁGUA ESCORRENDO EM DIREÇÃO ÀS ÁREAS MAIS BAIXAS



Fonte: Elaboração própria, 2022.

Intervenções inacabadas utilizando técnicas de engenharias foram feitas na Bueira (nome popular dado a obra inacabada no leito do rio Santo Antônio) porém seus resultados além de trazer a modificações radicais no canal principal do rio, promoveram que a população utilizasse o canal para depositar resíduos sólidos e materiais diversos tornando a área um ponto de descarte utilizado até mesmo por moradores de bairros adjacentes, conforme visto na figura 06.

FIGURA 06: INTERVENÇÃO NA MORFOLOGIA DO CANAL PRINCIPAL DO RIO SANTO ANTÔNIO



Fonte: FRANÇA, dhannyella, 2019.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O crescimento urbano desordenado contribuí para que muitas pessoas, por não possuírem boas condições econômicas dirijam-se para espaços precários, os mesmos não apresentam uma infraestrutura urbana básica, o que ocasiona risco a vida dos moradores locais. No Jardim Tropical, especificamente observa-se que a erosão fluvial se agrava no período chuvoso trazendo ameaça de deslizamento próximos as moradias, também há problemas de drenagem no bairro ocasionando inundação, aumento assim a propagação de doenças na veiculação hídrica. Diante disso, sabe-se que a constituição federal garante direitos fundamentais a todo cidadão brasileiro, logo o Estado por meio do poder público municipal é responsável pelo uso e fiscalização do solo urbano, promovendo assim um planejamento adequado que irá combater essas problemáticas, garantindo assim qualidade de vida para moradores da região e também direito ao meio ambiente equilibrados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].

COBRAPE – Cia. Brasileira de Projetos e Empreendimentos. **Plano Municipal de Saneamento Básico de São José de Ribamar**. Produto 6, Relatório Síntese. Maranhão, 2019. Disponível em: https://www.saojosederibamar.ma.gov.br/bus_ava.aspx?search=popula%c3%a7%c3%a3o&f=&t=&m=1&c=. Acesso em: 21 de dezembro de 2022.

CPRM – Serviço Geológico do Brasil. **Ação emergencial para reconhecimento de áreas de alto e muito alto risco a movimentos de massa e inundação.** Maranhão, 2017. Disponível em: <https://rigeo.cprm.gov.br/jspui/handle/doc/19831>. Acesso em: 21 de Dezembro de 2022.

FERREIRA, P. F.M. Diagnóstico dos impactos socioambientais urbanos em Itacaré (BA) (Dissertação de Mestrado – Geociências) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011, p. 160.

FRANÇA, Danyella Vale Barros. Vulnerabilidade ambiental a alagamentos no alto curso da bacia hidrográfica do Santo Antônio, Ilha do Maranhão – São Luís, MA, 2020. 226 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Geografia, Universidade Estadual do Maranhão, 2020.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Censo, 2010.** Disponível em: <http://mapasinterativos.ibge.gov.br/grade/default.html>. Acesso em: 21 de Maio de 2023.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **IBGE Cidades,** 2015. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/sao-jose-de-ribamar>. Acesso em: 21 de Maio de 2013.

MINISTÉRIO DAS CIDADES / INSTITUTO DE PESQUISAS TECNOLÓGICAS – IPT – **Mapeamento de riscos em encostas e margens de rios.** Celso Santos Carvalho, Eduardo Soares de Macedo e Agostinho Tadashi Ogura, organizadores – Brasília: Ministério das Cidades; Instituto de Pesquisas Tecnológicas – IPT, 2007. 176 p.

RODRIGUEZ, J. V. **Vulnerabilidad y grupos vulnerables: un marco de referência conceptual mirando a los jóvenes.** Serie Población y desarrollo, Santiago - Chile, n.7. CEPAL/CELADE. 2001.

SENTIDOS DE LUGAR DA ÁREA DE PROTEÇÃO AMBIENTAL DA REGIÃO DE MARACANÃ, SÃO LUÍS - MA: CONTRIBUIÇÕES À GESTÃO PARTICIPATIVA DE TERRITÓRIOS PROTEGIDOS

Fabiana Pereira Correia
Doutorado em Geografia
fp.correia@ufma.br
UFMA

Luciene Cristina Risso
Doutorado em Geografia
luciene.risso@unesp.br
UNESP

RESUMO: Este trabalho resulta de uma pesquisa de doutoramento executada entre os anos 2017 e 2020, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), câmpus de Rio Claro. O principal objetivo é evidenciar sentidos de lugar da Área de Proteção Ambiental (APA) da Região de Maracaná, destacando a relevância desses aspectos em relação a políticas públicas direcionadas à gestão participativa de territórios protegidos. Cumpre notar que, de acordo com o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SNUC), a APA é uma Unidade de Conservação (UC) estadual de Uso Sustentável. O território da UC está localizado na porção sudoeste da Ilha do Maranhão e seus limites estão integralmente situados no município de São Luís, capital do estado do Maranhão. No que tange à metodologia, a pesquisa se baseia na Fenomenologia, fato que tornou possível abordar aspectos diretamente vinculados a experiências pessoais vivenciadas por moradores e moradoras da APA. Em termos de procedimentos metodológicos, os resultados foram obtidos sobretudo por meio de levantamento bibliográfico e documental, realização de entrevistas semiestruturadas, participação em eventos comunitários e registros fotográficos. O referencial teórico integra o campo da Geografia Humanista Cultural. A pesquisa possibilitou concluir que sentidos de lugar constituem elementos-chave nas geograficidades (elos geográficos intrínsecos) identificadas na APA da Região de Maracaná, portanto conhecer elementos dessa natureza é fundamental em processos atinentes à gestão participativa de territórios protegidos.

Palavras-chave: Lugar; Maracaná; Gestão Ambiental; Participação Popular.

1. INTRODUÇÃO

Uma das questões mais preocupantes da humanidade diz respeito à qualidade dos sistemas ambientais, cada vez mais degradada em função do modo de produção hegemônico na economia global. Nessa conjuntura, áreas protegidas foram concebidas enquanto estratégias de salvaguarda do patrimônio natural, entretanto aspectos humanos como sentidos de lugar têm sido praticamente desconsiderados nas políticas públicas relacionadas à gestão dessas áreas.

Partindo da necessidade de ampliar conhecimentos acerca de sentidos de lugar, tendo em vista a percepção da relevância desses fatores na gestão pública de áreas protegidas, esta abordagem se fundamenta na Geografia Humanista Cultural fenomenológica. Essa perspectiva

permite avançar em estudos cujas principais preocupações dizem respeito a políticas públicas de conservação da Natureza, tendo em vista a importância dos significados dos lugares para as pessoas que habitam territórios transformados em áreas protegidas pelo poder público.

No Brasil, o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SNUC) – instituído pela Lei 9.985/ 2000 e regulamentado pelo Decreto 4.340/ 2002 – constitui marco regulatório da maioria das áreas protegidas brasileiras, a exemplo das APAs. Essa categoria integra o grupo das UCs de Uso Sustentável, o qual permite uso direto de recursos ambientais, desde que atendidos os princípios da sustentabilidade ambiental.

A existência da legislação ambiental, bem como sua observância pelo poder público, principalmente em ações de fiscalização, não garantem efetividade da gestão de áreas protegidas. A gestão das APAs – onde as pessoas podem morar, exercendo seu direito à propriedade –, por exemplo, é algo extremamente complexo, visto a infinidade de conflitos entre a realidade e as determinações legais.

A situação se torna mais desafiadora quando há grande distanciamento entre o poder público – representado pelo órgão gestor da área protegida – e as comunidades que vivem no território. Quando se fala em lugar, é importante sublinhar que esse ente geográfico possui significados inerentes aos vínculos entre si e as pessoas que o habitam; portanto para compreender a realidade dos lugares, é necessário que se atente, por exemplo, aos sentimentos subjacentes às relações que as comunidades mantêm com os elementos que integram determinada realidade geográfica.

Nessa perspectiva, refletir sobre a problemática a partir de sentidos de lugar, pode ser muito esclarecedor e auxiliar na tomada de decisões do poder público. Ademais, é possível colaborar com processos de educação ambiental, os quais são fundamentais à gestão de áreas protegidas como a APA da Região de Maracanã, popularmente conhecida como APA do Maracanã.

A APA do Maracanã foi criada pelo Estado do Maranhão por meio do decreto 12.103/ 1991. Ela se localiza na zona rural de São Luís, capital do Maranhão. Dentre seus objetivos se destaca o disciplinamento das atividades humanas, voltado ao uso sustentável dos recursos naturais, bem como à manutenção da qualidade ambiental.

Convém enfatizar que a qualidade dos sistemas socioambientais locais tem sido danificada sobretudo pelas atividades do distrito industrial de São Luís. Ainda que aspectos humanos sejam citados no decreto de criação da APA, há uma lacuna no que tange à

consideração de sentidos de lugar, ou seja, àquilo que os lugares situados no território significam para as pessoas que os habitam.

Sob esse viés, o principal objetivo é demonstrar a relevância de sentidos de lugar para a gestão pública de áreas protegidas. No que tange aos objetivos específicos, destaca-se: identificar sentidos de lugar na APA do Maracanã; ampliar conhecimentos sobre a realidade geográfica da APA; propor a inserção de sentidos de lugar na gestão da APA.

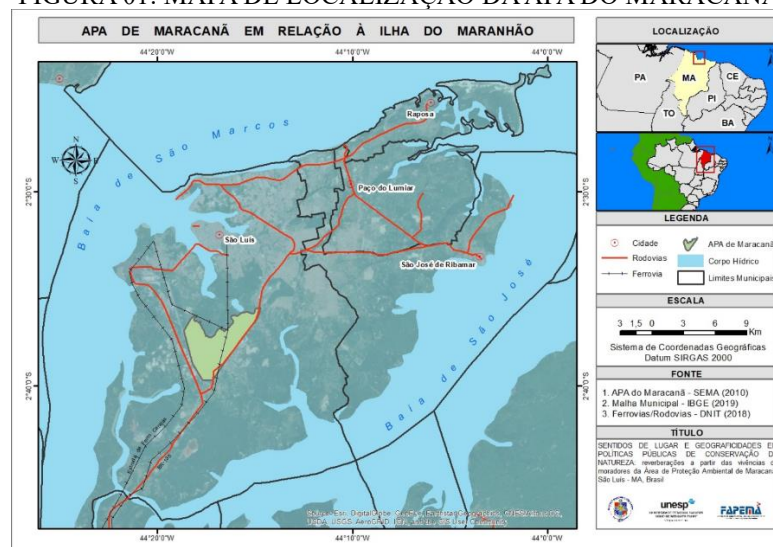
Ao adotar a Fenomenologia como base metodológica, concebe-se lugar enquanto fenômeno geográfico cujas origens estão intrinsecamente vinculadas às vivências e aos significados, portanto àquilo que representa para as pessoas que o habitam. Lugar é apreendido como “substância de nossos envolvimento no mundo” (RELPH, 1979, p. 01). A proposta fenomenológica, segundo Moraes (1997), tem a experiência vivida como base do conhecimento.

No que tange aos procedimentos metodológicos, lançou-se mão de revisão bibliográfica, assim como da elaboração e aplicação de entrevistas semiestruturadas, com trechos gravados por gravador de voz. O público-alvo é composto por pessoas que residem no território da APA há pelo menos cinquenta anos.

A escolha do público-alvo justifica-se pelo fato dele englobar pessoas com ampla vivência geográfica em relação aos lugares que habitam, o que facilita a apreensão de geograficidades subjacentes a significados de lugar na APA do Maracanã. Foram entrevistadas 54 pessoas entre janeiro e abril de 2018, identificadas e visitadas com a ajuda da líder comunitária Flávia Maria do Nascimento de Sá.

Acerca da localização da APA, o território está localizado na porção sudoeste da Ilha do Maranhão e seus limites estão situados no município de São Luís (Figura 01).

FIGURA 01: MAPA DE LOCALIZAÇÃO DA APA DO MARACANÃ



Fonte: CORREIA (2020)

2. SENTIDOS DE LUGAR

Sentidos de lugar integram existências humanas, tendo como fundamentos as experiências que as pessoas têm com o lugar e no lugar. Para Oliveira (2012, p. 06), sentido deve ser entendido como “significado ou significação, o que as coisas querem dizer”.

Muntañola (1973) ajuda na compreensão de sentido de lugar ao exemplificar a relação dos nativos australianos com a terra onde vivem. Para eles, não é o povo que possui a terra, mas a terra que possui o povo. A partir desse exemplo, Oliveira (2012) indica que a ideia de envolvimento é essencial à noção de lugar. Na mesma direção confluem concepções de Bachelard (2008); para esse filósofo, lugar constitui a primeira qualidade existencial do ser.

Sentidos de lugar reportam à ideia fenomenológica de mundo vivido, portanto a experiências de lugar; estas, por sua vez, resultam da combinação entre as qualidades e aparências do lugar com os modos de ser e as atitudes humanas (RELPH, 1979, p. 02).

De acordo com Tuan (1979, apud CORRÊA, 2009, p. 31), todo lugar possui um “espírito”, uma “personalidade”, um “sentido de lugar” que se manifesta pelos sentidos a partir da experiência.

Lowenthal (1982, p. 103) ajuda a compreender sentidos de lugar ao citar um fragmento do discurso presidencial de John K. Wright (1946) perante a Associação de Geógrafos Americanos: “A mais fascinante *terrae incognitae* entre todas, é aquela que se encontra no interior da alma e do coração dos homens”.

Cumprir notar que sentidos de lugar integram o que Oliveira (2012, p. 15) chama de “dimensões significativas do lugar”. Trata-se do sentido que se atribui ao lugar; essas dimensões “são pensadas em termos geográficos a partir da experiência, do habitar, do falar e dos ritmos e transformações”. No excerto, a autora clarifica a noção de sentido de lugar:

Para mim, Rio Claro é uma concha que me dá abrigo carinhoso e seguro. É o meu lugar de trabalho. Foi onde me tornei mestra e pesquisadora em nível universitário. Preparei novos professores, novos pesquisadores, que produzem novas versões para a geografia. Rio Claro é meu aconchego (OLIVEIRA, 2012, p. 16).

O relato da saudosa geógrafa Livia de Oliveira ratifica a visão de Relph (2012, p. 31):

O núcleo do significado de lugar se estende [...] em suas ligações inextricáveis com o ser, com a nossa própria existência. Lugar é um microcosmo. É onde cada um de nós se relaciona com o mundo e onde o mundo se relaciona conosco (RELPH, 2012, p. 31).

Entender o que significa lugar requer articular o termo à noção de espaço, bem como às relações que os seres humanos estabelecem com os ambientes ligados às suas existências. Tuan (2013, p.14) enfatiza que os entes geográficos espaço e lugar não podem ser definidos um sem

o outro, pois “o que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor”. Sob a perspectiva humanista, como afirma Oliveira (2012, p. 15), o lugar sempre foi a essência da ciência geográfica.

Para facilitar a compreensão do que se concebe enquanto lugar, Tuan (1975, p. 152) exprime breve definição: lugar é um centro de significado construído pela experiência. Ademais, Tuan (1974, p. 213) destaca a relação intrínseca entre lugar, história, experiência e desejos pessoais para a compreensão desse fenômeno geográfico: lugar é uma entidade única, que tem uma história e um significado. Ele encarna as experiências e as aspirações das pessoas.

Nessa perspectiva, destaca-se também a dimensão dos sentimentos enquanto fundamentos de sentidos de lugar. “O lugar pode adquirir profundo significado [...] mediante o contínuo acréscimo de sentimento ao longo dos anos” (TUAN, 2013, p. 47). Na mesma linha de raciocínio, Oliveira (2012, p. 12) ratifica que “conhecer um lugar é desenvolver um sentimento topofílico ou topofóbico”, sinalizando que sentido de lugar pode estar ligado tanto a experiências positivas quanto negativas.

3. SENTIDOS DE LUGAR NA APA DO MARACANÃ

Os principais resultados foram obtidos na comunidade Alegria, uma das mais antigas da APA do Maracanã. A partir das falas, é possível identificar sentidos de lugar. Após cada trecho, são tecidos comentários que auxiliam na compreensão desses sentidos.

Para mim esse lugar significa um paraíso. Eu sinto uma tranquilidade, uma paz e também uma perspectiva muito grande de poder ajudar não só o lugar, mas também as pessoas. Utilizo todos os elementos naturais daqui, como juçara, buriti, jenipapo. Me sinto muito bem aqui. Me identifico muito com a Natureza. (MCAG, 69 anos).

Na fala de Dona MCAG, o sentido de lugar é representado pela ideia de tranquilidade associada à de paraíso, um ambiente que possui características ligadas à sensação de sossego e que propicia sentimentos altruístas. Nas relações mais íntimas com o lugar, as frutas locais, dentre as quais duas típicas de áreas de brejo (juçara e buriti), ocupam posição central. No excerto a seguir é notória a ideia de totalidade: “O Maracanã significa tudo pra mim. Nasci e me criei aqui. Sinto alegria, prazer de viver no meu lugar. Me criei e quero me enterrar no meu lugar” (APSP, 76 anos).

Para APSP, o sentido de lugar tem seu significado vinculado à noção de totalidade, em que o termo “tudo” denota a relevância de todos os elementos que constituem o lugar, o qual simboliza o próprio nascimento, assim como a intenção de permanecer ali até a morte. Assim, evidencia-se o desejo íntimo de que o elo entre a pessoa e o lugar, chamado de seu, seja infinito.

No relato seguinte, ganha ênfase o sentido de lugar enquanto lar: “Esse lugar significa coisas muito boas pra mim: moradia, frutas, calma, silêncio. Sinto amor pelo Maracanã. Aqui é um lugar bacana. Não tenho o que reclamar” (MJLF, 64 anos). Aspectos positivos dominam o sentido de lugar, destacando-se o fato dele reportar ao sentido de lar, de moradia.

No comentário de MJLF chama atenção o sentimento que vincula a pessoa ao lugar: amor. Diante dessa declaração, percebe-se com clareza o que Tuan (2012) discute sob a óptica da topofilia, ou seja, do amor ao lugar. O sentido de topofilia também está presente no depoimento de Dona ZAG:

O meu lugar, Maracanã, significa muita coisa pra mim. Minha infância. Nasci e me criei aqui, junto com meus pais. Meu lugar não era violento. A prova é que estudávamos longe de casa. Eu ia para o centro de canoa, com a maré. Sinto alegria, prazer pelo meu Maracanã. Aqui me criei, casei, construí minha família. Tenho amor. Não gosto de ouvir ninguém fala mal. [choro]. (ZAG, 77 anos).

Prevalece o sentido de lugar associado a sentimentos positivos, às raízes, à memória da infância, ao crescimento pessoal, aos laços familiares de Dona ZAG. Ao passar para a dimensão do tempo presente, lamenta-se o fato do lugar estar violento, o que dificulta alguns aspectos da vida, como o direito de se deslocar com segurança. Apesar dos problemas, fica claro que a topofilia é o ponto forte da relação entre a pessoa e o lugar.

O Maracanã significa o melhor lugar do mundo, porque desde criança me relaciono com o bairro. Aqui todo mundo se conhece, sabe o que acontece imediatamente. Aqui ainda é um lugar muito bom para morar. Nas festividades nos reunimos, há uma reciprocidade muito grande, sem malquerenças. Até morte é um acontecimento. Há uma integração muito forte. O Maracanã é tão especial que comprei até o lugar onde me enterrar. Comprei lugar no cemitério do Maracanã. (FMGS, 50 anos).

Ao falar sobre seu lugar, o Sr. FMGS expressa o vínculo forte que lhe une ao mesmo desde a infância, algo que integra sua identidade. Relações de vizinhança são ressaltadas enquanto fatores essenciais, enraizados no sentimento de pertencimento à comunidade e expressos tanto no cotidiano quanto nas festas e ritos. Há tanta identificação com o lugar, que a pessoa pretende eternizar seu vínculo com o mesmo, ainda que após a morte.

O Maracanã significa o local do meu nascimento. Hoje nada aqui é significativo. Sinto revolta. Não tem nada aqui (DMBN, 65 anos).

Sentimentos negativos também integram o universo dos sentidos de lugar da APA, como revela a fala de DMBN. O lugar onde essa pessoa nasceu suscita sentimentos de revolta e indignação, demonstrando que o sentido de lugar nem sempre expressa topofilia.

Aqui, Maracanã, significa um ponto turístico. É um lugar importante para a sociedade, pois tem uma cultura muito rica. Sinto alegria por esse lugar. (ALBN, 58 anos).

ALBN percebe o lugar como algo valorizado em função de seu patrimônio cultural, cuja riqueza relacionada à cultura popular torna-o atraente sob o ponto de vista do turismo. A alegria de viver no lugar encontra-se associada a esse patrimônio, que faz parte da identidade do lugar.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa tem possibilitado perceber que sentidos de lugar auxiliam significativamente na compreensão das relações entre os seres humanos e a Terra. Por integrarem a essência geográfica das vivências humanas, devem ser considerados aspectos relevantes no contexto das políticas públicas relacionadas à conservação da Natureza.

Os sentidos de lugar identificados na comunidade Alegria – uma das mais tradicionais da APA, cujos habitantes vivem nos ambientes mais conservados do território – sintetizam experiências íntimas daquelas pessoas com seus lugares. Eles evidenciam principalmente significados, sentimentos e valores, fatores potencialmente capazes de auxiliar na gestão participativa da área protegida em questão.

Através dos sentidos de lugar é possível conhecer melhor os ambientes que compõem a APA, as dinâmicas ambientais, os laços que unem as pessoas àquela realidade geográfica. Conhecer sentidos de lugar também amplia possibilidades inerentes a processos de educação ambiental indispensáveis à gestão participativa de áreas protegidas.

Além das vantagens mencionadas anteriormente, entrar em contato com sentidos de lugar permite ter uma visão mais próxima da realidade inerente ao território sob regime especial de proteção ou que se pretende proteger. Conhecimentos compartilhados por quem vive nos lugares devem ser considerados pontos-chave em qualquer política pública relacionada à conservação da Natureza.

Por meio dos sentidos de lugar identificados na comunidade Alegria, é possível perceber algo que transcende à simples ideia de lugar enquanto localização. Alguns fragmentos dos relatos apresentados ao longo do trabalho exprimem sentimentos profundos que vinculam pessoas ao lugar, algo análogo ao forte vínculo entre as raízes de uma árvore e o solo que a sustenta.

A pesquisa chama atenção para potencialidades dos sentidos de lugar em relação a políticas públicas orientadas pela indiscutível necessidade de conservação da Natureza. Por meio dos resultados foi possível perceber a necessidade de inserção dos elos entre os habitantes e seus lugares no âmbito de processos atinentes à gestão ambiental participativa de áreas protegidas.

Enfim, é fundamental que sentidos de lugar sejam incluídos tanto na gestão da APA do Maracanã quanto na criação, no gerenciamento e na efetivação das demais áreas protegidas do Maranhão, do Brasil e do mundo.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Tópicos).

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço, um conceito-chave da Geografia. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

CORREIA, Fabiana Pereira. **Sentidos de lugar e geograficidades em políticas públicas de conservação da natureza**: reverberações a partir das vivências de moradores da Área de Proteção Ambiental de Maracanã, São Luís - MA, Brasil. 2020. 311 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2020.

LOWENTHAL, David. Geografia, experiência e imaginação: em direção a uma epistemologia geográfica. In: CHRISTOFOLETTI, Antonio (org.). **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: DIFEL, 1982. P. 103-141.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Meio ambiente e ciências humanas**. 2. Ed. São Paulo: HUCITEC, 1997.

MUNTAÑOLA, Joseph. **La arquitectura como lugar**. Barcelona: Gustavo Gili, 1973.

OLIVEIRA, Livia de. O sentido de lugar. In: MARANDOLA JR., Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Livia de (orgs.). **Qual o espaço do lugar?: geografia, epistemologia, fenomenologia**. São Paulo: Perspectiva, 2012. (Estudos, 302).

RELPH, Edward C. As bases fenomenológicas da Geografia. **Geografia**, Rio Claro, v. 4, n. 7, p. 1 - 25, abr. 1979.

RELPH, Edward C. Reflexões sobre a emergência, aspectos e essência de lugar. In: MARANDOLA JR., Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Livia de (orgs.). **Qual o espaço do lugar?: geografia, epistemologia, fenomenologia**. São Paulo: Perspectiva, 2012. (Estudos, 302).

TUAN, Yi-Fu. Space and place: humanistic perspective. *Progress in Geography*, v. 6, p. 211 - 252, 1974.

TUAN, Yi-Fu. Place: na experiential perspective. *Geographical Review*, v. 65, n. 2, p. 151 - 165, abr. 1975.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Trad. Livia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2012.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Tradução Livia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2013.

TERRITÓRIO E COMUNIDADES TRADICIONAIS: UMA ANÁLISE SOBRE OS PROCESSOS ORGANIZATIVOS ATRAVÉS DE FOTOGRAFIAS DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE PIQUI DA RAMPA - MA

Gabriel Moreira Rosa Frazão
gabriel.mrf@discente.ufma.br
UFMA

Vanuza da Silva Cruz
Graduando em Geografia
vanuza.cruz@discente.ufma.br
UFMA

Giovanny Cid dos Santos Castro
Mestrando em Geografia
giovanny.castro@discente.ufma.br
UFMA

RESUMO: No presente artigo abordamos a importância das comunidades tradicionais na história do Brasil e sua luta pela posse segura de terras. As disputas, conflitos e a violência, tão recorrente no campo, são decorrentes dos interesses antagônicos no uso da terra, os embates no território se tornam marcas desses conflitos. O artigo enfoca a comunidade quilombola de Piqui da Rampa, localizada em Vargem Grande - MA, como exemplo dessa luta contínua. Para abordar a temática territorial, recorreremos aos conceitos e categorias, sobretudo a partir das contribuições de Milton Santos. A pesquisa utiliza fotografias da comunidade quilombola para analisar e conceituar o território sob uma perspectiva quilombola, destacando como a fotografia se torna uma forma de resistência e luta para a preservação do modo de vida e da existência dessas comunidades tradicionais. A metodologia adotada, envolve a pesquisa bibliográfica das obras de Milton Santos, bem como estudos sobre o quilombo em questão, e a análise das fotografias para estabelecer conexões entre a vida cotidiana dos moradores e as temáticas territoriais discutidas pelo autor, permitindo uma interpretação mais profunda dessa importante categoria geográfica.

Palavras-chave: Território; Comunidade quilombola; Piqui da Rampa; Fotografia.

1. INTRODUÇÃO

As comunidades tradicionais são importantes componentes da história do Brasil, pois ajudaram a moldar e moldam este país, sua luta pelo direito à terra e aos territórios pode ser considerada uma expressão da luta de classes. Os interesses antagônicos no uso da terra, levam às disputas e a violência no campo, é uma das marcas desses conflitos. Neste sentido muitas comunidades buscam se expressar através da utilização das fotografias, como formas de resistência e luta pela manutenção de seu território, modo de vida, bem como sua própria existência. Como exemplo da luta realizada pelas comunidades tradicionais, destacamos especificamente a comunidade quilombola de Piqui da Rampa, localizada na área do município de Vargem Grande - MA, que ainda hoje enfrenta adversidades pela posse segura de suas terras.

Uma vez abordando a temática territorial, resgatamos os conceitos e categorias levantados por Milton Santos, que muitíssimo contribuiu na conceituação dessa categoria.

O presente artigo, pretendeu a partir de fotografias da comunidade quilombola de Piqui da Rampa tecer aproximações sobre a categoria território discutida por Santos, abordando-o através de uma perspectiva quilombola. A metodologia utilizada nesta pesquisa, de caráter qualitativo, teve como uma das fases, a pesquisa bibliográfica, recorrendo principalmente às obras de Santos nas quais ele discute a categoria, território usado. Posteriormente recorreremos às elaborações publicadas que abordam aspectos sobre a comunidade quilombola, para levantamento de dados secundários em livros, monografia, teses e artigos, sites, e no terceiro momento, foi realizada a pesquisa das fotografias, que nos ajudaram a embasar a análise sobre a comunidade de Piqui da Rampa.

Ao trazer diversas fotografias sobre diferentes espaços e vivências dentro do quilombo buscou-se tecer aproximações entre a vida cotidiana de seus residentes e as temáticas discutidas por Milton Santos, tendo por objetivo se utilizar da fotografia, recurso tão presente e por vezes despercebido, para-auxiliar na interpretação dessa importante categoria geográfica, na perspectiva de uma comunidade tradicional.

1.1 Percurso metodológico

O materialismo histórico e dialético, proposto por Marx, representa um método contínuo de compreender conceitos, abordagens e expressões na realidade como resultados de uma construção histórico-social. Esse método é impulsionado pelas contradições, observada as desigualdades, buscando alcançar uma sociabilidade mais justa e igualitária através de aproximações sucessivas do movimento real. Ao considerar o movimento real como ponto de partida, Marx enfatizou a necessidade de apreender integralmente as variadas determinações e relações presentes. Dessa forma, o exercício analítico desempenha um papel crucial, elevando-se do mais simples ao complexo, permitindo reconstruir e compreender o real.

Para Marx, a historicidade, as diferenças e a complexidade dos fenômenos são essenciais para uma abordagem de investigação adequada. Ele acreditava que o movimento para além da interpretação analítica era fundamental e destacava a importância da teoria e práxis articular. No contexto de pesquisa bibliográfica, foram realizados levantamentos e revisões de literatura, com ênfase em fontes secundárias, como monografias, livros, artigos, teses e dissertações que tratassem da comunidade quilombola em questão.

A utilização das fotografias como forma de resistência e luta pela manutenção do território pela comunidade quilombola, se fez necessário à medida que as imagens podem capturar e transmitir sua vida cotidiana, revelando suas tradições, evidenciando as relações com a terra e os aspectos culturais, tornando-se uma ferramenta importante para conscientização e visibilidade. Nesse sentido as fotos utilizadas foram extraídas a partir de página de rede social que a comunidade quilombola mantém na internet, as fotografias foram selecionadas buscando retratar as vivências dentro do quilombo, no sentido de estabelecer conexões entre a vida cotidiana dos quilombolas e as ideias residentes por Santos, enriquecendo a interpretação da categoria geográfica *território usado*.

1.2 Comunidade Quilombola Piqui da Rampa: breve histórico e aspectos políticos organizativos

Ao longo do tempo a presença de africanos e seus descendentes moldou profundamente a constituição do Brasil enquanto nação. O Brasil foi durante séculos o principal destino da maior parte dos africanos sequestrados pelos colonizadores e uma vez que as famílias eram brutalmente desfeitas e misturadas durante esse processo, fazia-se necessário que se estabelecessem novos laços afetivos e identitários para-a sobrevivência daqueles que haviam forçadamente cruzado o Atlântico.

Em tal cenário mortal os afrodescendentes que aqui habitavam precisavam garantir certo tipo de organização para garantir sua sobrevivência e a de seus costumes, a partir daí surgem ao longo do país territórios de poder africano nos quais a coletividade garantiria sua perpetuação. Conhecidas como quilombos, essas organizações mudariam para sempre a história dos negros no Brasil, mostrando-se como resistência e forte opositoras ao genocídio negro. A origem da palavra quilombo é de acordo com Leite (2008, p. 965) de origem bantu, sendo esse um dos mais expressivos grupos étnicos da África, a esse respeito tem-se:

A palavra “quilombo”, que em sua etimologia bantu quer dizer acampamento guerreiro na floresta, foi popularizada no Brasil pela administração colonial, em suas leis, relatórios, atos e decretos, para se referir às unidades de apoio mútuo criadas pelos rebeldes ao sistema escravista e às suas reações, organizações e lutas pelo fim da escravidão no País. Essa palavra teve também um significado especial para os libertos, em sua trajetória, conquista e liberdade, alcançando amplas dimensões de conteúdo.

A forte resistência dos quilombos ao sistema escravista logo os colocou na mira do Estado colonial, tornando-os ameaçados, sendo que estes ainda hoje enfrentam cenários de instabilidade. Se no passado esses povos lutavam contra o sistema escravagista, presentemente

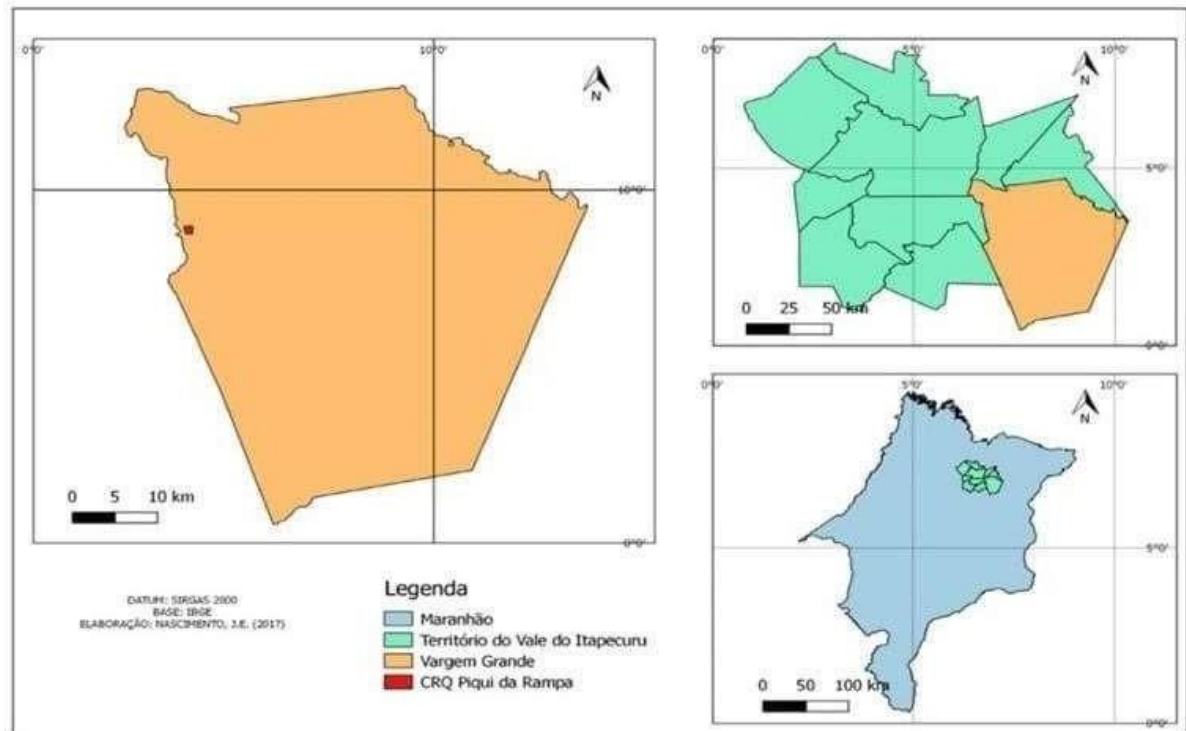
a luta pelo reconhecimento de suas terras é o principal dos desafios, Gomes e Nascimento (2017, p. 4) afirmam: “Registra-se que os quilombos ou as comunidades remanescentes de quilombos lutam não mais contra a escravidão, mas sim pela conquista de seus territórios e de políticas públicas que contribuam para que tenham melhorias nas suas vidas. ”

“Deste modo, a noção simplificada dos remanescentes de quilombos como resquícios de uma identidade e de uma cultura que não existe mais deve ser deixada de lado e, conseqüentemente, trocada pela visão de que estes formam um grupo social arraigado em um território, na sua história e de seus descendentes, dando origem a um sentimento de pertencimento e de interdependência (OLIVEIRA, 2012 apud GOMES e NASCIMENTO, 2017, p. 3). ”

A luta das comunidades tradicionais como um todo se estendeu aos seus descendentes, e uma vez que segundo a Fundação Cultural Palmares (2017) existem no Brasil 2.494 comunidades quilombolas certificadas e ainda muitas outras que lutam por esse título, observa-se a luta latente dos remanescentes de quilombo pela garantia de sua existência. Conforme a Fundação Palmares (2017), existem, apenas no Maranhão, 504 comunidades quilombolas certificadas, tornando o Maranhão o segundo estado com maior número de quilombos, os dados revelam expressividade da luta dos povos remanescentes de quilombos por seus territórios e modo de viver.

A comunidade quilombola de Piqui da Rampa, localizada a 20 km do município de Vargem Grande, 175 Km da capital do Estado, São Luís, no norte do Maranhão, possui uma longa trajetória de afirmação de sua existência e luta pela terra, e se destaca como exemplo de organização quilombola uma vez que seus moradores atuam de forma coletiva por meio da associação comunitária. O município de Vargem Grande, de acordo com o Ministério do Desenvolvimento Agrário MDA, faz parte da microrregião do vale do Itapecuru, área composta por outros dez municípios. O município de Vargem Grande possui oito comunidades quilombolas certificadas, sendo elas Caetana, Penteado, Piqui da Rampa, Povoado Belmonte, Rampa, Santa Maria, São Francisco Malaquias e São Joaquim da Rampa.

FIGURA 01: LOCALIZAÇÃO DA COMUNIDADE REMANESCENTE DE QUILOMBO PIQUI DA RAMPA



Fonte: NASCIMENTO, J.E (2017).

O nome da comunidade é originado das abundantes árvores de pequi que estavam presentes no local quando os primeiros quilombolas por lá se assentaram, tendo se tornado escassas atualmente por conta da prática do roçado. (FRAZÃO, 2017)

A comunidade conseguiu em 24 de março 2010 ser reconhecida como área remanescente de quilombo pela Fundação Cultural Palmares, não conseguindo, no entanto, a titulação da posse de suas terras pelo INCRA, essa dificuldade enfrentada pelo quilombo revela-se uma realidade comum às comunidades tradicionais no Brasil, onde mesmo aquelas que já obtêm a posse das terras ainda enfrentam ameaças à sua existência, Giacomini (2009, p. 28) a esse respeito discorre:

“O quilombo emerge como uma metáfora de resistência política, como bandeira de um movimento social que está emergindo desde 1970. Enquanto a CF de 1988 estava sendo escrita, a categoria quilombo não era mais do que isso: uma metáfora que fala numa reparação em termos históricos [...]” continua “[...] o movimento negro reconhece uma ação de resistência em sentido amplo [...] resistência percebida como várias estratégias para se manterem vivos e perpetuar o seu grupo, são resistentes de alguma forma porque chegaram até hoje, ocupando áreas que quase sempre são de uso comum, diante de uma situação de especulação do capitalismo”.

Apesar de a constituição de 1988 reconhecer os direitos dos povos quilombolas por vezes brechas na lei são abertas para burlar esses direitos, a história por outro lado, comprova a

ocupação ancestral das terras da comunidade. De acordo com Braga (2007) foi no século XIX que as famílias da comunidade receberam as terras como doação, na localidade onde se encontrava a gleba da rampa (da qual a comunidade faz parte). Na época, o padre Antônio Fernandes Pereira era o proprietário da rampa e doou em 1817 a localidade para os moradores que a receberam junto à alforria. Os herdeiros da terra constituíram a partir disso um espírito de coletividade, que até hoje é vivo na comunidade.

1.3 Território quilombola: uma análise a partir do *território usado* em Milton Santos:

Milton Santos destaca-se não só pela gigantesca e inegável contribuição que agregou à geografia, ciências humanas, e a ciência como um todo, sendo considerado um dos mais notáveis geógrafos do século XX, único brasileiro a receber o Prêmio Vautrin Lud (1994), considerado de maior prestígio na ciência geográfica, sendo ele um homem negro, exilado do regime militar, em meio a uma ciência eurocêntrica, Santos também desempenhou um importante papel na luta pela dignidade dos povos negros inclusive seu reconhecimento como cientistas.

Sua análise e interpretação dos conceitos e categorias centrais na abordagem geográfica, sendo estes; *espaço geográfico e território usado*, possibilita-nos fazer, uma leitura espacial, que nos auxilie na aproximação das realidades dos quilombos. A categoria "espaço geográfico" desenvolvido por Milton Santos, é uma abordagem fundamental nos enfoques da Geografia Humana, que busca compreender como as sociedades interagem com o ambiente natural e como suas ações moldam e transformam o território em que vivem. Essa categoria vai além da simples ideia de espaço físico ou área geográfica e destaca sua natureza construída socialmente. O "espaço geográfico" é resultado das complexas relações entre sociedade e natureza. Ele é moldado pelas relações sociais, aceleradas, políticas e culturais protegidas por uma determinada sociedade em um território específico, Milton Santos (2020, p. 63).

O espaço deve ser considerado como um conjunto indissociável de que participam, de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos espaciais, e, de outro, a vida que os preenche e os animais, ou seja, a sociedade em movimento. O conteúdo (da sociedade) não é independente da forma (os objetos geográficos), e cada forma encerra uma fração do conteúdo.

Milton Santos, na sua obra intitulada "Espaço e método" (1985), explora o conceito de território como uma delimitação espacial inserida no contexto geral, estabelecendo uma relação dinâmica constante. Ele enfatiza que o território não se manifesta como uma estrutura fixa e rígida no espaço, mas sim como um cenário onde atividades ocorrem, influenciadas pela

herança cultural da população que o habita. Essa abordagem indica que o território representa, desse modo, um reflexo da identidade cultural de uma comunidade, sendo moldado por suas tradições, práticas e modos de vida.

FIGURA 2: FESTEJO DE SANTA LUZIA EM PIQUI DA RAMPA



Fonte: Assembleia legislativa do estado do Maranhão(2025).

Nesse contexto, a dimensão histórica é crucial para compreender o território em sua plenitude. Santos enfatiza que as influências históricas têm um papel significativo na configuração do território atual. Os comportamentos e sistemas espaciais são moldados pelas ações e processos do passado, e a coexistência de elementos de diferentes períodos é comum. Elementos mais antigos podem ceder lugar a aspectos mais modernos, mas ainda podem persistir em algumas situações, tudo dependendo das condições e características do sistema temporal correspondente.

O espaço, considerado como um mosaico de elementos de diferentes eras, sintetiza, de um lado, a evolução da sociedade e explica, de outro lado, situações que se apresentam na atualidade. (...) a noção de espaço é assim inseparável da ideia de sistemas de tempo (SANTOS, 1985, pp. 21-22).

Espaço geográfico para Santos é, portanto, uma expressão das práticas humanas de organização, utilização e apropriação da terra. No âmbito dessa concepção, Milton Santos também substituiu os termos "território usado" e "território vivo" como elementos-chave para

a compreensão do espaço geográfico: *território usado*: refere-se às ações e práticas humanas que acontecem no espaço geográfico. É a dimensão das atividades cotidianas das pessoas, incluindo a produção, distribuição e consumo de bens e serviços, bem como social e cultural.

FIGURA 3: FESTIVAL DA FARINHA



Santos ao abordar o conceito de *território usado* abre espaço para uma perspectiva convencional sobre território, compreendendo-o para além da perspectiva dessa categoria enquanto instância do Estado. Deste modo, a forma como as comunidades tradicionais usam território e o organizam pode se tornar enfoque das discussões sobre essa categoria.

Fonte: Assembléia legislativa do estado do Maranhão(2015).

O conceito de *território usado* desempenha um papel central na análise geográfica, proporcionando insights valiosos sobre as dinâmicas socioespaciais. Nesse contexto, Santos(2005), ofereceu contribuições críticas e inovadoras acerca da categoria espaço geográfico como um sinônimo de *território usado*, especialmente em relação aos territórios quilombolas.

Segundo Santos (1978), a concepção do território se baseia na ideia de que é a utilização desse espaço pelo povo que o torna significativo. O território, sendo imutável em seus limites, passa por transformações ao longo da história. Desse modo, é possível considerar o território como um espaço delimitado, construído e desconstruído por meio das relações de poder estabelecidas por diversos atores ao longo do tempo.

Milton Santos (1999), é fundamental compreender o território como o espaço onde todas as ações, paixões, poderes, forças e fraquezas se manifestam. Ele enfatiza que o território é o local onde a história humana se concretiza por meio da expressão da existência humana. Nessa perspectiva, o território se torna o palco central onde ocorrem os desdobramentos e as interações que moldam a trajetória histórica e social das comunidades. A presença do tambor na figura(4), simboliza a riqueza das tradições culturais que se entrelaçam com o espaço geográfico da comunidade.

FIGURA 4: TAMBOR DE CRIOLA, TRADICIONAL NA COMUNIDADE



Fonte: Assembléia legislativa do estado do Maranhão(2015).

A influência que o território tem na economia e cultura é de extrema importância para comunidades tradicionais, como é o caso da comunidade Piqui da Rampa. Neste contexto, o território desempenha um papel central e fundamental na preservação de sua identidade cultural, tradições e estrutura social. Os laços profundos entre o povo e o território são evidentes na forma como suas práticas econômicas e modos de vida se entrelaçam harmoniosamente com os recursos naturais disponíveis em sua localidade.

O território usado é uma dimensão essencial para compreendermos como as sociedades interagem e transformamos o espaço geográfico. Ele representa o espaço apropriado e moldado pelas atividades humanas, refletindo as relações sociais concretas que ocorrem em um determinado lugar. A partir dessa perspectiva, enfatizando a importância das práticas humanas na construção e transformação do território.

O território usado é dinâmico e está em constante transformação, influenciado pelas atividades produtivas, fluxos de pessoas, mercadorias e informações, bem como pelas relações de poder protegidas pela sociedade. Ao analisar o espaço geográfico através do prisma do território usado, podemos captar como as ações individuais e coletivas moldam a paisagem, a estrutura urbana, a organização do campo, entre outros aspectos. As ações coletivas de participar em atividades religiosas contribuem para a construção da paisagem e da identidade cultural, destacando a importância das práticas espirituais na organização do espaço geográfico.

FIGURA 5: FESTEJO DE SANTA LUZIA EM PIQUI DA RAMPA



Fonte: Assembléia legislativa do estado do Maranhão(2015).

Assim, ao explorar as relações entre espaço geográfico e território usado, consideramos a influência mútua entre as práticas humanas e as características do espaço, reconhecendo que a construção do espaço geográfico não é uma via de mão única, mas sim um processo complexo em que a sociedade atua sobre a natureza, e esta, por sua vez, influencia a sociedade.

2. CONCLUSÃO

O presente estudo pretendeu analisar os processos de organização da comunidade quilombola Piqui da Rampa, sob a perspectiva do território, especialmente à luz dos conceitos apresentados por Milton Santos. Por meio da análise fotográfica, buscamos entender como essa comunidade utiliza e molda o território como forma de resistência, luta e preservação de sua identidade cultural.

Isso exposto, podemos inferir que, a abordagem territorial utilizada por Milton Santos foi fundamental para entender como a comunidade quilombola utiliza o espaço geográfico de

forma dinâmica e adaptativa, refletindo suas práticas cotidianas, tradições e relações sociais. O território torna-se um palco onde a história humana se desenrola, preserva a identidade cultural e resiste às adversidades. Através das fotografias analisadas, foi possível perceber como as atividades comunitárias, como festas e costumes culturais, moldam o território e mantêm vivas as suas tradições. Essas imagens documentam a profunda relação entre as pessoas e o espaço que habitam e reforçam a importância da territorialidade para a preservação de sua cultura.

Desse modo, o presente artigo trouxe uma análise aprofundada sobre a importância das comunidades tradicionais, especificamente a comunidade quilombola de Piqui da Rampa, e como elas utilizam o território como ferramenta de resistência e preservação cultural. Pela perspectiva de Milton Santos, entendemos que o território é muito mais que um espaço físico delimitado; é um reflexo das ações humanas, da história vivida e das relações sociais estabelecidas ao longo do tempo. As fotografias serviram como testemunho visual dessa dinâmica, revelando a riqueza e a complexidade da relação entre as comunidades tradicionais e seus territórios. Portanto, é essencial reconhecer e valorizar essas comunidades e suas lutas contínuas pela posse segura de suas terras e pela preservação de sua identidade cultural.

REFERÊNCIAS

BRAGA, Ana Socorro Ramos (coord.) Tambores do Piqui, cartas de liberdade: memória e trajetória da comunidade Piqui da Rampa. São Luís, 2007.

Comunidade quilombola de Piqui da Rampa comemora conquistas no 21o Festival da Farinha - Assembleia Legislativa do Estado do Maranhão. Disponível em: <<https://www.al.ma.leg.br/noticias/29477>>. Acesso em: 12 ago. 2023.

LEITE, I. B. O projeto político quilombola: desafios, conquistas e impasses atuais. Revista Estudos Feministas, (2008, p. 965).

GIACOMINI, Rose Leine Bertaco. A territorialidade das comunidades de quilombos no Vale do Ribeira: do direito étnico à posse definitiva do território. In: XIX Encontro Nacional de Geografia-Agrária, São Paulo, 2009, p. 1-33.

SANTOS, Milton. O retorno do território. En: OSAL: Observatorio Social de América Latina. Año 6 no. 16 (jun 2005-). Buenos Aires: CLACSO, 2005-ISSN 1515-3282 SANTOS, M. Por uma Geografia Nova. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

GOMES, Jaíra Maria Alcobaça; NASCIMENTO, José Edilson do. O processo de desenvolvimento da comunidade quilombola maranhense “Piqui da rampa”. VIII Simpósio Internacional de Geografia-Agrária e IX Simpósio Nacional de Geografia-Agrária GT 2 – Comunidades tradicionais na luta por territórios, Curitiba, Novembro, 2017.

OLIVEIRA, Jucilene Belo de. Comunidades Remanescentes de Quilombo da Amazônia: o uso do território. In: VI Encontro Nacional da Anppas, 18 a 21 de setembro de 2012, Belém- PA – Brasil. BRASIL. Fundação Cultural Palmares. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?page_id=37551>. Acesso em: 10 jun. 2023.

FRAZÃO, D. A COMUNIDADE QUILOMBOLA DE PIQUI DA RAMPA, VARGEM GRANDE (MA): DISCUTINDO TRABALHO E PRODUÇÃO ASSOCIADA. Monografia (Graduação em Ciências Agrárias) - Instituto Federal do Maranhão. São Luís, p. 46. 2017.

TRABALHO ESCRAVO FEMININO E NARRATIVAS DE TRABALHADORAS ORIUNDAS DE COMUNIDADES RURAIS

Ana Beatriz Pereira Ferreira
Graduanda em Estudos Africanos e Afrobrasileiros
ana.bpf@discente.ufma.br
UFMA

Matheus Henrique Pinheiro Guimarães
Graduando em Estudos Africanos e Afrobrasileiros
Matheus.guimaraes@discente.ufma.br
UFMA

Sávio José Dias Rodrigues
Doutor em Geografia
savio.jose@ufma.br
UFMA

RESUMO: O trabalho escravo, a partir de uma lente histórica, faz parte da constituição do Brasil. Sendo que também estrutura a construção de uma sociedade patriarcal, racista, violenta e desigual, produzindo efeitos ainda mais acentuados no contexto de gênero, haja vista que as mulheres estão inseridas num sistema de opressão. Sendo, muitas vezes diminuídas e/ou subestimadas, simplesmente por serem mulheres, tendo que provar constantemente seus conhecimentos e habilidades para ascender socialmente e profissionalmente. Estas inconformidades entre oportunidades e gênero fazem parte da estrutura capitalista, que é hierarquicamente organizada em gênero, raça e classe. Tendo na base dessa organização, a mulher negra e periférica. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - (IBGE,2021) aponta que o trabalho doméstico banalizado e mal remunerado é predominantemente conferido a mulheres negras com baixo nível educacional e oriundas de famílias pobres. Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo pensar a mulher no contexto da escravidão, inserindo a discussão das jornadas de trabalho exaustivas, principalmente, no meio doméstico, vinculando ao aliciamento para o trabalho escravo contemporâneo nas zonas rurais com recortes raciais, por idade, exposição das violências e vulnerabilidades, assim como recortes. A pesquisa abrange especificamente o território Maranhense, apresentando relatos de vítimas, a naturalização da precariedade do trabalho feminino e dados sobre a frequência das fiscalizações entre as mudanças de governo.

Palavras-chave: Trabalho escravo; Gênero; Trabalho doméstico; Comunidades rurais.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho traz a discussão em torno da banalidade atribuída a precarização do trabalho feminino e suas múltiplas formas de manifestação, trazendo gráficos comparativos anuais levantados pela Comissão Pastoral da Terra que expõem como a modernização do campo tem contribuído significativamente no crescimento do trabalho escravo contemporâneo. Para melhor entendimento da situação e seus agravantes é preciso perceber o cenário em um contexto histórico, considerando que o Brasil foi fundado a partir da escravidão dando seguimento a construção de uma sociedade estruturalmente patriarcal, racista, violenta e desigual produzindo

efeitos ainda mais acentuados no contexto de gênero, haja vista que as mulheres são diminuídas e/ou subestimadas simplesmente por serem mulheres, tendo de provar constantemente seus conhecimentos e habilidades para poder ascender socialmente e profissionalmente, enquanto que homens não precisam do mesmo esforço para tal.

Estas inconformidades entre oportunidades e gênero fazem parte da estrutura capitalista, que é hierarquicamente organizada em gênero, raça e classe. Tendo na base dessa organização, a mulher negra periférica. Os impactos mais fortes são sentidos por elas, um dado do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - (IBGE,2021), aponta que o trabalho doméstico banalizado e mal remunerado é predominantemente conferido a mulheres negras com baixo nível educacional e oriundas de famílias pobres. Essa profissão é precarizada e naturalmente designada às mulheres e muitas vezes não reconhecida como trabalho, remetendo a teoria marxista da mais-valia, visto que os trabalhos domésticos fazem a manutenção do sistema, no sentido de dar condições aos trabalhadores que estão inseridos no mercado de trabalho direto.

Outra problemática voltada para a questão do trabalho doméstico é o aliciamento de meninas menores de idade, muitas vezes ainda na infância, por parte de famílias ricas. Essas propostas de trabalho escravo, vêm travestidas de oportunidade de mobilidade social, onde a menina “ajuda” com as crianças da família e/ou serviços domésticos em troca da oportunidade de estudar. Este cenário é bastante comum principalmente com adolescentes de zonas rurais ou de áreas periféricas das cidades, que de início podem até frequentar as escolas e de fato apenas ajudar nos afazeres de casa, mas depois de certo tempo são sobrecarregadas com exigências da família que “acolheu”, causando a evasão escolar e sendo expostas a violências veladas (ou explícitas) como o assédio, por exemplo.

2. TRABALHO ESCRAVO CONTEMPORÂNEO

Quando se fala sobre trabalho escravo, automaticamente nos levamos a pensar e refletir sobre a história do Brasil. À medida que estudamos estes processos nas etapas educacionais fundamentais, o período de escravização é mostrado como um acontecimento já superado, fazendo parte de um passado a se esquecer. Isso faz com que uma grande parcela da população desconheça que atualmente ainda existam pessoas em situação análogas à escravidão, o que chamamos de trabalho escravo contemporâneo.

Antes de entrarmos no debate sobre como esse processo se dá em sua maioria, é necessário entender o contexto das vítimas. Oriundas principalmente de famílias pobres e localidades carentes, seja urbana ou rural, perpassam pela falta de políticas públicas e

acessibilidades, dificultando por exemplo o acesso à educação, gerando impactos futuros na vida desses indivíduos. A falta de informações é justamente um dos principais motivos que contribuem na continuidade desse processo, dando margem para os aliciadores se aproveitarem desses espaços de vulnerabilidade. Assim, movidos por falsas propostas, sejam elas de trabalho ou em forma de incentivo econômico ou material, muitos pais, mães e filhos partem em busca do prometido. Situação comum, além de propostas de emprego e a captação de crianças em fase escolar. Esta por sua vez, podendo acontecer por meio de indivíduos de fora ou até mesmo dentro da família, funciona com a falsa promessa de dar incentivo ao estudo de filhos/as de famílias carentes, mas que na verdade atuarão como serventes dentro da casa de seus “protetores”.

A exploração pode ocorrer a partir de diversos setores, seja em indústrias, agricultura, serviços domésticos, exploração sexual, garimpos, entre outros. Independente da situação ou trabalho ao qual a vítima foi capitada há diversas semelhanças a se pontuar. Sendo caracterizado por condições degradantes, seja elas de moradia e alimentar, como também exposto a condições de trabalho desgastantes e cargas horárias excessivas, isto levando em consideração que quase nunca recebem salário e quando isso acontece, são valores insignificantes. Importante ressaltar a violência sofrida dentro destes espaços, a proibição de qualquer contato com familiares e amigos assim como frequentes e constantes ameaças, podendo acarretar em diversos impactos psicológicos.

Operar com trabalhadores em situação análoga à escravidão é crime e vai contra DUDH (Declaração Universal dos Direitos Humanos), mas o preocupante é que por mais que haja vários casos de resgates, ainda continuam frequentes os casos de pessoas que saíram com propostas de emprego e desde então não mantiveram contato com suas famílias. Por isso é fundamental que o debate sobre trabalho escravo contemporâneo seja ampliado, não apenas nas escolas e universidades, mas dentro das comunidades carentes, rurais, ribeirinhas, indígenas, quilombolas de modo a propagar a informação. Certo que apenas um debate não mudará o cenário por completo, é necessária uma colaboração entre a sociedade civil e os poderes públicos afins de identificar e buscar soluções que possam garantir o direito à liberdade de todo cidadão.

3. TRABALHO ESCRAVO NO MARANHÃO

O Maranhão é um dos maiores exportadores de mão de obra escrava do país e uso dentro do próprio território, um estudo da Comissão Pastoral da Terra apresentou dados

comparativos entre os anos de 1995 à 2021, a partir deles é possível ver um aumento bastante significativo dos casos de trabalho escravo contemporâneo identificados e a tabela de resgatados por referência expõe que mais de 17% deles residiam no Maranhão, já na listagem dos resgatados por naturalidade o Maranhão ultrapassou os 21%.

Tabela 1: Percentual de trabalhadores e trabalhadoras resgatados de acordo com os estados de residência

RESGATADOS POR UF DE REFERÊNCIA [*]	Nº absoluto (até 28/01/2021)	%
TOTAL	38537	100%
Maranhão	6661	17,30%
Para	5517	14,30%
Minas Gerais	3460	9,00%
Bahia	3441	8,90%
Tocantins	2288	5,90%
Mato Grosso do Sul	2245	5,80%
Piauí	1907	4,90%
Goiás	1893	4,90%
Mato Grosso	1781	4,60%
Pernambuco	1467	4%
Alagoas	1274	3,30%
Sao Paulo	1257	3,30%
Paraná	1038	2,70%
Ceara	909	2,40%
Rio de Janeiro	657	1,70%
Santa Catarina	406	1,10%
Paraíba	404	1,00%
Rio Grande do Sul	350	0,90%
Rondonia	345	0,90%
Amazonas	281	0,70%
Sergipe	247	0,60%

Acre	215	0,60%
Rio Grande do Norte	215	0,60%
Espirito Santo	92	0,20%
Distrito Federal	86	0,20%
Roraima	74	0,20%
Amapá	27	0,10%
Ignorado	151	0,40%

Fonte: Banco de dados da Pastoral da Terra

Tabela 2: Percentual de trabalhadores e trabalhadoras resgatados de acordo com o estado de naturalidade

RESGATADOS POR UF DE NATURALIDADE	Nº absoluto (em 28/01/2021)	%
TOTAL	38537	100%
Maranhão	8348	21,70%
Para	3871	10,00%
Bahia	3614	9,40%
Minas Gerais	3159	8,20%
Tocantins	2401	6,20%
Mato Grosso do Sul	1998	5,20%
Mato Grosso	1967	5,10%
Goiás	1694	4,40%
Piauí	1688	4,40%
Pernambuco	1410	4%
Alagoas	1349	3,50%
São Paulo	1344	3,50%
Paraná	1211	3,10%
Ceará	856	2,20%
Rio de Janeiro	572	1,50%
Santa Catarina	532	1,40%
Paraíba	425	1,10%
Rio Grande do Sul	378	1,00%
Rondônia	299	0,80%
Amazonas	268	0,70%
Sergipe	256	0,70%
Acre	248	0,60%
Rio Grande do Norte	234	0,60%
Espírito Santo	143	0,40%

Roraima	68	0,20%
Amapá	43	0,10%
Distrito Federal	7	0,00%
Ignorado	154	0,40%

Fonte: Banco de dados da Pastoral da Terra

Um dos campos mais afetados pela exploração de trabalhadores na zona rural, acontece nos ramos da pecuária, carvoarias e lavouras temporárias. Esses trabalhadores são recrutados nas regiões dos conhecidos bolsões de miséria, áreas carentes dos recursos básicos como postos de saúde, água de qualidade, escolas próximas das comunidades, áreas boas para plantio, etc., as terras onde essas atividades acontecem são geralmente áreas conflituosas onde as fazendas se expandem por meio da grilagem das terras em que a comunidade está inserida, assim o acesso limitado faz com que o trabalho precário seja uma alternativa no mínimo conveniente.

A Comissão Pastoral da Terra (CPT) é responsável pela campanha “De olho aberto para não virar escravo” desde o ano de 2003, reunindo dados e organizando tabelas de acordo com as características de resgate como ano, atividade, perfil das vítimas, listagem das empresas envolvidas, etc. Neste trabalho utilizaremos como base as informações do Centro de Documentação Dom Tomás Balduino - CEDOC.

A partir dos dados levantados podemos ver na tabela abaixo o percentual de resgatados categorizado por gênero e estado onde as vítimas residiam.

Tabela 1 : Número e percentual por gênero e estado de residência

GÊNERO por UF de REFERÊNCIA	Masculino	Feminino	TOTAL	% FEM/TOT
TOTAL	36411	2126	38537	5,5%
Maranhão	6463	198	6661	3,0%
Pará	5098	419	5517	7,6%
Minas Gerais	3210	250	3460	7,2%
Bahia	3230	211	3441	6,1%
Tocantins	2124	164	2288	7,2%
Mato Gr. do Sul	2177	67	2244	3,0%
Piauí	1878	29	1907	1,5%
Goiás	1788	105	1893	5,5%
Mato Grosso	1718	66	1784	3,7%
Pernambuco	1445	22	1467	1,5%
Alagoas	1219	55	1274	4,3%
São Paulo	1006	251	1257	20,0%
Paraná	994	42	1036	4,1%

Ceará	890	19	909	2,1%
Rio de Janeiro	561	96	657	14,6%
Santa Catarina	376	30	406	7,4%
Paraíba	402	2	404	0,5%
Rio Grande do Sul	338	12	350	3,4%
Rondônia	327	18	345	5,2%
Amazonas	258	23	281	8,2%
Sergipe	246	1	247	0,4%
Acre	208	7	215	3,3%
Rio Gr. do Norte	212	3	215	1,4%
Espírito Santo	84	8	92	8,7%
Distrito Federal	71	15	86	17,4%
Roraima	67	7	74	9,5%
Amapá	21	6	27	22,2%

Fonte: CEDOC - Dom Tomás Balduino - CPT (2022)

Podemos afirmar com base nos dados, que a questão da grilagem tem influência direta nos rumos que levam ao trabalho escravo, atentando que as famílias que residem nas comunidades estão localizadas nesses territórios há gerações, a preocupação de ter documentos regularizados para a legitimação da posse dessas famílias não era motivo de aflição. Essas comunidades tiram da terra seu sustento e ao tirar a terra não lhes restam muitas alternativas, os trabalhos informais nas áreas urbanas surgem como complemento da renda, no entanto, a agricultura segue sendo a maior fonte de renda destes trabalhadores, mas nas terras dos arrendatários.

3.1 Banalização em torno da precariedade no trabalho doméstico

A lei em que se discute trabalho escravo contemporâneo deixa algumas frestas nas quais categorias de exploração não são plenamente contempladas, a classe das empregadas domésticas se apresenta como exemplo de parte desta falha, tendo em vista a insalubridade e informalidade constante na qual essas trabalhadoras são submetidas.

A naturalização da precariedade em torno do trabalho doméstico tem relação direta com as raízes que formam a estrutura social. Amanda Bezerra e Sávio José afirmam através do artigo que:

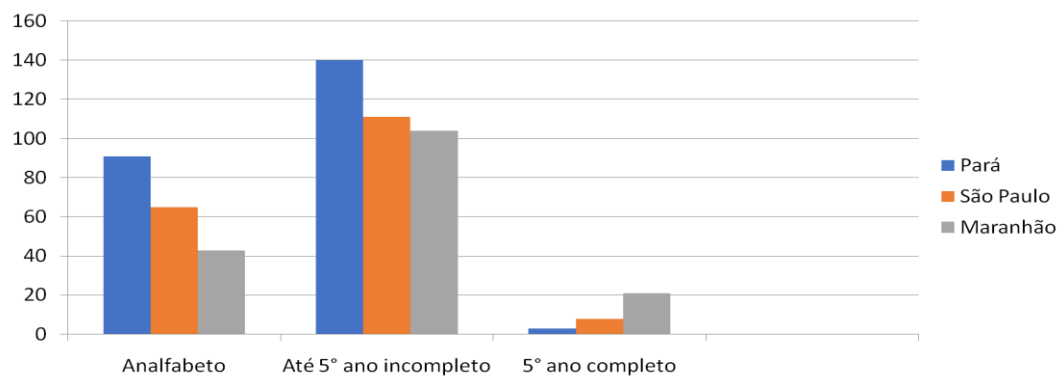
A capacidade das mulheres de reproduzir, por exemplo, teve um papel decisivo para a delegação de atividades de cuidados dos filhos e permanência na casa, assim a função natural sofreu uma elaboração social, naturalizando às mulheres a responsabilidade pelos serviços domésticos, criação e educação dos filhos. (RODRIGUES, S. J. D.; BEZERRA, A. R., 2022)

Sendo assim, entende-se que a capacidade de reprodução feminina tem relação direta com a banalização direcionada as funções delegadas as mulheres, visto que os afazeres domésticos e criação dos filhos são colocadas como obrigações mínimas femininas, no entanto, não reconhecida como atividade produtiva e por conseguinte ocorre a naturalização da precariedade em torno do trabalho doméstico.

Outra problemática voltada para a questão do trabalho doméstico é o aliciamento de meninas menores de idade, muitas vezes ainda na infância, por parte de famílias abastadas. Essas propostas de trabalho escravo, vêm travestidas de oportunidade de mobilidade social, onde a menina “ajuda” com as crianças da família e/ou serviços domésticos em troca da oportunidade de estudar.

Este cenário é bastante comum principalmente com adolescentes de zonas rurais ou de áreas periféricas dos centros urbanos, que de início podem até frequentar as escolas e de fato apenas ajudar nos afazeres de casa, mas depois de um certo período são sobrecarregadas com exigências da família que “acolheu”, causando a evasão escolar e sendo expostas a violências veladas (ou explícitas) como o assédio, por exemplo. A partir de dados coletados pela Pastoral da Terra, é possível classificar os níveis de abandono escolar de acordo com a região de origem dos resgatados.

Gráfico 1: Três estados que lideram o ranking de evasão escolar



Fonte: Banco de dados da Pastoral da Terra

Assim, podemos ver mais uma vez o Maranhão como um dos protagonistas no ranking de evasão nas escolas, reforçando a afirmativa do acúmulo de trabalho doméstico para adolescentes.

Apesar dos números apresentados e casos expostos diariamente em mídias sociais, nem sempre esses casos ganham a atenção devida e caem no esquecimento, isso se dá por conta da naturalização da precarização do trabalho feminino, sobretudo ao trabalho feminino negro. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - (IBGE,2021) apontam que o

trabalho doméstico banalizado e mal remunerado é predominantemente conferido a mulheres negras com baixo nível educacional e oriundas de famílias pobres.

Os vestígios da escravidão antiga se fazem presentes em detalhes que passam muitas vezes despercebidos por conta da naturalização que se foi atribuindo ao passar dos anos, o racismo em suas mais diversas formas, inclusive na estrutura social e o enraizamento da ideia da empregada doméstica ser uma mulher e uma mulher negra ou mesmo na arquitetura, a exemplo dos quartos apertados ao fundo das casas que são construídos para acomodar os funcionários da casa, remetendo as senzalas do período colonial, dentre muitos outros hábitos que passam despercebidos em nosso cotidiano.

3.2 Relatos de vítimas de trabalho escravo na infância

Após tais reflexões, trouxemos aqui dois relatos de duas mulheres da baixada maranhense, ambas naturais do município de Santa Helena. Como dito anteriormente, estas mulheres saíram de suas origens para buscar condições de vida melhores, autorizadas por seus responsáveis, saíram de suas casa para obter oportunidades melhores do que as que foram aplicadas a seus pais.

ENTREVISTADA 1: Quando eu tinha 12 anos né, chegou uma família vindo de Belém, me pediram pros meus pais, pra me levarem oferecendo estudo, então como a dificuldade, tinha muita dificuldade na época, a gente morava num povoado e ali a minha mãe achou que realmente era uma oportunidade, né, pra estudar, e eu tinha vontade de estudar, com isso eu acabei indo pra Belém.

ENTREVISTADA 1: Quando eu cheguei lá, depois de seis meses eu deixei de ser simplesmente babá, né, e assumi todo o serviço da casa, eu cuidava de quatro crianças, eu limpava casa, eu lavava roupa, passava, e daí o estudo, não teve mais como conciliar o trabalho da casa com o estudo, fiquei sem comunicação não tinha como mandar avisar os meus pais, até porque não tinha telefone na época, né, pra cá, pra onde a gente morava, eu não tinha endereço, como mandar uma carta.

ENTREVISTADA 2: Eu, quando eu tinha onze anos, aí um senhor, né, ele veio, ele morava em Belém, mas ele era daqui mesmo dessa região de Santa Helena, ele apareceu, convidava, falando que levava as meninas, pessoas, pra estudar, aquela promessa muito boa, e minha mãe tinha muita vontade da gente estudar, por que na época escola era muito longe da onde a gente morava, tinha, mas era muito longe, e aí com isso me mandaram, e eu fui pra Belém [...]. Isso foi em [19]81.

ENTREVISTADA 2: Nós chegamo em Belém, esse tempo a estrada era muito ruim, eu lembro que era ruim pra gente chegar em Belém, aí quando nós chegamos lá era de madrugada e nós fomos pra casa dele [o aliciador]. Chegou lá, foi de manhã, umas nove pra dez horas do dia, aí chegou aquela mina de gente, por que nós era umas dez ou doze, por aí, nós era muita menina, ele levava muita, aí quando chegou ele foi falou, disse: “olha ta aqui as meninas que a gente trouxe, o gasto de cada qual, custou tanto”. Aí eu fiquei: “mas esse homem não gastou tanto assim com a gente”, de lá pra cá, eles pagavam as despesas da gente, aí ele disse que era pra eles escolher uma da gente.

ENTREVISTADA 2: Quando nós chegamos, aí mais tarde, quando nós vimos, chegou um pessoal assim. E a gente ficou e aí eles mandaram chamar a gente e a gente veio, eu acho que nós tavam umas 10, de menina de 11 a 15 anos, aí eles disseram “olha, tá as meninas, agora vocês escolhem”. Depois a gente soube que eles cobravam imenso, eles deixavam a gente com fome o dia todo, não tinha estrada daqui pra Belém, nós ia parando nesse caminho, passava 2, 3 dias andando daqui pra Belém, passando de um carro pra outro. Quando chegava lá ele cobrava absurdo que ele tinha gastado com nós, com comida, dormida, que ficava dormindo nos carros.

ENTREVISTADA 2: Um senhor disse que se engraçou né e disse que ele ficava, disse “não, eu gostei de la, eu queria levar ela”, e eu não, eu só saio daqui com uma mulher, se tiver uma mulher, aí ele voltou em casa, que quando foi a tarde ele chegou com a esposa dele e eu fui pra lá.

ENTREVISTADA 2: Eu fui pra lá, eu fui e vivi uns três anos lá, mas não foi diferente, eles não me batiam, não, nunca me bateram, mas inclusive eu fazia tudo, era tudo, e o que ganhava era aquela roupinha, a escola eu nunca fui na escola durante esse tempo, ela [a “patroa”] mesmo me dava aula em casa a hora que ela chegava do serviço, ela que me dava aqueles horariozinhos de aula.

ENTREVISTADA 1: Então, era muito difícil, porque eu tinha que levantar cinco horas da manhã pra sete horas o café ta posto, eu tinha que descer pra pegar o pão, tinha que dar banho nas duas crianças que estudavam pela manhã, levantava cinco horas pra lavar e passar roupa, eu já deixava roupa de molho de um dia para o outro, essa roupa que eu lavava hoje, ai de manhã cedo eu levantava, passava essa roupa, cinco horas eu tava na cozinha, faz ia o café e já ia lavar aquela roupa que eu tinha deixado de molho, quer dizer que eu antecipava parte do meu serviço, e chega um ponto, assim, que quando a gente se torna adulto, tem hora que a gente tá cheio já desse tipo de serviço que você foi obrigado a fazer quando criança, toma uma parte da tua infância, quando você deveria ta ocupada com outras coisas, tava trabalhando.

ENTREVISTADA 2: Mas isto era realidade da gente, que a gente vivia, todo mundo já vivia andando no interior atrás daquelas meninas maiorzinhas, pra poder trabalhar nas casas tomando conta dos filho e assim que era.

ENTREVISTADA 1: Ainda tentei fugir deles, fui parar na casa de um juiz. Por sorte cheguei numa casa pedindo ajuda, por que eu não tava mais dando conta, eu só tinha 12 anos, né, então eu era muito criança e eu queria assim, o que eu queria era vim embora, né, bati nesta casa e por sorte era casa de um juiz, né, e eu contei a situação, eles foram chamados e prometeram ali que a situação ia melhorar, né, que eles iriam colocar empregada novamente, né, pra cuidar da casa, lavadeira, essa coisa toda, só que não aconteceu, o que aconteceu foi que a gente mudou de bairro, nós morávamos na época no Terra Firme, lá em Belém, e de lá a gente mudou pro bairro do Canudos, que já fica próximo já da rodoviária.

ENTREVISTADA 1: Depois de dois anos eu consegui mandar uma carta por um irmão do meu patrão, ele se chamava L*****, ele teve lá, ele é de Santa Helena, aí eu mandei uma carta pra minha mãe falando que eu não tava estudando, que eu queria vir embora, que eu trabalhava muito, e o meu irmão tinha chegado de viagem e foi lá encontrar comigo. Quando ele chegou, ele falou que tinha ido me buscar, aí a minha patroa falou que não, que eu ia ficar de férias no mês de julho, no entanto eu não estava mais estudando, né, ficaria de férias e ela viria me deixar em casa, já que eu não queria mais ficar lá, era iria me trazer, ia comprar umas coisas pra mim, aí quando ela saiu pro serviço eu disse pra ele que eu queria vim embora, assim, tipo ele quase que desistiu de me trazer né, por que eu senti que ele achou que era apenas saudade de casa e por isso que eu queria vim embora, dentro da fantasia que ela fez, a maneira como ela conversou com ele, ela tipo convenceu ele da situação, que era assim, em vez do que eu tava falando, não era, era só saudade de casa mesmo e não queria mais ficar. Aí eu decidi ir com ele, eu disse pra ele que a gente vinha embora, eu disse:

E***** eu quero ir embora, não vou ficar aqui. Ele disse: é tu é quem sabe, a decisão é tua. Daí ela foi pro serviço, ela com o esposo dela, eu fiz todo serviço da casa, fiz almoço, fui pegar os dois meninos mais novos na escola, trouxe, o carro saía duas horas da tarde de Belém pro Encruzo 4, na época, aí eu vim assim, tipo fugida dela.

ENTREVISTADA 2: Até que eu digo “não”, não soube mais notícia de minha mãe, até que eu comecei mesmo dizer que eu vinha, vinha, aí eles vieram. Tinha uma senhora que vinha até Encruzo, aí eu vim até Encruzo com essa senhora, de lá pra cá eu me mandei eu sozinha mesma, quando mamãe pensou que não, eu cheguei em casa.

A partir dos fortes relatos apresentados, confirma-se e percebe-se como funciona a dinâmica do ciclo da exploração, a proposta de melhor educação e mobilidade social infla a esperança das famílias que postas em situações de carência de recursos básicos, veem as filhas como uma oportunidade de sobrevivência. As vítimas apresentadas foram, assim como tantas outras, expostas a violências e medos que as marcaram para sempre, a entrevistada 1, afirma em um trecho de seu relato que:

chega um ponto, assim, que quando a gente se torna adulto, tem hora que a gente tá cheio já desse tipo de serviço que você foi obrigado a fazer quando criança, toma uma parte da tua infância, quando você deveria tá ocupada com outras coisas, tava trabalhando. (ENTREVISTADA 1)

Esta afirmação mostra parte do sentimento das vítimas de trabalho infantil, parte de suas vidas roubadas e uma infância traumática. Um ponto importante a ser destacado é a maneira com que a Entrevistada 1 se comportou ao fugir da casa em que era explorada, mesmo diante a violações sofridas, era mantida uma relação de respeito e sentimento de obrigações, visto que antes de ir embora com o irmão, ela busca as crianças na escola, arruma a casa e adianta para a patroa os demais serviços que eram de sua responsabilidade.

Além disso, nos relatos são trazidos exemplos de evasão escolar por conta da exaustão das vítimas, a naturalização do trabalho escravo doméstico ao se notar que familiares dos “patrões” tinham ciência das situações, a banalização do trabalho infantil... as mais diversas violências nas quais meninas foram e são expostas, visto que o aliciamento ainda é uma realidade, tanto nas áreas urbanas quanto na zona rural, que foram os casos apresentados.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos trazer uma pequena perspectiva dos vários cenários sobre trabalho escravo contemporâneo, até chegar na ideia principal que é trabalhar essa discussão a partir da visão de mulheres que sofreram e sofrem com a exploração do trabalho e as marcas que esta violência deixam em seus corpos e mentes, afins de explanar inquietações em torno da naturalização do

trabalho escravo doméstico, uma situação muito comum e que teve impacto na vida de milhares de mulheres.

A precarização e deslegitimação do trabalho doméstico, aliado a estigmas preconceituosos que atuam como fatores que normalizam todo um cenário repleto de camadas. Assim trazendo dados, tabelas e gráficos para compreensão da dimensão da problemática. Buscamos apresentar juntamente suas causas, consequências, vítimas e métodos de manutenção do ciclo que é fomentado pelo sistema capitalista e suas demandas.

REFERÊNCIAS

RODRIGUES, S. J. D.; BEZERRA, A. R. Trabalho escravo feminino e narrativas de trabalhadoras rurais no Brasil. Revista Campo-Território, Uberlândia, v. 18, n. 49, p. 1–22, 2023. DOI: 10.14393/RCT184967462. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/67462>, Acesso em: 2 ago. 2023.

CPT, Comissão Pastoral da Terra. **Trabalho escravo**. Disponível em: <https://cptnacional.org.br/index.php/publicacoes/noticias/trabalho-escravo>; Acesso em: 27 de julho de 2023.

CPT, Comissão Pastoral da Terra. **CEDOC Dom Tomás Balduino da CPT**. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/cedoc/centro-de-documentacao-dom-tomas-balduino> ; Acesso em: 1 de agosto de 2023.

RODRIGUES, Sávio José Dias. Quem não tem é escravo de quem tem: migração camponesa e a reprodução do trabalho escravo contemporâneo. 2016. 213 f. Tese (Doutorado em geografia)- Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2016.

BRASIL. Decreto - Lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal. Rio de Janeiro: DOU, 1940.

BRASIL. Lei no 10.803, de 11 de dezembro de 2003. Altera o art. 149 do Decreto - Lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para estabelecer penas ao crime nele tipificado e indicar as hipóteses em que se configura condição análoga à de escravo. Brasília: Diário Oficial da União, 2003.

UMA OUTRA HISTÓRIA: SILENCIAMENTO DA HISTÓRIA INDÍGENA NO MUNICÍPIO BREJO – (MA)

Felipe Caldas Ramos
Graduando em Ciências Humanas/Sociologia
Bolsista do Programa de Iniciação Científica - PIBIC/FAPEMA
felipe.caldas.r@gmail.com
UFMA

Ana Caroline Amorim Oliveira
Doutora em Antropologia Social
oliveira.ana@ufma.br
UFMA

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo analisar o silenciamento da história indígena no município Brejo – MA. Para alcançar esse objetivo, seguiu-se os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa documental e bibliográfica (Lakatos e Marconi, 2001). No primeiro momento, pautando-se em uma abordagem interdisciplinar entre História e Antropologia, buscou-se documentos coloniais no Arquivo Histórico Ultramarino (AHU) e no Arquivo Público do Estado do Maranhão (APEM). Já no segundo procedimento, foram analisados trabalhos acadêmicos, como: Artigos, Monografias, Dissertações e Teses das bases de dados *Scielo*, Google Acadêmico e Periódicos CAPES. A partir do desenvolvimento da pesquisa, identificamos que o silenciamento da história indígena do município Brejo pode ser fruto do processo violento de colonização/invasão, que se valeu de inúmeras estratégias para dominar o povo indígena que habita esse território, a saber, os Anapuru. Podemos citar algumas delas que identificamos tanto na pesquisa documental como na pesquisa bibliográfica: guerras justas e injustas; descimentos; aldeamentos, etc. Em relação às "Guerras justas e injustas", elas foram utilizadas para combater os indígenas Anapuru que habitavam (e ainda habitam) o território que veio a se constituir como município Brejo, bem como o “Baixo Parnaíba Maranhense” (Brasil, 2015). Já nos descimentos, os Anapuru eram descidos de seus territórios para serem “catequizados” nos aldeamentos ou para “trabalharem” em lavouras, como foi o caso dos moradores da vila de Icatu que reclamaram ao rei que estavam sem “trabalhadores”, então o rei ordenou, em 1703, que se o descimento dos Anapuru fosse efetivado, eles teriam que se dirigir para essa região (Bombardi, 2014). Nos aldeamentos, foi imposto elementos culturais, outras línguas e a conversão à fé judaico-cristã a esse povo originário, ocasionando um silenciamento sobre as suas identidades. Outra hipótese é que os indígenas Anapuru habitantes da região do “Baixo Parnaíba Maranhense”, tiveram suas “histórias silenciadas” (Trouillot, 2016) e passaram a não constar na história dita oficial, porque foi privilegiado a atuação dos colonizadores enquanto grandes “desbravadores” e “heróis” por combateram os povos indígenas considerados como “primitivos” e empecilhos para o desenvolvimento da “civilização”. Também não é identificado a presença deles nos mapas oficiais, construindo assim, um silenciamento histórico e antropológico. Assim, foi possível construir uma “contra história” (ANIS, 2023) a partir da construção do processo de silenciamento da história indígena no Município Brejo - MA. Mesmo com todo esse passado de violência, atualmente, o povo Anapuru Muiyupurá está em retomada/levante se afirmando enquanto povo originário do Baixo Parnaíba Maranhense.

Palavras-chave: Silenciamento; História Indígena; Brejo - MA; Baixo Parnaíba Maranhense.

1. INTRODUÇÃO

O campo de estudo “História Indígena” é recente, e teve uma grande contribuição da Antropóloga Manuela Carneiro da Cunha, pois a mesma organizou o livro intitulado “História dos Índios no Brasil” (1992), reunindo diversos trabalhos desenvolvidos por Antropólogos, Linguistas, Historiadores e Arqueólogos.

Não abordaremos os capítulos da obra organizada pela antropóloga, mas é imprescindível pontuar sobre a introdução intitulada de “Introdução a uma História Indígena”, escrita pela própria Manuela Carneiro da Cunha. A autora pontua que os trabalhos contidos na obra são “[...] fragmentos de conhecimento que permitem imaginar mas não preencher as lacunas de um quadro que gostaríamos que fosse global” (Cunha, 1992, p. 11). Apesar dessa modéstia da autora, esses trabalhos foram (e são) essenciais para as discussões teóricas do campo de estudos e pesquisas de “História Indígena”.

John Manuel Monteiro apontou, inicialmente, em sua tese de livre docência “TUPIS, TAPUIAS E HISTORIADORES: Estudos de História Indígena e do Indigenismo (2001)”, que havia uma resistência de colocar os indígenas no “palco” da historiografia oficial e que tais estudos e pesquisas eram exclusivos da Antropologia. Segundo o autor, “[...] o isolamento dos índios no pensamento brasileiro, embora já anunciado pelos escritores no período Colonial, começou a ser construído de maneira mais definitiva a partir da elaboração inicial da historiografia nacional, em meados do século XIX” (Monteiro, 2001, p. 4).

Ainda segundo Monteiro (2001), a ideia de povos indígenas que não possuíam história e eram “sem futuros” foi se constituindo nos estudos dos fundadores da história do Brasil, na qual perpassara os desdobramentos da política indigenista do Império. Para o autor,

[...] parecem prevalecer entre os historiadores brasileiros ainda hoje duas noções fundamentais que foram estabelecidas pelos pioneiros da historiografia nacional. A primeira diz respeito à exclusão dos índios enquanto legítimos atores históricos: são, antes, do domínio da antropologia, mesmo porque a grande maioria dos historiadores considera que não possui as ferramentas analíticas para se chegar nesses povos ágrafos que, portanto, se mostram pouco visíveis enquanto sujeitos históricos. A segunda noção é mais problemática ainda, por tratar os povos indígenas como populações em vias de desaparecimento (Monteiro, 2001, p. 4).

Tais noções foram fruto de um violento processo de colonização que tratou os povos originários de forma homogênea sem diferenciar suas línguas, etnias, culturas etc. Isso pode ser percebido pelas próprias estratégias que a Coroa Portuguesa, os Colonizadores e os Jesuítas utilizaram para “conquistar” e catequizar os povos originários, que serão pontuadas adiante.

A história do Brasil foi se constituindo a partir da ideia de uma crônica de “extinção” e “assimilação” dos povos originários. É necessário superar essas noções para construir uma outra história, que valorize os povos originários enquanto sujeitos de suas próprias histórias e, assim, tentar superar a ideia cristalizada do silenciamento e da “extinção” dos povos nativos. Desse modo, o presente artigo se insere nessas discussões, com o objetivo de “Analisar o silenciamento da história indígena no município Brejo – MA”.

É importante destacar que na região do Baixo Parnaíba Maranhense⁶²⁴ são encontrados os Anaperu-açu, Anaperu-mirim, Tremembé, Araio e Anapuru, etc (Melo, 2011). Dentre esses povos indígenas, os Anapuru tiveram importância central no presente artigo, tendo em vista que o município de Brejo (antes Brejo dos Anapurus) era, e continua sendo, território onde eles viviam, e vivem.

Para alcançar o objetivo deste trabalho, seguiu-se os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica e documental (Lakatos e Marconi, 2001). No primeiro momento, pautando-se em uma abordagem interdisciplinar entre História e Antropologia, buscou-se documentos coloniais no Arquivo Histórico Ultramarino (AHU) e no Arquivo Público do Estado do Maranhão (APEM). Já no segundo procedimento, foram analisados trabalhos acadêmicos, como: Artigos, Monografias, Dissertações e Teses das bases de dados *Scielo*, Google Acadêmico e Periódicos CAPES. Contudo, a pesquisa que gerou esse trabalho ainda está em andamento. Ademais, o presente artigo seguiu a decorrente ordem: apresentação e reflexões dos resultados encontrados até o presente momento da pesquisa e em seguida serão tecidas as considerações finais.

2. RESULTADOS E DISCUSSÕES

De forma oficial, o que se sabe sobre a história indígena do município Brejo – (MA) é o que está descrito no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, nos livros de autores locais, no Hino da cidade, na história dos indígenas Pianaçu e Ubotyatá e a estátua deles na entrada da cidade. Em relação ao site do IBGE, são poucas linhas dedicadas a apresentar essa história.

EM 1684, os índios anapurus, que se dividiam em meri e assu, já viviam no território do atual Município, onde, em 1709, mataram o povoado português Manuel da Silva. Desde então, expediram-se várias ordens oficiais para que se fizesse guerra aos índios,

⁶²⁴ “O Território da Cidadania Baixo Parnaíba - MA está localizado na região Nordeste e é composto por 16 municípios: Água Doce do Maranhão, Anapurus, Araioses, Belágua, Brejo, Buriti, Chapadinha, Magalhães de Almeida, Mata Roma, Milagres do Maranhão, Santana do Maranhão, Santa Quitéria do Maranhão, São Benedito do Rio Preto, São Bernardo, Tutóia e Urbano Santos” (BRASIL, 2015).

considerados bárbaros tapuias pelas autoridades, até que, em 1770, lhes foram cedidas tres léguas de terras pelo Governador da Província. Vocábulo anapurú é uma corruptela de muypurás - índios que viviam às margens do rio Parnaíba - e significa fruta do rio.

Em 1729, Brejo era ainda um sítio que, a 11 de julho desse ano, foi doado a Francisco Vasconcelos seu primeiro povoador efetivo. Entretanto, a principal povoadora foi a portuguesa Euzébia Maria da Conceição, possuidora de grande fortuna e de muitos escravos que, acompanhada de seus colonos, chegou á localidade, em data desconhecida. Mais tarde, foi vitimada por ocasião da guerra da Balaiada, que causou graves prejuízos econômicos e sociais a Brejo. Segundo o historiador Astolfo Serra, Brejo foi o último reduto dos balaios, finalmente vencido em dezembro de 1840.

Em 1820, foi elevado à categoria de Vila, com a denominação de São Bernardo do Brejo, desmembrado de Caxias. Passou a cidade, em 1870. Gentílico: brejense (IBGE, 2017)⁶²⁵.

Desse modo, constata-se como a história desses indígenas foi retratada, deixando evidente que eles viveram no município, mas deixaram de existir em certo período. Outro ponto a ser destacado, é que apesar de serem tratadas de forma bastante resumida, trazem dados sobre as resistências dos Anapuru, quando foram expedidas as ordens oficiais para matá-los.

A partir do desenvolvimento da pesquisa, identificamos que o silenciamento da história indígena do município Brejo pode ser fruto do processo violento de colonização/invasão, que se valeu de inúmeras estratégias para dominar o povo indígena que habita esse território, a saber, os Anapuru. Podemos citar algumas delas que identificamos tanto na pesquisa documental como na pesquisa bibliográfica: guerras justas; descimentos⁶²⁶; aldeamentos⁶²⁷, etc.

Tratando sobre as guerras, elas eram divididas em defensivas e ofensivas. De acordo com Melo (2011, p. 28),

A primeira se fará somente no ato de invasão que os índios inimigos e infieis fizerem nas aldeias e terras do Estado do Maranhão com cabeça ou comunidade que tiver soberania ou jurisdição. Já a ofensiva seria feita quando houvesse temor certo e infalível que os ditos inimigos da fé procurarão mandar as terras de meus domínios formando e ajuntando gente para o dito efeito sem que por outro modo se lhes possa impedir a dita invasão.

Dessa forma, será pontuado sobre algumas guerras ocorridas contra os indígenas Anapuru no período da colonização, especificamente no século XVIII, tendo vista que foi

⁶²⁵ Informações coletadas no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/brejo/historico>. Acesso em: 10 de ago. de 2023.

⁶²⁶ Segundo Perrone-Moisés (1992, p. 118), “[...] os descimentos são concebidos como deslocamentos de povos inteiros para novas aldeias próximas aos estabelecimentos portugueses. Devem resultar da persuasão exercida por tropas de descimento lideradas ou acompanhadas por um missionário, sem qualquer tipo de violência”.

⁶²⁷ Aldeamento é o nome dado ao processo de reunião de indígenas em aldeias que geralmente ficavam próximas a povoações coloniais, incentivando o contato com os portugueses. “A localização dos aldeamentos obedece a considerações de várias ordens. Para incentivar o contato com os portugueses, facilitando assim tanto a civilização dos índios quanto a utilização de seus serviços, são em geral situados próximos das povoações coloniais” (Perrone-Moisés, 1992, p. 118).

identificado diversos ataques a esses indígenas nesse século. Contudo, na dissertação “Cruentas guerras: índios e portugueses nos sertões do Maranhão e Piauí (primeira metade do século XVIII)” (2011), da Vanice Siqueira de Melo, é apontado que no final do século XVII, os Anapuru do rio Parnaíba já eram combatidos pelo capitão-mor da conquista do Piauí, Francisco Dias Siqueira.

No processo de descimento para o sítio de Guyaba em São Luís, no início do século XVIII, os indígenas das “Nações Anaperus, Mery e Assuy” foram acusados de assassinar o Alferes Manoel dos Santos e seus companheiros, que eram responsáveis pelo descimento desse povo (Livro Grosso do Maranhão, 1948, p. 39). Já no ano de 1709, foi declarado guerra a esses indígenas, mediante a seguinte carta que citaremos um trecho:

E pareceu-Me dizer-vos que ao Governador de Pernambuco ordeno Mande ao Capitão Mor do Siará faça hir da Serra de Ibiapaba quinhentos ou Seiscentos índios frexeiros para se incorporarem no Piauhy com o dito Antonio da Cunha Souto-Maior, a quem está encomendada esta guerra, para que se engrosse o nosso poder e se faça mais formidável aos índios, e os vão buscar ás partes aonde assistirem fazendo toda a deligencia pelos aprisionar, ou matar, ou afugentar para maiores distancias, e onde nos não venhão fazer as hostilidades, que tem sido tão sensíveis e lamentáveis aos moradores desse Estado [...]
(Livro Grosso do Maranhão, 1948, p. 52-53).

A carta citada deixa claro como deveria ser organizado a guerra aos Anapuru, e que seria necessário, aproximadamente, uns quinhentos ou seiscentos “indíios” da Serra da Ibiapada para tal empreitada. O que também chama atenção, é o motivo utilizado para justificar a guerra, que seria as “hostilidades” que os indígenas tem cometido aos moradores do Estado, uma vez que ele também será utilizado nas guerras seguintes.

Bombardi (2014, p. 128) aponta que foi realizado um novo ataque aos “[...] Anaperú e outros grupos que passaram a ser apontados como seus aliados [...]”, uma vez que a tropa de guerra não havia conseguido vencer o grupo que matou o Capitão-Mor António da Cunha Souto Maior. Assim, “entre 1712 e 1715, era organizado uma sequência de ataques bélicos contra os índios Caratiu, Curia, Manassé, Xeruma, Aranhi, Arayo, Anaperú Açú e Anaperú-Mirim, sob o comando de Miguel Carvalho de Aguiar” (Bombardi, 2014, p. 128). É mencionado na citação que os Anaperú se aliaram com outros povos com o intuito de lutar contra as investidas das tropas de guerras e quais eram esses povos.

Em seguida, Bombardi (2014) argumenta que foi realizado outra guerra em 1730, porém a mesma foi conduzida por iniciativa privada, e não pelo governador. A autora faz referência ao Reitor da Companhia de Jesus, que diz que: “o morador Manuel da Silva Pereira fundou, juntamente com 10 a 12 homens, uma povoação próxima das Aldeias Altas. Logo, alguns índios

matarem um escravo negro. Em represália, os moradores se uniram para punir os índios Aranhí, Suasui e Anaperú” (Bombardi, 2014, p. 128).

Já nos descimentos, os Anapuru foram descidos de seus territórios para serem “catequizados” nos aldeamentos e para “trabalharem” em lavouras, como foi o caso dos moradores da vila de Icatu que reclamaram ao rei que estavam sem “trabalhadores”, então o rei ordenou, em 1703, que se o descimento dos Anapuru fosse efetivado, eles teriam que se dirigir para essa região (Bombardi, 2014).

Outra forma de dominação utilizada contra os indígenas foram os aldeamentos, em que os mesmos eram submetidos à conversão à fé judaico-cristã, por serem considerados “pagãos” (Ramos, 2021). As aldeias indígenas eram construídas próximas as povoações dos moradores que estavam “povoando” o Estado, como é possível identificar na carta enviada pelos Oficiais da Câmara de Icatu, no ano de 1703, ao rei (Livro Grosso do Maranhão, 1948, p. 234). A partir disso, os moradores da Vila de Icatu teriam acesso a “mão de obra indígena” para “trabalhar” em suas lavouras. Ademais, a Coroa também teria interesse nos aldeamentos dos indígenas “hostis” porque eles estavam atrapalhando os processos de conquista e ocupação.

Os descimentos e aldeamentos dos indígenas Anapuru geraram diversos conflitos entre eles e os portugueses. Daí em diante, foram identificados diversas vezes como aliados de outros povos indígenas que passaram a atrapalhar o projeto expansionista dos “brancos” em seus territórios (Ramos, 2021, p. 15-16).

Um aspecto interessante desse processo é que os colonizadores/invasores tentaram, por diversas vezes, se aproximar e tentar a “pacificação” e aldeamento dos Anapuru, sendo conduzido por Bernardo Carvalho de Aguiar, que recebeu ordem do então governador João Maia da Gama. Costa (2017, p. 45), discorre que: “Diante das tentativas não sucedidas de redução ou pacificação, em 20 de agosto de 1722, Bernardo de Carvalho Aguiar recebeu a ordem de dizimar completamente os Anapurus”.

Não sabemos se Bernardo Carvalho de Aguiar realmente cumpriu a ordem de dizimação dos Anapuru, mas o processo de “pacificação” se deu através da ação de Francisco Vasconcelos. Segundo Lago (1989, p. 18), “em 1729, por carta especial lavrada no Pará, a 11 de julho, o bandeirante Francisco Vasconcelos, também de nacionalidade portuguesa, recebeu, por doação, uma parte do vasto território anapuruense”.

É importante pontuar sobre as Cartas de Datas e Sesmarias concedidas para os indígenas Anapuru, que serviram para concretizar o aldeamento deles. A primeira carta foi deferida em 1741 pelo governador João de Abreu Castelo Branco, sendo solicitada pelo indígena Francisco

Xavier, com o apoio de Ambrósio de Souza. “Eram três léguas de terras no sítio chamado O Brejo, localizado às margens do rio Parnaíba” (Bombardi, 2014, p. 129). Já a segunda foi solicitada em 1795. De acordo com Lima e Aroso (1985, p. 12):

General do Maranhão e Piauí, em 1795: “Faço saber esta minha carta de data e sesmarias vire que o diretor e principal dos índios do lugar do Brejo dos Anapurus, me representaram que achando-se os índios naquela povoação sem concessão das terras, em que se acham lavrando (e que segundo o parágrafo dezanove de seu diretório lhes devem ser concedidas com preferência por serem adjacentes a sua respectiva povoação) me pedirem lhes concedessem por esse motivo, em nome de Sua majestade por data e sesmarias, três léguas em quadro, fazendo pião no templo da mesma povoação, correndo os seus lados do Norte e Sul, Leste e Oeste, e compreendendo no ato de sua demarcação tudo que se acham dentro das três léguas”, etc. etc (Lima; Aroso, 1985, p. 12).

A povoação onde foi concedido a Carta de Data e Sesmarias, atualmente é o município de Brejo – (MA), e ainda pode ser visto ao lado esquerdo da Igreja Matriz Nossa Senhora da Conceição, a pedra que foi usada como marco para a demarcação das três léguas.

O lugar Brejo dos Anapurus (atual município de Brejo), é citado em “Termos”, “Ofícios”, “Cartas” e “Portarias” de 1743 a 1814, na obra “Repertório de Documentos para a História Indígena no Maranhão” (Do Maranhão, 1997). A partir dessa obra, foi possível construir o **Quadro 1** que trás algumas informações citadas nos documentos, divididas pela data, tipo de documento e assunto.

Quadro 1: Informações sobre os documentos citados obra “Repertório de Documentos para a História Indígena no Maranhão” (1997).

Data	Tipo de Documento	Assunto
30 de jan. de 1743	Termo de junta	“Requerimento do comendador do Convento das Mercês solicitando a restituição de 8 escravos da aldeia dos Anapurus ; Apelação do padre Antônio de Almeida e seu irmão contra as servas Júlia e Brígida” (Do Maranhão, 1997, p. 17).
18 de dez. de 1751	Termo de junta	“[...] requerimentos do índio Ventura, da aldeia dos Anapurus , preso na cadeia da capital, e do índio Antônio José, natural da cidade de Macau, solicitando carta de liberdade” (Do Maranhão, 1997, p. 23).
6 de dez. de 1776	Carta	“[...] expendo a necessidade do estabelecimento de urna Junta da Justiça na Capitania, semelhante a do Pará; e comunicando o assassinato do diretor do lugar de Nossa Senhora da Conceição dos índios Anapurus e as providencias tomadas para prender os assassinos” (Do Maranhão, 1997, p. 62).
18 de jan. de 1788	Carta	“[...] proceda a investigação a respeito dos absolutos procedimentos praticados pelo diretor dos índios da povoação, queimando as casas dos

		índios, afugentando-os para o mato e praticando toda a sorte de desumanidades, conforme representação do capitão principal e mais índios daquele lugar” (Do Maranhão, 1997, p. 81-82).
8 de mar. de 1788	Carta	“[...] diretor dos índios do Brejo dos Anapurus , dando ciência da sua posse na diretoria da povoação e recomendando-lhe que não pusesse nenhum índio para executar serviços particulares sem ordem expressa, salvo aqueles compreendidos em disposições anteriores, e concentrasse esforços para recolher "com toda brandura e suavidade" os índios fugitivos” (Do Maranhão, 1997, p. 83).
8 de mar. de 1788	Carta	“[...] a José Francisco do Rego, diretor dos índios do Brejo dos Anapurus , comunicando sua nomeação e dando instruções para serem observadas na administração da povoação” (Do Maranhão, 1997, p. 84).
1 de mai. de 1788	Carta	“[...] ao diretor dos índios do Brejo dos Anapurus , acusando a recepção de carta e de um mestiço; advertindo-o para que não deixasse nenhum indígena fora da povoação sem ordem expressa, fazendo chamar a todos nessa situação para mostrar o documento comprobatório, não mais permitindo os casamentos de indígenas com pessoas de fora [...]” (Do Maranhão, 1997, p. 87).
30 de mai. de 1788	Carta	“[...] ao diretor dos índios do Brejo dos Anapurus , acusando o recebimento de correspondência e instando-o a não utilizar índios em sua atividade particular para evitar murmúrio público” (Do Maranhão, 1997, p. 88).
1 de jan. de 1803.	Portaria	“[...] nomeando Manoel José Vieira de Abreu para diretor dos índios do Brejo dos Anapurus ” (Do Maranhão, 1997, p. 104).
6 de junho de 1803	Ofício	“[...] a Manoel José Vieira de Abreu, diretor do Brejo dos Anapurus , determinando-lhe remeter os índios que por sua ordem lhe pedira o capitão Eugenio Fernandes dos Santos; aprovando a proibição feita a particulares de lavrarem nas terras dos índios” (Do Maranhão, 1997, p. 106).
5 de dez. de 1812	Ofício	“[...] ao senhor juiz ordinário do julgado de São Bernardo comunicando-lhe que o principal da povoação dos índios de Anapurus assumirá o governo da povoação, em vista da suspensão do seu diretor, o qual deve ser intimado a não se meter na direção do dito lugar” (Do Maranhão, 1997, p. 133-134).
5 de dez. de 1812	Ofício	“[...] ao senhor Pedro Alexandrino Pereira, principal do lugar do Brejo dos Anapurus manifestando sua opinião sobre as diretorias de índios, que não beneficiam os índios, mas tiram proveitos deles, usando-os em seu próprio interesse; ao mesmo tempo, encarregando-

		lhe de cuidar dos índios, promovendo os meios necessários para que se desenvolvam, usando para isto, métodos pacíficos; ordenando-lhe que participe ao diretor dos índios a sua demissão” (Do Maranhão, 1997, p. 134).
5 de dez. de 1812	Ofício	“[...] ao juiz ordinário do julgado de São Bernardo, comunicando a suspensão do diretor da povoação dos índios Anapurus , ficando o governo da povoação ao encargo do seu principal ” (Do Maranhão, 1997, p. 148-149).
5 de dez. de 1812	Ofício	“[...] a Pedro Alexandrino Pereira, principal do lugar de índios do Brejo dos Anapurus , mandando-o assumir o governo da povoação, após a suspensão do diretor; instruindo-o a promover o florescimento da povoação e evitar qualquer coação geradora de intranquilidade entre os índios” (Do Maranhão, 1997, P. 148-149)
19 de jan. 1814	Portaria	“[...] determinando ao intendente da Marinha fazer o assentamento de falecimento de Luís Raposo do Amaral, 1º ajudante do 1º, Regimento de Índios da Capitania, ocorrido na povoação de índios do Brejo dos Anapurus ” (Do Maranhão, 1997, P. 158).
19 de jan. de 1814	Portaria	“[...] determinando ao coronel do 1º Regimento de Índios da Capital fazer o assentamento de falecimento de Luís Raposo do Amaral, 1º ajudante do regimento ocorrido na povoação de Brejo dos Anapurus ” (Do Maranhão, 1997, p. 158).

FONTE: Do Maranhão (1997). **Elaboração:** Autor (2023).

É importante destacar que, nos três primeiros documentos, o local é chamado de “Aldeia dos Anapurus” e, posteriormente, como foi elevado à categoria de povoação, passou a ser chamado de “Brejo dos Anapurus. Outro ponto, é que os indígenas estavam lutando pelas suas liberdades no século XVIII, como é o caso do “índio Ventura, da aldeia dos Anapurus”. Ademais, a povoação “Brejo dos Anapurus” era administrada por diretores, porém isso mudou, e Pedro Alexandrino Pereira, principal do “lugar de índios do Brejo dos Anapurus”, assumiu o governo da povoação, porque as diretorias dos indígenas “[...] não beneficiam os índios, mas tiram proveitos deles, usando-os em seu próprio interesse” (Do Maranhão, 1997, p. 134). Por fim, esses documentos trazem muitas informações, e reconhecem que os indígenas Anapuru viviam nesses territórios (e ainda continuam vivendo), como veremos adiante.

Apesar das informações citadas acima, os indígenas Anapuru, habitantes da região do “Baixo Parnaíba Maranhense”, tiveram suas histórias “silenciadas” (Trouillot, 2016) e passaram a não constar na história dita oficial, porque foi privilegiado a atuação dos colonizadores enquanto

grandes “desbravadores” e “heróis” por combateram os povos indígenas considerados como “primitivos” e empecilhos para o desenvolvimento da “civilização”.

Michel-Rolph Trouillot (2016, p. 58-59), aponta como os “silêncios” ingressam no processo de produção histórica, em que destaque: “No momento da criação do fato (na elaboração das fontes); no momento da composição do fato (na elaboração dos arquivos); no momento da recuperação do fato (na elaboração das narrativas); e no momento da significância retroativa (na elaboração da história em última instância)”.

A partir disso, mesmo que a “História Oficial” tentou silenciar as histórias indígenas, valorizando as histórias dos colonizadores, é possível, por meio dos “silêncios” que podem ser vistos como menções aos povos nos documentos coloniais, construir uma “contra história” (ANIS, 2023).

Os próprios indígenas estão lutando para fugir do silenciamento, por meio de movimentos de “reexistência”⁶²⁸. Podemos citar como exemplo, o Movimento de Retomada/Levante do Povo Anapuru Muypurá do Baixo Parnaíba Maranhense, liderado pelo Gleydson de Castro Oliveira, conhecido como Lucca Anapuru Muypurá, que “[...] se caracteriza pela busca dos seus parentes com o intuito de reconectar as suas histórias, porque muitos sabiam serem indígenas, mas não sabiam o que fazer com isso”, conforme relata Lucca Muypurá (CHS, 2021).

O Movimento de Retomada/Levante iniciou em 2019, e já obteve algumas conquistas que garantem os seus direitos enquanto povo indígena. Durante o “I ENCONTRO DO IGAÍPE “Memórias, Lutas e Pertencimento” (2023)⁶²⁹, Lucca Anapuru citou algumas conquistas do seu povo, a saber, o direito a vacinação enquanto indígena para o povo Anapuru Muypurá de Brejo e o direito de registrar o seu filho como indígena. Em relação a primeira conquista:

Então, em Brejo teve Dona Dorzinha que foi uma das pessoas, Márcio foi uma das pessoas aqui de Brejo, que foram vacinados como indígenas, né. Lá no Morro do São

⁶²⁸ Cito a categoria “reexistência” que está presente no artigo “Os Involuntários da Pátria: elogio do subdesenvolvimento”, do antropólogo Eduardo Viveiros de Castro. Segundo o autor, “os índios são nosso exemplo. Um exemplo de reexistência secular a uma guerra feroz contra eles para desexistí-los, fazê-los desaparecer, seja matando-os pura e simplesmente, seja desindianizando-os e tornando-os “cidadãos civilizados”, isto é, brasileiros pobres, sem terra, sem meios de subsistência próprios, forçados a vender seus braços — seus corpos — para enriquecer os pretensos novos donos da terra” (Castro, 2017, p. 8).

⁶²⁹ O “I ENCONTRO DO IGAÍPE “Memórias, Lutas e Pertencimento”, ocorreu no dia 14 de jan. de 2023, no Comunidade de Igaípe, no Município de Brejo – (MA), e foi organizado pelo povo Anapuru Muypurá com apoio do Conselho Indigenista Missionário (CIMI-MA) e do Grupo de Pesquisa Epistemologia da Antropologia, Etnologia e Política (GAEP-CNPQ). O portal oficial da Universidade Federal do Maranhão – UFMA publicou uma matéria sobre esse encontro. Disponível em: <https://portalpadrao.ufma.br/site/noticias/i-encontro-da-comunidade-de-igaípe-do-povo-anapuru-muypura-em-brejo-contou-com-o-apoio-do-gaep-da-pos-graduacao-em-cultura-e-sociedade>. Acesso em: 10 de ago. 2023. Ademais, o GAEP possui um perfil no Instagram para divulgação. Disponível em: <https://instagram.com/gaepufma?igshid=MzRIODBiNWFIZA>. Acesso em: 10 de ago. 2023.

João, que tem uma comunidade indígena bem grande, que pertence à família de Dona Dorzinha, que são irmãos, filhos, netos, que moram tudo lá no Morro do São João. E lá eles se reconhecem como indígenas, do povo Anapuru. Que são esses filhos, netos, bisnetos e tataranetos, desse povo que foi perseguido na época da colonização, né. Que teve o aldeamento, que foi escravizado, assim como os negros dos Quilombolas (Fala do Lucca no encontro do Igaípe, (2023).

Nesse trecho, é citado algumas pessoas que conquistaram o direito à vacinação como indígena, que, em sua maioria, vivem no Morro do São João em Brejo (MA). Tal conquista só foi possível depois de muita luta, e foi possível acompanhar pela página do povo Anapuru Muypurá⁶³⁰ e pelo Conselho Indigenista Missionário - CIMI, e uma das justificativas que estava sendo utilizada para negar esse direito é que eles não eram indígenas aldeados. Já em relação a segunda conquista,

Então, outra situação que teve foi que meu filho, que segunda-feira ele completa 10 meses de nascido, ele teve direito de ser registrado como indígena, meu filho. Então, no documento lá dele, no registro dele, tá lá que ele é indígena, o sobrenome dele, o nome dele completo é Tauã Pereira Anapuru. Então, graças a essas reivindicações (Fala do Lucca no encontro do Igaípe, (2023).

Também foi possível acompanhar essa luta do Lucca para registrar o seu filho como indígena Anapuru Muypurá, e o mesmo teve até que acionar a justiça para garantir um direito que está previsto na Constitucional Federal de 1988. As conquistas, mencionadas pelo Lucca Muypurá, são muito importantes para o movimento, pois garantem direitos que, muitas vezes, são negados aos povos originários.

Além disso, ao refletir sobre o silenciamento e resistência do seu povo Anapuru Muypurá, Lucca Muypurá, escreveu um artigo intitulado “Cavacando Memórias: narrativas de história de vida de Deuzuila, anciã indígena do povo Anapuru Muypurá do Maranhão” (2020) sobre a sua bisavó Deuzuila Machado, anciã indígena do povo Anapuru Muypurá do Maranhão, que trata da história de vida dessa senhora e a sua visão acerca do processo de silenciamento do seu povo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo “Analisar o silenciamento da história indígena no município Brejo – MA” a partir dos métodos de pesquisas utilizados e por meio das fontes pesquisadas, identificamos que o silenciamento da história indígena do município Brejo pode ser fruto do processo violento de colonização/invasão, que se valeu de inúmeras estratégias para dominar o povo indígena que habita esse território, a saber, os Anapuru. Assim, buscou-se

⁶³⁰ O Movimento de Retomada/Levante do Povo Anapuru Muypurá possui um perfil no Instagram, cujo nome do perfil é “anapuru.muypura”, que divulga sobre o movimento, sobre a história, cultura e resistência na região do Baixo Parnaíba Maranhense, reafirmando assim sua própria existência. Disponível em: <https://instagram.com/anapuru.muypura?igshid=MzRIODBiNWFIZA>. Acesso em: 10 de ago. de 2023.

demonstrar algumas dessas estratégias que identificamos tanto na pesquisa documental como na pesquisa bibliográfica: guerras justas e injustas; descimentos; aldeamentos, etc.

Em relação às guerras, pontou-se sobre algumas que ocorreram contra os indígenas Anapuru no período da colonização, especificamente no século XVIII, tendo vista que foi identificado diversos ataques a esses indígenas nesse século. Contudo, os mesmos já tinha sido alvos de investidas dos colonizadores no século XVII (Melo, 2021).

Já nos Descimentos, os Anapuru foram descidos de seus territórios para serem “catequizados” nos aldeamentos e para “trabalharem” em lavouras (Bombardi, 2014). Por fim, outra forma de dominação utilizada contra os indígenas foram os aldeamentos, em que os mesmos eram submetidos à conversão à fé judaico-cristã, por serem considerados “pagãos” (Ramos, 2021). Como as aldeias indígenas eram construídas próximas as povoações dos moradores que estavam “povoando” o Estado, os mesmos teriam acesso a “mão de obra indígena” para “trabalhar” em suas lavouras. Ademais, a Coroa também teria interesse nos aldeamentos dos indígenas “hostis” porque eles estavam atrapalhando os processos de conquista e ocupação.

Percebemos ainda, apesar das informações citadas neste trabalho, que os indígenas Anapuru, habitantes da região do “Baixo Parnaíba Maranhense”, tiveram suas histórias “silenciadas” (Trouillot, 2016) e passaram a não constar na história dita oficial, porque foi privilegiado a atuação dos colonizadores enquanto grandes “desbravadores” e “heróis” por combateram os povos indígenas considerados como “primitivos” e empecilhos para o desenvolvimento da “civilização”. Contudo, os próprios indígenas Anapuru Muypurá do Baixo Parnaíba Maranhense estão lutando para fugir do silenciamento, por meio do Movimento de Retomada/Levante.

REFERÊNCIAS

ANIS - Instituto de Bioética. **Nossas conversas | "Elas têm passado: escavar o encoberto"**. ANIS - Instituto de Bioética, 2023. 1 vídeo (58 min. e 2 seg.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Q9K4SWaZ3do&t=984s>. Acesso: 10 de ago. 2023)

BOMBARDI, Fernanda Aires. **Pelos interstícios do olhar do colonizador: descimentos de índios no Estado do Maranhão e Grão-Pará (1680-1750)**. 2014. 187 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário/ Secretaria de Desenvolvimento Territorial. MDA/SDT. Perfil Territorial Baixo Parnaíba – MA. Elaboração: CGMA, mai./2015 Disponível em: http://sit.mda.gov.br/download/caderno/caderno_territorial_020_Baixo%00f Acesso em: 10 de ago. de 2023.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. Os Involuntários da Pátria: elogio do subdesenvolvimento. **Caderno de Leituras**, n.65, Belo Horizonte, 2017, pp. 1-9.

CHS. Processos de resistência do Povo Anapuru Muypurá na Região do Baixo Parnaíba Maranhense. 1h 59min 37s. Publicado pelo canal Ciências Humanas Sociologia CHS. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FScxWPMGtQU>. Acesso em: 10 de ago. 2023.

CUNHA, Carneiro Manuela. Introdução a uma história indígena. In: CUNHA, C. M. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 7-25.

DO MARANHÃO, Arquivo Público do Estado. **Repertório de documentos para a história indígena no Maranhão**. Edições SECMA, 1997.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina Andrade. **Fundamentos metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LAGO, Anderson de Carvalho. **Brejo, Aldeia dos Anapurus**. São Luís: Secretaria de Cultura, 1989.

LIMA, Olavo Correia; AROSO, Olir Correia Lima. **No país dos Anapurus**. São Luís, MA, 1985.

LIVRO GROSSO DO MARANHÃO. In: **Anais da Biblioteca Nacional**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, vols. 66/67, 1948.

MELO, Vanice Siqueira. **Cruentas guerras: índios e portugueses nos sertões do Maranhão e Piauí (primeira metade do século XVIII)**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-graduação em História Social da Amazônia. 2011.

MONTEIRO, JONH. **Tupis, Tapuias e historiadores: estudos de história indígena e do indigenismo**. Tese apresentada para o concurso de Livre Docência. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas-IFCH. Universidade Estadual de Campinas-Unicamp, Campinas, 2001.

OLIVEIRA, Gleydson de Castro. Cavacando Memórias: narrativas de história de vida de Deuzuila, anciã indígena do povo Anapuru Muypurá do Maranhão. **Abatirá – Revista de Ciências Humanas e Linguagens**, v. 1, p. 729- 740, 2020.

PERRONE-MOISÉS, Beatriz. Índios livres e índios escravos: os princípios da legislação indigenista do período colonial (séculos XVI a XVIII). In: CUNHA, Manuela Carneiro (Org.). **História dos índios no Brasil**, São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 115-132.

RAMOS, Felipe Caldas. (Re)construção da história indígena no município de Brejo: das guerras ao silenciamento. **Memo**. Relatório PIBIC. 2021.

TROUILLOT, Michel-Rolph. **Silenciando o passado: poder e a produção da história**. Tradução de Sebastião Nascimento. Curitiba: Huya, 2016.

VULNERABILIDADE SOCIOAMBIENTAL DO MAIOR QUILOMBO URBANO DA AMERICA LATINA: POTÊNCIAIS EVENTOS A PARTIR DA ELEVAÇÃO DO NÍVEL DO MAR

Tamires Aguiar Alves
Graduanda em Geografia
Tamires.aguiar@discente.ufma.br
UFMA

Iarley Patrick Vera Cruz Soares
Graduando em Oceanografia
Iarly.cruz@discente.ufma.br
UFMA

Karina da Silva Saraiva
Graduanda em Geografia
ks.saraiva@discente.ufma.br
UFMA

Denilson da Silva Bezerra
Doutor
denilson.bezerra@ufma.br
UFMA

RESUMO: A zona costeira detém particularidades como ecossistemas sensíveis a exemplo de manguezais. Este se encontra em todo litoral do Brasil. No Maranhão e uma das maiores extensões litorâneas do país e que abriga uma grande parte desse ecossistema com cerca de 2.689.911 há¹. Os manguezais são ecossistemas de extrema relevância econômica e social, porém está sobre uma constante influência antrópicas e de ameaças das elevações de marés. Segundo Marengo (2006), o aumento do nível do mar acarretará implicações sobre os manguezais logo uma relutância seria a submersão de algumas áreas. Na respectivas de áreas de manguezais que estaria sobre influência antrópica é o bairro da liberdade, cuja a formação ocorreu a partir da construção do Matadouro Modelo em 1918, as margens do rio anil. Acrescenta Assunção (2017) que a maior parte destes dos moradores são provenientes da baixada maranhense, principalmente das zonas rurais, fruto de uma migração em massa. Apesar do tempo, parte da comunidade permaneceram com suas atividades econômicas e socioculturais dos seus lugares de origem, como a exemplo de atividades pesqueiras no margue das mediações. Este bairro, assim como outros com um mesmo contexto de formação socio territorial, ficaram as margens da sociedade e invisibilizado pelo poder público. Esta camada situada às margens do rio anil que tem influência direta com o mar e essa interação direta sobre o mangue, variações climáticas que levasse ao aumento do nível do mar causariam abalos na biodiversidade, segurança alimentar e bem estar da comunidade. O BR-MANGUE será o guia na análise dos impactos na possível elevação no período de 2022 a 2100, este simula etapas de percurso do mar em elevações a partir de 0,011m a 0,97m. Serão realizadas simulações técnicas de modelagem para situações, como: 1) avanços do nível, do mar; 2) deslocamento e influência das marés (DAIM); 3) as mudanças na extensão das áreas de mangue e/ou do mangue resistem a ENMM; 4) impactos dos entraves à migração em direção ao continente e o desenvolvimento de zonas de mangue. Será também utilizado como metodologia de avaliação o risco para o Bairro da Liberdade o modelo Coastal Vulnerability do software Integratd Valuation of Ecosystem. Fundamentada nos resultados na simulação do Br-mangue é possível prever impactos sobre a área de estudo, que já possui uma faixa reduzida de mangue devido ao aterramento, sendo resultado de uma ocupação massiva do local. Baseado nos resultados do modelo e verificação

das legislações, demonstra a necessidade de propor por estudos a fim de obter planejamento e políticas públicas, não só no bairro da Liberdade, mas na Ilha de São Luís. A partir do estudo se intensifica a necessidade de um zoneamento costeiro e um plano de contingência para minimizar impactos sociais, ambientais e econômicos na comunidade, levando em consideração a elevação do mar e suas resultantes.

Palavras-chave: nível do mar; quilombo urbano; mangue; vulnerabilidade.

1. QUILOMBO URBANO DE SÃO LUÍS E OS POTENCIAIS RISCOS

As alterações nas feições da cidade a diante do uso e ocupação do solo dentro dos espaços urbanos, na qual sucede aterramento de mangues, impermeabilização de solos e assoreamento e canalização de rios, resultam em agravamento de possíveis problemáticas como inundações. Historicamente, no Brasil, margens de rios são predileção para a consolidação de habitações em suas margens, na qual também factualmente são espaços marginalizados pela sociedade, tornando essas margens uma inclinação de habitações de pessoas mais vulnerabilizadas socioeconomicamente. Segundo ALMEIDA, (2012):

“Essa relação entre rios urbanos, esquecidos e negados, ocupação clandestina e improvisada, pobreza e segregação socioespacial, cria um contexto de fortes desigualdades socioespaciais, ao mesmo tempo que institui territórios de risco, onde ocorre a sobreposição de perigos diversos (naturais, sociais, etc.), e onde prepondera a vulnerabilidade social atrelada à exposição diferenciada a fenômenos naturais potencialmente perigosos.”

O presente trabalho vem abordar os eventuais riscos em que o Quilombo Urbano de São Luís, considerado o maior quilombo da América Latina. Os riscos aqui mencionados é a presunção de que os indivíduos que habitam o território, dos bairros Câmbio, Fé em Deus e Liberdade, seja afetada pela Elevação do Nível Médio do Mar (ENMM) que tem uma potencialidade de ocasionar perdas e prejuízo. Os riscos pressupostos são os ambientais naturais agravadas pela ação antrópica, que acarretará em riscos econômicos e sociais.

Após uma urbanização sem planejamento, espaços densamente povoados, reaparecem com questões sobre ameaças naturais que acarretará em danos, o que permite fazer uma correlação com Chaline & Dubois-Maury, (1994) onde mencionam que “O princípio da incerteza é algo inerente à cidade”. Centros com um contingente populacional elevado se exibem como uma possibilidade de risco ambiental eminente.

A vulnerabilidade é conceituada quando há manifestação de riscos, insuficiência de resposta de ação e obstáculos perante a materialização da ameaça. Sendo assim, a vulnerabilidade social é o a instabilidade e a exposição a riscos e distúrbios instigado por ocorrência ou transformações mudanças econômicas. Outra vertente para a vulnerabilidade

social com uma percepção geográfica tem o princípio nos desastres naturais e na ponderação de perigo, onde vulnerabilidade compreendida como a interligação entre as ameaças presentes em um dado local, as especificidades e o nível de exposição dos moradores que lá habitam. As pessoas socioeconomicamente vulneráveis estão sob uma constante ameaça de serem as principais afetadas pelos eventos climáticos extremos o que tem feito conceitos como o de vulnerabilidade se difundirem no meio acadêmico.

Em São Luís, ausência de um plano de contingência para minimizar impactos nas áreas são dilemas que não são discutidos quando se trata da questão ambiental. Baseadas nessas premissas o estudo vem tentar simular os impactos dentro do Território Quilombola que fica dentro dos limites urbanos de ilha.

2. PROCESSO DE ELEVAÇÃO DO NÍVEL DO MAR

As mudanças climáticas dos últimos anos acarretou em uma elevação da temperatura global que como consequência a o decréscimo na massa e na cobertura das geleiras. O Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC) relatou as alterações, sobre tudo, do aumento da temperatura, perda de oxigênio e até acidificação dos oceanos. Outro importante alerta é sobre o nível médio do mar está aumentando.

O aumento do nível do mar se intensifica pela perda do gelo, principalmente Groelândia e da Antártida. Outro fator para o (IPCC, 2019, p. 15) é “Aumentos nos ventos e chuvas dos ciclones tropicais e aumentos nas ondas extremas, combinados com o aumento relativo do nível do mar, exacerbam os eventos extremos relacionados ao nível do mar e ameaças costeiras”. Os riscos da elevação do nível médio do mar (ENMM) impactará sobre tudo sobre as atividades antrópicas com variados efeitos a começar pelo ecossistema que será severamente afetado.

A interação direta do mar é com o mangue. No objeto de estudo em questão a vulnerabilidade do local se intensifica pelo nível de degradação ambiental induzido pela população, mais evidentemente a destruição da faixa de mangue nas margens do rio Anil. A população que faz contato direto com o com o mangue e o mesmo com o mar, ou seja, comunidades costeiras, predispõe-se a diferentes perigos associados as mudanças do clima, que inclui: “ciclones tropicais, níveis extremos do mar e inundações, ondas de calor marinhas, perda de gelo marinho e degelo” IPCC, 2019, p. 21. É importante lembrar que a população que está sobre, principalmente do da região de estudo, são pessoa que vivem em situação de vulnerabilidade social.

Entre os efeitos das transfigurações climáticas, o ecossistema manguezal é exposto a dinâmica da subida do nível do mar (FIELD, 1995). entender os impactos das mudanças climáticas para articulação de medidas de preservação/conservação e mitigação é imprescindível (BEZERRA, 2013). A elevação do nível do mar conduz para implicações agressivas sobre as áreas de manguezais acarretando insegurança alimentar das comunidades que os margeiam. Outro impacto segundo (LUGO, 1980) outro impacto é a eliminação de espécies biológicas.

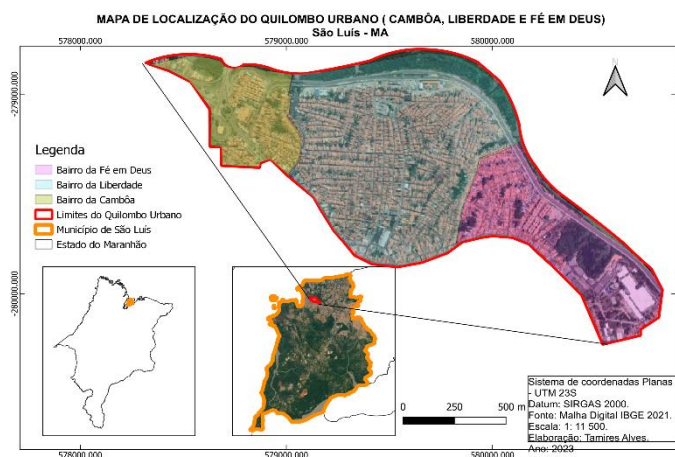
3. PROCEDIMENTO METODOLÓGICOS

3.1 Área de estudo

A zona costeira detém particularidades como ecossistemas sensíveis a exemplo de manguezais. Este se encontra em todo litoral do Brasil. No Maranhão é uma das maiores extensões litorâneas do país e que abriga uma grande parte desse ecossistema com cerca de 2.689.911 há¹. Os manguezais são ecossistemas de extrema relevância econômica e social, porém está sobre uma constante influência antrópica e de ameaças das elevações de marés. Segundo Marengo (2006), o aumento do nível do mar acarretará implicações sobre os manguezais logo uma relutância seria a submersão de algumas áreas.

Na respectivas de áreas de manguezais que estaria sobre influência antrópica é o bairro da liberdade, cuja a formação ocorreu a partir da construção do Matadouro Modelo em 1918, as margens do rio Anil. Acrescenta Assunção (2017) que a maior parte destes dos moradores são provenientes da baixada maranhense, principalmente das zonas rurais, fruto de uma migração em massa. O quilombo da Urbano situado próximo ao centro histórico e comercial de São Luís, capital do estado do Maranhão.

IMAGEM 1: MAPA DE LOCALIZAÇÃO



Fonte: Tamires Aguiar Alves, 2023.

Apesar do tempo, parte da comunidade permaneceram com suas atividades econômicas e socioculturais dos seus lugares de origem, como a exemplo de atividades pesqueiras no margue das mediações. Este bairro, assim como outros com um mesmo contexto de formação socio territorial, ficaram as margens da sociedade e invisibilizado pelo poder público. Esta camada situada às margens do rio anil que tem influência direta com o mar e essa interação direta sobre o mangue, variações climáticas que levasse ao aumento do nível do mar causariam abalos na biodiversidade, segurança alimentar e bem estar da comunidade.

3.2 Modelo Experimental (BR-MANGUE)

O modelo a ser utilizado (br-mangue) foi preparado de acordo com os preceitos teóricos descritos por BEZERRA et al. (2014), que desenvolveu um modelo computacional para simular a resposta do ecossistema de mangue a elevação do nível médio do mar (ENMM). O modelo simula a ENMM para a área de estudo em 90 (noventa) etapas de elevação, de 0,11 m a 0,97 m, de acordo com uma progressão aritmética da razão 0,11 m por ano, de 2010 a 2100. O maior valor de elevação corresponde ao cenário mais alarmante do aumento do nível do mar no AR6-IPCC, ou seja, 0,8 m de elevação média global em 2100, porém se as tentativas de conter o aquecimento global falharem, as previsões para 2100 podem ir até 2 m na pior das hipóteses (IPCC, 2021). Serão realizados procedimentos de modelagem a fim de simular os seguintes eventos: (i) avanço do nível do mar sobre o continente; (II) deslocamento da área de influência das marés (DAIM); (III) acreção longitudinal do sedimento (formação de novos bancos de lama) em áreas adjacentes às florestas de mangue; (IV) as mudanças na extensão das áreas de mangue e/ou do mangue resistem a ENMM; (V) impacto dos entraves à migração em direção ao continente e o desenvolvimento de novas zonas de mangue.

3.3 Banco de Dados Geográfico e Espaço Celular

Para o procedimento de simulação do modelo, será organizado um banco de dados geográficos no sistema de informações geográficas TerraView 4.2.0 de uso e ocupação do solo, obtido na base de dados mais recente do Mapbiomas (<https://mapbiomas.org/>), com resolução espacial de 30 metros. Serão coletados dados também de Modelo Digital de Elevação (Brasil em Relevo/EMBRAPA), classes de solos (LABGEO/UEMA e ZEE/EMBRAPA) e valores estimados de marés (MARINHA).

Como um sistema de autômatos celulares, cada célula possuirá em um determinado um estado único e um conjunto de atributos que definem esse estado. Durante os procedimentos de

simulação, os estados e atributos de cada célula poderão mudar de acordo com as regras de transição.

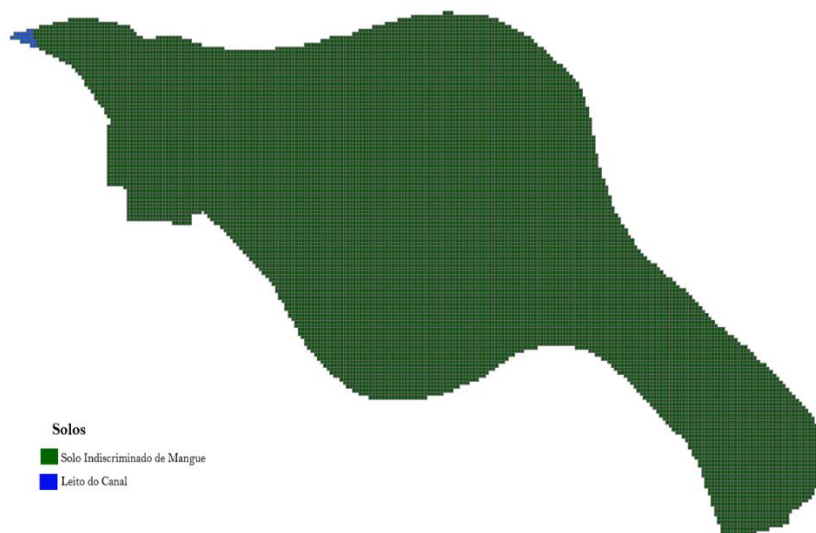
O estado inicial da célula será atribuído à classe de cobertura do solo no momento inicial. Em cada célula, a classe de cobertura do solo majoritária definirá o estado da célula. Como atributos das células, classes de solo, altimetria e valores de altura de maré serão atribuídos a cada célula em cada etapa de inundação. O tipo de solo mais frequente em cada célula será identificado a partir do mapeamento oficial de solos da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária. O valor mínimo da altimetria será calculado para cada célula do DEM Shuttle Radar Topography Mission.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Potenciais impactos a comunidade

A utilização da técnica de modelagem computadorizada é um método de instrumento de para a compreensão dos potenciais eventos a partir da elevação do nível do mar em uma área de mangue. Mediante os estudos e seus resultados a comunidade do Quilombo Urbano, possivelmente, enfrentará por distintas problemáticas a partir da ENMM já que a região se trata uma região sobre influência de maré. A questões geográficas do território como análise do relevo, a topografia da área, usos e ocupação do solo e outros elementos, que favorecem a fragilidade ambiental da comunidade mediante às ocorrências climatológicas extremas. Nessas simulações, o estado inicial é do ano de 2022 até 2100 e é posto em consideração: áreas antropizadas, mangue, vegetação terrestre, água e outras formas. Com uma área total de 153,63 há.

IMAGEM 2: SOLO DA ÁREA DE ESTUDO



Fonte: Tamires Aguiar Alves, 2023.

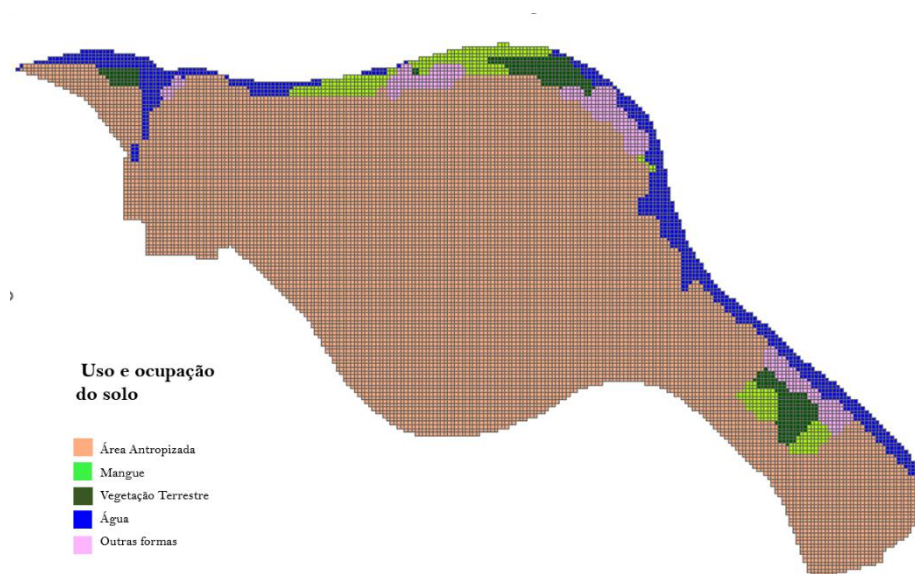
A análise geográfica e topográfico é de suma importância para fundamentar os estudos para amenizar os impactos das inundações e erosões na costa. Compreensão da geologia e geologia possibilita que se verifique os locais mais seguros para moradores mediante aos eventos extremos previstos. Contudo uma análise previa baseada no ZEE e mostrada como resultado (IMAGEM 1) o Quilombo Urbano está sobre uma planície lamosa, com terreno, habitualmente, rebaixada e plana tornando o local mais propenso a inundações costeiras.

IMAGEM 3: ALTIMETRIA DA ÁREA DE ESTUDO



Fonte: Tamires Aguiar Alves, 2023.

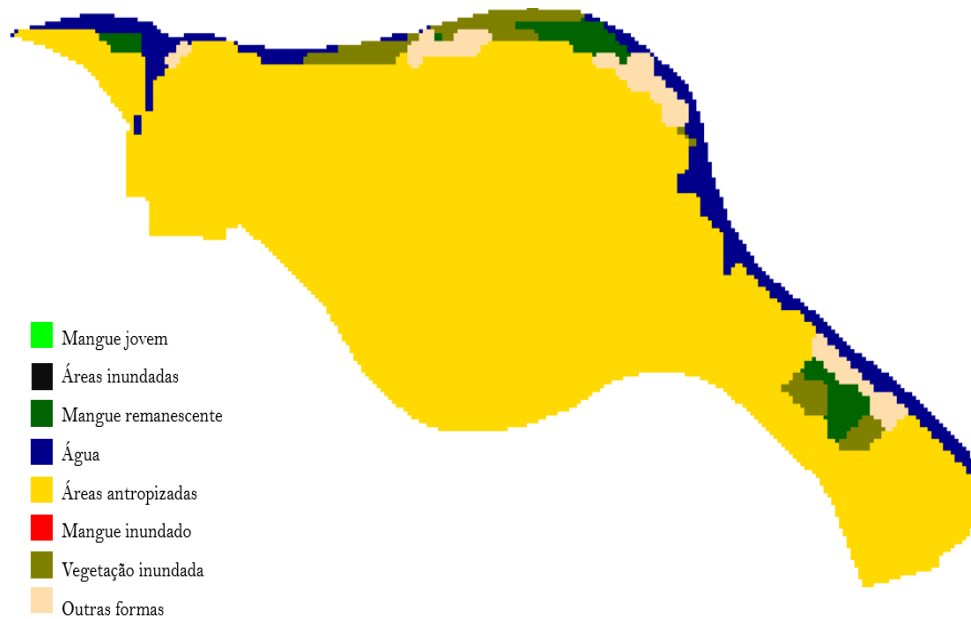
IMAGEM 4: USO E OCUPAÇÃO DO SOLO



Fonte: Tamires Aguiar Alves, 2023.

A Camboa, Fé em Deus e Liberdade, por uma expansão urbana destituído de planejamento urbano, com um grande contingente populacional a ocupação dos espaços ocorreu desordenadamente sobrecarregando a região ocasionando uso e ocupação do solo inadequado. Ausência do poder público no Quilombo Urbano é expressa na falta de infraestrutura o que acentua a vulnerabilidade.

IMAGEM 5: IMAGEM DA SIMULAÇÃO DE 2022



Fonte: Tamires Aguiar Alves, 2023.

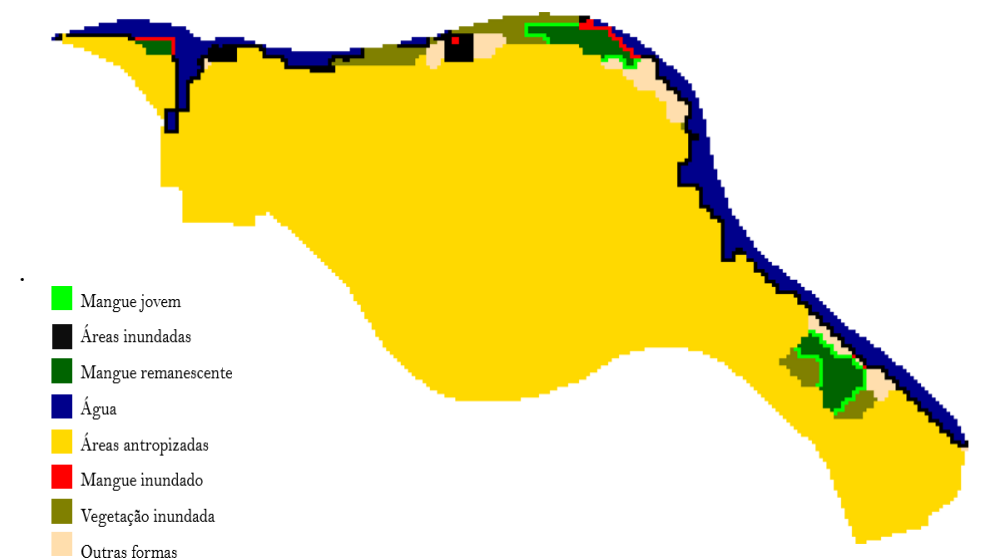
O resultado da pesquisa exterioriza que o uso e ocupação do solo deste território é de habitação, tal fato reflete em algumas problemáticas que serão constatado à medida que suceder a elevação do nível do mar. A **Área Antropizada Inundada** chegara atingirá em (2100) a 2,75 ha. Ao longo do tempo a **Área Antropizada** vai ter um declínio 131,9 ha para 130,9 ha, ou seja, de 1 ha nos primeiros 8 anos (2022-2030); nos 60 anos seguintes se manterá uma média 130,65 ha (2030 -2090); nos últimos 10 anos simulados (2090-2100) a perda do espaço antropizado será de 2,08 ha.

A simulação também mostra o comportamento do mangue, que é um importante barreira natural para minimizar os impactos e fonte de alimento de subsistência para uma parte mais vulneráveis dessa população que pelas mediações habitam. Para o manguezal o uso da modelagem tem duas importantes análises: a simulação do padrão de resposta do manguezal frente aos impactos da elevação do nível do mar, antes mesmos que estes se manifestem em uma determinada área e a simulação de potenciais alterações nos processos ecológicos. Berger et al. (2008) sustentam que a

abordagem da modelagem é adequada para avaliar simultaneamente os efeitos das mudanças ambientais e alterações nos processos ecológicos tais como recrutamento estabelecimento, crescimento, produtividade e mortalidade de indivíduos arbóreos.

O **Mangue Original** também sofre os impactos dos eventos das mudanças climáticas onde a vegetação vai perder 0,96 ha (2022-2100). Uma nova mancha de Mangue Migrado para o continente será de 1,07 há, porém é importante salientar que os estudos mostram uma diminuição desse mangue, tal limitação será impactada pelo uso e ocupação do solo, ou seja, uma redução de 1,14 há (2030) para 1,07 (2100). O Quilombo Urbano de São Luís, desde sua fundação, gerou uma tensão sobre o mangue e no comportamento do mangue no território, o que possivelmente impactará de forma mais acentuada os possíveis efeitos da elevação do mar. Segundo, Bezerra e Araújo (2019), as delimitações de uso e ocupação do espaço sobre influência humana tem a tendencia de induzir os padrões de suscetibilidade do manguezal à aumento do nível do mar.

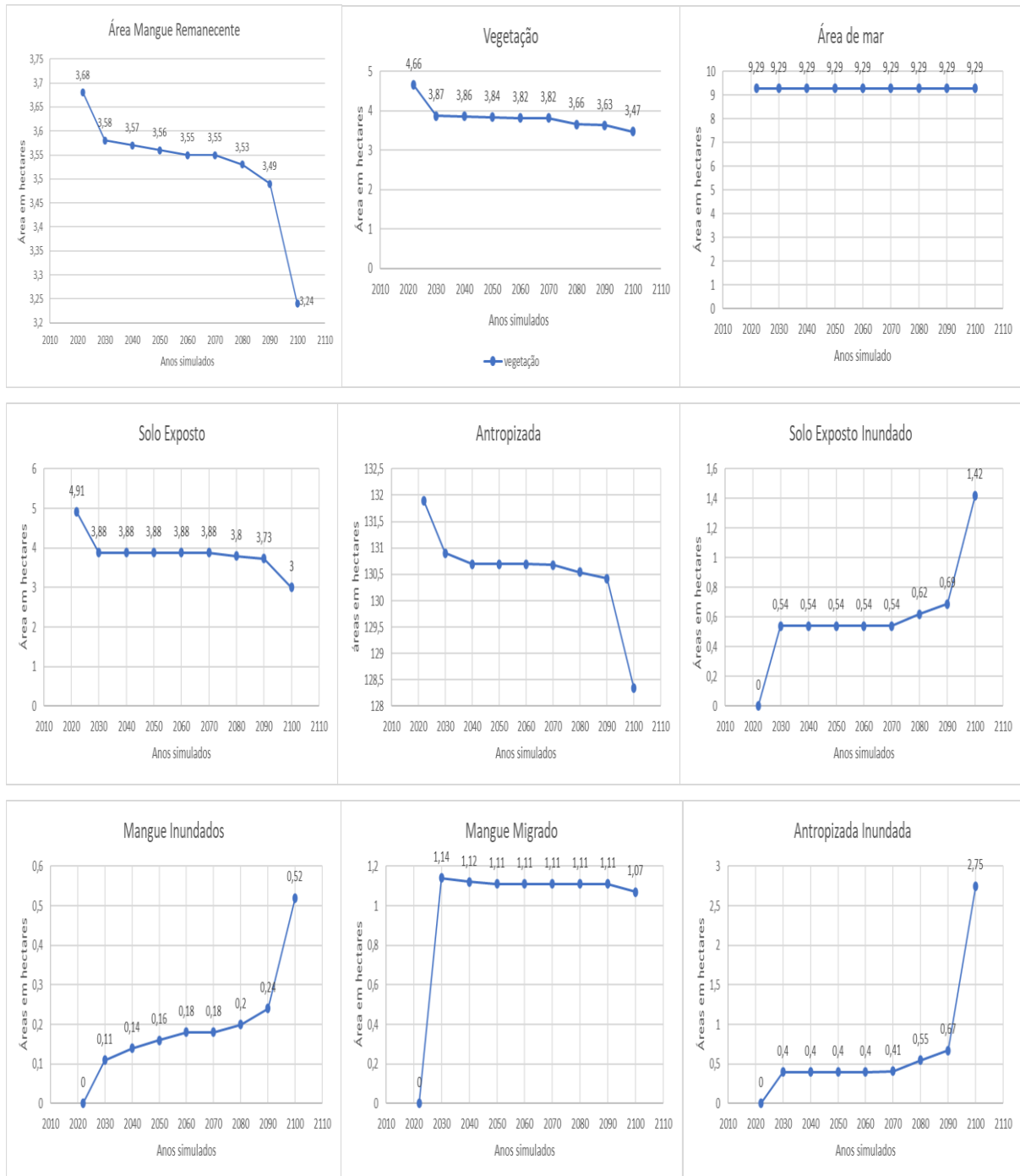
IMAGEM 6: IMAGEM DA SIMULAÇÃO 2100.



Fonte: Tamires Aguiar Alves, 2023.

Já mencionado anteriormente, o objeto de estudo tem um grande contingente populacional, algumas dessa em vulnerabilidade socioeconômica sendo essas a maiores afetados com elevação do mar. A parte mais baixa e mais perto do mangue é ocupada, na grande parte por palafita ou moradias mais simples, onde demandaria de um deslocamento forçado. A complexidade da questão demanda estudos e planejamentos por parte do poder público estadual e municipal para mitigar os efeitos.

IMAGEM 7: RESULTADOS DA SIMULAÇÃO



Fonte: Tamires Aguiar Alves, 2023.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No apresentado cenário da simulação, mostra que haverá significativas problemáticas a cerca dos impactos socioambientais em consequência da ENMM e dos impactos ambientais. Por se tratar de uma área na qual faz conexão direta com o rio Anil e que sofre influência direta do mar, acarretará em as atividades antrópicas, moradia e alimentação de subsistência (para

quem depende das áreas de mangue para se alimentar). Os estudos apesar de ser baseados em projeção do IPCC, tenta através da simulação alertar das exposições e vulnerabilidades de comunidades costeiras que pode acarretar diversas problemáticas (inundações, salinização e perda de terra).

Os reflexos do aumento da ENMM e à minimização de risco correlacionados exprimem à sociedade obstáculos intensos de governabilidade que gera consequência da indefinição no que se refere relevância a magnitude e a proporção a elevação do nível do mar no ao decorrer dos anos, acarretando implicações prejudiciais para a comunidade sociedade. Estas adversidades tem potencial se adequado aplicando tratados combinações compatíveis a partir da pesquisa e diagnostico para que as mais adequadas deliberações, delineamento par o uso e manejo da terra. É de suma importância a participação e popular, assim seja analisado outras perspectivas e demandas a fim de solucionar conflitos.

A demanda da Saúde Pública requer proeminência é a no planejamento público é um assunto bem pertinente na questão de elevação do nível do mar, talvez não tão abordada em estudos, mais pertinente no que tange a promoção, prevenção, proteção e melhoria do bem estar social: saúde mental, acesso a água potável e aumento de doenças transmitidas por vetores.

A instrução e informação para a comunidade acerca da ameaçada da elevação do nível do mar e um delineamento urbano fundamentado em sustentabilidade são de suma importância para tomar medidas públicas que abranjam as demandas de áreas mais vulneráveis. Propõem-se estratégias nessas circunstancia alinhadas com as diferentes agentes, com governo, instituição de pesquisa e a comunidade para responder eficientemente as adversidades e assegurar saúde, o bem viver para a população.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. Q. de. Riscos ambientais e vulnerabilidades nas cidades brasileiras: conceitos, metodologias e aplicações. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2012.

ASSUNÇÃO, A. V. L.; “Quilombo Urbano” Liberdade, Camboa e Fé em Deus: Identidade, Festa, Mobilização Política e Visibilidade na Cidade de São Luís, Maranhão. 162 f. Dissertação - Mestrado em Cartografia Social e Política da Amazônia – CCSA. Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2017. Disponível em: <http://repositorio.uema.brhandle/123456789/762>.

BERGER, U. et al. Advances and limitations of individual-based models to analyze and predict dynamics of mangrove forests, *Aquat. Bot*, 2008.

BEZERRA, D. S.; AMARAL, S.; KAMPEL, M. Impactos da elevação do nível médio do mar sobre o ecossistema manguezal: a contribuição do sensoriamento remoto e modelos

computacionais. Revista do Centro do Ciências Naturais e Exatas – UFSM. Ciência e Natura, Santa Maria, ISSN: 2179-460X, v. 35 n. 2 Dez. 2013, p. 152-162

BEZERRA, D. S.; O Ecossistema em Meio Urbano no Contexto de Políticas de Uso e Ocupação do Solo na Bacia do Rio Anil, São Luís, Maranhão. Dissertação (mestrado em SAÚDE E MEIO AMBIENTE) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2008.

BEZERRA, D.S.; AMARAL, S.; KAMPEL, M.; ANDRADE, P.R. Simulating Sea-Level Rise Impacts on Mangrove Ecosystem adjacent to Anthropic Areas: the case of Maranhão Island, Brazilian Northeast. Pan-American Journal of Aquatic Sciences. 9(3): 188-198 (2014).

BEZERRA, D.S., ARAÚJO, N.A., 2019. Simulação de Inundação em uma Bacia Hidrográfica Costeira. Journal of Applied Hydro-Environment and Climate, 1, -24.

CHALINE, C., DUBOIS-MAURY, J. La ville et ses dangers: prévention et gestion des risques naturels, sociaux et technologique. Paris: Masson, 1994.

FIELD, C. Impacts of expected climate change on mangroves. Hydrobiologia 295, p. 75–81, 1995.

LUGO, A.E.; SNEDAKER, S.C. The Ecology of Mangroves. Annual Review of Ecology and Systematics, Vol. 5, p. 39-64, 1974. FIELD, C. Impacts of expected climate change on mangroves. Hydrobiologia 295, p. 75–81, 1995.

MAPBIOMAS (2022) - coleção 6 da série de mapas de uso e cobertura do solo

SHARP R. ET AL (2020) InVEST 3.10 User's Guide. The Natural Capital Project, Stanford University, University of Minnesota, The Nature Conservancy, and World Wildlife Fund.

EIXO 5 – Educação, movimentos sociais e relações étnico- raciais

A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE INTERVENÇÃO NA ESCOLA: “EDUCAÇÃO NÃO (TEM) COR, OUTROS OLHARES E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA”

José Evandro Silva Oliveira
Mestrando em Ensino de Filosofia
evandro.jose@discente.ufma.br
UFMA

Janailson Macêdo Luiz
UFPA

RESUMO: O trabalho faz uma reflexão/relatório sobre a construção de um projeto de intervenção realizado em 2017 e que foi proposto como produto final do Curso de Especialização em Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola – UNIAFRO no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Pará (UFPA). Implementado na Escola Estadual de Ensino Médio Walkise da Silveira Vianna, localizada em Marabá no Pará, que buscou possibilitar outros olhares e perspectivas para a educação afro-brasileira na escola” e ainda repensar o papel da escola e da formação da comunidade escolar na desconstrução do racismo, preconceito e discriminação nesta Escola, já que atualmente um dos grandes desafios da educação/escola, perpassa pela aquisição de práticas educacionais que possibilitem um conhecimento com fundamentações teóricas e práticas capazes de proporcionar aos seus entes uma percepção do meio e dos sistemas sociais, políticos e econômicos. Conclui-se que o preconceito racial é um problema que fomenta a exclusão social, ocasionando divergências no âmbito educacional, o que torna importante que os profissionais da educação e estudantes discutam e apliquem novas práticas que possibilitem a implementação da Lei 10.639/ 2003 na escola.

Palavras-Chave: Escola; Intervenção; Lei; Racismo

1. INTRODUÇÃO

Esse trabalho tem como objetivos expor as representações sobre raça, racismo, cor, diferença e discriminação racial⁶³¹ de professores, alunos e funcionários da Escola Walkise da Silveira Vianna, integrante da rede estadual de ensino e localizada em São Felix, bairro na

⁶³¹ Primeiro: as explicações para as desigualdades sociais que até então eram justificadas pela ideia de raças superiores e raças inferiores foram transformadas e substituídas pela ideia de culturas superiores e culturas inferiores, permanecendo a hierarquia entre a civilização branca europeia sobre as civilizações africanas e negras. A ideia de “cultura” transformou-se, então, em uma noção tão fixa, estanque e estável quanto a ideia de raça biológica. Segundo: a noção de cor e a aparência física, no imaginário da população brasileira, substituíram oficialmente as raças. Ou seja, a cor da pele no Brasil é “colada” e atrelada à ideia de raça, produzida pela ciência moderna. Dentro dessa lógica, quanto mais escura a cor da pele de um indivíduo, mais perto da ideia de raça negra estereotipada e estigmatizada pelo racismo moderno ele está localizado, e quanto mais perto da cor de pele branca mais status ele ganha (GUIMARÃES, 1999, p. 103-117).

periferia do espaço urbano do município de Marabá – PA, bem como analisar o impacto de tais representações no universo escolar.

Tivemos o intuito de desenvolver algumas ações que pudessem contribuir com a diminuição da discriminação racial na escola, bem como ações que possam: promover um resgate e autoafirmação da identidade negra dos discentes; contribuir com a efetivação do observatório étnico-racial, já criado na Escola desde o ano de 2014, possibilitando também estendê-lo para a para o restante da comunidade; a construção de um currículo para a escola respeitando a Lei 10.639/2003 e efetivação no PPP (Projeto Político Pedagógico da Escola). Para isso, tais ações se deram por meio de palestras, rodas vivas, pesquisas, visitas a terreiros, oficinas, aulas práticas e teóricas, etc.

1.1 Relações étnico raciais na escola

O objetivo deste tópico é oferecer uma contribuição ao debate sobre o tema das desigualdades raciais no trato com a Educação e que, nos últimos anos, tem havido um efetivo esforço crescente dos movimentos sociais, autoridades e escolas para contribuir com reflexões sobre a questão racial/educacional. A leitura sobre as relações étnico-raciais perpassa por uma análise de como o sistema educacional fomentou sua práxis profissional ao relacionar-se com seus educandos tidos como afrodescendentes.

Para compreender a Educação Brasileira, devem-se levar em conta as relações étnicas raciais que moldaram este país, e que a construção capitalista desenvolvida neste território deve ser pontuada na escravidão a priori da população indígena e, posteriormente da população negra, gerando concepções e práticas racista que duram até nossa atualidade. Por um lado, os beneficiários das hierarquias raciais não desejam desistir de seus privilégios. Por outro, grupos sociais que têm sido subordinados através da dimensão racial e das estruturas sociais resultantes vêm por séculos empregando os conceitos e as categorias de seus dominadores, proprietários e perseguidores para, justamente, resistir ao destino que 'raça' lhes alocou

A matriz cultural brasileira recebeu força europeia dominante, com intuito de silenciar as matrizes indígenas e africanas. Assim o português constrói um paradigma educacional que acaba consolidando a formação educacional brasileira numa comunidade multirracial e pluriétnica. Multirracial é um termo abrangente, sugerindo pluralidade de heranças por várias gerações. Na realidade brasileira, podem ser encontrados indivíduos negros, asiáticos, brancos, indígenas. A maior parte da população, sem dúvida, resulta de mestiçagens várias de todos os grupos entre si, em maior ou menor grau.

No Brasil, é notório observar que o indivíduo absorve para os outros conceitos que foram impregnados em sua memória e acabam por alijar a identidade de uma determinada etnia. O ambiente escolar é um local que agrupa diversos seres humanos com as mais variadas divergências. Emergindo assim um grave problema: Já que somos considerados racionais, atribuímos a nossa personalidade um tom de verdade. E quando vislumbramos o outro como diferente ao nosso comportamento, criamos obstáculos e discriminamos este ser, achando que ele se torna uma ameaça a nossa integridade. Tal situação tem como suporte no etnocentrismo.

Segundo as Diretrizes Curriculares (2005), o Brasil ao longo da sua História, estabeleceu um modelo de desenvolvimento excludente, impedindo que milhões de brasileiros tivessem acesso à escola ou nela permanecessem. É o que pode ser constatado no Decreto de nº 1.331 de 17 de fevereiro de 1854, onde estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. Já no Decreto de nº 7.031 – A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares.

É através da Educação que a herança social de um povo é legada às gerações futuras e inscrita na História. Privados da escola tradicional, proibida e combatida para os filhos de negros, a única possibilidade era o aprendizado do colonizador. Ora, a maior parte das crianças está nas ruas. E aquela que tem a oportunidade de ser acolhida não se salva: a memória que lhe inculcam não é de seu povo; a História que lhe ensinam é outra; os ancestrais africanos são substituídos por gauleses e francos de cabelos loiros e olhos azuis; os livros estudados lhe falam de um mundo totalmente estranho, da neve e do inverno que nunca viu, da História e da Geografia das metrópoles; o mestre e a escola representam um universo muito diferente daquele que sempre a circundou.

1.2 Porque a lei 10.639/2003 e os limites da intervenção

É importante justificar o porquê implementar a *Lei 10.639* na escola. Uma leitura da legislação educacional brasileira nos leva à seguinte compreensão: a Lei 11.645/08 altera a Lei 10.639/03, subsumindo esta. Pois bem, segundo NOGUEIRA:

[...] em linhas muito gerais, o movimento negro brasileiro, através de estratégias, negociações, ponderações e alianças, protagonizou a formulação da Lei 10.639/03 e o apoio decisivo, cinco anos depois, à Lei 11.645/08. Esta, por sua vez, foi um resultado das articulações dos povos indígenas. As referidas leis instituíram a mudança do Art. 26-A da Lei 9.394/96, a LDB. Portanto, ficou estabelecido que os

estudos de História e Cultura Afro-Brasileira, africana e Indígena são obrigatórios em todas as modalidades de ensino e níveis de educação. (2014, p. 17)

No entanto, para além de reconhecer sua importância, houve o apoio às políticas públicas e iniciativas em favor da implementação e da consolidação dos conteúdos de história e culturas indígenas. Mas, nesta intenção, o escopo é quase que exclusivo para História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A leitura de vários especialistas em educação das relações étnico-raciais é de que o marco simbólico e político da Lei 10.639/03 não deve ser perdido e, neste sentido, não se trata de uma abordagem equívoca que “abandona” o fato de que a Lei 10.639/03 teria sido substituída formalmente pela Lei 11.645/08. Aqui interpretamos a Lei 10.639/03 como um registro político que identifica nesse inciso marco legal, um divisor histórico e político que nasceu de uma agenda do movimento negro. Não se trata de ignorância legal, mas de opção política e pedagógica fazer uso da Lei 10.639/03 para se referir à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e da Lei 11.645/08 para se referir somente à História e Cultura Indígena.

1.3 Projeto de intervenção: concepção

Falar da elaboração de um Projeto de Intervenção remete à reflexão acerca de planejamento, plano, num sentido mais amplo, que se traduz num movimento de rejeição à acomodação a uma determinada realidade. Mas, que intervenção é essa? Sabemos que a escola, como um lócus de intervenção é um espaço aberto e permeado de conflitos.

Historicamente, ela (a escola) se caracteriza mais em seu papel reprodutor de uma cultura política tradicionalmente patrimonialista e que vai se inserindo cada vez mais em uma ordem social individualista. Este retrato sócio histórico da escola não educa para a intervenção consciente, pois não valoriza o senso público e comunitário, a responsabilidade social, a solidariedade, o respeito à diversidade, a participação crítica, autônoma e integrada dos sujeitos que dela participam.

Bourdieu e Passeron (1975, p. 77) afirmam que é por ter conhecimento das leis da reprodução no âmbito da instituição escolar é que pode haver alguma chance de minimizar a sua ação reprodutora. Numa atualização de seu pensamento, Bourdieu afirma que o sistema de ensino contribui para conservar as estruturas sociais ou que estas tendem a se conservar ou a se manter e que o enunciado “sobre a existência de mecanismos de conservação pode ter um caráter revolucionário” [...]. Nesse sentido, o autor esclarece: “Continuo a pensar que contribui para conservar. Insisto sobre o contribui, o que é muito importante aqui. Não digo conserva, reproduz; digo contribui para conservar [...]” (Bourdieu, 2002, p.13-14, grifos no original).

Paulo Freire (1996) nos desafia a pensar a mudança, ao afirmar que nosso papel no mundo não deve ser o de quem simplesmente constata o que ocorre, mas que também intervém como sujeito de ação. Para ele, o homem, como ser inserido no mundo da história, da cultura e da política, constata não para se adaptar, mas para mudar. Todavia, é por meio da tarefa inicial da constatação que ele se torna capaz de intervir na realidade.

Para Paulo Freire (2000) toda prática educativa libertadora, que valoriza o exercício da vontade, da decisão, da resistência, da escolha, o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, dos limites, a importância da consciência na história, o sentido ético da presença humana no mundo, a compreensão da história como possibilidade jamais como determinação, é substantivamente esperançosa e, por isso mesmo, provocadora da esperança.

2. POR QUE ENTENDER ESTE FENÔMENO NA ESCOLA

A intervenção proposta não se resume à constatação de situações de preconceito, mas avança no sentido de tentar entendê-los como reflexo de todas as relações étnico raciais no ambiente escolar. Da mesma forma se distancia da produção bibliográfica, por não assumir discriminação e preconceito racial apenas como um desvio moral ou ético, mas como um problema de formação do qual a escola não pode se esquivar.

Os conceitos de dominação e violência simbólica, de Pierre Bourdieu, fundamentam uma compreensão de ambas as categorias como estruturas construídas socialmente, e reproduzidas em função das circunstâncias impostas pela cultura dominante. Essas construções, conforme encaminha a reflexão de Bourdieu (1990; 1999), se pulverizam, são incorporadas e por vezes reproduzidas e traduzidas em palavras ditas muitas vezes sem intenção, mas que são cristalizadas por certos grupos da sociedade e naturalizadas por eles como legítimas. Para Bourdieu, as palavras exercem um grande poder no mundo social, possuindo um papel instituinte. Diz ele:

O mundo social é um lugar de lutas a propósito de palavras que devem sua gravidade e às vezes sua violência, ao fato de que as palavras fazem as coisas, em grande parte, e ao fato de que mudar as palavras e, em termos gerais, as representações [...] já é mudar as coisas. (BOURDIEU, 1990, p. 71).

Faz-se necessário repensar as ações diante das atitudes de desrespeito com os afrodescendentes historicamente discriminados em suas raízes e manifestações, promover trabalhos constantes, desde as séries iniciais até o ensino médio, proporcionando debates, momentos de reflexão e valorização da cultura africana e afro-brasileira, compreendendo sua importância para diálogo e convivência harmônica com a diversidade.

Dizem os especialistas que o primeiro passo para curar um toxicômano é fazê-lo admitir que o é. Assim, se a sociedade brasileira deseja acabar com violência e o racismo, deve confessar que é violenta e racista. (SANTOS, Joel Rufino dos, 1984, p.48.)

A escola tem o papel de formar o aluno para o exercício de cidadania, do trabalho e continuar aprendendo ao longo da vida. Esta é a orientação da Lei de Diretrizes de Bases e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino no Brasil. Ampliar a cidadania é um dos objetivos principais que devem orientar o trabalho pedagógico, e por causa disso, a escola tem que buscar o desenvolvimento de competência e habilidades que permitam compreender a sociedade que vivemos. Mas esta sociedade deve ser entendida como uma produção “dinâmica” dos seres humanos, um processo permanente de construção e reconstrução. O entendimento deste desenvolvimento da cidadania também significa a capacitação para saber avaliar o sentido do mundo em que se vive, os processos sociais e o papel de cada um nesses processos.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O método de abordagem utilizado no projeto foi o qualitativo, onde as aulas, oficinas, debates, rodas de conversa, palestras, etc. foram apresentadas de forma interativa e expositiva, possibilitando o melhor aproveitamento por parte dos alunos e professores, através da integração das propostas abordadas. Entendemos que a realização de trabalhos focados neste método de abordagem trouxe melhores resultados para o aprendizado dos/as discentes e dos outros entes envolvidos com o projeto.

Os aspectos qualitativos estiveram presentes durante todo o processo do projeto, através da realização de atividades que promoveram a participação direta dos/as discentes nas discussões, na aplicação e interpretação dos textos, poemas, histórias afro-brasileiras, músicas, documentários, vídeos e filmes, etc. Durante esse período eles estiveram sendo avaliados por sua participação nas diversas atividades.

A partir de todas as atividades trabalhadas durante o projeto, percebemos a necessidade de implantar outras atividades que permitam os sujeitos da escola compreender sobre a diversidade afro-brasileira, com a aplicação de outros encontros culturais.

4. PARA COMPREENDER A DISCRIMINAÇÃO E O RACISMO NO BRASIL

4.1 Negro no pensamento social brasileiro: reflexões e reflexões

O Brasil é um país que reforça a ideias de que vivemos efetivamente em uma sociedade sem preconceito racial e sem racismo em relação aos negros. Atualmente não dá mais para acreditar que haja tal harmonia diante das evidências de várias formas de discriminação sofrida pelos afrodescendentes em nosso país.

O mito da democracia racial nunca logrou se dissociar do projeto de branqueamento do povo brasileiro. A tão decantada mestiçagem vem a ser o elegante modo pelo qual a elite euro-descendente compreendeu o processo de transição étnico demográfico do povo brasileiro, rumo a uma sociedade totalmente livre da mancha negra e indígena. (A COR DA CULTURA, 2006)

Nessa perspectiva o racismo aqui presente é muito camuflado, muitas pessoas fazem questão de não enxergar. Geralmente os que sofrem por discriminação são sempre os mesmos, os negros, mestiços e mesmo que de maneira inconscientemente sofrem silenciosamente em muitos casos ou buscam muitas vezes sem sucesso justiça pela discriminação sofrida.

É necessário pensar em ações afirmativas que possam ser realizadas pela a escola para tratar com igualdade os negros, pois o regime escravista repassou uma visão negativa do negro, sendo necessário discussões e estudos em relação ao estudo sobre a história do/a negro/ e do racismo no espaço escolar, através de políticas de apoio as diversidades.

Vale ressaltar que o universo escolar representa uma esfera institucional de contexto maior (a sociedade), e que os atores nela envolvidos recebem influencias de paradigmas anteriores, inclusive formas de pensar, tanto do senso comum como do pensamento intelectual, pois um fenômeno como o nosso objeto/sujeito de estudo pode ser compreendido por concepções diferentes. Basta lembrar a teorias racialistas do final do século XIX e início XX. Vamos citar um dos seus expoentes no Brasil, o médico Raimundo Nina Rodrigues e seu livro “Os Africanos no Brasil”.

4.2 A mestiçagem como um atraso: Nina Rodrigues sobre o negro no Brasil

No Brasil, o pioneiro nos estudos sobre os negros foi o médico maranhense, que desenvolveu sua carreira na Bahia, Raimundo Nina Rodrigues. Para compreender sua obra, é necessário visualizar o período e o contexto intelectual europeu em que o autor está inserido. No século XIX o olhar imperial fez uma releitura do mundo, construída com autoimagens e estereótipos ressaltando a razão ocidental. Com a exaltação da raça ariana como modelo de civilização, os cientistas são levados a buscar respostas para uma nova questão que emerge: a mestiçamento empobrece a raça branca?

Evidentemente alguns autores, entre eles Nina Rodrigues, elencam soluções para esse fim. No Brasil do século XIX, o quadro racial possui um intrincado e complexo sistema de relações entre as matrizes étnicas principais: os portugueses representantes da raça ariana, os índios e os negros. O determinismo biológico em terras brasileiras estará interligado ao determinismo ecológico proveniente das áreas abaixo da linha do Equador onde o clima é tórrido e inóspito às raças ditas superiores para a razão ocidental.

Diante dessas realidades, emergem políticas de clareamento e teorias eugênicas para solução do problema brasileiro. Imbuído nessa gama de conhecimentos, Raimundo Nina Rodrigues, médico legista e professor da Universidade da Bahia, escreveu diversos artigos e livros sobre suas concepções. Dentre eles está “*Os africanos no Brasil*”, que apresenta um ensaio sistematizado sobre a raça negra e sua influência, tratando-a como o “problema do negro”. Mas essa obra não pôde ser finalizada pelo autor, que faleceu em Paris.

Nina Rodrigues foi o primeiro a escrever sobre a trajetória dos africanos em solo brasileiro, apresentando as características e a história das nações africanas que aqui desembarcaram para compor a mão de obra no início da colônia e, posteriormente, do Império brasileiro. Seu livro reúne informações e dados sobre os africanos e suas comunidades, coligindo e coletando registros e evidências escritas e orais, transformando sua obra em uma importante fonte de pesquisas para todos os estudiosos que almejam compreender a influência do negro na sociedade brasileira e as diferenças culturais entre as nações africanas.

Rodrigues ainda reafirma seu intuito nacionalista e sua visão etnocêntrica:

Os extraordinários progressos da civilização europeia entregaram aos brancos o domínio do mundo, as suas maravilhosas aplicações industriais suprimiram a distância e o tempo. Impossível conceder, pois, aos negros como em geral aos povos fracos e retardatários, lazes e delongas para uma aquisição muito lenta e remota da sua emancipação social. (RODRIGUES, 1976, p. 264).

Nina Rodrigues constrói parte seu pensamento desconstruindo o discurso abolicionista. Chama atenção para a diluição dos negros na sociedade brasileira. Isso acabou influenciando as políticas de Estado com relação ao “branqueamento”. A miscigenação é vista por este autor como negativa. Cabe para o nosso trabalho a seguinte reflexão: será que a visão desse pensador, baseada na ideia de degeneração, foi totalmente superada?

Outro pensador importante para nossa compreensão fenômeno é Gilberto Freyre que inaugura, de certa forma, uma visão mais culturalista da sociedade brasileira. Para época a obra de Freyre não era considerado totalmente científica, pois fazia uma reflexão contrária às ideais científicas anteriores de degeneração pela mestiçagem e aponta elementos positivos dessa miscigenação. Para esse pensador o problema é que a abolição da escravidão, embora tenha sido fato notável na história da formação brasileira, foi incompleta.

4.3 A mestiçagem como um avanço: Freyre, visão “positiva” da mestiçagem

Após 1930, a presença do negro, ao contrário de ser vista como um atraso à sociedade brasileira, ganhou novo sentido, passando a ser analisada como avanço, além da tentativa de

reparar erros cometidos por alguns autores do século XIX. Nesse período, a sociedade brasileira, a classe artística e os intelectuais se valeram da ideologia de exaltação à brasilidade, positivando a mistura entre os povos que compuseram a formação desta “nação”, relacionando também as misturas culturais, artísticas e religiosas, eclodindo a partir dessa ideologia num discurso positivo sobre a presença do negro na sociedade, discurso esse que procura valorizá-lo como ser social, contrapondo ao eurocentrismo existente, substituindo as teorias racistas e etnocêntricas que analisavam o negro como atrasado e culpado pelo atraso nacional.

É interessante ressaltar, dessas interpretações sobre o negro, aquela que é um marco para o estudo do negro brasileiro e que serve de referência para diversos estudos sobre esse assunto: *Casa-Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre. Vale destacar que “Casa-Grande” é usada para traduzir as relações entre proprietários e escravos no período colonial, e não como residência ou ambiente físico das grandes fazendas. O termo foi criado por Gilberto Freyre (1933). A designação para os espaços físicos era “moradias”, “casa de morada” ou “casas” (CASTRO, 2005, p. 56-60).

Freyre apresenta uma interpretação da formação do país, do modo como ocorreu a colonização e de como se concebeu a sociedade, e principalmente do negro, que surge como transformador dela, garantindo-lhe particularidades. O autor participou de um mundo acadêmico repleto de novas ideias que o influenciaram fortemente, contribuindo em sua linha de pensamento que assimila o negro como foco de suas análises e passa a valorizá-lo em sua obra. Freyre possuiu diversos professores que lhe deixaram marcas. “*Casa-Grande & Senzala*” acaba com algumas idealizações das gerações anteriores a Freyre, que exaltavam o estudo sobre raça e se utilizavam das teorias raciais, principalmente o ‘darwinismo social’

Freyre transforma-se em um dos mais respeitados intelectuais do Brasil, analisa a discussão sobre raça sob um novo aspecto, considera-a um produto que surge da comunhão entre meio e cultura, sem aderir às formas de racismo dominantes no meio intelectual brasileiro.

4.4 Em defesa da negritude

Por último, é preciso refletir sobre as ideias do pensador contemporâneo Kabengele Munanga⁶³². Para esse pensador congolês, o racismo é um crime perfeito no Brasil, porque o que comete acha que a culpa está na própria vítima. Além do mais, destrói a consciência dos cidadãos brasileiros sobre a questão racial. Ambiguidade de raça/classe e a mestiçagem servem,

⁶³² Doutor em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo. Professor da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

de acordo com o autor, como mecanismo de aniquilação da identidade negra e afro-brasileira. Para ele mesmo aceitando e assumindo “nossa” mestiçagem como querem, devemos saber quem somos, de onde viemos e por onde vamos. De acordo, com essa concepção as políticas de Ações Afirmativas ajudaram no processo de mudança que o Brasil precisou/a passar.

Num país onde os preconceitos e a discriminação racial não foram zerados, ou seja, onde os/as estudantes brancos pobres e negros ainda não são iguais, pois uns são discriminados uma vez pela condição socioeconômica e outros são discriminados duas vezes pela condição racial e socioeconômica, as políticas ditas universais defendidas sobretudo pelos intelectuais de esquerda não trariam as mudanças substanciais esperadas para a população negra.

De acordo com dados do IBGE 2010, o Brasil foi o último país do mundo a abolir o trabalho escravo de pessoas de origem africana, em 1888, após ter recebido, ao longo de mais de três séculos, cerca de quatro milhões de africanos como escravos, como também a maior parte da população no país corresponde à pessoa de cor negra resultante de um processo de mestiçagem.

O Brasil tem uma base legal que o coloca entre outros países como, um dos que garante um tratamento jurídico igualitário para todos, porém na prática o que se observa é o contrário. Constata-se que a lei que garantiu a liberdade para os negros e seus descendentes, mas não permitiu por completo que eles exercessem a sua cidadania. A ideologia de uma “democracia racial” é posta no país como motivo de orgulho, onde na verdade o que existe mesmo é uma fachada para despistar a realidade do tratamento dado à população negra.

5. A INTERVENÇÃO: EDUCAÇÃO NÃO (TEM) COR

5.1 A caracterização do bairro, da escola e dos sujeitos envolvidos na intervenção

5.1.1. São Felix: que bairro é esse?

São Felix é um núcleo da cidade de Marabá no estado do Pará, localizado à margem direita do Rio Tocantins, contínuo a ponte rodo ferroviária e a rodovia BR 222. Construído por um espaço de ocupação estável em mais de meio século (São Félix Pioneiro, São Félix I – Nova Vida, II - União e III - Francolândia) e outras produções espaciais imediatas resultados de ocupações recentes. A fora a especulação imobiliária, moradores de São Felix parecem olhar ao largo as novas configurações do bairro, com a implantação ou projeção de loteamento com espaços justapostos, contínuos ao bairro mais dividido sócio-espacialmente.

O primeiro empreendimento foi o loteamento Novo Progresso, do grupo Novo Progresso Empreendimento Imobiliário, com 1.921 lotes comerciais e residenciais, contendo também uma faculdade particular. O segundo loteamento o Vale do Tocantins, grupo Araguaia

Empreendimento Incorporação Imobiliária Ltda., compreende um total de 2.044 lotes. E o terceiro, um projeto de construção de casas populares, conjunto habitacional Residencial Tocantins, do Programa do Governo Federal “Minha casa, minha vida”, contendo 1.500 casas na primeira etapa, já concluída e habitada, e a segunda etapa para a construção de mais 3.000 habitações. Todos os três projetos estão situados à margem esquerda da rodovia BR 222, no distrito urbano de São Felix.

5.1.2. Escola “Walkise da Silveira Vianna”

A Escola Estadual de Ensino Médio “Walkise da Silveira Vianna” foi criada em 1994 através da Portaria nº. 2857/94 – GS, em atendimento às reivindicações dos moradores dos bairros São Felix Pioneiro, Nova Vida e União, estes últimos conhecidos popularmente como São Felix I e São Felix II. A escola recebeu o nome em homenagem conferida pelo Governador do Estado, então Hélio da Mota Gueiros, a uma contadora da SEDUC vítima de acidente aéreo ocorrido em 06 de junho de 1990.

Os sujeitos desta escola trazem consigo uma considerável diversidade sócio, cultural, política e econômica diferenciada. Apresentando-nos um grande desafio a ser enfrentado através do trabalho desempenhado por esta equipe escolar. A escola possui 1.306 alunos matriculados em turmas de 1ª, 2ª e 3ª series do ensino médio, possui ainda 26 professores e um quadro geral de funcionários de apoio incluindo: diretores, coordenadores e pessoal de apoio, de 19 funcionários.

O prédio possui uma estrutura física de seis salas de aulas, uma diretoria, uma secretaria, uma cozinha, cinco banheiros, sendo um para professores e os outros para atender os alunos, inclusive para atender os alunos com necessidades educacionais especiais; uma sala para biblioteca, um pátio coberto.

Os professores afirmam que utilizam o livro didático como recurso pedagógico, porém buscam subsídios tanto no individual como no coletivo, sempre suprindo as necessidades do educando. Os mesmos confirmam que há interação na escola entre todos, entretanto as informações ainda não atingem todos os segmentos com a mesma clareza. Quanto aos meios de comunicação, os educadores utilizam os mais diversos possíveis. Ainda enfrenta dificuldades em relação a algumas famílias que não entendem a importância de acompanhar os filhos, desde hábitos higiênicos, valores, como também o acompanhamento da vida escolar.

5.2 O processo de construção do trabalho

Desde o início, o projeto de intervenção buscou trabalhar com autores que embasem teoricamente as atividades desenvolvidas. De maneira que muitos foram estudados durante este

período. Kabenguele Munanga, Pietra Diwan, Abdias do Nascimento, Nilma Lino Gomes, Eliane Cavalleiro, entre outros. Outro recurso bastante utilizado foram as sessões de vídeos-documentários, materiais que subsidiaram as palestras e oficinas promovidas pelo Observatório Étnico Racial da Escola.

As atividades abaixo ocorreram entre os meses de agosto e dezembro com um evento cultural que ocorreu no dia vinte e cinco (25) de novembro de 2017. Após uma série de debates e reflexões o ficou consenso que o projeto será uma atividade permanente da escola. Foi produzido texto que foi incluído no Projeto político Pedagógico da escola incluindo várias para a implementação da Lei 10.639/2003 na Escola Walkise Vianna. Como podemos observar:

Segundo as Diretrizes, o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e a educação das relações étnico-raciais devem ser desenvolvidas no cotidiano das escolas como conteúdo de disciplinas, particularmente Educação Artística, Literatura e História do Brasil, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leituras, bibliotecas, brinquedotecas, áreas de recreação e em outros ambientes escolares. (...) Este ensino vem acontecendo por diferentes meios, inclusive pela realização de projetos de diferentes naturezas, projetos interdisciplinares com vistas à divulgação e ao estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da História do Brasil. São projetos que culminam em feiras culturais, visitas a núcleos arqueológicos, museus e até a grupos remanescentes de quilombos. É notória a importância de uma prática interdisciplinar e transversal para a renovação do ensino brasileiro. A exigência de um trabalho interdisciplinar, com a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, vêm corroborar com este desejo de inovação. (...) A nossa escola desenvolveu uma ação em 2018 denominada “**Projeto de Intervenção na Escola Walkise da Silveira Vianna: “Educação Não (Tem) Cor, Outros Olhares a Perspectivas para a Educação Afro-Brasileira na Escola”** que tornará permanente nos anos a seguir e que será organizada e coordenada pelo Observatório Étnico Racial da Escola. (P.P.P.E.E.E.M.Wlakise Vianna, 2016)

As seguintes oficinas foram realizadas: “Identidade e diversidade: a construção da autoestima”; “Identidade e história de vida”; “Memória e história de vida”; “Memória e música”; “Oficina de turbante e de tranças”. Como podemos ver nas fotos selecionadas para este trabalho:

IMAGEM 1: Oficina de turbantes



Fonte: Arquivo pessoal do autor

IMAGEM 2: Roda de conversa com professores: “A sensibilização docente: uma reflexão sobre a lei 10.639/03



Fonte: Arquivo pessoal do autor

IMAGEM 3: Roda de conversa sobre hip hop e rimas e duelo de MC's



Fonte: Arquivo pessoal do autor

Com objetivo de chamar a tenção para o combate à discriminação e ao preconceito na escola, consolidar conhecimentos acerca das temáticas e subsidiar informações sobre a promoção da igualdade étnica e racial, realizou-se ação cultural (denominado 1º Encontro “Educação Não [Tem] Cor”) que transformou a escola em um celeiro a céu aberto das manifestações culturais e artísticas que lembraram as lutas e desafios que os negros enfrentaram por muitas décadas. O evento contou com a participação dos alunos da instituição e de boa parte dos funcionários, além da comunidade escolar que compareceu ao estabelecimento de ensino para prestigiar as apresentações. O trabalho produzido pela escola Walkise da Silveira Vianna trouxe uma importante reflexão sobre o papel desempenhado pelo negro ao longo dos anos, suas conquistas, a forma como a sociedade os veem e a luta constante em busca de seus direitos.

Aproximadamente 500 pessoas participaram do evento, que teve início às 10:00 horas e término as 21:00 horas e contou com a participação de várias parcerias como ilustram as imagens selecionadas para este trabalho:

FIGURA 4: “Educação não (tem) cor”: percussão de alunos da estação conhecimento



Fonte: arquivo pessoal do autor

FIGURA 5: “Educação não (tem) cor”: percussão de alunos da estação conhecimento



Fonte: Arquivo pessoal do autor

FIGURA 6: “Educação não (tem) cor”: mística coordenada pela professora Eliene Neves



Fonte: Arquivo pessoal do autor

6. DISCUSSÕES E ANÁLISES

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (GADOTTI, 1994, p. 579)

Com o desenvolvimento do trabalho de intervenção nos diferentes níveis, algumas questões podem ser problematizadas. O que mais chama a atenção neste processo são as falas, impressões e reações diante dos conteúdos e informações apresentadas pelo projeto. Em cada encontro, palestra, oficina, em cada grupo a discussão se conduziu de maneiras diversas e a riqueza do trabalho se encontra nestes momentos.

Entre os alunos nota-se uma grande atenção e interesse, além de uma relação de desconstrução de conceitos pré-estabelecidos. Em uma das rodas de conversa para o as primeiras séries do turno da manhã, a partir da atividade de avaliação foram selecionadas algumas falas que se destacam e contribuem com as análises: “Para mudarmos (sic) essas ideias racistas precisamos começar por nós mesmo, às vezes mesmo sem querer acabamos cometendo racismo”, ou então: “Todos independente de cor ou classe social merecem igualdade!”, e ainda: “Nós poderíamos primeiramente não ficar parados, muitas coisas ficam só no papel. Isso é uma coisa muito triste e que a gente deveria lutar para mudar, com campanhas, movimentos e tudo o que puder ajudar. Fim ao preconceito racial!”.

Percebe-se por estas falas que os jovens se inserem na militância pela igualdade racial e pelo fim da discriminação racial. Estes jovens se mostram sensibilizados e indicam a necessidade de engajamento para promover mudanças na sociedade atual, podemos sintetizar afirmando que a partir destas falas, os adolescentes mostram que é preciso, primeiro acabar com o racismo dentro de nós mesmos e que eles sabem do complexo processo que está inerente nesta mudança.

Por outro lado, nestas mesmas avaliações, pode-se perceber muitos discursos religiosos e de igualdade, como podemos ver a seguir: “Dando mais oportunidade para os negros, reconhecendo as suas qualidades. Tratando melhor eles (sic), pois eles são iguais aos brancos, pensam do mesmo jeito e tem direito de ser feliz.”, e “Pessoas negras, pessoas maravilhosas, com o mesmo coração de amor que um branco”, e ainda, “não existe um padrão de cor, todos somos iguais, todos somos irmãos, filhos de Deus”.

Nas oficinas realizadas na Escola, como a de trança e turbante, tais oficinas traziam a perspectiva do Imaginário sobre a África, direcionadas aos educandos de todas as séries, de modo a focar as questões étnico-raciais e de ancestralidade.

O período de observação, que precedia as oficinas, nos permitiu a percepção de que havia alguns estudantes com maior resistência a interagir tanto com os professores como com os alunos nas aulas regulares. Estes, no entanto, não tiveram a mesma dificuldade de socialização durante as oficinas. Assim, foi possível notar ao longo do trabalho a mudança nas atitudes dos/as estudantes em sala de aula e junto às oficinas do projeto.

Os professores, que participaram do projeto voluntariamente, e nos relataram a agitação dos alunos quando eles sabiam que algo ligado ao projeto iria acontecer. Foi possível notar o impacto positivo do projeto na escola. Devido à nossa convivência junto aos estudantes, foi possível o acompanhamento *in loco*, o que nos possibilitou conversas e debates sobre o desenvolvimento gradual dos/as estudantes e os de nós mesmos.

Já entre os professores, podemos destacar algumas análises: existem aqueles que se abrem às discussões, se propõem a ouvir e a desconstruir seus saberes e outros que se mostram resistentes e ao invés de compartilhar a discussão se fecham em seus próprios argumentos. É possível notar certo desconforto dos professores ao ouvir as discussões que levantamos, o que mostra quão enraizada estão as ideologias da democracia racial.

Durante o processo, percebemos que a questão do negro, em especial, durante o período de pós-abolição, não é muito disseminada. Neste sentido, vivemos experiências de professores, em especial professores negros, que relatavam suas vidas, compartilhavam conosco das discussões. Houve, inclusive, uma professora dizendo que viu a mãe dela em nossa fala, que resgatou sua própria infância e os desafios vividos pela mãe, com muita emoção. Alguns deste professores passavam a entender algumas questões de outra maneira, em especial a questão das cotas.

Ouvimos de alguns professores outras formas de entender, diferentes daquelas que traziam no começo, alguns que antes eram contra, passaram a se dizer a favor das cotas. Estes professores se mostravam ávidos por referências teóricas e instrumentalização para aplicarem em suas salas de aulas, e se tornavam os multiplicadores de práticas antirracistas em seus contextos sociais.

Nestes contatos, nos foi possível, a priori, o entendimento do quão deficitário é o entendimento da história da população negra no Brasil, por grande parte dos professores da escola Walkise Vianna. Em sua maioria, estes formadores, têm suas visões de mundo, sobretudo

a visão histórica da população negra no Brasil, influenciada pela ótica europeia, que distorce, invisibiliza e subalterniza a história e as contribuições das populações Africanas e afro-brasileiras.

Essa intervenção permitiu a nós e aos sujeitos envolvidos como um todo, desafios enormes, necessidade de desenvolver vivências em sala de aula e na escola, aprofundamento teórico, e caminha no sentido do “fortalecimento de subjetividades rebeldes, que construam novas formas de vida e que não sejam indiferentes ao horror” (Sousa Santos apud Cedeño, p.258, 2010). Para o público atingido trouxe possibilidades de desconstrução de saberes já arraigados e reconstrução de novos caminhos e modos de ver o mundo, em especial, a questão do negro no Brasil. Possibilitou aos estudantes e professores negros se reconhecerem em um universo que traz a história e situação do negro para além daquela que está disseminada. A riqueza do trabalho consiste nas relações que construímos cotidianamente com aqueles que entramos em contato, mostrando possibilidades outras, que não mantêm os modos hegemônicos de entender o mundo, em especial, a realidade atual – e histórica – do povo negro brasileiro. A ensino para cidadania precisou ser colocado na encruzilhada com a intenção de uma formação antirracista.

REFERÊNCIAS

A COR DA CULTURA. **Saberes e Fazeres - Modos de Ver**. Copyright Fundação Roberto Marinho. Rio de Janeiro, 2006.

ALTHUSSER, L. P. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

BASTIDE, Roger. **As religiões africanas no Brasil: contribuição a uma Sociologia das interpretações de civilizações**. Vol. 1. São Paulo: EDUSP, 1971.

BRASIL. **Constituição 1988: Texto Constitucional de 5 de outubro de 1988 com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais números 1/92 a 19/98 e Emendas Constitucionais de Revisão números 1 a 6/94**. - Ed. atual. em 1998. - Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1998.

BENTO, M. A. **Cidadania em preto e branco**. São Paulo: Ática, 1999.

BOURDIEU, PIERRE; PASSERON, J. C. **Leshéritiers: lesétudiantsetla culture**. Paris :Minuit, 1975.

CASTRO, Sheila. **De olho nas casas da colônia**. Revista Nossa História, ano 2, n. 16, fev. 2005, p. 56-60.

CEDEÑO, Alejandra Astrid León. **Danzandola psicologia social comunitária: revisitando la IAP a partir de um curso de dança em uma asociación cultural de barrio.** Athene Digital – num 17: 255-270, março, 2010.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos.** 2ª ed. São Paulo: Global, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970.** Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação; Cartas Pedagógicas e Outros Escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREYRE, G. **Casa-Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1933.

GADOTTI, M. **Uma só escola para todos: caminhos da autonomia escolar.** São Paulo, SCIPIONE, 1989.

HASENBALG, Carlos A. **Discriminação e desigualdade raciais no Brasil.** Rio de Janeiro: Edições graal, 1979.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

MUNANGA, Kabengele (org.) **Superando o Racismo na escola.** 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NOGUERA, Renato. **O ensino de filosofia e a lei 10.639.** - 1. ed. - Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.

ROSEMBERG, Fúvia. **Raça e desigualdade educacional no Brasil.** In: AQUINO, Julio Groppa. (Org.) **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas.** 5. ed. São Paulo, SP: Summus, 1998.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.** 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RODRIGUES, Raimundo Nina. **Os africanos no Brasil.** 8. ed. Brasília: Ed. UnB, 1976.

_____, Raimundo Nina. **Os negros no Brasil.** Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.

SANTOS, Joel Rufino de. **O que é racismo? Coleção primeiros passos.** Ed. Brasiliense, 1984.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil: 1870-1930.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

A CONTRIBUIÇÃO DO PENSAMENTO DE LÉLIA GONZALEZ PARA FAZER UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Leonardo dos Santos Silva Pinto
Estudante da Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-brasileiros
leonardo.ssp@discente.ufma.br
UFMA

Júlia Taiane Alves Crispim Cirilo
Estudante da Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-brasileiros
taiane.julia@discente.ufma.br
UFMA

Viviane de Oliveira Barbosa
Professora Doutora da Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros
viviane.barbosa@ufma.br
UFMA

RESUMO: Neste trabalho, debruçamo-nos sobre a produção escrita da autora e pesquisadora em Educação, Lélia Gonzalez, partindo do pressuposto de que o pensamento desta intelectual é uma alternativa pedagógica para a Educação Básica. Trata-se de uma análise do trabalho intelectual de Gonzalez, especificamente sua abordagem sobre o negro na sociedade brasileira, possibilitando refletir sobre a questão do ensino para e sobre as mulheres negras no decorrer da formação de estudantes do nível básico. Examinamos as obras da autora que tocam em questões relacionadas à educação e ao racismo, e sobre como negro é visto na sociedade, principalmente a mulher negra. As produções de Lélia que levantam essas questões e que serão usadas na abordagem são: A mulher negra na sociedade brasileira, Rio de Janeiro, 1982; Racismo e sexismo na cultura brasileira, 1984; Por um feminismo afro-latino-americano, 1998. Fazemos uma contextualização histórica, na qual será abordada de forma geral a população negra e as relações raciais presentes no Brasil e ainda as relações existentes dentro dos espaços educacionais ao longo da história brasileira. Discutimos também sobre os enfrentamentos das mulheres negras ao longo da história brasileira, em relação às pautas raciais e desigualdades sociais, que historicamente afetaram e afetam a vida dessas mulheres. Reforçamos que a representatividade se faz importante para a construção de identidades de meninas e mulheres negras, a fim de se construir uma sociedade mais igualitária que respeite as diferenças. As questões educacionais trazidas por Gonzalez estão ligadas às nuances raciais, de gênero e classe. Nesse sentido, entendemos que a produção da autora é atual e pertinente para fomentar a criação de uma metodologia antirracista para a Educação Básica, utilizando as suas obras citadas nesse resumo como base teórica.

Palavras-chave: Lelia Gonzalez; Racismo; Feminismo Negro; Educação.

1. INTRODUÇÃO

Cumé que fica?

Lélia Gonzalez

Foi então que uns brancos muito legais convidaram a gente para uma festa deles, dizendo que era pra gente também. Negócio de livro sobre a gente. A gente foi muito bem recebido e tratado com toda consideração. Chamaram até pra sentar na mesa onde eles estavam sentados, fazendo discurso bonito, dizendo que a gente era oprimido, discriminado, explorado. Eram todos gente fina, educada, viajada por esse mundo de

Deus. Sabiam das coisas. E a gente foi se sentar lá na mesa. Só que tava cheia de gente que não deu pra gente sentar junto com eles. Mas a gente se arrumou muito bem, procurando umas cadeiras e sentando bem atrás deles.

Eles estavam tão ocupados, ensinando um monte de coisa pro crioulo da plateia, que nem repararam que se apertasse um pouco até que dava pra abrir um espaçozinho e todo mundo sentar junto na mesa. Mas a gente foi eles que fizeram, e a gente não podia bagunçar com essa de chega pra cá, chega pra lá. A gente tinha que ser educado. E era discurso e mais discurso, tudo com muito aplauso. Foi aí que a neguinha que tava sentada com a gente, deu uma de atrevida. Tinham chamado ela pra responder uma pergunta. Ela se levantou, foi lá na mesa pra falar no microfone e começou a reclamar por causa de certas coisas que tavam acontecendo na festa. Tava armada a quizumba. A negrada parecia que tava esperando por isso pra bagunçar tudo. E era um tal de falar alto, gritar, vaiar, que nem dava mais pra ouvir discurso nenhum. Tá na cara que os brancos ficaram brancos de raiva e com razão. Tinham chamado a gente pra festa de um livro que falava da gente e a gente se comportava daquele jeito, catimbando a discursadeira deles. Onde já se viu? Se eles sabiam da gente mais do que a gente mesmo? Teve uma hora que não deu pra aguentar aquela zoada toda da negrada ignorante e mal educada.

Era demais. Foi aí que um branco enfezado partiu pra cima de um crioulo que tinha pegado no microfone pra falar contra os brancos. E a festa acabou em briga...

Agora, aqui pra nós, quem teve a culpa? Aquela neguinha atrevida, ora. Se não tivesse dado com a língua nos dentes... Agora tá queimada entre os brancos. Malham ela até hoje. Também quem mandou não saber se comportar? Não é atoa que eles vivem dizendo que “preto quando não caga na entrada caga na saída”.

Uma das melhores formas de apresentar quem foi a Lélia Gonzalez, é com a epígrafe do artigo "Racismo e sexismo na cultura brasileira" (1983), pois traz de encontro com as suas áreas de estudos e pautas do movimento social. Nascida na cidade de Belo Horizonte - Minas Gerais, em 1º de fevereiro de 1935, filha de um operário e empregada doméstica, mudou-se com a família para o Rio de Janeiro aos oito anos, onde concluiu o Ensino Médio, em 1954, no Colégio Pedro II, tradicional instituição de ensino carioca, quatro anos depois, graduou-se em História e Geografia e em 1962, tornou-se bacharel em Filosofia pela Universidade Estadual da Guanabara, atual UERJ.

Pesquisadora nas áreas de raça e gênero, publicou o livro Lugar de negro (1982) em coautoria com Carlos Hasenbalg e o artigo Racismo e sexismo na cultura brasileira (1983). Fundou junto a outros ativistas, no ano de 1978 na cidade de São Paulo, o Movimento Negro Unificado, buscando denunciar o mito da democracia racial, realizar o enfrentamento, as violências e discriminações raciais, além da reivindicação de políticas públicas para a comunidade negra. Lélia observa o sexismo existente dentro do MNU e aponta o silenciamento para com o segmento feminino, ela afirma isso quando faz a seguinte declaração, “os companheiros de movimento reproduzem as práticas sexistas do patriarcado dominante e tratam de excluir-nos dos espaços de decisão” (GONZALEZ, 1988).

Gonzalez começou a pensar em novas epistemologias contrapondo a base do pensamento branco eurocêntrico, trazendo a inserção do sujeito latino afro-americano para as ideias debatidas no movimento social e na academia, valorizando a história e cultura dos negros e povos originários.

Lélia Gonzalez faleceu devido a problemas cardiovasculares, no dia 10 de julho de 1994 na cidade do Rio de Janeiro, deixando um legado a ser seguido principalmente por feministas negras e uma trajetória cheia de contribuições na construção do movimento negro organizado.

2. RACISMO, SEXISMO E EDUCAÇÃO

Ao longo da história do Brasil, desde o período da colonização da América portuguesa, onde o grande fluxo de comércio de homens, mulheres e crianças que foram trazidas do continente africano para serem escravizados na colônia, foram uma das principais engrenagens para a evolução da economia durante um longo período, por volta de mais de 300 anos de escravidão que existiu no Brasil. Todo esse desumano e violento processo implementado pelas sociedades ibéricas durante o período colonial, deram margem ao longo da história a construção da imagem em torno do homem negro na sociedade brasileira e a que ao longo dos anos vão se associando, principalmente, a cor da pele, de olhos e espessura do nariz, resquícios deixadas pela escravidão. Criaram-se assim, estruturas extremamente racistas, onde após quase 130 anos com o fim da escravidão todas as instituições e a sociedade brasileira trazem as consequências da escravidão na sua história, e isso é notável nas desigualdades sociais, a extrema pobreza e discriminação institucionais que afetem sobretudo a população negra no Brasil. Outras questões levantadas em torno dessas pautas que dificultam a explanação acerca do assunto e que se faz importante pontuar é a naturalização dessas estruturas e o negacionismo de que não existe racismo presente na sociedade brasileira. Lélia Gonzalez explica bem algumas questões citadas acima nesse fragmento.

“Sabemos que as sociedades ibéricas a partir de um modelo rigidamente hierárquico, onde tudo e todos tinham seu lugar determinado (até mesmo o tipo de tratamento nominal obedecia às regras impostas pela legislação hierárquica). Enquanto grupos étnicos diferentes e dominados, mouros e judeus eram sujeitos a violento controle social e político. As sociedades que vieram a constituir a chamada América Latina foram as herdeiras históricas das ideologias de classificação social (racial e sexual) e das técnicas jurídico-administrativas das metrópoles ibéricas. Racialmente estratificadas, dispensaram formas abertas de segregação, uma vez que as hierarquias garantem a superioridade dos brancos enquanto grupos dominantes (Da Matta, 1984). A expressão do humorista Millôr Fernandes ao afirmar que "no Brasil não existe racismo porque o negro reconhece seu lugar", sintetiza o que acabamos de expor." (Gonzalez, 1988).

A partir do fragmento de Gonzalez, se faz necessário um recorte para abordamos de forma mais específica os danos gerados pela instituição escravista no Brasil e para que assim possamos refletir e criamos mecanismos para diminuir esses impactos e “atrasos” sociais causados ao longo dos anos na vida cotidiana da população negra que causaram e causam até hoje, devido ao racismo estrutural na sociedade.

Segundo o autor Silvio Almeida existem três concepções de racismo presente na sociedade brasileira, o individual, institucional e estrutural, aqui levaremos para a perspectiva do racismo institucional, que seria de modo geral, as desigualdades presente nas instituições públicas e privada onde os cargos de poder se centralizam em um certos grupos de indivíduos privilegiados, geralmente, homens brancos, héteros e cis que ocupam a maioria desses espaços, aumentando ainda mais o abismos das desigualdades sociais. No seu livro, Almeida usa uma citação bem pertinente de Charles Hamilton e Kwame Ture, para contextualizar o que seria esse racismo institucional, de fato, e como ele se apresenta na nossa sociedade.

Quando terroristas brancos bombardeiam uma igreja negra e matam cinco crianças negras, isso é um ato de racismo individual, amplamente deplorado pela maioria dos segmentos da sociedade. Mas quando nessa mesma cidade quinhentos bebês negros morrem a cada ano por causa da falta de comida adequada, abrigos e instalações médicas, e outros milhares são destruídos e mutilados fisicamente, emocional e intelectualmente por causa das condições de pobreza e discriminação, na comunidade negra, isso é uma função do racismo institucional. (...) Mas é o racismo institucional que mantém os negros presos em favelas dilapidadas, sujeitas às pressões diárias de exploradores, comerciantes, agiotas e agentes imobiliários discriminatórios. (Charles Hamilton e Kwame Ture, 1992)

Deste ponto de vista, Charles Hamilton e Kwame Ture, lançam de forma simples exemplos para compreendermos como essa estrutura se faz presente e como ela afeta a população negra e é vista na sociedade. Com isso, analisaremos e discutiremos agora como essa estrutura do racismo institucional se apresenta na área educacional, uma vez que as instituições brasileiras são criadas e mantidas em um sistema racista. Sendo assim, a escola, uma instituição criada nesse sistema, reproduz e naturaliza uma suposta inferioridade da população negra.” (Ribeiro, 2015, p. 41).

A partir desta perspectiva e através da historiografia sobre áreas ligadas aos campos educacionais, notamos como os padrões escolares foram se construindo, através dos contextos históricos citados acima nesse mesmo tópico. A falta de mecanismos e apoio a essa população que historicamente sofrem de atrasos devido a rastros deixados pela escravidão e a falta de políticas públicas para dar esse apoio, surgem ainda mecanismos que dificultam cada vez mais essa reparação histórica. Voltemos ao período colonial, onde os jesuítas que formaram as

primeiras escolas da colônia portuguesa, aqui desde o início iremos notar que os ensinamentos produzidos são direcionados a uma cultura dominante eurocêntrica que se perpetua até os dias atuais. Com isso, uma nova releitura acerca desse padrão e modelo de ensino é necessária para que se possa lançar uma nova perspectiva, salientando que a Lei 10.639, de 2003, vem contribuindo bastante para esses novos caminhos para a iniciação de formas de ensino menos eurocêntricas.

Nesse sentido, o presente artigo tem como principal objetivo apresentar a importância da inclusão nas leituras de obras de autores afro-brasileiros no sistema de educação do ensino básico, em redes públicas e privadas de ensino. Percebemos que essas leituras se tornam indispensáveis para as construções sociais mais justas e igualitárias na totalidade, mas principalmente, nas questões relacionadas a gênero, raça e classe. Pois, a partir desses estudos é possível constituir as consciências das nossas crianças menos racistas.

É que a partir dessas implementações possam ser analisados de que maneira são impactados a vida e cotidiano desses indivíduos, que surgiram desses olhares que vem através desses autores afro-brasileiros. Todos esses olhares envolvem uma superfície cheia de camadas de novas perspectivas, novas formas de pensar, onde vão ser criadas outras consciências, mais críticas, acerca de temas raciais, de gênero e classe e uma nova forma de compreensão sobre a formação das estruturas sociais brasileiras que ao longo da história foram criadas em estruturas e consciências racistas. Segundo a autora e pesquisadora Lélia Gonzalez em “A mulher negra na sociedade brasileira”:

A história oficial, assim como o discurso pedagógico naturalizado por nossas crianças, fala do brasileiro como um ser “cordial” e afirmam que a história do nosso povo é um modelo de soluções pacíficas para todas as tensões ou conflitos que nela têm surgido. Por aí pode-se imaginar o tipo de estereótipos difundidos a respeito do negro: passividade, infantilidade, incapacidade intelectual, aceitação tranquila da escravidão etc. (GONZALEZ Lélia, 1982.)

Como apontado por Lélia neste trecho em uma das suas obras, notamos como as instituições e áreas de ensino não demonstram preocupação em mudar o quadro sobre pautas relacionadas às questões raciais no cotidiano brasileiro. A naturalização do racismo e o racismo velado aumentam ainda mais a problematização acerca dos debates sobre pautas raciais nas instituições públicas e privadas e no cotidiano brasileiro.

Com isso, notamos aqui a necessidade de um recorte de gênero na temática, será posto em questão nesse tópico do artigo, como é vista a posição da mulher negra na nossa sociedade e como as instituições têm os processos ainda mais violentos para essas mulheres. Partindo desta perspectiva, o fortalecimento da identidade dessas mulheres é fundamental para o

desenvolvimento social, pois segundo Ângela Davis a mulher negra está na base da estrutura social. A ideia central desse tópico baseia-se, principalmente, nos impactos desse fortalecimento da identificação da identidade dessas meninas afro-brasileiras. E entender como podem ser criados outros mecanismos que promovam as estruturas sociais, mais justa e igualitária para a mulher negra no Brasil.

A base a ser utilizadas são a implementação de autoras afro-brasileiros, usando como principal fonte as obras da autora Lélia Gonzalez, onde tem um histórico bastante amplo não somente no campo da educação, mas também dentro do feminismo negro, movimento negro, racismo estrutural entre outros que será essencial para entendermos como funcionam alguns aspectos sociais, e a partir dessas compreensões possam gerar ferramentas de extrema importância para as transformações almejadas. Ampliando, assim, o campo para novas pesquisas voltadas para educação e a criação de novas metodologias e políticas públicas.

Conforme o exposto, se faz necessário um apanhado histórico sobre o racismo estrutural no Brasil para que assim se compreenda melhor a tripla discriminação e seus principais impactos sobre a mulher negra na sociedade brasileira. Através da perspectiva da autora trabalhada nesse artigo, expressa o seguinte:

Quanto à mulher negra, que se pense em sua falta de perspectivas quanto à uma possibilidade de novas alternativas. Ser negra e mulher no Brasil, repetimos, é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no mais baixo nível de opressão. Enquanto seu homem é objeto de perseguição, repressão e violência policial (para o cidadão negro brasileiro, desempregado, é sinônimo de vadiagem: é assim que pensa e age a polícia brasileira), ela se volta para prestação de serviços domésticos às famílias das classes média e alta da formação social brasileira. (GONZALEZ, 1982.)

De acordo com Gonzalez nesse fragmento acima, notamos como essas estruturas ficam cada vez mais estruturadas na nossa sociedade. Que por sua vez criam mecanismos que impedem a ascensão da mulher negra e que gera cada vez mais a objetificação, com o auto e historiador Gilberto Freyre vem disseminando ao longo da história no sistema educacional, nos livros didáticos e estudados por diversos historiadores em cada canto do Brasil onde ele diz que “Mulheres brancas são para casar; mulatas, para fornicar e negras para trabalhar”. Essa fala sintetiza toda essa cadeia de objetificação que essa certa população sofre.

3. POR UMA NOVA EPISTEMOLOGIA

Gonzalez produziu um legado de referências importante para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária no Brasil, servindo de inspiração e orientação com

contribuições essenciais que devem ser aderidas no processo educacional, para a construção de uma educação verdadeiramente antirracista.

Sendo assim, nesse tópico elencamos importantes pontos para desenvolver uma educação decolonial, iniciando pela desconstrução do mito da democracia racial, que serviu historicamente para o acobertamento do racismo e das desigualdades sociais. Gonzalez trás que o racismo pode ser compreendido pelas relações de poder sociais, que vem desde o período da colonização, destacando a relação do colonizador com o colonizado que se perpetuam até hoje, como se apresenta na seguinte citação:

“A primeira coisa que a gente percebe, nesse papo de racismo é que todo mundo acha que é natural. Que negro tem mais é que viver na miséria. Por que? Ora, porque ele tem umas qualidades que não estão com nada: irresponsabilidade, incapacidade intelectual, criancice, etc. e tal. Daí, é natural que seja perseguido pela polícia, pois não gosta de trabalho, sabe? Se não trabalha, é malandro e se é malandro é ladrão. Logo, tem que ser preso, naturalmente. (...) Mulher negra, naturalmente, é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta. Basta a gente ler jornal, ouvir rádio e ver televisão. Eles não querem nada. Portanto têm mais é que ser favelados (GONZALEZ, 1984).

Os educadores aos questionamentos essa narrativa tradicional no espaço educacional e destacar o racismo como um problema enraizado em estruturas sociais e políticas, não como uma mera questão individual, mas como um problema social.

Crucial salientar a necessidade de inserir, consumir e valorizar as produções negras, intelectuais e culturais, principalmente no âmbito nacional, pois através desses movimentos se passa a criação da identidade negra brasileira, relacionando música, dança, literatura e religião com o currículo escolar, para combater preconceitos e destacar a diversidade cultural, gerando assim o empoderamento da comunidade negra e fomentando a autoestima da sua estética.

Lélia Gonzalez afirma que é necessário a realização de diálogos interculturais e a valorização das diversidades presentes no Brasil para promover uma educação antirracista. Isso implica reconhecer e respeitar diferentes formas de conhecimento, cultas e perspectivas de mundo, contribuindo para de saberes.

A autora também destaca a importância de se debater a interseccionalidade, ou seja, a compreensão que se existem diversas formas de opressão que podem se amontoar, com ênfase em raça, gênero, classe. Isso é fundamental entender que o racismo não ocorre de forma isolada, mas está intrinsecamente interligado a outros problemas sociais, sendo inviável se debater raça sem analisar a sua interação com outras formas de discriminação e como isso afeta em cadeia toda a nossa sociedade e como ela se dá.

Após essa análise, podemos afirmar que para Gonzalez é necessário pensar de forma transversal a educação, realizando diálogos abertos e críticos as estruturas racistas, promovendo a valorização da identidade e do conhecimento negro, bem como à compreensão da convergência entre raça, gênero e classe para se falar sobre uma educação antirracista, ou seja, é fundamental ir para além dos muros das escolas e incentivar os estudantes a se envolverem em projetos comunitários, movimentos sociais (frisando o movimento negro) e atividades políticas, se tornando agentes sociais e possibilitando a promoção de mudanças reais na sociedade.

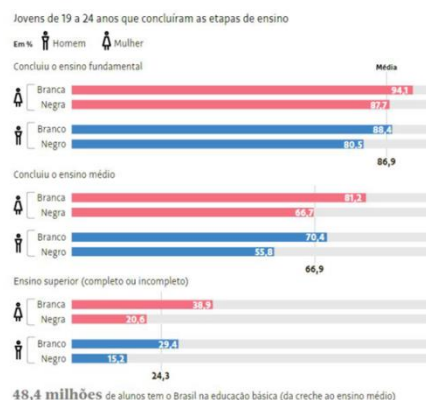
Por fim, não podemos deixar isso apenas a cargo dos estudantes, é necessário um real investimento e vontade política dos nossos governos em desconstruir não apenas o nosso currículo que é eurocêntrico, mas de preparar o professor para desenvolver práticas educacionais antirracistas, sejam elas por meios de cursos de formação continuada, elaborações de especializações e desenvolvimento de políticas públicas para ampliar o alcance e o impacto dessas abordagens.

4. CONCLUSÃO

Diante do cenário apresentado, trazendo uma apresentação do contexto histórico que nos trouxe a atual situação socioeconômica do país, com um sistema educacional cheio de vícios e estereótipos que são mantidos devido ao racismo estrutural, nos questionamos onde está a população preta e como foi seu acesso à educação.

De acordo com dados do IBGE de 2019, o número de estudantes pretos e pardos que concluíram a educação básica até os 19 anos é inferior ao dos estudantes brancos, quando a análise estatística passa para o ensino superior, temos uma queda ainda mais brusca no número de estudantes pretos e pardos na faculdade, independentemente de haver concluída ela ou não, além da preocupação quantitativa da comunidade negra na educação formal, também se precisa analisa o processo de uma educação com consciência racial, pois o processo de luta antirracista não é restrito apenas as pessoas negras.

Um terço dos jovens de 19 anos não concluíram o ensino médio, mas entre homens negros* o índice é bem mais negativo



Fonte: PNAD Contínua 2018/IBGE, tabulados pelos institutos Unibanco, Sinopse Estatística da Educação Básica 2018/Inep.

A necessidade de intervir pedagogicamente com pensadores e autores negros na educação básica brasileira é para além da representatividade, mas para a quebra de paradigmas que herdamos do período colonial, permitindo assim a criação não apenas de novas epistemologias, mas do rompimento de uma educação criada no racismo estrutural, para uma educação libertadora e que vai de encontro com o racismo, machismo e demais preconceitos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Sirlene; PINHEIRO, João; FERNANDEZ, Raffaella. HQ CAROLINA. 1 ed. São Paulo: Editora veneta, 2016;

GONZALEZ, Lélia. A mulher negra na sociedade brasileira: Uma abordagem político-econômica. Rio de Janeiro.

ALMEIDA, Silvio. O que é Racismo Estrutural? Belo Horizonte, 2018.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo Afro-latino-americano. Rio de Janeiro: companhia das letras, 1998.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade, Rio de Janeiro, 1983.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. Revista Ciências Sociais Hoje – Anuário de Antropologia, Política e Sociologia. 1984.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afrolatinoamericano. Revista Isis Internacional, Santiago, v. 9, p. 133-141, 1988.

RIBEIRO, Flávia Gilene. Implicações do racismo institucional na educação básica em Cuiabá. 2015. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

HASENBALG, Carlos; DE GONZALEZ ALMEIDA, L. Lugar de negro. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

A DOR E A DELÍCIA DE TORNAR-SE PROFESSORA DA EJA: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM ALUNO (A) SURDO(A)

Gracy Kelia Lopes Silva
Especialista em Libras e práticas pedagógicas aplicadas à educação bilíngue de surdos
Graduanda Letras Libras
gkl.silva@discente.ufma.br
UFMA/SEMED - Santa Inês

Claudiane Santos Araújo
Professora do Departamento de Letras
Mestra e Doutoranda em Educação
claudiane.araujo@ufma.br
UFMA

RESUMO: Historicamente as pessoas surdas tiveram seus direitos negados, sobretudo, no que se refere a saúde, educação. Ao longo da história houve muitos momentos de exclusão que reflete até atualmente. Mesmo que legalmente haja direitos assegurados às pessoas surdas, mas na prática esses direitos ainda estão sendo negados e nesse sentido as pessoas surdas ainda se encontram na condição de opressão, conforme, a leitura de Paulo Freire, mas lutam por itinerários por uma vida justa, conforme, Arroyo (2017). Esses dois autores, bem como, Di Pierro (2008), Siqueira (2007) e Soares (2011) constituem como aporte teórico para construção deste trabalho. Os objetivos deste estudo: Analisar as contribuições de Paulo Freire na educação de surdos (surdas) na EJA. Refletir a partir da prática docente e como professora de surdos(as) o entrelaçamento da teoria freiriana e a de Arroyo para libertação e emancipação deste educando e compartilhar narrativas e experiências como professora de surdos e surdas na EJA, os desafios e as implicações na educação. As reflexões teóricas desses autores, serão atravessadas pela nossa experiência docente o qual nomeamos como “relato de experiências”, contemplando narrativa docente como (auto)biográficas, partindo do pressuposto que são narrativas construídas a partir da prática docente construídas em nossas vivências na modalidade. Os resultados deste trabalho apontam na possibilidade de uma prática libertadora onde os alunos da EJA aprendem e se tornam sujeitos ativos na sociedade e são capazes de transformarem sua realidade e saírem da condição do apartheid social.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; prática pedagógica; surdez; relato de experiência.

1. INTRODUÇÃO

Historicamente as pessoas surdas tiveram seus direitos negados, sobretudo, no que se refere a saúde, educação. Ao longo da história houve muitos momentos de exclusão que reflete até atualmente. Mesmo que legalmente haja direitos assegurados às pessoas surdas, mas na prática esses direitos ainda estão sendo negados e nesse sentido as pessoas surdas ainda se encontram na condição de opressão, conforme, a leitura de Paulo Freire.

As pessoas surdas foram oprimidas desde a antiguidade quando foram condenados à morte e sem direito a vida. Outro fato marcante opressor diz respeito a negação da Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS como forma de comunicação e expressão. Na Educação de Jovens

e Adultos (EJA) estas desigualdades e condições de opressão se revelam ainda mais, pois, há surdos que por razões diversas não puderam cursar seus estudos no tempo devido.

Há surdos que durante anos não adentraram às escolas e conseqüentemente não sabem ler e escrever na Língua Portuguesa levando em consideração o parágrafo único da lei 10.436 que a Língua Portuguesa não substitui a Libras. Estas pessoas surdas da EJA não sabem libras muitas vezes só gestos caseiros e alguns nunca tiveram acesso ao mercado de trabalho, pois, o mercado de trabalho capitalista não os vê como capazes de atuarem.

O presente trabalho relata nossa experiência como professora intérprete de Libras na modalidade de ensino EJA. Essa experiência foi materializada na disciplina “Processo e método na alfabetização de jovens e adultos surdos”, pois, tive acesso às leituras sobre a Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 1987), que utilizaremos como aporte teórico e Arroyo, com a obra Passageiros da Noite: do trabalho para a EJA, itinerários pelo direito à vida justa (ARROYO, 2017), refletindo sobre as categorias emancipação, libertação e surdos (as).

As reflexões teóricas desses autores, serão atravessadas pela nossa experiência docente o qual nomeamos como “relato de experiências”, contemplando narrativa docente como (auto)biográficas, partindo do pressuposto que são narrativas construídas a partir da prática docente construídas em nossas vivências na modalidade, utilizaremos Ramos (1996) e Sousa (2012). Lançada em campo fértil esta análise e considerando que o sujeito surdo aprende de forma diferenciada da comunidade ouvinte, a partir de perspectivas imagéticas, sem desconsiderar suas experiências cotidianas, suas vivências e seu contexto social.

Os objetivos deste estudo: Analisar as contribuições de Paulo Freire na educação de surdos (surdas) na EJA. Refletir a partir da prática docente e como professora de surdos(as) o entrelaçamento da teoria freiriana e a de Arroyo para libertação e emancipação deste educando e compartilhar narrativas e experiências como professora de surdos e surdas na EJA, os desafios e as implicações na educação.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS- EJA.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade voltada especificamente a atender alunos que por razões diversas não tiveram oportunidade de acesso à escolarização na idade própria e, por conseguinte, não conseguiram concluir o ensino fundamental e médio, conforme a LDB nº 9.934/1996.

No que se refere ao período imperial, os dados apontam que em 1.872, 82,3% das pessoas com mais de cinco anos de idade eram analfabetas. No início republicano a

alfabetização ocupou lugar de destaque nos discursos de políticos que apostavam a alfabetização o poder da elevação moral e intelectual do país e de regeneração da massa dos pobres brancos e negros libertos. Pouco foi o investimento nesse período e até 1950 mais da metade da população brasileira era analfabeta (DI PIERRO et al, 2008).

As primeiras iniciativas referentes à alfabetização começaram nos anos 1947 com a estruturação do Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação e teve início a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos- CEAA (DI PIERRO Et al, 2008). Na perspectiva da legislação nacional do direito a alfabetização tem-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, onde confere no artigo 26 a prerrogativa de:

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito (ONU, 1948).

Nos anos 1960, a alfabetização ocupou novamente espaço nos discursos políticos sendo base para o processo eleitoral e novas estratégias foram empreendidas. Somam-se a este momento, os movimentos de educação e cultura popular, que adotaram a filosofia e o método de alfabetização proposto por Paulo Freire (DI PIERRO, 2008).

O golpe militar de 1964 interrompeu a iniciativa das ações do Plano Nacional de Alfabetização e, sobretudo, levou Paulo Freire ao exílio (DI PIERRO et al, 2008). No período da ditadura militar a escolarização de jovens e adultos ganhou caráter supletivo, instituído pela reforma do ensino em 1971, mesmo período que começou o Movimento Brasileiro de Alfabetização- MOBRAL. Em 1985 no período de transição para a democracia o MOBRAL foi extinto e substituído pela Fundação Educar (DI PIERRO et al, 2008).

Nos anos 1990 ganhou destaque as políticas públicas que priorizaram o acesso das crianças e adolescentes ao ensino fundamental, enquanto, a educação de jovens e adultos ficou em segundo plano, porém, o direito a educação de jovens e adultos foi reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases- LDB, nº 9.394, de 1996.

Art. 37 A educação de jovens e adultos será destinada aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996).

Segundo Carneiro (2015), a LDB de 1996 trouxe aspectos importantes, sobretudo, quanto ao conceitual, pois, houve a substituição confusa de “ensino supletivo” para a ideia

“pedagogicamente plena de educação de jovens e adultos”. Ampliou-se, desta forma, o conceito, sobretudo, a responsabilidade do Estado. Além do mais, a ideia de instrução foi substituída para a formação plural de cidadãos (CARNEIRO, 2015, p. 453).

Destaca-se ainda que duas conferências⁶³³ a nível mundial foi importante para a ampliação do conceito da educação de jovens e adultos além de reafirmarem o direito de todos à educação ao longo de toda a vida, são elas: Conferência Mundial de Educação para todos, realizado em Jomtien-1990 e V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizado em Hamburgo-1997.

Segundo a Declaração de Hamburgo no que se refere a alfabetização de jovens e adultos é concebida como “conhecimento básico, necessário a todos num mundo em transformação em sentido amplo, é direito humano fundamental” (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO, 1997). A partir dessa declaração houve comprometimento em assegurar oportunidades para que todos possam ser alfabetizados.

Para a autora Siqueira (2007), o objetivo principal atribuído a EJA a partir da Declaração de Hamburgo é, sobretudo, o desenvolvimento da autonomia.

E o sentido de responsabilidade das pessoas e comunidades para enfrentar as rápidas transformações socioeconômicas e culturais por que passa o mundo atual mediante a difusão de uma cultura de paz e democracia promotora da coexistência tolerante e da participação criativa e consciente dos cidadãos (SIQUEIRA, 2007, p. 100).

Ainda nos anos 1990, a Fundação Educar foi extinta e as responsabilidades da alfabetização de jovens e adultos foi descentralizado para os municípios, ou, delegada às organizações sociais, que constantemente atuaram em parceria em programas como Alfabetização solidária ou Movimentos de Alfabetização (MOVAS) (DI PIERRO ET AL, 2008).

O autor Carneiro (2015), pondera sobre o avanço conceitual- operativo contido no Parecer 11/00 que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o EJA. Esta toma como parâmetro 03 funções, a saber: “função reparadora” que consiste em recuperar um direito negado ao cidadão na idade própria; “função equalizadora” recuperação do direito à igualdade pela ampliação das possibilidades de acesso, permanência e aprendizado sequenciada via educação escolar.

⁶³³ As conferências Internacionais de Educação de adultos são convocadas pela UNESCO periodicamente. A primeira ocorreu na Dinamarca, em 1949; a segunda em Montreal no Canadá e a terceira no Japão, em 1972; a quarta foi em Paris, em 1985.

Ainda na perspectiva das funções, temos a última: a “função qualificadora”, “um resgate do direito de aprender a aprender, aprender sempre, capacitar para o exercício da educação permanente” (CARNEIRO, 2015, p. 454). Ampliando-se, desta forma, a integralização na sociedade, a partir de várias perspectivas seja, pelo mundo do trabalho, progressão nos estudos ou socialmente ativo.

Em 2003 é lançado o Programa Brasil Alfabetizado e inserção progressiva da inclusão da modalidade do Fundo de Financiamento da Educação Básica (FUNDEB). Ressalva-se que os estados são os principais executores do Brasil Alfabetizado, responsável por 49% dos alfabetizando no ano de 2006 (DI PIERRO ET AL, 2008).

Os municípios assumiram responsabilidades na escolarização de Educação de Jovens e Adultos, superando até mesmo os estados que até a década de 1990 respondiam pelo ensino supletivo, categoria utilizada na época. Houve a tendência à municipalização no ensino fundamental, etapa que os municípios foram responsáveis por 80% da matrícula de jovens e adultos, no ano de 2006. Porém, os estados ainda são os principais mantenedores das etapas avançadas da educação de jovens e adultos, responsável por 54% das matrículas no 2º segmento do ensino fundamental presencial e por 88, 2% das matrículas no ensino médio em 2006.

A Educação de Jovens e Adultos destina-se àqueles que, na faixa etária de escolaridade regular, ficaram ausentes da escola como já foi dito anteriormente e de forma legal são sujeitos de direito e continuam titulares de serviços educacionais. São pessoas, portanto, que em sua grande maioria estão no mercado de trabalho ou ainda vão inserir-se nele.

3. IMPLICAÇÕES DA TEORIA FREIRIANA NA ESCOLARIZAÇÃO E NO MUNDO DO TRABALHO DO SUJEITO SURDO

Historicamente, não foi de interesse da sociedade investir na educação de surdos, e sim em uma forma de “fazê-lo ou treiná-lo a falar”, como propõe a metodologia do oralismo. Dessa forma, para o sujeito surdo, até os anos 2000, com a chamada Lei da Libras, a educação não foi uma via de libertação e sim de tentativa de compreensão dos conteúdos pela ausência de acessibilidade. Isto corroborou para que o surdo não tivesse acesso aos conhecimentos em diversas áreas, leituras diversas e mais complexas, que incentivassem problematizações, indagações, questionamentos, pois, os mesmos não tinham sequer acesso às informações mais básicas nas escolas. Os surdos enveredaram, então, por caminhos que atendessem às demandas das necessidades sociais de forma rápida e com habilidades bem específicas.

Assim, muitos surdos abandonaram a escola no ensino regular e foram direcionados para a Educação de Jovens e Adultos, pode-se inferir que a EJA tem como objetivo tentar

corrigir algumas questões sociais como exclusão ou exploração. Nesse sentido, os surdos na EJA, buscam assim como os ouvintes a emancipação, a libertação, para atividades simples cotidianas, a possibilidade de ir à uma farmácia e reconhecer o que está escrito na receita médica, por exemplo.

Paulo freire, adverte que não se pode infantilizar nas metodologias nesta modalidade, mas na educação de surdos, temos um duplo desafio: a adequação de recursos visuais e recursos adequados com a faixa etária do educando. Por isso, a conscientização do professor (a) em ter formação continuada para que assim alcance seu aluno (a) é fundamental.

É importante lembrar que, o intérprete de Libras é um profissional que faz a interpretação\mediação Libras\Português e Português\Libras no processo de aprendizagem do surdo, não substituindo o professor no processo de ensino e aprendizagem. Considerando então, que o professor inclusivo valoriza as experiências prévias dos seus alunos, dialoga, questiona, problematiza, instiga, compreende suas especificidades e faz isto com empatia e amorosidade, temos então os pilares para uma educação transformadora e libertadora. A Pedagogia Libertadora, nos convida enquanto sujeitos comprometidos com a transformação social, à ressignificar o que foi historicamente reproduzido e naturalizado pela sociedade desde à época dos jesuítas⁶³⁴.

4. METODOLOGIA

Para a metodologia deste trabalho, será utilizado o relato de experiência, pautadas nas vivências na escola com o aluno\ a surdo\ a e nos saberes adquiridos durante a disciplina do eixo didático pedagógico que nos inquietou no que tange às práticas pedagógicas do surdo na modalidade de ensino EJA- Ensino Fundamental.

A partir da apropriação de leituras como as de ARROYO (2017), onde foi possível refletir sobre a comunidade surda e a aprendizagem significativa, a dignidade humana na EJA, a construção da consciência política e emancipatória dos surdos (as). Portanto, este estudo é também construído a partir da pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo.

A pesquisa bibliográfica é baseada na revisão de literatura, porém, vale destacar que esse caminho é feito em outros tipos de trabalhos, mesmo os que são de trabalhos de campo. O que caracteriza a pesquisa bibliográfica “é o conjunto de procedimentos previamente planejados

⁶³⁴ A ação pedagógica dos jesuítas foi marcada pelas formas dogmáticas de pensamento, contra o pensamento crítico. Privilegiam o exercício da memória e do desenvolvimento do raciocínio; dedicavam atenção ao preparo dos padres-mestres, dando ênfase à formação do caráter e sua formação psicológica para conhecimento de si mesmo e do aluno. Desta forma, não se poderia pensar em uma prática pedagógica e muito menos em uma Didática que buscasse uma perspectiva transformadora na educação (VEIGA, 2012)

que buscam soluções para determinado objeto e problema de pesquisa” (DA SILVA; DE OLIVEIRA; DA SILVA, 2017, p. 93). Neste trabalho, Di Pierro (2008), Siqueira (2007), e Soares (2011) constituem como aporte teórico para construção deste trabalho de revisão bibliográfica.

5. A DOR E A DELÍCIA DE TORNAR-SE PROFESSORA DA EJA: MEUS RELATOS

O relato de experiência aqui trabalhado trata-se de uma autobiografia. Nesse sentido, relatamos nossas experiências como professoras intérpretes de libras na modalidade da EJA. O ponto de partida para este trabalho surgiu de inquietações na disciplina “Processo e método na alfabetização de jovens e adultos surdos”.

Inicialmente, convém ponderar que o trabalho desenvolvido na EJA é permeado de muitos desafios, mas, ao mesmo tempo, prazeroso e como o título sugere os relatos aqui trazem a dor, ou seja, as dificuldades, os desafios e as problemáticas que envolvem a particularidade da educação de surdos. No que se refere a delícia, relata os aspectos positivos e os ganhos nos aspectos humanos e sociais e nossa satisfação profissional.

Abordando sobre às pessoas surdas, historicamente elas tiveram seus direitos negados na sociedade em todos os segmentos, sobretudo, no que se refere a educação. No âmbito educacional os surdos tiveram acesso tardiamente a escola e esse itinerário deficitário reflete às condições dos surdos hoje, ou seja, não sabem a Libras e nem a língua portuguesa na modalidade escrita, pois, como pondera a lei 10.436/2002, a libras não substitui a língua portuguesa na modalidade escrita.

Ao longo dos anos em nossa atuação profissional infelizmente é comum alunos surdos serem matriculados na primeira etapa do ensino fundamental da EJA sem terem acesso a uma língua. Essas pessoas são estrangeiras no próprio país de origem e a única forma de comunicação é realizada por meio de gestos caseiros e muitos são compreendidos apenas em seu seio familiar, quando são compreendidos, pois, ainda há muitas famílias que relatam à escola que não conseguem comunicar-se com seu ente surdo.

Outrossim, se o indivíduo desde seu nascimento convive com experiências de leituras e escritas e o meio o possibilita outras construções, então, afirma-se que a aprendizagem da língua está intrinsecamente ligada a ocasiões sociais de interação entre ela mesma e o sujeito. Em suma, o aluno não é neutro no processo de aprendizagem e o processo de aquisição de aprendizagem não se restringe somente no âmbito escolar, mas, no contexto de pessoas surdas, nem sempre

esse caminho é seguido, pois, conforme dito acima há barreiras de comunicação na sociedade, na família e na escola, falta acessibilidade comunicacional.

Em consonância com essa discussão, acrescenta-se a visão de Paulo Freire, educador brasileiro, que trouxe significativas contribuições na aquisição de leitura e escrita e alguns autores denominam um método próprio de alfabetização na perspectiva freiriana, por exemplo, Moll (1996), Di Pierro et al (2008).

Nesse trabalho não se objetiva discutir se existe um método ou não de Paulo Freire para a alfabetização, porém, visa-se neste trabalho evidenciar suas pressuposições que refletiu e ainda reflete as pesquisas da modalidade EJA.

O educador Paulo Freire inovou não somente na concepção de alfabetização, mas, sobretudo, uma nova perspectiva de educação, ou seja, uma educação como prática de liberdade, educação como conscientização, ou seja, busca-se uma superação dos métodos analíticos e sintéticos de reforço e repetição que são trabalhados descontextualizados da realidade do aluno. No excerto abaixo explicita-se mais sobre essa concepção:

Na proposta Paulo Freire, trata-se, sim, de selecionar palavras do universo vocabular dos alfabetizandos, trata-se também de selecionar palavras que atendam a uma sequência adequada de aprendizagem das relações fonema-grafema, mas não se selecionam quaisquer palavras: selecionam-se aquelas carregadas de significado social, cultural, político, vivencial (SOARES, 2011, p. 120).

Conclui-se deste modo, que Paulo Freire propõe uma alfabetização que trabalhe o contexto do aluno, a vivência social do aluno, pois, trabalhar com frases que as cartilhas traziam “Eva viu a uva” não condiz com o aluno que mora numa periferia, por exemplo. Ressalte-se que a concepção de educação não está preocupada apenas com o objetivo de ler e escrever, não se preocupa apenas em apreender conteúdos, mas, sobretudo, que essa educação esteja voltada para a transformação da realidade que o aluno está inserido.

Em suma, a concepção de alfabetização que é proposta na perspectiva freiriana é que transforma as relações sociais, que o aluno não é apenas receptor de conteúdo, mas que é participante de grupos e, portanto, deve-se levar em consideração essa proposição. O professor não é o único que detém conhecimento e repassa aos alunos, nesse sentido, o professor media os debates.

Esse modo tradicional de alfabetizar ainda está presente no cotidiano das escolas e além de não serem mais eficazes aos alunos ouvintes é menos ainda às pessoas surdas, pois, eles são visuais. O principal canal de percepção das pessoas surdas ocorre pela visão e com os métodos

tradicionais fônicos não alcançam surdos até porque sua língua de instrução deve ser a libras e a língua portuguesa na modalidade escrita.

No dia a dia temos como desafio a baixa autoestima e insegurança dos alunos. Nós docentes precisamos constantemente, antes mesmo de iniciar os trabalhos incentivar os alunos e convencê-los de que ainda há tempo para os estudos e que eles são capazes. Ademais, muitos alunos chegam motivados na escola com objetivo de aprender, porém, a rotina diária de ir à escola sendo que muitos desses alunos são trabalhadores e outros trabalham em casa nos serviços domésticos causam cansaço e os desestimulam. Outros, porém, devido à dificuldade em aprender não se sentem capazes e, desta forma, são tomados pela baixa autoestima e nós professores temos esse compromisso de motivá-los.

Os alunos não são nulos, ou seja, eles possuem experiências de vida independente da escrita ou não. Muitos em sua maioria são trabalhadores domésticos, construção civil, comércio e o cansaço diário do trabalho causam desânimo e baixa autoestima necessitando despertá-los que era possível e transformar sua realidade sendo sujeito de sua história. Na particularidade de pessoas surdas a maioria são trabalhadores de comércio com a função de embalar mercadorias ou reposição. O preconceito dos empresários não os faz perceber que pessoas surdas podem ter outros cargos.

Muitas vezes nem as próprias pessoas surdas se veem trabalhando em outros cargos e nós docentes realizamos esse trabalho de conscientização de que os alunos que estão na EJA no Ensino Fundamental podem chegar no Ensino Médio e dar seguimento nos estudos no ensino superior e ocuparem outros cargos além de repositor e empacotador.

No que se refere a importância de se pensar no método adequado de alfabetização tem a visão de Di Pierro et al (2008) que traz para a reflexão a questão da diversidade dos educandos e dos contextos de aprendizagem, ou seja, nenhum método, estratégia pode ser rígida e inflexível. Pois, é necessário estudar a especificidade do aluno e o contexto no qual ele está inserido. Ou seja, é necessário atentar-se para a diversidade das populações a serem alfabetizadas incluídas os alunos surdos que podem não saber a libras, mas alguns conhecem o alfabeto manual, enquanto, outros conhecem alguns sinais básicos, mas não conseguem estruturar frases.

Neste viés, portanto, o ensino e aprendizado devem ser estruturados de acordo com as especificidades do ambiente, da cultura local e o modo de organização social, deste modo, será satisfeito os anseios da comunidade e os eles serão atendidos dentro do seu contexto. A

educação que não seja contextualizada trará prejuízos no desenvolvimento educacional (DI PIERRO, 2008).

Por sua vez, os autores Rohrig e Gustsack (2007), destacam que um dos desafios da EJA é o fato de ser uma educação fora do tempo convencional e que, portanto, exige novos esforços e o principal consiste em não enxergar o EJA apenas como educação de função reparadora ou qualificadora, mas, sobretudo, perceber o aluno como sujeito que pode criar e recriar sua história.

Apesar da criação do novo espaço-tempo e do estudar no espaço de ser jovem como é possível a construção da alfabetização de jovens e adultos. Os autores citados nesse trabalho são unânimes em ponderar que apesar das dificuldades estruturais, metodológicas há possibilidades de construir um caminho positivo para a educação da EJA.

Há muitas barreiras entre eles o preconceito de ser analfabeto e a exclusão do aluno na sociedade diante de uma cultura letrada. O aluno ao assumir-se analfabeto exige coragem para continuar nos estudos. A autora Siqueira (2007), soma a essa discussão que a necessidade de os jovens trabalharem precocemente, que tem como uma das causas a pobreza, pode ser um dos fatores que mais contribuem para essa exclusão.

Siqueira (2007), pondera ainda, que falta compreensão dos padrões que pensam unicamente pela lógica capitalista e não estimulam os alunos trabalhadores. A referida autora critica a política pública voltada aos jovens e adultos que não são efetivas; “o que existe são tentativas de dar impressão de que o governo federal e os governos estaduais estão se preocupando com o problema através de propagandas e da conclamação a sociedade civil organizada”. (SIQUEIRA, 2007, p, 97).

A autora Ferreira (2007), traz uma discussão interessante sobre os desafios na alfabetização de jovens e adultos, pois, aqueles não são restritos somente a sala de aula, ou seja, não começam e terminam no interior da escola. Destaca-se que os desafios perpassam tanto o interior quanto o exterior da escola. Assim, a autora traz à tona uma discussão na perspectiva do gênero.

Neste viés, a autora destaca os problemas sociais que perpassam os cotidianos dos alunos. Desta forma, pondera que historicamente “os valores associados ao processo de alfabetização ou escolarização podem ser mais fortemente identificados nas cidades do que nas regiões rurais, entre os homens do que entre as pessoas negras ou pardas (FERREIRA, 2007, p. 86).

Mesmo que os docentes façam esforços para manter os alunos continuarem na escola há problemas que estão além dos docentes, tais como: ausência de óculos, merenda, transporte e iluminação, materiais básicos (caneta, lápis, caderno). Alguns materiais os docentes fazem doações, tais como: kits contendo lápis, caderno, borracha. Em momentos de datas comemorativas os docentes fazem cotas para que o lanche seja diferenciado do dia a dia que muitas vezes não há.

Percebe-se nesse ponto uma mudança de paradigma, pois, no passado quando o aluno não compreendia era ele o responsável, agora as condições da escola e fora da própria escola interferem nesse processo. O aluno da EJA, por exemplo, que sai da escola para trabalhar e depois retoma os estudos e precisa passar o dia inteiro no trabalho e a noite ser conduzido para as aulas a noite essa questão interfere nas condições de aprendizagem. Nesse sentido, articular os programas de alfabetização com outras políticas sociais favorecem o aprendizado. Para tanto, a autora Di Pierro *et al* dispõe quatro dispositivos para superação desse problema, a saber:

[...] necessidade de atuar simultaneamente em quatro direções: articular a alfabetização de jovens e adultos a outras políticas sociais (de saúde, assistência, trabalho e renda) que favoreçam a mobilização e permanência dos educandos no processo; aperfeiçoar a gestão, agilizando processos e controles; criar condições de ensino e aprendizagem apropriadas, incluindo assistência aos estudante (merenda, óculos, transporte) e desenvolvimento profissional dos educandos; continuar o processo de alfabetização, assegurando oportunidades para ampliar e consolidar as habilidades de leitura, escrita e cálculo (DI PIERRO et al, 2008, p. 77).

Conclui-se, deste modo, que a escola não pode estar desvinculada do social, ou seja, os problemas exteriores a sala de aula interfere de forma significativa no aprendizado do aluno. Por exemplo, se o aluno chega com fome na escola vai interferir nesse processo de aprendizagem. Para tanto, esses problemas estão também presentes no aluno da EJA e que dificultam na construção da alfabetização e em outros saberes. A referida autora trabalhada no excerto acima propõe a articulação do EJA com outras políticas sociais.

Outro desafio a ser superado diz respeito a formação do alfabetizador, pois, nos programas de alfabetização de jovens e adultos a atribuição da ação alfabetizadora é atribuído a pessoas de variados perfis, de diferentes formações. Os alfabetizadores que atuam nesse meio são designados como: “educadores, educadores populares, monitores, instrutores, facilitadores, capacitadores, alfabetizadores, professores, formadores de adultos, agentes sociais, entre outros” (DI PIERRO, 2008, p. 100).

Dada a variedade de nomes atribuídos a esses alfabetizadores conclui-se que esses possuem uma variedade de atribuições e responsabilidades nesse processo e levanta-se outra

questão referente a profissionalização. Pesquisas apontam falta de formação no âmbito do magistério e licenciatura para que os alfabetizadores atuem. Conforme, esclarece a autora:

A falta de habilitação para a docência é uma das principais características desses agentes educativos, fato apontado por pesquisadores como um dos problemas que afetam a qualidade e resultados dos programas de alfabetização e educação de jovens e adultos (DI PIERRO, 2008, p. 101).

A falta de formação dos profissionais que atuam na alfabetização prejudica de forma significativa esse processo. Destaca-se ainda, que alguns profissionais embora possuam habilitação em nível superior muitos não tiveram contato com a disciplina de educação de jovens e adultos na grade curricular. “Dos 1.698 cursos de Pedagogia mantidos por 612 instituições de nível superior no Brasil em 2005, somente 15 delas ofereciam 27 cursos com habilitação específica para o ensino de jovens e adultos” (DI PIERRO, 2008, p. 102).

Tal preposição é justificável pela mudança nas Diretrizes Nacionais para os cursos de Pedagogia que remete a formação no EJA para os cursos de pós-graduação e muitos profissionais vão trabalhar no EJA sem experiência nenhuma e para superação dessa dificuldade a autora propõe:

A formação do alfabetizador de jovens e adultos tem sido uma problemática que se tenta deslindar de várias maneiras, seja pela ação direta em processos de formação, nos cursos universitários e habilitações para a docência, e de formação continuada em serviço, seja pela produção de subsídios pedagógicos e materiais didáticos que privilegiam o alfabetizador como leitor. Seu enfrentamento também se fundamenta em diversas tendências, desde aquelas de caráter prescritivo e regulador da ação pedagógica até aquelas de caráter emancipatório, que tomam os saberes, escolhas e práticas dos alfabetizadores como ponto de partida e de chegada do programa de formação (DI PIERRO, 2008, p. 101).

Em suma, parte-se do pressuposto que tanto a formação dos alunos quanto a dos profissionais que trabalham na alfabetização são importantes. O alfabetizador precisa estar em consonância com a teoria e prática e para aquisição dessas habilidades teóricas torna-se de suma importância a formação inicial para habilitação na EJA.

No caso da formação de professores para a EJA se faz necessário pensar na formação para atender alunos com deficiência, inclusive, pessoas surdas, pois, na nossa atuação percebemos que alguns docentes possuem resistência em trabalhar com metodologias que atendam os alunos surdos. Muitos estão ligados aos métodos tradicionais e não compreendem a importância da visualidade na prática pedagógica.

Todas as dificuldades relatadas até o momento sugerem que os alunos da EJA incluindo surdos são vítimas do *apartheid* social-espacial onde há zonas divididas em zonas selvagens e

zonas civilizadas. O autor Arroyo (2017, p. 35), utiliza o termo fascismo social e isso coloca vítimas na sociedade que são os “os trabalhadores empobrecidos, negros, mulheres, jovens, até adolescentes e crianças”

Mesmo com as dificuldades diárias que são várias como foi pontuado acima ainda assim é prazeroso dedicar-se a EJA, pois, os alunos trazem suas experiências de vida que são saberes construídos ao longo de sua trajetória. Não são saberes adquiridos na escola, mas que foram transmitidos de geração para geração ou mesmo conhecimentos que aprenderam na prática de suas atividades.

Ser referência aos alunos também é prazeroso, ou seja, nós professores somos referências para esses alunos. Eles se espelham nos nossos conhecimentos para seguir com os estudos na tentativa de eles alcançarem seus objetivos dentro da escola. Pontuamos que esses objetivos nem sempre são para construção de conhecimentos teóricos ou para irem para o mercado de trabalho em alguns casos o objetivo de estarem na escola é para terem autonomia de ir sacar seu próprio dinheiro, ler a bíblia, tirar a carteira de motorista.

Consoante Arroyo (2017, p. 93), os alunos da EJA não lutam apenas por suprir percursos escolares, mas “lutam por percursos humanos de direitos, por justiça, pela dignidade humana que lhes é roubada”. O autor aponta que para uma vida justa é necessário vincular o direito à educação com as lutas por direitos humanos, como lutas por justiça e por dignidade humana.

Comumente nas escolas os professores são conteudistas, mas se faz necessário trabalhar os direitos humanos como prática de liberdade e emancipação, pois, o abandono dos estudos ou o não acesso de pessoas surdas a escola não é responsabilidade apenas dos alunos e sim um direito negado na história social.

Falta articular os saberes escolares a luta por uma vida justa e para isso se faz necessário abordar as segregações históricas que carregam, as lutas por moradia, por terra, por dignidade e sobretudo, que esses alunos se reconheçam como humanos e como oprimidos, pois, esse reconhecimento os torna sujeitos que lutam para libertar-se da condição de opressão que o sistema lhes impõe.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No referido trabalho fizemos um relato de experiência sobre nossa prática docente na modalidade EJA. Discutimos sobre as dificuldades na EJA, sobre as práticas de alfabetização, metodologias utilizadas pelos docentes, bem como, o lado positivo de trabalhar ao lado de alunos que carregam consigo tantas histórias e vivências.

Objetivou-se analisar as contribuições de Paulo Freire na educação de surdos na EJA, refletir a partir da prática docente e como professora de surdos(as) o entrelaçamento da teoria freiriana e a de Arroyo para libertação e emancipação deste educando e compartilhar narrativas e experiências como professora de surdos e surdas na EJA, os desafios e as implicações na educação.

Para se atingir este objetivo explanamos o trabalho em dois caminhos, a saber: Descrição do contexto histórico da EJA no cenário educacional brasileiro ao longo dos anos e abordamos nossa experiência na modalidade EJA, sobretudo, a alunos surdos, vez que somos docentes intérpretes e ressaltáramos alguns desafios que permeiam a construção da EJA, bem como, a satisfação em trabalhar com esse alunado.

No primeiro momento abordamos de forma sucinta marcos históricos da alfabetização de Jovens e Adultos desde o Império até os dias atuais. Somam-se a isso marcos históricos que refletem a política de educação para jovens e adultos. Destaca-se a promulgação da LDB e duas conferências, ou seja, a Conferência Mundial de Educação para todos, realizado em Jomtien-1990 e V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizado em Hamburgo-1997, bem como, os programas de alfabetização que surgiram para sanar o problema dos índices altos de analfabetismo.

Salientamos ainda, os pressupostos de Paulo Freire que abordou a alfabetização muito além de método e trabalhou numa perspectiva de superação dos métodos tradicionais e focado no contexto do aluno e o professor não é único que detém o conhecimento. Nesse viés, tanto o aluno quanto o professor fazem parte do processo de construção de ensino-aprendizagem e o aluno tomando consciência de ser um sujeito que é vítima do apartheid social faz com que ele tenha emancipação e sujeito de sua própria história.

Nós docentes temos muitos desafios no que tange a EJA que foram abordadas ao longo do nosso relato autobiográfico que são: a desmotivação dos alunos em virtude do trabalho diário dos alunos externo à escola. Destaca-se desafio na superação dos métodos tradicionais e o preconceito dos alunos serem analfabetos e eles são excluídos diante de uma cultura que valorizam os letrados e as próprias condições econômicas sociais dos estudantes interfere na qualidade desse aprendizado.

Deste modo, considera-se que os objetivos foram alcançados com êxito. Todas as etapas foram cumpridas ressalta-se os principais resultados encontrados: índice de analfabetismo persistente na história da educação brasileira; programas de alfabetização para suprir esse déficit, dificuldades em superação de métodos tradicionais na alfabetização.

Depreende-se deste modo, que a temática tratada é de suma importância para o âmbito educacional. Sabemos que apesar das dificuldades é possível educar os Jovens e Adultos com práticas libertadoras como aponta Paulo Freire. Uma educação que vá além de conteúdos repetitivos e descontextualizados da vida dos alunos. Se faz necessário uma prática intencional com o objetivo de formar cidadãos para emancipar.

Conclui-se que as metodologias de ensino abordados nesse referido trabalho é de suma importância para os alunos de EJA. As escolhas metodológicas que o docente escolhe para a prática de alfabetização permitem que o aluno tenha aprendizado, autonomia e possibilita que os alunos deem continuidade nos estudos, além de possibilitá-los para o prosseguimento na vida social e para o mundo do trabalho e emancipação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, **estabelece a Lei de Diretrizes e bases da educação nacional**. Presidência da República, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em 01 de fevereiro de 2019.

_____. Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, **dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS e dá outras providências**. Presidência da república, Brasília. Disponível em: [L10436 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 24/07/2023.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em 19/3/2023.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

DA SILVA, Michele Maria da Silva; DE OLIVEIRA, Guilherme Saramago; DA SILVA, Glênio Oliveira. **A pesquisa bibliográfica nos estudos científicos de natureza qualitativos**. Revista Prisma, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 91-109, 2021.

DI PIERRO, Maria Clara et al. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições de prática**. Brasília: UNESCO, 2008.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito. Ler e escrever também é uma questão de gênero. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de (org). **Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 71-88.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

GUSTSACK, Felipe; ROHRIG, Carine. Sentidos da linguagem e aprendizagem nas relações: relatos sobre experiências em EJA. In: BARCELOS, Valdo; GUSTSACK, Felipe; VIEGAS, Moacir Fernando. **Educação de jovens e adultos: saberes e fazeres**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007, p, 68-83.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

SIQUEIRA, Janes Teresinha Fraga. A educação de jovens e adultos e as políticas públicas: algumas considerações. In: BARCELOS, Valdo; GUSTSACK, Felipe; VIEGAS, Moacir Fernando. **Educação de jovens e adultos: saberes e fazeres**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007, p, 84-114.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2011.

A REFORMA AGRÁRIA NO BRASIL E A QUESTÃO QUILOMBOLA: A IMPORTÂNCIA DO MST NA LUTA PELO DIREITO À TERRA E JUSTIÇA SOCIAL

Ângela Maria Gomes Pereira
Graduanda em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros
angela.gomes@discente.ufma.br
UFMA

Antonio Fernando Sodré Júnior
Graduando em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros
antonio.sodre@discente.ufma.br
UFMA

Sheila Cristina Costa Carreiro
Graduanda em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros
sheila.carreiro@discente.ufma.br
UFMA

Vilcerlene Pereira Silva
Graduanda em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros
vilcerlene.pereira@discente.ufma.br
UFMA

Cidinalva Silva Câmara Neris
Doutora em Sociologia
cidinalva.camara@ufma.br
UFMA

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo analisar o papel desempenhado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), na luta pelo direito de acesso à terra e a reforma agrária no Brasil. Para tanto, escolheu-se como foco de análise as formas de atuação adotadas pelo MST em defesa dos direitos das comunidades quilombolas e a causa antirracista. Para esse fim, a pesquisa utiliza como metodologia a análise de referências e revisão bibliográfica, dialogando com Fernandes e Stédile (1999), Perrone-Moisés (2000), Silva e Ferraz (2012), Garcia (2013), entre outros (as) autores (as). Trata-se de um trabalho de cunho qualitativo, pretendendo-se uma visão dialética do objeto de estudo, descrevendo-se os aspectos múltiplos dos processos que desencadearam uma divisão desigual de terras no país. O artigo traz como conclusão que existe uma estreita ligação entre o MST e a questão racial, uma vez que a maior parte dos militantes é formada por pessoas negras, logo a causa antirracista incorporada nas lutas transversais é inerente ao Movimento, assim como a visão de mundo e a relação que os remanescentes de quilombos têm com a terra e o meio ambiente, partilhada e ensinada dentro dos assentamentos.

Palavras-chave: Reforma agrária; MST; Movimento Quilombola; Direito à terra.

1. INTRODUÇÃO

O Brasil, embora figure entre as maiores economias do mundo, ainda é caracterizado por fortes desigualdades sociais, grande concentração de renda e patrimônio, assim como elevados índices de pobreza. Esse quadro alarmante tem sua estrutura originada na formação

social, política, econômica e territorial brasileira, cuja raiz primeira é a forma concentrada de terras que passaram do domínio público para o domínio privado.

A violência no campo, causada entre outros fatores, pela grilagem, ocupação predatória da terra, falta de regularização fundiária e pela não implementação de uma reforma agrária efetiva em nosso país é resultado de processos históricos que perpetuam o enriquecimento e o favorecimento de uma minoria de privilegiados em detrimento dos mais pobres e menos favorecidos.

De acordo com dados da Pastoral da Terra, um órgão da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, vinculado à Comissão Episcopal para o Serviço da Caridade, da Justiça e da Paz, os conflitos no campo no período de 2011 a 2021 tiveram um acréscimo significativo, como vemos a seguir.

Em todo o período considerado, de 2011 a 2021, observamos a média anual de 1.029 ocorrências de conflitos por terra. No período da ruptura política (2015- 2021), a média anual foi de 1.150 ocorrências, 12% maior. Nos três anos de Governo Bolsonaro (2019- 2021), registrou-se a média anual de 1.359 ocorrências, 32% acima da média anual de toda série histórica considerada nessa análise. Desse modo, podemos afirmar que a dinâmica conflitiva registrada em 2021 representa uma continuidade do acirramento dos conflitos no campo observado desde 2015 e intensificado a partir de 2019 (BRASIL, 2022, p.89).

O direito à terra é um direito fundamental, mas constantemente violado. Por isso, são necessárias políticas públicas que garantam o acesso a esse direito, bem como da segurança daqueles que vivem e dependem do campo. No Brasil, os movimentos sociais que lutam por esse direito enfrentam tanto a violência social quanto institucional. Entre eles, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST e o Movimento Quilombola.

Entende-se que o MST incorporou muitas causas ao longo de sua trajetória como movimento social. Entre estas a oposição a qualquer forma de discriminação e a promoção da valorização da diversidade étnica é a que mais nos interessa aqui. A maioria dos trabalhadores rurais sem-terra é composta por homens e mulheres negro/as, quilombolas, logo a questão racial é inerente ao movimento. Sendo assim, este artigo pretende discutir sobre os processos históricos que causaram a concentração de terras no Brasil, tendo como enfoque o papel desempenhado pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra e a luta das comunidades remanescentes de quilombo, correlacionando os dois movimentos. Para essa finalidade, o trabalho foi dividido em três momentos descritos abaixo.

Na primeira parte, abordar-se-á de que maneira se deram/dão os processos sócio-políticos e econômicos do direito à terra e a reforma agrária no Brasil, enfatizando o debate sobre o problema agrário e a concentração de terras produtivas que se inicia no Brasil Colônia,

atravessando o Brasil Império até à contemporaneidade, tendo como pontos importantes nesses recortes históricos, a Lei de Terras de 1850, o Estatuto da Terra de 1964 e a Constituição Federal de 1988.

Na segunda parte, far-se-á uma abordagem histórica do MST, que oficialmente foi fundado em 1984, explorando as causas e os objetivos do seu surgimento, bem como as pautas que defende e as atividades desenvolvidas pelo movimento em prol da justiça social no campo.

Na terceira e última parte, analisar-se-á as relações existentes entre o MST e o movimento quilombola, tentando-se evidenciar a incorporação das lutas transversais pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

2. O DIREITO À TERRA E A REFORMA AGRÁRIA NO BRASIL

Os portugueses realizaram uma importante expedição no ano de 1500, com a finalidade de encontrar uma rota comercial para a Índia. Essa expedição lhes garantiria maiores vantagens econômicas e lucratividade no comércio de artigos vindos do Oriente. Durante o trajeto, as embarcações saíram do caminho destinado e, então, foram parar em terras desconhecidas. Nesse local, os europeus encontraram os seus habitantes, os povos nativos originários, totalmente estranhos para o homem branco europeu - pois tinham aparência e comportamento distintos. Esse lugar, que teve muitos nomes como Pindorama⁶³⁵ Ilha de Vera Cruz (1500), Terra dos Papagaios (1501), Terra de Vera Cruz (1503) é o que o chamamos atualmente de Brasil, desde 1527.

Durante os anos de 1500 a 1808, ocorreu o conhecido Período Colonial. Nesse período, os portugueses desenvolveram estratégias de ocupação de espaço e de estruturação política do país. Esse momento foi marcado por novas experiências de produção econômica e trabalho escravo. A partir do ano 1530, o governo português determinou o desenvolvimento de ocupação do território brasileiro, a fim de aproveitar as riquezas territoriais, além de catequizar os indígenas e impedir a invasão de povos inimigos na terra.

Vários autores de áreas como antropologia, direito, sociologia, e das ciências humanas em geral se dedicam a registrar um ponto de vista cronológico sobre o processo de invasão das terras brasileiras desde o período colonial até os tempos atuais.

⁶³⁵ Pindorama (em tupi-guarani quer dizer: pindó-rama ou pindó-retama = "terra/lugar/região das palmeiras"), é uma designação pré-cabralina dada às regiões que, mais tarde, formariam o Brasil. Por extensão de significado, é o nome indígena por excelência do Brasil.

Fonte: < <http://www.portugues.seed.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=8250>>.

Relembremos brevemente as balizas da política indigenista colonial. O projeto da Coroa portuguesa, no tocante aos índios, seguia idealmente o seguinte itinerário: em primeiro lugar, era preciso convencê-los, pacificamente, a "descerem" do interior (a "serra" e "sertão") para a costa; lá, junto aos portugueses, os índios pacificamente descidos seriam aldeados, sob a administração (inicialmente) de missionários; os índios das aldeias constituiriam a reserva de mão-de-obra da Colônia (serviços obrigatórios para a Coroa e remunerados para particulares), enquanto seriam convertidos, educados, "civilizados"; até que, finalmente, desaparecessem enquanto gentios e passassem a engrossar a população de vassallos da Coroa portuguesa na Colônia. Isso é o que se depreende dos numerosos documentos que tratam dos princípios legais de descimentos, aldeamentos, administração de mão-de-obra das aldeias, salários, etc. (PERRONE-MOISÉS, 2000, p.110).

Tudo isso como estratégia para aproximar os povos originários dos portugueses para tentar, em nome de Deus, apropriar-se das terras abandonadas no interior do país. As leis em si, no seu texto, garantiam a posse aos índios, mas davam a entender que priorizavam os convertidos ao cristianismo. Uma moeda de troca muito delimitada por uma linha tênue. Os séculos XVI, XVII e XVIII foram marcados por essa transitividade de dominação, que em resumo e como resultado, houve o favorecimento à Coroa e aos índios a perda das suas terras.

Com o avançar dos séculos XIX e XX, aqueles que resistiam a entregar suas terras em nome de um projeto civilizatório, garantiam sofrimento e “guerras justas”.

Em 1824 foi outorgada a primeira constituição brasileira, caracterizada por estabelecer a centralização do poder, um governo monárquico e hereditário, o catolicismo como religião oficial, o poder do Estado sobre a Igreja, o voto censitário e não-secreto, entre outras disposições, mas omitindo qualquer referência à questão indígena. Com a publicação do Regulamento acerca das Missões de Catequese e Civilização dos Índios, em 1845, a ação estatal ocupou-se com a formação de aldeias e missões colimando civilizar e catequizar os índios pertencentes às comunidades indígenas isoladas e independentes, olvidando outras problemáticas relevantes que afetavam a população indígena daquele período [...]. Esse descaso foi patente em relação aos direitos patrimoniais e territoriais dos índios. O Brasil permaneceu sem uma legislação que dispusesse a respeito da aquisição territorial no lapso temporal compreendido entre os anos de 1822 e 1850, interregno entre a suspensão do Regime das Sesmarias e o advento da Lei de Terras (Lei nº 601 de 1850) (LOPES; MATTOS, 2006, p- 223).

De geração em geração, o desejo sobre a posse de terras no país sempre se desenvolveu pela invisibilização dos povos originários e seus direitos. Em mais um avançar na linha do tempo, podemos trazer novamente uma referência cronológica.

Em 1937, Getúlio Vargas deu um golpe de Estado que dissolveu o Congresso, outorgando uma nova constituição e instituindo a ditadura do Estado Novo. Com a implantação do Estado Novo, o governo getulista manteve a disposição legal referente às terras indígenas constante na Carta Política de 1934 na sua íntegra. A CF/1946 foi elaborada sob a égide de um processo duvidoso de redemocratização. Inobstante a formação do Congresso Constituinte e as inúmeras discussões existentes sobre o relacionamento entre o Estado e grupos indígenas, predominou a antiga ideologia de incorporação dos silvícolas à comunhão nacional (art. 5o, inciso XV, alínea “r”, CF/1946), assegurando-se novamente a posse da terra aos indígenas. Com o advento da

ditadura militar em 1964, uma nova Constituição foi outorgada ao país em 1967. Esse texto constitucional, por sua vez, trouxe importante acréscimo ao instituir, em seu art. 4º, inciso IV, que as terras ocupadas pelos silvícolas integravam o patrimônio da União. Ademais, foi assegurado o usufruto exclusivo dos índios sobre os recursos naturais e de todas as utilidades existentes em suas terras (LOPES; MATTOS, 2006, p. 224).

Para os dias atuais, existem várias lideranças indigenistas que retratam e resgatam todo esse arcabouço jurídico e histórico em documentários, gravações e entrevistas. Ou seja, a luta continua, com novas formas de intervenção da presença da ganância humana pela ocupação de espaços comprovadamente delimitados pelos povos originários.

É dentro desse contexto de expropriação e uma injusta demarcação de terras no país, que surgiu o MST, um movimento que visa o combate à tamanha desigualdade e ganância através da luta por uma reforma agrária efetiva no Brasil.

3. O MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) começou como um movimento social camponês que reivindicava a reforma agrária. Inicialmente, por meio de grupos eclesiais fundamentados na teologia da libertação, cujas ações estão vinculadas a determinado ministério da Igreja Católica. Essas ações da Igreja foram desdobradas em conselhos pastorais em 1975, levando à institucionalização do MST, em 1984.

Nessa década, a desigualdade social aumentou, consequência do sistema capitalista de produção nas áreas rurais onde o processo de modernização da produção agrícola era voltado para mercados de exportação, e tinha como base a aprovação da propriedade privada e a regulação estatal mínima da economia. Como paradoxo nesse processo, encontramos resistências, e na resistência, o surgimento do MST, que intervém na luta contra as desigualdades no acesso à terra e ao bem-estar social a ela associado.

Em sua construção, o MST manteve a centralidade das reivindicações pela reforma agrária, mas o contexto social histórico permitiu que desenvolvesse outras lutas possibilitadas pela organização coletiva. Portanto, seu traço distintivo é a organização de massas, que, segundo seus teóricos, dota-a de três principais características:

Em primeiro lugar, é um movimento popular e todos podem participar, desde que queiram lutar pela reforma agrária, não precisam ser trabalhadores rurais para que façam parte do movimento. Segundo lideranças do MST, possui caráter popular, sem perder sua base de movimento dos trabalhadores rurais, traz consistência e forma um movimento orgânico. Uma ampla interpretação política da sociedade. A segunda característica é o elemento conjunto, idéia do sindicato, onde no sentido corporativo a batalha vai além da conquista de terras, quando conquistados um assentamento há uma necessidade contínua de lutar por crédito, infraestrutura do assentamento, etc.

Finalmente, há o elemento político, uma tentativa de unir privado, corporativo, relevante para os interesses de classe, na medida em que as lutas pela reforma agrária só podem avançar se inserirem na luta de classes, apesar de sua base social camponesa (FERNANDES; STÉDILE, 1999, p. 31).

No entanto, segundo os teóricos do movimento, algumas das organizações de agricultores que antecederam o MST, como o Sindicato dos Agricultores, inspiraram o movimento no sentido de que alguns princípios organizacionais precisavam ser mantidos, os quais, se respeitados, garantiriam sua continuidade. Esses princípios são: manutenção permanente e flexível da organização coletiva; divisão de tarefas; disciplina (no sentido do respeito às decisões institucionais); aprendizado e treinamento dos funcionários; a luta de massas (que é o princípio da mudança do equilíbrio de forças na sociedade) e o princípio dos vínculos permanentes entre a direção, os acampamentos de famílias assentadas e membros do movimento.

Dessa forma, os trabalhadores sem-terra, cansados de aguardar pela realização da reforma agrária, decidiram acelerar o processo de redistribuição das terras. Para tanto, localizam terras consideradas improdutivas para nelas, instalarem seus acampamentos e darem início ao seu cultivo e, dessa forma, pressionam o governo a agir, desapropriando as terras ocupadas para torná-las disponíveis para posterior assentamento.

[...] Seu propósito, expresso pelo lema "ocupar, resistir, produzir", é o de acelerar o processo de Reforma Agrária, colocando o Governo face a situações, se não de direito, pelo menos, de fato. E, assim procedendo, designam sua prática de ocupação [...] (INDURSKY, 2012, p. 115).

No entanto, essas ações acabam sendo vistas de uma maneira diferente pela sociedade no que diz respeito à legalidade dos atos. O MST é percebido pelo restante da sociedade como um movimento que está em constante tensão e que causa desordem, ultrapassando seus limites democraticamente aceitáveis. “Em outras palavras, é um movimento social cujas relações com a legalidade ou com a ilegalidade estão constantemente em debate por parte da opinião pública” (GARCIA, 2013, p. 20).

Apesar da questão agrária e das lutas camponesas no Brasil serem antigas, a existência do MST representou uma nova forma de articulação social e de mobilização pela conquista da terra. Sabemos que o MST não é o único movimento de luta pela terra no Brasil, visto que temos entre outros movimentos, o levante de Canudos, na Bahia, no final do século XIX, o Contestado, no sul do país, no início do século XX e a União dos Camponeses em Pernambuco, na década de 1960. Atualmente, além do MST, existem outros movimentos sociais que também reivindicam a reforma agrária, como o MAST – Movimento dos Agricultores Sem Terra, o

MLST – Movimento de Libertação dos Sem Terra e o MUST – Movimento Unido dos Sem Terra. Entretanto, o MST

[...] se consolidou como um dos movimentos sociais protagonistas da cena política contemporânea no Brasil. Focado em estratégias de mobilização pública, ocupação de terras e prédios públicos e vinculação com outros movimentos sociais, inclusive urbanos, em geral seus participantes são identificados pela mídia como baderneiros e rebeldes (GARCIA, 2013, p. 20).

Como destaca Garcia (2013, p.150): “Em sociedades complexas como a brasileira, com populações em sua maioria urbanas e enormes distâncias geográficas, a grande mídia acaba tendo um papel decisivo na formação da opinião pública”. Muitas vezes, a mídia apropria-se do poder que tem, investindo em matérias sensacionalistas, deslegitimando o movimento com discursos a favor da elite econômica e política, percebendo-se nesses atos, que não cabe aos meios de comunicação de massa, decidir pela audiência quais posições apoiar e a quem emprestar legitimação social.

O discurso judicial descreve o MST como criminoso e ilegal, se trata de uma ilegalidade controvertida, polemizada, não passível de uma definição em abstrato com pretensão de consensualidade, mas de uma controvérsia que exige argumentação racionalmente fundada, para além da linguagem simbólica do próprio ato (CITTADINO, 2013, p.160).

A realidade é que o MST tem sido essencial para a implantação efetiva do programa de reforma agrária. Os massacres de sem-terras, o assassinato de indígenas nas disputas por suas áreas, dentre outras repressões, mostram que quando estas esferas sociais historicamente oprimidas tentam desfazer as barreiras de silêncio e começam a exigir direitos e o desenvolvimento de políticas públicas para atendê-los, poderosas estruturas formais ou informais, dos agentes de Estado ou dos agentes de mercado, passam a agir com truculência para colocar essas pessoas “no seu lugar”, isto é, “no lugar que lhes foi reservado por esta hierarquia enraizada de poder” (GARCIA, 2013, p. 51).

Apesar dessas polêmicas envolvendo a forma como MST atua, construídas por setores da mídia, é fato que desde 1986, verifica-se que o MST se dedica a estudar, através de debates e discussões, as experiências sobre cooperação agrícola, levando em consideração a real situação dos assentados nos acampamentos, com o intuito de melhorar a vida econômica e social dos mesmos (a qual sempre esteve presente no contexto histórico). Além disso, também consiste na tentativa de levar a essas famílias um novo modelo de agricultura e produção dentro do contexto capitalista, contribuindo para uma organização política dos trabalhadores rurais, a partir das dimensões econômicas, políticas e também sociais.

Diversas formas de trabalho coletivo são desenvolvidas ou incentivadas pelo MST nos assentamentos e apresentam particularidades do ponto de vista econômico, social, político e principalmente cultural, buscando através desse projeto popular, a conquista da reforma agrária e o crescimento das organizações dos trabalhadores rurais sem-terra na sociedade.

Reconhecida em seu sentido amplo, a cooperação agrícola tem como foco o processo produtivo na agricultura, realizado nos espaços de produção das famílias assentadas, de forma organizada em cooperativas ou simples mutirões, troca de dias de serviços, lavouras coletivas, núcleos de produção, compra conjunta de máquinas e equipamentos.

No entanto, ainda é observada a ausência de uma política efetiva de reforma agrária, contexto explicado pelo processo histórico brasileiro, que desde o início da colonização teve o seu quadro econômico baseado no latifúndio, a exemplo da cana e do café. Além disso, as leis brasileiras nunca tentaram reverter este quadro.

4. O MST E A QUESTÃO QUILOMBOLA

Uma das formas de resistência à escravidão, desde seu início em terras brasileiras, foi a formação de quilombos. Estes eram espaços de fuga de sujeitos escravizados que se rebelavam contra o sistema colonial, constituindo-se como territórios onde podiam viver livres, produzindo o que necessitavam para sua sobrevivência e trocas comerciais com o entorno, além de serem locais onde homens e mulheres tinham a possibilidade de resgatar suas tradições culturais e religiosas.

Dessa forma, podemos afirmar que a luta pela terra é antiga no Brasil, e desde o período colonial é tomada pelos povos indígenas, quilombolas, camponeses, entre outras comunidades tradicionais. E se fortaleceu com a criação do MST, que está embasado em três pautas essenciais e mobilizadoras: a luta pela terra, por reforma agrária e por transformação social.

Os quilombos, na atualidade, no século XXI, são comunidades formadas por descendentes de quilombolas. Mais que simples espaços de terra, são locais que possuem importância histórica e cultural, pois é onde acontecem a transmissão e o ensinamento de valores éticos, morais, de conhecimentos manifestos pela tradição e respeito à ancestralidade.

No período colonial, a ameaça à existência dos quilombos era o próprio sistema, uma vez que para o projeto colonial português, eles representavam a desarticulação das suas bases econômicas, o que por sua vez enfraquecia a política colonial estabelecida no país e os interesses econômicos portugueses. Nos dias atuais, os quilombos enfrentam além da violência no campo propagada por disputas territoriais movidas pelo agronegócio, a especulação

imobiliária e o próprio poder público, o racismo, que motiva e estrutura ações contra essas comunidades.

De acordo com Monteiro e Garcia (2012, p. 150):

As comunidades quilombolas lutam para garantir o seu cotidiano, pela reprodução de seus modos de vida característicos, pelo direito ao acesso e permanência na terra negada historicamente e consolidado com a instituição da Lei de Terras de 1850 e, principalmente, pela consolidação de um território próprio como condição primordial para sua sobrevivência.

A Lei de Terras, instituída no Segundo Reinado, sob a regência de D. Pedro II, foi uma medida por meio da qual o país oficialmente optou por ter a zona rural dividida em latifúndios, e não em pequenas propriedades. Isso significou uma discrepância, pois embora tenha regulamentado a propriedade privada, principalmente na área agrícola do Brasil, aumentou o poder oligárquico e suas ligações políticas com o governo imperial e dificultou o acesso de pessoas de baixa renda às terras. Muitas perderam suas terras e sua fonte de subsistência. Assim, as maiores e melhores terras ficaram concentradas nas mãos dos antigos proprietários e passaram às outras gerações como herança de família. Isso contribuiu de sobremaneira para a concentração fundiária que marca a realidade brasileira até hoje, o que afetou posteriormente os homens e mulheres negros já libertos em 1888, e hoje em dia, afeta diretamente as comunidades remanescentes de quilombo, pois estas ainda sofrem e lutam pela regularização fundiária, pela titularização de suas terras.

De acordo com Silva e Ferraz (2012, p. 78):

As comunidades remanescentes de quilombo se caracterizam em sua maioria pelo grande vínculo com o meio que ocupam, observando-se grande grau de preservação da biodiversidade. Elas sobrevivem da agricultura de subsistência, baseada na mão-de-obra familiar, assegurando os produtos básicos para o consumo.

Corroborando o discurso de Silva e Ferraz, Katia Penha, Coordenadora da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), afirma que a preocupação com o meio-ambiente e a sustentabilidade no cultivo e manejo da terra são práticas recorrentes das comunidades quilombolas.

Há séculos fazemos o manejo e produzimos alimentos de forma sustentável, sem agredir o meio ambiente. Somos o povo que mais tem terra de Proteção Permanente e áreas protegidas nesse Brasil. Estamos na parcela dos 70% de agricultores familiares quilombolas que coloca comida na mesa dos brasileiros e brasileiras, mas ainda somos invisíveis para sociedade que acha que não fazemos nada, para as empresas de créditos que burocratizam o acesso, para o Plano Safra [programa do governo federal, anunciado todos os anos pelo Ministério da Agricultura], que não aporta recurso específico e outras políticas. Não conseguimos acessar porque o governo federal não titula as terras quilombolas (ENGELMANN, 2021, on-line).

E a preservação dessas práticas e a ligação com o meio no qual vivem são constantemente ameaçadas, mesmo com uma legislação mais progressista, a partir de 1988. Entretanto, ainda de acordo com Silva e Ferraz (2012, p. 81):

O Brasil, nas últimas décadas, tem assumido sua dívida social secular para com as comunidades tradicionais. Essas comunidades, em sua maioria localizadas na zona rural, ainda vivem sem acesso a moradias dignas, água potável, energia elétrica, educação e saúde de qualidade. Muitas vezes a legislação não favorece sua consolidação e as mudanças são lentas. Atualmente, várias comunidades são marginalizadas por segmentos refratários da sociedade brasileira e pela mídia que representa seus interesses. Após muitos séculos de opressão e resistência, os quilombolas saem da posição de invisibilidade social, do silenciamento e da grilagem de suas terras para um período de luta por paz, cidadania e dignidade.

A articulação do MST com o Movimento Quilombola perpassa a ideia de que mesmo em linhas diferentes de atuação, os dois movimentos têm em comum a luta pelo direito à terra e por justiça social. Contudo, a intersecção raça, classe e gênero encontra-se no discurso do MST, que ao longo de sua existência tem incorporado lutas transversais. Como apontam Magrini e Lago (2013, p. 15):

Essa transversalidade de ações pode ser observada no site do MST, que apresenta uma pauta multidimensional, representada por nove bandeiras de luta: cultura, reforma agrária, combate à violência sexista, democratização da comunicação, saúde pública, desenvolvimento, diversidade étnica, sistema político, soberania nacional e popular.

Como já dito anteriormente, a causa quilombola reúne em seu bojo um histórico de resistência. Após o fim do sistema escravista no Brasil, homens e mulheres que não encontraram formas de sobrevivência nas cidades, foram formando assentamentos em terras devolutas, aparentemente sem dono. Paralelamente a esse quadro, e de certa forma intrínseco a ele, o Movimento Negro nascia e se articulava mais precisamente dentro das cidades, pautando entre outras causas, o fim de todas as formas de discriminações envolvendo as populações negras. Ou seja, o fim do racismo, oculto no mito da democracia racial brasileira. Todavia, o que era visto como algo restrito ao âmbito das cidades se revela também no campo com o avanço do agronegócio e da monocultura, através da inoperância estatal em não se preocupar em demarcar essas terras ocupadas pelas comunidades tradicionais.

A ocupação dessas terras, historicamente, representa muito mais que um simples meio de produção e sobrevivência.

[...] para uma comunidade tradicional a ocupação do território vai muito além da terra como modo de produção. Há vários elementos que permeiam a cultura desses povos e os relacionam, de formas diferentes, ao território que ocupam. Além de poderem viver com liberdade, devem ser garantidas a eles dignidade e identidade. “Dignidade

é tudo aquilo que não tem preço: não se vende e nem se compra” (MST, 2013, on-line).

Assim, uma vez que as comunidades quilombolas lutam pela defesa do direito às terras que lhes pertencem, bem como a denúncia da grande concentração fundiária no Brasil e a preservação do meio-ambiente, o quilombo - aqui representado de forma genérica - está

[...] inserido no debate sobre a questão agrária e propriamente da Reforma Agrária e a sua visibilidade nesta discussão responde a um processo de luta política, eminentemente de conquistas e reivindicações dos movimentos negros organizados há mais de 30 anos, que culminou com a aprovação do artigo no. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) da Constituição Federal de 1988 que tornou obrigatório o reconhecimento e a titulação dos territórios quilombolas (MONTEIRO, GARCIA, 2012, p. 150).

O MST, como já mencionado, prioriza e articula três eixos essenciais, tendo como o primeiro a luta para que se cumpra a Constituição Nacional de 1988, que em seu artigo 186, determina que o direito à propriedade deve estar atrelado à função social da terra. Assim, cabe à União o poder e a incumbência de desapropriar terras por interesse social, cedendo a posse dos imóveis que não cumpram sua função social às famílias que sobrevivem da agricultura e atividades afins como as quebradeiras de coco babaçu.

Dentre estas famílias é notório o fato de que a maioria é constituída por pretos e pardos. E sendo a maioria, não haveria como o Movimento Negro também não estar ali presente, configurando assim uma luta conjunta, uma vez que tal realidade negativa envolvendo as populações negras e tradicionais tem como uma das causas o racismo, que vem historicamente privilegiando o acesso à terra somente às populações brancas, desde a vinda dos imigrantes europeus para o Brasil com o objetivo de substituir a mão de obra escravizada recém-liberta.

Assim, pensar a reforma agrária e a questão quilombola requer entender também que

[...] o conceito de reforma agrária popular vai muito além das questões produtivas. Perpassa também pela construção de novas relações humanas, sociais e de gênero, enfrentando o machismo e a lgbtfobia, por exemplo. Perpassa por garantir o acesso à educação em todos os níveis no meio rural, ao mesmo tempo que tem como propósito construir formas autônomas de cooperação entre os trabalhadores que vivem no campo e na relação política com as massas urbanas (MST,2021, on-line).

Neste quesito encontramos a via de acesso e de interação do Movimento Quilombola, o MST e os demais movimentos sociais que lutam por equidade em todas as esferas: políticas, sociais e econômicas, pois as comunidades quilombolas prezam pela harmonia entre a presença humana e a natureza. Sem que essa relação seja romantizada, isso significa que o modo de produção capitalista não atende aos saberes, aos ensinamentos legados à ancestralidade desses povos, a um modo de vida que consideram para si, por isso, são tão discriminados. E a

regularização da terra é uma garantia para o acesso a outros direitos que essas comunidades também não têm acesso, e quando têm, são precarizados.

Dentro dessas proposições, o papel desempenhado pelo MST na visibilização da questão quilombola se traduz em ações que vão desde a denúncia do racismo à valorização dos saberes difundidos dentro das comunidades. Uma dessas ações diz respeito ao acesso a uma educação de qualidade, por meio da efetivação da Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, e o Parecer CNE/CEB no 8/2020, aprovado em 10 de dezembro de 2020 – Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas.

A princípio, a luta do MST transcende o movimento quilombola, uma vez que sua pauta primeira é quanto à função social da terra. A maioria dos quilombolas já se encontra assentada, sua luta específica é quanto à demarcação e escrituração. Contudo, a articulação do MST com as lutas transversais, engloba o pensamento de que a luta pela reforma agrária está intrinsecamente ligada à múltiplas causas, que merecem atenção e precisam ser viabilizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, como a questão quilombola.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 1984, ainda sob o regime da Ditadura Militar, oficialmente, foi fundado o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, o MST, como popularmente ficou conhecido. Em meio a uma conjuntura política instável, uma sociedade que lutava pela redemocratização do país e enfrentando as profundas desigualdades sociais e econômicas inerentes a esse processo, o MST conseguiu ao longo de sua trajetória de mais de trinta anos, consolidar-se como um dos principais movimentos sociais brasileiros. Centrado em três objetivos que são: a luta pela terra, a luta pela reforma agrária e a luta por transformação social, o movimento incorporou durante esse tempo de formação e consolidação, várias outras lutas transversais, entre estas a luta do Movimento Quilombola.

A intersecção entre classe e raça é inerente ao Movimento Sem Terra, pois a maioria dos militantes é negra, sendo, portanto, uma categoria que não está ausente da luta do MST como um todo. Os processos históricos que culminaram com a Lei de Terras, em 1850, passando pelo Estatuto da Terra, em 1964 e, mais recentemente, com a Constituição Federal, em 1988, evidenciam que a distribuição das terras sempre foi feita de forma a privilegiar uma minoria, e a tratar com violência aqueles que necessitam da terra para sobreviver.

A função social que as propriedades rurais de terra devem cumprir no Brasil, estabelece o aproveitamento racional e adequado; utilização adequada dos recursos naturais disponíveis e preservação do meio ambiente; observância das disposições que regulam as relações de trabalho; exploração que favoreça o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores. Na prática, a regulamentação dessa função, garantindo o direito ao acesso à terra, ainda está longe do ideal. E dentro deste quadro, as comunidades quilombolas sofrem pela não regularização de suas terras.

Essas comunidades, que vivem e têm um aporte político, econômico e cultural baseado na ancestralidade e no bom convívio com o meio-ambiente, são constantemente ameaçadas pela violência no campo. Daí que a luta engendrada pelo Movimento Quilombola também foi incluída nas bandeiras erguidas pelo MST. A visibilidade positiva que o MST dá à causa, estimula e promove ações conjuntas entre os movimentos.

O MST sofre muitas críticas pela forma como age e por ser considerado um movimento de cunho marxista-comunista por setores conservadores do país. Contudo, mantém-se como um dos principais produtores de alimentos orgânicos do Brasil, em respeito ao meio-ambiente, à sustentabilidade e à diversidade étnico-cultural brasileira, pontos-chave também sustentados pelas comunidades quilombolas. Por essas razões, falar do MST também é falar dos direitos das comunidades remanescentes de quilombo.

Ainda são muitos os pontos que precisam ser articulados para uma melhor fomentação dessas relações, mas não se pode negar a importância do MST, através do que já foi mencionado, anteriormente, neste artigo para a visibilização da questão quilombola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conflitos no campo. Goiânia, Centro de Documentação Tomás Balduino, CAPT-Nacional, 2022. Disponível em: <<https://www.cptnacional.org.br/publicacoes-%20202/destaque/6001-conflitos-no-campo-brasil-2021>>. Acesso em: 11 dez. 2022.

CITTADINO, Gisele Guimarães. **O MST entre reivindicação, protesto e democracia**. 2013. Tese de Doutorado. PUC-Rio.

ENGELMANN, Solange. Entrevista com Katia Penha. 2021. Do site do MST. Disponível em: <<https://mst.org.br/2021/06/04/todo-o-quilombo-defende-o-meio-ambiente-e-devem-ser-protegidos-diz-dirigente-quilombola/>>. Acesso em: 10 dez. 2022.

FERNANDES, B. M.; STEDILE, J. P. **Brava Gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

FERNANDES, B. M. **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: formação e territorialização em São Paulo**. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

GARCIA, José Carlos da Silva. **Nas fronteiras da constituição: o MST entre reivindicação, protesto e democracia**. 2013. Tese (Doutorado). Curso de Direito, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2013.

INDURSKY, Freda. O entrelaçamento entre o político, o jurídico e a ética no discurso do/sobre o MST: uma questão de lugar-fronteira. **Revista da ANPOLL**. São Paulo. N. 12 (jan./jun. 2002), p. 111-131, 2002. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/178346>>. Acesso em: 10 de dez. de 2022.

LOPES, Ana Maria D'Ávila; MATTOS, Karine Rodrigues. O direito fundamental dos indígenas à terra: do Brasil-Colônia ao Estado Democrático de Direito. **Revista de informação legislativa**, v. 43, n. 170, p. 221-234, abr./jun. 2006. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/92744>>. Acesso em: 19 dez. 2022.

MAGRINI, Pedro Rosas; LAGO, Maria Coelho de Sousa. A incorporação de lutas transversais pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. **Mal-Estar e Sociedade** - Ano VI - n. 10 - Barbacena - janeiro/junho 2013 - p. 13-37. Disponível em: <<https://revista.uemg.br/index.php/gtic-malestar/article/view/328>>. Acesso em: 15 dez. 2022.

MARTINS, J. S. **A militarização da questão agrária no Brasil**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

MONTEIRO, Karoline dos Santos; GARCIA, Maria Franco. Dos territórios de reforma agrária à territorialização quilombola: o caso da comunidade negra de Gurugi, Paraíba. **PEGADA - A Revista da Geografia do Trabalho**, v. 11, n. 2, 2012. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/view/1310>>. Acesso em: 10 de dez. de 2022.

MORISSAWA, M. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MST. Comunidades tradicionais defendem o direito à terra. 2013. Site do MST. Disponível em: <<https://mst.org.br/2021/06/04/todo-o-quilombo-defende-o-meio-ambiente-e-devem-ser-protegidos-diz-dirigente-quilombola/>>. Acesso em: 10 dez. 2022.

_____. O que é Reforma Agrária Popular do MST? 2021. Site do MST. Disponível em: <<https://mst.org.br/2021/07/16/o-que-e-o-programa-de-reforma-agraria-popular-do-mst/>>. Acesso em: 10 dez. 2022.

PERRONE-MOISÉS, Beatriz. Terras indígenas na legislação colonial. **Revista da Faculdade de Direito**, Universidade de São Paulo, [S. 1.], v. 95, p. 107-120, 2000. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/67457>>. Acesso em: 19 de dez. de 2022.

SILVA, Jesiel Souza; FERRAZ, José Maria Gusman. Questão fundiária: a terra como necessidade social e econômica para reprodução quilombola. **GeoTextos**, v. 8, n. 1, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/geotextos/article/view/5517>>. Acesso em: 20 de dez. de 2022.

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO MARANHÃO: UM ESTUDO SOBRE SUA IMPLEMENTAÇÃO

Karen Stephany de Sousa Silva
Graduanda em Ciência Humanas/Sociologia
karen.stephanny@discente.ufma.br
UFMA

Ana Paula Ribeiro de Sousa
Doutora em Educação
ana.prs@ufma.br
UFMA

RESUMO: Uma das primeiras medidas direcionadas ao segmento educacional pelo governo Michel Temer, em 2016 foi a edição da medida provisória no. 746, que alterou a Lei 9.394/1996 no que se refere a estrutura e funcionamento do ensino médio e instituiu uma política de fomento a escolas de ensino médio em tempo integral, que ficou conhecida como “reforma do ensino médio”, convertendo-se na Lei no. 13.415, no ano de 2017. Como justificativas para a reforma, foram elencadas a baixa qualidade do ensino médio, aferida pelos resultados nas avaliações externas, e a falta de atratividade do currículo para os jovens, pelo excesso de disciplinas e ausência de articulação com a realidade dos alunos. Além disso, a opção de um currículo voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades, organizado por áreas de conhecimento ao invés de disciplinas e a opção de formação técnico-profissional se alinham as recomendações dos organismos internacionais para esse nível de ensino, respaldadas pelas organizações sociais vinculadas ao setor empresarial, que foram os principais entusiastas e interlocutores do governo na elaboração da reforma. O presente artigo é parte de uma pesquisa em andamento que pretende analisar a implementação da reforma do ensino médio no estado do Maranhão. Trata-se de um estudo exploratório, de natureza qualitativa, baseado na análise bibliográfica e documental, fundamentado no método histórico-dialético. Os resultados obtidos até o momento indicam que há uma convergência entre os fundamentos do novo ensino médio e a política de implementação de escolas de tempo integral como uma das estratégias do Programa Escola Digna, que compõe a macropolítica do Governo do Estado para a área de Educação, no que se refere a centralidade do estudante, ao protagonismo juvenil (com a implantação do projeto de vida nos currículos), a flexibilização curricular (por meio de disciplinas eletivas) e a expansão da educação em tempo integral. O Documento Curricular do Território Maranhense – Etapa Ensino Médio institucionaliza essa perspectiva para toda a rede pública e privada, tendo como referência a Lei 13.415/2017, a BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino médio (Resolução CNE/CEB no. 3/2018). O currículo do ensino médio do Maranhão, nas escolas de tempo parcial, passa a ter uma carga horária de 3000 horas, onde 60% é destinada a parte geral, constituída pelas áreas de conhecimento da BNCC, e 40% para a parte diversificada, onde serão ofertados os itinerários formativos, além de componentes curriculares como projeto de vida, tutoria, empreendedorismo, corresponsabilidade social e disciplinas eletivas de livre escolha do estudante. Conclui-se que a implementação do novo ensino médio induz ao esvaziamento e a fragmentação da formação nesta etapa da educação básica, pois propõe a substituição de conteúdos disciplinares clássicos por conteúdos diversificados de viés pragmático, de acordo com a realidade e com as necessidades imediatas do estudante.

Palavras-chave: Reforma. Ensino médio. Maranhão. Implementação.

1. INTRODUÇÃO

Uma das primeiras medidas direcionadas ao segmento educacional pelo governo Michel Temer, em 2016 foi a edição da medida provisória no. 746, que alterou a Lei 9.394/1996 no que se refere a estrutura e funcionamento do ensino médio e instituiu uma política de fomento a escolas de ensino médio em tempo integral, que ficou conhecida como “reforma do ensino médio”, convertendo-se na Lei no. 13.415, no ano de 2017.

Como justificativas para a reforma, foram elencadas a baixa qualidade do ensino médio, aferida pelos resultados nas avaliações externas, e a falta de atratividade do currículo para os jovens, pelo excesso de disciplinas e ausência de articulação com a realidade dos alunos. Além disso, a opção de um currículo voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades, organizado por áreas de conhecimento ao invés de disciplinas e a opção de formação técnico-profissional se alinham as recomendações dos organismos internacionais para esse nível de ensino, respaldadas pelas organizações sociais vinculadas ao setor empresarial, que foram os principais entusiastas e interlocutores do governo na elaboração da reforma.

O presente artigo é parte de uma pesquisa em andamento que pretende analisar a implementação da reforma do ensino médio no estado do Maranhão. Trata-se de um estudo exploratório, de natureza qualitativa, baseado na análise bibliográfica e documental, fundamentado no método histórico-dialético. A pesquisa engloba cinco escolas de ensino médio da rede estadual localizadas no município de Bacabal-MA. O critério para definição da amostra foi baseado no perfil de cada escola, que corresponde aos diferentes vieses da proposta curricular para o novo ensino médio, contida nas orientações dos documentos curriculares elaborados pela Secretaria de Estado na Educação, a saber, ensino médio regular (noturno e diurno), ensino médio integrado à educação profissional em tempo integral, escola militar e escola quilombola.

A pesquisa de campo sobre o processo de implementação do novo ensino médio nas escolas se encontra em fase de execução. Portanto, o presente artigo vai se deter na análise bibliográfica e dos documentos produzidos pela SEDUC-MA para subsidiar o processo de implementação do novo ensino médio e algumas informações coletadas preliminarmente por meio de visitas as escolas, preenchimento de questionários e entrevistas com alguns gestores das escolas selecionadas para participar da pesquisa.

Os resultados obtidos até o momento indicam que há uma convergência entre os fundamentos do novo ensino médio e a política de implementação de escolas de tempo integral como um dos eixos do Programa Escola Digna, que compõe a macropolítica do Governo do

Estado do Maranhão para a área de Educação que já vem sendo implementada desde 2015, por meio do Decreto 30.620 e convertido em política de estado por meio da Lei nº 10.995, de 11 de março de 2019 (MARANHÃO, 2019).

Dentre os pressupostos que convergem em ambas as propostas está a centralidade do estudante, o protagonismo juvenil (com a implantação do projeto de vida nos currículos), a flexibilização curricular (por meio de disciplinas eletivas, já previstas na grade curricular do ensino médio de tempo integral) e a expansão da educação em tempo integral. Tais pressupostos são incorporados ao Documento Curricular do Território maranhense vol. II – Etapa Ensino Médio (DCTM-EM), elaborado pela SEDUC no ano de 2021 e aprovado pelo CEE, no mesmo ano (Parecer 340) como diretriz para a organização do currículo do novo ensino médio, devendo ser implementado pelas escolas das redes públicas e privadas a partir do ano de 2022.

2. A REFORMA CURRICULAR DO “NOVO” ENSINO MÉDIO

O "novo" ensino médio passou a ser apresentado como forma de solucionar diversos problemas históricos que acarretavam os anos finais da educação básica, como altas taxas de evasão, reprovação e desinteresse por parte dos alunos. No entanto como aponta Silva (2018), o discurso do Novo Ensino Médio não é tão novo quanto aparenta, pois remete a ideias e políticas educacionais de décadas passadas, revelando que a proposta do Novo Ensino Médio reflete também disputas político ideológicas de períodos anteriores.

A atual reforma do ensino médio, instituída, primeiramente, por meio da Medida Provisória n. 746/2016 e, posteriormente convertida na Lei n. 13.415/2017, justificou-se, segundo seus proponentes, pela baixa qualidade do ensino médio, aferida pelos resultados nas avaliações externas e pela falta de atratividade do currículo para os jovens, pelo excesso de disciplinas e ausência de articulação do currículo com a realidade dos alunos. Além disso, as opções de formação distribuídas em quatro áreas de conhecimento (ciências da natureza, linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas)⁶³⁶ e formação técnico-profissional se alinham as recomendações dos organismos internacionais (Banco Mundial e UNICEF) no sentido de conferir maior flexibilidade ao currículo (Silva, 2018).

Conforme a exposição de motivos da MP n. 746/2016:

⁶³⁶ Na Res. n. 02/2012, que definiam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, revogadas em 2018, a organização do currículo por áreas de conhecimento não dilui, nem exclui, componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica no fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores (art. 8o. § 2o.).

Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI. [...] Os dados educacionais publicados recentemente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP evidenciaram resultados aquém do mínimo previsto, isto é, 41% dos jovens de 15 a 19 anos matriculados no ensino médio apresentaram péssimos resultados educacionais.

No entanto, de acordo com Moura e Lima Filho (2017, p. 119):

Os principais argumentos justificadores são nitidamente de caráter ideológico e viés neoliberal, apoiando-se sobretudo em três aspectos: crítica ao assim denominado “currículo rígido” atual e, em consequência, na necessidade premente de sua substituição por outro “flexível, enxuto e dinâmico”; na proposição do estabelecimento de itinerários formativos diferenciados no EM, de forma a “valorizar a escolha” dos estudantes para aquele itinerário que mais os satisfaça, concedendo-lhes o chamado “protagonismo juvenil”; no estabelecimento da “escola de tempo integral”.

Apesar se apresentar como solução para a alegada “crise do ensino médio”, a presente reforma retoma velhos discursos e justificativas, que embasaram as reformas curriculares dos anos 1990, buscando direcionar essa etapa da educação básica na perspectiva do desenvolvimento de competências e habilidades voltadas ao atendimento das demandas do mercado de trabalho ou para a formação geral, em detrimento de um currículo estruturado a partir do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, como eixos estruturantes do currículo do ensino médio, numa perspectiva mais próxima das DCNEM de 2012⁶³⁷, revogadas em 2018⁶³⁸ (SILVA, 2018). Além disso, retoma a antiga dualidade estrutural entre formação geral e profissional, consagrada na Lei 5.692, de 1971, que instituiu a obrigatoriedade da educação profissional neste nível de ensino, mas que, na prática, contribuiu para rebaixar a qualidade da formação e conter o ingresso de alunos das camadas populares ao ensino superior.

Estudos têm demonstrado a articulação da pedagogia das competências com o universo ideológico característico do capitalismo em seu estágio atual, hegemonizado pelo neoliberalismo e pelo pensamento pós-moderno (DUARTE, 2003, 2010), pela sua tendência a desvalorização dos processos de ensino-aprendizagem de conteúdos legitimados pela ciência, a filosofia e as artes, como um processo sistemático, dirigido pelo professor, em prol do desenvolvimento de competências e habilidades pautadas nas demandas da vida cotidiana, onde os conhecimentos seriam apenas meros suportes para o desenvolvimento de competências.

Além disso, a organização curricular proposta pelo Novo Ensino Médio promove o esvaziamento curricular à medida que são mantidas como obrigatórias em todo o ciclo de

⁶³⁷ Resolução CNE/CEB 2/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20.

⁶³⁸ Resolução CNE/CEB 3/2018. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de novembro de 2018, Seção 1, pp. 21-24.

escolarização apenas as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Estrangeira, enquanto que as demais disciplinas comparecem organizados a partir das áreas de conhecimento - Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas – que compõem a parte do currículo destinada ao desenvolvimento das competências gerais contidas na BNCC, limitadas a, **no máximo**, a 1800 horas da carga horária total do ensino médio. No formato anterior, a carga horária total destinada as 13 disciplinas do ensino médio era de 2400 horas. Porém, na prática, o que tem ocorrido nas escolas é uma desorganização dos conteúdos curriculares, sobretudo na parte diversificada do currículo, que abrange os itinerários formativos e as disciplinas eletivas, conforme apontaremos no decorrer do texto.

Além da parte voltada para o desenvolvimento das competências gerais da BNCC, tendo por pressuposto a valorização da autonomia e do protagonismo do estudante, parte diversificada do currículo do Novo Ensino Médio compreende os itinerários formativos voltados para o aprofundamento nas áreas do conhecimento citadas acima, além de oferta de um quinto itinerário, voltado para a formação técnica e profissional. Tais itinerários, seriam de livre escolha do estudante, conforme a pretensão de seu “projeto de vida”. Entretanto, contrariando o argumento da “escolha dos estudantes”, “os itinerários formativos serão ofertados em conformidade com as ‘possibilidades dos sistemas de ensino’ sem assegurar, portanto, a tão proclamada escolha e protagonismo dos estudantes” (SILVA, 2018, p. 5).

Outro aspecto da reforma curricular do “novo” ensino médio que se destaca é a centralidade do estudante, por meio de um currículo voltado para os interesses e aspirações individuais dos estudantes, valorizando as escolhas e o protagonismo do jovem em sua formação. Tal centralidade é evidenciada pelo componente curricular projeto de vida que faz parte da parte flexível do currículo.

O projeto de vida tem um papel fundamental, pois ajudará o estudante a se conhecer melhor, desenvolver suas capacidades e, assim, identificar seus interesses e aspirações. Para que essa escolha seja a mais acertada possível, esse estudante precisa de suporte e apoio pedagógico, recebendo informações qualificadas sobre os itinerários formativos, tanto nas questões sobre os conhecimentos acadêmicos que abarcam cada itinerário integrado, bem como naquelas voltadas à formação técnica profissional (MARANHÃO, 2022, p.113).

Quanto às disciplinas eletivas que compõe a parte flexível do currículo, estas articulam-se ao projeto de vida e relacionam-se a todas as áreas de conhecimento, podem ser escolhidas pelos alunos de acordo com seus interesses, reforçando a ideia de centralidade do estudante e colocando-o como protagonista do próprio futuro.

As eletivas, portanto, são possibilidades diversificadas de aprendizagens, que passeiam e se entrelaçam por todas as áreas dos conhecimentos, possibilitam a ampliação dos diversos saberes e têm espaço privilegiado para o desenvolvimento dos temas contemporâneos transversais (MARANHÃO, 2022, p.115).

Esse formato de organização do novo ensino médio, estruturado por competências, esvaziado dos saberes disciplinares e fragmentado em itinerários formativos à “escolha” dos estudantes, induz a uma ruptura da ideia do ensino médio como etapa final da educação básica, conforme contido da LDB, estruturado a partir de uma formação comum, pois a maioria dos componentes curriculares que compõem as diretrizes curriculares da educação básica terão sua carga horária reduzida ou serão meramente optativos, conforme o itinerário escolhido pelo estudante. De acordo com Silva (2018, p. 4)

A principal crítica a essa formulação diz respeito ao enfraquecimento do sentido do ensino médio como “educação básica”, consagrado na LDB de 1996 e que pressuporia uma formação comum. Além da retirada da obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia, os conhecimentos em Artes e Educação Física, assegurados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB 02/2012) foram negligenciados e configuram perdas no que diz respeito ao acesso a uma ampla gama de conhecimentos.

Essa ideia acaba por reproduzir desigualdades quanto ao acesso ao saber sistematizado, bastante acentuada no Brasil, especialmente no âmbito do ensino médio, na medida em que institui “dispositivos de customização curricular”, em que os próprios estudantes são interpelados a definir seus percursos formativos, a partir de seus interesses e condições socioculturais” (SILVA, 2016, p. 164).

No âmbito do itinerário de formação técnica e profissional, a reforma do ensino médio abre o espaço para oferta por meio da iniciativa privada através de parcerias com o poder público, incluindo a educação a distância, e ainda, o aproveitamento de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação e a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

A concepção do itinerário de formação técnica profissional, de acordo com Moura e Lima Filho (2017), além de reeditar a antiga dualidade entre educação geral e educação profissional, relativamente superada por meio das experiências de formação média integrada, desenvolvidas, sobretudo, nas escolas técnicas e institutos federais a partir dos anos 2000, destina aos estudantes e futuros trabalhadores uma formação profissional precoce e especializada, fragmentada e aligeirada, destituída de fundamentos científicos sólidos, com a possibilidade de junção de diversos cursos e de certificação intermediária, e que pode ser

ofertada, inclusive, fora da escola, rompendo com toda e qualquer articulação com os conteúdos da formação geral.

Os autores ressaltam, ainda, que essa formação precoce, parcial, fragmentada e aligeirada, que caracteriza o itinerário da formação técnica e profissional, representa dificuldades adicionais para os estudantes que pretendem ingressar no ensino superior, uma vez que serão subtraídos os conteúdos das ciências humanas, sociais e naturais, induzindo o direcionamento desses estudantes diretamente para o mercado de trabalho.

Nesse sentido, a tendência é que o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) acabe se ajustando à reforma do ensino médio e à BNCC, realizando avaliações por área. A própria forma de descrição das competências na Base, com códigos específicos que as identificam, permitirá um controle maior sobre o que será demandado nas avaliações (à exemplo do Enem), significando, outrossim, um maior controle dos resultados esperados para estas avaliações, pressionando tanto professores como alunos por melhores resultados (SILVA, 2018), reforçando o caráter impositivo da reforma.

Cabe ainda salientar que uma das consequências da reforma do ensino médio é a possibilidade de profissionais sem vínculos com o magistério e sem formação pedagógica ou específica, mas dotados de notório saber, poderem atuar como docentes no itinerário formação técnica e profissional, o que sinaliza para a desvalorização, desqualificação e ataque a profissionalização docente, reforçando aspectos meramente práticos e de treinamento na formação destinada aos que optem pelo itinerário formativo de educação técnica e profissional.

3. A REFORMA CURRICULAR DO “NOVO” ENSINO MÉDIO NO MARANHÃO

Conforme pontuado na introdução do presente artigo, a reforma do ensino médio no estado do Maranhão foi incorporada no Documento Curricular do Território Maranhense- etapa ensino médio (DCTM-EM), elaborado pela SEDUC no ano de 2021 e aprovado pelo CEE, por meio do Parecer 340/2021 como diretriz para a organização do currículo do novo ensino médio, devendo ser implementado pelas escolas das redes públicas e privadas a partir do ano de 2022.

Contudo, a trajetória da implementação da reforma do ensino médio no estado do Maranhão iniciou-se no ano de 2020 com as 28 escolas-piloto de tempo parcial e 13 Centros de Ensino Educa Mais⁶³⁹, com a introdução de uma nova proposta curricular, ainda de forma incipiente, e que continuou esse processo ao longo do ano de 2021 (MARANHÃO, 2022 b).

⁶³⁹ Escolas de ensino médio regular em tempo implementadas como parte da estratégia do Programa “Escola Digna”.

Portanto, observa-se uma convergência entre os fundamentos do novo ensino médio e a proposta pedagógica das escolas de tempo integral já existente no estado do Maranhão desde 2015, no que se refere a centralidade do estudante, ao protagonismo juvenil (inclusive com a implantação do projeto de vida nos currículos), a flexibilização curricular (disciplinas eletivas) e a expansão da educação em tempo integral. Essas diretrizes, antes limitadas aos modelos de escola de tempo integral (IEMAs e Centros Educa Mais), serão incorporadas em toda a rede, inclusive em escolas de tempo parcial.

Com a implantação do Novo Ensino Médio, tal perspectiva formativa é ampliada, no conceito e na prática pedagógica, a todos os jovens maranhenses, a despeito da escola onde estudam. Tendo em vista o espírito trazido pelo Novo Ensino Médio, notadamente aqueles profundamente alinhados a essa perspectiva formativa, como o protagonismo do estudante diante das suas escolhas atuais e futuras, a flexibilização e diversificação curricular na oferta dos itinerários formativos (MARANHÃO, 2022a, p. 63-64).

Cabe ressaltar ainda que a elaboração do programa de escolas de tempo integral e a proposta do novo ensino médio no Maranhão tiveram o suporte de consultorias privadas, como o Instituto de Corresponsabilidade Social-ICE⁶⁴⁰ e a Fundação Getúlio Vargas⁶⁴¹, na elaboração do próprio documento curricular e cadernos de orientações pedagógicas fornecidos aos professores.

Como as organizações empresariais e APHe (aparelhos privados de hegemonia) exerceram protagonismo da elaboração da proposta do novo ensino médio e estão prestando consultorias a muitas secretarias estaduais, é possível constatar a convergência entre os formatos de implementação do novo ensino médio, orientado por essas organizações. De acordo com a observação de Leher (2023), os APHe estão priorizando a atuação diretamente nos estados e municípios, antes que efetivamente conduzem as contrarreformas da educação básica, influenciando fortemente a União Nacional dos Dirigentes Municipais e o Conselho Nacional de Secretários de Educação.

Com a reforma, o currículo do ensino médio do Maranhão, nas escolas de tempo parcial, passa a ter uma carga horária total de 3000 horas, em que 60% (1.800 horas) é destinada a parte geral, constituída pelas áreas de conhecimento da BNCC, e 40% (1.200 horas) para a parte

⁶⁴⁰ Instituto sediado em Pernambuco. Atua na educação desde o ano 2000. Seu principal projeto é o “Escola da escolha”, cujo foco é o jovem e a construção do seu projeto de vida. Assessora secretarias estaduais e municipais de educação para implementação do projeto em todo o país. No Maranhão, assessorou a SEDUC na concepção do projeto pedagógico dos IEMAs e das escolas de tempo Integral “Educa Mais” na mesma perspectiva projeto “Escola da escolha”. Auxilia o governo do estado na gestão do modelo IEMA.

⁶⁴¹ A Fundação Getúlio Vargas, com sede no Rio de Janeiro, assessorou o governo do Maranhão na elaboração da proposta pedagógica do componente “projeto de vida”

diversificada, onde serão ofertados os 4 itinerários formativos propedêuticos e o itinerário de formação técnica e profissional, através de componentes curriculares como projeto de vida, tutoria, empreendedorismo e corresponsabilidade social, disciplinas eletivas de livre escolha do estudante e componentes de aprofundamento do itinerário formativo escolhido pelo estudante.

Além disso, o novo currículo traz uma redução significativa da carga horária dos componentes curriculares da parte geral⁶⁴², apesar de manter a oferta de todas as disciplinas. Isso promove uma fragmentação do currículo e a descaracterização dos conteúdos que compõe tradicionalmente a educação básica sobre forma de disciplinas, que agora aparecem fragmentados e de forma aleatória em uma gama de opções de disciplinas eletivas, a escolha dos alunos, num verdadeiro *self service* pedagógico. Além disso, essa formatação amplia o número de componentes curriculares, ao invés de reduzir, conforme crítica apresentada pelos defensores da reforma quanto ao excesso de disciplinas no ensino médio.

O desenho da matriz curricular do ano de 2023 para o 1º. E 2º. Ano das escolas de tempo parcial pode ser visualizada na tabela abaixo:

Tabela 01 - Organização curricular- formação geral – ensino médio regular tempo parcial diurno - 2023

Estrutura curricular	Área do conhecimento	1º. Ano CH ANUAL*	2º. Ano CH ANUAL
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	LINGUAGENS (L. Portuguesa, L. Estrangeira, Produção textual, Ed. Física)	280	280
	MATEMÁTICA	160	160
	CIÊNCIAS DA NATUREZA (Física, Química e Biologia)	120	120
	CIÊNCIAS HUMANAS (História, Geografia, Filosofia e Sociologia)	160	160
CARGA HORÁRIA TOTAL ANUAL		720	720

Fonte: MARANHÃO, 2022b. * Carga horária informada em horas/aula (50 minutos).

⁶⁴² Na configuração anterior no ensino médio, a carga horária total de 2400 horas era totalmente direcionada para as disciplinas tradicionais que compunham historicamente o ensino médio. Na atual configuração, apesar da ampliação da carga horária total para 3000 horas, a carga horária destinadas às disciplinas tradicionais, que compõe a “formação geral” é reduzida para 1800 horas. Apesar de os únicos componentes curriculares obrigatórios da formação geral nos três anos do ensino médio serem matemática, língua portuguesa e língua inglesa, a matriz curricular do novo ensino médio no Maranhão, prevê a permanência de todos os componentes curriculares, porém com a carga horária reduzida e conteúdos diluídos em disciplinas eletivas, descaracterizando o saber disciplinar.

Da análise da tabela, pode-se afirmar que a estrutura da formação geral favorece algumas áreas do conhecimento, como matemática e linguagens, em detrimento de outras, como ciências da natureza e ciências humanas, pois, em que pese a permanência de todas as disciplinas dessas áreas no currículo, a carga horária semanal dessas disciplinas se reduz a uma hora aula semanal, totalizando 40 horas anuais.

A parte diversificada do currículo ocupa 40% da carga horária total do novo ensino médio, com componentes curriculares diversificados e flexíveis, respeitando a “escolha” dos alunos. Os componentes que integram a parte diversificada e sua organização na matriz curricular do ano de 2023 para o 1º. E 2º. Ano, podem ser visualizados na tabela abaixo:

Tabela 02 - Organização curricular- parte diversificada – ensino médio regular tempo parcial diurno - 2023

Estrutura curricular	Componentes curriculares	1º. ANO CH semanal*	2º. ANO CH Semanal
PARTE DIVERSIFICADA	Cultura espanhola e hispano-americana	1	1
	Projeto de Vida	2	2
	Eletiva de Base I	2	2
	Eletiva de Base II	2	0
	Tutoria	1	1
	Corresponsabilidade social e empreendedorismo	0	2
	Pré itinerários formativos	2	0
	Letramento em matemática	1	0
	Letramento em L. Portuguesa	1	0
	Aprofundamento do IF I	0	2
Aprofundamento do IF II	0	2	
CARGA HORÁRIA ANUAL		480	480

Fonte: MARANHÃO, 2022b. * Carga horária informada em horas/aula (50 minutos).

A definição e a oferta dos componentes curriculares da parte diversificada constam nas orientações do DCTM-EM da seguinte forma:

- O Projeto de Vida enquanto componente curricular integrará todos os itinerários formativos do currículo do Ensino Médio do Estado do Maranhão. **A metodologia central do Projeto de Vida será a de aprendizagem por projetos**, personalizando e valorizando as vivências dos estudantes, em **vista ao desenvolvimento de competências e habilidades para a vida contemporânea**, baseada em valores e responsabilidade social e ambiental. (MARANHÃO, 2022 a, grifos nossos).

- Eletivas de base: Enriquecer, ampliar e/ou diversificar temas da BNCC. A oferta das eletivas de base são semestrais e de escolha do aluno. Na matriz curricular estão previstas quatro Eletivas de Base na 1ª série, duas na 2ª série e duas na 3ª série. As eletivas de base devem ser ministradas por dois ou mais docentes de áreas/disciplinas específicas (MARANHÃO, 2022 b; MARANHÃO, 2022 c);
- Pré-itinerários formativos (pré-IFs): apresentam os campos de estudo relacionados a cada itinerário formativo para os estudantes da 1ª série. Como inovação curricular estratégica da rede de ensino estadual do Maranhão, têm por objetivo apresentar as possibilidades de aprofundamentos de estudos correlacionados aos cursos superiores ofertados no território maranhense que integram cada itinerário formativo. Possibilitará ao estudante maior clareza e segurança, por meio da experimentação das diversas áreas, para decidir o itinerário formativo (MARANHÃO, 2022 b).
- Tutoria: unidade curricular configurada pedagogicamente para o direcionamento aos estudantes quanto ao desenvolvimento de habilidades de autogerenciamento da vida acadêmica, da convivência escolar e social, devendo o planejamento assegurar o desenvolvimento do projeto de vida com ênfase nos âmbitos pessoal, acadêmico e produtivo. O foco da tutoria é incorporar a rotina de estudos na vida do estudante e, ainda, o desenvolvimento de competências socioemocionais, sobretudo, mas não exclusivamente, autogestão, abertura ao novo e resiliência (MARANHÃO 2022 b; MARANHÃO, 2022 d).
- Aprofundamento de IF: componentes organizados para possibilitar a diversificação e flexibilização dos objetos de conhecimento a serem abordados pelos professores desses componentes curriculares, focando no desenvolvimento de habilidades específicas de IFs por meio do trabalho com temáticas atuais no percurso formativo dos estudantes. Devem dialogar com as disciplinas que compõe cada Itinerário formativo a partir de “macrotemas” a serem abordados em cada ano, por meio de objetos de conhecimento que desenvolvam as habilidades previstas na BNCC (MARANHÃO, 2022 b).
- Letramento: recomposição das aprendizagens do ensino fundamental em língua portuguesa e matemática (MARANHÃO, 2022 b.);
- Corresponsabilidade social: objetiva integrar os estudantes em experiências práticas de aplicação das competências e habilidades desenvolvidas no meio escolar e na sociedade, a partir da relação com os itinerários formativos e seus eixos estruturantes, bem como os saberes adquiridos no desenvolvimento da Formação Geral Básica. Este componente

visa estimular a intervenção social, por meio da mobilização e engajamento dos jovens em ações voltadas à corresponsabilidade social, em dois eixos: participação social (2º. Ano) e intervenção social (3º. Ano). (MARANHÃO, 2022 b.).

- Cultura espanhola e hispano americana: fortalecer o vínculo cultural com os demais países da América Latina (MARANHÃO, 2022 b.).

Os itinerários formativos, como parte diversificada do currículo do novo ensino médio, serão ofertados pelas escolas de acordo com a escolha dos estudantes e serão implementados a partir do ano de 2023, para o 2º. Ano. Os itinerários formativos são trajetórias distintas oferecidas aos estudantes para o aprofundamento nos seus campos de interesse, com vistas à consecução do seu projeto de vida (MARANHÃO, 2022 a).

Os itinerários propedêuticos constituem Arranjos Curriculares Integrados às Áreas de Conhecimento, agrupados por afinidades e similaridades que vão se alinhar às características específicas dos cursos do ensino superior ofertados pelas principais instituições de ensino superior do Maranhão (UFMA, UEMA, IFMA e CEUMA), a saber: Ciências Exatas Tecnológicas e Agrárias; Ciências da Saúde; Ciências Humanas e Linguagens; e Ciências Sociais, Econômicas e Administrativas. Os arranjos curriculares dos itinerários propedêuticos devem atender às características peculiares e específicas dos cursos das etapas subsequentes ao ensino médio, contemplando as afinidades, similaridades e atributos comuns dos cursos ofertados no ensino superior e serão desenvolvidos por meio de eletivas definidas e elaboradas por cada estabelecimento de ensino, priorizando as seguintes disciplinas:

- Itinerário de Ciências Exatas, Tecnológicas e da Terra: Matemática, Geografia, Sociologia, Biologia, Física e Química.
- Itinerário de Ciências da Saúde: Biologia, Química, Educação física e Matemática.
- Itinerário de Ciências Humanas e Linguagens: Língua portuguesa, Línguas estrangeiras (inglês e espanhol), Arte, Educação física, Geografia, História, Sociologia e Filosofia.
- Itinerário de Ciências Sociais, Econômicas e Administrativas: Filosofia, Geografia, História, Sociologia e Matemática.

A figura abaixo representa como serão organizados os componentes curriculares da parte diversificada dentro dos itinerários formativos:

FIGURA 01- OFERTA DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS

1ª SÉRIE*	2ª e 3ª SÉRIES**
<p>APRESENTAÇÃO E INTRODUÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pré-IF de Ciências Exatas Tecnológicas e da Terra - CETT • Pré-IF de Ciências da Saúde - CS • Pré-IF de Ciências Sociais, Econômicas e Administrativas - CSEA • Pré-IF de Ciências Humanas e Linguagens - CHL 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprofundamentos em CETT • Aprofundamentos em CS • Aprofundamentos em CSEA • Aprofundamentos em CHL • Formação Técnica Profissional

* Componentes Obrigatórios
 ** Conforme Itinerário Formativo selecionado

O Itinerário de formação técnica profissional

[...] está organizado em cursos e programas, organizados por eixos tecnológicos, permitindo vários arranjos curriculares, possibilitando a composição de itinerários formativos flexíveis, diversificados e articulados, além da gestão de ações empreendedoras em torno da concretização do projeto de vida dos estudantes em razão dos seus anseios e das normas vigentes para essa oferta (MARANHÃO, 2021, p. 25).

O DCTM-EM afirma a possibilidade de oferta da educação técnica e profissional poderá ocorrer das seguintes formas: na própria escola ou em entidades parceiras credenciadas ao Conselho Estadual de Educação, de maneira articulada para estudantes que já tenham concluído o ensino fundamental, implicando em matrícula única e oferta na mesma escola; e concomitante, oferecida a estudantes que vão ingressar ou estejam cursando o ensino médio, implicando em duas matrículas, com oferta tanto na mesma escola quanto em instituições de ensino distintas.

Assim, a oferta da educação técnica e profissional poderá ser amparada na própria rede de ensino, com os Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, que já executam a educação profissional e tecnológica em parte do território com uma matriz pluricurricular adaptada aos contextos regionais, ou ainda poderá ocorrer de modo articulado e pactuado com **outras instituições parceiras**, por meio de cooperação técnica com o Sistema S e as universidades estadual e federal, e com os institutos de ensino superior, entre outros, sempre considerando a especificidade de cada curso e dos componentes curriculares básicos previstos para o itinerário (MARANHÃO, 2022 b, p. 179).

As modalidades de oferta desse itinerário, conforme o DCTM-EM, são as seguintes:

- Cursos técnicos de nível médio integrados à Formação Geral Básica (em tempo parcial ou integral) e/ou concomitantes; e subsequentes, destinados aos egressos do ensino médio, previstos no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos;
- Cursos técnicos em caráter experimental, com cargas horárias equivalentes a 800, 1.000 e 1.200 horas;
- Cursos de qualificação profissional: cursos de formação inicial e continuada (FIC);
- Programas de aprendizagem profissional;
- Reconhecimento e certificação de saberes, além de certificação por etapas com terminalidade.

A escolha do itinerário formativo ocorre ao final do 1º. Ano, a partir das orientações dadas pelas unidades curriculares projeto de vida, eletivas pré-IF e tutorias, ofertadas ao longo do 1º. Ano, compondo a parte diversificada. No 2º. E 3º. Ano, são ofertados efetivamente os itinerários formativos, conforme a escolha dos estudantes, configurando o seguinte percurso:

- 1ª série – organização curricular básica, constituída pela BNCC + formação diversificada para apoiar a escolha do itinerário formativo ao final do ano (etapa em que ocorre o indicativo do itinerário formativo a seguir, poderá ser apoiada nas aulas de prática e vivência previstas nos quatro pré-IFs e respaldada nos instrumentais de tutoria e no projeto de vida);
- 2ª e 3ª séries – organização curricular constituída pela integração da BNCC + formação diversificada, com carga horária específica para os itinerários formativos integrados e/ou formação técnica e profissional (MARANHÃO, 2022, p. 166).

4. CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Pela análise preliminar dos dados bibliográficos e documentais apresentados no presente estudo, podemos levantar algumas indagações sobre a implementação do novo ensino médio. Conforme visualizado nas tabelas acima e pela descrição dos componentes curriculares que devem integrar a parte diversificada do currículo do novo ensino médio, essa organização curricular torna essa etapa da educação básica muito mais complexa do ponto de vista de sua implementação. Tendo em vista a quantidade (em média 18 componentes) e a diversidade dos componentes curriculares, sobretudo da parte diversificada, e considerando a necessidade maior de espaços físicos nas escolas, além de qualificação do corpo docente, a operacionalização desse currículo se torna um desafio para a rede e para as escolas. Além disso, a redução da carga horária de componentes curriculares da formação geral básica e a diluição de temas importantes

das diversas disciplinas em outros formatos (como eletivas e aprofundamentos) pode promover uma desorganização da formação dos estudantes.

Em que pese considerarmos positivas algumas mudanças, como a introdução do componente “Cultura espanhola e hispano-americana” e muitos temas interessantes propostos para serem explorados nas disciplinas eletivas, que podem ou não ser cursados pelos estudantes, uma vez que nem todas as disciplinas despertam o “interesse” do aluno, consideramos que a maioria destes temas já são objetos das disciplinas tradicionais do ensino médio, ofertadas para todos os alunos dentro de uma proposta curricular convergente com os objetivos do ensino médio como etapa final da educação básica, conforme estabelece a LDB 9.394/1996.

No que se refere a ampliação da carga horária do novo ensino médio, mesmo com o acréscimo de mais 600 horas e a ampliação da jornada escolar nas escolas de tempo parcial, a redução da carga horária dos componentes da formação geral básica e a inclusão de componentes da parte diversificada ainda é um desafio para as escolas. A existência de escolas de tempo integral, bem estruturadas e equipadas, conforme a proposta da política Escola Digna, é interessante, porém ainda minoritária no contexto do estado do Maranhão.

Outro desafio é quanto à possibilidade de escolha dos itinerários formativos pelos estudantes. As escolas são orientadas a ofertar itinerários em conformidade com a escolha dos estudantes, porém, de que forma essa escolha será respeitada se a escola eventualmente não ofertar o itinerário formativo escolhido pelo estudante? Essa é uma preocupação legítima, considerando as condições efetivas de oferta das escolas e ainda que em muitos municípios maranhenses existe somente uma escola de ensino médio, muitas delas de tempo parcial, e sem estruturas para a oferta, por exemplo, da educação profissional integrada.

Outra preocupação é que a forma de organização dos itinerários em propedêuticos-voltados para a continuidade de estudos em nível superior – e profissionalizante – voltado para a inserção direta no mercado de trabalho – reproduz e reforça a persistente dualidade estrutural como uma característica do ensino médio no Brasil. Além disso, promove a quebra do princípio da educação básica integrada a educação profissional, consagrado como modelo mais adequado para a oferta dessa modalidade de ensino na educação básica, assim, como a própria concepção do ensino médio como etapa final da educação básica, já que nem todos os estudantes terão acesso a mesma formação.

Uma outra indagação diz respeito aos impactos da reforma sobre o trabalho docente. Sabemos que a maioria dos professores das redes públicas tem contratos de trabalho em tempo

parcial e que precisam complementar sua jornada de trabalho em outras escolas, o que nos leva a inferir que os professores também terão repercussões sobre seu trabalho, tendo em vista a redução da carga horária das disciplinas que tradicionalmente ministravam. Tendo que se adaptar a esse novo modelo, para complementar sua carga horária de trabalho com componentes curriculares da parte diversificada do currículo, pode resultar em sobrecarga de trabalho para os professores, além de um ensino mais precarizado. Questionamos ainda se haverá professores suficientes para garantir a oferta de todos os componentes curriculares da parte geral e diversificada e em todos os itinerários formativos?

Com relação ao aspecto da formação de professores, o DCTM-EM enaltece as diretrizes da nova BNC-Formação (Resolução CNE no. 02/2019), quanto ao caráter flexível dessa formação, que prepare os professores para os desafios da docência em tempos de fortes mudanças, assim como, nas competências socioemocionais que também devem ser desenvolvidas nos professores para que os mesmos se adaptem as situações novas e superem os desafios com resiliência. O documento afirma que as mudanças promovidas pela Lei nº 13.415/2017 impactam na formação do(a) professor(a) e exigem um outro modo de planejar, de concepção e organização da sala de aula, e, sobretudo, no modo como se darão as relações, culminando na realização de um trabalho em equipe, articulado e dialogado (MARANHÃO, 2022 a), onde os professores terão, necessariamente, que se adaptar.

Pelas análises preliminares realizadas no presente estudo é possível perceber uma convergência e articulação com o espírito do novo ensino médio, no sentido do caráter flexível da formação, da fragmentação curricular, do desenvolvimento de competências e habilidades, no “protagonismo” do estudante, e na ênfase na formação de indivíduos empreendedores e socialmente responsáveis, com foco na gestão do seu próprio projeto de vida, assim como uma convergência com a Nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no sentido do desenvolvimento de competências e habilidades, que deverão permear a formação básica conferida em todo território nacional.

A flexibilização do currículo e sua fragmentação em uma miríade de arranjos curriculares, deslocam o processo de transmissão-assimilação do conhecimento socialmente produzido e historicamente acumulado pela humanidade como eixo para a organização curricular, elegendo as demandas da vida cotidiana, o “projeto de vida” individual e específico de cada estudante e as condições materiais objetivas da rede de ensino, que limitam a “livre escolha” dos estudantes como fundamentos para a constituição do currículo do ensino médio. Conclui-se que a implementação do novo ensino médio induz ao esvaziamento e a

fragmentação da formação nesta etapa da educação básica, pois propõe a substituição de conteúdos disciplinares clássicos por conteúdos diversificados de viés pragmático, de acordo com a realidade e com as necessidades imediatas do estudante.

REFERENCIAS

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em 10/03/2022.

BRASIL. Exposição de Motivos nº 00084/2016/MEC. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf. Acesso em 15/03/2022.

BRASIL. Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016. MPV 746 (planalto.gov.br). Acesso em 16/03/2022.

DUARTE, N. O debate sobre as teorias pedagógicas na atualidade. MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP: Cultura Acadêmica, 2010.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003

LEHER, R. Forjando alternativas diante da ofensiva autocrática do governo Bolsonaro. IN LEHER, R. (org.) **Educação no governo Bolsonaro: inventário da devastação**. – São Paulo: Expressão Popular, 2023.

MARANHÃO. D.O. poder executivo. **Lei nº 10.995, de 11 de março de 2019**. Institui a Política Educacional “Escola Digna” e dá outras providências. Disponível em: www.diariooficial.ma.gov.br. Acesso em: 23 abr. 2020.

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. **Parecer no. 340**, de 22 de dezembro de 2021. Aprova o Documento Curricular do Território Maranhense – Ensino Médio. Disponível em: [PARECER-336-2021- DOCUMENTO-DO-TERRITÓRIO ENSINO-MÉDIO PUBLICAÇÃO-1-1-1.pdf \(conselhodeeducacao.ma.gov.br\)](http://www.conselhodeeducacao.ma.gov.br). Acesso em 28 de agosto de 2022.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular do Território Maranhense: ensino médio**. – São Luís, 2022 a.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de orientações curriculares para o ensino médio da rede estadual do Maranhão.** São Luís, 2022 b.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de orientações pedagógicas para eletivas** — São Luís, 2022 c.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de orientações pedagógicas para tutoria.** - São Luís, 2022 d.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017. Disponível em: [Vista do A reforma do ensino médio: Regressão de direitos sociais \(emnuvens.com.br\)](http://emnuvens.com.br). Acesso em 15/03/2022.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.34, 2018.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Currículo, conhecimento e transmissão cultural: contribuições para uma teorização pedagógica contemporânea. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 158-182, jan/mar. 2016.

ADOÇÃO TARDIA E A DEVOUÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NEGROS: UMA REVISÃO DA LITERATURA

Nathalya de Jesus Pinheiro Costa
Graduanda em Psicologia
nathalya.jesus@discente.ufma.br
UFMA

Alexia Cristhine Santos Araújo
Graduanda em Psicologia
alexia.cristhine@discente.ufma.br
UFMA

Ramon Luis de Santana Alcântara
Doutor em Políticas Públicas
Departamento de Psicologia
ramon.lsa@ufma.br
UFMA

RESUMO: Atualmente, existe um maior número de pessoas postulantes à adoção que o número de crianças aptas a serem adotadas. No entanto, existem entraves no processo de crianças institucionalizadas, dificultando que encontrem uma nova família, considerando os perfis de crianças que se mostram como não adotáveis, por não se encaixarem nas especificações dos adotantes, tendo em vista os preconceitos encontrados no processo de adoção tardia e de crianças negras, bem como os impactos, sobre elas, dos estigmas que marcam a vida dessas crianças. Considerou-se esse problema social como importante reflexão numa abordagem psicológica, conforme argumenta Gomes (2020) sobre o tema, objetivando discutir a respeito do processo de adoção tardia e de crianças negras, buscando a compreensão dos motivos que levam crianças maiores de 2 anos e crianças negras a serem a maioria nas instituições de adoção, a influência das motivações e preconceitos na adoção tardia de crianças e adolescentes negros e na devolução pós-adoção. Faz-se uso da metodologia aplicada que, por meio da pesquisa descritiva contribui na compreensão das causas e feitos, da relação entre a adoção tardia e a devolução de crianças e adolescentes negros, partindo de uma revisão bibliográfica de fontes primárias e secundárias, como artigos, dissertações e revisões. O estudo teve caráter qualitativo, na análise teórica, através do estudo documental de materiais de manuais, revistas, e órgãos, como Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento (SNA), Corregedoria Nacional de Justiça (CNJ), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), dentre outros para fundamentar nossas análises. Foram encontradas 18 publicações nas bases de dados Scielo Brasil e PePSIC, publicadas no período de 2008 a 2022, que mostrou uma escassez de publicações e levantamentos sobre a adoção tardia e devolução de crianças e adolescente negros, tal como argumenta-se nos estudos de Goes (2014). Além disso, foram encontrados vários estudos sobre os efeitos psicológicos e sociais, conforme nos alerta Lima; Bussolo; Oliveira (2019) em função da devolução da criança ao sistema de adoção e sobre a preferência dos adotantes a crianças que seguem um padrão que excluem principalmente crianças negras, portadoras de deficiência e mais velhas. Conclui-se, portanto, que a Psicologia no processo de adoção é imprescindível, contribuindo para que os efeitos da devolução sejam minimizados, além da importância de grupos de apoio para postulantes à adoção, que podem servir como um meio de conscientização sobre o processo adotivo e como um caminho para o enfrentamento aos preconceitos que permeiam a adoção, de modo que seja ressaltada a importância de se pensar em primeiro lugar na criança adotada.

Palavras-chave: Adoção Tardia; Crianças Negras; Devolução; Consequências Psicossociais.

1. INTRODUÇÃO

As crianças e os adolescentes nem sempre foram cidadãos de direito, o estatuto da criança e do adolescente (ECA), representa um marco histórico na legislação brasileira, pois foi através de sua existência que as crianças e adolescentes conseguiram ter seus direitos fundamentais e sua proteção integral garantidos por lei (GOMES et al, 2020).

Um desses direitos é o direito a ser criado e educado por sua família, e em exceções quando essa família estiver em falta, ou não conseguir assegurar o seu bem-estar, ou for responsável por maus tratos, é garantido que esta seja realocada a uma família substituta, onde tenha direito à convivência familiar. Essa realocação é realizada através do processo de adoção, que é um processo amparado legalmente, que fornece aos filhos adotados os mesmos direitos que os filhos biológicos (GOMES et al, 2020).

No entanto, mesmo com esse direito garantido por lei, existem preconceitos que se constituem como entraves para que algumas crianças institucionalizadas encontrem uma nova família. Existe um perfil de crianças que se mostram como não adotáveis, por não se encaixarem nas especificações dos adotantes, essas crianças são negras, têm mais de dois anos, possuem alguma deficiência ou problemas de saúde, e são meninos, o perfil mais procurado pelos adotantes são meninas, brancas, recém-nascidas e saudáveis (MARTINS e MARTINS, 2012).

Tendo em vista as dificuldades e os preconceitos encontrados no processo de adoção tardia e de crianças negras, e os impactos que os estigmas que marcam a vida dessas crianças têm sobre elas, considerou-se importante a reflexão sobre o tema.

Desse modo, o presente artigo tem como objetivo discutir a respeito do processo de adoção tardia e de crianças negras, buscando a compreensão dos motivos que levam crianças maiores de 2 anos e crianças negras a serem a maioria nas instituições, e a influência das motivações e preconceitos da adoção tardia de crianças e adolescentes negros, na devolução pós-adoção.

Para tanto, foi realizada uma revisão integrativa e bibliográfica de literatura, a respeito do tema. A construção do artigo está dividida da seguinte maneira: foi primeiramente discutido sobre o histórico de adoção no Brasil, posteriormente, foi discutido a respeito do processo de adoção tardia, depois sobre a adoção de crianças negras e por último sobre a devolução após a adoção.

2. METODOLOGIA

A metodologia aplicada no presente estudo, foi a pesquisa descritiva a fim de compreender as causas e feitos, na relação entre a adoção tardia e a devolução de crianças e

adolescentes negros, partindo de uma revisão bibliográfica por fontes primárias e secundárias, como artigos, dissertações e revisões do banco de dados como a Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO Brasil), o portal de Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePSIC) e o Portal Regional da BVS.

Os autores utilizados na pesquisa bibliográfica foram: JORGE (1975); GHIRARDI (2008); LEVY, PINHO, FARIA (2009); MAUX, DUTRA (2010); Weber (2011); SILVA e SANTOS (2011); MARTINS e MARTINS (2012); GOES (2014); SANTIAGO (2014); ROSSATO e FALCKE (2017); FERNANDES (2019); LIMA, BUSSOLO, OLIVEIRA (2019); RAMOS (2019); (GOMES et.al, 2020); SAMPAIO et al (2020); SAMPAIO E MAGALHÃES (2021); TURIN E TESSARO (2021); RESENDE (2022).

Os conceitos analisados foram sobre a adoção no Brasil, os processos de adoção, adoção tardia, adoção de crianças e adolescentes negras e a devolução no processo de adoção. O estudo teve caráter qualitativo, na análise teórica, através do estudo documental de materiais de manuais, revistas, e órgãos, como Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento (SNA), Corregedoria Nacional de Justiça (CNJ), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), dentre outros para fundamentar a tese.

3. ADOÇÃO NO BRASIL

Baseado no significado do dicionário, adotar significa, “tomar como próprio” ou “aceitar, admitir, reconhecer”, a adoção vem para criar lares para as crianças órfãs, ou abandonadas. Assim, a prática da adoção é uma prática milenar, surge muito antes das leis, quando crianças eram acolhidas irregularmente em novos lares e eram criados como os chamados “filhos de criação”, ou até mesmo criados apenas para servir de mão de obra barata. A bíblia por exemplo, que foi escrita por volta de 1200 a.C., relata o caso de Moisés que foi adotado pela filha do Faraó, então essa prática perpassa por toda a humanidade (RESENDE, 2022).

Antes mesmo que a adoção fosse regulamentada, já existiam organizações que faziam o acolhimento de crianças abandonadas, que era conhecido como o Sistema das Rodas. A roda dos expostos ou roda dos enjeitados, como ficou conhecida, funcionava como uma forma segura de abandonar recém-nascidos, que eram cuidados por instituições de caridade. Era um formato irregular da adoção, mas que foi usado por anos, a fim de acolher as crianças abandonadas (JORGE, 1975).

A adoção só passou a ser regulamentada no Brasil em 1916, com a criação do Código Civil (Lei 3.071/16), que era restrito a pessoas com mais de 50 anos, casados e sem filhos, como possibilidade da dissolução da adoção. Então era uma adoção restritiva, que passou por várias reformulações, uma delas foi o Código de Menores (Lei 6.697/79), criada em 1979, estabelecendo os tipos de adoção, que variava entre a adoção simples e a adoção plena.

Adoção simples, que envolvia crianças e adolescentes entre 7 e 18 anos que estivessem em situação irregular, e a adoção plena, na qual a criança adotada com até 7 anos de idade passava à condição de filho, sendo o ato irrevogável. (RESENDE, 2022, p.2)

Essa distinção entre adoção só mudou com a Constituição da República de 1988, quando igualou os filhos adotivos e filhos biológicos.

Anos mais tarde, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei 8.069/90), de 13 de julho de 1990, garantindo direitos básicos da criança e do adolescente, principalmente o convívio familiar (MAUX, DUTRA, 2010). Nesse novo estatuto podemos ver novas mudança como a abolição da adoção simples, a liberação para qualquer pessoa maior de idade, com a diferença de pelo menos 16 anos entre o adotante e o adotado, a adoção por pessoas de qualquer estado civil, a irrevogabilidade da adoção, rompimentos dos antigos vínculos familiares e a igualdade entre filhos biológico e adotivos (RESENDE, 2022).

Além dessas mudanças, atualmente tivemos algumas atualizações do ECA a fim de melhorar o processo de adoção, dentre elas está as leis 12.010/09 e 13.509/17, ampliando o conceito de família, bem-estar da criança e do adolescente e seu pleno desenvolvimento, além de alterar prazos do processo de adoção, a fim de suavizar a burocracia existente (FERNANDES, 2019).

Hoje, depois de todas as modificações, a adoção no Brasil é gratuita, a idade mínima para se habilitar à adoção é 18 anos, independentemente do estado civil, desde que seja respeitada a diferença de 16 anos entre quem deseja adotar e a criança a ser acolhida. Para se iniciar o processo de adoção, o pretendente deve ir à Vara de Infância e Juventude mais próxima. Nas comarcas onde o novo Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento (SNA) tenha sido implementado, é possível realizar um pré-cadastro online acessando o site do SNA (CNJ, 2018).

O Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento (SNA), é um novo sistema instituído em 2019, que surgiu da unificação do Cadastro Nacional de Adoção (CNA) e do Cadastro Nacional de Crianças Acolhidas (CNCA), regulamentado através da Resolução nº 289/2019, pela Corregedoria Nacional de Justiça. Dessa forma o novo sistema traz uma visão mais ampla do processo de adoção, beneficiando as crianças em acolhimento (TJMA, 2022).

Um dos outros requisitos legais para adoção é a participação nos grupos de preparação, jurídico e psicossocial. Nesses grupos é feita reflexões a respeito das motivações da adoção, os medos e fantasias dos pretendentes, além de promover uma reflexão sobre a desidealização da família, adoção inter-racial, adoção de crianças deficientes, soropositivas e outras condições (BORGES E SCORSOLINI, 2020). Após esse momento de reflexão é feita escolha dos perfis das crianças e adolescentes a serem adotadas, o sexo, a cor, idade, estado de saúde e se tem irmãos. A respeito dos irmãos, a lei prevê que o grupo de irmãos a ser adotados não seja separado (CNJ, 2018).

Mediante as fases anteriores, o pretendente receberá a habilitação à adoção, e os seus dados entram no sistema de adoção e estão automaticamente na lista de espera. Quando é encontrado o perfil compatível, os pretendentes são apresentados ao histórico da criança, caso haja interesse, é permitido a aproximação dos pretendentes a criança. Caso a aproximação tenha sido boa com ambos os lados, é feito o estágio de convivência, que dura aproximadamente 90 dias, onde as crianças e a família convivem no mesmo lar, para criação de vínculo (CNJ, 2018).

Após o período de convivência, os pretendentes têm 15 dias para fazer uma ação de adoção para o juiz, um pedido formal da adoção. Com as condições satisfatórias, o juiz dá a sentença de adoção e estabelece a confecção do novo registro de nascimento para a criança adotada, já constando o sobrenome da nova família. Desse momento em diante, a criança já tem todos os direitos de um filho biológico (CNJ, 2018).

Durante o processo de adoção, são vários os caminhos possíveis para a inserção da criança no sistema. Uma delas é por meio do desejo da entrega pela gestante ou pela mãe, conhecido como entrega voluntária, legalizada pelo ECA garantindo direito das crianças e dos adolescentes e das mulheres (BRASIL, 2017). A outra possibilidade é feita através da destituição do poder familiar, quando a criança ou adolescente são tirados do seio familiar biológico mediante a violação dos direitos básicos, como negligência, abandono, abusos dentre outros. Essa forma de inserção no sistema de adoção só é efetiva depois de todas as tentativas de manutenção com a família biológica, até mesmo com a família extensa ou ampliada. Dessa forma, após a regulamentação da criança e do adolescente, ela é inserida no sistema de adoção nacional (BRASIL, 1990).

Em síntese, é notório o longo processo de adoção no Brasil, com toda a sua burocracia exacerbada. Logo, um dos maiores entraves na adoção é o tempo, que é crucial ao passo que, de acordo com a lei, o abrigamento de crianças seria de dois anos. Então a demora na destituição da família, os longos processos burocráticos, acaba por distanciar as crianças do perfil etário

preferido dos pretendentes, levando as crianças à margem do esquecimento. Portanto, é urgente a evolução das legislações a fim de agilizar e assegurar os direitos das crianças e dos adolescentes, previsto pelo ECA.

4. ADOÇÃO TARDIA: MOTIVAÇÕES E PRECONCEITOS

Existe um número maior de pessoas postulantes à adoção, que o número de crianças aptas a serem adotadas, no entanto, existem entraves que dificultam esse processo (SENADO FEDERAL, 2020). Um dos principais entraves diz respeito ao perfil da criança adotada, ao escolher as características do seu futuro filho os adotantes privilegiam algumas características em detrimento de outras.

A escolha dessas características está arraigada de preconceitos. Os candidatos a adotantes possuem preferência por crianças recém-nascidas, saudáveis, brancas, do sexo feminino e sem irmãos. Desse modo, as crianças que não se encaixam nessas características possuem menos chances de encontrarem um lar, e acabam ficando mais tempo nos abrigos (MARTINS e MARTINS, 2012).

Quando a barreira que se cria em torno da adoção de crianças que não se encaixam nesse perfil é quebrada, ocorre o surgimento de novas faces da adoção, uma delas é a adoção tardia, que se caracteriza pela adoção de crianças acima de dois anos (SILVA e SANTOS, 2011).

Muitos mitos foram criados em torno da adoção tardia, a principal temática que envolve esses mitos é a vida anterior da criança, muitos postulantes à adoção apresentam preocupação com o fato da criança adotada possuir experiências que correram antes da adoção, eles acreditam que as crianças podem trazer más influências geradas pelo ambiente que antes se encontravam, e assim apresentarem maus hábitos que não condizem com o seu estilo de vida (SILVA e SANTOS, 2011).

Também se preocupam com o período de adaptação, que para uma criança mais velha, tem grandes chances de ser maior, além da preocupação de não conseguirem educar as crianças à sua maneira, já que estas podem ser mais relutantes aos comandos dos pais adotivos (SILVA e SANTOS, 2011). Todos esses mitos são elementos que ilustram as dificuldades e preconceitos da adoção tardia, no entanto, Bicca e Grysowski (2014), apresentam o outro lado dessa faceta da adoção, trazendo experiências positivas e elementos facilitadores da adoção tardia.

As autoras verificaram que um dos elementos facilitadores era a criança ter consciência do seu processo de adoção e do seu rompimento com a família biológica, além da interação

mais efetiva com a família que é algo que não ocorre a priori na adoção de recém nascidos. (BICCA e GRYSBOWKI, 2014).

Por parte dos pais foi verificado que a abertura a adotar crianças reais, que desviavam do padrão encontrado no perfil da maioria dos adotantes, ajudou no processo de adaptação, pois eles conseguiram lidar melhor com as experiências pregressas dos seus filhos, e tiveram maior flexibilidade em aceitar as especificidades da adoção tardia, como o tempo da criança em relação à demonstração de afeto e a inserção na rotina e vida social da nova família. (BICCA e GRYSBOWKI, 2014).

Se por um lado existem os mitos que dificultam a adoção tardia, por outro existem mitos que a viabilizam. Em um estudo sobre a motivação dos adotantes que realizaram a adoção tardia, feito por Sampaio et.al (2020), foi constatado, que uma das maiores motivações para a adoção de crianças maiores, era para escapar dos cuidados proferidos a um bebê, os pais acreditavam que por não passar pelos primeiros anos dos seus filhos, conseguiriam ter menos trabalho e menos mudanças em suas rotinas.

Como vimos anteriormente o processo de adoção tardia necessita de muita adaptação e disponibilidade por parte dos pais, aliado a isso Sampaio et.al (2020) também apontaram que as crianças que estavam institucionalizadas, frequentemente apresentam comportamentos de regressão, revivenciando os seus primeiros anos de vida, e necessitando de uma atenção parecida ao que uma criança recém-nascida precisa. Desse modo, o mito de adotar uma criança mais velha para ter menos trabalho é quebrado.

Além da motivação acima exposta, existe também a motivação altruísta, de querer fazer o bem para uma criança em situação de vulnerabilidade. Sampaio et.al (2020), salientam que esse tipo de motivação é perigosa e pode acabar acarretando prejuízos para relação de pais e filhos adotivos, já que essa suposta motivação altruísta, pode na verdade ser um desejo narcisista, de querer ser reconhecido como uma pessoa boa e superior.

Sampaio et.al (2020), nomeiam esse tipo de motivação como a vontade de ser o salvador e não de salvar, onde os pais acabam exigindo do seu filho uma eterna dívida de gratidão, e podem acabar se frustrando, quando a criança não corresponde a essa expectativa, o que pode gerar prejuízos emocionais nessa criança. O que aponta a importância da adoção responsável, onde o principal foco é o adotado e não em desejos pessoais do adotante.

A esse respeito Sampaio et al (2020) trazem a importância dos grupos de apoio a futuros adotantes, em sua pesquisa eles constataram que os adotantes que participaram desses grupos, mudaram a sua perspectiva sobre as expectativas e a realidade das crianças aptas à adoção.

Muitos pais chegavam com um modelo formado de criança perfeita, a maioria ainda cercado de preconceitos, e saíam do grupo entendendo que o importante não era simplesmente o perfil da criança, mas sim, proporcionar uma família a crianças que compunham a maioria dos abrigos, que no geral, são crianças com idade acima de 2 anos (SAMPAIO et al, 2020).

Desse modo, é possível perceber como é complexo o fenômeno da adoção tardia, e como é necessário espaços de discussão e de reflexão sobre o processo de adoção como um todo, para que preconceitos possam ser quebrados. Para tanto é necessário que os pais avaliem as suas reais motivações e entendam que o processo de adoção precisa ser pensado para a criança que irá ser adotada, já que essa carrega uma bagagem que envolve muitas vezes, abandono e sofrimento psicológico, além de vulnerabilidade social.

Por fim, é importante que entendam, que existem uma série de particularidades quando se adota uma criança tardiamente. Essas particularidades não devem ser ignoradas e devem ser tratadas e resolvidas com responsabilidade, compromisso e afeto.

5. A ADOÇÃO TARDIA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NEGROS

O Brasil é um país estruturalmente racista, forjado em um passado de escravização e desumanização de pessoas negras e indígenas. Passado esse que ainda reverbera na vida da população brasileira, concedendo a população branca privilégios baseados na sua cor da pele e origem étnica, e que exclui e vulnerabiliza mais de 50% da sua população, que representa a parcela não branca dessa nação.

Ramos (2019) citando o atlas da violência de 2017, aponta que a cada 100 pessoas que são vítimas de homicídio no Brasil, 71 delas são negras, e a população negra também figura a maior parcela de pessoas com mais chance de sofrerem homicídios. Esses dados indicam a existência de um genocídio da população negra, mas esse processo de genocídio não se limita a morte do corpo físico. O que vem ocorrendo desde o período de colonização na sociedade brasileira, é um genocídio do ser negro em sua integralidade, é uma espécie de morte simbólica, onde é suprimido a cultura e as possibilidades de ser do sujeito negro, além também de uma matança das características inerentes a essa população (RAMOS, 2019).

A esse respeito Ramos (2019) relembra o que aconteceu durante os séculos XIX E XX no Brasil, que foi uma exacerbada preocupação dos intelectuais brasileiros sobre o futuro da nação, e sobre quem seria o brasileiro típico. Alguns intelectuais constataram o processo de miscigenação com maus olhos, já que a população branca ao se relacionar com população negra perderia parte de sua pureza e de sua superioridade. Mas por se tratar de um país com uma

população negra e indígena considerável e crescente, mesmo acreditando na superioridade branca, o processo de miscigenação foi incentivado, no entanto com o único intuito de embranquecer a população retinta, com planos de se constituir uma sociedade brasileira branca (RAMOS, 2019).

Dado esse histórico é possível perceber-se como o racismo afetou e ainda afeta a sociedade brasileira como um todo, o processo de adoção não é diferente. Como foi exposto anteriormente existe um perfil de crianças excluídas da maioria da preferência dos futuros adotantes, crianças negras e mais velhas se encontram entre a maioria dessas crianças.

Segundo Silva e Santos (2011) a cor da pele irá se estabelecer como um entrave para o acesso do direito a convivência familiar de crianças e jovens negros, eles deixam de ser adotados e acabam se configurando dentre crianças disponíveis para adoção como as que menos possuem chances de encontrar uma família.

As crianças e adolescentes negros passam mais tempo institucionalizadas e como afirmam Silva e Santos (2011), as instituições assistenciais por melhores que sejam, não conseguem substituir a família, as crianças inseridas dentro desses espaços, são crianças marcadas pelo abandono, pela negação de afeto e muitas vezes são crianças que carregam um passado de abusos e maus tratos.

Ramos (2019), corroborando com o que foi acima exposto, diz que o critério de escolha de pais adotivos por cor da pele, coloca em evidência as nuances do racismo brasileiro, já que escancara os seus impactos nas crianças negras, que estão em uma fase de desenvolvimento, onde o convívio familiar, afeto e cuidado, são imprescindíveis para a sua formação enquanto sujeitos, para construção de sua identidade, e para a construção de perspectivas de um futuro.

A negação da possibilidade de um crescimento pleno, indica como o racismo continua a violentar as pessoas negras de todas as faixas etárias, desde a primeira infância. Desse modo, é evidente como a escolha pela cor da pele, no processo adotivo, não se trata meramente de uma escolha por identificação, existem inúmeros elementos que envolvem essa questão complexa (RAMOS, 2019).

Elementos esses que envolvem o racismo que permeia as relações sociais, e que irá influenciar na maneira como esses futuros adotantes enxergam a possibilidade de serem pais de crianças negras. Ramos (2019) também vai apontar o fenômeno do viés inconsciente, que se trata de concepções que estão presentes na forma que enxergamos os outros, e que irão impactar nas nossas ações e escolhas. Um exemplo de viés inconsciente, seria esconder a bolsa

ao passar perto de um homem negro, assim como preferir crianças brancas, mesmo que não seja explícito que essa escolha, seja por uma questão racista.

Quando se trata a respeito da escolha por cor, ao selecionar a cor da pele de seu futuro filho, os pais acabam também, por criar a figura idealizada desse filho, que será escolhido dentro de suas preferências. Isso permite que o processo de adoção corresponda com o perfil biológico dos pais, e estes adotarem crianças que se assemelham a eles. O que evitaria julgamentos à primeira vista sobre a criança ser filha biológica ou filha adotiva, já que ainda existem inúmeros estigmas sobre o processo de adoção (GOMES et.al, 2020).

Segundo Gomes et.al (2020), o passado da adoção no Brasil, remete a ilegalidade e a vergonha, as pessoas adotavam crianças na surdina, e escondiam isso a sete chaves, para tanto as crianças deveriam ser fenotipicamente parecidas com os pais e deveriam ainda ser recém-nascidas, o que tornava inviável a adoção de crianças negras e mais velhas. Esse passado reverberou no que vemos na atualidade, onde a família biológica ainda é exaltada, e onde os padrões de família também passam pela questão étnico racial.

A maioria dos pais na fila de espera para adoção é branca, e procuram crianças brancas, o que se torna um empecilho à adoção inter-racial, alguns pais não querem lidar com os questionamentos que podem surgir, e nem lidar com o fator racismo, além de buscarem nos filhos a sua semelhança. Existem agentes institucionais que corroboram com tal quadro, incentivando a adoção de crianças pelos seus próprios grupos raciais (GOMES et al, 2020).

O processo de embranquecimento que já foi citado, também pode ser visto na postura de pais adotivos, que optam por crianças de regiões do Brasil onde é menos visível o processo de miscigenação, e onde a maior parte da população possui a pele clara, como os estados onde houve predominância de imigração italiana e germânica (SILVEIRA, 2005, apud GOMES et al, 2020).

O processo de miscigenação e consequentemente de embranquecimento da população brasileira, corroborou com o mito da democracia, que preconizava que no Brasil não existiria racismo, já que às três raças, branca, negra e indígena, conviveriam em harmonia, em um verdadeiro paraíso racial, cheio de diversidade.

Essa crença na não existência do racismo em território brasileiro, possibilitou a invisibilidade da violência sofrida pelas pessoas não brancas, inviabilizando essa que se encontra refletida nos números referentes a preferência por cor. Em consulta realizada no Cadastro Nacional de Adoção (CNA) por Ramos (2019), verificou-se que 50,1% dos

habilitados para adoção não indicam preferência por cor, e 30% dos pretendentes à adoção se recusam a adotar crianças negras.

Os 50% que não declaram preferência também demonstram como a sociedade se mantém “neutra” em relação ao racismo, e quando se avalia as atitudes de maneira ampla, pode-se observar que 80% dos adotantes não indicam preferência por crianças negras, ilustrando muito bem o que foi discutido durante esse tópico (RAMOS, 2019).

É necessário que se reflita a respeito do processo de adoção com um olhar crítico, que se considere as especificidades desse processo em relação aos preconceitos que o permeiam, como a não adoção de crianças mais velhas e negras.

6. A DEVOLUÇÃO PÓS-ADOÇÃO

Como foi explicado na seção 2 deste artigo, uma das etapas fundamentais na adoção é o estágio de convivência com a criança, onde ela passa a morar com a nova família. Nesse período é uma fase bem delicada do processo, porque é nela é construída toda uma vinculação entre aqueles indivíduos e um ambiente propício para aquela criança, é preciso adaptação de ambas as partes (SAMPAIO E MAGALHÃES, 2021). No entanto, a realidade que encontramos é de altos números de casos de devolução da criança no estágio de convivência, onde ambas as partes são frustradas, com todas as suas fantasias, medos e expectativas (ROSSATO e FALCKE, 2017) (SANTIAGO, 2014).

Essas devoluções acontecem tanto no estágio de convivência quanto após a finalização do processo de adoção, o que é uma irregularidade baseada no ECA (SANTIAGO, 2014). Assim, a devolução é um fato recorrente e muito pouco discutido, portanto, cabe entender o que leva a devolução e quais as consequências dela para as crianças adotadas.

6.1 As principais causas da devolução

Na teoria, os pais antes do estágio de convivência deveriam estar prontos para a parentalidade, estar aptos a aceitar a criança ou o adolescente em suas diferenças e aproximações, respeitando a sua história e singularidade, fundamentais no processo de vinculação (SAMPAIO E MAGALHÃES, 2021). No entanto, estas também são as causas da devolução das crianças adotadas.

Foram várias as motivações encontradas para a devolução das crianças, tanto motivações das crianças adotadas, quanto dos pretendentes. As motivações das crianças estavam voltadas à falta dos irmãos, ou ao sentimento de culpa, pelo irmão não ter sido adotado, e até mesmo receio dos

pretendentes por serem parecidos fisicamente por seus violadores. (TURIN E TESSARO, 2021). Já os pretendentes afirmam que os motivos que levaram a devolução das crianças estão voltados principalmente a dois fatos: o comportamento das crianças e problemas no relacionamento com elas (LEVY, PINHO, FARIA, 2009). Essa queixa traz uma reflexão sobre a coisificação e objetificação da criança, os pretendentes colocam toda uma carga de expectativas que vão para além do esperado, buscam por modelos de crianças e filhos, sem nem mesmo lembra que antes de tudo, ela é uma criança, tem sua singularidade, seus gostos e suas histórias (LEVY, PINHO, FARIA, 2009).

6.2 AS CONSEQUÊNCIAS DA DEVOLUÇÃO NO ESTÁGIO DE CONVIVÊNCIA

O processo de devolução da criança ou adolescente adotados são dolorosos para ambos os lados, por suas diversas motivações e causas, que vão desde sentimentos de culpa a falta de vinculação (TURIN E TESSARO, 2021). Mas, para as crianças devolvidas esse sofrimento psíquico é maior, agravando outros aspectos da vida, como a vida escolar. Na literatura, encontramos alguns dos efeitos que esse processo pode causar numa criança, que podem ser: medos e insegurança, internalização dos sentimentos, surgimentos de ansiedade quanto o processo de adoção, dificuldades em entender os motivos de tal situação, gerando frustração, comportamentos agressivos e culpabilização do ocorrido (LIMA, BUSSOLO, OLIVEIRA, 2019).

Além disso, pudemos encontrar a visão de alguns profissionais inseridos nas casas abrigos, que relataram as mudanças percebidas nas crianças, que muitas delas apresentavam sentimentos de vergonha ao voltar a instituição, por ser devolvida. Em síntese, a devolução acaba por reviver sentimentos já vivenciados por muitos, como o abandono, promovendo um sofrimento continuado, a revitimização daquela criança (LIMA, BUSSOLO, OLIVEIRA, 2019).

Assim, segundo Goes (2014), a devolução a longo prazo pode trazer impactos para a criança e para o adolescente no que se refere às questões emocionais, na construção da identidade, na relação com o mundo e em suas futuras relações pessoais.

7. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Através do que foi exposto acima, foi possível compreender a complexidade do tema. No que tange a adoção tardia, foi encontrado que ela é envolta por mitos, que inviabilizam o processo de adoção de crianças mais velhas. Um desses mitos é que a criança viria de sua vida anterior com maus comportamentos e que ela não iria conseguir se adaptar aos costumes da nova família.

Porém, também existem mitos que viabilizam o processo de adoção tardia. Como o mito de que os pais terão menos trabalho, já que lidarão com uma criança mais velha que não necessita da mesma atenção que um bebê recém-nascido.

Esses mitos são reducionistas, e não consideram a criança em sua integralidade. A adoção tardia realmente necessita de um processo de adaptação maior, os vínculos podem demorar a ser criados, mas ela não anula a adaptação à realidade da nova família, contato que os pais estejam dispostos a aceitar a criança como ela é, e a compreender que ela tem um passado que não pode ser ignorado, e que também precisam se adaptar a seu novo filho.

Outro ponto, é que as crianças institucionalizadas, quando são adotadas tardiamente, podem experimentar um processo de regressão, onde irão necessitar de um tipo de atenção parecida com a que recém-nascidos precisam, fora todo o processo de adaptação que já foi citado.

Os artigos pesquisados demonstraram que os adotantes possuem um perfil idealizado da criança que pretendem adotar. Esse perfil é geralmente arraigado de preconceitos, que podem ou não se manifestar de maneira explícita, mas que influenciam nas suas escolhas quanto a etnia e a idade das crianças desejadas, dentre outros fatores.

Foi constatado que os adotantes têm preferência por crianças brancas, recém-nascidas, do sexo feminino, que sejam plenamente saudáveis. O que exclui a maior parcela das crianças que estão disponíveis para adoção, o que justifica em grande parte, a demora que os pais levam na fila de adoção, porque o número de adotantes é maior que o número de crianças disponíveis para adoção.

Um desses preconceitos se refere a cor da pele das crianças. O Brasil é um país estruturalmente racista, pessoas negras estão no topo das estáticas de pobreza e vulnerabilidade social. Além de serem maioria da população, mas de ainda serem minoria no que se refere a cargos de poder e tomada de decisão. O processo de adoção não foge dessa regra, as crianças negras são a maioria nos abrigos, mas são as que menos têm chances de serem adotadas.

Um dos pontos tratados nos artigos pesquisados foi a adoção inter-racial. Muitas famílias brancas procuram crianças parecidas fenotipicamente com elas, pois não querem ter que lidar com os julgamentos das outras pessoas e por quererem mascarar o processo de adoção, corroborando com os preconceitos em torno da adoção e da instituição família, que privilegiam os laços biológicos.

Um ponto importante visto na revisão foi que, segundo Goes (2014), temos poucas informações, falta de sistematização de dados, enfim, ausência de um levantamento nacional, no que diz respeito à devolução de crianças e adolescentes ao sistema de adoção. Dentre os dez

artigos levantados referentes a devolução de crianças, apenas quatro artigos (LEVY, PINHO, FARIA, 2009; LIMA, BUSSOLO, OLIVEIRA, 2019; SAMPAIO E MAGALHÃES, 2021; TURIN E TESSARO, 2021) trouxeram dados com idade, sexo, relatos e dados numéricos de crianças devolvidas no Brasil, comprovando o dito por Goes (2014).

Na investigação das motivações da devolução das crianças adotadas (GHIRARDI, 2008; GOES, 2014; LEVY, PINHO, FARIA, 2009; LIMA, BUSSOLO, OLIVEIRA, 2019; SANTIAGO, 2014; TURIN E TESSARO, 2021), foram encontradas diversos relatos, dentre eles estão: dificuldade no estabelecimento do laço afetivo, adaptação no lar e entre os pais e filhos; desobediência; expectativas transferidas de filhos falecidos; falta de recursos financeiros e afetivos; defeitos encontrados no comportamento após a adoção; doenças psiquiátricas e inflexibilidade dos pais adotivos.

Além disso, um fato encontrado na literatura, diz respeito a falta de dados voltados a etnia e raça das crianças devolvidas, embora segundo Weber (2011) a cor não seja um fator determinante para gerar dificuldades na adaptação ou diferenças na dinâmica e no funcionamento familiar, sabemos que mais da metade das crianças no sistema de adoção são negras, e na adoção tardia principalmente, então cabe maiores levantamentos e investigações dessas informações a fim de contextualizar a temática.

8. CONCLUSÃO

Portanto, foi possível concluir, que o processo de adoção tardia e de crianças negras, é permeado por preconceitos e mitos. Tais mitos e preconceitos acabam trazendo uma gama de sofrimento maior para as crianças que se encontram muito tempo institucionalizadas, sem ter o direito à família assegurado, onde são marcados pelo estigma do abandono, sendo um sintoma de como a sociedade brasileira se comporta diante daquilo que foge ao padrão.

Os adotantes possuem um perfil de criança ideal, esse perfil é de uma criança branca, saudável, recém-nascida e do sexo feminino. A escolha desse perfil não fala apenas de uma simples preferência, ela fala dos preconceitos construídos cultural e socialmente nas vivências desses postulantes à adoção. Esse perfil define qual criança irá encontrar um lar e qual criança continuará sendo vista como alguém não adotável.

Os preconceitos presentes no processo de adoção, não são refletidos apenas na escolha do perfil da criança adotada, mas também podem ser encontrados no reflexo das motivações dos adotantes.

O foco do processo de adoção é encontrar um lar para as crianças institucionalizadas, mas as motivações dos adotantes, muitas vezes vão contra tal afirmativa. Os futuros pais procuram um filho que irá preencher um vazio, e que irá se encaixar perfeitamente em sua nova família, procuram uma criança que não possua um passado e uma criança que não precise lidar com nenhum tipo de preconceito em sua vida.

As motivações dos adotantes, em alguns casos, acabam girando em torno deles. Um exemplo de tais motivações, que na maioria das vezes vem disfarçado de altruísmo, é a adoção com o intuito de fazer o bem para uma criança que é socialmente discriminada e vulnerabilizada. Nesses casos, a real motivação acaba sendo a vontade narcisista de ser reconhecido enquanto uma pessoa boa, de ser o salvador.

Os adotantes acabam enxergando a criança como alguém que está sempre em dívida com eles, e isso acaba gerando danos psicológicos nas crianças nessa situação, já que elas ao não conseguirem suprir com as expectativas, e não conseguirem pagar essa dívida que não fizeram, acabam recebendo uma reação negativa dos pais, que se sentem frustrados ao enxergarem a criança real e ao perceberem que o processo de adoção está longe de ser da forma como idealizaram.

Quando as motivações não são voltadas para garantia do bem-estar do adotando pode ocorrer o fenômeno da devolução após adoção, que acontece quando o adotante acredita que não ocorreu uma boa adaptação entre ele e a criança adotada. O processo de adoção também cria expectativas nas crianças, quando a expectativa de receber afeto e de encontrar uma família são quebradas, a dor do abandono é atualizada, causando inúmeras marcas que precisarão de acompanhamento.

Mediante o que foi exposto se mostra a necessidade da adoção responsável, movida por motivações voltadas para criança adotada, e destituída de preconceitos e idealizações. Um dos caminhos, como foi visto através dos artigos revisados, são os grupos de apoio para postulantes à adoção, que podem servir como um meio de conscientização sobre o processo adotivo e sobre a importância de se pensar em primeiro lugar na criança que será adotada.

Desse modo, acredita-se que a participação da Psicologia no processo de adoção é imprescindível e pode ajudar a fazer com que os traumas em torno dele sejam minimizados, bem como os preconceitos que o envolvem. Acredita-se também que a produção de conhecimento científico sobre o tema precisa ser ampliada. E por fim, é preciso que toda a sociedade esteja comprometida, em amparar e lutar pelos direitos das crianças e adolescentes.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, S.; RODRIGUES, E. **Dia da Adoção: Brasil tem 34 mil crianças e adolescentes vivendo em abrigos.** Senado.leg.br, 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/05/22/dia-da-adocao-brasil-tem-34-mil-criancas-e-adolescentes-vivendo-em-abrigos#:~:text=Segundo%20dados%20do%20Sistema%20Nacional,totamente%20prontas%20para%20a%20ado%20%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 23 de jul. 2022.

BICCA, A.; GRZYBOWSKI, L. S. **Adoção tardia: percepções dos adotantes em relação aos períodos iniciais de adaptação.** Contextos Clínicos, vol. 7, n. 2, 2014.

BORGES, C. A. P.; SCORSOLINI C. F. **As Adoções Necessárias no Contexto Brasileiro: Características, Desafios e Visibilidade.** Campinas - São Paulo: Psico-USF [online]. 2020, v. 25, n. 2. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-82712020250209>. Acesso em: 14 jun. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 jul 2022.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 14 jun. 2022.

BRASIL. **Lei da Adoção.** Lei 13.509, de 22 de novembro de 2017. Brasília, DF, 22 nov. 2017. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=26288660&id=26288680&idBinario=26288721&mime=application/rtf>. Acesso em: 14 jun. 2022.

CNJ. **Passo a passo da adoção.** Portal CNJ, 2019. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/programas-e-acoas/adocao/passo-a-passo-da-adocao/>. Acesso em: 14 jun. 2022.

FERNANDES, F. C. **Lei De Adoção E Suas Alterações.** São Paulo: 2019.

GHIRARDI, M. L. A. M. **A devolução de crianças e adolescentes adotivos sob a ótica psicanalítica: reedição de histórias de abandono.** 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001773769>. Acesso em: 26 jul. 2022.

GOES, A. E. D. **Criança Não É Brinquedo! A Devolução De Crianças E Adolescentes Em Processos Adotivos.** Cadernos do Centro de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Vol.7, nº 1, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/synthesis/article/view/17350>. Acesso em: 22 jul. 2022.

GOMES et al. **Adoção inter-racial e adoção tardia: avanços e desafios na garantia do direito à convivência familiar e comunitária.** Revista Humanidades em Perspectivas. v. 2, n. 4. Edição Especial “30 anos do ECA”, 2020.

JORGE, D. R. **Histórico E Aspectos Legais Da Adoção No Brasil**. Revista Brasileira de Enfermagem [online]. 1975, v. 28, n. 2. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-716719750002000003>. Acesso em: 21 jul 2022.

LEVY, L. R; PINHO, P. G; FARIA, M. M. “**Família é muito sofrimento**”: um estudo de casos de “devolução” de crianças. Psico, 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/3730>. Acesso em: 22 jul. 2022.

LIMA, C. F. I. BUSSOLO.T. J. OLIVEIRA. M. A. M. **Adoção E Devolução De Crianças: Consequências Sociais E Psicológicas**. Perspectivas em Psicologia. Volume 23, N. 2, p. 103 - 123, 2019.

MARTINS. E.; MARTINS. E. T. L. **Adoção**: as transformações históricas do instituto e as dificuldades encontradas na atualidade. ANIMA: Revista Eletrônica do Curso de Direito das Faculdades OPET. Curitiba. Ano III, nº 7, 2012.

MAUX, A. A. B.; DUTRA, E. **A adoção no Brasil**: algumas reflexões. Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia, v. 10, n. 2, 2010.

RAMOS. A. L. O. **A escolha por cor/raça no processo de adoção de crianças negras**. Anais do 16º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais. Brasília, 2019.

RESENDE, E. S. **Reflexões sobre a adoção no Brasil** – o caminho de quem espera por uma família. Conteúdo Jurídico, Brasília-DF: 2022. Disponível em: <https://conteudojuridico.com.br/consulta/artigos/58098/reflexes-sobre-a-adoo-no-brasil-o-caminho-de-quem-espera-por-uma-familia>. Acesso em: 21 jul 2022.

ROSSATO, J. G.; FALCKE, D. **Devolução de crianças adotadas**: uma revisão integrativa da literatura. Revista SPAGESP, Ribeirão Preto, v. 18, n. 1, p. 128-139, 2017. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702017000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 jul. 2022.

SAMPAIO, D. S.; MAGALHÃES, A. S. **Falhas no reconhecimento da alteridade nos casos de devolução em adoções tardias**. Psicologia USP [online]. 2021, v. 32. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-6564e210008>. Acesso em: 22 jul. 2022.

SAMPAIO ET AL. **Motivações para adoção tardia**: Entre o filho imaginado e a realidade. Psicol. estud., v. 25, 2020.

SANTIAGO, M. S. **Aspectos jurídico-sociais da “devolução” de crianças adotadas**. Repositório da Universidade Estácio de Sá, 2014.

SANTOS, J. V.; PONTE, M. T. **Entraves do sistema nacional de adoção**. Hesketh. Disponível em: <https://hesketh.com.br/artigo/entraves-do-sistema-nacional-de-adocao/>. Acesso em: 22 jul. 2022.

SILVA, S. G.; SANTOS, B. **Adoção tardia de crianças negras**. V jornada internacional de políticas públicas, 2011.

SNA - **Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento**. Portal do Poder Judiciário do Estado do Maranhão. Disponível em: <https://www.tjma.jus.br/midia/cij/pagina/hotsite/504321>. Acesso em: 14 jun. 2022.

TURIN, N. C.; TESSARO, A. G. **Devolução de crianças e adolescentes pelo pretendente à adoção no período de estágio de convivência**. Repositório Universitário da Ânima (RUNA), 2021. Disponível em: https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/21532/1/Nathalia%20Cristina%20Turin_DIR5BN-AGA.pdf. Acesso em: 22 jul. 2022.

WEBER, L. N. D. **Aspectos psicológicos da adoção**. 2ª ed. Curitiba: Juruá, 2011.

AS AÇÕES DOS MOVIMENTOS SOCIOTERRITORIAIS NO MARANHÃO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19 (2020 – 2021)

Daniel Sousa Oliveira
Graduando em Geografia
ds.oliveira1@discente.ufma.br
UFMA

Jaine de Cassia do Nascimento
Graduando em Geografia
jaine.cn@discente.ufma.br
UFMA

Gustavo Mesquita de Souza
Graduando em Geografia
gustavo.mesquita@discente.ufma.br
UFMA

Amanda Salles de Escobar Gonçalves Acruchi
Graduando em Geografia
amanda.salles@discente.ufma.br
UFMA

Ronaldo Barros Sodré
Doutor em Geografia
ronaldo.sodre@ufma.br
UFMA

RESUMO: A constante remodelação da sociedade atual, pelo seu modo de produção capitalista, possibilita mudanças em todas as relações humanas, em toda a rede que formula o tecido social, e no modo que as redes de organização reagem às outras, como um conflito de classes. Uma dessas mudanças ocorre na produção do espaço e até mesmo no território, onde as identidades existentes nesses territórios tomam novos modelos que se diferenciam da produção capitalista e resistem. Essas resistências são as formas com que os sujeitos que compõe esses territórios materializam suas ações, ações que buscam o desenvolvimento de seus territórios, principalmente através das ocupações que foram reduzidas durante o período de crise sanitária causada pela pandemia de COVID-19. Assim, se faz necessário catalogar ações e novas ações dos Movimentos Socioterritoriais, para compreensão de como foram as formas de resistir ao avanço do capitalismo durante esse período. Explicitar o surgimento das novas resistências em meio à crise pandêmica, averiguar o resultado para os Movimentos Socioterritoriais e para a sociedade no geral, a partir de uma perspectiva de desenvolvimento é um dos objetivos desta pesquisa. Para isso foram realizadas leituras, análises de materiais bibliográficos do tema, e discussões do conceito de Movimentos Socioterritoriais, a partir da forma de estabelecer, continuar em seu modo de vida e produção. A partir disto, analisa-se, através da catalogação das formas com que as populações camponesas se organizam, as distintas formas de resistências, também as que se perpetuaram, ainda que com uma nova metodologia de aplicação. Então, por meio dos mecanismos de coleta dos dados dispostos por Bancos de Dados, é possível correlacionar uma contingência de notícias que representam as formas e novas formas de resistências. A partir da compreensão de uma metamorfose das resistências realizadas pelos movimentos socioterritoriais, há catalogação, mapeamento e espacialização no território maranhense, possibilitando também análise estatística e comparativa das resistências, que promovem diversas contribuições para a sociedade no geral, não só para as populações camponesas em resistência, mas também para o município no qual

se encontra. Como, por exemplo, em Alcântara, que o Movimento Quilombola ingressou com ação em busca de vacinas e tornando o primeiro município, fora os de estudos, a vacinar com a primeira dose toda a população maior de 18 anos ou a distribuição de refeições para a sociedade durante a pandemia, como os cafés solidários realizados pelo Movimento dos Trabalhadores Ruais Sem-terra (MST), essas são algumas das novas articulações dos movimentos sociais.

Palavras-chave: Movimentos; Movimentos Socioterritoriais; Articulações; Ações.

1. INTRODUÇÃO

Como noticiado globalmente pelos veículos de comunicação, o período de crise sanitária causado pela COVID-19, fez com que diversas esferas da sociedade sofressem alterações para se adaptar as mudanças exigidas pela Pandemia, dentre elas estão os movimentos sociais, onde essas foram exigidas outros modos de mobilizações, tendo em vista os perigos do vírus à saúde humana.

No que se refere aos modos de mobilizações, entendemos que são as formas de lutas/reivindicação exercidas pelos movimentos, onde percebe-se que a priorização da vida. Os movimentos passaram a exercer novos modelos de ações nesse período, visto a impossibilidade dos antigos modelos, nesta pesquisa fizemos o levantamento das novas ações dos movimentos socioterritoriais maranhenses.

Objetivamos de maneira geral, analisar as ações dos movimentos socioterritoriais do campo no Maranhão. Quanto aos objetivos específicos como etapas buscamos catalogar os movimentos que atuam no estado do Maranhão; identificar as estratégias usadas pelos movimentos socioterritoriais diante da pandemia de covid-19 e representar espacialmente as ações dos movimentos socioterritoriais nos municípios maranhenses.

2. METODOLOGIA

Não é possível se falar de pesquisa sem que seja explícito seu método, e para isso, é preciso que se fale o necessário para a realização desta pesquisa, que considere um método que contemple a história como luta de classes, visto que é possível a compreensão dos movimentos em perspectiva de organização pelos métodos realizados com influências do pensamento Marxista.

Assim como também é necessário a espacialização desses processos históricos dentro da sociedade, como já foi esclarecido de maneira introdutória, a necessidade de se observar o espaço o qual estão inseridos os temas trabalhados, sempre como uma contextualização do ambiente, como concebido em leituras da Geografia pós-moderna, no esforço teórico de agregar o espaço ao tempo.

Assim, a escolha do método deve contemplar esses requisitos básicos, e o que se encontra de método os quais correspondem a cada uma destes requisitos parece ser concebido da junção dessas perspectivas. Por sorte, há justamente um método que corresponde a mescla destas teorizações já elaborada, que é o Método do Materialismo Histórico-geográfico dialético de (SOJA, 1993).

Ademais, uma discussão referente as questões sociais são cabíveis de muitas leituras e debates de referenciais teóricos, assim como em todas as outras discussões científicas, e visto que se deseja melhores reflexão acerca do assunto, deve ser buscado além de dados os quais embasem as pesquisas como referenciais históricos-geográficos com também literaturas as quais tornem possíveis a quantificação das informações pertinentes as pesquisas.

Quanto as informações das ações dos movimentos, utilizamos o banco de dados da Rede DATALUTA, onde realizamos a catalogação das ações de movimentos pelo *Google Alerts*, sendo noticiado a partir das palavras chaves do catálogo de registros da plataforma, possibilitando assim a catalogação das notícias referentes aos movimentos.

Quanto a classificações das notícias e relação com os movimentos, é responsabilidade de cada pesquisador da Rede, onde realizará a leitura de cada uma das notícias que serão disponibilizadas para seu escopo (em tabelas por meio de filtragens), podendo assim contabilizar as ocorrências destas ações por localidade, regionalização, destinação, caráter da ação, se de fato se trata de uma notícia de ações dos movimentos ou contra os movimentos.

O caráter da ação será designado neste trabalho de quatro formas, que são estas: ações realizadas; destaques e celebrações; memória e pesar; ações sofridas, estas são as designações de caráter atribuídas pelos autores para as ações filtradas para uso nesta pesquisa. Assim como também dividindo-as em critérios correspondem a intencionalidade, significação, para o movimento, e por fim quanto ao modo de execução (os princípios os quais regem estas ações).

Posteriormente os dados foram trabalhados e espacializados com técnicas de geoprocessamento, assim como aplicação de análise estatística em quantificações por gráficos e tabelas pertinentes as discussões desta pesquisa, expondo assim as mazelas enfrentadas pelos movimentos durante o período de crise sanitária, meio ao abandono e descaso que passaram, prática essas que foi comum ao governo em relação a diversos grupos na pandemia.

Ao retomar a discussão dos movimentos, se faz necessário a compreensão e diferenciação dos tipos de movimentos a partir da área do conhecimento abordada, como é esclarecido no desenvolvimento da discussão do tópico seguinte, que é possibilitado a partir das leituras e debates dos referenciais teóricos destes conceitos.

3. DE MOVIMENTOS SOCIAIS PARA MOVIMENTOS SOCIOTERRITORIAIS, A CONTRIBUIÇÃO TEÓRICA DA GEOGRAFIA AOS MOVIMENTOS

A classificação de movimentos socioespaciais e socioterritoriais correspondem aos esforços teóricos exercidos pelos geógrafos, concebidos a partir da junção das categorias de análise de espaço e território com o conceito de movimentos sociais, elaborado pela Ciências Sociais, obtendo assim o que seria a definição destes movimentos, sendo então uma forma de sinônimo da leitura que faz a Ciências Sociais para as articulações sociais imbuídas de categorias da Geografia

Como já dito, essas categorias surgem em complexas e extensas discussões, possuindo diversos elementos que o possibilite categorização, conceituação e uso como objeto de estudo, essa busca por mudança é possibilitada a partir de uma análise complexa dos aparelhos os quais moldam e remoldam a sociedade, em diferentes perspectivas de leituras sobre essas organizações, como em Bobbio (1998, p. 787):

De um lado estão os que, como Le Bon, Tarde e Ortega y Gasset, se preocupam com a irrupção das massas na cena política e vêem nos comportamentos coletivos da multidão uma manifestação de irracionalidade, um rompimento perigoso da ordem existente; antecipam assim os teóricos da sociedade de massa. De outro lado estão os que, como Marx, Durkheim e Weber, se bem que com alcance e implicações diversos, vêem nos movimentos coletivos um modo peculiar de ação social, variavelmente inserida ou capaz de se inserir na estrutura global da sua reflexão, quer eles denotem transição para formas de solidariedade mais complexas, a transição do tradicionalismo para o tipo legal-burocrático, quer o início da explosão revolucionária.

O que expõe a fragmentação na elaboração do conceito de movimentos sociais, mesmo dentro da Ciência responsável por sua elaboração, possibilitando as variadas leituras e concepções quanto aos movimentos sociais, mediante as formas de análise, inserção de categorias e metodologias utilizadas, como ainda em Bobbio (1998, p. 787):

Havendo de proceder a uma definição que não comprometa a análise nem esqueça as diferenças entre as várias interpretações, dir-se-á que os comportamentos coletivos e os movimentos sociais constituem tentativas, fundadas num conjunto de valores comuns, destinadas a definir as formas de ação social e a influir nos seus resultados. Comportamentos coletivos e Movimentos sociais se distinguem pelo grau e pelo tipo de mudança que pretendem provocar no sistema, e pelos valores e nível de integração que lhes são intrínsecos.

Assim, se faz necessário a elaboração de um debate e discussão para o preencher as lacunas dos distintos objetos, a partir de teorias, pensamentos pensados atrelados do seu objeto de estudo, que no caso da Geografia com teorias elaboradas a partir do espaço geográfico, que conceituam o que seriam os movimentos sociais na geografia, surgem autores como Fernandes (2012, p. 26), que fazem colocações quanto ao que deve ser definido:

O espaço assim compreendido é uma dimensão da realidade. Esta amplitude, de fato, oferece diferentes desafios para a Geografia que tem o espaço como categoria de análise e necessita estudá-lo para contribuir com sua compreensão e transformação. Dentre os maiores desafios, com certeza, estão os trabalhos de elaboração do pensamento geográfico para a produção de um corpo conceitual, a partir da Geografia em um diálogo permanente com as outras ciências.

Ademais, estas articulações em sociedade em perspectiva da Geografia não são meras reproduções, mera realocação conceitual para debates vazios de teoria e sem muita relevância para a o conhecimento científico, visto que esta tem em sua fundamentação uma análise complexa do espaço, espaço geográfico, como completa Fernandes (2012, p. 26):

[...] O espaço social é uma dimensão do espaço geográfico e contém a qualidade da *completividade*. Por causa dessa qualidade, o espaço social complementa o espaço geográfico. O mesmo acontece com todos os outros tipos de espaços. Esse é o caráter da *composicionalidade*, em que as dimensões são igualmente espaços completos e *completivos* (grifo do autor).

Assim é possível conceber o conceito de movimento socioespacial dentro da Geografia, partindo da compreensão da complexidade apresentada no espaço e sua abrangência quanto aos fatores sociais e completo por uma leitura que possibilita a não neutralidade do espaço, mas sua fluidez, como em Lefebvre em sua obra, *La Producción del espacio* (2013).

Com a elaboração do conceito de movimentos socioespaciais, pela teoria e método presentes na Geografia, é então possível que a análise deste possa ser ainda mais ligada as categorias de análise da Geografia, categorias que possibilitariam uma análise voltada a um para cada tipo de articulação, quais tipos de lutas e desejos de conquistas destes movimentos. Completa Fernandes com a categoria território nos movimentos socioespaciais (2012, p.27):

Os territórios são formados no espaço geográfico a partir de diferentes relações sociais. O território é uma fração do espaço geográfico e ou de outros espaços materiais ou imateriais. Entretanto é importante lembrar que o território é um espaço geográfico, assim como a região e o lugar, e possui as qualidades *composicionais e completivas* dos espaços. A partir desse princípio, é essencial enfatizar que o território imaterial é também um espaço político, abstrato. Sua configuração como território refere-se às dimensões de poder e controle social que lhes são inerentes. Desde essa compreensão, o território mesmo sendo uma fração do espaço também é multidimensional. Essas qualidades dos espaços evidenciam nas partes as mesmas características da totalidade. (grifo do autor)

Ao analisar pela categoria Território, percebe-se que os movimentos passam a adquirir mais complexidades quanto suas articulações pela sua multidimensionalidade, que evoluem de buscas por reorganizações socioespaciais para também reorganizações socioterritoriais, as quais são possíveis através das identidades atreladas ao território.

Possibilitando assim a elaboração conceitual de movimentos socioterritoriais, que também são movimentos socioespaciais, que conseqüentemente são as leituras e debates feitos pela Geografia do que seriam os movimentos sociais com a implementação de teorias. Sendo assim, a definição de movimentos socioterritoriais está dentro também do conceito de movimentos sociais.

Quanto a articulação dos movimentos socioterritoriais, é dada geralmente a partir das disputas por territórios, onde acontecem os enfrentamentos, as disputas e a busca pelo desenvolvimento, cada território buscando o seu sobressair sobre outros territórios, onde se percebe a partir do método o embate entre as classes, todas as problemáticas já existentes em debates, como os feitos por Fernandes (2004, p. 8).

A ocupação não é o começo da conflitualidade, nem o fim. Ela é desdobramento como forma de resistência dos trabalhadores sem-terra [e outros constituintes de movimentos socioterritoriais]. O começo foi gerado pela expropriação, pelo desemprego, pelas desigualdades resultantes do desenvolvimento contraditório do capitalismo.

Sendo assim, a constituição dos movimentos socioterritoriais é dada através dos movimentos que lutam pelo território, em toda sua complexidade e teoria as quais são imbuídas da categoria território, os movimentos socioterritoriais então são os movimentos já conhecidos em outras categorias de análise e abordados também por outras Ciências.

4. OS MOVIMENTOS SOCIOTERRITORIAIS E SUAS AÇÕES

Ao falarmos de territórios também estamos tratando de identidades, relações de poder, aspectos estruturais e formação dos territórios, não é restrito a concepção comum de limites de governança ou apenas gestão estatal, também possui diversos outros aspectos teóricos a partir de extensos debates como categoria de análise. Assim, suas contribuições partem da institucionalização de relações de poder dentro de um determinado espaço.

Partindo disso, percebe-se que o território então é complexo, quando:

Falar de território é fazer uma referência implícita à noção de limite que, mesmo não sendo traçado, como em geral ocorre, exprime a relação que um grupo mantém com uma porção do espaço. A ação desse grupo gera, de imediato, a delimitação. Caso isso não se desse, a ação se dissolveria pura e simplesmente. Sendo a ação sempre comandada por um objetivo, este é também uma delimitação em relação a outros objetivos possíveis. [Então] delimitar é, pois, isolar ou subtrair momentaneamente ou, ainda, manifestar um poder numa área precisa. O desenho de uma malha ou de um conjunto de malhas é a consequência de uma relação com o espaço e, por conseguinte, a forma mais elementar da produção de território. (RAFFESTIN, p.153, grifo nosso)

Assim é possível a compreensão de uma diversidade existente nos territórios, que variam de acordo com o espaço geográfico a qual estão inseridos os sujeitos, modelando-o ou sendo afetados, mais uma vez com a concepção de Lefebvre (1974), possibilita então a compreensão do território como uma espécie de representação da identidade dentro do espaço pelo instrumento do poder proposto em Raffestin (1993).

Quando há então a compreensão destes variados territórios, se percebe particularidades em articulações e nos sujeitos constituintes desta, possibilitando a diferenciações entre outros movimentos socioterritoriais, assim como há diferentes movimentos sociais para a Sociologia há diferentes movimentos socioespaciais para a Geografia. Os movimentos socioterritoriais são então articulações que resistem por motivações diferentes, mas pelo mesmo propósito (desenvolvimento de seus territórios).

A partir destas breves implicações quanto ao território para os movimentos socioterritoriais, é então possível se pensar que existem modos diferentes de existências e resistências destes movimentos, dada a compreensão das diferenças, cada sujeito articula-se a partir de suas identificações, de sua concepção de território e da relação de poder que existem para cada um território.

Como é o caso do Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem-terra, que pela luta para a reforma agrária e direito constitucional de acesso a terra em seu cumprimento da função social, são classificados como movimento socioterritorial, mediante ao enfrentamento das grandes propriedades, visto que estão em busca da conquista de seu território. O que pode ser diferente para outros movimentos, que mesmo em busca da conquista, posse ou regularização das suas terras talvez não comecem a sua luta pela reforma agrária.

Em suma, pode se enumerar tantos outros movimentos que não surgiram pelo mesmo propósito e não tinham até sua consolidação a luta pela reforma agrária como fundamento, alguns destes movimentos são os das quebradeiras de coco, indígenas e quilombolas, que mesmo hoje, todos estando comprometidos para com a reforma, suas fundações não tinham como premissa a mesma.

O Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu (MIQCB) teve seu início na luta durante elaboração e cumprimento da "Lei Sarney de Terras"⁶⁴³ (, o que seria seu modo de preservar seu território contra os avanços das grandes propriedades que derrubavam os babaçuais para implementação de empreendimentos agropecuários, impedindo então as

⁶⁴³ Aprovada em 17 de junho de 1969, pelo até então Governador do Estado do Maranhão José Sarney, a Lei Nº 2.979, passou a legitimar a mercadorização da terra e resultando em diversos conflitos fundiários por conta da forja de documentações de terras já ocupadas, como discorre Neto (2022).

quebradeiras de adentrarem em seus territórios, passando a ser mecanismo de empecilho ao extrativismo das palmeiras de babaçu, Araújo (2017) e completo por Soares (2018, p. 217):

A exploração econômica seguiu nos anos 1970, firmando-se através de conceitos como o de fronteira, que buscava entender as mudanças e fluxos de migrantes, produzindo inúmeros conflitos sociais por conta da sua expansão (seja físico-territorial ou ideológico). Como uma região marcada pelos conflitos oriundos da exploração, a imagem da Amazônia foi definida dentro de um lugar de pistolagem, trabalho escravo, mortes, políticas anunciadas e chacinas, tudo relacionado à disputa de terras e recursos.

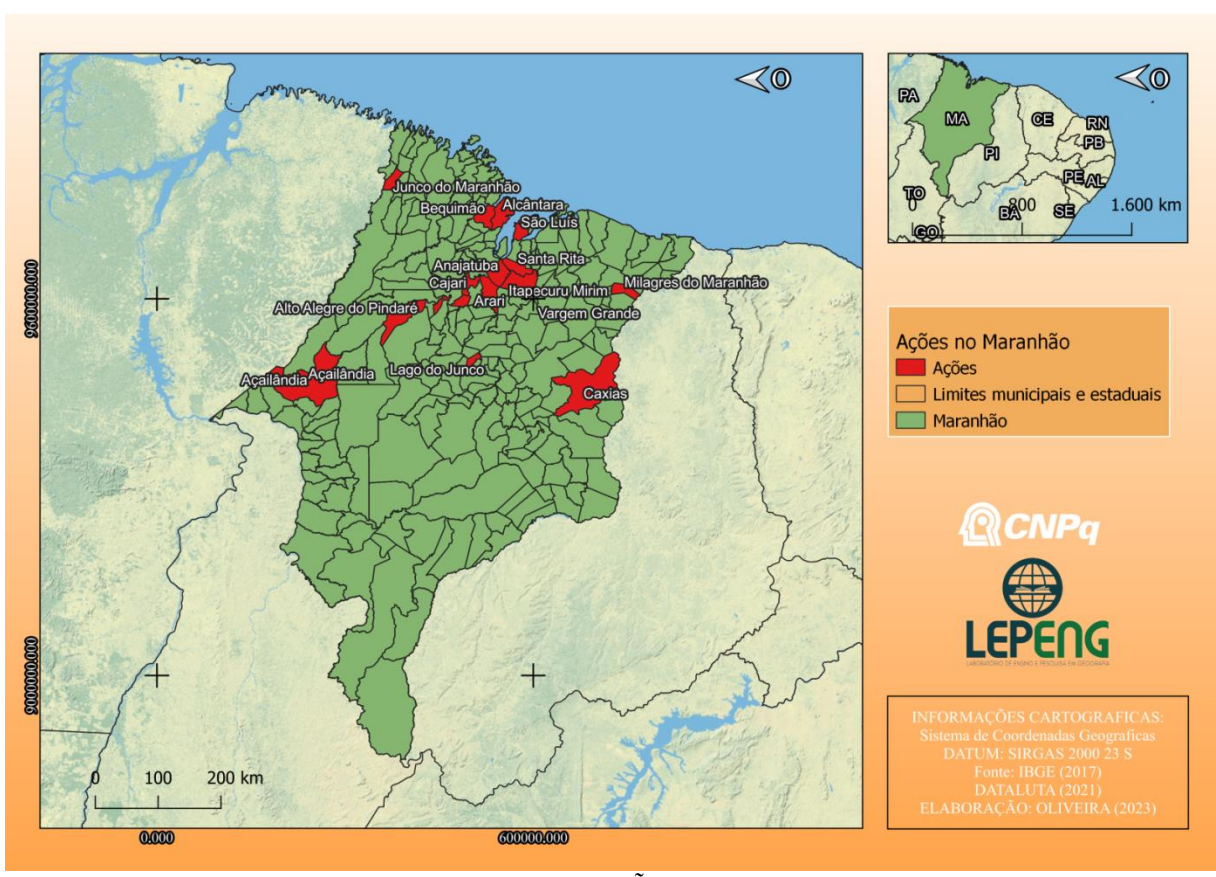
Mesmo com diferenciações básicas, é possível compreender que os movimentos socioterritoriais buscam a territorialização como premissa básica em sua origem e como fim para os meios/formas de resistir a desterritorialização, é assim até mesmo com os movimentos socioterritoriais urbanos, como o Movimentos dos Trabalhadores Sem-teto, que realizam a mais comum forma de resistência dos movimentos socioterritoriais: As ocupações.

As ocupações são as práticas cotidianas utilizadas como ferramenta da resistência dos territórios (mas não as únicas), a resistência a penetração do capitalismo no campo e a mercadorização da terra, que antes da desterritorialização já era ocupada, já constituía território usado por populações ali existentes. Então o que resta ao ter seu território tomado e/ou ameaçado? Resistir, através de ações coordenadas como as ocupações.

Contudo, as ocupações deixam de acontecer durante o período de crise sanitária, causado pelo vírus SARS-CoV-2, responsável pela contaminação global e complicações médicas mediante a síndrome aguda respiratória da Covid-19. Onde por conta disto, fora tomada medidas para a prevenção e contenção da contaminação, evitando que o vírus seja disseminado através da política de isolamento, que pregava o fique em casa.

Assim, com a redução das ocupações, os movimentos socioterritoriais precisam promover outras ações de resistências na luta pelo território, então é necessário que se elabore novas maneiras de resistir meio ao avanço das fronteiras e desterritorialização, visto que durante a pandemia o território do latifúndio, dos grandes empreendimentos agropecuários não passou pela mesma descontinuidade de ações, como representado na Figura 1.

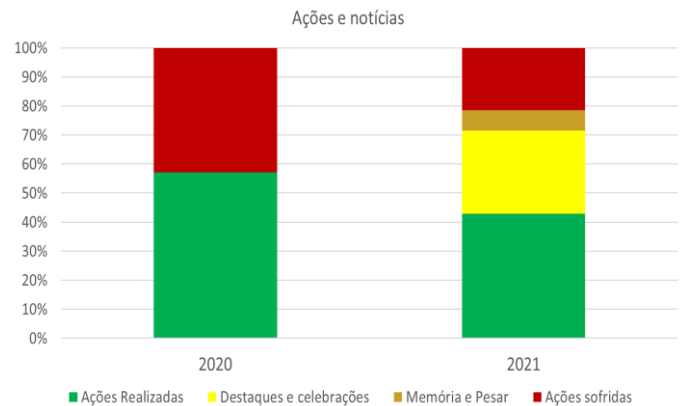
Figura 1: MUNICÍPIOS COM AÇÕES RELACIONADAS AOS MOVIMENTOS



Fonte: ELABORAÇÃO DO AUTOR

Os efeitos da pandemia para a sociedade se provaram catastróficos, e ainda mais no campo, aos movimentos socioterritoriais poderiam ser também potencializados, quando sequer há preocupação com as situações de violência as quais passam os sujeitos dos movimentos, quem dirá a preocupação sanitária dos entes públicos, como é apontado nas notícias catalogadas e representado pela Figura 2, os percentuais das ações referente aos movimentos.

FIGURA 2: PERCENTUAL DE AÇÕES

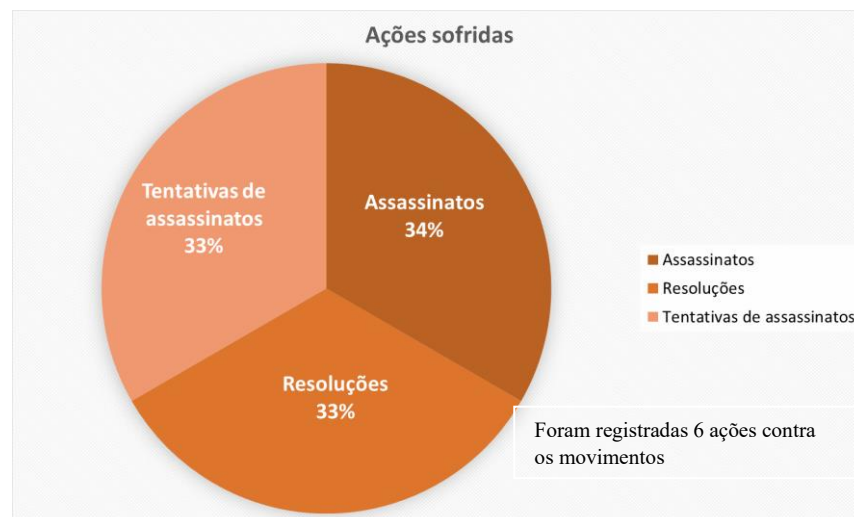


Fonte: DATALUTA

Visto que tanto a saúde, quanto a segurança fora ainda mais agravada mediante interesses político-econômicos, não é de interesse de latifundiários que a população estivesse consciente das ações realizadas por estes, assim como não é de interesse dos mesmos a conscientização, informação e a muito menos a preservação da vida, visto que do contrário dos movimentos, suas ações não tiveram redução, como apontados pelos resultados deste trabalho e foram principalmente pautadas na violência.

Onde exposto pela Figura 3, o quantitativo das ações contra os movimentos nos anos de 2020 e 2021 foram de 6 registros no Maranhão, e ao analisar estas ações o que se percebe é que durante este período as ações sofridas pelos movimentos são medidas tomadas pelos territórios rivais, para uma espécie de contenção as resistências camponesas, por meio de diversas formas de violência contra os sujeitos que compõem esses movimentos.

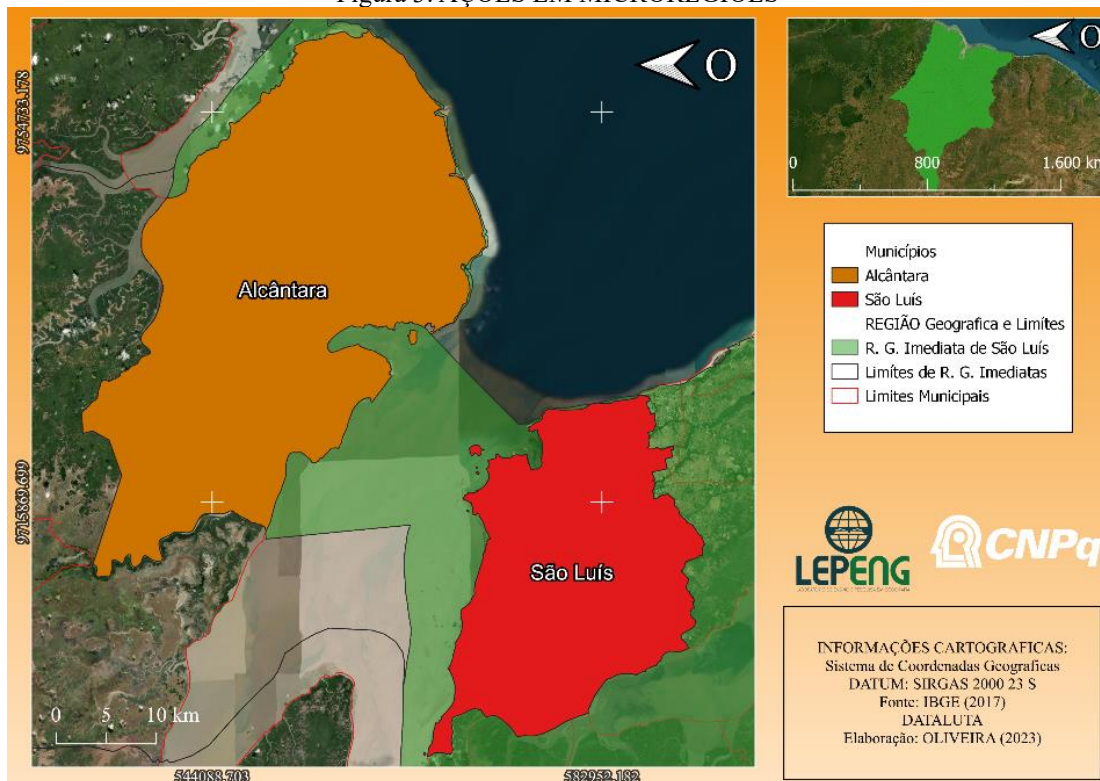
FIGURA 3: AÇÕES SOFRIDAS



Fonte: DATALUTA

As ações promovidas pelos movimentos socioterritoriais por outro lado, são marcadas por estereótipo os quais atribuem suas ações a um caráter distinto dos que realmente são, distorcendo os fundamentos das ações e objetivos almejados, os quais marcam os movimentos como movimentos criminosos, acusando as ações de serem pautadas em diversas inconstitucionalidades, como a violência.

Figura 3: AÇÕES EM MICROREGIÕES



Fonte: ELABORAÇÃO DO AUTOR

Enquanto na verdade estas são pautadas em viés solidários, as quais servem também para a ressignificação dos Movimentos para os sujeitos que são interferidos nos processos territoriais e até memos aos sujeitos que estão além do mesmo, sendo ainda interferidos pelas ações dos Movimentos (sendo beneficiados), que lutando pelos seus territórios, ainda pautam em democratizações, como ocorre na figura 3.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notório a importância do debate destes conceitos quanto a importância das implementações de diversas categorias de análise, aos quais são presentes nas proposições quanto aos Movimentos Sociais, como exposto neste trabalho. Percebe-se então que a reavaliação de conceitos de outras Ciências precisa de longas discussões com implementações de novas categorias, para que as conceituações tenham ainda mais contribuições levantadas por estas categorias.

A partir disso, é então possível observar as funções exercidas pelos pesquisadores nesta empreitada, que através de esforços teóricos para os debates fora possível que os conceitos ultrapassassem as “barreiras alfandegarias” de suas Ciências (GONÇALVES, 2006), mas não se finda aí a função exercida pelo pesquisador, que também são os sujeitos responsáveis pela catalogação dos dados das pesquisas e os responsáveis pelas interpretações além destes dados.

Dados esses, que representam o catálogo dispostos aos pesquisadores, que também as operam para a funcionalidades destas, na qual tem sua finalidade deve se levantar questionamento das questões referentes a pesquisa. Nos dados desta pesquisa em particular, é disponibilizado pelo Banco de dados da rede DATALUTA, a qual também contribui para as discussões para além de dados numéricos, como também com teorias, as quais possibilitam pensar os movimentos socioespaciais e soioterritoriais.

Concebendo assim, as intencionalidades através dos dados, e o que as intencionalidades têm mostrado ao pesquisador após as discussões teóricas as quais cada ações são regidas, cada ação pode então ser além de quantificada, mas também “qualificada”, como a quais são os regimentos de cada ação, como realizado nesta pesquisa.

As ações as quais expostas neste trabalho possibilitam a confirmação das hipóteses levantadas no início deste, apontando as ações elaboradas pelos movimentos socioterritoriais como ações pró existência, resistindo ao avanço de outros territórios, ações de ressignificação dos movimentos, entre outros tipos de ações que possibilitam a ressignificação dos movimentos.

Por meio das notícias catalogadas para esta pesquisa, é possível distinguir as ações dos movimentos e ações sofridas pelos movimentos, entre outras ocorrências de notícias referente aos movimentos socioterritoriais, assim é possível então que se organize e compare o caráter e modo das ações realizadas pelos territórios contrários aos Movimentos, como foi demonstrado anteriormente.

O caráter das ações expõe uma índole que já havia sido levantado no início da discussão desta obra, que é a não estagnação das ações realizadas pelos territórios rivais aos movimentos, como é exposto que no ano de 2020, mais de 45% das ações realizadas, foram ações que interferiam diretamente a territorialização feita pelos movimentos, sendo mais uma confirmação de hipótese levantada no plano desta pesquisa, que se refere as ações contra os movimentos.

Ademais, as ações sofridas pelos movimentos são em sua maioria crimes contra os direitos humanos, revelando a postura dos rivais aos movimentos, que são mais agressivas, o que pode ser um reflexo da política adotada: “deixar a boiada passar, enquanto todos estão ocupados”⁶⁴⁴, onde medidas mais grosseiras como o “mudar todo o regramento” foram algumas das posturas favoráveis aos territórios capitalistas.

⁶⁴⁴ Falas as quais foram ditas pelo ex-ministro do meio ambiente, Ricardo Salles, durante reunião ministerial para se referir a atenção da mídia em cobertura das notícias sobre a pandemia, como é mostrado pelo G1 em:

Como também se percebe quanto as medidas das ações sofridas e modo como foram realizadas, é que ações contra movimentos são um silenciamento, onde os movimentos enfrentam na verdade um território privilegiado, pelos seus aparelhos de ações, e desterritorialização, operando dentro do legal quanto também no ilegal, que são as ameaças e assassinados cometidos aos sujeitos dos movimentos.

Ainda assim com essas respostas aos movimentos, os mesmos não deixam de se articular em resistências, assim como não perdem seus princípios de norteamento e suas motivações de conquista do território realizando ações, que não são feitas por devaneios de meros interesses privados ou ações inconstitucionais, pelo contrário, são ações solidarias.

Através das ações solidarias que os movimentos socioterritoriais realizam, é possível a ressignificação dos movimentos para a sociedade, onde se observa que mesmo sofrendo diversos tipos de violência, algumas destas ações, como as que acontecem na Região Geográfica Imediata de São Luís trouxeram contribuições para toda a sociedade civil, não apenas para os sujeitos dos movimentos.

As ações acontecidas no Município de Alcântara foram de grande contribuição para a redução da taxa de mortalidade de Covid-19 em seu município, onde através das ações reivindicatória da vacinação pela Associação do Território Quilombola de Alcântara (ATEQUILA) em conjunto com a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) tornaram seu município como o primeiro (Foras os de estudo) a completar a vacinação da população maior de 18 anos, como apontam as notícias.

Assim como a catalogação da ação ocorrida no município de São Luís, onde as ações realizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) foram os cafés solidários em bairros de áreas periféricas cidade, visto que essas vieram priorizando a alimentação saudável da população meio a situação sanitária que a sociedade se encontrava, o que ocasionou assim a premiação do Movimento pela Sociedade Maranhense de Direitos Humanos (SMDH).

Por fim, o que se percebe é que as contribuições das ações realizadas pelos movimentos socioterritoriais perpassam os limites de seus territórios, as ações destes movimentos são benéficas para além dos sujeitos que o compõe, visto que o altruísmo o qual é base para estas ações, é o reflexo das ideias de conquistas por direitos de maneira democrática e livre, sem que

outros sujeitos sejam prejudicados, transparecendo assim a legitimidade dos movimentos socioterritoriais.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO E SILVA, L. **MULHERES QUEBRADEIRAS DE COCO BABAÇU E MOVIMENTOS SOCIAIS**. P2P E INOVAÇÃO, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 161–176, 2017. DOI: 10.21721/p2p.2017v3n2.p161-176. Disponível em: <https://revista.ibict.br/p2p/article/view/3817>. Acesso em: 19 jul. 2023.

BOBBIO, Norberto; MATEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. (v.2). Trad. Carmen C. Varrialle, Gaetano Loiai Mônaco, João Ferreira, Luis Guerreiro Pinto Cacais, Renzo Dini. Brasília: UnB, 2004.

FERNANDES, B. M. **Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais**. Revista NERA, [S. l.], n. 6, p. 24–34, 2012. DOI: 10.47946/rnera.v0i6.1460. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1460>

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial**. Brasília: Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos - Biblioteca Digital. 2004.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **A geograficidade do social: uma contribuição para o debate metodológico para o estudo de conflitos e movimentos sociais na América Latina**. Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Três Lagoas, p. 5-26, 2006.

LEFEBVRE, Henri. "La producción del espacio." *Papers: revista de sociologia* (1974): 219-229.

NETO, R. A. **A LUTA PELA TERRA NO MARANHÃO CONTEMPORÂNEO: A “LEI SARNEY DE TERRAS” E A RESISTÊNCIA CAMPONESA**. Entropia, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 147–164, 2022

RAFFESTIN, C. O que é o território? In _____. **Por uma geografia do poder**. tradução: Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993. p. 143-163.

SOARES, João Gabriel; ARRUDA, Paula. **Proteção de direitos humanos: o caso das quebradeiras de coco babaçu**. Arq. bras. psicol., Rio de Janeiro, v. 70, n. 3, p. 213-231, 2018. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672018000300015&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 19 jul. 2023.

SOJA, Edward William. **Geografias Pós-Modernas - a reafirmação do espaço na teoria social crítica**. Rio de janeiro: Zahar. 1993.

AS QUEBRADEIRAS DE COCO BABAÇU E OS MOVIMENTOS SOCIAIS COMO INSTRUMENTO DE RESISTÊNCIA

Matheus Andreo Alves Araújo
Graduando em Geografia
matheus.andreo@discente.ufma.br
UFMA

Fernanda Regina Pereira Coelho
Graduanda em Geografia
fernanda15coelho@gmail.com
UFMA

João Lucas de Araújo Oliveira
Graduando em Geografia
joao.lao@discente.ufma.br
UFMA

Maria Aline Lima Melo
Graduanda em Geografia
aria.alm@discente.ufma.br
UFMA

Roberta Maria Batista de Figueiredo Lima
Doutora em Geografia
rmbf.lima@ufma.br
UFMA

RESUMO: Em meio ao longo histórico de violência no campo, repressão e negligência estatal, as mulheres quebradeiras de coco babaçu construíram um movimento social, fazendo dele um importante instrumento de combate às tentativas de apagamento da cultura da quebra do coco babaçu e de defesa de um modo de vida. Através de organizações como o MIQCB - Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu, foi possível prever garantias, a esse grupo social, por meio de legislações que instituem o livre acesso das mulheres aos babaçuais em diversas regiões, além de outras conquistas que asseguram proteção jurídica frente ao avanço do agronegócio nas regiões de predominância da palmeira do babaçu. O presente artigo objetiva discutir a importância das articulações promovidas pelas mulheres quebradeiras de coco babaçu através de movimentos sociais frente às problemáticas causadas pelo avanço do agronegócio, a principal ameaça aos palmeirais do babaçu, além de promotora dos inúmeros conflitos agrários. Para tanto, foram analisados materiais bibliográficos existentes relacionados sobre as leis “babaçu livre” e legislações afins, além de conteúdos que circundam o histórico da luta das quebradeiras de coco e dos movimentos sociais relacionados. Os resultados obtidos através destas análises bibliográficas mostraram que as articulações dos Movimentos Sociais levantados pelas mulheres quebradeiras de coco e aliados, evidenciam as demandas mais urgentes da classe, o que pressiona as instituições do Estado a conceber, discutir e efetivar políticas públicas voltadas para a manutenção da atividade exercida pelas quebradeiras. Assim, foi possível concluir que a coletividade promovida pelos movimentos sociais potencializa o empoderamento e o sentimento de pertença, que instigam a busca pelo conhecimento das prerrogativas que cobrem as comunidades tradicionais, em especial, as quebradeiras de coco babaçu, que passam a usar de sua legitimidade legal para defender e lutar por suas reivindicações e direitos.

Palavras-chave: Quebradeiras de coco; Movimentos sociais; Resistência; Babaçual.

1. INTRODUÇÃO

As quebradeiras de coco são um grupo social formado por mulheres que desempenham a atividade de coleta, quebra do coco babaçu, além de serem responsáveis pelo processamento da amêndoa, sendo o principal derivado o azeite. Considerado uma atividade tradicional, o extrativismo do coco babaçu permite a geração de renda associada à agroecologia, na qual possui baixo impacto ambiental. Todavia, as quebradeiras de coco enfrentam diversas problemáticas, principalmente as relacionadas ao crescimento da pecuária extensiva e dos empreendimentos agroindustriais, que passaram a especular e posteriormente ocupar áreas de babaçuais, que até então eram de uso comum por comunidades tradicionais e camponeses. A partir de tais investidas agressivas do modo de produção capitalista no campesinato, trabalhadores de diferentes povos tradicionais idealizaram organizações, como associações e sindicatos, entidades que representam seus interesses frente aos novos paradigmas que ameaçam seus modos de vida.

Os movimentos sociais, de forma geral, surgem a partir de mobilizações feitas por núcleos da sociedade que se apropriam dos direitos que a lei garante, e se organizam a fim de cobrar aplicação dessas legislações quando essas não são consolidadas pelas instituições do estado, dentro do contexto social que o movimento faz parte. No âmbito da representatividade das quebradeiras de coco, a organização que responde pelos interesses da classe é o Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco (MIQCB), movimento idealizado e dirigido por mulheres, que atua pelo acesso a terras e a manutenção dos territórios que se localizam os babaçuais e que são elementos que formam e fazem parte da identidade das quebradeiras.

Assim, o objetivo do presente trabalho é discutir, a partir de pesquisas bibliográficas, as contribuições dos movimentos sociais e a importância da organização coletiva das quebradeiras de coco, para a manutenção da atividade econômica, na preservação dos babaçuais, do direito à terra, e no acesso aos espaços políticos. Através da resistência proporcionada pelas articulações dos povos, se torna possível o enfrentamento contra projetos que objetivam reduzir direitos e revogar legislações que sustentam a proteção de grupos sociais e ecossistemas.

2. BABAÇU: CARACTERÍSTICAS E IMPORTÂNCIA SOCIOAMBIENTAL

O babaçu (*Attalea speciosa*) é uma espécie de palmeira nativa predominante nas regiões Norte, Nordeste, onde a região Nordeste é destaque sendo o maior produtor de coco babaçu e onde se concentram as maiores áreas de babaçuais. No Estado do Maranhão, responsável pela maior produção da amêndoa no país, a atividade de coleta do coco babaçu é uma das principais

atividades extrativistas, sendo realizada por diversos trabalhadores rurais em quase todo território maranhense.

O coco babaçu é um coco de aproximadamente 8 a 15 cm de comprimento e 5 a 7 cm de largura, de forma ligeiramente oval. Quando maduro, o fruto desprende-se e cai no solo. A composição física do fruto indica quatro partes aproveitáveis: epicarpo (11%), mesocarpo (23%), endocarpo (59%) e amêndoa (7%). A amêndoa corresponde de 6 a 8% do peso do coco integral. As amêndoas estão envoltas por um tegumento castanho e são separadas umas das outras por paredes divisórias. Pesam, em média, de 3 a 4 g, e contêm entre 60 a 68% de óleo, podendo alcançar 72% em condições mais favoráveis de crescimento da palmeira (SOLER; VITALI; MUTO, 2007, pág. 717).

De acordo com a CONAB (2021), o número da produção de coco babaçu no ano de 2020 atingiu cerca de 48.706 toneladas, sendo o Maranhão responsável por 92,9% do total. Apesar de responderem por uma pequena parcela, a atividade é de extrema importância nas demais unidades federativas, como o Piauí, Tocantins, Pará e Bahia, pois a atividade responde pela renda familiar em diversas comunidades nestas localidades.

Segundo Farias Filho (2013, org.), da amêndoa do babaçu se extrai o leite (macerado), o azeite, além de outros subprodutos como o sabão. Já a casca do coco é comumente utilizada para a produção de carvão mineral, enquanto a palha da palmeira é usada em construções residenciais e na confecção de produtos artesanais. Ou seja, a atividade extrativista do coco babaçu desempenha um papel crucial para a manutenção do modo de vida e na economia das comunidades locais que dependem dessa prática. As quebradeiras de coco babaçu extraem e quebram o fruto, e os transformam em diversos produtos e subprodutos, que são utilizados tanto para consumo próprio como para venda. Todavia, apesar da importância socioambiental da palmeira, o avanço do agronegócio e de outros projetos de desenvolvimento nas regiões de predominância do babaçu ameaçam a existência da espécie e, conseqüentemente, o modo de vida tradicional de inúmeras comunidades, que por sua vez, são desafiadas a resistir a privatização dos babaçuais e as tentativas de apagamento da cultura da quebra do coco.

A tentativa de imposição pelas empresas mineradoras, madeireiras e pelos grandes produtores rurais de uma nova lógica produtiva na região, que passa a não respeitar as dinâmicas ambientais e sociais locais e que avança sobre as terras onde se pratica a agricultura de autoconsumo e o extrativismo pela população camponesa, vem se revelando como uma importante força de desarticulação dos modos de vida regionais. Entretanto, são evidentes os processos de resistência das populações agroextrativistas da Amazônia Maranhense, notadamente aquelas associadas aos trabalhadores rurais e quebradeiras de coco, diante das estratégias empresariais em curso na região (ALVES e NÓBREGA, 2018, pág. 6).

3. QUEBRadeiras DE COCO BABAÇU: IDENTIDADE, TERRITÓRIO E DESAFIOS

Abrangendo diversos povos e comunidades tradicionais em toda área de abrangência da palmeira do babaçu, as mulheres quebradeiras de coco, a partir de elementos que estão ligados através da cultura, ancestralidade, além de relações socioambientais e históricas, constroem um sentimento de identidade e coletividade, sustentado pela resistência em detrimento da conquista de direitos e ligação cultural com a palmeira do babaçu.

Amplamente discutido nas Ciências Sociais, o conceito de identidade apresenta diversas concepções. Dubar (2006), apresenta identidade como um paradoxo, onde afirma que não é algo fixo e permanente, mas sim um processo contínuo de identificação que abraça tanto as discrepâncias quanto a pertença comum. Na Geografia, o conceito de identidade pode ser relacionado com o de espaço, de acordo com o entendimento de que, tanto o espaço físico quanto o sociocultural possuem forte influência na maneira que as identidades coletiva e individual são construídas, representadas e vivenciadas no meio. Para Milton Santos,

O espaço deve ser considerado como um conjunto de relações realizadas através de funções e de formas que se apresentam como testemunho de uma história escrita por processos do passado e do presente. Isto é, o espaço se define como um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente e por uma estrutura representada por relações sociais que estão acontecendo diante dos nossos olhos e que se manifestam através de processos e funções. O espaço é, então, um verdadeiro campo de forças cuja aceleração é desigual. Daí porque a evolução espacial não se faz de forma idêntica em todos os lugares. (SANTOS, 2004, p. 153).

Em suma, a identidade dos indivíduos é formada a partir de suas interações com os elementos, tangíveis ou não, existentes no espaço. Nesse contexto, Teixeira e Silva (2022), esclarecem que o espaço é constituído a partir das organizações e intervenções humanas, sendo apropriadas por tal e transformada com o passar do tempo. Podemos afirmar que o espaço vivido pelas quebradeiras de coco, ou seja, onde elas habitam e exercem suas atividades laborais e culturais é essencial para a formação de sua identidade, pois é neste meio ambiente que elas desenvolvem suas relações sociais, além de consolidar suas práticas culturais e ancestrais.

O espaço também pode ser associado ao sentimento de territorialidade. A identidade territorial das quebradeiras de coco está diretamente ligada às áreas de babaçuais, pois é nesse espaço que são coletados os recursos naturais para a sua existência e insubstituível para a atividade extrativista. Sendo assim, o território faz parte da formação identitária das mulheres quebradeiras de coco, uma vez que estão ligadas à terra.

O território, sendo uma categoria de análise da geografia, conceituado de diversas formas, apresenta-se como um espaço que usufrui da relação de poder dos indivíduos presentes, porém as ações contemporâneas estabelecem a desterritorialização do espaço e das tradições locais. (ARRUDA, SILVA, NORA, 2019, p.5).

Devido a ideia de pertença associada ao território e a palmeira, as quebradeiras de coco constantemente resistem e lutam pelo direito de uso da terra, especialmente as regiões de abrangência dos babaçuais. Grande parte dos setores político-econômico pressionam contra as áreas historicamente ocupadas por esse grupo social, ameaçando as práticas socioculturais e até mesmo a existência das quebradeiras de coco. A resistência, a defesa do território e a luta por reconhecimento é um ato político de reafirmação da identidade.

A manutenção e luta por territórios é um dos principais desafios das mulheres quebradeiras de coco, pois um percentual significativo das áreas de babaçuais foram privatizadas e estão sob domínio de latifundiários, tornando o acesso aos babaçuais restrito, impossibilitando a realização das atividades extrativistas relacionadas ao coco babaçu pelas mulheres. Além disso, o baixo valor pago por quilo das amêndoas pelos atravessadores, indivíduos que intermediam a venda, compromete a qualidade de vida dessas mulheres e suas famílias. Vários problemas sociais acompanham a rotina das quebradeiras, já que grande parte dos povoados rurais e comunidades na qual a palmeira do babaçu é uma das bases econômicas, os serviços públicos básicos não chegam para a população de forma adequada, potencializando as condições de precariedade, desigualdade no campo e exclusão social. Uma realidade não somente das quebradeiras de coco, mas da população rural, como pontua Mesquita (2007), a respeito do Estado do Maranhão:

A questão central, que responde pela precariedade dos indicadores sociais e econômicos, arrolados pela literatura, especialmente da população rural maranhense, articula-se com o acesso e o uso do principal e fundamental meio de produção – a terra – e o acesso a recursos naturais que estão cada vez mais privatizados, como é o caso de terras públicas com babaçu e dos campos inundáveis da Baixada Maranhense, dos quais depende essa população de excluídos que sobrevivem do extrativismo e da agricultura de subsistência em terras de terceiros. Como as duas atividades estão há muito relegadas, sem política pública e jogadas à própria sorte, o perfil da pobreza rural tem pouca chance de alterar-se no Estado (MESQUITA, 2007, p.6).

O avanço do agronegócio na região denominada MATOPIBA - Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia - é um dos principais fenômenos que ameaçam a atividade extrativista do coco babaçu, além de outras atividades relacionadas à agricultura familiar. A expansão das lavouras de monocultura, principalmente no Cerrado e na Amazônia Oriental, compromete os ecossistemas locais e os modos de vida local, o que inclui as quebradeiras de coco. Tais projetos desenvolvimentistas trazem consigo diversas problemáticas no meio agrário, como a grilagem

de terras, as disputas por terra, e conseqüentemente, a violência. De acordo com Novaes e Araújo (2016), através de estudos realizados no Maranhão, foi possível concluir que a implementação e expansão de projetos capitalistas, visados principalmente para a exportação de *commodities*, dão origem a adversidades que colocam famílias que dependem da coleta do coco babaçu em situação na qual se veem em confronto.

Segundo Nascimento (2019, p. 3), “a presença do capital numa determinada atividade ou região que se tenha interesse, historicamente, esteve associada à ocupação e controle do mercado, mas em todas elas, essa presença vem acompanhada de expropriação.” A luta das quebradeiras de coco com os latifundiários e empresas ligadas a projetos de desenvolvimento pelo direito à terra e acesso aos babaçuais para coletar o fruto tem se arrastado por décadas, apesar de leis de proteção existentes em diversos municípios, como a do babaçu livre, legislação que garante o direito das quebradeiras em adentrar nas propriedades e exercer suas atividades nos palmeirais. Todavia, essa lei não garante total proteção para as mulheres, já que, ainda assim, os proprietários dificultam a rotina de quem sobrevive a partir do babaçu, através do uso de mecanismos criminosos com o intuito de coibir as trabalhadoras, a exemplo da instalação de cercas elétricas, contratação de segurança privada e até mesmo com a derrubada das palmeiras, mesmo sendo uma árvore protegida por legislação ambiental.

4. MOVIMENTOS SOCIAIS E A ORGANIZAÇÃO COLETIVA DAS QUEBRadeiras DE COCO BABAÇU

Os movimentos sociais se consolidam a partir de articulações promovidas por núcleos sociais que compartilham de interesses comuns, com o objetivo geral de promover o acesso à direitos garantidos ao coletivo quando estas não estão sendo adequadamente cumpridas pelos órgãos do Estado. Além disso, idealizam propostas que objetivam trazer melhor qualidade de vida para o contexto social que o movimento faz parte, seja luta por novas legislações ou ações sociais que promovam a igualdade de direitos.

Movimentos sociais são ações coletivas de caráter sociopolítico, construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais. Eles politizam suas demandas e criam um campo político de força social na sociedade civil. Suas ações estruturam-se a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em situações de conflitos, litígios e disputas. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva ao movimento, a partir de interesses em comum. Esta identidade decorre da força do princípio da solidariedade e é construída a partir de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo (GOHN, 2000, p.13)

A partir da organização coletiva, seja ela através de associações, sindicatos, cooperativas, entre outros, a voz política de diferentes grupos sociais é expandida, colocando em relevância os interesses comuns, além de fortalecer a identidade cultural. Dentro do contexto das quebradeiras de coco babaçu, os movimentos sociais específicos do grupo surgem em um contexto no qual o campo é submetido à penetração dos modos de produção capitalista, que em sua essência suprime outros meios de produção, em especial os tradicionais ligados ao campesinato, na qual se enquadra as atividades das quebradeiras e de outros grupos camponeses. No Maranhão, a partir da década de 1970, o governo estadual impulsionou a ocupação do campo através de medidas que facilitaram a apropriação por parte de grandes proprietários das chamadas “terras devolutas”, a partir da sanção da “Lei Sarney de Terras⁶⁴⁵”, como pontua Rêgo e Andrade (2006). Tal legislação foi responsável por legitimar a ocupação de milhares de hectares por latifundiários e grileiros, incluindo grande parte das áreas de babaçuais. Ou seja, o estado, a partir de suas atribuições legislativas e executivas participa de forma direta do processo de expropriação e silenciamento de diversos povos e comunidades tradicionais, em favor dos projetos de desenvolvimento. A partir deste fato histórico, as quebradeiras de coco do Maranhão perdem uma porcentagem significativa dos territórios coletivos que se utilizavam para realizar suas atividades. Nessa perspectiva, algumas organizações surgiram e outras foram fomentadas como resposta à repressão estatal e aos acontecimentos que colocaram em risco o modo de vida e cultura das quebradeiras e de outras comunidades do campo.

Uma das organizações mais importantes que foi instituída em prol da representação e defesa dos direitos da classe é o Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu (MIQCB), que surgiu após o primeiro Encontro Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu, como Articulação Interestadual, e posteriormente renomeado para Movimento durante o segundo Encontro, realizado em São Luís, capital do Maranhão. Segundo Pires e Omena (2015, p. 03), além das questões que regem sobre a garantia da fonte de renda das mulheres, o movimento surgiu também com o desejo de “alterar a maneira de pensar da quebradeira de coco, buscando a educação da mesma, propiciando uma mudança nas esferas familiar e doméstica garantindo que essa mulher batalhadora possa acompanhar um novo meio social [...]”. Ou seja, indo além de apenas abordar assuntos ligados a preservação do babaçual e do acesso livre aos mesmos, o MIQCB trabalha na perspectiva do envolvimento direto na educação das mulheres, garantindo acesso a informação, fazendo com que as quebradeiras obtenham

⁶⁴⁵ Lei Estadual de Terras: N° 2979 de 17/07/1969.

meios de propiciar novas experiências para seu meio, assim garantindo a inserção delas em diferentes espaços sociais. Cabe ressaltar que nem todas as quebradeiras de coco fazem parte ou se articulam com o MIQCB, porém as conquistas realizadas pelo movimento beneficiam, de alguma maneira, o grupo social como um todo.

Através do MIQCB, as quebradeiras de coco dispõem de instrumentos que possibilitam articulações políticas, assessoria jurídica, assistência técnica, obtenção de crédito, além de políticas públicas direcionadas para a classe, como o direito ao acesso à terra e regularização fundiária, tudo visando a preservação do modo de vida tradicional, a valorização cultural e do trabalho das quebradeiras.

FIGURA 1: CERIMÔNIA DE TITULAÇÃO DO TERRITÓRIO VILA ESPERANÇA, PIAUÍ.



Fonte: MIQCB, Korina Rodrigues (2022)

Visando a democratização do acesso e expansão do mercado para os produtos derivados do babaçu fabricados pelas quebradeiras, o MIQCB cria a Cooperativa Interestadual das Mulheres Quebradeiras de Coco Babaçu (CIMQCB), organização facilitadora da comercialização entre os grupos comunitários produtivos e os compradores, como pontuaram Matos, Shiraishi e Ramos (2015, p.11). A idealização da cooperativa foi de extrema importância, pois diminui a influência dos atravessadores, que muitas vezes exploram as quebradeiras, pagando um valor muito abaixo do mercado pelas amêndoas.

O MIQCB também desempenha um papel de extrema importância na defesa e implementação das chamadas “Leis do Babaçu Livre”, legislações que garantem a entrada das quebradeiras de coco nas áreas de babaçuais localizadas dentro de propriedades privadas. No

Maranhão, a primeira legislação municipal do tipo foi sancionada em Lago do Junco, Lei nº 05/1997 e nº 01/2002.

[...] é importante mencionar a conquista da Lei do Babaçu Livre, que foi aprovada em 1997, faz parte de um longo processo de luta das mulheres, e também constituiu a Associação do Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu (AMIQCB), também importante na organização das mulheres que estavam juntas em defesa do meio ambiente, com a proposta de agro-extrativismo do coco babaçu; de preservação e da livre entrada aos babaçuais, formada em muitos casos a partir das lutas de caráter político-jurídico (BARROSO, FREITAS, FIGUEIREDO, 2021, p.16).

No estado do Maranhão, apenas outros 11 municípios possuem leis similares, um número pouco expressivo, levando em consideração o número total de cidades que formam o território maranhense. No Piauí, a lei do babaçu livre passou a vigorar em todo o estado a partir da sanção da Lei Estadual de nº 7.888, de 09 de dezembro de 2022, que além de garantir o livre acesso aos babaçuais pelas mulheres, torna a palmeira do babaçu uma espécie protegida, além de facilitar a titulação de terras e formação de assentamentos.

FIGURA 2: IX ENCONTRINHO DAS QUEBRADEIRAS DE COCO BABAÇU: COMEMORAÇÃO DA SANÇÃO DA LEI ESTADUAL DO PIAUÍ, Nº 7.888, DE 09 DEZEMBRO DE 2022



Fonte: MIQCB (2022)

A partir das mobilizações promovidas pelas entidades representativas das quebradeiras de coco, tornou-se possível a emancipação política da classe, colocando-as em destaque nas discussões políticas em todas as esferas de discussão na sociedade, garantindo-as, o uso de instrumentos eficientes para a transformação social, valorização do modo de vida e cultura, além da promoção de práticas sustentáveis.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a entrada de grandes projetos capitalistas e especulação fundiária no campo, comunidades e povos tradicionais passaram a ter seus territórios ameaçados, ou até mesmo

ocupados por grileiros. A partir de tais pressões exógenas, muitas vezes incentivada pela própria máquina estatal que põe em risco culturas inteiras, organizações coletivas passaram a se institucionalizar em resposta violência e os riscos ao modo de vida tradicional. No contexto das quebradeiras de coco babaçu, o MIQCB emerge como o principal instrumento de representação da classe. Os feitos alcançados pela organização explicitam a força que os movimentos sociais possuem na sociedade. A conquista de legislações como a “Lei Babaçu Livre” são realizações históricas para a proteção da cultura das quebradeiras e da valorização da atividade, além da garantia legal acerca da preservação dos ecossistemas na qual a palmeira do babaçu está inserida.

O MIQCB, através de sua representação, reúne inúmeros atributos que poucas organizações com mais tempo de atuação ainda não conseguiram. De um lado, ressalta-se o caráter de gênero da organização e o endosso à questão do desenvolvimento sustentável como a bandeira principal do processo de preservação ambiental. Em outro plano, organiza-se em termos de clubes e associações de mulheres, representação política em câmaras municipais, entidades e instituições. E, por fim, também se preocupa com a produção de conhecimento científico como meio de apoio que lhe possibilite conhecer adequadamente a sua realidade e assim obter elementos para o enfrentamento com a burocracia estatal e o empresariado do agronegócio (MESQUITA, 2007, p. 7).

Evidenciou-se que a articulação das quebradeiras de coco, através dos movimentos sociais, em especial o MIQCB, é indispensável para pressionar e entregar demandas para as instituições de estado, que por sua vez são levadas a discutir as reivindicações e direcionar políticas públicas que garantam a continuidade das atividades. Além disso, organizações do tipo, no contexto atual, são instrumentos necessários para o enfrentamento a propostas neoliberais e de extrema-direita, que têm como alvo enfraquecer povos comunidades tradicionais com objetivos de exploração econômica, a exemplo do “Marco Temporal” (PL 409/2007), projeto aprovado pela Câmara Federal que restringe a demarcação de terras indígenas a áreas ocupadas até instituição a da Constituição de 1988. Este tipo de proposta legislativa coloca em situação vulnerável diversos povos que têm direito à titulação e demarcação de terras, que inclui as quebradeiras de coco, e que correm o risco de ser alvo de projetos que ameaçam as práticas culturais e até mesmo a existência de povos, seus corpos e territórios. No estado do Tocantins, como relatou o MIQCB (2022), foi protocolado o Projeto de Lei N°776 de 2022, que previa a revogação da Lei N° 1.559, de 14 de agosto de 2008, legislação que proíbe a derrubada e queima das palmeiras de babaçu. Após pressão de movimentos sociais e parlamentares, o autor da proposta, deputado Olyntho Neto (Republicanos), optou por extinguir o texto, que já iria para votação no plenário da Assembleia

Legislativa tocantinense sem qualquer discussão com a sociedade civil, representantes das quebradeiras e outras entidades ligadas à preservação ambiental.

Assim, compreende-se que a coletividade proporcionada pelos movimentos sociais desenvolve o sentimento de pertencimento e empoderamento, que impulsionam a procura por conhecimento referente às atribuições legais que asseguram os direitos das comunidades tradicionais, em especial as quebradeiras de coco babaçu, que passam a utilizar os preceitos legítimos para conduzir a defesa e conquista das pautas coletivas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Vicente Eudes Lemos; NÓBREGA, Mariana Leal Conceição. OS NOVOS DESAFIOS DAS POPULAÇÕES AGROEXTRATIVISTAS NA AMAZÔNIA DIANTE DA INSTALAÇÃO DA EMPRESA SUZANO PAPEL E CELULOSE NA REGIÃO TOCANTINA MARANHENSE. **Espaço & Geografia**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 3-43, mar. 2018.

ARRUDA, F. A. A. de; SILVA, J. C. M. da; DALLA NORA, G. A territorialidade e a resistência na floresta Amazônica. **Geopauta**, [S. l.], v. 7, p. e11708, 2023. DOI: 10.22481/rg.v.7e2023.e11708. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/geo/article/view/11708>. Acesso em: 11 mai. 2023.

BARROSO, Betânia Oliveira; FREITAS, Jullyana Cristhina Almeida de; FIGUEIREDO, Lilian Rolim. QUEBRADEIRAS DE COCO BABAÇU DO ESTADO DO MARANHÃO: repertórios de luta e resistência. **Revista Debates Insubmissos**, Caruaru, v. 4, n. 12, p. 116-136, abr. 2021.

CONAB - COMPANHIA NACIONAL DE ABASTECIMENTO. **Boletim da Sociobiodiversidade**, Brasília, DF, v. 5, n. 5, Outubro 2021.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. 1015. ed. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

FARIAS FILHO, Marcelino Silva (org.). **O Espaço Geográfico da Baixada Maranhense**. 2. ed. São Luís: Edefma, 2013.

GOHN, Maria da Glória. 500 anos de lutas sociais no Brasil: movimentos sociais, ongs e terceiro setor. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 5, n. 1, p. 11, 9 jun. 2000. Universidade Estadual de Londrina. <http://dx.doi.org/10.5433/2176-6665.2000v5n1p11>.

MATOS, Francinaldo; SHIRAISHI, Joaquim; RAMOS, Vitória. **Acesso à terra, território e recursos naturais: a luta das quebradeiras de coco babaçu**. Recife: Actionaid, 2015.

MESQUITA, B. A. de. AS MULHERES AGROEXTRATIVISTAS DO BABAÇU: a pobreza a serviço da preservação do meio ambiente. **Revista de Políticas Públicas**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 53-61, 2015. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/3835>. Acesso em: 10 maio 2023.

MOVIMENTO INTERESTADUAL DAS QUEBRADEIRAS DE COCO BABAÇU. **Babaçu Livre agora é Lei no Estado do Piauí.** 2022. Disponível em: <https://www.miqcb.org/post/baba%C3%A7u-livre-agora-%C3%A9-lei-no-estado-do-piau%C3%AD>. Acesso em: 09 jun. 2023.

MOVIMENTO INTERESTADUAL DAS QUEBRADEIRAS DE COCO BABAÇU. **Meio Ambiente e babaçuais ameaçados pela Assembleia Legislativa do Tocantins.** 2022. Disponível em: <https://www.miqcb.org/post/meio-ambiente-e-baba%C3%A7uais-amea%C3%A7ados-pela-assembleia-legislativa-do-tocantins>. Acesso em: 10 jun. 2023.

MOVIMENTO INTERESTADUAL DAS QUEBRADEIRAS DE COCO BABAÇU. **CONQUISTA HISTÓRICA!:** primeiro território tradicional de quebradeiras de coco babaçu é titulado. Primeiro território tradicional de Quebradeiras de Coco Babaçu é titulado. 2022. Disponível em: <https://www.miqcb.org/post/conquista-hist%C3%B3rica-primeiro-territ%C3%B3rio-tradicional-de-quebradeiras-de-coco-baba%C3%A7u-%C3%A9-titulado>. Acesso em: 09 jun. 2023.

NASCIMENTO, Poliana de Sousa. AGROESTRATÉGIAS E GRANDES EMPREENDIMENTOS ECONÔMICOS: UMA ANÁLISE SOBRE PROCESSOS DE ACUMULAÇÃO DE CAPITAL E FORMAS DE RESISTÊNCIAS DE QUEBRADEIRAS DE COCO BABAÇU. **Revista de Estudos e Investigações Antropológicas**, [S.l.], v. 6, n. 1, nov. 2019. ISSN 2446-6972. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/reia/article/view/236801/33614>>. Acesso em: 20 jun. 2023.

NOVAES, Jurandir Santos de; ARAUJO, Helciane de Fátima Abreu. Cartografia Social na Região Ecológica do Babaçu: estratégias de quebradeiras de coco e processos sociais atinentes aos babaçuais. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. , n. 1, p. 179-188, jun. 2016.

PIRES, Amanda Sampaio; OMENA, Sérgio Henrique Sorocaba Ayoub. QUEBRADEIRAS DE COCO: uma luta pela autonomia através do livre acesso aos babaçuais. **Revista do Ceds**, São Luís, v. 1, n. 2, p. 1-13, jul. 2015. Semestral.

REGO, J. L.; ANDRADE, M. de P. História de mulheres: breve comentário sobre o território e a identidade das quebradeiras de coco babaçu no Maranhão. **Agrária (São Paulo. Online)**, [S.l.], n. 3, p. 47-57, 2005. DOI: 10.11606/issn.1808-1150.v0i3p47-57. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/agraria/article/view/87>. Acesso em: 20 mai. 2023.

ROCHA, Maria Regina Teixeira da. Babaçu livro e roça orgânica: a experiência das mulheres quebradeiras de coco babaçu do Maranhão na busca de formas alternativas de gestão dos recursos naturais. **Agricultura Familiar: Pesquisa, Formação e Desenvolvimento**, [S.l.], v. 4, n. 4, p. 209-230, jun. 2017. ISSN 2675-7710. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/agriculturafamiliar/article/view/4497>>. Acesso em: 28 maio 2023. doi:<http://dx.doi.org/10.18542/raf.v4i4.4497>.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica**. 6. ed. São Paulo: Edusp, 2004.

SILVA, Ariana Gomes da. **Lei Babaçu Livre no Município de Lago do Junco**. In: Municípios Ecológicos e Política do Futuro, 2020, Lago do Junco. Lago do Junco: Articulação Nacional de Agroecologia, 2020. p. 1-7. Disponível em: <https://agroecologiaemrede.org.br/experiencia/leis->

municipais-de-babacu-livre-
9/#:~:text=01%2F2002)%20e%20na%20sequ%C3%Aancia,2001)%3B%20Imperatriz%20(L
ei%20n.. Acesso em: 20 maio 2023.

SOLER, Marcia Paisano; VITALI, Alfredo de Almeida; MUTO, Eric Fumhio. Tecnologia de quebra do coco babaçu. **Ciência e Tecnologia de Alimentos**, Campinas, v. 27, n. 4, p. 717-722, dez. 2007.

TEIXEIRA, Mateus da Silva; SILVA, Reginaldo Conceição da. A categoria de espaço na construção da identidade. **Geopauta**, [S.L.], v. 6, p. 1-14, 16 abr. 2022. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/Edições UESB. <http://dx.doi.org/10.22481/rg.v6.e2022.e9272>.

CLUBE DE MÃES E DOS AGRICULTORES FAMILIARES DE PINDOBA: EXPRESSÕES DOS MOVIMENTOS E AGENDAS FEMINISTAS?

Jaqueline Araújo Bezerra
Mestra em Ciências Sociais
jaque.106@hotmail.com
UFMA

Camila Alves Machado Sampaio
Doutora em Ciências Sociais
cam.sampaio@ufma.br
UFMA

RESUMO: Esta comunicação compõe parte da pesquisa que resultou na dissertação de mestrado da autora principal. No presente recorte, pretendemos descrever as dinâmicas e atividades existentes no Clube de Mães de Pindoba, em Paço do Lumiar, região metropolitana de São Luís-MA. A primeira autora acompanhou algumas atividades do Clube de Mães entre 2019 e 2022, com uma pausa durante o período mais crítico da pandemia de COVID-19, realizando observação participante e vivenciando experiências junto às atividades intrinsecamente associadas à estrutura organizacional de programas e projetos. Além disso, foram realizadas entrevistas com lideranças do Clube e análise documental de relatórios sobre a região e sobre a institucionalização desta organização. O Clube de Mães e Agricultores Familiares de Pindoba foi fundado em 1998, em um contexto bastante diferente dos primeiros clubes de mães no Brasil, que surgiram no escopo de uma ala progressista da Igreja Católica, a partir das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), na década de 1960. Naquele período, os clubes se articulavam em torno de ideias de maternidade e feminilidade em prol de maior justiça social, sem um diálogo efetivo com os debates feministas da época. Com todas as diferenças possíveis, é interessante destacar que no Clube analisado não houve a constatação de uma pauta feminista presente. A agenda da instituição está mais próxima de uma dimensão política que articula lideranças locais e moradores(as) em serviços pontuais voltados para a comunidade e mediação de programas sociais do que à natureza e objetivos das lutas e agendas voltadas para uma perspectiva de gênero. O Clube atua como uma instituição civil que responde a demandas junto à comunidade, mediando relações com o poder público e com outras organizações não-governamentais que executam a partir dali seus projetos sociais. Ao mobilizar instituições e a comunidade para buscar melhores condições de vida, viabilizando programas e projetos sociais de incentivo a agricultura familiar, de distribuição de cestas básicas, de apoio escolar às crianças e adolescentes, de práticas desportivas, o Clube tem o efeito de trazer benéficos imediatos para os(as) moradores(as), ainda que sem um caráter marcadamente transformador das relações estruturais de gênero. Outro aspecto que se apresentou foi a centralização de atividades em torno de uma liderança feminina comunitária que ingressou na política municipal, atendendo a demandas do Clube de forma mais efetiva, mas ainda destacando um protagonismo com características personalistas. Para o fortalecimento do associativismo local, é preciso pensar em estratégias mais efetivas e de participação popular.

Palavras-chave: Clube de Mães; Movimento de Mulheres; Pindoba; Programas e Projetos.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo traz um recorte da dissertação de mestrado da primeira autora, orientado pela coautora, e discorre sobre dinâmicas e atividades do Clube de Mães de Pindoba. Em uma

primeira seção, será apresentada uma síntese das características dos clubes de mães quando surgiram, relacionados a alas progressistas da Igreja Católica a partir da década de 1960. Aí apontaremos diferenças e questões em comum em relação ao Clube analisado, surgido em 1998. Na seção seguinte, apresentaremos algumas das atividades do referido Clube, apontando suas continuidades e descontinuidades com outras associações civis e governamentais do entorno. Nas considerações finais, tentaremos responder à questão colocada no título, apresentando as possibilidades e limites de ação coletiva a partir do caso estudado.

2. O CLUBE DE MÃES DE PINDOBA: DA FUNDAÇÃO À MOBILIZAÇÃO EM TORNO DE UM OBJETIVO COMUM

Antes de adentrar na descrição do Clube de Mães de Pindoba, faremos um breve histórico sobre os clubes de mães no Brasil e seu contexto formativo.

2.1 Clubes de mães

Os primeiros clubes de mães existentes a partir da década de 1960 se configuraram mediante experiências de contestação de cunho político, social e religioso, vinculados a mulheres católicas que integravam setores progressistas da Igreja (JOAQUIM, 2013). Como a própria nomenclatura sugere, a configuração de uma entidade em torno de mulheres-mães já é um indicativo de uma ação para mulheres vinculadas à maternidade; trata-se também de um discurso sobre uma possibilidade específica de ser mulher. Ainda que houvesse um diversificado campo de atuação dessas organizações, os clubes de mães, se articulavam em torno de ideias de maternidade e feminilidade. Mas vale destacar que posteriormente, estas questões deram espaço para os problemas ligados nas áreas da infraestrutura e serviços urbanos, qualificação profissional, geração de renda, assistência social e educação, em prol de maior justiça social, com apoio de organismos internacionais. (JOAQUIM,2013; LANDIM, 2002)

O contexto dos primeiros clubes de mães se relaciona à eclosão de organizações de cunho popular no período, com pautas versáteis e no que tange seus objetivos institucionais: as que se identificavam com o discurso da ala progressista da Igreja Católica, cujo interesse era disseminar os princípios do novo apostolado com sua perspectiva de base comunitária, e, aquelas organizações que se identificavam com as agendas dos movimentos feministas com viés crítico do que era compreendido como estruturas patriarcais. Na década de 1970, diversos movimentos de cunho popular- em específico os que reivindicavam por melhores condições de vida tais como: equipamentos públicos; creches, escolas, saneamento básico e denúncias sobre o alto custo de vida, desencadeada principalmente pelo aumento da sexta básica da classe

trabalhadora, articulavam-se entorno da visibilidade de atuação das Comunidades Eclesiais de Base da Igreja Católica - CEBS

Senna e Fonseca (1995), analisando clubes de mães durante a década de 1990, relatam sobre a diversidade e heterogeneidade na caminhada dessas organizações ao longo do tempo, que se desenvolveram a partir do processo de organização da população na sociedade brasileira por meio de lutas sociais. Ainda que houvesse clubes de mães que atuasse com características assistencialistas, sem promoção de grandes transformações nas estruturas das relações de poder da sociedade, o efeito subjacente de pequenas transformações não deve ser desconsiderado.

A tese de Oliveira (2008) sobre experiências associativas e democracia a partir do estudo de caso de um clube de mães identificou que a mobilização das mulheres em torno dessa entidade era motivada tanto para solucionar problemas da comunidade como para ser uma extensão do universo doméstico. Para a autora, haveria uma lacuna de força política para que a associação ultrapassasse práticas assistencialistas e clientelistas de forma a exercer de fato uma prática democrática.

Em diferentes análises referentes a diferentes períodos, há uma percepção que permanece de que de clubes de mães operam como espaços de participação de mulheres de cunho solidário ligado à filantropia e atendimento às demandas sociais mais imediatas, em que indagações relacionadas a reflexões mais aprofundadas sobre as relações de gênero ou os possíveis papéis sociais de mulheres não eram colocados em primeiro plano.

Ainda assim, pensar no atendimento de demandas cotidianas é algo importante de ser analisado, pois deve ser pensado em relação à ação dos sujeitos envolvidos em seu caráter coletivo articulado aos novos movimentos sociais urbanos e rurais. Joaquim, (2013) e Perolias (2008) sinalizam a dimensão coletiva das organizações populares de bairros e dos movimentos sociais da década de 1980. De acordo com as autoras, é interessante pensar a dimensão combativa presente nesses espaços associativos. A noção de dimensão coletiva em suas diversas configurações políticas, integraram debates sobre privações materiais relacionadas às condições de acesso a direitos sociais básico, como trabalho, saúde, educação, previdência social, e à reforma agrária.

Há que se ressaltar as pautas defendidas pelos movimentos sociais a exemplo, acompanhavam os processos de transformação advindas da redemocratização da sociedade brasileira na década de 1980. Com isso, a participação dos novos sujeitos sociais articulava-se em função das temáticas reivindicadas, o que poderia ser pensada como [...] “como a nova força da periferia, realizando uma revolução no cotidiano”. (GOHN, 2014, p. 335).

Na seção a seguir, descreveremos o caso do Clube de Mães de Pindoba após a descrição do contexto de atuação de uma ala progressista da Igreja Católica no estado do Maranhão.

2.2 O Clube de Mães (e Agricultores Familiares) de Pindoba

Antes de falar sobre a fundação do Clube de Mães de Pindoba, faz-se necessário descrever um pouco a atuação da ala progressista da Igreja Católica no Maranhão, mais especificamente no meio rural. Desde a década de 1960, houve engajamento desse setor da Igreja em demandas sobre a Reforma Agrária, em luta e defesa dos trabalhadores (as) rurais, inspirada na Teologia da Libertação e violência no cenário rural. Isso se atribui à rede criada no interior do clero, a Ação Católica (AC), a Juventude Universitária Católica (JUC), e a Juventude Operária Católica (JOC) que podem ser tomadas como ilustrativo da reafirmação da Igreja com forte apoio da Comissão Pastoral da Terra (CPT), dinamizando a luta através de cursos de educação popular, promovendo reflexões sobre as condições de opressão, trabalho e violência, por meio da bíblia, principal instrumento de conscientização. A CPT, a FASE e a rede Cáritas Diocesanas foram organismos responsáveis por disseminar a ideia de educação de base e promoção humana, centrados na reforma agrária. Os Projetos Alternativos Comunitários (APACs) são exemplos que enfatizavam a busca por alternativas, bem como o associativismo nas comunidades. Conforme pode-se acompanhar na pesquisa de Neris (2014) os APACs se tornaram importantes instrumentos na luta contra uma suposta falta de políticas de reforma agrária, de assistência técnica e de oportunidade de geração de emprego e renda.

Assim, “observou-se a ampliação do escopo de intervenção religiosa e a diversificação dos organismos militantes” (NERIS, 2011, p. 201). Como destacou Barbosa (2013), as CEBs e seus organismos exerceram papel importante nas lutas cotidianas das comunidades. Com isso, a Igreja contribuiu para a realização de projetos voltados a geração de renda em pequenas experiências, como hortas comunitárias. Internamente as mulheres buscavam desenvolver articulações que pudessem proporcionar alternativas de enfrentamento a realidades adversas.

Em relação a clubes de mães no Maranhão, ao se constituírem como espaços de encontros interpessoais e fé Católica, formam-se clubes na região do Médio Mearim que assumiram caráter combativo instigando a politização de movimentos de mulheres na região. Nessa perspectiva, Scheila Vale (2018) ao falar sobre as condições de trabalho das quebradeiras de coco babaçu, no município de Itapecuru-Mirim, aponta que a vontade coletiva das mulheres em busca de melhores condições de vida, deu origem à União dos Clubes de Mães. De um pequeno grupo de mulheres organizadas em prol da luta por saúde e educação, de 1989 a 1997, os Clubes de Mães cresceram consideravelmente na região, culminando na criação de uma federação que tem como objetivo serviços na comunidade.

Sobre a longevidade desses espaços, a autora pontuou que a União de Clubes de Mães ainda é lugar em que as mulheres preservam a quebra de coco babaçu de forma tradicional. Apesar dos resultados da pesquisa mostrar os efeitos negativos associados aos riscos das quebradeiras, a realização pessoal e econômica das mulheres sobressai as horas exaustivas nas atividades. Isso porque houve mudanças na dinâmica organizacional desses espaços, proporcionando mudanças na vida das quebradeiras.

Ao longo desse tempo, esses clubes estabeleceram parcerias com os governos federal, estadual e municipal, por meio dos programas de combate à pobreza rural e de inclusão social, junto com a sociedade civil organizada. Por meio de toda essa organização, dentro do processo da cadeia produtiva do babaçu, as quebradeiras trabalham com vários grupos e cada um deles se dedica a uma função específica: coleta do coco, quebra do coco, extração do óleo vegetal, produção de sabonete, beneficiamento do mesocarpo para alimentação, preservação dos babaçuais e outros projetos integrados à agricultura familiar (VALE, 2018, p. 02).

Um ponto a sublinhar, é a vinculação das Comunidades Eclesiais de Base junto as mobilizações das mulheres. É provável que possua alguma relação com o projeto institucional da Igreja desde o início. As CEBs marcaram a importante transição para o protagonismo feminino⁶⁴⁶ (CHAVES, 2015). Isso porque os “agentes religiosos fornecem às ‘líderes’ o acesso e o conhecimento de diferentes instituições – Igreja, partidos políticos, burocracias estatais” (ANJOS, 2007, p. 518). E de fato, havia exemplos de mulheres em busca de espaços alternativos em defesa da própria reprodução familiar (BARBOSA, 2013). Foi o que observou Gabriele dos Anjos (2007) em pesquisa sobre liderança de mulheres em pastorais e comunidades católicas, e suas retribuições. Conforme a autora, muito embora os ganhos sociais são obtidos pela ação da comunidade com os esforços das mulheres, a atividade militante dá-se pela relativa ideologia tradicional da participação feminina que a identifica com a luta dos pobres. “A mulher como ligada ao cuidado à maternidade atualizando o marianismo” ainda se fazia presente nesses discursos (ANJOS, 2007, p. 526).

A ideia de politização do engajamento religioso na periferia do espaço católico aparece nos trabalhos de Wheriston Neris⁶⁴⁷ para o qual os efeitos das transformações sociais e políticas foram decisivos na configuração da Igreja em sua intervenção religiosa. Nessa perspectiva, a renovação apresenta-se em um cenário de disputa entre diferentes grupos com

⁶⁴⁶ Chaves (2015) aponta que o decreto sobre o Apostolado dos leigos em seu 9º item, faz o seguinte argumento: “como hoje a mulher tem cada vez mais parte ativa em toda a vida social, é da maior importância que ela tome uma participação mais ampla nos vários campos da Igreja” (CHAVES, 2015, p. 19).

⁶⁴⁷ Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Sergipe e professor assistente da Universidade Federal do Maranhão. Suas pesquisas versam sobre a discussão dos cruzamentos de lógicas entre o religioso e o político. Sobre o engajamento militante de sacerdotes em causas, movimentos e formas de mobilização coletiva no Maranhão entre as décadas de 1950-1990 (2011); (Ver também Igreja e Missão: religiosos e ação política no Brasil (2014).

experiências específicas. Ancorado nas reflexões de Ernesto Seidl, Neris (2011) sugere que a politização da Igreja pressupõe pensar o espaço católico no qual os sacerdotes inscrevem suas disposições a ser e agir na instituição. No âmbito das discussões em Ciências sociais, é interessante levantar dois aspectos interligados.

De um lado, a alta hierarquia institucional (especial o episcopado) que ao se opor ou negar com o regime militar, produziu lideranças religiosas que se tornaram reconhecidas pelo seu empenho na manifestação de denúncias, na defesa dos direitos humanos e discussão das problemáticas em voga; noutro, estariam as instâncias hierárquicas e os agentes que ocupavam posições dominadas e periféricas no espaço católico e que, talvez por essa posição, possuíam uma maior autonomia para tomadas de posição heterônomas e institucionais (“ruptura com o mainstream institucional”, “intenso engajamento político”, defesa da teologia da libertação”, investimento em movimentos de base” (NERIS, 2011, p. 149).

No espaço de São Luís, de 1960 a 1980, registra-se forte articulação da Igreja junto às mobilizações populares, favorecendo a criação de diversas formas organizativas (União de moradores, Clubes de Mães, Paróquias em bairros e/ou organizações não governamentais), com forte presença das mulheres, conforme já vinha acontecendo em cenário nacional. Segundo Rocha, “envolviam-se com os problemas ligados às políticas públicas, especialmente, nas áreas da infraestrutura e serviços urbanos, qualificação profissional e geração de renda, assistência social e educação” (2011, p. 02).

A luta das organizações de mulheres inscreve-se na caminhada junto aos diversos grupos feministas (mas não se confundem com estes), que ganharam força no contexto de redemocratização da sociedade brasileira com influência das correntes teóricas norte-americanas e europeias⁶⁴⁸ (FERREIRA, 2014). A composição social presente nos movimentos de mulheres populares e os movimentos feministas⁶⁴⁹ não figuraram lutas homogêneas: de um lado, mulheres claramente identificadas com a transformação dos sistemas de dominação e poder; do outro, as que buscavam soluções emergenciais e imediatas a partir das molas que acionam o processo de organização, tais como: infraestrutura, ausência de equipamentos coletivos, escola, creche e/ou renda familiar.

⁶⁴⁸ Há uma classificação quanto aos períodos de acontecimentos configurados em ondas: a primeira teve início meados do século XIX. Suas bandeiras foram pelo direito ao voto para as mulheres, direitos de propriedade e acesso à educação, que se articulavam ao movimento sufragista. Na segunda, baseou-se na abertura da igualdade no ambiente de trabalho. O feminismo da terceira onda caracteriza-se por centrar o foco na “diferença” defendeu também que o sexo fosse considerado um constructo social. (BUTLER, 2013; CHANTLER; BURNS, 2015).

⁶⁴⁹ No Maranhão, o movimento feminista nasce com o Grupo Mulheres da Ilha em 1980 no curso de extensão Mulher na Sociedade Brasileira, promovida pela UFMA. Sua ação surge como movimento social, não homogêneo, que questiona a política, o poder, as relações patriarcais e discute teoricamente a mulher como sujeito na sociedade. Para uma análise do movimento feminista no Maranhão ver Mary Ferreira (2014).

Conforme indicado na pesquisa de Lourdes de Maria Leitão Nunes Rocha, sobre as organizações de mulheres em São Luís⁶⁵⁰, constatou-se a “pluridade dos movimentos de mulheres, distinguindo-se no seu interior movimentos feministas e não feministas” (ROCHA, 2011, p. 01). Isso sinaliza a ideia de que os reflexos neoliberais nas políticas sociais exerceram influência no eixo participação e organização dos movimentos populares. Do ponto de vista da organização coletiva, um panorama mostra que, apesar dos movimentos feministas se inserirem na luta das mulheres de camada popular, sobressai as demandas imediatas das mulheres.

Defende-se a tese de que as organizações de mulheres pesquisadas não se configuram como expressões dos movimentos feministas. Caracterizam-se como parte dos movimentos sociais urbanos em São Luís, entendidos como movimentos sociais que emergem de lutas urbanas ligadas à reivindicação de bens, equipamentos, meios coletivos de consumo, enfim, a luta por melhores condições de vida nesse espaço (ROCHA, 2011, p. 07).

A exemplo de outras cidades brasileiras, em São Luís, a Igreja Católica e instituições ligadas à filantropia, como por exemplo a LBA, influenciaram a criação de organizações de bairros com modalidade inicialmente voltada a trabalhos manuais, como foram os primeiros Clubes de Mães na década de 1960. Nota-se que, ao longo do tempo, esses espaços foram diversificando suas características e ações.

O Clube de Mães de Pindoba foi fundado em 11 de junho de 1998. Posteriormente, em 2017, quando houve a reformulação do estatuto, recebeu aditivo de *Agricultores Familiares* no nome, de forma a apresentar uma atuação comunitária mais abrangente do que algo relativo a mulheres-mães. Segundo relatos da presidente do Clube, essa mudança foi resultado de esforços coletivos dos associados para fortalecer o associativismo local, com foco na produção e venda dos produtos locais.

Ao longo do período do trabalho de campo, observamos que a liderança do Clube gira em torno de mulheres com relações próximas de parentesco, vizinhança e solidariedade. A alternância de poder entre elas gerou acúmulo de conhecimento de algumas dirigentes do saber-fazer aspectos burocráticos da gestão e de relações interinstitucionais. Por exemplo, a capacidade de uma das mulheres que atuaram na diretoria do Clube por vários anos realizarem busca ativa e submissões a projetos de venda e chamadas públicas. Esse tipo de capacidade de curadoria acaba por reforçar seus papéis de liderança na vizinhança e influencia no plano das

⁶⁵⁰ Em relação as 13 organizações da área Itaqui-Bacanga e 8 da área do Coroadinho a autora infere que: Na área Itaqui-Bacanga, com exceção de 1, as outras organizações incluem em sua denominação as palavras “mães” (9), “mulheres” (2) e “feminina” (1). Na área do Coroadinho, 6 entidades são auto-identificadas com os termos “donas-de-casa” (3), “mulher/mulheres” (2) e “mãe” (1) (ROCHA, 2011, p. 03).

microrrelações locais. Tais articulações refletem-se em projetos na área do esporte, lazer e geração de renda e no âmbito da assistência social, junto a segmentos como crianças, adolescentes e pequenos agricultores locais.

Em um contexto bastante diferente da década de 1960, o Clube de Pindoba realiza atividades direcionadas ao que indica seu estatuto, com ações vinculadas às áreas de políticas sociais básicas de lazer, cultura, esporte, educação e programas da esfera governamental. Na próxima seção descreveremos algumas dessas atividades.

IMAGEM 1: Clube de Mães de Pindoba



Fonte: BEZERRA, (2019).

3. NOTAS SOBRE AÇÕES E PROJETOS DESENVOLVIDAS PELO CLUBE DE MÃES

O Clube mobiliza ações voltadas para a cidadania e solidariedade, como informado por uma das dirigentes. Destacam-se, por exemplo, atividades como a “ação da cidadania”, com doações de colaboradores, os comerciários locais e vereadores, com arrecadações de 100 cestas básicas cuja distribuição é destinada para a comunidade. *Meninas em Ação* e *Menino Bom de Bola* são projetos que contam com a parceria da Plan Internacional, organização não governamental, voltados para crianças do local. Somam-se a esses, os projetos *Por ser Menina* e o *Cambalhotas*, que objetivam trabalhar questões voltadas para os adolescentes, com foco para a autoproteção em crianças com idade de sete a dez anos. O projeto *Mulheres empreendedoras*, conforme relatado, proporcionou às mulheres venderem seus artesanatos e/ou lanches durante o brechó, nas rifas e em evento que reúne exposição e comercialização de produtos locais, a Feirinha São Luís, que ocorre semanalmente aos domingos no centro da capital maranhense. Foi mencionado o “Caixa de Socorro”. Trata-se de um kit de primeiros socorros realizado no âmbito do curso de Bombeiro Civil, com aulas na sede do Clube de Mães.

No contexto dos programas do governo federal, o Programa Nacional de Alimentação Escolar-PNAE, considerado um “encontro da alimentação escolar com a agricultura familiar”

(BRASIL, 2015, p. 05) ao fornecer produtos para alimentação escolar de estudantes da rede pública de ensino. Na percepção da dirigente principal do Clube, esse programa em 2019 havia se mostrado bastante eficaz enquanto alternativa de vendas dos produtos dos próprios agricultores. Pode-se inferir que esse programa está em consonância com as finalidades do estatuto da organização que em seu artigo 2º visa VIII-Garantir a geração de renda, comercializando os produtos hortifrúti dos sócios pequenos agricultores familiares em programas e projetos de segurança Alimentar e Nutricional nas esferas municipal, federal e estadual, além de viabilizar a participação dos/as associados (as) agricultores familiares em feiras e mercados locais como garantia de geração de renda.

O PNAE revelou-se, como um importante canal de comercialização e acesso às políticas sociais, como por exemplo, de geração de renda para os agricultores associados ao Clube de Mães. Em momentos em que estive lá, a fala da reafirma o PNAE como o “ mais importante programa de geração de renda” Nele, o papel da organização é mobilizar os associados de forma a orientar todos (as) acerca das condicionalidades do programa, fortalecendo a importância do caráter do associativismo local e a Declaração de Aptidão ao PRONAF–DAP é uma delas.

Consoante com as ações do Programa, o Clube de Mães se apresenta à frente das estratégias, enquanto organização fornecedora dos produtos, além de mobilização local das ações para desenvolvimento do programa. No âmbito da articulação coletiva, a organização realiza o “dia D”, ancoradas em ações voltadas a dispositivos coletivos dos agricultores: documentação e atualização cadastral necessária à compra coletiva dos agricultores. A DAP, configura-se um importante instrumento de identificação dos agricultores e/ou suas organizações, sua atualização, possibilita conquistas com relação a procedimentos administrativos por meio dos quais o poder público cria estratégias de fomento às políticas públicas da agricultura familiar.

As atividades realizadas a partir do Clube não são voltadas, a princípio para um recorte de gênero, exceto as ações e projetos específicos para meninas e mulheres. Deste modo, o perfil do Clube de Mães, revela seu caráter de operadora de programas e projetos sociais, se colocando como responsável pelas atividades favorecedoras das demandas imediatas da população local. Nessa perspectiva, é possível pensar os objetivos expressos na estrutura organizacional dessas instituições, com base nos parâmetros de atuação de seus estatutos. Outro aspecto revelado, refere-se às mudanças em sua prática social, se comparados aos denominados novos movimentos sociais e aos movimentos sociais urbanos, dos anos 1970 e 1980 (ROCHA,2013),

que reivindicavam do Estado respostas às suas demandas, o reconhecimento e a efetivação de direitos individuais e coletivos.

4. CONCLUSÃO

Este artigo dedicou-se a analisar, dinâmicas e atividades existentes no Clube de Mães de Pindoba, em Paço do Lumiar, região metropolitana de São Luís-MA. O breve recorte, contudo, não abrange em sua totalidade a discussão em torno dos Clubes de Mães e suas diversas agendas de atuação, principalmente suas histórias de lutas e repertórios ao longo do tempo. Com isso, estas reflexões são pertinentes no âmbito da produção do conhecimento sobre a dinâmica social dos sujeitos da referida comunidade Pindoba, a partir de suas práticas.

Em termos gerais, apresentamos neste recorte ações mobilizadas pelo CM-Pindoba, enquanto instituição civil que desempenha papel articulador e executor de projetos e programas junto ao cotidiano dos moradores. Constatamos que o CM-Pindoba é uma instituição que articula demandas com o poder público por meio das relações de parcerias, mobilizando e executando direta e/ou indiretamente serviços principalmente para o fortalecimento da agricultura familiar local. Essas ações mostram que atividades como o dia “D”, ação voltada para a aquisição da Declaração de Aptidão ao Programa Nacional de Agricultura Familiar, reflete diretamente na economia dos pequenos produtores.

O CM-Pindoba, fundado em 1998, se difere das demandas dos primeiros clubes da década de 1960, identificamos que sua mudança de nomenclatura possa ser um dos indicativos do foco de atuação: o fortalecimento do eixo agricultura familiar e programas de geração de renda para os associados. Sua dinâmica dispõe de modos próprios- protagonizadas por práticas que estão mais relacionadas às formas de operacionalização de programas e projetos.

É importante frisar que o Clube de Mães, possui uma agenda de atuação específica, suas ações são reforçadas e refletem o modo de fazer e lidar com questões burocráticas sob a hierarquia e o papel desempenhado por relações de parentescos e outras sociabilidades. Por meio de mobilizações de recursos, diálogo com secretarias de educação, reforçam também estratégias de fortalecimento do associativismo local. O destaque da emergência e consolidação de uma liderança feminina na política municipal, eleita pela comunidade que interaciona suas atividades como representante pública a ações desenvolvidas no Clube de Mães abre espaço para novas investigações.

REFERÊNCIAS

ANJOS, G. dos. Lideranças de mulheres em pastorais e comunidades católicas e suas retribuições. **Cadernos Pagu**. jul./dez. 2007. p. 509-534

BRASIL. Cartilha do PNAE: **Aquisição de produtos da agricultura familiar para a alimentação escolar** 2ª edição - versão atualizada com a Resolução CD/FNDE nº 04/201. Fundo Nacional de Desenvolvimento para a Educação. Brasília, Rio de Janeiro, 2015.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CHANTLER, K.; BURNS, D. Metodologias Feministas. In: BRIDGET, S.; LEWIN, C (org.). **Teoria e métodos de pesquisa social**. Petrópolis: Vozes, 2015.

CHAVES, A. S. **Resíduos das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) no maranhão: Atualidades no contexto urbano de São Luís e São José de Ribamar**.

São Luís, 2015, 154 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/1762/2/Adriana%20Sousa%20Chaves.pdf> Acesso em: 28 mar. 2020.

ENNE, A. L. S. SOM/Popular: uma experiência política na Baixada Fluminense. In: LIMA, A. C. de S. (Org.). **Gestar e gerir. Estudos para uma antropologia da administração pública no Brasil**. Rio de Janeiro: Relumê Dumará: NuaP/ UFRJ, 2002. p. 259-270.

FERREIRA, M. Movimento de mulheres e sua ação anticapitalista no Brasil e Maranhão. **Revista Políticas Públicas**, Número especial, 2014. p. 359-367.

NERIS, W. S. **Itinerários religiosos e engajamento político no Maranhão (1940-1980): catolicismo, mediação cultural e militantismo político-religioso**. 35º Encontro Anual da ANPOCS. Caxambu/MG: GT 16: Grupos Dirigentes e Estruturas de Poder, 24 - 28 out. 2011.

GOHN, M. da G. **Teorias dos Movimentos Sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

JOAQUIM, M. S. **Militantes de Clubes de Mães: (São Paulo X Periferia)**. São Paulo, 2013.

LANDIM, L. **Experiencia militante: Histórias das assim chamadas ONGs**. Lusotopie 2002/1: 215-239.

ROCHA. L. M. L. Organização de mulheres em São Luís: expressões dos movimentos feministas. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 5, 2006. **Anais [...]** São Luís: UFMA, 2006.

OLIVEIRA, M. T. de. **Democracia Primária e Experiência Associativa: os Clubes de Mães em Campina Grande**. Recife, 2008. 183 f. Tese (Doutorado em Sociologia), Universidade Federal de Pernambuco: Recife, 2008. Disponível em:

https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/9486/1/arquivo4268_1.pdf. Acesso em: 28 mai. 2020.

FONSECA, R. M. G. S. da; SENNA, P. A. de. **Clube de Mães**: espaço para intervenção em saúde da mulher. Revista da Escola de Enfermagem. USP, v. 29,n.1, p. 34-46, 1995.

VALE, S.; R. **Análise ergonômica da atividade de quebra tradicional do coco babaçu no município de Itapecuru-Mirim/MA**. Revista Brasileira de Saúde Ocupacional. 2018; 48 e2.

PERALÍAS, I. O. **Participação e Autonomia das Mulheres nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs)**. Goiânia, 2005. 143 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião). Universidade Católica de Goiás: Goiânia, 2005. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/932/1/ISABEL%20ORTEGA%20PERALIAS.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2020.

COMUNIDADES TRADICIONAIS E DOCÊNCIA: UMA ENCRUZILHADA DE EXPERIÊNCIAS

Sérgio César Correa Soares Muniz
Mestre em Antropologia
sccsmuniz@gmail.com
UFMA

Larissa Silva Abreu
Mestra em Psicologia
lara.abreu@hotmail.com
Secretaria de Estado da Educação do Maranhão

RESUMO: Este trabalho reúne experiências de pesquisa em diferentes campos das Ciências Humanas, com o objetivo de construir uma reflexão sobre o lugar que os processos formativos e as práticas de ensino têm ocupado na dinâmica de empoderamento e atualização das identidades culturais de povos e comunidades tradicionais no Maranhão. Caminhando pelas vias da etnografia, reuniremos as vivências construídas pelas professoras e professores da comunidade quilombola Rampa, localizada no município de Vargem Grande, junto às experiências acadêmicas protagonizadas por alguns professoras e professores indígenas na Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena (LIEBI) da Universidade Estadual do Maranhão. Em certa medida, as práticas escolares de ensino e a formação acadêmica são “atos de estado”, no sentido apontado por Bourdieu (1990), que arbitram e regulam as configurações sociais de diferentes contextos. Por outro lado, enquanto espaço também formativo, a escola e a universidade podem representar a possibilidade de transgredir, no sentido pensado por hooks (2019), sistemas de opressão e dominação que historicamente tem tratado com indiferença e violência quilombolas e indígenas no Maranhão e no Brasil. Nesse sentido, a escola e a universidade tem sido lugares para a consolidação de um letramento étnico-racial e intercultural, e de atualização da indianidade e da negritude, fundamentais para o movimento de resistência dessas comunidades e povos.

Palavras-chave: Comunidades Tradicionais; Docência; Relações Étnico-raciais; Interculturalidade.

1. INTRODUÇÃO

O ato de educar é uma jornada que nos conduz a um aprender para ser, já que toda educação é em si um projeto ético-político. Tem-se aqui um nó primordial, que nos instiga a pensar quais políticas fazemos ao educar, e quais sujeitos éticos queremos formar. Isso implica em um processo de resgate histórico, e das próprias memórias e identidades, que foram e estão sendo construídas continuamente dentro dos percursos formativos que nós docentes acessamos, seja nas universidades, na escola ou em outros espaços.

A Educação das Relações Étnico-raciais e a Interculturalidade fazem parte desse nó primordial que nos convoca a pensar quais sujeitos ético-políticos somos e quais formamos. Por isso, partimos do pressuposto que educar a partir dessas perspectivas no Brasil implica primeiramente tornar possível a estudantes, docentes, e demais atores da educação conhecer

sobre a história e cultura dos povos e comunidades tradicionais. Mas também, pressupõe o ensinar a refletir sobre o jogo de forças que atua na construção de nossas próprias identidades étnico-raciais, num processo crítico, autorreflexivo e político de pensar e agir *com e a partir da* própria pele

Desse modo, refletir sobre os percursos de um fazer educativo para as relações étnico-raciais e para a interculturalidade, é pensar em temas de encruzilhadas, ou seja, nos diversos cruzamentos possíveis entre os caminhos identitários, formativos, de saberes, e de vivências. Encruzilhadas aqui pode ocupar um duplo sentido: ora como dilemas ou conflitos que se insurgem nos desafios presentes nos processos formativos que articulam diferenças; e ora conforme, preconiza Rufino (2019), como possibilidades que nascem justamente dos cruzamentos da diferença, e da dinâmica criativa de práticas, subjetividades e identidades que se reconhecem e se afirmam na exterioridade do projeto eurocentrado de produção de conhecimento e de vida.

Assim sendo, partimos do pressuposto de que as encruzilhadas se apresentam enquanto “(...) um tempo/espço de potência, onde todas as opções se atravessam, dialogam, se encantam e se contaminam” (RUFINO, 2019, p.75).

Neste artigo, discutiremos brevemente algumas experiências de pesquisas realizadas pelos autores em diferentes contextos, com o objetivo de construir encruzilhadas a partir das vivências de docentes quilombolas e indígenas do Maranhão. Esperamos que no processo de produção dessas encruzilhadas, abra-se um espaço de diálogo e de reflexão sobre os processos formativos e as práticas de ensino na dinâmica de empoderamento e atualização das identidades culturais de povos e comunidades tradicionais maranhenses.

Caminhando pelas vias da etnografia, reuniremos os registros dessas vivências e perspectivas construídas por alguns professores da comunidade quilombola Rampa, localizada no município de Vargem Grande, junto às experiências acadêmicas protagonizadas por professoras e professores indígenas na Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena (LIEBI) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

2. ESCOLA E POLÍTICAS DE IGUALDADE PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: TERRITÓRIOS EM DISPUTA NA RAMPA

Rampa é uma das comunidades que compõe o Território Quilombola Rampa, situado a 27 km da sede do município de Vargem Grande/ Maranhão. A Rampa foi apresentada para a autora através da sua experiência como docente do ensino médio de escola pública, lotada naquele município. A comunidade se mostrou como um lugar aberto ao compartilhamento de

seus saberes e fazeres, de suas memórias e práticas, ao receber abertamente grupos de alunos e alunas, e equipes docentes das escolas locais, para dias de prosa e trocas de afetos e memórias sobre a história do território.

Foram nessas prosas que aprendemos que o nome Rampa foi dado ao território em razão da sua configuração geográfica, por ser um terreno alto e inclinado, rodeado por morros altos e baixos, que dificultavam o acesso ao lugar, de modo que muitas foram as pessoas que já ficaram pelo meio do caminho ao tentarem adentrar o território, conforme é contado por Professor João, quilombola da Rampa, e um de nossos interlocutores.

A extensão do Território Rampa corresponde a 6.418, 02 hectares, possuindo dezoito comunidades como constituintes dessa extensão, não existindo uma delimitação jurídica, mas sim uma divisão historicamente estabelecida e reconhecida pelos seus moradores a partir do uso das terras (NASCIMENTO et. al, 2019). A Rampa teve a sua certificação emitida pela Fundação Cultural Palmares no ano de 2010. Contudo, o processo de titulação da comunidade ainda se encontra parado no Setor de Regulamentação de Territórios Quilombolas, da Superintendência Regional do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), no Maranhão.

O professor João e a professora Isabella, ambos quilombolas da Rampa, atuam como docentes em uma das escolas do território. É a partir de seus relatos que voltaremos nossos olhares para o fazer docente na escola pública, que busca implementar uma Educação Escolar Quilombola (EEQ) de qualidade.

A escola pública se estrutura enquanto um espaço de efetivação da garantia do direito à educação para todos, e nessa busca por servir a todos, estabelece tensões e disputas em torno da sua pretensa universalidade, posto que, investe institucionalmente na homogeneização de seus atores, em processos que comumente levam à obliteração das diferenças, sufocando as particularidades das pessoas ou grupos que constroem esse espaço, em nome de uma pretensa igualdade.

Ao discutirmos sobre a construção da diferença na EEQ, enquanto um direito das comunidades quilombolas, nossas interlocutoras/es se posicionaram quanto a necessidade de enxergar a escola quilombola não apenas como um nome ou título, mas como um espaço concreto de construção da diferença e de valorização dos saberes e práticas quilombolas de maneira horizontalizada. Destacamos a seguir falas dos professores Isabella, pedagoga, professora do 1º aos 4º anos; e João, geógrafo, professor do Ensino Médio:

“Eu acho que a primeira diferença de ensinar numa escola quilombola eu creio que é quando se vai ensinar numa escola quilombola que tem todo o conteúdo voltado pro tema. Eu acho que aí é bem trabalhado a diferença né? [...] a nossa nossa comunidade é quilombola, mas de um certo tempo pra cá que ela foi vista como quilombola, que a gente foi trabalhando os temas voltado pra quilombo. Mas antes disso a gente não trabalhava. A gente sempre morou numa comunidade quilombola e não trabalhava o assunto, e não sabia o que era quilombo, e não falava da história, das tradições, do negro né, essas coisas.” (Prof.^a ISABELLA - Relato de 11 de novembro de 2020).

“Eu moro aqui há muito tempo, então isso é uma questão delicada, a gente observa que é recente que a gente começou a tratar dessas questões de maneira mais firme, até pela questão de que o movimento começou a se valorizar mais. Tem também a questão daquela lei 10.639 que não é tratada como deveria ser, né? É uma lei federal, mas que quando chega nos municípios ela é quebrada, não é tratada como deveria ser. Mas é um processo que mudou bastante, as crianças já tem aquele sentimento de aceitação, de aceitar o cabelo e tal. [...] A educação tem que se entender com o modo de vida da comunidade. [...], Mas tem muitas coisas ainda pra implementar. Tem o caso da alimentação que é diferenciada, e que ainda não tá tendo. [...] Pela lei, a alimentação tem que ser quilombola, diferenciada, vamos dizer, a prefeitura tem que comprar os alimentos produzidos na comunidade para usar na escola. E hoje ainda não tem essa política, tá entendendo? Tem a horta comunitária, tanto aqui como nas outras comunidades também tem, é passado para a prefeitura, mas a prefeitura não retorna, não chega na escola ainda.” (Prof. JOÃO - Relato de 22 de setembro de 2020)

Essas falas podem nos evidenciar as encruzilhadas entre os processos hegemônicos de educação e a construção da diferença na escola quilombola, que ao que pudemos vislumbrar, acontece em disputa com as determinações que surgem dos múltiplos fatores institucionais, legais e sociopolíticos que atravessam essas identidades. Do conflito entre a formalidade das leis e a materialidade das vivências concretas no cotidiano da EEQ, é que a escola *no* Quilombo, abre caminhos para tornar-se a escola *do* Quilombo .

Silva, T. (2005) argumenta que, no geral, quando se pensa em currículo escolar, tende-se a enfatizar apenas questões relativas ao acúmulo de conhecimento, camuflando intencionalmente o fato de que o conhecimento que constitui o currículo está vitalmente implicado naquilo que nos tornamos. O autor destaca que a seleção de conteúdo para compor um currículo, é sempre orientada por uma pergunta norteadora que enuncia: “o que eles ou elas devem se tornar?” (SILVA, T.2005, p.15).

Essa discussão nos apresenta os currículos enquanto dispositivos de produção de identidades, que atuam para a normalização prevista nos discursos identitários dominantes. Desse modo, para se pensar um currículo para a EEQ faz-se necessário pensar quem é o quilombola para o qual se ensina e qual o quilombola que se quer tornar. Daí a primazia da estreita relação que a escola deveria construir com a comunidade e suas lideranças, para pensar saberes e projetos locais de sociedade que fortaleçam o reconhecimento de suas histórias, lutas, seus modos de vida e suas práticas discursivas.

Destacamos a seguir falas de Isabella e João, quando se referem ao papel da escola frente às demandas da EEQ:

“[...] a gente vê que é isso, que a todo momento o sistema tenta te adaptar, te embranquecer, com esses termos que a gente nem percebe, mas que Já se tornou algo muito grande, principalmente na criança e no adolescente, que fica assim meio sem se entender: O que que eu sou mesmo? Eu sou moreno? Ou eu sou preto? Às vezes a pessoa tá aqui em casa dizendo que é preto, mas na escola a professora tá chamando de que? De moreno. Então por isso que a pessoa demorou a se entender. Então tanto os jovens quanto as crianças precisam desse olhar do professor, de saber esse reconhecimento, de trazer fortemente a cultura, de revelar essas coisas do sistema. Porque a gente pode até dizer que o sistema tem uma falsa aceitação, porque só passaram a investir nisso à medida que viram que a cultura negra dá dinheiro, renda que de uns tempos para cá vem cada vez mais sendo lucrativo explorar a cultura negra. Então de uns tempos pra cá passaram a forçar mais esse reconhecimento também por isso.” (Prof. JOÃO - Relato obtido em 06 de outubro de 2020).

“O que tá faltando mais aqui é bastante pesquisa, estudar mais sobre o quilombo, sobre educação quilombola, por que muitos sabem que moram num quilombo, mas não sabem o que é, não sabem os direitos do quilombola. Então, falta estudar mais profundamente sobre o próprio território, né. A escola ajuda nisso [...] você pode até se caracterizar, mas você tem que estudar sobre sua origem, para ter mais informação. Aí se uma pessoa chegar até você: Conta a história aí. E pessoa não sabe nem o que é um quilombo, quanto mais o seu. Se não fosse essa pandemia, nosso projeto era aprofundar mais na questão da educação escolar quilombola. (Prof.^a ISABELLA - Relato obtido em 11 de novembro de 2020)”

Podemos destacar nessas falas pelo menos três dos sentidos que parecem orientar as práticas desenvolvidas na escola da Rampa, sendo eles: 1- escola como espaço de reconhecimento e fortalecimento identitário; 2 – escola como espaço de resgate da história e cultura afro-brasileira, quilombola e africana; 3- escola como espaço de promoção de respeito às diferenças.

Na escola da Rampa, de acordo com nossas interlocutoras existe um esforço coletivo para se pensar atividades de valorização da cultura local. De modo que tanto Isabella, quanto João, destacaram que desde 2015 passou-se a trabalhar de maneira mais específica as temáticas relacionadas à Rampa e à história dos legados africano e afro-brasileiro para o nosso país e para as identidades negras e quilombolas, e que isso se fortaleceu nos anos seguintes a partir de projetos escritos pelos atores da escola.

Um dos projetos elaborados pela escola no ano de 2018, intitulado “Valorizando a Consciência Negra”, apresenta como objetivo geral “Valorizar as contribuições da cultura negra no Brasil, partindo da importância do respeito à identidade negra, além de suas crenças, costumes, história e organização social” (U.E SÃO BARTOLOMEU, 2018). No Quadro1, a seguir, encontram-se transcritos os objetivos específicos do referido projeto.

QUADRO 1: OBJETIVOS DO PROJETO “VALORIZANDO A CONSCIÊNCIA NEGRA”

- Promover o respeito às diferenças étnico-raciais para a valorização do ser humano e da identidade cultural de todos os povos, possibilitando mudanças significativas na prática social sejam percebidas e seja efetivado o desenvolvimento da consciência social;
- Oferecer aos alunos conhecimentos que lhes permitam buscar a superação do racismo e do preconceito;
- Destacar as diferentes formas de racismo e discriminação através do resgate da memória cultural do povo negro;
- Estimular o respeito aos direitos humanos;
- Desmitificar o preconceito relativo aos costumes religiosos provindos da cultura africana;
- Refletir sobre o legado da cultura negra através da música, da alimentação, e diversos costumes; •
- Pesquisar sobre personalidades negras e mestiças da história brasileira.

Fonte: U.E. SÃO BARTOLOMEU, 2018.

É possível observar nesses objetivos a centralidade dos interesses em fornecer elementos para valorização da história e cultura negra como partes integrantes e determinantes da construção da cultura e organização social brasileira; e da busca por construir posturas antirracistas a partir da positivação dos valores e memórias africanas e afro-brasileiras.

Professor João, destaca que em 2018 quando o novo prédio da escola foi inaugurado, a escola já redirecionou até mesmo a forma de se apresentar esteticamente, quando nos conta:

[...]quando viemos para essa escola nova, todo o design da escola passou a ser voltado para o ser quilombola. Então, o aluno entra na sala e já enxerga a cor dele na parede, e antes a gente não via muito isso. Agora eles olham na parede os desenhos, o alfabeto com referências quilombolas, já se veem. (Prof. JOÃO - Relato obtido em 22 de setembro de 2020).

Professora Isabella e professor João destacam que no ano de 2018, quando a comunidade completou seus 200 anos, deu-se início à consolidação da escola enquanto um local de formação para o fortalecimento da identidade quilombola dos alunos e alunas da Rampa. Juntamente a essa festividade, foram pensados ao longo do ano uma série de práticas pedagógicas que tinham por finalidade o aprofundamento da escola na história da própria comunidade.

Isabella e João mencionaram as seguintes atividades: rodas de contação de história com os mais velhos; leituras coletivas; produção do Jornal da Rampa (Rampa Notícias); construção

de murais temáticos; oficinas de tambor de crioula; pesquisas sobre os saberes e práticas da comunidade através de entrevistas com as parteiras locais, curandeiras e benzedeiros, mães de santo; estudos sobre plantas medicinais e práticas de cuidado do quilombo; foram realizadas e apresentadas em seminários e feiras culturais na escola.

Esse giro metodológico na forma de conduzir as práticas pedagógicas da escola de maneira localizada, centrada no próprio território, aponta para um governo em direção às verdades produzidas pela Rampa sobre si mesma⁶⁵¹, nos indicando um processo de transformação, ou de trânsito entre as verdades de um currículo hegemônico aprendido e praticado por várias décadas, e o fazer em curso de uma prática que quer e precisa reinventar-se.

Na perspectiva da professora Isabella e do professor João o trabalho que vem sendo realizado com a comunidade, já apresenta os frutos de um processo de identificação orientado pelo respeito, pelo afeto consigo e com sua historicidade, e com a valorização de uma estética do Quilombo Rampa, que se reflete no modo como a comunidade aparece diante de si e dos outros, conforme destacamos nos excertos abaixo:

“A minha aceitação foi mais complicada, porque para as crianças de hoje já está sendo menos complicado, porque eles viram que a escola tá trabalhando isso, então esse reconhecimento não vai vir mais de fora, vai vir daqui de dentro, partindo deles. Então Já houve uma mudança muito grande nessa questão, até os mais velhos. [...] A gente já tinha criado o canal no Youtube, mas nunca tinha colocado nenhum vídeo na internet de algum relato de pessoas daqui , e aconteceu num dia que teve uma culminância de um projeto da escola, que foram convidados o Seu M. e Dona O. [...] De lá pra cá começaram a querer falar mais da história do quilombo.” (Prof. JOÃO - Relato obtido em 11 de novembro de 2020).

“[...] sabia que avançou? Porque as meninas aqui, a gente percebe que antes era difícil elas se caracterizarem como quilombola. Botar um pano na cabeça, botar umas trancinhas. Elas alisavam era o cabelo! Não deixava o cabelo ficar natural, e hoje não, a gente já vê elas colocarem uma trancinha, colocarem um turbante no cabelo, com orgulho.” (Prof.^a ISABELLA - Relato obtido em 11 de novembro de 2020).

Vemos nas falas da professora e do professor uma avaliação positiva das contribuições da escola para o processo de construção e afirmação das identidades na Rampa. Ainda que a fala de Isabella nos aponte para certa compreensão estereotipada de identidade quilombola, vale ressaltarmos que para identificar as encruzilhadas presentes nos fazeres pedagógicos de uma educação para as relações étnico-raciais, dentro da EEQ, requer fugir a estratégia colonial da

⁶⁵¹ De acordo com Foucault (2014) aquilo que podemos chamar de “cuidado de si” consiste, de maneira geral, nas práticas que nós desenvolvemos em torno de nossa própria subjetividade, com a finalidade de nos constituirmos enquanto sujeitos a partir de um dizer verdadeiro particular. Essa forma de dizer a verdade, o dizer-verdadeiro sobre si mesmo, é colocado por Foucault como uma atividade com os outros, ou seja, uma construção que não se faz solitariamente, e na qual se busca uma honestidade entre o dizer e o viver.

culpabilização do oprimido pela sua própria situação, conforme discute o a professora quilombola Edmara Soares (2016), em sua tese, cujos relatos de sua pesquisa apontam que há uma compreensão comum de que são os próprios quilombolas que deveriam ser totalmente responsáveis pela mudança de suas compreensões identitárias e de inventar estratégias de construção do orgulho em relação ao seu pertencimento étnico-racial.

[...] em relação à EEQ, “(...) ninguém ensina aquilo que não sabe; porque somos fruto de uma educação eurocêntrica, de um currículo monocultural; porque nas Instituições de Educação Superior inexistem disciplinas dirigidas ao estudo, diagnóstico e problematização alusivos à formação e organização social, histórica, econômica e cultural das comunidades remanescentes de quilombos. (SOARES, 2016, p.20)

Então, em lugar de uma acusação sobre ensino estereotipado, caberia uma discussão crítica sobre os processos de re-existência quilombola na EEQ, buscando os diálogos possíveis, as contradições, disputas e, sobretudo, as construções junto aos processos de formação e autoformação docente em nosso estado.

Sendo a escola um dos lugares cruciais para o desenvolvimento de práticas para o tornar-se sujeito quilombola, caberia ainda refletirmos sobre quais os sentidos produzidos pelas professoras e professores da Rampa sobre o que é ser quilombola, pois são esses sentidos que orientam suas práticas cotidianas, e são essas práticas que contribuem para o processo de construção identitário da comunidade⁶⁵².

Para professora Isabella, autodeclarar-se como quilombola é algo recente, que se entrelaça aos movimentos de luta por certificação da Rampa, e com as demandas da EEQ, nos apontando que o próprio fazer docente teve um papel determinante nesse processo de (re)conhecimento de si, conforme Isabella nos diz:

“No meu trabalho na escola que já vieram a questão de fazer projetos, e a gente foi fazendo pesquisas. Foi no processo de dar aula, e fazer esses projetos que a gente foi se identificando mais, né.” (Prof.^a. ISABELLA – Relato obtido em 20 de outubro de 2020)

É interessante perceber nas práticas narradas por Isabella e João o esforço conjunto em construir soluções para uma EEQ focada na autonomia da comunidade para a construção dos saberes coletivos e das identidades. Em cada prática encontra-se colocada em pauta o cotidiano

⁶⁵² Sobre os sentidos produzidos pelas professoras e professores da Rampa sobre identidade quilombola, recomendamos a leitura da dissertação “Caminhos Identitários e Educação das Relações Étnico-raciais no Quilombo Rampa/MA” (ABREU, 2022).

da Rampa, sua oralidade, sua memória, sua riqueza estética, convidando a comunidade para dentro da escola, e enxergando a coletividade da Rampa como professora em si mesma.

Arroyo (2014) argumenta que toda experiência social produz conhecimento, e que para reorientarmos nossos currículos e práticas pedagógicas é necessário o reconhecimento de que desperdiçar experiências é também desperdiçar conhecimentos. Abandonar a separação entre experiência e produção de conhecimento, seria então uma das bases para superar a crença limitante de que a comunidade e os seus professores são incapazes da produção do conhecimento verdadeiro. Enxergamos aqui uma abertura à comunidade, e a escuta dos saberes coletivos como guia para a construção de sujeitos, como formas necessárias de práticas de cuidado, de cura coletiva das feridas mortíferas da colonialidade através da educação.

3. A LICENCIATURA INTERCULTURAL PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA INDÍGENA NO MARANHÃO E SUAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS

As chamadas Licenciaturas Interculturais são uma iniciativa governamental em resposta às demandas alguns Povos e organizações indígenas do Brasil que, com mais intensidade a partir dos anos de 1990, têm reivindicado formas específicas de acesso e permanência ao ensino superior, seja para a qualificação profissional com vistas a autogestão das escolas indígenas, seja para a formação de novos quadros de lideranças indígenas que representem e defendam as questões e causas indígenas, como bem aponta Paladino (2012).

Uma compreensão semelhante à da autora se encontra nas análises que Lima e Barroso-Hoffmann (2007) quando apontam que existem duas perspectivas distintas no que se refere à busca dos povos e organizações indígenas por formação no ensino superior: a procura por formação superior específica para professores e professoras indígenas e a busca por qualificações para gestar os territórios demarcados e o estabelecimento de uma nova configuração na relação entre Povos indígenas e Estado brasileiro.

Para Oliveira (2016),

com a aprovação da Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes da Educação Nacional-LDBEN), que define diretrizes pedagógicas específicas para formação de professores indígenas e estabelece um prazo para que se formem adequadamente para trabalhar nas respectivas escolas, começaram a surgir em todo o Brasil, a partir de 1997, diversos cursos de magistério indígena intercultural em nível médio, o qual possibilitava a formação de professores indígenas para atuar na Educação Infantil e no ensino fundamental, principalmente nos anos iniciais. Estes cursos possibilitaram um avanço muito grande na educação escolar indígena no país. (OLIVEIRA,2016, p. 09)

Os magistérios indígenas foram iniciativas que objetivavam a formação de docentes indígenas que já atuavam em suas escolas. Esses projetos representaram um primeiro passo para a qualificação de indígenas que atuavam no âmbito da educação.

É a partir de 2005, no âmbito do Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND) do Ministério da Educação (MEC), que começam a surgir várias iniciativas acadêmicas para a promoção de projetos que objetivem a construção de espaços de formação universitária específicos para Povos Indígenas.

O PROLIND foi uma iniciativa do Ministério da Educação, por intermédio da Secad/MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), com apoio da Secretaria de Educação Superior (Sesu) e execução financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para o cumprimento de suas atribuições de responder pela formulação de políticas públicas de valorização da diversidade e promoção da equidade na educação. O PROLIND foi criado para apoiar projetos de cursos de licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas para o exercício da docência nas escolas indígenas, que integrem ensino, pesquisa e extensão e promovam a valorização do estudo de temas relevantes, tais como línguas maternas, gestão e sustentabilidade das terras e culturas dos povos indígenas. Os projetos apoiados deveriam também promover a capacitação política dos professores que atuam na docência aos indígenas, como agentes interculturais na promoção e realização dos projetos de suas comunidades. (OLIVEIRA, 2016, p. 10)

De uma perspectiva histórica, o universo acadêmico no Brasil enfrentou obstáculos em sua relação com os Povos Indígenas. Segundo Oliveira (2016), a partir do PROLIND, pode-se afirmar que algumas instituições acadêmicas passaram a se abrir para um diálogo com os Povos Indígenas o que possibilitou uma inter-relação entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes ancestrais dos povos indígenas.

Por outro lado, ainda que as Licenciaturas Culturais representem um anseio dos Povos Indígenas, não se pode negar a colonialidade, nos termos de Mignolo (2003) e Quijano (2005), presente nos formatos e moldes em como estes projetos têm sido executados nos últimos anos. No entanto, é preciso estar atento ao modo sagaz como muitos indígenas, de forma individual e coletiva, tem revertido epistemologicamente e politicamente o ‘mundo acadêmico não indígena’.

O contexto de formação do PROLIND. Lançado em 2005, o programa é “fortemente marcado pela necessidade de formar e titular professores indígenas no terceiro grau, mas com uma abertura para pensar na formação de profissionais indígenas em outros cursos” (LIMA e BARROSO-HOFFMANN, 2007, p. 13-4).

Segundo esses autores, o PROLIND nasce com os seguintes objetivos:

mobilizar e sensibilizar as instituições de ensino superior, com vistas à implantação de políticas de formação superior indígena e de Cursos de Licenciaturas específicas; mobilizar e sensibilizar as instituições de educação superior, com vistas à implantação de políticas de permanência de estudantes indígenas nos Cursos de Graduação; promover a participação de indígenas como formadores nos cursos de licenciaturas específicas. Para tanto, o primeiro edital do programa estabeleceu uma concorrência pública para um total de R\$ 2.700.000,00 (dois milhões e setecentos mil reais) para serem distribuídos a universidades que concorreram a três eixos de modalidades de ações: 1. Implantação e manutenção de Cursos de Licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas em nível superior; 2. elaboração de projetos de Cursos de Licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas em nível superior; 3. permanência de alunos indígenas na educação superior, bem como a mobilização e sensibilização das comunidades acadêmicas para esse propósito (LIMA e BARROSO-HOFFMANN, 2007, p.16)

No Maranhão a primeira Licenciatura Indígena esteve em curso do ano de 2016 a 2022 e formou 54 estudantes, dentre eles e elas e indígenas dos povos Tentehar/Guajajara, Krikati, Memortumré/Canela e Pyhcop'catiji/Gavião.

O curso esteve dividido em dois momentos, um de formação geral e outro de formação específica⁶⁵³. Nesse processo, os/as cursistas foram divididos em turmas segundo o critério linguístico. Na LIEBI, inicialmente, os acadêmicos indígenas estiveram agrupados em duas turmas, duas turmas TUPI (I e II) e uma turma MACRO-JÊ. As turmas TUPI eram compostas de indígenas Tentehar, já a turma MACRO-JÊ de alunos e alunas Krikati, Canela e Gavião.

A LIEBI foi um curso de formação docente para indígenas do Estado do Maranhão ofertado pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). O curso tfoi executado a partir da “pedagogia da alternância”⁶⁵⁴. Essa abordagem pedagógica vislumbra a execução do curso a partir de dois encontros chamados de “tempo comunidade” e “tempo universidade”, que aqui chamarei de TC e TU.

Os TC são realizados nas sedes municipais nas proximidades das Terras Indígenas de origem dos cursistas, ou nas próprias aldeias onde eles vivem. As horas programadas para a execução desse tempo podem variar de 24 a 120 horas. Essa definição depende de um conjunto fatores tais como: a) o tempo despendido para o acesso aos locais onde os cursistas realizarão

⁶⁵³ Segundo os termos institucionais da LIEBI, a **Formação Geral** [de um ano e meio] tem uma matriz referencial curricular comum para todos os acadêmicos e a **Formação Específica** está organizada em três grandes temas referenciais de saberes especializados, com ênfases específicas e que cada cursista pode optar. São elas: Línguas e saberes sobre o mundo físico, da vida e quantificações interculturais (Ciências da Natureza); Línguas e saberes sobre o movimento das sociedades no espaço (Ciências Humanas), Línguas Indígenas em interação com Línguas Oficiais (Ciências da Linguagem)” (UEMA, p.54, 2016)

⁶⁵⁴ O projeto político pedagógico da LIEBI prevê a execução do curso em dois momentos: o **tempo universidade**, período em que os cursistas terão acesso às disciplinas que compõem a matriz curricular do curso nos meses de julho e janeiro. Nessa circunstância, os alunos e alunas ficaram alojados em um espaço condicionado pela UEMA para a realização desta etapa; e o **tempo comunidade**, momento em que, acompanhados por monitores da LIEBI, os cursistas realizavam os trabalhos, atividades e avaliações lançadas pelos professores para que estas fossem desenvolvidas nas terras e aldeias de origem dos alunos.

o TC (na maior parte dos casos em suas próprias aldeias, o que incide na dinâmica de deslocamento dos monitores aos lugares combinados previamente para se encontrarem com os cursistas); b) o desempenho dos/das cursistas na realização das atividades que devem ser entregues aos professores e professoras⁶⁵⁵, o que pode demandar mais tempo do que o esperado; c) presença e pontualidade nos encontros entre cursistas e monitores durante o tempo comunidade.

A partir de 2018 ocorreu uma alteração prevista na organização curricular do curso. As turmas, que antes estavam divididas considerando os troncos linguísticos dos cursistas, passaram a ser organizadas em três grandes áreas de conhecimento, as Ciências Humanas, as Ciências da Natureza e as Ciências da Linguagem, como já apontado anteriormente. Os cursistas tiveram que ‘optar’ por serem integralizados a uma das áreas apresentadas.

Nossa maior proximidade com os/as estudantes de Ciências Humanas em função dos vínculos institucionais com a LIEBI, nos permitiu acompanhar mais de perto a composição curricular e a dinâmica de realização das aulas nessa turma, bem como as vivências desses acadêmicos e acadêmicas.

Sobre as Ciências Humanas, nos termos do projeto político pedagógico da LIEBI, é

a área de formação específica Línguas e saberes sobre os Movimentos das Sociedades no Espaço (Ciências Humanas) deve considerar os saberes histórico, geográfico, antropológico e sociológico como ferramentas para o desenvolvimento de pesquisas sobre as realidades dos povos indígenas, seus contextos territoriais, organizativos e dinâmicas em contexto de interculturalidade. As categorias analíticas presentes nas áreas do campo das ciências sociais e humanas devem ser articuladas para à compreensão dos acontecimentos políticos, econômicos, sociais e culturais dos povos indígenas no Maranhão. (UEMA, 2021, p. 75)

Essa diretriz curricular orientou a composição de subtemas a serem tratados dentro dessa área temática, sendo eles:

QUADRO 2: DISCIPLINAS DA FORMAÇÃO ESPECÍFICA DE CIÊNCIAS HUMANAS DA LIEBI

TEMAS/REFERENCIAIS ESPECÍFICOS	TEMAS/REFERENCIAIS COMUNS
1. A formação do conhecimento científico histórico e geográfico ocidental	7. Gestão Escolar em Territórios Étnicos
2. A colonização do território ameríndio e o impacto sobre os povos indígenas	8. Relações interétnicas, identidades e etnicidades
3. A colonialidade e a descolonialidade dos saberes antropológicos e sociológicos	9. Linguística aplicada ao Ensino das Ciências Naturais, Sociais e Matemáticas
4. Processos Socioterritoriais Contemporâneos	10. Sociedades, Memórias e territórios

⁶⁵⁵ As atividades solicitadas pelos professores em um dado T.U. devem ser realizadas ao longo do TC e entregues no TU seguinte.

5. Indigenismo, movimentos indígenas e globalização	11. Novas Tecnologias e Educação Intercultural
6. Estruturas sociais, sistemas econômicos e políticos na contemporaneidade	12. Trabalho de Conclusão de Curso TCC
TOTAL	12

Fonte: UEMA, 2021, p.76

É dentro desse quadro de disciplinas que, ao terem acesso a cada um desses componentes curriculares, os cursistas passaram a protagonizar, ainda que no plano das proposições verbais, assertivas discursivas, novos arranjos gnosiológicos. Em outras palavras, esses arranjos seriam elaborações discursivas oriundas do encontro entre saberes ocidentais e sagacidade epistêmica indígena que emergiriam da tentativa de produzir reflexões analíticas no formato ocidental, mas de base epistêmica indígena.

Em termos práticos, é o processo de reordenamento dos saberes ocidentais a partir de bases epistêmicas indígenas. Isso se manifestou, sobretudo, nos relatos sobre as transformações que os cursistas afirmaram estar vivenciando.

As aulas que acompanhamos no T.U., e outros momentos durante o T.C., podem ser vistas como “situações sociais” (GLUCKMAN, 1986), reconhecendo a expressividade desses contextos no que tange a uma reflexão maior acerca da relação entre Povos Indígenas e os saberes ocidentais oriundos dos espaços de formação acadêmica.

Nas situações que acompanhamos, foi possível observar a produção de uma sociabilidade intercultural no sentido étnico e epistemológico que o termo pode abranger. Em nossa perspectiva, foi por meio dessa sociabilidade que os cursistas conseguiram criar contextos e produzir momentos para performar discursos e relatos sobre como os saberes obtidos na LIEBI possibilitaram transformações em suas habilidades intelectuais.

Em um dos T.C. realizado em novembro de 2018, que aconteceu na aldeia Lagoa Quieta da Terra Indígena Araribóia, acompanhamos uma equipe de monitoras da LIEBI durante a realização de um acompanhamento pedagógico. Em um dos momentos de orientação, a cursista chamada Beatriz Guajajara, que se dedicava a resolver uma tarefa da disciplina “A colonialidade e a descolonialidade dos saberes antropológicos e sociológicos, escreveu que

“em nossa comunidade o **colonialismo** está presente diante do pensamento e na forma de agir em relação ao conceito de se sentir inferior ao outro por ser indígena, por manter uma **cultura** viva. Nós nos classificamos como inferior diante da sociedade não indígena, onde isso é uma **fantasia colonial**, manter uma **identidade cultural**, **decolonizando** um modo de agir diferente das imposições colocadas em nosso meio que consideramos um desenvolvimento e que na verdade é o colonialismo” (Beatriz Guajajara, 15/11/18 Aldeia Lagoa Quieta, T.I. Araribóia).

No mesmo contexto, Jaidred Guajajara, outra cursista da turma de Ciências Humanas que também estava resolvendo a mesma atividade referente a mesma disciplina que Beatriz comentou que : “É isso que é o **capitalismo** dos indígenas. É a madeira”. (Jaidred Guajajara, 15/11/18, Aldeia Lagoa Quieta, T.I Araribóia-MA).

Em outras circunstâncias e situações ao longo do curso, outros e outras cursistas também realizaram apontamentos críticos acerca de suas realidades fazendo uso de conceitos e categorias aprendidas e refletidas ao longo da formação. É o caso de Alessandra Guajajara, da T.I. Morro Branco-MA, quando afirmou que que

“muitas lideranças indígenas se vendem pelo poder”; “eu acredito que a participação seria uma característica da etnografia”; “a teoria decolonial serve pra gente criticar aquilo que é imposto e a gente tem que aceitar ou se não é excluído”; “Em cidades pequenas, na questão política, as pessoas vão pela emoção, pela cordialidade”. (Alessandra Guajajara, 13 a 17/01/19, Sítio Oásis, São Luís, VI Etapa do Tempo Universidade).

No mesmo caminho, Érica Guajajara, da Aldeia Lagoa Quieta da T.I. Araribóia apresentou algumas reflexões que combinavam interpretações teóricas com experiências locais. As falas registradas também foram proferidas durante um dos Tempo Universidade da LIEBI. Ela pontuou que:

“Tem muita gente sai, mas não perde a cultura. Nós estamos saindo, mas pra ter retorno pra aldeia. Tudo pra lutar pelo meu povo. Quando os índios saem da Lagoa Quieta eles tem que voltar pra dar o retorno pra comunidade. Nós estamos estudando pra ocupar espaços que são nossos”. (25/01/19, Sítio Oásis, São Luís, VI Etapa do Tempo Universidade)

Magno Guajajara, outro cursista da turma, oriundo da aldeia Monalisa, da T.I. Cana Brava-MA, também no contexto o TU da LIEBI, apresentou relatos baseados em seus exercícios reflexivos: “para nós, vir estudar é uma **estratégia**”; “a LIEBI é importante pra tornar o indígena um ser pensante” (Magno Guajajara, 30/01/19, Sítio Oásis, São Luís, VI Etapa do Tempo Universidade), no sentido de permitir ao indígenas dominar os termos dos brancos e partir disso construir estratégias e resistência e luta por direitos.

A Cursista Antônia Raymara Guajajara, oriunda da T.I. Cana Brava-MA, em um dos momentos da disciplina *Indigenismo, movimentos indígenas e globalização*, na ocasião ministrada pela Profª. Drª Ana Caroline Amorim, afirmou “a gente precisa de **apropriar** do português pra que a nossa voz seja ouvida” (28/01/19, Sítio Oásis, São Luís, VI Etapa do Tempo Universidade). No mesmo contexto, os estudantes Eliana Guajajara, Jordan Guajajara, Alessandra Guajajara, Venâncio Guajajara e Jacinta Guajajara, das T.I.’s Araribóia, Cana Brava, Morro Branco e Pindaré respectivamente, também apresentaram algumas reflexões acerca da

importância do processo de incorporação dos saberes não indígenas a partir da formação universitária:

“Podemos adquirir novas ideias pra fortalecer o movimento” (Eliana); aprender o português é como um plano de defesa” (Jordan); “nós estamos aqui estudando pra nos defender” (Alessandra); “quando a gente luta a gente luta pelo passado, pelo presente e pelo futuro” (Jacinta) (28/01/19, Sítio Oásis, São Luís, VI Etapa do Tempo Universidade)

Dentro da disciplina *Estruturas sociais, sistemas econômicos e políticos na contemporaneidade* ministrada pelo Prof. Dr. Bráulio Loureiro no contexto do VII Tempo Universidade da LIEBI, novas reflexões foram surgindo entre os indígenas, muito provavelmente inspirados pelos debates e conteúdo da disciplina e da condução do professor. É o caso de Alessandra Guajajara quando afirmou que “quando a gente **vem** pra cá, a gente **volta** com outra mentalidade (...) **estudando o outro lado da história**” (16 a 18/07/19, Sítio Oásis, São Luís, VII Etapa do Tempo Universidade). Para a cursista, a Licenciatura Intercultural Indígena foi uma oportunidade de rever criticamente a chamada história oficial que tem sido negligente quanto às perspectivas indígenas acerca da formação do Brasil.

No mesmo contexto, a cursista compara as experiências acadêmicas de indígenas que tem cursado modalidades regulares de ensino com as dos cursistas da LIEBI. Ela colocou que

tem um parente que faz universidade assim, nessa modalidade regular, que faz Ciências Humanas e que votou no Bolsonaro. Porque o que ele aprende lá é diferente de quem faz Licenciatura Intercultural. Acho que posso dizer que lá é eurocêntrico (18/07/19, Sítio Oásis, São Luís, VII Etapa do Tempo Universidade).

Magno Guajajara relata: “eu vim pra universidade pra sair da rotina e eu nunca pensei que eu fosse **me tornar um ser pensante, alguém que luta por direitos**. No decorrer do processo isso foi mudando” (18/07/19, Sítio Oásis, São Luís, VII Etapa do Tempo Universidade). Magno acrescentou em um outro momento: “um parente dizia que a LIEBI proporciona um diferencial pra luta”.

Cassina Guajajara também apresenta uma fala muito parecida com a de Magno no que se refere ao modo como alguns dos estudantes enxergam a LIEBI: “eu vejo que **depois da Licenciatura** aqui eu comecei a ver as coisas de forma diferente; **vocês tão criando cobra pra comer vocês mesmos**” (24/07/19, Sítio Oásis, São Luís, VII Etapa do Tempo Universidade). Essas afirmações foram proferidas durante a disciplina de *Processos Socioterritoriais Contemporâneos*, ministrada por mim.

Em outro momento, Cassina apontou ainda: “temos que usar a palavra alteridade, respeitar o jeito do outro. **A palavra alteridade me transformou**” (29/07/19, Sítio Oásis, São Luís, VII Etapa do Tempo Universidade).

Eduardo Guajajara, da T.I. Cana Brava, quando convidado a fazer uma avaliação da condução e do processo de aprendizagem da disciplina *Indigenismo, movimentos indígenas e globalização*, afirmou: “deu pra abrir a minha mente” (01/08/19, Sítio Oásis, São Luís, VII Etapa do Tempo Universidade). No mesmo contexto, Beatriz Guajajara colocou que: “a gente não tá aqui só por tá. **Tem uma responsabilidade**”. Cassina complementou dizendo: “a gente tá aqui numa troca de conhecimento, de experiência. A gente quer aprender aquilo que não conhece pra juntar mais sobre os direitos porque com esse governo não tá fácil”; Ana Maria Guajajara, da aldeia Januária da T.I. Pindaré-MA afirmou que: “a gente tá aqui pra mais na frente a gente tá lutando por nosso povo”; Antônia Raynara acrescentou também que: “depois que eu entrei aqui eu **mudei minha visão** sobre o meu povo, que eu tinha vergonha” (01/08/19, Sítio Oásis, São Luís, VII Etapa do Tempo Universidade).

Para José Carlos Canela, estar na LIEBI significa lutar pelos seus alunos: “venho lutando, mas não é só pra mim. É pra **distribuir pros meus alunos**”. (01/08/19, Sítio Oásis, São Luís, VII Etapa do Tempo Universidade).

Segundo Alessandra Guajajara, os aprendizados adquiridos no âmbito da LIEBI são como ‘armas’: “**nós estamos inserindo esses conceitos em nossos contextos. E é utilizando essas armas que nós vamos ser empoderados**” (01/08/19, Sítio Oásis, São Luís, VII Etapa do Tempo Universidade).

A partir dos fragmentos de experiências e falas que foram apresentadas é possível pensar as experiências dos e das estudantes indígenas das Ciências Humanas da LIEBI como fontes de produção de “arranjos gnosiológicos”. Esses *arranjos* seriam esboços da “gnose liminar” apresentada por Mignolo (2003), ou seja, uma primeira tentativa de romper com a “colonialidade dos saber” (QUIJANO, 2005) que se manifestou nas realidades indígenas sobretudo, a partir da formação escolar não indígena.

A ideia de “arranjo gnosiológico” se remete as vezes em que cursistas apresentaram seus pontos de vista acerca de como as teorias estudadas nas disciplinas dos quadros de formação da LIEBI poderiam ser elucidativas das complexidades e violências históricas, políticas, econômicas e sociais que os Povos Indígenas têm sofrido e vem sofrendo ao longo do processo de formação do estado nação brasileiro.

Esses arranjos pode ser ‘viagens’, tanto no sentido do exercício intelectual de produzir uma explicação analítica sobre uma questão debatida, como no sentido do deslocar-se entre o imaginário das experiências locais e das vivências acadêmicas na Licenciatura. Essas ‘viagens’ são ainda um encontro de dois universos epistêmicos distintos, que agora estariam ‘interculturalmente’ aproximados. Dessa aproximação seria possível produzir estratégias e ferramentas para o fortalecimento do que os e as indígenas da LIEBI chamam de “luta indígena”.

Portanto, os “arranjos gnosiológicos”, mais do que representar o acúmulo individual de conhecimentos para aqueles indígenas, podem ser pensados como uma experiência coletiva de produção do conhecimento, por meio de uma apropriação intercultural dos saberes não indígenas pelos indígenas, com vistas obter autonomia intelectual frente as questões dos direitos indígenas, como saúde e educação específicas e questões territoriais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os fragmentos de experiências apresentadas ao longo deste trabalho de forma alguma se pretendem enquanto a totalidade das realidades nas quais estão inseridas. Nesse sentido, estes depoimentos, discursos e práticas nos quais no debruçamos são, ainda que pequenas, expressões da complexidade em torno das questões educacionais em curso no Maranhão e no Brasil, sobretudo no delineamento de ações e políticas específicas e diferenciadas para os chamados povos e comunidades tradicionais.

Dessa forma, sa pessoas que nos presentearam com suas experiencias, lidas e lutas tem nos ensinado que o caminhar para a construção de uma educação das relações étnico-raciais que tenha como horizonte a interculturalidade requer práticas educativas que construam soluções compromissadas com políticas de vida, levando em consideração a dimensão ética de responsividade com o outro, com a valorização inegociável da diferença, permitindo emergir e coabitar outras possibilidades de seres, de construção de saberes, que defendam, sobretudo a riqueza da diversidade.

Se o problema estrutural da sociedade brasileira, como nos aponta Almeida (2018), é o racismo, e a ausência de extensão de humanidade para pessoas não-brancas, então a Educação das Relações Étnico-raciais numa perspectiva intercultural deve ser encarada enquanto uma dívida e uma necessidade política para a democratização do nosso país.

Reafirmamos que toda educação é em si identitária, seja ela na escola ou não, porque é através do processo educativo, da partilha de saberes e vivências que também se aprende a ser.

E aprender a ser, inclui aprender sobre a própria identidade, e qual o peso de ser quem se é, de pertencer aos grupos aos quais pertence, nos exatos contextos culturais em que se vive.

Uma educação revolucionária deveria ser delineada como um aprendizado sobre nós, para nós e por nós na medida em que nos atravessa por inteiro. Dialogando com Freire (1970), concluímos com os pés fincados em nossos territórios que educar para a liberdade exige de nós a convicção de que a mudança é possível, e para isso precisamos acessar e fortalecer a consciência do nosso próprio inacabamento em movimento conjunto às realidades vividas e o curso comum de nossa história.

REFERÊNCIAS

ABREU, Larissa S. **Caminhos Identitários e Educação das Relações Étnico-raciais no Quilombo Rampa/MA**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Ed. Jandaíra - Coleção Feminismo Plurais (Selo Sueli Carneiro), 2018

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2.Ed. Petrópolis Vozes ,2014

FOUCAULT, M. **Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra, 1970

GLUCKMAN, Max. "Análise de uma Situação Social na Zululândia Moderna" In. BIANCO, Bela Feldman (Org.). **Antropologia das Sociedades Complexas**. São Paulo, Ed. Global, 1986. (pp. 237 a 365).

MIGNOLO, Walter. **Histórias Locais e projetos globais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizontes: Humanitas, 2003.

NACIMENTO, J.E; FÉ, E, M.F; VIANA, L.; GOMES.J. Análise ambiental da cobertura e do uso da terra da comunidade quilombola Piqui da Rampa, município de Vargem Grande – MA. *Brazilian Journal of Development*. N 9, 2019. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/3382>. Acesso em 15/10/2020

OLIVEIRA, Lúcia Alberta Andrade de. “A formação de professores indígenas nas Universidades no âmbito do PROLIND/MEC (2005-2010)”. In: OLIVEIRA, Lúcia Alberta Andrade de (Org.) **A questão indígena na educação superior**. Cadernos do GEA – n. 10 (jul./dez. 2016). – Rio de Janeiro: FLACSO, GEA, UERJ, LPP, 2016.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. “Uma discussão sobre o estado atual da educação superior indígena”. In: **Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula**. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012, p.107-150.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do Saber**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

RUFINO, Luiz. **Para que e para quem uma Pedagogia das Encruzilhadas**. In: _____. Pedagogia das Encruzilhadas. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019. (p.73 -80)

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença**. In: _____. SILVA (Orgs). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais /Toma.Z Thdeu da Silva (org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOARES, E.G **Educação Escolar Quilombola: reafirmação de uma Política afirmativa**. ANPED SUL, 2016. Disponível em: <https://www.studocu.com/ptbr/document/universidade-estadual-do-maranhao/medicina-veterinaria/artigo-edimaragoncalves-soares/20880485>. Acesso em: 11/09/2021.

UEMA – Universidade Estadual do Maranhão. **PROJETO DO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA INDÍGENA**. São Luís: UEMA, 2021.

DILEMAS, CONFLITOS E MOBILIZAÇÕES NO CAMPO EDUCACIONAL INDÍGENA DO MARANHÃO

Cliciane Costa França
Mestra em Cartografia Social e Política da Amazônia
cliciane.c.franca@hotmail.com
UEMA

Elson Gomes da Silva
Mestre em Cartografia Social e Política da Amazônia
e.gomes_20@hotmail.com
UEMA

RESUMO: O processo de escolarização vivenciado por diversas comunidades indígenas, no Maranhão, gera contradições que nos permitem identificar a constante luta dos povos indígenas pela valorização da sua identidade e formas próprias de aprender e ensinar. Essas formas estão sempre em disputa com os conhecimentos impostos por agentes de estado, ou professores não indígenas, em suas comunidades. Como agentes sociais, inseridos em um contexto de educação institucionalizada, as tensões se apresentam, bem como as possibilidades de resistirem em dois mundos. Para compreender tais tensões, buscou-se analisar de que forma a luta pela educação indígena expressa um elemento definidor de situações diferenciadas de territorialização, assim como apresenta reconfigurações, que consistem no movimento paralelo dos indígenas em resistirem, por meio da manutenção da língua, através da constata valorização dos próprios conhecimentos, ou pelas práticas mobilizatórias organizadas por indígenas da etnia Tenetehara, que ocupam a função de professores e professoras, nas Terras indígenas Pindaré e Caru, localizadas, respectivamente, nos municípios de Bom Jardim e Alto Alegre do Pindaré - MA. Mediante o caráter empírico e qualitativo da pesquisa, realizaram-se observações de eventos, que aconteceram na escola da aldeia indígena Januária, na T.I. Pindaré, optando pela construção de entrevistas direcionadas ao tema da pesquisa, além de conversas informais e análise de alocações públicas proferidas por professores indígenas, em contexto de reuniões com agentes de estado para debaterem propostas de melhorias para suas escolas. Os resultados da pesquisa apresentam a consolidação das redes de relações que superam a estrutura formal das organizações e estabelecem parâmetros e mecanismos para as disputas de poder, bem como sinalizam o constante dilema dos povos indígenas, diante da prerrogativa de serem reconhecidos como iguais na luta pelos direitos, acionando, para tanto, a necessidade de serem respeitados enquanto diferentes.

Palavras-chave: Educação indígena; Dilemas; Conflitos; Práticas mobilizatórias.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo está baseado nas observações feitas em trabalhos de campo⁶⁵⁶, durante estadia na escola da aldeia Januária, localizada na Terra Indígena Pindaré, no município de Bom Jardim-MA. Nesta localidade, a ação política dos professores e professoras indígenas tem contribuído, fortemente, na construção dos denominados “movimentos”⁶⁵⁷.

⁶⁵⁶ Trabalhos realizados no âmbito da pesquisa de mestrado (2016-2018).

⁶⁵⁷ Para fins deste texto, utilizaremos aspas duplas para expressões dos próprios agentes sociais e aspas simples para dar ênfase, de modo crítico, a expressões naturalizadas.

O nosso objetivo é observar como a luta pela educação indígena expressa um elemento definidor de situações diferenciadas de territorialização, seja pela língua, pelo respeito ao conhecimento próprio, ou pelos diversos conflitos e tensões vivenciados pelos professores e professoras indígenas.

A escola refere-se ao espaço social em que se trabalha a reprodução de elementos da própria cultura indígena, por meio do ensino e valorização dos cantos e da língua indígena, que são formas de afirmação identitária. Mesmo com essas iniciativas é preciso analisar a escola indígena e a sua forma de educação, de maneira crítica.

Antes, faremos uso de dois caros conceitos trabalhados por Baniwa (2006, p.129), quando o mesmo apresenta a dimensão da educação indígena, que se refere aos processos educativos tradicionais de cada povo indígena, ou seja, os processos nativos de socialização de suas crianças, que não passam de forma alguma pela escola; e a educação escolar indígena, que diz respeito aos processos educativos que ocorrem no âmbito da instituição escolar, enquanto invenção da sociedade europeia.

Assim, compreende-se que a educação indígena possui um papel político e transformador para os agentes sociais situados nesta pesquisa, mesmo que eles estejam inseridos em um contexto de educação institucionalizada, que resulta da educação imposta pelos “brancos”, alvo de muitas críticas levantadas pelos próprios professores e professoras indígenas, como será observado.

Parte das informações⁶⁵⁸ sobre a dimensão escolar indígena está fundamentada na observação de eventos na escola da aldeia Januária, dos quais são exemplos: reuniões realizadas pelos professores, com o objetivo de organizarem manifestações para melhorias em suas escolas; e a “Conferência local” da Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), mediada por agentes do Estado e organizada pelos professores e professoras das escolas da Terra indígena Pindaré.

Enfatizamos o que os agentes sociais valorizam em suas práticas de ensino; as contradições existentes mediante a expectativa de uma educação de fato ‘específica e diferenciada’; bem como as lutas que resultam dos dilemas e entraves na educação escolar indígena que, segundo Silveira (2012, p.36), referem-se, principalmente, às dificuldades de implementação prática no cotidiano escolar daquilo que já está garantido em lei.

⁶⁵⁸ A outra parcela das informações está baseada em entrevistas, análise de notícias em sites e documentos relativos ao regimento da CONNEI.

Para Silveira (2012, p.39), o desafio posto no cotidiano de muitas escolas indígenas, no Brasil, refere-se à adequação de um modelo de escola formal, que trabalha com uma prática educacional altamente competitiva, conteudista e individualista, para atender ao mesmo tempo as especificidades dos indígenas.

O processo de escolarização das comunidades indígenas gera contradições e, somente a observação *in loco*, permite identificar, minimamente, a atuação política desses grupos na busca pela valorização das suas próprias formas de ver e compreender o mundo.

2. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA X EDUCAÇÃO INDÍGENA: TENSÕES E CONFLITOS

Pensamos a noção de educação escolar indígena em oposição à educação indígena, mas, ressaltamos que esses dois conceitos encontram-se relacionados, principalmente, quando nos deparamos com a importância que os grupos indígenas dão para que haja: não somente a efetividade de uma educação escolar indígena de qualidade, mas que a mesma leve em consideração os seus saberes e conhecimentos.

Muitas reivindicações dos professores indígenas estão pautadas na exigência do cumprimento do que está posto em lei, acerca do ideal de uma educação ‘específica e diferenciada’. O suposto reconhecimento dos direitos garantidos aos indígenas pelo Estado, a esse tipo de educação, é por muitas vezes contestado durante mobilizações, eventos e discussões em que haja presença de agentes estatais.

A exemplo disso, trataremos inicialmente, da trama que envolveu a realização das chamadas “Conferências locais”⁶⁵⁹ da CONEEI, que trata da primeira etapa que antecede a Conferência Regional e Nacional.

Neste momento, professores, alunos e representantes das instâncias municipais e estaduais de educação fizeram-se presente a fim de discutir, na “Conferência local”, propostas para melhoria da Educação Escolar Indígena que seriam levadas para a Conferência Nacional em Brasília.

De acordo com o regimento da CONEEI, no Art 3º, os seus objetivos são:

I-consultar os representantes dos Povos indígenas e das organizações governamentais e da sociedade civil, indígenas e indigenistas, sobre as realidades e as necessidades educacionais para o futuro da políticas de educação escolar indígena; II-discutir propostas de aperfeiçoamento da oferta de educação escolar indígena na perspectiva da implementação dos Territórios Etnoeducacionais; III-propor diretrizes que possibilitem os avanços da educação escolar indígena em qualidade e efetividade; e IV- pactuar entre os representantes dos povos indígenas, dos entes federados e das

⁶⁵⁹ Essa conferência ocorreu em março de 2017, na T.I Pindaré.

organizações a construção coletiva de compromissos para a prática da interculturalidade na educação escolar indígena (Regimento interno da CONEEI. Capítulo II- dos objetivos)

É nessa perspectiva que as chamadas “Conferências locais” são realizadas, tendo em vista o seu caráter consultivo voltado para a discussão das propostas que serão elaboradas em grupos de trabalho pelos próprios indígenas, valorizando, em tese, a autonomia e o protagonismo dos mesmos. Mas, o que se observou na Escola da aldeia Januária, durante a realização dessa conferência, muito se distancia do que está posto no regimento interno como poderemos notar.

Organizada pelos professores indígenas e com intermédio da Secretaria de Educação do Maranhão, a Conferência foi marcada pra acontecer durante apenas um dia, com uma programação densa composta de palestra, falas dos mediadores, explicação extensiva de como o trabalho seria feito, apresentações culturais das crianças das escolas indígenas da T.I Pindaré e discussão, nos grupos de trabalhos⁶⁶⁰, das propostas para melhoria da Educação Escolar Indígena junto a seus mediadores, que no momento seriam: representantes da URE, agentes da SEDUC (Secretaria de Estado da Educação), professores não indígenas e membros do ISPN (Instituto Sociedade População e Natureza).

A comunidade teria apenas 40 minutos, para discutir em seus grupos de trabalho, as propostas que seriam apresentadas para o público de professores, que poderiam dar sugestões e também aprovariam ou não, caso as propostas estivessem em desacordo com o tema de discussão do grupo.

É nesse momento de debate, acerca das propostas, que os professores e professoras indígenas aproveitam para tecer críticas ao Estado, além de questionarem a forma como essas “Conferências locais” são realizadas e impostas para as comunidades, como expõe Rosilene Guajajara:

Assim, gente, essa Conferência, é...Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, no meu ponto de vista é um assunto que deveria ser colocado pelo menos três dias pra ser discutido, porque quando se fala da educação , quando se fala da educação escolar indígena , todos tem um anseio, a gente tem que pensar como vai colocar as propostas com relação a educação escolar indígena , nós só temos apenas um dia para discutir sobre esta Conferência , apenas quarenta minutos de cada turma pra discutir a proposta? Então, assim, eu vejo esse tempo muito curto, quando se fala, nós temos muito o que dizer, o que discutir sobre a educação escolar indígena, e aí

⁶⁶⁰ Os grupos de Trabalho foram: I-Organização e gestão da educação escolar indígena; II-Práticas pedagógicas diferenciadas na educação escolar indígena; III-Formação e valorização dos professores indígenas; IV-Políticas de atendimento à educação escolar indígena na educação básica; V-Educação superior e povos indígenas.

vem essa Conferência e a gente aceita, porque temos que aceitar, nós não temos outra opção(...).(Rosilene Guajajara, 2017)

Como observado, durante a discussão nos grupos de trabalho, muitos participantes indígenas reclamavam sobre o tempo estabelecido para elaboração das propostas, em 40 minutos o mediador teria que explicar, primeiramente, do que se tratava o tema de discussão para um grupo com diferentes faixas etárias e identificar quem poderia auxiliar na criação das propostas, que eram ajustadas por ele e escritas pelos indígenas.

No início da discussão, por exemplo, Milton Guajajara, que participava do grupo IV, fala aos demais professores sobre o tempo exíguo para se discutir algo tão importante como a educação:

Pra você ver como é a discriminação, um encontro desse aqui poderia ser sugerido pelo menos três dias, pra ter uma proposta firme, para todo mundo clarear bem a mente e saber o que é isso aí (A CONEEI), mas não! Aí o Estado diz: não. Coloca só um dia e vai lá, aí quer que o indígena faça proposta disso?(Milton Guajajara. Discussão no Grupo IV- Políticas de atendimento à educação escolar indígena na educação básica. 24 de março de 2017)

Como exposto no site da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão, que intermediou a organização das Conferências locais, a CONEEI tem o objetivo de:

“discutir os avanços, impasses e desafios da Educação Escolar Indígena (EEI)(...); construir propostas para consolidação da política nacional de Educação Escolar Indígena; reafirmar o direito a uma Educação Escolar Indígena específica, diferenciada e bilíngue/multilíngue; e ampliar o diálogo para construção de regime de colaboração específico à Educação Escolar Indígena, fortalecendo o protagonismo indígena”.(Trecho de notícia intitulada: Maranhão realiza etapas locais da II Conferência Nacional de Educação. Fonte: www.ma.gov.br).

Nossa crítica, baseada no que foi observado, está em questionar sobre o tipo de protagonismo que se diz ‘fortalecer’, mediante um evento com densos objetivos e que arroga ‘reafirmar’ o direito a uma educação escolar indígena ‘específica e diferenciada’, que não tem relação com a forma como os professores, professoras, alunos e lideranças das comunidades gostariam de participar desses eventos. É imprescindível, nesse tipo de evento, a destinação de um tempo de qualidade para que as comunidades possam fazer uma discussão salutar em torno dos avanços e criação das propostas.

Com apenas um dia de evento, a opção apresentada pelos professores e professoras foi, acertadamente, tecer críticas e questionamentos perante os agentes do Estado que se faziam presente. Rosilene continua a sua fala, representando o seu grupo, dessa vez expondo a importância da valorização do conhecimento próprio:

O nosso grupo um, nós colocamos sete propostas e aí eu vou ler agora as propostas que a gente elaborou do eixo um falando sobre organização e gestão da educação

escolar indígena. (...) E a proposta de número cinco é que o Estado aceite e reconheça o projeto político pedagógico pensado e elaborado pelo próprio povo. Hoje o projeto que é pensado nas escolas hoje é o modelo lá do branco, eu acho que o objetivo dessa Conferência é isso, nós estávamos discutindo como é que nós queremos, como é que nós queremos que funcione a nossa educação escolar indígena, porque no papel está dizendo educação escolar indígena específica e diferenciada, mas só existe no papel. Então quem tem que fazer e acontecer é nós né? Então nós, hoje, vamos ter essa oportunidade de dizer como que nós queremos essa educação escolar indígena. A sexta proposta é que o Estado garanta os sábios indígenas, remunerando como professores da escola indígena, porque hoje existem vários professores que tem o seu conhecimento próprio e específico, mas o Estado não reconhece. (Rosilene Guajajara, 2017)

Observam-se, nesse sentido, tensões e conflitos relacionados, tanto entre o conhecimento próprio e a ação do Estado, como em relação ao domínio desse conhecimento que advém dos “mais velhos”:

O Estado reconhece aquele professor indígena que estudou, que tem uma formação uma qualificação, então pro Estado pra tá em sala de aula é esse professor. Então nas comunidades, nós temos os nossos anciãos que sabe tudo com relação a nossa cultura, nossos costumes, as nossas lendas. Então existe o conhecimento próprio, o conhecimento específico por essas pessoas, existe os mais velhos que tem o conhecimento em relação a ervas medicinais, medicamentos tradicionais. Então a sexta proposta é isso, que o Estado reconheça garanta essas pessoas que são pessoas assim, são pessoas que tem o conhecimento que nós não temos é a nossa biblioteca das aldeias, a nossa biblioteca são eles os mais velhos. Então porque não tá colocando como proposta que o Estado reconheça essas pessoas. Então por isso que a gente colocou a proposta de número seis. (Rosilene Guajajara, 2017)

Após a fala de Rosilene Guajajara houve uma discussão, devido à intervenção de uma das agentes do Estado, que representava a SEDUC. A mesma alegava que o Estado reconhecia o projeto político pedagógico, o que foi rebatido por Rosilene e Flaubert Guajajara, gestor da escola.

Rosilene, reafirmando a sua fala, disse que “se o Estado não cumpria era porque, para eles(indígenas), o Estado não reconhecia”, pois de acordo com o ponto de vista dos professores e professoras indígenas, o reconhecimento não se dá apenas através das leis, dos papéis, mas trata-se de pô-lo em prática, por meio de exigências relacionadas à cultura, à demandas por efetividade de direitos e diminuição de desvantagens econômicas.

O não reconhecimento, por parte do Estado, passa a ser debatido nesta situação em que os professores expressam que: para haver “reconhecimento”, ele precisa ser pautado no respeito à cultura dos Tenetehara, que não está dissociada, como observamos, das demandas referidas a uma redistribuição.

Quando reivindicam, nessa mesma oportunidade, que “os mais velhos”, ou seja, os “sábios indígenas” tenham garantias tais como os professores indígenas e sejam remunerados; partem da compreensão de que os conhecimentos dos anciãos não deveriam ser vistos com

menor importância ou relevância, se comparado ao conhecimento dos professores, e que estes fazem um trabalho em parceria com os “sábios indígenas”.

Esta questão pode ser analisada como exemplo de “injustiças arraigadas a padrões sociais de representação e interpretação cultural”, (Fraser, 2001, p.250), bem como relacionada a privações econômicas, visto que, diante da forma como o Estado ‘reconhece’; os indígenas são sujeitos a padrões de interpretações associados a outra cultura, a cultura “dos brancos”. Então, para o Estado, que não reconhece, ou seja, não respeita as especificidades desses grupos, o conhecimento dos anciãos não pode ser sujeito a uma remuneração, já que na cultura do não – índio é preciso ter um determinado título e qualificação para ser remunerado como professor.

Observa-se que são pontos de vista divergentes sobre o que seja o reconhecimento, e que não converge a visão do Estado e das comunidades indígenas acerca disso, pois “reconhecimento”, para os indígenas, tem um sentido prático e, de acordo com a fala de Rosilene, está baseado na valorização da educação indígena orientada pelos “mais velhos”.

Assim, ela segue a apresentação das propostas do grupo de trabalho. Agora, dando ênfase a um reconhecimento que se dá por meio da língua, da compreensão, inclusive, da diversidade de línguas que possuem os povos indígenas e da necessidade de criação de material específico:

A proposta de número sete: que o Estado garanta a produção de material na língua, produção de material didático na língua pensada e elaborada pelos indígenas. Então nas universidades que a gente tá, sempre é colocada essa questão, valorizar a nossa história, valorizar nossos materiais específicos, nossos materiais didáticos com o que acontece no dia a dia nas comunidades. (Rosilene Guajajara. Apresentação do grupo de trabalho 1-Organização e gestão da educação escolar indígena. 24 de março de 2017)

A produção de material específico é uma das grandes dificuldades que os professores indígenas no Maranhão enfrentam, pois com os livros contendo somente os conhecimentos universais, os alunos não se veem representados em muitos conteúdos escolares ministrados em sala de aula.

Este breve exemplo, em torno da discussão dos professores indígenas com agentes do Estado, nos mostra que o reconhecimento da diferença cultural dá-se em constante relação com a busca de direitos, tal como Fraser (2001, p.248) salienta: “toda luta contra injustiça (socioeconômica e cultural), quando corretamente entendida, implica demandas por redistribuição e reconhecimento”.

Dito isto, e ainda de acordo com a fala de Rosilene Guajajara, gostaríamos de refletir também sobre demandas identitárias que não se separam dessas que exigem uma igualdade econômica entre os agentes sociais -as demandas características de processos específicos de territorialização- que manifestam elementos identitários capazes de incentivar a projeção de lutas sociais, como: o reconhecimento pela língua, o conhecimento próprio, bem como a educação indígena em face dos seus múltiplos conflitos.

3. A “COMUNIDADE ESCOLAR” NA PERSPECTIVA TENTEHAR

Primeiramente, apresentamos o que se define como “escola”. Segundo Flauberth Guajajara:

(...)É sempre assim, a escola se movendo dentro de qualquer manifestação da comunidade, seja ela pra reivindicar ou garantir direitos, seja ela uma manifestação pra comemorar ritual ou alguma coisa e eu observei, eu acho que sempre quando a gente teve indígena dentro da educação escolar indígena, eles sempre tiveram essa visão, graças a Deus, de que a comunidade não tem que se adaptar a escola e sim a escola que tem que se adaptar a comunidade. Até porque a escola com essa estrutura, vamos dizer, ‘quadrada’ no contexto bem popular mesmo com essa estrutura quadrada de espaços que o aluno tem que tá ali trancado, isso e aquilo, essa não é a típica escola de uma comunidade indígena, onde o indígena aprende mesmo no convívio com a comunidade, no ouvir, no falar com os mais velhos, com os anciãos. Então essa é a forma que as comunidades indígenas tem de educação própria e essa estrutura que já foi implantada com prédio, que tem que seguir horário, que tem que seguir disciplina é uma coisa que não faz parte da cultura, ela está agregada, mas não faz parte propriamente da cultura. Então, uma vez que a gente vê que ela não faz parte da cultura indígena, nesse modelo que a gente trabalha, então a gente tem que tá sempre atento que por conta disso a comunidade não tem que estar voltada a escola é “vamos fazer isso de acordo como a escola determina”. Não, pelo contrário, a gente sempre orienta que a escola que tem que seguir as orientações da comunidade participando das mobilizações, dos rituais ou das festividades. Então a gente sempre observou isso que desde o início sempre há essa participação da escola nas mobilizações e nos rituais das festividades da comunidade. (Flauberth Guajajara. Entrevista realizada dia 17 de agosto de 2017, na sala de recursos da Escola da aldeia Januária).

Essa “escola”, como caracterizada, está além da percepção física de uma estrutura relacionada a prédios, carteiras, normas e padrões estabelecidos pelo sistema educacional de ensino. Ela pode ser entendida enquanto “comunidade” que “se move” em torno de objetivos que estão relacionados aos princípios de uma educação indígena, cuidadosamente voltada para o apego aos seus costumes e práticas culturais, bem como para a importância das lutas sociais em torno da garantia de direitos e pela manutenção do respeito aos seus modos de ser e existir.

Compreender a escola enquanto “comunidade”, em um sentido relacional, também advém de uma ressignificação dos próprios indígenas em relação ao uso de conceitos criados pelo próprio Estado. Um desses é o conceito de ‘Comunidade Educativa’ na Escola Indígena, que segundo o regimento da CONEEI trata-se do coletivo formado pelas lideranças locais e

tradicionais, pais, mães, alunos e equipes pedagógicas ligadas à escola que oferece a modalidade de educação escolar indígena.

No âmbito da educação indígena, os professores falam em termos de “comunidade escola ou comunidade escolar”, como poderemos ver nas falas seguintes. No entanto, esta definição não se limita a caracterização de um coletivo composto de lideranças, pais, mães, alunos e equipes pedagógicas.

A “comunidade escola” pressupõe uma relação: entre um grupo que resulta desse processo deflagrado pela educação escolar indígena, por uma institucionalização política vinda “de fora” e as diferentes comunidades dentro do território.

A institucionalização da escola pode ser relacionada a um processo de territorialização no que diz respeito ao

“movimento pelo qual um objeto político- administrativo, no Brasil, as “comunidades indígenas” vem a se transformar em uma coletividade organizada, formulando uma identidade própria; instituindo mecanismos de tomadas de decisão e representação e reestruturando suas formas culturais(inclusive os que o relacionam com o meio ambiente e com o universo religioso)”(Oliveira,1998, p.56).

No que se refere aos povos e culturas indígenas do Nordeste, segundo Oliveira (1998, p.57) temos dois processos: o relacionado as missões religiosas, como unidades básicas de ocupação territorial e de produção econômica por meio dos aldeamentos, catequese e disciplinamento do trabalho; e aquele relacionado as agências indigenistas.

Em linhas gerais, o autor expõe que esse processo de territorialização trouxe consigo a imposição de instituições e crenças características de um modo de vida próprio aos índios que passam a ser objeto do exercício paternalista da tutela.

Essa expressão, *processo de territorialização*, “tenta propiciar instrumentos para compreender como os territórios de pertencimento foram sendo construídos politicamente através das mobilizações por livre acesso aos recursos básicos em diferentes regiões e em diferentes tempos históricos” (Almeida, 2008,p.118).

Quanto à institucionalização da escola, nesse processo que diz respeito também ao início das missões religiosas no Brasil, ela remonta o período da colonização, sendo desenvolvida pelos jesuítas. Como analisa Baniwa(2013,p.1), a mesma cumpria os objetivos de “civilizar” para que os indígenas fossem assimilados e integrados a “comunhão nacional”.

Na contramão do pretendido pelos colonizadores, desde os primeiros momentos da colonização houve a resistência indígena ao domínio português, o que demarca a forte ação política dos indígenas ao longo da história.

Entre os Tenetehara, uma das primeiras práticas de inserção da educação escolar foi por meio da atuação dos jesuítas, do SPI(Sistema de Proteção aos Índios) e FUNAI⁶⁶¹(Fundação Nacional do Índio), com os seus propósitos intervencionistas e propulsores da “integração”; o que expressa o fato de que, desde a sua criação, a escola institucionalizada não tem relação com a cultura dos indígenas, como enfatizado diversas vezes na fala de Flaubert Guajajara.

De acordo com os estudos de Gomes (2002, p.355), o primeiro professor a ser introduzido pelo SPI entre os Tenetehara era também da mesma etnia. Em meados da década de 40, postos indígenas que serviam aos Tenetehara, como o posto Gonçalves Dias, tinham professor e escola que mantinham uma metodologia distanciada da visão de mundo dos indígenas. No entanto, embora de maneira precária, alguns indígenas foram alfabetizados.

A partir de 1972, uma nova metodologia de ensino é implantada pela FUNAI, o ensino passa a ser desenvolvido pelos monitores bilíngues, que seriam professores indígenas, contratados pela FUNAI, formados com pouco ou muito conhecimento sobre a gramática elaborada por um linguísta-missionário.

Nesse processo, os indígenas tanto da Terra indígena Pindaré, quanto da Caru, saíram em desvantagem devido a inexistência de alunos que tivessem completado a formação, na década de 70. Sendo assim, nenhuma aldeia da T. I Pindaré recebeu monitor bilíngue, tendo ao longo dos anos professores brasileiros, sem conhecimento da língua Tenetehara, amplamente reivindicada no ensino escolar dos dias de hoje, como veremos.

3.1 O ensino da língua indígena

Atualmente, observa-se que o constante contato dos Tenetehara da TI Pindaré com os “brancos”, gerou não somente a disseminação da língua portuguesa, como também a resistência em continuarem falando a sua própria língua, que chamam “Tenetehara ze’eg”.

Alzenira Guajajara é um exemplo dessa resistência quando relata o seu grande esforço para não esquecer a língua. Morou durante sua adolescência com seus padrinhos, não indígenas, em um povoado chamado “Alto do bode”, próximo a Terra indígena Pindaré. Enfatiza que teve muita dificuldade, porque falava na língua. Então, quando retornava para a casa dos pais, sempre perguntava como se falava algumas palavras que tinha curiosidade, e foi assim que ela não perdeu a língua, afirma: “Era pra eu esquecer, mas eu não quis, sofri muito com isso”.

⁶⁶¹ Atualmente conhecida como Fundação Nacional dos Povos Indígenas.

Hoje, seu esforço não é menor, visto que é professora de língua indígena, ensina crianças, e muito contribui para tornar o ensino da língua mais valorizado entre os próprios indígenas.

Não podemos deixar de considerar que, no contexto de muitas escolas indígenas no Brasil, há comunidades quem nutrem um profundo descrédito em relação à qualidade do ensino nas escolas e a importância do ensino da língua indígena, havendo famílias que preferem que seus filhos se dediquem somente ao ensino nos moldes da escola formal.

Portanto, segundo análise Silveira (2012, p.53), não é difícil encontrarmos dentro das comunidades (sobretudo as mais próximas ou em áreas urbanas) uma expectativa, por parte dos indígenas, de obter uma educação formal que se presta mais como instrumento de controle do sistema educacional nacional do que especificamente aos interesses de manutenção dos conhecimentos tradicionais dos grupos étnicos.

Também se identifica, de certa maneira, essa expectativa nas comunidades da Terra indígena Pindaré, pois os professores comentam que há pais de alunos que não acham importante que se valorize os conteúdos concernentes à educação indígena e que em sala de aula apenas os conteúdos como língua portuguesa e os conhecimentos formais da escola deveriam ser repassados, para que sejam criadas condições para que os alunos estejam em “pé de igualdade” para competir no mercado de trabalho na cidade mais próxima, por exemplo.

Pensando nessas questões, os professores tentam alinhar a expectativa que muitos jovens possuem no sentido de terem boas experiências profissionais fora das aldeias, sem que necessariamente suas culturas sejam desvalorizadas.

Assim, para que a língua não seja esquecida, os professores e os anciãos da comunidade investem em práticas de ensino que valorizem mais a oralidade, como no caso do “Projeto de revitalização dos cantos indígenas” que consiste no ensino do canto a jovens e crianças na escola, que em geral não conheciam os principais cantos Tenetehara observados durante as suas “festas”.

Instituir o referido projeto no ensino das escolas é uma estratégia para reforçar a importância de aprenderem seus cantos, além de ser uma ação política que tem incentivado adolescentes, jovens e crianças a não terem vergonha de expressar a sua cultura por meio dos cantos.

O ensino da língua nas escolas, nesse sentido, por meio da atuação dos professores e professoras, com ajuda das comunidades, tem sido um importante instrumento de valorização da cultura Tenetehara, além de possibilitar a formação política para realização de mobilizações,

e, em certa medida, a autonomia em relação a projetos que antes eram pensados e iniciados apenas por pessoas “de fora”.

Evandra Gujajara, professora na aldeia Januária, relata que os professores acordaram sobre a necessidade do ensino da língua indígena, propondo essa demanda que deveria se adequar ao currículo escolar. Sendo assim, algumas alterações realizadas, à revelia de um currículo fechado, são necessárias, a fim de que possam ter acesso ao básico da educação específica e diferenciada.

Os mesmos apontam a necessidade de perpetuarem esse ensino, posto que a manutenção da língua enquanto um elemento identitário, para além de ser apenas aquilo que expresse o cumprimento do respeito à educação específica, trata-se de um elemento que demarca diferenças étnicas e culturais, desses grupos em relação a outros.

“Tenetehara ze’eg” pode ser interpretada como instrumento de resistência na medida em que a manutenção da fala permite, inclusive, que eles estabelecem as suas fronteiras sociais quando estão em outros espaços, seja fora da aldeia ou nas mobilizações em que fazem o uso da língua a fim de instituírem suas diferenças culturais, bem como de conversarem sobre suas estratégias com mais segurança, sem riscos de serem interpelados por outros.

3.2 A valorização do conhecimento próprio

Na Terra indígena Pindaré há cinco escolas localizadas nas seguintes aldeias: Areião, Januária, Tabocal, Piçarra Preta e Novo Planeta. A Escola da aldeia indígena Januária é a que concentra o ensino, sendo do fundamental ao médio, além de contar com a educação de Jovens e adultos.

Cada uma dessas escolas representa também a sua respectiva comunidade, apresentando assim, as suas diferenciações culturais, organizativas e associativas dentro do território indígena. Embora, haja conflitos devido a fatores como as diferenças na forma de gestão escolar de uma aldeia para outra, isso não impede a capacidade que todas as comunidades possuem em se organizarem em torno de objetivos comuns.

Estas comunidades podem ser designadas como *territorialidades específicas*, expressando assim, de acordo com Almeida (2008, p.29), unidades sociais que compõem os meandros de territórios etnicamente configurados, podem ser consideradas como resultantes de diferentes processos de territorialização e como delimitando dinamicamente terras de pertencimento coletivo que convergem para um território.

As práticas escolares nas aldeias são guiadas pelo critério de valorização da cultura Tenetehara e de preservação e proteção da sua Terra, chamada na “língua dos Tenetehara” de “YWY”.

“YWY” é compreendida entre os Tenetehara como “sagrada”, “criada por Deus” (TUPAN). Os Tenetehara não estão a valorizar somente propriedades objetivas que se configuram na materialização de um território, mas estão a requerer propriedades subjetivas, que envolvem também as representações de um território, a permanência de práticas que possam convergir para manutenção da vida por meio de ações que valorizem a territorialidade e a relação com os seus saberes.

Como exemplo dessas práticas, podemos citar, segundo relatos das professoras-seminários realizados com o tema sobre “ervas medicinais”, com a confecção de cartilhas sobre a função das ervas; a construção de um material com receitas de comidas feitas em dias de “Festa do Moqueado”, como o “anguzinho”, a “mandiocaba” e o “moqueado” da carne de macaco.

Estes seminários visam o ensino a partir de conteúdos que tenham um sentido prático para os indígenas. Ervas medicinais e alimentos para as festas não são assuntos repassados a partir da incorporação de conteúdos como o de botânica, são ensinados a partir da importância do seu uso nas suas práticas culturais.

Além disso, atividades fora de sala de aula são realizadas, onde os professores mostram a importância de preservação das matas, as mudanças advindas do desmatamento na área, o cuidado com os animais.

A exemplo disso, citaremos a atividade de campo realizada pela professora Jacinta Guajajara. A atividade, referente à disciplina de Ciências, consistia em identificar pássaros nome de plantas que os seus alunos conhecessem no “campo”, área que fica próxima à escola que dá acesso a lagos e parte do Rio Pindaré.

Nessa atividade, Jacinta Guajajara relata sobre a diferença na época dos seus pais, apontando lagos e partes por onde o rio passa e que tem secado rapidamente, assim como ausência de determinadas espécies de animais como os jacarés por causa da diminuição do nível de água das lagoas.

O ensino, no âmbito escolar, conta com a atuação de professores indígenas e não indígenas, onde é constante o esforço do quadro docente para que os conteúdos escolares abordem o ensino da língua indígena e do direito que entraram na grade curricular a partir de 2005.

Segundo relatos de Alzenira Guajajara, conteúdos sobre mobilizações também são trabalhados em sala de aula, a partir da disciplina de direito indígena, onde os professores alertam sobre conteúdos das ementas constitucionais e projetos de lei, como a PEC 215⁶⁶² e a PL 1610⁶⁶³. O seu trabalho, nas escolas da T.I Pindaré, com a disciplina, dá-se da seguinte forma:

Quando eu comecei a trabalhar na disciplina era de quinta série, na época né, até oitava série, aí eu pesquisava na Constituição, trabalhei muito a questão dos artigos 231 , 232, pesquisa em relação a escrita (da língua indígena), isso pesquisando um pouquinho ali, um pouquinho ali e sempre foi assim. Usei muito um livro que tem um autor, como é nome, Gersem(Baniwa)...isso. Eu pesquisei muito ali, falando da escrita, como o índio conquistou a escrita e daí partia pra outros documentários, pesquisei também muito o 169 né, a pesquisa muito assim, utilizei não só um livro, mas vários, por exemplo. E aí quando passou a ser ano, continuei trabalhando, aí a gente já montou uma apostila da qual a gente tirava os textos pra trabalhar com os alunos. Então, direitos indígenas foi assim: catalogando notícia aqui, notícia ali . (Alzenira Guajajara. Entrevista realizada em Janeiro de 2018).

Dessa maneira, tem sido um desafio para os professores construir os seus próprios materiais e ensinar sobre a importância dessa formação política, orientada para que ganhe outros espaços, além da sala de aula.

Vale ressaltar que, essas práticas orientadas pelos professores indígenas, devem ser vista com a devida criticidade, no sentido de pensarmos em que medida a escola, nos padrões do Estado, tem limitado o tempo e os espaços para que os alunos possam realizar tais atividades, por vezes raras nas escolas indígenas do Maranhão, e que disputam em um campo onde coexistem ‘conhecimentos universais’ e os conhecimentos dos indígenas, a partir da sua cultura.

3.3 Conflitos e construção das mobilizações

Pode-se dizer que uma das maiores dificuldades que o corpo docente das escolas indígenas enfrenta, é a ausência de concursos públicos. Os professores das escolas são contratados mediante seletivos, contratos estes que seguem por meio de renovações que ficam cada vez mais difíceis, segundo os professores, devido ao “salário baixo”, como aponta Alzenira Guajajara:

A nossa maior dificuldade é a gente vencer o contrato, de ser contratado, porque todo ano tem que ter essa renovação, o seletivo, todos os professores enfrentam essa dificuldade com relação ao Estado, além de outras coisas que ele poderia ajudar mais, em relação material mesmo, tipo: elaboração de material, por exemplo: livro , cartilha, material didático , porque se fala muito do específico e do diferenciado, mas a gente

⁶⁶² Essa proposta retira do Executivo a exclusividade de demarcação das Terras Indígenas, abrindo espaço para benefício de ruralistas, prevendo indenizações a proprietários de terras. Além disso, essa PEC pontua o “marco temporal”, que retiram o direito à terra de indígenas que não a ocupavam em 1988, desconsiderando os processos de expulsão dos indígenas em períodos anteriores, como o período da ditadura.

⁶⁶³ que permite a exploração de recursos em Terras Indígenas.

observa que isso não vem acontecendo como era pra acontecer, pra realmente acontecer o diferente e o específico. (Alzenira Guajajara. Entrevista realizada em Janeiro de 2018)

O atraso no pagamento e a falta de materiais escolares obriga, muitas vezes, o professor a comprar os materiais, como folhas de papel, fita, cola, o que perpetua a prática dos professores em “pagar para trabalhar”, como Flauberth Guajajara afirma, além de expor sua indignação quanto a demora da entrega de materiais nas aldeias:

“Muita enrolação. Ficamos até constrangidos, mas o que fica mesmo é a revolta. os representantes do governo falaram sobre a crise econômica, mas isso não tem nada a ver com o fato da SEDUC ser incompetente para levar materiais para as aldeias. O Estado nos subestima, talvez por isso acham que vamos cair em conversas assim. (Flauberth Guajajara. Entrevista cedida ao Conselho Indigenista Missionário, em agosto de 2016).

Em outra ocasião, Flauberth explicita o sentido, para ele, do que seja se posicionar enquanto movimento, além da importância das mobilizações, diante dos resultados que os agentes sociais têm alcançado:

(...)Se hoje a gente tem escola reformada, ampliada, porque houveram muitas cobranças, reivindicações, denúncias na mídia, indo mesmo na Br. Se hoje temos uma saúde mais ou menos acontecendo, foi porque também houve e continua havendo mobilizações. Então, eu não avalio de forma diferente que uma coisa que aconteceu sem que tivesse tido uma mobilização antes. Então, desse ponto de vista que eu digo que a posição do indígena não vai ser outra a não ser , ser sempre a posição de mobilização , de estar em movimento, porque se a gente for só esperar os nossos representantes , governador, o secretário , os deputados aprovarem algo pra gente , a gente sabe que isso não vai vir .Então, a partir do momento que a gente ingressa no movimento seja ele na BR, ou um movimento através de uma abaixo assinado , uma coisa que eu também considero que essa é uma das formas de se movimentar , de mobilizar, se não for assim a gente não vai ter êxito em praticamente nada né ? Porque eu continuo avaliando tudo o que a gente tem é porque a gente continua se mobilizando e a gente observa também parece que, infelizmente, os órgãos que trabalham com a questão indígena parece que eles já se acostumaram também com isso , eles acham ruim por um lado de a gente tá mexendo com a imagem deles , aí tal , aquela coisa(...) quando a gente parte pra movimento, às vezes não acontece , mas na maioria das vezes a gente vê as coisas acontecer, eles dizem : “não, vai ser estipulado prazo pra isso , pra aquilo ...”.E quando a gente tá ali só esperando eles tomarem a atitude, apresentarem prazos , ter o diálogo com a gente , a gente não vê esse tipo de atitude . Aí assim, a gente tem muitos pontos que afirmam isso: não há outra forma de o indígena, hoje, ou vamos dizer, a minoria, conseguir algo se não for mesmo partir, ou estar sempre nessa posição de estar se mobilizando pela defesa dos direitos, não só em defesa, mas pela garantia desses direitos né que estão aí ameaçados. (Flauberth Guajajara. Entrevista realizada dia 17 de Agosto de 2017, um dia depois da Mobilização contra o Marco Temporal. Terra Indígena Pindaré).

Na Terra Indígena Pindaré, boa parte daqueles que participam dos movimentos não se afirmam enquanto “militantes”, mas como pertencentes ao movimento e se expressam nos termos: “sou do movimento”.

Ao que parece, quando os agentes sociais nos apresentam essas afirmações, isso também demarca um posicionamento que não é apenas individual, mas coletivo, o que se observa durante a construção das *unidades de mobilização*, em que uma ação advinda do Estado pode influenciar na “composição de vínculos solidários entre diferentes comunidades que se unem em torno de interesses específicos” (Almeida, 2013, p.153).

“Ser do movimento” representa essa possibilidade de estar em constante aprendizagem, trata-se da prática de fazer e refazer estratégias de embates perante os seus antagonistas, mesmo em face das diferenças dos grupos, unindo interesses e pensando constantemente acerca do futuro e das expectativas que os agentes sociais possuem para melhoria de suas comunidades.

O movimento indígena no Maranhão, organizado de forma livre e autônoma, tem sido um grande vetor de transformação na história da luta identitária desses povos, garantindo a permanência e crescimento desses grupos, mesmo em face de massacres, explorações e projetos intervencionistas, que sempre visaram a ‘integração’ desses grupos ao modo colonizador de viver, modo este que sempre será negado por muitas comunidades.

4. CONCLUSÃO

Atualmente, vê-se que uma das práticas, que contribui fortemente para o processo de formação política das crianças e jovens Tenetehara, é a mobilização. Organizadas, por vezes, em “reuniões”; dentro das escolas indígenas; ou “casas de cultura”.

Observamos o quanto estas “reuniões” são fundamentais no sentido de criar, atualizar e consolidar laços, pois nessas ocasiões é possível ter notícias de parentes e amigos, assim como encontrá-los, o que de certa maneira consolida as relações para manutenção de suas práticas culturais e políticas.

Além disso, reuniões são um espaço de aprendizado e de conscientização, devido o seu caráter democrático, igualitário e participativo. No tocante a construção desses espaços, seja para pensar o que irão fazer mediante os problemas que enfrentam, ou para receber agentes do Estado para ouvi-los; os Tenetehara nos apresentam os embates que surgem em torno dos ideais conflitantes entre a concepção de manterem uma educação indígena dentro dos parâmetros da educação institucionalizada e a permanência e valorização da sua própria visão de mundo.

Os movimentos representam uma nova forma de aprender, sendo, inclusive, para muitos alunos, uma extensão da sala de aula, como uma “faculdade”, no sentido também de ser um momento em que se valida tanto a importância, o aprendizado e a participação dos alunos no

movimento, quanto se eles estivessem em qualquer outro ambiente estabelecido com os critérios formais, como as ditas ‘faculdades’, ou salas de aulas.

O Movimento é tido como uma “faculdade”, por representar esse espaço de aprendizagem, de questionamentos, e de formação de novos conhecimentos, assim como reafirmação daquilo que é compreendido por eles como conhecimento tradicional.

Para os professores e professoras indígenas da T. I Pindaré, os mais velhos, nessa faculdade são como “bibliotecas”. Quando morre um ancião na aldeia, os professores afirmam que é como se “um livro estivesse se fechando”, dada a percepção que eles possuem de que os detentores dos conhecimentos são “os mais velhos”. Entre os Tenetehara há uma compreensão de que os mais velhos, ao morrerem, fazem a sua passagem, mas o conhecimento destes precisa ser mantido e perpetuado ao longo das gerações.

De acordo com os dados do trabalho de campo, observa-se que os inúmeros conflitos criam espaços de sociabilidade, geram resistência e formam o etos necessário à manutenção e crescimento desses grupos em todo o território brasileiro.

A escola, como bem aponta Flaubert Guajajara, “não faz parte da cultura” dos Tenetehara. Então, é preciso estar “atento” aos próprios processos de ensino e aprendizagem para que, estes sim, sejam mantidos e valorizados, pois a educação escolar é tanto instrumento de luta, quanto objeto formador de conflitos.

De acordo com Baniwa (2006, p.146), a escola não é o único lugar de aprendizado. Ela é uma maneira de organizar alguns tipos de conhecimento para serem transmitidos por um professor. Escola não é prédio construído ou as carteiras dos alunos, são os conhecimentos, os saberes.

E nesse sentido, a escola enquanto “comunidade” e maneira de organizar tipos de conhecimentos e saberes; apresenta aspectos de uma educação que apresenta seus dilemas, formas de territorialização por meio do ensino da língua, da valorização do conhecimento próprio e dos mecanismos para mobilizar mediante os conflitos; o que tem garantido a manutenção da reprodução física e social dos referidos grupos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Nova Cartografia Social: territorialidades específicas e politização da consciência das fronteiras. In: _____. **Povos e comunidades tradicionais: nova cartografia social**. Manaus: UEA Edições, 2013.

_____. **Antropologia dos Archivos da Amazônia**. Rio de Janeiro: Casa 8. Fundação Universidade do Amazonas, 2008.

BANIWA, Gersem. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília: MEC;Secad; Museu Nacional/Laced;MEC, 2006

_____. **Educação escolar indígena no Brasil: avanços , limites e novas perspectivas.** Artigo publicado 36ª Reunião Nacional da ANPEd, outubro/ 2013.

COM NOVOS prazos para contratação de professores, escolas indígenas do MA seguem sem aula. **Conselho indigenista missionário.** Fonte: cimi.org.br. Acessado em :10/08/2023.

FRASER, Nancy. Da Redistribuição ao Reconhecimento? Dilemas da Justiça na Era Pós-Socialista. In___ SOUZA, Jessé (Org.). **Democracia Hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

GOMES, Mércio Pereira. **O índio na história: o povo Tenetehara em busca da liberdade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MARANHÃO REALIZA etapas locais da II Conferência Nacional de Educação. **Governo do Maranhão.** Fonte: www.ma.gov.br. Acessado em: 10/08/2023.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **Uma Etnologia dos “Índios Misturados”? Situação Colonial, Territorialização e Fluxos Culturais.** Revista MANA 4 (1). P. 47 – 77. 1988.

REGIMENTO INTERNO da CONNEI. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.** Fonte: ipea.gov.br. Acessado em: 13/08/2023.

SILVEIRA, Edson Damas da. **Direito fundamental à educação indígena.**/Edson Damas da Silveira, Stela Aparecida Damas da Silveira. Curitiba: Juruá, 2012.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA FROPERSPECTIVADA NO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO BRASILEIRO: OBLITERAR A LÓGICA NEOCOLONIAL E NEOIMPERIAL

Paulo Cavalcante de Albuquerque Melo
Mestrando em Ciências das Religiões
paulomelocr@gmail.com
UFPB

Caleb Gabriela J. da Silva
Discente de Ciências da Religião
calebsilva392@gmail.com
UERN

Valdicley Eufrausino da Silva
Mestre em Educação
valdicley_bambucha@yahoo.com.br
UERN

Clécio Danilo Dias da Silva
Doutorando em Sistemática e Evolução
danilodias18@gmail.com
UFRN

Jardenson Ferreira de Freitas
Discente de Direito
jardenson.ferreira@gmail.com
UERN

RESUMO: Analisando criticamente a formação Brasil, percebemos as consequências dos múltiplos Sistemas de violências em diversos campos da sociedade contemporânea. Política, Direito, Economia e Religião são campos que retroalimentam a animalização, a subalternização e o extermínio dos povos indígenas, africanos, afro-brasileiros, ciganos, entre outros, tidos como supostamente inferiores. Tal lógica de extermínio remonta aos processos invasivos dos europeus em Pindorama, no século XVI. Naquele momento, a Educação, um dos meios dos portugueses se imporem nas terras invadidas, promoveu diversas formas de violências objetivando a anulação dos fatores de gêneros, de sexualidades, de religiosidades e de elementos étnico-raciais. Entendemos que, historicamente, a educação no Brasil tem sido explicitamente pautada na violência. Para o presente trabalho focaremos na discussão acerca da concepção racista da educação brasileira. Não desconsideramos que o racismo, conforme diversas literaturas atestam, é constatado *cientificamente* a partir do século XIX. No entanto, a sua germinação se deu no período colonial, que sistematicamente anulou as *diferenças* levando em conta o fator racial enquanto condição de uma dita superioridade e, no período imperial, foi incrementado novos mecanismos, discursos e dispositivos de opressão. As consequências das brutalidades coloniais e imperiais são vistas na atualidade, principalmente na educação. Na hodiernidade, sabemos que a educação, literalmente reproduzida nos Sistemas públicos de ensino, ainda é utilizada como dispositivo de poder para manter as hierarquizações e desigualdades étnico-raciais existentes na sociedade. Isso ocorre tanto pela perpetuação de discursos etnocêntricos, quanto pelo apagamento proposital dos saberes marginalizados historicamente. A educação, em uma sociedade em que o racismo é considerado um fenômeno estrutural, quando não assume uma postura crítica, emancipatória e antirracista, apenas reforça a lógica opressora das/nas instituições, campos e/ou estruturas sociais. Dito isto, objetivamos, neste trabalho, criticar e trazer proposições para a obliteração da lógica neocolonial e

neoliberal na formação dos/as docentes. O texto apresenta-se como urgente por evidenciar a necessidade de abalos/fissuras estruturais em todo Sistema de ensino brasileiro. Para tanto, faz-se necessário levar em consideração o protagonismo dos/as sujeitos/as negros/as/es, indígenas, ciganos, entre outros, com ênfase propositiva no antirracismo. Dessa forma, compreendemos a urgência e a necessidade de obliterar a formação docente neocolonial e neoliberal com base em leituras afroperspectivadas. Sendo assim, o presente trabalho está dividido da seguinte forma: discutiremos como **a)** a educação racista reproduz a lógica neocolonial e neoliberal na sociedade. Em seguida, propomos **b)** a obliteração das práticas docentes neocoloniais e neoliberais por meio de uma formação educacional antirracista a partir de uma visão afroperspectivada.

Palavras-chave: Lógica Neocolonial; Lógica Neoliberal; Sistema Público de Ensino; Educação Antirracista Afroperspectivada.

1. INTRODUÇÃO

Antes de adentrarmos ao mote da discussão, cabe destacar que a gama de reflexões empreendidas no presente texto faz parte de um conjunto de ideias, em fase inicial, acerca do *racismo e antirracismo na educação brasileira*, no qual autorie e autores que compõem o excerto estão inseridos profissionalmente, academicamente e socialmente. Tais ideias surgem de um coletivo de pessoas caracterizadas pela pluralidade de gêneros, sexualidades e etnias, inconformadas com o extermínio educacional da pluriversalidade dos saberes, em detrimento da monocultura e da universalização do conhecimento.

As reflexões iniciais partem de uma conjuntura extremamente complexa do cenário brasileiro. Ao analisarmos criticamente a formação do Estado-nação chamado Brasil, percebemos, diante de um exercício mais aguçado de reflexão, a existência da normatividade e do conservadorismo do Sistema⁶⁶⁴ de ensino brasileiro. Caracterizado pela imposição patriarcal, hétero-normativa, neocolonial, neoliberal, brancocêntrica, monogâmica e cristã, os diversos campos da sociedade contemporânea, tais como a Política, o Direito, a Economia e a Religião, que retroalimentam a animalização, a subalternização e o extermínio dos povos, corpos, sujeitos, indivíduos, cidadãos e pessoas marginalizadas.

No território nacional, indígenas, africanos/as, afro-brasileiros/as, ciganos/as, gays/bichas, lésicas/sapatão, mulheres e homens transsexuais, pessoas não-binárias, entre outros recortes sociais, são os principais alvos dessa política de morte que não se caracteriza

⁶⁶⁴ O termo em questão faz parte de um léxico utilizado pelos autorie e autores que visam dar visibilidade aos contextos de gêneros e sexualidades impostos pela Cisgeneridade no espaço público brasileiro, incluindo a educação.

somente como morte física, mas também, sob diversos outros aspectos, incluindo o extermínio das produções de saberes e conhecimentos fora do eixo eurocentrado.

Tal lógica de aniquilamento, no entendimento do nosso coletivo, possui um marco temporal específico. Remonta aos múltiplos processos invasivos dos europeus em Pindorama⁶⁶⁵, em especial dos portugueses, desde o século XVI. Desde aquele momento, a Educação foi utilizada como um dos meios dos portugueses se imporem nas terras invadidas, sendo responsável por diversas formas de violências, tanto físicas, quanto simbólicas. Tais violências foram ocasionadoras das anulações de diversos fatores, entre os quais podemos citar os de gêneros, de sexualidades, de religiosidades e de elementos étnico-raciais.

Torna-se importante frisar que tais violências não se esgotaram no período da colonização. Apesar do marco histórico do colonialismo já ter sido superado, como afirma alguns/mas pesquisadores/as, a colonialidade ainda é perceptível nos ditames contemporâneos. Mas, o que seria a colonialidade? Segundo as proposições de Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2018), a colonialidade é caracterizada pelas *marcas* forjadas no período colonial e dialoga com a construção da modernidade ocidental nas regiões/territórios invadidos pelos europeus. Nesse sentido, as redes tecidas naquele período aparecem na atualidade dentro de uma postura renovada e reinventada que apontam novas tensões e novos arcabouços de asfixia nas relações sociais organizada pelo bloco ocidental por meio da colonialidade do poder, do saber e do ser (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOQUEL, 2018).

A partir dessas problematizações, entendemos que a Educação, no Brasil, historicamente, tem sido explicitamente pautada em múltiplas violências desde a colonização até os dias atuais. Sendo assim, para o presente trabalho, focaremos na problematização acerca da concepção de um tipo de violência específica: *a retroalimentação massiva do racismo em concomitância com uma lógica neocolonial e neoimperial na/da educação brasileira*. Um ponto de intersecção que se faz necessário, no íterim dessa discussão, diz respeito ao fato de não desconsiderarmos que o racismo, conforme diversas literaturas atestam, é constatado *cientificamente* a partir do século XIX. Tal *cientificidade*, conforme nossos estudos,

⁶⁶⁵ O termo Pindorama significa Terra das Palmeiras. Habitada originalmente por inúmeros povos, tais como, Tupinambá, Tamoio, Caeté, Potiguara, Tupiniquim, ou com outras dezenas de nomes diferentes. Estes, ocupavam diversos territórios separados e bem delimitados. Posteriormente às invasões europeias, o território passou a ser chamado de Monte Pascoal; Ilha de Vera Cruz; Terra dos Papagaios; Terra de Santa Cruz; Brasil; Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves; Império do Brasil; Estados Unidos do Brasil e atualmente é chamado de República Federativa do Brasil.

corresponde às marcas pessoais e sociais carregadas de preconceitos dos pseudocientistas e ditos intelectuais da época.

No entanto, compreendemos que a germinação do racismo se configura anteriormente ao período supracitado. Ela não surge de uma hora para outra, nem em um local específico, mas faz parte de um conjunto de fatores que desencadeiam no século XIX. É, portanto, a partir do período colonial que encontramos a gênese da sistematização das formas de anulação das *diferenças* levando em conta o fator *racial* enquanto condição de uma suposta superioridade humana dos europeus, e, conseqüentemente, de uma suposta inferioridade humana dos/as negros/as africanos/as e dos povos indígenas de Pindorama, assim como de Abya Yala⁶⁶⁶.

As conseqüências das brutalidades coloniais, assim como das violências geradas no período imperial, são vistas na atualidade, principalmente na educação, seja ela pública ou privada. Na hodiernidade, sabemos que a educação, literalmente reproduzida nos Cistemas públicos de ensino, ainda é utilizada como mecanismo, discurso e dispositivo de poder para manter as hierarquizações e desigualdades étnico-raciais existentes na sociedade. Isso ocorre tanto pela perpetuação de discursos etnocêntricos e eurocêntricos, quanto pelo apagamento proposital dos saberes das populações marginalizadas historicamente. A reiterada atualização dessas práticas de múltiplas violências, acarretam o que estamos designando aqui de lógica neocolonial e neoimperial.

Dito isto, objetivamos, neste trabalho, criticar e trazer proposições para a obliteração dessas lógicas neocoloniais e neoimperiais na educação brasileira, dando atenção maior na formação dos/as docentes. Nesse sentido, o presente texto apresenta-se como urgente por evidenciar a necessidade de abalos/fissuras estruturais em todo Cistema de ensino brasileiro. Para tanto, faz-se necessário levar em consideração o protagonismo dos/as sujeitos/as negros/as, indígenas, ciganos/as, entre outros povos, com ênfase no antirracismo.

Tal exercício de inflexão busca conferir espaços para sujeitos/as que foram apagados/as, silenciados/as e assassinados/as ontologicamente, intelectualmente, eticamente e etnicamente nas suas inúmeras formas de pertencimentos. Sendo assim, partindo de uma concepção afroperspectivada, compreendemos a urgência e a necessidade de obliterar a formação docente racista neocolonial e neoimperial, sem perdermos de vista outras formas de violências como a misoginia, a homofobia, a transfobia, o brancocentrismo e a cristianização fundamentalista

⁶⁶⁶ Segundo Grodin e Viezzer (2021) Abya Yala significa terra madura, terra viva ou terra que floresce, termo dado pelo povo Kuna, localizado atualmente ao norte da Colômbia. Nas palavras do autor e da autora “a adoção do nome comum de Abya Yala para designar o território hoje conhecido como América faz parte de um processo de construção política de identidade dos povos originários que vivem neste território há milhares de anos” (GRODIN; VIEZZER, 2021, p. 204).

como formas incrustadas que corroboram nesse processo de extermínio contínuo chamado racismo.

Tratando de termos organizacionais, o presente trabalho está dividido da seguinte forma: em primeiro lugar, discutimos como **a)** a educação racista reproduz a lógica neocolonial e neoimperial na sociedade. Em segundo lugar, propomos **b)** a obliteração das práticas docentes neocoloniais e neoimperiais por meio de uma formação educacional antirracista a partir de uma visão afroperspectivada.

As considerações finais do presente trabalho nos propoicionam a compreensão de que a Educação, em uma sociedade em que alguns autores/as/ies desenvolvem o pensamento do racismo enquanto um fenômeno *natural* ou *estrutural*, quando não assume uma postura crítica, emancipatória e antirracista, apenas reforça a lógica neocolonial, neoimperial e subalternizadora presente das/nas instituições, campos e/ou estruturas sociais que alicerçaram a nação.

Não obstante, a promoção do antirracismo também deve passar, necessariamente, pelo investimento em formação docente para que profissionais da Educação desenvolvam competências, habilidades e saberes para combater as formas de desigualdades étnico-raciais existentes no ambiente escolar, assim como na sociedade.

2. A EDUCAÇÃO RACISTA BRASILEIRA E A REPRODUÇÃO DA LÓGICA NEOCOLONIAL E NEOIMPERIAL NA SOCIEDADE

Há, na atualidade, uma grande preocupação com a educação brasileira e seu papel na luta antirracista. Contudo, como pensar uma educação antirracista se o delineamento, por exemplo, dos currículos, dos materiais didáticos e da formação docente sedimentam, reiteradamente, práticas discriminatórias, reificantes, subalternizadoras e racistas das populações marginalizadas no país?

Em primeiro lugar, a complexa questão não possui uma resposta estandardizada ou simplista. Em segundo lugar, as respostas dadas à complexidade dos fatos foram arquitetadas, geralmente, por pessoas elitistas, burguesas e/ou brancas reduzindo as dimensões das discussões, a um ou outro fator isolado. Isso já diz muito sobre a educação brasileira. Em terceiro lugar, no presente tópico, buscamos problematizar este imbróglgio educacional levando em consideração a constante atualização das práticas de segregação que consolidaram o racismo no país em seus múltiplos aspectos.

Posto isso, chama a nossa atenção um amplo discurso em se evidenciar o legítimo movimento antirracista nas escolas e nos processos educacionais na contemporaneidade.

Contudo, há um quadro caótico em relação à falta de políticas públicas educacionais antirracistas efetivas voltadas para o ambiente escolar. Comumente tem-se a ideia de que a educação, principalmente a escolar, seja ela pública ou privada, é a principal encarregada do desenvolvimento dos/as sujeitos/as e da nação. No entanto, enquanto supostamente voltada para o aperfeiçoamento da democracia, do desenvolvimento de um olhar crítico da sociedade, de uma perspectiva de convivência cidadã e da promoção de valores humanísticos e emancipatórios, a educação apresenta, de fato, dimensões sociais efetivamente excludentes, e não incluídas, conforme estudos promovidos por autores/as ligados/as aos Movimentos Negros têm apontado desde meados da década de 1980 (SILVA, 2001).

Levando em consideração tais estudos e as perspectivas críticas acerca do Sistema público de ensino brasileiro damos ênfase, no presente tópico, em um tipo de violência específica promovida pela educação: o racismo antinegro. Apesar de uma notória redimensão do *lugar de pessoas negras* na sociedade, conquistadas por intermédio de lutas sociais dos movimentos negros ao longo da história do país (MATTOS, 2016; SANTOS, 2017), observamos que tal redimensão não proporcionou reais condições de ascensão social dessa camada da população, ou seja, ainda não foram suficientes para promoverem mudanças estruturais e significativas na sociedade.

No que se refere à educação escolar, as raízes do seu caráter opressivo estão intrinsecamente relacionadas aos processos invasivos dos portugueses no território chamado, por parte dos povos indígenas litorâneos, de Pindorama, remontando, assim, ao período colonial. Naquele momento histórico, a educação foi um dos principais meios para dominar os ditos gentios, através da *aculturação*, isto é, “[...] a inculcação nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores” (SAVIANI, 2013. p. 29). O ensino, que em um primeiro momento ficou sob responsabilidade quase que exclusiva da Companhia de Jesus ou Ordem dos Jesuítas, buscou anular as diferenças de gêneros, de sexualidades, de religiosidades e de elementos étnico-raciais, com o propósito de impor os padrões éticos, morais, sociais e religiosos dos europeus católicos.

Já no Império, as pessoas negras e indígenas eram privadas do acesso ao ensino. Quando lhes foram permitidos participar, era no horário noturno e com a finalidade de aprenderem *prezadas domésticas* (VAZ, 2022), ou então, eram obrigados a aprender a doutrina cristã, a fim de que esta lhes salvasse da suposta *selvageria* (SILVA; MELO, 2022), considerada pelos colonizadores como *paganismo, feitiçaria e/ou práticas diabólicas*.

Conforme Vaz (2022), mesmo após os processos de descentralização do poder imperial e a dita abolição da escravidão no século XIX, diversas artimanhas foram utilizadas como maneiras de privar os sujeitos marginalizados, inclusive, da educação. Os legisladores da época criaram mecanismos jurídicos que excluía os sujeitos portadores de doenças contagiosas, os/as negros/as e indígenas e as mulheres racializadas (VAZ, 2022, p. 33). Tratava-se literalmente de um sistema de classificação de pessoas *legalizado* no âmbito jurídico a fim de impedir que determinadas pessoas de classes sexuais, sociais, étnicas e raciais tivessem acesso ao ensino escolar.

Compreendemos que esse projeto, entre outras coisas, objetivava *embranquecer* o país com base na exclusão social, econômica, educacional e política principalmente dos/as indígenas e dos/as negros/as. Importante ressaltar que durante o século XIX a população negra tinha aumentado consideravelmente. Mesmo assim, na mentalidade racista do século XIX, *ser negro/a* era sinônimo de *atraso*. Dentro do projeto político nacional, houve incentivo à imigração europeia ao país, com intuito de impossibilitar a ascensão social dos/as negro/as e das suas respectivas culturas (SANTOS, 2017).

Os resquícios desse processo de subalternização ainda imperam na atualidade, período considerado republicano no Brasil, mesmo após todos os supostos *avanços educacionais* promovidos ao longo da história. Entre os principais avanços destacamos dois. O primeiro diz respeito à educação enquanto direito de todos/as/es e dever do Estado e da Família, conforme é mencionado na Constituição Federal de 1988 e reforçado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996). O segundo avanço se relaciona com a obrigatoriedade do ensino da história do continente africano e dos povos originários promovida pelas leis nº. 10.639/03 e 11.645/08, cuja atenção é de suma importância para a nossa discussão (BRASIL, 2003; 2008).

Apesar desses avanços, como é possível afirmar que o racismo é uma das características mais marcantes da educação brasileira? Observamos que a legalidade dos textos jurídicos não tem se convertido em avanço efetivo tanto socialmente, quanto educacionalmente, para determinadas camadas da população. Estatisticamente, na atualidade, pesquisas apontam que, em termos proporcionais, o número de pessoas negras ou afrodescendentes analfabetas é altíssimo, quando comparado aos estudantes de outras origens étnicas (MUNANGA, 2010).

Sobre o percentual de analfabetismo entre a população brasileira em 2019, com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 3,6% das pessoas de cor branca, de 15 anos de

idade ou mais, são analfabetas. Entre pessoas de cor preta ou parda, com a mesma idade, a taxa foi de 8,9%. Já para as pessoas brancas de 60 anos ou mais, o percentual foi de 9,5%. Entre pretos e pardos, da mesma faixa etária, a taxa foi de 27,1% (VAZ, 2022). Os dados estatísticos proporcionam o entendimento de que o percentual de analfabetismo entre os/as negros/as e pardos/as é quase três vezes maior do que entre a população branca.

Além desses números que apontam para o alto índice de analfabetismo, temos também altos índices de evasão escolar e marginalização dos/as alunos/as/es negros/as/es, pardos/as, indígenas e mestiços na educação pública brasileira. A desigualdade também é refletida no ensino superior, onde o número de estudantes negros/as/es é menor do que o número de estudantes brancos (MUNANGA, 2010). Esse fato chama atenção, tendo em vista que o Brasil tem a maior população negra do mundo fora do continente africano. Fica explícito, então, que mesmo havendo uma quantidade maior de pessoas negras na sociedade brasileira, elas vivem em condições precárias e marginalizadas, tanto em condições sócio-econômicas, quanto em condições educacionais. Interessante ressaltar que isso não é uma coincidência ou obra do acaso, mas sim a consequência de uma sociedade historicamente racista e desigual, que confere determinados privilégios a elite branca, e subalterniza e inferioriza os/as negros/as/es.

São sob tais aspectos que afirmamos a condição de reprodução de uma lógica racista nos Sistemas públicos de ensino brasileiro com vieses neocoloniais e neoimperiais. Isso significa, em linhas gerais, que existe na educação uma reiterada atualização das práticas de múltiplas violências, que acarretam o racismo na sociedade contemporânea, reproduzidas de forma inconsciente e consciente pelas escolas e pelos/as profissionais envolvidos/as na educação.

Mas, o que é considerado racismo em nossa sociedade? Não é de hoje que esse fervoroso debate ocorre no país. Dentro do campo de investigações ligado aos movimentos negros, várias pessoas possuem autoridade acerca do assunto. Alberto Guerreiro Ramos, Abdias Nascimento, Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento e Sueli Carneiro são algumas dessas pessoas. Diante da brevidade desta discussão, ancoramo-nos na argumentação de Lélia Gonzalez (1983) que destaca o caráter *naturalizado* do racismo na formação cultural brasileira. Para a intelectual, esse caráter constitui-se como uma neurose cultural. Isso porque, como foi amplamente divulgado no século XX, no imaginário social e intelectual da época, *não existia* racismo no Brasil, mas somente nos Estados Unidos da América.

Esse tipo de visão, corrobora ainda hoje, para minimização dos estereótipos racistas na sociedade e na educação brasileira. Ainda impera no imaginário social e intelectual a ideia de

que vivemos uma democracia racial, marcada por relações apaziguadoras, igualitárias e justas, independentemente da cor da pele. Esse imaginário é responsável pela constituição do *mito da democracia racial*, que foi alijado durante o século passado e é um dos pilares dessa performatividade racista. Uma das principais consequências dessa política é o ofuscamento das hierarquizações, conflitos e subalternização étnico-raciais que existem em nossa sociedade (GONZALEZ, 1983; CARNEIRO, 2011; NASCIMENTO, 2016; NASCIMENTO, 2021).

Avançando na discussão, outro autor de grande destaque no debate sobre o racismo no Brasil, é o atual Ministro de Estado dos Direitos Humanos e da Cidadania do Brasil, Silvio Almeida. Para o autor, o racismo é um fenômeno sempre estrutural, isto é, consequência de um sangrento processo histórico e político de violência física e simbólica, imposta pelas colonizações europeias em África e nas Américas, direcionada aos/as africanos/as e aos/as indígenas, cujos resquícios ainda imperam na atualidade. Neste sentido, as hierarquizações raciais estão presentes, explícita ou implicitamente, em diversos campos sociais, gerando, assim, consequências gravíssimas aos povos que foram subalternizados historicamente (ALMEIDA, 2021).

Segundo Almeida (2021), o racismo não é um fenômeno puramente individualizado, isto é, que se manifesta somente nas atitudes de determinados sujeitos, conforme as interpretações individualistas atestam. Pelo contrário, ele está relacionado a uma coletividade, estando presente nas estruturas sociais, de modo que as inúmeras instituições, como por exemplo, a política, a economia, as ideologias, as religiões e até mesmo a educação, em seus diferentes níveis e segmentos, reproduzem, diretamente ou indiretamente, hábitos que reforçam o racismo na sociedade.

No que concerne ao campo educacional, além da exclusão histórica mencionada acima, como o racismo é reforçado na sociedade contemporânea? Ao analisarmos criticamente as dimensões pedagógicas, sociais e políticas da educação brasileira, tanto no Ensino Básico, quanto no Ensino Superior, percebemos que a ideia de combater o racismo tem consistido mais em artimanhas retóricas ou idealizações educacionais do que necessariamente empenhos para a construção de uma política educacional antirracista efetiva e emancipatória.

Um dos fatores mais agravantes dessa educação escolar que reforça o racismo, diz respeito aos currículos pedagógicos, os materiais didáticos e as mediações pedagógicas que apresentam, na maioria das vezes, os/as negros/as como sujeitos passivos, colonizados, infantilizados e sem grandes contribuições para o desenvolvimento humano (OLIVA, 2005; MOTA, 2021; ALMEIDA, 2021). Na atualidade, esse fato tem sido sistematicamente

responsável pela perpetuação de um imaginário intelectual e social que entende o continente africano enquanto sinônimo de selvageria, falência econômica, instabilidade política, guerras, doenças, misérias, sujeiras e pobreza (OLIVA, 2005; 2009). Neste sentido, a educação escolar oferecida aos alunos/as é marcada por uma visão eurocêntrica e monocultural em relação a gêneros, sexos, religiões, classes sociais e etnias (MUNANGA, 2010). Essas representações culturais na educação fazem com que os/as próprios/as alunos/as negros/as sintam-se inferiorizados e com a auto-estima e o desenvolvimento pessoal/intelectual afetado (CAVALLEIRO, 2001).

Segundo Cavalleiro (2001), a ausência de materiais pedagógicos que valorizem e contemplem a diversidade étnica, racial, cultural e religiosa contribui para que os/as estudantes tenham a percepção acrítica em relação aos grupos raciais não-brancos na nossa sociedade. Em outras palavras, há um processo de teorização sobre as pessoas negras que os *normalizam* no lugar de subalternos.

Ademais, muitos/as docentes evitam discutir sobre questões raciais nas mediações pedagógicas, com finalidade de evitar supostos conflitos. Isso acontece também por orientação dos/as próprios/as gestores/as escolares (REIS, 2017; VALE; SANTOS, 2019). Ocorre, também, que quando a escola busca trazer conteúdos relacionados às tradições de matrizes africanas, afro-brasileiras e indígenas, as famílias e alunos/as tentam censurar, através de críticas pejorativas. Isso é acentuado, principalmente, quando o assunto é concernente à religiosidade e sistema de crenças. O olhar que as pessoas têm, sobretudo os/as religiosos/as de segmentos pentecostais e neopentecostais, é de que as religiões negras são *diabólicas* e *maléficas*, e não devem ser conteúdos didáticos abordados nas escolas e nas aulas. De qualquer forma, as omissões são extremamente eloquentes, pois em uma sociedade racista, quando a educação assume uma posição de *neutralidade* em relação ao antirracismo, ela contribui para o aprofundamento do racismo que já existe nas *estruturas sociais* (ALMEIDA, 2021).

Neste sentido, com base na omissão e nos discursos eurocêtricos que permeiam o ensino, a educação tem contribuído significativamente para a promoção do *epistemicídio*. Nas palavras de Ramose (2011, p. 9), o epistemicídio é “[...] o assassinato das maneiras de conhecer e agir dos povos africanos”. Ou seja, é uma forma de violência simbólica que apaga a história, os saberes, as identidades do povo africano e dos povos originários. O epistemicídio faz parte de um projeto político racista de anular as narrativas míticas-africanas de existência, resistência e lutas (NOGUEIRA, 2019). No contexto educacional, as consequências psicológicas, identitárias e sociais que tal violência proporciona aos alunos/as são gigantescas, a saber:

sentimento de inferioridade em relação aos brancos, autoestima afetada, não aceitação da sua própria identidade étnico-racial e conformação política diante de realidades injustas e racistas (SILVA, 2001; MUNANGA, 2010; VALE; SANTOS, 2019; ALMEIDA, 2021).

Esse apagamento proposital das narrativas africanas e dos povos originários na educação também promove a estigmatização racial. Segundo Nogueira (2019, p. 19), estigmatizar é “[...] fazer oposição entre o que é normal, regular, padrão, e o que é anormal, irregular, não padrão. Estigmatizar é um exercício de poder sobre o outro. Estigmatiza-se para excluir, segregar, apagar, silenciar e apartar do grupo considerado normal e de prestígio”. Neste sentido, pode-se afirmar que a educação pública contribui para a manutenção do poder da classe dominante através da estigmatização, silenciamento, racismo e epistemicídio.

O espaço da crítica desenvolvida até aqui, ganha novo elemento de impulso compreensivo. Como observamos, nosso Sistema público educacional de ensino é marcado por uma construção histórica de divisão em que o elemento étnico-racial influencia de maneira determinante as discussões educacionais. Chama a nossa atenção a problemática sobre a *raça* nesse cerne, principalmente quando há em jogo políticas neoliberais ou neoconservadoras. Essas novas roupagens revestidas sobre tais epítetos modernos, são camuflagens, entre outras coisas, das lógicas neocolonial e neoimperial na educação. Tais políticas compõem um arsenal baseado em discursos acerca do capital e do capitalismo. Estes, literalmente usam os corpos negros e deletam suas mentes como forma de manutenção do poder.

Como vimos anteriormente, as *marcas* forjadas no período colonial e imperial dialogam com a construção da modernidade ocidental e ocidentalizada nas regiões/territórios invadidos pelos europeus. Na contemporaneidade, foram incrementados novos mecanismos, discursos e dispositivos de opressão que aparecem dentro de uma postura renovada e reinventada que atestam as configurações dos empreendimentos contemporâneos que chamamos aqui de neocolonial e neoimperial que se configuram enquanto discursos de política pública, sob o rótulo, muitas vezes, de ensino tradicional ou conservador.

Diante do projeto neoliberal e neoimperial em ascensão na educação brasileira que é responsável, dentre várias coisas, pelo assassinato de corpos e epistemologias negras, compreendemos que não cabe mais o silenciamento das discussões envolvendo o tema do racismo e do antirracismo no processo educacional do/as estudantes. Se quisermos, de fato, promover uma educação crítica, emancipatória, antirracista e pluriversal, é preciso que o antirracismo seja um compromisso ético, político e social indispensável na atividade

profissional dos/as educadores/as. Mas, como será trabalhado sobre tais temáticas se não há uma formação adequada que vise construir tais competências profissionais?

3. FORMAÇÃO DOCENTE E AFROPERSPECTIVIDADES

Na formação dos/as profissionais docentes, o espaço concedido para os debates sobre os temas do racismo, antirracismo e afroperspectividades é praticamente inexistente, ocasionando, assim, uma lacuna epistemológica, formativa, política, ética e educacional que contribui significativamente para a anulação de discussões relacionadas ao racismo em seus diversos segmentos – epistemológico, religioso, ambiental, entre outros. O problema, de cunho *natural* ou *estrutural*, conforme mencionado no tópico anterior, atinge tanto a Educação Básica, quanto a Educação Superior.

Concordamos com Cavalleiro (2001) que um dos primeiros passos para construirmos uma educação antirracista é reconhecer a existência das desigualdades étnico-raciais em nossa sociedade. Contudo, somente isto, não basta. Para além disso, é preciso reconhecer, também, que historicamente, a educação tem sido um dos principais *pilares estruturantes* do racismo. Desse modo, insistimos que os/as professores/as devem admitir que “[...] a sociedade brasileira é preconceituosa e discriminadora em relação à sua população” e que “[...] o modelo de educação não tem sido inclusivo [...]” (LOPES, 2005, p. 187). O reconhecimento da existência do racismo na educação é um fator imprescindível para superá-lo.

Neste sentido, compreendemos que a proposta realizada aqui no trabalho é uma forma de tentar superar o silenciamento, tão característico do racismo à brasileira acerca da temática (OLIVEIRA; JÚNIOR, 2012; VALE; SANTOS, 2019). Ademais, também é um modo de enfatizar o papel político das escolas e dos/as docentes diante das diversas formas de discriminação racial (OLIVEIRA; JÚNIOR, 2012; VALE; SANTOS, 2019). Trata-se, portanto, de um exercício crítico de reflexão sobre como a escola, a profissão docente, as mediações pedagógicas, os materiais didáticos, os currículos, etc., são responsáveis pelo aprofundamento do racismo na sociedade, com o propósito de discutirmos e pensarmos, coletivamente, em alternativas que proporcionem mudanças estruturais no atual cenário deficitário da educação brasileira.

Com isso, não queremos afirmar que os/as professores/as são os/as únicos/as agentes e/ou as escolas as únicas instituições responsáveis pela promoção do racismo (CAVALLEIRO, 2001). Muito pelo contrário, embora tenha sido ressaltado que a educação tem sido um dos vários pilares estruturantes do racismo, entendemos que se de fato há interesse em superarmos tal problema histórico, social, político e educacional, a temática deve passar necessariamente

por um redimensionamento em todo sistema educacional. Assim, percebemos que, potencialmente, os/as docentes podem ser fortes aliados para construirmos uma educação antirracista e emancipatória (CAVALLEIRO, 2001).

Em uma perspectiva legal e educacional, o trabalho está ancorado nas Leis nº 10.639/03 e 11.645/08. Conquistas de lutas políticas dos Movimentos Negros, as leis tornam obrigatório o ensino da história do continente africano e dos povos originários, com o objetivo de reparar o apagamento proposital e o racismo que os/as negros/as e indígenas sofreram e sofrem na educação pública. Compreendemos que as leis, embora relevantes do ponto de vista legal, não resolveram todos os problemas existentes para a construção de um ensino pluriversal e antirracista. São necessárias mudanças estruturais, políticas, educacionais, formativas e éticas. Aqui, especificamente, ressaltamos a importância de uma formação docente em que os/as profissionais sejam formados sob uma ótica de competências antirracistas.

As próprias leis pressupõem que os/as profissionais da educação tiveram uma formação deficitária neste quesito. De fato, os/as docentes receberam uma formação voltada ao silenciamento dos conflitos existentes nas relações étnico-raciais, conseqüentemente, tal formação não proporcionou o desenvolvimento de competências para que os/as professores/as se posicionem contra situações de racismo existentes no cotidiano escolar (OLIVEIRA; JÚNIOR, 2012), e nem para realizarem elaborações didáticas concernentes ao tema. À vista disso, entendemos que se quisermos promover um ensino antirracista, é imprescindível que os/as profissionais da educação tenham uma formação que leve em consideração a superação do ensino tradicional eurocêntrico, a ênfase na pluriversalidade do conhecimento e o antirracismo, ancorados em proposições, entendimentos, cosmovisões e cosmopercepções afroperspectivadas.

Por entendermos que não cabe mais o silenciamento ou a *neutralidade* da educação acerca do tema do racismo e antirracismo, realizamos, neste tópico, reflexões sobre o conceito de afroperspectividades na formação docente com o intuito de proporcionarmos contribuições para o abalo das estruturas educacionais brasileiras que por séculos tem conservado uma identidade neocolonial e neoimperial. Então, tomamos os seguintes questionamentos para conduzir o debate do tópico: o que significa falar em afroperspectividades? Qual importância de discutir sobre afroperspectividades na formação docente? Quais contribuições a temática pode ocasionar para a educação?

Segundo o filósofo brasileiro Renato Nogueira, o termo refere-se a um “[...] conjunto de pontos de vista, estratégias, sistemas e modos de pensar e viver de matrizes africanas” (NOGUEIRA, 2012a, p. 147). Uma primeira observação é que a noção de matrizes africanas

deve ser entendida de forma plural e nunca como uma espécie de homogeneidade mítica (NOGUERA, 2011). Nesse entendimento acerca da pluralidade do conceito de matrizes africanas, as afroperspectividades apresentam-se enquanto alternativa para criticarmos a monocultura, monorracionalidade e universalidade do saber euroocidental. Conforme observamos no tópico anterior, os conhecimentos mediados no contexto educacional são extremamente brancos e euroocidentais, conferindo praticamente nenhum espaço para as formas de conhecimentos negros. Assim, as afroperspectivas apontam para o fato de que não cabe mais a hierarquização dos conhecimentos e o paradigma da suposta superioridade ocidental, tendo em vista que o conhecimento é pluriversal (RAMOSE, 2011; NOGUERA, 2011; 2012a; 2012b).

Quando falamos de pluriversalidade do conhecimento e afroperspectividades, não queremos cometer o mesmo erro do etnocentrismo euro-ocidental, que é valorizar determinadas epistemologias e subalternizar e inferiorizar as demais – neste caso, as negras. Ou então, afirmar que existem conhecimentos que são de monopólio exclusivo de determinado povo ou etnia. Concordamos com Noguera quando ele afirma que não

[...] existe algo que pertence aos indígenas, outras coisas que só podem ser ditas por asiáticos ou caminhos que só podem ser trilhados por negras e por negros, ou ainda, algumas verdades seriam, apenas, brancas. Não se trata disso. Mas, talvez, o contrário. Entendo que existem forças que ficaram invisíveis, modos de pensamento que foram relegados às margens. Por essa razão, não podemos ficar restritos à produção filosófica ocidental e aos seus signos. Mas, podemos e devemos criar outros signos (NOGUERA, 2011, p. 11).

Dito de outro modo, os conceitos de pluriversalidade e de afroperspectividades atestam que, devido aos violentos processos de colonização, de imperialismo e de racismo, em suas inúmeras dimensões, houve formas de conhecimentos, cosmovisões e cosmopercepções que ficaram escanteadas nos campos científico, intelectual, educacional, etc. Dito isso, com a crítica à universalidade da epistemologia europeia, afirmamos que é necessário haver primazia das epistemologias negras nas produções do conhecimento, a partir da contribuição de autores/as e intelectuais negros/as, que ainda têm pouco espaço nos campos acadêmico e científico. Trata-se de um dever ético, político e acadêmico de valorizar as produções de pessoas negras que, durante séculos, vêm sendo marginalizadas/os e silenciadas/os.

Compreendo que falarmos sobre afroperspectividades na formação docente é um caminho para *reeducarmos* docentes formados/as com um imaginário social e intelectual racista, mas é também, um espaço para escutarmos os diferentes, conferirmos oportunidades para os/as que foram silenciados/as, afinal, as afroperspectividades são espaços de pluralidade

e não de homogeneidade. Significa, dentre várias coisas, superar os limites impostos pela colonialidade do saber e do poder. Neste sentido, podemos afirmar que as afroperspectividades aqui são entendidas enquanto uma forma de pluriversalidade do conhecimento.

Fica evidente, então, que pensar em afroperspectividades é um exercício de inflexão (NOGUERA, 2011; 2012b), ou seja, um exercício que busca sair de um determinado lugar. Neste caso, o lugar de subalternização que os sistemas neocolonial e neoimperial colocaram as epistemologias negras. Para fazermos valer a proposta do trabalho, trata-se, portanto, de *gingar* para desviarmos de tais armadilhas (NOGUERA, 2011). Mas, para além disso, compreendemos que afroperspectividades não são apenas alternativas que buscam escapar ou fugir dessas armadilhas, mas envolve, também, criatividade para pensarmos em alternativas para superar as barreiras impostas pelo racismo e que possibilitem a existência de toda uma coletividade (NOGUERA, 2012a). Dessa forma, compreendemos que para pensarmos e construirmos uma educação afroperspectivada e antirracista é necessário, também, refletir sobre tais temas durante a formação dos/as docentes que, conforme já mencionado, é voltada para o silenciamento acerca de tais temáticas. Concordamos que não se combate o racismo e o epistemicídio com o silêncio epistêmico (OLIVA, 2019) e com posturas de neutralidade e omissão (ALMEIDA, 2021).

Assim, as reflexões suscitadas no presente tópico apontam que o exercício de pensar em uma educação antirracista e afroperspectivada na formação dos/as futuros/as educadores/as deve ser realizada coletivamente por todos agentes envolvidos e afetados, levando em consideração, principalmente, as contribuições de autores/as, intelectuais, educadores/as negros/as. Trata-se, também, de pensarmos em qual discurso pedagógico pode ser viável para construirmos um ensino, de fato, antirracista.

Mas, para além de um discurso pedagógico, é imprescindível o compromisso ético dos/as profissionais da educação em promover a cidadania, os direitos humanos e o antirracismo. Assim sendo, as alternativas devem ser pensadas e debatidas coletivamente, principalmente pelos/as docentes, tanto da Educação Básica, quanto da Educação Superior, com a finalidade de encontrarmos/desenvolvermos postulações políticas, sociais, educacionais, formativas e éticas para a promoção do antirracismo na educação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos, ao longo do trabalho, que a educação brasileira é um dos principais pilares estruturantes do racismo na sociedade. Tal lógica de extermínio de corpos, mentes e formas de

conhecimentos negros tem se consolidado, em primeiro lugar, pela exclusão escolar dos sujeitos/as marginalizados/as, conforme apontam os dados estatísticos divulgadas pelo IBGE. Em segundo lugar, a educação escolar reforça o racismo através dos currículos pedagógicos, que são majoritariamente brancos, monoculturais e eurocêntricos, impulsionados na atualidade, sobretudo, pela ascensão de projetos políticos educacionais de cunho neoliberais e neoimperiais.

Desse modo, chamamos a atenção para o fato de que, a Educação, numa sociedade em que alguns autores/as/ies desenvolvem o pensamento do racismo enquanto um fenômeno *naturalizado* ou *estrutural*, quando não assume uma postura crítica, emancipatória e antirracista, apenas reforça a lógica neocolonial, neoimperial e subalternizadora presente das/nas instituições, campos e/ou estruturas sociais que alicerçaram/alicerçam a nação.

Entendemos, portanto, que não cabe mais o silenciamento ou *neutralidade* da Educação no combate ao racismo. Contudo, para promovermos um ensino que de fato seja crítico, emancipatório e antirracista, é preciso que a formação oferecida aos professores/as possibilite a construção de competências, habilidades e saberes para ser combatido as formas de desigualdades étnico-raciais existentes no ambiente escolar, assim como na sociedade.

Para tanto, ressaltamos a importância das afroperspectividades na formação profissional dos/as docentes. As afroperspectivas surgem enquanto possibilidade para criticarmos a monocultura, o eurocentrismo e a colonialidade do saber, dando centralidade aos/as sujeitos/as negros/as que foram silenciados/as pelas múltiplas violências do racismo. Trata-se, portanto, de uma forma de pluriversalidade do conhecimento. Além disso, discutirmos sobre afroperspectividades na formação docente é um caminho para *reeducarmos* profissionais formados/as com um imaginário social e intelectual racista, monocultural e eurocêntrico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro ; Editora Jandaíra, 2021. 264 p. (Feminismos Plurais / coordenação Djamila Ribeiro).

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 agosto de 2023.

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón. (Org.) **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (orgs.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. – São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-160.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. In: SILVA, L. A. et al. Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos. Ciências Sociais Hoje, Brasília, ANPOCS. n. 2, p. 223-244, 1983.

GRODIN, Marcelo; VIEZZER, Moema. **Abya Yala: genocídio, resistência e sobrevivência do povos originários das Américas**. Rio de Janeiro: Bambual Editora, 2021.

LOPES, Véra Neuza. Racismo, Preconceito e Discriminação. In: **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 185-204.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira**. 2. ed. 6ª reimpressão. – São Paulo : Contexto, 2016.

MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade cultural. **Cadernos Penesb**, n. ja 2008/ju 2010, p. 38-54, 2010 Tradução . Disponível em: biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_EducacaoEDiversidadeCultural.pdf. Acesso em: 01 ago. 2023.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015.

MOTA, Thiago Henrique. Ensino antirracista na educação básica: uma introdução. In: MOTA, Thiago Henrique (Org.). **Ensino antirracista na Educação Básica: da formação de professores às práticas escolares [recurso eletrônico]** – Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021. p. 13-24.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo, Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras: relações raciais, quilombos e movimentos**. Org. Alex Ratts. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a filosofia: o pensamento como coreografia de conceitos afroperspectivistas. **Griot – Revista de Filosofia**, Amargosa, Bahia, v. 4, Nº 2: p. 01-19, dezembro/2011.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 18: maio-out/2012, p. 62-73.

NOGUERA, Renato. Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectivista. **Revista da ABPN**, v. 3, n. 6 • nov. 2011 – fev. 2012, p. 147-150.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Os africanos entre representações: viagens reveladoras, olhares imprecisos e a invenção da África no imaginário Ocidental. **Em Tempo de Histórias**. Publicação do Programa de Pós-Graduação em História. PPGHIS/UnB, n.9, Brasília, 2005, 90-114. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/emtempos/article/view/20107/18501>. Acesso em 26 de junho de 2023.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A invenção da África no Brasil: Os africanos diante dos imaginários e discursos brasileiros dos séculos XIX e XX. **Revista África e Africanidades**, Ano I, n. 4, Fev. 2009, p. 1-27. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6166/1/ARTIGO_InvencaoAfricaBrasil.pdf. Acesso em 26 de junho de 2023.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Cruzamentos entre o racismo religioso e o silêncio epistêmico: a invisibilidade da cosmologia iorubá em livros didáticos de História no PNLD 2015. In: Anderson Ribeiro Oliva; Marjorie N. Chaves; Renísia Cristina G. Filice; Wanderson Flor do Nascimento (Org.). **Tecendo redes antirracistas**. Áfricas, Brasis, Portugal. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, v. 1, p. 187-226.

OLIVEIRA, Leyla Beatriz de Sá. JÚNIOR, Henrique Antunes Cunha. A importância da lei federal nº. 10.639/03. **Revista África e Africanidades** - Ano 4 - n. 16 e 17, fevereiro / maio, 2012.

RAMOSE, M. B. Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana. **Ensaio Filosófico**, Volume IV - outubro/2011. Disponível em: https://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo4/RAMOSE_MB.pdf. Acesso em 06 de junho de 2023.

REIS, Marcos Vinicius de Freitas. Intolerância Religiosa. In: JUNQUEIRA, Sérgio Azevedo. BRANDENBURG, Laude Frandi. KLEIN, Remí (orgs.). **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017, p. 147-156.

SILVA, Maria Aparecida da. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane (orgs.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. – São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 65-82.

SILVA, Valdicley Eufrausino da.; MELO, Paulo Cavalcante de Albuquerque. CRÍTICA AO RACISMO RELIGIOSO NO ENSINO RELIGIOSO: PROPOSIÇÕES PARA A SUPERAÇÃO DA IDENTIDADE COLONIAL. In: **Educação e relações étnico-raciais** / organizadoras, Paula Almeida de Castro, Clézio Roberto Gonçalves. - Campina Grande: Realize editora, 2022.

SANTOS, Ynaê Lopes do. **História da África e do Brasil afrodescendente**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

VALE, Rosiney Aparecida Lopes do.; SANTOS, Gabriel Gustavo dos. Racismo na educação escolar: discursos que ferem. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 54, p. 1-23, e18289, out./dez. 2019.

VAZ, Livia Sant'Anna. **Cotas raciais**. São Paulo: Jandaíra, 2022. 232 p. – (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro).

EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA OS SURDOS: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS NAS PUBLICAÇÕES ACADÊMICAS

Ana Cristina de Assunção Xavier Ferreira
Mestra em Educação
crispedagoga2016@gmail.com
UFMA

Thelma Helena Costa Chahini
Doutora em Educação
thelmachahini@hotmail.com
UFMA

RESUMO: As políticas públicas educacionais inclusivas têm sido as respostas de movimentos sociais e políticos oriundos da comunidade surda brasileira, população essa que busca incessantemente por melhorias na oferta da educação para estudantes surdos contemplando as suas singularidades linguísticas. Desde 2009, os movimentos por uma educação bilíngue tem sido a bandeira desta comunidade. O Bilinguismo, abordagem educacional indicada para a escolarização destes estudantes tem tido maior representatividade nos discursos de defensores de tal filosofia, isso se deve ao reconhecimento legal da Lei nº. 10.436/2002 e das experiências não exitosas nas escolas da educação inclusiva. A Educação Bilíngue para Surdo, vem oportunizar a estes estudantes o acesso a Libras como primeira língua em seu processo de instrução nas instituições educativas. Desse modo, esse estudo objetiva-se analisar as publicações nacionais que trazem como temática central a Educação Bilíngue para Surdos. Na oportunidade, observar como essa temática vem se comportando no cenário de pesquisas no Brasil. Como proposta metodológica, trata-se de um estudo de natureza qualitativa, do tipo exploratória, de cunho bibliográfico realizado por meio da Revisão Sistemática de Literatura e de documentos legisladores inclusivos. No interstício selecionado de 2020 a 2023, a justificativa é pautada no período de disponibilização da nova Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida e a da Lei nº 14.191 que dispõe da educação bilíngue para surdos. Nesse recorte temporal, poucas publicações sobre essa nova modalidade educacional foram realizadas, a amostra existente concentrou-se na região Sudeste. Diante do *corpus* deste estudo, evidenciou-se uma preocupação sobre o alinhamento das políticas públicas inclusivas com as políticas de formação de professores, com vistas a oferta de uma prática docente assertiva e equitativa. Bem como, a valorização e circulação em massa da Libras nas escolas, priorizando o seu uso como primeira língua de instrução.

Palavras-chave: Educação Bilíngue para Surdos. Bilinguismo. Políticas Públicas Inclusivas.

1. INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre a Educação de Surdos têm alavancado as publicações em diferentes repositórios e plataformas acadêmicas. A Língua Brasileira de Sinais, doravante Libras, tem representado uma temática significativa para novos estudos, pois os fatores históricos e a opressão vivida por este grupo, têm exigido atualmente novas condutas educacionais para o seu processo de escolarização.

A Libras, vem ganhando força desde o seu reconhecimento através da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Conhecida como a Lei de Libras, sendo esta, a língua do indivíduo surdo,

reconhecida pelas linguísticas como língua natural e humana, no qual apreende o mundo através de experiências visuais.

A Educação Inclusiva é um dos desafios contemporâneos da educação brasileira, principalmente para os alunos surdos, já que outra língua deve fazer parte do processo educacional destes indivíduos. Atualmente, este grupo está inserido nas escolas regulares, de acordo com o preconizado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008).

Nestes espaços educacionais, a Libras é entendida e se comporta como segunda língua, ao contrário do que preconiza a Lei de Libras e o Decreto que a regulamenta (BRASIL, 2005), ambos a consideram como forma de comunicação e expressão e sendo a língua natural do surdo e, esta deve ser a primeira língua de instrução. Resumidamente, como direito legitimado, se comunicará e expressará seu pensamento de forma natural. Como dito, desde 2008, a inclusão destes estudantes com surdez tem levantado diferentes questionamentos, quando se trata da permanência e do sucesso escolar dos mesmos em escolas comuns.

Desde então, em 2009, os movimentos sociais e políticos da comunidade surda brasileira reivindicam a oferta de uma educação assertiva e com equidade, educação essa que estrutura o seu currículo para o uso de duas línguas, a Libras, como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa (LP), como segunda (L2). Esta última, com foco na modalidade escrita. E, a partir dela, a oferta do Bilinguismo poderá ser evidenciada. Sendo assim, a Libras sendo respeitada como L1 do surdo, será evidenciado o reconhecimento da sua cidadania, identidade, e da subjetividade enquanto cidadão que possui o direito de se manifestar e refletir socialmente.

Reconhece-se o aumento expressivo de alunos surdos matriculados nas escolas regulares, no referido recorte temporal, entre 2006 a 2019, o Censo Escolar apontou um aumento de mais de 100% no número de matrículas deste público nas escolas comuns (BRASIL, 2020). Esse dado é resposta das políticas educacionais, documentos que regem sobre o direito a escolarização. Isso significa que as conquistas devem ser celebradas, no entanto, a inclusão escolar atualmente ofertada vem apresentando lacunas, o que reforça os movimentos sociais em busca da valorização da língua como L1 no processo de alfabetização e letramento dos estudantes.

Por esses motivos, a luta pelas escolas e/ou salas bilíngues tem ganhado força. A presença de Intérpretes de Libras é assegurada pelo Decreto de nº 5.626/2005. Outro fato a destacar, sobre este profissional, que parece não estar presente em grande parte das salas de aulas brasileiras, e, tampouco, o domínio da Língua por partes dos professores para o uso e

planejamento curricular, quando não há, as singularidades linguísticas dos Surdos podem não estar sendo atendidas. Por isso, os estudos (LACERDA, 2012; QUADROS, 2019; LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2021; SLOMOKSI, 2010) orientam que a Libras deve circular livremente no espaço escolar e deve ser a L1 destes indivíduos para que o seu desenvolvimento seja satisfatório.

Nessa direção, entra em cena, o bilinguismo, abordagem educacional que permite ao surdo comunicar-se com domínio e fluência em sua língua materna e na língua majoritária de seu país. Ou seja, a oferta da educação bilíngue será aplicada nas escolas bilíngues para Surdos. Nestes espaços, o currículo será direcionado para o uso concomitante de ambas as línguas.

No Brasil, existem um número tímido de escolas bilíngues para Surdos, pensamos que isso se deve pela forte influência da PNEPEI que direciona o processo de ensino destes estudantes para as escolas regulares. Em destaque, no ano de 2020, um outro importante documento entra em cena, a nova Política de Educação Especial: equitativa, inclusiva, com aprendizado ao longo da vida. Uma política que trouxe inúmeros questionamentos e reivindicações por caracterizar o retorno das escolas especiais, o que ocasionou a sua suspensão pelo Superior Tribunal Federal (STF).

Neste último documento citado, as escolas e/ou salas bilíngues estavam previstas. Entretanto, devido a estes movimentos sociais contrários, a referida política foi revogada pelo atual governo brasileiro. Tendo em vista essas afirmações, no ano de 2021, uma nova política entra em vigor, a Lei de nº. 14.191 de 03 de agosto de 2021, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996).

Isso posto, o objetivo central deste estudo é analisar as publicações nacionais que trazem como temática central a Educação Bilíngue para Surdos. Na oportunidade, observar como essa temática vem se comportando no cenário de pesquisas no Brasil.

Esta pesquisa segue uma abordagem qualitativa, entendida por Minayo (2000), como uma pesquisa que trabalha com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes e ainda, por responder a questões particulares e não apenas dados quantitativos, ou seja, enfoca um nível de realidade.

Do tipo exploratória, que para Gil (2010), possibilita maior familiaridade com o problema. Este autor complementa que a “principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL, 2008, p. 27).

Quanto aos objetivos, optamos por desenvolver uma pesquisa bibliográfica “sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 183). Nesse caminho, visitamos as publicações de autores que tratam sobre a educação bilíngue para Surdos, e as legislações educacionais inclusivas.

Por meio da Revisão Sistemática de Literatura, nosso *corpus* foram as pesquisas acadêmicas em formato de artigos de revisão publicadas no *google* acadêmico, no interstício de 2020 a 2023. Este período justifica-se pelo fato de nesse espaço de tempo termos presenciado a criação da PNEE e a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), incluindo a educação bilíngue para surdos como modalidade de educação escolar.

Para a coleta destas publicações, utilizou-se os seguintes descritores: Educação Bilíngue para Surdos, Escola Bilíngue para Surdos, Surdos bilíngues e Currículo Bilíngue para Surdos. Assim, como critério de exclusão, não foram consideradas as pesquisas que não abordavam em sua temática os descritores mencionados.

Com esse estudo, espera-se que novas pesquisas sejam realizadas e disseminadas, despertando interesse em pesquisadores e profissionais da educação, principalmente, após a implantação de novos espaços bilíngues, sejam em escolas e/ou salas bilíngues para Surdos em diferentes regiões brasileiras.

Após o delineamento da base metodológica da pesquisa, nas sessões a seguir abordaremos sobre alguns aspectos da educação de surdos, bilinguismo, legislação, esta, com foco na Lei nº14.191/2021, e o nosso mapeamento das pesquisas acadêmicas publicadas na plataforma educacional envolvida neste estudo.

2. A LIBRAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

A educação de pessoas surdas vem ganhando novos contornos no cenário educacional brasileiro. Iniciativa essa que teve início durante o segundo império. No passado, estes indivíduos eram considerados incapazes de aprender, motivo esse que justificou a sua ausência às escolas por um longo período. Atualmente, a escolarização dos surdos consiste em grande preocupação, desde a educação básica até a superior, e tem sido um desafio para todos os profissionais que lidam diretamente com o processo de aprendizagem deste grupo (FERREIRA, 2019).

É inegável o avanço obtido em relação ao surdo no Brasil, o reconhecimento da Libras é um marco importante, pois esta língua é preconizada como a “forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical

própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002, p. 1).

Por meio da Libras, que a inclusão do aluno surdo poderá ser concretizada. A importância do uso desta e o acesso ao ensino por meio dessa língua é previsto nas orientações da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994). Ou seja, a inclusão escolar de crianças surdas deve ter início na educação infantil. Sobre isso, complementa, Santos e Bordas (2014), é nessa etapa da educação básica que as bases para a construção do conhecimento são desenvolvidas, bem como desenvolvimento cognitivo, intelectual, bem como o processo de socialização.

No caso da criança surda, se comparada as demais com necessidades educativas especiais, um importante fator linguístico as diferenciam, a sua língua. Pois neste espaço, circularam duas, sendo que uma, a LP, terá maior representatividade (uso) em decorrência do número de falantes presentes, os não surdos. É oportuno destacar que “a língua que a criança surda tem possibilidade de acessar é diferente da língua majoritária usada pela sociedade” (SANTOS e BORDAS, 2014, p. 82).

Por isso, a criança surda mesmo sendo minoria em espaços educacionais, devem ter as suas singularidades linguísticas atendidas, para que seja evidenciado o seu acesso as informações educacionais. Esta é uma questão que vem sendo muito debatida entre a comunidade científica, sobre a valorização da Libras nas escolas brasileiras. Contudo, essas mudanças visam quebrar fortes barreiras, a principal delas, é o acesso precocemente em seus lares, para quando chegar a idade escolar, essa língua já faça parte do contexto dela e, na escola, com o seu uso seja aprimorada.

É possível identificar uma variedade de estudos que apontam que 96% (noventa e seis) por cento dos surdos nascem em famílias ouvintes (SÁ, 2006; QUADROS, 2014). Assim, o período que antecede a sua entrada a escola, momento esse que “deveria entrar em contato com uma língua e vivenciar experiências linguísticas favoráveis à aquisição e desenvolvimento das suas habilidades linguísticas, a criança surda, muitas vezes, têm essa etapa prejudicada” (SANTOS e BORDAS, 2014, p. 82).

Diante do exposto, estes autores acrescentam que:

Enquanto as crianças ouvintes chegam as escolas com extenso aporte teórico, que serão aprimorados a partir das novas experiências na escola, a criança surda, chega com um considerado déficit linguístico, ocasionado pelas poucas e empobrecidas experiências linguísticas na Libras (SANTOS e BORDAS, 2014, p. 82-83).

Por isso, na etapa inicial de escolarização para as crianças surdas, a Libras se faz tão necessária, pois a partir de suas experiências nesse novo espaço que os déficits linguísticos não

adquiridos em seus lares poderão ser minimizados e/ou eliminados. Nesse entendimento, a escola é considerada um ambiente de oferta de ensino igualitário e deve propor mecanismos para disponibilizar uma educação eficiente respeitando a forma singular de aprendizagem de seus estudantes.

Os desafios necessitam ser superados por estes espaços educacionais, as práticas de ensino reorganizadas com caráter assertivo, afim de que o surdo possa se desenvolver educacionalmente e alcançar todas as etapas da educação básica, com a garantia da formação universitária. Para isso, as necessidades linguísticas e culturais destes indivíduos devem ser contempladas, viabilizando a Libras como língua de instrução dentro do processo educativo.

3. POLÍTICAS EDUCACIONAIS: TRAVESSIA PARA O BILINGUISMO.

Atualmente, no Brasil, a formulação de políticas para a educação visa garantir o direito à igualdade de acesso e permanência na escola a todos os alunos, bem como pretende promover a aprendizagem de qualidade, o pleno desenvolvimento do aluno, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (SILVA; NERES, 2021).

Considerando a Constituição Federal (CF/1988), como um conjunto de normas e leis fundamentais que rege um funcionamento de um país (BRASIL, 1988). Em pauta, destacamos o Art. 205, que preconiza que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Deste modo, a educação do Surdo, atualmente, é orientada na escola regular inclusiva (PNEEPEI). Contudo, a escola bilíngue para surdos é sugerida no Decreto que regulamentou a Lei de Libras e, recentemente, na Lei nº 14.191/2021. Assim, em ambos os espaços, suas propostas educativas seguem caminhos opostos. Principalmente, na forma de conceber a pessoa surda. Na PNEEPEI, visando evitar a segregação, orienta a inclusão deste grupo nas escolas regulares, já o referido Decreto, o considera além daquele que possui perda auditiva, a pessoa que compreende e interage com a sociedade por meio de experiências visuais.

Em resumo, na escola, cada língua deve ser apresentada com metodologias apropriadas para o público envolvido. No caso da Lei citada no parágrafo anterior, a educação bilíngue para surdos como modalidade de educação escolar é:

Oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para

educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (BRASIL, 2021, p. 1).

É formidável ratificar, que a organização curricular bilíngue carrega consigo as singularidades linguísticas necessárias para a aprendizagem e desenvolvimento da pessoa surda. Nesta proposta, a LP, está distanciada da oralidade conforme orienta a Lei de Libras e demais legislações inclusivas para surdos.

Em se tratando de avanços políticos, após a publicação da Lei de acessibilidade nº. 10.098/2000, o reconhecimento legal da Libras e sua regulamentação, outras políticas públicas inclusivas entraram em cena, oriundas dos movimentos sociais, a saber: Lei nº 12.319/2010 que oficializou a profissão do tradutor e intérprete de Libras/LP (TILSP), nesta, possibilitou maior segurança aos profissionais e deu lugar para a criação de cursos de qualificação técnica e em nível superior (bacharelado) para a formação de outros profissionais que atuarão com este público. Ainda sobre essa Lei, a sua regulamentação via Projeto de Lei nº 9.382/2017, é a bandeira de luta desta categoria.

Na sequência, a Lei nº. 13.146/2015, (Lei Brasileira de Inclusão). E, em destaque, a Lei nº14.191/2021 que incluiu a educação bilíngue para surdos na LDBEN. Como dito, esta Lei sucedeu a nova PNEE (2020), que em 2023 foi revogada. Nos últimos anos, percebeu-se uma maior evidência para esta população, a visibilidade da Libras foi amplamente difundida, fato esse notório em diversos espaços midiáticos, o que fortaleceu a busca por formações para Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais/Língua Portuguesa.

Com o aporte legal, a nova modalidade de educação escolar “educação bilíngue para surdos”, descrita no capítulo V-A (BRASIL, 2021), garante a este público, processos educacionais singulares as suas necessidades, priorizando a circulação e instrução da Libras como L1, reforçando as orientações do bilinguismo para a educação de pessoas que faz uso de outro canal de comunicação.

No Brasil, existem um número pequeno de escolas bilíngues para Surdos, como apresentado anteriormente, a forte influência da PNEEPEI pode ter contribuído para o não surgimento de outras. Baseado na realidade destas pesquisadoras, no Estado do Piauí, existe apenas 1 (uma), criada recentemente após a criação da Lei nº.14.191, no Maranhão, existem atualmente 2 (duas), em municípios diferentes, sendo uma delas na capital. Nestes estados, percebe que o surgimento dessas instituições está atrelado a iniciativa de seus gestores por serem militantes da causa.

Nesta Lei, em seu inciso 3, assegura que “será efetivado sem prejuízo das prerrogativas de matrícula em escolas e classes regulares, de acordo com o que decidir o estudante ou, no que couber, seus pais ou responsáveis, e das garantias previstas na LBI 2015, que incluem, para os surdos oralizados, o acesso a tecnologias assistivas”. Esta redação, assemelha-se ao disposto na PNEE revogada, sobre o poder de escolha dos estudantes e/ou seus responsáveis no que tange optar por escolas regulares ou escolas e/ou classe bilíngues.

Nesse sentido, ao optar por qualquer dos ambos espaços, a garantia de acesso continua. No entanto, além deste acesso, a aprendizagem equitativa e inclusiva é o desejo de todos. Estudos (SLOMOKSI, 2010; LACERDA, 2018) mostram que a educação de surdos em espaços bilíngues é mais eficiente, devido a oferta de um currículo bilíngue, em que prioritariamente a Libras, é a primeira língua de instrução, e a ela associada, os recursos didáticos, e professores bilíngues com formação e especialização adequadas para uma atuação assertiva (BRASIL, 2021).

Os artigos 78-A e 79-C da Lei de nº 14.171/2021, no primeiro citado, explicita que “os sistemas de ensino, em regime de colaboração, desenvolverão programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, com os seguintes objetivos”:

I - Proporcionar aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura;

II - Garantir aos surdos o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades surdas e não surdas” (BRASIL, 2021, p. 2).

Com a realização destes programas, a educação de surdos e suas questões culturais serão trabalhadas e, com isso, contribuirá para o fortalecimento das suas relações sociais, históricas e de identidade, contribuindo para o seu desenvolvimento a partir do ensino e aprendizagem, com a finalidade de potencializar a sua capacidade intelectual, estimulando-os para o desenvolvimento de sua autonomia e de seu pensamento crítico.

No segundo, “a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação bilíngue e intercultural às comunidades surdas, com desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa”. Em seu inciso 1º deste mesmo artigo, os programas serão planejados com participação das comunidades surdas, de instituições de educação superior e de entidades representativas das pessoas surdas. No inciso 2, os programas a que se refere este artigo, incluídos no Plano Nacional de Educação, terão os seguintes objetivos:

- I - Fortalecer as práticas socioculturais dos surdos e a Língua Brasileira de Sinais;
- II - Manter programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação bilíngue escolar dos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas;
- III - Desenvolver currículos, métodos, formação e programas específicos, neles incluídos os conteúdos culturais correspondentes aos surdos;
- IV - Elaborar e publicar sistematicamente material didático bilíngue, específico e diferenciado (BRASIL, 2021, p. 2).

Como visto, esta Lei preconiza uma educação bilíngue para surdos com garantias de sucesso escolar, onde a União prevê apoio técnico e financeiro para o desenvolvimento de ações que promovam a educação e desenvolvimento escolar da pessoa surda. É oportuno destacar que a redação apresentada valoriza a participação das comunidades e entidades representativas em decisões comumente aos direitos de escolarização desta população.

O Plano Nacional de Educação decênio 2014/2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014 é apresentado na referida Lei, e na apresentação dos objetivos atrelados aos programas que poderão ser desenvolvidos, reforça as questões culturais, sociais, identitárias e a valorização e uso da Libras, bem como a formação de professores bilíngues, outra lacuna que precisa de atenção, visto que os cursos de formação inicial de professores em Libras ainda é pequeno, o que faz com os profissionais que estão na linha de frente a estes estudantes não desenvolvam práticas assertivas por falta de qualificação e incentivos. Voltando a realidade destas pesquisadoras, a existência deste curso é percebida em ambas as capitais do Piauí e Maranhão, mas essa realidade não se estende a maioria dos estados.

Em se tratando de material didático bilíngue, o quantitativo é tímido, pequenas iniciativas de pesquisadores são notadas e, estes, são amplamente divulgados visando suprir lacunas e entraves na escolarização destes educandos e no trabalho docente dos professores e Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais/Língua Portuguesa. O uso destes recursos é primordial na educação destes alunos, a sua intencionalidade visa o alcance de competências e habilidades a serem desenvolvidas.

4. ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

A busca dos artigos sobre a educação bilíngue para Surdos de 2020 a 2023, resultou em 14 (quatorze) artigos depositados no *google* acadêmico. Em síntese, foram analisados os resumos e as considerações finais destes trabalhos, a fim de consolidar o *corpus*.

É visível o número pequeno de artigos desenvolvidos na área nos últimos quatro anos que discutem diretamente sobre a educação bilíngue para Surdos por meio do bilinguismo. No interstício proposto neste estudo, esperava-se evidenciar o aumento de estudos sobre essa nova modalidade de educação, o que não aconteceu, mesmo após importantes conquistas originadas de políticas públicas educacionais inclusivas nesse recorte temporal.

As pesquisas realizadas sobre a temática concentram-se na região sudeste do Brasil, ficando a região Nordeste em segundo lugar. Sobre a primeira região, composta por quatro estados, pode ser explicado pelo fato de esta ser a região mais desenvolvida socioeconomicamente, concentrar conceituadas instituições de ensino e pesquisa na área, como o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e, oferecer cursos de formação inicial de professores no curso de Letras-Libras, licenciatura e bacharelado em universidades públicas e privadas.

É oportuno pontuar que, do *corpus* desta amostra, apenas 2 (dois) artigos fazem menção a Lei nº 14.191/2021 publicados no ano de 2022. Assim, sobre este *corpus*, percebe-se nos escritos sobre as fragilidades da oferta da educação inclusiva em escolas regulares, apontam o bilinguismo como o melhor caminho para essa escolarização, priorizando a Libras como primeira língua de instrução, pois assim sendo, poderá ser diminuída a estatística alarmante de surdos analfabetos e letrados funcionais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos as publicações envolvidas neste estudo e o que preconiza a Lei nº. 14.191/2021, percebe-se discursos de dúvidas quanto a organização curricular ideal para a escolarização do surdo, ora pesquisadores defendem a inclusão destes nas escolas regulares, ora a educação bilíngue em espaços bilíngues. Desse modo, em caráter temporal vai transcorrendo o modelo atual de escolarização e ampliando as estatísticas de surdos que não conseguem ser escolarizados, tampouco, conseguem concluir a etapa da educação básica, distanciando-os cada vez mais da educação superior.

É importante destacar que, as políticas de Estado e de Governo que imperam a educação de surdos, principalmente, que regem as escolas bilíngues necessitam estar em sintonia com as propostas de currículos das formações iniciais de professores, profissionais esses que deverão propor uma didática assertiva e com equidade, contemplando as singularidades linguísticas deste grupo, este, considerado o maior desafio na atualidade. Destaca-se que, além da atuação destes profissionais, existem adequações que transpassam a sua prática docente, pois seguem

uma conjuntura histórica que reflete em ações futuras, nas políticas que amparam e desamparam as práticas de ensino deste educador (FREITAS, 2021).

Ao pensar em ambos os espaços, a escola regular e bilíngue que atuam e/ou atuarão com este público, as suas atribuições e os objetivos educacionais devem ir de encontro com as necessidades educacionais do público envolvido, evitando a segregação e/ou exclusão, pois todas as instituições educacionais devem ofertar um ensino de qualidade com acessibilidade contribuindo para uma permanência assertiva.

Quanto a Lei que trata da nova modalidade de educação escolar na LDBEN, novos desdobramentos serão evidenciados pela sociedade brasileira, quanto ao aumento de escolas bilíngues e/ou classes bilíngues, a ampliação de oferta de cursos e/ou programas de formação de professores.

Com o cumprimento da Lei nº. 14.191/2021, esperamos que a educação dessa população possa avançar, que a Libras ganhe mais força nos espaços educacionais e se torne a língua de instrução destes indivíduos. Que as boas práticas realizadas por as escolas bilíngues para Surdos sejam disseminadas e adotadas no processo de implementação de outras novas. E ainda, que as famílias destes alunos surdos tenham suporte e orientações necessárias de equipes multidisciplinares para lidar com o poder de escolha descrito na referida legislação sobre qual a melhor modalidade de educação será selecionada para o seu filho (a).

Com isso, estamos esperançosos para que as pesquisas sobre essa nova modalidade de ensino se ampliem para todas as regiões brasileiras, que se apresente de forma expressiva nas próximas coletas do Censo Escolar e tragam novos apontamentos relevantes, visando diminuir as lacunas/entraves existentes nesse processo de ensino e aprendizagem do estudante surdo, na formação de professores e na reestruturação curricular.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dezembro de 1996. Seção 1, p. 27839. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 de mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.098. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou mobilidade reduzida e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília DF, 16 out. 2020.

BRASIL. Lei nº. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de abril de 2002. Seção 1, p. 23. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 13 de mar. 2023.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 2005, Seção 1, p. 28-29. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 13 de mar.2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União, Brasília, 1 de outubro de 2020. Seção 1, p. 6-8. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 15 de mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União, Brasília, 04 de agosto de 2021. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>. Acesso em: 15 de mar. 2023.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Ministério da Educação. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 08 de mar.2023.

BRASIL. Constituição da República Federativa. Texto Constitucional promulgado em 05 de outubro de 1998. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2003.

BRASIL. Lei nº. 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Diário Oficial da União em 1º de set de 2010.

BRASIL. Projeto de Lei nº. 9.382 de 19 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício profissional e condições de trabalho do profissional tradutor, guia-intérprete e intérprete de Libras, revogando a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2166683>. Acesso em: 09 de mar. 2023.

FERREIRA, A. C. de A. X. A política de inclusão escolar para o aluno surdo na perspectiva do tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa. 141f. 2019. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, 2019.

FREITAS, T. N. A. Lei 14.191/2021 e o Decreto 10.502/2020: projeções na educação de surdos. Revista Educação Inclusiva. Edição Especial - volume 6, número 1. Dezembro 2021.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas. 2008.

_____. Como elaborar projetos de pesquisa. 5ª edição: São Paulo: Atlas. 2010.

LACERDA, C. B. F. de. O intérprete de língua de sinais (ILS). In: LODI, A. C. B., MELO, A. D. B. de., FERNANDES, E. Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L.; MARTINS, V. Escola e diferença - Caminhos para educação bilíngue de surdos. Editora: EdUFSCar; 1ª edição, 2021.

MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. (2003). Fundamentos de metodologia científica 5. ed. - São Paulo: Atlas.

MINAYO, M. C. S. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

QUADROS, R. M. Libras. Editora: Parábola, 2019.

SANTOS, A. D. W. dos.; BORDAS, M. A. G. A inclusão do Surdo na Educação Infantil: uma reflexão sobre suas possibilidades de interação aluno-surdo. MARQUEZINE, M. C. *et al.* Surdo, cego e surdocego frente às questões da inclusão escolar. São Carlos: ABPEE, 2014.

SÁ, N. R. L. Cultura, poder e educação de surdos. São Paulo: Paulinas, 2006.

SILVA, G. G. P. da.; NERES, B. R. da S. A Base Nacional Comum Curricular e o Direito do Surdo à Educação. In: FERREIRA, A. C. de. A. X.; SOARES, C. S. S. B. de. O Surdo e a Libras: Diálogos sobre Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas. Editora Gradus. Bauru. São Paulo – SP, 2021.

SLOMOKSI, V. G. Educação Bilíngue para Surdos: concepções e implicações práticas. Curitiba: Juruá, 2010.

UNESCO. Declaração de Salamanca. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 1994.

EDUCAÇÃO INFANTIL E AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAL: PERCEPÇÃO SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Chrystiane Viegas Rocha
Licenciada em Pedagogia
chrysviegasrocha@gmail.com
UFMA

Altemar Lima Sousa
Mestre em Educação
altermalima2013@gmail.com
UFMA

Tatiane Nogueira Santos
Mestre em Cartografia Social e Política da Amazônia
tatiane.nsantos91@gmail.com
UEMA

RESUMO: A educação infantil perpassa por experiência de desenvolvimento e aprendizado, o qual estão intrinsecamente alinhadas a escuta, a fala e imaginação dos educandos. Diante dessa perspectiva, este artigo vem corroborar com as percepções sobre o processo de formação continuada dos professores/as da Educação Básica, que proporcionam o ensino e as práticas educacionais que promovem uma educação em prol das relações étnico raciais. Neste interim, reitera-se as observações sobre a Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil e o conhecimento sobre a legislação que regi sobre a educação das relações étnico raciais, aqui centrada na Lei nº 10.639/2003, que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas. Assim, propondo uma nova visão sobre as práticas educacionais e inclusão da história do povo negro. Contribuindo para valorização da cultura afro-brasileira e no combate ao preconceito e discriminação étnico-racial. Compreendemos neste trabalho que a escola deve ser um espaço da construção da cidadania e do crescimento pessoal e profissional das futuras gerações, sendo espaço de difundir ações, reflexões e transformação de ideias, além de dar ênfase a uma educação democrática, laica, pública e de qualidade. Dito isto, a sala de aula será o âmbito de atuação, onde o professor/a se fará presente para contribuir com a educação étnico racial. Atravessada pelas dificuldades das rotinas no âmbito educacional. Vale mencionar que este trabalho é produto de um relato de experiência de Estágio Supervisionado de formação do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Compondo essa discussão teremos, no primeiro tópico, uma percepção sobre a Base Nacional Comum Curricular. Consecutivamente, na segunda sessão, trar-se-á discussão sobre a Lei nº Lei nº 10.639/2003, que foi alterada pela Lei nº 11.645/2008, na terceira, apontaremos o resultado das discussões e por fim tecemos algumas considerações finais.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Relação Étnico-racial; Educação Infantil; Professores/as.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo é produto de experiências vividas no Estágio Supervisionado de Formação de Formadores, componente curricular obrigatório do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão. O Estágio Supervisionado é dupla via de formação, seja para os estudantes de Pedagogia/UFMA na formação inicial, seja na formação continuada dos

professores formandos. Desse modo, entendemos que a formação de professores como um processo plural, multifacetado que possui início determinado, porém não tem fim.

Nessa perspectiva, o estágio supervisionado tem por objetivo central proporcionar vivências formativas que contribuam para o desenvolvimento de conhecimentos acerca do processo de formação continuada para professores/as da Educação Básica, assim como, analisar os saberes docentes construídos ao longo da prática pedagógica, através da organização de diagnósticos de necessidades de formação, elaboração de projetos, desenvolvimento e organização de oficinas e palestras. O Estágio possibilita também a formação de uma postura como pesquisadora. Segundo PIMENTA (2004, p. 46):

A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitem a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam.

O objetivo de debater por meio de atividades teórico-práticos, educação infantil, na tentativa de ressignificação da prática docente fundamentada na Base Nacional Comum Curricular de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros e de forma a ampliar e diversificar suas possibilidades de acesso a produções culturais com a participação e as transformações introduzidas pelas crianças nas brincadeiras. Isto deve ser valorizada, tendo em vista o estímulo ao desenvolvimento de seus conhecimentos, sua imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

No princípio tivemos várias socializações e debates com textos com conceito sobre a formação de professores e através dessa dinâmica nasceu o tema central: “A organização do trabalho pedagógico na educação infantil: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em questão”. Nosso grupo teve como atividade específica a temática: “BNCC: Educação Infantil – Campo de Experiência - Escuta, fala pensamento e imaginação”. A proposta da nossa equipe é incluir na temática geral, a discussão acerca de Campo de Experiência - escuta, fala, pensamento e imaginação apresentando os docentes das instituições públicas.

Segundo Ghedin (2015) o estágio curricular é uma pesquisa para ajudar no desenvolvimento escolar e na práxis do professor com a função da problematização e a reflexão na prática. E esta convive com muitos impasses teóricos promovidos pelas formas do grupo de se conceber a formação de professores em serviço, propondo à formação de cidadãos críticos,

capazes de compreender a si e a sociedade. Logo, esses profissionais precisam também ser entendido como um pesquisador e como investigador de sua própria condição prática.

2. METODOLOGIA

Partindo dessa perspectiva colaborativa, contemplamos os seguintes procedimentos: Fundamentação teórica acerca da Formação de professores; Diagnóstico das necessidades de formação; Organização do plano de formação e da sequência didática; Escolha das oficinas; abertura da formação com apresentação dos objetivos, conteúdos e as metodologias a serem usadas; levantamento de conhecimentos dos envolvidos; Realização de atividades individuais e coletivas; Roda de leitura; Socialização de atividades produzidas nas oficinas; Exposição de materiais confeccionados durante as oficinas; Avaliação da formação.

Compreendemos o Estágio em Formação de Formadores, a partir da pesquisa colaborativa, de acordo com o pensamento de Marin et al (2009, p. 20):

Trata-se, especificamente, não só de associar, de forma colaborativa, agentes diretos de uma prática social ao conhecimento teórico sobre essa mesma prática, mas igualmente, de associar, pesquisadores acadêmicos aos saberes elaborados para os professores a partir de sua própria experiência prática.

A educação dos/as professores/as, seu desempenho e o trato dos conhecimentos possuem educação infantil importância quanto ao delineamento de novos rumos na prática pedagógica. Reconhecer os/as professores/as como seres históricos e socialmente situados, nos auxilia na definição de uma nova ordem pedagógica e na intervenção da realidade no que se refere à sua prática e à sua formação. Daí a relevância do diagnóstico das necessidades de formação para a elaboração das oficinas.

Iniciamos o Estágio em Formação de Formadores com reflexões introdutórias sobre o tema do estágio, bem como, estudos e leituras sobre formação de professores. Essas reflexões, discussões e leituras subsidiaram a organização da formação. Após esse momento inicial, em conjunto, traçamos caminhos a serem percorridos no curso de formação e construímos nosso objetivo geral, delimitando a finalidade da formação.

3. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O planejamento na Educação Infantil é uma possibilidade do professor identificar e desenvolver várias atividades e métodos para obter avanços no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança, por tanto deve manter um processo de acompanhamento, em que identifica-se os avanços individuais e dificuldades de cada discente e da sala de aula. Numa

proposta partindo nas peculiaridades e as especificidades de cada criança, já que cada indivíduo tem seu modo de agir, pensar e sentir.

Refletir sobre a educação pré-escolar implica levar em consideração a criança, como sujeito desejante, ativo, cognoscente, filiado a determinado grupo social e familiar e, portanto, um sujeito histórico, condicionado a determinantes socioculturais. Um sujeito singular em sua maneira de estar no mundo e de adaptar-se, ao mesmo tempo que precisa instrumentalizar-se para modificar e reconstruir sua própria realidade. (AROEIRA; SOARES; MENDES, 1996).

Organizar o tempo escolar a coordenação pedagógica e os docentes devem analisar as normatizações que regem o sistema de ensino, iniciando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, que estabelece nos artigos de 29 a 31:

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em:
I - creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Propor os conteúdos a serem trabalhados na educação infantil, primeiramente deve-se observar a proposta pedagógica da instituição, definir quais atividades irá compreender a rotina das crianças juntamente com os seus conteúdos. Porém a organização da coordenação e os professores devem analisar a totalidade da proposta educativa, as características das crianças e as especificidades do trabalho organizado em uma rotina.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação (RCNEI) traz orientações sobre como organizar o trabalho didático com a criança de zero a seis anos de idade, para instituições escolares, estipulando uma rotina, explica que:

A rotina representa, também, a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. A rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas. A apresentação de novos conteúdos às crianças requer sempre as mais diferentes estruturas didáticas, desde contar uma nova história, propor uma técnica diferente de desenho até situações mais elaboradas, como, por exemplo, o desenvolvimento de um projeto, que requer um planejamento cuidadoso com um encadeamento de ações que visam a desenvolver aprendizagens específicas. Estas estruturas didáticas contêm múltiplas estratégias que são organizadas em função das intenções educativas expressas no projeto educativo, constituindo-se em um instrumento para o planejamento do professor. Podem ser agrupadas em três grandes modalidades de organização do tempo. São elas: atividades permanentes, sequência de atividades e projetos de trabalho. (BRASIL, 1989, p. 54-55).

Aprofundar nos estudos de teorias e concepções que abordem o processo de ensino condiciona na prática diária do docente a compreensão de suas ações, planejando uma rotina flexível, considerando as necessidades existentes na sua didática em sala de aula e sendo norteada numa concepção de educação e infância, apresentando condições de desenvolvimento para a criança baseadas no desafio de promover e possibilitar o desenvolvimento social.

A educação infantil tem o objetivo de oferecer um espaço em que haja tanto a educação quanto o cuidado, para que as crianças obtenham aprendizagem adequada, em que saibam se relacionar com o outro, já têm a necessidade de aprender e de se relacionar com outras pessoas, a fim de se desenvolver integralmente. Dessa forma, o professor deve estar consciente de sua atuação e sua importância na vida da criança, já que ele interfere diretamente no processo de aprendizagem da criança.

Dessa forma, a Base Nacional Comum Curricular é uma norma de orientação de trabalhar com foco nos eixos estruturais, direitos de aprendizagem da criança e campos de experiência.

Considerando esses eixos estruturantes, a BNCC traz ‘seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento [que] asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam’. O documento menciona que a aprendizagem deve acontecer em ‘situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural’ (BRASIL, 2017, p. 35).

Os direitos de aprendizagem que são o conviver, brincar, participar, explorar, conhecer-se, expressar tem como alicerce para as crianças para convivência em grupos com pessoas de idades diversas e com o uso de linguagens variadas, reconhecer a diversidade de formas, espaços, tempos, ampliarem as possibilidades de acesso a produções culturais, estimular o desenvolvimento do conhecimento, a criatividade e a imaginação dentro das brincadeiras.

4. O INSTITUTO ESCOLAR E O CURRÍCULO ÉTNICO-RACIAL

No currículo que a identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividades e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente este processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece.

[...] o seu afeto é constituído por padrões de clivagem racial inseridas no imaginário e em práticas sociais cotidianas. Desse modo, a vida “normal”, os afetos e as “verdades”, são, inexoravelmente, perpassados pelo racismo, que não depende de uma ação consciente para existir. (ALMEIDA, 2018, p. 50).

A escola muitas das vezes acaba reproduzindo as desigualdades sociais existentes, e entre essas reproduções sociais está o preconceito racial, conforme aponta Gomes (2019) “o preconceito como atitude não é inato. Ele é aprendido socialmente”. O preconceito é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade, pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestam.

A forma institucional do racismo implica práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com o seu apoio indireto: sob a forma de isolamento dos negros em determinados bairros, escolas e empregos; nos livros didáticos tanto na presença de personagens negros com imagens deturpadas e estereotipadas quanto na ausência da história positiva do povo negro no Brasil; na mídia (propagandas, publicidade, novelas) a qual insiste em retratar os negros, e outros grupos étnico/raciais que vivem uma história de exclusão, de maneira indevida e equivocada.

[...] originou-se exatamente como uma questão educacional ou curricular. Os grupos culturais subordinados – as mulheres, os negros e os homens homossexuais – iniciaram uma forte crítica àquilo que consideravam como o cânon literário, estético e científico do currículo universitário tradicional. Eles caracterizavam esse cânon como a expressão de privilégio da cultura branca, masculina, europeia, heterossexual. O cânon do currículo universitário fazia passar por “cultura comum” uma cultura bastante particular – a cultura do grupo culturalmente e socialmente dominante. Na perspectiva dos grupos culturais dominados, o currículo universitário deveria incluir uma amostra que fosse mais representativa das contribuições das diversas culturas subordinadas. (BRASIL, 2004, p. 89)

Portanto, atualmente um dos grandes desafios da gestão democrática é a superação dos preconceitos, racismo e das desigualdades sociais presentes, e isso envolve não apenas os/as professores/as ou coordenação, mas toda a comunidade em torno da escola, todas as pessoas que compõem o espaço escolar.

5. LEGISLAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A Lei 10.639/03 torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio. Uma nova visão de direcionamento curricular, principalmente pela inclusão de uma demanda do movimento negro.

Esta Lei Federal é o documento com o intuito de reduzir a discriminação na sociedade brasileira. Sendo documento como um instrumento legal possui a capacidade de orientar as instituições educacionais propondo nos currículos os conceitos a ser trabalhado sobre o multicultural. No regime de fortalecer e institucionalizar as orientações da legislação para as instituições de ensino no Brasil.

Entretanto, as ações afirmativas implementadas no âmbito federal, destaca-se:

- a) a criação da secretaria especial de políticas de promoção da igualdade racial – SEPPPIR, que tem como objetivo tratar das questões da diversidade cultural em diferentes instâncias do ensino e da formação escolar;
- b) a alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 em decorrência da inserção da Lei 10.639/03;
- c) o Parecer CNE/CP 03/2004, que orienta na formulação dos conteúdos a serem trabalhados nos currículos das unidades escolares nos diferentes níveis de ensino;
- d) a Resolução CNE/CP 01/2004 que orienta a implementação da Lei 10.639/03, assim como as responsabilidades previstas na legislação;
- e) a Lei Federal no 11.645/08 que recentemente alterou a no 10.639/03, incluindo a obrigatoriedade do ensino da cultura indígena no currículo das instituições escolares, juntas formaram mecanismos capazes de contribuir para a redução das ações discriminatórias.

A homologação do Parecer CNE/CP nº 03/2004 regulamentou a alteração trazida à Lei Federal nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei Federal nº 10.639/03, que propunha a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica.

Segundo o CNE/CP nº 03/2004, as políticas desenvolvidas possuem a responsabilidade de garantir os direitos proposto na Constituição Federal de 1988, direcionado à comunidade negra:

É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico- raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos (BRASIL, Parecer CNE/CP nº03, 2004, p. 2).

É importante compreender que a Lei nº 10.639/03 representa uma importante alteração na lei de diretrizes nacionais, pois já não se pode falar em uma lei específica, mas sim de uma legislação que rege toda a educação nacional, por isso o seu cumprimento é obrigatório, ela se insere em um processo de luta pela superação do racismo na sociedade brasileira e tem como protagonista o movimento negro e os demais grupos e organizações participantes da luta antirracista. Prática de ações afirmativas na educação básica brasileira entra como uma forma de correção da desigualdade histórica que incide sobre a população negra em nosso país.

De acordo com Paro (2017), se queremos uma escola transformadora é necessário que haja uma transformação na escola, dessa forma a gestão democrática tem um grande papel para “bom funcionamento da escola”, para isso é necessário que haja a participação de todos, e que o poder não fique centralizado nas mãos do diretor.

A gestão democrática envolve não somente direção e coordenadores pedagógicos, mas os professores, os alunos, a família desses alunos, a comunidade movimentos e grupos culturais negros devem ser incluídos numa gestão democrática que implemente a questão racial em torno dessa escola, envolve a todos aqueles que compõem o espaço escola e isso diz respeito também a merendeira, ao porteiro e as pessoas responsáveis pela limpeza da escola.

Mas qual seria a relação entre gestão educacional, democrática e educacional? Para tal pergunta temos como base estudos realizados por meio de Hora (2007) que nos leva a compreender que se trata de uma relação que vem de um processo histórico, que passa por grandes discussões teórico-políticas.

De acordo com o Dicionário Escolar (FERREIRA, 2001) “democracia significa governo do povo; soberania popular”, a palavra tem sua origem no grego *demokratía*, onde *demo* significa povo e *kratos* significa poder, esse poder exercido pelo povo se dá por meio do sufrágio universal, e isso se deu por meio de lutas, se trata de uma vitória conquistada.

De acordo com Hora (2007, p. 29) “O ideário democrático sempre atribuiu à educação uma função central na relação com a igualdade e a cidadania, tem em vista que uma das condições essenciais para o desenvolvimento da democracia é a qualificação do cidadão” e para que haja uma verdadeira democracia é necessário que haja a participação dos cidadãos nas tomadas de decisões de um país, e a escola pública é também um desses espaços.

A escola pública se trata de um “espaço de construção da cidadania; de liberdade de expressão de ideias; de liberdade para a construção de aprendizagens; de crescimento pessoal e social, caracterizando-se assim como um espaço democrático” (HORA, 2007, p. 30) Diante disso, ainda com base nessa autora, a ideia de democracia está ligada inteiramente a participação

dos sujeitos no processo de tomadas de decisões, nas escolhas dos seus representantes, também na fiscalização do seu desempenho, e isso diz respeito não apenas aos aspectos políticos, mas também pedagógicos, pois no espaço escolar por meio da educação ao mesmo tempo em que forma cidadãos democráticos também forma cidadãos pedagógicos. E como formar cidadãos democráticos e pedagógicos ao mesmo tempo? Quais estratégias são necessárias para realizar tais ações?

Em termos gerais, a gestão está relacionada à ação de gerir, organizar, administrar algo, alguém, uma determinada empresa, onde se utiliza de planejamentos, estratégias para alcançar determinado objetivo, porém isso não passa apenas por uma única pessoa no espaço escolar, exige o envolvimento da sociedade como um todo, e requer também políticas públicas que contribuam para uma democracia social real.

De acordo com Boschetti; Mota e Abreu (2016, p. 104), “a tendência da educação atual no Brasil tem na gestão escolar um de seus principais pilares de transformação, porém, toda mudança de mentalidade, postura e atitude é algo difícil de implantar, principalmente no âmbito educativo.”

De fato, é difícil romper com velhas posturas e atitudes na gestão escolar, já que muitas dessas posturas são decorrentes de um processo histórico no Brasil, que passa desde o momento da sua colonização, porém:

A mudança faz parte dessa nova exigência mundial: na escola a busca não é mais apenas pelo acesso, mas pela qualidade do ensino, requerendo em seu processo de transformação uma gestão democrática com o intuito de que a escola deva formar para a cidadania, exigindo, portanto, um novo tipo de relação sociedade, aluno e conhecimento (BOSCHETTI; MOTA; ABREU, 2016, p. 105)

Para que ocorram tais mudanças, que são fundamentais é necessário que haja uma compreensão de todos na sociedade sobre a função social da escola e essas questões passam pela gestão democrática, onde o diretor é responsável por pela instituição e por envolver a comunidade, a família, o Estado, e a todos que compõe o espaço escolar.

A construção do currículo escolar está ligada ao objetivo da formação do sujeito. A partir deste conceito, podemos pensar nas complexidades encontradas no processo de construção do currículo, que não valorizam a diversidade epistêmica, e é formulado pelo pensamento hegemônico.

É importante compreender que são muitas vezes complexas as relações entre os indivíduos em uma sociedade, pois cada um possui uma forma de ser, de pensar, de agir, cada

um, diariamente, toma decisões políticas de acordo com o que acredita ser melhor, porém, como romper/superar o preconceito que muitas pessoas têm em relação a cor da pele de uma pessoa?

Ressaltamos novamente que o preconceito não é algo inato em uma pessoa, não nascemos com o preconceito em relação a alguém, o preconceito é aprendido socialmente e é decorrente de um processo histórico, não podemos negar que ainda na estrutura brasileira existe o racismo, a discriminação racial, que é considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito por vezes é negada a sua existência na sociedade, pelo discurso da democracia racial, em que passa a ideia da existência de uma harmonia entre negros e brancos. Nisto, o autor Gomes (2005, p. 57) afirma que:

O mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento.

A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam. Ao negar a existência do preconceito racial existente na sociedade dificultamos o processo de mudança que desejamos, quando fechamos os nossos olhos para os problemas existentes, “evitamos” o enfrentamento necessário para a transformação da sociedade.

A escola é um espaço para a formação, para o desenvolvimento de todas as dimensões humanas, e negar a existência do preconceito racial também é fazer com que ele seja reproduzido socialmente, entre gerações. Se a escola pública é um espaço democrático e para todos, é necessário dar voz àqueles que foram muitas vezes silenciados no currículo das escolas e na sociedade.

A Lei nº 10.639/2003⁶⁶⁷, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, tem como orientação para a ações educativas de combate ao racismo e discriminações, a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las.

⁶⁶⁷ Esta Lei, foi modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Entendemos que diferentes padrões estéticos e percepções de mundo como pinturas corporais, penteados, maquiagem adquirem, dentro de grupos culturais específicos, sentidos distintos para quem os adota e significados diferenciados de uma cultura para outra. E é justamente o olhar sobre o corpo negro na escola que nos leva a considerar como professores/as e alunos/as negros e brancos lidam com dois elementos construídos culturalmente na sociedade brasileira como definidores do pertencimento étnico/racial dos sujeitos: a cor da pele e o cabelo. Que a educação das relações étnico-raciais, pois a gestão democrática dentro da escola tem como objetivo a construção de uma sociedade menos desigual, o espaço escolar é sim um local de transformação social.

O esforço para a mudança que tanto desejamos na sociedade não necessariamente precisa partir apenas de um movimento social, essa mudança que desejamos é uma escola que forma pessoas para viver em sociedade com práticas antidiscriminatórias e antirracista precisa partir de todos.

Essas questões precisam fazer parte do currículo oficial da escola, e para isso é necessário que todos compreendam a relevância desse tema para a formação integral dos alunos. Ressaltamos novamente que para isso ocorrer de fato é importante a participação de todos na tomada de todas as decisões que perpassam a escola em todas as suas dimensões, essas questões precisam estar presentes desde o momento do planejamento de um plano de aula até a construção do projeto político pedagógico da escola.

Portanto, pensar a respeito do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola “exige reflexão sobre as finalidades da escola, assim como explicitação de seu papel social, definição dos caminhos a serem percorridos e das ações a serem desencadeadas por todos os envolvidos no processo educativo” (VEIGA, 2010, p. 01). Essa reflexão não se faz em o único dia, por meio de uma única pessoa, se faz coletivamente. É um trabalho que requer relações, que exige a integração de todos, não se trata de um processo autoritário, excludente e silenciador, é um trabalho que requer toda a equipe escolar, comunidade, família e Estado, requer constantes mudanças, ele deve ser é flexível a realidade e as necessidades.

De acordo com Veiga (2010), os princípios norteadores do projeto político-pedagógicos da escola democrática, pública e gratuita são: liberdade, solidariedade, pluralismo de ideias, igualdade, qualidade, transparência e participação. Todos esses princípios são fundamentais para a construção do PPP, eles são baseados nos princípios democráticos da própria constituição. No momento em que a gestão da escola faz a seleção de determinados conteúdos, que organizam seu PPP e esquecem que a escola é constituída por uma pluralidade cultural,

onde as pessoas que estão ali não possuem uma única religião, não fazem parte do mesmo grupo social, econômico, não vivem uma única realidade. Desse modo, estamos negando o direito da construção de sua identidade, de conhecer o outro, as vozes são silenciadas e a escola deixa de ser um local democrático, onde todos podem ter voz.

O grande desafio da gestão democrática atual é romper com a ideia de que existe na sociedade brasileira uma democracia racial, a escola precisa ser vista pelo seu potencial transformador, e para isso é necessário que exista na escola pública uma gestão participativa, pois:

O diferencial da gestão escolar democrática encontra-se centrado na Participação Ativa dos atores da escola mediante ações a serem alcançadas, superadoras de ações individualistas, pois os desafios e dificuldades apresentados na participação ativa estão basicamente pautados na convivência diária, principalmente, diante de atividades autônomas, pois a falta de envolvimento na prática pedagógica poderá trazer resultados negativos para a organização escolar. (BOSCHETTI; MOTA; ABREU, 2016, p. 110)

Compreendemos que trabalhar essas questões envolve esforço de todos, estudos não somente por parte dos professores, mas também da coordenação pedagógica e gestão. É necessário não somente na formação dos professores por meio de conteúdos complementares, mas também incorporar dentro do PPP da escola, materiais didáticos e paradidáticos que tratem das questões étnico-raciais. Dentro dessa perspectiva da gestão democrática, no modelo de gestão participativa, existe a necessidade de fortalecer a complementação e o cumprimento da Lei nº 10.639/03 e o controle de avaliação e aprimoramento das políticas públicas para o enfrentamento da desigualdade racial.

A pluralidade cultural dentro da nossa sociedade nos agrega que dentro das instituições escolares trabalhem de forma educativa a interação com diferentes grupos sociais, pois isto resultará em um trabalho coletivo de toda esfera escolar.

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANNI, 2013, p. 17).

A representatividade da população negra ao longo dos séculos foi sendo destruída pelo padrão branco. Enquanto esse era referencial de sucesso, inteligência, beleza e elegância, entre outros aspectos positivos, **o negro está relacionado com a concepção que reafirma à pobreza**

e a **malandragem** representando a justificativa que colaborou para a escassez da imagem negra na mídia brasileira.

A publicidade manipulou negras e negros a se colocar nos padrões de beleza branco, impondo acreditar que se tornariam mais belos na condição que tivessem os cabelos lisos e a pele mais clara possível, **estereotipando, assim, o negro como feio e o branco belo.**

A consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum, enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos. [...] As histórias foram usadas para espolar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada. (ADICHIE, 2019, p. 27).

A discriminação racial na trajetória escolar se evidencia no contato de diferentes crenças, costumes e sentimento de pertença e de convivência social, deparamos que nesse ambiente a cultura negra também é silenciada através de um currículo eurocêntrico, no qual estes alunos negros não possuem representatividade da instituição escolar, constituindo cenário propício para que muitos deles abandonem sua carreira acadêmica.

Nesta visão de respeito à igualdade a partir da pluralidade cultural, Paulo Freire (2005) explica essa assunção da relação dialética entre teoria e prática, transformar a prática educativa num exercício de reflexão crítica, fugindo do objetivismo e do subjetivismo, entendidos, respectivamente, como ativismo vazio e discurso idealizado (FREIRE, 2005, p. 41).

Assim, a didática relacionada dentro da escola deve propor uma concepção crítica e progressista que exige da gestão escolar, ou melhor, de todos envolvidos no processo educativo, um constante exercício de pensar a prática para melhorar um currículo racista.

No Brasil, mesmo de forma irregular e não oficial os movimentos sociais sempre existiram, desde o período da colonização, quando os europeus tentaram de várias formas impor a sua cultura “[...] não apenas os povos indígenas, que resistiram à imposição de costumes totalmente distintos dos seus, mas também os povos africanos, traficados e escravizados, lutaram contra a dominação europeia, das mais diversas formas. (PRAZERES, 2013a, p. 58).

O fim de um currículo eurocêntrico não determina mudar um foco etnocêntrico marcante da raiz europeia por um africano, pois o objetivo é ampliar os currículos escolares no âmbito que se encontra uma diversidade cultural, socioeconômica, valores de gêneros que englobam toda a sociedade brasileira e a valorização deste aluno com uma educação de pertencimento. O plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e

africana possuem todo o embasamento teórico e prático que estão disponíveis para auxiliar os educadores na execução de uma educação multicultural e igual para todos.

A importância de um currículo étnico estabelece a compreensão sociocultural visando uma representação social positiva nas diversas origens culturais da população. A construção de uma sociedade democrática, com livros didáticos que relatem a visibilidade positiva de valores, saberes, tradições e organizações da identidade negra com a proposta de construir uma sociedade antirracista.

6. RESULTADOS DAS DISCUSSÕES

Enfatizamos a importância do Estágio em Formação de Formadores como espaço formativo indispensável para a constituição do profissional docente, pois é, através dele que o graduando elabora, executa e (re)avalia o Projeto de Formação, conta ainda com a orientação de parceiros mais experientes (professores supervisores do estágio), e viabiliza a percepção do movimento ação-reflexão-ação no processo formativo. Nesta etapa, atuou-se com profissionais da educação da rede pública e comunitária, contribuindo de forma recíproca com sua formação, sempre considerando a complexidade de fatores que permeiam a questão da formação continuada.

Destacamos a elaboração e o desenvolvimento de intervenções didático-pedagógicas, de acordo com os anseios e dificuldades dos sujeitos implicados na formação. Na oficina denominada: BNCC e a Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil: aproximações teóricas a partir do campo de experiência escuta, fala, pensamento e imaginação. Mediamos questões sobre as múltiplas linguagens (oral, escrita, pintura, fotografia, dança, teatro e cinema) sempre enfatizando a importância da valorização dos eixos norteadores na Educação Infantil de acordo com a BNCC que são as interações e brincadeiras.

As oficinas realizadas citaram livros infantis a serem trabalhadas dentro do cotidiano escolar as relações étnico-raciais, pois iniciamos com levantamos questões sobre: Qual tipo de professora você é? Os alunos são realmente ouvidos? Quem é o verdadeiro protagonista? Quais das professoras abordaram o Dia da Consciência Negra nas suas aulas? As questões levantadas nortearam a formação que enfatizava o campo de experiência. Esse campo trabalha a aproximação da criança com a linguagem verbal e escrita. Para tanto, são estimuladas a comunicação entre alunos, através da leitura, relatos de fatos e situações cotidianas, criação e representações de histórias.

[...] muito se tem elaborado sobre os processos de formação docente. Especificamente sobre a Lei 10.639/03, constata-se a existência de uma formação “deficitária” (Syss, 2008), a exigência de uma “nova formação” (Coelho, 2006), a necessidade de “produzir outro discurso” (Assis, 2007), “incorporar” a diferença racial na cultura docente (Gomes, 1995) ou, a constatação de “barreiras” e desafios para formar professores de História tanto em relação aos conteúdos programáticos, como às metodologias de ensino (Rocha, 2005). Nessa pesquisa, muitas dessas constatações surgiram, no entanto, elas não são suficientes para estabelecer conclusões mais definitivas sobre as tensões e os desafios que se abrem com o amplo processo de surgimento e tentativa de implementação da Lei (OLIVEIRA, 2010, p. 251).

Seguimos com uma roda de diálogo, após, os diálogos a maioria das professoras presentes alegaram ter dificuldade de trabalhar as questões étnico-racial em sala. Enquanto, alunas do curso de pedagogia fizeram uma lista de livros infantis que podem ser trabalhados a construção racial em sala de aula, e ressaltando a importância de trabalhar a literatura infantil negra do eixo escuta escrita e imaginação. Percebemos através do envolvimento como das discentes que está havendo uma precariedade de formações de professores com a temática sobre as relações étnicas raciais. Posteriormente houve avaliações anônimas feitas pelas professoras que a roda de diálogo foi significativa para a constituição do ser professor de cada uma delas.

7. TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O Estágio em Formação de Formadores foi um espaço rico em aprendizagens, espaço de reflexão na ação e, portanto, vivo de trocas, ações e reações, se constituindo em um momento de aprendizagens significativas contribuindo para nossa constituição enquanto profissionais docentes pesquisadores e reflexivos.

Nesse sentido, a proposta de formar professores/as, foi desafiadora. Porém, não somente formamos também houve uma reciprocidade de experiências pedagógicas por aquelas professoras que se dispusera a nos ouvir, uma vez que sabemos da jornada extenuante que elas possuem. Durante todo o processo nós, estagiárias e as professoras que participaram da formação nos alteramos nos misturamos e nos modificamos. Durante o Estágio, fomos formadoras, fomos formadas e também, transformadas.

Desse modo, em meio a conceitos, experiências, ações e reflexões é que estamos construindo a nossa identidade docente, nossa autonomia intelectual e política, nos constituindo docentes, quão rico e necessário foi esse momento de formação e transformação. Por esses caminhos e com esse olhar que vamos construindo nossa identidade docente, pois a educação prescinde de profissionais formados e comprometidos com o conhecimento para dessa forma assegurar o direito a uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

AROEIRA, Maria Luísa C.; SOARES, Maria Inês B.; MENDES, Rosa Emília A. **Didática de Pré-Escola: vida criança: saber brincar e aprender**. São Paulo: FDT, 1996.

BOSCHETTI, Vania Regina; MOTA, Assislene Barros da; ABREU, Dayse Lúcida de Freitas. **Gestão Escolar Democrática: Desafios e Perspectiva**. Rev. Gest. Aval. Educ., Santa Maria, v. 5 n. 10. jul./dez. p. 103-111, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/22257>. Acesso em: 18/12/2019.

BRASIL, 2004a. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 003/2004, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Brasília, 2004.

BRASIL, 2004b. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1 de 17/06/2004, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Brasília, 2004.

BRASIL, Congresso Nacional, Lei Federal nº 10.639/03. Inclui no currículo da educação básica o ensino de História e cultura afro-brasileira. Brasília. Disponível em: <http://mec.gov.br>. Acesso em: 18/12/2019.

_____. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, 2008.

BRASIL, MEC. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. v. I, II e III, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, MEC. Curriculares para a educação para as relações étnico – raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Disponível em: <http://mec.gov.br>. Acesso em 19/05/2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 06 de janeiro de 2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 maio. 2020.

BRASIL. Secretaria da educação continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 17 maio de 2020.

FREIRE, Paulo, **Gênese da educação intercultural no Brasil**. Curitiba: Editora:crv, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Mini Aurélio Século XXI Escolar. 4.ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

GOMES, Erica da S., SILVA, Paula P; CIRILO, Suzano dos S.; FONSECA, Ivonildes da Silva. **A afirmação dos valores civilizatórios afro-brasileiros na formação da criança negra e a Lei 10.639/03**. 1ed. v.1, p. 5-15, Ponta Grossa: Atenas, 2018.

FONSECA, Thais de L. **História e ensino de história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisangela S. de; ALMEIDA, Whasgthon A. de. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: CORTEZ, 2015

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação Anti-Racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília, DF: MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005, p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão**, 2012. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-terminos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 12 abril. 2023.

GOMES, Nilma Lino. **Práticas pedagógicas e questão racial: o tratamento é igual para todos(as)?** In: DINIZ, M; VASCONCELOS, R. N. (Org.). Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores. Belo Horizonte, 1ª ed. p. 80-108. 2004.

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. **Como trabalhar com “raça” em sociologia**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p.93-97, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a08v29n1.pdf>. Acesso: 19 março 2023.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão educacional democrática**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. Coleção educação em debates.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC, [s.d.]. Disponível em: 19 março. 2023.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **Histórias da África e dos africanos na escola**. As perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular. Tese de doutorado, Pontifícia: Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 4º edição. Cortez editora, 2007. Disponível em:

<http://www.cortezeditora.com/newsite/primeiraspaginas/Gest%C3%A3o%20democr%C3%A1tica%20da%20escola%20publica.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2023.

PEREIRA, Amilcar de A; MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de História e Culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2013.

PRAZERES, Valdenice de Araujo. **As Políticas Públicas na mediação da relação Estado e Sociedade no Brasil**. Texto produzido para o formato e-book para a Disciplina Estado e Movimentos Sociais e Políticas Públicas, Curso de Pedagogia, na Modalidade a Distância. São Luís, UFMA/NEaD, 2013.

MARIN, Alda J; GIOVANNI, Lucaiana M., GUARNIERI, Maria R (Org). **Pesquisa com professores no início da escolarização**. SP: Junqueira & Marin, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004

PIMENTAL, Joseane de Jesus costa; SILVA, Juliana Lemos da; SANTOS, Nathalya A. de M. **Racismo na escola: um desafio a ser superado**. Espírito Santo: Serra, 2015

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro a formação e o sentido do Brasil**. Disponível em: http://www.iphi.org.br/sites/filosofia_brasil/Darcy_Ribeiro_-_O_povo_Brasileiro_-_a_forma%C3%A7%C3%A3o_e_o_sentido_do_Brasil.pdf. Acesso em: 16/12/2019

ROCHA, Edmar José da; ROSEMBERG, Fúlvia. **Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos(as)**. Cadernos de pesquisa, v. 37, n. 132, p. 759 - 799, set/dez. 2007.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. São Paulo: Autores Associados, 2013.

VEIGA, I.P.A. Projeto político pedagógico da escola de ensino médio e suas articulações com as ações da secretaria de educação. Anais do I Seminário Nacional Currículo em Movimento: perspectivas atuais. Belo Horizonte, nov. 2010.

EDUCAÇÃO POPULAR E AS CIÊNCIAS PARA O FORTALECIMENTO DA LUTA COLETIVA DOS(AS) MORADORES(AS) DE PIQUIÁ DE BAIXO/MA

Silvia Sousa Silva Albuquerque

Mestra em Educação

silvia.silva@uemasul.edu.br

Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão

Marcos Moreira Lira

Mestre em Educação

marcos.lira@uemasul.edu.br

Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão

Júlio César Vieira da Cruz

Graduação em Educação

julio.cruz@uemasul.edu.br

Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão

RESUMO: Seguinte artigo, surgiu a partir de um projeto em andamento, que vem sendo desenvolvido através da perspectiva da formação dos discentes de pedagogia da UEMASUL de Açailândia – MA, com base no quadruplicado ensino, pesquisa, extensão e permanência, com foco na relação entre os discentes e suas realidades, enfrentando as situações-problemas-desafios e colaborando para a construção e reconstrução da realidade social da comunidade do Piquiá de Baixo, visando o sentido de fortalecer a comunidade e colaborar na melhoria de qualidade de vida e defesa dos direitos humanos, de modo que, os discentes foram sujeitos ativos que analisaram as demandas locais a partir do que observam e os moradores relatam, para construir práticas educativas. Parte do objetivo geral de promover uma formação docente com base Educação Popular e Ciências de modo que, esteja relacionado a realidade do Território de Piquiá de Baixo. A fundamentação é teórica prático com base nas perspectivas de formação docente com base em Arroyo (2004), Educação Popular e formação de educadores(as) em Paulo Freire (1967). Por meio desse embasamento as metodologias trabalhadas se desenvolvem em visitas de campos onde os discentes tiveram contato direto com a realidade da comunidade do Piquiá de Baixo, com levantamento das situações-problemas-desafios, círculo de cultura e pesquisa-ação. Construindo-se coletivamente entre discentes, movimentos sociais e moradores da comunidade, ações de melhoria, desenvolvendo um diálogo de reflexões com base nos registros feitos através dos cadernos de campo, registros fotográficos e atividades didáticas pedagógicas desenvolvidas. Nesse projeto foram trabalhados temas geradores como Educação Popular, Povos e Comunidades tradicionais, luta e conflito por terra, realidade do Piquiá de Baixo, a formação de professores para o ensino de ciências na primeira e segunda etapa da educação básica, o papel do professor no ensino de ciências frente aos desafios da sociedade moderna, metodologias no ensino de ciências, sugestões de atividades práticas e avaliação no ensino de ciências, conteúdos esses que são fundamentais na área educativa da Pedagogia. Por fim, foram desenvolvidos artigos sobre essa percepção da comunidade do Piquiá de Baixo, com foco na realidade local e análise das contribuições da Educação Popular e Ciências para enfrentamento do impacto ambiental, social, econômico e psicofísico, causado pelas grandes empresas industriais e da mineração no território.

Palavras-chave: Educação Popular; Ciências Naturais; Formação Docente; Piquiá de Baixo.

1. INTRODUÇÃO

O artigo é originário de um projeto de pesquisa-ação que versa sobre a localidade de Piquiá de Baixo, sendo uma comunidade localizada no município de Açailândia/MA. Os(as) sujeitos (as) envolvidos (as), são moradores (as) da localidade, professores (as), educadores (as) populares, movimentos sociais, jornalistas, militantes e sobretudo, foca-se nas crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade (política, econômica, social e psicofísica).

Com base na Acessória de Comunicação da JNT (2018)⁶⁶⁸ a Comunidade de Piquiá de Baixo enquanto bairro existe a cerca de quase 50 anos, desse modo, como na Figura I, as grandes problemáticas de poluição começaram a surgir no fim da década de 80, com a chegada das Siderúrgicas Viena, Fergumar, Pindaré, Simasa e Gusa Nordeste. Dentre as ações dessas empresas a produção de ferro-gusa é que mais impacta até hoje, adjunto de impactos ambientais, físicos, sociais, econômicos e químicos gerados pela da Estrada de Ferro e do entreposto de minério da Vale S.A.

Figura I - Piquiá de Baixo cercado pela poluição das Indústrias



Fonte: CRUZ, Marcelo (2018)

Como representado na Figura I e II, devido a tantos impactos ambientais, a partir de 2005 a Associação de Moradores junto a outros movimentos sociais e organizações sociais sem fins lucrativos, tem se unido com manifestações e construção de ações de defesa do seu território, defesa dos direitos humanos e da qualidade de vida.

⁶⁶⁸ Disponível no site: <<http://emdefesadosterritorios.org/piquia-de-baixo-uma-historia-de-resistencia-e-lutacontra-a-poluicao/>> Acesso em 11 de julho de 2023.

Figura II - Manifestação da Associação Comunitária dos Moradores (ACMPB)



Fonte: CRUZ, Marcelo (2018)

Vale-se ressaltar que essa pesquisa é uma contribuição para uma luta histórica da Comunidade, na qual, já vem sendo auxiliada por muitos outros projetos e organizações sociais, vindo a ser mais uma contribuição dentro das situações-problemas-desafios que já vinham sendo trabalhadas.

Justifica-se na perspectiva de formação dos discentes de Pedagogia da UEMASUL, no sentido de que, esteja atrelado ao quadruplice: Ensino, Pesquisa, Extensão e Permanência. Devendo-se a formação docente ter como foco a relação entre os discentes e suas realidades, enfrentando as situações-problemas-desafios e colaborando para a construção e reconstrução da realidade social. Com valorização do protagonismo dos sujeitos do território pesquisado.

Para a Comunidade do Piquiá de Baixo o objetivo é fortalecer a comunidade e colaborar na melhoria de qualidade de vida e defesa dos direitos humanos, de modo que, os(as) discentes sejam sujeitos ativos e possa fazer uma análise das demandas locais a partir, do que vem observado, das escutadas dos moradores, para construir práticas educativas focadas na resolução de desafios enfrentados na presente realidade que os(as) confrontará enquanto educadores.

Justifica-se também, na perspectiva de que a Disciplina CIÊNCIAS NATURAIS: CONTEÚDOS E METODOLOGIAS necessitam de uma demanda de 90h, atrelada a prática docente dos(as) formandos(as), de modo que o conhecimento acolhido, construído e refletido criticamente em sala de aula, possa se relacionar com a realidade do Piquiá, colaborando de forma coletiva, epistemológica, ética e respeitosa, com os sujeitos que ali vivem.

Partindo assim, do objetivo geral: promover uma formação crítica com base nas Ciências Naturais, conjugando o saber acadêmico e a práxis dos discentes numa perspectiva de melhora do bem viver no território de Piquiá de Baixo, Açailândia/MA. Dentre os objetivos específicos: Formar o corpo discente crítico como futuros profissionais da Educação; Conhecer a realidade de Piquiá através de visita de campo; Realizar uma análise territorial da localidade; Promover ações com base na Disciplina Ciências Naturais e a demanda da realidade da comunidade.

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS TRILHADOS

A pesquisa é de caráter qualitativo com base em Minayo (2001), no sentido de que, parte de uma realidade que não pode ser quantificada, mas marcada por questões subjetivas, sociais, econômicas e políticas, dentro de um território marcado por conflitos causadas pelos grandes negócios e empreendimentos, sendo os(as) moradores(as) de Piquiá de Baixo os(as) mais afetados(as).

Partindo de situações-problemas-desafios com base em Barroso (2015), a comunidade é marcada por algumas citadas: Conflito/defesa do território; Impacto ambiental; Mineração, agronegócio, Indústrias e afins; Exploração de trabalho; Poluição ambiental; Doenças causadas pelo impacto das empresas; Necessidade de aproximar o saber acadêmico dos territórios da jurisdição do campo, em especial Piquiá; Presença e ausência de Políticas Públicas; Ensino Multisseriado nas escolas de Educação Infantil; Demanda de questões sociais, políticas, econômicas, proteção de direitos.

Desse modo, com base nas necessidades mais urgentes, necessitou-se de uma demanda de pesquisa-ação com base em Thiollent (2019), onde não era viável apenas observar, relatar e apresentar as problemáticas da localidade, mas ser dispor a vivenciá-las enquanto pesquisador que propõe ações conscientes e autônomas coletivamente, para amenizar ou até mesmo extirpar as mazelas e contradições sociais no território pesquisado.

Primeiramente em nossa primeira vivência a comunidade no dia 24 de abril de 2023 foi realizado uma visita de campo para identificar junto aos moradores as principais situações-problemas-desafios, nas quais, foram discutidas em rodas dialógicas durante o período de 24/04 a 12/05 de 2023, para assim, junto aos moradores, Justiça nos Trilhos, professores(as) e discentes da UEMASUL construir um plano de propostas de atividades para serem desenvolvidas no Piquiá de Baixo, com base nas problemáticas mais emergentes.

Nesses encontros foram dado enfoque ao instrumento metodológico Círculo de Cultura com base em Paulo Freire (1967), onde sempre todos espaços e sujeitos se organizavam em formato de círculo, na intenção de promover mais diálogos e facilitar uma visão ampla entre todos(as), e assim, sentissem mais acolhidos e dispostos a participarem, na qual, foram conversas dialógicas significativas e que apresentaram grandes avanços nas construções de atividades eficientes.

Para construção coletiva dos dados de pesquisa, foram utilizadas as ferramentas como caderno de campo, registro fotográfico, conversas diretivas e não diretivas, relatório de campo, planos de atividades didáticas pedagógicas, a exemplo de jogos, brincadeiras, ludicidade, atividades físicas psicomotoras, desenhos, pintura, gravura, vídeos e músicas.

Consequente, para análise dos dados gerados considerou-se os processos de significação dos sujeitos envolvidos, por meio das reuniões e rodas dialógicas de avaliação das ações, palavras geradoras, textos e produções artísticas coletivas.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O projeto parte da perspectiva formativa com base em Arroyo (2004), no sentido de que os(as) discentes precisam estar em contato com a realidade social para uma formação docente humanizadora.

Portanto, com base em Paulo Freire (1967), a formação do educador, se dá no processo de autorreconhecimento de si mesmo, pois, quando nos compreendemos, seremos capazes de entender os(as) outros(as) sujeitos. Sendo assim, cria-se uma afetividade com a luta do(a) companheiro(a) e cria-se formas coletivas de agirem na realidade.

Porém, Paulo Freire (1967), nos confronta ao sinalizar que é preciso ter um respeito ao saber epistemológico dos sujeitos que mantemos contato, de modo que, como denota Arroyo (2014), é necessário que o(a) professor(a) entenda que na realidade há outros sujeitos e outras pedagogias, onde eles(as) pensam de forma diferente e também constroem conhecimentos com base nas suas realidades.

Consequente, entendemos os(as) sujeitos(as) com base em Vygotsky (1995, 2001, 2003), enquanto formados por uma constituição histórica cultural humana, em que, todo conhecimento adquirido e comportamento é resultado da vivência, história e experiências relacionadas com a realidade particular e singular de cada sujeito(a).

Com base nas BNCC (2017), o Ensino de Ciências Naturais na Educação Infantil precisa estar relacionado com a realidade dos discentes e docentes, de modo que, com base me Hermes

(2019), conteúdo-forma, metodologia, construção de conhecimentos e ações pedagógicas, sejam construídas coletivamente entre sociedade, professores(as), gestores, alunos(as), escola e família.

Para tanto, Hermes (2019), reforça que não pode ser tecnicistas e nem tradicionalista, mas traga uma abordagem de Ciências Naturais dentro de uma teoria do conhecimento epistemológica construtivistas e interacionista, e que possa contribuir para a realidade do(a) educando(a), de modo que, os(as) sujeitos estejam preparados para enfrentar as diferentes situações-problemas-desafios com base nos conhecimentos construídos entre diferentes espaços de convivência e interação social, ou seja, escola, comunidade, rua, cidade, realidade social, econômica e política.

4. DISCURSSÃO E RESULTADOS

Durante o decorrer do projeto de Educação Popular e Ciências na Realidade do Território de Piquiá de Baixo – Açailândia/MA (mar./2023 a jun./2023), foram realizadas algumas atividades construídas pelos moradores da comunidade, organizações sociais e discentes do curso de Pedagogia (4 ° período – UEMASUL). As ações, partiram de temas gerados evocados pelas principais situações-problemas-desafios enfrentadas na defesa de seus territórios, meio ambiente, memórias, trajetórias e defesa dos direitos humanos

Portanto, foram construídas e realizadas as seguintes atividades e suas datas: Contação de Histórias na Escola Municipal Almirante Barroso (19 de maio de 2023); Construção de Brinquedos Lúdicos na Escola Municipal Almirante Barroso (22 de maio de 2023); Gincana na Quadra do Piquiá de Baixo (25 de maio de 2023); Oficina de Fotografia no Território de Piquiá de Baixo (05 de junho de 2023); Oficina de Cartografia Social (16 de junho de 2023) e Feira de Artesanato da UEMASUL com as mulheres artesãs do Piquiá de Baixo (28 de junho de 2023), essa última não será aqui apresentada pois ainda vai passar por um processo de avaliação coletiva entre os organizadores, prevista para dia 14 de agosto de 2023.

4.1 Contação de Histórias e Construção de Brinquedos Lúdicos na Escola Municipal Almirante Barroso do Piquiá de Baixo – Açailândia/MA

A atividade de Contação de Histórias e Construção de Brinquedos Lúdicos surgiu de uma demanda apresentada pela diretora da Escola Municipal Almirante Barroso, em uma visita realizada dia 24 de abril de 2023 ao território de Piquiá de Baixo, a questão central era a falta de momentos lúdicos com as crianças para além de aulas em sala, desse modo, a contação de

histórias explorou espaços da escola como o pátio e a sala de livros para leitura conforme a **Figura III**.

Figura III – Contação de Leituras na Sala de Livros



Fonte: LIRA, 2023.

A ação foi realizada dia 19 de maio de 2023, com as mães e as crianças, na qual, em parceria com as professoras da escola e os discentes de Pedagogia da UEMASUL, os adultos leram várias histórias com as crianças, na intenção de promover autonomia para criatividade, leitura, interpretação e compreensão do conceito de infância. Desse modo, entre os resultados tiveram-se muitas interações entre crianças, mães e discentes, causando-lhes momentos divertidos e exploração do imaginário infantil acerca de histórias como chapeuzinho vermelho e o lobo mau, sitio do pica-pau amarelo e casa sonolenta conforme **Figura IV**.

Figura IV – Pátio da Escola e Comemoração do dia das mães



Fonte: LIRA, 2023

Por fim, após as contações de histórias os discentes realizaram uma dinâmica com as mães, pais e as crianças, para promover uma situação de amorosidade, onde foram desenhado metade de um coração no(a) filho(a) e outra metade no rosto das(os) mães e pais, logo, após fotografar a união dos rostos, formou-se um coração completo.

Já dia 22 de maio de 2023, foi realizado a Confecção de Brinquedos Lúdicos, com o objetivo de trabalhar a psicomotricidade, criatividade, afeto, diversão e cognitivo das crianças da Escola Almirante Barroso conforme **Figura V**.

Figura V – Construção do Boliche de Papelão



Fonte: Projeto EPRTPB, 2023

Os brinquedos lúdicos construídos pelas crianças com a mediação dos discentes foram carrinhos de papelão, boliche e pinball de cores, conseguiram construir os objetos em pouco tempo, promovendo a autonomia e criatividade, ao final foram brincar com as produções, nas quais, trabalhou-se a coordenação e psicomotricidade no boliche, noção de velocidade com os carinhos e com pinball de cores foi possível identificarem as cores corretas a serem colocadas nos canos coloridos. Conforme **Figura VI**, observamos a construção coletiva do pinball, promovendo o trabalho em grupo entre as crianças, de forma organizada e criativo.

Figura VI – Construção do Pinball de Cores



Fonte: Projeto EPRTPB, 2023

4.2 Gincana no Território de Piquiá de Baixo e a Semana Mundial do Brincar: A natureza no brincar

A Gincana no Piquiá de Baixo ocorreu dia 24 de maio de 2023, sendo uma atividade em parceria com outro evento que estava ocorrendo, a semana mundial do brincar, que tinha como principal temática *A natureza no brincar*, sendo uma atividade que partiu das situações-problemas-desafios: Piquiá de Baixo e sua memória, trajetória, história e o processo de reassentamento para o Piquiá da Conquista. Desse modo, o objetivo da Gincana foi promover diversão, desenvolvimento de jogos e brincadeiras esportivas e competitividade saudável, com o

foco de que fosse trabalhado como temas geradores as situações-problemas-desafios apresentadas.

Figura VII – Participantes da Gincana



Fonte: Projeto EP RTPB, 2023

Durante a Gincana conforme **Figura VII**, foram realizadas brincadeiras como puxa a corda, perguntas e respostas com temas da localidade, soletrando com palavras locais e acerca da defesa do meio ambiente, ocorreu disputa de corrida no saco, corrida com as mãos e ovo na colher, competição de embaixadinha com a bola e o melhor grito de guerra, ou seja, todas focadas no desenvolvimento psicomotor e luta e defesa da comunidade frente aos desafios ambientais enfrentados.

Foram momentos de diversão, na qual promoveu uma noção de organização e reavaliação dos discentes quanto as metodologias construídas e didáticas empregadas para cada brincadeira, jogo ou instrumentos lúdicos, na representação da compreensão da importância de trabalhar Ciências Naturais a partir dos territórios que os sujeitos vivem.

4.3 Oficina de Fotografia e Cartografia Social

A Oficina de Fotografia ocorreu dia 05 de junho de 2023, com o objetivo de trabalhar os temas geradores das seguintes situações-problemas-desafios: Meio ambiente, paisagem,

território do Piquiá de Baixo, a imagem como denúncia social e criação de um acervo de fotografias do local pelas crianças e adolescentes. Destarte, a **Figura VIII** e **IX** representa alguns dos resultados dessa atividade.

Figura VIII – Flores entre Trilhos



Fonte: Michele, 2023

Diante dessa fotografia pela adolescente Michele, observamos algumas das flores locais que ficam próximas ao banho do 40 e a ponte dos trilhos da estrada de ferrovia carajás. A moradora da localidade em nosso encontro posterior no dia 16 de junho relatou que estava pensando na diversidade de flores e em como mesmo frente ao impacto da ferrovia, elas se mantem vivas e esteticamente bonitas.

Figura IX – Relação das Crianças com o Banho 40



Fonte: Vanessa, 2023

Vanessa (2023), ao registrar esse momento, relata seu encantamento com o acolhimento das crianças e adolescentes da comunidade, observando o amor que esses possuem pelo rio, que

mesmo frente ao impacto da ponte e a poluição das águas, mostra como o território e natureza do Piquiá de Baixo, resistem aos impactos ambientais. Logo, observamos o quanto esses locais são valiosos para esses sujeitos, quanto a subsistência por meio do peixe e o lazer através do banho.

Após esse momento de fotografias, em outro momento no dia 16 de junho de 2023 foi realizado uma Oficina de Cartografia e amostra das imagens produzidas pelas crianças e adolescentes, para assim, os(as) mesmos(as) relatarem que significação tinha sobre o local e imagens capturadas, desse modo, após isso conforme a **Figura X**, através de desenhos cartográfico as crianças desenharam um mapa social do território geográfico de Piquiá de Baixo.

Figura X – Mapas Cartográficos produzidos pelas crianças e adolescentes da comunidade



Fonte: Projeto EPRTPB, 2023

Os(as) participantes foram divididos em 8 grupos de 4 pessoas, sendo acompanhado cada um por um mediador discente de Pedagogia, sendo assim, as orientações repassadas aos participantes era a de que, de forma livre e espontânea usando os materiais que estavam à disposição, que criassem um mapa da localidade de forma coletiva, utilizando a criatividade e com base no que viram através das oficinas de fotografias.

As atividades serviram para as crianças e adolescentes exploram a fotografia e mapa cartográfico social, como forma de compreender o território e produzir conteúdos como base

de uma memória viva, para quando forem reassentados para o Piquiá da Conquista, terem assim, em memória viva, as lembranças do início da constituição histórica, cultural e territorial de suas vidas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto ainda segue em fase de conclusão previsto para encerrar dia 14 de agosto de 2023, para tanto, foi essencial principalmente para comunidade Piquiá de Baixo e para o processo de formação docente dos discentes da Pedagogia da UEMASUL de Açailândia, no sentido de que, promoveu através de processos dialógicos e construtivos coletivamente, uma autonomia e melhor preparo para enfrentar a realidade social e suas principais situações-problemas-desafios.

Diante disso, trouxe para a comunidade uma maior visibilidade, promovendo um compromisso social, ético e político, da Universidade para com a Comunidade Externa, contribuindo para o fortalecimento da luta pela defesa do meio ambiente e na garantia e defesa de Direitos Humanos.

Por meio de processos pedagógicos sistemáticos, elaborados e construídos na base popular, vem preencher lacunas existentes e apoiar outras organizações e movimentos sociais que já atuavam na comunidade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2004.

BARROSO, Betânia O. **A constituição do sujeito de aprendizagem: uma perspectiva da aprendizagem situada na alfabetização de jovens e adultos no Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá - CEDEP – DF**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <[https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18638/1/2015_Bet%
c3%a2niaOliveiraBarroso.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18638/1/2015_Bet%c3%a2niaOliveiraBarroso.pdf)> Acesso em 9 de novembro de 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

FIDH; JNT. PIQUIÁ FOI A LUTA: Um Balanço do cumprimento das recomendações para abordar as violações aos direitos humanos relacionados à indústria da mineração e da siderurgia em Açailândia, Brasil. **Revista FIDH**. ISSN 2227-2119. 2019.

LANFRANCHI, V. A. P. ESTRATÉGIAS DA LUTA POR DIREITOS: A EXPERIÊNCIA DE PIQUIÁ DE BAIXO – MARANHÃO. **Revista FIDH, JnT, Sage e ACMP**. Açailândia, MA. 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1980.

HERMES, Simoni Timm. **Metodologia do ensino de ciências naturais [recurso eletrônico]** / Simoni Timm Hermes. – 1. Ed. – Santa Maria, RS: UFMS, NTE, 2019. 1 e-book.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia de Pesquisa-ação**. São Paulo: Saraiva. 2009.

Vygotsky, L. S. **A formação social da mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY. L. S. **Incluye problemas del desarrollo de la psique**. Obras Escollidas. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKY. L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GRUPO DE PSICOEDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL

Amanda Gabrielle Carvalho e Sousa
Estudante de Psicologia
Amanda.gcs@discente.ufma.br
UFMA

Brunna Rodrigues de Sousa Fonseca
Estudante de Psicologia
Brunna.rodrigues@discente.ufma.br
UFMA

Mariana Camelo Veras
Estudante de Psicologia
marianacv.psi@gmail.com
UFMA

Yan Victor Silva Machado
Estudante de Psicologia
yvsm2016@gmail.com
UFMA

Ramon Luis de Santana Alcântara
Doutor em Políticas Públicas
ramon.lsa@ufma.br
UFMA

RESUMO: A proposta de um grupo de psicoeducação das relações étnico-raciais surge a partir da utilização do pensamento de Franz Fanon, em especial de sua obra “Pele Negra, Máscaras Brancas”, enquanto possibilidade de reflexão crítica e embasamento na discussão das relações étnico-raciais. A utilização de Fanon como referência para a elaboração de intervenções em psicologia social não apenas abre espaço para maior criticidade em relação a outros referenciais mais “tradicionais” na área, mas também toma como ponto de partida um “lugar epistemológico” diferente, estabelecido a partir da realidade do autor que fala enquanto pessoa negra. Nesse sentido, um “grupo fanoniano” possibilita, a partir de um trabalho de discussão e reflexão sócio-histórica, pensar em como se sucedeu a construção de identidades étnico-raciais aos moldes do padrão Europeu - aos moldes do colonizador - e como isso impacta na subjetividade dos povos colonizados. Dessa forma, este trabalho discute, a partir da experiência obtida em um estágio básico de Psicologia Social realizado no curso de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão, grupo de psicoeducação das relações étnico-raciais inspirado em Fanon como uma proposta de intervenção em Psicologia. Tendo isso em vista, se configura metodologicamente como um ensaio teórico, enquanto um texto que possibilita o exercício da reflexão e da teorização para possibilitar novos estudos no campo de conhecimento. Utiliza-se como fonte a produção teórica do próprio Fanon, referências do Conselho Federal de Psicologia e os relatórios do estágio. Destarte, é possível, a partir da discussão realizada no texto, fundamentar e desenvolver uma alternativa de intervenção em Psicologia focada na construção subjetiva da pessoa negra e no sofrimento psíquico que o racismo pode causar. Dessa forma, a aplicação do “grupo fanoniano” mostrou-se como de grande valia para um exercício da profissão de psicóloga pautado em uma postura ético-política antirracista.

Palavras-chave: Psicologia Social; Relações étnico-raciais; Antirracismo; Grupos de psicoeducação.

1. INTRODUÇÃO

A subjetivação e os modos de socialização da população negra são marcadas pelos processos sócio-históricos, teóricos-culturais e jurídicos-políticos que construíram a sociedade brasileira a partir de perspectivas racistas. Considerando o longo passado escravista do Brasil, as teorias racistas difundidas no país no decorrer de sua história e o seu impacto no presente, as discussões em torno da necessidade de adoção de uma postura antirracista em diversas áreas têm ganhado mais atenção. Nesse contexto, a Psicologia não é exceção, afinal não se pode ignorar os diversos prejuízos à saúde mental da população negra em decorrência de processos de discriminação racial e preconceito. É imperativo, portanto, analisar criticamente que tipo de espaço foi ocupado pela Psicologia ao longo de sua história, tanto em teoria quanto em intervenções práticas, no que diz respeito às relações étnico-raciais e aos processos de racialização e segregação social. Além disso, é possível e necessário refletir sobre a utilização de referenciais teóricos a partir de um lugar epistemológico diversificado étnico e racialmente. Considerando o espaço acadêmico, pode-se questionar também a (in)eficiência dos cursos de graduação em Psicologia na abordagem dos temas aqui discutidos, em termos de ensino, pesquisa e extensão.

Dentro dessa perspectiva, consideramos relevante incluir neste trabalho a experiência de um grupo de psicoeducação das relações étnico-raciais, realizado no Estágio Básico em Psicologia Social do curso de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão, enquanto uma intervenção em Psicologia Social. Nesse sentido, introduzimos de forma sucinta alguns aspectos do pensamento de Franz Fanon, em especial de sua obra “Pele Negra, Máscaras Brancas”, que foi tomada como principal referencial teórico tanto para o desenvolvimento da proposta do estágio - realização do chamado “grupo fanoniano” - quanto para a discussão feita no artigo. Além disso, estruturamos o trabalho de forma a situar o leitor acerca do histórico da Psicologia em relação às relações étnico-raciais e das orientações do Conselho Federal de Psicologia (CFP) a respeito.

Considerando o exposto, o objetivo deste artigo é discutir, a partir da experiência obtida em um estágio básico de Psicologia Social realizado no curso de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão, grupo de psicoeducação das relações étnico-raciais inspirado em Fanon como uma proposta de intervenção em Psicologia. Assim, tem como finalidade possibilitar uma reflexão crítica e embasamento na discussão da utilização de referenciais teóricos mais “tradicionais” em detrimento de estudos produzidos por pessoas negras sobre a temática. Para isso, utilizamos como metodologia o ensaio teórico, texto de característica opinativa, cujo

objetivo gira em torno da discussão sobre determinado tema e que vai de encontro com a proposta do artigo. Ainda, ressalta-se as palavras de Meneghetti (2011, p. 322) sobre o ensaio teórico: “Sua força, apesar de não estar atrelada ao rigor metodológico, como acontece na produção científica, está na capacidade reflexiva para compreender a realidade”.

2. PSICOLOGIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

2.1 Breve histórico da Psicologia e relações étnico-raciais

Para reconhecer o local atual em que se encontra a Psicologia enquanto ciência e profissão posicionada ética e politicamente antirracista, faz-se necessário realizar um movimento de retorno ao contexto histórico da relação da Psicologia e com as relações étnico-raciais. Com objetivo de situar no tempo os estudos produzidos sobre as questões raciais, Santos, Schucman e Martins (2012), fazem um levantamento histórico do pensamento psicológico brasileiro sobre as relações étnico-raciais. Desse modo, três diferentes momentos foram apontados.

No primeiro momento, século XIX, refere-se ao período colonial em que os autores escreviam de acordo com o modelo biopsíquico da Medicina e associavam práticas criminosas e doenças mentais com raças consideradas inferiores. Nesse sentido, tem-se como marco inicial os estudos do médico Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906), no qual buscava, por meio da análise dos corpos, cabeças, mentes e história de vida, desvendar a mente e o espírito do negro brasileiro, assim como, a influência desses aspectos na criminalidade entre negros e mestiços (RODRIGUES, 2015). Nesse momento, a Psicologia se serve desses saberes e corresponde ao imaginário intelectual da época para consolidar-se enquanto ciência e profissão. Desse modo, utilizou-se de testes para mensurar a inteligência com base no mesmo “modelo psicofísico” de medição de crânio, classificadores emocionais arbitrários e justificando problemas emocionais com base em parâmetros psicométricos (CRP-SP, 2016).

Em um segundo momento, ainda de acordo com Santos, Schucman e Martins (2012), datado no início da década de 1930, destacam-se os estudos de Raul Briquet, Arthur Ramos e Donald Pierson, que se tornaram os primeiros estudiosos a desenvolver avanços do tema na Psicologia e ministraram os primeiros cursos em Psicologia Social. No entanto, esses autores ainda reproduziam ideias racistas e reflexões fundadas em teorias eurocêntricas (MEIRELES *et. al.*, 2019). O início do século XX também é marcado pela produção de Gilberto Freyre (1900-1987) que contribuiu para a reprodução do imaginário de uma democracia racial brasileira, o qual diz respeito à falsa ideia de que o Brasil escapou do racismo e suas consequências, além de que todas as raças estão em posição de igualdade socialmente.

Tal ideia falaciosa do mito da democracia racial está ancorado na justificativa imaginária de que neste país a relação entre senhores e escravizados era mais harmoniosa que em outros países escravocratas, como EUA e África do Sul, regidos por regimes jurídicos de *Apartheid*. Essa inverdade sobre a realidade racial brasileira foi amplamente disseminada no país, assim como internacionalmente, e ainda permanece do imaginário social de muitos brasileiros(as) e estrangeiros(as), mas tal cenário é desmistificados pelas estatísticas sociais do Brasil que revelam a profunda desigualdade racial no país (MEIRELES *et. al.*, 2019).

O terceiro momento do levantamento histórico realizado por Santos, Schucman e Martins (2012), inicia-se em 1990 e dedica-se aos estudos sobre branqueamento e branquitude, buscando entender o impacto do racismo e da história escravocrata na formulação da subjetividade de pessoas brancas. No entanto, em período anterior, na década de 1980, os estudos da psicóloga Neusa Santos Souza, em seu livro *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro em ascensão social*, já iniciaram a discussão contemporânea e analítica sobre o racismo, o sofrimento psíquico e a identidade negra.

Seguindo as urgências de se pensar criticamente os formatos sociais racistas, a Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO) é fundada com o intuito de realizar o intercâmbio entre as demandas dos movimentos sociais e dos profissionais da Psicologia empenhados na busca de um posicionamento crítico em relação à temática. Em seguida, com a Constituição Federal de 1988 e a pressão das organizações sociais protagonizadas por negras e negros, o Estado brasileiro incorporou importantes Políticas Públicas transversais e Políticas de afirmação, porém, poucos estudos se ocuparam da tarefa de instrumentalizar profissionais capacitados para tratar das questões raciais (CFP, 2017). Ainda na década de 1990, surgiram no estado de São Paulo duas organizações não governamentais do Movimento Negro de grande importância para o debate de cunho político-jurídico e psicológico sobre o racismo, sexismo, igualdade racial e de gênero no Brasil. São elas: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), criado em 1990, e Instituto AMMA PSIQUE NEGRITUDE, fundado em 1995, em que ambos se dedicam ao debate pela igualdade política em projetos locais e nacionais (CFP, 2017).

Em continuidade, com a chegada dos anos 2000, o Sistema Conselhos de Psicologia é pressionado a pensar as questões étnico-raciais e a se posicionar politicamente com a luta antirracista. Com isso, em 2002, como resultado das pressões advindas das demandas dos movimentos sociais e da comissão de direitos humanos do Conselho Federal de Psicologia, o Sistema Conselhos lança a campanha *Preconceito racial humilha, a humilhação social faz*

sofrer e promove diversos eventos e manifestações em todo o Brasil (CRP-SP, 2016). Em seguida, no mesmo ano, é formulada e aprovada Resolução nº 018/2002 (CFP, 2002), que estabeleceu as normas de atuação para as psicólogas (os) em relação ao preconceito e à discriminação racial. Ao longo dos anos posteriores, houve a criação de Grupos de Trabalhos e/ou Comissões de Psicologia e Relações Raciais em diversos Conselhos Regionais de Psicologia, proporcionando a realização de ações e atividades para discussão da temática racial nos respectivos estados (CFP, 2017). Em 2010, foi criada a Articulação Nacional formada por Psicólogas(os) Negras(os) e Pesquisadoras(es) (ANPSINEP) com objetivo de estabelecer uma melhor interlocução entre psicólogas negras e fortalecer a Psicologia na sua construção antirracista. A ANPSINEP se dedica a “estudos, ações e formações voltadas para o enfrentamento do racismo, a promoção de saúde mental e o bem viver da população negra brasileira” (ANPSINEP, 2023). Fruto desses diálogos, em 2017, o Conselho Federal de Psicologia lançou o documento “*Referências Técnicas para Atuação nas Relações Raciais*” (CFP, 2017). O documento construído coletivamente tem por objetivo ampliar o debate sobre o racismo na categoria profissional e sanar a lacuna relacionada a qualificação das psicólogas no combate a atitudes discriminatórias e preconceituosas em detrimento da desigualdade de raça/etnia. Além deste documento, houve também a constituição das Referências Técnicas para atuação de psicólogas(os) com Povos Tradicionais (2019) e Referências Técnicas para atuação de psicólogas (os) junto aos Povos Indígenas (2022). Há também o planejamento para o desenvolvimento das Referências Técnicas para atuação junto aos povos quilombolas a serem lançadas em 2023/2024.

Sendo assim, o percurso histórico desenvolvido desde as contribuições de Nina Rodrigues até as recentes publicações acadêmicas de combate ao racismo evidencia a mudança de perspectiva nas diferentes narrativas ao longo do tempo. O questionamento acerca de uma elite intelectual branca que pensa as questões raciais a partir da ótica da branquitude, que fundam as bases da Psicologia no Brasil, dá lugar à urgência de se pensar a intervenção na Psicologia a partir de um “lugar epistemológico” diferente, com maior diversidade étnico-racial a partir da crescente presença de pessoas negras e indígenas na produção da ciência e profissão psicológica.

2.2 Referências técnicas para atuação das psicólogas nas relações étnico-raciais

Relações Raciais: Referências Técnicas para Prática da(o) Psicóloga(o) é um documento elaborado e disponibilizado pelo Conselho Federal de Psicologia, em 2017, para a

categoria e a sociedade. Sua elaboração vem como uma resposta às demandas do movimento negro e como um posicionamento frente ao contexto político e social do Brasil. Dessa forma, o Sistema Conselhos de Psicologia compromete-se com a luta antirracista, reafirmando, a partir de ações, o estabelecido na Resolução CFP n 18/2002, a qual estabelece normas de atuação para as(os) psicólogas(os) em relação ao preconceito e à discriminação racial (CFP, 2017). Essa questão fica bastante explícita na seguinte passagem:

a função deste texto de referência, portanto, é dar força a um novo momento histórico da Psicologia a respeito das relações raciais, em que a Psicologia tenha voz e se posicione no enfrentamento do racismo, com teorias e práticas em prol da igualdade racial e saúde psíquica de brasileiros(as) das diversas configurações raciais (CFP, 2017, p. 104).

Sendo assim, considerando que o racismo se apresenta como “uma grave violência estrutural e institucional presente na sociedade brasileira” (CFP, 2017, p. 6), a existência de uma referência técnica para atuação do psicólogo frente a demandas raciais é de grande importância, haja vista que o racismo e suas implicações geram impactos diretos na identidade e nos modos de vida da população negra, a qual sofre com sentimentos de inferioridade, culpa, angústia. Além disso, como resultado da escala hierárquica existente nas relações raciais - na qual a população branca está no topo -, o(a) negro(a) também sofre com a autocobrança de ser considerado "o melhor", sendo isso, uma resposta reativa à pressão social que os inferioriza. Dessa forma, diante desse cenário, a Psicologia pode contribuir na compreensão desses sentimentos envolvidos nas relações raciais, ao promover seu enfrentamento e sua superação (CFP, 2017).

Tendo em vista sua proposta, o documento analisado foi dividido em cinco eixos: os três primeiros dizem respeito a contextualizações utilizadas como um subsídio para a compreensão da prática profissional da Psicologia nesse contexto específico. O primeiro eixo intitula-se **Dimensão histórica, ideológico-política e conceitual da temática racial no Brasil** e apresenta um breve recorte histórico da opressão vivida pela população negra. Já o segundo eixo, **Âmbitos do racismo**, apresenta o racismo em três dimensões, enquanto no eixo seguinte **Enfrentamento político ao racismo: o Movimento Negro** discorre-se sobre o Movimento Negro e algumas de suas vertentes criadas por psicólogas (os). Os últimos dois eixos são destinados a discussão sobre o campo de atuação psicológico, sendo apresentadas no eixo quatro, **A Psicologia e a área em foco**, as contribuições teóricas feitas pela Psicologia, além de realizada uma discussão sobre a formação de psicólogas (os). Por fim, o último eixo, **Atuação da(o) psicóloga(o) na desconstrução do racismo e na promoção da igualdade**, apresenta um

instrumental básico para diagnóstico e intervenção da Psicologia em situações de discriminação.

Diante disso, a atuação da Psicologia, nos mais diversos campos em que pode estar inserida, é criticada, tendo vista que, historicamente, essa ciência e profissão esteve como cúmplice do racismo, com nomes como Nina Rodrigues e Arthur Ramos produzindo teorias e pensamentos que buscaram legitimar estereótipos e desigualdades. Dessa forma, antes mesmo da Psicologia se estruturar como uma profissão regulamentada, o pensamento racista já se mostrava atrelado ao seu fazer, estando “presente na formação dos primeiros Serviços de Higiene Mental, assim como nos Centros de Orientação Infantil e Juvenil e nos Setores de Psicologia Clínica” (CFP, 2017, p. 76).

Esse histórico ainda se faz presente na atualidade, uma vez que a Psicologia continua conivente e silenciosa diante do racismo, mesmo com os avanços provenientes da influência do Movimento Negro, a partir dos anos 2000. Nesse cenário, essa omissão está expressa pela pouca participação da Psicologia no enfrentamento político dessa problemática, pelo número pequeno de produções acadêmicas sobre o assunto, pelo não acolhimento de demandas referentes a relações raciais e pela ausência dessa discussão na maior parte dos cursos de graduação. Sendo assim, é importante analisar o papel das políticas públicas em relação a essa problemática, para o desenvolvimento de uma atuação mais comprometida, fazendo-se necessário analisar as ações desenvolvidas nos diversos espaços em que a Psicologia pode estar inserida para que as questões raciais realmente sejam contempladas (CFP, 2017).

Dando destaque a formação para a atuação como psicóloga, é assinalado que esse “é um momento privilegiado para a construção de conhecimento, de saberes e de práticas sobre diversos assuntos vividos no cotidiano dos sujeitos” (CFP, 2017, p. 105). Dessa forma, é durante esse período que os estudantes terão seu interesse pela busca do conhecimento despertado, sendo necessário que o tema das relações raciais e seus efeitos psíquicos seja-lhes apresentado, tendo em vista que a Psicologia não pode ou deve ser construída como uma ciência neutra. No entanto, como apontado anteriormente, menções ao tema racismo são raramente encontradas nas grades curriculares dos cursos de Psicologia. Sendo assim, é necessária a inserção desse tema nesses espaços para que ocorra uma sensibilização sobre os aspectos psicológicos presentes nas relações etno-raciais no Brasil, seja por meio da adição de disciplinas específicas ou na sua discussão em disciplinas já existentes, como no caso da experiência de estágio que originou o presente artigo. Sendo assim, é importante analisar o papel das políticas públicas em relação a essa problemática, para o desenvolvimento de uma atuação mais

comprometida, fazendo-se necessário analisar as ações desenvolvidas nos diversos espaços em que a Psicologia pode estar inserida para que as questões raciais realmente sejam contempladas (CFP, 2017).

2.3 Contribuições da produção teórica de Franz Fanon e intervenções em Psicologia Social

Considerando o que foi supracitado, é preciso firmar um compromisso com mudanças significativas, a começar pelos referenciais teóricos da Psicologia, que ainda se concentra apenas em autores brancos e dentro de uma perspectiva eurocêntrica. Tendo isso em vista, na experiência de estágio, que estamos nos baseando, com intuito de realizar uma formação em Psicologia antirracista e que se estabeleça a partir das contribuições epistemológicas de pensadores negros, o autor Frantz Fanon teve papel central.

Nascido na Martinica, colônia francesa, em 1925, Frantz Fanon foi um psiquiatra, político e militante, que esteve ao lado da Frente de Libertação Nacional da Argélia (FLN), sendo assim um importante teórico revolucionário e anticolonialista do século XX. Durante sua criação, costumava enxergar a si mesmo como um francês, mas isso muda quando vai servir ao exército e lá, ao ter contato com os franceses da Europa Ocidental, descobre que ele e os demais martinicanos não são vistos dessa forma. Nesse contexto, Fanon inicia suas discussões acerca do racismo colonial, intrínseco à sociedade francesa. Relacionando a luta racial com fundamentos psicanalistas e marxistas, Fanon escreve “Pele Negra, Máscaras Brancas” (*Peau noire, masques blancs*), obra publicada pela primeira vez em 1952, que guiará as discussões a seguir.

Sendo assim, o principal ponto de Fanon, tendo em vista sua história de vida e obra, se dá nos impactos da colonização na construção da subjetividade do negro. Isto pois, mais do que uma simples dominação, a colonização é uma forma de inferiorização dos povos colonizados, que implica diretamente no apagamento de toda a história, valores, cultura e, conseqüentemente, a subjetividade dos povos dominados. O “molde” de referência ao sujeito negro nesse contexto acaba sendo, então, o branco europeu. Como o próprio Fanon afirma:

Todo povo colonizado – isto é, todo povo em cujo seio se originou um complexo de inferioridade em decorrência do sepultamento da originalidade cultural local – se vê confrontado com a linguagem da nação civilizadora, quer dizer, da cultura metropolitana. O colonizado tanto mais se evadirá da própria selva quanto mais adotar os valores culturais da metrópole. (FANON, 2020, p. 32)

Nesse sentido, observa-se o racismo dentro de um contexto histórico e de uma estrutura político-econômica - isto é, a dominação colonial enquanto manutenção do capitalismo europeu

- específicos, que influenciam não apenas na materialidade, mas também na subjetividade das populações colonizadas. Nesse sentido, Faustino afirma que:

[...] os processos pelos quais o colonialismo se constitui - bem como as suas implicações traumáticas para a subjetividade do colonizado - só se tornam inteligíveis quando tomados em suas determinações historicamente concretas: a modernidade capitalista e a sua necessidade de converter o que é genuinamente humano em objeto de sua acumulação. (FAUSTINO, 2020, p. 11)

Reconhecer a utilização do racismo enquanto elemento que possibilita o empreendimento colonial não implica em atribuir sua origem às contradições de classe, mas nos possibilita uma compreensão do fenômeno como interligado a diversos aspectos, que não se restringem nem ao plano subjetivo nem ao plano social, mas à relação estabelecida entre eles. A partir disso, consideramos que uma intervenção de referencial fanoniano residirá justamente em um resgate sócio-histórico, considerando que o sujeito é produto direto de sua história, sendo o reconhecimento desta, essencial para construção da sua identidade, conforme constata o próprio Fanon: “Sem um passado negro e sem um futuro negro, foi-me impossibilitado de existir a minha negraria” (2020, p. 151).

3. GRUPO FANONIANO: PSICOEDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Considerando o exposto, apresentamos a experiência desenvolvida no Estágio Básico em Psicologia Social do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão, no segundo semestre de 2022. Na ocasião, as(os) discentes foram apresentadas(os) a uma proposta de grupo de psicoeducação das relações étnico-raciais, identificado no momento como “grupo fanoniano”, partindo do reconhecimento das contribuições de Frantz Fanon à Psicologia e da inspiração em aspectos do seu pensamento na construção das atividades do Estágio.

O Estágio Básico abrangeu, ao longo de pouco mais de dois meses, uma sequência de encontros com temáticas inspiradas no objetivo de “promover um espaço de diálogo psicoeducativo acerca das relações étnico-raciais e da formação em Psicologia, de modo a dar condições para construção de identidades étnico-raciais comprometidas com a luta antirracista” (trecho retirado do projeto do estágio).

Diferentemente de um estágio básico padrão, em que os estagiários vão a um campo observar a prática de um profissional da área, o supervisor docente ocupou o lugar do profissional de Psicologia e os estagiários foram convidados a ocupar o lugar dos sujeitos a passarem pela intervenção. Assim, os estagiários vivenciaram o estágio como sujeitos do estágio e daí derivam as aprendizagens e relatos de como o estágio serviu para uma formação

peçoal. Mas também ocuparam o lugar padrão de estagiários, pois a cada encontro havia um momento de reflexão sobre a técnica utilizada no grupo e a condução do professor (que estava atuando como psicólogo), além de uma supervisão a cada três encontros e a realização de grupos experimentais, nos quais um estagiário ocupava a função de coordenar as atividades do grupo.

A técnica utilizada foi a psicoeducação, em sua aplicação com grupos. A psicoeducação é originalmente uma prática clínica voltada para um processo instrutivo de pacientes acerca de seus quadros de doença e tratamento. O paciente é levado a entender melhor seu adoecimento e aderir com maior implicação ao seu tratamento. Nesse sentido, a técnica fundamenta-se no pressuposto que a aprendizagem, com conjuntamente uma implicação subjetiva, pode alterar crenças e comportamentos dos sujeitos. No que se refere ao trabalho com grupos, é elencada uma problemática que o grupo através da instrução e dos processos de implicação subjetiva vai buscar resolver, permitindo que os sujeitos participantes questionem seus preconceitos acerca da problemática e busquem desenvolver uma postura mais ativa e franca de solução (ARANTES, PICASSO, SILVA, 2019).

Entendendo que a construção da identidade étnico-racial é um processo psicossocial dificultado pelo racismo estrutural e carregado por preconceitos, os grupos oportunizam aos participantes uma reflexão sobre seu processo individual, contextualizado pelos processos dos outros participantes e pelo trabalho educacional de conhecimento crítico da história das relações étnico-raciais no Brasil. Assim sendo, os grupos, a partir de seu caráter psicoeducativo, permitem aos participantes fortalecer ou desenvolver uma identidade étnico-racial, atrelando à sua formação profissional e se posicionando na luta antirracista.

Nesse sentido, os encontros tiveram início com a realização de discussões a respeito da utilização histórica dos conceitos de raça e etnia. Essa discussão foi realizada em dois encontros: no primeiro, a pauta principal foi o conceito de raça e os processos de auto e hetero-identificação. Diante dessas questões, o grupo foi instigado a pensar e a conceituar o termo “raça” e a realizar um exercício de auto e hetero-identificação. A partir dessas atividades, constatou-se que boa parte dos alunos possui certa dificuldade de explicar o que seria raça e de definir não só sua própria identidade racial como também a de terceiros, como fica evidente no seguinte relato:

[...] a princípio, o psicólogo lançou algumas indagações sobre o assunto: a primeira questionando se nos achávamos capazes de identificar racialmente uma pessoa e outra se saberíamos construir uma definição de raça. A partir disso, percebi que, apesar de ambas as perguntas parecerem fáceis de serem respondidas [...], na prática, percebe-se o quanto essas discussões são apresentadas de maneira superficial, de forma que

exercer essa identificação e construir uma definição tornam-se tarefas difíceis (trecho de um dos Relatórios Finais do estágio)

Dando continuidade a essa discussão, o enfoque do segundo encontro foi os conceitos de etnia e de grupos étnico-raciais. Diante disso, os alunos compartilharam as pesquisas que haviam feito sobre esse termo e, a partir disso, muitos relataram pouca ou nenhuma familiaridade com esses conceitos, de forma que a pesquisa e a discussão realizada em sala os fizeram refletir não só sobre os termos em si, como também pela falta de conhecimento que possuíam sobre eles.

Após o estabelecimento e reflexão desses conceitos-chaves, a discussão proposta no encontro seguinte voltou-se para a história familiar de cada um dos alunos, de forma que os participantes pudessem entrar em contato com suas origens e percebessem como a questão racial estava expressa nessa história. Diante disso, uma participante relatou que:

Tal atividade trouxe reflexões muito importantes, sobre como se dá a construção da história de uma família. Nesse sentido, pude perceber que as variações de atitude de cada família perante o conhecimento de seus antepassados, influencia na forma como a sua história é contada. De tal modo que, em algumas há a valorização da narrativa [...] enquanto que, na minha família por exemplo, há um maior silêncio sobre (trecho de um dos Relatórios Finais do estágio)

Os três encontros seguintes passaram a focar nas questões raciais dentro da Psicologia. Dessa forma, no quarto encontro, os alunos foram separados em grupos, sendo cada um designado a pesquisar sobre psicólogas brancas, negras e indígenas, enquanto no quinto encontro os mesmos grupos já foram instruídos a pesquisar sobre a Psicologia Branca, Psicologia Negra e Psicologia Indígena. Diante dessas pesquisas, a hegemonia de psicólogas brancas dentro da Psicologia e a falta de profissionais e de produções de psicólogas negras e indígenas foi problematizada, uma vez que os alunos responsáveis pela pesquisa sobre psicólogas e Psicologia branca tiveram uma facilidade muito maior em encontrar informações, se comparada a aqueles que pesquisaram sobre psicólogas e Psicologia negra e indígena. Em vista dessa problematização, uma das participantes do grupo afirmou que:

Partindo para os últimos três encontros, foi muito importante refletir sobre a dominância branca dentro da Psicologia, pensando criticamente sobre o que muitas vezes é passado para os alunos como algo simples e natural, mas que na verdade carrega uma longa história de racismo e privilégios (trecho de um dos Relatórios Finais do estágio).

Por fim, o último encontro do estágio centrou-se em uma atividade prática, na qual os alunos, divididos em seis grupos, deveriam elaborar uma proposta de intervenção para diferentes casos que envolviam questões étnico-raciais em diferentes campos da Psicologia.

Nesse contexto, essa atividade culminou na aplicação dos conhecimentos obtidos no decorrer do estágio: “tal atividade foi bastante proveitosa, tendo em vista que conseguimos colocar em prática tudo que aprendemos” (trecho de um dos Relatórios Finais do estágio).

A devolutiva das(os) discentes, ao longo e no final da experiência, foi bastante positiva, tanto em uma perspectiva acadêmico-profissional, quanto em uma perspectiva pessoal. Ressalta-se que as atividades semelhantes às desenvolvidas no Estágio estão longe de ser uma realidade comum à maioria dos cursos de Psicologia no Brasil, e que essa também foi uma pauta de debate durante os encontros.

Assim, consideramos que a experiência apresentada possui elementos com grande potencial de discussão e replicabilidade em futuras ocasiões, não apenas na formação de psicólogas, mas possivelmente também em outros contextos de intervenção da Psicologia Social.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o exposto, ao retomar a história da Psicologia e sua relação com as questões étnico-raciais, percebe-se a construção de um saber científico dentro de uma lógica racista que já permeava a atuação da Psicologia em seus primórdios e que ainda faz-se presente. Contudo, ao fazer esse resgate, percebe-se a urgência de uma mudança de postura frente à estrutura racista que a Psicologia se fundou. Nesse prisma, foi de suma importância a apresentação do documento *Relações Raciais: Referências Técnicas para Prática da(o) Psicóloga(o)*, produzido pelo Conselho Federal de Psicologia, como uma forma de não só iniciar discussões acerca do tema, como proporcionar uma prática profissional ética, política e democrática.

Para além das Referências Técnicas, temos a contribuição da obra de Franz Fanon, que auxilia na maior compreensão do impacto da colonização na subjetividade dos povos colonizados. Tendo em vista que a história humana, em sua maior parte, fora marcada pela dominação colonial europeia, a produção se faz necessária para entender a narrativa social em que o sujeito foi marcado.

Nessa perspectiva, o espaço de psicoeducação das relações étnico-raciais faz-se necessário para que, a partir da discussão e reflexão sócio-histórica, seja possível refletir sobre a construção de identidades étnico-raciais aos moldes do padrão eurocêntrico e os impactos disso na subjetividade dos sujeitos. Desse modo, é evidente a importância da formação em Psicologia pautada em uma postura ético-política antirracista, com base na perspectiva de referenciais teóricos de pessoas negras para o alcance da igualdade racial. Tendo isso em vista,

a experiência obtida, por meio do Estágio de Psicologia Social e da realização do grupo fanoniano, foi de extrema importância para a construção de uma formação e uma atuação reflexiva e comprometida.

Ressaltamos que a proposição de um grupo de psicoeducação das relações étnico-raciais pode ser replicada em outros contextos de atuação em Psicologia, como os educacionais, organizacionais, jurídico, esportivos, clínicos e outros, que são atravessados pela dimensão psicossocial das relações étnico-raciais

REFERÊNCIAS

ARANTES, D. J.; PICASSO, R.; SILVA, E. A. Grupos psicoeducativos com familiares dos usuários de um Centro de Atenção Psicossocial. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, 14(2), São João del-Rei, abril-junho de 2019.

CFP, Conselho Federal de Psicologia. **Resolução nº 18/ 2002**. Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação a preconceito e discriminação racial. 2002.

CFP, Conselho Federal de Psicologia. **Relações Raciais: referências técnicas para a prática da(o) psicóloga(o)**. 1. ed. Brasília: [s. n.], 2017.

CRP-SP, Conselho Regional de Psicologia - São Paulo. **História da Psicologia e as Relações Étnico-Raciais**. 2016.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução: Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

MEIRELES, Jacqueline et al . Psicólogas brancas e relações étnico-raciais: em busca de formação crítica sobre a branquitude. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei , v. 14, n. 3, p. 1-15, set. 2019 .

MENEGHETTI, F. K. O que é um Ensaio Teórico?. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 2, p. 320-332, 2011.

RODRIGUES, M. F. Raça e criminalidade na obra de Nina Rodrigues: Uma história psicossocial dos estudos raciais no Brasil do final do século XIX. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**: Rio de Janeiro, v. 15, n.3, p. 1118-1135, 2015.

SANTOS, A. de O. dos, SCHUCMAN, L. V., MARTINS, H. V. Breve histórico do pensamento psicológico brasileiro sobre as relações étnico-raciais. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 32, p. 166-175, 2012.

GRUPO PSICOEDUCATIVO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ramon Luis de Santana Alcântara
Doutor em Políticas Públicas
ramon.isa@ufma.br
UFMA

Juliana Barroso Soares Tavares
Graduanda de Psicologia
jujubst@gmail.com
UFMA

Maria Luiza Diniz Madeira Almeida
Graduanda de Psicologia
madeira.maria@discente.ufma.br
UFMA

Paulo Victor Marques Muller
Graduando de Psicologia
paulovmuller@gmail.com
UFMA

Thaianne Cantanhede Paixão
Graduanda de Psicologia
thaiane.paixao@discente.ufma.br
UFMA

RESUMO: A formação de profissionais em Psicologia busca desenvolver a compreensão do ser humano em dimensões biológicas, psicológicas, sociais e históricas, possibilitando a psicóloga atuar profissionalmente de forma ética, voltada à promoção da qualidade de vida individual e grupal. Desta forma, a psicóloga deve ser formada para ser uma profissional comprometida ética e politicamente com as demandas da realidade social brasileira, visando a transformação desta na construção de uma sociedade mais equânime. Nesta perspectiva, o presente trabalho discute a importância da construção identitária como elemento essencial para formação da psicóloga nas relações étnico-raciais e no exercício de uma postura crítica sobre a mesma. Tem caráter formativo, a perspectiva que discentes de Psicologia elaborem criticamente seu lugar no legado histórico da colonialidade, compreendendo os moldes em que as relações étnico-raciais foram construídas sócio-historicamente no Brasil, os efeitos das violências sobre a subjetividade dos indivíduos e seu pertencimento subjetivo e político na luta antirracista. Assim, este estudo, metodologicamente, consiste em um relato de experiências de discentes do Estágio Básico em Psicologia Social, do curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão. Fundamenta-se esses relatos especialmente na análise das referências técnicas para atuação de psicólogas diante das relações raciais e na obra de Frantz Fanon. Com intuito de socializar experiências do “Grupo fanoniano: psicoeducação das relações étnico-raciais”, destaca-se a concepção de Frantz Fanon e suas contribuições à psicologia, defendendo-a como uma práxis que seja inovadora em uma perspectiva de revolucionar com práticas anticoloniais e antirracistas. Neste grupo, através da promoção de um ambiente de diálogo psicoeducativo, foi oportunizado aos estagiários e participantes refletir e discutir sobre a construção da identidade étnico-racial de forma individual e coletiva, como um processo psicossocial atravessado pelo racismo estrutural e carregado por preconceitos que infligem diversos entraves na sociedade brasileira contemporânea, principalmente, no que se refere à população negra. Deste modo, como

conclusão principal, pode-se atrelar o fortalecimento da identidade étnico-racial à formação profissional que pressupõe não apenas uma posição, mas também uma atitude política na luta antirracista.

Palavras-chave: Formação em Psicologia; Identidade étnico-racial; Grupo psicoeducativo; Antirracismo.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo visa relacionar uma experiência de estágio em um curso de formação em Psicologia, da Universidade Federal do Maranhão, que ocorreu em 2022, e que possui um formato de grupo psicoeducativo de relações étnico-raciais, com a construção de identidade étnico-racial compromissado com a luta antirracista. A proposta, do estágio curricular básico, consistia em viabilizar a reflexão e construção da identidade étnico-racial, tendo como base as contribuições do teórico Franz Fanon.

Dessa maneira, tendo em vista o enraizamento do racismo no Brasil e a forma como a Psicologia brasileira também se construiu sobre essa estrutura, marcada pela eugenia, torna-se necessário que os profissionais da área se comprometam, através de uma práxis crítica, em combater esses ideais e em, constantemente, desmistificar este cenário que foi construído. Assim, um dos modos é aprofundar-se nas teorias que enfatizam a luta antirracista e buscar refletir como as relações étnico-raciais se estabelecem na sociedade, para que, assim seja possível alterar tal situação.

Assim, ao longo do texto abordamos a base teórica que fundamenta a proposta do estágio, partindo do contexto histórico e social em que vivemos e apresentamos as reflexões decorrentes dessa experiência, que visam afirmar a necessidade de uma Psicologia crítica acerca da realidade étnico-racial do país.

2. MÉTODO

Quanto ao método, o presente trabalho corresponde a um ensaio teórico que se debruça sobre um campo delimitado de caráter empírico (MENEGETTI, 2011). Nesta perspectiva, se objetiva, em primeira análise, a socialização das experiências e aprendizagens dos participantes, assim como uma contribuição, no que tange a construção de conhecimentos, à formação em Psicologia. Destaca-se que esta se interliga diretamente à temática das relações étnico-raciais que é imprescindível não apenas a esta formação, mas a todas as demais, devido a este ser um tema enraizado e problematizado na sociedade contemporânea através das suas diversas formas complexas de relações existentes. Desse modo, para esta análise e construção reflexiva

são consideradas centrais a obra de Frantz Fanon - *Pele Negra Máscaras Brancas* - e as Referências Técnicas para atuação de psicólogos(os) diante das relações raciais.

3. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL E FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA

Ao se tratar das relações étnico-raciais no Brasil um importante ponto de partida a ser considerado é o percurso histórico da sociedade brasileira, pois, notoriamente, diversos entraves presentes na sociedade atual possuem raízes históricas e demonstram o porquê de os negros ocuparem as posições mais desasbastadas, não apenas no que se refere ao âmbito econômico, mas, também, em relação ao sociopolítico, haja vista que todos estas esferas são perpassados pelas relações sociais. Nesta perspectiva, torna-se visível o lugar inferiorizado em que os negros são colocados, de forma que é necessário refletir sobre essas questões étnico-raciais, bem como elas interferem na subjetividade do indivíduo, além de relacioná-las com o campo da praxis contemporânea da Psicologia.

O Brasil foi o último país a abolir o sistema escravista nas Américas, o fazendo na segunda metade do século XIX. Nesta perspectiva histórica, o sistema escravocrata, em território nacional, foi fomentado por uma elite que para além do uso de diversos castigos e torturas físicas como ferramenta de manuseio e controle das forças dos escravizados, se valia de estratégias psicológicas preconceituosas e discriminatórias que abarcavam os negros como sendo uma raça inferior (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA [CFP], 2017). Ademais, é válido ressaltar que o sistema escravocrata era fomentado por uma visão racista por parte das elites que buscavam em teorias seu embasamento. Desse modo, se firmou no século XIX várias teorizações sobre o mito da inferioridade negra dentro da concepção de raças. Para tanto, escritos europeus se valeram do positivismo, do evolucionismo social e do darwinismo social como pilares para o desenvolvimento e defesa do racismo já implantado em diversas sociedades (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA [CFP], 2017).

Seguindo esta perspectiva de uma violência psicológica sofrida pelo negro, Franz Fanon elucidada o sofrimento vivido pelos negros por meio da negação de seu corpo devido ao racismo presente no século XX: “Depois tivemos de enfrentar o olhar branco. Um peso inusitado nos oprimiu. [...] No mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação” (FANON, 2008, p.104). E prossegue revelando que diante da sua vivência com o racismo, optou, em um determinado momento, por se isolar, não apenas socialmente, mas, também em

um nível subjetivo de consciência ao se enquadrar na então perspectiva do homem branco da objetificação do negro:

Nessa época, desorientado, incapaz de estar no espaço aberto com o outro, com o branco que impiedosamente me aprisionava, eu me distanciei para longe, para muito longe do meu estar-aqui, constituindo-me como objeto (FANON, 2008, p. 106).

Nesse viés, torna-se válido destacar a conceituação de racismo abarcada segundo Kabengele Munanga:

[...] o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, [...] a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence (MUNANGA, 2003 apud CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA [CFP], 2017, p.25).

Desse modo o racismo evidenciado através de preconceitos e rótulos gera violências físicas, simbólicas e estruturas sociais racistas, onde o acesso e tratamento são desiguais em inúmeros âmbitos, como em órgãos educacionais e de saúde. Essas discriminações criam marcas psíquicas, produzem adversidades e deformam sentimentos e percepções de si mesmos (SILVA, 2005).

É preciso, portanto, que a Psicologia reconheça a existência do racismo tal como algo presente na sociedade brasileira, pois assim os profissionais reconhecem o sofrimento originado com a humilhação e sujeição do negro em nossa sociedade. Visto que, a Psicologia é uma ciência que tem como objeto de estudo o indivíduo e seu objetivo é estudar como esse indivíduo afeta e é afetado pelo ambiente em que atua, considerando o legado histórico deixado pelo Brasil, portanto, quando falamos de relações raciais, pressupõe-se que os moldes em que essas relações são construídas afetam diretamente a subjetividade (SILVA, VIEIRA, 2018).

Desta forma, evidencia-se um compromisso social contemporâneo da Psicologia no combate às mazelas de cunho discriminatório, na qual este compromisso deve se fazer presente desde o processo de formação nas graduações das universidades brasileiras. No entanto, nem sempre a Psicologia no Brasil esteve firmada nesta luta contra os entraves supracitados, pois, por muitas vezes, se revelou como um instrumento nas mãos de uma elite. Nesta perspectiva, o início da história da Psicologia brasileira é marcado pelo racismo, legitimado por teorias eugenistas, sendo um dos principais nomes da época o médico Raimundo Nina Rodrigues, que relacionava a subjetividade do negro a criminalidade. Nina Rodrigues sustentou que os crimes cometidos por indígenas, negros ou mestiços só poderiam ser analisados a partir de um ponto de vista racial que levasse em conta os valores morais e as

noções de justiça vigentes nos seus respectivos grupos, ao que Oda (2003) dá o nome de "ética étnica" (ODA, 2003 apud RODRIGUES, 2015). Tais estudos racistas se entrelaçam com a Psicologia de forma que reforçam no exercício da profissão os ideais daquela época, o que traz consequências até hoje.

A Psicologia, como qualquer outra área do conhecimento, está propensa à influência de interesses políticos, econômicos e culturais. A colonização desta ciência refere-se ao fato de que certos atores poderosos que moldam o desenvolvimento científico de acordo com seus próprios objetivos sobrepõe evidências e limitam a diversidade de interpretação e perspectivas sobre um interesse particular, causando falta de representatividade e preconceito científico, como é dito em:

[...] acerca do racismo epistêmico na estrutura das universidades, ao longo dos séculos tem sido propagada a tese de que o pensamento é condição *si ne qua non* para a existência: "penso logo existo", de Descartes. Quer dizer, a partir do momento em que a elite ocupa o lugar social de produzir os conhecimentos acerca do mundo, a fim de dominá-lo, se fez necessário na história da ciência manter esse lugar intocável e direcionado para os interesses dos monopólios. O pensamento, nesse caso, trata-se então não de qualquer maneira de conceber o mundo, mas sim daquele referenciado na elite como ideal de humano e de mundo, sendo apto aquele saber produzido para atender a suas necessidades históricas de exploração. (GROSGOUEL, 2016 apud CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA [CFP], 2022, p.156)

É sob esta ótica, que em meio contemporâneo se evidencia na sociedade brasileira, através da manifestação do racismo, a continuação histórica dos ideais elitistas e higienistas. Além do mais, ainda se tratando do traçar histórico da Psicologia no Brasil, a regulamentação da profissão de psicóloga(o) foi realizada diante de um contexto ditatorial, na qual, apresentava-se como um instrumento a serviço das indústrias, clínicas, escolas, e serviços de saúde para modernização, de forma que a elite da época a almejava com o intuito de categorizar e classificar pessoas, excluindo muitos cidadãos do projeto de modernização do Brasil. A formação em Psicologia nos anos 60 era conteudista, tecnicista, colonizada, onde autores brasileiros ou latino-americanos eram recorrentemente excluídos enquanto leituras nas graduações. Diante destes fatos, se torna perceptível que no Brasil a Psicologia buscou em seu caminho histórico uma mudança na percepção da importância de seu comprometimento com as demandas sociais. Esta ótica se confirma nas palavras de Araújo (2011, p. 311):

A Psicologia procura compreender o ser humano inserido no contexto histórico, entendendo esse homem que se faz homem e que, ao mesmo tempo, participa da construção do seu mundo. Desse modo, só pode ser compreendido se estiver imerso na totalidade social e histórica que vai dar sentido à sua singularidade, percepção essa que até então não existia.

Nesta perspectiva, se faz oportuno e necessário que a prática psicológica, que inegavelmente é perpassada pelo contexto das relações sociais, tenha em sua base uma formação voltada ao compromisso social de combater as diversas desigualdades e discriminações presentes na sociedade brasileira, tal como visada no Código de Ética Profissional do Psicólogo (CEPP) (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA [CFP], 2005, Resolução CFP n° 010/2005):

O psicólogo trabalhará visando promover a saúde e a qualidade de vida das pessoas e das coletividades e contribuirá para a eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

4. A PROPOSTA DO ESTÁGIO: FORMAÇÃO IDENTITÁRIA, PROFISSIONAL E ANTIRRACISTA

Devido a frequentes adversidades nas atividades práticas do Estágio Básico em Psicologia Social, pela carência de controle institucional que estava acarretando em frustrações e em prejuízos no processo de aprendizagem, fora desenvolvido o "Grupo fanoniano: psicoeducação das relações étnico-raciais", visto que a formação identitária é um componente fundamental da atuação da psicóloga nas relações étnico-raciais.

De acordo com Arantes, Picasso e Silva (2019, p. 05), os grupos psicoeducativos possuem como foco de trabalho o enfrentamento de uma determinada problemática, onde tal enfrentamento se dá principalmente pelos aspectos educativos que propiciam novas informações, questionamentos dos preconceitos e mitos e reflexões da própria experiência. Nesse viés, ao entender que a construção identitária étnico-racial é um processo psicossocial obstaculizado pelo racismo estrutural e repleto de preconceitos, o grupo oportunizou às(aos) participantes reflexões sobre seu processo individual, contextualizado pelos processos das(os) outras(os) participantes e pelo movimento educacional de conhecimento crítico da história das relações étnico-raciais no Brasil.

Além disso, a inspiração do grupo foi baseada nas contribuições do teórico Frantz Fanon à Psicologia, sendo a principal delas: a afirmação da práxis psicológica revolucionária, anticolonial e antirracista. Sendo este grupo, caracterizado por Fanon (2008), inspirado nessas perspectivas para que o psicólogo e estagiárias(os) pudessem exercitar-se, concebendo seus processos psicossociais a partir de determinantes históricos e culturais da colonialidade.

Assim, o grupo fanoniano, enquanto psicoeducação das relações étnico-raciais, aconteceu em São Luís, nos limites do campus do Bacanga da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) no ano de 2022. A condução dessa proposta durou cerca de três meses

(outubro a dezembro de 2022) com carga horária de 45 horas, totalizando 6 encontros com duração de duas horas e trinta minutos cada, contendo temáticas planejadas para abarcar o objetivo da proposta, assim como temas que surgiram ao decorrer dos encontros. Além disso, ocorreram supervisões a cada três encontros, de forma com que os discentes pudessem refletir sobre as atividades a partir do lugar de estagiárias(os) de Psicologia. O objetivo do grupo foi de promover um espaço de diálogo psicoeducativo a respeito das relações étnico-raciais e da formação em Psicologia, de modo a oferecer condições de construção de identidades étnico-raciais comprometidas com a luta antirracista. Além disso, é importante ressaltar que enquanto grupo constituído para uma ação pedagógica com finalidade formativa, e não como atividade terapêutica, as questões que suscitasse aos discentes questionamentos pessoais geradores de desconfortos seriam identificadas pelo psicólogo e, se necessário fosse, seriam encaminhados para que as pautas desviadas da atividade pudessem ser tratadas em espaços profissionais adequados.

Primordialmente começamos conversando sobre a história da racialização, como ela foi usada na época da colonização, classificando várias etnias diferentes em raças pelo seus países de origem, como exemplo, os indígenas, que hoje existem mais de 300 etnias no Brasil, embora cada uma tenha suas próprias características, diferentes umas das outras, ainda são classificados como uma só raça, do mesmo modo, várias etnias africanas foram classificados e reunidas em apenas uma raça, como pretos. A raça foi utilizada no processo de dominação e destruição desses povos, transformando-se depois numa categorização por características físicas, biológicas, sua genética, sendo um conceito criado para separar os não brancos dos brancos. No Brasil, como diz Ferreira e Camargo (2013), a experiência da escravidão transformou o africano em escravo e o escravo em negro, sendo assim o racismo, discriminação e inferiorização recaiu sobre as características físicas do negro. Logo, conversamos sobre o processo de heteroidentificação, realizamos uma tarefa onde foi-nos pedido que escrevessemos em um pedaço de papel nossa identificação racial, anonimamente, logo após foi feita a conferência dos papéis, o psicólogo pediu que conferíssemos quantas pessoas de cada raça havia na sala, fazendo a heteroidentificação, analisando fenotipicamente os outros membros do grupo sem identificá-los, conseguimos perceber com essa dinâmica que por vezes o indivíduo pode se ler de uma forma e ser lido pelas pessoas ao seu redor de outra maneira e o como isso interfere na sua identificação racial.

Em um dos encontros refletimos e discutimos sobre a etnia, a qual é caracterizada por elementos socioculturais, como: a língua, a religião, o modo de viver e as tradições,

correspondentes a história do sujeito. Assim, para podermos produzir nossa identidade étnico-racial temos que considerar o modo como nos vemos, como somos identificados pelos outros, a nossa origem e a nossa história sociocultural, para assim podermos construir a nossa

identidade e encontrar nosso papel político na luta antirracista. Por isso, foi solicitado que buscássemos um familiar mais antigo para conversar e ouvir sobre a história da nossa família e dos nossos ascendentes, o que foi muito significativo, considerando que ao conhecer melhor nossa história eleva-se o sentimento de pertencimento e identificação com nosso povo.

Nos dois encontros seguintes foi pedido que buscássemos, em grupos, primeiramente, por psicólogas(os) negras(os), indígenas e brancas(os). Quando compartilhamos os resultados de nossas pesquisas foi possível perceber a escassez de autores e artigos contando especificidades dos grupos étnicos não brancos. Desse modo, tornou-se evidente e entristecedor a carência de conteúdo e conhecimento construídos dentro da universidade, assim como, ficou perceptível o quanto as psicólogas(os) negras(os) e ainda mais as psicólogas(os) indígenas mostravam-se “invisíveis” para o conhecimento da maioria dos integrantes do grupo, presumindo-se, com isto, que para a maior parcela do contingente de discentes e profissionais da área também, visto que, pouco se estuda, dentro das disciplinas de nosso currículo, autores com uma perspectiva diferente da eurocêntrica.

Sob esta ótica, o reconhecimento maior, em perspectiva, com um maior contingente, era de psicólogas(os) brancas(os). Para além disso, outro fato que chamou nossa atenção, foi de que as psicólogas(os) brancas(os) trazidas naquele encontro não carregavam sua identidade racial consigo em prol da luta política contra o racismo, enquanto as/os negras/os e indígenas quase sempre carregavam suas identidades raciais e étnicas nesta perspectiva de luta antirracista.

Após esse momento, buscamos sobre a Psicologia preta, indígena e branca, onde foi evidenciado que, até os dias atuais, a Psicologia ainda carrega em si muito da perspectiva de uma Psicologia branca, vista como central e universal. Sendo, assim, percebida, reiteradamente, como elitista, dado que por muitas vezes não há seu inserimento dentro das demandas sociais menos abastadas da população. Já na perspectiva de uma Psicologia preta e de uma Psicologia indígena há uma busca pelo inserimento da práxis psicológica no atendimento a essas demandas, não apenas em atendimento psicoterapêutico, mas também em produção teórica e muito mais em inserimento ao combate dos infortúnios sociais que tanto recaem sobre as grandes parcelas da população que, também, por muito tempo não tinham acesso aos serviços psicológicos dos mais gerais.

Um outro encontro marcante foi o episódio em que foi proposto que uma das alunas assumisse o papel de psicóloga, mediando, desse modo, o grupo com outro tema, de sua escolha e dominância. Esta reunião ocorreu de maneira muito proveitosa, em razão de que em nossa formação por muitas vezes sentimos falta de vivenciar experiências que nos coloque

verdadeiramente no lugar de futuros profissionais de Psicologia. Ao ver um de nós, estudantes, nesta posição em um campo, de grupo psicoeducativo, que era até o momento novo para nós, fez-nos sentirmos capazes de assumi-lo também.

O sexto e último encontro do nosso grupo levou à discussão diversos casos de intervenção, os quais foram divididos nos subgrupos a fim de provocar discussões étnico-raciais ao passo que elaborassem propostas para melhor solucionar determinados entraves, que nestes casos se apresentavam. Os casos eram bem interessantes e perpassavam em diversos ambientes - escolas, organização trabalhistas, centros religiosos - e dentro de diversas situações com diferentes públicos, como mulheres, crianças e jovens.

Este exercício supracitado foi interessante e bem aplicado no que corresponde a viabilização do nosso aprendizado, haja vista que fomos postos a refletir de forma mais criativa, usando dos nossos conhecimentos críticos aprendidos no estágio, para alcançar respostas correspondentes a proposta a fim de que atendessem, da melhor maneira possível, a uma resolução da problemática do caso. À vista disso, foi possível perceber que a aprendizagem alcançada no estágio se fez imprescindível para a nossa prática enquanto futuras psicólogas(os) que irão lidar de forma direta e constante com os temas raciais que nos circundam, tais como os ilustrados em cada caso.

A exemplo disto, um dos cenários foi em uma fundação com jovens que cumpriam medidas socioeducativas, em sua maioria negros, onde reproduziam um discurso depreciativo com a imagem do negro. À vista dessa autoimagem negativa, tentamos reproduzir, com algumas modificações, um modelo de grupo psicoeducativo inspirado no estágio. Assim, a proposta iniciaria com a apresentação do conceito de raça, fazendo um percurso histórico dos povos africanos, abordando a desigualdade social, e mostrando também aos jovens não negros o processo de racialização. Assim como, seria apresentado, também, autores que abordam a subjetividade negra, buscando a compreensão deles sobre as relações sociais e o racismo estrutural da sociedade, a fim de mostrar essa imagem negativa como oriunda de uma cultura histórica racista. Com isso, a proposta decorreria no realce e amostra de figuras importantes e bem sucedidas negras com o fito de construir uma identificação com essas personalidade, assim como, de fugir dos estereótipos atribuídos a pessoas negras.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O grupo psicoeducativo das relações étnico-raciais na formação em Psicologia pode ter um papel fundamental na promoção da diversidade e inclusão na formação dos futuros profissionais da área, fomentando reflexões e discussões sobre o processo de racialização e o racismo estrutural vivido no Brasil. Como aponta o Conselho Federal: "Nesse sentido debater sobre o racismo é libertador, desata nós e equívocos semântico-políticos" (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2017, p.37). Além de contribuir para que os participantes obtivessem um novo olhar para si mesmos e sobre suas próprias construções étnico-raciais. Outrossim, foi-nos apresentado um formato de grupo psicoeducativo que, até então, não tínhamos tido contato, com isto, promovendo também um espaço de aprendizado de uma nova técnica.

Por fim, percebeu-se a necessidade de refletir como as teorizações e práticas em Psicologia podem auxiliar no debate desse tema, haja vista que é o espaço onde os estudantes podem desenvolver compreensões mais amplas sobre a relação da construção da subjetividade do sujeito atrelado a sua identidade étnico-racial e as suas experiências, as quais os atravessam. Dessa forma, propondo indagações e debates acerca de uma posição e atitude política efetivamente antirracista durante a formação profissional, onde as futuras psicólogas(os) podem estar mais bem preparados para atuar em suas práticas profissionais de modo a promover modificações nesse cenário.

Logo, o artigo também pode ser considerado um incentivo às novas(os) pesquisadoras(es) para que busquem ampliar e aprofundar estudos sobre as relações étnico-raciais na formação em Psicologia dentro de um grupo psicoeducativo, já que essa temática ainda pode ser considerada pouco explorada, sendo de extrema importância para vislumbrar os desafios enfrentados na autoidentificação racializada durante a jornada acadêmica. Portanto, é perceptível que a educação é uma fonte de possibilidades de mudanças para a construção de uma bagagem vívida e sólida dentro do percurso da formação profissional.

REFERÊNCIAS

ARANTES, D. J.; PICASSO, R.; SILVA, E. A. Grupos psicoeducativos com familiares dos usuários de um Centro de Atenção Psicossocial. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, 14(2), São João del-Rei, abril-junho de 2019.

ARAÚJO, Márcia Antonia Piedade. Trajetória da Psicologia: a experiência no Maranhão. *In*: FARIA, Regina Helena Martins de; COELHO, Elizabeth Maria Beserra (org.). **Saberes e fazeres em construção**: Maranhão, séc. XIX-XXI. São Luís: EDUFMA, 2011. P. 309-339.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. (2005). Resolução CFP nº 010/2005. Código de Ética Profissional do Psicólogo, XIII Plenário. Brasília, DF: CFP.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Relações Raciais: Referências Técnicas** para atuação de psicólogos/os. Brasília: CFP, 2017.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências Técnicas para atuação de psicólogos(os) junto aos povos indígenas.** Brasília: CFP. 2022.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Ricardo Franklin; CAMARGO, Amilton Carlos. Preconceito, exclusão e identidade do afrodescendente. *In*: FERREIRA, Ricardo Franklin; CARVALHO, Isalena Santos (orgs.). **Processos de exclusão na sociedade contemporânea.** São Luís: EDUFMA, 2013.

MENEGHETTI, F. K. **O que é um Ensaio-Teórico?**. Revista de Administração Contemporânea, v. 15, n. 2, p. 320-332, 2011.

RODRIGUES, Marcela Franzen. Raça e criminalidade na obra de Nina Rodrigues: Uma história psicossocial dos estudos raciais no Brasil do final do século XIX. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 1118-1135, nov. 2015

SILVA, Maria Lúcia da. Racismo e os efeitos na saúde mental. *In*: BATISTA, Luís Eduardo; KALCKMANN, Suzana (Org.). **Seminário Saúde da População Negra Estado de São Paulo 2004.** São Paulo: Instituto de Saúde, 2005.

SILVA, Nilsilenis Barbosa; VIEIRA, Rosana Figueiredo. **Além da cor da pele: uma análise psicossocial acerca da formação da identidade negra no Brasil.** Pretextos - Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas, v. 3, n. 6, set. 2018

MÚSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS SEGUNDO A BNCC: REFLEXÃO SOBRE OS OBJETOS DE CONHECIMENTO 1, 2 E 3 E SUAS HABILIDADES

Brasilena Gottschall Pinto Trindade
Professora Doutora do Curso de Música/Licenciatura
brasilenat@hotmail.com
UFMA

Isabele Ferreira da Silva
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade
isabelefdsilva@gmail.com
UFMA

Luceli Barroso Correa da Silva
Graduanda em Música/Licenciatura
luceli.silva@discente.ufma.br
UFMA

Josuel Diniz Maranhão
Graduando em Música/Licenciatura
josuelmaranhao@gmail.com
UFMA

Wesley Silva Vieira
Graduando em Música/Licenciatura
wesleywess@outlook.com
UFMA

RESUMO: Este artigo apresenta exemplos de atividades didáticas referentes aos Objetos de Conhecimentos 1, 2 e 3 da Unidade Temática "Música", a serem desenvolvidas no âmbito do Ensino Fundamental – Anos Iniciais da Educação Básica, segundo a Base Nacional Comum Curricular. A discussão é embasada por referências bibliográficas e documentos norteadores da educação, focado para o ensino de Música nesse segmento. Ademais, propõe-se a criação de atividades didáticas musicais coerentes com as Habilidades estabelecidas para seus Objetos de Conhecimento sinalizados. Sua questão a ser respondida é: Como viabilizar exemplificações didáticas atinentes às Habilidades dos Objetos de Conhecimento 1, 2 e 3 da Unidade Temática "Música", visando à implementação no Ensino Fundamental - Anos Iniciais, segundo a BNCC? Sua metodologia compreende uma abordagem qualitativa, aliada a uma pesquisa bibliográfica como procedimento. O arcabouço teórico se sustenta em documentos educacionais norteadores e na literatura sobre educadores musicais e o ensino de música na educação básica. Durante o processo, foram apresentadas as Competências Gerais e Específicas da educação, e delineados os caminhos para o ensino de música. Em particular, foi elaborado um Repertório Musical e criadas três atividades musicais (envolvendo construção sonora, apreciação, literatura, técnica, criação e execução) em consonância com as Habilidades (EF15AR13, EF15AR14 e EF15AR15) dos Objetos de Conhecimento 1, 2 e 3. Seus resultados, evidenciam-se a consolidação e o enriquecimento do fazer musical nos contextos da área de Arte e da educação em geral, permitindo, contribuir para aprimorar o processo de aprendizado dos estudantes na etapa sinalizada.

Palavras-chave: Música; Ensino Fundamental – Anos Iniciais; BNCC.

1. INTRODUÇÃO

Falar sobre música é falar do cotidiano de todas as pessoas. Ela está impregnada em nosso ser desde os primórdios da humanidade. Por isso, abordar o ensino de música como uma das linguagens a serem trabalhadas no ensino fundamental torna-se imprescindível para os educadores musicais, pois a música deveria estar legalmente presente nos currículos da educação básica, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse contexto, este artigo tem como objetivo apresentar exemplos de atividades relacionadas aos Objetos de Conhecimento 1, 2 e 3 da Unidade Temática Música, que podem ser desenvolvidas no Ensino Fundamental – Anos Iniciais da Educação Básica, seguindo as orientações da BNCC. Conseqüentemente, listamos três objetivos específicos: a) descrever os documentos e autores de apoio ao ensino de Música na educação geral; b) pesquisar sobre o ensino de Música na etapa indicada; e c) criar atividades didáticas musicais condizentes com as Habilidades dos Objetos de Conhecimento 1, 2 e 3. Ao final, pretendemos responder à questão: como realizar exemplos didáticos referentes às Habilidades dos Objetos de Conhecimento 1, 2 e 3 da Unidade Temática Música, a serem desenvolvidas no Ensino Fundamental - Anos Iniciais, segundo a BNCC?

A escolha deste tema para a pesquisa é resultado de estudos realizados na disciplina obrigatória "Fundamentos e Práticas da Educação Musical II" do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Sua Ementa aborda tópicos como música e formação humana, documentos internacionais e nacionais de apoio ao ensino de música, métodos e abordagens musicais nos séculos XX, música na educação básica, música em espaços alternativos, instrumentos e recursos didáticos, e avaliação de ensino e aprendizagem (UFMA, 2021). Além disso, este tema em formato de artigo, representa uma das avaliações optativas a serem realizadas na Disciplina. Os estudantes são convidados a escreverem, juntamente com a professora e convidados, um artigo acadêmico relacionado a um tópico da Ementa da disciplina, que poderá ser apresentado em um evento científico na UFMA.

Conseqüentemente, por fazer uma conexão entre as atividades universitárias que "[...] gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão", conforme determinação vigente no Art. 207 da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988). Além disso, por considerar que dois dos nossos autores participantes já lecionam música em variados espaços, na qualidade de Estagiários, portanto, necessitando compreender melhor os aspectos teóricos entrelaçados aos aspectos práticos.

Quanto à metodologia de nossa pesquisa (realizada entre os meses de abril a julho do corrente ano), consta de uma abordagem qualitativa, por apresentar dados descritivos, somada a uma pesquisa bibliográfica quanto ao seu procedimento, por apoiar-se em documentos e produções científicas sobre o tema. A primeira foca no “aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização etc.” Nesse sentido, “os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31). Quanto à segunda, “no caso da pesquisa bibliográfica, a leitura apresenta-se como a principal técnica, pois é através dela que se pode identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles de modo a analisar a sua consistência” (LIMA, MIOTO, 2007, p. 41).

Tendo em vista esses dois caminhos de pesquisa, assim como os tópicos básicos a serem trabalhados na Disciplina mencionada, construímos a nossa fundamentação em documentos internacionais (ONU, 1948; UNESCO, 1990), nacionais (BRASIL, 1990, 1996, 1997, 1998a, 1998b, 2000, 2018) e norteadores da educação básica contemporânea, que apontam para uma educação de qualidade para todos, com equidade, respeitando os perfis de seus envolvidos. Além disso, livros, artigos etc. que versam sobre métodos de educadores musicais e música na educação básica também foram significativos para nós (SWANWICK, 1979; TRINDADE, 2008, TRINDADE *et al.*, 2023; MATEIRO, ILARI, 2012; MENA, GONZALIS, 1992; ARROYO, 2018).

A seguir, apresentaremos as fundamentações, seguidas das nossas criações como exemplos de práticas didáticas, na ordem dos objetivos específicos já descritos. Depois, faremos uma rápida análise dos dados, seguida das considerações finais, constando da síntese da pesquisa, resposta da questão-problema e sugestões para futuras pesquisas. Por fim, exibiremos as nossas referências utilizadas.

2. DOCUMENTOS EDUCACIONAIS

Após a segunda guerra mundial, foi criada, em outubro de 1945, a Organização das Nações Unidas (ONU) com o objetivo de promover a cooperação internacional entre várias nações signatárias, incluindo o Brasil. Após a sua criação, foi aprovada a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) (ONU, 1948). Dentre os seus 30 artigos, destacamos especialmente o Artigo 26, segundo o qual "1. todo ser humano tem direito à instrução [...]",

devendo essa instrução ser - "2. [...] orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais". É importante enfatizar que "a instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz" (ONU, 1948).

Com base na DUCH, desde o ano de 1990, com a aprovação da Declaração da Educação para Todos, o perfil da educação contemporânea vem sendo construído e reconstruído à luz da contemporaneidade. Esta Declaração foi assinada durante a Conferência Mundial da Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia), promovida pela Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), entre os dias 5 a 9 de março de 1990. Este importante documento aponta dez Artigos, entre eles, sinalizamos três: Artigo 1 - Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; Artigo 2 - Expandir o enfoque; e Artigo 3 - Universalizar o acesso à educação e promover a equidade (UNESCO, 1990).

Foi nesse clima de mudança que o Brasil implementou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Em seu Art. 3º, a LDB solidificou a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), considerando 14 princípios. Destacamos quatro deles, em especial: "I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; VII - valorização do profissional da educação escolar; e XII - consideração com a diversidade étnico-racial" (BRASIL, 1996). Continuando, em seu Art. 26, §2º, afirma que "o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica". Este ensino envolve as linguagens artísticas de artes visuais, dança, música e teatro, segundo o §6º do mesmo artigo (BRASIL, 1996). Em adição, apontamos o Art. 26-A que estabelece, nos ensinos fundamental e médio, a obrigatoriedade dos "estudos da história e cultura afro-brasileira e indígena" (§2º), especialmente na educação artística, literatura e história brasileiras (BRASIL, 1996).

Logo após a promulgação da LDB, foram criados quatro documentos norteadores da educação básica entre os anos de 1997 e 2000. Em todos eles, o ensino de música se faz presente, seja como instrumento de ensino para outras atividades ou como linguagem específica do componente arte, a exemplo dos: Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) – vol. 3; Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCNEI) I, vol. 6; Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental (PCNEI) II – vol. 7; e Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 1998a, 1997, 1998b, 2000). Nestes

documentos são apontados objetivos, conteúdos, orientações didáticas, atividades avaliações, referências, competências e habilidades etc., com o intuito de melhor direcionar e solidificar o trabalho do professor com seus estudantes. Mais tarde, surgiram outras versões dos mesmos documentos.

Atualmente, todos esses documentos foram substituídos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em dezembro de 2017, em sua terceira edição, e disponível de forma ampla, gratuita e *online* a partir do ano de 2018. A BNCC sinaliza e norteia as três etapas da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais, e Ensino Médio), conforme apresentaremos no Quadro 1.

Quadro 1 – Estrutura da Educação Básica

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf					
ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA					
1ª ETAPA EDUCAÇÃO INFANTIL (5 anos de escolaridade)			2ª ETAPA ENSINO FUNDAMENTAL (9 anos de escolaridade)		3ª ETAPA ENSINO MÉDIO (3 anos de escolaridade)
Bebês 0 a 1a 6m	Crianças bem pequenas 1a 7m a 3a 11m	Crianças pequenas 4a a 5a 11m	Dos 6 – 10 anos 1º ao 5º ano	Dos 11 – 14 anos 6º ao 9º ano	Dos 15 – 17 anos 1º, 2º e 3º anos
Creche		Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Última Etapa

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p. 24), com adaptação de Trindade *et al.* (2023)

Diante do exposto, o Ensino Fundamental, foco de nossa pesquisa, é hoje composto de nove anos de escolaridade, ou seja, Anos Iniciais (1º ao 5º Ano) e Anos Finais (6º ao 9º Ano). Neste artigo, nos limitaremos a pesquisar o ensino de música nos Anos Iniciais, conforme apontaremos no decorrer de nossa pesquisa, mas considerando os saberes apreendidos na Educação Infantil, e os saberes a serem ampliados no Ensino Fundamental – Anos Finais.

3. MÚSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS

No século XX, diversos pedagogos musicais marcaram o ensino da música com revoluções em suas abordagens, e, durante o estudo da disciplina Fundamentos e Práticas da Educação Musical II, tivemos a oportunidade de estudarmos sobre eles, principalmente, baseado em três fontes bibliográficas - Mena e Gonzáles (1992), Trindade (2008), Mateiro e Ilari (2012). Em síntese, a pedagogia musical visa estimular a livre expressão dos estudantes por meio da combinação entre palavra, música e movimento. A música desempenha um papel fundamental no desenvolvimento geral das crianças, contribuindo para o desenvolvimento auditivo, organização motora e capacidade de expressão. Nesse processo educacional, é possível distinguir duas facetas principais: a receptiva, centrada na audição musical, e a criativa, focada na prática musical.

Um dos métodos relevantes e pioneiro é o Método Dalcroze, desenvolvido pelo austríaco de origem suíça, Jacques Dalcroze, que baseou sua abordagem ao perceber que alguns de seus estudantes tinham dificuldade em sentir o ritmo durante as aulas de solfejo no Conservatório de Genebra. Assim, ele introduziu a prática de marcar o ritmo com todo o corpo para uma melhor compreensão, compreendendo que a sensação de movimento reforçava o conhecimento intelectual. Através da Rítmica Dalcroze, que se baseia na improvisação, as crianças podem caminhar, correr e saltar ao som da música, permitindo que eles explorem a métrica e a expressão rítmica de forma lúdica.

Outro método importante é o Método Orff, desenvolvido pelo alemão Carl Orff, que valoriza a participação ativa das crianças. Nesse método, as crianças recitam, entoam e realizam movimentos corporais relacionados ao texto, marcando o ritmo e utilizando instrumentos de sons definidos. A improvisação é incentivada, e os esquemas rítmicos são formados em pares e em quatro compassos para desenvolver o sentido da métrica. O Método Orff é conhecido por sua abordagem criativa e lúdica, que permite que as crianças explorem a música de forma envolvente.

O Método Kodály, criado pelo húngaro Zoltán Kodály, é fortemente influenciado pelos temas folclóricos da Hungria. Kodály propõe que a música é tão necessária quanto o ar e que apenas o que é autenticamente artístico é válido para as crianças. Seu método tem como objetivo fornecer a linguagem da música às crianças desde cedo, utilizando fonemas rítmicos e gestos para representar as notas musicais em suas diferentes alturas. Através da prática vocal e instrumental, as crianças são conduzidas a uma educação musical abrangente e inclusiva.

Por sua vez, o Método Martenot, desenvolvido pelo francês Mauricio Martenot, é outro método significativo que enfatiza a importância de equilibrar esforços intensos e curtos com repousos relativos. O método é baseado nos três princípios de Montessori: apresentação, reconhecimento e realização. Martenot utiliza exercícios de "eco", ditados e reconhecimento melódico para desenvolver o sentido rítmico e auditivo dos estudantes. Ele também destaca a importância dos momentos de relaxamento, que contribuem para o desenvolvimento musical e para o bom rendimento dos exercícios.

Cada método apresenta abordagens distintas, e não há um plano perfeito que se adapte a todas as situações e estudantes. É essencial que os professores se preparem adequadamente e considerem as peculiaridades de cada turma ao propor um método de ensino. A flexibilidade e a capacidade de adaptar e incorporar partes de diferentes métodos são cruciais para garantir uma educação musical eficaz e envolvente.

Em resumo, os Métodos Dalcroze, Orff, Martenot e Kodály oferecem abordagens diversas para o ensino da música. Enquanto o Método Dalcroze se concentra na experiência rítmica e motora, o Método Orff busca a participação ativa através da improvisação e da criação musical. Já o Método Martenot destaca a importância do equilíbrio entre esforço e repouso, enquanto o Método Kodály enfatiza a importância da música autêntica e da prática vocal para o desenvolvimento musical dos alunos. Com uma abordagem adequada e uma preparação cuidadosa, esses métodos podem oferecer uma educação musical enriquecedora e significativa para as crianças.

Além desses métodos, merecem destaque os que foram elaborados pelo belga, radicado na Suíça, Edgar Willems e pelo japonês Shinichi Suzuki. Willems enfoca a relação intrínseca entre a música e a natureza humana, usando-a para despertar e desenvolver as faculdades do indivíduo. Seu plano de ensino possui quatro fases fundamentais: desenvolvimento sensorial auditivo, audição e prática rítmica, canções pedagogicamente escolhidas e marchas para trabalhar o senso de tempo. O método enfatiza a importância da audição como ponto de partida, buscando motivar as crianças desde a essência da música. O canto é valorizado desde o início, com canções populares e simples, além de exercícios rítmicos progressivos. Willems defende não forçar as crianças, estimulando suas habilidades e criatividade. A preparação musical básica é essencial para a formação musical adequada, envolvendo a relação entre som, movimento e expressão.

O Método Suzuki é uma abordagem educacional musical individual, mas que valoriza a interação entre as crianças. Os estudantes aprendem melhor quando observam outros colegas de mesma idade realizando os mesmos exercícios. O foco principal é o estudo do violino, e o Método defende que as aulas devem começar por volta dos 3 ou 4 anos de idade, pois o violino ajuda a educar o ouvido musical desde cedo. O início do aprendizado contempla a execução de motivos rítmicos simples nas cordas 1 e 2 do violino, proporcionando aos estudantes uma base sólida. A escrita musical é introduzida quando as crianças adquirem maior domínio técnico do instrumento, permitindo-lhes associar o que tocam com a notação escrita. Seu Método enfatiza a importância do ensino individualizado, com aulas semanais, e também incentiva a formação de pequenos grupos a cada 15 dias, para que os estudantes possam compartilhar suas experiências e se motivarem mutuamente. Essa abordagem holística promove um desenvolvimento musical e social mais completo nas crianças. Hoje em dia, o Método Suzuki está sendo adaptado para mais de 10 instrumentos, com reconhecimento da Associação

Internacional Suzuki (International Suzuki Association - ISA), a exemplo – Flauta Doce, Flauta Transversal, Piano, Violão, Violoncelo, Contrabaixo, entre outros.

Diante do exposto, podemos enfatizar que esses educadores musicais que tivemos o prazer de conhecer um pouco de suas trajetórias profissionais, nos fazem refletir sobre variadas atividades musicais que possam promover uma maior interação entre o Educador, o Educando e a Música, hoje norteadas pela BNCC, no tocante à educação básica brasileira.

Portanto, a BNCC é um documento que norteia os professores no fazer educação em sala de aula, abordando vários pilares a serem seguidos, ou seja: Competências Gerais da Educação Básica; Competências Específicas de Linguagem para o Ensino Fundamental; e Competências Específicas de Arte do Ensino Fundamental. Dentre essas Competências, podemos destacar as que mais nos tocam para a realização do presente artigo, sem desmerecer as demais. Assim sendo, quanto às Competências Gerais, enfatizamos a terceira – “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural”. Nas Competências Específicas de Linguagens, enfatizamos a primeira – “compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais” (BRASIL, 2018, p. 65). E, finalmente, quanto às Competências Específicas de Arte, sinalizamos duas delas,

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.
2. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística. (BRASIL, 2018, p. 198).

Importante mencionarmos que na BNCC, quanto à abordagem das linguagens artísticas, são articuladas seis Dimensões do Conhecimento – Criação, Crítica, Estesia, Expressão, Fruição e Reflexão, e “que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística” (BRASIL, 2018, p. 194-195). Quanto ao caminho do ensino de música no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, este documento apresenta cinco (5) Objetos de Conhecimento e suas respectivas Habilidades a serem trabalhadas (Quadro 2).

Quadro 2 – ARTE/Música no Ensino Fundamental – Anos Iniciais

<p>BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR ENSINO FUNDAMENTAL – Anos Iniciais (1º. ao 5º. Ano) Linguagem ARTE - Unidades Temáticas / Música</p>
<p>OBJETOS DE CONHECIMENTO HABILIDADES (Hab.)</p>
<p>Objetos de Conhecimento 1 - Contextos e Práticas <u>Hab. EF15AR13</u> — Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana.</p>
<p>Objetos de Conhecimento 2 - Elementos da linguagem <u>Hab. EF15AR14</u> — Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical.</p>
<p>Objetos de Conhecimento 3 - Materialidades <u>Hab. EF15AR15</u> — Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados.</p>
<p>Objetos de Conhecimento 4 - Notação e registro musical <u>Hab. EF15AR16</u> — Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional.</p>
<p>Objetos de Conhecimento 5 - Processos de criação <u>Hab. EF15AR17</u> — Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais, ou não convencionais, de modo, individual, coletivo e colaborativo.</p>

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p. 202-203), com adaptação de Trindade *et al.* (2023)

Conforme sinalizado anteriormente, debruçar-nos-emos apenas nos Objetos de Conhecimento (OC) 1, 2 e 3, com suas respectivas Habilidades. Portanto, no OC 1, Contextos e Práticas – são sugeridas em sua Habilidade EF15AR13 - “identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana” (BRASIL, 2018, p. 203). Neste item, consideramos as atividades da Apreciação e de Literatura musical, por sugerir apreciar músicas de formas, gêneros e expressões musicais variados, para depois identificá-las quanto aos seus usos e funções nos contextos – social, histórico, político, religioso, educacional etc. Neste sentido, sugerimos a criação de um Repertório Musical básico inicial, constando apenas de seis músicas maranhenses.

No OC 2, Elementos da linguagem, são sinalizadas em sua Habilidade EF15AR14, “perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical” (BRASIL, 2018, p. 203). Esta habilidade está fortemente ligada à atividade de Técnica, em apoio às atividades de Criação, Execução e Apreciação musicais.

Conseqüentemente, o fazer musical sugere envolver variadas práticas por meio do cantar e/ou tocar instrumentos.

No OC 3, Materialidades, são sugeridos, em sua Habilidade EF15AR15, “explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados” (BRASIL, 2018, p. 203). Assim, remetendo-nos às atividades de Construção sonora ou à Construção de Instrumentos, ou melhor, partindo dos sons emitidos pelo próprio corpo, passando à exploração de sons da natureza, seja imitando-os ou utilizando objetos variados. Em seguida, utilizando esses objetos variados na construção de instrumentos alternativos. Ademais, mediante observação, construir instrumentos étnicos chegando até aos instrumentos convencionais, além da utilização dos recursos da tecnologia da informação e da comunicação (TDIC).

4. CRIAÇÃO DE ATIVIDADES DIDÁTICAS MUSICAIS

A seguir, descreveremos a nossa criação do Repertório Musical, bem como as Atividades Didáticas que consideramos possíveis de serem desenvolvidas, levando em conta os Objetos de Conhecimento 1, 2 e 3. Inicialmente, realizamos uma pesquisa no *Google* em busca de obras musicais maranhenses que pudessem ser utilizadas em sala de aula, nesta etapa de escolaridade. Nesse sentido, levamos em consideração a disponibilidade de partituras, texto da letra (com sinalização de acompanhamento em Cifra e/ou Tablatura para violão, teclado e outros instrumentos), *links* para áudios e audiovisuais, informações sobre a vida e a obra de seus compositores, bem como os diferentes contextos em que as obras foram criadas, entre outros aspectos.

Também, pesquisamos em livros e artigos que abordam aspectos básicos sobre o tema (RAPOSO, 2012; PADILHA, 2019). Ao todo, fizemos uma lista de 20 obras mais significativas para a nossa pesquisa – música na educação básica, tendo em vista o nosso curto espaço de tempo e objetivos imediatos. Dentre essas músicas, optamos por apenas seis músicas, conforme demonstraremos no Quadro 3, em que sinalizamos seus - títulos, autores e *links* de acesso.

Quadro 3 – Repertório Musical Maranhenses

REPERTÓRIO MUSICAL (6 músicas)	
Nome, Autor e Link	
1	Maranhão, Meu Tesouro, Meu Torrão (Bumba-Meu-Boi de Maioba), de Humberto Maracanã https://www.youtube.com/watch?v=eGna25C6V3c
2	<u>Saudades do Maranhão</u> (Valsa), de Dilú Mello e Roberto Martins * (Música escolhida) https://www.youtube.com/watch?v=wd-uri8NTw
3	<u>Ilha Bela (Reggae)</u> , de John Borges_* (Música escolhida) https://www.youtube.com/watch?v=37LBsd8t26I&list=RDLdGEEBv1kQo&index=2
4	São Luís, Cidade dos Azulejos, de João Chiador https://www.youtube.com/watch?v=-2P1N0ufdpQ
5	Bela Mocidade (Boi de Axixá), de Donato Alves https://www.letras.mus.br/bumba-meu-boi-de-axixa/1280379/ https://www.youtube.com/watch?v=MFIUzJTih1o&list=RDLdGEEBv1kQo&index=6
6	<u>Bumba Meu Boi</u> – Boi de Lágrimas (étnica), de Raimundo Makarra * (Música escolhida) https://www.youtube.com/watch?v=KCqMBs1_GfQ https://www.youtube.com/watch?v=I2JmibMfJL0

Fonte: *Internet*, lista elaborada pelos autores.

Estas obras abordam o estado do Maranhão e suas imagens, lembranças e saudades (músicas 1 e 2); a cidade São Luís (músicas 3 e 4), sua localização e belezas históricas cantada também no estilo Reggae; e uma das manifestações étnicas maranhenses mais significativas – o Bumba Meu Boi (músicas 5 e 6). Logo após a construção deste Repertório Musical básico, elencamos duas músicas para compor todas as Habilidades dos Objetos de Conhecimento 1, 2 e 3. São elas: a) Música 2 - Saudades do Maranhão (Valsa), de Dilú Mello / Roberto Martins; e b) Música 3 - Ilha Bela (Reggae), de Carlinhos Veloz.

Dando prosseguimento, reordenamos os três Objetivos de Conhecimento de forma mais coerente com as atividades a serem criadas por nós (1. Contextos e Práticas, 3. Materialidades e 2. Elementos da Linguagem), acompanhadas de suas respectivas Habilidades. Estas, devendo ser trabalhadas com os estudantes do quinto ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, e distribuídas em três aulas ou mais (com a duração de duas horas cada aula), conforme descreveremos a seguir.

Aula 1 - OC 1 Contextos e Práticas – Habilidades EF15AR13

Atividades Musicais de Apreciação e de Literatura

- O educador anuncia aos seus educandos a atividade de apreciação musical, envolvendo as duas músicas maranhenses elencadas, ao mesmo tempo em que distribui as suas respectivas partituras, contendo melodia, harmonia e letra. Ele solicita a todos uma apreciação atenta, considerando formas, gêneros, funções e contextos musicais.
- Em seguida, apresenta cada uma delas, seguindo os *links* sinalizados no Quadro 3. Após realizada a audição das duas músicas escolhidas, o educador pede a todos que falem sobre cada uma delas, seguindo a ordem da apreciação. Mas, logo após descrever cada música, todos devem ouvi-las novamente e, se possível, cantá-las.
- Ao final, o educador ratifica a fala de todos, enfatizando e ampliando mais referências acerca dos conteúdos trabalhados. Além disso, pede a eles que façam pesquisas em diferentes fontes sobre as músicas estudadas, com a possibilidade de criação sonora e ou construção de instrumentos musicais alternativos, étnicos e/ou convencionais a serem utilizados nas próximas duas aulas.

Aula 2 – OC 3 Materialidade – Habilidades EF15AR15

Atividades Musicais de Construção de Instrumento e de Técnica

- O educador inicia a aula em círculo, solicitando aos educandos que apresentem as suas pesquisas sobre as duas músicas estudadas e as criações sonoras e instrumentais.
- Em seguida, ele elenca os sons criados pela turma de acordo com as origens. Exemplo: sons do próprio corpo (voz, lalação, assobios, palmas, pisadas no chão, percussão corporal etc.); sons com objetos variados (garfo no prato, duas colheres, caixa de fósforo, latas e garrafas plásticas de vários tamanhos etc.); sons imitativos (da natureza, de carro, avião, de objetos do cotidiano, de animais etc.); sons de instrumentos étnicos etc.
- Dando continuidade, o educador sugere a construção de alguns instrumentos alternativos, feitos de objetos caseiros, sempre em consonância com os sons e objetos apresentados pelos estudantes. Neste sentido, ele apresenta objetos e alguns materiais, sugerindo a imediata construção dos instrumentos. Exemplo: Reco-reco de Cano PVC e de cano condutor, Tambor de Plástico, Chocalhos de Garrafas etc.
- Em seguida, todos expõem os seus instrumentos alternativos construídos, mencionando - produto, formato, cor, elementos constitutivos da música, aproximação das etnicidades etc. Importante considerar que estes instrumentos poderão servir de acompanhamento a todas as duas músicas.
- Por fim, o educador disponibiliza variadas fotos de instrumentos musicais alternativos, étnicos e convencionais para que todos possam apreciá-las e tê-las como referências para futuras aplicações. Ele também, anuncia que, na próxima aula, todos irão realizar, coletivamente, atividades de criação e execução musical, envolvendo as duas músicas estudadas e uma música criada coletivamente.

Aula 3 – OC 2. Elementos da Linguagem – Habilidades EF15AR14

Atividades Musicais de Técnica, Criação, Apreciação e Execução

- Tendo em vista as atividades realizadas nas Aulas 1 e 2, o educador solicita a todos os educandos que estejam com as partituras das músicas trabalhadas. Depois, ele inicia os exercícios de percepção e exploração dos elementos de cada uma das duas músicas já ouvidas, enquanto apreciam as partituras, sinalizando – a quantidade de compassos, clave, tonalidade, extensão da melodia, intensidade, timbres da voz e dos instrumentos envolvidos, ritmo, harmonia, forma etc. Se possível, todos poderão realizar os solfejos rítmico e melódico de uma das músicas.
- Dando prosseguimento, ele pergunta a todos sobre a possibilidade de realizarem improvisações rítmicas e melódicas segundo uma das músicas estudadas. Depois, ele faz uma breve síntese, envolvendo as músicas estudadas.
- Continuando, o educador solicita ou sugere um tema, e, em seguida, todos realizam a criação coletiva dos - texto, melodia e ritmo. Depois, realizam um ensaio para solidificar a criação musical recém-elaborada, envolvendo as competências anteriormente desenvolvidas.
- Consequentemente, ele convida a todos a realizarem uma Apresentação Didática, tendo como público-alvo a Direção da Escola, os Funcionários, os Educadores e Educandos, e os Convidados em geral.
- Por fim, todos retornam à sala de aula para realizarem as avaliações – do processo de trabalho e da apresentação final. Ou então, podendo deixar as avaliações para a próxima aula.

5. BREVE SÍNTESE

Consequentemente, foi criado um Repertório Musical composto de seis músicas – de distintos gêneros musicais do Maranhão. Depois, foram escolhidas apenas duas músicas para comporem as três atividades musicais criadas. Como podemos observar, no bloco de atividades, envolvendo as três aulas (com possibilidade de ampliação), as atividades de Construção de Instrumentos, Literatura, Apreciação, Técnicos, Criação e Execução estavam presentes de formas direta, pontual e interligada, conforme defendidas por Swanwick (1979), assim como por Trindade, adicionada a atividade de Construção de Instrumento (2008) em consonância com a BNCC (BRASIL, 2018).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo representa uma atividade coletiva e opcional de avaliação, realizada na Disciplina Fundamentos e Práticas da Educação Musical II do Curso de Licenciatura em Música da UFMA. Nele abordamos, segundo sua Ementa, documentos que norteiam o fazer musical na educação, assim como autores que vêm construindo caminhos do ensino de música para todos.

Em seguida, priorizamos a descrição dos caminhos da música no Ensino Fundamental – Anos Finais, segundo a BNCC.

Para responder à nossa questão, apoiamos-nos nesta fundamentação e criamos um Repertório Musical composto de seis músicas maranhenses e elencamos duas delas para exemplificação. Em seguida, criamos três atividades didáticas musicais básicas, envolvendo - construção de instrumentos (ou construção sonora), apreciação, literatura, técnica, criação e execução, condizentes com as Habilidades (EF15AR13, EF15AR14 e EF15AR15) dos Objetos de Conhecimento 1, 2 e 3 na Etapa e fontes sinalizadas.

Neste sentido, compreendemos que devemos considerar, atentamente, todos os passos da BNCC quanto à Unidade Temática Música, ou seja: 10 Competências Gerais, seis Competências Específicas da Linguagem e nove Competências Específicas do Ensino de Arte (do Ensino Fundamental). Em adição, nas seis Dimensões do Conhecimento e os cinco Objetos do Conhecimento e suas respectivas Habilidades, embora, debruçamos-nos em apenas três desses. Assim sendo, compreendemos que o ensino da linguagem Música enriquece o ensino de Arte e as demais áreas do conhecimento.

Consideramos significativa esta caminhada por estarmos, pela primeira vez, realizando atividades de Ensino entrelaçadas às atividades de Pesquisa na disciplina já mencionada, aproximando a Teoria com a Prática. Também, por elaborarmos atividades musicais a serem desenvolvidas em nossos futuros Estágios Supervisionados. Esperamos que, em breve, possamos desenvolver, na disciplina de Estágio Supervisionado II, esses exemplos de aula, abrangendo as Habilidades dos Objetos de Conhecimento 1, 2, 3, entre outros. Além disso, esperamos que atividades de pesquisa como estas sejam realizadas em outras Disciplinas, no sentido de melhor nos preparar quanto às atividades de ensino, pesquisa e extensão, também presentes nos Trabalhos de Conclusão de Cursos (TCC).

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Mundos musicais locais e educação musical. **Em pauta:** Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 13, n. 20, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Última Versão. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 abr. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei e Diretrizes e Bases da Educação Básica**. Brasil: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares do Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEM, 2000.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental I**. V. 6. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental II**. V. 7. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. **Referenciais Curriculares para a Educação Infantil**. V. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, v. 2, 2009.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, v. 10, n. SPE, p. 37-45, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 29 abr. 2023.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: IbpeX, 2012.

MENA, Olga Aguirre de. GONZALEZ, Ana de Mena. **Educación musical**. Manual para el profesorado. Malaga (Espanha): Aljibe, 1992.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas. Paris: DUDH, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 2 maio 2023.

PADILHA, Antonio Francisco de Sales. **A construção ilusória da realidade**: ressignificação e contextualização do bumba meu boi do Maranhão a partir da música. São Luís: EDUFMA, 2019.

RAPOSO, Alexandre (Org.). **Caderno musical Dilú Mello**. São Luís: Edições AVL, 2012.

SWANWICK, K. **A basis for Music Education**. London: Routledge, 1979.

TRINDADE, Brasilena Gottschall Pinto. **Abordagem musical CLATEC**: uma proposta de ensino de música incluindo educandos comuns e educandos com deficiência visual Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2008.

TRINDADE, Brasilena Gottschall Pinto; KONOPLEVA, Ekaterina; PEREIRA, Adrian Estrela; SILVA, Isabele Ferreira da. A presença da música na educação básica segundo a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Contemporânea**, v. 3, n. 6, p. 6459-6482, 2023. Disponível em:

<https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/1006/647>. Acesso em: 11 jun. 2023.

UFMA. **Projeto Pedagógico de Curso**. Música Licenciatura. Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2021.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> Acesso em: 23 abr. 2023.

MÚSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS: REFLEXÕES SOBRE OS OBJETOS DE CONHECIMENTO 2, 3 E 4 E SUAS HABILIDADES SEGUNDO A BNCC

Brasilena Gottschall Pinto Trindade
Professora Doutora do Curso de Música/Licenciatura
brasilenat@hotmail.com
UFMA

Arleide Louzeiro Cardoso
Graduanda em Música/Licenciatura
leide.louzeiro@gmail.com
UFMA

Bianca Emanuelle Freitas Oliveira
Graduanda em Música/Licenciatura
biancaolliver444@gmail.com
UFMA

João Arthur Rocha Bezerra
Graduando em Música/Licenciatura
joao.bezerra@discente.ufma.br
UFMA

Marcos Thadeu Everton Macedo
Graduando em Música/Licenciatura
thadeu.emacedo@gmail.com
UFMA

RESUMO: Este artigo tem como foco a Unidade Temática Música no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, destacando os Objetos de Conhecimento 2, 3 e 4 e suas respectivas Habilidades, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O trabalho aborda os documentos de apoio à educação para todos, apresenta as diretrizes oficiais para o ensino de música e propõe exemplos de atividades didáticas musicais. A questão norteadora – que guiará este estudo é: Como construir atividades didáticas na Unidade Temática Música do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, envolvendo os Objetos de Conhecimento 2, 3 e 4 e suas Habilidades, segundo a BNCC? A metodologia de pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com procedimento de perfil bibliográfico. As principais referências utilizadas são documentos internacionais e nacionais de apoio à educação e à educação musical, bem como citações de autores que defendem o ensino de música na educação básica, considerando diversas atividades musicais teóricas e práticas. Especial atenção foi dada aos pilares da educação básica, segundo a BNCC – Competências Gerais, Competências Específicas e Dimensões do Conhecimento. Ao final, foi criado um Repertório Musical contendo seis músicas maranhenses, juntamente com três exemplos de aulas que abrangem atividades didáticas musicais variadas (construção de instrumentos, literatura, apreciação, técnica, criação e execução), alinhadas com as Habilidades dos Objetos de Conhecimento abordados.

Palavras-chaves: Linguagem Música; Ensino Fundamental – Anos Iniciais; BNCC.

1. INTRODUÇÃO

Desde o ano de 2018, as três etapas da educação básica passaram a ser norteadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que implica uma nova sistemática de

implementação educacional em todas as áreas do conhecimento. Consequentemente, os educadores devem se debruçar sobre este documento, assim como os estudantes em formações universitárias dos Cursos de Licenciatura. Aliás, essa exigência tem sido aplicada em nosso Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Recentemente, ela foi integrada às atividades de Ensino e Pesquisa, visando ações futuras de Extensão, conforme determina a Constituição da República Federativa do Brasil, Art. 207: “as universidades gozam de autonomia didático-científica, [...] e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988).

Portanto, neste artigo, objetivamos refletir sobre a Unidade Temática Música no Ensino Fundamental - Anos Iniciais, enfatizando os Objetos de Conhecimento 2, 3 e 4 e suas Habilidades, segundo a BNCC. Assim sendo, traçamos três objetivos específicos: a) sinalizar os documentos de apoio à educação contemporânea; b) apresentar os caminhos do ensino de música conforme a BNCC; e c) criar exemplos de atividades didáticas musicais.

Nossa justificativa para abordar esse tema reflete uma das atuais demandas dos educandos do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Maranhão – conhecer os caminhos do ensino de música sinalizados na BNCC. Especificamente, trabalharemos esse tema na disciplina Fundamentos da Educação Musical II, com enfoque nas atividades de ensino e pesquisa, como uma das formas de avaliação processual – construir e apresentar um artigo acadêmico que poderá ser apresentado em algum encontro científico da UFMA. Nesse sentido, formulamos a seguinte questão problema a ser respondida ao final do trabalho: Como elaborar atividades didáticas musicais na Unidade Temática Música do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, envolvendo os Objetos de Conhecimento 2, 3 e 4 e suas Habilidades, conforme a BNCC?

Para conduzir essa pesquisa, optamos por seguir os caminhos básicos da metodologia. Inicialmente, elegemos a abordagem qualitativa, método este que é considerado como “[...] das ciências humanas, que pesquisam, explicitam e analisam fenômenos (visíveis ou ocultos)”. Para esclarecer melhor, “esses fenômenos, por essência, não são passíveis de serem medidos (como uma crença, uma representação, um estilo pessoal de relação com o outro, uma estratégia frente a um problema, um procedimento de decisão...), eles possuem características específicas dos fatos humanos” (MUCCHIELLI, 1991, p. 3).

Em seguida, escolhemos como procedimento a pesquisa bibliográfica, pois durante o seu processo de trabalho, “[...] a leitura apresenta-se como a principal técnica, pois é através dela que se pode identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem

como verificar as relações existentes entre eles de modo a analisar a sua consistência” (LIMA, 2007, p. 41). Portanto, este tipo de pesquisa “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Importante enfatizarmos que “embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas”, como ocorre nesta nossa pesquisa (GIL, 2002, p. 44.).

Quanto às referências de base, serão apontadas aquelas utilizadas na Disciplina do Curso de Graduação, entre outras, assim como: a) documentos internacionais da UNESCO e UNICEF – que defendem a educação para todos, contextualizando a Arte e a Cultura de todos os povos; b) documentos nacionais – que abordam a implantação e implementação da educação básica e do ensino de música (BRASIL, 1990, 1996, 2018); Educadores musicais, assim como - Dalcroze, Willems, Martenot, Kodály, e outros -, que deram voz à educação musical ativa e para todos (MENA; GONZALES, 1992; TRINDADE, 2008; MATEIRO; ILARI, 2012); e Educadores que defendem a prática de atividades musicais variadas no ensino de música (SWANWICK, 1979; TRINDADE, 2008).

Dando prosseguimento, de acordo com a ordem dos objetivos específicos já mencionados, sinalizaremos os documentos de apoio à educação contemporânea em níveis internacional e nacional, seguidos dos caminhos do ensino de música. Depois, criaremos exemplos de atividades didáticas da Unidade de Ensino Música, referentes às Habilidades dos Objetos de Conhecimento 2, 3 e 4 do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, incluindo uma breve síntese dos dados coletados. Para concluir, apresentaremos nossas considerações finais, seguidas das referências utilizadas.

2. DOCUMENTOS DE APOIO A EDUCAÇÃO E A CULTURA

Ao iniciarmos nossos estudos da Disciplina Fundamentos da Educação Musical II, deparamo-nos com um conjunto de documentos internacionais referentes aos direitos humanos, à educação e à cultura. Como exemplo, citamos quatro - Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), Declaração da Educação para Todos, Declaração de Salamanca e Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (ONU, 1948; UNESCO, 1990, 1994, 2002).

A DUDH aponta, no Artigo 1, que “[...] todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos [...]”, assim como “[...] têm direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal [...]” (Artigo 3). No seu Artigo 2, afirma que “1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer

espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição” (ONU, 1948). Continuando no mesmo documento (DUDH), o seu Artigo 26, sinaliza que “(1.) todo ser humano tem direito à instrução [...]” a ser (2.) “[...] orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. Continuando, “[...] a instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz” (ONU, 1948).

Quanto a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, em sintonia com a DUDH, refere-se ao “*Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*”. Este documento apresenta dez artigos, objetivando cada um deles a,

satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; expandir o enfoque; universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer as alianças; desenvolver uma política contextualizada de apoio; mobilizar os recursos; e fortalecer solidariedade internacional (UNESCO, 1990).

Esta Declaração enfatiza, no seu Preâmbulo, “[...] que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional [...]”. Neste sentido, “[...] reconhecendo que o conhecimento tradicional e o patrimônio cultural têm utilidade e valor próprios, assim como a capacidade de definir e promover o desenvolvimento [...]” (UNESCO, 1990).

No tocante à Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), esta reafirma, na sua Introdução, o “[...] compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino [...]”. Permita-nos enfatizar nesta Declaração, na Introdução da sua Estrutura de Ação em Educação Especial, que

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. (UNESCO, 1994, p. 3).

Por fim, apontamos a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (UNESCO, 2002), que reafirma a DUDH e tantos outros documentos aprovados posteriormente. Esta Declaração enfatiza os seguintes princípios: a) Identidade, Diversidade e Pluralismo - valoriza a diversidade cultural como patrimônio comum da humanidade, reconhecendo o pluralismo cultural como fator de desenvolvimento; e b) Diversidade Cultural - Direitos Humanos (garantia, marco propício, rumo à acessibilidade a todos), Criatividade (patrimônio cultural como fonte de bens, mercadorias distintas e serviços culturais, políticas culturais catalisadoras) e Solidariedade Internacional (reforçar capacidades de criação e difusão, fazer parcerias entre setores públicos e sociais e manter sua função maior) (UNESCO, 2002).

Esses quatro documentos citados, entre tantos outros, foram e sempre serão significativos para o Brasil, pois o nosso país é signatário da Organização das Nações Unidas (ONU) desde a sua criação em 1945. Participar e aprovar seus documentos internacionais em favor da cultura e da educação para todos é promover mudanças significativas o mais rápido possível em nível nacional, atualizando e criando novas leis e demais documentos em favor dessas mudanças tão necessárias, rumo ao caminho da Paz.

Como exemplo de documentos nacionais, citamos o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 1990, 1996, 2018). Vale ressaltar que, durante o estudo da Disciplina já mencionada, tivemos a oportunidade de conhecer tantos outros documentos no sentido de promover uma maior consciência dos nossos direitos e deveres referentes aos contextos educacional, social e cultural.

O ECA (Lei nº 8.069, de 13. jul. 1990), em seu Art. 1º, destaca que “[...] esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente [...]”. No Art. 4º, determina que “[...] é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar [...]”, os “[...] direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura [...]”. Seus atores (Art. 53) “[...] têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]” sendo que, segundo o Art. 58, “[...] no processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura [...]” (BRASIL, 1990).

A LDB (Lei Nº 9.394 de 20. dez. 1996) afirma no seu Art. 2º que “[...] a educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade

humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho [...]”. Continuando, no seu Art. 3º, o ensino será ministrado com base em 14 princípios, entre eles, destacamos: “II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”; e “III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas”. Da mesma forma, apontamos: “X - valorização da experiência extra-escolar”; e “XII - consideração com a diversidade étnico-racial” (BRASIL, 1996).

Quanto ao Art. 26, temos o prazer de enfatizar que os currículos da educação infantil e dos ensinos fundamental e médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, “[...] por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos [...]”. No seu § 2º determina que “[...] o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica [...]”, sendo este ensino de arte composto das linguagens - artes visuais, dança, música e teatro, conforme sinalizado no § 6º do referido artigo (BRASIL, 1996).

Continuando na LDB, o Art. 26-A determina que, “[...] nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”, sendo seus conteúdos ministrados, “[...] em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (§ 2º).

Por fim, apontamos o Art. 58, referente à educação especial, ao definir ser esta “[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Neste sentido, assegurado a todos estes atores (Art. 59) “[...] I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades [...]”, entre outros benefícios legais (BRASIL, 1996).

Depois de aprovada a LDB, o Ministério da Educação (MEC) lançou vários documentos de apoio à implementação educacional, com o objetivo de orientar os educadores em sala de aula, em todas as etapas da educação básica e em todas as áreas do conhecimento. Conseqüentemente, o ensino de Arte, contemplando o ensino de música como linguagem, está sinalizado, apontando objetivos, conteúdos, metodologias, avaliação, entre outros itens. Portanto, na Educação Infantil, a música está presente nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), vol. 3. No Ensino Fundamental, período mais longo de escolaridade, era dividido em dois momentos, estando a Arte - Música presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCNEI) I, vol. 6, e nos Parâmetros

Curriculares do Ensino Fundamental (PCNEI) II – vol. 7 (BRASIL, 1997, 1998b). E, no Ensino Médio, o ensino de Arte - Música se faz presente nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 2000).

A partir do ano de 2018, todos esses documentos foram substituídos pela atual BNCC, que representa um documento normativo que “[...] define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]”, para que sejam “[...] assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, segundo as “[...] dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento [...]” (BRASIL, 2018, p. 7). Em especial, o termo competência é definido neste documento “[...] como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

Portanto, entre as dez Competências Gerais da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Anos Finais, e Ensino Médio), elencamos a terceira, sem desmerecer as demais - “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BRASIL, 2018, p. 9).

Quanto ao Ensino Fundamental, foco da nossa pesquisa, tem a duração de nove anos, sendo a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo estudantes entre 6 e 14 anos de idade. Há, portanto, crianças e adolescentes que, ao longo desse período, passam por uma série de mudanças relacionadas aos aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros (BRASIL, 2018, p. 57). Nesta longa etapa, a BNCC apresenta Competências Específicas em todas as áreas do conhecimento, entre elas, na área de Linguagens, envolvendo, nos anos iniciais - Língua Portuguesa, Arte e Educação Física. Nas Competências Específicas de Linguagens, enfatizamos duas delas:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2018, p. 65).

Dando sequência, apontamos nove Competências Específicas de Arte para todo o Ensino Fundamental. Neste sentido, enfatizamos três delas, sem desmerecer as demais,

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social [...].
2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação [...].
3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira [...]. (BRASIL, 2018, p. 198).

Importante mencionarmos que “a BNCC propõe que a abordagem das linguagens articule seis dimensões do conhecimento que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística”. Neste sentido, apontamos todas as seis: Criação, Crítica, Estesia, Expressão, Fruição e Reflexão (BRASIL, 2018, p. 194-195).

3. MÚSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS

Antes de falarmos sobre o ensino de Música na atualidade, em especial, na educação básica, segundo a BNCC, vale apresentar uma síntese sobre os educadores musicais que mais se destacaram na construção do novo perfil da educação musical para todos, iniciada a partir do século XX. Foram conhecimentos adquiridos a partir de três fontes de estudo – Mena e Gonzales (1992), Trindade (2008) e Mateiro e Ilari, (2012). Estes educadores citados por estas três fontes, em geral, são de origem europeia. Eles foram imprescindíveis para a construção dos novos caminhos no campo da pedagogia musical que transformaram o ensino da música com abordagens inovadoras. A pedagogia musical busca incentivar a expressão livre dos estudantes por meio da combinação de palavra, música e movimento, contribuindo para o desenvolvimento geral das crianças, incluindo habilidades auditivas, coordenação motora e capacidade de expressão. Dentro desse contexto educacional, podemos identificar duas vertentes principais: a receptiva, que se concentra na apreciação musical, e a criativa, que enfoca a prática musical.

Um dos métodos relevantes é o Método Dalcroze, criado por Jacques Dalcroze, que se baseou na observação de que alguns estudantes tinham dificuldade em sentir o ritmo durante as aulas de solfejo no Conservatório de Genebra. Em resposta a isso, ele introduziu a prática de marcar o ritmo com o corpo todo para melhorar a compreensão, compreendendo que a sensação de movimento fortalecia o conhecimento intelectual. Através da Rítmica Dalcroze, que enfatiza

a improvisação, as crianças podem explorar a métrica e a expressão rítmica de maneira divertida, caminhando, correndo e saltando ao som da música.

Outro método importante é aquele o que foi desenvolvido por Carl Orff, que valoriza a participação ativa das crianças. No Método Orff, as crianças recitam, cantam e realizam movimentos corporais em sincronia com o texto, marcando o ritmo e utilizando instrumentos de sons específicos. A improvisação é incentivada, e os esquemas rítmicos são trabalhados em pares e em quatro compassos para desenvolver o senso de métrica. Este Método é conhecido por sua abordagem criativa e lúdica, que permite que as crianças explorem a música de forma envolvente.

O Método Martenot, desenvolvido por Mauricio Martenot, é outra abordagem significativa que enfatiza a importância de equilibrar esforços intensos e períodos de descanso adequados. Este método é baseado nos três princípios de Montessori: apresentação, reconhecimento e realização. Martenot utiliza exercícios de "eco", ditados e reconhecimento melódico para desenvolver o sentido rítmico e auditivo dos estudantes. Ele também destaca a importância de momentos de relaxamento, que contribuem para o desenvolvimento musical e o bom desempenho nos exercícios.

Por sua vez, o Método Kodály, criado por Zoltán Kodály, é fortemente influenciado pelos temas folclóricos da Hungria. Kodály propõe que a música seja tão vital quanto o ar que respiramos e que apenas o que é autenticamente artístico seja válido para as crianças. Seu método tem como objetivo fornecer a linguagem da música às crianças desde cedo, utilizando sílabas rítmicas e gestos para representar as notas musicais em suas diferentes alturas. Através da prática vocal e instrumental, as crianças são conduzidas a uma educação musical abrangente e inclusiva.

Cada método apresenta abordagens distintas, e não existe um plano perfeito que se ajuste a todas as situações e estudantes. É essencial que os professores se preparem adequadamente e considerem as características específicas de cada turma ao propor um método de ensino. A flexibilidade e a capacidade de adaptar e incorporar partes de diferentes métodos são cruciais para garantir uma educação musical eficaz e envolvente.

Resumindo, os métodos Dalcroze, Orff, Martenot e Kodály oferecem abordagens diversas para o ensino da música. Enquanto o Método Dalcroze concentra-se na experiência rítmica e motora, o Método Orff busca a participação ativa através da improvisação e da criação musical. O Método Martenot destaca a importância do equilíbrio entre esforço e descanso, enquanto o Método Kodály enfatiza a importância da música autêntica e da prática vocal para

o desenvolvimento musical dos estudantes. Com uma abordagem adequada e uma preparação cuidadosa, esses métodos podem oferecer uma educação musical enriquecedora e significativa para seus estudantes.

Adicionalmente, podemos mencionar o Método Willems, criado por Edgar Willems, que se concentra na conexão intrínseca entre a música e a natureza humana, utilizando-a para despertar e desenvolver as faculdades individuais. Seu plano de ensino consiste em quatro fases fundamentais: desenvolvimento sensorial auditivo, prática rítmica e auditiva, canções selecionadas com fins pedagógicos e marchas para trabalhar o senso de tempo. O método enfatiza a importância da audição como ponto de partida, buscando motivar as crianças desde a essência da música. O canto é valorizado desde o início, com canções populares e simples, juntamente com exercícios rítmicos progressivos. Willems enfatiza a importância de não forçar musicalmente as crianças, estimulando suas habilidades e criatividade. A preparação musical básica é essencial para uma formação musical adequada, envolvendo a relação entre som, movimento e expressão.

Outro método notável é o Método Suzuki, criado por Shinichi Suzuki, uma abordagem educacional musical individualizada, mas que também valoriza a interação entre as crianças. Os estudantes aprendem melhor ao observar colegas de idade similar executando os mesmos exercícios. O foco principal está no estudo do violino, e o método defende que as aulas devem começar por volta dos 3 ou 4 anos de idade, pois o violino auxilia no desenvolvimento do ouvido musical desde cedo. O início do aprendizado inclui a execução de padrões rítmicos simples nas cordas 1 e 2 do violino, proporcionando uma base sólida aos estudantes. A notação musical é introduzida quando as crianças adquirem maior domínio técnico do instrumento, permitindo-lhes associar o que tocam com a escrita musical.

O método enfatiza a importância do ensino personalizado, com aulas individuais semanais, e também incentiva a formação de pequenos grupos a cada 15 dias, para que os estudantes possam compartilhar suas experiências e motivar uns aos outros. Essa abordagem holística promove um desenvolvimento musical e social mais completo nas crianças. Atualmente, este Método está sendo desenvolvido para mais de 10 instrumentos musicais, assim como – piano, violão, flauta doce, flauta transversa, entre outros.

Retornando ao ensino de música segundo a BNCC, esta linguagem representa “[...] a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura” (BRASIL,

2018, p. 196). Conseqüentemente, sua ampliação e produção dos conhecimentos musicais perpassam por variadas atividades, assim como “[...] pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos”. Dessa forma, possibilitando a todos “[...] vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade” (BRASIL, 2018, p. 196).

A seguir, apresentaremos os caminhos do ensino da Unidade Temática Música do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, segundo a BNCC, representado pelos cinco Objetos de Conhecimento e suas respectivas Habilidades (Quadro 1).

Quadro 1 – ARTE/Música no Ensino Fundamental – Anos Iniciais

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR ENSINO FUNDAMENTAL – Anos Iniciais (1º ao 5º Ano) Linguagem ARTE - Unidades Temáticas Música OBJETOS DE CONHECIMENTO (OC) HABILIDADES (Hab.)	
22	OC 1 - Contextos e Práticas
23	<u>Hab. EF15AR13</u> — Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana.
24	OC 2 - Elementos da linguagem (escolhido)
25	<u>Hab. EF15AR14</u> — Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical.
26	OC 3 – Materialidades (escolhido)
	<u>Hab. EF15AR15</u> — Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados.
27	OC 4 - Notação e registro musical (escolhido)
28	<u>Hab. EF15AR16</u> — Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional.
29	OC 5 - Processos de criação
	<u>Hab. EF15AR17</u> — Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais, ou não convencionais, de modo, individual, coletivo e colaborativo.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p. 202–203), com adaptação de Trindade *et al.* (2023).

Como podemos observar, são variadas as atividades musicais a serem trabalhadas em cada Habilidade (EF15AR13 a EF15AR17). Na Hab. EF15AR13 é enfatizada a atividade de Apreciação Musical e Técnica (Estudos Técnicos). Na Hab. EF15AR14, os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.) se fazem presentes na atividade de Técnica musical, interligada às atividades de Composição/Criação, Execução e Apreciação. Na Hab. EF15AR15, fica explícita a presença da atividade de construção sonora (corpo e instrumento). Continuando, na Hab. EF15AR16, percebemos a presença da atividade de Técnica focada no registro musical não convencional e convencional, além dos procedimentos e técnicas de registros em áudio e audiovisual.

Por fim, na Hab. EF15AR17, é sinalizada a atividade de criação musical (improvisações, composições e sonorização de histórias), a ser desenvolvida de forma individual e/ou coletiva, tendo em vista a utilização de todos os conhecimentos anteriormente adquiridos.

Segundo estas pesquisas e estudos realizados em diferentes fontes, descreveremos a seguir as nossas criações de atividades didáticas musicais.

4. CRIAÇÃO DE ATIVIDADES DIDÁTICAS MUSICAIS

Antes de construirmos as atividades, optamos por pesquisar exemplos de músicas a serem trabalhadas no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, pois compreendemos que as obras musicais a serem trabalhadas em sala de aula devem ser, a priori, bastante significativas em relação à identidade sonora dos nossos estudantes. Neste sentido, em consonância com a Hab. EF15AR13 do OC 1, em que os estudantes devem “identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana” (BRASIL, 2018, p. 202-203).

Portanto, compreendemos que devemos escolher apenas músicas do nosso entorno, ou melhor, músicas maranhenses. A posteriori, nos anos finais, as fontes de obras musicais serão expandidas para outros espaços geográficos, sociais, culturais etc. Assim sendo, realizamos uma pesquisa *online* no *Google*, como mecanismo de busca e elencamos 18 obras maranhenses que consideramos significativas. Em seguida, escolhemos seis delas como exemplos a serem trabalhadas com estudantes do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, conforme sinalizadas no próximo Quadro 2.

Todas estas seis obras musicais selecionadas mantêm uma relação direta com o Maranhão, sua capital, a cidade de São Luís (músicas 1 e 2), com os grupos étnicos ligados ao Bumba Meu Boi (músicas 3, 4 e 5 e 6). Dentre estas, optamos pela primeira música (Saudades do Maranhão, de Roberto Martins e Dilú Melo), a ser inserida como material didático musical, possível de utilização nas atividades que serão criadas.

Quadro 2 - Repertório Musical com a música escolhida

<p>REPERTÓRIO MUSICAL (Música, Autor e <i>Link</i>) (Partitura/Texto da música escolhida)</p>	<p>SAUDADES DO MARANHÃO (Valsa)</p> <p style="text-align: right;">Dilú Mello e Roberto Martins</p> 
<p>1 - Saudades do Maranhão (Valsa) De Roberto Martins e Dilú Melo https://www.youtube.com/watch?v=wd-_uri8NTw (Música escolhida) →</p>	
<p>2 - Ilha Magnética – César Nascimento https://www.youtube.com/watch?v=LdgEeBv1kQo</p>	
<p>3 - Se não existisse o Sol (Bumba Meu Boi da Maioba) – Humberto de Maracanã e Pinduca https://www.youtube.com/watch?v=ZSBG2D9SgKs</p>	
<p>4 - Lua Cheia (Boizinho Barrica) – Jose Pereira Godao https://www.youtube.com/watch?v=cFE5twH2mws</p>	
<p>5 - Boi da Lua (Bumba Meu Boi) – Cesar Teixeira https://www.youtube.com/watch?v=C1gOkliVX0o</p>	
<p>6 - Catirina (Bumba Meu Boi) – Josias Sobrinho https://www.youtube.com/watch?v=1p1fwxNX2Eg</p>	
<p style="text-align: center;">Saudade do Maranhão (valsas) (Roberto Martins e Dilú Mello)</p> <p style="text-align: center;">Maranhão, que terra boa / Onde o poeta nasceu Há uma festa no Maranhão / Em São José do Ribamar Maranhão é minha terra / Berço que Deus me deu. Ah, linda praia Araçagy / Ah quem me dera voltar (Refrão) Ai, ai que saudade / Que eu tenho do Maranhão (bis)</p>	

Fonte: Mecanismo de Busca *Google*, coletado pelos autores.

Diante do exposto, apresentaremos a seguir, as criações das nossas atividades, conforme sinalizadas nos Objetos do Conhecimento (OC) 2, 3 e 4 e suas respectivas Habilidades (Hab.). Mas, para nortearmos melhor nossas criações, reorganizamos os Objetos de Conhecimento e suas Hab. de forma mais coerente, didaticamente. Assim sendo, iremos apresentar os Objetos de Conhecimento 4, 3 e 2 e suas respectivas Habilidades. Importante sinalizarmos que estas atividades foram traçadas para serem desenvolvidas em três encontros consecutivos (ou mais, se necessário), de 2 horas de duração cada. Quanto aos estudantes, optamos por aqueles que estejam cursando o último ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ou seja, o 5º ano escolar.

1ª. Aula - OC 4. Notação e Registro Musical

(Hab. EF15AR16 – Atividades de Apreciação e de Técnica)

O Educador apresenta dois gráficos sonoros alternativos (rítmico e melódico) e solicita aos estudantes que os reproduzam. Em seguida, ele apresenta outro gráfico, aproximando-se da leitura convencional, referente a música escolhida. Depois, ele distribui a partitura da música “Saudades do Maranhão” (de Roberto Martins e Dilú Mello) e realiza as leituras - rítmica, melodia e textual. Continuando, o educador contextualiza a vida dos autores – Roberto Martins e Dilú Mello, principalmente, o estado do Maranhão, o tema da música foco – saudades da terra natal, e os demais elementos da música (estilo, textura, forma, harmonia etc.). Também, pede a todos que falem de suas terras de origens, com seus elementos culturais mais expressivos. Para concluir a aula, ao som de uma gravação original, todos cantam a referida música.

Tarefa 1 – Pesquisar na *Internet* outras gravações da mesma música e explorar fontes sonoras diversas (convencionais e alternativas) possíveis de serem executadas na apresentação da música foco, futuramente, como forma de participação instrumental.

2ª. AULA - OC 3. Materialidades

(Hab. EF15AR15 – Atividades de Criação Sonora e de Técnica)

O educador solicita a todos que exponham os resultados de suas pesquisas sobre a música foco e sobre as fontes sonoras diversas. Todos apresentam seus sons observados via *Internet* – corpo, objetos diversos, instrumentos alternativos e étnicos. Em seguida, o educador deve elencar os sons do próprios do corpo (palmas, voz, percussão corporal), da natureza e por meio de objetos do cotidiano, reconhecendo os elementos básicos da música e as características de instrumentos musicais variados. Depois, todos devem explorar os sons alternativos para incorporá-los à música foco que deve ser tocada e cantada (sons corporais, de objetos alternativos e étnicos).

Tarefa 2 – Criar, coletivamente, um verso (ou mais) a ser cantado no mesmo contexto da música – Saudades do Maranhão.

3ª. Aula – Oc 2. Elementos da Linguagem

(Hab. EF15AR14 – Atividades de Técnica, Composição, Apreciação e Execução)

Os estudantes apresentam os seus versos criados em casa, seguindo o contexto da música foco. Depois, fazem os ajustes necessários, considerando, de forma mais enfática, os

elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo, contexto, letra, rima etc.). Em seguida, elaboram a criação rítmica da música foco, contemplando os versos adicionais. Solidificada esta etapa, todos fazem os ensaios necessários, além da gravação e sua respectiva avaliação. Continuando, todos saem da sala para, mediante prévia organização, fazerem uma Apresentação Didática no pátio da Escola, tendo como público-alvo os Diretores, Professores, Funcionários e Estudantes da Escola.

Por fim, todos retornam à sala de aula e fazem as avaliações - do processo de aprendizagem em sala de aula, das pesquisas realizadas em casa, das criações rítmica e melódica, dos ensaios e da apresentação.

4.1 Breve síntese

Diante do exposto, podemos considerar que os documentos internacionais mencionados nos proporcionaram uma sólida consciência dos caminhos que devemos seguir em relação a mudanças significativas na educação, considerando a cultura e, conseqüentemente, a reconstrução de uma nova sociedade. Da mesma forma, conhecer os dois documentos nacionais tornou ainda mais claro os caminhos que devemos seguir em nosso contexto escolar, principalmente por se tratar do documento norteador da educação contemporânea, a BNCC, com suas competências gerais e específicas, entre outros pilares.

Em especial, na BNCC, os Objetos de Conhecimento e suas respectivas Habilidades estão fundamentados em todos os documentos estudados, considerando também o perfil da educação musical traçado a partir do século XX. Estes vislumbram janelas abertas para a prática de variadas atividades musicais, adicionadas às Tecnologias da Informação e da Comunicação (TDIC) e a tantos outros novos conhecimentos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, abordamos documentos internacionais e nacionais relacionados à educação e cultura, bem como descrevemos o perfil de educadores musicais renomados que defendem o ensino de música para todos, com equidade em prol da Paz. Concentramos nosso olhar especialmente nos caminhos da Unidade Temática Música no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, conforme a BNCC.

Em resposta à questão previamente apresentada, podemos afirmar que toda a fundamentação estudada, tanto na disciplina Fundamentos da Educação Musical II, quanto em estudos e leituras adicionais, somados aos nossos conhecimentos específicos de música,

proporcionaram maior compreensão e segurança para entendermos as orientações da BNCC, especialmente as Habilidades e Objetos de Conhecimento, considerando as Competências Gerais, as Competências Específicas de Linguagem, as Competências Especificada de Arte, e as seis Dimensões do Conhecimento de Arte.

Ao final, desenvolvemos um Repertório Musical composto por seis músicas maranhenses, além de três atividades didáticas teóricas e práticas em música, abrangendo construção de instrumentos/sons, literatura, apreciação, técnica, criação e execução, conforme os Objetos de Conhecimento 2, 3 e 4 e suas respectivas Habilidades.

Esperamos que esses exemplos, juntamente com outros futuros projetos a serem desenvolvidos em nossos Estágios Supervisionados II, fortaleçam nossas competências como futuros educadores musicais. Além disso, desejamos que a realização de atividades de pesquisa como esta seja incentivada em outras disciplinas, a fim de consolidar ainda mais as habilidades que adquiriremos para atuar nessa área de ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Última Versão. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 abr. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providencias. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei e Diretrizes e Bases da Educação Básica**. Brasil: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares do Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEM, 2000.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental I**. V. 6. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental II**. V. 7. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. **Referenciais Curriculares para a Educação Infantil**. V. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

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

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, v. 10, n. SPE, p. 37-45, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 29 abr. 2023.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: IbpeX, 2012.

MENA, Olga Aguirre de. GONZALEZ, Ana de Mena. **Educación musical**. Manual para el profesorado. Malaga (Espanha): Aljibe, 1992.

MUCCHIELLI, Roger. **Les méthodes qualitatives**. Paris: Presses Universitaires de France, 1991.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas. Paris: DUDH, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 2 maio 2023.

SWANWICK, K. **A basis for Music Education**. London: Routledge, 1979.

TRINDADE, Brasilena Gottschall Pinto. **Abordagem musical CLATEC: uma proposta de ensino de música incluindo educandos comuns e educandos com deficiência visual** Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2008.

TRINDADE, Brasilena Gottschall Pinto; KONOPLEVA, Ekaterina; PEREIRA, Adrian Estrela; SILVA, Isabele Ferreira da. A presença da música na educação básica segundo a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Contemporânea**, v. 3, n. 6, p. 6459-6482, 2023. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/1006/647>. Acesso em: 11 jun. 2023.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais, 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> Acesso em: 23 abr. 2023.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e a Cultura. 2002.

NAS ONDAS DO FEMINISMO: INFLUXOS EXORDIAIS DO MOVIMENTO SOCIAL DA NEURODIVERSIDADE

Wlisses Figueiredo Matos
Mestrando em Cultura e Sociedade
wlissesfmatos@gmail.com
UFMA

Thelma Helena Costa Chahini
Doutora em Educação
thelmachahini@hotmail.com
UFMA

RESUMO: A neurodiversidade (*neurodiversity*) é um termo engendrado pela australiana Judy Singer, socióloga atípica (encontra-se no Espectro Autista - TEA), em 1999. O termo faz referência direta às diferenças humanas mais precisamente às relacionadas com as formas distintas de funcionamento neurológico dos indivíduos, tendo como fatores influenciadores o respeito e a inclusão de pessoas autistas, nomeadas em sua abordagem como neurodivergentes, neuroatípicos e/ou neurodiversos. Este estudo segue uma escrita sob a ótica das ciências sociais em relação ao surgimento do termo, como pauta do próprio movimento social protagonizado por pessoas neurodivergentes, assim, serão preponderantes as argumentações dos autores e pesquisadores dentro deste espectro, tais como Judy Singer, Tiago Abreu, Jim Sinclair e Temple Grandin, bem como autores e pesquisadores dessa temática como Francisco Ortega, Débora Diniz entre outros. Desta forma, trata-se de uma pesquisa descritiva com uma abordagem qualitativa, partindo de um levantamento bibliográfico contextualizado historicamente. Importa salientar que esta pesquisa se instiga pelas referências históricas que fundamentam a existência do Movimento Social da Neurodiversidade, sendo assim, se sobressalta as influências das ondas do Movimento Feminista e suas diferentes abordagens. Uma vez que ambos os movimentos são pautados por experiências de opressão e exclusão sobre o corpo da mulher e/ou da pessoa com deficiência. Os estudos sobre deficiência ancorados no arcabouço teórico das Ciências Sociais afloraram no Reino Unido da década de 1970. Tais pesquisadores propunham um novo modelo de análise da deficiência, o modelo social, pontuando também as estruturas excludentes que permeavam o discurso existente, evidenciando os mecanismos de segregação de corpos. A inserção deste modelo é influenciado pelas teorias feministas dado que assim como o gênero, a deficiência também é um construto cultural, já que estrutura instituições, produz subjetividades, práticas culturais, comunidades históricas e posicionamentos políticos (Garland-Thomson, 2002). Fundamentando nestas abordagens, em que os estudos feministas são interseccionados pelos estudos da deficiência emergindo-se à luz do modelo social, marco teórico de mudança do pensamento. Dado que são inseridas novas problematizações advindas das pautas das teorizações feministas fomentando questões pertinentes à culpabilização das mães pela condição dos filhos com TEA, à necessidade do cuidado, a diferenciação entre justiça social e igualdade de direitos e a compreensão da experiência da deficiência como constituída na interseccionalidade com marcadores sociais tais como geração, gênero, etnia e classe social. O presente trabalho, objetiva apresentar o resultado de uma revisão sistemática da literatura nacional e internacional sobre a intersecção gênero, deficiência e neurodiversidade.

Palavras-chave: Neurodiversidade; Feminismo; Movimento Social.

1. INTRODUÇÃO

De acordo com as observações da médica, pesquisadora e ativista em direitos humanos, Izabel Maria Madeira de Loureiro Maior, a percepção da existência das diferenças entre os seres humanos teria instigado a segregação, a por séculos, motivo de eliminação, exclusão e formas diversas de segregação das pessoas com deficiência, tomadas como risco à sociedade, como doentes e como incapazes. Em todas essas situações manifesta-se a opressão daqueles que detêm o poder sobre os indivíduos em situação de vulnerabilidade. Os processos sociais que conduziram da invisibilidade à convivência social, ao se tratar de pessoas com deficiência percorreram uma longa trajetória representada pelas medidas caritativas e assistencialistas, que mantiveram as pessoas com deficiência isoladas nos espaços da família ou em instituições de confinamento (MAIOR, 2016).

Os movimentos sociais emergentes ao longo da história da própria Humanidade seguiram tais características apontadas pela pesquisadora acima, tanto o Movimento Feminista, Movimento Negro, ou até mesmo a Neurodiversidade. Sendo assim, para se compreender o Movimento Social da Neurodiversidade faz-se necessária contextualização dos movimentos sociais percursores em luta de minorias invisibilizadas socialmente ao longo dos séculos e como a organização destes influenciou na conquista de direitos e na compreensão social da existência destes grupos sociais.

Neste contexto que este artigo se projeta, com o objetivo de elaborar um ensaio teórico sobre os dados referentes à construção inicial do movimento social da Neurodiversidade e a influência do Movimento Feminista na teorizações de algumas situações da deficiência e estruturação do entendimento da própria Neurodiversidade. Para tal, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre sociólogos, médicos, antropólogos, historiadores, entre outros cientistas e pesquisadores dos movimentos sociais.

Desta forma, a metodologia utilizada na construção desta pesquisa se projeta como descritiva com uma abordagem qualitativa, partindo do método etnográfico (GIL, 2017). Concomitante a isso fora realizado um levantamento bibliográfico sobre os movimentos sociais com destaque para o movimento feminista, dado o seu caráter instigador de mudanças sociais ao longo dos anos. Destarte enlevar os proveitos da pesquisa bibliográfica, recorreremos ao arsenal de instrumentos de dados já desenvolvidos a respeito da temática, visto que “qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto” (FONSECA, 2002, p.32). À vista disso, os instrumentos de coleta de dados utilizados neste processo foram livros, artigos científicos,

monografias e dissertações, toda uma gama de “registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.” (SEVERINO, 2007, p.122).

2. NA CRISTA DA ONDA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

A célebre obra “*O Manifesto do Partido Comunista*” (1998), escrita por Karl Marx e Friedrich Engels e publicada em fevereiro de 1848, além de ser um marco histórico de luta contra o capitalismo, apresenta também uma espécie de cartilha de organização social para os trabalhadores da época e dos tempos vindouros. Concepção de possibilidade de uma sociedade sem classes, em que os meios de produção são de propriedade coletiva e os trabalhadores têm o controle sobre eles. A obra conecta as teorizações a respeito da emancipação dos trabalhadores juntamente com uma ação social e política organizada em prol de direitos trabalhistas, a práxis revolucionária em ação (VAZQUEZ, 2011).

Outro marco liderado por grupos sociais marginalizados, e registrada nos anais da História Europeia e mundial, é a Queda de Bastilha, marco inicial da Revolução Francesa. A Bastilha, uma prisão estatal, simbolizava a tirania e a opressão do governo absolutista. Este movimento popular foi organizado pelos parisienses e executado no dia 14 de julho de 1789, intentando a aquisição do arsenal de pólvora estocado pela Estado Monárquico e a libertação de prisioneiros políticos. Este ataque revolucionário e popular, além de fomentar esperança nas lutas contra as extravagâncias do reinado de Luís XVI, também desencadeou uma série de eventos que culminando na abolição do Antigo Regime francês, na ascensão da República e em mudanças profundas na estrutura social e política da França (HOBSBAWM, 2014).

Enquanto a primeira estrutura, as bases teóricas para a luta trabalhista contra a opressão e desigualdade social e econômica, que vai ecoar em quase todos os movimentos sociais subsequentes, o segundo movimento marca o início da Revolução Francesa, que com os seus princípios de Liberdade, Igualdade e Fraternidade, vão instigar ideologicamente as os movimentos sociais ao redor do mundo.

A característica democrática de evidenciar demandas invisibilizadas ao longo dos processos sociais, é um eixo basilar dos movimentos sociais até a atualidade. E assim, a ampliação do debate político destas para a promoção de direitos a populações, anteriormente excluídas. Os movimentos Feminista, Negro e LGBTQIAP+ são exemplos desta ampliação do espaço democrático no seio social.

A socióloga feminista e pesquisadora da área de gênero Saffioti (1986), aponta que as respostas dos grupos oprimidos à opressão estrutural de dominação, seja do patriarcado, da dominação masculina, dos burgueses e/ou pessoas brancas (entre outras), sempre tiveram existência no transcorrer da história, porém foram silenciadas, suprimidas ou tiveram suas vozes abafadas/descontextualizadas pelos dominantes.

Alguns prováveis registros e representações das lutas de mulheres contra a desigualdade foram estrategicamente atenuados, de tal forma que não é possível identificar com certeza a existência, dada a intencionalidade do silenciamento da atuação política do gênero (SAFFIOTI, 1986).

Desta forma, tomando como parâmetros as perspectivas espaciais e temporais europeias e estadunidenses, tem-se que a primeira onda do Movimento feminista é datada da eclosão da Revolução Francesa, final do século XVIII, se prolongando até as primeiras décadas do século XX, tendo como protagonistas, mulheres brancas e de classe média que reivindicavam a sua inserção no cenário político, pautando primordialmente a sua participação cidadã e por direitos jurídicos e políticos (MIGUEL, 2014; PINTO, 2010).

Vale salientar que, apesar destas mulheres se encontrarem eivadas em intempéries oriundas de uma estrutura patriarcal que as obstaculizavam no acesso aos estudos, a participação nas decisões das esferas públicas e privadas e de viver uma vida para além dos contornos domésticos, foram as suas conjunturas de privilégios de classe que as proporcionaram e asseguraram a visibilidade de suas demandas por direitos fundamentais, não obstante tenha sido um processo difícil e escasso. Em suma, a demanda deste grupo específico se sintetizaria pela livre participação democrática de direito ao voto e a uma vida laboral, externa ao ambiente doméstico que estavam inseridas socialmente.

As sufragistas, por exemplo, lutaram incansavelmente pelo sufrágio feminino, reivindicando o direito das mulheres de votar e serem representadas politicamente (BITTENCOURT, 2015). Esta onda também trouxe à tona discussões sobre a desigualdade de gênero, a discriminação no local de trabalho e a opressão social enfrentada pelas mulheres.

As feministas dessa época se organizaram em associações e movimentos, escreveram livros e panfletos, realizaram protestos e buscaram conscientizar a sociedade sobre a importância da igualdade de direitos. No transcorrer desta onda ocorre certo emparelhamento das correntes políticas entre os movimentos, como: a liberal, a anarquista, a socialista e a conservadora (cristã) (RODRIGUES, 2001).

Importa ressaltar que, este caráter amplo das pautas da primeira onda, propulsionada pela ótica liberal, mantem-se fundamentado na ideologia burguesa, juntamente com seu conceito amplificado sobre o que seria cidadania (MATOS, 2010), o que, de certa forma, agregaria a estas demandas as mulheres, os homens negros e algumas camadas populares.

Já Saffioti (1986, p. 107), compreende que a pauta principal a ser reivindicada era a de “ampliar o que se entende por democracia, tornando iguais perante a lei os crescentes contingentes humanos das sociedades competitivas”. Tal compreensão destaca a reivindicação das mulheres por igualdade de direitos, no que concerne à relação com os homens, com destaque para as demandas referentes à formação profissional e a representação política, bem como, a viabilização do acesso à educação formal, ao trabalho remunerado e ao voto.

Por conseguinte, a segunda onda se iniciou em meados do século XX entre as décadas de 1960 e 1980. Tal fase do movimento, foi marcada pela invenção da pílula anticoncepcional e da resignificação do sexo, questionando o caráter dogmático que assolava as mulheres por longos anos, salienta-se que estas demandas embasarão os ressurgimento das organizações políticas protagonizadas por mulheres, que organizavam manifestações públicas, protestos, formação de grupos de conscientização, criação de publicações feministas e uma maior presença das mulheres em posições de liderança política e social (PINTO, 2010).

Pautas associadas ao direito reprodutivo, à saúde feminina, liberdade sobre seu próprio corpo e os abusos sofridos fora e dentro das uniões afetivas tornaram-se o centro do debate, fortemente embasadas e teorizadas pela filósofa francesa Simone de Beauvoir (1908-1986), mais especificamente em sua obra “O Segundo Sexo”, publicada em 1949, que trazia como problematização fundamental a desbiologização da definição de mulher e atrelando este conceito a uma construção social, provocações que seriam suscitadas outros movimentos subsequentes, tudo isso, a partir da célebre frase: “Ninguém nasce mulher, mas se torna mulher” (BEAUVOIR, 1980, p. 9).

O movimento trouxe importantes discussões sobre questões de raça, classe e sexualidade, buscando uma compreensão mais ampla das experiências das mulheres e lutas interseccionais, pontuando recortes de classe e raça, relações de poder e transversalidade de opressões estruturais para além do gênero (BITTENCOURT, 2015). Além das contribuições teóricas de Beauvoir, esta onda feminista também teve destaques de renome como Gloria Steinem, Gloria Jean Watkins, Heleieth Iara Saffioti, Joan Scott, Betty Friedan, Nancy Fraser, Juliet Mitchell, Angela Davis, entre outras.

A percepção pós-modernista é característica marcante na terceira onda do movimento feminista, identificada também como “pós-feminismo” ou “feminismo da diferença”, com constantes críticas à segunda onda por seu suposto caráter monolítico, universal e generalizante, sem perceber as implicações individuais ou subjetivas das mulheres.

Tais concepções são dadas devido a fundamentação teórica ser fluída, particular e flexibilizada, contrapondo o estruturalismo e evidenciando como demandas fundamentais de entendimento as dinâmicas na ótica do micropoder e da micropolítica. Num contexto mais amplo, o pós-feminismo “têm por objetivo desconstruir/desestabilizar o gênero enquanto categoria fixa e imutável” (MACEDO, 2006, p. 813).

Este momento do feminismo emergiu temporalmente no transcorrer da década de 1990 e se estendeu até o início dos anos 2000, sendo caracterizado por uma abordagem mais diversa e inclusiva, levando em consideração a interseccionalidade das opressões e reconhecendo as diferentes experiências das mulheres com base em raça, classe social, sexualidade, entre outras identidades.

Uma vez que se fez necessária a inserção de novas pautas relacionadas às permanentes desigualdades sociais que ainda assolavam as mulheres, trazendo para o debate o conceito de interseccionalidade, objetivando compreender as problemáticas que se somavam à ótica machista do patriarcado, tais como as perspectivas de opressão existentes nos recortes de raça, classe e orientação sexual, que aos se correlacionarem produzem novas violências e com demandas específicas.

Sobre a visão interseccional, é importante pontuar que esta permite a percepção do mundo como “um sistema de opressão interligado” (AKOTIRENE, 2019, p. 14), em que a identidade se constrói nas relações de poder. Nas palavras desta pesquisadora:

A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais. (AKOTIRENE, 2019, p. 14).

A terceira onda do feminismo se concentrou em combater estereótipos de gênero, desafiar normas culturais e institucionais, e dar voz às experiências das mulheres marginalizadas. A diversidade de vozes das ativistas dessa época se engajaram em diferentes perspectivas como a representação delas nos meios de comunicação, a violência de gênero, o direito ao próprio corpo e a construção de uma sexualidade livre de julgamentos e opressões.

Dentre as conquistas desta fase notabilizam-se os avanços concernentes ao campo dos estudos de gênero, maior representatividade de mulheres em posições de liderança política e empresarial, bem como mudanças culturais e legais em relação a questões como o casamento igualitário, a proteção contra a violência doméstica e o direito reprodutivo (BITTENCOURT, 2015).

A filósofa Judith Butler (1956 – até o presente) é uma grande expoente desta onda, e se destaca por grandes teorizações acerca do gênero e seus papéis sociais, com ênfase para a obra “Problemas de gênero” (de 1990), e outros conceitos como teoria *queer*, ao criticar a heteronormatividade abrindo portas para atuais conceitos como o Transfeminismo (BUTLER, 2003). Importante pontuar que somente a partir desta onda e com forte influência dos estudos decoloniais que novas vertentes também estão em ascensão, como: o feminismo indígena e o feminismo negro, feminismo pós-colonial, entre outros. Além da proeminente autora, outras pesquisadoras também se destacam na produção intelectual formulando novas categorias de análises à dominação masculina na atualidade e propõem a ressignificação dos gêneros numa perspectiva pós-identitária, como a Teoria Queer, tais como Susan Bordo, Elizabeth Grosz e Donna Haraway.

As teorizações desta última autora são tidas, por muitas teóricas do feminismo, como impulsionadores iniciais da 4ª onda do feminismo, temporalmente iniciada a partir do ano de 2010, embora o livro tenha sido lançado nos anos 80, a difusão da internet a nível mundial só se deu nos anos seguintes. Concomitante a tudo isso, agrega-se para o surgimento da onda, a crescente e significativa atuação política nas redes cibernéticas, fortemente influenciadas por questões de representatividade feminina nos espaços e os sucessivos e alarmantes casos de violência sexual. A forte influência da filósofa, bióloga, pesquisadora e teórica feminista Donna Haraway, com sua obra O Manifesto Ciborgue (1984), e o engajamento social e políticos de mulheres jovens nas redes sociais levou o movimento a ser chamado também de Ciberfeminismo.

Um dos marcos desta onda foi a organização social de mulheres, em sua maioria estudantes canadenses, por intermédio das redes sociais. Mais precisamente na cidade de Toronto, Canadá, em 2011 autodenominado de *Slut Walks*. O termo “*slut*”, priorizado pelo movimento, tinha significado político de ressignificar o estereótipo social do próprio termo, que carrega estigmas sexuais e sociais que culpabilizam as mulheres, vitimadas por distintas espécies de violências, por exercerem autonomia sobre seus corpos, invertendo os papéis de vítimas para “autoras de um crime” por elas sofrido, simplesmente por estarem vestindo-se com

as vestimentas que mais lhes agrada, em suma, o crime só ocorrera em função da exposição de seus corpos ou de suas sexualidades. A primeira marcha de protesto arrebatou cerca de 3 mil pessoas às ruas de Toronto. O caso ganhou repercussão internacional e até os dias atuais é organizado, uma vez que os casos de assédio e violência contra mulher são frequentes e crescentes ao redor do mundo (GALETTI, 2014).

No Brasil, a *Slut Walk* se popularizou pela nomenclatura de Marcha das Vadias, se propagando por diversas partes do mundo também, dada a potência dos meios digitais como elemento propulsor de disseminação das pautas desta onda feminista. Aqui no país, mais de 30 cidades diferentes já aderiram.

Importante salientar que a busca pela autonomia, controle e liberação sobre seu próprio corpo, ainda é uma questão latente nas pautas do movimento feminista. Nesta onda, muito perceptíveis nos slogans de cartazes expostos nas passeatas reivindicatórias, tais como: “Meu corpo, minhas regras”, “Nosso corpo nos pertence!”, “Tirem seus rosários dos nossos ovários”, entre outros. Evidenciando circunstâncias em que a mulher é notada de forma mercantilizada ou como alvos de violência dos mais diversos tipos (GALETTI, 2014, p. 2).

Neste contexto, faz-se necessário pontuar concepção do sociólogo e economista Max Weber sobre ação social, que seria definida como: “uma ação que, quando a seu sentido visado pelo agente ou os agentes, se refere aos comportamentos de outros, orientando-se por este em seu curso” (WEBER, 1999, p. 3). Desta forma, o autor elucida que as pessoas agem com intencionalidade, independentemente das ações, todas tem uma finalidade norteadas pelos princípios que carregam consigo, e estas interagem com a resposta dada com quem elas se relacionam. A quarta onda feminista evidencia esta definição weberiana, no exemplo da *Slut Walk*, em que a reação policial ao tratamento dado à mulher agredida e a identificação mundial com a opressão sofrida pelas mulheres ao redor do globo, deram a potencialização exata para o movimento, inspirando novas movimentações políticas de diferentes grupos vulnerabilizados.

3. O MOVIMENTO PROTAGONIZADO POR PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A luta pela inserção social que diversos grupos sociais tiveram ao longo dos processos históricos, intercepta também as pessoas com deficiência, visto que são identificados socialmente pela diferença, e por séculos foram segregados e apartados em lugares ermos. No transcorrer dos processos de estigmatização das pessoas com deficiência, alguns “flagelos” sociais lhes foram impostos, como a capacidade de administrar a própria vida, carecendo de

uma tutela particularizada, geralmente executada pelos familiares ou entidades especializadas nestas atividades.

Esta suposta capacidade das pessoas ditas “normais” é fruto de um construto social de séculos, em que esta própria definição foi sendo interpretada, alterando os sentidos em relação às pessoas com deficiência. Importante pontuar que uma das principais características da humanidade, é a capacidade e a necessidade de se atribuir sentidos às coisas, atitude proveniente do universo simbólico e das relações sociais construídas no decurso das experiências no cotidiano. Segundo a percepção de Goffman (1988), estes mesmos ambientes sociais constituem parâmetros e valores sobre a expectativa do normal e do patológico e, por conseguinte, quais tipos de pessoas têm maior possibilidade de serem consideradas membros normais de cada um desses ambientes.

Assim sendo, notabiliza-se as concepções de significação social discutidas pelos sociólogos Durkheim e Mauss (1990), ao mencionarem sobre os processos de organização das sociedades e suas classificações, levando em consideração que estas seriam como sistemas de noções hierarquizadas que têm como objeto não facilitar a ação, mas fazer compreender, tornar inteligíveis as relações existentes entre os seres. Para estes sociólogos:

O que caracteriza as referidas classificações é que as ideias estão nela organizadas de acordo com o modelo fornecido pela sociedade. Mas desde que esta organização da mentalidade coletiva exista, ela é suscetível de reagir à sua causa e de contribuir para modificá-la. (DURKHEIM; MAUSS; 1990, p. 189).

A intersecção deste discurso de classificação se conecta com as temáticas propostas pelo professor e pesquisador Silva (2000, p. 81), acerca da produção de identidades a partir da diferença, o que permite um entendimento acerca da construção da ideia da deficiência no lugar de vulnerabilidade, a construção de um indivíduo diferenciado, e por consequente, vulnerabilizado. Nas palavras do autor:

“A diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas”, estando sujeitas a outros marcadores de poder, tais como: [...] incluir/excluir (‘estes pertencem, aqueles não’); demarcar fronteiras (‘nós’ e ‘eles’); classificar (‘bons e maus’; ‘puros e impuros’; ‘desenvolvidos e primitivos’; ‘racionais e irracionais’); normalizar (‘nós somos normais; eles são anormais’). A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer ‘o que somos’ significa também dizer ‘o que não somos’. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. (SILVA, 2000, p. 81-82).

Emílio Carlos Figueira da Silva, jornalista, psicólogo, psicanalista, cientista, teólogo, escritor, dramaturgo, poeta brasileiro, ativista e pesquisador sobre a temática da Educação

Inclusiva; em sua obra “Caminhando em Silêncio – Uma Introdução à Trajetória da Pessoa com Deficiência na História do Brasil”, lançada em 2008, aponta um percurso da história da educação das pessoas com deficiência no Brasil. Em sua primeira parte o autor descreve certas políticas de exclusão existente entre os indígenas e as ações assistencialistas dos Jesuítas, a estrutura violenta do período escravagista que proliferava deficiências entre os escravizados, os processos de medicina, hospitais e reabilitação e o estabelecimento da cultura “deficiência associada à doença” (FIGUEIRA, 2008).

Em meados dos séculos XIX e XX, o Imperador D. Pedro II deu início à construção de instituições e das entidades assistenciais na cidade do Rio de Janeiro, capital do Brasil, na época. O destaque destas construções é para a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que, atualmente é intitulado de Instituto Benjamin Constant, e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, que na atualidade é denominado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). As problematizações relacionadas a estas instituições é o caráter segregador que atuavam, dado que mesmo com o objetivo de acolhimento e auxílio a pessoas com deficiência, a atuação destas entidades se dava com a retirada destes indivíduos do convívio social e colocando-as em isolamento em espaços específicos de sociabilização, delimitando a estas pessoas a compreensão de mundo a partir de sua ótica segregacionista. Uma vez que uma das máximas do discurso de segregação, consistiria na supervalorização da força do corpo avido para a batalha em guerras, cabendo ao corpo não-correspondente ao ideal esperado a segregação ou a própria eliminação (SCHEWINSKY, 2004).

O discurso disseminado pelo Cristianismo traz consigo certa interferência na concepção da deficiência também, dado que, a teoria religiosa evidencia uma ideia de perfeição divina atrelada ao ideal de humanidade, condição necessária para a existência do ser, já que o homem se originara da “imagem e semelhança de Deus”, e seguindo esta lógica Deus é perfeito, e o homem, por conseguinte o é também. Logo, as pessoas diferentes deste ideal, imperfeitas, seriam marginalizadas socialmente (MAZZOTTA, 2005). “O diferente do preferível é [...] o refutável, o detestável, aquele que se deve evitar” (MENDES; PICCOLO, 2013, p. 289). Em outros casos contidos nos autos escritos de alguns setores da Igreja Cristã, a deficiência foi categorizada como um castigo divino, numa proliferação discursiva maléfica que demonizava as pessoas com deficiência, apresentando-as socialmente como resultado da “punição atribuída à irresponsabilidade de alguns membros de uma sociedade permissiva” (MARQUEZAN, 2007, p. 81).

Por conta destas conclusões cruéis e violentas, estes indivíduos foram expostos a situações horrendas com “ações de aprisionamento, tortura, açoites e outros castigos severos” (ARANHA, 1995, p. 65), com intuito de purificação de seus corpos e de suas almas, uma vez que o discurso religioso cristão os demonizava. Sobre isso, Fernandes, Schlesener e Mosquera (2011, p. 134), apontam que os “indivíduos com deficiência [...] eram vistos como feiticeiros ou como bruxos. Eram seres diabólicos que deveriam ser castigados para poderem se purificar”.

Com o advento e o crescente desenvolvimento da medicina, estas percepções teológicas e morais a respeito da deficiência foram perdendo a credibilidade, em substituição ao engrandecimento e favorecimento científico do discurso médico (ARANHA, 1995). Essa visão científica e médica sistematizou o entendimento da deficiência, tomando como base as classificações, as categorias para delimitar. Retomando o explicitado por Durkheim e Mauss (1990), sobre a compreensão de que a classificação é algo comum para toda sociedade, uma ferramenta de entendimento da mesma, principalmente no âmbito científico.

Importante pontuar que o interesse médico nos estudos da deficiência, cresceu significativamente após a Primeira Guerra Mundial, dado a enorme quantidade de pessoas lesionadas após a guerra. O viés dos estudos científicos da deficiência da época estava focalizado nos processos de reabilitação da pessoa com deficiência, que além do “restabelecimento das funções físicas remanescentes do sujeito, [buscou] favorecer a melhora na qualidade de vida deste, tendo em vista aspectos biopsicossociais” (PACHECO; ALVES, 2007, p. 245). O primeiro país a conduzir as pesquisas foi a Inglaterra, criando uma Comissão Central da Grã-Bretanha, intentando como principal objetivo proporcionar melhorias nas condições e nos processos de recuperação de pessoas mutiladas e reintegrá-las na sociedade, segundo autores.

Já o discurso integracionista, preceitua a ideia de que a pessoa com deficiência deve se integrar à sociedade. Os processos de integração se embasam na condução normalizadora do indivíduo focando numa espécie de aproximação das pessoas com deficiência ao ideal de normalidade, em outras palavras, o indivíduo se adapta ao meio, num enquadramento do sujeito para a vida na comunidade (ARANHA, 2001).

Por conseguinte, os discursos de inclusão enfatizam uma mobilização da sociedade e do indivíduo para mudanças significativas de inclusão social (MARCHESAN, 2017), investindo no desenvolvimento do sujeito e a criação de condições certificadoras de acesso e a participação da pessoa com deficiência na sociedade, possibilitando acessibilidades por intermédio de suportes e aparatos de diferentes meios de físico, psicológico, entre outros. Os discursos da

inclusão social notabilizam a deficiência no ambiente social em que a pessoa convive e não na pessoa, como fora estigmatizado por séculos e ainda o é. Entretanto a inclusão ainda se projeta como um dos maiores desafios para a transformação e eliminação de estigmas sociais reducionistas e capacitista.

As problematizações elaboradas pelo cientista social, antropólogo e sociólogo canadense Erving Goffman (1922-1982), assentam sobre o estigma social como a situação em que o indivíduo se encontra “inabilitado” para a aceitação social plena, compreendido também como uma peculiaridade profundamente pejorativa (GOFFMAN, 1988). Este autor também classifica o estigma social em existem três categorias: deformidades físicas (deficiências motoras, auditivas, visuais, desfigurações do rosto ou corpo); características pessoais e comportamentais (distúrbios mentais, comportamento político radical, desemprego, toxicodependências, vícios, prisão) e estigmas tribais (pertencimento a uma raça, nação, religião).

É justamente, a partir da ideia de exclusão e/ou segregação propostas pela análise do estigma social, que faz importante suscitar a pauta do movimento social protagonizado pelas pessoas com deficiência, uma vez que a marginalização, por vezes, fora um item marcante deste processo de desaprovação das características e crenças pessoais deste determinado grupo social, uma vez que confrontavam as normas culturais e a padronização de normalidade prevalentes no Modelo Médico, por exemplo.

Importa saber, também, como, este discurso de visibilização da diferença, oriundo do discurso médico é proveniente de uma sintomatologia específica identificada numa biologização esperada do corpo humano. Tem-se uma caracterização e definição de normalidade, e por conseguinte, uma padronização do que é ser anormal, ou patológico. O enquadramento de um indivíduo num corpo de sintomas, sintetizados num diagnóstico acaba por depreender e reafirmar um padrão de normalidade, firmando atributos tidos como biologicamente saudáveis e normais, projetando e acentuando a depreciação partir de um estigma social, clinicamente embasado. Semelhantemente acontece com a referência da perspectiva grega de exposição pública das mazelas humanas (GOFFMAN, 1988), conquanto cabe ressaltar que o entendimento diagnóstico produz esta identificação social nos corpos com deficiência de maneira indireta, com a justificação de atenuação das características que diminuem sua funcionalidade.

A situação em que uma pessoa com deficiência é categorizada como um desviante a partir da manifestação de um comportamento que não está de acordo com as regras estipuladas

por determinado grupo, coincide com a definição de outsider, denominada pelo sociólogo americano Becker (2008). É interessante salientar que a noção de desvio utilizada pelo autor advém de uma analogia direta com a literatura médica especializadas em saúde e doença, conceito este relacionado a algo essencialmente patológico. Segundo ele, o viés sociológico seria mais relativista identificando o desvio como falha em obedecer a regras do grupo.

Alguns sociólogos usam um modelo de desvio baseado essencialmente nas noções médicas de saúde e doença. Consideram a sociedade, ou uma parte de uma sociedade, e perguntam se há nela processos em curso que tendem a diminuir sua estabilidade, reduzindo assim sua chance de sobrevivência. Rotulam esses processos de desviantes ou os identificam como sintomas de desorganização social. (BECKER, 2008, p. 20).

Nesse contexto, é relevante comentar que algumas discussões levantadas por Foucault (1984, 2001, 2013, 2015) em algumas obras tratam justamente sobre mecanismos de poder, muitas vezes se utilizando da manipulação de um saber para obter tal intento. Sendo assim, nesta conjuntura de proeminência do discurso médico no seio social, salienta-se um dos argumentos foucaultianos concernentes à construção social do conhecimento especializado em torno da “normalidade” e da “anormalidade” humanas. Algo que, segundo o filósofo, não seria natural ou objetivamente dado pelas circunstâncias da vida, é constituído num mecanismo crucial de manifestação de poder nas sociedades modernas, construindo um conhecimento sobre o corpo e influenciando o comportamento dos indivíduos afetando suas experiências subjetivas de incorporação, delineando suas identidades e ratificando intervenções médicas e/ou farmacológicas. Neste interim que surge umas de suas mais célebres expressões: “saber/poder”.

Esta perspectiva sociológica sobre os diagnósticos, relacionando doença, poder e diferenciação social, possibilitou compreensões críticas ao Modelo Médico, que até então se propunha neutro e universal, se estabelecendo com indubitável até mesmo no senso comum. Salienta-se que tal Modelo é representado pela compreensão da deficiência como um fenômeno biológico, portanto, uma incapacidade do indivíduo em si, conseqüente e naturalmente advinda de um corpo com lesão, adquirida inicialmente por meio de uma doença, e/ou como sendo uma como consequência desta, ocasionando certo encadeamento de desvantagens sociais. Nesta perspectiva, assim que a deficiência fosse correlacionada como orgânica, os procedimentos apropriados como solução seriam sequenciados por intervenções indicativas de melhorias no funcionamento do corpo com deficiência (dentro das possibilidades esperadas), tentando certa redução de danos sociais a serem experienciados por este indivíduo (DINIZ, 2007). A ideia de um compêndio internacional de doenças, denominado de Classificação Internacional de Doenças (CID), representa e fundamenta precisamente o Modelo médico. A primeira edição da

CID foi publicada pelo Instituto Internacional de Estatística em 1893, e somente em 1948, as publicações ficaram sob o encargo da Organização Mundial de Saúde - OMS (LAURENTI, 1991).

Nos anos 60, um grupo de pessoas começou a elaborar um pensamento crítico a cerca desta percepção universalista do Modelo Médico. O sociólogo Hunt (1966) foi um dos pesquisadores percussores desta nova abordagem no Reino Unido, denominada como o Modelo Social da Deficiência. Ele teve escritos relacionados com a ótica do estigma de Erving Goffman, porém seu escrito de maior impacto nesta causa, foi uma carta enviada ao periódico inglês *The Guardian*, em 20 de setembro de 1972. No documento constava:

Senhor Editor, as pessoas com lesões físicas severas encontram-se isoladas em instituições sem as menores condições, onde suas ideias são ignoradas, onde estão sujeitas ao autoritarismo e, comumente, a cruéis regimes. Proponho a formação de um grupo de pessoas que leve ao Parlamento as ideias das pessoas que, hoje, vivem nessas instituições e das que potencialmente irão substituí-las. Atenciosamente, Paul Hunt. (CAMPBELL, 1997, p. 82).

A publicação do documento evidencia questões problemáticas relacionadas ao Modelo Médico, uma vez que mostrava as caóticas condições socioambientais que alguns indivíduos estavam vivenciando dentro destes locais de “tratamento” da deficiência. A comoção subsequente à carta, impulsionou a formação, em cerca de 4 anos após, da primeira organização política protagonizada por pessoas com deficiência a *The Union of the Physically Impaired Against Segregation* (UPIAS), entidade responsável pela concepção de deficiência como um fenômeno de natureza social. Além de Paul Hunt, os sociólogos Michael Oliver, Paul Abberley e Vic Finkelstein se destacam como percussores deste movimento (FRANÇA, 2013).

A fundação da UPIAS inaugura um precedente histórico nos estudos da deficiência: “A UPIAS foi, na verdade, a primeira organização política sobre deficiência a ser formada e gerenciada por deficientes” (DINIZ, 2007, p. 7). Apesar de já existirem instituições mais antigas, como o Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris, fundado pelo linguista Valentin Haüy em 1784, e o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, atual INES, fundado no Rio de Janeiro, em 26 de setembro de 1857. Salienta-se a diferença significativa, é que estas instituições criadas a mais ou menos dois séculos funcionavam como centros de recuperação, reabilitação e/ou tratamento para pessoas cegas, surdas, com restrições cognitivas, entre outras características abarcadas pelo conceito da deficiência. Também, nestes locais, tais indivíduos eram confinados, lhes sendo ofertado cuidados específicos e educação. Em contraponto, estas instituições e centros intentavam o distanciamento das “pessoas com lesão” (termo utilizado à época) da convivência em sociedade e/ou recuperá-las para reinserção no seio familiar e/ou social. A luta

da UPIAS e dos críticos do Modelo Médico seguiu até a publicação da Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde (CIF) em 2001, conhecido como o Modelo Biopsicossocial de entendimento da deficiência.

As teóricas feministas estendiam estas questões sobre a deficiência, suscitando as problemáticas em centralidade com as temáticas do cuidado, da dor, da lesão, da dependência e da interdependência, em se tratando da deficiência. Estas críticas pautavam uma ressignificação do corpo por intermédio da experiência da dor, ampliando o debate sobre a deficiência para esferas mais complexas da vivência do corpo doente ou com lesão, tudo isso colocando em evidencia a subjetividades destes corpos. Ressalte-se que estas teóricas tinham o lugar de fala no debate ou por serem mulheres experienciando a deficiência, seja num corpo com lesões ou como cuidadoras de seus filhos e/ou familiares.

A célebre pesquisadora nos estudos da deficiência e teórica feminista Garland-Thomson (2002), aponta abordagens de como a cultura induz significações sobre o corpo, construindo um imagético representativo e hierarquizado pelo gênero, a raça, a etnia, as habilidades, as sexualidades e/ou a interseccionalidade destes, produzindo identidades e movimentos de opressão social. As premissas elencadas por esta crítica engendram que a deficiência não está apenas no indivíduo, mas é construída socialmente por meio de narrativas culturais e normas dominantes, visto que tanto o gênero como a deficiência são estruturas de significação das relações de poder, bem como também são representações construtoras de realidades; uma vez que as margens definem o centro, a identidade humana é multifacetada e inconstante, e toda investigação têm implicações políticas. Em suma, as ponderações desta célebre intelectual destacam a potencialidade política destas subjetivações interseccionais da cultura nos estudos da deficiência, dada a influência dos atravessamentos da raça, gênero, sexualidade e classe na construção da subjetivação destes sujeitos.

As teorizações críticas presentes nos estudos de Butler (2004) e Kittay (2015), apontam para esta construção supracitada, dado que emergem diferenciações do tratamento social de alguns indivíduos nos espaços sociais com categorizações de sujeitos a serem visibilizados e outros a serem silenciados, possibilitando a perpetuação de violências institucionalizadas normativamente, que, em detrimento de alguns, desumanizam outros.

É justamente no contexto destas problematizações que surge as primeiras investigações concernentes ao Movimento Social da Neurodiversidade. Tendo como foco a visibilização das pautas e das pessoas neurodiversas, na década de 1990, a socióloga australiana Judy deu a alcunha de “neurodiversidade”, utilizando das associações teóricas similares ao levantamento

das bases do Modelo Social da Deficiência, criticando veementemente a visão médica que, até então, tinha um caráter tipicamente patologizante sobre diferenças neurocognitivas. Dentro da percepção clínica patologizante, concretizada na estrutura de um diagnóstico, a visibilização da diferença possibilitava a insurgência de novas identidades, entendidas por Scott (1998) como construção social, médica, antropológica e política, circundadas por diferentes intempéries construtoras de suas subjetividades. A ideia central da neurodiversidade é que as diferenças neurológicas não são necessariamente disfuncionais ou problemáticas, mas sim variações naturais da diversidade humana, intentando a promoção de uma abordagem mais inclusiva em relação às diferenças neurológicas. O termo “neurodivergente” é utilizado para englobar uma ampla gama de condições e diferenças neurológicas, incluindo, mas não se limitando as condições clínicas conhecidas como Autismo/TEA, TDAH, Dislexia, Discalculia e Síndrome de Tourette (MENDONÇA, 2019).

Assim, o Movimento da Neurodiversidade, tem entre suas principais pautas a relativização desta ideia diagnóstica, pois compreende a neurodivergência acima como uma “conexão neurológica (neurological wiring) atípica (ou neurodivergente), não uma doença a ser tratada e, se for possível, curada” (ORTEGA, 2008, p. 477 e 487). Ou “uma nova categoria de diferença humana”, nas palavras da precursora deste movimento, a socióloga autista Singer (1999, p. 63), devendo assim, ser compreendida como outras tantas diferenças humanas, tais como as sexuais, raciais, étnicas, entre outras.

Uma das principais características da Neurodiversidade, bem como de todo movimento social, é o protagonismo de seus agentes, e bem como o Feminismo e outros movimentos sociais a ressignificação de termos e inserção de novos também é algo que se faz presente. Influenciado pelo debate feminista de formação de identidade a partir da diferença (BUTLER, 2004; SCOTT, 1998). A realocação dada pela Neurodiversidade foi o entendimento das conexões neurológicas divergentes da pretensa normalidade seria percebida como fator da condição humana, ou seja, uma características da diferença humana, e não uma patologia suscetível de cura ou tratamento, e as intervenções seriam tomadas como processo humano, entendido dentro dos padrões de normalidade esperados (ABREU, 2021; SINGER, 1999).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do acima citado, torna-se importante ressaltar que o feminismo é um movimento em constante evolução, e as ondas do feminismo são mais uma forma de categorização histórica do que uma divisão rígida. A relação entre o feminismo e o movimento da neurodiversidade é

multifacetada e baseada na busca pela igualdade e inclusão. Ambos os movimentos lutam contra estereótipos, preconceitos e discriminação. No primeiro, há um reconhecimento de que as mulheres têm sido historicamente marginalizadas e subjugadas, enfrentando desigualdades sociais e estruturais. Da mesma forma, o movimento da neurodiversidade busca desafiar a visão tradicional de que as diferenças neurocognitivas são desordens a serem corrigidas, promovendo a aceitação e a valorização da diversidade de funcionamento cerebral.

Ambos os movimentos destacam a importância de ampliar as vozes marginalizadas e garantir que todas as pessoas, independentemente de seu gênero ou neurodiversidade, tenham direitos iguais e acesso a oportunidades. A interseccionalidade é essencial nessa relação, reconhecendo que mulheres neurodivergentes podem enfrentar desafios adicionais devido à sua identidade de gênero e funcionamento cerebral. Além disso, o feminismo e o movimento da neurodiversidade compartilham uma perspectiva crítica em relação à medicalização excessiva e à patologização das diferenças. Ambos questionam a ideia de que as mulheres devem se encaixar em normas e expectativas estreitas de gênero, assim como questionam a ideia de que as pessoas neurodivergentes devem se esforçar para se "encaixar" em um padrão neurotípico.

O vocábulo “ondas” largamente difundido na literatura dos movimentos sociais com o intuito de parametrizar a pluralidade de espaços e tempos das reivindicações da causa feminista, outorgando consigo arquétipos, procedimentos e idealizações ontológicas de diferentes perspectivas, juntamente com a trajetória social e histórica de seu tempo.

Cada onda carrega consigo a significação de uma métrica de seu tempo, demarcando os avanços e as causas a serem pautadas em cada trajetória temporal. Todavia, tal qual as ondas do mar, que cotidianamente irrompem nos grãos de areia de uma praia a beira-mar, em um bailar cadenciado de movimentos gravitacionais de conquista de espaços. Percorrendo grandes espaços, regressando ao oceano, forçosamente impulsionadas até colidirem novamente em pedras ou desliarem pelos infinitos grão da areia do mar. A dinâmica das ondas dos movimentos feministas segue um arquétipo similar às ondas do mar que embora sejam impelidas pelas estruturas dominantes que as oprimem, persistem em suas demandas, tomando impulsos nos regressos e ressignificando suas questões, e a si própria, sendo temerosamente sutis, como uma simples marola, ou avassaladoras, como um tsunami.

REFERÊNCIAS

ABREU, Tiago. O que é neurodiversidade? Goiânia: Câne Editorial, 2021.

AKOTIRENE, Carla. Interseccionalidade. São Paulo: Sueli Carneiro/Pólen, 2019.

- ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. Revista do Ministério Público do Trabalho, Brasília, DF, v. 11, n. 21, p. 160-173, 2001.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. Temas em Psicologia, Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, p. 63-70, 1995.
- BEAUVOIR, S. de. O segundo sexo. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. v. 1.
- BECKER, Howard Saul. Outsiders, tipos de desvio: um modelo sequencial, A teoria da rotulação reconsiderada. In: BECKER, Howard Saul. Outsiders: estudos de sociologia do desvio. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2008. p. 15-49.
- BITTENCOURT, Naiara Andreoli. Movimentos feministas. InSURgência: Revista de Direitos e Movimentos Sociais, Brasília, DF, v. 1, n. 1, p. 198-210, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.
- BUTLER, Judith. Precarious life: the powers of mourning and violence. London: Verso, 2004.
- BUTLER, Judith. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. 22. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 2003.
- CAMPBELL, Jane. Growing pains: disability politics - the journey explained and described. In: BARTON, Len; OLIVER, Michael. Disability studies: past, present and future. Leeds: The Disability Press, 1997.
- DINIZ, Débora. O que é deficiência? São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos, 324).
- DURKHEIM, E.; MAUSS, M. Algumas formas primitivas de classificação. In: DURKHEIM, É. Ensaios de sociologia. 9. ed. São Paulo: Editora Ática, 1990. cap. 17, p. 182-203.
- FERNANDES, Lorena Barolo; SCHLESENER, Anita; MOSQUERA, Carlos. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia, Curitiba, v. 2, p. 132-144, 2011.
- FIGUEIRA, Emílio. Caminhando em silêncio: uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na história do Brasil. [S. l.: s. n.], 2008. E-book.
- FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, Apostila, 2002.
- FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FOUCAULT, Michel. O nascimento da clínica. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1984.
- FOUCAULT, Michel. Os anormais. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 41. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

FRANÇA, Tiago Henrique. Modelo social da deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. *Lutas Sociais*, São Paulo, v. 17, n. 31, p. 59-73, 2013.

GALETTI, Camila Carolina H. Feminismo em movimento: a Marcha das Vadias e o movimento feminista contemporâneo. In: REDE FEMINISTA NORTE E NORDESTE DE ESTUDOS E PESQUISA SOBRE A MULHER E RELAÇÕES GÊNERO, 18., 2014, Recife. Anais [...]. Recife: Redor: 2014. p. 2196-2210.

GARLAND-THOMSON, Rosemarie. Integrating disability, transforming feminist theory. *NWSA Journal*, New York, v. 14, n. 3, p. 1-32, 2002.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOFFMAN, Erving. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Tradução Mathias Lambert. Rio de Janeiro: Guanabara/ LTC, 1988.

HOBBSAWM, Eric. A era das revoluções 1789-1848. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HUNT, Paul (Ed.). Stigma: the experience of disability. London: Geoffrey. Chapman, 1966.

KITTAY, Eva F. Centering justice on dependency and recovering freedom. *Hypatia*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 285-291, 2015.

MACEDO, Ana Gabriela. Pós-feminismo. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 14, n. 3, p. 813-817, set./dec. 2006.

MAIOR, Izabel de Maria Madeira de Loureiro. Breve trajetória histórica do movimento das pessoas com deficiência. São Paulo: Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2016. Disponível em: <http://violenciaedeficiencia.sedpcd.sp.gov.br/pdf/textosApoio/Texto2.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2022.

MARQUEZAN, Reinoldo. O discurso sobre o sujeito deficiente produzido pela legislação brasileira. 2007. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto do partido comunista. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 12, n. 34, p. 7-46, 1998.

MATOS, M. Movimento e teoria feminista: é possível reconstruir a teoria feminista a partir do sul global? *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 67- 92, 2010.

MAZZOTTA, Marcos J. S. Educação especial no Brasil: História e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MENDES, E. G.; PICCOLO, G. M. Sobre formas e conteúdos: a deficiência como produção histórica. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 31, n. 1, p. 283-315, jan./abr. 2013.

MENDONÇA, S. Neurodivergentes: autismo na contemporaneidade. Manduruva Edição Especiais, 2019.

MIGUEL, Luis Felipe. O feminismo e a política. In: MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia (org.). Feminismo e política. São Paulo: Boitempo, 2014. p. 17-30.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Como usar a CIF: um manual prático para o uso da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Genebra: OMS, 2013.

ORTEGA, Francisco. Sujeito Cerebral e o movimento da neurodiversidade. Mana, Rio de Janeiro v. 14, n. 2, p. 477-509, 2008.

PACHECO, Kátia Monteiro De Benedetto; ALVES, Vera Lucia Rodrigues. A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma. Acta Fisiátrica, São Paulo, v. 14, n. 4, p. 242- 248, 2007.

PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, história e poder. Revista de Sociologia e Política, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun. 2010.

RODRIGUES, Almira. Práticas sociais, modelos de sociedade e questões éticas: perspectivas feministas. In: SUSIN, Luiz Carlos (org.). Terra prometida: movimento social, engajamento cristão e teologia. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. p. 131-142.

SAFFIOTI, Heleieth B. Feminismos e seus frutos no Brasil. In: SADER, Emir (org.). Movimentos sociais na transição democrática. São Paulo: Cortez, 1986.

SCHEWINSKY, Sandra Regina. A barbárie do preconceito contra o deficiente: todos somos vítimas. Acta Fisiátrica, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 7-11, abr. 2004.

SCOTT, Joan W. A Invisibilidade da Experiência. Projeto História, São Paulo, v. 16, p. 297-325, fev. 1998.

SEVERINO, A. J. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Identidade e diferença. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000. p. 73-102.

SINGER, Judy. Why can't you be normal for once in your life?' From a 'problem with no name' to the emergence of a new category of difference". In: CORKER, Mairian; FRENCH, Sally (org.). Disability discourse. Philadelphia: Open University Press, 1999. p. 59-67.

VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da práxis. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

WEBER, Max. Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado São Paulo, 1999.

**O “BUMBA MEU BOI DO MARANHÃO – SOTAQUE DE ORQUESTRA”:
EXEMPLOS DE ATIVIDADES MUSICAIS A SEREM DESENVOLVIDAS NAS
ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS À LUZ DA BNCC**

Franklin Bruno da Silva Barros
Mestrando em Artes
franklinbrunos@gmail.com
UFMA

Jamilson Denys Ribeiro Mendes
Mestrando em Artes
jamjoaisa@gmail.com
UFMA

Domingos Nelio Ferreira Soares
Mestrando em Artes
domnelio@gmail.com
UFMA

Isabele Ferreira da Silva
Mestranda em Cultura e Sociedade
isabelefdsilva@gmail.com
UFMA

Brasilena Gottschall Pinto Trindade
Professora do Curso de Licenciatura em Música
brasilenat@hotmail.com
UFMA

RESUMO: Este artigo apresenta exemplos de atividades musicais relacionadas ao “Bumba Meu Boi do Maranhão – Sotaque de Orquestra”, a serem desenvolvidas com estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais, segundo a Base Nacional Comum Curricular. Assim sendo, ele: explora a manifestação étnica em foco; pesquisa documentos e orientações norteadoras sobre música no Ensino Fundamental – Anos Finais; e cria exemplos de atividades musicais a serem desenvolvidas. Ao final, responde à questão: Como desenvolver atividades musicais com estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais, que envolvam o Bumba Meu Boi do Maranhão – Sotaque de Orquestra? Sua metodologia consta da abordagem qualitativa e da pesquisa bibliográfica como procedimento. Neste sentido, apoiado nas produções de autores que versam sobre manifestação cultural, documentos educacionais e ensino de música. Durante o processo, foram identificadas as particularidades do Bumba Meu Boi em foco, as Competências Gerais da educação e as Competências Específicas de Linguagem e de Arte. Além disso, foi considerada a Unidade Temática Música, abrangendo os Objetos de Conhecimento 1, 2 e 3, bem como suas Habilidades, considerando, também, a Unidade Temática Artes Integradas. Ao final, foi criado um Repertório Musical com seis músicas do mesmo gênero, sendo uma delas selecionada para ser trabalhada - Bela Mocidade, de Donato Alves. Em seguida, foram desenvolvidas três aulas que abrangem diversas atividades, como literatura, construção sonora, técnicas, apreciação, criação e execução, incorporando esses elementos em todo o processo musical e sempre contemplando a música selecionada.

Palavras-chave: Bumba Meu Boi; Música no Ensino Fundamental; BNCC.

1. INTRODUÇÃO

Compreendemos que a educação ocorre tanto dentro quanto fora da sala de aula, em constante movimento e voltada para a construção de uma sociedade cada vez mais democrática. Nesse contexto, a educação proporciona o desenvolvimento de um sentimento cooperativo e solidário, destacando a cultura como parte integrante de nossa identidade como sujeitos sociais, com direitos e responsabilidades. Cada povo carrega consigo sua identidade cultural, que, ao longo do tempo, se mescla a outras culturas e saberes, enriquecendo a comunicação. Esses saberes também devem ser vivenciados nas escolas da educação básica, a fim de valorizar, enfatizar e expandir o conhecimento de mundo dos envolvidos – educadores, educandos, funcionários, familiares e visitantes.

Neste artigo, objetivamos apresentar exemplos de atividades musicais relacionadas à manifestação étnica do “Bumba Meu Boi do Maranhão – Sotaque de Orquestra”, a serem desenvolvidas nas escolas do Ensino Fundamental – Anos Finais, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para isso, estabelecemos três objetivos específicos: 1. descrever a manifestação étnica em foco; 2. pesquisar documentos e orientações referentes ao ensino de música no Ensino Fundamental – Anos Finais; e 3. criar exemplos de atividades musicais para esse perfil escolar. Neste sentido, buscando responder à questão problema: Como desenvolver atividades musicais nas escolas do Ensino Fundamental – Anos Finais, envolvendo o Bumba Meu Boi do Maranhão – Sotaque de Orquestra?

Nossa justificativa pela escolha do tema deste estudo baseia-se na necessidade de conhecermos melhor as manifestações étnicas ligadas à nossa identidade cultural, que ainda são pouco abordadas nos espaços educacionais, visando suas possíveis aplicabilidades. Em adição, por estarmos cursando a disciplina optativa “Educação Musical e Políticas Educacionais” no Curso de Mestrado Profissional em Artes da UFMA, que também aborda os aspectos teóricos e práticos do ensino de música em geral. Além disso, como estamos lecionando Música na educação básica, é necessário conhecer melhor as diretrizes educacionais à luz da BNCC. Esse tema também é relevante no contexto social, pois consideramos a possibilidade de uma maior interação entre passado, presente e futuro dos estudantes, situados em diferentes contextos sociais, resultando em um maior envolvimento com os aspectos históricos, culturais, artísticos, religiosos, entre outros.

Quanto à nossa metodologia de pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa, em consonância com a pesquisa bibliográfica quanto ao procedimento. Segundo Mucchielli, a pesquisa qualitativa é um método “[...] das ciências humanas que pesquisam, explicitam,

analisam fenômenos (visíveis ou ocultos)”. Assim sendo, “esses fenômenos, por essência, não são passíveis de serem medidos (uma crença, uma representação, um estilo pessoal de relação com o outro, uma estratégia face a um problema, um procedimento de decisão...), eles possuem as características específicas dos ‘fatos humanos’” (MUCCHIELLI, 1991, p. 3).

Quanto ao nosso procedimento – pesquisa bibliográfica -, essa, em geral, “[...] é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites”. Este tipo de pesquisa deve estar presente, inicialmente, em qualquer trabalho científico, pois “permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto”. Mas, no nosso caso em especial, estamos nos baseando “[...] unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta” (FONSECA, 2002, p. 32).

Portanto, realizaremos pesquisas sobre a manifestação cultural em foco, com base no IPHAN (2011), em autores como Padilha (2014, 2019) e Gondim (2014), entre outros. Além disso, apreciaremos documentos internacionais (ONU, 1948; UNESCO, 1990; 2002) e nacionais (BRASIL, 1996) que abordam a educação para todos e o ensino de Arte, levando em consideração as culturas locais, nacionais e internacionais. Também mencionaremos outros autores relacionados ao ensino de música, como Swanwick (1979), Mateiro e Ilari (2012), Mena e González (1992), Trindade (2008), Trindade *et al.* (2023), entre outros. Em seguida, pesquisaremos as orientações norteadoras da BNCC referentes à implementação da educação básica, destacando seus pilares basilares e o ensino de música no Ensino Fundamental – Anos Finais (BRASIL, 2018).

Com base nessa fundamentação teórica, criaremos exemplos de atividades didáticas musicais a serem desenvolvidas no ambiente escolar. Posteriormente, apresentaremos nossas considerações finais, seguidas das referências utilizadas. Assim sendo, acreditamos que todo esse percurso seja significativo para nós, educadores musicais, no processo de descoberta de novas competências educacionais a serem desenvolvidas com os nossos educandos.

2. O BUMBA MEU BOI – SOTAQUE DE ORQUESTRA

O Bumba Meu Boi é uma manifestação étnica brasileira, envolvendo comunidades de origens – portuguesa, indígena e africana. Nesta manifestação, podemos considerar – música, dança, indumentária, história a ser cantada e representada, assim como o processo de Batismo do Boi até a sua Morte, além da representação simbólica do Dono da Fazenda, Pai Francisco,

Catirina e outros personagens. Esse arcabouço provém de heranças religiosas, históricas e culturais, advindas desde o período colonial com a chegada dos povos europeus (início dos anos de 1500) que, por aqui, encontraram os nativos indígenas, somados, mais adiante, aos povos africanos que foram escravizados até o ano de 1888, com a aprovação da Lei Áurea, assinada pela Princesa Isabel que aboliu, oficialmente, a escravidão no Brasil.

Segundo Gondim, “esta manifestação folclórica pode ser vista como uma construção simbólica sobre o real, no qual sujeitos sociais lutam para dar sentido ao mundo, entendê-lo e nele encontrar o seu lugar, através de uma identidade social”. Ele aponta ainda que, “[...] sua capacidade diferenciada de construção e interpretação do mundo, devido ao sistema de representação de valores e de conteúdos interiorizados e partilhados, é reconhecida e identificada como uma maneira própria de fazer folclórico” (GONDIM, 2014, p. 26).

A fusão dessas três etnias muito colaborou para o surgimento de inúmeros aspectos culturais importantes que identificam, de forma singular, determinadas regiões brasileiras. Na música, parte dessas características tem suas essências configuradas historicamente nos ritmos da cultura negra, através de elementos percussivos, das danças e melodias que abordam a luta pelo reconhecimento de sua cultura e pelo combate contra o preconceito étnico. Da mesma forma, podemos encontrar traços similares entre os povos indígenas que, ao longo dos tempos, enfrentaram perdas culturais e populacionais significativas desde a colonização portuguesa.

Segundo Padilha (2014, p. 159), apesar de o Bumba Meu Boi ter surgido no Nordeste, ele se espalhou por todo o território nacional, recebendo variados nomes nos distintos estados das cinco regiões do Brasil. No Maranhão, o Bumba Meu Boi é uma das mais representativas manifestações, constituindo um complexo cultural que compreende uma variedade de estilos e multiplicidade de grupos, podendo ser considerados pertencentes a cinco sotaques – Matraca, Zabumba, Costa-De-Mão, Baixada e Orquestra. Essa manifestação é diversificada e representativa de alguns municípios, transformada “[...] num ícone de identificação do Estado do Maranhão, tendo sido patrimonializado em 2011 pelo IPHAN”. Mas, igualmente ocorreu “[...] como muitas outras práticas performativas de base não católica, foi francamente perseguida durante o período colonial e, mesmo após a independência do Brasil [1822], pela ambição política de expurgar do país tudo o que impedisse o seu ‘branqueamento’” (PADILHA, 2014, p. 5).

Em especial, o Bumba Meu Boi – Sotaque de Orquestra, origina-se da região maranhense do Rio Munim. Ao surgir o sotaque Boi de Orquestra, esse “[...] se destacava de todos os outros estilos pelo uso de instrumentos melódicos [saxofone, trompete, trombone, clarinete etc.], os quais,

articulados com a percussão, chegavam a incitar as jovens adolescentes a dançarem, imitando os passos das índias que bailavam em torno do boi”. (PADILHA, 2014, p. 3) (Figura 1).

Figura 1 – Fotos do Bumba Meu Boi – Sotaque de Orquestra.



Fonte: Fotos de Ricardo Junior – Todos os Direitos Reservados Lei: 9610/98.⁶⁶⁹

Além do mais, sua especificidade em relação a outros Bumba Meu Boi consta de cinco elementos básicos: 1. música sendo acompanhada também por instrumentos melódicos; 2. dança apresentada por coreografia bem elaborada; 3. intencionalidade performática manifesta-se de forma expositiva e não participativa; 4. participantes, em geral, são de cor branca; e 5. enredo envolvendo a morte e a ressurreição do Boi, comemorado na festa de São João. Para Padilha (2019, p. 14), “esta era apenas a dimensão visível e audível do que incorpora o fenômeno do BMB no Maranhão”, embora existam outros tantos elementos diferenciados. É pertinente enfatizarmos que, a presença dos instrumentos de sopro no referido Bumba fez uma verdadeira transformação, deixando sua sonoridade mais adequada às músicas que se tocavam nas rádios, trazendo elementos coreográficos da dança de salão, com o intuito de atrair o público (PADILHA, 2019).

Portanto, traçar um possível caminho educacional que enfatize esta manifestação étnica se torna relevante e significativo, condizente com os caminhos educacionais que iremos descrever a seguir. Dessa forma, fortalecendo a perpetuação dessa manifestação, que envolve educação, arte, cultura, história etc. que fazem parte da nossa identidade brasileira.

3. MÚSICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Inicialmente, apontaremos alguns documentos norteadores da educação contemporânea, em níveis internacional e nacional. Em seguida, sinalizaremos os educadores musicais mais

⁶⁶⁹ Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/folclore/bumbameuboi.htm>. Acesso em: 14 jun. 2023.

renomados que moldaram o novo perfil do ensino de música. E depois, descreveremos os caminhos contemporâneos da educação básica no Brasil, com foco na disciplina Música do Ensino Fundamental – Anos Finais.

3.1 Documentos de apoio à educação e à cultura

Importante mencionarmos alguns documentos de apoio à cultura e à educação, ou melhor, às nossas raízes no contexto escolar. Inicialmente, apontamos a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) que estabeleceu, no seu Art. 26:

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

Partindo desse pressuposto, principalmente no que diz respeito à compreensão, tolerância e amizade entre as nações e grupos raciais e religiosos distintos, não podemos nos esquecer da importância de incorporar a cultura como forma de enriquecer o desenvolvimento da personalidade humana e promover o respeito aos direitos e liberdades por meio da educação. Nesse sentido, a DUDH, em seu Art. 27, afirma que “1. Toda pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam”. Continuando, neste mesmo Artigo, “2. Todos têm direito à proteção dos interesses morais e materiais ligados a qualquer produção científica, literária ou artística da sua autoria” (ONU, 1948). Portanto, é importante destacar essa perspectiva para enfatizar a relevância da educação musical e do acesso à cultura como direitos fundamentais, contribuindo para a formação integral de todos, no fortalecimento de uma sociedade mais inclusiva e diversa.

No contexto da educação contemporânea, mencionamos a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, um documento que representa um marco para os novos rumos da educação, especialmente para os países signatários da Organização das Nações Unidas (ONU). Em seu Artigo 1, que trata do atendimento das necessidades básicas de aprendizagem, é afirmado que “1. Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem [...]” (UNESCO, 1990). Em adição, também afirma que,

A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver sua herança cultural, linguística e espiritual, de promover a educação [...]. 3. [...] o

enriquecimento dos valores culturais e morais comuns. É nesses valores que os indivíduos e a sociedade encontram sua identidade e sua dignidade.

Anos depois, a UNESCO aprovou a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (UNESCO, 2002). Esse documento desempenhou um papel fundamental no fortalecimento dos movimentos étnicos nos contextos social e educacional, entre outros. Em total consonância com os documentos já mencionados, a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, em seu Artigo 5, que aborda os direitos culturais como marco da diversidade cultural, afirma que

[...] toda pessoa deve, assim, poder expressar-se, criar e difundir suas obras na língua que deseje e, em particular, na sua língua materna; toda pessoa tem direito a uma educação e uma formação de qualidade que respeite plenamente sua identidade cultural; toda pessoa deve poder participar na vida cultural que escolha e exercer suas próprias práticas culturais, dentro dos limites que impõe o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais. (UNESCO, 2002).

É importante ressaltarmos que o Brasil é um dos países signatários da ONU e apoia integralmente a integração da cultura na educação. Como exemplo, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 9.394/96. Em seu Art. 3º, são estabelecidos 14 princípios fundamentais para o ensino. Dentre eles, destacamos: “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas”. Em adição, apontamos: “IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; e XII - consideração com a diversidade étnico-racial” (BRASIL, 1996).

Continuando na LDB, no seu Art. 26, estabelece a obrigatoriedade do ensino de Arte na educação básica, que engloba a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio (§ 2º). Esse ensino deve abranger as linguagens artísticas, como artes visuais, dança, música e teatro (§ 6º) (BRASIL, 1996). Logo em seguida, o Art. 26-A determina que, em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Isso implica a inclusão de diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação do povo brasileiro a partir desses dois grupos étnicos (§ 1º). Além disso, o § 2º afirma que os conteúdos relacionados à história e à cultura desses povos originários serão abordados em todo o currículo escolar, especialmente nas áreas de educação artística, literatura e história brasileiras (BRASIL, 1996). Nesse sentido, torna-se relevante considerar os aspectos culturais a serem estudados no ensino de Arte, especificamente no tocante à linguagem musical.

Em resumo, esses três documentos internacionais fornecem subsídios sólidos para a implementação legal da educação básica no Brasil, representada pela LDB. Eles destacam a

importância da educação para todos, incluindo e respeitando as particularidades dos envolvidos em relação aos seus contextos – social, histórico, cultural, étnico, religioso, entre outros. Em nível nacional, é determinada a obrigatoriedade do ensino de Arte, e enfatizada a presença das manifestações culturais do nosso povo.

3.2 Educadores musicais renomados

O novo perfil do ensino de música para todos foi sendo, cada vez mais delineado, no começo do século XX, com o surgimento de novas abordagens da educação geral, inicialmente no continente europeu, chegando mais tarde no Brasil. Segundo Mena e Gonzales, a pedagogia musical pretendia estabelecer a livre expressão do educando no trinômio orfeão, composto pela palavra, pela música e pelo movimento (1992, p. 15). Assim sendo, apontamos cinco educadores musicais (compositores, em geral) que contribuiriam com este novo perfil, sem nos esquecermos de tantos outros: Jaques-Dalcroze, Carl Orff, Zoltán Kodály, Edgar Willems e Shinichi Suzuki.

Jaques-Dalcroze, de origem suíça e nascido em Viena, “desenvolveu gradualmente um método de educação musical baseado no movimento, onde o aprendizado ocorre por meio da música e pela música, por meio de uma escuta ativa” (MATEIRO; ILARI, 2012, p. 27). Neste sentido, buscando o desenvolvimento dos sentidos rítmico e auditivo e do sentimento tonal, sempre baseado na improvisação (MENA; GONZALES, 1992, p. 14). Este Método chegou ao Brasil em 1937, através do Conservatório Brasileiro de Música do Rio de Janeiro (RJ), sendo amplamente difundido a partir de 1968, nos Seminários de Música PróArte, realizados no Rio de Janeiro.

O alemão Carl Orff também teve seu Método Orff-Schulwerk bastante difundido no Brasil. Mateiro e Ilari mencionam que “a essência da proposta pedagógica de Orff encontra-se na educação musical elementar ou básica”. Para ele, “a música elementar oferece oportunidades para vivências significativas, contribuindo para o desenvolvimento da personalidade do indivíduo” (MATEIRO; ILARI, 2012, p. 140). Segundo Orff apud Mateiro e Ilari (2012), essas vivências significativas são pautadas no canto, na dança e nos instrumentos de percussão, podendo agregar, às experiências das crianças, os elementos da linguagem, do movimento e da música. No seu Método, são utilizados pregões, rimas, adivinhas, ditos populares, sempre enfatizando as características rítmicas da linguagem, seja recitando, cantando ou associando ao movimento corporal. Seus esquemas rítmicos são formados de quatro em quatro compassos, e os exercícios se apresentam em eco, cânone e melodia em ostinato (MENA; GONZALES, 1992, p. 16).

Quanto ao húngaro Zoltán Kodály, seu Método Kodály é bastante difundido no Brasil. Segundo Mateiro e Ilari (2012, p. 57), “seu pensamento filosófico contempla a música como

pertencente a todos e como parte integrante da cultura do ser humano”. Seu Método defende o apreciar e o pensar musicalmente, de modo que as aulas de música devem ser oferecidas em todas as escolas. No Brasil, o precursor deste Método foi o compositor e educador Ian Guest, a partir de 1986. A pedagogia de Kodály é desenvolvimentista e, por isso, foi idealizada para ser aplicada diretamente nas escolas como parte integrante do currículo. Tem como instrumento primordial o canto, priorizando os solfejos melódicos e rítmicos, embora se utilize de piano, flauta doce, percussão, entre outros.

O belga Edgar Willems foi discípulo de Dalcroze, tendo seu Método Willems também baseado em Piaget. Ele é muito conhecido no Brasil, inicialmente difundido nos Encontros da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, em Salvador (BA), onde ministrou cursos a partir de 1963, repetindo-se por outros anos tendo, como sua representante nacional – a educadora musical baiana Carmen Mettig Rocha. Segundo Mateiro e Ilari, em sua proposta pedagógica, “[...] o ritmo tem a prioridade, a melodia a primazia. O ritmo é o elemento mais material, portanto prioritário na música, sendo a melodia sua ‘tributária’” (2012, p. 103).

Mena e Gonzales sinalizam que Willems considera que a música está estreitamente relacionada ao homem, a serviço do despertar e desenvolver suas faculdades. Assim sendo, o instinto se relaciona com o ritmo; a afetividade com a melodia; e o intelecto com a harmonia. Em geral, seu plano de ensino consiste em quatro fases: desenvolvimento sensorial auditivo; audição e prática rítmica; cânones pedagógicos e marchas para desenvolver o sentido temporal. Willems afirma que a educação musical deve seguir as mesmas leis da psicologia da educação da linguagem (MENA; GONZALES, 1992, p. 22).

O Método Suzuki, criado pelo renomado violinista e educador japonês Shinichi Suzuki, é amplamente valorizado no Brasil por sua fluência de ensino. Ele concebeu uma abordagem pedagógica chamada de "Educação do Talento", que se inicia com o estudo meticuloso do violino desde a mais tenra infância, sempre com o apoio e engajamento significativo da família. Com o passar do tempo, o método foi estendido para abranger outros instrumentos de corda, sopro entre outros. O Método Suzuki defende que o talento não é mero acaso, nem que decorre de herança genética, mas uma consequência de estudos sistemáticos. Para Mateiro e Ilari (2012, p. 190), “a abordagem de Suzuki é possivelmente uma das mais bem-sucedidas em termos de repercussão internacional”.

3.3 Música na Educação Básica

Retornando ao contexto educacional contemporâneo, não podemos deixar de mencionar que, após a aprovação e implantação da LDB, o Ministério da Educação divulgou quatro

documentos orientadores para a implementação educacional, entre os anos de 1997 e 2000 – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série, Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental – 5ª a 8ª série, e Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio. Em todos eles, o ensino de Arte, e conseqüentemente o ensino de Música, é abordado de forma pontual e/ou contextualizada com as outras linguagens artísticas. De acordo com os objetivos, competências, conteúdos, abordagens educacionais, avaliação, referências, entre outros elementos sinalizados nesses documentos, fica subtendido que a linguagem musical deve ser ministrada por profissionais licenciados em Música, devido à sua complexidade teórico-prática.

A partir de 2018, esses documentos orientadores da Educação Básica foram substituídos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contemplando as três etapas: Educação Infantil; Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais – e Ensino Médio. Na BNCC, o ensino de Música está presente de diferentes formas: a) indireta, integrado a outras atividades ou como instrumento de ensino na Educação Infantil; b) direta, como uma linguagem musical com seus objetos de conhecimento e habilidades específicas no Ensino Fundamental; ou c) interdisciplinar, em conexão com outras linguagens artísticas no Ensino Médio. Ressaltamos que, o ensino de Arte no Ensino Fundamental é amplamente trabalhado, devido à sua duração de nove anos de escolaridade, e por abranger um conjunto de tópicos artísticos específicos a cada linguagem, a serem desenvolvidos progressivamente.

A BNCC apresenta dez Competências Gerais comuns a todas as três etapas escolares. Entre essas competências, destacamos duas delas, sem desconsiderar as demais. A Competência Geral 1 visa “valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para compreender e explicar a realidade, continuar aprendendo e contribuir para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”. A Competência Geral 3 – busca valorizar e apreciar as diversas manifestações artísticas e culturais, desde as locais até as mundiais, “[...] e também participar de práticas diversificadas de produção artístico-cultural” (BRASIL, 2018, p. 9).

Além disso, a BNCC apresenta seis Competências Específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental, sendo a Arte uma dessas linguagens. Nesse sentido, consideramos a Competência Específica 5 – “Desenvolver o senso estético para reconhecer, apreciar e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, desde as locais até as globais, incluindo aquelas que fazem parte do patrimônio cultural da humanidade” (BRASIL, 2018, p. 65). Dessa forma,

também enfatizamos as nove Competências Específicas de Arte, destacando duas delas, sem desconsiderar as demais.

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades [...];

3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte. (BRASIL, 2018, p. 198)

Devido ao foco da nossa pesquisa, nos dedicamos exclusivamente à Unidade Temática “Música” do Ensino Fundamental – Anos Finais. Nesse contexto, são apresentados cinco Objetos de Conhecimento: 1. Contextos e Práticas; 2. Elementos da linguagem; 3. Materialidades; 4. Notação e registro musical e 5. Processos de criação. A partir desses Objetos de Conhecimento, são definidas oito Habilidades musicais que devem ser desenvolvidas, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Música no Ensino Fundamental – Anos Finais

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS (6º. ao 9º. Ano) LINGUAGEM ARTE – UNIDADES TEMÁTICAS “MÚSICA” OBJETOS DE CONHECIMENTO (OC) – HABILIDADES (Hab.)
OC 1. CONTEXTOS E PRÁTICAS <u>Hab. EF69AR16</u> – Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. <u>Hab. EF69AR17</u> – Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical. <u>Hab. EF69AR18</u> – Reconhecer e apreciar o papel de músicos e grupos de música brasileiros e estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais. <u>Hab. EF69AR19</u> – Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical.
OC 2. ELEMENTOS DA LINGUAGEM / <u>Hab. EF69AR20</u> – Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (games e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.
OC 3. MATERIALIDADES / <u>Hab. EF69AR21</u> – Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.
OC 4. NOTAÇÃO E REGISTRO MUSICAL / <u>Hab. EF69AR22</u> – Explorar e identificar diferentes formas de registro musical (notação musical tradicional, partituras criativas e procedimentos da música contemporânea), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual.
OC 5. PROCESSOS DE CRIAÇÃO / <u>Hab. EF69AR23</u> – Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, jingles, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.

Fonte: Trindade *et al.* (2023)

Em resumo, essas oito Habilidades musicais, que correspondem aos cinco Objetos de Conhecimento (OC), oferecem diversas possibilidades de interação com a música por meio da realização de várias atividades musicais. No OC 1 (Hab. EF69AR16 a Hab. EF69AR19), é enfatizada a exploração das atividades de apreciação e literatura musical. No OC 2 (Hab. EF69AR20), são exploradas as atividades de técnica musical, sugerindo uma abordagem que engloba composição/criação, execução e apreciação musical, além do uso de recursos tecnológicos. No OC 3 (Hab. EF69AR21), são exploradas várias possibilidades de criação de fontes e materiais sonoros, relacionados à composição/criação, execução e apreciação musical.

Continuando, no OC 4 (Hab. EF69AR22), são enfatizados os estudos relacionados à teoria musical, abordando notações musicais tradicionais, alternativas e contemporâneas, além dos procedimentos e técnicas de registro audiovisual em práticas de criação, apreciação e execução musical. Por fim, no OC 5 (Hab. EF69AR23), é destacada a exploração e a criação musical de formas individual e coletiva, utilizando as atividades trabalhadas anteriormente.

Além desses cinco Objetos de Conhecimento e Habilidades da Unidade Temática Música, devemos considerar a Unidade Temática Artes Integradas, com seus Objetos de Conhecimento (1. Contextos e práticas, 2. Processos de criação, 3. Matrizes estéticas e culturais, 4. Patrimônio cultural e 5. Arte e tecnologia) e suas Habilidades, conforme apresentado no Quadro 2 (BRASIL, 2018, p. 210).

Quadro 2 – Unidade Temática “Artes Integradas” no Ensino Fundamental – Anos Finais

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS (6º. ao 9º. Ano) Linguagem ARTE – Unidade Temática “Artes Integradas” OBJETOS DE CONHECIMENTO (OC) / HABILIDADES (Hab.)
OC 1 Contextos e Práticas / Hab. EF69AR31 – Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.
OC 2 Processo de Criação / Hab. EF69AR32 – Analisar e explorar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.
OC 3 Matrizes Estéticas e culturais / Hab. EF69AR33 – Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, design etc.).
OC 4 Patrimônio Cultural / Hab. EF69AR34 – Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.
OC 5 Arte e Tecnologia / Hab. EF69AR35 – Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável.

Fonte: BNCC com nossa adaptação (BRASIL, 2018, p. 210-211)

É importante ressaltarmos que todos os Objetos de Conhecimento e Habilidades da Unidade Temática “Artes Integradas” (Quadro 2) estão interligados aos Objetos e Habilidades

da Unidade Temática “Música” mencionados no Quadro 1, por meio de: estabelecer uma relação direta entre as práticas musicais e as diferentes dimensões da vida (Hab. EF69AR31); problematizar as diversas categorizações da Arte (Hab. EF69AR33); envolver principalmente as diversas matrizes que formaram o povo brasileiro (Hab. EF69AR34); e ampliar as relações entre as diferentes linguagens artísticas (Hab. EF69AR32), utilizando tecnologias e recursos digitais diversos (Hab. EF69AR35) (BRASIL, 2018, p. 211). Além do mais, a Unidade Temática “Artes Integradas” deve ser considerada por todos os educadores da área de Arte, pois oferece subsídios para o desenvolvimento de atividades integradoras a serem desenvolvidas no Ensino Médio, posteriormente.

4. CRIAÇÃO DE ATIVIDADES DIDÁTICAS MUSICAIS

Relembrando o foco de nossa pesquisa, dedicaremos nossa atenção à Unidade Temática “Música” e seus Objetos de Conhecimento 1, 2 e 3, juntamente com suas respectivas Habilidades (EF69AR16 a EF69AR23). Antes de criarmos nossas atividades musicais, consideramos coerente e necessário construir um Repertório Musical com músicas do Bumba Meu Boi do Maranhão – Sotaque de Orquestra. Para isso, realizamos pesquisas em mecanismos de busca, sites de informações, vídeos e partituras de músicas adequados para serem trabalhados no ambiente escolar, com os adolescentes do Ensino Fundamental – Anos Finais. Dentre as diversas músicas encontradas, selecionamos seis que chamaram mais nossa atenção, levando em consideração seus ritmos, melodias, harmonias, poesias, entre outros elementos (Quadro 3). Após realizada essa atividade, escolhemos a música “Bela Mocidade” do compositor Donato Alves (PADILHA, 2014, p. 102) para fazer parte das nossas atividades musicais, conforme apresentado, também no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 – Repertório Musical (Bumba Meu Boi do Maranhão – Sotaque de Orquestra)

REPERTÓRIO MUSICAL BUMBA MEU BOI DO MARANHÃO – SOTAQUE DE ORQUESTRA	
<p>1 BELA MOCIDADE, de Donato de Paiva Alves * https://www.youtube.com/watch?v=l3tNP3amAr0 Música Escolhida ➔</p>	<p>Bela Mocidade Donato Alves</p> <p>Introdução</p> <p>Início do Canto</p> <p>Quan-doeu me lem</p> <p>- bro de mi-nha be la mo-ci - da - de... Eu ti-nha tu-do a von</p> <p>ta - de _brin- can - do no boi deA-xi-xá... Eu fi-ca-va com vo</p> <p>cê Na-que-la prai-a en-sol-la ra... da... A tu-a pe-le bron-ze</p> <p>a - da...Eu co-me - ça-va com-tem- plar... Mas é queo ven-to bu-li</p> <p>ço-so ba-lan - ça-va teus ca-be - los... E eu fi-ca-va com ci-</p> <p>u-me do per - fu-me ele ti rar... Masquan-doo ban-zei-ro que-bra-va</p> <p>Teu lin-do ros - to mo - lha - va... E a gent-te seen ro -</p> <p>la - va naa - rei - a do mar...</p>
<p>2 BOI DE LÁGRIMAS, de Raimundo Makarra https://www.youtube.com/watch?v=KCqMBs1_GfQ</p>	
<p>3 BOI DA LUA, de Cesar Teixeira https://www.youtube.com/watch?v=ClgQkliVX0o</p>	
<p>4 SE NÃO EXISTISSE O SOL, de Chagas da Maioba https://www.youtube.com/watch?v=ZSBG2D9SgKs</p>	
<p>5 URRO DO BOI, de Bartolomeu dos Santos (Coxinho) https://www.youtube.com/watch?v=ju2x0HmIDK8</p>	
<p>6 ENGENHO DE FLORES, de Josias Sobrinho https://www.youtube.com/watch?v=cbLjeURD4pU</p>	

Fonte: Padilha (2014, p. 102)

Optamos por desenvolver essas atividades ao longo de três Aulas, com duração de duas horas cada, totalizando seis horas de trabalho. Em relação aos níveis de escolaridade dos estudantes, consideramos ser aqueles que estejam estudando o 8º e 9º anos do Ensino Fundamental – Anos Finais. Portanto, seguiremos a ordem dos Objetos de Conhecimento 1, 2 e 3, juntamente com suas respectivas Habilidades, conforme já apresentado no Quadro 1.

1ª AULA – OC 1. Contextos e Práticas (Hab. EF69AR16 a EF69AR19)

Atividades – Apreciação e Literatura

Inicialmente, o professor apresenta a música – “Bela Mocidade” de Donato Alves –, cantando-a *a capella* ou acompanhado ao som do violão (ou de outro instrumento). Em seguida, o professor questiona os estudantes se eles conhecem a música e qual é a mensagem transmitida por ela, além de explorar sua origem, gêneros musicais e contextos histórico e cultural.

Posteriormente, o professor distribui a partitura da música para que todos possam apreciá-la, utilizando um *link* de áudio ou de vídeo encontrado no *YouTube*.

O professor compartilha informações adicionais sobre a música, assim como o nome do compositor e o contexto cultural em que ela se insere. Em seguida, ele apresenta uma outra versão da música para que todos possam apreciar diferentes performances. O texto, a melodia, o ritmo, a harmonia, as personagens, a dança e as vestimentas características do Bumba Meu Boi em foco devem ser enfatizados para destacar a riqueza dessa manifestação étnica. Se for oportuno, todos devem cantar a música junto com um *playback*.

Como forma de avaliação processual, o professor solicita aos estudantes que identifiquem temas e ações do cotidiano presentes na letra da música, como saudade, juventude e velhice, namoro, vento e praia, beleza feminina, ciúmes, perfume, entre outros. Da mesma forma, os estudantes são encorajados a expressarem suas opiniões sobre a dança, as vestimentas, a melodia, os instrumentos de sopro e outros elementos presentes na música.

Tarefa 1 – O professor pede aos estudantes que pesquisem na *internet* diferentes versões da mesma música, observando outros detalhes na partitura e nas apresentações em geral. Caso algum deles saiba tocar violão ou outro instrumento, o professor sugere que ele estude a música para apresentá-la na próxima aula. Também é sugerido que todos considerem a possibilidade de realizarem possíveis improvisações rítmicas e melódicas.

2ª AULA – OC 2. Elementos da Linguagem (Hab. EF69AR20)

Atividades – Apreciação, Técnica (digitais), Criação e Execução

O professor dá início à aula pedindo aos estudantes que apresentem os resultados de suas pesquisas realizadas na *internet* sobre a música “Bela Mocidade” de Donato Alves. Em seguida, ele pergunta se alguém conseguiu tocá-la ou cantá-la e, caso haja estudantes que tenham aprendido, solicita que eles façam suas performances enquanto os demais colegas acompanham cantando, seguindo a leitura da partitura e observando os elementos constitutivos da música – altura, intensidade, timbre, melodia e ritmo.

Posteriormente, o professor explora, separadamente, as relações desses elementos com o texto, a melodia e a dança. Em seguida, ele reproduz novamente a música para que todos possam ouvi-la e sugere que cantem, improvisem e até mesmo façam uma representação corporal através da dança.

Por fim, o professor questiona os estudantes sobre o que está faltando nessa performance em sala de aula, destacando especialmente a ausência dos instrumentos musicais e das vestimentas características. Como não é possível trazê-los para a sala de aula, o professor apresenta modelos físicos ou visuais de instrumentos de percussão para possíveis construções, utilizando materiais alternativos, como tambores, garrafas de água para substituir a zabumba e objetos sonoros como chiadeiras ou chocalhos.

Tarefa 2 – O professor solicita aos estudantes que pesquisem na *internet* outros modelos de instrumentos musicais de percussão feitos com materiais alternativos. Da mesma forma, eles devem pesquisar sobre as vestimentas características e indumentárias, visando à possibilidade de construção ou adaptação desses elementos para serem apresentados em sala de aula.

3ª AULA – OC 3. Materialidades (Hab. EF69AR21)

Atividades – Construção de Inst., Apreciação, Técnica, Criação e Execução

O professor solicita aos estudantes que apresentem os modelos de instrumentos e os materiais alternativos para a construção imediata, assim como as adaptações das indumentárias pertinentes. Em seguida, todos começam o processo de construção dos instrumentos, seguido pela manipulação e manufatura enquanto acompanham a música escolhida, focando na improvisação rítmica. Se for oportuno, o professor pede aos estudantes que criem um verso adicional para incorporar à música “Bela Mocidade”, mantendo em mente o contexto gramatical.

Após a construção dos instrumentos e as adaptações das indumentárias, todos realizam um ensaio geral. Por fim, o professor organiza uma apresentação didática no pátio da Escola, coincidindo com o horário do Recreio Escolar, com aviso prévio e distribuição do texto melódico aos presentes. Em seguida, todos retornam à sala de aula para fazer a avaliação final do processo realizado ao longo das três aulas.

4.1 Breve síntese

Em resumo, as três Aulas abordaram as atividades básicas relacionadas às Habilidades dos Objetos de Conhecimento 1, 2 e 3 da Unidade Temática Música do Ensino Fundamental – Anos Finais, conforme as orientações norteadoras da BNCC. Da mesma forma se procede relativamente aos itens da Unidade Temática Artes Integradas. Essas atividades também estão alinhadas com os documentos internacionais e nacionais que promovem a educação para todos,

além de serem respaldadas por autores que defendem uma abordagem ativa da educação musical e a diversidade de práticas musicais.

Neste sentido, podemos considerar Swanwick (1979), que defende a prática do ensino de música a ser realizada mediante variadas atividades ou parâmetros de música e sobre música, assim como – Literatura, Apreciação, Técnica Criação e Performance (Abordagem CLASP). Em adição, temos Trindade, que também defende estas mesmas atividades, adicionadas a de Construção de Instrumento entre outras particularidades (TRINDADE, 2008).

É importante destacar a necessidade de integrar a cultura com a educação, aqui exemplificado pelo estudo da obra musical – “Bumba Meu Boi – Sotaque de Orquestra”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, consolidamos nosso percurso acadêmico no estudo e ensino da música, através da disciplina “Educação Musical e Políticas Educacionais” do Mestrado Profissional em Artes da UFMA. Aprofundamos nosso conhecimento sobre os documentos e diretrizes que embasam a educação básica contemporânea, com ênfase no ensino de música e na promoção das manifestações culturais nas escolas.

Em resposta à nossa pergunta inicial, podemos concluir que, com base nos documentos estudados, concentramo-nos na BNCC, explorando suas Competências Gerais e Específicas, especialmente na área de Linguagens e de Arte. No contexto do Ensino Fundamental – Anos Finais, focamos na Unidade Temática Música, com seus Objetos de Conhecimento e Habilidades. O mesmo se procede quanto à Unidade Temática Artes Integradas.

Desenvolvemos um Repertório Musical inicial, selecionando seis músicas do Bumba Meu Boi do Maranhão – Sotaque de Orquestra, e destacando a música “Bela Mocidade” de Donato Alves como exemplo didático. A partir disso, criamos três atividades progressivas e interligadas para três Aulas, abrangendo diferentes atividades musicais (literatura, apreciação, construção de instrumentos, técnica, criação e excursão), sempre em consonância com as referências estudadas.

Diante do exposto, esperamos que, em breve, possamos colocar essas criações em prática com nossos estudantes, expandindo para os demais Objetos de Conhecimento e Habilidades – além de explorar todas as músicas do Repertório Musical criado, e outras músicas mais, de diferentes perfis étnicos. Desejamos que pesquisas correlatas e complementares possam continuar em nossas futuras disciplinas do Curso de Mestrado, contribuindo para reflexões e mudanças significativas em nosso percurso acadêmico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Última Versão. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 abr. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases N° 9.394/1996**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 23 abr. 2023.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GONDIM, Ludmila Portela. **Representação e imagens de si nas toadas de bumba-meu-boi**. Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Literatura, do Departamento de Teoria Literária e Literaturas – TEL, da Universidade de Brasília – UnB, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre. Brasília, 2014.

IPHAN. Ministério da Cultura. **Complexo Cultural do Bumba-meu-boi do Maranhão**. Dossiê do registro como Patrimônio Cultural do Brasil. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. São Luís: Iphan/MA, 2011.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpe, 2012.

MENA, Olga Aguirre de. GONZALEZ, Ana de Mena. **Educación musical**. Manual para el profesorado. Malaga (Espanha): Aljibe, 1992.

MUCCHIELLI, R. **Les Méthodes Qualitatives**. Paris: Presses Universitaires de France, 1991.

ONU. **Declaração Universal Dos Direitos Humanos**. 1948.

PADILHA, A. F. S. **A construção ilusória da realidade: ressignificação e recontextualização do bumba meu boi do Maranhão a partir da música**. – São Luís: EDUFMA, 2019.

PADILHA. Antônio Francisco de Sales. **A construção ilusória da realidade, ressignificação e recontextualização do Bumba Meu Boi do Maranhão a partir da música**. Tese de Doutorado em Etnomusicologia. Universidade de Aveiro Departamento de Comunicação e Arte, 2014.

SWANWICK, K. **A basis for Music Education**. London: Routledge, 1979.

TRINDADE, Brasilena Gottschall Pinto. **Abordagem musical CLATEC: uma proposta de ensino de música incluindo educandos comuns e educandos com deficiência visual** Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2008.

TRINDADE, Brasilena Gottschall Pinto; KONOPLEVA, Ekaterina; PEREIRA, Adrian Estrela; SILVA, Isabele Ferreira da. A presença da música na educação básica segundo a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Contemporânea**, v. 3, n. 6, p. 6459-6482, 2023. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/1006/647>. Acesso em: 1 jul. 2023.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> Acesso em: 23 abr. 2023.

UNESCO. **Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural**. UNESCO, 2002. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20sobre%20a%20Diversidade%20Cultural%20da%20UNESCO.pdf> Acesso em: 23 abr. 2023.

O BUMBA-MEU-BOI DO PIAUÍ NO ENSINO DE MÚSICA NORTEADA PELA BNCC: POSSIBILIDADES DE INTERAÇÕES A SEREM DESENVOLVIDAS NO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS

Marcus Vinícius de Sousa
Mestrando do Mestrado Profissional em Artes
markus.vinic@hotmail.com
UFMA

Fagner Christiê da Costa Silva
Mestrando do Mestrado Profissional em Artes
fagner.silva@discente.ufma.br
UFMA

Isabele Ferreira da Silva
Mestranda do Mestrado em Cultura e Sociedade
isabelefdsilva@gmail.com
UFMA

Brasilena Gottschall Pinto Trindade
Doutora em Música
brasilenat@hotmail.com
UFMA

RESUMO: Este artigo apresenta exemplos de atividades musicais envolvendo o Bumba-meu-boi do estado do Piauí, a serem desenvolvidas na Unidade Temática Música do Ensino Fundamental - Anos Finais, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A abordagem metodológica adotada é qualitativa, utilizando-se da revisão bibliográfica como procedimento. Descreve-se o Bumba-meu-boi como uma relevante manifestação étnica piauiense, investigam-se os caminhos de implantação e implementação educacionais voltados para a educação básica, com ênfase no ensino de Música na etapa escolar indicada e cria-se exemplos de atividades musicais a serem desenvolvidas. A questão a ser respondida é: Como promover nas escolas piauienses o Bumba-Meu-Boi conectado com a Unidade Temática Música no Ensino Fundamental - Anos Finais, seguindo a BNCC? Durante o processo, destacam-se a manifestação étnica, documentos e referências de apoio à arte e à cultura na educação básica. Em especial, são apontados os caminhos do ensino de música conforme a BNCC, suas Competências Gerais e Competências Específicas de Linguagem e de Arte, os Objetos de Conhecimento e suas Habilidades das Unidades Temáticas Música e Artes Integradas. Ao final, foi construído um Repertório Musical e selecionada uma música para compor os exemplos de atividades didáticas criadas. Todas elas estão relacionadas com as Habilidades dos Objetos de Conhecimento 3, 4 e 5, abrangendo diversos parâmetros musicais, tanto teóricos quanto práticos.

Palavras-chave: Bumba-Meu-Boi do Piauí; Música no Ensino Fundamental; BNCC.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, torna-se cada vez mais necessário conhecer os diversos grupos étnicos que contribuíram para a formação do povo brasileiro em seus diferentes contextos - educacional, cultural, artístico e outros. Entendemos que os saberes populares constituem um rico acervo de

experiências de fundamental relevância no processo educacional, pois estimulam o reconhecimento de si na perspectiva da identidade cultural, assim como o respeito à diversidade e à pluralidade de pensamentos e atitudes. Neste sentido, entrelaçado ao cotidiano da educação, abordaremos nossa trajetória referente à formação do nosso povo de estado do Piauí, centrada na manifestação étnica a ser compartilhada na educação básica: o Bumba-meu-boi.

Portanto, como objetivo geral, apresentaremos exemplos de atividades musicais envolvendo o Bumba-Meu-Boi do Piauí, a serem desenvolvidas na Unidade Temática Música do Ensino Fundamental - Anos Finais, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim, delineamos três objetivos específicos: descrever o Bumba-meu-boi como uma importante manifestação étnica do estado do Piauí; pesquisar os caminhos de implantação e implementação da educação básica, enfatizando o ensino de Música na etapa escolar indicada; e criar exemplos de atividades musicais a serem desenvolvidas. Neste sentido, pretendemos responder a questão problema - Como promover nas escolas piauienses o Bumba-Meu-Boi conectado com a Unidade Temática Música no Ensino Fundamental - Anos Finais, seguindo a BNCC?

Justificando a escolha de nosso tema no contexto pessoal, compreendemos que, como educadores musicais, sentimos a necessidade de aprofundar nosso conhecimento sobre nossa cultura, a fim de difundi-la em sala de aula, conforme as diretrizes educacionais contemporâneas. No contexto acadêmico, consideramos oportuno aplicar os estudos vivenciados na disciplina optativa “Educação Musical e Políticas Educacionais,” oferecida no Mestrado Profissional em Artes da UFMA. Esta disciplina também aborda, em sua ementa, os aspectos teóricos e práticos que devem ser trabalhados no ensino de música na educação básica.

Ademais, por atuarmos como professores da educação básica, devemos, primeiramente, orientar nosso ensino de acordo com a BNCC, uma vez que isso proporciona uma valiosa oportunidade de intercâmbio de experiências. Acreditamos, que uma educação de qualidade prepara o estudante para uma interação social mais sólida. Nesse contexto, se os nossos estudantes conhecerem suas manifestações culturais, eles posteriormente apresentarão uma interação social mais enriquecida, devido aos diversos exemplos vivenciados na escola.

Quanto à nossa metodologia de pesquisa, esta foi construída com base na abordagem qualitativa e no procedimento da pesquisa bibliográfica. No que tange à abordagem qualitativa, ela envolve uma investigação empreendida em livros, revistas, periódicos, artigos eletrônicos e outras fontes bibliográficas de forma descritiva (MARCONI; LAKATOS, 2014). No que diz respeito à pesquisa bibliográfica, essa abordagem é representada pela leitura “[...] como a

principal técnica, pois é através dela que se pode identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles, de modo a analisar a sua consistência“ (LIMA, MIOTO, 2007, p. 41).

Na fundamentação teórica, consolidamos nossa pesquisa, inicialmente, em autores que abordam o Bumba-meu-boi do Piauí (CUNHA, 1979; ANDRADE, 1982; MENDES, 1999; IPHAN, 2011). Em seguida, em documentos internacionais (ONU, 1948; UNESCO, 1990; 2002) e nacionais (BRASIL, 1990, 1996). Da mesma forma, em autores que defendem o ensino de música para todos - Mena e González (1992), Trindade (2008), Mateiro e Ilari (2012), Trindade *et al.* (2023) etc. Em especial, apoiamos-nos nas orientações da BNCC, seus fundamentos de implementação da educação geral e do ensino de música no Ensino Fundamental - Anos Finais (BRASIL, 2018). Essas referências foram abordadas durante a disciplina optativa já mencionada. E, como resultado, descreveremos os exemplos de atividades musicais criados por nós, alinhados à BNCC. Por fim, apresentaremos nossas considerações finais, seguidas das referências utilizadas.

2. BUMBA-MEU-BOI EM FOCO

O Bumba-meu-boi é uma manifestação cultural brasileira que destaca o Boi como elemento cênico e coreográfico central. Há variações regionais e nomenclaturas distintas, mas compartilha origem comum, apesar de adaptações culturais, históricas e geográficas. (IPHAN, 2011). Estudos até meados do século XX enfatizam sua importância na cultura brasileira, destacando renovação temática, caráter de revista, unificação nacional e identificação como teatro popular (ANDRADE, 1982).

No Piauí, o Bumba-meu-boi é relevante na compreensão da cultura nordestina. Sua história envolve batismo, drama e morte do Boi, abrangendo solidariedade em diferentes fases de produção, desde confecção até ensaios e dança. Múltiplos grupos existem no Piauí, como Touro da Ilha, Brilho da Noite, Capricho da Ilha etc. necessitando maior apoio e reconhecimento público (MENDES, 1999). Sua história remonta ao período colonial, associada à sua pecuária e cultura. Personagens como vaqueiro, senhor das terras, negro e índio fazem parte da lenda central que envolve o vaqueiro que rouba o boi para satisfazer desejo da esposa grávida, levando a busca e ressurreição do animal. Diferentes grupos de Bumba-meu-boi encenam essa história, transformando-se ao longo do tempo, adaptando-se a diversas realidades (CASCUDO, 1969).

A hierarquia é marcada pelo Mestre, que lidera os participantes. O Bumba-meu-boi é constantemente ressignificado, incorporando novos elementos, mantendo tradição viva e

dinâmica. O Boi tem relevância histórica e cultural no Piauí, ligado à pecuária e vida sertaneja (CUNHA, 1979). Esta manifestação é reconhecido como patrimônio cultural no Brasil e, no Piauí, preservando tradição e identidade regional rica e multifacetada, evoluindo e mantendo raízes em meio a mudanças culturais. Na década de 1930, grupos como Terror da Floresta (hoje Riso da Mocidade) destacaram-se no Piauí (PEDRAZANI, 2010).

Figura 1: Fotos de Bumba-Meu-Boi do Piauí e de instrumentos utilizados



Fotos: Arquivo Imperador da Ilha.

O Bumba-meu-boi é uma manifestação cultural enraizada na cultura brasileira, envolvendo rica simbologia e significado intrigante. Através de representações teatrais, musicais e coreográficas, o folguedo expressa valores, crenças e identidades de diversas comunidades (ANDRADE, 1982). O significado e simbolismo do Bumba-meu-boi podem variar dependendo da região, comunidade e versão específica apresentada. Um dos elementos mais marcantes é a figura central do Boi, que representa não apenas um animal, mas também carrega carga simbólica profunda. O Boi é frequentemente associado à força, fertilidade e prosperidade. Além disso, ele também pode ser interpretado como uma figura que encarna a resistência dos povos, especialmente dos mais oprimidos, contra as injustiças e opressões históricas (PADILHA, 2019).

A morte e ressurreição do boi no enredo do Bumba-meu-boi muitas vezes refletem a conexão entre natureza e ciclo de vida. A morte do Boi também é associada ao ciclo de plantio e colheita, em que a vegetação morre e renasce. Essa simbologia está ligada à ideia de renovação, de que algo precisa morrer para que algo novo possa nascer. Assim, a festa carrega um aspecto ritualístico que celebra essa ligação entre vida, morte e renascimento (ANDRADE, 1982). Seus personagens, além do boi, também possuem significados específicos, assim como - o vaqueiro, a índia, o pajé, o capitão, entre outros. Cada um pode representar diferentes aspectos da sociedade e cultura brasileira (MENDES, 1999). O Bumba-meu-boi não é apenas uma performance artística, mas também um espaço de expressão cultural e social. Ele funciona como um elo entre gerações, transmitindo conhecimentos, valores e histórias. A música, dança, indumentárias e representações teatrais são meios de comunicação que perpetuam tradições (PEDRAZANI, 2010).

A dinâmica social e econômica do Nordeste do Brasil foi crucial para a criação da festa do Bumba-meu-boi, especialmente no Piauí. A estrutura de classes na região, com senhores e escravos, influenciou as redes sociais e os grupos. A economia baseada na criação de gado foi marcante, desempenhando papel central na origem do bumba-meu-boi. A relação entre o homem e o boi foi essencial para a subsistência local, incorporada às tradições culturais., tornando-se símbolo do nordestino, ligado à força e liberdade (CUNHA, 1979). Documentos datados de 1857 atestam sua existência, com raízes profundas ligadas à criação de gado e à formação da região nordestina. A relação homem-boi influenciou a origem e evolução. Enfim, a variedade de expressões culturais em torno do Bumba-meu-boi é resultado da interação de influências étnicas e culturais (IPHAN, 2011).

No contexto educacional, o estudo e a incorporação do Bumba-meu-boi possuem um potencial significativo que pode enriquecer a experiência dos estudantes e promover a valorização da diversidade cultural do Brasil (BRASIL, 2018). Em especial, a utilização de elementos musicais, coreográficos e teatrais do Bumba-meu-boi em sala de aula pode contribuir significativamente para: a) Conexão Cultural – permitindo que os estudantes se conectem com suas raízes culturais; b) Valorização da Diversidade - celebrando a diversidade étnica e cultural do país; c) Aprendizado Multidisciplinar - envolvendo outras linguagens artísticas e áreas do conhecimento; d) Desenvolvimento Criativo – explorando elementos artísticos que podem estimular a criatividade dos educandos; e) Conscientização Social – promovendo nos estudantes o entendimento das origens históricas e culturais das manifestações étnicas; f) Diálogo Intercultural – oferecendo uma oportunidade de diálogo intercultural; g) Resgate de Tradições

– dando visibilidade étnica como forma de preservação e resgate das tradições. Para implementar o estudo do Bumba-meu-boi em sala de aula, os educadores podem utilizar distintas abordagens educacionais: aulas expositivas; atividades práticas; leituras; pesquisas orientadas; visitas técnicas; recebimento de grupos convidados; promoção de encontros para discussões etc. Todas elas não apenas enriquecem o aprendizado dos estudantes, como também contribuem para a formação de cidadãos conscientes e respeitosos com a diversidade cultural do Brasil.

3. O CAMINHO DA EDUCAÇÃO (MUSICAL) PARA TODOS

Desde os albores do século XX, presenciamos o surgimento de novos paradigmas no ensino musical, esculpidos por pedagogos musicais europeus, com o propósito de atender a todas as pessoas. Essas abordagens inovativas permearam o solo brasileiro e conquistaram uma recepção ampla, em união com diversos pedagogos musicais nacionais que já se empenhavam em infundir novos elementos à prática musical. Mas, neste artigo, mencionaremos aos pioneiros dessa corrente, sem negligenciar os demais. Com base nas compilações de Mena e Gonzales (1992), Trindade (2008) e Tereza e Ilari (2012), elencaremos seis educadores com suas respectivas metodologias de ensino, que legaram um patrimônio de alcance global à comunidade pedagógica musical. Dentre eles figuram o suíço Jacques Dalcroze, o belga Edgar Willems, o francês Mauricio Martenot, o húngaro Zoltan Kodaly, o alemão Carl Orff e o japonês Sinichi Suzuki.

No que diz respeito a esses educadores e suas respectivas abordagens, direcionamos nossa atenção ao Método Dalcroze. Seu fundador notou que alguns alunos enfrentavam dificuldades em captar o ritmo durante as aulas de solfejo no Conservatório de Genebra. Para resolver essa questão, ele introduziu a prática de expressar o ritmo através de movimentos corporais, acreditando que a sensação de movimento fortalecia o entendimento cognitivo. Através da abordagem rítmica de Dalcroze, que engloba a improvisação, as crianças têm a oportunidade de andar, correr e saltar em resposta à música, explorando facetas métricas e expressivas de maneira brincalhona.

No Método Willems, o elo intrínseco entre música e natureza humana ocupa posição central, sendo empregado para estimular e desenvolver as capacidades individuais. Seu plano de ensino abarca quatro etapas: desenvolvimento sensorial auditivo, prática rítmica e auditiva, seleção de canções pedagógicas e exercícios de movimento para compreender o tempo. Esse método coloca a audição como ponto de partida, inspirando as crianças desde a essência da música. O canto é

priorizado desde o início, junto com exercícios progressivos de ritmo. Prosseguindo, o Método Martenot enfatiza a importância de intercalar esforços concentrados e breves com intervalos de descanso. A metodologia baseia-se nos preceitos de Maria Montessori: apresentação, reconhecimento e realização. Martenot utiliza exercícios para nutrir o sentido rítmico e auditivo dos estudantes. Ele também realça a relevância dos momentos de relaxamento.

Quanto ao Método Kodály, almeja instilar uma linguagem musical desde os primeiros anos, empregando fonemas rítmicos e gestos para representar as notas musicais em diversas alturas, enfatizando a cultura local. No âmbito do Método Orff, seu criador advoga por abordagens nas quais as crianças declamam, cantam e executam movimentos corporais coordenados com o texto. A improvisação é incentivada, e os padrões rítmicos são organizados em pares e sequências para aprimorar a compreensão métrica. Essa metodologia é notória por sua abordagem lúdica e inventiva, permitindo que as crianças explorem a música de modo cativante, utilizando variados instrumentos de origem étnica.

Por fim, o Método Suzuki se refere a uma abordagem musical individualizada, que preza pela interação entre as crianças. Os estudantes aprendem ao observar seus colegas da mesma faixa etária realizando as mesmas tarefas. O foco principal é o aprendizado do violino, e o método sustenta que as aulas devem começar por volta dos 3 ou 4 anos de idade, visto que o violino contribui para o desenvolvimento auditivo desde tenra idade. O aprendizado tem início com a execução de padrões rítmicos simples nas cordas 1 e 2 do violino, estabelecendo uma base sólida para os estudantes. A notação musical é introduzida conforme as crianças ganham mais destreza técnica no instrumento. Atualmente, essa metodologia foi adaptada para mais de 10 instrumentos.

Cada método mencionado adota abordagens singulares, e não existe um plano perfeito que possa ser aplicado a todas as situações ou estudantes. Professores precisam estar bem preparados e considerar as particularidades de cada turma ao escolher um método de ensino. A flexibilidade e a habilidade de incorporar elementos de diferentes métodos são cruciais para uma instrução musical efetiva. É válido enfatizar que, segundo a BNCC, a Música é uma “manifestação artística que se concretiza por meio dos sons, que adquirem forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade individual quanto das interações sociais, como produto de saberes e valores diversos estabelecidos no contexto de cada cultura” (BRASIL, 2018, p. 196).

4. DOCUMENTOS E ORIENTAÇÕES NORTEADORAS

Após a Segunda Guerra Mundial, foi criada em 1945, a Organização das Nações Unidas (ONU), objetivando promover caminhos em prol da paz e do desenvolvimento mundial. Desta

forma, em 1948, foi aprovada a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) (ONU, 1948). Este documento internacional representa uma importante referência para o Brasil e demais países signatários da ONU. Derivado da DUDH, muitos outros documentos basilares foram aprovados no sentido de atualizar e difundir a igualdade de direitos e deveres entre as nações, a exemplo da Declaração Mundial sobre Educação para Todos e da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (UNESCO, 1990, 2002).

A DUDH, em seu Art. 1, aponta que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”. Assim sendo, possuem “capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie” (Art. 2-1) (ONU, 1948). Mais adiante, em seu Art. 26, é destacado que “a educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos”. Além disso, contribui para o “desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz” (ONU, 1948).

Seguindo esse pressuposto, referente ao respeito, compreensão, tolerância e amizade entre as nações e grupos raciais e religiosos, devemos enfatizar a cultura como forma de enriquecer o desenvolvimento da personalidade humana através do caminho educacional. Nesse sentido, a DUDH afirma, no Art. 27, que “toda pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade”, assim como “...têm direito à proteção dos interesses morais e materiais ligados a qualquer produção científica, literária ou artística da sua autoria” (ONU, 1948).

No contexto da educação contemporânea, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos representa um marco educacional que está sendo traçado, principalmente pelos países signatários da ONU. Em seu Art. 1, referente a Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, é afirmado que: Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem; “2. A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver sua herança cultural, linguística e espiritual [...]”; 3. “[...] o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns. São nesses valores que os indivíduos e a sociedade encontram sua identidade e sua dignidade. [...]” (UNESCO, 1990).

Na virada do século XXI, a UNESCO aprovou a Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural (UNESCO, 2002). Este documento representa um forte aliado na promoção de ações (educacionais, sociais, culturais etc.) em prol da solidificação dos movimentos étnicos em diferentes

contextos. Esta Declaração encontra-se em consonância com os demais documentos citados. Neste sentido, enfatizamos o seu “Artigo 5 – os direitos culturais, marco propício da diversidade cultural [...] são parte integrante dos direitos humanos”. Portanto, “[...] toda pessoa deve poder expressar-se na língua que deseje e, em particular, na sua língua materna [...]”. Além disso, todos têm “[...] direito a uma educação e uma formação de qualidade que respeite plenamente sua identidade cultural [...]”; e “[...] poder participar na vida cultural que escolha e exercer suas próprias práticas culturais” (UNESCO, 2002).

Espelhada nesses documentos internacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Nº 9.394 representa o documento nacional de maior relevância referente à implantação da nossa educação (BRASIL, 1996). Em seu Art. 3º, são apontados 14 princípios basilares a serem seguidos no ensino, entre eles, enfatizamos: “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”. Em adição apontamos mais três princípios: “IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extraescolar; e XII - consideração com a diversidade étnico-racial” (BRASIL, 1996). Não podemos deixar de apontar o seu Art. 26 por sinalizar a obrigatoriedade do ensino de Arte na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) (§ 2º.), considerando as linguagens – artes visuais, dança, música e teatro (§ 6º.) (BRASIL, 1996). E, no seu Art. 26-A, determina que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”. Portanto, deve considerar na educação a inclusão de (§ 1º) “diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira [...]”. No seu § 2º, afirma que “os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar” (BRASIL, 1996). Como destacamos, torna-se pertinente a inclusão dos aspectos culturais no ensino de Arte.

Em síntese, os três documentos internacionais fornecem sólidos subsídios para a implantação da educação no Brasil, aqui representada pela LDB, que indica a educação para todos, com equidade, respeitando os diferentes perfis dos envolvidos. Em especial, enfatizamos na LDB a obrigatoriedade do ensino de Arte.

5. MÚSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS

Após a implantação da LDB Nº 9.394/96, o Ministério da Educação (MEC) divulgou os documentos norteadores para a implementação educacional da Educação Básica: Referencial

Curricular Nacional para a Educação Infantil, Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental - 1ª a 4ª série e 5ª a 8ª série, e os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio. Todos eles abordam o ensino de Arte e, conseqüentemente, o ensino de Música, de forma direta ou contextualizada com outras linguagens artísticas. Seus objetivos, conteúdos, abordagens educacionais, avaliação, referências etc. são sinalizados nesses documentos de maneira específica, sugerindo que sejam ministrados por profissionais habilitados (Licenciados em suas respectivas linguagens), dada a sua vasta complexidade teórico-prática. A partir de 2018, esses quatro documentos norteadores foram substituídos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que abrange as três Etapas: 1. Educação Infantil; 2. Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Anos Finais; e Ensino Médio.

Na BNCC, o ensino de Música está presente de maneira indireta, associado a outras atividades ou como instrumento de ensino (na educação infantil); de maneira direta, como linguagem musical, com seus Objetos de Conhecimento e Habilidades específicas (no ensino fundamental - anos iniciais e anos finais); ou ainda, de forma interdisciplinar, em conjunto com outras linguagens artísticas (no ensino médio). O Ensino Fundamental é a etapa de escolaridade mais longa (9 anos) e, no ensino de Arte, são apresentados Objetos de Conhecimento e Habilidades específicas para cada linguagem.

A BNCC apresenta dez Competências Básicas comuns a todas as três etapas escolares. Entre elas, destacamos duas, sem desconsiderar as demais. A primeira valoriza e utiliza os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Quanto à terceira, ela valoriza e aprecia as diversas manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2018).

Mais adiante, a BNCC apresenta seis Competências Específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental. Dentre elas, enfatizamos a quinta, que desenvolve o senso estético para reconhecer, apreciar e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2018). Em seguida, a BNCC também apresenta nove Competências Específicas de Arte. Damos maior destaque a duas delas: “1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do entorno social [...]; 3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira – [...]” (BRASIL, 2018, p. 198).

Em especial, sobre a Música, a BNCC considera ser esta uma expressão artística materializada por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da

sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura (BRASIL, 2018, p. 196). Para sustentar o ensino de música, este documento apresenta as Unidades Temáticas “Música” do Ensino Fundamental – Anos Finais, nas quais são apresentados cinco Objetos de Conhecimento e suas respectivas Habilidades a serem desenvolvidas (Quadro 1).

Quadro 1: Música no Ensino Fundamental – Anos Finais

<p>BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS (6º. ao 9º. Ano) Linguagem ARTE - Unidades Temáticas “Música” OBJETOS DE CONHECIMENTO – HABILIDADES (Hab.)</p>
<p>OBJETOS DE CONHECIMENTO 1. CONTEXTOS E PRÁTICAS Hab. EF69AR16 - Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. Hab. EF69AR17 - Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical. Hab. EF69AR18 - Reconhecer e apreciar o papel de músicos e grupos de música brasileiros e estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais. Hab. EF69AR19 - Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical.</p>
<p>OBJETOS DE CONHECIMENTO 2. ELEMENTOS DA LINGUAGEM / Hab. EF69AR20 - Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (games e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.</p>
<p>* OBJETOS DE CONHECIMENTO 3. MATERIALIDADES Hab. EF69AR21 - Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.</p>
<p>* OBJETOS DE CONHECIMENTO 4. NOTAÇÃO E REGISTRO MUSICAL Hab. EF69AR22 - Explorar e identificar diferentes formas de registro musical (notação musical tradicional, partituras criativas e procedimentos da música contemporânea), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual.</p>
<p>*OBJETOS DE CONHECIMENTO 5. PROCESSOS DE CRIAÇÃO Hab. EF69AR23 - Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, jingles, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.</p>

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, pp. 202–203, 208-209), com adaptação de Trindade *et al* (2023)

As oito Habilidades correspondem aos cinco Objetos de Conhecimento, que oferecem variadas possibilidades de interação teórico-prática com a música. Nas Habilidades EF69AR16 até EF69AR19, enfatiza-se a exploração das atividades de Apreciação e Literatura. A Habilidade EF69AR20 prioriza as atividades de Técnicas musicais, sugerindo uma abordagem próxima das atividades de composição/criação, execução e apreciação musicais, além da utilização de recursos tecnológicos. Na sequência, na Habilidade EF69AR21, sugere-se a exploração de várias possibilidades de criação de fontes e materiais sonoros, associados à composição/criação, execução e apreciação musical. Na Habilidade EF69AR22, enfatizam-se os estudos relacionados à teoria musical, abordando notações musicais tradicionais, alternativas

e contemporâneas. Por fim, a Habilidade EF69AR23 sinaliza a exploração e a criação musicais de forma individual e coletiva.

Além disso, devemos considerar a Unidade Temática Artes Integradas e seus Objetos de Conhecimento (1. Contextos e práticas, 2. Processos de criação, 3. Matrizes estéticas e culturais, 4. Patrimônio cultural e 5. Arte e tecnologia) (BRASIL, 2018). Em resumo, as respectivas Habilidades reforçam a abordagem que estamos defendendo.

Quadro 2: Arte Integradas no Ensino Fundamental – Anos Finais

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS (6º. ao 9º. Ano) Linguagem ARTE - Unidades Temáticas “Arte Integradas” OBJETOS DE CONHECIMENTO / HABILIDADES (Hab.)
OBJETOS DE CONHECIMENTO 1 - Contextos e Práticas / Hab. EF69AR31 - Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.
OBJETOS DE CONHECIMENTO 2 - Processo de Criação / Hab. EF69AR32 - Analisar e explorar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.
OBJETOS DE CONHECIMENTO 3 - Matrizes Estéticas e culturais / Hab. EF69AR33 - Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, design etc.).
OBJETOS DE CONHECIMENTO 4 - Patrimônio Cultural / Hab. EF69AR34 - Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.
OBJETOS DE CONHECIMENTO 5 - Arte e Tecnologia / Hab. EF69AR35 - Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável.

Fonte: BNCC com nossa adaptação (BRASIL, 2018, p. 210–211)

Esses Objetos de Conhecimento e Habilidades da Unidade Temática “Artes Integradas” estão interligados aos Objetos e Habilidades da Unidade Temática Música, por estabelecer uma relação direta entre as práticas musicais e as diferentes dimensões da vida, ao questionar as diversas categorizações das Artes e explorar várias matrizes que contribuíram para a formação do povo brasileiro. Essa interligação se dá pela ampliação das relações entre distintas linguagens artísticas e pela utilização de diversas tecnologias e recursos digitais (BRASIL, 2018). A Unidade Temática “Artes Integradas” deve ser considerada por todos os educadores da área de Arte, já que oferece subsídios para atividades integradoras a serem desenvolvidas no ensino médio posteriormente.

6. CRIAÇÃO DAS ATIVIDADES MUSICAIS

Dando continuidade à nossa pesquisa, concentraremos nossa atenção na Unidade Temática “Música” e em seus Objetos de Conhecimento 2, 3 e 4, com suas Habilidades EF69AR21, EF69AR22 e EF69AR23. Imediatamente, sentimos a necessidade de criar um

Repertório Musical, envolvendo músicas do Bumba Meu Boi do Piauí. Nesse sentido, pesquisamos em diversos recursos audiovisuais e artigos sobre o tema no Google, buscando informações gerais e contextualizadas, bem como partes e partituras, adaptadas de maneira coerente ao nosso contexto escolar - adolescentes do Ensino Fundamental – Anos Finais.

Entre as doze músicas mais relevantes que encontramos relacionadas ao Bumba Meu Boi do Piauí, escolhemos seis delas devido aos seus ritmos, melodias, harmonias, poesia e contextos históricos bem apresentados. Em seguida, selecionamos uma dessas delas para exemplificar as atividades que criaremos - “Laço de Fita“, composta por Manuel Luciano (vide Quadro 3). Esta música foi digitalizada por nós para fins educacionais e está disponível à direita do Quadro 3.

Quadro 3: Repertorio Musical (Bumba-Meu-Boi do Piauí) e Partitura Musical.

REPERTÓRIO MUSICAL BUMBA MEU BOI DO PIAUÍ (Música, Autor e Site)	
<p>1 Laço de Fita - de Manuel Luciano * https://cajupingafogo.bandcamp.com/track/la-o-de-fita-terror-do-nordeste Música Escolhida ➡</p>	<p style="text-align: center;">Laço de Fita Bumba Meu Boi Terror do Nordeste Manuel Luciano</p>
<p>2 No Riso Eu Sou Feliz - de Lulu Maleiro e Dino Maleiro https://youtu.be/fHwuYEZrxcw</p>	
<p>3 Teresina tu és tão linda - de Imperador da Ilha https://youtu.be/fq3iS4r9BEE</p>	
<p>4 Contorno de Toada - de Imperador da Ilha https://youtu.be/MDRzjZkkpt8</p>	
<p>5 Boi de Pancadaria - de Fagão Silva e Daniel Hulk https://youtu.be/rVf_i-7HE-8</p>	
<p>6 Bumba Meu Piauí - de Osnir Veríssimo https://www.piaucult.com.br/?p=album-musica&id=23&muscodigo=370#prettyPhoto</p>	

Fonte: Coletado na Internet pelos autores. Transcrição musical de Fagner Christiê da Costa Silva

Após a conclusão dessa etapa, concentramo-nos nas Habilidades dos Objetos de Conhecimento 3, 4 e 5 da Unidade Temática “Música”, considerando também a Unidade Temática “Artes Integradas” do Ensino Fundamental – Anos Finais, conforme previsto na

BNCC. Em seguida, optamos por desenvolver três encontros de aula, cada um deles focado em uma das Habilidades dos Objetos de Conhecimento. Cada encontro terá uma duração de duas horas, totalizando seis horas de atividades, com a possibilidade de ampliar o tempo conforme necessário. Quanto aos alunos envolvidos, escolhemos trabalhar com aqueles do 7º ou 8º ano do Ensino Fundamental. A seguir, apresentaremos as atividades que elaboramos.

1º ENCONTRO/AULA – Objeto de Conhecimento 3 (Materialidades)

Habilidade EF15AR21 - Apreciação, Literatura e Técnica

O educador anuncia aos seus educandos a apreciação em formato audiovisual da música “Laço de Fita”, de Manuel Luciano. Ele instrui que realizem uma escuta ativa, refletindo sobre as propriedades dos sons (altura, duração, intensidade e timbre), bem como sobre os elementos da música (ritmo, melodia, harmonia e forma). Ele também os convida a prestar atenção à voz e aos instrumentos de percussão utilizados na música. Posteriormente, ele solicita que todos expressem suas impressões sobre a música. Em seguida, ele expande as informações sobre o Bumba-Meu-Boi do Piauí, abordando seus contextos históricos, étnicos, sociais e geográficos, exibindo imagens das danças, trajes e instrumentos (tambor onça, o pandeirão e a chiadeira ou chocalho).

Continuando, os educandos serão estimulados a criar ritmos utilizando seus corpos, como voz, palmas, estalos de dedos e batidas de pés, imitando sons da natureza e de animais. Em seguida, o professor realiza uma demonstração ao vivo dos instrumentos utilizados, mostrando suas sonoridades e a forma como são tocados, permitindo que todos apreciem também de forma tátil. Após essa experiência, o educador destaca as propriedades sonoras presentes no canto e nos instrumentos do Bumba Meu Boi. Por fim, ele distribui cópias da partitura da música em foco e pede ao Grupo A que cante ao som da gravação escutada, enquanto o Grupo B improvisa, acompanhando com os sons criados (e vice-versa).

Tarefa 1 – Realizar pesquisas sobre a música foco e seus instrumentos. Trazer na próxima aula objetos variados para construir instrumentos de percussão alternativos, como garrafas PET, grãos, cabos de madeira, fitas adesivas etc.

2º ENCONTRO/AULA - Objeto de Conhecimento 4 (Notação e Registro Musical)

Habilidade EF69AR22 - Apreciação, Literatura, Construção Sonora e Técnica

O educador solicita a todos que apresentem os resultados de suas pesquisas sobre a música e os instrumentos, pedido que demonstrem os objetos coletados para a construção dos instrumentos de percussão. Em seguida, todos ouvem a música foco novamente, desta vez observando a melodia, o texto, o ritmo e a harmonia. Depois, eles partem para a construção dos instrumentos, utilizando as fotos e os protótipos feitos pelo professor, além dos materiais básicos necessários. Após essa etapa, eles manipulam e experimentam os instrumentos confeccionados, além de praticarem as células rítmicas da música foco através de leitura rítmica apresentada em cartões ampliados.

Por fim, o professor apresenta alguns slides que exibem a partitura da música, incluindo melodia, letra e ritmo. Todos fazem solfejos rítmicos e melódicos, realizam a leitura e interpretação da letra. O professor enfatiza os símbolos da escrita musical, como as figuras de som e silêncio. Em seguida, todos participam de ensaios que abrangem melodia, letra e ritmo, explorando diferentes sons e instrumentos. É importante que esse ensaio seja registrado em formato audiovisual para posterior apreciação de todos.

Tarefa 2 – Ouvir a música foco, praticando o canto e o ritmo, podendo criar um verso adicional. Em seguida, ouvir mais duas músicas (conforme os links indicados pelo professor) do mesmo estilo. Pesquisar sobre as indumentárias do Bumba-Meu-Boi e improvisar algumas delas para ser utilizada na próxima aula. “(Aguardem por uma SURPRESA na próxima aula!)”.

3º ENCONTRO/AULA – Objeto de Conhecimento 5 (Processos de Criação)

Habilidades EF69AR23 – Apreciação, Literatura, Técnica (digitais), Criação e Execução

O professor anuncia a Surpresa: a visita de integrantes do Grupo de Bumba-meu-Boi Imperador da Ilha! Todos eles se apresentam aos estudantes e falam sobre sua manifestação, abordando a música, o canto, a construção dos instrumentos, as indumentárias e outros aspectos importantes. Em seguida, os estudantes apresentam os versos adicionais que criaram para a música (Tarefa 2), e o Grupo convidado sugere possíveis adaptações.

Depois, os estudantes, vestidos com suas indumentárias e munidos dos instrumentos construídos e das partituras, apresentam a versão da música trabalhada. O Grupo convidado oferece sugestões de ajustes, realiza uma demonstração da dança e convida a todos para participarem da Roda. Eles também ensinam mais duas músicas da mesma manifestação (previamente apreciada) e conduzem os ensaios das três músicas, visando à Apresentação Didática.

Previamente organizado pelo professor, todos se dirigem ao pátio da escola, onde se inicia a Apresentação Musical com o Grupo convidado, estão presentes - diretores, coordenadores, funcionários, professores, estudantes e convidados (que já receberam cópias das músicas). Todos cantam e, na apresentação da última música, os presentes são convidados a formar uma roda e dançar.

Finalizada a apresentação, todos retornam à sala de aula, guardam suas indumentárias e instrumentos e realizam suas avaliações, tanto do processo de trabalho quanto da apresentação final. O Grupo convidado compartilha suas considerações finais, ressaltando a importância de manter viva na escola as manifestações culturais de seu povo.

Em resumo, os três encontros planejados contemplam as seis atividades básicas do ensino de música conforme estabelecido pela BNCC, relacionadas ao Objeto de Conhecimento 3, 4 e 5, além das Habilidades das Unidades Temáticas Música e Artes Integradas do Ensino Fundamental – Anos Finais. Todas essas atividades estão alinhadas com as referências fundamentais da educação, a manifestação étnica do Bumba Meu Boi do Piauí e seus elementos, a educação musical ativa, a diversidade de atividades musicais correlatas, bem como a significativa presença da Arte e da Cultura no ambiente escolar, exemplificada pela participação ativa do Grupo Étnico Bumba Meu Boi Imperador da Ilha.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, consolidamos os conhecimentos adquiridos na disciplina “Educação Musical e Políticas Educacionais” do Curso de Mestrado do Prof-Arte/UFMA em relação às atividades de ensino e pesquisa. Imersos nos estudos sobre os documentos e diretrizes que sustentam a implantação e implementação da educação básica, bem como o ensino de música e a integração ativa das manifestações culturais nos ambientes escolares, exploramos as bases para promover o Bumba-Meu-Boi nas escolas piauienses, conectando-o com a Unidade Temática Música do Ensino Fundamental – Anos Finais, pautada pela BNCC.

No que tange à pergunta que levantamos previamente (“Como promover, nas escolas piauienses, o Bumba-Meu-Boi conectado com a Unidade Temática Música do Ensino Fundamental – Anos Finais, norteada pela BNCC?”), concluímos que percorremos trajetórias substanciais: analisamos documentos internacionais que preconizam a educação inclusiva, com ênfase nas vertentes culturais; examinamos diretrizes nacionais que respaldam a implementação da educação básica. Mais especificamente, focamos na BNCC, explorando suas dez Competências Gerais e enfatizando as Competências 1 e 3, além das seis Competências

Específicas de Linguagem (que engloba a linguagem da Arte), com destaque para a Competência 5. Depois, consideramos as nove Competências Específicas de Arte, dando maior ênfase na primeira e na terceira.

Em relação ao ensino de Música no Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º ano), abordamos a Unidade Temática Música, composta por cinco Objetos de Conhecimento e suas respectivas Habilidades, assim como as Unidades Temáticas Artes Integradas. Deliberadamente, nos concentramos nos três últimos Objetos de Conhecimento e suas Habilidades. Subsequentemente, concebemos um Repertório Musical diversificado, contendo seis músicas do Bumba Meu Boi do Piauí e escolhemos uma delas para servir de exemplo didático. Criamos então três modelos de atividades musicais interconectadas e progressivas, destinadas a serem desenvolvidas em três encontros-aula consecutivos. Cada atividade engloba diferentes aspectos musicais, como Literatura, Apreciação, Construção Sonora, Técnica, Criação e Excursão.

Diante do exposto, estamos ansiosos para implementar em breve essas abordagens com nossos estudantes. Finalmente, esperamos que futuras pesquisas possam ser conduzidas em nossas próximas disciplinas de Mestrado.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mário de. **Danças dramáticas do Brasil**. São Paulo: Itatiaia; Instituto Nacional do Livro; Fundação Nacional Pro-memória, 1982.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Última Versão. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 abr. 2023.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei e Diretrizes e Bases da Educação Básica**. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 20 abr. 2023.

CUNHA, Euclides. [1902] **Os sertões**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1969.

IPHAN. Ministério da Cultura. **Complexo Cultural do Bumba-meu-boi do Maranhão**. Dossiê do registro como Patrimônio Cultural do Brasil. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. São Luís: Iphan/MA, 2011.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, v. 10, n. SPE, p. 37-45, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 7. ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 2014.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpex, 2012.

MENA, Olga Aguirre de. GONZALEZ, Ana de Mena. **Educación musical**. Manual para el profesorado. Malaga (Espanha): Aljibe, 1992.

PEDRAZANI, Viviane. **No “Miolo” da Festa: um estudo sobre o bumba-meu-boi do Piauí**. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, 2010.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas. Paris: DUDH, 1948.

PADILHA, A. F. S. **A construção ilusória da realidade: ressignificação e recontextualização do Bumba Meu Boi do Maranhão a partir da música**. São Luís: EDUFMA, 2019.

SOUZA, Elio Ferreira de. A história do 'Boi Jardineiro' de Né Preto e da migração do Bumba-Meu-Boi do Piauí para o Maranhão: A gênese do Bumba-Meu-Boi do Piauí e narrativas da “brincadeira” do Boi de Né Preto, na cidade de Floriano, Piauí. **Humana Res**, v. 1, n. 4, p. 21-35, 2021.

TRINDADE, Brasilena Gottschall Pinto. **Abordagem musical CLATEC: uma proposta de ensino de música incluindo educandos comuns e educandos com deficiência visual** Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2008.

TRINDADE, Brasilena Gottschall Pinto; KONOPLEVA, Ekaterina; PEREIRA, Adrian Estrela; SILVA, Isabele Ferreira da. A presença da música na educação básica segundo a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Contemporânea**, v. 3, n. 6, p. 6459-6482, 2023. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/1006/647>. Acesso em: 11 jun. 2023.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> Acesso em: 23 abr. 2023.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e a Cultura. 2002.

O INTERDISCURSO DO LIVRO CAZUZA NO INÍCIO DO SÉCULO XX: UMA NARRATIVA INFANTIL SOBRE O ÂMBITO EDUCACIONAL

Aurineide de Aguiar Silva Argel
Mestranda em Formação Docente em Práticas Educativas
Licenciada em História
aurineide.aguiar@discente.ufma.br
UFMA

Marcos Fábio Belo Matos
Professor associado dos cursos de Pedagogia e Jornalismo da UFMA – Imperatriz
Especialista em Língua Portuguesa
Mestre em Comunicação e Cultura
Doutor em Linguística e Língua Portuguesa
Pós-doutor em Comunicação
Vice-coordenador do Lidime.
marcosfmatos@gmail.com
UFMA

RESUMO – O presente estudo apresenta o interdiscurso do livro ‘Cazuza’, do maranhense de Viriato Corrêa e os saberes docentes estabelecidos entre o fim do século XIX e início do XX, tendo como perspectiva uma narrativa infantil sobre o âmbito educacional, mostrando a produção de sentidos sobre a cultura infantil no referido livro. Escrito no início do século XX, ‘Cazuza’ traz na sua estrutura uma narrativa infantil sobre o âmbito educacional, com bastante enfoque na representação aluno/professor. A pesquisa é realizada usando-se como instrumentais metodológicos: a análise documental e a bibliográfica, que buscam compreender aspectos socioeducativos do ambiente escolar desses alunos, por meio das produções de sentido que os discursos proferidos pelos sujeitos envolvidos nessas práticas escolares constroem: a escola ficcional do livro ‘Cazuza’, publicado originalmente em 1938, enfocando as práticas escolares da época. Também será convocada, como instrumental metodológico, a análise de discurso de linha francesa, a partir da qual são analisados os enunciados presentes na obra e tomados como materialidade discursiva. A ideia principal é compreender aspectos socioeducativos do ambiente escolar desses alunos. O estudo é uma análise documental do livro, que também é uma autobiografia ficcionalizada do autor, a qual tem como espacialidade o nordeste brasileiro. Nela é possível acompanhar a trajetória do menino Cazuza, protagonista do livro, pelos seus primeiros anos de formação escolar. A obra se divide em três partes, que marcam também os processos de formação educacional do protagonista do livro: a escola do povoado, a escola da vila e a da capital. Por fim, constata-se que o meio educacional no Maranhão, como é visto na narrativa da personagem Cazuza, assim como em outros estados, espelhava as dificuldades próprias do contexto social, fazendo perceber, nas formações discursivas, os aspectos ideológicos que envolviam as relações socioeducacionais no início do século.

Palavras-chave: Cazuza, Cultura Infantil, Saberes Docentes, Formação discursiva.

1. INTRODUÇÃO

O tema ‘Cultura Infantil’ é pouco abordado no meio acadêmico, ainda mais com uma perspectiva pedagógica. Na atualidade, a cultura infantil está em processo de mudanças e formação, impondo às crianças buscarem outro estilo de roupas, formas de linguagem, hábitos alimentares para se sentirem inseridas no meio socioeducacional que as rodeia, pois não há

sociedade sem práticas pedagógicas e nem práticas educativas sem a sociedade. Entendendo a necessidade de se ampliar o escopo teórico desta área, esta pesquisa tem como objetivo analisar a construção da cultura infantil em meio aos saberes docentes, vividos pela personagem Cazuzza, que faz parte do livro de mesmo nome, ambientado no início do século XX, salientando a produção de sentidos sobre a cultura infantil nesta obra literária.

A pesquisa tem como delimitação temporal o período do início do século XX e é realizada a partir dos instrumentos metodológicos da análise documental e bibliográfica, por meio dos quais se busca compreender aspectos socioeducativos do ambiente escolar desses alunos, centrando-se atenção às produções de sentido que os discursos dos sujeitos envolvidos nessas práticas escolares constroem: a escola ficcional do livro ‘Cazuzza’, texto do maranhense Viriato Correa, publicado originalmente em 1938 enfocando as práticas escolares do limiar do século XX e a pesquisa bibliográfica feita a partir de autores que estudam a educação no século XX. A ideia principal é compreender aspectos socioeducativos do ambiente escolar desses alunos.

O estudo é uma análise documental do livro ‘Cazuzza’, que foi publicado pela primeira vez em 1938, abordando uma temporalidade referente ao final do século XIX e início do século XX. O livro é uma autobiografia ficcional do autor, que é maranhense, e tem como espacialidade o nordeste brasileiro, mais precisamente o interior do estado do Maranhão, em três ambientes: a localidade onde Cazuzza nasceu, muito pequena e acanhada; a Vila, para onde ele se muda com a família, um pouco mais desenvolvida; e, finalmente, a capital do estado, São Luís, para onde ele vai concluir os estudos iniciais.

A obra narra a vida do menino Cazuzza e de seus colegas, trazendo imbricado o discurso do protagonista e também apresentando como aconteciam as representações sociais em meio às práticas pedagógicas dele em seu ambiente escolar e social, instigando a observação de como a cultura infantil se desenvolvia no espaço educacional das personagens do livro.

A obra se divide em três partes: na primeira, expõe o seu discurso sobre a escola tradicional, na qual acontecia uma repressão da cultura infantil e das suas representações sociais, pois a motivação que levou Cazuzza, o protagonista do livro, a frequentar a escola foi o fato de que iria começar a usar calças de meninos, ou seja, entrar na escola proporcionava uma mudança de *status*, por colocar a criança que frequentava a escola em uma posição diferenciada da criança que não ia à escola, começando pelo guarda-roupa, que se tornava diferenciado.

Na segunda parte, o ensino já saía mais dos parâmetros tradicionais, passando a ser mais valorizado, começando a surgir entre as crianças questionamentos relacionados à diferença de classes sociais.

E, na terceira parte, a educação é voltada para o positivismo, sendo o momento em que a personagem irá compreender aspectos como: a igualdade do ser humano, patriotismo, a importância do trabalho e o papel de etnias diferentes no seu meio social.

Apesar de o livro ‘Cazuza’ ter sido publicado no ano de 1938 e ser a representação da vida do autor, essa obra tem um grande impacto na cultura infantil da atualidade, pois expõe as diferenças sociais, que se tornam um obstáculo para muitos alunos e professores no ambiente escolar.

Para cumprir esta meta epistemológica, o trabalho tem como embasamento autores que pesquisam as seguintes temáticas: Cultura Infantil, Sociologia da Infância e Pedagogia, Análise do Discurso de linha francesa, trazendo conceitos de autores como Mussalim (2012), Foucault (1970), Almada (2018), Corsaro (2011), Quinteiro (2009), Pimenta (2012), Andrade (1984), Silva (2015), dentre outros.

A escolha do tema ‘cultura infantil’ se deu devido ao fato de se observar, no meio escolar, a identidade cultural dos alunos em relação às representações sociais que cada discente traz para o ambiente escolar, ocasionando muitas vezes barreiras entre colegas e professores, pelo fato de não saberem lidar com um espaço social diferente do que estão acostumados, gerando vergonha e exclusão por parte de alunos e professores. Suscitando o questionamento da problemática e buscando responder aos objetivos específicos e às questões norteadoras da referente pesquisa, procuraremos compreender como esses alunos constroem o seu espaço de socialização em meio às práticas pedagógicas docentes, para elaborar a comparação e as representações socioeducativas infantis do meio educacional, por meio de levantamento bibliográfico e da análise dos aspectos relativos ao interdiscurso da personagem Cazuza – objetivamente: analisar o que existe de conexões entre as práticas educacionais que envolviam o menino Cazuza, no início do século XX, e os demais alunos fictícios do livro analisado.

A pesquisa é relevante por serem encontradas poucas abordagens sobre o assunto, principalmente com essa especificidade e temporalidade. Pensa-se que ela poderá interessar, futuramente, a acadêmicos, ou a qualquer pessoa que tiver interesse ou curiosidade sobre o assunto, pois poderá contribuir para a elaboração de outros estudos nessa mesma linha de abordagem, com tais representações socioeducativas.

2. CONCEITOS BÁSICOS: INTERDISCURSO, FORMAÇÃO DISCURSIVA, FORMAÇÃO IDEOLÓGICA, SABERES DOCENTES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.

Três conceitos do campo da Análise do Discurso de linha francesa são trabalhados nesta análise da produção de sentido sobre a cultura infantil do livro ‘Cazuza’: o de Formação Discursiva (FD), o de Formação Ideológica (FI) e o de Interdiscurso. Os três estão estreitamente ligados e, como se vai ver no transcorrer das análises, são fundamentais para a avaliação da produção de sentido que se quer destacar.

Pensando a inter-relação de conceitos, Barbosa (2004, p. 23) afirma:

Como não existe ideologia separada da linguagem, uma formação ideológica ganha existência quando materializada por uma formação discursiva, noção foucaultiana da qual se vale Pêcheux para fazer referência ao conjunto de regras anônimas e históricas, que determina o que pode e deve ser dito a partir de uma dada posição em uma dada conjuntura.

As práticas de linguagem, como assevera Gregolin (2007), a partir do estudo dos conceitos de Michel Pêcheux e Michel Foucault, são determinadas pela relação profunda entre a Formação Ideológica e a Formação Discursiva. Diz a autora:

[...] é na relação entre o sistema da língua (base comum de processos discursivos diferenciados) e a FD (aquilo que determina o que pode e deve ser dito, em uma determinada formação ideológica, a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada determinado pelo estado de luta de classes) que se realizam as práticas discursivas (GREGOLIN, 2007, p. 157).

A formação discursiva (FD) é definida devido a sua relação com a formação ideológica, ou seja, “os textos que fazem parte de uma Formação Discursiva remetem a uma mesma formação ideológica” (BRANDÃO, 1995, p. 07).

Segundo Brandão (1995), a Formação Discursiva (FD) é o que vai determinar o que pode ser falado pelo sujeito, a partir da sua posição ocupada, seja ela social, ideológica ou histórica.

Já para a Análise do Discurso de linha francesa, o interdiscurso é o que determina o discurso do sujeito em um processo discursivo, reinscrito no próprio sujeito, sendo por meio dele que ocorre o funcionamento da ideologia em geral. O sujeito busca no interdiscurso a pauta para construir as significações, por meio de uma formação ideológica que os estabelece como sujeitos sociais (MATOS, 2016).

De acordo com Baronas (2007), é o interdiscurso que determina uma Formação Discursiva (FD), pois ele contém os dizeres que podem ser falados no âmbito de uma FD. E

Orlandi (2007, p. 64) o associa à memória que todo discurso aciona: “A memória – o interdiscurso, como definido na análise de discurso – é o saber discursivo que faz com que, ao falarmos, nossas palavras façam sentido. Ela se constitui pelo já-dito que possibilita todo dizer”.

Em relação ao conceito de saberes docentes, de acordo com Tardif (2002), os saberes são temporais, no sentido de que sua aquisição perpassa e se afetiva com base na história de vida de cada professor e vai se desenvolvendo ao longo da sua carreira que está em constante processo de construção. Ghedin (2012) menciona que o professor é um ser existencial, cuja identidade é religiosa, econômica, cultural, política e social.

O professor constrói os seus saberes, por meio do seu tempo de trabalho, que está ligado a relações exteriores, como a família, a cultura e a sociedade, proporcionando assim o saber-fazer e o saber-ser (TARDIF; RAYMOND, 2000). Segundo Ghedin (2012), o professor deve questionar as suas práticas pedagógicas, despertando indagações.

Tardif (2002) pontua ainda os saberes profissionais em cinco fontes de saber e caracteriza de que forma eles se integram à prática docente: os saberes pessoais dos professores; os saberes provenientes da formação escolar anterior; os saberes provenientes da formação para o magistério; os saberes provenientes dos programas didáticos e livros usados no trabalho; e os saberes provenientes da sua experiência na profissão, na sala de aula.

Todos esses conceitos e categorias, aqui especificados, serão acionados no processo de análise que se seguirá neste artigo.

3. CAZUZA: A ESCOLA DO POVOADO

Na narrativa do livro estudado, o menino Cazuzza passou a ter o seu primeiro contato com o âmbito educacional na escola do povoado em que ele morava no interior do Maranhão, que o autor-personagem descreve como um lugarejo muito pobre e pequeno que ficava às margens do Itapicuru, no alto da ribanceira do rio.

O povoado continha vinte ou trintas casas e apenas uma rua, não tinha farmácia, vigário ou igreja, tinha também uma única escola, que representava o ambiente que iria efetivar uma passagem social para a cultura infantil, pois era quando as crianças começavam a usar calças, como é esboçado pela personagem Cazuzza:

Minha mãe prometia frequentemente: - Quando você entrar para a escola deixará dos vestidinhos. E, por amor às calças, comecei a mostrar amor aos livros. O segundo motivo é que o primeiro contato que tive com uma escola foi através de uma festa. E ficou-me na cabeça a ideia de que a escola era um lugar de alegria (CORRÊA, 2011, p.14).

Na busca do desvelamento dos fios discursivos, percebe-se que esse trecho do livro efetiva um interdiscurso com o conceito que Almada (2018) defende, a saber: que cada criança possui suas manifestações sociais próprias, devido aos bens culturais que são disponibilizados pela sociedade para ela, pois as culturas infantis não brotam em um mundo exclusivo da infância e nem estão ausentes do meio social. As representações sociais das crianças procuram compreender e estabelecem o seu mundo cultural e o espaço social que a infância ocupa na escola (QUINTEIRO, 2009).

A primeira manifestação social que Cazuzza teve vinculada ao meio educacional estava relacionada à “festa da palmatória”, evento que marcava o fim do ano letivo no povoado. Segundo o discurso da personagem, a escola trazia a ideia de ser um lugar de alegria, pois havia flores, o professor discursava e a meninada estava toda alegre, representando a sensação de que a escola seria um lugar prazeroso:

Recordo-me bem de tudo. Era um dia bonito, muito azul, muito luminoso e muito fresco. Havia chovido na véspera e as árvores, bem lavadas e verdes, pareciam criaturas que mudam de roupa depois do banho. Pássaros cantavam alegremente nas árvores, como se também eles comessem as férias.

O discurso do professor, as flores e as palmas verdes, a alegria da meninada, passeata, assanharam-me o sangue. Voltei para casa contentíssimo. Fiquei tendo da escola a ideia de que era um lugar agradável, que dava prazer à gente.

E daí por diante não falei mais noutra coisa. Todo livro que eu apanhava, abria-o com solenidade e punha-me a recitar em voz alta o que me vinha à cabeça, fingindo que o estava lendo (CORRÊA, 2011, p.16).

A apreensão sobre a ideia de escola mudou no primeiro dia de aula para a personagem Cazuzza. A visão que ele teve do seu professor, João Ricardo, foi a de “um homem velho, bigode branco, óculos escuros, pigarros de quem sofre de asma” (CORRÊA, 2011, p.20). Na descrição do autor, o docente tinha a cara amarrada e usava, como métodos didáticos, o castigo físico, sendo mais comum o uso da palmatória, que era chamada de malvada, tirana, bandida e danada. Esses métodos eram vistos como normais no meio educacional desse período, tornando a escola um lugar de medo, tristeza, um ambiente feio e enfadonho, como é descrito pelo protagonista:

À tarde, quando os meus companheiros me vieram buscar para os brinquedos de costume, eu estava murcho, mole, fatigado e triste.

A Chiquitita perguntou-me, curiosa:

- Cazuzza, você gostou?

Eu quis enganar a mim próprio, escondendo a minha decepção, mas o Vavá, que ainda tinha as orelhas a arder, respondeu prontamente:

- Gostou nada! Quem pode gostar daquilo?! É um inferno!

O Ioiô fez uma careta e disse triunfante:

- Eu tinha ou não tinha razão? Eu sabia! Vanico me contou. Se escola é aquilo, eu juro que lá não entro.

Escola, realmente, não podia ser aquilo. Escola não podia ser aquela coisa enfadonha, feia, triste, que metia medo às crianças. Não podia ter aquele aspecto de prisão, aquele rigor de cadeia.

Escola devia ser um lugar agradável, cheio de atrativos, de encantos, de beleza. De alegria, de tudo que recreasse e satisfizesse o espírito (CORRÊA, 2011, p.33).

Zanette (2017), que constrói uma relação interdiscursiva com esta ideia, menciona que os acontecimentos em sala de aula só são compreendidos no contexto em que ocorrem devido ao universo cultural. Já Almada (2018) defende que a organização do ambiente destinado à educação infantil é uma ação predominantemente pedagógica, que dá referência para criação e significado de sentido para a criança. É o que se pode inferir da reação de Cazuzza diante do modelo de escola do povoado, em que se inseriu:

Tentei encarar o professor e um frio esquisito me correu da cabeça aos pés. O que eu via era uma criatura incrível, de cara amarrada, intratável e feroz.

Os nossos olhos cruzaram-se. Senti uma vontade louca de fugir dali. Pareceu-me estar diante de um carrasco (CORRÊA, 2011, p.32).

Esse trecho do livro 'Cazuzza' demonstra uma relação interdiscursiva que congrega o discurso da personagem central com os conceitos de Souza, Melo (2017), autores que analisam a complexidade da formação da identidade do professor, principalmente quando leva a entender os motivos pelos quais ele escolheu a docência, pois, embora o magistério seja importante para a sociedade, é uma carreira de desprestígio social e envolta em baixos salários, podendo-se afirmar que a identidade docente deve ser construída por meio de seu contexto histórico-cultural e não somente pelos saberes adquiridos em sala de aula. De acordo com Silva (2017), em vários estados a escola teve uma avaliação negativa no ensino, devido à formação docente e aos métodos utilizados no ambiente educacional.

A metodologia de ensino aplicada na escola do povoado estava vinculada e espelhava os conceitos acionados por uma formação discursiva sobre educação que exacerbava o aspecto negativo do ambiente educacional para o menino Cazuzza, que, em seus discursos sobre esse momento educacional, descrevia a didática pedagógica como barulhenta, enfadonha, cheia de situações em que os alunos sofriam castigos físicos e psicológicos:

A escola inteira falava horrorizada de dois suplícios que eu ainda não tinha tido ocasião de presenciar.

Um deles era ficar o aluno de joelhos sobre o grão de milho. O outro, a “orelha de burro”. À cabeça do menino colocavam-se duas enormes orelhas de papelão e fazia-se o desgraçado passear pelas ruas, vaiado pelos companheiros (CORRÊA, 2011, p.39).

Andrade (1984), refletindo o interdiscurso deste trecho, expõe como se processava a educação moral e intelectual do período, com o uso da palmatória, das orelhas de burro, joelhos sobre grãos de milho e braços abertos no canto da sala de aula. Por meio dessa concepção, era formada a mente do saber, que ensinava o aluno a aceitar sem discutir. A concepção de criança e infância prevalecente ainda era muito antiga, pois, nesse tipo de cultura, a criança é considerada um adulto em miniatura, sem direitos, sendo suas vozes silenciadas, prevalecendo a do docente (MELO; CHAHINI, 2017).

No livro, os métodos aplicados pelo professor do povoado ocasionavam o afastamento das crianças do meio educacional, pois a escola não era um lugar atrativo, como foi descrito na primeira apreensão da personagem Cazuzá. Esse afastamento deixava o professor cada vez mais nervoso e, à medida que chegava o inverno, menos alunos compareciam à escola, e como forma de represália pelo esvaziamento da sala e conforme o método de ensino vigente, ele empunhava a palmatória e dava um bolo em todos os presentes. “[...] Então, por que chove, ninguém vem para a escola? E empunhando a palmatória: - Passem todos para o bolo!” (CORRÊA, 2011, p.42). Corroborando com essa informação do livro, Silva (2015) registra que a frequência nos grupos escolares maranhenses passou por vários períodos de instabilidades, nas primeiras décadas da sua existência.

Cazuzá, em seu discurso, narra a história do seu colega de escola que era conhecido pelo apelido de Pata-choca, que comia terra e tinha muita dificuldade na aprendizagem e, devido a isso, era castigado física e psicologicamente em meio às práticas pedagógicas do docente, com o consentimento do seu pai, que era leigo nos conhecimentos educacionais. Com isso, é observável que a escola daquele período encarnava uma função para além da educacional: a social. O Pata-choca não aprendia por sofrer enfermidades que dificultavam o seu desenvolvimento escolar, como se percebe neste trecho:

-É mesmo! - afirmou João Ricardo - Não é mais possível aturá-lo. Leve-o. Leve-o de uma vez. O senhor é pai, pode fazer o que quiser. Eu é que não posso mais fazer nada. São três anos. Durante três anos castiguei-o, dei-lhe bordoadas, fiz tudo que estava nas minhas forças e nada, absolutamente nada consegui. Leve-o, leve-o, que eu perdi completamente a paciência! [...].

O Pata-choca vinha caminhando pesadamente. No lugar das orelhas trazia duas grandes, duas enormes orelhas de asno talhadas em papelão. Atrás, um bando de garotos, vaiando-o:

- Olhe o burro! Olhe o burro!

[...]

O médico fixou-lhe o olhar, severamente:

- Como deixou este menino ficar nesse estado?

[...]

O que esta criança tem são bichas. As bichas é que o fazem comer terra (CORRÊA, 2011, p.69,70 e 76).

Silva (2015), em convergência interdiscursiva com esse trecho do livro, compreende que o aspecto físico saudável e a vacinação das crianças no Maranhão eram uma condição difícil de ser cumprida no início do século XX, pois as condições salubres da água, esgoto e luz eram difíceis, contribuindo para a infestação de doenças contagiosas. No estado do Maranhão, a situação econômica e os aspectos culturais contribuíram para o fracasso dos modelos escolares, no início dos anos 1900.

No discurso do autor do livro, o método usado pelo professor do povoado era repetitivo e a aprendizagem era vagarosa, levando até dois anos para uma criança aprender a escrever o nome. Para despertar o interesse da turma, o professor realizava provas caligráficas, que, segundo a personagem, eram realizadas na forma de aposta de escrita:

Na verdade, a escola inteira estava estimulada. A aposta de escrita tinha o segredo de despertar aqueles pobres espíritos embrutecidos pelas repreensões, cascudos, palmatoadas com que antigamente se metiam as lições na cabeça dos meninos.

[...]

A “aposta” fazia-se entre pares de alunos, dentro da classe. Cada par copiava um mesmo trecho de prosa, e vencida o aluno que apresentava letra mais bonita (CORRÊA, 2011, p.57).

Os métodos usados pelo professor do povoado afastavam as crianças da escola, ocasionando vários discursos no meio histórico-cultural desses alunos, que englobavam opiniões contraditórias: algumas pessoas os viam de forma negativa e outras os encaravam como práticas positivas, como se pode perceber neste trecho. “- Que bárbaro qual nada! No meu tempo era mais rigoroso [...]. Sem palmatória é que não pode haver ensino” (CORRÊA, 2011, P.73). Andrade (2015) registra, historicamente, que o principal método de apreensão de

conteúdo das escolas da primeira república se resumia em transbordar na cabeça dos discentes o conteúdo dos livros. De acordo com Silva (2015), no Maranhão as escolas eram vistas como ineficientes devido à falta de um corpo docente que utilizasse novos métodos de ensino. E convém registrar que esse tipo de ensino, enciclopédico, repetitivo, fundado em castigos físicos como motores da aprendizagem, foi implantado no Maranhão por meio dos jesuítas.

4. CAZUZA: A ESCOLA DA VILA

A personagem Cazuzza, ao chegar à Vila do Coroatá, começou a formar outra concepção sobre os saberes docentes, expressando um alívio por ter deixado o duro rigor da escola do povoado, com a crueza das ações e do perfil do antigo professor. A escola da vila funcionava em um casarão, com salas vastas, que deveria ter mais de meio século, e a professora tinha maior qualificação para trabalhar com crianças, seguindo outro tipo de metodologia. Cazuzza expõe isso em sua narrativa:

Dona Janoca, a diretora, recebeu-me com o carinho com que se recebe um filho. Os meninos e as meninas, que me viram chegar, olharam-me risonhamente, como se já houvessem brincado comigo.

Eu, que vinha do duro rigor da escola do povoado, de alunos tristes e de professor carrancudo, tive um imenso consolo na alma.

A escola da vila era diferente da escolinha da povoação como o dia o é da noite.

Dona Janoca tinha vindo da capital, onde aprendera a ensinar crianças (CORRÊA, 2011, p.90).

Promovendo o interdiscurso com esse trecho do livro, Tenreiro, Kosciuretsko (2017) mencionam que o atendimento às crianças pequenas e o conceito de infância, no decorrer da história, vêm sofrendo mudanças rápidas e positivas, sendo necessário direcionar o olhar para os professores que acompanham essas crianças e compreender como eles organizam seu fazer pedagógico. O trabalho voltado às crianças pequenas não é fácil, devido a isso os profissionais devem passar por formação, experiência e pesquisa até conseguir desenvolver um bom trabalho com as crianças.

A imagem que Cazuzza tinha da professora da vila, a dona Nenén, era diferente daquela que construiu do professor do povoado, pois a docente tinha um aspecto sereno, que deixou no discurso dele uma ótima impressão:

DONA NENÉN, a professora da minha classe, foi quem primeiro me entrou no coração. Vinte e quatro anos, pouco mais ou menos, leve, magrinha, pequenina, e olhos pardos e grandes. Um rosto bonito e tranquilo e um riso tranquilo e bonito

clareando-lhe o rosto. Eu nunca tinha visto moça mais linda. E tão forte impressão ela me causava com a sua beleza, que eu tirava constantemente os olhos dos livros para ficar minutos esquecidos a olhá-la. Ela, porém, me advertia:

- Não se distraia menino, cuide da sua liçãozinha. Era uma criatura doce, delicada, suavíssima. Assim, miudinha, misturada ali conosco, podia-se pensar que fosse nossa irmã mais velha. Fazia-se respeitar porque se fazia estimar (CORRÊA, 2011, p.91).

Uma análise interdiscursiva deste trecho aponta que, na acepção de Fernandes (2004, p.230), para “estudar crianças é preciso tornar-se criança”. Segundo Tenreiro, Kosciuretsko (2017), os espaços físico e social são importantes para o desenvolvimento da criança, pois são espaços de interação e socialização, que permitem que exista uma relação entre todos. Para Silva e Sousa (2018), o mediador da relação da criança com o mundo é o educador, pois os objetos culturais só fazem sentido quando é apreendido o seu uso social.

A didática utilizada pela professora da vila suscitava outro tipo de cultura infantil, em que a docente fomentava nas crianças a feição de uma mãe, sendo instigado um ensino e aprendizagem com maior tranquilidade, passando o medo a ser substituído pela vontade de aprender motivada pelo afeto. A figura do docente para a personagem Cazuzza, no início do século XX, era muito importante para a formação da cultura infantil e para o desenvolvimento histórico-cultural desses alunos, então a metodologia aplicada e o discurso desses docentes no Maranhão, por essa época, transformavam a forma com que os alunos viam o ambiente escolar. Cazuzza ressalta a didática utilizada pela escola da vila:

Não ralhava nunca. Apenas nos olhava com aqueles olhos grandes e serenos. Bastava aquilo para que nos sentíssemos arrependidos e envergonhados. Mas, quando a falta era grande, além do olhar, ela nos contava uma história. Quase sempre uma fábula ou um apólogo, com um fundo moral que mostrava o erro cometido (CORRÊA, 2011, p.91).

Em interdiscurso ao trecho do livro, Silva (2015) aborda que, no Maranhão, o ensino intuitivo era defendido por alguns políticos⁶⁷⁰, que sempre em seus discursos eram a favor da instalação de um novo método de aprendizagem, no entanto a aplicação dessa metodologia exigiria investir na formação dos professores e na compra de materiais. Libâneo (2013), ao analisar a educação como parâmetro social, suscita que a pedagogia recorra a outras ciências, como a sociologia, história, etc., pois a ação educativa no meio social desempenha influência

⁶⁷⁰ Arthur Quadro Collares Moreira, Benedito Leite, Alexandre Collares Moreira e outros. SILVA, Diana Rocha da. **A institucionalização dos grupos escolares no Maranhão (1903-1920)**. São Luís- MA: Editora UEMA, 2015.p.99.

sobre os indivíduos, manifestando-se por meio de experiências, técnicas, costumes e valores acumulados por gerações.

O modelo de ensino exposto no livro ‘Cazuza’, em relação à época em que a personagem morava na vila e àquele período em que morava no povoado, é o tradicional, com vestígios do ensino jesuítico, sendo baseado na repetição como forma de aprendizagem. O que mudou na forma de ensino do estudante Cazuza, do povoado para a vila, foi a didática utilizada e o fato de a professora ser mais qualificada, por vir da capital, passando a docente a ter uma preocupação com as etapas da infância e que tipo de cultura as crianças levam para o seu meio educacional. Cazuza menciona isso, ao abordar o discurso da professora sobre diferenças sociais, no momento em que ela repreendia a classe por conta de um problema acontecido entre os alunos:

E tornando a voz mais doce: - Você julga que vale muito porque é rico. Ninguém deve gabar-se de obra que não fez. Essa riqueza, de que você tem tanto orgulho, foi você que a juntou com a sua inteligência, com o seu suor e com o seu esforço? Pensa você que o Custódio lhe é inferior porque é pobre? Pois é justamente a pobreza que lhe dá valor. Sendo paupérrimo, o Custódio come mal, dorme mal e o tempo que deve empregar no estudo, emprega-o em serviços caseiros, para ajudar os pais. A lição que ele traz sabida vale mais do que a lição sabida que você traz. Você tem tempo e conforto. Custódio não tem nada, senão a vontade de aprender, o brio de cumprir o seu dever de estudante (CORRÊA, 2011, p.97, 98).

Silva (2015), em concepção interdiscursiva com esse pequeno trecho do livro, expõe que as professoras, ao fazer alguma repreensão, deixavam a voz doce e nunca a alteravam, pois reconheciam a sua missão demonstrando interesse pela educação, usando métodos para que as crianças sentissem vontade de frequentar as aulas.

A formação discursiva com que alguns personagens do livro ‘Cazuza’ se relacionam, vinculada ao campo da educação, vem da base do seu meio cultural. Isso pode ser percebido, por exemplo, no discurso do velho Honorato, que não compreende como as crianças aprendem sem castigo, ou no de Lelé Romão, que não via futuro em ir à escola, já que os seus antepassados nunca frequentaram o meio educacional.

- O pequeno está crescendo. Cada dia que se passa é um dia que se perde. Aproveitemos, enquanto ele é novinho. Talvez se possa fazer do Macário um grande homem.

- Eu tenho necessidade dele no mato, para me ajudar. Ele que vá à escola depois que anoitecer, que eu, por exceção, o ensinarei à noite.

- À noite ele quer dormir.

[...].

Lelé Romão ria como se ela tivesse dito um disparate.

- Essa é boa! Meu avô viveu até os oitenta anos. Meu pai morreu com setenta e cinco. Eu, nestes vinte anos, ninguém me pega lá no outro mundo.

- Eu falo viver, viver com o espírito. Sem instrução não há felicidade.

[...].

O velho Honorato não podia compreender que a diretora não usasse castigar os alunos (CORRÊA, 2011, p.121, 136).

Sobre este aspecto instrumental da educação, Ghedin (2012) expõe que o educador deve analisar o sentido econômico, político e cultural que cumpre a escola, pois o conhecimento resgata a dignidade do ser humano, no meio da cultura a que ele pertence. Já para Arroyo (2012), nas pedagogias escolares, os jovens e crianças são obrigados a esconder as experiências do seu convívio social.

5. CAZUZA: A ESCOLA DA CIDADE

A etapa seguinte ao ensino na Vila é a ida de Cazuzza para a capital do estado, São Luís, para dar continuidade aos seus estudos. E, na nova cidade, ele vai encontrar um novo tipo de espaço educacional, sendo o terceiro na sua trajetória discente.

Cada espaço educacional frequentado por Cazuzza seguia métodos didáticos diferenciados, proporcionando espaços culturais e saberes docentes diferentes. Estavam, no entanto, todos inseridos em uma mesma formação ideológica e discursiva, que via a escola como um espaço para o academicismo, com a aprendizagem alcançada por meio do ensino enciclopédico e da educação tradicional.

O colégio que o jovem Cazuzza foi frequentar na capital era denominado Internato Timbira, que ficava no lago do Palácio, num velho sobrado de azulejo, onde funcionavam as aulas primárias e secundárias, como fica registrado pela personagem em meio a sua cultura infantil no ambiente educacional:

O Colégio Timbira ficava no Largo do Palácio, num velho sobrado de azulejos, com a frente voltada para o mar. Era um casarão imenso, de escadaria afidalgada, com muitas janelas, muitas salas e muitos quartos. Embaixo funcionavam as aulas primárias e secundárias; em cima, a secretaria, a sala de estudos, o refeitório e o dormitório. O diretor, o velho Lobato, devia orçar pelos sessenta e poucos anos: alto, magro, rosto chupado e bigode branco. Tinha voz de orador e não sabia falar senão em tom de discurso. Passava por ser o mais competente educador da cidade. Realmente, havia nascido para ensinar. Quando faltava algum professor primário ou secundário, de qualquer que fosse a disciplina, ele o substituíria de pronto, e dificilmente se ouviam, naquela sala, aulas mais agradáveis que as suas aulas improvisadas (CORRÊA, 2011, p.167).

Estabelecendo uma relação interdiscursiva, Silva (2015) aborda que as escolas no Maranhão eram instaladas em locais sem estruturas e antigos, dificultando um bom andamento das aulas. No Maranhão, o governo estadual deu permissão para que os grupos escolares do início do século XX ocupassem os prédios das escolas estaduais, que eram malcuidadas e apresentavam várias falhas estruturais, como vidraças quebradas.

Cazuza, em seu discurso sobre os saberes docentes da escola da capital, registra que não tinha somente um professor; a personagem descreve a convivência com vários saberes docentes diferentes:

No começo, tive dificuldade em fixar os professores na memória e, mais de uma vez, os confundi com inspetores, vigilantes e contínuos. É que eles eram muitos e revezavam-se constantemente: alguns do curso secundário, de quando em quando, vinham dar aulas a nós do primário; alguns do primário sumiam-se passando semanas inteiras nos salões do secundário. [...]. Havia-os de todos os feitios, os ásperos, os pacientes, os bons, os desleixados, os que gostavam de dar cascudos e os que não sabiam ensinar senão com berros. Deles todos o mais curioso era o João Cância. Tipo feio, magro, míope, compridão, esquisitão. Morava no próprio colégio, num quartinho atulhado de livros (CORRÊA, 2011, p.168).

Arroyo (2008) registra, interdiscursivamente, que o saber-fazer dos professores do passado deixou a sua marca nas práticas dos docentes da atualidade, pois os traços e dimensões desse saber-fazer sobrevivem em todos nós, conduzindo a infância em seu processo de formação, aprendizagem e socialização. É o que se percebe também na descrição que Cazuza faz dos tipos de professores, que engloba tanto os autoritários, que ainda davam cascudos, quanto os bons e acolhedores.

Percebe-se, na narrativa do menino Cazuza, certo receio em relação à figura masculina como professor, devido a sua primeira experiência no meio educacional. Entretanto, esse sentimento é quebrado com as práticas pedagógicas usadas pelo professor João Cância, como fica exposto em seu discurso:

No primeiro momento causava impressão desagradável.

O ar tristonho, o corpo esguio, o todo desajeitado, metiam medo. Mas, aos poucos ia-se-lhe notando na fisionomia qualquer coisa de doçura e de bondade e, nos olhos, um ardente clarão de inteligência.

[...]

João Cância era, no entanto, o melhor professor do colégio (CORRÊA, 2011, p.169).

No interdiscurso com essa parte do livro, Silva (2015) menciona que os grupos escolares do início do século XX passaram a ser constituídos preferencialmente pela presença feminina,

já que em todo o país a mulher passou a deixar a sua marca na educação; entretanto, os professores do sexo masculino tinham salários 25% mais altos que o das professoras, mesmo os que fossem lecionar no interior do estado. E também se nota que os professores homens tinham um papel de destaque na sociedade.

Na escola da capital, Cazuzza pôde perceber a diferença didática aplicada pelos docentes, usando eles métodos diferentes tanto daquele do povoado quanto do da vila. A educação, na escola da capital, passou a ser voltada mais para as questões sociais, pois a personagem começou a ter contato com várias culturas diferentes, já que, em seu meio socioeducacional, ele pôde conviver com essas situações:

O Jaime vivia adulado. Inspetores, vigilantes, contínuos e serventes, todos lhe queriam ser agradáveis, como se ali estivessem unicamente para lhe prestar homenagens. Se pedia licença para sair mais cedo, saía; se chegava tarde, não se lhe dizia palavra. Os professores, muitos deles, iam até o escândalo. Elogiavam, em plena aula, tudo que ele fazia de bom e fechavam os ouvidos e os olhos para não ouvir e não ver o que praticava de mau. Com Floriano era o contrário. Esqueciam tudo de bom que ele fazia. As suas provas e as suas lições eram as mais belas do curso. Mas, a não ser o João Câncio e o velho Lobato, nenhum professor as louvava. Aquela gente não podia admitir que o filho de uma pobre preta engomadeira estivesse acima de um menino rico, filho da mais rica família da cidade (CORRÊA, 2011, p.178).

Cazuzza ressalva essa diferença social que acontecia no seu ambiente escolar também em outro momento de seu discurso:

Desde muitos anos, havia no Timbira a medalha de ouro - prêmio de honra - para o estudante mais aplicado do curso. Aplicação não era privilégio de ninguém, mas sim virtude de quem tinha força de vontade. E, força de vontade, qualquer pessoa podia adquirir, desde que quisesse.

[...]

Durante a semana ouviu-se no colégio um zunzum atordoante de boatos. Ora, a notícia de que tal ou qual professor garantiria a medalha de ouro ao Jaime; ora que o pai do Jaime conversara com o diretor, pedindo-lhe a medalha de ouro para o filho (CORRÊA, 2011, p.200 e 212).

Andrade (1984), em interdiscurso com os trechos do livro, aborda que a corrupção no sistema educacional é reflexo da corrupção em vários níveis do meio social da época.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa sobre a produção de sentido do livro ‘Cazuzza’ foi embasada nos aportes teóricos e metodológicos da Análise do Discurso de linha francesa, buscando avaliar a narrativa da personagem Cazuzza, a partir do âmbito educacional, pois a linguagem no discurso

é um modo de produção social, que ocasiona uma conversação entre o processo ideológico e os fenômenos linguísticos (BRANDÃO, 2021).

As vozes das crianças foram externadas e registradas por meio do discurso da personagem Cazuzza, que, na sua trajetória de vida, narra os três ambientes educacionais que vivenciou: o do povoado, o da vila e o da capital.

O interdiscurso do livro analisado é efetivado a partir dos conceitos, teorias e aspectos educacionais de autores que estudam educação, história, infância e cultura infantil. Esses aspectos interdiscursivos reforçam e, algumas vezes, refutam o discurso da personagem Cazuzza sobre a cultura infantil vivida pelo menino-estudante em meio às práticas pedagógicas docentes do início do século XX.

No interdiscurso do livro, é analisado o contexto histórico-cultural da personagem em meio aos saberes docentes com os quais ele conviveu, sendo possível observar, na narrativa do protagonista, a diferença entre os métodos didáticos dos docentes do povoado, da vila e da cidade, suscitando que o ideal de infância para a cultura da época, no meio educacional, seria padronizar as crianças como se fossem adultos em miniatura, efetivando a rejeição das mesmas do âmbito educacional. De acordo com Lahire (1997), por sua vez, os comportamentos, personalidades e ações das crianças se tornam incompreendidos fora do cerco social do qual elas fazem parte.

O livro 'Cazuzza' menciona a realidade educacional da criança em seu discurso, quando descreve a escola do povoado, onde as práticas educacionais eram envoltas em castigos, autoritarismo e desestímulo à aprendizagem.

Essa realidade tem uma mudança com a escola da Vila, em que o perfil docente muda a partir de uma melhor formação da professora, que estudou na capital do estado, e na sua forma de tratar os alunos, substituindo o castigo físico pela delicadeza e o convencimento.

Na escola de São Luís, onde Cazuzza vai terminar o seu ciclo básico de educação, percebe-se uma mudança educacional, representada pela diversidade de perfis docentes.

Entretanto, discursivamente, a personagem aponta um fio condutor entre os três níveis educacionais que experimenta e que descreve na sua narrativa, representado por aspectos como: o academicismo, o papel central do professor no domínio do conteúdo, as diferenças sociais e as injustiças que elas efetivavam no ambiente escolar.

Por fim, constata-se que o meio educacional no Maranhão, como é visto na narrativa da personagem Cazuzza, assim como em outros estados, espelhava as dificuldades próprias do

contexto social, fazendo perceber, nas formações discursivas, os aspectos ideológicos que envolviam as relações socioeducacionais no início do século.

REFERÊNCIAS

ALMADA, Francisco de Assis Carvalho. Infância e educação: Território da Escola de Vigotsk. In: ALMADA, Francisco de Assis Carvalho (org.) *A Escola de Vigotski e a Humanização do Sujeito Histórico: dialogando com a formação de professores*. São Luís: Editora UEMA, 2018.

ANDRADE, Beatriz Martins de. *O Discurso Educacional do Maranhão na Primeira República*. São Luís- MA: UFMA, 1984.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Ofício de Mestre*. Petrópolis- RJ: Vozes, 2008.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis- RJ: Vozes, 2012.

BARBOSA, Pedro Luís Navarro. *Navegar foi preciso? O discurso do jornalismo impresso sobre os 500 anos do Brasil*. Tese (Doutorado em Lingüística e Língua Portuguesa), Araraquara: UNESP, 2004.

BARONAS, Roberto Leiser. *Análise do Discurso: Apontamento para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. São Paulo: Pedro e João editores, 2007.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. *Analisando o discurso*. Disponível em: http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_1.pdf. Acesso em: 28 de Dez. de 2021.

CORRÊA, Viriato. *Cazuza*. 43 ed. São Paulo: IBEP, 2011.

CORSARO, William A. *Sociologia da Infância*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FONTELES Lia Silva. As imagens da infância e suas implicações para a vida social. In: MELO, José Carlos; CHAHINI, Thelma Helena Costa (org.) *Educação Infantil: Entrelaçamento dos saberes*. São Luís: EDUFMA, 2017.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Editora Loyola, 1970.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da autonomia da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.) *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2012.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. Formação discursiva, redes de memória e trajetos de sentido: mídia e produção de identidades. In: BARONAS, Roberto Leiser (org.) *Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007.

GREGOLIN, Maria do Rosário. *Foucault e Pêcheux: na análise do discurso- dialogo e duelos*. 2º edição. São Carlos: Editora Clara Luz, 2006.

- LAHIRE, Bernard. *Sucesso Escolar nos Meios Populares*. São Paulo: Ática, 1997.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- MELO, José Carlos; CHAHINI, Thelma Helena Costa (org.) *Educação Infantil: Entrelaçamento dos saberes*. São Luís: EDUFMA, 2017.
- MUSSALIM, Fernanda. *Análise do discurso*. São Paulo: Cortez Editora, 2012, p. 133-165.
- ORLANDI, Eni P. Maio de 1968: os silêncios da memória. In: ACHARD, Perre et all. *Papel da memória*. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.
- QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil. In: FARIAS, Ana Lucia Goulart, DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. *Por uma Cultura da Infância: metodologia de pesquisa com crianças*. 3 edição. Campinas- SP: Autores Associados, 2009.
- SILVA, Diana Rocha Da. *A institucionalização dos grupos escolares no Maranhão (1903-1920)*. São Luís- MA: Editora UEMA, 2015.
- SILVA, Maria da Guia Taveiro; SOUSA, Samuel Rolin Carvalho. Organização da educação infantil: Desafios Pedagógicos e institucionais. In: ALMADA, Francisco de Assis Carvalho (org.) *A Escola de Vigotski e a Humanização do Sujeito Histórico: dialogando coma formação de professores*. São Luís: Editora UEMA, 2018.
- SIQUEIRA, Vinícius. *Análise do discurso: conceitos fundamentais de Michel Pêcheux* Disponível: <https://colunastortas.com.br/michel-pecheux/>. Junho, 2017. Acesso em 13 de Mar. 2022.
- TARDIF, Maurice. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: *Saberes docentes e formação profissional*. São Paulo: Vozes, 2002.
- TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. *Saberes, tempo e aprendizagem no trabalho do magistério*. Educar e sociedade. Sec. XXI, nº 73, Dez, 2000.
- TENREIRO, Maria Odete Vieira; KOSCIURETSKO, Amélia. Trabalho pedagógico na educação infantil: As vozes das professoras. In: MELO, José Carlos; CHAHINI, Thelma Helena Costa (org.) *Educação Infantil: entrelaçamento dos saberes*. São Luís: EDUFMA, 2017.
- ZANETTE, Marcos Suel. *Pesquisa Qualitativa no contexto da Educação no Brasil*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n.65, p.149-166, jul/set.2017.

O LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ANÁLISE DO PERÍODO REPUBLICANO NO MARANHÃO NO LIVRO TERRA DAS PALMEIRAS.

Rafaella Christiane Araújo dos Santo
Graduada em Ciências Humanas/ Sociologia
Graduanda em Pedagogia
raffae26@gmail.com
UFMA

Ana Paula Ribeiro de Sousa
Doutora em Educação
ana.prs@ufma.br
UFMA

RESUMO: O objetivo deste trabalho é analisar criticamente o Período Republicano no Maranhão dentro do Livro Didático Regional “Terra das Palmeiras”. O interesse por essa temática se deu em primeiro lugar por ser uma obra que foi usada como principal referência da disciplina de História do Maranhão por mais de duas décadas. Além disso, a importância histórica deste período no Maranhão e a forma como o conteúdo tem sido desenvolvido pelas autoras também ocupam centralidade no trabalho. Para isso, utilizou-se como base teórica, alguns autores como Bittencourt (2004;2008) que trata do ensino de História, Costa (2008) ao abordar a disciplina de Estudos Sociais no estado do Maranhão e Nascimento e Carneiro (1977; 1984; 1996 e 2001) autoras do livro “Terra das Palmeiras”. Como metodologia, utilizou-se a revisão bibliográfica e a pesquisa das edições (2a, 3a e 4a) do livro em tela. Além dos diversos arquivos individuais e públicos, destacando-se a Biblioteca Pública Benedito Leite, em São Luís, enfatizou-se ainda autores que analisaram a obra em destaque. Apesar de não ser mais utilizado como material didático pelas redes públicas e particulares de educação livro ainda constitui uma referência bibliográfica importante. No que se refere ao Período Republicano, entende-se que este encontra-se representado de forma superficial, sobretudo, no que se refere ao Maranhão. Este fato dificulta a compreensão histórica e a dinâmica das relações políticas, econômicas, culturais e religiosas do período republicano no Maranhão.

Palavras-chave: Livro Didático de História. História Regional. Livro Didático Terra das Palmeiras. República no Maranhão

1. INTRODUÇÃO

Este artigo é parte do meu trabalho de conclusão de curso e tem como objetivo, analisar o Livro Didático Terra da Palmeiras referente ao Período Republicano no Maranhão. Justifica-se pela necessidade de entender a inserção do livro didático como instrumento pedagógico na mediação do ensino de história, devido sua significativa expressão nas salas de aula da educação básica. A importância histórica e documental do Livro Didático “Terra das Palmeiras” no ensino de história do Maranhão. A escolha do livro em tela se deve ao fato de ter permanecido, por muito tempo, como material didático usado nas redes de ensino público e privado, bem como, ter sido inserido no Programa Nacional do Livro Didático. Além disso, esteve e está muito presente na memória das pessoas que usaram esse material didático.

O livro didático é uma ferramenta importante para o professor e aluno no ambiente escolar, pois, continua sendo, apesar do caráter mercadológico na contemporaneidade, um instrumento pedagógico de didatização do conteúdo histórico para o conteúdo escolar, que possibilita a assimilação pelo aluno do conteúdo acadêmico apreendido pelo professor e repassado no ensino básico, ou seja, um instrumento de Transposição Didática. Portanto, é necessário na sala de aula dos brasileiros, sobretudo, pela necessidade dos alunos de classe baixa que não têm condições de ter acesso a outro material no seu processo de aprendizagem, e por se constituir em objeto de um dos maiores programas do país, o Programa Nacional do Livro Didático, fazendo com que este objeto cultural se constitua em uma importante fonte de investigação sobre a educação brasileira.

O seguinte artigo foi desenvolvido, a partir de uma pesquisa bibliográfica, utilizando com referência todas as edições do livro Terras das Palmeiras, foram utilizadas também teses, dissertações, sites do governo, entre outros para pesquisa e visitas há algumas bibliotecas como: Biblioteca Municipal de Bacabal –MA, Biblioteca Benedito Leite –São Luís- MA. Como referência foi utilizado o Livro Terras das Palmeiras (2001), Alves (2006) e Bittencourt (2008).

2. O LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE HISTÓRIA

O Livro Didático, surge com Comênius na época das manufaturas, mais precisamente no século XVII, um momento em que o trabalho artesanal cede lugar ao manufatureiro em um processo de objetivação que se consolida com a grande indústria. Esse processo consiste em retirar o domínio do processo de produção do indivíduo dividindo-o em várias operações.

Nessa época o ensino era o preceptorial, essa forma de ensino consistia em um mestre (sábio) que dominava a totalidade dos conhecimentos contidos em obras clássicas e a ministrava a um único aluno individualmente. Comenius, pela necessidade imediata da educação da prole da emergente burguesia, sobretudo, para a leitura da Bíblia em sua própria língua, seguindo o modelo manufatureiro, cria uma forma de ensino que alcançasse muitas crianças em pouco tempo, abandonando, dessa forma, o modelo preceptorial.

Operando uma ruptura com o ensino artesanal e seguindo a inspiração das manufaturas, Comenius concebeu um outro modelo de escola mais adequado ao seu tempo. A manufatura agregava um conjunto de trabalhadores em um único espaço, realizando diferentes operações, segundo um plano prévio e intencional para a obtenção de mais resultados na produção da mercadoria, com economia de tempo, de fadiga e de recursos (ALVES, 2009, p.73).

Como dito acima, o livro didático emerge no período de ascensão da burguesia e o despontar da sociedade industrial, com isso, esse grupo viu-se com a necessidade de educar sua

prole, principalmente para a leitura da Bíblia, pois a burguesia se expandiu sustentando uma lógica protestante de angariar capital. Tal como na origem em que o principal interesse era mercadológico com o despontar do capitalismo, hoje há uma contínua necessidade de expansão da educação escolar, tendo em vista que tudo visa ao lucro. Assim, a expansão escolar requer a expansão da indústria, de papel, de móveis, de lápis, canetas, cadernos, borrachas, de computadores e seus acessórios, de livros, entre outros.

No Brasil, o manual didático se insere de maneira mais acentuada após a independência com “[...] a necessidade de um tipo de conhecimento que reinterpretasse o Brasil a partir de interesses patrióticos, contribuindo para lastrear o processo de ‘invenção das tradições’ nacionais”. (ALVES, 2009, p.234). No entanto, os primeiros manuais, além de não serem editados no Brasil, também não eram editados em português. Portanto, “O livro de Bellegarde tornou-se o primeiro manual didático de História do Brasil no Colégio Pedro II, pois obteve autorização de Antônio Carlos de Andrada, Ministro do Império, para ser utilizado nesse estabelecimento escolar a partir de 1841” (ALVES, 2009, p. 235).

Outro Manual didático de história também utilizado pelo Colégio Pedro II, foi *Lições de História do Brasil para o uso das escolas de instrução primaria*, do autor Joaquim Manuel de Macedo. Escrito pelo autor Luís de Queirós Mattoso, *Lições de História do Brasil*, foi o próximo manual didático propriamente de história do Brasil utilizado pelo Colégio Pedro II. Em seguida, já no final do século XIX, *A pequena História do Brasil por perguntas e respostas*, escrito por Joaquim Maria de Lacerda, foi o próximo manual didático de História do Brasil utilizado pelos colégios. Esse manual foi utilizado por vários anos com várias edições, tendo o seu uso adentrado no século XX.

Quanto à escolha do livro didático de História do ensino fundamental e médio nas escolas públicas, assim como os demais manuais, é importante enfatizar que trata-se de uma medida organizada pelo governo Federal. A escolha é feita através do Guia do Livro Didático, elaborado pelo FNDE, no site do governo Federal, no âmbito do PNLD – Plano Nacional do Livro Didático. O mesmo traz informações sobre as obras recomendadas em cada disciplina, que orienta a escolha do livro didático de cada escola.

Os livros de História atualmente trabalham com a perspectiva de um ensino integrado, mesclando conteúdos de História Geral e do Brasil. Outros pontos que os novos livros de História vêm tratando são os tópicos sobre os Indígenas e Cultura Afro-brasileira, mesmo sendo obrigatória no currículo escolar. No entanto, as discussões étnico-raciais nos textos didáticos de

História, ou trazem um racismo implícito, conforme analisam Ferreira e Marques (2022), ou retratam a chamada democracia racial.

As populações indígenas surgem no livro didático nos capítulos iniciais, quando da chegada dos europeus e para justificar a importação de mão-de-obra escrava africana, embora em alguns mais recentes aparecem alguns dados sobre as condições atuais desses povos. (BITTENCOURT, p.304, 2008).

O livro de História, atualmente colabora com a ideia de construção de uma sociedade justa e igualitária, trazendo esses aspectos como sendo obrigatórios nessa construção. Nesse sentido, as funções atuais do manual didático incluindo o de história são:

Avaliar a aquisição dos saberes e competências; oferecer uma documentação completa proveniente de suportes diferentes; facilitar aos alunos a apropriação de certos métodos que possam ser usados em outras situações e em outros contextos. (BITTENCOURT, p.307, 2008).

Além do livro do aluno, existe também o livro do professor, ou seja, o volume que, além do conteúdo, contém um rol de atividades, com questões respondidas. Segundo Bittencourt (2008, p.308), “os livros são produzidos em forma de coleções, que se destinam a diferentes séries do ensino fundamental e obrigatoriamente apresentam o livro do aluno e do professor”. Apesar dessas questões levantadas, o trabalho do professor não pode se resumir apenas ao uso do livro didático, tampouco, às “metodologias” de perguntas e respostas dispostas nestes manuais. Percebe-se que esses manuais didáticos contêm respostas prontas, por ser uma exigência do PNLD.

Neste sentido, o livro do professor precisa conter conteúdos que ajudam o trabalho docente, com informações teórico-metodológicas que partem da realidade. Apesar de importantes, as respostas auxiliam o trabalho do educador quanto ao conteúdo da obra, no entanto, além de outras metodologias, os educadores precisam usar outras referências e fontes. Precisa ainda realizar um planejamento da aula conforme os conteúdos trabalhados.

Apesar do caráter mercadológico desses materiais, incluindo o de história, é importante destacar que o livro didático é uma ferramenta de disseminação ideológica por parte do governo que, através de um autoritarismo simbólico, trabalha ainda com o ensino de história tradicional.

Muitos criticados, muitas vezes considerados os culpados pelas mazelas do ensino de História, os livros didáticos são invariavelmente um tema polêmico. Diversas pesquisas têm revelado que são um instrumento a serviço da ideologia e da perpetuação de um “ensino tradicional”. Entretanto, continuam sendo usados no trabalho diário das escolas em todo País, caracterizando-se pela variedade de sua produção, e, ao serem analisados com maior profundidade e em uma perspectiva histórica, demonstram ter sofrido mudanças em seus aspectos formais e ganho

possibilidades de uso diferenciado por parte de professores e alunos. (BITTENCOURT, 2008, p. 300).

Apesar dos docentes, na organização do trabalho pedagógico, planejarem suas atividades com um conjunto vasto de materiais, incluído aqueles que fazem uma leitura crítica da realidade, percebe-se que o livro didático, incluindo o de história Regional, enquanto recurso usado nas redes públicas e privadas de educação pelos docentes é um documento que, através da relação de poder, pode ser usado para incutir nos alunos ideias como sendo verdadeiras, contribuindo para formação de cidadãos acrílicos quanto ao *status quo*, como afirma (BITTENCOURT, 2008, p.298). Sobre este aspecto, é possível notar esse caráter no livro em análise, uma vez que o mesmo enfatiza determinados grupos políticos hegemônicos no estado. Esse conteúdo trazido na obra ajuda no processo de controle do ensino.

No entanto, é importante destacar que o trabalho docente, quando alicerçado por uma formação crítica, apesar de usar o manual didático, não deve e nem pode se limitar ao uso do livro didático. Sendo assim, “um aspecto fundamental a ser considerado em análises sobre materiais didáticos é seu controle do ensino por parte dos diversos agentes do poder”. Nesse sentido, o livro de história, tanto fora e dentro do Brasil, tem sido um dos mais investigados pelos pesquisadores, isso por conta do papel político dos livros de história que têm sido considerados por Bittencourt (2008), como verdadeiras “autobiografias” dos Estados modernos.

Muitos desses livros de História trabalhados na rede pública de educação apresentam uma visão linear. Em muitos casos, os livros abordam a historiografia eurocêntrica. Apesar do surgimento de uma corrente de estudiosos comprometidos com a história dos povos colonizados, a exemplo daquilo que menciona Quijano (2008), a reprodução da cultura europeia colonizadora ainda está presente nos livros didáticos. Esse fato, em muitos casos, pode dificultar tanto a criação da história dos povos colonizados, quanto a formação de um cidadão crítico, construtor do conhecimento e consciente de que é um sujeito histórico-social. Como afirma (BITTENCOURT, 2004, p. 19), “o ensino de História visa contribuir para a formação de um ‘cidadão crítico’, para que o aluno adquira uma postura crítica em relação à sociedade em que vive”.

Percebemos ainda hoje, nos livros de história, essa visão linear, eurocêntrica e positivista. Podemos citar como exemplo de persistência dessa visão positivista nos manuais de história, contudo, é perceptível que houve avanços expressivos em alguns manuais, como o livro de história do 4º e 5º ano de 2018, com o título “Estado do Maranhão” em comparação com o livro “Terra das Palmeiras”, também do 4º e 5º ano de 2001. No que concerne aos componentes curriculares História e Geografia é perceptível que há uma articulação entre os conteúdos.

Dessa maneira, o livro didático com conteúdo positivista traz obstáculos à prática docente. O livro didático não é o único material de apoio do educador, no entanto, quando tomado de forma exclusiva e se o seu conteúdo estiver fundamentado nas concepções positivistas, pode impor óbices à prática docente. Nesse caso, o educador precisa trazer conteúdo de outras fontes para os alunos, pois, o livro didático, além de insuficiente, não dá conta de responder a todos esses anseios.

Os métodos de ensino são destacados como elementos decorrentes de concepção de história associada a uma concepção de aprendizagem, e disso advém a apresentação dos limites do uso dos livros didáticos como instrumentos pedagógicos exclusivos e a necessidade de recorrer a documentos portadores de outras linguagens, sendo comuns as sugestões de utilização da literatura, de textos de jornais, das imagens, músicas, etc. nas aulas de História. (BITTENCOURT, 2008, p.117).

Assim, o professor de história que deseja formar cidadãos críticos e utilizar minimamente as informações e conteúdo precisa usar um conjunto de materiais, além do livro didático, que tenha análises críticas da realidade ou dos fatos históricos. Nesse sentido, o docente precisa usar outras propostas de ensino que vão para além do currículo e do livro didático que comportem a utilização desses novos recursos didáticos. Dessa forma, para Bittencourt (2008), esses métodos de ensino que comportem esses novos instrumentos didáticos “[...] têm de se articular às novas tecnologias para que a escola possa se identificar com as novas gerações, pertencentes à ‘cultura das mídias’”. (BITTENCOURT, 2008, p.107).

Os livros didáticos de História como ferramenta pedagógica, são mediadores indispensáveis na relação do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, constituem-se também como documentos que contribuem, tanto para a construção de uma história factual do estado brasileiro, quanto para uma identidade nacional. Ao abordar a independência do Brasil e Adesão do Maranhão à independência, o livro de História do Maranhão faz referência a grandes acontecimentos e personagens.

Dessa maneira, o livro didático de história, é também, um instrumento de disseminação e perpetuação da ideologia de um ensino tradicional, mas também pode se constituir numa possibilidade de ruptura com essa perspectiva. Assim, diante do fato de que existem diversas pesquisas dentro da academia que enriquecem o debate sobre o conhecimento histórico, podemos então fazer o seguinte questionamento: porque os resultados das novas pesquisas acadêmicas não chegam no livro didático? Há intrinsecamente uma distância entre o conhecimento acadêmico e o apresentado no livro didático. Um dos fatores é a complexidade do conteúdo acadêmico, pois, enquanto o conteúdo didático é de ordem mais genérica, o conteúdo acadêmico é mais específico e possui um grau mais acentuado de aprofundamento;

um outro fator, é a análise crítica presente no conteúdo acadêmico, enquanto que o conteúdo do livro didático, em geral, está associado a uma concepção; um outro fator pode ser atribuído ao conteúdo político-ideológico de interesse, tanto do Estado, quanto do mercado editorial.

Como mercadoria, o livro didático contribui para o processo de acumulação de capital monopolístico, a sua linguagem assume uma natureza e afeição necessária para serem aceitos e inseridos nas escolas. Nesse sentido, a preocupação do mercado livreiro não é a transmissão do conhecimento, mas tornar sua mercadoria agradável a consumidores considerados menos exigentes. Esse caráter político-ideológico e mercadológico contribui para falhas no manual didático como, por exemplo, discordâncias entre imagens e conteúdo, erros conceituais, superficialidade de explicações de conceitos, entre outros.

Em suma, vale ressaltar que o maior papel do livro didático é o pedagógico, portanto, é um [...] instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal” (LAJOLO, 1996, p. 4). Mas para cumprir o seu papel pedagógico, independente do caráter mercadológico e ideológico descrito acima, o manual didático depende diretamente do professor, pois, o conteúdo não se expõe e explica por si só, sendo dessa forma, indispensável o papel desse profissional para um bom desenvolvimento e discussão dos conteúdos e o sucesso do objetivo pedagógico do manual.

Desse modo, “o nível e a qualidade das reflexões dos professores é que permitem a possibilidade de que esses intervenham em uns temas ou outros, uma vez que existam canais de participação” (SACRISTÁN, 1998, p.38). Assim, [...] o livro didático ruim exige que o professor interfira de forma sistemática nos conteúdos e atividades propostos e considerados inadequados” (LAJOLO, 1996, p.7). O professor precisa adotar uma metodologia de ensino contextualizando o conteúdo do livro didático com a realidade de seus alunos, possibilitando, assim, um debate atual dos temas presentes no manual e uma melhor compreensão por partes dos alunos, cumprindo, dessa forma, o objetivo de formação de um cidadão crítico do seu tempo.

Portanto, não há a necessidade do papel e intervenção do professor somente no caso de um manual ruim, pois:

O melhor dos livros didáticos não pode competir com o professor: ele, mais do que qualquer livro, sabe quais os aspectos do conhecimento falam mais de perto a seus alunos, que modalidades de exercício e que tipos de atividade respondem mais fundo em sua classe. (LAJOLO, 1996, p.8).

Nesse sentido, a relação livro-aluno precisa ser mediada pelo professor, e não podemos atribuir responsabilidade específica e unicamente ao manual ou a quaisquer outros aspectos quando o objetivo pedagógico não é alcançado. Logo, o papel do livro didático, “Passa a

incorporar, também, a preparação do professor como profissional capacitado – com seus saberes e competências [...]” (MARTINS; SALES; SOUZA, 2009, p.22).

Percebe-se então, que o sucesso do objetivo pedagógico do manual didático, independentemente de ser bom ou ruim, passa diretamente pelo bom exercício do papel do professor, pois, “os livros didáticos, os mais usados instrumentos de trabalho integrantes da ‘tradição escolar’ de professores e alunos, fazem parte do cotidiano escolar há pelo menos dois séculos” (BITTENCOURT, 2008, p.299). Assim como dito acima que não podemos atribuir responsabilidades do papel do livro didático somente a outros aspectos, mas também ao professor, se faz necessário deixar claro que essa responsabilidade não é também somente do professor. Ambos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem são responsáveis, inclusive as universidades com seus Projetos Políticos Pedagógicos que precisam capacitar os acadêmicos de licenciatura para estarem preparados para cumprirem seu papel como professores.

3. LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA REGIONAL: UMA DISCUSSÃO CONTEUDISTA DO LIVRO TERRA DAS PALMEIRAS

O manual didático objetiva um aprofundamento nas peculiaridades regionais como cultura, economia, política, religião, linguagem, entre outras. Segundo o Guia de Livros Didáticos de História PNLD 2010, “as obras regionais são impressas que registram a experiência de grupos que se identificam por fronteiras espaciais e socioculturais [...] Em outros termos, esse conjunto foi formado por livros utilizados em situação didática no ensino de História destinados ao público escolar de um município ou de um estado do Brasil” (BRASIL, 2010, p.16-17). A obra Didática que aborda e valoriza essas características regionais é fundamentada legalmente somente no ano de 1985 com o Decreto de Lei nº 91. 542 de 19 de agosto deste ano, que afirma em seu artigo 2º, parágrafo 1º, que: “A seleção far-se-á escola, série e componente curricular, devendo atender às peculiaridades regionais do País”, sendo reforçada posteriormente pela Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB), na qual prevê em seu artigo 26, que os currículos devem abranger diversos aspectos da formação da cultura regional do Brasil.

Art. 26. “Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”.

Art.26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (BRASIL, 2019, p.21).

Além de receber valor legal somente na década de 1985, a efetivação do livro didático de História Regional ainda veio de forma tardia, tendo a primeira avaliação no Guia Nacional do Livro didático apresentada pelo PNLD somente em 2004. Percebe-se, dessa forma, a pouca relevância dada pelo governo às peculiaridades regionais de nosso país, focando somente em uma história nacional especificamente do eixo Rio/São Paulo, como se essa fosse a história de todo o país, colocando à margem as histórias regionais. Vale ressaltar que o Livro Didático de História Regional é específico para o 4º e/ou 5º ano do ensino fundamental.

Percebe-se desse modo, que existe um pequeno espaço da História Regional na grade curricular e conseqüentemente na vida escolar do aluno, pois, na maioria das vezes, está presente somente em um dos dois anos escolares citados acima. Dessa forma, o objetivo de situar o aluno em sua história local e distanciá-lo de um paradigma que o separa da formação histórica de sua região só é cumprida de maneira parcial.

Neste tópico do capítulo será feita uma breve análise histórica e panorâmica do livro didático Terra das Palmeiras. Discutiremos, também, sua importância dentro do ensino de História do Maranhão, pois, foi por muito tempo, utilizado dentro da educação básica desse estado. Além disso, também faremos uma breve análise das temáticas que o livro apresenta dentro do ensino de História do Maranhão.

O livro de autoria de Maria Nair Nascimento e Deuris Moreno Dias Carneiro teve quatro edições, sendo a primeira em 1977. Ao estudar essa referência, Costa (2008, p. 67) afirmou que “localizou um exemplar na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro”; a segunda foi publicada em 1984, “com subtítulo Estudos Sociais do Maranhão contendo 104 páginas” (COSTA, 2008, p. 67). Segundo esse mesmo autor, este exemplar foi encontrado no acervo da biblioteca pública Benedito Leite, na cidade de São Luís- MA; a terceira edição foi publicada no ano de 1996, com o título e subtítulo do livro “Terra das Palmeiras – Geografia e História do Maranhão” e a quarta no ano de 2001, foi dividida em dois livros, um somente de “História do Maranhão”, que contém 102 páginas e outro de “Geografia do Maranhão”, contendo 87 páginas. Esse livro foi publicado pela editora FTD, sendo enquadrado segundo Costa, como “Estudo Regional do Maranhão” (COSTA, 2008, p. 67). Uma curiosidade também sobre esse livro é o fato da terceira edição do ano 1996, ter sido publicada uma resenha, que segundo Costa (2008, p. 68), foi “publicada em um Guia de Livro Didático (PNLD 2000/2001) e [...] distribuída nas escolas públicas do Estado do Maranhão no ano de 2001”. Em todas as edições, o livro apresenta as seguintes dimensões 20,5x27,5 sendo alteradas capas, subtítulos e, algumas temáticas abordadas pelo livro, deram continuidade a outras que foram acrescentadas.

Vale ressaltar aqui, que o Livro “Terra das Palmeiras” não foi o único material didático utilizado para o ensino de História do Maranhão, existiram outras obras antes, durante e depois do livro Terra das Palmeiras, no entanto, não é o foco deste trabalho fazer uma abordagem das demais obras, somente a nível de informação ao leitor. Em relação às autoras do livro “Terra das Palmeiras” é importante ressaltar que Maria Nadir e Deuris Moreno não têm formação em História, nesse sentido, se faz necessário atentarmos para o fato de que as autoras tinham uma ligação com a Secretaria de Educação do Estado do Maranhão. Esse fato junto com a Educação Tecniciста imposta pela ditadura militar pode esclarecer a redução de conteúdos na obra “Terra das Palmeiras”. O Estado, com a Pedagogia Tecniciста, se preocupava com uma formação voltada para o mercado e não para a formação cidadã crítica.

Junto com a educação tecniciста, a introdução de Estudos Sociais no currículo escolar das séries iniciais, ajudou a empobrecer mais ainda o conteúdo dos livros didáticos de história e Geografia, pois ficaram compilados em só livro, reduzindo, dessa forma, os conteúdos de cada área em específico. Assim, a educação nesse período se resumia em um ensino patriótico que reduziu os conteúdos humanísticos éticos e morais.

Vale ressaltar, porém, que apesar da limitação dos conteúdos humanísticos gerada pela compilação em uma só obra imposta pelo cenário de autoritarismo ditatorial, o ensino de Estudos Sociais não era, contudo, de maneira geral, uns pontos negativos, pois, junto com os conteúdos de História e Geografia, estavam também presentes, Sociologia, Economia, Antropologia Cultural, que pretendia amenizar a conjuntura ditatorial da época. Assim, a disciplina de Estudos Sociais ajudou com a não exclusão total das áreas humanísticas do currículo da Educação brasileira, já que foi introduzida no período da ditadura.

Os Estudos Sociais poderiam atender aos problemas da sociedade moderna e ajudar a enfrentar os seus riscos por serem constituídos de “diferentes matérias”, no intuito de dar segurança e estabilidade para os educandos. Tais “matérias” provinham da Geografia humana, da Sociologia, da Economia, da História e da Antropologia Cultural, que se misturavam para constituírem “ciências morais” (BITTENCOURT, 2008, p.74).

Maria Nadir Nascimento, por exemplo, era formada em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional, mas como supracitado, trabalhava com orientação educacional de primeiro e segundo grau, o equivalente ao ensino fundamental e médio de hoje, e foi convidada segundo Costa (2008, p. 47), pela FTD para publicar um livro de Estudos Sociais do Maranhão.

Deuris Moreno, por sua vez, era graduada em Serviço Social e recebeu o convite de sua amiga e colega de trabalho na Secretaria de Educação do Maranhão Maria Nadir, para juntas escreverem o livro. Isso pode esclarecer a limitação do conteúdo do livro e de fontes históricas

usadas pelas autoras, pois, utilizam como fonte principal da história do Maranhão o autor Mário Meireles, isso porque, não sendo da área, as autoras não tinham um conhecimento maior sobre outras fontes históricas dentro da historiografia maranhense. Outro fato importante que resultou na limitação do conteúdo do livro é que ele “[...] não surgiu de uma necessidade das autoras que viram em sala de aula a carência de um livro dessa natureza, mas sim a partir do convite que foi feito a Nadir e estendido à Deuris”. (COSTA, 2008, p.47).

Corroborando as questões elencadas no livro em tela, Bitencourt (2008) identifica alguns problemas existentes no livro de História, dentre os quais, pode-se destacar: a forma como apresenta os conteúdos, em que o conhecimento presente no manual é categórico, pois tem um discurso simples, único em uma perspectiva positivista e dogmática com uma verdade absoluta. Uma outra problemática é a bibliografia da obra didática de história é a falta de atualização do autor, o que implica em outros problemas, ou seja, o empobrecimento bibliográfico causa outros problemas na formação pedagógica dos alunos. Dessa forma, o que deveria ser um apoio para alunos e professores, acaba muitas vezes, sendo meio de dificultar o trabalho do professor e de aprendizagem do aluno.

A bibliografia indica também um nível de atualização do autor do livro, ao passo que a indicação de leituras complementares para professores e alunos é outro elemento importante para verificação. Um problema considerado como dos mais graves em relação ao livro didático é a forma pela qual apresenta os conteúdos históricos. O conhecimento produzido por ele é categórico, característica perceptível pelo discurso unitário e simplificado que reproduz, sem possibilidade de ser contestado, como afirmam vários de seus críticos. Trata-se de textos que dificilmente são passíveis de contestação ou confronto, pois expressam uma “verdade” de maneira bastante impositiva. (BITTENCOURT, 2008, p.313).

É importante ressaltar que em muitos casos, a introdução do livro didático de história traz uma perspectiva historiográfica que deveria servir como roteiro para o desenvolvimento. No entanto, como afirma Bittencourt, esse desenvolvimento se apresenta com incoerências em relação ao descrito na introdução, pois o (s) autor (es) além de não seguirem essa linha, mesclam as correntes historiográficas ou mesmo se apropriam da corrente contrária à apresentada na introdução, e na maioria das vezes essa adoção é por uma perspectiva positivista.

Muitas vezes, a concepção de história do autor ou dos autores nem sempre se apresenta de modo explícito e coerente, havendo a tendência a certos ecletismos, apesar de as afirmações registradas nas introduções do livro anunciarem seu engajamento a determinada linha historiográfica. (BITTENCOURT, 2008, p. 313).

Nesse sentido, percebe-se extrema semelhança entre a fala de Bittencourt sobre a realidade dos conteúdos do livro didático de história e a forma do conteúdo sobre o período republicano no Maranhão presente no manual “Terra das Palmeiras” que vamos analisar.

Todo o período da República no Brasil é trabalhado somente em dezesseis páginas compilados em quatro unidades, trabalhando república no Maranhão somente em tópicos ao longo das quatro unidades, resumindo desta forma, um período de mais de um século em dezesseis páginas. Percebe-se assim, a extrema superficialidade de conteúdos presentes nos textos, além da supressão de fatos, os quais trabalharemos mais à frente.

Outro grave problema é a falta de discussão conceitual, pois “O número de páginas, a extensão das frases, a quantidade de conceitos a ser introduzidos ou reiterados merecem atenção e indicam a complexidade desse tipo de produção textual” (BITTENCOURT, 2008, p.314), o que há são relatos, reprodução de informações em que não há, pela falta de conteúdos, uma relação entre Brasil e Maranhão.

A obra em sua introdução afirma que tratará primeiro da História do Brasil, para daí fazer uma contextualização e ligação com a História do Maranhão. No entanto, ao abordar a República no Brasil, não se observa esse link com a República no Maranhão, não faz essa introdução contextualiza do Brasil para o Maranhão. O período republicano nesse manual didático inicia na unidade XV com o tópico “Proclamação da República” em que a autora trabalha com uma historiografia factual e sua preocupação foi somente em relatar alguns nomes e datas vistos em uma historiografia positivista como sendo os únicos importantes desse evento, pois são esses nomes que estão nos documentos.

Outra problemática encontrada neste início da unidade é que a proclamação da república é tratada em um espaço mínimo de menos de meia lauda, sendo ocupado o restante da página por uma figura e uma pintura, a maior (pintura) representando o marco da proclamação da república no Rio de Janeiro por Marechal Deodoro da Fonseca, a menor (figura) faz referência a um país agrícola. Não se tem aqui uma ideia de que se deveria ter descrito todo esse evento nos mínimos detalhes, mas que deveria ter feito uma discussão com o máximo possível de contextualização dos caminhos percorridos até chegar a esse momento e alguns acontecimentos posteriores recentes.

A autora retrata o Maranhão neste capítulo somente em um tópico com menos de meia lauda, relatando de forma breve como se deu a proclamação da república no Maranhão, destacando nomes como Sousândrade, criador da Bandeira do Maranhão, João Luís Tavares e Dr. Pedro Augusto Tavares Júnior, o segundo, ocupou de forma provisória o governo do Estado

do Maranhão em 1989. O terceiro, nomeado pelo governo provisório do Brasil, assume o governo após uma série de abusos do governo de Luís Tavares. Outro destaque que a autora faz nessa unidade é a data de 04 de julho de 1891, referente à primeira constituição do Maranhão.

Na unidade XVI com o título *A era Vargas (1930-1945)*, a autora vem falando sobre a era Vargas de 1930 a 1945 e seu governo populista. De forma semelhante ao capítulo XV, a autora utiliza uma imagem que toma a maioria da página, retratando a figura de Getúlio Vargas. Além dessa imagem, a autora utiliza, também, uma outra retratando os imigrantes nordestinos que fugiram da seca em seus Estados e chegaram ao Maranhão. “Toda imagem gera nos observadores outras imagens mentais, fazendo-os produzir textos intermediários orais. É preciso perceber que as fotografias estão intimamente associadas a um processo de memória [...]”. (Bittencourt, (2008, p. 367).

Entretanto, semelhante ao capítulo anterior, a autora repete a mesma imagem em páginas diferentes. Portanto, vale ressaltar a utilização de imagens em textos didáticos, o que aponta Bittencourt, (2008, p. 306).

Ao lado dos textos, as variadas ilustrações que cada vez mais proliferam nas páginas dos livros didáticos começam a preocupar os pesquisadores. As reproduções de quadros históricos, particularmente, tem merecido a atenção e sido analisadas em razão do poder que tais imagens possuem na constituição de um imaginário histórico. a preocupação com a utilização didático das imagens usadas em textos didáticos aparece em alguns desses trabalhos, que oferecem subsídios metodológicos para a análises das reproduções, em tais livros, de quadros, fotografias, charges e demais ilustrações com suas características específicas, como no caso das legendas ou títulos que conduzem a observação do aluno.

Um ponto importante a se observar sobre esse capítulo é que ele é composto de apenas quatro laudas, dessas somente na última, em um trecho mínimo de menos de meia lauda, a autora faz referência ao Maranhão após a era Vargas, especificamente da década de 1950, ou seja, não trata da República no Maranhão durante a era Vargas.

Nesse breve tópico a autora destaca o cultivo do arroz e a atividade extrativista do babaçu e abertura das rodovias que ajudaram na saída desses produtos para outros estados do Brasil. Nessa parte a autora deixa de enfatizar alguns detalhes importantes do referido momento da história do Maranhão. Ao citar, por exemplo, o extrativismo vegetal do babaçu, deixa de enfatizar o importante papel das quebradeiras de coco nessa atividade, haja vista a representatividade que elas têm no Maranhão na luta pela terra e pelo livre acesso aos babaçuais, dentre muitos outros pontos desse período.

Tanto as quebradeiras com o babaçu, suas lutas (conflitos) por terras e livre acesso aos babaçuais, bem como a produção de arroz pelos lavradores que vieram de outros Estados

fugindo de secas, são fatos relevantes desse período que poderiam ter tido espaço e com ênfase neste tópico. Vale ressaltar que esse tópico é o único deste capítulo que a autora fala de maneira bem tímida e superficial sobre o Maranhão, em um breve espaço de meia lauda, pois o tópico é somente uma lauda e o texto o divide com uma imagem sobre o cultivo de arroz, uma atividade e um glossário.

Na XVII unidade, que traz o título *A Ditadura Militar (1964-1985)*, é composto por quatro laudas. Na primeira, a autora fala sobre o golpe de 1964 que depôs o presidente João Goulart. A autora traz alguns pontos em relação ao que aconteceu depois que o referido presidente foi deposto, como, por exemplo, perseguições por parte dos militares a aliados do antigo governo, o presidente seria um militar, não escolhido pelo voto e sim por um colégio eleitoral, a restrição dos direitos políticos dos cidadãos, a supressão da liberdade de expressão, entre outros.

Na segunda lauda, a autora continua falando sobre a ditadura militar, algumas barbáries por parte dos militares e manifestações contra a ditadura. A autora encerra o tópico falando sobre o fim da ditadura em 1985. Tudo isso em um espaço de uma lauda, na qual, além desse texto de menos de meia lauda, a autora traz também uma atividade com três questões, uma linha do tempo e um glossário.

Na terceira lauda deste capítulo, com o tópico *O Maranhão na Ditadura Militar*, a autora inicia falando sobre o governo de José Sarney, denominado *Maranhão Novo*. Além disso, cita algumas grandes obras como a construção do Porto de Itaqui e a pavimentação de rodovias. Em outro momento, a autora cita outro governador, o sucessor de José Sarney, Pedro Neiva de Santana, ressaltando que esse continuou com a construção de rodovias no Estado.

A autora ressalta ainda que essas construções geraram conflitos com camponeses, uma vez que favoreceram empresas e pessoas com grande capital econômico, possibilitando que esses pudessem se apossar de forma ilegal de terras de pequenos proprietários, destacando a Companhia Maranhense de Colonização (COMARCO), que foi criada com o intuito de resolver esses conflitos.

Dessa forma, percebe-se nesse capítulo do livro uma abordagem superficial de um período tão extenso e complexo que foi a ditadura militar. O capítulo contém duas atividades, uma no meio dos textos e imagens e outra no final. Porém, percebe-se nessas atividades que o aluno ficará sempre preso ao conteúdo do livro, sem possibilidades de uma maior abrangência sobre a temática em questão.

A última unidade denominada *A nova República*, é a mais extensa em todo o livro, contendo sete laudas. Nessa unidade a autora trata da transição entre a ditadura e a democracia.

Percebe-se de forma muito clara que dessas sete laudas somente uma lauda e meia trata do Maranhão da nova república, o restante, ou seja, três laudas e meia faz uma abordagem mais geral a nível nacional de alguns acontecimentos como, por exemplo, a morte de Tancredo Neves, o plano cruzado, a nova constituição, o retorno à democracia, o impeachment do Presidente Fernando Collor de Mello e o plano real. Dentre os conteúdos relacionados ao Brasil de forma geral, contém três atividades bem extensas.

Na parte em que a autora trabalha o Maranhão na nova república traz nomes de alguns governadores de forma direta como o primeiro governador do Estado na nova república, Luís Rocha, Epitácio Cafeteira, Edison Lobão que teve seu mandato concluído por José Ribamar Fiquene.

No Tópico denominado *Maranhão nova república*, a autora destaca a eleição de Roseana Sarney como a primeira mulher governadora do Estado, trazendo inclusive uma fotografia da governadora. Vale ressaltar, que essa é a única imagem sobre o conteúdo do Maranhão na nova república.

Nesse sentido, a autora chama a atenção pela ênfase ao governo de Roseana Sarney e que não faz referência a outros governos da época, bem como a acontecimentos históricos na educação, economia, cultura, entre outros, do Maranhão na república nova. A narrativa presente nessa parte do livro didático tem características mais de uma propaganda parcial do governo de Roseana Sarney do que de uma ciência histórica.

Roseana Sarney foi reeleita garantindo continuar a combater a miséria. Para isso, apresentou uma proposta de continuidade das ações voltadas para o crescimento da produção e da produtividade, estímulos à geração de emprego e aumento da cobertura e da eficiência dos serviços básicos, como educação, saúde, habitação e saneamento. (NASCIMENTO, 2001, p. 97).

Lendo e analisando a obra fica os seguintes questionamentos: o que aconteceu no Maranhão nesse período? Isso porque o livro traz mais sobre o Brasil de forma geral do que sobre o Maranhão, tanto em relação à escrita quanto em relação às fotografias. Um exemplo disso é o glossário, pois o mesmo não traz palavras apontando elementos e aspectos regionais, mas são palavras apontando aspectos amplos que apontam para uma perspectiva geral.

Outro ponto que mostra essa perspectiva geral onde/quando deveria abordar mais uma perspectiva regional, ou seja, do Maranhão, é a linha do tempo. A linha do tempo é um espaço que a autora utiliza como atividade extra. Na linha do tempo a autora trabalha no sentido de apreensão de datas, ou seja, fazer com que o (a) aluno (a) apenas decore as pouquíssimas datas

e acontecimentos referentes a elas presentes no livro, evidenciando o que aponta Bittencourt (2008, p. 68-69).

A memorização era a tônica do processo de aprendizagem e a principal capacidade exigida dos alunos para o sucesso escolar. Aprender era memorizar. [...] Os métodos de ensino baseados na memorização correspondiam a um entendimento de que “saber história” era dominar muitas informações, o que, na prática, significa saber de cor a maior quantidade possível de acontecimentos de uma história nacional.

Essa é uma característica do aspecto de uma historiografia positivista que perpassa toda a obra. Outro ponto importante que demonstra a abordagem de aspectos gerais no livro em detrimento de conteúdos voltados para o Maranhão, é que de todas as atividades, especificamente nove presentes nas quatro unidades, ou seja, a XV, XVI, XVII e XVIII que compõem a República no Maranhão, que deveria apresentar conteúdos voltados mais para o Maranhão dessa época, somente quatro dessas atividades contêm questões voltadas para o Maranhão república.

Percebe-se na imagem, que das cinco questões, nenhuma é voltada para o período da República no Maranhão. Fica evidente, nesse sentido, que tanto os conteúdos quanto as atividades relativas ao Maranhão são significativamente reduzidas nesta edição, diferentemente da edição W, na qual o conteúdo relativo ao Maranhão era mais abrangente, não só em relação a esta edição, mas a todas as outras trabalhadas neste texto.

Apesar da possibilidade de maior acesso a diversas informações na década de 2000 pelo advento ainda que no início da internet e a edição da década 84 ter suas fragilidades, como, por exemplo, a falta de atividades, esta última, como já frisado, contém bem mais conteúdos acerca do estado do Maranhão, o que se espera de um livro regional sobre este Estado.

4. CONSIDERAÇÕES

O Livro Didático se constitui como um dos principais recursos usados por professores no Brasil, isso se torna mais perceptível na rede pública de ensino, pois, na maioria das escolas dessa rede, não são disponibilizados outros recursos didáticos que complementem ou auxiliem o trabalho docente.

Em que pese a importância do trabalho docente, sobretudo, no que concerne aos aspectos de formação dos estudantes, é importante destacar a centralidade da análise em tela: a qualidade do livro didático que ainda precisa ser bastante discutida numa tentativa de sanar ou pelo menos amenizar suas defasagens, pois, não basta este material estar presente somente em sala de aula, o livro didático precisa corresponder às necessidades de seus usuários no sentido de auxiliar a

os educadores a proporcionar um ensino de qualidade em relação a seus conteúdos. Desse modo, as defasagens no livro didático regional podem ser gritantes, como é o caso do livro Terra das Palmeiras que, dentre as problemáticas presentes, há a supressão de conteúdos importantíssimos para a compreensão da região a qual se propõe trabalhar.

A pesquisa mostrou uma certa defasagem nas edições analisadas, que os conteúdos e forma de trabalhá-lo/apresentá-lo é praticamente a mesma em todas as edições. As defasagens vão desde a presença majoritária de conteúdos de cunho nacional em detrimento de conteúdos regionais, atividades, e glossário também voltados em sua grande maioria para o nacional à uma historiografia positivista voltada para datas etc., e a supressão de conteúdos regionais, ou seja, do Maranhão, importante para a compreensão da história desse Estado.

Assim, o uso do livro de história Regional, Terra das Palmeiras, que é construído sob uma perspectiva positivista, traz limites ao processo de ensino e aprendizagem. Um primeiro limite é a dificuldade de contextualização da teoria e prática, onde o positivismo trata essas questões de forma isolada. Desse modo, o livro contribui para promover problemas na formação dos estudantes. Assim, ao usar essa referência como material didático, o educador pode estar contribuindo para formação de um sujeito acrítico e submisso às exigências do mundo do trabalho no modo de produção capitalista.

Neste aspecto, o livro Terra das Palmeiras, que passou por muito tempo como material para trabalhar a história regional do Maranhão naquele período e, conseqüentemente por ter permanecido por muito tempo como referência nas redes públicas e privadas de educação contribui consideravelmente com o processo de formação na perspectiva positivista.

Desse modo, considera-se que as questões que levaram essa priorização e tempo de permanência são duas: a influência da autora Maria Nadir junto a FTD, na qual tinha um amigo, a partir do qual conheceu a editora e pode aumentar sua influência para além desse amigo. A segunda possível causa, seja para a priorização, seja para o uso desse material durante um longo período, pode ser a pouca produção de livros didáticos regionais sobre a história do Maranhão naquela época.

Por fim, resalto a importância dessa pesquisa para a área de conhecimento histórico educacional, bem como suas contribuições para ao campo acadêmico. Em relação à sua relevância para o conhecimento, a pesquisa reflete e discute sobre a importância do livro didático para a educação, uma ferramenta indispensável ao processo de ensino e aprendizagem, e, portanto, precisa atender as demandas docentes, alunos e alunas que dele fazem uso,

sobretudo, porque, em muitos casos faltam outros materiais e, o livro didático, em alguns casos, é o único apoio e fonte básica de conhecimento em sala de aula.

Além disso, é necessário realizar-se uma crítica à qualidade do material, pois, é importante que haja livro didático regional para uma educação contextualizada que possam proporcionar aos alunos e alunas um acesso à cultura de sua região, contribuindo para que se perceberem e reflitam sobre si como agentes ativos de sua realidade. Além disso, o livro regional, além de proporcionar o resgate histórico do povo de uma determinada região, é uma fonte de pesquisa riquíssima, a exemplo do livro Terra da Palmeiras, objeto desta pesquisa, que tem uma história na educação Maranhense, e, portanto, tem uma importância impar por fazer parte da história da Educação desse Estado.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. Manuais didáticos de História do Brasil no Colégio Pedro II: do Império às primeiras décadas da República. **Revista HISTEDBR On-line, Campinas**. ISSN:1676-2584. n. 35, set. 2009, p. 230-249.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2010: história**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009. 348 p.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Lei nº 9.394/1996 –Lei nº 4.024/1961**. 3. ed. Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019. 59 p.

COSTA, Odaléia Alves da. **A produção da disciplina escolar e os escritos em torno dela: os estudos sociais do Maranhão**. 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2008.

FERREIRA, Donizete da Matta; MÁRQUES, Fernanda Telles. A questão étnico-racial no livro didático de História do 8º e do ano do Ensino Fundamental. **Rev. Educação em Foco**. Juiz de Fora. v. 27. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/download/37079/24766>. Acesso em: 04 de dez. 2022.

LAJOLO, Marisa. Livro Didático: um (quase) manual de usuário. In: Livro didático e qualidade de ensino. In: BRASIL/INEP. Livro Didático e qualidade de Ensino. **Em Aberto**. Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996.

MARTINS; E. de F; N. A. de O de, SALES; C. A. de, SOUZA. O Estado, o mercado editorial e o professor no processo de seleção dos livros didáticos. **Est. Aval. Educ.** São Paulo, v. 20, n. 42, p. 11-26, jan./abr. 2009.

NASCIMENTO, Maria Nadir; CARNEIRO, Deuris de Deus Moreno Dias. **Terra das palmeiras**: geografia e história do Maranhão. São Paulo: FTD, 1996.

_____. **História do Maranhão**. São Paulo: FTD, 2001.

_____. **Terra das palmeiras**: estudos sociais: Maranhão, 4ª série. São Paulo: FTD, 1984.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Lander, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americana. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-278.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

POLÍTICAS COMPENSATÓRIAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA ESTUDANTES INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO: ANÁLISE DA FORMULAÇÃO E EXECUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE COTAS

Verissa Einstein Soares do Amaral
Doutoranda em Ciências Sociais
Especialista em Docência e Gestão do Ensino Superior
Licenciada em Ciências Sociais
Bacharel em Comunicação Social com habilitação em Rádio e TV
verissa10@gmail.com

RESUMO: O presente artigo faz parte de uma pesquisa mais densa, que tem intenção de investigar as políticas indigenistas de cotas voltadas para a educação no ensino superior na Universidade Federal do Maranhão, identificar os princípios que norteiam a formulação das políticas compensatórias para indígenas, caracterizar as estratégias de construção e implementação das políticas compensatórias para indígenas na UFMA. Na pesquisa, busco entender como ocorre o acesso por meio das políticas públicas de cotas e, a presença e participação dos indígenas na UFMA. A pesquisa tem como objetivo conhecer as políticas de cotas instituídas, políticas de inclusão de povos indígenas no ensino superior, na elaboração, implementação e manutenção de políticas compensatórias.

Palavras-chave: Políticas compensatórias; Cotas; Indígenas; Universidade Federal do Maranhão.

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi iniciada para a construção da monografia do curso de Ciências Sociais. Tem como tema, o ingresso de estudantes indígenas através das cotas, na Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Busco conhecer a forma de acesso por meio das políticas públicas de cotas, a presença e a participação social dos indígenas, analisando as políticas indigenistas de cotas voltadas para a educação no ensino superior na UFMA.

No trabalho busco entender como ocorre o acesso por meio das políticas públicas de cotas e, a presença e participação dos indígenas na UFMA. A pesquisa tem como objetivo conhecer as políticas de cotas instituídas, políticas de inclusão de povos indígenas no ensino superior, na elaboração, implementação e manutenção de políticas compensatórias.

2. INVESTIGAÇÃO DAS POLÍTICAS INDIGENISTAS DE COTAS

Nas metodologias da investigação das políticas indigenistas de cotas voltadas para a educação no ensino superior na UFMA, busquei identificar os princípios que norteiam a formulação das políticas compensatórias para indígenas, caracterizando as estratégias de construção e implementação dessas políticas na UFMA.

Utilizo os conceitos de multiculturalismo, justiça social, minorias nacionais e ações afirmativas e outros. Parto do pressuposto que o acesso dos indígenas nas Universidades Públicas é um tema multidisciplinar, que envolve educação, direito, as ciências sociais e vários outros campos de conhecimento.

Montserrat Guibernau (1997), concebe nação como uma comunidade que partilha uma cultura comum, com um território demarcado, que se governa. O conceito de nação inclui cinco dimensões: psicológica, cultural, territorial, política e histórica. O nacionalismo é definido, pela autora, como sentimento de pertencimento a uma unidade, identidade, crenças e estilos de vida em comum, e decisões em comum.

No campo da educação formal, Guibernau considera que as línguas impressas são base para formação e fortalecimento da consciência nacional, criando campos unificados de troca. No Brasil, a escolarização foi crucial para o desenvolvimento e crescimento do sentimento de consciência nacional, que ao impor uma língua nacional, diminuiu os espaços para a interculturalidade em função de um sentimento a uma unidade nacional, que centrado na nação imposta pelo colonizador.

O sistema de cotas, faz parte de um conjunto de ações compensatórias, em âmbito nacional, da educação e acessibilidade. Antônio Sergio Guimarães (1997) apresenta uma definição de ação afirmativa baseada no fundamento jurídico e normativo: a convicção, que se estabelece na filosofia do direito, de que tratar pessoas de fato desiguais como iguais somente amplia a desigualdade inicial entre elas. Paladino (2012, p. 22) considera que as políticas de ação afirmativa promovem o acesso a meios fundamentais como educação e emprego para as minorias étnicas, raciais ou de gênero que, de outro modo, estariam deles excluídas, total ou parcialmente.

No ano de 2012, foi organizado Paladino e Almeida o livro “Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula”, que analisa as políticas educacionais voltadas ao reconhecimento da diversidade, focando os programas e ações direcionadas aos povos indígenas durante o período dos dois mandatos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que foi de 2003 a 2011.

O período de análise da publicação é justificado considerando o maior espaço dado a diversidade, na educação, a partir de 2004. Na publicação é feito um levantamento da atuação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação, criada a partir de pressões de movimentos sociais para o reconhecimento da diversidade sociocultural como princípio das políticas públicas nacionais.

3. AÇÕES AFIRMATIVAS E LUTAS PELO RECONHECIMENTO

As ações afirmativas estão dentro do contexto de lutas pelo reconhecimento e valorização da diversidade no Brasil. A publicação segue uma lógica cronológica para a diversidade e a interculturalidade, fazendo uma reconstituição dos marcos legais até chegar na Constituição Federal de 1988, analisando os desdobramentos da educação escolar indígena no decorrer desse tempo.

Fruto de debates e experiências históricas multidisciplinares, as ações afirmativas se desenvolvem no sentido de promover uma extensão de igualdade de oportunidade a todos, tendo como objetivo uma postura ativa para a melhoria das condições de vida para a minorias.

Na publicação é feito um recorte de convergência de vários autores, para destacar categorias básicas das ações afirmativas, e destacaram três: combater discriminação; reduzir a desigualdade e contemplar as especificidades da diversidade sociocultural, conferindo-lhes identidades positivas.

Especificamente da educação superior indígena, é feita uma análise do período do governo lula apontando que o acesso de indígena nos cursos universitários teve um significativo aumento. Ao mesmo tempo desenvolve a crítica quanto a ausência de políticas efetivas para a permanência, como auxílio financeiro, pedagógico e outras demandas de estudantes indígenas e outros beneficiados pelas ações afirmativas.

Coelho (2006) buscou ultrapassar a dualidade de argumentos, onde de um lado existe a discussão de que as políticas preferenciais vão de encontro com o princípio da igualdade, da meritocracia e do outro lado, a constatação de que a igualdade universal e recíproca é imperfeita quando se aplica a uma sociedade plural ou a um estado plurinacional.

A autora trabalhou o conceito de justiça corretiva, no sentido de eliminação de uma situação considerada injustas, desigual. O que a leva a analisar o que seria desigualdade, colocada no texto como uma nova forma de opressão, por desconsiderar a diversidade das, diferentes etnias e culturas.

Jacues d'Adesky (2001), recorre a Dominique Schnapper para escavar as distinções entre etnia e nação. A nação alude a ideia de cidadania, pensando as pessoas como sujeitos de direitos e de deveres, não levando em consideração as suas particularidades, uma forma de conceber as relações horizontalmente, de forma universalizante.

A cidadania nesse contexto está diretamente ligada a figura do Estado, que busca transcender as diferenças através da cidadania. Para Adesky, a nação moderna se distancia da etnia. A etnia é colocada como forma de identificação, onde etnia tende a concepção de

pertencimento, de identificação religiosa, cultural, racial e outros que diferem dos elementos da nação.

Para Kymlicka (1996), o conceito de minorias nacionais aciona categorias como cidadania, identidade e, interculturalidade, para analisar as ações afirmativas e cidadania multicultural, trabalhando com os conceitos de multiculturalismo, minoria, identidade e pluralismo. Considera que o multiculturalismo é uma categoria que abarca formas diferentes de pluralismo cultural.

Kymlicka refere-se aos grupos minoritários, que cada vez mais exigem o reconhecimento de suas identidades, de suas diferenças culturais. Para o autor, podem ser identificadas diversas formas de pluralismo cultural, e formas de integração e incorporação das minorias culturais. Aquelas que antes tinham um sistema de autogoverno ou imigração voluntária levam a formação e grupos étnicos.

Para o autor, as políticas de multiculturalismo só podem ser compreendidas analisando as incorporações históricas dos grupos minoritários, das identidades e, suas aspirações.

Ao trabalhar o multiculturalismo especificamente no Brasil, Antônio Sérgio Guimarães, no contexto da discussão de nações e direitos civis, fala que o modelo de nação construído no anteriormente no séc. XIX, tinha um viés mais homogeneizante, com objetivo de unificar culturas, línguas, religiões, raças e outros. No panorama atual Guimarães considera que:

Prevaecem agora os paradigmas do multiculturalismo e do multirracismo, pelos quais o Estado deve preservar e garantir a diversidade linguística e cultural de seus cidadãos. Segundo democracia já não poderia ser entendida em termos estritamente liberais, como igualdade formal dos cidadãos e garantia das liberdades individuais (GUIMARÃES, 2006, p. 272).

No contexto das discussões sobre ações afirmativas, várias universidades brasileiras implementaram sistemas de cotas para ingresso de negros, índios e alunos oriundos de escolas públicas. O objetivo era compensar a desigualdade existente no acesso ao ensino superior no Brasil.

4. AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFMA

Conforme afirmou Pantoja (2007), na UFMA, a partir de 2003 foi iniciado o processo de elaboração de um projeto de reserva de vagas para minorias sociais. Foi somente em agosto de 2006, que o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB), com o apoio do programa UNIAFRO, do MEC, apresentou à UFMA sua proposta de adoção de um programa de ações afirmativas. Somente em 2006, o Conselho Universitário aprovou a resolução proposta pela

COPEVE, regulamentando procedimentos e critérios do Processo Seletivo Vestibular para ingresso nos cursos de graduação da UFMA.

O ingresso por cotas, na UFMA, especialmente no que se refere as cotas para indígenas, gerou muitos problemas. Por muitos anos, como o critério para acessar a vaga destinada ao indígena bastava uma autodeclaração como índio, muitas vagas foram ocupadas por não índios.

No intuito de bater formação, educação superior para grupos minoritários, no segundo semestre de 2022 ocorreu uma audiência pública para tratar do acesso de estudantes indígenas aos cursos de graduação da UFMA. A audiência pública teve como intenção discutir critérios de seleção para o ingresso de indígenas nos cursos de graduação.

Objetivava-se oportunizar a discussão acerca das políticas públicas existentes e discutir sugestões e recomendações, feita pelos convidados oficiais e pela população em geral. Pretendia-se garantir a plenitude dos direitos dos indígenas, o respeito a cidadania às populações indígenas foi colocado em questão durante toda a audiência.

Procuo analisar as cotas para índios como uma forma de cidadania diferenciada Kymlicka (1996), que reconhece direitos poliétnicos, com o objetivo de eliminar, mitigar os conceitos já existentes contra as minorias culturais.

Nessa perspectiva, a universidade apresentava-se aberta para o diálogo nas discussões acerca do tema, na referida audiência, que contou com a presença com a presença de representantes do Ministério Público Federal, da Defensoria Pública, da Procuradoria Federal e entidades que haviam feito suas inscrições previstas pelo edital 158/2022 PROEN, divulgado pela internet no site da UFMA, e por participantes da audiência que se encontravam na plateia.

O edital 158/2022 PROEN, para a audiência pública, convidava a comunidade acadêmica, a sociedade civil para discutir especificamente sobre os critérios de comprovação da identidade indígena na seleção para ingresso nos cursos de graduação da UFMA, com base no cumprimento da Lei 12.711/12, que trata sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais.

A lei prevê que as instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação devem reservar em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) das vagas destinadas a alunos que tenham cursado todo o ensino médio em escolas públicas.

Os condicionantes são quanto a renda que abrange estudantes de famílias com renda igual ou menor a um salário mínimo e meio per capita, que se autodeclarem pretos, pardos e indígenas e por pessoas portadoras de deficiência. A lei estabelece como referência o censo da

Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, como parâmetro regional para calcular o proporcional mínimo das reservas de cotas.

A lei determina que o Ministério da Educação, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República e Fundação Nacional do Índio Funai, serão os responsáveis pelo acompanhamento e verificação da aplicação da Lei Nº 12.711/12. No fim a lei prevê o prazo de dez anos para fazer a revisão do programa. É importante colocar que a UFMA, antes da lei, já tinha implementado políticas de cotas para o ingresso nos cursos de graduação. A audiência direcionou-se diretamente para a discursão dos critérios de comprovação da identidade indígenas na seleção de ingresso para os cursos de graduação da UFMA.

O ingresso aos cursos superiores da UFMA acontece através do SISU, com exceção dos cursos de Música e Libras, onde ocorrem processos diferenciados, precisando de avaliações de habilidades específicas. Inicialmente passa-se pelo processo que é nacional, que é a prova do ENEM, através do Ministério da Educação, gerando uma lista que serve como base de dados para a seleção efetuada pela UFMA. Esse sistema de seleção é orientado pelo Decreto Nº 7.824/12, que regulamenta a Lei Nº 12.711/12. A cada semestre a UFMA deve confirmar a adesão ao SISU e atualizar as suas regulamentações e parâmetros para o acesso as vagas.

Na audiência em pauta, o procurador Procurador da República Hilton Araújo de Melo, expôs um relato que havia sido Procurador da República em Bacabal e também em Imperatriz e que sua experiência apontava para o fato de que o regime de cotas para indígenas poderia está sendo utilizado de forma fraudulenta. Afirmou ser conhecedor de denúncias feitas por indígenas à FUNAI, sobre indivíduos não indígenas que assumiam vagas destinadas às cotas para indígenas.

O Procurador explicitou que em Imperatriz havia analisado denúncias fraudulentas de falsas autodeclarações indígenas. Descreveu que, em suas autodeclarações, os ocupantes de vagas destinadas a indígenas constantemente apresentavam justificativas imprecisas para do porquê da afirmação de serem indígenas.

Referiu-se a afirmações como a ter de suposto laços de sangue com índios baseado em relatos dos avós, que em muitas ocasiões já tinham falecido. Por fim, o Procurador afirmou que grupos indígenas de Estados do sul do Brasil também convergiam para o fato de que a autodeclaração não deveria ser um critério absoluto, por ser insuficiente como parâmetro para critério de seleção de cotas para indígenas.

Os movimentos sociais foram de suma importância para o desenvolvimento de políticas públicas como um todo. Os sistemas de cotas foram resultado de pressões da sociedade civil para que o estado minimizasse danos históricos a determinadas populações.

Observamos, na última década, um aumento substancial da presença de estudantes indígenas em universidades brasileiras. Esse crescimento mostra o impacto das políticas afirmativas fomentadas pelo governo federal, mas, principalmente, decorre do movimento dos próprios povos originários que, entre outros caminhos, elegeram também o ensino superior como um espaço político de afirmação e as universidades como aliadas em suas lutas (BERGAMASCHI, p. 01, 2013)

No artigo a autora refere-se a presença dos estudantes indígenas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, mostrando como a universidade ampliou o seu espaço político diante do aumento do número de indígenas ingressantes nos programas de cotas, com vagas reservadas, ou com acréscimo de pontos nas provas de indígenas.

Durante todo o artigo a autora mostra os movimentos de afirmação e de luta, promovidos e organizados pelo movimento indígena, afirmando que esses povos reivindicam conhecimentos formais que são oferecidos em escolas e universidades, buscando o letramento formal acadêmico.

É importante destacar que o movimento negro teve uma grande relevância no tocante as reivindicações da criação e implementação dos sistemas de cota, para todas as categorias, negros, indígenas, portadores de deficiência, ciganos, e movimento de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros – LGBTQIA+. No entanto, cabe atentar para os desdobramentos dessas conquistas e para as formas como estão sendo implementadas.

Ferri (2018) considera importante o caráter subjetivo dos indivíduos ao se declararem indígenas e nesse âmbito considerar não exclusivamente suas demandas de reivindicação de educação, mas, também, e especialmente, suas visões de mundo, suas cosmologias, suas subjetividades entendendo que os indígenas concebem o mundo e as coisas dentro de logics diferentes.

Costa (2017) apontar ser importante considerar as suas concepções de pertencimento a um grupo social, os espaços e práticas sociais e culturais onde essas pessoas constroem seus modos de pertencimento, de familiaridade, de valorização de suas experiências enquanto atores de um determinado grupo, na verificabilidade de pertencimento a grupos indígenas.

Quanto aos critérios, a atuação da Funai e de outros órgãos governamentais tem buscado meios de apoio à educação superior indígena. Paladino (2012), colocam em questão critérios de seleção extremamente objetivos, aumentando a possibilidade de gerar injustiças maiores.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, é importante destacar que as avaliações estéticas são uma forma de seleção extremamente objetiva, que utilizam como parâmetro escalas cromáticas, sinais diacríticos, fenótipos e outras formas que estereotipadas, que não devem ser parâmetro para definição de quem é indígena e não indígenas.

Os critérios devem ser debatidos observando a construção de suas alteridades, na tentativa constante de enxergar o candidato e seu olhar sobre si, aproximando-se ao máximo de como ele se percebe na construção de suas identidades e pertencimento a determinado grupo.

Destaco que na UFMA, recentemente foi criada a comissão de verificação da autodeclaração indígena, atendendo a recomendação feita por ocasião da audiência antes referida. Essa comissão pretende ser mais um filtro para evitar fraudes nas autodeclarações. Cabe a essa comissão entrevistar os candidatos ao ingresso e investigar seu pertencimento ao povo indígena por ele declarado. Para tanto, a comissão conta com o apoio da Fundação Nacional do Índio para facilitar a investigação junto as lideranças indígenas para averiguação da veracidade da autodeclaração.

REFERÊNCIAS

COELHO, Elizabeth Maria Beserra. **Ações Afirmativas e Povos Indígenas**: o princípio da diversidade em questão. Revista de Políticas Públicas. UFMA, vol 2/10 [2006].

Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm >. Acesso em: 10 mai. 2018.

COSTA, Rafael. **A Produção Social da Indiferença no Campo da Política Ambiental**: uma etnografia das práticas de consultores ambientais em Belo Monte. RAM. Argentina, 2017.

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multiculturalismo**: racismos e anti-racismos no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

FERRI, Erika Kaneta. BAGNATO, Maria Helena Salgado. **DOSSIÊ: “Vertentes da educação inclusiva”**. V. 29, N. 1, jan./abr. 2018.

GUIBERNAU, M. **Nacionalismos**: O Estado nacional e o nacionalismo no século XX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

GUIMARÃES, A. S. A. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v. 18, n. 2. p. 272. São Paulo, 2006.

KYMLICKA, W. **Ciudadania multicultural**. Barcelona: Paidós - 1996.

Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm>. Acesso em: 19 set. 2018.

PALADINO, Mariana., org; ALMEIDA, Nina Paiva., org. **Entre a diversidade e a desigualdade:** uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

PANTOJA, Ellen Patrícia Braga. **Direitos diferenciados e ações afirmativas:** um estudo sobre políticas de cotas para negros e índios. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2007.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. KURROSCHI, Andreia Rosa da Silva. **Estudantes Indígenas no Ensino Superior:** O Programa de Acesso e Permanência na UFRGS. Políticas Educativas, Porto Alegre, v. 6, n.2, p. 1, 2013.

POSITIVISMO E A CRIMINALIZAÇÃO DO SAMBA NO SEU CONTEXTO HISTÓRICO: UM ESTUDO CRIMINOLÓGICO

Gabriela Rosa de Andrade
Bacharelada em Direito
gabrielarosa1807@gmail.com
Unidade de Ensino Superior Dom Bosco

Isabella Miranda da Silva
Mestra e Doutoranda em Direito pela UnB
isabelladpema@hotmail.com
Unidade de Ensino Superior Dom Bosco

RESUMO: O presente artigo tem por escopo trazer para discussão a criminalização do samba dentro do seu contexto de criação, marcado pelo período pós-escravocrata e da recém proclamada república brasileira. Ao longo deste trabalho acadêmico põe-se em foco a problemática do preconceito racial enraizado no desenrolar histórico, além de como os efeitos desta afetaram a transformação da identidade cultural e comportamental da sociedade brasileira. Para tanto, toma como obra fruto de inspiração e ponto de partida, a produção biográfica do autor Lira Neto, em seu livro “Uma história do samba: As origens”, fazendo uso dos eventos trazidos no livro como guia de debate. Com o intuito de enriquecer para além do debate histórico do desenvolvimento populacional, busca apoiar-se em estudos criminológicos para explicar os acontecimentos que marcaram o crescimento do gênero musical no cenário mundial, como também os movimentos sociais que indiretamente se relacionam. De forma detalhada, esta produção científica aborda sobre o positivismo e o delinquente patológico, com exemplo do crime de vadiagem, o comportamento anômico e a criação do malandro, e sobre a favelização na abordagem da Escola de Chicago. Para tal, fez uso da metodologia de pesquisa bibliográfica, por meio de obras criminológicas e artigos sobre o tema, tomando o método dedutivo-científico como forma principal de abordagem. Percebeu-se que a formação do Estado brasileiro, por meio da legitimação de textos e ordenamentos legais, fomentou a perpetuação de uma cultura social enraizada no racismo religioso e de raça. A temática é de grande relevância geral por demonstrar como o samba surge fruto dessa luta sócio-espacial, para futuramente tornar-se brasão emblemático da cultura brasileira.

Palavras-chave: Samba; Criminologia; Positivismo; Racismo.

1. INTRODUÇÃO

O samba, expressão cultural brasileira conhecida mundialmente, pode ter sua criação datada desde os primórdios da República e ter por uma de suas matrizes os terreiros de candomblé na periferia do Rio de Janeiro. Sua ocupação no identitário popular é marcado pela transição do Brasil escravagista e imperial para uma república da classe dominante, que com as reminiscências do período da escravatura tenta a todo momento enquadrar a música do homem negro como símbolo do perigo e da marginalização.

No período imperial brasileiro, a força produtiva que movimentava a economia nacional era fortemente fixada na mão-de-obra escrava dos campos de produção de café, marcado pela supressão de direitos humanos e trabalhistas. Sua perpetuação, também intensamente apoiado

no tráfico negreiro, mostrou-se como obstáculo incisivo para a abolição desse sistema produtivo, por favorecer a elite imperial brasileira.

Frisa-se que no cenário internacional, com o surgimento da Revolução Industrial, o novo sistema produtivo, que tem como base o ideal de contrato social, traz consigo uma sociedade dividida em classes produtivas, acentuada pela ascensão da classe burguesa e o assalariamento da mão de obra. É nesse ínterim, com os pensamentos de mais-valia de Marx, que a criminologia toma novos caminhos para a neutralização do corpo inútil ao sistema industrial crescente. De acordo com Vera Malaguti (2011, p 25), “o poder punitivo vai precisar de novas propostas e novas técnicas para dar conta da concentração de pobres que o processo de acumulação do capital provocou”.

Em seu livro “Medo na cidade do Rio de Janeiro”, Vera Malaguti (2011, p 6) discorre ainda sobre a criação do medo no imaginário da sociedade burguesa brasileira, e como este pensamento foi o pilar da criação do sistema punitivista no Brasil. A Revolução Haitiana (terminada em 1804) e a Revolta dos Malês (1835) fomentaram a atuação das elites oligárquicas para se protegerem de possíveis ameaças de caos e desordem. Para Vera Malaguti, em citação a Chalhoub tem-se que:

“esta cidade imprevisível dá medo, produz o temor da mobilização contínua e as estratégias de suspeição generalizada. É através dessas estratégias que o medo branco engendra a cidade-armadilha com sua paranóia da defesa da propriedade, principalmente a partir da grande insurreição negra do Haiti e a Revolta dos Malês”. (MALAGUTI, 2003, p 14)

Nesse âmbito, desde o fim forçado do sistema escravagista, a comunidade negra recém-liberta, sem o devido amparo do Estado, tenta de todas as formas se reerguer como cidadã e manter viva sua representação cultural, trazida de povos africanos, que em contraste com o território brasileiro, foi-se transformando no que hoje a sociedade se identifica e toma orgulho, porém que em muito foi dificultado para que essa criação e desenvolvimento ocorresse.

O pensamento europeu, que pressionava o cenário mercantil internacional ao fim do sistema escravocrata é destacado por um ego político muito acentuado, da venda de um pensamento superior a comunidades não europeias, nesse sentido destaca-se o questionamento levantado por Cinthia de Cassia Catoia:

“Grosfoguel destaca como, tradicionalmente, na filosofia e nas ciências ocidentais, aquele que fala está sempre escondido, oculto ou apagado da análise: “O Ego político do conhecimento da filosofia ocidental sempre privilegiou o mito de um ego não situado” (GROSGOGUEL, 2008, p. 46). Por tal razão, o lugar epistêmico – étnico, racial, sexual e de gênero – e o sujeito enunciativo se encontram sempre desvinculados. Surge, assim, um mito sobre um conhecimento universal, verdadeiro, que oculta não

só aquele que fala, como também o lugar epistêmico e o corpo-político a partir do qual o sujeito se pronuncia”. (DE CASSIA CATOIA *apud* GROGOGUEL, 2018, p. 262)

Nesse sentido, o mercado internacional é palco dessa discussão político liberal de liberdade humana, porém com contradições de superioridade étnica e racial, trazidas da Europa, âmbito em que vai estar caracterizada a sociedade burguesa e republicana brasileira.

O presente artigo toma como base a obra do biógrafo Lira Neto “Uma história do samba: as origens”, que proporciona extensa caracterização do contexto do samba no Rio de Janeiro recém-república, das manifestações da cultura e religião de matrizes africanas, moldadores da representação cultural brasileira atualmente, resistência de grande luta e diversos obstáculos.

Expõe-se aqui um trecho da obra ao qual este artigo tem como inspiração:

“O samba agoniza mas não morre. Reinventa-se, orbitando entre os signos ancestrais da festa e da agonia. Tributário da grande diáspora africana, soube sobreviver à gramática do chicote e da senzala. Nascido no saracoteio dos batuques rurais, adentrou a periferia dos grandes centros urbanos sem pedir licença. Iniciado nos terreiros de macumba, incorporou-se aos cortejos dos ranchos, blocos e cordões, numa simbiose perfeita com o Carnaval. Enfrentou preconceitos, ouviu desacatos, padeceu segregações. Ganhou espaço no picadeiro dos circos mambembes e foi adotado pelos tabladros do teatro ligeiro. Sinônimo de malandragem, viu-se perseguido pela polícia, entregou-se à vadiagem das ruas, perambulou pelos cabarés mais ordinários da zona do Mangue. No morro, foi morar nas ribanceiras das favelas, sem nunca abdicar dos apelos do asfalto. Vendido e comprado na surdina, tratado como produto clandestino, aos poucos foi sendo envolvido pelos códigos e engrenagens do grande mercado. Ladino, chegou ao disco, ganhou o rádio, virou astro de cinema”. (LIRA NETO, 2017 p. 25)

Para tanto, o presente artigo faz uso de diversas obras do campo criminológico, com a apresentação e discussão do pensamento de diferentes teóricos, como Vera Malaguti, Baratta, Nilo Batista, Shecaria e Zaffaroni. Além disso, o artigo leva como guia a obra biográfica de Lira Neto “Uma história do samba: As origens”, a fim de trazer um comparativo com o contexto histórico do surgimento do gênero musical e o reflexo prático de teorias da criminologia. Com o intuito de enriquecer o debate, traz-se ainda teses de mestrados, artigos científicos e anais de evento, para maior variabilidade discursiva.

2. COMPORTAMENTO ANÔMICO E A CRIAÇÃO DO MALANDRO

2.1 Teoria da anomia de Durkheim e Merton

O espaço urbano é marcado pela pluralidade de círculos sociais, que no desenrolar temporal se relacionam e evoluem em interações complexas, em que toda ação possui uma consequência na realidade prática, como também nas gerações futuras. Essa dinâmica de

socialização é desenvolvida de forma desigual, ao passo que a ascendência econômica e coletiva tem ligação direta com a criação de sistema de poder entre os homens.

Nesse viés, o sistema de regras que vai progressivamente sendo estabelecido, rege o comportamento coletivo, como fluxo normal, e o comportamento do indivíduo, marcado por seus fatores únicos de vivência e criação, que serão refletidos na sua forma de atuar e se portar perante o sistema vigente.

Dessa forma o comportamento desviante é percebido pelo fluxo como anormal, negativo e desorganizado. Em contrapartida, a normalidade é absorvida de forma plural para cada integrante da sociedade, levando em consideração a dinâmica de poder que favorece poucos e os permite viver dentro do fluxo padrão, enquanto o indivíduo que não porta os traços necessários para andar na mesma velocidade que a corrente, não a entende da mesma forma.

Seguindo essa mesma linha, a teoria da anomia nasce para elucidar e debater acerca do comportamento desviante individual e seus fatores motivadores para tal. Esse campo criminológico coloca-se contra os pensamentos positivistas de bem e mal, como também busca explicar fatores sociais fora do campo biológico, da patologização do comportamento anômico e suas consequências diretas no cenário urbano ao qual se insere (BARATTA, 2003, p. 56). Assim, a estrutura social dividida em camadas de poder exerce pressão de forma desproporcional para os diferentes grupos sociais, nesse sentido, o desequilíbrio dessa estrutura é visto como a extrapolação da capacidade individual de alcançar o sucesso esperado pela sociedade dentro da legalidade, sendo o crime fruto de fatores socioeconômicos.

Um dos pensadores expoentes dessa vertente, que se coloca contra as visões clássicas positivistas, Durkheim demonstra que o crime é intrínseco a vida coletiva, marcado por fatores econômicos e sociais, como a pressão pela ascendência e sucesso de forma delimitada pela sociedade, desse jeito, o crime faz parte funcional da vida coletiva de forma fisiológica e não patológica (BARATTA, 2003, p. 57). Essa dominação do corpo e do tempo ficou mais assentada na transição do poder punitivo inquisitorial para o poder punitivo industrial, em que a transformação das classes dominantes, não mais focadas na presença da igreja, com o crescimento da burguesia fruto da revolução industrial, resulta na modificação da produção escravizada para a produção assalariada (ZAFFARONI, 2007, p. 43).

Assim, o entendimento de Durkheim conclui que dentro de uma sociedade marcada pela produção assalariada, da dominação da mão-de-obra e do tempo humano pelas classes dominantes, aqueles em não conformidade com os objetivos de desenvolvimento social e

econômico tendem a agir forçadamente de forma anômica para se adequar a vida civil, contornando os caminhos legais para alcançar tal.

Para além, outra vertente desse mesmo conceito, o sociólogo Robert Merton retorna anos mais tarde para abordar de forma mais detalhada a teoria da anomia, trazendo para a discussão os conceitos de estrutura social e estrutura cultural, com o intuito de explicar a motivação por trás do comportamento não conformista individual.

Schecaira elucida as definições de estrutura cultural e estrutura social por Merton nos seguintes termos:

Merton define a estrutura cultural como o conjunto de valores normativos que governam a conduta comum dos membros de uma determinada sociedade ou grupo. E por estrutura social entende-se o conjunto organizado de relações sociais, no qual os membros da sociedade ou grupo são implicados de várias maneiras. (SCHECAIRA, 2020, p. 255)

Sendo assim, para o sociólogo, a anomia é resultado do colapso entre a estrutura cultural com a estrutura social, ou seja, os valores estabelecidos pela sociedade não se mostram condizentes com a realidade prática, forçando a pessoa a agir de forma disruptiva com o intuito de suceder dentro da estrutura cultural, por vezes contornando a legalidade com este fim.

Além disso, Robert Merton elenca diferentes tipos de adaptação individual e como eles se apresentam na sociedade, sendo elas: conformidade, ritualismo, retraimento, inovação e rebelião.

Dentro desse escopo, a conformidade é caracterizada por aquele mais difundido, alinhado com os objetivos culturais e os meios institucionalizados; o ritualismo encontra-se na pessoa que renuncia a estrutura cultural, mas ao mesmo tempo age compulsivamente de acordo com as normas institucionais, não excedendo o esforço mínimo para maior ascensão; o retraimento já não se adequa nem a estrutura cultural nem a estrutura social, manifestando um derrotismo e uma fuga de qualquer adequação às normas, proporcionando um escape dos mecanismos da sociedade; a inovação estaria no foco principalmente do comportamento anômico, naquele que para atingir o simulacro do sucesso, usufruir de meios delinquentes e disruptivos dos aceitos pelo meio coletivo para este fim; por fim, a rebelião, a mais destoante de todas as adaptações, apresenta-se pela revolta e irreverência aos objetivos culturais, bem como a sociedade estabelecida e suas normas (SCHECAIRA, 2020, p. 256-258).

Outrossim, a delinquência é fator permanente dentro da coletividade urbana, com suas socializações complexas e pré-definidas por princípios sociais, econômicos e políticos, portanto, a organização social fixadas pelas relações de poder podem ser influências positivas, como também negativas, a depender da história pessoal de cada indivíduo e como ele vai

enfrentar sua percepção da estrutura social, findando a estrutura cultural, sendo as dificuldades múltiplas e únicas a cada ser.

2.2 A criação do malandro e o crime de vadiagem

Seguindo nessa mesma linha, para o cenário brasileiro, dentro desse âmbito de criação do gênero musical aqui estudado, esse comportamento delinquente era muito característico do seu grupo criador, a comunidade negra recém-liberta da escravidão, marginalizada e estereotipada pela sociedade dominante vigente à época. Partindo desse pressuposto, essa classe fez uso de modos a deriva da legalidade para sobreviver e manter a perpetuação do seu povo e sua cultura.

Vale lembrar a ambiente do contexto histórico em debate, o fim da escravidão no Brasil se deu conseqüentemente com a pressão internacional, pelo fim do sistema mercantil e a proibição do tráfico negreiro, a Revolução Industrial desloca o âmbito global para o assalariamento da mão-de-obra e a nova subordinação do homem pelo homem. Nessa esfera surge um novo entendimento criminológico, marcado pela teoria marxista da mais-valia, em que o valor da massa produtiva é caracterizado pela produção que ela tem capacidade de proporcionar. Dentro dessa esfera, o Estado assume outro comportamento, passando a punir e neutralizar o corpo inútil, o corpo ocioso e não produtivo, o Direito Penal se torna o maior aliado ao capitalismo produtivo (ARAUJO, 2015, p. 13).

Influenciado por esta questão, no campo brasileiro, a mudança de abordagem a mão-de-obra, que passa a ser livre e assalariada, resulta em uma massa ocioso nos centros da cidade, haja vista o permanente preconceito enraizado na elite, a população negra recém-liberta encontra-se desamparada pelo Estado, sem qualquer assistência social que os ajude a ascender socialmente pós escravidão. A virada do Império para a República, concomitantemente com o fim da escravidão, criou o fenômeno do medo na sociedade burguesa carioca, como motivação legitimadora para a criação de medidas de repressão que vão além do crime, com a tentativa de conter a forte onda de rebeliões da população negra, que vinham acontecendo desde o Império, como a Revolta dos Malês (1835) (MALAGUTI, 2003, p. 7).

É nesse âmbito de controle social e repressão ao ócio não produtivo, que a sociedade branca vai se armar do jurídico penal para conter expressões culturais e sociais da massa negra recém-liberta, dando origem ao novo Código Penal de 1890, da recém-proclamada República.

Para tanto, parte importante dessa repressão era criminalizar a vida cotidiana cultural da comunidade negra, deslegitimando sua identitário cultural e histórico, dessa forma, o Decreto

nº 847, de 1890, cria a contravenção penal da vadiagem, conhecido como “crime de vadiagem”, proibindo os vadios e desempregados de ocuparem os centros urbanos sem função, ou ainda usufruírem do espaço urbano para o lazer se não possuírem emprego fixo. Essa é a virada de chave para o cenário cultural negro, abandonados pelo Estado sem condições de subsistência e estigmatizados pela elite como delinquentes.

Essa repressão afeta diretamente o círculo da música brasileira, do samba, haja vista os sambistas e musicistas negros dedicarem grande parte do seu tempo nos centros urbanos vivenciando sua ancestralidade e marcos de sua cultura, que serão o molde formador do gênero musical. O estilo de vida boêmio dos sambistas desagradava a sociedade carioca rica, já que a presença desses grupos no meio urbano econômico sustentava o medo, e o ócio incomodava a visão jurídica penal, já que a maioria dos sambistas se ocupava integralmente da música para sobreviver, ocupação não reconhecida pelo Estado, tendo em vista não virem de uma base clássica europeia branca.

Lira Neto em seu livro “Uma história do samba: as origens”, apresenta a figura protagonista do palco cultural brasileiro, o malandro. Este pode ser entendido como a materialização do comportamento anômico, especialmente nesses trechos em que o autor descreve o caráter comportamental do malandro:

Quase todos se definiam, com muita honra e orgulho, pelo epíteto de “malandros”. Não viam nisso nenhuma espécie de mancha moral. A malandragem, entendiam, era uma maneira de não ceder à lógica perversa que condenava negros e mestiços à mendicância, ao desemprego e à pobreza extrema.

(...) Não à toa, viviam enrascados com a polícia. A maioria deles foi presa e respondeu a inquéritos em mais de uma oportunidade ao longo da vida (NETO, 2017, p. 158).

Assim, o malandro pode ser entendido como a anomia da sobrevivência, os malandros viviam à deriva de legalidade para preservar a continuação do seu povo e sua identidade cultural. Em sua biografia, Lira Neto descreve como o simples porte de um instrumento musical pelas ruas poderia ser enquadrado como vadiagem, mas no seguinte episódio, vê-se como os malandros sambistas arrumavam brechas na lei para fazer música:

Nesse momento, no interior do vagão, tinha início uma harmoniosa roda de samba. Tratava-se do ensaio geral e diário do Conjunto Carnavalesco de Oswaldo Cruz, agremiação que fazia do Seis e Quatro a sua sede itinerante. Uma forma eficaz e astuciosa de evitarem ser confundidos pela polícia como um bando qualquer de vagabundos, passíveis de ir em cana com base na Lei da Vadiagem. Até prova em contrário, eram todos trabalhadores. Tinham o direito a cair no samba após largar o batente e tomar a condução de volta para casa. (NETO, 2017, p. 174)

Dessa forma, no ocorrido, o Conjunto Carnavalesco aproveitava do vagão no horário mais movimentado do dia, a hora em que os trabalhadores saíam do serviço, para assim não serem confundidos com vadios e conseguirem promover as rodas de samba no centro da cidade, lugar onde o gênero mais se destaca.

Logo, a anomia fez-se expressivamente presente no comportamento das comunidades negras, já que renegadas pelo poder estatal, usavam da malandragem para sobreviver e driblar o preconceito racial e religioso que permeia as elites brancas com as músicas de matrizes africanas, como o samba.

3. ESCOLA DE CHICAGO E A FAVELIZAÇÃO

3.1 Conceituação da escola de chicago

Retornando a ideia dos efeitos das relações de poder nos centro econômicos, a Escola de Chicago, teoria crítica da criminologia desenvolvida na Universidade de Chicago, se propõe a demonstrar os motivos da ramificações das cidade e os efeitos da heterogeneidade das classes sociais e econômicas, bem como onde se encontram os diferentes grupos sociais.

Como anteriormente mencionado, o Contrato Social de Rousseau como preceito de fundo para formalização de uma sociedade ramificada em diversos campos sociais, governados por uma força Estatal, e a ideia da divisão social do trabalho de Durkheim exemplificam o cenário formador das desigualdades e dos privilégios das metrópoles, com a evolução das indústrias e dos mercados.

Assim, dois conceitos essenciais da ecologia criminal são o da desorganização social e áreas de delinquência. O crescimento exacerbado das cidadelas em grandes metrópoles a curto prazo refletem em resultados diretos na vida coletiva e individual, motivados pela forte onda de imigração de diferentes povos e culturas, como ocorrido em Chicago, tiveram como efeito negativo a superlotação de múltiplas áreas e criando âmbitos de vivências categorizados por esses grupos. Nesse sentido, a desorganização social é marcada pelo caos urbano e pela anomia, motivadas pela ausência do Estado no controle social e manutenção da qualidade de vida, causando o cenário de sobrevivência urbana (SCHECAIRA, 2020, p. 190).

Já as áreas de delinquência podem ser entendidas como fruto da ausência do Estado e sua assistência seletiva aos diferentes grupos econômicos, haja vista os altos índices de violência presentes nessas áreas. O livro “The Gold Coast and the Slum”, de Harvey Warren Zorbaugh, traduz perfeitamente esse conceito de áreas de delinquência, ao debater sobre as precárias condições dos bairros povoados majoritariamente por minorias, como negros, reflexo da alta competitividade do sistema capitalista e o interesse prevalente do Estado em melhor

atender as necessidades e desejos das elites e renegar o atendimento as chamadas zonas de perigo (ZORBAUGH, 1976, p. 129).

Logo, a marginalização da periferia é a principal problemática encontrada pelos estudos por meio da Escola de Chicago. Essa marginalização pode assim ser entendida como a dualidade entre a vida dos abastados e dos mais empobrecidos, estes esquecidos voluntariamente pelo Estado, como forma de limitar sua presença e ascendência, fruto de fatores econômicos e sociais, expressados pelo preconceito enraizados na sociedade.

3.2 Favelização e a expulsão do samba do centro econômico carioca

O samba, identidade cultural de povos de matriz africana, criada a partir dos terreiros de candomblé e seu característico batuque, sofreu grande perseguição para manter viva suas tradições no meio da grande metrópole Rio de Janeiro, ambiente do seu desenvolvimento. A teoria da ecologia criminal apresentada pela Escola de Chicago é apresentada aqui no fenômeno da favelização, da proibição dos desfiles de rua, e a derrubada de cortiços no foco econômico da cidade, motivada por princípios positivistas da nova República.

Para tanto, a recém proclamada República tinha como princípio gerador o positivo do francês de Auguste Comte, tomando como referências sua máxima “amor como princípio, a ordem como base e o progresso como meta”, até hoje presente na bandeira nacional do “ordem e progresso”. Nesse viés, a capital carioca tinha como força motriz a inesgotável vontade de transformar o meio urbano em um cenário europeu francês de Haussman, idealizado pelo engenheiro e político brasileiro Pereira Passos, em que essa modernização estava ligada ao movimento higienista do sanitarista Oswaldo Cruz.

Dessa forma, a *art nouveau* movimentou o programa “bota abaixo”, em que tinha por objetivo a demolição de habitações populares coletivas presentes no centro da cidade, para dar espaço a “Champs-Élysées carioca”, conhecida como a Avenida Central, assim como o alargamento das ruas Frei Caneca e Estácio de Sá, logo, os famosos cortiços, berços das festas do batuque negro, foram completamente neutralizados e sua população forçada a se marginalizar, deslocando-se para a periferia da capital (MOURA, 1995, p. 66).

Assim, tem-se o fatídico episódio da derrubada do maior cortiço do Rio de Janeiro, o “Cabeça de Porco”, resultando na subida dos morros, o Morro da Providência à exemplo, tendo como fruto final a comunidade/favela do Morro da Providência, já que esses palacetes não se adequavam a nova visão positivista europeia de ordem e progresso (NETO, 2017, p. 26).

Os terreiros e cortiços eram uma válvula de escape e refúgio das festas e criações do samba:

A festa, portanto, era também uma fresta, espaço comunitário que subvertia a sujeição dos corpos à lógica produtivista do mercado e à normatização dos comportamentos exigidas pelos novos tempos, ditos civilizados (NETO, 2017, p. 33).

Ademais, os chamados cordões, pioneiros dos carnavais de rua e festejos das escolas de samba também eram fortemente punidos pelas forças repressivas, por serem entendidos sujos e inimigos da ambição modernista e higienista da elite republicana (NETO, 2017, p. 9). Logo, a permanência do samba nos centros urbanos foi movimento de resistência frente ao preconceito religioso de manifestações do sincretismo africano e o racismo, que pujantemente usava de todos os seus artefatos penais para sua neutralização.

4. POSITIVISMO CRIMINOLÓGICO E A MÚSICA DA MALANDRAGEM

4.1 Positivismo de lombroso

A estigmatização da cultura dos povos negros recém-libertos pode ser muito relacionada aos conceitos de patologização do inimigo, trazidos pelo criminologista Cesare Lombroso, que justifica a violência de certos indivíduos por meio de características físicas e culturais, padronizando a delinquência a um grupo. Vale lembrar, que a padronização da delinquência pode ser fortemente influenciada por visões políticas e sociais individuais e coletivas, dependendo do ambiente em que a sociedade evolui.

Lombroso, em seu livro “O Homem Delinquente” (1876), busca explicar a motivação por trás da violência, os fatores comuns que podem ser encontrados a certos indivíduos que os coloquem na visão do marginal da sociedade. A divisão do seu pensamento é feita em tópicos como aspectos físicos, culturais, escolha religiosas e ambiente em que se desenvolveu o possível delinquente (LOMBROSO, 2007, p. 9). Nesse sentido, sua teoria cria a percepção que a violência é característica patológica do ser humano, sendo a pessoa marginalizada visualizada como um doente, justificando seu comportamento criminal por meio de fatores biológicos.

É interessante apontar que a evolução histórica de uma sociedade pode diretamente influenciar no imaginário da visão do inimigo. Podendo este ter sido antes oprimido e subordinado às cruéis relações de poder de um Estado, o pensamento comum é de que este venha a futuramente ser mantido em vigia, com o receio da reincidência através da vingança.

Quem atesta a este pensamento é o criminologista Raúl Zaffaroni, em seu livro “O Inimigo no Direito Penal” (2007), em que discorre nos seguintes termos:

(...) Nas subclassificações posteriores desta categoria geral inclui-se o *hostis* estrangeiro que é explorado, desde o prisioneiro escravizado na Antiguidade até o

imigrante dos dias de hoje. Se bem que as condições jurídicas tenham variado substancialmente, trata-se sempre de um estrangeiro vencido, o que acarreta a necessidade bélica ou econômica, e portanto, deve ser vigiado, porque, como todo prisioneiro, tentará, enquanto puder e quando houver oportunidade, de subtrair-se de sua condição subordinada (ZAFFARONI, 2007, p. 21).

Percebe-se assim que a patologização do criminoso permite a continuidade de preconceitos estruturais sobre raça, cultura e religião, quando se lembra que a história mundial é marcada pela dominação do homem pelo homem de acordo com o pensamento da prepotência de sua sociedade.

4.2 Música de rua, dos ditos delinquentes

A derradeira discussão deste estudo desdobra-se em cima do preconceito enraizado no desenrolar da civilização brasileira, expressadas por antigos princípios imperialistas de opressão da considerada raça menos desenvolvida, baseadas na ignorância da cultura de outros povos e o desprezo por religiões de matriz africana.

Trazendo de volta pontos anteriormente mencionados, a pressão internacional pelo fim da escravidão foi promotor do crescimento desordenados dos centros urbanos, e com isso o medo das elites em crescimento exponencial da possível rebelião desses grupos antes cruelmente maltratados e escravizados, o que já vinha acontecendo no cenário caribenho, como a Revolução Haitiana (1804), que inspirou revoltas em solo brasileiro, como a Revolta dos Malês (1835), além de muitas outras, configurou o campo do medo.

Assim como a caracterização do inimigo por Lombroso e o inimigo para o Direito Penal por Zaffaroni, Vera Malaguti em seu livro “O Medo na Cidade do Rio de Janeiro”, discute sobre as formas de controle social pensadas pelo no Estado Republicano recém-proclamado, como a promulgação do novo Código Penal de 1890, figuram o pensamento da elite carioca da época acerca de expressões culturais e religiosas de povos africanos.

À exemplo disso, tem-se o seguinte trecho acerca da visão à época sobre as comemorações do samba e do carnaval, os cordões:

Os velhos cordões — Destemido das Chamas, Chuveiro do Inferno, Teimosos de Santo Cristo, Tira o Dedo do Pudim, entre tantos outros — tinham sido banidos das ruas pelas autoridades sanitárias e policiais do início do século, sob a acusação de serem grotescos, sujos e violentos (NETO, 2017, p. 9).

Como ainda a imagem difundida sobre as habitações populacionais coletivas (única alternativa cabível as circunstâncias do abandono estatal para a população recém-liberta), que os categorização como violentos e imundos:

Classificado pela imprensa como um “valhacouto de capoeiras e assassinos”, “mundo de imundície”, “atestado negativo da nossa civilização e do nosso bom senso em matéria de higiene”, o local acolhia em torno de 2 mil moradores, a maioria deles negros e mulatos, gente que engrossava a legião de estivadores, pedreiros, serventes, costureiras, ambulantes, marceneiros, doceiras, sapateiros, lavadeiras, biscateiros, prostitutas, punguistas, rezadeiras, embromadores, ventanistas e desempregados em geral da cidade (NETO, 2017 p. 26)

Nesse âmbito, fica expressivo a marginalização forçada de toda identidade cultural e ancestralidade vinda de grupos afro-brasileiros, haja vista o preconceito racial e o preconceito religioso que era legitimado pelo Estado, na criação de mecanismos jurídicos de aniquilação da continuidade da cultura, como no caso do samba, que além de gênero musical, diz respeito a toda suas características históricas que a compõem.

5. CONCLUSÃO

A discussão levantada pelo presente artigo buscou fazer um comparativo argumentativo, trazendo acontecimentos da história biográfica de criação do samba, que surgiu a partir da obra “Uma História do Samba: As Origens”, de Lira Neto, em que por meio de conceitos criminológicos e teorias, discute como o samba passou por forte onda de criminalização no decorrer de sua criação, até a atualidade, sendo brasão emblemático mundial da cultura brasileira, porém que ainda possui reminiscências do seu contexto histórico, porém que transcende seu gênero e alcança outros gêneros musicais da comunidade negra.

O protagonista da história do samba é com certeza o malandro, que não reduz-se a um tipo de pessoa, mas todo aquele que pelos seu próprios meios sobrevive ao sistema não construído para lhe beneficiar, como pode ser visto no sambista, frequentador de becos e vielas para compartilhar da sua música. Sambista este que era constantemente colocado no campo da criminalidade, com a criação do crime de vadiagem, já que causada pelo preconceito religioso, condenava o gênero musical de raízes candomblecistas a marginalidade, e que para manter-se presente na lembrança cultural, o malandro comporta-se de forma anômica para não ser pego pelas forças da repressão.

Por não conseguirem alcançar as estruturas culturais, não programadas para o sucesso de minorias raciais, são renegados à sobrevivência, por meio de habitações coletivas e construções de casebres com o que conseguiam reunir para o próprio sustento. O samba concretizou-se assim também como refúgio, um retorno às raízes ancestrais da identidade africana retirada à força, nos morros, nos terreiros e nos cortiços.

O movimento de modernização e o movimento higienista promoveu de certa forma a higienização da raça e sua história musical, já que proibia as marchinhas de ruas conhecidas

como cordões, além de destruir os berços dos batuques do samba, dos cortiços e habitações presentes no centro econômico, que passaria a ser limitada a elite branca com ares de Europa, resultando assim na favelização da vida negra.

Por fim, o debate não se encerra nessa esfera do contexto histórico do início da República, já que a patologização do inimigo como sendo o homem negro na sociedade brasileira faz-se presente na atualidade do cenário musical do país, em que deslegitima o conhecimento e o marginaliza, a exemplo do funk e da figura que é conferida aos MCs, os espaços que frequentam, a música que toca e o identitário pelo qual podem usar de representação.

O preconceito infelizmente ainda permanece no desenrolar histórico e social do Brasil, impedindo o crescimento positivo da identidade cultural coletiva, obstaculizada pela ignorância, o medo sem precedentes e outros fatores sociais e econômicos que datam da criação deste país.

REFERÊNCIAS

BARATTA, Alessandro. **CRIMINOLOGÍA CRÍTICA Y CRÍTICA DEL DERECHO PENAL**: introducción a la sociología jurídico penal. 1ª ed. 1ª reimp. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2004. 264 p.

BRASIL. Decreto nº 847, de 11 de Outubro de 1890. **CÓDIGO PENAL DOS ESTADOS UNIDOS DO BRAZIL**.

CATOIA, Cinthia. **A produção discursiva do racismo**: Da escravidão à criminologia positivista. **DILEMAS**: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social, Rio de Janeiro, Vol. 11, no 2, MAI-AGO 2018, pp. 259-278 Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/dilemas/article/download/11628/11282> . Acesso em: 30 de Jun. de 2023.

DE ARAUJO, Thiago. **O Pensamento de Karl Marx e a Criminologia Crítica**: Por uma Criminologia do Século XXI. R. EMERJ, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, , jan - fev. 2015. p. 356 - 375. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/79130094.pdf>. Acesso em: 30 de Jun. de 2023.

LOMBROSO, Cesare. 1885-1909. **O homem delinqüente**. tradução: Sebastião José Roque. SãoPaulo: Ícone, 2007. 113 p.

MALAGUTI, Vera. **O Medo na Cidade do Rio de Janeiro**. Dois Tempos de uma História. Rio de Janeiro: Revan. 2003. 272 p.

MALAGUTI, Vera. **Introdução Crítica à Criminologia Brasileira**. Rio de Janeiro: Revan. 2011. 128 p.

MOURA, Roberto M. **Tia Ciata e a Pequena África no Rio de Janeiro**. No princípio, era a roda: Um estudo sobre samba, partido-alto e outros pagodes. Rio de Janeiro: Funarte, 1983. Rio de Janeiro: Rocco, 2004. 260 p.

NETO, Lira. **Uma História do Samba**: volume I (As origens). 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017, 342 p.

SCHECAIRA, Sérgio. **Criminologia [livro eletrônico]**. 8ª ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Thomson Reuters Brasil, 2020. 509 p.

ZAFFARONI, Eugenio. **O inimigo no Direito Penal**. Rio de Janeiro: Revan. 2007. 224 p.

ZORBAUGH, Harvey. **The gold coast and the slum**: a sociological study of Chicago's near north side. The university of Chicago press Chicago & London. 1976. 323 p.

QUESTÃO AGRÁRIA E POLÍTICAS PÚBLICAS: O MST ENQUANTO SUJEITO SOCIOPOLÍTICO NO CONTEXTO DO MARANHÃO

Aylana Cristina Rabelo Silva
Assistente Social
Mestra em Desenvolvimento Socioespacial e Regional
Doutoranda em Políticas Públicas
aylanarabelo@gmail.com
UFMA

Frednan Bezerra dos Santos
Economista
Mestre em Desenvolvimento Socioeconômico
Doutorando em Políticas Públicas
frednan.santos@gmail.com
UEMA e UFMA

Thayanny Lopes do Vale Barros
Assistente Social
Mestranda em Políticas Públicas
thayannydovale@hotmail.com
UFMA

RESUMO: Esta elaboração consiste em uma análise acerca da questão agrária na sua relação com as políticas públicas para o campo, enfatizando a atuação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) enquanto sujeito sociopolítico de considerável expressão na luta pelo acesso à terra, por direitos fundamentais para a sobrevivência na terra e pela construção dos caminhos de uma sociabilidade para além do capital, a partir de um projeto de Reforma Agrária Popular. É em uma esfera de embates – na busca pela efetivação do direito à terra e por direitos humanos em sua complexidade – que o MST se insere e se constitui na retomada da luta pela terra, exatamente quando os grandes empreendimentos adentraram o estado do Maranhão, o qual sempre foi um território estratégico para o capital. E, que para além de aspectos econômicos e sociais, possui sua história marcada por uma estrutura política firmada nas oligarquias, aliada aos interesses das classes dominantes. Para tanto objetivou-se uma análise da relação entre as categorias: questão agrária, políticas públicas e movimentos sociais, evidenciando as expressões desse nexos no âmbito do estado do Maranhão, sob a égide da expansão do capitalismo dependente. Para tal exercício de investigação, foram realizados levantamento e revisão de literatura (monografias, livros, artigos, teses, dissertações...), como importante fase da pesquisa bibliográfica, com ênfase em fontes secundárias. Enquanto método o materialismo histórico e dialético, num incessante movimento de compreender os conceitos, abordagens e expressões na realidade como fruto de uma construção histórico-social, que por sua vez possui como “mola propulsora” a contradição, e a partir de aproximações sucessivas do movimento real considerando a não imanência do sistema hegemônico vigente. O resultado da pesquisa evidencia que, os trabalhadores rurais têm engendrado estratégias de organização e resistência, na construção e reconstrução de uma luta que almeja a efetivação de políticas públicas e direitos fundamentais historicamente conquistados, que lhes assegurem a produção da existência material.

Palavras-chave: Questão Agrária; Políticas Públicas; Movimentos Sociais; Capitalismo Dependente.

1. INTRODUÇÃO

Esta elaboração consiste em uma análise acerca da questão agrária na sua relação com as políticas públicas para o campo, enfatizando a atuação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) enquanto sujeito sociopolítico de considerável expressão na luta pelo acesso à terra, por direitos fundamentais para a sobrevivência na terra e pela construção dos caminhos de uma sociabilidade para além do capital, a partir de um projeto de Reforma Agrária Popular⁶⁷¹.

A Amazônia e o Nordeste brasileiros, ao longo de toda sua formação social, vivenciam significantes investidas do capital sob a égide do desenvolvimento dependente. Nesse percurso o estado do Maranhão, sofre fortes consequências socioambientais da inserção e consolidação dos intitulados “grandes projetos” e das estratégias do agronegócio, tem seguido os fundamentos do desenvolvimento nacional, isto significa um processo que segue as regras do capital internacional.

Com frequência, o Maranhão encabeça a lista dos estados com os piores indicadores socioeconômicos do país. No campo, a histórica concentração de capital em poucas mãos deixou como herança um acentuado quadro de desigualdades. Dos ciclos econômicos que legaram períodos de riqueza ao estado, ao agronegócio – a faceta mais moderna de acumulação de capital no campo – observamos o avanço de um tipo de desenvolvimento que não favorece as classes mais pobres, mas que a ameaça, expropria e mata. Constantemente, ocorre o aumento e a concentração de conflitos, violências e novas territorialidades (SODRÉ, 2015)

É em uma esfera de embates – na busca pela efetivação do direito à terra e por direitos humanos em sua complexidade – que o MST se insere e se constitui na retomada da luta pela terra, exatamente quando os grandes empreendimentos adentraram o estado em tela, o qual sempre foi um território estratégico para o capital. Para além de aspectos econômicos e sociais, possui sua história marcada por uma estrutura política firmada nas oligarquias, aliada aos interesses das classes dominantes.

Historicamente, o MST tem buscado articular os interesses e demandas da classe trabalhadora, considerando a questão agrária enquanto resultante das contradições estruturais do sistema capitalista. Logo, o referido movimento levanta a bandeira do acesso à terra, de

⁶⁷¹ O Plano Emergencial de Reforma Agrária Popular está estruturado em três eixos: Terra e Trabalho; Produção de alimentos saudáveis; Proteger a natureza, a água e a biodiversidade; e Condições de vida digna no campo para todo povo. Por meio desse plano, o MST vem reafirmar seu compromisso histórico com a classe trabalhadora, e ainda, com os desafios vivenciados cotidianamente pelos povos do campo, que no cenário da pandemia são impactados de forma significativa por inúmeras problemáticas estruturais.

políticas públicas que efetivem os direitos fundamentais para a sobrevivência na terra e da construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Analisar essa relação na conjuntura atual expõe contrastes, visto que vivenciamos um avanço de traços fascistas, e a consolidação de um projeto reacionário conservador e obscurantista, que estimula o ódio de classe e o ódio aos grupos sociais historicamente excluídos. Expressões estas que se manifestam em meio a uma crise sanitária e política no Brasil.

Para tal exercício de investigação, foram realizados levantamento e revisão de literatura (monografias, livros, artigos, teses, dissertações...), como importante fase da pesquisa bibliográfica, com ênfase em fontes secundárias. Enquanto método o materialismo histórico e dialético, num incessante movimento de compreender os conceitos, abordagens e expressões na realidade como fruto de uma construção histórico-social, que por sua vez possui como “mola propulsora” a contradição, e a partir de aproximações sucessivas do movimento real considerando a não imanência do sistema hegemônico vigente.

Assim, esta elaboração encontra se organizada além desta introdução, em uma primeira parte que busca compreender a questão agrária em sua relação com as políticas públicas para as populações do campo, e um segundo momento que objetiva refletir as manifestações dessa relação no contexto do Maranhão a partir das intervenções do MST enquanto movimento social camponês, e à guisa de conclusão os resultados dessa aproximação exploratória sob a ótica de uma reflexão crítico analítica.

2. AS INTERFACES ENTRE QUESTÃO AGRÁRIA E OS MOVIMENTOS SOCIAIS ENQUANTO SUJEITOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Partilhamos da compreensão de que não há uma única acepção para o que seja “questão agrária”, pois: “O conceito de ‘questão agrária’ pode ser trabalhado e interpretado de diversas formas, de acordo com a ênfase que se quer dar a diferentes aspectos da realidade agrária [...]” (STÉDILE, 2005, p. 17). Sendo a realidade agrária um universo de inúmeros fenômenos, passíveis de análises e interpretações multifacetadas.

Assim, uma das construções conceituais de questão agrária, a deslinda como ramo do conhecimento que investiga o âmago das adversidades das sociedades concernentes ao uso, posse e propriedade da terra, isto é, de modo respectivo à maneira como o homem apodera-se do ambiente para estruturar a produção agrícola, quem são os sujeitos que residem e convivem em um território específico e a situação jurídica – alicerçado no capitalismo – da terra, assim como os meios que levaram sua propriedade (STÉDILE, 2012).

Entendemos que a questão agrária, como expressão da “questão social”, também engloba as desigualdades existentes entre as camadas sociais. No caso brasileiro, tais desigualdades acontecem desde a colonização do país, como destaca Delgado (2010, p. 33): “[...] a questão agrária é uma categoria histórica, na sociedade brasileira, que tem se manifestado como resultante das relações sociais entre portugueses e indígenas, senhores de engenho e escravos, latifundiários e trabalhadores rurais, etc.”

Ao relacionar a questão agrária com os mecanismos de resistência da classe trabalhadora, Fernandes (2001, p. 23) a define como: “[...] o movimento do conjunto de problemas relativos ao desenvolvimento da agropecuária e das lutas de resistência dos trabalhadores, que são inerentes ao processo desigual e contraditório das relações capitalistas de produção”.

É nessa esfera que situamos um esboço de delineamento conceitual acerca das políticas públicas, enquanto mediações resultantes dos processos contraditórios que permeiam a relação das lutas sociais da classe trabalhadora com o Estado, em uma dinâmica que converge para a incorporação de conquistas para a referida classe e reprodução do modo de produção da lógica capitalista.

Acerca da dimensão política Hannah Arendt (1998) enfatiza as vinculações estabelecidas entre os distintos e contrários no esforço de consensos. Nesse entendimento a política emerge na esfera de convivência humana, caracterizando, assim, não enquanto de caráter “instintivo” ou “natural”, mas decorrente da convivência entre os sujeitos.

Logo, política pública se caracteriza enquanto toda conformação de regulação e intervenção na sociedade, que abrange a participação de diversos sujeitos, sendo que estes possuem interesses e perspectivas variados, em contextos econômicos, sociais e culturais específicos (SILVA, 2005). Essas intervenções resultam de uma esfera de embates que envolvem, entre outros fatores, múltiplas decisões e até não decisões no âmbito do Estado.

Entretanto, o cunho público da política não se refere somente à sua relação com a mediação estatal, mas às relações contraditórias estabelecidas entre Estado e Sociedade Civil, considerando que o conjunto de decisões e ações não é homogêneo, linear e unilateral. Para tanto, nos referimos a um campo de medidas formuladas e executadas com escopo de responder às demandas e necessidades sociais, e implicando em participações que podem possuir interesses similares ou antagônicos.

Pereira (2008) explicita que as políticas públicas se transformam e variam de acordo com o contexto histórico e geográfico, sendo produzida numa arena de conflitualidade

relacionada ao modo de regulação. Para tanto, os processos de desenho, implementação e avaliação de políticas públicas perpassam relações dialéticas e complexas que contam de forma estreita com os interesses sociais.

Na análise de Silva (2005), dentre os principais sujeitos que participam dos ciclos das políticas públicas, têm-se os chamados grupos de pressão, os movimentos sociais e outras organizações; os partidos políticos, políticos individualmente; os administradores e burocratas; técnicos, planejadores e avaliadores; o Judiciário e; a Mídia.

Destacamos nessa elaboração os movimentos sociais, a partir do entendimento que se tratam de sujeitos com construções de consonâncias e dissonâncias significativas em todas as fases das políticas públicas. Com intervenções que materializam uma arena de conflitualidade necessária para o avanço de decisões e ações que visam o atendimento de necessidades históricas dos grupos sociais.

Torna-se importante, para os aspectos enfatizados neste percurso analítico, compreender que as políticas públicas se tratam de um campo complexo e que possui diversas especificidades, para tanto iremos enfatizar uma de suas modalidades, as políticas sociais.

Nesses termos,

A política social é um termo que se refere à política de ação que visa, mediante esforço organizado, atender necessidades sociais cuja resolução ultrapassa a iniciativa privada, individual e espontânea, requerendo deliberada decisão coletiva regida por princípios de justiça social, que, por sua vez, devem ser amparados por leis que efetivem direitos. Ao contemplar todas as forças e sujeitos sociais, a política social se configura como política pública (LEMOS; FACEIRA, 2015, p. 02).

Para tanto, partimos do pressuposto que existe uma relação estreita entre as políticas sociais e as pressões reivindicativas que são inerentes às contradições engendradas pelo capital e o trabalho. Assim sendo, dentre os diversos sujeitos que participam dos processos das políticas sociais, destacamos os movimentos sociais, com ênfase para o MST, enquanto movimento camponês articulador de inúmeras reivindicações e iniciativas significativas na trajetória de luta pela reforma agrária.

Por movimentos sociais compreendemos que embora não exista apenas uma definição, e que mesmo para traçar uma delimitação conceitual precisamos considerar a complexidade de análise, buscamos as contribuições de Gohn (1997) que releva os movimentos sociais enquanto atuações coletivas de feição sociopolítica, construídas por sujeitos sociais pertencentes a distintas classes sociais. Esses sujeitos politizam suas demandas e originam um campo político de potência social na sociedade civil, de modo que suas ações estruturam-se por composições criadas sobre temas e problemas em situações de conflitos, litígios e disputas, além de

desenvolverem um processo social e político-cultural que proporciona uma identidade coletiva ao movimento, a partir de interesses em comum.

No caso específico do MST ressaltamos sua formação no Maranhão no contexto em que se agravou a entrada do capital estrangeiro e os grandes projetos no âmbito rural. Momento em que o neoliberalismo no Brasil ganha vigor com o governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992). Assim, as consequências do avanço do capital estrangeiro nas relações sociais no campo foi uma de suas preocupações, tornando-se um movimento cuja composição se dá pela necessidade de uma instância que possa discutir e organizar as mobilizações em prol da garantia do direito à terra, além disso, em busca por uma sociedade em que além do acesso, também assegure às condições necessárias de sobrevivência por meio da produção e reprodução na terra.

De forma mais precisa Iniciou-se na década de 1980 a constituição do MST nesse estado, sob a influência de lideranças que estavam presentes no primeiro congresso do MST, sendo alguns desses: Manuel da Conceição, Vila Nova, Denise Leal e Mara Góes, bem como lideranças nacionais, com objetivo de contribuir na construção do movimento, vieram para o Maranhão, tais como: Ademar Bogo, João Pedro Stédile (MIRANDA, 2003).

Articulam-se ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o movimento dos trabalhadores atingidos pelas barragens das usinas hidrelétricas, o movimento das quebradeiras de coco babaçu, o movimento dos boias-frias, dos garimpeiros, dos seringueiros, o Movimento dos Trabalhadores Sem Teto – MTST, o movimento sindical, que articula interesse e demandas tanto dos trabalhadores do campo quanto da cidade.

Essa diversidade de articulações não somente amplia o poder da pressão reivindicativa, como destaca a reforma agrária, enquanto uma bandeira que exige múltiplas forças na esfera política, evidenciando que o MST, não luta apenas por acesso e uso da terra, mas englobam nas suas pautas, os diversos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, o que possibilita as condições para na terra sobreviver.

Explicitamos a importância dessa atuação articulada dos movimentos sociais na construção de uma esfera pública que possa garantir não apenas os dissensos, mas também esforços para que a sociedade como um todo possa visualizar problemáticas, que direta ou indiretamente afetam um conjunto de grupos sociais.

Bem como se forja uma relação de interdependência quando Movimentos sociais podem intervir como sujeitos expressivos em processos de formulação e implementação de políticas públicas, incidindo em sua conformação. Políticas públicas – ou a falta delas –, por sua vez,

podem motivar o advento, desenvolvimento e/ou atuação dos movimentos sociais, incidindo em sua disposição (BARCELOS, et. al, 2017).

Por conseguinte, em seu processo de organização os trabalhadores do campo sempre desafiaram os coronéis, latifundiários e grileiros, eles se contrapuseram ao Estado representante da classe dominante. Dessa maneira, a resistência camponesa revela-se em incontáveis estratégias que suportam formas diversas e se convertem em seu movimento. Novos traços e novas formas de organização foram gestados na luta pela terra e pela reforma agrária (FERNANDES, 2000).

Nesses termos, é importante compreendermos os processos de gênese e formação do MST no cenário maranhense, enquanto movimento de reconhecimento nacional e internacional, e enquanto esfera de organização da luta e forma de resistência da classe trabalhadora, em constantes processos de efetivação de políticas públicas e direitos sociais para a população do campo.

3. A LUTA PELA TERRA: EXPRESSÕES POLÍTICAS DO MST NO MARANHÃO

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra se materializa enquanto organização da classe trabalhadora, assim conceitua-se como herdeiro das lutas populares, resgatando referências significativas de marcos como: Canudos, Contestado e Ligas Camponesas, porém também se articula com as organizações camponesas e urbanas que referenciam as lutas atuais. Internacionalmente, compõe espaços e esferas políticas importantes na América Latina e nos outros continentes, com atribuições relevantes na Via Campesina, que busca agregar as lutas camponesas no mundo (AZAR, 2018). Assim, podemos perceber a relação da gênese do Movimento com o caráter coletivo da luta e suas especificidades articuladas aos legados de inúmeras bandeiras das lutas populares anteriores .

Dentre as motivações dos trabalhadores rurais para a retomada da luta e organização política, estavam as apropriações de significativas frações de terra situadas na região da Amazônia Legal maranhense por grupos empresariais, tais como: VARIG, MESBLA, SHARP, SANBRA, Pão de Açúcar e Cacique, entre outras; financiadas pela SUDAM e incentivadas para inserção de projetos na região de Buriticupu, que contribuiu para a expulsão de famílias de suas terras.

Mas, como destaca Santos (2015), esse processo de avanço do capital na apropriação das terras maranhenses não é uma particularidade, mas se aprofundou fortemente “[...] no final dos anos 60 com o advento da Lei de Terras de 1969, criada como política de desenvolvimento

econômico...” (SANTOS, 2015, p. 122). Assim, a “Lei Sarney de Terras”, assim ficou conhecida, é um marco do Estado Oligárquico maranhense e tem papel fundamental no avanço dos conflitos por terra no Maranhão.

Nesse contexto, a organização dos latifundiários através da União Democrática Ruralista (UDR), que na região Sul do Estado se utilizava de “todos” meios para impedir as ocupações de terra, elevou a temperatura dos conflitos agrários. Assim, o Maranhão passou a ser espaço de grande disputa que o inscreveu nas páginas mais sangrentas da luta camponesa no Brasil.

O MST sempre destaca o caráter coletivo da luta, evidenciando como não existe processo de reivindicação que seja individual, por isso torna-se fundamental pensar a força e o papel dos sujeitos que estão imersos nessa dinâmica. Trabalhadoras e trabalhadores que se dedicaram a uma luta mais ampla, indo além dos seus interesses e demandas mais particulares, sujeitos estes que sofreram inúmeras repressões, mas atuaram ativamente na construção de espaços e debates essenciais para a classe trabalhadora no campo.

À vista disso, concebemos que a forma de pensar e de se organizar na dimensão política prevê um trabalho minucioso e de caráter político e educativo que fomenta a consciência da posição de subalternidade em que se encontra, para assim aspirar sua suplantação. Logo, as formas de organização são materializadas a partir desse processo de tomada de consciência da posição em que ocupam na correlação de forças na dinâmica social.

Para tanto, ressaltamos a importância da formação política, enquanto participe dos espaços que concretizam a dimensão educativo-organizativa, essencial para que os sujeitos ultrapassem a concepção corporativa e caminhem para a construção de um ideário mais amplo, como um projeto societário, que está para além de interesses individuais ou demandas imediatistas e focalizadas e comporta uma dimensão ética, moral e de princípios.

A educação, também, por sua vez, sempre foi uma preocupação do MST, tanto as famílias quanto os educadores, desde a gênese do Movimento, pleitearam e organizaram escolas nos acampamentos e assentamentos, desde as primeiras ocupações.

Nas primeiras ocupações de terra, antes mesmo da organização formal do MST, já se registra a presença de escolas nos acampamentos, culminando também na organização do Setor de Educação do Movimento. A tarefa desse setor vai além da conquista de escolas para as áreas de reforma agrária, buscando manter uma relação de coerência entre o Projeto Político-Pedagógico das escolas, as necessidades dos sujeitos do campo que ali estudam e os objetivos estratégicos da organização coletiva que se vinculam (CALDART, 2003, p. 21).

A luta pela educação consistiu ao longo do tempo, ainda na tentativa de contornar a problemática do êxodo rural, que se expressa na saída de jovens de suas casas para irem para regiões longínquas, com objetivo de acessar a educação. Com base nisso, o MST buscou o EJA (Educação de Jovens e Adultos), supletivos e cursos que pudessem profissionalizar os jovens assentados. Logo, as crianças e os jovens tornaram-se a preocupação do Movimento, na perspectiva de lhes garantir a formação necessária, para que pudessem ser sujeitos críticos e transformadores.

No estado do Maranhão, Cavalcanti (2009) evidencia as articulações que marcaram esse processo de luta pela Educação do Campo, enfatizando que:

Mais precisamente em 1998, quando entidades e movimentos de camponeses como MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), FETAEMA (Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado do Maranhão) e a ASSEMA (Associação em Áreas de Assentamentos do Estado do Maranhão) se organizaram em torno da implantação do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) no Maranhão, em ação articulada com a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e o Instituto de Colonização e Reforma Agrária (CAVALCANTI, 2009, p. 169).

Um dos avanços alcançados a partir das diversas articulações dos movimentos sociais do campo no referido estado foi a implantação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA no ano de 1999. Acerca desse processo, Miranda e Rodrigues (2010, p. 19) asseguram que:

O PRONERA começou suas atividades no Maranhão em julho de 1999 atendendo 3.200 alunos de 59 projetos de assentamento localizados em 37 municípios. Desde então, atendeu 20.411 trabalhadores e trabalhadores rurais assentados, sendo 19.240 em curso de alfabetização e escolarização e 1.171 nos cursos de Magistério, Técnico em Saúde Comunitária e Técnico em Agropecuária. [...] as ações do PRONERA no Maranhão começaram a ser desenvolvidas em parceria com a Fundação Sôsândrade, a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), a Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura do Maranhão (FETAEMA) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Segundo Mendonça et. al. (2017), a implantação do PRONERA implicou em gradativo avanço, no significado de conquistas para os povos do campo do Maranhão, inclusive acerca dos números de analfabetismo, por meio dos projetos desenvolvidos pelas parcerias constituídas pelo PRONERA/INCRA, movimentos sociais e universidades, no caso UEMA e UFMA.

Logo, podemos compreender que a luta pela educação no âmbito do Movimento não esteve restrita aos desafios apenas das suas áreas de ocupação e assentamentos, mas ponderando a importância da educação na dinâmica mais ampla de luta por direitos e defesa das políticas públicas, diante suas ações revolucionárias.

Além da educação e da formação política, mas sempre articuladas a elas, estão outras formas de resistência e construção da luta do MST, uma que diante do desafio de determinar novas relações de produção iniciou os debates para o desenvolvimento da cooperação agrícola, como forma, inclusive, de resistência.

O que importa, para nossa história, é que entre 1966 e 1990 vivemos um período de maturação, sistematização e estudo, de aprender o que queríamos. Sistematizamos este aprendizado num caderno de formação sobre ‘ as formas de cooperação agrícola ‘. Chegamos a essa concepção: ‘Olha, de fato temos que estimular a produção agrícola. Essa é a meta. Só a cooperação agrícola vai fazer com que possamos desenvolver melhor a produção, introduzir a divisão do trabalho, permitir acesso ao crédito e às novas tecnologias, permitir e manter uma aglutinação social maior nos assentamentos, criar condições ou facilidades para trazer energia elétrica, água encanada, colocar escola perto do local de moradia’ (FERNANDES; STÉDILE, 2000, p. 100).

Podemos observar que o debate avançou a partir da construção de uma acepção de cooperação agrícola, o reconhecimento de que os modos de cooperação precisariam ser adaptáveis e dinâmicos e a relação destas com as condições objetivas – como as disposições do mercado, dos meios para produção e a situação da própria terra – e subjetivas – como o nível de consciência dos assentados, os potenciais de organização e qualificação, elementos esses que articulados determinam o desenvolvimento das atividades.

Segundo Fernandes (2000, p. 228), “os sem-terra não pretendem reproduzir o cooperativismo tradicional, mas sim construir uma nova concepção de cooperação que possa abranger as dimensões da lógica do MST”, ou seja, o Movimento possui dentre os seus desafios superar a lógica do capital imposta às cooperativas de trabalho, que se tornaram mecanismos a incumbência da terceirização, contidas na esfera da informalidade e respondendo a uma finalidade produtiva para o sistema.

Ponderarmos que esse posicionamento define a relação com a posição de classe e a luta de classes, ao se dispor em contraposição ao capitalismo, manifestado pelo agronegócio. Com consciência política desse confronto, a articulação de diversos sujeitos coletivos se dispõe a desenvolver a agroecologia para a reestruturação da agricultura como uma das frentes de luta contra o capital, objetivando transformações societárias, uma vez que se trata de projetos em disputa.

A preocupação do MST em construir um cooperativismo que mesmo voltado para um processo no âmbito econômico, se desenvolva para além desse, tomando dimensões de uma função política, merece a nossa atenção, pois se relaciona às condições das famílias que vivem no campo, com a sua produção da existência material, expressa nos diversos debates e reflexões,

que almejam avançar e desenvolver a produção, e por consequência dessa acepção como importante estratégia de organização produtiva e política.

Portanto, as diversas formas de luta demonstram a necessidade do diálogo, do debate, da formação política, como elementos imprescindíveis para a organização do movimento. Analisar as formas de lutas e expressões de resistência da classe trabalhadora é considerar a dinâmica da realidade, a relação com as esferas econômicas, políticas e sociais e a interconexão desses elementos. No caso do MST, podemos refletir um legado com uma luta histórica, imersa em contradições e superações essenciais para o avanço da caminhada.

4. CONCLUSÃO

O MST possui um perfil de uma entidade composta pela classe trabalhadora que busca articular os interesses e demandas da classe, com um diferencial significativo, que é uma luta ampla, indo da pauta do acesso à terra, até o questionamento das formas de dominação e exploração do capital, considerando a questão agrária enquanto resultante das contradições do sistema capitalista.

A formação desse Movimento, na particularidade do Maranhão, significou uma nova possibilidade de resistência e organização dos trabalhadores rurais, considerando que até então as expressões dessa organização estavam nos sindicatos e associações existentes nos interiores da referida unidade federativa.

Além da ocupação da terra, mas sempre articulada a ela, o referido Movimento possui uma ampla defesa da educação, mas compreendendo-a para além da continuidade formal do ambiente escolar e articulada incessantemente à prática e ao contexto social. Assim, essa acepção elenca a educação enquanto fundamental para os processos organizativos e políticos, uma vez que é por meio da primazia da práxis, enquanto ação humana concreta e refletida, que os processos de educação tornam-se instrumento de transformação social.

Com isso, a luta pela terra possui uma complexidade, que pode admitir distintos modos e sentidos, estando relacionada à: “[...] um contexto de luta pelo espaço e de luta pela ruptura de poder, a conquista do espaço está ligada à afirmação de uma identidade social [...]” (MIRANDA, 2003, p. 17). À vista, o MST expressa a articulação e estratégia de organização das famílias que vivem no campo, de suas demandas e necessidades seculares, que estão intrinsecamente relacionadas às contradições estruturais. Expressões estas passíveis de novos contornos, mas que em seu histórico de materializações vem englobando a luta pela terra e na terra.

Por fim, destacamos o caráter inacabado desta pesquisa, e das inquietações sobre os elementos levantados neste trabalho, a fim de possibilitar problematizações para debates futuros acerca da complexidade vigente entre as categorias analisadas.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, H. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1998.

AZAR, Z. S. (2018). O MST E A LUTA PELA TERRA: uma luta para além das reformas. **Revista de Políticas Públicas**, 22, 1195–1212. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/9861>. Acesso em: 28/10/2022. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2865.v22nEp1195-1212>.

BARCELOS, M., PEREIRA, M. M., & SILVA, M. K. (2016). Redes, campos, coalizões e comunidades: conectando movimentos sociais e políticas públicas. **BIB - Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, (82), 13–40. Disponível em: <https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/419>. Acesso em: 28/10/2022.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.3, nº 1, pp. 60-81, Jan/Jun, 2003. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/pt/revista/curriculo-sem-fronteiras/articulo/a-escola-do-campo-em-movimento>. Acesso em: 28/10/2022.

CAVALCANTI, C. R. O movimento pela educação do campo: contexto histórico e fundamentos políticos-pedagógicos. s/d. In: IV JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 2009, São Luís. NEOLIBERALISMO E LUTAS SOCIAIS: perspectivas para as políticas públicas. São Luís, 2009. v. único. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/11_educacao/o-movimento-pela-educacao-do-campo-e-os-desafios-da-construcao-de-uma-politica-publica-de-educaca.pdf. Acesso em: 28/10/2022.

DELGADO, L. R. da S. **A relação Serviço Social e Questão Agrária na contemporaneidade: inserção e prática de Assistentes Sociais no MST e na FETAEMA no Maranhão**. 233f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Maranhão, 2010. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/845>. Acesso em: 28/10/2022.

FERNANDES, B. M. **Questão agrária, pesquisa e MST**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERNANDES, B. M. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000

GOHN, M. G. **Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. Edições Loyola, 1997.

LEMO, A. FACEIRA, L. Os movimentos sociais e as políticas públicas no cenário brasileiro. In: **I Seminário Nacional, Trabalho e Política social**. Florianópolis, Outubro, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/180727>. Acesso em: 28/10/2022.

MIRANDA, A. A. B. M. **O processo de luta dos trabalhadores rurais pela reforma agrária no estado do Maranhão** – O caso do MST. Universidade Federal do Maranhão Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, 2003.

MIRANDA, A. S. S. de; RODRIGUES, U. de M. **Gestão Educacional do Campo: um olhar panorâmico sobre a realidade do Maranhão**. UemaNet, São Luís, 2010.

MENDONÇA, C. M. S.; SILAV, J. J. B. da.; AZAR, Z. S. A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MARANHÃO: algumas considerações. **VIII Simpósio Internacional de Geografia Agrária e IX Simpósio Nacional de Geografia Agrária**, GT 14 – Educação do/no campo. Curitiba, 2017.

PEREIRA, P. A. P. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In: BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I.; MIOTO, R. C. T.; SANTOS, S. M. de M. dos (org.). **Política social no capitalismo: tendências contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 87-108.

SANTOS, F. B. **Questão agrária no Maranhão: singularidades da mediação do capital**. Saarbrücken: NEA – Novas Edições Acadêmicas, 2015.

SODRÉ, R. B. **AS (RE) FORMAS DA QUESTÃO AGRÁRIA MARANHENSE: multiplicidades e singularidades nos assentamentos Cigana e Cristina Alves - Itapecuru-MA**. 98f. São Luís-MA, 2015.

STÉDILE, J. P. Questão agrária. In.: **Dicionário da educação do campo**. 1.ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, expressão popular, 2012.

STÉDILE, J. P. Introdução. In.: STÉDILE, J. P. (org.). **A questão agrária no Brasil: o debate na esquerda (1960-1980)**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

SILVA, M. O. S. Avaliação de políticas e programas sociais: aspectos conceituais e metodológicos. In: **Avaliação de políticas e programas sociais: teoria e prática**. São Paulo: Veras Editora, 2005.

RACISMO ENTRE A BIOPOLÍTICA E O NECROPODER: UM DIÁLOGO A PARTIR DE MICHEL FOUCAULT E ACHILLE MBEMBE⁶⁷²

Marcelo Henrique de Souza Carvalho
Mestrando em Filosofia
souza.marcelo@discente.ufma.br
UFMA

Luis Uribe Miranda
Professor do Departamento de Filosofia
luis.uribe@ufma.br
UFMA

RESUMO: A proposta do presente trabalho é demonstrar de que forma o racismo opera como um dispositivo estratégico absolutamente central na manutenção e legitimação de uma política de morte empreendida nas sociedades contemporâneas. Tomaremos como referência teórica, para fundamentar tal propósito, uma possível articulação entre as contribuições de Michel Foucault e Achille Mbembe a partir dos conceitos de biopolítica e necropoder. À luz disso, pretendemos discutir o processo de constituição do racismo como tecnologia inerente às dinâmicas de gestão e administração das populações através da consolidação do paradigma da biopolítica, bem como seu papel determinante no funcionamento de uma economia colonial do terror que se funda com o processo de colonização e continua a funcionar após a abolição das relações formais de colonialismo. Para apresentar essa discussão, vamos, em um primeiro momento, investigar como Foucault compreende a relação entre racismo e biopolítica, destacando como o filósofo entende o papel desse dispositivo nas técnicas de governo na modernidade, enquanto uma tecnologia que cumpre duas funções específicas: (i) cindir e hierarquizar as vidas de um contínuo biológico e (ii) estabelecer um caráter positivo no desaparecimento de certos corpos. Em seguida, intentamos apontar as críticas que o pensador camaronês Achille Mbembe faz à perspectiva foucaultiana, que negligenciou a análise dos contextos coloniais como laboratório do racismo atrelado ao exercício de um registro de poder altamente mortífero. Segundo Mbembe, a raça foi imprescindível para justificar e articular os elementos constitutivos do regime de terror que se instituiu nos territórios colonizados, regime que ele chamou de necropolítica. Entretanto, para o autor, as dinâmicas desse registro político continuam a estruturar as relações de poder na atualidade, de modo que a matriz de dominação colonial e racista ainda produz efeitos na regulação dos corpos nos contextos contemporâneos. Por fim, por meio da relação entre os dois autores, concluiremos que o racismo é um dispositivo intrínseco ao funcionamento da administração estatal da vida, regulando e distribuindo a morte no interior de uma população, expressando também a permanência de estruturas do passado colonial que ainda influenciam atualmente na decisão soberana sobre qual vida merece viver e qual vida deve morrer.

Palavras-chave: Racismo; Raça; Biopolítica; Necropolítica

1. INTRODUÇÃO

A reflexão sobre a biopolítica e a necropolítica vem ocupando o centro do debate filosófico hodierno de maneira ampla e decisiva. Tais conceitos tem contribuído para pensar as

⁶⁷² Esse texto é resultado de um desdobramento da pesquisa que realizamos no meu trabalho monográfico (CARVALHO, 2022)

práticas de violência e as estratégias do poder que deliberadamente expõe determinadas vidas à morte e à precarização. Ou seja, essas categorias são utilizadas no esforço de compreender a relação entre política, vida e morte. Ou melhor, de que maneira a vida é instrumentalizada pela política que goza da prerrogativa de decidir quando ela merece viver ou quando ela deve morrer. O pensador francês Michel Foucault foi o filósofo central na constituição desse debate. Ao ressignificar o conceito de biopolítica com o propósito de compreender a nova dinâmica do poder que emerge na modernidade, Foucault inaugurou um campo de pensamento absolutamente profícuo e diverso. Autores como Giorgio Agamben, Roberto Esposito, Judith Butler e Antonio Negri realizam desdobramentos pertinentes desse conceito levantado pelas pesquisas foucaultianas. Dentre esse conjunto de intelectuais, Achille Mbembe ocupa um papel singular. Mbembe insere no horizonte de análise da biopolítica os espaços colonizados, o que exige a formulação do conceito de necropoder para capturar a dinâmica própria e brutal do diagrama político que impera nesses espaços – o que foi negligenciado pela pesquisa de Foucault.

De todo modo, Foucault e Mbembe, por meio de seus conceitos, tentam decifrar as estratégias da racionalidade política da modernidade. O filósofo francês destaca que a intenção fulcral do registro do poder das sociedades modernas é a captura da vida natural. A vida é contínua e pormenorizadamente regulada pelos dispositivos políticos a fim de ter sua força produtiva protegida e fortalecida. Essa nova gestão e preocupação com a vida, entretanto, introduz uma nova lógica de aplicação da violência (DUARTE, 2009). Mata-se para proteger a vida, para eliminar aqueles corpos degenerados e corrompidos que representam uma ameaça à integridade biofísica da vida digna de viver. Já Mbembe, denunciando as insuficiências do termo aplicado por Foucault para tratar os regimes de brutalização contemporâneos, formula o conceito de necropolítica, que tem como particularidade o fato de ser constituído por uma matriz colonial, que é o duplo indissolúvel do mundo moderno. Embora exista significativa divergência entre ambos autores, podemos identificar na importância dada por eles ao racismo um ponto de convergência. Mesmo possuindo leituras diferentes sobre o racismo, Foucault e Mbembe entendem que tal tecnologia é central no funcionamento da máquina mortífera que atravessa o regime da biopolítica e do necropoder. É sobre esse ponto que esta pesquisa pretende refletir.

Dito isso, a proposta desse trabalho é apresentar como o racismo opera como uma tecnologia decisiva no exercício de uma economia do terror e da morte inerente ao regime político da modernidade, partindo das contribuições do filósofo francês Michel Foucault e do

filósofo camaronês Achille Mbembe. Por meio dessa discussão pretendemos compreender a relação entre racismo e a violência de Estado, destacando a assinatura biopolítica e colonial dessa articulação mortífera.

2. FOUCAULT, BIOPOLÍTICA E RACISMO DE ESTADO

Para Foucault, o fenômeno político decisivo da modernidade é o processo que ele chamou de “estatização do biológico”. Esse termo visa indicar o movimento pelo qual a vida natural, a simples condição de vivente, é capturada como bem de primeira ordem dos cálculos políticos, inserindo-se direta e intensamente no centro dos dispositivos do poder.

“Parece-me que um dos fenômenos fundamentais do século XIX foi, é o que se poderia denominar a assunção da vida pelo poder: se vocês preferirem, uma tomada de poder sobre o homem enquanto ser vivo, uma espécie de estatização do biológico ou, pelo menos, uma certa inclinação que conduz ao que se poderia chamar de estatização do biológico”. (FOUCAULT, 2005, p.285-286)

Essa tomada ou assunção dos processos orgânicos relativos à condição de ser vivo por parte da racionalidade política tem o intuito administrar e regulamentar a vida biológica a fim de majorar suas forças, tornando-a um mero recurso eficiente e produtivo economicamente. De acordo com Foucault, a biopolítica é essa rede de práticas e medidas políticas que visa administrar uma multiplicidade de corpos, ou seja, uma população, tomando como suporte de sua regulação aquilo que eles possuem em comum: os fenômenos biológicos. A biopolítica, portanto, “vai levar em conta a vida, os processos biológicos do homem-espécie e de assegurar sobre eles não uma disciplina, mas uma regulamentação” (FOUCAULT, 2005, p.294).

Sendo assim, a biopolítica representa uma administração regrada e calculada da vida natural, por meio “de previsões, de estimativas estatísticas, de medições globais” (FOUCAULT, 2005, p.293), representando esse momento no qual o poder político assume o cargo de gerir o substrato biológicos e os processos orgânicos correspondentes, criando condições para que ela possa ser produtiva. A mera condição de vivente deixa de ser alheia ao âmbito das interferências políticas. Com a biopolítica, a realidade da espécie, a condição geral da existência dos indivíduos, passa a ser modificada, regulada e controlada pelos efeitos estratégicos do poder, ou seja, os movimentos próprios da vida natural inserem-se nos cálculos políticos que investem e administram a alimentação, a moradia, a sexualidade, a higiene, etc., de uma população. Ou seja, com a biopolítica “a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-los variar” serão “assumidos mediante toda uma série de intervenções e controles reguladores” (FOUCAULT,

1999, p. 131) pelas práticas estatais. É nesse período que vai nascer as redes de saneamento básico, os sistemas de saúde, a medicina social, a estatística, etc. Técnicas para garantir um maior controle e eficácia na regulação de uma população.

Esse novo registro do poder se diferencia radicalmente do clássico poder soberano. Segundo o filósofo francês, o direito da soberania se caracteriza pelo *fazer morrer e deixar viver*, ou seja, o efeito da sua ação direta sobre a vida é a morte, enquanto o viver se configura com uma concessão indireta. A vida só emerge nas decisões estratégicas da soberania quando esta decide matá-la. Apenas para decretar seu fim, que o soberano se apropria da vida dos súditos. É sob o prisma da morte que a vida entra no registro do poder e é para suprimi-la que o poder intervém sobre ela.

“O direito de vida e de morte só se exerce de uma forma desequilibrada, e sempre do lado da morte. O efeito do poder soberano sobre a vida só se exerce a partir do momento em que o soberano pode matar. Em última análise, o direito de matar e que detém. Efetivamente em si a própria essência desse direito de vida e de morte: é porque o soberano pode matar que ele exerce seu direito sobre a vida”. (FOUCAULT, 2005, p. 286-287)

A biopolítica, diferentemente da soberania, é definida pelo direito de fazer viver e deixar morrer. Ou seja, a biopolítica interfere sobre a vida para estimulá-la, fomentá-la, com o intuito de potencializar sua eficiência produtiva.

“E eu creio que, justamente, uma das mais maciças transformações do direito político do século XIX consistiu, não digo exatamente em substituir, mas em completar esse velho direito de soberania - fazer morrer ou deixar viver – com outro direito novo, que não vai apagar o primeiro, mas vai penetrá-lo, perpassá-lo, modificá-lo, e que vai ser um direito, ou melhor, um poder exatamente inverso: poder de "fazer" viver e de "deixar" morrer. O direito de soberania, portanto, o de fazer morrer ou de deixar viver. E depois, este novo direito e que se instala: o direito de fazer viver e de deixar morrer”. (FOUCAULT, 2005, p.287)

Entretanto, aponta Foucault, preocupação com a vida inseriu na dinâmica da racionalidade estatal uma nova lógica de violência, como aponta Duarte (2009, p. 41),

“[...] Foucault compreendeu que a transformação da vida em elemento político por excelência, o qual teria de ser administrado, calculado, gerido, regrado, normalizado, trouxe consigo um aumento e uma transformação no caráter da violência estatal. Em suma, Foucault descobriu que tal cuidado da vida trouxe consigo a exigência contínua e crescente da morte em massa, visto que é apenas no contraponto da violência depuradora que se podem garantir mais e melhores meios de sobrevivência a uma dada população”

. Mata-se agora em nome da vida. É justamente a exigência de proteger a população que demanda a mobilização de tecnologias de extermínio, para eliminar aqueles corpos que, de algum modo, representam um risco à segurança e pureza de uma coletividade. Portanto, a tarefa

de administrar e fortalecer a vida não elimina o direito de matar, ao contrário, é a raiz de onde deduz a lógica de violência que opera no interior do Estado moderno. Para Foucault, essa função tanatológica emerge a partir do racismo. É ele a tecnologia política que atualiza, fornecendo condições de aceitabilidade, da velha potência soberana de destruir materialmente determinadas vidas no interior do paradigma da biopolítica

Nesse sentido, o racismo é, cito o autor, “indispensável como condição para poder tirar a vida de alguém, para poder tirar a vida dos outros” (FOUCAULT, 2005, p.306). Desse modo, o racismo é uma tecnologia constitutiva do Estado moderno, sendo responsável por possibilitar sua disposição genocida. “A função assassina do Estado só pode ser assegurada, desde que o Estado funcione no modo do biopoder, pelo racismo ” (FOUCAULT, 2005, p. 306). Não há o poder estatal de matar sem, em certa medida, recorrer ao funcionamento do racismo que lhe é intrínseco. Ao passo que o Estado é assassino ele é também racista, ou melhor, não há como ele exercer seu caráter criminoso e violento sem lançar mão de sua vocação racista. Sendo assim, para Foucault, o racismo é uma racionalidade governamental responsável pela gestão da morte nas malhas da biopolítica. A função de tal tecnologia na modernidade “é regular a distribuição da morte e viabilizar as funções criminosas do Estado” (MBEMBE, 2017, p.117). O racismo, no regime da biopolítica, assume nova função estratégia, responsável por assegurar uma potência tanatológica em uma prática governamental que reivindica a gestão e proteção da vida.

De acordo com o filósofo francês, o racismo tem duas funções: “ (1) fragmentação do contínuo biológico com raças hierarquizadas e (2) fazer atuar a antiga relação guerreira em que o outro precisa morrer para assegurar minha sobrevivência” (ALVES; BARROS, 2018, p.186). Portanto, a primeira tarefa do racismo é estabelecer no conjunto de vida sob o domínio da regulamentação da biopolítica uma cisão, uma fratura que divide aqueles que serão protegidos e fortalecidos e aqueles que serão abandonados e eliminados. Ou seja, ele é responsável por introduzir no “domínio da vida de que o poder se incumbiu, um corte: o corte entre o que deve viver e o que deve morrer ” (FOUCAULT, 2005, p. 304). Nesse sentido, ele efetua uma hierarquia das vidas. Nem todas são dignas de amparo e proteção. Algumas são abandonadas ou eliminadas diretamente pelo poder. O dispositivo encarregado dessa seleção da vida que merece viver e vida que deve morrer é o racismo.

A segunda função do racismo será “permitir uma relação positiva, se vocês quiserem, do tipo: [...] "quanto mais você deixar morrer, mais, por isso mesmo, você viverá” (FOUCAULT, 2005, p. 305). Ou seja, o racismo institui uma relação positiva na eliminação de certas vidas. Só com o desaparecimento de alguns se consegue fortalecer aquelas vidas dignas

de serem vividas. A vida de alguns está intimamente relacionada com a morte de outros. Essa conexão é instituída pelo racismo. A saúde de um corpo social apenas é assegurada com a eliminação daquelas sub-vidas degeneradas e corrompidas, que ameaçam a pureza do patrimônio biofísico de uma coletividade. Portanto, “a morte da raça ruim, da raça inferior (ou do degenerado, ou do anormal), é que vai deixar a vida em geral mais sadia; mais sadia e mais pura” (FOUCAULT, 2005, p.305). Nesse contexto, a morte da sub-raça não é apenas a negação ou destruição de uma vida, ou a garantia de uma mera proteção da super-raça, mas é uma expressão do exercício positivo do poder sobre a vida. É uma forma de investir positivamente sobre o *continuum* biológico regulado pelas técnicas biopolíticas. É nesse sentido que tais mortes são admitidas num regime que reivindica a vida e sua proteção, pois o extermínio se torna condição para o fortalecimento do vigor da vida e proliferação da espécie, de modo que matá-las não é algo negativo, mas um exercício positivo de aprimoramento da vida. Para Foucault, o caso paradigmático da relação entre biopolítica, racismo e tanatopolítica foi o nazismo. Entretanto, essa macabra articulação tem uma raiz bem mais antiga, que o filósofo francês não pontuou devidamente. A empresa colonial e o mais absoluto regime de brutalidade empreendido nesses espaços foram negligenciadas pelas pesquisas foucaultianas. O pensador camaronês Achille Mbembe avança nesse aspecto ao trazer para o centro da discussão sobre a relação entre racismo e política de morte os territórios colonizados.

3. MBEMBE, NECROPOLÍTICA E RACISMO

O filósofo camaronês Achille Mbembe, através de suas pesquisas, principalmente no ensaio *Necropolítica* (2018), aponta que os efeitos mortíferos perpetrados e legitimados pelo racismo na racionalidade política da modernidade tem uma raiz bem mais antiga do que aquela denunciada por Foucault. A ocupação colonial é o laboratório do uso do racismo como tecnologia de esvaziamento ontológico do outro, que justificava o seu mais radical extermínio. A matriz originária da instrumentalização da vida e sua destruição biofísica garantida pela tecnologia da raça foi a aventura colonial e o processo de escravização, como fala Mbembe (2018, p.27): “qualquer relato histórico do surgimento do terror moderno precisa tratar da escravidão, que pode ser considerada uma das primeiras manifestações da experimentação biopolítica”. Para o autor camaronês, a ocupação colonial é caracterizada pelo funcionamento de uma economia política do terror que articula biopoder, estado de exceção e estado de sítio. O dispositivo que conjuga e legitima esses elementos é o racismo. O escravo era um corpo totalmente destituído e privado de direitos, reduzido a mera materialidade física desprovida de qualidade jurídico-política. Reduzido à mero objeto através da qual se poderia retirar o

máximo recurso possível. Sua condição de sombra personificada, de morte em vida era resultado de uma tripla perda: perda do lar, perda dos direitos sobre seu corpo e perda do seu estatuto político (MBEMBE, 2018). O que engendrava uma vida absolutamente matável e vulnerável, abandonada de qualquer proteção legal, condicionada a uma dominação total. Toda sua vida era instrumentalizada por um poder que gozava da prerrogativa de destruí-la e esquartejá-la impunemente. No mundo colonial empreendeu-se toda uma gestão burocrática e mortífera do material biofísico dos grupos imersos naquela atmosfera de terror. A seleção de qual *genes* poderia circular, proliferar e qual conteúdo biológico deveria ser interrompido e eliminado tem aqui sua aplicação paradigmática. “De fato, é sobretudo nesses casos que a seleção das raças, a proibição dos casamentos mistos, a esterilização forçada e até mesmo o extermínio dos povos vencidos foram testadas pela primeira vez no mundo colonial” (MBEMBE, 2018, p. 31-32). Sendo assim, a administração do substrato natural nunca implicou o fim da decisão sobre a morte, tendo em vista que, nesse contexto, elas coincidiam totalmente.

Toda a violência empreendida nos processos de colonização, segundo Mbembe, operava à margem da lei, como aponta o filósofo: “como tal, as colônias são o local por excelência em que os controles e as garantias de ordem judicial podem ser suspensos - a zona em que a violência do estado de exceção supostamente opera a serviço da ‘civilização’” (MBEMBE, 2018, p. 35). As colônias eram governadas na mais absoluta ausência ou suspensão dos dispositivos jurídico-políticos. Nesse sentido, a exceção era a regra nesses espaços e a paz ganhava a forma de uma guerra permanente. O ordenamento jurídico estava totalmente suspenso, o que possibilitava às mais cruéis e insancionáveis práticas de brutalidade. Guerra e ordem, exceção e regra, dentro e fora estavam em perene indistinção. Todavia, conclui o pensador: “o fato de que as colônias podem ser governadas na ausência absoluta de lei provém da negação racial de qualquer vínculo comum entre o conquistador e o nativo” (MBEMBE, 2018, p. 35). O racismo estabelece um vínculo de inimizade entre o colonizador e o colonizado, a tecnologia da raça é responsável por construir um outro esvaziado de densidade ontológica, expulso de qualquer cena de reconhecimento e reciprocidade.

Desse modo, “a diferenciação e a segregação são as marcas da relação entre o colonizador e o colonizado, haja vista que traçam os limites entre o interior e o exterior, entre o que deve ser protegido e o que deve ser aniquilado, entre o amigo e o inimigo” (BUENO, 2022, p. 47). Para o colonizador, os colonizados eram existências absolutamente alheias e estranhas aos parâmetros que definem uma vida humana, o que obstruía a mínima possibilidade de identificação ou coexistência entre ambos. O colonizado era um selvagem, que não demandava nenhuma obrigação ética ou jurídica, tendo em vista que ele não era uma vida humanamente reconhecida. “Aos olhos do

conquistador, ‘a vida selvagem’ é apenas outra forma de ‘vida animal’, uma experiência assustadora, algo radicalmente outro (alienígena), além da imaginação ou da compreensão” (MBEMBE, 2018, p. 35). Por ser esse “radicalmente outro” a violência e o terror empreendido contra o colonizado não era encarada como uma atentado ou crime contra uma vida legítima, o que assegurava uma brutalização incondicional e não domesticável ou codificável pelo ordenamento legal. Sobre isso, conclui o pensador

“Por essas razões, o direito soberano de matar não está sujeito a qualquer regra nas colônias. Lá, o soberano pode matar a qualquer momento ou de qualquer maneira. [...] As guerras coloniais são concebidas como a expressão de uma hostilidade absoluta que coloca o conquistador face a um inimigo absoluto. Todas as manifestações de guerra e hostilidade marginalizadas pelo imaginário legal europeu encontraram a ocasião para reemergir nas colônias”. (MBEMBE, 2018, p. 36-37)

Destituído de humanidade, o corpo racializado é convertido apenas a um rastro fantasmático, um espectro personificado, um morto-vivo, em razão disso sua eliminação não se configurava como um delito ou crime sancionado pelo direito. Nesse sentido, a existência vazia do colonizado era vítima de uma economia de massacre absolutamente livre de instrumentos de controle, o que não significa dizer que ela operava fora do campo da vigência dos aparelhos normativos da lei, que estavam presentes, embora privados de seu conteúdo legal. O racismo imprimia no corpo do colonizado o signo da inimizade e conseqüentemente da morte. Por ser visto como inimigo, o colonizado precisava ser segregado e eliminado. Sua existência despertava medo, ódio e pavor, o que legitimava toda a mobilização de práticas de tortura e terror contra ele efetuados. Esse diagrama do poder é o arcano daquilo que o pensador vai nomear de necropolítica. Mbembe utiliza esse conceito para se referir primeiro:

“[...] àqueles contextos em que o que comumente tomamos como estado de exceção se tornou normal, ou, ao menos, já não é exceção. A exceção se tornou normal. E tais situações não pertencem exclusivamente ao momento pós 9/11. A genealogia é muito mais profunda. Podemos rastrear tais situações para trás, até onde queiramos. Esse foi o primeiro. Segundo, o usava para referir-me àquelas figuras da soberania cujo projeto central é a instrumentalização generalizada da existência humana e a destruição material dos corpos e das populações julgados como descartáveis ou supérfluos. E também o usei para referir-me, como terceiro elemento, àquelas figuras da soberania nas quais o poder, o governo, se referem ou apelam de maneira contínua à emergência e a uma noção ficcionalizada ou fantasmática de inimigo. [...] Assim que o termo, pelo menos na forma que eu o manejava, se refere fundamentalmente a esse tipo de política em que a política se entende como o trabalho da morte na produção de um mundo em que se acaba com o limite da morte” (MBEMBE *apud* FRANCO, 2018, p. 82)

Para Mbembe, a necropolítica é essa economia do terror caracterizada pela gestão e produção de morte e de paisagens mortíferas, responsável por expor deliberadamente certas populações ao risco e à violência. Nos territórios governados pelo necropoder a exceção se

tornou a regra, a vida capturada por esse dispositivo era reduzida a um mero recurso supérfluo e matável. Sua sujeição ao poder coincidia com o total domínio desse sobre sua vida – e sua morte. O que fornece condição de legitimidade a esse empreendimento de violência é a noção de inimigo. É legítimo a morte daqueles encarados como perigosos para a comunidade, perturbadores da ordem, aqueles que ameaçam a integridade do ordenamento político-legal. O necropoder atua na produção de espacialidades, fazendo uma gestão da morte ao criar uma geo-necro-política a fim de favorecer a exclusão e a precarização de certos corpos.

“Em relação à concepção foucaultiana de biopolítica, as diferenças não poderiam ser mais claras: enquanto, para o filósofo francês, os mecanismos de poder intervinham sobre o espaço para controlar os fluxos, as circulações, antecipar os acontecimentos, regular as epidemias, visando à maximização da vida da população, nas experiências coloniais contemporâneas, como apresenta Mbembe, o controle do território, ainda que não exclua formas biopolíticas e disciplinares de dominação, leva à produção de condições mortíferas para a população local, muitas das quais com efeitos prolongados, tornando-a absolutamente submetida ao conquistador. Nesse sentido, o necropoder toma a forma de uma gestão do sofrimento populacional por meio da administração de condições mortíferas”. (FRANCO, 2018, p. 88)

O direito soberano de matar, no interior dessa economia política do terror, não é monopólio ou concentrado nas mãos de uma instituição, mas é compartilhado por uma rede de capilarizada e rizomática de empreendimentos mortíferos, criando uma atmosfera extensiva e amplamente dominada por uma militarização permanente. Com o conceito de necropolítica, Mbembe denuncia a permanência de uma matriz colonial de brutalidade nas práticas governamentais de exceção e violência empreendida hoje em dia. De todo modo, para o pensador camaronês, toda a disposição destrutiva e assassina da necropolítica é regulada pelo dispositivo da raça. O racismo é uma tecnologia central na regulação e legitimação da máquina necro-colonial-moderna.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo sendo autores que possuem significativas divergências, Foucault e Mbembe identificam no racismo – embora possuindo visões diferentes sobre essa categoria – um dispositivo central na racionalidade política da modernidade. Toda a economia do terror engendrada no mundo moderno funciona, em larga medida, através da operação da categoria da raça. A função decisiva do racismo no interior do desempenho da biopolítica e do necropoder foi brevemente abordada por esse trabalho. Dessa investigação, podemos tirar as seguintes conclusões:

Primeiro, o racismo é, de acordo com o pensamento de Foucault, uma tecnologia intrínseca ao Estado moderno. Mais do que um mero discurso discriminatório ou ideológico, o

racismo atua como um dispositivo político que desempenha um papel estratégico na dinâmica de regulação da vida típica do regime de poder da modernidade. Cabe ao racismo efetuar uma regulação e administração da potência tanatológica no interior da biopolítica. Nesse sentido, a gestão da vida, que marca a razão governamental moderna, não significa a abolição da violência, mas, em razão do papel do racismo, a instituição de uma nova lógica de realização de política de morte.

Segundo, Mbembe avança na reflexão sobre a biopolítica ao inserir no horizonte da reflexão a experiência dos espaços e corpos colonizados – assuntos negligenciados por Foucault. O pensador camaronês, por destacar a raiz colonial do diagrama de terror vigente no tempo contemporâneo, fornece uma chave de leitura das estratégias do poder mais ampla do que aquela elaborada pelas pesquisas foucaultianas. Com o conceito de necropoder, Mbembe pretende explicar uma economia do terror que articula o uso permanente da exceção, a instrumentalização destrutiva da vida e a relação de inimizade como forma de produzir paisagens de morte. Nesse contexto, o racismo é fundamental para legitimar essa máquina da morte, produzindo corpos esvaziados ontologicamente, matáveis e descartáveis

Terceiro, a partir do que foi exposto, podemos afirmar que o racismo é um dispositivo fundamental na lógica do terror e da morte do mundo moderno-colonial. Ele emerge na modernidade intimamente intrincado à potência tanatológico do poder dessa época, sendo sua matriz originária as ocupações coloniais – onde pode identificar, de maneira paradigmática, a relação entre racismo e máquina de morte. Inerente às técnicas políticas, o racismo tem como rendimento fundamental uma vida violável e dispensável, sem valor e destituída de qualquer direito ou humanidade. Desse modo, a tarefa de abolir radicalmente o funcionamento desse dispositivo implica desmontar um dos eixos cruciais do regime mortífero que ainda opera no mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ana Paula W.; BARROS, João. Racismo de Estado em Michel Foucault. **Profanações**, Ano 5, n.2, p.179-191, jul./dez.2018

BUENO, Isabela Simões. **Fazer viver, deixar morrer**: modos de operação do racismo da biopolítica a necropolítica. Mestrado (Dissertação em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Mestrado em Filosofia, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, p.95, 2022

CARVALHO, M.H.S. **Nos umbrais da tanatopolítica**: um debate sobre a violência de Estado à luz da biopolítica segundo Michel Foucault e Giorgio Agamben. Monografia (Graduação em

Filosofia). Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal do Maranhão. São Luís, p.85, 2022

DUARTE, André. Foucault e as novas figuras da biopolítica: o fascismo contemporâneo. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 35-50

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). Tradução Maria Ermantina Galvão. 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005

FRANCO, F. L. F. N. **Da biopolítica à necrogovernamentalidade**: um estudo sobre os dispositivos de desaparecimento no Brasil. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Filosofia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 221 f., 2018.

MBEMBE, Achille. **Políticas da Inimizade**. Tradução de Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2017

_____. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Traduzido por Renata Santini. - São Paulo: n-1 edições, 2018

UNIDADE TEMÁTICA MÚSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS SEGUNDO A BNCC: REFLEXÃO ACERCA DOS OBJETOS DE CONHECIMENTO 3, 4, 5 E SUAS HABILIDADES

Brasilena Gottschall Pinto Trindade
Doutora em Música
brasilenat@hotmail.com
UFMA

Isabele Ferreira da Silva
Mestranda em Cultura e Sociedade
isabelefdsilva@gmail.com
UFMA

Alice Maria Chagas de Melo
Graduanda em Música/Licenciatura
alicemellu105@gmail.com
UFMA

Yasmin Viana da Silva
Graduando em Música/Licenciatura
yassminviana10@gmail.com
UFMA

Adson Gomes dos Reis
Graduando em Música/Licenciatura
adsongomesdosreis@gmail.com
UFMA

RESUMO: Este artigo, que contempla a abordagem qualitativa e a pesquisa bibliográfica como metodologia, apresenta exemplos de atividades a serem desenvolvidas no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, na Unidade Temática Música dos Objetos de Conhecimentos 3, 4, 5 e suas Habilidades, preconizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Seu foco do estudo é a implantação da educação contemporânea, investigando a implementação do ensino de música na Educação Básica e propondo atividades didáticas musicais. A escolha do seu tema está fundamentada na possibilidade de promover as atividades de ensino e pesquisa universitárias, alinhadas às futuras demandas do mercado de trabalho para os estudantes. Este estudo também se insere na disciplina Fundamentos da Educação Musical II do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Portanto, utilizou-se as referências da disciplina em foco e outras fontes que sustentam a implantação e implementação da educação geral e musical. Também, buscou-se embasamento em educadores musicais que destacam a importância da prática de diversas atividades musicais. Como resultado, foi desenvolvido um Repertório Musical com seis obras maranhenses e três Atividades Didáticas em consonância direta com as Habilidades dos Objetos de Conhecimento já mencionados. Espera-se, portanto, abrir diversas possibilidades para a prática musical, explorando diferentes fontes sonoras e formas de registro musical, estimulando a criação musical e destacando a manifestação étnica muito vivenciada no Maranhão – a Capoeira.

Palavras-chave: Música e Capoeira; Ensino Fundamental – Anos Iniciais; BNCC.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo apresentar exemplos de atividades a serem desenvolvidas no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, relacionadas à Unidade Temática Música e seus Objetos de Conhecimentos 3, 4 e 5, bem como suas respectivas Habilidades, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para isso, estabelecemos três objetivos específicos: refletir sobre a implantação da educação contemporânea; pesquisar os caminhos do ensino de música na Educação Básica; e criar exemplos de atividades musicais alinhadas aos Objetos de Conhecimento e Habilidades já sinalizados. Ao final, buscaremos responder à seguinte questão: Como construir atividades básicas da Unidade Temática Música do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, considerando os Objetos do Conhecimento 3, 4 e 5 e suas Habilidades, conforme a BNCC?

Nossa justificativa para abordar esse tema se baseia em dois motivos: atender ao perfil do trabalho acadêmico (artigo) conforme nossos anseios enquanto estudantes universitários; e pela relevância do tema de pesquisa (música segundo a BNCC). No primeiro motivo, fundamentamo-nos no Artigo 206 da Constituição da República Federativa do Brasil, que estabelece nove princípios basilares de ensino, entre eles, destacamos dois: “[...] II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber [...]” e “IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida [...]”. No seu Artigo 207 esta normativa determina que “as universidades gozam de autonomia didático-científica”, além de obedecerem “ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988). Portanto, tornou-se oportuna a elaboração coletiva deste “artigo acadêmico” como uma das atividades de avaliação da disciplina Fundamentos da Educação Musical II, do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), ministrada em 2023.1. Assim sendo, vislumbramos a possibilidade de apresentá-lo no XVII Encontro Humanístico da UFMA.

Quanto ao segundo motivo, este está relacionado ao conteúdo da disciplina em questão – música na educação básica (Ensino Fundamental), segundo a BNCC. Esse tópico será de grande relevância para os futuros Estágios Supervisionados e atividades profissionais. Como contamos com a participação de uma colega capoeirista, com vasta experiência na prática da Capoeira, seja cantando, tocando, dançando ou lutando, consideramos pertinente selecionar essa manifestação étnica como exemplo de tema a ser trabalhado no contexto escolar. Somado a este fato, a educadora da Disciplina em questão também vivenciou, em 2014, atividades similares no ensino de música na educação básica.

A metodologia de trabalho adotada consiste na abordagem qualitativa e no uso da pesquisa bibliográfica como procedimento. A abordagem qualitativa, “[...] não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.”. Neste sentido, “os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria” (GOLDENBERG, 1997, p. 34). Já a pesquisa bibliográfica, “consiste numa espécie de ‘varredura’ do que existe sobre um assunto e o conhecimento dos autores que tratam desse assunto, a fim de que o estudioso não ‘reinvente a roda!’” (MACEDO, 1995, p. 13). Ela tem como principal técnica a leitura, “[...] pois é através dela que se pode identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles de modo a analisar a sua consistência” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 41). Portanto, seguiremos Fonseca, fazendo um levantamento a partir das “[...] referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites” (2002, p. 32).

Na parte do desenvolvimento, utilizaremos as referências da Disciplina estudada, além de documentos internacionais da ONU, UNESCO e UNICEF que defendem a educação para todos, valorizando a presença da Arte e da Cultura de todos os povos. Em adição, utilizaremos documentos nacionais de implantação e implementação da educação básica, enfatizando o ensino de Música (BRASIL, 1990, 1996, 2018). Além disso, abordaremos autores que discutem a educação musical ativa, segundo Mena e Gonzales (1992), Trindade (2008), Mateiro e Ilari (2012), a exemplo de Jacques Dalcroze, Edgar Willems, Zoltan Kodaly, entre outros. Também exploraremos o ensino de música com múltiplas atividades, segundo Swanwick (1979) e Trindade (2008). Outro aspecto relevante será o estudo de uma das manifestações étnicas afrodescendentes, presentes no Maranhão – a Capoeira – conforme inspirado em Castilha (2012) e Trindade e Castilha (2014). Depois, apresentaremos as considerações finais, seguidas das referências.

2. DOCUMENTOS EDUCACIONAIS

Como todo o processo de construção deste artigo teve origem na Disciplina Fundamentos da Educação Musical II, não podemos deixar de falar sobre o impacto positivo que nos foi envolvido. Logo no início, tivemos contato com documentos internacionais focados nos direitos humanos, cultura e educação para todos, conforme sinalizados nas: Declaração Universal dos

Direitos Humanos (DUDH), Declaração da Educação para Todos, Declaração de Salamanca e Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (ONU, 1948; UNESCO, 1990, 1994, 2002). Esses documentos nos proporcionaram segurança para seguir em nossa trajetória em prol da inclusão escolar com equidade, um tema novo que hoje faz parte de nossa essência, como músicos, educadores, técnicos culturais e ou outras ocupações profissionais afins.

Inicialmente, conhecemos mais de perto a DUDH (ONU, 1948). Seu Art. 1º. enfatiza que “[...] todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos [...]”, garantindo pleno “[...] direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal [...]” (Art. 3º.). Além disso, o Art. 2º. afirma que “1. todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração”. Neste sentido, “sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição” (ONU, 1948). Continuando, segundo Art. 26, “[...] (1.) todo ser humano tem direito à instrução [...]”, sendo esta (2.) “[...] orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais”. Além do mais, a instrução deve promover “[...] a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos [...]”, direcionando as atividades em favor da manutenção da paz mundial (ONU, 1948).

Quanto à sua perspectiva cultural, apresentamos dois artigos: o Art. 22º ao afirmar que “toda a pessoa, como membro da sociedade, tem direito à segurança social; e pode legitimamente exigir a satisfação dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis [...]”, assim como o Art. 27º que afirma que “1. toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam” (ONU, 1948).

Com base no DUDH e em outros documentos afins, foi aprovada a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, juntamente com o seu Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Em seu Preâmbulo, essa Declaração reconhece a importância tanto do conhecimento tradicional quanto do patrimônio cultural, destacando sua capacidade de promover o desenvolvimento em diversos aspectos. Nesse sentido, “[...] a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional” (UNESCO, 1990).

Essa referida Declaração apresenta dez Artigos objetivando: 1. Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; 2. Ampliar o foco; 3. Universalizar o acesso à educação

e promover a equidade; 4. Concentrar a atenção na aprendizagem; 5. Ampliar os meios e o alcance da educação básica; 6. Criar um ambiente adequado para a aprendizagem; 7. Fortalecer as parcerias; 8. Desenvolver políticas de apoio contextualizadas; 9. Mobilizar recursos; e 10. Reforçar a solidariedade internacional (UNESCO, 1990).

Em 1994 foi aprovada a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), objetivando intensificar a implementação da Educação para Todos e ampliar o escopo dos envolvidos, sejam eles - 1. “[...] “crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino [...]”. Na sua Introdução, enfatiza que o princípio orientador “[...] é o de que escolas devem acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”. Isso inclui crianças com deficiências ou superdotação, crianças em situação de rua ou que trabalham, crianças de origem remota ou de populações nômades, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de vários outros grupos excluídos (UNESCO, 1994, p. 3).

Além disso, a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (UNESCO, 2002) reafirma e fortalece os princípios baseados em três pilares: Identidade, Diversidade e Pluralismo, considerando a diversidade cultural como patrimônio comum da humanidade e em fator do desenvolvimento. No âmbito da Diversidade Cultural, são ressaltados os direitos humanos como garantia de um ambiente propício e acessível a todos, a criatividade como fonte de patrimônio cultural e serviços culturais, e a solidariedade internacional como meio de fortalecer a criação e a difusão cultural por meio de parcerias entre setores públicos e sociais (UNESCO, 2002).

Nesse contexto, destacamos que a nossa cidade de São Luís, capital do Estado do Maranhão, foi reconhecida como Patrimônio Cultural Mundial pela UNESCO em 1997. Esse reconhecimento ocorreu devido à rica e diversificada tradição histórica e cultural da cidade, bem como ao conjunto arquitetônico representativo do estilo colonial português (MARANHÃO, 1997).

Essas quatro declarações forneceram uma base sólida para compreendermos os caminhos educacionais traçados em nível internacional, bem como uma compreensão mais ampla de suas consequências em nível nacional, considerando o Brasil como um dos países signatários da Organização das Nações Unidas (ONU). Como exemplos, mencionamos três documentos: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 1990, 1996, 2018).

O ECA (Lei Nº 8.069, de 13.07.1990) em seu Art. 1º, “[...]” dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente [...], e determina, no Art. 4º que “[...] é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar” todos os “direitos referentes à vida, à saúde, à

alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura [...]”. Assim sendo, todos (Art. 53.) “[...] têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]”. Quanto ao processo educacional (Art. 58.), “[...] respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura [...]” (BRASIL, 1990).

Referente à LDB (Lei Nº 9.394, de 20.12.1996), em seu Art. 2º, “[...] a educação dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho [...]”. Nesse contexto, o Art. 3º apresenta 14 princípios norteadores do ensino. Dentre eles, destacamos quatro, embora reconheçamos a importância dos demais: “II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas”; “X - valorização da experiência extra-escolar”; e “XII - consideração com a diversidade étnico-racial” (BRASIL, 1996).

Ainda na LDB, o seu Art. 26 estabelece que os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem possuir uma base nacional comum, a qual será complementada por uma “parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos ‘estudantes’”. Em relação ao ensino da linguagem música, juntamente com as demais linguagens (artes visuais, dança e teatro) que compõem o componente curricular Arte (§6º), tornam-se obrigatórios o seu ensino em toda a educação básica, “especialmente em suas expressões regionais”, conforme sinaliza o § 2º do mesmo Artigo.

No que diz respeito à cultura e educação, o Art. 26-A destaca que, “[...] nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena [...]”. Continuando, seus conteúdos devem ser ministrados, em especial, “[...] nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (§ 2º). Assim, sentimo-nos acolhidos ao contemplar, em nossos exemplos de atividades a serem criadas, uma das manifestações culturais que nos toca muito - a Capoeira.

3. A CAPOEIRA – MANIFESTAÇÃO ÉTNICA AFRO-BRASILEIRA

A Capoeira representa uma das manifestações culturais do Maranhão bastante significativas, sendo uma forma de arte marcial brasileira que combina elementos de dança, acrobacias, luta e música. Suas raízes estão na cultura dos africanos que foram escravizados no Brasil durante o período colonial. Acredita-se que a Capoeira tenha se originada no século XVI,

nas Senzalas e Quilombos, como uma forma de resistência e autodefesa dos africanos e afrodescendentes, contra seus opressores. A Capoeira é conhecida por seus movimentos acrobáticos e rápidos, que envolvem chutes, golpes de mão, esquivas e quedas, entre outros. A música desempenha um papel essencial nessa manifestação, acompanhada de instrumentos musicais (berimbau, pandeiro e atabaque), que são tocados nas Rodas de Capoeira (Figura 1).

Figura 1 – Instrumentos musicais utilizados na capoeira



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=igbogqvxsfs>

As Rodas de Capoeira representam um espaço onde os praticantes capoeiristas se reúnem para jogar capoeira, demonstrando suas habilidades e interagindo uns com os outros. Essa manifestação também oferece benefícios físicos e mentais aos seus praticantes, ajudando a desenvolver habilidades motoras, flexibilidade, força e resistência, além de promover a socialização, o respeito mútuo e a disciplina, ensinando valores significativos. A Roda de Capoeira tem um importante significado cultural no Brasil, sendo reconhecida pela UNESCO como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade, desde 2014 (IPHAN, 2014).

No Maranhão, a Capoeira tem uma história rica e exerce uma grande influência cultural. O Estado é conhecido por suas tradições culturais, e essa arte marcial desempenha um papel importante nesse contexto, com características, movimentos e ritmos específicos, sendo praticada em diversos espaços – academias, escolas, universidades, grupos comunitários, espaços públicos, entre outros. Além disso, o Estado do Maranhão é palco de eventos e festivais de Capoeira, que atraem praticantes e entusiastas do Brasil e de outros países. Esses eventos proporcionam oportunidades aos capoeiristas para se reunirem, compartilharem conhecimentos, fazerem intercâmbios e celebrarem essa importante cultura.

No contexto educacional, é importante considerar a possibilidade de desenvolver vivências musicais contemplando a Capoeira, apoiado em documentos internacionais e

nacionais já mencionados. Também concordamos com Castilho (2012) e Trindade e Castilho (2014), que defendem e apresentam diversas atividades relacionadas ao ensino de música, utilizando a Capoeira, em consonância com grupos de capoeiristas convidados. Essas atividades, devem incluir a construção de instrumentos, a literatura musical, a apreciação, a técnica, a criação e a execução. Todos voltados ao tema, estando de acordo, também, com os estudos teóricos de Keith Swanwick (1979) com sua Modelo CLASP, assim como com Trindade (2008), com sua Abordagem Musical CLATEC. Ambos enfatizando a importância de desenvolver todas essas atividades no processo de ensino e aprendizado da música, especialmente na educação básica. Em especial, Trindade (2008) sugere a adição da inclusão da atividade Construção de Instrumento.

4. MÚSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS

Depois da aprovação da LDB (BRASIL, 1996), o Ministério da Educação disponibilizou quatro documentos de apoio a implementação do ensino de todas as áreas do conhecimento em sala de aula. Em todos eles, o ensino de Arte foi contemplado, sugerindo a importância de ser ministrado por profissionais habilitados de cada linguagem (música e artes visuais, dança e teatro), considerando as especificidades conteudistas de cada uma delas: o Referencial Curricular para a Educação Infantil (Vol. 3); os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental - 1º ao 5º Ano (Vol. 6) e 6º ao 8º Ano (Vol. 7); e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998a, 1997, 1998b, 2000).

Atualmente, esses documentos foram substituídos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC): um documento normativo que “[...] define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]”. Neste sentido, ele é adotado para que sejam “[...] assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, segundo as “[...] competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento [...]” (BRASIL, 2018, p. 7). A BNCC conceitua competência “[...] como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

Dessa forma, a BNCC apresenta dez Competências Gerais a ser desenvolvida na educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais, e Ensino Médio). Dentre essas, destacamos a terceira, pois consideramos ser a que mais se

relaciona com o ensino de música: “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BRASIL, 2018, p. 9).

No que se refere ao nosso foco de estudo, o Ensino Fundamental, é a etapa mais longa da educação básica, que contempla nove anos de escolaridade: Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ao 9º ano). Neste sentido, atendendo estudantes de seis a 14 anos de idade, que passam por diversas mudanças em seus aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais etc. (BRASIL, 2018, p. 57). O ensino e aprendizado nessa segunda etapa são norteados, também, pelas Competências Específicas de todas as áreas do conhecimento. E, nas seis Competências Específicas de Linguagens, a qual fazemos parte, destacamos a segunda por ser a que mais se próxima ao ensino de Arte, sem desmerecermos as demais: “2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana [...]”. Essas Competências são importantes para que os estudantes possam continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018, p. 65).

Continuando, a BNCC apresenta nove Competências Específicas de Arte para todo o Ensino Fundamental, mas enfatizamos as três primeiras. No tocante às manifestações musicais, por “1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades [...]”. Quanto a valorização cultural, por “2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação [...]”. E, em relação ao uso das novas tecnologias, por “3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira [...]” (BRASIL, 2018, p. 198).

No ensino de Arte, “a BNCC propõe que a abordagem das linguagens articule seis dimensões do conhecimento que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística” (BRASIL, 2018, p. 194). Essas Dimensões do Conhecimento são: Criação (conceber, produzir e construir obras); Crítica (realizar avaliações e análises para compreender o ambiente ao seu redor); Estesia (realizar experiências sensitivas dos sujeitos quanto aos espaço, tempo, som, ação, imagens etc.); Expressão (utilizar de diferentes maneiras pelas quais as criações subjetivas podem ser manifestadas e exteriorizadas

artisticamente); Fruição (promove o prazer, deleite, estranhamento e abertura para se sensibilizar durante as práticas artísticas e culturais); Reflexão (construir argumentos e considerações a respeito das experiências, fruções e dos processos criativos, artísticos e culturais) (BRASIL, 2018, p. 194-195).

5. EDUCAÇÃO (MUSICAL) CONTEMPORÂNEA

Desde o início do século XX, podemos considerar, a presença de novos caminhos do ensino de música, sendo traçados por educadores musicais europeus, principalmente, no sentido de atender a todas as pessoas. Estes novos perfis, chegaram ao Brasil, tomando uma grande proporção, juntamente a tantos outros educadores musicais nacionais que já vinham sentindo a necessidade de incluir novos elementos no fazer musical. Neste artigo iremos apenas mencionar os pioneiros, sem desmerecer os demais. Com base nas sínteses de Mena e Gonzales (1992), Trindade (2008) e Mateiro e Ilari (2012) que foram apresentadas durante o desenvolvimento da Disciplina já mencionada, citaremos apenas seis educadores com seus métodos de ensino de música, deixando um legado, em nível internacional, aos educadores musicais. São eles: o suíço Jacques Dalcroze; o belga Edgar Willems; o francês Mauricio Martenot, o húngaro Zoltan Kodaly, o alemão Carl Orff e o japonês Sinichi Suzuki.

Dentre esses Educadores e seus respectivos Métodos, destacamos o Método Dalcroze. Seu criador, percebeu que alguns estudantes tinham dificuldade em sentir o ritmo durante as aulas de solfejo no Conservatório de Genebra. Para superar essa questão, ele introduziu a prática de marcar o ritmo com todo o corpo, acreditando que a sensação de movimento reforçava o conhecimento intelectual. Através da rítmica Dalcroze, baseada em improvisação, as crianças podem caminhar, correr e saltar ao som da música, explorando a métrica e a expressão rítmica de forma lúdica. Já no Método Willems, é enfocada a conexão intrínseca entre a música e a natureza humana, utilizando-a para despertar e desenvolver as capacidades individuais. Seu plano de ensino possui quatro fases fundamentais: desenvolvimento sensorial auditivo, audição e prática rítmica, seleção de canções pedagógicas e exercícios de marcha para trabalhar o senso de tempo. Este Método valoriza a audição como ponto de partida, buscando motivar as crianças desde a essência da música. O canto é valorizado desde o início, além de exercícios rítmicos progressivos. Willems defende a não imposição às crianças, estimulando suas habilidades e criatividade. A preparação musical básica é essencial para uma formação musical adequada, envolvendo - som, movimento e expressão.

Continuando, o Método Martenot enfatiza a importância de equilibrar esforços intensos e curtos com momentos de repouso. O método baseia-se nos três princípios de Maria Montessori: apresentação, reconhecimento e realização. Martenot utiliza exercícios de “eco”, ditados e reconhecimento melódico para desenvolver o sentido rítmico e auditivo dos estudantes. Ele também ressalta a importância dos momentos de relaxamento, que contribuem para o desenvolvimento musical e o bom rendimento dos exercícios. Quanto ao Método Kodály, este visa proporcionar uma linguagem musical desde cedo, utilizando fonemas rítmicos e gestos para representar as notas musicais em diferentes alturas. Através da prática vocal e instrumental, de modo que as crianças recebem uma educação musical abrangente e inclusiva.

No tocante ao Método Orff, seu idealizador promove caminhos pelo qual as crianças recitam, entoam e realizam movimentos corporais em sincronia com o texto, marcando o ritmo e utilizando instrumentos com sons definidos. A improvisação é incentivada, e os esquemas rítmicos são formados em pares e em quatro compassos para desenvolver o sentido de métrica. Este Método é conhecido por sua abordagem lúdica e criativa, permitindo que as crianças explorem a música de forma envolvente. Por fim, o Método Suzuki, refere-se a uma abordagem educacional musical individual, que também valoriza a interação entre as crianças. Os estudantes aprendem melhor ao observarem colegas de mesma idade realizando os mesmos exercícios. O foco principal é o estudo do violino, e o método defende que as aulas devem começar por volta dos 3 ou 4 anos de idade, pois o violino ajuda a educar o ouvido musical desde cedo. O início do aprendizado contempla a execução de motivos rítmicos simples nas cordas 1 e 2, proporcionando aos estudantes uma base sólida. A escrita musical é introduzida quando as crianças adquirem maior domínio técnico do instrumento, permitindo-lhes associar o que tocam com a notação escrita. Atualmente, este Método está adaptado para mais de 10 instrumentos – flauta doce, flauta transversal, piano e outros.

Cada método sinalizado apresenta abordagens distintas, e não existe um plano perfeito que se adapte a todas as situações e ou a todos os estudantes. É essencial que os professores se preparem adequadamente e considerem as peculiaridades de cada turma ao propor um método de ensino. A flexibilidade e a capacidade de adaptar e incorporar partes de diferentes métodos são cruciais para garantir uma educação musical eficaz e envolvente.

Diante do exposto, é possível considerar que parte do perfil do ensino de música, que será abordado adiante, contempla a trajetória dos educadores mencionados, assim como de tantos outros, seja no âmbito internacional ou no âmbito nacional. É importante enfatizar que, para a BNCC, a Música é considerada uma “[...] “expressão artística que se materializa por

meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura” (BRASIL, 2018, p. 196). Portanto, a Unidade Temática Música, a ser ministrada no Ensino Fundamental - Anos Iniciais (1º ao 5º Ano), é composta por cinco Objetos de Conhecimento e suas respectivas Habilidades, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – ARTE/Música no Ensino Fundamental – Anos Iniciais

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR ENSINO FUNDAMENTAL – Anos Iniciais (1º. ao 5º. Ano) Linguagem ARTE – Unidades Temáticas Música	
OBJETOS DE CONHECIMENTO HABILIDADES (Hab.)	
30	OBJETOS DE CONHECIMENTO 1 – Contextos e Práticas
31	Hab. EF15AR13 — Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana.
32	OBJETOS DE CONHECIMENTO 2 – Elementos da linguagem
33	Hab. EF15AR14 — Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical.
34	OBJETOS DE CONHECIMENTO 3 – Materialidades
	Hab. EF15AR15 — Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados.
35	OBJETOS DE CONHECIMENTO 4 – Notação e registro musical
36	Hab. EF15AR16 — Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional.
37	OBJETOS DE CONHECIMENTO 5 – Processos de criação
	Hab. EF15AR17 — Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais, ou não convencionais, de modo, individual, coletivo e colaborativo.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p. 202-203), com adaptação de Trindade *et al.* (2023)

Quanto à Hab. EF15AR13, devemos considerar que, ao reconhecer e analisar a presença da música em várias esferas da sociedade, os estudantes desenvolvem uma apreciação mais ampla e consciente da música como forma de expressão cultural e social. Ao compreender os usos da música em diferentes contextos, eles são incentivados a explorar a diversidade musical e a valorizar as tradições musicais locais e globais. Por meio dessa habilidade, os estudantes são encorajados a participar ativamente da cultura musical, tornando-se ouvintes críticos, intérpretes e criadores musicais. A Hab. EF15AR14 enfatiza o uso de abordagens lúdicas, como jogos e canções, para desenvolver a sensibilidade musical dos estudantes, aprimorando sua compreensão dos elementos musicais. A exploração da criação musical permite que expressem suas ideias e emoções, desenvolvendo a criatividade e a autonomia artística. Essa habilidade é essencial para construir uma base sólida na linguagem musical, com participação mais consciente e ativa na apreciação e produção artística, ampliando suas habilidades de comunicação e expressão.

A Hab. EF15AR15 visa à exploração de diversas fontes sonoras, como palmas, voz, percussão corporal, elementos da natureza e objetos cotidianos. O objetivo é que os estudantes identifiquem os elementos musicais e conheçam as características de variados instrumentos musicais. Essa habilidade proporciona uma compreensão mais ampla da música e estimula a criatividade dos estudantes ao utilizar diferentes fontes sonoras em suas produções musicais. A Hab. EF15AR16 objetiva explorar diferentes formas de registro musical não convencional, incluindo representações gráficas de sons, partituras criativas e procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual. Essa habilidade busca familiarizar os estudantes com a notação musical convencional, permitindo-lhes interpretar e compreender partituras musicais tradicionais. Também, promove uma compreensão mais abrangente da linguagem musical, capacitando os estudantes a expressarem suas ideias musicais de maneiras criativas, decifram e executarem obras musicais escritas por outros com precisão e interpretação adequada.

A Hab. EF15AR17 propõem a experimentação de diversas formas de criação musical, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, encorajando os estudantes a se expressarem musicalmente, estimulando a criatividade, a cooperação e a comunicação musical entre si. Neste sentido, os estudantes desenvolvem sua capacidade de compor e interpretar música, bem como aprimorar sua escuta musical e sua habilidade em interagir musicalmente com os outros.

As Habilidades musicais aqui descritas envolvem o reconhecimento da música em diferentes contextos sociais, promovendo uma apreciação mais ampla e consciente da expressão cultural e social. O uso de abordagens lúdicas, desenvolve a sensibilidade e compreensão musical dos estudantes. Ao explorar fontes sonoras diversas é possibilitada uma maior compreensão da música, na medida em que é concebida como um registro musical não convencional, ao passo em que, tida em seu aspecto convencional, aprimora a interpretação e a criação musical. Percebe-se que o processo de criação, nos moldes em que é concebido pela BNCC, promove e incentiva a expressão individual e colaborativa, fortalecendo a valorização da diversidade musical.

6. CRIAÇÃO DAS ATIVIDADES DIDÁTICAS MUSICAIS

Ao iniciar a elaboração das Atividades Didáticas Musicais à luz da BNCC, sentimos a necessidade de criar um Repertório Musical. Para isso, realizamos uma pesquisa no Google objetivando selecionar músicas maranhenses a serem trabalhadas, seguindo alguns critérios: melodias e textos definidos; possibilidade de interação com várias linguagens; serem

conhecidas pelo público etc. Em adição, que todas elas ofereçam *links* de acesso a materiais audiovisuais e informações sobre - vida e obra dos respectivos compositores, contextos em que foram criadas, entre outros aspectos. Das 16 músicas selecionadas, escolhemos seis delas para compor o Repertório Musical, sinalizando - títulos, autores e *links* de acesso (Quadro 2). Em adição, apresentamos para exemplificação, a partitura da música escolhida.

Quadro 2 – Repertório Musical do Maranhão

REPERTÓRIO MUSICAL DO MARANHÃO	
Texto da Música Escolhida	
<p>1 – Maranhão, Maranhão (Capoeira) De Macaco Branco e Charanga https://www.youtube.com/watch?v=dR-RMDgVm8&t=122s (Música escolhida) →</p>	<p>Maranhão - Capoeira Song Macaco Branco & Charanga Transcrição: Jefferson Andrade</p>
<p>2 – Ilha Magnética (Versão Reggae) De César Nascimento (1989) https://www.youtube.com/watch?v=1A7gAYd6f8w</p>	
<p>3 – Lord Of My Life, Melô de Liberdade (Reggae) De Peter Toty https://www.youtube.com/watch?v=fLq2133Y6o</p>	
<p>4 – Urrou do Boi – Bumba Meu Boi de Pindaré (Sotaque da Baixada) (1976) https://youtu.be/CAorV9-9G6E</p>	
<p>5 – Estrela Miúda (Popular) De João do Vale https://www.youtube.com/watch?v=MAybxbkvSgFU</p>	
<p>6 – Jabuti, Jacaré – Cacuriá (de Dona Tete) (1998) https://youtu.be/9jhzxsGGSWQ</p>	
<p>Maranhão, Maranhão (De Macaco Branco e Charanga)</p>	
<p>(Refrão) <i>Maranhão, Maranhão ô ô / Que saudades do meu Maranhão ô ô...</i> Menina solta os cabelos / Por baixo do limoeiro Se o limoeiro morrer ô ô Eu pago com meu dinheiro ô ô (Refrão)</p>	<p>No fundo do mar tem um peixe dourado / Menina bonita sou seu namorado / No fundo do mar tem um peixe de escama / Menina bonita sou eu quem te ama... Penteando seus cabelos / Com pente de barbatana Quem me dera ser candeia / Pra alumiar sua cama. (Refrão)</p>

Fonte: *Internet*, coletada pelos autores

As músicas selecionadas refletem uma parte significativa da diversidade cultural do Maranhão, conhecido por sua rica herança cultural, influenciada por diferentes etnias – indígena, europeia (Espanha, França e Portugal) e africana. Essa mistura de influências moldou a identidade musical do estado ao longo de mais de 500 anos, desde a época do Tratado de

Tordesilhas, passando pelo domínio espanhol e francês, até se tornar parte do Estado do Maranhão sob o controle da Coroa Portuguesa. Portanto, a música maranhense apresenta diversas formas e estilos – religioso, erudito, popular, étnico, entre outros. O Repertório Musical, selecionamos consta de seis músicas de diferentes perfis, incluindo a Capoeira, o Cacuriá, o Reggae, o Bumba Meu Boi, a Música Popular, entre outros.

Com o Repertório Musical definido, foram elaboradas atividades musicais para serem trabalhadas em três aulas de duas horas de duração cada, com possibilidade de flexibilidade no tempo. Essas atividades foram projetadas para serem trabalhadas com estudantes do 5º Ano do Ensino Fundamental (Anos Iniciais). A música escolhida para exemplificação foi - Maranhão, Maranhão (música de Capoeira), de Macaco Branco e Charanga. Tivemos que providenciar a sua partitura, por não estar disponibilizado na *Internet*. Portanto, a seguir, descreveremos as atividades didáticas musicais por nós criadas, seguindo a ordem dos Objetos de Conhecimento 3, 4 e 5, juntamente com suas respectivas Habilidades, conforme já apresentado no Quadro 2.

1ª. Aula – Objetos de Conhecimento 3 (Materialidades)

Habilidade EF15AR15 – Apreciação, Literatura, Construção Sonoras e Técnica

O Educador inicia a atividade apresentando aos seus Educandos a música escolhida – “Maranhão, Maranhão”, de Macaco Branco e Charanga, destacando a melodia e a letra. Em seguida, faz contextualizações sobre o seu significado histórico, político, social e esportivo. Depois, todos, em roda, cantam a música, ao mesmo tempo que são convidados a realizarem uma interpretação cênica corporal em roda, imitando o jogo de capoeira. Em seguida, o Educador sugere uma futura apresentação da referida música junto com um Grupo de Capoeira, a ser convidado a visitar a Escola. No entanto, para tornar essa visita e a participação da turma mais significativas, o Educador propõe a exploração de fontes sonoras corporais (vozes, palmas, estalos de dedos e assobios), fontes sonoras naturais (sons de chuva, trovão, vento e animais), e fontes sonoras de objetos do cotidiano, entre outros. Todas elas a serem utilizadas como acompanhamento rítmico-melódico na futura apresentação musical.

Além disso, o Educador disponibiliza fotos ou réplicas dos instrumentos básicos da Capoeira - Berimbau, Atabaque, Caxixi, Agogô, Pandeiro e Reco-Reco. Ele também apresenta materiais básicos e exemplos para o processo de construção e adaptação desses instrumentos (Figura 1). Em seguida, todos os estudantes iniciam a construção dos protótipos e, posteriormente, apresentam seus resultados, identificando as características do som e os

elementos da música (altura, intensidade, duração e timbre), bem como os perfis dos instrumentos utilizados (de percussão e de corda percutida).

Tarefa 1 – Pesquisar na *Internet* outras versões da música escolhida, bem como seu contexto histórico. Coletar fontes sonoras convencionais e alternativas, que poderão ser executadas na futura apresentação musical, objetivando enriquecer a performance com uma variedade de fontes sonoras. Todos são convidados a buscarem informações na sua comunidade, sobre a Capoeira, complementando assim seus conhecimentos artístico e cultural.

2ª. Aula – Objetos de Conhecimento 4 (Notação e Registro Musical)

Habilidade EF15AR16 – Atividades de Apreciação, Literatura e Técnica

O Professor solicita a todos os seus estudantes que apresentem os resultados de suas pesquisas – novas gravações, contextos históricos da Capoeira e possibilidades de uso de variadas fontes sonoras. Em seguida, ele complementa o diálogo falando sobre a escravidão e a vida dos africanos escravizados no Brasil, e suas relações com a Capoeira, abordando os seus aspectos de luta, música, dança e arte. Após as apresentações das pesquisas, o Professor propõe uma atividade de criação coletiva, na qual os estudantes desenvolvem um registro musical não convencional da música escolhida, utilizando os sons e instrumentos criados na aula anterior e pesquisados na *Internet*. Em seguida, todos fazem uma adaptação desse registro para a partitura convencional, incluindo o ritmo e a melodia.

Durante os ensaios, o Professor orienta os estudantes em relação ao canto, aos instrumentos e ao movimento corporal, buscando representações simbólicas que enriqueçam a performance musical. Após esse processo, o Professor faz uma gravação (no *smartphone*) da música foca. A seguir, a turma aprecia a versão gravada, e fazem comentários com o objetivo de aprimorar a performance musical. Depois, o Professor informa que a turma receberá a visita de um Grupo de Capoeira.

Tarefa 2 - Os estudantes são convidados a criarem, individualmente (ou em dupla), um verso que será cantado durante a visita do Grupo. Além disso, eles devem ouvir mais duas músicas de Capoeira que serão apresentadas pelo Grupo convidado, com o intuito de facilitar seu acompanhamento vocal durante a apresentação, repetindo apenas o Refrão de cada uma delas. Essa atividade de criação de versos individuais ou em dupla promove a participação ativa dos estudantes na preparação para a visita do Grupo de Capoeira X. A audição das músicas do Grupo convidado também é uma oportunidade para os estudantes se familiarizarem com o repertório da Capoeira.

3ª. Aula – Objetos de Conhecimento 5 (Processos de Criação)

Habilidades EF15AR17 – Atividades de Apreciação, Criação, Técnica e Execução

Em roda, o Professor pede a todos os estudantes que cantem a música estudada, fazendo improvisações e utilizando sons corporais e as performances dos instrumentos de percussão construídos anteriormente. Em seguida, ele sugere o canto dos versos criados pela turma, encaixando-os na música foco. De repente, o Grupo de Capoeira convidado entra na Sala de Aula, cantando a música foco, e todos os estudantes se interagem, apresentando também suas as versões trabalhadas. Depois, todos aproveitam a oportunidade para se apresentarem e realizarem o ensaio geral de mais duas músicas sinalizadas pelo Professor na aula anterior.

Após esse momento de ensaio e interação, vão até o Pátio da Escola apresentarem as três músicas trabalhadas, tendo como público-alvo a Direção da Escola, Funcionários, Professores e Educandos. Na oportunidade, o Grupo convidado fala sobre a Capoeira, sinalizando os contextos mais importantes. Logo após a apresentação, todos retornam à Sala de Aula para fazerem uma avaliação do processo de estudo, da visita técnica e da performance.

Em síntese, consideramos significativo realizarmos atividades de Ensino e Pesquisa na disciplina Fundamentos da Educação Musical II, aproximando a Teoria da Prática. Também, por elaborarmos variadas atividades musicais, possíveis de serem desenvolvidas em nossos futuros Estágios Supervisionados, e por aproveitar uma das nossas vivências – a Capoeira. Dessa forma, criamos um Repertório Musical composto de seis músicas de distintos gêneros musicais do Maranhão, e escolhida uma delas para comporem as três atividades musicais criadas. Como podemos observar no bloco de atividades envolvendo as três aulas (com possibilidade de ampliação), as atividades de Construção de Instrumentos, Literatura, Estudos Técnicos, Criação e Execução estavam presentes de forma direta, pontual e interligada, conforme defendidas por Swanwick (1979), assim como por Trindade (2008), com a adição da atividade de Construção de Instrumento, todas elas, em consonância com a BNCC (BRASIL, 2018).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo inicialmente representou uma possível atividade de avaliação da disciplina Fundamentos e Práticas da Educação Musical II do Curso de Licenciatura em Música da UFMA. No processo, abordamos tópicos importantes da Ementa da disciplina, assim como documentos internacionais sobre a educação, documentos nacionais de implantação e implementação da educação básica e de apoio ao ensino de música, bem como educadores

musicais do século XX que iniciaram a nova caminhada da educação musical ativa. Em seguida, enfatizamos a descrição sistemática dos caminhos da Unidade de Ensino Música referente ao Ensino Fundamental – Anos Finais, conforme norteados pela BNCC.

Para responder à questão problema, podemos sinalizar que consideramos todos os pilares básicos da BNCC, ou seja: 10 Competências Gerais; seis Competências Específicas da Linguagem; nove Competências Específicas de Arte (Ensino Fundamental); e seis Dimensões do Conhecimento do ensino de Arte. Em especial, elencamos apenas os Objetos do Conhecimento 3, 4 e 5 e suas Habilidades para criarmos nossas atividades. Construímos um Repertório Musical composto de seis músicas maranhenses e elencamos uma delas para exemplificação, referente a uma manifestação cultural do Maranhão – a Capoeira. Depois, criamos três atividades didáticas musicais básicas, referentes aos parâmetros de construção sonora e/ou de instrumentos, apreciação, literatura, técnica, criação e execução, segundo as orientações da BNCC, em consonância com outros documentos estudados inicialmente.

Portanto, consideramos significativa esta caminhada por estarmos, pela primeira vez, realizando atividades de Ensino entrelaçadas às atividades de Pesquisa na disciplina já mencionada, aproximando a Teoria da Prática. Também, por elaborarmos atividades musicais a serem desenvolvidas em nossos futuros Estágios Supervisionados. Esperamos que, em breve, possamos realizar, na disciplina de Estágio Supervisionado II, esses exemplos de aula, abrangendo as Habilidades dos Objetos de Conhecimento apresentados, entre outros. Além disso, esperamos que pesquisa como estas sejam realizadas em outras Disciplinas, no sentido de melhor nos preparar quanto às atividades de ensino, pesquisa e extensão, também focado nos nossos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasil: MEC, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei e Diretrizes e Bases da Educação Básica**. Brasil: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental I**. Vol 6, Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental II**. Vol. 7, Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares do Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEM, 2000.

BRASIL. **Referenciais Curriculares da Educação Infantil**. Vol. 3. Brasília: MEC/SEI, 1998a.

CASTILHA, Fábio André. **Aspectos pedagógicos da capoeira**. Passo Fundo: Méritos, 2012.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

IPHAN. **Roda de Capoeira e Ofício dos Mestres de Capoeira**. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Dossiê IPHAN 12. Brasília, 2014.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, v. 10, n. SPE, p. 37-45, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 29 abr. 2023.

MACEDO, Neusa Dias de. **Iniciação à pesquisa bibliográfica**. Edições Loyola, 1995. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=2z0A3cc6oUEC&oi=fnd&pg=PA7&dq=pesquisa+bibliografica&ots=SD-j6kDsGJ&sig=bxpsdV15GT2MoAwAiLZZYZ_rvG4#v=onepage&q=pesquisa%20bibliografica&f=false. Acesso em: 18 maio. 2023.

MARANHÃO. **Governo do Estado Documento: proposta do Governo do Estado do Maranhão para Inclusão do Centro Histórico de São Luís na Lista do Patrimônio Mundial da UNESCO**. 2.v. São Luís, 1997.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: IbpeX, 2012.

MENA, Olga Aguirre de. GONZALEZ, Ana de Mena. **Educación musical**. Manual para el profesorado. Malaga (Espanha): Aljibe, 1992.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas. Paris: DUDH, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 2 maio 2023.

SWANWICK, K. **A basis for Music Education**. London: Routledge, 1979.

TRINDADE, Brasilena Gottschall Pinto. **Abordagem musical CLATEC: uma proposta de ensino de música incluindo educandos comuns e educandos com deficiência visual** Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2008.

TRINDADE, Brasilena Gottschall Pinto; CASTILHA, Fabio. Capoeira And Music In Primary School: Knowledges Joint Together. In: 31st Isme World Conference on Music Education, 2014, Porto Alegre (Brazil). **Anais...** p. 155, 2014. Disponível em: <https://www.isme.org/sites/default/files/documents/isme2014abstracts.pdf>. Acesso em: 15. maio 2023.

TRINDADE, Brasilena Gottschall Pinto; KONOPLEVA, Ekaterina; PEREIRA, Adrian Estrela; SILVA, Isabele Ferreira da. A presença da música na educação básica segundo a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Contemporânea**, v. 3, n. 6, p. 6459-6482, 2023. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/1006/647>. Acesso em: 11 jun. 2023.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais, 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> Acesso em: 23 abr. 2023.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e a Cultura. 2002.

EIXO 6 - Subjetividades, desigualdade e cuidado com a sociedade

“A GENTE PRECISA CHORAR JUNTAS”: ITINERÁRIOS TERAPÊUTICOS E CONSTRUÇÃO COLETIVA DE CUIDADO E SOLIDARIEDADE A PARTIR DE RODAS DE TERAPIA COMUNITÁRIA NO TERRITÓRIO CAMPESTRE EM TIMBIRAS/MA

Silmara Moraes dos Santos
Mestranda em Antropologia
silmara.ms@discente.ufma.br
UFPEL

RESUMO: Este estudo consiste em uma análise inicial que tem como objetivo central promover uma discussão acerca dos itinerários terapêuticos, produção de cuidados através dos afetos, da memória coletiva e da luta comunitária a partir da execução do projeto de Terapia Comunitária desenvolvido no território Campestre no município de Timbiras, Maranhão. Utiliza-se de forma ilustrativa para a discussão as experiências vivenciadas por mim a partir da execução do projeto “Do banzo a sanção: enfrentando as dores pelo olhar das mulheres”, realizado de setembro de 2021 a outubro de 2022 e prorrogado até 2024. Este projeto deu início a partir de uma subvenção de apoio da entidade norte americana Grassroots Internacional e executado pela Comissão Pastoral da Terra- Regional/MA da qual faço parte desde 2017. As mulheres beneficiadas por este projeto residem nas comunidades do território Campestre que passaram a se organizar num cenário de avanço de fazendas e empreendimentos sobre as terras em que vivem, impondo práticas, derrubando matas, envenenando igarapés. Nos enfrentamentos realizados, estas mulheres têm colocado seus corpos como escudo e contraponto a esses avanços, têm reafirmado práticas produtivas e de solidariedades, têm fortalecido relações e vínculos contrapolíticos. As reflexões se iniciaram em torno das experiências etnográficas vivenciadas com essas mulheres nas rodas de terapia comunitárias e em outros espaços, visando observar as potências comunitárias geradas, evidenciadas e fortalecidas pelos processos grupais de produção de sentidos de comunidade. As vivências de afetos, das memórias individuais e coletivas, das lutas, se dão como força frente aos impactos, adoecimentos, intrigas e desavenças nas dinâmicas cotidianas da vida grupal. Os sentidos de unidade, portanto, se compõem, a partir da solidariedade por um lado, e da coesão e força das estruturas patriarcais e socioeconômicas desiguais, por outro, favorecendo a identificação de problemas em comum e a luta coletiva por soluções.

Palavras-chave: Itinerários terapêuticos; Solidariedade; Memória; Terapia comunitária.

1. INTRODUÇÃO

A globalização e o crescimento das políticas neoliberais nas periferias globais intensificam a demanda por novos territórios e recursos naturais que supram esse modelo econômico (PORTO *et al*, 2014). Expulsões, perseguições, ameaças, envenenamento dos rios, proibições de acesso a áreas comuns, repatriarcalização, são alguns dos elementos que desencadeiam múltiplos efeitos nos sujeitos e incidem na produção de sofrimento físico e psíquico em decorrência da violência política que tem se apresentado mais fortemente entre mulheres, na sua maioria negras. Na contracorrente das temporalidades impostas, das relações e da organização do modelo de desenvolvimento hegemônico, em diversas situações, as mulheres protagonizam a defesa dos bens comuns e da vida. Através da

mobilização de suas comunidades, dos afetos, do resgate dos cuidados ancestrais, das ações territoriais e da auto-organização, as mulheres têm conquistado espaço e visibilidade nos enfrentamentos aos megaprojetos e na resistência por seus territórios. (PACs, 2021, p.14).

A pesquisa que engendra esse artigo, resulta das análises iniciais do projeto de mestrado que desenvolvo no Programa de Pós Graduação em Antropologia (PPGANT), na Universidade Federal do Piauí, e se dá a partir de trabalhos desenvolvidos na “Terapia Comunitária” no território Campestre no município de Timbiras - Maranhão, localizado na Região dos Cocais, distante 433km da capital São Luís. O projeto executado pela Comissão Pastoral da Terra-Regional Maranhão (da qual faço parte desde 2017) tem como título: “Do banzo a sanação: enfrentando as dores pelo olhar das mulheres” realizado de setembro de 2021 a outubro de 2022 e prorrogado até 2024. O projeto tem como objetivo contribuir para a construção de espaços que promovam encontros interpessoais e comunitários, com o objetivo de valorizar as narrativas e saberes das participantes; o resgate da identidade; a confiança em si e no coletivo, contribuindo para uma leitura crítica dos problemas enfrentados nos territórios visando a possibilidade de resolução a partir das competências locais e fortalecendo lideranças femininas na comunidade para a luta por direitos.

De acordo Andrade *et al.* (2009), terapia comunitária é definida como uma metodologia de intervenção em comunidades, por meio de encontros interpessoais e intercomunitários. Seu objetivo é a promoção da saúde através: da construção de vínculos solidários, valorização das experiências de vida dos participantes, do resgate da identidade, da restauração da autoestima e ampliação da percepção dos problemas e possibilidades de resolução a partir das competências locais.

Nesta pesquisa busca-se compreender como as relações de solidariedade, afetos e de cuidado coletivo nas terapias comunitárias e no cotidiano entre as mulheres contribuem para o fortalecimento das resistências no território frente ao avanço de fronteiras agrícolas e das ameaças sofridas na terra e nos corpos, além disso, a pesquisa se propõe a contribuir com os estudos antropológicos sobre os usos atribuídos ao corpo e a corporeidade a partir da sua interface com o território. De acordo com Maluf (2001), a antropologia em seus estudos tem analisado o corpo de diferentes formas, sendo ele um elemento que permite várias abordagens, com objetivo de pensá-lo como uma construção social e cultural, e não como um dado natural.

1.1 Corpo e corporeidade a partir da vivência das mulheres do território Campestre

Diante dos efeitos provenientes da exploração econômica e da dominação no território Campestre, que compreende uma área de 17.000 hectares, localizado na região dos Cocais,

município de Timbiras-Maranhão, distante 284 km da capital São Luís. O território é composto por 14 comunidades, onde residem 400 famílias que vivem do extrativismo do coco babaçu, da pesca, da roça, dos quintais agroflorestais e hortas ecológicas, atividade realizada sobretudo pelas mulheres.

Desde a década de 80, este território vivencia violência do latifúndio através de expulsão de famílias, motivados, pelo voto de cabresto, cobrança do foro, proibição de realizarem plantios permanentes, criação solta de gado, destruindo roças, causando imensos prejuízos a soberania alimentar e aos direitos das famílias que se autoidentificam como camponesas.

Em 2001, o Território foi retomado por camponeses e camponesas, que intensificaram a sua organização e luta por direitos e deram início ao processo de regularização fundiária junto ao INCRA.

Mas recentemente, com a crise sanitária mundial ocasionada pelo Covid-19 (Sars-cov - 2), o território passou a conviver com a intensificação de conflitos agrários, que aumentaram durante este período. Ademais, o território está localizado dentro da região do MATOPIBA⁶⁷³, área de interesse da expansão de commodities.

A partir do acompanhamento sistemático às comunidades deste território, notou-se que muitas mulheres relatam processos de adoecimentos que, segundo elas, se deram principalmente pela intensificação do conflito vivenciado nele. Tremores no corpo, falta de sono, falta de apetite, choros “sem motivos”, palpitações, dentre outros, foram pontuados durante as escutas realizada durante o acompanhamento ao território.

Em abril de 2022, em ocasião da primeira roda de terapia comunitária realizada no território Campestre, foi proposto uma metodologia denominada “Cartografia do corpo território”, onde as participantes puderam assinalar em duas folhas de papel, contendo em uma: imagem do corpo de uma mulher e na outra o desenho do território feito previamente por elas, onde descreveriam os lugares de dor, lugares de alegria, lugares de esperança, de medo e de cura.

As rodas de terapia comunitária, como se convencionou chamar esse lugar, configurou-se como um Espaço Seguro⁶⁷⁴, onde as mulheres podem falar livremente sobre suas dores e os silenciamentos que historicamente têm sido submetidas. Embora a metodologia permitisse a

⁶⁷³ O MATOPIBA refere-se ao conglomerado territorial dos Estados do Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia onde configura-se áreas e produções de grãos. Numa dimensão estratégica do modelo territorial da produção agrícola “moderna”. (ALVES, 2006). Mais informações em: Proposta de Emenda à Constituição N° 215. Câmara dos Deputados. Brasília, 2015.

⁶⁷⁴ Ambiente construído no início das rodas de conversa, onde as mulheres constroem acordos de convivência e se comprometem a não propagar informações partilhadas durante o encontro, onde podem se expressar sem medo. É também um ambiente de apoio mútuo e de acolhimento.

expressão dessas dores através de desenhos, algumas mulheres não se sentiram à vontade para verbalizá-la. “A gente precisa chorar juntas”, frase dita por uma das mulheres, chamou minha atenção principalmente por perceber que há uma reivindicação por parte delas de terem espaços para que possam falar sobre suas dores (físicas e psicológicas), medos, sonhos e opiniões, e como essas expressões foram sendo silenciadas ao longo do processo de luta pelo território. De acordo com Perrot (2003) as mulheres na história sempre foram vistas como a sem voz, e essa característica foi fortemente perpetuada ao longo de muitas épocas. A autora acrescenta ainda que na época contemporânea, há uma mudança, o que antes era silenciado, ganha foco, e mesmo sendo considerado um ruído, pode ser ouvido, principalmente pelo corpo da mulher ser estratégico no jogo demográfico, podendo seus saberes serem ouvidos e melhor entendido. (PERROT, 2003).

A presença das mulheres do território Campestre nos espaços de decisão, ou seja, no barracão da comunidade, principal lugar de decisões políticas, tem sido uma das estratégias para quebrar este silenciamento e poderem reivindicar suas pautas, sobretudo de poderem falar como se sentem em relação às ameaças que sofrem. A reivindicação das suas demandas, se dá não somente pelo direito individual, mas pelo direito coletivo. A vigilância e as ameaças que sofrem pelos ditos proprietários da terra, faz com que muitas vezes essas mulheres se sintam cerceadas de se locomoverem no próprio território e impedidas de desenvolverem atividades que para ela são indispensáveis como coletar e quebrar o coco babaçu e pescar. O corpo, para as mulheres de Campestre, demarca o pertencimento e a resistência, configurando-se pela prática das atividades diárias realizadas com e na terra, essas práticas constroem as identidades individuais e coletivas das pessoas que nela vivem. Segundo MALUF (2001, p.90), o corpo é moldado e construído pela vida social, sendo os atos e as atitudes corporais um reflexo das representações sociais.

Os embates com fazendeiros, as desobediências em circularem pelo território em áreas onde existe impedimentos, como os rios onde pescam ou onde estão as soltas de babaçuais, são expressões que denotam a insurgência dos corpos que não aceitam ser cerceados, utilizados como arma de guerra e objeto de uma ação cultural, mas acima de tudo como produtor de sentido. MALUF (2001). As ações destes corpos, em muitos casos dever ser analisados numa perspectiva de um corpo coletivo, pois o corpo que se lança embaixo nas cercas para colher o coco, faz isso a partir de uma luta por uma identidade coletiva.

Alguns exemplos dessa corporificação da experiência, ou centralidade do corpo na experiência coletiva e individual, são a forma pela qual se dá, em muitos desses grupos, o aprendizado e a socialização das crianças, a especificidade da experiência e

da construção corporais do xamã ou pajé e das substâncias que este deve ingerir ou incorporar, a forma como são construídos os corpos femininos e sua preparação para o parto, as representações em torno da formação da Pessoa e das substâncias que atuam em sua constituição etc. (MALUF, p. 93, 2001)

A identidade camponesa e quebradeira de coco como algumas se auto identificam, é afirmada a partir de uma relação de aliança com o território e com as pessoas que nele vivem, a defesa do território a partir dos seus corpos, também é a defesa das práticas sociais e culturais deixadas por seus ancestrais. A reprodução e a perpetuação da prática da quebra do coco babaçu, técnica realizada de forma artesanal, utilizando uma pedra e uma machadinha para extração da amêndoa, exige força, mas principalmente *jeito* na execução dos movimentos. De acordo com Maluf (2001, p. 89 apud Mauss, 1934):

[...] para esses atos comandados pelo social e cujas técnicas teriam como objetivo o controle do corpo (inibindo os movimentos desordenados). As técnicas corporais — segundo Mauss, "as maneiras como os homens sabem servir-se de seus corpos" — fazem parte das representações coletivas, são formas pelas quais a vida social se inscreve em e se utiliza desse "mais natural instrumento" de que dispomos.

As práticas corporais realizada pelas mulheres de forma coletiva contribuem para a construção da identidade e também para o estreitamento dos laços entre elas, ocorrendo nessas atividades, partilha dos anseios, de ensinamentos sobre cuidado com a saúde, aconselhamentos e também das fofocas do dia-dia, propiciando o vínculo entre elas.

IMAGEM 1. RODA DE TERAPIA COMUNITÁRIA



Fonte: Silmara Moraes dos Santos, 2022.

IMAGEM 2. RODA DE TERAPIA COMUNITÁRIA



Fonte: Antônia Calixto, 2022.

2. ANTROPOLOGIA DA SAÚDE E DA DOENÇA: CONSTRUÇÃO SOCIAL SOBRE CORPO E TERRITÓRIO

A pesquisa, embora em fase inicial, tem como proposta a construção de uma etnografia que tem como objetivo compreender as relações de solidariedade, cuidado coletivo nas terapias comunitárias e no cotidiano entre as mulheres contribuem para o fortalecimento das resistências no território frente ao avanço de fronteiras agrícolas, das ameaças sofridas e seus desdobramentos na terra e nos corpos e quais tem sido os itinerários terapêuticos utilizados para contrapor essas ameaças.

Segundo Alves e Souza (1999) itinerários terapêuticos designa um conjunto de atos que se desenrolam em diferentes “níveis” implicando planos, estratégias e projetos no tratamento da enfermidade, “níveis” estes que não compõem um esquema predeterminado. As escolhas terapêuticas e os caminhos trilhados dizem, portanto, da experiência vivida pela pessoa e da forma como ela se relaciona com a doença, mobilizando aspectos subjetivos como escolhas, afetos, comportamentos, bem como fatores sociais, históricos e culturais do enfermo e de suas interações com o lugar onde vive e com as pessoas com quem convive.

Para tanto, faz-se necessário compreender como a antropologia articula temas de análise que são centrais nesta pesquisa, como corpo, saúde e doença, tendo em vista que, segundo Sarti (p. 77, 2010), “esses temas constituem objetos cujo conhecimento não encontra um modo de saber único”. Para esta autora, o corpo, a doença, assim como a dor e o sofrimento, apresentam-se como objetos de pesquisa que ultrapassam várias disciplinas, e disputam campos do saber entre as ciências humanas e biológicas. (SARTI, 2010). Todavia, a autora ressalta que:

[...] o problema de como se relacionam esses distintos campos do conhecimento, cujos olhares transformam o corpo e a doença em objetos radicalmente diferentes, porque construídos a partir de referências epistemológicas distintas, como as que distinguem o campo da biologia – fundado na suposição da objetividade do conhecimento empírico – e o campo simbólico da antropologia. O problema evidencia-se, sobretudo, diante do fato de que esses estudos, mesmo na perspectiva das ciências sociais, se desenvolvem frequentemente em espaços institucionais vinculados à área da saúde, cuja organização segue a lógica dos saberes biológicos. (SARTI, p. 77, 2010).

Na referida pesquisa, optou-se por entender os fenômenos a partir de um viés social e cultural, levando em consideração as identidades acionadas pelas interlocutoras, bem como, o próprio entendimento delas sobre o que consideram ter saúde ou estar doente. Para Langdon (p.174, 2010), as questões inerentes à saúde e a doença devem ser pensadas a partir dos contextos socioculturais específicos nos quais os mesmos ocorrem.

Através da minha inserção em campo, buscarei emergir no cotidiano das minhas interlocutoras no objetivo de entender como se organizam diante de cruzamento de forças que desarticulam e desorganizam processos terapêuticos realizados cotidianamente por elas, práticas como a quebra do coco babaçu, da pesca, da feitura dos remédios naturais, dentre outras ações que são realizadas. Os itinerários terapêuticos, representam um norte para que se compreenda de que forma é construída a promoção de cuidado e cura individual e coletiva.

Na visão de Lovo (2010, p.82), entendemos o corpo, tal qual a doença, como um processo de construção social que ganha sentidos interpretativos dentro de um grupo ou contexto específico. Assim como assinala Langdon (2010), “a doença não é vista como um processo puramente biológico/corporal, mas como o resultado do contexto cultural e da experiência subjetiva de aflição. Aflição esta que é tida como uma ruptura de uma normalidade, pois coloca em risco não apenas a vida da pessoa, mas de todo o coletivo.”. (LANGDON, 2010).

Desta forma, a pesquisa busca se aprofundar nas leituras que discutem sobre corpo e território ou corpo-território, extraídas também pelo que vem sendo construído pelo feminismo latino-americano e pelas leituras do feminismo decolonial e comunitário. De acordo com Paredes e Guzmán (2014, p. 16):

O feminismo comunitário é um movimento social, que responde à forma circular de conhecimento e pensamento, que recuperamos criticamente dos nossos povos originários, formas de ser e pensar que hoje nos assentamos, tomamos, repensamos e replantamos, para que nos permitam superar formas de construir um conhecimento fragmentado, androcêntrico, linear, racional e dominador da natureza, incapazes de relacionar e tecer formas de vida.

Uma das noções mais importantes proposta pelas teóricas é a de corpo - território, que segundo Cruz Hernández (2016), é enunciada principalmente por algumas pensadoras feministas decoloniais da América Latina e Caribe. Sobre *corpo-território*, Cruz Hernández (2016) argumenta que o corpo é visto também como território, um lugar que ocupa um espaço no mundo e pode experimentar todas as emoções, sensações e reações físicas, para encontrar dentro dele, um lugar de “resistência” e ressignificação.

O corpo e o território vistos a partir do olhar descolonizante, principalmente de algumas correntes do feminismo, tem como premissa um olhar político, que reivindica e anuncia, “meu corpo é meu território”.

Para pensadoras do feminismo latino-americano é fundamental entender a defesa do território a partir das mulheres, das reflexões que tecem na vida cotidiana, pois é nesse espaço-tempo que constroem suas estratégias para a defesa de seu corpo-terra e território-corpo. É necessário observar suas vidas e lutas cotidianas nos contextos de violência que vivenciam hoje, desde seus lugares de enunciação. (CRUZ HERNANDEZ, 2020; CABNAL, 2010).

Para Strathern (1997), na pós-modernidade há a necessidade que o corpo da mulher proporcione um espaço onde possa ser gerada uma nova morfologia que garanta pensar formas políticas de expressão para as demandas que desejam representar esses corpos. As vivências observadas nas terapias comunitárias e no cotidiano das mulheres do território Campestre, podem contribuir para que formas outras de pensar o corpo possam emergir e serem analisadas. Ademais, a partir da primeira etapa de execução do projeto, é possível observar alguns avanços no que diz respeito a melhora de como se sentem após as rodas de conversa e os atendimentos psicossociais individuais que foram realizados, como no relato de uma das participantes.

Para mim foi muito bom, me ajudou em muitas coisas, uma das coisas que me ajudou é que eu guardava muita mágoa no meu coração, e eu não faço mais isso, não guardo mais mágoa, não tenho mais aqueles pensamentos ruins, e graças a Deus eu durmo bem, e só falta as outras colegas participarem mais, pra gente tá próxima e trazer mais companheiras para o nosso grupo. C.P., 44 anos.

A pesquisa embora no seu início e com pouco dados de campo, apresenta-se como uma possibilidade de construção de um fazer antropológico a partir das vivência junto às mulheres deste território, visando contribuir como uma instância reflexiva para se conhecer e pensar

formas outras de olhar, sentir e estar no mundo a partir das experiências possibilitadas pelo corpo e no corpo, ademais, espera-se contribuir na construção de leituras sobre temas envolvendo corpo e território, mas também na investigação sobre os efeitos vivenciados por mulheres em territórios atingidos por projetos de desenvolvimento, bem como, dar visibilidade às percepções sobre o papel político do cuidado na luta pelo território.

Como dito anteriormente, este estudo faz parte da pesquisa em desenvolvimento no programa de pós-graduação em Antropologia (PPGANT) da UFPI e pretende analisar a partir e com as mulheres do território Campestre, suas experiências a cerca dos impactos desencadeados pelas ações do latifúndio e das fronteiras agrícolas sobre as suas dinâmicas de vida e quais ações realizadas por elas na produção de saúde como forma de contraponto a esses impactos, a partir de uma abordagem qualitativa, que permite uma maior aproximação com as experiências desse grupo, onde segundo Sandoval (1996), esse enfoque permite evidenciar os sentidos, as lógicas e as dinâmicas das ações humanas pelo qual o foco é a realidade vista através de seus protagonistas, permitindo assim, compreender as formas como as mulheres vivenciam, interpretam e reproduzem sua própria realidade.

A partir do trabalho de campo, propõe-se em fazer uma investigação cuidadosa, principalmente pela sensibilidade das questões que envolve os relatos das minhas interlocutoras, construindo um ambiente de respeito, confiança, negociação e parceria. As contribuições de Foote Whyte (2005), sobre as questões que envolvem estabelecimento de relação de confiança entre pesquisador e interlocutor, a partir da sua bem sucedida inserção em campo indicam a importância de uma presença prolongada no mesmo, de modo a permitir adentrar profundamente no mundo dos interlocutores, para entender seus sistemas simbólicos, códigos, condutas e suas ações.

Na visão de Lévi- Strauss (1991) o antropólogo necessita da experiência de campo, porém ela não é o objetivo da sua profissão, nem um remate de sua cultura, nem uma aprendizagem técnica, mas um momento crucial de sua educação antes do qual ele poderá possuir conhecimentos descontínuos que jamais formarão um todo, e após o qual, somente, estes conhecimentos se “prenderão” num conjunto orgânico e adquirirão um sentido que lhes faltava anteriormente.

A atenção aos ocorridos, à observação atenta aos gestos, aos cheiros, toques e *sentipensar* das pessoas envolvidas, na tentativa de como, descreve Tim Ingold: “observar a partir de dentro”. Sobre essa ação, Ingold (2016, p.407) discorre:

Observar significa ver que o acontece no entorno e, é claro, também ouvir e sentir.
Participar significa fazê-lo a partir de dentro da corrente de atividades através da qual

a vida transcorre, concomitante e conjuntamente com as pessoas e coisas que capturam a atenção que se dispensa a elas.

A possibilidade de estar junto a essas mulheres permitirá uma maior aproximação e compreensão sobre as formas de organização e de solidariedade entre elas, porém, compreendo que também será um desafio ainda maior para mim, onde terei que disciplinar meu corpo para uma total abertura as experiências sensoriais, não só a da escuta, mas do tato, paladar e do cheiro, assim como um profundo exercício de espera, de escuta, mas também de interpretar os silêncios. Ao me colocar como participante/observante estarei assumindo o risco irremediável das afetações, oriundo das partilhas de temas sensíveis abordados e vividos que continuarei tento junto a elas.

3. CONCLUSÃO

A partir das análises trazidas aqui, nota-se um campo fecundo para o debate e aprofundamento na tentativa de construir caminhos de diálogos críticos sobre estruturas e sistemas de opressão, que tem desencadeado inúmeros processos de adoecimento e morte nas populações que sofrem pela implantação de empreendimentos e pelo avanço das fronteiras agrícolas. Destarte, Seabra (2018) argumenta que “urge avançarmos com ferramentas de leitura que permitam a reflexão sobre os efeitos vivenciados pelas intervenções nas vidas das mulheres, e outros corpos feminizados”. As concepções, agenciamentos e experiências possibilitadas pelo corpo, visto como primeiro e mais natural instrumento do homem (MAUSS, 1934), representa um campo de pesquisa que possibilita entender as relações de poder, hierarquias e tantos outros cruzamentos da instância da cultura. (LE BRETON, 2007).

Compreender o corpo como mediador privilegiado (LE BRETON, 2007), como primeiro território que habitamos e que ele não se resume apenas a totalidade de quem somos, nos auxilia na abertura para pensar outras concepções de corpo, possibilidades que ele pode assumir de acordo com o grupo da qual está inserido socialmente e culturalmente.

Imagem 3. Roda de terapia comunitária



Fonte: Silmara Moraes dos Santos, 2022.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L.O.M. *et al.* **O SUS e a Terapia Comunitária**. Fortaleza: UFC, 2009.

ALVES, Paulo C. & SOUZA, Iara Maria A. 1999. “**Escolha e avaliação de tratamento para problemas de saúde: considerações sobre o itinerário tera- pêutico**”. In: M.C. Rabelo; P.C. Alves & I.M. Souza (orgs.), *Experiência de doença e narrativa*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz. pp. 125-138.

CABNAL, Lorena. “Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala”, *In: Feminismos diversos: el feminismo comunitario*. Madrid: Acsur Las Segovias, p. 11-25, 2010.

CRUZ-HERNANDEZ, Delmy Tania. **Cuerpos, Territorios y Feminismos Compilación latinoamericana de teorías, metodologías y prácticas políticas**. Delmy Tania Cruz Hernández y Manuel Bayón Jiménez del Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo (Coords.). 2020.

CRUZ-HERNANDEZ, Delmy Tania. **Uma mirada muy outra a los territorios-cuerpos femininos**. Em: SOLAR, Revista de Filosofía Iberoamericana, año 12 vol. 12, 2016.

LANGDON, Esther Jean. **A construção sociocultural da doença e seu desafio para a prática médica**. In: BARUZZI, Roberto; JUNQUEIRA, Carmen (Orgs.). **Parque Nacional do Xingu: saúde, cultura e história**. São Paulo: Terra Virgem, 2005, p. 115-133.

LE BRETON, David. **Sociologia do corpo**. 2. ed. tradução de Sônia M.S. Fuhrmann. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LOVO. Arianne Rayis. **Entre cruces e flechadas: processos de adoecimento e cura a partir das rezadeiras Pankararu**. Revista NUPEM, Campo Mourão, v. 11, n. 24, p. 82-93, set./dez. 2019

MALUF, Sonia Weidner. **Corpo e corporalidade nas culturas contemporâneas: Abordagens antropológicas**. In: Dossiê Corpo e História: Revista Esboços/UFSC V. 9, N. 9, Florianópolis, SC, 2001. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/563>

MAUSS, Marcel. As técnicas corporais. [1934]. In: MAUSS, Marcel. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: EPU, 1974, vol. II. p. 209-233.

PAREDES, Julieta C.; GUZMÁN, Adriana A. **El tejido de la rebeldía. Qué es el feminismo comunitario?** Ed. Comunidad Mujeres Creando Comunidad. Moreno Artes Gráficas, La Paz, 2014.

PERROT, Michelle. **O corpo feminino em debate / organizadores Maria Izilda Santos de Matos, Rachel Soihet**. - São Paulo: Editora UNESP 2003.

PORTO M. F. S. *et al.* **Saúde coletiva, território e conflitos ambientais: bases para um enfoque socioambiental crítico**. Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro 2014.

QUEIROZ, Ana Luisa; PRAÇA, Marina; BITENCOURT, Yasmin. (org). **Mulheres atingidas:** territórios atravessados por megaprojetos / 1. ed. -- Rio de Janeiro: Instituto Pacs, 2021.

SARTI, Cynthia. Corpo e doença no trânsito dos saberes. In: Revista Brasileira de Ciência Sociais. Vol. 25 n 74, 2010.

STRATHERN, Marilyn. Entre uma melanesianista e uma feminista. Cadernos Pagu, Gênero, narrativas, memórias, v.8_9, p. 7-49,1997.

“A MULHER É O NÃO-TODO; TODO É O HOMEM, FÁLICO”: UMA ANÁLISE SOBRE A GENERIFICAÇÃO DA LOUCURA A PARTIR DA TEORIA DE LUCE IRIGARAY SOBRE O SEXO UNO

Fernanda Soares Pereira de Carvalho Silva
Mestranda em Psicologia
fernanda.soarescarvalhos@gmail.com
PUC – Minas

João Leite Ferreira Neto
Pós-doutor em Psicologia Social
jleitefn@gmail.com
PUC - Minas

RESUMO: O presente trabalho visa compreender o processo de generificação da loucura à luz da teoria irigarayana, que define o sexo enquanto uno a partir de um discurso marcado pela lógica patriarcal. Segundo Luce Irigaray, há uma inadequação feminina diante da estrutura de representação vigente, tendo em vista a impossibilidade desta de ser gramaticalmente denotada em uma linguagem masculina e em uma economia significativa falocêntrica. Sem a presença de um gesto linguístico que inscreva o feminino no discurso, a mulher é posta enquanto um negativo do homem (o não-homem) que só irá adquirir status de sujeito a partir da assimilação de elementos masculinos. A construção do feminino (o não-masculino) dar-se-ia então por significantes que representam o Homem, e o corpo imaginário permeado socialmente seria o masculino, discursivamente posicionado como ordenador dos sujeitos no mundo. Para tanto, recairia então sob a patologização um modo de representação e adaptação da mulher a sociedade – que marcaria, então, em seu corpo, os sintomas originados pela impossibilidade de inscrever-se na linguagem por si só. De acordo com a teoria irigarayana, a feminilidade e a angústia se reiterariam de maneira mútua, pois a construção da identidade de gênero ocorreria tão somente pelo processo de especularização do feminino, que forçaria-a a admitir posições como mulher/homem, não-falo/falo, alienação/racionalidade. Logo, a generificação da loucura advém de um processo de assujeitamento e controle dos corpos, que constrói-se a partir da linguagem, do sociopolítico, da cultura e, sobretudo, pela própria Psiquiatria. Deste modo, o presente trabalho objetiva, de maneira geral, discorrer sobre a generificação da loucura a partir da noção de gênero teorizada por Luce Irigaray; com relação aos objetivos específicos busca-se discorrer sobre a história e o fenômeno da loucura; compreender sobre a teoria de gênero uno da corrente irigarayana; e investigar as causas do adoecimento psíquico feminino cisgênero a partir das ideias defendidas por Luce Irigaray. Para tanto, a pesquisa terá cunho qualitativo e caráter explicativo.

Palavras-chave: Psicanálise; Gênero; Loucura; Luce Irigaray.

1. INTRODUÇÃO

Em *regulações de gênero* (2014), a filósofa pós-estruturalista Judith Butler desvela o gênero enquanto um aparato na qual a naturalização e (re)produção dos conceitos de masculino e feminino se manifestam ao lado das formas cromossômicas, hormonais, físicas e performativas. Para autora, tais significações inscritas existem devido a uma complexidade analítica que consolidam e qualificam o sexo como uma facticidade anatômica pré-discursiva.

Além disso, Butler discorre que feminilidade apresenta-se como um estilo corporal e um ato, onde a performatividade exigida sugere uma construção contingente com consequências claramente punitivas. A materialidade torna-se insuficiente e passa a ser regida por códigos e repetições que originam-se do automatismo simbólico – sendo estes conceitos normativos que evocam as interpretações de sentido e limitam possibilidades metafóricas (BUTLER, 2018).

Já segundo Luce Irigaray (1977/2017), pensadora interdisciplinar que trabalha o conceito de gênero por meio da Filosofia, Linguística e Psicanálise, as mulheres encontram-se enquanto um sexo que não é “uno”, mas múltiplo, irrepresentável e impossível de ser pensado em uma linguagem difusamente masculinista. Haveria, por conseguinte, uma inadequação feminina diante da estrutura de representação, tendo em vista a impossibilidade de ser gramaticalmente denotada em um discurso masculino e em uma economia significativa falocêntrica.

Sem a presença de um gesto linguístico autolimitativo que a torne um sujeito inscrito, o sistema oferta ao feminino um nome que eclipsa-o e toma seu lugar, reproduzindo perpetuamente as fantasias e desejos do falo. Em “Este sexo que não é só um sexo” (1977/2017), Irigaray afirma que a sexualidade feminina foi pensada a partir de parâmetros masculinistas e a vagina seria tão somente “um não-sexo, ou um sexo masculino enrolado em volta de si próprio” (IRIGARAY, 1977/2017, p.33).

Assim, a redução da definição de gênero a um discurso normativo reconsolida a possibilidade de controle subjetivo, que assujeita o indivíduo e delimita-o por meio da construção de regularidades que expressam as formas de poder (FOUCAULT, 1977/1999). Para Ewald (1991), seria por meio do processo de sujeição aos preceitos que torna-se possível a regulação os fenômenos sociais, responsáveis pela produção de regras e criação de um princípio de valoração.

Como “volume em perpétua desintegração” (FREUD, 1923/1980, p.148), o corpo é continuamente atravessado por valores e significados que dominam e criam modelos. Tal demarcação apresenta-se como resultado de uma estruturação histórica e difusa do campo social, que busca estabelecer códigos específicos de coerência cultural e substituir um estado de coisas decepcionantes por uma realidade satisfatória (CANGUILHEM, 1972).

Denota-se que a construção do ideal de feminino dá-se pela experiência corporificada e discursivamente condicionada, onde a significatividade ordena a posição do sujeito no mundo e cria inferências obrigatórias à sua ação, como sugere Johnson e Lakoff (1987; 1999). O discurso que estabelece delimitações ao corpo atua com o propósito de instaurar e naturalizar tabus inerentes as demarcações e atos apropriados, que o definem e o constitui; sobretudo:

(...) as ideias sobre separar, purificar, demarcar e punir as transgressões têm a função principal de impor um sistema a uma experiência intrinsecamente desordenada.

Somente pela exageração da diferença entre dentro e fora, acima e abaixo, masculino e feminino, com e contra é que se cria uma aparência de ordem (DOUGLAS, 1969, p.4).

A consolidação da normatividade atribui então um significado as relações de poder e seus modos de articulação, organizando de maneira concreta e simbólica a vida social e as relações entre gênero. Por conseguinte, são estabelecidos discursos que constroem um binarismo identitário, que encarceram e elaboram uma complexa rede de características subjetivas e/ou grupais (TORRÃO FILHO, 2006).

Para tanto, a atual articulação para uma possível emancipação dos gêneros configura-se por meio da atribuição de determinados aspectos masculinistas ao feminino (ou não-homem), que é compreendido a partir coerções impostas pelas relações de poder. As significações atribuídas a regulação social e ao gênero feminino constroem-se mutuamente mediante domínio político, que resultam em condições e papéis que desregulam o corpo e provocam o sofrimento psíquico.

À luz da Psicanálise, tais configurações podem ser observadas em Estudos Sobre a Histeria (FREUD, 1895/1980), onde são desvelados cinco casos clínicos protagonizados por mulheres onde a experiência traumática originou-se em um encontro com o sexual incompreendido e inassimilável. As históricas freudianas buscariam uma solução para enigma do feminino, que segundo o autor seria uma completude imaginária impossível – já que estas ofertam-se como objeto do Outro enquanto também desejam ser o Outro possuidor do falo (SOUZA, 2011).

Desta forma, ao objetivar realizar uma análise sobre a loucura enquanto fenômeno generificado, o presente artigo optou por trabalhar tal problemática por meio da teoria proposta por Luce Irigaray, que contrapõe a Psicanálise ao considerar a mulher enquanto como o “não-todo”, de forma que o todo seria o homem, portador do falo. A partir da adoção do método qualitativo e explicativo, elencou-se como objetivos uma maior compreensão sobre pensamento irigarayano a respeito da teoria do sexo uno, além de desvelar o conceito da loucura por uma ótica marxista-foucaultiana e desvelar as causas do adoecimento psíquico feminino a partir das ideias defendidas por Luce Irigaray.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 “*Viagem Através da Loucura*”⁶⁷⁵: uma conceituação sobre o fenômeno da alienação e a possibilidade de nascimento de um novo Eu

Foucault (1961/2019) elucidava a loucura enquanto um fenômeno estritamente sócio-político, edificado pelas classes dominantes como instrumento capaz de criar e estabelecer uma

⁶⁷⁵ Referência ao título do livro escrito pela artista e escritora Mary Barnes e pelo psicoterapeuta e escritor Joseph Berke, em 1971.

moral, a fim de consolidar um poder bipolarizado sobre a população. Tal noção ancorou-se em concepções nosológicas que visualizavam a alienação enquanto ausência ou falha na capacidade intelectual, responsável por desviar e inquietar a ordem preconizada – ou seja, qualquer atitude incompreensível ou aberrante seria responsável por disparar o mecanismo da construção de sentido (COSTA, 2014).

Dessa forma, o estado ideal seria compreendido enquanto correspondente do funcional ou típico, construído a partir de um parâmetro construído a partir do gozo do Outro. É imprescindível desvincular a atividade representacional do fundamento das intenções, tendo em vista que onde há intencionalidade, há preferência – e onde há preferência, estabelece-se a norma.

Para Coimbra, Lobo e Nascimento (2009), o a-normal (ou seja, na qualidade de representante da loucura), é existencialmente anterior a definição de normalidade: ou seja, é a precedência histórica inscrita no anormal que faz surgir uma intenção normativa, tornando o conceito de normalidade um efeito do projeto normativo. A anormalidade seria então uma negação lógica do normal, onde a diferenciação entre um e outro constrói-se mediante uma ordem moral e uma questão epistêmica.

Segundo Costa (2014, p.178):

A vida mental atípica deve-se mostrar-se conciliável com os credos éticos centrais da cultura para ser aceita como estilo de vida incomum e não como traço psicopatológico. Particularidades psicológicas que transgridem a mínima moralidade dominante, dificilmente são admitidas como meras variantes minoritárias de expressões mentais.

As presentes práticas de regulação têm como resultado a criação de um sistema de psiquiatria dos problemas sociais (BASAGLIA, 1979) – onde vicissitudes não-médicas são encaradas como distúrbios médicos, reduzidos a transtornos ou doenças. Nessa premissa, a criação do *Manual de Diagnósticos de Transtornos Mentais (DSM)* seria então “mais um documento cultural que científico” (SHORTER, 2013, p.17) tendo em vista que ele é responsável por acionar um imperialismo cultural onde médicos e pacientes de diversos lugares vivenciam os sintomas de acordo com a descrição contida no *script* nosológico.

Caldeira complementa tal hipótese, afirmando que:

Consequentemente, o sujeito cotidiano adota formas e representações nosológicas que incorpora nos seus princípios de interpretação e ação, ou seja, no modo como recebe o que o mundo lhe transmite e como responde às pessoas à sua volta; exposto e receptivo ao discurso psicopatológico, médico ou não-médico, o indivíduo integra na própria personalidade as figurações nosológicas veiculadas subtilmente que leu e ouviu na linguagem psicopatológica tida como credível, como verdade universal provada cientificamente; o sujeito psicopatologizado passa a explicar o mundo à sua volta mediante uma discursividade cuja lógica assenta precisamente nos conceitos psicopatológicos. A sua consciência é habitada profundamente por esse registro e é

assim que comunica com os seus familiares, amigos, vizinhos, colegas de trabalho, etc. É assim que transmite e consolida a cultura (2021, p.126).

Para tanto, é importante destacar que tal ponderação não pretende desacreditar na relevância da Psiquiatria enquanto *praxis*, mas sim evidenciar seus excessos, que baseiam-se na hiper medicalização da normalidade e repressão de comportamentos. O intuito primordial é demonstrar que práticas subjetivas não devem ser balizadas por determinações objetivas que controlam os corpos, mas que seja possibilitada ao indivíduo a utilização de seus próprios recursos para lidar com vazio objetual e exercer o cuidado de si.

Posteriores reflexões foucaultianas desenvolvidas no primeiro volume de *a história da sexualidade* (1977/1999) demonstram que há a possibilidade de não sujeição de um sujeito diante de uma norma, tendo em vista que o poder não é paralisante, mas um condutor que controla e probabiliza múltiplas ações. Entretanto, tais funções não constroem uma totalidade fechada - pois os jogos de verdade existentes compreendem uma prática que realiza a autoafirmação do indivíduo (KARSENTI, 2020).

Foucault contempla em *ética, sexualidade, política* (1977/2004), a noção do cuidado de si enquanto prática de liberdade; as relações de poder não se refeririam mais a uma prática coercitiva, mas enquanto um modo que realiza a autoafirmação do sujeito moral. Há a possibilidade do exercício de si sobre si mesmo, onde busca-se elaborar e apreender a si mesmo, transformado-se e atingindo um certo modo de ser. Para o autor (1977/2004, p.267):

“A liberdade é a condição ontológica da ética. Mas a ética é a forma refletida assumida pela liberdade (...) o cuidado de si constitui (...) o modo pelo qual a liberdade individual – ou a liberdade cívica, até certo ponto – foi pensada como ética.”

O cuidado de si torna-se a possibilidade de um trabalho reflexivo sobre si e, para tanto, de um número de regras de conduta que cerca o sujeito moral, postas como verdades e prescrições. Ou seja, aqui o cuidado de si é apresentado enquanto uma forma de munir-se desses princípios, e a prática do assujeitamento só seria concebível a partir da existência de sujeitos livres, que agem e, quando estão agindo, fazem uso dessa liberdade.

A importância primordial conferida na reviravolta foucaultiana encontra sua explicação na própria concepção crítica atrelada a investigação do poder: o modo dos sujeitos de se conduzirem, suas condutas, as formas pelas quais os sujeitos são concebidos e problematizados são efeitos apenas na medida em que também são causas eficientes do assujeitamento (KARSENTI, 2020) – sendo este último conceito compreendido não no sentido negativo que refere-se a obediência a uma lei ou norma, “mas naquele, positivo, de um certo posicionamento dos indivíduos pelo qual eles próprios se constituem como sujeitos” (KARSENTI, 2020, p.292).

A nova compreensão foucaultiana aproxima-se de uma visão filosófica hegeliana, que foi explicitada e exaltada por Foucault (1970/2009) em *a ordem do discurso*. Para Hegel (1807/1986), o fenômeno da alienação inicia-se a partir de uma relação do eu com a outra consciência do Eu, que antes de tal enfrentamento encontrava-se ancorada em si, distante de encontrar a própria verdade.

A possibilidade do reconhecimento alvorece na saída dos próprios limites ontológicos, em um movimento de abandono e busca do outro si. Sobretudo, o desarranjo da arquitetura existencial tem como desafio uma contraposição formada entre a normatização do sujeito e a possibilidade de uma liberdade subjetiva – ou seja, a experiência da loucura deriva-se então da resistência de um instinto pulsional à razão pré consolidada, fruto de um enunciado atrelado a uma cadeia de outros enunciados que gera um conflito intrapsíquico posto como socialmente inquietamente.

Caldeira (2021) demonstra que a loucura pode ser vista além do seu aspecto negativo que evidencia falhas ou ausência de capacidades intelectuais; esta seria então o excesso ontológico do si próprio individual, sendo um este um fenômeno antropológico real e positivo. Para o autor, além do habitual e conhecido de cada sujeito em si,

(...) existe uma vasta região real inexplorada do si próprio – “inexplorada” significa não ter sido sujeita à compreensão racional, não ter sido vista ou percebida. Esse território é verdadeiro, encontra-se ainda acima do hiperbólico, e prova aqui e agora o infinito espiritual. É o lugar ontológico e psicológico do entusiasmo (...) O sentimento de conflito e a vertigem provocada pelo espanto e pela insustentabilidade ontológica das novas verdades encontradas chama-se loucura (CALDEIRA, 2021, p.103).

2.2 A definição do gênero feminino cis a partir da teoria irigarayana

De acordo com a filósofa Luce Irigaray (1977/2017), o conceito do feminino enquanto gênero é postulado como o negativo do masculino; este não seria seu oposto, como apontam outras autoras feministas, mas sim o “não-todo”, fruto de parâmetros masculinistas difusos em uma economia falocêntrica. A mulher estaria, então, associada ao Outro e ao seu campo de linguagem, servindo tão somente como o útero capaz de gerar para os significantes do sujeito.

A partir de uma perspectiva cisgênera, Irigaray afirma que o eclipse do feminino origina-se pela ausência do falo e presença de uma vagina, que configura-se como “um sexo masculino enrolado em volta de si próprio, para se autoafetar” (IRIGARAY, 1977/2017, p.33). Esse movimento de autoafetação seria fruto de um autoerotismo ocorrido com o tocar dos lábios vaginais, tornando-a, a priori, duas não divisíveis que se afetam.

Contudo, é a partir da interrupção desse autoerotismo (decorrente do afastamento dos lábios através de um pênis violentador) que o feminino passa a operar de acordo com a teoria do gênero uno, onde a mulher seria um suporte, mais ou menos complacente, das fantasias masculinas. Em uma civilização que privilegia o falomorfismo, o gozo feminino auto erótico tornou-se negado – e a posição de submissão a lógica masculinista pode vir a originar para esta um novo tipo de gozo, o gozo masoquista, guiado por um desejo que não lhe é próprio.

Por não saber mais o que se quer, a mulher passa a atuar a partir de uma performatividade embasada na especularização exercida pelo masculino e articulada pelo falo, que torna-a ausente dos discursos e enunciados. Sem a presença de um gesto linguístico autolimitativo que a torne um sujeito inscrito, o sistema oferta ao feminino um nome que toma seu lugar, reproduzindo perpetuamente as fantasias e desejos do falo.

Em *este sexo que não é só um sexo* (1977/2017), Irigaray afirma que a sexualidade feminina foi pensada a partir de parâmetros masculinistas, e a vagina seria tão somente “um não-sexo, ou um sexo masculino enrolado em volta de si próprio” (IRIGARAY, 1977/2017, p.33). Portanto, o feminino é tido enquanto irrepresentável, e devido a impossibilidade de ser sujeito simbólico que a mulher adoece por “(...) nada teria a dizer propriamente sobre o seu prazer e angústia” restando aos “(...) seus sintomas, hieróglifos indecifráveis, a inscrição no corpo” (COSSI, 2019, p.337).

2.3 “Sou neurastênica, preciso me tratar senão eu vou pra Jacarepaguá”⁶⁷⁶: a compreensão da generificação da loucura e do adoecimento psíquico feminino por meio da teoria de gênero proposta por Luce Irigaray

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), os transtornos mentais comuns, como depressão e ansiedade, são mais presentes em mulheres do que homens (LUDEMIR, 2008), tendo em vista as desigualdades enraizadas nas relações de gênero. Dados epidemiológicos relacionados às fármacos-dependências demonstram também que 70% do público consumidor de remédios psiquiátricos são do sexo feminino (OLIVEIRA, 2000) – pois, que apesar de praticarem o cuidado de si com maior frequência, as mulheres se encontram inseridas em um modelo de saúde fechado e hegemônico onde não há a exploração de possibilidades para a compreensão do sintoma feminino.

Segundo Stevens, Brasil, Almeida e Zanello (2010, p.309):

⁶⁷⁶ Trecho da música “Círculo Vicioso”, presente no álbum “Atrás do Porto Tem uma Cidade” (1974) da cantora brasileira Rita Lee.

Esta perspectiva compreende a saúde mental da mulher como sendo definida pelo seu corpo (...) independentemente de outros fatores. Essa corrente se concretizou, no Brasil, através da presença de inúmeros ambulatórios relacionados à saúde mental da mulher. Os dados epidemiológicos são tratados como índices e os sujeitos, em geral, são calados enquanto subjetividade que faz história, produtora de sentidos.

O sofrimento psíquico e existencial evidencia a dificuldade atrelada ao exercício dos papéis de gênero, onde os sintomas aliam-se a custosa performatividade feminina. As inquietações sociais não são reconhecidas nos serviços de saúde, que expressam diagnósticos pré-formulados onde o sofrimento é naturalizado e afastado de suas complexidades prévias. Para Miles (1991), a medicalização torna-se então responsável pela transformação dos aspectos da vida cotidiana em objetos da Medicina, assegurando conformidades normativas e disciplinadoras.

Zanello (2018) afirma que o masculino é socialmente atrelado a racionalidade, enquanto o feminino relaciona-se e identifica-se com a insanidade e o delírio. Ou seja, a experiência de gênero apresenta-se enquanto um significativo determinante, que deve ser considerado na análise e compreensão da saúde mental. A vivência individual é atravessada pela condição imposta ao homem ou a mulher, que influenciam de formas distintas no processo de adoecimento.

Em *viagem através da loucura* (1971), a artista Mary Barnes narra sua emersão nas profundezas absolutas da loucura, lembrando sua vida em família e pontuando a correlação entre seus conflitos de ordem individual e o campo coletivo. Ela afirmava estar “retorcida e enterrada, e dobrada sobre si mesma, como uma meada de lã embaraçada, cuja ponta se perdera” (1971, p.15), impossibilitada de transmitir algo de si devido a invalidação social sustentada por categorias pré-definidas.

Para Mary, a pressão de uma performatividade do feminino esteve ligada ao surgimento de seu desespero destrutivo e suicida, que relacionava-se com a negação do próprio corpo. Em um relato pessoal, a artista afirma (1971, p.20-47):

Cresci sentindo-me envergonhada de me olhar ao espelho, usar maquiagem, ser encantadora, atraente, ter boa aparência (...) odiava meus seios, evitava rapazes, negava a mim mesma que queria um namorado, esquecia como era a amizade aos rapazes. Eu queria ser um rapaz. Fingia ser feminina, mas não podia sentir ou admitir meu real desejo por um homem.

Destarte, denota-se que os ideais pelos quais o Eu exerce julgamento sobre si encontram-se em consonância com os ideais pelo qual esse Eu percebe-se faltoso. A angústia de Mary surge então de uma incessante comparação feita entre os modelos sociais, onde esta não só recolhe o objeto dentro de si, mas também traz junto dele a agressão objetal.

Nesse contexto, observa-se que a feminilidade advém da identificação, produzida por uma caricatura ou pela imitação de uma imitação. Para Phillips (2017, p.130), a construção de uma autenticidade só pode se originar dos sentidos de autenticidades alocados na cultura – assim, “meu Verdadeiro Si-Mesmo é definido de maneira mais precisa como meu Si-Mesmo (ou Si-Mesmos) Preferido(s)”, condicionando ao ideal as preferências socialmente impostas.

Desta forma, nota-se que a produção de uma normatividade influencia na ocorrência do adoecimento psíquico, de modo que há a repressão do desejo e a interferência na formação do ideal feminino, circunscrito em um campo de sociabilidade previamente regulado. Tais categorias expressam, simultaneamente, a subordinação e a possibilidade de existência da mulher – pois, se “a sujeição explora o desejo de existência, sendo a existência sempre outorgada de outro lugar para existir, ela [a mulher] assinala uma vulnerabilidade primária para com o Outro” (BUTLER, 2017, p.18).

Miller (1994), em *a Medeia a meio dizer*, afirma que a figura feminina para a Psicanálise é constituída enquanto o Outro que não tem, o Outro faltoso e diminuído, que sofre e não tem nada a ofertar além da própria falta. A mulher seria então o Outro do desejo, onde o sentido das suas ações é decidido pela sua inscrição no campo do Outro – que revela sua angústia ao aparecer-se como objeto que não detém a própria autonomia (LACAN, 1962-1963/2004).

Para tanto, Luce Irigaray (1977/2017), por meio da teoria do gênero uno, tece críticas ao aparato teórico psicanalítico-laciano, afirmando que este direciona a mulher somente a um papel patológico por meio do processo de castração. Para a autora, o ponto de enlaçamento entre o gênero e o sofrimento psíquico decorre de uma subordinação vivenciada por corpos performativos diante do seu próprio desamparo estrutural – seus sintomas seriam oriundos da imposição de uma feminilidade que em muito pouco corresponde ao desejo real, já que a mulher não existe no discurso simbólico.

Apesar de assemelhar-se a um modelo individual da vivência de mal estares subjetivos, a mulher expressa seu adoecimento carregado por regularidades moldadas em uma configuração falocêntrica. Logo, as estruturas da feminilidade e da angústia se reiterariam de modo mútuo, já que a construção de um ideal do eu envolve a internalização das identidades de gênero padronizadas.

O surgimento de designações que relacionam o feminino a fantasia, histeria ou neurose adviria, para Irigaray, do fato da mulher não ser “uno”, mas múltipla e irrepresentável diante de uma cultura difusamente masculinista. Assim, tal condição de inexistência seria então, de acordo com a teoria do gênero uno, a responsável por originar o sentimento da angústia, que

reformula-se continuamente a partir da presença de uma feminilidade fixada em um discurso aparentemente estático.

Dessa forma, o adoecimento feminino, fruto do processo de generificação da loucura, é postulado pela vertente irigarayana como uma problemática enraizada na própria linguagem – e já que “(...) o sujeito do discurso é o pai” (IRIGARAY, 1977/2017), caberia então às mulheres adoecidas articularem planos de ataque à gramática que as põe como inexistentes.

Em defesa disso, Irigaray propõe a utilização da mimese como modo de articulação, pois “jogar com a mimese é, portanto, para uma mulher, tentar reencontrar o lugar de sua espoliação pelo discurso (2017/1977, p.89). Contudo, se tal projeto simplesmente desconsiderar a linguagem e “(...) inverter a ordem das coisas – admitindo que isso fosse possível... – a história finalmente retornaria ao mesmo. Ao falocratismo” (IRIGARAY, 1977/2017, p.43).

3. CONCLUSÃO

Por meio de revisão de literatura, o presente artigo objetivou explicar o fenômeno da generificação da loucura a partir da teoria irigarayana, elencando suas contribuições a respeito do conceito de feminilidade enquanto o negativo da masculinidade e sua correlação com o adoecimento psíquico feminil. Sobretudo, em meio a um apanhado bibliográfico que teve como foco o livro *este sexo que não é um sexo* da autora Luce Irigaray, visou-se também trazer à baila as soluções propostas por Irigaray, analisando seus modos de aplicação no Real ocidentalizado.

Como fora exposto de modo anterior, uma das possíveis saídas elencadas por Irigaray para a problemática exposta dar-se-ia pela compreensão e afirmação da subordinação a partir da imitação; tal encenação possibilitaria, finalmente, o reencontro da mulher com o próprio desejo e com um outro lado do gozo, em um movimento de “reatraversamento do espelho que subjaz a toda especulação” (1977/2017, p.90). Entretanto, como a própria autora postula, o reaver desse campo caminha com a possibilidade de uma re-exaltação do falo, que daria continuidade ao processo de adoecimento feminino e generificação da loucura.

Sobretudo, para além da explicação dos fenômenos expostos, o artigo pôde encontrar como resultado a contradição supracitada entre a teoria e sua eficácia prática. A problemática levantada encontra-se enraizada na própria linguagem, continuamente propagada por um logos que elencar os ideais de performatividade para o feminino. Logo, seria necessária uma transformação epistemológica, existencial e discursiva para solucionar o adoecimento psíquico da mulher.

É a partir da modificação da própria linguagem, com articulação nos discursos filosóficos, que poderia ocorrer a desarticulação dos discursos masculinistas, tendo em vista que é a Filosofia enquanto discurso que estabelece a lei para qualquer outro discurso. Para tanto, Irigaray (2017/1977) propõe que tal mudança ocorra, sobretudo, pelo movimento da escrita feminina, de forma a injetar o mais visceral e próprio da mulher, “sua experiência de gozo, na linguagem, a ser convulsionada” (COSSI, 2019, p.335).

A aposta irigarayana consiste na produção da escrita feminina enquanto estratégia decidida a não reverter o domínio masculinista, mas sim a praticar e identificar a diferença a partir de uma nova orientação do sistema, já que o ato de escrever pode provocar o surgimento de uma nova economia de sentido. Evidencia-se, sobretudo, o desmonte da linguagem e a formação de uma nova gramática como modos de solução para a generificação da loucura e do adoecimento feminino, de modo que seja posto em jogo “uma sintaxe pela qual as mulheres possam se autoafetar” (IRIGARAY, 1977/2017, p.132).

REFERÊNCIAS

BARNES, M. **Viagem Através da Loucura**. Trad. Vera Helena Gomes. São Paulo: Perspectiva, 1971.

BASAGLIA, F. **Psiquiatria Alternativa**: contra o pessimismo da razão, o otimismo da prática. Trad. Sonia Soianesi, Maria Celeste Marcondes. São Paulo: Ed. Brasil Debates, 1979.

BUTLER, J. **A vida psíquica do poder**: teorias da sujeição / Judith Butler, trad. Rogério Bettoni. – 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade / Judith P. Butler; trad. Renato Aguiar – 1 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, J. **Regulações de gênero**. In: Cadernos Pagu. Rio de Janeiro, 2004.

CALDEIRA, R. G. S. **Uma definição de loucura**. a loucura nos séculos XIX e XX e a reprovação do mito do artista “esquizofrênico”. Revista Filosófica de Coimbra, vol. 30, n.59, 2021.

CANGUILHEM, G. **Le normal et le pathologique**. 2^a ed. Paris: PUF, 1972.

COIMBRA, C. M. B, LOBO, L. F., NASCIMENTO, M. L. **A invenção do humano como modo de assujeitamento**. In: MENDONÇA FILHO, M., NOBRE, MT. *Política e afetividade: narrativas e trajetórias de pesquisa [online]*. Salvador: EDUFBA; São Cristovão: EDUFES, 2009. 368 p. ISBN 978-85-232-0624-6. Disponível em: <<https://books.scielo.org/id/3w52w/pdf/mendonca-9788523208974-03.pdf>>. Acesso em 03 de novembro de 2022.

COSTA, J. F. **As fronteiras disputadas entre normalidade, diferença, patologia.** In: ZORZANELLI, R., BEZERRA, B. J., COSTA, J. F. *A criação de diagnósticos na psiquiatria contemporânea.* Org Rafaella Zorzanelli, Benilton Bezerra Jr, Jurandir Freire Costa. – 1. ed – Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

DOUGLAS, M. **Purity and Danger.** Londres, Boston e Henley: Routledge e Kegan Paul, 1969.

EWALD, F. **Norms, Discipline, and the Law.** In: POST, Robert (ed.). *Law and the Order of Culture.* Berkeley, University of California Press, 1991.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso (1970).** 22ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009. (Coleção O que é isso?)

FOUCAULT, M. **Ética, sexualidade e política (1977)** / Michel Foucault; organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta; trad. Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. – Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, M. **História da Loucura na Idade Clássica (1964)** / Michel Foucault; tradução José Teixeira Coelho Netto; revisão da tradução Newton Cunha; apresentação Vladimir Safatle. – 12. ed. – São Paulo: Perspectiva, 2019.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 1 (1977):** A vontade de saber. Rio de Janeiro, Graal, 1999.

FREUD, S. **Estudos Sobre a Histeria (1895).** Ed. Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Rio de Janeiro: Imago, 1980.

FREUD, S. **O ego e o id (1923), vol. XIX.** Ed. Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Rio de Janeiro: Imago, 1980.

HEGEL, G.W.F. **Phänomenologie des Geistes (1807).** Werke 3. Frankfurt: Suhrkamp Verlag, 1986.

IRIGARAY, L. **Este sexo que não é só um sexo: sexualidade e status social da mulher (1985)** / Luce Irigaray; trad. Cecília Prada – São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2017.

JOHNSON, Mark. **The body is in the mind – the bodily basis of meaning, imagination, and reason.** Chicago and London: The University of Chicago Press, 1987.

KARSENTI, B. **Poder, assujeitamento e subjetivação.** Mnemonise, vol. 16, p. 286-297, 2020.

LACAN, J. **Seminário 10: A angústia (1962-1963).** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

LUDEMIR, FM. **Desigualdades de classe e gênero e saúde mental nas cidades.** Physis, 2008.

LUSTOZA, R. **A angústia como sinal do desejo do Outro.** Rev. Mal-Estar Subj. [online]. 2006, vol.6, n.1, pp. 44-66.

MILES, A. **Women, Health and Medicine.** Philadelphia: Open University Press, 1991.

MILLER, J.A. **Medeia a meio-dizer**. Opção lacamiana, 2015.

OLIVEIRA, E. N. **Saúde mental e mulheres: sobrevivência, sofrimento e dependência**. Sobral: Ed. UVA, 2000.

PHILLIPS, A. **Manter em movimento: comentário sobre “Gênero melancólico/identificação recusada”**, de Judith Butler. In: BUTLER, J. *A vida psíquica do poder: teorias da sujeição*. Tradução Rogério Bettoni. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SANTOS, A. M. C. **Articular saúde mental e relações de gênero: dar voz aos sujeitos silenciados**. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 14, n. 4. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232009000400023&lng=es&nrm=i&tlng=pt. Acesso em: 20 de junho de 2023.

SHORTER, E. **The History of DSM**. In: PARIS, J.; PHILIPS, J. (eds.). *Making the DMS-5: Concepts and Controversies*. New York: Springer, 2013, p.03-19.

SOUSA, E. C. L. L. **A (in)satisfação histórica: entre o falo e a falta**. Congresso Nacional de Psicanálise da Universidade Federal do do Ceará; Encontro de Psicanálise UFC, 6; 15, 2011.

TORRÃO FILHO, A. **Uma questão de gênero: onde o masculino e o feminino se cruzam**. In: *Cadernos Pagu*. Rio de Janeiro, 2006.

“ISSO É PRA CÁ?” LIMITES E POSSIBILIDADES DE UM PLANTÃO PSICOLÓGICO ORIENTADO PELA PSICANÁLISE

Alexandra Avelar Tavares
Mestre em Psicologia
alexandra.tavares@ufma.br
UFMA

Caroline Gonzaga Torres
Mestre em Psicologia
carolinegortorres@hotmail.com
UNDB

Cinthia Maria Silva Urbano
Mestre em Psicologia
cinthiamr203@gmail.com
UNICEUMA

RESUMO: Queremos analisar a especificidade do plantão psicológico como uma intervenção psicossocial a partir do relato de duas experiências distintas, mas igualmente orientadas pela Psicanálise: a realização do plantão junto ao Fórum de Desenvolvimento da Vila Jaracaty durante o estágio de promoção de saúde e o plantão realizado em um serviço escola de Psicologia, durante o estágio de processos clínicos e saúde. Concebido originalmente pela abordagem centrada na pessoa como uma única entrevista clínica voltada para o pronto atendimento de situações de urgência subjetiva, o plantão psicológico é hoje uma intervenção psicossocial que se adequa a diferentes realidades institucionais e que tem se fundamentado a partir de outras Psicologias e da Psicanálise. Orientado pela Psicanálise, o plantão se transforma, considerando que o enquadre clínico psicanalítico é totalmente distinto do psicológico, pois opera pela transferência. O plantão psicológico realizado no Fórum de Desenvolvimento da Vila Jaracaty se dispôs a acolher e realizar a primeira escuta do sujeito que vivenciou as mais diversas situações de sofrimento psíquico, muitas delas relacionadas a uma condição de vulnerabilidade psicossocial. Já no serviço escola de psicologia, o plantão se realizava em tempos: um primeiro tempo para a escuta das queixas trazidas pelos pacientes e outro tempo para a realização dos encaminhamentos. Nos dois casos, o encaminhamento das demandas era realizado para os serviços de assistência social, de saúde mental, ou para os atendimentos de triagem no próprio serviço escolar. A partir destes relatos de experiência gostaríamos de chamar a atenção para as seguintes questões: quanto à duração da intervenção - quantos atendimentos são suficientes para acolher o sujeito, escutá-lo e construir os encaminhamentos, quando necessários? Outra questão importante refere-se ao buraco em nossa rede de saúde mental e de assistência social. Pessoas com demandas distintas chegavam aos plantões atraídas pela oferta de um atendimento psicológico gratuito. Muitas o fazem porque estavam “sem um lugar” para serem atendidas, o que nos levava a perguntar – “isso é pra cá?”. Observamos também uma espécie de inversão do fluxo de encaminhamentos, uma vez que os plantões têm cada vez mais recebido crianças, adolescentes e adultos que chegam encaminhados por diferentes serviços públicos. Toda essa situação se agrava após a pandemia de COVID-19. Discutir esses pontos se faz importante a fim de delinearmos outras formas de trabalho com a escuta, que não sejam pautadas apenas nas regras preconizadas pelo fazer psicológico. Entendemos também que a construção de um plantão psicológico orientado pela Psicanálise, insiste na defesa de um lugar para o sujeito nas redes de saúde mental e de assistência social, apesar de seus buracos.

Palavras-chave: Plantão Psicológico; Psicanálise; Serviço Escola de Psicologia; Organização da sociedade civil.

1. INTRODUÇÃO

A clínica psicanalítica tem saído cada vez mais do consultório e se encontrado com realidades institucionais diversas. À medida que essa clínica se “aplica” (FREUD, 1926; LACAN, 1964), ela se defronta com uma série de questões relacionadas aos seus fundamentos - o que fazer quando uma Instituição opera alheia à transferência? Ou quando ela nos endereça demandas que precisam ser urgentemente atendidas, exigindo-nos um tempo de manobra estranho à Psicanálise? Como não perder o sujeito de vista, mesmo quando ele nos chega tão dessubjetivado pela “miséria social” (FREUD, 1919) de sua condição? Nesse contexto, a Psicanálise também se encontra com as práticas psicoterápicas acionadas nessas instituições. É o caso do plantão psicológico. Concebido originalmente pela Abordagem Centrada na Pessoa como uma única entrevista clínica voltada para o pronto atendimento de situações de urgência subjetiva, o plantão psicológico é hoje uma intervenção psicossocial que tem se fundamentado a partir de outras Psicologias e da Psicanálise. Orientado pela Psicanálise, o plantão se transforma.

O presente trabalho quer analisar duas experiências distintas de plantão psicológico que foram igualmente orientadas pela Psicanálise. A primeira delas é o plantão psicológico que vem sendo realizado no Fórum de Desenvolvimento Local e Sustentável da Vila Jaracaty desde o ano de 2017. A outra refere-se ao plantão psicológico que acontece no Serviço Escola de Psicologia da Universidade Dom Bosco desde o ano de 2019. As duas experiências se dão no contexto de estágios em Psicologia. No caso da Organização da Sociedade Civil, o plantão é uma atividade proposta pelo Estágio em Prevenção e Promoção de Saúde, já no caso do Serviço Escola de Psicologia, o plantão é uma das intervenções realizadas ao longo do Estágio em Processos Clínicos e da Saúde.

Nos aproximemos um pouco dessas realidades institucionais e dos contextos onde esses dois plantões acontecem. O Fórum é uma Organização da Sociedade Civil criada pelos próprios moradores do bairro Vila Jaracaty no ano de 2003. Ele é um dos resultados do plano para o desenvolvimento local e sustentável da Vila Jaracaty elaborado no contexto do Programa Fome Zero, criado durante o primeiro mandato do Presidente Lula (2003- 2006). É importante dizer que a Vila Jaracaty é tratada oficialmente como um “aglomerado subnormal” (BRASIL, 2020). Essa classificação, proposta pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), designa a realidade de assentamentos irregulares conhecidos como “favelas, invasões, (...) palafitas, entre outros” (BRASIL, 2020, p. 3). Ao longo de 20 anos de atuação, o Fórum tem acompanhado o crescimento das crianças e dos adolescentes do bairro, sempre por meio da

oferta de práticas esportivas. Hoje, o espaço conta com aulas de judô, de tênis de mesa e de futsal, além de possuir uma brinquedoteca e uma sala de informática.

Assim que chegamos ao Fórum para realizar o estágio de Prevenção e Promoção de Saúde, resolvemos escutar quais as principais demandas psicossociais das pessoas que faziam uso daquele espaço e já naquele momento constatamos a necessidade de criar um espaço para escutar o que nos estava sendo descrito como formas de sofrimento associadas à violências diversas. Optamos pelo plantão psicológico, por algumas razões: queríamos que o público do Fórum soubesse que a partir de então, estaríamos de prontidão para escutá-lo duas vezes na semana. Essa oferta tinha como objetivo começar a criar uma demanda de escuta e a gerar uma interrogação sobre o que poderia ser feito naquele espaço que fora remanejado para ser o mais privativo possível, considerando as condições de funcionamento do Fórum. Outro objetivo era conectar aquelas demandas às políticas públicas de saúde mental e de assistência social, quando fosse o caso de encaminhá-las. Também contávamos com uma ponte com a Clínica Escola de Psicologia e com o ambulatório de Psiquiatria da Universidade CEUMA, para os casos em que fosse necessário iniciar um tratamento psicoterápico, psiquiátrico, ou realizar uma avaliação psicodiagnóstica.

Desde então temos recebido as mais variadas demandas nesse espaço. Algumas delas tão complexas, que muitas vezes fomos levadas a perguntar - *“isso é para cá?”*. Essa pergunta não só refletia a nossa preocupação com a capacidade do plantão psicológico de responder adequadamente a situações de grave sofrimento psíquico - o desencadeamento de um quadro psicótico ou uma crise neurótica - e de uma vulnerabilidade psicossocial que colocava a vida daqueles sujeitos em risco. *“Isso é para cá?”* também era uma pergunta sobre o lugar que o plantão psicológico vinha ocupando na rede de saúde mental e de assistência social. Pessoas com demandas distintas e desde fora da Vila Jaracaty chegavam ao plantão atraídas pela oferta de um atendimento psicológico gratuito. Muitas o faziam porque estavam “sem um lugar” para serem atendidas. Quanto à rede de assistência social, a dificuldade de fazer o devido encaminhamento para os serviços de média complexidade, nos fazia “segurar” o caso no plantão. Observamos também uma espécie de inversão do fluxo de encaminhamentos, uma vez que os plantões têm cada vez mais recebido crianças, adolescentes e adultos que chegam encaminhados por diferentes serviços públicos. Toda essa situação se agrava após a pandemia de COVID-19.

Sobre a experiência do plantão psicológico no Estágio em “Clínica Psicanalítica” no Serviço Escola de Psicologia da Universidade Dom Bosco - UNDB, a primeira coisa a ser dita

é que é preciso se colocar em causa a seguinte questão: é possível fazer uma clínica psicanalítica dentro de um serviço escola? Os estágios de Processos Clínicos e de Saúde dentro do Serviço Escola de Psicologia da UNDB são divididos pelos aportes teóricos dentro da Psicologia, de maneira que é permitido ao aluno a escolha por um referencial com o qual tenha mais aproximação de trabalho. Sendo assim, pensando pela lógica da Psicologia, o aluno faz a escuta das queixas daquele paciente que procura atendimento dentro do serviço-escola, a fim de realizar as primeiras escutas de triagem. As triagens duram cerca de 3 atendimentos. Em seguida, após identificarem os sintomas que mais trazem sofrimento ao paciente são realizadas propostas de intervenções a fim de produzir alívio ou remissão destes. É importante destacar que durante os atendimentos psicoterápicos se prioriza o modelo de psicoterapia breve, que visa abordar algumas questões mais pontuais da vida do sujeito. Sendo assim, via de regra, os atendimentos conduzidos pelos estagiários costumam ser breves, com duração de um ou dois semestres. Os atendimentos de triagem são gratuitos e os atendimentos de psicoterapia custam 10 reais.

Este estágio também conta com a possibilidade de que os alunos façam escutas e intervenções dentro do que é denominado Plantão Psicológico. A comunidade interna e externa à instituição pode se dirigir ao serviço-escola no horário das 11 às 14hrs em busca de atendimento psicológico, que será realizado por um estagiário. O plantão surge no serviço escola com a finalidade de atender um número maior de pessoas no momento de suas necessidades, auxiliando os pacientes a lidarem com seus recursos e possibilidades, fazendo com que a academia tenha um maior alcance social. Esta modalidade de atendimento caracteriza-se por uma escuta do paciente, que procura o serviço porque avalia precisar de um atendimento de caráter emergencial, para identificação das suas queixas e demandas e uma intervenção baseada no aconselhamento psicológico e encaminhamentos quando necessário. O plantão psicológico por ter essa característica de brevidade geralmente é restrito a um atendimento apenas, ainda que o encaminhamento a ser feito seja para o acompanhamento em psicoterapia no próprio serviço escolar.

No que tange ao plantão psicológico, algumas questões ocorriam no âmbito das supervisões, a saber: como é possível que um estagiário tenha condições de escutar e intervir em apenas um atendimento com esse paciente? Se não sabemos diante de quem estamos quando escutamos (pensando que o diagnóstico analítico é estrutural), quais os encaminhamentos poderiam ser feitos por um estagiário de maneira independente, sem uma orientação fornecida pela supervisão, com base em uma escuta? Se não trabalhamos pela via do aconselhamento,

que tipo de conduta poderia ser tomada em um plantão? Diante desses questionamentos, é instituído que o funcionamento do plantão, quando realizado pelos alunos que estão sob a orientação psicanalítica, não se dará em um único atendimento. O paciente procura o plantão psicológico sem saber o que vai encontrar. Se ele encontra acolhimento, no sentido de que o estagiário está ali para escutar o sofrimento, é possível também que o estagiário possa pedir ao paciente que retorne no mesmo dia e horário na semana seguinte. E que relate o que foi dito pelo paciente em supervisão, com a autorização deste.

Passemos às experiências vividas durante o plantão psicológico. Foram elas que nos trouxeram ao presente trabalho e que nos fizeram voltar aos fundamentos da Clínica Psicanalítica, operação que se repete sempre que estamos às voltas com a aplicação da Psicanálise. Escolhemos as experiências que serão relatadas a seguir, primeiro porque elas nos ajudam a visualizar uma outra forma de trabalho com a escuta, que não seja pautada apenas nas regras preconizadas pelo fazer psicológico. Nesse sentido, os relatos escolhidos nos ajudam a tensionar o campo das intervenções psicoterápicas que acontecem em realidades institucionais diversas, propondo que as pensemos a partir dos fundamentos éticos da Clínica Psicanalítica. Outro motivo importante para a escolha dos relatos a seguir é o quanto eles nos mostram a necessidade de que as redes de saúde mental e de assistência social se tornem mais capazes de seguir de portas abertas para a população, sem perder o sujeito de vista.

2. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS:

2.1 “Eu não volto pra aquele lugar de jeito nenhum”

Quando chegamos no plantão naquele dia, encontramos Donny, 17 anos, correndo em volta da sede do Fórum. Mariele, a diretora do serviço nos procura perguntando se poderíamos conversar com ele. Ninguém sabia ao certo o motivo pelo qual o adolescente, que começara a frequentar o Fórum ainda criança, se comportava daquele jeito. Ao lado da diretora, perguntamos a Donny se ele não gostaria de conversar conosco. Apesar da insistência de Mariele, o adolescente se recusa a ser atendido e pede para participar da aula de judô que começaria em breve. Antônio, seu professor de judô, lhe pede que converse conosco, o que Donny só faz no momento em que convidamos o professor de judô a participar da conversa. O adolescente fala muito pouco, mas chega a se queixar da morte de um amigo da sua idade. Dirigindo-se à Mariele conta que os passarinhos estavam lhe dizendo que ele seria o próximo. Antônio lhe pergunta se ele havia usado drogas e Donny responde que não. Bastante inquieto, o jovem sai da sala e volta a correr em volta do Fórum pedindo ajuda. Naquele dia, pedimos à Mariele e ao professor Antônio que entrassem em contato com a família do

adolescente para que eles o acompanhassem ao Serviço de Pronto Atendimento do Hospital Psiquiátrico da cidade. Concluímos o plantão, antes que conseguissem localizar a família.

Donny não chega a passar as 72H no Serviço de Pronto Atendimento. Ele é levado ao serviço por Mariele e Antônio que o acompanham até a chegada de uma irmã mais velha do adolescente. Sabemos que um adolescente só pode permanecer internado em uma emergência psiquiátrica desde que acompanhado por um familiar adulto. A irmã reveza com um outro irmão mais velho, mas este toma a decisão de responsabilizar-se pela alta de Donny. De volta ao plantão, o irmão diz ter se revoltado com o modo como o irmão e a família foram tratados na emergência. Chamava atenção para o modo como foi feita a contenção mecânica, preocupava-se com a contenção farmacológica. Ao mesmo tempo em que repetia que seu irmão não precisava daquilo, dizia temer pela vida do irmão que naquele momento estava vivendo na rua em condições degradantes. Foram necessários muitos telefonemas para a mãe do adolescente e alguns contatos com os vizinhos da família que se preocupavam com a piora de Donny até que conseguíssemos conversar com a mãe sobre o estado em que o filho se encontrava e sobre a necessidade emergencial de um atendimento psiquiátrico. Apesar de convencida, ela dizia não ter condições de acompanhar sozinha a permanência do filho no hospital. Durante a sua crise, Donny se dirigiu ainda algumas vezes ao Fórum, pedia para fazer a aula de judô, mas era impedido pelo professor que se queixava do modo agressivo como o adolescente tratava as crianças menores que frequentavam o Fórum. Apesar de nossas aproximações, Donny só vinha conversar conosco quando Mariele ou o professor lhe pedia que o fizesse. Nas duas vezes em que conversou conosco, falou sobre o desejo de vingar-se da morte do amigo e do plano de atravessar a ponte que o levaria para um território dominado por uma facção rival. Em outra, queixou-se de um término de namoro, mas dizia entender que a namorada não lhe quisesse assim do jeito que estava. Quando falávamos sobre a internação psiquiátrica como a única forma de cuidado possível para a sua situação, ele nos respondia: *“eu não volto pra lá de jeito nenhum”*.

2.2 “Eu consigo falar, mas com você”

Bianca, 16 anos, matriculada nas aulas de judô do Fórum, procura espontaneamente o plantão. A adolescente se dirige à estagiária perguntando se ali poderá falar sobre uma situação que estava atrapalhando o seu desempenho no esporte e se queixa: *“Eu não me aguento de ansiedade”*. A continuidade da oferta do plantão psicológico nesse espaço, se dá inicialmente a partir de uma reunião com os educadores com objetivo de se fazer um levantamento/sondagem

referente às demandas mais presentes e que estes identificam como urgentes, também. Geralmente, são apontados como motivos pelos instrutores, cobranças por parte dos próprios esportistas em relação ao desempenho nas competições e situações relatadas como “problemas com a baixa autoestima”, que muitas vezes emergem no contato com adolescentes de contexto socioeconômico diferente, em momentos de competições. No entanto, o que nos chama atenção, é que Bianca, logo no início do semestre, ao ser informada pela diretora da organização sobre a presença de um grupo de estágio em Psicologia, se direciona para a estagiária e apresenta espontaneamente sua situação, pedindo para falar. Não houve aí, como em outros casos, a indicação por parte do educador, que já sabia que a adolescente se mostrava ansiosa e que isso estava impactando o seu desempenho nos treinos e competições.

Podemos dizer a partir dessa situação, que a transferência não passou pelo professor, como intermediador? Bianca pode expor a sua questão, que foi escutada pela estagiária e constituiu-se aí uma demanda. Essa questão mostra-se pertinente, uma vez que em outros casos de atendimento aos adolescentes, notava-se que a transferência se dava por meio do professor, que ao indicar o (a) adolescente, sustentava aí um lugar que favorecia à continuidade das entrevistas do plantão, e nos indicando que a transferência, até determinado momento (geralmente até o(a) adolescente se dar conta de que a questão era sua, e não mais uma problemática observada pelo educador) não se sustentava sem ele. Bianca mostra que é possível falar em seu nome, e isso parece comparecer na transferência com a estagiária. Na primeira entrevista, ela faz um relato farto sobre sua história de vida, e situa o seu estado ansioso em diversas experiências cotidianas, tanto na infância como na atualidade.

Nesse espaço ela diz ser cada dia mais difícil dar conta de sua ansiedade, o que muitas vezes até lhe impossibilita de ir aos treinos. Na segunda entrevista, conta que a sua relação com o namorado também lhe deixa muito tensa e que a cobrança por seu desempenho escolar é intensa. Considerando os prejuízos ocasionados pela sua síndrome ansiosa, a equipe optou por encaminhá-la para o CAPSI. Ela é medicada e encaminhada para psicoterapia no próprio serviço, mas volta ao plantão dizendo: “*Eu consigo falar, mas com você*”. Esse impasse apresentado na situação de Bianca foi mais um relacionado à transferência, e levado para supervisão técnica, onde foi acolhido para discussão. O que fazer então, com alguém que se dirigia ao Fórum para falar sobre seu sofrimento psíquico, não mais estando em entrevistas do plantão, mas pedindo por mais tempo de escuta, o que caracterizaria um acompanhamento psicológico sistemático, o que não estava incluído entre as atividades desenvolvidas pelo

estágio em Promoção de Saúde? Mas, ao mesmo tempo, como dispensar a adolescente e deixá-la sem um lugar para falar?

2.3 “Eu sei que as vozes são coisas da minha cabeça. Mas não é só isso”

João, 23 anos, aparece para atendimento no plantão psicológico do Serviço Escola da Universidade Dom Bosco fazendo uso de medicação psiquiátrica e com atendimento psicológico em um ambulatório de saúde mental com periodicidade de atendimento uma vez ao mês. No primeiro atendimento de João, a estagiária pouco compreende a sua fala. João está muito agitado, fala com muita velocidade e diz repetidamente que está bem, mas sente que as crises estão voltando. Da ficha de cadastro a ser preenchida no plantão, junto com o termo de consentimento, a estagiária consegue algumas informações sobre João: reside com a mãe e é estudante universitário. No mais, a estagiária escuta de João que estão lhe perseguindo. Não entende quem, por qual motivo, apenas deixa João falar. E ao final do atendimento pede que João retorne ao plantão novamente, na semana seguinte, que ela estaria lá o esperando. João consente e fala que estava se sentindo aliviado e que aquela conversa tinha sido muito boa para ele. João só não se deu conta que a estagiária praticamente não falou nada, apenas deixou ele falar, na velocidade em que ele podia naquele momento, ainda que isso custasse a compreensão dos elementos necessários para o preenchimento da ficha de anamnese do plantão. Em supervisão, a estagiária conta que ficou muito angustiada por não conseguir acompanhar com seu entendimento o que João falava. Uma angústia comum aos estagiários. No entanto, suportou que assim fosse até a semana seguinte, sem saber se João apareceria ou não.

No dia e horário agendado João comparece ao Serviço Escola buscando a estagiária com quem tinha conversado na semana anterior. Com uma fala um pouco mais pausada, João fala que tem feito uso de medicação psiquiátrica, mas que há alguns meses o médico só renova a receita. João pega as receitas com a secretária desse profissional. “Ele disse que não precisava de consulta, agora é só manter a medicação”. Algumas outras questões de João começam a aparecer: ele se denomina bissexual, mas afirma que a mãe não entende isso. Já chegou a ter relações breves com algumas pessoas (homens e mulheres), mas nunca teve um relacionamento duradouro com ninguém, nem nunca levou uma pessoa para sua casa. A mãe não permite que ele tenha a chave de casa para que ele tenha horário para sair, para chegar e, assim, não ter a possibilidade de levar alguém para dentro de casa. “Ela diz que não quer que a casa vire motel”. Quando João está em crise, a mãe e ele dormem no mesmo aposento da casa. João atribui a origem dos seus sintomas à descoberta da sua sexualidade. Diz que inicialmente tinha crises de

ansiedade/angústia, depois vieram os pensamentos de que estava sendo vigiado e perseguido, e, posteriormente, passou a escutar os vizinhos falando conteúdos depreciativos a seu respeito.

A proposta inicial de pelo menos dois atendimentos no plantão antes de um encaminhamento precisou considerar o caso de João e mais atendimentos foram necessários. Ao final de cada um deles, João agradecia a estagiária, dizia se sentir aliviado e perguntava se podia voltar. No quinto atendimento, João é encaminhado para os atendimentos de triagem no Serviço Escola. Sendo assim, ainda podemos chamar os atendimentos de João de plantão psicológico? Se seguirmos a definição dada ao plantão, certamente não é mais disso que se trata, se é que algum dia o foi.

Para que João possa dar início aos atendimentos em outro horário que não o do plantão, precisa realizar o cadastro para os atendimentos via formulário e, depois desse trâmite, passa a ser atendido pela mesma estagiária. Além disso, é encaminhado para um ambulatório no Hospital Nina Rodrigues para um acompanhamento psiquiátrico mais regular. No entanto, começamos a nos deparar com as dificuldades inerentes ao trabalho no Serviço Escola. Com o encerramento do semestre letivo, João fica alguns meses sem atendimento e seu quadro clínico tem pioras. No retorno do semestre letivo, João dizia estar aliviado pela retomada dos atendimentos e por estar com a mesma estagiária. Afirmava gostar do fato dela lhe escutar e não lhe dizer que esses pensamentos, vozes eram coisa da cabeça dele, porque disso ele sabia.

3. UM PLANTÃO PSICOLÓGICO ORIENTADO PELA PSICANÁLISE - LIMITES E POSSIBILIDADES

Concebido originalmente como uma abordagem centrada na pessoa, o plantão psicológico é proposto como uma modalidade contemporânea (TASSINARI, 2011) de intervenção psicoterápica, que estaria mais atenta às formas atuais de sofrimento psíquico. A ideia é propor um espaço que possa adequar-se prontamente às necessidades de uma pessoa que se encontra em situação de sofrimento psíquico e que precisa conversar sobre a sua situação, de modo a entendê-la melhor. Não se trata de uma triagem, uma vez que o objetivo desse pronto atendimento não é necessariamente realizar encaminhamentos para diferentes serviços de saúde mental ou socioassistenciais. O plantão parte do princípio de que nem todas as demandas que lhe são endereçadas serão melhor atendidas ofertando-se a possibilidade de iniciar um tratamento psicoterápico. É mais o caso de acolher de imediato uma demanda emocional emergencial.

O plantão psicológico chega ao Brasil em 1969, no setor de aconselhamento psicológico no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, inspirado pelas *walk-in-clinics*

americanas, serviços médicos de pronto atendimento, sem a necessidade de agendamento prévio. Em 1988, a intervenção é reconhecida pelo Conselho Federal de Psicologia, que na ocasião o define “como um modelo alternativo à prática tradicional de psicoterapia” (ORTOLAN, SEI, BEZERRA, VICTRIO, 2020). Sobre o funcionamento do plantão, pode-se dizer que o atendimento à demanda emocional emergencial dos sujeitos pode acontecer, em uma sessão de tempo variável, única, com possibilidade de um ou mais retornos, conforme a necessidade do sujeito ou as normas de funcionamento do serviço onde se insira. Outras descrições do plantão, o definem como um atendimento psicológico capaz de receber qualquer pessoa, “no momento exato de sua necessidade”, um “espaço onde se pode buscar por ajuda”, “um ponto de referência para algum momento de necessidade” (TASSINARI, 2011, p. 57-58).

O plantão psicológico é hoje uma intervenção psicossocial que se adequa a diferentes realidades institucionais. Podemos encontrá-lo em escolas; hospital geral; hospital psiquiátrico; clínicas escolas; instituições socioeducativas, entre outras. Essa intervenção tem se mostrado especialmente “potente na promoção de saúde e no atendimento à urgência psicológica e às emergências” (TASSINARI, 2011, p 56). Quanto às abordagens teóricas que referenciam o plantão psicológico, SOUZA e SOUZA (2011) identificaram que o referencial fenomenológico-existencial, seguido da abordagem centrada na pessoa, são as Psicologia que mais se destacam em termos de produções científicas na área. Nem sempre encontramos o nome de plantão psicológico, quando buscamos por referências que o pensem a partir da Psicanálise. Citamos os trabalhos sobre “urgência subjetiva” (BASTOS, CALAZANS, 2008; CALAZANS, MARÇAL, 2011, COSTA, COSTA-ROSA, 2018) propostos a partir da realidade institucional de serviços públicos de saúde mental e do trabalho realizado por um “psicólogo precavido pela Psicanálise” em uma Unidade de Pronto atendimento. Já ORTOLAN, SEI, BEZERRA e VICTRIO (2020) definem como um “plantão psicológico psicanalítico” a intervenção proposta em uma clínica escola de Psicologia.

Sobre o modo através do qual a Psicanálise é aplicada (LACAN, 1964) para atender esse sofrimento que tem pressa por saber e por aliviar-se (COSTA, COSTA-ROSA, 2018), podemos começar dizendo que se trata de um trabalho de transformação da urgência, tornando-a subjetiva. Esse trabalho se daria em 3 tempos distintos (BASTOS, CALAZANS, 2008), estabelecidos em função da transferência. Quando o sujeito chega à Instituição, essa urgência se apresentaria de forma “generalizada”, onde ou essa transferência não se faz presente, ou se dá com a Instituição. Essa urgência pode se “direcionar” para o plantonista até que ela se transforme também em um motivo que o engaje em “uma direção de tratamento”. O motivo

aqui é querer saber de seu sofrimento, interrogação que surge sustentada pela intervenção de um plantonista que suporta não saber e trabalhar com um tempo que não seja o do *furor sanandi* (FREUD, 1914, p. 180)

Vemos, portanto, que a experiência do plantão balizado pelo discurso psicanalítico, poderá implicar na atenção a duas condições - tempo e transferência - as mesmas estabelecidas por Freud em seu “Sobre o início do tratamento” (1913), como fundamentais para tornar viável o trabalho que se realiza em uma análise. Se acompanharmos o que foi instituído por Freud estaremos diante do fato de que a Psicanálise não é uma área da Psicologia, posto que, com a noção de inconsciente, Freud (1915) inaugura a metapsicologia, isto é, aquilo que está para além da Psicologia. Sendo assim, Freud dita também as balizas do tratamento psicanalítico no que se difere de uma psicoterapia. Ele resgata a noção de transferência, já presente no mundo e observável em outros tipos de tratamento (tais como o médico), e mostra a sua especificidade no tratamento psicanalítico. Com isso, ele nos indica que, nem sempre quando há transferência há análise, mas que toda análise precisa da transferência para ser conduzida. O manejo da transferência é um dos operadores com os quais o analista pode contar na condução do tratamento. Em “Observações sobre o amor transferencial” (1914), Freud nos adverte

Todo principiante em Psicanálise provavelmente se sente alarmado, de início, pelas dificuldades que lhe estão reservadas quando vier a interpretar as associações do paciente e lidar com a reprodução do reprimido. Quando chega a ocasião, contudo, logo aprende a encarar estas dificuldades como insignificantes e, ao invés, fica convencido de que as únicas dificuldades realmente sérias que tem de enfrentar residem no manejo da transferência (p. 165)

Se seguirmos o que nos indica Freud em “A Dinâmica da Transferência” (1912), precisamos contar com a transferência como uma condição necessária para que haja análise. Partindo desse pressuposto, como é possível garanti-la, ou sequer manejá-la, num espaço em que estamos diante de alunos, que por vezes não se submeteram a um trabalho de análise? Isto é, não estão em processo de formação analítica; ou ainda, o que fazer com a transferência em um estágio cuja característica é seguir o andamento do fluxo acadêmico? Isto é, quando o semestre letivo se encerra, os atendimentos são suspensos e o paciente fica sem acompanhamento até que o semestre se inicie novamente, momento em que o paciente pode chegar a ficar até 2 meses sem atendimento. Além disso, quando o aluno encerra o estágio em Processos Clínicos existe a possibilidade de que aquele paciente não volte a ser atendido pelo mesmo aluno. No caso do estágio em Promoção de Saúde, esse paciente só reencontrará o

plantonista responsável por seu atendimento, caso opte por iniciar um tratamento psicoterápico orientado pela Psicanálise, na Clínica Escola da Universidade Ceuma.

No caso das experiências relatadas, precisamos colocar em conta que o trabalho com a Psicanálise numa realidade institucional deve ser construído e que estabelecer uma transferência de trabalho leva tempo e requer paciência (BRODSKY, 2013). Assim o foi no Fórum, no Serviço Escola da UNDB e no trabalho de tecimento de uma rede que, a partir dos plantões, queria alcançar as políticas públicas de saúde mental e de assistência social. O tempo foi também uma questão fundamental para os plantões realizados no Fórum e no Serviço Escola da UNDB, quando pensamos na duração da intervenção, como a quantidade de atendimentos necessários para o acolhimento e escuta. Operamos na contramão da proposta original do plantão psicológico - dirimir no menor tempo possível a demanda que se coloca como urgente - o que, por seu caráter desafiador, nos levou de volta às tantas vezes em que Freud nos advertiu para o risco da pressa.

Como já relatado, no Fórum e no Serviço Escola, o plantão psicológico tinha uma hora para acabar. Mesmo que optássemos por esticar o tempo dessa primeira escuta, não poderíamos responder às perguntas sobre o tempo de duração da intervenção do mesmo modo recomendado por Freud em “Sobre o início do tratamento” (1913) - “anda! (...) primeiro se precisa conhecer o passo do andarilho” (p. 127). Ainda assim, sabíamos que toda tentativa de acabar mais rapidamente com o sofrimento psíquico só pode levar a “melhoras modestas e insustentáveis” (FREUD, 1919. p. 196). É claro que Freud faz essa recomendação pensando em um tratamento psicanalítico, mas podemos levá-la ao plantão e interrogar, se essa afirmação não reforça a função principal de um plantão, que é atender a uma emergência, e resolvê-la enquanto emergência, e não de acabar, encerrar, concluir a demanda escutada.

No que tange à transferência, é apenas levando em consideração o seu tempo e seus efeitos, que poderemos fazer com que o sujeito subjetive a demanda que nos encaminha no plantão, formulando uma questão sobre sua queixa, de modo a engajar-se na sua resolução. Chamamos atenção para a importância de se refletir acerca do “terreno” em que a escuta da pessoa dar-se-á, de modo que ali se estabeleça uma condição que favoreça à construção de encaminhamentos, caso se faça pertinente, e, que também esse outro “acate” a indicação formalizada no encaminhamento. E como em Psicanálise se trata sempre de uma aposta, a expectativa de que o encaminhamento vingue se baseia na ideia de que o sujeito que nos busca no plantão possa se valer da transferência, para assim produzir uma questão sobre o que ele ainda não sabe, como no caso de João, e poder seguir com o seu tratamento.

No caso de Donny não podemos dizer que a transferência se instala na relação com os plantonistas, mas sem dúvida é sua transferência com o Fórum o que lhe possibilita pedir ajuda e iniciar o cuidado de sua crise. Uma outra instituição precisa ser considerada, quando analisamos o desfecho desse caso. Ao afirmar de forma veemente que não voltaria ao serviço de pronto atendimento do hospital psiquiátrico “de jeito nenhum”, Donny também nos fala que o tratamento que recebera nessa Instituição deve ser levado em conta quando tentamos entender o motivo dessa recusa. Quando pensamos em Bianca, esse fluxo, chamemos assim, não alcança o que seria o almejado no atendimento por plantão, entretanto, sabe-se por meio da experiência, que acatar o encaminhamento não está condicionado a uma decisão, a um ato voluntário de sim ou não, ou seja, não depende da vontade da pessoa, pois a mesma estará submetida à situação transferencial estabelecida no momento da escuta no plantão, logo ela poderá até se dirigir à instituição para onde foi encaminhada, mas ficar no atendimento ou não, é uma possibilidade. Além disso, não nos esqueçamos que em uma análise, a transferência será sempre um motivo para a resistência (FREUD, 1912).

Mais do que impasses, tempo e transferência imbricados na base de uma intervenção como o plantão, indicam possibilidades. Chamemos aqui a atenção para o esforço de não perder o sujeito de vista, mesmo em um trabalho institucional. Sobre isso, voltemos ao que Freud nos diz sobre o funcionamento de “instituições de cura não analíticas”. Segundo o autor, elas cometem o “erro econômico” de não manter a falta (FREUD, 1919, p.198). Esse manejo não recomendado da transferência, pode impossibilitar que o sujeito subjetive a sua urgência, fazendo com que a resistência se manifeste livremente, aprisionando-o à Instituição (FREUD, 1912). Sobre o risco que o sujeito corre de perder-se em uma Instituição, lembremo-nos do que Erving Goffman nos diz sobre os efeitos produzidos pelas instituições “totais” (1961). Para o autor, elas seriam responsáveis por disciplinar o sujeito de tal modo, que ele acabaria se tornando mais um. Nas experiências relatadas, partimos do pressuposto de que o sujeito pode falar sobre o que lhe acomete mesmo quando está agitado e perseguido demais para falar, mesmo quando ele não se aguenta de ansiedade, mesmo quando não nos é possível compreender muito bem o que é dito. Além do acolhimento e do reconhecimento das transferências em jogo no momento do plantão, entendemos que o que pode fazer com que o sujeito fale é o tempo que lhe é dado para que ele o faça, intervindo apenas o suficiente para convocá-lo a falar. Nem nesse momento de urgência, em que talvez pareça que o sujeito não tenha condições de falar sobre si mesmo, não são os plantonistas que falam por ele.

Quando pensamos nos limites dos plantões psicológicos realizados nas duas Instituições, nos deparamos com uma situação que nos deixa de mãos atadas: os ambulatórios de saúde mental da rede de atenção psicossocial do município de São Luís não conseguem dar conta dos atendimentos psicológicos com a frequência necessária para os pacientes, os serviços substitutivos ao hospital psiquiátrico, tais como os Centros de Atenção Psicossocial, estão em número insuficiente na capital e, ainda assim, visam atendimento de pessoas com um perfil predefinido. Sendo assim, podemos pensar que atualmente as clínicas escola tem sido um ponto de apoio da Rede de Atenção Psicossocial ou, quem sabe, um tapa-buraco desta, ainda que com suas limitações. Isso é perceptível quando recebemos pacientes encaminhados de diferentes serviços da rede de saúde e assistência social para escuta e acompanhamento no serviço escola de psicologia.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, o plantão psicológico parte do princípio de que nem todas as demandas que lhe são endereçadas serão melhor atendidas, ofertando-se a possibilidade de iniciar um tratamento psicoterápico. É mais o caso de acolher de imediato uma demanda emocional emergencial que muitas vezes se resolve naquele atendimento mesmo. No entanto, nenhuma das experiências relatadas nesse trabalho se caracteriza por essa pronta resolução de uma demanda que surge em um momento de sofrimento psíquico. Propor que o plantão se oriente pelas mesmas recomendações sobre o manejo do tempo e da transferência adotadas em uma análise, faz com que essa intervenção se transforme. Ele deixa de ser apenas um “espaço onde se pode buscar por ajuda”, “um ponto de referência para algum momento de necessidade”, para ser um espaço que possibilitará ao sujeito começar a engajar-se em um trabalho que interroga o seu próprio sofrimento. Nesse sentido, só podemos definir o plantão como um trabalho “alternativo à prática tradicional de psicoterapia”, se nos remetermos às diferenças fundamentais entre a Psicologia e a Psicanálise.

Ao mesmo tempo, não podemos dizer que existem condições para que se dê um tratamento analítico em um serviço-escola ou em uma Organização da Sociedade Civil. No entanto, também não se trata de psicoterapia breve. Então, o que se dá nesse espaço? Tratando-se de um trabalho clínico de escuta e intervenções atravessadas pelo discurso psicanalítico, poderíamos pensar em um tipo de entrevista preliminar? Teríamos transformado os plantões em um “ensaio prévio que já é o início da Psicanálise” (FREUD, 1913, p. 122)? Em mais uma

experiência de atendimento psicanalítico em uma instituição marcada por “vastas confusões e atendimentos imperfeitos” (FIGUEIREDO, 1997)?

Em se tratando do lugar de tapa-buracos assumidos pelos plantões, observamos o quanto é urgente que as políticas públicas vigentes em nosso país passem a vigorar em quantidade e qualidade necessária para dar suporte à demanda da população. Refletindo sobre as diferentes realidades institucionais nas quais o plantão psicológico configura-se como uma estratégia de intervenção, lembremos que Freud, em seu trabalho “Linhas de Progresso na Terapia Psicanalítica” (1919), argumenta sobre a possibilidade do campo de atuação da psicanálise poder ter um alcance maior, uma vez que segundo ele, estamos diante de um tipo de neurose extremamente grave- a miséria social e psíquica.

REFERÊNCIAS

- BRODSKY, G. A solução do sintoma. Revista Opção Lacaniana. 34,22. São Paulo: Eolia.2012.
- CALAZANS, R; BASTOS, A. Urgência subjetiva e clínica psicanalítica. Revista Latino-Americana de Psicopatologia Fundamental, 11 (4), 2008;
- COSTA, M. F; COSTA-ROSA, A. **O dispositivo clínico da urgência na atenção hospitalar: sofrimento, escuta e sujeito.** Revista Subjetividades, Fortaleza, 18 (2); 2018.
- FIGUEIREDO, A.C. **Vastas confusões, atendimentos imperfeitos. A clínica psicanalítica no ambulatório público.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.
- FREUD, S. A Dinâmica da Transferência (1912). In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas.** Volume XII, Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- FREUD, S. Sobre o início do tratamento (1913) In: **Fundamentos da clínica psicanalítica. Coleção Obras Incompletas de Sigmund Freud, vol. 6.** Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- FREUD, S. Observações sobre o amor transferencial (1915). In: **Fundamentos da clínica psicanalítica. Coleção Obras Incompletas de Sigmund Freud, vol. 6.** Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- FREUD, S. Linhas de Progresso na Terapia Psicanalítica (1919). In: **Fundamentos da clínica psicanalítica. Coleção Obras Incompletas de Sigmund Freud, vol. 6.** Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- FREUD, S. *Questões sobre uma análise leiga (1926)* in **Um estudo autobiográfico (1926).** Vol. XX. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

FREUD, S. *Conferência XXXIV (1933): Explicações, aplicações e orientações* in **Novas conferências introdutórias sobre a Psicanálise (1932-1933)**. Vol. XXII. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos** (1961). São Paulo: Perspectiva, 2010.

LACAN, J. Ato de fundação (1964). In: **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

ORTOLAN, M. L.M.; SEI, M.B.; BEZERRA, P.V.; VICTRIO, K.C. **Possibilidade da Psicanálise no serviço de plantão psicológico: um lugar de retificação subjetiva**. Stylus Revista de Psicanálise, Rio de Janeiro, 39, 2020.

SOUZA, B.N.; SOUZA, A. M. **Plantão psicológico no Brasil (1997-2009): saberes e práticas compartilhados**. Estudos de Psicologia, Campinas, 28 (2), 2011.

TASSINARI, M.A.; DURANGE, W. **Plantão psicológico e sua inserção na contemporaneidade**. Revista do NUFEN, 3, 2011.

“QUERO SER ENFERMEIRA PARA OLHAR E CUIDAR”: O CUIDADO NO TRABALHO DA ENFERMAGEM NOS TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19

Victória Amorim da Silva
Graduanda em Psicologia
vicamorim033@gmail.com
UFMA

Carla Vaz dos Santos Ribeiro
Doutora em Psicologia
carlavazufma@gmail.com
UFMA

Caroline Serra Soares
Mestre em Psicologia
psicarolineserra@outlook.com
UFMA

Raíssa Nayara Mota Pereira Costa
Mestranda em Psicologia
raissan.mota@gmail.com
UFMA

Camila Vieira dos Santos
Graduanda em Serviço Social
camila.vs@discente.ufma.br
UFMA

RESUMO: O cuidado em saúde não é restrito a procedimentos técnicos, abrange uma ação integral que tem significados e sentidos voltados para compreensão em saúde como direito do indivíduo (PEDROSA; POLEJACK, 2016). Contudo, percebe-se que os modelos de saúde predominantes nas instituições priorizam a rapidez de atendimento e o alcance de metas, não focando na humanização das relações. Dessa forma, podem ser comprometidas a qualidade do atendimento aos pacientes, assim como a saúde dos profissionais de enfermagem. O presente estudo integra um projeto maior, em andamento, desenvolvido por um grupo de pesquisa vinculado ao Departamento de Psicologia da UFMA. O objetivo geral deste ensaio é analisar os sentidos do cuidado para os profissionais de enfermagem em processo de aposentadoria a partir do contexto de pandemia da COVID-19. O percurso metodológico se fundamenta na metodologia qualitativa, com discussão de literatura complementada por entrevistas com 5 enfermeiras. Diante dos depoimentos obtidos, foi realizada a Análise Crítica do Discurso (ACD) sob a ótica da Teoria Social do Discurso de Norman Fairclough, uma vez que possibilita a reflexão do discurso social e cultural, convergindo com o método conceitual da Psicodinâmica do Trabalho e da Psicologia Histórico-social. Nesta pesquisa, constatou-se que o sentido do trabalho para os profissionais de enfermagem está estreitamente ligado ao cuidado. Os profissionais relataram que a possibilidade de exercer o cuidado com o outro foi uma das principais razões para a escolha da profissão e demonstraram que o cuidado na profissão remete a ajuda ao próximo. Percebeu-se também que o sentido do cuidado para o profissional de enfermagem vai além de sua atuação nos espaços de trabalho formal, uma vez que se preocupam em exercer o cuidado, de forma complementar, com familiares, vizinhos e até desconhecidos. No contexto da pandemia de COVID-19, muitos profissionais da enfermagem que estavam no grupo de risco foram afastados ou realocados para áreas menos intensas em um primeiro momento. Os entrevistados revelaram que as dificuldades em realizar o cuidado com os pacientes foram fonte de angústia e sofrimento. Neste momento específico, o autocuidado se

revelou um desafio, pois eles sinalizaram dificuldades para cuidar de si, sobretudo relatando grande receio de adoecer ou de infectar seus familiares. Também percebeu-se uma grande resistência desses profissionais em buscar atendimento quando estavam doentes no período de pandemia. Por fim, entende-se o cuidado como aspecto basilar para os profissionais da área, por isso, a gestão em saúde não deve ater-se somente aos aspectos quantitativos da atuação desses profissionais, tais como números, indicadores, metas e protocolos, mas sobretudo aproximar-se das dimensões invisíveis e não palpáveis desse trabalho.

Palavras-chave: Trabalho; Cuidado; Enfermagem; Pandemia de COVID-19.

1. INTRODUÇÃO

O cuidado em saúde não é restrito a procedimentos técnicos, abrange uma ação integral que tem significados e sentidos voltados para compreensão em saúde como direito do indivíduo (PEDROSA; POLEJACK, 2016). Levando isto em consideração temos no histórico da enfermagem como profissão, uma noção de que, para desempenhar o cuidado seria necessário possuir um espírito de doação, abnegação, castidade essenciais a quem iria cuidar do corpo do outro (PADILHA, 2005), princípios estes que estão de certa forma atrelados até hoje no entendimento desses profissionais no sentido do cuidado como algo que está associado a vocação, dedicação e amor ao próximo. Cânone este que não deixa de ser vinculado à figura feminina da qual compõe 84,6% do total de profissionais da área segundo (COFEN, 2015).

É importante ressaltar a complexidade no trabalho de cuidado desses profissionais já que os aprendizados e o trabalho se concentram na execução de procedimentos técnicos, porém na diferença entre o real e o prescrito é preciso além de administrar as técnicas também lidar com o outro, em situações de fragilidade envolvendo as mais intensas emoções que podem ser ligadas a vida e a morte (PEDROSA; POLEJACK, 2016). Em se tratando disto a cobrança pela excelência no cuidado desde a formação destes profissionais se esbarram nas mudanças dos sistemas administrativos e gerenciais da saúde pública que incorporou ao longo dos anos, uma lógica de gestão de cobrança de números e metas de atendimento, com um público que cresce cada vez mais, sem que houvesse um acompanhamento da melhora das condições de trabalho necessárias a equipe de enfermagem, (FONSECA; SÁ, 2015).

Esta lógica pode ser vista de forma ampliada no contexto pandêmico com o surgimento de uma nova doença chamada COVID-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2 tendo seu primeiro caso confirmado no Brasil em 25 de fevereiro de 2020 na cidade de São Paulo, o que ocasionou uma situação de emergência em saúde pública internacional. Dados do Ministério da Saúde mostram que mais de 700 mil pessoas morreram no país em decorrência desta doença (BRASIL, 2023). Segundo dados do COFEN no período até 27 de Abril de 2020 mais de 4600

profissionais foram afastados por contaminação da doença, prejudicando o contingente de profissionais na linha de frente, destes 49 vieram a óbito. Diante do lastro de pânico é preciso destacar que mesmo com a falta de condições adequadas de trabalho estes profissionais continuaram a trabalhar no enfrentamento à doença, o que pode estar relacionado a sua intrínseca relação ao trabalho em cuidado.

Observamos que a pandemia se espalhou de modos inimagináveis impondo altas taxas de contágio e mortalidade, exigindo assim que os pacientes com a doença fossem tratados de forma diferenciada a fim de diminuir os altos níveis de contágio e perdas de vida (DE OLIVEIRA, 2020), o que acarretou na piora nas condições de trabalho de todo os setores empregatícios do país, inclusive na área da saúde que lidou na linha de frente com o perigo e o medo da contaminação sem que tivesse condições adequadas de trabalho. Segundo Quadros (2020) durante a pandemia foi constatado pelo COFEN a falta de mais de 13 mil profissionais para a assistência durante a pandemia, que eram justamente os profissionais que se contaminaram com a doença ou faziam parte do grupo de risco e por estes motivos tiveram que sofrer afastamento do local de trabalho.

A enfermagem como categoria profissional, teve um papel crucial durante a pandemia pois corresponde no setor da saúde, a 56% da força de trabalho total, sendo um dos maiores contingentes de profissionais no mundo (Cassiani et al., 2020), contudo foi uma das mais atingidas com o número de infectados. Dessa forma segundo Fonseca; Sá, 2015 no entendimento que a produção do cuidado não se constitui somente no trabalho intangível com suas dimensões invisíveis mas também no esforço psíquico e físico exigido do trabalhador que cuida, é necessário compreender o significado do cuidado para os profissionais de enfermagem durante um período tão difícil quanto foi o pandêmico, já que a precarização do trabalho desses profissionais se acirraram muito mais durante este período.

Diante a este contexto, o presente estudo faz parte de um projeto maior, intitulado “Repercussões da pandemia de COVID-19 na subjetividade de profissionais de enfermagem em processo de aposentadoria.” desenvolvido por um grupo de pesquisa vinculado ao Departamento de Psicologia da UFMA, que tem por objetivo geral analisar os sentidos do cuidado para os profissionais de enfermagem em processo de aposentadoria a partir do contexto de pandemia da COVID-19. Como metodologia foi utilizada a pesquisa qualitativa, com discussão de literatura complementada por entrevistas com 5 profissionais de enfermagem. Diante dos depoimentos obtidos, foi realizada a Análise Crítica do Discurso (ACD) sob a ótica da Teoria Social do Discurso de Norman Fairclough, uma vez que como referencial teórico,

possibilita a reflexão do discurso social e cultural, convergindo com o método conceitual da Psicodinâmica do Trabalho e da Psicologia Histórico-social.

Portanto, a coleta de dados foi realizada com profissionais de enfermagem, com faixa etária entre 54 a 72 anos, entre os meses de fevereiro a novembro de 2022, sendo esta produzida com o uso de gravador de voz atrelado a um roteiro de entrevista semiestruturado previamente idealizado. Cabe ressaltar que foram encontradas para realização do estudo somente enfermeiras do sexo feminino o que reforça a feminização da categoria profissional, cada entrevistada recebeu uma letra como forma de identificação e sigilo de identidade. As entrevistas foram realizadas de forma remota e presencial respeitando os cuidados exigidos, como o uso de máscara e álcool em gel, além das medidas de distância, para que não houvesse contaminações pela COVID-19 durante o processo.

2. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a transcrição das entrevistas, houve a realização de leitura criteriosa do material, separando as entrevistas em trechos de acordo com o conteúdo temático objetivando um melhor manuseio das informações. Isso possibilitou estruturar as categorias que servem de base para este tópico. Depois, foram feitas interpretações e inferências visando desvendar o conteúdo subjacente ao que está manifesto nos trechos selecionados e categorizados. Dessa maneira, foram delimitadas as seguintes categorias: 1. Sentidos do trabalho para as enfermeiras; 2. O cuidado no trabalho da enfermagem e 3. O trabalho das enfermeiras durante a pandemia.

2.1 Os sentidos do trabalho para as enfermeiras

Neste estudo, emprega-se o termo sentido do trabalho como categoria determinada por diversos fatores que variam de indivíduo para indivíduo, conforme as variáveis pessoais e sociais em um dado momento histórico de cada um. Entretanto, este caráter pessoal não exclui a relação do indivíduo com o coletivo, levando em consideração o contexto histórico, econômico, cultural e social.

Uma das principais funções do trabalho é a formação da identidade do sujeito. O processo de constituição da identidade está pautado na alteridade, isto é, o “olhar do outro”, e a interação com as pessoas no cotidiano são fundamentais nessa formação, por permitirem que o indivíduo se reconheça enquanto sujeito. Nessa perspectiva, o trabalho propicia ambientes de trocas materiais e afetivas, bem como possibilidades de confronto entre o mundo externo e o interno do trabalhador. O labor comparece como o mediador central da construção, do

desenvolvimento, da complementação da identidade e da composição da vida psíquica (LANCMAN, 2011).

Na visão marxista de trabalho, entende-se que o trabalho possibilita ao homem ser construtor da realidade e de si mesmo. Logo, o trabalho possui um lugar marcante que não diz respeito somente a uma característica humana, tratando-se de sua essência, sendo uma categoria central na estruturação do ser social. Significa muito mais do que o sustento financeiro: a atividade laboral tem várias outras representações.

Corroborando com esse ponto de vista colocado, as participantes da pesquisa em questão confirmaram que o trabalho possui vários sentidos e representações, para além da sobrevivência. A partir da análise das entrevistas realizadas compreendeu-se que para as profissionais de enfermagem o sentido do trabalho está vinculado ao prazer, realização e amor. Sendo assim, o trabalho nesta posição encontra-se cheio de sentido para as enfermeiras, pois as atividades profissionais oportunizam momentos de satisfação e aprendizado ao lidar com os pacientes, tal como se vê a seguir:

Além de ser um modo de sobrevivência, é um modo de prazer, eu sempre gostei muito de trabalhar desde de novinha (entrevistada A)

[...]mas eu sempre tive o meu trabalho como uma coisa muito importante, com muito amor, eu sempre trabalhei com muito amor (entrevistada B)

O trabalho significa vida, conquistas, empenho, dedicação, estudo e aprendizado, envolve comunicação, conhecer pessoas, desafios diários principalmente na minha área de enfermagem (entrevistada Y)

[...] trabalho pra mim é lazer, prazer, isso que é trabalho, eu amo ser enfermeira, eu amo o que eu faço (entrevistada V)

É notório nos discursos das entrevistadas a presença do trabalho ocupando um lugar central e fundamental na vida delas. Mediante a esse cenário, entende-se o quão difícil é para as enfermeiras viverem a ruptura com o cotidiano laboral seja nas férias, na aposentadoria ou no período da pandemia. Foi o que traduziu a fala das entrevistadas “A” e “B”:

Tanto que quando eu estou de férias eu fico agoniada, porque a gente que é enfermeiro trabalha muito, já fiz muito plantão noturno na minha vida no Socorrão II, a gente não consegue se desvincular assim tão facilmente do trabalho. Então o trabalho passa a ser uma coisa assim, vital pra gente, porque se a gente para eu acho que a gente adocece. Então, trabalho significa pra mim uma maneira de sobrevivência e uma maneira de prazer na vida. (entrevistada A)

Ah, o trabalho é tudo ne? É o que dignifica o homem, além de outras coisas, é tudo. É o que te dá... Eu considero assim, é um motor propulsor da vida da gente. A palavra de Deus diz o seguinte, a partir do momento que teve todo aquele processo de separação dos nossos pais que foram Eva e Adão, aí Ele disse assim “Aí vocês vão

trabalhar, vão viver do suor de vocês.” Já é uma coisa bíblica que a gente tem que trabalhar, e a gente se sente bem. Pra mim o trabalho é tudo (entrevistada B)

No que tange à questão “O que te motivou a escolher a profissão de enfermagem? ”, a resposta de algumas participantes remete-se a uma escolha baseada em influências de familiares e parentes, seguindo, por vezes, uma tradição familiar. Enquanto algumas enfermeiras declararam terem escolhido o curso de enfermagem como segunda opção, após o não êxito na carreira de medicina, tal como explicitam as seguintes participantes:

O trabalho de enfermagem foi minha grande paixão, não te digo que ainda tenho toda aquela paixão que eu tinha. Mas eu sempre tive muito prazer em ser enfermeira, nunca quis ser médica, nunca fiz vestibular pra medicina. Eu sempre quis ser enfermeira, acho que porque eu tinha uma tia [...] (entrevistada A)

[...] hoje eu sou enfermeira, não foi minha primeira escolha, minha primeira escolha foi medicina por imposição da família, eu era filha, meu pai queria filho homem, veio uma mulher e aí vieram as cobranças e aquela coisa da família ter um filho médico, né. (entrevistada B)

Primeiro vou te contar como foi que eu cheguei pra ser enfermeira né. Então assim, no primeiro momento foi praticamente, era medicina né, entra a família, quando eu passei pro vestibular pra enfermagem meu pai não gostou né, porque realmente é tem uma grande diferença do médico e do enfermeiro (entrevistada V)

O meu primeiro momento não seria enfermagem seria medicina, fiz prova para medicina umas três vezes e não passei aí entrei naquele encanto das pessoas que entram em outras profissões e depois fazem prova mais relaxados e conseguem né (entrevistada Y)

Nesta pesquisa, constatou-se ainda que o sentido do trabalho para os profissionais de enfermagem está muito ligado ao cuidado. Os profissionais relataram que a possibilidade de exercer o cuidado com o outro foi uma das principais razões para a escolha da profissão, o que está perceptível nos seguintes depoimentos:

[...]cada vez que eu ia para um hospital e ficava bem perto de pacientes aquilo dali era mais forte e eu “não, quero é isso aqui mesmo”. Não quero ser médico para olhar e sair, quero ser enfermeira para olhar e cuidar e assim foi não fiz mais não. De jeito nenhum não fiz mais medicina (entrevistada Y)

Diante do que foi exposto até aqui, não se pode reduzir o trabalho como uma atividade de produção referente somente ao mundo objetivo, uma vez que trabalhar “[...] é sempre uma provação para a subjetividade, da qual esta sai sempre ampliada, engrandecida ou, ao contrário, reduzida, mortificada. Trabalhar constitui, para a subjetividade, uma provação que a transforma [...]”. (DEJOURS, 2012, p. 34). O trabalho inclui transformação, realização e provação ao sujeito, proporcionando ao mesmo uma condição importante de manifestação da vida absoluta.

2.2 O cuidado no trabalho da enfermagem

A enfermagem é uma área profissional que teve seu desenvolvimento ligado à evolução das práticas de cuidado em saúde. Inicialmente, se observavam práticas de cuidado rudimentares, executadas por curandeiras, missionárias e religiosas (PADILHA; BORENSTEIN; SANTOS, 2015). Posteriormente, se observa a institucionalização da profissão, ainda muito carregada pelo aspecto vocacional e religioso que marcou sua origem (KRUSE, 2006). Essas são características da profissão que perduram e puderam ser notadas nas falas das entrevistadas desta pesquisa.

As participantes da pesquisa evidenciaram em seus relatos que para elas o cuidado como enfermeiras remete a ajuda e doação ao próximo:

É um trabalho muito gratificante e não só como enfermeiro, como ser humano, entendeu? Um trabalho assim cristão pode-se dizer, um trabalho que tu te realiza. (entrevistada V)

Eu sempre, tudo era o paciente, eu nunca pensava na unidade em si, eu pensava no paciente, o bem que eu fazia pra eles. Tudo o que eu poderia ajudá-los, a orientação, convivência com eles não como profissional, mas como pessoa então isso me fortalecia muito, eu sentia que eu tava sendo muito útil. (entrevistada B)

A análise das entrevistas permitiu ainda observar que o sentido do cuidado para o profissional de enfermagem vai além de sua atuação nos espaços de trabalho formal, uma vez que se preocupam e responsabilizam por exercer o cuidado, de forma complementar, com familiares, vizinhos e até desconhecidos, como traz a entrevistada A:

E a cobrança toda da família, que é em cima de você, que todo mundo espera que você tenha uma solução, que você tenha palavra que vá fazer todo mundo ficar bem quando você não tem aquela palavra, né. Então você fica aperreada como enfermeiro, como filho, como irmão, é muito complicado você ser enfermeiro, viu. Mas é muito bom também (risos) (entrevistada A)

Tem a maioria do interior do estado onde são pessoas, não tem condições de nada, e a gente se via levando roupa de casa pro pai do paciente que tava lá com a mesma roupinha, já tava preta, fazia uma semana, uma semana é pouco, fazia um mês com a mesma roupa, só banhava e trocava e vestia a mesma roupa, então a gente que é enfermeiro que tem mais essa cabeça voltada pra compaixão né, a gente acabava levando roupinha pra ele mudar, um sabonete.[...] (entrevistada A)

Por meio dos relatos das entrevistadas foi possível observar que o sentido do trabalho da enfermagem permanece estreitamente ligado ao cuidado, desde a escolha da profissão, quanto no seu exercício diário dentro do ambiente laboral e até mesmo na vida dos profissionais em seus espaços de convívio com família, amigos e conhecidos.

É importante ressaltar que o aspecto vocacional, religioso e caritativo que ainda está presente no sentido do cuidado no trabalho da enfermagem está concomitante ao caráter científico profissional que a área assume com a institucionalização da profissão. Como afirmam Tonini e Fleming (2002), é fundamental destacar que a enfermagem não pode ser encarada como arte, vocação, manifestação de caridade, mas como uma profissão científica pautada em ensino, pesquisa e extensão.

2.3 O trabalho das enfermeiras durante a pandemia

Para Ferreira (2010) e Gernet (2010), o trabalho é o confronto com o real, é estar diante das prescrições, das normas, das relações sociais, da hierarquia, dos salários e dos modelos de gestão. Por isso, Dejours (2012, p. 25) aponta que o “trabalhar” é um modo peculiar de engajamento da personalidade em confronto com uma tarefa prescrita. “Trabalhar é vencer, preencher o hiato entre o prescrito e o efetivo [...]”.

As colocações a seguir, das participantes, ao relatarem sobre o seu cotidiano de trabalho, traduz a concepção de que a enfermagem é um trabalho de escuta, ajuda, cuidado e aprendizado, ao mesmo tempo que se refere ao cansaço, a sobrecarga e falta de reconhecimento.

Nunca vai ser só coisa boa né, a gente tem os entraves mas as coisas boas se sobrepõe as coisas ruins que a gente encontrou por aí, então pra mim ser enfermeiro até hoje eu tenho muito prazer, não sei se é porque sou das antigas e a gente ver que as outras pessoas, os novinhos de hoje, os que estão formados, eles tem mais respeito por você [...] (entrevistada A)

[...]E me dedicava com muito amor, era o escutar, sabe. Porque o profissional não tem tempo para escutar, escutar o paciente, que é isso que eles querem. Nem toda vez eles estão lá porque tem alguma coisa, porque a gente não vai resolver com medicamento, a gente vai resolver com explicação, encaminhando e tudo. Mas sempre existia aquela palavra de carinho, e aí a gente acertava em cheio por conta disso porque era o que eles precisavam [...] (entrevistada B)

Então a equipe é importante. Mas o enfermeiro é o que tá ali direto. É a equipe de enfermagem, com o técnico também, que segura as rédeas, eu digo assim, que segura as rédeas dos cabrestos ali do comando da carruagem. Então, eu amo a enfermagem. Eu quero te dizer assim, que eu sou suspeita assim pra falar, eu gosto muito, muito mesmo (entrevistada M)

Eu sou enfermeira, amo ser enfermeira, amo está como enfermeira não sei como é que a gente usa a palavra, mas amo. E agradeço até por não ter feito medicina, eu acho o profissional enfermeiro muito mais próximo do paciente, não resta dúvida né, a gente se envolve muito com o paciente, às vezes a gente tem até o cuidado pra não se envolver demais né. (entrevistada V)

Então, assim é extremamente cansativo não é por pouco que estão aí, as doenças dentro da profissão, é exatamente por isso, muitos colegas com problemas de depressão, muitos. Se você pedisse para eu elencar aí, eu ia lembrando aqui, podia não citar nomes mas eu ia dizer, trabalha assim assado e tal, muitos muitos porque não

conseguem também gerir as situações né, as imposições das empresas elas são duras demais (entrevistada Y)

Tendo em vista o que já foi abordado, o trabalho é umas das fontes de promoção à saúde psíquica, e não é necessariamente gerador de sofrimento; “ele oportuniza a expressão da subjetividade individual e a elaboração de uma subjetividade no trabalho, que permita a saúde e não o adoecer no momento que o sentido do trabalho é o prazer” (FERREIRA; MENDES, 2003, p. 25). Nessa direção, no trabalho pode existir, ao mesmo tempo, prazer e sofrimento, sendo que este construto prazer-sofrimento viabiliza a manutenção e a promoção da saúde dos trabalhadores.

Percebeu-se, nos discursos das enfermeiras, que além das vivências de sofrimento no trabalho, existiam as experiências de prazer também ao executarem suas tarefas no cargo. As vivências relacionadas ao prazer que sobressaíram nas falas das entrevistadas estavam relacionadas, na maioria, as possibilidades de cuidar das pessoas resolvendo seus problemas e amenizando as dores. Sobre esses aspectos, a participante A confirma quando diz:

O que me dar mais prazer é eu conseguir resolver os problemas deles, dos pacientes. Quando eu consigo resolver, por exemplo, uma ferida que chega lá muito feia, cheia de infecção, cheia de inflamação, e a gente consegue dar alta para aquele paciente ela com a ferida cicatrizadinha, esse é um grande prazer que eu acho que tenho e que todo mundo tem né, ver o paciente bem, todos nós enfermeiros (entrevistada A).

Em referência aos outros aspectos de prazer no trabalho para a categoria enfermagem durante a pandemia compareceram: a recuperação dos pacientes, o reconhecimento dos médicos e respeito dos colegas de profissão, além da socialização proporcionada pelo trabalho mesmo em meio aos tantos riscos causados pela COVID-19. Algumas falas retratam essa realidade:

[...]eu e ela a gente abraçou essa guerra pra salvar esse menino, e aí se conseguiu, claro que em primeiro com ajuda de Deus e desse cirurgião que se colocou à disposição e nós enfermagem sempre atrás ali, pra salvar o paciente, para lutar por ele, para batalhar pra salvar aquele menino e ele ficou bem, ficou bem depois de uns meses o que é que fiz eu e ela (entrevistada A)

nossa gente era guerra mesmo, essa é a palavra, guerra guerra guerra. Muita emoção, cada término de procedimento se ele era positivo era aplauso se não era choro (entrevistada B)

A recuperação dos pacientes também que nós tivemos bastante né. Tivemos bastante porque o que crava na cabeça da gente infelizmente é a perda né, mas fica também a emoção de ser chamado, de tirar foto, nossa bolo vocês não queiram imaginar, bolo, torta...teve um paciente que se recuperou da pandemia um senhor já de oitenta e poucos anos gente (entrevistada Y)

É necessário ressaltar que compareceram em alguns depoimentos vivências de prazer e sofrimento, como “duas faces da mesma moeda”, pois os elementos que geram prazer geram ao mesmo tempo sofrimento para algumas participantes. Isso corrobora com a abordagem da Psicodinâmica do Trabalho, a qual defende a inexistência da separação clara das fontes de prazer e de desprazer no ambiente laboral. De fato, elas parecem se relacionar como um continuum, o qual Mendes e Morrone (2002) apontam como uma contradição no trabalho que objetiva manter o equilíbrio psíquico.

As participantes relataram que ao trabalhar no hospital durante a pandemia foi semelhante ao cenário de guerra, o que gerou medo, angústia e até sentimento de impotência frente ao número elevado de mortes. Apesar disso, as enfermeiras não só queriam continuar nesse trabalho, bem como, gostavam de estar inseridas nesse contexto de guerra, podendo socorrer e contribuir para o salvamento de vidas, como se pode-se observar a seguir:

Acho que é desafio mesmo, é o prazer mesmo de tá lá na guerra, não dá pra ficar em casa, acho que não vou conseguir ficar em casa. Quando eu tiver que parar eu vou ficar em pelo menos um, não dá pra ficar parada. E não é pela questão financeira, até pode ser né, é mais pela questão financeira, é mais pelo prazer de tá naquela vida que eu escolhi pra mim faz tempo, quase 30 anos, que foi tá lá dentro da luta diária pra salvar as pessoas, pra ajudar, pra socorrer, pra se zangar também porque a gente se zanga muito, e se zanga muito quando você enfermagem não é reconhecido nunca[...] Onde todo mundo desistiu e a gente não desistiu. (entrevistada A)

O trabalho pode ser tanto fonte de prazer e importante para a construção da subjetividade e saúde dos trabalhadores, como também pode ser fonte de sofrimento e desgaste para os profissionais. Para Machado e Facas (2020a, p. 405) o sofrimento está “no cerne do trabalho e surge quando do embate inevitável entre a subjetividade do trabalhador e as limitações impostas ao seu exercício pelo real do trabalho”.

No contexto da pandemia de COVID-19, muitos profissionais da enfermagem que estavam no grupo de risco foram afastados ou realocados para áreas menos intensas em um primeiro momento. As participantes dessa pesquisa, em sua maioria, pertenciam a esse grupo de profissionais de risco, por conta da idade ou por serem portadoras de doenças crônicas.

As mudanças abruptas, o afastamento do trabalho e a impossibilidade de realizar o trabalho de cuidado aos pacientes se revelou como uma fonte de sofrimento para as entrevistadas:

Eu queria tá no trabalho, tá entendendo? Queria, mas o que ficou agravante, primeiro pela idade eles estavam mandando eu ficar em casa com todos os direitos né, aí qualquer coisa era minha responsabilidade. [...] Mas assim, eu não achei legal ficar em casa. Eu me senti inútil nessa época. (entrevistada V)

Só que assim, no começo eu achei maravilhoso, no começo eu acho que já estava tão cansada, tão preocupada com essa doença mortal aí que ninguém sabia nada, bem no começo que eu fui afastada então eu fiquei bem feliz porque de alguma forma eu tava protegida dentro de casa, né. E aí eu fiquei super feliz, quando foi passando mais tempo, entrando pro quarto mês, aí eu já fui ficando estressada, fui ficando angustiada porque eu nunca tinha passado tanto tempo dentro de casa, sendo dona de casa, então eu no terceiro mês eu já tava subindo pelas paredes, angustiada sem saber o que fazer dentro de casa, com saudade do trabalho. (entrevistada A)

Durante a pandemia, as entrevistadas revelaram ainda que as dificuldades em realizar o cuidado com os pacientes foram também fonte de angústia e sofrimento:

Foi a dificuldade também no atendimento, a maior dificuldade que a gente tinha lá tanto na pandemia como não, era a dificuldade que a gente tinha de ajudar os pacientes a realizar os exames, na pandemia ficou pior, né. Muitos lugares não estavam marcando consulta, muitos lugares não estavam atendendo, fazendo exame, então isso deixava a gente muito triste, porque era como se a gente tivesse fazendo um trabalho perdido, solicitava as coisas pro paciente e esse paciente não conseguia fazer nada. (entrevistada B)

A pandemia de COVID-19 representou um grande desafio para as organizações de saúde. A emergência do cuidado com os pacientes com uma enfermidade desconhecida, em contextos hospitalares que muitas vezes já possuíam problemas anteriores na assistência ao público, constituíram grande desafio para os trabalhadores.

Quando fala-se em condições de trabalho, refere-se ao ambiente físico, químico, biológico, assim como às condições de higiene, de segurança e às características antropométricas dos postos de trabalho (DEJOURS, 2015). No contexto pandêmico, o ambiente de trabalho mudou drasticamente e as condições de trabalho dos profissionais da área de saúde assumiram configurações problemáticas, trazendo repercussões citadas pelas participantes desta pesquisa:

Então chegou um momento de não ter material pra gente trabalhar né, nesse sentido de máscara concentradora de oxigênio. Material pra gente nunca faltou, nunca faltou. Os EPIs nunca faltaram. E é como eu já relatei anteriormente né, essas dificuldades da intubação, do processo doença, o adoecimento, a doença ela é grave mesmo, muito grave. [...] Nunca pensei em passar o que eu passei, divisor de águas mesmo, da água pro vinho que se fala né. Tudo muito novo, tudo muito estranho, tudo muito difícil para todos os profissionais. (entrevistada Y)

Primeira dificuldade é você não ter EPI suficientes para todo mundo, né. Tinha dia que na * a gente não tinha máscaras, a falta de EPI não só na *, no * também, a falta de EPI. E falta de conscientização dos gestores que estavam à frente dos hospitais, estavam liderando naquele momento de pandemia e sem querer liberar as máscaras, EPI pra todo mundo de forma igual. Então quando você encontra esse tipo de entrave é uma dificuldade muito grande, você trabalhar, passar o dia inteiro com duas máscaras, uma pra de manhã e outra pra tarde, ou então aquele número de luvas contadas, só pode usar x não pode usar x mais y, né. Essa coisa do gestor não administrar isso aí, e não adiantava nós enfermeiros colocar situações do ponto de vista mesmo técnico, porque o que valia era a economia ou, não sei se a economia ou

a falta de insumo pra você trabalhar, porque se ele te desse quatro máscaras pra trocar, duas de manhã e duas de tarde, ia faltar pra outras pessoas, então isso aí dificultou bastante pra gente trabalhar sossegado. (entrevistada A)

A pandemia também trouxe repercussões para as relações formadas pelos trabalhadores. Para a construção de vivências de trabalho prazerosas, a relação dos trabalhadores com seus pares é de suma importância. Durante a pandemia, os trabalhadores passaram por situações de perda de colegas e necessidade de isolamento:

Olha, a gente teve muitas perdas dos funcionários, né. Que deixou a gente assim muito triste, médicos, auxiliares, enfermeiros, então era um ambiente assim muito triste porque a gente ficava pensando nas pessoas. Cada dia a gente sabia de uma notícia, né. Então não teve mais aquela empolgação no trabalho, porque era sempre aquele trabalho com medo, medo de pegar alguma coisa, alguma doença e de levar pra sua família, minha neta morava comigo, então eu tinha sempre essa preocupação. Então eu sempre me reservava, eu fiquei mais isolada dentro da sala, tinha paciente atendida, não tinha, eu ficava isolada dentro da sala. Mas sempre era aquele medo mesmo de pegar covid. (entrevistada B)

A perda dos nossos colegas, de alguns colegas bem próximos foi uma coisa que me marcou muito, né. E por alguns momentos eu pensei em realmente sair, ficar em casa, porque a coisa estava tão feia lá dentro dos hospitais que a gente morria de medo, né. (entrevistada A)

E mudou muita coisa, a gente ficou mais distante um colega do outro, porque existia muito aquele cuidado um com o outro, a gente se abraçava os colegas, hoje tá aquela coisa, aquilo mudou mais, por conta da pandemia da contaminação a gente se afasta um pouquinho mais, já não tem aquela relação, então essa pandemia mexeu com todos nós, com a cabeça de todos nós, o que você encontra de enfermeiros e técnicos em enfermagem, de administrativo, todos com depressão, crise de ansiedade, é muito grande o número de funcionários, principalmente o pessoal da enfermagem, o pessoal da enfermagem foi muito afetado, nós quando teve aquele primeiro pico foi em 2020, perdemos colegas, colegas bem próximos, então isso aí foi um momento aterrorizante demais pra todos nós e continua sendo até hoje. (entrevistada A)

A desestruturação da coletividade provoca dificuldade em lidar com o sofrimento, pois sujeitos mais isolados, com laços sociais fragilizados terão mais dificuldade em lidar com o sofrimento que experienciam no trabalho. Como afirmam Machado e Facas (2020b, p. 409), diante das situações angustiantes o trabalhador pode negar seu próprio sofrimento, isolar-se ou tratar o sofrimento dos que estão a sua volta com indiferença, e “essa tendência em isolar-se vai minando a possibilidade de troca entre os trabalhadores e instalando um ambiente propício às manifestações patológicas do sofrimento”.

A pandemia trouxe consequências para os profissionais de saúde também em seus laços formados para além do ambiente de trabalho. Por conta do medo do contágio, as participantes relataram o sofrimento por conta do distanciamento social nesse contexto:

Depois da pandemia as coisas pioraram um pouco, né. A gente ficou mais presa dentro de casa, eu pensei muito na minha mãe, na minha neta, então eu tinha medo de sair, fiquei em casa. E a tristeza porque eu me tornei uma pessoa muito caseira e eu não era caseira, eu era muito festeira. (entrevistada B)

Chegava em casa, fiquei afastada do meu filho, dois meses eu olhava do portão da casa da minha mãe de longe, e eu fiquei só na minha casa, totalmente. As pessoas do meu prédio tinham medo de mim, as pessoas do meu prédio sabiam que eu era enfermeira. Eu percebia. Por eu parar o carro, as pessoas queriam logo, subir logo né, sem aproximar de mim. Mas eu entendia né. (entrevistada Y)

Neste momento específico, o autocuidado se revelou um desafio, pois elas sinalizaram dificuldades para cuidar de si, sobretudo relatando grande receio de adoecer ou de infectar seus familiares. Além disso, também se percebeu uma grande resistência dessas profissionais em buscar atendimento quando estavam doentes no período de pandemia.

Em algum lugar da nossa graduação a gente aprendeu que enfermagem é doação, é arte, é cuidar, cuidar de quem? Do outro? Mas no momento desse de pandemia, cuidar de quem? Do outro ou de você? Como enfermeiro você fica com a cabeça dividida, eu não posso fugir dessa raia e eu não posso expor minha família, não posso me expor. Então é um dilema que foi criado muito grande dentro da nossa cabeça, não só da minha tenho certeza mas de muitos profissionais nossos da enfermagem, então é um dilema muito grande, a gente não tinha opção, tinha que seguir em frente, trabalhando. (entrevistada A)

No primeiro momento eu quase morro, não fui internada por que relutei um pouco e por ser asmática eu conheço bem o processo do tratamento, mas fui pro hospital ainda três vezes. Na última eu digo “ah não, vou internar, tem jeito não. (entrevistada Y)

Assim, constatou-se que as profissionais entrevistadas vivenciaram durante a pandemia dilemas relacionados ao cuidado. No exercício de função, estavam disponíveis para exercer o cuidado com os pacientes, mas essa assistência poderia ser uma fonte de contaminação para sua família, amigos ou de seu próprio adoecimento.

A pandemia trouxe impactos significativos para a enfermagem, inclusive no que se refere a adoecimento e mortes. Dados divulgados pelo Conselho Federal de Enfermagem revelaram que o Brasil teve 52 277 casos de adoecimento por COVID-19 na enfermagem, com um número de 744 óbitos, no período entre abril de 2020 e abril de 2021 (COFEN, 2021). Esses dados sinalizam grandes implicações da pandemia sobre a saúde dos trabalhadores da área, assim como para a relação dessas pessoas com o seu trabalho.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da COVID - 19 que se propagou em 2020 exigiu dos profissionais de enfermagem diversas adaptações em sua rotina de trabalho. Posto isso, o presente estudo buscou compreender os sentidos do cuidado para os profissionais de enfermagem em processo de

aposentadoria a partir do contexto pandêmico, através de uma revisão bibliográfica e de uma pesquisa de campo. Utilizando-se como aporte teórico a Psicodinâmica do Trabalho em interlocução com a abordagem sócio-histórica.

O trabalho em tempos atuais sustenta um lugar de demasiado privilégio, ele é essencial para a construção da identidade dos sujeitos. De modo histórico, a concepção de trabalho foi se modificando e ocupando um lugar importante na vida do homem enquanto ser social. Assim, o trabalho é considerado como uma categoria central para a organização da vida social e na dimensão psicológica em virtude da sua importância para a construção e constituição da subjetividade.

O valor dado ao trabalho é carregado de diferentes sentidos e significados. Para alguns significa conhecimento, utilidade, sociabilidade e desafios diários. Já outros visualizam como fonte de subsistência. Entretanto, algo comum a todos, é que o trabalho atua como fonte de manutenção da vida, seja por meio da valorização e reconhecimento do trabalho do sujeito ou do retorno financeiro. Assim, são essas questões que vão contribuir para a formação de sentido que cada sujeito vai atribuir ao seu trabalho. Um trabalho com sentido envolve o respeito às subjetividades, ao sentimento de realização por meio das atividades laborais e uma boa relação com a equipe. No caso da enfermagem, percebeu-se um ponto principal que dá todo o sentido ao trabalho das profissionais: o exercício do cuidado.

Nesse estudo, constatou-se que o cuidado no trabalho da enfermagem comparece de diversas maneiras. As profissionais relatam que a possibilidade de exercer o cuidado com o outro foi uma das principais razões pela escolha da profissão e demonstraram que o cuidado na profissão remete a ajuda ao próximo, a servir o outro. Revelaram possuir admiração por esta área pela contribuição que esta tem junto aos pacientes e à sociedade. Percebeu-se também que o sentido do cuidado para as enfermeiras vai além de sua atuação como profissional nos espaços de trabalho formal, uma vez que essas profissionais se preocupam em exercer o cuidado, de forma complementar, com seus familiares, vizinhos e até desconhecidos.

No contexto da pandemia de COVID-19, muitos profissionais da enfermagem que estavam no grupo de risco foram afastados ou realocados para áreas menos intensas. Nesse contexto, as enfermeiras revelaram que as dificuldades em realizar o cuidado com os pacientes, foram fonte de angústia e sofrimento. Neste momento específico, o autocuidado se revelou um desafio para os profissionais de enfermagem, pois eles sinalizaram dificuldades para cuidar de si, sobretudo relatando grande receio de adoecer ou de infectar seus familiares. Também

percebeu-se uma grande resistência desses profissionais em buscar atendimento quando estavam doentes no período de pandemia.

Ainda assim, no contexto pandêmico, as vivências relacionadas ao prazer estavam relacionadas, na maioria, às possibilidades de cuidar das pessoas, resolvendo seus problemas e amenizando as dores. Além disso, a recuperação dos pacientes, o reconhecimento dos médicos e a segurança com relação aos procedimentos, surgem também como aspectos de prazer, fazendo com que esse profissional reencontre em um contexto difícil um sentido para a vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da saúde. **“Brasil chega a marca de 700 mil mortes por covid-19.”** disponível em :<https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/brasil-chega-a-marca-de-700-mil-mortes-por-covid-19> . Acesso em 20 de jul. de 2023.

CASSIANI, Silvia Helena De Bortoli et al. La situación de la enfermería en el mundo y la Región de las Américas en tiempos de la pandemia de COVID-19. **Revista Panamericana de Salud Pública**, v. 44, p. e64, 2020.

Conselho Federal de Enfermagem (COFEN). Observatório da Enfermagem. Profissionais infectados com Covid-19 informado pelo serviço de saúde. Brasília (DF): COFEN; 2021. Disponível em: <http://observatoriodaenfermagem.cofen.gov.br/>

Conselho Federal de Enfermagem (COFEN;2015). **“Pesquisa inédita traça perfil da enfermagem”**. Disponível em: http://www.cofen.gov.br/pesquisa-inedita-traca-perfil-da-enfermagem_31258.html . Acesso em 20 de jul. de 2023.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. São Paulo: Cortez, 2015.

DE QUADROS, Alexander et al. Desafios da Enfermagem Brasileira no Combate da COVID-19: uma reflexão. **Enfermagem em Foco**, v. 11, n. 1. ESP, 2020.

DE OLIVEIRA, Adriana Cristina. **Desafios da enfermagem frente ao enfrentamento da pandemia da COVID19**. 2020.

DEJOURS, C. **Trabalho e emancipação**. Brasília: Paralelo 15, 2012.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

FERREIRA, J. B. Análise clínica do trabalho e processo de subjetivação: Um olhar da psicodinâmica do trabalho. In: MENDES, A. M. et al. (Orgs.). **Psicodinâmica e clínica do trabalho**: temas, interfaces e casos brasileiros. Curitiba: Juruá, 2010, p. 125-135.

FERREIRA, M. C.; MENDES, A. M. **Trabalho e riscos de adoecimento**: o caso dos auditores fiscais da Previdência Social Brasileira. Brasília: Edições LPA e FENAFISP, 2003.

FONSECA, Maria Liana Gesteira; SÁ, Marilene de Castilho. A insustentável leveza do trabalho em saúde: excessos e invisibilidade no trabalho da enfermagem em oncologia. **Saúde em debate**, v. 39, p. 298-306, 2015.

KRUSE, M. H. L. Enfermagem Moderna: a ordem do cuidado. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 59, n. 1, p. 403-410, ago. 2006.

LANCMAN, S. O mundo do trabalho e a psicodinâmica do trabalho. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. (Orgs.) In: **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Rio de Janeiro: Editora Paralelo 15/ Editora Fiocruz, 2011. p.31-44.

MACHADO, A. C. A.; FACAS, E. P. Sofrimento criativo no trabalho. In: SCHMIDT, Maria Lúcia Gava. **Dicionário temático de saúde/doença mental no trabalho: principais conceitos e terminologias**. São Paulo: FiloCzar, 2020a. p. 405-407.

MACHADO, A. C. A.; FACAS, E. P. Sofrimento patogênico no trabalho. In: SCHMIDT, Maria Lúcia Gava. **Dicionário temático de saúde/doença mental no trabalho: principais conceitos e terminologias**. São Paulo: FiloCzar, 2020b. p. 407-409.

PADILHA, M. I; BORENSTEINS, M. S.; SANTOS, I. dos. **Enfermagem: história de uma profissão**. São Caetano do Sul: Difusão, 2015.

PEDROSA, Narjara Tamyres; POLEJACK, Larissa. **Cuidado e autocuidado em oncologia: significados para profissionais e usuários. Mudanças-Psicologia da Saúde**, v. 24, n. 2, p. 1-10, 2016.

TONINI, N. S.; FLEMING, S. F. História de Enfermagem: evolução e pesquisa. **Arquivos de Ciências da Saúde da Unipar**, Umuarama, v. 6, n. 3, p. 131-134, set./dez. 2002.

A ARTE E IMPACTOS DA IMAGEM ARTÍSTICA NA SOCIEDADE

Maria Francisca Batista da Silva Souza
Mestranda em PROFARTS
kinhas473@gmail.com
UFMA

Elisene Castro Matos
Doutorado
elisene.matos@ufma.br
UFMA

RESUMO: Este estudo tem o objetivo de analisar como a imagem pode mover os interlocutores para além do entretenimento, e ao mesmo tempo levá-lo a um lugar de atenção e cuidado com a sociedade a qual está inserido. O estudo parte de uma pesquisa qualitativa, após aplicação de uma sequência didática com o tema “Arte e Sociedade” aplicada na turma do 3º ano do ensino Médio, de uma escola pública de tempo integral no estado do Piauí, onde junto aos alunos foi discutido os impactos da imagem artística na sociedade, apresentando artistas e suas obras que dialogam com temas de problemas sociais recorrentes no mundo: fome, guerra, desigualdade social, violência, racismo, preconceitos, entre outros; para leitura, reflexões e discursões sobre causas, consequências e soluções para as mesmas, ultrapassando os limites teóricos dos temas propostos no livro didático e adentrando para a vida em sociedade, abrindo espaço para uma formação baseada na valorização de si, do próximo e das pluralidades culturais. Para entendimento do objeto em análise, o estudo apoiou-se em textos teóricos de alguns estudiosos renomados na área de estudo da imagem e da experiência com ela: Gregory Bateson (1980), Etienne Samain (2005), Walter Benjamin (2012), Fernando Hernández (2011) e nos dados coletados. Os resultados foram agrupados em três categorias: (a) As imagens suscitam ideias; (b) As imagens ajudam a pensar; e (c) As imagens mobilizam posturas. Os resultados dessa pesquisa evidenciam que a experiência com a imagem artística pode contribuir para um olhar atento e de cuidado com a sociedade, em virtude dos contextos e emoções que elas podem inferir no sujeito.

Palavras-chave: imagem; sujeito; experiência; sociedade.

1. INTRODUÇÃO

Inicialmente é imprescindível salientar os desafios relacionados a formação do educando para além do ensino teórico das disciplinas, pois parece muitas vezes complexo, na prática, relacionar o currículo com a realidade dos alunos e sua relação com a sociedade. Os profissionais e estudiosos em educação enfrentam desafios no que tange a formação de um indivíduo que se preocupe consigo, com o outro e com o mundo na atualidade, visto que a sociedade vive em constante competição por espaço, poder e valorização, onde muitas vezes esse indivíduo lutando por seu “lugar no mundo”, acaba não vendo os problemas em seu entorno e seu papel no cuidado com a sociedade a qual está inserido.

No entanto, é notável que o componente curricular arte pode ser um aliado nesse processo, visto que através da apreciação e fazer artístico o sujeito evidencia a sua sensibilidade, dando vazão a suas emoções.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), articula os assuntos teóricos a competências e habilidades, com o intuito desenvolver atividades que incentive a formação de um indivíduo autônomo, crítico e participativo socialmente. Nesse sentido, nós arte-educadores temos a oportunidade de incentivar nossos alunos a um olhar mais sensível para sociedade e assim, teremos uma oportunidade de mudança de posicionamento frente ao individualismo tangente na sociedade atual.

A inquietação para tal pesquisa, surgiu da observação e atenção aos dilemas trazidos pelos educandos, sobre suas crises existenciais enquanto jovens/adolescentes e estudantes de Ensino Médio. Nessa fase, os jovens tentam se adequar a um grupo, sentir-se pertencente, entender-se enquanto cidadão, desenvolver autônima, autoconhecimento e autoestima. Dessa forma são muitas as habilidades a desenvolver e isso o leva a questionamentos sobre vários aspectos da vida, como a própria existência, o seu lugar no mundo, a sua função nos contextos em que se envolve, o seu propósito da vida e o motivo de estar no mundo. A arte-educação, é um potencial para o desenvolvimento dessas habilidades, por ser um canal de exteriorização de emoções e sentimentos, que contribui com a autoestima dos discentes.

Diante desse contexto, é inevitável que o educador pense em atividades que sirvam de apoio para que esse jovem/adolescente enfrente essas crises e consiga desenvolver autoestima e respeito a si, ao outro e ao mundo. Assim sendo, esse estudo parte de uma experiência pedagógica, onde tentou-se estimular as emoções e o pensamento crítico através da apreciação da imagem artística.

A pesquisa consiste numa abordagem bibliográfica e qualitativa, pois está voltada “[...] para *compreender*, em lugar de *comprovar*[...]” (PENNA, 2015, p. 100, grifo do autor). Onde se buscou por conhecer, entender e analisar os impactos que a imagem artística usada como forma estratégia para amplificar, sensibilizar e problematizar para a sociedade, causas e reivindicações sociais pode favorecer. Partindo da aplicação de uma proposta de sequência didática, com o tema “Arte e Sociedade” Para entendimento do objeto em análise, o estudo apoiou-se em textos teóricos de alguns estudiosos renomados na área de estudo da imagem e da experiência com ela: Gregory Bateson (1980), Etienne Samain (2005), Walter Benjamin (2012), Fernando Hernández (2011) e nos dados coletados.

Mediante exposto, o objetivo geral desse artigo é favorecer reflexões sobre como a imagem artística pode mover os interlocutores para além do entretenimento, e ao mesmo tempo levá-lo a um lugar de atenção e cuidado consigo, com o outro e com a sociedade a qual está inserido. Para isso, tanto a pesquisa bibliográfica quanto os registros de aplicação da sequência didática aplicada e os resultados da observação feita em relação ao objetivo, foram agrupados em três categorias: 1. As imagens suscitam ideias; 2. As imagens ajudam a pensar; e 3. As imagens mobilizam posturas. Pretende-se corroborar com estudos já existentes e despertar estudos mais aprofundados acerca do assunto.

2. DESENVOLVIMENTO

As mensagens não se limitam apenas a linguagem expressa pela escrita ou fala, elas também podem vir das imagens, que refletem diversas ideias e conceitos, que podem variar conforme o repertório de cada um. Foi assim que o homem iniciou seu processo de comunicação, de registro, usando desde o princípio também a linguagem não verbal para perpetuar o seu modo de ser e conviver na sociedade.

1. As imagens suscitam ideias

As imagens desempenham um papel especial no estímulo das emoções. O homem primitivo já acreditava no poder delas, desenhava nas cavernas acreditando que as imagens se reproduziriam na realidade, expressava suas vivências, prazeres e desejos. Hoje, não é diferente, o homem transmite suas ideias, conceitos, valores e mensagens através da imagem, e a imagem artística agrega expressividade capaz de encantar e mobilizar o expectador.

Etienne Samain (2012), traz reflexões sobre a imagem suscitar ideias no texto “As imagens não são bolas de sinuca”. Ele apresenta problematizações importantes sobre esse aspecto. Primeiro fala que “(...) toda imagem nos oferece algo para pensar: ora um pedaço real para roer, ora uma faísca de imaginário para sonhar”. Essa reflexão, expressa pelo antropólogo, Etienni Samai, é um dos princípios que confirmam o que o estudo propõe, demonstrando que as imagens nos fazem pensar. Na sequência desse mesmo texto ele aponta uma segunda possibilidade “(...) toda imagem é portadora de um pensamento, isto é, veicula pensamentos”, admitindo assim essa potencialidade da imagem, de gerar opiniões sobre um determinado assunto. Ainda sobre esse assunto, ele apresenta nesse texto uma terceira proposição e ousa dizer que “(...) a imagem – toda imagem – é uma “forma que pensa”. Essa perspectiva é mais complexa e sugere que a imagem tem vida própria.

Nesse sentido, o trabalho com a imagem é de suma importância, visto que a mesma desperta no sujeito, interlocutor, sensações diversas, que o leva a produção de conceitos múltiplos sobre determinado contexto individual ou coletivo. Dessa forma, a elaboração de um planejamento que implemente artistas e obras, momentos de apreciação e de reflexão que incitem nos educandos essa mobilização poderá promover habilidades e competências socioemocionais necessárias para o desenvolvimento ético e de valores assertivos diante dos diversos contextos culturais, sociais, individuais ou coletivos.

É nesse contexto de possibilidades que se nota os importantes apontamentos de Walter Benjamim, citados por Detlev Shöttker (2012), que fala sobre as conexões entre escrita, imagem e fantasia, e que ele aponta um conceito de imagem abrangente que se baseia em dois motivos: por um lado uma teoria da experiência em que a imagem mental desempenha um papel importante, e por outro lado, as imagens reais que teriam exercido grande influência na formação da experiência. Isso leva-nos a cogitar, mobilizações possíveis através da visualização da imagem artística, onde um interlocutor poderá criar relações de pertencimento ou sensibilidade através da apreciação da imagem.

2. As imagens ajudam a pensar

O uso da imagem desde os primórdios é importante e na atualidade, devido ao desenvolvimento de mídias de comunicação social, é expressivo, visto que o uso dela evoca emoções nos usuários e transmite informações explícitas e implícitas. Desse modo, o poder de conativo da imagem é visível, pois a imagem não apenas informa, ela procura desvendar, denunciar e estimular pensamento crítico e reflexivo.

Gregory Bateson (1980 apud SAMAIN, 2012, p. 21), aponta reflexões sobre a vitalidade da imagem, através do um exemplo de sua experiência no decorrer da vida em relação a caixinhas que guardava coisas vivas e não vivas, e diz que “(...)Colocarei assim, as imagens (todas as imagens) ao lado dos caranguejos do mar e das borboletas, isto é, na caixa das coisas vivas”. Nesse contexto esse apontamento de Bateson é de suma importância, pois denota a imagem uma vitalidade, capaz de estimular um ser pensante a ver uma imagem estática e desenvolver pensamentos de movimento nessa visualidade. E é nesse movimento que o pensamento crítico se desenvolve.

Por a quantidade de material de imagem ser incontável ao redor do sujeito, muitas vezes ele passa rapidamente por elas, se limitando a uma “passagem de vista”. De modo que as aulas de arte, são um importante momento para o desenvolvimento dessa habilidade, haja vista que o

posicionamento frente a situações cotidianas é frequentemente requisitado durante aulas de outras disciplinas, vestibulares e na vida cotidiana.

Etiene Samain (2012), propõe uma reflexão acerca de vários aspectos dentre eles “(...) como a imagem nos provoca a pensar, nos convoca a pensar?”. Essa provocação é de suma importância para sair do campo de uma apreciação da imagem para notar apenas o belo, as técnicas, a historicidade representada. Ele fala que (...) toda imagem é uma memória de uma memória, um grande jardim de arquivos declaradamente vivos, mais do que isso: uma (sobrevivência), uma (supervivência)”. Isso significa que a imagem, é impregnada de vivências e emoções, mesmo que o artista sem explicitas intenções a produz, que para além de suas emoções residem ali, elas subsistem, resistem ao tempo e continuam vivas. Nesse sentido é possível dizer que emoções vivas, estimulam outras emoções e o indivíduo frente a uma imagem é estimulado a pensar.

É importante ressaltar aqui um exemplo que Etiene Samain aponta em relação à experiência com a imagem:

“Ver a menina coberta de napalm, gritando de dor numa estrada do Vietinã, significa cruzar milhares de outros olhares postos sobre seu corpo indefeso e penetrar numa memória coletiva: nossa história à qual ela pertence, da qual jamais sairá e da qual nunca poderemos sair sem ela, sem outros que verão “renascer” sob outras formas, em outros tempos, tempos futuros.” (2012, p. 23)

Esse exemplo, admite refletir sobre que a imagem ajuda a pensar, não somente no sofrimento, por exemplo, do ser representado. Vai muito além, adentra o universo do próprio eu de quem a está vendo e consegue atravessar o tempo chegando ao presente dos contextos sociais ou a uma previsão futurística.

Como foi explicitado anteriormente, na introdução desse artigo, esse estudo é pautado além de referenciais teóricos, em uma abordagem relacionada a imagem artística nas aulas de arte no ensino médio, mais especificamente em uma turma da 3ª Série no CETI Pedro Mendes Pessoa, na cidade de Beneditinos Piauí, cuja mesma contém 43 alunos na faixa de 16 a 18 anos. Onde durante a elaboração da sequência didática referente ao assunto “Arte e sociedade”, objetivou-se incentivar um olhar reflexivo para obras de arte que “representam” os problemas sociais: fome, guerra, desigualdade social, violência, racismo, preconceitos, entre outros; e discutir sobre causas, consequências e soluções para elas.

A sequência didática em análise, foi dividida em três momentos e a esse tópico cabe os dois primeiros. Explicitá-los aqui é de grande relevância, para que os leitores desse trabalho possam imaginar a sequência didática aplicada e de modo menos subjetivo, já que não

participaram do processo, possam avaliar a viabilidade e possíveis formas de aprimoramento de atividades que venham de encontro a objetivos parecidos com ela.

No primeiro momento, da aplicação da sequência didática, fora realizado abordagens sugeridas pelo planejamento contida no livro didático, onde a indicação era fazer a leitura do texto base e resolver a atividade/questões propostas. Esse momento foi importante, mesmo parecendo uma abordagem tradicional, visto que serviu de base para reflexão/compreensão do papel da Arte para sociedade, de modo que fora feito um percurso histórico sobre esse aspecto até chegar à atualidade.

A imagem abaixo é um registro desse primeiro momento. Onde junto aos alunos a professora aborda a Unidade Temática em análise. O livro didático utilizado como fonte é da coleção “Todas as Artes”, a obra se apresenta em um volume único, utilizado nas três séries do ensino médio e ele foi elaborado por Eliana Pougy e André Vilela.

PROFESSORA E ALUNOS REFLETINDO SOBRE ARTE E SOCIEDADE



Fonte: Arquivo próprio da professora, 2023.

Os professores que porventura estiverem lendo esse trabalho, sabem que temas como esse, arte e sociedade, não são bem explorados nos livros didáticos da educação básica e nessa obra não é diferente, somente duas páginas são dedicadas ao tema, onde há apenas uma imagem e um artista relacionado. De modo que mesmo não sendo pauta desse diálogo, creio ser importante ressaltar aqui, até para impulsionar futuras pesquisas e intervenções.

O segundo momento, foi de movimento, os alunos foram recepcionados ao som ambiente de “Pais e Filhos de Legião Urbana”, e convidados a passear pela sala, onde nas paredes e vitrais dela foram expostas 10 obras de arte, com um espaço amplo entre elas. É

importante esclarecer aqui os motivos dessa didática. Primeiro, as imagens foram impressas em tamanho de folha A4, tendo em vista a falta de recurso para impressões maiores, a segunda justificativa é que até poderiam ser refletidas pelo aparelho de data show que a escola possui, no entanto os alunos não poderiam escolher a qual imagem deter mais tempo de sua atenção, fazer comparações, de forma que a escolha pareceu assertiva, pois os alunos pareciam gostar do momento de apreciação.

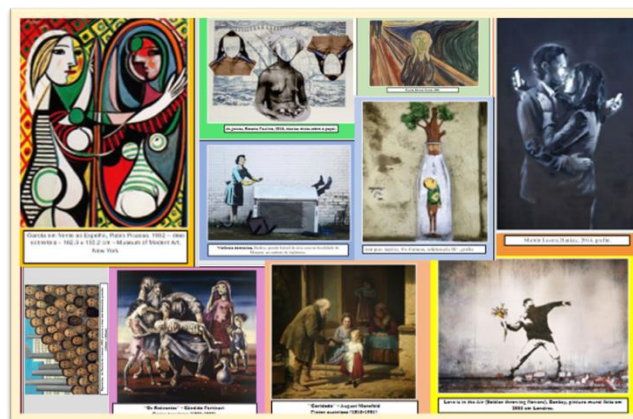
MOMENTO LIVRE DE APRECIÇÃO DAS IMAGENS ARTÍSTICAS



Fonte: Arquivo próprio da professora, 2023.

Esse momento de apreciação livre, durou em média 20 minutos, e os alunos foram convidados a retornar aos seus lugares e socializar o que lhes chamou a atenção nas obras, falar livremente sobre técnicas utilizadas e contextos delas, bem como possíveis histórias contadas através dessas imagens. A imagem abaixo é uma foto colagem das dez obras expostas na turma:

FOTO COLAGEM DAS IMAGNES USADAS NA EXPOSIÇÃO NA SALA DE AULA



Fonte: As imagens foram selecionadas e colecionadas através de busca e download na internet.

Como a fonte de descrição na fotocollagem ficou inlegível é importante relacionar aqui o nome das dez obras escolhidas para exposição e apreciação na sequência didática: Garota em frente ao Espelho de Pablo Picasso (1932); As gentes de Rosana Paulino (2016); Violência doméstica de Banksy (2023); O grito de Edvard Munch (1893); Arte para inspirar de Os gêmeos Gustavo e Otavio Pandolfo (2016); Mobile Lovers de Banksy (2014); Operários de Tarsila do Amaral (1933); Os Retirantes de Cândido Portinari (1944); Caridade de August Mansfeld e Love is in the Air (Soldier throwing Flowers) um mural de Banksy feito em 2005.

Fernando Hernández (2011), no texto “Cultura visual, como um convite a deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito”, aponta que “(...) Dessa posição, somos convidados a pensar de forma crítica o momento histórico no qual vivemos e revisar os olhares com os quais viemos construindo os relatos sobre outras épocas a partir de suas representações visuais”. Foi esse o objetivo dessa atividade, levar o educando a experiência com a imagem para mobilização do pensamento crítico.

3. AS IMAGENS MOBILIZAM POSTURAS

Como já foi exposto à imagem atrai o olhar, desperta sentidos e estimula pensamentos. Dessa forma, pode-se dizer que elas não são neutras, tão pouco o olhar que o interlocutor projeta sobre elas. Isso significa que elas, as imagens, são impregnadas de camadas de vivências, sentimentos, e que o olhar projetado sobre ela também contém experiências vivenciadas por quem as experenciam.

De acordo com Didi-Huberman (2006 apud SAMAIN, 2012, p. 34) aponta que é necessário pois abrir a imagem, desdobrar a imagem, “inquietar-se diante de cada imagem”. Com isso, é notório que a apreciação atenciosa, ou seja, uma experiência com a imagem para além da apreciação do belo ou das técnicas, é capaz de levar o sujeito a mudar de postura em relação a um conceito pré-estabelecido, seja por convivências familiares, crenças, cultura ou valores. Mas para isso não basta um olhar apressado para essa imagem, é preciso atenção aos detalhes, é preciso se colocar como sujeito mediante o contexto explícito ou implícito nela.

Portanto exercitar, o olhar é de suma importância, e o contexto das aulas de arte é um momento oportuno, nesse sentido o terceiro momento da sequência didática aplicada objetivou incentivar um olhar mais atencioso, onde os alunos voltaram a observar as imagens artísticas norteados por perguntas que ultrapassaram as feitas comumente, elas foram sugeridas no texto “A cultura visual, como um convite a deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito” de Fernando Hernández (2011 p. 38):

Isso supunha, por exemplo, expandir as perguntas ‘o que você veem nessa imagem? Qual história conta essa obra?’, para se dirigir a um terreno que ainda não tinha sido explorado e que se articulava em torno de novas perguntas: ‘O que vejo de mim nessa representação visual? O que diz esta imagem de mim? Como essa representação contribui na minha construção identitária – como o modo de ver-me e ver o mundo?’

Inspirando-se no que foi citado acima, novas questões foram utilizadas para mobilizar o educando a um olhar mais atencioso para as imagens. De forma que eles, os alunos retornaram a essa apreciação com um olhar mais sensível onde ao retornar desse momento deveriam expor, ou seja, socializar respostas acerca da imagem escolhida como representatividade de si ou de um contexto de vivências que lhes inquietava. A imagem abaixo é um registro desse momento que precisou de dedicação de 25 minutos, pois os alunos precisaram escolher a imagem entre as dez expostas e construir pensamentos que respondessem às perguntas sugeridas, bem como reflexões sobre elas. A imagem abaixo é uma representação desse momento:

MOMENTO DE APRECIÇÃO DAS IMAGENS ARTÍSTICAS “O QUE VEJO DE MIM NA IMAGEM”



Fonte: Arquivo próprio da professora, 2023.

Na sequência os alunos foram convidados a socializar suas impressões e contextos diversos surgiram, demonstrando assim que a imagem artística aguça o pensamento crítico dos educandos. A imagem abaixo é um registro desse momento.

MOMENTO DE SOCIALIZAÇÃO “O QUE VEJO DE MIM NA IMAGEM”



Fonte: Arquivo próprio da professora, 2023.

O olhar atento a imagem, a experiência com ela, como já foi frisado, mobiliza o sujeito a reflexão crítica e isso o leva a mudança de postura. Nesse sentido, o estudante consegue articular possíveis ações ou atitudes para o enfrentamento dos problemas relacionados de forma explícita ou implícita na imagem: fome, guerra, desigualdade social, violência, racismo, preconceitos, entre outros. Desse modo é possível perceber o importante papel que a arte possui no contexto social.

4. CONCLUSÃO

Com base na análise da experiência vivenciada e com a investigação teórica realizada sobre a abordagem, o resultado que se chega com essa reflexão, é a de que a imagem artística pode mobilizar o educando, as pessoas, elas suscitam ideias, ajudam a pensar e mobilizam posturas.

Desse modo, durante a observância da prática da sequência didática, foi notório o envolvimento dos discentes, e esse entusiasmo deve ser levado em consideração. Pois, momentos como esses, podem conduzir a formação de um indivíduo, crítico e reflexivo, desenvolver ainda nesse educando a habilidade de expressividade a respeito dos temas de relevância social, especialmente, segundo relato deles, conversas como a socialização que ocorreu no terceiro momento da aplicação da sequência didática favorecem ideias até para desenvolvimento de propostas de redação.

Assim, conclui-se que a imagem artística possui grande potencial no que se refere a forma de arte reflexiva, que pode mover os interlocutores para além do entretenimento, e, ao mesmo tempo, levá-lo a um lugar de atenção e cuidado consigo, como o outro e com a sociedade a qual está inserido.

REFERÊNCIAS

DETLEV SCHÖTTKER: os mundos imagéticos de Benjamin: objetos, Teorias, Efeitos. Tradução de ADALBERTO MÜLLER e ERICK FELINTO. Caderno de Letras da UFF, n. 44, 2012

HERNÁNDEZ, Fernando. A Cultura Visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011, p. 31 - 49.

SAMAIN, Etienne. As imagens não são bolas de sinuca. Como pensam as imagens. In: Como pensam as imagens. Campinas: Unicamp, 2012. p. 21-36.

PENNA, Maura. Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música. Porto Alegre: Sulina, 2015.

A BOA VONTADE NA ÉTICA DE KANT E AGOSTINHO

Ana Ruth Pereira Padilha
Graduanda do Curso de Filosofia
anaruthpereira9@gmail.com
UEMA

Luís Magno Veras Oliveira
Mestre em Filosofia
luismagno.veras@gmail.com
UEMA

RESUMO: No presente, torna-se necessário estudar a ética da boa vontade e suas histórias através dos tempos, pois uma está ligada diretamente à maneira que o indivíduo age na sociedade e a outra à finalidade de suas ações. Nesse sentido, está pesquisa preocupou-se em estudar tal temática na era medieval e na modernidade, mas especificamente no pensamento de Santo Agostinho e Immanuel Kant respectivamente, pois tanto um como outro, dedicou-se a tal temática acerca da ética. Para Kant a boa vontade é boa em si mesma e, nada pode ser considerado como bom sem limitação a não ser a boa vontade. Assim, o valor moral de uma ação está na pureza da intenção, isto é, o que faz a moralidade de uma ação, portanto, não é o seu valor, mas a sua intenção. Em contrapartida, para Agostinho é somente pela boa vontade que o indivíduo pode chegar a uma vida feliz, ao passo que, é pela vontade que o homem tem o desejo de trilhar caminhos da retidão e da honestidade, pois ela está nas mãos do indivíduo que pode escolher gozar ou ser privado de tão grande e verdadeiro bem. Ambas perspectivas conversam de maneira particular, afim de entender a autonomia fincada no indivíduo se deparam com o fundamento da moralidade nos atos dos mesmos. Com o objetivo de apontar semelhanças entre o pensamento de ambos os filósofos e apontando uma superação de Kant sobre o pensamento agostiniano acerca da boa vontade este trabalho dedica-se a uma pesquisa bibliográfica que perpassa nas obras *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* de Kant e *O Livre-Arbítrio* de Santo Agostinho, para compreender de que maneira cada filósofo buscou conceituar a boa vontade, apontando suas semelhanças e diferenças e identificando uma superação da perspectiva kantiana sobre a do filósofo cristão.

Palavras-chave: Boa vontade; Kant; Agostinho; moralidade.

1. INTRODUÇÃO

Já fora pensado que o pensamento medieval e o pensamento moderno seriam dois polos estritamente distintos ou, por vezes, que o pensamento moderno seria uma continuação evoluída do medievo. Tais afirmações puderam ser ditas, visto que o período medieval começou no século X e findou-se no século XV enquanto que a período moderno do século XV ao século XVIII.

Porém, este não é o ponto central desta pesquisa, pois em um estudo profundo do período medieval acerca do pensamento de Santo Agostinho, seguido de leituras do período moderno com ênfase no pensamento de Immanuel Kant, constatou-se que ambos os filósofos, embora tenham vivido em épocas diferentes e ambos tenham adotado perspectivas distintas,

atribuem um valor excepcional a autonomia, isto é, a vontade entranhada na existência do indivíduo.

Na obra Kantiana *Fundamentação da metafísica do Costumes*, Kant busca justamente esse princípio supremo da moralidade como objetivo especulativo e prático e pode-se perceber que sua ética é universal e a priori. E, nesse sentido ele extrai um fundamento racional da moralidade tirando assim, a ética do campo empírico. Isto é, cada indivíduo é possuído da sua própria consciência moral e pode analisar suas condutas e é assim que o pensamento de Agostinho se coloca, quando ele afirma que Deus deu ao homem a capacidade ou seja, a razão, para que escolhesse. Assim sendo, nas duas concepções, o homem é possuidor de uma consciência moral.

No que se refere ao conceito de boa vontade, este é primeiramente utilizado nas obras de Santo Agostinho, mas séculos depois, debatido por Kant, em sua obra *Fundamentação da metafísica dos costumes* (1785). Nessa obra, Kant nos apresenta sua ética através de alguns conceitos, como é o caso do conceito de boa vontade, de autonomia, de dever por dever, de deontologia, de dever conforme o dever e o Hiperativo Categórico. Neste trabalho nos debruçaremos precisamente sobre o conceito de boa vontade, pois este, que é um dos conceitos práticos que fazem parte da autonomia, nos possibilita entender o fundamento de toda moralidade das ações humanas.

No entanto, quando olhamos para o pensamento de Santo Agostinho, e, antes de mais nada, é importante salientar que em Agostinho não se encontra o termo autonomia propriamente dito, mas sim o termo vontade e também o termo boa vontade, o que se encontra é uma noção da autonomia do indivíduo fincada no pensamento do filósofo cristão⁶⁷⁷.

Essa conversação (de Kant e Agostinho) é possível pois, no livre-arbítrio, um dos principais temas tratados por agostinho na sua obra *O Livre-Arbítrio* (395), o filósofo afirma, na primeira parte da obra, que cada indivíduo é responsável por sua má ação e que não pode ser Deus o autor do mal. Esse diálogo é entre ele e seu amigo Evódio quando estão em busca de entender qual a causa de procedermos mal chegando primeiramente, a breve conclusão que o

⁶⁷⁷ Kant escreveu em *Lições Sobre a Doutrina Filosófica da Religião* (1817), que a moral é a única que deu um conceito determinado do que é Deus, pois para ele, Deus é como um ser perfeito que só pode julgar com retidão, depois de ter agido com a moral, aquele que é digno da felicidade (Grifos meus). Para ele precisa existir um Ser que rege o mundo com a razão e com as leis morais e por isso diz: Por conseguinte, tem de existir um Ser que rege o mundo de acordo com a razão e com as leis morais e que tenha estabelecido, no curso das coisas futuras, um estado no qual a criatura que tenha se mantido fiel à sua natureza e digna de uma felicidade duradoura através da moralidade deva também ser realmente participante dela. Pois de outro modo, todos os deveres subjetivamente necessários, que, enquanto um ser racional, sou obrigado a cumprir, perdem sua realidade objetiva (KANT, 2019, p. 164).

pecado, isto é, o mal provém da paixão interior, que o homem ao ser criado possui uma vontade livre e esta deve ser usada de maneira correta pois quando é usada de maneira incorreta, torna-se a causa do pecado, isto é, a causa do mal moral⁶⁷⁸.

Dito isto, é perceptível que em Kant a autonomia (vontade) é o fundamento da moralidade das ações humanas, em Agostinho essa mesma autonomia, é dita como a vontade dada por Deus ao homem, este pode escolher fazer o bem ou fazer o mal, sendo que ao praticar o mal, torna-se um indivíduo imoral e distancia-se dos caminhos de Deus⁶⁷⁹.

Grosso modo, nas duas perspectivas é encontrado no homem uma vontade, ambas apontam que o homem pode escolher ao passo que em ambas, o homem precisa agir moralmente⁶⁸⁰. Em suma, a autonomia consiste em ter consciência deste direito, do indivíduo de possuir um projeto de vida próprio, de ter seus pontos de vista e opiniões, de fazer escolhas autônomas, de agir segundo seus valores e convicções.

Nesse sentido, esse trabalho buscou aproximar esses dois filósofos, ao passo que, ambas perspectivas conversam de maneira particular, afim de entender a autonomia fincada no indivíduo se deparam com o fundamento da moralidade nos atos dos mesmos. Afirmando ainda, que existem semelhanças e diferenças entre esses dois filósofos, porém encontrando uma superação acerca do pensamento do filósofo moderno sobre o filósofo medieval.

Procura-se, neste estudo, estabelecer uma relação entre as concepções de dois pensadores, distantes mais de doze séculos um do outro. E esse propósito será realizado a partir da categoria da autonomia e da boa vontade relacionada ao livre-arbítrio do homem e ao seu poder de escolha.

2. O PAPEL DA BOA VONTADE NA ÉTICA DE KANT E AGOSTINHO

Kant na primeira parte da *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, afirma que “neste mundo e também fora dele, nada é possível pensar que possa ser considerado como bom sem limitação a não ser uma só coisa: uma boa vontade” (KANT, 1984, p. 109). Para ele, o ser humano é composto de outras características que compõem sua existência, como é o caso dos

⁶⁷⁸ (AGOSTINHO, 1995, p. 62).

⁶⁷⁹ Este homem, mesmo possuindo o livre-arbítrio deverá escolher sem mais delongas, realizar boas ações, pois possui a razão, isto é, Agostinho afirma que Deus o colocou numa escola de perfeição dos seres, e o homem assume uma superioridade sobre os animais, não em características corporais (este não é o caso), mas na sua mente, a sua razão

⁶⁸⁰ Em si, a vontade livre não poderia ser um mal; tampouco é um bem absoluto, como a força, a temperança ou a justiça, dos quais não se poderia fazer mau uso sem destruí-los; ela é um tipo de bem mediano, cuja natureza é boa, mas cujo o efeito pode ser mau ou bom segundo a maneira pela qual o homem o usa. Ora, o uso do livre-arbítrio está à disposição do próprio livre-arbítrio (GILSON, 2010, p. 277).

talentos do espírito, qualidades do temperamento e dos dons da fortuna⁶⁸¹ ou como saúde, bem-estar e o contentamento com a sorte, que estão sob o nome de felicidade que dão ao indivíduo animo, porém podem leva-lo a soberba se não houver a existência da boa vontade para corrigir a influência que ocorreu sobre a alma desse indivíduo.

Sem a boa vontade agindo sobre essas características do indivíduo, sendo elas ruins ou más, não poderá existir satisfação, pois mesmo que algumas dessas qualidades sejam favoráveis a essa boa vontade e até mesmo indispensáveis ao indivíduo, podendo elas facilitar as obras que realiza, não possuem nenhum “valor íntimo absoluto, pelo contrário pressupõem ainda e sempre uma boa vontade, a qual restringe a alta estima que, aliás com razão, por elas se nutre, e não permite que as consideremos absolutamente boas (Kant, 1984, p. 109).

Por outro lado, para Agostinho a boa vontade é a vontade pela qual o indivíduo deseja viver com retidão e honestidade para que seja atingida o cume da sabedoria e não pode ser compara com riquezas com honras ou prazeres do corpo⁶⁸². Assim o filósofo hiponense afirma:

Com efeito, haveria alguma coisa que dependa mais da nossa vontade do que a própria vontade? Ora, quem quer que seja que tenha boa vontade, possui certamente um tesouro bem mais preferível do que os reinos da terra e todos os prazeres do corpo. E ao contrário, a quem não a possui, falta-lhe, sem dúvida, algo que ultrapassa em excelência todos os bens que escapam a nosso poder. Bens esses que, se escapam a nosso poder, ela, a vontade sozinha, traria por si mesma (AGOSTINHO, 1995, p. 57).

Na obra *O Livre-arbítrio* (1995) Agostinho a boa vontade implica no exercício das quatro virtudes cardeais, pois quando ele considera: a prudência como o conhecimento das coisas que precisam ser desejadas ou das coisas que precisam ser evitadas; a força como a “disposição da alma pela qual nós desprezamos todos os dissabores e a perda das coisas que não estão sob nosso poder”; a temperança como “a disposição que reprime e retém o nosso apetite longe das coisas que constituem uma vergonha o ser desejado” e a justiça como a virtude que possibilita dar a cada um o que é seu, essa pessoa possui a boa vontade (AGOSTINHO, p. 58)

As quatro virtudes cardeais são o que leva o homem a vida feliz, pois quem quer que possua a boa vontade deve resistir ao que lhe é contrário, não pode querer mal a ninguém. Também não deve, de nenhuma forma, causar dano a ninguém, fazendo sempre o uso da justiça,

⁶⁸¹ Na obra a Fundamentação da Metafísica dos Costumes, Kant aponta o discernimento, argúcia de espírito, capacidade de julgar como talentos do espírito; a coragem, decisão, constância de propósito como qualidades do temperamento e os dons da fortuna, como poder, riqueza, honra (Kant, 1984, p. 109).

dando a cada um o que é seu, isto é, “é feliz o homem realmente amante da sua boa vontade e que despreza, por causa dela, tudo o que se estima como bem, cuja perda pode acontecer, ainda que permaneça a vontade de ser conservado” (AGOSTINHO, p, 60).

A saber, a boa vontade que o homem possui está nas mãos dele mesmo, e por meio dela, ele pode, de forma voluntária, chegar à felicidade, mas sem ela, ele pode, sozinho, chegar a uma vida de infortúnios. Todavia, a felicidade só chega para aquele que vive com retidão e, somente a boa vontade dá direito a vida feliz.

Ora, o homem que ama viver retamente, tem certamente prazer nisso, de tal modo que encontra não apenas o bem verdadeiro, mas também encontra doçura e alegria. Entretanto, para Agostinho a boa vontade está atribuída à vida feliz, enquanto que a má vontade, à vida infeliz⁶⁸³.

Entretanto, para Kant a boa vontade é boa em si mesma⁶⁸⁴, ela está para além das coisas que são realizadas para o alcance de qualquer finalidade, ela não é boa por aquilo que promove, nem tampouco por aquilo que realiza, ela é boa pelo querer, isto é, ela é considerada boa em si mesma, de maneira que deve ser avaliada em um gral mais elevado do que tudo o que seu intermédio possa ser alcançado em proveito de qualquer inclinação, ou sob soma de todas as inclinações. Assim Kant afirma:

Ainda mesmo que por um desfavor especial do destino, ou pelo apetrechamento avaro duma natureza madrasta, faltasse totalmente a essa boa vontade o poder de fazer vencer as suas intenções, mesmo que nada pudesse alcançar a despeito dos seus maiores esforços, e só afinal restasse a boa vontade (é claro que não se trata aqui de um simples desejo, mas sim do emprego de todos os meios de que as nossas forças disponham), ela ficaria brilhando por si mesma como uma joia, como alguma coisa que em si mesma tem seu pleno valor (Kant, 1984 p. 110).

Tanto para Kant como para Agostinho, a boa vontade leva o homem a viver corretamente e por essa razão ambos atribuem um grande valor a boa vontade. Em Kant o valor moral de uma ação está na pureza da intenção, isto é, o que faz a moralidade de uma ação, portanto, não é o seu valor, mas a sua intenção.

⁶⁸³ Agostinho afirma que a origem do mal moral vem da submissão da razão do indivíduo às paixões. Ora, o indivíduo criado por Deus é bom por essência pois, como explica a obra agostiniana, não é possível encontrar mal no ato exterior visível,⁶⁸³ já que o mal se encontra na paixão interior. Essas paixões (más ações) são consideradas por Agostinho como adultérios, homicídios e sacrilégios logo no início da primeira parte. Porém, existem homicídios cometidos sem paixões, estes são cometidos por soldados no campo de batalha que, por sua vez, é um ato admitido pela lei civil, por ser considerado autodefesa e, uma vez que se o soldado não comete esse ato (homicídio), ele morre. Esse mal é um dos que são aprovados pela lei civil, mas punidos pela lei divina.

⁶⁸⁴ Kant faz uma analogia interessante sobre o conceito de Dever numa temática que vem se atualizando em todas as épocas: o suicídio. Quando ele desenvolve o conceito de boa vontade como algo bom em si mesmo, sem qualquer intenção ulterior, ele aplica o conceito de dever que já contém em si uma boa vontade, como no exemplo de cada pessoa tem o dever de conservar a sua vida (falando assim das inclinações imediatas, que ele explica melhor na primeira parte da Fundamentação da Metafísica dos Costumes), afirmando que os homens conservam sua vida conforme o dever, mas não por dever (KANT, 1985, p. 112)

Em Agostinho é somente pela boa vontade que o indivíduo pode chegar a uma vida feliz, ao passo que, é pela vontade que o homem tem o desejo de trilhar caminhos da retidão e da honestidade, pois ela está nas mãos do indivíduo que pode escolher gozar ou ser privado de tão grande e verdadeiro bem⁶⁸⁵.

Em contrapartida, está entranhado na boa vontade algo que ambos discutem⁶⁸⁶: a autonomia. Para Kant, essa autonomia consiste na apresentação da razão para si mesma de uma lei moral que é válida para a vontade de todos os seres racionais. E assim ele afirma:

O valor moral da ação não reside, portanto, no efeito que dela se espera; também não reside em qualquer princípio da ação que precise de pedir o móbil a esse feito esperado. Pois todos esses efeitos (a amenidade da nossa situação, e mesmo o fomento da felicidade alheia) podiam também ser alcançados por outras causas, e não se precisava, portanto para tal da vontade de um ser racional, na qual vontade – e só nela – se pode encontrar o bem supremo e incondicionado (KANT, 1985, p. 115).

Nesse sentido, Agostinho mesmo em uma perspectiva cristã, aproxima-se do filósofo alemão, de maneira que a autonomia que ele fala, está diretamente ligada ao livre-arbítrio da vontade, quando o homem age com retidão e honestidade, agindo pela sua boa vontade, esse homem está agindo de acordo com a lei moral⁶⁸⁷, isto é, o homem agindo de acordo com os preceitos divinos, age moralmente⁶⁸⁸.

É sabido que Agostinho nunca debatera diretamente a temática da ética, mas quando ele se debruça na temática do agir moral⁶⁸⁹ do homem em uma perspectiva cristã, consegue contribuir para que esse homem viva de uma maneira correta dentro de uma sociedade civilizada. Então quando ele diz: “é feliz o homem que ama sua boa vontade”⁶⁹⁰, é porque a boa

⁶⁸⁵ Existe uma outra questão que é geralmente debatida quando se fala de da vontade do indivíduo em Agostinho: O livre-arbítrio. O homem possui o livre-arbítrio da vontade, e é somente por ele, que pode agir certo ou errado. Porém, se o homem age certo, usando sua boa vontade, ele está agindo de acordo com os preceitos divinos, se age errado, está se deixando levar pelas paixões mundanas e, dessa forma, está totalmente ao contrário do que diz os preceitos divinos. A questão central aqui, age em torno do bem e do mal, pois segundo Agostinho (2002), o homem é bom e não mau, pois foi criado por Deus e Deus, por sua vez, é o supremo bem. Assim, o mal é a ausência do bem.

⁶⁸⁶ Agostinho não fala abertamente da autonomia, mas sim do livre-arbítrio.

⁶⁸⁷ Assunto abordado por Agostinho, quando fala da Cidade Terrestre e da Cidade Divina, onde as leis da Cidade Terrestre, surgem a partir das leis da Cidade Divina (AGOSTINHO, 1995).

⁶⁸⁸ É inegável que para Agostinho o homem é responsável pelos seus próprios atos, por essa razão, ele anula qualquer possibilidade da responsabilidade moral do homem ser atribuída a Deus, afirmando que “ não existe um só autor. Pois cada pessoa ao cometê-lo é o autor de sua má ação” (AGOSTINHO, 1995, p. 26). Estas, são praticadas de modo voluntário e, por isso, julgadas pela justiça de Deus.

⁶⁸⁹ Encontra-se, com efeito, no bispo de Hipona, conveniência em separar as leis temporais das leis divinas, haja vista que o homem é regido pela lei divina e pelas leis temporais, ao passo que suas ações passam por essas duas leis. As leis temporais costumam ser impostas para o bem comum de uma nação e quem faz as leis, isto é, os governantes, que eleitos pelo povo, não colocam seus interesses particulares acima do bem comum, definindo as leis com justiça. Todavia, ressalta Agostinho (1995), na lei divina o governante não é eleito pelo povo e estes devem obedecer sempre às leis divinas, pois essa lei tem ação punitiva (Grifos meus).

⁶⁹⁰ (AGOSTINHO, 1995)

vontade de qual indaga, é a vontade que faz com que esse homem viva de acordo com os preceitos divinos, mas também que viva corretamente, de acordo com as leis da sociedade na qual está inserido, a partir dos atributos das quatro virtudes cardeais, como ele mesmo lista no *O Livre-arbítrio*⁶⁹¹.

Eleonore Stump (2016), declara que quando Agostinho explica como a vontade funciona, ele liga-a intimamente à mente. Pois o homem não poderia querer alguma coisa, que não fosse instigado primeiro pela mente. Entretanto, em meio ao diálogo acerca do livre-arbítrio, é afirmado que não se pode encontrar na natureza do homem algo mais excelente que a razão, pois ela o distingue das outras criaturas de Deus.

No contexto histórico em que Agostinho viveu, a moral ganhou predomínio absoluto por conta do cristianismo. Estava relacionada aos costumes, mas como era oriunda do cristianismo tinha um enfoque maior em paz de espírito, harmonia e caridade humana. Era através dessa moral cristã que o homem deveria encontrar suas virtudes para assim encontrar-se com Deus, pois era somente através da divindade que era possível ser feliz, mas para isso, o homem deveria usar sua boa vontade

A saber, Agostinho afirma (1995) que a boa vontade que o homem possui está nas suas mãos, e por meio dela, ele pode, voluntariamente, chegar à felicidade, mas sem ela, ele voluntariamente pode chegar a uma vida de infortúnios⁶⁹². Todavia, a felicidade só chega para aquele que vive com retidão e, somente a boa vontade dá direito a vida feliz, o que está ligado diretamente ao livre-arbítrio.

Em suma, a máxima Kantiana⁶⁹³ existe como uma regra subjetiva da ação válida para a vontade do indivíduo e a sua ética diz que o que deve guiar as ações do homem é a razão, onde a boa vontade deve ser universal, isto é, para que uma boa ação se concretize, deve esta ser universal, boa para todos, de nenhuma maneira deve ser particular, pois o princípio da boa vontade diz que ela precisa ser sem qualquer intensão ulterior, boa em si mesma.

⁶⁹¹ Força, temperança, justiça e prudência (AGOSTINHO, 1995).

⁶⁹² Ao mesmo tempo o império das paixões ao lhe impor sua tirania, perturba todo o espírito e a vida desse homem, pela variedade e oposição de mil tempestades, que tem de enfrentar. Ir do temor ao desejo; da ansiedade mortal a vã e falsa alegria; do tormento por ter perdido um objeto que amava ao ardor de adquirir outro que ainda não possui; das irritações de uma injúria recebida ao insaciável desejo de vingança. (AGOSTINHO, 1995, p. 53).

⁶⁹³ Não preciso pois de perspicácia de muito largo alcance para saber o que hei de fazer para que o meu querer seja moralmente bom. Inexperiente a respeito do curso das coisas do mundo, incapaz de prevenção em face dos acontecimentos que nele se venham a dar, basta que eu pergunte a mim mesmo: podes tu querer também que a tua máxima se converta em lei universal? (KANT, 1984)

3. CONCLUSÃO

A autonomia kantiana pressupõe a capacidade humana de determinar-se segundo princípios ou máximas postos por si mesmo, livre de condicionamentos empíricos, de maneira puramente a priori. E como tal é o princípio supremo da moralidade. Enquanto que a autonomia Agostiniana pressupõe que, por mais que seja unicamente pelo livre-arbítrio que o homem não cometa boas ações também é unicamente pelo livre-arbítrio que o homem comete boas ações.

De certo, a vontade (autonomia) é necessária ao passo que sem ela o homem não teria fundamento para agir moralmente, pois por mais que, em Agostinho, Deus com sua onisciência, onipotência e onipresença saiba de todas as coisas e, com isso saiba também o próximo passo do indivíduo, o homem não agiria moralmente se não pudesse decidir agir moralmente.

Nas duas concepções, a boa vontade desempenha o papel de agir moralmente, corretamente de acordo com leis, sejam elas as leis divinas ou as leis terrenas (leis da sociedade). Agostinho pautava a boa vontade a partir do contexto religioso e de uma moral cristã na qual estava inserido, ao passo que alguns pesquisadores já disseram que a boa vontade, ou a autonomia da qual ele falava na época medieval não tinha a ver com a *pólis*, mas sim com uma relação íntima do homem para com Deus.

Em contrapartida, Kant assume totalmente a conveniência que a boa vontade tem com a *pólis*, pois para ele a boa vontade está atrelada também à felicidade, ao agir moralmente, ao agir por dever, ao agir com dever, do bem fazer pelo dever, do princípio do querer e da necessidade de uma ação conforme a lei. Para ele o valor moral de uma ação não reside no efeito que dela se espera, nem em qualquer princípio da ação que necessite “de pedir o seu móbil a esse efeito esperado”⁶⁹⁴

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO. **O livre-arbítrio**, Tradução de Nair de Assis Oliveira. São Paulo: Paulus 1995.

ALMEIDA, Alysson Pereira de; ARRUDA JUNIOR, Gerson F. de. Reflexões sobre a obra “O Livre-Arbítrio” de Santo Agostinho: Uma Proposta de Esboço. **Ágora Filosófica**, n. 1 • jan./jun. 2018; Universidade Católica de Pernambuco.

BROWN, Peter Robert Lamont. **Santo Agostinho, uma bibliografia**. Tradução Vera Ribeiro, - 12º ed, - Rio de Janeiro: Record, 2020.

⁶⁹⁴ (KANT, 1984).

_____. **Confissões**; Tradução de Maria Luíza Jardim Amarante; introdução do Roque Frangiotti. São Paulo, 2002.

COSTA, Marcos Roberto Nunes. **10 lições sobre Santo Agostinho**. 4. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **De libero arbitrio**, in *Obras de San Agustín, tomo XI*, (BAC – Biblioteca de Autores Cristianos, V. Capánaga (dir.); edição bilíngue latim/espanhol, tradução e comentários por Emiliano Lopez), 2º edição, Madri, 1956, p. 675-811.

GILSON, Étienne. **Introdução ao estudo de Santo Agostinho**. Tradução Cristiane Negreiros Abbud Ayoub – 2. Ed. São Pulo: Discurso Editorial; Paulus, 2010.

KANT, Immanuel. **Lições sobre a doutrina filosófica da religião**; tradução de Bruno Cunha. – Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2019. – (Coleção Pensamento Humano).

KANT, Immanuel. Fundamentação da Metafísica dos Costumes. **Textos Selecionados**; seleção de textos de Marilena de Sousa Chauí; traduções de Tania Maria Bernkopf, Paulo Quintela, Rubens Rodrigues Torres Filho. – 2. ed. – São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MATTHEWS, Gareth B., 1929- **Santo Agostinho: a vida e as ideias de um filósofo adiante de seu tempo**. Tradução, Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

MECONI, David Vicent e STUMP, Eleonore, (org) / **Agostinho. Parte III – Natureza Humana**. São Paulo: Ideias & Letras, 2016.

A GESTÃO DE RESÍDUOS SÓLIDOS NO ECOPONTO DA CIDADE OPERÁRIA, EM SÃO LUÍS-MA

Daniele Costa Rufino
Graduanda em Geografia
danielecostarufino62@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão

Shirley Cristina Santos
Doutora em Geociências e Meio Ambiente
shirley.santos@ufma.br
CCH-UFMA

RESUMO: Uma das maiores problemáticas de nossa contemporaneidade está relacionada à temática dos Resíduos Sólidos (RS), principalmente os resíduos domésticos, visto que, atualmente o consumismo aumentou de forma alarmante, e, conseqüentemente os indivíduos têm gerado e descartado mais resíduos. O mundo globalizado e industrializado, intensificou essa problemática, pois quanto maior a produção, maior será o consumo. Por isso, na busca por soluções que possam minimizar os impactos provocados, a comunidade científica vem trabalhando desde então outro viés para reutilizar o que as pessoas costumam descartar, visto que alguns materiais que são considerados inutilizados para alguns podem se tornar matéria prima para outros. Como forma de lidar com essa problemática foi instituída a Política Nacional de Resíduos Sólidos (Lei de nº 12.305, de 2 de agosto de 2010), com o propósito de regular como o país lida com os RS. A PNRS tem por objetivo essencial à gestão e o gerenciamento através da reciclagem, reaproveitamento e da educação ambiental. A falta de gestão faz com que matérias primas sejam descartadas de qualquer maneira gerando riscos para a saúde pública e ao meio ambiente, mas a forma adequada de se gerenciar traz benefícios tanto para o local, como para a população. A partir dessa lei, desenvolveram-se ações e medidas que deveriam ser tomadas para o gerenciamento dos RS, além de buscar formas para incentivar a reutilização dos materiais recicláveis e diminuir a disposição incorreta que podem gerar impactos ambientais, como a erosão por retirada de vegetação, poluição dos corpos hídricos e do ar. Entretanto, por mais que se tenha uma lei sobre Resíduos Sólidos, o avanço tende a ser demorado, o Brasil ainda se encontra entre um dos países que mais gera RS, cuja destinação final é inadequada, sendo a falta de investimento um dos principais fatores para o agravante desta problemática. O principal objetivo deste plano de trabalho é destacar a importância da instalação e manutenção de ecopontos em São Luís, para a gestão de resíduos sólidos. Este trabalho ocorrerá por meio de um estudo de caso sobre o ecoponto da Cidade Operária, que atende o bairro e adjacências, por meio do estudo da tipologia dos resíduos sólidos recebidos, o tratamento e a disposição final ambientalmente adequada e quais fatores de educação ambiental são relevantes para que o ecoponto seja funcional para a comunidade. A metodologia consiste em visita ao ecoponto, aplicação de questionários e entrevistas e revisão bibliográfica obtida através de pesquisas, permitindo a elaboração de um banco de dados que servirá de base para a elaboração de um panorama dos resíduos na região da Cidade Operária. No que tange a Educação Ambiental serão apresentadas estratégias para que o ecoponto tenha sua utilidade conhecida e aproveitada pela comunidade do seu entorno, buscando assim auxiliar as políticas públicas locais de gestão de resíduos sólidos.

Palavras-chave: Resíduos Sólidos; Educação Ambiental; Gestão; Cidade Operária.

1. INTRODUÇÃO

A maior problemática gerada em torno do mundo em que vivemos está relacionada aos Resíduos Sólidos (RS), principalmente os domésticos, visto que, atualmente, o consumismo aumentou de forma alarmante e conseqüentemente os indivíduos têm gerado e descartado mais resíduos. Como forma de lidar com esse problema foi instituída a Lei de nº 12.305, de 2 de agosto de 2010, a Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS), com o intuito de desenvolver ações e medidas que deveriam ser tomadas para mitigar os problemas gerados pelos Resíduos Sólidos.

A temática da gestão de RS, é algo complexo de se elaborar e deve ser planejada e pensada nos mínimos detalhes para que seja gerida de forma consciente e possa alcançar os objetivos propostos, mas além disso existe a questão dos recursos financeiros que para se gerir de forma correta precisa-se investir, talvez ainda exista uma negligência do setor público, que impede que seja cumprida as propostas da PNRS.

O trabalho atual tem como cenário a cidade de São Luís, localizada no estado do Maranhão. No ano de 2016, a partir da Lei 12.205/10, a cidade começou a desenvolver um projeto que vem crescendo desde sua inauguração, a implementação dos chamados Ecopontos, visto que corroboram com a limpeza da cidade e trabalham diretamente com as cooperativas, repassando os materiais recolhidos nos Ecopontos da cidade, atualmente existem 25 ecopontos espalhados por São Luís.

Entretanto, mesmo com a implantação de Ecopontos no município ainda é possível observar áreas transformadas em grandes ou pequenos lixões sem nenhum tipo de tratamento ou manejo adequado, sendo muitos desses pontos próximos de Ecopontos. Atualmente, o gerenciamento dos resíduos sólidos é um grande desafio para o nosso país e a criação dos ecopontos foi uma das estratégias consideradas para gerenciar a deposição de resíduos.

O objetivo deste trabalho é destacar a importância da instalação e manutenção de ecopontos em São Luís, para a gestão de resíduos sólidos na cidade e, para atingir os objetivos foi realizada pesquisa bibliográfica, com o intuito de entender a maior parte do cenário e correlacionar com a cidade de São Luís e com as medidas que estão sendo tomadas e como estão sendo tratados os RS.

2. GESTÃO DE RESÍDUOS SÓLIDOS URBANOS

A problemática dos RS surge desde a antiguidade, em razão de toda ação humana produzir resíduos, entretanto os problemas não eram tão complexos como atualmente, visto que o ser humano vivia de forma nômade. No entanto, quando se sedentarizou e começou a criar as

primeiras aldeias o problema se agravou e se intensificou com o surgimento das primeiras cidades em 4.000 a.C (EIGENHEER, 2009).

Com o crescimento destas cidades mais resíduos se acumulavam, levando cada civilização a criar uma forma de cuidar do que não era mais necessário para eles. Com o passar dos anos o problema foi se redobrando e quando se trata da idade média a maioria dos resíduos produzidos estavam voltados aos que o próprio corpo vinha a produzir, por isso essa época ficou marcada por epidemias e pandemias de algumas doenças provenientes deste século (VELLOSO, 2008).

Contudo, com o advento da Revolução Industrial, que alterou o estilo de vida das pessoas, o modo de produção e a forma de consumo. Gerou consequências que aumentaram de forma acelerada a produção de RS, através da produção se agravou tanto em quantidade, como em diversidade (GOVEIA, 2012). Entretanto, mesmo com a intensificação desta problemática, não se buscou o manejo necessário para minimizar os resíduos produzidos. A partir da Revolução Industrial, começou a ser debatido de forma mais ampla sobre as questões ambientais e sanitárias e a questão dos RS começou a ser pautada em vários encontros globais.

Essa preocupação veio por meio do crescimento desenfreado, que colocava em risco as gerações futuras, por conta desse fator, ganhou visibilidade nacional e internacional por meio da conferência realizada em Estocolmo, em 1972, a Conferência de Tbilisi, em 1997 e a Conferência Eco-92 ou Rio-92 que foi a primeira Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. Todos esses encontros foram essenciais para o desdobramento de propostas para um mundo mais sustentável e preocupado com as questões ambientais, além de levar os RS a serem pensados pela ótica ambiental e não somente pela saúde pública.

O mundo contemporâneo, globalizado e industrializado, intensificou a problemática dos RS, pois quanto maior a produção, maior será o consumo. Portanto, na busca por soluções que possam minimizar os impactos provocados, a comunidade científica vem buscando outro viés para reutilizar o que as pessoas costumam descartar, visto que alguns materiais que são considerados inutilizados para alguns, podem se tornar matéria prima para outros. Por esse motivo a gestão é de suma importância para o manejo desses resíduos.

No Brasil, com a influência de eventos que se preocupavam com a qualidade ambiental, foram estabelecidas uma legislação com o objetivo de manter o ambiente e as pessoas de forma segura, por isso, em 1981, foi instituída a Lei Federal Nº 6.938, Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA), com o objetivo:

Art 2º - A Política Nacional do Meio Ambiente tem por objetivo a preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental propícia à vida, visando assegurar, no País, condições ao desenvolvimento sócio-econômico, aos interesses da segurança nacional e à proteção da dignidade da vida humana (BRASIL, 1981).

Essa legislação é um marco para a questão ambiental no país, entretanto os RS só ganharam um espaço para ser tratado a partir da Constituição Federal de 1988, que deu autonomia aos municípios para administrar como seria realizado o serviço de limpeza urbana (NAZARI et al., 2019).

Dado isso, outras leis entraram em vigor em prol de minimizar os impactos dos resíduos sólidos na população e no caso da Lei Nº 9.605 de 1998, que é conhecida como a Lei dos Crimes Ambientais, no art. 54 e 56 refere-se aos RS, que trata como crime o descarte irregular por gerar danos ambientais através da poluição. A Política Nacional de Saneamento Básico (PNSB), foi instituída como Lei em 2007, ela traz as diretrizes para o saneamento, com o intuito de definir a limpeza urbana, coleta, transporte, tratamento e destinação (SILVA et al., 2017), essa lei mostra sobre a importância da gestão dos resíduos sólidos.

Somente no ano de 2010, foi instituído a Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS), Lei 12.305:

A Política Nacional de Resíduos Sólidos reúne o conjunto de princípios, objetivos, instrumentos, diretrizes, metas e ações adotados pelo Governo Federal, isoladamente ou em regime de cooperação com Estados, Distrito Federal, Municípios ou particulares, com vistas à gestão integrada e ao gerenciamento ambientalmente adequado dos resíduos sólidos (BRASIL, 2010).

A PNRS estabelece os princípios que devem ser seguidos para uma gestão adequada em todo o território nacional, que são:

Art. 6º I - a prevenção e a precaução; II - o poluidor-pagador e o protetor-recebedor; III - a visão sistêmica, na gestão dos resíduos sólidos, que considere as variáveis ambiental, social, cultural, econômica, tecnológica e de saúde pública; IV - o desenvolvimento sustentável; V - a ecoeficiência, mediante a compatibilização entre o fornecimento, a preços competitivos, de bens e serviços qualificados que satisfaçam as necessidades humanas e tragam qualidade de vida e a redução do impacto ambiental e do consumo de recursos naturais a um nível, no mínimo, equivalente à capacidade de sustentação estimada do planeta; VI - a cooperação entre as diferentes esferas do poder público, o setor empresarial e demais segmentos da sociedade; VII - a responsabilidade compartilhada pelo ciclo de vida dos produtos; VIII - o reconhecimento do resíduo sólido reutilizável e reciclável como um bem econômico e de valor social, gerador de trabalho e renda e promotor de cidadania; IX - o respeito às diversidades locais e regionais; X - o direito da sociedade à informação e ao controle social; XI - a razoabilidade e a proporcionalidade (BRASIL, 2010).

Um dos aspectos discutíveis, da Lei 12.305, está presente no Art. 54 "A disposição final ambientalmente adequada dos rejeitos, observado o disposto no § 1º do art. 9º, deverá ser

implantada em até 4 (quatro) anos após a data de publicação desta Lei” (BRASIL, 2010), que previu o término dos lixões e aterros controlados até 2014, meta que não foi alcançada por muitos dos municípios, cerca de 60,7% dos municípios descumpriram a lei (SALES, 2014). O sancionamento da nova lei foi dado como uma ferramenta capaz de organizar a forma que seria o novo modelo de gestão dos RS, e a cada município foi estabelecido a elaboração de plano de gestão, esse plano sendo aprovado o governo assumiria financeiramente os gastos.

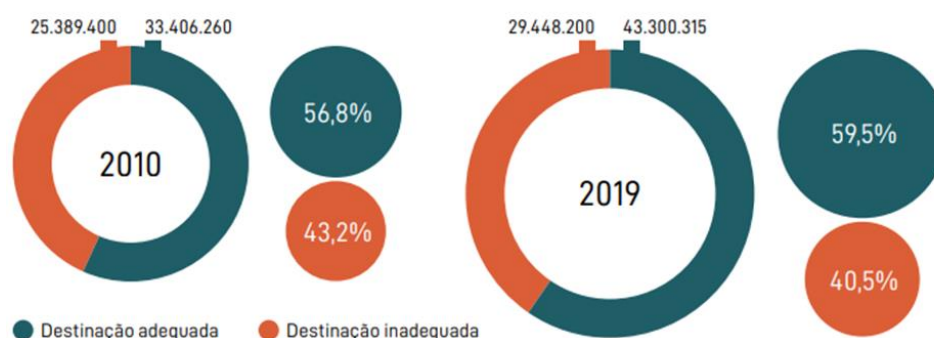
A temática de gestão de resíduos sólidos começou a ser pontuada a partir da PNRS, instituída com o propósito de organizar a forma como o Brasil lidava com o RS. Tem por incentivo à reciclagem e o reaproveitamento. A partir dessa lei, desenvolveram-se algumas ações e medidas que deveriam ser tomadas para o gerenciamento dos RS.

Uma política de gestão de resíduos só pode ser considerada eficaz quando os resíduos são geridos de forma consistente, isto porque a Gestão dos Resíduos Sólida Urbana (GRSU) é complexa (AGAMUTHU et.al, 2009 apud SANTIAGO; DIAS, 2012, p.204).

Segundo os dados da ALBREPE, a geração dos resíduos apresentou um crescimento com o aumento da população, entre os anos de 2016 e 2017, após a implantação da PNRS, a população cresceu em 0,75%, a geração total de resíduos aumentou em cerca de 1%. Quando se trata dos RSU coletados, a região Sudeste apresentou os melhores índices de coletas.

Em relação aos anos de 2010 e 2019 a geração de RSU aumentou consideravelmente, passando de 67 milhões para 79 milhões de toneladas por ano. Quando se trata da coleta observa uma mudança, ou seja, um crescimento em todas as regiões do país, após uma década, cerca de 72,7 milhões de toneladas são coletadas. Mas algumas mudanças ainda são necessárias, pois quando se trata da disposição final dos resíduos o aumento foi de 10 milhões de toneladas, mas a disposição inadequada também cresceu de 25 milhões de toneladas para 29 milhões de toneladas por ano. Tais dados podem ser observados na Figura 1.

Figura 1: Disposição final adequada e inadequada dos RSU no Brasil (T/ANO)



Fonte: ALBREPE, 2020.

O gráfico apresenta as porcentagens relacionadas à disposição final dos resíduos, decorrente dos anos após aplicação da PNRS, nele é possível observar que os números da disposição adequada dos RSU aumentaram e da inadequada diminuíram, gerando algumas mudanças. Entretanto, ainda requer que essa gestão seja avaliada constantemente, com o intuito de criar indicadores que são instrumentos importantes para avaliar e monitorar a sustentabilidade e planejar novas estratégias.

A falta de gestão faz com que matérias primas sejam descartadas de qualquer maneira gerando riscos para a saúde pública e ao meio ambiente, mas a forma adequada de se gerenciar traz benefícios tanto para o local, como para a população, por meio das oportunidades que são geradas.

Por mais que se tenha uma legislação sobre Resíduos Sólidos, o avanço tende a ser demorado, o Brasil ainda se encontra entre um dos países que mais gera resíduos sólidos, cuja destinação final é inadequada. Existem vários motivos para isso, e, um dos principais é a falta de investimento.

Embora as tecnologias necessárias para o cumprimento da Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS) estejam disponíveis no Brasil, os custos e a falta de uma maior integração na gestão dos RSU têm sido apontados por especialistas como os motivos para esse comportamento. Enquanto em países que já resolveram ou estão em vias de solucionar o problema dos RSU não apenas os aterros sanitários, mas também incineradores e biodigestores para geração de energia sejam tecnologias bastante comuns, no Brasil, dada à falta de uma gestão unificada de RSU, os desafios permanecem praticamente os mesmos anteriores à PNRS (IPEA, 2020, p. 03).

Desta forma, a importância de investir na gestão e ter recursos para gerir de forma eficiente. A gestão tem suas complexidades, pois requer a integração, articulação, visão ampla e sistêmica, sobretudo por ter uma divisão, diferenciação e fragmentação. Demanda consistência e flexibilidade, reflexão e ação, espírito analítico e sintético, ter uma percepção do todo e para as partes de modo simultâneo. É preciso ter uma noção geral e um conhecimento da situação bem como a percepção para os resultados e reflexos (SOLIANI; KUMSCHLIES; SCHALCH, 2019 apud CHIAVENATO, 2011).

Para obter os resultados esperados em qualquer situação é necessário que a gestão desempenhe seu papel. Quando se trata dos resíduos sólidos não é diferente, se faz necessário saber que PNRS tem como definição a gestão para a concentração de ação que buscam soluções para os resíduos sólidos. A gestão e o gerenciamento são conceitos distintos que se correlacionam, e se completam um ao outro, para o gerenciamento ter êxito necessita de uma gestão bem definida.

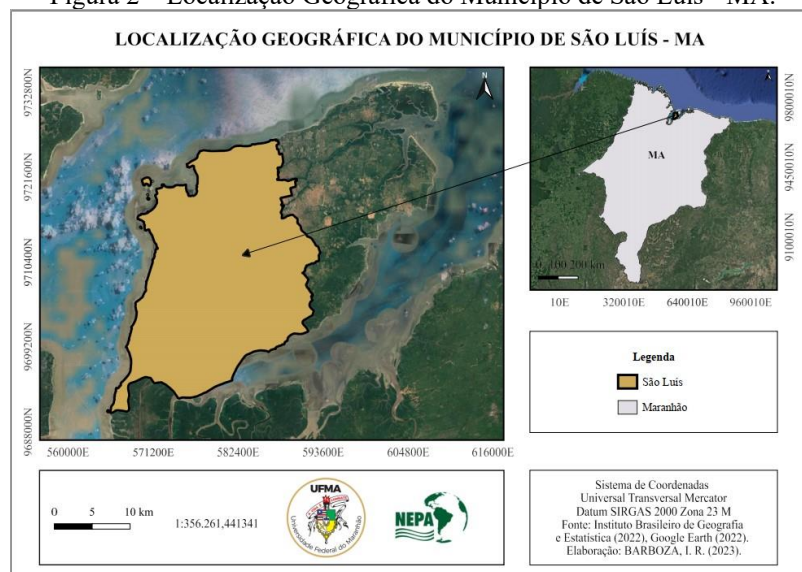
A gestão de resíduos sólidos abrange atividades referentes à tomada de decisões estratégicas e à organização do setor para esse fim, envolvendo instituições, políticas, instrumentos e meios. O termo gerenciamento de resíduos sólidos refere-se aos aspectos tecnológicos e operacionais da questão, envolvendo fatores administrativos, gerenciais, econômicos, ambientais e de desempenho: produtividade e qualidade. (SCHALCH et al. 2002, p.71).

3. GESTÃO DE RESÍDUOS SÓLIDOS EM SÃO LUÍS - MA

O município de São Luís é a capital do estado do Maranhão, que está localizado na Grande Ilha do Maranhão, composta por mais três municípios: São José de Ribamar, Paço do Lumiar e Raposa (Figura 2). O município limita-se com o Oceano Atlântico, ao Norte; com o Estreito dos Mosquitos, ao Sul; com a Baía de São Marcos, a Oeste e com o município de São José de Ribamar, a Leste. A capital possui uma área territorial de 583,063 km² e uma população de 1.037.775 (IBGE, 2022).

De acordo com Lopes (2004) a urbanização de São Luís começou a ser pensada durante o governo de Jerônimo Albuquerque a partir de 1615. Depois deste período ocorreram muitas mudanças na forma de ocupação e um dos principais fatores da urbanização estão voltados aos grandes empreendimentos que foram instalados. O município tem uma enorme concentração de núcleos habitacionais informais (CARVALHO, 2018). Por conta disso, acarretou uma grande problemática para as questões dos RS, pois a maioria desses núcleos habitacionais não possuíam instalações adequadas para disposição correta dos resíduos.

Figura 2 – Localização Geográfica do Município de São Luís - MA.



Elaboração: BARBOZA, I.R. (2023)

Conforme Engenheer (2009), por volta do século XIX, não havia uma destinação correta dos resíduos, das fezes, urinas e águas servidas. Em cidades litorâneas como São Luís eram transportados pelas pessoas em barris e depositados no mar ou nas ruas, por muitos anos essa foi a forma que as pessoas encontraram para descartar os seus resíduos e evitar que roedores e doenças fossem propagados.

De acordo com Oliveira (2021), a princípio, o primeiro tratamento que começou a ser realizado foi em relação a água e esgoto. No ano de 1966, foi criada a CAEMA, que ficou responsável pelos serviços de saneamento no estado. Já em 1968, ocorreu a última reformulação do Código de Postura, instrumento responsável pela definição das medidas de política administrativa a cargo do município em materiais de higiene, de ordem pública e funcionamento dos estabelecimentos comerciais e indústrias.

Art. 22 A fiscalização sanitária abrangerá especialmente a higiene e limpeza das vias públicas, das habitações, incluído todos os estabelecimentos onde se fabriquem ou vendam bebidas e produtos alimentícios, e dos estábulos, cocheiras e pocilgas.

(...)

Art. 36 O lixo das habitações será recolhido em vasilhas apropriadas providas de tampas, em sacos plásticos e similares.

Parágrafo Único - Não serão considerados como lixo ou resíduos de fábricas e oficinas, os restos de materiais de construção, os entulhos provenientes de demolições, as matérias excrementícias e restos de forragem das cocheiras e estábulos, as palhas e outros resíduos das casas comerciais, bem como terra, folhas e galhos dos jardins e quintais particulares, os quais serão removidos à custa dos respectivos inquilinos ou proprietários. (SÃO LUÍS, 1968).

A partir deste Código foram planejadas as próximas medidas que seriam adotadas ao município de São Luís, mesmo não apresentando de forma clara qual seria a destinação final dos resíduos recolhidos.

No início da década de 70, o município de São Luís estruturou um Sistema de Limpeza Pública - SLP e seguindo a tendência nacional das empresas públicas, criou, em 1975, a Companhia de Limpeza e Serviços Urbanos (COLISEU), empresa de sociedade mista, que passou a operar o SLP. Já no início de sua operação, a COLISEU apresentou resultados insatisfatórios, deixando mais de 25% da cidade sem a cobertura de serviços (VARELA, 1998 p.48). O COLISEU, com seus resultados insatisfatórios acabou por perder espaço, levando assim a Prefeitura buscar contratos emergenciais com empresas privadas para conseguir englobar e atender a maior quantidade de residências possível.

Uma das propostas para o gerenciamento dos RS no município de São Luís, foi a instalação de um aterro sanitário. Entretanto cabe ressaltar a diferença entre aterro sanitário e lixão. O aterro sanitário é um local projetado para fazer o manejo adequado dos resíduos depositados, é uma das formas mais eficientes e seguras para destinação, quando o mesmo é operado da maneira adequada. Para que funcione de acordo é necessário que seja monitorado para que não haja prejuízo ao meio ambiente e à saúde humana local (IGLESIAS, 2021).

O lixão, segundo Van Elk (2007), funciona como uma forma inadequada de depositar os resíduos sobre o solo, sem impermeabilização, sem drenagem de lixiviados e de gases e sem cobertura diária do lixo, causando impactos à saúde pública e ao meio ambiente. Portanto, esse local é muito propício para vetores de doenças, além de ter a presença de pessoas que ficam expostas. A diferença entre os dois está em um ser projetado para que tenha os mínimos riscos possíveis, enquanto o outro gera problemas em todos os âmbitos, entretanto no aterro é necessário ter as fiscalizações necessárias para que não se transforme em um lixão.

Dentre os anos de 1980 a 1996, os resíduos eram destinados ao lixão do Jaracaty, o qual gerou grandes impactos devido a degradação do Igarapé localizado no mesmo bairro, além da retirada da cobertura vegetal, gerando consequências com a erosão e assoreamento, cerca de 4,85 hectares foram perdidos decorrente das atividades do lixão (MEDEIROS, 2005). Por conta dessas diversas problemáticas, ocorreu sua desativação e, após isso, os resíduos passaram a ser depositados no antigo Aterro da Ribeira. Atualmente o Shopping São Luís está localizado na área do antigo Lixão do Jaracaty.

A partir de 1995, todos os resíduos coletados de São Luís foram destinados ao Aterro da Ribeira, mas com o decorrer dos anos a operação do aterro foi comprometida, por motivo de um destino desordenado, sem haver o cumprimento das normas operacionais adequadas, gerando assim várias problemáticas, tanto para pessoas com o ambiente.

As problemáticas que giravam em torno do antigo Aterro da Ribeira, era que o mesmo estava localizado próximo ao aeroporto da cidade, e acabava por gerar alguns transtornos, como no ano de 2013, que ocorreu um acidente logo após a decolagem onde a aeronave se chocou com uma ave e teve que voltar imediatamente para o pátio (G1, 2013).

Em 2015, o Aterro da Ribeira foi encerrado e entrou em funcionamento a Central de Gerenciamento Ambiental Titara. O novo aterro, está localizado no povoado de Buenos Aires, no município de Rosário, tendo uma área de 180 hectares e uma capacidade de receber 2,3 mil toneladas de resíduos por dia. O aterro recebe os resíduos de São Luís, Rosário e empresas privadas (CANTANHEDE; SANTOS, 2019).

A falta de interesse em resolver a problemática dos resíduos sólidos era notória em todas as escalas, esse cenário começou a mudar quando passou a ser visto como "negócio", algo que interessou o setor privado, a partir da Lei Federal N° 11.079/04 que fornece a parceria entre público-privado, se teve um investimento maior com a limpeza pública, através dessa lei, várias empresas em todo o Brasil ganharam licitações para atuar.

Até o ano de 2017, as articulações e ações de limpeza urbana estiveram sob a responsabilidade da Superintendência de Limpeza Pública (SULIP), órgão vinculado à Secretaria Municipal de Obras e Serviços Públicos (SEMOSP) (OLIVEIRA, 2021 apud JESUS, 2014). A partir desse ano, as responsabilidades sobre a gestão de resíduos sólidos do município foram transferidas para o Grupo de Trabalho, que passou a ser chamado de Comitê Gestor de Limpeza Urbana (CGLU) (OLIVEIRA, 2021 apud ESTRELA; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2020).

De acordo com a PNRS, existe algumas metas para se alcançar e uma das principais era que em 2014 deveria ser desativado todos os lixões dos municípios brasileiros e seria adotado a prática de enviarem os resíduos para aterros sanitários, mas na data estipulada grande parte dos municípios não tinham alcançado a meta. Por isso várias questões foram discutidas sobre os motivos de não terem sido alcançadas, as principais discussões que foram geradas no Senado foram sobre a falta de investimento e os recursos que não foram repassados (SENADO, 2014).

O Plano Municipal de Gestão Integrada dos Resíduos Sólidos (PMGIRS) é uma das obrigatoriedades do PNRS, ele exige que todo município apresente. Mesmo com todos os avanços ocorridos em São Luís, somente no ano de 2020 o plano foi apresentado através do Decreto Municipal N° 56.618, de 09 de dezembro de 2020.

As legislações de São Luís que são voltadas para os RS, começaram a ser elaboradas entre os anos de 2004 e 2006, sua implementação gerou grandes modificações, após a promulgação da PNRS, todavia, somente em 2017 foram apresentadas as novas responsabilidades para os geradores de resíduos. Ao longo dos anos outros decretos foram apresentados para que os resíduos fossem gerenciados da forma correta (Quadro 1), entretanto mesmo com os avanços gerados pela legislação ainda é possível encontrar vários cenários que impedem a efetividade do que é previsto na legislação.

Quadro 1: Leis e Decretos da Prefeitura de São Luís (2004-2022)

Ano	Lei/Decreto	Título
2004	Lei Municipal N° 4.387 de 26 de agosto de 2004	Institui o programa municipal de incentivo à coleta seletiva e à reciclagem de resíduos, disciplina a coleta e destinação de resíduos não convencionais e dá outras providências.

2006	Lei Municipal Nº 4.653 de 21 de agosto de 2006	Cria o sistema de gestão sustentável de resíduos da construção civil e resíduos volumosos, e o plano integrado de gerenciamento de resíduos da construção civil no município de São Luís – MA e dá outras providências.
2017	Decreto Municipal Nº 48.911 de 14 de março de 2017	Regulamenta o funcionamento dos EcoPontos (unidades de recebimento de resíduos sólidos oriundos de pequenos geradores), no âmbito do Município de São Luís.
2017	Decreto Municipal Nº 48.836 de 02 de fevereiro de 2017	Regulamenta o cadastramento dos Grandes Geradores, Transportadores e Receptores dos Resíduos Sólidos Urbanos.
2017	Decreto Municipal nº 48.838 de 02 de fevereiro	Dispõe sobre a apresentação e Execução de planos de limpeza por parte de empresas/produtoras de eventos realizados no município de São Luís.
2018	Lei Municipal Nº 6.321 de 27 de março de 2018	Limpeza Urbana e de Gestão Integrada dos Resíduos Sólidos do Município de São Luís e dá outras providências.
2020	Decreto Municipal Nº 56.618 de 09 de dezembro de 2020.	Dispõe sobre a aprovação e instituição do Plano Municipal de Gestão Integrada de Resíduos Sólidos e dá outras providências.
2020	Decreto Municipal Nº 56.632 de 09 de dezembro de 2020	Dispõe sobre o Centro Ambiental Ribeira e dá outras providências. Apresenta o Programa de Educação Ambiental da Limpeza Urbana de São Luís.
2022	Decreto Municipal Nº 10.936 de 12 de janeiro de 2022	A criação do Programa Nacional de Logística Reversa tem como objetivos: otimizar a implementação e a operacionalização da infraestrutura física e logística; proporcionar ganhos de escala e possibilitar a sinergia entre os sistemas.

Fonte: Atualizado a partir de OLIVEIRA (2019).

A nível nacional, o Nordeste tem caminhado a passos lentos quando se trata da PNRS, mas São Luís tem seguido um caminho diferente, sendo umas das cidades que mais incentiva o cumprimento e que tem o seu gerenciamento como símbolo de referência. Foi considerada a capital que mais recicla o lixo que produz, e no ano de 2015 cumpriu uma das principais metas estabelecida pela Política - o encerramento das atividades do Aterro Sanitário da Ribeira que funcionava como um “lixão” que recebia todos os resíduos da cidade (SILVA et al. 2019 apud GALENO, 2017).

Com a PNRS se teve o intuito de gerar mudanças significativas, a população passou a ter um local para entrega voluntária dos materiais recicláveis e assim poder praticar a coleta seletiva. Em São Luís, ainda há muito o que avançar, entretanto o ponto de partida foi dado, agora cabe ao poder público divulgar e conscientizar a população para que se possa colocar em prática e utilizar os locais para descarte, pois cada resíduo depositado de forma incorreta gera danos tanto à saúde pública, como para o meio ambiente.

4. ASPECTOS AMBIENTAIS QUE ENVOLVEM A DISPOSIÇÃO CORRETA DE RESÍDUOS SÓLIDOS URBANOS

Por diversos motivos as pessoas efetuam a disposição incorreta dos RS, por conta dessa atitude são gerados diversos problemas que atingem a qualidade de vida, além de gerar impactos ambientais que vão alcançar um contingente de pessoas que vivem em localidades próximas ou não, por esse motivo se leva em consideração todos os fatores antes de fazer a disposição, para tentar minimizar os impactos negativos que podem vir a ser gerados, em função disso é preciso destinar políticas públicas para que a população se torne conhecedora.

De acordo com o SINIR (Sistema Nacional de Informações sobre a Gestão de Resíduos Sólidos), os Resíduos Sólidos Urbanos são um conjunto de materiais provenientes de atividades domésticas, limpeza de logradouro, varrição, vias públicas e outros que são recolhidos das cidades e destinados a um local propício.

O local mais propício para a destinação correta destes resíduos são os aterros sanitários, visto que neste local são feitos os procedimentos corretos para que se venha gerar os menores impactos possíveis, entretanto cabe ressaltar que não é qualquer área que pode receber a implantação de um aterro sanitário. Conforme estudos realizados, o município de São Luís se encontra na categoria de área não-favorável para implantação de um Aterro Sanitário, na realidade a Ilha do Maranhão em si, não é propícia.

Os fatores que impedem a implantação são as características naturais presentes na ilha. Áreas com manguezais e estuários são regiões vetadas para instalação de um aterro sanitário, por serem Área de Preservação Permanente (APP), segundo a Lei nº 12.651/2012 e CONAMA nº 303/02. São áreas que não devem ter esse tipo de instalação e em estudos realizados pela Secretaria Estadual de Meio Ambiente (SEMA, 1993), demonstrou que a Ilha do Maranhão possuía aproximadamente 158 km² de áreas de mangue, sendo a cidade de São Luís com cerca de 56% do seu território constituído por tais áreas (IMESC, 2011). Por esse fator, a capital do Maranhão não está apta a receber uma instalação de um aterro sanitário. Outro fator é a respeito do relevo, já que possui um relevo de baixa declividade, presença de muitos cursos d'água e não menos importante, possui diversas Unidades de Conservação em seu território.

Entretanto, no ano de 1995, foi instalado o aterro sanitário (Aterro da Ribeira), em São Luís, com esse novo empreendimento foram preparados os equipamentos necessários para que operasse como aterro. Segundo Oliveira (2021):

Impermeabilização da base, para impedir a fuga do chorume para o lençol freático e a sua contaminação; Drenagem dos líquidos percolados (chorume) para as Lagoas de tratamento; Drenagem de águas pluviais para fora do aterro; Drenagem vertical de

gases (metano e carbônico); Lagoas anaeróbicas e facultativas, para remoção da carga orgânica e contaminantes biológicos e físicos - químicos (...) Quarto poços para monitoramento da qualidade das águas do entorno; Balança Rodoviária para pesagem do lixo com capacidade para 60 t; Implantação de 5 km de acesso com revestimento primário; Cerca em torno do terreno com 2500 m de extensão; Linha de Transmissão de energia com 800 m de extensão; Unidade de abastecimento d'água potável com poço tubular; Edificações (guarita, prédio da administração e garagem coberta) (OLIVEIRA apud CARNEIRO, 2015, p.2)

Porém, como já mencionado, o tratamento dos resíduos não foi realizado da maneira adequada, o que gerou grandes problemáticas levando futuramente a sua desativação. As motivações que levaram a instalação, segundo Campos (2007), foram porque na época o local era isolado em relação às áreas habitadas da cidade. Para sua implantação foi solicitado uma licença prévia para instalação; a SEMA, solicitou também um EIA/RIMA, mas o documento apresentado portava irregularidades por não seguir o que a legislação diz sobre ser elaborado por uma equipe multidisciplinar. Entre as várias problemáticas geradas pelo aterro, as principais são por não serem executadas medidas mitigadoras, para o monitoramento das águas superficiais e subterrâneas, e a drenagem do lixo percolado. A falta dessas medidas, ocasionou vários impactos ambientais:

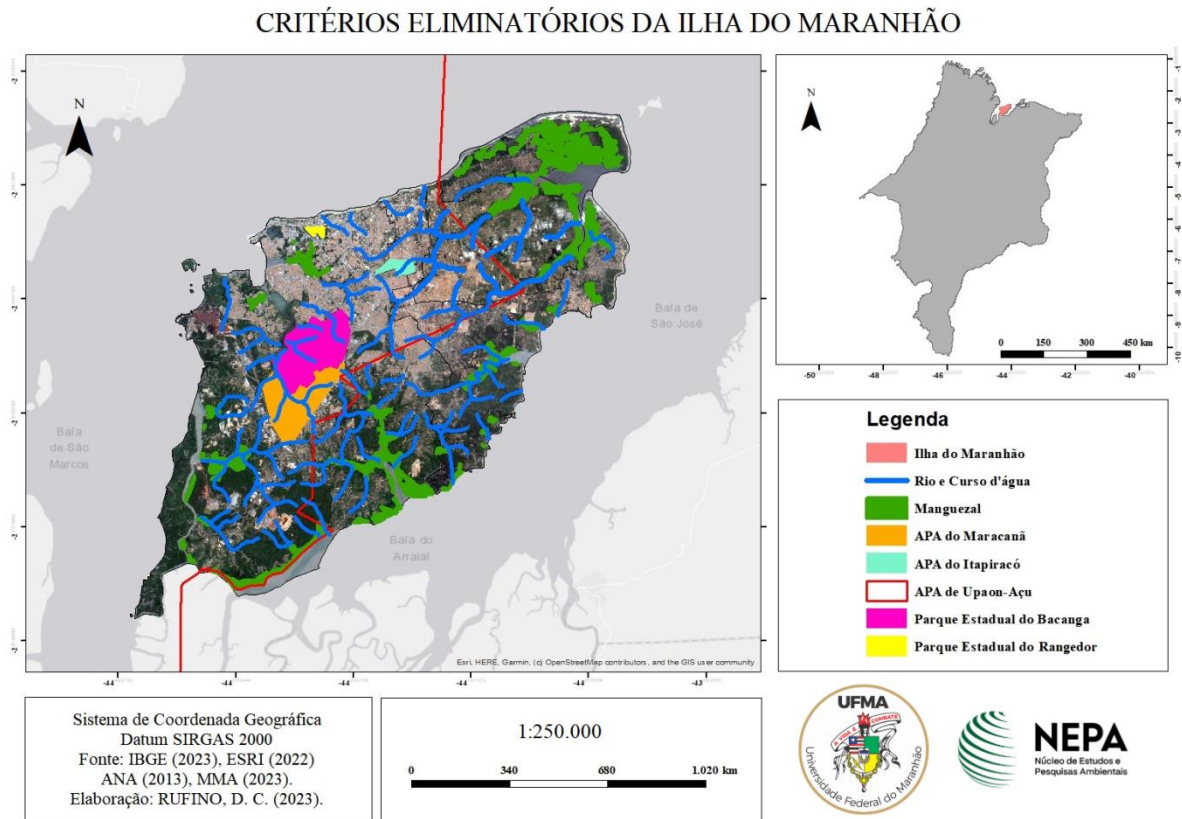
Exposição de lixo a céu aberto, com o aparecimento de micro e macro vetores transmissores de doenças (artrópodes, roedores e principalmente insetos), presença de urubus (risco para o tráfego aéreo, devido à proximidade com o aeroporto Marechal Cunha Machado) exposição de chorume a céu aberto, contaminando o solo, o lençol freático e, conseqüentemente, o Igarapé do Sabino ou da Ribeira, afluente da bacia do rio Tibiri (CAMPOS, 2007, p.15).

Com a situação exposta em 1996, o aterro teve a licença cassada por não estar de acordo com as normas da NBR 8419/84. Logo após, no ano de 2001 foi realizado um laudo técnico que desaprovou a utilização da área. Em seguida foram realizadas obras para a recuperação do aterro sanitário, entretanto por estar localizado nas áreas de segurança aeroportuárias (ASA's) e por não cumprir as normas operacionais, em 2015 o Aterro da Ribeira foi desativado.

De acordo com o estudo realizado por Bezerra; Brasil (2016), quando se utiliza o Sensoriamento Remoto como mecanismo de mapear as áreas, consegue-se ter uma compreensão maior e identificar os fatores que demonstram que São Luís não é adequada a ter um aterro sanitário. Um desses fatores é a forte influência de marés, uma grande quantidade de matéria orgânica, além de ser um local que abriga diversas áreas de APP's, APA's, UC's, levando assim a uma dificuldade de localizar área adequada para disposição.

Como pode-se observar na Figura 3, não é apenas a questão da influência das marés que envolve essa problemática na Ilha do Maranhão, podemos citar fatores como as Unidades de Conservação, Hidrografia, APA e APP, por esses fatores impedem de ter um aterro sanitário.

Figura 3- Critérios eliminatórios: UCs, APPs, APA e Hidrografia



Elaboração: RUFINO, D. C. (2023)

A partir da Figura 3 podemos observar, em destaque, algumas áreas de preservação existentes na Ilha do Maranhão:

Hidrografia e as áreas de manguezal – A hidrografia da ilha é formada por 12 bacias hidrográficas, dentre elas, pelos rios Anil, Bacanga, Tibiri, Paciência, Maracanã, Calhau, Pimenta, Coqueiro e Cachorros. Segundo o IMESC, em 2009, a Ilha do Maranhão em possuía uma área de manguezais correspondente a 10.500 ha.

São consideradas pela Lei Federal nº 12.651/2012, como áreas que devem ser protegidas para se manter a estabilidade, além de preservar os recursos hídricos e a biodiversidade. O manejo adequado dos resíduos é uma importante estratégia de preservação do meio ambiente, assim como de promoção e proteção da saúde. Ter o controle e o conhecimento de onde os Resíduos Sólidos estão sendo depositados é de suma importância para manter a qualidade de vida e o ambiente conservado (GOUVEIA, 2012).

As Unidades de Conservação e Áreas de Proteção Ambiental - A Lei Federal nº 9.985, de 18 de julho de 2000, Institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação, no intuito de garantir a conservação da biodiversidade. Essas unidades são divididas entre

Unidades de Proteção Integral e Unidades de Uso Sustentável. A primeira é subdividida entre cinco categorias, com normas específicas e essas estão voltadas para a pesquisa e conservação da biodiversidade. A Unidade de Uso Sustentável é constituída por sete categorias que são voltadas para áreas de visitação, atividades educativas e uso sustentável de seus recursos (ICMBio, 2014). Já a Área de Proteção Ambiental, foi criada pela Lei 6.902/81, no entanto, pertence ao Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC), regulamentada pela Lei 9.985/2000. Uma APA, pode ser de domínio público ou privado, o uso dessas áreas é determinado por regras específicas. Segundo a legislação são estabelecidas para garantir “a conservação e a preservação dos vários ecossistemas naturais ali presentes” (IBRAM, 2022).

Os impactos do descarte irregular geram consequências ambientais que influenciam diretamente sobre o solo gerando assim diversos riscos de contaminação. Em função disso é recomendado que seja realizado um estudo prévio que identifique o tipo de solo e se o mesmo tem baixa permeabilidade, para que o chorume que possa infiltrar não chegue aos corpos hídricos. Segundo Milhome (2018), o chorume proveniente da decomposição dos RS, em um solo que não foi impermeabilizado, pode trazer diversos tipos de substâncias tóxicas, como metais pesados.

O problema gerado no solo interfere diretamente nos recursos hídricos, esse movimento subterrâneo, “aliado ao escoamento superficial do chorume e à ausência ou ineficiência do sistema de tratamento, origina a poluição das águas superficiais” (ROSA; DALMOLIN; COPETTI, 2012, p. 109).

5. CONSIDERAÇÕES

O presente artigo visou apresentar uma relação da Política Nacional de Resíduos Sólidos e a sua aplicação no Município de São Luís, levando em consideração os avanços dos últimos anos e as dificuldades que foram encontradas. São Luís ainda tem muito trabalho pela frente até se tornar uma cidade sustentável, mas em passos lentos tem buscado alcançar esse título.

Com o objetivo de auxiliar a PNRS e de cumprir todos os objetivos traçados nos planos de gestão, além de evitar que materiais recicláveis sejam descartados de forma irregular ou serem tratados como resíduos comuns e terem sua destinação final em um aterro sanitário, foram implantados os Ecopontos em lugares estratégicos para atender as pessoas dos bairros e entorno. São localizados muitas vezes em áreas que antes serviam de antigos lixões.

Os materiais que são recebidos pelo Ecoponto são bem específicos e a quantidade que cada pessoa pode depositar por dia varia de acordo com o que vai ser entregue, são recolhidos

nos Ecopontos: Eletrônicos, entulho, madeiras, óleo de cozinha, pneus, podas de árvores, recicláveis e volumosos. São depositados em compartimentos temporários e separados de acordo com cada tipo de material.

Em São Luís, as prioridades propostas pela PNRS, relacionada a gestão dos Resíduos Sólidos, os Ecopontos se encontram de acordo com as propostas que é o manejo adequado e a diminuição de materiais encaminhados ao aterro sanitário, além disso existe o Plano Municipal de Gestão Integrada de Resíduos Sólidos, que é a Lei Municipal Nº 6321/18, o qual possui diretrizes, instrumentos e princípios relacionados com a PNBS e PNRS, qual lhe permite um nível técnico elevado, de modo que são gerados grandes desafios a serem implantados pela Gestão Municipal (OLIVEIRA, 2021). No entanto, no âmbito dos objetivos da legislação ainda existem muitos desafios a serem alcançados.

Nesse sentido, acredita-se que mais políticas públicas devem ser realizadas pelas autoridades, no intuito de gerar a conscientização nas comunidades locais. Muitas pessoas ainda não estão cientes dos postos de coleta, ou conhecem, mas não sabem como funcionam. Conclui-se que falta mais divulgação para os moradores do entorno dos ecopontos. A separação dos resíduos deve ser algo frequente dentre os moradores, entretanto, para alcançar tal feito, precisa existir uma parceria entre as pessoas e o município. O ponto de partida foi dado, agora é continuar investindo, independente de impulsionamento partidário. Mais Ecopontos devem ser instalados na Cidade e movimentos de conscientização para a população devem ser realizados.

REFERÊNCIAS

ABRELPE. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE LIMPEZA PÚBLICA E RESÍDUOS ESPECIAIS. **Panorama 2017**. São Paulo, 2017.

ABRELPE. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE LIMPEZA PÚBLICA E RESÍDUOS ESPECIAIS. **Panorama 2020**. São Paulo, 2020.

BEZERRA, D. DA S.; BRASIL, G. V. DA S. O uso de geotecnologias para aferição de áreas não prioritárias em instalação de aterro sanitário. **Uningá Review**, v. 28, n. 3, 2016.

BRASIL. **Lei nº 6.902, de 27 de abril de 1981**. Dispõe sobre a criação de Estações Ecológicas, Áreas de Proteção Ambiental. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1981. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16902.htm

BRASIL. **Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000**. Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19985.htm. Acesso em: 16 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981.** Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1981. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16938.htm. Acesso em: 17 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010.** Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei no 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112305.htm. Acesso em: 17 mar. 2023.

BRASIL. **Lei Federal nº 12.651, de 25 de maio de 2012.** Dispõe sobre a proteção da vegetação nativa. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112651.htm. Acesso em: 16 jul. 2023.

CAMPOS, A. E. L. **Impactos ambientais no Igarapé do Sabino (Bacia do Rio Tibiri) provocado pelos resíduos e efluentes do aterro da ribeira.** São Luís, Ma. 2021. 90 p. Dissertação (Mestrado em Biodiversidade e Conservação) – Universidade Federal do Maranhão, 2007.

CANTANHEDE, W. A.; SANTOS, T. J. A. Análise da vulnerabilidade socioambiental e os desafios do planejamento urbano no Município de Rosário–MA. **Revista da Casa da Geografia de Sobral (RCGS)**, v. 21, n. 2, p. 816-826, 2019.

CARVALHO, R. M. **Proposta de plano de regularização fundiária e urbanística da Vila Jaracaty, no município de São Luís, Maranhão.** Monografia – Escola Nacional de Administração Pública. Brasília, p. 33. 2018.

EIGENHEER, E. M. **Lixo: A limpeza urbana através dos tempos.** Porto Alegre: Pallotti, 2009.

ELK, A. G. P. **Redução de Emissões na Disposição final - Projeto Mecanismo de Desenvolvimento Limpo aplicado a Resíduos Sólidos.** Rio de Janeiro: IBAM, 2007.

GOUVEIA, N. Resíduos sólidos urbanos: impactos socioambientais e perspectiva de manejo sustentável com inclusão social. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. Ciênc. saúde coletiva, 2012 17(6), p. 1503–1510, jun. 2012.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022.** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/sao-luis/panorama>. Acesso em: 15 jul. 2023.

IGLESIAS, M. S. Diagnóstico de implantação de aterro sanitário no município de Veríssimo-MG. **Observatorium: Revista Eletrônica de Geografia**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 16–35, 2021. DOI: 10.14393/OREG-v12-n1-2021-59058. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Observatorium/article/view/59058>. Acesso em: 24 abr. 2023.

IMESC. **Situação Ambiental da Ilha do Maranhão.** Disponível em: <https://imesc.ma.gov.br/portal/Post/view/situacao-ambiental/2>. Acesso em: 24 de abr. 2023.

IBRAM. **Você sabe o que é uma APA?** Brasília ambiental, 2020. Disponível em: <<https://www.ibram.df.gov.br/voce-sabe-o-que-e-uma-apa/>>. Acesso em: 24 abr. 2023.

LOPES, J. A. **Capital moderna e cidade colonial:** o pensamento preservacionista na história do urbanismo ludovicense. 2004. 197 p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Urbano) – Universidade Federal do Pernambuco, 2004.

MEDEIROS, T. **A degradação do manguezal do Igarapé do Jaracati, no estuário do Rio anil São Luís – MA:** Um estudo de caso. Porto Nacional/TO, v. 2, nº 2, p. 166-173, maio de 2005.

NAZARI, M. T. **Evolução da legislação ambiental brasileira sobre resíduos sólidos.** Congresso Sul-Americano, 3, 2019, Foz do Iguaçu. Anais Eletrônicos. Foz do Iguaçu, 2019. p. 1-5. Disponível em: <https://www.ibeas.org.br/conresol/conresol2019/XV-108.pdf> Acesso em: 27 mar. 2023.

OLIVEIRA, J. M. F. F. **A Gestão de resíduos sólidos no município de São Luís - MA:** Principais avanços e desafios uma década após a implantação da política nacional de resíduos sólidos. 2021. 116 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Energia e Ambiente) – Universidade Federal do Maranhão, 2021.

ROSA, A. S.; DALMOLIN, R. S. D.; COPETTI, A. C. C. A poluição causada por aterros de resíduos sólidos urbanos sobre os recursos hídricos. **Ciência e Natureza**, [S. l.], v. 34, n. 1, p. 107–118, 2012. DOI: 10.5902/2179460X9357. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/cienciaenatura/article/view/9357>. Acesso em: 20 mar. 2023.

SALES, Carolina. **Lei de resíduos sólidos não foi cumprida.** E agora? Jusbrasil, 2014. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/noticias/lei-de-residuos-solidos-nao-foi-cumprida-e-agora/133910155>. Acesso em: 20 de abr. de 2023.

SANTIAGO, L. S.; DIAS, S. M. F. Matriz de indicadores de sustentabilidade para a gestão de resíduos sólidos urbanos. **Engenharia Sanitária e Ambiental**, v. 17, n. Eng. Sanit. Ambient., 2012 17(2), p. 203–212, abr. 2012.

SÃO LUÍS. **Lei nº 1790, de 12 de maio de 1968.** Código de posturas do município de São Luís. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/codigo-de-posturas-sao-luis-ma>>. Acesso em: 07 mar. 2023.

SÃO LUÍS. **Decreto Municipal nº 56.618, de 09 de dezembro de 2020.** Dispõe sobre a aprovação e instituição do Plano Municipal de Gestão Integrada de Resíduos Sólidos e dá outras providências. São Luís, MA, 2020. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=407705>. Acesso em: 15 abr. 2023.

SENADO. **Lixões a céu aberto resistem, apesar do fim do prazo para substituí-los por aterros sanitários.** Agência Senado, 01 ago. 2014. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2014/08/01/lixoes-a-ceu-aberto-resistem-apesar-do-fim-do-prazo-para-substitui-los-por-aterros-sanitarios>>. Acesso em: 09 mar. 2023.

SILVA, J. **Resíduos sólidos urbanos**: uma análise crítica sobre as práticas de gestão no município de São Luís – MA. 52 f. Dissertação (TCC) - Curso de Bacharel em Administração, Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), 2017.

SOLIANI, R. D; KUMSCHLIES, M. C. G; SCHALCH, V. A gestão de resíduos sólidos urbanos como estratégia de sustentabilidade. **Espacios**, Venezuela, v. 40, nº 3, p. 09 – 18, jan, 2019.

SCHALCH, V. et al. **Gestão e Gerenciamento de Resíduos Sólidos**. São Carlos: Universidade de São Paulo, Escola de Engenharia de São Carlos e Departamento de Hidráulica e Saneamento, 2002. Disponível em:

<http://www.deecc.ufc.br/Download/Gestao_de_Residuos_Solidos_PGTGA/Apostila_Gestao_e_Gerenciamento_de_RS_Schalch_et_al.pdf>. Acesso em: 15 de jan de 2023.

SZIGETHY, L; ANTENOR S. **Resíduos Sólidos Urbanos no Brasil**: desafios tecnológicos, políticos e econômicos. IPEA, 09 jul. 2020. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/cts/pt/central-de-conteudo/artigos/artigos/217-residuos-solidos-urbanos-no-brasil-desafios-tecnologicos-politicos-e-economicos>>. Acesso em: 17 fev. 2023.

VARELA, C. A. S. **Estudo de impacto das intervenções dos sistemas de saneamento básico sobre a saúde da população infantil em São Luís – Maranhão**. 1998. 139 f. Tese (Doutorado em Saúde Ambiental) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

VELLOSO, M. P. Os restos na história: percepções sobre resíduos. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 13, n. 6, p. 1953–1964, nov. 2008.

A INCLUSÃO ESTÁ NA PORTA, MAS SERÁ QUE A EDUCAÇÃO INFANTIL ESTÁ PRONTA PARA RECEBER?

Ana Selma dos Santos Laurindo
Mestranda em Educação
acemve2018@gmail.com
UNICAMP

Elizabeth Conceição Alves
Doutoranda em Educação
betliza675@gmail.com
UNICAMP

RESUMO: Este trabalho é um relato de caso e nos dispomos a refletir sobre a presença de crianças com deficiência na Educação Infantil, mais especificamente crianças com diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA). O relato surge partindo do experienciar a convivência durante o ano de 2022, na turma de maternal, em uma escola de Educação Infantil em um dos municípios que compõem a Região metropolitana de Campinas (RMC). Há tantos anos na educação infantil, e esse ano foi diferente pois tínhamos vinte crianças matriculadas e dessas, três crianças diagnosticadas com TEA e cada uma com suas especificidades. Nossa angústia era como atendê-las? Como fazer uma educação de fato inclusiva? A partir dos desafios da prática pedagógica passamos a indagar: A educação infantil está preparada para receber as crianças com deficiência? A questão problematizadora nos permite a explanação apresentando a organização do trabalho pedagógico, os desafios da rotina escolar frente às crianças com autismo e a relação da equipe de sala com o profissional da educação especial. Como os profissionais da educação especial estão articulados com os professores e educadores no trabalho pedagógico das crianças com deficiência. Como as crianças com deficiência se relacionam com a educação infantil. O ano de 2022 foi o primeiro em que todas as salas tinham crianças com alguma deficiência. Este relato está ancorado na abordagem qualitativa e utilizamos como método a observação e o caderno de registro da equipe da sala do maternal para que pudéssemos refletir e propor intervenções no cotidiano. Temos como arcabouço teórico a legislação brasileira a qual tem avançado nas últimas décadas no que se refere à presença de crianças com deficiência nas salas regulares da educação básica e teóricos os quais debatem a temática acompanhando as políticas que objetivam promover acessibilidade a essas crianças mesmo que apenas em parte.

Palavras-chave: inclusão; transtorno do espectro autista; educação infantil; rotina escolar

1. INTRODUÇÃO

A história da educação brasileira possui em seu cerne a exclusão, se retornamos no Brasil colônia veremos que a educação era para poucos uma vez que as mulheres, os negros, os indígenas e as crianças não eram consideradas cidadãos. Os dois primeiros segmentos já tinham os seus papéis bem definidos, mulheres deveriam procriar e cuidar da casa, a única instrução que recebiam eram de afazeres domésticos; negros e indígenas eram vistos como coisas animais, dessa maneira, não tinham capacidade intelectual e as crianças eram alocadas no mundo adulto, não tinham suas especificidades atendidas.

Nesse mesmo país colonizado estavam as pessoas com deficiência, entretanto não eram vistas como pessoas, eram consideradas aberrações, estavam destinadas a segregação nas Santas Casas, hospitais psiquiátricos, porões das casas. Ainda no Brasil Império foi criado o Instituto para pessoas cegas (1854) atual Instituto Benjamin Constant; e o instituto para pessoas surdas (1856) atual INES. Praticamente um século depois surgem as chamadas escolas especializadas, como a Sociedade Pestalozzi (1932) e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em 1954.

Nos anos 60 e 70, conforme Amorim et al, (2019) as pessoas com deficiência e seus familiares começam a se organizar e criar suas próprias associações e instituições para buscarem o direito de existir. Em 1976 a Organização das Nações Unidas (ONU) coloca o tema da deficiência na agenda política, estabelecendo o ano de 1981: Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, a partir desse momento os países são questionados sobre esse assunto, assim o tema ganha visibilidade, e essas pessoas até então descaracterizadas de suas humanidades, que eram vistos de forma pejorativa, com essa declaração da ONU passam a ganhar o status de pessoas deficientes.

De acordo com Amorim et al (2019), o Brasil em 1980, atendendo a agenda da ONU, organiza comissões para fazer debates em torno da temática da deficiência. A autora nos chama para refletir sobre os interesses do capital que estão por trás desse debate. Incluir as pessoas com deficiência, trazê-las para a atividade social também significa economia de gastos sociais e previdenciários, não se trata de enxergar a humanidade, mas sim de acúmulo de capital e menos despesas para o governo. Para esse grupo excluído socialmente pela sua condição de deficiência o compromisso que a ONU assume se torna o suporte necessário para o maior engajamento na busca de direitos.

Na década de oitenta temos a reabertura política e nesse cenário os movimentos sociais: de mulheres, o movimento negro, o movimento indígena, o movimento em prol dos direitos das criança e conjuntamente com esses grupos estavam as pessoas com as suas diferentes deficiências participando das assembleias constituintes para que suas demandas fossem atendidas politicamente. As pessoas com deficiência se organizam, vão às ruas gritar por direitos efetivos, por inclusão social, pois até então são atendidas assistencialmente, porque é assim que o nosso país trata todos aqueles que não se enquadram, não cabem na sociedade em que se constituiu, os marginalizados são deixados nas franjas sociais, sendo atendidos pelo nosso senso de religiosidade, pela nossa moral cristã.

Essa efervescência política democrática, leva as pessoas com deficiência a organizar o 1º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas com Deficiência, dessa maneira pessoas de diversas áreas da deficiência se encontram para debater suas necessidades e pensar propostas políticas. Nos anos seguintes os encontros das pessoas com deficiência se mantiveram e em 1983 ocorreu o I Congresso Nacional das Entidades das Pessoas com Deficiência em São Bernardo do Campo. Neste mesmo ano as diversas entidades fundam uma Colisão das Pessoas com Deficiência para facilitar na articulação política das diversas demandas.

A Constituição Cidadã de 1988 é aprovada atendendo algumas demandas dos movimentos sociais e declarando expressamente no seu artigo 208 “O dever do Estado com a educação que será efetivado mediante a garantia de Atendimento Educacional Especializado (AEE) as pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Ao que Amorim, et al (2019) nos esclarece que a Constituição permite a sobrevivência das entidades filantrópicas, ao estabelecer que seja preferível que estejam matriculados na rede regular, entretanto não é obrigatório. Atentando para a categoria deficiência apresentamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN (1996) reafirma o que diz a nossa Carta Magna enfatizando: “A educação especial será oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para alunos com necessidades educacionais especiais, nas etapas e na modalidade da Educação Básica”. Logo temos que as leis têm empreendido um movimento em prol de uma educação para todos. Entretanto o que vemos é uma distorção entre teoria e prática, entre o que temos por direito e o que de fato nos é oferecido.

O mundo somente após a Conferência mundial de Educação para Todos (1990) e com a Declaração de Salamanca (1994, p.1-2) que afirma: “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades”, passa a falar em oportunizar às crianças com deficiência o acesso à educação, destacando assim o princípio da educação inclusiva. O Brasil acompanha a movimentação mundial e avanços que podemos considerar significativos começam a acontecer. O reconhecimento da LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão em 2002. A implementação do PDE publicado no Decreto nº 6.094/2007, estabelecendo nas diretrizes do compromisso Todos pela Educação, “a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento aos

estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista⁶⁹⁵ e altas habilidades/superdotação, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas”, dentre outros decretos e resoluções.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi adotada pela Assembleia Geral da ONU por meio de sua resolução 61/106, de 13 de dezembro de 2006, entrando em vigor em 3 de maio de 2008. Ratificando o protocolo facultativo da convenção o Brasil compromete-se com metas sobre a inclusão das pessoas com deficiência. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva-PNEE-PEI (2008) alicerçada pela discussão da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006, nasce com o objetivo de nortear as ações a serem executadas no que tange a implementação exigidas pela ONU sobre a inclusão das Pessoas com Deficiências, Transtornos do Espectro Autista e Altas Habilidades / Superdotação.

A Política Nacional da Educação Especial nas Perspectiva da educação Inclusiva (2008) define educação especial como - uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008).

Cury (2002) fala da necessidade de uma legislação que garanta a nível nacional o direito à educação de qualidade, que aceite e respeite o diferente em sua totalidade. E dentre inúmeros decretos, resoluções e alicerçadas pela Convenção da ONU de 2006 temos com apenas 8 anos a LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Esta define Pessoa com Deficiência em seu artigo 2º como: aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

A LBI surge como um marco para transpor todas as barreiras⁶⁹⁶ existentes na vida das pessoas com deficiência, transtornos do espectro autista, altas habilidades ou superdotação. E o marco histórico na conquista das pessoas com deficiência e com tais conquistas evidentes

⁶⁹⁵ A CID-11 une todos os diagnósticos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) no Transtorno do Espectro Autista (TEA). Fonte: <https://tismoo.us/saude/diagnostico/nova-classificacao-de-doencas-cid-11-unifica-transtorno-do-espectro-do-autismo-6a02/>.

⁶⁹⁶ barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (BRASIL, 2015, grifo nosso).

para essa parcela da população nos deparamos nas escolas da educação básica a cada ano com um número maior de crianças com diagnósticos. E assim vemos crescer os desafios da educação, pois tal realidade nos obriga a sair da nossa zona de conforto, nos obriga a pensar novas formas de planejar nossas aulas, de lidar com as crianças.

A Inclusão das crianças com deficiência nas salas de educação infantil para acontecer será necessário nos desconstruirmos para que seja possível agir pedagógica e metodologicamente sem preconceitos. Kuhnen (2014) ao analisar as políticas educacionais para a educação especial constata a dicotomia entre o normal e patológico, modelo médico e modelo social da deficiência convergindo nos debates e ações durante todo o trabalho, deixando claro a moldagem dos conceitos de acordo com os interesses econômicos e políticos dos períodos analisados. A autora nos traz também os entraves presentes no que refere-se a inclusão real das crianças na escola regular. A nossa humanidade ainda não nos permite entender que a deficiência das pessoas não as define. Não estamos capacitados a compreender que a deficiência é imposta pela sociedade que estamos inseridos.

2. A EDUCAÇÃO INFANTIL E A INCLUSÃO

No início do ano, fomos para a nossa unidade escolar, localizada na região metropolitana de Campinas-SP, cheias de expectativas para conhecer a nova turminha e logo de cara recebemos a notícia que teríamos três crianças com Transtorno do Espectro Autista. Segundo Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP, 2019, apud SALGADO et al, 2022, p. 2) o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é definido como: um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado na sua síntese pela dificuldade na comunicação, na interação social e pelo comportamento restritivo e repetitivo. Possui gravidade e apresentação variáveis, é permanente.

Ficamos apreensivas de como seria esse encontro, como nos relacionarmos com essas crianças e questionamos: Por que todas na nossa sala? A diretora respondeu “porque essa escola é pequena e não tem mais para onde correr, todas as salas agora têm crianças de inclusão⁶⁹⁷.” Me surpreendi pensando junto aos colegas: onde estavam essas crianças antes, parece que houve um aumento significativo de crianças com TEA na educação infantil.

De acordo com Salgado et al (2022) os estudos têm apontado um progressivo aumento no número de casos. Na sala em questão tínhamos três crianças em investigação, hipótese de autismo, que se confirmou em meados de abril.

⁶⁹⁷ A fala da diretora caracteriza muito bem o quão capacitista somos. As crianças deficientes são crianças Público Alvo da Educação Especial (PAEE) as quais pertencem a escola.

Relataremos a nossa experiência educacional com essas crianças, apresentamos os momentos mais difíceis da rotina. Para preservar a identidade das crianças e considerando a ética no relato de experiência vamos nomeá-las com letras do alfabeto sendo que teremos a criança P, que desde 2021 pertence a escola; a criança Y e a V que estavam iniciando na educação infantil.

Este trabalho está ancorado numa abordagem qualitativa e como método utilizamos a observação do cotidiano da sala do maternal, o caderno de registro da equipe e o diálogo com os autores para refletir e possibilitar outras construções pedagógicas.

A primeira criança era P que não gostava de contato físico, mas já conseguia ofertar o dedo na hora de dar as mãos aos colegas; quanto a linguagem repetia a maioria das coisas que ouvia, principalmente quando dávamos bronca nos colegas, ficava repetindo nossas frases. P atendia aos comandos e respondia com sim e não. A criança conhecia os colegas de sala pelo nome, expressava incômodo com as atitudes deles, e tinha sensibilidade auditiva. Aos 3 anos ainda usava fraldas e demonstrava resistência e sofrimento as vezes que tentamos que tentamos deixá-lo sem fraldas.

A segunda criança era Y, nunca havia frequentado a creche. Esta já gostava de contato físico, de brincadeiras agitadas de barulhos, mas quando contrariado se jogava no chão e batia a cabeça ou corria e jogava contra a parede. Y emitia sons e repetia poucas palavras que ouvia. Jogava para o alto a maioria dos brinquedos que lhe era ofertado na tentativa de interação, e ria muito.

A terceira criança era V. Ela não falava, mas adorava qualquer colo e abraço. Ainda utilizava fralda e chegava todos os dias chorando muito e por isso, mantivemos um período de adaptação maior.

Estávamos desesperadas, porque diferente do que pensávamos que saberíamos sobre crianças com TEA as crianças não apresentavam um padrão de comportamento como: de não gostar de socialização, de toque. Mas o que nos afligia era como integrá-las à rotina da sala ou melhor como incluí-las? É importante destacarmos que essa parcela da população não aspira por integração, mas sim por inclusão e sendo esta palavra um verbo, espera-se que haja ações em busca de mudanças necessárias para que elas possam desfrutar de seus direitos como qualquer cidadão. De acordo com Mascarenhas e Moraes (2016), a inclusão educacional não está apenas para as pessoas com deficiência, essa perspectiva educacional dialoga sobre todos os brasileiros, todos os corpos diversos que foram e ainda são excluídos.

3. AS CRIANÇAS COM AUTISMO NA ROTINA DA CRECHE

As escolas de educação infantil (EMEI) no geral tem uma rotina estabelecida, aliás a educação institucionalizada possui uma programação para o funcionamento e atendimento de todas as salas, isto significa que tudo tem tempo determinado. As atividades têm espaço determinado para acontecerem. Mesmo que na maioria das vezes o tempo e espaço determinado pelos adultos não atendam a todas as crianças satisfatoriamente, embora preencha as necessidades biológicas delas.

Em nossa unidade escolar a rotina ocorre da seguinte maneira: as crianças entram na sala e são recepcionadas com um vídeo ou brinquedos. O vídeo tinha por objetivo tranquilizar o ambiente da sala de aula, porque algumas crianças chegam bem sonolentas, no entanto percebemos que a tranquilidade esperada pelo vídeo não satisfazia a todos, pois a criança V. chegava chorando muito, queria ficar andando pela sala e por toda creche empurrando a sua mochila. Foram algumas semanas na tentativa de acalmá-la e separá-la da mochila. Tentamos trocar a mochila por brinquedos da sala, no entanto, era momentâneo, porque ela ficava bem, mas quando chorava recorria a mochila, mesmo não estando disposta no seu campo de visão, ficava andando atrás dos adultos e chorando, com isso, começava a puxar o umbigo ou a cutucar o polegar.

Assim, conversando com a coordenadora, ela sugeriu que a família trouxesse um objeto de apego e assim foi feito a criança vinha com um ursinho de casa e com este brinquedo ela passava uma boa parte do dia, aos poucos foi conseguindo guardar o brinquedo na mochila. Embora tenha avançado nesse quesito, ainda tínhamos uma entrada tumultuada, porque a criança V ainda entrava chorando muito e isso agitava as outras crianças. Por esse motivo conversamos e decidimos organizar a sala em cantinhos já para o acolhimento às 07 horas da manhã. Segundo Silva (2022, p.262) os cantos temáticos ou zonas circunscritas, constituem uma forma de organização do espaço para garantir que a criança vivencie diferentes situações de aprendizagens.

Dessa maneira tínhamos opções de atividade dentro da sala logo às 07:00 horas da manhã. Disponibilizamos o cantinho do desenho (sempre fixo) porque era o preferido da turma. A criança V chegava aos prantos e depois de alguns minutos no colo, oferecíamos o cantinho. Ela desenhava e colocava a mão sobre a folha para que contornássemos e com isso ela se entretinha, gostava de ver a mão desenhada no papel. Também gostava de explorar os materiais, cortando, picando e colando.

A criança P gostava de assistir os desenhos na televisão, e tinha os seus preferidos que solicitava. Também gostava de visitar o cantinho das letras e números. Mas não ficava sentada

por muito tempo no cantinho do desenho. A criança Y. gostava do canto com brinquedos em miniaturas ou com blocos de montar.

Vale destacar que iniciamos os cantinhos na entrada para acolhê-los, mas aproveitamos essa vivência para propor outros brinquedos, objetos (como objetos de escritório) e materiais não estruturados. Também participávamos brincando e dialogando com as crianças, ou apenas observávamos o canto preferido do grupo e como essa autonomia de se deslocar pela sala e escolher onde brincar os levava a ter que estar na relação com as outras crianças e com o espaço, na verdade utilizando o espaço de outras formas e se reconhecendo naquele lugar.

Podemos dizer que o espaço em que a criança brinca, isto é, naquele que a criança efetivamente intervém a partir de suas necessidades e desejos, e não por ordens do adulto, já constitui um espaço de avanço no desenvolvimento, pois, "na brincadeira, a criança sempre ultrapassa seu nível habitual e salta no seu desenvolvimento" (VYGOTSKY, 1988, p.117, apud, SILVA, 2022, p.263)

No caso das crianças com TEA elas já não atendem aos desejos dos adultos, então nossa observação nos leva a crer que as vivências em cantinhos possibilitaram que elas experimentassem outras maneiras de aprender, sentir os materiais além disso ter que negociar, esperar os amigos entregarem-lhes os brinquedos ou esperar que houvesse um espaço naquele cantinho para que pudessem brincar. logo, víamos as estratégias que as crianças com TEA criavam para lidar com as relações que se instauraram naquele ambiente. Ademais, os cantinhos nos ajudam a olhar melhor para as especificidades de cada criança do grupo e criar estratégias de intervenções.

O momento da roda também era bem conturbado, primeiro que estávamos acostumadas com a roda onde todas as crianças se sentavam e ficavam, se houve alguma que não queria sentar insistíamos e conseguíamos colocá-la sentada. Agora estávamos vivendo uma experiência bem adversa porque as três crianças com diagnóstico de TEA não se sentavam por muito tempo, outras vezes queriam deitar-se no meio da roda. A princípio deixamos livres pela sala e íamos nos sentar junto aos demais, mas não funcionava porque acabavam distraindo os que estavam sentados e ou até o grupo queria levantar. E se assim fosse estaríamos excluindo ao invés de incluir.

Então para garantir o momento da roda, cada adulto tentava ficar sentado junto às crianças P. Y. e V. mas nem sempre conseguíamos convencê-las de ficar na roda. A nossa intervenção foi mapear os locais onde as crianças deveriam sentar-se, com o crachá do nome delas, mostramos o crachá e elas deveriam pegar e se sentar. V queria rasgar o crachá, e queria pegar o crachá dos colegas, chorava na hora de devolver. A criança P adorou a ideia porque

gostava das letras, já nomeava o alfabeto. A criança Y gostou da novidade, mas também não queria devolver o crachá, repensando a dinâmica não bem-sucedida consideramos eleger uma das crianças como ajudante da turma, assim tínhamos uma dupla ajudante do dia.

Funcionou porque P.Y. e V. andavam no momento da contagem e iam para a lousa desenhar junto aos respectivos colegas.

Enquanto uma criança estava com o ajudante do dia, as outras duas estavam com alguém da equipe. Tentavam levantar e nós insistíamos para que ficassem na roda com o grupo. Foi um trabalho repetitivo, de ir buscá-los e inseri-los novamente na roda e pegávamos nas mãos deles para que imitassem os gestos das músicas.

Por várias vezes nos questionamos se aquele era o melhor procedimento, seria que a roda deveria acontecer sempre da mesma maneira? O que foi viável e fundamental alterar, o tempo da roda deveria ser menor, começamos a cantar menos e se necessário fosse realizaríamos duas rodas em momentos distintos, para que o grupo pudesse falar. Porque compreendemos que a roda é fundamental para o desenvolvimento da oralidade, para a escuta, para a exposição de ideias e para nos vermos. Então para atividade da rotina: a roda, adotamos a seguinte postura - o que era possível de ser negociado, seria. E o que não pode ser negociado com as três crianças não o faríamos.

4. O REFEITÓRIO

Toda saída para o refeitório era o mesmo dilema. A criança Y. queria ir correndo e a criança P. começou a se aventurar a querer segui-la nessas corridas. Se pedíamos para ir andando a criança Y. se jogava ao chão e muitas vezes não dava tempo de impedi-lo de bater a cabeça. A criança V. não queria sentar-se para comer e chorava insistentemente por uns dois meses, era colocá-la no banco, ela descia, passava por debaixo da mesa e corria pela creche. Muitas vezes ficamos andando no refeitório com ela; ou íamos para sala. Depois passou para a fase de aceitar a refeição, mas depois que se alimentava não queria estar mais naquele espaço, queria andar, só que os outros também queriam andar e correr no refeitório.

Sendo o refeitório um ambiente perigoso, pois estamos transportando pratos quentes, não era possível ficarmos caminhando ali, dessa maneira aquilo não era viável. Enquanto isso a criança P. comia e chorava pedindo mais comida; na outra ponta da mesa tínhamos a criança Y. que comia ou outra vezes arremessava o prato de vidro para cima porque não queria se alimentar. Com toda essa irritação Y. batia a cabeça na mesa.

Ficávamos exaustas com essas situações todos os dias, era um misto de fracasso, com as ideias de que essa política de “inclusão era apenas para inglês ver” por que no chão da creche, no tempo e espaço da educação infantil ela também não se encaixava. Segundo Mascarenhas, Moraes (2016, p.135), as diferenças desestabilizam, nos tiram do conforto. É aquilo que abala nossas certezas e nos coloca diante de impasses e tensões.

A partir dessa instabilidade que as crianças nos proporcionaram, ao final do período da manhã, no momento do sono das crianças, trocávamos ideias e recorremos à coordenação. Imaginamos e implementamos diferentes saídas para o refeitório.

Irmos segurando todos em uma corda, funcionou por um pequeno tempo. Outra estratégia foi implementarmos as imagens, desenhos da rotina; assim mostramos ao grupo cada atividade que viria em seguida. Dessa maneira havia a preparação para o almoço, cantávamos após lavar as mãos e enfatizamos a importância de irmos em duplas caminhando de mãos dadas, investimos na explicação, isto é, o cuidado com o nosso corpo, porque aquele ambiente do refeitório não era propício para a corrida e a brincadeira de corrida deveria acontecer no parque. Essa ideia foi acolhida pelo grupo, pois eles formavam as duplas e buscavam a criança Y. quando ela decidia ficar parada no local, ou ajoelhada no chão chorando e não acompanhava o grupo. Os colegas também tentavam dar as mãos para V. que ainda ia chorando para o refeitório.

Percebemos com a ajuda da professora de educação especial, que a atitude de Y. de se atirar ao chão era uma maneira de chamar a nossa atenção, porque sempre que era contrariada se batia. Então passamos a trocar o tom de voz e isso contribuiu para inibir um pouco esse comportamento, entretanto esses rompantes só cessaram quando foi medicada, só assim passou a ter mais sensibilidade e quando insistia em se jogar no chão e bater a cabeça chorava e reclamava de dor, colocando as mãos na cabeça.

Quanto a criança V. para que ficasse sentada no refeitório, decidimos colocar uma cadeira na ponta da mesa e ela a princípio ficava em pé apoiada na mesa, ocupando o espaço entre a mesa e a nossa cadeira. Também passamos a sair da sala quando todas as mesas já estavam servidas e as cozinheiras estavam organizando nossos pratos, isso reduziu o nosso tempo de espera sentados no refeitório. V. de pé apoiada na mesa, o tempo de espera entre a sobremesa ou o término dos colegas, ficávamos cantando e ajudando a fazer os gestos das musiquinhas ou brincando de vivo-morto ali mesmo. Isso a tranquilizou, ela se divertia e se entretinha e nem sentia esse tempo de espera.

Destaca-se nessas organizações a importância das cantigas na educação infantil e perceber que essas são elementos necessários no decorrer da rotina das crianças. Segundo MANFRIN, et al (2022, p. 1382)

Através das músicas as crianças se socializam, sentem prazer, desenvolvem a afetividade, a motricidade, e o cognitivo, além de criar e reconstruir a realidade à sua volta. Assim, percebe-se a importância da música dentro desse processo, pois através da musicalidade é proporcionado à criança um momento de distração, conhecimento e troca de experiências, levando a à criatividade, a relação entre professor-aluno (...).

De fato, a cantiga, o jogo de vivo-morto ou suas adaptações descontraem os momentos estressantes para a criança V. e para a equipe, porque não havia mais choro, havia trocas de sorrisos e fortalecimentos de afetos. Além de sabermos que era um estímulo para o desenvolvimento da linguagem, mas isso não estava no primeiro plano, nosso objetivo era encontrar conforto para todas as crianças e desfazer os tumultos e caos gerados toda vez que íamos para o refeitório. As cantigas nos amparam até o momento em que conseguimos a transição da criança V. para o banco, ao lado dos seus pares na mesa, permanecendo ali durante toda a refeição do grupo. V. estava incluída no grupo para almoçar.

5. BRINCADEIRAS NAS ÁREAS EXTERNAS

Foram momentos tensos, pois as crianças P. V. e Y. queria explorar outros espaços que não fosse dentro da sala, mas muitas vezes íamos brincar no parque e elas queriam permanecer ali o restante da rotina e com isso voltavam para a sala chorando. Mas estando no parque elas exploravam de diferentes maneiras: a criança Y. não tinha receio de se machucar, subia e descia dos brinquedos sem ter cuidado. Também chorava e se batia no momento de deixarmos o parque, todavia a medicalização mudou tais atitudes sem tirar de Y. o desejo de explorar o parque, agora cautelosamente.

A criança P. subia apenas nos brinquedos pequenos, pois tinha medo de altura, não ia ao barranco, e aceitava os horários estabelecidos. Fomos aos poucos explorando os brinquedos junto com P. o que proporcionou confiança pouco a pouco. Depois de um tempo buscava o nosso apoio para escorregarmos junto e subir no barranco. Fomos incentivando que P. procurasse as crianças do grupo para subir no escorregador e no barranco assim fez; o grupo o acolhia no parque e o encorajava. E muitas vezes ele ficava chamando o nome do colega que o acolheu na brincadeira.

As saídas do parque também foram estrategicamente mais lúdicas, cantadas ou até mesmo utilizando as corridas. Após o parque nossa atividade era uma brincadeira dirigida que a princípio

as três crianças do relato não queria participar, no entanto, pegávamos na mão delas para que participassem um pouco, tentávamos envolvê-las se era no espaço externo, toda vez que saiam da brincadeira em busca do parque ou de outro lugar, dizíamos: “olha lá o seu grupo, vamos brincar com os amigos.” E isso se repetia todas as vezes que estávamos na brincadeira coletiva. Se eles não chorassem incessantemente, tentávamos mantê-los na atividade coletiva.

Como na nossa prática temos a brincadeira dirigida incorporada aos poucos as crianças como assim como as demais estavam brincando, ou passavam um pouco pela brincadeira, isto é, entravam e saiam. Com o tempo, P. solicitava que brincássemos tal brincadeira que eu havia ensinado. A criança Y. também passou a verbalizar algumas palavras e cantar algumas músicas. Já a criança V. se expressa com o corpo todo, dançando, pulando, gritando e sorrindo, pois, estava gostando.

A criança adquire experiência brincando. A brincadeira é uma parcela importante de sua vida. As experiências tanto internas como externas, podem ser férteis para o adulto, mas para a criança, e riqueza encontrada principalmente na brincadeira e na fantasia. A brincadeira é a prova evidente e constante da capacidade criadora, que quer dizer vivência (WINNICOTT 1982, p.161, apud MANFREDIN, et al, 2022, p. 1384).

De fato, vislumbramos por diversas vezes a importância do brincar, mas ali enfatizamos o brincar coletivo, o experienciar junto, ocupar o espaço pulando, correndo, rodando conjuntamente com outros corpos. Além disso, a potência das brincadeiras e jogos populares, incorporamos brincadeiras africanas que tiveram um significado importante para o nosso grupo. O interessante é que as próprias crianças incorporaram algumas brincadeiras como: roda-roda, terra-mar (brincadeira africana), coelhinho sai da toca e a amarelinha africana pois praticava em momentos distintos da rotina e independente da presença dos adultos. buscavam os colegas e livremente as reproduziam. Em diálogo com autores como: Mascarenhas, Moraes (2016), é possível vislumbrar que ainda estamos presos a uma concepção de escola homogênea buscando integrar, fixar as crianças com deficiência nessa escola, a qual conhecemos muito bem, pois fomos forjados nela e nos sentimos tão confortáveis que atuamos, lecionamos nesse modelo sem reflexão alguma sobre a nossa prática.

Obstante compreendendo que uma política de inclusão não versa somente sobre o acesso, ela se completa na permanência e nas alterações operacionais, no próprio sistema para que de fato a pessoa seja incluída e não haja apenas uma integração. E alterações operacionais trata sobre mudanças que temos que fazer no tempo, no espaço, no currículo, na prática pedagógica, nas nossas atitudes capacitistas, também trata da formação continuada que deveria

ser adequada e de qualidade a ponto de levar o corpo docente a refletir e entender que não trata apenas de crianças deficientes na escola regular, trata sim de efetivação de direitos e nos docentes temos o dever de promover a real inclusão dessa parcela da população.

Para Mascarenhas, Moraes (2016) falar de inclusão, é falar de coletividade, não existe um responsável, somos todos responsáveis. É compreender a inclusão na óptica da política e não da caridade. Sendo uma política pública temos que lutar, exigir que seja cumprida na sua amplitude, isto é, atendendo a formação continuada dos professores e educadores. É preciso olharmos atentamente para trás e pensar se a educação que vínhamos produzindo, se a escola que tínhamos antes das crianças com deficiência era uma escola de qualidade e sem problemas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto propõe uma reflexão sobre a inclusão de crianças com deficiência, na educação básica, mais especificamente das crianças diagnosticadas com transtorno do espectro autista (TEA) na educação infantil de uma escola da Região Metropolitana de Campinas (RMC). A partir da prática pedagógica nos propomos a pensar: A educação infantil está preparada para receber as crianças com deficiência?

Neste município em questão ainda estamos distantes de um preparo adequado para atender as crianças com deficiência. Entretanto um dos aspectos da educação, é que ela é feita por pessoas e para pessoas dessa maneira podemos dizer que precisamos nos desconstruirmos para assim nos constituirmos com novos olhares e atitudes menos capacitistas para com as pessoas com deficiência. Ademais as crianças com TEA nos invocam a questionar as nossas práticas que se tornam metódicas e muitas vezes não queremos mudar, transformar porque as mudanças cansam, causam mal-estar inicialmente.

Na nossa experiência na sala do maternal, tivemos que rever os tempos e espaços institucionalizados, organizados no quadro da rotina, alterando para melhor funcionamento do grupo, para que as crianças P. Y. e V. se sentissem pertencentes ao ambiente escolar e de fato explorassem os espaços juntamente com o seu grupo. Essas observações, essas relações com as crianças nos possibilitaram um olhar menos capacitistas, atitudes coerentes com o que desejamos proporcionar a toda e qualquer criança que tenhamos que lidar.

Importante destacar que as práticas da educação infantil são potentes para travarmos uma relação com as crianças, o brincar, as cantigas, a ludicidade disposta em vários momentos e tempos da rotina nos ajudaram cotidianamente. Isso nos permite afirmar que para trabalhar com crianças na educação infantil não precisamos necessariamente de salas superpreparadas,

de brinquedos sofisticados, ou de uma escola perfeita. Precisamos aceitar o desafio de proporcionar às crianças com deficiência o mesmo que é oferecido às demais crianças, sem esquecermos de respeitar as especificidades de cada criança independente de deficiência ou não.

É fato que todas as questões estruturais das escolas não podem nem devem ser negadas, todavia o corpo docente precisa tomar posse da parte que lhe cabe no processo de ensino/aprendizado e cumprir a função social da escola que é o de oferecer o conhecimento produzido, sistematizado, elaborado, construído historicamente pela humanidade (SAVIANI, 2013) e negado historicamente as crianças com deficiência. É necessário saímos do improvisado sim. É necessário melhores condições de trabalho sim. É necessário a interação da equipe de sala e o profissional da educação especial sim. Entretanto, como docentes não podemos negligenciar o direito das crianças à espera do ambiente escolar perfeito.

REFERÊNCIAS

AMORIM, J. F. G.de;CHARALO, H.; CAIADO, K. R. A organização política das pessoas com deficiência no Brasil e suas reivindicações no campo educacional.**Revista Educação Especial**, vol. 32, pp. 1-26, Universidade Federal de Santa Maria,2019.<<https://www.redalyc.org/journal/3131/313158902108/movil/>> Acesso em : 30 de julho de 2023.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1998. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm > acesso em 01 de agosto de 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm >, acesso em 30 de julho de 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação: Direito à Igualdade, Direito à Diferença. In Cadernos de Pesquisas da Fundação Carlos Chagas. São Paulo, No 116, p.245-262, jul.2002.

História do movimento político da pessoas com deficiências no Brasil.Youtube,2010.Disponível em:< <https://www.youtube.com/watch?v=yv1dnuGgn2k&t=1804s>>Acesso em:03/08/2023.

KUHNEN, Roseli Terezinha. **A Concepção de Deficiência na Política de Educação Especial Brasileira** (1973-2014). Doutorado (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSC, Florianópolis/SC. 2014.

MASCARENHAS, Luiza Teles ; MORAES , Márcia. Desafios da inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares: um estudo brasileiro. In: Org. Martins, Bruno Sena; Fontes, Fernando. **DEFICIÊNCIA E EMANCIPAÇÃO SOCIAL. PARA UMA CRISE DA NORMALIDADE**. Coimbra: Almedina, 2016, p. 119-140.

MANFRIN, Benedita M. de A; et al. A cantiga de roda na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades Ciências e Educação**. São Paulo, v.8, n.02 ,p.1380-1390, fev.2022 <<https://www.periodicorease.pro.br/rease/article/view/4673>> acesso em 12/08/2023.

SALGADO, Nathália D. M. S; et al. Transtorno do Espectro autista em crianças: uma revisão sistemática sobre o aumento da incidência e diagnósticos. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 13, p.1-17, 2022.

SAVIANI, D. Pedagogia Histórico Crítica primeiras aproximações. São Paulo: Cortez: Autores associados, 2013.

SILVA, Débora C. P. de O. As manifestações das crianças de três anos nos cantinhos temáticos de uma sala de aula de educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v.8, n.08, p.251-276, ago 2022. <<https://www.periodicorease.pro.br/rease/article/view/6472>> Acesso em 12/08/2023.

A PSICANÁLISE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO E SEU LUGAR NO SERVIÇO-ESCOLA DE PSICOLOGIA

Wania Sueley Santos da Silva
Doutora em Psicologia
wania.sueley@ufma.br
UFMA

Rodrigo Natan do Nascimento Almeida
Discente do curso de Psicologia
rodrigonatan09@gmail.com
UFMA

RESUMO: A ideia do presente trabalho surgiu como efeito da Tese de Doutorado que interrogou a clínica psicanalítica no espaço acadêmico de um curso de Psicologia. Nessa direção, esse estudo tem como objetivo problematizar o lugar da supervisão em clínica psicanalítica no Serviço Escola de Psicologia (SEP) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). A problemática surgiu da experiência de 15 anos como supervisora de estágio na referida prática, que culminou na Tese da autora. A principal inquietação que esse estudo quer fazer notar diz respeito ao fato de que a prática analítica apresenta uma posição singular em relação à demanda de ajuda terapêutica vinculada a um serviço escola do curso de Psicologia. Considerando a finalidade de alívio sintomático em tempo breve, a questão da inclusão da Psicanálise nesse espaço se faz cada vez mais viva, sem respostas fáceis, imediatas ou garantidas. A fim de atingir o objetivo, o caminho escolhido foi o de realizar uma contextualização histórica acerca da entrada da Psicanálise nas Universidades brasileiras e, em específico, na UFMA, assim como, sua inserção no estágio obrigatório em clínica do curso de Psicologia. É por meio desse resgate que se pretende chegar à configuração atual, e ao que tem sido possível por parte da supervisão de estágio de se aproximar de uma prática analítica, preservando seus fundamentos, que inclui, dar um estatuto de importância ao que o sintoma diz sobre o sujeito do inconsciente e por isso, deve ser escutado como um substituto de algo. É necessário acentuar que a relevância desse tema se refere à controversa relação entre Psicanálise e Universidade, mais acirrada quando se trata de uma prática clínica. Questão que mexe e remexe os saberes instituídos. Com essa discussão podemos vislumbrar uma possibilidade para a Psicanálise como aquela que permite acessar outra lógica diante do saber. Além disso, desejamos manter viva a questão de se há espaço, no âmbito acadêmico, para uma prática que inclui o sujeito do inconsciente na sua relação com o desejo.

Palavras-chave: Psicanálise; Universidade; Clínica; Serviço-escola.

1. INTRODUÇÃO

A formação do analista não é acadêmica. Está assentada no seguinte tripé: análise pessoal, supervisão e estudo teórico. Nessa direção, interrogar a inclusão da psicanálise na universidade tem sua relevância na medida em que podemos refletir sobre o seu lugar no curso de psicologia, em específico, no estágio em clínica, por meio do serviço-escola.

O objetivo terapêutico de alívio sintomático é claramente definido por um serviço-escola de um curso de psicologia. A inserção de uma prática que inclui o sujeito do inconsciente - sem a definição prévia do que seria o melhor para o sujeito, tendo em vista que o sintoma foi

a maneira que encontrou de lidar com a questão desejante, e assim, tem uma função importante na sua economia psíquica – traz certamente, inquietações ao supervisor de estágio dessa área.

Decidimos enfrentar essas inquietações, sendo esse trabalho um dos meios que encontramos para tratar a problemática. A psicanálise está inserida no curso de psicologia das universidades brasileiras desde a sua criação na década de 1960, por esse motivo decidimos iniciar esse estudo contando um pouco dessa história. Logo em seguida, contextualizamos o local em que nosso trabalho se desenvolveu, trazendo a partir de então, uma parte do que nos interroga em relação à prática de supervisão no estágio em clínica psicanalítica.

Dessa maneira, nos debruçamos em circundar questões que permeiam a relação entre psicanálise e universidade, considerando a sua complexidade, todavia sem nos deixar amedrontar. Procuramos colocar em evidência as vicissitudes que a Psicanálise tomou dentro de um espaço em que a burocratização do saber é uma realidade. No de um serviço-escola de psicologia, é possível recolher os efeitos de uma transmissão da psicanálise.

2. UM POUCO DA HISTÓRIA DA PSICANÁLISE NO BRASIL E SUA INSERÇÃO NA UNIVERSIDADE

Torquato (2015) refere que a introdução da Psicanálise no Brasil ocorreu, oficialmente, com a chegada dos psicanalistas reconhecidos pela Associação Internacional de Psicanálise (IPA), que fundaram as primeiras Sociedades oficiais de Psicanálise no Brasil, sobretudo, por meio de intelectuais e médicos franceses. A grande difusão entre os médicos se deu por meio daqueles que não atribuíam a origem da neurose à hereditariedade, ou seja, a Psicanálise servia a uma ala não organicista da psiquiatria brasileira. Os distúrbios do povo brasileiro supostamente poderiam ser domesticados a partir do saber psicanalítico, ou melhor, do uso que faziam desse saber. Como diz Torquato (2015) o que aconteceu foi a absorção da Psicanálise pela medicina que a utilizou como recurso para os tratamentos. Temos assim, a entrada da Psicanálise no Brasil por meio da Psiquiatria, sobretudo até a década de 1950.

A Medicina avança cada vez mais no campo referente às questões morais e da vida psíquica dos indivíduos, observa Alberti (2003). A relação entre a mesma e a Filosofia passa a ser mais estreita. Nessa configuração, a Psiquiatria investe na construção da imagem do louco como uma ameaça à organização da sociedade. A partir da conjunção da causalidade física e dos desvios morais, a Psiquiatria com um discurso científico delimita um saber sobre o homem normal e sadio, em que a via de tratá-lo é medicalizando.

No que diz respeito à Psicologia e sua relação com a Psicanálise se deu no âmbito da universidade. Dunker (2018) comenta a respeito da incidência e autonomização da Psicologia

como disciplina independente, em 1962. Verifica esta ocorrência no contexto da ditadura militar, que tinha como direção o desestímulo aos cursos universitários em ciências humanas, tais como Sociologia e Filosofia, incentivando, por outro lado, cursos mais práticos. É desse modo que, segundo o autor, a Psicologia foi se configurando como um curso habilitador para a prática, o que não era tradição em outros países.

Em direção oposta ao cerceamento desses cursos acima citados e da política nas universidades por força da ditadura, a Psicologia passa a ser convocada a tratar problemas sociais, certifica Pacelli (2011). Passa a imperar o que ficou conhecido como psicologismo, que teria como função encobrir problemas de cunho social. Pacelli (2011) refere que a Psicologia, primeiramente, foi inserida na universidade em cursos como os de Filosofia e Letras, porém logo adquiriu independência.

No que consiste às primeiras investidas da Psicanálise na universidade, Figueiredo (2008) faz um recorte a partir do Rio de Janeiro quando Padre Banko funda em 1956 o 1º curso de Psicologia da PUC/RJ. O Padre como grande entusiasta que era da Psicanálise convida dois docentes importantes no cenário da época referente à perspectiva psicanalítica: Roberto Azevedo, psicanalista da Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo (SBPSP) e Elisa Veloso, da Sociedade Brasileira de Psicanálise do Rio de Janeiro (SBPRJ).

Figueiredo (2008) contribui com a questão da prática de supervisão clínica realizada no primeiro serviço de atendimento clínico oferecido à população carioca, no contexto acadêmico da PUC/RJ. O serviço tinha o nome de Centro de Orientação Psicopedagógica (COPP), utilizavam os estagiários de Psicologia que eram supervisionados por psicanalistas ligados à SBPRJ, e que tinham como critério de seleção o fato de estarem em análise. Estes apresentavam com a universidade um vínculo que não era nítido.

Figueiredo (2008) destaca a não aceitação pela IPA de psicólogos para a formação até 1980, ressaltando o predomínio de psicanalistas médicos. Paralelamente em relação à Psicologia, esta foi regulamentada como profissão em 1962, por meio da Lei nº 4.119, e a criação do Conselho Federal de Psicologia (CFP) em 1971. O veto aos psicólogos para formação analítica nas Sociedades ligadas à IPA, conduzia a universidade a cumprir função dúbia, qual seja: formar profissionais “psicanalíticos”, mas não reconhecidos como psicanalistas. Nessa direção, a autora vai exibindo a forma idealizada e até mesmo cobiçada que a Psicanálise foi assumindo como método para a “Psicologia clínica”.

Nessa seara, Figueiredo (2008) localiza na década de 1970 a grande força que a Psicanálise assumiu no âmbito da Psicologia, sobretudo, com a criação da especificidade

clínica. Com essa criação e posterior propagação, Nicolau (2011) destaca que houve um grande interesse da área clínica pela Psicanálise, acarretando cada vez mais disciplinas voltadas para o ensino da teoria psicanalítica e de psicoterapias conhecidas como de influência psicanalítica. Afirma que o avanço dessas práticas minavam os fundamentos teórico e clínicos da Psicanálise, o que mostra a importância de estabelecermos as diferenças com as práticas psicoterápicas, como já o fizemos.

Ainda seguindo essa trajetória, é interessante notar com Nicolau (2011) que na mesma época em que havia uma grande assimilação da Psicanálise pelos estudantes de Psicologia, estes começaram a questionar e reivindicar a formação psicanalítica para psicólogos. As Sociedades até então eram filiadas à IPA aceitavam apenas médicos para a formação.

Retomamos Pacelli (2011) a fim de reforçar a tradição médica que regia a formação analítica no Brasil durante várias décadas. Porém, com o citado avanço da década de 1970, os psicólogos que buscavam suas análises pessoais passaram a reivindicar o direito de exercer a Psicanálise. Reforçamos, com o autor, que muitos desses profissionais psicólogos já se encontravam nas universidades lecionando ou sendo supervisores da clínica. Estes profissionais foram se tornando psicanalistas, concomitantemente, buscaram um lugar de destaque acadêmico por meio da qualificação em nível de mestrado e doutorado.

Avançando para a década de 1990, Pacelli (2011) menciona a mudança em relação a situação descrita acima, no sentido do movimento de alguns analistas que já faziam a formação, mas não estavam nas universidades. Os mesmos começaram a realizar mestrados e doutorados, tanto no Brasil quanto no exterior, e posteriormente foram ingressando e se efetivando na academia através de concursos. “A partir dessa posição, hoje podem afirmar e sustentar a psicanálise em nome próprio na universidade”, comenta Pacelli (2011, p.172).

A fim de enriquecer a discussão, com Figueiredo (2008) ratificamos que foi a partir de 1980 que a formação em Psicanálise se estende aos psicólogos. A autora acrescenta ao debate que um movimento toma vigor no sentido da redefinição do eixo teórico-clínico da Psicanálise, e a universidade, nesse caso, não era identificada como um lugar para essa empreitada. Nos anos de 1990, a questão que se coloca nesse seguimento era o receio de que a Psicanálise perdesse sua especificidade, não mais na pretensa aliança com a profissionalização dos psicólogos, mas com sua entrada em instituições para atendimento à população de baixa renda que se endereçava aos ambulatórios e serviços de saúde.

A conjuntura evidenciada por Figueiredo (2008) enlaça pontos essenciais do nosso trabalho. Notabiliza o modo como a Psicanálise foi sendo absorvida como prática

psicoterapêutica dos cursos de Psicologia, tendo a universidade um papel fundamental nisso. Um outro item, é o da extensão da prática analítica para instituições prestadoras de serviços ambulatoriais que colocam em questão a especificidade ou não da referida prática quando inserida institucionalmente. Encontramos a intersecção entre o espaço acadêmico e de prestação de atendimento à comunidade em que o serviço-escola se constitui.

Nicolau (2011) acrescenta aos dados de Figueiredo (2008) quanto ao aspecto clínico presente no curso de Psicologia, que o mesmo favoreceu o crescimento da pesquisa em Psicanálise no âmbito da universidade, na medida em que a mesma avança por meio da clínica, e os analistas que estão na academia, em coerência com esse princípio, buscam formalizar um saber proveniente de questões nascidas em suas experiências, como exemplificado com a presente tese, resultado de nossa experiência.

Resumindo a relação entre Psicologia e Psicanálise no âmbito acadêmico, Dunker (2018) afirma que, no Brasil, a formação universitária teve o modelo da presença da Psicanálise na montagem dos cursos de Psicologia, sobretudo, na clínica, onde o modelo da supervisão que imperou foi o das Sociedades de Psicanálise. Baseado nisso, Dias (2003) chama nossa atenção para a proliferação da teoria psicanalítica nos currículos dos cursos de Psicologia e na pós-graduação. A referida autora realizou um trabalho sobre a supervisão psicanalítica nos estágios em clínica, o que certamente nos abriu caminho em nosso estudo.

No que consiste, a relação da Psicologia com a Psicanálise, Rosa (2001) ressalta a necessidade de que essa relação se esclareça. Com isso a autora está se referindo a um posicionamento que seja de embate, de interdisciplinaridade, seja na reiteração de tratar-se de um outro campo, como fez Freud em relação à Medicina, enfim Rosa alerta para a definição do lugar da Psicanálise no conjunto do que consideramos as Psicologias. Seu recorte se soma às nossas inquietações quando refletimos sobre a inclusão da prática analítica como uma das abordagens clínicas inseridas no estágio curricular do curso de Psicologia, quais sejam: Fazer dela mais um dos sistemas psicológicos? Reduzi-la a uma psicoterapia de “base analítica”?

Diante da gama de questões expostas e da nossa inserção como professora e supervisora de um Departamento de Psicologia, iremos situar um pouco a história da psicanálise na UFMA e sua inserção no estágio supervisionado.

3. A PSICANÁLISE NA UFMA E SUA INSERÇÃO NO SERVIÇO ESCOLA

Iniciaremos esse item fazendo uma contextualização histórica acerca da entrada da Psicanálise na UFMA. A partir da configuração descrita até aqui em termos de Brasil,

percebemos que no caso de São Luís do Maranhão, lócus do estudo em tela, a influência da Psicanálise seguiu o fluxo semelhante ao do restante do país, no tocante a sua presença na fundação das clínicas psicológicas.

Araújo (2005) realizou uma pesquisa, refletindo o período de 1970 a 2002, que originou o livro intitulado **A Psicologia no Maranhão: percursos históricos** onde mostra que a década de 1980 foi um período de grande impulso da Psicanálise na cidade de São Luís, mesmo antes da criação do curso de Psicologia na capital. De acordo com Araújo (2005), o Departamento de Psicologia (DEPSI) foi criado, na UFMA antes mesmo do curso de graduação.

Araújo (2005) coloca que esse fato é consequência de o Departamento ser incluso como parte integrante dos institutos e faculdades existentes, considerando a obrigatoriedade da disciplina de Psicologia em quase todos os cursos da universidade. Em decorrência do pequeno número de professores, em 1979 houve a fusão do Departamento de Psicologia com o de Biologia. Assim seguiu até 1982, quando houve o desmembramento dos dois departamentos por meio da Resolução nº 11/82 – CONSUN (Conselho Universitário), que passou a vincular o de Biologia ao Centro de Ciências da Saúde.

Desde 1971 havia um movimento, por parte da direção da UFMA, no sentido da tentativa de criação do curso de Psicologia. Tarefa que não foi fácil e que, em geral, esbarrava em questões referentes à contratação de professores na área. Ao longo das tentativas, a resposta costumeira recaía na impossibilidade de tal feito, devido à necessidade de qualificação dos professores e do pequeno quadro docente (ARAÚJO, 2005).

Por outro lado, Araújo (2005) também mostra que o interesse na criação do curso era tão intenso que em 1977 foi solicitado, pela Pró-Reitoria de Ensino e Pesquisa, um projeto de pesquisa que tinha como título: “Pesquisa junto à comunidade para a criação do curso de psicologia”. O objetivo de tal investigação era o de sondar o mercado de trabalho e o interesse pelo curso. Quando o DEPSI foi criado era composto por professores com titulação referente ao exercício da docência em disciplinas de Psicologia. Eram graduados em Filosofia e Pedagogia, que se mobilizaram na tentativa da criação do curso.

Um dos eventos realizados pelo Departamento, era a Semana de Psicologia, em que havia grande interesse e participação da academia e da comunidade em geral, estimulando cada vez mais o interesse pela referida formação. Foi durante a VII Semana de Psicologia, em 1990, que o reitor da época, professor Jerônimo Pinheiro, anunciou a criação do curso de Psicologia, com vestibular previsto para o ano de 1991, nas modalidades bacharelado e licenciatura, a princípio (ARAÚJO, 2005).

O projeto de criação era datado de 1988 e portava a necessidade de criação do curso de Psicologia. A proposição era composta pelo currículo mínimo definido pelo Conselho Federal de Educação (CFE), do perfil profissiográfico e do regulamento de funcionamento. Foi criado de acordo com o processo nº 000768/88-24. O projeto de 1988 foi revisto, atualizado e aprovado em 1990. Tinha a duração de 3.240 horas para Bacharelado e 3.420 para Licenciatura, composto de disciplinas nucleares, complementares (obrigatórias), disciplinas eletivas, estágio supervisionado e monografia de conclusão do curso. O estágio era previsto para o oitavo período e obedecia às normas de estágio da UFMA e às complementares do Departamento de Psicologia (ARAÚJO, 2005).

A escolha das duas modalidades tinha como fundamento o fato de o Departamento ter recursos humanos disponíveis apenas para tanto. Esse fato gerou desconforto nos alunos que ao se submeterem ao vestibular pensavam estar, necessariamente, escolhendo a formação de psicólogo. A partir do momento em que entenderam a situação, organizaram-se em protestos reivindicando a criação da habilitação de formação de psicólogo, que era a pretendida pelos alunos ao se submeterem ao vestibular. A comissão que criou o Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia se sentia impotente diante desse fato, pois a universidade não dava condições para que essas mudanças acontecessem (ARAÚJO, 2005).

O projeto de 1993 foi uma revisão do anterior, o de 1988, com a inclusão da habilitação de formação. A referida habilitação foi aprovada e efetivada em 1994. A proposta de reestruturação do curso foi estabelecida com a reformulação do currículo, em um curto espaço de tempo. Dentre as justificativas citadas por Araújo (2005) ressaltamos a que solicitava espaço físico para a instalação do Núcleo de Psicologia Aplicada, que dentre seus objetivos havia o de se constituir em campo de estágio para a formação do psicólogo.

Em 1999, o curso passou por nova reformulação curricular com vistas à necessidade de rever e implementar uma nova caracterização e concepção pedagógicas. O projeto 2000 foi o resultado dessa reformulação iniciada no ano anterior, porém as alterações não se concluíram por se tratar de alterações que necessitavam de maior estudo e que levassem em conta, recomendações da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP) e das Diretrizes Curriculares Nacionais, para os cursos de graduação de Psicologia.

Araújo (2005) chama atenção para os estágios supervisionados. Em 1996 iniciou-se apenas com dois estágios: organizacional e clínica. O estágio em clínica, em seu começo, foi apenas na abordagem psicanalítica, em decorrência do que já foi dito quanto à grande

quantidade de psicanalistas na cidade, e conseqüentemente, foram os que iniciaram a prática de docência e supervisão de clínica, no curso de Psicologia da UFMA.

No decorrer dos anos foram ampliados os investimentos em concursos e assim, aos poucos, se expandiram as possibilidades de estágios para os alunos. No decorrer do texto de Araújo (2005) fica claro o termo utilizado para se referir ao estágio clínico em Psicanálise, denominado de psicoterapia de base analítica. Não podemos deixar de sublinhar este termo por ele ser um dos motivadores do nosso incômodo e questionamento.

Chegando a tempos mais recentes, Araújo (2005) circunscreve o Projeto Político Pedagógico que regeu o curso por 15 anos, considerado o PPP - 10. Há, atualmente em vigor, desde 2015, o PPP - 20 com outro tipo de funcionamento em relação aos estágios em clínica, embora fique claro nos dois projetos que as disciplinas teóricas objetivam fundamentar a prática do estágio. Ressaltamos que nossa experiência como supervisora alinha-se apenas ao PPP - 10, não tendo ainda a oportunidade de experienciar o funcionamento do PPP - 20. Nosso trabalho abrange, então, os períodos de 2008 a 2016.

No PPP 10, as disciplinas pré-requisitos para o estágio em clínica psicanalítica eram: Teorias do Inconsciente I, II e III, cada uma com carga horária de 60 horas; Teorias e técnicas psicoterápicas I, 20 horas para abordagem psicanalítica; e Teorias e técnicas psicoterápicas II, com mais 20 horas para a abordagem psicanalítica. O estágio supervisionado obrigatório dividia-se em I e II cada um com carga horária de 360h totalizando 720h, ocorrendo no nono e décimos períodos. Ressaltamos que nossa preocupação com o ensino da teoria e prática psicanalíticas na UFMA bem como o peso da responsabilidade no tocante a formação dos alunos, foi um motor a mais na motivação desse estudo.

O estágio em clínica ocorre no Núcleo de Psicologia Aplicado, o NPA. Teve seu projeto inicial de implantação no ano de 1997. A aprovação de sua criação pelo Conselho de Ensino Superior se deu através da Resolução nº141/99 – CONSEPE, de 04/10/99. No que consiste ao estágio em clínica, o NPA comporta a diversidade de abordagens que tratam do sofrimento humano. É assim que a Psicologia abrange um campo diverso, em que a Psicanálise foi inserida a despeito de sua origem. Isto dito, no próximo item, debateremos acerca das perspectivas e possibilidades de trabalho nesse espaço. Chamaremos aqui de serviço-escola por ser este o nome correto previsto pelas diretrizes curriculares e que atualmente é o SEP.

4. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM UM SERVIÇO ESCOLA: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES

Iniciamos esse item retomando alguns aspectos formais sobre o estágio, definindo o que ele é em uma formação de psicólogo. Dessa maneira, estamos considerando o estágio supervisionado como uma etapa inicial do exercício profissional. É nele que se faz o elo mais consistente entre teoria e prática. De acordo com Priskulnik (2018), “[...] os estágios supervisionados representam um momento de desenvolvimento e consolidação de competências esperadas de um clínico, de maneira que possam articular o conhecimento teórico com a prática” (p.79).

Quanto aos estágios, em 2011 as Diretrizes Curriculares Nacionais estabeleceram em seu artigo 25 que o projeto do curso deve promover a instalação de um serviço de Psicologia a fim de atender às exigências de formação que estejam em congruência com as competências que o curso objetiva desenvolver nos alunos, levando em consideração as demandas de serviços que atendam à comunidade. De tal modo, a clínica-escola é o espaço “[...]em que se articulam os estágios supervisionados que compõem a formação da(o) psicóloga(o) e no qual ocorrem, no todo ou em parte, supervisões e atividades práticas do estágio, além da coordenação dos estágios externos, obrigatórios ou não” (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2013, p.14).

Nessa direção, os estágios clínicos dos cursos de Psicologia são exercidos, a partir dessa data, nos espaços agora nomeados de Serviço Escola e não mais clínicas-escolas. Com esse nome, é compreendido como um lugar de destaque na convergência entre ensino, pesquisa e extensão, abrangendo as diversas áreas da Psicologia, oferecendo, a um só tempo, formação acadêmica e atendimento à comunidade de baixa renda em diferentes modalidades, incluindo a saúde mental. Queremos ressaltar que se trata de um espaço universitário, tendo um funcionamento próprio que leva isso em conta. É assim que seguiremos nossa reflexão sobre a inserção da prática clínica de estágio supervisionado em Psicanálise.

Quanto à prestação de serviço é na Resolução do Conselho nº3/2007 que há a determinação de que a IES registre o serviço-escola no Conselho Regional, tendo em vista a prestação de serviços à comunidade. O Conselho Federal de Psicologia dispõe de normas sobre estágio, que servem de prerrogativa para orientar, disciplinar e fiscalizar o exercício profissional que está previsto na Lei nº 5.766/1962, item c. O que se visa, nesse caso, é zelar pela qualidade dos serviços psicológicos prestados à população. No Código de ética há um traçado detalhado acerca das responsabilidades e deveres do(a) psicólogo(a), com vistas a balizar suas ações.

Em decorrência da importância do estágio há um documento conhecido como Carta de Serviços sobre Estágio e Serviços-escola editado pela Associação Brasileira de Ensino de Psicologia em conjunto com o Conselho Federal de Psicologia que serve de guia para a caracterização do referido serviço. É importante registrar que no documento que rege os serviços-escola, a prática de estágio é definida como um conjunto de atividades supervisionadas, realizadas por um estudante em situações reais de vida e de trabalho. O referido estudante deve estar devidamente matriculado em curso de graduação, na área da Psicologia.

Este documento é a principal legislação federal sobre estágios. Serve de referência para os supervisores e alunos no que toca aos aspectos norteadores da formação e do exercício profissional. Um guia dessa natureza tem seu peso, pois a academia encontra-se submetida às normas emitidas pelo Ministério da Educação aos Conselhos profissionais, ambos responsáveis pelas orientações e fiscalizações do exercício profissional.

Em consonância com Bisol, Alquatti e Gonem (2017), no contexto apresentado em relação aos estágios, a Psicanálise é uma das modalidades clínicas e dispositivos teóricos disponibilizados aos estudantes como possibilidade de escolha para a experiência de uma prática. Com os autores, entendemos Serviço-escola como espaço institucional de pesquisa, reflexão e escuta no âmbito da clínica, foco do nosso interesse aqui. No nosso caso, é um local onde pode se dar a iniciação de uma prática do aluno de Psicologia a partir da Psicanálise. Nessa direção, é um lugar propiciador de um encontro dos alunos com uma forma diferente do ensino da sala de aula, sendo pertinente a nossa questão que toca de perto o tipo de prática psicanalítica que seria possível em uma clínica dentro da universidade e, portanto, submetida à sua lógica institucional.

É ao longo do texto que Bisol, Alquatti e Gonem (2017) deixam claro que algo da transmissão da Psicanálise pode ocorrer na universidade. O recorte que imprimem ao texto nos leva a compartilhar com eles da aposta de que o estágio em clínica, via supervisão de uma prática, propicia subsídios aos alunos para que se impliquem no funcionamento singular de um estágio conduzido pelos fundamentos que regem a Psicanálise. Com efeito, há possibilidade da incidência, em alguns estagiários, da perspectiva que os inclua na posição de construção de um saber advindo da própria experiência. O que, de acordo com a concepção que estamos encaminhando, implica supervisor e estagiário.

Um caminho inicial que apontamos em relação ao trabalho de Oliveira e Barros (2003) é aquele em que os autores ratificam a supervisão como um lugar privilegiado para que se possa

aprender algo sobre a Psicanálise, tal como Freud formulava. O rumo é bem similar ao que estamos direcionando, salientam não ter a universidade a função de formar analistas, porém, aqueles que estão inseridos na academia, devem estar atravessados pelas questões ligadas à formação e à ética que envolvem o ensino e a transmissão da Psicanálise.

No rumo das inquietações pertinentes à supervisão em um serviço escola outra referência importante é Santos Filho (2013). O autor nos auxilia ao destacar sua preocupação de como introduzir o jovem estudante na experiência clínica, oferecendo-lhe base conceitual que a sustente. Identifica como precoce o contato dos universitários com a complexidade e densidade inerente à Psicanálise. É com esse prisma que o autor investiga em seu texto os efeitos que uma prática como a psicanalítica pode trazer a esses jovens alunos.

Santos Filho (2013) chega a duas conclusões em seu estudo, com as quais compartilhamos por meio de nossa experiência. A primeira diz respeito ao abalo de certezas que os estagiários portam. Apontamos como exemplo, a suposição que os alunos têm de haver um bem para determinado paciente, e que o tratamento pode conduzi-lo ao melhor caminho de encontrar com esse ideal concernente ao bem, de certo há um abalo nessa crença. A segunda conclusão de Santos Filho que salientamos é o respeito à subjetividade, o alcance que para esses alunos passa a ter em uma prática que ressalta o um a um de cada caso. A nossa experiência revela que essa noção de subjetividade é uma chance de abertura para outro tipo de relação com o saber.

Na mesma perspectiva, Derzi e Marcos (2013) acreditam que algo pode ser transmitido se pensarmos a supervisão em um serviço-escola como um local que possibilite ao aluno o encontro com o saber produzido na singularidade de cada caso, e assim torná-lo capaz de aprender com a própria prática. A experiência clínica não pode se constituir como um espaço de aprendizagem de um conjunto de técnicas, visto que a Psicanálise acena para a inclusão do singular, apresentando um outro tipo de relação com o saber. As autoras nos advertem que não temos garantias desse efeito em nossa prática na universidade, certamente nos encontramos com essa falta de garantias em nosso trabalho, o que de modo algum nos paralisou, como esse estudo faz notar.

Em semelhante abordagem, Pereira e Kessler (2016) refletem acerca da viabilidade de um trabalho prático referenciado na Psicanálise no contexto de um serviço-escola. A reflexão se ampara na questão de como os alunos podem ter condições para um trabalho clínico durante essa primeira experiência com a prática psicanalítica que requer um conjunto de dispositivos de formação não oferecidos pela universidade. Reforçamos o fato de que a academia não é um

local que deva se comprometer com esses dispositivos, considerando o que incansavelmente estamos repetindo, a saber: que a formação analítica não é universitária.

Pereira e Kessler (2016) contornam o ponto análogo ao que Santos Filho (2013) mostrou, interrogando quais os efeitos que podem surgir do trabalho clínico realizado por quem ainda está nos momentos iniciais dessa prática. Não desenvolver a questão incluindo a possibilidade ou não da universidade se inserir no processo de formação do analista. Com efeito, o que ressaltam é o reconhecimento da universidade como um local em que muitos dos estudantes entram em contato pela primeira vez com a Psicanálise. No que concerne ao estágio, sua prática aparece como decisiva para a entrada na formação analítica.

Entendemos assim que os autores acima dialogam com as distintas formações – a de psicanalista e a de psicólogo - identificando suas diferenças, sem, contudo, acreditarem que elas inviabilizariam o contato inicial dos estudantes com a prática analítica. Podemos mesmo ver retratado um horizonte que identifica benefícios nessa relação. Como nota Nicolau (2011) os cursos de Psicologia têm oferecido a oportunidade de um início da escuta clínica e o primeiro passo na busca de formação. A autora admite que a busca de alunos pela formação analítica é o testemunho importante de que é possível haver transmissão da Psicanálise na universidade.

Na mesma linha de raciocínio, Lustoza e Pinheiro (2014) ressaltam que o estágio é uma oportunidade rara para que a lógica burocrática da universidade seja subvertida. É com esse enfoque que as autoras arriscam a acreditar nas chances de que um trabalho em outros moldes possa surgir, abarcando o erro e a falha. Na sequência, entendem que o estágio é um momento em que os alunos decidem realmente buscar análise, e se posicionam em relação à Psicanálise de maneira diferente, comprometendo-se definitivamente ou não, o que pode levá-los a buscar outros caminhos.

A prática psicanalítica, certamente, abala a crença presente em muitos alunos de encontrar uma técnica que os assegure de um domínio sobre o fazer clínico. Com efeito, é capaz de introduzir algo novo nos estagiários de tal maneira que para alguns pode ser um forte gerador de angústias. Diante do insuportável dessa angústia é possível um ponto de virada no percurso profissional desses jovens, em que a desistência de seguir com a clínica é um marco fundamental.

Estamos de acordo com Darriba e Pinheiro (2011), quando assinalam que os psicanalistas que estão na academia não podem recuar diante do leque de questões implicadas em tal inserção. De saída, para os autores é alvo de grande interrogação o fato de que a prática psicanalítica esteja inserida entre as atividades formativas de um curso universitário. Por conta

disso, a contribuição que encontramos em Darriba e Pinheiro para nosso trabalho reside em tentar encontrar respostas a partir da sua posição de supervisor, privilegiando assim a própria experiência.

Encaminhando um debate que nos toca bem de perto, Darriba e Pinheiro (2011) interrogam se independentemente da posição do supervisor, não haveria a possibilidade de que a prática clínica corresse o risco de sucumbir aos princípios de formação acadêmica? Os autores asseguram que sim. Considera que o ponto que mais conta para sua resposta ser afirmativa, é o fato de os alunos chegarem à clínica sem análise pessoal. Como diz, não é da posição de analisante que se chega, e sim, na de estudante.

E realmente Darriba e Pinheiro (2011) não recuam diante da problemática que vão propondo. Continuam de forma corajosa, nos convocando a mais reflexões. Nesse seguimento, indagam sobre o alcance de uma clínica psicanalítica sem a análise pessoal do praticante. O que nos instiga à reflexão é quando os autores argumenta que essa é uma discussão que devemos enfrentar pelo fato de propormos como clínica psicanalítica a prática feita na universidade. Por esse motivo, seguimos com nossa proposta de não recuar diante dos impasses e desafios que se apresentam com o tema da supervisão de estágio no curso de Psicologia.

De acordo com o que Rosa (2001) nos faz notar, dificilmente um estudante percorre os anos da universidade em contato com as teorias e os atendimentos sem os confrontos que favorecem o encontro com o real da clínica, esse impossível de ser simbolizado. Estar diante de uma prática que considera que o saber está no paciente, um saber que ele próprio – o paciente – não sabe e que se produz na transferência, é algo que desestabiliza o aluno, e que provavelmente produzirá efeitos. Tentaremos mostrar isso por meio da nossa experiência na supervisão.

Com efeito, Rosa (2001) é mais uma autora que nos permite apostar que a clínica sob supervisão pode não se reduzir a uma lição de casa, e sim se constituir como um espaço para o estudante incluir suas questões e pensá-las com a Psicanálise. Acrescentamos que por parte de quem conduz a supervisão cabe suportar e lidar com os enigmas da clínica, sem a pretensão de eliminá-los. Essa é a perspectiva que acenamos como sendo a supervisão psicanalítica que esperamos imprimir na universidade.

Carneiro e Pinto (2009) auxiliam no debate ao lançarem mão da ética da Psicanálise, reforçando o fato de que sem ela não há como avançarmos na elaboração argumentativa quanto à inserção da prática psicanalítica na universidade. Com as autoras trazemos a questão: de que

forma podemos operar com a Psicanálise sem a corrupção de seus fundamentos em um espaço como o da universidade?

Darriba e Pinheiro (2011) igualmente questionam as possibilidades de se operar na universidade a partir da ética da Psicanálise. Referem que diante dos vários eixos de discussão vão privilegiar a formação para a prática clínica, ou melhor, como os impasses da inserção da Psicanálise se atualizam no que os autores chamam de “clínica do estágio”. Pontuamos como um dos impasses destacados pelos autores o que diz respeito ao próprio contexto universitário, que comporta uma determinada estrutura de formação e inclui, necessariamente, o supervisor como um docente. Nesse ensejo, a falta de análise dos estudantes não se revelaria, segundo esses autores, como o maior impedimento para que ocorra a abertura do inconsciente.

O que os autores destacam como um dos maiores impedimentos a essa abertura é o trabalho do estudante, dentro de um contexto que traz a promessa de tudo saber. Essa promessa transformaria o lugar do impossível próprio à estrutura, a ter contornos de impotência para o estudante, que assim se comportaria diante do que vai considerar como fracasso. Uma via diferente pode ser exposta ao nos incluirmos como supervisores para além da função pedagógica que um docente teria.

A passagem da impotência ao impossível se faz necessária na clínica da universidade, e assim a relação do estudante com o saber será minimamente desestabilizada, afirmam Darriba e Pinheiro (2011). Eis um dos nossos objetivos, indicadores de um efeito de transmissão.

O que implica suportar de um lugar que o saber não informa, que só se sustenta nos termos de uma ética que inclui essa dimensão do impossível, repudiada pelo saber universitário e pela técnica, que se prestam justamente a obturá-la (p. 162).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do leque de questões que aqui desenvolvemos e que não podem passar sem intensa reflexão, pensamos em avançar em uma resposta que não sendo conclusiva certamente nos abre caminhos. Podemos colocar a partir de Marcos (2012), o lugar que a supervisão pode ocupar dentro de um serviço-escola de psicologia, na qual se tem a possibilidade de desdobrar-se enquanto lugar de ensino e transmissão da psicanálise. Subvertendo o discurso universitário, visto que dentro do mesmo, o singular não é convidado, no entanto a partir de um trabalho psicanalítico, o particular de cada um não será perdido de vista, ou seja, é o que norteia.

Contudo, não podemos deixar de trazer para o certame o que Darriba e Pinheiro (2011) evidenciam ao longo das suas experiências na supervisão de estágio, a saber: a nomeação de um supervisor psicanalista não garante que haja nem prática clínica nem supervisão

psicanalítica. Então perguntamos, o que garantiria? Ou melhor, será que temos alguma garantia? Ou seria mais pertinente falarmos de possibilidades? Há possibilidade da transmissão da Psicanálise na clínica da universidade? De que modo? Como, com a experiência podemos afirmar que sim? Junto a essas indagações, nossa tese é a de que depende da posição do supervisor na direção do trabalho, tendo em vista que é ele que deve estar em formação de analista, para que algo desta formação possa ser sustentado em sua prática na universidade.

Em síntese, ao pensarmos sobre o lugar da psicanálise na universidade, é possível visualizar que houve um percurso de transformações considerando o ambiente universitário. Porém, do mesmo modo, podemos afirmar que a psicanálise conseguiu permanecer nas entrelinhas, colocando em evidência o sujeito do inconsciente. É com essa concepção de sujeito que algo pode atravessar o modo de fazer clínica no serviço-escola, e produzir seus efeitos. Continuamos apostando.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, S. **Crepúsculo da alma**: A psicologia no Brasil no século XIX. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2003.

ARAÚJO, M. A. P. **A psicologia no Maranhão**: percursos históricos. São Luís: EDUFMA, 2005.

BISOL, C. A.; ALQUATTI, R.; GONEM, T. C. Encontro com a Psicanálise: experiências de estágio em uma clínica-escola. **Estudos e pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 17. n. 3, p. 1200-1216, 2017.

CARNEIRO, H. F.; PINTO, P. J. C. A transmissão da psicanálise na universidade a partir do estudo de casos clínicos. **Psicologia em revista**, Belo Horizonte, v.15, n. 3, p. 172-188, 2009.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Carta de serviços sobre estágios e serviços-escola**, Brasília, 2013. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/publicacao/carta-de-servicos-sobre-estagios-e-servicos-escola/>. Acesso: 23. jun. 2023.

DARRIBA, V.; PINHEIRO, N. Psicanálise na clínica da universidade: questão ética. In: CALDAS, H.; ALTOÉ, S. (org.) **Psicanálise, universidade e sociedade**. Rio de Janeiro: Cia de Freud, PGPSA/IP/UERJ, 2011, p. 157-164.

DERZI, C. E; MARCOS, C. M. Supervisão em Psicanálise na universidade. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 18, p. 323-331, 2013.

DIAS, L. M. A questão da transmissão e da supervisão na universidade. **A análise é leiga: Da formação do psicanalista**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 32, p. 167-173, 2003

DUNKER, C. I. L. Lógica e ética da supervisão: a construção do caso clínico. In: MORETTO, M. L. T.; KUPERMANN, D.(org.) **Supervisão: formação clínica na psicologia e na psicanálise**, 1ª ed. São Paulo: Zagadoni: FAPESP, 2018, p. 15-19.

FIGUEIREDO, A. C. Psicanálise e universidade: reflexões sobre uma conjunção ainda possível. **Fractal: Revista De Psicologia**, Niterói, v. 20, n. 1, p. 237-252, 2008. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/4686>. Acesso em: 23 jun. 2023

LUSTOZA, R. Z.; PINHEIRO, N. N. B. Discurso universitário e função do estágio na clínica-escola: contribuição da psicanálise. **Estudos interdisciplinares em psicologia**, Londrina. v. 5, n. 2, p. 2-14, 2014.

MARCOS, C. M. A Supervisão em psicanálise na clínica escola: breve relato de uma pesquisa. **Revista Subjetividades**, Fortaleza, v.12, n. 3-4, p. 853-872, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unifor.br/rmes/article/view/5071>. Acesso em: 23 jun. 2023.

NICOLAU, R. F. A inserção da psicanálise nos cursos de psicologia. In CALDAS, H.; ALTOÉ, S. (org.). **Psicanálise, universidade e sociedade**. Rio de Janeiro: Cia de Freud;PGPSA/IP/UERJ, 2011, p. 207-223.

OLIVEIRA, G. F. T.; BARROS, R. M. M. Efeitos analíticos da supervisão na universidade. **Escola Letra Freudiana-A análise é leiga-da formação do psicanalista**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 32, 175-180, 2003.

PACELLI, A. Universidade: práxis ampliada da psicanálise. In: CALDAS, H. & ALTOÉ, S. (org.). **Psicanálise, universidade e sociedade**. Rio de Janeiro: Cia de Freud;PGPSA/IP/UERJ, 2011, p. 167-174.

PEREIRA, N.; KESSLER, C. H. Reflexões acerca de um início: Psicanálise e clínica na universidade. **Psicologia em revista**, Belo Horizonte, v. 22, n. 2, p. 469-485, 2016.

PRISKULNIK, L. Supervisão: um percurso de experiências singulares e inesperadas. In: MORETTO, M. L. T.; KUPERMANN, D. (org). **Supervisão: a formação clínica na psicologia e na psicanálise**. São Paulo: Zagadoni: FAPESP, 2018, p. 79-86.

ROSA, M. D. Psicanálise na universidade: considerações sobre o ensino de psicanálise nos cursos de psicologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v.12, n. 2, p. 189-199, 2011.

SANTOS FILHO, F. C. D. Psicanálise, sua transmissão na universidade e o futuro: reflexões sobre uma experiência. **Jornal de Psicanálise**, São Paulo, v. 46, n. 85. p. 61-75, 2013 Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/jp/v46n85/v46n85a07.pdf>. Acesso em 23 jun. 2023.

TORQUATO, L. C. **História da Psicanálise no Brasil**: enlaces entre o discurso freudiano e o projeto nacional. Dissertação (Mestrado em Psicologia) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

AFETIVIDADE EM ESPINOSA: UMA ANÁLISE ACERCA DO PERCURSO ENTRE O BREVE TRATADO E A ÉTICA

Isnara Maria Frazão Pestana
Graduando em Filosofia
isnarafrazao@gmail.com
UFMA

RESUMO: O objetivo do nosso trabalho consiste em apresentar o itinerário que há no pensamento de Benedictus de Espinosa acerca da paixões. Esse percurso vai do seu primeiro livro intitulado de *Breve Tratado de Deus, do Homem e do seu Bem-Estar* até o livro III de sua obra magna, cujo título é *Ética – demonstrada segunda a maneira dos geômetras*. Trataremos primeiramente da relação entre a teoria do conhecimento e teoria das paixões no Breve Tratado, através da análise do capítulo 2 e do capítulo 3 da *segunda parte: do homem e de quanto lhe pertence*. Em suma, trataremos neste primeiro passo, acerca da relação entre as paixões e os tipos de conhecimento no Breve tratado, e como essas paixões derivam através do nosso modo de conhecer. Espinosa seleciona as seguintes paixões: admiração, amor, ódio e desejo. Em nosso segundo passo, descrevemos os pressupostos ontológicas e gnosiológicas, presentes respectivamente, na parte I e II da *Ética* de Espinosa, com o intuito de fundamentar o estudo acerca da afetividade na *Ética* III de Baruch de Spinoza. Visto que, a compreensão clara do conceito de afetividade depende desse conhecimento basilar do pensamento Espinosano, os quais reverberam em toda sua obra. O estudo das bases ontológicas e gnosiológicas, nos tornará capazes de reconhecer os pressupostos que irão influenciar na forma em que os afetos se apresentam na *Ética*. Contudo, no breve tratado as paixões são apresentadas sob um aspecto pedagógico que é característico da obra, tendo em vista que ela é destinada ao Círculo de Espinosa que reunia pessoas de diferentes opiniões filosóficas. Já na *Ética*, as paixões são tratadas de forma geométrica. Além disso, a teoria do conatus já esta consolidada, o que nos leva a uma nova organização do conjunto das paixões, a partir dos afetos primitivos que formam a tríade alegria, tristeza e desejo, já no Breve Tratado, as paixões são apresentadas a partir de quatro paixões que Espinosa seleciona para a sua demonstração. Dessa forma, apresentaremos aqui essas continuidades e rupturas acerca do tema das paixões na Obra de Espinosa.

Palavras-chave: Espinosa. Breve Tratado. *Ética*. Afetividade.

1. INTRODUÇÃO

O objetivo do presente trabalho consiste em apresentar as diferenças acerca do tema dos afetos entre o *Breve Tratado de Deus do homem e do seu bem estar*, que se trata da primeira obra do filósofo Holandês Baruch de Spinoza, e a *Ética*, a sua obra prima. Buscaremos primeiramente apresentar de forma geral, as semelhanças e diferenças entre o Breve Tratado e a *Ética*, em seguida, definir e caracterizar as paixões no Breve Tratado, e por fim, apresentar a afetividade na *Ética* com ênfase no tema das paixões. Dessa forma, seremos capaz de reconhecer as concordâncias e discordâncias entre as duas obras quanto a teoria das paixões, assim, poderemos identificar qual o percurso e desenvolvimento da afetividade Espinosana.

Nosso interesse em tratar do tema da afetos no Breve Tratado, consiste na forma pela qual os temas são apresentados. O núcleo das duas obras é o mesmo, entretanto existe algumas diferenças entre elas. Contudo, são justamente nessas diferenças que reside a relevância de estudo do Breve tratado, como verdadeira filosofia Espinosana. É importante destacarmos as diferenças quanto ao tema dos afetos, visto que nela identificamos uma nova organização do conjunto das paixões, dado que, a tríade alegria, tristeza e desejo, que são afetos primitivos dos quais vão sendo derivados outros, já no Breve Tratado o Espinosa trabalha as paixões a partir da seleção de quatro paixões do quatro das seis paixões primitivas listadas no texto *As paixões da alma* de Descartes. Portanto, nosso interesse reside em compreender como as paixões estão caracterizadas na primeira obra do filósofo, para então identificarmos as semelhanças e diferenças a cerca do tema da afetividade entre o Breve Tratado e a *Ética*.

Além disso, o Breve Tratado possui um aspecto pedagógico que não se encontra nas demais obras de Espinosa, esta obra merece ser lida e compreendida como autêntica filosofia Espinosana⁶⁹⁸ Portanto, estudaremos o Breve Tratado juntamente com a *Ética*, onde o seu pensamento já esta mais maduro, através da análise entre essas duas obras somos capazes de identificar o percurso do desenvolvimento conceitual acerca do tema da afetividade em Espinosa.

2. UM MANUSCRITO, NATURALMENTE

Ao analisarmos o *Breve Tratado de Deus, do homem e do seu bem-estar*, é possível identificarmos uma teoria das paixões, assim como, ao estudarmos a *Ética demonstrada segundo a ordem geométrica*, também encontramos uma teoria dos afetos. Portanto, existe um percurso de desenvolvimento conceitual e filosófico evidente entre as duas obras, sendo possível identificar concordâncias e discordâncias entre o Breve Tratada e a *Ética*, em sua ontologia, gnosiologia, e também afetividade. Dessa forma, buscaremos analisar quais são as concordâncias e discordâncias acerca do tema dos afetos, e se a alteração em sua ontologia e gnosiologia também interfere na forma pela qual a afetividade Espinosana vai ser definida na *Ética*.

Na obra *O Breve Tratado de Deus, do homem e do seu bem-estar*, há um prefácio intitulado *um manuscrito, naturalmente* escrito pela Filósofa brasileira Marilena Chauí,

⁶⁹⁸ O Breve Tratado foi por muito tempo desconsiderado enquanto filosofia Espinosana. O Breve Tratado, não foi publicado nas obras póstumas de Espinosa, Jarig Jelles e Lodewijk Meijer. que faziam parte do círculo Espinosano, afirmaram ter publicado “tudo de valor”. Houve um grande desfecho para que o Breve Tratado chegasse em nossas mãos. O Breve Tratado foi escrito em latim por Espinosa, para uso de seus discípulos, e traduzido pelos seus amigos.

estudiosa de Espinosa. Este manuscrito é fundamental para apresentarmos a importância de se falar do Breve Tratado, e sobre quais são as concordâncias e discordâncias gerais entre as duas obras, a primeira obra de Espinosa e a sua obra magna, através desse prefácio identificamos a relevância da apresentação do percurso acerca do tema dos afetos na Filosofia Espinosana, e como a base do seu pensamento determina sua teoria das paixões.

Nesse prefácio, Chauí trata acerca da descoberta do *Breve Tratado*, apresenta o contexto em que Espinosa escreveu e qual a sua relevância, apresentando sua relação com Ética. Ao longo do processo de recuperação e descobrimento do *Breve tratado* houve muita desconfiança e desvalorização durante muito tempo até que fosse reconhecida como uma obra de Espinosa. Bem como expressa esse trecho do Prefácio:

Rascunho abandonado, esboço juvenil marcado pelo neoplatonismo renascentista, texto desordenado e descuidado, original perdido, tradução que pode ter deformado o pensamento do filósofo: ofuscado pela grandeza da Ética, não faltaram suposições para dar ao tratado um lugar secundário e deixá-lo praticamente abandonado nos trabalhos de comentário e interpretação da obra Espinosana. (ESPINOSA, 2012, pag. 14).

Entretanto, é importante lembrarmos em que contexto e direcionado a qual público esta obra foi escrita. Nessa época, a Holanda vivia uma situação política e religiosa muito dividida tanto de forma política quanto religiosa, havia um embate polarizado entre republicanos e monarquistas, e embates religiosos entre calvinistas arminianos tolerantes e gomaristas intolerantes, é esse contexto que influencia a organização e o conteúdo da obra. O Breve Tratado é a primeira obra de Espinosa, foi escrita em 1660, no período em que ele vivia em Amsterdã e Rijnsburg, esse foi o período em que se constituiu o Círculo de Espinosa.

Além do contexto político-religioso, o Círculo de Espinosa é, também, um fator que determinada de forma direta o conteúdo e a organização do Breve Tratado, visto que trata-se de um grupo diverso, composto por colegiantes, místicos, cientistas e filhos de burgueses, racionalistas cartesianos, racionalistas hobbesianos. Nessa mescla de culturas, cada um deles interpretava o pensamento Espinosano segundo as suas opções religiosas e filosóficas. Dessa forma, o Breve tratado se articula buscando um diálogo entre Espinosa com sua filosofia da imanência e seus amigos de diversas religiões e percepções filosóficas e políticas.

Nesse sentido, esta obra esta direcionada justamente para esse grupo totalmente diverso com um caldo de cultura filosófica própria da Holanda do séc. XVII. Portanto, identificamos aqui, uma característica valorosa do Breve Tratado que consiste em seu aspecto pedagógico que lhe é característico e único, pois não encontramos nas suas demais obras, tendo em vista que o Breve Tratado está direcionada à um grupo de cristãos protestantes, defensores da tolerância

religiosa, da nova ciência da natureza, busca-se encontrar uma via racionalista para os temas religiosos de interesse dos seus amigos do círculo Espinosano, tais como: providência divina, predestinação, o bem e o mal, livre-arbítrio, pecado, diabo, salvação, são temas presentes no Breve Tratado, que são abordados de uma forma única. Além disso, existem também, dois diálogos que tem uma configuração da Filosofia clássica, da maiêutica, que busca enfrentar os debates próprios da tradição metafísica e teológica. Contudo, na conclusão do Breve Tratado, Espinosa se direciona diretamente aos seus amigos, afirmando o seguinte:

Para concluir, resta-me apenas dizer algo aos meus amigos para quem escrevo: não vos assustei com essas novidades, pois bem sabeis que uma coisa não deixa de ser verdadeira só porque muitos não a admitem. E como não desconhecemos a disposição do século em que vivemos, rogo-vos encarecidamente que sejais muito cuidadoso na comunicação dessas coisas a outros(...). Finalmente, se no curso da leitura encontrares alguma dificuldade no que proponho como certo, peço-vos que não vos apresseis a refuta-lo antes de haver meditado com bastante tempo e ponderação” se fizerdes, tenho por seguro que chegarei ao gozo dos frutos que essa árvore vos promete. (ESPINOSA, 2012, PÁG. 153)

Com isto, reconhecemos que *O Breve Tratado de Deus, do Homem e do seu Bem-estar*, merece ser lido e compreendido como autentica filosofia Espinosana, com características e forma de abordagem de temas singular dentre todas as suas obras. Portanto, reconhecemos a importância do estudo da Afetividade, não só a partir da Ética, mas visando o seu percurso desde o Breve Tratado. Com isso, conseguimos identificar as semelhanças entre a sua primeira obra e sua obra magna, bem como, as diferenças e os novos conceitos acrescentados ou desenvolvidos. Portanto, trataremos aqui, do percurso da Filosofia Espinosana entre o Breve Tratado e a Ética com foco no tema das paixões.

Contudo, nesse itinerário trataremos da forma pela qual essas diferenças gerais destacadas entre o Breve Tratado e a Ética interfere em como afetividade está estabelecida na Ética; será identificado como o amadurecimento em sua base ontológica e gnosiologia influenciou a teoria das paixões, quais mudanças advieram dessa nova configuração da Ética; como as paixões são apresentadas em cada obra; quais os fatores proporcionaram essas alterações. São questões que buscaremos desenvolver ao longo do itinerário das paixões entre o Breve Tratado e a Ética.

3. TEORIA DAS PAIXÕES NO BREVE TRATADO

A teoria das paixões está presente nos capítulos 2 e 3 da “segunda parte: do homem e de quanto lhe pertence” do *Breve Tratado de Deus, do homem e do seu bem-estar*, tem como pressuposto a teoria do conhecimento presente no capítulo 1. No Breve Tratado, Espinosa

relaciona a origem das paixões aos tipos de conhecimento, derivando-as dos tipos de conhecimentos. Portanto, trataremos primeiramente da teoria do conhecimento, para então demonstrarmos como as paixões derivam de cada tipo de conhecimento, dado que, a teoria da paixões é definida e caracterizada pela teoria do conhecimento no Breve Tratado.

A teoria do conhecimento descrita por Espinosa aponta três tipos de conhecimento, sendo eles, a opinião, a crença e o conhecimento claro. A opinião está sempre sujeita ao erro, e nunca deriva algo claro, ela reside no conjecturar e supor, a opinião é origem de todas as paixões, ou seja, da opinião surgem todas as paixões. Sobretudo, o conjecturar e supor que é próprio da opinião, também são encontradas no modo como adquirimos os conceitos pela crença. A crença consiste ou na experiência, ou no ouvir dizer, ela está sujeita a erros através do convencimento do intelecto, ou seja, a crença também é uma forma de opinar.

O conhecimento Claro está além dos demais, ele não se trata do convencimento da razão, logo, não precisa do ouvir dizer, da experiência ou da opinião, por meio da intuição o conhecimento claro vê de forma imediata, ele tem parte no sentir a própria coisa, do conhecimento claro se origina o verdadeiro e sincero amor. Portanto, as paixões não residem neste modo de conhecer, sendo derivadas somente da opinião e da crença, que se configura igualmente como opinião.

Desses três modos de conhecer se originam as paixões, pois elas dependem do modo como se conhece, e não poderíamos deixar de ter paixões, visto que estão intrinsecamente ligadas às ideias e a sua qualidade depende dos tipos de conhecimento. Se não quiséssemos ter paixões, seria necessário que não conhecêssemos nada. Sobre a inevitável derivação entre as paixões e os modos de conhecimento, Espinosa afirma:

[4] De sorte que colocamos o conhecimento como causa próxima de todas as paixões na mente, porque consideramos totalmente impossível que alguém que não conceba nem conheça de acordo com os princípios e modos precedentes possa ser movido ao amor, ao desejo, ou a qualquer outro modo da vontade. (ESPINOSA, 2012, p.94).

Nesse sentido, as paixões precisam ser apresentadas a partir dos modos de conhecimento, visto que, a relação estabelecida entre conhecimento e paixões no Breve Tratado, é uma relação necessária que caracteriza as paixões, dado que, todos conhecemos de alguma forma, e as paixões surgem dependendo do modo como se conhece.

Doravante, as paixões estão vinculadas às ideias que são fornecidos pelo modo opinativo de conhecer os objetos, entretanto, é importante apontar que o ato de conhecer não advém de movimentos da vontade ou da cognição do sujeito, pois a vontade nada pode mover ou causar, ela é apenas uma ideia, a vontade não pode ser causa das ações, pois a ideia do objeto não reside em

um movimento da vontade. Dessa forma, não existe afirmação ou negação nossa em relação a natureza, os objetos que se afirmam em nós e não o contrário, pois não há como afirmar ou negar algo dos objetos sem que uma causa exterior nos obrigue a isto.

No capítulo 3, cujo título é *Origem da paixão. Da paixão vinda da opinião*, Espinosa estabelece como objetivo: investigar a maneira como as paixões decorrem da opinião. Para tanto, seleciona algumas paixões particulares como base para suas demonstrações. Essas paixões que foram selecionadas integram o quadro das seis paixões primitivas listadas no texto *As paixões da alma* de Descartes, com a diferença que Espinosa faz uso de quatro delas em sua demonstração: admiração, amor, ódio e desejo. Deixando duas fora: alegria e tristeza. Observando ainda a qual modo de conhecer elas correspondem ou não, ou seja, de quais modos de conhecimento elas podem se originar.

A admiração decorre da contradição de uma opinião que foi universalizada a partir de casos particulares, nunca há admiração em quem extrai conclusões verdadeiras. Já o amor, nasce da opinião, opina ver algo bom, vive a inclinação de se unir com o objeto, prefere-o como melhor, quando conhece outro que opina ser melhor então desvia imediatamente o amor do primeiro objeto para o segundo. O amor que nasce da crença ouve dizer que um objeto é bom, então se inclina a tal coisa, sem saber nada a respeito, por isso, também é opinativo. O amor do conhecimento claro nasce de Deus, ou seja, a verdade. Se chegarmos a conhecer Deus, que tem toda a perfeição, devemos necessariamente amá-lo, pois quanto mais perfeita se mostra a coisa, maior o amor em nós.

O ódio nasce do erro que provém da opinião, este aparece contra quem tenta prejudicar um objeto que é tido como bom. Assim como, o ódio que nasce da crença no ouvir dizer que um objeto é mau, ele surge contra este objeto sem saber nada a respeito. Já o desejo que provém da opinião, este consiste no apetite ou atração por esse objeto que aparenta ser bom, bem como, o desejo que nasce da crença no ouvir dizer que uma coisa é boa, e então adquire o apetite e a atração por ela. O desejo também pode nascer da experiência em ter algo como bom, e considerá-lo sempre assim, como algo infalível. Assim, Espinosa demonstra como cada paixão deriva de cada tipo de conhecimento.

Contudo, as paixões correspondem exclusivamente da opinião, assim como da crença, pois é igualmente opinativa. Portanto, através da demonstração das quatro paixões selecionadas, podemos associar as paixões à opinião, este é o modo de conhecer do qual ela advém. Dessa forma, esse modo de conhecer, geralmente se configura como uma generalização que consiste em um erro; como uma transição frequente por conta da forma opinativa pela qual

se conhece os objetos; uma inclinação excessiva enquanto que conhece o objeto, visto que o apetite ou a atração são transitórios no modo opinativo, em que há sempre a comparação de diferentes objetos, com base na forma como o sujeito particular conhece. Portanto, as paixões pressupõem esse olhar opinativo, que está sempre limitado à conjecturas e suposições. Com isto, entendemos como Espinosa define e caracteriza as paixões através da relação entre teoria das paixões e teoria do conhecimento.

Dessa forma, quando adquirimos conceitos por crença: experiência ou ouvir dizer. Ela está também sujeita ao erro, dessa forma, os conceitos dessa crença são igualmente opiniões, pois o crer somente pelo ouvir dizer ou pela experiência é também um ato opinativo, maneiras de opinar, que se difere então do conhecimento verdadeiro. O conhecimento claro não deriva paixões, pelo contrário, é a própria verdade, é o que nos leva a liberdade, pois está isento da passividade da paixão, portanto, do conhecimento claro não deriva paixão alguma. Percebemos então que o resultado da análise desta derivação das paixões dos tipos de conhecimento no Breve Tratado, expressa uma relação de identificação que existe entre opinião e paixão.

Além disso, a relação entre teoria do conhecimento e teoria das paixões, aponta as paixões como derivadas da opinião, e esta relação aponta também para a relatividade das paixões, como sendo particulares, pois elas dependem do olhar opinativo particular, que está limitado ao ato de conjecturar e supor. Percebemos então que Espinosa trata das paixões como originadas do primeiro e do segundo tipo de conhecimento, visto que são opinativos, as quatro paixões selecionadas derivam da opinião e/ou da crença. Todas estas paixões nascem de conceitos que residem em um erro no conceito, por conta da forma pela qual conhece os objetos.

4. AS PAIXÕES NO LIVRO III DA ÉTICA DE ESPINOSA

O objetivo central do nosso trabalho consiste em apresentar as paixões no livro III da ética de Espinosa. Entretanto, tratar acerca das paixões requer um estudo ontológico e gnosiológico visto que, a paixão pressupõe uma condição ontológica afetiva; pressupõe uma inadequação passiva do ponto de vista gnosiológico. Portanto, faremos uma breve descrição desses pressupostos fundamentais para a compreensão do tema das paixões na ética.

Espinosa pensa a totalidade ontológica a partir da imanência, ela é o nexos entre a causa e o efeito. Deus é imanente ao mundo, é causa eficiente que produz e se diferencia dos seus efeitos sem se separar deles, assim tudo é em Deus. Sendo assim, os modos expressam de forma definida e determinada a potência de Deus, por meio da qual ele existe e age (E1P6D). Os modos finitos participam em graus diversos dessa ontologia total, através da sua essência que

consiste em um grau de potência, dessa forma, as coisas particulares produzem efeitos imanentes proporcionais ao seu grau de potência, proporcional à essa potência que há em todas as coisas particulares.

As coisas particulares consistem em um aspecto essencial e existencial, visto que, enquanto *modos* são um grau de potência definido e determinado pela substância, mas enquanto *finitos* são determinados por um conjunto de modos finito, assim, um corpo é finito porque sempre concebemos um outro maior(E1D3). Portanto, os modos em sua produção e existência são determinados não só pela essência da substância, mas também, pelo conjunto infinito de corpos no qual ele está inserido, e por isso, se esforça para perseverar em seu próprio ser, ou seja, para não ser tomando por causas exteriores. Nesse sentido, afirma Marilena Chauí:

Modo é a essência singular como expressão determinada da essência e potência da substância; *finito* refere-se à limitação dos modos por outros modos(...). Um modo é uma essência singular existente, necessária porque duplamente determinada a ser o que é e a existir como existe: é determinada pela potência dos atributos substanciais e pelos nexos causais da natureza naturada. Porque exprime a essência e potência da substância, é intrinsecamente afirmativo, positivo, indestrutível, nada havendo no seu interior que leve à autodestruição. (CHAUÍ, 1999, Pág. 90-91)

Nesse sentido, o *conatus* é um conceito fundamental da Afetividade Espinosana, que auxilia na distinção da atividade e passividade, visto que, nós nos esforçamos por aquilo que nos alegria, e não por aquilo que nos entristece, sendo a tristeza, e todos os afetos tristes contrários a nossa natureza, nos esforçamos para a nossa auto conservação e expansão, que busca ser aumentada e não restringida. Assim, Espinosa trata acerca dos afetos não como uma relação de submissão à razão, visto que, a razão não se separa da experiência afetiva e nem pode ser atingida sem esta, portanto, a razão e o afeto não são de naturezas diferentes.

Sendo assim, as coisas particulares se manifestam como esforço, em um conjunto infinito de seres finitos, participando assim, de umnexo de causa e efeito, no qual lutamos para manter a integridade do nosso ser. Essa rede de afetos, de expressão de diversos graus de potencias, formam um único plano de imanência. Os efeitos dos outros corpos sobre o nosso, chamamos de afecções, e quando essas afecções, fazem a nossa potencia de existir variar, chamamos essa atualização em nosso corpo de afetos.

As afecções são compreendidas aqui, como efeitos dos corpos em suas relações, elas são aquilo que um corpo imprime sobre o outro, em um encontro, essa imagem envolve não só o estado em que o corpo afetado se encontrava mas também o estado daquele que afetou, o corpo afetado em sua ideia acerca do objeto que lhe afetou, considera mais a modificação que o outro corpo lhe causou, do que a natureza do outro corpo, e é também impossibilitado de

conhecer seu corpo adequadamente, por ter apenas uma ideia parcial, estando passivo nesta relação, nós só sofreremos as paixões a medida que imaginamos.

As imagens são produzidas pelos encontros entre os corpos, sendo assim a marca, o resíduo de um corpo sobre o outro, elas representam os corpos exteriores como presentes à nós. É somente através das ideias das afecções de seu próprio corpo, que a mente pode perceber os corpos exteriores, dizemos que a mente humana imagina quando ela considera os corpos externos através das ideias das afecções de seu próprio corpo (E2P26). Entretanto essas imagens estão sempre ligadas ao nosso primeiro gênero de conhecimento, imaginativo no qual só temos ideias confusas e parciais, que envolvem a natureza dos corpos, mas não as explicam. Então, as imagens derivam do embate entre os corpos, e mantém a imagem acerca desse corpo, considerando o objeto externo a partir da sua relação com ele. As afecções nos irrompem de forma que faz com que a nossa capacidade de existir no mundo varie, esta variação chamamos de afeto.

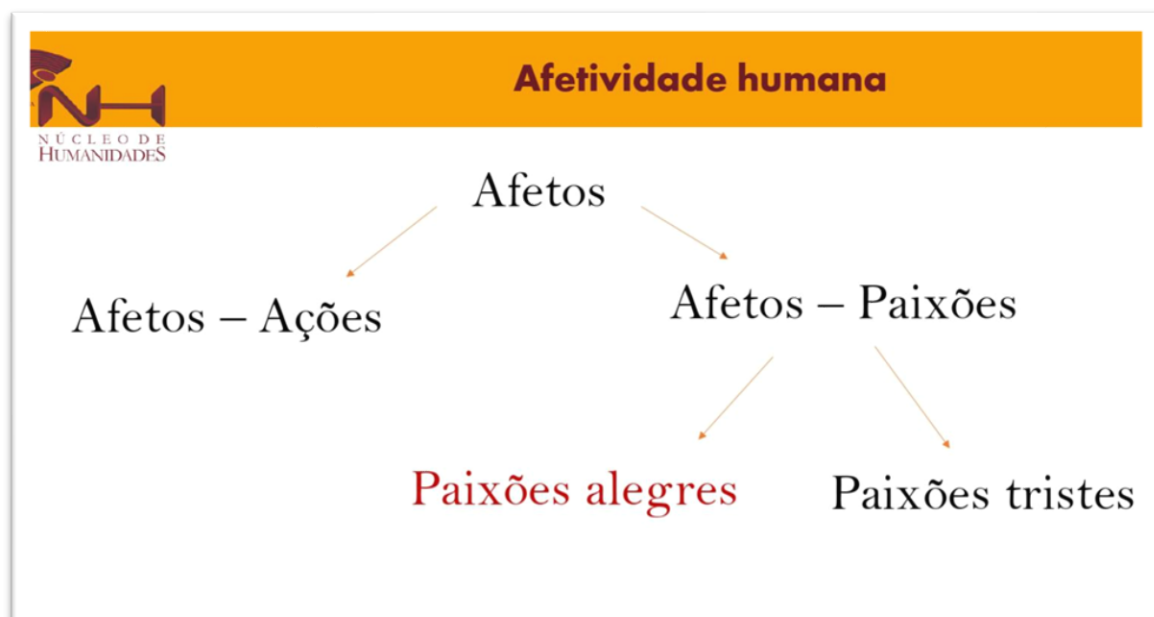
Espinosa define os afetos da seguinte forma, “por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções.” (E3D3). Os efeitos dos outros corpos sobre o nosso, chamamos de afecções, e quando essas afecções, fazem a nossa potencia de existir variar, chamamos essa atualização em nosso corpo de afeto. E ainda, quando nossas afecções só dependem de nós, temos uma ação, um afeto ativo, e quando somos causa apenas parcial, nos temos uma paixão, um afeto passivo. Dessa forma, A nossa essência, nossa potencia é efetivada através dos afetos que podem favorecer ou desfavorecer a nossa potência. Os afetos podem ser ativos ou passivos, são ativos quando nos somos causa adequada, completa dos nossos efeitos, dizemos que o corpo age, é ativo e tem afetos ações, já quando é causa parcial dos seus efeitos, dizemos que o corpo padece, é passivo e tem afetos paixões, quando não somos causa total e única das nossas afecções. Portanto, agimos quando somos causa adequada dos nossos efeitos e padecemos quando somos causa inadequada, parcial dos nossos efeitos.

Além disso, quando a nossa essência, o nosso desejo é favorecido, ou seja, quando a potência de agir, de existir é aumentada, temos o afeto de alegria, que vai de encontro com o esforço de nos preservar, quando nosso desejo é constrangido, quando o exterior nos apequena, passamos a uma menor perfeição, temos assim a tristeza, esta é contrária a nossa natureza, visto que não nos esforçamos para nos limitar e sim para nos expandir, ou seja, nos esforçamos por aquilo que nos alegra, que nos trás um ganho de potência e não por aquilo que nos entristece, que nos trás uma perda de potência, sendo assim, a tristeza, e todos os afetos que derivam deste,

contrários a nossa natureza, nós nos esforçamos para a nossa auto conservação e expansão, que busca ser aumentada e não restringida. Portanto existem três afetos primitivos, o desejo que é nossa própria essência, a alegria, que é o favorecimento da nossa potência e a tristeza que é o enfraquecimento dela.

Portanto, no âmbito das paixões, ou seja, daquele afeto do qual eu não sou causa, estamos sujeitos ao acaso dos encontros e podemos experimentar paixões tristes mas também paixões alegres. A alegria e todos os afetos que derivam deste, vão de encontro com o nosso esforço em perseverar, fortalecem nossa potência de agir e existir, isto significa que mesmo uma paixão, mesmo no padecimento há oportunidades de nos tornar ativos. Sendo assim, existem encontros entre seres vivos e maneiras de viver que aumentam a potência de todos os envolvidos esses encontros ganham o nome de *paixões alegres*, todavia existem encontros que preenchem de mágoa, inveja e vergonha os envolvidos, estes últimos são as *paixões tristes*, as quais decorrem de um exercício de poder e de conseqüente redução da potência. Com o intuito mapear, as paixões dentro da afetividade humana, organizamos este pequeno esquema analítico.

Quadro analítico I: Derivação das paixões



Fonte: Isnara Frazão, 2023

Nesse sentido, um encontro alegrador ocorre quando encontramos um corpo que convém com o nosso, quando sentimos uma afecção passiva alegre, sempre que nos alegramos somos induzidos a formar a ideia daquilo que é comum a esse corpo e ao nosso. Entretanto, as paixões consistem sempre na passividade do corpo tomado por forças externas à ele, trata-se de um corpo que está afastado da sua própria potência de agir. As paixões resultam exclusivamente

de ideias confusas, do qual meu corpo sempre padece à ação de algo externo, que pode aumentar minha potência me causando alegria ou diminuir minha potência causando tristeza.

Dessa forma, as paixões se apresentam como uma condição ontológica do ser humano, visto que estamos em conexão necessária com outros modos finitos, a medida que afetamos e somos afetados por outros que determinam nossa existência. Assim, buscamos preservar nossa essência, que é constantemente atualizada pelo encontro necessário com outros modos finitos. Portanto, as paixões se constituem nas relações que compõem as coisas particulares, estas não se separam das leis gerais da natureza.

Contudo, as paixões decorrem exclusivamente do padecimento, ou seja, nós só sofremos paixões porque imaginamos, somos marcados e passivos. Portanto, as paixões ocorrem exclusivamente quando temos afetos passivos, sejam eles tristes ou alegres, se trata sempre de paixões, isto é, de passividade, visto que, mesmo que minha potência aumente ou diminua, ainda permanecemos na paixão, mesmo ela tendo aumentado gerando alegria, ou diminuindo gerando tristeza, ainda estamos distantes da nossa potência de agir, pois padecemos a ação de outro corpo, não somos a causa completa deste afeto. Nessa perspectiva, organizamos um quadro analítico com o intuito de apresentar os principais elementos que determinam as continuidades e rupturas acerca do tema das paixões entre o *Breve Tratado* e a *Ética* de Espinosa.

Quadro analítico II: Continuidades e rupturas acerca do tema das paixões na obra de Espinosa

CONTINUIDADES E RUPTURAS ACERCA DO TEMA DAS PAIXÕES EM ESPINOSA	
BREVE TRATADO	ÉTICA
Tolerância religiosa: direcionada ao Círculo Espinosano, que reunia pessoas de diferentes opiniões filosóficas, teológicas e políticas.	Crítica radical às superstições
Aspecto pedagógico: obra disposta em capítulos	Método geométrico: obra disposta em definições; axiomas; proposições; corolários, etc.
Ontologia e gnosiológicas não consolidadas	Precisão conceitual em sua ontologia, gnosiológica e física.
Exemplifica as paixões através da admiração; amor; desejo e ódio	Nova organização do conjunto dos afetos: Desejo; Alegria; Tristeza

Fonte: Isnara Frazão, 2023

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desse modo, A sofisticação a teoria das paixões na Ética, ocorre porque os afetos são tratados de forma geométrica. Além disso, a teoria do conatus já esta consolidada, o que nos leva a uma nova organização do conjunto das paixões, a partir dos afetos primitivos que formas a tríade alegria, tristeza e desejo. No breve tratado, as paixões são apresentadas a partir de quatro paixões que Espinosa seleciona para a sua demonstração, que são: a admiração, o amor, o ódio e o desejo. Dessa forma, apresentaremos aqui algumas continuidades e rupturas acerca do tema das paixões na Obra de Espinosa.

Contudo, assim como no Breve Tratado, na Ética, as paixões derivam unicamente da opinião ou do gênero imaginativo, as paixões pressupõe um padecimento; ser determinado e marcado por um corpo externo. A paixão é sempre passiva e ocorre quando padecemos a ação de outro. Portanto, a teoria do conatus, as categorias de ser ativo ou passivo, adequado e inadequado, trouxeram uma sofisticação na afetividade em geral. Na ética os afetos que nos preenchem podem ser ativos, podemos ser causa adequada dos nossos afetos, podemos ser ativos. E até mesmo quando padecemos, temos paixões, essas paixões não são necessariamente tristes, elas podem ser alegres também, e favorecer nossa essência. Senso assim, na Ética, mesmo com a sofisticação da sua gnosiologia, Espinosa também deriva as paixões exclusivamente do gênero imaginativo. Além disso, a relação entre as ideias e os afetos, permanece, visto que, as paixões se seguem das imagens que se imprimem em nosso corpo, assim como no Breve Tratado em que as paixões derivam dos tipos de conhecimento.

REFERÊNCIAS

CHAUÍ, M. A Nervura do Real: imanência e liberdade em Espinosa. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____. Espinosa: Uma filosofia da liberdade. São Paulo: Moderna 1995.

DELEUZE, Gilles. Espinosa e o problema da expressão. São Paulo: editora 34, 2017.

_____. Espinosa: Filosofia prática. São Paulo: Ed. Escuta, 2002.

ESPINOSA, Baruch de. Breve tratado de Deus, do homem e do seu bem-estar. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FRAGOSO, Emanuel Ângelo da Rocha. O método geométrico em Descartes e Spinoza. Fortaleza: EDUECE, 2011.

GLEIZER, Marcos André. Espinoza & a afetividade humana. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

GUINSBURG, CUNHA, ROMANO. Spinoza - obra completa II: correspondência completa e vida. São Paulo: Perspectiva, 2014.

SPINOZA, Baruch de. Ética - demonstrada à maneira dos geômetras. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

ANÁLISE DA EFICÁCIA NO ATENDIMENTO DO BANCO DE LEITE HUMANO DO HOSPITAL UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Rafael da Silva de Oliveira Morais
Mestrando do PPGComPro
rafael.oliveira@huufma.br
UFMA

Márcio Carneiro dos Santos
Doutora em Tecnologias da Inteligência e Design Digital
marcio.carneiro@ufma.br
UFMA

Melissa Silva Moreira Rabelo
Doutora em Políticas Públicas
melissa.rabelo@ufma.br
UFMA

RESUMO: O Banco de Leite Humano do Hospital Universitário da UFMA (BLH-HU UFMA) dispõe de um atendimento profissionalizado para mulheres que necessitam de ajuda durante o período de aleitamento, oferecendo suporte e direção para as lactantes, levando em consideração especificidade individuais, incluindo o manejo da amamentação e o armazenamento do leite. O artigo aqui proposto pretende fazer uma análise da correlação entre os dados disponíveis no site da rede de Banco de Leite Humano da Fiocruz, sobre Atendimento em Grupo, Atendimento Individual, Visita Domiciliar, Leite Humano Coletado e Leite Humano Distribuído no BLH- HUUFMA entre 2020 e 2022, fazendo uso de planilha do Excel, execução de códigos na linguagem Python chamada Pandas e a utilização da ferramenta de Inteligência Artificial Generativa, ChatGPT da OpenAI, no intuito de gerar *insights* para posterior análise da eficácia do atendimento. O objetivo do estudo foi analisar a eficácia do atendimento no Banco de Leite Humano do Hospital Universitário do Maranhão (BLH-HUUFMA) entre 2020 e 2022. A metodologia empregada compreendeu a reunião de dados da Rede Brasileira de Bancos de Leite Humano com as fases de: organização de dados em planilha com geração de gráficos; processamento de dados com a auxílio de algoritmos de inteligência artificial na no intuito de identificar padrões e correlações entre as variáveis; análise crítica das informações geradas com a finalidade de identificar possíveis falhas e pontos de melhorias. Resultado: verificou-se relação positiva quando analisada a visitas domiciliares e coleta de leite humano. Da mesma forma, foi vista positivamente a relação entre as variáveis de visitas domiciliares e recrutamento de doadoras. As métricas negativa se concentraram em atendimento em grupo, atendimento individual, leite humano coletado e suas correlações.

Palavras-chave: Cuidado com a sociedade; Comunicação e Saúde; Banco de Leite Humano; Inteligência Artificial.

1. INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 196, deliberou que a saúde é direito de todos e dever do Estado. Para alcançar este alvo, constituiu-se o Sistema Único de Saúde (SUS), com o intuito do atendimento integral com a participação popular. Como estratégia para garantir que todos, independente das condições socioeconômicas, tenham acesso à saúde, foi instituída

as Políticas Nacionais de Promoção de Saúde (PNPS), dentre elas, a Política Nacional de Promoção, Proteção e Apoio ao Aleitamento Materno (WERNER, 2017)

O direito à saúde é reconhecido formalmente como um direito humano voltado à preservação da vida e dignidade humana, neste sentido, direitos humanos e saúde tem uma infinidade de possibilidades e desafios que, nesse aspecto, há absoluta concordância entre o direito vigente, nas leis internacionais e nacionais, e a moralidade comum (VENTURA, 2010).

O serviço de Banco de Leite Humano (BLH) é o responsável pela efetivação da PNPS e tem como desígnio coletar, armazenar, processar e disseminar o leite materno para os bebês com baixo peso ou prematuros que têm dificuldade de amamentação por suas mães. Além deste objetivo, os bancos de leite humano atuam frente a ações de proteção, promoção e apoio ao aleitamento materno, estimulando as mães a amamentarem seus filhos e auxiliando na superação de possíveis dificuldades (BRASIL, 2017)

Considerada uma das maiores do mundo, a rede de bancos de leite humano no Brasil é coordenada pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) com a coparticipação do Ministério da Saúde, sendo composta por mais de 200 bancos de leite humano espalhados pelo território nacional.

Com ênfase quanto a sua infraestrutura, bem como na composição de sua equipe multiprofissional, a qual é constituída de médico pediatra, enfermeira, técnico de enfermagem e laboratório, nutricionista, fonoaudiólogo e biomédico, todos com competências técnicas e humanas para oferecer assistência de qualidade ao binômio mãe-bebê, o Banco de Leite Humano do Hospital Universitário da Universidade Federal do Maranhão (BLH-HUUFMA) foi inaugurado em 1983, sendo o primeiro do estado e um dos primeiros da região Nordeste. Mesmo depois de tanto tempo, e com uma excelente infraestrutura, há, em média, 33% de perda do leite humano doado (JÁCOME, 2019; FIOCRUZ, 2022).

O BLH-HUUFMA dispõem de um atendimento profissionalizado para mulheres que necessitam de ajuda durante o período de aleitamento, oferecendo suporte e direção para as lactantes, levando em consideração especificidade individuais, incluindo o manejo da amamentação e o armazenamento do leite.

Em geral, as pesquisas sobre BLH são centralizadas em questões microbiológicas, qualidade, teor nutricional e segurança do leite humano coletado, processado e distribuído. Este estudo é relevante por ir além, fazendo uso da Inteligência Artificial aplicada ao processamento de dados, no intuito de inserir vários elementos para verificação da amostra, descobrindo semelhanças, divergência e correlação entre variáveis de dependência recíproca. Após esta primeira etapa, foi realizada uma interpretação crítica das informações geradas.

Assim, o objetivo deste estudo foi fazer uma correlação preliminar dos dados de Atendimento em Grupo, Atendimento Individual, Visita Domiciliar, Leite Humano Coletado e Leite Humano Distribuído no BLH- HUUFMA entre 2020 e 2022 no intuito de analisar a eficácia do atendimento no serviço.

2. OBJETIVO

Analisar a eficácia do atendimento no Banco de Leite Humano do Hospital Universitário do Maranhão (BLH-HUUFMA) entre 2020 e 2022.

3. METODOLOGIA

Analisar a eficácia do atendimento no Banco de Leite Humano do Hospital Universitário do Maranhão (BLH-HUUFMA) entre 2020 e 2022. Estudo ecológico, que pode ser entendido como um tipo de estudo baseado na observação e análise de afinidade em meio a variáveis em um plano coletivo sem aprofundamento em atributos individualizados do público-alvo (FREIRE & PATTUSSI, 2018). Aqui, foram considerados dados coletivos sobre a eficácia do atendimento no Banco de Leite Humano do Hospital Universitário do Maranhão (BLH-HUUFMA) entre 2020 e 2022, cuja fonte de dados foi o Sistema de Produção desenvolvido pela Rede de Banco de Leite Humano (rBLH), acessíveis no site por meio de um relatório de produção disponível em: <https://rblh.fiocruz.br/banco-de-leite-humano-do-huufma>.

O Sistema de Produção rBLH pode ser entendido como um conjunto de processos que forma uma ferramenta de gestão. Iniciada em 2006, a rede objetiva a disponibilização de dados que envolve a coleta, processamento, controle de qualidade e distribuição do leite humano, de maneira sistemática. As informações são de responsabilidade de cada BLH, sendo feitas atualizações de forma mensal (SISTEMA DE PRODUÇÃO, 2023).

No Sistema de Produção é disponibilizado dados referentes a Atendimento em Grupo, Atendimento Individual, Visita Domiciliar, Leite Humano Coletado, Leite Humano Distribuído, Doadoras, Receptores, Exame microbiológico, Crematócrito e Acidez Dornic. Para este estudo não foi considerado os dados referentes a Exame microbiológico, Crematócrito e Acidez Dornic que estão diretamente ligados a qualidade da amostra.

Os dados extraídos foram submetidos convertidos em uma planilha do Excel no formato *comma-separated-values* (CSV) com o objetivo de facilitar o trabalho de análise exploratória de dados e estatísticas descritivas. Com os dados organizados de uma forma estruturada, foi utilizada a biblioteca para Ciência de Dados de código aberto (*open source*) da linguagem

Python chamada Pandas, para extração de métricas fundamentais, tais como média, desvio padrão, correlações, filtragem, agregações e agrupamentos para entender a centralidade e dispersão dos dados, identificar possíveis relações ou correlações entre as variáveis.

Por fim, utilizou-se a ferramenta de Inteligência Artificial Generativa, ChatGPT da OpenAI. O estudo metodológico seguiu as etapas:

1. Busca de dados:

- Realização da coleta manual dos dados a partir da plataforma rBLH;
- Compilação de dados no Excel-planilha;
- Geração de gráficos.

2. Processamento de dados:

- Uso do Google Research Colab para o processamento de dados, a partir da biblioteca para Ciência de Dados de código aberto (*open source*) da linguagem Python chamada Pandas, no intuito de identificar padrões e correlações entre as variáveis.

3. Auxílio de algoritmos da inteligência artificial generativa, ChatGPT, para geração de *insights* importantes relacionado aos padrões de correlação.

4. Análise crítica das informações geradas com a finalidade de identificar possíveis falhas e pontos de melhorias:

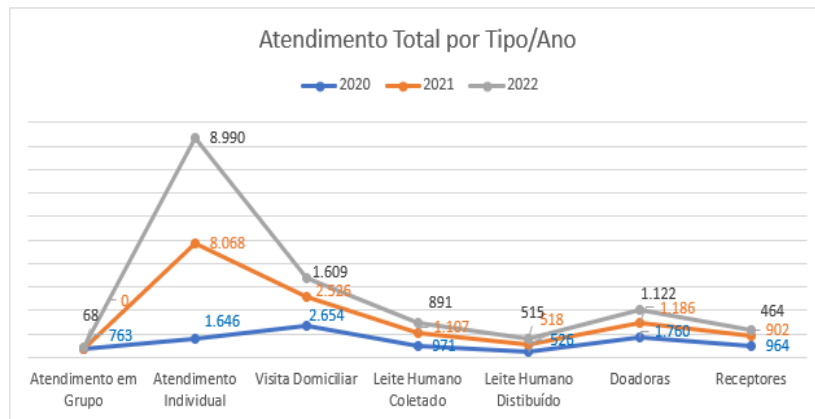
- Comentário críticos dos resultados;
- Explicação das possíveis relações entre as variáveis encontradas.

Pesquisas desenvolvidas com dados de acesso público, sem identificar o indivíduo, não tem a necessidade de submissão a comitês de ética, conforme definido pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) na Resolução 510/2016.

4. RESULTADO

A quantidade total de atendimentos por ano foi apresentada no gráfico 1. Verificamos uma redução expressiva na quantidade de Atendimento em Grupo. O número de Atendimentos Individuais e Visita Domiciliar apresentou um crescimento em 2021 e conservou-se estável em 2022. A quantidade de Leite Humano Coletado e Leite Humano Distribuído em 2022 diminuiu em comparação 2021, assim como o total absoluto de Doadoras e Receptores, diminuiu de 2020 para 2022, com Receptores aparecendo de forma mais preponderante.

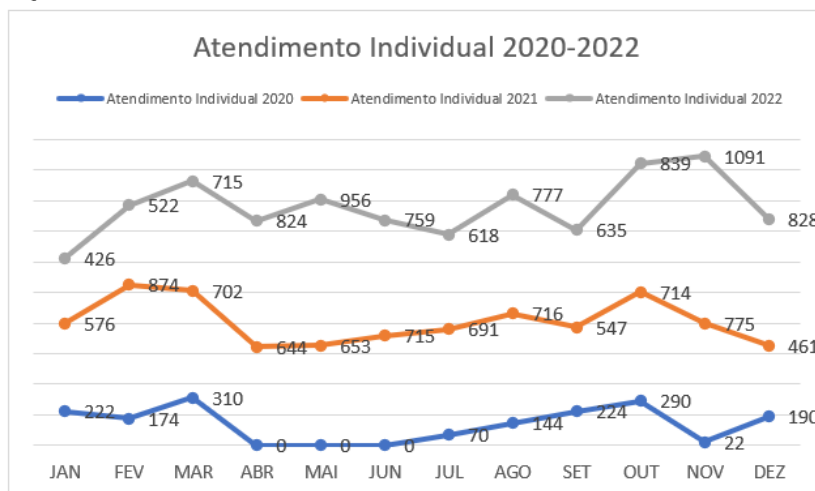
GRÁFICO 1: DESCRIÇÃO DOS SERVIÇO E TOTAL DE ATENDIMENTO POR ANO



Fonte: OLIVEIRA; SANTOS; RABELO, 2023.

Os atendimentos individuais seguiram com crescimento exponencial entre 2020 e 2022 (de 922 para 7.213) com aumento de 87% na quantidade total de atendidas. Isso mostra uma tendência das usuárias por demandar por acolhimento individual, trabalhando necessidades específicas do ser humano.

GRÁFICO 2: QUANTIDADE DE ATENDIMENTOS INDIVIDUAIS POR ANO



Fonte: OLIVEIRA; SANTOS; RABELO, 2023.

No que diz respeito as visitas domiciliares, verificou-se uma tendência de diminuição ao longo do tempo. Esta situação é preocupante, pois visitas são um instrumento eficaz na garantia de que as doadoras já cadastradas sejam incentivadas a manter um ritmo constante de doações.

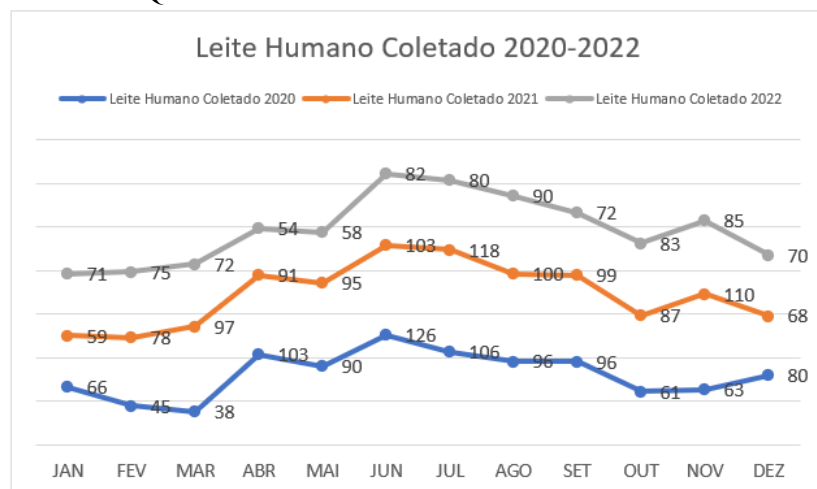
GRÁFICO 3: QUANTIDADE DE VISITA DOMICILIAR POR ANO



Fonte: OLIVEIRA; SANTOS; RABELO, 2023.

Em relação a quantidade de leite humano coletado, foi verificado um aumento na disponibilidade de 2020 para 2021, porém com uma queda relevante em 2022, por exemplo, no mês de abril onde a quantidade foi relativamente baixa.

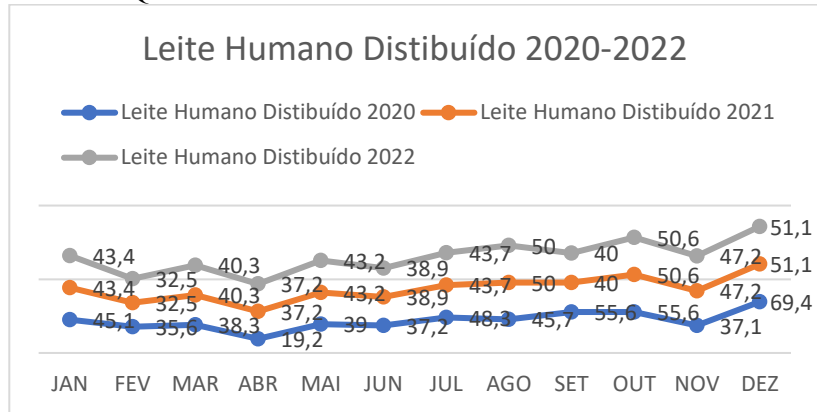
GRÁFICO 4: QUANTIDADE DE LEITE HUMANO COLETADO POR ANO



Fonte: OLIVEIRA; SANTOS; RABELO, 2023.

Quase sempre a distribuição de leite humano foi consistente ao longo dos anos, com determinadas flutuações. Entretanto, o volume total de leite materno distribuído nos anos de 2021 e 2022 foi menor que 2020.

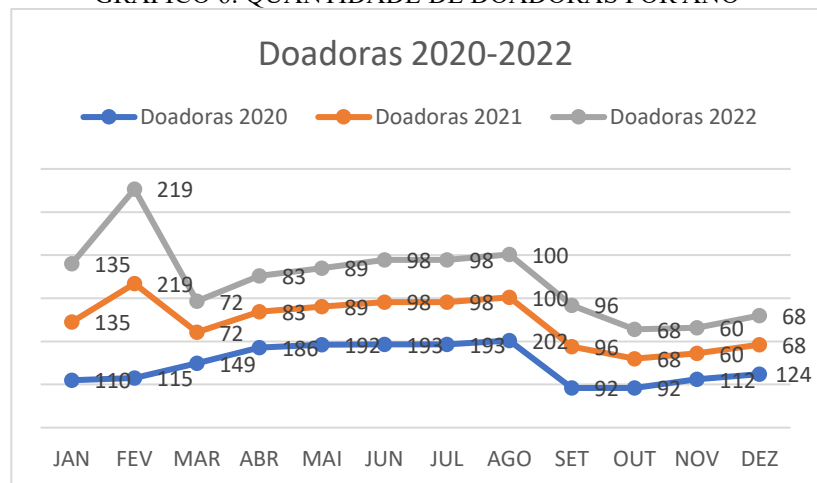
GRÁFICO 5: QUANTIDADE DE LEITE HUMANO DISTRIBUÍDO POR ANO



Fonte: OLIVEIRA; SANTOS; RABELO, 2023.

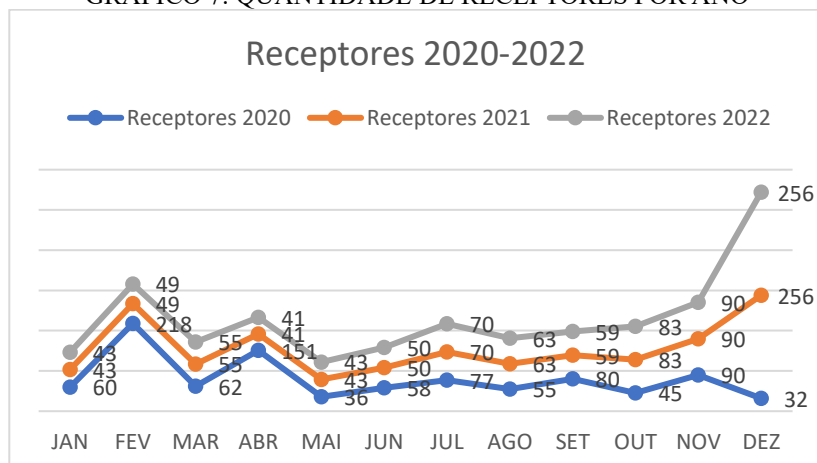
Há uma tendência de aumento no número de doadoras ano a ano e o número total de receptores atenuou-se expressivamente de 2020 para 2021, entretanto com uma pequena flutuação de 2021 para 2022.

GRÁFICO 6: QUANTIDADE DE DOADORAS POR ANO



Fonte: OLIVEIRA; SANTOS; RABELO, 2023.

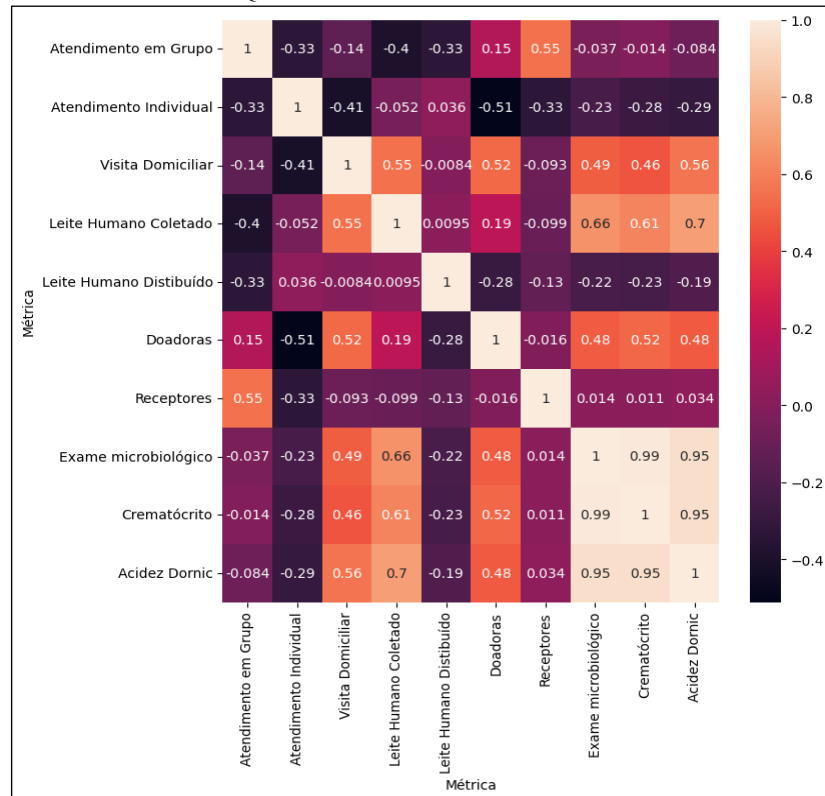
GRÁFICO 7: QUANTIDADE DE RECEPTORES POR ANO



Fonte: OLIVEIRA; SANTOS; RABELO, 2023.

Fazendo uso do Google Research Colab para o processamento de dados, a partir da biblioteca para Ciência de Dados de código aberto (open source) da linguagem Python chamada Pandas, foi feita a correlação e identificar padrões as variáveis.

IMAGEM 1: QUANTIDADE DE RECEPTORES POR ANO



Fonte: SANTOS, 2023.

Partindo do coeficiente de correlação, que varia de -1 a 1, e o valor mais próximo de -1 indica uma forte correlação negativa, assim, o valor próximo de 1 indica uma forte correlação positiva, observamos que a métrica com correlações significativas são:

Correlações positivas mais fortes

- Leite Humano Coletado e Doadoras: com correlação de 0,659, a métrica mostra que o crescimento do número de doadoras está positivamente relacionado com a evolução da quantidade de leite materno captado.
- Leite Humano Coletado e Receptores: com uma correlação de 0,614 verificamos que o aumento na quantidade de leite humano coletado está positivamente relacionado ao aumento no número de receptores.
- Receptores e Atendimento em Grupo: métrica de 0,550 indica aumento do número de beneficiários atendidos pelo banco de leite está positivamente relacionado ao número de atendimentos em grupo realizados.

- Visita Domiciliar e Visita Individual: com uma correlação de 0,547 sugerindo que um aumento no número de visitas domiciliares está positivamente relacionado a um aumento no número de visitas individuais.
- Leite Humano Coletado e Visita Domiciliar: correlação de 0,547 indica que há uma correlação que sugere o aumento do número de visitas domiciliares para ter um aumento no número de litros de leite humano coletado pelo banco de leite.
- Doadoras e Visita Domiciliar: correlação de 0,524 indica o aumento do número de doadoras de leite materno está positivamente relacionado ao número de visitas domiciliares realizadas pelo banco de leite

Correlações negativas mais fortes

- Atendimento em Grupo e Atendimento Individual: com uma correlação de -0,332 indica que o aumento no número de atendimentos em grupo está negativamente relacionado ao número de atendimentos individuais.
- Atendimento em Grupo e Leite Humano Coletado: com uma correlação de -0,397. Isso indica que o aumento no número de atendimentos em grupo está negativamente relacionado ao volume de leite humano coletado.
- Atendimento Individual e Doadoras: com uma correlação de -0,511. Isso indica que o aumento no número de atendimentos individuais está negativamente relacionado ao número de doadoras.

Essas correlações podem fornecer *insights* valiosos sobre áreas de melhoria no banco de leite. Por exemplo, aumentar o atendimento individual e as visitas domiciliares pode ser benéfico, pois há uma forte correlação positiva entre essas métricas e o número de doadores. Além disso, pode ser útil focar na melhoria do atendimento em grupo, pois existe uma forte correlação positiva entre essa métrica e o número de beneficiários.

REFERÊNCIAS

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Bases para a discussão da Política Nacional de Promoção, Proteção e Apoio ao Aleitamento Materno / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília : Ministério da Saúde, 2017. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/bases_discussao_politica_aleitamento_materno.pdf

Carlos Roberto Souza Carmo. Renata de Oliveira Souza Carmo. Guilherme Diniz de Melo. A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E OS DESAFIOS NA AVALIAÇÃO DA ESCRITA ACADÊMICA. v. 21 n. 53 (2022): Cadernos da Fucamp. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2919>

Freire, M.C.M.; Pattussi M.P. Tipos de estudos. IN: ESTRELA, C. Metodologia científica. Ciência, ensino e pesquisa. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2018. p.109-127.

Fundação Oswaldo Cruz. **Sistema de Produção**, 2023. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/banco-de-leite-humano>

Humanos/Ministério da Saúde/Fundação Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro. Ano 7 n. 7. p. 87-100, 2010. Disponível em: https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/periodicos/saude_direitos_humanos_ano7_n7.pdf

JÁCOME, A. Banco de Leite comemora seus 20 anos de funcionamento. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/ebserh/pt-br/hospitais-universitarios/regiao-nordeste/hu-ufma/comunicacao/noticias/banco-de-leite-comemora-seus-20-anos-de-funcionamento>. Acesso em: 05 mai. 2022.

LOPES, A.. ChatGPT: conheça a inteligência artificial capaz de escrever artigos, roteiros e músicas. Exame, [s. l.], Tecnologia (página on-line), publicado em 14/12/2022. Disponível em: <https://exame.com/tecnologia/chatgpt-conheca-a-inteligencia-artificial-capaz-de-escreverartigos-roteiros-e-musicas/>

Sítio Oficial e Normas Técnicas da Rede Brasileira de Bancos de Leite Humano – Rblh. Disponível em: <rblh.fiocruz.br>

Ventura, Miriam. Direitos humanos e saúde: possibilidades e desafios. Saúde e Direitos

WERNER, Patricia Ulson Pizarro. Direito à saúde. Enciclopédia jurídica da PUC-SP. Celso Fernandes Campilongo, Alvaro de Azevedo Gonzaga e André Luiz Freire (coords.). Tomo: Direito Administrativo e Constitucional. Vidal Serrano Nunes Jr., Maurício Zockun, Carolina Zancaner Zockun, André Luiz Freire (coord. de tomo). 1. ed. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/170/edicao-1/direito-a-saude>

ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE AS INTERVENÇÕES PSICOLÓGICAS NO CONTEXTO DA INSUFICIÊNCIA RENAL CRÔNICA

Jena Hanay Araujo de Oliveira
Doutora em Psicologia como Ciência e Profissão
jena.hanay@ufma.br
UFMA

Mayza Moreira Gois
Graduada em Psicologia
moreiramayza1@gmail.com
UFMA

RESUMO: O presente estudo teve como objetivo realizar um levantamento da produção científica da Psicologia sobre a Insuficiência Renal Crônica. Foi realizado o levantamento de artigos indexados em três bases de dados digitais: INDEX - Psicologia, SciELO.org e Portal de Periódicos CAPES, publicados no período de 2011 a 2021, com os seguintes descritores: “psicologia” e “insuficiencia renal cronica”. Foram localizados 63 artigos e 36 foram selecionados dentro dos critérios estabelecidos. Fez-se a leitura dos títulos e resumos dos 36 artigos selecionados e definiram-se nove dimensões de análise, que foram: a distribuição por países das revistas em que os artigos foram publicados; a distribuição por ano de publicação dos artigos; a distribuição por revistas em que os artigos foram publicados; a distribuição por áreas das revistas; a distribuição pela quantidade de autor(es); a distribuição por tipo de delineamento de pesquisa; a distribuição por tipo de população; a distribuição por tipo de estudo e, a análise dos artigos que apresentaram intervenções psicológicas. Os resultados indicaram que o Portal de Periódicos CAPES é a base de dados com o maior número de artigos selecionados (55,55%), seguido da base SciELO.org (25%) e INDEX – Psicologia (19,45%). Nas dimensões de análise, foram identificados que a maioria dos artigos são do Brasil (52,78%), tendo o ano de 2018 como o ano em que houve mais publicações (27,78%). Foram identificadas 29 revistas diferentes, sendo a maioria das revistas da área da Psicologia (72,41%), com o índice de autoria predominantemente dupla e tripla (58,33%) do total da amostra. Foram identificados que 34 artigos são empíricos e dois são teóricos e a maioria dos artigos aborda a população adulta (66,67%). Dentre o quantitativo de artigos empíricos apenas quatro versam sobre intervenções psicológicas. O estudo demonstrou a importância de se conhecer a produção científica que a Psicologia vem desenvolvendo sobre a Insuficiência Renal Crônica, nos últimos dez anos e, aponta para lacunas na literatura, sugerindo futuras investigações na área.

Palavras-chave: Psicologia; Insuficiência Renal Crônica; Produção científica; Psicologia da Saúde.

1. INTRODUÇÃO

De acordo com o Ministério da Saúde (2014), às doenças crônicas são caracterizadas pelo seu início gradual e por possuírem um tempo de duração longo ou incerto. Geralmente, são causadas por vários fatores e o tratamento envolve mudanças no estilo de vida da pessoa com esse diagnóstico. Esse tratamento deve ser contínuo e, na maioria das vezes, não resulta em cura. Assim sendo, o adoecimento crônico é marcado pela sua permanência e pela

característica residual, que pode provocar a incapacitação da pessoa acometida. Posto isso, as doenças crônicas são alterações patológicas que demandam um longo período de acompanhamento em saúde (DO RÊGO; DE OLIVEIRA BEZERRA; DE SOUZA MARTINEZ, 2018).

Dentre os vários tipos de doenças crônicas, destaca-se a Insuficiência Renal Crônica (IRC), devido ao seu caráter progressivo de comprometimento da saúde. Esse adoecimento, se caracteriza pela lesão nos rins, que são os órgãos responsáveis pela regulação dos hormônios que controlam a pressão arterial, o metabolismo ósseo e a produção de glóbulos vermelhos no corpo humano. Nesse sentido, a IRC provoca uma série de outros problemas de saúde, tais como: hipertensão arterial, anemia, retenção de água, uréia, creatinina, potássio e ácidos (MORSCH; VERONESE, 2011).

Em relação ao tratamento, ele pode acontecer de forma conservadora ou substitutiva. O tratamento conservador é realizado quando existe a possibilidade de cura ou melhora da função renal, onde os sintomas iniciais podem ser controlados com o uso de medicação (SOUZA; OLIVEIRA, 2017).

Já método o substitutivo pode acontecer por meio da diálise peritoneal ambulatorial contínua (DPAC), onde o dialisato entra na membrana peritoneal e é drenado através do uso de cateteres e bolsas plásticas, por meio da gravidade. O procedimento de troca é manual e acontece cerca de quatro vezes por dia com duração de 20 a 30 minutos cada. Na diálise peritoneal automática (DPA), uma máquina cicladora introduz e retira a solução de diálise do abdômen. Esse procedimento é feito durante a noite, quando a pessoa dorme (GORAYEB et al., 2015).

Na hemodiálise (HD), a filtração do sangue acontece através de uma máquina, o hemodialisador, de modo que, para ocorrer esse tratamento é necessário se fazer uma ligação entre uma artéria e uma veia. Esse procedimento, é realizado com a implantação de fistula arteriovenosa por meio de uma pequena cirurgia. Por fim, o transplante renal é um tratamento cirúrgico, que consiste no implante de um rim saudável no abdômen da pessoa em tratamento dialítico. O transplante pode ocorrer com a doação do rim por um doador vivo relacionado ou com um doador com morte encefálica (GORAYEB et al., 2015).

Nesse cenário, onde os procedimentos biomédicos são usados para a restauração da saúde física, a Psicologia se faz necessária para promover a saúde psíquica da pessoa que está vivenciando esse processo de adoecer.

2. PSICOLOGIA DA SAÚDE DIANTE DO ADOECIMENTO CRÔNICO

A Psicologia possui um papel essencial na humanização dos atendimentos em saúde, pois por meio de uma escuta qualificada, ela oferece espaço para a pessoa que adoeceu se expressar. O profissional da Psicologia é aquele que entende que cada pessoa reage de forma única ao diagnóstico recebido de um adoecimento crônico (DOS SANTOS QUEIROZ; DE SOUZA RIBEIRO, 2021).

Enquanto uma área autônoma, a Psicologia da Saúde permite várias possibilidades de atuação diante da relação saúde-doença. Sendo assim, a Psicologia deve fomentar estratégias de promoção da saúde, a medida em que o profissional da Psicologia entende como promover saúde, ele pode auxiliar, por exemplo, na adesão do tratamento da pessoa diagnosticada com uma doença crônica (BARBOSA, 2018).

Nesse sentido, a Psicologia pode atuar no sistema público de saúde, bem como, em serviços de assistência social e na rede privada de saúde. As práticas da Psicologia da Saúde devem ser entendidas de acordo com seus níveis de complexidade: primário, secundário e terciário. Vale ressaltar, a importância do conhecimento a respeito das possibilidades de intervenção em cada um dos três níveis de atenção em saúde, pois, cada nível de complexidade possui características distintas (ALVES, 2017).

Desse modo, o psicólogo na área da saúde pode desenvolver vários tipos de intervenções, tais como: o acolhimento, o acompanhamento psicológico, a avaliação psicológica, a comunicação de informações, os processos educativos e formativos, entre outros (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2019). Dentre essas possibilidades de intervenção, a psicoeducação, é uma ferramenta que pode ser usada para a promoção da saúde, de comportamentos adaptativos, diante do adoecimento crônico. A intervenção em psicoeducação, favorece a elaboração do diagnóstico (BENUTE, 2021). Esse recurso, além de oferecer informação acerca do adoecimento, pode auxiliar no desenvolvimento de estratégias de enfrentamento e favorecer o protagonismo da pessoa em seu processo de tratamento.

Portanto, a Psicologia da Saúde perante a IRC, tem como possibilidade de intervenção ofertar o suporte emocional para a pessoa em tratamento, bem como, auxiliar na sua reabilitação social, no suporte aos seus familiares durante as possíveis hospitalizações e em todos os desdobramentos do adoecimento crônico (DE BARROS; SCHUENQUENER; DA SILVA, 2018).

3. MÉTODO

Esta pesquisa consiste em uma revisão da produção científica de artigos sobre Psicologia e Insuficiência Renal Crônica. Esse tipo de revisão utiliza-se da análise quantitativa com o objetivo de mapear a produção de determinado tema e apresentá-la a partir de análises estatísticas (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014).

O levantamento da produção científica foi realizado através da busca de artigos publicados em bases de dados indexadoras de periódicos. A coleta dos dados aconteceu em Outubro de 2022. A pesquisa se delimitou a artigos científicos publicados em três bases eletrônicas: INDEX - Psicologia, SciELO.org e Portal de Periódicos CAPES, produzidos entre 2011 a 2021. Definiu-se essas três bases de dados, em razão da possibilidade de busca fazendo o uso da combinação de descritores.

A pesquisa dos artigos foi efetuada através de descritores estabelecidos previamente, que foram: “psicologia” e “insuficiencia renal cronica”, escolheu-se não usar a acentuação nos descritores, a fim de evitar o não reconhecimento dos termos nas plataformas de pesquisa. A seleção dos descritores se deu devido ao maior número de artigos encontrados quando estes foram inseridos nas plataformas de busca.

Os critérios de inclusão dos artigos foram: (a) artigos que estivessem com o seu texto completo disponível de forma gratuita e online; (b) artigos publicados no período de 2011 a 2021. Os critérios de exclusão dos artigos foram: (a) artigos que se repetiram nas bases de dados; (b) artigos publicados fora do período de anos estabelecidos e; (c) artigos que não abordassem questões psicológicas.

A pesquisa na base de dados eletrônica INDEX - Psicologia, obteve como resultado oito artigos, na SciELO.org encontrou-se 13 artigos e no Portal de Periódicos CAPES obteve-se como resultado 42 artigos. Em seguida, os artigos tiveram os seus títulos e resumos lidos, com o objetivo de incluir ou excluir algum estudo de acordo com os critérios pré-estabelecidos para a pesquisa.

No total, foram encontrados 63 artigos, dos quais, 23 artigos foram excluídos por repetição, três artigos foram excluídos por não abordarem questões psicológicas e 1 artigo foi excluído por estar fora dos anos utilizados como critério de inclusão. Por fim, foram selecionados 20 artigos da base de dados Portal de Periódicos CAPES, nove artigos da SciELO.org e sete artigos da INDEX – Psicologia.

Após esta etapa, os 36 artigos da amostra foram categorizados no *Microsoft Excel*, de acordo com as seguintes dimensões de análise: distribuição por países das revistas em que os

artigos foram publicados; distribuição por anos de publicação dos artigos; distribuição por revistas em que os artigos foram publicados; distribuição por áreas das revistas; distribuição pela quantidade de autor(es); distribuição por tipo de delineamento de pesquisa; distribuição por tipo de população e; distribuição por tipo de estudo.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Distribuição por Países das Revistas

A amostra de 36 artigos foi publicada em revistas de 8 países da região Ibero-Americana, como pode ser observado na Tabela 1:

TABELA 1 – QUANTIDADE DE ARTIGOS POR PAÍS.

Países das Revistas	f	%
1. Brasil	19	52,78%
2. Colômbia	4	11,11%
3. Chile	1	2,78%
4. Cuba	1	2,78%
5. Espanha	2	5,56%
6. México	6	16,67%
7. Portugal	2	5,56%
8. Uruguai	1	2,78%
Total	36	100,00%

Fonte: elaboração das autoras (2022).

A partir desses dados, pode-se observar que o país que mais publicou artigos relacionados com a temática Psicologia e IRC foi o Brasil (19 artigos), seguido do México (6 artigos) e Colômbia (4 artigos), todos países da América Latina. Esse resultado, corrobora com a literatura internacional que aponta que o Brasil é o atual líder em produção científica na área da Psicologia na América Latina (CANO et al., 2022; GUTIÉRREZ; LANDEIRA-FERNÁNDEZ, 2018; VANDENBOS; WINKLER, 2015).

Percebeu-se que esse resultado, também converge com a literatura que trata sobre a quantidade de produção científica no geral, onde, ela afirma que houve um progresso da quantidade e qualidade da produção científica do Brasil a partir do ano de 2011 (SCHNEEGANS; LEWIS; STRAZA, 2021). Assim como, no comparativo entre os demais países da América Latina, o Brasil foi o que mais publicou no período de 2013 a 2018 (WEB OF SCIENCE GROUP, 2019).

Vale destacar, a ausência de publicações da Argentina na amostra, pois, segundo o estudo de Cano et al. (2022), o país ficou entre os 5 países que mais fazem publicações na área

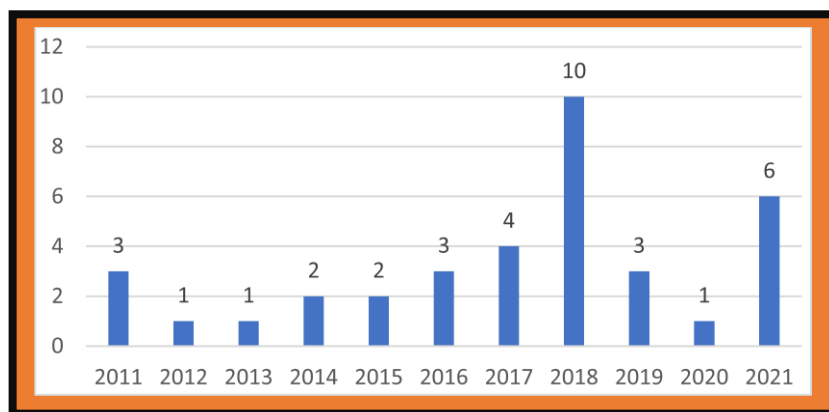
da Psicologia na América Latina. A ausência de artigos da Argentina na amostra talvez possa ser explicada pelo fato de uma parcela da produção científica do país ser publicada no formato de livro (MASSANARI et al., 2017).

No entanto, é importante ressaltar que a liderança quantitativa de publicações brasileiras na amostra, pode ter relação com o fato de que os descritores utilizados para a busca estavam em língua portuguesa.

4.2 Distribuição dos Artigos por Ano de Publicação

Conforme, o recorte temporal da pesquisa (2011-2021), foram publicados por ano, a seguinte quantidade de artigos: 2011, 3 artigos (8,33%); 2012, 1 artigo (2,78 %); 2013, 1 artigo (2,78 %); 2014, 2 artigos (5,56%); 2015, 2 artigos (5,56%); 2016, 3 artigos (8,33%); 2017, 4 artigos (11,11%); 2018, 10 artigos (27,78%); 2019, 3 artigos (8,33%); 2020, 1 artigo (2,78%) e; 2021, 6 artigos (16,67%). A Figura 1 ilustra a distribuição por anos dos artigos.

FIGURA 1– DISTRIBUIÇÃO DE ARTIGOS POR ANO.



Fonte: elaboração das autoras (2022).

4.3 Distribuição por Tipo de Estudo

A Tabela 2 ilustra as categorias em que os 36 artigos podem ser classificados. Definiu-se como estudos de caracterização/correlação os artigos que tinham como objetivo caracterizar a população de pacientes com IRC e/ou de seus cuidadores ou relacionar variáveis com essa população, como por exemplo, a incidência de depressão. Já os estudos de construção, adaptação e validação de instrumentos consistem em pesquisas que testaram se instrumentos psicológicos seriam válidos para avaliar a população com IRC. Os estudos teóricos são caracterizados por conceituarem definições sobre a atuação da Psicologia na Nefrologia e sobre a caracterização das estratégias de enfrentamento das crianças com IRC. Por fim, os estudos

interventivos são aqueles que realizaram algum tipo de intervenção psicológica com os pacientes renais crônicos e/ou com seus cuidadores.

TABELA 2 – CATEGORIZAÇÃO POR TIPO DE ESTUDO.

Distribuição dos artigos	f	%
Caracterização/ Correlação	28	77,78%
Construção, adaptação e validação de escalas	2	5,56%
Intervenção	4	11,11%
Teóricos	2	5,56%
Total	36	100,00%

Fonte: elaboração das autoras (2022).

Como pode ser observado na Tabela 2, a maioria dos estudos tinham como objetivo caracterizar a população e testar correlações de variáveis.

5. ANÁLISE DOS ARTIGOS QUE FAZEM INTERVENÇÕES PSICOLÓGICAS

Diante do resultado encontrado de 4 estudos interventivos, resolveu-se analisar esses estudos, a fim de conhecer que tipo de intervenções psicológicas foram realizadas com a população com IRC.

Um dos artigos selecionados foi o de Bonasi e Navarro (2018) que consiste em um estudo de caso sobre uma paciente renal crônica de 14 anos e sua relação com seus cuidadores. A intervenção psicológica com a paciente aconteceu no Instituto de Nefrologia da costa leste do Mato Grosso do Sul com o consentimento da mãe da paciente. A demanda de intervenção da Psicologia partiu da observação da equipe de saúde em relação ao comportamento da adolescente, pois a menina se queixava de dores durante a sessão de hemodiálise e carência afetiva. O grupo familiar com quem a adolescente reside é composto pelo seu padrasto e por três irmãs. A mãe da paciente saiu de casa, deixando as filhas sob o cuidado do ex-marido. A adolescente mora em uma região periférica da cidade, o pai/padrasto trabalha em uma olaria e a mãe em uma granja. A paciente frequenta a escola apenas nos dias em que se sente bem (BONASI; NAVARRO, 2018).

A escuta dos atendimentos foi baseada na Psicanálise e as sessões com a adolescente aconteceram 30 minutos após a hemodiálise no ambulatório do hospital. A avaliação projetiva da adolescente foi realizada com o teste de personalidade HTP (Alves e Tardivo,

2009). Foram aplicados os desenhos temáticos da casa, da árvore, da figura humana e o desenho livre. Os resultados indicaram: sentimento de ambivalência, sentimento de menos-valia, tensão, angústia, fantasias sexuais comuns na pré-adolescência, tendência à negação e aprisionamento das emoções (BONASI; NAVARRO, 2018).

A Escala de Stress de Adolescente (ESA), sistematizada por Tricoli e Lipp (2011) também foi aplicada com a paciente e os resultados indicaram que o sintoma de estresse cognitivo da paciente não é significativo. A partir desse resultado, os autores inferiram que apesar da separação dos cuidadores da menina, o pai/padrasto tem conseguido trazer segurança à adolescente, mas ela sente falta da presença da mãe (BONASI; NAVARRO, 2018).

A avaliação clínica foi realizada segundo o referencial Kleiniano. De modo que, as autoras observaram que a adolescente apresentou um olhar curioso e exploratório durante as atividades lúdicas e seu comportamento era colaborativo. O tom de voz da adolescente durante a sessão era muito baixo e, ela preocupava-se com a qualidade da sua produção gráfica. Esse fato, de acordo com os autores, revela o desejo de ser aceita, a adolescente também tentou omitir ou negar as informações sobre o comportamento de sua mãe ser frio e negligente, o que provavelmente tem relação com a sua dor psíquica. A adolescente apresentou traços de insegurança, carência afetiva e pensamentos fantasiosos. Segundo as autoras, durante os atendimentos a paciente estabeleceu bom vínculo e relatou que as pessoas perguntam sobre a fístula arteriovenosa no seu braço e fazem comentários sobre ela ser jovem e estar doente (BONASI; NAVARRO, 2018).

Os autores também entrevistaram a mãe da adolescente que relatou que saiu de casa, pois não tinha paciência com criança e que o ex-marido cuidava melhor do que ela das meninas. Vale destacar que, a mãe da paciente se tornou mãe ainda na adolescência. Já na entrevista com o pai/padrasto ele ratificou que é um melhor cuidador das filhas que a mãe, ele também relatou que cobra menos da adolescente que tem IRC que das outras filhas (BONASI; NAVARRO, 2018).

A partir da avaliação com a adolescente e da entrevista com seus cuidadores, os autores concluíram que a maioria dos sintomas físicos da paciente tinham relação com a IRC. A adolescente está passando pelas transformações da puberdade no corpo e, apresenta-se imatura quando comparada ao esperado para a sua idade. Em relação à demanda escolar da adolescente, foram realizadas orientações psicoeducacionais à professora, para que sejam oferecidas atividades escolares domiciliares à paciente (BONASI; NAVARRO, 2018).

Diante dessa intervenção, percebe-se como os fatores sociais atravessam quem sofre de um adoecimento crônico, pois a adolescente relata durante as sessões, como os comentários a respeito da sua fístula a incomodam. A dificuldade de acompanhar o ritmo escolar também compareceu durante os atendimentos. Além do fato, de como se dá a sua configuração familiar, o ex-marido da mãe que não é o seu pai biológico é quem se responsabiliza pelos seus cuidados. Esse pai/ padrasto também oferece um tratamento diferente para ela em relação às irmãs devido a sua doença. Certamente, todos esses fatores psicossociais impactam na subjetividade da adolescente, pois além de ter que lidar com as perdas/lutos que a IRC traz, ela precisa lidar com todos os outros fatores sociais supracitados.

A partir da escuta da adolescente e da sua família, foi possível perceber os fatores psicossociais que vão além dos fatores oriundos do adoecer, nesse sentido, a Psicologia é a profissão da área da saúde que está atenta para além dos sintomas biológicos.

A intervenção psicológica nesse caso foi importante, pois apontou que as dores que a adolescente se queixava provavelmente advém de causas orgânicas, bem como, desvelou as questões sociais, familiares e subjetivas que compõem o processo de adoecer da paciente e que talvez expliquem as suas queixas de carência afetiva. A intervenção psicológica nesse caso utilizou além das escalas, o recurso lúdico como meio de criação de vínculo e obtenção de informações. A utilização da ludicidade no ambiente hospitalar pode ter o objetivo de tentar quebrar a rigidez da rotina de tratamento.

Nesse sentido, a intervenção realizada por Paula et al. (2017) também usou atividades lúdicas como instrumento interventivo. O grupo de participantes dessa pesquisa, foi composto por pacientes com IRC entre 20 a 70 anos e, a maioria do sexo masculino, aposentados ou que não exerciam trabalho remunerado. As intervenções aconteceram no ambulatório de hemodiálise de um hospital geral da região da Baixada Santista, em São Paulo. Para a realização das atividades, os 13 participantes foram divididos em 4 grupos. As atividades lúdicas realizadas com os participantes foram 3 no total.

Uma das atividades realizadas foi a de relaxamento e visualização de imagens, onde cada participante teria que imaginar uma situação, criando imagens mentais que causassem sentimentos de bem-estar. Essa atividade tinha como objetivo diminuir os sentimentos de ansiedade e aumentar o controle do estresse. A segunda atividade realizada foi o jogo “quem sou eu?”, onde cada participante recebia um papel com um nome de um animal que seria colado em sua testa. A terceira atividade realizada foi a de produção gráfica, onde os

participantes receberam lápis de cor, giz de cera e folhas de sulfite em branco para que desenhassem de forma livre (PAULA et al., 2017).

Após a aplicação dessas atividades, os pesquisadores usaram um instrumento chamado “Emociômetro” que foi confeccionado com base na escala tipo Likert. Esse instrumento, apresentava desenhos de rostos com emoções como: alegria, tristeza, desânimo, irritação, medo, etc. A pergunta disparadora feita aos participantes para responder ao instrumento foi: “como você está se sentindo agora?”. O “Emociômetro” foi aplicado no primeiro e no último encontro com os grupos, a fim de fazer uma comparação quantitativa, através de frequência simples e qualitativa, de modo a analisar se as atividades lúdicas realizadas melhoraram o emocional dos participantes segundo a pontuação atribuída por eles mesmos. Os pesquisadores também aplicaram um questionário avaliativo com 13 afirmações acerca da intervenção lúdica (PAULA et al., 2017).

Por fim, os pesquisadores realizaram uma entrevista com os participantes a respeito da IRC, onde utilizaram o método de análise de conteúdo do tipo temática de Bardin para a categorização das respostas. As categorias de respostas que surgiram foram: percepção do diagnóstico; percepção sobre a hemodiálise e; relação com a equipe de saúde (PAULA et al., 2017).

Os pesquisadores concluíram que essa intervenção com atividades lúdicas, obteve um resultado positivo de modo geral, de acordo com o ponto de vista dos participantes. Os pesquisadores também apontaram a dificuldade de se realizar os grupos de intervenção devido a rotina do hospital. Dessa forma, os autores expuseram que o contexto hospitalar preza pela rotina rígida e eficiência técnica do cuidado em detrimento das questões subjetivas dos pacientes. Observou-se que a intervenção lúdica foi uma atividade que mobilizou objetivamente e subjetivamente os envolvidos. Mas também, parece ter contribuído para promover ações que favoreçam o protagonismo e a autonomia das pessoas em tratamento (PAULA et al., 2017).

A intervenção supracitada, trouxe pontos importantes para a discussão a respeito da intervenção psicológica no contexto hospitalar, pois a dinâmica em que o hospital se organiza para atender seus pacientes, muitas vezes, não oferece espaço para intervenções que fujam do padrão biomédico. Dessa forma, atividades lúdicas em grupo, mobilizam muitas pessoas e espaços que nem sempre estarão disponíveis. Os próprios pesquisadores desse estudo salientaram que para a implantação de novas práticas de cuidado no contexto hospitalar é necessária muita persistência (PAULA et al., 2017).

Outro ponto levantado nesse estudo foi como a rotina rígida do hospital e do tratamento impactam na subjetividade das pessoas com IRC. As prescrições médicas necessárias para o tratamento da doença parecem gerar uma “passividade” nessas pessoas, elas deixam de ter autonomia sob os seus corpos. Essa falta de autonomia não se restringe apenas ao corpo, ela também é relatada nos discursos dessas pessoas a respeito das suas questões subjetivas (PAULA et al., 2017).

A proposta de intervenção do artigo de Paula et al. (2017) proporcionou a realização de atividades em grupo, o que pode facilitar o compartilhamento de experiências e a identificação com a realidade do outro. A utilização do jogo “quem sou eu?”, parece ter a função de “quebra gelo”, de deixar a situação divertida, já atividade de desenho livre pode favorecer aos participantes a expressão de suas emoções de outras formas além da palavra. Esses tipos de atividade parecem ter o objetivo de suavizar a rotina de tratamento, a qual às vezes é difícil de enfrentar.

O terceiro artigo interventivo, trabalhou com participantes cuidadores de pacientes renais crônicos. O estudo de Castillo et al. (2018), escolheu essa população, pois, eles colocam em risco a sua saúde física e psicológica durante o cuidado desses pacientes devido ao estresse constante relacionado às características da doença.

Os participantes desse estudo foram 21 cuidadores informais e familiares e cerca de 85,7% deles eram mulheres e 14,3% homens. Em relação ao grau de parentesco, cerca de 33% eram filhas e 28% esposas dos pacientes. Os critérios de inclusão foram que o cuidador fosse o principal responsável do paciente e não recebesse salário por esse trabalho. A pesquisa foi desenvolvida de forma quase experimental com dois grupos: um grupo controle em lista de espera e um experimental (CASTILLO et al., 2018). Esses dados de predomínio do sexo feminino em relação à porcentagem de cuidadores dos pacientes com IRC, chama a atenção e talvez possa ser explicado pela atribuição social dos cuidados à família as mulheres.

Os pesquisadores aplicaram com os participantes os seguintes instrumentos antes e após a intervenção: Inventário de Ansiedade de Beck (BAI) (Beck e Steer, 1993a), padronizado na população mexicana por Robles, Varela, Jurado e Páez (2001); Inventário de Depressão de Beck (BDI) (Beck e Steer, 1993b), adaptação feita por Jurado et al. (1998) e; Escala de Sobrecarga do Cuidador, desenvolvida por Domínguez (2012) (CASTILLO et al., 2018).

A intervenção tinha como objetivo ensinar os cuidadores a identificar e aplicar as etapas do modelo de resolução de problemas nas esferas econômica, social, pessoal, etc. Essa intervenção aconteceu em 9 sessões em grupo de uma hora e meia cada. Em cada sessão

eram ensinadas novas etapas de resolução de problemas em contextos diferentes como por exemplo a resolução de problemas econômicos e de transporte (CASTILLO et al., 2018).

Os resultados encontrados pelos pesquisadores foram que nas análises univariadas, observou-se que os cuidadores familiares apresentaram sintomas de ansiedade, depressão e sobrecarga. Após a intervenção, os pesquisadores observaram reduções significativas nos níveis de ansiedade, depressão e sobrecarga dos cuidadores do grupo de intervenção em comparação ao grupo de controle (CASTILLO et al., 2018).

Os pesquisadores salientaram que essa pesquisa de intervenção de resolução de problemas com cuidadores de pacientes com IRC é pioneira e que ela deveria ser replicada, pois essa intervenção pode promover conhecimento e habilidades aos cuidadores para resolver vários tipos de problemas, além dos problemas relacionados ao ser cuidador (CASTILLO et al., 2018).

Essa intervenção com o público de cuidadores demonstra a necessidade de se oferecer assistência a quem cuida, pois às vezes os cuidadores dos pacientes se sentem sobrecarregados como a pesquisa apontou. A técnica de resolução de problemas ensinada na intervenção, provavelmente, ajudará no enfrentamento das adversidades que são comuns ao adoecimento crônico, bem como, em outras situações da vida. Nesse caso, a intervenção da Psicologia parece ter alcançado seu objetivo de instrumentalizar os cuidadores para o enfrentamento do adoecimento crônico das pessoas das quais cuidam.

Já a intervenção psicológica realizada por Quijada-Ruelas et al. (2020) teve como participantes um menino de 8 anos e sua mãe de 32 anos (cuidadora). Esse estudo de caso teve como objetivo avaliar a eficácia de um programa cognitivo-comportamental na adesão ao tratamento de crianças com IRC e seus efeitos na resolução de problemas de seus cuidadores.

O programa interventivo aconteceu em 9 sessões por telefone uma vez por semana com duração aproximada de 50 minutos. Aconteceram apenas duas sessões presenciais, onde foram aplicados o pré-teste e o pós-teste da pesquisa. Durante a intervenção, foram realizadas as atividades de educação em saúde, treinamento em resolução de problemas para a criança e o adulto e uso da técnica de reforço, com a premiação de medalhas pelo alcance das metas de adesão terapêutica (QUIJADA-RUELAS, et al., 2020).

A cuidadora da criança ficou responsável de fazer o auto-registro de adesão terapêutica, o qual avaliou 4 aspectos: ingestão de medicamentos; ingestão de alimentos não saudáveis; ingestão de líquidos e admissão no pronto-socorro. No que se refere aos resultados obtidos no fim dessa intervenção, observou-se uma diminuição do esquecimento de

medicamentos, da redução do consumo de líquidos com alto teor de açúcar e um aumento significativo das estratégias de resolução de problemas por parte da cuidadora (QUIJADA-RUELAS, et al., 2020).

Essa intervenção psicológica foi importante, pois ela conseguiu agregar na intervenção o cuidador e o paciente, bem como, pelo paciente ser criança, uma população que possui menos estudos relacionados a IRC como observou-se na amostra da presente pesquisa. Esse estudo de caso, demonstrou que objetivo de melhorar a aderência ao tratamento da criança e das habilidades de resolução de problemas da cuidadora foram alcançados, o que denota a diferença que a intervenção da Psicologia, pode fazer na qualidade de vida do paciente e de sua família.

Por fim, observa-se nesses quatro artigos interventivos diferentes propostas de intervenção, os dois primeiros artigos fizeram o uso de recursos lúdicos como instrumentos de intervenção e os dois últimos artigos utilizaram-se de uma técnica da abordagem cognitivo comportamental. É importante salientar a presença de duas abordagens diferentes da Psicologia nos artigos, a Psicanálise e a Terapia Cognitivo Comportamental. Nessa amostra de 4 artigos, o comparecimento de duas abordagens apenas, pode levar a pensar se as outras abordagens também não realizam atividades de intervenção com a população com IRC e seus cuidadores.

Destaca-se também o quantitativo pequeno de artigos publicados sobre intervenções da Psicologia com a população com IRC, pois dos 36 artigos da presente amostra, apenas 4 artigos são de propostas de intervenção. Esse resultado talvez possa ser explicado como pontua Paula et al. (2017) pelo fato de o hospital não ser um lugar muito aberto a mudanças de rotina. No entanto, apesar das barreiras institucionais, há outras possibilidades de intervenção como a realizada por Quijada-Ruelas et al. (2020) que interveio por meio do uso da tecnologia, com a utilização de um celular.

Por fim, salienta-se que a população com IRC e seus cuidadores são mobilizados por muitas questões advindas do adoecimento e frente às implicações subjetivas desse processo, a Psicologia possui o seu lugar de atuação na área da saúde. Dessa maneira, intervir é uma forma de demarcar a importância da profissão no contexto hospitalar/ambulatorial que é onde essa população é assistida.

6. CONCLUSÃO

O estudo concluiu que o número de artigos identificados sobre a temática “Psicologia e Insuficiência Renal Crônica” ainda é uma amostra relativamente pequena se comparada ao

recorte temporal de (2011-2021) em que a pesquisa se propôs a investigar. Esse resultado leva a pensar que a Psicologia ainda carece de publicações.

A concentração dos artigos na região da América Latina foi um resultado esperado, tendo em vista que os descritores utilizados estavam em língua portuguesa, bem como a base de dados se concentravam sobre revistas da América Latina. A liderança do Brasil em relação ao número de publicações também convergiu com a literatura que trata sobre a produção de conhecimento científico na América Latina.

No entanto, o número pequeno de artigos que se propuseram a expor relatos de intervenções psicológicas chamou a atenção, pois os impactos emocionais causados pela IRC podem levar as pessoas a precisarem de suporte psicológico. Desse modo, esperava-se uma quantidade maior de artigos que demonstrassem intervenções psicológicas, nas suas diversas modalidades.

Vale ressaltar que, a presente pesquisa teve como limitação a utilização de apenas três bases de dados de pesquisa, de modo que, a realização de uma nova pesquisa que agregasse mais bases de dados, certamente enriqueceria os resultados. No entanto, esta pesquisa alcançou seu objetivo, que foi conhecer os artigos publicados entre os anos de 2011 a 2021 sobre a Psicologia e a Insuficiência Renal Crônica. Pôde-se perceber na amostra dessa pesquisa, que os estudos que a Psicologia vem desenvolvendo são, em sua maioria, estudos descritivos e de correlações de variáveis psicológicas, em detrimento de intervenções psicológicas com os pacientes renais crônicos.

O estudo concluiu que a área da Psicologia ainda necessita realizar mais pesquisas direcionadas a assistência psicológica, para que sejam produzidas publicações a respeito de propostas interventivas com a população com IRC uma vez que, essas pessoas realizam um tratamento de saúde contínuo e dependendo da modalidade invasivo, que pode gerar impactos em vários âmbitos de suas vidas. Diante dessa lacuna percebida através do levantamento de produção científica, pode-se sugerir pesquisas de campo em ambulatórios e hospitais que prestam assistência em saúde às pessoas com IRC, a fim de saber se há trabalhos da Psicologia com essa população e que tipo de trabalho está sendo realizado.

Por fim, esse trabalho teve como finalidade abrir a discussão a respeito da produção de conhecimento da Psicologia sobre a Insuficiência Renal Crônica, de modo a fomentar o interesse por essa área do cuidado em saúde.

REFERÊNCIAS

ALVES, Railda et al. Atualidades sobre a psicologia da saúde e a realidade Brasileira. **Psicologia, Saúde e Doenças**, v. 18, n. 2, p. 545-555, 2017. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/362/36252193021.pdf>>. Acesso em: 02 de nov. 2022.

BARBOSA, Leopoldo Nelson Fernandes et al. **PSICOLOGIA DA SAÚDE, FAMÍLIA E ADOECIMENTO CRÔNICO NO IDOSO**. orgs. 1. ed. - Rio de Janeiro: Autografia; Recife [PE]: EDUPE, 2018. 226 p.: il.; 23 cm

BENUTE, Glauca Rosara Guerra et al. A importância do psicólogo na criação e implantação dos programas educativos e de prevenção em saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 25, p. 49-53, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbem/a/NHYyQmbMHbxrbfJNLBbqRbd/?lang=pt>>. Acesso em: 02 de nov. 2022.

BONASI, Silvia Maria; NAVARRO, Ricardo Scarparo. Doença renal crônica: fronteiras e desafios familiares. **Vínculo- Revista do NESME**, v. 15, núm. 1, 2018. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/1394/139456047006/139456047006.pdf>>. Acesso em 02 de dez. 2022

CANO, Juan Fernando León et al. Producción científica colombiana en psicología en Scopus desde el 2015 al 2019. **Revista Española de Documentación Científica**, v. 45, n. 2, p. e323-e323, 2022. Disponível em: <<https://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/view/1355>>. Acesso em: 20 de nov. de 2022.

CASTILLO, Karla Nathalia Fernández et al. Intervenção baseada no modelo de resolução de problemas para cuidadores de pacientes renais crônicos. **Psicologia e saúde**, v. 28, não. 2 p. 251-259, 2018. Disponível em: <<https://psicologiaysalud.uv.mx/index.php/psicysalud/article/view/2561>>. Acesso em: 20 de nov. de 2022.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogos(os) nos serviços hospitalares do SUS**. 2019. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/11/ServHosp_web1.pdf>. Acesso em: 31 de out. 2022.

DE BARROS, Lucas Simião; SCHUENQUENER, Nathália; DA SILVA, Elisa Alves. O serviço da psicologia na qualidade de vida em paciente renal crônico. **Referências em Saúde da Faculdade Estácio de Sá de Goiás-RRS-FESGO**, v. 1, n. 01, p. 29-39, 2018. Disponível em: <https://estacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/rrsfesgo/article/view/259>>. Acesso em: 02 de nov. 2022.

DO RÊGO, Marcela Amâncio; DE OLIVEIRA BEZERRA, Milena Holanda; DE SOUZA MARTINEZ, Carla Renata Braga. ADOLESCÊNCIA X DOENÇAS CRÔNICAS: A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA NO TRABALHO COM ADOLESCENTES HOSPITALIZADOS. **Revista Expressão Católica Saúde**, v. 2, n. 2, p. 17-25, 2018. Disponível em:

<<http://publicacoesacademicas.unicatolicaquixada.edu.br/index.php/recsaude/article/view/2210>>. Acesso em: 02 de nov. 2022.

DOS SANTOS QUEIROZ, Jéssica; DE SOUZA RIBEIRO, Juliana Fernandes. Assistência Psicológica na Hemodiálise: um espaço possível para a ressignificação. **Revista Mosaico**, v. 12, n. 1, p. 86-92, 2021. Disponível em: <<http://editora.universidadedevassouras.edu.br/index.php/RM/article/view/2397/1566>>. Acesso em: 02 de nov. 2022.

GORAYEB, Ricardo. Et al. **A Prática da Psicologia no Ambiente Hospitalar**. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2015.

GUTIÉRREZ, Germán; LANDEIRA-FERNÁNDEZ, Jesús. Psychological research in Latin America: Current and future perspectives. **Psychology in Latin America**, p. 7-26, 2018. Disponível em: <<http://www.soupro.com.br/nnce/Arquivos/Artigos/2018/189.pdf>>. Acesso em: 20 de nov. de 2022.

MASSARANI, Luisa et al. Aproximaciones a la investigación en divulgación de la ciencia en América Latina a partir de sus artículos académicos. **Rio de Janeiro: Fiocruz-COC**, 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Jessica-Rocha-9/publication/319304924_Accesibilidad_en_museos_espacios_cientifico-culturales_y_acciones_de_divulgacion_cientifica_en_Brasil/links/59a20a86a6fdcc1a314d6234/Accesibilidad-en-museos-espacios-cientifico-culturales-y-acciones-de-divulgacion-cientifica-en-Brasil.pdf>. Acesso em: 10 de nov. de 2022.

MORSCH, Cássia Maria Frediani; VERONESE, Francisco José Veríssimo. Doença renal crônica: definição e complicações. **Revista HCPA**. Porto Alegre. Vol. 31, no. 1 (2011), p. 114-115, 2011. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/158449/000898660.pdf?se>>. Acesso em: 10 de nov. de 2022.

PAULA, Tailah Barros de et al. Potencialidade do Lúdico como Promoção de Bem-Estar Psicológico de Pacientes em Hemodiálise. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 37, p. 146-158, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pcp/a/MRwyPFSFpFTcLzqWjTBS9bJ/?lang=pt>>. Acesso em 02 de dez. 2022

QUIJADA-RUELAS, Asbel Ivan et al. Intervenção telefônica para melhorar a adesão terapêutica em crianças com doença renal. **Horizonte Sanitário**, v. 19, não. 2 p. 255-264, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-74592020000200255&script=sci_arttext>. Acesso em: 02 de nov. 2022.

SCHNEEGANS, S.; LEWIS, J.; STRAZA, T. **Relatório de Ciências da UNESCO: A corrida contra o tempo por um desenvolvimento mais inteligente–Resumo executivo e cenário brasileiro** [Internet]. 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377250_por>. Acesso em: 20 de nov. de 2022.

SILVA, Alexandro da; CASTRO-SILVA, Carlos Roberto; MOURA, Ludmila de. Pesquisa qualitativa em saúde: percursos e percalços da formação para pesquisadores iniciantes. **Saúde e Sociedade**, v. 27, p. 632-645, 2018. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/sausoc/a/XZh9NzxWmDrbV7HD9wS4Yxp/?format=pdf&lang=pt>>.
Acesso em: 31 de out. 2022.

SOUZA, Fernanda Tabita Zeidan de; OLIVEIRA, Jena Hanay Araujo de. Síntomas depressivos y ansiosos en el paciente renal crónico en tratamiento conservador. **Revista Psicologia e Saúde**, v. 9, n. 3, p. 17-31, 2017. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S2177-093X2017000300002&script=sci_abstract&tlng=es>. Acesso em: 10 de nov. de 2022.

VANDENBOS, Gary R.; WINKLER, Jason M. Análise do Status de Periódicos e Pesquisas em Psicologia na América Latina. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 28, p. 82-93, 2015. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/283859124_An_Analysis_of_the_Status_of_Journals_and_Research_in_Psychology_from_Latin_America>. Acesso em: 20 de nov. de 2022.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educacional**, v. 14, n. 41, 2014. Disponível em:<<https://www.redalyc.org/pdf/1891/189130424009.pdf>>. Acesso em 02 de dez. 2022.

WEB OF SCIENCE GROUP. **A Pesquisa no Brasil: promovendo a excelência**. Clarivate Analytics, 2019. 42 p. Disponível em: <<https://propp.ufms.br/files/2019/09/Pesquisa-no-Brasil.pdf>>. Acesso em: 10 de nov. de 2022.

ANÁLISE SOBRE OS PROBLEMAS SOCIOAMBIENTAIS CAUSADOS PELO DESCARTE DE RESÍDUOS SÓLIDOS NA SEDE DO MUNICÍPIO DE MARACAÇUMÉ-MA

Ronaldo Rodrigues Araújo
Doutor em Geografia
ronaldo.araujo@ufma.br
UFMA

Josineide Lima de Oliveira
Licenciatura em Geografia
jl.oliveira@discente.ufma.br
UFMA

RESUMO: Os problemas socioambientais causados pelo descarte de resíduos sólidos na sede do município de Maracaçumé vão desde a possível contaminação do solo, bem como dos corpos hídricos presentes na área, onde o rejeito é realizado. O presente trabalho tem como objetivo analisar as demandas referentes ao tratamento dado aos resíduos sólidos urbanos municipais, Para tanto foi realizada uma pesquisa bibliografia em sites, livros, teses, e monografias, e entrevistas com proprietários de uma das empresas de reciclagem que atuam no município, e com moradores. Constatou-se que a dinâmica de coleta apresenta com maior frequência na área comercial, não há direcionamento nem, separação do material reciclável e desse modo todo resíduo doméstico e ou comercial é descartado no lixão municipal, onde é coletado pelos catadores que residem no município e vendido a duas empresas que compram o material e repassam para empresa de São Luís - MA. Dessa forma, as legislações não tem sido respeitada, uma vez que o descarte é feito a céu aberto e o tratamento dado para a diminuição dos rejeitos na área, é a queima, que resulta em mais transtornos para população.

Palavras-chave: Resíduos sólidos, Gerenciamento de resíduos; Problemas socioambientais, Maracaçumé (MA).

1. INTRODUÇÃO

O estado do Maranhão apresenta na maioria de seus municípios problemas socioambientais relacionados a má disposição dos resíduos sólidos urbanos, na busca pela melhoria da qualidade de vida da população, assim como do meio ambiente, foram elaborados metas e diretrizes a serem seguidas pelos 217 municípios, que devido a extensão territorial, apresenta um entrave para os órgãos, fiscalizadores, ficando assim o ajustamento na responsabilidade dos gestores municipais.

O município de Maracaçumé exibe também dificuldades na adequação a legislação brasileira e estadual acerca do descarte devido dos detritos originados do consumo doméstico e comercial. A compreensão dos principais impactos causados, está atrelado a possibilidade de reversão ou da criação de medidas mitigadoras desse fenômeno urbano, permitindo assim a melhoria da qualidade de vida da população, como também a recuperação das áreas degradadas.

O presente trabalho buscar analisar os impactos no meio ambiente causados pelos descartes de resíduos sólidos urbanos, bem como as alterações da qualidade de vida da população, e compreender se existem ou não ações que visem mitigar as alterações já feitas pela presença do lixão no município. Bem, como sugerir alternativas que promovam a adequação ou mitiguem os danos já causados.

1.1 Procedimentos metodológicos

Para elaboração do presente trabalho foi realizada pesquisa bibliográfica em sites, como o do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) com direcionamento ao Censo Demográfico de 2010. E nos estudos apresentados por Barbieri (2011), Machado (2012), Pereira (2013), sobre o “lixo” o descarte e o potencial econômico.

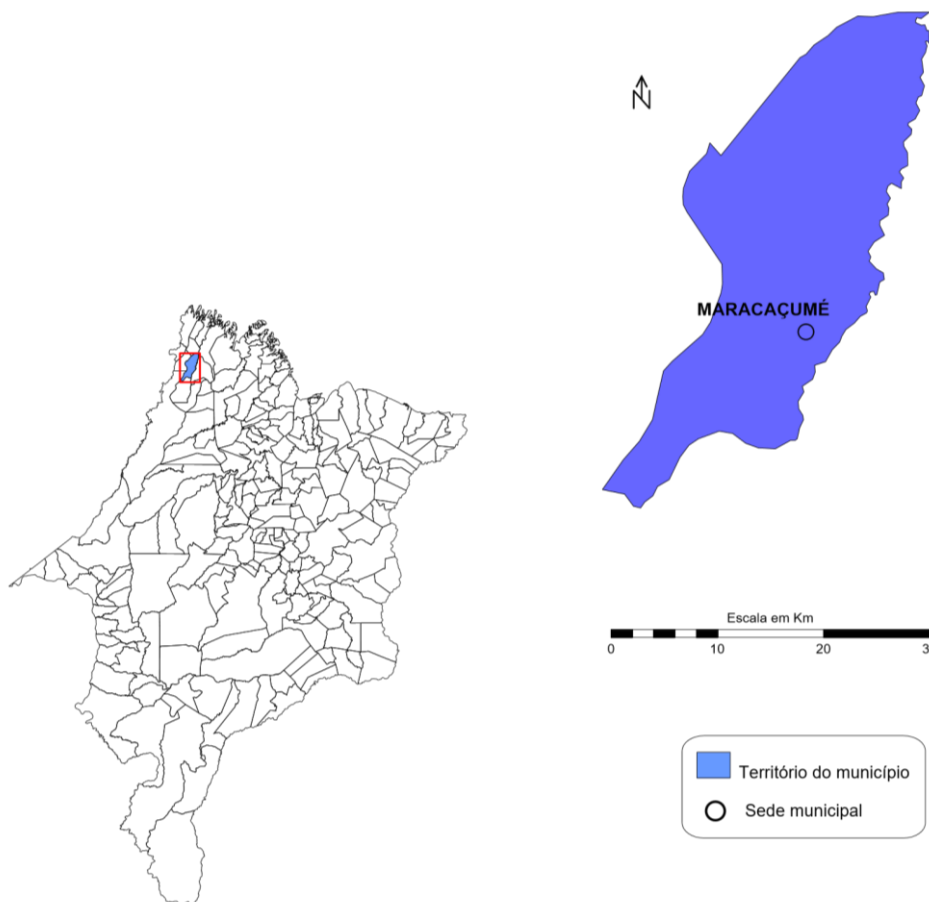
O presente trabalho desenvolveu-se por meio do método dedutivo, de acordo com Xavier (2017, p. 37) “o pesquisador inicia a pesquisa guiando-se por uma hipótese ou teoria sobre o funcionamento e características de um determinado fenômeno natural ou humano.” Assim, fundamentando-se na análise das formas de descartes de resíduos sólidos na área pesquisada, também se utilizou do método indutivo, conforme com Rodrigues (2007, p.6), “é o processo mental que, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas.”

Além da análise bibliográfica foi realizada pesquisa de campo, com entrevista aberta com um dos representantes das empresas privadas existentes no município, assim como com pessoas da comunidade, que acompanham diretamente o processo de recolhimento, e descarte resíduos sólidos na sede do município de Maracaçumé, bem como registro fotográfico em diferentes locais da cidade, com o intuito de registrar a forma que é realizada a coleta e o descarte de resíduos sólidos no município de Maracaçumé.

1.2 Localização da área de estudo

O município de Maracaçumé, localiza-se no oeste maranhense, em área pertencente a Amazônia maranhense, constituído por uma população, formada por migrantes vindo de diferentes regiões do estado do Maranhão, assim como de diferentes lugares da federação. De acordo com IBGE (2017) “criado, pela Lei N° 6.163, de 10 de novembro de 1994, o município de Maracaçumé, com sede no Povoado Maracaçumé, a ser desmembrado do município de Godofredo Viana, subordinado à Comarca de Cantanhede”. Com sede às margens da BR 316, (Figura 1) o município apresenta crescimento acentuado.

FIGURA 1. MAPA DE LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE MARACAÇUMÉ/MA



Fonte: Base Cartográfica do IBGE

Possui uma área de 635,825 km², apresentando no censo 2010 uma população de 19.155 habitantes, com expectativa de crescimento para 2019, de 21.395 pessoas, a maioria vivendo na área urbana. A sede do município é composta por sete bairros, sendo os mais antigos os Bairros da Mangueira, Beira Rio e o Centro. A área comercial fica localizada ao longo da Br 316, na avenida Dayse de Sousa, cada bairro possui uma Unidade básica de saúde, 12 instituições escolares, com maior concentração no bairro Centro, possuindo também três praças, onde são realizados eventos, assim como são direcionadas ao uso coletivo diverso. Apresenta grande fluxo de pessoas e veículos, apesar de ser uma cidade de pequeno porte, exerce certa influência sobre alguns municípios da região.

2. POLÍTICA NACIONAL DOS RESÍDUOS SÓLIDOS

A história da Educação Ambiental possibilita visualizar uma evolução da política pública que percebe as necessidades da sociedade, busca atendê-los. Na perceptiva de melhoria

da relação entre o meio ambiente e os resíduos resultante do consumo social, seja no espaço urbano ou em áreas rurais. Latorre (2013, p. 01), ressalta.

Que a política Nacional dos Resíduos Sólidos, o país passou a ter um marco regulatório no tocante aos resíduos sólidos, como resultado de extensa discussão com os órgãos governamentais, institucionais privadas, organizações não governamentais e sociedade civil.

Desta forma, o passo seguinte é imbuir nas diferentes esferas sociais as reais possibilidades de adequação em relação ao descarte consciente. A regulamentação referente a resíduos sólidos, estrutura-se na associação de forças entre as esferas de organização social, de forma que tanto os poderes governamentais quanto a sociedade tem papel importante na adequação do descarte de resíduos sólidos. Desta maneira a Política Nacional dos Resíduos Sólidos (PNRS) sancionada pela Lei Federal Nº12.305, de 02 de agosto 2010, após anos de discursões e negociações, marcou o início de uma forte articulação entre as três esferas governamentais, “a União, Estado e Municípios, na busca de soluções para os problemas causados pela gestão inadequada dos resíduos sólidos urbanos que acaba comprometendo a saúde da população por meio do despejo irregular” (TEIXEIRA, 2013). Como se observa no artigo 1º da Lei Federal dos Resíduos sólidos (BRASIL, 2010, p. 01).

Art. 1º esta Lei institui a Política Nacional dos Resíduos Sólidos, dispondo sobre seus princípios, objetivos e instrumentos, bem como sobre as diretrizes relativas à gestão integrada e ao gerenciamento de resíduos sólidos, incluindo os perigosos, as responsabilidades dos geradores e o poder público e aos instrumentos econômicos aplicáveis.

A PNRS, define as condições disciplinar para a gestão dos resíduos sólidos, nos municípios com o objetivo de viabilizar as responsabilidades acerca da geração e descarte de resíduos sólidos, desde o poder público à população em geral. No entanto, a Lei de nº 10.305/2010 introduz uma nova forma de manejo dos resíduos sólidos no Brasil, sendo promulgada pela Política Federal de Saneamento Básico (Lei nº 11.445/2007) cumprindo o seu papel de regulamentar o processo de seleção e destinação dos resíduos, pautada em uma visão de utilidade para parte considerável dos detritos produzidos pelos ambientes urbanos.

Essa Lei propicia princípios e objetivos a serem cumpridos, além de propor respeito e responsabilidade sobre o gerenciamento do poder público sobre PNRS. A gestão integrada requer ações voltadas a soluções dos resíduos sólidos, com os planos nacional, estaduais e intermunicipais, municipais e os gerenciamentos. Segundo Barbieri (2011, p. 98) “os instrumentos de comando e controle são fundamentais, uma vez que obrigam as empresas a

adotarem providências para controlar a poluição, o despejo irregular desse material”. De acordo com a Lei 10.305/2010, em seu art. 3º, XVI define o conceito amplo dos resíduos sólidos:

Resíduos sólidos: material, substancia, objeto ou bem descartados resultantes de atividades humanas, a cuja destinação final se procede, se propõe proceder ou se está obrigado a proceder, nos estados sólido, semissólido, bem como gases contidos em recipientes e líquidos, cujas particularidades tornem inviável o seu lançamento na rede pública de esgoto ou em corpos d’água, ou exijam para isso soluções técnica ou economicamente inviável em face da melhor tecnologia disponível. (BRASIL, 2010, p.9)

Dessa maneira, os resíduos são definidos como sobras ou restos de todas os remanescentes da cadeia produtiva, porém, podem passar por tratamentos de recuperação para serem reutilizados, superado assim a compreensão de “lixo” ou como algo sem função econômica.

De acordo, com a PNRS, os lixões devem ser extintos, abrindo espaço aos aterros sanitários, partindo da compreensão que os resíduos sólidos devem ser depositados em aterros quando não for mais possível sua reutilização e ou reciclagem, na busca de evitar a poluição do solo e da água subterrânea por meio do chorume produzido por esse material, assim, como a destruição de boa parte da cobertura vegetal, podendo causar odores, atraindo assim moscas, baratas e ratos, dentre outros animais vetores de doenças.

Portanto, a nova política vem estabelecer que as prefeituras devem oferecer o manejo dos resíduos produzidos dentro de seus território de forma responsável, com o planejamento e construções de aterros sanitários, delimitando para onde devem ser direcionados os resíduos orgânicos, metais, plásticos, bem como direcionar e responsabilizar empresas que violem essas diretrizes, e orientar a população com ações referentes ao consumo consciente, visando diminuir a produção de resíduos sólidos, bem como a manutenção da rede de informação sobre a gestão dos resíduos. Como o disposto no PNRS (2010, p. 18).

Art. 12. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão e manterão, de forma conjunta, o Sistema Nacional de Informações sobre a Gestão dos Resíduos Sólidos (Sinir), articulado com o Sinisa e o Sinima. Parágrafo único. Incumbe aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios fornecer ao órgão federal responsável pela coordenação do Sinir todas as informações necessárias sobre os resíduos sob sua esfera de competência, na forma e na periodicidade estabelecidas em regulamento.

O Sistema Nacional de Informações Sobre Saneamento (SNIS), dispõe de informações na gestão de resíduos sólidos urbanos, na premissa do monitoramento periódico de que cada território, partindo da compreensão de que o monitoramento para evitar possíveis transtornos sobre o descarte irregular desses materiais. Assim com a gestão integrada dos resíduos sólidos

estão inclusos as atuações voltadas para ações mitigadoras e soluções para o mal armazenamento e o combate ao desperdício, no entanto, será preciso agir em diversas esferas sendo elas as áreas políticas, econômicas, ambiental, cultural e social, com metas e propósitos a serem almejados.

Com a implantação do Sistema Nacional de Informações sobre a Gestão dos Resíduos Sólidos (SINIR), sendo coordenado pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA), organiza-se interligado diretamente ao Sistema Nacional de Informações sobre Saneamento Básico (SINISA), objetiva-se com essa integração o tratamento adequado dos resíduos líquidos para melhoria da qualidade dos córregos, rios, facilitando o acesso e o tratamento da água. Essas ações são resultantes da implantação da Lei do Saneamento Básico (11. 445/2007) que estabelece diretrizes aos serviços urbanos e manejo de resíduos sólidos.

Desta forma os PNRS vêm transformar a maneira como a sociedade se relaciona com os seus resíduos. O que antes era considerado “lixo”, agora tem o seu devido valor servindo como base para construções de outras cadeias. No art. 6º da Lei 10.305/10 diz quais são as responsabilidades compartilhadas pelo ciclo de vida e o reconhecimento do resíduo sólido, reutilizado e reciclado, como um bem econômico de valor social. Portanto, ao buscar soluções para o gerenciamento adequado dos resíduos devem estar ligadas as responsabilidades e o uso de forma correta dos resíduos.

Utilizar adequadamente e de forma responsável o material resultante do consumo, contribui de forma significativa para o processo de redução dos resíduos sólidos lançados no meio ambiente, motivo de diversos transtornos a própria população. A Lei ressalta as potencialidades da tomada de responsabilidade a sociedade de sua parcela na conservação do ambiente, com coletas seletivas de resíduos com o intuito de amenizar a poluição. Como se observa no Artigo. 3º Inciso VII “destinação final ambientalmente adequada: destinação de resíduos que inclui a reutilização, a reciclagem, a compostagem, a recuperação e o aproveitamento energético ou outras destinações admitidas pelos órgãos competentes”.

Diante, de tais informações pode-se concluir que as questões da destinação final dos resíduos sólidos são de responsabilidades de ambos, ou seja, das empresas, consumidores e produtores.

O governo juntamente com os municípios deve estabelecer projetos voltados ao processo seletivo desses materiais como forma de conscientizar a sociedade sobre as questões do número alarmante dos resíduos produzidos diariamente. Se de um lado a questão da coleta

de resíduos sólidos está relativamente bem equacionada, por outro a destinação final dos mesmos se apresenta como um grande desafio às gestões municipais.

3. RESÍDUOS SÓLIDOS E ÁREAS URBANIZADAS

O crescimento econômico, populacional atrelado a urbanização e tecnologia vem acompanhado por grandes transformações no modo de vida das pessoas, assim como no setor industrial que por sua vez gera o consumo desenfreado. Em decorrência dessa problemática a produção de resíduos vem aumentado substancialmente, sendo mais visível nos grandes centros urbanos. O mais preocupante é a destinação dos resíduos, pois em sua maioria não possuem destinação adequada e acabam depositadas em locais não apropriados, podendo ocasionar profundos impactos ao meio ambiente.

O poder político das nações industrializadas e de alguns grupos científicos manteve, até a década de 1970, uma definição estreita da questão ambiental. Até então, a crise era atribuída ao crescimento demográfico, principalmente, nos países em desenvolvimento, que provocariam uma grande pressão humana sobre os recursos naturais do planeta. A partir daquela época, com a realização da Conferência de Estocolmo, os países em desenvolvimento tornaram explícito o argumento de que, na realidade, os principais responsáveis pela crise ambiental eram as nações industrializadas. Pelo seu modo de produção - capitalistas ou do então existente bloco socialista -, estas nações eram os maiores consumidores de recursos e energia do planeta e os maiores poluidores. Essa nova argumentação estimulou um primeiro deslocamento das atenções do crescimento populacional nos países do Sul para os padrões de produção dos países do Norte ocidental. Começou então um processo gradual de internalização da pauta ambiental nos meios de produção, seja por pressão governamental - pelo estabelecimento de novas normas e exigências ambientais -, por pressão dos movimentos ambientalistas - através de denúncias, manifestações e boicotes - e ainda por iniciativa dos próprios empresários que se apropriaram do discurso ambiental. (PORTILHO, 2005, p. 39)

A degradação ambiental é atualmente um dos maiores problemas da sociedade moderna. Sendo a atividade humana uma das principais responsável pela geração de resíduos. A maneira como as sociedades tem consumido, tem gerado impactos profundos e em muitos casos irreversíveis. Com isso, estudos e ações mitigadoras vem sendo desenvolvidos a fim de evitar ainda mais a degradação dos recursos naturais, como a água, o solo e o ar. Isso porque “a preocupação com a preservação ambiental avança no mundo todo, devido à pressão, principalmente dos órgão fiscalizadores, e pela busca de alternativas cada vez mais limpa nos setores produção” (KRAFT, 2008, p. 25).

Haja, em vista, que os problemas urbanos estão presente em todos os municípios brasileiros, independentemente de suas condições ou localização ou tamanho. As modificações na paisagem e o crescimento desordenado tem ocasionado graves problemas urbanos atrelados ao descarte inadequados dos resíduos gerados pela população urbana.

As atividades desenvolvidas pelos indivíduos vêm impactando diretamente o meio ambiente muitas vezes usadas de maneira equivocada, acabam prejudicando a relação homem e natureza. No entanto, o crescimento desenfreado dessa população urbana nesses últimos anos, vem ocasionando alguns transtornos a sociedade principalmente no que se diz respeito ao consumo.

Além, do crescimento em tamanho da população, aumentam também, as questões de garantir o equilíbrio em seus aspectos espacial, social e ambiental. Pois, é nesse contexto que as indústrias ocupam um lugar de destaque, favorecendo a superprodução. As indústrias passam a se desenvolver em grande escala, exigida pela necessidade do consumidor. Uma vez que a metade da população brasileira vive nos centros urbanos, provocando assim, um aumento significativo tanto nas questões ambientais como também em relação ao consumo, fazendo com que o setor industrial aumente a produção devido as exigências do consumidor e a demanda populacional. De maneira geral pode-se mencionar que mesmo com o PNRS, presente em todas as regiões e estados brasileiros ainda se há um número significativo de resíduos sendo depositados em lugares inapropriados. Segundo ABRELPE – Associação Brasileira de Empresas de Limpeza Pública e Resíduos Especiais, no Seu Panorama dos Resíduos Sólidos no Brasil realizado sobre as diferentes formas de descartes ocorridos no ano de 2017, é preciso buscar a adequação plena da forma como as populações tem se relacionado com o meio ambiente.

Os números referentes à geração de RSU revelam um total anual de 78,4 milhões de toneladas no país, o que demonstra uma retomada no aumento em cerca de 1% em relação a 2016. O montante coletado em 2017 foi de 71,6 milhões de toneladas, registrando um índice de cobertura de coleta de 91,2% para o país, o que evidencia que 6,9 milhões de toneladas de resíduos não foram objeto de coleta e, conseqüentemente, tiveram destino impróprio. No tocante à disposição final dos RSU coletados, o Panorama não registrou avanços em relação ao cenário do ano anterior, mantendo praticamente a mesma proporção entre o que segue para locais adequados e inadequados, com cerca de 42,3 milhões de toneladas de RSU, ou 59,1% do coletado, dispostos em aterros sanitários. O restante, que corresponde a 40,9% dos resíduos coletados, foi despejado em locais inadequados por 3.352 municípios brasileiros, totalizando mais 29 milhões de toneladas de resíduos em lixões ou aterros controlados, que não possuem o conjunto de sistemas e medidas necessários para proteção do meio ambiente contra danos e degradações, com danos diretos à saúde de milhões de pessoas. (ABRELPE, 2018, p.14).

Os dados referentes ao impacto das populações urbanas ao meio ambiente só passam a serem mensurados a partir da criação do SINIS. Nesses dados, os municípios que não possuem seus planos gestores, ainda são maioria, motivo de preocupação uma vez que o não alinhamento dos municípios expressam a fragilidade que a nação brasileira possui de gerir o contingente de resíduos sólidos. Por tanto, é preciso pensar e criar estagias acerca do destino final dos resíduos.

Dessa forma, a geração de resíduos sólidos é resultante das atividades do ser humano em sociedade, aumentando em alguns casos, conforme o crescimento populacional e consequentemente, que sofrem influências diretas de fatores como população, números de domicílio e de pessoas com poder aquisitivo e as próprias indústrias. No contexto, geral os problemas urbanos sempre vão fazer parte das cidades, independentemente do seu crescimento ou localização.

Para que o processo de manejo de resíduos sólidos seja eficaz, deve-se compreender todos os processos desde sua coleta, transporte e destinação, as etapas da coleta e da destinação final são consideradas aquelas mais importantes, uma vez que o peso de resíduos coletados e o destino que lhes é dado interferem direto ou indiretamente no cotidiano da sociedade e também sobre o meio ambiente.

O crescimento do volume de resíduos sólidos coletado merece atenção das gestões municipais, sendo importante que tal crescimento seja acompanhado de estratégias adequadas de destinação final, pois, a destinação inadequada gera impactos sociais, ambientais e econômicos negativos, com prejuízos para a população e para o meio ambiente. Se de um lado as questões da coleta de resíduos sólidos está relativamente se adequando, por outro a destinação final dos mesmos se apresenta como um grande desafio às gestões municipais.

Nas últimas décadas, cresceu também a pressão sobre as economias mais ricas para acabar com a cultura de descartar um produto como resíduo sólido após um único uso, e hoje, a meta é bem clara nesses países reduzir o consumo, reutilizar ou então reciclar os materiais e, como último recurso, recuperar o conteúdo energético do que não puder ser reutilizado ou reciclado. (BRASIL, 2014, p.37.).

Geralmente os países com maior produtividade tem gerado mais resíduos sólidos urbanos, por não terem locais apropriados para o despejo e o manejo adequado dos resíduos. Os governos investem vultosas quantias em educação, saneamento básico, na reciclagem, logística reversa e outras formas de diminuir os impactos ocasionados pelos resíduos gerados por suas populações. Dessa forma, fica evidente que tanto as pessoas como as empresas tem suas responsabilidades na geração de resíduos, seja, ela domiciliar, industrial ou hospitalar.

4. GESTÃO E GERENCIAMENTO DOS RESÍDUOS SÓLIDOS URBANOS

Um dos grandes desafios encontrados nos municípios tem relação com a grande quantidade de resíduos sólidos produzido diariamente nos centros urbanos. Maracaçumé não é diferente, é responsável por gerar um número significativo de resíduos sólidos, essa realidade encontrada na maioria dos municípios brasileiros, principalmente nos de pequeno porte,

consideradas áreas mais pobres e com inúmeros problemas sociais para enfrentar e com frágil gestão e gerenciamento de resíduos sólidos produzidos em seus territórios.

Os resíduos se tornaram parte integrante dos problemas ambientais da atualidade, isso se deve ao crescente modo de consumo adotado pelas populações, que aumentou decorrente da demanda de produtos e facilidade ao acesso a essa demanda. No decorrer do tempo, os seres humanos passam a considerar a ideia de crescimento com o domínio e a transformação da natureza. Partindo daí a visão de que os recursos naturais disponíveis a eles eram ilimitados. Sendo assim, a geração descontrolada de resíduos somada a falta de punições aos geradores, que não tratam de forma correta os mesmos, são que estabelecem essa problemática da atual sociedade. Necessitando assim uma adequação do processo de apropriação dos recursos, assim como o descarte dado aos resíduos produzido pelo consumo desenfreado.

A educação Ambiental deve estimular as pessoas a serem portadoras de soluções e não apenas de denúncias, embora estas devam ser as primeiras atitudes diante dos desmandos socioambientais. Deve produzir também mudanças nas suas próprias condutas, modificando, por exemplo, seus hábitos de consumo (BARBIERI, 2011, p.83).

Compreende-se que o gerenciamento dos resíduos sólidos urbanos deverá iniciar-se pela mudança como as populações vem consumindo na perspectiva que se deve buscar métodos que visem transformar o que hoje é um problema, em uma oportunidade (MORELLI; RIBEIRO, 2009). Entretanto, a gestão da Política Nacional dos Resíduos Sólidos, apresenta-se ligadas as ações realizadas a fim de buscar soluções para os problemas causados pela grande quantidade de resíduos despejados em lugares irregulares todos os dias no país.

Dessa forma, compreende-se que as políticas públicas devem estar voltadas ao processo de desenvolvimento sustentável, certamente essas atividades estão vinculadas e desempenhada com o auxílio do Estado, assim, como de interesse da população. O gerenciamento de resíduos apresenta como um dos problemas ambientais mais complexos, pois é crescente a quantidade de substâncias identificadas como perigosas, sem falar na quantidade, cada vez mais expressiva, de geração desses resíduos. Esse aumento tem exigido soluções cada vez mais eficientes e maiores investimentos por parte de seus geradores.

Vale destacar que, “a geração desse tipo de resíduo, não é exclusividade da indústria, mais também de todos os indivíduos que direta ou indiretamente os produz”. (MENACHO, 2016, p. 26,). Fica implícito que não é somente as indústrias que causam a poluição do meio ambiente mais todos os que habitam o planeta.

Para Viera, (2019) a educação ambiental aparece então como instrumento de gestão destes resíduos, pois ela é capaz de modificar o pensamento e sensibilizar as pessoas quanto às

questões ambientais no dia-a-dia, com pequenas mudanças no modo de agir, a saber: separação de resíduos para coleta seletiva nos municípios, destinação correta de pilhas, baterias e eletroeletrônicos, óleo de cozinha e a deposição dos resíduos no horário de coleta do lixo, para que se não acumulem nas ruas. São ações individuais que contribuem para a coletividade, gerando grandes benefícios.

De acordo com a Política Nacional de Resíduos Sólidos (Lei 12.305/10) todo o gerador de resíduos é responsável pelo mesmo, desde a geração até o tratamento e disposição final. Além de estar sujeito a elaboração do plano de gerenciamento de resíduos sólidos, entre outros geradores, os que geram resíduos perigosos, e nesse contexto estão inseridos os laboratórios que na maioria das vezes são depositados diretamente nos lixões. Vale lembrar que os municípios devem obedecer aos seguintes critérios:

- Redução e Reutilização de resíduos;
- Reciclagem;
- Compostagem de materiais orgânicos;
- Aterro sanitário;
- Projetos voltados a educação Ambiental;
- Processo seletiva dos resíduos sólidos;
- Manter todo resíduo produzido na sua forma de tratamento;
- Proporcionar tratamento para os resíduos de construção civil, de serviços de saúde.
- Resíduos considerados perigosos ou que possui característica de composição diferente dos resíduos domiciliares de acordo com o poder Público deve estabelecer regras que possam melhorar o manejo correto desses materiais.

Conforme a Lei 12.305/10 (BRASIL, 2010) menciona que as empresas e demais instituições públicas e privadas devem desenvolver um “plano de Gerenciamento de Resíduos”, integrado ao Plano Municipal. Na adoção de um Programa de Gerenciamento de Resíduos (PGR), Primeiramente, é importante a sua implantação, um programa de gerenciamento contemple dois tipos de resíduos: o ativo, que é fruto das atividades rotineiras da unidade geradora e principal alvo de um programa de gerenciamento, e o passivo, que corresponde ao resíduo estocado, geralmente não caracterizado, aguardando a destinação final adequada. Dessa forma, a gestão dos resíduos vem contribuir de forma significativa para o manejo e destino final do detrito, para que assim, possa amenizar o descarte e tratar os materiais que são descartados todos os dias.

5. COLETA, TRANSPORTE E DEPOSIÇÃO FINAL DOS RESÍDUOS SÓLIDOS NA SEDE DO MUNICÍPIO DE MARACAÇUMÉ - MA

Os resíduos sólidos, da área urbana de Maracaçumé, são oriundos tanto da dinâmica da população residente. Como também provém das atividades econômicas, que basicamente está direcionada a prestação de serviço por meio do comércio, serviço bancário, entidades educacionais. As vias públicas e as praças não possuem recipientes para descarte, sendo assim comum encontrar resíduos dispostos nesses ambientes.

A coleta de resíduos é feita de maneira periódica, na área do comércio e ocorre duas vezes por dia, no bairro Centro, e nas ruas mais próxima da região comercial, é realizada a coleta duas vezes por semana, feita pelo caminhão com coletor com caçamba compactadora. Nas demais ruas e de outros bairros, uma vez por semana. No geral o recolhimento é realizado em “caminhões caçambas basculante comum” (Figura 2).

Essa prática é comum entre os municípios brasileiros. Porém, não configura a maneira mais adequada para coleta, pois, os trabalhadores ficam em contato direto com o material recolhido, incorrendo em risco a saúde do trabalhador. Outro ponto a ser destacado é o fato que como os veículos possuem carroceria aberta, parte do material recolhido, acaba caindo nas ruas.

“O caminhão caçamba basculante comum, é o tipo mais utilizado no Brasil, para o manejo de RSU (9834 unidades). A Região Nordeste e o Maranhão seguem a mesma tendência do Brasil, e tem nas suas frotas 3,299 e 434 respectivamente, unidades de “caminhões” com caçamba basculante comum, o mais utilizado no manejo. (MARANHÃO, 2012, p.19)

FIGURA 2. CAMINHÃO FAZENDO COLETA DE RESÍDUOS - BAIRRO BEIRA RIO SEDE DO MUNICÍPIO DE MARACAÇUMÉ – MA



Fonte. Acervo da pesquisa (julho de 2019)

Essa prática é comum entre os municípios brasileiros. Porém, não configura a maneira mais adequada para coleta, pois, os trabalhadores ficam em contato direto com o material recolhido, incorrendo em risco a saúde do trabalhador. Outro ponto a ser destacado é o fato que como os veículos possuem carroceria aberta, parte do material recolhido, acaba caindo nas ruas.

Desse modo, a adequação do transporte também é um problema a ser resolvido pelos municípios, uma vez que a busca pela qualidade de vida é uma associação de fatores, necessitando de investimentos. De acordo com MARANHÃO (2012, p. 31) “os gastos com a coleta de resíduos domiciliares e públicos foram informados quase que na totalidade pelas prefeituras, que são as principais operadoras e gestoras da coleta nos municípios”. Nessa perspectiva no ano de 2019 a prefeitura de Maracaçumé adquiriu um veículo adequado para coleta (Figura 3). Segundo Nascimento (2019) “foi adquirido via Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba - CODEVASF”.

FIGURA 3. CAMINHÃO COLETOR COM CAÇAMBA COMPACTADORA



Fonte. Acervo da pesquisa (julho de 2019)

A utilização do caminhão com caçamba auto clave compactadora, restringiu-se a área comercial, tanto para coleta do material resultante da limpeza das vias públicas, quanto dos empreendimentos, que vão desde lojas de artigo alimentícios, como supermercados e frutarias, à lojas de utensílios domésticos, que no geral despõem os resíduos resultantes de suas atividades na totalidade, para que seja recolhido pela equipe organizada pela prefeitura.

Na cidade ainda se encontra ativa a prática de descartar resíduos de diferentes origens em terrenos baldios (Figura 4), essa maneira de descarte é justificada pelos moradores de algumas ruas, onde os veículos coletores não fazem o recolhimento, dessa forma, mesmo que

os moradores saibam de um ponto onde possa ser coletado, acabam descartando seus detritos áreas inadequadas.

Dessa maneira compreende-se que há diversos fatores a serem considerados na busca pela adequação ambiental referente ao descarte, transporte e deposição dos resíduos sólidos urbanos no município de Maracaçumé. Pois além da maneira inadequada realizada pela população, um dos maiores problemas encontrados é o destino que a prefeitura tem dado aos detritos recolhidos na sede municipal. Uma vez que todo o material é depositado no “lixão”, está localizado às margens da Rodovia estadual (MA 306) (Figura 5), via que liga Maracaçumé a áreas rurais e ao município de Centro Novo do Maranhão.

FIGURA 4. DESCARTE INADEQUADO DE RESÍDUOS DOMÉSTICOS EM VIAS PÚBLICAS NA SEDE DO MUNICÍPIO DE MARACAÇUMÉ -MA



Fonte. Acervo da pesquisa (julho de 2019)

FIGURA 5. FOTO DE SATÉLITE DA ÁREA ONDE ESTÁ LOCALIZADO O LIXÃO NO MUNICÍPIO DE MARACAÇUMÉ – MA



Fonte. Elaboração própria com dados do programa Google Earth (julho de 2020)

Os resíduos domiciliar e comercial, são depositados no lixão que também fica próximo de um rio de pequeno porte, afluente do rio Maracaçumé, configurando a possibilidade de contaminação desse corpo hídrico, como também dos lençóis freáticos, há em suas proximidades a criação de gado bovino, apresenta forte presença de material orgânico, assim, como de recicláveis, representa grande perigo a saúde da população, pois altera significativamente a qualidade de vida da população de diferentes maneiras, uma vez que além da contaminação do solo e da água por meio do chorume produzido pelos detritos, é um lugar propício para procriação de animais que são vetores de doenças, como moscas, ratos e baratas. Como localiza-se próximo a uma rodovia estadual, a fumaça resultante da queima (Figura 6), além de provocar poluição atmosférica para as pessoas que moram nas proximidades, como os moradores do assentamento Projeto Casulo, dificulta a visibilidade dos indivíduos que trafegam na rodovia.

FIGURA 6. LIXÃO DO MUNICÍPIO DE MARACAÇUMÉ – MA



Fonte. Acervo da pesquisa (julho de 2019)

A presença de catadores na área, que fazem a coleta do material reciclável, sem qualquer equipamento de segurança, estando expostos a contaminação, apresenta-se como outro ponto de preocupação, porém essas pessoas se expõem ao perigo, como forma de adquirir uma renda para subsistência de suas famílias. Além da obrigatoriedade de implantação da troca de lixões por aterro sanitário, que se apresenta urgente, outra maneira mitigadora para essa problemática é o incentivo para criação de cooperativa e a aplicação da coleta seletiva no município, que diminuiria a quantidade de material depositado, assim como evitaria a presença dos catadores junto ao material em decomposição.

O material reciclável é vendido a duas empresas que fazem a captação dos catadores, tanto no município quanto de outras municípios, conforme ressalta um dos proprietários é vendido em média por mês de 3 a 4 mil quilos de material reciclável. Entre alumínio lata e alumínio duro, chaparia (ferro), cobre, e baterias de carro. Enviados para uma empresa recicladora em São Luís (MA). Dessa forma, compreende-se que a possibilidade de mercado consumidor e a organização de cooperativa ampliaria o leque de material a ser retirado de áreas de lixões, e conseqüentemente resolveria os problemas sociais oriundos do descarte inadequado de resíduos sólidos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inadequação do descarte dado aos resíduos sólidos urbanos é um problema enfrentado por diferentes municípios brasileiros, no estado do Maranhão seguindo a legislação brasileira

acerca da temática, elaborou-se um plano de ação voltado para a adequação dos municípios, porém, tem-se enfrentado alguns entraves para a efetivação do mesmo.

No município de Maracáçumé o ajustamento ainda não foi considerado, uma vez que tanto o recolhimento quanto o descarte, tem sido realizado de maneira que dificulta o processo de seleção, reciclagem e reutilização dos detritos urbanos, sendo estes descartados em lixão a céu aberto. A relação que a população tem com os resíduos oriundos do consumo doméstico e comercial é voltada para o descarte, na espera do recolhimento feito pela prefeitura municipal. Os danos resultantes do tratamento dado, direcionam para a poluição do ar, por meio da queima realizada no lixão municipal, como a poluição do solo por meio do chorume, assim como a proliferação de animais vetores de doenças, e a contaminação dos corpos hídricos, devido a aproximação da área a pequenos rios afluentes do rio Maracáçumé.

Observou-se que uma pequena parcela da população maracaçumeense tem realizado o recolhimento dos materiais recicláveis, mesmo que essa atividade seja realizada no lixão, incorrendo em risco direto a saúde dos catadores, famílias tem sobrevivido por meio dessa atividade. A possibilidades que se apresentam possíveis para a solução da problemática é o incentivo para criação de cooperativas de reciclagem, bem como a orientação para o descarte separado pela população antes do descarte final ser feito, assim como, possibilitar a coleta seletiva com a criação de postos de coleta de materiais recicláveis; projetos pedagógicos educacionais voltados para educação ambiental. Bem como a mudança das áreas de deposição e a troca da técnica por aterros sanitários como prevê as legislações federais e o plano estadual.

Dessa forma, se propõe criar ações mitigadoras para amenizar as questões da produção exagerada de resíduos sólidos, através de campanhas educativas, palestras, gincanas, oficinas de reciclagem, passeatas, fiscalizações, anúncios em rádios, jornal., mostrando os problemas causados pelo descarte inadequado dos resíduos e suas consequência para o meio ambiente e a própria vida do ser humano, indicando sugestões de como as pessoas devem fazer para evitar a proliferações de doenças causadas pelo descarte inadequado.

REFERÊNCIAS

ABNT- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Norma NBR. 10.004.** Disponível em: <http://www.suape.pe.gov.br/images/publicacoes/normas/ABNT_NBR_n_10004_2004.pdf>. Acesso em 07 de maio de 2018.

ABRELPE. **Panorama dos Resíduos Sólidos no Brasil - 2017.** São Paulo: Abrelpe, 2018.

BARBIERI, J. C. **Gestão ambiental empresarial: conceitos, modelos e instrumentos**. 3.ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

BRASIL. Lei 12.305 de 02 de agosto de 2010. **Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos**; altera a Lei no 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências. Publicada no D.O.U. em 03/08/2010. Disponível em Acesso em 23 de março de 2017.

BRASIL. [Lei n.12.305, de agosto de 2010]. **Política Nacional de Resíduos Sólidos** – 3 ed., reimp. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições câmara, 2017.

BRASIL. Ministério das Cidades/Secretaria Nacional de Saneamento Ambiental. **Diagnóstico do Manejo de Resíduos Sólidos Urbanos 2016**. Disponível em: <<http://www.snis.gov.br/diagnostico-residuos-solidos/diagnostico-rs-2016>>. Acesso em: 30 de setembro de 2018.

IBGE, 2010. 218 p. Acompanha 1 CD-ROM. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/pnsb2008/PNSB_2008.pdf>.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE (2017). **Cidades**. Disponível <<https://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=270240&search=alagoas|delmirogoveja>> Acesso em 25 de outubro de 2019.

KRAFTA, M. **Gestão ambiental em uma pequena empresa do setor químico: o caso da causticlor**. Dissertação (Programa de pós-graduação em Administração). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

LATORRE, Claudia Regina. **A política nacional de resíduos sólidos e seus reflexos nas micro e pequenas empresas**. In: REVISTA BRASILEIRA DE DIREITO AMBIENTAL. São Paulo, v. 9, n. 34, p. 79–112, abr./jun., 2013

MACHADO, Paulo Affonso Leme. **Princípios da política nacional de resíduos sólidos**. In: REVISTA DO TRIBUNAL REGIONAL FEDERAL DA 1ª REGIÃO, São Paulo, v. 24, n. 7, jul. 2012.

MENACHO J. C. R. **Gerenciamento de Resíduos Químicos Perigosos e Não- Perigosos para o Departamento de Engenharia Química da UFRN**. Monografia apresentada ao curso de Engenharia do Centro de Tecnologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **Agenda Urbana/ resíduos sólidos**. Disponível em: [ht/tps://www.mma.gov.br/agenda-ambiental-urbana/res%C3%ADduos-s%C3%B3lidos.html](https://www.mma.gov.br/agenda-ambiental-urbana/res%C3%ADduos-s%C3%B3lidos.html) Acesso em: 18/05/2020

MORELLI, Márcio Raymundo; RIBEIRO, Daniel Vêras. **Resíduos Sólidos: problema ou oportunidade?**. Rio de Janeiro: Interciência, 2009.

PEREIRA, S., CURI, R. **Modelos de gestão integrada dos resíduos sólidos urbanos: a importância dos catadores de materiais recicláveis no processo de gestão ambiental**. In: LIRA,

WS. and CÂNDIDO, G., orgs. Gestão sustentável dos recursos naturais: uma abordagem participative [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2013, pp. 149-172.

PORTILHO, Fátima. **Consumo sustentável:** limites e possibilidades de ambientalização - O LKÇK e politização das práticas de consumo. In: CADERNOS EBAPE.BR, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 01-12, 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512005000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 20 maio 2020. <https://doi.org/10.1590/S1679-39512005000300005>.

RODRIGUES, William Costa. **Metodologia Científica**. Paracambi- RJ. FAETEC/IST 2007.

TEIXEIRA, Izabella. **Vamos Cuidar do Brasil:** 4º Conferência Nacional do Meio Ambiente – Resíduos Sólidos. Texto Orientador. 2º Edição. Brasília, 2013.

VIEIRA, Keilane dos Santos. **Análise da eficiência do gerenciamento dos resíduos sólidos urbanos no Brasil**. Dissertação. (Programa de pós-graduação em Engenharia de Produção). Recife, UFPE, 2019.

XAVIER. Antônio Carlos. **Como fazer e apresentar trabalhos científicos em eventos acadêmicos:** Ciências Humanas e sociais: artigo, resumo, resenha, monografia, tese, dissertação, tcc, projetos e slides. Recife: Editora Rêspel, 2017

AS MULHERES E A RUA: O ENFRENTAMENTO DAS MULHERES NO ESPAÇO PÚBLICO DA LAGOA DA JANSEN EM SÃO LUÍS - MA

Julianne Tavares da Silva de Carvalho
Mestranda em Cultura e Sociedade – PGCult
juliannetscarvalho@gmail.com
UFMA

Ana Caroline Amorim Oliveira
Doutora em Antropologia Social
oliveira.ana@ufma.br
UFMA

RESUMO: A pesquisa e as reflexões apresentadas neste trabalho tratam da relação entre gênero e o espaço urbano, em especial, o medo das mulheres negras, cisgêneros, transgêneros e com classe menos favorecidas no espaço público. Compreendo neste trabalho o planejamento urbano a partir de uma perspectiva de gênero na qual minha experiência urbana como mulher branca, cisgênero e ciclista no espaço do Parque Ecológico da Lagoa da Jansen em São Luís - MA compôs a pesquisa. Tem-se como finalidade demonstrar a perspectiva feminista interseccional (KERN, 2021; AKOTIRENE, 2019) sobre a relação das mulheres com o espaço urbano da Lagoa da Jansen em São Luís - MA, no período da pandemia da COVID-19, buscando referências históricas para contextualizar e refletir sobre a situação contemporânea das mulheres na cidade. Como metodologia, realizamos a revisão bibliográfica sobre o tema, aplicamos o questionário virtual estruturado através das redes sociais *Instagram* e *WhatsApp* para as mulheres que percorrem esse espaço e o trabalho de campo com observação participante. Foram aplicados 57 questionários para mulheres, sendo 98,2% mulheres cisgênero e 1,7% mulheres transgênero, onde foi identificado que mais de 70% das mulheres entrevistadas responderam que não se sentem seguras e mais de 20% responderam que já sofreram algum tipo de violência como assalto e assédio. Fazendo um comparativo de dados disponibilizados pelo IBGE (2020), pela Delegacia da Mulher de São Luís e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2021), tem-se um panorama da dimensão do problema e da exclusão das mulheres dentro do poder de tomada de decisões. E, com a investigação socioespacial, pude elaborar mapas identificando os trechos considerados inseguros através de um percurso diário realizado por mim durante a pesquisa. Diante disso, constatou-se a necessidade que o uso desses espaços seja feito de forma inclusiva, tornando-os mais acolhedores para as mulheres, incluindo mulheres nos altos cargos na gestão pública e promovendo medidas sociopolíticas para combater a desigualdade de gênero.

Palavras-chave: Mulheres; Urbanismo; Espaço; São Luís - MA.

1. INTRODUÇÃO

Esse artigo foi fruto do meu trabalho de conclusão de curso defendido no ano de 2021 pelo curso de bacharelado em Arquitetura e Urbanismo na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA⁶⁹⁹. A pesquisa envolveu uma análise das mulheres com o espaço público da Lagoa da

⁶⁹⁹ CARVALHO, Julianne Tavares da Silva de. Espaço Público da Lagoa da Jansen em São Luís – MA: Uma análise dos obstáculos cotidianos enfrentados pelas mulheres durante a pandemia da COVID 19. 2021.

Jansen em São Luís – MA, acompanhando o panorama das mudanças na sociedade com a pandemia COVID-19⁷⁰⁰.

O Parque Ecológico da Lagoa da Jansen, recorte espacial desta pesquisa, apesar de apresentar uma variedade de atividades à população, possui seu uso como espaço público bastante controverso. Para quem frequenta a área, a condição da Lagoa da Jansen traz sensação de insegurança e abandono.

Identificar e discutir a problemática existente nesse espaço é essencial para obter qualidade urbana, pois com o surgimento de uma pandemia em 2020, espaços de uso público como praças e parques tiveram relevância no combate à disseminação da doença. Estudos realizados nesse período, como os de Venter (2020) e Slater (2020), revelam a importância da interação das pessoas com estes espaços, aliviando enfermidades mentais e físicas resultantes do período de isolamento social, uma das medidas principais adotadas para o controle do vírus que tomou proporções pandêmicas.

O período de confinamento⁷⁰¹, consequência da pandemia da COVID-19, mostrou o quanto a liberdade é valiosa e necessária para o bem-estar de qualquer indivíduo e, que apesar de alguns sentirem-se livres após o fim do período do isolamento e reabertura dos espaços públicos, alguns grupos sociais não tinham nem antes da pandemia essa noção da importância dos espaços públicos para a saúde física e mental dos indivíduos. Trata-se de uma problemática antiga, que apesar de muito discutida, pouco é solucionada na prática: o sentimento de insegurança das mulheres na cidade.

O medo das mulheres no espaço público deve ter, segundo Siqueira (2015), como pressupostos a diferença entre o acesso à cidade e a consequente percepção do espaço público e sua relação do medo do crime entre mulheres e homens. Assim, essa pesquisa discute como os espaços públicos de vivência da região da Lagoa da Jansen (Figura 1) impactam nas atividades cotidianas da população que os frequenta e como isso contribui para o agravamento de questões sociais relacionadas ao urbanismo e ao gênero.

⁷⁰⁰ Segundo a OPAS (2020), em 30 de janeiro de 2020, a OMS decretou a COVID-19 como uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Foram levados em conta vários aspectos epidemiológicos, incluindo o potencial de transmissão, a população suscetível, a severidade da doença, a capacidade de impactar viagens internacionais, entre outros fatores específicos. No dia 11 de março de 2020, o diretor-geral da OMS, Tedros Adhanom Ghebreyesus, anunciou que a COVID-19 estava caracterizada como uma pandemia.

⁷⁰¹ O lockdown, termo usado para isolamento obrigatório, se iniciou em maio de 2020 em São Luís - MA, reduzindo sua duração ou não de acordo com as taxas de mortalidade pelo vírus.

FIGURA 1: RECORTE ESPACIAL DE ESTUDO DA LAGOA DA JANSEN.



Fonte: *OpenStreetMap*. Alterado pela autora. Ano: 2021.

Diante disso, esse trabalho teve como objetivo analisar as dificuldades encontradas pelas mulheres nos usos e práticas cotidianas e a influência dos contexto da pandemia, com foco de investigação nos espaços públicos da região da Lagoa da Jansen em São Luís, conectando com os obstáculos cotidianos enfrentados pelas mulheres nesse espaço durante a pandemia da COVID-19.

Obedecendo as regras de distanciamento, esta pesquisa evitou a realização das entrevistas presenciais com o público. Como alternativa para essa questão, foi aplicado um questionário virtual por meio da plataforma *Googleforms* e compartilhado via *link* através de redes sociais como *WhatsApp* e *Instagram*. O questionário teve como alvo as mulheres que frequentavam o espaço público da região da Lagoa da Jansen, indagando as experiências dos usuários dentro da área. Também foram usados dados do IBGE (2020), da Delegacia da Mulher em São Luís (2020; 2021) e do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2021).

O resultado da pesquisa foi estruturado em 4 (quatro) partes, a primeira aborda a parte teórica, que trata do estudo da relação entre o gênero e o espaço urbano, a segunda parte engloba a pesquisa empírica em que há a análise do espaço da Lagoa da Jansen, a terceira parte relatando a minha vivência urbana como mulher cis na área de estudo e a quarta parte que apresenta os dados das mulheres que usam o espaço da Lagoa da Jansen.

2. PROBLEMATIZAÇÃO DO TEMA

Segundo Damatta (1997), temos dificuldade em recriar no espaço público o mesmo ambiente caseiro e familiar que temos dentro de casa. Esse ponto acaba levando ao descaso

encontrado em inúmeras áreas públicas da nossa cidade, pois lhe falta o sentimento de pertencimento de sua população com essas áreas.

Jogamos o lixo para fora de nossa calçada, portas e janelas; não obedecemos às regras de trânsito, somos até mesmo capazes de depredar a coisa comum, utilizando aquele célebre e não analisado argumento segundo o qual tudo que fica fora de nossa casa é um "problema do governo"! Na rua a vergonha da desordem não é mais nossa, mas do Estado. (DAMATTA, 1997, p. 12)

O espaço público da cidade, que era para ser acolhedor, se revela um cenário que transmite medo e hostilidade, limitando seu uso pelas mulheres através de determinados horários e locais que sejam mais seguros de transitar ou permanecer. E, apesar de contar com muitas discussões, através do movimento feminista e ser um tema presente e recorrente, o urbanismo voltado à inclusão das mulheres precisa ser reconhecido como uma problemática ainda a ser discutida por um longo tempo, pois os relatos de feminicídio, assédio, estupro, ainda se mantem presentes no cotidiano de mulheres.

Um dos porquês desses obstáculos ainda serem presentes nos cotidianos das mulheres se deve pela falta de planejamento urbano voltado aos grupos mais vulneráveis. A falta de representatividade do gênero em altos cargos também justifica a questão da ausência de uma perspectiva mais inclusiva a esses grupos sociais. A cidade foi criada para apoiar e facilitar os papéis tradicionais do gênero masculino e estabelecer as experiências dos homens como “regra”, com pouca consideração de como a cidade cria bloqueios para as mulheres e ignora seu contato diário com a vida urbana (KERN, 2021).

A falta da participação desses grupos sociais vulneráveis na concepção das cidades sustentou argumentos como os de Jacobs (2000), em seu livro “Morte e Vida de Grandes cidades”, no qual afirma que planejadores e projetistas são, em sua maioria, homens, que seguem padrões cujo moralismo sobre a vida pessoal confunde-se com o real funcionamento das cidades. Gehl (2013, p. 26) reforça esse argumento ao afirmar que “ideologias dominantes de planejamento rejeitaram o espaço urbano e a vida na cidade como inoportunos e desnecessários. O planejamento dedicou-se intensamente ao ideal de desenvolver um cenário racional e simplificado para as atividades necessárias”.

Ainda é possível observar que nem todos os indivíduos sentem-se à vontade para conversar sobre a questão de gênero. Adichie (2015) relata em sua palestra na plataforma TED Talks, que posteriormente transformou-se no livro “Sejamos todas feministas”, que não é fácil conversar sobre a questão de gênero. As pessoas sentem-se desconfortáveis, às vezes até

irritadas. Homens nem mulheres gostam de falar sobre o assunto, contornam rapidamente o problema, pois a ideia de mudar o *status quo*⁷⁰² é sempre penosa.

As mulheres sentem incômodo ao transitar por determinados espaços vazios, mal iluminados, sendo necessário fazer percursos até mais longos para sentirem-se mais confortáveis. Passar por trechos onde há um grupo de homens, por exemplo, certamente é desconfortável, em especial quando está sozinha, o que a leva a procurar outras rotas.

As consequências dessa problemática fazem com que as mulheres não utilizem e não percebam o espaço público da mesma forma que outros grupos não vulneráveis. Diante disso, faz-se necessário um estudo acerca dessas mudanças sociais e como isso impacta o cotidiano das mulheres.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

É importante que mais mulheres ocupem os espaços públicos, pois assim, mesmo sozinhas, sentirão mais segurança na presença de outras mulheres ao redor. As cidades e bairros usam o conforto, o prazer e a segurança das mulheres como marcadores de uma revitalização bem-sucedida. Na verdade, a falta de conforto das mulheres em determinados espaços pode ser empregada como justificativa para uma série de intervenções problemáticas que aumentam o perigo para outras pessoas, por exemplo, moradores de rua e pessoas de cor em busca de conforto para mulheres brancas de classe média (KERN, 2021).

A prática que vemos na maioria dos espaços públicos das cidades vai na contramão do conceito de espaços públicos. Segundo Degreas (2015), no meio urbano esses espaços são um conjunto de áreas não edificadas, descobertas, inseridas na malha urbana e que possuem formas, dimensões, localização e distribuição variáveis. São elementos de comunicação, pois ligam os espaços privados e a vida pública, promovem coesão social, o encontro das pessoas. Ruas, calçadas, canteiros e ilhas de sistemas viários, praças, jardins, estacionamentos, entre outras tipologias presentes no meio urbano, são espaços comuns que acolhem a esfera de vida pública e, por consequência, dão forma à sociedade.

Tratando-se da complexidade encontrada nas cidades, Bauman (2009) afirma que os espaços públicos são locais nos quais a vida dos mais diversos públicos deveriam se fazer presentes.

Um espaço é "público" à medida que permite o acesso de homens e mulheres sem que precisem ser previamente selecionados. Nenhum passe é exigido, e não se registram entradas e saídas. Por isso, a presença num espaço público é anônima, e os que nele se encontram são estranhos uns aos outros, assim como são desconhecidos para os

⁷⁰² Termo derivado do latim que significa "estado das coisas".

empregados da manutenção. Os espaços públicos são os lugares nos quais os estrangeiros se encontram. De certa forma eles condensam - e, por assim dizer, encerram - traços distintivos da vida urbana. É nos locais públicos que a vida urbana e tudo aquilo que a distingue das outras formas de convivência humana atingem sua mais completa expressão, com alegrias, dores, esperanças e pressentimentos que lhe são característicos. (BAUMAN, 2009, p.40)

Além disso, é importante lembrar que o patriarcado⁷⁰³ (AKOTIRENE, 2019) não é apenas a imposição do homem sobre a mulher, mas um modelo de dominação sobre os outros, sobre os homens que não se encaixam ou fazem parte do poder, sobre a natureza. Trata-se de uma ideia de dominação que tem em sua base o poder, o oposto dele seria uma democracia radical (PLASTINO, 2018).

Para Scott (1995), o gênero age como elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, e podendo também ser uma forma primária de dar significado às relações de poder. As mudanças nas relações de gênero ao longo do tempo podem se produzir a partir de considerações sobre as necessidades de Estado. Essas ações, ao serem integradas numa análise da construção e consolidação do poder, formam uma afirmação de controle ou de força corporificadas numa política sobre as mulheres.

Para que a cidade seja funcional para as mulheres, é preciso que a presença feminina seja percebida, o que envolve permitir sua participação nos espaços decisórios sobre o desenho, o uso e ocupação da cidade. As cidades têm uma significativa relação com o uso e a ocupação que o mundo masculino faz delas. Foram idealizadas e erguidas dentro da perspectiva masculina e, nessa órbita, a presença da mulher foi e, por vezes, ainda é ignorada, desconsiderando suas opiniões e escolhas sobre qual forma e função os espaços públicos teriam, bem como seriam acessados (ROCHA, 2020).

Realizar uma abordagem interseccional sobre as mulheres que vivem nas cidades é necessário para avaliar as características que as distinguem, seja social, econômica ou racialmente. Fazer as cidades parecerem seguras para as mulheres também tende a torná-las menos seguras para outros grupos marginalizados. Segundo Akotirene (2019), a interseccionalidade permite criticidade política a fim de compreender a complexidade do gênero, impostas a preconceitos, subordinações de gênero, de classe e raça e às opressões estruturantes da matriz colonial moderna da qual saem.

⁷⁰³ Segundo Akotirene (2019, pg. 67), “o patriarcado é um sistema político modelador da cultura e dominação masculina, especialmente contra as mulheres. É reforçado pela religião e família nuclear que impõem papéis de gênero desde a infância baseados em identidades binárias, informadas pela noção de homem e mulher biológicos, sendo as pessoas cisgêneras aquelas não cabíveis, necessariamente, nas masculinidades e feminilidades duais hegemônicas”.

4. METODOLOGIA

No desenvolvimento da pesquisa foram utilizados os métodos de observação e experimentação em campo, seguindo os protocolos de prevenção da contaminação do vírus COVID-19, juntamente com registros fotográficos durante o dia e a noite. Além disso, foram feitas visitas diárias ao local de estudo através de bicicleta, com a finalidade de examinar mais a fundo a problemática existente através também do meu olhar como mulher usuária do espaço.

Foram aplicados questionários virtuais, o que possibilitou aproximação do público, com posterior coleta e análise dos dados. E, objetivando maior validação da pesquisa, foram consultados órgãos públicos que prestam serviços de atendimento, segurança e apoio às mulheres. Assim, foram utilizados dados fornecidos pelo IBGE, Delegacia da Mulher em São Luís e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP).

5. RESULTADOS

5.1 A relação da mulher com o espaço público

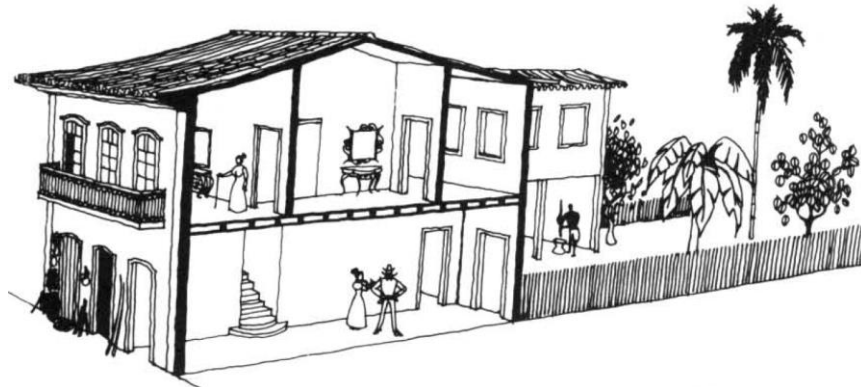
Revisar o contexto histórico que abrange a questão de gênero foi essencial para conhecer o percurso feminino na sociedade e os motivos pelo qual a mulher se sente insegura no espaço. Por isso, além de ser analisada a relação da mulher com o urbano ao longo da história foram investigadas as razões que conduzem ao medo experimentado pelo gênero na cidade.

Esses costumes sociais se refletiam na arquitetura. No Brasil os casarões históricos apresentam salões nos andares superiores, mais precisamente no segundo pavimento, pois os últimos (quando haviam mais) eram destinados aos escravos, que suportavam subir os degraus, e o andar térreo era destinado ao comércio. Os salões eram providos de janelas para a rua e esse era o limite para as mulheres da elite, que ali moravam, para conhecerem o espaço público. Estar em um andar acima permitia que a mulher não tivesse contato direto com o lado externo, e já era manifesto de forma tímida o seu anseio pela interação pública.

Na Figura 2 é possível observar um corte da perspectiva de um desses casarões referentes ao período colonial. As varandas eram muito utilizadas pelas mulheres da casa, pois lá elas estavam protegidas e escondidas dos olhares de visitantes, um lugar de onde elas podiam vigiar as crianças nos quintais e também realizar muitos dos seus serviços domésticos (NOVAKOSKI, 2017, p. 233).

O sobrado também favorecia ainda mais o resguardo das mulheres da casa, pois a presença cotidiana da mulher na casa ocorria na varanda, na cozinha e nas alcovas, ambientes protegidos ao fundo do terreno e suspensos no andar superior. O piso térreo era utilizado somente pelos homens da casa e pelos escravos (NOVAKOSKI, 2017, p. 244).

FIGURA 2: DESENHO EM PERSPECTIVA DO SOBRADO COLONIAL



Fonte: REIS FILHO; GOULART, 2011.

Cabe ressaltar que essa descrição da vida urbana se refere a mulheres brancas da elite, pois as mulheres pretas desde criança eram obrigadas a sair de suas casas e cumprir tarefas domésticas que envolviam saídas da casa e trabalhos pesados, além de cuidar da casa. Desde os tempos da escravidão negra, tanto no Brasil quanto em outras nações que a utilizavam como mão de obra, a mulher não era considerada sujeito de direitos, mas como coisa, mercadoria passível de compra e venda. As escravas eram submetidas a trabalhos árduos, com severas e longas jornadas.

Não raro, as mulheres negras escravas sofriam ainda mais que os homens negros escravos, pois eram vítimas dos piores assédios sexuais possíveis à época, cometidos por senhores que enxergavam na figura da mulher negra e escrava não um ser humano, mas seu objeto de trabalho e desejo; e, sendo um objeto de sua propriedade, poderia a mulher ser usada para o fim desejado pelo senhor, inclusive o de satisfazer sua lascívia sexual (BELLO; BELEZA, 2019).

Uma mulher andando livremente em espaços públicos poderia ser comparada a uma prostituta. Essas mulheres, por sua vez, eram necessárias ao universo masculino por proporcionar uma alternativa de prazer aos homens e, ao mesmo tempo, eram vistas preconceituosamente, marginalizadas dentro da sociedade. Só o fato de uma mulher de classe média estar na rua e perto das prostitutas era sinônimo de atenção, pois poderiam estar expostas à contaminação moral.

A emancipação feminina na questão do trabalho remunerado era uma das conquistas principais dentro do feminismo, significando independência e também acesso a vida urbana, mas a participação nessa ocupação representava a diminuição das tarefas domésticas dentro do seu lar. As mulheres mais pobres eram as que mais sofriam, consideradas incapazes de manter

seu lar limpo devido à desmoralização da classe trabalhadora, julgadas fracassadas pela sociedade.

Compreende-se então que o espaço urbano, em especial o espaço público, foi crucial para a reivindicação dos direitos da mulher. Apesar dessa emancipação e luta ter surgido com as mulheres brancas, hoje o movimento abrangeu proporções que incluem diferentes classes, raças e gêneros dentro da temática de luta pelos direitos das mulheres.

5.2 Análise da Região da Lagoa na pandemia

É importante destacar que lugares como parques, praças e ambientes livres abertos oferecem melhorias para a saúde da população principalmente em época pandêmica. Segundo pesquisa realizada em Oslo por Venter (2020), o acesso a espaços abertos para uso disperso em ambientes atrativos funcionou como substituto e refúgio para grande parte da população durante a pandemia. Suspeitam que os espaços verdes atuaram como um substituto para as atividades esportivas e de fitness indoor proibidas e um refúgio do estresse durante o bloqueio do COVID-19, e pode até ter mitigado a disseminação do vírus, facilitando o distanciamento social, embora isso requeira investigação adicional.

A exposição à natureza ou espaços verdes também traz benefícios positivos para a saúde física e mental, incluindo taxas mais baixas de doenças cardíacas, derrame, obesidade, estresse e depressão. Na verdade, segundo Slater (2020), a exposição a espaços verdes, até mesmo em um ambiente limitado (por exemplo, ruas residenciais em áreas urbanas).

Diante disso, a Lagoa da Jansen que possui um Parque Ecológico em seu entorno, poderia oferecer melhorias de saúde à população, mas perante o abandono, é necessário reavaliar a região que deixou de ser uma escolha de lazer e entretenimento para ser tomada pelo medo e insegurança da população. Afinal, para muitas mulheres, um dos grupos mais afetados pelo aumento da violência na pandemia, o espaço público deveria ser uma região de escape, um refúgio para muitas que sofrem violência dentro de casa, seja moral, física ou verbal. Um refúgio também pelas suas intensas rotinas como mães, trabalhadoras, domésticas, etc.

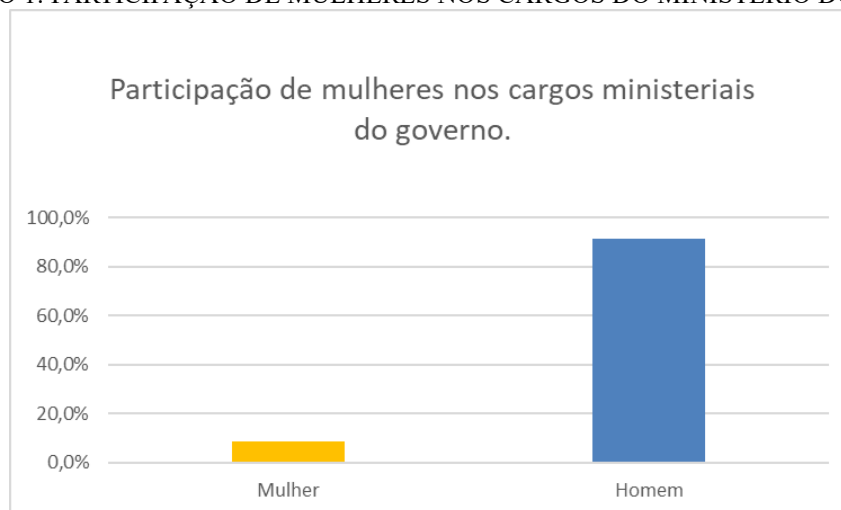
Segundo dados obtidos pelo Fórum de Segurança Pública do Brasil em 2021, sobre os impactos da pandemia segundo mulheres que sofreram violência, é apresentado que 50,8% das mulheres que sofreram violência acreditam que a pandemia agravou de algum modo a violência que sofreram. E, ao fazer uma análise comparando as raças, as mulheres pretas são as que sofrem mais violência em comparação às mulheres brancas e pardas, conforme dados obtidos pelo Fórum de Segurança Pública do Brasil em 2021 e que abrangeram um panorama nacional

de assédios sexuais ocorridos tanto no ambiente privado, como no público. As mulheres brancas com 23,5%, as pretas com 28,3% e as pardas com 24,6%.

Para que a cidade seja funcional para a mulher, é preciso que a presença feminina seja percebida, o que envolve permitir sua participação nos espaços decisórios sobre o desenho, o uso e ocupação da cidade. As cidades têm uma significativa relação com o uso e a ocupação que o mundo masculino faz delas. Foram idealizadas e erguidas dentro da perspectiva masculina e, nessa órbita, a presença da mulher foi e, por vezes, ainda é ignorada, desconsiderando suas opiniões e escolhas sobre qual forma e função os espaços públicos teriam, bem como seriam acessados (ROCHA, 2020).

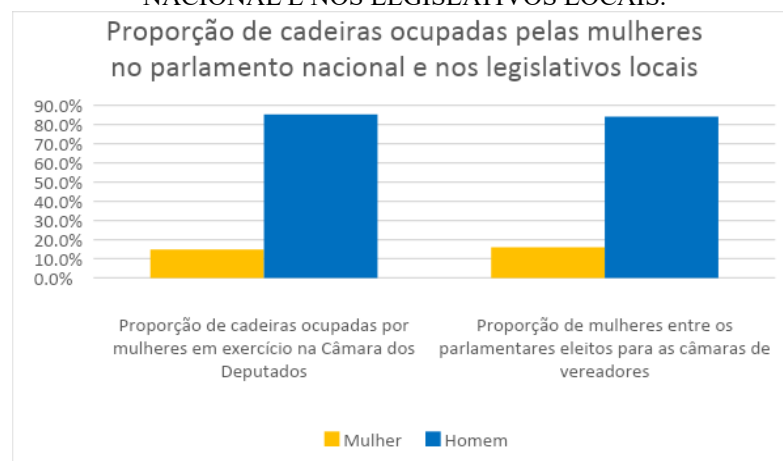
A exclusão de mulheres dentro de cargos de poder é ainda persistente, conforme podemos analisar nos gráficos 1 e 2 a seguir:

GRÁFICO 1: PARTICIPAÇÃO DE MULHERES NOS CARGOS DO MINISTÉRIO DO BRASIL.



Fonte: IBGE 2020.

GRÁFICO 2: A QUANTIDADE DE CARGOS OCUPADOS POR MULHERES NO PARLAMENTO NACIONAL E NOS LEGISLATIVOS LOCAIS.



Fonte: IBGE 2020.

Casimiro (2021) agrega à discussão sobre o tema ao afirmar que a garantia da participação e assento nos espaços decisórios é uma das principais pautas reivindicatórias femininas, que inclui superar, também, a segregação política, socioeconômica e racial, que com destaque para a crueldade exclui de tais espaços a mulher pobre e, dentre elas, com ainda mais relevo, as negras.

Para Casimiro (2021), a cidade é um território inóspito, não importa o cabedal de funções que tenhamos que desempenhar a serviço do capital. O espaço de convivência social – que promete o desenvolvimento humano, o acesso ao lazer, à habitação, serviços, trabalho e circulação – deveria permitir que todos os segmentos sociais fizessem parte da sua concepção formal. Infelizmente, não é o que se apresenta, pois somente seria possível tal realização se os agrupamentos que se reúnem nas cidades estivessem calçados em bases sólidas e solidárias de promoção da justiça social, igualdade de gênero, de raça e com condições equânimes de oportunidades para todos e todas.

A problemática de violência contra a mulher é ainda maior com as mulheres transgênero. A transfobia só foi considerada crime no Brasil em 2019, o que demonstra o atraso do país com relação a políticas públicas que envolvam o gênero. A transfobia envolve ações preconceituosas contra pessoas transgênero, como discriminação e intolerância. Muitas mulheres trans não são consideradas mulheres pela sociedade, sendo alvo muitas vezes de chacota e desrespeito. Esses atos preconceituosos são fomentados pela ignorância e comprovam a necessidade de abordar a problemática da mulher no espaço urbano de forma interseccional.

Nascimento (2019) ressalta esse argumento ao aprofundar questões ligadas à feminilidade, a mulheridade e ao feminismo, explicando que não devem ser enxergadas de forma homogêneas. É importante pautar como sujeitos essas questões, pois atravessam mulheres transsexuais e travestis em suas próprias vivências e performances de resistência ao CISTema⁷⁰⁴ de gênero.

Mulheres com deficiência enfrentam alguns dos níveis mais altos de abuso físico e sexual em todos os lugares. Mulheres trans negras, especialmente aquelas que podem estar envolvidas em trabalho sexual, são assassinadas em índices surpreendentes. Em todos esses exemplos, gênero e identidade de gênero são salientes, mas a violência de gênero interliga com outras formas de violência em todas as situações (KERN, 2021).

⁷⁰⁴ Termo empregado por Nascimento (2019) que denota, através de um trocadilho com as palavras “cisgênero” e “sistema”, um sistema baseado em um padrão cisgênero.

Diante dessas questões, Akotirene (2019) recomenda, através da interseccionalidade, a articulação das clivagens identitárias, repetidas vezes reposicionadas pelos negros, mulheres, deficientes, para finalmente defender a identidade política contra a matriz de opressão colonialista, que sobrevive graças às engrenagens do racismo cisheteropatriarcal capitalista.

Apesar das mulheres lutarem pela sua liberdade, ainda são encontrados mecanismos de imposição de padrões a serem seguidos, como a juventude eterna, de estarem sempre bem produzidas. As Figuras 3 e 4 mostram padrões de beleza visando estética e lucro em cima do gênero. Simbolismos que evidenciam estereótipos do corpo feminino.

FIGURA 3: ESCULTURA NO CIRCUITO DA LAGOA



Fonte: Acervo Pessoal, 2021.

FIGURA 4: SALÃO DE BELEZA NA AV. MÁRIO MEIRELES



Fonte: Acervo Pessoal, 2021.

A representação do corpo masculino como medida universal de referência é mostrada nas placas ilustrativas de manuseio dos equipamentos de ginástica (Figura 5).

FIGURA 5: PLACA NA ACADEMIA AO AR LIVRE NA LAGOA.



Fonte: Acervo Pessoal, 2021.

Ainda se tratando da infraestrutura do local, a carência de espaços públicos, principalmente de vias e acessos é notória. A falta de compreensão da perspectiva feminina na concepção dos espaços públicos é resultado da falta de estudos acerca do gênero. A mulher é vista pelos planejadores com pensamentos arcaicos, como uma mulher em um modelo universal, não abrangendo sua real complexidade. Mulheres também podem ser cadeirantes, pessoas com deficiência, pessoas com mobilidade reduzida, idosa, gestante, mãe, criança.

Ainda na complexidade do público feminino, encontram-se as mães que acompanham seus filhos pequenos e necessitam de calçadas e vias de qualidade. Na Figura 6, observa-se uma mãe com suas duas filhas, uma dentro do carrinho de bebê tentando atravessar uma encruzilhada. Nota-se que as trepidações das calçadas, acompanhadas de buracos e outros empecilhos, dificultam sua mobilização pelo espaço.

FIGURA 6: PLACA NA ACADEMIA AO AR LIVRE NA LAGOA.



Fonte: Acervo Pessoal, 2021

5.2 Meu percurso diário na região de estudo

Minha experiência como frequentadora diária da região da Lagoa da Jansen também me propiciou uma relação mais íntima e aprofundada com o espaço, notando aspectos sociais, espaciais e temporais. Este contato foi o que motivou a realização desta pesquisa, pois busquei compreender melhor a área e promover o sentimento de pertencimento que tinha no local.

De certo modo, havia curiosidade em entender o porquê da visão tão estereotipada de quase todas as pessoas que a região fosse insegura. Então passei a investigar os comentários e constatei que os espaços mais mal ditos eram aqueles que apresentavam muros altos e extensos e a parte que abrangia os moradores mais pobres. (Mapa 3)

Após passar pelo trecho (Figura 7), encontrei uma vizinhança agradável, com idosos na porta e crianças brincando na rua. Na minha opinião, o percurso mais confortável de transitar de toda a Lagoa. O que vai em contramão aos comentários que recebi da região por pessoas do meu vínculo social. As pessoas de cor são em geral vistas como invasoras na cidade. Assim como o patriarcado está consagrado no ambiente urbano, a supremacia branca também é terrena em que pisamos. O quanto qualquer pessoa pode simplesmente “estar” no espaço urbano nos diz muito sobre quem tem poder, quem sente que seu direito à cidade é um direito natural e quem sempre será considerado um deslocado. Reflete as estruturas de discriminação existentes na sociedade e, portanto, é um bom indicador das lacunas remanescentes entre os diferentes grupos. (KERN, 2021, p.77). O trajeto me fez enxergar a atual realidade da comunidade, que carece de saneamento básico e infraestrutura, mas que apresenta interação e sentimento com o espaço.

MAPA 3: ÁREAS MAL DITAS.



Fonte: QGIS, 2021. Mapa modificado pela autora, 2021.

FIGURA 7: CICLISTAS PEDALANDO PELA COMUNIDADE ÀS MARGENS DA LAGOA



Fonte: Acervo Pessoal, 2021.

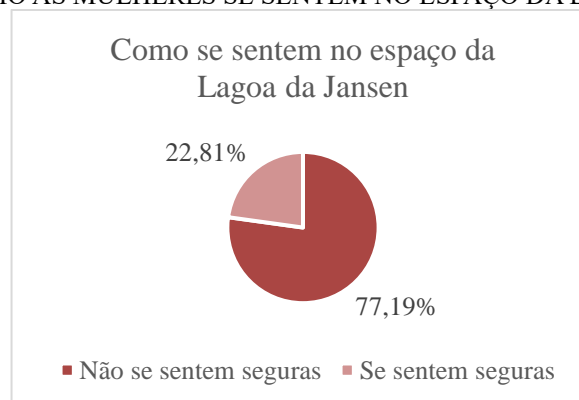
5.3 Dados obtidos das mulheres que utilizam o espaço da Lagoa da Jansen

Esta pesquisa, que também incluiu um questionário virtual fornecido pela plataforma do *Googleforms* que buscou investigar o sentimento que as mulheres sentiam ao transitar pela região e se haveria motivos para se sentirem inseguras.

O questionário abrangeu ao todo 57 mulheres, sendo 98,2% de mulheres cisgênero e 1,7% de mulheres transgênero, no qual 77,19% respondeu que frequentam os espaços públicos entorno da Lagoa da Jansen acompanhadas, enquanto 19,30% frequentam os espaços sozinhas.

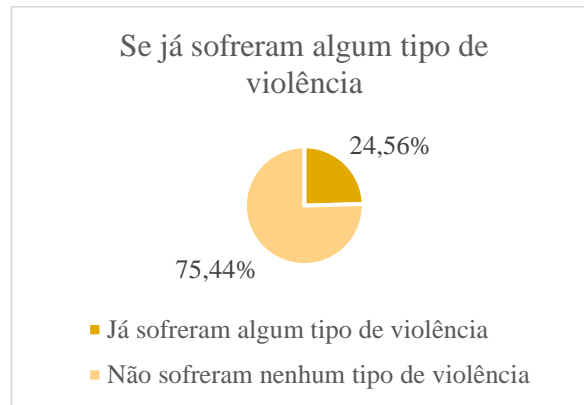
Ao serem questionadas sobre a sensação de segurança do local, mais de 70% das mulheres responderam que não se sentem seguras, conforme gráfico 3, e quando questionadas se foram vítimas de algum tipo de violência na Lagoa, mais de 20% das mulheres respondeu que sim (Gráfico 4).

GRÁFICO 3: COMO AS MULHERES SE SENTEM NO ESPAÇO DA LAGOA DA JANSEN



Fonte: Autora, 2021

GRÁFICO 4: QUANTIDADE DE MULHERES QUE JÁ SOFRERAM ALGUM TIPO DE VIOLÊNCIA NA REGIÃO DA LAGOA DA JANSEN.



Fonte: Autora, 2021

Ao analisar o Gráfico 3 e o Gráfico 4 é possível constatar um dos motivos que levam as mulheres a se afastarem do espaço público da Lagoa da Jansen. O dados obtidos das mulheres que já sofreram violência no espaço público está ligado diretamente em como as mulheres se sentem no espaço.

TABELA 1: COMPARAÇÃO DAS OCORRÊNCIAS ENTRE O ANO DE 2020 ATÉ O MÊS DE MAIO DE 2021.

	2020	2021
Ponta D'areia	10	18
Ponta do Farol	01	09
São Francisco	37	87
Lagoa da Jansen	X	07
Renascença I	X	28
Renascença II	X	21
Ilhinha	X	02
TOTAL	48	172

Fonte: Delegacia Especial da Mulher. Arte adaptada pela autora, 2021

Os dados coletados e disponibilizados pela Delegacia da Mulher em São Luís, mostram a preocupante realidade vivenciada pelas mulheres. A Tabela 1 abrange as ocorrências feitas no ano de 2020, enquanto o ano de 2021 compreende somente até o mês de maio. É possível observar um aumento três vezes maior da quantidade total de ocorrências completas do ano anterior, expondo uma potencial problemática acerca da violência contra as mulheres na região da Lagoa da Jansen e suas redondezas.

Vale salientar que as ocorrências fornecidas foram referentes aos bairros Ponta D'areia, Ponta do farol, São Francisco, Renascença I e II e Ilhinha e abrangeram também as quatro

avenidas que circundam a Lagoa, como a Avenida dos Holandeses, Avenida Colares Moreira, Avenida Professor Mário Meirelles e Avenida Ana Jansen.

Os dados obtidos evidenciam que a problemática da violência contra as mulheres no espaço urbano é uma questão de urgência para ser resolvida e deve ser vista com sua real magnitude perante a sociedade. É necessário que sejam traçadas medidas preventivas para proteger as mulheres e suas interseccionalidades.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho analisou a relação das mulheres no espaço público da região da Lagoa da Jansen, contextualizando os espaços públicos, investigando a percepção do gênero nesses locais e fazendo um resgate histórico dessa relação. Além disso, associou elementos simbólicos e literais na paisagem urbana buscando conectá-los com os motivos advindos da sensação de medo das mulheres ao frequentar esses espaços, de forma interseccional.

Mesmo se em um cenário mais amplo, as mulheres estejam liderando alguns dos movimentos sociais mais transformadores de nosso tempo, aqueles que estão mudando os tipos de conversa que podemos ter sobre o futuro das cidades e da vida urbana (KERN, 2021), traçar um paralelo entre a representatividade em cargos de poder e a construção dos espaços públicos na cidade foi essencial para ressaltar que a exclusão das mulheres ainda é um tema que merece ser discutido.

As referências bibliográficas que correspondem a pandemia do COVID 19, apesar de pouco realizadas por se tratarem de uma temática recente, contribuíram para o enriquecimento desta pesquisa. Os estudos envolvendo a importância dos espaços verdes urbanos na melhoria da saúde da população também reforçaram a importância do uso de atividades ao ar livre, evitando ambientes fechados e diminuindo a propagação do vírus e outras enfermidades.

Apesar das recomendações de evitar contato social entre as pessoas, os questionários virtuais juntamente com dados obtidos de instituições públicas, proporcionaram a compreensão da magnitude da problemática da violência contra as mulheres em São Luís. A vivência pessoal diária no campo de estudo também foi fundamental para enxergar o espaço sob uma ótica feminina. O resultado do questionário foi importante para constatar a necessidade de segurança pelas mulheres e ressaltar como a problemática da ausência da urbanidade tomou proporções que atingiram a qualidade urbana de todo o entorno da Lagoa.

É preciso que o uso desses espaços seja feito de forma inclusiva para todos os grupos, principalmente os vulneráveis, como as mulheres. Por isso, foi importante investigar o espaço

em questão sob uma perspectiva feminina, analisando o contexto histórico e a relação das mulheres com o espaço público.

Tratar essa problemática de gênero no espaço urbano de forma interseccional é fundamental para que sejam feitas propostas mais eficazes, uma vez que o espaço da Lagoa mesmo contando com uma variedade de equipamentos de uso urbano para entretenimento e policiamento constante, as mulheres ainda não se sentem seguras e evitam esses espaços.

Espera-se que com este trabalho, o espaço público seja visto com empatia, que a sensação de pertencimento de grupos vulneráveis seja analisada de forma fundamental para que os espaços públicos se tornem mais inclusivos. A consequência positiva é tornar ambientes mais acolhedores, mais convidativos para quem quer que os visite, fomentando a urbanidade, afinal, quem governa uma cidade para mulheres, crianças e cidadãos mais vulneráveis, governa uma cidade para todos.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todas feministas**. Companhia das letras. 1ª Ed. São Paulo. 2015.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

BAUMAN, Zygmunt. **Confiança e medo na cidade**. Ed. Zahar, 1ª Edição, 2009.

BELLO, Enzo; BELEZA, Larissa. As mulheres no espaço urbano brasileiro: o direito à cidade como alternativa a um cenário de violações de direitos humanos. **Revista de Direito da Cidade**, v.11, n.2, p. 741-764, 2019.

CARVALHO, Julianne Tavares da Silva de. **Espaço Público da Lagoa da Jansen em São Luís – MA: uma análise dos obstáculos cotidianos enfrentados pelas mulheres durante a pandemia da COVID 19**. 2021.

CASIMIRO, Ligia Maria Silva Melo de. **As mulheres precisam ter voz decisiva no processo de produção do espaço urbano**. Site Carta Capital, 23 de julho de 2021. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/blogs/br-cidades/as-mulheres-precisam-ter-voz-decisiva-no-processo-de-producao-do-espaco-urbano/>>. Acesso em 26 de julho de 2021.

DAMATTA, Roberto. **A casa e a rua**. Rio de Janeiro: Rocco, v. 5, 1997.

DEGREAS, Helena Napoleon et al. SL34 Espaços livres e requalificação paisagística. **Anais ENANPUR**, v. 16, n. 1, 2015.

Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2019 (ABSP). Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/>. Acesso em 13 de jun. 2021.

- JACOBS, J. **Morte e vida de grandes cidades**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- KERN, Leslie. **Cidade feminista: a luta pelo espaço em um mundo desenhado por homens**. Rio de Janeiro. Oficina Raquel, 2021.
- NASCIMENTO, Silvana de Sousa. O corpo da antropóloga e os desafios da experiência próxima. **Revista de Antropologia**, v. 62, n. 2, p. 459-495, 2019.
- NOVAKOSKI, Rogério. **O USO DO ESPAÇO RESIDENCIAL NA CIDADE DE SÃO PAULO DURANTE O PERÍODO COLONIAL**. Cadernos de Arquitetura e Urbanismo v.24, n.34, 1º sem. 2017.
- GEHL, Jan. **Cidades para pessoas**. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- Organização Pan-americana da Saúde 2020 (OPAN). Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/news/30-1-2020-who-declares-public-health-emergency-novel-coronavirus>>. Acesso em 13 de jun. 2021.
- PLASTINO, Carlos. **Reflexões sobre uma concepção antropológica do patriarcado**. Youtube, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=t7ELmSUWZ9I>. Acesso em 25 de julho de 2021.
- RAMOS, Laíssa Rocha. **Mulheres e o direito à cidade: impacto do desenho urbano na violência de gênero diante a ocupação do espaço público**. 2020.
- REIS FILHO, Nestor Goulart. **Quadro da arquitetura no Brasil**. Editora Perspectiva, 1973.
- SIQUEIRA, Lúcia de Andrade. **Por onde andam as mulheres: percursos e medos que limitam a experiência de mulheres no centro do Recife**. 2015. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.
- SCOTT, Joan Wallach. “**Gênero: uma categoria útil de análise histórica**”. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.
- SLATER, Sandy J.; CHRISTIANA, Richard W., GUSTAT Jeanette. **Recommendations for Keeping Parks and Green Space Accessible for Mental and Physical Health During COVID-19 and Other Pandemics**. Prev Chronic Dis 2020;17:200204. DOI: <https://doi.org/10.5888/pcd17.200204>.
- VENTER, Zander; BARTON, David; GUNDERSEN, Vegard; FIGARI, Helene; NOWELL, Megan. 2020. **Urban Nature in a Time of Crisis: Recreational Use of Green Space Increases During the COVID-19 Outbreak in Oslo, Norway**. SocArXiv. May 11 2020. DOI:10.31235/osf.io/kbdum.

ARQUIVO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA): DE 1908 A

2022

Vanessa de Jesus Araújo
Mestranda
vanessa.araujo@discente.ufma.br
UFMA

Mônica da Silva Cruz
Doutora
monica.silva@ufma.br
UFMA

RESUMO: Tendo em vista que, para Michel Foucault (1995), nomear não significa apenas se referir à realidade, mas criar, dar existência ao mundo, objetivamos, aqui, analisar diferentes denominações dadas à pessoa autista em um arquivo sobre o autismo, onde podem ser observados enunciados como: “portadores do transtorno do espectro autista” e “pessoas com autismo”. Com uma pesquisa documental, revemos o arquivo (FOUCAULT, 1972) do TEA mediante um grupo de textos que abrange nomes dados ao autismo e à pessoa autista, desde 1908 até os dias atuais, tangenciando conceitos primordiais para este enfoque de análise, tais como: discurso, enunciado, sujeito e outros. Para isso, recorreremos a pesquisas como a de Santos (2022), Lopes (2020), Mello (2021) e Schmidt (2012). O percurso deste estudo nos permite analisar a construção do sujeito autista em discursos de profissionais da saúde, mediante a identificação e descrição dos enunciados referentes à “pessoa autista”, a partir do método arqueológico. Como resultado, nessa análise arqueológica do discurso referente ao autismo, refletimos sobre a objetivação do sujeito autista, a partir da prática discursiva médica, havendo uma posição-sujeito ocupada, majoritariamente, por psiquiatras e médicos de especialidade geral. Isso se dá com a emergência de acontecimentos discursivos de distintos momentos históricos, os quais (MARTINS, 2015, p. 266) regulam os corpos — “que só existem dentro de esquemas [ideais] regulatórios que engendram a circunscrição da inteligibilidade cultural”.

Palavras-chave: Discurso; Arquivo; TEA; Michel Foucault.

1. INTRODUÇÃO

A partir da observação do discurso utilizado para nomear a pessoa autista em documentos médicos como laudos, requisições ou relatórios — com fins de especificar algumas características desse sujeito, identificando-o como “portador do transtorno do espectro autista”, “pessoa com autismo”, entre outros —, pergunta-se: de que forma o discurso médico contribui para a construção da pessoa autista?

Usamos como fio condutor o método arqueológico, de Michel Foucault — especialmente, explicitado em sua obra *A arqueologia do Saber* (1972), segundo o qual os enunciados, quando devidamente analisados, ecoam relações de sentidos que comandam uma sociedade em certa época. Serão mobilizadas também obras referenciais sobre a temática do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em diversas publicações. Dentre os aspectos relevantes para a realização de uma Análise Arqueológica do Discurso (AAD), abordaremos os

conceitos de discurso; sujeito, enunciado e arquivo. Dessa forma, corroborando com Melo (2019), os resultados dessa escavação farão emergir, em diferentes níveis de profundidade, os enunciados que se revelam ao longo desta pesquisa.

Como objetivo geral, o percurso deste estudo visa analisar a construção do sujeito autista em discursos de profissionais da saúde. Além disso, de forma mais específica, buscamos: 1) identificar enunciados referentes à “pessoa autista”; e 2) descrevê-los a partir do método arqueológico.

2. UMA ANÁLISE ARQUEOLÓGICA DO DISCURSO

Conforme apresenta Foucault (1972, p. 134-135), o enunciado é a “modalidade de existência” própria aos conjuntos de signos “efetivamente produzidos” por meio de uma língua (natural ou artificial). Essa modalidade é o que lhes possibilita ser “algo diferente de uma série de traços, algo diferente de uma sucessão de marcas em uma substância, algo diferente de um objeto qualquer fabricado por um ser humano”. É, ainda, o que lhes permite “estar em relação com um domínio de objetos, prescrever uma posição definida a qualquer sujeito possível, estar situado entre outras performances verbais, estar dotado [...] de uma materialidade repetível.” Além disso, o autor acrescenta que o enunciado pertence a uma formação discursiva “como uma frase pertence a um texto, e uma proposição a um conjunto dedutivo” (*Ibidem*, p. 146).

Nesse sentido, o enunciado possui uma função que incide sobre conjuntos de signos, a qual “não se identifica nem com a ‘aceitabilidade’ gramatical, nem com a correção lógica, e que requer, para se exercer” (FOUCAULT, 1972, p. 144): um referencial – um princípio de diferenciação; um sujeito – uma posição que pode ser ocupada, sob certas condições, por indivíduos indiferentes; um campo associado – um domínio de coexistência para outros enunciados; e uma materialidade – um status, regras de transcrição, possibilidades de uso ou de reutilização.

Corroborando com a afirmativa de que o enunciado prescreve “uma posição definida a qualquer sujeito possível”, Foucault (1972, p. 119) deixa claro que o sujeito do enunciado não é necessariamente idêntico ao autor da formulação, “nem substancialmente, nem funcionalmente”, sendo, na verdade, um “lugar determinado e vazio” a ser ocupado efetivamente por indivíduos diferentes, “uma dimensão que caracteriza toda formulação enquanto enunciado”.

No que concerne ao discurso, Foucault (*Ibidem*, p. 146-147) explica que esse elemento consiste em “um conjunto de enunciados, na medida em que provêm da mesma formação

discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e de que poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) o aparecimento ou a utilização na história”. Nesse sentido, o discurso “[...] é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência.”

Discurso e enunciado se encontram nas formações discursivas, as quais, conforme Fernandes (2008), constituem-se pelo entrecruzamento de diferentes discursos e formações ideológicas advindas de momentos históricos vários, além de diversos lugares sociais ocupados pelos sujeitos. Desse modo, uma formação discursiva apresenta aspectos de outras formações discursivas — que podem ir de encontro com essa ou, até mesmo, refutá-la.

Enunciado e discurso estão inseridos no arquivo, o qual, segundo palavras de Foucault (1972, p. 161), não diz respeito a um conjunto formado por todos os textos “que uma cultura guardou perante si como documentos de seu próprio passado”, mas refere-se à lei “do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares.” Dessa forma, o arquivo é entendido como o que define o “sistema de enunciabilidade”, o “sistema de funcionamento” do “enunciado-acontecimento”, sendo que “[ele] diferencia os discursos em sua existência múltipla e os especifica em sua duração própria.” Em síntese, o arquivo permite entender, por meio de práticas discursivas, a dinâmica do poder que rege os sujeitos em um momento histórico, suas regras de interdição e de liberdade.

O autor esclarece, ainda, que o arquivo “[...] define um nível particular: o de uma prática que faz surgir uma multiplicidade de enunciados como tantos acontecimentos regulares, como tantas coisas oferecidas ao tratamento e à manipulação.” Nessa perspectiva, ele não tem “o peso da tradição; não constitui a biblioteca sem tempo nem lugar de todas as bibliotecas; mas não é, tampouco, o esquecimento acolhedor que abre a qualquer palavra nova o campo de exercício de sua liberdade;” na realidade, “entre a tradição e o esquecimento, ele faz aparecerem as regras de uma prática que permite aos enunciados subsistirem e ao mesmo tempo se modificarem regularmente. É o sistema geral da formação e da transformação dos enunciados.” (FOUCAULT, 1972, p. 162).

Vale ressaltar, ainda, considerando as esclarecimentos feitos até aqui, que, quando se trata do método arqueológico: “não [se] incita à busca de nenhum começo; não [se] associa a análise a nenhuma exploração ou sondagem geológica [...]”, ao invés disso, realizamos “uma descrição que interroga o já dito no nível de sua existência; da função enunciativa que nele se exerce, da formação discursiva a que pertence, do sistema geral de arquivo de que faz parte.” Assim, com

base na arqueologia foucaultiana, os discursos são descritos “como práticas especificadas no elemento do arquivo.” (FOUCAULT, 1972, p. 163).

3. BREVE RETOMADA DAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DISCURSIVAS SOBRE “DEFICIÊNCIA”

Corroborando com Silva e Serafim (2005), ao apontarem Foucault⁷⁰⁵, enfatizamos que o discurso — neste caso, sobre deficiências — constitui-se enquanto uma “série descontínua de acontecimentos aos quais o exercício do poder está atrelado; desse modo, o autor entretece poder e discurso”. Tal discurso, como já mencionamos, apresenta-se como um sistema de dispersão e de regularidades)” onde são estabelecidas “relações de forças que não são exercidas em um único lugar ou por um único sujeito, – como o Estado, por exemplo –, mas são forças que se fazem presentes nas várias instâncias da vida cotidiana”. Desse modo, o acontecimento discursivo também é político, tendo as práticas discursivas um “importante papel na constituição de identidades culturais, sociais e pessoais⁷⁰⁶”.

Nessa análise arqueológica do discurso referente ao autismo, emergem acontecimentos discursivos de distintos momentos históricos. Ao apontarmos os levantamos de estudiosos (SILVA; 1987; ALBUQUERQUE; 2009) sobre as diferentes concepções a respeito das pessoas com deficiência, podem ser identificados “os efeitos de um investimento cultural e político marcado pelos discursos e práticas da medicina, vocacionado a negligenciar as condições sociais mais amplas da vivência e a privilegiar os discursos de profissionais em detrimento da reflexividade das pessoas com deficiência.” (MARTINS, 2015, p. 266). Citando Butler (1993), o autor afirma, ainda, que somos colocados diante do “caráter incontornável da construção enquanto um ‘constrangimento constitutivo’, sugerindo que os corpos só existem dentro de esquemas [ideais] regulatórios que engendram a circunscrição da inteligibilidade cultural” (*Ibidem*, p. 266).

Ao longo dos tempos, houve diferentes percepções sociais acerca das pessoas com alguma deficiência — incluindo extermínios e endeusamentos. Com a expansão do Cristianismo, conforme Silva (1987), a deficiência passa a ser vista com ares de caridade, sendo acolhida, por um lado, mas rejeitada, por outro. Inevitavelmente, esse olhar é acompanhado de uma esperança de cura e livramento, havendo uma crença de impossibilidade de vida plena quando se pensa em “deficiência” — entendida como doença.

⁷⁰⁵ (1969; 1978).

⁷⁰⁶ (FOUCAULT, 1969; 1978 apud SILVA, 2005, p. 166).

Na Idade Moderna, juntamente com o Renascimento, surge uma “atitude mais humanitária nas relações sociais, principalmente devido ao avanço da ciência e das práticas filosóficas, onde se começa a pensar na questão da deficiência física e na necessidade de reabilitação dessa população.” Na Idade Contemporânea, quando ocorre a Revolução Industrial, há um “considerável aumento no número de pessoas com deficiência: em razão do trabalho nas indústrias e da operação de maquinários em condições precárias, a deficiência passa a ser uma realidade mais sensível a qualquer pessoa”, sendo, anteriormente, “considerada um ‘infortúnio’ do nascimento”. E, ainda, com a Primeira Guerra Mundial, cresce exponencialmente “o número de pessoas com deficiência, agora fruto das batalhas e armas.” (BRASIL, 2018, p. 16).

Infelizmente, quando ocorre a Segunda Guerra Mundial (ALBUQUERQUE, 2008), juntamente com a difusão dos preconceitos defendidos pelos nazistas, há o “extermínio de cerca de 100 mil pessoas com doenças ou com algum tipo de deficiência, consideradas impuras pela filosofia hitleriana.”⁷⁰⁷. Assim, somente com o final da Guerra, “a concepção de *deficiência como uma doença começa a ser modificada.*” Muito contribuíram para isso “a Declaração Universal dos Direitos Humanos e as Convenções e Tratados Internacionais firmados no pós-guerra”, com a mudança do “paradigma de integração – quando se dava a oportunidade a estas pessoas de participarem do meio social [...]”, levando-se em consideração o “princípio de que são capazes da construção coletiva e da construção individual, libertando-as do estigma da incapacidade e da invalidez.” (BRASIL, 2018, p. 16-17).

Considerando essa retomada às concepções humanas sobre as deficiências, observamos que o arquivo do autismo continua se transformando, e o TEA passa a ser considerado uma deficiência⁷⁰⁸, no arquivo legislativo, com a lei federal nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Essa lei instituiu uma “Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista” e estabeleceu “diretrizes para sua consecução” — no seu Art. 1º, § 1º, apresentam-se as características mormente presentes no TEA⁷⁰⁹.

⁷⁰⁷ (BRASIL, 2018, p. 16).

⁷⁰⁸ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.html.

⁷⁰⁹ “[...] é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II: I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.” (BRASIL, 2012).

Conforme essa lei, ainda em seu Art. 1º, § 3º, “os estabelecimentos públicos e privados⁷¹⁰ [...]” podem “valer-se da fita quebra-cabeça, símbolo mundial da conscientização do transtorno do espectro autista, para identificar a prioridade devida às pessoas com transtorno do espectro autista.”. Conforme seu Art. 3º-A, por tratar-se de uma “deficiência invisível”, cria-se a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), “com vistas a garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social.”

De acordo com o supramencionado, em seguida, serão pontuadas algumas das questões que envolveram a trajetória das pesquisas em torno do TEA, para que, assim, além de conhecermos elementos fundamentais para diferentes perspectivas sobre o autismo, possamos também realizar a análise proposta inicialmente.

4. TRANSTORNO⁷¹¹ DO ESPECTRO DO AUTISMO - TEA

No início do século XX, em 1908, Paul Eugen Bleuler (1857-1939), médico suíço, utiliza a palavra “autismo” para descrever comportamentos de um paciente esquizofrênico, considerando a origem da palavra — do grego *autós*, que significa “de si mesmo”. Passadas algumas décadas, já em 1943, “o psiquiatra Leo Kanner publica a obra *Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo*”, onde “descreve o comportamento de 11 crianças que ele denominou como autistas e fala em autismo infantil precoce” (BRASIL, 2018, p. 17).

A autora Santos (2022), ao realizar uma série de considerações sobre os primeiros diagnósticos do autismo, menciona Leo Kanner (1894-1981) como o pai do autismo: “À época, Leo Kanner diagnosticou meninas e meninos com o autismo que, mais tarde, ficou conhecido por autismo clássico, e Hans Asperger diagnosticou apenas meninos com o autismo, que o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV) [1994]”, além da “Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde

710 Referidos na Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, a qual dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica — pessoas com deficiência, idosos com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos, gestantes, lactantes, pessoas com crianças de colo e obesos — e dá outras providências. Informações disponíveis em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110048.html.

711 Ao pesquisarmos em glossários médicos — a exemplo do *Etimologia e Abreviaturas de Termos Médicos* (POZZOBON, 2011) —, não encontramos nenhuma definição para termos como “síndrome”, “condição”, “distúrbio” ou “transtorno”, “psicopatologia”, geralmente utilizados para classificações de diagnósticos relacionados à saúde mental. Igualmente, ao realizamos consulta ao *Manual Clínico dos Transtornos Psicológicos* (BARLOW, 2016), percebemos que tais termos são utilizados para “nomear”, mas não são conceituados isoladamente. Desse modo, no tópico de análises, apresentaremos algumas das definições encontradas sobre eles com base em dicionários comuns.

(CID-10) reconheceram como síndrome de Asperger.” (SHEFFER, 2018; 2019 *apud* SANTOS, 2022, p. 2).

É interessante mencionar os esclarecimentos feitos pela autora sobre os estudos de Asperger e Kanner, inicialmente, identificados como relativos a duas condições diferentes e, após as contribuições e análises de outros estudiosos da época — como as psiquiatras Wing e Gould —, entendidos como continuidades de uma mesma condição, a qual se caracteriza, essencialmente, como um “espectro” — em Física, “um conjunto dos raios coloridos resultantes da decomposição de uma luz complexa”⁷¹² — e, por isso, havendo, posteriormente, a denominação de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Assim, a autora explica que: “Embora existam indicações de que Kanner conhecia o trabalho de Asperger, Kanner acabou sendo apontado como o primeiro cientista a diagnosticar o autismo.” Isso porque, “até então, o autismo era uma condição confundida com esquizofrenia ou deficiência intelectual”, desde o momento em que Bleuler utilizou o termo, em 1908, para se referir a características de seus pacientes diagnosticados com esquizofrenia.

Santos (2022, p. 2) acrescenta ainda que, “embora a maioria das pessoas com autismo tenham [sic] deficiência intelectual, essa característica não é bastante para o diagnóstico de autismo.” Corroborando com as afirmações da autora, em 1944, “o psiquiatra Hans Asperger escreve o artigo *A Psicopatia Autista na Infância*, publicado em Alemão e, por isso, somente reconhecido na década de 1980. O autismo descrito foi denominado como Síndrome de Asperger”. Também consequência dos estudos elencados, em 1952, foi publicada a primeira edição do *Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais* com características autísticas identificadas como “sintomas de esquizofrenia infantil” (BRASIL, 2018, p. 17).

Já na década de 1960, os estudos psicanalíticos ganham mais força (BRASIL, 2018; LOPES, 2020) e começam a se enraizar teorias que culpabilizavam as mães pela condição das crianças autistas. Lopes (2020, p. 511) elucida que “o termo ‘mãe-geladeira’ surgiu em 1949, tendo como inspiração um artigo de Leo Kanner em que ele dedicou maior ênfase nas relações familiares de seus pacientes – relações por ele compreendidas como pouco afetuosas”, considerando como uma das causas do autismo a ideia de que pessoas autistas “eram pouco amadas”. Entretanto, passa a ser ainda mais aceito pela sociedade e pelas academias, de modo geral, com as publicações de Bettelheim.

Apesar das superexposições e culpabilizações das mães de pessoas autistas pela existência do TEA, a elaboração de trabalhos acadêmicos e as contribuições “por meio do

712 Conceito retirado de: <https://www.dicio.com.br/espectro/>.

fornecimento de dados para pesquisa – ou mesmo o seu financiamento”, além da “divulgação das terapias, cuja base era o saber empírico dos próprios familiares, mães e pais de autistas”, tornaram-se fundamentais para que se desse crédito ao questionamento das explicações psicogênicas sobre o autismo (SILVERMAN & BROSCO, 2007 *apud* LOPES, 2020, p. 513). A autora chega a mencionar um exemplo específico dessas respostas familiares: “Bernard Rimland – psicólogo, pai de uma criança autista [...], por meio do livro intitulado *Infantile autism: the syndrome and its implication for a neural theory of behavior* (publicado em 1964)”, conseguiu afirmar que “a base do autismo era orgânica e não emocional” (LOPES, 2019 *apud* LOPES, 2020, p. 513).

No ano de 1965, Mary Temple Grandin cria a “máquina do abraço”. Grandin é autista, nascida em Boston (EUA), em 29 de agosto de 1947, e, além de psicóloga e professora universitária, também é mestra e Ph.D. em Zootecnia. Com base em Grandin (1992) e Edelson *et al.* (1999), ainda hoje, são relatados efeitos satisfatórios do uso dessa invenção em programas terapêuticos dos EUA. Além disso, estudos científicos puderam verificar “a eficácia da máquina [...], demonstrando uma sensível redução sobre os níveis de tensão, ansiedade, estereotípias e comportamentos disruptivos em pessoas com autismo”⁷¹³.

Durante a década de 1970 (DA SILVA BAMPI *et al.*, 2010; BRASIL, 2018), iniciam-se estudos basilares para o Modelo Social da Deficiência, o qual se opôs fortemente ao modelo médico, ao defender que era fundamental que se reconhecesse o papel das próprias estruturas sociais como instrumento de opressão e marginalização das minorias. Nesse sentido, Da Silva Bampi *et al.* (2010, p. 3) esclarecem que “[...] a ideia básica do modelo social é que a deficiência não deve ser entendida como um problema individual, mas uma questão da vida em sociedade”, evidenciando “a incapacidade da sociedade em prever e se ajustar à diversidade”. Nesse mesmo sentido, Brasil (2018, p. 17) acrescenta que a sociedade, devido ao seu funcionamento não adaptado, é quem “*desabilita* as pessoas com deficiência física [ou quaisquer outras]”.

713 Seu dispositivo, segundo o pesquisador e Dr. em Psicologia Carlo Schmidt, foi projetado e desenvolvido “[...] para aliviar a ansiedade e tensão em pessoas com hipersensibilidade, especialmente pessoas com autismo”. Ela simula “a sensação física de um abraço, limitando o espaço e pressionando o corpo para gerar uma sensação de bem-estar e tranquilidade.” Com a criação da máquina do abraço, também se tornou possível questionar a crença popular de que pessoas autistas são frias ou incapazes de sentir e lidar com o afeto. Nesse sentido, o “comportamento de esquiva [das pessoas autistas, decorrente de] hipersensibilidade sensorial”, geralmente evidenciado pela “tendência de evitar o toque”, é, muitas vezes, a origem de tal crença. Porém, “se estamos aqui tentando definir os comportamentos no autismo como uma diferença, um estilo cognitivo diferente e não como uma falta”, é completamente “razoável pensarmos que estas diferenças se expressem não só na área cognitiva como também na afetiva”, podendo existir também formas diferentes — ou, nas palavras do autor, “peculiares” — de expressar afeto. (SCHMIDT, 2012, p. 187).

Já em 1980, inclui-se o “autismo no DSM-III no grupo dos transtornos abrangentes do desenvolvimento, deixando de ser considerado um subgrupo das psicoses infantis” e, em 1981, a pesquisadora e médica psiquiatra inglesa “Lorna Wing cunha o termo Síndrome de Asperger, em referência à pesquisa de Hans Asperger.” Wing “já havia, na década de 1970, colocado o conceito de autismo como um espectro”, além de ter fundado a National Autistic Society – NAS, no Reino Unido, juntamente com a psicóloga clínica Judith Gould, e de ter fundado o Centro Lorna Wing, tendo influência no mundo inteiro com seus trabalhos (BRASIL, 2018, p. 17-18).

O psicólogo americano Ivar Lovaas, em 1988, toma como base alguns conceitos sobre Quociente de Inteligência - QI, e apresenta uma terapia comportamental — conhecida como ABA — tratamento para as pessoas autistas que consiste em “[...] 40 horas semanais de terapia intensiva para *normalização* de comportamentos”. Em pouco mais de dez anos, com a expansão de recursos tecnológicos e a difusão da internet, impulsiona-se “o movimento de *autoadvocacia* em que autistas defendem seus pontos de vistas sobre a própria condição” e, entre os mais atuantes nesse contexto, Temple Grandin e Donna Williams se tornaram as mais conhecidas. Paralelamente, “organizações de pais que buscam a cura para o autismo também aumentam, fazendo da ABA a terapia mais adotada por esse grupo. Os conflitos entre os dois grupos se acirram e continuam intensos nos tempos atuais.” E, em 1992, autistas dos Estados Unidos e da Austrália fundam “a Autism Network International (ANI), com o princípio de que “as decisões sejam tomadas apenas por autistas”, sob o lema “por autistas para autistas”. E, em 1995, é “fundada a Cure Autism Now, focada em pesquisa biomédica para a cura e prevenção do autismo. Organização duramente criticada pelas organizações de autistas anticura e pró-neurodiversidade.” Já, em 1999, a “socióloga Judy Singer, ativista pelos direitos das pessoas autistas, cunha o termo Neurodiversidade”, para evidenciar “o surgimento do movimento”, o qual foi “fortemente influenciado pelo feminismo que deu maior liberdade e confiança às mães para se livrarem [da] culpa a elas imputada [...]”. (BRASIL, 2018, p. 18-19).

Considerando os apontamentos feitos até aqui, podemos observar que os discursos de verdade se dão a partir de construções históricas, as quais se relacionam a diferentes mecanismos de poder, que, por sua vez, são capazes de “produzir discursos que emanam veracidade se apoiando na relação entre poder e direito, onde a verdade produz o poder e o poder produz discursos de verdade”. Assim, as práticas discursivas, legitimadas pelas posições-sujeito prescritas pelo seu sistema próprio de funcionamento, têm, dentre outros efeitos, “o de produzir pessoas, seus corpos e seus comportamentos” (FOUCAULT, 1996 *apud*

BENEDETTO, 2020, p. 17). É sob essa visada que Foucault (1976 *apud* DREYFUS & RABINOW, 1995, p. 222) caracteriza a psiquiatria como um saber tão “duvidoso” que torna muito mais fácil observarmos apreendermos os efeitos vergonhosos do poder e do saber.

Os autores (*Ibidem*, p. 222) esclarecem ainda que, para Foucault, “o saber não está numa relação superestrutural com o poder”, tampouco poder e saber são “meramente externos um ao outro” e, muito menos, são idênticos. “Foucault não tenta reduzir o saber a uma base hipotética de poder nem conceituar poder como uma estratégia sempre coerente”. Com efeito, “ele tenta mostrar a especificidade e a materialidade de suas correlações”, considerando que possuem “uma relação não causal que deve ser determinada em sua especificidade histórica”. Nessa perspectiva, é evidente que a prática psiquiátrica se relaciona a uma série de instituições de poder, “exigências econômicas imediatas”, “urgências políticas”, “regulações sociais” etc.

4.1 Enunciados sobre o TEA na CID-11

Atualmente, na Classificação Internacional de Doenças para Estatísticas de Mortalidade e Morbidade (CID-11), cap. 6 “Transtornos mentais, comportamentais ou do neurodesenvolvimento”⁷¹⁴, no primeiro tópico, intitulado “Transtornos do neurodesenvolvimento”, apresenta-se o item 6A02 Transtorno do espectro do autismo, com as principais especificidades do TEA, a partir de codificações derivadas do 6A02, além de uma conceituação⁷¹⁵.

Um documento publicado pela USP (BRASIL, 2018, p. 19), com o objetivo de orientar sobre os direitos da pessoa autista, ressalta diferenças entre “pessoa com autismo” e “pessoa autista”, com base no “posicionamento atual do Movimento Social protagonizado por autistas

714 “Síndromes caracterizadas por distúrbios clinicamente significativos na cognição, na regulação emocional ou no comportamento de um indivíduo que refletem uma disfunção nos processos psicológicos, biológicos ou de desenvolvimento subjacentes ao funcionamento mental e comportamental”, sendo “associados a sofrimento ou prejuízo no funcionamento pessoal, familiar, social, educacional, ocupacional ou em outras áreas importantes do funcionamento.” (CID-11).

715 “O transtorno do espectro do autismo é caracterizado por déficits persistentes na capacidade de iniciar e sustentar interação social recíproca e comunicação social, e por uma série de padrões de comportamentos e interesses restritos, repetitivos e inflexíveis que são claramente atípicos ou excessivos para a idade do indivíduo e contexto sociocultural. O início do transtorno ocorre durante o período de desenvolvimento, geralmente na primeira infância, mas os sintomas podem não se manifestar completamente até mais tarde, quando as demandas sociais excedem as capacidades limitadas. Os déficits são suficientemente severos para causar prejuízo na vida pessoal, familiar, social, educacional, ocupacional ou em outros campos importantes de funcionamento, e são geralmente uma característica do funcionamento do indivíduo observável em todos os contextos, embora possam variar de acordo com o contexto social, educacional ou outro. Os indivíduos do espectro exibem uma gama completa de funcionamento intelectual e de habilidades de linguagem.” (CID-11, 6A02, Versão 02/2022).

- não só no Brasil, mas no mundo”, de uma “linguagem seguindo os parâmetros da ‘Identity First’ (identidade em destaque)”⁷¹⁶.

Em outros campos associados, o Autismo é enfatizado como: “[...] uma síndrome (*s. f. (gr. Syndrome) Conjunto dos sintomas que caracterizam uma *doença*) definida por alterações presentes desde idades muito precoces, tipicamente antes dos três anos de idade”, caracterizada “*sempre* por desvios qualitativos na comunicação, na interação social e no uso da imaginação”. Em seguida, a autora apresenta a definição de “doença”, segundo o dicionário Larousse Cultural: “s. f. (lat. Dolentia, dor). Alteração da saúde que comporta um conjunto de caracteres definidos como causa, sinais, sintomas e evolução; mal, moléstia, enfermidade.” (MELLO, 2001, p. 11, grifo nosso).

Em outro documento⁷¹⁷, apresenta-se que: “O autismo não é uma doença, e sim uma condição neurológica”, podendo ser “classificado em *grau leve, moderado ou severo*, dependendo do apoio necessário que a pessoa precisa para realizar as atividades do dia a dia.” (2017, p. 3). Entretanto, há aspectos sutis e importantes que vão de encontro com as definições da CID-11 — principalmente acerca da ideia de “graus”, que não é mencionada no documento internacional.

5. ANÁLISE ARQUEOLÓGICA DO DISCURSO SOBRE AUTISMO

No território arqueológico do TEA aqui retomado, emergiram diferentes acontecimentos discursivos, dentre os quais podemos perceber especificidades quando se trata de referências à pessoa autista ou ao autismo. Assim, podemos refletir sobre a objetivação do sujeito autista no discurso de profissionais da saúde, a partir da prática discursiva médica, na perspectiva de cuidados com a pessoa autista, havendo uma posição-sujeito ocupada, majoritariamente, por psiquiatras e médicos de especialidade geral.

Especificamente no que concerne ao arquivo visitado nesta pesquisa, os enunciados produzidos passam a ter novos referenciais, outros princípios de diferenciação. Em princípio, o TEA é identificado como uma característica de pessoas esquizofrênicas; como uma psicose infantil; como uma característica apenas do gênero masculino; como uma consequência da falta

716 “Dizer ‘pessoas com Autismo’ significaria que o Autismo é algo ‘extra’, que pode ser separado do indivíduo, enquanto ‘pessoa autista’ implica no Autismo como uma condição indissociável, que está presente durante toda a sua vida”, sendo “um dos elementos que compõe a identidade do indivíduo enquanto pessoa. Em respeito à preferência expressa pelo próprio grupo, essa cartilha usa o termo ‘pessoas autistas’ ao invés de ‘pessoas com Autismo.’” (BRASIL, 2018, p. 19).

717 Publicada por pesquisadores da USP (2017). Disponível em: www.iag.usp.br/~eder/autismo/Cartilha-Autismo-final.pdf.

de amor materno (“patologia de ordem emocional”). Em momento posterior, são prescritas posições-sujeito mais diversificadas. Temple Grandin, por exemplo, enquanto autista, pesquisadora, professora universitária, inventora da máquina do abraço, entre tantas outras posições que ocupa, representa essa diversificação.

Sabendo que os discursos, entretanto, não se dão de forma contínua, linear e uniforme, há momentos em que surgem enunciados com a ideia da “cura para o autismo”, apresentando-o como uma “doença”, um “mal” a ser eliminado, ou, também, enunciados com confusões do autismo com “deficiência intelectual” ou com a “síndrome de Asperger”. Mais recentemente, os enunciados que observamos começaram a ser regidos por outros sistemas de funcionamento. Nessa perspectiva, é importante lembrarmos que o sujeito autista passa a ser considerado, legalmente, como pessoa com deficiência há pouco mais de uma década — leis como a de 2012 (que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista) e a de 2015 (que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)) podem ser relacionadas a essa nova perspectiva. Dessa forma, outras formações e práticas discursivas são constituídas e enunciados como “Transtorno do Espectro Autista”, “TEA”, “Transtorno do neurodesenvolvimento”, “autismo não é doença”, “autismo é uma condição neurológica⁷¹⁸” começam a emergir e se correlacionar, gerando outras práticas, direitos, posições-sujeito, outras verdades — ao mesmo tempo em que, de outra perspectiva, também são gerados por elas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao visitar o território arqueológico do TEA, pudemos perceber significativas reformulações e mudanças na escolha de termos científicos para defini-lo e referenciá-lo em documentos atuais — compilados principalmente na CID-11 —, transformações as quais foram

718 O Centro de Atendimento em Neurocirurgia, Psicologia e Psiquiatria realizou uma publicação explicando as diferenças entre alguns desses termos utilizados para nomear aspectos da saúde mental. “SÍNDROME: é uma condição médica que resulta num conjunto de sinais e sintomas que caracterizam mais de uma doença que independem da causa e da origem que as diferenciam. Seu nome vem do grego “syndromé” e significa reunião. Geralmente, as síndromes são nomeadas com o nome da pessoa que a pesquisou ou a sua geografia; DOENÇA: segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), doença é considerada “ausência de saúde” com a alteração do estado de equilíbrio do indivíduo com o meio ambiente, ou seja, é uma disfunção de um órgão, psique e/ou organismo com sintomas específicos. Vem do latim “dolentia” com sentido de padecimento; TRANSTORNO: é uma perturbação de ordem psicológica e/ou mental que causa incômodo na pessoa devido a falha de estimulação na região frontal do cérebro; DISTÚRBIO: é uma disfunção do Sistema Nervoso Central no cérebro que causa desequilíbrio patológico por alguma alteração violenta de ordem natural.” Disponível em: <https://canpp.com.br/sindrome-transtorno-doenca-e-disturbio-qual-a-diferenca/#:~:text=TRANSTORNO%3A%20C%29%20uma%20perturba%3A%20de,altera%3A%20violenta%20de%20ordem%20natural>. Acesso em: 09 de agosto de 2023.

acompanhadas de concepções e estudos importantes para se chegar aos saberes científicos da atualidade.

Identificamos, no que se refere às posições-sujeito necessárias à realização do discurso analisado, não apenas a presença de outros profissionais — além do médico psiquiatra —, como fonoaudiólogos, terapeutas, fisioterapeutas etc., como também a presença de mães e pais de pessoas autistas e, finalmente, a presença de autistas, enunciando sobre si. Entretanto, são bastante regulares enunciados como “portadores”, sugerindo que a pessoa autista carrega consigo algo que não lhe é intrínseco, algo que lhe é extra e que não a constitui enquanto indivíduo/sujeito. Por outro lado, também se enunciam: “pessoa autista”, “autista”, “indivíduo”, “espectro”, com uma formação discursiva diferente, na qual o autismo é considerado algo diverso, um “espectro”, com “pessoas” diferentes umas das outras, como todas as pessoas o são — independentemente de estarem no espectro.

Quanto aos objetivos propostos inicialmente, pudemos lançar um olhar sobre as práticas discursivas de profissionais da saúde sobre o TEA, relacionando-as a outras práticas, relações de poder e saberes sociais. Nesse sentido, com base nas proposições de Foucault para uma análise arqueológica do discurso, discutimos sobre arquivo, discurso, sujeito e enunciado e analisamos a objetivação do sujeito autista em discursos de profissionais da saúde, mediante a identificação e descrição de enunciados.

Por fim, esperamos contribuir com os estudos acerca do TEA, na difusão de informações entre a comunidade acadêmica e a sociedade de modo geral e colaborar para que haja menos discriminação e capacitismo — principalmente relacionados às condições e características intrínsecas às pessoas com quem possamos conviver nos diferentes âmbitos sociais.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, R. C. D. A lei de prevenção de doenças hereditárias e o programa de eutanásia durante a Segunda Guerra Mundial. **Revista CEJ**, 2008.

BENEDETTO, M. S. **Autismo sem ismo**: a neurodiversidade e a experiência interior por uma etnografia não normativa. Tesis Doctoral. Universidade de Lisboa (Portugal), 2020.

BRASIL. **Cartilha dos Direitos das Pessoas Autistas**. OAB, Distrito Federal, 2018. Disponível em: [https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/Cartilha%20Autismo%20WEB\(3\).pdf](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/Cartilha%20Autismo%20WEB(3).pdf). Acesso em: 18/03/2023.

_____. Lei 12.764: **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm#:~:text=Institui%20a%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de,11

%20de%20dezembro%20de%201990. Acesso em: 20/05/2023.

_____. Lei 13.146: **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência)**. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 19/05/2023.

DA SILVA BAMPI, L. N.; GUILHEM, D.; ALVES, E. D. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, 2010.

FERNANDES, C. A. **Análise do Discurso**: reflexões introdutórias, 2ª. Ed. Editora Claraluz, São Carlos, 2008.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, revisão de Lígia Vassalo. Petrópolis, Vozes, Lisboa, Centro do Livro Brasileiro, 1972.

_____. **As palavras e as coisas**, trad. S. T. Muchail, São Paulo: Martins fontes, 1995.

LOPES, B A. Autismo, narrativas maternas e ativismo dos anos 1970 a 2008. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 26, 2020.

MARTINS, B. S. A reinvenção da deficiência: novas metáforas na natureza dos corpos. In: **Fractal**: Revista de Psicologia, v. 27, n. 3, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/qPjSDtcKT8prJspkM3ZQQZH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 de agosto de 2023.

MELLO, A. M. S. R. **Autismo**: Guia Prático. 2. ed., 2001.

RABINOW, P.; DREYFUSS, R. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1995.

SANTOS, L. Y. A. Considerações sobre os primeiros diagnósticos do autismo: Leo Kanner, o pai do autismo. **Seminário De Pesquisa Do Programa De Pós-Graduação Em Educação - SEPED**, 2022. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/seped/article/view/14912>. Acesso em 19/03/2023.

SCHMIDT, C. Temple Grandin e o autismo: uma análise do filme. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 18(02), 2012.

SILVA, M. P.; SERAFIM, C. E. R. Práticas discursivas sobre cotas na mídia: o negro pode ser universitário? **Revista do GELNE**, 7.1/2, 2005.

SILVA, O. M. **A Epopéia Ignorada**: Pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje. São Paulo: CEDAS, 1987.

WORLD HEALTH ORGANIZATION, et al. **International Classification of Diseases**. WHO; 2019. Disponível em: <https://icd.who.int/browse11/1-m/en> Acesso em 10 de janeiro de 2023.

ASSOCIAÇÕES ATLÉTICAS ACADÊMICAS (AAA'S): BENEFÍCIOS PARA A SAÚDE INTEGRAL DOS UNIVERSITÁRIOS

Cristianne Almeida Carvalho
Psicóloga; Doutorado em Psicologia Social
cristianne.ac@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Milton Felipe Silva Furtado
Estudante de Psicologia
felifefurt@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Mariana Camelo Veras
Estudante de Psicologia
marianacv.psi@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Giovana Mirna Rodrigues Silva
Estudante de Psicologia
giovana.mirna@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

RESUMO: As Associações Atléticas Acadêmicas (AAA's) configuram uma entidade constituída por universitários de diversos cursos e têm como objetivos a prática e aprendizado de habilidades esportivas, assim como favorecem a socialização dos discentes que as procuram. Podem também representar os cursos da Instituição de Ensino Superior da qual fazem parte em competições amadoras. Em geral, a gestão e manutenção dessas AAA's ficam sob a responsabilidade dos alunos. A Psicologia do Esporte e do Exercício (PEE) como especialidade da Psicologia pode acolher as demandas biopsicossociais oriundas dos atletas universitários participantes das atléticas. O surgimento das Atléticas permite à PEE analisar as necessidades de uma saúde integral dos estudantes, que inclui não apenas aspectos físicos e biológicos, mas também mentais, a saber os processos psicológicos e as emoções. Assim, o objetivo do estudo foi identificar os benefícios físicos, mentais e sociais que as AAA's podem proporcionar para os universitários para confirmar a importância da prática esportiva como prevenção e cuidado para a saúde integral dos universitários. Para tal, foi realizada uma revisão de literatura narrativa através das ferramentas de busca virtual Google Acadêmico e a base de dados SciELO. A pesquisa tem caráter qualitativo de cunho exploratório, descritivo e documental. Dentre os resultados encontrados nos estudos considerando as demandas e os parâmetros exigidos de um curso superior, e atualmente, com as variações de contexto gerados pela pandemia de COVID-19, além das consequências para a saúde física e mental de todos, o esporte e o exercício se confirmam como necessários para auxiliar na garantia e tratamento de problemas psicológicos e físicos. Ademais, contribuem no estímulo de vínculos, na melhora das relações interpessoais, na inclusão dos alunos ao ambiente universitário, atenuando as cobranças da rotina. A psicologia do esporte e do exercício é uma das ciências do esporte que pode se dedicar a essa realidade.

Palavras-chave: Psicologia do Esporte; Saúde Integral; Promoção de Saúde; Associação Atlética Acadêmica.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho, intitulado “Associações Atléticas Acadêmicas (AAA’s): benefícios para a saúde integral dos universitários” faz parte da pesquisa “Associações Atléticas Acadêmicas e Plantão Psicológico: caracterização e benefícios para comunidade acadêmica” desenvolvida pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em História da Psicologia e Psicologia do Esporte (GEPHPE). O grupo está vinculado à linha de pesquisa “História, Epistemologia e Processos Psicológicos” do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

A pesquisa se justifica diante da demanda crescente de AAA’s em busca de apoio psicológico para seus participantes. Para compreender o universo das AAA’s e planejar ações ou intervenções para acolher a procura dos atletas universitários, a coordenadora do GEPHPE elaborou o referido estudo que produziu o presente trabalho com alguns de seus resultados. Para melhor ilustrar outros resultados que serão abordados, descreve-se o percurso metodológico desenvolvido na pesquisa.

A metodologia utilizada foi uma revisão de literatura narrativa, a qual foi realizada por ferramentas de busca virtual Google Acadêmico e a base de dados SciELO. Os descritores utilizados para a seleção dos artigos foram: atléticas e saúde; atléticas e benefícios; associações atléticas acadêmicas e benefícios; associações atléticas acadêmicas e benefícios para saúde; associações atléticas acadêmicas e benefícios para a saúde mental. Além disso, foram pesquisados textos das referências dos artigos encontrados que se relacionavam com os descritores mencionados. Dessa busca inicial foram escolhidos 13 textos, dos quais realizou-se leitura das palavras-chaves, do resumo e do conteúdo para identificar se estavam relacionados com os objetivos da pesquisa.

A pesquisa tem caráter qualitativo e exploratório, uma vez que foram encontrados poucos materiais acerca da temática no levantamento de dados e ainda é incipiente quando se trata do Maranhão; também é descritiva, pois pretende-se caracterizar as atléticas e seus benefícios à comunidade acadêmica; e documental, pois é fruto de uma investigação de legislações e estatutos que regem o esporte universitário, as atléticas e as instituições que deveriam prestar assistência ao contexto esportivo.

Conforme Gil (2002), as pesquisas exploratórias buscam desvendar mais sobre um determinado assunto e aprimorá-lo; aqui busca-se entender como se dá a relação das atléticas com a saúde. Também intenta-se descrever as características tanto das atléticas quanto dos

benefícios possíveis, por isso descritivas; e documental já que se analisa fontes documentais, como legislações e estatutos das atléticas.

Para Samulski (2002), a Psicologia do Esporte e do Exercício (PEE) é a área de atuação da Psicologia que se articula e fundamenta esse trabalho com o objetivo de acolher as demandas biopsicossociais dos atletas. Dessa forma, ela pode ser inserida no âmbito universitário junto aos integrantes das atléticas que praticam alguma modalidade esportiva e participam de competições.

As Associações Atléticas Acadêmicas (AAA's) além de promover práticas esportivas, lazer e sociabilidade para os participantes, organizam festas e eventos acadêmicos com o objetivo de angariar fundos para manter seu funcionamento, como também de adquirir equipamentos e arcar com outras despesas que possibilitem seu desenvolvimento. As AAA's possuem estatutos e, algumas, regimentos internos que organizam seu funcionamento, assim como diretorias para que tenham andamento nos seus projetos (LIMA, DALPERIO, 2019).

O funcionamento das Atléticas permite à PEE analisar a prática esportiva desenvolvida e seus efeitos e necessidades para a saúde integral dos estudantes, que inclui não apenas aspectos físicos e biológicos, mas também psicológicos e emocionais. As Associações Atléticas Acadêmicas surgem como uma via para prática esportiva no ambiente universitário, podendo contribuir tanto para integração estudantil quanto na melhoria de desempenho acadêmico dos discentes (DE OLIVEIRA JUNIOR, DA CUNHA SILVA, 2021).

A prática esportiva contribui não somente para a saúde física, mas também é potencializadora para a socialização dos indivíduos independentemente de classe social, religião, gênero entre outros (BICKEL, MARQUES, SANTOS, 2012). O esporte na universidade propicia vivências para além das aulas teóricas e expositivas e das extenuantes leituras durante a graduação, mas viabiliza experiências diferentes (PEDROSO, 2019). Em detrimento das exigências acadêmicas, o esporte nesse contexto, auxilia no estímulo de vínculos, nas relações interpessoais e inclui os alunos no meio universitário (NETO, 2014 apud DE OLIVEIRA JUNIOR, DA CUNHA SILVA, 2021).

Assim, o objetivo do presente artigo é apresentar um recorte de um dos objetivos específicos da pesquisa supracitada: identificar os benefícios físicos, mentais e sociais que as Atléticas podem proporcionar para os universitários. Para tal, direcionado à temática escolhida neste texto, será apresentado e discutido: uma conceituação de saúde, a caracterização das Associações Atléticas Acadêmicas, bem como os benefícios que estas proporcionam para a saúde integral da comunidade acadêmica.

2. CONCEITUAÇÃO DE SAÚDE

Pensar em saúde na atualidade implica considerar não apenas o bem-estar físico, mas mental e social, isto é, uma perspectiva integral. Então, para abordar os benefícios que as AAA's proporcionam para a saúde integral dos universitários é importante apresentar o conceito de saúde da Organização Mundial de Saúde (OMS), o qual tinha como definição um estado completo de bem-estar físico, mental e social (OMS, 1946). Vale refletir nessa definição sobre o que constituiria esse “estado completo de bem-estar” e se ele seria realmente possível. Porém essa conceituação é importante, pois já apresenta uma visão diferente de saúde como ausência de doenças, o qual era muito difundido anteriormente. De lá para cá, a concepção de saúde foi se reformulando e englobando outros aspectos.

Dessa forma, é possível depreender que esse campo se constituiu de inúmeras discussões referentes ao entendimento da saúde como ausência de doença ou padrão de normalidade como parâmetros únicos e definitivos. Todavia, após algumas reformulações, foram incorporadas a simultaneidade, a transversalidade de saberes e o “construcionismo” (AMARANTE, 2007). Ou seja, a concepção de saúde atualmente não se apresenta como uma verdade imutável, mas como um estado amplo e diverso que inclui o contexto social.

É importante frisar ainda a concepção de saúde mental. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2018), “a saúde mental é um estado de bem-estar, no qual o indivíduo percebe suas próprias habilidades, consegue lidar com os estresses da vida diária, pode trabalhar de forma produtiva e está apto para contribuir na sua comunidade”. Além disso, também é levado em conta a vida social do indivíduo que é mediada por uma cultura própria, por questões políticas e a realidade em que se encontra (LANGDON, WIJK, 2010). Isto é, aquilo que diz respeito à subjetividade e percepção do sujeito ante suas vivências e à maneira em que este conceitua saúde.

Levando em consideração essa conceituação de saúde, vale destacar que o esporte é um dos meios que proporciona benefícios e favorece o alcance do estado de saúde dos indivíduos. Por isso, enfatiza-se a importância e o lugar que uma prática esportiva mediada pelas AAA's pode oferecer aos universitários, uma vez que os exercícios físicos são de grande valia para promoção de saúde, pois auxiliam no cuidado integral da saúde e no estilo de vida (RAIOL, 2020).

Dessa forma, a prática de esportes permite uma melhora na qualidade de vida, já que previne que doenças crônicas se agravem, auxilia no aumento de concentração e no controle da ansiedade, estresse e insônia, assim como ajuda na melhora da autoestima (POLISSENI,

RIBEIRO, 2014). Por meio dessa prática há liberação de endorfina, por exemplo, que possibilita sensação de bem-estar e tranquilidade, importantes no estado psicoemocional do sujeito (WERNECK, 2005). Tendo em vista, alguns de seus benefícios, nota-se que a realização de exercícios é fundamental para promoção e prevenção de saúde. Dessa maneira, é importante descrever e caracterizar, afinal, o que são as Associações Atléticas Acadêmicas, como se organizam e quais objetivos às circundam para compreender como se mantêm dentro das Instituições de Ensino Superior.

3. CARACTERIZAÇÃO DAS ASSOCIAÇÕES ATLÉTICAS ACADÊMICAS

As Associações Atléticas Acadêmicas não são um fenômeno recente, foram legalizadas a partir do Decreto-Lei nº 3.617, de 15 de setembro de 1941. É, portanto, a partir dele que as AAA's de cada curso se tornam uma representação básica do desporto universitário (STAREPRAVO *et al.*, 2010). Elas surgem diante de uma necessidade da existência de entidades que promovessem a integração dos alunos tanto nos cursos aos quais fazem parte, como também com as demais pessoas que compõem as Instituições de Ensino Superior (IES) (PAIVA, MARCELINO, 2004 apud MENDES *et al.*, 2021). A princípio, as AAA's desenvolviam apenas atividades esportivas no contexto universitário, mas com o passar dos anos, começaram a implementar outras atividades como: recepção de calouros, festas, ações sociais e outros eventos de caráter social (RIBEIRO, MARIN, 2012).

Logo, as AAA's são promotoras e fomentadoras da prática esportiva dentro do ambiente acadêmico, bem como ajudam novos ingressantes à universidade a se integrarem nesse ambiente e oportunizam aos discentes serem incluídos por meio do esporte, lazer e cultura. Isso significa que elas incentivam o esporte universitário com treinamentos esportivos em diversas modalidades e participação em competições, ainda organizam e realizam festas e eventos acadêmicos com objetivos de angariar fundos para sua manutenção e funcionamento. Tais eventos também auxiliam na compra de equipagem e ferramentas que possibilitem seu desenvolvimento, além de promover lazer e sociabilidade para os participantes (ALVES, CORDAZZO, 2021).

Essas entidades, portanto, possibilitam sentimento de pertencimento desses alunos a um lugar, assim como propiciam a formação de laços afetivos entre os discentes (MENDES *et al.*, 2021). Uma vez que nesses espaços, os estudantes podem fazer novas amizades, como também entrar em contato, porventura, com aqueles que já se formaram, é possível melhorar seu *networking*, acarretando benefícios vindouros (OLIVEIRA, 2019).

Vale ressaltar que os alunos que não participam dos esportes e não integram às atléticas como membros, também podem apoiar os atletas nas torcidas organizadas (OLIVEIRA, 2019). Ainda, surge como possibilidade ao aluno, aprender sobre gestão e liderança, já que eles podem compor as diretorias que organizam as AAA's.

Atualmente as Associações Atléticas se configuram como organizações autônomas, geridas exclusivamente pelos discentes e conduzidas com base nos seus próprios estatutos. Amparadas pela Lei 9.615/1998, que institui normas gerais sobre o desporto, elas têm liberdade nas suas ações, mas também podem buscar assistência das IES. Visto que, a referida lei versa que o desporto tem como base um dos princípios que é o da educação, no qual visa contribuir para o desenvolvimento do indivíduo, formação da cidadania e prática do lazer, e que, portanto, pode incentivar essa prática mediante recursos públicos (BRASIL, 1998). Apesar dessa liberdade, a autonomia estudantil dessas associações, que anteriormente representavam a organização oficial para prática esportiva universitária, não é feita de forma desordenada, ao contrário, elas possuem estatutos e regimentos para administrar e orientar sua prática (PEREIRA, SILVA, 2019).

Por meio dessas documentações, as AAA's se organizam em relação às suas finalidades; às simbologias - o que representam-; o que as constitui; quais são seus poderes; às diretorias que as compõem; as competições, descrevem o que compete a cada integrante, seus direitos, deveres e penalidades.

Dessa forma, as atléticas se organizam em diretorias executivas e administrativas, nas quais possuem papéis a desempenhar, como também atividades para executar. Em geral, a distribuição dos cargos segue de forma similar independente da instituição ou do estado de origem. A diretoria de presidência possui presidente e vice-presidente, os quais representam os cargos de maior hierarquia, cujos membros são responsáveis pelo papel executivo e deliberativos das questões relacionadas às AAA's no âmbito interno da Universidade (RIBEIRO *et al.*, 2022).

A secretaria é responsável pelo registro das reuniões e elaboração das atas, assim como, organiza os documentos e as informações dos associados das AAA's (RIBEIRO *et al.*, 2022). A diretoria de Esportes organiza as práticas esportivas das atléticas, medeia a comunicação entre técnicos e atletas, checa datas e locais de treinos que melhor abarque os atletas, organiza competições. Essa diretoria pode se estruturar de maneira genérica, sem especificação das modalidades esportivas ou se dividir em modalidades e categorias esportivas (coletivo ou individual) (RIBEIRO *et al.*, 2022).

Além disso, cabe à diretoria de Marketing prezar pela comunicação, divulgação de produtos, de treinos, de eventos e de serviços, e pela captação de novos estudantes para fazerem parte da atlética. Compete ao financeiro das AAA's arrecadar e gerenciar a entrada e saída de verba para manutenção das atividades da associação, que costumeiramente são angariados por meio da realização de campanhas, festas ou venda dos produtos da atlética (RIBEIRO *et al.*, 2022).

A presença desses cargos é fundamental para a manutenção das atividades da atlética, uma vez que auxilia no desenvolvimento de uma estrutura organizada para realizar competições, eventos, além de propiciar atividades que proporcionem o bem-estar físico, mental e social dos universitários.

Ademais, as AAA's envolvem os graduandos de várias formas, algumas possuem baterias, charangas e *cheerleaders* (animadores de torcida). As baterias, a exemplo, são grupos musicais compostos por estudantes, que junto aos torcedores incentivam os atletas nas competições (FAGUNDES, PRADO, FELIX, 2022). O fenômeno das baterias, manifesta-se como uma forma de incluir discentes que não foram convocados para jogar nos campeonatos, bem como integrar aqueles que não possuem afinidade pela prática esportiva (PEREIRA, SILVA, 2019). Existem, para mais, competições entre as baterias, que são chamados de “desafios” que possuem caráter classificatório, pois exigem habilidades musicais e rítmicas dos participantes (LIMA, DALPERIO, 2019; RIBEIRO *et. al.*, 2022).

Isso mostra que as AAA's não prezam apenas pela prática esportiva, mas, também, pela promoção de momentos de lazer e descontração, assim, formam uma rede de apoio emocional para os discentes (ALVES, CORDAZZO, 2021). Diante do exposto observa-se que além da prática esportiva as AAA's proporcionam uma possibilidade de integração entre os universitários de formas diferentes, o que favorece ao bem-estar e uma qualidade de convívio no ambiente universitário além de outros benefícios como apresenta-se a seguir.

4. BENEFÍCIOS DAS AAA'S

As Associações Atléticas Acadêmicas como meio para a prática esportiva trazem benefícios não só em função do exercício físico⁷¹⁹ ou do esporte, mas também por serem um espaço de integração. As atividades proporcionam melhoria nos âmbitos físico, social e mental

⁷¹⁹ O exercício físico se diferencia da atividade física e do esporte. Segundo o Conselho Federal de Educação Física (CONFED, 2002), atividade física é toda movimentação diária realizada ou prática de exercício físico que resulte em gasto de energia. O exercício físico já se direciona para uma prática sistematizada, planejada e com objetivo a ser alcançado por meio da movimentação do corpo. Já o esporte, possui regras preestabelecidas, técnicas e habilidades previstas, além de ser uma atividade competitiva.

e impactam na comunidade acadêmica que as pratica ou se envolvem com as AAA's (RIBEIRO, MARIN, 2012).

No início, as AAA's emergiram principalmente como promotoras de saúde física e mental. Por intermédio das práticas esportivas e de exercícios, os discentes podem levar uma vida fisicamente mais ativa, já que muitos estão sedentários, por vezes imposto pela conjuntura universitária (NETO, 2014 apud PEDROSO *et al.*, 2019).

Ao promover e incentivar a prática de esportes, as AAA's atingem vários estudantes que já praticam algum esporte, que tiveram pouco contato ou que nunca praticaram. A prática de atividade física traz benefícios físicos como:

(...)aumento do volume sistólico, aumento da 15 potência aeróbica, aumento da ventilação pulmonar, melhora do perfil lipídico, diminuição da pressão arterial, melhora da sensibilidade à insulina e diminuição da frequência cardíaca em repouso e no trabalho submáximo; antropométricos e neuromusculares, que acarretam a diminuição da gordura corporal, o incremento da força e da massa muscular, da densidade óssea e da flexibilidade; (...) (MELO, 2016, p.15 - 16).

Dessa forma, são inúmeros os benefícios físicos proporcionados por meio dos exercícios e práticas esportivas que podem ser mediadas pelas AAA's tanto nos treinos físicos, na preparação para as competições, quanto na aprendizagem de uma modalidade esportiva. Existem também os benefícios psicológicos: aumento da autoestima e da autoimagem; melhora nas funções cognitivas como concentração, raciocínio e tomada de decisão; alívio do estresse e controle da ansiedade; melhora no humor, na autoconfiança, na autoexpressão, no autocontrole, na autorrealização; pode atenuar casos de depressão, timidez, insegurança e medo; ajuda na superação de conflitos e frustrações, na disciplina e paciência (MELO, 2016).

Ainda sob essa perspectiva, Alves e Cordazzo (2021) expõem que o sentimento de pertencimento é intrínseco ao direito fundamental dos seres humanos à saúde mental, amparado pela Constituição Federal de 1988, uma vez que “prover a saúde mental básica de uma população, compreendendo-a como sendo a interação social intencional, seria, então, prover a satisfação mínima dessa necessidade de pertencimento social (...)” (TAVARES, 2014, p. 194). Sendo assim, as AAA's, por meio das atividades desenvolvidas, são importantes meios de socialização e podem ajudar no aumento do bem-estar social, na formação de amizades e criação de vínculos, o que pode acarretar a diminuição do isolamento social (MELO, 2016).

Diante disso, pode-se afirmar que as associações atléticas auxiliam as universidades na promoção de um ambiente mais acolhedor e agradável (ALVES, CORDAZZO, 2021), na medida em que promovem ações de lazer como acolhidas de calouros e festas, mas também no

elo criado entre os participantes durante os treinamentos, nos quais os discentes podem socializar e aliviar as tensões do cotidiano universitário (LIMA, DALPERIO, 2019).

Além disso, é válido destacar que as atléticas são de suma importância para o aumento do vínculo dos estudantes com a Instituição de Ensino Superior (IES), uma vez que a representam em competições externas. A esse respeito, o vínculo estabelecido entre os discentes em atividades extracurriculares, podem contribuir com as IES, visto que a maior integração entre os alunos, por vezes, tem o potencial para diminuir os índices de evasão dessas instituições (FAGUNDES, PRADO, FELIX, 2022). Nota-se, pois, que além dos benefícios físicos e mentais, as AAA's são um fator de segurança emocional aos discentes, uma vez que elas criam uma rede de apoio e acolhimento para os estudantes, os quais sentem-se pertencentes a um grupo composto por seus pares, sensíveis às questões impostas pela universidade (OLIVEIRA, 2019).

É necessário frisar que após o contexto mais grave da pandemia de COVID-19, as atléticas funcionaram como esse meio de reaproximação entre o virtual e o presencial e reinserção social na volta às atividades presenciais nos *Campi*. Durante o período pandêmico de isolamento social, os estudantes estavam fragilizados, inseguros e a ausência de realização das atividades diárias acarretou sentimento de tristeza, desânimo, ansiedade, entre outros (BORGES *et al.*, 2021). Portanto, diante desse contexto, a promoção de saúde mediante as atividades desenvolvidas nas AAA's foi fundamental nesse período pandêmico e pós-pandêmico.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados e nos fundamentos teóricos encontrados foi possível depreender que as Associações Atléticas Acadêmicas são benéficas para a comunidade acadêmica nos âmbitos físico, social e mental, não apenas para aqueles que praticam alguma modalidade esportiva, mas todos que se permitem participar das atividades desenvolvidas.

Pensar o conceito de saúde integral é fundamental para entender esse tripé de benefícios que podem ser proporcionados pelas AAA's mediante as práticas esportivas e atividades de interação que promovem. Além do mais, caracterizar as atléticas nos permite pensar suas possibilidades de promoção de saúde, como também sua capacidade de interação social, organização e responsabilidade na gestão.

Descrever os benefícios ilustra o quão importante tem sido o papel que essas associações acadêmicas têm desempenhado nas Instituições de Ensino Superior e o impacto que geram na

comunidade acadêmica em termos sociais e físicos. Todavia, pouco se discute e investiga acerca da relação das AAA's com a saúde integral.

Diante desse cenário, o que encontramos foi uma quantidade reduzida de estudos em âmbito nacional que se propõem a investigar essa relação, mas no Maranhão não encontramos estudos sobre as Atléticas de modo geral, o que torna relevante a pesquisa citada que está sendo desenvolvida sobre essa realidade. A maioria das produções encontradas dizem respeito a publicações de resumos em eventos, relatos de experiência, teses e dissertações. Dos 13 textos, 1 é da região Centro-Oeste; 7 da Sudeste; 4 da Sul; e 1 do Nordeste, do Ceará. Atualmente, a pesquisa está em fase final, analisando alguns de seus objetivos específicos, um voltado às legislações e documentações acerca das atléticas e outro aos benefícios que as AAA's proporcionam.

Durante a busca dos textos e sua respectiva leitura, deparou-se com o recorte da pandemia e sua relação com a saúde mental, o qual se mostrou relevante para entender os benefícios que as AAA's proporcionaram naquele momento. Todavia, o presente estudo ainda investiga e estuda mais acerca da questão e da sua importância.

Portanto, espera-se que a pesquisa, a qual esse trabalho faz parte, seja um caminho para levar essas contribuições e discussões a outros pesquisadores, discentes, docentes, profissionais e interessados na área, além de contribuir na ampliação desse conhecimento e estimular mais produções nesse campo que se mostra rico e diverso.

REFERÊNCIAS

ALVES, I. de O.; CORDAZZO, K. **AS ENTIDADES ACADÊMICAS COMO FERRAMENTAS PARA A EFETIVAÇÃO DO SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO À UNIVERSIDADE**. REVISTA JURÍDICA DIREITO, SOCIEDADE E JUSTIÇA, [S. l.], v. 6, n. 8, 2021. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/RJDSJ/article/view/4095>.

AMARANTE, Paulo. **Saúde mental e atenção psicossocial**. Rio de Janeiro: Fiocruz; 2007.

BICKEL, E. A.; MARQUES, Márcio Geller; SANTOS, GA dos. **Esporte e sociedade: a construção de valores na prática esportiva em projetos sociais**. EFDeportes.com [revista digital], v. 17, p. 171, 2012. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd171/esporte-e-sociedade-a-construcao-de-valores.htm>.

BORGES, Isabela Souza Cruvinel et al. **Promoção da saúde e redução de vulnerabilidades por meio da prática da atividade física**. Revista Brasileira de Educação Médica, v. 45, 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.615, de 1998**. Institui normas gerais sobre desportos.

CONSELHO Federal de Educação Física. **Resolução Confef nº 46/2002**. Intervenção do profissional de educação física e suas respectivas competências [Internet]. Rio de Janeiro: Confef; 2002. Disponível: <https://bit.ly/3u8Gbew>.

DE OLIVEIRA JUNIOR, Carlos Miguel; DA CUNHA SILVA, Giovana Soares. **PANORAMA DO ESPORTE UNIVERSITÁRIO EM PONTA GROSSA-PR: POSSIBILIDADES E DIFICULDADES ENCONTRADAS PELAS ASSOCIAÇÕES ATLÉTICAS DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS E PRIVADAS NO SEU RECONHECIMENTO E ATUAÇÃO DENTRO DO SETOR ESPORTIVO**. 2021.

FAGUNDES, A. F. A.; PRADO, R. A. D. P.; FELIX, D. F. **A identificação dos discentes com as associações atléticas universitárias e o reflexo quanto ao engajamento estudantil junto às instituições de ensino superior**. Educação e Pesquisa, v. 48, 2022.

FAGUNDES, André Francisco Alcântara; PRADO, Rejane Alexandrina Domingues Pereira do; FELIX, Débora Fabiana. **A identificação dos discentes com as associações atléticas universitárias e o reflexo quanto ao engajamento estudantil junto às instituições de ensino superior**. Educação e Pesquisa, v. 48, 2022.

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

LANGDON, Esther Jean; WIJK, Flávio Braune. **Antropologia, saúde e doença: uma introdução ao conceito de cultura aplicado às ciências da saúde**. Revista Latino-Americana de Enfermagem, 2010, 18: 459-466. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/5RwbrHQkrZ4X7KxNrhvwjTB/?format=pdf&lang=pt>.

LIMA, Matheus Guimarães; DALPERIO, Helena Cardoso. **ASSOCIAÇÕES ATLÉTICAS ACADÊMICAS E A CULTURA DO LAZER UNIVERSITÁRIO**. Encontro Internacional de Gestão, Desenvolvimento e Inovação (EIGEDIN), v. 3, n. 1, 2019.

MELO, Amanda Peixoto. **A contribuição do esporte universitário para o desenvolvimento físico, social e psicológico do aluno-atleta da Universidade Federal do Ceará**. 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/35936>>.

MENDES, Robert Roy et al. **ASSOCIAÇÕES ATLÉTICAS ACADÊMICAS NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO: UMA BREVE REVISÃO**. 2021. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Flaviana-Vieira-2/publication/363196434_ASSOCIACOES_ATLETICAS_ACADEMICAS_NO_AMBIENTE_UNIVERSITARIO_UMA_BREVE_REVISAO/links/631126a75eed5e4bd139bb77/ASSOCIACOES-ATLETICAS-ACADEMICAS-NO-AMBIENTE-UNIVERSITARIO-UMA-BREVE-REVISAO.pdf>.

OLIVEIRA, P. H. A. **A importância das atléticas universitárias para formação de um universitário em administração**. 2019. 40 f. Monografia (Graduação em Administração) - Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2019.

PEDROSO, Amanda Stoltz; MATHIAS, Nathália Silva; SANTOS, Karine Regina Reinehr. **A IMPORTÂNCIA DO ESPORTE UNIVERSITÁRIO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA** Área temática: Saúde. 2019.

PEREIRA, B. A.; SILVA, L. P. **Políticas de esporte e lazer nas Universidades Federais de Minas Gerais: um olhar sobre as Atléticas Acadêmicas.** Licere, Belo Horizonte, v.22, n.4, dez/2019.

POLISSENI, M. L. DE C.; RIBEIRO, L. C. **Exercício físico como fator de proteção para a saúde em servidores públicos.** Revista Brasileira de Medicina do Esporte, v. 20, n. 5, p. 340–344, set. 2014.

RAIOL, Rodolfo A. **Praticar exercícios físicos é fundamental para a saúde física e mental durante a Pandemia da COVID-19.** Brazilian Journal of Health Review, v. 3, n. 2, p. 2804-2813, 2020. Disponível em: <<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/8463/7298>>.

RIBEIRO, G. M.; MARIN, E. C. **Universidades Públicas e as Políticas de Esporte e Lazer.** LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer, [S. l.], v. 15, n. 3, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/711>.

RIBEIRO, L. S. et al. **Esporte universitário e Associações Atléticas Acadêmicas: estrutura administrativa e perfil dos gestores na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Brasil.** Retos. 2022;46:411-24. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.47197/retos.v46.91788>>.

SAMULSKI, D. **Psicologia do esporte.** Barueri: Manole, 2002.

STAREPRAVO, F. A. et al. **O esporte universitário no Brasil: uma interpretação a partir da legislação esportiva.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 31(3), 131-148. 2010. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/376/531>>.

TAVARES, Rosana Carneiro. **O sentimento de pertencimento social como um direito básico e universal.** Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas, Florianópolis, v. 15, n. 106, p. 179-201, jun. 2014. ISSN 1984-8951. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/19848951.2014v15n106p179>>.

WERNECK, Francisco Zacaron; BARA FILHO, Maurício Gattãs; RIBEIRO, Luiz Carlos Scipião. **Mecanismos de melhoria do humor após o exercício: revisitando a hipótese das endorfinas.** Revista Brasileira de Ciência e Movimento, v. 13, n. 2, p. 135-144, 2005. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20180517172749id_/https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/viewFile/634/645>.

WORLD HEALTH ORGANIZATION et al. **Constituição da Organização Mundial da Saúde (OMS/WHO).** 1946. 2011.

World Health Organization. **Mental health: strengthening our response.** Saúde Mental (OMS/WHO). 2018. Disponível em: <<https://www.who.int/en/news-room/factsheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>>.

ATENDIMENTO DE ALUNO COM TEA EM ESCOLA DO CAMPO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM ESPERANTINÓPOLIS-MA: ESTUDO DO CASO JOAQUIM

Raimunda de Jesus Matos Silva
Mestranda em História
raimunda080286@gmail.com
UEMA

Viviane de Oliveira Barbosa
Doutora em História
Doutora em Estudos Étnicos e Africanos
viviane.barbosa@ufma.br
UEMA e UFMA

RESUMO: O número de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem aumentado a cada dia, o que resulta em desafios constantes para a escola e principalmente para o(a) professor(a), sobretudo em escolas do campo que precisam atuar com a Educação Inclusiva e que lidam normalmente com infraestrutura precária, falta de apoio especializado aos estudantes, falta de atenção e compromisso do poder público com a qualidade da escola e do ensino. O presente trabalho tem como objetivo analisar o atendimento educacional de Joaquim, um aluno com TEA, que estuda em uma escola do campo da rede municipal de ensino de Esperantinópolis-MA, examinando se o plano da escola de Joaquim se conecta efetivamente com as perspectivas de uma Educação Inclusiva. Pretende-se tratar da prática da instituição para com o referido estudante e a relação da escola com a sua família. A pesquisa é um estudo de caso, que fez uso de questionários com perguntas abertas como instrumento para a coleta de dados, aplicados ao diretor da escola de Joaquim, aos pais do aluno e à coordenadora do Centro Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (CEMAE) de Esperantinópolis. Também, fez-se revisão bibliográfica, com destaque para autores como Ambrós e Oliveira (2017), Brasil (2008, 2010, 2012, 2014 e 2015), Coelho (2011), Papim e Sanches (2013), entre outros. Concluiu-se que, apesar do laudo médico do estudante Joaquim, o atendimento educacional a ele destinado é o mesmo dispensado às demais crianças público alvo das escolas do campo dessa rede municipal de ensino, ou seja, constatou-se que a escola do campo, mesmo com a intencionalidade, ainda não tem conseguido desenvolver a inclusão, fazendo-se necessário políticas públicas, como a formação inicial e continuada de professores(as) na perspectiva inclusiva, prédio escolar com estrutura física adequada, criação de Salas de Recursos Multifuncionais, a fim de oferecer condições mínimas para a efetivação de uma Educação Inclusiva.

Palavras-chave: Escola do Campo; Educação Inclusiva; Joaquim; TEA.

1. INTRODUÇÃO

A escola pública não tem conseguido efetivar a Educação Inclusiva de maneira eficiente, e essa complexidade se acentua na escola do campo, posto que há diversas barreiras, dentre as quais se encontram as pedagógicas, referentes à metodologia do(a) professor(a), as fundamentações de suas práticas em sala de aula, suas técnicas de conduzir o ensino, bem como a organização da escola no sentido de decidir sua proposta pedagógica como um todo. Para

Vygotsky (1989), a escola deve organizar o seu trabalho pedagógico para o aluno com deficiência buscando retirar o foco desta e transcendê-la.

As barreiras pedagógicas normalmente estão relacionadas à formação inicial e continuada do(a) professor(a), que, muitas vezes, mesmo tendo a intenção de atender o aluno na perspectiva da inclusão, não consegue, posto que sua formação é deficitária, não lhe dá fundamentos necessários para essa prática. Ademais, o profissional não conta com políticas públicas que viabilizem as condições básicas para a realização do atendimento educacional inclusivo.

Diante dessas barreiras, encontram-se estudantes com diversas deficiências que são deixados à margem do aprendizado, como alunos(as) com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Com base nessa preocupação, surgiu a seguinte problemática: Como acontece o atendimento educacional de Joaquim, um aluno com TEA, que estuda em uma escola do campo no município de Esperantinópolis-MA? Existe uma conexão entre o plano da escola de Joaquim e as perspectivas de uma Educação Inclusiva?

Buscando responder a esses questionamentos, reflete-se, neste texto, sobre os aspectos legais da Educação Especial/Educação Inclusiva e discute-se sobre o TEA como desafio para a Educação Inclusiva, bem como se dá a prática da escola em relação a Joaquim e sua família, considerando-se a conjuntura do sistema municipal de ensino de Esperantinópolis-MA.

O interesse em realizar esta pesquisa se constituiu das experiências profissionais e acadêmicas de uma das autoras deste texto, que pertence ao quadro de funcionários da educação de Esperantinópolis-MA e percebe, diariamente, estudantes com deficiência sendo atendidos sem observância das especificidades desse alunado. Constata-se que tem aumentado significativamente o número de alunos com TEA no município, contudo, nem sempre esses alunos contam com o laudo clínico que comprove o transtorno, principalmente nas escolas do campo. A pesquisa foi iniciada em 2019, porém alguns dados foram atualizados para contemplar a situação atual no município.

Notou-se que alunos(as) com TEA são os mais frequentes entre aqueles com deficiência que frequentam as escolas do campo no município. A análise sobre o caso Joaquim se justifica por ser ele uma criança que apresentou laudo clínico à escola.

Foram aplicados questionários como instrumento para a coleta de dados aos seguintes colaboradores: o gestor da escola de Joaquim, os pais desse aluno e a coordenadora do Centro Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (CEMAE) de Esperantinópolis. Os questionários apresentam questões abertas para possibilitar maiores detalhes quanto às

informações coletadas. Eles foram aplicados aos dois primeiros colaboradores em 2019 e ao terceiro em 2023. Assim, a natureza da pesquisa é qualitativa, cujo método, segundo Godoy (1995), é reconhecido pelas possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas relações sociais, estabelecidas em diversos espaços, e esses fenômenos podem ser entendidos, interpretados e devem ser profundamente investigados.

2. ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA

Ao se tratar do atendimento de estudantes do público alvo da Educação Especial no sistema de ensino, seja ele regular ou não, reporta-se quase que automaticamente às questões legais que fundamentam a prática da Educação Especial/Inclusiva, modalidade de ensino que é responsável por trabalhar com esse público de forma complementar e ou suplementar ao trabalho pedagógico prestado na sala de ensino regular.

[...] Pode-se enunciar que as leis que fundamentam a educação especial seriam Constituição Federal de 1988, Declaração de Salamanca (1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 (BRASIL, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Lei nº 12.764 (27 de dezembro de 2012). (AMBRÓS; OLIVEIRA, 2017, p. 209-210).

Nos últimos anos, o público alvo da Educação Especial foi ganhando espaço, no sentido de conquista do direito legal de viver em condições sociais conforme sua especialidade. Em outras palavras, ter legalmente o reconhecimento de que a sociedade deve se organizar para as vivências dessas pessoas sem prejuízo a seus aspectos intelectuais, sociais, cognitivos, emocionais, entre outros, direcionou instituições públicas e privadas a se adequarem a práticas inclusivas, o que não foi diferente no setor educacional.

Os primeiros direitos adquiridos por esse público na área da educação, aparecem destacados na Constituição Federal de 1988:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade. [...]. (BRASIL, 1988, p. 123- 124).

Seguindo as mesmas perspectivas da Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) igualmente trata do direito ao Atendimento

Educacional Especializado (AEE), afirmando ser um dever do Estado a educação das pessoas com deficiência, lembrando ainda que essa oferta deve ocorrer preferencialmente nas redes de ensino regular e em todas as etapas, níveis ou modalidade educacional ofertada.

Art. 4. [...] III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtorno os globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino [...] (BRASIL, 2017, p. 9).

Todavia, o fato de o aluno público-alvo da Educação Especial se fazer presente no contexto do ensino regular, não é certeza de uma prática educacional inclusiva, pois essa realidade por si só não garante o desenvolvimento integral desse aluno. Por outro lado, a implantação de uma Sala de Recursos Multifuncionais também não é uma ação definitiva para essa garantia, sendo necessário que haja também um plano de ensino individualizado que venha proporcionar a prática pedagógica inclusiva de modo a oportunizar o desenvolvimento de todos.

Nesse sentido, a presença dos alunos da Educação Especial no ensino regular não significa a eficácia da inclusão, mas ao menos proporciona uma abertura na aprendizagem a partir da vivência com as diferenças/a diversidade, uma indicação da Educação Inclusiva já destacada na Declaração de Salamanca.

As escolas regulares com orientação para a educação inclusiva são o meio mais eficaz no combate às atitudes discriminatórias, propiciando condições para o desenvolvimento de comunidades integradas, base da construção da sociedade inclusiva e obtenção de uma real educação para todos (UNESCO, 1994, p. 9).

Além dos aspectos legais, que são fundamentais, mas não suficientes para a realização de um trabalho educacional na perspectiva da inclusão, reporta-se também para a formação inicial e continuada do professor. Nesse tocante, Ambrós e Oliveira (2017) deslindam que um fundamental elemento na efetivação de uma Educação Inclusiva é a atuação de educadores investindo em estudos que favoreçam conhecimentos sobre todos os alunos da Educação Especial, em particular conhecer as características e condições de desenvolvimento dos autistas (os mais presentes no ensino regular), para poder elaborar seguimentos de trabalhos pedagógicos de maneira que o atendimento desses alunos aconteça favorecendo o desenvolvimento integral de cada um. Ademais,

Torna-se importante um trabalho em conjunto da professora da sala, com a educadora especial e também com outros profissionais para assim poder colocar em prática atividades convenientes que possam melhorar o desenvolvimento social, intelectual e afetivo do aluno com autismo (AMBRÓS; OLIVEIRA, 2017, p. 210).

Nesse sentido, entende-se que o atendimento multidisciplinar de discente com TEA é uma necessidade indispensável na Educação Inclusiva, todavia, na maioria das vezes, não é efetivado nas escolas do sistema de ensino público, já que essas instituições não contam com profissionais que favoreçam aos alunos autistas se desenvolverem amplamente.

3. O TEA COMO DESAFIO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O autismo é um desafio constante para o educador que tem aluno com esse transtorno de desenvolvimento, pois é algo que requer do docente uma atualização permanente de conhecimentos teóricos e científicos para poder lidar com esse alunado. Faz-se necessário o apoio contínuo do órgão responsável pelo planejamento e execução das propostas que alimentam o sistema de ensino. A presença de alunos com esse transtorno na escola,

[...] tem gerado a necessidade de aprimoramento das práticas educativas e pedagógicas, uso de recursos e principalmente da instrumentalização de professores para que possam compreender as especificidades que estes alunos apresentam nos processos de socialização e aprendizagem. (BENINI; CASTANHA, 2016, p. 2),

Diante dessa realidade, é necessário propiciar formação de professores para que tenham conhecimento acerca do transtorno, a fim de superar os obstáculos para a implementação de processos inclusivos e um atendimento educacional adequado aos alunos com TEA (BENINI; CASTANHA, 2016).

Referente a estudos sobre as características e ou condição de desenvolvimento da pessoa com TEA,

Gauderer (1985) afirma que o autismo é uma inadequação no desenvolvimento, apresenta-se de maneira grave durante toda a vida e, normalmente, aparece na criança a partir dos três primeiros anos, trazendo certa incapacidade para o indivíduo que a possui. É um distúrbio que ataca mais a homens do que as mulheres, e, até os dias atuais, não se sabe a causa certa para seu aparecimento. O autor retrata como sintomas do autismo a presença de gestos repetitivos, autodestruição e, em algumas situações, comportamentos agressivos. Algumas pessoas podem apresentar a fala e a linguagem de forma atrasada (ou simplesmente não apresentá-la). As habilidades físicas são reduzidas e pode ser que apresentem um relacionamento anormal frente a objetos, eventos ou pessoas. (SOUSA, 2015, p. 17).

Nessa perspectiva, entre o público dos alunos da Educação Especial constam predominantemente os estudantes que apresentam transtornos globais do desenvolvimento, alunos que têm “[...] alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil.” (BRASIL,

2005, p. 39). Todos estes requerem atividades específicas para que sejam atendidas suas necessidades educacionais.

Conhecer o TEA e compreender as necessidades educacionais desse alunado é uma carência urgente, porque, conforme Coelho (2011), o atual contexto social como um todo não comporta mais atuações sociais que não condicionam possibilidades verídicas de quebra de paradigmas que impedem a efetivação do respeito humano. Entretanto, a mesma autora afirma que, apesar das novas demandas sociais, ainda há professores com discursos vazios e ainda há uma frustração generalizada, uma insatisfação marcante quanto à inclusão das pessoas com necessidades educacionais específicas. Sendo assim, o atendimento dos alunos com TEA acaba acontecendo no “faz de conta” e o atendimento educacional se torna fragmentado e sem coerência ao que corresponde as necessidades desse público.

Vale salientar que tanto a esfera federal, quanto a estadual e a municipal, são responsáveis pelo sistema de ensino, tendo a incumbência de proporcionar as condições básicas para oportunizar que esses alunos, assim como os demais, tenham condições de se desenvolver integralmente (BRASIL, 2010). Na percepção de Papim e Sanches (2013), para que o professor esteja apto a trabalhar com a demanda de alunos com autismo, desenvolvendo de fato a inclusão, deve-se gerar meios a partir da organização de toda Rede Municipal de Ensino, estabelecendo e propiciando formação específica teórica e prática, para que o docente saiba lidar com as situações do cotidiano e possa conduzir adequadamente a prática pedagógica com a criança autista, rompendo a série de dificuldades existentes nessa realidade educacional.

4. O CASO JOAQUIM E O CEMAE

Pretende-se desmistificar ideias, como a de que aluno com TEA não aprende ou que todos os autistas aprendem da mesma forma. Partiu-se à coleta de dados com a aplicação de questionários com o diretor da escola de Joaquim e os pais do referido aluno. Logo de início procurou-se saber quando o discente foi para a instituição escolar e se, desde então, a escola soube do transtorno que o aluno tem, o TEA.

Diante das perguntas, direcionadas aos pais de Joaquim e ao diretor da escola, constatou-se que a escola e a família não construíram até então uma aproximação para o estabelecimento de reflexões sobre o TEA, pensando no atendimento educacional de Joaquim.

Joaquim começou a estudar com três anos de idade em 2015, mas nessa escola que tá hoje, ele foi já no terceiro período de 2018, no mês de agosto. Desde quando ele chegou nessa escola eu (pai) falei para o diretor que ele tem autismo e que ele tem o laudo que comprova esse problema dele, só que o diretor disse que não precisava levar o laudo aí nunca levamos. (PAIS DE JOAQUIM, 2019).

No terceiro período do ano letivo de 2018 Joaquim chegou em nossa escola. Sim sabemos que ele tem autismo, mas através de informações dada pelo pai de forma verbal. (DIRETOR, 2019).

A partir da fala do diretor fica subentendido que os pais negligenciaram a entrega do laudo do aluno. Os pais, por sua vez, foram enfáticos ao afirmar que o diretor os orientou a não levarem o laudo para a escola, pois não precisariam do mesmo para trabalharem com Joaquim.

Por meio da nota técnica de Nº 04 de 2014, o Ministério da Educação (MEC) esclarece que não se pode basear o atendimento educacional do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação em laudo médico, diagnóstico clínico, isso simplesmente pelo fato de que o trabalho da escola se caracteriza em atendimento pedagógico e não clínico. A mesma nota do MEC enfatiza, que o laudo só deve ser solicitado em casos específicos quando o aluno precisa do acompanhamento de algum profissional da área da saúde, ainda assim, a escola não pode se reportar a solicitação como se o laudo fosse um documento obrigatório, pois não é, trata-se de um documento complementar. Desse modo, “o importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico” (BRASIL, 2014).

Percebeu-se que o diretor da escola e os pais de Joaquim acreditam que o atendimento educacional do referido aluno, prestado pela escola, leva em consideração o transtorno do discente, ou seja, as necessidades de aprendizagem de Joaquim.

Sim, pois quando ele pede para ir para casa a professora deixa, ela não força ele a ficar na escola quando ele não quer. Como a nossa casa é ao lado da escola, ele vai para casa quando fica sem querer mais ficar na turma. (PAIS DE JOAQUIM, 2019).

É atendido em sala multisseriada onde a professora propõe e acompanha a realização de suas tarefas escolares de forma individualmente, tendo em vista também a disposição dele em realizar tais tarefas e sem pressioná-lo. (DIRETOR, 2019).

A visão dos pais de Joaquim, assim como a do diretor da escola, é de que o atendimento que a instituição de ensino presta a esse discente respeita sua condição de pessoa com TEA, pelo fato de a escola não cumprir o horário de aula com o aluno quando ele se recusa participar da aula. O diretor também destaca que há um acompanhamento individualizado, mas não explica se, nesse caso, refere-se a adaptações do currículo real.

Costa (2017) explica que um dos grandes desafios da educação é se atualizar para proporcionar um trabalho educacional inclusivo, sem distinções, atuando com a organização de um seguimento educativo adaptado para atender as necessidades de todo o alunado. O fato é que a maioria dos discentes da Educação Especial são deixados à margem desse atendimento de inclusão.

Benini e Castanha (2016) ressaltam que a Lei conhecida como Berenice Piana, ou seja, a Lei de nº 12.764/2012 estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e prevê que as pessoas que têm esse transtorno têm o direito de acesso a um sistema educacional que seja inclusivo em todos os níveis da educação escolar e sejam atendidas por profissionais capacitados para o desenvolvimento da inclusão a partir de atividades que promovam essa finalidade. Entretanto, segundo esses autores, o aluno com autismo não tem o atendimento educacional preconizado nas leis principalmente por falta de formação adequada dos profissionais.

O dispositivo legal mencionado acima traz em seu texto que “em caso de comprovada a necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado” (BRASIL, 2012).

Ao se perceber que a escola de Joaquim não consegue trabalhar com ele no tempo funcional do atendimento educacional, questionou-se o diretor e os pais do referido discente se o mesmo goza desse direito na prática. As respostas foram: “Ele não goza de nenhum direito” (PAIS DE JOAQUIM, 2019); “Ainda é negado esse direito, já que a escola não dispõe de professor ou professora com formação específica” (DIRETOR, 2019).

Os pais e o diretor foram categóricos em afirmar que Joaquim não tem o acompanhamento de um profissional especializado, sendo destacado pelo gestor que isso se dá pela falta desse profissional na instituição de ensino. Contudo, o gestor não deixa claro o que a escola tem realizado ou vem projetando para amenizar a ausência desse profissional no atendimento educacional de Joaquim.

A dificuldade desse direito ser vivenciado no dia a dia de Joaquim, não é algo isolado, pois, segundo Magalhães *et al.* (2017, p. 6), é uma realidade da maioria das famílias que tem no seu núcleo pessoas com TEA, na vida prática encontram inúmeros fatores dificultadores, “[...] pois as políticas públicas não dispõem dos mecanismos necessários para o cumprimento das exigências legais.”

Uma das garantias legais é o amparo a que seja considerada oficialmente pessoa com deficiência os que tem TEA, tendo o direito às políticas de inclusão do país, entre elas as de educação que favoreça a aprendizagem dessas crianças/adolescentes/adultos (BRASIL, 2012). Sendo assim, as adaptações curriculares devem fazer parte de todo sistema de ensino que atende aluno(s) com TEA. Por isso, indagou-se ao diretor da escola de Joaquim sobre como o

município juntamente com a escola realiza as adaptações curriculares no que diz respeito ao atendimento desse aluno.

O diretor fez o seguinte relato: “não conheço nenhuma iniciativa do município nesse sentido” (DIRETOR, 2019). Diante da importância das adaptações curriculares também se direcionou o questionamento aos pais, se eles têm conhecimento sobre as adaptações curriculares realizadas pela escola para o atendimento de seu filho. Assim como o diretor afirmou que o município não trabalha com essa política educacional, os pais de Joaquim salientaram que a escola não atua adaptando o currículo para atender Joaquim e que a escola do filho não está preparada para receber nenhum aluno da Educação Especial, isto porque “não foi feito adaptações no currículo, a escola não tem estrutura física adequada para alunos com deficiência, muito menos profissionais qualificados” (PAIS DE JOAQUIM, 2019).

É indispensável frisar que ainda há um número significativo de docentes que encaram as adaptações curriculares, como “[...] ‘abrir mão’ da qualidade do ensino ou empobrecer as expectativas educacionais [...]” (ARANHA, 2003, p. 38), não reconhecendo a importância dos direitos inclusivos na escola. Esse posicionamento de muitos professores pode estar atrelado a uma formação com lacunas de conhecimentos teóricos e práticos necessários para a efetivação da Educação Inclusiva, ou, ainda, ser uma relação do sistema de ensino no tocante ao que se dispõe e cobra do professor em sala de aula.

As adaptações curriculares são indispensáveis em uma educação que zela pela inclusão, e a partir dessa condição educacional tem-se a oportunidade de escola e família acompanharem a evolução de aprendizagem do aluno através de diversos dispositivos que a instituição de ensino venha a organizar para esse acompanhamento, como por exemplo, o portfólio.

O portfólio é entendido por Raizer (2007) como sendo uma das formas de o professor avaliar atendendo às especificidades da avaliação contínua, processual e formativa, permitindo ao professor acompanhar detalhadamente seus discentes, identificando suas capacidades e o desenvolvimento de suas competências. Assim, também, compartilhar tais informações de forma coerente com a família dos alunos, para que em parceria atuem em colaboração para o favorecimento da aprendizagem dos mesmos.

É inquestionável que o acompanhamento familiar contribui para que a escola desenvolva um trabalho de qualidade, como para a melhoria de aprendizagem do aluno, contudo é preciso que esse acompanhamento seja organizado com finalidades próprias e com instrumentos de registros. Com esse entendimento, procurou-se saber dos pais de Joaquim sobre os instrumentos que a escola dispõe para que eles acompanhem o aprendizado de seu filho.

Simplesmente disseram que “nenhum” instrumento é disponibilizado pela escola para que possam acompanhar o aprendizado de Joaquim.

Por isso, os pais afirmaram que ajudam o filho a se desenvolver apenas apoiando-o em casa a fazer o que ele mais gosta, que é desenhar e pintar. Faz-se interessante destacar que nessa ocasião o pai frisou ser ele quem faz o que se encontrou escrito como resposta no questionamento.

Eu, para ajudar o Joaquim a se desenvolver costumo brincar com ele de pintar e desenhar, buscando compreender ele da melhor forma possível. Como ele gosta muito, muito de fazer algo desse tipo, eu sempre compro tinta, lápis, caderno de desenho para ele, ele adora pintar os desenhos com os dedos mesmos. Joaquim gosta de fazer essas coisas, ele desenha muito bem, tem talento, mas a escola não trabalha muito isso com ele, então eu incentivo em casa. (PAI DE JOAQUIM, 2019).

Observou-se que o pai de Joaquim reconhece potencialidades no filho e se mostra frustrado porque a escola não trabalha tais habilidades da criança, dessa forma, ele mesmo tenta oportunizar o aperfeiçoamento da desenvoltura de Joaquim com a arte de desenhar.

Sem dúvida, para que o professor proporcione oportunidades para o desenvolvimento global do aluno com TEA, é imprescindível que ele tenha conhecimentos sobre as características peculiares do transtorno em questão, e conheça os interesses e habilidades específicas do discente, a fim de realizar um trabalho pedagógico que facilite o aprimoramento de suas competências (FERNANDES, 2016).

Compreendendo-se que em toda relação há dois lados envolvidos, também indagou-se o diretor sobre como acontece a interação da escola com a família de Joaquim para o favorecimento da aprendizagem do aluno. O diretor deu a seguinte resposta: “Existe uma certa proximidade entre essas instituições, já que pais e professores mantêm um diálogo sempre que determinadas situações exigem” (DIRETOR, 2019).

Diante da fala acima, não se pode deixar de elucidar que a parceria entre escola e família se constrói e se alimenta no dia a dia, não sendo necessário esperar ocorrências extraordinárias para que aconteça a interação entre ambas. A escola precisa reconhecer que trabalhar em conjunto com a família traz benefícios para todos, sobretudo para o aluno.

No final de 2020, os pais de Joaquim se mudaram da comunidade em que moravam, portanto em 2021 o filho passou a estudar em outra escola, também uma instituição de ensino do sistema municipal de Esperantinópolis e localizada na zona rural do referido município. Desse modo, buscou-se saber dos pais se houve alguma alteração no atendimento escolar de Joaquim, os quais responderam que o trabalho seguiu a mesma perspectiva da escola anterior, mas esclareceram que, ainda na antiga escola, no segundo semestre do ano letivo de 2020,

Joaquim passou a ter o acompanhamento de uma psicopedagoga na escola em que estudava: “era um acompanhamento de vez em quando, não era direto, mas ajudava, agora nessa nova escola, ele ainda não teve esse acompanhamento” (PAIS DE JOAQUIM, 2023).

Os pais relataram que Joaquim atualmente faz o 5º ano do Ensino Fundamental e ainda não é alfabetizado, mas já aprendeu a fazer seu nome, às vezes esquece algumas letras no sobrenome. Nesse caso, certamente o acompanhamento de um psicopedagogo era uma ajuda para o avanço da aprendizagem do aluno. Advoga-se aqui que não somente o aluno deveria ter esse acompanhamento, mas o professor também, para poder buscar alternativas de práticas pedagógicas para favorecer o desenvolvimento integral dos alunos com TEA.

Pauta-se em Diógenes (2018) para ressaltar a importância do psicopedagogo no atendimento educacional de aluno com TEA, posto que esse profissional tem a incumbência de identificar e trabalhar os problemas de aprendizagem presentes no contexto interno e externo da escola, sejam eles de ordem genética, social, entre outras. Seu objetivo primordial é favorecer o desenvolvimento integral do aluno e, para tanto, precisa conhecer as barreiras que impedem o desenvolvimento do discente e, a partir disso, traçar estratégias para transpô-las, buscando alcançar resultados promissores no processo ensino e aprendizagem.

O psicopedagogo é importante e seu papel é essencial, contudo não significa ser a solução para todos os problemas ou dificuldades de aprendizagem, nem mesmo a garantia de que a Educação Inclusiva aconteça, pois, para que esta se efetive, faz-se indispensável políticas públicas que assegurem uma equipe multidisciplinar de profissionais que cada caso de aluno requer para seu desenvolvimento. Além disso, é fundamental que essas políticas sejam voltadas para a formação inicial e contínua do professor, somadas à viabilização de estruturas físicas escolares adequadas às normas da ABNT referentes à inclusão, a disponibilização de materiais pedagógicos para proporcionar condições ao professor de realizar as adaptações curriculares em conformidade às necessidades do aluno. Tais políticas públicas não podem ser alijadas da proposta de valorizar financeiramente o trabalho do professor, principalmente quando atende o público da Educação Especial, que requer uma atuação mais detalhada e desafiadora.

Reconhecendo ser fundamental uma equipe multidisciplinar de profissionais, o município de Esperantinópolis implantou um Centro Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (CEMAE), o qual foi inaugurado no dia 10 de março de 2023, momento marcado pela emoção de profissionais e mães de alunos autistas do município.

IMAGENS 1, 2, 3 E 4: INAUGURAÇÃO DO CEMAE, EM ESPERANTINÓPOLIS-MA



Fonte: niltonlee.com.br, 2023

Conforme a coordenadora CEMAE, o público da Educação Especial é atendido nesse espaço pelos seguintes profissionais: “uma fonoaudióloga, três psicólogas, quatro psicopedagogas, uma fisioterapeuta, uma nutricionista, uma terapeuta ocupacional e um neuropediatra que atende uma vez por mês” (COORDENADORA, 2023).

Inicialmente o atendimento está acontecendo com agendamento e o aluno é atendido uma vez por semana por um profissional diferente, uma semana com a psicóloga, na outra com a psicopedagoga, e assim sucessivamente. “Os diretores escolares fizeram a lista dos alunos com laudo, os que não têm, os professores elaboraram relatórios e o centro está fazendo a investigação de cada caso” (COORDENADORA, 2023).

Quando questionada sobre a atuação do CEMAE, a Coordenadora explicou que, apesar de estarem trabalhando há pouco tempo, já tiveram que trocar de neuro e explicou também que estão em um prédio provisório, que ainda não há um prédio oficial da instituição, mas que a gestão municipal já está providenciando um prédio fixo para o centro.

Nós já trabalhamos com o neurocirurgião Dr. Felipe, atualmente nós estamos com o Dr. Márcio Pereira, quando ele vem (no caso, uma vez por mês), ele atende 45 crianças. Estamos no prédio improvisado ali no antigo CRAS, mas o nosso prédio definitivo, logo vai ficar pronto aí nós logo vamos mudar, será o prédio que funcionava o posto de saúde perto do cemitério, ele está sendo reformado e ampliado, lá teremos mais espaço e poderemos atender melhor. (COORDENADORA, 2023).

Todos os atendimentos que são prestados pelo CEMAE são de extrema importância, porém no cotidiano da escola não se tem esse apoio, principalmente nas escolas do campo, onde

não há especialistas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), nem salas de Recursos Multifuncionais. No CEMAE, os alunos do campo são priorizados no atendimento matutino, pois os transportes que fazem linha para as comunidades retornam no máximo até meio dia, logo o atendimento acontecendo pela manhã facilita o deslocamento dos pais com as crianças.

Por outro lado, se o aluno estuda no turno matutino, em cada atendimento vai precisar faltar na aula, como é o caso de Joaquim, que uma vez por semana deixa de ir à escola para ir ao Centro e ser atendido segundo o cronograma dos profissionais da instituição. A coordenadora do CEMAE esclareceu que:

Ainda não temos todos os profissionais necessários, e os que temos ainda não são em quantidade suficiente para atender o número de alunos que precisam, como realmente deveria ser, mas estamos dando o nosso melhor, estamos nos estruturando, principalmente com recursos humanos, para realizarmos um trabalho cada vez mais com qualidade. (COORDENADORA, 2023).

Mesmo sabendo que o Centro não supre todas as necessidades dos alunos atendidos, as famílias presentes na inauguração do prédio da instituição, na maioria mães, emocionaram-se e reconheceram ser uma conquista para elas e para seus filhos(as), uma possibilidade de melhorias no desenvolvimento deles(as), haja vista que até então não se tinha nenhuma experiência de programas/políticas públicas municipais em atenção ao público da Educação Especial. Desse modo, pode-se dizer que o CEMAE representa um marco no município, na educação esperantinopense e na vida dos que precisam dos atendimentos prestados por esta instituição.

5. CONCLUSÃO

Chegou-se ao término da pesquisa concluindo que o trabalho realizado nas escolas do campo no município de Esperantinópolis-MA acontece de forma desvinculada das proposições de inclusão, uma vez que não se tem as adaptações curriculares em acordo com as necessidades do aluno público da Educação Especial. Também não há essa modalidade educacional no município de modo geral e o atendimento pedagógico prestado ao aluno Joaquim é o mesmo direcionado aos demais alunos que têm alguma deficiência, mas não possuem laudo comprobatório.

Ademais, o seguimento pedagógico da escola de Joaquim, por mais que seja intencionalmente para a inclusão, não a efetiva, pois as necessidades de aprendizagem dos alunos com deficiência não são atendidas devidamente. Chegou-se à conclusão de que não há uma interação constante entre a escola e a família de Joaquim, ou seja, há uma carência na parceria entre escola e família que pudesse proporcionar mais desenvolvimento a essa criança.

Portanto, é impreterível mencionar que ainda há muito a ser feito pela educação como um todo, uma carência mais acentuada para com o público da Educação Especial em escolas do campo. Nesse sentido, a Educação Inclusiva deve ser fomentada com mais consistência nas políticas educacionais e nos cursos de formação de professor, tanto nos de formação inicial, como nos de formação continuada. Também se faz importante que os sistemas de ensino, federal, estaduais e municipais, organizem-se em diálogo de modo a levar a inclusão para o interior de cada escola, tendo os diretores das instituições escolares a incumbência de envolver a todos com o compromisso de fazer a prática da inclusão acontecer conforme as possibilidades físicas, técnicas, financeiras e humanas de sua instituição de ensino.

Identificou-se que o Município de Esperantinópolis tem desenvolvido ações em atenção ao público da Educação Especial implantando o CEMAE, contudo ainda não tem conseguido dar condições para que as escolas do campo efetivem verdadeiramente a inclusão, de modo a ter, pelo menos, uma equipe multidisciplinar especializada e Salas de Recursos Multifuncionais para atender os alunos do público da Educação Especial.

REFERÊNCIAS

AMBRÓS, Danieli Martins; OLIVEIRA, Glaucimara Pires. **O aluno com Transtorno do Espectro Autista na Sala de Aula: caracterização, legislação e inclusão.** 1º Seminário Luso-Brasileiro de Educação Inclusiva: O Ensino E A Aprendizagem Em Discussão, v. 1, p. 209-220, 2017. Disponível em: <<https://editora.pucrs.br/anais/i-seminario-luso-brasileiro-de-educacao-inclusiva/assets/artigos/eixo-3/completo-3.pdf>>. Acesso em 10 de Fev. de 2023.

ARANHA, Maria Salete F. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais:** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Documento subsidiário à política de inclusão.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2015.

BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_base_s_1ed.pdf. Acesso em 09 de Fev. de 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.764/2012.** Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 10 de Jan. de 2023.

BRASIL. **Manual de Orientação:** Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília, 2010a.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2010b.

BRASIL. **Nota Técnica nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPÉE.** Brasília: MEC/ SECADI/ Diretoria de Políticas de Educação Especial. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1588nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em 02 de Jan. de 2023.

BENINI, Wiviane; CASTANHA, André Paulo. **A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na escola comum: Desafios e Possibilidades.** Cadernos PDE (versão online), 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_ped_unioeste_wivianebenini.pdf. Acesso em 12 de Fev. de 2023.

COELHO, Cristina M. Madeira. Linguagem, fala e audição nos processos de aprendizagem: Desafios e estratégias. In: MARTINEZ, Albertina Mitjás; TACCA, Maria Carmem Villeia. **Possibilidades de aprendizagem: Ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência.** Campinas, SP: Editora Alinea, 2011. p. 155-198.

COSTA, Fihama Brenda Lucena da. **O processo de inclusão do aluno autista na escola regular: análise sobre as práticas pedagógicas.** Caicó: UFRN, 2017.

DIÓGENES, Carlos Tuan Campêlo. A importância do diagnóstico e intervenção psicopedagógica nas dificuldades de aprendizagem na E.M.E.F. Professora Edite Maia Machado de Alto Santo-CE. **Revista PLUS FRJ: Revista Multidisciplinar em Educação e Saúde**, ISSN - 2525-4014 p. 18, nº 5, Ago/2018

FERNANDES, Adriano Hidalgo. **Formação do professor para a inclusão do aluno com transtorno do espectro autista (TEA) na rede regular de ensino.** Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_uem_adrianohidalgofernandes.pdf. Acesso em 05 de Jan. de 2023.

GODOY, Arilda Shimidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas.** N. 3, v. 35, p. 20-29, mai/jun. 1995.

MAGALHÃES et al, Célia de Jesus Silva. Práticas inclusivas de alunos com TEA: principais dificuldades na voz do professor e mediador. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.21, n. esp.2, p. 1031-1047, nov. 2017.

PAPIM, Angelo Antonio Puzipe; SANCHES, Kelly Gil. **Autismo e inclusão: levantamento das dificuldades encontradas pelo professor do Atendimento Educacional Especializado em sua prática com crianças com Autismo.** Lins, São Paulo, 2013.

RAIZER, Cassiana Magalhães. **Portfólio na educação infantil:** desvelando possibilidades para avaliação formativa. 2007. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

SOUSA, Andréa Carlos Melo Hosken. **Interação professor x aluno autista em classe inclusiva:** o rompimento de paradigmas. 2015. 70f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar). Universidade de Brasília – UnB. Brasília- DF, 2015.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

AUTORIDADE E DISCURSO PEDAGÓGICO CONTEMPORÂNEO

Lia Fonteles Serra
Psicanalista
Doutora em Educação
lia.fonteles@ufma.br
UFMA

RESUMO: Pode um documento de referência para a educação de um país deixar transparecer representações acerca do lugar da autoridade na cultura? É a esta questão que buscamos responder a partir da discussão que segue. As reflexões que aqui serão expostas são fruto de uma pesquisa de doutorado, na qual visamos fazer apontamentos acerca da presença do discurso do capitalista (LACAN, 1972) no discurso pedagógico contemporâneo. A incidência do discurso do capitalista promove entraves à formação de laço e, portanto, desloca as relações de autoridade, transformando-as ou em autoritarismo ou em ausência de diferença. Em nosso contexto cultural atual observamos que esta última forma surge em alternativa à primeira, porém ambas dizem respeito ao que é da ordem do poder e não de uma relação consentida: no primeiro caso, da presença de poder e, no segundo, de sua ausência. Uma relação de autoridade se difere de uma relação de poder exatamente pelo fato de ter consentimento, é um atributo da relação e não uma força. A partir da nossa análise, trechos do documento da BNCC nos apontam para dois aspectos importantes no que diz respeito à questão da autoridade. O primeiro é o que chamamos de autonomismo e o segundo a inflação da potência do aluno. O autonomismo confunde autonomia – enquanto possibilidade de um sujeito pensar e agir sem que dependa da presença física de outro para lhe dar suporte, ou se quisermos, a partir de uma ética e um estilo próprios, o que diz respeito ao desejo – com liberdade social e política – no sentido de um liberalismo, uma liberação das atitudes coercitivas de um poder. Podemos observar isso no texto da BNCC se tomarmos alguns pontos que funcionam como reforçadores de um projeto neoliberal de educação, o qual, sob o discurso do capitalista, funciona em prol do desligamento da educação de uma tradição, de modo a promover a individualização dos sujeitos em função de que estes possam mais aderir à repetição ligada à produção e ao consumo que se lançarem a outros propósitos menos interessantes para o mercado. No outro ponto, podemos observar que a ideia de potencializar presente no texto está ligada a resultados e envolve a noção de quantificar, uma vez que aparece relacionada ao aumento de uma capacidade do estudante, seja de se envolver com práticas, de se inserir e transitar pela vida social, de se envolver em contextos, de descobrir, de criar sentidos e viver experiências. O foco parece estar na ideia de inserir força, ampliar, tornar mais potente, o que guarda relação com desempenho, medida. Essas noções, típicas do funcionamento neoliberal do capitalismo, recaem no discurso operando uma transformação nas posições de professores e alunos. A partir desses pontos, observamos que as orientações presentes no texto da BNCC brasileira concorrem para a redução das possibilidades de que relações de autoridade se constituam no contexto da escola, dando forma, assim, à aporia presente na pretensão de que uma educação se esboce fora de uma relação de autoridade.

Palavras-chave: Autoridade; BNCC; Educação; Discurso do Capitalista.

1. INTRODUÇÃO

Pensar autoridade a partir da compreensão psicanalítica de sujeito nos parece interessante por se tratar de uma posição subjetiva que comparece no laço, o que comporta uma dimensão não consciente.

Apesar da obviedade presente nessa afirmação, consideramos importante ratificá-la para um começo de conversa. Isso para que tenhamos clareza de que autoridade não é algo que se obtém de modo previsível e controlado, como muitas vezes tendemos pensar, mas, ao contrário, se estabelece a partir da posição que ocupamos no laço social. Essa noção de posição pode ser compreendida a partir da teoria dos discursos de Lacan (1970, 1992), na qual ele concebe nossa linguagem como parte de certas relações estáveis em que comparecem sujeito (\$), significante mestre (S_1), uma bateria de significantes ou o saber (S_2) e o objeto a (a), causa do desejo. Lacan enxerga que nossa posição no laço social se diferencia a depender do modo como esses elementos se dispõem na estrutura do nosso discurso. Tal estrutura é composta pelos seguintes lugares:

<u>agente</u>	<u>outro</u>
verdade	produção

Não entraremos de forma detalhada em cada estrutura discursiva pensada por Lacan, por não ser alvo deste nosso trabalho. Nos interessa chamar atenção aqui para o fato de que, para que haja discurso, é necessário um sujeito constituído, barrado pela operação da linguagem (\$), sobre o qual irão incidir significante mestre (S_1), que são aqueles que advêm do Outro e geram uma marca fundadora que nos comparece ao longo de toda a vida; a bateria significante, que são os significantes que ao longo da vida utilizamos em nossa linguagem, e que só têm existência em uma cadeia, pois "um significante representa um sujeito para um outro significante" (LACAN, 1960; 1998, p.833); e o objeto a , que confere tom ao desejo, aquele que passamos a vida a perseguir sem nunca encontrar. É no posicionamento desses elementos nos lugares acima mencionados que Lacan escutou as posições discursivas do mestre, da histórica, do universitário, do analista e do capitalista.

O ponto central para nossa discussão é pensar que, a partir de Lacan, podemos enxergar o papel fundador dos significantes, o que implica em dizer que os sistemas simbólicos que compõem uma cultura produzem subjetividades. Portanto, é importante pensarmos sobre os significantes que circulam na nossa cultura para nos voltarmos às subjetividades da nossa época. É nesse sentido que traremos, a partir de Arendt, Hobsbawn, Benjamim... os movimentos por eles observados na cultura ocidental que marcam a circulação de significantes que produzem as subjetividades do nosso tempo. Veremos que nossa cultura é marcada por um discurso neoliberal que associa ciência, técnica e consumo, gerando um forte sistema de significação nas sociedades ocidentais contemporâneas. Isso significa dizer que o vocabulário que compõe tal discurso marca a constituição dos sujeitos via processo de transmissão. Por isso nos interessa

pensar a educação escolar como espaço privilegiado de transmissão. O discurso neoliberal promove uma alteração no lugar da autoridade, gerando impasses à educação e, portanto, à formação das subjetividades.

É desse ponto que partimos para o desenvolvimento deste estudo, cujo objetivo principal é demonstrar, a partir de uma peça do discurso pedagógico contemporâneo, o documento da Base Nacional Comum Curricular brasileira (BNCC), que o que se desenrola nas orientações presentes neste documento deixa aparecer aspectos que apontam para a presença de uma posição discursiva que se aproxima ao discurso do capitalista, discurso este que, conforme veremos, propõe a não formação de laço social, o que gera, portanto, impasses à educação. Na teoria lacaniana, o que conhecemos na cultura por discurso neoliberal recai sobre nossa subjetividade pela via de um discurso que se propõe fora do laço: o discurso do capitalista.

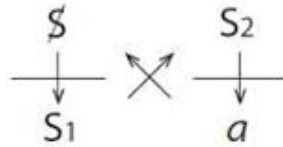
2. AUTORIDADE E DISCURSO

É na conjunção de discursos circulantes na cultura ocidental que Lacan levanta, entre os anos 1960-1970, uma nova posição subjetiva que ele chama de discurso do capitalista. O discurso do capitalista é onde se situa o sujeito que se constitui numa cultura regida pelo neoliberalismo. Essa posição é marcada por aquilo que a diferencia de todas as outras posições que ele já havia se referido: a não formação de laço.

No discurso do capitalista, três aspectos operam de modo a apagar qualquer falha que possa se apresentar ao sujeito, ou seja, de modo a fazer desaparecer no sujeito qualquer marca de impotência, qualquer aspecto que aponte para o Real, presente, mas impossível de simbolizar. Essa pretensão de apagamento chama atenção de Lacan para um novo modo de funcionamento na sociedade. Enquanto em todos os outros discursos (mestre, histórica, universitário e analista) a negação do Real aparece como defesa do sujeito frente ao impossível de simbolizar, em torno do qual fazemos circular os significantes, fazendo borda, no discurso do capitalista a operação gira em torno do apagamento do Real, ou seja, o intuito é apagar a presença desse impossível, é suturar a fenda que nos constitui diante da linguagem, é conceber um humano não separado do mundo pela sua rede de significações. Um humano onipotente, capaz de não falhar e de tudo simbolizar. O resultado de tal operação é um humano que não faz laço. Os três aspectos a que nos referimos dizem respeito aos lugares ocupados pelos matemas lacanianos:

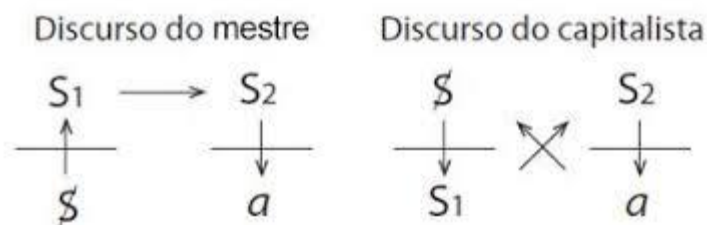
São eles: 1 - O agente determina a verdade ($\$ \rightarrow S_1$); 2 - O objeto determina o sujeito ($a \rightarrow \$$);

Discurso do capitalista



3 - o circuito se fecha num sem saída. O que Lacan quer dizer com isso? Que o movimento feito pelo discurso do capitalista faz operações em que ao objeto é suposto tamponar a estrutura faltosa do psiquismo, em que a verdade do sujeito nada tem a ver com a outra cena, o inconsciente, e, portanto, pode ser controlada e determinada pelo sujeito e, por fim, uma vez que o circuito se fecha num sem saída, a circulação social que ele promove é em torno do próprio gozo, não havendo espaço para o estabelecimento de laço, uma vez que este obedece aos desvios da linguagem, a qual impreterivelmente supõe a falta.

Mas de que forma o discurso do capitalista gera implicações para a questão da autoridade? O discurso do capitalista é desenhado por Lacan como uma torção do discurso do mestre pela troca de lugar entre o $\$$ e o S_1 , conforme podemos ver na estrutura de lugares do matema a seguir:



Neste primeiro, nos explica Lacan (1992), o mestre abre mão do gozo e isso lhe dá um retorno em mais-de-gozar, porém, se mantém uma não equivalência entre o $\$$, que está no lugar da verdade, e o objeto a , esse mais-de-gozar, que nesse discurso está no lugar da produção, acontecendo o contrário com o discurso do capitalista, no qual há uma colisão direta entre $\$$ e a .

O mestre antigo, conforme inspiração de Lacan (1992) na dialética hegeliana do senhor e do escravo, se autoriza de puro símbolo, tendo o S_1 no lugar do agente, é desde esse lugar que a essência de sua autoridade vem. “Ele não se autoriza de nada além de seu nome”. Já no discurso capitalista, o que autoriza o sujeito é aquilo que ele pode extrair de S_2 , a produção do objeto a , o mais-de-gozar, ou seja, os *gadgets*, objetos que ilusoriamente tamponam sua falta e que são eternamente substituídos por outros. É “[...] a posse desse ‘bem’ que vai de certa forma fundar sua autoridade” (MELMAN, 1997, p. 112-113).

O S_2 , que em ambos os discursos está no lugar do Outro, assume posições diferentes quanto à referência do agente, uma vez que, para o mestre, seu interesse está em que ele produza algo, “que ele produza objeto a , isso é de acréscimo, é efetivamente um mais”. Já “o que interessa ao capitalista em S_2 , é o que pode extrair dele, quer dizer, a mais valia”. A mais valia para o mestre é um “meio entre outros de seu conforto e de seu estatuto, nada mais” (MELMAN, 1997, p. 113-114):

O mestre pode se contentar com um certo bem limitado, enquanto que, para o capitalista, S_2 não consta senão enquanto produtor desse objeto a , quer dizer, enquanto é possível extrair objeto dele. O Outro só lhe interessa enquanto objeto pequeno a .

Uma vez caindo o lugar do mestre para dar espaço ao capitalista, enquanto discurso de referência na sociedade, relações se modificam. Se antes a autoridade social era ratificada pela religião no seio das famílias, nos tempos recentes é a ciência atrelada ao discurso neoliberal que conduz um sistema de significações autorizado a explicar a vida, o que não é sem consequências para o sujeito. “Antes o sujeito era referido a tal Deus, a tal terra ou a tal sangue. Era um Ser exterior que conferia o seu ser ao sujeito” (DUFOUR, 2005, p. 71). Hoje o sistema de linguagem que nos circula desde o nascimento é referido ao discurso científico, cujos enunciados tendem a ser anônimos, como nos lembra Lebrun (2004).

A ciência, ao longo da história, sofreu modificações importantes que nos apontam para o surgimento do terreno fértil para que ela pudesse se entranhar nas sociedades passando a ser o norte dos costumes, como podemos observar atualmente. Lebrun (2004, p. 65) nomeia essas modificações da seguinte forma, numa linha geracional: “discurso do homem de ciência”, “discurso científico” e “discurso técnico”. Para ele, o progresso científico implicou em uma produção científica pautada em três momentos: a produção dos enunciados, que, pelos objetivos da ciência, impõem uma exclusão do sujeito; depois a tomada desses enunciados como absolutos pelos que não têm que bancar essa exclusão, ou seja, por quem não esteve implicado nessa produção; e, por fim, o consumo do que se produziu.

A relação estabelecida com a ciência no mundo contemporâneo traz como marca o consumo, algo que se constitui pelo refinamento da reciprocidade entre ciência e modo de existência capitalista. É nesse refinamento, portanto, que observamos no discurso científico atual a tomada dos enunciados científicos sem qualquer vestígio da enunciação que o produziu, ou seja, sem a marca do humano. Isso inaugura um movimento na cultura em que o consumo aparece como elemento primordial.

Essa análise é interessante na medida em que podemos notar que, atualmente, ao arriscarmos estar sob a autoridade da ciência, ou seja, ao tomarmos seus enunciados como fundadores de nossa relação com o mundo, vivemos, como apontava Arendt (2011) em 1954, uma perda da autoridade, uma vez que não há autoridade sem enunciação. Essa perda se construiu gradualmente, a partir dessas transformações do discurso científico, transformações estas cujo fim é o apagamento da palavra. Na leitura de Arendt (2007, p. 11),

[...] os primeiros efeitos colaterais dos grandes triunfos da ciência já se fizeram sentir sob a forma de uma crise dentro das próprias ciências naturais. O problema tem a ver com o fato de que as “verdades” da moderna visão científica do mundo, embora possam ser demonstradas em fórmulas matemáticas e comprovadas pela tecnologia, já não se prestam à expressão normal da fala e do raciocínio. [...] Ainda não sabemos se esta situação é definitiva; mas pode vir a suceder que nós, criaturas humanas que nos pusemos a agir como habitantes do universo, jamais cheguemos a compreender, isto é, a pensar e a falar sobre aquilo que, no entanto, somos capazes de fazer. Neste caso, seria como se o nosso cérebro, condição material e física do pensamento, não pudesse acompanhar o que fazemos, de modo que, de agora em diante, necessitaríamos realmente de máquinas que pensassem e falassem por nós. Se realmente for comprovado esse divórcio definitivo entre o conhecimento (no sentido moderno de *know-how*) e o pensamento, então passaremos, sem dúvida, à condição de escravos indefesos, não tanto de nossas máquinas quanto de nosso *know-how*, criaturas desprovidas de raciocínio, à mercê de qualquer engenhoca tecnicamente possível, por mais mortífera que seja.

Neste trecho autora nos chama atenção para os perigos da tomada da ciência atual enquanto autoridade, ou, de forma mais clara, da perda da autoridade, uma vez que esta migra de entidades falantes para objetos sem linguagem.

Em seu ensaio sobre A crise na Educação, publicado pela primeira vez em 1954, Arendt (2011) nos chamou atenção em relação à “perda moderna da autoridade”. Nesse ensaio ela lança um olhar a respeito do seu tempo e dos modos como os costumes da época refletiam na noção de autoridade, o que impactaria diretamente à educação.

Logo no início, ela nos diz: “O fato importante é que, por causa de determinadas teorias, boas ou más, todas as regras do juízo humano normal foram postas de parte” (ARENDR, 2011, p. 227).

Com isso, ela nos põe a pensar que algo operou na cultura sobre a qual ela estava debruçada – no caso, a norte-americana – no sentido de retirar do domínio do comum, do cotidiano, as regras da existência social. Tais regras passariam a ser ditadas a partir de outro plano. Segundo ela, o uso da esfera política para formar novas gerações foi o cerne dessa questão. Na América, por sua história de colonização, era imprescindível que os novos imigrantes recebessem uma educação de modo que pudessem agregar a si características da nova sociedade da qual agora fariam parte. Nesse sentido, os interesses políticos do momento

penetraram os espaços de educação. Isso gerou um modo de educar votado à constante formação dos costumes da nova sociedade, gerando a falta de ligação com uma tradição. A falta de tradição no âmbito político abriu espaço para que a novidade se fizesse presente e de modo impositivo. A autora chama esse fenômeno de *pathos do novo*, em que o novo é sempre mais valorizado e aceito que aquilo que já existia.

Esse fenômeno de devoção à novidade que passou a fazer parte dos costumes nas américas gerou fortes implicações na relação que estabelecemos com a autoridade, refletindo diretamente, portanto, no pensamento educacional. Assim, com a tradição posta à parte e a devoção ao novo, caímos em um movimento de perda da noção de autoridade, que, segundo Arendt (2011), é acompanhada por uma desresponsabilização pelo mundo.

Esse movimento pode ser entendido a partir da noção psicanalítica de discurso, como vimos, para a qual estamos diante de uma passagem do discurso do mestre para o discurso do capitalista enquanto orientador da sociedade.

Arendt (2011) nos mostra que há problemas no curso das coisas quando a educação se encaminha nesse contexto. Ela nos lembra da sua natureza pré-política, em que a autoridade independe das mudanças históricas e das condições políticas, ou seja, pais e professores, pelo fato de serem os representantes do mundo para aqueles que chegam, devem carregar consigo uma autoridade inquestionável e incondicional. Pela natural diferença geracional, não podem se recusar a assumir a responsabilidade pelo curso do mundo e entregá-la aos enunciados anônimos da ciência. Para Arendt (2011, p. 245),

[...] o problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição.

Os efeitos dessa perda acabam aparecendo fortemente nos estratos fundadores da sociedade, nos quais a educação opera. Nesse contexto, professores e pais encontram-se, portanto, impactados em seu fazer educativo. Nosso atrelamento ao discurso científico nos põe, enquanto sociedade, carentes de autoridade, o que faz com que essa noção se perca em todos os patamares sociais.

Pais e professores estão desimplicados de sua preocupação com o curso do mundo, perderam sua segurança na tradição, na enunciação dos mais antigos, no seu valor enquanto mais experientes. Os enunciados científicos parecem reger sua relação com os mais jovens. O foco das preocupações com a formação humana, que sempre existiu, parece agora dizer respeito

a um sujeito epistêmico, cuja capacidade cognitiva lhe torna viável uma relação de controle com o mundo via leis científicas. É o sujeito não barrado, não desejante.

Assim se esboça o dilema em torno da transmissão no mundo atual, uma vez que esta, ao existir somente na e pela linguagem, entra no rol dos apagamentos veiculados pela incursão dos exageros do progresso do atual discurso científico em nossa sociedade. A crise na educação denunciada por Arendt (2011) se deve à pretensão de apagamento da transmissão, ou seja, de desobjetivação, como se fosse possível aprender e ensinar fora da dialética subjetiva, sem a sustentação do impossível inerente a ela.

A partir dessa compreensão, tomamos uma peça do discurso pedagógico contemporâneo, a BNCC, para pensarmos de que modo elementos presentes no discurso a partir do qual este documento se desenvolve incidem na questão da autoridade.

3. A BNCC E A QUESTÃO DA AUTORIDADE

Sabemos que, desde a virada neoliberal do capitalismo dos anos 1970, nossa cultura vem sendo marcada por novos modos de simbolização que se caracterizam por um enfraquecimento das relações de autoridade, pela perda da referência nas grandes narrativas que até então nos sustentavam. As revoltas estudantis e trabalhadoras de maio de 1968 na França funcionaram como marco das transformações culturais ligadas à redução de proibições e de liberação de costumes. Elas marcaram um período de revolução cultural, que

(...) supunha um mundo de individualismo voltado para si mesmo levado aos limites. Paradoxalmente, os que se rebelavam contra as convenções e restrições partilhavam as crenças sobre as quais se erguia a sociedade de consumo de massa, ou pelo menos as motivações psicológicas que os que vendiam bens de consumo e serviços achavam mais eficazes para promover sua venda (HOBSBAWN, 1995, p. 260).

A ênfase no individualismo que passa a ocupar nossa cultura coloca em xeque exatamente a questão do laço que é o que sustenta uma ordem humana, como vimos com Arendt (1958, 2011) e Lacan (1969, 1992), que nos apontam, de alguma maneira, essa característica que veio se esboçando desde a modernidade, mas que se apresenta de modo mais claro nos últimos 50 anos, resultando em uma modificação sem precedentes nas relações de autoridade.

O documento da BNCC, enquanto peça do discurso pedagógico contemporâneo, traz em seu texto elementos que apontam para essa modificação na medida em que convoca professores e alunos a estarem em lugares discursivos que dificultam o estabelecimento de uma relação de autoridade.

A incidência do discurso capitalista promove entraves à formação de laço e, portanto, desloca as relações de autoridade, transformando-as ou em autoritarismo ou em ausência de diferença. Em nosso contexto cultural atual observamos que esta última forma surge em alternativa à primeira, porém ambas dizem respeito ao que é da ordem do poder e não de uma relação consentida: no primeiro caso, da presença de poder e, no segundo, de sua ausência. Uma relação de autoridade se difere de uma relação de poder exatamente pelo fato de ter consentimento, é um atributo da relação e não uma força. A assimetria natural das relações sustenta a autoridade, que se fundamenta em um jogo de autorização e consentimento.

O que visamos demonstrar nesta pesquisa é como o documento da BNCC, ao propor um ensino baseado em competências, se inserindo na lógica técnico-científica, constrói um discurso que desmonta a presença do sujeito na cena educativa, reduzindo, desse modo, as possibilidades de que uma relação de autoridade se estabeleça. Fizemos isso a partir de dois apontamentos: 1 - o amplo uso do termo autonomia, que, conforme nossa análise, mais se refere ao que chamamos de autonomismo, usando o sufixo -ismo na referência a um exagero, apontando uma noção que confunde autonomia – enquanto possibilidade de um sujeito pensar e agir sem que dependa da presença física de outro para lhe dar suporte, ou se quisermos, a partir de uma ética e um estilo próprios, o que diz respeito ao desejo – com liberdade social e política – no sentido de um liberalismo, uma liberação das atitudes coercitivas de um poder. 2- Pela noção de potencializar o aluno, que aponta para um esmaecimento do lugar do professor em troca da exaltação da figura do aluno, deixando transparecer, desta forma, um apagamento do laço, essencial a qualquer relação educativa. Podemos observar que a ideia de potencializar presente no texto está ligada a resultados e envolve a noção de quantificar, uma vez que aparece relacionada ao aumento de uma capacidade do estudante, seja de se envolver com práticas, de se inserir e transitar pela vida social, de se envolver em contextos, de descobrir, de criar sentidos e viver experiências. O foco parece estar na ideia de inserir força, ampliar, tornar mais potente, o que guarda relação com desempenho, medida. Essas noções, típicas do funcionamento neoliberal do capitalismo, recaem no discurso operando uma transformação nas posições de professores e alunos.⁷²⁰

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tomarmos o documento da Base Nacional Comum Curricular brasileira como peça do discurso pedagógico contemporâneo pudemos observar elementos presentes no texto que acabam por promover um funcionamento no discurso do capitalista (LACAN, 1970; 1992),

⁷²⁰ Para acessar a análise detalhada deste percurso, ver tese de doutorado intitulada “O discurso da BNCC entre o Transmitir e o Aprender: a dialética que virou dilemática”, no banco de teses da USP.

colocando, assim, os atores da cena educativa em impasses nos quais a educação se torna um fato de difícil acontecimento.

A partir deste ponto de análise, tomamos a questão da autoridade, observando de que modo orientações presentes no texto da base concorrem para a redução das possibilidades de que relações de autoridade se constituam no contexto da escola, dando forma, assim, à aporia presente na pretensão de que uma educação se esboce fora de uma relação de autoridade, ou mesmo à perda da autoridade já mencionada por Arendt nos anos 50.

Numa *démarche* em reunir elementos da cultura e elementos da subjetividade num *continuum* moebiano⁷²¹, desenvolvemos nossa investigação sob a ótica do campo psicanálise e educação, no qual visamos tomar aspectos presentes no discurso pedagógico a fim de que pudéssemos olhar para a outra cena, aquilo que aparece como sintoma da educação atual e que, paradoxalmente, acaba gerando efeitos contrários àqueles que o conteúdo do discurso propõe.

Uma base curricular serve à educação de um país como uma unidade na qual as instituições educativas devem se encontrar a fim de que os conteúdos e a forma da educação formal oferecida neste território sejam aproximados. Portanto, funciona como importante orientador das práticas e escolhas curriculares, sendo, assim, referência para a formação dos profissionais de educação. Participa, no entanto, da bateria de significantes que passam a compor o discurso dos professores nas salas de aula. Isso implica no lugar que estes ocupam, bem como em sua posição subjetiva diante de seus alunos.

É nesse sentido que, como peça do discurso pedagógico que circula na contemporaneidade, este documento, em consonância com a cultura neoliberal na qual nos encontramos mergulhados, gera impactos na construção e manutenção das figuras de autoridade e, portanto, no fazer educativo. Assim, o mesmo documento que se propõe a melhorar e ampliar a possibilidades da educação em nosso país acaba, de alguma maneira, por mergulhá-la em caminhos sem saída, promovendo mais do mesmo.

REFERÊNCIAS

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 17: o avesso da psicanálise (1969-1970)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

LACAN, J. (1960/1998) "Subversão do sujeito e dialética do desejo", in **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

⁷²¹ Referente à fita de Moebius.

MELMAN, Charles. Por que o ICMS não é aplicável à sessão de psicanálise? *In:* GOLDENBERG, Ricardo. **Goza!** Salvador: Ágalma, 1997. p. 106-126.

MINICCELLI, Mercedes. Infância e direitos em tempos de exposição e consumo: infância emancipada? *In:* VOLTOLINI, Rinaldo (Org.). **Crianças Públicas: adultos privados.** São Paulo: Escuta/Fapesp, 2016. p. 193-204.

DUFOUR, Dany-Robert. **A arte de reduzir cabeças:** sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

LEBRUN, Jean-Pierre. **Um mundo sem Limite:** ensaio para uma clínica psicanalítica do social. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2004.

ARENDDT, Hannah. **A condição Humana.** 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARENDDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro.** São Paulo: Perspectiva, 2011. (Coleção Debates).

HOBSBAWM, Eric J. **1917- Era dos Extremos:** o breve século XX: 1914-1991 São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

GAUCHET, Marcel. **A Democracia contra ela mesma.** São Paulo: Radical Livros, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018.

VOLTOLINI, Rinaldo. Uma Pedagogia esquecida do amor. **ETD – Educação Temática Digital**, v. 21, n. 2, p. 363-381, 2019.

LACAN, Jacques. **Escritos.** Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

CARVALHO, José Sérgio. Autoridade e educação: o desafio em face do ocaso da tradição. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p. 975-993, out./dez. 2015.

COMPORTAMENTO VIRTUAL: ENTENDENDO O PERFIL DE QUEM USA AS REDES SOCIAIS

Maria Aline Lima Melo
Graduanda em Geografia
maria.alm@discente.ufma.com.br
UFMA

Adriano Nascimento Dias
Graduando em Geografia
adriano.dias@discente.ufma.br
UFMA

Gustavo Mesquita de Souza
Graduando em Geografia
gustavo.mesquita@discente.ufma.br
UFMA

João Lucas de Araújo Oliveira
Graduando em Geografia
joao.lao@discente.ufma.br
UFMA

Ediléa Dutra Pereira
Doutora em Geociências e Meio Ambiente
edilea.dp@ufma.br
UFMA

RESUMO: A *internet* é um meio de comunicação mais rápido utilizado que destruiu as barreiras físicas na comunicação nos transformando em aldeia global. O entendimento do comportamento no uso dessa potente ferramenta entre diferentes atores sociais nesse espaço virtual nos chama atenção para a prática do cancelamento virtual e suas consequências. Além de compreender como a *internet* e suas redes incidem no cotidiano e no modo de vida das pessoas que as utilizam. Foi realizada uma pesquisa quantiquantitativa com 131 usuários através da plataforma *google forms* disponível nas redes sociais que possibilitaram a compreensão das relações nesse espaço virtual e os comportamentos de seus usuários sob a influência das diversas informações e interações nas redes sociais que por vezes, se tornam caóticas. Os resultados dessa pluralidade de opiniões promoveram divergências e práticas de julgamento e punição virtuais conhecidas como cancelamento virtual. Essas práticas têm repercutido negativamente, dividindo opiniões e inibindo os usuários de se expressar para não serem contestadas ou punidos pelos diversos internautas.

Palavras-chave: Internet, Redes sociais, Cancelamento virtual.

1. INTRODUÇÃO

A massificação das interações virtuais diárias se deve ao elevado avanço tecnológico que o mundo experimentou desde o fim dos anos 1980 com a *internet*. O advento dessa forma de comunicação se dá inicialmente num contexto de intensos conflitos geopolítico no mundo, conhecido como Guerra Fria, no momento em que os Estados Unidos, sentiram a necessidade de desenvolver uma nova forma de comunicação entre seu exército durante a

guerra, mais precisamente nos seus meios de conversação tradicionais, caso esses viessem a ser destruídos em ataques da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), estabelecendo assim o surgimento do meio mais dinâmico de comunicabilidade, a *internet*.

O nascimento da Internet está diretamente relacionado ao trabalho de peritos militares norte-americanos que desenvolveram a ARPANET, rede da Agência de Investigação de Projetos Avançados dos Estados Unidos, durante a disputa do poder mundial com a URSS, (ABREU, 2009).

A *internet* passou a se difundir gradativamente como uma maneira de se comunicar ao redor do mundo. Assim, da década de 1970 a 1990, iniciou-se uma intensa propagação para o uso comercial desse recurso. É a partir deste momento, que ela se torna um elemento indissociável para a vida humana, sendo um instrumento fundamental para uma nova fase, denominada era digital. Essa era irá modificar a percepção de mundo e distância, se integrando, fazendo cada vez mais ao cotidiano da humanidade (segundo dados do *site Statista*, cerca de 4,66 bilhões de usuários estavam ativos nas redes em 2021). A informação e o contato com o resto do mundo, pode ser alcançada através de um único clique.

“[...] Desde o seu advento, no final da década de 80, hoje, ainda com mais intensidade, a informática, responsável pelo avanço da tecnologia, tem contribuído para a melhoria da qualidade dos serviços, em todas as áreas de conhecimento, além da rapidez e precisão de dados com que tais serviços são executados.” (GALLI, 2004)

As postagens na mídia alcançaram diversas formas desde do simples *click* das atividades do cotidiano na moda, música, cultura, jogos, atividades policiais, economia, políticas, onde cada indivíduo se expressa conforme seus valores e crenças. Esse palco de discussões nas redes sociais geram comportamentos adversos que chegam a atingir violentamente a honra dos internautas que expressam suas opiniões contrárias a determinados grupos. O cancelamento também é utilizado para reforçar as lutas dos grupos sociais historicamente excluídos.

Conforme Ilhéu (2021), o fortalecimento das pautas sociais na mídia de maneira geral é um destes fatores, visto que os movimentos negros, feministas e LGBT - na última década, começaram a ganhar mais força nas redes sociais.

Entretanto, semelhantemente ao ambiente real, onde se verificam constantes discordâncias, intransigências e prepotências, a *internet* também se torna um palco que condiciona e reproduz julgamentos pejorativos, trazendo diversas consequências aos seus usuários. Costumes do corpo social, como o ato de julgar atitudes inaceitáveis, vêm se manifestando cada vez mais no ambiente virtual que se torna uma espécie de tribunal onde o

réu não tem direito de se defender. Essa prática, se transformou em um fenômeno coletivo de forma viral, associada ao boicote como punição, conhecido como a cultura do cancelamento na *internet*.

Os casos mais conhecidos dessa prática, destaca-se o da diretora sênior de comunicações da empresa IAC, Justine Sacco, quando a mesma registrou no seu *Twitter* em 2013 diversos comentários pejorativos e teve suas atitudes repreendidas por diversos usuários, o gamer Byron Bernstein em 2020, que se suicidou após comentários negativos em suas redes sociais, e casos brasileiros, como o da cantora Karol Conká, que em 2021 sofreu uma onda de ataques após sua participação polêmica em um *reality show* e o cantor Mc Gui, que em 2019 foi cancelado após fazer comentários, contra uma criança em suas redes sociais durante uma viagem. Diante disso, é perceptível que o cancelamento virtual não serve como uma forma de educação ou ensinamento perante os erros dos cancelados, e sim coopera para que ocorram mais situações desrespeitosas e violentas.

O século 20 está marcado com o nascimento dessa nova cultura de julgar os ditos “atos falhos dos indivíduos” por determinados internautas e/ou grupos sociais, considerando uma gama de fatores e movimentos que induziram a sua prática tornando a *internet* por vezes um espaço hostil, onde a livre expressão fica sob a mira de julgamentos, onde o réu não tem direito a ampla defesa, justamente por ser cancelado da mídia e ponto final.

Conforme Carvalho e Silva (2020) o cancelamento virtual não deveria ser normalizado pois acaba gerando prejuízos para ambas as partes, sendo estes como uma possível condenação judicial para os dois lados do processo, alegando que a honra e a imagem foram danificadas, bem como uma decisão que corrobora com os interesses do restante da sociedade. Sendo assim, é preciso que a análise seja feita em cada caso concreto, observando-se os dispositivos legais como o artigo 20 do Código Civil, fazendo-se valer a proteção da imagem, a honra e a dignidade da pessoa.

Diante do exposto, foi elaborada uma pesquisa com o objetivo de entender quais os perfis e os comportamentos dos usuários na *internet* perante suas posições diante do cancelamento virtual.






2. MATERIAIS E MÉTODOS

Para a investigação e compreensão do perfil dos usuários da *internet*, foi realizada uma pesquisa quali-quantitativa com 131 pessoas entrevistadas *on-line* através do *google forms* para a coleta de dados. O questionário foi elaborado com 30 questões, de múltiplas

escolhas, discursivas e dicotômicas, abertas e fechadas, tendo como principal enfoque as áreas comportamentais, educacionais e sociais no ambiente virtual para o alcance das perspectivas deste estudo (Figura 1).

FIGURA 1: FLUXOGRAMA DAS ETAPAS E RESPECTIVOS PASSOS PARA ELABORAÇÃO

ETAPAS DA ELABORAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

	1° Passo: Planejamento	<ul style="list-style-type: none"> Definir quais os objetivos da pesquisa; Determinar o tema que irá ser abordado; Pesquisar a base do estudo, através de revisões bibliográficas.
	2° Passo: Concepção	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver o conteúdo das perguntas; Elaborar as questões para a obtenção dos dados necessários.
	3° Passo: Produção	<ul style="list-style-type: none"> Definir como será a estrutura gramatical das questões; Avaliar o nível de compreensão e conhecimentos exigidos; Definir o aspecto visual do questionário
	4° Passo: Pré-teste	<ul style="list-style-type: none"> Verificar possíveis erros; Realizar o pré-teste Corrigir os problemas encontrados
	5° Passo: Divulgação	<ul style="list-style-type: none"> Distribuição do questionário através de redes sociais, amigos e familiares.

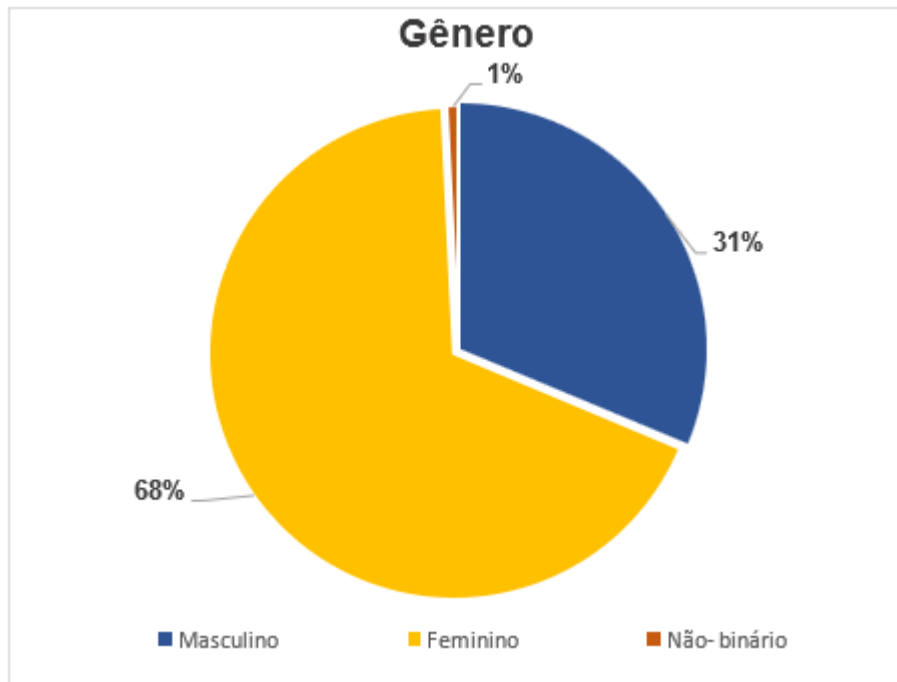
Fonte: Elaborada pelo autor, 2022

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 Perfil dos usuários

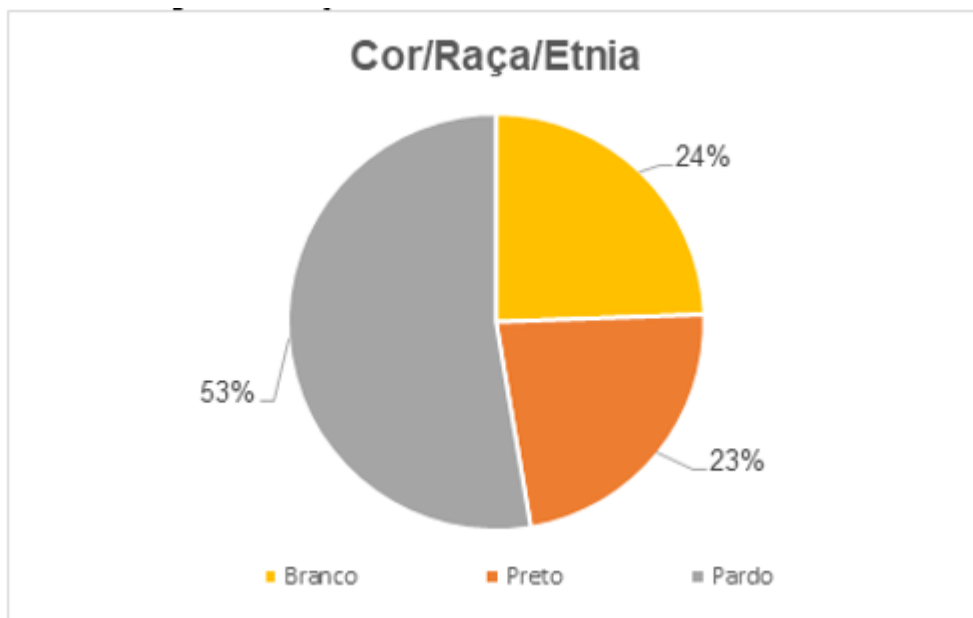
Conforme apurado nas entrevistas realizadas a maioria dos usuários da internet são do sexo feminino (68%), masculino (31%) e apenas 1% de não-binário, predominando as cores pardas (53%), brancos (24%) e 23% se autodeclaram pretos (Figuras 1-3). Os internautas participantes das entrevistas são jovens entre 18 e 23 anos (75,40%) e reconhecem que a internet está muito presente em seus cotidianos e influenciam bastante suas vidas, fenômeno perceptível em 83,2% dos entrevistados (Figuras 4 e 5).

FIGURA 2. GÊNERO DOS ENTREVISTADOS - SÃO LUÍS (MA)



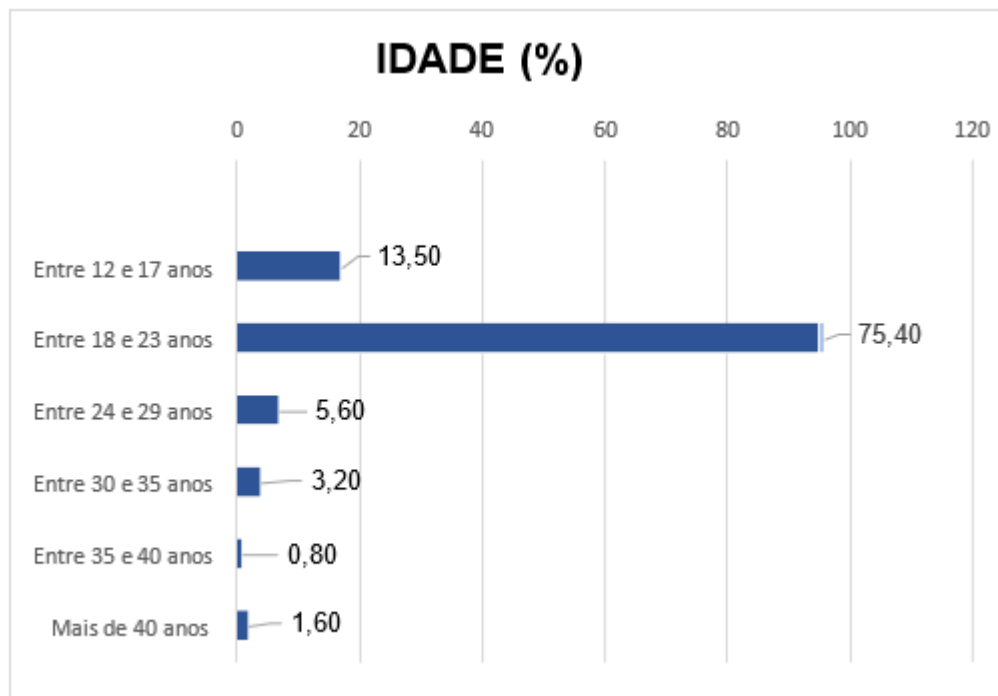
Fonte: Elaborado pelo autor, 2022

FIGURA 3. RAÇA DOS ENTREVISTADOS - SÃO LUÍS (MA)



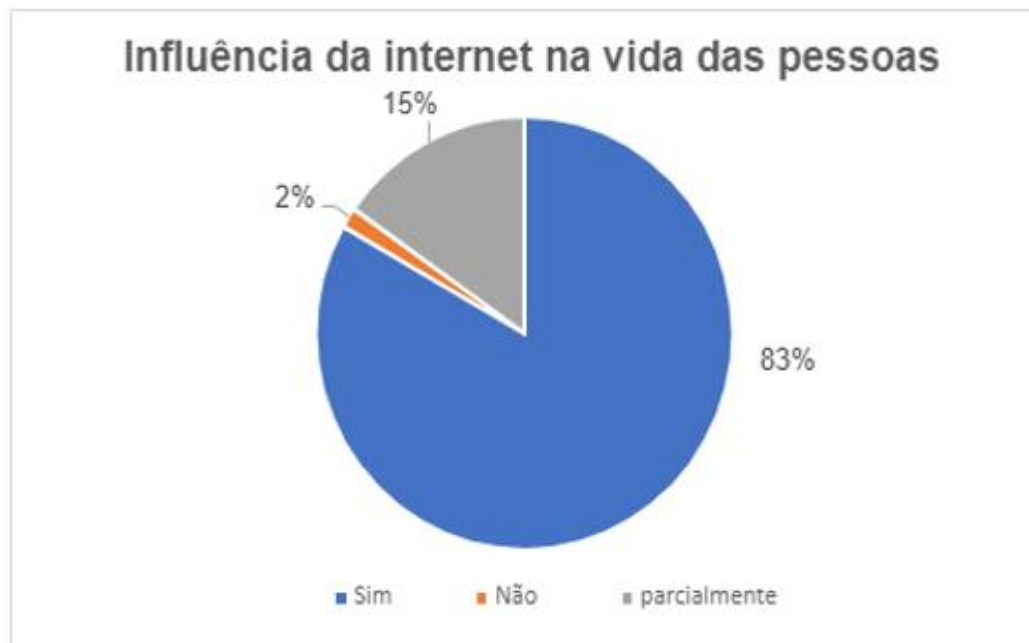
Fonte: Elaborado pelo autor, 2022

FIGURA 4. IDADE DOS ENTREVISTADOS - SÃO LUÍS (MA)



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022

FIGURA 5. INFLUÊNCIA DA INTERNET NA VIDA DAS PESSOAS - SÃO LUIS (MA)



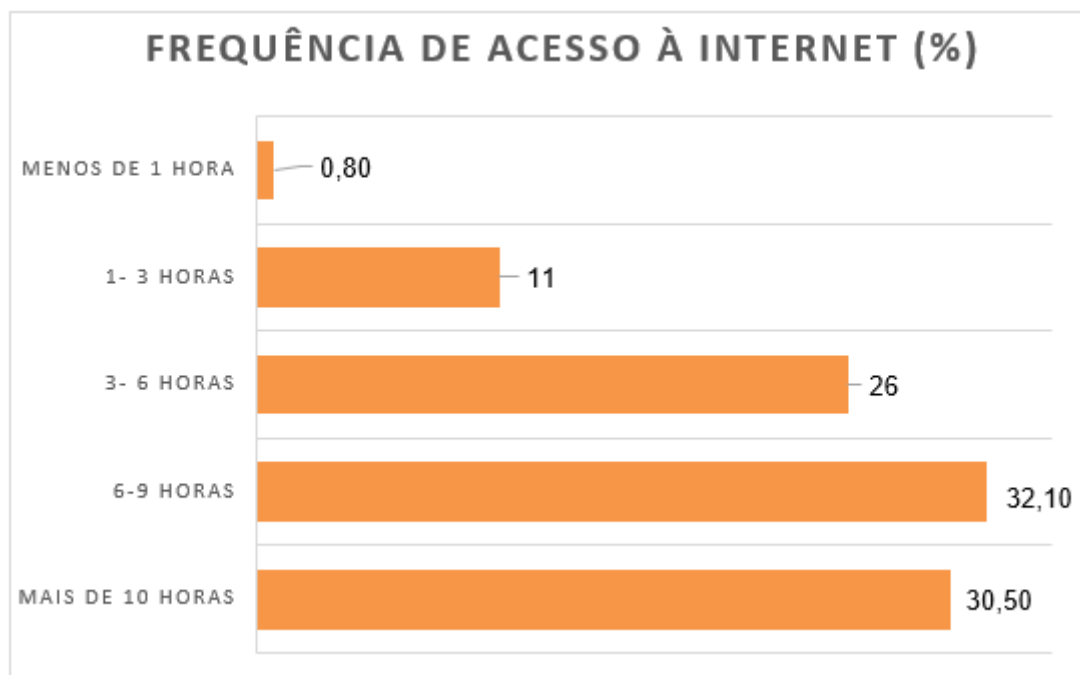
Fonte: Elaborado pelo autor, 2022

3.2 Comportamento virtual dos usuários

A internet se tornou indispensável na vida das pessoas, sendo utilizada para acessar redes sociais, estudar, ouvir músicas e assistir filmes, trabalhar e jogar, de forma decrescente a partir da pesquisa com múltiplas respostas. Enfim, uma gama de entretenimentos dependendo das finalidades de cada internauta que passam mais de 6 horas nas redes sociais como, WhatsApp, Instagram, Twitter, Facebook, Snapchat e outros (Figura 6).

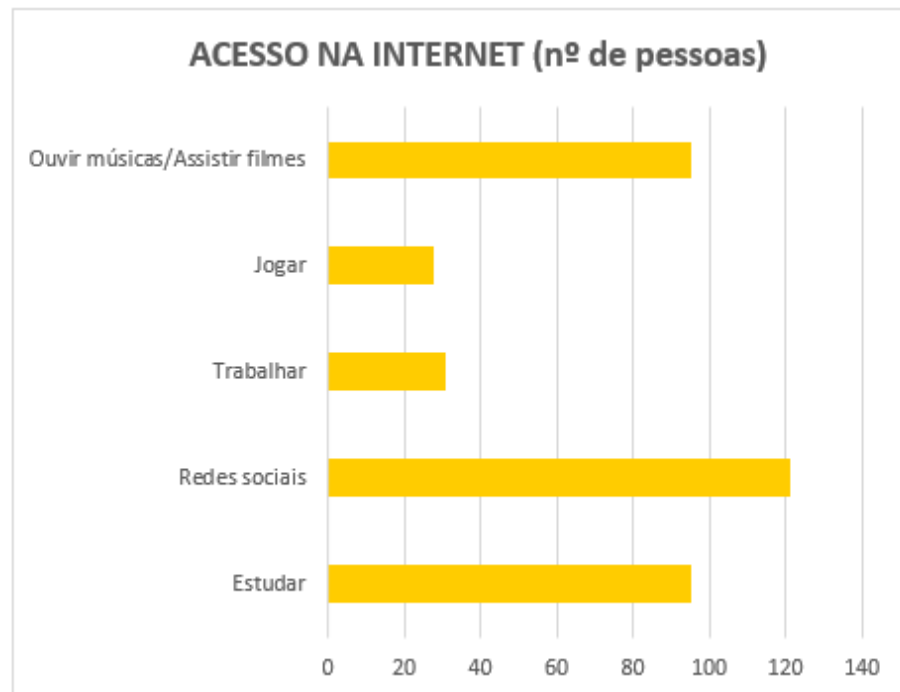
As redes sociais são um meio de comunicação e de compartilhamento entre elas, onde são transmitidas inúmeras informações, publicidades que influenciam a vida dos internautas. O nível de exposição nessas redes sociais pode ser bem alto, possibilitando a emissão e recepção de influências.

FIGURA 6. FREQUÊNCIA DE ACESSOS À INTERNET DOS ENTREVISTADOS – SÃO LUÍS (MA)



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022

FIGURA 7. ACESSO NA INTERNET DOS ENTREVISTADOS (MÚLTIPLA ESCOLHA) – SÃO LUÍS-MA



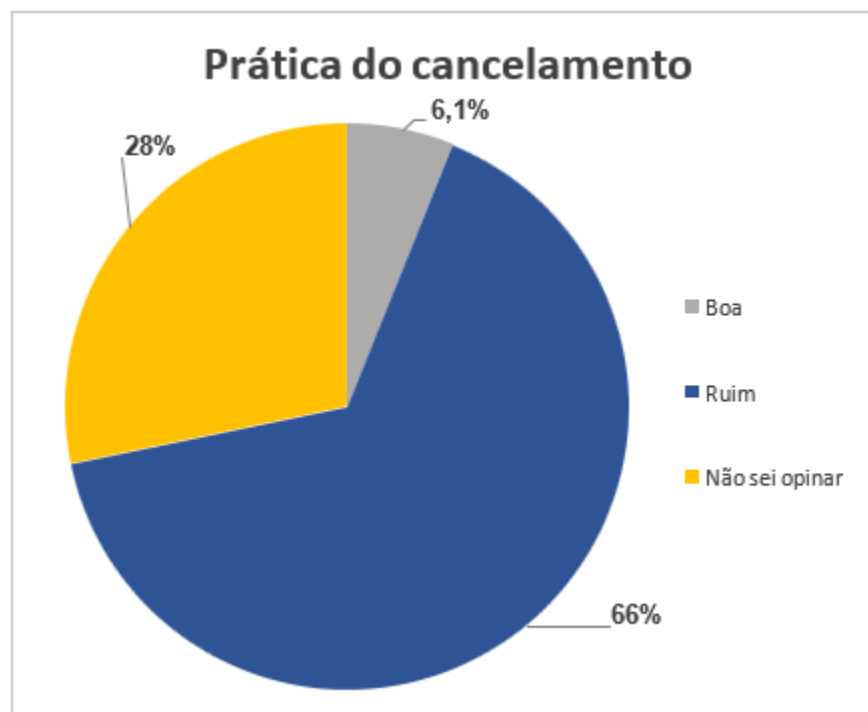
Fonte: Elaborado pelo autor, 2022

A rede social *Instagram* é um exemplo de plataforma popularizada. Ela possibilita o compartilhamento de fotos e vídeos instantâneos que, dependendo do perfil, podem conter rotinas, publicidades e opiniões. Comumente, perfis de criadores de conteúdo que compartilham seu dia a dia possuem um número significativo de seguidores. Sendo assim, com a exposição de rotinas, opiniões e atitudes, muitos usuários do Instagram são alvos de cancelamentos virtuais.

Dos 131 entrevistados, 36 costumam compartilhar suas opiniões, sendo elas positivas ou negativas nas redes sociais, enquanto 63 expressam suas opiniões às vezes, restando 32 pessoas que dizem não compartilhar suas opiniões, por ter medo de ser contestadas. Os que opinaram relataram que os colegas de redes sociais costumam reagir com concordância, com o percentual de 30,3%, no entanto, 17,2% dos entrevistados declararam que outros usuários de redes sociais reagiram com indiferença diante das exposições de suas opiniões. Esse fato acaba provocando medo nos internautas de se expressar sobre determinado assunto gerando a mordaza virtual para se livrarem de julgamentos e punições.

Sobre o cancelamento virtual, os entrevistados enfatizaram que seria uma maneira de corrigir alguma atitude incorreta, reação em massa a algo negativo e julgar, condenar alguém. Os internautas entrevistados concordam que essa atitude de cancelamento é ruim, entretanto 8 pessoas afirmaram que cancelar atitudes erradas (no seu julgamento) seria correto e 37 pessoas não souberam opinar sobre essa questão. As consequências para o cancelado geram prejuízos financeiros, sociais e psicológicos, podendo durar a vida inteira. Qualquer internauta está à mercê dessa punição.

FIGURA 8. ATITUDE DO CANCELAMENTO PARA OS ENTREVISTADOS, SÃO LUÍS-MA.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022

Por fim, os entrevistados tiveram a oportunidade de expressar-se em algum momento vivenciaram o cancelamento ou situação semelhante na vida real ou virtual. Destaca-se que experimentaram algum tipo de exclusão no ambiente físico (70%) e cancelamento no virtual (6%) que lhes provocaram sensação de humilhação, chateação, tristeza e injustiça (Figuras 09 e 10).

FIGURA 9. CANCELAMENTO NA VIDA REAL – SÃO LUÍS-MA.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022

FIGURA 10. CANCELAMENTO NO AMBIENTE VIRTUAL – SÃO LUÍS-MA.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022

Logo, é perceptível que o cancelamento é uma atitude que foi naturalizada no meio virtual por ter fundamentação nas relações interpessoais existentes desde a concepção da humanidade e do convívio em sociedade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A internet tem grande influência na vida dos internautas entrevistados que costumam gastar de 6 a 10 horas por dia nas redes sociais. Entretanto, se observa que uma parcela significativa não expressa suas opiniões e quando o faz, é de forma incipiente por medo de serem contestados. Na maioria, os entrevistados acham que o cancelamento virtual seria uma atitude ruim com consequências danosas sobre o cancelado, provocando sensação de humilhação, chateação, tristeza e injustiça.

A prática de se cancelar alguém por um erro cometido, uma opinião, uma brincadeira ou outras, não resolve o problema, na verdade, exclui uma chance de reparação, debate e se cria um ambiente de represália que é prejudicial para ambos, em alguns casos, sujeitos a penalidades judiciais. Importantes seria cultivar no meio virtual hábitos saudáveis de diálogos compartilhados, debates saudáveis, com respeito e ética, para não destruir uma carreira/vida das pessoas sujeitas de direito.

REFERÊNCIAS

ABREU, Karen Cristina Kraemer. **História e usos da Internet**. BOCC–Biblioteca Online de Ciências da Comunicação, p. 1-9, 2009.

ALEXANDRE PUTTI. **Caso Karol Conká: qual o limite da “cultura do cancelamento”?** CartaCapital. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/caso-karol-conka-existe-um-limite-para-o-cancelamento/>>. Acesso em: 24 Mar. 2022.

CARVALHO, Hércules Moreira Rezende; SILVA, Eduardo Moraes Lameu. **A Cultura de Cancelamento: Tribunal da Internet**. PIXELS, Ano II, Vol. II (jan-jun), 2020.

Cultura do cancelamento faz gamer cometer suicídio. pleno.news. Disponível em: <<https://pleno.news/mundo/cultura-do-cancelamento-faz-gamer-cometer-suicidio.html>>. Acesso em: 24 Mar. 2022.

GALLI, Fernanda Correa Silveira. **Linguagem da Internet: um meio de comunicação global**. Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 120-134, 2004.

ILHÉU, Taís. **Tema de redação: como funciona a cultura do cancelamento**. Guia do Estudante, 2021. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/redacao/tema-de-redacao-como-funciona-a-cultura-do-cancelamento/> Acesso em: 20 jan. 2022.

Shows de MC Gui são cancelados após ele ser acusado de praticar bullying - Emais - Estadão. Estadão. Disponível em: <<https://emails.estadao.com.br/noticias/gente,shows-de-mc-gui-sao-cancelados-apos-ele-ser-acusado-de-praticar-bullying,70003059203>>. Acesso em: 24 Mar. 2022.

CONCEITO DE FELICIDADE NA OBRA *O MAL-ESTAR NA CIVILIZAÇÃO DE SIGMUND FREUD*

Isnara Maria Frazão Pestana
Graduando em Filosofia
UFMA

RESUMO: O objetivo do presente trabalho consiste em compreender o conceito de felicidade em *O mal-estar da civilização* de Sigmund Freud. Para o aprimoramento desta pesquisa, o método utilizado é a análise de texto, tendo como obra principal a obra supra citada, que contém oito capítulos. Tratamos primeiramente de identificar as matrizes de pensamento predominantes na problematização do tema da felicidade em cada capítulo da obra. Contudo, as matrizes de pensamento são modelos de referência utilizados como recurso para elucidar e sustentar uma ideia através de analogias com outras áreas de pensamento, Freud utiliza as matrizes de pensamento no mal estar da civilização para melhor elucidar certos elementos do aparelho psíquicos que são fundamentais para problematizar especificamente o tema da felicidade no contexto cultural. Em seguida, buscamos descrever os pressupostos metapsicológicos que sustentam o conceito de felicidade em *O mal-estar da civilização*, tratamos desses pressupostos metapsicológicos sob uma perspectiva das teorias do aparelho psíquico freudianas. Em sua primeira tópica Freud compreende o aparelho psíquico através da distinção entre inconsciente, pré-consciente e consciente, já em sua segunda tópica ele trata do aparelho psíquico através das instâncias ID, Ego e superego. Essa segunda tópica alcança a sua maturidade teórica na obra de 1923 *O Ego e o Id*. Dessa forma, chegamos a exposição dos mecanismos práticos de vivência da felicidade em *O mal-estar da civilização*, que foram expostos a partir das matrizes de pensamento e pressupostos metapsicológicos do conceito de felicidade na obra, compreendendo a impossibilidade de uma realização efetiva da felicidade, por conta do convívio social que exige sempre do individuo uma renúncia da felicidade. Nesse sentido, identificamos uma definição negativa da felicidade, limitada por diversos elementos da civilização.

Palavras-chave: Freud; Mal estar na civilização; Felicidade; cultura.

1. INTRODUÇÃO

O objetivo do presente trabalho consiste em compreender o conceito de felicidade em *O mal-estar da civilização* de Sigmund Freud. Em nossa pesquisa, tratamos de identificar as matrizes de pensamento predominantes na problematização do tema da felicidade na obra supra citada, bem como, descrever os pressupostos metapsicológicos que sustentam o conceito de felicidade, tratando desses pressupostos metapsicológicos sob uma perspectiva das teorias do aparelho psíquico freudianas. Em sua primeira tópica Freud compreende o aparelho psíquico através da distinção entre inconsciente, pré-consciente e consciente, já em sua segunda tópica ele trata do aparelho psíquico através das instâncias Id, Ego e superego. Essa segunda tópica alcança a sua maturidade teórica na obra de 1923 *O Ego e o Id*. Dessa forma, chegamos a exposição dos mecanismos práticos de vivência da felicidade em *O mal-estar da civilização*, compreendendo a impossibilidade de uma realização efetiva da felicidade, por conta do

convívio social que exige sempre do indivíduo uma renúncia da felicidade, nesse sentido, identificamos uma definição negativa da felicidade, limitada por diversos elementos da civilização.

Portanto, a obra *o mal-estar* na civilização contém oito capítulos, em cada capítulo serão destacados os principais elementos que definem o conceito de felicidade na obra, tais como, o antagonismo irremediável entre as exigências das pulsões e as restrições da civilização, a natureza do sentimento de culpa como o mais importante problema no desenvolvimento da civilização, a pulsão de destruição e sua relação com o progresso da civilização, as fortes exigências e restrições da civilização, a relação entre princípio de prazer e princípio de realidade. Todos esses, são elementos que estão relacionados ao tema da felicidade, trataremos desta relação através das matrizes de pensamento predominantes na obra que elucidam esses elementos centrais do aparelho psíquico, que são fundamentais para a problematização do tema da felicidade.

Em seguida, descrevemos os pressupostos metapsicológicos que sustentam o conceito de felicidade em *O mal-estar da civilização*, tratando-os sob uma perspectiva das tópicas freudianas, isto é, das teorias do aparelho psíquico. Em sua primeira tópica Freud compreende o aparelho psíquico através da distinção entre inconsciente, pré-consciente e consciente, já em sua segunda tópica ele trata do aparelho psíquico através das instâncias Id, Ego e Superego. Essa segunda tópica alcança a sua maturidade teórica na obra de 1923 *O Ego e o Id*. Destacamos os seguintes pressupostos metapsicológicos: Ego; Princípio de prazer e princípio de realidade; Economia da libido; Pulsões do ego e pulsões objetais; Pulsão de vida e pulsão de morte e Superego. Portanto, descrevemos esses pressupostos metapsicológicos da felicidade no *mal-estar na civilização*, destacando-os como elementos provenientes da segunda tópica freudiana, ou na transição entre elas.

Nesse sentido, para Freud, a palavra *felicidade* está relacionada à dinâmica entre prazer e desprazer. Com base nessa dicotomia, Freud afirma que a atividade do homem se desenvolve em duas direções, que estão voltadas para cada uma dessas metas. De acordo com Freud, o princípio de prazer domina o aparelho psíquico desde o início, não há dúvida sobre sua eficácia, embora ele esteja em desacordo com o macrocosmo e com o microcosmo, já que todas as leis do universo são contrárias a efetivação desse programa.

Por consequência, Freud afirma que a *intenção* do homem em ser feliz não está incluída no plano da *Criação*, sendo assim, aquilo que chamamos felicidade decorre da satisfação repentina de necessidades represadas em alto grau. Na tentativa de prolongar o princípio de

prazer, ele produz um contentamento muito tênue. Logo, Freud deriva a ideia de que somente podemos extrair prazer intenso a partir do contraste de um estado de coisas, isso significa que um homem pensa ser feliz por ter escapado à infelicidade ou por ter sobrevivido ao sofrimento, entretanto, raramente tem a oportunidade de experimentar a forma real da felicidade. Portanto, a tarefa de evitar o desprazer, colocou a obtenção do prazer em segundo plano e passou a ser identificada com alguma dimensão mais acessível da noção de felicidade.

2. MATRIZES DE PENSAMENTO DO MAL ESTAR NA CIVILIZAÇÃO

No capítulo I da obra, Freud busca sustentar a tese da coexistência do estado inicial do ego, isto ocorre pois em suas correspondências, Roman Roland apresenta o *sentimento oceânico* como sendo o sentimento de algo ilimitado sem fronteiras, de unidade com o todo, esta experiência seria a base da religião. Entretanto, Freud afirma que a origem desse sentimento reside em uma fase primitiva do ego, pois somente no auge do sentimento de amor e em uma criança recém nascida é que ainda não há distinção entre o seu ego e o mundo externo, ou seja, inicialmente o ego é ilimitado, inclui tudo e depois separa de si o mundo externo, logo, a explicação para esse sentimento consiste no seguinte fato: no ego atual ainda permanece resíduos desse sentimento ilimitado, e sem fronteiras da infância, quando o ego ainda não se distinguiu do mundo externo. Portanto, este sentimento é a primeira tentativa de consolo religioso, e não pode ser considerado a fonte da religião, visto que, somente um sentimento que expresse necessidade intensa, como é o caso da necessidade da proteção paterna, pode ser considerado fonte da religião.

Sendo assim, para sustentar a tese de que estados Freud utiliza a biologia e a arqueologia como matrizes de pensamento para justificar a tese de que o estado primeiro do Ego, um ego infantil, coexiste com estado atual do ego. Freud afirma que a ciência faz o mesmo, quanto ao reino animal, pois é possível apontar que espécies mais complexas evoluíram de espécies menos complexas, e ambas coexistem. Assim como, a arqueologia, através do exemplo da cidade eterna de Roma, Freud demonstra que é possível fazer ressurgir estados anteriores, tudo o que aconteceu no aparelho psíquico pode ser preservado e até reativado.

No capítulo II, é introduzido o tema da felicidade com a problematização acerca do propósito da vida humana, a resposta para essa questão é imediata: os homens se esforçam para obter felicidade. Freud apresenta uma meta positiva e outra negativa, da felicidade. A meta positiva, visa ausência de sofrimento e desprazer e a meta negativa, visa a experiência de intensos sentimentos de prazer. Contudo, a felicidade em um sentido estrito só esta relacionada

com a meta negativa, que visa a experiência intensa de prazer, entretanto, não há possibilidade dessa meta ser alcançada.

No capítulo III, Freud faz uma crítica à ciência e à técnica, pois ambas se apresentaram como capazes de dá felicidade ao homem, entretanto não houve aumento da quantidade de satisfação prazerosa, não nos tornaram mais felizes, constituindo assim, um grande desapontamento pois só nos trouxe um prazer barato. Além disso, a dominação da natureza não é a única condição da felicidade humana, assim como, não é o único esforço cultural da humanidade. Contudo, a civilização não se guia apenas por um critério de utilidade, mas também por um critério de obtenção do prazer que se manifestar por atividades científicas e também estéticas, através da arte, espaço de lazer, por exemplo.

No capítulo IV Freud apresenta de que forma o amor pode ser utilizado para alcançar a felicidade. Ele reconhece que o amor foi o que influenciou a origem da civilização, seu surgimento e desenvolvimento. Freud observa que foi a necessidade de satisfação genital constante que uniu os homens na pré-história, o macho começou a conservar próximo a si os seus objetos sexuais, e a fêmea não querendo se separar dos filhos se viu obrigada a ficar com o macho mais forte. Assim, Freud conclui que o amor e a necessidade foram os pais da civilização. Portanto, a necessidade do trabalho para sobreviver e o amor, foi o que condicionou as primeiras relações humanas, unindo as pessoas em famílias e comunidades.

Portanto, há dois tipos de amor, o amor sexual(ou genital) e o amor com objetivo inibido(ou amor universal). Pelo amor genital o homem se liga a objetos externos, pelo amor com o objetivo inibido o homem se torna independente do objeto, porque desloca o que mais valoriza no ser amado para o amar e assim, se torna um amor universal. Contudo, o amor com o objetivo inibido é o mais útil para alcançar a felicidade, porque independe do objeto estando isento das variações que podem ocorrer com o objeto sexual.

Freud trata acerca de uma inclinação humana à agressividade, tomando como exemplo a própria história humana, nela podemos encontrar inúmeros acontecimentos em que o homem se apresenta sempre como capaz de explorar, abusar, humilhar, causar dor, torturar e matar outros homens. Freud afirma que até mesmo na política, com propostas de abolição da propriedade privada ainda não são capazes de acabar com a agressividade, pois ela é anterior a propriedade privada. Dessa forma, o homem civilizado trocou a possibilidade de felicidade pela segurança, pois se todos pudessem satisfazer sua inclinação à agressividade, não haveriam segurança. Contudo, a inclinação do homem à agressão é o maior impedimento à civilização, pois a civilização visa unir homens, e a pulsão agressiva, de destruição, visa separar.

No capítulo VII Freud apresenta a forma que a civilização utiliza para conter os impulsos agressivos ocorre através da instalação do superego no indivíduo, a civilização consegue dominar o nosso desejo de agressão. Com o superego, o indivíduo é impossibilitado de exteriorizar a agressão e assim, redireciona para seu próprio ego impondo a si mesmo um sentimento de culpa, e necessidade de purificação. Freud é contrário a ideia de que exista a capacidade de distinguir entre o bem e o mal, o que é ruim geralmente é o que desejamos, a única coisa que julgamos realmente ruim, é a perda do amor. Freud ainda utiliza a religião citando o povo de Israel para falar do destino como substituto da figura paterna engrandecida, quando o indivíduo tem uma má sorte entende que não é mais amado por esse poder supremo, e então se curva ao representante paterno, o superego.

No capítulo oito Freud afirma que o sentimento de culpa é o problema mais importante no desenvolvimento da civilização, demonstrando que o preço que nós pagamos pelo nosso avanço na civilização é a perda de felicidade pela intensificação do sentimento de culpa. Contudo, o sentimento de culpa é um tipo de ansiedade que é sentido como um mal-estar e insatisfação. Na civilização, a felicidade individual é dispensada em favor da unidade e coesão social, sendo assim, a culpa é a base da civilização, por isso se torna antagônica à felicidade.

Dessa forma, destacamos aqui, o percurso argumentativo ao longo da obra *o mal-estar na civilização* de Sigmund Freud, que foi realizado através da identificação de matrizes de pensamento com o intuito de auxiliar no estudo da felicidade na obra *O mal estar na civilização*. Portanto, realizamos um quadro analítico (Tabela I), com o objetivo de sinalizar as matrizes de pensamento da obra que nos ajudam a elucidar certos elementos do aparelho psíquicos que são fundamentais para problematizar especificamente o tema da felicidade em um contexto cultural.

TABELA I: MATRIZES DE PENSAMENTO DO MAL ESTAR NA CIVILIZAÇÃO

MAL ESTAR NA CIVILIZAÇÃO-SIGMUND FREUD	MATRIZES DE PENSAMENTO	CITAÇÃO
Capítulo I	Biologia/ Arqueologia	<p>“ No reino animal, atentemo-nos à opinião de que as espécies mais altamente desenvolvidas se originaram das baixas; no entanto, ainda hoje, encontramos em existência todas as formas mais simples.” (Pág. 77)</p> <p>“ Tentemos apreender o que essa suposição envolve, estabelecendo uma analogia com outro campo. Escolheremos como exemplo, a história da cidade eterna.” (pág. 78)</p>
Capítulo II	Literatura/ Estética	<p>“ ‘Não podemos passar sem construções auxiliares’ diz-nos Theodor Fontaine.”(pág. 83)</p> <p>“Voltaire tinha os derivativos em mente quando terminou <i>Candido</i> com o Conselho para cultivarmos nosso Jardim, e a atividade científica constitui também um derivativo dessa espécie.”(pág. 83)</p>

Capítulo III	Ciência/ Estética	“Nenhum aspecto, porém, parece caracterizar melhor a civilização do que a sua estima e seu incentivo em relação às mais elevadas atividades mentais do homem suas relações intelectuais científicas e artísticas e o papel fundamental que atribuiu as ideias da vida humana.”(Pág. 100).
Capítulo IV	Antropologia/ Religião	“ em sua pré-história simiesca, o homem adotara o hábito de formar famílias, e provavelmente os membros de sua família foram os seus primeiros auxiliares.”(pag. 105). “ Talvez São Francisco de Assis tenha sido quem mais longe foi na utilização do amor para beneficiar um sentimento interno de felicidade.” (Pag. 107).
Capítulo V	História/ política	“ ‘Amarás o teu próximo como a ti mesmo’ essa exigência é conhecida em todo mundo é indubitavelmente mais antiga que o cristianismo que apresenta como sua reivindicação mais gloriosa no entanto ela não é de certo excessivamente antiga mesmo em tempos históricos ainda era estranha humanidade”(Pág.114)
Capítulo VI	Literatura	“tomei como ponto de partida uma expressão do poeta-filósofo Schiller ‘ são a fome e o amor que movem o mundo”(pag. 121). “Recordo minha própria atitude defensiva quando a ideia de um instinto de destruição surgiu pela primeira vez na literatura psicanalítica, e quanto tempo levou até que eu me tornasse receptiva ela”(pag. 124).
Capítulo VII	Ética	“ o campo da ética, tão cheio de problemas, nos apresenta outro fato: a má sorte - isto é, a frustração externa – acentua grandemente o poder da consciência no superego” (Pag. 130).
Capítulo VIII	Religião/ Ética	“ As religiões, pelo menos, nunca desprezaram o papel desempenhado na civilização pelo sentimento de culpa... Elas alegam redimir a humanidade desse sentimento de culpa, a que chamam de pecado...no cristianismo, essa redenção é conseguida pela morte sacrificial de uma pessoa isolada, que, desse modo toma sobre si mesma a culpa comum a todos”(Pág. 138-139).

FONTE: Isnara Frazão, 2023.

3. PRESSUPOSTOS METAPSICOLÓGICOS

Tendo apresentado o percurso argumentativo ao longo da obra, trataremos agora de destacar os pressupostos metapsicológicos que auxiliam no estudo da felicidade. No início do primeiro capítulo, na discussão sobre sentimento oceânico destacamos o primeiro pressuposto metapsicológico que consiste na relação entre um estado atual do ego e um ego inicial. Freud vai sustentar a coexistência desse estado inicial do ego, com o ego atual. Ele utiliza a biologia e a arqueologia como matrizes de pensamento para justificar essa tese de que o estado primeiro do Ego, um ego infantil, coexiste com estado atual do ego. Ele demonstra através da arqueologia que é possível fazer ressurgir estados anteriores, tudo o que aconteceu no aparelho psíquico pode ser preservado e até reativado, em circunstâncias adequadas, mediante uma regressão, isto é, a um ressurgimento de modalidades do funcionamento mental que caracterizavam a atividade psíquica do indivíduo durante fases primitivas do desenvolvimento.

Contudo, toda essa questão está localizada entre a primeira e a segunda tópica freudiana, especificamente no que tange a delimitação entre consciente e inconsciente, visto que, na primeira tópica vemos uma repartição que destaca essa distinção entre consciente e inconsciente, já na segunda tópica é possível pensar esse elemento inconsciente em mais de uma instância do sujeito, permitindo considerar elementos do inconsciente no ego. Sendo assim, com a segunda tópica, temos a justificativa teórica da possibilidade trazer de volta estados anteriores do ego.

A relação entre princípio de prazer e princípio de realidade, e a economia da libido são dois elementos metapsicológico presentes no capítulo II da obra. O princípio de prazer e o princípio de realidade são elementos importante para se tratar da felicidade no mal estar da civilização, visto que, a felicidade esta relacionada com essa dinâmica entre prazer e desprazer, eu e o mundo externo. O princípio de prazer, domina o funcionamento do aparelho psíquico desde o início, mas está em desacordo com o mundo todo, com a realidade e não há possibilidade de ser executado, ou seja, nossas possibilidades de felicidades são muito restringidas. Já o sofrimento, pode advir de três fontes, do nosso corpo, do mundo, e da nossa relação com outras pessoas.

Dessa forma, a felicidade nesse sentido reduzido como ausência de desprazer é a forma possível de felicidade, isto constitui um problema da economia da libido, pois há sempre um deslocamento, como por exemplo, na arte com a diminuição do sofrimento através do foco nas ilusões, e na ciência, há um investimento de libido em projetos, portanto, identificamos aqui o aspecto econômico da felicidade. Portanto, a felicidade se torna possível através de medidas paliativas de enfrentamento do sofrimento, constituindo assim, um problema da economia da libido, visto que, se trata sempre de um investimento ou deslocamento da libido. Desse modo, a relação entre princípio de prazer e princípio de realidade constitui um elemento que reside na transição entre as duas tópicas freudianas, esta presente no texto de 1920 além do princípio de prazer.

No que se refere a teoria das pulsões freudiana, a distinção entre pulsões do ego e pulsões objetais, será substituída em *Além do princípio de prazer*(1920) pela dicotomia entre pulsões de vida e pulsões de morte. Na obra *O mal estar na civilização* é possível encontrar esses dois elementos, tanto as pulsões do ego e as sexual, quanto a pulsão de vida e pulsão de morte. Contudo, há sempre um conflito entre essa dicotomia entre pulsões do ego, e pulsões objetais.

Freud vai abandonar essa antítese quando ele considera o sadismo e o narcisismo, no sadismo, o homem se liga ao objeto mas ao mesmo tempo ao ego, em um desejo de domínio.

O narcisismo, também é uma complicação para essa antítese entre pulsões do ego e pulsões objetais pois, a libido narcisista se volta para si mesma, mas também se volta para objetos e retorna à si, ou seja é possível que a libido seja objetal e volte a ser narcisista novamente, ou que o homem se constitua das duas, de forma simultânea. As pulsões do ego e as objetais são substituídas por pulsão de vida e pulsão de morte, visto que, se deparam com elementos como narcisismo e sadismo, por exemplo, em que a aplicação dessa dicotomia se tornou insuficiente pra explicar esses elementos.

Depois de fazer essas considerações acerca da teoria das pulsões, Freud volta a tratar da natureza humana agressiva, ele afirma que a inclinação do homem à agressão é o maior impedimento à civilização, pois a civilização visa unir homens, e a pulsão agressiva, de destruição, visa separar, e assim, a evolução da civilização pode ser representada pela luta entre o amor e a morte, entre pulsão de vida e pulsão de destruição.

Por fim, chegamos ao superego, o último pressuposto metapsicológico da segunda tópica freudiana a ser descrito. Freud utiliza o superego para tratar da pulsão agressiva, dado que, através do superego, o indivíduo é impossibilitado de exteriorizar a agressão e assim, redireciona para seu próprio ego impondo a si mesmo um sentimento de culpa, e necessidade de purificação. Portanto, é assim que a civilização controla o prazer que o homem tem em agredir.

Freud é contrário a ideia de que exista, no homem, a capacidade de distinguir entre o bem e o mal, visto que, aquilo que é ruim as vezes faz bem, e é geralmente, o que desejamos. A única coisa que julgamos realmente ruim, é a perda do amor, ou seja, o sentimento de culpa é apenas, o medo da perda do amor, uma ansiedade social, e quando essa autoridade externa é internalizada, o superego se estabelece. Assim, a consciência atormenta o ego errante com um sentimento de ansiedade e culpa. Portanto, o superego consiste em uma ferramenta que a civilização utiliza para dominar nossos impulsos agressivos.

Nesse sentido, Freud sinaliza duas origens do sentimento de culpa, sendo elas: o medo de uma autoridade e o medo do superego. Sendo que o superego é a continuidade da autoridade externa, dado que, o superego consiste na interiorização da autoridade externa. Ele observa também que o sentimento de culpa existe antes do superego e da consciência como um medo imediato da autoridade externa, por uma identificação entre o ego e essa autoridade externa, e quando esse medo foi internalizado surge o superego que tem a função de vigiar e julgar as ações e intenções do ego, para censurá-las. Freud apresenta que o sentimento de culpa consiste no problema mais importante da evolução cultural e mostra que quanto mais progresso cultural, maior é a perda de felicidade, e o aumento do sentimento de culpa.

Desse modo, a culpa consiste em um tipo de ansiedade e, geralmente o sentimento de culpa permanece inconsciente, mas isso não impede que ainda produza efeitos, sintomas. Sendo assim, a consciência de culpa produzida pela cultura não é reconhecida como tal, permanece inconsciente ou vem à luz como um mal-estar, uma insatisfação.

Contudo, o mal-estar na civilização é um efeito do sentimento de culpa. Essa restrição pulsional, tem como base o medo da perda do amor, da punição da autoridade externa, constituindo assim, uma infelicidade constante através do superego, pela tensão do sentimento de culpa. Portanto, a relação entre esse pressuposto metapsicológico, o superego, e o tema da felicidade condiz com o fato de que, o sentimento de culpa causa a renúncia das pulsões, sendo assim, o maior impedimento à felicidade. Dessa forma, a própria civilização é o maior impedimento à felicidade, pois ela é a responsável pela instalação do superego e do sentimento de culpa no indivíduo. Nessa perspectiva, organizamos os pressupostos metapsicológicos da felicidade na obra *O mal-estar na civilização* através da tabela analítica (TABELA II).

TABELA II: PRESSUPOSTOS METAPSICOLÓGICOS DA OBRA O MAL ESTAR NA CIVILIZAÇÃO

PRESSUPOSTOS METAPSICOLÓGICOS		
Ego	Regressão	Ressurgimento de modalidades de funcionamento mental que caracterizavam a atividade psíquica do indivíduo durante fases primitivas do desenvolvimento.
Prazer X Realidade	Transição	O programa do princípio de prazer está em desacordo com o mundo, isto incorre na impossibilidade de experimentar a felicidade em seu sentido estrito. <i>Além do princípio prazer</i> (1920)
Economia da libido	Catexia	Investimento; deslocamento da libido através de medidas paliativas, de enfrentamento do sofrimento
Pulsões de auto conservação/objetais ego/objetais	Transição das tópicas	Substituídas em <i>Além do princípio de prazer</i> (1920) pela dicotomia entre pulsões de vida e pulsões de morte.
Pulsão de vida/ morte	Segunda tópica	A evolução da civilização pode ser representada pela luta entre o amor e a morte, entre pulsão de vida e pulsão de destruição
Superego	Culpa	O sentimento de culpa consiste no medo da perda do amor, uma ansiedade social, e quando essa autoridade externa é internalizada, o superego se estabelece.

Fonte: Isnara Frazão, 2023.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com isto, percebemos como as matrizes de pensamento de cada capítulo da obra *o mal-estar na civilização* de Sigmund Freud, nos auxiliam de forma direta na problemática do tema

da felicidade. As matrizes de pensamento, são modelos de referência utilizados como recurso para elucidar e sustentar uma ideia através de analogias com outras áreas de pensamento. Através das matrizes de pensamento é introduzido os pressupostos metapsicológicos da felicidade na obra.

Em seguida, descrevemos os pressupostos metapsicológicos que sustentam o conceito de felicidade em *O mal-estar da civilização*, tratando-os sob uma perspectiva das tópicas freudianas, isto é, das teorias do aparelho psíquico. Destacamos os seguintes pressupostos metapsicológicos: Ego; Princípio de prazer e princípio de realidade; Economia da libido; Pulsões do ego e pulsões objetais; Pulsão de vida e pulsão de morte e Superego. Portanto, descrevemos esses pressupostos metapsicológicos da felicidade destacando-os como elementos provenientes da segunda tópica freudiana, ou na transição delas. São esses os elementos metapsicológicos que elucidam de que forma é possível tratar da felicidade na obra *O mal estar na civilização* de Freud.

Contudo, Freud entende que as possibilidades de felicidade são sempre restringidas por conta da nossa própria constituição e da impossibilidade de realização do princípio de prazer. Freud afirma que é muito mais fácil experimentar a infelicidade, pois o sofrimento nos ameaça a partir de três direções: 1 – de nosso próprio corpo, que está condenado a decadência e à destruição, ficando impedido de dispensar o sofrimento e a ansiedade como sinais de advertência; 2 – do mundo externo, que pode voltar-se contra nós com força esmagadora e impiedosa; 3 – e do relacionamento com outros homens. Com isso, sob a pressão de todas essas possibilidades de sofrimento, os homens moderaram sua busca por felicidade, tal qual o princípio de prazer sofre a influência do mundo externo e se converte em princípio de realidade.

Portanto, o homem pensa ser feliz por ter escapado à infelicidade ou por ter sobrevivido ao sofrimento. Entretanto, a tarefa de evitar o desprazer, colocou a obtenção do prazer em segundo plano e passou a ser identificada como alguma dimensão mais acessível da noção de felicidade. De um ponto de vista prático, é esta a sua forma possível.

Dessa forma, chegamos a exposição dos mecanismos práticos de vivência da felicidade em *O mal-estar da civilização*, que foram expostos a partir dos pressupostos direto da felicidade na obra, compreendendo a impossibilidade de uma realização efetiva da felicidade, por conta do convívio social que exige sempre do individuo uma renuncia da felicidade, nesse sentido, identificamos uma definição negativa da felicidade, limitada por diversos elementos, da sua própria constituição e da sua relação com a civilização.

REFERÊNCIAS

- BIRMAN, Joel. **Psicanálise, Ciência e Cultura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- DAVID. Sérgio Nazar. **Freud e a religião**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- FREUD. Sigmund. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira**. Tradução de Jayme Salomão, Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- FREUD, Sigmund. **O Ego e o Id e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Freud e o Inconsciente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- LAPLANCHE, J; PONTALIS, J. B. **Vocabulário de psicanálise**. Tradução de Pedro Tamen. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MENZAN. Renato. **Freud, pensador da cultura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- MONZANI, L. R. **Freud: o movimento de um pensamento**. Campinas, SP: UNICAMP, 3. ed., 2015.
- SORIA, A. C. S. **Do indivíduo à cultura: um estudo sobre Freud**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A ACESSIBILIDADE TURÍSTICA DA PESSOA SURDA NOS MUSEUS DO CENTRO HISTÓRICO EM SÃO LUÍS-MA: UM ESTADO DA ARTE

Sâmya Carolyne Gonçalves da Silva
Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade
samyamelodia@hotmail.com
UFMA

Conceição de Maria Belfort Carvalho
Doutora em Linguística e Língua Portuguesa
conbelfort@gmail.com
UFMA

Thelma Helena Costa Chahini
Doutora em Educação
thelmachahini@hotmail.com
UFMA

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo analisar a produção acadêmica que aborde sobre a acessibilidade turística da pessoa Surda nos museus do Centro Histórico em São Luís do Maranhão, além de promover a discussão sobre os desafios e possibilidades para a acessibilidade turística da pessoa Surda. A relevância deste estudo se dá através de uma pequena amostra das produções acadêmicas que existem no contexto da acessibilidade turística e inclusão da pessoa Surda, investigando como tem sido as abordagens sobre a integração do turista Surdo nos espaços museais. Também é importante analisar que localizar o Surdo na sociedade, assim como o turista ouvinte, é essencial para o reconhecimento patrimonial, uma vez que o museu é um espaço dedicado à valorização da história, cultura, bem como de educação e lazer. Pretende-se trazer a compreensão de alguns conceitos que tragam discussões e dialoguem com os estudos selecionados sobre os desafios e possibilidades para a acessibilidade turística da pessoa Surda nos museus do Centro Histórico em São Luís - Maranhão. Para melhor compreender esse tema, foram consultados referenciais que versam sobre a acessibilidade comunicacional, bem como, sobre o amparo da legislação brasileira no que tange à acessibilidade da pessoa Surda. A metodologia utilizada baseou-se no estado da arte, realizando levantamento bibliográfico inicial na Base de Dados do *Google Acadêmico* e no banco de Catálogo de Teses e Dissertações da Capes com abrangência entre os meses de abril e maio de 2022 e recorte sobre a acessibilidade turística da pessoa Surda no Centro Histórico de São Luís no Maranhão. Para a fundamentação teórica, dialoga-se principalmente com autores tais como: Silva; Rojas; Teixeira (2015); Oliveira (2015); Quadros (2004); Reis; Guimarães (2013); Nascimento; Jesus; Rocha; Santos (2017); Silva (2018); Dias (2019), Romanoswki (2002) dentre outros. Como resultados, tem-se a contextualização e reflexões com apontamentos preliminares sobre a acessibilidade da pessoa Surda nos espaços museais.

Palavras-chave: Acessibilidade turística; Pessoa Surda; Museus, Centro Histórico de São Luís.

1. INTRODUÇÃO

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2011), mais de um bilhão de pessoas possuem algum tipo de deficiência no mundo. Esses números indicam que uma em cada sete pessoas no mundo se declarou com algum tipo de deficiência. Muito tem-se discutido



sobre a acessibilidade nos espaços públicos e privados, com diversas mobilizações e campanhas em prol da inclusão da pessoa com deficiência no convívio social, sobretudo da comunidade Surda.

Um dos grandes desafios tem sido o enfrentamento na luta pela inclusão social em um cenário democrático, onde se almeja a ampla participação dos atores sociais e, em se tratando do turismo, é possível destacar a busca por acessibilidade voltada à pessoa Surda. Devido ao crescimento de processos que visam a inclusão social, percebe-se que os discursos acerca da inclusão ganharam força nas últimas décadas, especialmente a partir dos anos de 1980 nos países ocidentais e passaram a permear a sociedade nos mais distintos setores (MAZZOTTA; ANTINO, 2011).

Com base nesse entendimento, os surdos, de forma igualitária, possuem o pleno direito de usufruir de todas as oportunidades dentro da sociedade e sua acessibilidade no uso dos equipamentos de cultura e lazer faz total sentido, pois “[...] eles apresentam um perfil de um ser curioso e aventureiro e estão sempre em busca de novas experiências” (SOUZA, 2014, p. 174). O turismo por ser uma atividade dinâmica, proporciona interações com novas culturas e lugares conectando pessoas às mais variadas experiências. No entanto, algumas barreiras que inviabilizam o acesso de pessoas Surdas ainda precisam ser vencidas.

Através desses diálogos, perceber o turismo por essa perspectiva é compreender que este deve estar voltado para o interesse de todas as pessoas, ouvintes e não ouvintes, sendo capaz de adequar a sua infraestrutura às necessidades dos mais variados tipos de turistas.

No que concerne ao nosso objeto de estudo, este estudo contempla os espaços museais que compõem o Centro Histórico da cidade de São Luís e integram o Patrimônio cultural do Maranhão.

Destaca-se que a cidade de São Luís, em 1997, recebeu da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o título de Patrimônio Cultural da Humanidade, referente à preservação de seu magnífico e homogêneo conjunto arquitetônico colonial típico dos séculos XVIII e XIX (ESPÍRITO SANTO, 2006). São Luís é reconhecida por suas belezas históricas, culturais e naturais, detentora do maior centro histórico do Brasil, com mais de quatro mil exemplares de casarões e prédios tombados pelas esferas federal, estadual e municipal, oferecendo ao visitante atrativos únicos (MARANHÃO, 2012).

A relevância deste estudo consiste em contribuir com a sociedade por meio da análise de produção bibliográfica e das reflexões acerca da acessibilidade turística e inclusão do Surdo nos espaços museais e de que forma é possível integrar e posicionar o Surdo na sociedade assim

como o turista ouvinte, uma vez que é essencial para o reconhecimento patrimonial, sendo o museu um espaço dedicado à valorização da história, cultura, bem como de educação e lazer que dialoga nessa perspectiva, promovendo conhecimento, interação social, reconhecimento e experiências culturais que devem ser de acesso e direito de todas as pessoas.

A metodologia utilizada para a sua construção do estudo foi o estado da arte. De acordo com Romanowski (2002, p. 15-16), para a realização de uma pesquisa do tipo estado da arte, são necessários os seguintes procedimentos:

Definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas; Localização dos bancos de pesquisas, teses e dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas e biblioteca eletrônica que possam proporcionar acesso a coleções de periódicos, assim como aos textos completos dos artigos;

Estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o *corpus* do estado da arte;

Leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias, conclusões e a relação entre o pesquisador e a área.

A partir dessa perspectiva, esse artigo pretende analisar a produção acadêmica abordando sobre a acessibilidade turística da pessoa Surda nos museus do Centro Histórico em São Luís do Maranhão além de promover a discussão sobre os desafios e possibilidades para a acessibilidade turística da pessoa Surda. Além disso, almeja-se compreender o panorama da produção científica sobre o tema e de que forma é possível implementar os recursos tecnológicos tornando-os adaptáveis para a acessibilidade informativa e comunicacional dentro dos museus de forma igualitária e pormenorizada, como também fomentar discussões sobre as leis voltadas à acessibilidade da pessoa Surda nas instituições públicas e privadas e de que forma os museus do Centro Histórico de São Luís podem vir a tornar-se acessíveis ao turista Surdo.

1.1 Acessibilidade comunicativa e informacional da pessoa Surda nos espaços museais: Leis, amparo legal e direitos

Para iniciarmos, precisamos estabelecer discussões que articulam-se através de alguns conceitos, as quais servirão para nortearmos a nossa escrita até chegarmos aos apontamentos preliminares sobre o tema a que se propõe este artigo. É importante compreendermos o cenário da acessibilidade da pessoa Surda e que para tornar os espaços verdadeiramente acessíveis, é necessário atender a certos requisitos e implementar ações e recursos adequados e um dos

aspectos imprescindíveis a serem considerados ao promover a acessibilidade desses locais para turistas surdos é a presença de um intérprete de Libras.

A comunicação do Surdo acontece através da Língua de Sinais (LIBRAS), que é a língua de uso e expressão da comunidade Surda brasileira, bem como o meio linguístico que utilizam para se comunicarem, demonstrando toda a sua expressividade de sentimentos. Nesse sentido, muitas vezes as pessoas Surdas são colocadas na redoma do capacitismo, com esteriótipos na medida em que são percebidas e tratadas como incapazes, doentes, por vezes intolerantes, sendo submetidas a julgamentos e questionamentos sobre o seu potencial e suas capacidades intelectuais e culturais.

Em relação ao amparo legal sobre a perspectiva da acessibilidade da pessoa com deficiência, as leis têm uma redação clara e direta que estabelecem os direitos e garantias, mas ao mesmo tempo, em meio a tantas leis e decretos para atender a esse público de forma igualitária, trazemos as questões colocadas por alguns autores sobre o porquê da morosidade e descaso das instituições na implementação e adaptação de seus estabelecimentos para atender igualmente a esse público. Neste sentido, a acessibilidade turística e a inclusão da pessoa surda nos espaços culturais são essenciais não apenas para integrá-los e localizá-los na sociedade, mas também para promover o reconhecimento de sua importância patrimonial.

Podemos compreender até aqui, que apesar das leis terem proporcionado uma base legal e reconhecimento, garantindo aos turistas Surdos os mesmos direitos que os turistas ouvintes, ainda é evidente que a acessibilidade não é adequadamente implementada. Além disso, é crucial discutir as parcerias entre gestores, profissionais do setor de turismo, comunidade e autoridades públicas, que buscam promover políticas públicas direcionadas à acessibilidade em espaços culturais e de lazer. Essas ações têm um impacto político, social e econômico, com o objetivo de evitar a exclusão social nesse contexto. (SZWARCWALD, 2021).

No que se refere à perspectiva de inclusão de todos, a Constituição Brasileira, em seu Artigo 215, estabelece a responsabilidade do Estado em garantir essa inclusão, assegurando a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional (BRASIL, 1988).

Seguindo essa lógica, a Lei Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que trata da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção, vem garantir à pessoa com deficiência o pleno exercício de seus direitos fundamentais, incluindo o direito de participar de atividades relacionadas ao turismo, conforme estabelecido no Art. 2º.

À educação, à saúde, ao trabalho, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à edificação pública, à habitação, à cultura, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico (BRASIL, 1989).

Destaca-se também no que se refere às normas estabelecidas pela Lei nº 10.098 de 19/12/2000, o Artigo 17 do Capítulo VII, a proteção aos surdos, estabelecendo que o Poder Público deve promover a eliminação de barreiras na comunicação e adotar mecanismos e técnicas alternativas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização para pessoas com deficiência sensorial e dificuldades de comunicação. Isso visa garantir o direito dessas pessoas ao acesso à informação, comunicação, trabalho, educação, transporte, cultura, esporte e lazer.

Além dessa legislação, há leis mais recentes, como a Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que instituiu a Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Essa lei tem como objetivo garantir e promover, em igualdade de condições, o exercício dos direitos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, visando sua inclusão social e cidadania. (BRASIL, 2015).

A fim de complementar o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei Brasileira Nº 13.146/15 (Art. 3º, inciso I), é apresentado o conceito de acessibilidade, que se refere à possibilidade e condição de alcançar, utilizar com segurança e autonomia espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edifícios, transporte, informações e comunicações, incluindo seus sistemas e tecnologias, bem como outros serviços e instalações abertos ao público.

A partir desses documentos, pode-se observar um discurso que busca valorizar a vida de todos os cidadãos e promover a inclusão social das pessoas com deficiência, reconhecendo-as como sujeitos de direitos (DIAS, 2019). As instituições culturais destacam a importância do acesso universal e garantem o acesso das pessoas com deficiência aos museus, bem como o uso seguro e autônomo de instalações, mobiliário, equipamentos urbanos, edifícios, transporte, informação e comunicação, incluindo seus sistemas e aparatos tecnológicos.

Conforme apontado por Reis (2013), enfrentar os desafios da comunicação com pessoas surdas é uma das maiores questões no setor do turismo. O autor também destaca a escassez ou inadequação da comunicação com os usuários de Libras. Com o objetivo de auxiliar nas dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência, medidas são necessárias.

De acordo com a perspectiva de Jesus *et al.* (2017), é fundamental abordar a questão da acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiência em locais públicos, considerando

metodologias que atendam verdadeiramente às suas necessidades. Isso é essencial para garantir uma inclusão efetiva e significativa desse público na sociedade.

Em consonância com as principais abordagens discutidas, uma alternativa viável, conforme apontado por Nascimento (2016), é o uso de tecnologias assistivas para aprimorar a experiência de visita. Essas tecnologias, como destacado por Silva et al. (2018), possibilitam a inclusão efetiva das pessoas com deficiência na atividade turística, resultando em uma transformação significativa de suas vivências por meio da inovação social.

Portanto, é fundamental estabelecer um plano estratégico que capacite e empodere as pessoas Surdas nos museus, visando promover a democratização dos espaços culturais e mesmo diante das problemáticas para tornar de fato e de direito os espaços museais acessíveis, a acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiência independente de ser motora, visual, auditiva, dentre outras, é necessário um plano estratégico para tornar esse direito efetivo nos espaços culturais.

2. ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE A ACESSIBILIDADE TURÍSTICA DA PESSOA SURDA NOS MUSEUS DO CENTRO HISTÓRICO EM SÃO LUÍS- MA

A proposta desse artigo surgiu através da possibilidade de investigar produções acadêmicas e científicas selecionadas através de teses já defendidas e artigos publicados em revistas. Para compreender o panorama da produção científica sobre o tema, foi realizado um levantamento bibliográfico.

A coleta de dados iniciou a partir da consulta aos bancos de Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e na Base de Dados do *Google Acadêmico* entre os meses de abril a maio de 2022, tendo como descritores a “acessibilidade da pessoa Surda no Centro Histórico de São Luís” no título e/ou nas palavras-chaves.

De modo geral, foram encontrados um total de 9 trabalhos e dentro deste quantitativo, apenas 3 dos trabalhos selecionados, interagem com o nosso objeto de estudo, fomentando discussões sobre a acessibilidade da pessoa Surda no Centro Histórico de São Luís, no Maranhão, porém, trazendo outras perspectivas do ponto de vista das políticas públicas e sem a delimitação da nossa investigação, que é voltada aos espaços museais e como estes tratam as questões relativas à acessibilidade comunicacional para o turista Surdo. Os demais 6 estudos selecionados, são voltados à acessibilidade arquitetônica para pessoas usuárias de cadeiras de rodas.

Também, havia estudos que se dedicavam à inclusão do surdo na atividade turística em espaços de lazer de estados brasileiros, bem como nas cidades que concentram um Centro

Histórico. Para uma melhor demonstração, organizou-se as produções encontradas, no Quadro 1, elencando os 9 trabalhos selecionados para este estudo.

Quadro 1: Trabalhos Selecionados

TRABALHOS SELECIONADOS (Fonte/Título/Autor)	
http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos/EixoTematicoA/d24913dd7819bd2f98e3Ubitatane.pdf	
1	RODRIGUES, Ubiratane de Morais. SURDEZ E ALTERIDADE: políticas públicas como processo ético de inclusão. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 3., 2007, São Luís. Anais [...] . São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2007. p. 1-8.
https://repositorio.unb.br/handle/10482/32840	
2	SANTOS, Kátia Virginia Espindola Rodrigues dos. Desafios para a acessibilidade física : um estudo no Centro Histórico de São Luís para pessoas usuárias de cadeira de rodas. 2018. 179 f., Dissertação (Mestrado Profissional em Turismo). Universidade de Brasília, 2018.
https://revistas.ufpr.br/turismo/article/view/72910/43136	
3	LEITE, Ângela Roberta Lucas; CÂMARA, Rosélis Barbosa; SILVA, Yasmin Alessandra Lima da. Acessibilidade e turismo no Centro Histórico de São Luís (Maranhão, Brasil). Turismo e Sociedade , Curitiba, v. 13, n. 3, p. 1-21, dez. 2020.
https://aplicacoes.ifs.edu.br/periodicos/REC/article/view/397	
4	SANTOS, Katia Virginia Espindola Rodrigues dos; DUARTE, Donária Coelho. Políticas públicas e acessibilidade: estudo no centro histórico de são luís para pessoas com deficiência. Revista Expressão Científica , Aracaju, v. 3, n. 1, p. 90-94, jan. 2018.
5	SANTOS, S. R.; GANDARA, J. M. G. Acessibilidade física em destino turístico patrimônio cultural da humanidade: o caso de São Luís do Maranhão. In: VANZELLA, Elídio; BRAMBILLA, Adriana; SILVA, Márcia Félix da. (Org.). Turismo e Hotelaria no contexto da acessibilidade . 1 ed. João Pessoa: CCTA, 2018, v. 1, p. 107-136.
http://www.prouorb.fau.ufrj.br/integrantes/giovanna-garcez-freire/	
6	A acessibilidade como estratégia de conservação para o Centro Histórico de São Luís, Maranhão. Giovanna Garcez Freire.
https://sapiencia.pucsp.br/handle/handle/4178	
7	ALMEIDA, Maria do Perpetuo Socorro Castelo Branco Santos. O itinerário da cidadania: a acessibilidade das pessoas com deficiência visual ao Centro Histórico de São Luís - Maranhão. 2010. 109 Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.
https://repositorio.unb.br/handle/10482/4178	
8	PAIVA, Ellayne Kelly Gama de. Acessibilidade e preservação em sítios históricos : o caso de São Luís do Maranhão. 2009. 177 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo). Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
https://intranet.cbt.ifsp.edu.br/qualif/volume04/Turismo/Artigo_T_01_01-21.pdf	
9	BORGES, Andréa Maria Abreu; SILVA, Vânia de Paula Dias da. ACESSIBILIDADE NO TURISMO: um estudo reflexivo sobre o turista surdo. Revista Acadêmica - Ensino de Ciências e Tecnologias IFSP – Campus Cubatão, Cubatão, v. 4, n. 4, p. 1-21, jul. 2019.

Fonte: Elaborado pelas autoras

No primeiro trabalho analisado, Rodrigues (2007), refleti sobre as políticas públicas para Pessoas Portadoras de Deficiências (PPDs) em São Luís do Maranhão, com intuito de verificar as implementações das mesmas com o foco voltado para os Surdos. Sabe-se que por demais se fala em inclusão atualmente no Brasil, contudo há de se pensar que a implementação de políticas públicas é a via digna para o processo ético de inclusão. Aborda-se por motivos metodológicos o problema a partir do turismo em São Luís, onde as leis de inclusão são desrespeitadas e a Alteridade dos Surdos é reduzida às barreiras comunicativas, além prejudicar o desenvolvimento local.

Nesse sentido, Borges e Silva (2019), recomendam que:

Em busca por uma melhor qualidade de vida para o indivíduo surdo sendo ele turista ou não, é importante ampliar a comunicação entre surdos e ouvintes, permitindo o seu reconhecimento como cidadão ao usufruir plenamente o seu Direito Social conforme previsto na Constituição Federal de 1988.

Destacam ainda, que acessibilidade no turismo é relevante em todos requisitos para isso, pois tem a versatilidade por meios da hospitalidade urbana em satisfazer o turista. A pesquisa foi elaborada por informações bibliográficas e uma entrevista feita por e-mail, como amostragem, ao Museu Pelé na cidade de Santos. Assim sendo, várias observações foram consideradas ao perceber a falta de intérprete de Libras – língua brasileira de sinais para auxiliar os turistas surdos. Embora não se tenha relação direta com o objeto de estudo do nosso artigo é importante destacar a contribuição do trabalho realizado pelas autoras que contribuem para a visibilização da acessibilidade turística voltado à pessoa Surda.

Em um outro panorama trazido por Santos e Duarte (2018), tem-se uma abordagem sobre os desafios da acessibilidade em cidades históricas por meio de um estudo sobre a acessibilidade no Centro Histórico de São Luís para pessoas usuárias de cadeira de rodas. Mostra a acessibilidade arquitetônica nos espaços turísticos do centro histórico, tendo em vista a circulação e acesso das pessoas usuárias de cadeira de rodas, as especificidades próprias das cidades históricas, as barreiras físicas existentes e as dificuldades encontradas pelas pessoas no usufruto desse espaço. O método utilizado pela autora é a Transdução, que trabalha a construção de um objeto virtual possível, partindo das necessidades e prioridades elencadas, fundamentado em Lefebvre, Wilhelm e Lourau. O trabalho está amparado em pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, trabalho de campo com observação participante, entrevistas e registro imagético. Durante a pesquisa, se analisa as relações entre o Centro Histórico de São Luís e a acessibilidade física para pessoas usuárias de cadeira de rodas, levando-se em consideração as implicações desse espaço, a garantia da cidadania e o respeito às limitações existentes tanto para esse público como para o patrimônio. Os resultados mostram que o Centro Histórico de São Luís ainda não possui acessibilidade física para pessoa usuária de cadeira de rodas e nem políticas públicas de acessibilidade no Centro Histórico para viabilizar a prática do turismo acessível às pessoas usuárias de cadeira de rodas. Assim, ainda tem um longo caminho a seguir, principalmente no que se refere à sensibilização dos gestores sobre a necessidade e importância da acessibilidade em todos os ambientes e espaços.

Desse modo, os estudos elaborados pelas autoras Santos (2018) e Leite, Câmara e Silva (2020), se relacionam na medida em que tratam sobre a Acessibilidade arquitetônica no Centro Histórico de São Luís.

De acordo com Leite, Câmara e Silva (2020), essa temática da acessibilidade ganhou espaço na pauta de discussão da sociedade nas últimas décadas e, apesar de algumas conquistas, ainda é necessário percorrer uma longa trajetória até que seja alcançado o princípio estabelecido na Constituição Federal Brasileira, previsto no art. 3º, inciso I, de uma sociedade livre, justa e igualitária para todos os cidadãos, indistintamente. Nesse sentido, o presente trabalho desenvolvido teve como objeto de estudo o turismo acessível no centro histórico de São Luís, lançando um olhar especificamente para o bairro histórico e turístico da Praia Grande e teve o objetivo de analisar as condições de acessibilidade para cadeirantes em espaços e equipamentos públicos existentes no referido bairro, tendo a NBR 9050/2015 como um dos parâmetros.

Segundo Freire (2017), apesar de ser tema recorrente nas discussões sobre o espaço público na cidade contemporânea, a acessibilidade se mostra um desafio ao ser aplicada em centros históricos, visto que não foram concebidos para o uso de pessoas com restrições motoras. Embora sua norma técnica (NBR 9050/2015) responda aos fundamentos do Desenho Universal, colocar em prática a maioria dos seus princípios em centros históricos é tarefa trabalhosa por conta de suas restrições a intervenções. A confluência de temas tão diferentes se propõe subtrair obstáculos que dificultam o pleno acesso aos sítios históricos, permitindo ao seu usuário uma participação social e ocupação efetiva. Este trabalho se desenvolve a partir do referencial teórico sobre a preservação de centros históricos de acordo com a conservação integrada e de acessibilidade nos moldes do Desenho Universal, prosseguindo com a pesquisa sobre convergência desses conceitos em ações e programas nos âmbitos nacionais e internacionais. O estudo de caso dar-se-á por meio da contextualização histórica do Centro Histórico de São Luís, Maranhão, apresentando os acontecimentos que configuraram o espaço atual, levantamento de dados e diagnósticos a respeito da acessibilidade elaborados a partir de uma rota acessível. A partir desta análise de dados, foram elaboradas diretrizes gerais para centros históricos e recomendações especiais ao referido centro, contribuindo assim para a definição de políticas de conservação e acessibilidade para o bairro e por consequência, para São Luís.

Diante desse cenário, Almeida (2010), através da sua pesquisa, se propõe a investigar o fenômeno da acessibilidade urbana, voltada às pessoas com deficiência, em especial as pessoas com deficiência visual, no seu trajeto no Centro Histórico de São Luís, tendo em vista as limitações que

este espaço impõe por meio do seu formato e traçados de suas ruas, calçadas e demais edificações a essas pessoas, impedindo que estas se locomovam com autonomia e segurança.

Além disso, a autora pretende ainda conhecer as implicações decorrentes desse impedimento de mobilidade autônoma, no processo de socialização das pessoas com deficiência visual, uma vez que no Centro Histórico de São Luís cujo espaço é tombado e protegido sob a égide de Patrimônio Cultural da Humanidade está consagrada a memória da cidade e consolidado no imaginário popular, as ideias e os valores que se expressam nos dias atuais através da: cultura, economia, política e nas relações sociais que lá se desenvolvem em função ainda do sincretismo, produto do sagrado e o profano, que dá sentido na organização social da população da cidade.

E por fim, procurou examinar a forma como as pessoas com deficiência estão organizadas socialmente na luta pelas suas demandas de cidadania e para a efetivação de seus direitos, a fim de compreender melhor seus interesses, anseios e dificuldades na questão da acessibilidade fazendo uso de farta legislação sobre política urbana, com relação à acessibilidade em espaços tombados pelo patrimônio arquitetônico e cultural, bem como de pesquisa documental, bibliográfica e de campo. Expõe sobre a exclusão social provocada por barreiras arquitetônicas e pela falta de vontade política dos gestores públicos em promover a acessibilidade das pessoas com deficiência visual no Centro Histórico de São Luís, adaptando ou adequando este espaço àqueles e ainda apontando a existência de barreiras atitudinais, as quais se expressam através da cultura que se formou sobre a pessoa com deficiência visual

Considerando uma outra abordagem, Paiva (2010) avalia que monumentos e sítios históricos são insubstituíveis e precisam de cuidado especial para garantir sua preservação para as futuras gerações. O acesso aos sítios históricos é um direito, porém é um grande desafio implementar soluções que assegurem o pleno acesso e ainda assim sejam consistentes com os padrões históricos. A dificuldade de se prover acessibilidade nos sítios históricos está no fato de que não foram originalmente concebidos para receber pessoas com restrições. Atualmente, eles são locais protegidos por leis de preservação, que limitam a alteração de seus aspectos históricos e, conseqüentemente, a aplicação das normas de acessibilidade existentes.

Ainda segundo a autora, a convergência de dois temas tão dicotômicos visa eliminar as barreiras que dificultam o pleno acesso aos sítios históricos, auxiliando seus usuários a serem cidadãos efetivamente participantes da sociedade. As soluções para acessibilidade devem facilitar ao máximo o acesso, mas de modo algum podem danificar os materiais e características dos monumentos ou espaços urbanos e afirma ser uma tarefa difícil, mas com planejamento

cuidadoso é possível tornar sítios históricos mais acessíveis, possibilitando a todos o usufruto destas nobres heranças.

3. CONCLUSÃO

Conforme levantamento realizado para a elaboração deste artigo e da essencialidade de discutirmos sobre a acessibilidade da pessoa Surda nos espaços museais do Centro Histórico de São Luís percebe-se a falta de produções acadêmicas voltadas à temática da acessibilidade turística da pessoa Surda no Centro Histórico de São Luís e discussões no meio acadêmico local são pouco frequentes.

Acreditamos que articular os debates e conversas com o envolvimento de todos os atores envolvidos no processo para a efetiva inclusão, como gestores de museus, gestores públicos, profissionais que trabalham nos museus, comunidade Surda e meio acadêmico, bem como associações de Surdos no Município irá contribuir para fomentar e estimular os entes envolvidos a contemplar políticas públicas, incentivos e o surgimento de mais produções acadêmicas que contemplem a acessibilidade do turista Surdo nos museus do Centro histórico de São Luís no maranhão.

Embora as leis tragam visibilidade e aparato legal, assegurando direitos iguais aos turistas que frequentam os espaços públicos e privados, ainda é evidente a falta de projetos políticos que assegurem que a acessibilidade ocorra de forma satisfatória.

Diante desse referencial teórico as leis presentes no texto, tratam sobre a regulamentação e o reconhecimento da Libras como um meio legal de comunicação e expressão da Língua Brasileira de Sinais, bem como o direito garantido por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, por fim, dialogando com as principais ideias apresentadas pelos autores possibilitando a contextualização e reflexões de forma pormenorizada sobre a acessibilidade da pessoa Surda nos espaços museais e de que forma os museus do Centro Histórico de São Luís podem vir a tornar-se acessíveis para o turista Surdo.

Nesse sentido, é imprescindível a importância de se traçar um plano estratégico que permita dar autonomia à pessoa Surda no Museu, conseqüentemente promovendo a democratização dos museus.

REFERÊNCIAS

A ALMEIDA, Maria do Perpetuo Socorro Castelo Branco Santos. **O itinerário da cidadania: a acessibilidade das pessoas com deficiência visual ao Centro Histórico de São Luís -**

Maranhão. 2010. 109 Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

ANDRADE, Lívia. **A Inclusão do Surdo na Atividade do Turismo Através do Uso de Libras.** 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Turismo) – Fundação Visconde de Cairu, Salvador, 2011. Disponível em: https://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/ARTIGO_LIVIA_turismo.pdf. Acesso em: 09 mar. 2019.

BORGES, Andréa Maria Abreu; SILVA, Vânia de Paula Dias da. **ACESSIBILIDADE NO TURISMO: um estudo reflexivo sobre o turista surdo.** *Revista Acadêmica - Ensino de Ciências e Tecnologias IFSP – Campus Cubatão, Cubatão*, v. 4, n. 4, p. 1-21, jul. 2019.

BRASIL. Presidência da Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 28 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº. 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 22 fev. 2020.

DIAS, W. P. S. **O discurso da inclusão em documentos oficiais:** condições de aparecimento do tradutor e intérprete de libras/língua portuguesa. In: CLEMENTE, J. C.; FRAGA, L. M.; MACHADO, M. C. C. (Orgs.). *Educação especial no Maranhão: o caminhar da inclusão.* São Paulo: Editora Garcia Edizioni, 2019

ESPÍRITO SANTO, José Marcelo do. **Tipologia da arquitetura residencial urbana em São Luís do Maranhão:** um estudo de caso a partir da Teoria Muratoriana. 2006. 128 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Urbano) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

FREIRE, Giovanna Garcez. **A acessibilidade como estratégia de conservação para o Centro Histórico de São Luís, Maranhão.** 2017; Dissertação (Mestrado em Urbanismo) - Programa de Pós Graduação em Urbanismo - PROURB

JESUS, Dayane; ROCHA, Cristina; SANTOS, Aline. QR Code e Língua Brasileira de Sinais (Libras): um desafio de acessibilidade e autonomia a visitantes Surdos no Museu de Ciências Naturais da PUC. *Revista Tecnologias na Educação*, ano 9, v. 22, n. 22, ed. 6, out. 2017. Disponível em: <http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2017/10/Art8-vol.22-Edi%C3%A7%C3%A3o-Tem%C3%A1tica-VI-Outubro-2017.pdf>. Acesso em 13 out. 2022.

LEITE, Ângela Roberta Lucas; CÂMARA, Rosélis Barbosa; SILVA, Yasmin Alessandra Lima da. **Acessibilidade e turismo no Centro Histórico de São Luís (Maranhão, Brasil).** *Turismo e Sociedade*, Curitiba, v. 13, n. 3, p. 1-21, dez. 2020.

LOPES, Kleber. **Turismo: O Surdo e a Viagem.** Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Turismo). Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/18052>. Acesso em 13 out. 2022.

MAZZOTTA, Marcos José Silva.; D'ANTINO, M. El. F. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. **Saúde Sociedade**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 377-389, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902011000200010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 junh 2022

MARANHÃO. Governo do Estado. **Plano Estratégico de Turismo do Estado do Maranhão: Plano Maior 2020 – Relatório final**. São Paulo: Chias Marketing, 2012.

MAGALHAES, B. S.; SCHULER, A. S. Turismo na cidade do Rio de Janeiro e a motivação neoliberal no desenvolvimento da acessibilidade universal. **Turismo e Sociedade**, v. 13, n. 2, p. 107-125, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/turismo/article/view/69515/42333>. Acesso em: 06 fev. 2021.

NASCIMENTO, Eduardo; UVINHA, Ricardo. Programa turismo acessível na cidade de São Paulo: reflexões e possibilidades. **Revista Turydes: Turismo y Desarrollo**, São Paulo, n. 20, jun. 2016. Disponível em: <https://www.eumed.net/rev/turydes/20/acessibilidade.html>. Acesso em 13 out. 2022.

OLIVEIRA, Margarete de. **Cultura e inclusão na educação em museus: processos de formação em mediação para educadores surdos**. 2015. Dissertação (Mestrado de Museologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/103/103131/tde-12112015-165232/pt-br.php>. Acesso em 13 out. 2022.

PAIVA, Ellayne Kelly Gama de. **Acessibilidade e preservação em sítios históricos: o caso de São Luís do Maranhão**. 2009. 177 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo). Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

QUADROS, Ronice. **Libras: linguística para o ensino superior**. São Paulo. Parábola: 2019.

QUADROS, Ronice. **Estudos surdos III**. Arara Azul, Rio de Janeiro: 2009.

REIS, André; GUIMARÃES, Mara. **A Deficiência da Comunicação do Trade Turístico no Uso da Libras**. 11 ed. Petrópolis, RJ: EAA-Editora Arara Azul Ltda, 2013.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

RODRIGUES, Ubiratane de Moraes. **SURDEZ E ALTERIDADE: políticas públicas como processo ético de inclusão**. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 3., 2007, São Luís. Anais [...]. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2007. p. 1-8.

SOUSA, R. M. *et al.* **Direitos humanos em questão: a universidade pública pode se fazer falar em libras?** Campinas, SP: UNICAMP/FE, 2014.

SANTOS, Kátia Virginia Espindola Rodrigues dos. **Desafios para a acessibilidade física: um estudo no Centro Histórico de São Luís para pessoas usuárias de cadeira de rodas**. 2018. 179 f., Dissertação (Mestrado Profissional em Turismo). Universidade de Brasília, 2018.

SANTOS, Katia Virginia Espindola Rodrigues dos; DUARTE, Donária Coelho. Políticas públicas e acessibilidade: estudo no centro histórico de São Luís para pessoas com deficiência. **Revista Expressão Científica**, Aracaju, v. 3, n. 1, p. 90-94, jan. 2018.

SANTOS, S. R.; GANDARA, J. M. G. Acessibilidade física em destino turístico patrimônio cultural da humanidade: o caso de São Luís do Maranhão. In: VANZELLA, Elídio; BRAMBILLA, Adriana; SILVA, Márcia Félix da. (Org.). **Turismo e Hotelaria no contexto da acessibilidade**. 1 ed. João Pessoa: CCTA, 2018, v. 1, p. 107-136.

SILVA, João; ROJAS, Angelina; TEIXEIRA, Gerlinde. Acessibilidade comunicacional aos surdos em ambientes culturais. **Conhecimento & Diversidade**. Niterói, n. 13, p. 103 jan./jun. 2015. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/1787. Acesso em 13 out. 2022.

SILVA, Franklin *et al.* Tecnologias Assistivas e suas Aplicações: Uma Análise a partir de Patente. **Revista de Gestão em Sistemas de Saúde**. São Paulo, v. 7, n. 1, p. 1, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.revistargss.org.br/ojs/index.php/rgss/article/view/393/224>. Acesso em: 28 jun. 2022.

SOUSA, Robson Simplício; GALIAZZI, Maria do Carmo. A categoria na análise textual discursiva: sobre método e sistema em direção à abertura interpretativa. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 514-538, 2018. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/130>. Acesso em 13 out. 2022.

SOUSA, R. M. *et al.* **Direitos humanos em questão**: a universidade pública pode se fazer falar em libras? Campinas, SP: UNICAMP/FE, 2014

SZWARCWALD, Fábio. **Acessibilidade e inclusão nos museus**. Disponível em: <https://vejario.abril.com.br/coluna/fabio-szwarcwald/acessibilidade-e-inclusao-nos-museus/> Acesso em 28 jun. 2022.

DESIGUALDADE SOCIOESPACIAL – O RESIDENCIAL NOVA CONQUISTA EM SÃO LUÍS

Vitória Neres Carneiro
Bacharel em Geografia
vitorianeres128@gmail.com
UFMA

Shirley Cristina dos Santos
Doutora em Geociências e Meio Ambiente
shirley.santos@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: O presente trabalho apresenta a análise de uma comunidade, sob a ótica das desigualdades sociais, relacionando a localização no meio urbano e apontando a diferenciação entre comunidade e o meio urbano que a cerca. A pesquisa se deu por meio de dados qualitativos e quantitativos, onde a oralidade dos moradores apresentou de forma particular a realidade de cada morador entrevistado que se assemelhava à outras, abordando os desafios enfrentados pelos moradores do Residencial Nova Conquista, um local que desde sua fundação em 2018 sofre com preconceito e pressões sociais que apontam a ocupação no local como inaceitável, ainda que muitos não tenham outra residência para viver. A desigualdade socioespacial evidencia a segregação socioespacial, ambas são fenômenos produtos da pobreza e preconceito em áreas periféricas e refletem o problema da reforma urbana brasileira. A segregação social e espacial que partem de características da população, sobre uma disputa constante de posse que se reflete de diversas maneiras, seja na disposição espacial ou na tensão entre grupos sociais, aponta para a interação entres os processos espaciais e sociais, dando assim importância em compreender que “(...) as resultantes espaciais dos processos sociais não apenas reflexos, mas também como suas condicionantes” (VIEIRA; MELAZZO, 2002). A localidade foi abordada com o objetivo de analisar um fenômeno de ocupação em regiões urbanas, em que a divisão de terras e acesso à elas não são mais restrito ao campo, a cidade como alvo de moradia desde a década de 1970 deve ser utilizada em estudos sobre sua espacialização e o reflexo naqueles que não possuem acesso as mesmas oportunidade de moradia. Diante disto, a escolha por meio de um estudo, do dia a dia dos moradores do Residencial Nova Conquista, localizado no bairro São Raimundo, adicionada pela revisão do Plano Diretor de 2019 como área Urbana, visto que, até 1992, a área do Residencial se encontrava em ZRU. O Residencial Nova Conquista nasceu do desejo de dezenas de cidadãos em atingir o objetivo de possuir a casa própria. Após anos de luta por uma oportunidade, a ocupação do Nova Conquista representa aos seus moradores um sonho realizado. Ainda que passem por situações de constrangimento e atos de preconceito os moradores resistem e buscam atualmente a regularização da terra, que caso não fosse habitada por eles serviria com mais um pedaço favorecendo camadas sociais mais favorecidas e alimentando um sistema desigual e segregador que é o sistema capitalista. Analisar um caso como este é expor os problemas e dificuldades enfrentadas por aqueles julgados pela escolha de conseguir a casa própria e apresentar a perspectiva de vida quanto aos cidadãos participantes da camada social que historicamente não possui formas de adquirir posses materiais tão facilmente quanto o restante da sociedade.

Palavras-chave: Desigualdade, Segregação, Preconceito, Habitação.

1. INTRODUÇÃO

O Brasil, em 2010, possuía mais de 40% da população urbana vivendo em assentamentos informais e precários e em moradias inadequadas (UN-Habitat Brasil, 2010), visualizamos um país que historicamente favorece determinadas camadas sociais e a outras dificulta o acesso a direitos que deveriam ser básicos como moradia. Com base nestas informações, o trabalho tem por objetivo analisar um fenômeno de ocupação em regiões da cidade de São Luís em busca do acesso a moradia.

Foram levantados dados de caráter socioeconômicos, assim como a apresentação de informações sobre os direitos sociais e medidas legais cabíveis aos moradores visando compreender o grau de informação quanto a eles pelos residentes da área de estudo, a exposição da origem dos moradores confirma que o êxodo rural é um dos fatores pela busca de regiões mais baratas para moradia.

Na análise de uma região inscrita a área urbana, apresentar dados sobre desigualdades sociais e segregação, tratando da pobreza e do preconceito para com regiões conhecidas como “faveladas”, relacionando ao contexto espacial é tentar criar uma relação entre o desenvolvimento de uma cidade que ainda passa pelo processo de urbanização, nesse caso a cidade de São Luís do Maranhão.

Na busca de representar essa análise em dados e imagens aplicou-se pesquisa em campo no Residencial Nova Conquista, com levantamento de informações quali quantitativas e informações sobre as experiências vivenciadas pelos moradores da área.

Dados sociais como idade, gênero, grau de formação e cidade natal ajudam a caracterizar os residentes de uma forma a não criar um padrão, mas entender nas suas singularidades o que os trouxeram até a ocupação do Residencial Nova Conquista, completando a isso dados sobre a renda e a renda per capita em cada residência em que foi aplicada um questionário afim de estabelecer dados relativos à capacidade de posse de terra que estas pessoas possuem.

E, por fim análise sobre os preconceitos enfrentados com intuito de identificar e classificar a segregação enfrentada por tais moradores, separação essa criada em decorrência a uma busca incessante pelo direito à moradia.

Foi buscando a conceituação de espaço e espaço urbano afim de promover uma reflexão mais detalhada do processo de crescimento do objeto estudado e suas consequências dadas ao déficit de planejamento. Além disso, a identificação dos agentes produtores do espaço urbano afim de compreender melhor quem está por trás da influência na disposição espacial.

Conclui-se com a apresentação dos resultados obtidos na aplicação de questionários no próprio residencial e a análise dos dados levantados, relacionando a pobreza do local com o preconceito enfrentados pelos moradores. Resultados estes esperados serem suficientes para apresentar um pouco a realidade de dezenas de moradores de uma área com baixos recursos e, ainda assim, tentam sobreviver um dia de cada vez.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi pensada em buscar e apresentar as dificuldades enfrentadas por moradores de uma região de ocupação, mas também apontar as desigualdades sociais e espaciais acometidas com os residentes desta área.

Na abordagem teórica buscou-se dados sobre a formação e conceituação da cidade urbana, visto que o objeto de pesquisa está inscrito nela, desde o conceito do que é espaço, espaço urbano, os agentes transformadores do espaço e por fim o problema de habitação no Brasil, em um caso apresentado na cidade de São Luís.

Para o entendimento acerca dos moradores, durante as aplicações de questionários, optou-se por apresentar dados que mostrassem, em números, relacionados a desigualdade social, econômica e espacial entre os próprios moradores e dados gerais que revelem as desigualdades relatadas. Os dados para a pesquisa foram organizados segundo o método quali quantitativo.

A metodologia qualitativa busca informações por meio da coleta de dados com questões subjetivas, assim:

Os métodos qualitativos são aqueles nos quais é importante a interpretação por parte do pesquisador com suas opiniões sobre o fenômeno em estudo. Neles a coleta de dados muitas vezes ocorre por meio de entrevistas com questões abertas. (PEREIRA et al, 2018).

Na pesquisa qualitativa há diferentes usos de técnicas de interpretação, com objetivo de descrever e compreender os componentes dentro de um sistema repleto por significados e complexidades. Visa oferecer ao mundo social uma tradução e expressão de fenômenos inscrito a ele, com o alvo de redução da distância entre o que é indicador e o que é indicado (MAANEN, 1979^a, p. 520 apud NEVES, 1996).

Para compreender melhor a realidade dos moradores foi aplicada o método de pesquisa de história oral que segundo CASSAB e RUSCHEINSKY (2004):

“A História Oral se ocupa em conhecer e aprofundar aspectos sobre determinada realidade, como os padrões culturais, as estruturas sociais, os processos históricos ou os laços do cotidiano.”

A História Oral busca do próprio entrevistado informações sobre a própria realidade, dados estes que não podem ser tratados de forma quantitativa, como afirma Rompatto (2013), a História Oral é diante do historiador ou pesquisador uma história de vida que interessa somente a pessoa que presta as informações, isto é, as experiências destas determinadas pessoas é compreendida e relatada por ela em razão de somente ela ter condições de relatar.

Por fim, foi desenvolvido um questionário de 28 perguntas quanto ao caráter socioeconômico dos residentes, entre elas 6 perguntas de caráter subjetivo afim de conhecer melhor a realidade dos moradores do Residencial Nova Conquista, tanto a compreender o caminho feito até a escolha do residencial como área de moradia, problemas enfrentados na busca pelo título da terra e ocorrência de preconceitos direcionados aos moradores da ocupação, com espaços livres para descrever aspectos extras caso o morador quisesse pontuar.

3. ESPAÇO URBANO E DESIGUALDADE SOCIOESPACIAL

Segundo Santos (2008), o espaço se apresenta, na visão geográfica, como um produto dinâmico resultado das ações humanas, sendo ele a junção de objetos naturais ou fabricados de forma a transformar de modo formal e substancial, isto é, em uma forma mais resumida. Seguindo a premissa que espaço geográfico é oriundo das relações humanas, ao tratar do espaço urbano é necessário entender o que o modifica, quais fatores e agentes proporcionam sua dinâmica também transformação contínua baseada em interesses e objetivos variados.

Os primeiros agentes que podemos citar, de acordo com Corrêa (1988) são os proprietários dos meios de produção, proprietários fundiários, promotores imobiliários, Estado e os grupos sociais excluídos.

No contexto da área estudada, veremos três agentes que aparecem de forma mais presente, sendo eles: o mercado imobiliário, o Estado e os grupos socialmente excluídos, neste caso, em razão da posição social dada a desigualdade socioeconômica.

Na cidade contemporânea brasileira, o custo da terra é influenciado por diversos fatores, em conjunto com a influência dos agentes produtores do espaço urbano. As cidades contemporâneas desenvolvem centros de interesse, isto é, espaços onde a oferta de atividades comerciais, serviços e sistema de transporte atraem a ocupação destas áreas (ARAÚJO, 2013).

O custo da terra nestas áreas tende a subir de acordo com a evolução do espaço urbano, ou seja, o processo de urbanização pesa sobre o custo da terra, e vendo as oportunidades de

lucrar com tal desenvolvimento entra então os agentes imobiliários. O interesse do mercado imobiliário entra em cena com a produção de habitações, em especial para as detentoras de maior renda, sendo estas as classes média e alta. Assim, as áreas na cidade providas de melhor infraestrutura (segurança, transporte, acesso etc.) serão as escolhidas e utilizadas pelo setor imobiliário (SCHIMIDT; COSTA; MENDES, 2000 apud MOTA; MENDES, 2006).

Em contrapartida a algumas áreas valorizadas, a terra em áreas com ausência ou deficiência serão usadas para ocupações habitacionais, não uma regra, de forma que a transformação do espaço urbano tende a agir como uma balança em que o custo da terra diminui com a escassez de serviços públicos oriundos da desatenção estatal às regiões carentes.

Assim, a construção de habitações que não estejam dentro do modelo de lucro empresarial do mercado imobiliário somente acontece quando de alguma forma produzem renda ao capital imobiliário ou quando são financiadas pelo próprio Estado (MOTAS; MENDES, 2006).

Os grupos socialmente excluídos aparecem quando áreas desvalorizadas se tornam acessíveis e são usados como forma de poder ocupar o espaço urbano em uma forma de democracia construída. Ainda que existam programas habitacionais, não são suficientes para alcançar as milhões de famílias que não possuem moradia adequada.

Portanto os agentes sociais excluídos, sendo esses grupos de pessoas com baixa renda ficam fadados a residir em áreas superpopulosas, como áreas de ocupação, com ausência de acesso a direitos básicos, ou falta de qualidade na moradia alcançada.

A terra, por meio da atuação dos mais variados agentes sociais, passa por mudanças de significados e diversos interesses, assim como a própria habitação. Envolve, nessa busca e demanda, agentes sociais que detém de capital e os que não o possuem, sejam eles organizados de maneira informal ou formal. Desenvolve-se uma tensão em torno da terra urbana e da habitação, podendo a se tornar um problema que atinge grande parte da população (CARLOS, 2011).

O problema gerado pela busca de alocar toda a população em áreas adequadas para moradia é gerado pela capitalização da terra, que trouxe consigo o problema de atender a população urbana, causando falha na distribuição de forma equalitária da população em áreas adequadas para habitação.

O maior desafio é o controle do custo maior da terra, isto é, sua mercantilização no quesito habitação resulta na transformação do uso do solo urbano, assim, a expansão e

organização espaço sob a ótica capitalista gera uma transformação do espaço além na produção excludente do espaço (MONTEIRO; VERAS, 2017).

Assim, a mudança da função social da terra traz então problemas quanto a vida na cidade, a dificuldade em acesso à terra complementa a mudança na significação da terra, seu valor em contrapartida com seu custo. O sentido então sob caprichos do capitalismo leva a uma nova era de desigualdade socioespacial, na comercialização da terra. A atuação dos agentes urbanos no custo da terra significa a influência mais alta na dinâmica na cidade, assim como afirma Damião (2014):

Quando os donos dos meios de produção, os grandes latifundiários urbanos e promotores imobiliários são protagonistas ante um Estado – cada vez mais mínimo – e os grupos sociais excluídos coadjuvantes, a cidade passa a ser vista como mercadoria e tratada como um espaço de produção, onde cada ação é investimento e cada política pública uma estratégia para diminuir as tensões das classes e grupos sociais excluídos do processo de construção e acesso a cidade de fato. O espaço público torna-se uma extensão do privado e os interesses privados se sobrepõem sobre os desejos da maioria (DAMIÃO, 2014, p. 62).

É na mudança de sentido da terra e na segregação criada pela desigualdade quanto acesso a moradia de qualidade que se desperta a busca por apresentar casos afim de promover a discussão e reflexão quanto ao impacto do valor da terra e posição social.

A segregação e desigualdade remetem a problemas mais complexos e profundos como afirma Silva (2015):

A desigualdade socioespacial é gerada pela má distribuição da riqueza produzida pela sociedade. Isso gera a fragmentação do tecido sociopolítico-espacial, gerando, por um lado a autosegregação da elite, e por outro a segregação residencial das classes mais pobres, nas favelas ou em áreas de (SILVA, 2015, p. 14).

A segregação no caso dessas comunidades com ocupação irregular pode surgir de diferentes formas, tanto de forma social em que as classes mais baixas se veem diante a uma visão mais exclusiva.

Segundo Lefebvre (1968), para entender a cidade de forma mais completa, isto é, discernir melhor sua problemática, faz-se importante o uso da história. Entender a complexidade urbana de uma cidade requisita um estudo aprofundado de suas raízes, entretanto, buscar alguns pontos chaves podem ajudar a elucidar a atual conjuntura por qual passa a cidade.

Buscando isso, escolheu-se um estudo de caso referente ao Residencial Nova Conquista localizado no Bairro São Raimundo que além de apresentar a desigualdade a acesso a direitos básicos, iniciando pela moradia prevista na Constituição Federal de 1988, além de

serviços públicos negados às áreas carentes, também foi trabalhado a questão da segregação social no meio urbano causado pelo preconceito para com moradores de regiões carentes.

Um efeito quase circular, onde áreas carentes são acometidas por casos de preconceitos e dessa forma passam por precarização em razão da ação segregadora e separatista por indivíduos da mesma classe social, visto que a região circunvizinha ao Residencial também foi criada a partir de uma ocupação de terras.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A região do residencial está localizada na Avenida da Saudade, em uma área de aproximadamente 8000m². De acordo com os próprios moradores, o Residencial Nova Conquista foi iniciado no ano de 2018, no dia 17 de julho, com a ocupação da área por meio de construções de casas de taipa, um tipo de construção a base de barro e madeira com cobertura geralmente vegetal, como folhas de palmeira.

O nome foi escolhido pelos próprios moradores em razão de se tratar algo conquistado, uma nova etapa em suas vidas. Antigamente a área era conhecida por um nome pejorativo que não representava seus moradores e muito menos ajudava na aceitação da comunidade pelas áreas vizinhas. O Residencial possui duas ruas, como observado pela Figura 1, e a proximidade da avenida traz o contraste entre uma área “valorizada” da cidade, uma via de acesso aos pontos principais do bairro, e à uma área em que cada passo conquistado foi feita de forma individual e coletiva pela comunidade em parceria com os membros da associação de moradores.

FIGURA 1 - ÁREA DO RESIDENCIAL NOVA CONQUISTA



Fonte: Google Earth, 2022.

O Residencial Nova Conquista existe há 4 anos com mais de 80 casas construídas e algumas áreas ainda não ocupadas/vendidas. É possível observar pela Figura 1 que as áreas não possuem qualquer tipo de padrão, de acordo com alguns moradores a divisão foi feita de acordo

com a primeira equipe da associação de moradores, dentre eles, alguns foram responsáveis pelas primeiras ocupações na área.

Também verificamos a presença de áreas verdes vizinhas ao residencial, esta região não foi ocupada, mas, também, apresenta características parecidas, como a falta de uso com um propósito e, somente, não foi ocupada, de acordo com alguns relatos, por não se ter visto necessidade de construção de mais residências, em relação a elas tem-se que algumas casas são de alvenaria, ainda, assim, há presença de habitações com materiais não usuais como taipa e tapumes como pode-se observar pela Figura 2:

FIGURA 2 – CASA COM MATERIAL RECICLADO E AO FUNDO MURO DO CONDOMÍNIO VILLAGE DEL'ESTE V



Fonte: Nelma Araújo, 2022.

O Condomínio Village Del'Este V representa a valorização da área, assim como as recentes obras de pavimentação e revitalização da praça central. Desta forma, uma área desejada pelo setor imobiliário tenderia ao aumento de custo, distanciando ainda mais os moradores de alcançarem a casa própria.

Dentro da comunidade há vários tipos de famílias e diferentes tempos de moradia no local, constatou-se durante as entrevistas que a maioria, 85%, morava desde 2019 no local,

ainda que alguns residissem há 3 anos ou mais, as construções foram feitas de acordo com o que podiam, em certas casas a estrutura toda era feita de materiais não usuais como tapumes e algumas produzidas por “taipa”, uma construção feita com uma mistura de barro, pedras e pedaços de madeira para firmar a construção.

Dentre a pequena parcela que reside a menos de 2 anos no local, 15%, se divide entre pessoas com construção de casas de alvenaria e construções como a citada anteriormente, o que revela a diversidade de poder econômico presente na comunidade.

Ainda assim, a questão estrutural não corresponde somente as residências, também foi possível observar a ausência de infraestrutura, no local, como exposto pela Figura 3.

FIGURA 3 – RUA 1 DO RESIDENCIAL E AUSÊNCIA DE PAVIMENTAÇÃO



Fonte: Nelma Araújo, 2022.

Observa-se a ausência de qualquer tipo de pavimentação e a falta de alinhamento das residências. O que ajuda na visão subjugada do local, é a ausência de um padrão urbanístico acrescido da carência de serviços públicos (luz, água, tratamento de esgoto e pavimentação), que auxiliam na imagem periférica do residencial.

À primeira vista as ruas do residencial já expõem a falta de atenção pública que o local sofre. Mesmo não sendo uma realidade exclusiva da comunidade Nova Conquista, visto que, de acordo com dados disponibilizados pela Habitat Brasil (2020), “mais de 34 milhões de moradias não têm acesso a saneamento básico, equivalendo a 49,2% das casas do país, e outras 9,6 milhões de casas, equivalendo a cerca de 48 milhões de pessoas, não têm acesso à água potável”. Um problema que afeta milhões de pessoas, tanto na qualidade de vida quanto na saúde.

O residencial é uma área que expressa o problema de moradia. As casas com estruturas de materiais não usuais apontam os moradores cuja condição social não lhes permite a construção de uma casa em alvenaria. Além disso foram levantadas questões como acesso a água em que nenhum morador recebe água que seja distribuída de forma direta pela companhia de abastecimento da cidade. Para ter acesso a esse importante elemento, os moradores custearam por meio de levantamento de fundos a compra de encanamento e ferramentas para ter acesso a água em suas casas, acesso esse que quando necessário expandir atinge a todos.

5. OS MORADORES DO RESIDENCIAL

De acordo com os dados levantados com a aplicação de questionários, dos residentes entrevistados, pode-se afirmar que a maior parte respondeu se identificar com o gênero feminino, totalizando 65% dos entrevistados, e 35% dos entrevistados responderam se identificar como gênero masculino. Os residentes entrevistados foram indicados pela vice-líder da associação, sendo então apontados os moradores com maior disponibilidade de tempo nos dias de aplicação.

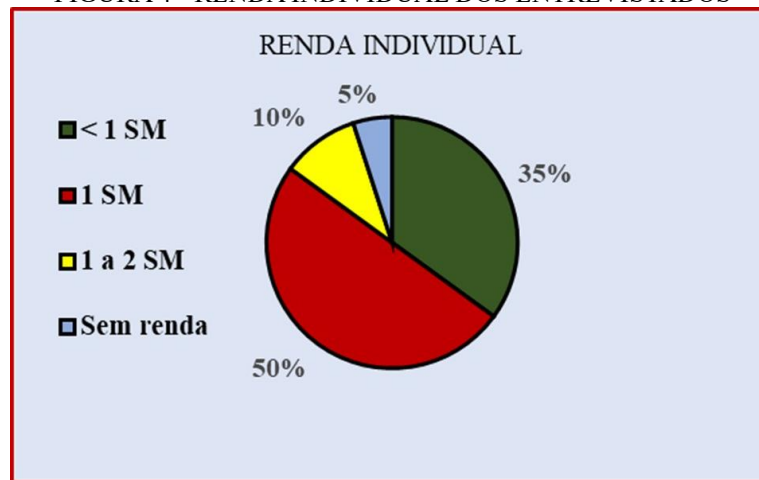
O que se pode observar é que os 65% que representam o gênero feminino, são chefes de família, expondo um novo obstáculo social enfrentados pelas residentes do local, já que confirmado que todas as entrevistadas além do cuidado da casa cuidavam de seus filhos e em alguns casos mães solteiras se desdobrando entre trabalho, casa e família. A monoparentalidade, isto é a criação dos filhos por somente um dos pais, adiciona um obstáculo maior nas conquistas da mãe chefe de família, além de que representa um grau a mais de vulnerabilidade (MARIANO; CARLOTO, 2009).

Além disso foram levantados dados sobre a situação socioeconômica dos moradores do Nova Conquista. De acordo com as entrevistadas, o sustento da família advém em sua maioria de serviços informais, que não difere dos relatos feitos pelos entrevistados de gênero masculino, já que, de acordo com as respostas obtidas, dos 20 entrevistados apenas 4 relataram

estar empregados, com carteira assinada ou por ligação contratual, o restante atua em trabalhos por informais de serviço como pintor, motoristas de aplicativo, auxiliares e, no geral, autônomos. O que revela um agravante para a condição social dos moradores que, por realizarem serviços sem um contrato fixo de emprego ficam à mercê da sorte de alguma oportunidade de trabalho.

Quanto a renda familiar, isto é, a renda total dividida pela quantidade de moradores, a média é menos de um salário-mínimo por família. Já a renda individual dos entrevistados variou entre menos de um salário-mínimo a quase dois salários-mínimos, expostos pela figura 4.

FIGURA 4 - RENDA INDIVIDUAL DOS ENTREVISTADOS



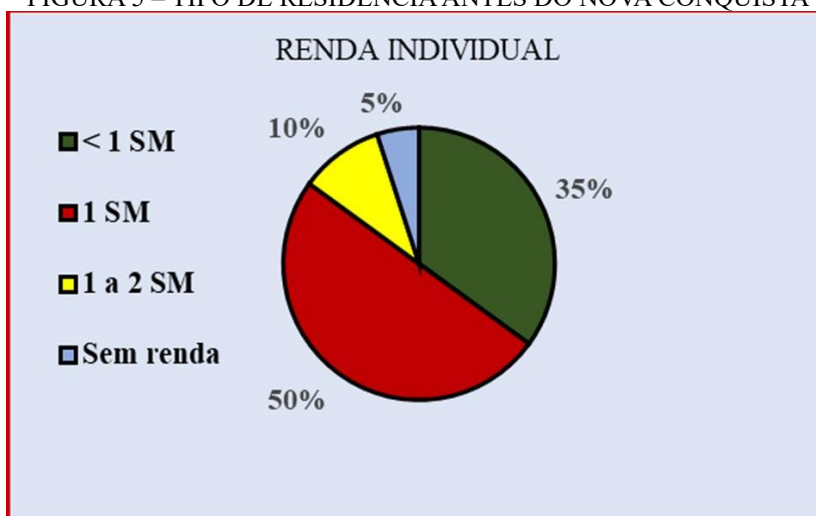
Fonte: Elaboração autoral, 2022.

Obteve-se que 50% recebiam até um salário-mínimo, 35% recebiam menos de um salário-mínimo, e 5% responderam não possuir nenhum trabalho remunerado, e 10% recebiam entre um e dois salários-mínimos. Famílias estas com 3 moradores ou até mesmo 6 moradores por residência, onde 1 ou 2 pessoas acabam ficando responsáveis por mais 4 ou 5 moradores, não sendo esses necessariamente crianças.

O fato de mais de um terço das pessoas entrevistadas, já que se optou por entrevistar o residente responsável pela casa, ganharem menos de um salário-mínimo e sendo elas oriundas do serviço informal, reforça o fato de que os menos desafortunados são os que mais necessitam lutar para sobreviver.

Os residentes do Nova Conquista foram questionados sobre suas trajetórias antes de alcançar e habitar o local. Foi obtido o modelo de habitação, questionada entre própria, alugada ou cedida foram levantados os seguintes dados como demonstra a figura 5.

FIGURA 5 – TIPO DE RESIDÊNCIA ANTES DO NOVA CONQUISTA



Fonte: Elaboração autoral, 2022.

De acordo com os dados informados pelos entrevistados, o desejo da casa própria era algo alimentado há anos, e por alguns até décadas, assim, a ocupação trouxe a oportunidade da conquista de uma residência promovida pela criação do Residencial Nova Conquista. Observa-se, pela Figura 5, a distribuição de moradores que possuíam casa própria, que moravam de aluguel e os que moravam em casa cedidas ou de parentes.

Do total de entrevistados apenas 5% possuía casa própria, 55% moravam de aluguel até se mudarem para o residencial e 40% moravam em casas cedidas ou de parentes até adquirirem terrenos no lugar. Destes 40%, apenas 10% moravam na casa dos pais antes de se casarem e constituírem famílias, o que aponta que muitos dos moradores buscaram durante a vida adulta a oportunidade de conquistar a casa própria e não puderam até a ocupação do Nova Conquista.

Assim, o Residencial surge como solução às pessoas que ainda teriam anos buscando formas de concretizar o sonho da casa próprio, ainda com Políticas Públicas de acesso a moradia, não alcançam 100% dos que precisam e por isso deixam uma grande parcela da população brasileira acometida pelo déficit habitacional.

E complementando, a falta de uma regionalização minuciosa e específica de áreas de interesse social pode separar famílias do sonho da habitação adequada, visto que não somente a casa em si é necessário como também a qualidade de vida. A insegurança de residir nestes locais reduz a qualidade de vida, visto que a incerteza daqueles que habitam nestes espaços de que após uma chuva forte ainda possuirão suas casas acrescenta mais um ponto para a desigualdade, onde aqueles que conseguem conquistar a casa própria em terreno regular não precisam decidir se ação externa custará a segurança própria e da sua família.

A comunidade busca com recursos próprios a regulamentação da terra. Atualmente, o pedido para regulamentação da terra foi enviado a um cartório e a análise pode representar o direito a própria casa, o direito a ter onde criar os próprios filhos e um recanto para descansar após um dia longo de trabalho.

A documentação desenvolvida pela própria comunidade se caracteriza pela criação de uma ata com as informações dos moradores, como a posição da casa, a quantidade de moradores e até mesmo a quantidade de crianças. Segundo a Vice-Presidente da Associação “no bairro existem 82 adultos, 48 crianças e 85 sonhos representados em moradias buscada há tanto tempo e conquistadas há apenas 4 anos”.

A busca pela regulamentação da terra possui uma pressão que advém tanto da própria consciência em ocuparem uma área antes desocupada, tanto pelo preconceito gerado por moradores de áreas próximas que de forma direta e indireta causaram e causam desconforto nos moradores do residencial ao levantarem comentários negativos tanto sobre o modo de posse (por meio da luta em busca de um direito) como por acusações. Tais fatos completam um quadro que cria uma separação tanto social quanto espacial em que os residentes do Nova Conquista se veem recuados a área da comunidade e acabam por aceitar a situação que a cada vez que ocorre auxilia na segregação de toda a área.

6. CONCLUSÃO

A desigualdade social é um fenômeno que abrange diversas esferas, entre elas a econômica, em que as camadas sociais mais baixas são detentoras de índices econômicos mais baixos, onde o poder de consumo se difere do restante da sociedade em que estão inseridas. Assim, falar de desigualdade social, com foco na habitação, é também tratar das questões econômicas que permeiam as causas e consequências do déficit habitacional.

A análise de uma região como o Residencial Nova Conquista aborda o produto de um sonho: moradia digna. O Residencial Nova Conquista nasceu do desejo de dezenas de cidadãos em atingir o objetivo de possuir a casa própria. Após anos de luta por uma oportunidade, a ocupação do Nova Conquista representa aos seus moradores um sonho realizado.

Ainda que passem por situações de constrangimento e atos de preconceito os moradores resistem e buscam atualmente a regularização da terra, que caso não fosse habitada por eles serviria com mais uma área visando camadas sociais mais favorecidas e alimentando um sistema desigual e segregador que é o sistema capitalista. Analisar um caso como este é expor os problemas e dificuldades enfrentadas por aqueles julgados pela escolha de conseguir

a casa própria e apresentar a perspectiva de vida quanto aos cidadãos participantes da camada social que historicamente não possui formas de adquirir posses materiais tão facilmente quanto o restante da sociedade.

A realidade destas pessoas assemelha-se a outras milhões que residem em áreas de baixo nível de infraestrutura e precariedade quanto ao acesso a saneamento básico, neste país tão injusto e desigual. Acometidos por dificuldades maiores, a ponto do viver ser trocado pelo sobreviver, que sem políticas públicas que realmente as ajudem, suas realidades podem se transformar em um ciclo onde os filhos atingidos pelas dificuldades dos pais e acometidos por responsabilidades ainda cedo, e talvez cedo demais, quanto a ajudar financeiramente nas contas da casa também são presos em um sistema de trabalho afim de sobreviver. A cada dívida criada e a cada problema que surge, o sonho de realizar a compra da casa própria se torna mais distante para toda a família.

Sabe-se que uma pesquisa sobre apenas uma comunidade não é suficiente para demonstrar tudo aquilo sofrido pelas pessoas que perdem, ou sentem que perdem, o direito à moradia digna. Ainda assim, apresentar um caso particular é dar a chance de que estas pessoas possam ser ouvidas. Estas pessoas foram afastadas de diversas formas ao decorrer de suas vidas para enfim conseguir a casa própria, e lutam a cada dia pelo direito que deveria ser assegurado. Ser ouvido é importante, é ter a chance de se sentir visto não como infrator, mas como um ser humano que busca o mínimo.

A capital de um dos estados mais pobres pode estar fadada a permanecer no quadro da desigualdade. Instrumentos como o Plano Diretor que somente recentemente recebeu uma “reformulação” e o cadastro pendente do estado do Maranhão no Sistema Nacional de Habitação de Interesse Social SNHIS (Lei 11.124/2005)⁷²², cuja participação poderia significar a melhoria de milhares de habitações e trazer enfim uma moradia digna para os que mais precisam, demonstra como nem o estado e nem a cidade estão perto de resolver o problema de habitação, essa sendo reflexo da pobreza e andando lado a lado da desigualdade social e espacial dos moradores de São Luís.

REFERÊNCIAS

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A produção do espaço urbano: Agentes e processos, escalas e desafios**. 1ª Edição. São Paulo: Editora Contexto, 2011. 240 p.

⁷²² O Sistema Nacional de Habitação de Interesse Social - SNHIS foi instituído pela Lei Federal nº 11.124 de 16 de junho de 2005 e tem como objetivo principal implementar políticas e programas que promovam o acesso à moradia digna para a população de baixa renda, que compõe a quase totalidade do déficit habitacional do País.

CASSAB, Latif Antonia; RUSCHEINSKY, Aloísio. **Indivíduo e ambiente: a metodologia de pesquisa da história oral.** [S. l.]: Biblos, 2004.

CORREIA, Roberto Lobato; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CASTRO, Elias de. **Geografia: conceitos e temas** / organizado por Iná Elias de Castro, Paulo Cesar da Costa Gomes, Roberto Lobato Corrêa. 2 –d. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. DF: Centro Gráfico, 1988.

DA MOTA, Adeir Archanjo; MENDES, Cesar Miranda. **Considerações sobre as estratégias e ações dos promotores imobiliários na produção do espaço urbano.** Uberlândia: Sociedade & Natureza, 2006, v. 18, n. 35, p. 123-130.

DAMIÃO, Abraão Pustrelo. **Espaço urbano, produção do espaço e segregação socioespacial: o espaço urbano capitalista e o caso de Marília/sp.** Revista do Laboratório de Estudos da Violência da UNESP/Marília - LEVS, Ano 2014 – Edição 14 – Marília: novembro/2014.

HABITAT. Habitat para a Humanidade Brasil. **Nossa Causa, 2020.** São Paulo – SP. Disponível em: <https://habitatbrasil.org.br/projetos/aceso-a-moradia/>.

LEFEBVRE, Henri. **Espacio y política.** Barcelona: Península, 1976.

MAANEN. John, Van. **Reclaiming qualitative methods for organizational research: a preface, In Administrative Science Quarterly.** vol. 24, no 4, December 1979a, p. 220-526.
MARANHÃO, Companhia de Habitação do Estado. Problema Habitacional do Maranhão. São Luís. 1976.

MELAZZO, Everaldo Santos; VIEIRA, Alexandre Bergamin. **Introdução ao conceito de Segregação Socioespacial.** São Paulo, 2002.

MONTEIRO, Adriana Roseno; VERAS, Antônio Tolrino de Rezende. **A questão habitacional no Brasil.** Fortaleza: Mercator, v. 16, 2017.

NEVES, José Luis. **Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades.** São Paulo: Caderno de pesquisas em administração, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996.

PEREIRA, Adriana Soares et al. **Metodologia da pesquisa científica.** 2018. 1ª Edição, Universidade Federal de Santa Maria UAB/NTE/UFMS 1. 2018. 119 p.

ROMPATTO, Maurílio. **A História Oral como Metodologia de Pesquisa: Memória e História Social.** Paraná – BRASIL. 2013. 61 p.

SANTOS, Milton. **Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e meio técnico-científico informacional.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SCHMIDT, L. P.; COSTA, L. F.; MENDES, C. M. **Os Promotores Imobiliários e o seu negócio: A (re)produção da cidade – algumas considerações.** Argentina: Reflexiones Geográficas: Agrupación de Docentes Interuniversitarios de Geografía. Río Cuarto, p. 49-56, 2000.

SILVA, M. **Segregação e pobreza urbana.** In: SILVA, M. (Org). Geografia Urbana do Brasil. Consórcio CEDERJ. Rio de Janeiro: CECIERJ, 2015.

DO PLANO ONTOLÓGICO PARA O PLANO ÉTICO EM LEVINAS

Helder Machado Passos
Doutor em Filosofia
helder.passos@ufma.br
UFMA

Misael Barbosa Jansen
Mestrando em Filosofia
misael.bj@hotmail.com
UFMA

RESUMO: A presente pesquisa tem por finalidade apresentar as críticas de Levinas à ontologia como teoria da inteligência do Ser, o que configura segundo a perspectiva levinasiana uma violência. Destacando como o imperativo ontológico centralizado no Ser culminou em um discurso reducionista e violento contra o Outro, visto que o Outro é sempre um ente a ser absorvido no horizonte de compreensão do Mesmo. Cabe mencionar por meio das noções de Rosto, Infinito, Transcendência e Desejo Metafísico como o pensador consegue fazer uma reviravolta do plano ontológico para o plano ético. O Rosto é manifestação do Outro inviabilizando o Mesmo a se projetar para além de si mesmo, mas convidando-o para um discurso que exige responsabilidade diante da exterioridade de Outrem. O Rosto é linguagem, expressão que está para além de uma intencionalidade como pensa a fenomenologia. Para responder o que se propõe esta pesquisa, faremos uso de uma metodologia interpretativa de cunho bibliográfico das obras do pensador em questão entre as quais podemos mencionar *Totalidade e Infinito*, *Ética e Infinito* e *Entre Nós*. Também ede obras de alguns dos seus principais comentadores entre os quais podemos mencionar *Desencantando a Ontologia* (Marcelo Fabri), *Sentido e alteridade* (Ricardo Timm de Souza), *A relação ao outro em Husserl e Lévinas* (Marcelo Luiz Pelizzoli). Neste processo investigativo não temos e nem queremos esgotar a riqueza da reflexão filosófica do pensador para a qual esta pesquisa está voltada, mas apresentar algumas ideias que acreditamos serem pertinentes para aqueles que se empenham a entender, ou pelos menos a vislumbrar uma outra maneira de pensar a nossa existência enquanto ser humano para além de um pensamento reducionista fechado em si mesmo, mas pelo contrário, um pensamento que busca o reconhecimento da pluralidade da vida.

Palavras-chave: ontologia; rosto; outro; infinito.

1. INTRODUÇÃO

Podemos salientar que as reflexões filosóficas de Emmanuel Levinas, estão voltadas para um modo de fazer filosofia que valoriza a pluralidade existencial da vida humana. Na teoria filosófica do referido pensador, o eu e o outro estão sempre separados, não há redução de um ao outro. A ontologia que compreende a alteridade a partir da estrutura cognitiva do Mesmo é uma violência de acordo com o filósofo em questão.

Levinas direciona suas críticas ao pensamento filosófico do Ocidente de Platão a Heidegger, pois segundo a sua cosmovisão toda história da Filosofia está alicerçada no imperialismo do ser, porque todas as teorias filosóficas no decorrer da história estiveram apoiadas na ideia de adequação. A própria fenomenologia é alvo de crítica do autor porque

ainda está pautada na ideia de adequação, pois as coisas são entendidas como consciência de algo no mundo, ou seja, representação da realidade. A consciência é capaz de descrever os conteúdos dos fenômenos que são apresentados.

1.1 Fenomenologia no pensamento de Emmanuel Levinas

A fenomenologia como método filosófico de voltar a coisa em si mesma, que volta o seu olhar para o fenômeno como um acontecimento não determina a verdade do ser, isto porque o Outro nem sempre é acessível, inclusive podendo se recusar a se mostrar como conteúdo ao horizonte de compreensão do Mesmo. Apesar de reconhecer a influência de Husserl na elaboração de seu projeto filosófico, Levinas apresenta suas críticas ao mestre principalmente no que se refere à consciência intencional onde tudo está voltado para a consciência do sujeito cognoscente ao modo cartesiano, esse modo de compreensão da realidade não respeita a pluralidade da vida humana na perspectiva levinasiana.

O autor ao apresentar suas críticas ao método do mestre não rejeita a fenomenologia, todavia não segue passivamente as orientações do mestre, mas faz jus ao método fenomenológico, fazendo questão de ressaltar essa importância ao afirmar:

Em primeiro lugar, a possibilidade de *sich zu besinnen*, de me apoderar de mim próprio ou de recuperar o meu próprio domínio e de formular claramente a pergunta: ‘onde estamos’? Saber exatamente onde se está. É isto talvez a fenomenologia no seu sentido mais amplo e para além da visão das essências, da *Wesensschau*, que faz tanto furor. Uma reflexão radical, ensimesmada, um *cogito* que se procura e se descreve sem ser vítima de qualquer espontaneidade, de nenhuma presença já feita, numa desconfiança maior perante o que é naturalmente se impõe ao saber, feito mundo e objeto, mas cuja objetividade encobre, na realidade, e estorva o olhar que a fixa. É necessário sempre – desde a objetividade – ascender a todo o horizonte dos pensamentos – das intenções que a visam, que ela ofusca e faz esquecer. A fenomenologia é a evocação dos pensamentos – das intenções subentendidas – mal entendidas – do pensamento que está no mundo [...] Presença do filósofo junto das coisas, sem ilusão, sem retórica, no seu verdadeiro estatuto (LEVINAS, 1982, p. 18).

Levinas vislumbra novas possibilidades de compreensão da realidade à luz do método fenomenológico de Husserl, porque é abertura de novas formas de entender a objetividade do mundo, pois ao fazer uso de tal método o filósofo não apenas responde à pergunta de ordem epistemológica sobre a verdade do ser, mas à pergunta ética que tange as relações humanas, o modo como se constitui as relações entre o Outro e o Mesmo. Não se trata aqui de uma relação intencional onde o eu consciente capta o conteúdo, pois a ética é transcendência, está para além da relação sujeito objeto, é uma ideia do infinito que o filósofo retoma da filosofia cartesiana para justificar sua metafísica como filosofia primeira.

A intencionalidade, em que o pensamento permanece adequação ao objeto, não define, portanto, a consciência ao seu nível fundamental. Todo o saber enquanto intencionalidade supõe já a ideia do infinito, a inadequação por excelência (LEVINAS, 2022, p. 13).

Observa-se que a categoria de ideia do infinito que o autor absorve da filosofia do *cogito* cartesiano é instrumento argumentativo para romper com a lógica da identidade ontológica na qual o pensamento ocidental está solidificado. Com a noção de infinito, ser e pensar são coisas diferentes. Na filosofia levianasiana a ética tem primazia sobre a ontologia.

Por que a ética precede a ontologia na filosofia de Levinas? Significa dizer que o sentido de ser humano e a responsabilidade antecedem a ontologia e ao conhecimento. A ética é o primeiro momento de aproximação entre o Outro e o eu sem a intenção de anulação de um pelo outro, a unicidade de cada um preservada. Nesse primeiro momento, o que prevalece é a abertura em que ninguém sai ileso da relação, porque o Rosto do Outro que se manifesta frente ao eu questiona o Mesmo a agir com responsabilidade diante da sua presença. A ética como filosofia é palavra viva, discurso, linguagem, é o Outrem que interpela o Mesmo a sair de si e acolher o Outro que chega como apátrida na morada do eu, exigindo justiça e responsabilidade.

É no face a face entre o eu e o Outro que o sentido de ser humano tem seu reconhecimento por via da ética, no momento inesperado em que o eu é questionado a tomar uma decisão frente à presença de Outrem. Nesse de repente não há espaço para racionalidade e nem para tematização. O Rosto do Outro como linguagem ao se impor anula a totalidade do eu cognoscente, pois ao se revelar como Rosto ao Mesmo, o Outro compreendido como desejo metafísico sem finalidade objetiva não fica limitado ao domínio do eu, pois desejar o Outro metafisicamente é reconhecer a sua exterioridade que está na minha frente exigindo uma resposta.

O Rosto do Outro que se apresenta diante do eu, já é uma ideia que ultrapassa o meu próprio pensamento, por isso não pode ser conceituado porque não é representação de uma ideia ou conteúdo, o sentido de ser está no Rosto do Outro que se aproxima, mas não se iguala, a relação é sempre assimétrica. É na relação discursiva que o Rosto do Outro interpela o Eu impossibilitando qualquer redução do Outro ao Mesmo. O Rosto é linguagem que ao se revelar questiona a minha consciência.

A ética compreendida pelo autor como metafísica, é fundamento e sentido da vida humana na medida em que a diferença é respeitada. A proposta do autor é pensar a resistência ética diante do pensamento totalitário, âncora de toda a filosofia ocidental. A ideia de totalidade, fundamento do pensamento ocidental, foi responsável por uma série de tragédias que a

humanidade foi submetida, tudo isso porque a ética foi renegada a uma dimensão inferior diante da ontologia.

O esforço intelectual do autor para sustentar sua tese de que a ética precede a ontologia e como esta última é um pensamento egoísta porque visa a posse do Outro, eliminando sua alteridade enquanto existente real. A ontologia, neste caso, é uma filosofia da violência. Levinas percorreu nos seus estudos a história do pensamento ocidental apresentando as suas contradições, dialoga com grandes filósofos além de criticar sistemas filosóficos como autorreferências que a todo momento tentam reduzir o Outro ao Mesmo.

1.1.1. Filosofia da violência no pensamento de Emmanuel Levinas

De acordo com Levinas toda a história da Filosofia esteve centralizada no ser e na teoria acerca do Mesmo, eliminando qualquer abertura para diferença. Essa forma de englobar toda particularidade no universal, o autor chama de totalidade. O singular só tem sua existência a partir do geral. É o conhecimento sobre o ser que predomina na filosofia ocidental. A individualidade de cada ser humano não é considerada em face da imposição do Mesmo que desconsidera a alteridade do Outro.

A face do ser que se mostra na guerra fixa-se no conceito de totalidade que domina a filosofia ocidental. Os indivíduos reduzem-se aí a portadores de formas que os comandam sem eles saberem. Os indivíduos vão buscar a essa totalidade o seu sentido (invisível fora dela). A unicidade de cada presente sacrifica-se incessantemente a um futuro chamado a desvendar o seu sentido objetivo. Porque só o sentido último é que conta, só o último acto transforma os seres neles próprios. Eles serão o que aparecerem nas formas, já plásticas, da epopeia (LEVINAS, 2022, p. 8).

A totalidade que predomina nas relações que se revela como opressão diante da particularidade de cada ser humano reflete a estrutura gnosiológica do ser que reduz tudo ao Mesmo. A existência do Outro enquanto ser só tem sentido na medida que é compreendido pelo eu. Em outras palavras podemos dizer que a diferença está inserida na unicidade do Mesmo, por isso é violação da humanidade do Outro. Essa indiferença frente ao Outro o autor chama de inumanidade.

Para Levinas o ser sempre foi o objeto de interesse da filosofia estabelecendo uma relação de controle sobre a diferença, por essa razão o autor ressalta que “a filosofia ocidental, na maioria das vezes, foi uma ontologia: uma redução do Outro ao Mesmo, pela intervenção de um termo médio e neutro que assegura a inteligência do ser.” (LEVINAS, 2022, p. 30).

No que se refere à crítica à ontologia como pensamento da totalidade onde o eu assimila a alteridade do Outro tornando-se meio e fim na relação, o Outro é silenciado, é o nada na

relação, pois o sujeito impõe o sentido de humanidade aniquilando a possibilidade de Outro sentido para a humanidade que seja orientado pela presença da diferença: o Outro. O sentido de ser humano está sob a ótica da ontologia como conhecimento do ser.

Podemos salientar que o itinerário filosófico de Levinas é apresentar um novo modo de reflexão não plasmado na inteligência ou teoria do ser, mas um pensamento filosófico baseado na ética, sendo assim um novo humanismo que valoriza a dimensão transcendente do Outro, compreendido como ideia do infinito que antecede ao próprio pensamento.

Levinas compreende a ontologia como um sistema fechado em si mesmo, impossível de se autocriticar. De acordo com seu pensamento é uma ontoepistemologia totalitária e arbitrária que coloca o princípio da liberdade sob a ótica imperialista de uma concepção teórica que anula a exterioridade de Outro, pois rejeita acolher o Outro como desejo metafísico. Somente a ética como transcendência acolhe a exterioridade do diferente. Se a teoria ontológica na sua cosmovisão acrítica e reducionista exclui qualquer alteridade, a metafísica enquanto crítica é generosa diante da pluralidade da vida.

[...] A teoria empenha-se numa via que renuncia ao Desejo metafísico, à maravilha da exterioridade, de que vive esse desejo. - Mas a teoria, como respeito a exterioridade, desenha uma outra estrutura essencial da metafísica. Tem a preocupação de crítica na sua inteligência de ser – ou ontologia. Descobre o dogmatismo e o arbitrário ingênuo da sua espontaneidade e põe em questão a liberdade do exercício ontológico. Procura então exercê-la de maneira a remontar, em cada instante, à origem do dogmatismo arbitrário deste livre exercício. O que levaria a uma regressão até o infinito se essa subida tivesse também de continuar a ser uma caminhada ontológica, um exercício da liberdade, uma teoria. De maneira que a sua intenção crítica a leva para além da teoria e da ontologia: a crítica não reduz o Outro ao Mesmo como a ontologia, mas põe em questão o exercício do Mesmo. Um pôr em questão do Mesmo – que não pode fazer-se na espontaneidade egoísta do Mesmo – é algo que se faz pelo outro. Chama-se ética a esta impugnação da minha espontaneidade pela presença de Outrem (LEVINAS, 2022, p. 29).

Percebe-se a partir da fala do próprio autor como a ética, enquanto teoria crítica, é possibilidade de inibição da visão gnosiológica da totalidade que se manifesta como um saber dogmático inviabilizando a liberdade do Outro em sua alteridade, haja visto que o pensamento unívoco entende tudo sob a ótica do Mesmo. Para Levinas, o dogmatismo tem sua gênese na concepção mental do sujeito do conhecimento frente àquilo que pode ser mensurado em nome da verdade. A transcendência ética como acolhida do Outro enquanto exterioridade, se opõe como crítica epistemológica à compreensão absolutista de qualquer relação sustentada por uma ideia totalitária.

A criticidade da ética como resistência ao saber ontológico consiste na abertura e hospitalidade do Outro pelo eu. Outrem que se manifesta frente ao Mesmo, e este não pode

ignorar a presença do Outro que se manifesta como Rosto. O Rosto do Outro é discurso diante do Mesmo, anulando qualquer possibilidade de submissão, pois ambos estão sempre em relação desproporcional promovida pelo diálogo que não reduz um termo ao Outro como faz o pensamento totalitário. A ética como metafísica é anterior a qualquer ideia, a qualquer movimento da racionalidade, uma vez que o primeiro instante é sensibilidade, está para além do pensamento. Não é suficiente a metafísica ficar no plano abstrato, ela se efetiva como evento ético no encontro entre faces onde cada pessoa é responsável pelo Outro.

É importante frisar que a experiência política, no contexto em que viveu Levinas, contribuiu para a elaboração do seu pensamento filosófico, pois o autor é um pensador do século XX. Importa salientar que o autor é de origem judaica, grupo étnico que no governo de Hitler (Alemanha) foi o inimigo a ser dizimado pelo nazismo fruto de um pensamento totalitário.

A racionalidade de um *logos* totalizante desde a Antiguidade até a contemporaneidade foi o fio condutor de toda história da filosofia, segundo a perspectiva levinasiana, pois a supervalorização do sujeito racional como elemento unificante do particular ao geral, ou seja: a diferença individual de cada pessoa, possuidor de uma identidade, é assimilada pela totalidade da inteligibilidade do ser.

O filósofo critica essa racionalidade onde tudo inicia e retorna ao sujeito cognoscente, o autor utiliza-se do mito de Ulisses como crítica à tradição filosófica empenhada na exclusão da alteridade do Outro. Segundo o pensador “o itinerário da filosofia permanece sendo aquele de Ulisses cuja aventura pelo mundo nada mais foi que um retorno a sua ilha natal - uma complacência no Mesmo, um desconhecimento do Outro” (LEVINAS, 1993, p. 50). Neste contexto Ulisses simboliza o círculo ontológico onde o conhecimento tem início e fim, nada escapa do horizonte do *logos* totalizante.

Levinas critica o percurso histórico no qual a filosofia percorreu em nome da verdade. Ela surge como ontologia que não acolheu o Outro como elemento da relação. Estranha constatação: a filosofia ontológica prescinde qualquer tipo de relação com a diferença. Essa forma de compreensão não abre espaço para o Outro se manifestar como exterioridade, basta lembrar o formalismo clássico de Parmênides “o ser é” e o “não ser não é”, nada está fora da dimensão intelectual do ser, ou de um eu totalitário que assimila a identidade do Outro como parte da sua.

Em *totalidade e Infinito* Levinas, critica Sócrates, o grande filósofo do diálogo visto por muitos como o filósofo que oportunizava os seus interlocutores a chegar a seu próprio

conhecimento por meio de perguntas e repostas. Sócrates é algo de críticas porque o eu socrático não recebe nada que já não esteja nele mesmo.

O primado do Mesmo foi a lição de Sócrates: nada receber de Outrem a não ser o que já está em mim, como se, desde toda a eternidade, eu já possuísse o que me vem de fora. Nada receber de Outrem a não ser o que está em mim, como se assemelha à caprichosa espontaneidade do livre-arbítrio. O seu sentido último tem a ver com a permanência do Mesmo, que é Razão. O conhecimento é o desdobramento dessa identidade, é liberdade. O facto de a razão ser no fim de contas a manifestação de uma liberdade, neutralizando o outro e englobando-o, não pode surpreender, a partir do momento em que se disse que a razão soberana apenas se conhece a si própria, que nada mais a limita. A neutralização do Outro, que se torna tema ou objeto – que aparece, isto é, se coloca na clareza – é precisamente a sua redução ao mesmo (LEVINAS, 2022, p. 30).

A denúncia levinasiana da filosofia socrática consiste na objetivação do conhecimento do ser racional que coloniza a liberdade do Outro, segundo a ótica de Sócrates todas as possibilidades de verdade está no eu desde sempre, nada está além da compreensão racional do Mesmo.

A diferença é excluída porque o que interessa ao Mesmo é objetivar o Outro, visto não como ser que possui existência real em sua exterioridade, mas como ente que precisa ser exposto à luz da inteligência do eu, para assim extrair o conceito universal. Discorrendo acerca do primado socrático, à luz do pensamento levinasiano, Fabri (1997) diz que Sócrates toma posse do conceito de totalidade como extensão do seu horizonte de entendimento não para compreender a diferença particular do Outro, mas para tematizar e dessa forma chegar a um conceito. Sendo assim, segundo Fabri:

Para Levinas a razão, desde Sócrates, realiza um trabalho de neutralização, englobando o Outro: ela o torna conceito. As coisas se rendem a uma conceptualização que confirma o primado do Mesmo e, portanto, de uma egologia. Este filósofo lança mão do conceito de totalidade para explicar essa situação. A totalidade é, para ele, a face da guerra. Este conceito percorre a história do pensamento ocidental. O individual e as particularidades ganham significação somente no interior de uma dimensão mais vasta [...] (FABRI, 1997, p. 13).

É importante perceber que as divergências, acerca da filosofia de Sócrates, consistem no modo como ele desenvolveu seu método filosófico que privilegia o diálogo, visto que centralizou no Mesmo as condições para o exercício da verdade a partir de um processo de lembrança, ou seja, o eu vai rememorando aquilo que já se encontra nas suas estruturas cognitivas de forma espontânea, somente assim é possível uma compreensão da realidade. Neste caso, não há um diálogo efetivo, mas uma fala monologal do eu e suas reminiscências.

Para Levinas, esse foi o grande legado do ensinamento socrático, “[...] nos mostrou que aprender não é senão retorno a um saber esquecido [...]” (LEVINAS, 2005, p. 182). Todo

processo teórico inicia e termina no Mesmo, nele estão contidas as possibilidades de sentido, porque ele é elemento no qual tudo gira em seu retorno. Essa lógica de compreensão é o fundamento da história do pensamento ocidental.

O que interessa a Levinas é o modo como Platão compreende a tensão entre a visão mítica e o pensamento racional mantendo uma separação entre as esferas “[...] em que os seres permanecem no seu posto, mas comunicam entre si. Sócrates, ao condenar o suicídio no início do Fédon, rejeita o falso espiritualismo da união pura e simples e imediata com o divino, qualificada de deserção” (LEVINAS, 2022, p. 35). Neste modo de compreensão do mundo, a diferença é respeitada. Não há em nenhum momento do diálogo uma projeção reducionista de uma visão sobre a outra, dessa forma não há unidade no todo, considerando que o espiritual e o místico mantêm uma relação dialógica assimétrica.

Pelozzoli, no seu livro *A relação ao Outro em Husserl e Levinas*, destaca que a filosofia do Ocidente como busca da verdade não interroga o sujeito pensante, ou seja, aquele que investiga a verdade não age com responsabilidade diante da diferença, almeja simplesmente objetivar os fatos ou as relações entre o Mesmo e o Outro.

A cultura ocidental teria nascido do embate contra a natureza e contra a alteridade estranha à identidade, tal embate é ‘sui generis’ no processo de formação de um humanismo como ‘ego cogito’ pelo qual, consciência de si mais consciência do todo, sintetiza-se idêntico e não-idêntico. As relações interpessoais tornam-se dominadas pela objetividade da razão do Mesmo, pela liberdade do que acumula ter e ser. Do ente, do real, infere-se o ser ou a essência; esta se faz presença à luz de uma consciência, de um horizonte, de um conceito ou de um pensamento, possibilitando o conhecimento – assimilação. Tudo deve ser aclarado (PELIZZOLI, 1994, p. 65).

Podemos salientar que para o autor a forma como o humanismo ocidental foi estruturado foi patológico, porque essa consciência sintetizadora das relações não permite uma heterogeneidade entre o Outro e o Mesmo, pelo contrário a liberdade como princípio ético das relações humanas está sob o prisma da inteligência do ser que priva o Outrem de exercer a sua vontade como ser dotado de liberdade.

Na contemporaneidade, o filósofo Martin Heidegger é o principal alvo das críticas de Levinas por compreender a filosofia como ontologia fundamental reduzindo o Outro ao Mesmo, concepção teórica que o filósofo lituano-francês no seu projeto filosófico rejeita porque não respeita a alteridade do Outro.

A filosofia contemporânea é resquício de toda tradição filosófica e Heidegger, apesar de acusar a história da filosofia do esquecimento do ser, compreende toda a realidade a partir do ser, só o ser enquanto existente tem consciência da realidade em que está imerso. Partindo dessa lógica, o pensamento heideggeriano é totalizante, porque é o ser é o centro de toda e qualquer questão

filosófica. Para Levinas, a obra magna de Heidegger *Ser e Tempo* constitui-se como uma defesa do primado do Mesmo, “O ser é inseparável da compreensão do ser” (LEVINAS, 2022, p. 32), nada extrapola a consciência do ser, compreender é mesmo que existir.

Levinas é um filósofo da diferença, valoriza a pluralidade da existência, sua compreensão de ser é de um ser acolhedor que recebe o Outro, não está fechado em si mesmo, mas aberto às relações éticas, o Outrem não é um sujeito passivo, mas ativo, é alteridade frente ao Mesmo. O pensador no qual esta pesquisa está embasada acusa a ontologia heideggeriana de ser uma filosofia egoísta, da indiferença, da não bondade do ser diante do Outro, pois o ser humano é o único ente com capacidade cognitiva de perguntar e responder pelo ser, aqui cabe apresentar outra divergência entre os autores, visto que para Heidegger segundo a análise de Levinas, “para conhecer o ente, é preciso ter compreendido o ser do ente” (LEVINAS, 2022, p.32). A alteridade do ente, pressuposto para uma vivência ética é invertida pelo entendimento totalizante do ser visando exclusivamente uma relação teórica com o Outro.

Para Souza (2000), a filosofia heideggeriana é o ápice do pensamento ontológico do ocidente, porque toda abertura de horizonte está voltada para o ser com a finalidade de responder aos questionamentos feitos pelo próprio ser, segundo o autor:

É com a ontologia fundamental que a questão original da filosofia ocidental tal como esta se propõe – a relação real entre o particular e o universal se conjuga de uma forma quase natural no processo de achar respostas às suas questões, ou seja, no processo de compreensão do ser. O espaço aparente entre particular e o universal mostra-se um falso espaço, um vácuo e uma falsa questão, na medida em que a vocação do ente é posta em curso de descoberta e escuta do ser. (SOUZA, 2000, p. 75).

Trata-se aqui de entender como o ser heideggeriano reduz tudo à subjetividade como modo de ser que se projeta para compreender a realidade na qual tudo está inserido, nada se encontra fora da inteligência do ser existente, esse movimento do ser que se lança para entender o singular e o geral é uma das facetas do devir do ser enquanto ontologia. Para Levinas, segundo Heidegger, tudo que o ser humano faz e produz é possível enquanto possibilidade de abertura do ser. A forma como Heidegger compreende o ser expressa uma preocupação exclusiva de como o ser se interessa por si mesmo, impossível de incomodar o eu para ir ao encontro do Outro, questão fundamental no pensamento levinasiano.

Na filosofia levinasiana, o Outro como desejo metafísico se faz resistência à presença do ser. Outrem se manifesta como Rosto, ou seja, como discurso diante do egoísmo da ontologia, se mostra como presença diferente que não pode sair de mãos vazias, isto porque o Mesmo deve agir com generosidade, bondade, amor desinteressado. No plano prático significa justiça e responsabilidade diante da presença de outrem.

Para Fabri: “o rosto abre-nos a dimensão do divino, sem contato místico com ele. A presença do Outro é exigência de responsabilidade do saber e do fascínio do sagrado” (FABRI, 1997, p. 102). O Rosto é o elemento essencial para compreender a alteridade ética proposta na teoria levinasiana, pois traz a ideia de infinito, categoria esta retomada do pensamento cartesiano. O Outro não é objeto de conhecimento do ser porque é desejo metafísico extrapola a consciência do sujeito pensante.

Pensar o infinito é pensar o modo de ser que não pode ser tematizado porque transcende as possibilidades de conhecimento do eu que só pode desejar o Outro metafisicamente, como incompletude, algo que extrapola a vontade biológica, epistemológica ou física, ou seja, o desejo metafísico que se recusa a estar no horizonte da totalidade, porque é ética, trata-se de uma relação de respeito e responsabilidade. O Outro metafisicamente desejado é abertura para exercício de respeito à diferença particular de cada ser humano.

O desejo do Outro metafisicamente significa afirmar a presença do infinito como concretização da ética, segundo a autor: “para o Desejo, a alteridade, inadequada à ideia, tem um sentido. É entendida como alteridade de Outrem e como a do Altíssimo” (LEVINAS, 2022, p. 21). A humanidade ganha sentido de existir diante das diferenças, a particularidade de cada pessoa terá direito de se manifestar como alteridade radical sem possibilidade de ser reduzida à categoria de inumanidade, porque o desejo é fonte de amor e compaixão pelo diferente modo de ser do Outro.

O Outro na filosofia levinasiana é discurso vivo, ou seja, ele fala diante da presença do eu, segundo o pensador, o “rosto fala-me e convida-me assim a uma relação sem paralelo com um poder que se exerce, que seja fruição que seja conhecimento” (LEVINAS, 2022, p. 192), um diálogo sem pretensão de subordinar um termo pelo outro, onde cada um manifesta o seu próprio modo de ser preservando a distância. O Outro se manifesta como Rosto como abertura ao infinito incomodando o eu no seu egoísmo exigindo deste uma tomada de consciência diante da sua presença, mas não significa imposição, pois o eu deve agir livremente para hospitalizar o diferente.

O Rosto não é um dado empírico e intelectualista, é revelação da transcendência do Outro como alteridade ética, resistência à totalidade, “o rosto está presente na sua recusa de ser conteúdo. Neste sentido, não poderá ser compreendido, isto é, englobado” (LEVINAS, 2022, p. 188), não é objeto de mensuração do sujeito gnosiológico porque ele é por excelência desejo infinito, que não pode ser visto e nem quantificado.

O Rosto do Outro como linguagem é o início e fim de toda relação ética na perspectiva filosófica de Levinas, isto porque é desejo infinito que está para além das nossas necessidades, trata-se de uma socialização ética onde a chegada do Outro é o ponto inicial do diálogo ético entre o Mesmo e o Outrem, sendo assim “o rosto desconcerta a intencionalidade que o visa” (LEVINAS, 1993, p. 61). Para o autor o Rosto do Outro não é um fenômeno acessível à consciência do eu como postula a fenomenologia, o Outro é o Outro, é um ser ético que diz algo, e no dizer revela-se como verdade própria rompendo toda e qualquer possibilidade de subordinação epistemológica ou ética.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, buscamos apresentar nesse trabalho alguns apontamentos acerca da filosofia de Emmanuel Levinas, o autor que presenciou a crueldade do nacional-socialismo, partido político de Hitler na Alemanha, tendo alguns membros de sua família aniquilados no governo de Hitler, elaborou uma teoria filosófica como crítica à própria história da filosofia ocidental, esta compreendida pelo filósofo como ontologia, teoria do ser que assimila a identidade do Outro no Mesmo, portanto violência.

Para Levinas, a ética é filosofia primeira, porque como discurso vivo, está aberta para acolher a exterioridade do Outro, na medida em que respeita a alteridade do Outro, ao contrário da ontologia, se relaciona com o Outrem reduzindo-o. A ética, na perspectiva levinasiana, precede a ontologia justamente porque a diferença não é excluída como fez a tradição filosófica na qual a Ontologia se apoiou. O Rosto do Outro como primeira palavra mantém no diálogo a separação entre o eu e o Outro, respeitando a diferença de cada ser humano.

No seu projeto filosófico Levinas coloca o Outro como alteridade ética, como elemento fundamental para se pensar um novo humanismo capaz de olhar o Outro não como identidade que precisa ser eliminada, mas como desejo metafísico, rosto, ideia do infinito e exterioridade, estes vocabulários levinasianos fundamentam a ética como filosofia primeira se opondo à visão reducionista da ontologia filosófica que assume toda diferença na cosmovisão totalitária do ser.

O Outro excluído (imigrante, órfão, viúva, a mulher, desempregado, sem teto, o negro, o pobre, os povos originários, etc.), todos aqueles que tiveram sua voz silenciada, sua identidade negada na história do pensamento ocidental, ganham Rosto na teoria filosófica de Levinas. O Rosto não é um conceito abstrato, é palavra, discurso ético que inibi a violência do eu reconhecendo a existência do Outro como alteridade ética.

REFERÊNCIAS

- FABRI, Marcelo. **Desencadeando a ontologia**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.
- LEVINAS, Emmanuel. **Humanismo do outro homem**. Trad. Pergentino S. Pivato (coord.). Petrópolis: vozes, 1993.
- _____. **Entre nós**. Ensaio sobre a alteridade. Trad. Pergentino S. Pivato (coord.). Petrópolis: vozes, 2005.
- _____. **Totalidade e infinito**: Ensaio sobre a Exterioridade. Trad. José Pinto Ribeiro. 3.ed. Lisboa/ Portugal: edições 70, 2022.
- _____. **Ética e infinito**: diálogos com Philippe Nemo. Trad. João Gama. Lisboa/ Portugal: Edições 70, 1982.
- PELLIZZOLI, Marcelo Luiz. **A relação ao outro em Husserl e Lévinas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.
- SOUSA, R.T. **Sentido e alteridade**: dez ensaios sobre o pensamento de Emmanuel Levinas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

DOIS PESOS, DUAS MEDIDAS: SELETIVIDADE E ESTIGMATIZAÇÃO NA CRIMINALIZAÇÃO NO BRASIL

Isabelle Cristina Dos Santos Silva
Graduanda em Direito
isabellecristinaicc@gmail.com
Centro Universitário UNDB

Isabella Miranda da Silva
Mestre em Criminologia e Estudos Étnico-Raciais e de Gênero.
isabelladpema@hotmail.com
Centro Universitário UNDB

RESUMO: A legitimidade do uso da força estatal na atuação punitiva pode ser criticada de diversas formas. Sobretudo quando utilizada pelas instituições policiais com o objetivo de tornar legítimas condutas calcadas na violência e no racismo. O presente artigo pretende analisar, utilizando o marco teórico da Criminologia Crítica, as divergências de tratamento entre duas mulheres que cometeram crimes patrimoniais. A primeira situação é a de Rosângela, presa pela tentativa de furtar alimentos que somavam R\$ 21,69. A segunda, trata de Alicia, que teria confessado desviar dinheiro do fundo de formatura do Curso de Medicina da Universidade de São Paulo, em torno de R\$ 1 000 000. Nessa perspectiva, tomando por base a Teoria do Etiquetamento Social (Labelling Approach), trabalharemos conceitos criminológicos como seletividade, cifras ocultas e estereótipos, para pensar os processos sociais de criminalização e tecermos críticas sobre a forma como a força policial e a punição estatal se apresentam diante de classes sociais diversas. A pesquisa, que se dará por meio da análise de casos em cotejo com revisão bibliográfica, teve como objetivo explicitar a parcialidade e desproporcionalidade da atuação punitiva estatal, desvelando a estigmatização de pessoas negras e pobres, como forma de reprodução de racismo e violência. Como conclusão preliminar, sugerimos que as instituições estatais, por meio de agências do sistema penal, estruturam manutenções de determinados papéis sociais, historicamente constituídos.

Palavras-chave: Etiquetamento; Seletividade; Racismo; Criminalização.

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, diante da sua construção histórico social, os grupos sociais que formam minorias, sofrem as consequências da formação brasileira até os dias atuais, como a população pobre e negra. Nesse sentido, significa dizer não que representam uma minoria populacional, pelo contrário, mas sim que se tratam de grupos sociais que ao longo da história foram vistos como aqueles que pertencem à margem social.

Nessa perspectiva, em virtude da desigualdade presente na formação e estrutura da sociedade brasileira, alguns grupos sociais possuem privilégios que os permitem ter benefícios e a impunibilidade diante de certos conflitos. O presente artigo se baseia na análise e comparação crítica entre casos criminais, em que ante a um conjunto de características pessoais possibilitaram uma desproporção na aplicação das sanções penais.

Desse modo, os casos em tela são o Rosângela e Alicia, ambas cometeram crimes patrimoniais, contudo a primeira de um valor aproximado R\$ 22,00 e aquela R\$ 1 000 000. Diante disso, embora um dos casos represente um maior potencial ofensivo, não houve uma proporção no Direito Penal com relação a aplicação das sanções penais em razão de alguns elementos e termos que a Teoria do Etiquetamento e a Criminologia Crítica possibilitaram a compreensão.

Em virtude disso, questionou-se quais são os critérios e motivações que permitem ser feita a seleção daqueles crimes que necessitam da intervenção estatal, uma vez que o conceito de cifra oculta possibilita o entendimento de que existe apenas uma parcela de crimes que são apreciados pelo Direito Penal.

Outrossim, considera-se que, a fim de solucionar a enigmática, a possível resposta para o questionamento é que o Direito Penal brasileiro atua de forma a produzir e reproduzir desigualdades sociais, além de permitir que a elite social continue integrando posições de alto prestígio e mantendo as suas gerações como dominantes na hierarquia.

Da perspectiva científica, a motivação foi a promoção de esclarecimento acerca da relação Direito e Criminologia, de modo a facilitar a compreensão da operacionalização das sanções penais, tendo como suporte as teorias críticas da Criminologia, diante de casos fáticos. No que tange ao cenário social, objetiva-se contribuir trazendo reflexões e análises acerca dos limites e motivações das normas penais na realidade.

Em continuidade, o presente artigo científico foi elaborado utilizando o tipo de pesquisa qualitativa, com procedimento bibliográfico, através do estudo de artigos científicos e comparação com casos concretos. Nessa perspectiva, o artigo será realizado por meio do apuramento de pesquisas e teorias que possuam vínculo com a temática, utilizando também como fonte de pesquisa conceitos de juristas.

Em vista do exposto, foi objetivo analisar se as sanções penais brasileiras possuem eficácia diante da elite social, além da compreensão do conceito de etiquetamento social como forma de produção e reprodução da marginalização de minorias sociais e o uso da força policial perante a população negra.

2. A (IN)EFICÁCIA DAS SANÇÕES PENAIS BRASILEIRAS DIANTE DA ELITE SOCIAL

Rosângela Cibele, mulher negra e moradora de rua, foi presa ao tentar furtar alimentos para a sua subsistência, totalizando um valor aproximado de R\$ 22,00⁷²³. De forma introdutória,

⁷²³ Pragmatismo (2023)

se torna perceptível que não houve a aplicação do Princípio da Insignificância, uma vez que este observa o aspecto material, ou seja, a conduta de modo equivalente à sua relevância jurídica, social e também de acordo com as consequências que são ocasionadas (LEON, 2021). Em contrapartida, a aluna que confessou ter furtado aproximadamente R\$1 milhão não foi presa, demonstrando como as sanções penais se tornam menos severas diante da elite social brasileira, evidenciando a seletividade do sistema penal.

Em consonância, Marília Budó (2009) descreve a Teoria do Etiquetamento como sendo um mecanismo de reprodução de estigmatização e marginalização das pessoas que se dá através do sistema penal, visto que não existe uma preocupação em analisar os elementos que desencadearam o fato típico, a partir de uma análise crítica, mas sim em categorizar o crime e o criminoso, de modo a “etiquetar” as pessoas.

Nessa linha, a flexibilização ao aplicar sanções penais às pessoas de classe alta e brancas no Brasil, como no caso de Alicia, demonstra a imparcialidade do Estado, assim como o entrave em “etiquetar” pessoas pertencentes à elite econômica, social e acadêmica, pois possuem ciência dos efeitos negativos.

Ademais, a ineficácia da punibilidade à elite brasileira ocorre em razão da presença majoritária desta nos ramos das ciências jurídicas e dos poderes estatais, em que comumente utiliza desse meio para manter a sua classe no poder e marginalizar aqueles de classes sociais baixas⁷²⁴.

Dessa forma, a imparcialidade do Estado no exercício do uso legítimo da força e na aplicação das sanções penais no Brasil é apenas consequência do racismo estrutural e das desigualdades sociais que pode ser visualizado na diferença de tratamento entre uma pessoa negra e moradora de rua em relação a uma mulher branca, estudante de medicina.

Nesse sentido, é importante a distinção entre o controle social do delito formal e informal para compreender como o Direito Penal é operacionalizado promovendo desigualdades. Em primeira análise, o controle social é aquele exercido pelas famílias e escolas, por exemplo, em que o indivíduo tem um primeiro contato com o que seria “certo” ou não. Posteriormente, caso somente o controle formal não seja suficiente para fazer com que o indivíduo pratique delitos, as agências estatais atuam, através da coerção punitiva, a fim de fazer com que sejam aplicadas e respeitadas as normas daquela sociedade (MANDARINO; BRAGA; 2017)

⁷²⁴ Marília Budó (2009)

Desse modo, Thais Souza (2016) preconiza que a atuação das agências penais e, consequentemente do controle social formal, se dá de forma que, diante da impossibilidade fática do Direito Penal atuar em todos os casos, este é exercido de forma limitada, através da seletividade realizada pelas agências executivas, de forma a atuar somente em determinados conflitos e não em todos.

Assim, é possível observar a seletividade racial e elitista presente nos casos de Rosângela e Alicia, onde embora um dos casos represente um maior potencial ofensivo, diante da atuação das agências penais e do exercício do controle social formal do Estado, a norma penal brasileira se torna ineficaz diante da “elite” social.

Dessa maneira, Santos (2021, p. 42) escreve: “Da mesma forma, pode-se dizer do Estado e suas instituições, que já sofreram mutações significantes ao longo do tempo, algumas delas de cunho progressista, contudo outras apenas permitiram a reprodução retrógrada de atos segregacionistas”.

Em vista do exposto, é possível afirmar que a ineficácia da aplicação de sanções penais à elite se dá em virtude de esta fazer parte das instituições estatais responsáveis por essa função, assim como pelo objetivo de manter pessoas de classe baixa estigmatizadas em razão da construção histórico-social do Brasil racista e elitista.

3. O ETIQUETAMENTO SOCIAL COMO FORMA DE PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO DA MARGINALIZAÇÃO DE MINORIAS SOCIAIS

De forma introdutória, a Teoria do Etiquetamento simboliza um marco inicial para a Criminologia Crítica, uma vez que as escolas anteriores se baseavam na Teoria do Consenso, entendendo que a sociedade vivia de forma harmônica, representando os delitos um “perigo” para essa coesão social (AGUIAR, 2021). Nesse sentido, a Teoria do Etiquetamento pautada na Teoria do Conflito rompe paradigmas ao entender as interações sociais como conflituosas estruturalmente e que, em razão dessas desigualdades estruturais, o Direito Penal e suas agências atuam de forma seletiva.

Nessa perspectiva, de forma a colaborar para a operacionalidade desse sistema penal desigual, se traz o conceito de cifra oculta, sendo entendido como a “a quantidade dos delitos não comunicados ao Poder Público” (CAETANO; RIBEIRO; YEUNG; GHIGGI, 2020, s.p). Dessa maneira, crimes cometidos por pessoas que se enquadram nos estereótipos dos casos em análise, tendem, no caso de Alicia, nem serem notificados para as agências penais, fazendo parte da cifra oculta, enquanto aqueles cometidos por pessoas que se assemelham às características de Rosângela, tendem a ter maior grau de reprovabilidade penal e coercitiva do

Estado. Desse modo, o etiquetamento dos indivíduos, seja positiva ou negativamente, corrobora para produção e reprodução da marginalização de minorias sociais.

Em conformidade, Kalb e Vobeto (2021, p. 42) afirmam que: “O sistema de justiça criminal brasileiro é seletivo, e os selecionados para receberem o rótulo de criminoso — aquele que precisa ser combatido e exterminado da sociedade — são em grande maioria pessoas negras, jovens e de baixa renda e escolaridade.

Nessa linha, os casos em análise representam essa realidade, pois, mesmo diante da maior lesividade à norma penal brasileira, se tem resistência quanto a aplicação de sanções penais para aqueles que fazem parte de uma elite social, restando a etiqueta “criminoso” somente para os que pertencem às minorias sociais, como mecanismo que produz e reproduz as bases de uma sociedade estruturalmente desigual.

Em semelhante análise, Ferreira, Cruz e Neves (2020, p.3) compreenderam que: “A teoria do etiquetamento, conforme verificado, desvia a dúvida sobre os motivos que levam as pessoas a cometerem crimes, para ampliar o debate para as razões pelas quais as condutas são tipificadas de tal modo”.

Dessa forma, a Teoria do Etiquetamento simboliza uma ruptura de paradigma ao mudar o questionamento da Criminologia. Por isso, se formará a compreensão de que, antes de se falar no cometimento de delitos, determinados grupos sociais já estão etiquetados e vistos como à margem da sociedade, pois se trata de uma construção do ideal de criminoso, assim, se a pessoa se encaixa nos estereótipos, como o caso de Rosângela, a probabilidade do Estado exercer sua força punitiva é maior com relação às pessoas que não se enquadram no estereótipo, como o caso de Alicia.

Sendo assim, relevante seria a compreensão dos estigmas para a Teoria do Etiquetamento, desse modo, Almeida (2016) entende que os estigmas representam uma limitação de oportunidades, uma vez que significam que aquele indivíduo não corresponde às expectativas da sociedade, aquilo que se considera “normal”. Nesse sentido, Rosângela ao possuir características que se enquadram no estigma do criminoso, em razão da construção histórico/social do Brasil, teve a sua oportunidade de defesa reduzida, sendo a ela atribuída a etiqueta facilmente, pois a sociedade esperava dela esse tipo de comportamento.

4. O USO (I)LEGÍTIMO DA FORÇA POLICIAL E A VIOLÊNCIA RACIAL NO BRASIL

Em primeira análise, a ideia estabelecida por Max Weber acerca do Estado possuir

o monopólio do uso legítimo da força se pauta na justificativa deste ter a função de civilizar a sociedade (FILHO; FREIRE, 2009). No entanto, comumente a polícia se vale dessa prerrogativa para justificar atos racistas. Assim, a filósofa Angela Davis, ao defender o abolicionismo penal, aponta para o sistema carcerário como mecanismo de marginalização como consequência das sociedades que são alicerçadas em um período escravocrata e pelo racismo estrutural (SOARES; SILVA FILHO, 2022).

Nesse sentido, o que se busca comprovar é que, por vezes, a polícia estatal se vale do uso legítimo da força de forma racista, elitista e imparcial. À vista do caso de Rosângela e da estudante de Medicina na USP, é possível perceber a disparidade no tratamento.

Desse modo, Felipe Freitas (2020, p.128) escreve que: “a violência física – especificamente aquela praticada por e contra policiais – é uma marca da sociedade brasileira e está dirigida contra homens jovens negros em diferentes tempos históricos e contextos sociais”. Dessa forma, o que se busca explicitar é que o Estado, por meio do exercício da força, reforça e contribui para a perpetuação da violência racial no Brasil, assim como no caso de Rosângela Cibele.

Em continuidade, ao serem observadas as diferenças no tratamento das instituições policiais e jurídicas nos casos de Alicia e Rosângela, faz surgir o questionamento do porquê uma conduta “menos ofensiva” foi respondida com mais rigor por parte do Estado. De forma análoga, Geisa Mattos (2017, p.203-204) narra o caso de Cláudia, mulher negra vítima da violência estatal:

Cláudia Ferreira da Silva, Morro de Congonhas, Rio de Janeiro, março de 2014. Cláudia, 38 anos, mãe de quatro filhos, casada e cuidadora de outras quatro crianças, seus sobrinhos, estava indo comprar pão para a família quando foi baleada no pescoço por policiais e jogada inconsciente dentro do bagageiro no carro da Polícia. Enquanto eles a conduziam ao hospital, o bagageiro do veículo abriu e seu corpo ficou pendurado pela roupa e foi arrastado pelas ruas. O motorista de um veículo que estava atrás do carro da polícia gravou a cena com a câmera de seu celular.

Assim, é possível notar como as instituições estatais, em especial a polícia, fazem uso da violência com base na prerrogativa do uso legítimo da força e de forma implícita a usam também para promover o racismo, a exemplo dos casos de Cláudia, Rosângela e Alicia.

Dessa forma, a união dos fatores classe social, cor da pele e pertencimento territorial são responsáveis por determinar critérios de suspeição para a polícia no Brasil, sendo assim, jovens negros, de classe baixa e residentes das áreas periféricas do país se tornam o alvo principal durante as abordagens policiais (ANUNCIAÇÃO; TRAD; FERREIRA, 2020).

Nesse sentido, acredita-se que a distinção do comportamento policial entre Rosângela e Alicia tem por base o fundamentado acima, uma vez que a polícia estatal não raras vezes utiliza-se de critérios de suspeição racistas e classistas para exercer o uso da força.

Outrossim, José Martins (2020) afirma que a atuação da polícia é de extrema violência, assim como não possui o devido preparo para ponderar o uso da força, principalmente quando essa atuação se dá com moradores de comunidades pobres. Além disso, o autor também pontua que a atuação do próprio Estado em si e, conseqüentemente da polícia, como um instrumento utilizado para manter o controle de classes, uma vez que as instituições de poder são compostas e controladas pela burguesia.

Dessa forma, ao analisar os casos Alicia e Rosângela, é possível observar a veracidade das afirmações de Martins, posto que se concretiza a parcialidade e desproporcionalidade da atuação das agências penais no Brasil quando se referem às minorias sociais, evidenciando, assim, que tais agências funcionam como mecanismo de manutenção e reprodução de ódio e segregação social.

Diante disso, French (2017, p.17) afirma que: “Enquanto a referência à cor às vezes permanece escondida, a associação entre roupa, comportamento e aparência física entre os pobres, estes desproporcionalmente negros, está sempre flagrante”. Nesse sentido, a afirmação de French ocorre no sentido que, embora as agências penais tentem mascarar o racismo no exercício punitivo e no uso da violência, outras características pessoais, como escolaridade e vestimentas, não passam despercebidas, sendo aspectos que legitimam a atuação penal parcial.

Nessa linha, o uso da força policial pode ser compreendido como o aparato de uma necropolítica racializada que, nos últimos anos, tem sido utilizada com a justificativa de combater a “guerra às drogas”, no entanto, esse é um embasamento utilizado a fim de ocultar as ações policiais que resultam na violência e morte contra as baixas classes sociais (GAIA; ZACARIAS, 2020). Ademais, a “guerra às drogas” simboliza não somente uma justificativa para a exacerbação da violência policial, mas, principalmente, uma motivação, de modo que se torna legítima.

5. CONCLUSÃO

Acerca dos critérios e motivações que permitem ser feita a seleção daqueles crimes que necessitam da intervenção estatal, compreendeu-se que as agências penais, no Brasil, atuam de forma parcial e desproporcional, uma vez que são utilizados critérios como características que são comuns a um determinado grupo social, no caso, as minorias. Além disso, no que se refere

a cifra oculta é acreditado que os crimes que a compõe não são visualizados pelo Direito Penal, posto que, se assim fosse, atingiria aqueles que integram as agências penais e, conseqüentemente, formam a elite social brasileira.

Nessa linha, a Teoria do Etiquetamento embasa a afirmação, visto que compreende a atuação das agências penais e a vinculação da conduta criminosa e criminoso como um processo social e histórico que se estrutura e mantém a fim de manter determinadas classes sociais no poder, enquanto outras, em virtude de não integrarem esse grupo social, são etiquetadas de tal maneira que, tais indivíduos passam a serem vistos e tratados como inferiores e incapazes de conviver em sociedade. Desse modo, a vinculação da etiqueta criminoso simboliza uma estigmatização que se reproduz diante das minorias sociais.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Guilherme Nobre. **Teoria do Etiquetamento Social, Criminalização de Jovens Periféricos**. 2021. 125 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Desenvolvimento Social, Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2021. Disponível em: <https://www.posgraduacao.unimontes.br/ppgds/dissertacoes/>. Acesso em: 29 jul. 2023.

ALMEIDA, Mariana Amaro Theodoro de. **Da Senzala ao Cárcere: o estigma racial e seus reflexos no tratamento jurídico penal**. 2016. 146 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Direito, Centro Universitário Eurípides de Marília - Univem, Marília, 2016. Disponível em: <https://aberto.univem.edu.br/handle/11077/1680>. Acesso em: 29 jul. 2023.

ANUNCIAÇÃO, Diana; TRAD, Leny Alves Bonfim; FERREIRA, Tiago. **“Mão na cabeça!”: abordagem policial, racismo e violência estrutural entre jovens negros de três capitais do nordeste**. *Saúde e Sociedade*, [S.L.], v. 29, n. 1, p. 01-13, mar. 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-12902020190271>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/ctHxJZn497TXLJBhpSB8GRn/?format=html>. Acesso em: 29 jul. 2023.

BUDÓ, Marília Dernandin. O ensino no Direito Penal: da legitimação da violência à luta pela vida. **Direito e Democracia**, Canoas, v. 10, n. 2, p. 311-330, jul. 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/direito/article/view/2562/1791>. Acesso em: 29 jul. 2023.

CAETANO, Fábio Massaúd; RIBEIRO, Felipe Garcia; YEUNG, Luciana; GHIGGI, Marina Portella. Determinantes da cifra oculta do crime no Brasil: uma análise utilizando os dados da pnad 2009. **Estudos Econômicos (São Paulo)**, [S.L.], v. 50, n. 4, p. 647-670, dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ee/a/R9pWKkmKBctxjGvDHZpXfTt/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 29 jul. 2023.

FERREIRA, Fernando Massarute; CRUZ, Francieli Borchardt da; NEVES, Gislene de Laparte. Teoria do etiquetamento social no brasil: uma análise sobre processos formais de

criminalização. **Revista Eletrônica da Escola Superior da Advocacia de Rondônia.**, Rondônia, v. 3, n. 3, p. 1-20, jan. 2020. Disponível em: <https://esa.oab-ro.org.br/revista/edicoes-antiores>. Acesso em: 29 jul. 2023.

FREITAS, Felipe da Silva. **Polícia e racismo:** uma discussão sobre mandato policial. 2020. 264 f. Tese (Doutorado) - Curso de Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38911>. Acesso em: 29 jul. 2023.

FRENCH, Jan Hoffman. Repensando a Violência Policial no Brasil: desmascarando o segredo público da raça. **Revista Tomo**, [S.L.], v. 31, p. 9-40, 31 out. 2017. Disponível em: <https://scholarship.richmond.edu/socanth-faculty-publications/59/>. Acesso em: 06 ago. 2023.

GAIA, Ronan da Silva Parreira; ZACARIAS, Laysi da Silva. O fator raça na violência policial cotidiana: em debate necessário. **Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros**, [S. L.], v. 3, n. 6, p. 56-77, 24 ago. 2020. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/kwanissa/article/view/14501>. Acesso em: 06 ago. 2023.

KALB, Christiane Heloisa; VOBETO, Milena Dronov. Da seletividade racial implícita ao sistema penal/carcerário brasileiro: uma análise sob a perspectiva da Criminologia Crítica. **Revista de Criminologias Contemporâneas**, [S.L.], v. 1, n. 2, p. 36-59, dez. 2021. Disponível em: <http://www.rcc.periodikos.com.br/journal/rcc/article/60aebcb5a9539554266f1422>. Acesso em: 29 jul. 2023.

LEON, Rodrigo Mendes Soares. **Princípio da insignificância: a aplicação do princípio da insignificância à luz da jurisprudência do tjdj em 2020.** 2021. 51 f. TCC (Graduação) – Curso de Direito/Relações Internacionais, Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais - Fajs do Centro Universitário de Brasília (Uniceub), Brasília, 2021. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/prefix/15683>. Acesso em: 29 jul. 2023.

MANDARINO, Renan Posella; BRAGA, Ana Gabriela Mendes; ROSA, Larissa. A participação da vítima no controle da cifra oculta da criminalidade. **NOMOS - Revista do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Ceará**, Fortaleza, v.37, n.1, p.281-299, jan./jun., 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/28877>. Acesso em: 29 jul. 2023.

MARTINS, José Gilbert Arruda. Violência policial no brasil: reflexões teóricas sobre a força policial como instrumento de repressão burguesa. **Hegemonia: Revista de Ciências Sociais**, [S.L.], n. 22, p. 1-28, 15 abr. 2020. Centro Universitário UNIEURO. Disponível em: <https://revistahegemonia.emnuvens.com.br/hegemonia/article/view/219>. Acesso em: 06 ago. 2023

MATTOS, Geísa. Flagrantes de Racismo: imagens da violência policial e as conexões entre o ativismo no brasil e nos estados unidos. **Revista de Ciências Sociais, Fortaleza**, v. 48, n. 2, p. 185-217, dez. 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/19498>. Acesso em: 29 jul. 2023.

PRAGMATISMO, Redação. **Uma mulher tentou furtar macarrão e refrigerante, a outra desviou R\$ 1 milhão. Qual foi presa?** 2023. Disponível em:

<https://www.pragmatismopolitico.com.br/2023/02/mulher-tentou-furtar-macarrao-refrigerante-outra-desviou-milhao-qual-presa.html>. Acesso em: 29 jul. 2023.

RONDON FILHO, Edson Benedito; FREIRE, Francisco Xavier. **Monopólio legítimo da força como processo civilizador: weber e elias em perspectiva**. In: Simpósio internacional processo civilizador, 12., 2009, Recife. Simpósio. Recife: [S.N], 2009. p. 1-8. Disponível em: http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais12/artigos/pdfs/comunicacoes/C_Rondon_Filho.pdf. Acesso em: 29 jul. 2023.

SANTOS, Juliana Castro dos. **Criminalização tem cor: racismo e estigmas da seletividade penal através das agências de controle social**. 2021. 61 f. TCC (Doutorado) - Curso de Direito, Centro Universitário Undb, São Luís, 2021. Disponível em: <http://repositorio.undb.edu.br/handle/areas/536>. Acesso em: 12 mar. 2023.

SOARES, Pedro Gustavo Cavalcanti; SILVA FILHO, José Carlos da. O abolicionismo penal em Angela Davis: raça, gênero e classe. **Neari em Revista**, [S.L], v. 6, n. 9, p. 1-21, jan. 2022. Disponível em: <https://revistas.faculdedamas.edu.br/index.php/neari/article/view/2435>. Acesso em: 12 mar. 2023.

SOUZA, Thais. Seletividade racial do sistema penal brasileiro: origem, mecanismos de manutenção e sua relação com a vulnerabilidade por culpabilidade. **Cadernos do CEAS: Revista crítica de humanidades**, [S. l.], n. 238, p. 611–626, 2016. DOI: 10.25247/2447-861X.2016.n238.p611-626. Disponível em: <https://cadernosdoceas.ucsal.br/index.php/cadernosdoceas/article/view/253>. Acesso em: 29 jul. 2023.

EDUCAÇÃO EMOCIONAL E INTELIGÊNCIA EMOCIONAL: AVALIAÇÃO DA RELAÇÃO ENTRE AUTOCONSCIÊNCIA EMOCIONAL E RENDIMENTO ACADÊMICO DE ESTUDANTES DO CURSO DE NUTRIÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Itaceni de Araujo Sousa
Especialista em Metodologia do Ensino Superior
Nutricionista
itaceni@hotmail.com
UFMA

Karla Cristina Silva Sousa
Doutora em Educação, Mestre em Educação
Licenciada em Pedagogia
sousa.karla@ufma.br
UFMA

RESUMO: O presente trabalho tem como foco a autoconsciência emocional de universitários, entendendo-a como competência da inteligência emocional dentro do campo da educação emocional. Tendo em vista que a inteligência emocional é um subproduto da inteligência social, é, portanto, constructo novo dentro da psicologia e vem a cada dia ganhando notoriedade científica. Tendo em vista isso, este estudo objetivou avaliar a capacidade de reconhecimento emocional dos(as) alunos(as) do curso de Nutrição da Universidade Federal do Maranhão, desvelando seu papel no rendimento acadêmico, tendo como ponto central a pesquisa exploratória e quanti-quantitativa. Buscou-se também por meio da pesquisa nas bases de dados científicas e na literatura, livros, artigos, monografias, dissertações e teses que fizeram assim o corpo referencial deste estudo. Com isso, o corpo da pesquisa foi construído por teóricos como: Howard Gardner (1994), Santos (2000), Golleman (2001), Santos (2000), Antunes (1999) e Rogers (2000). Para tanto, realizou-se também a aplicação de um questionário estruturado com questões objetivas para os estudantes de Nutrição da Universidade Federal do Maranhão com a finalidade de identificar o nível de autoconsciência emocional dos estudantes universitários e a sua relação com o rendimento acadêmico da referida instituição, tendo assim o consentimento de participação na pesquisa. Assim, verificou-se que ter um rendimento acadêmico acima da média não quer dizer um maior nível de autoconsciência emocional e que com a aplicação dos fundamentos da inteligência emocional no contexto universitário possivelmente trará uma maior consciência emocional, gestão das emoções e um maior nível de satisfação e motivação para a conclusão do curso.

Palavras-chave: Educação Emocional. Inteligência Emocional. Autoconsciência Emocional. Universitários.

1. INTRODUÇÃO

A educação faz parte da história, em todas as sociedades nota-se que as diversas formas de trabalhar e viver são repassadas de um para o outro, sendo sistematizada a partir da sociedade egípcia, onde, começou-se a instituir o papel de um educador dos outros. À medida que as diversas sociedades foram se tornando mais complexas, necessidades mais complexas também surgiram, identificando que, o ser humano é um todo complexo.

O ser humano não é dividido pelo seu conteúdo intelectual e emocional, mas, integrado, indivisível, e, ele se comporta com base no que pensa, sente e aprende do contexto ambiental do qual vivencia. Ter Inteligência não é apenas saber responder às questões lógicas e matemáticas, ter boas notas no ensino formal, tampouco, apresentar um comportamento exemplar moldado pelas instituições autoritárias, mas, “[...] há evidências persuasivas para a existência de diversas competências intelectuais humanas relativamente autônomas.” (GARDNER, 1994, p. 6).

Sendo assim, a inteligência emocional é “[...] uma subforma de IS que abrangeria a habilidade de monitorar as emoções e sentimentos próprios e dos outros, discriminá-los e utilizar essas informações para orientar pensamentos e ações.” (SALOVEY; MAYER, 1990, [s.p]). O presente trabalho teve como objetivo principal avaliar a capacidade de reconhecimento emocional dos(as) alunos(as) do curso de Nutrição da Universidade Federal do Maranhão, desvelando seu papel no rendimento acadêmico.

Teve-se o questionamento central: a autoconsciência emocional tem influência no rendimento acadêmico dos alunos do curso de Nutrição da UFMA? Em termos de metodologia, esta pesquisa caracteriza-se quanto a natureza, como aplicada, utilizando a análise quantitativa, pois, “Procura produzir conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos.” (FREITAS; PRODANOV, 2013, p. 126).

No que diz respeito ao ambiente da pesquisa e participantes, o universo deste estudo foi composto dos alunos(as) do curso de Nutrição reunidos em um grupo do *WhatsApp*®. Foi utilizada para esta pesquisa a amostra por conveniência que:

[...] consiste em selecionar uma amostra da população que seja acessível. Ou seja, os indivíduos empregados nessa pesquisa são selecionados porque eles estão prontamente disponíveis, não porque eles foram selecionados por meio de um critério estatístico. (OCHOA, 2015, [s.p]).

Como critério de inclusão, foram selecionados apenas estudantes do curso de Nutrição, e como critérios de exclusão a não participação de professores. Quanto aos instrumentos de coletas de dados, foi adotado um formulário composto com perguntas sociodemográficas e perguntas fechadas extraídas do questionário de autoavaliação da inteligência emocional de Goleman, adaptado para verificar apenas a autoconsciência emocional. As questões utilizam uma escala de frequência do tipo Likert, composta de 5 elementos, variando entre 1 e 5.

Como procedimento de análise, foi utilizado o *software Exce*® para tabulação. Quanto a revisão bibliográfica foi realizada uma pesquisa nas bases de dados: Catálogos de Teses e

Dissertações da Capes, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP, Portal de Periódicos da CAPES, SciELO, assim como, artigos de revistas, livros e monografias.

2. EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO EMOCIONAL E INTELIGÊNCIA EMOCIONAL: FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS

A educação é o que nos diferencia dos animais, é através dela que transmitimos valores, crenças e costumes da nossa comunidade local, sendo adquirida em instituições formais e não formais, com uso de meios digitais ou físicos. Isto posto, o ser humano conseguiu conquistar diversos espaços físicos através do processo de observação, experimentação e memória, contudo, o seu ambiente emocional e como suas emoções são educadas, ele pouco tem conhecimento.

A razão e a emoção são temas de grande discussão. Desde a Grécia antiga, pensadores como Platão e Aristóteles preocupavam-se com a razão e a racionalidade humana, pensado na relação do homem abstraído da mitologia e da religião, buscando o fundamento do pensar. Descartes, com seu método cartesiano pregava um ceticismo metodológico, onde, a dúvida era a ferramenta primordial da razão, ou seja, antes de aceitar algo como verdadeiro é necessário que haja a prova do fato através da verificação de todas as conclusões possíveis do fato.

Diante disso, Descartes separou teoricamente o corpo da mente, deixando para um lado o corpo substancial, infinitamente divisível, com volume determinado, com dimensões e com funcionamento parecido ao de uma máquina, e de um outro, a constituição mental, indivisível, sem volume, sem dimensões e intangível (DAMÁSIO, 2012). Com isso, esse pensamento influenciou e influencia as diversas ciências ainda hoje.

Essa forma reducionista de pensar o ser humano deixa de privilegiar aspectos importantes e fundamentais defendidos e comprovados pela ciência moderna, que defende uma integração da mente e do corpo, do equilíbrio entre a razão e emoção, como afirma Damásio (2012, p. 221):

[...] a compreensão cabal da mente humana requer a adoção de uma perspectiva do organismo; que não só a mente tem de passar de um *cogitum* não físico para o domínio do tecido biológico, como deve também ser relacionada com todo o organismo que possui cérebro e corpo integrados e que se encontra plenamente interativo com um meio ambiente físico e social.

Analisando contexto histórico da educação, é possível observar, na sua evolução, uma grande preocupação com os aspectos racionais e cognitivos, deixando assim, o contexto emocional sem muito destaque. Desde os idealistas religiosos, os romanos, os jesuítas, é possível perceber um ensino voltado ao utilitarismo, militarismo, conteudismo, de forma rígida,

voltada para o controle do indivíduo, onde, os pais detinham o controle sobre os filhos e este tinha que cumprir as obrigações do clã a qual pertencia, caso desobedecesse, era punido, chegando a ser açoitado com vara (GADOTTI, 2005).

Até então, esse ensino voltado para a dominação e centrado no professor sofreu mudanças, e, um dos marcos pedagógicos foi o naturalismo de J. J. Rousseau (1712-1778) que preconizava o ensino voltado para o aluno. Ele defendia a ideia de que a criança não era um adulto em miniatura e, portanto, deveria ser compreendida pela sua natureza humana, “[...] essa natureza refere-se às sensações, intuições, sentimentos que ainda não foram formalizados pelo pensamento racional e intelectual, portanto, à natureza interior que ainda não foi influenciada pelos hábitos sociais.” (CICONE; MORAES, 2016, p. 57).

Nesse sentido, com o passar dos anos, seguindo evoluções das correntes filosóficas e culturais, houveram vários movimentos que discutiam a mudança desse tipo de ensino. No século XX, tendo por base o desenvolvimento das teorias da escola nova (no Brasil), a educação tomou um caminho, onde, esforços para equilibrar a equação razão/emoção foram iniciadas no campo teórico e prático, contudo, ainda era visível um ensino pedagógico religioso jesuítico, como afirma Gadotti (2005, p. 231), ditando que era ainda um ensino:

[...] de caráter verbalista, retórico, livresco, memorístico e repetitivo, que estimulava a competição através de prêmios e castigos. Discriminatórios e preconceituosos, os jesuítas dedicaram-se à formação das elites coloniais e difundiram nas classes populares a religião da subserviência, da dependência e do paternalismo, características marcantes de nossa cultura ainda hoje.

A superação desse ensino posto ocorreu mediante discussões, debates, pesquisas e um esforço social, havendo assim neste sentido, reformas importantes na década de 1920 conduzidas por intelectuais como Fernando de Azevedo (1894-1974), Lourenço Filho (1897-1970), Anísio Spínola Teixeira (1900-1971), dentre outros, que levantaram questões para a superação da educação tradicional, pois, percebeu-se que durante o século XIX e parte do século XX o panorama educacional brasileiro fundamentou-se em movimentos que preconizavam a reprodução fragmentada dos conteúdos.

Com isso, deu-se início a mudanças na educação, onde cada vez mais volta-se a atenção para o contexto da educação emocional em sala de aula, percebendo que estímulos externos que acontecem com os alunos são reproduzidos em comportamentos no ambiente educacional, como a violência, agressão verbal, assédios, dentre outros, e, é imprescindível que os alunos tenham uma alfabetização emocional, como afirma Golleman (2001, p. 294):

A alfabetização emocional amplia nossa visão acerca do que é a escola, explicitando-a como um agente da sociedade encarregado de constatar se as crianças estão obtendo os ensinamentos essenciais para a vida – isto significa um retorno ao papel da educação. Esse projeto maior exige, além de qualquer coisa específica no currículo, o aproveitamento das oportunidades, dentro e fora das salas de aula, para ajudar os alunos a transformar momentos de crise pessoal em lições de competência emocional.

Pelo exposto, as lições aprendidas em sala de aula devem estar conectadas com a realidade vivida pelos estudantes e suas emoções, para uma aprendizagem mais significativa. Nesse sentido, há então a ideia de um movimento para a construção dos ideais de paz, liberdade, justiça social e o conhecimento de si, refletindo o exercício de uma autocrítica e ética, mantendo um pensamento de construção da saúde física e mental nos indivíduos.

Instituições por todo o mundo começaram a reconhecer a importância da educação das emoções, como exemplo, a Organização das Nações Unidas para enfrentamento dos desafios da Educação, da Ciência e da Cultura (Unesco), com o relatório intitulado *Educação, um tesouro a descobrir* (Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI), apontando que a educação deve organizar-se em quatro aprendizagens essenciais, sendo elas, “[...] aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser [...]” (DELORS *et al.*, 2006).

Em face desses pilares proposto pela Unesco, amplia-se as capacidades a serem desenvolvidas na educação, e o professor torna-se uma ponte indispensável nesse processo auxiliando os alunos no seu desenvolvimento integral, tanto nos aspectos cognitivos, emocionais e sociais.

Pesquisadores como Salovey e Sluyter (1999), Gardner (1995, 1999, 2005) e Goleman (1999, 2001, 2006), também advertem para a importância de temas como autoconhecimento, autoconsciência, consciência social, administração de relacionamentos e sua aplicação no contexto escolar, fortalecendo assim, os pilares propostos pela Comissão Internacional sobre a Educação da Unesco (RÊGO; ROCHA, 2009).

Portanto, tem-se claro que antes e ainda hoje há uma prevalência histórica do desenvolvimento da inteligência linguística e lógico-matemática, prevalecendo assim a razão, embora tendo esforços de intelectuais e instituições de grande fator de impacto social a favor do ensino voltado ao ser humano como um todo. Gardner (1994, p. 4) com sua teoria das inteligências múltiplas afirma que:

Esta teoria desafia a visão clássica da inteligência que a maioria de nós assimilou explicitamente (da psicologia ou dos testes de educação) ou implicitamente (vivendo numa cultura com uma concepção forte, mas possivelmente circunscrita, de inteligência).

O mesmo autor cita mais adiante, que “[...] há evidências persuasivas para a existência de diversas competências intelectuais humanas relativamente autônomas abreviadas daqui em diante como ‘inteligências humanas’ [...]” (GARDNER, 1994, p. 7). Definindo, também, as inteligências em: Linguística, Musical, Lógico-Matemática, Espacial, Corporal e Inteligências Pessoais.

O século XX foi então o ponto de partida da concepção que o ser humano não era dotado de apenas uma inteligência, desenvolvida principalmente nas escolas e academias científicas, e que poderia ser medida através de testes respondidos em papel e caneta por pessoas letradas em instituições de ensino regular.

Surge então o conceito de inteligência emocional proposto pelos psicólogos Peter Salovey e John Mayer (1990), que é definida como:

[...] a capacidade de perceber acuradamente, de avaliar e de expressar emoções; a capacidade de perceber e/ou gerar sentimentos quando eles facilitam o pensamento; a capacidade de compreender a emoção e o conhecimento emocional; e a capacidade de controlar emoções para promover o crescimento emocional e intelectual. (SANTOS, 2000, p. 46).

Contudo, diante dessa teoria, outros teóricos começam a se debruçar sobre esse campo de pesquisa, como o psicólogo Goleman, afirmando que ao avaliar a inteligência emocional leva-se em consideração aspectos como: autoconsciência, autogestão ou capacidade de gerenciamento das próprias emoções, consciência social e administração de relacionamentos, diferenciando-se então dos pesquisadores que iniciaram a teoria, difundindo a sua teoria no campo social (GOLEMAN; BOYATZIS; MCKEE, 2002).

3. A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

A inteligência emocional além de um constructo psicológico é um novo campo de investigação, e “[...] traz consigo a proposta de ampliar o conceito do que é aceito como tradicionalmente inteligente, incluindo nos domínios da inteligência aspectos relacionados ao mundo das emoções e sentimentos.” (WOYCIEKOSKI; HUTZ, 2009, p. 1). Se por um lado, a história dos currículos contempla em sua maioria o desenvolvimento de habilidades cognitivas (ler e escrever bem e resolver problemas cognitivos), por outro, a inteligência emocional trabalha aquilo que é mais reacional do homem e que norteia seu comportamento, ou seja, suas emoções.

Diante disso, a universidade é então um lugar de expansão de conhecimentos, de proteção dos educandos, de respeito aos diversos ramos do conhecimento, pois, é nela que o

educando adquire habilidades para o seu desenvolvimento enquanto ser social e amplia suas competências com as diversas experiências vivenciadas no contexto diário dos planos de ensino e das diversas disciplinas que terá de concluir ao longo do seu itinerário formativo.

Nesse sentido, é possível destacar que a UFMA respeita vários princípios fundadores, tais quais os contidos no artigo terceiro do seu estatuto de criação, chamando a atenção ao princípio de “[...] respeito ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas [...]” (UFMA, 2017, p. 6). Então, pode-se inferir que a educação emocional advém de uma prática, prática essa que deve estar contemplada dentro do itinerário formativo dos estudantes, respeitando esse princípio norteador.

No que tange o desenvolvimento de pesquisas no Brasil sobre a inteligência emocional, a literatura aponta para um campo de estudo novo e com pouca produção, como concluem Gonzaga e Monteiro (2011, p. 229), “Há uma quantidade pequena de publicações de produção nacional referentes ao tema da IE, considerando-se que já existem centros de pesquisa no mundo dedicados ao assunto [...]”.

Com relação aos resultados que a prática da inteligência emocional oferece, há um genuíno interesse por parte dos estudantes nesse aspecto, como visto no exemplo da Faculdade Castro Alves⁷²⁵ (pioneira no Brasil com o ensino da Educação Emocional), que possui uma disciplina intitulada Educação Emocional.

Nela, os alunos se interessaram de tal maneira que solicitaram a abertura de uma outra disciplina intitulada Educação Emocional II, “Depois da Educação Emocional passei a ser mais tranquilo e menos ansioso. Melhorei muito meu convívio familiar, inclusive no relacionamento com a noiva. Acho que a Educação Emocional é fundamental para nossa formação [...]” (BARROS *apud* SANTOS, 2000, [s.p]).

Não basta que apenas os alunos tenham interesse no desenvolvimento de suas emoções, subentende-se que os professores tenham consciência do papel das emoções na aprendizagem e consigam perceber os seus estados emocionais e dos alunos, saibam facilitar as emoções na sala de aula afim de proporcionar pensamentos e comportamentos frutíferos e tenham habilidades de gestão das suas e das emoções dos seus alunos, pois, “[...] já não se aceita que a memorização mecânica significa aprendizagem. O conhecimento se doa na relação sujeito-realidade, com a intermediação do professor e pela ação do educando sobre o objeto do estudo.” (ANTUNES, 1999, p. 94)

⁷²⁵ A faculdade Castro Alves possui a disciplina Educação Emocional autorizada pelo Parecer 819/99 do Conselho Nacional de Educação.

Nesse sentido, o universitário não é mais aquele sujeito passivo que apenas recebe o conhecimento, ou, um ser separado em mente e emoções, ele é um todo, uma unidade que possui suas próprias motivações, desejos e vontades, que apresenta um comportamento direcionado para o amadurecimento, a “[...] expressão do impulso de crescimento comum aos seres humanos, como membros da sociedade.” (ROGERS, 2000, p. 18).

Conforme Pereira e Janke ([s.d], p. 9):

[...] no âmbito acadêmico, os estudantes em sua maioria, reconhecem a inteligência emocional e sua importância e expõem que é necessário dar mais ênfase a essa abordagem, pois muitos a desenvolvem sem ter o real conhecimento científico da Inteligência Emocional. Desta maneira o indivíduo obtém êxito ao desenvolver essa capacidade para controlar os seus impulsos, atuando de forma construtiva para sua inteligência emocional.

O ambiente universitário é marcado assim, por relações desiguais, onde, de um lado estão os professores, coordenadores e todo o sistema que impõe diretrizes para a produtividade acadêmica, e do outro, o aluno com sua história de vida, seu componente genético e suas aprendizagens socioculturais.

3.1 A importância da autoconsciência emocional na regulação do estado emocional

Ter consciência de si não é uma tarefa fácil ou que se aprenda em poucos meses, mas uma tarefa para a vida toda. O ser humano tende a agir por automação, sistematizando procedimentos, comportamentos e tornando habituais certas formas de se comportar diante de algumas situações, como por exemplo, levantar-se para preparar o café, tomar banho, escovar os dentes, pegar o ônibus para ir pra a universidade, dentre outros.

Tomar a consciência do estado emocional, oferece certo controle no sentido de modificar comportamentos caso seja o objetivo. Ter a autoconsciência desenvolvida proporciona ao sujeito a compreensão de suas próprias emoções, suas possibilidades, seus limites, seus valores e suas motivações, construindo assim, uma mentalidade de si mesmo a partir de um caminho real, único e particular.

A autoconsciência é a percepção e a compreensão das informações que temos de nós mesmos, a história pessoal, o estado de espírito diante das diversas emoções (WEISINGER, 1997). Todas as nossas histórias vividas são registradas pelo cérebro e dão fundamento para nossas ações. Santos (2000, p. 77) afirma que “Os elementos da autoconsciência são: pensamentos e avaliações, sentimentos e emoções, sentidos (visão, audição, tato, olfato, gosto), atenção, desejos e intenções, atos.”

A partir dessa percepção do seu mundo emocional, o indivíduo pode gerenciar melhor seu estado emocional. Nesse sentido, é fundamental ter a consciência das emoções quando acontecem no ato em si, pois, a autoconsciência é a pedra angular da inteligência emocional, é ela que dá base para a consciência e a nomeação da emoção. Exemplificando, quando uma pessoa anda de bicicleta e ao passar em uma rua e é atingida por outra pessoa que não estava prestando muita atenção, a primeira reação natural do indivíduo que foi atingido é reagir, baseado no mecanismo de luta ou fuga.

Contudo, tendo ele(a) um mínimo de autoconsciência emocional e perceber essa emoção, nomeando-a como raiva, poderá tomar decisões diferentes e dar uma resposta comportamental mais adaptativa para a situação, gerando um contexto menos violento para a situação de estresse.

Ter a consciência das emoções no ato em que elas ocorrem, dão poder ao indivíduo de tomar decisões diferentes para as diversas situações. Aplicando isto ao contexto universitário, diante das situações que geram emoções negativas nos estudantes como as provas e atividades estressantes, o aluno, a partir dessa autoconsciência, poderá reagir de forma diferente.

Segundo o psicólogo John Mayer (*apud* SANTOS, 2000, p. 78):

[...] reconhecer uma emoção negativa – raiva, medo ou tristeza –, ou um estado de espírito negativo relacionado a esta emoção, já significa querer livrar-se dela ou deste estado de espírito. O reconhecimento de que "estou sentindo raiva" abre para a pessoa duas possibilidades: uma, a de não agir sob sua influência e outra, a possibilidade de procurar livrar-se dela.

É através da autoconsciência emocional que o medo e a preocupação constante serão percebidos. Há uma tendência de os pensamentos, quando não percebidos e confrontados, aumentarem de intensidade em forma de espiral, aumentando assim ainda mais a preocupação. É necessário então, trazer um sentido racional para os pensamentos e a emoção será bem direcionada. Quando se trata de pensamentos “[...] existem quatro tipos básicos: lógico, racional, reflexivo; os desordenados, aleatórios; os automáticos e os diálogos internos [...]” (SANTOS, 2000, p. 80).

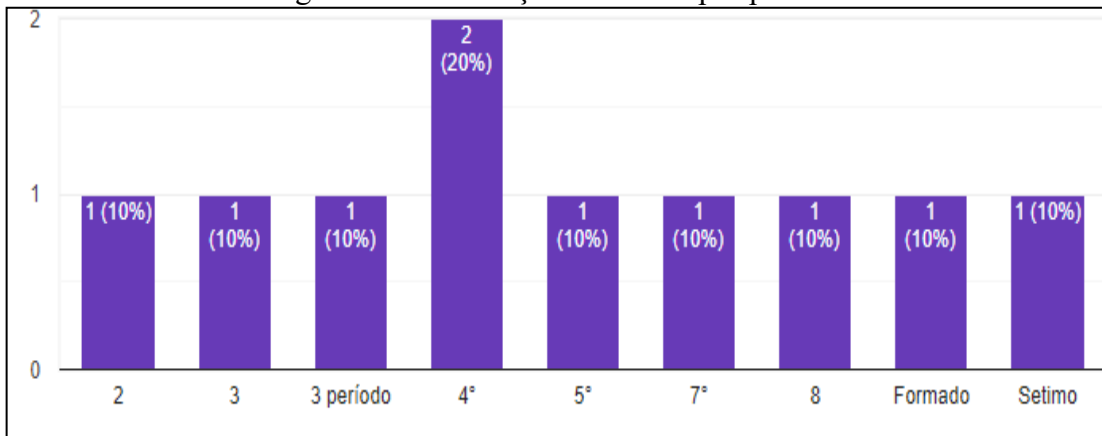
Diante disto, as emoções são indispensáveis para o pensamento racional, diferente do que defendia Descartes, pois, a integração entre emoção e razão e a consciência da emoção, dá ao indivíduo o poder necessário para se automotivar, se conhecer melhor, estabelecer e alcançar seus objetivos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Perfil social dos sujeitos

Inicialmente buscou-se caracterizar a população do estudo. Foi aplicado um questionamento quanto ao período, gênero, coeficiente de rendimento e a faixa etária. A amostra foi heterogênea, composta por indivíduos de períodos diferentes, onde, as maiores concentrações foram entre o 3º, 4º e 7º períodos com 2 alunos cada. A Figura 1 mostra essa distribuição:

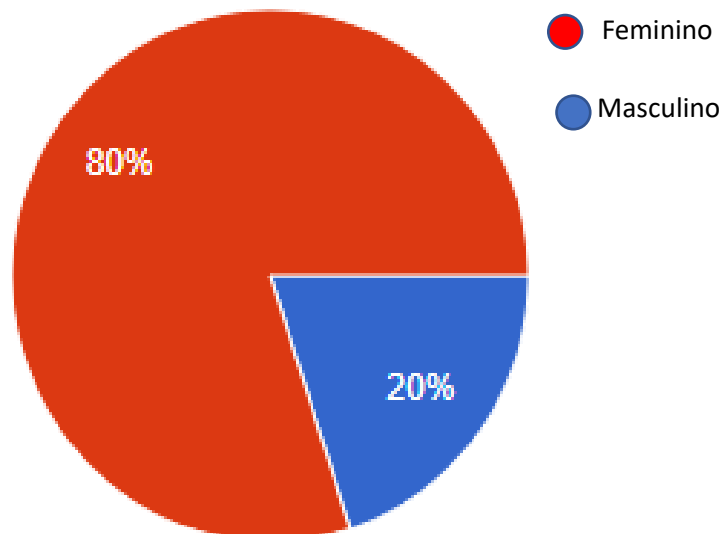
Figura 1 - Distribuição de alunos por período



Fonte: Elaborado pelo Autor, (2023)

Quanto ao sexo, 80% são do sexo feminino e 20% do sexo masculino, esse resultado está em conformidade com os alunos ativos do curso de Nutrição de 2022, onde, dos 238 alunos, mais ou menos 171 são do sexo feminino (UFMA, 2022), conforme pode ser observado no Figura 2.

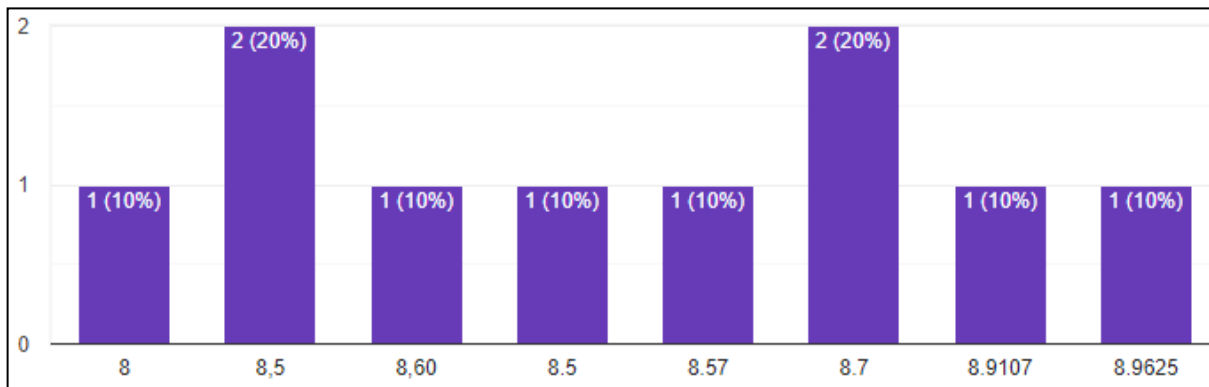
Figura 2 - Gênero dos participantes.



Fonte: Elaborado pelo autor, (2023).

O currículo do curso de Nutrição da Ufma está organizado em sistema de créditos teóricos e práticos, utilizando de uma metodologia de ensino centrada no aluno, tendo o professor como facilitador do processo de ensino-aprendizagem, prevendo as dimensões da relação professor/aluno, aluno/aluno e aluno/aprendizagem e respeitando os princípios da autonomia e independência no aprender. (UFMA, 2007). Os alunos foram indagados sobre seu rendimento acadêmico, a Figura 3 aponta essas respectivas respostas.

Figura 3 - Coeficiente de rendimento dos indivíduos



Fonte: Elaborado pelo autor, (2023)

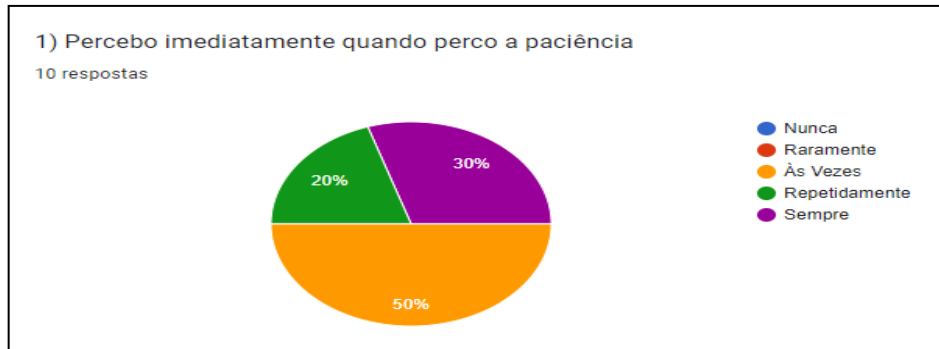
Quanto ao coeficiente de rendimento acadêmico, a média total dessa amostra foi de 8.6 caracterizando uma amostra acima da média, sendo que os maiores rendimentos foram de 8.7 e 8.9625 respectivamente.

Diante disto, O coeficiente de rendimento (CR) reflete a participação e frequência dos estudantes durante um período no curso escolhido e “[...] é obtido pela média ponderada das disciplinas cursadas com aproveitamento ou não, sendo os pesos representados pelos créditos das respectivas disciplinas, e como divisor a soma dos respectivos créditos.” (UFMA, 2019, p. 65).

4.2 Autoconsciência Emocional

Posteriormente os sujeitos foram questionados quanto ao nível de autoconsciência emocional. A Figura 4 apresenta os dados do questionamento “Percebo imediatamente quando perco a paciência”:

Figura 4 - Frequência da impaciência dos alunos

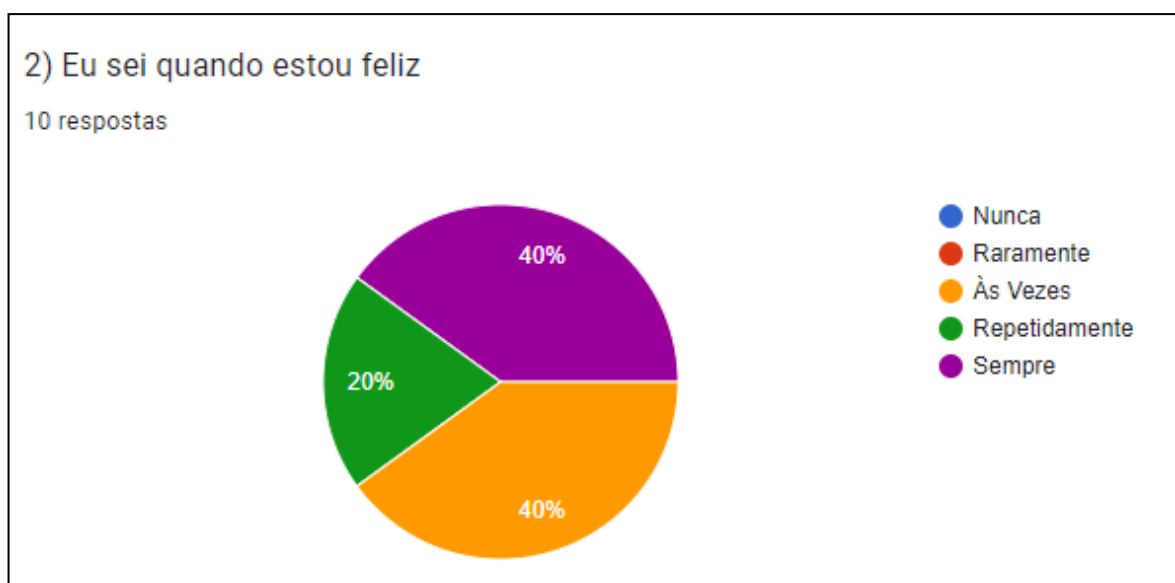


Fonte: Elaborado pelo autor, (2023)

É visto que 50% dos alunos responderam que às vezes, 30% responderam Sempre e 20% Repetidamente. Nesse quesito, a maioria dos sujeitos conseguem às vezes perceber que estão sendo impacientes, ou seja, apresentam um baixo nível de autodomínio. Segundo Golleman (2012, p. 25), o autodomínio é “[...] consciência de nossos estados interiores e gestão desses estados.” Sendo assim, ter um baixo nível de autodomínio está associado a um baixo controle do córtex pré-frontal e um maior controle da amígdala, disparando assim impulsos de raiva, angústia, medo e assim por diante.

Quando questionados “Eu sei quando estou feliz”, observa-se na Figura 5 que 40% responderam que sempre sabem quando estão felizes, 20% responderam repetidamente e 40% responderam que às vezes. É possível perceber que muitos alunos ainda têm dúvidas quanto a percepção de emoções positivas como a felicidade, sendo que, os estudantes que avaliam sua satisfação, bem-estar e felicidade positivo, de um modo geral estão satisfeitos com a universidade e com o próprio rendimento acadêmico (COLETA, 2006).

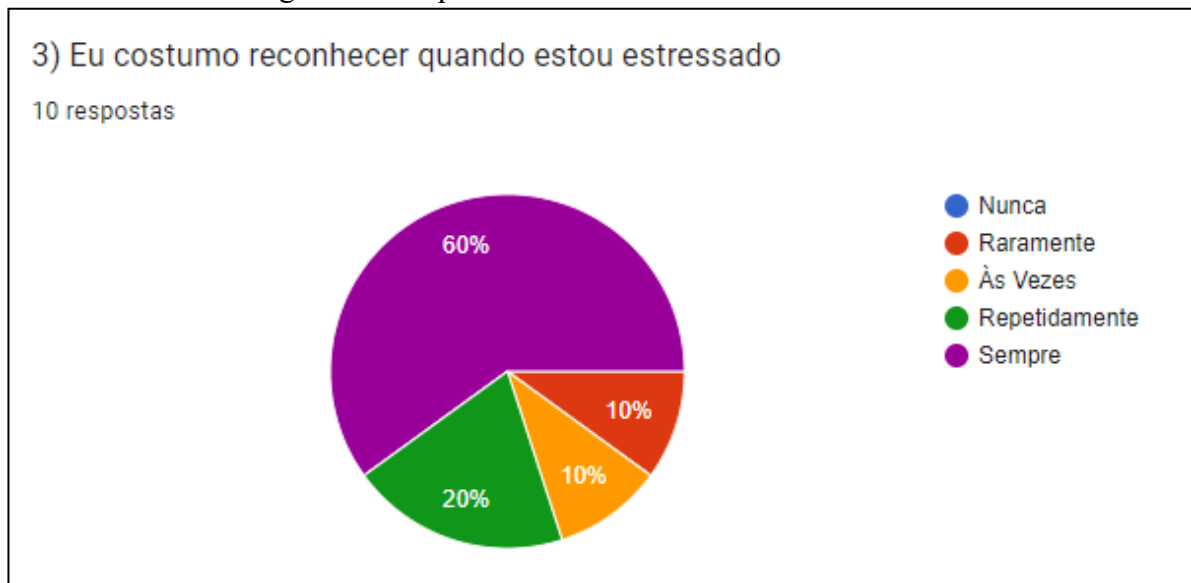
Figura 5 - Frequência da percepção de felicidade



Fonte: Elaborado pelo Autor, (2023)

A Figura 6 apresenta os dados “eu costumo reconhecer quando estou estressado”, diante disso, 60% responderam que sempre, 20% repetidamente, 10% às vezes e 10% raramente. É possível perceber que ainda existem alunos que raramente ou às vezes sabem reconhecer quando estão estressados, e esse fato pode afetar seu rendimento acadêmico.

Figura 6 - Frequência de reconhecimento de estresse

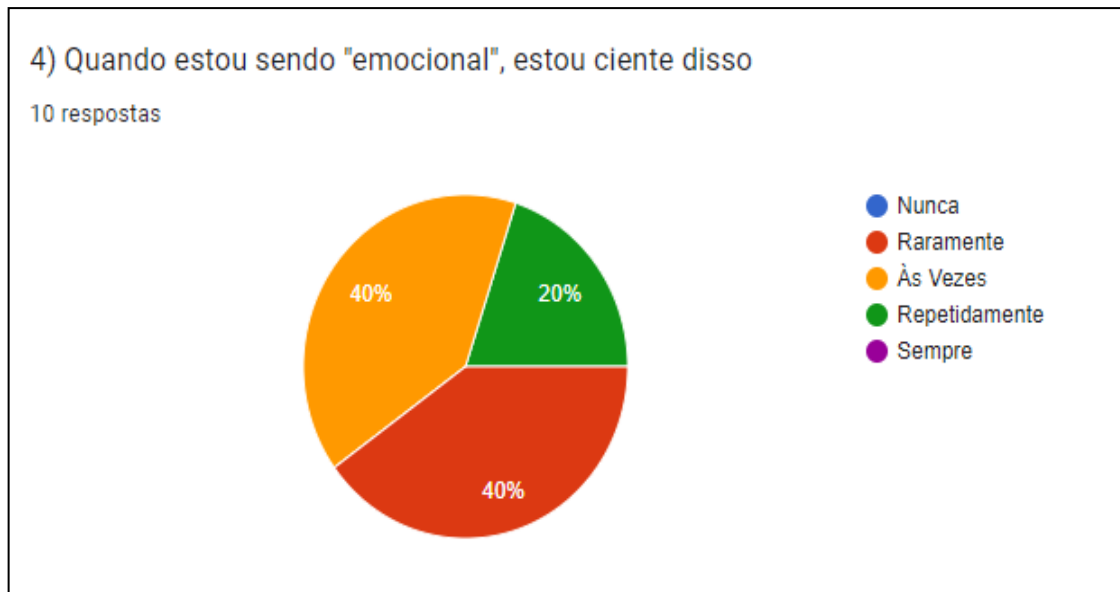


Fonte: Elaborado pelo autor, (2023)

Costa (2018, p. 67) afirma que a rotina acadêmica é estressante e gera muita ansiedade, “[...] reforçando a importância de se avaliar a saúde mental dos estudantes da área da saúde, identificando e reconhecendo os grupos mais vulneráveis ao estresse excessivo no ambiente acadêmico.” A rotina acadêmica não é fácil, contudo, quanto mais alunos souberem avaliar seu estado emocional e perceberem quando estão estressados, poderão usar mais recursos para gerenciar melhor o seu estresse.

A Figura 7 apresenta os dados sobre “Quando estou sendo ‘emocional’, estou ciente disso”.

Figura 7 - Frequência emocional



Fonte: Elaborado pelo autor, (2023)

Percebe-se que 40% responderam raramente, 40% responderam às vezes e 20% responderam repetidamente. Diante disso, quanto maior a autoconsciência do estado emocional, “podemos não só discriminar nossos corpos e nosso comportamento, mas também, mais ampliadamente, as consequências que se seguem às nossas ações e a relação entre elas.” (ROSE; BEZERRA; LAZARIN, 2012, p. 195).

Um estudo revisão crítica da literatura realizado por Silva, Panosso e Donadon (2018, p. 8) revela que “[...] os universitários se constituem como um grupo de risco para o acometimento da ansiedade.”, pois, o ambiente universitário possui estressores emocionais, alta carga de trabalho acadêmico, *Burnout*, perfeccionismo, em muitos casos, afastamento da família, pressão para o sucesso, falta de tempo para o lazer e família, preocupações com o futuro, solidão, vaidades, esquiva e procrastinação. Quanto a isto, questionou-se “Quando me sinto ansioso, geralmente posso explicar o(s) motivo(s)”, o Gráfico 8 apresenta os dados:

Figura 8 - Frequência de consciência da própria ansiedade



Fonte: Elaborado pelo autor, (2023)

É possível perceber que 40% dos alunos Raramente sabem explicar os motivos de sua ansiedade, 40% Às Vezes e 10% Nunca sabem, refletindo que a maioria tem dificuldades em interpretar seu estado emocional e dificuldades em regular eles. Ademais, a pandemia da Covid-19 foi um fator a mais para a incidência de novos casos de ansiedade em universitários, “No primeiro ano da pandemia de COVID-19, a prevalência global de ansiedade e depressão aumentou em 25%, de acordo com um resumo científico divulgado [...] pela Organização Mundial da Saúde (OMS) [...]” (OPAS, 2022).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, com a realização desta pesquisa pode-se concluir que foi possível compreender a capacidade de reconhecimento emocional que os alunos envolvidos na pesquisa têm. Esse estudo teve como pressuposto avaliar a capacidade de reconhecimento emocional dos(as) alunos(as) do curso de Nutrição da Universidade Federal do Maranhão, desvelando seu papel no rendimento acadêmico.

Analisou-se o perfil acadêmico dos sujeitos afim de identificar o nível de rendimento, logo após, o que eles compreendem por autoconsciência emocional. Pode-se verificar que quanto ao quesito paciência poucos sujeitos têm consciência de quando perdem a paciência, mesmo tendo rendimentos acadêmicos acima da média.

Verificou-se também que alguns indivíduos ainda tem dificuldade em saber o que os fazem felizes. Sabe-se que quanto maiores são as incertezas e dúvidas, maior será a percepção de ansiedade e maiores probabilidades de o sujeito experimentar emoções negativas e

experimentar uma autocrítica em excesso. A inteligência emocional contribui de forma significativa no reconhecimento emocional e no gerenciamento das emoções e seu principal objetivo é tornar o sujeito mais consciente de si e das suas emoções a fim de que elas facilitem seu pensamento e seu relacionamento com outras pessoas.

Através desse estudo identificou-se que não há uma relação direta entre maior rendimento acadêmico e maior nível de autoconsciência emocional, podendo concluir que a universidade é ainda um local que preconiza o ensino conteudista e distante do autoconhecimento emocional, que prioriza o rendimento acadêmico a partir da produção intelectual e da frequência nas aulas.

Conclui-se então que as emoções são essenciais ao contexto universitário, facilitando os pensamentos e comportamentos dos sujeitos e que há um grande esforço atual para que os professores e alunos conheçam-se e desenvolvam-se, contudo, é necessário que a Universidade também apoie esta iniciativa e desenvolva assim políticas que atendam a essa necessidade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **A inteligência emocional na construção do novo eu**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. 84 p.

CICONE, Reinaldo Barros; MORAES, Leandro Eliel Pereira de. **História da educação**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2016. 244 p.

COLETA, José Augusto Dela; COLETA, Marília Ferreira Dela. Felicidade, bem-estar subjetivo e comportamento acadêmico de estudantes universitários. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 3, p. 533-539, set./dez. 2006.

COSTA, Leandro Borges dos Santos. **Avaliação do Estresse e do Rendimento Acadêmico em Estudantes da Área da Saúde da Universidade de Brasília**. 2018. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2018.

DELORS, J. *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI**. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2006.

DAMÁSIO, António R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2005.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente**. 45. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GOLEMAN, D.; BOYATZIS, R.; MCKEE, A. **O poder da inteligência emocional: a experiência de liderar com sensibilidade e eficácia.** Rio de Janeiro: Campus, 2002.

GONZAGA, Alessandra Rodrigues; MONTEIRO, Janine Kieling. **Inteligência Emocional no Brasil: Um Panorama da Pesquisa Científica. Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27, n. 2, p. 225-232, abr./jun. 2011.

GARNER, Howard. **Estruturas da Mente: à teoria das inteligências múltiplas.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

OCHOA, Carlos. **Amostragem não probabilística: Amostra por conveniência.** [S.l.]: Netquest, 2015. Disponível em: <https://www.netquest.com/blog/br/blog/br/amostra-conveniencia>. Acesso em: 10 jul. 2022.

OPAS. **Pandemia de COVID-19 desencadeia aumento de 25% na prevalência de ansiedade e depressão em todo o mundo.** Escritório Regional para as Américas da Organização Mundial da Saúde: Organização Pan-Americana da Saúde, 2022. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/2-3-2022-pandemia-covid-19-desencadeia-aumento-25-na-prevalencia-ansiedade-e-depressao-em>. Acesso em: Jul. 2023.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PEREIRA, Luana Argenta; JANKE, Célia Robaina. **A inteligência emocional no ensino superior.** [S.l.: s.n, s.d.]. Disponível em: <https://docplayer.com.br/13678017-A-inteligencia-emocional-no-ensino-superior-luana-argenta-pereira-1-celia-robaina-janke-2.html>. Acesso em: 10 nov. 2022.

RÊGO, Claudia Carla de Azevedo Brunelli; ROCHA, Nívea Maria Fraga. **Avaliando a educação emocional: subsídios para um repensar da sala de aula. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 135-152, jan./mar. 2009.

ROGERS, Carl. **Manual de Counsellig.** Estados Unidos: Encontro, 2000.

ROSE, Júlio César Coelho de; BEZERRA, Marina Souto L.; LAZARIN, Tales. **Consciência e autoconhecimento.** In: HUBNER, Maria Martha; MOREIRA Márcio Borges (org.). **Fundamentos de Psicologia: Temas clássicos da psicologia sob a ótica da análise do comportamento.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2012. p. 195.

SANTOS, J. O. **Educação emocional na escola: a emoção na sala de aula.** Salvador: Faculdade Castro Alves, 2000.

SALOVEY, P; MAYER, J. D. **Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality**, 1990.

SILVA, Dylan Ritcher da; PANOSSO, Ivana Regina; DONADON, Maria Fortunata. **Ansiedade em universitários: fatores de risco associados e intervenções – uma revisão crítica da literatura. Psicologia - Saberes & Práticas**, [s.l.], v. 11, n. 2, p. 1-10, 2018.

UFMA. **Resolução N° 1892, 28 de junho de 2019.** São Luís: CONSEPE, 2019.

UFMA. **Regimento Geral.** São Luís: Assessoria de Planejamento e Ações Estratégicas, 2017.

UFMA. **Projeto Pedagógico do Curso de Nutrição.** São Luís: Cento de Ciências Biológicas e da Saúde, 2007.

UFMA. **Curso de Nutrição.** São Luís: Cento de Ciências Biológicas e da Saúde, 2022.
Disponível em:
https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/curso/alunos_curso.jsf?lc=pt_BR&id=85808. Acesso em: 12 nov. 2022.

WEISINGER, H. **Inteligência Emocional no Trabalho.** 3. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

WOYCIEKOSKI, Carla; HUTZ Claudio Simon. Inteligência Emocional: teoria, pesquisa, medida, aplicações e controvérsias. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 22, n. 1, p. 1-11, 2009.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A BNCC

Alexsandro Mendonça Viegas
Doutorando Ecologia Humana UNEB
alexbioviegas@gmail.com
UNEB Juazeiro BA

Suiara Pereira Tavares
Especialista em Libras
suiaratavares19@gmail.com
SEDUC MA

RESUMO: A presente Mesa-redonda busca fomentar o debate acerca da Educação inclusiva e a BNCC (Base Nacional Curricular Comum) frente aos direcionamentos atuais acerca da aplicação das diretrizes do novo ensino médio e os respectivos Itinerários Formativos. A educação inclusiva é um princípio que busca garantir a igualdade de oportunidades educacionais para todos os estudantes, independentemente de suas características pessoais, habilidades ou necessidades especiais. A Base Nacional Curricular Comum é um documento orientador que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da educação básica. A BNCC possui um papel importante na promoção da educação inclusiva, pois enfatiza a valorização da diversidade e o respeito às diferenças. Ela reconhece a necessidade de uma educação que atenda às demandas de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências, transtornos de aprendizagem, altas habilidades/superdotação, entre outras características. A necessidade de debate sobre aspectos curriculares, educação inclusiva que contemple as mais diversas necessidades de alunos neurodiversos, bem como buscarmos compreender os objetivos do próprio sistema educacional brasileiro deve ser um papel preponderantemente realizado por profissionais de educação, mas não pode estar desvinculado da sociedade como um todo, desta maneira temos como objetivo desta mesa o debate acerca do papel da educação à luz das políticas governamentais como a LDB e a BNCC e a aplicação das regras de educação inclusiva em nosso país.

Palavras-chave: Educação; BNCC; Educação de surdos; Itinerários formativos.

1. INTRODUÇÃO

Educação inclusiva é parte de uma política de erradicação da pobreza e de inclusão social, em especial para as camadas sociais mais vulneráveis inserida no contexto da política de direitos humanos que tem diversos marcos regulatórios no Brasil e no mundo.

Em nível mundial podemos destacar o movimento Educação para todos (EPT) (Unesco, 1990) associado a movimentos sociais que buscavam a inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho e a universalização da educação básica, que em grande parte contribuem para a assinatura dos países membros da organização das nações unidas (ONU) de acordos internacionais na garantia do acesso a educação inclusiva. (KASSAR, 2011).

No Brasil, podemos destacar alguns marcos históricos da educação inclusiva, tais como a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant

– IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro.

No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi - 1926, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE e; em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff. (PNEEPEI, 2008).

De acordo com estatísticas da Organização da Nações Unidas, o índice de pessoas com deficiência matriculadas no Brasil ainda é muito baixo. Utilizando dados de 2016 que indicam que 15% da população é portadora de alguma deficiência e apenas 0,68% desse percentual ocupa as vagas das matrículas no sistema educacional brasileiro, considera-se muito baixo o acesso a educação a pessoas com deficiência.

É importante destacar que as matrículas de pessoas portadoras de deficiência não é opcional ao sistema educacional, uma vez que a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determina que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais”.

Existe também amparo legal para o processo de preparação dos profissionais da educação relativos ao atendimento de pessoas com deficiência, a Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (PNEEPEI, 2008).

Desta maneira, buscamos entender e debater os motivos pelos quais a atual base Nacional Curricular Comum BNCC e os Itinerários Formativos como Projeto de Vida previsto na reforma ao ensino médio ainda apresentam muitas deficiências relativas ao atendimento a pessoas portadoras de deficiência.

2. BNCC E EDUCAÇÃO DE SURDOS

Em 2003, o Ministério da Educação (ME), cria o programa Educação Inclusiva, que busca adaptar o sistema educacional brasileiro para tornar-se um sistema inclusivo, partindo do processo de formação continuada de gestores e docentes nos municípios em busca de garantir

o direito ao acesso amplo à escolarização e promover a organização do atendimento educacional especializado, facilitando assim a acessibilidade a todos os públicos ao sistema.

De acordo com a Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, que estabelece a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, a Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão. Este é um importante passo em busca da inclusão de pessoas surdas não sistema educacional, bem como de sua integração na sociedade como um todo.

Ao longo desse processo, cabe destacar que o decreto nº 5.296/04 regulamentou as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo regras para a promoção de acessibilidade as pessoas com deficiência. Nessa toada, o programa brasil acessível é implantado visando promover o desenvolvimento de ações em busca da acessibilidade.

O decreto nº 5.626/05, que regulamenta a lei nº 10.436/2002, direcionado a inclusão de pessoas surdas, dispõe sobre a inclusão de Libras como disciplina curricular e a formação de docentes e instrutor/intérprete de Libras, o ensino de Língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular (PNPEEPEI, 2008).

Além desses fatores, o processo de inclusão do escopo educacional brasileiro buscou implementar regras de inclusão a partir de aspectos socioeconômicos, como a lei de cotas, – Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, alterada pela Lei nº 13.409/16 –, que dispõe sobre a reserva de vagas para as pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Com a nova redação da lei, em seu artigo 5º, está disposto que em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE (BRASIL, 2016).

Nesse sentido fica clara a intenção do Ministério da Educação estabelecer regras e condutas que busquem desvincular a relação da educação formal entre pessoas com deficiência e aquelas que não as possuam, de maneira a de fato desenvolver uma educação inclusiva, como fica claro no documento Plano de desenvolvimento da Educação em 2007.

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais,

limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (2007, p. 09)

Importante destacar que pessoas com deficiência são assim reconhecidas quando apresentarem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que podem em alguma medida impedir sua participação plena na sociedade em igualdade de condições com as outras pessoas.

O censo escolar realizado pelo INEP, coleta oito tipos de deficiência, sendo enquadradas como deficiência física, auditiva, surdez, cegueira, baixa visão, intelectual, múltipla e surdo-cegueira.

Dentro dos oito tipos de deficiências previstos pelo Ministério da educação, existem diversas condições que podem ser analisadas de acordo com critérios pré-estabelecidos. Desta maneira a Unesco, 2011 estabelece estratégias de criação de ferramentas pedagógicas metodológicas de inclusão, dentre as quais as tecnologias de informação e inclusão (TIC), que são;

Toda e qualquer ferramenta, recurso ou estratégia e processo desenvolvido e utilizado com a finalidade de proporcionar maior independência e autonomia à pessoa com deficiência. São considerados como tecnologia assistiva, portanto, desde artefatos simples, como uma colher adaptada ou um lápis com uma empunhadura mais grossa para facilitar a apreensão, até sofisticados programas especiais de computador que visam à acessibilidade (HAZARD; GALVÃO FILHO; REZENDE, 2007, p. 29)

Para dar suporte ao processo de inclusão de pessoas portadoras de deficiência diversas vertentes devem ser consideradas em relação ao processo, além da formação de profissionais preparados para lidar com as diversidades de pessoas em ambiente educacional, o currículo também deve ter adequações, uma vez que a lógica da inclusão, pois incluir a todos significa tratar as pessoas de forma igual resguardadas as suas limitações.

Nesse sentido, é importante destacar que de acordo com o ministério da educação, currículo é o percurso que cada instituição educacional estabelecerá para desenvolver as competências e habilidades propostas pela BNCC.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB define currículo como o conjunto de competências a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica. A LDB diz ainda, “os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de Ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”.

Para fins de organização e planejamento do processo educacional, a LDB preconiza ainda,

“Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (LDB, 1996, Art. 9 IV).

Desta maneira a BNCC distribui as áreas de conhecimento em grupos, como matemática, língua portuguesa e produção textual, ciências humanas e ciências da natureza e suas tecnologias, com suas respectivas competências e habilidades associadas.

Para inserir no processo educacional global pessoas de diferentes capacidades de acesso, foram pensadas as competências gerais da BNCC, que estão relacionadas a aspectos cognitivos, sociais, afetivos, psicomotor e social.

Destacando aqui a competência geral 4, que estabelece a necessidade de se utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo, é importante compreender-se que as competências tem como papel fundamental uma mudança de paradigma na educação brasileira.

Ao longo desse processo fica evidente a necessidade de adequação também de um planejamento especializado do profissional da educação em relação aos estudantes portadores de deficiência.

Assim, passamos a construir o Plano de Ensino Especializado PEI, documento elaborado pelo professor a partir de uma avaliação de um aluno com necessidade educacional específica.

Em vários países desenvolvidos no mundo, o PEI já é utilizado, inclusive com professores especializados fora do que seria a nossa BNCC, como profissionais de arte e música. Eles dispõem também de dispositivos legais no sentido de garantir a todo estudante em situação de deficiência o direito a um planejamento educacional individualizado que responda às suas necessidades educacionais específicas (TANNUS-VALADÃO, 2010).

É muito importante que o PEI não seja elaborado de forma isolada, já que o documento requer o compartilhamento de vários saberes, um complementando o outro. O trabalho

colaborativo é uma das estratégias que pode favorecer a inclusão (TANNUS-VALADÃO, 2014).

Apesar de não ter respaldo legal, mas o PEI é um procedimento de grande importância quando utilizado de forma assertiva pelos profissionais da educação. Neste sentido é importante destacar o aprendizado processual de seu uso e a participação coletiva de sua aplicação.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do nosso debate, ficou claro o esforço do sistema educacional brasileiro em buscar adaptações para desenvolver uma educação inclusiva, processo esse que remonta ao Brasil imperial do século XIX.

Esse processo passa a ser mais incisivo a partir da promulgação da Constituição federal de 1988 e suas muitas regulamentações como o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069/90, a Política Nacional de Educação Especial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, o Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 10.172/2001 assim como acordos internacionais, como a Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, que afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas.

Todos esses mecanismos legais buscam ao longo do tempo concretizar uma educação inclusiva e integradora, para que através do processo educacional exista a possibilidade de se reduzir injustiças sociais em nosso país.

É evidente que muitos desafios ainda precisam ser vencidos, de várias naturezas, é inócuo se falar em educação inclusiva onde persiste grandes concentrações de renda na minoria da população em detrimento de uma maioria.

A educação é parte de um processo, não um fim em si mesma, como ensina Paulo Freire em Pedagogia do Oprimido, “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, ou em Pedagogia da Autonomia, “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”.

A BNCC e a reforma do ensino médio são tentativas de transformação da educação brasileira, mas é inútil falar-se em transformação se não trouxermos à baila desses debates o

fato de que educação também esta inserida nos atos políticos, na construção do caráter de uma sociedade e nas reflexões sócio-político-ambientais.

Projetos de lei como “A escola sem partido” e todas as agressões e ataques que a educação sofreu e continua sofrendo, são sintomas claros da sua importância. Como não enxergar que um educador como Paulo Freire foi preso e extraditado acusado de subversão por criar um método reconhecido mundialmente pela sua eficiência.

Recentemente presenciamos políticas de estado que visaram o sucateamento da educação, a redução de direitos de acesso e uma clara tentativa de elitização do ensino superior no Brasil. Absolutamente nada disso é casual e aleatório, todos esses fenômenos sociais buscam a clara manutenção de privilégios de classes dominantes em detrimento dos mais vulneráveis.

Os itinerários formativos incluídos na reforma do novo ensino médio foram criados logo após a tentativa de imposição da escola sem partido, projeto de lei que previa a proibição dos educadores de decidir sobre livros didáticos e paradidáticos e também impedia qualquer participação da comunidade escolar na construção do currículo da educação.

Fica clara aqui a tentativa constante de controle d educação com a redução da carga horária das disciplinas humanas, de cunho social em que se discute as reflexões necessárias para a construção de uma sociedade mais justa e proba.

Por qual motivo não se aceita a construção de itinerários formativos que discutam a concentração de renda, a desoneração dos mais ricos e a impunidade de pessoas e profissões de elite, a exemplo da aposentadoria para juízes que são flagrados cometendo atos ilícitos como prevê a resolução CNJ 135/2011 que prevê “a aposentadoria compulsória ao magistrado que mostrar-se manifestamente negligente no cumprimento de seus deveres e proceder de forma incompatível com a dignidade, a honra e o decoro de suas funções”.

Imaginemos a isonomia desta “punição” para todas as profissões, basta ser leniente e desonesto que chega a tão sonhada aposentadoria do trabalhador, acredito que seria um excelente itinerário formativo para todos aqueles que se esforçam tanto para galgar sua carreira profissional e depois esperam tão sonhada aposentadoria, agora tão distante com as novas regras previdenciárias, respaldadas pelo próprio judiciário.

Poderia haver itinerários formativos que discutissem por que cinco das maiores famílias do agronegócio brasileira são as mesmas desde o período das capitânicas hereditárias como podemos perceber em dados do INCRA, de acordo com o Atlas Fundiário do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra).

Em outras palavras, a área ocupada pelos estados de São Paulo e Paraná juntos está nas mãos dos 300 maiores proprietários rurais, enquanto 4,8 milhões de famílias estão à espera de chão para plantar, ou que o sistema de comunicação do Brasil é dominado a séculos por quatro famílias há décadas.

Todas essas perguntas tem respostas óbvias, abrir o debate sobre concentração de poder e renda, bem como impunidade de pessoas da elite traria o risco dos questionamentos indesejáveis para quem está no poder a tanto tempo.

Fica claro que não podemos deixar de analisar o contexto da educação que vivemos hoje, apesar de bastantes recente, afinal as primeiras medidas efetivas de acesso a educação pela classe trabalhadora remontam da Era Vargas no Brasil, na década de 1930, menos de um século atrás (MELO, 2012).

Mas é importante destacarmos a relevância dos movimentos sociais e suas conquistas, inclusive dentro das escolas e universidades, pois são essas conquistas que nos dão a esperança e o ânimo para continuar acreditando em processos de transformações na sociedade em busca da construção de um futuro melhor para todos, em especial para os mais vulneráveis, que em geral são os grandes produtores de riquezas as quais em geral não tem acesso por não ter capacidade reflexiva de reconhecer sua importância, mas o tempo e o esforço educacional foi, é e sempre será o percurso mais eficiente, eficaz e efetivo na construção de uma cultura justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.
- BRASIL. INEP. **Censo Escolar, 2006**. Disponível em: . Acesso em: 20 de jan. 2007.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial**. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.
- BRASIL ESCOLA. **Era Vargas-Governo Democrático**. Disponível em: . Acesso em: 28 jul. 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.
- FREIRE, Paulo . **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HAZARD, D.; GALVÃO FILHO, T. A.; REZENDE, A. L. A. *Inclusão digital e social de pessoas com deficiência* Brasília: Unesco, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006. **BRASIL**. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

KASSAR, M. C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.17, n. esp. 1, p. 41-58, maio/ago. 2011. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400005>
» <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400005>

MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. **História da Educação no Brasil**. Coordenação Cassandra Ribeiro Joye. - 2 ed. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012.

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (PNEEPEI) (2008). Documento elaborado **pelo Grupo de Trabalho** nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília: MEC. Recuperado em 27 de novembro de 2019 de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>
» <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TANNUS-VALADÃO, Gabriela. **Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores**. 2014. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

TANNUS-VALADÃO, Gabriela. **Planejamento Educacional Individualizado na Educação Especial: Propostas oficiais na Itália, França, Estados Unidos e Espanha**. 2010. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial)–Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME - UNDP. **Human development report** 1990 New York: Oxford University Press, 1990.

UNICEF. **The right of children with disabilities to education: a rights-based approach to inclusive education**. Geneva, 2012.

WORLD BANK. **Education for all: including children with disabilities**. Washington, DC, 2003a. Disponível em: <siteresources.worldbank.org/.../EFAIncludingPortuguese.doc>. Acesso em: 20 Jul. 2023.
» siteresources.worldbank.org/.../EFAIncludingPortuguese.doc

WORLD BANK. **Education for all: including children with disabilities. education notes**. Washington, DC, 2003.

ENSINO REMOTO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES APRESENTADAS NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

Sebastião Mouzinho Filho
Graduação
sebastiaomouzinho07@gmail.com
UFMA

Audileia da Conceição Quaresma
Graduação
UFMA

Verônica Leal Tavares
Graduação
UFMA

Tais de Almeida Lopes
Graduação
tais.lopes@discente.ufma.br
UFMA

Francy de Sousa Rabelo
Doutora e Mestra
francy.rabelo@ufma.br
UFMA

RESUMO: O ensino remoto ocasionou muitos debates no contexto educacional, por isso o presente artigo situa-se em uma pesquisa na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA) durante o período da pandemia da Covid-19. Tem por objetivo analisar os desafios e possibilidades na relação entre o ensino remoto e a Educação de Jovens e Adultos junto às plataformas científicas. O eixo metodológico da pesquisa consiste no campo exploratório, com base na abordagem qualitativa e utiliza-se do Estado da Questão (EQ) para compilar dados científicos sobre a temática. Como um levantamento bibliográfico das produções científicas, o EQ busca nas plataformas das bases de dados responder o problema da pesquisa: quais os desafios e possibilidades na relação entre ensino remoto e EJA. As bases de dados foram o Periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), com o uso de descritores “Ensino Remoto”, “Educação de Jovens e Adultos”, “Pandemia”, “Desafios” e “Possibilidades” e dos booleanos AND e filtros no recorte temporal de 2020 a 2022 que foram compilados em quadros sistemáticos. Os resultados apontam para um total de 113 trabalhos acadêmicos, sendo 14 relativos ao objeto de estudo. Destaca-se que apenas 7% dos estudantes da EJA utilizaram a tecnologia para as aulas on-line, demonstra-se grande dificuldade de adaptação destes estudantes com Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e da necessidade de políticas de inclusão a tal acesso. Apesar disso, as pesquisas apontam possibilidades e oportunidades dos alunos interagirem com as novas tecnologias digitais, através de engajamento de professores e de alunos a fim de evitar a evasão escolar que acompanha essa modalidade de ensino. Conclui-se que o EQ em nosso trabalho favorece o esclarecimento do objeto de pesquisa frente às produções acadêmicas atuais, favorecendo um olhar mais específico para o problema da pesquisa, destacando que estas produções são mais evidentes nas regiões Sul e Sudeste, não sendo recorrente o debate no Nordeste e, principalmente a ausência deste no Maranhão, provocando a necessidade de trazer ao campo acadêmico, os desafios e possibilidades da relação entre ensino remoto e Pandemia no contexto maranhense.

Palavras-chave: Ensino remoto; Educação de jovens e adultos; Estado da Questão.

1. INTRODUÇÃO

O interesse dessa produção científica é trazer visibilidade a estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que carregam as marcas históricas da interrupção de suas trajetórias escolares e que são invisibilizados nestes tempos de pandemia. Em consequência as escolas passaram a adotar o ensino não-presencial aplicadas em diversas esferas educacionais em discussão de limites e possibilidades para proporcionar uma educação de qualidade (BRANDÃO et al, 2012). Portanto, a equalização das desigualdades para a EJA distancia-se, em função do contexto pandêmico, das já modestas metas propostas pelo atual Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). Seguimos por abordar, a inquietude referente a educação remota na realidade pandêmica, devido aos desafios enfrentados nesse momento pelos alunos da educação de jovens e adultos.

Em vista disso, visando examinar os desafios e possibilidades no ensino remoto na EJA durante a pandemia do coronavírus, problematizamos junto às plataformas científicas, quais desafios e possibilidades são observados na relação entre educação de jovens e adultos e ensino remoto?

Dessa forma, para conhecer as adversidades, tem-se como objetivo: analisar os desafios e possibilidades na relação entre o ensino remoto e a educação de jovens e adultos iniciados pela pandemia do Covid-19 junto às plataformas científicas. Tomamos como objeto de análise o acesso ao ensino remoto na junção de artigos, dissertações e teses, retirados das plataformas científicas: Periódico Capes e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), correlacionando em descritores: ensino remoto, desafios, possibilidades, pandemia educação de jovens e adultos, EJA e ENSINO REMOTO. A pesquisa foi realizada por meio da abordagem qualitativa e do estado da questão, visto que é um método de pesquisa que estabelece um mapeamento que visa enxergar melhor e destacar a contribuição do estudo.

2. O ENSINO REMOTO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: BREVES CONSIDERAÇÕES

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi marcada por desafios e conquistas, o que contribui para possíveis realizações obtidas até os dias de hoje. Com a reformulação do Estado durante a revolução da década de 1930, manifestou-se interesse durante a Constituição DE 1934, dispondo que a educação é um direito de todos ministrado pelo poder público (POUBEL et al, 2017).ao que primeiramente em 1947, no governo de Eurico Gaspar Dutra, perpassa-se pela Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), sendo esta a primeira

iniciativa governamental para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil (SIQUEIRA; GUIDOTTI, 2017). Nesse ponto histórico da Educação de Jovens e Adultos faz necessário abordar Paulo Freire, pois o mesmo consiste no método de ensino inovador abordado por Brandão (2003), valorizando a bagagem cultural de conhecimento e a dialogicidade de jovens e adultos, dizendo que:

Paulo Freire, pensou em um método de educação construído em cima de uma ideia de um diálogo entre educador e educando, onde há sempre partes de cada um no outro, não poderia começar com o educador trazendo pronto, no seu mundo, do seu saber, o seu método e material de fala da fala dele. (BRANDÃO, 2003, p.21).

Ao discorrer o contexto histórico de maneira sucinta, os autores Haddad e Di Pierro (2000), nos diz que após o período militar, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 1967 que objetivava alfabetizar funcionalmente os brasileiros. E diante desse pressuposto Brandão (2003) nos diz que também foram raras as experiências de um trabalho alfabetizador para o povo nos anos de 1964 e 1978, para tanto, as repreensões dos movimentos de Educação popular que ocorreram no Brasil para a alfabetização aconteceu em um sistema inverso aos sonhos de Paulo Freire.

A década de 70 foi caracterizada pela implementação do ensino supletivo pela LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 5.692/71 (BRASIL,1971). Conforme Miranda et al (2016), somente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 considera e reafirma os direitos dos jovens e adultos trabalhadores do ensino básico, cuja responsabilidade é do dever público e dos entes federativos para garantir a oferta gratuita ao acesso e permanência.

Portanto, assim como está na LDB Nº 9.394/2996, a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria (BRASIL, 1996, p.13).

Nesse sentido, em resultado ao conhecimento histórico de maior impacto mundial nesta última década, causada pelo vírus SARS-CoV-2, o qual provocou inúmeras modificações estruturais em diversos âmbitos da sociedade, essas modificações influenciaram o contexto social, político, econômico e educacional. Com a pandemia do Coronavírus, a educação brasileira tomou um novo rumo, o ensino remoto, a realidade das escolas e universidades foram mudando seus espaços e com a EJA não foi diferente, as escolas, professores e alunos também tiveram que se moldar a nova realidade de aprendizagem através do uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Contudo, sobre esse assunto Silva et al (2021) nos relata que:

Impõe-se como desafio a educação brasileira a integração das tecnologias nas práticas educacionais, a simultaneidade trazida pela internet, e ao mesmo tempo, o acesso a essa tecnologia pelos estudantes, vista a necessidade de desconstrução do mito “estamos todos conectados”, quando muitas escolas brasileiras se querem estão conectadas (SILVA et al, 2021, p.5).

Uma das formas de prevenção e contenção da doença segundo a OPAS-OMS (2020), foi o distanciamento social, no entanto, diante dessa situação gravíssima que o mundo que o mundo estava passando. No Brasil em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE), veio ao público elucidar os sistemas e as redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, considerando a necessidade de reorganização do ensino, suspendendo as atividades pedagógicas presenciais e a necessidade de organização de atividades ao meio digital, em que partia por responsabilidade dos sistemas de ensino estaduais e municipais a substituição das aulas regulares por materiais digitais, e casos excepcionais, a distribuição de materiais impressos (BRASIL,2020).

É válido ressaltar que pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), a realização de atividades a distância é admitida em situações emergenciais para o ensino fundamental, médio, EJA, educação especial e profissional. Infelizmente como não houve tempo suficiente para o planejamento dessas atividades à distância, muito menos uma organização e informação de professores, o Ensino de Jovens e Adultos passou por dificuldades com o ensino remoto e transpassada pelo despreparo de professores e alunos. Silva et al (2021) nos diz que o ensino remoto, “se instalou com a transposição de práticas da escola da escola presencial para a disponibilização de materiais pedagógicos e instrucionais por meio da utilização de tecnologias” (SILVA; SOUZA; NETO, 2021, p.5). É a partir do reconhecimento dos desafios e possibilidades dentro do ensino remoto na Educação de Jovens e Adultos dentro do contexto da epidemia do Coronavírus que nos possibilita enxergar a influência negativa do vírus dentro do contexto brasileiro social e econômico.

A atualização das diretrizes operacionais direcionadas para a EJA à distância, foi implementada pela resolução nº 01/2021 de 25 de maio de 2021, no tocante pelo artigo 2ª é dito que:

Art. 2º Com objetivo de possibilitar o acesso, a permanência e a continuidade dos estudos de todas as pessoas que não iniciaram ou interromperam o seu processo educativo escolar, a oferta da modalidade da EJA poderá se dar das seguintes formas: I- Educação de Jovens e Adultos presencial; II- Educação de Jovens e Adultos na modalidade Educação a Distância(EJA/EaD) III- Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional, em cursos de qualificação profissional ou de Formação Técnica de Nível Médio; e IV- Educação de Jovens e Adultos com ênfase na Educação e Aprendizagem ao longo da vida (BRASIL. 2021, p.107).

Esta resolução direciona e implementa a modalidade de ensino ao se comportar ao lado do ensino remoto, ao que ainda assim, deixa em defasagem os inúmeros desafios que os estudantes da EJA passaram dentro desse contexto, nos elucidando caminhos para contribuir para a elaboração da nossa pesquisa em virtude da necessidade de uma reflexão necessária, já que a resistência diante da Covid-19 foi a mudança do formato presencial para o ensino remoto, instaurando preocupações com os aspectos regulatórios do processo educativo, como os registros de frequência e avaliativos.

3. O ESTADO DA QUESTÃO SOBRE ENSINO REMOTO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O Estado da Questão (EQ) torna-se importante para a construção de um trabalho científico, para tanto, torna-se necessário uma análise e estudo crítico junto aos estudos atuais para delimitar melhor o objeto de investigação. Em nosso caso, recai sobre o ensino remoto e a EJA, seus desafios e possibilidades.

De acordo com Nóbrega-Therrien e Therrien (2004) ao conceituarem sobre o Estado da Questão, ambos entendem como um instrumento que delimita o campo de estudo específico em uma abordagem investigativa e com um adequado levantamento bibliográfico rigoroso feita pelo pesquisador durante a sua investigação. E assim, determinando o seu problema de pesquisa, os autores nos diz que:

[...] é uma maneira que o estudante/pesquisador pode utilizar para entender e conduzir o processo de elaboração de sua monografia, dissertação ou tese, ou seja, de produção científica com relação ao desenvolvimento de seu tema, objeto de sua investigação. É um modo particular de entender, articular e apresentar determinadas questões mais diretamente ligadas ao tema ora em investigação. (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2010, p.36).

Nesse contexto para essa vivência, serão apresentados estudos que tenham mais proximidade ao tema discutido. Segundo Silveira e Therrien (2001, p.21) “o importante, nesse caso, é organizar os dados e informar ao leitor os meios de busca utilizados e a sistemática empregada para análise dos achados, para que seja garantido a fidedignidade de seu levantamento e para que se evite generalizações e informações errôneas”.

Com o eixo metodológico do EQ, e sua contribuição para a pesquisa relacionada ao nosso objetivo a ser discutido, procuramos seguir na construção de uma abordagem qualitativa, cujo foco de estudo corresponde à temática sobre o ensino remoto e a EJA. Gerhardt e Silveira (2009) afirmam que a pesquisa qualitativa dá importância a perspectivas da realidade que são

improváveis de serem quantificadas, focando em compreender as instruções do funcionamento das relações sociais.

O papel do pesquisador ao utilizar o EQ, utiliza-se de bases de dados e com um vasto número de periódicos on-line disponíveis, entre artigos, dissertações e teses. Sendo assim, como intervém Nóbrega-Therrien(2004,p.7-8), nos diz que “a busca seletiva e crítica das fontes da produção científica restringe-se aos estudos e parâmetros próximos às especificidades do interesse do pesquisador, o que requer consulta a documentos substanciais”. Então, as buscas por informações complementam além do que é previsto pelas leis, decretos e diretrizes.

O artigo foi organizado a partir da pesquisa exploratória, com o estado da questão, que é um método de levantamento bibliográfico que proporciona ao pesquisador esquematizar artigos, dissertações e teses que são relacionados a temática em questão da pesquisa, Com isso, analisamos a quantidade de trabalhos que são pertinentes ao tema, nas plataformas: Periódicos Capes e BDTD, onde efetuamos uma busca utilizando os descritores como “ensino remoto” e “Educação de Jovens e Adultos” “Pandemia”, no recorte temporal de 2020 a 2022. Para afunilar melhor a temática, usamos os booleanos AND e aspas e filtros conforme as plataformas escolhidas, cujo resultado geral se encontra no quadro a seguir:

Quadro 1 - Trabalhos encontrados em periódicos indexados na CAPES e na BDTD no período de 2020 a 2022, com os descritores EJA e Ensino Remoto com busca em nov/2022

Portal	Resultados	Achados
CAPES	76	13
BDTD	57	1
Total	133	14

Nota-se no Quadro 1 a quantidade de trabalhos publicados sobre a temática, foi usado um recorte temporal de dois anos. Foram ao total de 14 trabalhos com aproximação da nossa temática encontrada tanto na CAPES periódicos (13) e na BDTD (1) usando os descritores informados anteriormente.

3.1 As produções científicas no periódico CAPES sobre a temática investigada

As produções científicas encontradas com os descritores “EJA”, “Educação de Jovens e Adultos” AND “Ensino Remoto” no Periódico Capes através dos booleanos, estão relatadas na tabela abaixo, indicando os descritores, o booleano utilizados, resultados e achados no Periódico Capes conforme o quadro abaixo descreve:

Quadro 2 - Trabalhos encontrados após o filtro e refinamento com descritores agrupados no Portal Periódico CAPES, no período de 2020-2022, com busca em novembro/2022

Descritor 1	Booleano	Descritor 2	Resultados	Achados
Ensino Remoto	AND	Educação de Jovens e Adultos	20	03
Educação de Jovens e Adultos	AND	Pandemia	36	06
EJA	AND	Ensino Remoto	20	04
TOTAL			76	13

De acordo com o Quadro 2 representando pelos periódicos CAPES é possível notar o número de trabalhos acadêmicos publicados com os descritores referente a temática apresentada. Para tanto, é notável que através dos booleanos AND e usando o filtro aspas e o refinamento entre os anos 2020 até 2022, tivemos uma busca mais aguçada para encontrar um volume maior de trabalhos que se aproximam da temática Ensino Remoto e Educação de Jovens e Adultos.

Conforme o avanço das pesquisas apresentou-se a quantidade total de 76 trabalhos nos resultados, porém apenas 13 trabalhos estavam relacionados com nossa temática. Fez-se necessário a criação de mais um quadro que possibilitasse uma visão mais estruturada dos trabalhos achados pelo Periódico CAPES, nela foram acrescentadas as publicações encontradas sobre seus autores, ano, local, a temática e o objetivo que reporta os estudos achados.

De acordo com os resultados e achados da pesquisa através foi adicionado apenas os periódicos com informações importantes e relevância ao trabalho proposto. Mostrado no quadro a seguir:

Quadro 3 - Síntese do mapeamento realizado em artigos publicados no Portal Periódico CAPES, no período de (2020–2022) com busca em nov/2022:

Temática	objetivo	AUTOR	Ano	Local
A educação de jovens e adultos (EJA) no litoral sul da Bahia: realidade e desafios no ano continuum 2020/2021	Apresentar um panorama da modalidade da EJA dentro do ano continuum 2020/2021 e investigar quais recursos tecnológicos e estratégias pedagógicas estavam sendo executadas durante o ensino remoto.	PINTO, Janille; SANTOS, Cátia; SANTOS, Arlete.	2021	BA
Educação em tempos de pandemia: desafios da docência remota na Educação de jovens e adultos	-Observar os impactos do ensino remoto na prática docente na Educação de Jovens e Adultos e a necessidade de capacitação com uso das tecnologias.	KLUTHCOVSKY, Patrícia Corrêa; JOUKOSKI, Emerson.	2021	PR
A educação de jovens e adultos, o educando e o contexto da pandemia	Analisar e refletir sobre o perfil do educando da EJA nas expectativas e dificuldades em condições de estudos antes e durante e em tempos de pandemia.	LIMA, Walkiria dos Reis; PIRES, Luciene Lima; SOUZA, Paulo Henrique de.	2020	GO
Letramento e Avaliação em tempos de Covid-19: uma análise com estudantes da EJA	Analisar o acesso ao ensino remoto de uma turma de EJA de ensino médio instalada em função da COVID-19, correlacionando práticas de letramento e avaliação.	SILVA, Marcio Serafim da Silva; SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de; NETTO, Cristine Mendes.	2021	SP
Impactos da Covid-19 na educação de jovens e adultos na rede municipal do Rio de Janeiro	Refletir sobre os impactos causados pela pandemia da Covid-19 na Educação de Jovens e Adultos.	BARBOSA, C.S	2021	RJ
Educação física escolar e educação de jovens e adultos: desafios da docência no ensino remoto emergencial	-Apresentar desafios desenvolvidos à luz da experiência docente no atendimento a estudantes da EJA que foram imersos no Ensino Remoto em decorrência da Covid-19	COSTA, Wagner; CONCEIÇÃO, Willian	2021	PA

Temática	objetivo	AUTOR	Ano	Local
Resistência e esperanças em Freire: reflexões acerca da educação de jovens e adultos no período de pandemia da Covid-19.	-Apresentar um estudo sobre Educação de Jovens e Adultos e os desafios educativos enfrentados no contexto da pandemia o Covid-19	LAFFIN, Maria Hermínia Lages Fernandes; MACHADO, Cassia Cilene de Almeida Chalá; MARTINS, Patrícia Barcelos	2021	SC
Educação de jovens e adultos e o ensino remoto, matemática e ensino remoto.	-Retratar e salientar o processo de ensino-aprendizagem na EJA, em meio aos desafios postos pelas aulas não presenciais.	PIRES, Luciene Lima de Assis; SOUZA; Paulo Henrique de; JESUÍNO; Nilton; Lago	2021	GO
Ações pedagógicas promovidas por residentes de geografia no ensino remoto: o uso de ferramentas	-Relatar as possibilidades, desafios e experiências Vivenciadas no módulo inicial do Programa Residência Pedagógica do Subprojeto de Geografia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) -Campus Torquato Neto, por meio de ações pedagógicas Promovidas nas aulas de Geografia em uma turma de EJA de uma escola estadual de Teresina PI.	OLIVEIRA, Maria da Paz Cruz Vitorino; ROCHA, Marlon Cunha Abreu; SANTOS,Zig Marley Rose Berg Costa, CARVALHO, Luciane Silva de, PAULA Maria Luzinete Gomes	2022	PI
Contradições da educação de jovens e adultos em tempos de educação remota.	Analisar as potencialidades e limites das práticas pedagógicas mediadas por tecnologias Digitais, no atual Contexto em que o mundo convive com a pandemia da Covid-19, que impediu, além de outras atividades cotidianas, que as escolas dessem continuidade ao ano letivo de 2020/201 em um estudo centrado na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.	SILVA, Jaqueline Luzia da; BARBOSA, Carlos Soares.	2021	SP
Os centros de educação de Jovens e Adultos no Ceará: caminhada em tempo de crise e defesa do direito à educação	-Abordar em uma pesquisa qualitativa e objetivando identificar através de entrevistas junto com professores as estratégias desenvolvidas por um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) visando a permanência e o sucesso dos educandos durante a pandemia do Covid-19.	COSTA, Elisangela André da Silva; ASSIS, Ana Claudia Lima de; FREITAS, Bruno Miranda.	2022	CE

Temática	objetivo	AUTOR	Ano	Local
A educação de jovens e adultos em tempos de pandemia: contradições e racionalidade em tempos de evidência	-Problematizar a emergência de acontecimentos e discursos impostos pela pandemia de Covid-19 que condicionam os sujeitos da educação de jovens e adultos a (outros) mecanismos de exclusão	ARRUDA, Dayana Oliveira; OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento; SILVA, Sara Santana Armoa da	2020	RJ
A realidade da educação ribeirinha no contexto da covid-19: saberes pedagógicos para a ação docente.	-Identificar articulações entre os saberes e as problemáticas causadas pela Covid-19, para proposições alternativas na educação ribeirinha em um estudo com a participação de professores e alunos do 6º ano da Educação de Jovens e Adultos	SANTOS, Larissa; BECKES, Luciana; GABRIEL, Naidi; FELICITTI, Vera	2021	AM

Contemplamos no Quadro 3 os artigos encontrados com a temática Ensino Remoto e Educação de Jovens e Adultos, analisando os periódicos podemos observar que os trabalhos acadêmicos produzidos estão divididos por regiões. Entre as quais nas regiões sul e sudeste são contempladas com maiores produções acadêmicas com relevância a temática e na região nordeste ficando em segundo plano contemplando 09 artigos, e na região norte apenas o estado do Amazonas faz referência a temática, seguida do Mato Grosso representando o Centro-Oeste com apenas uma produção científica. Contudo, todos potencializam os impactos da pandemia do Covid-19 na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e também se observa a falta de produções acadêmicas maranhenses com a nossa temática.

No Quadro 03, em Pires e Souza (2020), a análise recai sobre o perfil do educando da EJA, suas dificuldades cotidianas antes e durante a pandemia iniciando uma pesquisa qualitativa com entrevistas com os educandos. As autoras apontam que os estudantes da EJA necessitam de metodologias educativas com intuito de uma educação popular e políticas de inclusão, tendo em vista que os educandos já vêm com a sua bagagem de conhecimento do senso comum. Assim como Arruda et al (2020) nos remete ao uso de estratégias no processo de ensino e aprendizagem existente antes da pandemia para conter condições de exclusões para os estudantes da EJA, piorando ainda mais na Covid-19 não implicando nas soluções dos problemas já existentes.

Santos et al (2021) problematiza que além dos aspectos logísticos referente a deslocação dos estudantes ribeirinhos da EJA na região Amazônica a caminho da escola, tanto pais, alunos, professores e gestores tiveram que repensar as formas de interação ocasionadas pelas mudanças imediatas emergências e a utilização de recursos tecnológicos como o formulário do Google, Meet e o WhatsApp para iniciar as aulas com o “novo normal”. Silva et al (2021) destaca que no contexto da pandemia no cenário brasileiro, tal advento veio como forma de impor a obrigação ao acesso do ensino remoto emergencial como artefatos tecnológicos criados para fins pedagógicos.

Barbosa (2021), analisou os desafios do ensino remoto enfrentados por estudantes da modalidade da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental na realidade pandêmica enfrentada devido a Covid-19, que limitou as atividades do ano letivo escolar de forma presencial. Apresentando os desafios da EJA com o distanciamento social e o ensino remoto, destacando a realização de atividades escolares de forma remota devido à necessidade do distanciamento social, em decorrência do Covid-19. O autor destaca que na rede pública do Rio de Janeiro prepararam materiais que nortearam o ensino remoto ao longo do contexto pandêmico, no entanto a dificuldade dos alunos para permanecerem estudando passaram a se tornar ainda mais visíveis; a maioria dos estudantes tinham dificuldade de ter acesso a internet, com isso o governo desenvolveu um aplicativo que permitia aos estudantes terem acesso gratuito à internet. Em relação ao processo de aprendizagem com as novas tecnologias Lima et al (2020) destaca que os professores e alunos foram protagonistas da volta as aulas em modo de ensino remoto, sendo que muitos não possuíam suporte digital para desenvolver uma educação de qualidade.

Para Kluthcovsky e Joukoski (2021) ao se tratar das tecnologias de informação em seu questionamento do uso por docentes, apenas 70,3% declararam que não passaram por treinamentos que pudessem amenizar os conteúdos escolares para repasse das atividades para os alunos da EJA. Também, Laffin (2021) traz informação a respeito dos trabalhadores que frequentam a EJA trazem vidas diferentes perante a história tecida em uma lógica capitalista, e que durante a pandemia trouxe desigualdades para o acesso as tecnologias de informação mostrando uma inviabilidade de tal acesso para todos.

Todavia, as dificuldades de permanência dos estudantes continuaram a aparecer, alguns estudantes evadiram da escola devido a circunstâncias pessoais e sociais; perderam o emprego, precisaram mudar de estado ou outras situações desiguais da pandemia. Conforme Silva (2021) os estudantes da EJA são mais suscetíveis a evasão escolar devido a suspensão das aulas

presenciais, devido à dificuldade em manusear equipamentos eletrônicos, o frágil vínculo com a vida escolar e a possível perda do emprego razões que tornam estes alunos mais vulneráveis a não voltar para a escola após a pandemia.

Costa et al (2022) relata nas falas das professoras da CEJA, Centro de Educação de Jovens e Adultos do Ceara, que tiveram desafios para se reinventarem, correndo atrás de subsídios que fossem pertinentes de encontro com os anseios dos educandos que estavam em casa durante a quarentena, além de temer a contaminação pelo Corona vírus.

Por outro lado, Oliveira et al (2022) atenua em que as novas ferramentas tecnológicas da informação estão propondo caminhos para uma nova realidade de ensino e aprendizagem, fazendo com os educadores repensem os seus conceitos de ensinar e proporcionando novas experiências pedagógicas. Sousa et al (2021) implica que houve uma preocupação por parte das escolas usando de estratégias para mobilizar os alunos, tipo criação e grupos e WhatsApp, no qual o grupo serviu como apoio para que os estudantes tivessem acesso a informação e interação entre estudantes e professores.

Costa, Assis e Freitas (2022), discorrem sobre as dificuldades que os professores da EJA tiveram no período da pandemia. É possível perceber que assim como relatado no trabalho anterior, as dificuldades não foram diferentes, pois os obstáculos encontrados não se diferenciavam. Diferentemente da escola anterior, essa especificamente no Ceará - no Centro Educacional de Jovens e Adultos, houve um interesse maior por parte dos professores e alunos, conforme relata a professora (2): há uma preocupação pela busca dos alunos e assim, entrando em contato com eles. Além da motivação de professores e alunos mesmo com o medo da pandemia e da sobrecarga que ambos tiveram relatado pelo professor (5).

3.2 As Produções Científicas Na Biblioteca Digital De Teses E Dissertações (tabela com os achados da BDTD)

O Quadro 4 são apresentados cinquenta e dois trabalhos encontrados, e as produções científicas que se relacionam com o nosso objeto de análise, totalizando apenas 01. Os filtros foram importantes para que pudéssemos definir os artigos a serem analisados em relação a nossa temática que serão apresentados neste trabalho. Foram usados os mesmos descritores e recorte temporal.

Quadro 4 - Trabalhos encontrados após o filtro e refinamento com descritores agrupados na Plataforma BDTD, no período entre 2020-2022, com busca em nov/2022

Descritor 1	Booleano	Descritor 2	Resultado	Achados
EJA	AND	Ensino Remoto	01	0
Educação de Jovens e Adultos	AND	Pandemia	52	01
Ensino Remoto	AND	Educação de Jovens e Adultos	02	0
TOTAL			58	01

O Quadro 5 traz uma síntese do mapeamento de duas dissertações coletadas na biblioteca digital brasileira de teses e dissertações entre nacionais entre os anos de 2020 a 2022, conforme vemos a seguir:

Quadro 5 - Síntese do mapeamento realizado em dissertações publicados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período de (2020–2022) com busca em nov/2022.

Temática	Objetivo	Autor	Ano	Local
A educação de jovens e adultos na modalidade EAD no contexto da pandemia.	Analisar e refletir o Impacto da pandemia e, Consequentemente, do Ensino remoto, referente a Educação de Jovens e Adultos, tentando Identificar quais as principais dificuldades em realizar a continuidade do processo de ensino aprendizagem com os alunos da EJA.	LOPES, Maria Salvilene; CARNEIRO, Ana Tamires; VASCONCELOS, Maria do Perpetuo Socorro de; SILVA, Francisco Ariel dos Santos.	2021	PB

Nota-se que no quadro 5 considera-se apenas uma publicação válida. Uma única dissertação que tem como título: A educação de jovens e adultos na modalidade EJA no contexto da pandemia, considerada como base para a pesquisa bibliográfica.

A discussão inicia falando introdutoriamente sobre o isolamento social que todos os profissionais da educação tiveram, uma readaptação, uma reinvenção para adapta-se ao dito “novo normal”. Com essa prerrogativa, Lopes (2021) nos diz que foi considerada a questão em adaptação para uma nova metodologia aplicada para professores e estudantes com intuito de aplicar novos conceitos de aprendizagem em uma nova perspectiva de educação a distância, tendo em vista que a educação a distância (EAD) prevalece como uma modalidade educacional. A autora corrobora as dificuldades de permanência dos alunos da EJA nas escolas públicas e apropriar-se na compreensão do corpo docente com as dificuldades e a realidade da vida de cada estudante, situação que ficou mais a florada durante a pandemia e principalmente nos municípios mais pobres do Brasil.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme o panorama estabelecido, foi constatado que as temáticas dos estudos publicados relacionadas ao ensino remoto e a EJA através do Estado da Questão demonstraram que nessa modalidade de ensino possuem muitas limitações e desafios.

Através da coleta de dados por meio de plataformas, principalmente pelo Periódicos Capes, obtivemos como conclusão os desafios enfrentados, como a falta de preparo de professores com o uso das novas tecnologias de ensino e estratégias de aprendizagem como foco para inclusão de tecnologias digitais para os alunos que também se viram desprovidos de internet banda larga e aparelhos de reprodução de mídia como tablets, computadores e outros.

No entanto, notamos a possibilidade de engajamento de professores e a motivação institucional mostrando a preocupação com todo o corpo que faz parte da educação, principalmente os alunos e suas famílias. E assim, estabeleceram maneiras de se reinventarem na tentativa de reverter a situação do ensino na EJA no período pandêmico, através de materiais impressos para os alunos que não tinham acesso à internet e produções de aulas assíncronas e síncronas para a comunicação com os alunos, a fim de mudar a realidade destes e superar as suas dificuldades.

Com isso, a consequência emergencial tomada pelos órgãos gestores da educação em função do atual contexto da pandemia, os alunos tiveram que se adaptar com essa nova realidade de aprender. Por esse motivo, a nossa pesquisa através do EQ, contribui não somente para as

indagações e inquietações que essa modalidade perpassa entre preconceitos e estigmas, mas também para mostrar os desafios durante o processo de ensino-aprendizagem exposto através de baixo nível de aprendizagem com as novas TIC, falta de preparo para docentes e discentes, além de não oferecer recursos tecnológico.

Porém, as possibilidades encontradas mesmo nesse contexto turbulento da pandemia, mostraram a reinvenção de educar, destacando a motivação, a força de vontade de professores e instituições de ensino, a fim de sanar a precarização do ensino remoto que os educandos e educadores da Educação de Jovens e Adultos tiveram que enfrentar ao ministrar suas aulas com uso das Tecnologias de Informação e Comunicação. Destacamos como contributo no arcabouço científico, um trabalho a mais na Região Nordeste, visto não ter aparecido nenhum estudo sobre as vivências nesta modalidade no Estado do Maranhão.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Dayana Oliveira; OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento; SILVA, Sara Santana Armoa da. **A educação de jovens e adultos em tempos de pandemia: contradições e racionalidade em tempos de evidencia.**v.06. Disponível em: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM TEMPOS DE PANDEMIA: CONTRADIÇÕES E RACIONALIDADES EM EVIDÊNCIA | Arruda | Revista Interinstitucional Artes de Educar (uerj.br). Acesso em: 23 dez. 2022.

BARBOSA, C.S. **Impactos da Covid-19 na educação de jovens e adultos na rede municipal do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11619/3332>. Acesso em: 23 dez. 2022.

BOLFE, Marcelo; PORTILHO, Evelise Maria. **Formação de professores da EJA em tempos de pandemia: interação, criatividade e aprendizagem.** Paraná, 2022. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/28735>. Acesso em: 23 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 14.040, de 18 de agosto de 2020.** Brasília, 2020.

BRASIL. **Ministério de Educação e Cultura.** LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília. MEC, 1996.

BRANDÃO. C. R. **O que é método Paulo Freire.** 11º ed. São Paulo. Editora Brasiliense. 1986.

BRANDÃO, Pedro Paulo Sousa; GOMES, Maria Rosilene; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira. **Ensino remoto na perspectiva freiriana: limites e possibilidade para a prática crítico-libertadora.**Campinas, São Paulo, v.13, n.2. Disponível em:<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8665509/27441>. Acesso em: 22 dez.2022.

COSTA, Elisângela André da Silva; ASSIS, Ana Claudia Lima de; FREITAS, Bruno Miranda. **Os centros de educação de Jovens e Adultos no Ceará:** caminhada em tempo de crise e defesa do direito à educação.v.26, Ceará. Disponível em:<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/17121/14351>. Acesso em: 23 dez.2022.

COSTA, Wagner; CONCEIÇÃO, Willian. **Educação física escolar e educação de jovens e adultos:** desafios da docência no ensino remoto emergencial, Pará, 2021 Disponível em: <<http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/18213/98>> 26 Acesso em: 23 dez. 2022.

COSTA, Patrícia Lessa. COSTA, Graça; MALLOWS, David; MACHADO, Soraia Sales Baptista. **Indagação na/com a EJA no contexto de pandemia:** uma experiência em círculos de cultura digitais. Bahia, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis>. Acesso em: 23 dez. 2022.

CUNHA, Alessandra Sampaio; NEVES, Joana d'Arc Vasconcelos; COSTA, Nívia Maria Vieira. **A EJA em tempos de pandemia de COVID-19:** Reflexões sobre direitos e políticas educacionais na Amazônia bragantina. Amazonas, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/nra/article/view/10026>. Acesso em: 23 dez. 2022.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de Jovens e Adultos.** São Paulo, 2000. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?lang=pt&format=pdf>> Acesso: 22 dez. 2022.

IVENICKI, Ana. **A educação permanente e a formação continuada docente:** questões urgentes para um mundo pós-pandêmico. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/nZJ8cKhM3ZXZrby76nJc9xn/?lang=pt>. Acesso em: 23 dez. 2022.

KLUTHCOVSKY, Patrícia Corrêa; JOUKOSKI, Emerson. **Educação em tempos de pandemia:** desafios da docência remota na Educação de jovens e adultos.v.11,n.1.Paraná,2021.Disponível em:<https://labs.cecierj.edu.br/antesinvasao/eademfoco/index.php/Revista/article/view/1500/705>.Acesso em: 23 dez.2022.

LAFFIN, Maria Hermínia Lages Fernandes; MACHADO, Cassia Cilene de Almeida Chalá; MARTINS, Patrícia Barcelos. **Resistência e esperanças em Freire:** reflexões acerca da educação de jovens e adultos no período de pandemia da Covid-19. v.13, Santa Catarina. Disponível em:<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12114>.Acesso em: 23 dez.2022.

LIMA, Walkiria dos Reis, PIRES, Luciene Lima de Assis; SOUZA, Paulo Henrique de. **A educação de jovens e adultos:** o educando e o contexto da pandemia.v.16, n. 1,2020. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/65616>. Acesso em: 22 de dez.2022.

LOPES, Maria Salvilene et al. **A educação de jovens e adultos na modalidade ead no contexto da pandemia.** VII CONEDU - Conedu em Casa... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/81636>>. Acesso em: 22 de dez.2022 18:11.

MACHADO, Maria Margarida; RIBEIRO, Renato. **Contribuições de Freire e Gramsci para pensar a EJA na pandemia.** Goiás, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debatededucacao/article/view/12054/9087>. Acesso em: 23 dez. 2022.

MIRANDA, Leila; SOUZA, Leonardo de; PEREIRA, Isabella. **A trajetória histórica da EJA no Brasil e sua perspectiva na atualidade.** Minas Gerais, 2016. Disponível em: <<https://www.ifnmg.edu.br/arquivos/2016/proppi/sic/resumos/e4e0c388-a724-45cb-8189-46e3a70afa64.pdf>> Acesso: 25 de dez. 2022.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; TERRIEN, Jacques. **Trabalhos científicos e o estado da questão:** reflexões teórico-metodológicas.v.15,n.30, jul-dez.2004. Disponível em:<https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2148>. Acesso em: 22 dez.2022.

OLIVEIRA, Maria da Paz Cruz Vitorino; ROCHA, Marlon Cunha Abreu; SANTOS, Zig Marley Rose Berg Costa; CARVALHO, Luciane Silva de, PAULA Maria Luzinete Gomes. **Ações pedagógicas promovidas por residentes de geografia no ensino remoto:** o uso de ferramentas digitais.v.7,n.3,jun/set.2022,p.2017-2025,Alagoas.Disponível em: https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/2235/1722. Acesso em:22 dez.2022.

PINHO, Thomaz Augusto Sobral; ROCHA, Tamara Trajado da; SILVA, Lilian Renata Teixeira da; RAMOS, Vania Maria Tibúrcio; MENEZES, Priscylla Karoline de. **A EJA em tempos de pandemia:** análise do fator (des) motivação.v.39, n.1.Pernambuco. Disponível em: A EJA em tempos de pandemia: análise do fator (des)motivação | Pinho | Revista de Geografia (ufpe.br). Acesso em 23 dez.2022.

PINTO, Janille; SANTOS, Cátia; SANTOS, Arlete. **A educação de jovens e adultos (EJA) no litoral sul da Bahia:** realidade e desafios no ano contínuo 2020/2021. Disponível em: <<http://periodicos eletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/18213/9826>> Acesso em: 23 dez. de 2022.

PIRES, Fernando. **Eja do ensino médio em Diadema: possibilidades e contornos em um ano de pandemia.** São Paulo. 2021. Disponível em: <<https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/62005?show=full>> Acesso em: 23 dez. de 2022

PIRES, Luciene Lima de Assis; SOUZA; Paulo Henrique de; JESUÍNO; Nilton; Lago. **Educação de jovens e adultos e o ensino remoto, matemática e ensino remoto.**v.09, n. 18. Florianópolis: 2021. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/boem/article/view/19128> Acesso em: 23 dez. de 2022.

POUBEL, Clarissa Menezes de Souza; PINHO, Leandro Gracia; CARMO, Gerson Tavares do. **Uma arena de tensões:** história da EJA ao PROEJA. Caderno de História da Educação, Uberlândia,v.16, n.1, 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/38242/20188>. Acesso em: 22 mai. 2022.

SANTOS, Luiza Rodrigues dos; FERREIRA, Debora Europeu; FERNANDES, Ana Priscila; LOBO, Daniele Couto. **Experiências no estágio supervisionado na EJA em tempos de pandemia:** percurso e reflexões sobre a formação do docente.v.07, n.03. Disponível em: EXPERIÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EJA EM TEMPOS DE

PANDEMIA: PERCURSO E REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE | Santos |
Revista Interinstitucional Artes de Educar (uerj.br). Acesso em: 23 dez. 2022.

SANTOS, Larissa; BECKES, Luciana; GABRIEL, Naidi; FELICITTI, Vera. **A realidade da educação ribeirinha no contexto da covid-19: saberes pedagógicos para a ação docente.** Santa Catarina, 2021. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/2586>. Acesso em: 23 dez. 2022.

SILVA, Eduardo. **Políticas curriculares na educação de jovens e adultos: século XX à pandemia da COVID-19.** Paraíba, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/56618>. Acesso em: 23 dez. de 2022.

SILVA, Jaqueline Luzia da; BARBOSA, Carlos Soares. **Contradições da educação de jovens e adultos em tempos de educação remota.** v.24. n.01. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8665776/28036>. Acesso em: 23 dez. 2022.

SILVA, Marcio Serafim da Silva; SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de; NETTO, Cristine Mendes. **Letramento e Avaliação em tempos de Covid-19: uma análise com estudantes da EJA.** v.32, São Paulo:2021. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/8265/4329>. Acesso em: 23 dez. 2022.

SIQUEIRA, Antonio R.; GUIDOTTI, Viviane. **Educação de jovens e adultos.** Porto Alegre: Grupo A, 2017. E-book. ISBN 9788595020535. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788595020535/>. Acesso em: 22 dez. 2022.

SOARES, L. J. G. **A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais.** Revista Presença Pedagógica, v. 2, n. 11, Dimensão, set/out, 1996. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/560957/2/edu%20jovens%20adultos%20Web.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2022.

ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO NO ÂMBITO DO TERCEIRO SETOR: UMA PROPOSTA DE MODELO DE NEGÓCIOS PARA ENTIDADES SOCIAIS

Oséas Batista dos Santos
Mestrando em Comunicação
oseas.batista@discente.ufma.br
UFMA

Flávia de Almeida Moura
Doutora em Comunicação
flavia.moura@ufma.br
UFMA

RESUMO: Este artigo, que consiste em um recorte de uma pesquisa realizada no âmbito do mestrado em Comunicação da Universidade Federal do Maranhão, tem o objetivo de analisar como o modelo de negócios, articulado às ferramentas comunicacionais como o planejamento estratégico, pode ser utilizado como um instrumento no sentido de maximização do processo arrecadatório de recursos financeiros de entidades sociais sem fins lucrativos que possuem como foco a assistência às pessoas que convivem com o vírus HIV. Como essas entidades estão inseridas no âmbito do terceiro setor, será realizada uma pesquisa bibliográfica sobre esse ator social, assim como as categorias e conceitos relacionados ao tema, à exemplo do planejamento estratégico, comunicação organizacional e o modelo de negócios.

Palavras-chave: Comunicação; Terceiro Setor; HIV; Modelo de negócios

1. INTRODUÇÃO

O terceiro setor tem se destacado ao longo dos últimos anos como um relevante ator social que atua junto aos grupos marginalizados socialmente e, portanto, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, cobrindo, assim, uma lacuna deixada pelo poder público. Um dos grupos beneficiados pelas ações do Terceiro Setor é o que inclui as pessoas diagnosticadas com o vírus HIV, que, para além da carga viral que o diagnóstico acarreta, em muitas situações carregam também o estigma social que a sociedade ainda coloca nos pacientes HIV positivo. Uma das formas de combater a marginalização social sofrida por parte desse público, ocorre através do trabalho organizado em torno de entidades sociais (FERNANDES, 1994, p.18), cujas atividades buscam garantir a efetiva promoção dos direitos sociais.

A construção do terceiro setor no Brasil, durante a década de 1990, coincidiu com o auge de contágio do HIV e mortes em consequência do vírus no país. O início da epidemia no final do século XX e a sua expansão avassaladora pelo mundo a partir de então trouxeram mudanças na sociedade em vários aspectos: social, econômico e de saúde pública, mas principalmente trouxeram um novo olhar sobre os direitos sociais, levando ao debate e a luta pelo respeito à condição humana dos pacientes infectados pelo vírus, que, nos primeiros anos da doença, carregavam em seu diagnóstico a quase certeza da morte física.

Naquele prelúdio epidemiológico da AIDS, o estágio final da doença era precedido comumente pela morte civil, isto porque, entre 1987 e 1995, as pessoas com o diagnóstico HIV+ tinham como único tratamento disponível o AZT (BARROS; SILVA, 2017, p.116), medicamento composto de uma única droga e que causava fortes efeitos colaterais, e que ainda assim tinha um alto custo, não sendo acessível para a maioria, o que levava ao desenvolvimento de doenças – chamadas nesse contexto de oportunistas – que debilitavam ainda mais os doentes, tornando-os vítimas do preconceito e tendo decretadas implicitamente a sua morte civil.

O quadro começou a mudar a partir de 1995 com o surgimento do coquetel, que significou um avanço no tratamento da AIDS. Composto, inicialmente, de três categorias de medicamentos (RACHID, SCHECHTER, 2017, p.52), o coquetel, segundo o Ministério da Saúde, possui hoje em dia mais de 36 combinações medicamentosas. Já em 1996, o SUS, por meio da Lei Federal nº 9.313, começou a disponibilizar gratuitamente o novo tratamento, mas apenas para pacientes que apresentavam baixa contagem das células CD4, do sistema imunológico, alvo preferencial do vírus HIV. No entanto, a partir de 2013, o SUS estendeu a gratuidade dos medicamentos para todos os pacientes. De acordo com informações do Ministério da Saúde, cerca de 585 mil pessoas com diagnóstico do vírus HIV fazem uso dos antirretrovirais, garantindo, assim, o controle da doença e uma chance de sobrevivência maior em relação aos primeiros anos da AIDS.

Nesse sentido, este artigo, que se insere no âmbito de uma pesquisa ainda em andamento no mestrado profissional em Comunicação, pretende articular o modelo de negócios com as ferramentas do processo de comunicação organizacional e estratégica, tendo a finalidade de otimizar a arrecadação de recursos financeiros das entidades do Terceiro Setor que trabalham com pessoas que convivem com o vírus HIV.

2. METODOLOGIA

Este texto consiste em um artigo metodologicamente estruturado a partir de uma revisão de literatura acerca do terceiro setor no Brasil e conceitos relacionados ao tema. Por, inicialmente, tratar da exposição de fatos históricos, fez-se necessário um trabalho de pesquisa bibliográfica que, como destaca Gil (2002, p. 45), é imprescindível para a análise e compreensão de fatos e conceitos dessa natureza, e que servem de sustentação teórica para o pesquisador.

Sobre a análise das categorias e conceitos, Noronha e Ferreira (2000, p.192) apontam a revisão de literatura como um caminho metodológico que auxilia o pesquisador no mapeamento

das discussões realizadas ao longo do tempo, acerca do tema de pesquisa trabalhado, ajudando a compreender no atual estágio do debate acadêmico sobre o assunto. Nesse sentido, a revisão de literatura realizada para a construção deste artigo, buscou, inicialmente, realizar uma descrição dos principais fatos relacionados sobre o terceiro setor, indo no resgate das suas raízes norte-americanas, para logo em seguida – partindo da perspectiva assinalada por Trivinos (1987, p. 80), que destaca a importância da análise e comparação da literatura disponível sobre o assunto, para assim selecionar e utilizar as mais relevantes – realizar um enfoque sobre as ações desse ator social no Brasil.

O trabalho metodológico junto à literatura selecionada tentou um encadeamento lógico dos conceitos e áreas que estão correlatos ao tema do terceiro setor neste artigo. O encadeamento, necessário em qualquer construção textual, se faz mais imprescindível em um trabalho de revisão de literatura para construir assim (GIL, 2007, p.50), uma visão abrangente dos principais fenômenos históricos e ideias que circulam em torno do objeto de pesquisa.

3. SURGIMENTO DE UM NOVO ATOR SOCIAL

O terceiro setor começou a ser reconhecido institucionalmente na década de 1960, nos Estados Unidos, em razão, sobretudo, da cultura filantrópica da sociedade americana. Apesar dessa característica social, o reconhecimento no âmbito governamental das ações de filantropia existentes naquele país foi tardio, e o próprio uso do termo terceiro setor, como assinala Calegare e Junior (2009, p. 132), só veio acontecer uma década depois, em 1978, quando o filantropo norte-americano John D. Rockefeller III publicou um artigo em que chamava a atenção para um outro ator social americano que não era o governo tampouco o mercado. O artigo referia-se às ações caritativas e ao modelo social participativo característico entre os americanos e que, por isso mesmo, propiciou o avanço institucional do terceiro setor nos Estados Unidos⁷²⁶.

O resgate das raízes americanas do terceiro setor – para além de situar a temática no espaço e no tempo – ajuda a compreender o processo de exportação para outros países da terminologia e suas

⁷²⁶ Um dos mais reconhecidos estudiosos da sociedade americana foi o historiador e escritor francês Alexis de Tocqueville (1805-1859), que publicou no ano de 1835 o livro *A Democracia na América*. O livro, como lembra no prefácio da obra François Furet (2005, p.11) é resultado de uma viagem de Tocqueville e Gustave Beaumont aos Estados Unidos, em 1831, com a finalidade de estudar o sistema prisional americano e produzir posteriormente um relatório para o governo francês. Além dos aspectos prisionais dos Estados Unidos, Tocqueville analisou outras esferas da sociedade americana, como a presença do associativismo. Conforme defende Groppo (2008, p.72), as análises de Tocqueville sobre as associações americanas e o seu funcionamento sob a lógica das ideologias liberal e conservadora contribuem para a compreensão da formação e o estabelecimento do terceiro setor nos Estados Unidos, país marcado pelo individualismo, mas que foi capaz de produzir uma cultura filantrópica.

práticas, principalmente a partir da década de 1990, período marcado pelo início da globalização e a expansão do neoliberalismo⁷²⁷ que trouxeram mudanças econômicas e sociais significativas em vários países (IBARRA, 2011, p. 238), especialmente na América Latina.

É nesse contexto de mudanças geopolíticas que o terceiro setor teve o seu advento no Brasil e desde então – assim como em outras partes do mundo – tem se destacado como um relevante ator social (FERNANDES, 1994, p. 18), suscitando debates entre críticos e defensores do seu modelo de intervenção social – o que tem resultado em uma literatura acadêmica que, além de registrar as questões teóricas sobre o assunto, contribuem para o melhor entendimento acerca do estágio atual das discussões sobre o terceiro setor e também dos conceitos, categorias, noções e áreas relacionados ao assunto.

A partir da década de 1990, a ideia do terceiro setor foi importada para o Brasil como sendo um novo modelo de intervenção social, e, inicialmente, foi apresentado no debate público como “um espaço de compromisso e luta rumo à equidade e à justiça social, valorizando as potencialidades humanas e conscientizando sobre a importância de transforma-se em sujeito político, construtor e executor de práticas democráticas e cidadãs” (BARBOSA, 2006, p.175). Portanto, um ator social a ser utilizado – através do trabalho de organizações e entidades não governamentais – para minorar os efeitos da desigualdade no país e lutar na garantia da efetividade dos direitos sociais.

Apesar de ser baseado no trabalho de grupos da sociedade civil⁷²⁸ e ter nas suas origens norte-americanas um caráter não-governamental, o Terceiro Setor no Brasil, como assinala Falconer (1999, p.14) foi impulsionado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso

⁷²⁷ O neoliberalismo consiste em uma ideologia herdeira da tradição de pensamento liberal e conservador, que teve como marco teórico fundador a publicação, em 1944, do livro *O caminho da servidão*, do economista austríaco Friedrich Von Hayek, que faz na nesta obra uma crítica ao modelo de economia estatal como sendo uma ameaça as liberdades individuais. O livro, publicado no final da Segunda Guerra Mundial, foi utilizado pouco tempo depois, já no contexto da Guerra Fria e crescente acirramento entre os Estados Unidos e a União Soviética, como arsenal teórico pelas democracias liberais.

Nesse sentido, o neoliberalismo advoga a favor de uma economia de mercado, portanto com menos participação da presença do estado, inclusive em áreas como a saúde, educação e de política social. Cf. DRAIBE, Sonia M. As políticas sociais e o neoliberalismo – Reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. *Revista USP*, n. 17, p. 86-101, 1993

⁷²⁸ Conceito oriundo da literatura sociológica europeia, mas que começou a ser introduzido no espaço acadêmico e de luta social da América Latina a partir da década de 1970 (FERNANDES, 1994, p.87), especialmente como um instrumento de pensamento e ação social nos países que, à época, sofriam com governos militares autoritários, como era o caso do Brasil.

Sobre os debates teóricos, Coutinho (2021, pp. 24, 25) assinala para as visões distintas do conceito para Karl Marx e Antônio Gramsci. Na perspectiva gramsciana, a sociedade civil se difere do proposto por Karl Max no sentido de que, enquanto para Marx, a sociedade civil constituía unicamente das “relações sociais de produção, ao mundo da economia”; Gramsci renovou a noção do termo, dando-lhe um sentido de luta coletiva, cujos principais atores eram “as igrejas, partidos políticos, sindicatos, meios de comunicação, instituições de caráter científico e artístico etc.”

(1995-2002), especialmente com o programa Comunidade Solidária⁷²⁹, projeto estruturado pela antropóloga Ruth Cardoso, que, conforme assinala Carrion (2000, p. 238), definia o terceiro setor como sendo a “reinstucionalização do público, compreendida como sinônimo de processo de organização da sociedade civil em defesa de seus próprios direitos”.

Além do programa Comunidade Solidária, o terceiro setor ainda foi impulsionado no âmbito governamental por dois outros fatores (CALEGARE; JUNIOR, 2009, p. 134): a reforma administrativa realizada na década de 1990 por meio intitulado na época Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), conduzida pelo ministro da pasta Luís Carlos Bresser Pereira, cujo objetivo era promover uma desestatização do governo brasileiro, seguindo um pensamento de que o cerne da crise do país residia na burocracia e inchaço do estado. O segundo fator teria sido o reconhecimento legal do terceiro setor, por meio da Lei nº 9.790/1999 conhecida como lei do terceiro setor, que institucionalizou, a exemplo do que aconteceu nos Estados Unidos na década de 1960, as entidades inseridas nesse ator social, no caso brasileiro chamadas de Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP).

Sobre esse reconhecimento legal do terceiro setor, Oliveira e Sousa (2015, p.182) destacam que a lei propiciou um diálogo mais estreito e uma parceria entre as entidades e o poder público, e também contornos administrativos melhor delineados, que resultaram uma atuação mais profissional dessas organizações.

No final da década de 1990, foi promulgada a chamada Lei do terceiro setor, a qual criava a qualificação denominada Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, as OSCIPs (BRASIL, 1999), cuja certificação dava às organizações da sociedade civil acesso a novos recursos por meio de um Termo de Parceria entre elas e o Poder Público para suas finalidades, assumindo obrigações de transparência administrativa. Desde então, o Terceiro Setor é tido como um tema de notória relevância no âmbito dos diversos segmentos da sociedade civil, da academia, como também do primeiro e segundo setores.

⁷²⁹ A ideia da Comunidade Solidária tem raízes no Conselho Nacional de Segurança Alimentar (CONSEA), criado em 1993 com o objetivo de priorizar, na agenda nacional, o combate à fome e à miséria. À época, o Brasil havia acabado de sair do processo de impeachment que resultara na saída de Fernando Collor de Mello da presidência, que foi seguida da posse do seu vice, Itamar Franco, o responsável por introduzir as linhas gerais daquilo que alguns anos depois viria a se tornar a Comunidade Solidária. No governo FHC, o projeto é estruturado tendo como principal diretriz a articulação em torno de quatro princípios: parceria, solidariedade, descentralização das ações, e integração e convergência das ações. Ruth Cardoso assinalava que a articulação junto a setores da sociedade civil não eximia o Estado da sua responsabilidade social, mas tal integração geraria um dinamismo das ações e a crescente capacidade da sociedade brasileira em reivindicar os seus direitos, especialmente em relação aos problemas sociais do país. Cf. RESENDE, Luís Fernando de Lara. Comunidade solidária: uma alternativa aos fundos sociais. In: Comunidade solidária: uma alternativa aos fundos sociais. 2000. p. 6; 24 Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2346/1/TD_725.pdf

Falconer (1999, p. 18) ainda aponta que no contexto brasileiro, além do governo federal, o Terceiro Setor teve também dois outros impulsionadores: o Banco Mundial, que consistiu no principal responsável pela expansão do terceiro setor no mundo “ao pressionar um governo a reconhecer e estabelecer relações de colaboração com as ONGs de seu país”; e por fim empresariado, sobretudo a partir do trabalho da Comunidade Solidária que construiu um caminho para a parceria entre empresas e entidades sociais.

4. A COMUNICAÇÃO ORGANIZACIONAL NA ESFERA DE ATUAÇÃO DO TERCEIRO SETOR

Uma das áreas que têm estabelecido um diálogo cada mais estreito com as entidades que fazem parte do terceiro setor é a comunicação, em específico no seu campo organizacional e estratégico. Isto porque qualquer organização (TORQUATO, 2015, p. 76), incluindo as do terceiro setor, não podem prescindir das ferramentas comunicacionais que são, no atual estágio de ambiente organizacional que as entidades de qualquer setor estão inseridas, o principal caminho para a transferência de informações e construção eficiente de mensagens das organizações para com o seu público externo.

Essa análise também é imprescindível e ajuda a escolher a melhor proposta de comunicação que caberá as empresas e organizações sendo elas públicas, privadas ou do terceiro setor. Como ressalta Utsunomiya (2007, p.311), a comunicação desenvolvida no âmbito das entidades sociais se diferencia daquela praticada a nível de governo e empresarial.

Um grande diferencial é a defesa de causas sociais, ambientais ou ideológicas se sobrepor à finalidade de lucro ou interesses políticos. Esse pressuposto exige uma qualidade maior do nível de comunicação, pois as “trocas” envolvidas nesse contexto são extremamente simbólicas, o que aumenta a complexidade do processo no terceiro setor.

Enquanto no primeiro e no segundo setores a comunicação possui dois interlocutores básicos (o governo e o cidadão – no caso do primeiro setor; a empresa e o cliente – no caso do segundo setor) no terceiro setor a comunicação deve se dar entre a organização e o beneficiário e a organização e o mantenedor.

No terceiro setor, a comunicação opera no nível organizacional e por comunicação organizacional entende-se (Utsunomiya, 2007, p.314) o processo de construção de uma gestão estratégica que dê a organização visão abrangente do ambiente no qual opera e de como estabelecer um diálogo eficiente.

Uma das ferramentas desse processo é o planejamento de comunicação. No caso do terceiro setor ele é primordial para trabalhar com o possível público mantenedor das entidades, cuja participação é importante já que ele que contribui para subsidiar o funcionamento da

organização. De tal modo, o planejamento de comunicação no terceiro setor, no que se relaciona à esfera de relações públicas, ganhou novos horizontes teóricos e profissionais, conforme aponta Peruzzo (2020, p. 8). Anteriormente, ambas as áreas tinham ressalvas a qualquer uso instrumental das ferramentas de relações públicas por considerar “sua performance ligada a serviço do capital”.

No entanto, o crescimento do terceiro setor trouxe a necessidade de utilizar mecanismos que auxiliem no alcance dos objetivos almejados pelas instituições inseridas nesse processo social, bem como o aumento do interesse acadêmico por esse ator social contribuíram para a mudança da visão de antagonismo referente às relações públicas e conseqüentemente ao uso elementos da esfera comunicacional.

De tal modo, a partir da necessidade de uma profissionalização dos vários aspectos que envolvem o terceiro setor e a comunicação comunitária o planejamento de comunicação torna-se uma ferramenta essencial para o relacionamento das entidades com o ambiente externo, bem como para o direcionamento de uma política organizacional eficiente.

Kunsch (2003, p. 204) destaca que o planejamento não implica em “algo solto e isolado de contextos”, mas é um processo complexo que tem uma abrangência e dinâmica própria que poderá sofrer mudanças de acordo com a instituição que é feito e o objetivo a ser alcançado. Apesar do dinamismo que a prática do planejamento pode ter, Kunsch aponta que alguns elementos são essenciais para esse processo, sendo eles a eficiência, a eficácia e a efetividade que vão garantir, respectivamente: o fazer bem feito, a escolha correta de diretrizes que serão seguidas e a permanência temporal e no contexto no ambiente em que o planejamento será implementado.

Um dos elementos fundamentais nesse processo é a formulação do planejamento estratégico, que consiste em uma consolidação de uma visão sistêmica – porém não rígida –, aberta em um exercício permanente da busca de novos horizontes e estratégias (OLIVEIRA, 2002, p. 195).

Para a realização do planejamento estratégico, Kunsch (2003, pp. 248-272) aponta a necessidade de algumas diretrizes que antecedam esse processo, sendo eles: identificação da missão, visão e valores da entidade e análise do ambiente externo, setorial e interno.

Além do conhecimento da organização como um todo, é preciso situá-la no contexto do ambiente onde está inserida. Por isso nessa etapa, daremos destaque ao estudo e à análise do ambiente.

Nessa fase busca-se, por meio do levantamento de dados e aproveitamento das informações obtidas com o planejamento estratégico, conhecer a organização como um todo, reunindo elementos fundamentais que permitam a sua identificação e apresentação geral (KUNSCH, 2003, p. 249).

Com base nas informações colhidas no planejamento estratégico, passa-se a etapa seguinte que, como Kunsch define como quatro: divulgação, implementação, controle de ações e avaliação de resultados. A partir de tais mecanismo pode-se obter a maximização dos resultados, que poderão ser potencializados dado o conhecimento interno e externo em relação à entidade para a qual foi delineado o planejamento de comunicação.

5. MODELO DE NEGÓCIOS NA PERSPECTIVA ORGANIZACIONAL

O modelo de negócios, historicamente, é uma ferramenta ligada ao empreendedorismo e utilizada, como assinala Osterwalder e Pigneur (2011, p.14), para “descrever a lógica de criação de entrega e captura de valor por parte de uma organização”. Portanto, é uma ferramenta intimamente ao ligada ao processo organizacional das empresas, sejam elas públicas, privadas ou do terceiro setor.

Os autores ainda propõem a ideia de proposta de valor (2011, p.22) como um entendimento para alcançar essa captura, como descrevem no trecho abaixo.

O componente da proposta de valor descreve o pacote de produtos e serviços que criam valor para um segmento de clientes específico. A proposta de valor é o motivo pelo qual os clientes escolhem uma empresa ou outra. Ela resolve um problema ou satisfaz uma necessidade do consumidor. Cada proposta de valor é um pacote específico que supre a exigência de um segmento de clientes específicos. Nesse sentido, uma proposta de valor é uma agregação ou conjunto de benefícios que uma empresa oferece aos clientes.

Algumas propostas de valor podem representar uma oferta inovadora. Outras podem ser similares a outras já existentes no mercado, mas com características adicionais.

Como já abordado, o processo de utilização das ferramentas de comunicação sofre mudanças a depender do ambiente em que está sendo trabalhada. O mesmo ocorre com o modelo de negócios que, na perspectiva organizacional, terá mudanças de direcionamentos, dependendo do tipo de entidade em que está sendo utilizado. No caso das entidades e movimentos sociais, como apontam Costa e Rocha (2022, p.15), a proposta de valor “irá orientar todo o ecossistema empreendedor para que não aumentem a desigualdade”.

Portanto, o modelo de negócios trabalhado sob essa perspectiva será direcionado no sentido de produzir – diferente de empresas privadas, por exemplo, que visam o lucro como meta – nas organizações do terceiro setor essa noção de valor será instrumentalizada no sentido de garantir a troca simbólica de valores, não somente para os beneficiários, mas também aqueles possíveis mantenedores – que auxiliarão na subsistência da organização.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar o terceiro setor é necessariamente refletir sobre uma série de temas correlatos a esse assunto. Diante disto, durante este artigo buscamos expor um panorama teórico sobre os principais conceitos, categorias e fatos históricos relacionados ao tema. Conforme explicado na metodologia, procuramos construir um encadeamento lógico que – para além de ser necessário em qualquer texto – se faz ainda mais imprescindível em um artigo de revisão de literatura, sob o risco de não realizar a descrição correta do objeto de pesquisa trabalhado.

Diante da relevância social e acadêmica do terceiro setor se apresenta em vários níveis de análise, tanto entre adeptos que o consideram um instrumento que renova a atuação das questões sociais, levando ao capitalismo uma feição mais humana e solidária; e dos seus críticos que apontam para as suas debilidades em vários aspectos, do teórico ao nível prático, críticos que, conforme visto, veem no terceiro setor um instrumento de usurpação de legítimas lutas sociais, ressignificando até mesmo conceitos do seus adversários ideológicos.

Nesse sentido, uma revisão de literatura sobre o terceiro, além de situar o estágio de discussões sobre o tema, leva a uma melhor compreensão desses entendimentos sobre esse ator social, inclusive as ferramentas da comunicação que podem ser usadas na resolução de um dos principais problemas das entidades inseridas nesse campo de atuação: a captação de recursos. Aqui mais uma vez, o terceiro setor mostra-se dinâmico e singular ao requerer um olhar comunicacional diferenciado para a condução de uma gestão institucional da comunicação no âmbito das suas instituições. Um dos usos estratégicos dessa visão estratégica de comunicação pode ocorrer através da utilização da ferramenta do modelo de negócios, que, como abordado, constitui um instrumento que visa a produção de valor das organizações de qualquer tipo, para que as mesmas alcancem os objetivos propostos.

Um dos diferenciais a ressignificação e uso da ideia de proposta de valor – usado não no sentido mercadológico, mas sim simbólico – no sentido de auxiliar nesse processo comunicacional e estratégico para trabalhar no processo de maximização do processo arrecadatório, que constitui uma das principais dificuldades das organizações do terceiro setor.

Trata-se, portanto, de um modelo de intervenção social que, a despeito das críticas recebidas, tem mostrado a sua vitalidade e dinamismo e, se não resolvendo muitas das questões sociais colocadas diante de si, pelo menos tem busca que a sociedade tenha uma consciência de que esses problemas existem e precisam ser enfrentados.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, LP, 2006. **Significados do Terceiro Setor: de uma nova prática política à despolitização da questão social**. Sociedade e Cultura 9(1):173-186. Goiânia (GO): Universidade Federal de Goiás
- BARROS, Sandra Garrido de; VIEIRA da Silva, Ligia Maria. **A terapia antirretroviral combinada à política de controle da Aids e as transformações do Espaço Aids no Brasil dos anos 1990**. Saúde em debate, v41, p.114-128, 2017
- CALEGARE, M. G. A.; SILVA JUNIOR, N. A **“construção” do Terceiro Setor no Brasil: da questão social à organizacional**. Psicologia Política. v. 9, n. 17, p. 129-148, jan./jun. 2009
- CARRION, Rosinha Machado. **Organizações privadas sem fins lucrativos: a participação do mercado no terceiro setor**. Tempo social, v. 12, p. 237-255, 2000.
- COUTINHO, Carlos Nelson. **O leitor de Gramsci: escritos escolhidos: 1916-1935**. In: O Leitor de Gramsci: escritos escolhidos: 1916-1935. 2021
- COSTA, Ramon; ROCHA, Larissa Leda F. **Modelo para Criação de Iniciativas Contemporâneas**. EDUFMA, 2022
- FALCONER, Andres Pablo. **A promessa do terceiro setor: Um estudo sobre a construção do papel das Organizações Sem fins Lucrativos e de seu campo de gestão**. Centro de Estudos em Administração do Terceiro Setor. Universidade de São Paulo, 1999.
- FERNANDES, Rubem Cesar **Privado, porém público: o terceiro setor na América Latina**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São PAULO: Atlas, 2002
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed. 8ª reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.
- GROPPO, Luís Antônio. **Tocqueville, o associativismo e alguns apontamentos sobre o terceiro setor**. Revista de Filosofia Aurora, v.20, n. 26, p. 55-74, 2008.
- IBARRA, David. **O neoliberalismo na América Latina**. Brazilian Journal of Political Economy, v.31, p. 238-248
- KUNSCH, Margarida Maria Krohling. **Planejamento de relações públicas na comunicação integrada**. Summus editorial, 1986.
- NORONHA, D. P.; FERREIRA, S. M. S. P. Revisões de literatura. In: CAMPELLO, B. S.; CONDÓN, B. V.s; KREMER, J. M. (Org.). Fontes de informação para pesquisadores e profissionais. Belo Horizonte: UFMG, 2000.
- OLIVEIRA, Eider Arantes; GODOI DE SOUSA, Edileusa. **O terceiro setor no Brasil: avanços, retrocessos e desafios para Organizações Sociais**. Revista Interdisciplinar de Gestão Social, v. 4, n.3,2015

OSTERWALDER, A; PIGNEUR, Y. **Business Model Generation -Inovação em Modelo de Negócios:** um manual para visionários, inovadores e revolucionários. Rio de Janeiro: Alta Books, 2011

PEDROSO, Márcia Naiar Cerdote. **A pobreza e a desigualdade: uma realidade brasileira no século XXI.** LEITURAS DE ECONOMIA POLÍTICA, p. 31

RACHID, Marcia; SCHECHTER, Mauro. **Manual de HIV/AIDS.** Thieme Revinter Publicações LTDA

TOCQUEVILLE, Alexis de. **A democracia na América.** São Paulo. Martins Fontes, 2005

TORQUATO, Gaudêncio. **Comunicação nas organizações: Empresas privadas, instituições e setor público [conceitos, estratégias, planejamento e técnicas]** Summus Editorial, 2015.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** 1ª ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1987. p. 92-111

UTSUNOMIYA, Fred Izmumi. **Relações Públicas na gestão da comunicação institucional no terceiro setor.** KUNSCH, M. MK; KUNSCH, WL (Orgs.). Relações Públicas Comunitárias: a construção em uma perspectiva dialógica e transformadora, p. 310-324, 2007.

ESTRATÉGIAS DE LUTA PELO DIREITO À CIDADE NA ILHA DE SÃO LUÍS- MA: NAS LUTAS POR MORADIA, CULTURA E MEMÓRIA

Alex Oliveira de Souza
Doutor em Urbanismo
liveira.alex@live.com
UEMA

RESUMO: Tendo como preocupação estruturante a segregação sócio, espacial e cultural no âmbito do sistema capitalista e a disparidade por ela criada entre os mais ricos e aqueles que sofrem com diversas carências de direitos, foi realizada no XVII Encontro Humanístico da UFMA uma Mesa Redonda sobre: A produção de segregação socioespacial e a negação sistemática do direito à cidade. Um dos trabalhos apresentados nesta mesa, deu origem a este artigo, que se organiza a partir de três pesquisas e trata das estratégias de luta pelo direito à cidade na Ilha de São Luís- MA. Para além dos processos eleitorais, a reconstrução democrática passa pelas lutas pelo direito à cidade, por desempenhar um papel central como lugar estratégico para a circulação das pessoas, dos bens e do capital. Esta convergência estratégica remete ao espaço urbano como lugar dos conflitos, das lutas para que os direitos já conquistados saiam do papel e sejam de fato efetivados. Para isso é preciso ouvir aqueles e aquelas que sofrem, que tem queixas, que fazem exigências sobre seus direitos. Três frentes de engajamento são apresentadas neste trabalho, todas fruto de trabalhos acadêmicos desenvolvidos na Universidade Estadual do Maranhão, uma no mestrado em Desenvolvimento Sócioespacial e Regional e as outras no curso de graduação de Arquitetura e Urbanismo. A primeira trata da luta pelo direito à moradia da comunidade Eugênio Pereira na cidade de Paço do Lumiar, localizada a aproximadamente 20 km do centro de São Luís. A segunda foi realizada no bairro da Liberdade, primeiro quilombo urbano da cidade e está focada na preocupação de se articular as práticas de urbanismo aos fazedores de cultura, notadamente os brincantes do Bumba meu Boi. A terceira aborda a formação de um bairro histórico negro na São Luís de século XIX, nela são evidenciados apagamentos sistemáticos contra as contribuições da população negra e parda pela política de preservação do patrimônio histórico da cidade. Pensar em estratégias de luta praticadas na cidade na busca por direitos que são historicamente negados é uma tarefa necessária para a reconstrução democrática, que deve olhar para as cidades como lugar potencialmente revolucionário.

Palavras-chave: Direito à Cidade, Moradia, Memória e Cultura

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho nasce de uma participação em uma mesa redonda organizada para o XVII Encontro Humanístico, pela professora Júlia Petrus do Programa de Pós-graduação em Geografia – PPGGEO da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Ele se insere numa preocupação relacionada ao problema da segregação socioespacial, no âmbito do sistema capitalista, considerando o fosso colossal que separa os que desfrutam de todas as benesses disponíveis nas cidades e os que lutam cotidianamente pela sobrevivência e vivem em uma aguda carência de direitos.

No contexto do XVII Encontro Humanístico que se dedicou a explorar o tema: Ciências, Humanidades e Reconstrução Democrática, foi realizada uma Mesa Redonda sobre: A produção de segregação socioespacial e a negação sistemática do direito à cidade, que foi relacionada ao eixo temático: Subjetividades, desigualdade e cuidado com a sociedade. A mesa teve a participação de quatro pesquisadores oriundos de dois programas de pós graduação do Maranhão, o já citado, PPGEIO da UFMA e o Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioespacial e Regional (PPDSR) da UEMA.

Na referida mesa redonda a segregação socioespacial foi abordada a partir de trabalhos em Montevideu/Uruguai, na Amazônia/Brasil, no bairro do Barreto em São Luís/Ma/Brasil e por fim a apresentação que fundamenta este artigo, intitulada Estratégias Socioespaciais de Luta pelo Direito à Cidade, apresenta pesquisas realizadas no curso de Arquitetura e Urbanismo e no curso de mestrado em Desenvolvimento Socioespacial e Regional, ambos da UEMA, tratando de três frentes de engajamento pelo direito à cidade, a luta pelo direito à moradia na comunidade Eugênio Pereira, localizada na zona rural de Paço do Lumiar (MA); Cultura e direito à cidade no quilombo urbano no Bairro da Liberdade e O bairro histórico negro da Freguesia de Nossa Senhora da Conceição, ambas na cidade de São Luís (MA).

A luta por direitos é pressuposto fundante do exercício democrático, é na livre manifestação dos conflitos que os direitos se forjam e são efetivados, daí a importância de se falar da luta por direitos, quando vivemos em um contexto de intensa luta pela reconstrução democrática no cenário brasileiro atual, neste sentido a cidade desempenha um papel central, como habitat humano e portanto como espaço privilegiado de circulação das pessoas, dos bens e do capital.

No âmbito da política urbana, é oportuno reiterar as questões centrais que são fundantes do marco regulatório brasileiro, mas que são constantemente ignoradas, sobretudo quando se trata das populações mais pobres, dos negros, das mulheres, em resumo das pessoas que habitam as periferias das cidades, tanto no sentido, territorial que expulsa a população para as áreas mais distantes dos espaços centrais, quanto pelo sentido social, que marginaliza as pessoas, colocando-as nas franjas, nas periferias daqueles que usufruem os principais direitos instituídos impondo-os uma proximidade espacial e uma colossal distância social.

Neste sentido, precisamos reafirmar alguns instrumentos legais para enfrentar a onda fascista que insiste em criminalizar aqueles e aquelas que lutam para que estes instrumentos legais sejam de fato efetivados na vida dos que mais precisam da garantia destes direitos. Trata-se especificamente das matérias constitucionais dos artigos 182º e 183º, que explicitam

questões como a função social da cidade, da propriedade, da obrigatoriedade de se elaborar planos diretores, da necessidade de se cobrar um IPTU progressivo e da possibilidade de usucapião urbano.

Matérias estas, já amplamente debatidas, mas que continuam sendo sistematicamente negadas apesar de todos os avanços institucionais contidos no marco regulatório nacional, como o Estatuto das cidades, de 2010, que já no seu artigo 1º se propõem a estabelecer as normas para regular o uso da propriedade urbana em prol do bem coletivo, da segurança e do bem estar dos cidadãos. (Lei 10.257/2001, p16).

Ainda sobre a instrumentalização do marco regulatório para fortalecer as lutas da população que habita nas cidades, temos que sublinhar que, estão assegurados direitos à cidades sustentáveis, à terra urbana, ao saneamento ambiental, à infra-estrutura, ao transporte e etc. Todos amplamente negados na prática. Além disso, encontram-se legitimadas todas as reivindicações sobre a necessidade de participação da população e de associações representativas, na formulação, execução e acompanhamento de planos e programas e projetos de desenvolvimento urbano (Lei 10.257/2001, p16).

No que tange este artigo, alguns pressupostos teóricos são comuns as três pesquisas que são apresentadas. Como primeira preocupação temos a questão do direito à cidade, compreendido aqui a partir de Lefebvre (2001) acrescidos das contribuições de Harvey (2014) para os quais a cidade deve ser percebida a partir da noção de direito, fundada entre duas dimensões as da queixa e as das exigências. Onde as queixas residem na necessidade de respostas às crises que assolam a vida cotidiana no habitat urbano e as exigências residem no imperativo de se encarar a crise nos olhos e se buscar construir alternativas para a vida urbana.

Essa combinação entre queixas e exigências tem um *locus* para sua emergência, exatamente o espaço habitado, as ruas, os bairros periféricos, os guetos, os lugares onde historicamente os excluídos encontram morada e exigem mudanças e garantias de direitos. Este processo passa por uma dupla determinação sobre a cidade que queremos e que tipo de pessoa queremos ser nesta nova cidade. Afirmar Harvey:

“A questão do tipo de cidade que queremos não pode ser separada da questão do tipo de pessoa que queremos ser, que tipos de relações sociais buscamos, que relações com a natureza nos satisfazem mais, que estilo de vida desejamos levar, quais são nossos valores estéticos. O direito à cidade é portanto, muito mais do que um direito de acesso individual ou grupal aos recursos que a cidade incorpora: é um direito de mudar e reinventar a cidade mais de acordo com nossos mais profundos desejos.” (2014, p28)

As estratégias de luta pelo direito à cidade passam necessariamente pela democracia, pelo fortalecimento de movimentos sociais representativos e criativos que consigam acolher as

queixas e potencializá-las em forma de exigências, de novos modos de urbanização e governança para que possamos vislumbrar a perspectiva revolucionária das lutas urbanas.

Diante do exposto, nosso propósito é apresentar três pesquisas desenvolvidas na UEMA, que dão visibilidade as dores, queixas e exigências de três comunidades distintas que representam três estratégias de luta pelo direito à cidade em três frentes de engajamento.

A primeira delas é a luta pelo direito à moradia na comunidade Eugênio Pereira em Paço do Lumiar – MA, trabalho publicado no 9º projetar e fruto da pesquisa realizada para dissertação de mestrado de Lucas Fonseca no PPDSR-UEMA (2019), que sistematiza as principais estratégias de luta de uma população que ocupa uma área da grande São Luís há mais 18 anos e ainda sonha com o reconhecimento do direito à moradia, confirmado pelo aguardado título de propriedade.

A segunda frente de engajamento trata da relação cultura e direito à cidade no quilombo urbano da Liberdade. Este trabalho que já foi publicado na revista *Cuadernos De Educación Y Desarrollo*, (2023, pp1031–1051). Foi elaborado a partir de pesquisa iniciada pela aluna Larissa Anchieta na disciplina Teorias Urbanas do curso de Arquitetura e Urbanismo da UEMA no segundo semestre de 2019, ele está centrado numa análise acerca das relações entre a busca pelo direito à cidade, a construção de novas perspectivas democráticas para o espaço urbano no bairro maranhense da Liberdade.

A terceira frente de engajamento surge de um trabalho de conclusão de curso, também em Arquitetura e Urbanismo de Raimundo Chaves, defendido em 2019 na UEMA. a publicação do mesmo encontra-se no prelo, já aprovada para o 11º Projetar em João Pessoa na UFPB. A pesquisa explora a partir de evidências históricas e morfológicas a formação de um território negro no século XIX, denominada de Freguesia de Nossa Senhora da Conceição.

2. A LUTA PELO DIREITO À MORADIA NA COMUNIDADE EUGÊNIO PEREIRA EM PAÇO DO LUMIAR – MA

A cidade de Paço do Lumiar faz parte da região metropolitana da cidade de São Luís, estando aproximadamente a 20km do centro da capital, com uma população de mais de 100 mil habitantes e ocupando uma área de quase 123 mil Km². Neste contexto, se insere desde de 2005 a Comunidade Eugênio Pereira e sobre a trajetória de 14 anos de lutas (2005-2019) de que trata esta pesquisa, ora apresentada.

O histórico de lutas pelo direito à moradia desta comunidade, não é diferente de outras situações semelhantes existente pelo Brasil e por outros países marcados pela segregação sócioespacial das populações mais vulneráveis, marcadas pela negação sistemática de direitos.

No caso em tela, pode se afirmar que nos últimos anos organizações populares empenharam-se em atribuir função ao que antes eram espaços desocupados que descumpriam a função social da propriedade privada. Nesse contexto existem 42 comunidades consolidadas em Paço do Lumiar (MA), que lutam pelo direito à moradia e à cidade oficial e contra o despejo forçado.

Para Fonseca & De Souza (2019) Quando se fala em consolidadas, trata-se de considerar a Lei do Programa Minha Casa, Minha Vida de 2009 e no Código Florestal Brasileiro de 2012. Estes dois marcos legais asseguram que: para uma comunidade inserida na zona urbana ser considerada consolidada ela deve ter, no mínimo, dois equipamentos de infraestrutura urbana implantados, como: drenagem de águas pluviais urbanas; esgotamento sanitário; abastecimento de água potável; distribuição de energia elétrica; ou limpeza urbana, coleta e manejo de resíduos sólidos (BRASIL, 2009). Enquanto que, para ser considerada consolidada na área rural, deve ter ocupação antrópica preexistente a data de 22 de julho de 2008, e possuir edificações, benfeitorias ou atividades agrossilvipastoris.

Diante deste pressuposto legal e considerando que a comunidade Eugênio Pereira já conquistou vários equipamentos de infra-estrutura urbana, tais como: Posteamto com iluminação pública parcial, Energia elétrica, Água potável, Transporte coletivo e Escola comunitária (ver foto abaixo), não resta dúvidas de que trata-se de uma comunidade consolidada. Aliam-se a este dado o fato de que a área foi ocupada pacificamente. Nela não existia nada, antes da ocupação era utilizada apenas para prática de crimes como homicídio, estupro e ocultação de cadáver. Embora grupo imobiliário tivesse interesse explícito de construir um condomínio de luxo no terreno.

FOTO 01- ESCOLA COMUNITÁRIA DO RESIDENCIAL EUGÊNIO PEREIRA UMA CONQUISTA DA ASSOCIAÇÃO DE MORADORES



Foto: Fonseca & De Souza: 2019

Tendo o entendimento de comunidade e tendo lutado para conquistar cada uma das benfeitorias coletivas a população vem defendendo seu direito à moradia e à cidade,

enfrentando uma batalha judicial, na qual já enfrentaram três ações de reintegração de posse contra eles, de três proprietários diferentes. Porém ainda se encontram na dependência da justiça e vivem a aflição de não ter o direito reconhecido, mesmo diante de tantas evidências.

O que eles exigem é o registro de propriedade, a comunidade deseja ampliar os equipamentos sociais de saúde, lazer e cultura. Segundo Fonseca & De Souza (2019) com a titulação, eles deixarão de ser filhos bastardos (do Estado) e passarão a ser legítimos, integrando a cidade oficial. O que não ocorre quando permanecem sem o título (folha de papel), os avanços existem, mas não tem tranquilidade, vivem a aflição da ameaça de expulsão e segue na insegurança.

3. CULTURA E DIREITO À CIDADE NO QUILOMBO URBANO DA LIBERDADE

Esta pesquisa surge de uma atividade da disciplina teorias urbanas do curso de arquitetura e urbanismo da UEMA, como já dito aqui, voltada para a análise territorial do bairro da Liberdade o primeiro quilombo urbano do Maranhão. A partir deste estudo e procurando aliar a formação do bairro com as práticas culturais da população majoritariamente negra do bairro, foi feita uma análise da liberdade pelos passos do Bumba-Meu-Boi, procurando estabelecer estratégias de lutas pelo direito à cidade que desse visibilidade a importância de se inserir na governança urbana os fazedores de cultura popular que produzem não apenas a cultura no bairro, mas são legítimos portadores da representação cultural da cidade e do estado.

Para Anchieta & De Souza (2023) esta análise busca estabelecer um diálogo entre direito à cidade, urbanismo e cultura a partir da percepção do bairro relatada por moradores/brincantes dos grupos Boi de Seu Apolônio da Floresta e Boi da Fé em Deus para compreender a realidade e os impactos das manifestações culturais no bairro e em suas adjacências. Este entendimento ocorre na confluência entre a busca pelo direito à cidade e a construção de novas perspectivas democráticas para o espaço urbano no bairro maranhense da Liberdade.

Importante destacar o contexto histórico em que se insere o bairro da Liberdade, que apesar dos seus mais de 100 anos é marcado por um urbanismo precário e com grandes lacunas em termos dos equipamentos sociais existentes, com destaque para as carências em saúde pública e em graves problemas de saneamento básico e drenagem.

FIGURA 01- LOCALIZAÇÃO DO BAIRRO DA LIBERDADE, NA PERIFERIA DA ÁREA CENTRAL



Fonte: (Anchieta & De Souza, 2023 p1038)

Para a supracitada pesquisa é necessário reconhecer a conectividade entre fazedores de cultura e o urbanismo (Sandler, 2018) (Weiler, 2017) é gerar novas possibilidades de se estruturar uma nova governança da cidade nos bairros populares. Esta necessidade é urgente, uma vez que, o Bumba-Meu-Boi é uma manifestação de amplo espectro e grande responsável pelo fortalecimento da identidade cultural do bairro e do Maranhão, servindo como instrumento de resistência diante da marginalização das periferias da cidade e por um urbanismo que possa dar respostas efetivas para melhorar a vida das pessoas.

4. O BAIRRO HISTÓRICO NEGRO DA FREGUESIA DE NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO

O concluinte de arquitetura e urbanismo Raimundo Chaves, instigado pela condição de negro e morador do centro histórico, desenvolveu uma pesquisa para a conclusão da graduação voltada para analisar historicamente e morfologicamente a formação de um território negro no século XIX em São Luís. Amparou-se neste estudo na farta literatura local sobre o imponente legado da arquitetura de origem portuguesa, amplamente consagrado pelos órgãos de proteção do patrimônio histórico e pelo quase esquecimento de uma área também reconhecida como patrimônio pelo estado do Maranhão, mas negligenciada como espaço produzido e animado pela população negra e parda da cidade desde o século XIX. Esta área que no século XIX era conhecida pela denominação dada pela igreja católica como, Freguesia de Nossa Senhora da Conceição.

Para Chaves (2019) É preciso que se reconheça a cidade negra, aquela que foi produzida pelas mãos negras, mas que são continuamente invisibilizadas pelos processos de preservação

e promoção da memória oficial ou da elite, relegando ao esquecimento os territórios negros e pardos. Tal prática pode ser facilmente percebida na promoção do que se convencionou chamar patrimônio cultural e para onde foram feitos os investimentos de reabilitação de espaços públicos promovidos pelo Governo do Estado e pelo Município não contemplam uma visão para além da casa grande, dos solares, dos sobrados das elites maranhenses.

Apoiado nas ferramentas da morfologia urbana, com ênfase nas contribuições de Lamas (2004) que assinalam a correlação entre os elementos formais que constituem a cidade ao seu processo histórico e a sua origem e aos trabalhos de Rossi (1995) e Carlos (2007) que acrescentam o envolvimento constante dos elementos formais com o modo de vida e com as relações sociais e econômicas. Estes pressupostos aliados a tese de Mateus de Jesus (2015) que trata de uma vida urbana na Freguesia de Nossa Senhora da Conceição marcada por um cotidiano matutino e noturno de uma população majoritariamente preta, que lidava com o trabalho e com práticas religiosas envolvendo tambor e danças. Ancorados nestes dados e considerando o território atual dos bairros, foi adotada como área de estudo os atuais bairros de São Pantaleão e Madre Deus, ver figura a seguir.

FIGURA 02: A FREGUESIA DE NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO NA CONFIGURAÇÃO ATUAL E DELIMITAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO



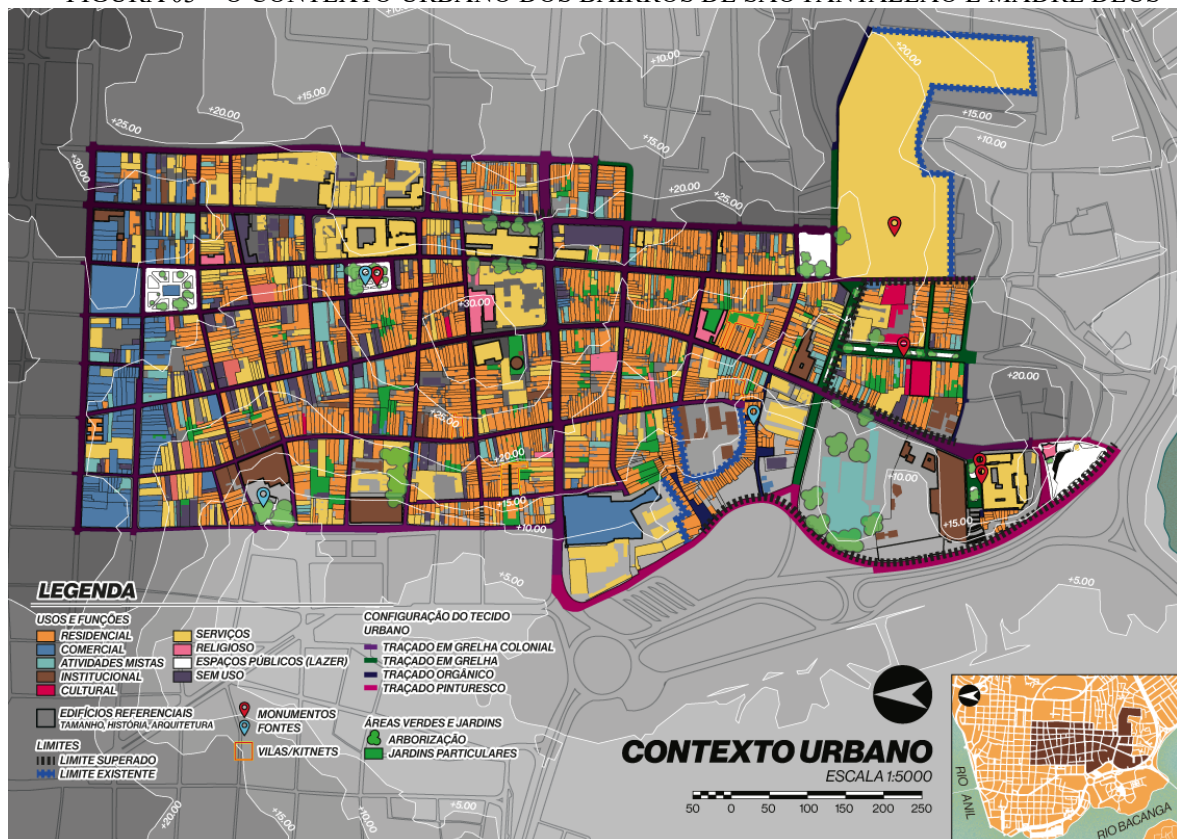
Fonte: Chaves, 2019, p10

O estudo histórico permitiu evidenciar não apenas a formação do território negro mas também compreender as dinâmicas do espaço, seus usos e apropriações e sua utilização como espaço de trocas no capitalismo. No processo estudado, fica evidente, não apenas pelas

remanescências dos trajetos, dos caminhos do trabalho para as recentes fábricas, como também pela permanência, sob a égide da resistência de lugares como a Casa de Nagô e a Casa das Minas, além claro, dos apagamentos institucionais na cartografia oficial do bairro do Goiabal, das já citadas casas religiosas de matriz africana.

Em um esforço de construir uma cartografia atual que possa requalificar este território a pesquisa produziu um mapa intitulado o “Contexto Urbano”, que foi realizado a partir do detalhamento das atividades e usos de cada lote, com base no Street View do Google Maps, sendo todos os trajetos revisitados e registrados *in loco* para comparar possíveis alterações. Neste mapa também são assinalados configurações do tecido, monumentos e fontes, áreas verdes e jardins existentes no território. Ver mapa a seguir.

FIGURA 03 – O CONTEXTO URBANO DOS BAIRROS DE SÃO PANTALEÃO E MADRE DEUS



Fonte: Chaves, 2019, p77

A presença do povo preto no território de São Luís, mais especificamente nos bairros de São Pantaleão e Madre Deus, não trouxe apenas um legado cultural como costuma-se pensar. É mais sensato imaginar no apagamento histórico da produção do espaço urbano e na ressignificação dos espaços enquanto uma iniciativa do Estado, retirando ou escolhendo as contribuições históricas, arquitetônicas e urbanas da população preta e parda.

5. CONCLUSÃO

Compreender a cidade como “lugar de desencadeamento”, um sistema de fluxos de homens, de mercadorias, de capitais ou ideias (RONCAYOLO: 2002, p23). Estes fluxos se assentam sobre um conjunto de agenciamentos materiais que assumem uma forma, uma morfologia, um status de posse, um tipo de ocupação, um sistema de valores sociais etc. Além disso, Estes fluxos têm uma história, não somente no campo das ideias, mas igualmente por que eles se inscrevem numa “superposição quase geológica de histórias cumulativas” (PAQUOT, 2001, p44).

Essa compreensão histórica e dialética nos faz pensar em estratégias para a luta por direitos historicamente negados e que vem sendo ameaçados e criminalizados por manifestações neofascistas, nos colocando a tarefa de reconstrução democrática como urgente, neste sentido as três pesquisas apresentadas contribuem para um olhar sobre a cidade que a enxerga não apenas como palco das acumulações, mas também como lugar potencialmente revolucionário.

Numa perspectiva que apreende as estratégias de luta de cada grupo excluído, vivendo em estado de segregação socioespacial para fazer valer seus direitos à cidade, à moradia, contra aqueles que descumprem a função social da propriedade prevista em lei, ou que reduzem a cultura a produção de eventos, esquecendo que os fazedores de cultura são fazedores de cidades e precisam participar de sua governança e de seu planejamento, ou ainda contra os que insistem nos apagamentos sistêmicos das populações historicamente subjugadas.

REFERENCIAS

ANCHIETA, L. B.; DE SOUZA, Alex Oliveira. A liberdade pelos passos do Bumba-Meu-Boi: Análise do direito à cidade no 1º quilombo urbano de São Luís. CUADERNOS DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO, v.15, p.1031 - 1051, 2023.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Emenda Constitucionais nºs 1/ 1992 a 91/2016 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nºs 1 a 6/1994. 2018. Disponível em: . Acesso em: 5 abr. 2018.

BRASIL. Estatuto da cidade. Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001 e legislação correlata. Regulamenta os arts. 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências. 4. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

BRASIL. Programa minha casa, minha vida. Lei nº 11.977, de 7 de julho de 2009. Altera o Decreto-Lei no 3.365, de 21 de junho de 1941, as Leis nos 4.380, de 21 de agosto de 1964, 6.015, de 31 de dezembro de 1973, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 10.257, de 10 de julho de

2001, e a Medida Provisória no 2.197-43, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: Acesso em: 4 dez. 2016.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. O Espaço Urbano: Novos Escritos sobre a Cidade. São Paulo: FFLCH, 2007.

CHAVES, RAIMUNDO R. T. Freguesia de Nossa Senhora da Conceição: Morfologia e Formação de um Território Negro do Século XIX Em São Luís/Ma. TCC Sob Orientação de Alex Oliveira de Souza. 2019. Curso (Arquitetura e Urbanismo) - Universidade Estadual do Maranhão. 100pp.

FONSECA, L. S. B.; DE SOUZA, ALEX OLIVEIRA A negação continuada do direito à moradia em 10 anos de ocupação na Eugênio Pereira em Paço do Lumiar (MA) In: Seminário Internacional Projetar: Arquitetura e Cidade: Privilégios, Conflitos e Possibilidades, 2019, Curitiba.

Seminário Internacional Projetar: Arquitetura e Cidade: Privilégios, Conflitos e Possibilidades. Curitiba: UFPR/Universidade positivo, 2019. v.3. p.01 – 14

HARVEY, David. O direito à Cidade in Cidades Rebeldes: Do direito à cidade à revolução urbana. São Paulo: Martins Fontes, p. 27-66, 2014

IBGE. Cidades. Paço do Lumiar. 2010. Disponível em:<<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/paco-do-lumiar/panorama>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

JESUS, Matheus Gato de. Racismo e Decadência - Sociedade, Cultura e Intelectuais em São Luís do Maranhão. 2015. 181p. Tese (doutorado em Sociologia). Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-11052016-130154/pt-br.php>>. Acesso em: 05/08/2019.

LAMAS, José Manuel Ressano Garcia. Morfologia Urbana e Desenho da Cidade. Volume 2. 3 ed. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

LEFEBVRE, Henri. O direito à cidade. São Paulo: Centauro, 2001.

PAQUOT, Thierry. Aujourd'hui comme future hier in LOYER, François (Pres). Ville d'hier, ville d'aujourd'hui en Europe - Actes des entretiens du patrimoine. Paris : Librairie Arthème Fayard / Éditions du patrimoine, 2001. 39-48pp.

RONCAYOLO, Marcel. Lectures de villes – formes et temps. Marseille; Ed. Parenthèses, 2002. 386p.

ROSSI, Aldo. A arquitetura da cidade. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SANDLER, Daniela. A cultura como urbanismo, ou a dimensão territorial da cultura. Arq.urb. São Paulo: USJT, n. 23, p. 95-116, 2018.

WEILER, Fabiane. A criatividade e a cultura como elementos do desenvolvimento urbano. Baru. Goiânia, v.3, n.2, p.258-269, 2017.

ETARISMO NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

José Augusto Cutrim Gomes
Mestrando em Cultura e Sociedade
jose.acg@discente.ufma.br
UFMA

Thelma Helena Costa Chaini
Doutora em Educação, com Pós-Doutorado em Educação Especial
thelma.costa@ufma.br
UFMA

RESUMO: O envelhecimento humano é uma conquista social que deveria ser motivo de celebração, uma vez que estamos vivendo mais. No Brasil, o levantamento feito pelo Instituto de Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2021, aponta que o número de idosos chegou a 31,2 milhões de idosos, o que representa um aumento 39,8% em apenas nove anos. Nesse panorama, é crescente o número de idosos cursando o ensino superior no Brasil, cerca de 27 mil, segundo o Censo de Educação Superior de 2019. No entanto, a pessoa idosa em nosso país tem sido vítima das mais variadas formas de violência, entre as quais, o etarismo, que consiste na prática discriminatória ou preconceituosa baseada na idade. Recentes casos de etarismo veiculados na imprensa e nas redes sociais deram visibilidade a esta forma de discriminação perpetrada nas universidades, o que gerou amplos debates sobre o seu impacto e seus efeitos na qualidade de vida desta população. O presente artigo busca abordar o problema do etarismo existente nas universidades, de forma a apontar os desafios e possíveis mecanismos para seu enfrentamento. Este estudo tem por metodologia uma abordagem qualitativa mediante pesquisa bibliográfica, baseada em livros, periódicos, artigos científicos, revistas científicas, bancos de teses e dissertações universitárias, jornais, revistas e internet. Apresenta um breve histórico sobre a origem e conceito do termo etarismo. Destaca a necessidade de compreensão da diversidade da população idosa e da complexidade das representações sociais sobre a velhice para a construção de ações e políticas públicas, discutindo a problemática do etarismo e os desafios para seu enfrentamento nas instituições de ensino superior. Conclui ressaltando a importância da implementação de políticas de incentivo a uma cultura de inclusão de estudantes idosos nos cursos de graduação e pós-graduação.

Palavras-chave: Etarismo; Idoso; Universidade; Intolerância.

1. INTRODUÇÃO

O crescimento acelerado da população idosa vivenciado em muitos países ao redor do mundo tem chamado atenção para um problema social ainda latente e pouco discutido, mas que é inerente a todas as estruturas da sociedade e se intensifica na vida das pessoas à medida que envelhecem: o etarismo, também conhecido como ageismo ou idadeísmo. A discriminação por idade foi considerada um desafio global, segundo relatório da Organização das Nações Unidas (2021).

A imagem da velhice e do envelhecimento caracterizada por estereótipos negativos relacionados ao declínio cognitivo e físico, à fragilidade e à finitude, entre outros, estruturam representações sociais construídas ao longo da história da sociedade ocidental que implicam até hoje desfavoravelmente na vida social e profissional da pessoa idosa, a ponto de muitos idosos

sofrerem discriminação e preconceito em razão da idade, inclusive no ambiente acadêmico, levando-os a deixar sonhos pelo caminho, como o de cursar o ensino superior.

Recentemente, no Brasil, após repercussão de caso de etarismo no ambiente acadêmico, algumas universidades ouviram estudantes e apuraram a ocorrência de casos semelhantes tendo como vítimas inclusive alunos idosos. Segundo *Jornal do Campus*, da USP - Universidade de São Paulo, estudantes com idades entre 40 a 71 anos relataram ter sofrido discriminação ou preconceito em razão da idade, desde a exclusão de círculos sociais a posturas hostis dos alunos mais jovens e tratamento diferenciado por parte de alguns professores (CERQUEIRA; REAL, 2023).

Conforme se discorre neste artigo, hoje somos 31,2 milhões de idosos no Brasil, e desse total 27 mil estão cursando o ensino superior. Com essa nova configuração demográfica, o debate sobre o etarismo dentro das universidades mostra-se relevante por trazer elementos que podem contribuir para a construção de um ambiente acadêmico mais inclusivo para a pessoa idosa.

Partindo dessa premissa, o presente estudo tem como objetivo central abordar o problema do etarismo existente nas universidades, de modo a apontar os desafios e possíveis mecanismos de enfrentamento, tendo como questão norteadora responder a seguinte pergunta: quais as medidas necessitam ser implementadas no âmbito das instituições de ensino superior para se combater práticas etaristas no ambiente acadêmico?

Este estudo tem por metodologia uma abordagem qualitativa mediante pesquisa bibliográfica, coletada em livros, periódicos, artigos científicos, revistas científicas, bancos de teses e dissertações universitárias, jornais, revistas, internet, com enfoque nas representações sociais sobre a velhice, no sentido de apontar alguns caminhos para solução dessa questão, sob uma perspectiva antropológica e multidisciplinar.

Dessa forma, o texto foi dividido em subitens: origem e conceito de etarismo, ageísmo ou idadismo; o envelhecimento populacional e o aumento de estudantes idosos nas instituições de ensino superior; a diversidade da população idosa e a complexidade das representações sociais sobre a velhice; os desafios e medidas para o enfrentamento do etarismo nas universidades.

2. ORIGEM E CONCEITO DE ETARISMO, AGEISMO OU IDADISMO

O etarismo também chamado de ageísmo ou idadismo refere-se à discriminação ou preconceito geralmente direcionado a pessoas mais velhas, tendo como fator a idade. Paula Couto e Marques (2016), ao conceituarem idadismo, diz que o termo inclui preconceito

(avaliações negativas), aplicação de estereótipos (crenças) e comportamentos de discriminação (exclusão) que tem como alvo as pessoas idosas.

Segundo Dorea (2020), o médico e gerontologista norte americano, Robert Neil Butler, foi quem primeiro usou o termo ageísmo para designar a discriminação e o preconceito em razão da idade. No ano de 1969, num protesto de um grupo de moradores do bairro de Chevy Chase, Washington (EUA), contra a transformação de um complexo de apartamentos em moradias populares a idosos de baixa-renda, o Sr. Butler observou que os integrantes do grupo se utilizavam de argumentos semelhantes àqueles utilizados pelo racismo e sexismo, o que veio a chamar de *ageism* (em inglês), derivado da palavra age que traduzida para o português significa idade, período e era.

A Organização Mundial da Saúde define o idadismo como estereótipo, preconceito e discriminação dirigida contra outros ou contra si mesmo com base na idade, que afeta tanto os mais jovens quanto os mais idosos, classificando-o como um fenômeno social multifacetado, ao explicar:

O idadismo surge quando a idade é usada para categorizar e dividir as pessoas de maneiras que levam a perdas, desvantagens e injustiças, causando desgaste no relacionamento entre as gerações.

O idadismo toma muitas formas ao longo da vida. Imagine ser sistematicamente ignorado pelos colegas e chefes no local de trabalho, ser tratado com condescendência pela família em casa, ter negado um empréstimo no banco, ser insultado ou evitado nas ruas, ser acusado de fazer bruxaria, ter acesso negado à sua propriedade, terra ou a tratamento médico, tudo simplesmente em função da sua idade. Todos esses são exemplos de como o idadismo permeia nossas vidas, afetando desde os mais jovens aos mais idosos. (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2022, p. 3).

Embora seja o envelhecimento um processo pelo qual a maioria das pessoas irão passar, o etarismo, comparado ao sexismo e ao racismo, é pouco discutido socialmente e recebe menos atenção e interesse do poder público e dos pesquisadores (PAULA COUTO; MARQUES, 2016).

Em um projeto intitulado ‘Quem Nunca? Reflexões sobre o preconceito em razão da idade’, produzido pela Central Judicial do Idoso (CJI), do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios, foi ressaltado o fato de que o etarismo demanda uma imediata conscientização da sociedade quanto à sua existência e seus efeitos prejudiciais à qualidade de vida da pessoa idosa, sobretudo por ainda ser socialmente aceito e estar incorporado nas estruturas e práticas das instituições (BRASIL, 2022).

Lamentavelmente, a associação que ainda se faz da pessoa idosa como improdutivo, frágil e incapaz, leva a se pensar o envelhecimento da população como um fardo para a sociedade. Como consequência disso, o que deveria ser tratado como uma conquista, é visto

como um problema social, perpetuando estereótipos que resultam em discriminação ou preconceito com base na idade.

3. O ENVELHECIMENTO POPULACIONAL E O AUMENTO DE ESTUDANTES IDOSOS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

No Brasil, o levantamento feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2021, aponta, segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio Contínua (PNAD Contínua), 14,7% da população brasileira são de pessoas com idade igual ou superior a 60 anos, em número absoluto são 31,2 milhões de indivíduos. Esse número representa um aumento de 39,8%, em apenas nove anos, em comparação com a pesquisa de 2012 (RODRIGUES, 2022).

Estudo recente da economista e pesquisadora Ana Amélia Camarano, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), mostra que, mesmo com o impacto dos óbitos pela Covid no crescimento futuro da população, o contingente de sexagenários no Brasil, no ano de 2040, deverá alcançar um total de 50,9 milhões, o que significará 25,7% da população total (CAMARANO, 2022).

Com o envelhecimento populacional cada vez mais acelerado, a presença de estudantes mais velhos nas instituições de ensino superior é algo que se tornou mais comum nos últimos anos, tanto nas universidades públicas quanto nas instituições privadas.

De acordo com o Censo de Educação Superior de 2019, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 27 mil idosos encontravam-se regularmente matriculados em curso superior no Brasil, o que representa um aumento de 48% em relação ao censo de 2015 (ALFANO, 2021).

Ainda que essa quantidade de estudantes idosos possa representar uma parcela relativamente pequena do corpo discente em comparação com os estudantes mais jovens, o aumento de idosos nas universidades brasileiras nas últimas décadas reflete, dentre outros fatores, tanto a busca por educação e conhecimento ao longo da vida, como o próprio processo de envelhecimento populacional do país e o aumento da expectativa de vida.

O Relatório Mundial sobre Idadismo produzido pela Organização Mundial de Saúde (2022), cita, por exemplo, que nos Estados Unidos, cerca de 300 mil adultos de 55 anos de idade ou mais foram matriculados em instituições de ensino superior.

Outro dado importante e que pode estar relacionado ao envelhecimento populacional é o aumento do número de pessoas na faixa-etária de 40 anos matriculados em universidades brasileiras, um total de 599.977, segundo o Censo da Educação Superior de 2021, quase o triplo

do registrado há dez anos, de 221.337. Esses dados foram extraídos de matéria publicada no Jornal do Commercio, intitulada ‘Etarismo: número de estudantes com 40 anos ou mais em universidades quase triplicou no Brasil’, que destaca, dentre outras causas: “[...] especialistas apontam, principalmente, a expansão dos cursos de ensino a distância (EAD) e a crise econômica, que obrigou muitos a tentarem recalcularem a rota no mercado de trabalho [...]” (MORAES, 2023, p. 1).

O fato é que a crescente longevidade dos indivíduos e o aumento de estudantes mais velhos nas universidades apontados nas pesquisas mostram que o debate sobre o etarismo dentro das instituições de ensino superior torna-se cada vez mais necessário e importante para a sociedade.

4. A DIVERSIDADE DA POPULAÇÃO IDOSA E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A VELHICE

A sociedade, o poder público e as instituições públicas e privadas de ensino superior, estas últimas como formadoras da geração que envelhece, devem unir esforços para buscar estratégias para enfrentar o etarismo nas universidades, o que pode ser pensado a partir da compreensão da heterogeneidade da população idosa e da complexidade das representações sociais sobre a velhice.

Segundo Beauvoir (1990, p. 20), “[...] a velhice não poderia ser compreendida senão em sua totalidade; ela não é somente um fato biológico, mas também um fato cultural [...]”, resultado da pluralidade de experiências e realidades de cada indivíduo, o que deveria ser celebrado por representar uma conquista que poucos conseguem alcançar.

A velhice deve ser entendida, ainda, segundo Freitas, Queiroz e Sousa (2010), como uma etapa do curso da vida decorrente do avançar da idade, na qual ocorrem modificações de ordem biopsicossocial que afetam as relações do indivíduo com o meio social ao qual está inserido.

Em seus estudos na área de demografia e envelhecimento populacional, Camarano (2004) explica que as políticas voltadas para o segmento idoso devem levar em conta a heterogeneidade da população idosa, de forma a responder tanto às demandas dos indivíduos que buscam o envelhecimento ativo como às necessidades daqueles em situação de vulnerabilidade decorrente da idade avançada, partindo-se da hipótese que esse grupo é composto por indivíduos que experimentaram trajetórias de vida diferenciadas, fortemente marcadas pelas desigualdades sociais, regionais ou raciais em curso no país. Nesse sentido, explica:

Essa heterogeneidade é decorrente, de um lado, das diferenciações na dinâmica demográfica e, de outro, das variadas condições socioeconômicas às quais o idoso de

hoje foi exposto na sua trajetória de vida, bem como das suas características básicas (de nascimento). (CAMARANO, 2004, p. 6).

Para Zanutto e Ribeiro (2022), é preciso repensar e considerar a velhice como uma categoria social culturalmente construída, explicando que os mitos ou crenças sobre o envelhecimento são apreendidos desde a infância, transmitidos e perpetuados durante o processo de socialização, sendo, a maioria da vezes, transferidos para outras gerações.

Sob essa ótica, questões como a do enfrentamento do etarismo podem ser buscadas soluções à luz da teoria das representações sociais, a qual, segundo Moscovici (2003), toma como ponto de partida a diversidade dos indivíduos, das atitudes e dos fenômenos, toda sua estranheza e imprevisibilidade, de forma a descobrir de que maneira os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, previsível, a partir de tal diversidade.

É relevante entender que as atitudes e opiniões que se tem em relação a determinado grupo são estruturadas por representações sociais. Para Moscovici (2003), situações semelhantes ao racismo, como é o caso do etarismo, sempre foram uma questão de crença das massas, não de preconceito ou estereótipos.

Guerra e Caldas (2010), conceitua representação social como o conjunto de processos psíquicos e cognitivos individuais que integram determinado conhecimento, que pode ser compartilhado dentro de uma realidade social para descrever imagens, pensamentos, opiniões e expectativas comuns entre as pessoas desse conjunto.

Ao discorrer sobre as representações sociais acerca da velhice, Oliveira (2018) afirma que foi nas sociedades ocidentais que surgiu a associação da velhice a imagens negativas, relacionadas à dependência, fragilidade, solidão, perdas, obsolescência e abandono. Na década de 70, na Europa, e, inclusive, no Brasil, deu-se início a um movimento de revisão de estereótipos e da promoção de representações mais positivas, surgindo as primeiras iniciativas voltadas ao envelhecimento ativo, como a criação da primeira universidade da terceira idade, na França, assim como de grupos de convivência e programas de incentivo à atividade física, passando a velhice a representar uma fase na qual o idoso é o protagonista de suas conquistas, de sua satisfação pessoal e do seu sustento.

Apesar dos movimentos contemporâneos tendentes à cessação das representações negativas sobre a velhice, isto na prática não significou uma mudança real no cotidiano e na vida dos idosos, sobretudo quando ainda são altos os índices de violações de direitos registrados no Brasil e no mundo. As representações da velhice são complexas, tanto que o mesmo movimento de promoção do envelhecimento ativo, considerado positivo por incentivar os cuidados com a saúde e a socialização, abre espaço para a discriminação e o preconceito em

relação à parcela da população idosa que não atende às expectativas geradas, bem como para a supressão de direitos anteriormente adquiridos (OLIVEIRA, 2018).

Para Camarano (2004), não obstante algumas das políticas públicas voltadas para o segmento idoso tenham contribuído para a redução das desigualdades que marcaram a vida desses indivíduos, outras, ao contrário, reforçam a visão das pessoas idosas como indivíduos frágeis e dependentes, de forma a intensificar mitos, os estereótipos e os preconceitos em relação à população idosa.

No âmbito das universidades, pode-se afirmar que as representações sociais contemporâneas sobre a velhice, refletem, de um lado a valorização do envelhecimento ativo, e, de outro, os estereótipos relacionados à idade, as suposições sobre habilidades e o desinteresse das instituições em promover a diversidade etária.

Longe de aqui tecer as várias facetas e consequências do etarismo nas instituições de ensino superior, em especial na vida da pessoa idosa, é relevante reconhecer a importância da compreensão desses conceitos para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva para todas as idades.

5. OS DESAFIOS E MEDIDAS PARA O ENFRENTAMENTO DO ETARISMO NO ÂMBITO DAS UNIVERSIDADES

Numa sociedade em que o valor do indivíduo é cada vez mais medido por sua capacidade produtiva, o preconceito e a discriminação em razão da idade é algo percebido pelo indivíduo ao longo do seu processo de envelhecimento, ainda que implicitamente, em vários setores da vida social e econômica. No ambiente acadêmico, isso não é diferente, pois as universidades ainda são vistas como um espaço apenas para jovens.

O fator etário que tanto pode ser entendido como um incentivo para facilitar o acesso às instituições de ensino superior, por meio de determinados programas, também pode gerar barreiras para as pessoas não tão jovens que desejam buscar uma educação superior ou mesmo retomar um antigo sonho de cursar uma graduação ou um mestrado, à medida que ainda existem estereótipos ligados à crença de fragilidade, de falta de produtividade e de que as pessoas mais velhas têm dificuldades em lidar com tecnologia.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde, no já citado Relatório Mundial, o etarismo na educação superior pode se dar de diversas formas, o que se deve à estrutura histórica de segregação em razão da idade observada em alguns países:

O idadismo pode se manifestar nas atitudes dirigidas contra as pessoas idosas por parte dos funcionários e alunos, e por meio de atitudes negativas das próprias pessoas idosas

sobre a volta aos estudos. Barreiras estruturais de idadeísmo, como a falta de custeio e de serviços de apoio (por exemplo, ajuda com tecnologia), também impedem, muitas vezes, que as pessoas idosas estudem [...]. (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 2022, p. 34).

No Brasil, o ingresso de pessoas idosas nas universidades brasileiras ocorre de várias formas, como por exemplo, por processos seletivos abertos ao público em geral para acesso a cursos superiores, a distância ou presencial, assim como por meio de programas de educação continuada, como as Universidades Abertas da Terceira Idade (UNATIs), destinadas exclusivamente às pessoas idosas.

Nesse sentido, o Estatuto do Idoso (Lei n.º 10.341/2003), com redação dada pela Lei n.º 13.535/2017, em seu art. 25, estabelece que as instituições de educação superior deverão ofertar às pessoas idosas cursos e programas de extensão, presenciais ou a distância, constituídos por atividades formais e não formais, cabendo ao poder público o apoio à criação de universidades abertas para a terceira idade (BRASIL, 2003).

A inclusão do idoso ou da pessoa com 50 anos ou mais no mundo acadêmico, por meio das universidades abertas da terceira idade, é uma das realizações sociais das universidades públicas. Nesses espaços, onde são incentivadas a autonomia e a convivência com pessoas da mesma faixa-etária e de outras idades, podem ocorrer mudanças de atitudes, assim como quebra de preconceitos em relação à velhice (GONÇALVES, 2014).

Ocorre que pouco se verifica iniciativas para a integração de pessoas nessa faixa-etária em cursos regulares de graduação ou de pós-graduação, sobretudo para combater e superar o etarismo no ambiente acadêmico.

Nesse ponto, o grande desafio é fazer com que as instituições de ensino superior estejam preparadas para acompanhar o processo de envelhecimento populacional que traz consigo mudanças significativas no perfil etário do seu próprio corpo discente e das representações sociais sobre a velhice.

Acredita-se que a compreensão sobre a diversidade do segmento idoso, suas experiências e realidades, assim como o entendimento sobre as representações sociais contemporâneas sobre a velhice, seja essencial para o desenvolvimento de medidas de âmbito institucional e político para tornar as universidades um espaço para todas as idades.

Para Oliveira (2013), apesar de lentamente, o perfil do idoso brasileiro se modifica sob um novo olhar sobre a velhice, surgindo outra representação social (um idoso mais ativo, participativo, conhecedor de seus direitos, integrado socialmente), que busca uma mudança cultural que abrange uma grande complexidade por múltiplos fatores que envolvem.

Paula Couto e Marques (2016) defende que uma mudança social só será possível se houver uma modificação profunda no modo de pensar o envelhecimento e as pessoas mais velhas, o que faz necessário a atuação em várias esferas da nossa sociedade, citando como exemplo, ações anti-idadismo com as crianças nas escolas, de treino dos profissionais nos serviços de apoio e de saúde e de práticas adequadas de gestão da idade nas empresas.

Não é demais lembrar que os idosos representarão uma parcela cada vez mais significativa da população brasileira, o que exige pensar, sob o ponto de vista não apenas acadêmico, mas antropológico, em uma transformação cultural em prol de uma universidade mais inclusiva em relação à idade, sobretudo uma atenção especial ao combate à discriminação etária nesses espaços e a mudança da mentalidade da população e das decisões políticas sobre o envelhecimento.

Ao apontar que metade da população mundial tem atitudes preconceituosas em relação à idade, o Relatório Mundial sobre Idadismo, produzido pela Organização Mundial de Saúde (2022), traz três estratégias essenciais para reduzir o etarismo no mundo, por meio de mudanças nas políticas e nas leis, bem como intervenções de contato intergeracional e que utilizam atividades educacionais, citando como exemplos desta última: oficinas e conversas, no Irã; documentários sobre histórias de vida, nos Estados Unidos; intervenção nas bases curriculares, na Austrália; realidade virtual, no Reino Unido; assim como campanhas de enfrentamento a tais práticas.

Dentre as recomendações constantes no citado relatório, cita-se: investir em estratégias com base científica para prevenir e reagir ao idadismo; melhorar os dados coletados e as pesquisas realizadas para adquirir uma melhor compreensão sobre o idadismo e para identificar como reduzi-lo; e construir um movimento para mudar o discurso em torno da idade e do envelhecimento. Cumpre ressaltar que, dentro de cada recomendação, foram estabelecidas ações específicas dirigidas a vários setores, dentre os quais, aos governos, às organizações da sociedade civil, setor privado e instituições acadêmicas e de pesquisa, concluindo:

[...] Todos podem e devem fazer algo para pôr fim ao idadismo. Se os governos, as instituições das Nações Unidas, as organizações de desenvolvimento, da sociedade civil, acadêmicas e de pesquisa implementarem essas estratégias que se mostraram eficazes, se investirem em outras pesquisas e se os indivíduos e as comunidades enfrentarem cada caso de idadismo que encontrarem, juntos criaremos um mundo para todas as idades [...]. (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 2022, p. 178).

Nessa linha, Zanutto e Ribeiro (2022) chama a atenção das universidades brasileiras quanto à formação de profissionais a serem inseridos na sociedade, no sentido de buscar

alternativas para problemas sociais emergentes, de forma a auxiliar na interação intergeracional, com a inclusão de disciplinas com temática do envelhecimento.

No Brasil, algumas instituições de ensino superior, como a Universidade de Brasília (UnB), por exemplo, já caminham para a implementação de políticas para cultivar uma cultura de respeito e inclusão de pessoas de todas as idades. Conforme recentemente noticiado no site oficial da instituição, foi aprovado pela Câmara de Direitos Humanos da UnB, por unanimidade, a Política do Envelhecer Saudável, Participativo e Cidadão, com a intenção de combater o etarismo, dentre outros, destacando, entre seus objetivos, a fomentação de linhas de pesquisas e estudos sobre o envelhecimento, bem como o fortalecimento da temática nos cursos e na oferta de disciplinas de graduação e pós-graduação:

[...] Entre os objetivos da política está cultivar uma cultura de respeito e inclusão de pessoas de todas as idades por intermédio de projetos para a valorização de idosos, de seu conhecimento, memória e de sua contribuição para a Universidade; ampliar a participação de pessoas idosas como estudantes e como participantes de equipes de projetos de pesquisa e extensão; fomentar linhas de pesquisas e estudos na temática do envelhecimento e fortalecer a temática nos cursos e na oferta de disciplinas de graduação e pós-graduação. (UNB, 2023, p. 1).

O desenvolvimento de boas práticas para a redução do etarismo no âmbito das instituições de ensino superior deve estar focado na valorização da pessoa idosa e na mudança de crenças sociais e de atitudes relacionadas à idade, com a oferta de programas de acesso e de apoio acadêmico a estudantes idosos, a promoção de atividades intergeracionais, assim como o fomento da representatividade em organizações estudantis.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do presente artigo, verificou-se que para a construção de políticas e ações de combate ao etarismo é primordial compreender a heterogeneidade da população idosa e a complexidade das representações sociais sobre a velhice, levando em consideração que o segmento idoso é composto por indivíduos com trajetórias de vida diferenciadas, marcadas pelas desigualdades sociais, regionais ou raciais, e que as crenças e imagens negativas sobre o envelhecimento foram construídas culturalmente e repassadas entre as gerações.

O estudo mostrou que as diferentes representações sociais e concepções da sociedade sobre a velhice estruturadas e institucionalizadas ao longo da história da sociedade ocidental, resultaram em estereótipos e preconceitos relacionados à idade, caracterizando a pessoa idosa como frágil e dependente, o que se reproduz até hoje em vários setores da sociedade, inclusive no ambiente acadêmico, trazendo consequências aos estudantes idosos, tais como, o isolamento

e o sentimento de não pertencimento ao espaço universitário, de forma a comprometer a autonomia, a independência e uma senescência ativa.

Por outro lado, demonstra que as representações contemporâneas sobre a velhice relacionada ao envelhecimento ativo podem interferir nas atitudes e comportamentos, de forma positiva, e como tal possuem a função de exercer influências significativas nas mudanças que se pretende nas relações intergeracionais entre estudantes universitários.

O material bibliográfico analisado permitiu constatar, ainda, que o grande desafio para o enfrentamento do etarismo nas universidades encontra-se nos cursos de graduação e pós-graduação, considerando o crescente aumento do número de idosos matriculados e a existência de poucas políticas de inclusão e integração de alunos idosos nesses cursos.

O estudo evidencia que o maior impasse desse desafio é a necessidade de uma transformação cultural da sociedade, o que exige a união de esforços da sociedade, do poder público e das instituições públicas e privadas de ensino superior, no sentido de promover uma verdadeira mudança na mentalidade da população e em relação às decisões políticas sobre o envelhecimento.

Não obstante os avanços em termos de inserção do idoso no contexto social e acadêmico, pelo movimento do envelhecimento ativo e com a criação das Universidades Abertas da Terceira Idade, infere-se que o presente artigo possa contribuir para o debate sobre a imprescindibilidade de políticas de incentivo a uma cultura de inclusão de estudantes idosos nos cursos de graduação e pós-graduação.

REFERÊNCIAS

ALFANO, Bruno. Número de idosos em universidades subiu quase 50% entre 2015 e 2019 no Brasil. **O Globo**, Rio de Janeiro, p. 1-2, out. 2021 Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/numero-de-idosos-em-universidades-subiu-quase-50-entre-2015-2019-no-brasil-25234153>. Acesso em: 15 jul. 2023.

BEAUVOIR, S. **A velhice**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1990.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.741, de 01 de outubro de 2003**. Dispõe sobre o Estatuto da Pessoa Idosa e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.741.htm. Acesso em 23 jul. 2023.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios. **Quem nunca?** reflexões sobre o preconceito em razão da idade. Brasília, DF: TJDF, 2022.

CAMARANO, Ana Amélia. **Os novos idosos brasileiros: muito além dos 60?** Rio de Janeiro: IPEA, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/3012>. Acesso em: 18 jul. 2023.

CAMARANO, Ana Amélia. **Os novos idosos brasileiros: muito além dos 60?** Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2022. Disponível em: https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/handle/icict/53502/TD_89.pdf?sequence=2&isAllowed=y. Acesso em: 19 jul. 2023.

CERQUEIRA, M.; REAL, F. Existe etarismo na USP? **Jornal do Campus**, São Paulo, p. 1-2, maio 2023. Disponível em: <http://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2023/05/existe-etarismo-na-usp/>. Acesso em: 25 jul. 2023.

DÓREA, Egidio Lima. **Idadismo: um mal universal pouco percebido**. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2020.

FREITAS, M. C.; QUEIROZ, T. A.; SOUSA, J. A. V. O significado da velhice e da experiência de envelhecer para os idosos. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 44, n. 2, p. 407-412, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reensp/a/pVX7LsgkVwcD9p8gkLkdhbT/?lang=pt>. Acesso em: 27 jul. 2023.

GONÇALVES, E.; BARSANO, P. R.; BARBOSA, R. P. **Evolução e Envelhecimento Humano**. São Paulo: Editora Érica, 2014.

GUERRA, A. C.; CALDAS, C. P. Dificuldades e recompensas no processo de envelhecimento: a percepção do sujeito idoso. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 15, n. 6, p. 2931-2940, 2010.

MORAES, Lucas. Número de estudantes com 40 anos ou mais em universidades quase triplicou no Brasil. **JC Enem e Educação**, Recife, p. 1-2, mar. 2023. Disponível em: <https://jc.ne10.uol.com.br/colunas/enem-e-educacao/2023/03/15200246-etarismo-numero-de-estudantes-com-40-anos-ou-mais-em-universidades-quase-triplicou-no-brasil.html>. Acesso em: 22 jul. 2023.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Editado em inglês por Gerard Duveen: traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/96153944/moscovici-representacoes-sociais-w2003#>. Acesso em 21 jul. 2023.

OLIVEIRA, A. C. **A velhice conectada e suas representações na publicidade em vídeo brasileira**. 2018. 166 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27153/tde-21022019-144906/publico/AmandaCristinadeOliveira.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2023.

OLIVEIRA, R. C. S. A pesquisa sobre o idoso no Brasil: diferentes abordagens sobre educação nas teses e dissertações (de 2000 a 2009). **Acta Scientiarum Education**, v. 35, n. 1, p. 79-87, 31 jan. 2013. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/18288>. Acesso em 27 jul. 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Relatório Mundial sobre o Idadismo: Campanha Mundial sobre o Idadismo**. Brasília, DF: OMS, 2022. Disponível em: https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/55872/9789275724453_por.pdf?sequence=1&isAllowed=yde. Acesso em 23 jul. 2023.

PAULA COUTO, M. C. P.; MARQUES, Sibila. Atitudes em Relação ao Envelhecimento: Vamos falar sobre o Idadismo. *In*: FALCÃO, D.V.S.; ARAÚJO, L. F.; PEDROSO, J. S. (org.). **Velhices**: temas emergentes nos contextos psicossocial e familiar. Campinas, SP: Alínea, 2016.

RODRIGUES, L. **Contingente de idosos residentes no Brasil aumenta 39,8% em 9 anos**. Brasília, DF: Agência Brasil, 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2022-07/contingente-de-idosos-residentes-no-brasil-aumenta-398-em-9-anos>. Acesso em: 17 jul. 2023.

TAVARES, D. E. **A presença do aluno idoso no currículo da universidade contemporânea: uma leitura interdisciplinar**. 2008. 297 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

UNB aprova Política do Envelhecer Saudável, Participativo e Cidadão. Brasília, DF: UnB, 2023. Disponível em: <https://noticias.unb.br/76-institucional/6338-unb-aprova-politica-do-envelhecer-saudavel-participativo-e-cidadao>. Acesso em: 18 jul. 2023.

ZANUTO, D. M. L.; RIBEIRO, D. M. G. **Ageísmo e estereótipos da velhice**. São Paulo: Editora Dialética, 2022.

HÁ BEM-ESTAR NO USO DE FILTROS DO INSTAGRAM?

Thais Emanuele Galdino Pessoa
Psicóloga
thaisgaldino@live.com
UFPB

Ana Clara Galdino Pessoa
Estudante de Psicologia
anagaldinoclaral@gmail.com
UNDB

Carlos Antônio Cardoso Filho
Psicólogo e Doutor
carloscardosof@gmail.com
UNDB

RESUMO: O Instagram é uma rede social focada na autoexpressão por meio de fotos e vídeos curtos. Essa, conta com mais de 1 bilhão de contas ativas ao redor do mundo. Apenas no Brasil, esse número chega a mais de 100 milhões de usuários. Por conta de sua relevância mundial, muito se discute sobre o uso de filtros de beleza no Instagram e seu impacto no bem-estar e autoestima, principalmente de usuários mais jovens ou do gênero feminino. Porém, pouco se é falado de outras funcionalidades do uso de filtros, a exemplo para humor e diversão **Objetivo:** O trabalho em questão buscou compreender o caráter preditivo do uso de filtros de humor para o bem-estar psicológico. **Metodologia:** O estudo quantitativo de caráter correlacional contou com 407 brasileiros, sendo majoritariamente da região nordeste do Brasil (90,7%). A média de idade dos participantes foi de 25,54 anos (DP = 8,60). Por meio de um *forms online* foi perguntada a frequência de uso de filtros para humor e diversão em uma escala de 5 pontos (nunca a sempre), escala de bem-estar psicológico (BEP) e um questionário sociodemográfico. **Resultados:** Inicialmente, foram realizadas análises de correlação entre o BEP e Uso de Filtros, esse se relacionou positivamente apenas com a dimensão crescimento pessoal ($r = 0,12$; $p < 0,01$). Por fim, ao realizar uma análise de regressão linear simples, os resultados apresentaram que o uso de filtros com a finalidade de humor e diversão consegue prever o crescimento pessoal ($R^2_{ajustado} = 0,01$; $F = 5,56$; $gl = 406$; $p < 0,01$), ou seja, para cada ponto na frequência de uso varia-se 0,12 pontos no fator crescimento pessoal. **Conclusão:** Dessa forma, foi possível testar teoricamente um impacto positivo do uso de filtros no bem-estar de usuários da plataforma, propiciando discutir o uso de filtros com outras intencionalidades para além do padrão de beleza. É proposto, ainda, estudos experimentais acerca da temática, principalmente no contexto brasileiro, a fim de testar empiricamente tais hipóteses de pesquisa como o impacto do uso de filtros no bem-estar. Ainda, realizando estudos com novas variáveis de interesse, a exemplo da autoestima, a fim de propor um modelo explicativo. Portanto, essa pesquisa se apresenta como contribuição para o campo de conhecimento da psicologia, e para intervenções relacionadas ao tema da psicologia da mídia, isso porque permite repensar o uso saudável do Instagram.

Palavras-chave: Instagram; Filtros; Bem-estar Psicológico; Crescimento Pessoal.

1. INTRODUÇÃO

O Instagram, rede social de conteúdo gerado por usuários e focada no compartilhamento de fotos, têm atraído cada vez mais indivíduos, por sua possibilidade de autoexpressão por

imagens e vídeos curtos (WALLACE ; BUIL, 2020). Atualmente, ele conta com mais de 1,28 bilhão de usuários com contas ativas ao redor do mundo (STATISTA, 2020a). Apenas no Brasil, esse número chega a 83 milhões de usuários, demonstrando assim sua penetração em território nacional (STATISTA, 2021). Acerca da frequência de uso dessa plataforma digital, estudos realizados nos Estados Unidos e Reino Unido em 2020, indicam que 63% e 66% (respectivamente) dos internautas acessam o aplicativo diariamente (STATISTA 2020b; STATISTA. 2020c).

Contudo, indo além do propósito de entretenimento e convivência virtual, o uso do Instagram parece estar associado a variáveis psicossociais. Engeln e colaboradores (2020), por exemplo, apontam que, em comparação com o Facebook, o uso do Instagram causa mais comparação de aparência física, especialmente entre o público feminino. Mas o que pode causar esse fenômeno? Ahadzadeh e colaboradores (2017) apontam que o Instagram facilita a comparação social excessiva: em uma rede social onde constantemente se interage com fotos de outros usuários, e onde a aparência física se torna um aspecto ainda mais importante da interação, a comparação social pode levar a consequências para a saúde mental. O Instagram em particular, pode aumentar esses impactos, considerando que seu ambiente constantemente apresenta ideais irrealísticos de aparência, especialmente para mulheres (TIGGEMANN; BARBATO, 2018).

O construto bem-estar psicológico (BEP) tem como base a teoria do funcionamento psicológico ótimo do indivíduo, postulada por Ryff (1989) que visou resgatar a concepção eudaimônica de felicidade advindo da Grécia Antiga. O autor postula seis dimensões norteadoras do BEP: autoaceitação (possuir uma postura positiva frente a si mesmo), relações positivas (possuir relações íntimas e satisfatórias com os outros), autonomia (avaliar experiências pessoais a partir de sua própria perspectiva), domínio do ambiente (manejar o ambiente para atender demandas pessoais), propósito de vida (ter propósito e objetivo de vida) e crescimento pessoal (está em um contínuo desenvolvimento pessoal e abertura a novas aprendizagens) (MACHADO; BANDEIRA, 2012).

Buscando compreender a relação entre BEP e o Instagram, Mackson e colaboradores (2019) observaram que, apesar de usuários de Instagram apresentarem melhores índices de bem-estar que não-usuários, o uso dessa rede para comparação social estava associado a menores níveis de BEP. Esse resultado corroborou com achados de uma pesquisa experimental que observou o aumento de bem-estar quando o sujeito navega pelo seu próprio perfil de

usuário, porém ao observar o perfil de conhecidos ou influenciadores, foi observado alterações negativas no bem-estar psicológico (BURNELL; GEORGE; UNDERWOOD, 2020).

Uma das características que parece estar relacionada aos efeitos negativos do Instagram é a popularização de filtros e edição de fotos no geral, buscando a correção de “falhas” e um ideal de beleza (LEE-WON et al., 2020). Mesmo que uma considerável parcela das fotos postadas nas redes sociais, em especial no Instagram, utilizem algum tipo de edição (MA; YANG, 2016), poucos estudos abordam esse tema. Hong e colaboradores (2019), por exemplo, apontam que o uso excessivo de filtros leva a uma avaliação negativa de outros usuários da rede social. Porém, pouco se é falado de outras funcionalidades do uso de filtros, a exemplo para humor e diversão (filtros voltados para atividades interativas e criativas do usuário).

Considerando os impactos anteriormente descritos do Instagram na autoavaliação e no bem-estar, é possível hipotetizar uma relação entre o uso de filtros e variáveis psicológicas.

A respeito do uso de filtros e o bem-estar dos usuários, Javornik e colaboradores (2022) trouxeram contribuições que dizem respeito a existência de 9 motivações para o uso de filtros. A exemplo dessas, com a finalidade de entretenimento, humor, expressar criatividade, auto-apresentação verdadeira e auto-apresentação ideal. No que diz respeito aos efeitos positivos e negativos no bem-estar, no estudo discutido, esses variaram conforme as motivações de uso. Ou seja, quando diz respeito a auto-apresentação ideal propiciou uma diminuição significativa na autoaceitação individual e marginalmente no afeto positivo. No entanto, quando voltado para o entretenimento ou interação social, foi observado um aumento no afeto positivo dos usuários. Em uma funcionalidade diferente na mesma rede social, encontra-se para o uso de *Stories* confluência com o estudo anterior. Isso porquê, há uma variação entre sentimentos negativos e positivos frente ao uso da função específica, sendo essa conforme a intencionalidade do uso dos *Stories*. Por exemplo, a criação de conteúdo [nos *Stories*] pode originar uma busca por atenção e opinião de outras pessoas, enquanto a função de interação com conteúdos de outros usuários pode permitir a sensação de intimidade e conexão para o telespectador. Apesar disso, a busca por experienciar esses sentimentos positivos ou a “esperança” de regular estados de humor aos níveis “ideais”, repercute em padrões de vício e dependência psicológica (LIN et al, 2022). Portanto, o efeito do uso de mídia social nas emoções variam a partir da atividade específica do usuário naquela plataforma (FRISON; EGGERMONT, 2016).

No contexto brasileiro, estudos sobre o Instagram, apesar de serem escassos, também têm como foco questões de autoimagem. Aprobato (2018), por exemplo, observou que as interações entre celebridades e fãs nessa rede social adotam como tema central o ideal de bem-

estar. Já num estudo quantitativo, Pessoa e colaboradores (2021), descobriram uma relação entre as atitudes frente ao Instagram e a autoestima. Essas evidências reforçam a necessidade de se expandir a literatura sobre as relações entre autoavaliação, saúde mental e Instagram no contexto brasileiro.

Desse modo, é possível elaborar três pontos gerais para justificar o estudo dos impactos psicossociais do Instagram: 1) Os estudos previamente discutidos demonstram a associação entre o uso dessa rede social e impactos na saúde mental; 2) Apesar da ampla utilização dessa rede social no contexto brasileiro, estudos a cerca dela ainda são escassos; 3) Ampliar a compreensão a partir de outras funcionalidades para além do uso de filtros de beleza.

Assim, considerando o papel das redes sociais na vida contemporânea, é essencial conhecer seus impactos (positivos e negativos) na saúde mental dos sujeitos. A partir disso e da discussão anterior, o objetivo do presente estudo é observar as relações entre o uso do Instagram (tempo de uso, uso de filtros e atitudes frente essa rede social) e o bem-estar psicológico. Portanto, tem-se como objetivo específico: 1) compreender o caráter preditivo do uso de filtros de humor para o bem-estar psicológico.

2. MÉTODO

O presente estudo tem como base o método quantitativo devido ao seu caráter de quantificação, durante todo o processo de coleta de dados e análise por meio de procedimentos estatísticos (DALFOVO et al., 2008). O tipo de pesquisa utilizado é o correlacional.

2.1 Participantes

A amostra contou com 407 participantes membros da população geral, sendo majoritariamente da região nordeste do Brasil (90,7%) sendo da Paraíba (69,6%) e Pernambuco (30%) com maior participação, a população de maioria do sexo feminino (72,7%), solteiros (57%), brancos (49,9%), héteros (69,8%) de classe média (29,7%) e com ensino superior incompleto (56%). A média de idade dos participantes foi de 25,54 anos (DP = 8,60).

Optou-se por uma amostra não-probabilística por conveniência. Não foram feitas distinções por características sociodemográficas. Como critérios de inclusão, ter mais de 18 anos, conseguir compreender as instruções da pesquisa. Já como critérios de exclusão, ter menos de 18 anos, apresentar alguma dificuldade ou desconforto no decorrer da pesquisa.

2.2 Procedimentos

O projeto foi inicialmente submetido para apreciação do Comitê de Ética do Centro de Ciências da Saúde (CCS) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Possui emitido um parecer favorável a este (CAEE: 46791821.3.0000.5188; Parecer: 4.823.069), as atividades iniciaram com os procedimentos de organização dos questionários do tipo *Google Forms*. A coleta de dados, realizada virtualmente, por meio do compartilhamento nas redes sociais. Os participantes puderam entrar em contato com os pesquisadores via e-mail a qualquer momento para esclarecimento de dúvidas. A participação no estudo só ocorreu após a concordância com o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). Os sujeitos que prosseguiram, responderam os instrumentos, utilizando o intervalo de tempo que consideraram adequados.

2.3 Instrumentos

Os participantes foram solicitados a responder aos seguintes instrumentos, sendo todos considerados psicometricamente adequados de acordo com pesquisas anteriores.

2.3.1. Escala de Atitudes perante o Instagram ($\alpha = 0,87$)

Esta escala foi desenvolvida para medir as atitudes dos sujeitos frente a rede social *Instagram* (PESSOA, et al., 2021). Sua construção partiu das escalas: Atitudes frente ao Facebook (PIMENTEL et al., 2016.) e também Atitudes frente ao Orkut (FERREIRA et al, 2008). O instrumento apresenta quatro itens de diferencial semântico com 7 pontos (e.g. “Desagradável/Agradável).

2.3.2. Escala de Uso de Filtros ($\alpha = 0,83$)

Para mensurar o uso de filtros pelos participantes, foram desenvolvidos 3 itens, que questionavam a frequência da utilização dessa funcionalidade no Instagram com a motivação de entretenimento (e.g. “por diversão e humor”).

2.3.3. Escala do bem-estar psicológico ($\alpha = 0,74$)

Essa escala desenvolvida por Machado e Bandeira (2012) sendo adaptação da escala com 84 itens de Ryff e Essex (1992). A escala adaptada possui 36 itens, sendo do tipo *likert* possui 6 pontos entre “discordo totalmente” e “concordo totalmente”. Essa está dividida em seis fatores: Relações Positivas, Domínio do Ambiente, Crescimento Pessoal, Propósito de Vida, Autonomia e Autoaceitação.

2.3.4. Questionário sociodemográfico

Foram incluídas ao final do questionário perguntas acerca da idade, gênero, classe social, *status* civil, profissão, visando caracterizar a amostra. Adicionalmente, questionou-se os respondentes acerca de seus hábitos de uso do Instagram (e.g. frequência de utilização).

2.4 Análise de dados

Foi utilizado o JASP para a tabulação e análise de dados e para as seguintes análises: estatísticas descritivas, para caracterizar a amostra; a correlação de Pearson (bivariada e parcial) visando observar que forma as variáveis estudadas se relacionam; a regressão múltipla, para testar possíveis modelos preditivos; e a análise de mediação, para observar efeitos diretos e indiretos das variáveis no bem-estar psicológico.

3. RESULTADOS

3.1 Estatística descritiva

A respeito do tempo de uso (em horas), observa-se que a maioria dos sujeitos (29%) utiliza o Instagram de 2h-4h por dia, com apenas 21,9% da amostra determinando um limite de uso diário. As atitudes frente ao aplicativo foram em média positivas (Média = 6,32; DP = 1,52), e ele era utilizado principalmente para seguir páginas interessantes (62,9%).

3.2 Correlação de Pearson

Serão apresentadas as correlações de cada variável acerca do uso de Instagram com os construtos psicológicos. O tempo de uso dessa rede social se relacionou positivamente as dimensões do BEP crescimento pessoal ($r = 0,10$; $p < 0,05$) e propósito na vida ($r = 0,11$; $p < 0,05$). Finalmente, tratando do uso de filtros, o uso para entretenimento apresentou se relacionou positivamente apenas com a dimensão crescimento pessoal ($r = 0,12$; $p < 0,01$).

3.3 Regressão linear

Os resultados apresentaram que o uso de filtros com a finalidade de humor e diversão consegue prever o crescimento pessoal ($R^2_{ajustado} = 0,01$; $F = 5,56$; $gl = 406$; $p < 0,01$). Ou seja, para cada ponto na frequência de uso varia-se 0,12 pontos no fator crescimento pessoal.

4. DISCUSSÃO

O objetivo do trabalho em questão foi observar as relações entre o uso do Instagram (tempo de uso, uso de filtros e atitudes frente essa rede social) e o bem-estar psicológico. Como principais resultados, obteve-se a influência do tempo de uso de Instagram no BEP. Ainda, o uso dos filtros com a finalidade de entreterimento a impacta o crescimento pessoal.

É inegável a popularidade do Instagram, um dos primeiros achados de pesquisas corroboram com essa afirmação ao observar o escore de 6,32 pontos de Atitudes frente ao Instagram em uma escala de até 7 pontos de favorabilidade (tabela 1). Esse dado, pontua a tendência de agradabilidade e aceitabilidade da amostra frente ao aplicativo. O mesmo pode ser observado acerca do tempo de uso com média de 1h-2h horas diárias. Esses resultados corroboram com achados de um estudo prévio (PESSOA et al., 2021).

Estudos anteriores já discutiram a existência de diferentes motivações para o uso de filtros. A respeito desses, foi observado que a funcionalidade voltada para a diversão aumentou o humor positivo dos usuários. sendo assim os filtros de realidade aumentada podem ser usados para a auto apresentação ideal interações sociais e conteúdo criativo de maneira a promover um efeito positivo nos usuários das redes sociais (JAVONIK et al., 2022).

Evidências a respeito disso demonstra que filtro e vontades para a diversão e jogos já estão sendo utilizados para promover uma educação interativa facilitando o processo de ensino-aprendizagem (SUKMAWATI et al., 2022; AULY, BUDIMAN & HAWA, 2021). Não obstante, filtros de jogos no Instagram também estão sendo utilizados para gerar um relacionamento resiliente e a longo prazo entre consumidores e marcas online otimizando o ecossistema competitivo no marketing digital (SINHA & SRIVASTAVA, 2022; SARI et al, 2023). Sendo assim é possível inferir diferentes funcionalidades e impactos psicológicos para o uso de uma ferramenta digital. Faz-se necessário portanto, ampliar o conhecimento a respeito das nuances que tornam o uso consciente e adaptativo das mídias sociais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo investigou a influência entre o uso do Instagram e suas funcionalidades no bem-estar psicológico, autoestima e satisfação corporal. Os resultados destacam a complexidade da relação entre o uso de redes sociais, suas motivações e consequências e seus impactos psicológicos posteriores.

De maneira geral, pode-se compreender a influência do uso de uma funcionalidade específica do Instagram no crescimento pessoal. Portanto, o impacto positivo ou negativo do

uso do Instagram difere conforme a intencionalidade naquele uso, além das diferentes funcionalidades da plataforma. O presente estudo contribui para a compreensão do impacto no bem-estar psicológico da plataforma a partir das motivações por trás da ferramenta filtros. Dentre as limitações, devem ser ressaltadas a amostragem probabilística por conveniência e assim como a utilização de coletas *online*, que apesar de propiciar o alcance nacional a pesquisa, não apresenta controle de variáveis intervenientes. É proposto, ainda, estudos experimentais acerca da temática, principalmente no contexto escasso brasileiro, a fim de propiciar o controle e manipulação de variáveis, como os diferentes usos de filtros. Ainda, realizando estudos com novas variáveis de interesse como o humor e florescimento, visando complexificar a compreensão entre o uso positivo da plataforma. Portanto, essa pesquisa apresenta como a contribuição para o campo de conhecimento da psicologia, e para intervenções relacionadas ao tema da psicologia da mídia, isso porque permite repensar o uso saudável do Instagram.

REFERÊNCIAS

- AHADZADEH, Ashraf Sadat; SHARIF, Saeed Pahlevan; ONG, Fon Sim. Self-schema and self-discrepancy mediate the influence of Instagram usage on body image satisfaction among youth. **Computers in human behavior**, v. 68, p. 8-16, 2017.
- APROBATO, Valéria C. Corpo digital e bem estar na rede Instagram: um estudo sobre as subjetividades e afetos na atualidade. **Boletim - Academia Paulista de Psicologia**, v. 38, n. 95, p. 157-164, 2018.
- AULY, Aisyah Noor; BUDIMAN, Theresia Cicik Shopia; HAWA, Faiza. The effectiveness of Instagram filter to improve students' vocabulary. **Journal of English Language Learning**, v. 5, n. 2, 2021.
- BURNELL, Kaitlyn; GEORGE, Madeleine J.; UNDERWOOD, Marion K. Browsing different Instagram profiles and associations with psychological well-being. **Frontiers in Human Dynamics**, v. 2, p. 585518, 2020.
- DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista interdisciplinar científica aplicada**, v. 2, n. 3, p. 1-13, 2008.
- ENGELN, Renee et al. Compared to Facebook, Instagram use causes more appearance comparison and lower body satisfaction in college women. **Body Image**, v. 34, p. 38-45, 2020.
- FERREIRA, Diogo CS et al. Psicologia da era virtual: atitudes de estudantes adolescentes frente ao Orkut. **Psicologia Argumento**, v. 26, n. 55, p. 305-317, 2008.

FRISON, Eline; EGGERMONT, Steven. Exploring the relationships between different types of Facebook use, perceived online social support, and adolescents' depressed mood. **Social Science Computer Review**, v. 34, n. 2, p. 153-171, 2016.

JAVORNIK, Ana et al. Augmented self-The effects of virtual face augmentation on consumers' self-concept. **Journal of Business research**, v. 130, p. 170-187, 2021.

JAVORNIK, Ana et al. 'What lies behind the filter?'Uncovering the motivations for using augmented reality (AR) face filters on social media and their effect on well-being. **Computers in Human Behavior**, v. 128, p. 107126, 2022.

HONG, Seoyeon et al. Do you filter who you are?: Excessive self-presentation, social cues, and user evaluations of Instagram selfies. **Computers in Human Behavior**, v. 104, p. 106159, 2020.

LEE-WON, Roselyn J. et al. "Obsessed with retouching your selfies? Check your mindset!": Female Instagram users with a fixed mindset are at greater risk of disordered eating. **Personality and Individual Differences**, v. 167, p. 110223, 2020.

LIN, Jhih-Syuan Elaine et al. Exploring uses and gratifications and psychological outcomes of engagement with Instagram Stories. **Computers in Human Behavior Reports**, v. 6, p. 100198, 2022.

MACHADO, Wagner de Lara; BANDEIRA, Denise Ruschel. Bem-estar psicológico: definição, avaliação e principais correlatos. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 29, p. 587-595, 2012.

MA, Jenny; YANG, Yusheng. What can we know from selfies-An exploratory study on selfie and the implication for marketers. In: **2016 Global Marketing Conference at Hong Kong Proceedings**. Global Alliance of Marketing & Management Associations, pp. 597-601. 2016

PESSOA, Thais Emanuele Galdino et al. Psicologia da Era Virtual (3a geração): Validação da Escala de Atitudes Perante o Instagram. **Revista Psicologia em Pesquisa**, v. 15, n. 3, p. 1-17, 2021.

PIMENTEL, Carlos Eduardo et al. Psicologia da era virtual: estrutura das atitudes frente ao Facebook. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 11, n. 2, p. 310-324, 2016.

RYFF, Carol D.; ESSEX, Marilyn J. The interpretation of life experience and well-being: the sample case of relocation. **Psychology and aging**, v. 7, n. 4, p. 507, 1992.

SARI, Ni Nyoman Pudak et al. Realidade Aumentada como Implementação do Marketing Digital 5.0 (Caso de Estudo: LPK Bali Aviation Tourism Center). **ProBisnis: Jurnal Manajemen**, v. 14, n. 1, pág. 97-107, 2023.

SINHA, Mudita; SRIVASTAVA, Mallika. Augmented Reality-Enabled Instagram Game Filters: Key to Engaging Customers. **Journal of Promotion Management**, v. 28, n. 4, p. 467-486, 2022.

STATISTA | Instagram users worldwide 2025. Disponível em: <<https://www.statista.com/statistics/183585/instagram-number-of-global-users/>> . Acesso em: 30 jul. 2022a.

STATISTA | U.S. Instagram usage frequency 2020. Disponível em: <<https://www.statista.com/statistics/308152/us-instagram-usage-frequency/>> . Acesso em: 30 jul. 2022b.

STATISTA | Instagram usage frequency UK 2020. Disponível em: <<https://www.statista.com/statistics/1176752/frequency-of-use-among-instagram-users-in-the-united-kingdom/>> . Acesso em: 30 jul. 2022c.

STATISTA | Instagram users in Brazil 2025. Disponível em: <<https://www.statista.com/forecasts/1138772/instagram-users-in-brazil>> . Acesso em: 30 jul. 2022.

SUKMAWATI, Icha et al. Augmented Reality in Instagram Story Filter for Increasing Awareness through Learning Interactivity and Enjoyment. In: **4th International Conference on Arts and Design Education (ICADE 2021)**. Atlantis Press, 2022. p. 229-233.

TIGGEMANN, Marika; BARBATO, Isabella. “You look great!”: The effect of viewing appearance-related Instagram comments on women’s body image. **Body image**, v. 27, p. 61-66, 2018.

WALLACE, Elaine; BUIL, Isabel. Hiding Instagram Likes: Effects on negative affect and loneliness. **Personality and Individual Differences**, v. 170, p. 110509, 2021.

IMPACTOS DA VULNERABILIDADE SOCIAL NA VIDA DO JOVEM MORADOR DO BAIRRO JARACATY ASSISTIDO PELO CRAS DO SÃO FRANCISCO

Lucas Thárlisson Souza Reinaldo
Estudante de graduação
lucastharlisson@outlook.com
Universidade CEUMA

Igor Chagas Silva
Graduação
igoritala@hotmail.com
Universidade CEUMA

Letícia Káren dos Santos Ribeiro
Graduação
leticiaKaren@gmail.com
Universidade CEUMA

Alexandra Avelar Tavares
Mestre em Psicologia
alexandra.tavares@ufma.br
UFMA

Pétria Cristina Silva Moreira Fonseca
Doutora em Psicologia
petria.fonseca@ceuma.com.br
Universidade CEUMA

RESUMO: O presente artigo objetivou mapear as situações de vulnerabilidade social que impactavam a vida do jovem morador do bairro Jaracaty que era assistido pelo CRAS do São Francisco, em São Luís – MA. Para a obtenção dos resultados utilizou-se o método indutivo, com natureza de pesquisa aplicada, coleta de análise de dados qualificada e observação participante. Por meio dessa metodologia foi possível realizar observações participantes dos atendimentos realizados no próprio CRAS, participar das visitas domiciliares dos serviços que funcionam nesse mesmo órgão, como o Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF), Benefício de Prestação Continuada (BPC) e Criança Feliz, além disso, o CRAS realizou uma parceria com a Secretaria Municipal da Criança e Assistência Social (SEMCAS), Defensoria Pública, Unidade Básica de Saúde do Jaracaty e Casa da Mulher Brasileira, afim de promover uma busca ativa na comunidade. Com isso, percebeu-se que algumas pessoas desconheciam o CRAS, assim como a maioria dos serviços fornecidos pelo mesmo. Além disso, quando o conheciam, o associavam a um órgão, que poderia lhes fornecer benefícios de transferência de renda, como o Auxílio Brasil, assim os motivando a terem interesse em realizar seus cadastros no Cadastro Único e o manterem atualizado. Assim, conclui-se que uma parte da população do Jaracaty está vulnerabilizada ao ponto de não terem acesso ou terem total desconhecimento acerca das Políticas Públicas de Assistência Social.

Palavras-chave: CRAS; Jaracaty; Jovens; Vulnerabilidade.

1. INTRODUÇÃO

Iniciar Populações vulnerabilizadas socialmente são afetadas como um todo, no entanto, os jovens em especial, são mais afetados. Conforme a Síntese de Indicadores Sociais do

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2014 a taxa de homicídios por arma de fogo para cada 100 mil habitantes, era de 49,6 para jovens. Além disso, a mortalidade, distribuição de renda, despesa familiar, educação e saúde, são outros pontos importantes que indicam a qualidade de vida dos brasileiros. Quando esses indicadores são negativos, diminuem as possibilidades de desenvolvimento desses jovens, bem como ocorre uma maior exposição a situações de risco (BRASIL, 2016).

Com base no que foi pontuado anteriormente, esse estudo objetivou mapear as situações de vulnerabilidade social que impactam a vida do jovem morador do bairro Jaracaty que é assistido pelo Centro de Referência em Assistência Social (CRAS), visando caracterizar as condições de vida desse jovem e de sua família a partir das ações de assistência social que lhes são prestadas pelo Estado, identificando, descrevendo as ações de assistência social básica que são realizadas por esse órgão e analisando as situações de vulnerabilidade social que marcam a vida desse jovem.

O bairro Jaracaty é tratado como um “aglomerado subnormal”, que conforme (BRASIL, 2020) são formas de ocupação irregular de terrenos de propriedade alheia, podendo ser públicos ou privados, com o objetivo de habitação em áreas urbanas, normalmente são caracterizados por um padrão urbanístico irregular, com carência de serviços públicos essenciais e localizados em áreas que há restrição para habitação. Em concordância com isso, Souza *et al.* (2021) afirmam que a concepção de vulnerabilidade indica a heterogeneidade de conceitos, não apenas a ausência ou precariedade no acesso à renda, mas atrelada também às fragilidades e desigualdades de acesso a bens e serviços públicos, como a moradia.

Com isso, o presente projeto objetiva levantar informações sobre as situações de vulnerabilidade social que impactam a vida do jovem morador do bairro Jaracaty, São Luís – MA, a partir de uma pesquisa de campo realizada no CRAS do bairro São Francisco. Acredita-se que a vulnerabilidade social influencia diretamente a formação da adolescência. Partimos do princípio de que não é possível estudar a adolescência como uma coisa só. Entendemos que a adolescência é um processo psicossocial. De acordo com (MEAD, 1972), esse processo é construído por fatores culturais e sociais, não sendo uma fase com características universais.

Corroborando com isso, (COIMBRA; BOCCO; NASCIMENTO, 2005) afirmam que essa fase surge em diferentes momentos históricos, manifestando-se de diferentes formas e não existindo em alguns lugares. Levando em consideração que a adolescência é um fenômeno resultante não somente de fatores biológicos, mas também sociais e culturais, cada país acaba por compreendê-la de uma forma diferente. No Brasil a adolescência é definida legalmente

conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069 de 1990), onde afirma-se que adolescente é toda pessoa entre 12 e 18 anos de idade. Ainda de acordo com o Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852 de 2013), jovem é toda pessoa entre 15 e 29 anos de idade (BRASIL, 1990).

Estes jovens, estando em situação de vulnerabilidade social, acabam fazendo parte da população assistida pelos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), que conforme o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (BRASIL, 2009), compreende-se enquanto uma unidade estatal descentralizada das políticas de assistência social básica, responsável tanto pela organização, como pela oferta de serviços da proteção social básica do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) em áreas que estejam em situação de vulnerabilidade social e por ser um órgão de fácil acessibilidade, torna-se a principal porta de entrada no SUAS.

Assim o interesse por essa temática surgiu quando nos foi apresentado um projeto direcionado a jovens em situação de vulnerabilidade onde seríamos pesquisadores de iniciação científica. Isto nos despertou o interesse em compreender as principais demandas que levam esses jovens e suas famílias a recorrerem às políticas públicas de assistência social. A relevância do estudo se dá em compreender de que forma isso dificulta ou impossibilita o desenvolvimento desse jovem enquanto ser humano e cidadão. Além disso, o presente estudo também nos possibilita compreender como o CRAS e outros órgãos governamentais, desenvolvem suas estratégias de enfrentamento frente a essas demandas.

O CRAS utiliza um instrumento denominado Cadastro Único, que foi criado em dezembro de 2001 e que trouxe previsão normativa vigente com o caráter de instrumento de políticas públicas. Este instrumento tem duas finalidades principais – criar um público-alvo pela identificação e caracterização socioeconômica das famílias brasileiras de baixa renda, a ser obrigatoriamente utilizado para seleção de beneficiários e articular políticas públicas pela integração de programas sociais do governo federal voltados ao atendimento desse público (BRASIL, 2007). Por meio do Cadastro único é possível compor um retrato bastante complexo sobre as dimensões da pobreza e as vulnerabilidades socioeconômicas desta população (SAMBIASE, 2019)

O SUAS é a materialização das diretrizes previstas na Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) de 1994, pois a Política Nacional de Assistência Social de 2004, foi aprovada pela resolução nº 145, de 15 de outubro de 2004, do Conselho Nacional de Assistência Social (CONAS) e publicada no Diário Oficial da União em 14 de outubro de 2004, assim expressando

as deliberações da IV Conferência Nacional de Assistência Social, realizada em dezembro de 2003 em Brasília. Com isso, por meio do SUAS, possibilita a concretização dos princípios enunciados na Constituição Federal de 1988, compreendendo a Assistência Social enquanto uma política social inserida no sistema de proteção social brasileiro, no campo da seguridade social (BRASIL, 2009).

Esse sistema é pautado em princípios como a supremacia do atendimento às necessidades sociais, universalidade dos direitos sociais, respeito à dignidade do cidadão, igualdade de direitos no acesso ao atendimento, bem como, a ampla divulgação dos serviços, programas e benefícios, descentralização político administrativa, participação da população, priorizando a responsabilidade do Estado e centralidade na família, tomando como público alvo os cidadãos e grupos que se encontram em situações de vulnerabilidade social (BRASIL, 2005).

O SUAS apresenta dois níveis de atenção diferenciados, sendo eles a proteção social básica e proteção social especial, sendo este segundo, dividido em alta e média complexidade. A proteção social básica é tem caráter preventivo e visa a inclusão social, através da prevenção de situações de risco por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. Direcionado a população que vive em situação de vulnerabilidade social decorrente da pobreza ou privação, que pode caracterizar como ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos etc. ou a fragilização dos vínculos relacionais e de pertencimento social (BRASIL, 2009).

O CRAS é uma unidade pública estatal descentralizada da política de assistência social, sendo responsável pela organização e oferta dos serviços de proteção social básica do SUAS nas áreas que se encontram em vulnerabilidade e risco social. Devido sua capilaridade nos territórios, caracteriza-se enquanto a principal porta de entrada no SUAS, ou seja, é uma órgão que possibilita o acesso de uma quantidade significativa de famílias à rede de proteção social de assistência social (BRASIL, 2009). O CRAS utiliza o Cadastro Único enquanto para a identificação e caracterização socioeconômica das famílias de baixa renda, bem como integração das mesmas em programas sociais, como o Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF), Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, Serviço de Proteção Social Básica no Domicílio e Benefício de Prestação Continuada (BPC) (DIREITO; KOGA, 2020).

O PAIF tem como público-alvo famílias que estão em situação de vulnerabilidade social em decorrência da pobreza, da precária ou ausência de acesso aos serviços públicos e da fragilização de vínculos de pertencimento. Além disso, (BRASIL, 2013) afirma que o PAIF proporciona trabalho social de caráter continuado com famílias, permitindo identificar suas

necessidades e potencialidades dentro da família, assim fortalecendo a proteção familiar, prevenindo as rupturas dos seus vínculos, promovendo acesso de direitos e contribuindo com a melhoria da qualidade vida. Esse programa pode ser acessado de diferentes formas, como procura espontânea, busca ativa, encaminhamento da rede socioassistencial e encaminhamento das demais políticas públicas.

O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos articula-se em parceria com o PAIF, promovendo atendimento das famílias que já usufruem desse serviço, possibilitando um maior foco nestas (BRASIL, 2013). Esse serviço objetiva ser realizado em grupos heterogêneos, possibilitando trocas culturais e de vivências, ampliando o sentimento de pertencimento e de identidade, fortalecendo os vínculos familiares e incentivando a socialização e a convivência comunitária. Tem caráter proativo e protetivo, é baseado na defesa e afirmação dos direitos, desenvolvimento de capacidades e potencialidades, visa o alcance de alternativas emancipatórias, assim gerando o enfrentamento da vulnerabilidade social.

Já o Serviço de Proteção Social Básica no Domicílio é voltado para pessoas com deficiência e idosos e objetiva realizar a prevenção de agravos que possam vir a provocar rompimento de vínculos familiares e sociais dos usuários. Corroborando com isso, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome afirma que esse serviço objetiva garantir direitos, desenvolver meios para a inclusão social, equiparação de oportunidades, desenvolvimento de autonomia das pessoas idosos e com deficiência, através de suas necessidades e potencialidades, prevenindo situações de risco, exclusão e isolamento (BRASIL, 2013).

Já o Benefício de Prestação Continuada (BPC), é um importante mecanismo de proteção social, que consoante o mesmo Ministério já citado, garante uma renda mensal no valor de um salário-mínimo aos idosos de 65 anos ou mais e às pessoas com deficiência que estão submetidas a uma dupla condição de grave vulnerabilidade, como situação de miséria, idade avançada e/ou presença de uma deficiência física ou mental. Atende uma quantidade significativa de beneficiários extremamente pobres, definidos pela renda familiar inferior a um quarto de salário-mínimo (BRASIL, 2017).

O CRAS não oferta nenhum programa exclusivo para jovens, porém, devido seus programas objetivarem alcançar famílias, acabam deparando-se com jovens que fazem parte dessas construções familiares, assim criando objetivos específicos para cada faixa etária, como é o caso do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, que visa proporcionar às crianças e adolescentes de 6 a 15 anos, a participação na cidadania e o desenvolvimento de

protagonismo e sua autonomia, com intervenções pautadas em experiências lúdicas, culturais e esportivas, isso inclui crianças e adolescentes com deficiência, que foram submetidos a violações, como o trabalho infantil, por exemplo (BRASIL, 2013).

Além disso, com jovens de 15 a 29 objetiva-se o fortalecimento da convivência familiar e comunitária, bem como, fazer com que permaneçam ou retornem para o ambiente escolar, isso por meio do desenvolvimento de atividades que incentivem a convivência social, a participação na cidadania e uma formação geral para o mercado de trabalho. Estas atividades devem perpassar questões importantes sobre juventude, contribuindo para o desenvolvimento integral do jovem. As atividades também devem desenvolver habilidades gerais, como a capacidade comunicativa, inclusão digital de uma forma que o oriente para a escolha profissional, bem como, realizar ações direcionadas a convivência social, por meio da arte, cultura, esporte e lazer (BRASIL, 2013).

Ainda em relação à assistência prestada pelo CRAS ao público jovem, é importante mencionar que o Cadastro Único é uma via de acesso para direitos que podem contribuir para que o adolescente exerça a sua cidadania e sua autonomia. Por meio dele é possível por exemplo que o usuário do sistema de assistência social consiga isenção de inscrição em concurso público e no Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM, além de desconto no Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, o FIES e acesso ao ID Jovem, documento gratuito de emissão virtual que possibilita ao jovem de baixa renda o acesso a diversos benefícios como desconto de 50% em cinemas, teatros, shows e outros eventos artístico-culturais e esportivos. Não nos esqueçamos que o CRAS é uma peça importante para a execução do Programa Jovem Aprendiz. O programa é o resultado da lei trabalhista nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000. O programa de trabalho Jovem Aprendiz tem como objetivo inserir e capacitar jovens entre 14 e 24 anos no mercado de trabalho. Ela estabelece que empresas de pequeno e grande porte devem ter entre 5 e 15% de colaboradores nessa modalidade.

A compreensão de vulnerabilidade social para as políticas públicas de assistência social se destaca por perpassar a iminência de determinado risco e a desvinculação social. Conforme CARMO e GUIZARDI (2018), apesar de se poder considerar que nas sociedades capitalistas contemporâneas, a vulnerabilidade social se instale em maior parte nas populações mais pobres, a questão econômica é relevante, mas não é determinante. Em decorrência ao precário acesso à renda, essas pessoas são privadas ou acessam com mais dificuldade os meios que possibilitam a superação das vulnerabilidades que vivenciam, sejam eles materiais ou imateriais, como autonomia e liberdade, assim impossibilitando a manutenção da vida com qualidade.

2. METODOLOGIA

2.1 Tipo de estudo

A pesquisa consistiu em um método indutivo, quanto a natureza da pesquisa aplicada, com coleta e análise de dados qualitativa, com o objetivo exploratório de mapear as situações de vulnerabilidade social que impactam a vida do jovem morador do bairro Jaracaty assistido pelo CRAS do São Francisco. Para isso foi realizado um estudo de campo no CRAS São Francisco, onde foram acompanhados os atendimentos socioassistenciais realizados junto à população do Jaracaty. Compreendia-se que a imersão no ambiente onde seria realizado o estudo de campo seria fundamental para se compreender as condições de vida do jovem morador do Jaracaty. Sobre a coleta de dados no CRAS, se procederá da seguinte forma:

2.2 Processo de amostragem

à pesquisa de campo, fizeram parte da amostra apenas os atendimentos realizados pelo CRAS São Francisco que estiverem relacionados às demandas provenientes da população que vive no bairro Jaracaty, São Luís.

2.3 Instrumentos de coletas de dados

Foram realizadas observações participantes dos atendimentos socioassistenciais realizados junto à população do Jaracaty, que consistiu na inserção do pesquisador no grupo observado, tornando-se parte dele, interagindo por períodos longos com os sujeitos, a fim de partilhar o seu cotidiano e sentir o que significaria estar naquela situação (MARIETTO, SANCHES, 2013). Com isso, foram produzidos diários de campo, onde essas observações eram registradas e discutidas em reuniões quinzenais do grupo de pesquisa. Foram realizadas vinte (20) observações participantes. Dessas, todas foram feitas acompanhando-se os atendimentos realizados no próprio CRAS, com duas (2) visitas domiciliares no Jaracaty a partir do “Projeto Criança Feliz”, uma (1) ao encontro do representante do “Projeto Casa” e um (1) mutirão de atualização cadastral com fins de pesquisa.

2.4 Aspectos éticos

Esse artigo faz parte de um projeto guarda-chuva intitulado “Violência e contemporaneidade: as demandas psicossociais do jovem que vive à margem” que seguiu as normas da Resolução 466/12 da CONEP e a Resolução CNS 510/16 que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais e foi enviado à plataforma Brasil e

submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade CEUMA, tendo sido aprovado conforme parecer número CAAE 5.112.738.

2.5 Análise de dados

Para realização da análise das informações encontradas, foi adotado como estratégia qualitativa de tratamento e de interpretação dos dados o Método de Análise de Conteúdo proposto por Minayo (2002), que consiste em três etapas: a) pré-exploração do material ou “leitura flutuante”, nesta etapa separou-se o corpus de análise durante a leitura dos diários de campo; b) seleção das unidades de análise ou significado, que consistiu nos recortes textuais que fizeram sentido ao objeto de estudo, neste estudo mapear as situações de vulnerabilidade social que mais estavam presentes nos atendimentos que foram realizados pelo CRAS a população do Jaracaty. c) processo de categorização e subcategorização.

Partindo desse método e considerando os dados registrados nos diários de campo, propusemos as seguintes categorias para analisar os resultados da presente pesquisa. Por meio da categoria 1 *“Estou desempregado, quero me cadastrar e receber o Auxílio Brasil”*, mapeamos algumas das situações de vulnerabilidade social que impactam a vida do jovem morador do bairro Jaracaty que é assistido pelo CRAS São Francisco. Através da categoria 2 *“Nós não conseguimos alcançar essa região do Jaracaty”*, mostramos as ações de assistência social básica que são realizadas pelo CRAS do São Francisco.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram realizadas dezoito (18) visitas ao CRAS, assim sendo possível realizar uma (1) visita a sede do Projeto Casa no Jaracaty, um (1) mutirão de atualização de do Cadastro Único no Jaracaty, uma (1) visita domiciliar do Projeto Criança Feliz, uma (1) visita domiciliar do Benefício de Prestação Continuada, uma (1) observação participante com os adolescentes do projeto Jovem Aprendiz e uma (1) roda de conversa com as famílias que faziam parte do PAIF e do Serviço de Proteção Social Básica com Idosos.

Assim que foram iniciadas as visitas, por meio de relatos de profissionais do próprio órgão, bem como, pelas observações que foram realizadas em campo, constatou-se que não é comum haver procura de forma autônoma pela população do Jaracaty aos serviços do CRAS e isso é independente da faixa etária, seja jovem ou não.

A direção do CRAS afirmou que havia um projeto denominado Projeto Casa, que exercia influência significativa em uma parte do bairro. Quando fomos ao encontro do

representante desse projeto, foi possível perceber que o Jaracaty é bairro segregado pela própria população, onde os mesmos fazem isso levando em conta vantagens e desvantagens presentes na localidade, como, por exemplo, morar em baixo da ponte é ruim, só não é tão ruim quanto morar próximo ao mangue. Muito se ouve falar em Vila Jaracaty, mas apesar de haver essas divisões, é apenas um bairro, denominado Jaracaty.

Ainda de acordo com o representante do projeto, outros problemas são enfrentados pela comunidade, como iniciação sexual por volta dos dez anos, que acarreta em outro problema, a gravidez na adolescência, fenômeno muito comum, para mais, abandono afetivo parental, que em grande maioria ocorre por parte do responsável do gênero masculino. Uso de abusivo de substâncias psicoativas pelos jovens e o tráfico de drogas, que inclusive tem domínio significativo na comunidade, a ponto de quando havia algum problema intrafamiliar, como violência doméstica, as vítimas costumam levar esses questões para os líderes do tráfico solucionarem, que poderiam levar a expulsão do agressor da comunidade ou até mesmo sua morte.

Percebeu-se a importância da parceria e comunicação entre o CRAS e o Projeto Casa, tendo em vista que a parte do bairro onde o projeto exercia maior influência, era justamente onde o CRAS tinha mais dificuldades em realizar ações, inclusive, já haviam tentados realizar mutirões e ações no local diversas vezes, porém, sem êxito, pois precisariam que alguma Instituição que atuasse na Vila cedesse um local e internet para o órgão realizar suas atividades.

Com isso, realizou-se uma parceria entre o CRAS, Secretária Municipal da Criança e Assistência Social (SEMCAS), Unidade Básica de Saúde, Casa da Mulher Brasileira e Defensoria Pública, objetivando ir a própria comunidade, assim facilitando o acesso aos serviços dessa população. O CRAS tinha como objetivo realizar atualização do Cadastro Único e cadastrar famílias que ainda não haviam realizado seu cadastro.

O mutirão foi realizado durante um dia inteiro, onde pude observar os atendimentos realizados pela equipe do CRAS, em que quinze pessoas compareceram à sede do Projeto Casa, que era onde a equipe do CRAS estava realizando suas atividades. Dessas pessoas, 15 compareceram ao local, como o objetivo de realizar a atualização do Cadastro Único.

Com isso, os moradores do Jaracaty se fizeram presentes no CRAS por diferentes motivos, sendo eles: Um (1) morador desejava atualizar o Cadastro Único para não perder o acesso ao Auxílio Brasil; Dois (2) tiveram seus cadastros cortados, mas gostariam de permanecer para continuar tendo ou passar a ter acesso ao Auxílio Brasil; Seis (6) desejavam realizar o cadastro para serem beneficiados com o Auxílio Brasil, por alguém da família estar desempregado; Um (1) descobrir o motivo que levou ao bloqueio de seu Bolsa Família; Dois

(2) objetivavam usufruir da tarifa social de baixa renda, ou seja, desconto na conta de energia elétrica; Dois (2) estavam interessados em descobrir se o CRAS estava ofertando algum curso profissionalizante e uma (1) desejava incluir mais um membro da família no cadastro.

O Projeto Criança Feliz tem como meta que cada visitadora assista a 34 famílias. A visitadora do CRAS do São Francisco, mais especificamente do turno vespertino, assistia a 34 famílias, sendo três do Jaracaty. Das três famílias assistidas, foi possível acompanhar a visita domiciliar apenas de umas delas, onde percebeu-se que a família residia em um palafita, onde a mãe da criança assistida tinha mais dois filhos, porém, por não ter tempo de cuidar das duas crianças que não são assistidas pelo programa, deixa elas na casa de sua mãe a maior parte do tempo. Quando tinha que sair para o trabalho levava a criança assistida. Com isso, tinha pouco tempo para ter momentos de lazer e estimular as crianças com brincadeiras e atividades, que inclusive, é algo que projeto solicita que os responsáveis da criança façam.

A segunda família, apesar de não termos acompanhados alguma visita domiciliar que tenha vindo a ocorrer, por meio de observações, constatou-se que é uma família composta por um casal e a criança assistida, onde o casal demonstra medo em conseguirem um emprego de carteira assinada e perderem o benefício financeira do Auxílio Brasil, apesar de que na teoria, a família que conquistar um emprego de carteira assinada, poderia permanecer com o benefício por mais um ano. Com isso, o casal utiliza bicos e diárias para obtenção de renda extra.

Quanto à visita do BPC, era referente a um jovem de 26 anos, cadeirante, que morava com sua mãe que era dona de casa e que gostaria de saber se perderia o benefício de um salário mínimo, pois há pouco tempo seu irmão havia deixado de morar com eles. A assistente social explicou que caso seu irmão conseguisse um emprego isso poderia vir a causar alguma interferência, como o corte do benefício.

Ao longo desse período, em mais um dia de observação participante, conversamos com três adolescentes moradoras do Jaracaty que recorreram ao CRAS por conta do encaminhamento que haviam recebido para o Programa Jovem Aprendiz. Quando questionados se faziam uso de algum serviço do CRAS, estes jovens disseram que não, apenas suas mães faziam uso de algum serviço, porém, se pensarmos que os programas desse órgão são em sua maioria direcionados a toda a estrutura familiar, entende-se que estes adolescentes sentem certa vergonha ao afirmarem que fazem uso de tais serviços.

A coordenação do CRAS solicitou que as famílias assistidas pelo PAIF e as idosas do Serviço de Proteção Social Básica comparecessem ao local para uma roda de conversa referente à campanha do “Setembro Amarelo”, que seria ministrada pela equipe de pesquisadores que

fazem parte do projeto guarda-chuva de onde surge esta pesquisa. Estas famílias faziam uso de outros serviços, como Aluguel Social, Auxílio Brasil e Benefício de Prestação Continuada.

Ademais, nessa roda de conversa foram abordados tópicos como fatores de risco e fatores protetivos, desmistificação de ansiedade, depressão e suicídio, por fim, foram disponibilizados folders com endereços de locais que ofereciam tratamento psicológico a preço social ou gratuito. Nessa roda de conversa, nenhum morador do Jaracaty compareceu, apenas moradores do São Francisco.

3.1 Categoria 1 – “Estou desempregado, quero me cadastrar e receber o Auxílio Brasil”

Como vimos na metodologia, por meio dessa categoria queremos apresentar e analisar os resultados que nos permitam alcançar o objetivo principal dessa pesquisa que é mapear as situações de vulnerabilidade social que marcam a vida do jovem morador do Jaracaty. Essa população pouco acessa as políticas públicas de assistência social. O que se reflete também no pouco conhecimento dos serviços que são oferecidos pelo CRAS, corroborando com isso Trzinki et. at. (2010) quando afirma que é comum a população assistida pelo CRAS não saber do que se trata seu serviço e quando possuem o mínimo de informação, o associam a um órgão que poderá fornecer benefícios financeiros, ou seja, um órgão de ajuda ou política de “favor”.

Esse fenômeno mostra como é importante que essa população entenda sobre as Políticas Públicas de Assistência Social. Nessa perspectiva, é necessário compreender a relevância dos trabalhos que são desenvolvidos pelo CRAS, que visa romper com a visão de ajuda econômica que os usuários tem acerca desse órgão. Conforme (SANTOS, 2006), esse órgão deve ofertar ações socioeducativas, realizada junto a participação dos usuários, que visa possibilitar o acesso a informações, conhecimentos, assim agregando ao cotidiano das famílias que são atendidas pela Assistência Social.

Quando realizamos o mutirão no Jaracaty em parceria com outros órgãos, observou-se que a maioria das pessoas que desejavam atualizar seu Cadastro Único ou até mesmo realizar esse cadastro, era devido a possibilidade de acesso ao Auxílio Brasil ou o medo de que o mesmo fosse cortado, pois esse auxílio os ajudaria na renda familiar. Corroborando com isso (BRASIL, 2022) afirma, o Auxílio Brasil é um programa social de transferência de renda, direta e indireta, que é destinado às famílias brasileiras que estão em situação de pobreza e extrema pobreza. Além disso, possibilita a garantia de uma renda básica às famílias, o que justifica a preocupação dos usuários em permanecerem cadastrados.

Essas mesmas pessoas relatavam estarem desempregadas ou até mesmo alguém da sua família estar desempregada, o que justifica o interesse em serem beneficiados pelo Auxílio Brasil. Reforçando isso (BRASIL, 2022) afirma que em levantamento realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 9,5 milhões de pessoas se encontraram desempregadas no terceiro trimestre do ano de 2022, isso corresponde a 8,7% da população brasileira. É válido salientar que não entram nessa amostra: universitários que dedicam seu tempo apenas aos estudos; dona de casa que não trabalha fora e empreendedor que possui o negócio próprio.

Conclui-se que o desemprego em decorrência da pouca qualificação de mão de obra, que acarretam no interesse pelos benefícios financeiros que o CRAS facilita o acesso, são fatores que perpassam os moradores do Jaracaty, assim os levando a vulnerabilidade. Corroborando com isso, GUIMARÃOES e ALMEIDA (2007) afirmam que a baixa qualificação da mão de obra, bem como o analfabetismo, seja ele total ou funcional, são outras questões que atravessam as populações que se encontram em vulnerabilidade. Assim essas famílias encontram-se diante do desafio de superar esse obstáculo presente em suas vidas sem proteção financeira e social.

3.2 Categoria 2 – “Nós não conseguimos alcançar essa região do Jaracaty”

Por meio dessa categoria, visamos identificar as ações de assistência social básica que são realizadas pelo CRAS do São Francisco junto às pessoas que vivem na Vila Jaracaty, como o mutirão que foi realizado no Jaracaty em parceria com outros órgãos. Esse mutirão foi uma forma de se realizar a busca ativa, que segundo (BRASIL, 2014) é uma estratégia do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), que tem como objetivo promover a aproximação com o cidadão, alterando a sistemática pública convencional de esperar pela demanda. Essa forma de intervir que o Estado aderiu direcionada à população mais vulnerável visa alcançar às pessoas que normalmente não tem acesso aos serviços públicos, o que as coloca à margem da rede de proteção por diferentes motivos, como o não desconhecimento dos seus direitos.

Além disso, a busca ativa visa identificar situações de vulnerabilidade e risco social, ampliando o conhecimento e a compreensão acerca da realidade social, para além dos dados que se apresentam em estatísticas. Agrega também para a compreensão acerca da dinâmica do cotidiano da comunidade, sua realidade de vida, assim como sua cultura, valores (BRASIL, 2009). Partindo dessa perspectiva, por mais que uma parte do Jaracaty não tivesse acesso aos

serviços socioassistenciais, devido ao mutirão, muitos moradores puderam ter esse primeiro contato e apesar de ter ocorrido em apenas um dia, foi algo que possibilitou apresentar uma parte dos trabalhos realizados pelo CRAS.

Portanto o mutirão realizado na comunidade pode ser entendido enquanto uma estratégia de busca ativa, que apesar de ter sido realizado uma única vez até então, conseguiu alcançar seu objetivo principal, que era alcançar uma parte do bairro Jaracaty que ainda não tinha comparecido ao CRAS, bem como não fazia uso de seus serviços ou se quer os conhecia.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que uma parte da população que reside no Jaracaty desconhecem o CRAS, assim como os serviços oferecidos pelo mesmo. As poucas pessoas que conhecem esse serviço, o associam diretamente a benefícios de transferência de renda, como o Auxílio Brasil, assim o vendo como o órgão de favor. O desconhecimento e o pouco acesso à porta de entrada para as políticas públicas de assistência social é mais um fator de vulnerabilidade a acometer o adolescente e suas famílias.

Essas mesmas pessoas se interessam em se cadastrarem no Cadastro Único e o manterem atualizado, pois compreendem que isso poderá facilitar o acesso aos benefícios de transferência de renda. Pois são pessoas que estão desempregas em decorrência da pouca instrução e escolaridade que têm. Além disso, é uma comunidade que é atravessada por diversos outros fatores que os vulnerabilizam, como a gravidez na adolescência, tráfico de drogas, uso de substâncias psicoativas e abandono afetivo parental. Notou-se a importância e eficácia da busca ativa na tentativa de levar os serviços do CRAS até essa população.

Por fim, percebeu-se a importância de se realizarem mais estudos voltados a busca ativa, bom como os impactos que a vulnerabilidade social pode trazer para essas populações, afim de agregar mais ao meio científico e possibilitar a visibilidade de mais estratégias de enfrentamento frente a essas demandas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. C. M., LORETO, M. D. S., TEIXEIRA, K. M. D., SILVEIRA, S. F. R. **PRINCIPAIS SITUAÇÕES DE VULNERABILIDADE SOCIAL DAS FAMÍLIAS DA MICRORREGIÃO DE UBÁ**, MG. Revista Brasileira de Economia Doméstica, v. 27, n.1, p. 31-58, Viçosa, PR, 2016.

BRASIL. Auxílio Brasil. Disponível em: (<https://www.gov.br/cidadania/pt-br/auxilio-brasil>). Acesso em: 18 de novembro de 2022.

BRASIL. Diário Oficial da União. Decreto nº 6.135, de 26 de junho de 2007. **Dispõe sobre o Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal e dá outras providências.** Disponível em: (www.gov.br). Acesso em: 25 de novembro de 2022.

BRASIL. **Estatuto da Juventude.** Lei nº 12.852 de 05 de agosto de 2013. Disponível em: (planalto.gov.br). Acesso em: 05 de abril de 2022.

BRASIL. Lei Federal n. 8069. ECA - **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Julho, 1990. Disponível em: (www.planalto.gov.br). Acesso em: 08 de maio de 2022.

BRASIL. Ministério da Economia. **Agglomerados Subnormais 2019:** Classificação Preliminar para o enfrentamento à COVID-19. Nota Técnica, Rio de Janeiro, RJ, 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas - IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais.** Disponível em: (ibge.gov.br). Acesso em: 06 de março de 2022.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Disponível em: (<https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>). Acesso em: 17 de novembro de 2022.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. **O BENEFÍCIO DE PRESTAÇÃO CONTINUADA NA REFORMA DA PREVIDÊNCIA:** Contribuições para o debate. Brasília, DF, 2017

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Concepção e Gestão da Proteção Social não Contributiva no Brasil.** Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Orientações Técnicas:** Centro de Referência de Assistência Social – CRAS, 1 ed., Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais.** Brasília, DF, 2013.

CARMO, M. E., GUIZARDI, F. L. **O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social.** Cadernos de Saúde Pública, Brasília, DF, p. 1 – 14, 2018.

COIMBRA, C. C., BOCCO, F., & NASCIMENTO, M. L. **Subvertendo o conceito de adolescência.** Arquivos Brasileiros de Psicologia, Rio de Janeiro, RJ, p. 2-11, 2005.

COSTA, J. B. C., PEREIRA, M. C. S. **O SERVIÇO SOCIAL NO CENTRO DE REFERÊNCIA EM ASSISTÊNCIA SOCIAL - CRAS:** Localizado no Município de João Câmara – RN. 2022.

DIREITO, D.C., KOGA, N.M. **Instrumentos e integração de políticas públicas:** a rede do Cadastro Único. Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, 2020.

FONSECA, J. O., TONIN, G. A. **O APOIO DO CENTRO DE REFERÊNCIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (CRAS) NA VIDA DOS SUJEITOS QUE SE ENCONTRAM EM VULNERABILIDADE SOCIAL.** 2013.

FRANZI, J., ARAÚJO, U. F. **Qualidade da atenção básica à saúde e vulnerabilidade social: uma análise espacial. Notandum**, São Paulo, SP, p. 79 - 98, abril, 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. Atlas, São Paulo, 2002.

IBGE, **Síntese de Indicadores Sociais**. Disponível em: (ibge.gov.br). Acesso em: 06 de março de 2022.

MARIETTO, M. L., SACNHES, C. **Estratégia como prática: um estudo das práticas da ação estratégica no cluster de lojas comerciais da rua das noivas em São Paulo**. Revista Pensamento Contemporâneo em Administração, v. 7, n.3, p. 38- 58, 2013.

MEAD, M. **Adolescência, sexo y cultura in Samoa**. Barcelona: Laia, 1972.

MINAYO, M.C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Vozes, Petrópolis, RJ, 2002.

OLIVEIRA, P. C. REIS, M. L., VANDENBERGHE, L. SOUZA, M. M., MEDEIROS, M. **“Sobrevivendo”**: vulnerabilidade social vivenciada por adolescentes em uma periferia urbana. 2020.

SAMBIASE, A.G.F. **IMPLICAÇÕES DOS ARRANJOS INSTITUCIONAIS LOCAIS NA QUALIDADE DA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: O caso do Cadastro Único para programas sociais**. Dissertação (Mestrado em Governança e Desenvolvimento), Escola Nacional de Administração Pública – ENAP, Distrito Federal, Brasília, 2019.

SANTOS, A. A., CAMPOS, L. C., ALVAREZ, L., DIORIO, M., BIANCONI, S. **Trabalho com famílias vulnerabilizadas: dinâmicas orientadas na perspectiva do SUAS**. Londrina, PR. 2006.

SOUZA, K. O. C., FRACOLLI, L. A., RIBEIRO, C. J. N., MENEZES, A. F., SILVA, G. M., SANTOS, A. D. **Qualidade da atenção básica à saúde e vulnerabilidade social: uma análise espacial**. Revista da Escola de Enfermagem, USP, São Paulo, SP. p. 1 – 9, 2021.

INDICADORES DE SUSTENTABILIDADE E GESTÃO DE RESÍDUOS SÓLIDOS EM SÃO LUÍS – MA

Izabela da Rocha Barboza
Graduanda em Geografia/Bacharelado
izabela.rocha@discente.ufma.br
UFMA

Shirley Cristina dos Santos
Doutora em Geociências e Meio Ambiente
shirley.santos@ufma.br
UFMA

RESUMO: Gestão de Resíduos Sólidos é um tema de grande relevância na sociedade contemporânea, visto a prática do consumo exacerbado. O cenário mundial hoje denota de total preocupação, a implementação de medidas para a refreamento da produção de objetos está cada vez mais em alta na maioria dos países desenvolvidos, como a criação de políticas públicas no contexto ambiental, contudo, o Brasil ainda encara muitas dificuldades no contexto da gestão ambiental. As pautas ambientais debatidas na década dos anos de 1970 foram fundamentais para o país na aplicação de leis, regulamentações, decretos e portarias. A implementação da Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS) foi um importante acontecimento, mas apesar de institucionalizada desde 2010, seu cumprimento ainda é negligenciado por parte do setor público, privado e pela própria população. A criação de espaços próprios para a destinação dos Resíduos Sólidos Urbanos (RSU) como o desenvolvimento e efetivação dos Ecopontos foi um grande avanço se tratando do manejo de resíduos. No município de São Luís – MA, 25 ecopontos estão em atividade no momento presente, entretanto, a capital do Maranhão ainda apresenta muitas áreas com resíduos despejados de forma inadequada, revelando dificuldades em sua gestão de RSU. Uma maneira de operacionalizar de melhor forma essa gestão é por meio do emprego dos Indicadores de Sustentabilidade, como ferramentas que auxiliam nos processos tanto de gestão quanto de gerenciamento. São instrumentos fundamentais na construção de políticas na área ambiental e auxílio na gestão dos resíduos sólidos. Com base neste histórico, este estudo tem como objetivo a análise da dinâmica da Gestão de Resíduos Sólidos Urbanos (GRSU), tendo como estratégia a definição de indicadores de sustentabilidade para uma gestão eficiente nos ecopontos do município de estudo. Esta pesquisa propõe apresentar indicadores de sustentabilidade para a gestão de resíduos sólidos, com base nos ecopontos da cidade, com a finalidade de otimizar seu uso. Neste caso, o estudo se classifica como qualitativo, através de estudo de caso de caráter exploratório e descritivo, com utilização de alguns dados quantitativos. A GRSU hoje é um desafio para as grandes cidades, a infraestrutura sanitária das cidades brasileiras não acompanha o ritmo acelerado de sua urbanização. Deste modo, os indicadores de sustentabilidade são artificios fundamentais no apoio de diagnósticos que retratam a realidade, fornecendo uma visão mais clara do problema e até soluções.

Palavras-chave: gestão; resíduos sólidos; indicadores de sustentabilidade; ecopontos.

1. INTRODUÇÃO

Gestão de Resíduos Sólidos é um tema de grande relevância na sociedade contemporânea, visto a prática do consumo exacerbado. Com a alta produção de itens

industrializados, grande parte é descartada no ambiente de maneira imprópria, na qual se acumulam no ambiente gerando diversos malefícios e preocupações à vida humana e animal.

As revoluções industriais foram um marco na alta fabricação e descarte de resíduos, entretanto, engana-se quem pensa que tais malefícios só foram gerados a partir das revoluções, considerando que desde o período da antiguidade o homem já produzia os mais variados tipos de resíduos. E apesar de ser uma pauta presente desde o princípio, a criação de políticas sanitárias somente foi pensada quando tais problemáticas afetaram a saúde pública das sociedades. O cenário mundial hoje denota de total preocupação, a implementação de medidas para a refreamento da produção de objetos está cada vez mais em alta na maioria dos países desenvolvidos, como a criação de políticas públicas no contexto ambiental, contudo, países em desenvolvimento, como o Brasil, ainda encaram muitas dificuldades.

As pautas ambientais debatidas na década dos anos de 1970 foram fundamentais para o Brasil na aplicação de leis, regulamentações, decretos e portarias. A implementação da Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS) foi um importante acontecimento, mas apesar de institucionalizada desde 2010, seu cumprimento ainda é negligenciado por parte do setor público, privado e pela própria população. A criação de espaços próprios para a destinação dos Resíduos Sólidos Urbanos (RSU), como o desenvolvimento dos ecopontos foi um grande avanço se tratando do manejo de resíduos. Além disso, temos os indicadores de sustentabilidade que são ferramentas fundamentais na construção de políticas na área ambiental e de seu auxílio na gestão dos resíduos sólidos, todavia, a gestão inadequada dos RSU ainda é uma problemática no território brasileiro. O uso de Indicadores de Sustentabilidade é uma ferramenta de auxílio se tratando de gestão de RSU.

Em São Luís – MA, 25 ecopontos estão em atividade no momento presente, além disso, o município está no ranking nordestino das cidades que mais reciclam. Entretanto, a capital do Maranhão ainda apresenta muitas áreas com resíduos despejados de forma inadequada, revelando dificuldades em sua gestão de RSU. Com base neste histórico, este estudo tem como objetivo a análise da dinâmica da Gestão de Resíduos Sólidos Urbanos (GRSU), tendo como estratégia a definição de indicadores de sustentabilidade para uma gestão eficiente nos ecopontos do município.

2. GESTÃO DE RESÍDUOS SÓLIDOS URBANOS

Desde meados do século XVIII, com o avanço da Primeira Revolução Industrial na Europa, o restante do mundo sofreu grandes transformações entre suas relações sociais,

econômicas e ambientais. Com a crescente demanda da produção do capital nossa sociedade veio se transformando cada vez mais em seres consumistas e geradores de Resíduos Sólidos (RS). Segundo Bomjardim; Pereira; Guardabassio (2018) as modernas ferramentas de industrialização, a crescente populacional e o alto consumo que foram amplamente incentivados pelo capitalismo, ocasionou o uso dos recursos da natureza juntamente com a criação de uma enorme variedade de produtos.

O crescimento exponencial da população, juntamente com o processo de industrialização ao longo da história, resultou em problemas de proporções globais, a exemplo da rápida urbanização, da limitação de recursos naturais e da grande geração mundial de Resíduos Sólidos Urbanos (RSU) (RAMOS; GOMES; JR et al. 2017, p.1233).

Em 1972 questões relacionadas a alta produção de RS passaram a ser amplamente debatidas, visto que, estava ocorrendo vários eventos sobre temáticas ambientais que geraram tal influência, como a Conferência de Estocolmo, que foi um marco importante no debate para as questões ambientais em todo o mundo. Segundo Nazari et. al (2019) a influência dos eventos da década de 70 foram essenciais à área ambiental, sendo instituída em 1981 a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), por meio da Lei nº 6.938 de 31 de agosto de 1981. Entretanto, Nazari et al. (2019) destaca que a questão dos resíduos sólidos só foi de fato debatida após a promulgação da Constituição Federal de 1988.

[...] o início dos debates sobre a necessidade da gestão de resíduos sólidos ocorreu em 1991, em virtude do Projeto de Lei (PL) 203, o qual dispõe sobre acondicionamento, coleta, tratamento, transporte e destinação dos resíduos de serviços de saúde. Frequentemente, o estabelecimento de políticas públicas voltadas à área ambiental estão condicionadas à ocorrência de acidentes e desastres ambientais de grande repercussão ou, até mesmo, a atos posteriormente considerados como crimes ambientais (NAZARI, et al. 2019, p.2).

Outro marco importante para a gestão de resíduos é a Lei nº 11.445 que discorre sobre a Política Nacional de Saneamento Básico (PNSB) que foi aprovada em janeiro de 2007, trazendo diretrizes para o saneamento, limpeza urbana e manejo dos resíduos sólidos (BRASIL, 2007).

Somente no ano de 2010 foi institucionalizada a Lei Federal nº 12.305 – Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS), na qual estabelece que a gestão integrada de RS, é caracterizada como o conjunto de ações voltadas para a busca de soluções para esses resíduos, de forma a considerar as dimensões política, econômica, ambiental, cultural e social, com controle social e sob a premissa do desenvolvimento sustentável. A PNRS estabelece que deve

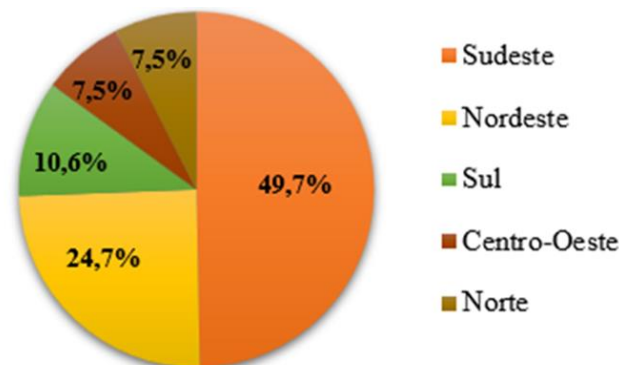
ser aplicada à toda população, desenvolvendo ações corretas para a gestão e o gerenciamento dos resíduos sólidos:

§1º Estão sujeitas à observância desta lei as pessoas físicas ou jurídicas, de direito público ou privado, responsáveis, direta ou indiretamente, pela geração de resíduos sólidos e as que desenvolvam ações relacionadas à gestão integrada ou ao gerenciamento de resíduos sólidos (BRASIL, 2010).

A Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 1987) conceitua RS como: “resíduos nos estados sólidos e semi-sólidos, que resultam de atividades da comunidade, de origem: industrial, doméstica, de serviços de saúde, comercial, agrícola, de serviços e de varrição”. Já os Resíduos Sólidos Urbanos (RSU) englobam: “resíduos domiciliares, comerciais, de escritório, lojas, hotéis, supermercados, restaurantes e entre outros, além de incluir os de serviços provenientes da limpeza pública urbana”.

Conforme os dados do Panorama dos Resíduos Sólidos no Brasil (ALBREPE), em 2022 o Brasil gerou aproximadamente 81,8 milhões de toneladas de resíduos sólidos urbanos, com aproximadamente 224 mil toneladas diárias, e a média de 1,043kg de resíduos produzido por pessoa. Os dados da ALBREPE (2022) ainda separam as regiões do país da participação na geração de RSU em porcentagem da que mais produz resíduos para a que menos produz (Figura 1):

Figura 1. Participação na geração de RSU em %, por regiões.



Fonte: Adaptado de ALBREPE, 2022.

Atrelado a geração de RSU no país, a pesquisa realizada pela ALBREPE em 2022 revela informações sobre a coleta de aproximadamente 76,1 milhões de toneladas, significando uma cobertura de coleta de 93% no país. O Sudeste, Sul e Centro-Oeste atingiram números acima da média nacional em relação a cobertura de coleta. Já o Norte e o Nordeste ainda apresentam

índices que chegam a quase 83% da cobertura de coleta, além do agravante de boa parte da população dessas áreas não terem acesso a coleta regular de RSU.

A PNRS apresentou-se como um grande progresso na tentativa de um melhor gerenciamento e redução dos RS. Silva e Capanema (2019, p.182) apontam que “*o grande objetivo estratégico da PNRS é destinar o mínimo possível para o aterro sanitário, ou seja, dispor apenas os rejeitos*”. Porém sabe-se que, no Brasil, ainda se encontra um número constante de lixões em diversos municípios. Silva e Capanema (2019) ainda destacam que, no Brasil, os maiores investimentos, nessa área, são dos aterros sanitários e possuem um preço alto na sua instalação e manutenção, o aterro sanitário se encarregaria apenas para distribuição final dos resíduos, porém essa adequação não ocorre no Brasil.

A realidade atual, apresenta que a maioria das cidades brasileiras não possuem uma gestão adequada e destinação correta para seus resíduos, sendo o aterro sanitário a saída barata que o país adotou. A questão é que, a aplicação de um modelo adequado para uma GRSU necessita de conhecimentos apropriados para dar a finalidade correta a cada tipo de resíduo.

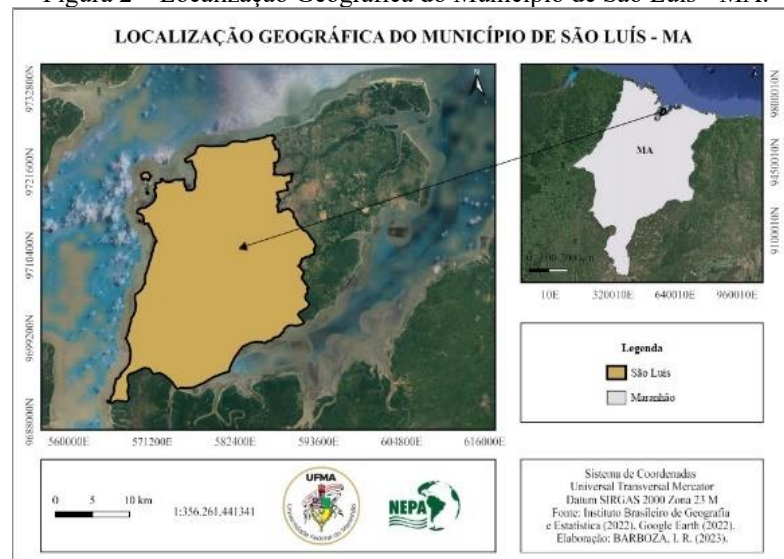
3. GESTÃO DE RESÍDUOS SÓLIDOS URBANOS EM SÃO LUÍS - MA

O município de São Luís, localizado na Grande Ilha do Maranhão possui uma estimativa de cerca de 1.115.932 de habitantes, constituindo o município mais populoso do Estado, compreendendo uma área territorial de 583,063 km². (IBGE, 2021). São Luís também é conhecido como Ilha de Upaon Açu (Figura 2).

Segundo Sá Vale (2018), a questão urbana em São Luís se dava principalmente por conta do seu caráter estético, sendo prioridade a condição colonial da cidade, tendo mudanças apenas a parti do século XX. Em 1904 ocorreu uma proliferação de epidemias pela cidade, como solução, os recursos sanitários que estavam sendo eficazes no Estado de São Paulo foram trazidos pela Comissão Godinho.

[...] cujos trabalhos deram origens aos primeiros códigos sanitários da cidade e do Estado. No ano de 1936, surge o primeiro zoneamento de São Luís, de caráter territorial. Dois anos depois, em 1938, surgiu o segundo Zoneamento da Cidade, com caráter funcionalista, que criou os primeiros afastamentos e recuos obrigatórios, além de separar a cidade por funções e determinar número de pavimentos para cada zona (SÁ VALE, 2018).

Figura 2 – Localização Geográfica do Município de São Luís - MA.



Elaboração: BARBOZA, I. R. (2023)

A partir de 1970, o crescimento populacional e territorial de São Luís só aumentou, que foi “*motivado por questões associadas a fatores como política fundiária no interior do estado, investimentos do Programa Grande Carajás em São Luís, além da melhoria da acessibilidade para a capital, através da construção e ampliação de novas rodovias*” (OLIVEIRA 2021, p. 24 apud CARVALHO 2018).

A implantação das indústrias Consórcio de Alumínio do Maranhão – ALUMAR e VALE (antiga Vale do Rio Doce), foram fundamentais no processo de desenvolvimento da cidade. Com o resultado desses fatores diversos conjuntos habitacionais foram surgindo, de 50mil habitantes em 1940 ocorreu um acréscimo para 140mil habitantes em 1970 (OLIVEIRA 2021, p. 25 apud MASULLO, 2013; CARVALHO, 2018).

O histórico da cidade de São Luís é marcado principalmente pelas formas de deposições em aterros, lixões e aterros sanitários. Entretanto, é preciso saber a diferenciá-los. André França, secretário de Qualidade Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (MMA) pontua que “primeiro é preciso entender que existem lixões e aterros controlados, que se encontram na mesma categoria, e aterros sanitários, estruturas com infraestrutura controlada mais adequadas.

Em São Luís existia, institucionalizado, no período de 1980 e 1996 o Lixão do Jaracaty, que acabou sendo desativado e sua área utilizada para a construção do Shopping São Luís, um dos maiores da cidade:

Entre o período de 1980 até 1996, esteve em operação o que ficou conhecido como Lixão do Jaracaty. Localizado próximo ao Igarapé do mesmo nome, em área de mangue no

estuário do Rio Anil, o lixão recebeu resíduos domiciliares, industriais e hospitalares de toda a cidade (OLIVEIRA, 2021, p. 47 apud CARNEIRO, 2015; MEDEIROS, 2005).

O Ministério do Meio Ambiente – MMA (s/d) pontua que para que ocorra a desativação de um lixão, primeiramente, é crucial que outro local seja ambientalmente capacitado para os descartes que irá receber, os aterros sanitários são um exemplo. Com isso, em 1995, foi inaugurado o Aterro Sanitário da Ribeira, que ficou responsável pelo recebimento dos resíduos sólidos do município, visto a desativação do Lixão do Jaracaty. A escolha do local do aterro ocorreu devido ao isolamento em relação às regiões mais habitadas da cidade.

Oliveira (2021) frisa que os estudos realizados por Campos (2007) apresentaram que a má gestão do aterro levou com que sua operação inicial fosse perdendo a qualidade, conforme os anos se passavam, os resíduos eram dispostos de maneira inadequada, conseqüentemente levando a suspensão da licença do aterro. Segundo o estudo do IMESC (2011), inúmeros foram os problemas apresentados pelo aterro ao longo dos anos, como:

O aterro teve sua licença caçada em 1996, pois não estava adequado às normas da NBR 8419/84 que trata dos projetos de aterros sanitários. Ressalta-se que em 2001, foi feito um laudo técnico que desaprovou a utilização da área para a atividade de destinação final de resíduos, com a alegação de que: havia exposição de risco à saúde da população próxima (o projeto cinturão verde da prefeitura de São Luís encontra-se na área do aterro); contaminação riacho do Sabino (afluente do rio Tibiri que recebe o chorume) e; perigo em relação aos pousos e decolagens dos aviões, pela proximidade com o aeroporto Marechal Cunha Machado, uma vez que o lixão atraía grande quantidade de aves, principalmente *Coragyps atratus* (urubu) (OLIVEIRA, 2021 p. 54 apud MARANHÃO, 2011b p. 36).

A partir das problemáticas, em 2012, concessões foram estabelecidas pelo Serviço de Limpeza Urbana, iniciando “um cronograma de obras e investimento para a recuperação do Aterro da Ribeira. Esse processo consistiu na instalação de sistemas de proteção ambiental e intervenções de infraestrutura e de procedimentos, com o intuito de minimizar os impactos deixados ao longo dos anos” (OLIVEIRA, 2021 p. 54 apud SÃO LUÍS, 2015).

Entretanto, a desativação do aterro já era prevista, com isso era necessária uma nova área para a destinação correta dos RSU gerados pela cidade. Todavia, Oliveira (2021) destaca que após um estudo realizado na Ilha do Maranhão por Santos (2016), concluiu-se que não havia locais disponíveis para a integração de um novo aterro sanitário, ou seja, não apenas no município de São Luís, como nos municípios adjacentes.

Desta maneira a implantação de um novo aterro sanitário seria destinado para fora da Grande Ilha, sendo instalado no município de Rosário, a 60 quilômetros de São Luís. O empreendimento se deu por uma empresa privada – Central de Gerenciamento Ambiental

(CGA) Titara. A CGA Titara possui área total de 190 hectares, tem capacidade total de recebimento de 25.788.635.00 m³ de resíduos e vida útil estimada em 60 anos (OLIVEIRA, 2021, p. 57 apud MARANHÃO, 2018).

Por conta das concessões de 2012, obras de recuperação do Aterro Sanitário da Ribeira estavam em andamento, além da já disposição de um novo local para o descarte correto dos resíduos, a desativação do aterro no município de São Luís foi um grande desafio se tratando de GRSU (OLIVEIRA, 2021).

Atualmente, o aterro CGA Titara, recebe os resíduos de 12 municípios que fazem parte da Região Metropolitana de São Luís, sendo eles – Rosário, São Luís, São José de Ribamar, Paço do Lumiar, Raposa, Axixá, Morros, Icatu, Bacabeira, Santa Rita, Presidente Juscelino e Cachoeira Grande (CGLU, 2023).

Os resíduos que não são recolhidos pelo serviço de coleta domiciliar porta a porta, cabe ao cidadão fazer a destinação ambientalmente adequada, conforme prevê a Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS). A partir disso, é evidente que o gerenciamento do Ecoponto realizado de forma correta é o que de fato gerará a diferença, desde a manutenção adequada dos resíduos até sua parceria e comunicação com a comunidade, que é fundamental.

É nítido que a administração inadequada dos resíduos sólidos e uma população sem conhecimento e consciência gera consequências ao ambiente ao seu redor. No que se diz a respeito da cidade de São Luís, apontam que ela “*segue se destacando no gerenciamento ambientalmente adequado dos resíduos sólidos urbanos, integrando o grupo de apenas 12% das cidades do Norte e Nordeste do Brasil que cumprem as determinações da Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS)*” (COSTA et al. 2020, p. 3).

Segundo dados da pesquisa realizada em 2018 pelo Sistema Nacional de Informações sobre o Saneamento (SNIS), a cidade de São Luís já chegou a atingir marca de 2,34% da taxa de reciclagem, sendo a média nacional 3%. No ano de 2018, São Luís foi a primeira no ranking das capitais nordestinas que mais reciclam o material coletado.

Apesar das evoluções legais e dos bons números e posições, a cidade ainda apresenta muitos problemas e dificuldades em sua GRSU, e mesmo com a implantação dos ecopontos instalados na cidade desde o ano de 2016, ainda é comum observar áreas na cidade com RS dispostos em qualquer área de maneira imprópria, basta circular pela cidade e observar diversos pontos de “lixões”, afetando a área sanitária, ambiental, de saúde, entre outras (Figura 3).

Figura 3 - Área com resíduos depositados inadequadamente na Cidade Operária.



Fonte: BARBOZA, I. R. (2023).

Na Figura 3 é notável a quantidade de resíduos depositados em uma pequena área na região da Cidade Operária, resíduos como entulho, papelão, plástico, resto de madeira e até resíduos volumosos como sofás são descartados neste local, que está a aproximadamente 600 metros do Ecoponto da região.

Nota-se que apesar das 25 instalações de Ecopontos na cidade, a disposição correta dos resíduos sólidos ainda não é uma prática realizada em sua totalidade pela população, desta maneira é necessário analisar a aplicação dos Ecopontos na gestão de RSU.

4. OS ECOPONTOS NA GESTÃO DE RESÍDUOS SÓLIDOS URBANOS

Desde a implementação da PNRS, o país vem buscando métodos de melhorias e evoluções em relação à coleta adequada e a recuperação dos resíduos. Marccuci (2017) apud Dashefky (2001) ressaltam que o “Eco” é um prefixo que vem sendo bastante utilizado para referenciar algo relacionado ao meio ambiente, ao ecologicamente correto.

Assim, observando o termo “ECOPONTO”, podemos dizer que corresponde a um “Local ecologicamente correto”. Mas, para quê? Tratando-se do manejo de resíduos sólidos urbanos domiciliares, este termo faz menção à forma correta de descarte de resíduos diversos, e para tanto inclui diferentes critérios para sua constituição, como: os recipientes para armazenamento dos resíduos sólidos, a estruturação e organização do local, o sistema que ampara o funcionamento dessa estrutura, os envolvidos em sua manutenção e outros mais (MARCUCCI, 2017, p. 51).

A Confederação Nacional de Municípios, com base nas Resoluções Conama 307/2022 e 448/2012 e NBR 15.112/2004, conceituam Ecoponto como: “*Ponto de recebimento de resíduos recicláveis; Dispositivos de recebimento de tipos específicos de recicláveis, a*

depender do Ente administrativo que o disponibilizou, podendo ser público ou privado. O próprio recipiente de recebimento”.

É válido ressaltar que Ecoponto não se trata apenas de um espaço exclusivo do Brasil, visto que, por todo o mundo, existem pontos com características semelhantes para o recebimento voluntário de resíduos, sejam eles urbanos, orgânicos, sanitários, entre outros.

A nomenclatura Ecoponto é apenas um dos termos empregados para determinar a função desse ambiente, mas independente do nome que se dá para designá-lo, a sua instalação tem o objetivo de *“reduzir os danos ambientais, os prejuízos estéticos, a proliferação de vetores e a desvalorização de imóveis, decorrentes da acumulação de resíduos sólidos em áreas públicas e terrenos, além de incentivar a separação de materiais recicláveis do lixo, por alunos de escolas municipais e pela população em geral”*. (MARCUCCI, 2017, p. 58 apud BRITO et al, 2003).

Ao se pensar na PNRS que contém diretrizes relativamente novas, o país ainda tenta se adequar na gestão, construção e instalação desses meios, deste modo há muitas variações de ecopontos, todavia, todos com a mesma finalidade, mudando apenas o tipo de material que será coletado no local. Podemos citar os PEVs – Pontos de Entrega Voluntária e os LEVs – Locais de Entrega Voluntária de Resíduos Recicláveis. Os PEVs recebem resíduos volumosos e que fazem parte da logística reversa. Os LEVs são equipamentos menores, mas também aptos a armazenarem resíduos da coleta seletiva (CNM, 2015).

Na cidade de São Luís, os Ecopontos são regulamentados pelo Decreto Municipal 49.911 de 14 de março de 2017, que estabelece:

Art. 1º Para os fins deste decreto, considera-se Ecoponto o equipamento público, de pequeno porte, para a recepção dos resíduos (oriundos da construção civil, volumosos, sólidos domiciliares secos, dentre outros) entregues de forma voluntária pelos munícipes ou por pequenos transportadores, diretamente contratados pelos geradores.

Parágrafo único. Os Ecopontos serão utilizados para o recebimento de resíduos previamente segregados, visando sua posterior coleta diferenciada e remoção para adequada destinação.

Com base nas determinações da PNRS, em São Luís, a iniciativa para entrega de resíduos de forma voluntária nomeada de Ecoponto, se deu no ano de 2016. O Comitê Gestor de Limpeza Urbana (CGLU), determina os ecopontos como:

Pontos de entrega voluntária de pequenos volumes, distribuídos por diversos bairros da cidade, para atender à população, estimulando a responsabilidade dos cidadãos com a correta destinação dos resíduos sólidos que produzem em casa ou com pequenas reformas. O objetivo é garantir à população um local para a destinação ambientalmente adequada dos resíduos recicláveis e volumosos (CGLU, 2023).

No Brasil, segundo dados da ABRELPE (2022) 39% dos resíduos ainda possuem destinação imprópria. Os lixões e aterros controlados ainda são umas formas mais frequentes de destino final no país. E esses meios não são os mais adequados, visto os agravantes na saúde e ambiente. Além de que muitos desses materiais descartados podem ter possibilidades de serem reaproveitados, por meio da atividade da reciclagem sendo trabalhada como alternativa.

Os autores ainda destacam que dessa maneira os Ecopontos colaboram de diversas formas, seja pela destinação correta dos resíduos e na reinclusão dos resíduos que são recicláveis, aumentando seu ciclo de vida. Os ecopontos do município de São Luís possuem espaços cobertos para a deposição temporária de resíduos recicláveis (Figura 4).

Figura 4: Área interna do Ecoponto da Cidade Operária.

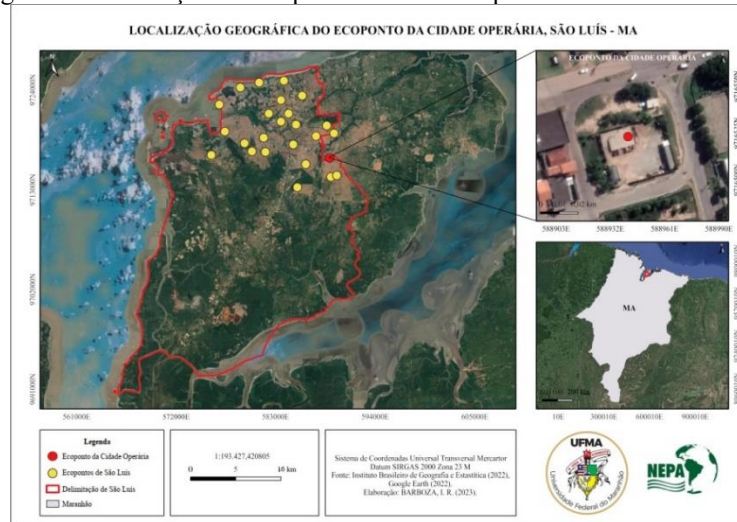


Fonte: BARBOZA, I. R. (2023).

A área de locação dos Ecopontos (Figura 5) é antes de tudo pensada, pois para sua construção são detectadas áreas que são utilizadas pela população local para descartar seus resíduos irregularmente. Os ecopontos recebem diversos tipos de resíduos, de acordo com o estabelecido pela CGLU (2023).

Na entrada dos ecopontos há uma placa (Figura 6) contendo as informações básicas para a população como horário e os materiais que são ou não recebidos. Os materiais que não são recebidos são: “lixo doméstico, animais mortos, resíduos hospitalares e resíduos contaminantes como pilhas, baterias, lâmpadas, cartuchos de impressora, aparelhos celulares, dentre outros” (CGLU, 2023).

Figura 5: Localização do Ecoponto da Cidade Operária em São Luís - MA.



Fonte: BARBOZA, I. R. (2023).

Figura 6: Placa de entrada do ecoponto localizado na Cidade Operária.



Fonte: BARBOZA, I. R. (2023).

Apesar de uma iniciativa e avanço na capital no setor de reciclagem, a utilização dos ecopontos na cidade ainda não foi absorvida pela grande massa da população, é necessário considerar os aspectos que levam a isso, como a questão social e até mesmo o nível de alcance do ecoponto. Estabelecer indicadores de sustentabilidade e aplicar o fator educacional deve ser necessário, implementado na população em geral, que conforme Resch; Matheus; Ferreira (2012), estimulam na participação da população no descarte correto dos resíduos.

[...] a estratégia dos Ecopontos é adequada e necessária, mas para ser efetiva precisa de aparelhamento logístico mais adequado, além de estímulo por meio de campanhas

educativas e o arranjo de uma dinâmica econômica para que o ciclo de descarte, coleta e destinação seja virtuoso, onde o resíduo considerado “lixo”, passe a ser um bem valioso para a população (RESCH; MATHEUS; FERREIRA, 2012, p. 428).

Ressalta-se a participação da sociedade na idealização de um ambiente saudável, além da participação ativa na construção dos Indicadores de Sustentabilidade, fundamental para um melhor aproveitamento de um recurso importante como os Ecopontos, visto que a população é a principal beneficiada com a elaboração de tais indicadores.

5. INDICADORES DE SUSTENTABILIDADE PARA A GESTÃO DE RESÍDUOS SÓLIDOS

A preocupação com a qualidade ambiental de nosso planeta é algo que ocorre desde décadas atrás, esse fato levou a sociedade a pensar em Indicadores de Sustentabilidade, a fim de analisar as situações ambientais que temos presenciado.

Gomes e Malheiros (2012) afirmam que é através da utilização dos indicadores que podemos estudar as condições e variações que ocorrem na qualidade ambiental, além de ajudar no entendimento das facetas da sustentabilidade e não menos importante, é uma ferramenta essencial na idealização de políticas públicas e práticas pautadas na sustentabilidade.

Os indicadores de sustentabilidade auxiliam no processo da educação e comunicação, além de fundamentalmente ativos na aplicação da GRS, essencial na execução da PNRS. Todavia, antes de entrarmos de fato nos indicadores de sustentabilidade para GRS, é necessário entendermos a aplicação dessas duas palavras – indicadores e sustentabilidade.

Se dermos um “google”, em segundos, diversos significados da palavra indicadores tomarão conta da página de pesquisa. No entanto, seguindo o raciocínio do IBGE Educa (2016), os indicadores servem de parâmetro para verificarmos se há um desenvolvimento e se esse desenvolvimento está sendo feito de maneira sustentável em todas suas dimensões.

Já, sustentabilidade para o IBGE Educa (2016), é a capacidade dos sistemas naturais da Terra e dos sistemas culturais humanos de sobreviver, prosperar e se adaptar às mudanças nas condições ambientais no longo prazo. Boff (2017), em seu livro *Sustentabilidade: O que é – O que não é*, conceitua sustentabilidade:

“fundamentalmente significa: o conjunto dos processos e ações que se destinam a manter a vitalidade e a integridade da Mãe Terra, a preservação de seus ecossistemas com todos os elementos físicos, químicos e ecológicos que possibilitam a existência e a reprodução da vida, o atendimento das necessidades da presente e das futuras gerações, e a continuidade, a expansão e a realização das potencialidades da civilização humana em suas várias expressões” (BOFF, 2017, p. 5).

Autores consideram que o conceito de sustentabilidade é recente e que passou a ser mais debatido a datar das reuniões da ONU no século XX, principalmente por conta das crises mundiais que vinham ocorrendo. Boff (2017, p. 25) ainda ressalta que “no dialeto ecológico”: “sustentabilidade representa os procedimentos que tomamos para permitir que a Terra e os seus biomas se mantenham vivos, protegidos, alimentados de nutrientes a ponto de estarem sempre bem conservados e à altura dos riscos que possam advir”.

Os indicadores de sustentabilidade nada mais são que dados coletados a fim de passar informações na orientação e planejar políticas públicas. A principal razão para se medir o desempenho de um sistema organizacional é apoiar seu processo de melhoria. Realizam-se medições porque estas dirão qual a capacidade do sistema e o que pode ser esperado dele. Além disso, as medições fornecem o feedback necessário para a avaliação de uma intervenção (MILANEZ, 2002, p. 56).

Os indicadores de sustentabilidade, de forma geral, têm sido usados para aumentar a base de informação e comunicação do estado do ambiente para a sociedade e para os formuladores de políticas públicas; auxiliar na elaboração de políticas para as questões ambientais, sociais ou econômicas e permitir a comparação entre diferentes regiões (MILANEZ, 2022, p. 57 apud ALEMANHA, 1997).

Conforme Gomes e Malheiros (2012), para realizar a composição desses indicadores é preciso analisar se eles estão de acordo com tema em que se encaixam, em outras palavras, eles devem apresentar concordância com os assuntos principais ao que se referem.

Para, finalmente, chegar nos indicadores de sustentabilidade fica claro que primeiro é resultado de um longo debate e processos ao decorrer da história. O referencial teórico que abrange os indicadores de sustentabilidade é numeroso, desde indicadores nacionais a internacionais.

Ao tratar dos indicadores de sustentabilidade para uma melhor gestão de RSU no município de São Luís, neste trabalho buscou-se estruturar 15 indicadores de sustentabilidade (Quadro 1) de âmbito internacional, baseados na elaboração do estudo realizado por MILANEZ (2002). É válido ressaltar que os indicadores serão definidos de acordo com sua nacionalidade e para sua aplicação efetiva diversos fatores serão determinantes como a regionalidade, cultura, políticas públicas rigorosas, entre outros.

Os indicadores foram pautados com base nas problemáticas observadas pela cidade, onde seriam aplicadas nos Ecopontos. Cada indicador responderia uma pergunta: Qual a quantidade e consumo resíduos da população? Qual a quantidade de resíduos consumidos por moradia? Qual a quantidade de resíduos não renováveis consumidos pela população? Qual a quantidade de resíduos que as vias públicas e urbanizadas coletam? Qual o total de moradias

que realizam coleta seletiva? Qual a quantidade de residências no município que possuem coleta seletiva em seus bairros? Se o sistema de reciclagem atuante em sua cidade está sendo eficaz? Qual o número total de resíduos reciclados no município? Se pensando nos aterros da cidade, qual a área, quantidade e vida útil desses aterros? Seriedade nas Políticas Públicas voltadas aos RSU e que sejam fiscalizadas e que mais programas sejam aplicados no âmbito da gestão de RSU.

Quadro 1- Indicadores utilizados para mensurar a sustentabilidade da gestão dos RSU, organizados por local e autor.

Indicador	Local	Fonte
1. Consumo de papel pela sociedade	Internacional	OCDE, 1999a
2. Gastos com consumo por domicílio por tipo de bem (durável, não-durável, serviços)	Internacional	OCDE, 1999a
3. Consumo de recursos não-renováveis pela sociedade	Áustria, Nova Zelândia	BOSEL, 1999
4. Quantidade de RSU gerados por ano	Alemanha, Colúmbia Britânica, Seattle (WA), Reino Unido, Washoes (NV), Internacional	EPA, 1994b; TYLER NORRIS ASSOCIATES et al., 1996; ALEMANHA, 1997; HARDI & ZDAN, SEATTLE, 1998; BOSEL, 1999; OCDE, 1999a; ONU 1999
5. Quantidade de RSU gerados por domicílio	Noruega	BELL & MORSE, 1999
6. Quantidade de resíduos coletados em vias públicas	Noruega	BOSEL, 1999
7. Percentual de domicílios com coleta de lixo	Internacional	WORLD ECONOMIC FORUM, 2000
8. Quantidade de residências que participam dos programas de coleta seletiva porta-a-porta	St. Joseph County (IN)	TYLER NORRIS ASSOCIATES et al., 1996
9. Eficiência dos sistemas de reciclagem	EUA	EPA, 1994b
10. Quantidade de RSU reciclados	EUA, Noruega, Seattle (WA)	EPA, 1994b; SUSTANABLE SEATTLE, 1998; BELL & MORSE, 1999; BOSEL, 1999
11. Quantidade de resíduos aterrados	Reino Unido	REINO UNIDO, 1997; READ, 1999
12. Percentual da área contaminada por RSU	St. Joseph County, (IN)	TYLER NORRIS ASSOCIATES et al., 1996
13. Vida útil restante dos aterros sanitários	St. Joseph County, (IN)	TYLER NORRIS ASSOCIATES et al., 1996
14. Vigor de elaboração de políticas	EUA	CUMMINGS & CAYER, 1993
15. Quantidade de programas de gestão de RSU	EUA	CUMMINGS & CAYER, 1993

Fonte: Adaptado de MILANEZ, 2002.

A lógica do mercado atual determina um consumo desenfreado, colocando como obrigatoriedade a participação de toda sociedade mesmo que de forma sutil, independente da classe. Com isso, o agravante da produção em massa e o consumo extremo acompanham de consequências negativas no ambiente. Camelo (2015, p. 42) ressalva que “a lógica do mercado é determinar o consumo exagerado, até mesmo como um dever de cidadania, alijando a necessidade da sustentabilidade ambiental”.

Em contrapartida percebemos como a prática do consumo sustentável é essencial, Jacobi; Besen (2011) destacam que está cada vez mais nítido que o emprego de novos padrões de produção, consumo sustentável e o gerenciamento correto dos RS podem limitar os malefícios causados no ambiente e à saúde.

Devido esse consumismo extremo temos uma alta produção, conseqüentemente uma alta taxa de resíduos descartados irregularmente (papel, plástico, metal, eletrônicos, vidros, materiais tóxicos, entre outros). No dia a dia da população de São Luís, é comum encontrarmos

resíduos depositados de maneira incorreta, seja em ruas, calçadas, terrenos abandonados, entre outros.

Dito isto, entender os gastos com o consumo por domicílio é um indicador fundamental para análise social, podendo evidenciar desigualdades conforme a localidade. A localização dos ecopontos é crucial na GRS em um determinado bairro/região. O indicador de consumo por domicílio está intimamente ligado com a localização do ecoponto, uma vez que a presença de uma estrutura com tais funcionalidades, levam a comunidade a separar seus resíduos.

Palma (1997) aponta que outra problemática consequente da alta produção, é a geração de mercadorias que não possuem a capacidade de reaproveitamento, ou seja, que não são renováveis. Um recurso não renovável é aquele que não possui capacidade de regeneração, possuindo tais características: o estoque existente de recurso nunca aumenta, e irá diminuir ao longo do tempo se o recurso estiver a ser utilizado, o decréscimo do estoque é uma função monótona e crescente da utilização do recurso e não é possível utilizar o recurso se o estoque não for positivo.

Cada vez encontramos produtos que só são utilizados uma vez e já são logo descartados, sendo assim indicadores que verifiquem o consumo de recursos não-renováveis pela sociedade são fundamentais para o controle de tal questão. Ressalta-se aqui, que é necessário a divulgação mais vigorosa a respeito de tais informações para a população.

Indicadores voltados aos resíduos coletados em vias públicas são necessários visto a alta urbanização nas grandes metrópoles. Um dos maiores problemas em cidades densamente urbanizadas, especialmente nas Regiões Metropolitanas, é a falta de locais apropriados para dispor os resíduos adequadamente. Isso se deve à existência de áreas ambientalmente protegidas e aos impactos de vizinhança das áreas de disposição. Na maioria dos aterros sanitários, não há tratamento adequado para o chorume (líquido tóxico gerado pela decomposição orgânica do lixo) (JACOBI; BESEN 2011, p. 136).

Os RSU da construção civil também evidenciam uma problemática ambiental, principalmente por sua disposição final, muitas vezes, serem realizadas de maneiras totalmente inadequadas, sendo encontradas em áreas públicas, terrenos abandonados, córregos, os locais mais variados possíveis, menos em depósitos de resíduos apropriados.

Os indicadores de sustentabilidade são fundamentais na prática do desenvolvimento de métodos que alertem a população para realizar a destinação correta e aumentar o apelo para que as leis vigentes sejam cumpridas com mais rigor, visto que os setores municipais são os responsáveis no gerenciamento adequado dos RS.

A administração pública municipal tem a responsabilidade de gerenciar os resíduos sólidos, desde a sua coleta até a sua disposição final, que deve ser ambientalmente segura. [...] Cabe aos municípios a elaboração de planos integrados de gerenciamento que incorporem: a) Programa Municipal de Gerenciamento (para geradores de pequenos volumes); b) Projetos de Gerenciamento em obra (para aprovação dos empreendimentos dos geradores de grandes volumes). (JACOBI; BESEN 2011, p. 141-143).

A falta de uma configuração de gestão adequada, bem como de programas de gestão de RSU são condições que dificultam para um resultado eficiente nas cidades, e mesmo, apesar de programas voltados as gerenciamento dos RS, como os ecopontos, ainda não se encontram com eficácia 100%. Desse, modo os indicadores de sustentabilidade centradas nesses pontos, auxiliaram na melhor aplicação de soluções voltadas a GRSU.

6. CONSIDERAÇÕES

Pode-se dizer que a gestão dos RSU hoje é um desafio para as grandes cidades, principalmente se tratando do alto grau de urbanização e população que muitas delas se encontram. A infraestrutura sanitária das cidades brasileiras não segue o ritmo acelerado de sua urbanização. Além da falta de rigor nas políticas públicas voltadas ao âmbito de resíduos sólidos.

Os indicadores de sustentabilidade são uma ferramenta fundamental no apoio de diagnósticos que retratam a realidade, fornecendo uma visão mais clara do problema e até soluções. Todavia, é válido ressaltar que apenas os indicadores não são suficientes para resolver todas as questões, os planos para as soluções dos problemas devem estar nas gestões municipais, políticas públicas e na sociedade.

Neste trabalho, os indicadores foram dispostos pensados na área ambiental, social e política, contribuindo para compreensão de forma geral da GRSU e também no reconhecimento das prioridades a serem tomadas na gestão do município de São Luís – MA.

REFERÊNCIAS

ALBREPE. **Panorama de Resíduos Sólidos no Brasil 2022**. São Paulo, 2022. *E-book*. 60 p. Disponível em: <https://abrelpe.org.br/panorama/>. Acesso: 16/01/2023.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 1004: Resíduos Sólidos – Classificação**. Rio de Janeiro, p. 77. 2004. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.unaerp.br/documentos/2234-abnt-nbr-10004/file>. Acesso em: 22/12/2022.

BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade: O que é – O que não é**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2017. Disponível em:

https://books.google.com.br/books?id=px46DwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 16/01/2023.

BOMJARDIM, E. C.; PEREIRA, R. S.; GUARDABASSIO, E. V. Análise bibliométrica das publicações em quatro eventos científicos sobre gestão de resíduos sólidos urbanos a partir da Política Nacional de resíduos Sólidos – Lei nº 12.305/2010. **DeMA**, Paraná, v. 46, p. 313-333, ago., 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/made/article/view/53722/35996>. Acesso em: 16/01/2023.

CAMELO, Murilo Martins. SOCIEDADE DE CONSUMO E PRODUÇÃO INDUSTRIAL EM MASSA: INFLUÊNCIAS NA SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL. **Revista de Direito da Faculdade Guanambi**, Bahia, n. 1, p. 42-49, out. 2015. Disponível em: Acesso em: 18/03/2023.

CGLU - Comitê Gestor de Limpeza Urbana. Ecopontos. **Prefeitura de São Luís**. São Luís, MA: 2023. Disponível em: <https://saoluis.ma.gov.br/comitedelimpeza/conteudo/2165>. Acesso em: 22/12/2022.

CGLU - Comitê Gestor de Limpeza Urbana. Qual a localização dos Ecopontos? **Prefeitura de São Luís**. São Luís, MA: 2023. Disponível em: <https://saoluis.ma.gov.br/comitedelimpeza/conteudo/2174>. Acesso em: 22/12/2022.

GOMES, Priscila Rodrigues; MALHEIROS, Tadeu Fabrício. Proposta de análise de indicadores ambientais para apoio na discussão da sustentabilidade. **Revista Brasileira De Gestão E Desenvolvimento Regional**, Taubaté, v. 8, n. 2, p. 151-169, mai./ago. 2012. Disponível em: <https://www.rbgdr.net/revista/index.php/rbgdr/article/view/671>. Acesso em: 19/01/2023.

GOVERNO DO MARANHÃO. **Agência de Notícias**, 2022. Aterro de Titara e Centro Ambiental da Ribeira recebem a visita de engenheiros e arquitetos da AGEM. Disponível em: <https://www.ma.gov.br/noticias/aterro-de-titara-e-centro-ambiental-da-ribeira-recebem-a-visita-de-engenheiros-e-arquitetos-da-agem>. Acesso em: 19/03/2023.

IBGE. Desenvolvimento Sustentável: o que é e quais são seus indicadores • IBGE Explica. Youtube, 24 de fevereiro de 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9v5aSqJ_bf8&t=175s. Acesso em: 19/03/2023.

IMESC - Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos. **Situação Ambiental da Ilha do Maranhão**. São Luís, 2011. 57 p. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmninnibpcjpcglclefindmkaj/https://queimadas.dgi.inpe.br/~rqueimadas/material3os/2011_IMESC_SituacaoAmbientalMaranhao_IMESC_DE3os.pdf. Acesso em: 19/03/2023.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE, Cidades e Estados. 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ma/sao-luis.html>. Acesso em: 19/01/2023.

JACOBI, Pedro Roberto; BESEN, Gina Rizpah. Gestão de resíduos sólidos em São Paulo: desafios da sustentabilidade. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 25, n. 71, p. 135-158, fev. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10603/12345>. Acesso em: 19/03/2023.

MARCUCCI, Jessica Corgosinho. **LIMITES E POSSIBILIDADES PARA O GERENCIAMENTO DE RESÍDUOS SÓLIDOS URBANOS: O EXEMPLO DOS ECOPONTOS NO MUNICÍPIO DE RIO CLARO (SP)**. 2017. 160 p. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Geografia) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/151535>. Acesso em: 19/01/2023.

MILANEZ, Bruno. **RESÍDUOS SÓLIDOS E SUSTENTABILIDADE: princípios, indicadores e instrumentos de ação**. 2002. 229 p. Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Engenharia Urbana. São Carlos, 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/269634191_Residuos_solidos_e_sustentabilidade_principios_indicadores_e_instrumentos_de_acao. Acesso: 18/01/2023.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. Diferença entre lixão e aterro sanitário. Disponível em: <https://antigo.mma.gov.br/mmanoforum/item/15708-diferen%C3%A7a-entre-lix%C3%A3o-e-aterro-sanit%C3%A1rio.html>. Acesso em: 20/03/2023.

NAZARI, Mateus Torres; GONÇALVES, Carolina da Silva; DALL’AGNOL, Ana Luiza Bertani; et al. **EVOLUÇÃO DA LEGISLAÇÃO AMBIENTAL BRASILEIRA SOBRE RESÍDUOS SÓLIDOS**. **IBEAS**, 6º Congresso Sul-americano de Resíduos Sólidos e Sustentabilidade. Foz do Iguaçu. 2019. Disponível: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.ibeas.org.br/conresol/conresol2019/XV-108.pdf>. Acesso: 18/01/2023.

O ESTADO. **Imirante.com**. São Luís é a primeira capital no Nordeste no ranking das que mais reciclam. São Luís, MA: 2019. Disponível em: <https://imirante.com/oestadoma/noticias/2019/07/27/sao-luis-e-a-primeira-capital-no-nordeste-que-mais-recicla>. Acesso em: 19/01/2023.

OLIVEIRA, Jeaniny Maria Fonseca Ferreira de. **A GESTÃO RESÍDUOS SÓLIDOS NO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS – MA: PRINCIPAIS AVANÇOS E DESAFIOS UMA DÉCADA APÓS A IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE RESÍDUOS SÓLIDOS**. 2021. 116 p. Dissertação de Mestrado (Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Energia e Ambiente) – Centro de Ensino em Ciências Exatas e Tecnológicas, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/3364?mode=full#preview-link0>. Acesso em: 16/01/2023.

PALMA, Catarina Roseta. **Recursos Não Renováveis**. 1.32 p. Universidade de Lisboa, Nova SBE, Lisboa, 1997. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://run.unl.pt/bitstream/10362/89005/1/WP309.pdf>. Acesso em:

PNDA. **IBGE Educa**, 2015. **POPULAÇÃO RURAL E URBANA**. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18313-populacao-rural-e-urbana.html#:~:text=De%20acordo%20com%20dados%20da,brasileiros%20vivem%20em%20%C3%A1reas%20rurais>. Acesso em: 19/01/2023.

POLEN. Confira o que muda na Política Nacional de Resíduos Sólidos com o novo decreto. Rio de Janeiro, RJ: 2022. Disponível em:

<https://www.creditodelogisticareversa.com.br/post/m-confira-o-que-muda-na-politica-nacional-de-residuos-solidos-com-o-novo-decreto>. Acesso em: 18/02/2023.

RAMOS, Naiara Francisca; GOMES, Juliano Cunha; JR, Armando Borges Castilhos; et al. Desenvolvimento de ferramenta para diagnóstico ambiental de lixões de resíduos sólidos urbanos no Brasil. **Eng Sanit Ambient**, Rio de Janeiro, v.22, n.6, p. 1233-1241, nov/dez., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/esa/a/P4Fb6pMrPHfrH9XRSqcV5NC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19/01/2023.

RESCH, Sibelly; MATHEUS, Ricardo; FERREIRA, Meire de Fátima. Logística Reversa: O caso dos Ecopontos do Município de São Paulo. **Rev. Elet. Gestão e Serviços**, v.3, n.1, Jan./Jun. p. 413-430. São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/REGS/article/view/3150/2921>. Acesso em: 20/03/2023.

SÁ VALE, Paulo. **Caos Planejado**. São Luís e o mito da falta de planejamento urbano. 2018. Disponível em: <https://caosplanejado.com/sao-luis-mito-falta-planejamento-urbano/>. Acesso em: 18/03/2023.

SÃO LUÍS. **Decreto nº 48911 DE 14/03/2017**. Regulamenta o funcionamento dos Ecopontos (unidades de recebimento de resíduos sólidos oriundos de pequenos geradores), no âmbito do Município de São Luís. São Luís, MA: Norma Municipal, 2017. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/decreto-48911-2017-sao-luis_341111.html. Acesso em: 17/01/2023.

SILVA, Vanessa Pinto Machado e; CAPANEMA, Luciana Xavier de Lemos. POLÍTICAS PÚBLICAS NA GESTÃO DE RESÍDUOS SÓLIDOS: EXPERIÊNCIAS COMPARADAS E DESAFIOS PARA O BRASIL. **BNDES Set.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 50, p. 153-200, set. 2019. Disponível em: <https://web.bndes.gov.br/bib/jspui/handle/1408/19062>. Acesso em: 17/03/2023.

INFLUÊNCIAS DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA NO DESEMPENHO ESCOLAR DE ALUNOS/AS BENEFICIÁRIOS/AS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MARAJÓ/PA

Eduardo Pantoja da Câmara
Graduando em Pedagogia
eduardocamaraeduardo@gmail.com
UFPA

Vivianne Nunes da Silva Caetano
Doutora em Antropologia
vns@ufpa.br
UFPA

RESUMO: De acordo com o Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e combate à fome, dos 21.19 milhões de lares atendidos pelo Programa Bolsa Família – PBF, até o mês de abril do presente ano, 24.527 mil se encontram no município de Breves/Marajó/Pará, para o qual são destinados o total de R\$16.408.405,00³ distribuídos entre pessoas que se encontram em situação de extrema pobreza. Nesse contexto, este trabalho apresenta parte dos resultados de um projeto de pesquisa da Universidade Federal do Pará intitulado “As influências do Programa Bolsa Família no desempenho escolar de alunos(as)/beneficiários(as) matriculados(as) do 6º ao 9º anos do ensino fundamental no município de Breves/Marajó/Pará”, e tem como objetivo apresentar a visão de professores/as da rede de ensino fundamental sobre as influências das condicionalidades do PBF nos aspectos educacionais de alunos/as beneficiários/as, dentre os quais o desempenho escolar, os níveis de interação e participação nas aulas, as estratégias utilizadas pelos/as professores/as para o atendimento e integração desses/as educandos/as, como percebem as questões econômicas-sociais e a participação das famílias na vida escolar dos/as discentes. Como base metodológica utilizamos a abordagem qualitativa, pesquisas documental, bibliográfica e de campo, como coleta de dados questionários e entrevistas semiestruturadas, com professores/as das turmas selecionadas, direção, coordenação pedagógica, pais e/ou responsáveis, alunos/as beneficiários/as do PBF, dos quais buscamos ouvir suas opiniões, críticas, anseios e demais informações a respeito do tema tratado. Os resultados da pesquisa demonstraram que a efetivação das condicionalidades do PBF relacionadas à frequência colabora positivamente para a permanência dos/as discentes beneficiários/as na escola, o que possibilita um trabalho contínuo no processo de ensino aprendizagem e no desenvolvimento das atividades escolares, diminuindo os níveis de evasão e reprovação, tendo em vista que a diminuição da carência alimentar e a manutenção dos materiais necessários para as aulas, também, colaboram para que os/as discentes estejam dispostos/as a se desenvolver pessoal e educacionalmente.

Palavras-chave: Programa Bolsa Família, influências, desempenho escolar, ensino aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

Programas de transferência de renda como o PBF desde sua criação geram discussões referentes à capacidade das políticas existentes no projeto, quando oferecerem além do benefício monetário, a garantia do cumprimento de necessidades e direitos sociais, tais como:

cidadania, autonomia, proteção social e diversos outros fatores que compreendem a formação dos indivíduos e famílias beneficiadas.

Nesse contexto, o presente artigo trata sobre as implicações das condicionalidades referentes à Educação do Programa Bolsa Família, especificamente, em aspectos que influenciam o processo de ensino-aprendizagem dos/as alunos/as beneficiários/as. Para isso, este artigo tem como objetivo geral apresentar a visão de servidores/as da rede de ensino fundamental sobre as influências das condicionalidades do PBF nos aspectos educacionais de alunos/as beneficiários/as e, conseqüentemente, como objetivos específicos visou-se identificar o desempenho escolar, os níveis de interação e participação nas aulas, verificar as estratégias utilizadas pelos/as professores/as para o atendimento e integração desses/as educandos/as e sondar as questões econômico-sociais e a participação das famílias na vida escolar dos/as discentes.

Como descrito por Silva (2016, p. 11) “[...] o programa precisa colocar a disposição dessas famílias uma estrutura de serviços que enfrentem as diversas dimensões da questão social que estão presentes no seu cotidiano”. Sendo assim, busca-se compreender como o PBF, afeta a possibilidade de crianças e adolescentes, não somente de estar na escola, mas de efetivamente se desenvolverem como cidadãos que cumprem direitos e deveres impostos na sociedade em que vivem.

Para o desenvolvimento desta pesquisa utilizou-se como base metodológica a abordagem qualitativa, inserida como uma possibilidade de conseguir-se não só uma aproximação com aquilo que almejava-se conhecer e estudar, mas, também, de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo (MINAYO *et al.*, 2002). O uso deste tipo de abordagem está relacionado ao interesse de compreender as subjetividades que abrangem o tema e os sujeitos em questão. Dessa forma, foi utilizado a pesquisa documental, em materiais, “de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico” (GIL, 2008, p. 51) e que foram usados para dar veracidade às informações adquiridas ao decorrer desta pesquisa.

Empregou-se, além disso, o estudo de caso que de acordo com Gil (2008, p. 57) “é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado”. Nessa perspectiva, buscou-se compreender o contexto cultural, social e econômico que engloba o espaço onde o pesquisado se encontra para o esclarecimento dos fenômenos abordados (GIL, 2008). Dito isto, usamos como coleta de dados, questionários e entrevistas semiestruturadas com professores/as das turmas selecionadas, direção, coordenação pedagógica, pais e/ou responsáveis, alunos/as beneficiários/as do PBF dos quais ouviu-se opiniões, críticas, anseios e demais informações a respeito do tema tratado.

Entretanto, devido ao contexto pandêmico em que acontecia no período da realização desta pesquisa, os questionários e as entrevistas foram realizados no formato online, através da plataforma *Google Forms*, a qual nos possibilitou a aquisição de valiosos resultados expressos em um total de 61 respostas. Deste total, 17 profissionais participantes da pesquisa fazem parte deste artigo, sendo estes representados de A a Q em seus comentários presentes no texto.

O interesse pela abordagem do tema surgiu a partir dos resultados obtidos no projeto de iniciação científica que tem como título “As influências do benefício no desempenho escolar de alunos(as)/beneficiários(as) matriculados(as) do 6º ao 9º do ensino fundamental no município de Breves-Marajó-Pará”, a partir do plano de trabalho “Programa Bolsa Família e a educação: um olhar sobre o desempenho escolar de alunos(as)/beneficiários(as) matriculados(as) no ensino fundamental no Marajó-Pará”, ambos executados no período de 01 de agosto de 2020 a 31 de julho de 2021 para atender o Programa de Apoio ao Doutor Pesquisador – PRODOUTOR/2020, Edital nº 08. As informações adquiridas através das ferramentas utilizadas neste projeto, contam com falas de servidores/as da área urbana e rural da região brevensense, atuantes em todos os níveis da educação infantil, dos anos iniciais ao ensino fundamental e séries finais, lecionados de escolas municipais de Breves.

Será discorrido neste artigo, por meio das falas dos/as servidores/as entrevistados/as a evidente expectativa de execução dos direitos desses/as pequenos/as cidadãos/ãs e a sua participação assídua na escola por meio do Programa, pois, assim, poderão ter possibilidade de torná-los/as agentes de mudanças nos seus núcleos familiares, possibilitando o rompimento das relações que produzem e reproduzem a desigualdade no plano social, político, econômico e cultural o que define para eles um lugar na sociedade (SILVA *et al.*, 2016).

A pesquisa realizada para este escrito dividiu-se em três tópicos além da introdução e conclusão, nos quais abordaremos, respectivamente: as condicionalidades que influenciam no desempenho, interação e participação dos/as alunos/as beneficiários/as nas aulas; as implicações do uso, ou não uso, de estratégias diferenciadas para o atendimento e integração desses/as educandos/as; as influências do PBF em questões econômicas-sociais e a participação das famílias na vida escolar dos/as discentes beneficiários/as.

2. DESEMPENHO, INTERAÇÃO E PARTICIPAÇÃO DOS/AS ALUNOS/AS BENEFICIÁRIOS/AS

O processo de ensino-aprendizagem, em qualquer nível educacional, não se limita apenas a sala de aula, é indispensável para o pleno desenvolvimento pessoal, acadêmico e social

do/a aluno/a que sejam supridas suas mais variadas necessidades nos diversos âmbitos que compõe sua formação.

Sendo assim, como ser humano, e não obstante como cidadão/ã, o/a educando/a precisa de ferramentas que auxiliem neste processo, cabendo ao estado, dispor de políticas que abram e/ou facilitem os caminhos que deverão ser traçados por esses/as alunos/as, como previsto na Constituição Federal no Art. 6º que dispõe: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta

Constituição”. E no Art. 23º inciso V enfatiza: “proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação”.

Portanto, como descrito por Rego e Pinzani (2014, p. 79) “políticas sociais não devem ser comparadas a meros atos de caridade. Elas são antes instrumentos para promover autonomia individual e criar um senso de comunidade, em uma palavra: elas são instrumentos de cidadania [...]”. Partindo dessa perspectiva, levando em consideração a realidade de carência afetiva, social e econômica em que se encontram os/as alunos/as beneficiários/as, o desempenho e a participação dessas crianças no processo de ensino aprendizagem acaba sendo comprometido pela falha no atendimento de suas necessidades básicas, como: alimentação, moradia, saneamento básico etc. Afinal, como afirmam Vigotski, Luria e Leontiev (2010, p. 63):

O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida — em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida.

No entanto, por meio de relatos dos/as professores/as identifica-se que o suprimento da carência alimentar após o recebimento do benefício colabora para a permanência dos/as discentes beneficiários/as na escola, resultando em uma interação e participação mais efetiva destes/as discentes nas aulas e demais atividades escolares. Como foi evidenciado nas falas dos professores abaixo:

Esse recurso é bastante utilizado pelas famílias para garantir alimentação. (Professor A do Fundamental I, meio urbano)

Os que recebem o Programa não costumam faltar às aulas. (Professor B da Educação Infantil, meio urbano)

Percebe-se por meio dessas declarações que a efetivação das condicionalidades do PBF não só chama a atenção da família para a regularidade da participação das crianças e

adolescentes nas aulas, como, da mesma forma, torna possível o desenvolvimento contínuo de um processo de ensino-aprendizagem, o que ameniza de forma direta e imediata o efeito da pobreza nos aspectos contemplados pelas disposições desse Programa. O que possibilita, assim, a possível eficácia desse processo, levando em consideração que a assistência fornecida pelo benefício, pode prover aptidão física e cognitiva ao/a educando/a para desempenhar suas tarefas, e participar mais efetivamente das atividades em sala.

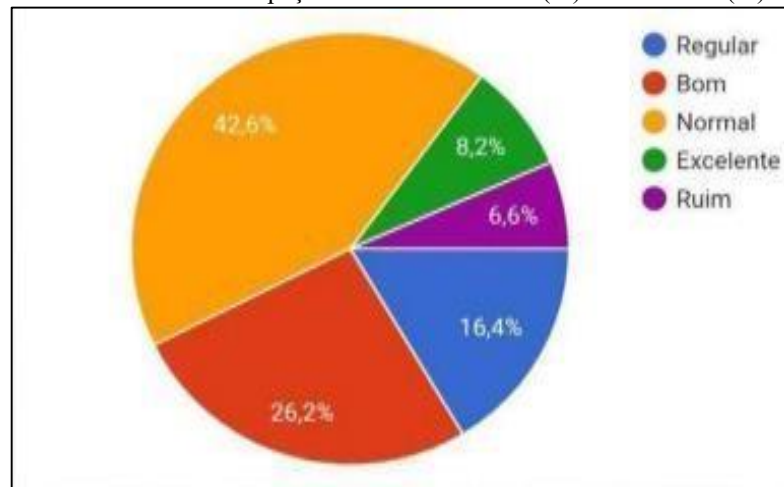
Podemos verificar através da seguinte alegação de uma coordenadora pedagógica de escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental, conhecedora da importância da interação do/a educando/a com o ambiente no qual está inserido e como esse convívio é indispensável para sua formação, tendo em vista que seu tato social e sua capacidade de conviver em sociedade só se desenvolvem a partir do contato com o meio (VIGOTSKI, LURIA E LEONTIEV, 2010), enfatizando a importância da participação das crianças nas atividades e eventos no ambiente escolar para o seu desenvolvimento:

No que tange a Educação Infantil, durante minhas vivências nessa modalidade de ensino pude perceber que a participação das crianças nos eventos ou atividades da escola dependem diretamente do período de pagamento do benefício. Muitas mães não tinham condições de arcar com os custos dos materiais das apresentações quando o período de coleta era distinto do período de pagamento do Bolsa. Sabemos, como para as crianças tem peso sua participação nos eventos, mesmo que nos esforçássemos nem sempre podíamos garantir que todos participariam. E esse é apenas um exemplo da influência que o Programa exerce na vida dos alunos (Coordenadora pedagógica C de escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental, meio urbano).

Desse modo, fica claro que a interação e participação dos/as alunos/as nos eventos e atividades escolares é diretamente influenciada pelo benefício pois, como apontou a coordenadora em sua fala, o auxílio monetário possibilita que as crianças participem desses momentos que são de vital importância para seu crescimento e desenvolvimento individual e coletivo.

Quanto ao nível de participação nas aulas, quando questionados sobre este aspecto educacional, resultou-se de que dos/as alunos/as beneficiários/as 16,4% dos/as participantes da pesquisa afirmaram que é “regular”; 26,2% que é “bom”; 42,6% declararam ser “normal”; 8,2% “excelente” e 6,6% “ruim”. Como é perceptível no Quadro 1 abaixo:

QUADRO 1: Nível de Participação nas aulas de alunos(as) beneficiários(as) do PBF.



Fonte: Dados obtidos do projeto de pesquisa. 2021.

Nota-se, portanto, que mais da metade dos/as participantes considera o nível de participação dos/as alunos/as que recebem o benefício, adequado ao esperado no desenvolvimento das atividades. E quando justificam seus posicionamentos afirmam perceber relação dessa participação com a presença desses/as educandos/as como uma exigência para permanência no benefício, como descrito por Costa e Macedo (2023, p. 8): “Essa participação normal, bom, regular dos/as beneficiários/as em maior porcentagem na pesquisa, pode estar diretamente ligada a condicionalidade da frequência para o recebimento do benefício, refletindo em sua participação no ambiente escolar”. Como é notável nas afirmações a seguir:

Afinal eles têm que participar e isso estimula eles. (Professor D do Fundamental I, meio rural).

Não faltam muito, pois a presença é um condicionante para continuar no Programa. (Professor E do Fundamental II, meio urbano)

As dificuldades são muito grandes, mas o fato de o Programa exigir frequência, sim ajuda bastante na participação das aulas. (Professor F do Fundamental I, meio urbano)

Em vista disso, torna-se evidente que a assiduidade dessas crianças na escola está ligada, na maioria das vezes, a preocupação dos pais e/ou responsáveis em manter o benefício, o que pode influenciar diretamente na presença, desempenho e interação desses(as) alunos(as), uma vez que, de acordo com as falas acima, o fato de eles/as precisarem estar na escola é um incentivo para a sua participação nas aulas. No entanto, é notório que apesar da frequência assídua dos discentes, apenas estar presente não é o suficiente para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, sendo assim, buscou-se verificar se os/as professores/as

necessitavam utilizar metodologias específicas/diferenciadas para o atendimento desses/as educandos/beneficiários/as.

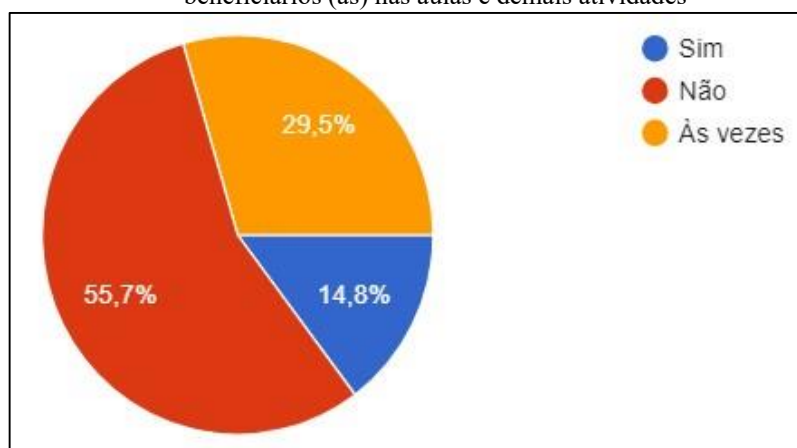
3. ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELOS/AS PROFESSORES/AS PARA O ATENDIMENTO E INTEGRAÇÃO DESSES EDUCANDOS/AS

Um dos principais desafios de um educador na sala de aula, é lidar com as subjetividades presentes no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, afinal, são várias as classes e culturas que preenchem o ambiente escolar. Dessa forma, é necessário que o/a professor/a esteja sempre em busca de novas estratégias e metodologias que sejam capazes de lidar com a heterogeneidade que compõem uma sala de aula. Como declaram Vigotski, Luria e Leontiev (2010, p. 101):

Quando uma criança entra na escola, ela não é uma *cábula* rasa que possa ser moldada pelo professor segundo a forma que ele preferir. Essa placa já contém as marcas daquelas técnicas que a criança usou ao aprender a lidar com os complexos problemas de seu ambiente. Quando uma criança entra na escola, já está equipada, já possui suas próprias habilidades culturais (grifos dos autores).

Dessa forma, tendo em vista o contexto de vulnerabilidade econômica e social em que se encontram os/as alunos/as beneficiários/as do PBF, fez-se essencial que o/a educador/a estivesse apto/a a adequar suas práticas as necessidades dos(as) educandos(as). Quando questionados/as sobre o uso de estratégias diferenciadas para o atendimento e integração desses/as alunos/as no intuito de contornar os efeitos dessas vulnerabilidades; 14,8% disseram que utilizam técnicas diferentes; 55,7% afirmaram não usar e 29,5% usam as vezes. Como aponta o seguinte quadro:

QUADRO 2: Utilização de estratégias diferenciadas para o atendimento e participação de alunos (as) beneficiários (as) nas aulas e demais atividades



Fonte: Dados obtidos do projeto de pesquisa. 2021

Por meio desse resultado fica evidente que mais da metade dos/as professores/as entrevistados/as não utilizam estratégias diferenciadas, sob a justificativa de não fazerem distinção entre os/as alunos/as beneficiários/as e os/as que não recebem o benefício, e planejam suas aulas para abordar o assunto de forma geral, sem usar abordagens distintas para os/as educandos/as bolsistas, como verificamos nas expressões a seguir:

Não chega a essa necessidade. Fazem parte das atividades usadas com o coletivo. (Professora G do Fundamental II, meio rural).

Não tem essa diferença de estratégia de ensino. (Professor H do Fundamental II, meio urbano).

Não há necessidade. (Professora I do Fundamental II, meio urbano).

As estratégias são as mesmas para todos os alunos, em nenhum momento devemos deixar que o auxílio seja critério de diferença entre eles! Apesar de sabermos que existem alunos que possuem mais dificuldades que os outros independente de receber auxílio ou não! (Professor J do Fundamental I, meio urbano).

Em contrapartida, os/as professores/as que afirmaram usar estratégias diferenciadas para o atendimento dos/as alunos/as beneficiários/as declararam perceber uma carência maior em relação as dificuldades de aprendizagem desses/as educandos/as. Dessa forma, o uso de metodologias diferentes varia de acordo com as habilidades que o/a discente beneficiário/a possui e com os assuntos trabalhados em sala de aula, notoriamente presente nos comentários abaixo:

Para aqueles cuja exceções apresentem necessidade. (Professor K do Fundamental I, meio urbano).

Depende de como o aluno chega na sala de aula, alegre, triste e sem se alimentar. (Professor L do Fundamental I, meio urbano).

Naturalmente, alguns alunos nessas condições não podem contar com nenhum apoio educacional em suas casas. Muitas vezes os pais e/ou responsáveis são analfabetos e a condição financeira não lhes permite o acesso às aulas particulares, livros, tão pouco à internet. Portanto, o processo de aprendizagem de alguns desses alunos tende a ser um pouco mais lento que a de outros. (Professor M do Fundamental I, meio urbano).

Assim sendo, foi possível observar que o uso de estratégias diferenciadas pelos/as professores/as se modifica, como demonstrado no segundo gráfico, de acordo com a necessidade do/a aluno/a, avaliada pelo/a próprio/a docente, considerando a realidade em que o/a discente se encontra e suas habilidades e competências. Ou seja, os/as professores/as que se utilizam de diferentes abordagens, optam pela necessidade de adaptar o ensino aos/as alunos/as mais afetados/as pelos malefícios causados provenientes da extrema pobreza, logo, os/as

profissionais que não fazem o uso de metodologias diferenciadas, avaliam não haver diferença entre os/as alunos/as beneficiários/as e os/as que não recebem o benefício.

4. QUESTÕES ECONÔMICAS-SOCIAIS E A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NA VIDA ESCOLAR DOS/AS DISCENTES

O Programa Bolsa Família tem como alvo principal as famílias em situação de vulnerabilidade econômica, ou seja, famílias que muitas vezes só dispõem do mínimo para sobreviver, como afirmam Silva, Carmelita e Giovanni (2012, p. 57) “para implementação desse programa [...] como prioridade o atendimento de famílias que apresentam situações de maior risco biológico e social, representadas por aquelas que tinham crianças qualificadas como desnutridas pela rede municipal de saúde, ou com crianças nas ruas”. Nesta perspectiva, é compreensível que essas famílias, participantes do Programa, não possuem o mínimo para seu sustento e manutenção de cuidados básicos como saúde e bem-estar. Assim,

estudos mais recentes sobre o programa evidenciaram a focalização do atendimento sobre as famílias com pouca ou nenhuma escolaridade, desempregadas formalmente, vivendo de bicos, com média de mais de três filhos, sendo 30% famílias monoparentais e 30% dos chefes, na maioria mulheres, com idade entre 30 e 40 anos, morando em favelas ou em bolsões de miséria, onde a infraestrutura é precária; tinham filhos em escolas sem vínculos fixos, repetentes ou defasados da série em relação à idade. (SILVA; CARMELITA; GIOVANNI, 2012, p. 59).

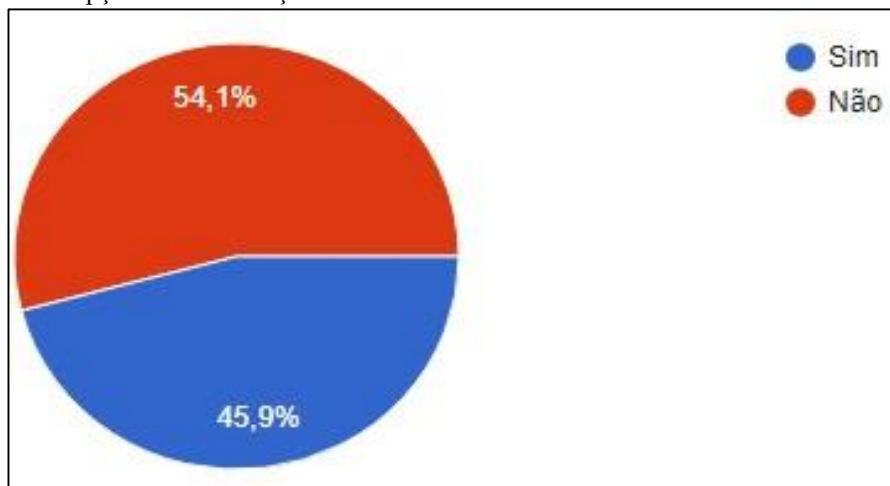
Portanto, essa realidade de extrema pobreza afeta não somente a integridade física, mental e cognitiva desses/as sujeitos/as, como também interfere na participação da família na trajetória escolar de suas crianças, ou seja, a estrutura defasada em que essas famílias se encontram, afeta na atuação mais efetiva da vida acadêmica dos/as alunos/as provenientes desses núcleos fragilizados, como reitera Silva *et al.* (2016, p. 69).

Em se tratando especificamente das famílias pobres brasileiras, a escassez material e a ausência ou insuficiência de possibilidades de superação do estado de privação em que se encontram tendem a fragilizar suas relações internas, posto que a situação de privação que repercute na dinâmica das relações familiares, não reúne as condições necessárias para manutenção dos vínculos no âmbito familiar.

Por isso, o principal intuito do PBF torna-se auxiliar essas famílias para que tenham o mínimo para que haja o desenvolvimento e fortalecimento de seus laços internos e externos, exercendo sua cidadania e garantindo a possibilidade de transformação de sua realidade. Desse modo, quando questionados/as sobre suas percepções quanto alterações econômicas no modo de vida das famílias beneficiadas no contexto em que se encontram seus/as alunos/as; 54,1% dos/as participantes da pesquisa afirmou não ter percebido mudanças significativas no estilo de

vida dos/as discentes beneficiários/as, e 45,9% notaram mudanças no modo de vida desses/as educandos/as. Como é retratado no seguinte quadro:

QUADRO 3: Percepções sobre alterações econômicas no modo de vida das famílias beneficiárias.



Fonte: Dados obtidos do projeto de pesquisa. 2021.

Percebe-se, portanto, que a renda distribuída pelo PBF para essas famílias, sob as condicionalidades para manutenção do benefício, não é, na maioria das vezes, capaz de gerar significativa mudança econômica na vida dos/as beneficiários/as pois, apesar de ser apenas um auxílio, parte dos/as beneficiários/as que pertencem ao programa compreendem que o benefício é um salário mensal, e muitos não acreditam que um dia poderão deixar de recebê-lo (CAETANO, 2018). Sobre suas percepções acerca de possíveis alterações econômicas no modo de vida das famílias beneficiárias, alguns/algumas professores/as fizeram as seguintes declarações:

Em algumas famílias sim, como famílias pequenas, e outras não. (Professor N do Fundamental I, meio urbano).

Lamentavelmente alguns pais utilizam o dinheiro do auxílio para outros fins e deixam de aplicar no que realmente é necessário que é o investimento na educação dos filhos. (Professora O do Fundamental I, meio urbano).

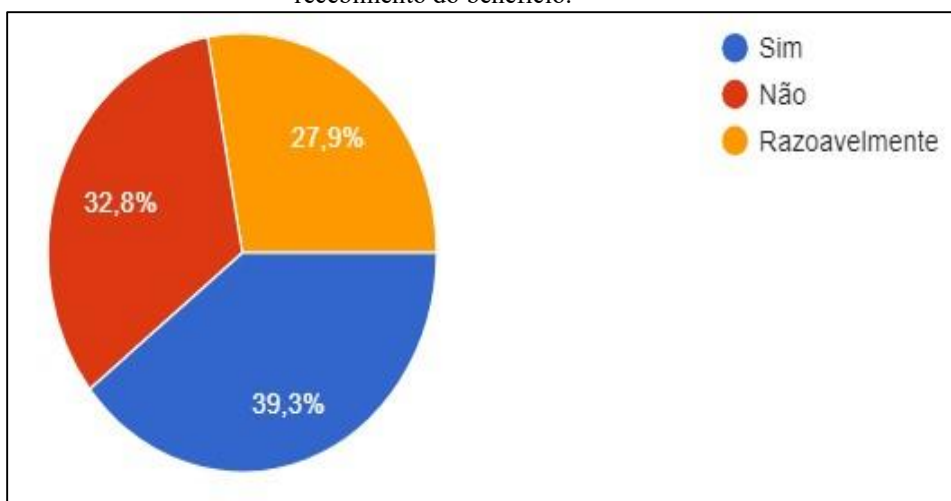
Isso é subjetivo. Algumas crianças apresentam alterações nesse sentido, outras não conseguem apresentar essas alterações. (Professor P da Educação Infantil, meio urbano).

Frente a esses comentários, é possível constatar que a influência da renda do benefício na realidade financeira das famílias está ligada, também, ao uso que é destinado o auxílio monetário por parte dos/as responsáveis pela distribuição desse dinheiro nas necessidades do núcleo familiar, ou seja, de acordo com os/as participantes da pesquisa, quando a verba é usada

para os fins adequados como saúde, educação e cuidados básicos, pode-se notar uma alteração no modo de vida dos/as beneficiários/as.

No que diz respeito ao nível de participação das famílias beneficiadas na vida escolar dos/as discentes após o início do recebimento do benefício, quando questionados/as a respeito; 39,3% dos/as participantes da pesquisa disseram que houve sim alteração; 27,9% perceberam uma mudança razoável nesse aspecto e 32,8% afirmaram não ter ocorrido mudanças na presença da família na vida acadêmica dos/as alunos/as. Como demonstra o quadro a seguir:

QUADRO 4: Nível de participação das famílias beneficiárias nas atividades escolares após iniciarem o recebimento do benefício.



Fonte: Dados obtidos do projeto de pesquisa. 2021.

Dessa forma, compreende-se que as condicionalidades do PBF relacionadas a matrícula e assiduidade das crianças e adolescentes beneficiários/as e a necessidade de estar frequentemente na escola para emissão de declarações para a garantia do benefício, permite que os/as professores/as tenham maior contato com os pais e/ou responsáveis, reforçando assim, a necessidade e a importância da presença da família na vida escolar dos/as alunos(as).

Como já foi explicitado anteriormente, os pais tendem a ter mais interesse nas atividades escolares dos filhos, demonstrando mais cuidado, zelo. Dessa forma, é nítida sua maior participação (Professora C da Educação Infantil, meio urbano)

O receio de perder o benefício estimula a presença de pais/responsáveis na escola (Coordenador pedagógico P, Ensino Fundamental II, meio urbano)

Suas participações na escola se tornaram mais presente. Principalmente quando se fala sobre o Bolsa Família. (Professor Q da Educação Infantil, meio urbano)

Na escola em que trabalho o incentivo na participação das famílias na vida escolar das crianças sempre foi uma preocupação da gestão bem como do corpo docente. No entanto, é perceptível um aumento gradual na participação das famílias na vida escolar

das crianças e a questão da inclusão das famílias no Programa Bolsa Família sem dúvidas tem contribuído para tal aumento. (Professor do Fundamental I, meio urbano).

Diante dessas afirmações, é perceptível que o Programa Bolsa Família, apesar de não ter causado alteração econômica e social expressiva, tem contribuído para a participação mais ativa das famílias na vida escolar de seus/as filhos/as, a partir da preocupação em atender os requisitos para a permanência da Bolsa. Muitos pais e mães aproximaram-se das escolas e passaram a acompanhar de perto o desempenho acadêmico das crianças, auxiliando-os nos custos das necessidades básicas dos/as alunos/as como alimentação e material escolar, o que, em alguns casos, é observado pelo corpo docente, e utilizado como ferramenta de aproximação entre a escola e as famílias.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da problemática exposta e através da visão dos/as participantes da rede de ensino do município de Breves/Pá sobre as influências do PBF nos aspectos educacionais de alunos/as beneficiários/as, é concebível identificar que o desempenho, a interação e a participação desses/as educandos/as em eventos, aulas e demais atividades escolares é diretamente impactada pelas condicionalidades do benefício relacionadas a presença, ou seja, a preocupação em cumprir as exigências da Bolsa leva os/as alunos/as a frequentarem a escola, tornando possível, assim, o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Da mesma forma, verificou-se que a parcela dos/as professores/as que utiliza estratégias diferenciadas para o atendimento desses/as discentes, o faz com o intuito de contornar as dificuldades desses/as educandos/as causadas pela vulnerabilidade econômica e social em que estes/as se encontram. Logo, os/as profissionais que não desenvolvem metodologias alternativas para as crianças bolsistas, afirmam não haver diferença entre os/as beneficiários/as e os que não recebem o benefício, por esse motivo não veem necessidade de adaptarem os conteúdos didáticos.

Por fim, sondadas as questões econômicas e sociais das famílias beneficiadas, torna-se admissível concluir que apesar de o PBF não gerar mudanças significativas na renda de todas as famílias beneficiárias, o programa é capaz de suprir minimamente necessidades como alimentação e material escolar. No que se refere a participação na vida escolar das crianças, as condições do Programa em relação a frequência e a necessidade de ir à escola para dúvidas e burocracias relacionadas à Bolsa viabiliza o envolvimento dessas famílias com a vida acadêmica dos/as alunos/as.

Diante disso, constata-se que o Programa Bolsa Família, em suas determinações e exigências, tem tido, na maioria das vezes, um efeito positivo no desempenho acadêmico dos/as alunos/as beneficiários/as, possibilitando a participação desses/as educandos/as e a manutenção dos materiais necessários para o desenvolvimento desse processo, bem como a diminuição da evasão, além da maior participação das famílias na vida escolar desses educandos através da efetivação das condicionalidades da Bolsa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988**, com as alterações determinadas pelas emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 8/94, pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. 2016.

CAETANO, Vivianne Nunes da Silva. **“Sem o Bolsa fica escasso, com o Bolsa é mais avortado!”: As influências do Programa Bolsa Família nas estratégias alimentares de uma comunidade ribeirinha da Amazônia Marajoara**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Universidade Federal do Pará, Belém, 21 de setembro de 2018.

CAETANO, Vivianne Nunes da Silva. **Influências do Programa Bolsa Família no desempenho escolar de alunos beneficiários no Município de Breves/Pará**; Projeto de pesquisa PRODUTOR Edital nº 08, Universidade Federal do Pará, Breves, 2020.

CAETANO, Vivianne Nunes da Silva. **Programa Bolsa Família e a educação: Um olhar sobre o desempenho escolar de alunos(as)/beneficiários(as) matriculados(as) no ensino fundamental no Marajó-Pará**; Plano de Trabalho PRODUTOR Edital nº 08, Universidade Federal do Pará, Breves, 2020.

CAETANO, Vivianne Nunes da Silva; COSTA, Taynan Lopes; MACEDO, Alessandra Araújo. Participação de jovens beneficiários/as do programa bolsa família em atividades e eventos escolares no Marajó-Pará. *In*: COSTA, Eliane Miranda; LIMA, Natamias Lopes de; HAGE, Salomão. **Juventudes Marajoaras em movimento na defesa da vida, do bem viver, do território e da diversidade**. 1. ed. Breves: CUMB-UFPA, 2023. cap. 11, p. 133-143. ISBN 978-65-00-60817-5. Dados obtidos do projeto de pesquisa. https://docs.google.com/forms/d/188QYxp5dSU44iMemixaRAwMR_7zQ5e36orYYr8IWXQ/edit#responses

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas. 200 p. ISBN 978-85-224-5142-5. 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes. 2002. 80 p. ISBN 85.326.1145-1.

NASCIMENTO, Maria Antônia Cardoso. **Tempo de bolsa: estudos sobre programas de transferência de renda.** 1. ed. Campinas: Papel social, 2015. 193p. ISBN 978-85-65540-21-6.

REGO, Walquiria Leão; PINZANI, Alessandro. **Vozes do bolsa família: autonomia, dinheiro e cidadania.** 2. ed. rev. e aum. São Paulo: Unesp, 2014. 249p. ISBN 978-85-3930528-5.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. **O bolsa família: verso e reverso.** 1. ed. Campinas: Papel social, 2016. 258p.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e; YAZBEK, Maria Carmelita; GIOVANNI, Geraldo Di. **A política social brasileira no século XXI: a prevalência dos programas de transferência de renda.** 6. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2012. 238p. ISBN 978-85-249-1930-5.

INCLUSÃO LABORAL DA PESSOA SURDA NO MARANHÃO: UMA REVISÃO INTEGRATIVA COM RECORTE DOS ÚLTIMOS DEZ ANOS

Josiane Coelho da Costa
Mestranda em Cultura e Sociedade
josianecoelhocosta@gmail.com
UFMA

Thelma Helena Costa Chahini
Doutora em Educação
thelmachahini@hotmail.com
UFMA

RESUMO: Muito tem se falado sobre incluir, sobre diversidade e respeito às diferenças, mas na prática as dificuldades sobrepõem o discurso inclusivo. Exemplo disso é o mercado de trabalho, sempre tão competitivo ao ponto de movimentar-se sem pensar nas minorias que dele fazem parte, como por exemplo, as pessoas com deficiência que pela força da lei, estão inseridas nos quadros funcionais de instituições diversas. Entre estas, pessoas surdas, com modalidade linguística diferenciada da sociedade ouvinte e que limita, muitas vezes, a comunicação em setores variados, inclusive o laboral. Ponto este que instigou a escolha pela temática. Nesse sentido, traçou-se como objetivo neste trabalho descrever como ocorre a inclusão laboral de surdos no estado do Maranhão. A metodologia escolhida para entender a questão foi uma revisão integrativa de literatura, na qual se elencou quatro estudos de um espaço temporal de até dez anos, a partir de descritores específicos sobre o tema. Como resultado obteve-se que os surdos, aqui no Maranhão estão sendo inseridos no mercado de trabalho muito mais pela exigência da lei do que pela consciência da importância da inclusão laboral das pessoas com deficiência.

Palavras-chave: Inclusão Laboral; Surdos; Mercado de Trabalho; Maranhão.

1. INTRODUÇÃO

As políticas de inclusão têm se mostrado um campo de estudo debatido, substancialmente, nos espaços acadêmicos e sociais, evidenciando a relevância do trabalho para a vida dos indivíduos em sociedade. E, nesse cenário, é importante demarcar que para as pessoas com deficiência estarem ativos em comunidade significa, além de uma conquista pessoal, uma contribuição num viés coletivo.

Considerando-se a definição pelas atuais políticas públicas acerca das pessoas com deficiência, tem-se entendido que são àquelas que possuem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, e que possuem barreiras interacionais em sua participação plena e efetiva em sociedade, impedidas de ter condições iguais às demais pessoas (BRASIL, 2015).

Incluídos nesse contexto, destaca-se os surdos, com limitações linguísticas em comparação à sociedade majoritária ouvinte, mas que através de conquistas legais têm estado presentes nos espaços sociais nessas últimas décadas. Por usarem uma língua em modalidade minoritária, a visual-espacial,

e pelo fato de que os ouvintes, em sua maioria, não conhecem a língua de sinais, a comunicação em esferas sociais fica fragilizada, inclusive em ambientes laborais.

Desse modo, objetivou-se neste trabalho descrever como ocorre a inclusão laboral de surdos no estado do Maranhão. Para tanto, organizou-se uma revisão integrativa de literatura, elencando quatro estudos de um espaço temporal de até dez anos, nas bases de dados consolidadas, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), *Scielo* e Livros publicados oficialmente. Procurando-se pelos descritores: “mercado de trabalho”, “surdos”, Maranhão”, “inclusão laboral”.

Os resultados mostraram que os surdos estão sendo inseridos nas empresas maranhenses muito mais pela exigência da lei de cotas, do que pela tentativa de tornar as esferas trabalhistas um local inclusivo, que respeita a diversidade. A análise dos dados mostrou fragilidades no acolhimento dos surdos em seus ambientes laborais e evidenciou insatisfações desses atores no tocante à recursos e estratégias para o desempenho de suas funções com mais eficiência.

2. A FORMAÇÃO CIDADÃ PARA O MERCADO DE TRABALHO

Falar sobre formação cidadã é, sobretudo, pensar na construção pessoal e social dos indivíduos num viés coletivo que pressupõe, em especial, o processo educativo como fator determinante, de acordo com Fonseca (2006). Dois fenômenos tão imbricados que as vastas literaturas sempre mencionam uma relação intrínseca entre cidadania e educação. Para Chalita (2001) a terminologia “cidadania” nutre uma carga semântica de caráter subjetivo, logo, está sujeita a muitas interpretações.

Na concepção de Marshall (1967), em um conceito mais genérico, cidadania é o estado do cidadão, com direitos e deveres -civis e políticos-. Mas, é preciso ponderar que defini-la demanda um percurso histórico, em suas variadas transformações e significações. Houve um tempo que cidadão era quem possuía terras, quem possuía cargos políticos, ou podia votar. As definições atuais têm contemplado o entrelace dos elementos social, político e econômico (FONSECA, 2006).

Pela Constituição Federal de 1988, tem-se a menção explícita sobre a formação das pessoas para o exercício da cidadania, agregando a esse processo a educação, demarcando em seu Art. 205 que a “educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Em se tratando das sociabilidades humanas e formação de vivência no coletivo, a cidadania se faz fundamental, incumbindo o indivíduo de deveres e direitos, a fim de que se estabeleça uma boa convivência, de acordo com as pontuações de Marshall (1967). E, para uma vida mais agradável as normas sociais norteiam o andamento das sociedades. Sendo assim, ter um lar, alimentar-se, divertir-se, entre muitas outras necessidades humanas, são possíveis a partir de um conjunto de tarefas que são realizadas individual e coletivamente.

As políticas sociais atuais preveem que a partir da educação as pessoas alcançam melhor qualidade de vida, conseguem atuar de forma autônoma e constroem experiências satisfatórias no que se refere ao bem-estar. Chalita (2001) destaca que o homem não nasce preparado para estar em sociedade, mas para isto, prepara-se. E a educação, nesse cenário é componente essencial às práticas de cidadania, conforme expressa:

O ser humano é social, mas não nasce preparado para viver em sociedade. O papel dos pais, na primeira infância é o de conter os ímpetos desmedidos do pequeno: não comer em demasia, não gritar, não usar de violência contra o que quer que seja, ensinar a respeitar e a preservar a si mesmo em primeiro lugar, para entender o que significa respeitar os demais. A educação é um processo lento de lapidação de uma pedra bruta de inestimável valor, que precisa ter um grande número de facetas polidas que façam brilhar, que realcem sua beleza intrínseca (CHALITA, 2001, p. 119).

Educação, então, é por assim dizer, um princípio básico para a vida em comunidade, para a formação cidadã. Essa relação, configura-se, no pensamento de Freire (1969) a partir da necessidade do homem em não apenas estar no mundo, mas dele fazer parte, atuar, como sujeito de sua história. A educação, propicia aos sociáveis aprimorar suas habilidades de mudanças, seja de uma casa confortável, alimentação saudável, realização profissional, entre uma infinidade de possibilidades.

Com base em Toscano (2010) essa tomada de consciência sobre a educação e sua dimensão no tocante ao trabalho tem sido mais percebida hodiernamente. Muito em decorrência da ascensão econômica e, segundo a autora:

Não é por coincidência que todas as nações contemporâneas veem na educação um dos alicerces fundamentais de seu corpo social, ao lado da base econômica e disputando com esta as honras de posição-chave na infraestrutura da sociedade, responsáveis, ambas, pela funcionalidade plena de todas as outras instituições a ela se superpõem (TOSCANO, 2010 p. 33).

O trabalho dignifica o homem, reflete sua cidadania no coletivo, organiza a comunidade na qual está inserido. Não sendo diferente para as pessoas com deficiência, a considerar que lhes permitem também independência, participação social e realização pessoal, muito embora essa conquista não tenha sido fácil até aqui, como se observa na seção a seguir.

2.1 Deficiência e mercado de trabalho

Considera-se como pessoa com deficiência aquele ou aquela que possui “impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, Art. 2º).

Ainda conforme a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/2015, preconiza-se que toda pessoa com deficiência tenha direito a igualdade de oportunidades e não deverá sofrer quaisquer discriminações em decorrência de sua natureza física ou intelectual. Expõe ainda que a deficiência não afeta a capacidade para constituir relações afetivas, exercer direitos sexuais e produtivos, direito à família, ao trabalho, entre outros.

Todavia, nem sempre foi assim. Houve épocas que as pessoas com deficiência eram segregadas, escravizadas e até mortas, uma vez que eram consideradas como uma espécie de maldição à sociedade, de acordo como Strobel (2009). Esta autora descreve ainda que o percurso das sociedades humanas se divide em quatro períodos: Idade Antiga ou Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea, e em todas elas a dificuldade de lidar com a deficiência enfrentou/enfrenta significativos entraves.

Retomando a atualidade Chahini (2010, p. 10) dispõe que “desde a Antiguidade até os dias atuais, a sociedade vem demonstrando dificuldades em lidar com as diferenças pessoais e em aceitar pessoas com necessidades especiais”. Esta autora acrescenta ainda que a exclusão tem se perpetuado em todas as sociedades, mas na esfera educacional tem causado certo espanto, todavia, pondera que de alguma forma certas iniciativas aparecem na tentativa de amenizar.

Para além do campo educacional, pode-se destacar, com base na LBI que as pessoas com deficiência têm sido asseguradas em muitos espaços sociais a partir dos direitos, por exemplo, à saúde, lazer, a habilitação, reabilitação e entre muitos outros, pelo direito ao trabalho, conforme expressa em seu artigo 34, parágrafos 1º e 2º:

Art. 34. A pessoa com deficiência tem direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

§ 1º As pessoas jurídicas de direito público, privado ou de qualquer natureza são obrigadas a garantir ambientes de trabalho acessíveis e inclusivos.

§ 2º A pessoa com deficiência tem direito, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a condições justas e favoráveis de trabalho, incluindo igual remuneração por trabalho de igual valor (BRASIL, 2015).

O direito ao trabalho assegurado legalmente é uma conquista significativa às pessoas com deficiência, haja vista que conforme expõe Lemos (2015) esses avanços são frutos de muita luta desses atores que militam e exercem pressão sobre instâncias de poder para obter a criação, a ampliação e garantia de seus direitos em sociedade.

Ainda sobre a questão da deficiência e o mercado de trabalho, a LBI destaca de forma detalhada que é vedado qualquer tipo de discriminação contra pessoas com deficiência em razão das suas condições, seja na etapa de recrutamento, seleção, contratação, admissão permanência, ascensão profissional, entre outros, e acrescenta que toda pessoa com deficiência tem direito à participação em cursos, treinamentos, bonificações e incentivos por parte do empregador, em igualdade aos demais empregados. E ainda destaca que a finalidade principal das políticas públicas de trabalho é promover e garantir condições de acesso e de permanência (BRASIL, 2015).

Como observa-se, as pessoas com deficiência possuem direitos referentes ao campo do trabalho que os colocam como cidadãos ativos, parte de um processo que implica ocupar um lugar em comunidade, desempenhar uma atividade, ser responsáveis pela engrenagem social, conforme Lemos (2015). Outro ponto muito importante na LBI é a garantia de habilitação e reabilitação que permite o ingresso em uma atividade ou, retornar, se for o caso, para uma função adequada àquilo que se insira dentro da possibilidade do indivíduo com especificidades físicas e ou intelectuais.

Finalizando as seções que narram sobre o direito ao trabalho na Lei Brasileira de Inclusão, tem-se que:

Art. 37. Constitui modo de inclusão da pessoa com deficiência no trabalho a colocação competitiva, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, nos termos da legislação trabalhista e previdenciária, na qual devem ser atendidas as regras de acessibilidade, o fornecimento de recursos de tecnologia assistiva e a adaptação razoável no ambiente de trabalho.

Parágrafo único. A colocação competitiva da pessoa com deficiência pode ocorrer por meio de trabalho com apoio, observadas as seguintes diretrizes:

I - Prioridade no atendimento à pessoa com deficiência com maior dificuldade de inserção no campo de trabalho;

II - Provisão de suportes individualizados que atendam a necessidades específicas da pessoa com deficiência, inclusive a disponibilização de recursos de tecnologia assistiva, de agente facilitador e de apoio no ambiente de trabalho;

III - respeito ao perfil vocacional e ao interesse da pessoa com deficiência apoiada;

IV - Oferta de aconselhamento e de apoio aos empregadores, com vistas à definição de estratégias de inclusão e de superação de barreiras, inclusive atitudinais;

V - Realização de avaliações periódicas;

VI - Articulação intersetorial das políticas públicas;

VII - possibilidade de participação de organizações da sociedade civil.

Art. 38. A entidade contratada para a realização de processo seletivo público ou privado para cargo, função ou emprego está obrigada à observância do disposto nesta Lei e em outras normas de acessibilidade vigentes (BRASIL, 2015, Arts. 37-38).

Revisitando a Lei Brasileira de Inclusão, como visto nesta seção, percebe-se em seu texto, muitos fatores positivos que têm buscado incluir, de fato, no mercado de trabalho as pessoas com deficiência. Indiscutivelmente, um avanço quando se olha ao passado e se relembra de ações segregadoras e limitadoras, nesse cenário. Todavia, uma questão inquietante ainda perpetua, a saber, o fato de que quatro décadas atrás já havia oficialmente um dispositivo que narrava sobre a questão, a popularmente conhecida Lei de cotas, Lei nº 8.213/1999.

Entre outras coisas a Lei de cotas já previa que empresas com mais de 100 funcionários ocupassem uma porcentagem do total de vagas em seus quadros funcionais com pessoas com deficiência, detalhando que: “A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas”. Explicitando que, empresas com até 200 empregados deverá ter 2% de pessoas com deficiência em seu quadro; empresas com 201 a 500 deverá ocupar 3%; de 501 a 1000, 4%; e de 1001 em diante as pessoas com deficiências deverão ocupar 5%.

Mas, se a lei existia, décadas atrás, por que foi preciso entrar em vigor a LBI em 2015? Por que a aplicação não foi efetiva? Os questionamentos são inúmeros. Para Souza, Ferreira e Soares (2020) as empresas estão mais empenhadas em alcançar as metas exigidas em leis e fomentam em seus espaços laborais uma espécie de “coisificação da deficiência”, não se importando em acolher e permitir que o trabalhador possa desempenhar suas funções com eficiência.

Nessa perspectiva, Lara (2013) alerta que as empresas não acreditam nos potenciais dos empregados com deficiência e priorizam as possibilidades de redução de custos de contratação e adaptações. Pensa-se com isso que é urgente uma criação de ações nos ambientes laborais que adeque e busque soluções “com” essas pessoas e “para” essas pessoas”. Enfatiza-se ainda que de modo geral, é possível reconhecer os benefícios que as legislações têm tentado trazer, no entanto, há uma insuficiência no esforço colaborativo de governo, das próprias empresas e da

sociedade como um todo, “no sentido de eliminar as barreiras e fazer acontecer a inclusão desejada” (SOUZA; FERREIRA; SOARES, 2020, p. 9).

2.2 Conhecendo o contexto da surdez

Em se tratando de exclusão, os surdos têm uma história marcada por muitas lutas na tentativa de reconhecimento de direitos. Segundo Strobel (2009) a linha temporal destes atores demonstra lembranças de tempos os quais nem humanos eles eram considerados, perpassando por mortes, segregação, castigos e árduas batalhas.

Do acesso a educação até estarem hoje em sociedade desempenhando funções diversas, perpassou-se por reivindicações da própria comunidade surda, por políticas públicas, que mesmo sendo ainda incipientes, têm provido o acesso a direitos. Vale ressaltar que o uso do termo surdo é baseado em Sá (2016) e Skliar (2016) quando expressam que não se trata de qualquer ação pejorativa referir-se assim, uma vez que “ser surdo” é aspecto identitário.

Aqui no Brasil, os surdos começaram a ser educados em meados do século XIX com a criação do Instituto Nacional dos surdos-mudos, hoje, Instituto Nacional de Educação dos Surdos, a partir de uma grande personalidade da área, o professor francês Ernest Huet, responsável também pela origem da Língua Brasileira de Sinais (Libras) (HONORA, 2014).

Em conjunto aos surdos brasileiros surge a Libras que somente no ano de 2002, pela Lei nº 10.436/2002 passa a ser reconhecida como a língua oficial da comunidade surda do país. De modalidade visual-espacial a Libras é composta de sinais que compõem uma gramática própria (SKLIAR, 2016).

Além de comunicação legítima a Libras se constitui um aspecto essencial da cultura surda, que identifica seus usuários e os fortalecem em espaços sociais e entre seus pares. Posteriormente, no ano de 2005 um importante dispositivo, o Decreto nº 5.626/2005, surge para além de regulamentar a lei de Libras garantir direitos aos surdos, tais como, educacional, à saúde, ao lazer, à cultura, entre outros.

Em suma, o Decreto nº 5.626/2005 narra como os surdos devem estar em sociedade nos âmbitos educacionais, seus direitos ao acesso e permanência. O direito à intermediação linguística através dos profissionais tradutores-intérpretes de Libras, da importância de sua língua sinalizada e da língua portuguesa em modalidade escrita para inclusão na sociedade majoritária ouvinte, entre muitos outros direitos.

Nota-se, em face dos dispositivos até aqui citados que estes harmonizam entre si, isto é, possuem trechos em comum e, alguns seguem sendo aprimorados. Todavia, ainda existem

muitas dificuldades nas experiências sociais vividas pelos surdos, sobretudo, pela especificidade linguística. Falcão (2015), por exemplo, têm exposto que a educação dessas pessoas tem sido proporcionada com superficialidade. Sá (2016) também debate evidenciando que a cultura surda ainda é desconhecida e isso afeta o respeito às peculiaridades dos surdos em comunidade. Fato este confirmado na seção discursiva deste trabalho, que descreve estes atores em seus ambientes laborais.

3. METODOLOGIA

Para se buscar entender um fenômeno e melhor aprofundar discussões sobre a questão, levando em conta a cientificidade, se faz necessário organizar métodos e técnicas que permitam legitimá-la, bem como pontua Marconi e Lakatos (2017). Sendo assim, destaca-se que este trabalho se trata de uma revisão integrativa de literatura, que segundo Fachin (2006) é um tipo de pesquisa que sintetiza resultados obtidos em estudos sobre determinados temas já pesquisados. De forma sistemática a revisão integrativa se organiza por etapas.

Sendo a primeira identificar um tema e selecionar critérios para inclusão, no caso deste estudo, escolheu-se pesquisas de um espaço temporal de até dez anos. Outra etapa da revisão integrativa é extrair do material estudado tópicos particulares para interpretar os resultados, nesse caso em tela, foi feito um quadro com os estudos e destacou-se título, autor e ano, junto com o objetivo e resultados, para assim obter respostas.

Nessa acepção, a organização deste trabalho se iniciou pela busca dos estudos que versam sobre surdez, mercado de trabalho e inclusão laboral no Maranhão, em bases de dados já consolidadas como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), *Scielo* e Livros publicados oficialmente. Nas bases digitais procurou-se a partir dos descritores: “mercado de trabalho”, “surdos”, Maranhão”, “inclusão laboral”. Nos livros publicados, observou-se o título da obra e o sumário.

Ao encontrar os artigos e materiais optou-se por escolher os que estão com data de publicação de até dez anos. Sendo eles o estudo de Silva (2018), intitulado “Inserção do surdo no mercado de trabalho em Imperatriz – MA”; o trabalho de Silva (2021), “O acesso das pessoas com surdez no mercado de trabalho em Açailândia – MA”; a pesquisa de Aroucha (2012), “Deficiência, escolarização e trabalho: a pessoa surda com deficiência auditiva no mercado de trabalho em São Luís” e o trabalho de Lemos e Chahini (2022), intitulado “Inclusão Laboral de servidores com deficiência”. Quanto à abordagem, escolheu-se analisar os dados

qualitativamente, que segundo Marconi e Lakatos (2017) não busca quantificar, mas entender a realidade dos fenômenos sociais.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção discute-se os estudos elencados para este trabalho, correlacionando-os com os autores que vêm abordando temáticas como a surdez, mercado de trabalho, inclusão laboral e deficiência. É válido mencionar que a busca nas bases de dados já citadas mostrou poucos trabalhos que versam sobre surdez e mercado de trabalho do estado do Maranhão. E nessa direção, encontrou-se as colocações de Souza, Ferreira e Soares (2020) que também buscaram investigar a questão e reafirmaram que há estudos inexpressivos sobre essa temática.

4.1 Principais estudos que debatem a inclusão da pessoa surda no mercado de trabalho no Maranhão

Os estudos elencados têm um espaço temporal de dez anos e foram todos realizados no estado do Maranhão. Delimitou-se investigar a deficiência auditiva e durante a busca nas bases de dados encontrou-se inexpressiva literatura, como já mencionado, demonstrando ser um tema ainda pouco debatido. Sendo assim, escolheu-se quatro pesquisas elencadas no quadro 1, a seguir.

QUADRO 1: estudos elencados para o estudo

AUTOR E ANO DO ESTUDO	TÍTULO DO TRABALHO	OBJETIVO	RESULTADOS
Silva (2018)	Inserção do surdo no mercado de trabalho em Imperatriz – MA.	Investigar a inserção do Surdo no mercado de trabalho no município de Imperatriz-Maranhão, Brasil.	Os dados coletados indicam que a presença do surdo no mercado de trabalho nessa cidade é uma realidade, no entanto, percebe-se que os empregadores nem sempre estão atentos aos cumprimentos das leis municipais, estaduais e federais, ficando a comunidade surda desvalida, sem apoio e informações na sua língua.

Silva (2021)	O acesso das pessoas com surdez no mercado de trabalho em Açailândia – MA.	Investigar a inclusão da pessoa com surdez no mercado de trabalho, a fim de desvelar as capacidades laborais desses atores em sociedade.	Inferiu-se dificuldade de especialização e de formação adequada e fragilidades na promoção de cargos dos surdos nas empresas investigadas.
Aroucha (2012)	Deficiência, escolarização e trabalho: a pessoa surda com deficiência auditiva no mercado de trabalho em São Luís.	Discutir a relação entre escolarização e mercado de trabalho formal das pessoas surdas em São Luís, Maranhão.	Inferiu-se algumas limitações dos funcionários surdos no desenvolvimento de suas funções, mas evidenciou-se que o fator escolarização pode ser determinante para que a pessoa surda possa ingressar, permanecer e progredir no ambiente de trabalho.
Lemos e Chahini (2022)	Inclusão Laboral de servidores com deficiência.	Mostrar a realidade laboral dos servidores com deficiência da UFMA.	Observou-se que há carência de um ambiente laboral acessível na UFMA para o servidor desenvolver melhor suas atividades no trabalho.

Fonte: criação das autoras em fevereiro de 2023.

O estudo de Silva (2018) realizado na cidade de Imperatriz, no Maranhão, buscou, a partir de questionários aplicado a 16 empresas empregadoras e a surdos inseridos no quadro funcional, expor a inserção destes atores no mercado de trabalho, debatendo algumas dificuldades encontradas nesse cenário.

Entre instituições públicas e privadas Silva (2018) investigou as empresas: Escola Santa Terezinha, Escola Bilingue Professor Telasco Pereira Filho, Faculdade Santa Terezinha (FEST), Instituto Federal do Maranhão (IFMA), Universidade Estadual do Maranhão (UEMA SUL), Escola Governador Archer, Supermercado Grupo Mateus, Ótica são José, Centro de Referência da Pessoa com Deficiência (CRPD), Setor de Inclusão Atenção à Diversidade (SIADI), órgão da SEMED de Imperatriz – MA, Associação de surdos do Maranhão de Imperatriz -MA (ASSIM), Neves Brindes, Café Viana, Liliane Lojas Magazine, Armazém Paraíba e Topázio, distribuídos em cargos de serviço social, professores, vendedor, empacotador, repositor, limpeza geral, manutenção de limpeza de óculos, presidente de associação, serviços gerais, organizador de estoque e mercadorias.

Um ponto interessante na pesquisa de Silva (2018) foram as inquietações dos surdos com termos pejorativos em seus ambientes laborais, tais como: “surdinho” e “surdo-mudo”, que como bem pontua Gesser (2012), não são mais utilizados para referir-se às especificidades dessas pessoas.

Desse modo, o tratamento que trabalhadores surdos recebem dos colegas e gestores pode ser determinante para uma experiência mais tranquila do surdo em ambiente laboral, fortalecendo suas motivações em desenvolver suas funções (FALCÃO, 2015).

Outro aspecto inferido por Silva (2018), em sua pesquisa na cidade de Imperatriz -MA, é que a presença dos surdos nas empresas se justifica pela exigência legal, ou seja, pelas cotas e não por uma tentativa de inclusão social. Esse ponto chama atenção para a reflexão sobre o fato de que, se não existisse a Lei de cotas que preconiza a inclusão de pessoas com deficiência nas empresas, os surdos não estariam atuando no mercado de trabalho.

Debatendo essa questão, Falcão (2015) afirma que é preciso entender a inserção do surdo em atividades laborais como uma ação que repercute não somente na vida destes atores sociais, mas também se constitui fundamental à sociedade, pois com autonomia a própria responsabilidade do Estado diminui, como no caso dos recursos referentes à benefícios assistencialistas governamentais.

Silva (2018) relatou ainda que no momento da contratação, o quesito escolaridade dos surdos é até mencionado, mas o foco da empresa é cumprir a meta de pessoas com deficiência no quadro funcional da instituição. Discutindo essa temática, Falcão (2015, p. 415) reafirma a dificuldade da inserção de surdos no mercado de trabalho evidenciando que “são conflitos de toda ordem [...], regras de convivência, de buscar ser solidário e produtivo, às questões administrativas como total desconhecimento das regras trabalhistas, das normas, direitos e deveres”, entre muitas outras.

Ainda conforme Falcão (2015), são inúmeras barreiras atitudinais que interferem e impactam nas ações inclusivas em prol da autonomia e emancipação das pessoas com surdez, em especial, no mercado de trabalho. Aspecto este reafirmado por Lara (2013) que evidencia a necessidade das empresas e instituições empregadoras repensarem suas políticas de inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

Para tanto, pensa-se que o aprofundamento do conhecimento acerca do potencial do ser humano, bem como da valorização dos direitos garantidos legalmente, como na Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/2015, no excerto em que narra sobre o direito da pessoa com deficiência ao trabalho “de livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, Art. 34).

Um outro estudo escolhido para compor a discussão foi a pesquisa de Silva (2021), que investigou a situação das pessoas surdas no mercado de trabalho em Açailândia, no Maranhão. A pesquisa de campo do autor contou com aplicação de questionários constituído de perguntas

abertas e fechadas com funcionários em empresas da categoria de comércio varejistas, sendo elas o Armazém Paraíba, Mateus Supermercado e Magazine Luiza.

O cargo ocupado pela pessoa surda no Armazém Paraíba era montador, no Mateus supermercados, embalador e na Magazine Luiza também montador de móveis. As perguntas aplicadas buscaram saber suas dificuldades em serem aceitos nos trabalhos, e se experienciavam preconceitos e como eram suas relações nos ambientes laborais.

Silva (2021) inferiu em sua pesquisa que alguns surdos, no seu ambiente de trabalho percebem atitudes preconceituosas em relação à deficiência, manifestadas por olhares, ações que demonstram pouca confiança e consideram que a conquista da vaga acontece somente pela exigência da Lei de cotas. O autor firma ainda que a maioria dos entrevistados pensou que a contratação seria menos descomplicada, mas não foi tão rápido como imaginaram.

Sobre as expectativas dos surdos silva (2021) obteve que estes trabalhadores se mostraram decepcionados, pelas dificuldades da comunicação linguística, ausência de treinamentos para melhor desempenharem suas funções. Alguns mencionam que se sentem bem no ambiente de trabalho, que foram bem aceitos, mas ainda se sentem desrespeitados pelo tratamento em decorrência da deficiência e que não têm tanta oportunidade de serem promovidos na empresa.

Nessa direção, Falcão (2015, p. 419) expressa que em muitos ambientes laborais, tais como, lojas, supermercado e indústrias de produção tem sido “desumano e doentio um ambiente em que não interage. Na linha de produção estão pessoas surdas e ouvintes e não máquinas. Embalando, arrumando, organizando prateleiras estão pessoas e não máquinas”. Esse cenário desvela uma realidade de invisibilização dos surdos por suas limitações linguísticas, pois como este autor pontua, “muitos surdos passam os dias trabalhando sem serem percebidos nem receberem o acolhimento humano que lhe é devido” (*Ibidem*).

Debatendo agora a pesquisa de Aroucha (2012), tem-se um estudo sobre o mercado de trabalho e a educação nessa relação de inserção e permanência dos surdos em suas atividades laborais, na cidade de São Luís, capital maranhense. A autora observou durante um determinado espaço de tempo três trabalhadores surdos em uma rede de supermercado da citada cidade e os entrevistou.

Entre as dificuldades nas execuções de suas funções Aroucha (2012) observou que a comunicação foi um problema preponderante, sobretudo, pelo fato de atuarem como repositores de mercadorias e empacotadores, estando em contato direto com os clientes ouvintes. Outro aspecto foi uma espécie de “descrédito” dos colegas de trabalhos quando, por exemplo, os

surdos precisam utilizar computador para consulta de preço, duvidando da capacidade de efetivação correta da tarefa.

Aroucha (2012) descreve ainda que no ambiente laboral os colegas se mostraram pouco solidários e acolhedores quando os surdos precisaram manusear instrumentos tecnológicos. Mas na percepção da autora, os surdos que trabalham no supermercado mostravam-se empenhados para não errar, e mesmo com limitações linguísticas tentavam comunicar-se com os clientes.

Foi inferido na pesquisa de Aroucha (2012) que o fato de os surdos possuírem nível de ensino médio e serem fluentes em Libras os permitiram conseguir o trabalho na empresa investigada. O supermercado possui um setor especial para conduzir a contratação e desenvolvimento das pessoas com deficiência na empresa, mas ainda não é suficiente, para na prática, acolher estes funcionários.

Percebe-se assim, com base em Falcão (2015, p. 420) que a pessoa surda só será incluída e produtiva no mercado de trabalho a partir de oportunidades educacionais. Se faz necessário uma formação que contemple conhecimentos sobre trabalho, comportamento, saberes legais sobre suas atividades. Aroucha (2012) consegue mostrar que a escolaridade é um fator determinante para inclusão laboral e os surdos em São Luís, mas não esconde suas dificuldades.

Até aqui nota-se que há uma tentativa de preencher as vagas correspondentes às cotas para pessoas com deficiência nas empresas, mas algumas dificuldades perpetuam. Sobre esse fato, Leme (2015) destaca que o campo das ações afirmativas abriga muitas controvérsias, pois, existe quem defenda o paradigma de promoção de justiça social, mas também há quem diga que o reconhecimento das diferenças desliza na reafirmação destas. As concepções são muitas, mas há de se admitir que, sem as políticas de cota, os empresários não teriam tanto interesse em contratar pessoas com deficiência, como bem pontua Lancillotti (2003).

O último estudo elencado é o trabalho atual de Lemos e Chahini (2022) que objetivou mostrar a realidade laboral de servidores públicos federais com deficiência na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). As autoras trouxeram à baila a discussão no âmbito também da capital maranhense e conseguiram inferir algumas lacunas.

Como a pesquisa das autoras envolve outras deficiências, ressalta-se que se destacou aqui somente as inferências relacionadas a servidoras surdas, sendo elas: uma psicóloga que trabalha na instituição há cinco anos; uma bibliotecária, com tempo de serviço de seis anos; uma terapeuta ocupacional atuando na UFMA há oito anos e uma secretária executiva com 11

anos de serviço. As duas primeiras com deficiência auditiva-unilateral, a terceira com deficiência auditiva-bilateral e a última com deficiência auditiva e baixa visão.

Entre as muitas perguntas feitas durante a pesquisa, Lemos e Chahini (2022) buscaram entender se as funcionárias se sentiam acolhidas e obtiveram como respostas de três que sim, mas que alguns problemas estruturais na instituição ainda dificultam o desenvolvimento de seus trabalhos. Uma das entrevistadas disse que não se sente acolhida por todos e percebe atitudes discriminatórias (*Ibid*, p. 100).

Observando as falas das entrevistadas surdas ao serem indagadas por Lemos e Chahini (2022) sobre possíveis projetos da instituição direcionados aos servidores com deficiência o relato de uma das servidoras chamou atenção, onde demarca: “Não. Ela esqueceu que quando abriu a casa [UFMA] tinha os servidores com deficiência” (*Ibid*, p. 116). A fala expressa certa insatisfação e é confirmada por uma delas quando conta que precisa de equipamento adaptado há anos e não foi providenciado.

Ponto este que aproxima o pensamento de Lemos (2015) quando expõe a necessidade de que não apenas insiram as pessoas com deficiência no mercado de trabalho, mas que os permitam desenvolver suas funções com autonomia e eficiência. Na pesquisa de Lemos e Chahini (2022) as falas das servidoras surdas confirma que a instituição na qual trabalham não está preparada para acolhê-las e uma destas até menciona que existe um departamento de acessibilidade para alunos com deficiência, mas deveria ter para servidores também.

Compreende-se com os estudos elencados que ainda existem fragilidades de comunicação, de acolhimento e de valorização das pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Para Falcão (2015) pode-se arriscar dizer que a própria produtividade dos surdos, por exemplo, fica comprometida pela falta de recursos no ambiente laboral, como por exemplo, na pesquisa de Lemos e Chahini (2022) quando uma servidora recebeu uma reclamação de chefia por não atender o telefone.

Conforme Leme (2015) as cotas apenas inserem as pessoas com deficiência nas empresas, mas é preciso ir além. As instituições em conjunto com as políticas precisam suprir as especificidades nos locais de trabalho dessas pessoas. Lemos e Thelma (2022) confirmam que há carência de um ambiente acessível, por exemplo, na UFMA, e esta trata-se de uma instituição de educação que pelo menos em tese, deveria ser um modelo de ambiente inclusivo.

Se nas instituições de ensino que tanto formam, quanto empregam pessoas com deficiência tem-se dificuldade em acolhê-los, as lojas, supermercados e outros setores trabalhistas se veem sem responsabilidade de assim o fazer. Não é uma tarefa fácil, sobretudo,

no contexto da surdez, a considerar as limitações comunicacionais, todavia, ao se pensar as políticas é necessário acompanhamento, planejamento de aplicação, comprometimento com o social e não apenas econômico.

A inclusão de surdos no mercado de trabalho não deve ser utilizada como uma meta a ser alcançada pelas instituições e demais entidades, mas precisa ser vislumbrada como uma ação inclusiva e de cooperação social. A Lei de cotas se constitui um dispositivo fundamental, indiscutivelmente, mas não é o único elemento que permitirá a inclusão efetiva de surdos no mercado de trabalho.

5. CONCLUSÃO

A estrutura deste trabalho trouxe reflexões iniciais sobre a formação cidadã para o mercado de trabalho, expondo que há uma intrínseca relação entre estes elementos e a educação. Notou-se assim, como as sociabilidades humanas exigem que haja normas em harmonia para a sobrevivência em conjunto e o cidadão, dotado de direitos e deveres, configura-se em ator essencial nessa conjuntura.

Em relação à deficiência e o mercado de trabalho descreveu-se como este segundo aspecto é um fator determinante à autonomia das pessoas, inclusive àquelas que possuem deficiências. Logo, percorreu-se pelos dispositivos legais nacionais que vêm enfatizando o direito ao trabalho nesse cenário da deficiência.

Por fim, com base nas análises dos estudos elencados, inferiu-se que os surdos estão sendo inseridos nas empresas maranhenses, em consonância à Lei de cotas, todavia, ainda falta recursos, acolhimento e estratégias para mantê-los com autonomia nos espaços laborais. Outro ponto diz respeito à ausência de esforços para permitir que desempenham suas funções com mais qualidade e que ascendam em suas carreiras nas instituições das quais fazem parte.

Chama-se à reflexão sobre a necessidade de fazer valer as leis na prática, nos ambientes laborais com apoio estratégico que permita mais comunicação entre os surdos e seus colegas e suas chefias, por exemplo. Enfatiza-se também a importância de treinamentos e planos de carreiras, para estimulá-los a potencializar suas tarefas. As políticas públicas se concretizam pelas ações humanas, sobretudo, e é preciso entender essa inclusão laboral como uma tentativa de transformar a sociedade em um mundo melhor e não apenas cumprir a porcentagem de pessoas com deficiência na empresa, exigida em lei.

REFERÊNCIAS

AROUCHA, Maria José Rabelo. **Deficiência, escolarização e trabalho**: a pessoa surda com deficiência auditiva no mercado de trabalho em São Luís. São Luís: Café & Lápis, editora UEMA, 2012.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 12 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, que dispõe sobre a Libras e o art. 18 da Lei nº 10.098 de 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 12 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.213 de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre planos de benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18213cons.htm. Acesso em: 12 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 12 mar. 2023.

CHAHINI, Thelma Helena Costa. **Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/Educacao/Dissertacoes/chahini_the_d_o_mar.pdf. Acesso em: 12 mar. 2023.

CHALITA, Gabriel. **Educação**: a solução está no afeto. São Paulo: Editora Gente, 2001.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. São Paulo: Saraiva, 2006.

FALCÃO, Luiz Albérico Barbosa. **Educação de surdos**: comportamentos, escolarização e o mercado de trabalho. Recife: Ed. Do autor. Revisada e ampliada, 2015.

FONSECA, Ricardo Tadeu Marques da. **O trabalho da pessoa com deficiência**: lapidação dos direitos humanos -o direito do trabalho, uma ação afirmativa. São Paulo: Ltr, 2006.

FREIRE, Paulo. **Papel da educação na humanização**. Publicado originalmente em Revista Paz e Terra. São Paulo, N. 9, p.123-132, out. 1969. Disponível em: rcdh.es.gov.br/sites/default/files/Freire,%20Paulo%201969%20Papel%20da%20educacao%20na%20humanizacao.pdf. Acesso em: 10 mar. 2023.

GESSER, A. **O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a libras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. **Deficiência e trabalho: redimensionando o singular no contexto universal**. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

Lara, L. F. A questão da deficiência e do emprego no Brasil: uma análise com base no período de 2007 a 2011. **Revista Cesumar – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**, v. 18, n. 1, 2013. Disponível em: <http://bit.ly/Lara-DefEmp>. Acesso em: 12 mar. 2023.

LEMOS, Joseana Costa; CHAHINI, Thelma Helena Costa. **Inclusão Laboral de servidores com deficiência**. Curitiba: Appris, 2022.

LEMOS, Maria Eduarda Silva. **Deficiência e o mundo do trabalho: discursos e contradições**. Campinas-SP: Autores Associados, 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva. **Fundamentos de metodologia científica**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2017

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

SÁ, Nídia Regina de. O discurso surdo: a escuta de sinais. In: **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. SK LIAR, Carlos (Org.). 8ª. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

SILVA, Elizeu Costa. **O acesso das pessoas com surdez no mercado de trabalho em Açailândia - MA**. 30 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Administração, Faculdade Vale do Aço, Açailândia, 2021. Disponível em: <http://repositorio.favale.edu.br:8080/jspui/handle/123456789/55>. Acesso em: 15 fev. 2023.

SILVA, Francisca Cavalcante. **Inserção do surdo no mercado de trabalho em Imperatriz-MA**. Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Regional (UNIALFA), 72f. Goiânia -GO, 2018. Disponível em: <http://tede.unialfa.com.br/jspui/handle/tede/225>. Acesso em: 15 fev.

SKLIAR, Carlos. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SK LIAR, Carlos (Org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. 8ª. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

SOUZA, Juliana Werneck; FERREIRA, Mário César; SOARES, Kelma Jaqueline. Panorama da Produção Brasileira sobre Inserção de Pessoas com Deficiência no Trabalho: Desafios à Efetiva Inclusão. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v.13, 1, 2020. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v13n1/05.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2023.

STROBEL, Karin. **História de educação dos surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina Licenciatura em Letras-Libras na modalidade a distância, Florianópolis, 2009. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf. Acesso em: 12 mar. 2023.

TOSCANO, Moema. **Introdução à sociologia educacional**. 14 ed. Petrópolis: RJ: Vozes: 2010.

KIERKEGAARD: A NOÇÃO DE EXISTÊNCIA AUTÊNTICA, SUA ANGÚSTIA, O DESESPERO HUMANO E SUA RELAÇÃO COM A FÉ.

Felipe Engel Pinheiro Passinho
Graduando em Filosofia
lipepassinho@outlook.com
UFMA

Jose Assunção Fernandes Leite
Doutor em Filosofia
jfakenaton@uol.com.br
UFMA

RESUMO: Søren Aabye Kierkegaard (1813-1855) é um dos grandes filósofos ocidentais. Uma evidência é que seus escritos provocam as mais variadas reações em seus leitores. Sua filosofia é marcada pela concretude, um empreendimento que não se aplica num mero sistema filosófico, todavia constituído na existência mesma. Segundo Kierkegaard, (1979, p. 195) "O homem é uma síntese de finito e infinito, de temporal e eterno, de liberdade e necessidade, é em suma, uma síntese, e a problemática gira em torno da negligência do indivíduo ao negar a existência do Eu, o seu Espírito. Uma desenvoltura de cunho filosófica e psicológica, uma vez que trata-se de uma abordagem pessoal, do mencionado teórico, uma tarefa em primeira pessoa. A finalidade *Sine Qua Non* que devemos ter é compreensão é da clarividente problemática apresentada em Kierkegaard e quais desdobramentos nascem a partir daí; objetivando, assim, o que seja uma vida autenticamente válida, mas também a angústia, esta sendo um pressentimento da liberdade, e o desespero humano - em relação com a fé. As obras trabalhadas como pano de fundo do presente artigo são *Temor e Tremor*, obra escrita em 1843, e que alguns conceitos também são abordados em *O Desespero Humano* (1849). Nesse sentido, Kierkegaard vem com o intento, ao tratar da existência, de analisar esse confronto que a cada momento o indivíduo se debruça e o amola, não obstante também admitindo uma vivência, ainda que fastidiosa e desprazerosa, acompanhada pela paixão pela possibilidade da possibilidade do inconcebido e que, em última instância, encerrando seu empreendimento psicológico existencial na admissão de que uma vida, após a tarefa fastidiosa e desprazerosa, só haverá autenticidade na relação absoluta com o Ser absoluto, Deus, na decisão empenhada do indivíduo.

Palavras-Chave: Kierkegaard; Angústia; Desespero; Existência.

1. INTRODUÇÃO

Søren Aabye Kierkegaard (1813-1855) é um pensador cujos escritos têm exercido uma grande influência sobre a filosofia e a teologia do século XX. Sua obra abrange temas de filosofia, teologia, psicologia e literatura; suas provocações que causam inquietudes nos seus leitores, e boa parte de suas produções provêm de sua vivência pelas várias cores da aflição. Por isso suas obras têm o caráter psicológico-experimental, pois trata-se da aplicabilidade em sua vida mesma. Os seus escritos mostram suas inquietações e dramas existenciais, pois, para ele, a filosofia não era concebida num sistema abstrato, como que dissociado do filosofar em praticidade, existência concreta diante da vida. Então, a sua preocupação, como é nítido, reside

no aspecto do existir, tão pertinente também à angústia, ao desespero humano e sua relação intrínseca com a fé.

Tratarei de forma breve acerca da natureza da angústia, especificamente como ilustrada na figura do personagem Abraão, nos fazendo, Kierkegaard, enxergar a angústia em Abraão. A angústia enfrentada pela personagem ante os problemas éticos sociais e a demanda do sacrifício em matar Isaac. Abraão, se compreendido pela ética de seu tempo, foi um criminoso; pelo viés do estádio religioso, um cavaleiro da fé. Mas essa resolução não é simplória! É um caminho angustiante, falo do processo pelo qual ele passa até o local destinado ao matadouro, para matar Isaac. Vamos analisar um pouco desses aspectos da angústia em Abraão, o seu desespero. O dinamarquês descreve a angústia de Abraão como um paradoxo, pois ele é confrontado com uma escolha impossível: sacrificar seu filho, o que vai contra suas obrigações éticas e morais profundas. Abraão enfrenta uma tensão entre sua devoção a Deus e seus laços familiares.

2. ATMOSFERA DA ANGÚSTIA

Com Abraão estamos face a face com a apreensão. Um drama silencioso que aos poucos vai tomando voz, perturbando a alma. Compreende-se melhor que o sentimento de angústia nos assiste, mais precisamente, em um súbito deslize e invadindo com seu sufocante e inexprimível abraço. O indivíduo sente uma precariedade de sua situação. Um nada que o tenta e o impede. Na angústia todo o sentido da existência cede lugar a fim de que o indivíduo realize sua vida em autêntica. A angústia é essencialmente dialética, porquanto é a possibilidade de algo que é e não é, que o chama e o despreza. Podemos ilustrar o aspecto da angústia a partir do relato bíblico em Gênesis, cap 22, o cenário no qual Deus testa o amor de Abraão: A conduta deste do ponto de vista moral configura-se dizendo que quis matar o seu filho e, pelo viés da religião, um sacrifício que lhe fora ordenado. Essa ordem absurda: que destroça os sentimentos do pai, além de violar o princípio ético que proíbe os sacrifícios humanos. Se olharmos mais atentamente, Abraão terá que empreender tudo isso sozinho, tratando-se do filho da promessa (Isaac), não podendo contar a ninguém que matará o seu filho tão aguardado; e Sara? O que ela diria, faria, se soubesse de antemão? É, de fato, um ambiente mental e físico cortante, maçante, absurdo, em suma: angustiante. Na obra *Temor e Tremor*, Kierkegaard mantém-se admirado por Abraão, por suas várias condutas, mas, uma em especial lhe atrai: a sua angústia. Abraão ama o seu filho, no entanto seu amor ao eterno demanda-lhe o sacrifício. Enquanto para com o dinheiro não tem nenhuma espécie de obrigação moral, o pai está ligado ao filho pelo mais nobre e mais sagrado vínculo. (KIERKEGAARD,1979, p. 142). No relato do Antigo

Testamento, o patriarca Abraão recebe a ordem divina de sacrificar o seu único e tão aguardado filho, Isaac, que o que mais ama:

E aconteceu depois destas coisas, que provou Deus a Abraão, e disse-lhe: Abraão! E ele disse: Eis-me aqui. E disse: Toma agora o teu filho, o teu único filho, Isaque, a quem amas, e vai-te à terra de Moriá, e oferece-o ali em holocausto sobre uma das montanhas, que eu te direi.

Nesse sentido, Søren vê em Abraão como quem sofrera intensamente, sem aparato de nenhum auxílio ou quem pudesse compreendê-lo, a liberdade e responsabilidade são condições do ser humano. Abraão sofreu as consequências de sua responsabilidade frente à sua liberdade num contexto histórico, com suas ética e moral. O eu de Abraão foi invadido por um completo conflito existencial no intento de reunião entre as demandas do absoluto e as exigências da realidade; esse horror se convertia em angústia: essa ambiguidade, a infinita possibilidade de ser capaz de, essa efetividade cada vez mais próxima que o atordoa, tencionava cada vez mais o espírito de Abraão, uma vez que essa angústia se fizera presente no caminho dele e por ele ter decidido possuir consciência de si mesmo estando Isaac ao lado, pela atmosfera em questão. Uma recusa do estágio ético em face ao estágio religioso (sua fé). Ora, a liberdade é carregada de suas responsabilidades, o que indica num acarretamento e, dependendo das escolhas, de sentimentos nocivos, corrosivos e tortuosos.

Conforme Farago, “a angústia é o estado que fere o homem que pretende permanecer no estágio estético da existência” (FARAGO,2006, p.124). Veja: No leito de morte, o ancião não podia estender alegremente a mão ao filho para o abençoar, mas, cansado da vida, erguer o braço sobre ele em gesto assassino. E Deus punha-o à prova. Nesta pequena citação, nota-se a atmosfera da angústia, ainda que o tema seja debruçado na obra *O Conceito de Angústia* (1844). Como trata-se, como um todo, da condição humana e de sua existência, a angústia imprescindivelmente estará presente na vida de todo o ser humano. Apenas ilustrei, na personagem bíblico, como a angústia dança na inteireza do homem ante o cenário fértil para o crescimento do abraço do sentimento que atazana: a angústia. Segundo o supracitado, Kierkegaard, o indivíduo vê intercalar-se entre ele e o mundo um vácuo que o faz perder todo o sentimento de segurança. Sente-se arrebatado. É este sentimento danoso que alimenta, ainda que sorrateiramente, o nosso desespero, nossa angústia. Assim, podemos dizer que o sentimento da angústia, retrata a nossa incapacidade de enfrentamento, incapacidade de dispor de nós mesmos numa contradição de lados que nos sufoca: de um lado, o sentimento de liberdade e de necessidade, o agora e eterno; de outro, a nossa identidade, o nosso peso que nos impossibilita de nos deixarmos. Desesperamos angustiosamente em virtude de nossa cegueira diante da nossa

contradição que maltrata a nossa insuficiência, que é uma responsabilidade nossa. Enquanto se continua a fazer dessa nossa condição humana como que uma fraqueza pessoal, uma recusa da nossa condição a ser considerada como objeto de repúdio, os marasmos comportamentais e mentais serão os mesmos. Abraão é livre tanto para matar quanto para pecar: nisso reside a angústia, como possibilidade para pecar ou matar. É esse meio termo que o sufoca. Esse monólogo interno na pessoa de Abraão em virtude dessa situação inconcebível pela ética humana.

Encontramos a dor, o desespero. Kierkegaard, de forma minuciosa, sonda a inteireza do homem Abraão como abandonado por Deus, no momento demandado. Vale considerar importante a enorme tarefa em assumir a personagem a sua individualidade; não sendo tarefa fácil, uma vez que se confronta com a condição da contradição existencial que a angústia evidencia: o enorme conflito entre aquilo que nos eleva metafisicamente e o peso de nossa identidade, da nossa realidade, que nos chama a pôr os nossos pés no chão do finito. Todavia, para Kierkegaard, essa turbulência toda, essa guerra mental, psicológica, torna a vida intensa. Viver intensamente apaixonado é arrogar para si toda completude de ações e consequências. Viver nessa linha tênue entre os conflitos apaixonadamente.

3. A PAIXÃO

A paixão da vida vivida intensamente, para Søren, é a atmosfera que o indivíduo respira logo após assumir sua categoria de indivíduo ante o geral. Menos paixão à vida, maior o distanciamento de uma vida intensa e profunda. O sujeito pensante, racional, não quer paixão em nome de seu ideal de razão. Fazendo assim, renegando a validade de uma existência apaixonante, a sociedade constrói uma existência de mentiras:

Sempre me perguntei como se podia levar um homem a se apaixonar. Se, disse a mim mesmo, eu o fizesse montar em um cavalo e se então amedrontasse o animal e o jogasse de barriga no chão; ou, para ajudar ainda mais a paixão explodir, se fizesse um homem, que deseja chegar o mais rápido possível a um lugar (e que, portanto, já está em um tanto apaixonado), montar em um cavalo que mal consegue andar! E, no entanto, é assim com a existência, se se deve estar consciente dela. Ou se atrelássemos à carruagem de um cocheiro, que de outra forma não se pode apaixonar por nada, um Pégaso e um cavalo velho e lhe disséssemos: conduza agora - então creio que isso funcionaria. Assim é com a existência, se se estar consciente dela. A eternidade é como esse cavalo alado infinitamente rápido, a vida aqui embaixo é um cavalo velho e o homem existente é o cocheiro (KIERKEGAARD, ano, p. 208).

Kierkegaard suscita essa paixão, pois, como já dito, é a atmosfera que o indivíduo respira logo após assumir sua categoria de indivíduo ante o geral. A paixão mede a intensidade consciente com a qual aderimos à nossa condição de indivíduo. Nos faz existir. Ademais, amar

com paixão uma ideia, uma pessoa, é indicativo de uma forma de amor, à medida que a paixão se torna mais feroz. A paixão: onde reside o amor. Recordemos de que não fora simples, uma vez que havia no contexto do sacerdote, Abraão, a eticidade e a moralidade, uma realidade imediata. Para Kierkegaard, a origem desse sentimento que atazana e amola está no fato, como descrito na antropologia bíblica, que Deus cria o homem à sua imagem e deixa-o livre para operar suas atividades, fazer suas escolhas e ser-aí. Adão, tendo ciência do que seria o mal ou não, permanecia no estado de ignorância, isto é, inocente. Não sabe que comer o fruto proibido é pecar, é desrespeitar, ele não sabe disso. Como saberia? Perdendo sua inocência, pecando e, como consequência, conhecendo então tudo o que antes desconhecia? O dinamarquês salienta que a inocência “[...] está sob a ignorância do indivíduo e se descobre quando este peca. (KIERKEGAARD, 1972, p. 52). Assim, Kierkegaard, em *O desespero humano*, dirá que pecar é ignorar. Eis a angústia!

Logo, compreendida a conceituação do aspecto da angústia, toma-se noção do que seja o desespero. Pela retina ocular de Kierkegaard, podemos caracterizar o desespero inicialmente recorrendo à uma consideração do dinamarquês:

Seria quase necessário acreditar que a geração à qual eu também tenho a honra de pertencer deve ser um reino de deuses. E, no entanto, ele não é nada disso; essa plenitude de forças, essa coragem que deseja ser a criadora da sua própria felicidade, sua própria criadora, é uma ilusão. (ou Bien...ou Bien, p. 113).

4. O DESESPERO HUMANO: O SENTIMENTO QUE ATAZANA E PERTURBA A ALMA

O patriarca Abraão não pode sequer comunicar para alguém sobre a sua tarefa, uma solidão. Seria considerado um louco ao compartilhar do desígnio. Está aquém da moralidade! O sentimento de desespero, tão humano, demasiadamente humano, não nos é uma novidade, porém encontrou a condição favorável para estraçalhar o interior de Abraão. Podemos concordar em denominar como algo patológico do eu. Abraçar a fé ou cair no desespero, entendido este como renúncia explícita e voluntária à dimensão espiritual humana. O desespero representa a má relação com os contrários inerentes à vida, mas também representa a perda da espiritualidade, perder Deus e perder-se a si mesmo. Na obra *O desespero humano* diz:

Desesperar de algo ainda não é, um verdadeiro desespero, é o seu começo, ele está latente, tal como dizem os médicos de uma doença. Depois se declara: desespera-se de si próprio. Olhe uma jovem desesperada de amor, isto é, da perda de seu amado, morto ou volúvel. Essa perda não é um desespero declarado, mas é dela mesma que ela se desespera. Esse eu, do qual se viu furtada, que teria perdido do modo mais delicioso se ele tivesse tornado o bem do outro, esse eu agora causa seu aborrecimento, porque tem de ser um eu sem o outro. (KIERKEGAARD, 2010, p. 33)

Se o objeto de nosso desespero se assentar em algo externo a nós, não sendo o nosso eu próprio, não temos, para Søren, razão alguma para questionar a nossa existência, nada disso será desespero. É para o eu, e só para o eu, que o sentimento de carrasco de si mesmo deve prestar contas. Assim, é nítido assegurar que, para o existencialista, é na interioridade do indivíduo que se processa a compreensão e o privilégio para a existência concreta: que fora o caso de Abraão, pois, pela escolha da decisão apaixonada empreendeu a reunião da contradição que o afligia e o angustiava. Neste sentido, ocorre o absurdo, a paradoxalidade, aquilo que a razão não pode assumir; é o momento específico da fé: para Kierkegaard, é o instante *sine qua non* a fim de que o indivíduo decide se aceita ou negligencia essa absurdidade de entendimento que atordoia o indivíduo. Assim, tornou-se efetivamente uma boa, embora dolorosa, relação com êxito das contradições. Abrindo um parêntese para um esboço melhor a fim de que se compreenda sobre o desespero: Vale abrir um parêntese: para Kierkegaard, há duas formas de desespero: a) um que se quer ser si mesmo e b) um outro que não mais quer ser si mesmo. O primeiro é menos danoso, uma vez que o ser humano já tem previamente um objeto definido de com quem está lidando, embora não podendo alcançar a imagem ideal que o objeto representa. O indivíduo desespera-se, mas o faz em nome de seu ideal, como por exemplo: um jovem crente, após pecar, se desespera e depois lamenta-se. Este ato do desespero está ligado a um ideal bíblico do que seja santidade. Embora desespere, ele encontra consolo em saber do seu ideal a ser, pela luz da antropologia bíblica, sobre a santidade. No segundo caso de desespero, já não ocorre assim, uma vez que o indivíduo alimenta consigo uma relação muito nociva, muito danosa, deteriorante, violentamente corrosiva... não quer ser o outro, não quer se livrar de si mesmo para ser outro. Neste último caso, o indivíduo tem como próprio objeto de desespero ele mesmo e é por isso que esse enfrentamento lhe dói demasiadamente, nisso precisamente configura o critério para validar o desespero.

Notemos o seguinte: há situações pelas quais não se vale denominar como desespero. A isso Kierkegaard critica, pois existem coisas e causas que apenas fazem com que exploda o desespero, todavia não havendo a origem do desespero, a etimologia da causa. Recordemos que, assim Kierkegaard considera o indivíduo, o homem é uma síntese de infinito e de finito, de temporal e de eterno, de liberdade e de necessidade. Uma síntese é a relação de dois termos. Sob este ponto de vista, o eu ainda não existe. (KIERKEGAARD, 2010, p.195). A existência do eu haverá quando o indivíduo mergulhar em si mesmo, orientando-se para si mesmo, evidentemente o caso de Abraão, por ter empenhado uma dolorosa decisão de prosseguir ante a atmosfera perturbadora. Embora havendo essa síntese de finitude e infinito, aqui e o eterno,

Kierkegaard destaca, ainda que tenhamos a liberdade infinita para imaginarmos como alguém do aqui e do agora, de nós mesmos, de como gostaríamos de ser, desmentindo, entretanto, a real situação: que não podemos nos desvencilhar de nós mesmos, é essa a nossa identidade – o peso que nos arrasta e o peso de sua real condição, humano, demasiadamente humano, mas o desespero nos é como um estado de perturbação que dificulta a nossa relação com a nossa própria existência.

Assim, é a incerteza do que virá, o devir, a incapacidade de enfrentamento para o desconhecido, essa finitude que nos impede de prevenir contra o que vem, essa obscuridade que inibe a retina do conhecimento – assim, um belo de um quinhão, o nosso, deixemos claro! Em linhas gerais, Søren considera a angústia como pressentimento da liberdade, um prelúdio para a liberdade. Ao que parece, não há eventualidade em nosso fracasso: quanto mais aquisição da consciência de nossa liberdade, maior nossa tarefa de sermos responsáveis. O que nos assusta é incerteza de algo, do futuro, medo do fracasso, nossa incapacidade de lidar com o devir. No entanto, pela retina kierkegaardiana, não indica, entretanto, que na interioridade haverá a inexistência de paradoxos e suas desprazerosas demandas existenciais, o indivíduo se encontra enfrentando as demandas, apesar da relação com sua fé. Grosso modo, Kierkegaard, quer sinalizar diante da sua dialética da existência, é que o ser humano se vê ante paradoxos que nem mesmo a razão consegue dar conta, nem tampouco a crença em Deus responder satisfatoriamente os conteúdos existenciais, suas implicações, mas é conferida, por Søren, a vivência tendo validade somente em relacionamento com o absoluto, como significação à sua vida.

Em última instância, explanado brevemente acerca do desespero humano, entendendo, em síntese, que, para Abraão, tendo sentido a angústia e o abraço do desespero, mantém sua conduta afirmada sob o signo da fé. A fé, para Kierkegaard, assim, seria uma paixão, paixão infinita e é nesta que a existência humana encontra sua concretude/completude. E essa fé, na obra *Temor e Tremor*, caracterizada como capaz de gerar um sentimento para a individualidade do sujeito. Fazer-se indivíduo é, ainda que muitos não afirmem categoricamente, uma objetivação a consolidar. Esta tarefa é fastidiosa e se dá numa orientação de si para si, tarefa que se dá na dimensão espiritual conscientemente. Nesse sentido, existir categoricamente é possibilidade, mas uma escolha possível muito assertivamente negligenciada. Alguém autêntico “é quando chega a ser o que verdadeiramente e radicalmente é, isto é, a sua própria vida”. (Cf. FERRATER MORA, p. 58). Abraão o foi. Desceu do monte um outro homem, apesar de ter sido entregue à insônia que desnordeou sua alma. Diante de toda essa conceituação vale nos

fazer compreender: Abraão é requerido por Deus para sacrificar o seu filho, a ir à terra de Moriah. Nesta terra, no monte, Abraão se encaminha ao destino final. Esse mandato, objetivamente indubitável, mas terrivelmente absurdo, irracional, loucura! Essa angústia envolta do sacerdote, fazendo-o sentir essa vertigem da possibilidade da liberdade. Abraão é uma presa da dúvida, das contradições, mesmo afirmando-se contra os embargos psicológicos, emocionais e éticos sob determinação que, em seu coração, assentou-se a seguir essa ordem divina. Subiu ao monte com seu filho e o momento é chegado, está prestes a ensanguentar-se. O salto da Fé! Abraão saltou, superou este mandato, essa verdade da fé, então entra em cena o Anjo de Deus detendo a sua mão executora. O Anjo então constatou a veracidade da fé e do amor de Abraão para com Deus. Desce do monte um outro homem, um homem convertido. Todo homem, é certo, pode, bem como deve, ser a individualidade, uma honra em sê-lo, pois assim encontrará felicidade. Identificando o que seria a autenticidade, pode-se inferir facilmente o que seria a inautenticidade de uma vida. A condição da multidão de esquecer o que é indivíduo concreto, cegos para si, não encontra satisfatoriamente respostas para seus anseios.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao lidarmos com este teórico precursor do existencialismo, esbarra-se com os aspectos pertinentes à sua filosofia que cristalizam a inquietude de sua vida, daquilo que vivenciara: por isso o caráter psicológico-experimental.

Para arrematar, a relação particular com Deus o leva a percorrer um corrosivo caminho e espinhoso: o caminho da loucura pelo viés da razão. Kierkegaard chama o patriarca de “cavaleiro da fé”, porque assumira a sua vivência subjetiva e, como quem abandonado, prescindindo tudo por colocar Deus no centro de sua finalidade. Por isso, a existência requer escolha, decisão apaixonada, pois a existência sempre carrega consigo a possibilidade pelo desconhecido e ilógico, uma vez que não facilita, mas embarga a possibilidade de conhecer, pois que existir é escolher, diante da liberdade: eis o movimento apaixonante! Pois que “o coração do drama humano está na relação da transcendência que constitui sua abertura de si mesma ou, em outras palavras, a existência significa poder de decisão, possibilidade de ser e de nada, como dúvida e como fé, uma ação interior da liberdade convocada a fazer opções decisivas” (FARAGO, 2006, p.128).

Em o *Temor e Tremor*, p. 273, Kierkegaard tece acerca da decisão sob a condução do movimento rumo ao estágio religioso:

Para tanto [o movimento] é necessário paixão. Todo o infinito se efetua apaixonadamente; a reflexão não pode produzir qualquer movimento. É o salto perpétuo na vida que explica o movimento. A mediação é uma quimera que, em Hegel, tudo deve explicar e que constitui, ao mesmo tempo, a única coisa que ele jamais tentou explicar. Mesmo para estabelecer a distinção socrática entre aquilo que se compreende e não compreende é indispensável a paixão e, ainda com maior razão, naturalmente para realizar o movimento socrático propriamente dito: o da ignorância. Não é reflexão que falta à nossa época, mas paixão.

Logo, para ele, pensar em existência é o fazer com paixão: reitera-se o caso do patriarca Abraão. E é na subjetividade que a decisão se encontra. Afirmando, assim, o primado da existência individual e valorizando-o. Kierkegaard, ao falar da existência, tem em vista o homem em sua concretude e sua individualidade, na vivência cotidiana das suas contradições, sua angústia. Assim, é nítido assegurar que, para o existencialista, concentra-se na interioridade do indivíduo a subjetividade, como primazia de sua reflexão filosófica-psicológica-experimental. Acima ilustra-se um panorama que serve como uma das prerrogativas de base ao pensamento da corrente existencialista, em Kierkegaard, este como precursor do pensamento existencialista, a existência humana interpretada em termo de liberdade e possibilidade. E o religioso: estágio que o indivíduo encontrará sua autenticidade, uma existência intensa apaixonada que a vida humana precisa.

Para Kierkegaard, Abraão existiu autenticamente no sentido de que ele enfrentou o dilema ético de Deus ordenar o sacrifício de seu filho e, em um ato de fé, estava disposto a seguir essa ordem absurda e paradoxal, uma vez que Kierkegaard tem em vista o homem confrontando a cada momento com suas escolhas ante sua liberdade. Tende ao silêncio acerca do seu segredo porque sabe que é absurdo e incomunicável a sua situação. E existir é estar sempre além de si, do seu finito, transcender sua natureza pela liberdade que se projeta rumo aos possíveis (FARAGO,2006, p. 92). Abraão demonstrou um salto de fé em que ele colocou sua confiança absoluta em Deus, mesmo quando sua ação parecia ir contra as normas éticas e racionais. O patriarca padecia da dor humana, a psíquica e a moral. Kierkegaard argumenta que a fé de Abraão é uma expressão máxima de individualidade e liberdade, pois ele toma uma decisão singular que vai além das normas morais e sociais protegidas. Abraão não pode apelar para qualquer sistema ético ou princípio universal para justificar sua ação, mas sim confiar plenamente em Deus. Vemos o sacrifício de Abraão como paradigma da provação do eu, o eu de Abraão em questão. Um conflito entre duas categorias remediado pela decisão conscientemente empenhada em primeira pessoa atrelada à força da paixão, da fé, uma vida paradoxalmente autêntica, pois que vemos “entrar em cena o sacrifício da imediatidade pelo qual a vida deve passar para se realizar na sua dimensão transcendente. Mas, ao mesmo tempo,

põe-se em evidência a superação da ética e sua insuficiência: o homem não teria condições de ser autônomo, sua edificação exige força de um terceiro. Na relação do eu consigo mesmo como relação de edificação, é indispensável inserir a relação com Deus, sem o que a ética só pode ir à falência” (FARAGO, 2006, p.138). Assim, descera do monte renovado após o crivo que forjara sua existência individual ante o geral e sua vivência autêntica após a harmonia das categorias de que o homem é formado.

REFERÊNCIAS

FARAGO, France. **Compreender Kierkegaard**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

FERRATER MORA, José. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

KIERKEGAARD, Sören Aabye. **O Conceito de Angústia**. Tradução de João Lopes Alves. Lisboa: Editorial Presença, 1972.

KIERKEGAARD, Sören Aabye. **Ou Bien...ou Bien...**, Gallimard, Tel, 1943.

KIERKEGAARD, Sören Aabye. **Pós-escrito às migalhas filosóficas**, Editora Vozes, 2016.

KIERKEGAARD, Sören Aabye. **Temor e Tremor** (Coleção os Pensadores). Tradução Maria José Marinho. São Paulo: abril Cultural, 1979.

KIERKEGAARD, Sören Aabye. **O desespero humano** (doença até a morte). Tradução Adolfo Casais Monteiro. - São Paulo: Editora Unesp, 2010.

LAGUNA DA JANSEN: QUESTIONAMENTOS E IMPRESSÕES

Danila Isabel Pales Sousa
Graduanda em Geografia
danila.isabel@discente.ufma.br
UFMA

Shirley Cristina dos Santos
Doutora em Geociências e Meio Ambiente
shirley.santos@ufma.br
UFMA

Vandernilson Silva dos Santos
Graduando em Geografia
vandernilson.ss@discente.ufma.br
UFMA

RESUMO: A Laguna da Jansen é fortemente contrastada entre classes média/alta e baixa, de apartamentos luxuosos à pequenas habitações, sendo para os primeiros, ponto de referência para seus empreendimentos e aos segundos, fonte de renda mais direta. Ambos sofrem com a problemática ambiental por qual a laguna tem passado, seja o odor ou diminuição de peixes. Em 1988, por meio da LEI 4.878, foi criado o Parque Ecológico Lagoa da Jansen (PELJ), de uso público. O Parque Ecológico da “Lagoa da Jansen” possui diversos habitantes no seu entorno, aqueles com menor poder aquisitivo que sofrem com a diminuição de espécies que eles corajosamente consomem ou comercializam e aqueles mais favorecidos economicamente que também sofrem, com o odor. Objetiva-se identificar os problemas entre o tripé: economia, sociedade e meio ambiente; verificar a legislação que está amparada e qual o órgão responsável pela manutenção e diante disso o que deveria ser feito; por fim traçar um planejamento estratégico que implemente políticas públicas efetivas para a recuperação e manutenção do PELJ, tendo como base o Plano Diretor de São Luís e as determinações previstas na lei. Este estudo é caracterizado pelo método indutivo de análise, por pesquisa exploratória pautada na pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir de materiais já elaborados sobre o assunto, principalmente em livros e artigos científicos. Esse trabalho, tem por auxílio a educação ambiental, processo pelo qual indivíduos e comunidades constroem valores e habilidades sociais voltados para a manutenção do meio ambiente, bem essencial para uma sadia qualidade de vida. Equivocadamente chamada de lagoa, a área possui características geomorfológicas de laguna, sendo um corpo d’água salobra que se comunica com o mar através de um canal. A laguna da Jansen, possui origem antrópica e é resultado de barragens dos igarapés Jaracati e Ana Jansen através da construção da Avenida Colares Moreira e Avenida Maestro João Nunes. Com o PELJ recuperado e em manutenção, a população poderá utilizá-lo para o ecoturismo, pesca artesanal, com áreas verdes de lazer e de convívio com o meio natural. Todos ganham com a recuperação e manutenção do PELJ, sociedade, poder público e esfera privada. Observou-se que já possui direcionamentos que podem enquadrar o parque, no entanto não tem sido colocado em prática de maneira efetiva. O que pode ser feito é convidar, explicar e mobilizar a sociedade em relação ao parque, sendo ela a principal fiscal para que as leis sejam cumpridas. É importante envolver a sociedade na manutenção, ensinar a importância dos parques ecológicos com a educação ambiental para crianças, adultos e idosos tanto nas classes média/alta, quanto na baixa.

Palavras-chave: PELJ; Plano diretor; Planejamento; Educação Ambiental.

1. INTRODUÇÃO

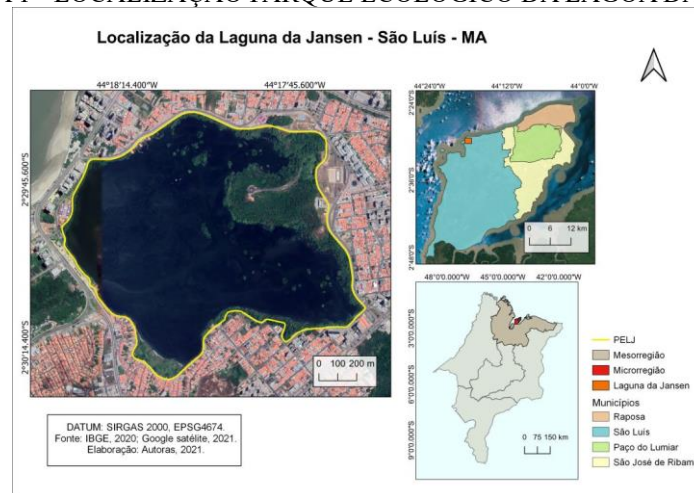
A laguna da Jansen é cenário de contrastes, de um lado, os moradores em seu entorno que vão desde apartamentos luxuosos à pequenas habitações, de outro, aqueles que utilizam dela como fonte de renda, seja para a pesca, seja com cartão postal ou ponto de referência para seus empreendimentos. Cada um desses sofre de maneira direta ou indireta com a problemática ambiental por qual a laguna tem sofrido, com o odor ou com a diminuição das espécies de peixes que utilizam para a sua subsistência e desses há os que contribui com o lançamento de esgotos in natura, outros que lamentam a degradação. Essa disparidade não é algo recente, mas acontece desde os anos de 1980 quando:

“[...]os novos bairros de São Luís contavam com uma numerosa população e o São Francisco, com a expansão comercial que obteve, foi rodeado por outros pequenos bairros destinados à classe baixa. Simultaneamente, essas pessoas sem condições financeiras invadiram terrenos considerados inóspitos, como terrenos embaixo de pontes, regiões alagadiças, mangues, etc. Assim, a Lagoa da Jansen foi palco de inúmeras invasões e investimentos imobiliários, formando, portanto, um contraste entre as classes média/alta e baixa” (SOUSA E FERREIRA, 2014).

O que precisa ser feito para que se encontre uma medida paliativa para a solução desses problemas? O melhor caminho a se seguir é o planejamento e devendo ser este “um processo ordenado e sistemático de decisão que antecipa o futuro e define ações que viabilizem objetivos que pretende alcançar” (MIRANDA, 1996 apud MATOS e GONÇALVES, 2019) ou seja é buscar ações prévias para melhor direcionamento futuro e este deve basear-se em um estudo abrangente que leve em conta o “solo e subsolo, o clima e a vida silvestre, os recursos naturais e os assentamentos humanos, com suas exigências econômicas e sociais” (HORTÊNCIO, 2015 apud MATOS e GONÇALVES, 2019).

A Laguna da Jansen (Figura 1) localiza-se na mesorregião norte maranhense, na microrregião da aglomeração urbana de São Luís (São José de Ribamar, São Luís, Paço do Lumiar e Raposa), com extensão em área de 150 hectares, contornada pelos bairros: Renascença I e II, Ponta d' Areia, São Francisco e Ponta do Farol. Instituída pelo Decreto Lei 4.878 de 23 de junho de 1988 como Parque Ecológico da Lagoa da Jansen (PELJ), para fim de uso público, diversões, esportes e áreas verdes dentro dos limites a serem determinados pelo Poder Público. Os limites do parque serão determinados pelas autoridades governamentais.

FIGURA 1 - LOCALIZAÇÃO PARQUE ECOLÓGICO DA LAGOA DA JANSEN



Objetiva-se com esse trabalho identificar os problemas entre o tripé: economia, sociedade e meio ambiente; identificar em qual legislação está amparada e qual o órgão responsável pela manutenção e fiscalização e diante disso o que deveria estar realizando; e por fim traçar um planejamento estratégico que implemente políticas públicas efetivas e eficientes para a recuperação e manutenção do Parque Ecológico da Lagoa da Jansen, tendo como base o Plano Diretor de São Luís e as determinações previstas em legislação específica.

Estudo caracterizado pelo método indutivo de análise, por pesquisa exploratória pautada na pesquisa bibliográfica, que segundo Gil (2002) é desenvolvida a partir de materiais que já foram elaborados sobre determinado assunto, principalmente em livros e artigos científicos. Utilizou-se desta metodologia para introduzir uma base teórica sobre o assunto tratado que é qualidade de vida e buscando um maior conhecimento sobre o tema. Além da visita ao campo em estudo para reconhecimento e melhor compreensão da temática.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Se propusesse em resumo uma cronologia da legislação ambiental brasileira, ver-se-ia que, foi nas primeiras décadas de 1800 ainda no período do Império, que documentos escritos por naturalistas, demonstravam preocupação com problemas ligados aos impactos provenientes das ações humanas sobre os recursos naturais. Mais tarde, os discípulos de escolas francesas, preocuparam-se primeiramente “com a qualidade e quantidade dos recursos hídricos, proteção das florestas para a conservação de mananciais e o saneamento das cidades” (SANTOS, 2004, p. 21), preocupações muito relevantes para a época, se vista pelo ponto que a ocupação urbana era muito pequena em relação a de hoje, mas essa era totalmente desvinculada de planejamento sendo ele regional ou ambiental.

A partir dos anos 1930, com os prenúncios das propostas de planejamento ambiental, começou-se a desenhar o que seria a atual política ambiental brasileira “[...] com a constituição do Código de Águas, do Código Florestal e da Lei de Proteção à Fauna” (SANTOS, 2004, p. 21). Já na década de 1950 o espírito desenvolvimentista se apossou do Brasil, sendo prioridade em 1960 e 1970 a industrialização, tendo neste período muito pouca preocupação com o meio ambiente. Nas décadas de 1960, 1970 e 1980 muitos países de diversas partes do mundo buscaram discutir os problemas ambientais, o Brasil em especial somente em 1981 oficialmente, com a Política Nacional de Meio Ambiente, no entanto as razões principais que impulsionaram a mudança comportamental do governo em relação às questões ambientais foram resultadas das pressões dos bancos internacionais “[...] que passaram a exigir estudos de impacto ambiental para financiamentos de projetos, das sociedades estrangeiras ambientalistas, como IUCN / WWF (World Wildlife Foundation), [...] que se organizaram no Brasil e passaram a exigir participação nas tomadas de decisão sobre o ambiente (SANTOS, 2004, p. 21).

Então, a partir da década de 1980, “[...] o planejamento ambiental foi incorporado pelos órgãos governamentais, instituições, sociedade ou organizações” (SANTOS, 2004, p. 22). Daí para frente, em 1981 foi promulgada a Lei de Política Nacional do Meio Ambiente (Lei nº 6.938/81), sendo um dos principais documentos ambientais, seguindo da criação do Sistema Nacional do Meio Ambiente (SISNAMA) e o Conselho Nacional de Meio Ambiente (CONAMA). Em 1986 outro documento foi aprovado, a Resolução 001 do CONAMA, criando a obrigatoriedade de estudos dos impactos ambientais no Brasil, já na década de 1990 foi incorporado aos planos diretores municipais, o planejamento ambiental.

As discussões sobre as problemáticas ambientais não são recentes, muitas leis e decretos foram formulados, promulgados e instituídos, alterando, regulamentando ou instituindo o que deveria ser feito em relação ao meio, de lá para hoje muitas já passaram por novos processos de criação ou reformulação, no entanto somente criar leis não é o suficiente para fazer valer, apesar do contínuo debate, muita coisa ainda precisa ser feita para que se avance.

Encontrar a melhor maneira a se seguir requer planejamento, em outras palavras, é preciso buscar ações prévias para o melhor direcionamento futuro baseando-se em pesquisas e estudos abrangentes, que considerem as relações humanas/ambientais/econômicas. Dessa maneira, o desenvolvimento sustentável deve ser levado em conta, conceituado no relatório *Our Common Future* (Nosso Futuro Comum), na Comissão de Brundtland em 1987, como a capacidade de atender:

[...] às necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras de atender às suas próprias necessidades. O conceito de desenvolvimento sustentável implica limites – não limites absolutos, mas limitações impostas pelo estado atual da tecnologia e da organização social dos recursos ambientais e pela capacidade da biosfera de absorver os efeitos das atividades humanas. Mas a tecnologia e a organização social podem ser gerenciadas e aprimoradas para abrir caminho para uma nova era de crescimento econômico (CMAD, 1987).

Fica claro que a crise que vivemos não se limita à natureza, mas está profundamente enraizada no modelo de organização social e cultural, pois, prevalecia a ideia de que a natureza servia para atender às necessidades e as vontades humanas, nesse segmento é cabível falar sobre a conservação de recursos naturais, o consumo consciente e responsabilidade com o meio não apenas o natural, mas também o social. Pensar em desenvolvimento e sustentabilidade é saber que essa está intrinsecamente relacionada ao tripé, sociedade, economia e meio ambiente (ou *Triple Botton Line*), o desenvolvimento sustentável não deve centrar-se apenas na produção, mas no ser humano, adequado não só nos recursos e ambiente, mas à história, à cultura e ao local onde decorrem.

2.1 Unidade de Conservação: Parque Ecológico

Com o artigo 225 da constituição “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” (BRASIL, 1988). Desta forma, a discussão em torno do artigo 225, a garantia da validade desse direito, é de responsabilidade dos governos, cabendo a estes entre outras coisas a preservação e restauração dos processos ecológicos essenciais e a definição de espaços territoriais, especialmente protegidos em todas as unidades da federação.

Como já mencionado, antes mesmo da própria Constituição, se desenhava um cenário para uma política de proteção, como o Código das Águas (1934), Código Florestal (1934) e Lei de Proteção da Fauna (1967). Partindo daí foi estabelecida a Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000, instituindo o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SNUC) sendo a unidade de conservação um “espaço territorial e seus recursos ambientais [...] com características naturais relevantes, legalmente instituído pelo Poder Público, com objetivos de conservação e limites definidos, sob regime especial de administração, ao qual se aplicam garantias adequadas de proteção” (BRASIL, 2000). Espaços como: estações ecológicas, parques nacionais, áreas de proteção ambiental, reservas de desenvolvimento sustentável que visam a promoção da preservação e/ou conservação de locais com acentuados atributos naturais.

Apesar do avanço no campo legal, e se acreditar que as unidades de conservação têm uma importante contribuição para a preservação da natureza, apenas a sua criação por si só, não há garantia de uso racional dos recursos naturais. Dessa forma, sua implementação faz-se necessária de modo planejado Maganhotto et al (2014). É importante ressaltar o quanto é necessário dar visibilidade a essas unidades de conservação, de forma que incorpore a população, em geral, ao cuidado com a natureza.

O foco desse trabalho estará na Unidade de Conservação: Parque Ecológico, em âmbito nacional não possui essa classificação, mas em Lei Estadual específica, Lei nº 9.413 de 2011 que institui o Sistema Estadual de Unidades de Conservação da Natureza do Maranhão (SEUC). Dessa forma se tratará o Parque Ecológico como Parque Estadual descrito pelo SEUC para a “preservação de ecossistemas naturais de grande relevância ecológica e beleza cênica [...] possibilitando o desenvolvimento de atividades de educação e interpretação ambiental, de recreação em contato com a natureza e de turismo sustentável” (MARANHÃO, 2011), ou seja, espaço de proteção integral que possui o objetivo de preservar os bens naturais, admitindo o uso indireto de seus recursos.

2.2 Laguna

O debate que será devolvido estará em torno do Parque Ecológico da Lagoa da Jansen (Figura 2), esse chamado de lagoa, possui características geomorfológicas de laguna, sendo um corpo d'água salobra que se comunica através de um canal com o mar. Como comenta Rio Branco (2012, p.134):

“Lagunas são depressões situadas na zona costeira e preenchidas, predominantemente, por águas salobras ou salgadas, proporcionando, assim, fluxo e refluxo com as águas marinhas ou oceânicas, através de um ou mais canais de comunicação. Desta maneira, as mesmas apresentam uma fauna e flora diferenciada em relação aos lagos de água doce”.

Ou como afirma Guerra (2006, p.381):

Depressão contendo água salobra ou salgada, localizada em borda litorânea. A separação das águas da laguna das do mar pode-se fazer por um obstáculo mais ou menos efetivo, mas não é rara a existência de canais, pondo em comunicação as duas águas. Na maioria das vezes, se usa erradamente o termo lagoa ao invés de laguna (GUERRA, 2006).

Em suma, as lagunas são feições geomorfológicas fascinantes, esses ambientes complexos são berçários de vida, fornecendo habitats diversos e seguros. No entanto as lagunas, em especial a laguna da Jansen, enfrentam diversos desafios devido à atividade humana. A

urbanização, a perda de vegetação e a contaminação da água podem causar danos negativos na biodiversidade e na qualidade do seu ecossistema.

Portanto, a preservação e o manejo adequado são essenciais para garantir a conservação desses ambientes únicos. A implementação de políticas de proteção ambiental, a criação de áreas protegidas e a conscientização pública sobre a importância dos corpos d'água são medidas necessárias para garantir a sustentabilidade desses ecossistemas valiosos.

FIGURA 2 – VISTA DO PARQUE ECOLÓGICO DA LAGOA DA JANSEN



Elaboração: SOUZA, D. I. P. (2023)

A laguna da Jansen, possui origem antrópica e é resultado de barragens dos igarapés Jaracati e Ana Jansen através da construção da Avenida Colares Moreira e Avenida Maestro João Nunes. Antes de sua existência atual, a área era composta por um manguezal atravessado pelo igarapé conhecido como Igarapé da Jansen, sujeito ao fluxo e refluxo constantes das marés. A partir da década de 70, a expansão urbana na região ganhou força com a construção da Ponte José Sarney, que conectou o centro antigo ao bairro de São Francisco. Isso impulsionou um rápido processo de urbanização na orla marítima, exigindo assim a implementação de diversos acessos adequados para a região, LABOHIDRO (1998).

2.3 Impactos Socioambientais

A resolução nº 001 do CONAMA (Conselho Nacional do Meio Ambiente), considera impacto ambiental como qualquer alteração nas propriedades físicas, químicas e biológicas do meio ambiente, resultado das atividades humanas, que de forma direta ou indireta afetem o bem-estar e a saúde da população, bem como a qualidade dos recursos ambientais.

O foco não será apenas na questão ambiental, mas também o social, dessa forma se tratará dos impactos socioambientais que em sua grande maioria acontecem nas áreas urbanas,

aqueles associados às mudanças no ambiente em que as pessoas vivem, por suas próprias ações e o que retorna para as mesmas.

A maior parte dos riscos ambientais urbanos está circunscrita à esfera de competência municipal e é diretamente vinculada ao uso e à ocupação do solo. Esse fato, por um lado, indica que a intensidade e a disseminação dos problemas socioambientais urbanos são, em muito, devidas à ineficácia da administração pública no planejamento e no controle do uso e da ocupação do território da cidade; por outro, representa uma possibilidade de resposta coletiva e institucional a esses riscos (MENDONÇA e LEITÃO, 2009, p. 152-153)

Quando se volta o olhar para a cidade vê-se inúmeros conflitos, seja de ordem social-econômica ou social-ambiental, grande parte dos problemas ambientais urbanos, está relacionado a especulação imobiliária, pois, essas áreas são mais assistidas por bens e serviços públicos que traz consigo muitas vezes uma ocupação desordenada, acarreta a segregação espacial, a compactação do solo urbano, esgotos e lixos descartados de maneira irregular, diminuição de vegetação.

Uma vista muitas vezes de contrastes e conflitos, o trabalho desenvolvido não difere muito, quando se pensa na disparidade entre as classes mais abastadas e a de menor poder aquisitivo, como a assistência pelos órgãos governamentais competentes está mais voltado para as melhores áreas, apesar de não ser o correto, aqueles de classes mais baixas buscam alocar-se no contorno dessas áreas ou do contrário, quando as segundas se estalam e a especulação pressionam estas.

Masullo et al. (2014) cita alguns dos impactos socioambientais envolvendo a laguna da Jansen:

Com uma intensa urbanização houve uma diminuição da área vegetada e conseqüente impermeabilização de grande parte do solo da bacia, resultando no aumento do escoamento superficial, redução da recarga de aquíferos e redução da evapotranspiração. A urbanização alterou também a topografia, causando problemas de drenagem, sendo responsável por um maior carreamento de solo para a laguna, provocando alterações ecológicas e assoreamento. Essa grande retirada da vegetação é devido aos grandes empreendimentos, especulação imobiliária no entorno da Laguna da Jansen (MASULLO et al. 2014, p.7)

2.4 Plano Diretor

Ao falar sobre educação ambiental na cidade, primeiramente, é preciso falar sobre ordenamento urbano, como a sociedade organiza-se e como se relaciona com o meio em que convive. Foi a partir da Constituição de 1988 que, mais expressivamente, começou-se a se debater sobre uma Política de Desenvolvimento Urbano (Artigo 182), cabendo ao Poder Público Municipal a execução, bem como, tinha como objetivo “ordenar o pleno

desenvolvimento das funções sociais da cidade e garantir o bem-estar de seus habitantes” (BRASIL, 1988).

Como primeiro parágrafo da Política está a obrigatoriedade de formulação do Plano Diretor para cidades de perfil específico: “*plano diretor, aprovado pela Câmara Municipal, obrigatório para cidades com mais de vinte mil habitantes, é o instrumento básico da política de desenvolvimento e de expansão urbana*” (BRASIL, 1988).

Como disposto na Política, um Plano Diretor é um projeto para a cidade, essa com um quantitativo de mais de 20 mil habitantes, nele devem ser levados em conta os aspectos físicos e territoriais, sua principal função é dispor sobre a ocupação, a transformação do solo urbano, principalmente. Deve ser elaborado em processo participativo entre a população em geral, atores privados e públicos, e uma equipe interdisciplinar, pois, o Plano Diretor trata do uso e ocupação do solo urbano e rural, habitação, serviços públicos de saneamento básico, infraestrutura, transporte, saúde, educação, cultura, lazer, segurança, acessibilidade entre outras coisas.

Apesar da obrigatoriedade, a sua formulação não é de simples elaboração, pois, possui caráter técnico e também político em seu planejamento, desta forma, um grande número de especialistas e estudiosos de diversas áreas devem participar, além dos interesses políticos e de coletividades.

Braga (1995), aponta que “[...] deve o plano diretor, minimamente, dispor sobre os seguintes tópicos: uso do solo urbano, expansão urbana, [...]habitação, saneamento básico e transportes urbanos”, dentre outras coisas.

Em São Luis, as discussões sobre o Novo Plano Diretor (2023) foram acirradas, com sua última versão de 2006, teve bem recentemente uma nova versão que não exclui as discussões e insatisfação de uma parcela da população.

Sobre o penúltimo plano (2006) Barbosa Filho (2020, p. 96-97) cita: “[...]apesar de ter seguido os ritos previstos no Estatuto da Cidade [...]com o cumprimento de audiências públicas, reuniões setoriais e oficinas temáticas de capacitação, além da realização de uma conferência municipal [...], observa-se várias lacunas e divergências entre as dimensões técnicas e comunitárias.

O novo plano (2023) possui bastante semelhança com o anterior, em alguns pontos nada foi alterado. No entanto este traz algumas colocações relevantes em especial na questão ambiental e para ele a garantia de um desenvolvimento urbano sustentável e equilibrado, leva em consideração algumas dimensões, entre elas a dimensão social, que visa a garantia de

direitos sociais a todos os cidadãos; a dimensão ambiental visa o equilíbrio necessário entre áreas edificadas e áreas protegidas e preservadas no interior do município; dimensão econômica fundamental para a garantir atividades comerciais e produtivas, indispensável para a geração de trabalho e renda, além dessas a dimensão imobiliária e cultural.

Ressalta-se aqui o item II do artigo 4º que compreendem as diretrizes gerais do novo Plano Diretor de São Luís:

II - garantir a qualidade do ambiente urbano e rural, por meio de ações que promovam a preservação e proteção dos recursos naturais e do patrimônio histórico, artístico, cultural, urbanístico, arqueológico e paisagístico;

Esse será um dos pontos principais, as ações que os governos desenvolvem para a promoção de preservação e proteção dos recursos, seja ele de origem natural ou antrópica.

2.5 Educação Ambiental

Esse trabalho, tem como auxílio a Educação Ambiental, processo que indivíduos e comunidades constroem valores e habilidades sociais voltados para a manutenção do meio ambiente, bem essencial para uma sadia qualidade de vida, ela faz-se necessário como elo entre o meio social, ambiente e econômico, como cita Sorrentino et al.:

A educação ambiental nasce como um processo educativo que conduz a um saber ambiental materializado nos valores éticos e nas regras políticas de convívio social e de mercado, que implica a questão distributiva entre benefícios e prejuízos da apropriação e do uso da natureza (SORRENTINO, 2005, p.288-289).

Visa, assim, uma cidadania ativa que considera o sentido de pertencer e responsabilidade partilhada e procura compreender e ultrapassar as causas estruturais e cíclicas dos problemas ambientais através de uma ação coletiva e organizada. Instituída pela Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, a Política Nacional de Educação Ambiental, cujo várias providências e direcionamentos sobre a educação ambiental foram dispostas. Destaca-se o art. 5º os objetivos fundamentais da educação ambiental, incisos de I, III, IV e V respectivamente (BRASIL, 1999):

o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos;

o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social;

o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania;

o estímulo à cooperação entre as diversas regiões do País, em níveis micro e macrorregionais, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade.

Possui objetivos claros acerca do incentivo da participação da coletividade e o ser individual, não se faz educação ambiental de modo isolado, pois “à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada” (BRASIL, 1999) deve partir de um todo, deve estar presente de forma definitiva em todos os níveis e modalidades do processo educativo formal e não formal, além Poder Público, aos meios de comunicação de massa, instituições públicas e privadas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na penúltima versão do Plano Diretor de São Luís (2006), o Parque Ecológico da Lagoa da Jansen foi classificado como área de uso sustentável, disposto na seção II do macrozoneamento ambiental, tendo este por objetivo a identificação das partes do território de São Luís em que é prioritária a preservação do meio ambiente, mantendo suas características e a qualidade do ambiente.

Já a mais recente versão, de 2023, adequa a classificação em conformidade com o SEUC, como áreas de proteção integral. Daqui por diante utilizar-se-á a última versão do Plano Diretor de São Luis (2023), visto que possui certa semelhança ou é mais bem desenvolvida a discussão em torno da questão socioambiental.

Conforme o art. 101 do Plano Diretor (2023):

A Política Municipal de Meio Ambiente tem como objetivo garantir o desenvolvimento sustentável de forma equilibrada, possibilitando o desenvolvimento econômico, com justiça social, recuperação, preservação e gestão do meio ambiente em seus aspectos naturais, artificiais e culturais, promovendo, assim, melhorias na qualidade de vida da população.

Dessa forma a cidade possui, ao menos, no Plano uma política que leva em consideração tanto o desenvolvimento econômico, social e suas implicações com o meio natural, de modo que seja harmônica o convívio entre eles, a melhor qualidade de vida. No entanto, não é tarefa fácil articular em equidade sociedade e meio ambiente, ainda mais quando é desordenado o crescimento social, como bem explica Rio Branco (2012):

Nesse sentido, se por um lado, coloca-se a necessidade de se realizar a recuperação e conservação dos ecossistemas naturais e artificiais urbanos indispensáveis à qualidade de vida, por outro lado, existe o problema das ocupações irregulares, que têm proliferado em larga escala. Dessa forma, o enfrentamento do problema ambiental nessas áreas tem incorporado quase sempre o conflito entre a necessidade de

preservação ou conservação ambiental e os anseios e necessidades dos grupos sociais envolvidos (RIO BRANCO, 2012, p. 211).

Não é somente as necessidades dos grupos socialmente mais vulneráveis que impacta na recuperação e/ou a conservação da laguna da Jansen, mas também “a deposição de lixo e de esgoto in natura, de origem doméstica, ocasiona a contaminação hídrica e a diminuição da fauna limnológica” (SANTOS, DOBBERT, FEITOSA, 2009, p. 14), além de com o lançamento de esgoto na lâmina d'água intensifique a eutrofização, dessa maneira muitos seres vivos morrem, trazendo com isso também um odor para a área (Figura 3).

FIGURA 3 – DESCARTE IRREGULAR NA LAGUNA DA JANSEN



Elaboração: SOUZA, D. I. P. (2023)

Criado pela Lei nº 4.878 de 23 de junho de 1988, o Parque Ecológico da Lagoa da Jansen possui como objetivo, de acordo com a SEMA (Secretaria de Estado do Meio Ambiente e Recursos Naturais),

[...] garantir a conservação de fragmento florestal em ambiente urbano e suas características ecológicas, fisiografias, geológico-geotécnicas e pedológicas, bem como proteger paisagens e belezas cênicas; promover a educação ambiental, visando difundir conceitos e estimular a adoção de práticas para a conservação do meio ambiente e utilização sustentável de recursos naturais; promover uso público para atividades culturais, educacionais, recreativas, esportivas e de lazer; e contribuir para a recuperação de áreas degradadas ou poluídas.

Em 23 de Agosto de 2019 foi decretada a Lei Nº 35.115, instituindo a administração e conservação do Parque Ecológico da Lagoa da Jansen à Secretaria de Estado de Governo (SEGOV) além da fiscalização, manutenção, controle e proporcionando o lazer, limpeza e vigilância, de acordo com a legislação ambiental.

Destaca-se alguns artigos, bem como alguns incisos do Plano Diretor (2023), que de alguma maneira se aplica ao Parque Ecológico da Lagoa da Jansen, como possibilidade para a

conservação, manutenção ou restauração, como, por exemplo, o Art. 5º, inciso III e IV respectivamente:

a cooperação entre os governos e a iniciativa privada no processo de urbanização, em atendimento ao interesse coletivo;

a preservação, proteção e recuperação do meio ambiente natural e construído, do patrimônio histórico, artístico, paisagístico, arqueológico, arquitetônico e urbanístico material e imaterial;

Aliar forças entre as esferas público e privado é uma das possibilidades para a manutenção do parque, pois é de interesse tanto público, que pode utilizá-lo como um cartão postal da cidade, além de proporcionar bem-estar à sociedade, quanto do privado que possibilita maior atração de consumidores para seus empreendimentos. A preservação do meio ambiente, seja ele de origem natural ou antrópica, é de suma importância, pois pode trazer melhor sensação de prazer e pertencimento com seu lugar e do patrimônio possibilita a preservação da história e da memória de um tempo.

O Art.100, inciso I, VIII, X, XIII apresenta, respectivamente:

direito a um meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo, que deve ser preservado pelo Poder Público e coletividade para as presentes e futuras gerações;

garantia da educação ambiental formal e informal, visando à difusão de conhecimentos e sensibilização sobre os direitos e deveres quanto à conservação do meio ambiente e da qualidade de vida;

efetiva participação da sociedade na formulação e implementação das políticas públicas municipais de meio ambiente e desenvolvimento sustentável;

fiscalização e controle das atividades e empreendimentos atuais e os que possam se instalar no município, que sejam potencial ou efetivamente poluidores, ou que de qualquer modo possam causar impactos ambientais;

É direito de todos conviver em um ambiente equilibrado ecologicamente e deve ser dever de todos a preservação para os presentes e as futuras gerações, disponibilizar às crianças crescer em contato com a natureza é importante e por isso a criação e a conservação de parques ecológicos são fundamentais.

Educar desde a educação infantil até o ensino superior, com base na educação ambiental, é o mais apropriado para que, a partir desses, desenvolva-se planejamentos para a preservação das mais diversas formas de vida do ambiente.

Nada mais eficaz para a preservação, conservação, recuperação e manutenção de ambientes, em especial ao da laguna da Jansen, que integrar a sociedade na formulação de

políticas públicas ambientais, pois sendo ela um agente participante pode ter uma melhor visão do que deve ser feito

O planejamento deve levar em consideração tanto as atividades e empreendimentos existentes, quanto os que almeja se desenvolver, em como é sua relação com a laguna, controlando seus possíveis impactos e cobrando ações e medidas ecologicamente mais corretas, além de compensação ambiental (quando for o caso).

4. IMPRESSÕES

Os problemas identificados no contorno da laguna têm em sua grande maioria a relação entre social-econômico e social-ambiental.

No Plano Diretor, um dos objetivos (art. 3º- I) é o de benefícios igualitários de infraestrutura, serviços e equipamentos entre as regiões. O que não é verificado, na prática como apresentado, no decorrer desse trabalho, ou seja, há uma notável desigualdade entre as classes e a forma como são assistidas. Em campo observou-se uma área desse contorno, no Jardim Renascença, em que falta infraestrutura adequada, desde vias de acessos a equipamentos públicos como praça e/ou lixeiras. O acesso a área é feito a partir da ciclovia, impossibilitando, dessa maneira, até mesmo a entrada de agentes da limpeza (Figura 4). Ao passo que, na área próxima à Praça da Lagoa da Jansen (Figura 5) há vias pavimentadas, bem-sinalizadas e limpas, com praça ampla, arborizada e com diversos brinquedos bem convidativos para crianças.

FIGURA 4 – RUA NO JARDIM RENASCENÇA DE FRENTE PARA A LAGUNA DA JANSEN



Elaboração: SOUZA, D. I. P. (2023)

FIGURA 5 – PRAÇA DA LAGOA DA JANSEN



Elaboração: SOUZA, D. I. P. (2023)

Apesar da disparidade entre as classes, ambas produzem algum tipo de impacto a laguna, sejam os resíduos sólidos em suas margens (Figura 6), entulhos, galhos e folhas, diversos tipos de plásticos etc. Sejam o lançamento inadequado de esgoto doméstico (Figura 7), ao longo do contorno da laguna. Essa poluição pode prejudicar a vida e comprometer a qualidade da água, afetando tanto o meio ambiente quanto a saúde pública.

FIGURA 6 – DESCARTE DIRETO NA LAGUNA



Elaboração: SANTOS, V. S. dos (2023)

FIGURA 7 – ESGOTO LANÇADO NA LAGUNA



Elaboração: SANTOS, V. S. dos (2023)

Classificada como Unidade de Conservação de Proteção Integral, o uso a ser feito deve ser de maneira indireta. Observou-se alguns equipamentos de recreação e lazer ao longo dela e a alocação desses equipamentos em sua grande maioria está ao longo das melhores áreas. No entanto, quanto à manutenção que está a encargo da SEGOV, somente foi possível observar a existências de placas de alerta (Figura 8).

FIGURA 8 – PLACA DE PROIBIÇÃO DE DESCARTE



Elaboração: SOUZA, D. I. P. (2023)

Ainda sobre a desigualdade, numa área do Jardim Renascença, em que não possui lixeiras, o resíduo ou é depositado às margens ou é colocado em cestos improvisados (Figura 9). As lixeiras existentes (Figura 10), disponibilizadas pela Prefeitura são observadas apenas próximas ao Condomínio Ilha Bela III.

FIGURA 9 - CESTO DE LIXO IMPROVISADO



Elaboração: SOUZA, D. I. P. (2023)

FIGURA 10 - CESTO DE LIXO DA PREFEITURA MUNICIPAL



Elaboração: SOUZA, D. I. P. (2023)

Com tantos empreendimentos em que a laguna (Parque Ecológico da Lagoa da Jansen) está envolvida e os impactos que ela sofre, nos coloca a importância das possibilidades de sua recuperação e manutenção.

A partir desta análise, entendemos que, primeiramente, há a necessidade de um estudo de impacto ambiental (EIA), bem como um relatório desse impacto (EIA/RIMA). Com base neste estudo, levando em consideração sua situação atual, condições ambientais, ecossistemas

associados, qualidade da água, e biodiversidade, bem como, estabelecendo objetivos claros para a recuperação e manutenção da laguna.

Há a necessidade de uma identificação de partes interessadas na laguna, autoridades governamentais, comunidades locais, setor privado e técnicos especializados. É importante envolver todas as partes interessadas, para o sucesso das políticas públicas.

Com isso, desenvolver estratégias e ações específicas para alcançar esses objetivos. É importante monitorar como essas ações estão sendo desenvolvidas. O envolvimento e o apoio das comunidades de todas as classes é crucial para o sucesso de qualquer estratégia ou política pública, o que passa, também, por comunicar os resultados e avanços para a comunidade local e outras partes interessadas, promovendo, assim, a participação ativa da comunidade por meio de programas de educação ambiental, workshops e consultas públicas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Parque Ecológico da “Lagoa da Jansen” tem uma área relativamente extensa, deixá-lo sem uso contínuo ou deixar no descaso pelas autoridades competentes é extremamente inaceitável. Muitos dos habitantes do seu entorno, aqueles com menor poder aquisitivo sofrem com a diminuição de espécies que eles corajosamente consomem ou comercializam, por outro lado aqueles mais favorecidos economicamente (que muitas vezes “indiretamente” contribuem para a degradação) também sofrem com o odor. Quem ganha com a recuperação e manutenção do Parque Ecológico da “Lagoa da Jansen”? Sem dúvida todos, sociedade, poder público e esfera privada. À sociedade uma área de lazer verde; à esfera pública um cartão-postal e aberturas de portas para o turismo; à esfera privada empreendimentos imobiliários, redes de restaurantes, dentre outros.

Observou-se que já possui direcionamentos que se pode enquadrar o parque, no entanto não tem sido colocado em prática de maneira efetiva. O que pode ser feito é incluir, convidar, explicar e mobilizar a sociedade em relação ao parque, sendo ela a principal fiscal para que as leis sejam cumpridas. Envolver a sociedade na manutenção, ensinar a importância dos parques ecológicos com a educação ambiental para crianças, adultos e idosos tanto nas classes média/alta, quanto na baixa.

Com o Parque Ecológico da “Lagoa da Jansen” recuperado e em manutenção poderá utilizá-lo para o ecoturismo, pesca artesanal, com áreas verdes de lazer e de convívio com o meio natural.

REFERÊNCIAS

BARBOSA FILHO, W. Plano diretor de São Luís-MA: propósito e principais fatores determinantes. **Ágora** (St. Cruz Sul, Online), v.22, n.1, p. 94-105, janeiro-junho, 2020.

BRAGA, R. **Plano diretor municipal**: três questões para discussão. Caderno do Departamento de planejamento (Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP), Presidente Prudente, vol.1, n.1. Agosto de 1995.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em:<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> acesso em 23 mai 23

BRASIL. **Lei 9985, de 18 de julho de 2000**. Institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9985.htm>. Acesso em 10 jun 23.

BRASIL. **Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm> acesso em 23 mai 23.

_____. Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. **Our Common Future**: The World Commission on Environment and Development. 1987. Disponível em: <<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>>. Acesso em 23 mai 23.

_____. Diagnostico Ambiental da lagoa da Jansen (relatório parcial) LABOHIDRO – São Luis-MA, 1998.

GUERRA Antonio José Teixeira. **Novo dicionário geológico-geomorfológico**. 5ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

MAGANHOTTO, R. F.; SANTOS, L. J. C.; NUCCI, J. C.; LOHMANN M.; SOUZA, L. C. de P. **Unidades de Conservação: limitações e contribuições para a conservação da natureza**. Sustentabilidade em Debate - Brasília, v. 5, n. 3, p. 203-221, set/dez 2014.

MARANHÃO. **Lei nº 9.413, de 13 de julho de 2011**. Institui o Sistema Estadual de Unidades de Conservação da Natureza do Maranhão e dá outras providências. Disponível em: https://pge.ma.gov.br/uploads/pge/docs/Ebook_Consolida%C3%A7%C3%A3o_das_Leis_de_Direito_Ambiental_vs_julho2022.pdf. Acesso em 11 jun. 23

MASULLO, Y. A. G.; FERREIRA, A. R. F.; SANTOS, A. F. dos; SOARES, A. B. C.; FERREIRA, A. P. **Análise multitemporal do uso e ocupação do solo na Lagoa da Jansen - MA**. V Congresso Brasileiro de Gestão Ambiental. Belo Horizonte /MG – 24 a 27 de novembro de 2014.

MATOS, F. de O.; GONÇALVES, T. E. Do Planejamento ao desenvolvimento regional: notas sobre o conceito de região. **Boletim de Geografia**. Maringá, v. 37, n. 2, p. 13-28, 2019.

Disponível em: < <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/52532>> . Acesso em 29 de nov. 2021.

MENDONÇA, F.; LEITÃO, S. A. M. Riscos e vulnerabilidade socioambiental urbana: uma perspectiva a partir dos recursos hídricos. **GeoTextos**, v. 4, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/geotextos/article/view/3300>. Acesso em: 15 jun. 2023.

RIO BRANCO, W. L. C. **Política e gestão ambiental em áreas protegidas em São Luís – Maranhão**: o parque ecológico da Lagoa da Jansen. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, p.268. 2012.

SANTOS, B. A. M. de O.; DOBBERT, L. Y.; FEITOSA, A. C. **Dinâmica da Paisagem no Parque Ecológico da “Lagoa da Jansen”, São Luís, MA**. VIII Simpósio Nacional de Geomorfologia I Encontro Íbero-Americano de Geomorfologia III Encontro Latino-Americano de Geomorfologia I Encontro Íbero-Americano do Quaternário, 2009.

SANTOS, R. F. dos. **Planejamento Ambiental: Teoria e Prática**. São Paulo: Oficina de Textos, 2004.

SÃO LUÍS. Plano Diretor de São Luís. **Lei Nº 4669, de 11 de outubro de 2006**. Prefeitura de São Luís, 2006. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-diretor-sao-luis-ma> . Acesso em novembro de 2021.

SÃO LUÍS. Plano Diretor de São Luís. **Lei Nº 7.122, de 12 de abril de 2023**. Prefeitura de São Luís, 2023. Disponível em: https://www.saoluis.ma.gov.br/midias/anexos/4023_plano_diretor_de_sao_luis_lei_n_7.122_2023.pdf . Acesso em mai de 23.

SORRENTINO, M.; TRAJBER, R.; MENDONÇA, P.; FERRARO JUNIOR, L. A. Educação ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, ago. 2005. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/WMXKtTbHxzVcgFmRybWtKrr/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em 24 maio 2023.

SOUSA, H. T. de; FERREIRA, F. G. de C. A Lagoa da Jansen e a urbanização. Os impactos sociais e ambientais causados pela exacerbada ocupação/exploração da laguna. **Jus.com.br**, 2014. Disponível em: < <https://jus.com.br/artigos/32682/a-lagoa-da-jansen-e-a-urbanizacao>>. Acesso em 29 de nov. 2021.

LIBRAS COMO FATOR PARA O SUCESSO/INSUCESSO NO ATENDIMENTO À SAÚDE DE PESSOAS SURDAS

Clayton Gabriel Pavão Ferreira
Graduado em Odontologia
Mestrando em Programa de Pós-graduação em Cultura e Sociedade
c.gabrielpavao@gmail.com
UFMA

Débora Sampaio Martins
Graduada em Letras
Graduada em Psicologia
Especialista em Psicologia Social e Comunidades
Especialista em Saúde Mental e Atenção Psicossocial
deborasampaius@gmail.com
Faculdade de Educação Santa Terezinha

Thelma Helena Costa Chahini
Doutora em Educação
thelmachahini@hotmail.com
UFMA

RESUMO: As dificuldades em estabelecer uma comunicação entre a pessoa surda ou com deficiência auditiva faz com que o atendimento ou mesmo tratamento da saúde desses usuários não seja exitoso, principalmente pelo fato dos profissionais da área de saúde não se comunicarem com seus pacientes em Língua Brasileira de Sinais - Libras. Este trabalho tem como objetivos: descrever os elementos que possibilitam ou impossibilitam a comunicação entre os profissionais de saúde e os pacientes surdos ou com deficiência auditiva que buscam tratamento nas unidades públicas de saúde; comentar como se dá a formação inicial dos profissionais da área de saúde, no que concerne à utilização de técnicas comunicacionais, a serem usadas no atendimento de usuário surdos ou com deficiência auditiva. Quanto à metodologia, buscou por meio da pesquisa bibliográfica e documental, com base nas Leis n. 10.436/2002 e do Decreto n. 5.626/2005, assim como nos estudos de Nascimento, Fortes e Kessler (2015), Pires e Almeida (2016), Saraiva et al (2017), os subsídios para discutir a temática proposta. Concluímos a partir do trabalho realizado que, embora os profissionais da área aqui discutida busquem diferentes formas para se comunicarem com pacientes surdos, o fato destes não usarem a Libras como fator comunicacional, dificulta, sobremaneira, o atendimento e/ou tratamento desses usuários.

Palavras-chave: Comunicação; Profissionais de saúde; Pessoas surdas; Atendimento.

1. INTRODUÇÃO

A comunicação é função precípua e inerente à vida humana, em diferentes áreas, sendo por meio desta que as pessoas, ao interagirem entre si, encontram soluções para seus problemas; quando há, pois, problemas de comunicabilidade, ou mesmo algum ruído na comunicação, a pessoa pode sofrer consequências que a deixam à margem de políticas públicas ou mesmo estigmatizadas.

Entre os aspectos mais impactados, em razão da falta de comunicação, está a área de saúde, haja vista, muitos indivíduos não conseguem buscar os serviços de saúde, pela ausência de comunicabilidade, entre os profissionais que atuam em unidades de atendimento médico e hospitalar e a pessoa em situação de adoecimento. Destaca-se que a interação médico e paciente é componente principal, que incentiva e dá suporte à atenção à saúde humana, em suas diferentes fases, influenciando tanto no resultado, bem como, no sucesso ou insucesso do tratamento.

Deve-se, assim, considerar a diversidade de pacientes que utilizam o serviço, o que faz com que a comunicação se torne ponto crucial. Nesta acepção, inserem-se os sujeitos surdos, que são usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras), que mesmo reconhecida legalmente no País, ainda é pouco difundida e conhecida. A Libras é a primeira língua da comunidade surda, sendo reconhecida oficialmente, por meio da Lei. n. 10.436/2002, que é também, conhecida como Lei da Libras.

A citada lei dispõe acerca da comunicação dos surdos entre si, assim como entre estes e ouvintes. Ressalta-se que a expressão ouvintes é usada para designar as pessoas não surdas e que se comunicam por meio da oralização, ou seja, pela voz; os surdos, ao contrário, interagem com as outras pessoas sinalizando, o que se dá principalmente, com o uso das mãos. Visou-se assim, discorrer, neste trabalho, sobre o processo de comunicação entre o profissional da área de saúde e o paciente surdo, no contexto do tratamento deste público que, por não usar a língua empregada pela maioria ouvinte, tem comprometida a própria saúde.

Objetivou-se neste trabalho descrever os elementos que possibilitam ou impossibilitam a comunicação entre os profissionais de saúde e os pacientes surdos ou com deficiência auditiva, os quais buscam tratamento nas unidades de atendimento médico e hospitalar. Empregou-se então, como metodologia, a pesquisa bibliográfica e documental, com base nas Leis n. 10.436/2002 e do Decreto n. 5.626/2005, assim como nos estudos de Nascimento, Fortes e Kessler (2015), Pires e Almeida (2016), Saraiva *et al.* (2017), os subsídios para discutir a temática proposta.

2. DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)

A Língua Brasileira de Sinais configura-se como um dispositivo legal que permite a acessibilidade linguística das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, que por muito tempo buscaram a consecução de direitos de acessibilidade, tendo como base a língua sinalizada, que linguisticamente se insere enquanto língua viso-espacial, apresentando-se como diferente das

línguas orais-auditivas, como, por exemplo, a Língua Portuguesa. A Lei da Libras, Lei n. 10.436/2002 foi sancionada em 24 de abril de 2002. Este dispositivo legal deu à Libras o status de língua, embora em seu texto esteja expresso ser esta “forma de comunicação e expressão”, ou seja, referendou a Língua Brasileira de Sinais (Libras), enquanto primeira língua da comunidade surda (L1), dispondo ser esta o fator linguístico promotor do acesso dos surdos a diferentes conteúdos e saberes. Ressalta-se, porém, que a Lei supracitada, dispõe, em seu parágrafo único que “A Libras não substitui a Língua Portuguesa, na modalidade escrita”, o que se torna um problema para a comunidade surda que não consegue se comunicar em Língua Portuguesa, ao mesmo tempo em que não se vê compreendido em sua língua natural, a Libras.

Ressalta-se que a lei da Libras trouxe o reconhecimento que a comunidade surda sempre buscou, em relação à língua por ela falada, porém, sua regulamentação se deu três anos depois, em 22 de dezembro de 2005, através do Decreto n. 5.626, que regulamenta também, o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. O Decreto n. 5.626/2005 dispõe, em seu artigo 2º acerca da definição de pessoa surda, enquanto aquela que em razão de “[...] perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras”. Esse dispositivo legal dispõe, em seu parágrafo único que a deficiência auditiva diz respeito à [...] “perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma, nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz”.

Considerando, pois, as leis supracitadas, destaca-se que mesmo em face desses avanços, a realidade mostra-se díspare, no tocante ao atendimento de pessoas surdas, nos consultórios médicos e hospitais ou clínicas, especialmente pelo fato dos profissionais que atendem, nas unidades de saúde não se comunicarem em Libras, como já pontuado, o que vai de encontro à legislação vigente.

Chamamos a atenção para o que dispõe o Art. 25 do Decreto n. 5.626/2005 que discorre que:

Art. 25. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Sistema Único de Saúde - SUS e as empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, na perspectiva da inclusão plena das pessoas surdas ou com deficiência auditiva em todas as esferas da vida social, devem garantir, prioritariamente aos alunos matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas, efetivando:

- I - ações de prevenção e desenvolvimento de programas de saúde auditiva;
- II - tratamento clínico e atendimento especializado, respeitando as especificidades de cada caso;

III - realização de diagnóstico, atendimento precoce e do encaminhamento para a área de educação;

IV - seleção, adaptação e fornecimento de prótese auditiva ou aparelho de amplificação sonora, quando indicado;

V - acompanhamento médico e fonoaudiológico e terapia fonoaudiológica;

VI - atendimento em reabilitação por equipe multiprofissional;

VII - atendimento fonoaudiológico às crianças, adolescentes e jovens matriculados na educação básica, por meio de ações integradas com a área da educação, de acordo com as necessidades terapêuticas do aluno;

Inferese que a assistência à pessoa surda ou com deficiência auditiva, no atendimento integral, o qual abrange o dispositivo legal, no que concerne à sua saúde, deve ocorrer, desde o espaço escolar, para identificação precoce da deficiência auditiva. O Art. 25 dispõe ainda, sobre:

VIII - orientações à família sobre as implicações da surdez e sobre a importância para a criança com perda auditiva ter, desde seu nascimento, acesso à Libras e à Língua Portuguesa;

IX - atendimento às pessoas surdas ou com deficiência auditiva na rede de serviços do SUS e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, por profissionais capacitados para o uso de Libras ou para sua tradução e interpretação; e

X - apoio à capacitação e formação de profissionais da rede de serviços do SUS para o uso de Libras e sua tradução e interpretação.

§ 1º O disposto neste artigo deve ser garantido também para os alunos surdos ou com deficiência auditiva não usuários da Libras.

Verifica-se que os capítulos IX e X do Artigo supracitado discorrem sobre o atendimento da pessoa surda ou com deficiência auditiva, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), extensivo também, às empresas que prestam serviços públicos; pontua que estes devem não somente apoiar, como capacitar os profissionais que neles atuam. Verifica-se, no entanto, que este atendimento ainda não ocorre, em sua completude. De modo específico, o Art. em questão, em seu parágrafo 2º dispõe que:

§ 2º O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal, do Distrito Federal e as empresas privadas que detêm autorização, concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde buscarão implementar as medidas referidas no art. 3º da Lei nº 10.436, de 2002, como meio de assegurar, prioritariamente, aos alunos surdos ou com deficiência auditiva matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas.

Não se observa, no entanto, o tratamento prioritário aos estudantes surdos, como disposto na lei. Outro aspecto que chama a atenção é o disposto no Capítulo VIII do Decreto n. 5,626/2005, o qual discorre sobre o papel do poder público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos, no apoio ao uso e difusão da Libras, apontando em seu Art. 26º que:

Art. 26. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Poder Público, as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta devem garantir às pessoas surdas o tratamento diferenciado, por meio do uso e difusão de Libras e da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, realizados por servidores e empregados capacitados para essa função, bem como o acesso às tecnologias de informação, conforme prevê o Decreto nº 5.296, de 2004.

§ 1º As instituições de que trata o *caput* devem dispor de, pelo menos, cinco por cento de servidores, funcionários e empregados capacitados para o uso e interpretação da Libras.

§ 2º O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, e as empresas privadas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar às pessoas surdas ou com deficiência auditiva o tratamento diferenciado, previsto no *caput*.

Seguir essas diretrizes faz-se necessário, para garantia de direitos plenos e participação igualitária, na sociedade, assim como, para lidar com as barreiras e desigualdades que podem resultar da falta de acesso à comunicação e conhecimento. Informações do IBGE (censo de 2010) mostram que existem 9,7 milhões de pessoas com algum grau de surdez, no Brasil, o que não deve ser ignorado. Considerando os dispositivos criados, no intuito de garantir que esses sujeitos tenham oportunidades de se integrar à sociedade e, assim, fazer uso dos serviços disponibilizados a todos os cidadãos, emerge a comunicação, enquanto elemento precípuo, no tratamento à saúde da pessoa surda, pois permite ao profissional coletar as informações necessárias sobre cada paciente. Lacerda afirma que é:

“[...] indubitavelmente fundamental para os sujeitos, na medida em que é através dela que nos apropriamos da cultura do entorno, construímos nosso entendimento sobre o micro e macro universo e estabelecemos nossas relações socioafetivas. Desta forma, entendemos que a linguagem exerce papel preponderante na constituição dos sujeitos, de modo que “é nela, por ela e com ela que(...) nos tornamos ‘humanos’”. (LACERDA, 1998:38-39).

Destacamos que o diálogo entre o profissional de saúde e o paciente é muito significativo, sobretudo, em clínicas que atendem pessoas com necessidades específicas, incluindo aqueles com síndrome do espectro autista, cadeirantes, síndrome de Down, deficiências auditivas, surdez, entre outras. Portanto, a comunicação linguística, seja ela verbal

ou não verbal, inicia-se com uma asserção feita por um falante, com certa finalidade, respeitando e visando um melhor entendimento, por parte do interlocutor, fazendo-o entender a intenção comunicativa e assim, tendo melhores condições para expressar uma resposta.

O atendimento de pacientes com surdez, ao contrário dos pacientes ouvintes, que geralmente utilizam linguagens orais auditivas, requer mais atenção, devido à falta de comunicabilidade entre o paciente surdo e o profissional de saúde, o que deveria acontecer em língua sinalizada. Quando isto não ocorre, potencializam-se as barreiras linguísticas, uma característica da maioria dos locais de atendimento à saúde, os quais não dispõem de um especialista na língua de sinais, ou seja, de um profissional intérprete, o que reduziria as barreiras de comunicação que dificultam o atendimento e tratamento e até mesmo fazem reduzir a procura, pelos serviços de saúde.

Cabe enfatizar que, no caso de atendimento a pacientes com surdez, a comunicação não verbal é considerada a base para uma melhor conversa entre pacientes surdos e os ouvintes que com eles interagem. Nesse sentido, muitos profissionais tentam, erroneamente, estabelecer um diálogo com o paciente surdo, simplesmente gesticulando ao acaso ou tentando induzir o paciente à leitura labial, o que, além de estressante, atrasa ou impossibilita o atendimento. Conseqüentemente, a opção mais eficaz para melhorar o atendimento ao paciente surdo é o uso da Libras. Lass (2003, p.14) afirma que:

[...] se entendemos que um povo se torna descolonizado quando estabelece seus próprios interesses e planeja seu próprio futuro, precisamos nos perguntar quais são as prioridades que estamos apresentando para as nossas investigações. Os Surdos querem saber sobre sua própria língua para desvendar sua constituição no passado e no presente.

Infere-se que os surdos ainda lutam e enfrentam barreiras em uma sociedade ouvinte majoritária. Os esforços pela inclusão e igualdade de direitos dos surdos é contínua e envolve empenho, tanto por parte do poder público quanto da sociedade em geral. É importante trabalhar para remover essas barreiras, promover a conscientização da cultura surda, garantindo o acesso à educação e ao mercado de trabalho, a fim de garantir que os direitos dos surdos sejam respeitados e protegidos, em todas as áreas, principalmente a saúde que se tornou uma demanda urgente, pois, a conscientização, a educação e a implementação de políticas participativas são meios importantes para uma sociedade com equidade.

Para que o atendimento às pessoas surdas tenha sucesso, é necessário pensar na inclusão do surdo, no atendimento à sua saúde, como meio de melhorar a qualidade de vida desse grupo minoritário. Para tanto, devem ser consideradas estratégias a serem utilizadas pelos

profissionais, no atendimento de pacientes surdos, devendo ser levado em consideração, desde a posição em que se encontram, durante o procedimento, bem como o uso de máscara pelo profissional, pois, ao interagir com uma pessoa com o rosto coberto, o surdo se vê cerceado de um dos parâmetros da língua de sinais que é a expressão facial, fator muito importante em sua comunicação.

“Não basta que dois sujeitos conscientes tenham os mesmos órgãos e o mesmo sistema nervoso para que em ambos as mesmas emoções se representem pelos mesmos signos. O que importa é a maneira pela qual eles fazem uso de seu corpo [...]. O uso que um homem fará de seu corpo é transcendente em relação a esse corpo enquanto ser simplesmente biológico”. (MERLEAU-PONTY, apud FURLAN e BOCCHI, 2003:448).

Segundo quadros e Pimenta, citados por Brecalio (2012, p. 5) a expressão facial tem dois segmentos distintos: o afetivo, utilizado para expressar sentimentos de alegria, tristeza, dor, ansiedade, etc. e gramatical, que se relaciona com certas estruturas gramaticais exclusivas da Libras, tanto ao nível morfológico como sintático, obrigatórias em certas construções. Compreender esses fatores garante uma comunicação eficaz e bons resultados, no atendimento do paciente surdo.

Ao longo dos anos, diversas influências linguísticas caracterizam a discriminação social contra os surdos, mas dentre os muitos problemas que têm afastado os surdos da sociedade, destaca-se a língua de sinais, que não é tida como legítima, por muitos ouvintes. Portanto, é necessário prestar um serviço utilizando a língua de sinais, levando em conta as possibilidades de comunicação, o que resulta na qualidade do atendimento.

Os surdos usuários da Libras se sentem respeitados, estimulados e inseridos na sociedade, quando seus interlocutores se comunicam na mesma modalidade e, nesse sentido, a linguagem espaço-visual possui grande poder expressivo. Assim, mesmo que o indivíduo não possua grandes saberes na Libras, o conhecimento básico da língua sinalizada traz grandes efeitos para a comunidade surda.

[...] a comunicação possui um papel fundamental na humanização da atenção à saúde. É importante enfatizar que a humanização do atendimento não se refere apenas ao resgate do que é mais bonito no humano. Mas a possibilidade de resgatar nos profissionais de saúde, de uma forma mais inteira e coerente, as suas dimensões comunicativas. Os profissionais da saúde precisam compreender que suas habilidades comunicativas perpassam as verdades de serem capazes de se relacionarem com as pessoas a sua volta. Além disso, melhorar a comunicação com o usuário significa conquistar o melhor de si mesmo, significa colocar a atenção em dimensões que muitas vezes passam despercebidas. (NASCIMENTO; FORTES; KESSLER, 2015).

Logo, o atendimento humanizado deve ser pautado no vínculo e no acolhimento linguístico, em que o profissional interage com o usuário, respeitando suas necessidades de saúde e a melhor forma de resolvê-las. Valorizando assim, a subjetividade de cada sujeito, levando em consideração seus sentimentos, emoções, inquietações, dúvidas e temores.

Os profissionais que trabalham na saúde precisam compreender a necessidade de se desenvolver habilidades, por meio de capacitação para o uso da Libras ou mesmo buscando outras estratégias de comunicação, adaptando as particularidades de cada sujeito, a fim de reduzir as barreiras geradas por entraves linguísticos. Também é preciso compreender que o cuidado à saúde se constrói no contato com o paciente, a partir da avaliação, respeitando suas singularidades comunicativas.

“As habilidades gerais e específicas de comunicação são necessárias aos profissionais, tanto para o atendimento de ouvintes como de não ouvintes. Em muitos aspectos, os fenômenos que dificultam a comunicação entre o D.A. e profissionais de saúde são os mesmos para a população de ouvintes, principalmente quando os interlocutores não falam frente a frente, com acesso do campo visual face a face (especialmente a boca), usando terminologia fora do alcance da compreensão de ambos”. (CARDOSO; RODRIGUES; BACHION, 2006).

Reconhecer que a Libras é uma língua estruturada, assim como difundir seu uso são passos fundamentais para romper com as segregações feitas ao longo da história, oferecendo um serviço verdadeiramente inclusivo. O uso da língua de sinais, no atendimento de pessoas surdas é essencial por várias razões. O primeiro ponto é a comunicação eficaz. Pois é a língua natural dos surdos, o que faz com que esta seja a forma mais eficiente de comunicação, pela comunidade surda. Quando se faz esse reconhecimento, nos diversos âmbitos, demonstramos respeito à identidade linguística do surdo, auxiliando no combate ao preconceito e estigmatização, tanto em relação ao sujeito surdo, quanto a sua comunidade. Além disso, falamos de inclusão social quando se permite que as pessoas surdas sejam tratadas de forma igualitária.

Todas essas estratégias irão resultar na melhoria dos resultados. Quando se humaniza por meio do reconhecimento linguístico, a compreensão do que é dito é melhorada e, conseqüentemente, leva a bons resultados. (CARDOSO, RODRIGUES e BACHION, 2006), salientam que:

“Para colocar em prática essa legislação, é necessário o incentivo de realização de cursos que capacitem o profissional de saúde para atender o DA, valorização dessa qualificação no ato de admissão de profissionais em instituições de saúde; capacitação em LIBRAS nas instituições de saúde para profissionais já contratados, e discussão, no âmbito dos cursos de graduação em saúde, do processo de comunicação com os surdos”.

É nessa perspectiva que ressaltamos, durante todo o estudo, a importância o uso da língua de sinais, bem como os serviços que dela se utilizam, as instituições e organizações sociais que se organizem, para prestar o melhor atendimento às pessoas com surdez. Toda essa fomentação não apenas promove a diversidade, mas a equidade em sociedade, como um todo.

Os estudos de Sagário *et al.* (2012) apontam que o momento do atendimento clínico entre o profissional de saúde e a pessoa surda geralmente acontece fora de padrões comuns à rotina de qualquer profissional, já que a presença desses sujeitos é reduzida e pontual, pois, poucos surdos procuram os serviços de saúde, aumentando a limitação, ao mesmo tempo em que reduz o avanço comunicacional. O fato de não haver muita procura, por parte de pessoas surdas, no tocante ao atendimento de saúde, dever se refletido. Este estudo visa trazer uma nova perspectiva sobre a comunicação dos sujeitos surdos, nos espaços de saúde, visando aumentar as pesquisas, bem como abrir reflexões sobre a inclusão destes, nos espaços ora discutidos, possibilitando uma melhor compreensão acerca da problemática.

3. CONCLUSÃO

O atendimento especializado, destinado a minorias, no campo da saúde, embora tenha desenvolvido, é raro, pois na maioria das vezes resulta em obstáculos ou insatisfação, nos quais o paciente é o principal prejudicado. Os serviços de saúde, em sua grande maioria, não fornecem intérpretes para mediar conversas entre o profissional de saúde e pessoas com perda auditiva. Se a língua de sinais fosse difundida nesses espaços, facilitaria muito o atendimento e o tratamento desses pacientes.

A aprendizagem da Libras, onde o profissional possa entender pelo menos os sinais básicos, é fundamental para que surdos evitem abordagens restritivas ou mesmo equivocadas. Assim, há uma grande defasagem com relação à inclusão de pessoas com surdez nesses espaços. A Libras deveria ser incluída como projeto e fomentada para esses profissionais, a fim de facilitar a interação entre o profissional.

É imperativo que o atendimento buscado, pela pessoa surda seja feito de forma humanizada, o que torna o espaço hospitalar um local legítimo e socialmente igualitário. É imprescindível, assim, possibilitar que estes profissionais façam um atendimento individual e especializado, tendo como premissa o respeito à expressão comunicativa da pessoa surda. Quando esse atendimento não tem a base comunicacional, através da língua falada pelo paciente, este não será bem-sucedido, gerando um sentimento de insegurança e até mesmo de medo, na pessoa surda.

Destacamos ainda, que sem um intérprete de língua de sinais, a atenção e boa qualidade no atendimento dificilmente ocorrerá. Cabe aos especialistas da área da saúde terem interesse em aprender a Língua Brasileira de Sinais, haja vista a especificidade linguística desse grupo que já é institucionalmente discriminado, quando deveria ter os mesmos direitos extensivo aos outros cidadãos, o que garantiria o dispositivo legal, no tocante ao direito à saúde. Conclui-se assim, que a atenção à saúde dos surdos precisa ser repensada, em uma perspectiva inclusiva, valorizando a identidade e a cultura surda, reconhecendo sua língua e utilizando-a na comunicação, durante o atendimento médico e hospitalar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Federal 10.436 de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm Acesso em: 10 jun. 2023.

_____. **Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a Libras. disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm Acesso em: 10 jun. 2023.

_____. **Lei nº 12.319 de 1 de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília: Congresso Nacional, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2010/Lei/L12319.htm. Acesso em: 10 jun. 2023.

CARDOSO, Adriane Helena Alves; RODRIGUES, Karla Gomes; BACHION, Maria Márcia. **Percepção da pessoa com surdez severa e/ou profunda acerca do processo de comunicação durante seu atendimento em saúde.** Rev Latino-am Enfermagem, v. 14, n. 4, p. 553-560, 2006. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rlae/v14n4/pt_v14n4a13.pdf. Acesso em 06 jul. 2023.

FURLAN, Reinaldo; BOCCHI, Josiane C. **O corpo como expressão e linguagem em Meleau-Ponty.** Estudos de psicologia 2003.

LACERDA, Cristina B. F. de. **A prática fonoaudiológica frente as diferentes concepções de linguagem.** Espaço, Rio de Janeiro, nº10, p. 30-40, dez. 1998.

LASS, P. **Time to locate the big Picture?** In: Cross-linguistics perspective in sign language research. Selected Papers from TISLR 2000.2003.

NASCIMENTO, Gicélia Barreto; FORTES, Luciana de Oliveira; KESSLER, Themis Maria. **Estratégias de comunicação como dispositivo para o atendimento humanizado em saúde da pessoa surda.** Saúde (Santa Maria), v. 41, n. 2, p. 241-250, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revistasauade/article/download/15121/pdf>. Acesso em 16 jul. 2023.

PIRES, Hindhiara Freire; ALMEIDA, Maria Antonieta Pereira Tigre. **A percepção do surdo sobre o atendimento nos serviços de saúde.** Revista Enfermagem Contemporânea. 2016 Jan./Jun. 5(1):68-77.

SAGÁRIO, Josué; GOMES, Maria Paula Viscardi; BOTELHO, Maria Paula Jacobucci. Uma proposta para melhorar a comunicação entre profissionais de odontologia e o paciente surdo. **VI Mostra Interna de Trabalhos de Iniciação Científica**, Maringá, 2012. Disponível em: http://www.cesumar.br/prppge/pesquisa/mostras/vi_mostra/josue_sagario.pdf. Acesso em: 05 jul. 2023.

SARAIVA, Francisco Joilson Carvalho *et al.* (2017). **O silêncio das mãos na assistência aos surdos nos serviços de saúde brasileiros.** Revisita Eletrônica Multidisciplinar. n. 17, vol. 2, Ano 2017. ISSN 2176-9249.

MATERNIDADE “INSTAGRAMADA” NADA PERFEITA: REFLEXÕES SOBRE A MATERNIDADE REAL, A PARTIR DE PUBLICAÇÕES DA INFLUENCIADORA ANDRESSA REIS

Letícia dos Santos Mourão
Doutoranda em Comunicação
Mestre em Cultura e Sociedade
leticia.mourao@ufpe.br
Universidade Federal de Pernambuco

RESUMO: O artigo parte de uma reflexão acerca do fazer materno exposto nas redes sociais, em particular no Instagram, considerando que há exposições nesta ambiência digital equivalentes a uma romantização da maternidade. Cobranças sociais responsabilizam as mulheres pelo sucesso em diferentes frentes: profissional, nos relacionamentos afetivo/amorosos, na maternidade inspiradora, encarregada pela educação e cuidado, sendo também um exemplo de produtividade. Na perspectiva de uma maternidade real, percebemos o surgimento de um contraponto no que tange a romantização, que seria uma certa ironização do ideal materno, estimulando também à construção de uma relação de respeito e acolhimento entre a mãe, criança e a comunidade que a circunda, como observado nas postagens da influenciadora digital, Andressa Reis, mãe de 3 filhos. Esta influenciadora aborda suas dores, expõe a importância de educar com afeto, as dificuldades diárias (tais como falta de rede de apoio, a não divisão da carga de trabalho na maternidade, os palpites indesejados, julgamentos e cobranças) característicos do universo materno, por meio de roteiros com tom de humor, gerando conexão com a sua audiência, além de chamar atenção de marcas e fazer uso disso para empreender na rede digital. Sendo assim, por meio de pesquisa bibliográfica e observação espontânea, refletimos sobre a mediação da influência digital na construção social de novas mães, tendo como objeto empírico as postagens em vídeo do perfil de Andressa Reis (@addressareis), no período de março a maio de 2023.

Palavras-chave: Influência digital; Maternidade; Instagram; empreendedorismo no Instagram.

1. INTRODUÇÃO

Quando uma mulher se torna mãe, vemos que há uma cobrança para que tenha o sucesso, dando conta de diversas vertentes: mulher dona de casa, a mãe inspiradora capaz de desempenhar sozinha os trabalhos referentes à educação e cuidados, assim como, exercer o papel profissional de forma exemplar, sendo superprodutiva, atividades estas sem pausas. Como no dito popular: será que ser mãe é padecer no paraíso?

Tornar-se mãe causa dores, é uma espécie de abandono de quem se é para se metamorfosear. No vislumbre do passado e presente, podemos perceber com familiaridade, as sobrecargas de múltiplos papéis, no qual eram/são silenciadas em quatro paredes ou estendidas apenas a rodas de amigas. Hoje, percebemos essas dores demonstradas nas redes digitais para diferentes mulheres que se interessam e experienciam dilemas parecidos, sejam em grupos fechados do Facebook, comentários em publicações no Instagram.

Para Braga (2021), os ambientes digitais são espaços sociais e de atualização da cultura de gênero, possibilitando a novas gerações de mulheres dialogarem sobre as demandas do cotidiano materno e ampliando para outros campos da vida. Como amenizar ou não sofrer na maternidade? Uma pergunta complexa, difícil de ter uma única versão. Na dúvida, recorreremos aos ambientes digitais para buscar, por meio de palavras-chave, soluções para os dilemas diários.

Nesse caminho, surgiram perfis que promovem algum tipo de conteúdo relacionado à maternidade, sejam eles páginas de novas mães ou mulheres mães que estão ali diariamente contando o que vivem por meio de imagens, gerando identificações em seus relatos. Ainda sobre esse nicho de produção de conteúdo, observamos perfis na plataforma Instagram de profissionais da saúde, como médicos e médicas; doulas e enfermeiras, dando dicas sobre as fases gestacionais, como colocar a criança para dormir, fases da alimentação, reações do bebê a cada mês, entre outros.

O Instagram é um espaço virtual de construção de visibilidades em diversas vertentes. Segundo a *Rock Content* (2018), por meio da verificação da *Social Media Trends 2018*, 41% dos usuários declararam que o Instagram era a sua rede social favorita. Em 2019, 69 milhões de usuários com um alto índice de engajamento somavam-se no Brasil. Já em 2020, o Instagram ocupou o 4º lugar nas redes mais usadas entre os brasileiros (Resultados digitais, 2021).

Como afirma Braga (2021), a forma de ver e agir na maternidade mudou com os avanços sociais (industrialização, profissionalização da mulher para o mercado de trabalho, cultura etc.), assim como a forma de comunicar os desafios advindos desse fazer. A autora coloca que na internet, as usuárias, sejam elas especialistas ou não, expressam a sua subjetividade, construindo um coletivo de mulheres, em busca de apoio entre pares, para que se sintam reconhecidas e pertencentes a determinados nichos. Nas redes digitais sofremos com uma enxurrada de informações que confortam, ao mesmo tempo que confundem. Sugestões, dicas e opiniões múltiplas que devem ser filtradas, especialmente nesse momento tão novo, que é a maternidade.

Para Oliveira-Cruz e Conrad (2022, p. 11), embora as mídias digitais sirvam como um espaço para desromantizar a maternidade, é também um lugar de julgamentos, um centro de conflitos quando se busca questionar o padrão idealizado, visto que “reconhecendo ou não, resistindo ou não, é a existência da maternidade patriarcal, enquanto um discurso normativo que regula e oprime as mulheres/ mães”.

Nesse contexto, o objetivo neste artigo é de articularmos uma reflexão acerca do fazer materno exposto na plataforma digital Instagram, considerando que há exposições nesta

ambiência digital equivalentes a uma romantização da maternidade. Propomos uma discussão sobre o compartilhamento de conteúdo sobre uma maternidade real compreendendo que tais conteúdos colaboram para uma contraposição do maternar. Sendo assim, elaboramos apontamentos sobre os impactos da influência digital na formação social de novas mães e aproveitamos para refletir sobre o que seria uma maternidade real, a partir de revisão bibliográfica, análise argumentativa e exposição de exemplos selecionados para ilustrar as discussões encontrada no perfil da influenciadora Andressa Reis, entre março e maio de 2023, em que ela aborda suas dores, expõe a importância de educar com afeto, as dificuldades diárias característicos do universo materno, por meio de roteiros com tom de humor, gerando conexão com a sua audiência, além de chamar atenção de marcas e fazer uso disso para empreender na rede digital.

2. INFLUÊNCIA DIGITAL NA CONSTRUÇÃO SUBJETIVA DE NOVAS MÃES

Maternar pode trazer desconforto. Um (des)encontro do que se sabe ou se conhece sobre ser mulher mãe. Suposições são desconstruídas de como acontecem as vivências da maternidade, que carrega consigo medos, angústias, frustrações e alegrias. São tantas novidades que suscitam a busca por informações constantes, principalmente para aprender como lidar com esse momento. Conforme a procura por direcionamentos despontam, surgem nas mídias digitais, textos e imagens que colaboram nessa feitura das subjetividades maternas. Mães de primeira viagem procuram, ao deslizar a tela do celular, por relatos de experiências que informem sobre os desafios da gestação e os primeiros meses de vida do bebê.

Questionamentos sobre a relação entre as maternidades e as redes sociais foram levantadas em recente artigo publicado por Oliveira-Cruz e Conrad (2022), por meio dos estudos do feminismo matricêntrico.⁷³⁰ As autoras propuseram a realização de um levantamento com mais de duas mil mulheres e identificaram que 56,9% das mães usavam as redes sociais para publicar imagens e situações encantadoras do cotidiano com seus filhos. Enquanto as outras 29% compartilhavam momentos de aprendizado dos pequenos, colaborando para a normalização do fazer materno; ao passo que apenas 19% apresentavam em suas publicações os desafios e/ou dificuldades diárias.

⁷³⁰ Segundo as autoras, um campo de estudo instituído por Andrea O'Reilly que observa uma lacuna no feminismo no que tange aos problemas voltados à maternidade e que a compreende em três dimensões: experiência e papel social; instituição e ideologia; identidade e subjetividade (Oliveira-Cruz e Conrad (2022)

Nota-se, a partir das respostas da pesquisa de Oliveira-Cruz e Conrad (2022), que há uma preocupação em se autorrepresentar como mãe exemplar, não importando o nível de exaustão. “Reivindicar este debate na rede social, com uma potência de exposição pessoal ainda mais ampla, pode provocar um incômodo que a maior parte das respondentes não se dispõe a experimentar” (OLIVEIRA-CRUZ E CONRAD, 2022, p.6). Portanto, podemos levantar a hipótese que o compartilhamento das experiências maternas serve como um escape da rotina e contribui para uma frequente romantização da maternidade.

Na conjuntura de uma possível predileção das mulheres para serem mães, há outro lado. Em contrapartida ao universo materno, segundo pesquisa divulgada em 2020, pela farmacêutica Bayer, com apoio da Federação Brasileira das Associações de Ginecologia e Obstetrícia (Febrasgo) e do *Think about Needs in Contraception* (TANCO)⁷³¹, aponta que 37% das mulheres brasileiras não querem ter filhos, apesar de sofrerem na pele a pressão social para sentirem o desejo quase que “obrigatório” da maternidade. E tal pressão não raro é percebida nos relacionamentos interpessoais e nas redes digitais. Nesse contexto, em plataformas como o Instagram, despontam usuárias que, dispostas a dialogar sobre o fazer materno, suscitam uma mudança de postura, gerando incômodos nos assuntos que envolvem a maternidade, ganham popularidade e passam a ser consideradas influenciadoras digitais.

Se antes, percebemos uma idealização do maternar nas novelas, revistas e na prática materna familiar, plataformas como o Instagram, servem como um espaço comunicacional que colaboram nos moldes de subjetividades femininos/maternos, e a depender dos perfis que seguimos, fomentar uma discussão sobre essa maternidade normalizada.

Por certo, no Instagram encontramos tanto perfis dedicados a romantizar e construir uma aura de perfeição, quanto percebemos o despontar de perfis que ironizam a maternidade romantizada, criando assim diálogos iniciais sobre o que podemos considerar como “maternidade real”. São mulheres mães que, ao compartilharem suas rotinas em vídeos, sejam eles ironias sobre temas que versam sobre a maternidade ou publicações de desabafos, conquistam uma legião de seguidores, ganham destaque na mídia digital, ao se conectarem de alguma forma com as experiências vividas por outras mulheres.

A atividade comunicacional online motivou muitas mulheres a criarem seus próprios perfis, páginas e canais nos sites de redes sociais tematizando a experiência pessoal com a maternidade e assuntos relacionados. Nas duas últimas décadas surgiu uma infinidade de páginas dedicadas a este tópico. Assim, o ambiente digital midiático é

⁷³¹ Dado encontrado em reportagem do canal AzMina. **Por que tantas mulheres não querem ser mães?** Disponível em https://youtu.be/kkM_kbZbRVY. Acessado em 16.12.2022.

socialmente apropriado por mulheres, resgatando uma prática social feminina que havia se tornado envelhecida, articulada a uma definição de conversa entre mulheres como assunto essencialmente fútil e desnecessário, enquadrado por uma ordem masculina. Do ambiente de trabalho ou doméstico, a partir do acesso às mídias digitais, a interação feminina encontra na Internet um lugar renovado de expressão (BRAGA, 2021, p. 27).

É interessante destacar que, ao ganharem destaque em número de seguidores e engajamentos, passam a chamar atenção de marcas, que as convidam para promover suas mães ligadas ao nicho de maternidade. Além disso, observamos o surgimento de perfis de profissionais da saúde, que ao se tornarem mães passam a vender cursos com proposta de melhorar a rotina do sono do bebê, inclusive, com a justificativa de atenuar as dores maternas, facilitando a dinâmica com um bebê.

Han (2021) destaca que vivemos uma sociedade paliativa, caracterizada pela algofobia, o medo de sentir dor. Buscamos formas de nos afastar dessas dores. Para o autor, “[...] a própria vida tem de ser *instagramável* (grifo do autor), ou seja, livre de ângulos e cantos, de conflitos e contradições que poderiam provocar a dor” (Han, 2021, l.36).

Mais informação não leva necessariamente a melhores decisões. Justamente devido à crescente massa de informação, a faculdade do juízo definha hoje [...] Mais informação e comunicação não esclarecem o mundo por si mesmo.[...] Quanto mais informação é liberada, mais o mundo se torna não abrangível, fantasmagórico. A partir de um determinado ponto, a informação não é mais informativa [*informativ*], mas sim deformadora [*deformativ*], e a comunicação não é mais comunicativa, mas sim cumulativa. (grifo do autor) (HAN, 2018,p. 61).

Ao colocar dessa forma, acionando o recorte que trabalhamos neste artigo, compreendemos que a quantidade de conteúdo publicado por diferentes perfis tem a capacidade de gerar um acúmulo de informações sobre o fazer materno, seja na ótica da romantização afirmando que sim, a mulher é capaz de lidar com todas as frustrações e a exacerbação de funções; ou ainda as ponderações negativas maternas, como algo apavorante e inadequado. Por certo, as mídias digitais promovem vinculações entre mães, que ao mesmo tempo que produzem conteúdo sobre seus filhos e suas experiências, as recebem em um fluxo contínuo e dinâmico de excesso de informações (Han, 2018, p. 45).

3. MATERNIDADE INSTAGRAMADA NADA PERFEITA

O compartilhamento de conteúdos de uma maternidade idealizada pode reforçar estereótipos de gênero, retratando a maternidade como uma experiência natural, inata e exclusiva das mulheres, limitando a visão de outras formas de parentalidade e contribuindo para a romantização da maternidade como o único caminho "adequado". Não raro, as pessoas tendem

a selecionar e editar o que compartilham, destacando apenas os aspectos positivos e invisibilizando as dificuldades cotidianas. Isso pode criar uma percepção distorcida da maternidade, alimentando a romantização.

Nossas ações são, em outras palavras, modificadas e impulsionadas de maneiras diferentes por nossas relações com as tecnologias e as situações de trabalho em que nos encontramos[...] Desenvolve-se uma necessidade onde antes não existia. Nesses casos, a tecnologia parece ter criado sua própria demanda. (BAUMAN, 2010, p. 238).

Maternar é um trabalho não remunerado de dedicação exclusiva. Arriscamos dizer que o uso de plataformas digitais para o compartilhamento de conteúdo materno serve como subterfúgio da rotina, para que assim a mãe se sinta interessante e aplaudida eventualmente. É como se a tecnologia ali empregada ocupasse o vazio da existência de forma momentânea. Sentimos a necessidade de estarmos o tempo todo conectados, instigando a lembrança do outro de que somos pessoas interessantes on-line, tendo como ponto de destaque o fato de que na Internet podemos projetar o que queremos.

A credibilidade torna-se um ponto central quando pensamos que desejamos ser pessoas de sucesso, e que ser uma mãe bem-sucedida está na aplicação do reforço individual e merece reconhecimento dado pela sua audiência. As mães influenciadoras, ao conquistarem a atenção dos seguidores e formarem uma comunidade, tornam-se detentoras de um capital cultural e social, capaz de movimentar, impactar e atingir, tantos outros seguidores.

Os ambientes digitais sobre a maternidade operam fundamentalmente como local de acolhida, de recepção de discursos, depoimentos, relatos, testemunhos e apoio, muito mais do que um local de organização de ação política e coletiva consequente. Se no início do século XXI, grupos de mulheres-mães pioneiras [...] Interessadas em toda informação a respeito da realidade que vivem como mães, essas mulheres posicionam-se frente aos saberes tradicionais, aos saberes especializados e alternativos, às posições pessoais díspares das amigas digitais, a elaborar uma teorização informal sobre a maternidade que orienta suas ações no cotidiano para fins práticos, mas não políticos, pois discutem, experimentam e teorizam a maternidade como questão pessoal (Braga, 2021, p. 34-35).

Contudo, maternar também é um ato político, que contribui para discussões que vão além do ser mãe e mulher. Questões essas que vão de encontro a processos identitários e de gênero. Dessa forma, entram na elaboração de uma maternidade real, perfis como o de Andressa Reis, mãe de 3 crianças, que compartilha com mais de 400 mil contas a sua forma de lidar com a maternidade. Abordando suas dores, a influenciadora expõe a importância de educar com afeto, as dificuldades diárias, tais como falta de rede de apoio, a não divisão da carga de trabalho na maternidade, os palpites indesejados, julgamentos e cobranças, característicos do universo

materno, o racismo etc., por meio de roteiros de entretenimento, gerando conexão com a sua audiência.

Imagem 1 - Andressa Reis com o filho Caetano e a filha Maria



Fonte: Print de tela do Instagram (reprodução)

Como resultado da quantidade expressiva de informações disponíveis na internet, acumulam-se “sugestões” sobre o que fazer ou não, que dificulta a racionalização da maternidade, que é visto socialmente como um projeto de vida exclusivamente feminino. Espaços digitais como o de Andressa, possibilitam que diferentes questões possam ser levantadas, ainda que sofram críticas sobre os assuntos abordados, até de forma agressiva e desrespeitosa. Conforme a popularidade cresce e o engajamento aumenta, Andressa ludicamente levanta posicionamentos contra a sobrecarga materna, na tentativa de chacoalhar as mães e quem sabe as estimularem a mudarem de postura frente aos seus parceiros e redes de apoio, se houver.

Segundo Braga, no ambiente digital se vê uma espécie de hierarquia simbólica, em que compartilhar o conhecimento entrecruzando com a cultura de consumo, idealizações, debates feministas, papéis de gênero e repertórios múltiplos auxiliam na construção de repertório e interação entre seguidoras de perfis maternos. (Braga, 2021, p.23)

Interessadas em toda informação a respeito da realidade que vivem como mães, essas mulheres posicionam-se frente aos saberes tradicionais, aos saberes especializados e alternativos, às posições pessoais díspares das amigas digitais, a elaborar uma teorização informal sobre a maternidade que orienta suas ações no cotidiano para fins

práticos, mas não políticos, pois discutem, experimentam e teorizam a maternidade como questão pessoal (Braga, 2021, p.35).

Imagem 2 - Perfil de Andressa Reis no Instagram - desobrigação paterna



Enquanto homens podem e são incentivados a expressarem sua raiva, mulheres são ensinadas a reprimi-la, como se a raiva não fosse inerente ao ser humano, como se SÓ os hormônios justificassem nosso estresse, descontentamento, inconformismo, cansaço, solidão... Fonte: Print de tela do Instagram (reprodução)

Para esta discussão, mapeamos 29 postagens em vídeo, no qual 16 publicações consideramos relevantes para a observação espontânea, pois 13 configuram-se publicidades com marcas. Os conteúdos publicados por Andressa, especialmente ao longo do recorte proposto neste artigo, entre março e maio de 2023, retratam a rotina de mães reais que vivem a fuga parental quando se trata de dar suporte a mãe, o acúmulo de funções, a exaustão, os desafios de educar crianças pretas e as formas de autopercepção de beleza e cuidado com elas; os equívocos cometidos pelos adultos ao interagirem com crianças, comportamentos que não fariam se lidasse com adultos e muitos outros. A postagem escolhida para ilustrar a abordagem desse perfil é uma representação da irresponsabilidade paterna, que se desobriga de exercer o seu papel de pai, assim como os cuidados com os filhos.

Ao terem filhos, as mulheres são sobrecarregadas tendo que educar, cuidar da casa, estar disponível para o parceiro, ser positiva e acolhedora, além de lidar com suas próprias questões individuais, se sobrasse tempo. As publicações de Reis propõem ampliar os questionamentos sobre as frustrações e julgamentos causados pela idealização da maternidade. Percebemos nos comentários que diferentes mulheres dividem suas insatisfações com abandonos e sobrecargas.

No entanto, o compartilhamento de experiências, não quer dizer que ao propor em seus vídeos tais considerações, está livre de qualquer juízo de valor de sua audiência.

Observamos em alguns comentários que a ideia de educar os filhos com respeito e afetividade levantadas por Andressa Reis em suas publicações suscitam críticas, pois muitos sujeitos acreditam que a autoridade é construída por meio de punições e comportamentos violentos, e que sem isso as crianças são indisciplinadas. Algo preocupante quando pensamos em uma educação acolhedora.

Evidentemente, o reconhecimento digital traz frutos econômicos para Andressa Reis, que acrescenta ao fazer materno, o papel de influenciadora digital, empreendendo com sua própria marca, os conteúdos maternos viram tema de ações publicitárias e contribuem para a promoção de vendas dos livros infantis escritos por ela. Para Bauman (2014), os usuários das redes digitais renunciam à privacidade por conta própria em busca de uma cortesia da Internet ou ainda pela alegria de ser percebido. Neste sentido, a confiança e a credibilidade desses sujeitos que anseiam e buscam sucesso são aspectos relevantes para a construção de uma marca pessoal, do “sujeito-empendedor”.

Imagem 3 - Perfil de Andressa Reis no Instagram - educação x punição



“Dos stories pro feed. Ainda há uma preocupação maior em como “corrigir” do que como educar”. Fonte: Print de tela do Instagram (reprodução)

As redes on-line, que têm como característica principal as produções imagéticas, mostraram-se relevantes ferramentas de marketing digital para as empresas publicizarem seus produtos e serviços, incentivando os sujeitos a participarem do movimento, sendo ora trabalhador da marca, ora consumidor. Kotler, Kartajaya e Setiawan (2017) afirmam que os

consumidores atuais estão predispostos a serem convencidos por outras pessoas, ainda que estejam munidos de um número expressivo de informações mediante os usos da internet. Os consumidores “também se tornaram dependentes demais das opiniões dos outros, que muitas vezes se sobressaem as preferências pessoais” (KOTLER; KARTAJAYA; SETIAWAN, 2017, p. 44).

O universo da maternidade possibilita que mães empreendam digitalmente, e quem produz conteúdo engajante, se sobressaia, profissionalizando o seu perfil, como se fosse um “novo currículo”. As tecnologias midiáticas, especificamente o Instagram, nos faz sentir necessidade de ter um comportamento de produtores de conteúdo, reforçando representações imagéticas que desejamos despertar no outro. Essas mães influenciadoras passam a empreender em uma maternidade midiática, percebem o compartilhamento de experiências maternas como uma possível fonte de renda por meio do empreendedorismo digital, o que Abilio (2019) destaca que é um processo de autogerenciamento-subordinado, no qual não são contratadas de uma empresa, mas estão engajadas em trabalhos via plataformas, e monetizam suas representações identitárias.

Imagem 4 - Andressa Reis com o filho Caetano e a filha Maria em campanha publicitária para empresa Hering



Fonte: Print de tela do Instagram (reprodução)

Grohmann (2020) nos lembra que os trabalhadores de plataforma têm em seu imaginário um chefe invisível, o algoritmo, que não está ali para pontuar o que precisa ser melhorado, mas sim para ser nutrido e estimulado pelo uso e avaliação da coletividade, além de fazer com que os sujeitos dançam no frenesi econômico, na tentativa de conseguir um pouco mais de renda.

Karhawi (2021, p. 427), constatou em sua tese de doutoramento que há quatro fases características: vanguarda, legitimação, institucionalização e a profissional.

Vanguarda: há presença de um amadorismo e é quando surgem os primeiros blogs, e nem se falava sobre possibilidade de ganhar muito dinheiro com compartilhamento de conteúdos; Legitimação: as então blogueiras, passam a construir reputação tendo como base a confiança de seus pares. Relação movida ao delineamento de valores comuns que geram credibilidade e segurança; Institucionalização: Deixa de ser hobby para ser profissão. Elas já conhecem o valor de mercado que podem cobrar por suas publicidades e surge o termo influenciadoras digitais. E Karhawi (2021) justifica que a troca de nome simboliza uma multiplicidade de áreas de atuação. Iniciam discussões sobre ética profissional; Profissionalização: O foco agora é a visibilidade. Se antes a blogueira focava em conteúdo, agora passa a ser evidente a sua identidade, dando importância à exposição de si, por meio do audiovisual.

Podemos entender que Andressa Reis já se encontra, no ambiente digital, na etapa de profissionalização proposto por Karhawi (2018), no qual carrega e endossa a sua própria marca como “produto” a ser consumido. A partir do que apresentamos aqui, concordamos sobre a necessidade de abertura de diálogos em perfis expressivos como da influenciadora aqui analisada, conjuntamente com os relatos de suas seguidoras sobre as maneiras como lidam com suas rotinas maternas, contribuem para fortalecimento de conexões de mães reais confrontando os discursos padronizadores e romantizados da maternidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo apresentou uma reflexão acerca do fazer materno exposto no Instagram, considerando que há exposições nesta ambiência digital equivalentes a uma romantização da maternidade. Ter mulheres mães que se colocam como produtoras de conteúdo “provocador”, transformam, mesmo que aos poucos, a forma de ver e agir na maternidade, no qual idealizações podem levar à frustração nas experiências das mulheres que buscam informação sobre esse universo desconhecido em sua vivência única. Embora tenhamos cobranças sociais que responsabilizam as mulheres pelo sucesso profissional, nos relacionamentos afetivo/amorosos e na maternidade inspiradora, vemos mães dispostas a levantar ponderações sobre o desequilíbrio dos papéis sociais que exigem da mãe uma dedicação exclusiva e exaustiva, destacando que o parceiro tem a responsabilidade e a obrigação de exercer seu papel de pai de forma autônoma e participativo, sem a necessidade da mulher ter o encargo de orientá-lo.

Selecionamos o perfil de Andressa Reis uma vez que nos ajuda a entender que acolher as crianças é o mais assertivo para o seu desenvolvimento; ampliando a discussão de que é possível dar limites com gentileza, evitando gritos, ameaças ou punições, assim como incentivar os adultos responsáveis a lidar com suas feridas sem espelhar nos filhos. Nesse ínterim, observamos recortes de uma maternidade real, que não só se preocupa em engajar por meio dos likes, mas ultrapassar as telas por meio de um discurso político. Maternar também é um fazer político, que instaura performances revolucionárias.

É essencial reconhecer que a maternidade é uma experiência única para cada mulher e que nem todas as experiências são positivas o tempo todo. É importante promover uma narrativa mais realista e inclusiva, onde as mães se sintam à vontade para compartilhar suas experiências sem os sentimentos de inadequação por não seguirem os padrões pressupostos.

O próprio ato de criar um perfil com o objetivo de compartilhar e comunicar ideias e concepções sobre a criação de crianças e o papel materno é, em si, uma escolha para desmistificar o papel de “mãe perfeita” que é imposto às mulheres. Ao divulgar seus relatos e percepções, as mulheres têm a possibilidade de repensar aquilo que é dito como “norma”, aliviando suas culpas e responsabilidades, compreendendo que existem alternativas.

Sendo assim, o compartilhamento sobre o fazer materno no Instagram trazendo desconforto, contribui para a desromantização da maternidade de várias maneiras, pois o contrário tende a estimular as pessoas a compartilharem apenas os momentos positivos e as experiências agradáveis da maternidade, levando outras mães a acreditarem que a maternidade é sempre uma experiência feliz e gratificante, ocultando os desafios e as dificuldades que também estão presentes.

REFERÊNCIAS

ABILIO, L. C. (2019). **Uberização: Do empreendedorismo para o autogerenciamento subordinado**. *Psicoperspectivas*, 18(3). <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue3-fulltext-1674>.

AzMina. **Por que tantas mulheres não querem ser mães?** Disponível em https://youtu.be/kkM_kbZbRVY. Acessado em 16.12.2022.

BRAGA, Adriana. **“Maternidades digitais: identidade, classe e gênero nas redes sociais”**. In: OLIVEIRA-CRUZ, Milena Freire de; MENDONÇA, Maria Collier de. *Maternidade nas mídias*. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2021. p. 17-40.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016. 402p.

GROHMANN, Rafael. **Trabalho Digital: o papel organizador da comunicação.** COMUN. MÍDIA CONSUMO, SÃO PAULO, V. 18, N. 51, P. 166-185, JAN./ABR. 2021.

HAN, Byung-Chul **No enxame: perspectivas do digital** / Byung-Chul Han ; tradução de Lucas Machado. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2018.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade paliativa: a dor hoje** / Byung-Chul Han ; tradução Lucas Machado. – 1. ed. – Petrópolis, RJ : Editora Vozes, 2021.

KARHAWI, I., & PRAZERES, M. (2022). **Exaustão algorítmica: influenciadores digitais, trabalho de plataforma e saúde mental.** *Revista Eletrônica De Comunicação, Informação & Inovação Em Saúde*, 16(4), 800–819. <https://doi.org/10.29397/reciis.v16i4.3378>

KARHAWI, I. **De blogueira à influenciadora: motivações, ethos e etapas profissionais na blogosfera de moda brasileira.** 2018. São Paulo. Tese de Doutorado em Comunicação. Universidade de São Paulo.

KOTLER, P; Kartajaya, H; SETIAWAN, I. **Marketing 4.0/** Philip Kotler, Hermawan Kartajaya, Iwan Setiawan; Tradução de Ivo Korytowski. Rio de Janeiro: Sextante, 2017.

OLIVEIRA-CRUZ, Milena Freire de. MENDONÇA, Maria Collier de. **Maternidade nas mídias** [recurso eletrônico] / Milena Freire de Oliveira-Cruz, Maria Collier de Mendonça (org.). – Santa Maria, RS : FACOS-UFSM, 2021.

OLIVEIRA-CRUZ, Milena Freire de; CONRAD, Kalliandra. **“Refletindo maternidades e redes sociais digitais a partir do feminismo matricêntrico”.** *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 30, n. 2, e86996, 2022.

STATISTA. **Distribuição de influenciadores do Instagram no Brasil em 2020, por número de seguidores.** Disponível em <https://www.statista.com/statistics/1119802/brazil-instagram-influencers-followers/>. Acessado em 07/12/2020.

RESULTADOS DIGITAIS. **Marketing de Influência: gerando vendas com influenciadores digitais.** Disponível em <https://www.rdstation.com/resources/ebooks/marketing-de-influencia/?external=1>. Acesso em 20/02/2021.

TERRA, Carolina F. **Marcas influenciadoras digitais: como transformar organizações em produtoras de conteúdo digital.** São Caetano do Sul: Difusão Editora, 2021.

TERRA, Carolina Frazon. SÁ MARTINO, Luís Mauro. **De funcionário a influencer: novas atribuições comunicacionais?** //REVISTA DISPOSITIVA, v. 12, n. 21, p. 35 - 56 - jan/jun (2023)

MOBILIDADE ESPACIAL E O ACESSO GEOGRÁFICO AOS SERVIÇOS DE SAÚDE PÚBLICOS MARANHENSES

Miller Ferreira Muniz
Bacharel em Geografia
miller.fm@discente.ufma.br
UFMA

Matheus Sousa Barros
Mestrando em Geografia
m213893@dac.unicamp.br
Unicamp

Zulimar Marita Ribeiro Rodrigues
Doutora em Geografia
zulimar.marita@ufma.br
UFMA

Higor Rafael dos Santos Borges
Graduando em Geografia
higor.rafael@discente.ufma.br
UFMA

RESUMO: A compreensão do ideal de “saúde” e sua relação com o espaço é tema de discussão cada vez mais frequente no meio científico e sobretudo, político, propondo a superação da visão unilateral acerca do assunto, e, destacando sua dimensão coletiva. Essa percepção mais socioespacial, induz a reflexão acerca das determinações das desigualdades sociais sobre a saúde da população, ampliando a importância da organização espacial e da contiguidade territorial na compreensão da temática. Logo, estabelece-se como objetivo principal deste ensaio, a investigação da relação entre a distribuição territorial dos estabelecimentos de saúde de alta complexidade e a distribuição das principais doenças crônicas citadas pela Pesquisa Nacional de Saúde a escala maranhense. Como secundários, levantamento dos critérios legais da distribuição territorial dos estabelecimentos de saúde brasileiros e a dualidade contígua territorial das redes assistenciais do SUS. Para atingirmos tais pontos, essa pesquisa assume um caráter transversal e descritivo, através de uma análise *qualiquantitativa* no período de 2015 a 2020. Nota-se uma inclinação legitimada de concentração espacial dos serviços de saúde nos grandes centros urbanos e não onde existe maior demanda das patologias abordadas, reforçando a Teoria do Lugar Central e o apontamento que acessibilidade não é um direito universal a todos, mas uma conquista com fortes determinantes sociais e políticos. Outro apontamento, é a confirmação que a distribuição territorial dos estabelecimentos de saúde maranhenses, não segue os parâmetros descritos nas legislações federais, mas prontamente segue os critérios da organização cidadina. E, as redes assistências, em uma relação que destacam a contiguidade espacial, dão margem de compreensão para o território maranhense. O que impulsiona a mobilidade espacial nas redes assistências do Maranhão, tornando a acessibilidade geográfica uma das principais desigualdades sociais na saúde do estado.

Palavras-chave: Mobilidade; Acesso; Desigualdades sociais na saúde; Maranhão.

1. INTRODUÇÃO

Uma das principais objetivações da geografia como técnica espacial, é a investigação das atividades humanas em dominar e modelar a superfície terrestre, delimitando sua área de

atuação e garantindo autenticidade enquanto ciência social. Nesse contexto, o homem é credibilizado como transformador do espaço, figura central das práticas espaciais - ações localizadas determinantes sobre o espaço. Assim, o espaço e a sociedade constroem uma relação intrínseca de dependência, a sociedade só se torna concreta através do seu espaço, e por sua vez, o espaço só é inteligível através da sociedade (CORRÊA, 1987).

Fluxos e fixos interagindo entre si, é o que se compreende por aqui como responsável por “vivificar” o espaço. Originados de ações sociais no meio, o espaço passa a ser geográfico, e, a partir de ações mútuas, personificam as redes geográficas. Assim o espaço, inteligível e modificado por relações sociais é reconhecido por espaço geográfico, e a tecnicidade é o que difere da configuração espacial ou configuração territorial, pois a convergência entre o caráter social e técnico, ainda que não totalmente, coloca-os em departamentos díspares (SANTOS, 1996). Assunto que remete diretamente a território, sua formação a partir das relações sociais e o papel da contiguidade, assunto melhor debatido mais adiante. O que interessa apontar por agora, é o papel das relações sociais no espaço, dando vida e ao mesmo tempo se auto modificando, “geografizando” o meio.

Toda essa questão reverbera a mobilidade espacial nas redes e derivam indagações do tipo: como essa circulação ocorre, quais elementos protagonizam essa ação, e sobretudo, quais razões para tal. Na área da saúde, principalmente, nas redes assistenciais do SUS, é comum os fluxos populacionais em busca de acesso e utilização dos serviços terapêuticos. Pesquisas sanitárias que inserem a conjuntura geográfica em suas investigações, contam com a vantagem de apurar as questões patológicas a partir da sua relação com espaço em todos os seus aspectos, em vez fragmentá-lo, enxergando assim, o acesso através do aspecto geográfico, mas também do cultural, político e econômico. Conjuntura, que destaca, que a reflexão do acesso e utilização dos serviços de saúde do SUS, caracteriza também as desigualdades socioespaciais na saúde (MACHADO, 2019; BARATA, 2009).

As desigualdades sociais na área da saúde são realidades contrastantes e heterogêneas presentes nas redes de acesso aos serviços de saúde, e a partir da observação delas, se iniciam as discussões em torno do acesso e utilização dos serviços de saúde resolutivos, especializados e de qualidade como um direito humano fundamental. As teorias materialistas e a psicossociais, metodologias que versam a temática, por mais que diverjam em alguns pontos, são unilaterais em condicionar as estruturas socioeconômicas como determinantes na problemática. Assim, da mesma forma que o homem constrói seu cotidiano, ele produz as organizações sociais que

determinarão as doenças das quais vão padecer e quem terá acesso aos instrumentos de resolução, logo, toda e qualquer patologia, antes de tudo, é “social” (BARATA, 2009).

Desta maneira, esse simples ensaio tem como objetivo a investigação da configuração da mobilidade espacial nas redes assistenciais de saúde brasileiras e condicionalidade da acessibilidade geográfica aos estabelecimentos públicos, aqui vistos como os fixos a essa eventualidade espacial. Perscrutando a conceituação de conceitos comuns ao conhecimento geográfico e sanitário e a sua legalidade no Estado brasileiro, a pesquisa se direciona a discutir a problemática a nível nacional e observá-la em nível regional. Verificando a relação entre a caracterização espacial dos estabelecimentos de saúde de alta complexidade e a distribuição das patologias principais patologias crônicas presentes no estado do Maranhão citadas na Pesquisa Nacional de Saúde de 2013.

O artigo é composto por três partes principais, além da introdução e conclusão. A primeira seção, discorre sobre os principais conceitos abordados aqui através da análise geográfica, principalmente o de mobilidade espacial e acessibilidade geográfica, e como esse segundo citado se torna um determinante espacial para o primeiro. Na segunda seção, se explana a legalização dos deslocamentos populacionais em busca de acesso e utilização dos serviços de saúde nas redes assistenciais do SUS através das esferas administrativas brasileiras, destacando principalmente a presença de conceitos geográficos em determinações legais sanitárias. Por último, será abordado a convergência entre rede e território e a relação de continuidade que existe entre ambas, se iniciando uma discussão para se compreender as lógicas das redes assistenciais do SUS. Finalmente, verificar a relação à nível regional entre a distribuição dos estabelecimentos de saúde e a concentração de patologias no Maranhão, como um determinante da mobilidade nas redes assistenciais brasileiras.

2. MOBILIDADE ESPACIAL E ACESSIBILIDADE NAS REDES GEOGRÁFICAS

No campo da geografia, a mobilidade espacial refere-se aos padrões, processos e interações espaciais que envolvem o movimento de pessoas, bens e informações dentro de um espaço geográfico. Inclui o estudo dos movimentos e fluxos de pessoas, bens, serviços e conceitos em várias escalas espaciais, desde movimentos locais até migrações e comércio global. Assim, ao estudarmos os fluxos e as trocas que se organizam em um espaço estruturado, ao qual chamamos de região funcional, Castro et al. (2020), explica que há naturalmente uma valorização da vida econômica como fundamento destas trocas e destes fluxos, sejam eles de mercadorias, de serviços de mão de obra, entre outros.

Alguns autores como Doreen Massey (2000), classificam a compreensão do espaço através do tempo, enfatizando a importância da mobilidade espacial por meio das relações, à medida que os sujeitos se deslocam e interagem no espaço. Além disso, a autora aponta que o espaço produz relações de poder e desigualdade, moldadas pela mobilidade espacial, onde, as estruturas se mostram como acesso diferencial de recursos e oportunidades, estabelecendo

E o que ocorre quando o sistema espacial multilateral é falho e a própria região de origem não dispõe de todos os serviços que a sua respectiva comunidade necessita, ou na possibilidade de existência, não serem acessíveis a todos? Para Martins e Vanalli (2004), é nesse momento que nasce o desígnio da migração, indivíduos se transferindo para outras localidades em busca de sanar as suas necessidades, das mais básicas até as mais complexas.

E, contrariamente ao que se imagina, esses deslocamentos populacionais são comuns e quase que podemos classificá-los como inerente à própria história do homem, como afirma Perpétua (2010):

A mobilidade foi sempre, em qualquer período e em todas as sociedades, uma característica inerente à vida humana. Por motivos os mais diversos, em todos os modos de produção pretéritos os homens foram compelidos a deslocar-se sobre o espaço geográfico [...] (Idem, 2010. p. 133).

Castillo (2017), destaca os precipitados nexos que se criam em relação às determinadas conjecturas geográficas, sugerindo uma desvinculação e um novo arranjo conceitual pautado na análise socioespacial. Assim, o autor compreende a mobilidade espacial para além do deslocamento de pessoas, mas também de bens e informações, o que o autor denomina de fluxos materiais e fluxos informacionais, ampliando a compreensão individualista do termo.

Por sua vez, o autor compreende também, a acessibilidade como “conjunto de meios materiais, regulações (normas) e serviços”, que juntos, oferecem condições para as pessoas e bens se deslocarem. Uma tripartite que se manifesta na mobilidade desses atores de três modos: normativa, infraestruturais e de serviços, logo, a acessibilidade é uma propriedade dos lugares, das regiões e sobretudo, dos territórios, condicionada ao controle da disponibilidade geográfica desses lugares.

Tais conjecturas geográficas, permeiam o entendimento do que vem a ser espaço público contemporâneo, e Gomes (2012) ressalta a compreensão para além da simples conceituação, mas para quem é feito e suas responsabilidades com o espaço que está inserido. Dentro desse espaço, Miossec (1976), aponta três interações geradoras de redes, sendo elas: a de distribuição (difusão), a de produção e a de gestão (decisão). Essas, essenciais para entender as interações da cidade no espaço e os seus diferentes papéis.

Assim, discutir a mobilidade e acessibilidade nas redes geográficas nos leva a identificar fatores apontados por Ribeiro (2001), como, a organização espacial a partir de elementos fixos, resultados do trabalho social e por outro lado através dos fluxos, garantindo a interação com os fixos, estabelecendo assim uma rede. Os fluxos ocorrem em diferentes níveis, intensidades e orientações, ocasionando uma diversificação dos objetos e ações engendradas socialmente.

Ressalta-se que as redes geográficas são complexas, numerosas e desiguais, acentuando o processo de desigualdade no espaço, assim o autor expõe que, há uma simultaneidade de redes que se manifestam cada vez mais na rede urbana, no qual o centro pode assumir papéis diferenciados, especializados e/ou hierarquizados, com diferentes fluxos. (Idem, 2001, p.36)

O objeto de discussão desta pesquisa parte de alguns aspectos conceituais citados, como a rede de distribuição, levando em consideração a hierarquia das cidades, estabelecendo uma diferenciação, pautadas na Teoria do Lugar Central de Cristaller (1933), destacando um conjunto de centros ocasionados pela oferta de bens e serviços.

Quanto maior o número de bens e serviços oferecidos (funções centrais), maior será o grau de centralidade daquele centro, como também a sua região complementar (área de mercado), além do maior volume de população externa atendida. (RIBEIRO, 2001, p.37).

A partir dessa centralidade, temos a percepção de acessibilidade a oferta de serviços, entre eles, a oferta de serviços de saúde. A mobilidade ou posição que o indivíduo ocupa em um espaço social determinado, será crucial para a realização de escolhas e para o consumo e uso dos bens e serviços coletivos. De acordo com o IBGE (2007), a disposição espacial dos maiores estabelecimentos de saúde no país, estão centralizados nas metrópoles. Ocasionalmente assim, o processo de migração em busca de tratamentos especializados de saúde.

Assim, Silva Júnior *et al.* (2010), destaca fatores geográficos, desigualdades socioeconômicas e fatores relacionados à organização da oferta e à demanda. Onde, a transformação do espaço pela atividade humana e o tempo de deslocamento constituem parte do processo de mobilidade aos serviços de saúde. Os estudos relacionados à acessibilidade aos serviços de saúde tornam-se ferramentas essenciais para análise da dinâmica do usuário ao serviço.

3. A LEGALIDADE DA MOBILIDADE ESPACIAL NAS REDES DE SAÚDE

Como já debatido acima, o deslocamento populacional em busca de serviços de saúde faz parte do cotidiano das sociedades modernas através das redes, e, devido a sua frequência e ação sobre o espaço, é fatídica sua importância na compreensão das dinâmicas territoriais

(SOUZA, 1995). Todavia, essa temática não se restringe apenas ao meio social, guiando também discussões no meio político brasileiro, prevendo de maneira “legal” através de normas a mobilidade espacial nas redes de saúde no país (ZASLAVSKY E GOULART, 2017).

A materialidade legal do SUS está basificada em princípios: a universalidade, a integralidade e a participação social na gestão do sistema sendo conhecidos com princípios “doutrinadores” e descentralização – regionalização e a hierarquização como “organizativos” (PESSOTO, 2019). Para se compreender melhor a legalização dessa conjuntura geográfica na legislação brasileira, pode-se direcionar aos princípios organizativos, pois nas normas que regem esses, estão mais explícitos os conceitos geográficos alusivo a mobilidade espacial. Como na lei Nº 8.080 de 19 de setembro de 1990, promulgação da Lei Orgânica da Saúde, que se nota diretamente a presença de tais instrumentos legais, de maneira complementar um ao outro:

Art. 8º As ações e serviços de saúde, executados pelo Sistema Único de Saúde (SUS), seja diretamente ou mediante participação complementar da iniciativa privada, serão organizativos de forma regionalizada e hierarquizada em níveis de complexidades crescente. [...]

Art. 9º A direção do Sistema Único de Saúde (SUS) é única, de acordo com o inciso I do art. 198 da Constituição Federal, sendo exercida em cada esfera de governo pelos seguintes órgãos:

I - no âmbito da União, pelo Ministério da Saúde;

II - no âmbito dos Estados e do Distrito Federal, pela respectiva Secretaria de Saúde ou órgão equivalente; e

III - no âmbito dos Municípios, pela respectiva Secretaria de Saúde ou órgão equivalente.

Art. 10º Os municípios poderão constituir consórcios para desenvolver em conjunto as ações e os serviços de saúde que lhe correspondam.

§ 1º Aplica-se aos consórcios administrativos intermunicipais o princípio da direção única, e os respectivos atos constitutivos disporão sobre sua observância.

§ 2º No nível municipal, o Sistema Único de Saúde (SUS), poderá organizar-se em distritos de forma a integrar e articular recursos, técnicas e práticas voltadas para a cobertura total das ações de saúde.

I Art. 17. À direção estadual do sistema Único de Saúde (SUS) compete: – Promover a descentralização para os Municípios dos serviços e das ações de saúde;

II – Acompanhar, controlar e avaliar as redes hierarquizadas do Sistema Único de saúde. (SUS, 1990, n.p).

Nesse recorte exposto acima, percebemos diretamente o elo dos princípios organizativos objetivados em uma rede ampla de atendimento, integral e articulada para garantir acessibilidade universal aos que necessitam de atendimento hospitalar/ambulatorial. Denotando a questão da descentralização e o processo de como ela é exercida voltada para questões da saúde, mais bem explicitada pelo Art. 10º em que se permite desenvolver articulações entre municípios para que, os mais “estruturados” possam oferecer acesso aos outros que não possuem tal privilégio e garantindo assim, o direito universal à saúde a todos, sem problemáticas espaciais.

Essa conjuntura traz à tona a discussão dos ideais de acessibilidade geográficas aos fixos das redes e a mobilidade em busca de tais serviços, mas sobretudo, os instrumentos para que esses direitos civis sejam empregados de forma otimizada. Assim, através da portaria Nº 373 de 27 de fevereiro de 2002, determinando a regionalização como um processo de estratégia de descentralização da saúde em âmbito estadual e municipal. Instruindo assim, a criação do Plano Diretor de Regionalização (PDR) como umas das principais ferramentas de promoção da acessibilidade geográfica nas redes assistenciais do SUS:

1 - DA ELABORAÇÃO DO PLANO DIRETOR DE REGIONALIZAÇÃO Instituir o Plano Diretor de Regionalização - PDR como instrumento de ordenamento do processo de regionalização da assistência em cada estado e no Distrito Federal, baseado nos objetivos de definição de prioridades de intervenção coerentes com as necessidades de saúde da população e garantia de acesso dos cidadãos a todos os níveis de atenção. (BRASIL, 2002, n.p).

O PDR fundamenta-se na conformação de sistemas funcionais e resolutivos de assistência à saúde, por meio da organização dos territórios estaduais em regiões/microrregiões e módulos assistenciais; da conformação de redes hierarquizadas de serviços; do estabelecimento de mecanismos e fluxos de referência e contrarreferência intermunicipais. “objetivando garantir a integralidade da assistência e o acesso da população aos serviços e ações de saúde de acordo com suas necessidades.” (BRASIL, 2002, n.p)

Em conformidade a portaria anterior, a portaria Nº 399, de 22 do 06 de 2006 consolida de vez o SUS e aprova as diretrizes operacionais, criando o pacto pela saúde. Referente aos princípios organizativos da regionalização, ela amplia a compreensão de plano diretor e explana melhor as normativas para que o princípio ocorra de maneira mais fluida e eficaz:

DIRETRIZES PARA A GESTÃO DO SUS

Regionalização

- Os principais instrumentos de planejamento da Regionalização são o Plano Diretor de Regionalização – PDR, o Plano Diretor de Investimento – PDI e a Programação Pactuada e Integrada da Atenção em Saúde – PPI, detalhados no corpo deste documento.

- Para auxiliar na função de coordenação do processo de regionalização, o PDR deverá conter os desenhos das redes regionalizadas de atenção à saúde, organizadas dentro dos territórios das regiões e macrorregiões de saúde, em articulação com o processo da Programação Pactuada Integrada.

- O PDI deve expressar os recursos de investimentos para atender as necessidades pactuadas no processo de planejamento regional e estadual.

- No âmbito regional deve refletir as necessidades para se alcançar a suficiência na atenção básica e parte da média complexidade da assistência, conforme desenho regional e na macrorregião no que se refere à alta complexidade.

- Deve contemplar também as necessidades da área da vigilância em saúde e ser desenvolvido de forma articulada com o processo da PPI e do PDR.

2.1- Objetivos da Regionalização:

- Garantir acesso, resolutividade e qualidade às ações e serviços de saúde cuja complexidade e contingente populacional transcenda a escala local/municipal;

-Potencializar o processo de descentralização, fortalecendo estados e

municípios para exercerem papel de gestores e para que as demandas dos diferentes interesses loco-regionais possam ser organizadas e expressadas

2.1 - São princípios gerais do financiamento para o Sistema Único de Saúde:

-Responsabilidade das três esferas de gestão – União, Estados e Municípios pelo financiamento do Sistema Único de Saúde;

-Redução das iniquidades macrorregiões, estaduais e regionais, a ser contemplada na metodologia de alocação de recursos, considerando também as dimensões étnico-racial e social. (BRASIL, 2006, n.p)

A partir do pacto de 2006, explicita a adesão dos Municípios, Estados e União ao Termo de Compromisso de Gestão, que inicialmente, otimizaram os fluxos de câmbios de verbas da esfera federal até a municipal, passando a incorporar a atenção; básica, média e alta complexidade da assistência, vigilância em saúde, assistência farmacêutica e gestão do SUS em blocos de financiamento. O documento do Ministério da Saúde, em parceria com outros órgãos denominado de “Regionalização solidária e cooperativa orientações para sua implementação no SUS” (Departamento de Apoio à Descentralização, 2006), destaca o Plano de regionalização (PDR) como uma importante estratégia para aprimoramento do SUS e para a efetivação de relações intergestores mais solidárias e cooperativas destacando alguns objetivos que o plano pretendia alcançar:

- Garantir acesso, resolutividade e qualidade às ações e serviços de saúde, cuja complexidade e contingente populacional a ser atendido transcenda à escala local/municipal.
- Garantir a integralidade na atenção à saúde, ampliando o conceito de cuidado à saúde no processo de reordenamento das ações de promoção, prevenção, tratamento e reabilitação, garantindo acesso a todos os níveis de complexidade do sistema.
- Potencializar a descentralização do sistema fortalecendo o papel dos estados e dos municípios, para que exerçam amplamente suas funções gestoras e para que as demandas e interesses loco regionais se expressem nas regiões (e não fora delas).
- Racionalizar os gastos e otimizar a aplicação dos recursos, possibilitando ganhos de escala nas ações e serviços de saúde de abrangência regional. (MS, 2006, p 19).

Diante disso, podemos afirmar, que o SUS desde o seu princípio, não mede esforços para tornar-se universal, integral e contando com a participação popular, realizando absorção de discussões acerca de conceitos espaciais, culminando em artifícios que visam antes de tudo a universalidade do SUS. Tal como o PDR, que consolida de vez a organização da distribuição dos serviços de saúde e aprimora as condições de acesso e utilização dos serviços de saúde brasileiros.

4. A ESPACIALIZAÇÃO DAS REDES ASSISTENCIAIS DE SAÚDE E A ACESSIBILIDADE COMO DESIGUALDADE SOCIAL NA SAÚDE

O debate acerca do que vem a ser e quais critérios caracterizam um território, é um dos temas mais pertinentes do meio científico geográfico. A sua conceituação segundo o senso comum, tende a simplificar e esvaziar a discussão, credibilizando-o a uma simplória delimitação espacial ligada estritamente a questões políticas. Não que essa consciência esteja errada, mas aqui ficaremos com a concepção de Souza (1995), que entende o território como um campo de força, relações sociais projetadas no espaço, e esse, em sua materialidade, chamado de substrato material espacial.

É importante citar esse agregado conceitual, pois é nele que encontramos uma das questões que movem esse ensaio – qual a metodologia utilizada para se associar dois elementos que destacam a contiguidade espacial, e, sua representação gráfica não é de fácil compreensão? O mesmo autor que concebe a duplicidade, é o mesmo que responde essa questão apontando que as relações ou redes sociais (concepção intangível) dão sentido ao próprio território (concepção tangível), formando o território-rede ou território descontínuo:

[...] o território descontínuo associa-se a um nível de tratamento onde, aparecendo os nós como pontos dimensionais, não se coloca evidentemente a questão de investigar a estrutura interna desses nós, ao passo que, à escala do território contínuo, que é uma superfície e não um ponto, a estrutura espacial interna precisa ser considerada. Ocorre

que, como cada nó de um território descontínuo é, concretamente e à luz de outra escala de análise, uma figura bidimensional, um espaço, ele mesmo um território (uma favela territorializada por uma organização criminosa), temos que cada território descontínuo é, na realidade, uma rede a articular dois ou mais territórios contínuos (IDEM, p. 93).

Referente a área da saúde, a esfera compreende redes de saúde formada da seguinte forma: “[...]estabelecimentos de saúde (centros de saúde, ambulatorios, hospitais etc.), organizados por regiões, de acordo com características geográficas, fluxo de demanda e perfil epidemiológico, integrados em níveis de complexidade crescente” (MACHADO E LIMA, 2017). Assunto que remete a crise da geografia crítica, momento em região deixa de ser um produto e passa a ser um meio, se instaurando a análise regional, que ainda divide o espaço a partir de critérios despóticos, busca explicar a relevância dada para determinados lugares. Nessa lógica, nasce a ideia de “região polarizada” ou regiões funcionais, que não vislumbra uniformidade no espaço, mas relações sociais diversas dando forma ao espaço. Ocasionalmente, por sua vez, a valorização da cidade e sua organização, observando a determinação das ofertas de serviços, nas diferenciações e hierarquizações citadinas (GOMES, 1995).

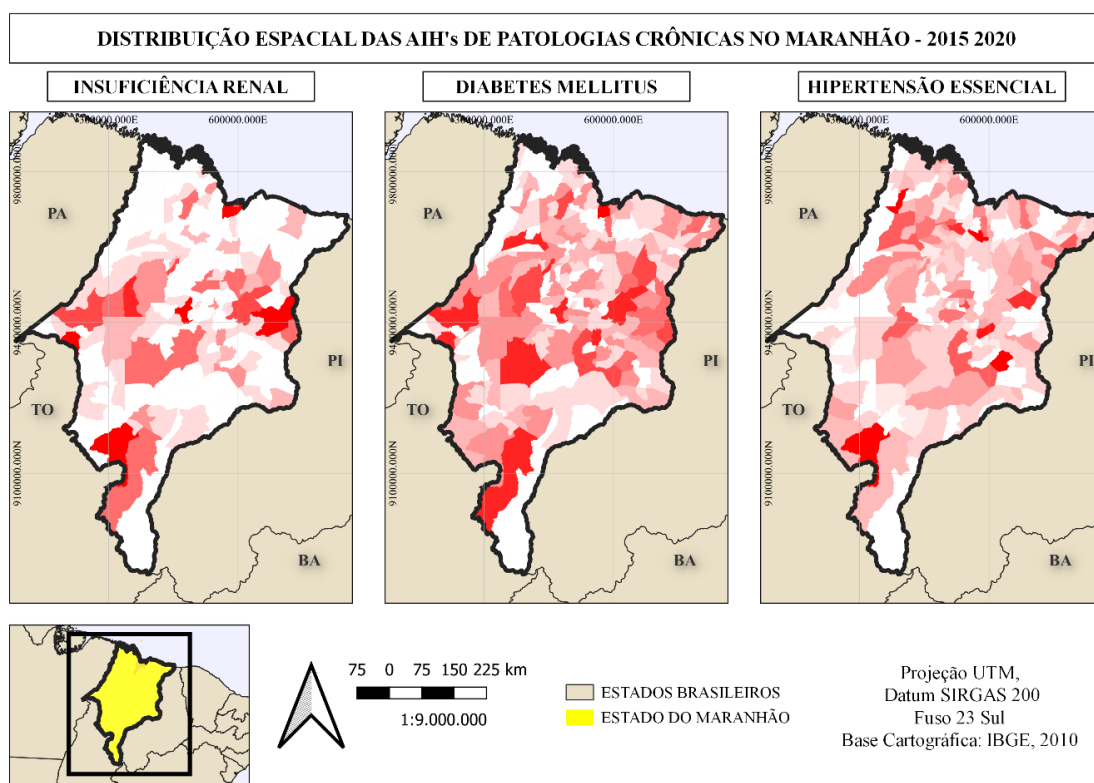
Alusivo também a Teoria do Lugar Central, observação da hierarquização citadina a partir dos critérios da capacidade de produção e disponibilidade de um determinado serviço e a distância necessária a ser percorrido para acessar tal oferta (CHRISTALLER, 1966). Nessa lógica, acessibilidade não é um direito universal a todos que ocupam determinado espaço, mas uma conquista com fortes determinantes sociais e políticos. O que abra margens para discrepâncias minimamente inteligíveis, pois o mesmo responsável por criar sistemas de saúde aptos a resolver questões primeiramente sanitárias, é o que nega acesso a eles, desencadeando as desigualdades sociais em saúde – a organização social:

As desigualdades sociais em saúde podem manifestar-se de maneira diversa no que diz respeito ao processo saúde-doença em si, bem como ao acesso e utilização de serviços de saúde. As desigualdades no estado de saúde estão de modo geral fortemente atreladas à organização social e tendem a refletir o grau de iniquidade existente em cada sociedade! O acesso e a utilização dos serviços refletem também essas diferenças, mas podem assumir feições diversas, dependendo da forma de organização dos sistemas de saúde. Há sistemas que potencializam as desigualdades existentes na organização social e outros que procuram compensar, pelo menos em parte, os resultados danosos da organização social sobre os grupos socialmente mais vulneráveis [...] (BARATA, 2009).

Essa compreensão acerca da presença das desigualdades sociais em saúde nas redes de assistenciais de saúde brasileiras é um fator importante pois engloba o acesso e utilização dos serviços de saúde, e sobretudo, a sua distribuição no território contínuo. Ainda que seja um direito, o acesso universal não é democrático, há concentração de serviços nas cidades de maior

centralidade, levando com que cidades de menores centralidades percam “importância” no território descontínuo e sofram as consequências sociais, e nesse caso, também sanitárias (MACHADO E LIMA, 2017). Assim, pode-se convergir que na lógica das redes assistenciais da saúde, entre os principais critérios para se estabelecer um estabelecimento de saúde, não é a necessidade sanitária de tal população. A caracterização espacial abaixo, mostra a distribuição espacial de 3 patologias crônicas no estado do Maranhão e como elas se configuram no território.

IMAGEM 1: DISTRIBUIÇÃO ESPACIAL DAS AIH'S CRÔNICAS NO MARANHÃO – 2015 A 2020

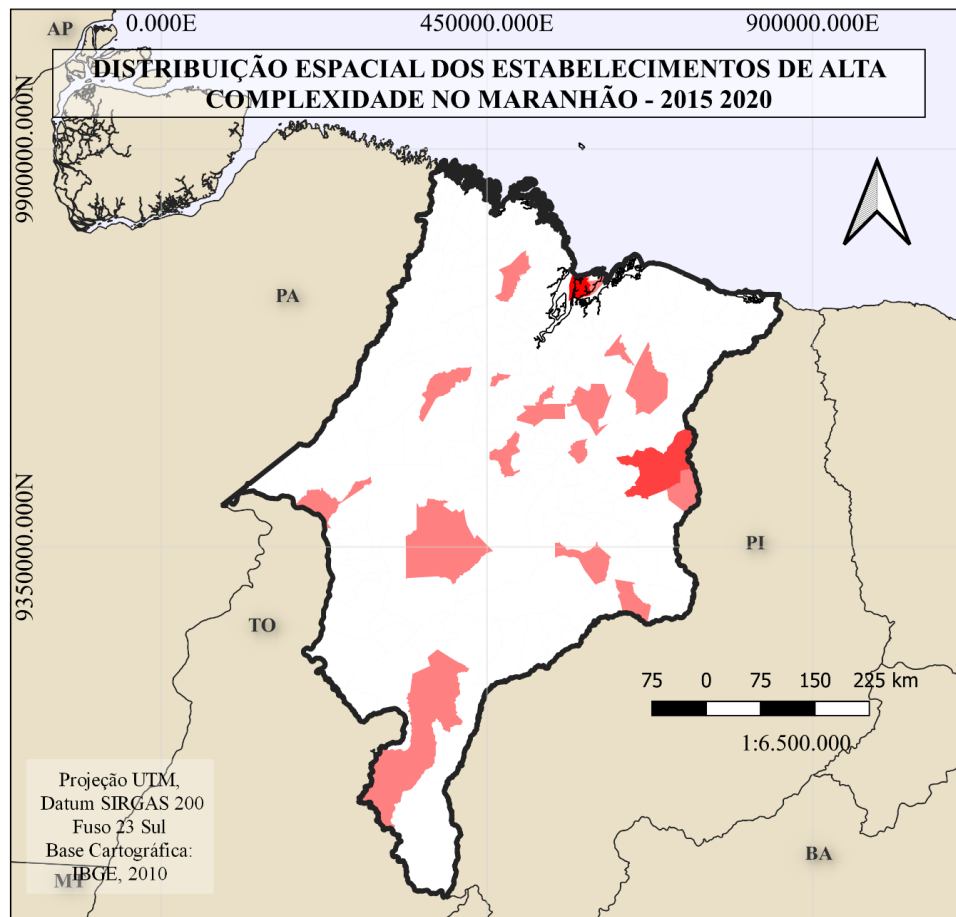


Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Sistema de Informações Hospitalares do SUS – SIH/SUS (2023).

Nota-se que há patologias mais distribuídas que outras e existem áreas com pouca concentração de patologias, mas a caracterização explana que são minorias e ambas as patologias estão presentes em quase todo o território. Todas elas mostram áreas de concentração e algumas compartilham do mesmo espaço. Outra evidência, é a tendência de maior concentração voltada para o Sudoeste e Nordeste do estado do Maranhão, e sobretudo o Norte, onde se concentra a capital do estado. Assim, é coerente que essa distribuição patológica no espaço soe alguma determinação sobre a distribuição espacial dos estabelecimentos de saúde, principalmente os de alta complexidade, responsáveis por tratamentos e terapias no SUS

(MACHADO E LIMA, 2017). A caracterização espacial abaixo, mostra a concentração de estabelecimentos de alta complexidade no Maranhão e sua configuração.

IMAGEM 2: DISTRIBUIÇÃO ESPACIAL DOS ESTABELECIMENTOS DE ALTA COMPLEXIDADE NO MARANHÃO – 2015 a 2020



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Sistema de Informações Hospitalares do SUS – SIH/SUS (2023).

Aqui nota-se, que a distribuição dos estabelecimentos em alta complexidade é irregular, ainda que haja distribuição em todo território, a tendência de concentração é maior nas regiões Leste e Norte do Estado. Em contrapartida, há regiões com representações ínfimas de estabelecimentos, como o Noroeste, Nordeste e o Sul. A comparação das duas especializações nos leva a uma observação díspar, com concentração relevante em apenas duas regiões do estado, desassistindo territórios que possuem grandes manifestações de patologias e necessitam de cobertura. Expondo na prática, que há a problemática de disparidade na relação da concentração de manifestações de patologias e a distribuição estabelecimentos de saúde subsidiados pelo SUS, principalmente se estabelecida a escala regional.

O que permite presumir que há problemas de acesso e pessoas precisam se deslocar para usufruir de tais serviços. Machado e Lima (2017) observam essa constância e relatam que os fluxos nas redes assistências são regulados pelos próprios estabelecimentos e geralmente são de caráter intermunicipal. Entretanto, devemos atentar que somente a disponibilidade do estabelecimento não garante acesso, esse fixo precisa garantir também a oferta do serviço necessário e as condições de acesso para que ele seja realmente útil e universal a população (MACHADO, 2019). Realidade incompatível com o estado do Maranhão, em que há casos de pessoas que precisam corroborar com as estatísticas de migrações intrarregionais, se deslocando para outros estados do Brasil, como principal critério de escolha a oferta e acesso do serviço:

[...] as cidades do Médio Parnaíba, cuja população direciona-se para Teresina; por outro lado, no Noroeste do Maranhão, os casos mais complexos são encaminhados para Belém, mais perto que São Luís; quando as cidades de Balsas e Imperatriz não atendem as necessidades médico-hospitalares dos moradores de suas respectivas hinterlândias, os mesmos se deslocam para Brasília, Goiânia e São Paulo. Este quadro revela a reduzida influência de São Luís no território maranhense, bem como a concorrência e maior prestação desse serviço por essas capitais [...] (FERREIRA, 2017).

Essas constâncias, tornam os serviços hospitalares/ambulatoriais oferecidos através do SUS, mais sistêmicos e acessíveis de forma direta, não restringindo a barreiras espaciais e garantindo condições de acesso a tais serviços. Impactando diretamente a mobilidade em busca de serviços de saúde, pois torna os fixos das redes mais acessíveis e abrangentes, freando a possibilidade de longos deslocamentos em busca de resoluções patológicas. Pois com a descentralização facilitando a integralidade e universalidade das redes, até mesmo resolução de doenças mais complexas, como a IR, se tornam cada vez mais possíveis.

5. CONCLUSÃO

Assim, se expõem uma falha no sistema de saúde, que implica dizer a problemática da concentração da oferta do serviço em si, impacta diretamente a acessibilidade nas redes assistenciais em inúmeras circunstâncias. Logo, isso nos leva às tendências de deslocamento populacional em busca de atendimento disponível e acessível, protagonizando assim, as desigualdades sociais na área da saúde.

Apesar das estratégias de garantia ao acesso, resolutividade e qualidade às ações e serviços de saúde, ainda versamos por uma espacialização desigual relativa as redes assistenciais e de acessibilidade a saúde. Isso é reafirmado a partir da ideia de região polarizada, observando as determinações de ofertas de serviço de acordo, principalmente, com a hierarquização cidadina. Desta forma, reiteramos o debate em torno da discussão relacionada ao

acesso democrático e universal a saúde que infelizmente caminha na contramão, refletindo um papel centralizado e descontínuo, sendo algo observado diretamente nas redes assistencialistas do Maranhão.

Fica evidenciado a tendência dos aparelhos de saúde concentrados próximos aos núcleos urbanos de influência, seguindo uma hierarquização de prioridades, seja ela próxima a divisa com outras unidades federativas, próximas a cidades de médias ou grandes de determinada região ou na região de influência da capital do estado, São Luís.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Diego Pinheiro; DA SILVA, Cristiano Martins. ST 1 MOBILIDADE ESPACIAL E INTEGRAÇÃO REGIONAL: ANÁLISE DOS FLUXOS POPULACIONAIS MOTIVADOS PELO SERVIÇO DE SAÚDE NA MICRORREGIÃO DE PORANGATU, 2010–2014. **Anais ENANPUR**, v. 16, n. 1, 2015.

BARATA, Rita Barradas. **Como e por que as desigualdades sociais fazem mal à saúde**. 1 ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, v. 1, 2020. 118 p.

BRASIL. Ministério da Saúde. **SIH: Sistema de Informações Hospitalares**. Brasília, Departamento de Informática do SUS, 2023. Disponível em: <<https://datasus.saude.gov.br/aceso-a-informacao/producao-hospitalar-sih-sus/>> Acesso em: 07 de fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **CNES: Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde**. Brasília, Departamento de Informática do SUS, 2022. Disponível em: <<https://datasus.saude.gov.br/cnes-estabelecimentos>> Acesso em: 07 de fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. **Lei Orgânica da Saúde**. Dispõe as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Brasília, set. 1990.

BRASIL. PORTARIA Nº 399, de 22 de fevereiro de 2006. **Pacto pela Saúde 2006**, Brasília, DF, fev. 2006. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/sas/2006/prt0211_22_02_2006.html. Acesso em: 12 mai. 2023.

BRASIL. PORTARIA Nº 373, de 27 de fevereiro de 2002. **Pacto pela Saúde 2006**, Brasília, DF, dez. 2002. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2002/prt0373_27_02_2002.html. Acesso em: 12 mai. 2023.

CHRISTALLER, Walter. **Central places in southern Germany**. New Jersey: PRENTICE-HALL, 1996. 132 p.

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço, um conceito-chave da geografia. *In*: DE CASTRO, Iná Elias; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia: Conceitos e Temas**. 19 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. 354 p. cap. 21 p. 16 - 47.

FERREIRA, Antônio José de Araújo Ferreira. **A reestruturação urbana maranhense: dinâmica e perspectivas**. São Luís: Edufma, 2017.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. O conceito de região e sua discussão. *In*: DE CASTRO, Iná Elias; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia: Conceitos e Temas**. 19 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020. 354 p. cap. 2, p. 49 - 76.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional de Saúde 2013**: Acesso e utilização dos serviços de saúde, acidentes e violências. Rio de Janeiro: Fiocruz, v. 2, 2015. 75 p. Disponível em: <https://www.icict.fiocruz.br/sites/www.icict.fiocruz.br/files/PNS%20Vol%202.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023.

MACHADO, Carolina Silveira Rocha; LIMA, Ana Carolina Cruz. DISTRIBUIÇÃO ESPACIAL DO SUS E DETERMINANTES DAS DESPESAS MUNICIPAIS EM SAÚDE. **Revista de Economia do Nordeste**. Fortaleza, 2021. 25 p. Disponível em: <<https://www.bnb.gov.br/revista/index.php/ren/article/view/1305#:~:text=O%20objetivo%20do%20artigo%20%C3%A9,cobertura%20dos%20servi%C3%A7os%20de%20sa%C3%BAde>> Acesso em: 01 jan. 2023.

MACHADO, José Roberto. ESPACIALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DOS USUÁRIOS DO HOSPITAL UNIVERSITÁRIO DE LONDRINA-PR: COMO ESTES ACESSAM SEUS SERVIÇOS? *In*: RIBEIRO, Eduardo Augusto Werneck *et al.* **Regionalização e Gestão dos Serviços de Saúde**. 1 ed. Blumenau: Instituto Federal Catarinense, 2019. 187 p.

MASSEY, Doreen B. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Bertrand Brasil, 2008.

PESSOTO, Umberto Catarino. O DISCURSO DA REGIONALIZAÇÃO NA POLITICA NACIONAL DE SAÚDE *In*: RIBEIRO, Eduardo Augusto Werneck *et al.* **Regionalização e Gestão dos Serviços de Saúde**. 1 ed. Blumenau: Instituto Federal Catarinense, 2019. 187 p.

RIBEIRO, Miguel Ângelo. As redes geográficas sob a ótica analítica de Miossec. **Geo Uerj**, n. 10, p. 35, 2001.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: Técnica e tempo. Razão e Emoção**. 4 ed. São Paulo: Edusp, 1996. 337 p.

SOUZA, Marcelo José Lopes. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. *In*: DE CASTRO, Iná Elias; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia: Conceitos e Temas**. 19 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. 354 p. cap. 21 p. 77 - 116.

SILVA JÚNIOR, Evanildo Souza da et al. Acessibilidade geográfica à atenção primária à saúde em distrito sanitário do município de Salvador, Bahia. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, v. 10, p. s49-s60, 2010.

UNGLERT, Carmen Vieira de Sousa. O enfoque da acessibilidade no planejamento da localização e dimensão de serviços de saúde. **Revista de Saúde Pública**, v. 24, p. 445-452, 1990.

ZASLAVSKY, Ricardo; GOULART, Bárbara Niegia Garcia. **Migração pendular e atenção à saúde na região de fronteira**. *Ciência & Saúde Coletiva*, São Paulo, v. 22. 6 p, Dez 2017.

MULHERES QUE LUTAM POR HABITAÇÃO EM SÃO LUÍS: UMA ANÁLISE DO SUJEITO EM DISCURSOS JORNALÍSTICOS

Tayane Cristina Sousa Araujo
Graduanda em Letras
tayanec.araujo@gmail.com
UFMA

Mônica da Silva Cruz
Doutora em Linguística e Língua Portuguesa
monicruz5675@gmail.com
UFMA

RESUMO: No período de pandemia causado pelo covid-19, foi realizado pelo IBGE, no ano de 2020, um levantamento de dados para enfrentamento contra o coronavírus, em que São Luís surgiu como a quinta capital brasileira com maior percentual por habitação em aglomerados denominados invasões, favelas e palafitas. Essas ocupações surgem da luta e consequente repressão (por parte da sociedade e também das instituições do Governo) de pessoas empobrecidas e marginalizadas, que se veem obrigadas a ocupar espaços inutilizados ou abandonados pelos responsáveis na cidade. Uma rápida visualização em notícias sobre pautas ligadas à moradia no país nos mostra muitas mulheres protagonizando essa reivindicação por um lugar visto que muitas são as provedoras de suas famílias. Com base em estudos discursivos foucaultianos, propõe-se uma leitura arqueogenealógica (FOUCAULT, 2000) sobre mulheres que lutam por habitação em São Luís (MA), em narrativas jornalísticas que circulam na capital maranhense. Dessa forma, buscamos identificar como essas mídias constroem as mulheres que reivindicam habitação digna em nossa cidade, de onde elas falam e que posições-sujeito elas ocupam nessas narrativas. Utilizando conceitos como sujeito e poder (FOUCAULT, 2010, 2000), além de conceitos de gênero (BEAUVOIR, 1967), objetiva-se compreender como alguns jornais de São Luís produzem regularidades discursivas acerca das mulheres que lutam por moradia, visto que os jornais, tradicionais ou de mídias alternativas digitais, narram com uma certa simetria acontecimentos e produzem documentos de uma época, que sintetizam práticas discursivas de uma sociedade em um determinado tempo. Assim, a pesquisa concentra-se em notícias digitais de dois jornais da cidade, que demarcam a participação feminina, a partir do ano de 2020, na busca pelo direito à moradia na Grande São Luís.

Palavras-chave: Discurso; Sujeito; Mulher; Jornais.

1. INTRODUÇÃO

A questão da moradia irregular em São Luís é um tema que, apesar de ser uma realidade na cidade, também implica em diferentes lados e versões que partem de diferentes grupos de pessoas, emergindo daí diferentes sentidos e entendimentos sobre a situação. Há quem condene as pessoas que ocupam um espaço que pertence a alguém, que as veem como criminosas, e quem entende que existem pessoas marginalizadas na sociedade, que não tem acesso a programas sociais de assistência e vivem em condições precárias.

Em levantamento de dados para enfrentamento contra a covid-19, realizado pelo IBGE em 2020, São Luís aparece como a quinta capital brasileira com maior percentual por habitação

em aglomerados subnormais, também conhecidos como favelas, invasões, loteamento, palafita. São estruturas habitacionais precárias, muitas localizadas longe do centro urbano, distantes de serviços públicos, sem segurança e saneamento básico.

Esses aglomerados habitacionais nascem da busca de pessoas pelo direito à cidade, à uma moradia, visto que muitas não são assistidas pelo Governo, e por isso, se veem obrigadas a ocupar espaços que se encontram inutilizados socialmente na cidade.

Este trabalho de Iniciação Científica do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da UFMA-FAPEMA, constitui o projeto de pesquisa intitulado “Mulheres que lutam por habitação em São Luís (MA): uma leitura arqueogenealógica de narrativas jornalísticas”, e tem por objetivo geral analisar a participação feminina no protagonismo da luta por moradia digna na cidade, utilizando conceitos de Michel Foucault para compreender como o discurso sobre essas mulheres circula na mídia jornalística.

O projeto busca entender, por meio de uma análise do campo discursivo, o enunciado “na estreiteza e singularidade de sua situação”, assim, observando as “condições de sua existência”, especificando seus limites e estabelecendo suas “correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado” (FOUCAULT, 2008, p.31-33). Buscamos compreender os sujeitos que podem falar dessas mulheres, que instituições são autorizadas a se manifestar, no âmbito jornalístico, sobre as mulheres envolvidas em questões habitacionais. Assim, pensamos no grupo de pessoas que buscam por habitação em São Luís, mas principalmente sobre “quem são e onde estão as mulheres” nessa busca.

2. DESENVOLVIMENTO

Em sua obra *A Arqueologia do Saber* (1969), o filósofo francês Michel Foucault apresenta estudos que compreendem uma investigação que leva à reflexão de diversos temas, que extrapolam o uso da linguagem, proporcionando assim a construção de um novo pensamento. A Arqueologia consiste em escavar, se deter a fundo nos níveis do discurso, para buscar, no dizer, relações de poder que permitem o aparecimento dos enunciados em um dado momento.

Dessa forma, “o que está em pauta na análise foucaultiana dos discursos é a articulação acerca do que pensamos, dizemos e fazemos caracterizando determinado período, uma vez que o acontecimento discursivo são acontecimentos históricos. (AZEVEDO, 2013, p. 149)

“Para compreendermos o discurso na perspectiva de Foucault, é necessário entender que aquele não é a língua ou o texto em si, e muito menos a fala, mas algo exterior à língua, um

jogo de forças encontrado no social, e envolve questões que extrapolam o linguístico” (FERNANDES, 2008, p. 12). O discurso precisa da linguagem para se materializar.

Com isso em mente, podemos pensar na forma como o discurso sobre a busca por moradia em São Luís é retratado nos jornais da capital. As ocupações feitas por pessoas marginalizadas socialmente, intituladas de invasões, ocupações, ou mesmo as moradias insalubres conhecidas como palafitas, possuem significados que vão além do que se vê no texto em si e produzem práticas sociais que reforçam a desigualdade social.

Nesse sentido, a escolha das palavras, as falas que são mostradas nas notícias dos jornais, revelam a presença de diferentes discursos, provocando diferentes sentidos, que mostram o quanto um enunciado está mergulhado em relações de poder, interesses, apagamentos e diferentes posicionamentos políticos e sociais sobre uma questão.

Para Foucault, o discurso é “um conjunto de regras anônimas, históricas sempre determinadas no tempo espaço, que definiram em uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica, ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa.” (FOUCAULT, 1960, p. 43) O centro do discurso para Foucault é o enunciado, que se apoia em uma mesma formação discursiva, ou seja, em regularidades, e à medida que são repetidos, constituem o sujeito e se materializam socialmente.

De acordo com Gonçalves (2009, p.13), “as regras determinantes para uma formação discursiva apresentam-se como um sistema de relações entre objetos, tipos de enunciados, conceitos e estratégias.” Analisando a relação da formação discursiva e os diferentes sentidos, podemos avaliar o uso da bandeira do Brasil, recentemente, no país, produzir sentidos diversos. Nos últimos quatro anos, o símbolo nacional tem sido associado a pessoas conservadoras, reprodutoras de falas excludentes, que pregam o bordão “Deus, Pátria e Família”, e a movimentos de ultra-direita.

Isso só foi possível pelas condições de possibilidades embasadas em um cenário político e social propício a associação da imagem da bandeira a esse discurso conservador. Para Foucault, é importante analisar como os signos aparecem, quais as condições que proporcionaram seu surgimento. Os efeitos de sentidos sobre a bandeira do Brasil atualmente nos faz colocar em pauta uma questão trazida pelo filósofo (1995, p.31): como apareceu um determinado enunciado e não outro em seu lugar? É essa pergunta que, na perspectiva foucaultina, deve permear a análise dos discursos.

Foucault explica que “os processos de subjetivação e de objetivação fazem com que o sujeito possa se tornar, na qualidade de sujeito, objeto de conhecimento”(FOUCAULT, 2004,

p. 236). O filósofo se preocupava em entender como o ser humano tornou-se um objeto de conhecimento, de que forma o sujeito se construiu socialmente e entende a si próprio a partir dos discursos que partem de diferentes dispositivos.

Sobre os processos de subjetivação e objetivação, os primeiros “referem-se ao modo como o próprio homem se compreende como sujeito legítimo de determinado tipo de conhecimento, ou melhor, como o sujeito percebe a si mesmo na relação sujeito – objeto” (CASTANHEIRA e CORREIA, 2012, p.4), ou seja, como o sujeito fala por si.

Em contrapartida, “os processos de objetivação, por sua vez, dizem respeito ao modo como o sujeito pôde se tornar um objeto para o conhecimento. A objetivação e a subjetivação são, portanto, processos complementares que se relacionam por meio do que Foucault resolveu chamar de jogos de verdade” (CASTANHEIRA e CORREIA, idem, p.4). Ou seja, aqui é o que dizem sobre o sujeito.

Ao falar sobre processo de subjetivação produzidos em jornais, é relevante fazermos uma discussão sobre a condição feminina nesses textos. Nesse ponto, citamos Simone de Beauvoir (2009), em sua icônica obra “O Segundo Sexo”. Segundo a autora, sem significação própria, a mulher é formada por “aquilo que o homem decide que seja” (BEAUVOIR, 2009, p.16). A mulher seria, de acordo com Beauvoir, produto das instituições “fálicas”, ou seja, dominadas por homens.

De acordo com Beauvoir, “o corpo da mulher é um dos elementos essenciais da situação que ela ocupa neste mundo” (2009, p.70), e isso não diz respeito necessariamente ao corpo físico, mas à construção social do sexo anatômico, ou seja, ao gênero. Esse corpo construído socialmente “não é uma coisa, é uma situação” (2009, p.67).

Homens e mulheres são muito mais do que apenas a anatomia de seus corpos, pois são produtos de sua realidade social. As desigualdades impostas às mulheres dizem muito sobre por que muitas são chefes de família, provedoras da casa e responsáveis pela criação dos filhos, e as que são maioria vivendo em moradias inadequadas no Brasil. Dados da Fundação João Pinheiro (FJP), publicados em 2021, mostram que 60% dos casos de moradia irregular são ocupados por mulheres, o que totalizam 15 milhões de moradias inadequadas.

A metodologia da pesquisa é de base qualitativa, pois tem como foco a interpretação de dados e elaboração de possibilidades do que está sendo analisado. O método de análise se pauta na “técnica” arqueológica proposta nos estudos de Michel Foucault (2008). Segundo esse método, os discursos se formam e se dispersam, mas podem ser (re) unidos por meio de uma análise que visa o jogo de relações que une. A arqueologia visa entender, por meio dos discursos

produzidos em lugares outros, em lugares não oficiais, as relações que engendram as verdades de uma época.

Sendo assim, buscamos em sites de jornais com anos de circulação e por isso, conhecidos em São Luís, notícias com foco em palavras-chave como invasão, ocupação, palafita, loteamento, moradia. O nosso marco temporal são notícias a partir do ano de 2020, levando em conta o levantamento para enfrentamento do Coronavírus feito pelo IBGE.

O corpus do trabalho se concentra em duas notícias de dois jornais bastante conhecidos na cidade, que intitulamos “Jornal A” e “Jornal B” por questões éticas. Nesses jornais, encontramos uma participação mais significativa de mulheres, e também algumas regularidades discursivas presentes em ambos os jornais. Assim, mobilizamos o método arqueogenealógico de Foucault para identificar como essas regularidades estabelecem redes de sentidos sobre determinado sujeito.

2.1 Análise discursiva das notícias

a) Matéria “A alegria de quem saiu das palafitas para um apartamento no Residencial José Chagas “ – (JORNAL A, 2020)

A matéria jornalística citada aborda o fato de 256 famílias, que viviam em barracos improvisados (conhecidos como palafitas), terem sido contempladas com unidades de apartamento, pertencentes ao programa habitacional Minha Casa Minha Vida, da Caixa Econômica, política pública que é executada pelo Governo do Maranhão.

A matéria já se inicia com o relato da diarista Sandra Maria Neves, de 42 anos, que segundo a notícia, se mostrou surpresa quando foi avisada pelo marido que havia sido contemplada pelo programa. “Foi uma emoção tão grande. Eu jamais imaginava que ia ganhar” (JORNAL A, 2020).

Aqui, já fica subentendido o quanto essa assistência do Governo não é acessível a todos, pois Sandra cita “jamais” ter imaginado que ganharia, o que mostra que o acesso a essas moradias não é fácil, pois a demanda é enorme, tendo em vista que a cada ano, o número de famílias empobrecidas no Brasil só cresce (principalmente após a pandemia do Coronavírus).

Sandra e o marido, assim como as 256 famílias citadas na notícia, viviam em palafitas insalubres em comunidades como Ilhinha, Portelinha e Vila Jumento, localidades com falta de saneamento básico, segurança e outros serviços essenciais para o bem viver. Não é citado na matéria há quanto tempo eles viviam ali, mas é provável que fosse uma situação de anos.

A notícia do Jornal A faz questão de dar espaço para a diarista falar sobre como era difícil a sua vida morando em uma palafita na comunidade Portelinha, dando um certo protagonismo para ela no texto: “Diagnosticada com câncer, a diarista tinha ainda outro desafio diário para enfrentar além da doença: ela e o marido desafiavam a lei da gravidade vivendo em uma palafita na comunidade Portelinha, alternativa encontrada pelo casal para se evitar gastos com o aluguel de um imóvel” (JORNAL A, 2020).

Aqui, percebemos que o jornal não explica que o fato de morar em uma moradia irregular se dava pelo fato da falta de condições financeiras do casal, e sim como se fosse uma opção escolhida por eles para não gastar com o aluguel de um imóvel. É compreensível que ninguém simplesmente escolha uma estrutura irregular e insalubre como uma palafita, pois como a própria matéria enfatiza, Sandra e o marido “desafiavam a lei da gravidade”, correndo riscos diariamente, morando em uma palafita, em uma comunidade com uma série de precariedades.

O jornal continua enfatizando como era difícil a vida de Sandra e as 256 famílias, que viviam na insegurança, e também eram “obrigados a conviver com estigmas e preconceitos sociais” (JORNAL A, 2020). De acordo com a diarista: “A gente passou por muita dificuldade, sofriamos muita humilhação, éramos discriminados pelas pessoas porque a gente morava lá”. (JORNAL A, 2020)

Aqui percebemos o quanto a “alternativa do casal de não pagar um aluguel” tinha um preço alto para eles: preconceito, discriminação (que ainda ficam mais latentes quando vemos, pela foto da diarista na matéria jornalística, que ela é uma mulher negra), além da insegurança física do casal e também estrutural da palafita. O jornal trata de enfatizar o quanto a vida dessa mulher era extremamente difícil, e dá espaço para ela falar sobre sua vivência enquanto habitante de uma estrutura irregular.

Sabemos que é comum que, no centro da cidade, encontremos os principais serviços públicos, e é no Centro que o indivíduo pode “resolver tudo”: ter acesso a bancos, escolas, órgãos jurídicos, hospitais, etc. Em contrapartida, temos a periferia, que fica mais afastada do Centro, mas que ainda consegue, de certa forma, ofertar acesso a produtos e serviços ali.

As comunidades citadas na matéria, onde Sandra e as 256 famílias moravam, são de certa forma, a “periferia da periferia”: são comunidades com grande vulnerabilidade social, insegurança policial, falta de saneamento básico, boas escolas para as crianças, linhas de ônibus escassas, etc. Essa vulnerabilidade só aumentou após a pandemia do Coronavírus.

Assim, nesses lugares afastados do Centro, acontece um inchaço populacional, tendo em vista a quantidade de pessoas empobrecidas e sem uma moradia regular, por isso, elas acabam improvisando e assim surgem as palafitas. Dessa forma, surge um aglomerado desorganizado, que torna a cidade “feia”, que é um ponto obscuro na estrutura urbana de São Luís, segundo as autoridades ligadas ao desenvolvimento urbano.

De acordo com o secretário de Cidades da SECID, “essa entrega implicará na extinção das palafitas da área, e também na urbanização da região. Isso representa dignidade e melhoria da vida de milhares de pessoas” (JORNAL A, 2020).

A palavra “extinção”, como um enunciado, tem uma memória, associa-se a outros enunciados e entra em um jogo de sentidos que reforça a ideia de que, para o poder público, é importante eliminar as palafitas pois estas interdita a urbanização da cidade, tornando-a feia e disforme. Essa extinção propiciará dignidade para a vida das famílias contempladas pelo programa Minha Casa, Minha Vida. Falando de um ponto de vista estético, as palafitas são construções que não são vistas de forma positiva pela sociedade, o que só mostra o quanto de fato, morar em uma estrutura dessas causa discriminação e preconceito, como Sandra havia mencionado anteriormente.

Outra palavra que merece uma reflexão, neste trabalho, é “dignidade”, principalmente na expressão “moradia digna”, também se faz presente na notícia jornalística, pois somente agora, com as contemplações feitas pelo programa, Sandra e as demais pessoas teriam uma vida realmente “apropriada”, em uma habitação adequada, e isso só foi possível com a intervenção do Governo. Porém, um questionamento que fica é “onde estava o Governo para possibilitar essa moradia digna para Sandra nos anos em que ela viveu em uma palafita”?

Outra coisa interessante a se notar é que há o discurso de alguém do poder público para formalizar o feito realizado pelo Governo, de dar dignidade à Sandra e sua família. Porém, na notícia, o protagonismo é da diarista, que teve espaço para falar das dificuldades que vivia, não só em relação à moradia mas também em relação à sua saúde.

b) Matéria “Programa Habitar no Centro beneficia famílias de baixa renda” (JORNAL B, 2021)

A notícia acima trata do Edifício Governador Archer, localizado na Avenida Magalhães de Almeida, que foi revitalizado para beneficiar famílias carentes. O jornal trata de informar, logo no início do texto, que a iniciativa é do Governo do Estado, por intermédio da Secretaria de Estado das Cidades e Desenvolvimento Urbano (SECID), e faz parte do programa Habitar

no Centro, que visa promover o uso habitacional de imóveis localizados no Centro Histórico de São Luís.

Aqui nos deparamos com uma situação muito recorrente na cidade, e que faz com que muitas famílias, sendo muitas destas chefiadas por mulheres, ocupem imóveis: alguns destes passam anos desabitados, por desinteresse das autoridades do Estado ou pelos donos, e assim, pessoas em situação de vulnerabilidade habitacional acabam ocupando ou “invadindo” o imóvel.

Há aqui também um embate entre essas duas concepções, pois há quem veja as pessoas que habitam esses imóveis como ocupantes de um imóvel sem uso social, e outras que as veem como invasoras, de forma marginalizada, tratando-as como criminosas, que estão fazendo um atentado a um imóvel que possui um dono, mesmo que esse nunca tenha aparecido para mostrar/reivindicar a posse do lugar.

O jornal trata de deixar bem claro no início do texto que o programa é uma iniciativa do Governo, e explica que depois de pronto, o edifício será moradia de 14 famílias que moravam de forma precária ali. Aqui fica subentendido que as famílias ocupavam o edifício de forma irregular, mas nota-se uma suavização, uma blindagem por parte do Jornal, para não utilizar a palavra ocupação, pois mesmo esta, assim como invasão, nem sempre tem um impacto positivo para a sociedade.

Isso também se dá pelo fato do edifício ficar localizado no Centro Histórico de São Luís, então existir um prédio ocupado no Centro por 14 famílias, infelizmente, tem uma carga discriminatória muito grande entre as pessoas. Assim, o jornal opta pelo abrandamento da real situação daquelas famílias.

O texto apresenta uma fala da líder comunitária Paloma Freitas, que é representante das famílias, ou seja, vemos aqui mais uma vez o protagonismo feminino na realidade daquela ocupação, e o fato de Paloma ser uma “líder comunitária” sugere que é provável que essa luta tenha se constituído há muito tempo.

Segundo Paloma, o programa estava resgatando a dignidade das pessoas, possibilitando melhores condições de vida: “nós estamos acompanhando toda a reforma e percebemos o carinho e o cuidado que a Secid está tendo com o lugar que vai abrigar a gente” (JORNAL B, 2021). Algo que chama a atenção aqui é a fala da líder comunitária, que cita o “carinho” da Secretária para com as famílias, como se aquela revitalização fosse um ato de amor, fraternal, quando na verdade o Governo tem por obrigação assegurar melhores condições de vida para aquelas pessoas.

A mulher também fala em abrigo, proporcionado pela Secid, através dos apartamentos, o que sinaliza mais uma vez que estes são um “presente”, um privilégio dado pelo Governo, o que acaba esvaziando, de certa forma, o tempo em que as famílias viveram vulneráveis naquele edifício.

Percebemos aqui que esse discurso, neste jornal, se mostra, de alguma forma, enquadrado, plástico, configurado de forma a favorecer a Secid e o Governo do Maranhão, para mostrar o quanto essas entidades “cuidam” dos que precisam. Em nenhum momento da notícia, há alguma fala de Paloma acerca da sua liderança no movimento de ocupação do prédio e em busca de melhorias para ela e as outras famílias, ou seja, não sabemos nada sobre a atuação dessa mulher acerca desse lugar ocupado por ela.

Porém, a líder possui uma breve fala em que explica como era difícil ocupar o prédio, o temor e a incerteza de por quanto tempo viveriam lá, pois havia sempre a ameaça de serem despejados: “Nós passávamos noites acordados com medo de alguém nos tirar de lá. Quando recebemos a notícia da reforma, ficamos ainda mais amedrontados. Mas a Secid garantiu a nossa permanência.” (JORNAL B, 2021).

Percebemos na fala da mulher mais uma vez o termo “ocupação” é interdito, camuflado, pois quando ela diz que tinha medo de ser retirada do prédio, é porque certamente aquela ocupação era irregular, e a qualquer momento alguém, um suposto dono, podia aparecer reivindicando o espaço. E um detalhe importante é que a reintegração de posse de um imóvel é muitas vezes feita com a atuação truculenta da polícia.

Logo, Paloma e as famílias viviam em uma grande insegurança, física e estrutural, assim como a diarista Sandra, da notícia do Jornal A. Ambas viviam em lugares irregulares, ameaçadas e sem suporte algum do Governo. Mas a partir do momento em que este surge com a benesse dos apartamentos pelos programas habitacionais, todo o temor e insegurança se vão pois agora o Governo vai lhes “devolver a dignidade”.

Nesta notícia, também surge a palavra dignidade, e se formos pesquisar o significado da palavra, ela nos remete à qualidade do que é grande, honra, nobreza, algo que é elevado. Encontrar o enunciado da dignidade ou moradia digna em ambas as notícias dos dois jornais analisados só mostram que, quando a mão do Governo entra em ação, aí sim aquelas mulheres se tornam dignas, merecedoras de ter uma habitação estruturada, segura, nos conformes sociais, habitações aceitas socialmente.

A análise dos enunciados selecionados mostra que um regime de verdade se impõe ao dizer das mulheres, o qual aparece nos dois jornais por meio da figura do secretário da SECID.

Esse regime de verdade mostra as mulheres de forma fragilizada, pois elas só conseguem seu direito a habitação digna, pela ação quase caridosa do Governo. Assim, o jornal objetiva a mulher como frágil, coitada e a faz também se subjetivar nessa verdade.

3. CONCLUSÃO

Tendo como norte a análise do discurso de Michel Foucault, analisamos algumas redes de sentidos que estabelecem o processo de objetivação/ subjetivação das mulheres que lutam por habitação em São Luís, e assim destacamos alguns pontos:

- a) A mídia jornalística dá espaço para que os órgãos públicos possam enaltecer sua atuação “assistencialista”, e levando em conta que as notícias analisadas durante o período da pandemia do Coronavírus, isso produz efeitos de sentidos que engrandecem a atuação do Governo nesse período tão difícil para muitas pessoas
- b) A palavra “ocupação” é camuflada na mídia, para provocar efeitos de sentidos que levem ao silenciamento dessa realidade que pertence a muitas mulheres e suas famílias na cidade de São Luís, principalmente se o jornal em questão busca priorizar órgãos governamentais.
- c) A construção textual-discursiva das notícias se mostra de uma forma como se as mulheres beneficiadas pelos programas habitacionais já sejam “conhecidas” pela sociedade. São mulheres pobres que moravam em habitações irregulares e que foram contempladas com um programa do Governo, mas não sabemos como foi o processo de saída das habitações, a insegurança que era viver em um lugar que, em tese, possuía um “dono” ou em um lugar de estrutura precária, como uma palafita
- d) Mesmo quando a mulher se expressa um pouco sobre sua vida e sobrevivência nas moradias irregulares, percebe-se que seu discurso pode ser tolhido, no sentido de silenciar suas dificuldades reais e adotar uma fala que enalteça o Governo, de forma a humanizá-lo, a mostrá-lo como um parceiro das famílias desamparadas, mas é importante lembrar que é muito provável que, até serem beneficiadas, foram anos de lutas diárias
- e) É importante erguer a voz dessas mulheres na mídia jornalística para conscientizar quem lê sobre a problemática da habitação em São Luís, problemática esta que é a realidade de muitas mulheres em nossa cidade
- f) Tentamos responder as perguntas que norteiam a investigação de que forma a mulher aparece na mídia jornalística em notícias sobre a luta por moradia em São Luís.

Quais discursos se repetem? Quais as relações de poder se estabelecem no processo de subjetivação dessa mulher? Como ela se torna um sujeito nesse discurso que circula? Quais as verdades produzidas por esses jornais sobre ela?

Esta pesquisa ainda está em fase de desenvolvimento, muitos outros dados ainda serão analisados, com o objetivo de sistematizá-los para elaboração de políticas públicas que auxiliem nas questões habitacionais em São Luís, visando o protagonismo feminino, e a composição de um arquivo de notícias relacionadas à essas questões com enfoque no protagonismo social e político dessas mulheres, que como vimos, são muitas vezes tolhidos em seu discurso.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Sara Dionísio Rodrigues de. **Formação discursiva e o discurso em Michel Foucault**. In. Revistas Eletrônicas Filogenese. Vol. 6, nº 2, 2013, p.148-162.

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo II: A experiência vivida**. 2ª ed, 1967. Disponível em: <http://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/autores/Beauvoir,%20Simone%20de/O%20Segundo%20Sexo%20-%20II.pdf>. Acesso em: 5 de maio de 2023.

CASTANHEIRA, Marcela Alves de Araújo França; CORREIA, Adriano. **A constituição do sujeito em Michel Foucault: práticas de sujeição e práticas de subjetivação**. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia – UFG. Disponível em: SBPC <http://www.sbpcnet.org.br>. Acesso em 7 de maio de 2023.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. 2ª ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. **O sujeito e o poder**. In: DREYFUS, H. & RABINOW, P. Michel Foucault. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. (p. 231-249).

São Luís é a quinta capital brasileira com maior percentual de habitação em aglomerados. **G1 Maranhão**. 19 maio. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2020/05/19/sao-luis-e-a-5a-capital-brasileira-com-maior-percentual-de-habitacao-em-aglomerados.ghtml>. Acesso em 12 de abril de 2023.

SILVA, G. F.; MACHADO JÚNIOR, S. D. S. **A construção do sujeito em Michel Foucault**. EntreLetras, v. 7, n. 1, p. 200-21

O AUMENTO DOS CASOS DE MASSACRES ESCOLARES NO BRASIL E O INCENTIVO À VIOLÊNCIA NA INTERNET: UMA ANÁLISE COM BASE NA GARANTIA DOS DIREITOS HUMANOS⁷³²

Yasmim Castelo Branco Santos Almeida
Graduanda em Direito
yascasbranco@gmail.com
UNDB

Jorge Alberto Mendes Serejo
Mestre em Direito e Instituições do Sistema de Justiça
jorge.serejo@undb.edu.br
UNDB

RESUMO: A ocorrência de massacres em escolas é uma problemática que ganhou repercussão global a partir do Massacre de Columbine, em 1999, o qual causou um aumento sem precedentes da frequência de tiroteios em salas de aula. Desde então, o debate sobre a violência nas instituições de ensino também se intensificou, reforçando a necessidade de compreender os fatores que motivam a realização dos massacres, a fim de aplicar medidas de prevenção e suporte. Já no atual contexto educacional brasileiro, o crescente número de ataques tem instaurado um novo clima de insegurança na sociedade, tendo em vista a preocupação com a integridade física e a saúde mental de crianças e adolescentes. Cabe destacar que um dos episódios recentes ocorreu em São Paulo, na Escola Estadual Thomazia Montoro, onde um aluno de treze anos matou uma professora e deixou cinco feridos. Considerando esse cenário, o estudo estabelece uma profunda análise dos massacres escolares a partir dos direitos humanos, refletindo acerca da notória influência da internet nesses eventos, que atua como fonte de acesso a materiais que supervalorizam a violência. Dessa maneira, objetiva-se explicar as razões para o aumento de casos de massacres escolares no Brasil e as principais consequências desse impasse; avaliar os limites do direito à liberdade de expressão, ao ser utilizado como justificativa para a divulgação de discursos de ódio no cenário virtual; e relacionar a questão do desrespeito aos direitos humanos aos massacres escolares. Em termos metodológicos, a pesquisa possui caráter exploratório, pois o trabalho visa aprofundar o estudo da violência escolar, com foco na perspectiva dos direitos humanos. Em adição, foi realizada a técnica de levantamento bibliográfico sobre a matéria e levantamento documental sobre os casos de ataques em escolas no Brasil. Ademais, o trabalho constata que a exposição a conteúdos extremistas, sobretudo em fóruns virtuais, contribui diretamente para os massacres escolares, assim como a propagação da violência pela mídia e a falta de apoio aos alunos vítimas de bullying e exclusão social. Assim, é evidente que devem ser aplicadas medidas contra a disseminação de materiais violentos na internet, de modo que as plataformas digitais sejam fiscalizadas e legalmente responsabilizadas em situações de violação aos direitos humanos. Especificamente, também é imprescindível proteger os jovens no ciberespaço, os quais ainda estão em processo de formação da cognição, ou seja, são mais vulneráveis a conteúdos violentos. Portanto, através dessas abordagens, vislumbra-se prevenir os massacres escolares, bem como minimizar os seus efeitos devastadores, preservando os direitos fundamentais à vida, liberdade e segurança pessoal.

Palavras-chave: Massacres escolares; Violência; Internet; Direitos Humanos.

⁷³² Trabalho desenvolvido no âmbito do Projeto de Pesquisa e Extensão em Direitos Humanos e Literatura do Centro Universitário UNDB.

1. INTRODUÇÃO

A ocorrência de massacres em escolas é uma problemática alarmante que ganhou repercussão global a partir do Massacre de Columbine, ocorrido em 1999, evento trágico que foi responsável por desencadear um aumento sem precedentes da frequência de tiroteios em salas de aula. Desde então, o debate sobre a violência nas instituições de ensino também se intensificou, despertando a atenção para a urgente necessidade de compreender os fatores que motivam a realização dos massacres, a fim de aplicar medidas de prevenção e proporcionar um ambiente seguro para os estudantes.

No atual contexto educacional brasileiro, o crescente número de ataques instaurou um novo clima de insegurança na sociedade, tendo em vista a preocupação com a integridade física e a saúde mental de crianças e adolescentes, expostos a uma realidade ameaçadora. Da mesma forma, verifica-se o aumento de grupos de ódio na internet, que atuam como espaços de disseminação de ideologias extremistas e estimulam a prática de atos violentos. Considerando esses aspectos, é possível levantar a seguinte questão problema: como analisar os massacres escolares e o incentivo à violência nesses eventos a partir dos direitos humanos?

O presente trabalho fornece uma contribuição essencial para o estudo dos ataques ao possibilitar a compreensão do impacto da internet nesses eventos, a qual opera como fonte de acesso a materiais que supervalorizam a violência. Nesse sentido, também se demonstra relevante examinar os direitos humanos envolvidos no cenário, a fim de compreender em que medida essas normas são violadas, bem como refletir acerca do propósito da educação na formação dos jovens. Já no âmbito pessoal, os pesquisadores buscaram explorar o assunto ao notar a repercussão acerca dos recentes massacres realizados em escolas no Brasil e as suas sequelas para a coletividade.

No âmbito metodológico, a pesquisa possui caráter exploratório, almejando aprofundar o estudo acerca do fenômeno da violência escolar, com ênfase na temática da garantia dos direitos humanos. Ademais, empregando a técnica de levantamento bibliográfico sobre a matéria e levantamento documental sobre os casos de ataques em escolas no Brasil, foram abordadas 4 obras, 5 artigos científicos, 4 matérias jornalísticas e 7 documentos.

Sendo assim, objetiva-se explicar as razões para o aumento de casos de massacres escolares no Brasil e as principais consequências desse impasse, além de avaliar os limites do direito à liberdade de expressão, ao ser utilizado como justificativa para a divulgação de discursos de ódio no cenário virtual e relacionar a questão do desrespeito aos direitos humanos aos massacres escolares.

2. AS RAZÕES PARA O AUMENTO DE CASOS DE MASSACRES ESCOLARES NO BRASIL E AS CONSEQUÊNCIAS DESSE IMPASSE

É necessário apresentar os elementos que contribuem para o aumento dos episódios de massacre em escolas no Brasil, para que, em seguida, seja possível compreender os principais impactos.

Em primeira análise, tem-se a propagação da violência pela mídia, aspecto de extrema relevância tendo em vista a vulnerabilidade das crianças e adolescentes expostos a materiais violentos. Como esses indivíduos ainda estão em processo de formação da cognição, o aprendizado ocorre pela observação de imagens, comprovando que a exposição a esse tipo de conteúdo pode gerar formas agressivas de comportamento. Em adição, a violência na mídia afeta diretamente o córtex pré-frontal, área do cérebro responsável pelas funções mais complexas da mente do ser humano, contribuindo para que os jovens se tornem futuros agressores (ANDI; INTERVOZES, 2012).

Na sociedade capitalista moderna, a cultura da mídia vem se tornando cada vez mais sensacionalista como resultado da busca por seguidores e audiência, visando a maximização do lucro, o que banaliza a violência diante da constante exibição da tragédia. É nesse sentido que Jessé Souza (2011) estabelece sua crítica a violência sob a forma “novelizada”, transformada em espetáculo e alimentada pelos interesses da imprensa. Aqui, o fenômeno *copycat* pode ser visto na prática, no qual a divulgação irrestrita de um determinado crime resulta em uma série de crimes semelhantes (COLEMAN, 2004). O exemplo mais conhecido é o massacre na Virginia Tech, que ocorreu à véspera do oitavo aniversário do massacre de Columbine.

Outro fator em destaque é a falta de apoio aos alunos vítimas de bullying e exclusão social. A pesquisadora Thésie Vilalba (2020) esclarece que as tensões presentes na escola, as quais perpetuam a reprodução da violência, também favorecem a ocorrência de massacres, sendo uma resposta às imposições dessa ordem histórica e social na qual o jovem é excluído. Essa concepção esclarece o motivo pelo qual a maioria dos ataques são elaborados por alunos que sofreram bullying, evidenciando a importância de garantir o cuidado da saúde mental de crianças e adolescentes.

Nesse viés, cabe destacar que o atendimento psicológico nas redes públicas de educação básica é exigido pelo artigo 1º da Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019). Contudo, somente 85 municípios cumpriram a legislação, circunstância ocasionada principalmente pela falta de recursos para o pagamento dos profissionais, conforme foi discutido em uma audiência na Câmara dos Deputados (CURVELLO, 2023).

Enfim, a participação em comunidades virtuais extremistas surge como o aspecto mais significativo para o aumento dos massacres. Ao analisar o perfil predominante dos autores desses eventos, nota-se que eles possuíam sentimentos de frustração, rejeição e raiva por acreditarem ser incompreendidos. Com isso, esses jovens engajavam-se ativamente em fóruns online de incentivo à violência, tanto em áreas acessíveis (Twitter, Discord ou WhatsApp) como na *deep web*, já que esses grupos proporcionavam pertencimento e acolhimento, contribuindo para a formação de uma identidade coletiva (VINHA; GARCIA, 2023). Atualmente, “memes, piadas e jogos virtuais estão entre as ferramentas mais utilizadas por grupos [...] para cooptar jovens”, segundo Marcelo Gonzatto (2023, p. 1).

A maioria dessas comunidades é composta por adeptos do neonazismo, o que pode ser observado pela utilização de símbolos e pela idolatria de figuras de extrema-direita (VINHA; GARCIA, 2023). Além disso, os usuários idolatram os responsáveis pelos massacres, motivando outros indivíduos a organizarem ataques semelhantes, como foi o caso da tragédia na escola Thomazia Montoro, que resultou na morte da professora Elisabeth Tenreiro. Horas depois do ato, perfis anônimos começaram a parabenizar o assassino, inclusive postando vídeos homenageando o crime (DECLERCQ; ADORNO, 2023). É pertinente frisar que a propagação de ilícitudes na internet é motivada pela falsa sensação de impunidade, causada principalmente pelo anonimato, fator presente na maioria dessas comunidades.

Ademais, durante o estudo da atuação dos grupos extremistas online, a professora Telma Vinha e advogada Cleo Garcia (2023) identificaram uma forte presença do discurso de ódio, pautado na liberdade de expressão e expresso por meio de comentários racistas, homofóbicos e misóginos, favorecendo a ocorrência de massacres em escolas. Isso porque, ao desumanizar as minorias sociais, cria-se um ambiente de normalização da agressividade, ocasionando inúmeros efeitos negativos no comportamento dos jovens. Todas as questões apresentadas demonstram como o ciberespaço afeta a realidade e enfatizam o perigo das comunidades virtuais, situação que, muitas vezes, é negligenciada pelos pais, responsáveis e educadores.

Por fim, deve-se investigar as consequências dos massacres escolares, considerando que as vítimas não são apenas os feridos e falecidos, mas também abrangem os familiares dos envolvidos e aqueles presentes no ambiente do ataque. Um indivíduo que presencie esses eventos pode desenvolver traumas psicológicos, recorrer ao consumo de drogas e álcool como mecanismo de fuga, enfrentar dificuldades acadêmicas ou afastamento do trabalho, além de vivenciar o agravamento de transtornos mentais preexistentes (VINHA; GARCIA, 2023). Para a comunidade escolar na totalidade, há um medo generalizado de que novos massacres ocorram,

impactando negativamente a produtividade de funcionários e alunos, exigindo ações de prevenção, suporte e recuperação. Por essa razão, é necessário debater aspectos pedagógicos com relação ao ensino e ao papel da educação na formação dos jovens.

3. OS LIMITES DO DIREITO À LIBERDADE DE EXPRESSÃO

Desde os primórdios da civilização, a humanidade sempre se preocupou em estabelecer um controle social de cada povo. À medida que a sociedade foi se transformando do ponto de vista econômico, tecnológico, educacional, cultural e político, as formas de controle foram se aperfeiçoando diante de cada nova realidade social, surgindo daí novas relações que tinham como propósito tornar os povos unidos por meio de laços fraternais.

Esse processo de significativas mudanças tornou-se evidente com o advento da Revolução Francesa e com a queda da Bastilha, local que era símbolo do Antigo Regime, dando lugar ao lema da liberdade, igualdade e fraternidade. Em seguida, no ano de 1789, foi proclamada na França a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão.

A partir desse período, inúmeros tratados, resoluções e outros documentos foram confeccionados pelo mundo afora, tendo como maior preocupação a consagração da dignidade humana, a liberdade e a luta por direitos, os quais, mais tarde, seriam consolidados com a Declaração Universal dos Direitos Humanos pela Assembleia Geral das Nações Unidas. A Declaração influenciou diretamente na construção de várias constituições, incluindo a mais recente do Brasil.

Além de restabelecer o regime democrático, a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1988, reconhece diversos direitos voltados a autonomia da pessoa humana, como a liberdade de manifestação do pensamento, presente no inciso IV do artigo 5º (BRASIL, 1988). Já na Declaração Universal dos Direitos Humanos, tal garantia está disposta no artigo 19, a qual “implica o direito de não ser inquietado pelas suas opiniões e o de procurar, receber e difundir, sem consideração de fronteiras, informações e ideias por qualquer meio de expressão” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, p. 1).

Entretanto, como visto anteriormente, esse dispositivo constitucional está sendo objeto de interpretações equivocadas e abusivas por parte daqueles que fazem uso distorcido desse direito, visando manifestar o ódio e ofender grupos já fragilizados socialmente, através da participação em comunidades virtuais. Diante dessa conjuntura, é essencial estabelecer os limites da liberdade de expressão, como forma de combate ao crescimento dos grupos extremistas, os quais promovem a violência e incitam a prática de massacres em escolas.

Todos os documentos supracitados foram criados com propósitos claros e definidos de promoverem a harmonia, a união, o respeito e a fraternidade entre as pessoas. Logo, no mundo virtual, os usuários também não podem se eximir de suas responsabilidades, muito menos ultrapassar os parâmetros determinados pelos agentes de controle social instituídos pelo Estado.

Na esfera internacional, as declarações de direitos humanos admitem expressamente limitações. Portanto, assim como os demais direitos, a liberdade de expressão não é absoluta e não deve ser utilizada como justificativa para opor-se aos postulados do regime democrático, podendo sofrer limitações ao entrar em choque com outros valores de ordem constitucional, a exemplo da intimidade, vida privada, honra e imagem das pessoas (MENDES; BRANCO, 2021). O Código Penal também estabelece, especificamente, os limites a esse direito, como os crimes — contra honra — de calúnia, difamação e injúria (BRASIL, 1940).

Ademais, o Supremo Tribunal Federal adotou o entendimento de que a garantia da liberdade de expressão não abrange o discurso de ódio, ou seja, esse direito encontra restrições voltadas ao combate à discriminação e ao estímulo da violência (LENZA, 2023). Conseqüentemente, verifica-se a própria ilegitimidade do discurso de ódio, que rompe com o princípio da dignidade humana e fere inúmeras garantias constitucionais. Esse posicionamento foi firmado no julgamento do *habeas corpus* nº 82.424/RS em favor do escritor nazista Siegfried Ellwanger, condenado por racismo após publicar obras antissemitas que negavam o Holocausto. O pedido em questão foi negado, resultando em uma das jurisprudências mais importantes a respeito do tema (BRASIL, 2006).

Por outro lado, é amplamente discutido que há uma carência de medidas eficazes contra a atividade das comunidades extremistas virtuais, em virtude da insuficiência da legislação no que concerne o discurso de ódio na internet. Em virtude disso, foram estabelecidos projetos de lei com o objetivo de preencher essa lacuna, seja pela criação de um novo crime, seja pela alteração de leis já existentes, como o Marco Civil da Internet ou Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014.

4. O DESRESPEITO AOS DIREITOS HUMANOS E OS MASSACRES ESCOLARES

A partir da Constituição da República Federativa do Brasil, constata-se a preocupação do legislador em consagrar uma série de dispositivos normativos no intuito de assegurar uma qualidade de vida digna ao povo. Logo no artigo 1º, o qual trata do Estado Democrático de Direito, tem-se como um de seus fundamentos a dignidade da pessoa humana, estabelecida no inciso III (BRASIL, 1988). Semelhantemente, ao estabelecer sua Teoria Crítica dos Direitos

Humanos, Joaquín Herrera Flores afirma que a dignidade é fundamento de todos esses direitos e, conseqüentemente, de todas as lutas.

A Teoria visa abrir caminhos para que os Direitos Humanos possam ser efetivados, consolidando espaços de luta pela dignidade humana através da problematização da realidade. Afinal, grande parte dos debates acerca do assunto remetem à ineficácia desses direitos, diante do aumento contínuo de violações ocorridas globalmente, tal como nos casos dos massacres escolares (MONTEIRO, 2019). Portanto, a conscientização dos indivíduos acerca do contexto jurídico e político que os envolve, identificando quais Direitos Humanos estão sendo desrespeitados, torna-se essencial para alcançar os bens necessários a uma vida digna.

Dessa forma, entende-se que os massacres violam o direito à vida, à liberdade, à segurança pessoal, presentes no artigo 3º da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Em adição, verifica-se a transgressão ao direito à educação, estabelecido no artigo 26 (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

Em seu cerne, a inviolabilidade do direito à vida encontra-se consagrada no artigo 5º da Constituição Federal, assumindo o status de um pressuposto primordial para a plena fruição dos demais direitos humanos, ao passo que proíbe a aplicação da pena de morte, ressalvadas as situações de guerra declarada (BRASIL, 1988). Contudo, em decorrência dos massacres, ocorre a trágica e inesperada perda de múltiplas vidas, sendo que os jovens são a maior parcela dos mortos. É importante destacar que o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 7º, dispõe que esses indivíduos também possuem direito a proteção à vida, mediante políticas que garantam condições dignas de existência (BRASIL, 1990). Nessa conjuntura, para João Paulo Roberti Junior (2012, p. 108):

A partir do momento em que a criança e o adolescente são considerados sujeitos de direito, significam que eles deixam de ser tratados como sujeitos passivos, vindo possuir titularidade de direitos da mesma forma que os adultos. [...] E, considerando que eles não possuem plena maturidade física e psíquica, necessitam de proteção especial integral para que seus direitos sejam resguardados [...]. Desse modo, diante dos direitos da criança e do adolescente, é premente que se adotem medidas eficazes e que, se atualizem constantemente os dispositivos presentes para promover maior eficácia na garantia da proteção integral à criança e ao adolescente.

Ademais, no que tange a liberdade de expressão, vale reforçar que esse direito é violado quando empregado, de maneira indevida, para amparar o discurso de ódio, conforme entendimento jurisprudencial previamente abordado. Afinal, o Estado Social não pode, sob pena de comprometer a legitimidade de suas decisões, admitir o discurso do ódio, sabendo que tal prática objetiva segregar e calar grupos minoritários, como bem destacam Riva Sobrado de Freitas e Matheus Felipe de Castro (2013).

A respeito da segurança pessoal, segundo um mapeamento realizado pela Unicamp, desde 2002 ocorreram ataques em 19 escolas públicas, entre estaduais e municipais, e em 4 escolas particulares (RODRIGUES, 2023). É evidente a materialização das desigualdades sociais existentes no cenário educacional brasileiro, já que, por um lado, muitas instituições particulares possuem medidas de prevenção a ataques, como catracas e detectores de metal. Por outro lado, a maioria das escolas públicas deixam de ofertar uma estrutura educacional que contemple, além da qualidade do ensino, a segurança da comunidade escolar.

Por fim, conforme está disposto no artigo 205 da Constituição Federal, a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada “com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Para que tais propósitos se materializem, o Estado precisa garantir as condições mínimas necessárias para que a comunidade escolar conviva em um ambiente de paz e, por extensão, as próprias famílias. Afinal, diante da não concretização das políticas públicas destinadas a mitigar as referidas tensões e a enfrentar os episódios de violência escolar, faz-se necessário adotar medidas urgentes a fim de preservar a integridade dessa comunidade.

5. CONCLUSÃO

Após 24 anos do registro do massacre em Columbine, a discussão sobre os massacres escolares mantém sua relevância e complexidade, especialmente devido às questões relacionadas ao papel da internet, sendo uma problemática que exige a atenção das autoridades, pais e professores. Portanto, verifica-se a necessidade de analisar esses eventos sob a perspectiva da violação dos direitos humanos, como o direito à vida, à liberdade, à segurança pessoal e à educação, compreendendo que o incentivo à violência nessas tragédias está intrinsecamente relacionado à participação em comunidades virtuais, que disseminam o discurso de ódio e conteúdos extremistas.

À vista disso, constatou-se que devem ser aplicadas medidas contra a propagação de materiais violentos na internet, de modo que as plataformas digitais sejam fiscalizadas e legalmente responsabilizadas em casos de violação das garantias constitucionais. Especificamente, também é imprescindível proteger os jovens no ciberespaço, os quais ainda estão em processo de formação da cognição, ou seja, são mais vulneráveis a conteúdos violentos. Nessa perspectiva, é de extrema importância constar, nos projetos políticos pedagógicos das escolas, temáticas sobre a realidade social apresentada e o seu enfrentamento.

Em suma, através dessas abordagens, vislumbra-se prevenir os massacres escolares, bem como minimizar os seus efeitos devastadores, preservando os direitos fundamentais. Visando melhorias e direcionamentos para novos trabalhos, os pesquisadores sugerem a realização de estudos que aprofundem o perfil sociológico dos autores dos massacres, com o objetivo de averiguar os demais elementos que podem influenciar certos indivíduos a cometerem atos violentos no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ANDI; INTERVOZES. **Mídia e Infância**: o impacto da exposição de crianças e adolescentes a cenas de sexo e violência na TV. 2012. Disponível em: <https://andi.org.br/wp-content/uploads/2020/09/O-impacto-da-exposicao-de-criancas-e-adolescentes.pdf>. Acesso em: 3 mai. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 8 mar. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Decreto-Lei nº 2.848 de 7 de dezembro de 1940. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em: 8 mar. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Lei nº 13.935 de 11 de dezembro de 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/113935.htm. Acesso em: 8 mar. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 9 mar. 2023.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Habeas Corpus nº 82.424/RS. Relator: Ministro Carlos Britto. Brasília, DF, 7 de março de 2006. **Diário de Justiça**: Brasília, 23 jun. 2006.

COLEMAN, Loren. **The copycat effect**: how the media and popular culture trigger the mayhem in tomorrow's headlines. New York: Paraview Pocket Books, 2004.

CURVELLO, Ana Carolina. **Falta de verba trava lei que obriga psicólogos e assistentes sociais nas escolas**. 2023. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/falta-de-verba-trava-lei-que-obriga-psicologos-e-assistentes-sociais-nas-escolas/>. Acesso em: 31 mai. 2023.

DECLERCQ, Marie; ADORNO, Luis. **Subcomunidade no Twitter acompanhou atentado a escola**: 'nosso cria'. 2023. Disponível em: <https://tab.uol.com.br/noticias/redacao/2023/03/27/autor-de-ataque-publicou-em-comunidade-de-admiradores-do-massacre-de-suzano.htm>. Acesso em: 20 mai. 2023.

FREITAS, Riva Sobrado de; CASTRO, Matheus Felipe de. **Liberdade de Expressão e Discurso do Ódio: um exame sobre as possíveis limitações à liberdade de expressão.** **Seqüência:** Estudos Jurídicos e Políticos, Florianópolis, v. 34, n. 66, p. 327-355, 23 jul. 2013. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/2177-7055.2013v34n66p327>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/2177-7055.2013v34n66p327/25072>. Acesso em: 3 abr. 2023.

GONZATTO, Marcelo. **Discurso de ódio avança nas redes, amplia temor em escolas e aciona alerta na sociedade.** 2023. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/seguranca/noticia/2023/04/discurso-de-odio-avanca-nas-redes-amplia-temor-em-escolas-e-aciona-alerta-na-sociedade-clgqxenag002a016xxorqvybg.html>. Acesso em: 3 mai. 2023.

LENZA, Pedro. **Direito Constitucional Esquematizado.** 27. ed. São Paulo: Saraiva Jur, 2023.

MENDES, Gilmar Ferreira; BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. **Curso de direito constitucional.** 16. ed. São Paulo: Saraiva Jur, 2021.

MONTEIRO, Lucília Coelly Carvalho Lopes. **A Teoria Crítica de Herrera Flores e o Direito Humano à Educação.** 2019. 101 f. Dissertação (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/33761/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Luc%c3%adlia%20Coelly%20Carvalho%20Lopes%20Monteiro.pdf>. Acesso em: 5 mai. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 14 mai. 2023.

ROBERTI JUNIOR, João Paulo. **Evolução Jurídica do Direito da Criança e do Adolescente no Brasil.** **Revista da Unifebe**, [s. l], v. 1, n. 10, p. 105-122, jan./jul. 2012. Disponível em: <https://periodicos.unifebe.edu.br/index.php/RevistaUnifebe/article/view/7>. Acesso em: 2 mai. 2023.

RODRIGUES, Léo. **Crescem casos de ataques em escolas: especialistas dizem o que fazer.** **especialistas dizem o que fazer.** 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-04/crescem-casos-de-ataques-em-escolas-especialistas-dizem-o-que-fazer>. Acesso em: 7 mai. 2023.

SOUZA, Jessé. **Ralé Brasileira: quem é e como vive.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

VILALBA, Thésiss Nantes de Brites. **Violência Simbólica, Educação e Psicologia Sócio-Histórica em movimento aos Massacres Escolares.** 2020. 87 f. Dissertação (Doutorado) - Curso de Psicologia, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/4040/1/ThessieNantesdeBritesVilalba.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2023.

VINHA, Telma; GARCIA, Cleo. **Ataques de violência extrema em escolas no Brasil.** 2023. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2023/05/estudo-ataques-violentos-unicamp-03.04.pdf>. Acesso em: 4 mai. 2023.

O CONCEITO DE INCONSCIENTE NO LIVRO “NIETZSCHE E A FILOSOFIA” DE GILLES DELEUZE

Izac Muniz Matos Júnior
Graduando de Psicologia
izac.muniz@discente.ufma.br
UFMA

Daniel Viana de Carvalho
Graduando de Psicologia
daniel.vc@discente.ufma.br
UFMA

Flávio Luiz de Castro Freitas
Doutor em filosofia
flavio.luiz@ufma.br
UFMA

RESUMO: O presente artigo pretende investigar o conceito do inconsciente em "Nietzsche e a Filosofia" de Gilles Deleuze. Nesse sentido, essa investigação será desenvolvida a partir de três temas elaborados por Deleuze nessa obra. Primeiro, através da apresentação do conceito de forças vitais. Segundo, pela caracterização do núcleo do inconsciente. E terceiro, por meio da exposição dos argumentos utilizados para criticar o conceito de inconsciente de Sigmund Freud. Para isso, contaremos com um levantamento bibliográfico, e a análise das linhas argumentativas e principais hipóteses elaboradas em “Nietzsche e a Filosofia”, destacando também o seu lugar no movimento da filosofia de Gilles Deleuze, e seu desdobramento em relação às outras obras do autor. Buscando através disso, encontrarmos bases e exemplos pelos quais possamos alcançar os objetivos propostos no plano de trabalho desta pesquisa. Além disso, a relevância do presente artigo pode ser justificada em função dos seguintes fatores: a contribuição imediata para a elucidação e o desenvolvimento das investigações a respeito da concepção de Sintomatologia Transcendental, o esclarecimento das relações entre a Filosofia e a Psicanálise, e a caracterização da Filosofia da Psicanálise enquanto disciplina, bem como seus possíveis desdobramentos com a Esquizoanálise. De forma concomitante, a investigação da obra de Gilles Deleuze, bem como da filosofia Nietzscheana, contribui para formação de bases filosóficas, sociológicas e psicológicas de uma perspectiva crítica, capaz de refletir, repensar e transformar as bases de um projeto civilizatório ocidental, e também de um projeto de civilização brasileiro pautado na transmutação dos valores. Nessa perspectiva, o presente projeto de pesquisa implica também na contribuição para a construção de uma pesquisa institucional acerca do referido objeto de estudo. De um ponto de vista institucional, a presente pesquisa possibilitará a inserção da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) nas discussões e debates nacionais referentes às relações entre a Filosofia, a Psicanálise e a Esquizoanálise.

Palavras-chave: Deleuze. Nietzsche e a Filosofia. Inconsciente. Nietzsche.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de um plano de pesquisa de mesmo título, realizado no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Conseqüentemente, as discussões realizadas nesse artigo seguiram os direcionamentos tanto da metodologia, quanto também dos objetivos originalmente estabelecidos no plano.

Em relação aos princípios dessa metodologia, estes consistiram em: 1 - identificar o problema ou a tese principal de cada livro pesquisado; 2 - reconhecer a seletividade do entendimento de cada autor; 3 - ler o pensamento de Gilles Deleuze como uma evolução ao longo dos mecanismos constitutivos da crítica direcionada aos seus antagonistas. Em se tratando dos procedimentos, eles são pertinentes à maneira de como estamos lendo, interpretando e descrevendo argumentativamente o pensamento de Gilles Deleuze. Assim, os procedimentos metodológicos estão presentes nas seguintes perguntas: em cada caso concreto, isto é, livro e texto estudado, qual é o problema filosófico predominante? Quais são os protagonistas e razões que sustentam o problema? Qual é o movimento de crítica, ou seja, suas origens, destino, tensões, continuidades, descontinuidades e as rotas percorridas em relação a outras teorias, sobretudo naquilo que filosoficamente impacta às teorias psicanalíticas?

Quanto aos objetivos, estes foram: apresentar o conceito de forças vitais utilizados por Gilles Deleuze em "Nietzsche e a filosofia"; caracterizar o núcleo do inconsciente explicitado por Gilles Deleuze em "Nietzsche e a filosofia"; expor os argumentos de Gilles Deleuze em "Nietzsche e a filosofia" para criticar o conceito de inconsciente de Sigmund Freud.

Nesse sentido, iniciaremos as discussões contextualizando o lugar do livro "Nietzsche e filosofia" de 1962 dentro da obra Gilles Deleuze. Posteriormente, prosseguiremos as discussões seguindo a ordem respectiva dos objetivos previamente estabelecidos, colocando-os como eixos discursivos e argumentativos para este trabalho. Por fim, nas conclusões tentaremos tecer possíveis articulações e indagações acerca dos conceitos que foram pesquisados e de outras temáticas.

2. DISCUSSÃO

Ao longo de sua obra, Gilles Deleuze exerceu e desenvolveu o seu pensamento sempre em relação a temas, conceitos e objetos plurais e heterogêneos (MACHADO, 2009). Nessa perspectiva, o percurso de sua obra se baseou, entre outros, nos diversos estudos que elaborou em formato de monografias, em cada um deles buscava explorar, afirmar e se apropriar de temas, conceitos e pensamentos de outros pensadores, filósofos ou não (DELEUZE, 1992; MACHADO, 2009), como exemplo podemos citar: Espinosa, Francis Bacon, Kant, Hume, Bergson, Proust, Leibniz, e claro, Nietzsche.

Nesse sentido, conforme dito anteriormente, é importante salientar que em cada uma dessas obras a leitura de Deleuze não se resume a elaboração de uma história da filosofia, isto é, da repetição da obra de outro autor em uma lógica de identidade (MACHADO, 2009;

DAVID-MÉNARD, 2014; DELEUZE, 1992). Mas sim, de afirmar a sua diferença, de, através de um mergulho profundo no pensamento de um outro, produzir algo diferente ainda que familiar⁷³³, como aponta Machado (2009, p. 29):

“Se Deleuze não pode ser considerado propriamente um historiador da filosofia é porque, para ele, repetir um texto não é buscar sua identidade, mas afirmar sua diferença. Pensando no procedimento literário do discurso indireto livre, tantas vezes utilizado por ele como exemplo de pensamento diferencial, é possível dizer que, em seus estudos, ele fala em seu próprio nome usando o nome de outro.”

Nessa perspectiva, toda leitura realizada por Deleuze é instrumental (MACHADO, 2009). Se organiza através de um objetivo, de um interesse, de um projeto que a faz sofrer certas torções no intento de integrá-la em suas próprias questões, em outras palavras, é uma leitura ativamente engajada na criação de seus próprios objetos e conclusões a partir da captação de conceitos e de sua alocação em serviço de seu projeto (MACHADO, 2009). A conjunção dessas infinitas pluralidades em algo novo pode ser observada, por exemplo, em “Diferença e Repetição” (DELEUZE, 2006). Aqui, no espaço dessa obra, diferentes pensadores são colocados, como atores mascarados para atuar, interagindo entre si para a criação do que Foucault (1997, p. 81) chamou de um “teatro filosófico”⁷³⁴, o projeto diferencial deleuziano.

Dessa forma, em “Nietzsche e a filosofia”, publicado em 1968, Deleuze realizará a sua leitura nos moldes instrumentais que citamos anteriormente, tendo como objetivo fazer de Nietzsche, e de seus conceitos, respectivamente, ator e peças em seu próprio projeto filosófico (com destaque aqui à sua luta contra o platonismo) através de grandes e pequenas torções à obra nietzscheana (MACHADO, 2009). Entre esses conceitos podemos citar: o eterno retorno, a vontade de potência, e em especial para este trabalho, **o conceito de forças**.

Mas como tratar desse conceito? Dada a extensão tanto da obra nietzschiana, quanto da leitura deleuziana, bem como da capilaridade que esse conceito tem dentro de ambas, talvez seja útil dividir o nosso foco no formato de três perguntas, desenvolvendo texto e prosseguindo com a discussão tentando respondê-las: **primeira**, o que é o conceito de forças? **segunda**, como

⁷³³ Deleuze (1992, p. 14): “ Eu me imaginava chegando pelas costas de um autor e lhe fazendo um filho, que seria seu, e no entanto seria monstruoso. Que fosse seu era muito importante, porque o autor precisava efetivamente ter dito tudo aquilo que lhe fazia dizer. Mas que o filho fosse monstruoso também representava uma necessidade, porque era preciso passar por toda espécie de descentramentos, deslizes, quebras, emissões secretas que me deram muito prazer.”

⁷³⁴ Foucault (1997), p. 81): “Não é um pensamento por descobrir, prometido no mais longínquo dos recomeços. Está aí, nos textos de Deleuze, saltitante, dançando ante nós; entre nós; pensamento genital, pensamento intensivo, pensamento afirmativo, pensamento acatégorico - todos os rostos que não conhecemos, máscaras que nunca tínhamos visto; diferença que não deixava prever nada e que sem dúvida faz volver como máscaras das suas máscaras Platão, Duns Scotto, Spinoza, Leibniz, Kant, todos os filósofos.”

caracterizar as forças? e **terceira**, quais são suas possíveis implicações e como esse conceito pode ser exemplificado?

Nesse sentido, o que é o conceito de forças? Ora, se trata de uma nova perspectiva para escutar, compreender e apreender o mundo e a sintomatologia de seus fenômenos (DELEUZE, 2018). Nessa perspectiva, a realidade seria composta por inúmeras forças sempre em movimento e em contato umas com as outras⁷³⁵, como infinitos feixes de luz que ao se tocarem formam outros infinitos feixes de luz. Estão sempre em confronto, são condições ontológicas e transcendentais para o espaço e para o tempo (NIETZSCHE, 2011). Nesse conceito, a pluralidade⁷³⁶, o movimento⁷³⁷, a transformação e o trágico⁷³⁸ tomam destaque.

Seguindo esse movimento, cabe tratar também da natureza da relação que tais forças conjugam entre si. Deleuze aponta para um “caminho novo”⁷³⁹ que Spinoza teria aberto para as ciências e a filosofia (DELEUZE, 2018, p. 55), o corpo, uma noção muito cara tanto para o pensador francês, quanto para Nietzsche. E o que seria um corpo? Deleuze (1962, p. 56) descreve:

“Toda força está em relação com outras, quer para obedecer, quer para comandar. O que define um corpo é a relação entre forças dominantes e forças dominadas, Toda relação de forças constitui um corpo: químico, biológico, social, político. Duas forças quaisquer, sendo desiguais, constituem um corpo desde que entrem em relação; por isso o corpo é sempre fruto do acaso [...]”.

Nesse sentido, o corpo é um sintoma do contato de duas ou mais forças, um acaso de multiplicidades. A transversalidade desse conceito precisa ser ressaltada, tratar de domínios tão heterogêneos em sua conceituação do corpo vai ajudar tanto Nietzsche, quanto Deleuze em suas leituras em diversos campos: no psicológico, com o ressentimento e má consciência; no filosófico, no devir e nas sínteses disjuntivas; no sociológico, nos agenciamentos políticos. E não somente se torna possível realizar leituras diferentes entre esses termos, mas também se

⁷³⁵ Deleuze (2018, p. 16): “O conceito de força é, portanto, em Nietzsche, o de uma força que se relaciona com outra força.”

⁷³⁶ Deleuze (2018, p. 13): “Na ideia pluralista de que uma coisa tem vários sentidos, na ideia de que há várias coisas, e ‘isto e depois aquilo’ para uma mesma coisa, vemos a mais alta conquista da filosofia, a conquista do verdadeiro conceito, sua maturidade, e não renuncia, nem sua infância.”

⁷³⁷ Deleuze (2018, p. 37): “O múltiplo é a manifestação inseparável, a metamorfose essencial, o sintoma constante do único. O múltiplo é a afirmação do uno, o devir, a afirmação do ser.”

⁷³⁸ Deleuze (2018, p. 20): “O trágico é assim representado: a contradição do sofrimento e da vida, do finito e do infinito na própria vida, do destino particular e do espírito universal na ideia; o movimento da contradição e também de sua solução.”

⁷³⁹ Spinoza (2009, p. 99): “O fato é que ninguém determinou, até agora, o que pode o corpo, isto é, a experiência a ninguém ensinou, até agora, o que o corpo - exclusivamente pelas leis da natureza enquanto considerada apenas corporalmente, sem que seja determinado pela mente - pode e o que não pode fazer.”

torna possível elaborar uma leitura que “atravessa” todos eles, criando neo-realidades⁷⁴⁰ conceituais (DAVID-MÉNARD, 2010; 2014).

Dito isso, para além das implicações de uma leitura transversal, por que dar destaque ao conceito de corpo dentro deste trabalho? Ora, porque é dentro de um corpo que é possível fazer distinções qualitativas entre as forças (DELEUZE, 2018), e nesse sentido, responder a nossa segunda pergunta: como caracterizar o conceito de forças?

Como dito anteriormente, toda relação de forças se constitui entre dominantes e dominadas, quer comandar e quer obedecer, como em um “torneio”, ou em uma dança. Nessa perspectiva Deleuze (2018, p. 57) escreve: “O corpo é fenômeno múltiplo, sendo composto por uma pluralidade de forças irreduzíveis; sua unidade é a de um fenômeno múltiplo, ‘unidade de dominação’”. Com efeito, em um corpo chamamos de **forças ativas** essas que são dominantes, que comandam, superiores; e as chamadas de **forças reativas** são as dominadas, que obedecem, inferiores (MACHADO, 2009).

Nessa perspectiva, as forças reativas não perdem a sua força, nem a sua quantidade, o que as define é o seu exercício no asseguramento dos mecanismos e das finalidades, “cumprindo as condições de vida e as funções, as tarefas de conservação, de adaptação e de utilidade.” (DELEUZE, 2018, p. 57). Dessa forma, enquanto cumpridoras de funções essenciais à vida, a presença dessas em seu aspecto mais nobre pode sim estar relacionada com a “saúde”, mantendo vivos certos mecanismos e limitando ações demasiadamente destrutivas para o corpo (DELEUZE, 2018). Contudo, um problema, uma “doença”, irá surgir quando tais forças sobrepujam as forças ativas, mas deixemos essa questão entre parênteses por enquanto.

E essas forças dominadoras, superiores, ativas? Como caracterizá-las? Essa é uma questão mais difícil que a anterior, entretanto, Deleuze nos traz esclarecimentos cruciais para respondê-la. Ser ativo é tender a potência, é saturar as forças reativas e assim as “re-agir”, criando, transformando espontaneamente, expansivamente, agressivamente (DELEUZE, 2018) Nesse sentido, as forças ativas representam a encarnação da vida em seu aspecto mais transformativo⁷⁴¹, como nas visões de Zaratustra:

“E este é o segredo que a vida me contou. ‘Vê’, disse, ‘eu sou aquilo que sempre tem de superar a si mesmo.[...] E quem tem de ser um criador no bem e no mal: em verdade, tem de ser primeiramente um destruidor e despedaçar valores. Assim, o mal supremo é parte do bem supremo: este, porém, é criador. — Falemos disso, ó sábios

⁷⁴⁰ David-Ménard (2014, p. 167): “Num certo sentido, portanto, o pensamento conceitual, pelas variações de elementos heterogêneos que prática, é um devir entre outros - ele aproxima noções que nada predetermina a formar agenciamentos de pensamento.”

⁷⁴¹ Aqui podemos notar similaridades marcantes entre o agir das forças ativas de Nietzsche e o dos movimentos aberrantes de Deleuze. Ver Lapoujade (2015).

entre todos, embora seja desagradável. Silenciar é pior; todas as verdades silenciadas tornam-se venenosas. É que se despedace tudo o que, de encontro a nossas verdades, possa — despedaçar-se! Ainda há muitas casas por construir!” (NIETZSCHE, 2011, p. 110-111).

Assim, podemos caracterizar as forças como ativas e reativas, transformadoras e conservadoras, respectivamente. REATIVIDADE = LIMITAÇÃO; ATIVIDADE = EXPLOSÃO.

Contudo, essa definição é somente parcial. Carece ainda de um segundo conjunto de forças, as mesmas que essas, porém, agora transformadas após um processo histórico (DELEUZE, 1962; MACHADO, 2009). Com efeito, ao longo da história aconteceu, seja por circunstâncias externas ou internas, o triunfo das forças reativas sobre as ativas. Através dessas circunstâncias as forças reativas foram capazes de neutralizar as ativas (ressentimento), e não somente isso, também as voltaram contra si mesmas (má consciência), por decomposição, divisão, limitação (MACHADO, 2009). Elas separam as forças ativas daquilo que poderiam ser, da sua potência, tornando-as reativas num “novo sentido”. Nessa perspectiva, Machado (2009, p. 93) caracteriza bem o quadro completo das forças:

“Assim, Deleuze distingue quatro tipos de forças; 1) força ativa, potência de agir ou de comandar; 2) força reativa, potência de obedecer ou ser agido; 3) força reativa desenvolvida, potência de cindir, dividir, de separar; 4) força ativa tornada reativa, potência de ser separado, de se voltar contra si mesmo.”.

Tendo caracterizado esse quadro, podemos seguir em direção a nossa terceira pergunta: quais são suas possíveis implicações e como esse conceito pode ser exemplificado? Bem, anteriormente, falamos de como as forças reativas podem se encontrar funcionando em função da saúde de um corpo. Contudo, agora, após esse processo histórico, essas forças reativas triunfantes vão trabalhar justamente no sentido contrário, não mais de proteger a vida, mas sim de diminuí-la, de separá-la de sua potência, de voltá-la contra si mesma, isto é, no sentido do adoecimento (DELEUZE, 2018).

Triunfante, uma força reativa sempre nega para reativar e reviver aquilo que está sendo negado. As forças reativas sempre negam o seu objeto no objetivo de reavivá-lo em outra roupagem. Ao invés de transmutá-lo, retornam ao passado, à pedra que esteve no seu caminho⁷⁴² (NIETZSCHE, 2018).

⁷⁴² Nietzsche (2018, 134-135): “ De maneira tola também redime a si mesma a vontade prisioneira. Que o tempo não ande para trás, isto a enraivece; ‘Aquilo que foi’ — eis o nome da pedra que ela não pode mover. E assim ela move pedras, por raiva e desalento, e prática vingança naquele que não sente, como ela, raiva e desalento. Assim a vontade, a libertadora, converteu-se em causadora de dor: e em tudo que pode sofrer ela se vinga de não poder voltar para trás. Isto, e apenas isto, é a própria vingança: a aversão da vontade pelo tempo e seu ‘Foi’. Em verdade, uma grande loucura habita em nossa vontade; e tornou-se maldição para tudo que é humano o fato de essa loucura

Pensemos em dois exemplos, primeiro um histórico-político, depois um literário cinematográfico.

Ao longo da história, exerceram pressão sobre o cenário político diversos movimentos sociais, em especial o movimento feminista. Através de suas lutas e articulações políticas, esse movimento propôs ao meio social não somente a conquista de direitos, mas repensar, questões de gênero, transmutar a maneira como produzimos imaginações, afetos, desejos, políticas (KOLLONTAI, 2002). Nessa perspectiva, ele se configura como um força decididamente ativa dentro de um corpo sócio-político-econômico, oxigenando, transformando, aproximando-o de sua potência. Contudo, assim como o movimento feminista ascendeu como uma força ativa, diversos outros movimentos conservadores, reativos descenderam para reprimi-lo, para separá-lo do que poderia ser, seja nas formas mais institucionalizadas como o patriarcado historicamente promovido pela Igreja e pelo Estado, seja nas formas menos organizadas como o movimento *Incel*⁷⁴³ e *Red pill*⁷⁴⁴.

No sentido do exemplo literário-cinematográfico, podemos citar a relação entre duas personagens da série *House of the Dragon*, lançada pela HBO em 2022. As personagens em questão são a Princesa Rhaenyra Targaryen e a Rainha Alicent Hightower. Ambas são vítimas das violências estruturais e individuais exercidas pelo patriarcado sobre os seus corpos e suas subjetividades. Contudo, essas duas membras da realeza tem maneiras distintas de lidar com o sofrimento causado sobre si. Rhaenyra é um tipo ativo, na medida do possível, tenta sempre realizar os seus sentimentos, utilizando dos seus desejos e de seu sofrimento como motores para transformar politicamente a sociedade quando ascender ao trono. Já Alicent é um tipo reativo, enquanto que decididamente é uma vítima do sistema patriarcal, ela direciona o seu ódio advindo de seu sofrimento em direção a Princesa, justamente por essa poder viver uma vida que ela não conseguiu. Ao invés de direcionar suas forças contra as estruturas que a fazem sofrer, e assim participar de um movimento de transformação juntamente com Rhaenyra, ela acaba se tornando um agente para a perpetuação do mesmo sistema que a corrói por dentro. O tipo reativo sempre vai tentar limitar o outro sempre vai pontuar o que o outro não deve ou não pode fazer (DELEUZE, 2018).

haver adquirido espírito! O espírito da vingança: meus amigos, até agora foi essa a melhor reflexão dos homens; e onde havia sofrimento devia sempre haver castigo. Pois 'castigo' é como a vingança chama a si própria: com uma palavra mentirosa, ela finge ter boa consciência. E, porque no querente mesmo existe sofrimento pelo fato de não poder querer para trás — então o próprio querer e a vida inteira deviam — ser castigo!"

⁷⁴³ Junção das palavras inglesas involuntary celibates, em tradução livre: "celibatários involuntários"

⁷⁴⁴ Red Pill faz referência a "pílula vermelha" utilizada no filme Matrix (1999), para conhecer a "verdade do mundo".

Assim, tendo respondido às nossas três perguntas iniciais⁷⁴⁵, agora teremos uma base para prosseguirmos com a discussões acerca da leitura deleuziana em “Nietzsche e a filosofia”, e para caracterizarmos o núcleo do inconsciente explicitado por Gilles Deleuze. Com esse objetivo em mente, façamos os seguintes passos: **primeiro**, discutir sobre a ‘hipótese tópica’ freudiana; **segundo**, distinguir e apresentar os dois aparelhos do sistema reativo; **terceiro**, caracterizar o núcleo do inconsciente.

Nesse movimento, tratemos do primeiro passo. Em textos como *A interpretação dos sonhos* (1901) e *Além do princípio de prazer* (1920), Freud apresenta um esquema do aparelho anímico, a chamada “hipótese tópica”. Nessa hipótese, o pai da psicanálise vai se utilizar de bases como a anatomia e a embriologia⁷⁴⁶ para pensar o desenvolvimento, e subsequente organização, do aparelho psíquico (FREITAS, 2016). Nesse sentido Freud (1901, p. 133) escreve:

“Suporemos que um sistema logo na parte frontal do aparelho recebe os estímulos perceptivos, mas não preserva nenhum traço deles, e portanto, não tem memória, enquanto, por trás dele, há um segundo sistema que transforma as excitações momentâneas do primeiro em traços permanentes”.

Esses sistemas distintos correspondem à consciência e ao inconsciente, respectivamente (DELEUZE, 2018). Nesse sentido, a consciência teria sido formada através do resultado de um processo evolutivo, sendo ela a camada limite, o filtro, a “primeira linha de defesa”, entre o mundo interior e o exterior, como sugere Freud (1920, p. 17-18):

“Seria então fácil supor que, como resultado do impacto incessante de estímulos externos sobre a superfície da vesícula, sua substância, até uma certa profundidade, pode ter sido permanentemente modificada, de maneira que os processos excitatórios nela seguem um curso diferente do seguido nas camadas mais profundas. Formar-se-ia então uma crosta que acabaria por ficar tão inteiramente ‘calcificada’ pela estimulação, que apresentaria as condições mais favoráveis possíveis para a recepção de estímulos e se tornaria incapaz de qualquer outra modificação.”

Assim, cabe elucidar que Deleuze retoma a construção do conceito de inconsciente no livro de 1962 no contexto do uso que o pensador francês faz da filosofia de Nietzsche para problematizar e ressignificar as noções originalmente esboçadas por Sigmund Freud, o criador da psicanálise. Assim, é possível afirmar que Deleuze necessita da estrutura do aparelho psíquico de Freud para explicar de forma consistente os mecanismos característicos do aparelho

⁷⁴⁵ **Primeira**, o que é o conceito de forças? **segunda**, como caracterizar as forças? e **terceira**, quais são suas possíveis implicações e como esse conceito pode ser exemplificado?

⁷⁴⁶ Ver Freitas (2016) e David-Ménard (2015)

reativo, da doença e eventual triunfo das forças vitais reativas (inveja, ressentimento, tristeza, dentre outras), recenseadas por Nietzsche.

Nesse sentido, podemos seguir para o segundo passo proposto: distinguir e apresentar os dois sistemas do aparelho reativo. Com efeito, é possível encontrar todos os elementos da “hipótese tópica” na obra de Nietzsche (DELEUZE, 2018). Através dela o autor distingue dois sistemas no aparelho reativo, a saber, a consciência e o inconsciente (DELEUZE, 2018).

O inconsciente reativo pode ser definido pelo investimento das excitações advindas do mundo externo em traços mnêmicos, pelas impressões duráveis. Ademais, é um sistema ruminante, vegetativo e digestivo, como um estômago realizando uma eterna digestão em “um simples não-mais-poder-livrar-se da impressão uma vez recebida” (DELEUZE, 2018, p. 146). Nessa digestão sem fim, as forças reativas continuam a exercer uma função que foi anteriormente citada, a de conservar-se na impressão indelével, investir o traço (DELEUZE, 2018). Contudo, Deleuze (1962, p. 146) questiona:

“Mas quem não veria a insuficiência dessa primeira espécie de forças reativas? Nunca seria possível a adaptação se o aparelho reativo não dispusesse de um outro sistema de forças. É preciso um outro sistema no qual a reação deixe de ser uma reação aos traços para tornar-se reação à excitação presente ou à imagem direta do objeto.”

Esse outro sistema é justamente a consciência reativa. Com efeito, ela é marcada pela plasticidade, por uma receptividade sempre fresca, “para que novamente haja lugar para o novo” (DELEUZE, 2018, p. 147), como a tela de um quadro que precisa sempre estar em branco para que novas pinturas sejam feitas. Na perspectiva de um aparelho digestivo, se o inconsciente é um “estômago em eterna digestão”, então a consciência é justamente o limite com o exterior, isto é, a boca “sempre preparada para mastigar e engolir” o que vem de fora.

Nesse sentido, Deleuze (1962, p. 147) alerta:

“É preciso que os traços não invadam a consciência. É preciso que uma força ativa, distinta e delgada, apoie a consciência e reconstitua a cada instante seu frescor, sua fluidez, seu elemento químico móvel e leve. Essa faculdade ativa supraconsciente é a faculdade do esquecimento.”

Tratando do esquecimento pode-se encontrar uma das problematizações feitas pelo autor francês ao inconsciente freudiano. Essa noção de inconsciente seria demasiadamente reativa⁷⁴⁷, uma força reativa é uma força que sempre nega para reativar e reviver aquilo que está sendo

⁷⁴⁷ Deleuze (2018, p. 149): Pode-se imaginar o que Nietzsche teria pensado de Freud: mais uma vez, ele teria denunciado uma concepção muito ‘reativa’ da vida psíquica, uma ignorância da verdadeira ‘atividade’, uma impotência em conceber e em provocar a verdadeira ‘transmutação’.”

negado. As forças reativas sempre negam o seu objeto no objetivo de reavivá-lo em outra roupagem (DELEUZE, 1962). Dessa forma, a negação Freudiana para o Deleuze é uma negação de veste dialética - ressuscita aquilo que foi negado. Por hora fiquemos até aqui com a crítica.

Dado o que foi explicitado até agora, torna-se possível seguirmos para o terceiro passo: caracterizar o núcleo do inconsciente. E como podemos realizar isso? Ora, como vimos, o núcleo do inconsciente é reativo, mas um reativo com uma certa “nobreza” (DELEUZE, 2018). Assim, como na consciência reativa, a reatividade aqui trabalha em função de algo primordial: todo o multiforme processo da nutrição desse aparelho psíquico. Logo, é através dessa digestão que forças ativas podem agir posteriormente no inconsciente, a fim de levá-lo a produzir afetos, desejos e articulações políticas pela saturação, explosão e transmutação de suas forças reativas (DELEUZE, 2018).

Por fim, vamos abordar agora o último eixo deste trabalho, isto é, o de expor os argumentos de Gilles Deleuze em "Nietzsche e a filosofia" para criticar o conceito de inconsciente de Sigmund Freud. Com esse objetivo em mente, façamos, semelhantemente ao que ocorreu nos outros eixos, uma estruturação do percurso argumentativo a ser seguido: **primeiro**, de certo que essa crítica tem a ver com o que já foi explicitado, com o esquecimento e com o excesso de reatividade, vejamos como esses dois fenômenos se conjugam; **segundo**, façamos uma descrição topológica e tipológica do ressentimento; **terceiro**, analisaremos como a apropriação do conceito de ressentimento serve a crítica deleuziana do inconsciente freudiano.

Até aqui, discutimos o esquecimento como força ativa no contexto da “saúde”, força plástica, regeneradora, modeladora⁷⁴⁸ (NIETZSCHE, 2009). Essa é uma descrição do funcionamento das forças ativas em um contexto normal. Contudo, “normal aqui não significa frequente, mas ao contrário, normativo e raro” (DELEUZE, 2018, p. 145). Lembremos que o momento é pós-histórico, e logo, um momento de triunfo das forças reativas, um momento de adoecimento.

Nesse sentido, ao limitarem as forças ativas, *ao separem elas do que poderiam ser*, e por fim, voltá-las contra si mesmas, as forças reativas impedem o pleno funcionamento do esquecimento, o qual normalmente inibe a confusão entre os dois sistemas do aparelho reativo (DELEUZE, 2018). Nessa perspectiva, segundo Deleuze (1962, p. 148):

⁷⁴⁸ Nietzsche (2009, p. 19): “Não conseguir levar a sério por muito tempo seus inimigos, suas desventuras, seus malfeitos inclusive — eis o indício de naturezas fortes e plenas, em que há um excesso de força plástica, modeladora, regeneradora, propiciadora do esquecimento (no mundo moderno, um bom exemplo é Mirabeau, 11 que não tinha memória para os insultos e baixeiras que sofria, e que não podia desculpar, simplesmente porque — esquecia).”

“Suponhamos uma falha da faculdade de esquecimento: a cera da consciência é como que endurecida, a excitação tende a se confundir com seu traço inconsciente e, inversamente, a reação aos traços emerge na consciência e a invade. É, então, ao mesmo tempo, que a reação aos traços se torna algo sensível e que a reação à excitação deixa de ser agida. As consequências disso são imensas: não podendo mais agir uma reação, as forças ativas são privadas de suas condições materiais de exercerem a sua atividade, *são separadas do que elas podem.*”

É nesse contexto de preponderância das forças reativas que nos reencontramos com o quadro da doença, e como ela é nomeada por Nietzsche? **Ressentimento.** Nesse sentido, nesses últimos parágrafos sintetizamos o primeiro aspecto dessa doença, o topográfico. Esse se constitui enquanto uma mudança de lugar, o deslocamento dos traços mnêmicos, os quais invadem pela memória a própria consciência (DELEUZE, 2018). Portanto, o ressentimento tem uma íntima relação com a memória, lembremo-nos do *espírito de vingança*, do *espírito de gravidade*, dessa vontade que tensiona a voltar para trás sufocando o presente: “[...] o homem do ressentimento é um cão farejador, uma espécie de cão que só reage aos rastros (farejador). Ele só investe traços: como a excitação para ele se confunde localmente com o traço, o homem do ressentimento não pode mais agir sua reação.” (DELEUZE, 2018, p. 149).

Seguindo esse movimento, essa definição topológica vai nos conduzir a uma tipologia do ressentimento, à formação de um tipo, o qual, por sua vez, é marcado pelo seguinte sintoma principal: “[...] uma prodigiosa memória” (DELEUZE, 2018, p. 149). Aqui Nietzsche insiste na reatividade dessa impossibilidade de esquecer (NIETZSCHE, 2009), para um tipo que não esquece a vida não segue, sempre retorna ao passado, revivendo-o sobre diferentes roupagens⁷⁴⁹. E esse “eterno retorno do mesmo” ocorre transversalmente em um tipo, ele é biológico, político, histórico, psicológico (DELEUZE, 2018), vale lembrar do exemplo literário, e do exemplo histórico: Alicent em sua incapacidade agir suas reações, de agir seus sentimentos, revive-os, tanto em sua memória, quanto no seu agenciamento enquanto força conservadora do *status quo* do patriarcado, e na sua agressão contra aqueles que de agem como ela gostaria de agir⁷⁵⁰; e em termos históricos, as forças conservadoras que limitam os movimentos feministas ao longo de sua história.

⁷⁴⁹ Aqui podemos notar semelhanças entre essa incapacidade nietzscheana de esquecer e o retorno do recalado freudiano. Para saber mais, ver Freud (1915).

⁷⁵⁰ Deleuze (2018, p. 150-151): “Em virtude do seu tipo, o homem do ressentimento não ‘reage’: sua reação não tem fim, ela é sentida em infinito. A excitação pode ser bela e boa e o homem do ressentimento experimentá-la como tal [...]. Nem por isso ele deixará de sentir o objeto correspondente como uma ofensa pessoal e uma afronta, porque ele torna o objeto responsável por sua própria impotência em investir algo que não seja traço, impotência qualitativa ou típica. O homem do ressentimento experimenta todo ser e todo objeto como uma ofensa na mesma proporção que sofre seu efeito. A beleza e a bondade são, necessariamente, para ele, ultrajes tão consideráveis quanto uma dor ou uma infelicidade experimentadas.”

Dessa forma, uma análise nietzschiana da realidade nos permite compreender que vivemos em um mundo dominado pelo ressentimento com sociedades e sujeitos adoecidos: a ideologia dominante de um tempo é a ideologia de sua elite (MARX; ENGELS, 2007), e logo, no contexto brasileiro, a ideologia da burguesia, voltada para a exploração e para lucro, e assim essencialmente reativa⁷⁵¹; O homem do ressentimento quer ser amado, mas não sabe amar, “quer ser alimentado, acariciado, amado” (DELEUZE, 2018, p. 153), servo de um ímpeto de voltar a uma imagem ideal de um passado que nunca foi, mas que lhe faz falta, escravo de sua falta (DELEUZE, 2018).

E é nessa questão da falta que podemos firmar a crítica de Gilles Deleuze em “Nietzsche e a filosofia” ao inconsciente freudiano. Nessa perspectiva, David-Ménard (2014, p. 55) escreve: “A ideologia psicanalítica da falta, apoiada numa tradição filosófica, pode ser resumida em três axiomas: 1. Sentirás falta a cada vez que desejares. 2. Esperarás apenas descargas. 3. Perseguirás o impossível Gozo.”. Essa noção de desejo está ligada primariamente à busca de um objeto transcendente: dentro do esquema da tópica de Freud, o desejo consiste no traço de excitação decorrente das satisfações primeiras que busca a sua própria repetição, tentar repetir as condições envolvidas em satisfações primeiras ou anteriores.

Para Deleuze, essa noção incorre em um inconsciente freudiano que é demasiadamente reativo, pautado em uma negação de veste dialética, uma negação que ressuscita aquilo que foi negado. Nesse sentido, é um inconsciente incapaz de transmutar as forças vitais, e o que seria isso? Sair da reatividade para a atividade, e como fazer isso? Através de uma negação niilista, a qual queima a si mesma de maneira dionisíaca para ser absorvida na sua negação (hecatombe), assim se transformando em algo novo, superando a si mesmo, alcançando a sua potência, por meio de forças ativas como o esquecimento, tanto em um sujeito, quanto em um projeto de civilização (NIETZSCHE, 2011).

Por fim, a cura do ressentimento está atrelada a um retorno à inocência (DELEUZE, 2018). Inocência aqui não quer dizer ingenuidade, mas sim a capacidade de se arriscar sem se ressentir: de querer ser amado, mas de amar mesmo se não for amado⁷⁵²; de jogar, mesmo se perdemos no final. A alegria mediante a tragédia da pluralidade e da incerteza, apostando com

⁷⁵¹ Deleuze (2018, p. 153): “O homem do ressentimento é o homem do lucro. Além disso, o ressentimento só pôde se impor no mundo fazendo com que a vantagem triunfasse, fazendo do lucro não apenas um desejo e um pensamento, mas um sistema econômico, social, teológico, um sistema completo, um mecanismo divino.”.

⁷⁵² Nietzsche (2018, p. 89): “Mas desde quando uma mãe quis ser paga por seu amor?”.

sabedoria e prudência, levando com a mesma leveza as derrotas e as vitórias, afinal, viver sempre foi uma grande aposta, ativa e afirmadora, uma aposta no “Sim”⁷⁵³.

3. CONCLUSÃO

A partir de tudo que foi exposto até esse momento, façamos uma pergunta: é este trabalho um trabalho reativo? É ele uma força que conserva, reproduz e revive as obras utilizadas como base para sua elaboração? Sim! Mas, ele o faz a serviço de que? De produzir algo novo: dentro de um tipo ativo existem forças reativas, entretanto, elas estão sob o domínio das forças ativas.

Lembre-mos do objetivo deleuziano dentro da obra “Nietzsche e a filosofia”: encontrar bases para lutar contra o platonismo; para pensar um conceito de inconsciente capaz de transmutar as forças vitais. E na medida em que esse inconsciente é um inconsciente que produz, a transmutação dessas forças vitais implica em um giro na qualidade daquilo que é produzido: amores leves, a destruição a serviço da criação, a valorização do presente sobre o passado, a desarticulação de afetos totalitários e fascistas. Uma dança onde a imanência do desejo toma precedência sobre a transcendência, a “Terra” sobre o “Céu”, a “Carne” sobre a “Imagem”.

Nesse sentido, o projeto deleuziano atravessa o social, o psicológico, o filosófico e o político para legitimar a criação de novos modelos de vida em seus movimentos aberrantes (LAPOUJADE, 2017). De maneira semelhante, porém não idêntica, este artigo buscou explorar a perspectiva deleuziana da obra Nietzsche, e em uma leitura instrumental, afirmar a sua diferença e o seu projeto.

Nessa perspectiva, cabe questionar quais outras contribuições poderiam ser possíveis para uma análise de outras temáticas voltadas ao contexto nacional brasileiro, como o racismo estrutural, a ideologia neoliberal e ascensão da extrema direita, pautada nos conceitos expostos aqui. Embora não tenha sido possível tratar delas devidamente no espaço deste trabalho, talvez essas possam ser direções interessantes para pesquisas futuras.

Por fim, a, o presente artigo implica também na contribuição para a construção de uma pesquisa institucional acerca do referido objeto de estudo. De um ponto de vista institucional, a presente pesquisa possibilitará a inserção da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) nas

⁷⁵³ Nietzsche (2018, p, 26): “Mas dissei-me, irmãos, que pode fazer a criança, que nem o leão pôde fazer? Por que o leão rapace ainda tem de se tornar criança? Inocência é a criança, e esquecimento; um novo começo, um jogo, uma roda a girar por si mesma, um primeiro movimento, um sagrado dizer-sim. Sim, para o jogo da criação, meus irmãos, é preciso um sagrado dizer-sim: o espírito quer agora sua vontade, o perdido para o mundo conquista seu mundo.

discussões e debates nacionais referentes às relações entre a Filosofia, a Psicanálise e a Esquizoanálise.

REFERÊNCIAS

DELEUZE. Nietzsche e a filosofia. Tradução de Mariana de Toledo Barbosa e Ovídio de Abreu Filho. n-1 edições, 2018.

_____. Conversações. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

_____. Diferença e repetição. Tradução: Roberto Machado e Luiz Orlandi. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DAVID-MÉNARD, Monique. Um tratamento psicanalítico é um agenciamento deleuzeano ou um dispositivo foucaultiano? In: Filosofia da psicanálise – autores, diálogos e problemas. EdUFSCar: São Carlos, 2010.

_____. Deleuze e a psicanálise. Tradução de Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

_____. Como ler Além do princípio do prazer?. Reverso, Belo Horizonte, v. 37, n. 69, p. 99-112, jun. 2015. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-73952015000100011&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 29 ago. 2022.

FREUD, S. A interpretação dos sonhos (1900-1901). Direção-geral da tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 5).

_____. Além do princípio do prazer (1920). In: _____. *Além do princípio do prazer, psicologia de grupo e outros trabalhos (1920-1922)* Direção-geral da tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 18).

FREUD, S. (1915). O Recalque. In: FREUD, S. Escritos sobre a psicologia do inconsciente. v. 1. Rio de Janeiro: Imago, 2004, p. 175-193.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, Freud, Marx – *Theatrum Philosophi-cum*. Tradução Jorge Lima Barreto. São Paulo: Princípio, 1997.

FREITAS, Flávio Luiz de Castro. Do grito do incondicionado aos ruídos do tempo: Gilles Deleuze e a questão do princípio do prazer.. DoisPontos, [S.l.], v. 13, n. 3, dez. 2016. ISSN 2179-7412. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/doispontos/article/view/46917/30069>>. Acesso em: 12 ago. 2023. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/dp.v13i3.46917>.

LAPOUJADE, D. Deleuze, os movimentos aberrantes. Tradução de Laymert Garcia dos Santos. São Paulo: n-1 Edições, 2015.

KOLLONTAI, Alexandra. O Comunismo e a família. 2002. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/kollontai/1920/mes/com_fam.htm. Acesso em: 09. Jul. 2023.

MACHADO, R. Deleuze, a arte e a filosofia. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã : crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

NIETZSCHE, Friedrich. Genealogia da Moral: uma polêmica. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia de Bolso, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich. Vontade de Potência. São Paulo: Editora Vozes, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich. Assim falou Zaratustra: Um livro para todos e para ninguém. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia de Bolso, 2018.

SPINOZA, B. Ética. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MATOS JÚNIOR, I. M; CARVALHO, D. V; FREITAS, F. L. **O Conceito de Inconsciente no Livro “Nietzsche e a filosofia” de Gilles Deleuze.** São Luís: Editora, data de publicação da obra, distribuição, impressão ou outra.

O ENCARCERAMENTO COMO FORMA DE VINGANÇA ESTATAL NO BRASIL: UMA HERANÇA DO PASSADO ESCRAVISTA

Maria Beatriz de Andrade Azambuja
Graduanda em direito
mariabeatrizazambujaa@outlook.com
UNDB

Jorge Alberto Mendes Serejo
Mestre em Direito e Instituições do Sistema de Justiça
jorge.serejo@undb.edu.br
UNDB

RESUMO: O passado histórico do Brasil é marcado pela escravização dos povos originários e pilhagem dos seus territórios e depois pela introdução e manutenção por mais de 300 anos da escravização de seres humanos sequestrados do continente africano. Nesse sentido, a chegada dos europeus trouxe consigo uma quebra na ordem social que viviam os povos originários, a tentativa de trazer “civilização” para a nação que viria a ser chamada de Brasil. Os portugueses colonizadores exploraram não só as riquezas naturais brasileiras, mas também a mão de obra dos indígenas habitantes das terras, colocando-os às margens da sociedade, como indivíduos não detentores de direitos. A maneira que foi escrita a história do Brasil implicou em uma marginalização tanto dos indígenas quanto dos africanos sequestrados para serem comercializados como escravos, uma vez que não houve justiça de transição, como deveria, após a assinatura da Lei Áurea em 1888. Com isso, negros e indígenas são ainda hoje são marginalizados e todas as suas ações taxadas como criminosas, enquanto os brancos, descendentes de colonizadores, mesmo agindo de maneira que infrinja o direito penal, não recebem as penas devidas, questão explicada pelo o movimento criminológico do *labelling approach*, surgido nos anos 60. Na esteira de tais reflexões, cabe uma conexão desse contexto com o período da Idade Média europeia, em que os indivíduos eram culpabilizados por ferir a figura do rei, não por quebrar a ordem do tecido social; a pena era uma espécie de vingança por parte do rei e não uma tentativa de manter a sociedade coesa; uma maneira de efetivar e garantir a soberania real, como uma espécie de vingança do rei. Aos moldes da sociedade medieval, o direito penal atual brasileiro age como modo de efetivação da classe dominante e do Estado como soberano, auxiliando na manutenção das desigualdades sociais, porém, fortemente determinado pelo racismo estrutural decorrente da exclusão social e marginalização de seres humanos outrora em situação de escravidão. Desse modo, o presente trabalho apresenta como problema: de que maneira o passado histórico que rodeia a execução penal ratifica as desigualdades sociais no Brasil atual? A presente pesquisa tem como objetivo explicar o direito penal numa visão histórica, investigar o cunho racista do processo penal e demonstrar o viés vingativo do direito penal brasileiro. Além disso, esta pesquisa, que se caracteriza como exploratória, objetiva apresentar como a constituição histórica da sociedade brasileira e da sua maneira de fazer cumprir o processo penal fomentaram as desigualdades sociais e raciais. Assim, fica evidente que, a partir do que foi pontuado por diversos criminólogos, a sociedade é racista por si só e isso reflete nos sistemas de justiça; enquanto pessoas brancas são ilesas de diversos atos criminosos que praticam, os pretos e partos são taxados como criminosos e muitas vezes são punidos por crimes que não cometeram.

Palavras-chave: Encarceramento; Marginalização Social; Direito Penal; Escravização.

1. INTRODUÇÃO

A partir da chegada dos europeus colonizadores, a coesão social em que viviam os povos nativos foi quebrada, trinta anos após seu primeiro contato com as terras brasileiras, os

portugueses passaram a agredir fortemente a cultura dos povos tradicionais a partir de seus dogmas, além da violência direta contra os próprios a fim de forçá-los a trabalhar de maneira escrava. Sob a explicação de Boris Fausto (2019, p. 38) “[...] os brancos eram ao mesmo tempo respeitados, temidos e odiados, como homens dotados de poderes especiais.”

A branquitude sempre foi vista como o padrão do certo e do belo. O homem branco é apresentado como o herói inúmeras vezes na construção da sociedade brasileira, enquanto a população não branca é jogada às margens da sociedade, considerada como o verdadeiro inimigo do direito penal. Ou seja, através das penas o Estado usa sua força para continuar a prática da segregação de parcela da população; como Foucault (2014):

[...] o verdadeiro objetivo da reforma, e isso desde suas formulações mais gerais, não é tanto fundar um novo direito de punir a partir de princípios mais equitativos; mas estabelecer uma nova “economia” do poder de castigar, assegurar uma melhor distribuição dele, fazer com que não fique concentrado demais em alguns pontos privilegiados, nem partilhado demais entre instâncias que se opõem (FOUCAULT, 2014, p. 101).

Na esteira das reflexões tomadas, o direito penal se debruça no estudo dos delitos e das penas sem levar em consideração a questão social que rodeia esse tópico. Partindo dessa ideia, o direito penal entende o crime como fato típico (explícito na legislação), ilícito (não incluso no rol dos excludentes de ilicitude do Código Penal) e culpável (atribuição de dolo ou culpa). Contudo, os estudos criminológicos evidenciam que a conduta criminosa é cercada de uma construção social que leva o indivíduo a agir de maneira contrária às determinações do Estado (SCHECAIRA, 2020). De acordo com Zaffaroni:

Estes estereótipos permitem a catalogação dos criminosos que combinam com a imagem que corresponde à descrição fabricada, deixando de fora outros tipos de delinquentes (delinquência de colarinho branco, dourada, de trânsito, etc.) (ZAFFARONI, 1991)

A partir desse entendimento, vale ressaltar que esses estudos levaram à criação da teoria do etiquetamento ou *labelling approach*. Para entendê-la é necessário passar pelo conhecimento dos conceitos de criminalização primária e secundária. O primeiro diz respeito à criação do tipo penal (exemplo: art. 121 do CP: matar alguém). O segundo a imposição do crime ao indivíduo em que o cidadão recebe uma “carcaça de criminosos” - mesmo que ele não tenha a intenção de cometer atos delituosos. De tanto ter sua imagem vinculada ao ser criminoso, ele se empodera de tal personagem e delinque (SCHECAIRA, 2020).

Enquanto o inimigo é taxado apesar de suas condutas, os “cidadãos de bem” – brancos e detentores do poder - são impunes no que tange suas ações criminosas. As chamadas cifras ocultas são exatamente essas ações delituosas cometidas por esses indivíduos que, sob o olhar

marxista, são os detentores dos meios de produção e exploram a mão de obra da classe trabalhadora; vale ressaltar que as cifras ocultas na maioria das vezes não são punidas, uma vez que as forças policiais e a própria sociedade como um todo não vê vantagem em penalizar os detentores do poder. (SCHECAIRA, 2020).

O presente artigo foi construído a partir de pesquisa de natureza exploratória, uma vez que tenta entender o funcionamento social como um todo. Esta pesquisa foi fundamentada a partir de bibliografias disponíveis, bem como artigos científicos a respeito do tema. Observa-se que a metodologia adotada se revela adequada para a exposição, debate e conclusão do tema.

O presente artigo foi produzido a partir da percepção dos autores que a sociedade vive em uma construção racista e que teve sua construção norteadada por uma estrutura escravocrata. Desse modo, ressalta-se que o direito penal não se isenta dessa produção racista, tendo sua execução banhada de um segregacionismo racial inerte, como é visto na tabela abaixo, que mostra que enquanto a população negra ocupa 68,2% da população carcerária brasileira, 30% desta é composta por brancos:

Ano	Negra ⁽¹⁾		Branca		Amarela		Indígena		Outras	
	Ns. Absolutos	%	Ns. Absolutos	%	Ns. Absolutos	%	Ns. Absolutos	%	Ns. Absolutos	%
2005	91.843	58,4	62.574	39,8	1.046	0,7	279	0,2	1398	0,9
2006	135.426	56,7	97.422	40,8	1.587	0,7	602	0,3	3989	1,7
2007	199.842	58,1	137.436	39,9	2.234	0,6	539	0,2	4053	1,2
2008	217.160	56,8	147.438	38,5	2.733	0,7	511	0,1	14.685	3,8
2009	240.351	59,0	156.197	38,4	2.026	0,5	521	0,1	8.058	2,0
2010	252.796	59,8	156.535	37,0	2.006	0,5	748	0,2	10.686	2,5
2011	274.058	60,3	166.340	36,6	2.180	0,5	769	0,2	10.809	2,4
2012	294.999	60,7	173.463	35,7	2.314	0,5	847	0,2	13.996	2,9
2013	307.715	61,7	176.137	35,3	2.755	0,6	763	0,2	11.527	2,3
2014	312.625	61,7	188.695	37,2	3.312	0,7	666	0,1	1.608	0,3
2015	289.799	63,5	162.731	35,7	3.028	0,7	770	0,2	-	-
2016	340.611	63,6	188.741	35,2	3.111	0,6	654	0,1	2.627	0,5
2017	370.976	64,5	198.244	34,5	5.022	0,9	1.090	0,2	-	-
2018	399.657	66,0	198.804	32,9	5.522	0,9	1.201	0,2	-	-
2019	438.719	66,7	212.444	32,3	5.291	0,8	1.390	0,2	-	-
2020	397.816	66,3	195.085	32,5	5.864	1,0	1.167	0,2	-	-
2021	429.255	67,5	184.682	29,0	19.012	3,0	3.245	0,5	-	-
2022	442.033	68,2	197.084	30,4	7.139	1,1	1.603	0,2	-	-
Variação (entre 2005-2022) - em %	381,3	-	215,0	-	582,5	-	474,6	-	-	-

Fonte: Ministério da Justiça e Segurança Pública/Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional – SISDEPEN; Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

2. APLICAÇÃO DO DIREITO PENAL E SUA LEGITIMIDADE

Cleber Masson (2023, p. 161) conceitua crime como “toda ação ou omissão humana que lesa ou expõe a perigo de lesão bens jurídicos penalmente tutelados”, enquanto pena “é a reação que uma sociedade politicamente organizada opõe a um fato que viola uma das normas fundamentais de sua estrutura e, assim, é definido na lei como crime”. Nessa esteira, o penalista ainda escreve acerca da função social da pena, que se dá pela pacificação dos seus membros e completa afirmando que o direito penal não consegue cumprir tal função:

Não basta a retribuição pura e simples, pois, nada obstante mista acolhida pelo sistema penal brasileiro, a crise do sistema prisional transforma a pena em castigo e nada mais. A pena deve atender aos anseios da sociedade, consistentes na tutela dos bens jurídicos indispensáveis para a manutenção e o desenvolvimento do indivíduo e da coletividade, pois só assim será legítima e aceita por todos em um Estado Democrático de Direito, combatendo a impunidade e recuperando os condenados para o convívio social. (MASSON, 2023, p. 471)

A partir do entendimento de Masson, fica evidente que as normas penais são falhas, não por terem um texto legislativo mal escrito, mas sim pela omissão do Estado em estabelecer condições boas para os indivíduos em situação de cárcere. Assim, surge um questionamento: se a função social da pena é a ressocialização do sujeito criminoso e o direito penal como aplicado hoje não consegue cumpri-la, sua aplicação é realmente válida?

Diante dessa questão, as leis penais e as penas formam um sistema inválido, uma vez que retiram do cenário do crime a figura a vítima, importando-se apenas com o crime e com o indivíduo a ser punido. Após o fato, o sujeito criminoso passa por um processo chamado de criminalização secundária – passa por um processo de seletividade, que a partir de preconceitos de classe, etnia, ... – com isso evidencia-se o viés racista do direito penal, já que o jovem branco de classe média passa impune por crimes cometidos, enquanto o jovem negro favelado tem grandes chances de ser punido por atos ilícitos sequer cometidos (BATISTA, ZAFFARONI, 2011).

A impunidade da classe dominante é visível em diversos pontos quando se analisa o funcionamento social brasileiro, esse tipo de crime recebe o nome de cifras ocultas; condutas criminosas que não são levadas a julgamento uma vez que não é vantajoso para a classe dominante evidenciar suas falhas, já que isso teria como resultado o cárcere (BATISTA, ZAFFARONI, 2011).

Assim, ainda é importante salientar o alto índice de reincidência criminal como consequência do cárcere. Segundo o relatório prévio de estudo sobre reincidência criminal no Brasil, lançado pelo Departamento Penitenciário Nacional em 2021, a porcentagem de reincidência pode chegar em até 42,5% quando o agente tem qualquer entrada após saída por decisão judicial, fuga ou progressão de pena. (BRASIL, 2021)

Desse modo, Masson (2023) pontua questões importantes sobre o abolicionismo penal, como as já citadas cifras ocultas e a reincidência dos presos. Nesse sentido, existem dois tipos de abolicionismo penal: o fenomenológico – que vê o direito penal como um problema pela sua gênese – e o fenomenológico-historicista – que relaciona o direito penal com a estrutura do capitalismo; em ambos é visível que o sistema construído a fim de manter a ordem social não cumpre seu papel, buscando sempre legitimar as classes dominantes.

Além disso, Vera Malaguti Batista (2009) discorre:

A questão criminal se relaciona então com a posição de poder e as necessidades de ordem de uma determinada classe social. Assim, a criminologia e a política criminal surgem como um eixo específico de racionalização, um saber/poder a serviço da acumulação de capital. A história da criminologia está, assim, intimamente ligada à história do desenvolvimento do capitalismo (BATISTA, 2009, p. 23)

Ao se debruçar na questão do liberalismo disciplinador, que se funda no cerne do capitalismo, Vera Malaguti (2011) ainda empreende que:

Esse liberalismo disciplinador na nossa margem, convivia com a truculência escravocrata e o extermínio das populações indígenas. Fica a questão: seria o liberalismo uma atualização requintada da Inquisição em confortável convivência com o absolutismo? (BATISTA, 2011, p. 38)

Com o entendimento do que foi explicado pela criminóloga brasileira citada, assim como toda formação da sociedade capitalista, o pensamento em sociedade fica em segundo plano em relação ao indivíduo; aqui ele visa o lucro acima de qualquer necessidade do grupo social como um todo. Assim, o direito penal não é diferente, como qualquer parte da sociedade, os cidadãos que são submetidos ao cárcere perdem sua humanidade aos olhos do Estado, que os pune com o peso de suas forças.

3. O SUPERENCARCERAMENTO DA POPULAÇÃO NEGRA E A INSTRUMENTALIZAÇÃO DA VINGANÇA

Os povos tradicionais viviam no território brasileiro com uma estruturação social que trazia pontos necessários para sua sobrevivência, viviam da caça, da pesca e do cultivo, porém não tinham grandes luxos e extrema fartura, o que não lhes exigia muito esforço físico, já que àquele momento os recursos naturais eram muito mais abundantes (FAUSTO, 2019).

Somado a dificuldade de escravizar estes os povos nativos, os colonizadores já tinham um mercado escravista negro montado desde o século XV. Questões como o conhecimento sobre as capacidades produtivas dos negros e do funcionamento mercantil já firmado resultou em um grande esquema de tráfico humano com a finalidade de reduzir gastos e aumentar os lucros da coroa portuguesa. Desse modo, vale evidenciar que cerca de 4 milhões de cidadãos africanos foram sequestrados de suas terras para serem escravos no Brasil entre 1550 e 1855, sendo 70% destes vindos da Angola. Contudo, sob o prisma de Boris Fausto (2019):

Seria errôneo pensar que enquanto os índios se opuseram à escravidão os negros a aceitaram passivamente. Fugas individuais ou em massa, agressões contra senhores, resistência cotidiana fizeram parte das relações entre senhores e escravos, desde os primeiros tempos. Os quilombos, ou seja, estabelecimentos de negros que escapavam à escravidão pela fuga e recompunham no Brasil formas de organização social semelhantes às africanas, existiram centenas no Brasil colonial. (FAUSTO, 2019, p. 47)

Nesse contexto, Santos (2018) pontua um fator muito importante para o racismo estrutural que seguiu a abolição da escravatura brasileira: a falta de justiça de transição – que segundo ele, restringe os direitos à memória, à verdade, à justiça e à reforma das instituições – esse conceito abrange um complexo grupo de políticas públicas que visam a reparação de um dano cometido à parcela da população, majoritariamente feita pela reinserção destes à sociedade. No caso do Brasil, os indivíduos que anteriormente viviam o trabalho compulsório não foram inseridos no mercado de trabalho e não tiveram condições de conseguir bons empregos, tendo que laborar em espaços públicos como vendedores ambulantes ou em casa de família.

Assim, até os dias de hoje a população negra é alvo da mão forte do Estado ao punir. Nesse sentido, isso se dá pela forma de controle social escolhida para a manutenção do sistema, no qual o Estado se vale do seu poder para segregar essa parcela da população a fim de manter o domínio sobre eles. (SCHECAIRA, 2020)

Segundo disposição do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2023), 442.033 pessoas negras estavam em situação de cárcere no Brasil em 2022 – equivalente a 68,2% de toda população prisional – enquanto a população branca encarcerada era apenas de 30,4%. Esse número mostra um número exorbitante no crescimento populacional nos presídios, sendo o maior número já registrado. Desse modo, o Fórum Brasileiro de Segurança Pública realiza um anuário de análise dos cárceres desde 2005, e evidencia que em todos os anos a população negra dentro do sistema prisional foi acima de 50% - o menor foi 56,7%, em 2006.

Nessa esteira, Brandão e Lagreca (2023) discorrem acerca dessa problemática nas seguintes alíneas:

A prisão é a opção pelo controle social, que opera pela sujeição constante das pessoas encarceradas. Levando em conta que é pela operação do sistema de justiça criminal que se chega ao encarceramento, é necessário explicitar que o Judiciário desempenha papel expressivo na chancela do aniquilamento dos corpos negros. Ou seja, o sistema de justiça tem reproduzido padrões discriminatórios, naturalizando a desigualdade racial (BRANDÃO; LAGRECA, 2023, p. 308)

Dentro da perspectiva de Angela Davis (2005) pontua-se acerca do tema uma necessidade urgente de uma nova política prisional, que não tenha suas raízes no imperialismo e no colonialismo voltado ao continente africano, já que o atual é banhado de irregularidades que colocam os negros como o “inimigo” da sociedade. Nesse viés, a filósofa completa evidenciando a violência que os cidadãos sofrem dentro das prisões, realçando que o cárcere deve ser um processo de privação da liberdade e não da dignidade humana.

Em 1997 foi sancionada Lei nº 9.455 – Lei da Tortura – que tem como base o artigo 5º do texto constitucional, segundo o qual ninguém deverá ser submetido à tortura nem a penas ou

tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes. O artigo 1º, §4º, I, ainda indica a causa de aumento do crime – em um sexto até um terço da pena – quando o crime for cometido por agente público; tendo em vista que o agente penitenciário (chamado popularmente de carcereiro) é um agente público, sua atuação deve ser se valendo da ilegalidade da aplicação de punições que se apresentam como tortura. (BRASIL, 1997) (BRASIL, 1988). Nesse sentido:

O quadro de total falência do sistema prisional brasileiro afeta praticamente todos os estados da Federação e constitui antiga mazela nacional, que é de conhecimento de todos os cidadãos. É sabido, portanto, que as prisões brasileiras sofrem com celas superlotadas, imundas e insalubres, proliferação de doenças infectocontagiosas, comida intragável, temperaturas extremas, falta de água potável e de artigos de higiene básica. Aos presos faltam assistência judiciária adequada, acesso à educação, à saúde e ao trabalho. As instituições prisionais são comumente dominadas por facções criminosas, que impõem nas cadeias o seu reino de terror, onde as agressões, as torturas, os homicídios e a violência sexual contra os presos são frequentes, praticadas por outros detentos ou por agentes do próprio Estado. (OPPIZ, 2018, p.12)

A pessoa em situação de cárcere no Brasil dispõe de um grande arcabouço normativo que visa a sua proteção, que passa pela Constituição federal, tratados internacionais e leis – como a lei de tortura supracitada. Ainda assim, a situação em que esses indivíduos vivem é alarmante, e a falta de ação estatal nesse sentido agrava ainda mais o cenário.

Nesse sentido, ainda vale salientar pesquisas que legitimam o que foi pontuado, uma reportagem publicada pelo Portal G1 do Distrito Federal evidencia a urgência de que os olhares do Estado voltem para a população carcerária:

Em três anos, as denúncias de tortura e maus tratos no sistema prisional do Distrito Federal cresceram 3.600%, segundo um relatório da Comissão de Direitos Humanos da Câmara Legislativa do DF (CLDF). O levantamento mostra que, em 2019, houve seis registros desse tipo, já em 2021, foram 222 denúncias (PORTAL G1, 2023)

A tortura aqui explicitada não se trata apenas da agressão física, mas também, da falta de cuidados médicos – físicos e psicológicos – da restrição de acesso dos apenados a seus familiares e até mesmo da falta de disponibilidade de uma boa infraestrutura; esse conjunto garantiria que os internos tivessem condições de vida melhores, afinal, a punição deveria ser o isolamento deles da sociedade, não a avulsão de seus direitos básicos.

4. CONCLUSÃO

No que tange às reflexões tomadas por meio desse artigo, a conduta criminal não deve ser vista apenas a partir da visão do direito penal – tendo o crime como fato, valor e norma – mas também sob o prisma das relações sociais que levaram o indivíduo a agir em contrariedade

à lei. Contudo, em via de regra, o Estado não tem como foco observar o porquê de o cidadão ter delinqüido, visa encarcerar sem escrúpulos.

Além disso, fica evidente que essa postura estatal provém de uma construção histórica que favorece a classe dominante, sobre os oprimidos – aqui evidenciados pela figura dos descendentes da população que outrora vivia em regime escravista (negros e indígenas). Ao analisar o desenrolar desse sistema é observada a teoria do etiquetamento ou *labeling approach*, que mostra que a sociedade tende a violar os direitos da população ao estigmatiza-los como criminosos, independente de suas condutas, e que, por causa disso, o indivíduo passa por um processo de criminalização secundária – ele se empodera da etiqueta que lhe foi dada e pratica atos criminosos.

Fica evidente ainda que, todo esse processo é vinculado diretamente ao sistema capitalista e que toda a construção liberalista é vinculada à tendência do Estado de renegar o que seria para a melhoria da qualidade de vida da população. Assim, como resultado de tudo que foi exposto, a população negra passa por um superencarceramento por parte do Estado, ou seja, as forças estatais criminalizam suas condutas e os privam de liberdade.

Nesse sentido, o cárcere passa a ser, aos olhos da classe dominante, a maneira de afastar os negros dos espaços de poder. Além de submeter a essa população a esses espaços, o Estado ainda torna a vivência nesses locais muito mais difícil, assim, a pena que deveria ser privativa de liberdade, passa a ser privativa de humanidade; como visto, os indivíduos presos passam por experiências degradantes sob a tutela do Estado.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Vera Malaguti. CRIMINOLOGIA E POLÍTICA CRIMINAL. **Passagens Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 20-39, 2009. Editora da Universidade Federal Fluminense. <http://dx.doi.org/10.5533/1984-2503-20091202>.

BATISTA, Vera Malaguti. **Introdução Crítica à criminologia brasileira**. Rio de Janeiro: Revan, 2011. p. 38

BRANDÃO, Juliana; LAGRECA, Amanda. O delito de ser negro: atravessamentos do racismo estrutural no sistema prisional brasileiro. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**, São Paulo, p. 308-319, jan. 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

BRASIL. **Depen divulga relatório prévio de estudo inédito sobre reincidência criminal no Brasil**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/assuntos/noticias/depen->

divulga-relatorio-previo-de-estudo-inedito-sobre-reincidencia-criminal-no-brasil. Acesso em: 10 ago. 2023.

DAVIS, Angela. **A democracia da abolição**: para além do império, das prisões e da tortura. Rio de Janeiro: Difel, 2019. 118 p.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 14. ed. São Paulo: Editora Usp, 2019. 680 p.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. 17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2023.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 42. ed. São Paulo: Editora Vozes, 2014. 296 p.

LIMA, Fátima. Bio-necropolítica: diálogos entre michel foucault e achille mbembe. **Periodicos Eletronicos em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 70, n. 1, p. 1-14, nov. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672018000400003vb. Acesso em: 10 ago. 2023.

MASSON, Cleber. **Direito Penal**: parte geral (arts. 1º a 120) - vol. 1. 17. ed. Rio de Janeiro: Método, 2023. 944 p.

MIRANDA, Isabella. **Racismo Institucional e do Poder Punitivo nos Discursos e nas Práticas Criminais**: os casos dos mortos de pedrinhas. Sao Paulo: Tirant Lo Blanch, 2022. 292 p.

OPPIZ, Daniela Gomes. **A crise do sistema prisional brasileiro**: direitos fundamentais e o controle judicial de políticas públicas. 2019. 205 f. Dissertação (Doutorado) - Curso de Ciências Jurídico-Políticas, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/38373> . Acesso em: 10 ago. 2023.

SANTOS, Vanilda Honória dos. A Reparação da Escravidão Negra no Brasil: fundamentos e propostas. **Revista Eletrônica Oab/Rj**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, p. 1-26, jan. 2018. Disponível em: <https://revistaeletronica.oabRJ.org.br/?artigo=a-reparacao-da-escravidao-negra-no-brasil-fundamentos-e-propostas>. Acesso em: 09 ago. 2023.

SHECAIRA, Sergio Salomão. **Criminologia**. 8. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2020.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. BATISTA, Nilo. ALAGIA, Alejandro. SLOKAR, Alejandro. **Direito Penal Brasileiro: primeiro volume - Teoria Geral do Direito Penal**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Revan, 2011. Caps. I, II e IV.

ZAFFARONI, Eugenio Raul. **Em busca das penas perdidas**: a perda da legitimidade do sistema penal. Rio de Janeiro: Revan, 1991.

O ESTÁGIO EM PSICOLOGIA CLÍNICA NA ORIENTAÇÃO FENOMENOLÓGICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTAGIÁRIOS

João Victor Damasceno Pereira
Graduando em Psicologia
damasceno.joao@discente.ufma.br
UFMA

Maria Fernanda Gabrielly de Jesus Santos Costa
Graduanda em Psicologia
marifernandacost@gmail.com
UFMA

Jean Marlos Pinheiro Borba
Doutor em Psicologia Social
Serviço Escola de Psicologia
jean.marlos@ufma.br
UFMA

RESUMO: A presente comunicação tem por objetivo apresentar relato das experiências iniciais oriundas no Estágio Específico em Psicologia Clínica na orientação fenomenológica husserliana realizadas no Serviço Escola de Psicologia - SEP da UFMA após o período da pandemia do SARS-COV-19. O caminho metodológico utilizado prioriza a evidenciação dos fenômenos percebidos pelos estagiários por meio de relatos de suas experiências dos atendimentos até então realizados. No Estágio, as reuniões de estudo, a supervisão docente e a troca de experiências são requisitos necessários à consolidação do exercício e prática clínica. A clínica, enquanto campo de atuação da Psicologia, exige do profissional em formação: a sólida fundamentação na epistemologia, metodologia e teoria de base; responsabilidade, cuidado, acolhimento e respeito aos princípios éticos que envolve o compromisso com a pessoa em situação de atendimento, sendo alicerces imprescindíveis para a prática psicológica. No campo da Psicologia, os fundamentos da fenomenologia de Edmund Husserl (1859-1938) são a epistemologia de base que orienta a prática de estágio aqui descrita. A epistemologia husserliana orienta a atuação no sentido de possibilitar o acesso às vivências das pessoas atendidas por meio da abertura para o horizonte de sentidos vinculados às experiências individuais, dirigindo-se ao discurso em atitude suspensiva, buscando encontrar as essências dos fenômenos relatados através das reduções transcendental e fenomenológica, tendo por solo somente o Mundo-da-vida de quem está sendo atendido. Em síntese, ratificamos que a experiência de estágio em Psicologia Clínica na orientação fenomenológica tem nos possibilitado observar de maneira prática o vínculo entre a teoria Husserliana e o discurso das pessoas que são atendidas, em especial, os fenômenos relacionados à intersubjetividade, temporalidade e corporeidade.

Palavras-chave: Estágio; fenomenologia; clínica; psicologia.

1. INTRODUÇÃO

O Serviço-Escola de Psicologia - SEP, Professora Terezinha de Jesus Vieira da Silva Godinho, é um espaço de apoio didático-científico do curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão - UFMA vinculado ao Departamento de Psicologia - DEPSI do Centro de Ciências Humanas (CCH) da UFMA. Ele está localizado no campus da UFMA.

Ele desempenha um papel fundamental ao oferecer serviços à comunidade interna e externa à UFMA por meio do acolhimento e atendimento psicológico realizado por estagiários do curso de Psicologia supervisionados por docentes do DEPSI.

Atualmente o SEP oferece atendimento psicológico que estão fundamentados e supervisionados nas seguintes abordagens psicológicas: Gestalt-terapia, Análise do Comportamento, Terapia Cognitivo-Comportamental, Psicanálise, Abordagem Centrada na Pessoa - ACP e Fenomenologia Husserliana que será objeto do relato do presente texto.

Após as reformas estruturais na sede própria, o SEP foi oficialmente inaugurado no dia 21 de setembro de 2022.

Os atendimentos à comunidade interna e externa da UFMA seguem o seguinte trâmite: a) abertura e divulgação de inscrições; b) triagem; c) leitura e seleção dos casos triados com os terapeutas-estagiários; d) reuniões de supervisão para análise dos casos triados.

No que diz respeito aos atendimentos pautados nos fundamentos da Psicologia Clínica de orientação fenomenológica husserliana eles só foram iniciados em março de 2023.

Enquanto espaço plural, o SEP tem se destacado por sua atuação diversificada e abrangente, buscando acolher, por meio do atendimento psicoterápico individual as queixas e demandas do público alvo. Dentre elas destacam-se a escuta a questões de ordem emocional e psicológica da população local.

Na orientação fenomenológica husserliana os estagiários visam acolher e compreender as demandas/queixas trazidas pelas pessoas atendidas, tendo escuta atenta que vai além dos sintomas superficiais e visa aprofundar a compreensão dos significados subjetivos da experiência de cada indivíduo.

A partir dos relatos das pessoas em situação de atendimento, percebemos que o SEP é um importante agente de acolhimento, inclusão, democratização e transformação social, pois ao prestar serviços de qualidade à comunidade interna e externa à UFMA. Além disso, também possibilita o exercício da prática clínica embasada na fenomenologia husserliana, que reconhece a singularidade e a subjetividade de cada pessoa atendida. Sua atuação tem impactado positivamente a vida de muitas pessoas, contribuindo para o avanço e o fortalecimento da Psicologia enquanto ciência e prática humanizada. Nessa perspectiva, o atendimento clínico oferecido pelo SEP não se limita a meras intervenções padronizadas, mas busca criar uma relação terapêutica genuína e empática com as pessoas atendidas. Ao adotar essa orientação fenomenológica, os estagiários do serviço estão comprometidos em entender as experiências e percepções únicas de cada pessoa, valorizando suas vivências individuais.

O Estágio em Psicologia Clínica na orientação Fenomenológica Husserliana se baseia nos fundamentos e princípios desenvolvidos por Edmund Husserl (1859-1938), filósofo alemão e fundador da Fenomenologia. A Fenomenologia valoriza a subjetividade humana, considerando o ser humano como um sujeito ativo que atribui significados às suas experiências vividas. No contexto clínico, a “aplicação” da fenomenologia permite ao terapeuta dirigir-se ao Mundo-da-Vida (*Lebenswelt*) da pessoa atendida por meio de uma escuta suspensiva (Barreira, 2018) que permite abrir-se de modo atento e genuíno à experiência do Outro (Borba; Silva e Oliveira, 2017). Assim, em vez de partir de teorias pré-estabelecidas ou diagnósticos padronizados, o terapeuta de orientação fenomenológica husserliana busca acessar a realidade vivenciada sob a perspectiva do paciente, levando em conta suas vivências únicas e o contexto em que estão inseridas. Desse modo, o foco não recai apenas nos sintomas ou comportamentos externos, mas também na compreensão das intenções e significados subjetivos por trás das experiências relatadas pelo paciente. Através desse olhar empático e não-julgador, é possível construir uma relação terapêutica genuína, autêntica, profunda e significativa, favorecendo a reflexão e o autoconhecimento do indivíduo em busca de seu bem-estar emocional. Permite também ao terapeuta-estagiário o contato direto e imediato com os fenômenos que ele capta e intui na situação de atendimento.

Podemos dizer, então, que a clínica fenomenológica endossa uma prática rica e humanizada para o encontro com o ser humano, com foco na (inter) subjetividade, contribuindo para um atendimento mais compreensivo e respeitoso no campo da Psicologia clínica. Além disso, o Estágio Específico em Psicologia Clínica na orientação fenomenológica husserliana representa um ponto crucial na trajetória educacional dos estudantes, pois proporciona uma experiência prática e enriquecedora no campo da Psicologia Clínica. Durante esse estágio, os terapeutas-estagiários têm a oportunidade de vivenciar os conhecimentos teóricos, atitudinais e metodológicos adquiridos no curso e durante os encontros de supervisão possibilitando um contexto real de atendimento terapêutico. Ao longo desse processo, os discentes são desafiados a se auto observarem e também a refletir sobre suas próprias atitudes, pré-conceitos e interpretações prévias que acabam por realizar por estarem em atitude natural, o que contribui para o crescimento pessoal e profissional, proporcionando a oportunidade de lidar com situações diversas, enriquecendo o repertório de intervenções e estratégias terapêuticas.

Ressaltamos, também, a relevância das supervisões constantes durante o estágio, de modo a permitir aos estagiários relatar os casos triados e atendidos em grupo e receber orientações para aprimorar suas habilidades clínicas. Esse acompanhamento é fundamental para

que os discentes ganhem confiança em suas capacidades e se tornem terapeutas competentes e éticos, comprometidos com o estudo e aprofundamento constante da atitude fenomenológica e do método fenomenológico na situação clínica, crucial para a atitude requerida na prática em psicologia clínica de fenomenológica husserliana.

2. BREVES APONTAMENTOS SOBRE O ESTÁGIO EM PSICOLOGIA CLÍNICA NA ORIENTAÇÃO FENOMENOLÓGICA HUSSERLIANA

O objetivo geral do estágio específico em Psicologia Clínica é promover uma integração sólida dos conhecimentos e informações adquiridos ao longo do curso, capacitando o estudante para a atuação como psicólogo clínico. Além disso, almeja-se estimular uma contínua autoavaliação, tanto no âmbito profissional, quanto no pessoal, visando o crescimento e aprimoramento do discente em ambas as esferas.

Os objetivos específicos versam sobre: a) desenvolver a habilidade para acolher, escutar, silenciar e intervir por meio da orientação fenomenológica; b) compreender os fenômenos psicopatológicos que emergem no processo psicoterapêutico; c) evidenciar os fenômenos que emergem na relação intersubjetiva; d) “aplicar” a atitude fenomenológica, o método fenomenológico e a análise fenomenológica da existência na clínica; e) desenvolver habilidades de raciocínio abstrato e lógico a partir das transcrições de atendimentos e compartilhamento de informações em supervisões; f) oferecer ao discente em formação, o acompanhamento, a orientação e a supervisão necessária para que o mesmo alcance as competências profissionais para o processo terapêutico; g) garantir a postura ética do(a) discente-estagiário(a) em sua atuação diante do público atendido, respeitando seu estado emocional, a sua dignidade, sua diferença e sua liberdade.

Antes de iniciar as atividades no campo, foi necessário percorrer uma extensa jornada preparatória com reuniões de estudo com preparação teórico-metodológica e supervisões que foi realizada on line e presencialmente no período de setembro de 2022 a março de 2023. Devido a questões de ordem administrativa e estrutural do SEP, os atendimentos ao público só foram iniciados em março de 2023. Os principais problemas de ordem administrativa e estrutural solucionados foram: a) aquisição de móveis, aparelhos eletrônicos e computadores; b) instalação de linha telefônica e rede de internet; c) organização do arquivo de documentos e chaves; d) preparação dos estagiários para o convívio nos espaços utilizados em comum. Nessa etapa, os supervisores formaram uma comissão organizadora e ficaram responsáveis pela estruturação do espaço, cabendo aos discentes-estagiários seguir as orientações e a fundamentação teórica e metodológica necessária para dar início aos atendimentos.

Para isso, foram estudados textos que versam sobre tópicos de extrema importância para o êxito do método fenomenológico. Dentre os temas estudados e discutidos, encontram-se: Estranheza e propriedade: a experiência da Empatia para Husserl (Sanchez, 2014), A importância da Intersubjetividade para Husserl (La Cadena, 2015), Escuta Suspensiva (Barreira, 2018) entre outros. Como fundamento central as obras de Husserl e seus comentadores rigorosos também foram trabalhados, destacamos: A Crise nas Ciências Europeias (1936/2012), Ideias para uma Fenomenologia Pura e para uma Filosofia Fenomenológica/ Ideias I (1913/2006), Introdução à Fenomenologia de Alles Belo (2006) e Fenomenologia de Ribeiro Júnior (1991).

A preparação para o Estágio Específico em Clínica Fenomenológica também preconizou a participação em rodas de estudos que versam sobre os apontamentos Husserlianos, a saber: o Grupo de Estudos e Pesquisa em Fenomenologia e Psicologia Fenomenológica e o Círculo de Estudos Husserlianos, ambos liderados pelo supervisor Prof. Dr. Jean Marlos Pinheiro Borba. Antes mesmo de começar o processo de triagem, os discentes-estagiários se reuniram com o supervisor para que as normas e procedimentos do SEP fossem de conhecimento comum, assim como os seus ambientes, funcionários e locais estratégicos de organização.

As inscrições para atendimento no SEP foram conduzidas por meio de um formulário *on line* no Google Forms, permitindo que os dados fossem organizados em uma planilha de acesso exclusivo dos supervisores. Em reunião, as respostas dos candidatos foram minuciosamente analisadas e selecionadas de acordo com os critérios estabelecidos, a saber: a) não ser aluno matriculado no curso de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão; b) não ter qualquer vínculo conhecido com os estagiários; c) ser maior de idade; d) não exceder o recebimento de dois salários mínimos. Após essa etapa de seleção prévia, os discentes aptos tentavam entrar em contato por telefone e/ou email para agendar a triagem necessária.

Após a primeira triagem, os estagiários deveriam esperar por uma supervisão, em caráter semanal, para que um novo atendimento ou, dependendo da complexidade da demanda, uma nova triagem fosse agendada. De início, reparamos no fenômeno no qual muitas das pessoas que confirmavam comparecimento para a realização de triagem não se apresentavam no local e na hora previamente agendados. Por conta dos critérios de exclusão para atendimento adotados pelos estagiários da Clínica Fenomenológica e, também, pela quantidade de pessoas inscritas para comum divisão com as restantes clínicas de abordagens psicológica, os estagiários ficaram limitados à execução de poucas triagens e conseqüente com a continuidade dos atendimentos.

Ao longo dos meses e atendimentos, com supervisão constante, os terapeutas-estagiários, pouco a pouco adquiriam segurança e confiança para conduzir o processo psicoterápico, além de manterem seus estudos na fundamentação husserliana para aprimorar a atitude fenomenológica e a análise intencional das vivências escutadas.

A elaboração de relatórios parciais e finais é outra etapa importante da formação dos terapeutas-estagiários que contribuiu para o estudo e embasamento teórico, ao mesmo tempo em que desenvolviam habilidades analíticas para analisar as intervenções clínicas realizadas, sempre pautadas em atitudes éticas e responsáveis. Algumas intervenções foram ensinadas e ensaiadas pelo supervisor, permitindo que os estagiários estivessem aptos para aplicá-las se necessário fosse, dentre elas destacamos: a) uso de tela para pintura, b) uso de folhas em branco para desenhos de linhas do tempo e situações de projeção de vivências; c) colorir mandalas e, d) escrita de pequenos textos.

Em outras ocasiões, as intervenções fenomenológicas eram adaptadas de acordo com a experiência compartilhada pela pessoa atendida durante o encontro terapêutico, promovendo assim um retorno reflexivo ao vivido e às suas relações intencionais, a fim de que o próprio sujeito tomasse consciência e pudesse refletir sobre suas vivências de forma imediata, genuína e significativa.

3. APONTAMENTOS SOBRE A CLÍNICA FENOMENOLÓGICA

A Psicologia Clínica, enquanto área de atuação, abrange diversos conhecimentos e práticas destinados a atender as demandas específicas relacionadas ao saber psicológico. Isso significa que ela pode ser exercida de várias maneiras e sob diferentes compreensões teóricas. No entanto, independentemente da abordagem adotada, o propósito central da Psicologia Clínica é realizar um trabalho terapêutico com a pessoa atendida, visando ajudá-la a lidar com seus problemas e melhorar sua qualidade de vida. Esse objetivo terapêutico pode levantar questionamentos sobre a eficácia da prática clínica, o que é um assunto relevante para discussões.

Diante das discussões sobre a eficácia da prática clínica e da necessidade de estar teoricamente preparado, a fundamentação teórica consistente é uma responsabilidade essencial do profissional que atua na área da Psicologia Clínica. Essa base teórica sólida é indispensável para contribuir com a eficácia do trabalho clínico, fornecendo embasamento para as intervenções terapêuticas e demais atividades realizadas pelo psicólogo.

Embora o pai da fenomenologia não tenha experienciado a atuação clínica, estudos voltados, especificamente, ao seu sistema filosófico apresentam fundamentos sólidos aptos a serem colocados a serviço do psicólogo clínico em seu exercício profissional. Nesse sentido, é no resgate da Psicologia Fenomenológica, enquanto disciplina fundamental, que reside a possibilidade para uma Psicologia Clínica de Orientação Fenomenológica Husserliana empírica.

A atuação do psicólogo tomando como base a orientação fenomenológica requer do mesmo uma nova postura e atitude diante da relação psicoterapêutica. Postura essa que exige uma atenção constante ao modo como o Psicólogo interage, compreende e organiza as informações oriundas do mundo-da-vida (*Lebenswelt*) e das vivências (*Erlebnis*) da pessoa em atendimento. Ele, diante do outro, "utiliza-se" da empatia como ferramenta para abrir-se em direção ao pólo de vivências do Outro-eu, o sujeito em situação de atendimento (Borba; Silva e Oliveira, 2017; Barreira, 2018).

Acolhe a crise, a queixa, a angústia, o sofrimento, o tédio, a dificuldade de exercer a liberdade e a responsabilidade, a culpa, o remorso, a tagarelice, o silêncio, a indecisão e muitos outros fenômenos. O terapeuta-estagiário mantém acompanhando o cliente, respeitando seu ritmo, suas condições cognitivas, afetivas, sociais e emocionais de entrar em contato com aquilo que traz à psicoterapia. Avalia sua disponibilidade para acessar suas vivências de modo autônomo, livre, considerando sempre o seu tempo.

Barreira (2018, p. 7) aponta que nesta relação interpessoal, entre psicólogo e pessoa atendida, há não só um, mas dois pólos que se abrem, a saber: a) um pólo que é ativamente direcionado à experiência alheia; b) um pólo que “é expressivo da própria experiência, afetivamente redobrado sobre o composto vivido que, acionado e acessado, emerge do silêncio à fala como sentido”.

Diante disso, a Psicologia Clínica de orientação fenomenológica husserliana busca conhecer de que maneira este homem se apresenta e mantém suas relações consigo mesmo, com o outro e com o mundo circundante. O psicólogo deve manter a atitude fenomenológica para compreender como a sua percepção e a percepção do outro diante do relato das vivências, do silêncio, da dor, da má-fé, podem indicar inautenticidade, autoengano ou fuga da realidade.

Nesse sentido, torna-se indispensável a *epoché* fenomenológica que, de acordo com Husserl (1913/2006) coloca "fora de ação a tese geral inerente à essência da orientação natural", ou seja, não diminui ou menospreza os conhecimentos advindos das ciências naturais, mas tais conhecimentos são colocados fora de circuito para que o discurso da pessoa atendida emerja

sem as lentes de pré-concepções que podem até prejudicar no contato com os fenômenos relatados. Propõe Husserl (1913/2006, p. 81, *Hua III*):

Tiro, pois, de circuito todas as ciências que se referem a esse mundo natural, por mais firmemente estabelecidas que sejam para mim, por mais que as admire, por mais mínimas que sejam as objeções que pense lhes fazer: eu não faço absolutamente uso algum de suas validades. Não me aproprio de uma única proposição sequer delas, mesmo que de inteira evidência, nenhuma é aceita por mim, nenhuma me fornece um alicerce [...]. Só posso admiti-la depois de lhe conferir parênteses. Quer dizer: somente na consciência modificante que tira o juízo de circuito, logo, justamente não da maneira em que é proposição na ciência, uma proposição que tem pretensão à validade, e cuja validade eu reconheço e utilizo. (Grifo do autor)

O clínico não deduz ou induz, mas faz-se presente, mantém-se no tempo do outro para poder compreender "o que surge", "como surge" e qual o "sentido e o significado" são atribuídos por aquele que fala ou silencia. Quanto ao silêncio, ele não é e nem deve ser entendido como "sinal" ou "sintoma" indicativo de patologia ou qualquer alteração de ordem comportamental, mas como um modo de expressão da sua singularidade na situação de atendimento.

O ponto de partida para qualquer escuta ou ação interventiva deve ser sempre o mundo-da-vida de quem é atendido, pois este é um domínio de evidências originárias (HUSSERL, 1936/2012). Como dito anteriormente, não só é tirado de circuito toda e qualquer pré-concepção naturalística em prol do aparecimento do vivido alheio, mas também de cada um dos pré-julgamentos pessoais do clínico que atende. Na esfera clínica, "suspendemos os juízos" que alterem, dificultem ou mesmo impeçam o contato direto e genuíno com a experiência relatada, tendo como base e retornando sempre ao vivido da consciência intencional do sujeito da experiência (Borba; Silva e Oliveira, 2017; Barreira, 2018).

Sobre o mundo-da-vida, Husserl (1936/2012, p. 104) aponta que:

O dado evidente é, conforme o caso, experienciado na percepção como "ele mesmo" em presença imediata, ou na recordação como ele mesmo recordado; qualquer outro modo da intuição é uma presentificação dele mesmo; todo o conhecimento mediado pertence a esta esfera, ou dito de modo lato: qualquer modo da indução tem o sentido de uma indução do inefável, de um possivelmente percepcionável como ele mesmo, ou de um recordável tendo-sido-percebido etc. Toda a confirmação imaginável remete para estes modos das evidências porque o "ele mesmo" (de cada modo) reside nestas intuições como efetivamente experienciável e intersubjetivamente confirmável [...].

Quanto à evidenciação dos fenômenos, a imediaticidade dos "dados" da consciência sugere a necessidade de explorar a experiência direta e singular que emerge da percepção e da vivência. Ao rejeitar as abordagens convencionais que simplificam a relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, abre-se espaço para uma análise mais profunda e rica da complexidade das experiências subjetivas. Isso também implica em desafiar a visão ontológica tradicional que

busca estabelecer uma realidade única e uniforme, reconhecendo que diferentes áreas do conhecimento podem operar em esferas de ser distintas e complexas. Diz-nos Carvalho (1911/1965, p. 48):

Este passo indica os objetivos capitais da *Fenomenologia*, ou sejam a descrição do que a consciência é, isto é, dos atos psíquicos tal qual se dão à consciência, da *intencionalidade* inerente à consciência, visto a consciência ser sempre "consciência de algo", isto é, os atos psíquicos contêm intencionalmente um objeto que se lhes opõe, e do *significado* dos atos psíquicos, isto é, do sentido ou sentidos ontológicos que exprimem a partir das evidências com que se apresentam. (Grifos do autor)

Há a necessidade de evidenciar os fenômenos emergentes à consciência de quem é atendido e retornar a eles sempre que necessário, visto o "retorno às coisas mesmas", partindo sempre da perspectiva daquele que os experiencia, buscando a atitude transcendental, que permite maiores reflexões sobre os vividos e seus significados para quem os vive. Dito de outra maneira: passamos para a atitude reflexiva que permite uma análise intencional das vivências, objetivando desvelar o conhecimento (*cogito*) puro e suas relações intencionais com os vividos. Em *Ideias para uma Fenomenologia pura e para uma Filosofia Fenomenológica*, Husserl (1913/2006, p. 92) propõe que:

Vivendo no *cogito*, não temos a própria *cogitatio* conscientemente como objeto intencional; ela pode, porém, se tornar a qualquer momento, faz parte de sua essência a possibilidade de princípio de que *o olhar se volte* "reflexivamente" *para ela* e isso, naturalmente, na forma de uma nova *cogitatio*, que se direciona para ela à maneira de uma simples *cogitatio* apreensiva. Noutras palavras, toda *cogitatio* pode se tornar objeto de uma assim chamada "percepção interna" e então, posteriormente, objeto de uma valoração *reflexiva*, de uma aprovação ou reprovação etc. O mesmo vale, no modo modificado correspondente, tanto para atos efetivos no sentido das impressões de ato, quanto para atos de que temos consciência "na" imaginação, "na" recordação ou "na" empatia, quando compreendemos e revivemos atos alheios. "Na" *recordação*, *empatia* etc., nós podemos refletir e fazer, dos atos "nela" conscientizados, objetos de apreensões e atos de tomada de posição deles fundados, em diferentes modificações possíveis. (Grifos do autor)

A intervenção deve se afastar de procedimentos técnicos pré-estabelecidos, sendo esta decisão sempre *a posteriori*. Os atos são técnicos e as circunstâncias precisam ser compreendidas pela pessoa atendida como situações que se apresentam, podem ser limites ou limítrofes, mas não limitantes. A decisão de permanecer ou mudar será sempre do outro e, diante desse princípio de liberdade, de escolha e de responsabilidade diante do próprio existir, o clínico dá passos para "trás", acompanha e, se possível e necessário for, "convida" e "propõe" outro modo de ver, pensar e agir, se e somente se o atendido estiver naquele momento disponível para, caso contrário, haverá violência ao espaço e campo fenomenal do outro.

Em suma, é crucial que o psicólogo esteja apto a exercer seu trabalho clínico com habilidades teóricas sólidas, pois isso não só é parte de suas responsabilidades éticas, mas também um fator determinante para o sucesso e efetividade das intervenções terapêuticas que realiza. A busca por um contínuo aprimoramento teórico é um elemento chave para a excelência profissional na Psicologia Clínica.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Torna-se, então, evidente que o estágio em Psicologia Clínica na orientação fenomenológica husserliana realizado no Serviço-Escola de Psicologia - SEP da Universidade Federal do Maranhão - UFMA se constituiu em uma etapa fundamental na formação acadêmica, pessoal e profissional dos terapeutas-estagiários. Durante esse período, ficou evidente a necessidade de dedicar tempo e esforços ao estudo e aprofundamento dos fundamentos da fenomenologia husserliana, bem como de outros fundamentos ético e metodológicos. A compreensão da abordagem fenomenológica como base epistemológica, metodológica e teórica para o atendimento clínico se revelou crucial para desenvolver uma atitude sensível e empática, permitindo uma verdadeira conexão com as experiências subjetivas dos pacientes.

Além disso, é importante destacar a relevância do Serviço-Escola de Psicologia como um espaço de aprendizado e crescimento tanto para os estagiários quanto para as pessoas atendidas. O serviço desempenha um papel significativo ao proporcionar um ambiente seguro e confidencial para os indivíduos explorarem suas vivências, desafios, medos, angústias e conflitos. A aplicação prática da fenomenologia nas sessões terapêuticas confirma a necessidade de se ouvir atentamente as vivências de cada pessoa atendida, de se reconhecer as perspectivas pessoais e de se honrar a complexidade, particularidade e idiossincrasia de cada vivência. Portanto, o Serviço-Escola de Psicologia não apenas contribui para a formação acadêmica, mas também promove o bem-estar e a saúde mental da comunidade por meio de uma abordagem centrada na pessoa. Nesse sentido, a contínua valorização desse espaço como um catalisador para a compreensão da fenomenologia e sua aplicação na prática clínica é crucial para nutrir profissionais de psicologia altamente competentes e comprometidos com a saúde mental e o bem-estar da sociedade.

REFERÊNCIAS

BARREIRA, Cristiano Roque Antunes. **Escuta suspensiva**. 2018, Anais.. Foz do Iguaçu: Escola de Educação Física e Esporte de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2018.

Disponível em: <https://sepq.org.br/eventos/vsipeq/documentos/26960325803/10>. Acesso em: 14 ago. 2023.

BORBA, J.M.P; SILVA, L. V. C, OLIVEIRA, T. C. A. A escuta na clínica fenomenológica e os fundamentos da fenomenologia husserliana. In.: PIMENTEL, A. LEMOS, F. NICOLAU, R. (orgs.). **A escuta clínica na Amazônia**. Vol.I. Belém: EDUFPA, 2017.

CASTILHO, F. **Husserl e a via dedutiva da pergunta recorrente que parte da Lebenswelt**. Campinas, Sp: Unicamp, 2015.

HUSSERL, Edmund. **A ideia da fenomenologia (1907)**. Tradução Artur Morão. Rio de Janeiro: Edições 70, 2000.

_____. **A filosofia como ciência de rigor (1911)**. Lisboa: Atlântida, 1965.

_____. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica: introdução geral à fenomenologia pura (1913)**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

_____. **A crise das ciências européias e a fenomenologia transcendental: uma introdução à filosofia fenomenológica (1936)**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1936.

O ESTIGMA À POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA E OS ENTRAVES DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NO MARANHÃO

Ana Catarina Bogéa Ferreira
Graduanda em Direito
anirak1656@gmail.com
UNDB

Jorge Alberto Mendes Serejo
Mestre em Direito e Instituições do Sistema de Justiça
jorge.serejo@undb.edu.br
UNDB

RESUMO: O presente resumo possui como finalidade apresentar o estudo e a análise da situação e do “estigma” (GOFFMAN, 2008) vivenciados pelas pessoas em situação de rua que sofrem, notadamente com o descaso e a exclusão social, que ferem diretamente o princípio basilar incorporado pela Constituição Federal de 1988: a dignidade da pessoa humana. Nesse sentido, o referido trabalho pretende demonstrar como esse estigma foi construído na sociedade brasileira e como seus efeitos ainda são dissonantes na contemporaneidade. Além disso, visa-se também investigar e avaliar se as políticas públicas inclusivas atualmente existentes no estado do Maranhão são eficazes e conseguem garantir minimamente os direitos e a proteção à pessoas em situação de rua, que vivenciam a vulnerabilidade, exclusão social e material; Dessa forma, a referida pesquisa utiliza-se da metodologia de pesquisa exploratória, com técnica de levantamento bibliográfico pertinente, e levantamento documental de dados e informações sobre a condição da pessoa em situação de rua no Brasil e no Maranhão, a fim de reunir um arcabouço preciso de informações para identificar e analisar tal fenômeno social e como o poder público maranhense atua diante dessa desigualdade social. Por fim, objetiva-se contribuir com as pesquisas já existentes que são, portanto, fundamentais para a visibilidade dessa população, uma vez que essa é constituída, por um grupo populacional multifacetado, composto por indivíduos que em sua maioria, possuem em comum algumas condições como a extrema pobreza, vínculos familiares fragilizados ou rompidos, falta de moradia, emprego formal e/ou acesso à educação, agravadas pelo neoliberalismo. Assim, pessoas que vivem em situação de rua são visualizadas através do espaço de rua, como simbologia do profano, da desordem, da impessoalidade, do anonimato, da ilegalidade, da transgressão e da “subcidadania” (SOUSA, 2018).

Palavras-chave: Estigma; Pessoas em situação de rua; Políticas Públicas; Direitos Humanos.

1. INTRODUÇÃO

Este referido artigo, intitulado “O estigma à população em situação de rua e os entraves de políticas públicas de inclusão no maranhão” é um recorte dos objetivos traçados nesta pesquisa, a qual nos dispomos diante do cenário contemporâneo, muito embora ainda perdura com a invisibilidade e mazela a esse grupo social, pretende-se promover uma análise acerca da atuação estatal do Maranhão, no que diz respeito às políticas públicas voltadas para pessoas em situação de rua. Entretanto, trata-se de um desafio sociocultural, histórico e também econômico que requer abordagem multifacetada, para melhor entender tal fenômeno e garantir a dignidade e o bem-estar desses indivíduos.

Para tanto, a referente pesquisa, se sustenta nos pressupostos teóricos pertinentes na área, sendo indispensáveis para trilhar pelas discussões do presente tema supracitado, como Erving Goffman (2018) e Souza (2003) os quais foram essenciais para a discussão a respeito dessa temática, que urge a necessidade constante dessa população ser visibilizada. E no aporte teórico Florestan Fernandes (2021) acerca da integração do negro na sociedade de classes.

Partindo desses pressupostos, a referida pesquisa atua no aprofundamento do estigma vivenciado pelas pessoas em condições de rua, pelo qual visamos a identificar os elementos que contribuem para a permanência deste, levando em consideração a política nacional, e o estado do Maranhão. Ele, assim como outras regiões do Brasil, ainda enfrenta a problemática da luta das pessoas em situação de rua, uma vez que sofrem com a extrema pobreza, falta de moradia, desemprego e problemas relacionados à saúde, além da forte discriminação que vivenciam, os quais são fatores que contribuem para a permanência dessa realidade.

Dentre os desafios enfrentados na busca e coleta de informações necessárias para o aporte teórico da presente pesquisa, podemos destacar a fragilidade nos dados em acervos documentais maranhenses acerca dessa população invisível, sobretudo nos sites de jornais do estado do Maranhão, o que configura numa carência de visibilidade regional, comparada ao estado de São Paulo que frequentemente aparece nos grandes noticiários e mídias sociais. O que mostra ser um problema quanto ao esquecimento das pessoas em situação de rua e ferimento direto aos direitos humanos.

A pesquisa utiliza a metodologia de pesquisa exploratória, com técnica de levantamento bibliográfico e documental de dados e informações sobre a condição da população em situação de rua no Brasil e no Maranhão, a fim de reunir e analisar informações para identificar o fenômeno social do estigma e como o poder público maranhense atua diante dessa segregação social.

2. A DIFERENÇA ENTRE POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA

Vejamos as seguintes definições a seguir:

A Secretaria Nacional de Assistência Social (SNAS) do MDS, no Relatório do I Encontro Nacional sobre População em Situação de Rua, apresenta a seguinte definição:

A população em situação de rua é um grupo populacional heterogêneo, constituído por pessoas que possuem em comum a garantia da sobrevivência, por meio de atividades produtivas desenvolvidas nas ruas, os vínculos familiares interrompidos ou fragilizados e a não referência de moradia regular. (Brasil, 2006, p.24).

Para fins instrumentais, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, órgão do Governo Federal, o qual é o responsável pelo Primeiro Censo Nacional e Pesquisa Amostral sobre a População em Situação de Rua, realizado no ano de 2008, adota como prerrogativa a seguinte definição de população de rua:

Grupo populacional heterogêneo, caracterizado por sua condição de pobreza extrema, pela interrupção ou fragilidade dos vínculos familiares e pela falta de moradia convencional regular. São pessoas compelidas a habitar logradouros públicos (ruas, praças, cemitérios, etc.), áreas degradadas (galpões e prédios abandonados, ruínas, etc.) e, ocasionalmente, utilizar abrigos e albergues para pernoitar. (Brasil, 2008, p. 8).

Para Prates (2011, p.194) estar em situação de rua ou simplesmente habitar na rua é totalmente diferente de ser da rua. Nesse sentido, o “processo de rualização” acontece porque é condicionada por múltiplos fatores existentes na realidade desses indivíduos, ou seja — uma sequência — que designa numa espécie de “carreira”, em que não possui antecedentes para além da rua.

As pessoas em situação de rua não se constituem tão somente de indivíduos ou grupos de moradores de rua; ela não se constitui num grupo homogêneo. O fenômeno da rualização não pode ser atribuído a uma única causa. Comparando as definições supra, a população em situação de rua pode ser definida como um grupo populacional heterogêneo que tem em comum a pobreza, vínculos familiares interrompidos, vivência de um processo de desfiliação social pela ausência de trabalho assalariado e das proteções derivadas ou dependentes dessa forma de trabalho, sem moradia convencional regular (ou possuindo moradia fixa, mas para poupar o dinheiro do transporte, passam a maior parte da semana ou dos meses nas ruas próximas ao seu local de trabalho), tendo a rua como espaço de moradia e sustento, além de especificidades de gênero, raça/cor, idade e deficiências físicas e mentais. (TRINDADE DOS SANTOS, 2011, p.18)

Assim, compreende-se com base no que foi exposto, fica evidente que o conceito e significado sobre as pessoas em situação de rua estão atreladas diretamente a um sentido mais amplo devido à realidade multifacetada e plural desse grupo, enquanto moradores de rua se apresentam-se ou configuram-se com um significado mais restrito e concreto devido ao estágio “permanente” de sua situação sem moradia.

3. O ESTIGMA À POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA E A SUA CONSTRUÇÃO

É notório que a construção do estigma (GOFFMAN, 2008) em relação às pessoas em situação de rua é um processo histórico complexo. Ao longo dos tempos, fatores como “a integração do negro na sociedade de classes”, desigualdade social, preconceitos e falta de empatia contribuíram veemente para a marginalização desses indivíduos. Nesse sentido, o estigma associado a essa população muitas vezes resulta em discriminação, exclusão e

dificuldades no que diz respeito ao acesso à recursos básicos, como por exemplo: moradia, saúde, educação e emprego. Direitos fundamentais e essenciais para os cidadãos.

é uma pessoa desacreditada, e não desacreditável - é provável que ela sinta que estar presente entre normais a expõe cruamente a. invasões de privacidade, mais agudamente experimentadas, talvez, quando crianças a observam fixamente. Esse desgosto em se expor pode ser aumentado por estranhos que se sentem livres para entabular conversas. nas quais expressam o que ela, considera uma curiosidade mórbida sobre a sua condição, ou quando eles oferecem uma ajuda que não é necessária ou não é desejada. (GOFFMAN, 2008, p 17)

Sobre o referido termo, Goffman (2008) relata que

O termo estigma e seus sinônimos ocultam uma dupla perspectiva: Assume o estigmatizado que a sua característica distintiva já é conhecida ou é imediatamente evidente ou então que ela não é nem conhecida pelos presentes e nem imediatamente perceptível por eles? No primeiro caso, está-se lidando com a condição do desacreditado, no segundo com a do desacreditável. Esta é uma diferença importante, mesmo que um indivíduo estigmatizado em particular tenha, provavelmente, experimentado ambas as situações. Começarei com a situação do desacreditado e passarei, em seguida, a do desacreditável, mas nem sempre separarei as duas. Podem-se mencionar três tipos de estigma nitidamente diferente. Em primeiro lugar, há as abominações do corpo - as várias deformidades físicas. Em segundo, as culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos conhecidos de, por exemplo, distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativas de suicídio e comportamento político radical. Finalmente, há os estigmas tribais de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família. (GOFFMAN, 2008, p 7)

No entanto, o que se alarga na sociedade atual é ínfima ideia conceituada por Wanderley Guilherme dos Santos, da “cidadania regulada”, em que o acesso aos direitos sociais do cidadão seria resultante da vinculação entre cidadania e a ocupação profissional do indivíduo. Dessa forma, essa vinculação resultaria notadamente em uma segregação social, pois tais benefícios essenciais à vida de um ser humano, fazem jus somente àqueles cuja posição socioeconômica é reconhecido pelo sistema, excluindo todos aqueles que não se encaixam no padrão social estabelecido pela sociedade, ou que àqueles que não obedecem à lógica regulamentadora do poder estatal. (DOS SANTOS, p. 98-109)

O indivíduo estigmatizado pode, também, tentar corrigir a sua condição de maneira indireta, dedicando um grande esforço individual ao domínio de áreas de atividade consideradas, geralmente, como fechadas, por motivos físicos e circunstanciais, a pessoas com o seu defeito. Isso é ilustrado pelo aleijado que aprende ou reaprende a nadar, montar, jogar tênis ou pilotar aviões, ou pelo cego que se torna perito em esqui ou em escalar montanhas. O aprendizado torturado pode estar associado, é claro, com o mau desempenho do que se aprendeu, como quando um indivíduo, confinado a uma cadeira de rodas, consegue levar uma jovem ao salão, numa espécie de arremedo de dança. Finalmente, a pessoa com um atributo diferencial vergonhoso pode romper com aquilo que é chamado de realidade, e tentar obstinadamente

empregar uma interpretação não convencional do caráter de sua identidade social. (GOFFMAN, 2008, p 17).

Nesse ínterim, uma vez que um ser humano por alguma fragilidade, seja social, econômico, histórica, romper com a história do vencedor (Löwy, 2005) é demasiadamente oprimido e marginalizado. O que fere notadamente a dignidade da pessoa humana e seus direitos basilares da Constituição Federal de 1988.

A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias: Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas. As rotinas de relação social em ambientes estabelecidos nos permitem um relacionamento com "outras pessoas" previstas sem atenção ou reflexão particular. Então, quando um estranho nos é apresentado, os primeiros aspectos nos permitem prever a sua categoria e os seus atributos, a sua "identidade social" - para usar um termo melhor do que "status social", já que nele se incluem atributos como "honestidade", da mesma forma que atributos estruturais, como "ocupação". (GOFFMAN, 2008, p 5)

De fato, a sociedade em vez de amenizar essa marca estigmatizada à população em situação de rua, frequentemente contribui e atribui estereótipos negativos às pessoas em situação de rua. Juntamente ao Estado, reforçam ainda mais o pensamento de que esses indivíduos são únicos e exclusivos responsáveis pela sua condição e realidade. Seja direta ou indiretamente, ambos ignoram as raízes amargas e estigmatizadas dessa problemática. Pois para (GOFFMAN, 2008, p 8) “tendemos a inferir uma série de imperfeições a partir da imperfeição original e, ao mesmo tempo, a imputar ao interessado alguns atributos desejáveis mas não desejados, freqüentemente de aspecto sobrenatural, tais como "sexto sentido" ou "percepção”.

As atitudes que nós, normais, temos com uma pessoa com um estigma, e os atos que empreendemos em relação a ela são bem conhecidos na -medida em que são as respostas que a ação social benevolente tenta suavizar e melhorar. Por definição, é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida: Construimos uma teoria do estigma; uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social. Utilizamos termos específicos de estigma como aleijado, bastardo, retardado, em nosso discurso diário como fonte de metáfora e representação, de maneira característica, sem pensar no seu significado original. Tendemos a inferir uma série de imperfeições a partir da imperfeição original e, ao mesmo tempo, a imputar ao interessado alguns atributos desejáveis mas não desejados, freqüentemente de aspecto sobrenatural, tais como "sexto sentido" ou "percepção". (GOFFMAN, 2008, p 8)

Assim superar esse estigma requer esforços sociais, políticos e educacionais para promover a compreensão, empatia e solidariedade, visando a reintegração e inclusão desses

indivíduos na sociedade. De modo que tal realidade venha ser mudada e as pessoas em condição de rua conseguem minimamente terem uma qualidade de vida melhor e digna.

4. POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NO MARANHÃO

As Políticas Públicas podem ser definidas como o “conjunto de ações desencadeadas pelo Estado, com vistas à solução (ou não) de problemas da sociedade” (SEBRAE-MG, 2008, p.5).

Nesse viés, quando se trata da aplicação de políticas públicas e sua implementação no estado do Maranhão, elas devem obedecer notadamente a uma lógica organizacional que exige de uma execução eficaz junto a existência de profissionais especializados, recursos definidos, metas explícitas, mecanismos de tomada de decisão e sistemas de monitoramento e avaliação de resultados. Sendo amplamente apoiadas pelo regime governamental do estado, como também pela sociedade.

Para Geraldo Di Giovanni (2009), ao propor uma abordagem integrada para a análise de políticas públicas, avança em relação à idéia de política pública como uma simples intervenção do Estado numa situação social considerada problemática, para considerá-la como “uma forma contemporânea de exercício do poder nas sociedades democráticas, resultante de uma complexa interação entre o Estado e a sociedade” (Di Giovanni, 2009, p.2)

Em relação a caracterização das estruturas componentes para a eficácia das políticas públicas, Di Giovanni (2009) aponta sobre três importantes estruturas: a estrutura formal, que corresponde a teoria, prática e resultados, a estrutura substantiva, composta por atores, interesses e regras, como também a estrutura material que seria o financiamento, suportes e custos, e por fim, a estrutura simbólica valores, saberes e linguagens. Assim, seguindo esse sistema, haverá grandes resultados.

Logo, tal sistema é aplicado de forma eficaz pelo Poder Público do estado do Maranhão? Essa lógica é de fato bem executada? Com base na realidade da população maranhense, as políticas públicas à pessoas de rua são eficazes e inclusivas? Quais políticas públicas existentes para esses indivíduos?

Embora exista uma assistência social no Centro Pop da região central de São Luís/MA, como também um mutirão realizado pela iniciativa do PopRuaJud do Conselho Nacional de justiça (CNJ) e a Política Nacional para a População em Situação de Rua (PNPSR) instituída pelo Decreto nº 7.053, de 23 de dezembro de 2009, conclui-se que embora seja de suma importância para a garantia e proteção dos direitos à população em situação de rua, elas mostram-se insuficientes para a necessidade e diversidade deste grupo em todo o estado.

5. CONCLUSÃO

Pesquisar sobre o estigma e vivência nas ruas que interferem notadamente na vida e nos direitos da população em situação de rua foi uma reflexão de como as políticas públicas podem mudar e impactar positivamente na realidade dessas pessoas. Dessa maneira, proporcionar visibilidade às pessoas em situação de rua para compreender suas necessidades, pode ser o caminho para o reconhecimento das prioridades no planejamento das ações de âmbito estadual. À vista disso, espera-se que esse artigo possa contribuir para o investimento de ações para essa população.

Percebe-se, então, que existe a necessidade do aumento quanto ao número de vagas ofertadas nos serviços de acolhimento público para melhorar o atendimento e o acesso às pessoas em situação de rua, como por exemplo, o Centro Pop de São Luís. Assim como campanhas para conscientização e elucidação desse serviço especializado em abordagem social.

Todavia, é relevante a ausência de locais como dormitório, banheiros públicos, além de bebedouros e locais para lavagem de itens pessoais, o que denota uma discrepância na ilha da capital de São Luís e demais municípios. Dessa forma, é evidente a escassez de locais que atendam às necessidades básicas e especiais a este grupo social que encontra-se em situação de rua, expostos a inúmeras dificuldades diárias, sobretudo, o abandono do Poder Público.

Fica evidente que existe uma relevante necessidade da criação de um estatuto estadual voltado à população em situação de rua maranhense, visto que a fragilidade dessa comunidade subalternizada carece de um cuidado e olhar especial, sobretudo de caráter regional. Haja vista, a pluralidade do nosso país, como também as múltiplas realidades existentes devido a amplitude multifacetada desse grupo minoritário. Assim, uma legislação de âmbito local permite uma melhor execução de planejamentos e amparo a essas pessoas.

Logo, conclui-se que tais informações que foram discutidas neste referido artigo pôde permitir uma compreensão a respeito da população de rua existente no estado do Maranhão, o que pode contribuir veementemente no futuro nas pesquisas e levantamentos estudados dessa temática social, os quais são realizados tanto na esfera estadual como nacional, a fim de que novos estudos e pesquisas nesta área acerca dessa população, venham ser analisadas e proporcionar tanto visibilidade ao grupo de “subcidadãos”, como também propostas de melhoria e inclusão para esses seres humanos.

REFERÊNCIAS

BACILA, Carlos Roberto. **Estigmas: Um estudo sobre os preconceitos**. São Paulo: Lúmen Juris, 2008.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 2022.

Brasil. Ministério do Desenvolvimento Social e do Combate à Fome. **Política Nacional para Inclusão Social da População em Situação de Rua**. [internet]. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e do Combate à Fome; 2008. [acesso em 2023 Ago 12]. Disponível em:http://www.justica.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-08/pol.nacional-morad.rua_.pdf>http://www.justica.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-08/pol.nacional-morad.rua_.pdf

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação. **Pesquisa Nacional Sobre a População em Situação de Rua**. Brasília, 2010.

DOS SANTOS, Wanderley Guilherme. **Décadas de espanto e uma apologia democrática**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p. 98-109

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Ática, 2021.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo. Atlas. 1991.

Di Giovanni, Geraldo. **As Estruturas Elementares das Políticas Públicas**, in Caderno de Pesquisa nº 42, NEPP/UNICAMP. Campinas – SP, 2009. Pereira, Camila Potyara. **Rua sem Saída**. Brasília: Ícone Gráfica e Editora, 2009.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, SP: Atlas 2003.

Löwy, Michael, *Walter Benjamin: aviso de incêndio. Uma leitura das teses ‘Sobre o conceito de História’*, São Paulo, Boitempo, 2005, 160 páginas (tradução de Wanda Nogueira Caldeira Brant; tradução das teses de Jeanne Marie Gagnebin e Marcos Lutz Müller).

NATALINO, M. A. C. **Estimativa da População em Situação de Rua no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, 2016.

PRATES, Jane Cruz e outros. **Populações em situação de rua: os processos de exclusão e inclusão precária vivenciados por esse segmento**. *Temporalis*, Brasília (DF), ano 11, n.22, p.191-215, jul./dez. 2011.

SEBRAE-MG, Série Políticas Públicas, Volume 7. Belo Horizonte, 2008.

SOUZA, Jessé . **A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica.** Belo Horizonte, Editora da UFMG, 2003. 212 páginas.

Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. In Walter Benjamin - **Obras escolhidas.** Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 222-232.

TRINDADE DOS SANTOS, Gilmar. **Políticas Públicas para a População em Situação de Rua.** 2011. 45 fl. Monografia (Especialização). Escola Nacional de Administração Pública - ENAP, Brasília, 2011.

O EU É UM OUTRO: A QUESTÃO DA ALTERIDADE EM JEAN-JACQUES ROUSSEAU

Elber Alves Ferreira
Graduando em Filosofia
elber.alves@discente.ufma.br
UFMA

Luciano da Silva Façanha
Doutor em Filosofia
luciano.facanha@ufma.br
UFMA

RESUMO: Ao fornecer uma base filosófica para a valorização da razão e do pensamento crítico e autônomo, é que a metafísica do cogito configura um fator fundamental para a exacerbação da subjetividade no Século das Luzes. É somente após o surgimento do *eu* pensante que, para a Ilustração, o *sujeito consciente* é tido como apto para libertar-se da ignorância e do fanatismo, engendrado das estruturas de poderes absolutistas e clericais. Contudo, em oposição ao método Iluminista, Jean-Jacques Rousseau escancara uma corrupta e injusta sociedade que, dadas as péssimas circunstâncias do seu processo de educação moral e positivista, desconsidera todos os sentimentos naturais dos homens. Em suas objeções, o crítico atenta para uma espécie de *imaginação* Iluminista que, acalorada nas entrelinhas de uma educação precoce dos homens polidos, determina de antemão, por pensamento, as potências para *ser* muito antes dos homens de fato *senti*-las. Rousseau entende que as paixões e os sentimentos naturais do homem são essenciais para a relação *eu* e o *outro*. Porém, podem ser apagadas e degenerados conforme o avançar da sociedade e do progresso Iluminista. O entendimento do *outro* como um ser sensível e distinto, com suas paixões e necessidades próprias, atrelado ao reconhecimento do *eu* como sendo também um *outro*, é o que compõe o tema da alteridade em Rousseau. Na ocasião, o homem não é tido como um ser isolado, mas sim como um ser social. Residindo, então, nesta filosofia, a possibilidade para a construção de uma identidade pessoal e social.

Palavras-chave: Jean-Jacques Rousseau; Alteridade; Subjetividade; Iluminismo.

1. INTRODUÇÃO

Nos dias de hoje, quando há muito tempo o culto à *subjetividade* circunda quase todas as ações individuais dos homens, considerar os laços de *alteridade* das relações é um constante desafio que pressupõe árduo trabalho: de um lado, a flexível disposição para o diálogo e, de outro, a autocrítica. Isso, porque, hoje, nas intempéries do devir que assolam o dia a dia das relações e da vida, os homens recorrem às cômodas estratégias de isolamento; onde julgam encontrar, nas prazerosas dimensões privadas e individuais, a segurança, a liberdade e o conforto necessário que os levarão aos caminhos do progresso feliz e perfeito.

Mas do que é, de fato, que os homens tanto têm de se proteger da vida coletiva? Qual o porquê de tanta insegurança na esfera pública? Qual é a natureza deste mal? Por quais motivos tanta infelicidade e desconforto do *eu*? Por que há uma busca desenfreada do *eu* pela felicidade e perfeição? Para que agradar tanto a si mesmo em detrimento de *outros*? Será que várias

propriedades privadas e bens materiais garantam o bem-estar do *eu*? O progresso garante que o homem seja bom? Quanto mais o *eu* conseguir realizar todas as suas modificações sociais, mais satisfeito e perfeito será? Existe alguma fórmula universal que garanta o progresso da humanidade? Ou, como seria um “homem realizado”? Qual seria o papel do *eu* na vida de uma outra pessoa? Para que se pôr no lugar do *outro*?

Enfatizar a importância da relação de *alteridade* – natureza do que é *outro*; diferente; distinto – não significa excluir a subjetividade individual, mas antes propor uma relação estável fundamental para dar possibilidade de inclusão e abertura ao olhar para o diferente do *outro*. Visando, assim, o constante exercício de entendê-lo em sua singularidade. Na ocasião, na possibilidade de romper com preconceitos e estereótipos eurocêntricos, hegemônicos ou dogmáticos, na condição de alteridade o homem dispõe de ferramentas precisas para o desenvolvimento pessoal e social, e para a construção de novos horizontes.

Para tentarmos entender em que ponto da história os costumes humanos caminharam para competitivas convenções, será necessária uma difícil tarefa de especular sobre um homem primevo que já não existe mais – ou que, talvez, nunca nem tenha existido –, um homem, por assim dizer, em seu “estado de natureza”. E para tal inquietação, característico da pesquisa acadêmica, cabe aqui um recorte bibliográfico específico que nos reporta à França do Século das Luzes: nas sinceras linhas tramadas Jean-Jacques Rousseau.

Logo no primeiro capítulo, intitulado de *O Século das Luzes e o autor desconhecido*, vamos iniciar com as chocantes considerações feitas por Rousseau aos métodos Iluministas: negando que as ciências e as artes teriam contribuído para o aperfeiçoamento dos costumes. Ainda neste capítulo trataremos de demarcar as divergências entre o *homem de paradoxos*, aquele que critica os valores e as estruturas de sua época, dos *homens de preconceitos*, aqueles que se validam das opiniões dos outros e de aparências.

É em oposição ao método de *educação positiva* que Rousseau escancara uma corrupta e injusta sociedade que, dadas as péssimas circunstâncias do seu processo de educação moral e positivista, desconsidera todos os tipos de propriedades naturais dos homens. Em suas objeções, o crítico atenta para uma espécie de *imaginação* Iluminista que, acalorada nas entrelinhas de uma educação precoce dos homens polidos, determina de antemão, por pensamento, as potências para *ser* muito antes dos homens de fato *senti-las*. Por outro lado, para o crítico, uma *educação negativa* que procura evitar o excessivo expressar de intelectualidade na criança, permitindo que a natureza faça o trabalho de desenvolver as suas potências e sentimentos, seria o passo para começar a se pensar em uma melhora social.

As críticas aos valores Iluministas são notórias. Entretanto, para criticá-los, é necessário entendê-los. Em *A metafísica do cógito e a subjetividade*, o segundo capítulo, vamos entender a descoberta moderna do “eu pensante”, onde há a valorização da “razão” e do pensamento “crítico” e “autônomo”, como fator primordial para que cada vez mais a *subjetividade* fosse exacerbada no Século das Luzes. Ainda neste capítulo, a partir da contundente empreitada *enciclopédista*, notamos que o *teatro de classe parisiense* e a *educação estética* foram instrumentos usados pelo Iluminismo na intenção de libertar o homem da ignorância e do fanatismo engendrados das estruturas de poderes clericais e de monarquias absolutistas dos séculos anteriores.

Foi diferenciando-se das reflexões de seus contemporâneos que Jean-Jacques Rousseau pretendeu “desnudar” o homem civil: conhece-lo em sua própria natureza, longe de suas máscaras sociais e dos elegantes efeitos das “luzes da razão”. No terceiro capítulo, cujo título é *Tudo na natureza é bom e verdadeiro*, baseado na hipótese do *estado de natureza*, vamos compreender sobre a formação dos costumes. No referido capítulo, podemos analisar o quanto o homem, afastando-se de suas qualidades naturais, degenerou e enfraqueceu-se na medida em que adentrou ao alto nível de civilidade. Neste nível, as boas *paixões naturais* transformam-se em danosos vícios. E o *trabalho*, condição natural de prazer do homem, quando vinculado ao gosto frívolo das cidades, torna-se atividade insuportável.

A filosofia de Rousseau, desse modo, visa valorização da *sensibilidade* do homem, não sob, mas sim em correspondência à dimensão *racional*. Em seu estudo, ambas as dimensões são de suma importância para o processo de construção da experiência do homem (e no homem) e do conhecimento humano. No contexto, o homem não é tido como um ser isolado, mas sim como um ser coletivo, onde a relação entre o *eu* e o *outro* constitui a chave fundamental para a construção de uma identidade pessoal e social. E é deste “olhar do outro”, tema possível a partir da crítica ao Iluminismo, que desabrocha a alteridade em Rousseau.

Para o desenvolvimento do presente estudo, tratando-se de uma investigação proeminentemente teórica, e partindo de recortes bibliográficos, realizam-se interpretações, discussões e análises argumentativas filosóficas de alguns textos do filósofo Rousseau, em diálogo com seus contemporâneos, acerca do tema da função do teatro de classe francês, no Século das Luzes. Para tal, partiu-se, portanto, de análises hermenêutico-filosóficas principalmente das obras: o *Discurso sobre as ciências e as artes* (1750), o *Prefácio de Narciso Ou O Amante de si mesmo* (comédia escrita em 1733 e levada à cena em 1752), o *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade Entre os Homens* (1754), a *Carta a*

D'Alembert sobre os espetáculos (1758), e o *Emílio, ou, Da Educação* (1762) do filósofo genebrino Jean-Jacques Rousseau. Além, também, da leitura dos verbetes *Genebra*, *O Gosto* e *Imaginação/Imagina*, respectivamente, dos enciclopedistas D'Alembert, Montesquieu e Voltaire; bem como os ensaios *O discurso do século e a crítica de Rousseau* e *Gêneses e estrutura dos espetáculos: A crítica moral do teatro*, de Bento Prado Jr., situados na obra *A Retórica de Rousseau*.

2. O SÉCULO DAS LUZES E O AUTOR DESCONHECIDO

Em 1751, quando o Iluminismo moldava Paris, um autor, até então desconhecido, causou notórias inquietações entre os intelectuais do século XVIII quando publicara o texto que tempos depois foi intitulado de *Discurso sobre a ciência e as artes* – também conhecido como *Primeiro Discurso*. A posição de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), o autor desconhecido, em resposta à pergunta lançada pela Academia de Dijon⁷⁵⁴, foi a de negar que as ciências e as artes teriam contribuído para o aprimoramento dos costumes entre os homens.

Em suas críticas, o genebrino radicado em Paris tratou de analisar sobre o quanto que homem, quando tomado pelas luzes da razão, “projeta-se pelo espírito” até as regiões mais altas, “a passos de gigantes”, e, simultaneamente, perdido em reflexões, “afasta-se de si mesmo, não reconhecendo nem os seus deveres ou, tampouco, sua finalidade” (Rousseau, 2018, p.37). A resposta negativa dada por Rousseau foi condenando o modo como as ciências e as artes eram feitas: em vista da urbanidade dos costumes, e com intuito de polir os homens impondo com suas regras e necessidades.

Percebe-se que em uma sociedade onde as pessoas são moldadas desde a infância à “arte de agradar princípios”, de fato, ninguém ousa “parecer o que é”. O constrangimento abraça o “rebanho que chamamos de sociedade”, reduzida aos costumes de uma “enganosa uniformidade” (Rousseau, 2018, p.40); neste caso, ofusca-se a espontânea sensibilidade do indivíduo, tornando-o escravo disso que chamamos de vida civilizada. Em vista da polidez dos costumes, condição de uma sociedade civilizada, ironiza Rousseau no *Primeiro Discurso*:

Povos policiados, cultivai-os: felizes escravos, deveis-lhes esse gosto delicado e fino de que vos vangloriais; essa doçura de caráter e essa urbanidade de costumes que

⁷⁵⁴ Fundada em 1725, a Academia de Ciências Artes e Letras de Dijon foi uma das sociedades eruditas que enriqueciam a França do século XVIII. Constituída por acadêmicos, príncipes e parlamentares, a Academia de Dijon ficara decidida a organizar competições e lançar prêmios ao público. Por volta de 1749, para reafirmar sua independência no quadro das academias intelectuais, enunciou no jornal *Mercure de France* sobre: “Se o reestabelecimento das ciências e das artes contribuiu para depurar os costumes”. Na ocasião, a resposta vencedora foi a de Jean-Jacques Rousseau ao assumir uma postura de negação dos métodos Iluministas.

tornam entre vós o convívio tão afável e tão fácil; em uma palavra, as aparências de todas as virtudes sem possuir nenhuma delas. (Rousseau, 2018, p.38-39)

O “jogo das aparências – Ser x Parecer” alude, nesse sentido, outra característica da vida civilizada: as pessoas recebem de antemão, por pensamento, todas as potências para *parecer* ser antes mesmo de, de fato, estarem preparadas para *ser*. Rousseau identifica que na Modernidade cedo as crianças são expostas às aulas de etiquetas e assuntos das quais naturalmente desconhecem, mas que, a partir daí, desperta-se uma imaginativa curiosidade. Ensinam-nos como devemos brincar, como devemos sentar ou, até mesmo, como se comportar em público, para assim aprendermos o que é moralmente “certo e verdadeiro” ou “errado e falso”; supostamente, diferente dos “homens bárbaros”

É óbvio que em pleno Século das Luzes, a atitude de Rousseau de descentralizar as luzes da razão, criticar a polidez dos costumes e desconstruir os métodos Iluministas, implicou em inúmeras críticas e discordâncias. Naquele momento, bastante foram as contestações não só contra os seus escritos como, também, questionando sobre o valor da Academia de Dijon enquanto entidade acadêmica intelectual e culta.

As afrontosas acusações alegavam, sobretudo, que as críticas do autor eram “incoerentes” e “inconsequentes”, visto que, de fato, como explicar que um crítico das ciências e das artes, faz Ciência e Arte, e usa destas para criticá-las? Não seria um gesto paradoxal ou incoerente?

2.1 “Homem dos paradoxos” e “homens de preconceitos”

Em o *Prefácio de Narciso Ou O Amante de si mesmo*, comédia escrita em 1733 e levada à cena em 1752, o crítico genebrino, mais uma vez, retoma o caminho do *Primeiro Discurso* que é “positivamente pela negativa”. Contestando as ideologias de sua época, Rousseau esclarece a distinção fundamental entre a ciência “encontrada de modo abstrato”, em contraste à ciência “louca feita pelos homens modernos”. E em resposta às acusações de seus contemporâneos, aconselha:

Aconselho, portanto, aqueles que estão tão empenhados em buscar críticas para me dirigir que procurem estudar melhor meus princípios e observar minha conduta antes de me acusar de contradição e inconsequência [...]. Enquanto aguardo, escreverei livros, farei versos e música se para tanto te ver o talento, o tempo, a força e a vontade; continuarei a dizer muito francamente todo mal que penso das letras e daqueles que as cultivam, e acreditarei não valer menos por isso. É verdade que algum dia só poderá dizer: esse inimigo tão declarado das ciências e das artes fez, no entanto, e publicou, peças de teatro; e esse discurso será, admito, uma sátira muito amarga, não de mim, mais de meu século (1978, p.427).

A figura do “homem dos paradoxos”, quando entendido como um homem crítico de seu tempo, supõe uma condição necessária em um século de “homens dos preconceitos”, onde as opiniões e aparências figuram um papel fundamental no jogo de *poder*. É claro que as críticas de Rousseau às Letras não ocorrem de modo metafísico-moral, ou seja, não se dá em um sentido absoluto das *letras*, das *paixões*, da *imaginação*, da *história*, da *ciência*, da *filosofia*, da *música*, do *teatro*, das *belas-artes*, em si mesmas.

Dado que, na verdade, as críticas do pensador voltam-se senão para a função ideológica desempenhada pelos métodos Iluministas, em seu presente histórico, a partir dos referidos ramos, no campo das experiências ético-estéticas e políticas. Sobre isto, esclarece Bento Prado Júnior:

A crítica da ideologia *nas* ciências e *nas* artes não deve ser confundida com a proscrição metafísico-moral da ciência e da arte. Não é, com efeito, das ciências das artes no absoluto, em sua profunda identidade numênica, que Rousseau fala, mas de seu funcionamento intra-histórico, *aqui* e *agora*, no circuito da intersubjetividade, de seu desempenho como figura no jogo do Poder (2018, p.318).

Diferente do que se pode imaginar, Rousseau não descarta as Letras no processo de formação do homem. Uma leitura organizada, de modo a conservar a inocência da criança, ao invés de despertar imaginações sobre inclinações das quais nunca sentiu, configuraria parte do entretenimento preciso para uma educação simples e segura. Entretanto, o contato com a verdade da natureza, longe dos artificios cívicos, seria condição necessária para o novo método: a educação negativa.

2.2 Educação Positivista e Educação Negativa

Na obra *Emílio, ou, Da Educação* (1762), um *Tratado sobre educação*, Rousseau consente ao menos duas instâncias imprescindíveis para a instrução da criança: de um lado, as “tardias e lentas instruções na natureza”, onde os “sentidos despertam a imaginação”; e, de outro, as instruções “dos homens que são quase sempre prematuras e precoces”, na qual é a “imaginação que desperta os sentidos”. No último caso, as atividades precoces dos homens sobre um corpo despreparado não poderiam deixar “irritar e enfraquecer primeiro o indivíduo e, conseqüentemente, os demais da espécie” (Rousseau, 2012, p.292).

O autor, assim, reconhece a educação positiva, juntamente às convenções que nos inspiram hereditariamente em diversas épocas, como uma das principais causas da degeneração das raças nas cidades. O entendimento é de que as crianças naturalmente não têm os mesmos desejos que os homens civilizados, entretanto, como são expostos desde cedo às necessidades,

aos conteúdos morais e imorais, às proibições e aos vícios, acabam crescendo prematuros e imaturos.

Embora o pudor seja natural à espécie humana, as crianças não o têm naturalmente. O pudor só nasce com o conhecimento do mal; e como as crianças, que não têm nem devem ter esse conhecimento, teriam o sentimento que é o seu efeito? Dar-lhes aulas de decência equivale a ensinar-lhes que existem coisas vergonhosas e indecentes, a dar-lhes um secreto desejo de conhecer essas coisas [...]. As crianças não têm os mesmos desejos que o homem, mas, sujeitas como ele à sujeira que fere os sentidos, elas podem, unicamente dessa sujeição, receber as mesmas lições de decência (Rousseau, 2014, p.295).

Rousseau analisa, por exemplo, que nas grandes cidades, próximo das luzes, onde se há o hábito de farta alimentação, as potências sexuais são desenvolvidas precocemente nas crianças; diferente dos campos e de regiões montanhosas, longe do progresso, na qual os jovens, sendo mais tardios, e sem excesso de alimentação, crescem grandes e fortes⁷⁵⁵. Neste último caso, na simplicidade dos costumes, a criança de imaginação calma e serena fermenta o sangue em seu próprio tempo, tornando-se de temperamento menos precoce.

Os jovens nas grandes cidades, quando não tendo mais as regras de suas paixões sob ordem da natureza, encontram na imaginação dos homens instruídos, nas linguagens embaraçosas ou nas aulas de decências, as determinações para as suas inclinações. Eis o momento em que os homens, à luz desse insensato método de antecipação da imaginação, atingem o enfraquecimento da própria espécie, visto que, recebem de antemão as potências para ser muito antes de senti-las. Refletindo sobre a educação moral dos homens, analisa o genebrino:

Uma criança educada, polida e civilizada, que só aguarda a potência para realizar as instruções prematuras que recebeu, nunca se engana sobre o momento em que alcança esta potência. Longe de esperá-la, acelera-a, imprime em seu sangue uma fermentação precoce, sabe qual deve ser o objeto de seus desejos, muito antes de senti-los. Não é natureza que a excita, mas ela que a força; a natureza não tem mais nada a lhe ensinar ao torná-la homem; a criança já o era pelo pensamento muito antes de ser de fato. (Rousseau, 2014, p.299).

São quando estão submetidos aos métodos da Ilustração, baseando sua própria existência apenas nos juízos de outros que os jovens “logo esgotados, permanecem pequenos, fracos, malfeitos, envelhecendo em vez de crescer, como a vinha que se faz dar fruto na primavera e fenece e morre antes do outono” (Rousseau, 2014, p. 293). Nesse caso, a voz da

⁷⁵⁵ No Livro IV de Emílio, ou, Da Educação, em nota, para sua observação, Rousseau refere-se “ao aldeão como o Valais ou certas regiões montanhosas da Itália, como o Friuli”, na qual “a idade da puberdade nos dois sexos é igualmente mais tardia do que nas cidades, onde, para satisfazer a vaidade, usa-se não raro de uma extrema parcimônia no comer e onde a maioria faz, como dia o provérbio, roupas de veludo e barriga de farelo” (2014, p.292).

consciência e do coração dos indivíduos, em virtude da voz da razão, são abafadas pelas vestes da polidez dos costumes.

Diferentemente, supõe-se que na educação negativa, proposta por Rousseau, é preciso “segurar a criança e arrastá-lo sentido contrário à torrente de preconceitos” (2014, p.298). É necessário que o sentimento, de onde provêm todas as paixões naturais, segure a imaginação, e a razão, uma vez respaldada na sinceridade dos sentimentos, silencie a opinião dos homens. O crítico deixa claro que, embora este seja o princípio deste método, os pormenores das regras não fazem parte de seu assunto: é a natureza quem ordena as paixões, e não os homens.

A criança educada conforme sua idade está sozinha. Só conhece os apegos do hábito; ama sua irmã tanto quanto ama seu relógio e seu amigo tanto quanto seu cão. Não se sente de nenhum sexo, de nenhuma; o homem e a mulher são-lhe igualmente estranhos; não relaciona a si mesma nada do que os homens fazem ou dizem; não o vê nem o ouve, ou não presta nenhuma atenção; suas palavras não lhe interessam mais do que seus exemplos; tudo aquilo não foi feito pra ela. Não é um erro artificioso que se lhe dá com este método, mas sim a ignorância da natureza. Vem um tempo em que a própria natureza encarrega-se de instruir seu aluno, e só então ela o coloca em condições de tirar proveito sem risco das aulas que lhe ministra. (2014, p.298).

Como tudo que cerca a criança acende sua imaginação, caberia aos responsáveis ampliar o espaço durante o qual elas se desenvolvem, para que as suas paixões naturalmente se organizem à medida em que vão surgindo; o homem, não podendo ordenar tais paixões, teria o trabalho de deixar que a natureza realize sua boa obra. A lenta e tardia educação da natureza é sempre pura e sadia; nesta, a criança, longe da urbanidade dos costumes e de perigosas curiosidades, estaria entregue à segurança do seu coração, honrando a simplicidade da verdade.

O método necessário para Rousseau, portanto, é apostar em conservar a inocência da criança o máximo possível para que assim cresça segura, pura e robusta. Onde mesmo se “tivermos que responder uma pergunta curiosa que seja de modo simples, sem mistério, sem embaraços, sem sorrir, sem parecer hesitar, respostas graves curtas e decididas” (Rousseau, 2014, p.294).

Como vantagens de uma inocência prolongada, o primeiro ato de sua imaginação nascente seria o de reconhecer seus semelhantes, sua espécie. Fator fundamental para uma filosofia da alteridade. Quando direcionado pelos primeiros movimentos da natureza em direção das ternas paixões, os jovens, sensíveis, comovem-se com as dores de seus semelhantes; alegram-se ao olharem seus amigos; são generosos; e têm comiseração e clemência. É assim que se tem, anterior à sexualidade, o primeiro sentimento despertado no jovem educado com o esmero da natureza: a amizade.

O primeiro sentimento de que um jovem educado com esmero é suscetível não é o amor, mas a amizade. O primeiro ato de sua imaginação nascente é ensinar-lhe que existem semelhantes, e a espécie o afeta antes do sexo. Eis, portanto, outra vantagem da inocência prolongada: tirar proveito da sensibilidade nascente para jogar no coração do jovem adolescente as primeiras sementes da humanidade; vantagem tanto mais preciosa quanto esse é o único tempo da vida em que os mesmos cuidados podem ter um verdadeiro sucesso (Rousseau, 2014, p.300)

Ao indicar os meios próprios para a conservação do homem na ordem da natureza, Rousseau acaba esclarecendo, também, sobre como podemos dela sair. Ao entendermos que as crianças não nascem com bagagem moral, assim como nós, homens instruídos que já as possuímos, podemos reconhecer o quanto que elas ficam deslocadas entre as luzes. Portanto, “[...] trata-se aqui menos daquilo que um homem o pode fazer consigo mesmo do que daquilo que podemos fazer com nosso aluno pela escolha da circunstância em que o colocamos” (Rousseau, 2014, p.299).

3. METAFÍSICA DO CÓGITO E A SUBJETIVIDADE

A herança deixada pelo matemático René Descartes, quando inicia o pensamento moderno no século XVI com a proposição *Cogito, ergo sum* (“penso, logo sou”, em latim), consente o ponto central para a determinação substancial da essência do *Eu*: uma coisa pensante.

O racionalista usou o artifício da “dúvida metódica” – processo de duvidar de tudo, desde as coisas mais simples até às mais complexas, até alcançar evidências matemáticas – para deduzir que o primeiro conhecimento da cadeia de razões seguro e, necessariamente, verdadeiro é o da afirmação *eu sou, eu existo* “todas as vezes que [o homem] enunciar e conceber [tal afirmação] em seu espírito” (Descartes, 1973, p.100).

Descartes entende o *pensamento* puro enquanto a única substância capaz de *conhecer* a natureza dos corpos, isto é, das coisas. Visto que, na verdade, tanto os produtos da *imaginação* quanto os dos *sentidos*, passíveis de enganos, aparecem nesse processo senão como percepções do próprio *pensar*. Sobre isto, sistematiza Descartes em sua *Meditação Segunda*:

Ora, eu sou uma coisa verdadeira e verdadeiramente existente; mas que coisa? Já o disse: uma coisa que pensa. [...] que é uma coisa que pensa? É uma coisa que duvida, que concebe, que nega, que quer, [...]. E tenho também o poder de imaginar; pois, ainda que possa ocorrer que as coisas que imagino não sejam verdadeiras, este poder de imaginar não deixa, no entanto, de existir realmente em mim e faz parte do meu pensamento. Enfim, sou o mesmo que sente, isto é, que recebe e conhece as coisas como que pelos órgãos dos sentidos, posto que, com efeito, vejo a luz, ouço o ruído, sinto o calor. [...] e é propriamente aquilo que em mim se chama sentir e isto, tomado assim precisamente, nada é senão pensar. (1973, p.102-103)

O entendimento da existência de um Eu que pensa racional, autônomo e criticamente, e que pode ser, portanto, superior aos demais animais, é o que sustenta a filosofia do século XVIII, onde busca a valorização da *razão*, em detrimento da *sensibilidade* ou da *imaginação*; e que, então, é base filosófica para que no antropocêntrico Século das Luzes⁷⁵⁶ a *subjetividade* fosse cada vez mais enaltecida e exacerbada.

3.1 O projeto Iluminista: a *Enciclopédia*

O otimismo do Século do Luzes, quando caracterizara a defesa da *razão* e do *Espírito Humano* através das ciências e das artes, representou o esforço coletivo dos intelectuais iluministas em oposição aos poderes abusivos dos sistemas monárquicos e clericais, e, também, contra as injustiças religiosas do século XVIII.

Para além de uma doutrina filosófica, mas, também, de dimensões artísticas, políticas e literárias, o Iluminismo designou toda uma doutrina que se tornou responsável por demonstrar a dignidade do *Espírito Humano* e, dentre outros conceitos, atribuir à luz interior temas como o da Liberdade individual e dos Direitos dos homens em sociedade.

Constituído não apenas nos eruditos círculos da burguesia esclarecida, mas também por uma parcela de artesãos e comerciantes, o Iluminismo encontrou nas entrelinhas da *Enciclopédia* (1751 a 1766) – obra coletiva fundada por Denis Diderot e d’Alembert e constituída por verbetes de vários Iluministas –, a possibilidade de fundamentar, entusiasmadamente, um tipo de saber finito e cíclico que, de modo a propor uma totalidade de saberes, acabaria por abarcar todos os saberes particulares. Não demorou, dessa maneira, para que as disposições ajustadas pelo enciclopedismo, expressando ideias otimistas em relação ao futuro e ao progresso da humanidade, fossem rapidamente impostas como métodos eficazes para tratar das questões de sociabilidade.

Do entendimento de que o homem nascia mal por natureza, emerge a necessidade de educar o homem moralmente no século XVIII com o propósito de transformar o seu suposto estado natural de barbárie⁷⁵⁷. Neste processo, o próprio teatro de classe parisiense, em

⁷⁵⁶ No Dicionário Básico de Filosofia, por definição: “Iluminismo (al. Aufklärung, fl. Lumières, ingl. Enlightenmen) 1. Movimento filosófico, também conhecido como Esclarecimento, Ilustração ou Século das Luzes, que se desenvolve particularmente na França, Alemanha e Inglaterra no século XVIII [...]” (2006, p.142).

⁷⁵⁷ Na primeira parte do Segundo Discurso, discordando de Thomas Hobbes, Rousseau pensa o homem em seu hipotético estado de natureza como tímido e medroso, entretanto, atento, com destreza e fisicamente mais preparado que o homem civilizado: “Hobbes supõe que o homem seja naturalmente intrépido e só procura atacar e combater. Um filósofo ilustre pensa o contrário, e Cumberland e Pufendorf também asseguram que nada é tão tímido quanto o homem no estado de natureza, e que ele está sempre trêmulo e disposto a fugir ao menor ruído que ouça, ao menor movimento que perceba. [...] vivendo disperso entre os animais e desde cedo se encontrando na contingência de se medir com eles, o homem selvagem os supera em destreza, que eles não o superam em força,

consonância à *Enciclopédia*, aparece como um dos meios oportuno para a propagação dos ideais Iluministas; na qual as cenas, revestidas por noções de virtudes, possuem valores pedagógicos voltados aos melhores *Espíritos Humanos*.

3.2 Educação estética no Iluminismo: o *gosto* e o teatro de classe parisiense

Para os estetas do século XVIII, as funções normativas e pedagógicas do *gosto* remetem às determinações que unem a estética aos valores éticos⁷⁵⁸. Neste período, as afirmações teóricas e conceituais sobre a obra de arte, admitem a noção de *gosto*, essencialmente, delineado aos prazeres e aos homens *cultivados*.

Entende-se que o objeto do *gosto* se liga, antes, aos prazeres advindos das sensações e das virtudes; logo, aplicado às coisas do intelecto e voltado para a produção no campo da arte, cortejando com a genialidade criativa. E, acerca disto, em resposta ao convite de Diderot e D'Alembert, em seu inacabado verbete sobre o *Gosto*, à *Enciclopédia*, Charles de Montesquieu afirma:

A definição mais geral do gosto, sem considerar se se trata de um bom gosto ou de um mau gosto, um gosto adequado ou não, é que gosto é aquilo que nos liga a uma coisa por meio do sentimento, o que não impede que ele possa aplicar-se às coisas do intelecto, cujo conhecimento dá tanto prazer à alma que essa é mesmo a única felicidade que certos filósofos conseguem compreender (2005, p.17).

Traçar uma relação entre o *gosto* e a função pedagógica do teatro de classe francês, legitima a investigação de que, no Século das Luzes, o referido teatro configurou um local oportuno para uma educação ético-estética dos jovens através dos espetáculos. Os argumentos dos autores enciclopedistas compreendiam que a *virtude* era adquirida através da correta educação estética que, quando submetida aos coerentes moldes do teatro classicista francês, ajudaria no desenvolvimento dos bons costumes e gosto refinado.

Foi em consonância a isto que em 1757 o iluminista Jean Le Rond d'Alembert, no verbete *Genebra*, à *Enciclopédia*, advertiu sobre a revogação das leis que o proibiam a instalação do teatro classicista francês na República de Genebra, sustentando sobre a importância e utilidade dos espetáculos teatrais para o progresso e polidez da pequena cidade. Em defesa dos espetáculos do teatro de classe francês, D'Alembert propõe em seu verbete:

aprende a não mais teme-los. Ponha um urso ou um lobo às voltas com um selvagem robusto, ágil, corajoso, como todos eles são, armado de pedra e de um bom porrete, e verá que o perigo está no mínimo recíproco e que depois de várias experiências semelhantes, os animais mais ferozes que não gostam de se atacar um ao outro só muito a contragosto atacarão o homem, que acharam tão ferozes quanto eles” (2017, p.39-40).

⁷⁵⁸ A sistematização acerca do gosto/belo no século XVIII concerne às importantes reflexões de Nicolas Boileau-Despréaux, Charles Batteux e Alexander Gottlieb Baumgarten.

Não se toleram comédias em Genebra; não que se desaprovem os espetáculos em si mesmos; mas teme-se, dizem, o gosto pelos enfeites, pela dissipação e pela libertinagem que as companhias de comediantes espalham pela juventude. No entanto, não seria possível remediar esse inconveniente com leis severas e bem executadas sobre a conduta dos comediantes? Com isso, Genebra teria espetáculos e bons costumes, e gozaria das vantagens de ambos; as representações teatrais educariam o gosto dos cidadãos e lhes dariam uma finura de tato, uma delicadeza de sentimento muito difícil de adquirir sem esse auxílio; a literatura lucraria com isso sem que a libertinagem fizesse progresso, e Genebra reuniria a sabedoria da Macedônia à polidez de Atenas. Uma outra consideração, digna de uma República tão sábia e tão esclarecida, deveria talvez levá-la a permitir os espetáculos (2015, p.180).

Para o autor enciclopedista, uma vez que os espetáculos teatrais fossem aceitos e regradados sob leis rigorosas, trariam efeitos positivos, não só pedagogicamente, mas, também, em relação aos lucros da cidade, além de que auxiliariam no combate à libertinagem; garantindo, assim, simultaneamente, diversão e educação através das peças teatrais.

3.3 Imaginação à Ilustração: o instrumento dos melhores Espíritos Humanos

A *imaginação*, enquanto uma das faculdades fundamentais à constituição da percepção do ser sensível, também, desenvolveu um papel fundamental para a filosofia Iluminista. Para René Descartes tudo aquilo que fora compreendido por meio da *imaginação* seria passível de dúvidas, não sendo, então, um princípio necessariamente verdadeiro, tal como a *razão*. Entretanto, tal a *imaginação*, quando em consonância à *razão*, apareceria como um poder do pensamento a serviço da *verdade*.

Na *Enciclopédia*, Voltaire expõe uma concepção de *imaginação* ativa que, agindo sob os moldes da *razão* e do entendimento, gera o conhecimento e aniquila a ociosidade; um instrumento relacionado à genialidade e ao eruditismo dos homens Iluministas. Dessa forma, os postulados traçados pelo Iluminista apresentaram a boa gestão da *imaginação* enquanto meio necessário à noção de progresso pela ciência e pelas artes, e ao cultivo do saber e das letras.

Enquanto uma das faculdades determinantes à constituição da percepção do ser sensível, a *imaginação* para a Ilustração remeteria ao dom necessário para compor, modificar, unir e separar as ideias. A capacidade de *imaginar* corretamente seria possível uma vez atrelada à faculdade de uma *memória* formada e bem exercitada, a responsável por reter as ideias recebidas; e pelos *sentidos*, outra faculdade não menos importante nesse processo de construção do conhecimento e da experiência. E, acerca disto, Voltaire entende no início do seu referido verbete que:

Imaginação é o poder que todo ser sensível experimenta em si de representar em seu espírito coisas sensíveis. Essa faculdade depende da memória. Vemos homens, animais, jardins, essas percepções entram pelos sentidos, a memória as retém, a

imaginação as compõem. [...] A imaginação, esse dom de Deus, talvez seja o único instrumento com o qual compomos ideias, até mesmo as mais metafísicas. (2015, p.337).

A *imaginação*, sob tal maneira, seria imprescindível ao poeta, aos homens de Letras, àqueles que se diferenciam dos oradores por suas linguagens extraordinárias e depuradas. Os melhores espíritos, portanto, saberiam trabalhar com o imaginário; aqueles que, agindo sob auxílio de imagens e da reflexão, tratariam de despertar nas entrelinhas de seus versos a coerência e a ordenação. Ao teorizar sobre uma sensata imaginação, Voltaire escreve:

Em todas as artes, a bela imaginação é sempre natural, a falsa é aquela que reúne objetos incompatíveis, a bizarra pinta objetos que não possuem nem analogia, nem alegoria, tampouco verossimilhança, tal como os espíritos que lançam à frente de seus combates montanhas carregadas de árvores, que atiram canhões para o céu, que constroem uma via no caos. [...] A imaginação forte aprofunda os objetos, a fraca os aflora, a dócil se apoia em pinturas agradáveis, a ardente amontoa imagens sobre imagens, a sensata é aquela que, com discernimento, emprega todos esses diferentes caracteres, mas que muito raramente admite o bizarro e sempre rejeita o falso. (2015, p.343).

À luz da Ilustração, nesse sentido, devemos conceber uma imaginação ativa necessariamente coerente e sensata; uma imaginação que, prezando pela verdade segundo a razão, dispensa objetos (ou ideias) falsos e incompatíveis. Tal imaginação, portanto, a serviço dos homens superiores de Gosto e de Espírito que, quando agindo sob profundo juízo, encontram-se libertos da ignorância e do fanatismo.

Entretanto, nesse caso, cabe afirmar ser, necessariamente, uma imaginação superior e verdadeira apenas aquela gestada e aprimorada sob os moldes do Iluminismo? Seria sempre vantajoso aos homens, desde de cedo, instigar a imaginação das crianças?

4. TUDO DA NATUREZA É BOM E VERDADEIRO

A hipótese do *estado de natureza* é a condição de possibilidade para podermos demarcar as divergências entre a boa maneira de viver, prescrita pela natureza, das obras dos males em sociedade, prescrita pelos homens. Para Jean-Jacques Rousseau, a natureza nunca mente e tudo o que dela for prescrito será verdadeiro.

No *estado de natureza*, o homem nasce por natureza bom e com disposições próprias para aprender e adaptar-se com destreza, desde a infância, às dificuldades da vida⁷⁵⁹; garantindo, com essa capacidade, a sua subsistência com mais facilidade em relação aos outros

⁷⁵⁹ Rousseau entende a infância, a velhice e, principalmente, as doenças, estas conquistadas em sociedade, enquanto algumas das “vulnerabilidades físicas naturais” e “fraquezas da espécie”, intempéries da vida comum a todos os animais (Rousseau, 2017, p.40).

animais. Ao rigor da natureza, o autor atrela algo próximo para aquilo que fez a lei de Esparta que é “tornar fortes e robustos os que são bem constituídos [...] diferente nisso de nossas sociedades, em que o Estado, tornando os filhos onerosos aos pais, os mata indistintamente antes do seu nascimento” (Rousseau, 2017, p. 38-39).

Vinculado à ideia de *bondade natural*, Rousseau defende que a “fonte do interesse”, que “liga às coisas honestas” e instiga a “repulsa aos vícios”, está naturalmente nos homens, e não nas convenções sociais. Desse modo, as *virtudes* relacionadas aos interesses inatos estão ligadas às disposições naturais do homem, e não nas precoces obras morais dos homens. O *gosto*, interesse natural de cada homem, quando adquirido nas sociedades, apareceria ausente de tato e de delicadeza. Assim, a Arte, para o crítico, dever-se-ia valer destes interesses naturais, e não buscar produzir tais interesses, na qual, quando a “virtude fosse obra da arte, a muito a arte a teria desfigurado” (Rousseau, 2015, p.52).

O princípio de *perfectibilidade*, característico na teoria do *bom selvagem*, seria uma condição humana dada pela natureza que garante, por exemplo, que os homens levem vantagens na natureza, pois, embora sejam mais fracos ou menos ágeis que outros animais selvagens, só eles têm a capacidade de imitar os instintos destes e usá-los em prol de si. Assim, tal princípio refere-se à possibilidade que todo ser humano tem de “aperfeiçoar-se, faculdade que, com ajuda das circunstâncias, desenvolve sucessivamente todas as outras e reside, entre nós, tanto na espécie como no indivíduo [...]” (Rousseau, 2017, p.46).

Foi ao precisar se alimentar que o homem pôde desenvolver ferramentas ao seu favor. Para proteger-se do frio, ou de animais, confeccionou rudes vestimentas conforme sua necessidade. Em algum momento precisou aprender a superar os obstáculos da natureza e disputar sua subsistência. Tornou-se forte e vigoroso; e desses primeiros progressos fora posto em condição de realizar os demais com mais rapidez.

Seria ao adentrar em sociedade, onde os aparatos técnicos e pragmáticos facilitam a vida, que os homens teriam enfraquecidos na medida em que se afastam de suas naturais disposições e capacidades. Para crítico de nada adianta se os homens, carecendo de força e vigor, atributos da *virtude*, validarem-se de “vis ornamentos”, já que, decerto, estes homens, desprovidos do preparo da natureza, mais estariam na tentativa de “dissimular deformidades” (Rousseau, 2017, p.39).

Naturalmente o homem é bom e amigo de sua espécie, entretanto, uma “triste e contínua experiência dispensa a prova de que os homens são maus”. “O que então pode tê-lo depravado a esse ponto, senão as mudanças sobrevindas em sua constituição, os progressos que ele fez e

o conhecimento que adquiriu?” (2017, p.117). A constatação de que a maioria dos males são nossas obras ocorre, simultaneamente, ao afastamento da maneira de viver simples e solitária que nos era escrita pela natureza⁷⁶⁰. Dentro da sociedade, quando a “razão do particular” é a que dita as máximas, em detrimento da “razão pública”, as relações interesseiras ganham espaço e as vantagens passam a residir no prejuízo do outro. Em nota, analisa Rousseau:

Admirem o quanto quiserem a sociedade humana, nem por isso será menos verdadeiro que ela leva necessariamente os homens a se odiarem à medida em que seus interesses se cruzam, a se prestar mutuamente serviços aparentes e a se causar na verdade todos os males inimagináveis. O que se pode pensar de uma relação em que a razão de cada particular lhe dita máximas diretamente contrárias às que a razão pública prega ao corpo da sociedade e em que cada um encontra seu ganho na desgraça alheia? Não há talvez um só homem abastado cuja morte seus herdeiros ávidos e muitas vezes seus próprios filhos não desejem em segredo; não há um navio no mar cujo naufrágio não tenha sido uma boa notícia para algum negociante; não há uma casa em que um devedor de má-fé não tenha querido queimar com todos os documentos que ela contém; não há um povo que não se rejubile com os desastres dos seus vizinhos. Assim, encontramos nossa vantagem no prejuízo de nossos semelhantes e a perda de um faz quase sempre a prosperidade do outro (2017, p.117-118).

4.1 Das paixões: o “amor de si” e o “amor-próprio”

As paixões naturais são os principais mecanismos da conservação do homem. As hipóteses da razão compreendem como sempre bom, no sentido de sempre em conformidade à harmonia do estado de natureza, o *amor de si*. Esta paixão inata, que precede todas as outras, mecanicamente, consente o sentimento primitivo do homem de auto conservação e, conseqüentemente, de conservação daquilo que o conserva.

A fonte de nossas paixões, a origem e o princípio de todas as outras, a única que nasce com o homem e nunca o abandona enquanto ele vive é o amor de si; paixão primitiva, inata, anterior a todas as outras e de que todas as outras não passam, em certo sentido, de modificações [...] estando cada qual encarregado de sua própria conservação, o primeiro e mais importante de seus cuidados é e deve ser zelar por ela continuamente; [...] é preciso, portanto, que nos amemos para nos conservarmos, é preciso que nos amemos mais do que qualquer outra coisa, e, por consequência imediata do mesmo sentimento, amamos o que nos conserva. (Rousseau, 2014, p.288).

Contudo, considerando ser natural aos homens o fato de possuir paixões, podemos concluir ser um bom raciocínio considerar que todas paixões nos homens são inatas? Será que

⁷⁶⁰ Sobre a causa dos males, examina Rousseau: “A externa desigualdade na maneira de viver, excesso de ócio para uns, excesso de trabalho para outros, a felicidade de atizar e de satisfazer nossos apetites e nossa sensualidade, os alimentos demasiado rebuscado dos ricos, que os nutrem com sucos caloríferos e os acumulam de indigestões, a má alimentação dos pobres, que muitas vezes até lhes falta, o que os leva a sobrecarregar avidamente seu estômago quando comem, as noitadas, os excessos de toda sorte, os arrebatamentos imoderados de todas as paixões, os cansaços e o esgotamento do espírito, os desgostos e pesares incontestáveis que sentimentos em todos os estados e que corroem perpetuamente as almas – eis as funestas provas de que a maioria dos nossos males são obra nossa e que nós evitaríamos quase todos eles se conservássemos a maneira de viver simples, uniforme e solitária que nos era escrita pela natureza” (Rousseau, 2017, p.42).

paixões há paixões adquiridas em sociedade? Ou, até mesmo, podemos afirmar que tais paixões são sempre vantajosas e boas?

O gosto pelas Letras, quando nasce da ociosidade e do ímpeto de distinguir-se dos outros homens, simboliza sempre um início de degeneração da humanidade. Frente a isto, Rousseau fundamenta sobre uma outra característica de seu tempo: o sentimento de *amor-próprio*, relativo às sociedades e “que tem sua fonte em comparações” (Rousseau, 2017, p.142), dado que, nesta condição, o homem sempre está se comparando com os outros para dá mais atenção a si mesmo.

A primeira paixão, o *amor de si*, suscitada pela contínua amplitude das relações, logo, configura-se como condição constitutiva fermentadora das demais paixões. Embora Rousseau demarque as benevolências das paixões naturais, o autor atenta aos danos avindos das “modificações” que, enquanto certos tipos de paixões “posteriores” e não naturais, em certo sentido, são incitados nos moldes das necessidades e das opiniões. Ou, melhor restringindo: modificações que são frutos do aprimoramento das ações dos homens sobre a natureza. É à luz de tais modificações, portanto, que o homem se vê distante da natureza e põe-se em contradição consigo mesmo.

O *amor de si*, agora moderado por essa própria capacidade de desenvolvimento do homem sobre si, modifica-se em *amor-próprio*. Longe de vir da natureza, a vaidade e o egoísmo, fruto das paixões irascíveis nascidas deste novo sentimento, consente o ponto de partida das atividades dos homens. Uma breve distinção feita por Rousseau, entre a paixão primitiva e as suas modificações nos liames da sociabilidade, alertam aos perigos desse sentimento que, não sendo natural, é implantado no coração dos homens:

O amor de si, que só a nós mesmo considera, fica contente quando nossas verdadeiras necessidades são satisfeitas, mas o amor-próprio, que se compara, nunca está contente nem poderia estar, pois esse sentimento, preferindo-nos aos outros, também exige que os outros prefiram-nos a eles, o que é impossível. [...] vereis de onde vem ao nosso amor-próprio a forma que acreditamos ser-lhe natural, e como amor de si, deixando de ser um sentimento absoluto, torna-se orgulho nas grandes almas, vaidade nas pequenas, e em todas elas alimenta-se sem parar à custa do próximo. (2014, p.289-291).

É, então, a propósito do convencido trono da opinião, tramado sob preceitos do irrefletido método dos povos instruídos e policiados, que se tem [uma das] as principais causas da degeneração das raças. Os homens, assim, submetidos ao império da polidez e postos em contradição consigo mesmo, baseiam sua própria existência apenas nos juízos de outros.

É daí, portanto, que a percepção da depravação no coração humano provinda das novas necessidades constitui-se, simultaneamente, com a identificação de uma imaginação, nesse

contexto, corrompida pelos vícios de uma sociedade gestada por pretenciosos. Acerca disto, cito Rousseau:

[...] os jovens corrompidos desde cedo e dados às mulheres e à farra eram inumanos e cruéis; o ardor do temperamento tornava-os impacientes, vingativos e furiosos; a imaginação, repleta de um só objeto, furtava-se a tudo o mais; não conheciam nem piedade, nem misericórdia; teriam sacrificado o pai, a mãe e o universo pelo menor de seus prazeres (2014, p.300)

4.2 Lazer e Trabalho: festa pública e crítica ao teatro de classe francês

A crítica política objetada por Rousseau às convicções do seu tempo, é, também, uma crítica que se amplia às dimensões do teatro de classe francês, onde os palcos tornaram-se ideais para as propagandas Iluministas⁷⁶¹. À sua maneira, o teatro no Século das Luzes deixou de ser o lugar onde todos da cidade juntavam-se para que seguramente pudessem refletir o próprio destino apresentado sobre a cena – como nos gregos antigos –, para tornarem-se locais de luxo, com “espectadores melindrosos”, e para poucos. Não há dúvidas de que o poder de sonogação do discurso, ocultando as diferenças, atravessasse os espetáculos teatrais iluministas, cujo sua habilidade em disfarçar a divergência social, facilmente, determinaria os lugares dos melhores Espíritos para constituir uma alta cultura.

Essencialmente, é do elo entre a *natureza* e a *moral*, quando assegurado pela *bondade natural* do homem, que Rousseau compreende a poesia enquanto capaz de revelar as verdades acobertas pelas convenções e pelos preconceitos sociais. Ao identificar no teatro antigo a expressão mais “natural” da poesia, é que o autor aproxima o progresso da civilização moderno a uma “despotização dos costumes” e, conseqüentemente, uma “perda ético-estética” (Prado Jr., 2018, p.267).

Para Rousseau, a cena ilusória do teatro de classe francês conotaria um elevado grau de afastamento do natural, pois, na classificação drástica entre palco e plateia, o homem logo encontra-se afastado de seu próprio espetáculo. Isto é, ao invés de ser autor de seu próprio espetáculo, o homem vivencia apenas encenações, como um mero espectador. Com efeito, quando na relação palco-plateia, os liames da sociabilidade são enfraquecidos ou desaparecem

⁷⁶¹ Embora a Grécia Antiga não seja tida como exemplo de bons costumes – com exceção de Atenas, que não aceitava o teatro –, para o crítico, as tragédias e comédias antigas ainda seriam melhores que as modernas; visto que, como foram inventadas pelos próprios gregos e, assim, não tinham determinadamente um sentimento de desprezo por uma condição que ainda não se conheciam, os teatros não eram levantados sob “interesses” e “avarezas”, e não se limitavam em “prisões obscuras” ou “cenas mesquinhas”. A partir dessa relação, entende o genebrino: “Enfim, seus espetáculos não tinham nada da mesquinha dos de hoje. Seus teatros não eram construídos pelo interesse e pela avareza; não estavam encerrados em obscuras prisões; seus atores não tinham necessidade de fazer os espectadores pagarem para contribuição, nem de contar, com o canto de olho, as pessoas que viam passar pela porta, para estarem seguros de seu jantar” (2015, p.108).

com operações fundamentais, incorporadas nos espetáculos, para a limitação da representação e, assim, montar um ambiente favorável para a dominação dos homens. Sobre tal relação, entende Bento Prado Júnior:

Os liames que o teatro tece, em Paris, são bem estreitos, mas retiram toda sua coesão da malha mais universal que dissolvem. [...] Ocultação da diferença. A operação do teatro consiste em limitar a representação e em segurar, por isso mesmo, a dominação. Mais uma obra-prima da política moderna (2018, p.318).

Nesse sentido, é notório o tom político que perpassa as considerações de Rousseau sobre o teatro moderno. Sem dúvidas, a decadência de que atenta o autor supõe, senão, os seguimentos tomados por uma humanidade que, tolhida no universo da artificialidade, configuram-se distantes do *trabalho* e da *natureza*.

Quando refletindo os efeitos dos espetáculos teatrais em uma cidade, e reconhecendo que os homens, com isso, trocariam a “realidade pelas aparências”, e que “arruinar-se-iam no momento em que pretendessem brilhar”, o pensador atenta para os lazeres do teatro classista francês enquanto danosos à ordem e coesão da vida e do *trabalho*, uma das fontes dos prazeres do homem, quando na cidade. Analisa Rousseau:

A condição de homem tem seus prazeres, que derivam de sua natureza, e nascem dos trabalhos, dos relacionamentos, das necessidades; e esses prazeres, tanto mais doces quanto mais sã é a alma de quem os frui, tornam aquele que deles sabe gozar pouco sensível a todos os outros prazeres. [...]. Assim, vemos constantemente que o hábito do trabalho torna a inatividade insuportável, e uma boa consciência acaba com o gosto pelos prazeres frívolos: mas é o descontentamento consigo mesmo, é o peso da ociosidade, é o esquecimento dos gostos simples e naturais que tornam tão necessária uma diversão estranha (2015, p.44).

Frente a recusa à cena privada, afirmando que esta seria inútil e vaga dentro de uma República e que a levaria ao ócio e tragédias, que o crítico acentua de uma de suas singelas lições: a de ensinar aos homens que existem semelhantes. Na mesma linha, o autor reconhece a festa pública, produzida ao ar livre, enquanto a possibilidade para o cultivo de um sentimento cívico de um povo; visto que, nestas celebrações, as pessoas não precisam de personagens ou espectadores e vivenciam os seus próprios espetáculos.

Dando a todos a mesma importância, festa coletiva jamais seria confundida com um aspecto educativo, mas sim de lazer e distração. Neste contexto de construção de uma identidade coletiva, o homem, estando direcionado às suas paixões ternas e afetuosas, e de coração dispostos aos espíritos humanos, reconheceria de que não foi feito para viver sozinho.

5. CONCLUSÃO

É discutindo o etnocentrismo das Luzes que Jean-Jacques Rousseau reconhece o quanto a modernidade carrega em si mesma um amargo destino para a humanidade. A antítese é de que o homem moderno se afasta a largos passos de seu estado natural. Tornando-se, assim, incapaz de perceber os fatores catastróficos que permeiam o desenvolvimento social, uma vez que, em sociedade, estão distantes de suas íntimas e verdadeiras determinações instintivas.

A natureza comanda todos os animais, e os animais a obedecem, ao passo em que somente o homem se manifesta nesta condição na posição de agente livre. E é na consciência da liberdade que se manifesta a espiritualidade da alma; sentir, perceber, querer ou não querer, desejar e temer, logo, serão as primeiras operações da alma. Na força do querer, entendemos o homem como artífice de si mesmo; e, desta circunstância, de poder ponderar sobre do que deve e o que não deve fazer, surge que surge a moralidade.

O animal, agindo por instinto, raramente se distanciará da regra que lhe é prescrita ainda que fosse vantajoso. Já os homens, por um ato de liberdade, quando dissolutos “se entregam a excessos que lhes causam a febre e a morte, porque o espírito deprava os sentidos e a vontade ainda fala quando a natureza se cala” (Rousseau, 2017, p.45).

Quando no estado de natureza, sob os limites do instinto e da razão para se proteger de qualquer mal que o ameaça, o homem dispõe de um outro sentimento natural que o impede de fazer o mal a quem quer que seja: a *piedade natural*. Sem ser movido pela moral, e depois de já ter sofrido em algum momento da vida, o homem no estado de natureza é levado sem reflexão a socorrer o seu semelhante que sofre. Mesmo sem o conhecer.

Para que os homens não se tornassem monstros, a natureza dispôs a *piedade natural* para apoiar a razão. É deste sentimento natural, responsável por moderar a atividade do *amor de si* em cada indivíduo, que se determina as leis, os costumes e as virtudes primordiais para a conservação mútua de toda espécie. Entretanto, no homem civilizado este sentimento se torna mais fraco.

E é por falta de ter distinguido suficientemente as ideias e percebido o quanto esses povos já estavam longe do primeiro estado de natureza que muitos se apressaram em concluir que o homem é naturalmente cruel e que necessita de regras para abrandá-lo, ao passo em que nada é tão doce quanto ele em seu estado primitivo, quando posto pela natureza a distâncias iguais da estupidez dos brutos e das luzes funestas do homem civilizado (Rousseau, 2017, p.78).

As considerações antropológicas deixadas por Rousseau, quando analisa a relação *natureza e cultura*, caminha de modo antagônico aos trabalhos de seus contemporâneos

“moralistas” e “historiadores”. Ao desnudar o homem de suas máscaras sociais, para conhecê-lo em sua própria natureza, é possível notar que o homem é bom por natureza, e que é o sentimento de existência, o impulso que firma os laços de alteridade. Será com base neste princípio que o *eu* vai conservar os laços com o *outro*, e desenvolver os demais sentimentos naturais à relação: o amor, a amizade, a comiseração, a piedade.

O “olhar do outro” revela uma inquietação antropológica que dialoga para a linha referente à interdisciplinaridade da ética, estética e da filosofia política. A condição de alteridade, quando convida o homem a questionar as suas próprias visões e experiências de mundo, é essencial para o surgimento de novos espaços, e para construções de novos diálogos e entendimentos. Entender o *outro* como um ser sensível e distinto, com suas íntimas paixões e necessidades próprias, atrelado ao reconhecimento do *eu* como sendo também um *outro*, é parte fundamental para o exercício da alteridade.

A questão da alteridade também surge na relação entre o indivíduo e o Estado. Onde este, com a função de atender a vontade geral, deve ser entendido como uma entidade surgida para assegurar a liberdade e a igualdade coletiva e individual. Pressupondo, desse modo, uma relação de respeito, confiança e intimidade entre o indivíduo e o Estado.

Talvez, um governo democrático sabiamente moderado conforme suas necessidades, onde os interesses individuais correspondessem a um interesse maior e de o bem comum, esteja próximo do que pensa Rousseau. O que Rousseau supõe é que se os particulares de uma República se conhecessem tão intimamente, unidos por um interesse geral, e protegidos pela lei criada por eles mesmos, estariam todos preparados para perceber e combater aquele que de fora ousasse qualquer má intenção contra o grupo.

Eu gostaria de nascer num país em que o soberano e o povo tivessem um só e mesmo interesse, para que todos os movimentos da máquina sempre tendessem à felicidade comum; como isso não pode ser feito a não ser que o povo e o soberano sejam a mesma pessoa, segue-se que eu gostaria de nascer num governo democrático, sabiamente moderado“ (Rousseau, 2017, p.10)

E são dessas contribuições etnológicas que se tem a possibilidade de afirmar hoje que o “eu é um outro”. Nesta filosofia da sensibilidade, não se trata, portanto, de afirmar um “eu”, sob o etnocentrismo moderno, como nos postulados cartesianos – da interioridade à exterioridade. Mas, de constatar o *eu* a partir da experiência do *outro* externo.

Consciente de olhar para o *outro*, o homem passa agir em função deste e busca, assim, trabalhar viver não para si, mas sim para a vida com o *outro*. É aqui que se encontra a

possibilidade de renovação dos interesses humanos por meio do sentimento pertencimento. Onde os laços sociais se configuram enquanto essência do corpo político.

REFERÊNCIAS

DIDEROT, Denis; D'ALEMBERT, Jean le Rond. **Enciclopédia, ou Dicionário razoado das ciências, das artes e dos ofícios**. Volume 5: Sociedade e artes; organização Pedro Paulo Pimenta, Maria das Graças de Souza; tradução Maria das Graças de Souza... [et al.]. – I. ed. – São Paulo: Editora Unesp, 2015.

MONTESQUIEU, Charles de Seconder, Barão de. **O Gosto**. Tradução e Posfácio: Teixeira Coelho. São Paulo: Iluminuras, 2005.

PRADO JR, Bento. **A retórica de Rousseau e outros ensaios**; organizado por Franklin de Mattos. – São Paulo: Editora Unesp, 2018.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Carta a D'Alembert sobre os Espetáculos**. Tradução: Roberto Leal Ferreira. – 2ª ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2015.

_____. **Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens**. Tradução de Eduardo Brandão. – Iª ed. – São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2017.

_____. **Discurso sobre as Ciências e as Artes**. Tradução, introdução e notas Laurent de Saes – São Paulo: Edipro, 2018.

_____. **Emílio, ou, Da Educação**. Tradução Roberto Leal Ferreira. – 4ª ed. – São Paulo: Martins Fontes - selo Martins, 2014.

_____. **Prefácio de Narciso ou o amante de si mesmo**. Tradução: Lourdes Santos Machado; Introdução e notas de Paul Arbousse-Bastide e Lourival Gomes Machado e consultoria de Marilena Chauí. 2. ed. Os Pensadores, São Paulo: Abril Cultural, 1978.

O EXISTENCIALISMO SARTRIANO E O INCONSCIENTE FREUDIANO: PARA ALÉM DE UMA OPOSIÇÃO IRREDUTÍVEL, É POSSÍVEL UMA RELAÇÃO CONJUNTIVA ENTRE TAIS PERSPECTIVAS?

Micharlany Penha Amaral
Graduando em Filosofia
micharlany1@hotmail.com
UFMA

RESUMO: É a partir de uma oposição de perspectivas e de uma possível conciliação entre elas que surgiu a ideia de elaboração deste trabalho. Com o objetivo de propor a possibilidade de uma relação de conjunção entre a perspectiva existencialista postulada por Jean-Paul Sartre, e o inconsciente psíquico postulado por Sigmund Freud. Visando a superação da literalidade da leitura sartreana do inconsciente freudiano, e da literalidade da leitura freudiana do existencialismo sartreano, pretendemos apresentar uma proposta que possa trazer uma correlação em que haja pontos de convergência entre essas perspectivas. Uma proposta que aponta para uma teorização que nos remeta a uma pragmática, que considere ambas perspectivas, um posicionamento que possibilite uma passagem para além dessa oposição, que busque encontrar um campo comum entre essas perspectivas. Segundo Sartre, Freud, ao postular sobre o inconsciente como uma instância influenciadora nas ações do homem (sujeito para a psicanálise), a psicanálise dá suporte para este homem que, estaria usando de má-fé, e isso justificaria as suas ações. Para refutar a radicalidade desse argumento trazido por Sartre, contra-argumentaremos a partir da perspectiva freudiana do inconsciente, do recalque e da pulsão. Já a possível conciliação entre elas, será apresentada a partir da possibilidade que a clínica psicanalítica trás, do comparecimento de um sujeito, sujeito este que possa tomar tanto a palavra quanto suas ações em nome próprio. Metodologicamente, será utilizada a análise de texto, usando como principais referências o artigo *Sartre, Freud e a oposição entre má-fé e inconsciente* elaborado pelo Professor Malcom Guimarães Rodrigues da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. Onde ele problematiza a leitura freudiana feita por Jean Paul-Sartre e aponta para a superação dessa oposição. *O ser e o nada*, texto em que Sartre apresenta a sua crítica ao inconsciente freudiano, relacionando-o com a má-fé no que tange as ações realizadas pelo homem. Quanto a perspectiva freudiana do inconsciente, tomaremos como principais referenciais teóricas: Conferências introdutórias à psicanálise, Fundamentos da clínica psicanalítica e Observações sobre um caso de neurose obsessiva - O homem dos ratos. Onde a partir dessa base referencial, daremos sustentação a tese sobre a existência do inconsciente, do que se encontra recalado nele, da operação das pulsões e as suas implicações nas ações ou atos, e omissões do sujeito. A partir daqui, proporemos uma conjunção que possa superar a rigidez opositiva entre essas duas perspectivas.

Palavras-chave: Freud; Sartre; Inconsciente; Existencialismo.

1. INTRODUÇÃO

A questão aqui apresentada é sobre a possibilidade de uma relação de conjunção entre a perspectiva existencialista postulada por Jean-Paul Sartre, e o inconsciente postulado por Sigmund Freud. Visando uma subversão dessa relação opositiva e apontando para uma relação conjuntiva entre as duas perspectivas.

A partir de uma superação da literalidade da leitura sartreana do inconsciente freudiano, apresentamos uma proposta que possa trazer uma convergência entre tais oposições. Uma proposta não puramente teórica, mas também que nos remeta a uma pragmática existencialista. A partir desta elaboração, propomos um posicionamento que possibilita uma passagem para além de tal oposição, que busque um campo comum entre essas perspectivas.

Em sentido lato, o ponto de oposição entre Sartre e Freud está na existência - ou não - do inconsciente. Porém o propósito aqui não é provar a existência do inconsciente, ainda que esta questão - inevitavelmente - venha a comparecer neste trabalho, mas é mostrar que há sim uma possibilidade de redução dessa oposição pela via existencial.

2. O QUE É O INCONSCIENTE FREUDIANO?

O inconsciente para Freud é um postulado fundamental em que toda a sua teoria é elaborada a partir dele. Enquanto Sartre o nega, refutando a possibilidade desse dualismo psíquico consciente/inconsciente. Para Sartre, ao tentar justificar suas ações a partir do inconsciente freudiano, o homem estaria usando de má-fé. Em *O ser e o nada*, (SARTRE, 2011, p. 90/95) vai dizer que: “Aquele que se afeta de má-fé deve ter consciência (de) sua má-fé, pois o ser da consciência é consciente de ser”.

Mas para tanto continuaremos construindo o nosso percurso teórico a partir do inconsciente freudiano. A descoberta do inconsciente por Freud inaugurou de forma *sui generis* um novo campo do saber - que vai na contramão do que o racionalismo cartesiano propõe - e um novo entendimento das relações sociais, ou laço social. A princípio, Freud propõe em “A interpretação dos sonhos” a organização do aparelho psíquico em consciente (eu), pré-consciente e inconsciente (Isso) (FREUD, 2018), postulando algo até então inédito no campo do conhecimento sobre o psiquismo humano.

Mas retomemos a pergunta: O que é o inconsciente freudiano? Segundo Michel Plon e Elizabeth Roudinesco (PLON, ROUDINESCO, p. 375, 1998), “Em psicanálise o inconsciente é um lugar desconhecido pela consciência: uma “outra cena””. Esta “outra cena”, se refere aos conteúdos recalçados no inconscientes a partir das nossas experiências com a linguagem, ou no campo dela.

Em sua primeira tópica, Freud postula o inconsciente como uma instância psíquica, ou um sistema (Incs), que formam os conteúdos recalçados que estão ausentes em outras instâncias, a saber pré-consciente (Pcs) e consciente (Cs). Já na segunda tópica a concepção de

inconsciente enquanto instância é abandonada para dar lugar a outros postulados teóricos como *eu, isso* e *Super – eu*.

A partir daqui, podemos avançar em nossa elaboração, dizendo que no inconsciente freudiano os seus conteúdos recalçados são convertidos em atos a partir das pulsões. E a partir dessa energia pulsional - energia esta formada a partir dos desejos primordiais da infância recalçados no Complexo de Édipo - buscam retornar à consciência e ao ato.

Para compreendermos o inconsciente, é fundamental sabermos que ele não se encaixa nos parâmetros do racionalismo cartesiano. Sobre isso, no Seminário 15, o psicanalista francês Jaques Lacan, vai dizer: “O homem é ali onde não pensa e pensa onde não é” (LACAN, s.d.). Essa afirmativa faz oposição ao pensamento racional cartesiano (*Cogito ergo sum*). Aqui Lacan se refere ao “desengano” com a racionalidade em sua forma totalizante, desvendado pela psicanálise e seu inconsciente. Fazendo assim, uma subversão da máxima cartesiana.

3. A REFUTAÇÃO DE SARTRE AO POSTULADO FREUDIANO SOBRE O INCONSCIENTE

Para melhor compreendermos a oposição colocada por Sartre, consciente versus inconsciente, precisamos novamente nos reportar a René Descartes. Já que o existencialismo tem suas bases estruturadas no racionalismo cartesiano. É Descartes que faz um corte epistêmico na forma medieval de se conceber o conhecimento. Forma esta que leva em conta a metafísica, a patrística e principalmente a escolástica, esta que se tornaria uma metodologia pedagógica oficial que se estabeleceria a partir do século XII. Em oposição a essa herança medieval, Descartes apresenta uma nova forma racional de se pensar o homem e o conhecimento.

Partindo dessa perspectiva, Sartre imputa à psicanálise uma espécie de redução radical. Para ele, ao apontar que o inconsciente conduziria o homem a ações fora do campo da racionalidade, ela daria cobertura aos atos de má-fé realizados por ele. Nesta perspectiva, Sartre acusa a psicanálise de ser no mínimo conivente, de dar sustentação a má-fé, ou até mesmo de ela própria agir de má-fé (SARTRE, 2011).

Nos referindo ao que Sartre considera como um dualismo psíquico freudiano (consciente/inconsciente). Ele vai dizer que a mentira (má-fé), é sustentada por essa concepção dualística. E ainda que, na interpretação psicanalítica, usa-se a hipótese de uma censura, como uma linha de demarcação, com o propósito de reestabelecer a dualidade do enganador e do enganado (SARTRE, 2011).

Quanto à resistência do paciente ao analista no processo terapêutico, Sartre entende que tal resistência é da ordem do consciente e não do inconsciente. E ainda afirma que os casos clínicos relatados por Freud testemunham uma má-fé patológica.

4. A REDUÇÃO DESSA OPOSIÇÃO RADICAL: HÁ A POSSIBILIDADE DE UMA CONCILIAÇÃO?

É importante destacarmos que o inconsciente freudiano não surge de uma especulação ou suposição a partir de “meras” observações, mas sim a partir da experiência clínica, é ela que corrobora o postulado freudiano. Ao contrário do que Sartre afirma, a psicanálise em sua vertente clínica-terapêutica aposta na tomada de responsabilidade do sujeito diante das suas decisões e ações, a partir da sua travessia analítica. É o que ela chama de tomar a palavra em nome próprio, a palavra e suas ações, podemos assim dizer.

Sartre toma o conceito dos três *ek-stases* temporais para descrever a mudança na teoria do tempo, a partir de sua leitura de Martin Heidegger. Ele vai usar para definir os estágios/estados da existência do homem, mas precisamente “o sou o que fui” (o homem dependente de seu passado), e o “não sou o que fui” (o homem independente de seu passado).

De fato o homem insiste em alcançar a sua liberdade e em sua recriação perpetua, em um dever. No entanto, o que nos parece é que, segundo Sartre a psicanálise situa o homem em uma condição de engessamento, ou seja, a de “eu sou o que fui”.

Mas não é essa a proposta clínica da psicanálise, e sim a de que a partir da sua análise pessoal, o homem possa se tornar sujeito de si. Ou melhor, que o sujeito desejante, ou sujeito do gozo, sujeito este que deseja se desalienar do campo do outro, compareça, se autorize e se implique em suas decisões. Que este venha a fazer o uso singular dos significantes da linguagem do outro que o atravessam.

Tomando como referência os *ek-stases* temporais citados pelo pensador existencialista, a psicanálise vem propor que a partir da sua clínica, este sujeito possa tomar a palavra e a ação em nome próprio, e assim dizer, “não sou o que fui”. Separando-se do outro, abandonando essa posição de “ser-Para-outro”, de uma relação sadomasoquista com o *Super – eu*, este que é uma instância do aparelho psíquico que exerce a função de dominação, controle e julgamento moral do *eu*.

É aqui que nós apontamos para uma superação da oposição radical entre essas duas perspectivas, propondo uma forma de redução desse antagonismo. Onde o sujeito após a sua travessia analítica, possa tomar uma posição existencialista, possa ser um sujeito de si, tomando

as próprias palavras do Sartre, um “ser-Para-si”. Tal “conciliação” se encontra em um posicionamento existencialista do homem tanto na perspectiva sartreana quanto na freudiana.

E essa possibilidade psicanalítica em Sartre encontra no capítulo 2 do *Ser o e o nada*, (*A Psicanálise existencial*). Aqui Sartre vai propor uma “outra psicanálise” que descartaria a existência do inconsciente. Porém, em Freud a descoberta fundamental que inaugura a Psicanálise é o inconsciente, este por ser condição *sine qua non* para ela, jamais poderá ser descartado como pretende Sartre.

Nesta parte do seu livro Sartre vai dizer que a decifração das condutas do homem deve ser feita a partir das regras de um novo método, e esse método se chama psicanálise existencial, sobre esta ele afirma:

O princípio desta psicanálise consiste na assertiva de que o homem é uma totalidade e não uma coleção; em consequência, ele se exprime inteiro na mais insignificante e na mais superficial das condutas - em outras palavras: não há um só gesto, um só tique, um único gesto humano que não seja revelador (SARTRE, p. 695, 2011).

Não obstante a essa conclusiva de Sartre, a psicanálise freudiana propõe que toda a expressão humana é carregada de insignificantes. O que podemos perceber aqui é uma convergência, ou eu poderia dizer o que o Sartre propõe é algo que já existe na psicanálise freudiana, e não uma outra psicanálise com um método diferente. O equívoco de Sartre está em como ele classifica a psicanálise - inclusive chamando-a de psicanálise empírica - como um saber que tem como objetivo decifrar os comportamentos humanos e conceitua-los (SARTRE, 2011).

Outro esquivo cometido por Sartre é, o entendimento de que a psicanálise pressupõe uma ação mecânica do meio sobre o sujeito, a partir da estruturação do psiquismo do sujeito postulado por Freud (Complexo de Édipo), como um “ser-Em-si” e não como um “ser-Para si”. A psicanálise considera sim um comportamento que aponta para essa relação primordial edípica. Porém é aqui que entra a proposta clínica da psicanálise, uma proposta de superação dessa “repetição” em direção a outras elaborações, que – para efeito conciliatório – nós poderíamos até classificar como uma transposição do estado de “ser-Em-si” para um estado de “ser-Para-si”.

Sartre também comete um erro ao ignorar a libido e a vontade de poder (pulsão) enquanto características universais a todos os homens (SARTRE, 2011). Já que o homem é um homem de vontades, inclusive de vontade de viver e de não mais viver. O que torna esse pensamento de Sartre equivocado é essa radicalidade do homem enquanto ser que só deve considerar o tempo presente (“ser-Para-si”), sem considerar uma estrutura. Estrutura esta não

essencialista, mais que é constituída a partir das suas relações, que inevitavelmente o atravessam.

O racionalismo sartreno não abre precedência para uma atravessamento ou captura do sujeito pelo outro, ou melhor, pelas suas experiências com e neste outro, Sartre vai dizer que:

O meio só poderá agir sobre o sujeito na medida exata em que este o compreende, ou seja, em que este o transforma em situação. Portanto nenhuma descrição objetiva dessa meio poderá nos servir. Desde a origem, o meio concebido como situação remete ao Para-si escolhedor, exatamente como o Para-si remete ao meio pelo seu ser no mundo (SARTRE, p. 700, 2011).

Em nosso entendimento, o sujeito Para-si aqui apresentado por Sartre, não é influenciado pelo seu passado. A sua história de vida, que inclui as suas condições sociais, políticas, culturais e econômicas, não teriam nenhuma implicação em suas decisões e atos. O que para a psicanálise são fundamentalmente relevantes. Sendo assim, concluímos que, nesse sentido posto por Sartre esse ser Para-si séria um ser a-histórico.

5. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E CLÍNICAS: UM CLÁSSICO CASO CLÍNICO FREUDIANO, *O HOMEM DOS RATOS*

Para corroborar o postulado freudiano do determinismo psíquico, a partir dos conteúdos recalçados no inconsciente do sujeito. Vejamos agora um dos clássicos casos clínicos apresentado por Freud, conhecido na literatura psicanalítica como *O Homem dos Ratos*. Um emblemático caso que se deu em 1907, diagnosticado como uma neurose obsessiva grave.

O “homem dos ratos” (como assim Freud o cognominou) passou por situações sintomáticas que abalaram de forma importante a sua vida. Ele imaginava que algo de ordem grave estava para acontecer na vida do seu pai e de uma moça pela qual ele tinha muito afeto. A partir das anotações sequenciadas do andamento do caso em seu diário clínico, Freud foi elaborando o seu entendimento do caso e desvelando a sua estrutura para construção do diagnóstico e seu conseqüentemente tratamento diferencial.

Para corroborar a tese aqui apresentada, iremos discorrer um pouco sobre a vida pregressa do “homem dos ratos”, o recalque instaurado em seu inconsciente e suas conseqüências em sua vida adulta. A sua constituição psíquica foi afeada pela relação distanciada que os seus pais mantinham. Causando-lhe mudanças de ordem imaginária, o que afetou a sua percepção da realidade.

Outro fator fundamental para a construção da sua estrutura obsessiva, foi a iniciação sexual precoce do paciente por uma jovem e bonita governanta da sua casa (a partir dos quatro ou cinco anos de idade, apesar do seu primeiro coito ter se dado de fato só na fase adulta). Mas

tarde essas experiências vieram seguidas de pensamentos repressores e obsessivos em relação a sua sexualidade. Ele fantasiava que seus pais lhe adivinhassem os pensamentos. Como relata o próprio paciente a Freud (FREUD, p. 15, 2013): “Meus pais sabiam dos meus pensamentos, e a explicação que dava pra mim mesmo é que os havia falado sem ouvi-los. Vejo aí o começo da minha doença”.

O seu pai tinha sido um suboficial do exército, mas a sua alta patente não correspondia a sua valorização ante os seus pares. Outro elemento relevante nessa história é que, o casamento do seu pai com a sua mãe tinha sido um casamento por conveniência. Devido a fortuna herdada por esta, o que possivelmente daria o prestígio pleiteado pelo seu pai.

Sua mãe sempre – em tom de brincadeira – se referia a um antigo relacionamento do seu marido com uma garota pobre e bela, por quem ele teria se apaixonado antes do seu casamento. O que caía ao marido como uma espécie de tortura, ainda que este fizesse pouco caso dessa relação passada ele se sentia provocado por ela.

Um outro fato ocorrido na vida do seu pai merece ser destacado. Quando era suboficial, perdera todo o dinheiro do seu regimento que estava sob a sua tutela. Dinheiro este que foi ressarcido a partir de um empréstimo concedido por um amigo. O fato é que, depois desse episódio este amigo não foi mais encontrado, e o seu pai não pode fazer o pagamento dessa dívida. Isto também trouxe um grande problema para o “homem dos ratos” quanto a imagem que construiu do seu pai, caracterizando o seu pai como um homem fracassado financeiramente, que nem mesmo era capaz de pagar uma dívida adquirida com um amigo.

Algo que aponta para o que chamaremos de “determinismo neurótico” é, o fato de que a relação garota rica/garota pobre que o seu pai teve no passado é reproduzida por ele ao se envolver como uma empregada doméstica, quando o pai o impelia a casar-se com uma garota rica.

O estopim que levou o “homem dos ratos” ao consultório psicanalítico de Freud, foi que, quando ele participava de uma manobra militar, um oficial sádico fez-lhe um relato sobre a tortura de prisioneiros de guerra com raros entrando em seu ânus. Tal relato passou a angustia-lo a partir do medo de isso acontecer com o seu pai e a sua amada. Importante destacar aqui é que, o seu pai já tinha falecido nesta ocasião, mas mesmo assim, o seu imaginário fantasmático o perseguia reatualizando os dois casos acima citados.

Outra questão que provocou angustia nele – e é esta que quero pôr em destaque aqui, apesar deste caso ter desdobramentos interpretativos bem mais amplos – foi o fato de que, ao perder os seus óculos nesta mesma manobra militar em que o “capitão cruel” (cognome dado

pelo Freud) havia lhe falado sobre o suplício com os ratos. Ele fez o pedido de novos óculos que chegaria pelo correio. Assim que a encomenda chegou, este mesmo capitão falou que ele deveria reembolsar o tenente “A” que havia feito o pagamento pelos óculos.

Aqui acontece algo fundamental que nos leva a entender o processo de identificação e repetição tão bem descritos por Freud a partir das suas pesquisas clínicas. O “homem dos ratos” tem um impulso do desejo de não reembolsar o tenente “A”, algo que soou em sua mente como um imperativo. O que para Freud, apontou claramente para uma repetição do caso do pai não ter pago a dívida do empréstimo feito junto ao seu amigo.

Observa-se claramente aqui, a presença em forma de repetição imaginária e em ato, o retorno de dois significantes, a saber, a mulher pobre que fora namorada do seu pai, identificada na empregada por quem ele se apaixonou. E o seu pai, este ao qual ele mesmo se identifica.

Uma prova da sua identificação em uma relação psíquica com o seu pai, que mantinha este “vivo”, é expressada em uma de suas principais ideias obsessivas, quando ele dizia que se se casasse com a empregada a quem amava, uma desgraça aconteceria com seu pai (FREUD, 2013). Entendemos que, a “sombra” desse pai onipresente, comprometia-o em um posicionamento existencialista.

Há uma onipotência atribuída pelo neurótico obsessivo aos seus pensamentos e sentimentos, aos seus bons e aos maus desejos (FREUD, 2013). Sua característica essencial é adiar toda a decisão a ser tomada, principalmente nas questões amorosas. Ou por outra, são incapazes de decidirem por algo.

Em relação a esta falta de percepção dos filósofos e psicólogos sobre o inconsciente – o que leva Sartre a contestar o inconsciente freudiano -. Freud vai fazer uma crítica contundente aos seus juízos especulativos (FREUD, p. 61, 2013): “Seria desejável que os filósofos e psicólogos teorias engenhosas sobre o inconsciente, a partir do que ouvem e dizem ou de suas próprias definições convencionais, adquirissem antes as impressões decisivas que podemos obter dos fenômenos do pensamento obsessivo”. Ou seja, aqui Freud aponta nas entrelinhas que, sem a experiência clínica, ou sem que ela seja levada em consideração, é impossível compreender e teorizar sobre o inconsciente.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos elementos importantes poderíamos aqui apontar no caso do “homem dos ratos” para dar sustentação teórica à nossa tese. Mas entendemos que já temos elementos suficientes para tanto a partir do conteúdo contido neste recorte. O que caracteriza aqui uma situação

psiquicamente determinista é, a clara presença fantasmática do seu pai - mesmo depois do seu falecimento -, influenciando em suas decisões. Se faz importante destacarmos que, com o tratamento analítico, o delírio dos ratos cessou no paciente, como relata o Freud (FREUD, p. 55, 2013): “Com a solução que obtivemos acabou o delírio dos ratos”.

Se referindo a este caso, o Freud afirma que as construções obsessivas podem equivaler aos mais diferentes atos psíquicos, se manifestando enquanto desejo, tentações, impulsos, reflexões, dúvidas, ordens e proibições (FREUD, 2013). O caso aqui apresentado nos deixa bem claro que há sim um “determinismo” psíquico de ordem compulsiva no sujeito, comprovados em casos patológicos - estes chamados por Sartre de má-fé patológica (SARTRE, 2011). Isso prova o caráter investigativo da psicanálise, que levou décadas sendo elaborada e tendo os seus conceitos construídos a partir de muita pesquisa, observações, debates e rigor clínico.

O diferencial da psicanálise, ao contrário do que Sartre afirmar, e que já fora aqui apresentado é, a sua proposta elaborativa enquanto possibilidade da mudança dessa posição subjetiva que lhe causa angústia (JORGE, 2017). Que o sujeito ao fim da sua análise, possa deliberar sobre si. Ou seja, que ele se torne senhor da sua própria existência. O que caracteriza o fim de uma análise como um começo de uma nova caminhada a partir da sua autonomia subjetiva, ou poderíamos também dizer, existencialista.

REFERÊNCIAS

GAY, Peter. **Freud: Uma vida para o nosso tempo**. Tradução Denise Bottmann, 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

FREUD, Sigmund. **Obras completas volume 13: Conferências introdutórias (1916-1917)**. Tradução Sergio Telaroli, 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

FREUD, Sigmund. **A interpretação dos sonhos (1056-1939)**. Tradução Walderedo Ismael de Oliveira. 20. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

FREUD, Sigmund. **Obras incompletas de Sigmund Freud, volume 6: Fundamentos da clínica psicanalítica**. Tradução Claudia Dornbusch, 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

FREUD, Sigmund. **Obras completas volume 9: Observações sobre um caso de neurose obsessiva - O homem dos ratos (1909-1910)**. Tradução Paulo César Lima de Sousa. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

JORGE, Marco Antonio. **Fundamentos da Psicanálise de Freud a Lacan, v. 3: A prática analítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

LACAN, Jaques. **O Seminário XV: O ato psicanalítico (1967-1968)**. Não publicado.

PLON, Michel; ROUDINESCO, Elisabeth. **Dicionário de psicanálise**. Tradução Vera Ribeiro, Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

RODRIGUES, Malcom Guimarães. **Sartre, Freud e a oposição entre má-fé e inconsciente**, Revista Natureza Humana, v. 18, n 2, pp. 70-95, São Paulo, jul/dez, 2016.

SARTRE, J.P. **O ser e o nada** – Ensaio de ontologia fenomenológica. Tradução Paulo Perdigão, 20. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

O FENÔMENO DA DESIGUALDADE SOCIAL COMO FATOR PARA O ENCARCERAMENTO DA POPULAÇÃO POBRE EM MASSA NOS COMPLEXOS PENITENCIÁRIOS

Guilherme de Paulo Lima
Bacharelado em Ciências Sociais
guilherme.pl@discente.ufma.br
UFMA

RESUMO: O presente trabalho pretende apresentar a pesquisa feita pelo discente de Bacharelado em Ciências sociais no objetivo de compreender o fenômeno da desigualdade social e do encarceramento da população pobre do Estado do Maranhão como fator para a superlotação do complexo penitenciário de Pedrinhas na Década de 2010, São Luís – MA. Desta forma, este estudo se propôs a entender como o fato da violência urbana e criminalidade reproduz no crescimento das desigualdades político-sociais perante a parcela da população mais pobre da cidade de São Luís, e nas suas respectivas dimensões lógicas que relaciona estes fatores como condicionantes da problemática da superlotação do sistema carcerário maranhense no presídio de Pedrinhas. Sendo assim, os dados obtidos para este estudo foram constituídos através de artigos e pesquisas acadêmicas sobre o complexo penitenciário em São Luís na década de 2010, e na superlotação ou déficit de vagas que levaram por exemplo nas rebeliões dos anos de 2010 e 2013. Além disso, a pesquisa abordou uma análise sociológica sobre a “sociologia de violência” e o fenômeno da desigualdade social em grandes cidades, em referência de autores como Pierre Bourdieu e Loïc Wacquant. Assim sendo, a pesquisa analisa como a presença de políticas do estado neoliberal influenciam na ausência de cidadania da população pobre, que conseqüentemente leva a um exacerbado encarceramento de uma parcela que sucumbi ao processo da violência urbana que se coloca como determinante primordial do superlotação e da precarização dos complexos penitenciários no Maranhão.

Palavras-chave: Encarceramento; Desigualdade; Presídios; Superlotação.

1. INTRODUÇÃO

A problemática acerca da superlotação e da precarização nos presídios brasileiros é facilmente identificada e situada em um país que carece de políticas públicas e de investimento para a infraestrutura dos complexos penitenciários e as suas respectivas demandas vigentes. Atualmente, casos de enforcamento, fome, desnutrição, rebeliões e mortes são comuns em páginas de matérias jornalísticas e nas manchetes de vários portais de comunicação do país afora. Desta maneira, é possível observar como esse fenômeno da criminalidade e da violência exacerbada nestes locais continuam a ser um dos principais problemas de gestão pública no Brasil.

Esses fatos são acompanhados por questionamentos que geralmente apresentam para a sociedade a triste realidade nos presídios: Por que é comum ver aquelas imagens de 10 homens em uma cela? Por que ocorrem tantos assassinatos e mortes nos presídios? Por que as pessoas que vivem nestes lugares convivem com o caos generalizado? Por que a insalubridade e a

proliferação de doenças são comuns? Essas perguntas e várias outras estão presentes no meio social. Porém, análises mais aprofundadas sobre essa questão revelam a partir de um exercício de observação da realidade uma provável resposta: o fato de que esses sujeitos estão inseridos neste meio por conta de seu pertencimento a um sistema que colabora com o crescimento das desigualdades sociais, e com o aumento referente ao encarceramento em massa das populações mais pobres da sociedade.

Desse modo, este trabalho destaca essa realidade de precariedade do sistema prisional brasileiro a partir do caso do presídio de Pedrinhas, situado na região metropolitana de São Luís (Maranhão), e na sua inerente relação com os dados de desigualdade social e pobreza da região, identificando como essa problemática se coloca em relação à realidade nos presídios, com suas inúmeras falhas e na produção de estereótipos que estão presentes na sociedade atual.

O encarceramento da população pobre em massa decorre de um sistema político e econômico que acentua as desigualdades entre as classes sociais do país, em referência ao difícil acesso dos cidadãos aos serviços públicos básicos, como saúde, educação, habitação e infraestrutura urbana, submetendo os indivíduos a diversas realidades, entre elas o mundo da criminalidade, que conseqüentemente reproduz mecanismos de violência em diversos contextos e lugares. Sendo assim, o estudo tem como objetivo central averiguar se a violência e a criminalidade urbana têm suas origens na segregação social/econômica dos indivíduos, que posteriormente se relaciona como fator primordial do crescimento das taxas de presos em complexos penitenciários.

O artigo está dividido em três partes. A primeira parte aborda o fenômeno da desigualdade social na Cidade de São Luís, na qual serão apresentados dados e pesquisas sobre o assunto. A segunda parte apresenta a realidade de superlotação do presídio de Pedrinhas na década de 2010, tendo em conta a descrição das rebeliões que ocorreram durante os anos de 2010 e 2013 e que potencializaram a divulgação das precárias condições de vida no local. E na terceira e última parte, a fim de explorar o estudo da problemática, o artigo aborda alguns conceitos e análises sociológicas de autores como Pierre Bourdieu, Loïc Wacquant e Michael Foucault, que tratam do encarceramento da parcela populacional mais pobre, suas respectivas causas e conseqüências na sociedade.

Os dados e informações referentes ao presídio serão recolhidas através do "Relatório violação continuada: dois anos da crise em Pedrinhas (OAB - Maranhão e Conectas Direitos Humanos, 2015)" e de dois artigos acadêmicos: "Pedrinhas na Mídia Internacional- Uma análise da cobertura jornalística do portal BBC sobre a violência carcerária" (RODRIGUES,

2014), e "A violação dos Direitos humanos no sistema carcerário brasileiro diante das Regras de Mandela: A realidade do complexo penitenciário de Pedrinhas - Maranhão" (ALMEIDA, 2021)⁷⁶². Já as informações relacionadas ao fenômeno da desigualdade social no estado do Maranhão foram retiradas das seguintes pesquisas: "Pobreza e Desigualdade Social no Maranhão: atualidade de uma questão histórica e estrutural" (CORREIRA, 2018), e "A desigualdade socioespacial de São Luís (MA) demarcada pelos seus bairros" (PETRUS, 2015).

2. A DESIGUALDADE SOCIAL EM SÃO LUÍS, MARANHÃO

A temática da desigualdade social no estado do Maranhão, assim como em muitas outras regiões do Brasil, é um problema significativo e complexo que não vamos abordar aqui exaustivamente. Trata-se apenas de trazer um panorama dos dados referentes a este estado como ponto de partida para analisar a situação penitenciária e seus desdobramentos. O estado do Maranhão é conhecido por ter altos índices de pobreza e desigualdade de renda, além de enfrentar desafios socioeconômicos e estruturais⁷⁶³. Segundo José Murilo de Carvalho (2007), três pilares essenciais coexistem para a precarização de uma parcela da população brasileira e da sua respectiva reprodução da desigualdade entre as classes sociais: a colonização, a apropriação de latifúndios e a escravidão.

No contexto de uma análise sociológica e histórica, podemos pensar que o território maranhense foi palco de desenvolvimento desses três processos, que se cristalizaram ao longo de anos, tendo suas consequências presentes até os dias atuais mesmo após a redemocratização do País em 1988. Seria possível mencionar, por exemplo, os recentes casos de trabalho escravo, marcados respectivamente em 2022, quando a MPT-MA recebeu 80 denúncias no Maranhão, tornando-se o maior número registrado nos últimos 20 anos. Desse modo, a precarização do trabalho e os índices de alta pobreza a que está submetida a população maranhense são decorrentes desses processos que atravessaram a sua época e história, perpetuando-se nas estruturas sociais da sociedade atual.

Um dos fatores que contribuem para essa desigualdade é a concentração fundiária, na qual se observa que historicamente as terras pertencem a grandes famílias nas regiões rurais do

⁷⁶² O documento "Regras de Mandela" foi redigido em 1955 em homenagem ao líder sul-africano, Nelson Rolihlahla Mandela, que posteriormente foi utilizado pelo Primeiro Congresso das Nações Unidas. Em 2015, a Assembleia Geral da mesma organização decidiu realizar uma atualização do documento em garantia à liberdade e dignidade dos indivíduos que vivem em presídios e sistemas carcerários.

⁷⁶³ De acordo com os dados relacionados à renda, o Maranhão fica em último lugar na escala brasileira, com índice de 0,612. Vinte e três cidades do Maranhão estão entre as 100 cidades do Brasil têm o pior IDH e dentre as 200 cidades brasileiras com melhor IDH, nenhuma é maranhense. Dos 217 municípios, cerca de 140 possuem IDH baixo.

Estado. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2006, revelam que a estrutura fundiária no Maranhão é desigual e altamente voltada a uma elite rural. Os imóveis rurais com menos de 10 hectares configuram a uma boa parte das propriedades, 47,38%, mas ocupam somente 1,37% da área total. Em contrapartida, os imóveis acima de 1.000 hectares representam apenas 1,37% das propriedades e ocupam 36,12% da área total. Essa estrutura fundiária explica o porquê da pobreza no campo e dos intensos conflitos de terra são condicionantes das crescentes taxas de violência e insegurança nas regiões agrícolas do Estado.

Outra questão de grande relevância é o crescimento da desigualdade de renda. Como exemplificação da problemática, os dados sobre a renda per capita média do Maranhão mostram o valor de R\$ 360,34 em 2010. Segundo o Censo do IBGE, a proporção de pessoas pobres, ou seja, com renda domiciliar per capita inferior a R\$ 140,00 era de 39,53% (a preços de agosto de 2010). Desta forma, significa que grande parcela da população maranhense não possui renda suficiente para garantir as necessidades básicas para sobreviver. Já na temática da educação, o Maranhão é um dos Estados de maior precariedade educacional no Brasil. Recentes estudos apontam que os índices de evasão e abandono escolar chegam a quase 7% no Maranhão (Inep, 2021). Outro dado de grande repercussão é o percentual de pessoas na faixa de 7 a 14 anos que se encontram fora da escola, que representam 4% segundo o Censo de 2010.

Além disso, a desigualdade racial é um dos fatores que acentuam as diferenças ao acesso de direitos sociais e políticos e que influenciam no desenvolvimento de precarização de pessoas negras na sociedade atual. Durante o período pós abolição e dos primeiros anos da república federativa brasileira, ex-escravizados lutaram para conquistar seus direitos básicos ao exercício de sua cidadania. Dentro de vários momentos de resistência no território maranhense, cabe citar a emblemática revolta da Balaiada no século XIX, que escravos e outros menos favorecidos daquela sociedade estrutural foram reprimidos violentamente por parte da elite econômica e política da região. Já na atualidade, mesmo sendo 74% da população total maranhense, a população negra, de acordo com os últimos índices sobre a população carcerária por unidades da federação afirma, é a mais encarcerada, ocupando 84% do total de presos no estado.

Para além de todas essas variáveis que procuram demonstrar os índices de desigualdade social, o Estado do Maranhão destaca-se principalmente no estudo dos índices de violência e criminalidade no território brasileiro. É de grande importância a análise dos dados do crescimento proporcional às taxas de homicídios entre 2010 a 2015, cuja ascensão chegou a 52,8% dos casos, percentual que situa o território como o quarto entre os estados que apresentaram maior crescimento nesta questão (BRASIL, 2017). Em todo o ano de 2021, o

estado registrou 1.773 mortes violentas, entre homicídios dolosos, latrocínios, feminicídio e lesões corporais seguidas de morte. Naquele mesmo ano, o Maranhão havia registrado 1.915 casos, consolidando o mesmo número que foi apresentado no ano de 2020 de 1.945 mortes.

No tópico 4 deste artigo, será exemplificado em maior amplitude como a pobreza crescente dos indivíduos e a desigualdade social, dentro de um sistema capitalista, colabora com a produção do encarceramento e com a falência do sistema prisional vigente.

3. A REALIDADE DO PRESÍDIO DE PEDRINHAS, MARANHÃO, NA DÉCADA DE 2010

O complexo penitenciário de Pedrinhas, localizado a 15 km da cidade de São Luís, teve seu planejamento de criação arquitetado em 12 de dezembro de 1965. A sua inauguração foi em 12 de dezembro de 1965 durante a gestão do governador Newton de Barros Belo (data de nascimento e morte, se houver). No início de suas atividades, isto é, em plena ditadura militar, o presídio já estava situado em meio a um funcionamento precário e “improvisado” pela gestão pública situada no local.

Durante o período denominado a “era Sarney”, entre as décadas de 1970 a 2000, Pedrinhas cresceu e se tornou um complexo carcerário, agregando outras sete unidades à penitenciária principal. No decorrer desses anos, a sua capacidade saltou de um número de 147 vagas para 1.945, embora, na prática, hoje abrigasse mais de 3 mil presos. A realidade de Pedrinhas não estava, desde essa época, acompanhando o rumo das discussões feitas por exemplo na década de 1980, quando foi implantada no Brasil a Lei de Execução Penal (7.210/84), que afirmava entre seus aspectos que é dever do Estado garantir assistência material (alimentação, vestuário e instalações higiênicas), à saúde, jurídica, educacional, social e religiosa ao presidiário. Pode-se observar que a implementação da lei não surtiu efeitos de seu cumprimento na região, pois a presença do superlotação de presos no complexo foi cada vez mais constante e normalizada. Outro contraponto presente, e trazido por estudos sobre o presídio, tais como os da OAB - MA e Conectas - Direitos Humanos, Violação Continuada: Dois anos da crise em Pedrinhas, mostram como estas problemáticas de negligência e instabilidade são avaliadas como algo histórico e conseqüentemente errôneo em sua concepção, sendo assim um projeto que já nasceu fadado ao fracasso.

Contudo, o fato de grande repercussão pública e internacional relacionado ao complexo penitenciário de Pedrinhas foram as rebeliões de 2010 e 2013, que eclodiram em uma sequência de violência generalizada e mortes no local. Depois de sistemáticas violações de direitos devido a precarização e superlotação, em 8 de novembro de 2010, um motim organizado teve sua

origem no confronto entre detentos da cidade de Imperatriz e da região da baixada maranhense, com presos da cidade de São Luís, que dividiam o mesmo espaço. O anexo 3, onde estavam os envolvidos no conflito, tinha em sua capacidade inicial 100 detentos, mas comportava naquele momento 200.

As discussões se iniciaram quando reivindicações anteriores dos detentos não foram atendidas/ouvidas. Em meio a elas estava a saída do diretor geral da penitenciária, Luis Henrique Sena de Freitas, e o pedido de transferência dos presos de Imperatriz para sua cidade natal, além de melhorias no fornecimento de água, saneamento e comida. As negociações, mediadas pela OAB-MA e a sociedade de direitos humanos, não tiveram um redirecionamento, levando à eclosão de uma rebelião realizada pelos detentos. Portais de notícias daquela época alertavam com frequência sobre uma possível rebelião no presídio, sendo observado o tenso clima de inquietação dentro do complexo. Posteriormente, a repercussão midiática do acontecimento foi um ponto crucial para a divulgação da tragédia para todo o país, tendo como uma das suas consequências a atenção de grandes veículos de comunicação e também do Estado para a situação que estava ocorrendo naquele espaço. Uma das medidas realizadas depois daquela situação, foi a divulgação da nota oficial da OAB-MA sobre a rebelião em Pedrinhas. Até então, o presidente do Conselho Seccional, Márcio Macieira, tornou público o texto que redigiu com algumas normas já contidas no compromisso institucional com a defesa intransigente dos Direitos Humanos e com a dignidade da pessoa humana na plataforma oficial da entidade.

Entre os tópicos colocados, podemos analisar dois deles que especificam prováveis motivos e também soluções contidas no documento sobre o caos em Pedrinhas. O tópico 6, afirma que são notórias as precariedades e as condições subumanas do sistema carcerário maranhense, ressaltando até alguns sentidos comuns reproduzidos pela mídia de que a rebelião não tinha um motivo “razoável”. Em contrapartida, os tópicos 8 e 9 tomam partido em se comprometer a realizar ações dos poderes públicos, das instituições do Estado e do judiciário para solucionar os gravíssimos problemas detectados nas unidades prisionais do Maranhão⁷⁶⁴. Todavia, no ano de 2013, Pedrinhas se via em apuros novamente, continuando a apresentar problemas graves já que as prometidas medidas nunca chegaram a uma efetiva e prolongada ação.

⁷⁶⁴ Nota oficial da OAB-MA disponível em: <https://www.oabma.org.br/agora/noticia/oabma-divulga-nota-oficial-sobre-rebeliao-em-pedrinhas>, acesso em: 02 de junho de 2023.

Desta maneira, em outubro de 2013, uma sequência nova de acontecimentos em relação às duas maiores facções criminosas de São Luís chegaram a um momento chave e nova rebelião ocorreu. O início do processo violento começou no bloco A da penitenciária, em que houve uma série de 20 assassinatos, sendo 2 corpos carbonizados, e um número de feridos que passava de 40 indivíduos. Um dos motivos que eclodiram esta ação foi a transferência de uma parcela de presos do Centro de Custódia de Presos de Justiça (CCPJ) do Anil para Pedrinhas, o que provocou um confronto entre as facções rivais dentro do presídio. Anteriormente, uma sequência de fugas e de arrastões em torno da capital São Luís foram um dos sinais de que a violência exacerbada na penitenciária estava chegando às margens da sociedade em geral⁷⁶⁵.

Outro fator de grande relevância para o levantamento de hipóteses, segundo a Coordenadora da ONG Sociedade Maranhense de Direitos Humanos, Josiane Gamba, o início da rebelião conteve um movimento de negligência por parte das autoridades e da administração do complexo, que mesmo com as denúncias de corrupção por parte dos agentes penitenciários na facilitação da entrada de armas, drogas, celulares nas celas, bem como violações dos direitos humanos dos detentos, não realizaram investigação ou mediação mais efetiva para evitar o confronto.

Além das inúmeras mortes e casos de extrema violência, intervenções a posterior de órgãos públicos foram realizadas no local, como a transferência de detentos para presídios federais, o aumento do efetivo de funcionários do complexo, e a construção de novas unidades prisionais. Fora isso, a pressão por mudanças estruturais foram levadas a um debate mais amplo sobre necessárias e urgentes reformas no sistema carcerário brasileiro. Houve reivindicações por melhorias nas condições das prisões, investimento em ressocialização dos detentos e mudanças no processo da condenação, como penas alternativas e medidas socioeducativas.

Já a repercussão na imprensa nacional e internacional foi uma das marcas que levaram Pedrinhas a ser conhecida pela população, seja desde de reportagens que demonstravam uma série de manifestações que clamavam por segurança às autoridades competentes, até na urgência de medidas mais incisivas contra a violência. Temos como exemplo as exigências feitas pela Organização das Nações Unidas – ONU e pela Anistia Internacional, que contribuíram na repercussão dos fatos no meio da mídia internacional.

⁷⁶⁵ Matéria jornalística do portal G1 Maranhão - “Entenda a sequência de fatos que levou à rebelião em Pedrinhas”. Disponível em: <<https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2013/10/entenda-sequencia-de-fatos-que-levou-rebeliao-em-pedrinhas.html>>, acesso em: 02 jun. 2023.

A guerra entre as facções “Bonde dos 40” e o “Primeiro Comando do Maranhão – PCM” que disputavam o comando do tráfico de drogas da cidade de São Luís, que levaram a uma disseminação de notícias em torno do acontecido, sendo divulgadas em redes sociais, blogs e jornais locais, desde boatos de arrastões, assaltos, homicídios pela cidade e vários vídeos e imagens de detentos sendo decapitados.

As mídias e redes sociais auxiliaram para mostrar como estava a realidade em Pedrinhas, porém podemos observar como também serviram a um sensacionalismo que envolveu o telespectador/leitor em uma linguagem que enfatiza número de mortes e das atrocidades cometidas, culpabilizando e estigmatizando sujeitos, sem evidenciar as causas históricas e sociológicas das quais derivam conflitos desse gênero.

Temos como exemplificação a cobertura jornalística do portal britânico BBC 5, que publicou matérias sobre a crise carcerária e de segurança no Maranhão, em que em uma das reportagens evidencia a declaração do ministro da justiça, José Eduardo Cardozo, afirmando que o Brasil contém um sistema prisional medieval, que viola os direitos humanos/sociais e não permite a reintegração social ao cidadão. O portal também ressaltou que a maioria dos presídios do sistema brasileiro é liderado por inúmeras facções criminosas (FIGURA 2).

FIGURA 2 - Guerra de gangues em prisão de Pedrinhas no Brasil deixa 59 mortos em 2013



Fonte: Página do Portal BBC News, 2013, disponível em: <https://www.bbc.co.uk/news/world-latin-america-25536187.amp>. Acesso em: 1 jun. 2023.

Dados mais recentes, que apresentam as estatísticas sobre o Complexo penitenciário hoje, são essenciais para entender o seu funcionamento após a medida cautelar outorgada em 2013 pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos da OEA. Somente em Pedrinhas, encontra-se um percentual de 3.012 presos para 1.945 vagas nos diversos setores e blocos de divisão prisional, onde 55% da capacidade do local está ultrapassada, também sendo 1.823, ou seja 60%, dos presos são provisórios. Outros percentuais de grande importância se referem às informações sobre raça, gênero e educação na penitenciária de Pedrinhas, sendo que 71,7% dos detentos são negros, 34% não contém o ensino fundamental, e 12% das presas no presídio feminino (dividido entre façções e neutras) estão acima da capacidade, onde 140 (59%) são presas provisórias⁷⁶⁶.

Cabe também citar que condições básicas de saneamento, higiene, alimentação e água seguem sendo bastante precárias e em escassez para o uso aos detentos. Relatos como de um preso do centro de detenção provisória, presente no relatório “Violação Continuada: Dois anos de Crise em Pedrinhas” (Conectas e OAB-MA, 2016), trazem um reflexo muito incisivo da realidade do local: ele diz que há bombas sendo jogadas nas celas do detentos, com o objetivo de matá-los, esvaziando o espaço para onde novos detentos serão redirecionados posteriormente. Práticas que vão na direção oposta do respeito aos direitos humanos chegam, assim, a serem normalizadas em um sistema que negligencia a presença de maus tratos, doenças, morte e a fome.

Desse modo, depois de mais 10 anos depois das tragédias de 2010 e 2013, vemos um sistema carcerário ainda sujeito a uma série de problemas, especialmente relativos ao respeito dos direitos humanos. Atualmente Pedrinhas continua sendo alvo de um sistema carcerário com uma série de problemas, perpassado por inúmeros governos estaduais e federais, que segue em constante risco iminente de rebeliões e assassinatos. Uma das falas que exemplifica bem a negligência governamental com relação à questão humanitária nos sistemas prisionais é do ex-presidente da República, Jair Bolsonaro, na época como deputado federal (2015), quando afirmou que a única coisa positiva no Maranhão é a ideia de que aqueles “canalhas” do presídio de Pedrinhas precisam morrer⁷⁶⁷.

⁷⁶⁶ Dados recentes presente pela secretaria de Estado de Administração Penitenciária, 3 de dezembro de 2015. Disponível no relatório “Violação Continuada: dois anos da crise em pedrinhas”, em: http://www.global.org.br/wp-content/uploads/2016/03/relatorio_pedrinhas.pdf. Acesso em: 19 jun. 2023.

⁷⁶⁷ Fonte da fala do ex-presidente: BORGES, B. A única coisa boa do Maranhão é o presídio de Pedrinhas, diz Bolsonaro. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2014/02/11/minha-posta-e-defender-direitos-da-maioria-e-nao-da-minoria-diz-bolsonaro.htm>>. Acesso em: 02 jun. 2023.

Já durante o ano de 2018, a penitenciária recebeu a comitiva da organização dos Estados Americanos (OEA), que se propôs a conduzir uma ampla reforma de acordo com a regulamentação internacional, em que normas importantes como a higiene, condições de saúde/bem estar, iluminação e alimentação seriam aplicadas de forma inerente e urgente. De acordo com a Secretaria de Estado de Administração Penitenciária (SEAP), atualmente as reformas estão sendo executadas. Porém, as dificuldades de superlotação, a progressão do hiperencarceramento, e questões sobre facções ainda estão presente em sua realidade e na realidade de outras penitenciárias brasileiras. Apesar das defasagens, dados recentes do governo estadual, revelam uma diminuição de 61 para 3 mortes em 2019, sendo uma notável redução do nível de violência no lugar. (FONTE: SEAP - Maranhão)

4. ANÁLISE SOCIOLOGICA DAS CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS DO ENCARCERAMENTO EM MASSA

O encarceramento em massa refere-se a um fenômeno social no qual um grande número de indivíduos é colocado em prisões e sistemas penitenciários em uma sociedade que apresenta condicionantes para esta conjuntura. Do ponto de vista sociológico, existem várias causas e consequências associadas a este fenômeno. As “Regras de Mandela”, oficialmente conhecidas como “Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Prisioneiros”, são um conjunto de diretrizes internacionais que estabelecem padrões para o tratamento humanitário e digno de pessoas privadas de liberdade. Elas foram elaboradas com o objetivo de proteger os direitos humanos dos detentos e promover a justiça dentro das prisões.

Entre as normas pré-definidas pelas Regras de Mandela estão, respectivamente, a dignidade no tratamento humano com detentos, igualdade e a não discriminação, acesso à saúde, reabilitação e reintegração, monitoramento e supervisão efetivas em prisões. Porém, é importante analisar que o aumento da inserção de indivíduos em um sistema carcerário defasado e precarizado representa um desafio significativo para a implementação plena das “Regras de Mandela”, pois a superlotação e as más condições dos presídios muitas vezes violam os princípios e padrões estabelecidos.

Consequentemente, casos atuais e localizados podem revelar a aplicabilidade ou não dessas regras em contextos sociais diversos, mostrando a complexidade de situações sociais diversas. Desse modo, a obra "Vigiar e Punir" (1975), originalmente publicada em francês como "Surveiller et Punir", de Michel Foucault (1926-1984) é uma importante referência na compreensão das dinâmicas do poder e de nascimento e manutenção do sistema prisional como tecnologia moderna. Embora não trate especificamente do encarceramento em massa, a obra de

Foucault pode fornecer valiosas compreensões para o entendimento do fenômeno do próprio encarceramento.

Foucault analisa a evolução histórica dos métodos de punição e controle social, desde as práticas punitivas medievais até a emergência do sistema carcerário moderno. Assim sendo, em sua análise o autor argumenta sobre como o poder disciplinar exerce um controle psicológico e físico nos indivíduos, de forma que algumas instituições como presídios e manicômios são implementados por meio de mecanismos de vigilância e normalização como

forma de controle nos vários setores da sociedade. As prisões se tornaram instituições de disciplina e controle, onde os detentos são submetidos a uma rotina rígida, vigilância constante e técnicas de normalização para moldar seu comportamento, de acordo com as normas estabelecidas pelo sistema. São locais de confinamento maciço de indivíduos, em um sistema que prioriza a segregação e o controle, muitas vezes em detrimento da reabilitação e da reintegração social. Dessa forma, conseguimos enxergar como os presídios estão situados no capitalismo moderno servindo para a manutenção e cristalização do poder nas mãos de alguns em distintos contextos sociais.

Muitos sociólogos contemporâneos também discorrem sobre a questão da violência na sociedade moderna. Para citar um deles, o francês Pierre Bourdieu (1930-2002) com seu conceito de “violência simbólica” (“A dominação masculina”, 2003) exemplifica como este mecanismo se reproduz socialmente e de forma legítima em um processo de dominação de uma classe sobre outra. Esta denominação explora as relações de poder e as dinâmicas sociais que moldam as interações humanas, perpetuando um entendimento de como compreender a manutenção das estruturas de poder e do pensamento em uma determinada sociedade. Seus estudos se relacionam com a interpretação de que a posição social de um indivíduo em um determinado campo social influencia suas oportunidades e suas perspectivas de vida, isto é, em um contexto marcado pela precariedade e escassez de trabalho, aqueles que têm trabalho provavelmente farão qualquer coisa para mantê-lo, ainda que em condições de exploração. Isto leva à uma divisão, e posteriormente uma competição generalizada, como uma luta de “todos contra todos”, destruindo aos poucos os valores de solidariedade humana.

Bourdieu oferece, assim, uma perspectiva crítica sobre as desigualdades sociais e as estruturas de poder, o que pode contribuir para uma análise da criminalização em larga escala de certos grupos sociais. Ele argumenta que a distribuição desigual de recursos, como educação, emprego, moradia adequada e acesso à justiça, pode resultar em desvantagens estruturais para certas parcelas da sociedade. Essas desvantagens podem aumentar a probabilidade de

envolvimento em atividades criminosas, se colocando como uma alternativa para os indivíduos, o que conseqüentemente, leva a um aumento da criminalidade em contextos onde há maior desigualdade de oportunidades.

Além disso, destacamos o trabalho de um ex-aluno de Bourdieu, Lóïc Wacquant (1960), que é um sociólogo também francês conhecido por seu trabalho sobre a marginalização, a pobreza, o racismo e o sistema penal. Wacquant cunhou o termo "capitalismo de pilhagem" para descrever as formas contemporâneas do capitalismo (FONTE: "As prisões da miséria", 1999). O "capitalismo de pilhagem", segundo ele, é caracterizado por uma combinação da desindustrialização com o desemprego estrutural e a redução do Estado de bem-estar social. Ele argumenta que, nessas condições, os setores marginalizados da sociedade, como as comunidades pobres e minorias étnicas, são abandonados e enfrentam uma série de problemas sociais, incluindo a falta de acesso a empregos estáveis, educação de qualidade, serviços de saúde e moradia adequada.

Como resultado, essas comunidades ficam presas em um ciclo de pobreza e marginalização, com poucas oportunidades de ascensão social. Wacquant argumenta que o crescimento da inserção de indivíduos em prisões são uma resposta política a esses problemas sociais, ao invés de uma solução efetiva. Evitando abordar as desigualdades estruturais e as causas subjacentes da criminalidade, o sistema penal se torna uma ferramenta para controlar e disciplinar os setores marginalizados da sociedade.

Ademais, o autor destaca também a dimensão racial do encarceramento, argumentando que o contexto do sistema penal nos Estados Unidos, em particular, onde realizou a maior parte de suas pesquisas, é caracterizado por disparidades raciais significativas, o que podemos afirmar também para o caso brasileiro. O autor vê esta problemática como uma forma de controle social que perpetua a dominação racial e étnica, criminalizando populações minoritárias e pobres, contribuindo para a reprodução das desigualdades existentes.

5. CONCLUSÃO

Diante do exposto, o artigo procura, através do caso de Pedrinhas na cidade de São Luís do Maranhão, mostrar a relação entre a desigualdade social e o encarceramento em massa da população pobre, que se apresenta de forma complexa e com particularidades também em outros contextos. Através da análise de bibliografia sobre o tema, além de pesquisa sobre os dados do encarceramento no estado do Maranhão e da pesquisa da repercussão das rebeliões

em veículos de imprensa nacionais e internacionais, procurou-se oferecer uma contribuição para a análise sociológica do sistema prisional e seus problemas e desafios.

Conclui-se que a delimitação e exclusão social é parte de em um sistema econômico e social que gera cada vez mais índices de pobreza e falta de oportunidades econômicas e sociais, gerando ciclos de segregação e marginalização e favorecendo certos setores da sociedade. A discriminação racial e étnica se relaciona a problemas de classe e contribui para a subalternização de grupos minoritários que são ainda afetados por um sistema de justiça criminal que falha cruelmente reforçando estereótipos, que no caso do Brasil, se relacionam a uma história racista, patriarcal e conservadora.

Embora não tenha abordado diretamente o problema do narcotráfico, é importante salientar que as políticas de criminalização das drogas contribuem também para o encarceramento em massa e para a moralização dos sujeitos que acabam limitados em seu acesso à justiça. Prováveis causas que se entrelaçam em um ideário neoliberal de dominação, que à falta de cidadania, de direitos civis e humanos são ultrapassados por uma determinação de mercado e status social.

Sendo assim, este artigo teve como seu objetivo principal mostrar a realidade de um sistema carcerário cada vez mais precarizado, através de um caso específico e emblemático, especialmente por conta de sua repercussão no país. Com problemas que vão desde a superlotação, passando pelos casos de violência e violação de direitos humanos, as prisões se tornam objeto interessante de análise sociológica, já que demonstram o funcionamento do capitalismo moderno e de suas tecnologias de segregação. Assim, a pergunta central a se fazer neste amplo debate é: por que ainda permanecer em uma política de construção de mais prisões? Como já vimos, até aqueles que são excluídos do mercado ou da sociedade, também servem para perpetuar o poder e uma dominação social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Letícia. A VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NO SISTEMA PENITENCIÁRIO BRASILEIRO DIANTE DAS REGRAS DE MANDELA: A REALIDADE DO COMPLEXO PENITENCIÁRIO DE PEDRINHAS – MARANHÃO,. 2021. [S. n., s. l.], 2021. Disponível em: <https://jornaltribuna.com.br/wp-content/uploads/2021/11/ARTIGO.LETICIA-ALMEIDA.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2023.

ARAÚJO, Cleonice Correia. POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL NO MARANHÃO: atualidade de uma questão histórica e estrutural. 2018. 10 p. Universidade Federal do Piauí - UFPI, Teresina, 2018. Disponível em: <https://sinespp.ufpi.br/2018/upload/anais/NDcx.pdf?053856#:~:text=O%20Estado%20do%20Mara>

nhão%20constitui,demandatário%20de%20políticas%20sociais%20públicas. Acesso em: 1 jun. 2023.

BOURDIEU, P. MARIA HELENA KUHNER. A dominação masculina. Rio De Janeiro: Bertrand Brasil, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/1222/bourdieu_dominacaomasculina.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 05 jun. 2023.

CONECTAS DIREITOS HUMANOS, OAB-MA. Violação continuada: Dois anos da crise de Pedrinhas. 2015. Disponível em: http://www.global.org.br/wp-content/uploads/2016/03/relatorio_pedrinhas.pdf. Acesso em: 19 jun. 2023

FOUCAULT, M. Vigiar e punir : nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1999. Disponível em: Michel Foucault - Vigiar e Punir (pdf)(rev) (ufsj.edu.br). Acesso em: 05 jun. 2023.

KUCHNIR, Taís. SUPERLOTAÇÃO OU DÉFICIT DE VAGAS NO SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO? UMA ANÁLISE DAS NARRATIVAS POR TRÁS DAS POLÍTICAS

PENITENCIÁRIAS. 2022. 96 p. Universidade de Brasília - UnB, Brasília, 2022. Disponível em: <https://dspace.mj.gov.br/bitstream/1/8683/1/Superlotação%20ou%20Déficit%20de%20Vagas%20no%20Sistema%20Prisional%20Brasileiro%20Uma%20Análise.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2023.

PETRUS, Júlia Kátia. A desigualdade socioespacial de São Luís (MA) demarcada pelos seus bairros. 2015. 20 p. Universidade federal de Goiás- UFG, [s.l.], 2015. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/atelie/article/download/37575/18968>. Acesso em: 17 jun. 2023.

RODRIGUES, Brena Freitas. PEDRINHAS NA MÍDIA INTERNACIONAL Uma análise da cobertura jornalística do portal BBC sobre a violência carcerária. 2014. 18 p. Universidade federal do Maranhão - UFMA, São Luís, 2014. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cambiassu/article/download/3500/1522/10843>. Acesso em: 13 jun. 2023

WACQUANT, L. As prisões da miséria. Coletivo sabotagem, 2004. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1bczth6YC8VfQPnu9558WPagyFErQMVJO/view?usp=sharing>. Acesso em: 06 jun. 2023.

O LUGAR DA SUPERVISÃO NA FORMAÇÃO DO ANALISTA

Wânia Suely Santos da Silva
Doutorado
Wania.suely@ufma.br
UFMA

Roseane Freitas Nicolau
Doutorado
waniasuelyss@gmail.com
UFPA

RESUMO: Este artigo tem como fundamento teórico-clínico a Psicanálise. Nessa direção, o centro de suas discussões é a supervisão na formação do analista. À vista disso, iremos analisá-la, enquanto um dos dispositivos de formação do analista, que com Freud foi instituída como um dos tripés de formação, ao lado da análise pessoal e do estudo teórico. Nosso interesse é chegar até a posição lacaniana sobre em que consiste a supervisão, refletindo tanto sobre os seus impasses, sua precisão conceitual, quanto ao lugar que ocupa nas instituições de psicanálise e nos tempos atuais. A fim de alcançar este objetivo, fizemos uma revisão bibliográfica que situa a supervisão e contempla um percurso desde os primórdios, antes mesmo de sua institucionalização pela International Psychoanalytical Association (IPA), até os dias atuais. Foi em meio a cisões e rupturas em relação ao modelo imposto pela IPA, que ressaltamos a posição de Lacan acerca da supervisão considerando-a como uma super(audição). Lacan passa a situá-la como efeito da posição desejante do analista, um conceito que ele aponta como a direção de uma análise didática, a saber: a formação de um analista. Então, a supervisão em clínica psicanalítica só pode ser pensada tendo como via principal da formação do analista, sua própria análise. É com esse ponto de reflexão que pretendemos chegar, por meio de autores contemporâneo, a acender a discussão em torno do que consideramos impostura em relação ao lugar do analista. Com esse trabalho, chegamos à impossibilidade da apreensão do saber em causa na psicanálise por meio de cursos de graduações, tentativas que assombram o cenário brasileiro. Com isso, também acreditamos poder contribuir com os estudos acerca da Psicanálise, inclusive, no âmbito acadêmico, incentivando o interesse pelo campo por meio da pesquisa e do fazer clínico.

Palavras-chave: Supervisão; Formação do Psicanalista; Transmissão; Psicanálise.

1. INTRODUÇÃO

A formação do analista é um tema central desde a fundação da psicanálise e continua suscitando inúmeros impasses quanto à estrutura e estabelecimento de dispositivos de transmissão e de autorização para o praticante. Freud organizou em 1910, no 2º Congresso de Psicanálise realizado em Nuremberg, a International Psychoanalytical Association (IPA), não apenas para divulgar e expandir a psicanálise, mas também para discutir seus avanços e estabelecer os rumos que a formação dos analistas deveria seguir. A IPA entra no rol dos esforços de Freud para esclarecer sobre a nova disciplina e sobre quem estaria autorizado a exercê-la, o que o levou a definir três perspectivas fundamentais que se entrelaçam para

sustentar o tripé que representa o pilar da formação: estudo teórico, análise pessoal e supervisão de casos clínicos.

O dispositivo da supervisão será o centro de nossas discussões nesse trabalho, cujo objetivo é acompanhar a história da supervisão, enquanto um dos dispositivos estabelecidos por Freud, com todos os impasses que ele apresenta em relação à precisão conceitual e ao lugar que ocupa na formação e nas instituições de psicanálise. Tomaremos as ressonâncias que a supervisão traz para a formação do analista e as críticas apontadas pelo ensino de Lacan, considerando que nossas discussões se sustentam na teoria freudo-lacaniana e em autores contemporâneos que avançam com esse debate.

Em nossa revisão de literatura constatamos que o material disponível sobre supervisão em Psicanálise não há uma formalização escrita sobre o tema por parte de Freud ou de Lacan e nem muito debate sobre esse dispositivo nas escolas de psicanálise, embora este alimente inquietações e equívocos entre os candidatos a analistas. Apesar do tema ser pouco discutido nas escolas, ressaltamos que o material que encontramos, em geral, está a elas associado.

Importa sublinhar que as discussões trazidas no presente trabalho surgem de nossa experiência como psicanalistas que se ocupam da transmissão tanto em escolas de psicanálise como na universidade, o que nos coloca frente a inúmeras demandas de esclarecimento conceitual em relação à formação do analista, sobretudo, no tocante à supervisão. As questões trazidas têm alimentado nossas investigações numa via de mão dupla, que leva de um a outro espaço temas para investigação. No caso da universidade, as perguntas são simples e diretas, sem o temor de parecerem supérfluas, mas nem por isso são menos estimuladoras para interessantes elaborações. Malgrado o percurso teórico incipiente e na maioria dos casos a ausência da experiência de análise, as questões relativas à prática clínica jorram com a inocência despreocupada de quem demanda respostas simples para questões complexas. Isso nos põe a pensar e a aprofundar estudos em determinadas temáticas, como no caso da supervisão. Aqui buscamos os fundamentos da supervisão a fim de sustentar a singularidade do campo psicanalítico em termos de um saber acadêmico.

Embora tenha apresentado as diretrizes para a formação e indicado um percurso de preparação àquele que desejasse ser psicanalista, essa indicação tem um caráter mais próximo a uma trajetória ética, que se sustenta no tripé mencionado. Podemos afirmar, então, que Freud foi avesso a uma estrutura curricular e institucional submetida a protocolos obrigatórios. Ele empenhou-se mais em tentar responder o que é a psicanálise e especificar seu tratamento.

A partir dessas considerações iniciais, pretendemos traçar um percurso que inclui a supervisão na institucionalização da psicanálise desde a criação da IPA, até a posição lacaniana que responsabiliza cada analista por sua formação, revelando aí toda a complexidade que o tema suscita, para responder em que consiste a supervisão, quais seus fundamentos e qual seu efeito formador. Estas interrogações nos guiam e tentaremos esclarecê-las, além de chegarmos a constatar qual o peso dessa discussão, que inclui a supervisão, no cenário atual de tentativas de cursos de graduação em psicanálise no Brasil.

2. SITUANDO A SUPERVISÃO

A transmissão em Psicanálise, como afirma Dias (2013), inclui a falha constitutiva do sujeito e que é ela que se transmite pela via do não saber. Revela-se aí o enodamento enfatizado por Lacan entre o ensino, a transmissão e o saber. Observa Broide (2017) que a transmissão em psicanálise é da ordem da experiência e não se reduz ao seu ensino, embora o contemple. Conforme a autora, a intenção do ensino é a aquisição de conhecimento, de alguém que comunica o que sabe ao outro e diz como ele deve agir. Em psicanálise, embora possamos afirmar um conjunto de preceitos e regularidades enunciativas que constituem um corpo teórico, o saber de que se trata é do sujeito que o desconhece. A supervisão tal qual pensamos tem essa referência para o supervisor, a de um saber insabido, capaz de fazer advir efeitos de verdade na fala do supervisionando.

Não nos deteremos por ora nessa discussão e a mencionamos apenas para assinalar a diferença entre o ensino universitário e o psicanalítico na formação. Para esta, a ideia de transmissão é mais apropriada. Ela requer a passagem pela experiência da análise, que segundo Lacan é onde se dá de fato a transmissão. É na análise que podemos nos encontrar com o real em jogo nas relações. Dito de outro modo, nos deparamos com a dimensão do impossível que nos é imposto por sermos seres de linguagem. Há sempre um resto que não pode ser simbolizado.

Retomando o tema da supervisão, e avançando nele a partir de pontos históricos marcantes, observamos com Fontenele (2018) que o ano de 1919 foi um momento determinante para que Freud percebesse que a transmissão de sua descoberta não dependeria unicamente de seus esforços, sendo assim importante constituir um espaço de reflexão clínica, fornecendo bases seguras para a formação do analista. Por esse motivo, Freud (1919/2010) indicou a supervisão como necessária ao futuro praticante e recomendou sua prática como parte importante da formação.

Nessa direção, Fontenele (2018) afirma que toda prática de supervisão é regida, pelo menos a princípio, pela ideia de que um iniciante se endereça a alguém mais experiente com o objetivo de falar sobre sua prática na expectativa de assegurar um bom destino ao tratamento por ele empreendido. Isso indica a demanda por uma técnica, fato que tendo como base os fundamentos psicanalíticos, deve ser recusado. É só aos poucos que a supervisão vai se delineando como um dispositivo que articula a experiência clínica e estudo teórico. Ela também toma rumos diferenciados de acordo com a corrente psicanalítica, resultando em que não há um único procedimento em relação ao dispositivo que determine sua operacionalização, mesmo entre as escolas que seguem a mesma corrente.

Refletindo agora um pouco mais sobre o termo supervisão, Prizskulnik (2018) refere que o mesmo não havia no vocabulário de Freud e que a palavra utilizada por ele era *análise de controle* ou *kontrollanalyse*, no original (Freud, 1919/2010). É só com o tempo que, conforme Gageiro (2005), o termo *supervision* se impôs nos países anglófonos e nas sociedades filiadas à IPA. De todo modo, não deixamos de ressaltar que a palavra supervisão não esteve sempre presente e não deixa de ter suas complexidades como teremos oportunidade de notar.

Kupermann (2014) lembra que a análise destinada à supervisão passou a ser chamada na IPA de didática e com caráter obrigatório. E além de dividir a análise em duas categorias - didática e pessoal - determina os analistas aptos a receberem candidatos em análise e supervisão. Embora, como assinala Dunker (2018), a supervisão esteja inserida no contexto da formação do analista e seja dirigida à prática, não justifica essa divisão e nem sua obrigatoriedade, principalmente no que concerne a com quem fazê-la.

Nessa discussão, Dunker (2018) circunscreve a diferença entre educação e formação. A primeira, estaria relacionada à suposição do lugar de minoridade, em que certos saberes e práticas devem ser impostos aqueles menos experientes. No caso da formação, há um esforço no sentido de separar o saber-fazer vigente a partir de um posicionamento crítico. O autor lembra que o analista está incluído no próprio conceito de inconsciente, este que se define não por atribuições ou condições, e sim pelo desejo. Se há inconsciente implicado, a transmissão é de outra ordem, como nos faz notar Lacan (1967/2003) ao tratar do desejo do analista. Conceito complexo que, por si só, mereceria maiores desenvolvimentos, porém optamos apenas por situá-lo com estando no cerne da passagem de analisante à analista. Ou seja, referido ao tema do fim de análise.

Retomando os comentários de Kupermann (2018), a supervisão ocorre quando a escuta da experiência do supervisionando em sua clínica é endereçada ao supervisor, que de acordo

com a ideia do autor, é aquele que teria um tempo de experiência acumulado, e que assim contribuiria com a construção da singularidade do caso clínico. O autor acrescenta que no contexto do tripé de formação, por estar entre o mais singular e incomunicável da experiência com o inconsciente em uma análise, a supervisão teria um lugar privilegiado, pois provocaria construções teóricas que fazem avançar as elaborações clínicas. Isso a coloca em um espaço intermediário no qual a teoria ganha corpo.

Na mesma direção, Jerusalinsky (2013) lembra que há na escuta analítica um ponto limite que lhe é inerente, e nesse sentido, justifica-se a necessidade da supervisão, o que a situa como elemento que deve fazer parte constante da formação. Ele assinala que endereçar a um outro analista, os impasses da clínica, tem um considerável efeito formador. Assim com o autor temos mais argumentos a fim de localizar o porquê de a supervisão constituir o tripé de formação, o que muitas das vezes não encontramos esta importância ressaltada na literatura sobre o assunto.

De Paula (2013) confronta os dois dispositivos do tripé - análise pessoal e supervisão – para argumentar que em uma análise a direção é dada no sentido de o analisante poder chegar a se interrogar e produzir algum saber sobre o inconsciente e que a supervisão e o ensino teórico devem se encaminhar na mesma direção. Isso indica um trabalho que inclui a produção de um saber sobre o inconsciente do lado daquele que está em formação. Com essa convicção, poderemos acompanhar o questionamento do que levaria um analista a falar de sua prática a um outro, como será tratado adiante.

3. POR QUE A SUPERVISÃO NA FORMAÇÃO DO ANALISTA?

A interrogação sobre a necessidade da supervisão segue em aberto, conforme podemos constatar com Safouan (2018), que destaca o fato de que vários analistas que recebe em supervisão lhe endereçam questões sobre os motivos que a justificariam na inclusão no tripé de formação. São questões para as quais não tem como dar uma resposta, o que não impede que os analistas sigam em supervisão sem qualquer embaraço. O autor ressalta que as Sociedades de Formação de analistas decidiram que a supervisão era uma etapa necessária por trazer contribuições eficazes para um analista, sendo assim uma exigência. Há, por outro lado, a constatação do autor de que essa afirmação não é uma unanimidade entre os analistas, que identificam na própria análise a força inconsciente que deve conduzi-los à supervisão e ao supervisor de sua preferência. Seria o desejo que regularia essa questão.

Em seu posicionamento Safouan (2018) é mais um autor a nos advertir de que a demanda que visa colocar a supervisão como apreensão de uma técnica deve ser recusada. O manejo da demanda que a rege deve ser semelhante ao de uma análise. Sob esse ângulo, o autor afirma que o analista reinventa inicialmente a Psicanálise na esfera da prática, antes do aspecto teórico. É com a própria experiência que ele obtém os elementos para aprender. Safouan é adepto da concepção de que o que está em causa na supervisão é a prática analítica e não a aplicação sistemática de receitas.

Um ponto importante para prosseguirmos com o debate sobre a supervisão, é o questionamento de Figueiredo e Vieira (2000) quanto ao que o próprio termo indica. As autoras argumentam que supervisão alude a uma visão sobre, ou uma visão superior, um saber a mais. Esse sentido indica uma posição de mestria em que aquele que sabe ensina ao que não sabe, no caso, o supervisionando, este que não sabe o que fazer. Seguindo esse fio o supervisor seria o que vê além do que foi visto, e, portanto, saberia o que fazer.

Com a reflexão acima, inquirimos se o fato de ter mais experiência do que o supervisionando colocaria o supervisor na posição de saber se a conduta clínica foi correta ou não? De Paula (2013) afirma ser esta uma concepção muito questionável, já que o supervisor não escutou diretamente o paciente. A autora considera que a conduta do supervisor é convocar o analista a responder por seu ato. Entendemos que essa postura permite a responsabilização daquele que conduz o tratamento.

De Paula (2013) também interroga o porquê de nomear de supervisão ou controle um dispositivo que convoca um analista a levar o outro aos impasses de sua clínica. De acordo com a concepção da autora, não se trata de visão ou controle, mas, da produção sobre uma escuta realizada. Ao se referir a “super” indica a acentuação das hierarquias de poder implicadas no superlativo, o que dotaria o supervisor de poderes, algo estranho aos parâmetros de transmissão da psicanálise. O que está em causa nesse dispositivo, de acordo com De Paula (2013), é a escuta do analista que fala de sua clínica a um outro, é o que ele escutou do analisante no exercício de sua função. Ao supervisor, nesse enquadre, cabe reconhecer que é dessa dimensão que se trata, de um recorte clínico levado pelo supervisionando. Só assim poderá sustentar a função de provocar no supervisionando a elaboração e produção de seu fazer como analista. Nisso se pode apreender os contornos do efeito formador da supervisão.

Silva (2019), em seu livro *A supervisão (controle) na formação do analista*, dedica-se a mostrar a maneira como a supervisão se inscreve como elemento da formação do analista. É mais um autor a nos chamar a atenção para não a reduzir a um saber técnico sobre o tratamento,

porém, enfatiza sua consequência instrutiva para a orientação acerca do caso, situando sua importância. Quanto à função da supervisão, não acredita que a mesma seja produzir um analista - como sabemos isso se dá na própria análise – e conclui que seu fundamento consiste na relação singular do praticante com a causa analítica. É em torno dessa causa que gira o efeito formador da supervisão.

4. FORMAÇÃO E INSTITUCIONALIZAÇÃO: ENTRELAÇAMENTOS

Embora não seja o foco de nossas reflexões, é importante trazermos alguns elementos da história do movimento psicanalítico para contextualizar o dispositivo de supervisão na formação do analista, considerando seus entrelaçamentos. É possível afirmar que antes mesmo de se tornar um dispositivo formal, algo da ordem de uma supervisão pode ser identificado e ocorreu com o próprio Freud, ao se dirigir a Fliess. Para muitos autores, ele buscava supervisão nas correspondências em que falava dos casos, dos obstáculos vivenciados em sua clínica e isso foi fundamental para as elaborações conceituais da psicanálise. Em um de seus últimos trabalhos, *Análise terminável e interminável* (Freud, 1937), Freud comenta que os fracassos, mais do que os casos bem-sucedidos, serviram ao desenvolvimento da nova disciplina. A supervisão, nesse contexto, é importante para o avanço dos estudos teóricos.

De acordo com Millot (2018), os erros e impasses acerca da formação levaram os analistas a questioná-la em seus meios e fins. Ademais, localiza a Segunda Guerra Mundial como o período em que ocorreu o início da produção de artigos dedicados ao problema da formação, embora sua sistematização tenha se estabelecido gradativamente um pouco antes desse período.

Sobre a supervisão, que segue sendo uma prática pouco elaborada formalmente, segundo os autores já citados, surge antes mesmo da institucionalização da formação. Ela já ocorria de forma espontânea, quando os psicanalistas procuravam outro analista para falar dos seus embaraços na condução do tratamento e tentar uma maneira de superá-los. Um bom exemplo dessa constatação é a correspondência de Freud com Eduardo Weiss, em que o primeiro é convocado a ocupar o lugar de supervisor, ainda que informalmente. Fontenele (2018) resgata um caso atendido por Weiss, em que o paciente mentia ao pai sobre o valor que pagava às sessões, com o intuito de ficar com o excedente. Nessa situação, Freud indica a ineficácia do tratamento para vigaristas e fala sobre os limites da Psicanálise, as possibilidades ou não de tratamento e a posição do analista em relação a essas ocorrências. Já teríamos aí uma supervisão? Broide (2017) nos responde positivamente ao destacar que na história da

Psicanálise a supervisão já existia como função mesmo antes de sua institucionalização. Cita o caso de Ferenczi em seu endereçamento a Freud para falar de sua prática.

Kupermann (2014), ao comentar o contexto e funcionamento da Sociedade das Quartas-feiras, destaca que, apesar do caráter pouco institucionalizado da mesma, havia um modo de funcionamento bem organizado e definido, sendo, inclusive, registradas em atas por um secretário. As discussões tinham três características. A primeira era a obrigatoriedade da fala; a segunda, a auto exposição científica que convocava os participantes a exporem suas dificuldades – o que nos faz lembrar as supervisões; e a terceira dizia respeito à palavra final, que era sempre a de Freud.

Em 1907, Freud dissolve a Sociedade através de uma carta aos membros e a reconstitui em seguida, com o objetivo de restabelecer a liberdade pessoal de cada membro, que poderia se afastar sem que as relações com os demais fossem afetadas. Deveriam renovar seu anseio de permanecer a cada três anos. Aos poucos, as reuniões foram adquirindo um caráter competitivo, trazendo grande insatisfação a Freud, e levando-o mais uma vez a desfazê-la, em 1908. Mais tarde criou a Sociedade Psicanalítica de Viena (Kupermann, 2014).

Com a ampliação do movimento, realizou-se em 1910 o 2º Congresso de Nuremberg, marcado por grandes planos em relação à psicanálise. Sandor Ferenczi elaborou e propôs, durante o referido Congresso, o projeto de criação da Associação Internacional de Psicanálise, a IPA (Kupermann, 2014). Dois pontos sobressaem nesse projeto: o questionamento acerca dos meios propostos para a difusão e a proteção da Psicanálise; e a análise crítica das associações psicanalíticas existentes, objetivando dar uma configuração diferenciada à IPA.

É no texto *A História do movimento psicanalítico* (Freud, 1914) que Freud denuncia sua preocupação em assegurar os fundamentos psicanalíticos, o que foi motivado pelas sérias divergências teóricas e conflitos pessoais com Jung, justamente aquele em quem havia depositado expectativas de que viesse a ser seu sucessor. No auge do atrito entre Freud e Jung, Ernest Jones – outro discípulo de Freud – tem a ideia de formar um grupo de homens da confiança de Freud, que constituísse em torno dele uma “velha guarda” (Kupermann, 2014). Freud aprovou a ideia e o Comitê seria constituído por seis membros representantes dos mais importantes centros da Europa, que assumiram o compromisso de defender a causa psicanalítica e de não se afastarem de seus princípios fundamentais.

Com o avanço do movimento psicanalítico em escala mundial, os próprios membros decidem que não haveria mais a necessidade de uma organização secreta para resguardar os fundamentos da psicanálise e o desfizeram. A liderança oficial da IPA assume lugar de

dominância e passa a ter uma postura de padronização da formação em prol das garantias da causa psicanalítica, inclusive no que diz respeito à supervisão e sua operacionalização. Essa conjuntura mostra como a IPA passa a se posicionar no cenário da formação do analista e a determinar seus dispositivos.

5. POLÊMICAS DA SUPERVISÃO

Na cena histórica apresentada acima, é importante localizar como a supervisão foi sendo institucionalizada e oficializada no primeiro Instituto de formação de analistas - Instituto Psicanalítico de Berlim - criado em 1920, 10 anos após a criação da IPA. Mas a institucionalização só ocorreu de fato com a criação do Instituto que tinha como objetivo homogeneizar a formação. Até chegar a esse caráter homogêneo polêmicas foram suscitadas em torno da supervisão e que estão ligadas à história da sua institucionalização.

No que concerne ao Instituto Psicanalítico de Berlim, ressaltamos que o mesmo estava ligado à Policlínica Psicanalítica de Berlim, onde nos lembra Millot (2018) eram realizados tratamentos gratuitos ou a preços reduzidos. Ali os pacientes eram escolhidos para que os iniciantes atendessem assim que tivessem terminado sua análise didática e o curso teórico requerido. Depois, eles deveriam prestar contas dos atendimentos aos mais experientes e receber orientação.

De acordo com Mendes (2012), no contexto da Policlínica já havia a clara dificuldade em definir como se daria a prática clínica que pudesse orientar os analistas pouco experientes que recebiam pacientes em análise. A supervisão serviu nesse momento para supostamente diminuir os riscos do trabalho clínico de iniciantes e sua função era o exercício de um controle sobre o atendimento, a fim de garantir a qualidade. Daí a designação análise de controle. Mendes acrescenta, ainda, o fato de que um candidato só poderia receber um paciente se estivesse sendo supervisionado e após ter recebido autorização de uma comissão. Diante disso, não há possibilidade de o analista se autorizar, pois ele será regulado e avaliado sempre por um outro. Essa é, portanto, uma prática de controle.

O fato é que, seja por coincidência ou por força dos acontecimentos históricos, a prática da supervisão teve início com a fundação da Policlínica de Berlim e a maneira como foi instaurada sua obrigatoriedade se entrelaça com a obrigatoriedade da análise na formação. Na ocasião, foi estabelecida a separação entre a análise de controle e a de formação, que deveriam ser feitas com profissionais diferentes. A proposição de que o trabalho clínico sob controle

deveria ser iniciado durante a análise de formação foi facilmente aceita, mas a questão dos profissionais diferentes na condução dos trabalhos gerou polêmicas.

A justificativa apresentada por Eitingon, Diretor da Policlínica, para que a supervisão não fosse com o analista didata e sim com outro, era de que assim impediria o aluno de reproduzir a técnica de seu analista. Na posição contrária, os psicanalistas Ferenczi e Kovacs por defenderem a função da supervisão como sendo fundamentalmente de trabalhar a contratransferência, o analista didata seria melhor indicado, observa Millot (2018). Quanto ao conceito de contratransferência, evoca a relação de intersubjetividade na relação de um sujeito a outro, na medida em que reflete os afetos do analista em relação ao paciente.

De um modo geral, as duas tendências seguiam, de um lado, os analistas de Berlim, de outro, os de Budapest/Viena. Estes adotaram a não distinção entre análise didática e terapêutica, considerando a supervisão como um prolongamento da própria análise. Berlim se posicionou a favor de dois analistas: o didata e o de controle. Posição que foi adotada como modelo no Congresso de Bad Homburg, em 1925. Na ocasião foi criado o Comitê Internacional de Formação, com o objetivo de homogeneizá-la nos diversos países. As três propostas apresentadas foram: a) a formação deveria escapar às iniciativas individuais; b) cada Sociedade deveria aceitar ou recusar o pedido de um candidato e a IPA deveria ratificar a decisão; e c) regulamentação da análise de controle.

Fica assim estabelecida a obrigatoriedade da análise didática e da supervisão para os candidatos, que não eram autorizados à prática sem supervisão. Sob a tutela do supervisor, havia um controle da IPA sobre a prática do candidato, para que ele não cometesse erros nas conduções, com a justificativa de proteger o paciente dos equívocos técnicos dos alunos (Broide, 2017).

Poderia a análise de controle evitar tais equívocos? A suposição de que um analista mais experiente pode evitar erros ou transmitir algo de sua *expertise* para um praticante é questionável. Tem apenas efeito imaginário, pois na clínica orientada pela psicanálise não se trata de aplicar uma técnica, ou de seguir passos teoricamente embasados que podem ser ensinados. É uma clínica do singular, do caso a caso, tecida na linguagem, via de articulação do inconsciente a partir de um encadeamento significante. Este produz um saber que não se transmite como qualquer outro. É um saber que não se antecipa, por isso não responde a técnicas e procedimentos calculados de antemão. Se a experiência de cada sujeito com seu inconsciente é singular, a escuta do analista também o é. O que ele escuta do inconsciente do outro tem mais relação com o seu próprio trabalho de análise. Por isso, não se pode antecipar ou corrigir uma

trajetória para evitar os equívocos. Conclui-se daí que não há saber teórico ou prático que lhe dê segurança, pois o saber de que se trata não pode ser ensinado.

Perguntamo-nos: se é assim, o que estaria em jogo na obrigatoriedade de um candidato ser tutelado por um supervisor? Por que a IPA impõe um controle sobre a prática, se não existem argumentos teóricos para sustentar tal obrigatoriedade? Acompanhando os fragmentos da história, percebemos que a força impulsora do modelo proposto pela IPA é a padronização da formação, a fim de garanti-la, preocupação legítima, e que foi o mote de sua criação por Freud.

6. PADRONIZAÇÃO DA SUPERVISÃO

O primeiro cuidado na pretendida padronização da supervisão foi estabelecer quem deveria conduzi-la. Já comentamos que ficou definido que não poderia ser o analista do candidato. Lembrando que a tentativa de padronizar o dispositivo da supervisão ocorreu com a fundação do Instituto de Berlim, em 1920, mas foi sedimentada no terreno fértil proporcionado pela burocratização da IPA, desde sua criação em 1910.

Acompanhando as diferentes etapas de organização do dispositivo, desde seu caráter mais informal e espontâneo do início da prática psicanalítica, até a criação da Policlínica de Berlim, quando começaram a surgir os modelos metodológicos, percebemos que o controle da supervisão acompanha a institucionalização da IPA. O movimento nessa direção culminou com a sistematização, centralização e controle do processo de formação, cuidado que nos parece legítimo no sentido da preservação do rigor da Psicanálise, mas que pode ter tido efeitos contrários a essa intenção.

Levando em consideração o controle do processo de formação, um candidato só poderia receber um paciente se estivesse sendo supervisionado e depois de ter recebido autorização por parte de uma comissão. A formação era assim regulada pela ideia de aprendizagem, que exigia avaliação e controle constante. Embora tenha havido alguma mudança nos modos de aplicação desse modelo nos Institutos filiados à IPA, não houve alteração na estrutura da supervisão.

Segundo Millot (2018), a formação tornou-se mais rígida a partir da década de 1920, quando se iniciou uma análise didática diária, que deveria durar no mínimo um ano. Os resultados da análise deveriam ser levados ao julgamento da Comissão de Formação do Instituto, que decidiria o momento em que se poderia iniciar a formação prática, sob supervisão, com duração de dois anos. O ensino teórico deveria começar após alguns meses de análise e durar cerca de três a quatro anos.

Após a 2ª Guerra Mundial começaram as críticas ao modelo de formação e, consequentemente as posições de rivalidade e conformismo, além de uma completa esterilidade teórica. Os que apostaram no rigor, a partir dos anos 1950, o intensificaram. A seleção dos candidatos foi gradativamente se ampliando para uma maior austeridade, em que a análise didática e a supervisão passaram a ter critérios de julgamento de aptidão e desempenho. Essa preocupação estava acima da própria formação.

Intensificaram-se as críticas a esses processos e o surgimento da formação não institucionalizada, que recusava o modelo centralizador e de controle da IPA. Na década de 1940, Lacan inicia um combate a esse modelo da IPA. Passa a defender a ideia de que a busca pela supervisão é muito mais o efeito da análise pessoal do que de uma imposição. O analista não estaria mais guiado por normas impostas, e sim tomaria as rédeas de sua formação a partir da responsabilidade em assumir os riscos de sua prática. Fontenele (2006) resgata as contribuições de Lacan para a formação do analista, mencionando que o mesmo dá um estatuto plástico à supervisão e que a libera da rigidez dos protocolos burocráticos ao qual estava subjugada pela institucionalização.

A supervisão como análise da contratransferência é uma das críticas que Lacan (1958/1998) faz e que está ligada à sua discordância do pressuposto de que a relação analítica é intersubjetiva. Para ele, o que faz obstáculo à relação analítica é a transferência e, por isso, é preciso considerar a intervenção de um terceiro elemento, que é o significante. A transferência, com a noção do sujeito suposto saber, está em causa naquilo que o analista iniciante escuta do supervisor.

O fato é que, diante dessa conjuntura, Lacan empenhou-se em fazer avançar as bases conceituais que sustentam a clínica psicanalítica e em renovar sua *práxis*. Nessa linha, na Escola Freudiana de Paris - fundada por ele em 1964 após sua excomunhão da IPA - a supervisão é colocada como necessária desde o início da formação, sendo a transferência seu ponto privilegiado. Assim, fica determinado que a escolha do analista e do supervisor é realizada pelo analista em formação. Na supervisão, o que se escuta são as formações do inconsciente e não uma concepção regida pelo controle. A supervisão deveria ser realizada pelo próprio analista do candidato. O que está em jogo é a centralidade do inconsciente e do desejo para a formação do analista.

Lacan instituiu que toda análise é didática e aboliu sua distinção com a terapêutica. É na análise que o analista se produz, quando ao seu final, emerge o desejo do analista, este que tem como função ser o operador que sustenta a escuta de um outro. No Seminário 11 (Lacan,

1973: 51) Lacan afirma que o desejo do analista estaria implicado tanto com a formação do analista, sendo efeito desta, quanto com a sua condição de operador necessário para a possibilidade de uma análise. Ele incide na abertura e na sustentação do dispositivo analítico em funcionamento, inscrevendo-se como “função essencial” ao trabalho sob transferência.

Entendemos que Lacan tem uma preocupação importante e legítima em relação aos rumos da supervisão controlado por padrões que privilegiam a burocratização como via de garantir o rigor da Psicanálise. Provavelmente, a preocupação com o rigor pode ter levado a situações bem preocupantes no cenário brasileiro, talvez o fio condutor de tentativas reguladoras via graduações de Psicanálise. Porém, o que encontramos é exatamente uma falta de rigor ao não se privilegiar a especificidade da formação do analista, que não é acadêmica.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em conta o objetivo do presente artigo, evidenciamos os impasses e polêmicas acerca do dispositivo da supervisão. Esse percurso, por vezes, espinhoso, nos permitiu alcançar a preocupação de Freud concernente à formação do analista e ao que poderia lhe dar sustentação. Em nome de um rigor formativo desvios se impuseram ao longo da história até o momento em que a proposta do ensino de Lacan permitiu situar a formação do analista de outra maneira, e nesse contexto, o próprio lugar da supervisão.

Nos encaminhando para uma finalização de nosso estudo, é válido destacar que com a posição de Lacan temos as questões transferenciais postas como o que guia a supervisão, assim como na análise. A convocação que temos com Lacan e da qual não recuamos é a da responsabilização do analista pelo seu ato. Nessa direção, a psicanálise não pode estar toda em um saber constituído em que o sujeito possa adquiri-lo, como geralmente pensamos pela via de uma formação acadêmica.

Em outra medida, no caso da supervisão, certamente na busca por um supervisor está implicado a suposição de saber que lhe é endereçada, ou seja, há uma relação transferencial que semelhante à condução de uma análise deve ser manejada. Mas, nesse caso, já estamos tomando um outro caminho que está além de nossas pretensões no momento. O que importa acentuar é que na medida em que o analista é responsável por seu ato, também o é por sua formação. É assim que situamos o peso da supervisão, como um dispositivo que põe em causa o desejo do analista, entendendo esse desejo como falta.

Acrescentamos com Silva (2019) que o supervisor ao estar no lugar de suposto saber e não respondendo como aquele que sabe, está ele mesmo submetido ao lugar do analista, lugar

advindo de sua própria análise. Com isso, queremos chamar a atenção para o cenário assombroso de tentativas de graduações em Psicanálise, que de fato, desconhecem o fato de que é a análise a principal via de formação do analista, não podendo ser enquadrada em uma formação acadêmica como os outros campos de saber, tendo em vista que é do inconsciente que se trata, e não do manejo de uma técnica ou em um acúmulo de conhecimento. Essa discussão deve ser enfrentada por nós analistas que não devemos recuar diante da singularidade do campo criado por Freud. Nesse sentido, o presente trabalho visa contribuir com esse debate sempre atual por meio do tema da supervisão.

REFERÊNCIAS

- BROIDE, E. E. A supervisão como interrogante da práxis analítica: desejo de analista transmissão da psicanálise. São Paulo: Escuta, 2017.
- DE PAULA, K. Trabalhando com a psicanálise: dos porta-dores da peste. In: E. Duvidovich (ed.). Diálogos sobre formação e transmissão em psicanálise, p. 107-118. São Paulo: Zagodoni, 2013.
- DUNKER, C. I. L. Lógica e ética da supervisão: a construção do caso clínico. In: M. L. T. Moretto & D. Kupermann (orgs.). Supervisão: a formação clínica na psicologia e na psicanálise, p. 15-29. São Paulo: Zagodoni, 2018.
- FIGUEIREDO, A. C., & Vieira, M. A. A. Supervisão: do saber sobre a psicanálise ao saber psicanalítico. Rio de Janeiro: UFRJ/IPUB, 2000.
- FONTENELE, L. B. Caminhos e descaminhos da supervisão em Psicanálise. In: M. A. Jorge (org.). Lacan e a formação do psicanalista, p. 263-265. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2018.
- Freud, S. A questão da análise leiga. In: S. Freud. Obras incompletas de Sigmund Freud, p. 205-313. São Paulo: Autêntica, 1926/2017
- Freud, S. Análise terminável e interminável. In: S. Freud. Obras incompletas de Sigmund Freud, p. 315-364. São Paulo: Autêntica, 1937/2017
- GAGEIRO, A. M. A prática da supervisão em psicanálise: uma breve história. Porto Alegre: APOA, 2005.
- JERUSALINSKY, A. A formação do psicanalista em sete breves considerações. In: E. DUVIDOVICH, Diálogos sobre formação e transmissão em psicanálise, p. 32-35, São Paulo: Zagodoni, 2013.
- KUPERMANN, D. Transferências cruzadas. Uma história da psicanálise e suas instituições. São Paulo: Escuta, 2014.

KUPERMANN, D. O. Chiaroscuro da supervisão psicanalítica. In: M. L. T. Moretto & D. KUPERMANN (orgs). Supervisão: a formação clínica na psicologia e na psicanálise p.31-44. São Paulo: Zagodoni, 2018.

LACAN, J. O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1964/1998.

LACAN, J. Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da escola In: J. LACAN. Outros Escritos, p.243-264. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1967.

MARCOS, C. M. A Supervisão em psicanálise na clínica escola: breve relato de uma pesquisa. Revista Subjetividades, 12(3-4), p.853-872. Retrieved from <https://periodicos.unifor.br/rmes/article/view/5071>, 2012.

MILLOT, C. Sobre a história da formação dos analistas. In: M. A. Jorge (org.). Lacan e a formação do psicanalista, p. 277-284. Rio de Janeiro. Contra Capa, 2018.

SAFOUAN, M. Respostas a algumas questões relativas à supervisão. In: M. A. Jorge (org.). Lacan e a formação do psicanalista, p.277-284. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2018.

SANTOS FILHO, F. C. D. Psicanálise, sua transmissão na universidade e o futuro: reflexões sobre uma experiência. Jornal de Psicanálise, 46(85), 61-75. Retrieved from: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/jp/v46n85/v46n85a07.pdf>, 2013.

SILVA, R. F. A super(visão) controle na formação do psicanalista. Belo Horizonte: Relicário, 2019.

ZYGOURIS, R. A escola da rua. In: E. Duvidovich. Diálogos sobre formação e transmissão em psicanálise, p. 50-65. São Paulo: Zagodoni, 2013.

O OLHAR DOCENTE AO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DE UMA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Idecires dos Santos Laurindo
Mestranda em Educação
ideciresdsl@gmail.com
UFMA

Thelma Helena Costa Chahini
Doutora em Educação
thelmachahini@hotmail.com
UFMA

RESUMO: A presença de crianças com deficiência nas salas de aulas do ensino regular é uma realidade. Como também é realidade os desafios que tais presenças impõem à comunidade escolar. O presente relato de experiência - tem como objetivo discorrer sobre o trabalho docente vivenciado no ano de 2019, em uma turma de educação infantil de um Centro Municipal de Educação (CMEI) no município de Teresina-PI, com crianças de 5 anos, dentre as quais uma diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA). É, portanto, um relato descritivo de abordagem qualitativa, que parte da observação participante, que se deu de forma assistemática, tendo como foco as relações no cotidiano do ambiente da sala de aula regular e como estas impulsionam e/ou inibem o desenvolvimento de uma criança com deficiência. O olhar docente para com criança com TEA e o comportamento da comunidade escolar para com a mesma é um diferencial. A criança com TEA, não se expressava verbalmente, tinha sensibilidade ao barulho, não mantinha contato visual por muito tempo, e com seu jeito próprio de ser, com suas especificidades as quais devem e precisam ser respeitadas, saiu da pré-escola para o primeiro ano do ensino fundamental lendo, escrevendo pequenas palavras, resolvendo operações simples de adição e subtração confirmando assim, que todas as crianças são capazes de aprender. Como afirma a teoria do desenvolvimento histórico-cultural “a verdadeira educação especial é aquela que se orienta para alcançar a total e plena integração social das crianças com deficiência” (VIGOTSKI, 2022, p. 22). Observamos que as barreiras atitudinais, são os maiores obstáculos que impedem que as crianças com deficiência tenham acesso ao conhecimento sistematizado. Assim, abordamos os desafios impostos pelo capacitismo que sorrateiramente, permeiam nossas vivências sociais e pedagógicas, que muito comumente, nos impede como pessoas e como docentes, de oportunizar minimamente o desenvolvimento adequado para as crianças com algum tipo de deficiência que adentram em nossa sala de aula. Dessa forma, é significativo compartilhar os desafios, as práticas desenvolvidas, as conquistas alcançadas pelas crianças, pela equipe docente e toda a escola. A escola deve ser um espaço capaz de eliminar barreiras atitudinais, pedagógicas, metodológicas etc., proporcionando a todas as crianças a se sentirem pertencentes ao ambiente escolar, promovendo assim, a inclusão. Entendemos que compartilhar experiências possibilita a reflexão mútua e construtiva de novas possibilidades no processo de inclusão das crianças com deficiência em turmas do ensino regular.

Palavras-Chave: Inclusão Escolar; Transtorno do Espectro Autista; Capacitismo; Prática Pedagógica.

1. INTRODUÇÃO

Reflexões acerca do processo de escolarização das crianças com deficiência é uma possibilidade para que possamos tecer olhares às diversas barreiras presentes no âmbito social e, portanto, inegavelmente também vivenciadas no ambiente escolar. É preciso atenção quanto a forma que a instituição escola lida com o processo de ensino e aprendizagem das crianças com deficiência, pois “isso pode repercutir de forma avassaladora no processo de constituição de identidades” (MAGALHÃES; RUIZ, 2011, p. 125). A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) Nº 13.146/2015, no Art. 3º inciso IV, define barreiras como “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação ao acesso à informação, compreensão, à circulação com segurança” (BRASIL, 2015, p.11).

Assim, sem consciência das barreiras presentes no ambiente escolar, nas práticas pedagógicas, dificilmente conseguiremos ir além da aparente inclusão escolar experienciada até os dias atuais. A inclusão das crianças com deficiência em turmas do ensino regular é uma realidade desafiadora para a docência e aqui é válido destacar que a LBI, no Art. 2º considera “pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, p.10).

O maior desafio está na necessidade de avançarmos na compreensão de novos conceitos, que nos permita romper com velhos paradigmas. A forte influência dos modelos de deficiência (caritativo e biomédico) que ainda subsidiam consciente e inconscientemente as práticas pedagógicas⁷⁶⁸, fomenta o capacitismo nosso de cada dia, e parafraseando Dias (2013), até quando iremos ver as pessoas com deficiências como não capazes? Acreditar que as crianças com deficiência não têm condições para se desenvolver e, portanto, não precisam de atenção quanto à aprendizagem dos conteúdos elementares desenvolvidos cotidianamente na escola⁷⁶⁹, vem a comprovar nossas limitações tanto como docente, quanto pessoas sociais que somos. Pois como docentes, devemos seguir princípios éticos⁷⁷⁰ da função, e como seres sociais,

⁷⁶⁸ Ao nos referirmos às práticas pedagógicas, estamos nos reportando a práticas sociais que se exercem com a finalidade de concretizar processos pedagógicos (FRANCO, 2020, p. 2).

⁷⁶⁹ Segundo Saviani (2013, p. 14) os conteúdos da escola elementar são: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia).

⁷⁷⁰ De acordo com Freire (1996, p. 59-60), [...] o professor transgride os princípios fundamentalmente éticos [...] ao desrespeitar a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais

sabemos, e podemos sentir o que é estar em um ambiente que tão somente admite nossa presença, mas nos exclui, não nos permitindo ser.

É notório que o poder público não tem oferecido as condições ideais para que as escolas oportunizem quiçá o “acesso” às salas de aula a todas as crianças com deficiência. A exemplo temos os encontros formativos oferecidos mensalmente pela secretaria de educação aos docentes de turmas do ensino regular, as quais ignora a presença das crianças com deficiência, não proporcionando acesso a conhecimentos sobre os métodos mais adequados para trabalhar com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou qualquer outra especificidade, o que vai de encontro ao que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9.394/1996,) postula no Art. 59, inciso III,

ser dever dos sistemas de ensino assegurar aos educandos público-alvo da educação especial, professores capacitados: “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem **como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns** (BRASIL, 1996, p.20 grifos nosso).

A LDB apesar das inúmeras alterações no decorrer dos anos, ainda traz em seu texto, como supracitado que professores do ensino regular devem ser capacitados para lidar com a integração das crianças com deficiência em classes comuns, enquanto temos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) como principalmente a LBI promulgando a inclusão. As formações são pensadas para alunos homogêneos, as sequências didáticas não apresentam sugestões de como desenvolver nenhuma rotina com as crianças Público-alvo da Educação Especial (PAEE). A escola pode não está preparada, o professor pode não ter formação específica para educação numa perspectiva inclusiva, mas a criança tem o direito de ali estar, e muito mais que estar, tem o direito de ser estimulado a se desenvolver de forma integral e a se sentir parte daquele ambiente, como também tem o direito a acessar os conhecimentos sistematizados historicamente.

E o que fazer? Como proporcionar práticas pedagógicas inclusivas? Em resposta a essas indagações, acreditamos em primeiro lugar, ser preciso ter consciência dos direitos das crianças com deficiência, e a partir de então, exercer conscientemente o dever da docência de oportunizar o ensino que possibilite a aprendizagem a todos, sem distinção. E quando pontuamos que o exercício da docência deve oportunizar o ensino e aprendizagem a todos sem distinção, não estamos atribuindo à prática docente a exclusiva responsabilidade pelo fracasso e/ou sucesso

precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia;[...] quando ironiza o aluno, o minimiza, quando manda que “ele se ponha em seu lugar”, [...] quando se eximir do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, quando se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando[...].

da educação do país. Estamos sim, convidando-os a refletir quanto às ações excludentes cotidianamente presente em nossas práticas, pois precisamos perceber se o ensino realmente é oferecido a todos, se a aprendizagem não ocorre por carência de intervenções, por omissão, negligência, pois como docente devemos ter consciência tanto dos limites, quanto das possibilidades das nossas ações.

O certo é que precisamos avançar quanto ao ensino e a aprendizagem das crianças PAEE, e para tanto, precisamos de práticas educacionais mais humanizadoras (BEZERRA, 2016, p. 274), que sejam capazes de colaborar com o desenvolvimento omnilateral de todas as crianças, tenham elas deficiência ou não, pois como bem tece os estudos da defectologia de Vigotski “o defeito por si só não decide o destino da personalidade, mas suas consequências sociais[...]” (2022, p. 41)”. Dessa forma, superar o capacitismo das práticas pedagógicas que nos impede de oportunizar a todas as crianças o acesso ao conhecimento sistematizado, é uma necessidade da escola contemporânea. E ao pensarmos em práticas pedagógicas inclusivas⁷⁷¹, precisamos de conhecimento que acima de tudo, seja permeado por princípios humanos, capazes de contribuir com o despertar de valores de respeito ao outro, ao humano e assim, seja um dos meios para a eliminação das barreiras.

Assim, temos o propósito de relatar uma experiência de ensino e aprendizagem de uma criança com TEA, em uma turma de educação infantil de um Centro Municipal, na qual a criança com sua individualidade própria, foi desafiada, tanto quanto as outras, a aprender, e até mais, que outras crianças da turma, ela conseguiu dar os primeiros passos no processo de alfabetização, e saiu da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental lendo, escrevendo pequenas palavras, resolvendo operações simples de adição e subtração, diríamos que chegou ao primeiro ano do ensino fundamental com os pré-requisitos para um processo de alfabetização promissor.

Dessa forma, relatar essa experiência, não se torna relevante só pelo fato da criança com TEA ter adquirido conhecimentos de leitura, escrita e matemáticos, mas principalmente pelas contribuições que essa aprendizagem trará ao desenvolvimento humano da criança. E é válido destacar que os desafios não estão só na elaboração e desenvolvimento de práticas de ensino de

⁷⁷¹ E na perspectiva de uma prática pedagógica que caminhe nessa direção, Franco (2020, p. 3) argumenta ser “a favor de uma outra epistemologia da Pedagogia: uma epistemologia crítico-emancipatória, que considera ser a Pedagogia uma prática social conduzida por um pensamento reflexivo sobre o que ocorre nas práticas educativas, bem como o pensamento crítico do que pode ser a prática educativa. A grande diferença é a perspectiva de ser crítica e não normativa; de ser práxis e não treinamento; de ser dialética e não linear. Nesta perspectiva, as práticas pedagógicas realizam-se como sustentáculos à prática docente, num diálogo contínuo entre os sujeitos e suas circunstâncias e não como armaduras à prática que, dessa forma, perdem suas possibilidades de construção de sujeitos”.

conteúdos escolares, os desafios estão principalmente nas relações sociais, na vivência cotidiana com a diferença, e o olhar docente, tem muito a contribuir no processo de (re)conhecimento da riqueza que é vivermos na diversidade. É pressuroso rompermos com as barreiras, principalmente as atitudinais, pois esta sim, muitas vezes nos leva a considerar que as crianças PAEE precisam tão “somente” de cuidados para que não se machuque fisicamente, atividades diferenciadas, e atenção exclusiva de cuidadores e/ou profissionais especialista, cabendo à professora/professor da turma de ensino regular tão somente zelar para que as crianças PAEE não “atrapalhe” o desenvolvimento da turma. O abandono pedagógico causa enormes feridas.

Esperamos que o presente relato, possa colaborar com a compreensão de que o fazer docente precisa estar imerso em princípios de respeito à inclusão. Refletir sobre nossas práticas é essencial para que possamos compreender as nossas limitações teóricas e práticas e assim, buscar as condições que sejam possíveis para o momento e não somente cruzarmos os braços, negligenciando as urgentes necessidades que o tempo presente nos impõe. Nos faltava conhecimentos sobre os métodos mais adequados para trabalhar com uma criança com TEA, como contribuir com seu desenvolvimento de forma específica, tecnicamente aprofundada, não nos faltava conhecimento para trabalhar com crianças.

Para tanto, o presente artigo segue inicialmente discorrendo os aspectos metodológicos que nortearam a elaboração dele. E a seguir, apresentamos o desenvolvimento com os resultados, as discussões inerentes à experiência e considerações finais.

O presente trabalho trata-se um relato descritivo de abordagem qualitativa, do tipo relato de experiência, vivenciado no ano letivo de 2019, a partir da observação da dinâmica da sala de aula com 25 crianças de 5 anos de idade, dentre as quais uma com TEA. Era uma turma de pré-escola de um Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI, a qual fica localizada em um município do estado do Piauí. De acordo com Mussi; Flores e Almeida (2021, p. 60), manuscritos do tipo relato de experiência permitem a apresentação crítica de práticas e/ou intervenções científicas e/ou profissionais.

A observação ocorreu de forma assistemática, também denominada espontânea, [...] ou seja, o conhecimento foi sendo obtido através de uma experiência casual, sem que se tenha determinado de antemão quais os aspectos relevantes a serem observados e que meios utilizar para observá-los (LAKATOS; MARCONI, 2003, p.192). A vivência foi se desenvolvendo “quase” que naturalmente, porém é inegável que o olhar docente fortemente embebido pelo recente encontro literário com Dias (2013), - a qual nos apresenta discussões acerca do

capacitismo, e lá o define “como a concepção presente no social que lê as pessoas com deficiência como não iguais, menos capazes para gerir a própria vida [...]” (DIAS, 2013, p. 2), foi fator determinante para tecermos as observações e reflexões, dando foco aos aspectos aqui descritos.

E buscamos refletir tais aspectos, à luz das teorias da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, como bem ratifica Martins (2013, p.272), ambas consideram “que a humanidade não “nasce” nas pessoas a partir delas mesmas, mas resulta da humanidade objetivada e disponibilizada às suas internalizações [...]”. Assim, nos deparamos com uma realidade, a qual não só a vivenciamos, mas buscamos conhecê-la, entretecer reflexões e contribuir com possíveis transformações, mediante nossa prática pedagógica cotidiana, sem fórmulas fabulosas, mas com um olhar no humano, pois como Vygotsky (2022, p. 32-33), assentimos que a prática educativa não deve ser estruturada sobre bases puramente negativas. Assim, compreendemos que a escola ao proporcionar o acesso à cultura, ao conhecimento sistematizado, à interação social, mediará o desenvolvimento das crianças, pois para que haja desenvolvimento, é preciso atividades que o exijam e o possibilite (MARTINS, 2013, p. 275-276).

Optamos por nomear a criança com TEA com o nome fictício de Saori, pois segundo o dicionário on-line de nomes significa florescer, e fazendo uma analogia aos jardins de infância de Froebel, a educação infantil é o conjunto de jardins de lindas e diversificadas plantas e “o bom jardineiro (professora/professor) sabe (deve saber) “ouvir” as necessidades de cada planta e respeitar seu processo natural de desenvolvimento” (ARCE, 2002, p. 12).

2. DESENVOLVIMENTO

Estávamos a iniciar mais um ano letivo, a maioria das crianças da turma já haviam estudado no ano anterior no CMEI, mas como professora e alunos, seria nosso primeiro encontro. E foi marcante, desde então, perceber como as crianças da turma se comportavam em relação à colega com TEA, eles a superprotegem a todo instante, e tais atitudes nitidamente influenciavam no comportamento de Saori, que muito timidamente seguia em seu silêncio e cabisbaixo. Ao iniciarmos nossa roda de conversa, queríamos saber um pouco sobre cada criança, ao chegar a vez de Saori, todas queriam falar, menos a própria criança, assim, logo organizamos a vez de fala, e começamos a ouvir o que a turma tinha a falar sobre a colega. E tais relatos vindo de crianças de 5 anos, com relação à colega nos surpreendeu, pois expressavam tão somente suas limitações como: - o que não gostava, o que não fazia, que não

falava, que não brincava, e algumas vezes até chorava sem motivo. Foi a descrição de uma rotina de impossibilidades, uma rotina de “nãos”. As crianças até então não haviam conseguido ver o lado bom do colega.

Para Vigotski (2022, p. 21), “a escola não notar o lado saudável e válido na criança é uma herança da escola especial europeia [...] por suas raízes sociais e por sua direção pedagógica burguesa, filantrópica e religiosa”. E de acordo com Vigotski, vemos que essa herança influencia fortemente em nossa concepção de deficiência, não, nascemos capacitistas, aprendemos a ser capacitistas no social.

Vigotski (2022), nos apresenta nos estudos da defectologia (em especial sobre a cegueira e a surdez, mas que nitidamente se aplica aos dias atuais e a outras deficiências), como o social é determinante na vida das pessoas com deficiência. Na tradução, é destacada três citações que muito bem vem a comprovar. Vejamos:

o cego e o surdo estão aptos para todas as facetas da conduta humana, isto é, da vida ativa. A particularidade de sua educação reduz-se somente à substituição de umas vias por outras para a formação de nexos condicionados “. [...] “a cegueira, como um fato psicológico, não é, em absoluto, uma desgraça. Converte-se em uma desgraça como fato social.[...] “Decididamente, todas as particularidades psicológicas da criança com defeito têm como base não o núcleo biológico, mas social (VIGOTSKI, 2022, p. 20).

Comprendemos que a criança com deficiência tem maiores limitações pelas condições socialmente impostas a elas. Diante de discursos tão negativamente formulados, precisamos refletir sobre em quais práticas, sob quais experiências os colegas de Saori constituíram um olhar tão capacitista. Magalhães e Ruiz (2011, p.126) já nos alerta que na escola poderemos assimilar uma ampla gama de preconceitos e estereótipos [...], que muitas vezes [...] permanecem de forma indelével por toda vida [...] produzindo conflitos, dores, sofrimento e morte [...].

Passamos assim, a observar, procurando conhecer a individualidade da criança com TEA, as riquezas que há no silêncio que a faz ser quem é, e que aos olhos dos colegas, a faz parecer menos capaz. A partir das atividades diárias em sala de aula, buscamos contribuir com mudanças nessa relação, com o despertar de outros olhares, outros discursos, posturas pautadas no respeito à individualidade que seja capaz de fomentar o desenvolvimento, eliminando o isolamento e o constrangimento de ali estar, afinal, todas as crianças precisam de cuidados, tem direito a conviver em um ambiente rico de possibilidades e que lhe faça bem, assim como também, tem o direito de se expressar, fazer escolhas, e serem incorporados à verdadeira vida (VIGOTSKI, 2022, p. 92).

Os desafios foram muitos e cheios de erros e acertos fomos seguindo, a começar pelo trabalho de conscientização tanto dos colegas de classe quanto da família. A escola, por meio da direção administrativa e pedagógica desde o ano anterior, buscava dialogar com a família quanto a necessidade de mudanças de algumas posturas como por exemplo: a retirada do uso de fraldas; estimular o uso do banheiro; autonomia quanto ao manuseio do lápis, não sendo necessário segurar na mão; importância de um maior incentivo quanto a realização das atividades escritas, não dando respostas prontas, sim construindo juntos, conversando, explicando, pontuando os contextos do que está sendo trabalhado, tentar o diálogo pois mesmo que de imediato se pareça ineficaz, os resultados a médio e/ou longo prazo é muito enriquecedor para a criança.

Também tínhamos o interesse de contar com a presença de Saori nos momentos festivos, e a família ainda tinha muita resistência quanto a tudo isso, o que é comum pois segundo as pesquisas de Pinto et al (2016, p. 3) a chegada de uma criança com TEA na família é um momento realmente permeado por um conjunto de sensações e sentimentos muito diversos. Como escola, é importante contribuir tanto com as ações da vida cotidiana, tanto com a conquista das capacidades intelectuais, das operações lógicas do raciocínio, dos sentimentos éticos e estéticos, enfim, de tudo que venha garantir ao indivíduo a qualidade de ser humano (MARTINS, 2013, p. 275). Foi uma trajetória marcada por muitas inseguranças, pois o desejo de acertar constantemente era tomado pelo medo de errar.

É válido destacar, que as ações docentes e práticas escolares aqui descritas, não são em si, específicas para crianças com TEA, são sim, atitudes necessárias ao desenvolvimento cognitivo, linguístico e humano de toda criança. Paulatinamente, é nesse sentido que passamos a caminhar, não separando, pois assim como Vigotski (2022, p.21), a ideia de educar todos de forma semelhante e conjuntamente nos parece muito promissora. Dessa forma, proporcionar o encontro é benéfico, um encontro que não nos anule, que não nos queira diferente de quem somos, que nos faça crescer em nossa individualidade, e não a partir do julgamento alheio, mais que possibilite constante desenvolvimento.

Considerando tanto a liberdade, como a condição das crianças, passamos a planejar, desenvolver e avaliar atividades objetivando fazer um levantamento tanto dos conhecimentos já adquiridos relacionados ao universo das letras e do mundo matemático, assim como também, em outras áreas importantes ao desenvolvimento infantil, para que a partir de então pudessemos ter elementos para planejar intervenções que pudessem colaborar com o desenvolvimento almejado para todas as crianças.

Na educação infantil, o lúdico, a música, a dança, o movimento, estão muito presentes na rotina, e com a presença de uma criança sensível ao barulho foi preciso dosar, averiguar as possibilidades, pois precisávamos criar um ambiente acolhedor, capaz de criar laços e desatar nós, e desde então, pensar em como nos comunicar foi de antemão preocupante, pois respeitar os limites e ao mesmo tempo proporcionar desafios, são pesos e medidas que ao nosso ver, a prática docente precisa sempre balancear, e não é nada fácil. Pensando nisso, preparamos um quadro de “combinados da turma” com imagens que como placas de trânsito indicava o que seria legal ou não fazer em nossa rotina escolar. Apresentamos todas, conversamos sobre cada uma, as quais tinham imagens de atitudes de respeito aos colegas. Colocamos no mural da forma que estavam, as que tinham imagens de atitudes de desrespeito, às quais não se deve imitar, antes de colar no mural, colocamos sobre elas uma faixa vermelha sinalizando proibido. A criança atenta observava, sem perceber que estava sendo também observado.

Seguimos conversando sobre as mensagens contidas nas placas, mostrando como é possível através delas obtermos informações, enfatizamos que podemos usar o corpo para expressar o que sentimos, o que desejamos e, para responder o que nos é perguntado. O intuito era estimular a comunicação com as crianças que tinham dificuldade de se expressar verbalmente, tendo em vista que no caso de Saori, segundo os pais, a criança conversava em casa. Óbvio que realizamos reiteradas vezes atividades do mesmo tipo, até conseguir obter respostas, e o certo é que vimos que as respostas começaram gradualmente a surgir, de forma tímida Saori acenava a cabeça, sim ou não, mas o alvoroço dos colegas com sua tímida interação, a intimidava, fazendo com que recuasse, mas já evidenciava avanços, o que nos sinalizava que de alguma forma estávamos no caminho certo.

Ao iniciar uma atividade em especial envolvendo música, pintura com tinta guache, massa de modelar e colagem, sempre reiteramos o convite às crianças que não se manifestavam de imediato, algumas decidiam participar, outras não. Saori sempre recusava o convite para as atividades que envolviam danças, jogos musicais e/ou de movimento, a resposta sempre foi não, acenava com a cabeça, ou simplesmente baixava a cabeça, encolhia o corpo na cadeira, mas olhava muito atentamente enquanto os colegas brincavam, parecia brincar com os olhos, não dispersava a atenção. Sempre tivemos a preocupação de não causar grandes incômodos com o barulho, dessa forma, sempre que íamos brincar com músicas, ou mesmo cantar, procurávamos saber se estava incomodando, algumas vezes acenava sim, colocava as mãos nos ouvidos, como a dizer não quero ouvir, nesse caso parávamos a atividade, outras vezes

balançava a cabeça indicando não, como a dizer não estou nem aí, então seguíamos. Aos poucos a interação surgia, para nós era aprendizagem, mais um motivo a seguir.

Com relação às atividades de colagem e tinta guache, de início se recusava a fazer, mas parecia sofrer com o dilema de gostar do resultado do trabalho que via dos colegas, porém, a sensação da tinta, da cola, e massinha de modelar nos dedos, na mão, nitidamente incomodava, então não tinha sim ou não como resposta imediata, mas uma inquietação momentânea, deixávamos passar um tempo e voltando a perguntar se queria fazer a atividade, meio que constrangida só baixava a cabeça, parecia querer, tentávamos então, levando até a mesa os materiais, e logo começava a fazer e ao concluir, demonstrava enorme satisfação pelo trabalho realizado, e também incômodo com a sujeira na mão, mas mesmo quando era tinta guache e que a proposta era pra pintar com a mão, sabendo do incômodo que sentia, oferecíamos pincel de pelo, mas olhava para os colegas e via que eles usavam a mão, então recusava o pincel. Vemos assim, o quanto o que falávamos, o que fazíamos ou deixávamos de fazer em sala de aula, tem fortes influências. Eles estão atentos, sempre a observar e a apreender, e o desejo de fazer o que o outro faz, da forma que o outro faz é muito presente. E nesse momento nos reportamos a Amaral (1998) ao nos relatar alguns episódios de preconceitos que ela viu desfilar pelos seus olhos e sua memória como:

o da menina cega que se viu tratada pelos coleguinhas e pela professora como se também fosse surda e deficiente mental; o do menino que sequer precisava fazer as lições de casa pois, “coitadinho”, era paraplégico; o do aluno que pego “colando” não foi criticado pois, “coitadinho”, usava muletas para andar; o da menina (com problemas motores na face, devido à paralisia cerebral, que tinha dificuldades de deglutição da saliva) que foi isolada num canto pois babava e podia contaminar os colegas; o do menino surdo que foi colocado bem no fundo da classe pois a professora julgou que ele falava alto para atrapalhar o andamento da aula [...] (AMARAL, 1998, p. 10-11) .

Muitas vezes, o que mais queremos é sermos vistos e tratados como os nossos colegas, é fazer o mesmo que vemos os outros fazerem, a escola, as práticas pedagógicas marcam vidas, traçam destinos. A educação escolar pode tanto opor-se, quanto contribuir com as desigualdades, pois desponta como um processo ao qual compete oportunizar um ensino equânime, respeitando as individualidades ao mesmo tempo que a constitui com novos desafios, novas possibilidades (MARTINS, 2013, p. 272).

Com relação às atividades de leitura e escrita de início tivemos que enfrentar uma certa resistência, possivelmente advinda do fato, dos adultos em casa e dos colegas da classe, no intuito de ajudar, comumente pegavam na mão, ou mesmo faziam as atividades, foi outro desafio a enfrentar. Fazer pelo outro não é bem uma ajuda, ações com essas características se

fundamentam na concepção caritativa de deficiência, para a qual predomina a crença de que as pessoas com deficiência são coitadinhas, merecedoras de pena, que devem ser menos desafiadas nas tarefas do cotidiano, imagina-se erroneamente estar assim fazendo o bem, quando na verdade contribui na experiência de capacitismo e desvantagens (BÖCK; NUERMBERG; 2018, p. 2). Mas não demorou muito para obtermos êxito, pois maior que o hábito já adquirido, era a vontade de aprender coisas novas.

Seguimos investindo na tríade: família, colegas de classe e as potencialidades de Saori, buscando ferrenhamente alterar os comportamentos e atitudes que inibem o desenvolvimento de novas aprendizagens. Não tivemos êxitos com as tentativas iniciais de realizar atividades em grupos bem verdade, momentos como o da chamada por exemplo, pensamos como forma de perceber se a criança reconhece o próprio nome, letra inicial do nome, se já conhece o alfabeto, com uso de fichas contendo o nome de cada um, cantávamos música do alfabeto, apontando para cada letra exposta no mural e a criança cujo nome inicie com a letra da vez, deve dirigir-se e pegar a ficha que tem seu nome e colocar na ordem alfabética no painel da chamada. Iniciamos em roda, todos sentados no chão, mas Saori não se sentava no chão, tentamos assim por várias vezes, depois mudamos a forma de expor as fichas, ao invés do chão, colocamos no centro da sala (nossas cadeiras são organizadas em formato de U) em mesas e as crianças deveriam vir de suas carteiras procurar e pegar sua ficha. Nesse momento ao chegar à vez de Saori, aquelas crianças que já conheciam o alfabeto falavam para ela que é a letra inicial do seu nome, mesmo assim, Saori não se levanta para pegar sua ficha, parecia ficar constrangida, incomodada, não é possível ter certeza do sentimento que a atividade despertava.

Por meio da chamada de forma coletiva não foi possível saber se ela já reconhecia o nome e as letras do alfabeto. Em atividades no caderno sim, realizamos uma primeira para que pintassem todos os retângulos em que aparecem os seus nomes, Saori conseguiu identificar e pintar corretamente os três retângulos em que apareciam seu nome. Atividades de escrita no caderno também, foi possível perceber que já conhecia todas as letras do alfabeto, e os números também. As tentativas de aproximar dos colegas, da forma pretendida, todas fracassaram, a aproximação ocorreu do seu jeito e em seu tempo. Um dia de forma inesperada começou a entrar na fila, sempre em último lugar, sem tocar, sem ser tocada, mas seguia.

Em uma outra oportunidade procurando contribuir com socialização de Saori com os colegas e verificar seus conhecimentos agora com relação aos números, realizamos um bingo de números, coloquei em dupla, inicialmente a atividade parece despertar interesse, observou a explanação das regras do jogo, dentre as regras, uma seria que a cada número sorteado uma

criança da dupla deveria pintar o número, porém durante o jogo, mesmo o colega a deixando participar, Saori se recusava, assim, não foi possível ver a participação de todos na atividade. Visivelmente, logo constatamos que nos jogos e brincadeiras em dupla, e/ou grupo não lhe agradava, não conseguia interagir, e voltamos a repensar essa prática, buscando formas de ter todos ativamente envolvidos. E a partir de então, passamos a elaborar atividades com brinquedos, jogos como bingos de forma individual. E assim, conseguimos vê-la participar, a turma gostava muito do bingo de letras, de números, (certamente a preferência se dava por conta do brinde), às vezes seguíamos até completar três, cinco ganhadores.

A primeira vez que Saori foi premiada, ela sabia que havia preenchido toda a cartela, sabia que havia sido sorteada, criamos grande expectativa quanto a forma que iria se manifestar, por alguns segundos fugimos, evitando o encontro do nosso olhar, pois através do olhar algumas vezes já nos comunicávamos⁷⁷², esperávamos euforicamente, um “aqui”, “ganhei”, levantar a mão, esperamos, esperamos, mas, não foi dessa vez. Saori não se manifestou, então apontamos a vencedora, os colegas a aplaudiram, alguns falaram, o quanto ela era inteligente, marcou sozinho a cartela, toda a turma ficou feliz, e os olhos da campeã vibravam. Ouvir e vivenciar momentos bons, é realmente motivo de alegria.

O brinde, eram coisas simples, mas o vencedor tinha o direito de escolher, havia em uma caixa com vários minibrinquedos, bem simples, ela foi convidada a caminhar até a caixa que estava em uma outra mesa distante, olhou, olhou e escolheu um pião, sabia que era apenas um, e assim fez, escolheu o brinquedo e foi se sentar. Os pequenos avanços, são suporte para as grandes vitórias. São ações tão simples e que podem fazer a diferença na vida de tantos. Reconhecidamente como docentes, precisamos urgentemente [...] “percebermos e atravessar as muralhas de pedra dos preconceitos a que estamos sujeitos, como seres humanos que somos [...]” (AMARAL, 1998, p.5).

A cada dia, o interesse por atividades de leitura e escrita crescia, e o desenvolvimento foi gradual. Ao realizarmos um ditado de palavras por exemplo, sempre estimulamos que fizessem a escrita da forma que compreendessem, íamos um a um, enfatizamos a palavra ditada, fazíamos juntos quando necessário, e não demorou muito Saori já estava com uma independência admirável, sabíamos assim que avançava na escrita. Na leitura, fomos acompanhando seu sucesso com atividades de auto ditado, fazia a leitura das palavras e as desenhavam, e quebra-cabeças, fazia a leitura e montava corretamente. Com a expressiva

⁷⁷² Quando não conseguia fazer a atividade proposta sozinho, ou quando concluía a atividade, era possível observar que nos procurava com o olhar, e muito rapidamente voltava a baixar a cabeça, era como a chamar: “vem aqui”, “preciso de ajuda”, “já terminei”.

desenvoltura, fomos pouco a pouco colocando palavras mais difíceis, partimos para pequenas frases, era nítido que o sucesso nas atividades, muito a motivava, as demais crianças que inicialmente se surpreendiam com cada descoberta que a via fazer, pouco a pouco foram se acostumando com o jeito silencioso e surpreendentemente inteligente de Saori. Durante as contações de histórias, observava atentamente a cada imagem, respondia corretamente às atividades de interpretação, sempre no papel, nada de verbalizar. Os jogos com os números e as atividades de matemática, também já dominava. Algumas vezes, escrevia uma letra ou número na posição errada, quando apontávamos, logo apagava e procurava no alfabeto ou no trezininho de números a forma correta de escrever.

O clima da turma já era outro, as demais crianças, já a viam com outros olhos, já haviam percebido o seu potencial. As crianças foram percebendo que o que os diferenciava, não tornava Saori menos capaz. E sabe aquela criança que não falava, que não sabia de nada, que não fazia nada, passou a ser uma criança admirada e respeitada. Os discursos iniciais foram silenciados. O que vem evidenciar a tese da defectologia de Vigotski (2022, p.31) a qual defende que “a criança, cujo desenvolvimento foi complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvida que suas contemporâneas normais; é uma criança, porém, desenvolvida de outro modo”. Poderíamos simplesmente ter optado em deixar Saori o ano inteiro lá no cantinho da sala, em seu silêncio, rabiscando ou rasgando livros e/ou revistas velhas, colorindo alguns desenhos para passar o tempo, sem jamais ter preocupação com o que já sabia e o que estaria apta a aprender, criança tranquila não incomodaria a turma, e se essa tivesse sido nossa escolha teríamos tão somente ratificado os discursos dos colegas e principalmente, negado a Saori a possibilidade de experienciar aprendizagens tão importantes para o bem viver.

A maneira como se compreende a deficiência é o primeiro passo para uma mudança no fazer docente, para que este fazer seja mais ético e intencional na acolhida dos diferentes sujeitos aprendentes (BÖCK; NUERBERG; 2018, p. 8). Enquanto aguardamos as melhores condições, os melhores especialistas, vamos fazendo o que nossa prática nos permite, acreditando e desafiando a todos, sem distinção. E a prática pedagógica deve ser capaz de visualizar outros modos de ensino e de aprendizagem. Reconhecemos que nos faltou capacidade para contribuir com o desenvolvimento de forma omnilateral, mas é inegável o esforço em enfrentar os desafios, caminhando, respeitando os passos de cada um, sem sombra de dúvidas nos levou a alcançar ricos resultados.

3. CONCLUSÃO

O presente relato de experiência tem como principal objetivo apresentar o resultado de uma vivência de inclusão escolar de uma criança com Transtorno do Espectro Autista - TEA, pontuando a influência das práticas pedagógicas como fator determinante para o seu sucesso. Nossa experiência, não se pautou em teorizações e metodologias complexas, mas na rotina de uma prática pedagógica que visa oportunizar a todas as crianças a condições de experienciar do seu modo, as atividades propostas em sala de aula. E tendo em vista a forte cultura capacitista presente em nossas práticas pedagógicas, que fomenta a exclusão que marca a trajetória das crianças com deficiências principalmente nos espaços da escola regular, nos leva a perceber a quão poderosa se faz a ação docente, pois a mesma pode oportunizar a eliminação de barreiras, discursos e representações sociais negativas que inviabilizam a inclusão das crianças com deficiência ou pode potencializar o histórico processo de exclusão.

A escola mesmo não estando preparada, não tendo todas as condições para receber o PAEE, o professor mesmo não tendo formação para desenvolver um trabalho de excelência para com esse público, não devem negar o que é oferecido às demais crianças, a negligência, o abandono pedagógico, são violências que nenhuma criança deve sofrer. A omissão é uma forte aliada do capacitismo, e precisamos combatê-lo. Precisamos, como docentes que somos, nos movermos no sentido de efetivar práticas pedagógicas condizentes com as necessidades e potencialidades de nossas crianças e com os princípios que norteiam legalmente o sistema educacional ao qual fazemos parte, princípios de inclusão. Enquanto aguardamos as melhores condições, os melhores especialistas, vamos fazer o que de melhor podemos oferecer como humanos que contribuí no desenvolvimento pleno de muitos outros. Não podemos esquecer que nossas ações tanto formam, transformam, como também, têm o poder de deformar vidas.

E assim, esperamos despertar a consciência docente para a importância de valorização e respeito à diversidade. A professora/professor do século XXI, com suas rotinas estressantes, mesmo diante de contextos desfavoráveis, jamais deve esquecer de valorizar as relações permeadas por princípios humanos, somos agentes ativos na construção do “eu” de muitos, seja a professora/professor que você gostaria de ter tido.

Dessa forma, esperamos que nossa experiência aqui relatada, possa contribuir com reflexões, construção de novos conhecimentos, mudanças de atitudes, e que tais atitudes possam aflorar em sala de aula, ultrapasse os muros da escola e se espalhe mundo afora. Pessoas podem transformar a sociedade, transformar o mundo. Portanto, esperamos provocar reflexões que venham contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que possam colaborar com

a inclusão de crianças com deficiências em turmas do ensino regular, proporcionando o acesso, permanência, ricas e diversas aprendizagens.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. **Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação.** In: AQUINO, J. G. (org.). Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

ARCE, Alessandra. **Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins de infância.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência): promulgada em 6 de julho de 2015 / obra coletiva de autoria do Ministério Público do Trabalho, Procuradoria Regional do Trabalho da 17ª Região, PCDLegal. - Vitória: Procuradoria Regional do Trabalho da 17ª Região, 2016.

BÖCK, G. L. K; NUERNBERG, A. H. **As concepções de deficiência e as implicações nas práticas pedagógicas.** Anais do VIII Congresso de Educação Básica: docência na sociedade multitelas. – Prefeitura de Florianópolis – Santa Catarina, 2018.

DIAS, A. **Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal à narrativa capacitista social.** Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência – SEDPCD/ Diversitas/ USP Legal – São Paulo, junho/2013.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Práticas Educativas e Práticas Pedagógicas: questões epistemológicas.** LACONEX@O/ UFPB/ Reflexões que Transformam e Inspiram, nº09, Agosto/ 2020- ISBN 978-65-00-02920-8.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996 (coleção Leitura) ISBN 85-219-0243-3.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** - 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MAGALHÃES, R. C. B. P.; RUIZ, E. M. **Estigma e o currículo oculto.** Revista Brasileira. Ed. Esp Marília, v.17, p.125-142, maio-ago, 2011. Edição Especial.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.

MUSSI, Ricardo F. de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio B. de; **pressupostos para elaboração de relato de experiência como conhecimento científico.** Revista Práxis Educacional, v. 17, nº 48, p. 60-77, out/dez, 2021.

PINTO, Rayssa Naftaly Muniz; TORQUATO, Isolda Maria Barros; COLLET, Neusa; REICHERT, Altamir Pereira da Silva; NETO, Vinicius Lino de Sousa; SARAIVA, Alynne Mendonça. **Autismo infantil: impacto do diagnóstico e repercussões nas relações familiares.** Revista Gaúcha de Enfermagem, Porto Alegre, v. 37, n. 3, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rgenf/article/view/61572>. Acesso em: 21 mar. 2023.

SAORI, In: **Dicionário de nomes próprios.** Disponível em: <dicionariosdenomesproprios.com.br> acesso em: 9 de junho de 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia-crítica: Primeiras aproximações.** 11^a ed. rev-Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras completas-Tomo Cinco: Fundamentos de defectologia.** Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). – Cascavel, Paraná: EDUNIOESTE, 2022. 488p.

O TRABALHO DA ENFERMAGEM E A LÓGICA GERENCIALISTA EM HOSPITAIS PRIVADOS

Raíssa Nayara Mota Pereira Costa
Mestranda em Psicologia
raissan.mota@gmail.com
UFMA

Carla Vaz dos Santos Ribeiro
Doutora em Psicologia
carla.vaz@ufma.br
UFMA

RESUMO: A enfermagem é uma área profissional com vasta tradição histórica, grande relevância para o campo da saúde e que hoje é atuante nas várias organizações de trabalho ligadas ao cuidado. Considerando o mundo das organizações, observou-se desde a década de noventa um contexto de modificações dos modos de produção e gestão do trabalho, com a crescente disseminação do gerencialismo. A adoção da lógica gerencial inicialmente esteve voltada ao mundo industrial e posteriormente foi difundida nas mais diversas organizações, dentre elas os hospitais. Esta pesquisa teve como objetivo analisar as repercussões do gerencialismo para o trabalho de enfermeiras que atuam em hospitais privados. Para buscar a resolução do que foi proposto, foi realizada uma pesquisa qualitativa, na qual foram entrevistadas nove enfermeiras que trabalham em hospitais da rede privada na cidade de São Luís, no Maranhão. Para análise das entrevistas foi utilizada a proposta da análise crítica de discurso sob a ótica da Teoria Social do Discurso de Norman Fairclough, assim como o método conceitual da Psicodinâmica do Trabalho. A análise das entrevistas possibilitou observar adoção de políticas de metas e resultados, longas jornadas de trabalho, trabalho sob pressão, ênfase à flexibilidade dos trabalhadores, bem como desvalorização do trabalho subjetivo de cuidado. Concluiu-se que a adoção da lógica gerencialista pelos hospitais privados traz reflexos para o trabalho da enfermagem e que é preciso ter atenção às consequências que essa configuração de trabalho pode trazer à saúde e subjetividade dos profissionais da área.

Palavras-chave: Trabalho; Organização do trabalho; Gerencialismo; Enfermagem.

1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da enfermagem como profissão esteve ligado ao próprio desenvolvimento das práticas relacionadas a saúde. Durante as épocas denominadas pré-história (antes do desenvolvimento de formas de escrita) e Idade Antiga, tem-se o crescimento da organização humana em grupos, inicialmente de uma forma bem primária, até alcançar organizações mais complexas que viriam a dar origem a grandes cidades. Nesse contexto, as práticas relacionadas ao cuidado e saúde estão direcionadas à sobrevivência desses homens e mulheres, que começam a observar os animais e perceber como estes, quando feridos, tem ações como lambe suas feridas, comer ervas ou submergir suas lesões na água como forma de aliviar dor ou eliminar infecções (BASTIANI et al, 2015). Com o crescimento dos grupos ou clãs, homens e mulheres avançam na análise das fontes causadoras das doenças:

Se no início o cuidado era instintivo e de caráter observacional, olhando atentamente como os animais se cuidavam entre si, a partir de agora o homem começa a tomar consciência de que a doença acontece por influência do ambiente, por meio de forças sobrenaturais. Para o homem primitivo as doenças eram atribuídas aos espíritos malignos e a cura ocorria por meio de ritos e encantamentos, tornando as representações primitivas de saúde e doença algo mágico, sendo a doença vista como resultado de influências de entidades sobrenaturais, externas, contra o ser humano, e este por sua vez pouco podia fazer, pois acredita-se na influência e pré determinação. (BASTIANI et al, 2015, p. 45)

O desenvolvimento da área da saúde acompanha o desenvolvimento das sociedades e das formas de viver do homem. Observa-se nos registros realizados acerca da Idade Média, que a Igreja e o Exército vão possuir grande influência sobre o controle e direção das práticas em saúde, sobretudo a partir das grandes guerras e construção dos primeiros hospitais para cuidar dos feridos nas batalhas (VAGHETTI et al, 2015).

Em um período posterior, processos marcantes para a sociedade como o Iluminismo, Revolução Científica, Renascimento e Industrialização tiveram influência sobre os processos de saúde e sobre o desenvolvimento da enfermagem. A doença passa a ser vista como um obstáculo à força produtiva dos Estados, o que poderia ocasionar problemas econômicos. É incentivada a criação de entidades civis e religiosas para atender aos pobres e doentes e é dada mais importância à formação do médico, assim como também é dada ênfase à reorganização da assistência prestada pelos hospitais (KOERICH et al, 2015; AMANTE et al, 2015).

O estabelecimento da enfermagem como profissão vem ocorrer apenas no final do século XIX, e uma personagem de destaque para tal é a inglesa Florence Nightingale, que dá origem à chamada enfermagem moderna.

Florence Nightingale nasceu em uma abastada família inglesa em 1820. Teve acesso a uma refinada educação e desde cedo demonstrou interesse pelos cuidados aos outros. Durante a guerra da Criméia, há um colapso no atendimento aos feridos de guerra. Florence se voluntaria e vai junto de outras 38 mulheres (religiosas anglicanas e católicas) para cuidar do hospital na frente de batalha (PADILHA; MANCIA, 2005; KRUSE, 2006).

Lá, ela encontra um hospital de guerra com cerca de quatro mil feridos:

Ali [Florence Nightingale], começa a colocar em prática aquilo que considerava uma “boa enfermagem”, preocupando-se com a alimentação adequada aos doentes, a limpeza e ventilação do ambiente, a troca de roupas de cama, a separação entre doentes e feridos, a higiene dos pacientes, sua privacidade e lazer, enfim, com a implantação da ordem no hospital em seus mínimos detalhes. Preocupava-se com economia e custos, com a divisão do trabalho, e supervisionava regularmente o hospital. Destacando-se por sua capacidade administrativa e organizacional, foi indicada para assumir a Superintendência de Enfermagem do Exército. (KRUSE, 2006, p. 406)

Como resultado dessas ações, Florence diminuiu a mortalidade local de 40% para 2%, e, ao retornar para Londres no final da guerra, Florence Nightingale foi recebida como uma heroína e premiada pelo Governo Inglês. Com o prêmio, fundou a primeira escola de enfermagem em Londres, no Hospital St. Thomas, em 1860. A atuação de Florence é um marco para o início da enfermagem moderna, além de ser uma grande influência para a enfermagem em todo o mundo (PADILHA; MANCIA, 2005; WIGGERS; DONOSO, 2020).

A atuação e subsequente generalização das inovações em enfermagem trazidas por Florence Nightingale foram marcantes no estabelecimento da profissão que hoje tem atuação relevante nos mais diversos ambientes de cuidado em saúde, dentre eles os hospitais.

Apesar de trabalharem com um “produto” especial, a saúde, os hospitais são organizações institucionais que estão conectadas a formas de administração praticadas pelas demais instituições. Por esse motivo, convém compreender transformações sociais e econômicas que influenciaram as práticas de administração dos hospitais hoje.

Sobretudo a partir da década de 1990, observou-se um contexto de grandes modificações dos modos de produção e gestão do trabalho. A partir da crise no modo de produção capitalista, com a superação do taylorismo-fordismo, cresce o toyotismo, que tem sua difusão ao redor do globo favorecida pelo contexto econômico-social desse período. Esse momento foi marcado pelo desenvolvimento da globalização, com integração dos mercados e internacionalização do capital, crescente desenvolvimento tecnológico, informatização e automatização nos processos de produção. Contexto marcado também pela reestruturação produtiva e consequente precarização do trabalho (NAVARRO; PADILHA, 2007; ANTUNES 2005).

Para Jost, Fernandes e Sobol (2014, p. 62) o modo de produção toyotista:

[...] dá continuidade à extrema racionalização dos processos produtivos, maximizando a capacidade de produção individual, por meio de: (i) descentralização da autoridade; (ii) atribuição de responsabilidades da produção aos empregados; (iii) estímulo à criação de equipes de trabalho; e (iv) controle sobre a subjetividade dos trabalhadores.

O modo de produção toyotista e suas características influenciaram transformações nas formas de gestão e organização do trabalho, e por conseguinte, nas relações construídas pelo trabalhador com sua atividade. O modo de gestão toyotista, ou toyotismo, pode ser encontrado na literatura associado a outros termos, tais como: gerencialismo, modo de gestão da excelência, management, modelo de qualidade total, modo de gestão flexível, gestão participativa, entre outros (ALVES, 2006; CALGARO, 2013; CHANLAT, 1996; GAULEJAC, 2007; JOST; FERNANDES; SOBOL, 2014; PADILHA, 2015).

Do ponto de vista da administração, o toyotismo – ou gerencialismo, nomenclatura que será adotada neste texto - apresenta características como: reduzidos níveis hierárquicos, adoção de políticas de metas, políticas de avaliações de desempenho e políticas de participação nos lucros e resultados. E do ponto de vista das relações de trabalho, traz como características marcantes a ênfase ao envolvimento subjetivo do trabalhador com a organização, a busca constante por excelência em termos de resultados e de performance, a ênfase à flexibilidade, ao individualismo e ao estímulo à competição entre pares (PEREIRA, 2016).

Inicialmente associado apenas ao contexto das empresas privadas, o toyotismo passou a ser considerado como modelo de sucesso a ser copiado em outras organizações e até mesmo em outras esferas sociais. Sobre a propagação da ideologia do gerencialismo Gaulejac (2007, p. 32) afirma que:

Nascida na esfera do privado, ela [a ideologia do gerencialismo] tende a se espalhar nos setores públicos e no mundo não comercial. Hoje, tudo se gere – as cidades, as administrações, as instituições, mas também a família, as relações amorosas, a sexualidade, até os sentimentos e as emoções. Todos os registros da vida social são atingidos. Cada indivíduo é convidado a se tornar o empreendedor de sua própria vida. O humano se torna um capital que convém tornar produtivo.

As práticas gerencialistas são fenômenos disseminados nas organizações de trabalho atuais, que foram inicialmente lógicas voltadas ao mundo industrial, posteriormente difundidas para as mais diversas organizações, dentre elas as da saúde. Esse fato pode ser observado no Brasil, a partir da década de 1990, quando o Estado passa a implantar uma lógica privada para dentro do aparelho estatal na busca por maximização de resultados, essa nova forma de administração pública englobou os serviços de educação, cultura, pesquisa científica, assim como o de saúde (MATTOS; SCHLINDWEIN, 2014; MENDES; CARNUT, 2018). Verifica-se da mesma forma, que houve transformações nas organizações de saúde do setor privado com o crescimento de grandes redes hospitalares ligadas ao capital financeiro (GUIMARÃES, 2020; RIZÉRIO, 2021).

Diante desse contexto, o presente trabalho, que é um recorte de uma dissertação de mestrado, buscou analisar as repercussões do gerencialismo para o trabalho de enfermeiras que atuam em hospitais privados.

2. MÉTODO

Para buscar a resolução do que foi proposto, neste estudo foi realizada uma pesquisa exploratória e descritiva, que buscou identificar a problemática apresentada, proporcionar

maior conhecimento a respeito do tema e descrever um fenômeno pouco estudado, apresentando suas características e dimensões (GIL, 2008).

Foi realizada uma pesquisa qualitativa, na qual foram entrevistadas enfermeiras que trabalham em hospitais da rede privada na cidade de São Luís, no Maranhão. Como critérios de inclusão foram adotados a necessidade de ter formação em enfermagem e atuar no cargo de enfermeira, trabalhar em hospital privado e ter no mínimo um ano de atuação na empresa. E como critérios de exclusão foram adotados estar afastada de suas atividades, ou ter estado afastada no último ano.

Participaram do estudo nove enfermeiras, com idades entre 26 e 36 anos, em maioria com nível de instrução de pós-graduação e médias salariais entre 1 e 3 salários-mínimos. Dentre elas, quatro possuíam apenas um vínculo de trabalho e cinco possuíam mais de uma atividade remunerada.

As entrevistas foram realizadas de forma presencial e online, de acordo com preferência e disponibilidade das participantes. As entrevistas foram gravadas, transcritas, e para a análise dos dados levantados foi utilizada a proposta da análise crítica de discurso sob a ótica da Teoria Social do Discurso de Norman Fairclough (2001), assim como o método conceitual da Psicodinâmica do Trabalho.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos últimos anos, é possível notar modificações nas organizações de saúde do setor privado a partir do crescimento no país de grandes redes hospitalares ligadas ao capital financeiro, que seguem cada vez mais uma lógica estritamente empresarial (GUIMARÃES, 2020; RIZÉRIO, 2021).

A análise das entrevistas possibilitou constatar uma tendência de administração dos hospitais particulares por grandes redes que possuem instituições em diversos estados. Percebeu-se que os hospitais são administrados de forma centralizada pela sede das redes, que fica responsável pelo estabelecimento das regras na organização do trabalho, seguindo uma lógica de gestão gerencialista.

As participantes da pesquisa trouxeram em suas falas a rotina de avaliação por metas e indicadores, assim como as cobranças e pressões direcionadas a elas:

Hoje o hospital que eu trabalho faz parte de uma rede de hospitais do Brasil, que é a rede *, então a gente recebe metas anuais, as metas de 2023 já foram renovadas, assim bem audaciosas. E a cada mês a gente tem que estar correndo atrás de melhorar esses indicadores e estar subindo as metas [...] as metas estão ali coladinhas na frente do meu computador, pra gente estar acompanhando diariamente... (entrevistada 2)

Principalmente em uma rede privada. São os resultados, acho que essa é a nossa maior cobrança. Quais são os teus resultados? Hoje você conseguiu atender quantos pacientes? Lá por exemplo a gente tem produção diária, tu conseguiu fazer a tua produção diária? Conseguiu cumprir todos os protocolos? (entrevistada 3)

Destaca-se que é uma questão complexa utilizar instrumentos de metrificação de resultados, metas quantificáveis e avaliação de desempenho como parâmetros de avaliação do trabalho no contexto das instituições de saúde. Carnut e Narvai (2016) definem que os serviços de saúde possuem como características essenciais: a) não serem passíveis de padronização, pois mesmo aqueles guiados por protocolos são praticamente impossíveis de serem replicados identicamente; b) serem muito dependentes de relações interpessoais não quantificáveis como o vínculo, a escuta, a paciência e a tolerância; c) dependerem de trabalhadores qualificados com formação em áreas específicas da saúde; e d) apresentarem uma fragmentação organizacional, que consiste em um paciente muitas vezes depender da prestação de vários serviços em organizações diferentes para resolver seu problema de saúde.

Essas características distanciam os serviços de saúde de outros setores da atividade produtiva, como a industrial, por exemplo. Dessa forma, entende-se que o setor de saúde não segue essencialmente uma lógica produtiva mercadológica e que a sua prestação de serviço não pode ser avaliada por meio dos mesmos parâmetros utilizados para os demais setores.

Ademais, destaca-se que o estabelecimento das regras e parâmetros de avaliação do trabalho de forma centralizada pode deixar de levar em consideração a realidade de trabalho de cada hospital e trazer, dessa forma, repercussões negativas para o trabalho realizado pelos profissionais.

Sobre o cotidiano de trabalho, as entrevistadas destacaram que trabalham sob muita pressão, executando atividades que são relativas tanto à assistência dos pacientes quanto à execução de atividades nomeadas por elas como “burocráticas”. Revelaram que é comum estender o horário de trabalho ou levar trabalho para casa para que possam cumprir com as demandas da organização.

E tem as intercorrências que são deixadas, curativo, passagem de sonda, um paciente passando mal que a gente tem que intervir, se a gente não se dividir, trabalhar em equipe, não dá conta. Não dá conta. Ou então tu faz uma coisa errada, uma hora ou outra. [...] Se fosse só a questão de dar assistência e não tivesse tanta burocracia de sistema, seria uma beleza. Muito bom, muito fácil. Só que tudo eles querem pra dar conta tanto no computador, quanto fisicamente. E é muito difícil. Ó, teve tempo que eles queriam colocar um computador pra gente evoluir em pé, pra poder dar tempo, tá entendendo? [...] Ou eu olho com olhar acolhedor pra poder o paciente saber que eu estou entendendo ele, estou me colocando no lugar dele, ou eu estou escutando e escrevendo bem aqui no computador, que é a coisa mais ridícula do mundo como profissional, tá entendendo? (entrevistada 4)

A análise das entrevistas permitiu observar que as participantes possuem jornadas de trabalho longas que caracterizaram como muito cansativas:

Só que a gente acaba trabalhando bem mais. [...] Então, ontem por exemplo, eu fiquei até 8 horas da noite no hospital. E assim, é porque o serviço exige, não é nem porque os superiores estão exigindo isso de mim, mas acontece que às vezes o serviço exige que a gente... É normal do enfermeiro fazer muita hora extra. [...] E por mais que às vezes o nosso gestor fale “olha, não quero ninguém em sofrimento, eu quero muito que vocês vão pra casa no horário, não fique até tarde, não fique fazendo hora extra”, mas acaba sendo impossível porque existe um resultado que tu tem que entregar no final. [...] minha gestora fica por um lado dizendo “vai lá, descansa, não quero ninguém aqui além do horário, não quero ninguém trabalhando fora do seu horário de trabalho”, mas acaba que eu preciso apresentar um resultado pra ela, então é contraditório. É bem contraditório. (entrevistada 6)

O gerencialismo traz uma grande exigência aos trabalhadores com relação a flexibilidade. As organizações exigem que eles sejam polivalentes para executar tarefas diversas que podem surgir a qualquer momento, para executar funções novas que se façam necessárias a partir de uma modificação trazida pela empresa, assim como também devem ser flexíveis com relação ao tempo de trabalho disponível para a empresa.

Gaulejac (2007) defende que o gerencialismo traz técnicas de gerenciamento que não trazem ênfase sobre o controle sobre o corpo ou a forma de trabalhar, mas sobretudo sobre os resultados. O autor afirma que:

Trata-se não tanto de regulamentar o emprego do tempo e de quadricular o espaço, e sim de obter uma disponibilidade permanente para que o máximo de tempo seja consagrado à realização dos objetivos fixados e, além disso, a um engajamento total para o sucesso da empresa. Trata-se, portanto, sempre de constituir um tempo integralmente rentável (GAULEJAC, 2007, p. 114)

Tal como mencionaram as participantes da pesquisa, essa entrega de tempo de trabalho além do estabelecido não é algo solicitado pela organização, mas se torna condição para que os resultados sejam atingidos. E os trabalhadores cedem a essa exigência implícita, pois como afirma Gaulejac (2007, p. 117): “não se trata de uma exigência autoritária, mas de uma consequência lógica de seu desejo de sair-se bem e ter sucesso”.

Além das longas jornadas de trabalho, a maioria das enfermeiras entrevistadas possui mais de um vínculo de trabalho, podendo ser essa outra ocupação formal ou informal, na área da enfermagem ou não. Esse fator revela uma carga ainda maior de trabalho para as trabalhadoras que exercem a enfermagem.

Carrasqueira, Moraes e Soboll (2013, p. 223) afirmam que se demanda um aumento expressivo no ritmo e na carga de trabalho e diminui-se substancialmente o tempo disponível para outras atividades e a “a organização passa a ser a principal referência do sujeito, em

detrimento até dos vínculos familiares e sociais”. O que pode representar um perigo para os laços formados pelos sujeitos e para a manutenção de sua saúde.

As enfermeiras entrevistadas declararam ainda que sentem que em alguns momentos o trabalho de cuidado com os pacientes é colocado em segundo plano e desvalorizado em detrimento do cumprimento das metas e alcance dos resultados estipulados.

Tinha que ser mais humanizado. [...] É um paciente que não escolheu aquilo pra ele. Tá entendendo? Que as vezes grita contigo sem... Não é porque ele quer, é por causa de uma situação que ele está passando, e tu tem que entender. [...] Não é pra qualquer um, porque a pessoa tem mesmo que ter sangue frio, tem que ter estômago, tem que saber a hora de se botar, tem que saber a hora de se impor, a hora também de ficar mais calmo, de saber escutar, saber que eu tenho outra coisa pra fazer, mas aquele paciente está precisando de ti naquele momento. E a gente não tem esse olhar hoje em dia, infelizmente. É mais é o ganho, ganho, ganho, ganho, o tempo todo. (entrevistada 4)

Esse ponto de discussão aponta a complexidade que envolve a adoção de modelos de administração trazidos do contexto industrial para a área da saúde. O relato das entrevistadas reflete o incômodo dos profissionais que exercem o trabalho de cuidado com a ênfase sobre o quantitativismo e produtivismo no trabalho.

[...] as práticas de gestão contemporâneas, baseadas nesta ideologia, promovem a necessidade de um investimento ambíguo do enfermeiro para atender às demandas do trabalho, que por um lado sustenta a imagem de profissional zeloso e proativo, e por outro, fomenta a concepção de que é preciso suportar as adversidades do trabalho como uma forma de conquista. Tais configurações interferem de modo determinante nos modos de trabalhar e de viver destes profissionais, uma vez que o trabalho em saúde possui especificidades que se devem principalmente ao seu caráter interativo e que lhe conferem uma racionalidade técnica própria e distinta da produção material, cuja atividade está ligada à subjetividade humana, característica do trabalho imaterial. (FERREIRA et al, 2017, p. 4)

Percebe-se que os trabalhadores da enfermagem estão expostos a um ambiente complexo de expectativas. Sua atividade é permeada por experiências de cuidado subjetivas, em um contexto que tende a destacar apenas as atividades que podem ser mensuradas objetivamente, quantificadas e assim avaliadas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A enfermagem é um campo profissional de grande destaque na área da saúde. A partir de seu crescimento, percebeu-se o profissional da enfermagem assumindo funções nos mais variados espaços de trabalho ligados ao cuidado em saúde, e sobretudo um papel muito importante nas instituições hospitalares.

Na sociedade contemporânea, é cada vez mais perceptível a disseminação da lógica gerencialista em diversas esferas. E em se tratando do contexto das organizações de saúde, nos últimos anos foi notável o crescimento no país de redes hospitalares que enfatizam uma lógica estritamente financeira, o que traz questionamentos acerca das consequências que isso pode causar no trabalho dos profissionais. Diante disso, esta pesquisa propôs realizar uma análise acerca das repercussões do gerencialismo para o trabalho de enfermeiras que tem sua atuação nos hospitais privados.

A partir dos relatos das participantes foi possível perceber a presença de características da lógica gerencialista que influenciam o trabalho das enfermeiras. Constatou-se que as atividades que executam no seu cotidiano são baseadas em metas e indicadores objetivos, estipulados externamente pela administração da rede. Foi possível observar que é marcante para essas profissionais uma forte pressão cotidiana, além de uma grande ênfase na flexibilidade, sobretudo com relação ao tempo dedicado ao trabalho. Além disso, notou-se descontentamento dessas profissionais com a desvalorização dos aspectos subjetivos do trabalho de cuidado, em detrimento da parcela do trabalho que é possível de ser metrificada.

Entende-se que os resultados dessa pesquisa demonstram que é preciso ter atenção com essa temática e desenvolver mais estudos que busquem conhecer as consequências que essa configuração de trabalho pode trazer ao exercício laboral das enfermeiras, à formação de seus laços sociais dentro e fora do trabalho, bem como à saúde e subjetividade dos profissionais da enfermagem.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. Toyotismo e subjetividade: as formas de desefetivação do trabalho vivo no capitalismo global. **ORG & DEMO**, Marília, v. 7, n. 1, p. 89-107, 2006.

AMANTE, Lúcia Nazareth; PADILHA, Maria Itayra; PERES, Maria Angélica de Almeida; GELBCKE, Francine Lima; MAIA, Ana Rosete; ANDERS, Jane Cristina; BENEDET, Silvana Alves. A organização da enfermagem e da saúde no contexto da Idade Contemporânea (século XIX). In: **Enfermagem: história de uma profissão** Maria Iatra Padilha; Miriam Süsskind Borensteins; Iraci dos Santos (Orgs.) – São Caetano do Sul, SP: Difusão editora, 2015. Cap. 4. p. 152-179

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005. 261 p.

BASTIANI, Janelice de Azevedo Neves; RIBAS, Doroteia Loes; PEREIRA, Valdete Prevê; PADILHA, Maria Itayra; BORESTEIN, Miriam Süsskin; FERREIRA, Aline Coelho. As origens da enfermagem e da saúde: o cuidado no mundo. In: **Enfermagem: história de uma**

profissão Maria Itayra Padilha; Miriam Süsskind Borensteins; Iraci dos Santos (Orgs.) – São Caetano do Sul, SP: Difusão editora, 2015. Cap. 1. p. 39-78

CALGARO, José Claudio Caldas. Gerencialismo. In: VIEIRA, Fernando de Oliveira; MENDES, Ana Magnólia; MERLO, Álvaro Roberto Crespo (Org.). **Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013. p. 179-184.

CARNUT, Leonardo; NARVAI, Paulo Capel. Avaliação de desempenho de sistemas de saúde e gerencialismo na gestão pública brasileira. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 290-305, jan. 2016.

CARRASQUEIRA, Flora; MOARES, Rafaela Mayer de; SOBOLL, Lis Andrea. Desejo de Carreira, Flexibilidade e Engajamento: o Perfil do Trabalhador de Sucesso na Cultura do Management. In: SOBOLL, Lis Andrea; FERRAZ, Deise Luiza da Silva (Org.). **Gestão de Pessoas: Armadilhas da organização do trabalho**. São Paulo: Atlas S.a., 2013. Cap. 10. p. 216-232.

CHANLAT, Jean-François. Modos de gestão, saúde e segurança no trabalho. In: DAVEL, E.; VASCONCELOS, J. (Orgs.). **Recursos humanos e subjetividade**. Petrópolis: Vozes, 1996.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FERREIRA, Gímerson Erick; SANTOS, Edemilson Pichek dos; DUARTE, Érica Rosalba Mallmann; COSTA, Antonio Carlos Silva. Perspectivas de enfermeiros da rede hospitalar privada acerca da gestão de pessoas: análise da psicodinâmica do trabalho. **Revista de Administração em Saúde**, São Paulo, v. 17, n. 69, p. 1-15, out./dez. 2017.

GAULEJAC, Vincent de. Tradução: Ivo Storniolo. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. Aparecida, São Paulo: Ideias & Letras, 2007. 338 p.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, Fernanda. **Maior rede privada de hospitais do país, Rede D'Or chega à B3 valendo R\$ 113 bi**. 2020. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/business/maior-rede-privada-de-hospitais-do-pais-rede-dor-chega-a-b3-valendo/>. Acesso em: 01 nov. 2022.

JOST, Rossana; FERNANDES, Bruna; SOBOLL, Lis Andrea. A subjetividade do trabalhador nos diferentes modelos de gestão. In: SOBOLL, Lis Andrea; FERRAZ, Deise Luiza da Silva (Org.). **Gestão de Pessoas: Armadilhas da organização do trabalho**. São Paulo: Atlas S.a., 2014. Cap. 3. p. 39-66.

KOERICH, Ana Maria Espíndola; COSTA, Elaine; COELHO, Eugênicia da Silva Machado; COSTA, Roberta; BORESTEIN, Miriam Süsskin; CARVALHO, Juliana Bonetti de Carvalho. A organização da enfermagem e da saúde no contexto da Idade Moderna: o cuidado e a ciência no mundo e no Brasil. In: **Enfermagem: história de uma profissão** Maria Iatra Padilha; Miriam Süsskind Borensteins; Iraci dos Santos (Orgs.) – São Caetano do Sul, SP: Difusão editora, 2015. Cap. 3. p. 114-144

KRUSE, Maria Henriqueta Luce. Enfermagem Moderna: a ordem do cuidado. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 59, n. 1, p. 403-410, ago. 2006.

MATTOS, Cristiane Brum Marques de; SCHLINDWEIN, Vanderléia de Lurdes dal Castel. "Excelência e produtividade": novos imperativos de gestão no serviço público. **Psicologia & Sociedade**, [S.L.], v. 27, n. 2, p. 322-331, ago. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p322>.

MENDES, Aquilas; CARNUT, Leonardo. Capitalismo contemporâneo em crise e sua forma política: o subfinanciamento e o gerencialismo na saúde pública brasileira. **Saúde e Sociedade**, [S.L.], v. 27, n. 4, p. 1105-1119, out. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-12902018180365>.

NAVARRO, Vera Lucia; PADILHA, Valquíria. Dilemas do trabalho no capitalismo contemporâneo. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v19nspe/v19nspea04.pdf>. Acesso em: 30 de abril de 2022.

PADILHA, Valquíria (Org.). Capitalismo, modelos de gestão e assédio moral no trabalho. In: PADILHA, Valquíria (Org.). **Antimanual de gestão: Desconstruindo os discursos do management**. São Paulo: Ideias & Letras, 2015. Cap. 4. p. 127-157.

PADILHA, Maria Itayra Coelho de Souza; MANCIA, Joel Rolim. Florence Nightingale e as irmãs de caridade: revisitando a história. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 6, n. 58, p. 723-726, dez. 2005.

PEREIRA, Raissa Nayara Mota. **Modo de gestão da excelência: possíveis impactos sobre o prazer e sofrimento no trabalho**. 77f. Monografia (Graduação) – Curso de Psicologia, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

RIZÉRIO, Lara. **Mater Dei: compra da maior rede privada de hospitais da região norte é passo importante para companhia, dizem analistas2021**. Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/mercados/mater-dei-compra-da-maior-rede-privada-de-hospitais-da-regiao-norte-e-passo-importante-para-companhia-dizem-analistas/>. Acesso em: 01 nov. 2022.

VAGHETTI, Helena Hedtmann; GREGÓRIO, Vitória Regina Petters; ZYTKUEWISZ, Gabriela Venier; PADILHA, Maria Itayra; BORESTEIN, Miriam Süsskin; TEODOSIO, Sheila Saint-Clair da Silva. A organização da enfermagem e da saúde no contexto da Idade Média: o cuidado e a ciência no mundo e no Brasil. In: **Enfermagem: história de uma profissão** Maria Iatra Padilha; Miriam Süsskind Borensteins; Iraci dos Santos (Orgs.) – São Caetano do Sul, SP: Difusão editora, 2015. Cap. 2. p. 86-107

WIGGERS, Eliana; DONOSO, Miguir Terezinha Viecelli. DISCORRENDO SOBRE OS PERÍODOS PRÉ E PÓS FLORENCE NIGHTINGALE: a enfermagem e sua historicidade. **Enfermagem em Foco**, Brasília, v. 11, n. 1, p. 58-61, dez. 2020.

PARTICIPAÇÃO SOCIAL E OS DESAFIOS PARA O PLANO DIRETOR RURAL NA DEFESA DO TERRITÓRIO FRENTE AO AVANÇO DO MONOCULTIVO

Valdenia Aparecida Paulino Lanfranchi
Doutora em Serviço Social – PUC/SP
valdenia@justicanostrilhos.org
Justiça nos Trilhos

João Paulo Alves da Silva
Esp. em Qualidade, Segurança, meio ambiente e saúde
joaopaulo@justicanostrilhos.org
Justiça nos Trilhos

Antonia Flávia do Nascimento
Graduanda em Pedagogia – UEMASUL
flavinhas1131@gmail.com
Assoc. Comunitária do Moradores de Piquiá

Gabriele Moraes Prates
Graduada em Gestão Ambiental – UEMASUL
gmt1407@gmail.com
Sindicato dos/as Trabalhadores Rurais de Açailândia

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo chamar a atenção para a necessidade de incluir a zona rural do município de Açailândia na discussão do Plano Diretor com a participação dos/as agricultores/as familiares e de toda a população rural. O artigo tem três partes, iniciando com uma breve memória de como se deu a concentração de terras nas mãos da elite brasileira, seguindo com a discussão sobre a função social da terra e a sua relação com o plano diretor na disputa entre a agricultura familiar e o avanço do agronegócio, apoiado na logística da mineração. A segunda parte traz o relato de uma região de assentamentos e de uma comunidade limítrofe entre a zona urbana e rural impactadas pelo monocultivo e atividades ligadas à mineração e suas perspectivas com o plano diretor. A última parte sobre o plano diretor na perspectiva sistêmica do território.

Palavras-chave: plano diretor; rural; agricultura familiar; monocultivo.

1. INTRODUÇÃO

A pauta da defesa dos territórios vividos é tema central da formação política para jovens de comunidades impactadas ao longo do corredor Carajás promovida pelo GEDMMA e a associação Justiça nos Trilhos. Neste sentido, o objetivo é trazer suas reflexões sobre a possibilidade de incidência no Plano Diretor como uma das estratégias de defesa dos territórios, pois, há muito tempo não se observava um êxodo tão grande das famílias que vivem da agricultura familiar e dos pequenos agricultores, motivado pela conjugação da logística da mineração e a cultura do monocultivo para exportação.

Com a Constituição de 1988, art. 186, a função social da propriedade para a reforma agrária foi garantida e, mais tarde, regulamentada pela Lei nº 8.629 de 25/02/1993. Em princípio, o acesso à terra se tornaria mais fácil aos/às trabalhadores/as rurais, mas na prática,

só a luta organizada tem assegurado esse direito. Ainda assim, os assentamentos da reforma agrária estão sob fortes ataques, pois, enquanto cresce o incentivo ao monocultivo de soja, milho e outros grãos aos grandes latifundiários, não há investimento na agricultura familiar.

Esse cuidado com a função social da terra visa garantir a distribuição proporcional para assegurar o bem-estar de quem trabalha nela e o de toda a sociedade. Como ensina o constitucionalista SILVA (2003, p. 795): “A propriedade rural, que se centra na propriedade da terra, com sua natureza de bem de produção, tem como utilidade natural a produção de bens necessários à sobrevivência humana (...)”.

Contudo, o que se observa na prática, são as tímidas iniciativas para a reforma agrária sendo fortemente atacadas por empresas como a Suzano Papel Celulose que se apropriam indevidamente de terras rurais públicas para o plantio de eucalipto, e por fazendeiros que avançam com o plantio de grãos, fazendo uso abusivo de veneno, incluso com a pulverização aérea. Essas apropriações em nada promovem o bem comum.

Nesta perspectiva, o presente trabalho busca refletir sobre o Plano Diretor com inclusão da zona rural como uma das estratégias de defesa dos territórios, considerando que o seu principal objetivo é estruturar o planejamento territorial do município com vistas à inclusão social, o que inclui a zona rural, sobretudo, com a obrigatoriedade da participação da população.

2. OBJETIVOS

Resgatar o direito à terra com acesso universal na perspectiva da reforça agrária.

Discutir a participação social na construção do Plano Diretor com inclusão da zona rural como estratégia de defesa dos territórios de agricultura familiar.

Demonstrar a necessidade de disputar a proteção e o investimento nos territórios de agricultura familiar como condição de permanência das gerações neles.

3. METODOLOGIA

O trabalho tem como base a pesquisa normativa, bibliográfica e relatos de vivência de territórios de assentamentos rurais e comunidade urbana. Assim, partimos do ensina Fonseca (apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.37):

“A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto.”

3.1 Parte I – A função social da terra e a participação da zona rural no plano diretor

O objetivo de um Plano Diretor está relacionado à construção de um projeto de desenvolvimento para todo o território do município. Por isso, ele exige a participação de todos os segmentos da sociedade, em especial, da população. Mas para entender a importância de incluir a zona rural na discussão do Plano Diretor, precisamos fazer memória da história do acesso à terra no Brasil.

Em 1850, D. Pedro II promulgou a Lei n. 601, conhecida como a Lei de Terras. Essa Lei privilegiou os latifúndios, concentrando grandes extensões de terras nas mãos dos antigos proprietários das “sesmarias” – terras apropriadas pela Coroa portuguesa doadas pelo rei português no período da colônia para que fossem cultivadas. Esses proprietários, ainda que não estivessem cultivando seus latifúndios, foram os mais beneficiados com a Lei de Terras. Segundo a lógica do sistema capitalista: quem tem mais, ganha mais.

Com a Lei de Terras houve a regularização das escrituras das grandes propriedades, dificultando ainda mais a aquisição de terras da parte dos pequenos produtores. Aqui estamos falando de pequenos produtores brancos, pois os/as trabalhadores/as negros e negras ainda viviam sob o regime escravocrata e os ex-escravos, pela Lei agrária de 1850, eram proibidos de ter acesso à terra.

Em 1964, foi promulgada a Lei nº 4.504 que criou o Estatuto da Terra com a finalidade de regular os direitos e obrigações concernentes aos bens imóveis rurais, para os fins de execução da Reforma Agrária e promoção da Política Agrícola (art. 1º), bem como assegurar a todos a oportunidade de acesso à propriedade da terra, condicionada pela sua função social (art. 2º).

A pergunta que não cala: Por que a oportunidade de acesso à terra continuou privilegiando os latifundiários?

Embora promulgada em 1964, em plena ditadura militar, o Estatuto da terra foi criado sob pressão dos/as sindicatos rurais criados ainda no mandato do presidente João Goulart, deposto pelo regime militar. Como o Estatuto da Terra trata da reforma agrária e do desenvolvimento agrícola, os latifundiários foram em cima do desenvolvimento agrícola pelo viés da colonização de novas áreas com base em grandes propriedades, recebendo apoio do regime militar que detinha o poder político. Sem espaço de luta para os sindicatos rurais, a Lei acabou favorecendo os grandes latifundiários.

Com a Constituição de 1988, art. 186, a função social da propriedade para a reforma agrária foi garantida e, mais tarde, regulamentada pela Lei nº 8.629 de 25/02/1993. Em princípio, o acesso à terra se tornaria mais fácil aos/às trabalhadores/as rurais, mas na prática,

só a luta organizada tem assegurado esse direito. Ainda assim, os assentamentos da reforma agrária estão sob fortes ataques, pois, enquanto cresce o incentivo ao monocultivo de soja, milho e outros grãos aos grandes latifundiários, não há investimento na agricultura familiar.

Esse cuidado com a função social da terra visa garantir a distribuição proporcional para assegurar o bem-estar de quem trabalha nela e o de toda a sociedade. Como ensina o constitucionalista Paulo Afonso da Silva: “A propriedade rural, que se centra na propriedade da terra, com sua natureza de bem de produção, tem como utilidade natural a produção de bens necessários à sobrevivência humana (...)”.

Contudo, o que se observa na prática, são as tímidas iniciativas para a reforma agrária sendo fortemente atacadas por empresas como a Suzano Papel Celulose que se apropriam indevidamente de terras rurais públicas para o plantio de eucalipto, e por fazendeiros que avançam com o plantio de grãos, fazendo uso abusivo de veneno, incluso com a pulverização aérea. Essas apropriações em nada promovem o bem comum. Ao contrário, elas estão expulsando os pequenos agricultores da terra. Vejamos:

- Os contratos de arrendamento, comparados aos lucros milionários das empresas e dos fazendeiros, são feitos com valores insignificantes e não asseguram o bem-estar na cidade para quem arrenda a terra;
- O agrotóxico pulverizado de forma aérea na plantação de grãos e na plantação do eucalipto impede o bom desenvolvimento da agricultura familiar;
- A maior parte de produção de grãos é para exportação, que é isenta de imposto. Sem imposto não há políticas públicas;
- Hoje, o Município e o Estado não têm real controle sobre os agrotóxicos usados na zona rural e as Secretarias de Saúde municipais e estaduais não possuem sistemas de controles capazes de prevenir e investigar as doenças provocadas pelo uso do agrotóxico;
- Ao contrário de desenvolvimento, o agronegócio diminuiu o número de trabalhadores/as na terra;
- De um lado o município ameaça fechar escolas e não investe em políticas públicas, de outro lado, fazendeiros anunciam em alto tom que os assentamentos rurais vão desaparecer.

É a partir destes pontos que surge a necessidade de pensar o Plano Diretor com inclusão da zona rural. É por meio dele que todas essas questões precisam ser discutidas com a efetiva

participação das associações dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e de toda a população rural.

O Plano Diretor está previsto na Constituição Federal de 1988 nos artigos 182 e 183, regulamentados na Lei 10.257 de 2001, conhecida como Estatuto da Cidade. Ele surge para responder ao crescimento desordenado das cidades, gerado pela forte migração do campo. O seu principal objetivo é estruturar o planejamento territorial do município com vistas à inclusão social, o que inclui a zona rural. Esse alcance está previsto no caput do Art. 40 e em seus parágrafos 1º e 2º da Lei 10.257/2002:

Art. 40. O plano diretor, aprovado por lei municipal, é o instrumento básico da política de desenvolvimento e expansão urbana.

§ 1º O plano diretor é parte integrante do processo de planejamento municipal, devendo o plano plurianual, as diretrizes orçamentárias e o orçamento anual incorporar as diretrizes e as prioridades nele contidas.

§ 2º O plano diretor deverá englobar o território do Município como um todo. (grifo nosso).

Qual seria o limite da expansão urbana? Não é possível discutir esse limite sem a zona rural. Ademais, o parágrafo 2º é taxativo ao afirmar que o plano diretor engloba todo o município, o que inclui a zona rural. Outro aspecto importante está no parágrafo 1º quando diz que o Plano Diretor é parte integrante do planejamento municipal, devendo ele estar nas diretrizes e no orçamento anual. Isso explica o porquê da escassez de políticas públicas nas comunidades rurais. Se a zona rural não entra no Plano Diretor, ela não entra nas diretrizes do orçamento anual e por consequência fica excluída das políticas públicas.

Como ressaltado no trabalho sobre plano diretor e zona rural, organizado por Rech e Silveira (2022, p.73) :

“O planejamento do município, no Plano Diretor, deve abrigar, desde o início, a leitura da área rural como território integrante do todo e de importância vital para o desenvolvimento sustentável, proteção ao meio ambiente, garantia de dignidade a todos os habitantes, com inclusão do planejamento e controle do uso e da ocupação do solo rural, estudo das potencialidades e necessidades, utilização da infraestrutura compartilhada entre rural e urbano, se for o caso.”

Discutir a participação popular e território rural no Plano Diretor é urgente e necessário. Esse espaço é também de defesa da agricultura familiar e do direito à terra ao/a pequeno agricultor/a.

3.2 Parte II – Vozes das comunidades: a disputa desigual dos territórios entre os agricultores familiares, empreendimentos do monocultivo e expansão do território urbano

A região de Novo Oriente, situado a 70 km da zona urbana do município de Açailândia-MA, vem sofrendo desde o ano de 2016 com o crescimento do monocultivo da soja, milho, eucalipto e sorgo. Esse empreendimento vem afetando sobremaneira a agricultura familiar, impulsionando o êxodo rural.

A região compreende seis assentamentos rurais: Novo Oriente, Francisco Romão, João do Vale, Planalto I e Planalto II. Há um acampamento, Agro Planalto, que aguarda titulação. Essa conquista se deu através da luta das famílias e perdurou mais de dez anos até que o direito à terra fosse reconhecido.

Os testemunhos das famílias dão conta que antes da chegada do monocultivo no território havia mais de 1200 famílias. Por conta desse empreendimento que agrega o assédio e ameaças para o arrendamento e compra de terras, bem como o uso abusivo de agrotóxico, incluso com pulverização aérea, muitas famílias foram obrigadas a irem para a cidade, ficando no território menos de 50% delas.

A falta de políticas públicas de apoio aos agricultores familiares contribuiu muito para esse êxodo forçado. O esvaziamento dos poucos serviços públicos na zona rural, somado a decadência no plantio por conta do veneno usado no monocultivo que se estende às terras dos assentamentos, poucas famílias têm consigo resistir na terra.

Pode-se observar a olhos nus a falta de incentivo à reforma agrária. Os movimentos sociais que lutam para a afirmação desse direito constitucional são atacados constantemente pelas empresas e criminalizados pelo sistema de segurança e justiça. As instituições do Estado parecem trabalhar para apoiar a elite do latifúndio em desfavor do bem comum. Recentemente, no município de Açailândia, a sociedade assistiu a força armada do estado em franca defesa da empresa Suzano que ocupa uma terra devoluta contra um grupo de famílias que também a reivindicam na Justiça.

Denúncias sobre a pulverização aérea de agrotóxico já foram feitas aos órgãos públicos competentes, incluso citando que os horários, em razão do vento, são mais prejudiciais, pois levam o veneno por quilômetros pelo ar. Além de prejuízo nas plantações, tem sido cada vez mais comum as notícias de doenças de pele e câncer na região.

A negligência do município em acompanhar o controle da quantidade e os horários em que o agrotóxico é pulverizado só faz aumento o problema. Infelizmente, os órgãos de saúde e do meio ambiente não têm oferecem informações precisas sobre o monitoramento nesse campo,

deixando a população à mercê da própria sorte. As comunidades têm reivindicado investigação sobre os impactos na saúde, mas sem obter êxito em suas demandas.

A educação no campo está sob fortes ataques. Escolas ameaçadas de serem fechadas, recursos atrasados, enquanto o movimento deveria ser de apoio à retomada das terras pelas famílias. As comunidades clamam pelo “não extermínio da educação no campo”, pois, as autoridades sabem que o êxodo rural tem ocorrido por conta da expansão do agronegócio na região. As famílias lutam, o governo concede a terra, mas o agronegócio leva de graça.

As famílias do campo reivindicam espaço para discutir a vida a disputa de terra no plano diretor, direito assegurado no Art. 40 e em seu parágrafo 2º da Lei 10.257/2002, quando diz que o plano diretor deve englobar o território de todo o município.

A luta pelo direito à terra e ao desenvolvimento econômico sustentável passa, também, pelo plano diretor. As famílias do campo ainda têm sonhos e resistência, pois, como diz a senhora Beta do assentamento Francisco Romão: “Nossos corpos e almas são da terra e a terra é nossa. O plano diretor tem que existir em nossa região para nos dar voz e vez.”

No trabalho de tese de SANTOS (2022, p.154), o autor ressalta a dinâmica de pressão das grandes empresas e empreendimento sobre as comunidades rurais para ocupação de terras cujo fim é atender os seus próprios interesses, sem preocupação com a função social da terra. Neste sentido, a reivindicação de protagonismo nas discussões e construção do plano diretor com a inclusão da zona rural, além de um direito, mostra-se como uma estratégia necessária.

3.2.1. Presença das comunidades na elaboração do Plano Diretor

Discutir o Plano Diretor no estado do Maranhão tem sido um dos assuntos mais abordados nos últimos anos, principalmente com o crescimento dos investimentos na região do porto de Itaqui e da Madeira, que coloca em disputa os limites entre o território da zona urbana e rural. Essa discussão se estende aos municípios de todo o estado, em especial àqueles que estão em expansão na área econômica como o município de Açailândia.

A questão que se coloca é a falta de informação por parte da população e o completo desrespeito ao preceito legal que obriga as autoridades públicas a assegurarem a participação popular no processo de elaboração do plano diretor. Para enfrentar esse problema é muito importante que as legislações que tratam do assunto sejam repassadas com uma linguagem simples, objetiva e compreensível sobre o que é o Plano Diretor e seu impacto na vida das comunidades.

Muito se diz sobre a pluralidade e diversidade no país, mas na prática, quando o assunto é o protagonismo popular, as diferenças regionais, o analfabetismo funcional e o acesso às informações pelas regiões mais afastadas das grandes cidades parecem ignoradas. Pensando do plano diretor no município de Açailândia, pegamos a situação do bairro Piquiá, eleito para ser sede do Polo Industrial da cidade. O bairro fica no limite entre a zona urbana e rural. Apesar do bairro pertencer à zona urbana, o modo e costumes de vida das pessoas se assemelha mais com a zona rural, incluso a dificuldade de acesso ao transporte e aos demais serviços públicos ofertados pelo município.

Uma comunidade de aproximadamente quatrocentas famílias será deslocada contra vontade, mas em razão dos impactos das empresas na saúde das pessoas, para outro bairro da cidade. Outras mil famílias continuarão na região do Polo Industrial e os anúncios do Poder Público local é que novos empreendimentos devem chegar. Contudo, a população continua alheia sobre o seu próprio destino enquanto as pessoas continuam adoecendo sem que os serviços públicos de saúde melhorem. Como ensina RAMOS (2017, p. 76-77):

“No plano internacional, Declaração Universal de Direitos Humanos estabelece, já no seu preâmbulo, a necessidade de proteção da dignidade humana por meio da proclamação dos direitos elencados naquele diploma, estabelecendo, em seu art. 1º, que “todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos”. Os dois pactos internacionais (sobre direitos sociais e políticos e o sobre direitos sociais, econômicos e culturais) da Organização das Nações Unidas têm idênticos reconhecimento, no preâmbulo, da “dignidade inerente a todos os membros da família humana (...)”

Trazer a proteção à dignidade humana é dizer que a pessoa precisa ser respeitada em todas as dimensões de sua vida, em especial, respeitada nos espaços decisórios que dizem respeito sobre onde e como ela deverá viver. Esse preceito está conectado à premissa da participação da cidadã/cidadão na elaboração do plano diretor. A negação desse direito viola diretamente o direito de proteção à dignidade humana individual e coletiva. Nenhum desenvolvimento econômico deve perder o seu fim que deveria ser o bem-estar de todos.

3.3 Parte III – O plano diretor na perspectiva sistêmica do território

Nacionalmente, houve uma grande mudança de entendimento sobre o planejamento urbano com o advento do Estatuto da Cidade em 2001. A partir daí, o Plano Diretor passa a ser o principal instrumento de política urbana e deve, obrigatoriamente, ser discutido com a

população. Essa mudança paradigmática no urbanismo brasileiro impõe desafios às cidades de tradição de planejamento tecnocrático e centralizado (COELHO, p. 14, 2015)

Araújo (2003) ressalta a importância do plano diretor com fundamental para pensar a cidade urbana e rural:

“O fato de o plano englobar o território do município como um todo, e não apenas as áreas urbanas, confere a esse instrumento uma função ampla de ordenamento territorial e, por consequência, poderes e deveres para a esfera local do governo no que se refere à gestão do meio ambiente natural. A diretriz é plenamente justificável, uma vez que é impossível planejar o desenvolvimento das áreas urbanas, sem levar em consideração as implicações desse desenvolvimento para as áreas rurais, e vice-versa.”

O avanço de projetos do agronegócio em latifúndios, como a pecuária, a monocultura, o uso indiscriminado de agrotóxicos, as queimadas, a mecanização agrícola, têm causado diversos impactos ambientais e sociais nas comunidades que devem ser levados em conta na discussão do meio urbano e rural e na escrita do plano diretor do município. Os passivos ambientais gerados por esses projetos podem causar danos irreversíveis nas condições de vida dos moradores locais. É preciso uma análise detalhada das condições das áreas de preservação permanente (APPs), das reservas legais, das ocorrências de erosão, o assoreamento dos rios e córregos e da contaminação do solo e dos recursos hídricos.

Também no meio urbano é preciso identificar os conflitos existentes devido ao crescimento desordenado da cidade de Açailândia e a sobreposição de indústrias e monocultura em zonas residenciais. A existência de zonas mistas sem regulamentação gera diversos incômodos como: ruídos, emissão de poluentes, pulverização de agrotóxicos e geração de tráfego intenso em área residencial.

Dentre os instrumentos importantes do Estatuto das Cidades, o Estudo de Impacto de Vizinhança (EIV) ganha destaque por ser uma ferramenta crucial para entender os impactos advindos dos empreendimentos e projetos que possam se instalar na localidade e possuem o foco na percepção da vizinhança nas questões de segurança, saúde, sossego e o bem-estar coletivo.

CHAMIÉ (2010) elucida que, um dos instrumentos de maior resposta a esta estratégia de mobilização dos interesses sociais seja o Estudo de Impacto de Vizinhança (EIV), que deve ser amplamente divulgado e discutido com a sociedade. Suas conclusões podem não apenas viabilizar, como também impedir empreendimentos, corroborando tecnicamente o argumento do cidadão que não deseja, como vizinhas, construções e atividades que desfigurem características ou que causem impactos negativos em seu bairro ou cidade.

Dessa maneira, o instrumento assegura não só a condição de um meio urbano melhor, mas garante também a função social e conseqüentemente o cumprimento das diretrizes estabelecidas pelo Plano Diretor (CHAMIÉ, 2010).

“A leitura socioterritorial da zona rural deve analisar as tendências de desenvolvimento das atividades agrícolas e não agrícolas. A disponibilidade de um zoneamento ecológico-econômico pode fornecer informações valiosas para as análises. A definição de um macrozoneamento rural depende de informações sobre:

- A estrutura das propriedades imobiliárias rurais com atividades agropecuárias, de extração vegetal e exploração mineral, caracterizadas quanto ao preço da terra, grau de concentração fundiária e perfil de arrendamento;
- As tendências de evolução e transformação na produção agropecuária, extração vegetal e exploração mineral, dependendo da situação;
- As principais destinações e formas de transporte dos produtos agropecuários, da extração vegetal e exploração mineral;
- As áreas com importantes recursos naturais preservados;
- As áreas com importantes recursos naturais preservados e com capacidade de recuperação;
- O passivo ambiental;
- O perfil do solo do ponto de vista geotécnico e da produção agrícola;
- O perfil socioeconômico e a organização territorial dos núcleos-sede dos distritos rurais;
- Os loteamentos clandestinos classificados segundo sua estrutura fundiária, condições urbanísticas e perfil socioeconômico;
- Os condomínios residenciais fechados, formais e clandestinos;
- A presença ou não de indústrias poluidoras;
- As compatibilidades e incompatibilidades entre as atividades agropecuárias, extrativistas, de exploração mineral e os núcleos de moradias, formais e clandestinos;
- O perfil dos bens e imóveis de interesse histórico, arquitetônico e cultural como, por exemplo, fazendas antigas que guardam patrimônio de períodos econômicos anteriores.” (ORCI, 2009 apud KAZUO, 2004)

Os conflitos devem ser os encaminhamentos fundamentais para a delimitação entre o perímetro urbano e rural e as áreas de interesse ambiental. A partir desse ponto, torna-se viável criar uma proposta de macrozoneamento e discutir com todas as partes envolvidas.

O Plano Diretor de Açailândia elaborado em 2005 e que originalmente tinha validade até 2015, ainda está em vigor, apesar de ter passado 8 anos além do seu período de validade. O plano

sofreu poucas alterações nesse período e apresenta uma perspectiva que difere significativamente da realidade atual da cidade. A visão e as diretrizes contidas no plano diretor não foram ajustadas de acordo com as mudanças ocorridas ao longo dos anos, resultando em um atraso na adaptação do planejamento urbano às necessidades e condições atuais.

Enquanto várias cidades estão demonstrando preocupação em relação ao plano diretor e às mudanças climáticas, Açailândia permanece adiando a atualização de um plano diretor do início do século XXI. Faz-se necessário romper com o paradigma de “desenvolvimento” às custas da devastação ambiental, das Zonas de Interesse Social e do direito coletivo à paisagem, à saúde, ao lazer, ao conforto ambiental, os quais constituem o fundamento para a efetivação da qualidade de vida dos munícipes.

Uma revisão no Plano Diretor de Açailândia é crucial para incorporar estratégias de adaptação que considerem os eventos extremos e os impactos atuais e futuros das mudanças no clima e medidas específicas para enfrentar os desafios climáticos a fim de garantir um desenvolvimento urbano e rural mais resiliente, sustentável e compatível com as condições de uma cidade em constante evolução. A participação da sociedade no debate do Plano Diretor é essencial para garantir um processo democrático e transparente sintonizado com as necessidades e expectativas atuais e futuras de Açailândia.

Enfatize-se, no entanto, que o Estatuto da Cidade não solucionará, por si só, quaisquer problemas urbanos. Quase todos os instrumentos trazidos pela lei, para serem colocados em prática, impõem uma série de tarefas aos municípios. Caberá ao poder público municipal, em suas esferas legislativa e executiva, e à sociedade como um todo, a partir dos mecanismos de gestão democrática colocados em relevo pela própria lei 10.257, garantir que a lei das cidades consiga, efetivamente, melhorar a qualidade de vida de todos nós (ARAÚJO, 2003).

4. CONCLUSÃO

A luta pelo direito à terra atravessa a história da civilização, ganhando maior expressão no sistema capitalista quando ela se firma se torna um dos mais importantes objetos do mercado. Essa perspectiva acaba por subtrair o princípio da função social da terra, gerando uma disputa desleal entre os agricultores familiares e a indústria do monocultivo.

Apesar da Constituição Federal assegurar o direito à função social da terra, a participação social nos espaços decisórios como o plano diretor numa visão sistêmica do território, observamos que o caminho a ser percorrido para que esses direitos sejam garantidos ainda está distante.

Defender a inclusão da zona rural na discussão e construção do plano diretor é um anseio que se mostra como uma importante estratégia na defesa dos territórios e da agricultura familiar frente aos macros empreendimentos que ignoram uma política econômica sustentável.

REFERÊNCIAS

ANSART, P. As humilhações políticas. In: MARSON, I.; NAXARA, M. (orgs.). **Sobre a humilhação: sentimentos, gestos, palavras**. Uberlândia: Edufu, 2005, p. 15-30.

ARAÚJO, S.M.V.G de. **O estatuto da cidade e a questão ambiental**. 2003. Brasília: Câmara dos Deputados, 2003. 13 p.

BRASIL. Lei n. 10.257 de 10 de julho de 2001. **Estatuto da Cidade**.

CHAMIÉ, P.M.B. **Contexto Histórico, sob o enfoque Urbanístico, da Formulação e Legalização do Estudo de Impacto de Vizinhança**. 2010. 178f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16139/tde-14062010-151018/publico/DISSERTACAO_PATRICIA_CHAMIE.pdf. Acesso em: 11 ago. 2023.

COELHO, L. X. P (Org.). **O mito do planejamento urbano democrático: reflexões a partir de Curitiba**. Curitiba: Terra de Direitos, 2015. 152 p. Disponível em: <https://terradedireitos.org.br/wp-content/uploads/2015/11/site-O-mito-do-planejamento-urbano-democratico.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2023.

DECARLI, N. D.; FERRAREZE FILHO, P. **Plano Diretor no Estatuto da Cidade: uma forma de participação social no âmbito da gestão dos interesses públicos**. *Senatus*, Brasília, v. 6, n. 1, p. 35-43, maio 2008. Acesso em 21/04/2023. Disponível: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/131832/Plano_diretor_estatuto_cidade.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

ORCI, N. B. P. **O turismo rural como alternativa de sustentabilidade ambiental e econômica da região dos campos de cima da serra do Rio Grande do Sul**. Tese (Mestrado em Direito) - Faculdade de Direito, Universidade Caxias do Sul. Caxias do Sul, p. 130, 2009. Disponível em: <https://repositorio.uces.br/xmlui/bitstream/handle/11338/392/Dissertacao%20Nara%20Beatriz%20Pereira%20Orci.pdf.txt?sequence=3>. Acesso em: 11 ago. 2023.

RAMOS, A. de C. **Curso de Direitos Humanos**. 4ª edição, São Paulo, Ed. Saraiva, 2017.

SANTOS, L. E. N. dos. **Urbanização e Planejamento Urbano na Periferia do Brasil: a revisão do Plano Direitos Participativo de São Luís, Maranhão (2014-2021)**. Tese apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Ceará (UFC) como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Geografia. Área de concentração: Dinâmica Territorial e Ambiental. Orientadora: Prof.ª Dr.ª. Maria Clélia Lustosa Costa.

SILVA, J. A. **Curso de direito constitucional positivo**. 22. ed. São Paulo: Malheiros, 2003.

SILVEIRA, M. E. B.; RECH, A. **O estatuto da cidade e a inclusão da área rural no plano diretor** [recurso eletrônico]: o planejamento territorial rural dos municípios do Estado do Rio Grande do Sul com mais de cem mil habitantes. Caxias do Sul, RS : EducS, 2022.

TATEMOTO, R. **Lei da ditadura que estabeleceu função social da propriedade completa 55 anos**. Brasil de Fato. Brasília (DF), 30 de novembro de 2019. Acesso em 20/04/2023. Disponível: <https://www.brasildefato.com.br/2019/11/30/lei-da-ditadura-que-estabeleceu-funcao-social-da-propriedade-completa-55-anos>. Acesso em: 11 ago. 2023.

PRAZER E SOFRIMENTO NO TRABALHO: UM ESTUDO COM CAMINHONEIROS DE ROTA LONGA

Luciana Campos Castro
Graduação e Mestrado em Psicologia
luci-campos1@hotmail.com

Denise Bessa Leda
Pós-Doutorado pelo Programa de Políticas Públicas e Formação Humana
denise.bessa@ufma.br
UFMA

RESUMO: No Brasil, o trabalho dos caminhoneiros é essencial, visto que a maioria das mercadorias transportadas chegam aos seus destinos por meio das rodovias através dos motoristas de caminhão. Apesar de serem essenciais no processo logístico do transporte rodoviário brasileiro, estudos mostram que os caminhoneiros comprometem a qualidade de vida e a própria saúde a curto, médio e longo prazo com tal atividade. Partindo da perspectiva da Psicodinâmica do Trabalho (PdT) que considera o labor humano atravessado tanto por vivências de prazer quanto de sofrimento, este estudo de abordagem qualitativa, fruto de dissertação de mestrado, tem como objetivo identificar tais vivências no trabalho de caminhoneiros de rota longa, que abastecem uma cooperativa de hortigranjeiros no estado do Maranhão, e as estratégias de enfrentamento utilizadas por eles para evitar o adoecimento. Para isso, inicialmente, a pesquisa empírica teve um questionário para o mapeamento da amostra, responderam a esse instrumento dezoito caminhoneiros. Posteriormente, foram selecionados oito caminhoneiros de rota longa para participarem de uma entrevista semiestruturada, sendo cinco trabalhadores autônomos e três empregados, todos com mais de um ano de exercício na profissão. Os caminhoneiros fazem parte de uma classe de trabalhadores bastante heterogênea, contudo foi possível vislumbrar algumas aproximações entre a atividade dos autônomos e dos empregados. Por meio dos relatos percebe-se que apesar das dificuldades, os motoristas experimentam vivências de prazer como: a sensação de liberdade e a oportunidade de conhecer novos lugares e pessoas. Os dias distantes de casa e da família e a profissão insegura/perigosa foram mencionadas como vivências de sofrimento. Para suportarem as dificuldades da atividade buscam maneiras individuais de resistência na tentativa de enfrentar os desmandos do trabalho, a fim de não adoecerem. Para isso, utilizam estratégias de enfrentamento que passam pela adaptação, pela negação do sofrimento e o uso de substâncias como o álcool, o tabaco e o rebite.

Palavras-chave: Trabalho; Caminhoneiros; Prazer; Sofrimento.

1. INTRODUÇÃO

Sabe-se que o trabalho é formador do homem e da sociedade sendo um componente essencial à vida e sua constituição. Partindo de Marx (2011), compreende-se o trabalho como sendo aquilo que institui o homem enquanto ser social, fazendo, portanto, parte da existência do ser humano. Em vista disso, a existência humana está fortemente ancorada no trabalho, pois por meio deste, os indivíduos desenvolvem os seus afetos, agem, se organizam e exercem uma ação concreta no mundo (MARX, 2011).

O mundo do trabalho imerso na sociedade capitalista está continuamente passando por processos de transição, colocando a categoria trabalho sob diferentes realidades, o que contribui para configurar uma nova morfologia do trabalho dentro da sociedade capitalista na contemporaneidade.

Trazendo o foco para uma categoria específica, a de caminhoneiros, o setor de Transporte Rodoviário de Cargas (TRC) é extremamente importante para toda a economia, tendo forte impacto em quase todas as atividades econômicas do país, sendo os motoristas de caminhão os profissionais responsáveis por este serviço, desde a entrega da matéria-prima até o produto final. Assim, o trabalho dos caminhoneiros, por meio do transporte de cargas, insere-se diretamente no processo logístico do Brasil e configura-se como um serviço considerado fundamental, já que contribui com os demais setores da economia (KRAPON, 2012), tendo elevada representatividade nacional.

Nas rodovias brasileiras, segundo a Confederação Nacional do Transporte (2019a) circulam mais de 60% do volume total de cargas no país e isso inclui mercadorias de diversos tipos como: insumos, combustíveis, alimentos, remédios, água, gás, etc. Dessa maneira, muitos setores da economia dependem quase que exclusivamente da movimentação das cargas que são transportadas pelos motoristas de caminhão.

Os caminhoneiros percorrem longos trechos de estradas e rodovias, cruzando o país até a entrega das mercadorias. As estradas e rodovias se tornam, portanto, o lugar onde esses trabalhadores passam grande parte do tempo de trabalho e de vida, o que faz com que os caminhoneiros sejam conhecidos por “carregar o Brasil nas costas”, expressão encontrada em Masson e Monteiro (2010) e Silva (2015).

É dentro do caminhão que esses trabalhadores passam a maior parte do tempo de trabalho executando suas atividades laborais. Gomes (2018) destaca que o caminhão, nesse caso, é bem mais do que apenas um instrumento de trabalho, tornando-se também uma espécie de “casa móvel”, já que dentro dele os caminhoneiros realizam suas obrigações, prazeres e lazeres. Portanto, a boleia torna-se o habitat desses trabalhadores (GOMES, 2018).

Apesar de serem essenciais no processo logístico do transporte rodoviário brasileiro, estudos mostram que os caminhoneiros comprometem a qualidade de vida e a própria saúde a curto, médio e longo prazo com tal atividade. Sobre isso, Masson e Monteiro (2010) afirmam que o modelo de trabalho dos caminhoneiros causa interferências na saúde e, conseqüentemente, perda da qualidade de vida ao longo do processo de envelhecimento.

Encontramos alguns estudos que reafirmam como a profissão de caminhoneiro pode trazer prejuízos à saúde em diversos âmbitos.

Alessi e Alves (2015) ao investigarem os hábitos de vida e condições de saúde dos caminhoneiros do Brasil, salientam que estes possuem hábitos de vida considerados nocivos à saúde, tais como: alimentação inadequada, falta de atividade física, tempo insuficiente de descanso, vícios (cigarro e álcool), além do uso de drogas, exposição a doenças transmissíveis e ausência de controle periódico da saúde.

Silva et al (2016), ao analisarem discursos de motoristas de caminhão sobre condições de trabalho e de saúde, mediante as modalidades de vínculos empregatícios, concluíram que a precariedade na infraestrutura das rodovias brasileiras e dos postos de parada está presente tanto no trabalho do caminhoneiro empregado, quanto do caminhoneiro autônomo⁷⁷³.

A partir da realidade laboral a que esses trabalhadores são submetidos diariamente, esta pesquisa analisou a dinâmica prazer-sofrimento presente no trabalho de caminhoneiros de rota longa⁷⁷⁴, empregados e autônomos, que abastecem uma cooperativa de hortigranjeiros localizada no Maranhão e as estratégias de enfrentamento utilizadas por eles no cotidiano de trabalho para evitar o adoecimento.

2. METODOLOGIA

Este estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica e empírica de natureza qualitativa, fruto de uma dissertação de mestrado, defendida em dezembro de 2021, que foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas da instituição em que o curso de Pós-Graduação foi realizado.

De acordo com Minayo (2013), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares e se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificada. Na execução da pesquisa de campo utilizou-se inicialmente um questionário para mapeamento da amostra e, posteriormente, uma entrevista semiestruturada como instrumentos de coleta de dados, os dois foram aplicados entre os meses de julho e agosto de 2021. O questionário teve como objetivo fazer um levantamento do perfil dos participantes do estudo, para posterior entrevista com os caminhoneiros que obedecessem aos seguintes critérios: ser caminhoneiro

⁷⁷³ Segundo a Confederação Nacional dos Transportes (CNT, 2019b) os caminhoneiros autônomos são proprietários do caminhão e trabalham por conta própria ou prestam serviço a uma empresa. Enquanto que os caminhoneiros empregados, também chamados de “empregados de frota”, são os profissionais vinculados a uma empresa.

⁷⁷⁴ Silva (2015) destaca que os caminhoneiros de rota longa fazem deslocamentos de longa distância, ficando muitos dias longe de casa e apresentando uma rotina diferente de motoristas que trabalham em trechos essencialmente urbanos ou que percorrem pequenos trechos rodoviários.

empregado ou autônomo; estar atuando por um período mínimo de 01 ano; e ser caminhoneiro de rota longa.

A aplicação dos questionários e das entrevistas ocorreram na própria cooperativa, após recebimento da autorização da presidência dessa instituição para a realização do estudo. Responderam ao questionário 18 trabalhadores e participaram da entrevista 08 caminhoneiros de rota longa, sendo 05 autônomos e 03 empregados, todos com mais de um ano de exercício na profissão.

Durante o percurso da pesquisa foram feitas 12 visitas ao local do estudo para observar a rotina de trabalho dos caminhoneiros, dando origem a um diário de campo. Ademais, aplicou-se uma entrevista de sondagem com um funcionário do setor administrativo da instituição com o intuito de compreender a gestão desses trabalhadores.

Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As entrevistas foram gravadas em programa de áudio e posteriormente transcritas. A análise dos dados está apoiada na abordagem conceitual da Psicodinâmica do Trabalho.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Perfil dos participantes

Na tabela I é possível visualizar os dados referentes à idade, escolaridade e estado civil de cada um dos entrevistados. A fim de resguardar a identidade dos participantes optou-se por atribuir nomes fictícios a cada um deles. Os oito caminhoneiros participantes da entrevista são homens e têm entre 30 e 65 anos de idade.

TABELA I: DADOS REFERENTES AOS ENTREVISTADOS NA PESQUISA

NOME	SEXO	IDADE	ESCOLARIDADE	ESTADO CIVIL
João	M	35 anos	Médio incompleto	Casado
Danilo	M	33 anos	Fundamental completo	Casado
Rodrigo	M	65 anos	Fundamental incompleto	Casado
Igor	M	40 anos	Fundamental incompleto	Solteiro
Pedro	M	51 anos	Fundamental completo	Casado
Ricardo	M	34 anos	Fundamental incompleto	Casado
Paulo	M	47 anos	Fundamental incompleto	Solteiro
Leandro	M	30 anos	Médio incompleto	Solteiro

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Observa-se que quanto ao nível de escolaridade, dois têm o ensino fundamental completo, quatro apresentam o ensino fundamental incompleto e apenas dois caminhoneiros conseguiram chegar ao ensino médio, mas também não concluíram, evidenciando o baixo nível escolar da categoria. Em se tratando do estado civil, cinco motoristas são casados e três são solteiros.

Na tabela II pode-se visualizar os dados referentes ao tipo de atuação, tempo na atual modalidade de trabalho, se possui experiência anterior como autônomo ou empregado e o tempo total na profissão de caminhoneiro.

TABELA II: DADOS REFERENTES AO TRABALHO DOS ENTREVISTADOS NA PESQUISA

NOME	ATUA COMO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA ATUAL MODALIDADE DE TRABALHO	EXPERIÊNCIA ANTERIOR COM OUTRO TIPO DE VÍNCULO LABORAL	TEMPO TOTAL NA PROFISSÃO
João	Autônomo	2 anos	Sim/empregado	7 anos
Danilo	Empregado	7 anos	Não	7 anos
Rodrigo	Autônomo	18 anos	Sim/empregado	25 anos
Igor	Autônomo	8 anos	Sim/empregado	14 anos
Pedro	Empregado	10 anos	Sim/autônomo	20 anos
Ricardo	Autônomo	9 anos	Não	9 anos
Paulo	Autônomo	12 anos	Não	12 anos
Leandro	Empregado	6 anos	Não	6 anos

Fonte: Dados da pesquisa, 2021

Nota-se que o caminhoneiro que atua a mais tempo como autônomo possui 18 anos trabalhando com o seu próprio caminhão e 25 anos é o tempo total na profissão. Em contrapartida, o caminhoneiro empregado com maior tempo de vínculo empregatício tem 10 anos e o tempo total na profissão é de 20 anos. Dos cinco motoristas autônomos três já trabalharam com vínculo empregatício anteriormente, isto é, foram empregados, e dois destes atuaram apenas como autônomos. Dos três motoristas empregados um já atuou como autônomo, anteriormente, e dois possuem experiência somente como empregado.

4. O TRABALHO DE MOTORISTAS EMPREGADOS E AUTÔNOMOS: O CASO DE UMA COOPERATIVA DE HORTIGRANJEIROS NO MARANHÃO

A cooperativa de hortigranjeiros, local da pesquisa, recebe produtos hortigranjeiros (frutas, verduras, legumes, hortaliças, flores, plantas ornamentais e medicinais, além de

produtos como aves, ovos, etc.). Durante visitas à cooperativa constatou-se, por meio de observações que foram registradas em um diário de campo, que a instituição é abastecida majoritariamente por caminhoneiros que trazem produtos de diferentes estados do país.

A instituição recebe em média de 37 a 40 caminhões carregados de produtos diversos diariamente, o que corresponde aproximadamente a cerca de 1.200 caminhões entrando na cooperativa por mês. Em entrevista com um funcionário do setor administrativo averiguou-se que a instituição tem o seu funcionamento de segunda a sábado, entre as 04:00h da manhã, momento em que os portões são abertos para o público em geral, se estendendo até às 18:00h da noite. Contudo, apesar do local fechar os portões às 18:00h, a qualquer horário os caminhoneiros que chegam podem entrar na instituição com as mercadorias, inclusive durante a madrugada.

No que se refere aos produtos que entram na cooperativa cerca de 70% vem de outros estados, tendo como exemplos: a melancia (estado do Espírito Santo), o tomate e a cebola (estado da Bahia), a goiaba (estado do Ceará), etc. Do estado do Maranhão, são fornecidos produtos como o abacaxi, vindo dos municípios de São Domingos do Maranhão e Turiaçu, cidades conhecidas por serem produtoras desse fruto.

Assim que chegam, os caminhões começam a ser descarregados por outros trabalhadores. Nesse intervalo, os caminhoneiros descem do veículo, vão tomar banho e se alimentar dentro da própria instituição, haja vista que o local tem banheiros, alguns estabelecimentos que vendem pequenos lanches e um restaurante que funciona até às 20:00h.

Constatou-se que os caminhões demoram algumas horas para serem completamente descarregados e durante esse tempo os caminhoneiros costumam procurar um local para descansar. Geralmente esse lugar para descanso costuma ser a boleia⁷⁷⁵ do caminhão, em uma pequena rede. Outras vezes, eles deitam em calçadas ou juntam as caixas vazias das cargas e descansam sobre elas.

Os caminhoneiros empregados deixam as mercadorias, mas não precisam ficar preocupados com a carga de volta, pois esse transporte já está previamente definido pela empresa. Assim, eles já sabem o dia e o horário em que deverão buscar a nova carga ou para onde deverão ir a partir dali.

Em contrapartida, com os caminhoneiros autônomos a situação é diferente, pois enquanto aguardam a liberação do caminhão, isto é, o término do descarregamento, aguardam

⁷⁷⁵ A boleia ou cabine fica localizada na parte dianteira dos veículos. Podem variar quanto às dimensões, conforto e recursos tecnológicos dependendo da marca, data de fabricação e modelo do caminhão (GOMES, 2018).

também conseguir algum frete para então seguirem viagem de volta, isso porque para o caminhoneiro autônomo voltar com o caminhão sem cargas gera prejuízos. Assim, no trabalho do motorista autônomo:

A procura por fretes significa a luta pela sobrevivência. Apesar de serem baixos, esses valores são suas rendas, que lhes proporcionam pagar suas dívidas, arcar com os gastos de sua família com alimentação, vestuário, saúde e estudo para os filhos e também com os reparos de seu caminhão, que são frequentes a cada viagem que realizam. A troca de peças, pneus e serviços mecânicos em oficinas contribuem para que autônomo não consiga deixar de ser um devedor ativo. Isso exige que ele esteja sempre em movimento [...] (ROSA, 2006, p. 105-106).

Por vezes, o frete pode ser fechado com algum empresário, no mesmo dia em que eles chegam à cooperativa. Quando isso acontece o caminhoneiro recebe outra mercadoria dentro da instituição e leva para o interior do Maranhão ou para outro estado, podendo ser até o mesmo estado que ele veio inicialmente com a carga. Outras vezes, quando o frete não está garantido, os caminhoneiros aguardam dois, ou mais dias, até que sejam contatados para fazer um frete.

Esses contatos são realizados pelos “agenciadores de cargas”, um recurso viável para muitos caminhoneiros autônomos. São pessoas que conseguem garantir as cargas para esses trabalhadores antes mesmo que eles cheguem na instituição. Os agenciadores cobram uma taxa para indicar o local em que o caminhoneiro deverá receber a carga. O caminhoneiro Ricardo (autônomo, 34 anos) explica de que modo funciona a parceria com os agenciadores de cargas quando relata:

[...] A gente sempre carrega com um agenciador, né. Aí essa pessoa tem carga lá, tem carga cá. Aí ele diz por onde está o carregamento. [...] Daqui mesmo eu ... eu carreguei em Petrolina pra Brasília...de Brasília fui para Goiás e carreguei pra cá. Aí daqui eu já vou carregar em São Domingos. Tudo por ele [agenciador], eu só não sei o destino ainda. (RICARDO).

Quando o caminhoneiro autônomo não tem um agenciador de cargas, ele precisa por conta própria, conseguir seus fretes. Isso pode acontecer no mesmo dia em que o motorista chega ou pode ser que demore mais dias, o que faz com o caminhoneiro permaneça dentro da área da instituição. Assim, quando os caminhoneiros não têm ninguém que possa abrigá-los durante a noite e não dispõem de condições financeiras para pagar um hotel/pousada, eles se veem obrigados a dormir dentro da boleia do próprio caminhão.

5. VIVÊNCIAS DE PRAZER E DE SOFRIMENTO NO TRABALHO DOS CAMINHONEIROS

Sabe-se que o trabalho se constitui como um importante gerador da saúde humana. Por ser uma categoria central para a constituição do sujeito e para o funcionamento da sociedade, o trabalho pode tanto mobilizar cada indivíduo para a saúde quanto para o adoecimento.

Na concepção de Dejours (2004a), criador da Psicodinâmica do Trabalho, se o sujeito desenvolver meios para lidar com os desmandos e dificuldades do trabalho, poderá converter o sofrimento advindo do seu labor, isto é, dando-lhe outro significado, podendo transformá-lo em prazer e conseguir preservar a sua saúde. Com base nos pressupostos teóricos da Psicodinâmica do Trabalho (PdT), compreende-se que o trabalho é permeado tanto de vivências de prazer quanto de sofrimento, pois segundo Dejours (2004b, p. 304) o sofrimento é um “componente básico da relação de trabalho”.

A partir disso, o autor assume que em qualquer organização e relação de trabalho haverá prazer e sofrimento. Assim, essas duas vivências estão presentes na interação do homem com o mundo e em suas relações sociais, ou seja, é uma particularidade da condição humana.

A Psicodinâmica é compreendida como uma abordagem científica que estuda o sujeito e sua relação com a organização do trabalho que, por sua vez é determinante do sofrimento mental (DEJOURS, 2004b). Vivenciar o prazer no trabalho é crucial para a manutenção da saúde psíquica dos sujeitos. Entretanto, “[...] vivenciar esse prazer não depende do ‘querer’, depende das condições nas quais o trabalho é realizado, da natureza da tarefa e do tipo de exigências que envolvem livre e igualmente as capacidades do indivíduo [...]” (MENDES, 2007b, p. 51).

Os caminhoneiros apontaram a sensação de liberdade ao dirigir, como sendo uma vivência de prazer no trabalho. Pode-se perceber isso claramente nas falas de Leandro (30 anos, empregado) e Paulo (47 anos, autônomo), respectivamente:

[...] Você só é caminhoneiro porque você gosta daquilo. Quando a gente está na estrada esquece de tudo. Você se sente livre naquela máquina [caminhão]. Aí você não quer outra coisa, quer só dirigir e sair por aí. Assim ... quando a gente é apaixonado pela estrada, pelo caminhão ... você sente isso, essa liberdade [...] (LEANDRO).

Rapaz, ali no caminhão ninguém te incomoda de nada. É uma paz, é uma liberdade que você não tem nem em casa. Às vezes a pessoa não tem essa liberdade em casa não. No caminhão a gente tem. Quando “o cabra” ama a profissão ali [no caminhão] é o melhor lugar do mundo [...]. É tipo um vício, a gente se acostuma e não quer mais outra profissão não (PAULO)

A oportunidade de conhecer novos lugares/pessoas, também, foi apontada como uma vivência de prazer advinda da atividade, conforme relata o caminhoneiro Rodrigo (65 anos, autônomo):

[...] Eu conheço um monte de lugar. Praticamente conheço cada cantinho desse país. Se eu tivesse outra profissão com certeza eu não ia (sic) conhecer tanto lugar novo. Quer dizer, eu não ia (sic) ter condição financeira de ficar viajando de uma cidade a outra, se eu tivesse qualquer outra profissão que me pagasse um salário mínimo (RODRIGO).

Os caminhoneiros entrevistados elencaram ainda como sendo vivências prazerosas da profissão os seguintes aspectos: a possibilidade de adquirir bens/ realizar sonhos pessoais e a concretização do sonho de criança, isto é, a idealização de ser caminhoneiro quando adulto. Augusto, Freitas e Mendes (2014) discutindo o prazer advindo do labor, explicam que as vivências de prazer no trabalho surgem:

Do amálgama que o trabalho traz para o corpo, a psique e as relações interpessoais e as suas causas originam-se das dimensões que estruturam o contexto de trabalho. As vivências de prazer se manifestam por meio da gratificação, da realização, do reconhecimento, da liberdade e da valorização no trabalho (AUGUSTO; FREITAS; MENDES, 2014, p. 39).

Desse modo, concorda-se que as vivências de prazer no trabalho proporcionam que o trabalhador tenha experiências de satisfação, orgulho, identificação e se reconheça naquela atividade. Assim, as vivências prazerosas constituem-se como um dos indicadores de saúde no trabalho por possibilitarem a estruturação psíquica, a identidade e a expressão da subjetividade no trabalho (AUGUSTO; FREITAS; MENDES, 2014).

Por outro lado, as vivências de sofrimento no trabalho também podem estar presentes. Para a Psicodinâmica, a partir das considerações de Dejours (2003, p. 52) “[...] o sofrimento começa quando a relação homem-organização do trabalho está bloqueada; quando o trabalhador usou o máximo de suas faculdades intelectuais, psicoafetivas, de aprendizagem e de adaptação”.

Em contrapartida às vivências prazerosas, os caminhoneiros mencionaram os dias distante de casa e conseqüentemente da família como uma vivência de sofrimento decorrente do trabalho. Pode-se constatar isso nas falas do Leandro (30 anos, empregado) e do Pedro (51 anos, empregado), a seguir:

[...] A saudade de casa sempre é grande. Muitas vezes quando tô (sic) em casa “mainha” pergunta: “Meu filho, que dia você vai voltar de novo pra casa meu filho”? O pior é não ter a resposta do dia certo para dar a ela porque você sabe ... pode acontecer qualquer imprevisto na estrada com a mercadoria. Pode atrasar para carregar ou para descarregar... (LEANDRO).

[...] Meu filho tem 06 meses, mas eu praticamente só vejo ele por videochamada. Eu fico triste por causa disso, mas é a profissão que eu escolhi. Entendeu? Eu fico tentando me lembrar que estou aqui por ele, para dar uma vida melhor a ele. [...] se tem uma coisa que é triste para um pai é não poder acompanhar seu filho crescer de perto. Essa é uma das coisas que mais mexem comigo. (PEDRO).

Nota-se que uma característica da profissão de caminhoneiro é o distanciamento familiar, o que faz com que esse trabalhador conviva pouco tempo com sua família. Isso acaba comprometendo o compartilhamento de datas ou momentos especiais. A profissão insegura e

consequentemente perigosa também foi destacada, a seguir, pelo motorista Igor (40 anos, autônomo), como sendo um aspecto que gera vivência de sofrimento no trabalho:

[...] os caminhoneiros viajam mesmo na cara e na coragem porque segurança mesmo não tem nenhuma nessas estradas desse país. A gente vive com medo [...]. O segurança somos nós mesmos, os caminhoneiros e Deus. A fiscalização que tem só é para multar a gente. Você sai de casa vivo, mas não sabe se volta para casa vivo. A profissão de caminhoneiro é essa daí. Você tem que dirigir por você e pelos outros. É uma profissão que é perigosa, na realidade. O dia de sair você sabe, agora o dia de voltar só Deus é quem sabe. A qualquer momento você pode ser assaltado, levar um tiro e morrer. Você pode sofrer um acidente, pode não andar nunca mais ou até falecer mesmo (IGOR).

Observa-se que o motorista Igor demonstra conviver com o medo, uma vez que não sente segurança nas estradas por onde passa. À vista disso, o medo também se torna uma vivência de sofrimento para esse trabalhador. Assim, sofrimento depende não apenas da construção psíquica, mas também da construção social que cada indivíduo tece diariamente. Além dos dias distantes de casa e da profissão insegura/perigosa, os motoristas mencionaram ainda o afastamento de grupos sociais e a impossibilidade de compartilhar momentos de lazer/diversão, como sendo vivências de sofrimento advindas do trabalho.

6. ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO DO SOFRIMENTO PSÍQUICO

Há diversas formas para mediar o sofrimento e cada sujeito se mobiliza de modo peculiar em busca do prazer no trabalho buscando alcançar o que é saudável para o seu bem-estar psíquico. Mendes (2007a, p. 37) destaca que “[...] o saudável está relacionado ao enfrentamento das imposições e pressões de trabalho que causam a instabilidade psicológica, tendo lugar o prazer quando as condições geradoras de sofrimento são transformadas”.

Porém, quando o sujeito não consegue dar outro significado ao sofrimento e transformá-lo em prazer, recorre a outras estratégias de enfrentamento. Na perspectiva da Psicodinâmica, o sujeito pode recorrer às estratégias de defesas, que são modos de agir específicos adotados pelos trabalhadores para fazer frente às contradições da organização do trabalho (DEJOURS, 2004a), e visam a negação ou a diminuição do sofrimento, permitindo que o indivíduo suporte tal sofrimento e resista psiquicamente sem adoecer, pelo menos por algum tempo.

Essas defesas, de acordo com Dejours (2004a), podem ser de proteção, de adaptação ou ainda de exploração, sendo construídas e sustentadas pelos trabalhadores. Observa-se que o caminhoneiro Leandro (30, anos, empregado), recorre à defesa de adaptação evidenciando que se adaptou às dificuldades advindas da sua profissão, mostrando uma espécie de resignação frente às contradições dessa atividade laboral:

O que faço ... o que eu já fiz, né ... já me adaptei. Não tem outra coisa para o cara fazer. Trabalhar nessa profissão aqui você tem que se adaptar as dificuldades. Não tem outro jeito [...] com o tempo a gente nem sente mais nada (LEANDRO).

A fala do caminhoneiro Rodrigo (65 anos, autônomo), a seguir, evidencia mais precisamente a defesa de negação de que haja qualquer margem de sofrimento em sua atividade:

Aqui nessa profissão não tem nada ruim. Tudo aqui é bom. Como eu vou dizer que pode ter algum coisa ruim se é daqui que eu tiro o sustento da minha casa? Quem disser isso com certeza não está preparado para ser caminhoneiro na vida [...]. (RODRIGO).

Percebe-se que esse caminhoneiro faz uso do mecanismo de negação com o intuito de contestar qualquer margem de sofrimento vivenciado no trabalho. O uso do mecanismo de negação faz com que o trabalhador negue o sofrimento alheio, assim como o seu próprio sofrimento. Mendes, Costa e Barros (2003, p. 61) enfatizam que a negação é caracterizada “[...] quando a expressão desse sofrimento é constrangedora ou quando causa uma dificuldade subjetiva”.

Os caminhoneiros que abastecem essa cooperativa têm uma rotina intensa de trabalho, visto que transportam produtos como frutas, verduras e legumes, isto é, mercadorias que têm uma durabilidade menor. Nesse sentido, os caminhoneiros que transportam perecíveis, isto é, produtos que precisam ser consumidos dentro de um curto período de tempo, são submetidos a uma pressão que é de ter que chegar no dia e horário marcados para que a mercadoria não esteja deteriorada. Constata-se isso no relato do caminhoneiro João (35 anos, autônomo), a seguir:

[...] Quem trabalha com verdura não tem descanso não. A verdade é essa daí [...] já cheguei a rodar mais de 24 horas direto. 24 é pouco, quase 30 horas. [...] Essa carga de horário...tem vezes que você nem toma banho, nem come nem nada. Só come quando chega lá. Só para pra abastecer... (JOÃO).

Diante dessa realidade laboral cada sujeito busca estratégias de enfrentamento para lidar com as dificuldades da profissão. Assim, na tentativa de “amortecer o cansaço” e o sono muitos caminhoneiros recorrem ao uso de substâncias lícitas como o álcool, o cigarro e ilícitas como o rebite⁷⁷⁶ Como pode ser constatado nos relatos dos caminhoneiros Pedro (51 anos, empregado) e Paulo (47 anos, autônomo):

A gente tem que ser resistente, nós né, os caminhoneiros. Aí, a gente toma uma cervejinha. Uma latinha ou duas quando para nos lugares. [...] porque esse serviço é pesado só quem faz ele é quem sabe. Ou o caminhoneiro acha um jeito de amortecer o cansaço ou ele vai ficar doente rapidinho (PEDRO).

⁷⁷⁶ O rebite é uma droga ilícita derivado das anfetaminas, que é uma droga sintética estimulante do sistema nervoso central, mas que é facilmente adquirida pelos caminhoneiros em postos de combustíveis e farmácias (SILVA, 2015).

Uma coisa que eu sempre faço quando eu estou ruim é fumar meu cigarro [...]. Eu não fumava antes não. Comecei a fumar quando...depois um tempo, depois que virei caminhoneiro (PAULO).

Outras vezes, com o intuito de suportar os longos percursos, os motoristas acabam fazendo uso de substâncias como rebite. Destaca-se que neste estudo todos os caminhoneiros relataram fazer uso do rebite para amenizar o cansaço, permanecer acordado e, contraditoriamente, preservar a vida no trânsito. Como pode ser visto no relato dos caminhoneiros a seguir:

[..] Não é melhor eu tomar um remédio do que eu vim de lá pra cá e dormir e bater num carro de uma família ... de uma família inocente? [...]. Todos que estão estacionados aqui na [cooperativa] tomam. É a realidade! Eu tomo porque eu preciso. [...] Eu tomo porque a pessoa precisa tomar. Você vai rodar 32 horas, 42 horas direto sem tomar nada? Só com água, café, red bull⁷⁷⁷? (JOÃO).

[...] A polícia corre pra cima, entendeu? Dos rebites. Eles gostam de dizer aí que têm muitos acidentes por causa da gente tomar arrebite, mas, se parar os arrebites, eu digo a você ... os acidentes vão ser piores (RICARDO).

O rebite é uma substância que inibe o sono. Entretanto, é possível notar que percepção dos caminhoneiros sobre tal substância se torna uma forma de resguardarem sua vida e a de outros condutores, por evitar que durmam ao volante.

Contudo, chama-se a atenção para o fato de que o rebite, por ser derivado da anfetamina provoca diversos efeitos colaterais, podendo levar o indivíduo ao óbito. Sabe-se, todavia, que esses trabalhadores utilizam essa substância e muitas vezes até outras drogas como uma estratégia para aguentar as péssimas condições de trabalho a que são submetidos buscando evitar o sofrimento.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho dos caminhoneiros de rota longa tem grande relevância para a economia brasileira, visto que o transporte de cargas se dá majoritariamente por meio das rodovias do país. Se os caminhoneiros paralisam as suas atividades, toda a cadeia de distribuição de diversos tipos de mercadorias fica comprometida. Porém, esses trabalhadores exercem um trabalho considerado desgastante e perigoso podendo ter várias repercussões na saúde.

No trabalho dos caminhoneiros que abastecem essa cooperativa no Maranhão observa-se que a pressão e o ritmo acelerado de trabalho, em função da pouca durabilidade das

⁷⁷⁷ Marca de energético. Os energéticos são produtos utilizados para ativar a atenção e a vigilância, além de buscar reduzir a sensação de fadiga.

mercadorias, pode levar ao comprometimento não só das pausas para descanso, mas da própria higiene pessoal e saúde desses trabalhadores, visto que o descanso, o sono, a alimentação e o banho são sacrificados para cumprirem seus compromissos e deixarem as cargas em seus destinos no dia e horário combinados.

Ressalta-se que apesar da diferença nas relações de trabalho entre os caminhoneiros, empregados e autônomos, ambos estão inseridos em condições de trabalho bem semelhantes, com longas jornadas, pressão por prazos para as entregas das mercadorias e condições de trabalho que sinalizam a precarização dessa atividade.

Diante de todas as dificuldades da profissão evidenciadas, também, através da descrição das vivências de sofrimento no trabalho, cada sujeito mobiliza recursos pessoais e desenvolve formas de lidar com a dinâmica prazer-sofrimento de modo particular.

Os caminhoneiros, cada um ao seu modo, vão criando estratégias de enfrentamento para conseguirem lidar com as contradições advindas dessa atividade, que passam por defesas de adaptação, negação, e ainda pelo uso de substâncias como o álcool, o tabaco e até drogas ilícitas como o rebite, buscando, assim, evitar o adoecimento e preservar sua integridade psíquica.

Apesar das condições adversas da atividade e das vivências de sofrimento, é possível afirmar que os motoristas entrevistados ainda conseguem vivenciar o prazer no trabalho. O que permiti-nos dizer, que a relação existente entre as vivências de prazer e de sofrimento não é estática, pelo contrário é uma relação dinâmica, permeada ora de prazer, ora de sofrimento ou ambos, constituindo assim um binômio, numa relação dialética. E esse prazer atribui sentido ao trabalho, além de torná-lo menos penoso, fazendo com que os caminhoneiros mostrem apreço pela profissão, apesar de toda a precarização existente.

REFERÊNCIAS

ALESSI, A; ALVES, M. K. Hábitos de vida e condições de saúde dos caminhoneiros do Brasil: uma revisão da literatura. **Rev. Ciência & Saúde**. São Valentim do Sul, v. 08, n. 03, p. 129-136, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15448/1983-652X.2015.3.18184>. Acesso em: 10 abr. 2021.

AUGUSTO, M. M; FREITAS, L. G. de; MENDES, A. M. Vivências de prazer e sofrimento no trabalho de profissionais de uma fundação pública de pesquisa. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 34-55, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v20n1/v20n1a04.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2021.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DO TRANSPORTE. **Pesquisa CNT de acidentes rodoviários**: estatísticas envolvendo caminhões, Brasília, 2019a. Disponível em: <http://cnt.org.br/acidentes-rodoviarior-caminhoes>. Acesso em: 08 out. 2020.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DO TRANSPORTE. **Pesquisa CNT de perfil dos caminhoneiros**, Brasília, 2019b. Disponível em: <http://www.cnt.org.br/>. Acesso em: 08 abr. 2020.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**: Estudo de psicopatologia do trabalho. 5ª ed. Editora: Cortez, 2003.

DEJOURS, C. Addendum. Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. I. (Orgs.). **Christophe Dejours**: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. Rio de Janeiro: Paralelo 15, 2004a. p. 47-104.

DEJOURS, C. Entre sofrimento e reapropriação: o sentido do trabalho. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. I. (Orgs.). **Christophe Dejours**: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. Rio de Janeiro: Paralelo 15, 2004b. p. 303-316.

GOMES, F. A. **Caminhoneiros, caminhos e caminhões**: uma etnografia sobre mobilidade nas estradas. 2018. 164f. Dissertação (mestrado antropologia social). Faculdade de Filosofia, letras e ciências humanas da faculdade de São Paulo, São Paulo, 2018.

KRAPON, R. A. **História do trabalho dos caminhoneiros no Brasil**: profissão, jornada e ações políticas. 2012. 201 f. Dissertação (mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

MASSON, V. A; MONTEIRO, M. I. Estilo de vida, aspectos de saúde e trabalho

De motoristas de caminhão. **Rev. Bras. Enferm.** V. 36, n. 4, p. 533-540, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/SfX3fnBfK7bfVtFbFzMHtPD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 ago. 2021.

MARX, K. **O Capital**: Crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2011.

MENDES, A. M. Da psicodinâmica à psicopatologia do trabalho. In: MENDES, Ana Magnólia. (Org.). **Psicodinâmica do Trabalho**: teoria, métodos e pesquisas. Rio de Janeiro: Casa do Psicólogo, 2007a. p. 29-48.

MENDES, A. M. Novas formas de organização do trabalho, ação dos trabalhadores e patologias sociais. In: MENDES, Ana Magnólia. (Org.). **Psicodinâmica do Trabalho**: teoria, métodos e pesquisas. Rio de Janeiro: Casa do Psicólogo, 2007b. p. 49-62.

MENDES, A. M.; COSTA, V. P.; BARROS, P. C; da R. Estratégias de enfrentamento do sofrimento psíquico no trabalho bancário. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. v. 3, nº 1, 2003. p. 59-72. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/7778>. Acesso em: 01 nov. 2021.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 34ª ed. Petrópolis: Vozes, p. 09-29, 2013.

ROSA, I. **Trilhando caminhos e perseguindo sonhos: histórias e memórias de caminhoneiros.** 2006. 206 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

SILVA, L et al. Vínculos empregatícios, condições de trabalho e saúde entre motoristas de caminhão. **Rev. Psicologia: Organizações e Trabalho**, v.16, n. 02, p. 153-165, 2016. Disponível: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1984-66572016000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 abr. 2021.

SILVA, R. A. **Vida de caminhoneiro: sofrimento e paixão**, 2015. 149 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas: PUC - Campinas, 2015.

PROPOSTA DE METODOLOGIA DE RELACIONAMENTO COMUNITÁRIO COM BASE NA ESCUTA ATIVA E AFETIVA NA ÁREA ITAQUI-BACANGA, EM SÃO LUÍS (MA)

Élida Silva Brandão
Radialista

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Comunicação/Mestrado Profissional
elida.brandao@discente.ufma.br
UFMA

Flávia de Almeida Moura
Doutora em Comunicação
flavia.moura@ufma.br
UFMA

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo apresentar o desenvolvimento da pesquisa que busca propor uma metodologia de relacionamento comunitário, com base na escuta ativa e afetiva, a partir do estudo da geração de diálogo social na Área Itaqui-Bacanga, em São Luís - Maranhão, por profissionais de comunicação que operam na área de Relações com Comunidades da mineradora Vale. O relacionamento entre empresas e comunidades vem ganhando mais corpo no Brasil. Na última década, observou-se um movimento de maior qualificação nos processos de escuta comunitária a partir de estratégias de gerenciamento de empresas que querem garantir diálogo em territórios onde estão inseridas ou nos locais onde se pretende instalar um novo negócio. O objeto empírico para o estudo de caso será constituído pelas práticas de escuta ativa adotadas no relacionamento comunitário e serão utilizadas técnicas de observação direta durante as imersões em campo. Optamos por uma abordagem descritiva, analítica e exploratória, que possibilita maior aproximação com o cotidiano e com as experiências vividas pelos próprios sujeitos. Serão utilizadas técnicas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática, além da cartografia. Nesse contexto, ressaltamos que os resultados apresentados na pesquisa pretendem contribuir com o aperfeiçoamento das atividades desenvolvidas, bem como ampliar o olhar para o processo de escuta ativa e afetiva para que o caminho da geração de valor compartilhado seja percorrido e qualifique as demandas sociais, contribuindo para seu atendimento efetivo e desenvolvimento comunitário.

Palavras-chave: Relacionamento. Comunidades. Escuta. Afetiva.

1. INTRODUÇÃO

Este estudo busca analisar a prática do diálogo social na região Itaqui-Bacanga, em São Luís – Maranhão, por profissionais de comunicação que atuam na área de relações com comunidades da mineradora Vale. A partir desses estudos de caso de práticas voltadas para a elaboração de uma abordagem das relações comunitárias a partir da escuta ativa e afetiva (Rosemberg, 2006), busca-se o desenho de uma tecnologia social para melhorar o desempenho dos profissionais de comunicação em funções que envolvem: relacionamento com comunidades vizinhas, com foco no desenvolvimento local, propondo assim uma metodologia de relacionamento com comunidades, com base na escuta ativa e afetiva.

No Brasil, a relação entre empresas e comunidades é crescente. Na última década, houve um movimento para qualificar o processo de escuta da comunidade com base em estratégias de gestão corporativa que querem garantir que as conversas ocorram em suas regiões ou onde pretendem estabelecer novos negócios. Lado a lado, para ser (bons) vizinhos e conviver, se faz necessário estabelecer um bom relacionamento para criar valor compartilhado. Há também a necessidade de sustentar a aceitação e manter a confiança das comunidades do território. Assim, entende-se que o relacionamento precisa ser permanente, sólido e duradouro.

No Maranhão, especialmente na região portuária, existe um complexo de empresas que opera ao lado da Área Itaqui-Bacanga. Algumas delas já adotam estratégias de escuta ativa, ao serem estabelecidos processos comunicativos com as comunidades. O território onde atuam é denso, com características peculiares e alto índice de vulnerabilidade social. Esses fatores tornam ainda mais desafiador o trabalho dos profissionais de comunicação, o que enseja a construção ou o aprimoramento de metodologias para o diálogo social.

No estado do Maranhão, principalmente na região portuária, existe um distrito industrial com empresas operando ao longo da região Itaqui-Bacanga. Ao estabelecer um processo de comunicação com a comunidade, algumas delas adotam uma estratégia de escuta ativa. As corporações atuam em áreas densamente povoadas, com características únicas e alta vulnerabilidade social. Esses fatores tornam o trabalho dos profissionais de comunicação ainda mais desafiador, levando à construção ou aprimoramento de métodos de diálogo social.

Nos últimos tempos, os temas ambientais, sociais e de governança permeiam o mundo corporativo. Esse contexto é atravessado por soluções que podem partir de quem gerencia e executa a comunicação e o relacionamento com comunidades. A proposta é que sejam mitigados os impactos negativos da operação de determinadas empresas no meio-ambiente e nas comunidades.

Diante deste cenário, percebe-se a necessidade de investimentos em estratégias assertivas para o diálogo com a sociedade. A tendência é de que sejam co-construídas alternativas que, de fato, atendam às demandas de moradores vizinhos a empreendimentos, levando-se em conta as situações de vida e as especificidades de cada localidade. Precisa-se de uma comunicação que equilibre os interesses das empresas e as causas dos *stakeholders*, com o olhar para aquilo que move, engaja e interessa às partes envolvidas.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A presente pesquisa subsidiará a elaboração de uma metodologia de relacionamento com comunidades, baseada na escuta ativa e afetiva, na área Itaqui-Bacanga, que contenha orientações

técnicas direcionadas a profissionais de comunicação que atuam na área de diálogo com comunidades. Nesse contexto, ressaltamos que os resultados apresentados na pesquisa pretendem contribuir com o aperfeiçoamento das atividades para que o caminho da geração de valor compartilhado seja percorrido e qualifique as demandas sociais, contribuindo para seu atendimento efetivo e desenvolvimento comunitário. O produto será de suma importância para difundir o conhecimento científico, colaborando com mecanismos, estratégias e modelos de trabalho para bons resultados na interação entre organizações e comunidades.

Considerando a rotina da pesquisadora em campo, a partir das práticas de ESG, ao ouvir ativamente as comunidades vizinhas, as empresas demonstram que valorizam o relacionamento e estão dispostas a adaptar e equilibrar suas práticas para atender às necessidades dos stakeholders e gerenciar necessidades não atendidas. Além de fortalecer o relacionamento por meio do processo de comunicação, tem-se o potencial de construir e de manter a confiança. Os mecanismos de escuta e de resposta permitem que as empresas identifiquem e resolvam problemas, bem como possibilitam a gestão de riscos e de impactos operacionais. Ao focar em denúncias de moradores vizinhos, a empresa consegue perceber eventuais falhas no processo e mitigar o impacto de forma ágil. No caso aqui apresentado, do diálogo da empresa Vale com comunidades, essa escuta é praticada por profissionais de comunicação e áreas afins, a partir dos conceitos de comunicação não violenta, abordagem que trabalha a empatia, a compreensão e a resolução pacífica de conflitos. Promove um diálogo compassivo e respeitoso, permitindo que indivíduos falem e expressem suas necessidades e emoções, ao mesmo tempo em que promove a conexão e a confiança (Rosenberg, 2006).

Um dos principais aspectos da CNV é a escuta ativa, pela qual o indivíduo participa plenamente da conversa, sem julgamento ou interrupção. Ao praticar a escuta ativa, as pessoas buscam entender as perspectivas umas das outras. Além disso, incita os indivíduos a expressarem suas necessidades e emoções de maneira não acusatória, tornando mais fácil a compreensão do outro. No processo de diálogo entre empresas e comunidades, especificamente da Vale com líderes sociais de comunidades vizinhas, podemos observar que esta prática fortalece as relações e diminui a possibilidade de conflitos. Por conseguinte, podemos inferir sobre o quanto é importante ouvir o outro em sua completude, e não somente escutar de forma rasa para contrapor com argumentos precipitados. Neste sentido, é oportuno ratificar os princípios de comunicação não violenta, propostos por Rosenberg (2006, p. 25), que nos traz um olhar de que:

As pessoas com quem estamos nos comunicando não precisam conhecê-la, ou mesmo estar motivadas a se comunicar compassivamente conosco. Se nos ativermos aos princípios da CNV, motivados somente a dar e a receber com compaixão, e fizermos

tudo que pudermos para que os outros saibam que esse é nosso único interesse, eles se unirão a nós no processo, e acabaremos conseguindo nos relacionar com compaixão uns com os outros. Não estou dizendo que isso sempre aconteça rapidamente. Afirmo, entretanto, que a compaixão inevitavelmente floresce quando nos mantemos fiéis aos princípios e ao processo da CNV.

A citação de Rosenberg (2006) sobre comunicação não violenta nos faz refletir sobre a importância da compreensão e da empatia em nossas interações com os outros. Assim, nossa análise apresenta-se como uma abordagem que se concentra nas práticas comunicativas de falar e ouvir, com o objetivo de evitar e resolver conflitos e promover relacionamentos e conexões. O impacto da comunicação nos conflitos é um tema central na citação de Rosenberg (2006), sendo que o autor reconhece que, ao expressar nossa vulnerabilidade e praticar a comunicação não violenta, os conflitos podem ser resolvidos de maneira mais construtiva e pacífica, trazendo-nos um olhar para a importância da observação, dos sentimentos, das necessidades e das demandas como pilares da comunicação não violenta.

Neste caminho do entendimento sobre relações entre representantes de empresas e comunidades, as importantes conexões entre as partes que a comunicação não violenta pode proporcionar são o reconhecimento e a expressão das emoções. Reconhecer e validar as emoções de todas as partes envolvidas é fundamental para estabelecer uma vinculação empática. A CNV nos convida a identificar e a nomear as emoções presentes, reconhecendo que elas são uma resposta natural às nossas necessidades não atendidas. Ao expressar nossas próprias emoções de forma autêntica e ao acolher as emoções dos outros de forma compreensiva, observa-se que podemos criar um ambiente de confiança e empatia.

A CNV nos ajuda a reformular a maneira pela qual nos expressamos e ouvimos os outros. Nossas palavras, em vez de serem reações repetitivas e automáticas, tornam-se respostas conscientes, firmemente baseadas na consciência do que estamos percebendo, sentindo e desejando. Somos levados a nos expressar com honestidade e clareza, ao mesmo tempo que damos aos outros uma atenção respeitosa e empática. Em toda troca, acabamos escutando nossas necessidades mais profundas e as dos outros (Rosenberg, 2006, p. 24).

Desta forma, entendemos e observamos que, por meio da CNV, aprendemos a identificar nossas próprias necessidades e as dos outros e expressá-las com clareza e confiança. Por conseguinte, essa consciência das necessidades nos ajuda a encontrar soluções que equilibrem os interesses de todos no relacionamento entre empresa e comunidade.

Tendo em vista o objetivo da pesquisa, o objeto empírico para o estudo de caso será constituído pelas práticas de escuta ativa, sob a luz de Marshall Rosenberg, quando ele trata a Comunicação Não Violenta (CNV) como um processo de comunicação e processo de linguagem em que:

Nos concentramos em tornar mais claro o que o outro está observando, sentindo e necessitando em vez de diagnosticar e julgar, descobrimos a profundidade de nossa própria paixão. Pela ênfase em escutar profundamente — a nós e aos outros —, a CNV promove o respeito, a atenção e a empatia e gera o mútuo desejo de nos entregarmos de coração (Rosenberg, 2006, p. 24).

Com foco neste relacionamento de empresas e comunidades, e para aprofundamento do tema, propomos discutir aqui a ampliação do conceito de comunicação não violenta, a partir dos pensamentos de Sodré (2006) e Medina (2008).

Sodré (2006) descortina a comunicação como um processo que vai além do repasse de conteúdos informativos, mas sendo também transcorrida de afetos. O autor caminha na esteira das relações e pensa a comunicação como um processo de vínculo e de preenchimento de vazios.

Reencontra-se aqui, sem maior esforço, o poema filosófico de Lao-Tse sobre o vazio (ou o nada): não se trata evidentemente do vazio como falta (ou o ‘nada negativo’) e sim, como no caso do ‘nada positivo’, da possibilidade de preencher espaços ou de criar mundos, conforme está implícito na ideia estoica de vazio como um incorporal, portanto, como uma condição de possibilidade de aparecimento de corpos. O vazio é também a potência de criatividade autônoma (Sodré, 2014, p. 155).

Este processo de preenchimento de vazio podemos também analisar sob a ótica de vínculos, que pressupõem um quê de simbologia e recaem no afeto como uma das bases da comunicação. Ainda segundo Sodré (2014, p. 223):

O vínculo nada tem de semântico, e sim de simbólico; portanto, de energia ou força. Nele opera aquilo que Parmênides chamou de ‘coração intrépido’, e outros de ‘lógica do coração’ e ‘disposição afetiva’. Por outro lado, não se apreende a vinculação apenas no plano da consciência, mas igualmente nas tramas ou codificações inconscientes.

Aqui, no nosso recorte de análise, buscamos analisar o afeto como um fator estruturante da comunicação, pois, a partir de vivências profissionais, leituras bibliográficas e por observação sistêmica, percebemos que os vínculos emocionais estabelecidos entre os interlocutores dão significados às mensagens, além de importância e impacto. Sodré (2006) defende que a comunicação efetiva ocorre quando há uma conexão emocional entre os participantes, tornando a troca de informações mais significativa. Aprofundando mais sobre o tema, podemos destacar a obra “As Estratégias Sensíveis: Afeto, Mídia e Política” (2006), em que o autor argumenta que as estratégias comunicacionais eficazes estão intrinsecamente ligadas ao afeto, uma vez que as emoções têm um papel fundamental na recepção e na interpretação das mensagens. Segundo o autor, isso faz sentido “ao conceber um regime comunicativo em que o sentido troca a lógica de circulação de valores do enunciado pela co-presença somática e sensorial dos actantes” (Sodré, 2006, p. 10).

Ainda ancorados em Sodré (2006, p. 11), podemos observar que:

Entretanto, quando se age afetivamente, em comunhão, sem medida racional, mas com abertura criativa para o Outro, estratégia é o modo de decisão de uma singularidade. Muito antes de se inscrever numa teoria (estética, psicologia etc.), a dimensão do sensível implica uma estratégia de aproximação das diferenças - decorrente de um ajustamento afetivo, somático, entre partes diferentes num processo, fadada à constituição de um saber que, mesmo sendo inteligível, nada deve à racionalidade crítico-instrumental do conceito ou às figurações abstratas do pensamento.

Examinando ainda mais os pensamentos de Sodré (2006), podemos citar Batista e Grohmann (2016), que estudam o pensamento do autor com os de Medina (2008), no artigo “Comunica o, o afeto e o sensível: apresenta es entre Medina e Sodré” (2016). Os autores citam Medina, na seguinte parte do texto, que dialoga com nosso estudo de comunica o de empresas com comunidades, a partir do afeto:

Apenas quando há o afeto na comunica o que ocorre o ato educacional e o próprio ato poético. O racional anda atrelado com a sensibilidade, pois são partes que compõe o próprio ser, como a autora diz, velar uma delas seria nos colocar em uma inércia em determinado ponto. Parte do diálogo e da troca de códigos linguísticos, que transcende a a o argumentativa, dão margem para uma aceita o dos diferentes: ‘O diálogo e a intera o inter e transdisciplinar são emergem pela simpatia dos afetos, olho no olho, na proximidade humana’ (Medina, 2008, p. 99 *apud* Batista; Grohmann, 2016, p. 5-6).

Medina (2008) e Sodré (2006), apresentam novas possibilidades para pensar o afeto e seu papel nas rela es sociais. Por meio dos estudos, observa-se que o afeto pode desempenhar um papel categórico nas conexões entre atores sociais, visto que   a partir dele que os indivíduos estabelecem vínculos, confiança e até conexões emocionais com os outros, sobretudo com o elemento da proximidade humana. Medina (2008) e Sodré (2006) enfatizam a importância de reconhecer e valorizar o afeto nas rela es interpessoais, convidando-nos a compreender a história humana do presente, passado e futuro, além dos processos racionais operacionalizados. Sodré (2006, p. 17) diz que:

Nossa questão inicial dispõe-se então na pergunta sobre a possibilidade de existência de uma potência emancipatória na dimensão do sensível, do afetivo ou da desmedida, para além, portanto, dos cânones limitativos da razão instrumental.

Batista e Grohmann (2016) relatam, em estudo sobre a importância da percep o do outro em sua singularidade, que a ferramenta dessa percep o   o afeto, para além da racionalidade. Assim, acrescentam que:

A sensibilidade e o afeto são partes integrantes de um sistema político montado que deve ser entendido por todos. A questão de trocar e até questionar a tradi o racionalista tem como fundo a preocupa o com este novo bios virtual que Sodré fala em seu livro. O diálogo   importante na comunica o e   necessário dentro dela, o questionamento se vale neste ponto. A riqueza de sentidos se integra neste ponto e todo a sensibilidade se faz necessária diante desta partilha (Batista; Grohmann, 2016, p. 14).

Neste sentido, podemos inferir que a prática do diálogo com comunidades, realizado por empresas, pode nutrir conexões afetivas, pelas quais indivíduos experimentem o sentimento de pertença, apoio e segurança emocional dentro de suas relações sociais.

3. METODOLOGIA

Sendo a Escuta Ativa uma prática adotada no relacionamento comunitário pela equipe de Relações com Comunidade da Vale e metodologicamente serão utilizadas técnicas de observação direta, quando forem realizadas as imersões em campo. Optamos por uma abordagem descritiva, analítica e exploratória, que possibilita maior aproximação com o cotidiano e com as experiências vividas pelos próprios sujeitos. Segundo Marconi e Lakatos (2005), a pesquisa descritiva visa observar, registrar e descrever as características de determinado fenômeno, ocorrido em uma amostra ou população. Uma de suas particularidades está na utilização de técnicas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática.

A pesquisa analítica envolve uma avaliação mais aprofundada das informações coletadas em determinado estudo, observacional ou experimental, na tentativa de explicar o contexto de um fenômeno no âmbito de um grupo, grupos ou população. Sob a luz do que Gil (2008), as pesquisas exploratórias conectam a familiaridade com o objeto de pesquisa, com vistas a deixá-lo mais aparente ou a construir hipóteses, com levantamento bibliográfico e entrevistas. Por essas razões, acredita-se que podemos ter um mapeamento de práticas comunicativas (França, 2004) com base não somente na escuta ativa, mas também na escuta afetiva, pressupondo que tais iniciativas podem engajar comunidades.

Para desenvolver esta pesquisa, primeiramente será realizado questionário com líderes sociais da área Itaqui-Bacanga, com as quais a Vale estabelece diálogo direto. Além dos questionários, será realizada observação direta por meio de visitas de relacionamento nas comunidades.

Em um segundo momento, realizaremos uma pesquisa qualitativa, com entrevistas e grupos de discussão, utilizando métodos de cartografia (Passos; Kastrup; Tedesco, 2014) junto a lideranças comunitárias formais. Logo após, para entendimento e interpretação dos dados coletados, analisaremos o conteúdo dessas entrevistas, por meio da decupagem dos depoimentos, obtidos por áudio, além de tabulação de dados dos questionários.

Os dados coletados serão analisados à luz de conceitos de comunicação como uma prática social proposta por Márcio Simeone Henriques, pois de acordo com o autor:

A comunicação para mobilização deve se propor a orientar os indivíduos em seus espaços de interação, ou mesmo criar ambientes, onde as relações e as interações ocorrerão através do diálogo livre entre os sujeitos, e o conhecimento será apreendido e reelaborado através dos próprios contextos da comunidade (Henriques, 2007, p. 28).

É neste sentido que pretendemos propor uma metodologia de relacionamento comunitário com base na escuta ativa e afetiva na área Itaqui-Bacanga, em São Luís, dentro de um processo dialógico entre empresa e comunidades.

Ainda para esta pesquisa, nos ancoraremos nos estudos de comunicação popular, desenvolvidos por Peruzzo (2006), que revisita os conceitos de comunicação popular, alternativa e comunitária. A autora versa sobre comunicação comunitária de forma amplificada, partindo de uma definição de comunidade e de processos de comunicação nos movimentos sociais, quando diz que:

A comunicação popular foi também denominada de alternativa, participativa, horizontal, comunitária e dialógica, dependendo do lugar social e do tipo de prática em questão. Porém, o sentido político é o mesmo, ou seja, o fato de tratar-se de uma forma de expressão de segmentos excluídos da população, mas em processo de mobilização visando atingir seus interesses e suprir necessidades de sobrevivência e de participação política (Peruzzo, 2006, p. 2).

Peruzzo (2006) nos leva a refletir sobre a caracterização da comunicação comunitária como um processo de comunicação que surge do engajamento de ações dos grupos populares, que acabam sendo uma mobilização coletiva. Em seu livro “Comunicação nos Movimentos Populares”, a autora diz que:

A participação popular implica uma decisão política e o emprego de metodologias operacionais que o favoreçam. Em matéria de comunicação, não basta incentivar o envolvimento. É necessário criar canais para tanto e mantê-los desobstruídos. Isso tem a ver com objetivos estratégicos, ou seja, aonde se quer chegar (Peruzzo, 2004, p. 276).

Esse pensamento vai orientar nossa pesquisa, visto que pretendemos identificar mecanismos de comunicação não-verbal para o diálogo com comunidades. A autora traz uma contribuição importante para a pesquisa, pois a prática do relacionamento com comunidades permeia o diálogo com os grupos populares e suas causas e é fundamental entender de que forma o profissional de comunicação com comunidades pode ser um catalizador de discussões e reflexões coletivas nos territórios de atuação.

4. RESULTADOS E CONCLUSÃO

Ao lançar um olhar acadêmico acerca das estratégias de diálogo social utilizadas por profissionais de relações com as comunidades, esperamos contribuir para o estabelecimento de

diálogos efetivos e eficazes com moradores da área Itaqui-Bacanga. Essa metodologia pode ser escalada e aplicada a outros contextos e por outras organizações, com as adaptações necessárias.

Entende-se, ainda, que o presente projeto coaduna com as diretrizes da Linha “Comunicação, tecnologias e dinâmicas organizacionais”, do Programa de Pós Graduação em Comunicação da Universidade federal do Maranhão, ao propor um estudo de dinâmica organizacional e produção de sentidos em processos comunicativos de relacionamento com a comunidade. E seu produto, inserido no ecossistema midiático, visa ao estabelecimento de novas práticas comunicativas de intervenção e transformação social. A pesquisa propõe um novo olhar para a prática do relacionamento entre empresas e comunidade, dando ênfase à ótica da afetividade nas relações baseadas na escuta ativa corporativa.

Ao mapear as práticas de comunicação, os atores podem identificar os desafios e as oportunidades que enfrentam em seus esforços de comunicação o que permite que eles desenvolvam estratégias para lidar com problemas de comunicação e potencializar as oportunidades de diálogo. Além disso, pensamos que este estudo pode permitir que as organizações façam processo de melhoria contínua de suas estratégias de comunicação e aumentem a eficiência, ao reconhecer que a prática da comunicação dialógica perpassa por um processo de escuta ativa e afetiva. Ao identificar e abordar os desafios de comunicação, o processo colaborativo entre empresas e comunidades pode ser enriquecido, a partir do momento em que a prática poderá ser observada e analisada, como propomos nesse estudo.

REFERÊNCIAS

BATISTA, G.; GROHMANN, R. Comunicação, o afeto e o sensível: apresentações entre Cremilda Medina e Muniz Sodré. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO*, 39., 2016, São Paulo. **Anais eletrônicos** [...]. São Paulo: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2016. Disponível em: <https://www.portalintercom.org.br/anais/nacional2016/resumos/R11-2836-1.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2023.

FRANÇA, V. R. V. Representações, mídias e práticas comunicativas. *In: PEREIRA, M.; GOMES, R. C.; FIGUEIREDO, V. L. F. Comunicação, representação e práticas sociais*. Rio de Janeiro: Editora PUC Rio; Aparecida, 2004.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

HENRIQUES, M. S. (org.). **Comunicação e estratégias de mobilização social**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2005.

MEDINA, C. **Ciência e Jornalismo**: da herança positivista ao diálogo dos afetos. São Paulo: Summus Editorial, 2008.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; TEDESCO, S. (orgs.). **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Sulina, 2014.

PERUZZO, C. M. K. **Comunicação nos movimentos populares**: a participação da construção da cidadania. 3. ed. Petrópolis: [s.n.], 2004.

PERUZZO, C. M. K. Revisitando os conceitos de comunicação popular, alternativa e comunitária. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 29., 2006, Brasília. **Anais eletrônico** [...]. Brasília: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2006. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/116338396152295824641433175392174965949.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2023.

ROSENBERG, M. B. **Comunicação não-violenta**: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Ágora, 2006.

SODRÉ, M. **As estratégias sensíveis**: afeto, mídia e política. Petrópolis: Vozes, 2006.

SODRÉ, M. **A ciência do comum**: notas para o método comunicacional. Petrópolis: Vozes, 2014.

PSICOLOGIA E POLÍTICAS PÚBLICAS DE PROMOÇÃO À SAÚDE NO BRASIL

Dayse Marinho Martins
Doutora em Políticas Públicas
Docente externa permanente
dayse.mm@ufma.br
SEMED SLZ/ SEDUC MA/ UFMA/ UEMA

Jamille Fontes Leite Botelho
Mestranda em Psicologia
jamille.leite@discente.ufma.br
UFMA

Carlos André Dos Santos Jardim
Mestrando em Psicologia
carlos.jardim@discente.ufma.br
UFMA

Rayane Rodrigues Sales
Mestranda em Psicologia
sales.rayane@discente.ufma.br
UFMA

RESUMO: Articulação entre Políticas Públicas de Saúde no Brasil e a Psicologia sob uma perspectiva que compreende o ser humano em seu viés biopsicossocial, mediando aspectos de subjetividade, fenômenos clínicos, psicopatológicos e do corpo no mundo da vida contemporâneo, objetivando a promoção da saúde enquanto direito, por meio do fomento à perspectiva de clínica social. Nesse sentido, se fundamenta na Fenomenologia de Edmund Husserl como expressão de uma atitude filosófica que valoriza as vivências do sujeito, a partir do conceito de mundo-da-vida. Com base nesse pressuposto, o debate parte de síntese sobre as políticas públicas de saúde no Brasil e o enfrentamento à autolesão de modo a evidenciar a questão na agenda da saúde pública no Brasil, suscitando acolhimento e superando uma compreensão fundada na imperfeição do corpo e no sentido de transtorno. O diálogo segue com as perspectivas de estudo sobre a equipe multiprofissional de saúde diante da morte e do morrer na Unidade de Terapia Intensiva, refletindo sobre a importância da escuta dos profissionais de saúde, como facilitadora da tomada de consciência sobre essa vivência subjetiva. Apresenta-se o debate sobre corpo e envelhecimento no mundo contemporâneo evidenciando o olhar sobre esse processo na sociedade atual. Finaliza com as percepções sobre atendimento psicológico online na sociedade digital com ampliação do acesso à Psicologia enquanto prática que fomenta o direito à saúde mental. A proposta toma por base, pesquisas em desenvolvimento no Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGPSI), Mestrado em Psicologia, na linha de Avaliação e Clínica Psicológica.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Saúde pública; Psicologia; Fenomenologia.

1. INTRODUÇÃO

Objetiva-se neste texto, promover breve articulação entre Políticas Públicas de Saúde no Brasil e a Psicologia sob uma perspectiva que compreende o ser humano em seu viés biopsicossocial, mediando aspectos de subjetividade, fenômenos clínicos, psicopatológicos e

do corpo no mundo da vida contemporâneo, objetivando a promoção da saúde enquanto direito, por meio do fomento à perspectiva de clínica social.

Nesse sentido, busca-se fundamentos na Fenomenologia de Edmund Husserl como expressão de uma atitude filosófica que valoriza as vivências do sujeito, a partir do conceito de mundo-da-vida. O referencial fenomenológico suscita a ressignificação da concepção de clínica psicológica, a partir do rompimento com a percepção de uma atuação individualizante fundada na naturalização. O debate amplia as possibilidades de compreensão da intervenção considerando a diversidade de contextos e de sujeitos no cenário da contemporaneidade marcado pela técnica na resolução de questões.

Com base nesse pressuposto, parte-se de síntese sobre as políticas públicas de saúde no Brasil e o enfrentamento à autolesão de modo a evidenciar a questão na agenda da saúde pública no Brasil, suscitando acolhimento e superando uma compreensão fundada na imperfeição do corpo e no sentido de transtorno. O diálogo segue com as perspectivas de estudo sobre a equipe multiprofissional de saúde diante da morte e do morrer na Unidade de Terapia Intensiva, refletindo sobre a importância da escuta dos profissionais de saúde, como facilitadora da tomada de consciência sobre essa vivência subjetiva.

Apresenta-se ainda, elementos de fomento ao debate sobre corpo e envelhecimento no mundo contemporâneo evidenciando o olhar sobre esse processo na sociedade atual, enfatizando a empatia como atitude que amplia possibilidades para os sujeitos em sociedade. Por fim, suscitam-se percepções sobre atendimento psicológico online na sociedade digital com ampliação do acesso à Psicologia enquanto prática que fomenta o direito à saúde mental.

Esta proposta toma por base, pesquisas em desenvolvimento no Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGPSI), Mestrado em Psicologia, na linha de Avaliação e Clínica Psicológica. Os trabalhos fomentados abordam a compreensão sobre políticas públicas de saúde no Brasil inter-relacionadas à Psicologia. Enfocam os objetos em questão sob o olhar da fenomenologia nas percepções sobre corpo, saúde e mundo-da-vida. . A atitude fenomenológica evidencia a abertura de possibilidades, compreendendo-se o fenômeno tal como ele se apresenta. Para além de um conjunto de técnicas, caracteriza uma atitude com o ser humano, suscitando uma existência autêntica.

2. POR UMA RESSIGNIFICAÇÃO DO OLHAR SOBRE A PSICOLOGIA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE SAÚDE

Apesar do progresso evidenciado no modelo de atenção biopsicossocial implementado pelo Sistema Único de Saúde (SUS), há descontinuidades na oferta do serviço bem como,

necessidade de maior informação à população e entre os profissionais sobre as finalidades e proposições do cuidado com saúde mental por meio da Rede de Atenção Psicossocial (RAPs). É essencial que haja preocupação efetiva com ações de prevenção ao sofrimento psíquico da população, atuando tanto na prevenção da autolesão como na minimização dos impactos dessa prática na vida desses sujeitos.

É preciso ampliar o olhar para as concepções que norteiam a produção acadêmica e as políticas públicas descortinando uma nova compreensão da saúde humana enquanto aspecto que transcende a perspectiva de doença como parâmetro, tal como preconiza o discurso social. Assim, as medidas de saúde têm tomado como pressuposto a transposição do modelo biomédico de saúde pública do século XIX para o modelo psicossocial contemporâneo.

O Modelo Biomédico acompanha o desenvolvimento do pensamento científico iniciado no Renascimento com o modelo cartesiano ou mecanicista defendendo o estudo das partes do conjunto mecânico. Considerava que a doença consiste numa avaria temporal ou permanente do funcionamento de um componente ou da relação entre componentes. Em meados do século XX, surge nova perspectiva: Destacou-se o comportamento individual, o comportamento social, os hábitos e a interação entre o comportamento e o meio ambiente. As críticas e propostas chamaram a atenção para a importância de alterar o estilo de vida da população [...] As investigações passaram a focar os fatores biopsicossociais que intervêm na etiologia dos problemas de saúde, analisando o entorno sociocultural e estilos de vida (ALVES, 2011, p. 49, 56 e 80).

O referido processo desencadeado a partir da reforma sanitária e da criação do SUS entre os anos 1970 e 1990 preconiza a superação de um modelo hospitalocêntrico/medicocêntrico pela articulação de uma rede, um sistema em níveis de complexidade, com destaque para o trabalho preventivo em atenção básica. Nessa perspectiva, saúde é considerada um estado de bem estar biopsicossocial, para além da visão que enfatiza o adoecimento, cabendo ao sistema de saúde, prevenir e não, somente tratar. Tal concepção ainda encontra barreiras diante do grau de desconhecimento da população, muito vinculada à compreensão de saúde como combate ao adoecimento pela internação hospitalar.

Percebe-se, portanto, a necessidade de se expandir o campo conceitual no sentido de suscitar uma intervenção reflexiva da Psicologia que contemple as questões socioculturais, as vinculações entre a pessoa atendida, seu olhar sobre si e a realidade.

Ser sadio consiste em abrir às próprias possibilidades, aceitar e enfrentar os paradoxos e restrições da existência. A saúde existencial está relacionada ao modo como conseguimos estabelecer articulações eficientes entre a amplitude e as restrições de nosso existir. A pessoa que se encontra doente não dispõe livremente e nem normalmente de todas as possibilidades de relações que poderia manter com o mundo. A simples ocorrência de conflitos e restrições não é suficiente para que ela se torne existencialmente doente. O adoecimento existencial só acontece quando as limitações

e conflitos não são reconhecidos e enfrentados pela pessoa à luz de suas múltiplas possibilidades (FORGHIERI, 2002, p. 53).

Trata-se de empreender uma proposta de psicologia voltada para as necessidades sociais. Com isso, supera a imposição à comunidade de modalidades de intervenção vinculadas a necessidades teóricas.

O acolhimento psicológico requer que a pessoa em atendimento seja considerada sem padronizações ou enquadramentos, a partir de suas vivências, no cenário do qual decorre sua vida. Assim, as perspectivas de saúde e doença se entrecruzam na experiência do sujeito, suscitando possibilidades para a Fenomenologia de Edmund Husserl.

3. A FENOMENOLOGIA DE EDMUND HUSSERL NA PSICOLOGIA

A Psicologia Fenomenológica supera a visão naturalista das vivências humanas, abordando os processos mentais considerando suas essências. O objeto de estudo da Psicologia Fenomenológica é a vivência intencional: sentido da experiência humana. A partir da noção de intencionalidade, o fenômeno psíquico não é compreendido de forma limitada como algo exclusivamente mental. É a partir da intencionalidade da consciência que a vivência é colocada ao nível de seu significado

O termo fenomenologia surge como expressão de uma nova atitude filosófica preconizada por Edmund Husserl.

É o esforço em busca do aprofundamento da compreensão do mundo, numa tentativa de colocar em questão os supostos fundamentos das ciências naturais. A fenomenologia não é um sistema de pensamento. Ela é um método que nos leva a uma atitude radical frente às explicações científicas do mundo. Talvez por isso mesmo, a adesão ao método fenomenológico implique uma espécie de conversão a um novo modo de pensar o mundo natural e o mundo do espírito, para além das ciências naturais e das ciências do espírito, cuja tendência fundamental é reduzir a realidade do mundo à realidade dos fatos (GUIMARÃES, 2013, p. 01).

Fundamentado nesse pressuposto, o autor apresenta conceitos básicos para compreensão da atitude fenomenológica: “conceitos primaciais da fenomenologia, que ajudarão a entender a sua proposta metodológica” (GUIMARÃES, 2013, p. 02). De início, a noção de consciência é suscitada no momento de crise vivenciado por Husserl em relação ao pensamento científico de base naturalista.

Para Husserl (1965, p. 09), "o Naturalismo resulta do descobrimento da Natureza como unidade do Ser no tempo e no espaço, segundo leis exatas naturais". Assim, o cientista dedicado às Ciências naturais tende a considerar tudo como natural: “a mentalidade naturalista vê no mundo físico e no mundo humano somente natureza e reduz a ela tudo o que existe admitindo

fenômenos psíquicos como fenômenos físicos” (HUSSERL, 1965, p. 28). O naturalista se fundamenta, portanto, nos princípios da natureza física: “Tudo o que é, ou é, físico ou psíquico é mera variação dependente do físico, determinado segundo leis firmes. Em seu procedimento ele é idealista e objetivista” (Husserl, 1965, p. 30).

Nesse modelo a consciência e a razão seriam frutos da natureza. O referido processo é considerado por Husserl (1965, p. 31) enquanto “condição que equipara os dados da consciência aos fatos e leis naturais e às normas da razão lógica, adulterando ou subordinando os fenômenos psíquicos, o subjetivo (a consciência) ao objetivo, como se estes fossem fatos ou coisas”. Contudo, Husserl esclarece que a consciência não é passível de naturalização e destaca como sua essência a intencionalidade. A noção de fenômeno é apontada enquanto manifestação do mundo dos objetos na interação entre consciência e mundo. Paralelamente, a ela estão as percepções que integram a vida da pessoa humana como caminho pra a realização da existência. Por sua vez, a noção de objeto é preconizada enquanto aquilo que é intencionado, manifestado à consciência.

Na fenomenologia da consciência, a mente assume uma atitude adogmática e puramente descritiva do que é dado imediatamente à consciência vivente [...] tal investigação conduz à apreensão do que é dado à consciência na sua imediata presencialidade e o seu método consiste em apreender e isolar os elementos primordiais e absolutos que estes dados encerram e mediante os quais se esclarecerão as diversas regiões da realidade (HUSSERL, 1965, p. 49-51).

Husserl institui um método situado em três momentos básicos: as reduções psicológica, eidética e transcendental. Tal procedimento expressa um modo de pensar sobre o mundo a partir da suspensão, ou seja, do afastamento de crenças e apriorismos. Com isso, a atitude fenomenológica pressupõe a consciência como intencionalidade.

É necessário ter claro que estes três momentos da redução fenomenológica estão intimamente articulados em torno do propósito de edificação de uma ontologia do mundo da vida. Pela redução psicológica, o mundo dos objetos, ou das coisas, se restringe a puros fenômenos; pela redução eidética, o mundo se restringe às suas essências e, pela redução transcendental, o mundo se subordina ao plano da reflexão, do “eu penso”, enquanto instância evidenciadora do próprio mundo (GUIMARÃES, 2013, p. 06).

No processo de elaboração do conhecimento do sujeito no mundo da vida, destacam-se ainda, as noções gregas de noesis e noema. “Noesis é a atividade subjetiva da consciência [...] Atividade noética é atividade de conhecimento. É o ponto inicial a partir do qual instauramos a nossa ação cognoscitiva pela via do pensamento. Noema é a unidade significativa encontrada no objeto” (GUIMARÃES, 2013, p. 08).

O primeiro denomina o ato intencional e o segundo, o objeto tal como foi visado intencionalmente. Desse modo, há uma correlação inseparável entre as duas dimensões da estrutura dos processos mentais: o vivido e a forma como ele é visto. Tal aspecto aponta que na fenomenologia a ideia está relacionada com o mundo da vida e não com o mundo ideal, teorizado, racionalizado.

Por sua vez, a psicoterapia, o vocábulo é caracterizado por Binswanger (2001, p. 144):

Sua criação e sentido são devidos a uma escolha, abstratamente feita, de objetivos bem precisos, aqui de objetivos relativos ao conhecimento e resultados da psiquiatria clínica, referindo-se a uma certa esfera do ser. A esfera em questão é a do ser em uma intersubjetividade, em uma relação justa com o semelhante ou a do ser com o mundo comunitário (Mitwelt). Em todas as formas de psicoterapia médica, dois humanos ficam face a face, dois humanos, de um modo ou de outro, ‘relacionam-se um com o outro em uma recíproca dependência, dois homens, de um modo ou de outro, explicam-se um ao outro.

Conforme Moreira et al (2007, p.620) “a escuta clínica é uma postura ética e política diante do sujeito humano. Não é o local que define a clínica, e sim, a posição do profissional e os objetivos de libertação e potencialização dos sujeitos”. A pesquisa em Psicologia sobre processos clínicos e de saúde supera a atenção ao sujeito como objeto do olhar dominador e controlador do terapeuta. Portanto, a Fenomenologia empreende uma nova atitude paradigmática em relação ao outro, suplantando a visão tradicional de classificação em nome da compreensão do fenômeno pela experiência no mundo-da-vida.

Assim, a relação terapêutica é compreendida segundo Giovanetti (2012, p. 81) enquanto “encontro entre duas pessoas, no qual um profissional qualificado ajuda outro ser humano a se conhecer, a se desvencilhar de suas dificuldades e a encontrar um caminho melhor para sua vida”. Para tanto, pressupõe uma relação humana que fundada nas condições prévias do conhecimento do outro como sujeito, da aceitação do outro como ele se apresenta e da percepção de que na relação ocorre mobilização de afetos.

Nesse processo situam-se como elementos estruturais: o encontro a abertura à experiência com o outro; o diálogo como forma de comunicação e acolhimento; a reciprocidade pela participação na existência do outro e o vínculo que sedimenta a relação, a partir da ligação fundada na afetividade. “A relação construída possibilitará uma experiência intersubjetiva, com trocas de conteúdos subjetivos” (GIOVANETTI, 2012, p. 93). Tomando como base tais pressupostos, a relação terapêutica não deve ser percebida como processo técnico e sim como relação humana. Trata-se de uma elaboração no âmbito do encontro entre duas pessoas, permeado pelas vivências.

A psicologia fenomenológica em Husserl é concebida por Goto (2007) como ciência voltada para a descrição das vivências intencionais permeada pelo esclarecimento dos conceitos psicológicos sem naturalização. No âmbito da clínica e da saúde, norteia a postura do profissional numa escuta fundada no que é próprio da vivência da pessoa em atendimento. Assim, a prática clínica enfoca a descrição das vivências intencionais e dos esclarecimentos sobre os conceitos psicológicos, levando em conta o conceito de mundo-da-vida:

Mergulhados no mundo da vida, compete-nos a obrigação de decifrar os seus enigmas e entendê-lo na perspectiva da sua horizonticidade, isto é, das suas infinitas manifestações de sentidos, de horizontes de possibilidades. É responsabilidade do homem, descobrir os sentidos do mundo e ordená-lo de acordo com esses sentidos. É para essa tarefa radical que nos convoca a fenomenologia, enquanto ciência universal, capaz de nos revelar a própria possibilidade do mundo e da existência humana, tão ameaçados pelas racionalidades acumuladas ao longo dos séculos que contribuíram para a simulação ou para o ocultamento dos seus verdadeiros sentidos. (GUIMARÃES, 2012, p. 34).

O mundo da vida “Lebenswelt” se constrói no horizonte de experiência centrada no eu. A escuta nessa perspectiva, considera a vivência para a consciência da pessoa em atendimento, pois, é por meio do mundo-da-vida que ocorrem os sentidos dados para os fenômenos. O mundo da vida caracteriza “o mundo intersubjetivo que já existia muito antes de nosso nascimento, experimentado e reinterpretado por outros, um mundo organizado [...] estoque de experiências prévias” (SCHULTZ, 2012, p. 84).

A Psicologia fenomenológica centra-se numa base filosófica para o desenvolvimento da práxis psicológica em substituição à perspectiva fisiológica das ciências naturais. O fazer psicológico se direciona, portanto, à elucidação do vivido baseada na consideração de experiências concretas e situadas. Com isso, conduz a uma compreensão teórica que lida com o fenômeno humano em sua multiplicidade.

Nesse sentido, na abordagem dos objetos em inter-relação com as políticas de saúde pública no Brasil, aqui evidenciados, considera-se pertinente a perspectiva fenomenológica. De tal modo, busca-se ressignificar concepções, superando parâmetros de classificação e dualidade próprios do racionalismo.

4. AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE SAÚDE NO BRASIL E O ENFRENTAMENTO À AUTOLESÃO

O fenômeno da autolesão tem se mostrado inerente ao contexto social da contemporaneidade. É por vezes, visto de forma naturalizante em jovens, adultos e até crianças na rotina de escolas e famílias, seja por meio de práticas individualizantes ou até, mesmo

mediante grupos para representar aceitação ou externar frustração. O crescente atendimento psicológico de pessoas com queixas relacionadas a sofrimento corporal se insere na conjuntura sócio histórica do capitalismo globalizado. De tal modo, relações e comportamentos fluidos do tempo presente estruturam as formas de subjetivação e definem as perspectivas de mal-estar. Entre elas, a autolesão surge como constante tema de notícias enquanto manifestação do sofrimento diante do fracasso na obtenção de um corpo perfeito ou de padrões de felicidade inscritos na lógica social.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) não menciona, a autolesão. Faz referência ao suicídio enquanto “sério problema de saúde pública global [...] entre as vinte principais causas de morte em todo o mundo” (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2019, p.07). Ao referir a prevenção de comportamentos que culminam com o suicídio, a OMS reporta à autolesão que passa a constar em normativas da saúde. O manual de intervenção do Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU) foi pioneiro na menção à questão e a considera designando-a autoagressão para referir “paciente em condição de intenso sofrimento, que se manifesta por meio de desejo, ideação ou planejamento de atos autolesivos direcionados ao objetivo de levar à morte” (BRASIL, 2016, p. 86).

A atenção à autoagressão nas normas do SAMU decorre da definição de ações de enfrentamento ao suicídio pelo poder público. Assim, o governo brasileiro em 2016, instituiu um Comitê Gestor de Trabalho, visando à elaboração de um Plano Nacional de Prevenção e Enfrentamento do Suicídio no Brasil com agenda de ações estratégicas (BRASIL, 2017b).

A iniciativa é fruto da gradual discussão evidenciada pela publicação da Portaria nº 1.876, de 14 de agosto de 2006 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Prevenção do Suicídio, considerando-o “problema de saúde pública, que afeta toda a sociedade e que pode ser prevenido” (BRASIL, 2006, p. 01). Apesar do avanço na abordagem da questão, a menção à autolesão no plano de prevenção em 2017, situa-se no campo do registro de episódios, não prevendo, portanto, práticas interventivas na questão. O documento utiliza o termo “violência autoprovocada” ao apresentar meta que se restringe a “aprimorar a ficha de notificação de violências interpessoais e autoprovocadas, para facilitar e explicitar o registro da tentativa do suicídio” (BRASIL, 2017b, p.13).

Nessa conjuntura, foi criada a Lei Nº 13.819, de 26 de abril de 2019. O dispositivo institui a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio, a ser implementada pela União, em cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com a participação da sociedade civil e de instituições privadas. A lei faz referência à autolesão em

alguns de seus objetivos, ora como automutilação inferindo episódios de sofrimento psíquico sem ideiação suicida, ora como lesão autoprovocada evidenciando intenção suicida:

II – prevenir a violência autoprovocada;

IV – garantir o acesso à atenção psicossocial das pessoas em sofrimento psíquico agudo ou crônico, especialmente daquelas com histórico de ideiação suicida, automutilações e tentativa de suicídio;

VI – informar e sensibilizar a sociedade sobre a importância e a relevância das lesões autoprovocadas como problemas de saúde pública passíveis de prevenção;

VIII – promover a notificação de eventos, o desenvolvimento e o aprimoramento de métodos de coleta e análise de dados sobre automutilações;

IX – promover a educação permanente de gestores e de profissionais de saúde em todos os níveis de atenção quanto ao sofrimento psíquico e às lesões autoprovocadas (BRASIL, 2019, p.01 grifo meu).

Além disso, institui a compulsoriedade do registro de violência autoprovocada no sistema de saúde, escolas e órgãos de assistência social em casos suspeitos ou confirmados. A norma compreende como violência autoprovocada:

I – o suicídio consumado;

II – a tentativa de suicídio;

III – o ato de automutilação, com ou sem ideiação suicida (BRASIL, 2019, p.02 grifo meu).

A lei apresenta avanços, por mencionar o qualificador “sem ideiação suicida”. Até 2017, os documentos ressaltavam que a “ideação suicida não é objeto de notificação” (BRASIL, 2017a, p. 01). Assim, atualmente, a legislação suscita do poder público, atenção a pessoas em sofrimento psíquico, mas que ainda têm vontade de viver: incluindo na agenda pública, o atendimento a casos de autolesão.

Os dados apresentados sobre a autolesão no âmbito das políticas públicas brasileiras em saúde abordam a questão enquanto violência autoprovocada. Diante disso, tomando por base os estudos de Rosa, *et al* (2016), Freitas e Borges (2014) e Minayo *et al* (2016), os documentos oficiais caracterizam a prática de autoagressão enquanto “fenômeno complexo e multicausal, tendo como determinantes os fatores sociais, econômicos, culturais, biológicos e a história de vida pessoal, fator de risco mais importante para o suicídio” (BRASIL, 2017a, p. 10). Nota-se, no entanto, que a ação expressa nos documentos se pauta diretamente na prática de registro das ocorrências de autoagressão por meio das fichas: “O diagnóstico fidedigno, as medidas de

prevenção e o monitoramento mais eficaz dessas ocorrências dependem da correta classificação dos eventos e da qualidade no preenchimento dos campos da ficha” (BRASIL, 2017a, p. 10). Mas, para além do registro, o acolhimento da pessoa com autoagressão requer atenção, suscitando uma perspectiva humanizada.

A política pública enfoca a autolesão pela via da naturalização inerente à ciência. A pessoa que se autolesiona é evidenciada como objeto, marcada pela ocorrência de uma prática não aceita pelos parâmetros sociais. Com isso, se vê a mercê de julgamentos, críticas que a inserem num quadro de oposição à normatividade ao violar o corpo tão consagrado nos discursos de uma sociedade cristã. No cerne dessa configuração, a percepção da autolesão precisa superar tal compreensão fundada na imperfeição do corpo e no sentido de transtorno, pois, caracteriza uma forma de expressão do sujeito por meio do corpo num fenômeno marcado pelo diálogo com os conflitos na relação com o mundo.

Assim, as políticas públicas brasileiras direcionadas à autolesão precisam atingir um nível de articulação dos dados que definem a prevalência e incidência da questão com ações voltadas para ampliação da intervenção em meio à população. Trata-se de utilizar o perfil epidemiológico da comunidade como base para propostas de assistência à saúde mental antes do aparecimento da enfermidade, suscitando a abordagem preventiva sobre autolesão, com escuta e sem *aprioris* quanto à vivência singular dos sujeitos.

5. A EQUIPE MULTIPROFISSIONAL DE SAÚDE DIANTE DA MORTE E DO MORRER NA UNIDADE DE TERAPIA INTENSIVA

Dando prosseguimento, reflete-se a partir de agora, sobre a importância da escuta dos profissionais de saúde diante do contexto de morte e terminalidade dos pacientes. Para tanto, adota-se como fundamento, a escuta fenomenológica enquanto método e postura clínica. Com isso, enfatiza-se acerca da possibilidade de sofrimento dos profissionais de saúde diante a morte e morrer dos pacientes, podendo provocar adoecimento psíquico e físico e afetar de modo direto a qualidade da assistência.

Pensando a partir da perspectiva da Clínica Ampliada e dos eixos que a norteiam, ressalta-se o eixo de suporte para os profissionais de saúde, onde existe a criação de modos de apoio a equipe para que esses possam manejar as dificuldades nos diversos tipos de situação (BRASIL, 2009). Dessa forma, entende-se que uma possibilidade de manejo diante a morte e o morrer é através da criação de espaços coletivos de escuta para equipe multiprofissional.

A escuta mostra-se como uma possibilidade de acolhimento para as vivências desses profissionais, de modo que possa promover a ampliação da consciência, onde gradualmente,

estes poderão “mostrar-se cada vez mais em sua essência, permitindo o emergir aspectos alienados, desintegrados, os quais, por essa condição, necessitam de elaboração e assimilação” relacionados a vivência diante a morte e o morrer dos pacientes (CARDOSO, 2002, p. 5).

Aqui se define a escuta fenomenológica “como aquela que reconhece e prioriza os elementos e significados presentes na fala da pessoa, desprovida dos juízos de valor por parte do psicoterapeuta” (CARDOSO, 2002, p. 5). Este tipo de escuta se faz importante, pois à medida que busco a suspensão dos meus pressupostos, buscando conhecer o mundo do outro partindo da perspectiva dele, buscando ouvi-lo de forma genuína e interessada, cria-se uma atmosfera permissiva que facilita a revelação da pessoa na sua autenticidade, para ela ser quem ela é, incluindo suas impossibilidades.

Diante do contexto de finitude e terminalidade no campo hospitalar, a escuta pode oportunizar que os profissionais, ao serem escutados de modo profundo, com uma curiosidade autêntica e afetiva, ampliem os seus interesses pelas suas próprias experiências perante morte e o morrer, recuperando a capacidade de ouvirem a si próprios sobre as diversas experiências guardadas ao longo da sua trajetória profissional (CARDOSO, 2002).

Escutar profundamente uma pessoa convoca escutar não apenas as palavras, mas também os sentimentos, sensações, pensamentos e significados pessoais. Logo, proporcionar espaço de escuta para estes profissionais permite o acesso as suas diversas vivências e o seu modo de ser-no-mundo, buscando compreender e não interpretar, o que permitirá o descobrir a rede de significados intrínsecas à experiência, permitindo também o acesso à subjetividade destes frente esse contexto. “E isso, por si só, já é terapêutico, sendo, muitas vezes, mais eficaz que qualquer outro tipo de recurso metodológico do qual possa se lançar mão.” (CARDOSO, 2002, p. 5).

A importância da escuta nesse espaço fica evidente à medida que ela possibilita ir ao encontro dos modos de existir singulares de cada pessoa frente ao cenário de morte e morte na UTI, onde o foco do processo não é a “cura” de certa patologia, mas o crescimento pessoal enquanto liberdade para lidar com as variadas situações que este contexto convoca (ALVEZ, 2013). Pôr em foco o tema da morte e escutar a equipe multiprofissional de saúde frente este contexto possibilita falar da vida e da qualidade da mesma, promovendo que estes pensem e repensem, considerem e reconsiderem as suas práticas de cuidado.

6. CORPO E ENVELHECIMENTO NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

Seguindo, destacando o processo de envelhecimento na sociedade contemporânea, percebe-se como tal fenômeno é encarado de diferentes formas nas mais diversas culturas que

existem no mundo. Cada sociedade produz leituras próprias para este fenômeno, embora se tenham algumas características generalistas.

Com os crescentes aumentos na taxa de pessoas envelhecidas vivendo entre nós, muitas perguntas e desafios têm surgido para as famílias, a sociedade e o governo. As questões de cunho econômico geralmente são destacadas, já que nesse momento da vida fala-se com frequência sobre assuntos como: aposentadoria, base de sustentação econômica da pirâmide social, medicalização – altos investimentos na saúde. Contudo, o caráter social e o psicológico destes sujeitos nem sempre figuram no discurso daqueles que produzem conhecimento e exercem influência no meio onde vivem. Este movimento de ignorar ou suprimir demandas advindas da noção psicossocial do sujeito pode acarretar muitos problemas vitais.

A existência humana, enquanto estágios de desenvolvimento, pressupõe uma linearidade de fatos, elencando etapas da vida a serem atravessadas pelos indivíduos à medida que o tempo passa. Durante esse percurso, diversas questões repercutem nessa caminhada, trazendo inúmeros desafios a serem enfrentados. Na criança, no adulto e no ancião encontramos marcas pessoais que dizem respeito sobre a história de vida de cada grupo deste. No bojo da discussão sobre estes períodos vitais, encontram-se um emaranhado de características objetivas e previsíveis criadas para generalizar comportamentos.

O enrijecimento das teorias desenvolvimentistas traz consigo uma série de questionamentos, sendo um deles a rotulação a sujeitos. O problema em si não repousa no movimento de categorização, mas na forma como o discurso se apresenta e engendra no tecido social, tomando posturas que se direcionam a discriminação ou preconceito com determinadas faixas etárias.

Viver a velhice, portanto, se apresenta como um desafio perante uma conjuntura que muitas vezes protege ao ponto de evitar que estes indivíduos tenham novas experiências, produzindo sofrimento psíquico. A sociabilidade, a prática de atividades físicas, recreação e lazer ficam comprometidas à medida que os tutores familiares lançam sobre eles o sentimento de impotência e de que aqueles fazeres já não os cabem como outrora. Viver este momento da vida deve ser, sobretudo, uma busca por sentidos, prazeres e oportunidades de se sentir verdadeiramente “vivo”, ainda que não se tenha mais o vigor físico da juventude. A ampliação das possibilidades de fazeres na velhice se apresenta como alternativa produtora de qualidade de vida aos anciãos

Pensar, discutir e promover ações que visem e envolvam sujeitos envelhecidos se faz cada vez mais necessário nos dias em que vivemos. Quer seja por questões econômicas,

familiares, de saúde física ou psíquica, tratar desse assunto se apresenta como um desafio nas sociedades contemporâneas, que veem as taxas de aumento do número de pessoas envelhecidas crescerem ano após ano. Também nesse mundo, o sentimento individualista tem se alastrado, deixando os mais vulneráveis à mercê da própria sorte. Importar-se com o próximo tem se apresentado como um golpe no complexo sistema do “cada um por si”.

Portanto, atitudes empáticas ganham contornos notáveis nesse contexto, ao passo que “se colocar no lugar do outro” sugere ser uma tarefa árdua, que dispense muita energia e tempo. Entretanto, levar em consideração o próximo – com toda sua existência enquanto pessoa – apresenta-se como um movimento importante na construção de um mundo que seja verdadeiramente de todos.

Empatizar com quem seremos no futuro é, acima de tudo, produzir constante movimento em direção a pensar em pessoas envelhecidas no tempo presente. Assegurar o direito de elas conseguirem assento nos coletivos, terem prioridade nas filas e conseguirem atravessar numa faixa de pedestre, são apenas exemplos práticos do cotidiano. Talvez, o maior esforço de nossa parte não esteja no movimento corpóreo, porém na capacidade de nos enxergarmos naquelas pessoas, de modo a não sermos regidos por uma moralidade social, mas sim na pureza empática que se espera entre seres humanos.

7. PERCEPÇÕES SOBRE ATENDIMENTO PSICOLÓGICO ONLINE

O outro objeto de análise desta proposta é o atendimento psicológico on-line que tem ganhado bastante espaço após o período pandêmico pela Resolução Nº 04/2020 Conselho Federal de Psicologia- CFP, que regulamenta os serviços psicológicos prestados por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs. A resolução acrescenta ainda a condição de cadastro do profissional de psicologia na Plataforma e-Psi, para assim realizar os atendimentos na modalidade on-line. Conforme CFP (2020) deve-se expor às pessoas em atendimento, os serviços e como serão desenvolvidos. É importante considerar nesse processo, a readaptação da rotina do profissional da psicologia, e a segurança na modalidade on-line para poder oferecer atendimento qualificado seja individual/grupal e ou em momentos de crise no que diz respeito à coleta e tratamento dos dados pessoais obtidos.

O foco atual nas modalidades de atendimentos psicológicos online traz consigo questões que buscam por estudos mais aprimorados em todo o Brasil. É válido refletir sobre os limites dessa possibilidade de cuidado. Oliveira (2020) caracteriza o psicólogo como um profissional

do encontro, cuja presença face a face é fortemente associada ao vínculo terapêutico com o cliente.

O contato virtual apresenta vantagens como a facilidade de acesso, custo-benefício, exposição pessoal entre outros. Essa proposta contempla que os atendimentos psicológicos podem seguir as diversas maneiras da modalidade on-line sincrônica e assincrônica. No sincrônico o psicólogo (a) e o cliente se comunicam em tempo real, seja por mensagem de texto, chat, áudio ou vídeo conferência. Já o assincrônico o psicólogo (a) e o cliente não interagem ao mesmo tempo (caso da terapia por e-mail).

Por outro lado, Oliveira (2020) acredita na importância do contato físico, ou seja, a importância do corpo nas relações sociais e afirma que mesmo através dos aparelhos tecnológicos ele se faz presente mediante a fala, ao modo de digitar ou por videoconferência. Todavia, o atendimento online demonstra nuances que precisam ser pensados no que tange a presença e a relação estabelecida. É relevante que o profissional busque plataformas que proporcionem segurança e que tenham tecnologias com selos de garantia e privacidade dos dados e como tem se dado em relação à orientação que o profissional da psicologia deve realizar com o cliente.

Diante de inúmeras questões levantadas, percebe-se a necessidade de estudos que busquem trazer respostas ou até somente orientações mais seguras para a prática do profissional de psicologia diante dos atendimentos realizados por meio das TICs. Nessa perspectiva, importa compreender as vivências de profissionais da área diante desse serviço, e como tem se dado todo o manejo para a realização de cada atendimento,. Nessa perspectiva, destaca-se a Fenomenologia Husserliana que parte da suspensão dos apriorismos a fim de perceber o fenômeno tal qual ele se desvela à consciência, evidenciando por meio da escuta suspensiva compreender as vivências dos profissionais de psicologia diante dessa modalidade de atuação.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme Goto (2008), uma das principais motivações da fenomenologia está na fundamentação das ciências convencionais e no estabelecimento do estatuto do saber na filosofia, mais do que a mera objetividade. A Fenomenologia pretende ser uma doutrina da essência do conhecimento a priori, desligando-se de qualquer referência empírica, de sentido transcendental que não tratará mais da lógica formal; da ciência constituinte, da consciência enquanto tal, desconsiderada qualquer forma de conhecimento que comece pelo ser objetivo, a partir de verdades objetivas.

Com a fenomenologia, Edmund Husserl buscou a constituição de uma ciência rigorosa e universal das essências em oposição ao naturalismo que interliga tudo que existe à natureza, instituindo a explicação de fenômenos por leis amparadas nos fundamentos da física, a química e da biologia. Com isso, realizou a crítica epistemológica das ciências naturais em sua atuação classificatória, em busca de uma ciência formada a rigor que contemple o sentido do conhecimento em sua amplitude (HUSSERL, 1907/2000).

O argumento husserliano atribui à ciência o delineamento de uma existência que distancia o ser da vida e do mundo. As leis e princípios que regem a realidade precedem a experiência no mundo, gerando o apriori instituído como verdade, dissimulando o sentido do conhecimento. Tal reflexão sobre a filosofia e a ciência positiva trouxe um resultado negativo ao se constatar que estas não poderiam realizar o ideal teórico de um conhecimento capaz de abranger a totalidade da vida humana. A motivação da fenomenologia constitui-se em ser uma reflexão crítica sobre o real papel da filosofia e da ciência.

Para Husserl, a consciência é subjetiva, intencional e transcendental, promove a constituição das condições das coisas. A consciência transcendental não se reduz a uma estrutura intencional que promove a aparição dos fenômenos a partir dos atos, mas como estrutura que constituirá o campo da subjetividade e da objetividade. A fenomenologia representa, portanto, uma “virada” nos estudos e práticas em Psicologia diante da ampliação dos parâmetros de compreensão do homem. Por meio de suas teorizações, supera o tratamento objetivo e natural da mente humana ampliando as possibilidades de se ponderar o aspecto biopsicossocial.

REFERÊNCIAS

ALVES, P. E. R. O método fenomenológico na condução de grupos terapêuticos. **Rev. SBPH**, vol.16 no.1, Rio de Janeiro – Jan./Jun. – 2013.

ALVES, Railda Fernandes [et al.] (Org). **Psicologia da Saúde: teoria, intervenção e pesquisa**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

BINSWANGER, Ludwig. Sobre a psicoterapia. **Rev. latinoam. psicopatol. fundam.**, São Paulo , v. 4, n. 1, p. 143-166, Mar. 2001

BRASIL. **Agenda de Ações Estratégicas para a Vigilância e Prevenção do Suicídio e Promoção da Saúde no Brasil: 2017 a 2020**. Brasília: Ministério da Saúde, 2017b.

BRASIL. **Clínica Ampliada e compartilhada**. Brasília: Ministério da Saúde, 2009.

BRASIL. Lei nº 1.876, de 14 de agosto de 2006. Institui Diretrizes Nacionais para Prevenção do Suicídio, a ser implantadas em todas as unidades federadas, respeitadas as competências das três esferas de gestão. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Lei nº 13.819, de 26 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio, a ser implementada pela União, em cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; e altera a Lei nº 9.656, de 3 de junho de 1998. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2019.

BRASIL. **Protocolos de Intervenção para o SAMU 192** - Serviço de Atendimento Móvel de Urgência. Brasília: Ministério da Saúde, 2016.

BRASIL. Suicídio: saber, agir e prevenir. **Boletim Epidemiológico**. Vol 48. N 30. Brasília: Ministério da Saúde, 2017a.

CARDOSO, C. L. A escuta fenomenológica em psicoterapia. **Revista do VII Encontro Goiano da Abordagem Gestáltica**, n. 8, pp.61-69, 2002.

CFP. Conselho Federal de Psicologia . **Resolução Nº 04/2020 de 26 de Março de 2020. Dispõe sobre a regulamentação de serviços psicológicos prestados por meio da Tecnologia da Informação e Comunicação durante a pandemia do COVID-19**. Brasil, 2020.

FORGHIERI, Yolanda Cintrão. **Psicologia fenomenológica: fundamentos, métodos e pesquisas**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

FREITAS, APA; BORGES LM. Tentativas de suicídio e profissionais de saúde: significados possíveis. **Estud Pesqui Psicol**. Ago 2014.

GIOVANETTI, J. P. **Psicoterapia Fenomenológico-Existencial: Fundamentos filosóficos-antropológicos**. Belo Horizonte: FEAD, 2012.

GOTO, T. A. **A (re) constituição da psicologia fenomenológica em Edmund Husserl**. Campinas, 2007. 218 p. Tese de Doutorado – Curso de Pós-graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2007.

GUIMARÃES, Aquiles Côrtes. O conceito de mundo da vida. **Cadernos da EMARF**, 2012.

GUIMARÃES, Aquiles Cortes. Uma aproximação aos conceitos básicos da fenomenologia. **Fenomenologia e Psicologia**. V. 1, n. 1, 2013.

HUSSERL, Edmund. **A filosofia como ciência de rigor**. Coimbra: Atlântida, 1965.

MINAYO, MCS, et al. Tédio enquanto circunstância potencializadoras de tentativas de suicídio na velhice. **Estud Psicol**. Mar 2016.

MOREIRA, Jacqueline de Oliveira et al. O surgimento da clínica psicológica: da prática curativa aos dispositivos de promoção da saúde. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 608-621, dez. 2007.

OLIVEIRA, Lucas S. **Psicologia e pandemia: atendimentos online como possibilidade de cuidado.** Revista da Sociedade de Psicologia do Rio Grande do Sul. Diaphora. Seção 1. Artigos. Porto Alegre V.9. Jul/Dez 2020

ROSA, NM, et. al. Tentativas de suicídio e suicídios na atenção pré-hospitalar. **J Bras. Psiquiatr.** Set 2016

SCHUTZ, A. **Sobre fenomenologia e relações sociais.** Petrópolis: Vozes, 2012.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Suicide in the world:** global health estimates. Geneva: World Health Organization, 2019b. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/326948>. Acesso em: 10 out 2019.

PSICOLOGIA JURÍDICA EM SITUAÇÕES DE ADOÇÃO NO BRASIL

Rebecca Gomes de Almeida Ribeiro
Graduanda em psicologia
rebecca.ribeiro@discente.ufma.br
UFMA

Daniel Viana de Carvalho
Graduando em psicologia
daniel.vc@discente.ufma.br
UFMA

Raphael de Macedo Portela
Graduando em psicologia
raphael.macedo@discente.ufma.br
UFMA

Izac Muniz Matos Júnior
Graduando em psicologia
izac.muniz@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

Zilmara de Jesus Viana de Carvalho
Doutora em Filosofia
zilmara.jvc@ufma.br
UFMA

RESUMO: O presente trabalho busca analisar a atuação do psicólogo jurídico em situações de adoção no Brasil, isto é, observar minuciosamente a importância do psicólogo jurídico durante todo o processo de adoção e como ele interfere diretamente nessa dinâmica, a partir da comunicação e acompanhamento com o adotante, com a gestante que quer doar o bebê para a adoção, com a criança/adolescente disposta a adoção e com a equipe técnica que orientará o processo também. Assim, o trabalho se dará a partir de uma breve história da adoção, com foco no Brasil, e como a psicologia jurídica é inserida nas varas de família e especificamente nesse procedimento (de adoção). Em seguida será apresentado como ocorre o processo de adoção e a sua realidade no Brasil, ou seja, o passo a passo da adoção, as problemáticas que surgem no contexto brasileiro e como afetam diretamente a adoção. Por fim, a atuação do psicólogo, já contextualizada, será destacada em suas funções diretas e indiretas na compreensão da subjetividade humana das partes envolvidas no sistema, mostrando o impacto desse profissional ao ocupar este cargo. Além da ocupação exercida em um contexto de uma equipe multiprofissional, o que enriquece a avaliação e favorece o processo de adoção antes, durante e depois de tal procedimento, visto que será elaborada partindo de diversas visões desse mesmo assunto. Tais fazeres durante o processo sempre estão de acordo com os direitos humanos, visando a garantia de bem-estar de ambas as partes envolvidas. O presente trabalho é fruto de pesquisas feitas a partir de levantamento bibliográfico na disciplina de psicologia jurídica.

Palavras-chave: Psicologia jurídica; adoção; vara da família; Brasil.

1. INTRODUÇÃO

Segundo Reis, Leite e Mendanha (2017): “ [...] a adoção é a ligação jurídica entre as pessoas que não possuem laços de sangue com o intento de constituírem o instituto familiar entre elas.” Essa é uma definição atual acerca da adoção, contudo, o processo adotivo é uma

prática extremamente antiga na história da civilização humana, o qual possui registros que datam desde o Código de Hamurabi, e perpassa por civilizações como hebreus e Grécia antiga; destacando que dentre todos esses processos no decorrer do tempo, o entendimento sobre a adoção está contextualizado com a sua realidade vigente, ou seja, a intenção, o motivo para adotar, por exemplo, segundo Carvalho (2018), na idade média o adotado não podia herdar o nome da família, voltada mais para o sentido de conseguir uma mão de obra barata, visto que essa pessoa não herdaria herança da família após o óbito da mesma, posto isso, a adoção daquela época não era necessariamente para formar uma família com laços e afetos, como é no sentido contemporâneo.

No entanto, o delineamento deste processo como conhecemos hoje inicia na Roma antiga, tendo vindo para o Brasil, herdado do direito português, a roda dos expostos, que perdurou no Brasil até o século XXI (TORRES, 2017). Nessa perspectiva, no Brasil, com o avançar da história e do desenvolvimento a função da adoção foi se delineando para um sentido mais humanizante, que segundo o jurista brasileiro Clóvis Bevilacqua (1923) apud Jorge (1975, p.13) seria:

[...] o instituto da adoção, tinha uma alta função social a desempenhar como instituição de beneficência destinada a satisfazer e desenvolver sentimentos afetivos do mais doce matiz, dando filhos a quem não teve a ventura de gerá-los, e desvelo paternais a quem privado deles pela natureza estaria talvez condenado, sem ela a descer pela escada da miséria, e ao abismo dos vícios e dos crimes.

Nesse sentido, houve um pequeníssimo espaço de tempo para que essas noções se atualizassem, isso pode ser percebido por uma prática muito antiga, porém utilizada até a contemporaneidade brasileira, relacionada à adoção, que é a roda dos expostos, que conforme Bevilacqua (2016), é um processo antigo e que o Brasil herdou de Portugal, no qual crianças (geralmente filhos bastardos e órfãos) eram deixadas em cilindros nos conventos, por conta disso, não teriam nome, título e, conseqüentemente família e moradia, dessa maneira, as crianças eram expostas nesses cilindros para que alguma pessoa as adotasse e as tornassem suas afilhadas (não herdaria o nome da família). Esse ato era feito visando a obtenção de lucro por parte da família adotante, visto que recebiam auxílio/ajuda de custo do convento em que a criança estava exposta, ou seja, a adoção não tinha relação ainda com a formação dos laços familiares ou desenvolvimento do afeto, todavia, uma espécie de favor prestado pelo cidadão ao estado e ele (o estado) o recompensaria por tal ato, embora isso, a criança teria chance de desenvolvimento e criação no convento, posto os cuidados dedicados a eles (ama de leite, ensino, preparação para a especialização). Entretanto, o sentido apresentado dessa adoção não se preocupa necessariamente com a vida dessa criança propriamente e muito menos com

qualquer garantia de sobrevivência, pois muitas crianças faleceram na própria roda (TORRES, 2017). Em outras palavras, era uma adoção sem processo, verdadeiramente, uma doação da criança abandonada.

Dessa forma, percebe-se que a adoção contemporânea nos moldes da lei, principalmente o Estatuto da Criança e do Adolescente, cumpre uma função jurídica, social e psicológica de tentar corrigir disparidades quanto às vivências familiares daqueles que não puderam ser pais e aqueles que por algum motivo foram destituídos de suas famílias biológicas, garantindo assim, integridade, bem-estar, desenvolvimento relacional e psicológico adequado, e proteção integral.

No entanto, hoje no Brasil averigua-se que há uma disparidade entre a quantidade de crianças em abrigos, a quantidade disponível para a adoção e a quantidade de famílias que estão interessadas em adotar, conforme o Conselho Nacional de Justiça (CNJ, 2020). Neste artigo propõe-se discutir sobre o papel do psicólogo como um dos principais agentes neste processo. O psicólogo que atua no processo de adoção é uma espécie de mediador entre todas as partes envolvidas na adoção de um indivíduo. Ele avalia se os critérios legais estão sendo cumpridos, tem contato tanto com a família adotante quanto com o adotado e dentro de seus valores éticos ajuda que o processo aconteça de maneira saudável, fazendo o possível para que não haja mais danos emocionais para as partes envolvidas, bem como participando da decisão se aquela adoção pode acontecer ou não, à medida que avalia os contextos e apresenta sua avaliação para o Juiz.

2. O PROCESSO DE ADOÇÃO E SUA REALIDADE NO BRASIL

De acordo com Walter Gomes, Supervisor de Adoção da Vara da Infância e Juventude do Distrito Federal, em 2020, o Brasil possuía 4,9 mil crianças e adolescentes disponíveis para adoção. Esse número já podia ser considerado desproporcional às 36.437 famílias disponíveis para adoção no Brasil (Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento, em 19/05/2020), contudo, quando verifica-se o perfil de crianças procuradas para adoção, a proporção fica ainda mais destoante.

Uma das razões pelas quais a conta “não fecha”, é a idade procurada pelas famílias que, ainda segundo Walter (2020), buscam por uma faixa etária restrita, e um perfil específico, enquanto os jovens disponíveis no Sistema de Adoção são, em maioria, pré-adolescentes ou adolescentes, como mostram os resultados divulgados pelo Conselho Nacional de Justiça (2021): 51% das adoções ocorrem com crianças de 0 a 3 anos, 15% são de crianças de 8 a 11 anos, e apenas 6% de adolescentes, até 2021, foram adotados. Outra razão para a diferença entre

o número de adotantes e adoções realizadas no Brasil é o processo de adoção, seus trâmites legais e o tempo de espera.

No Brasil, segundo o Conselho Regional de Psicologia (2008), o processo de adoção é gratuito, e pode ser iniciado por qualquer pessoa a partir dos 18 anos, independente do estado civil, gênero e sexualidade, desde que se respeite a diferença de 16 anos entre adotante e adotado. Para que possa participar do processo adotivo, é necessário ir até uma Vara de Infância e Juventude, e levar os seguintes documentos: cópia da Certidão de nascimento ou casamento, ou declaração relativa ao período de união estável, cópias da Cédula de identidade e da Inscrição no Cadastro de Pessoas Físicas (CPF), comprovante de renda e de residência, atestados de sanidade física e mental, certidão negativa de distribuição cível, e certidão de antecedentes criminais, segundo previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Após todos os documentos terem sido autuados por cartório e remetidos ao Ministério Público, podendo ou não serem exigidas outras documentações, inicia-se a etapa de avaliação da equipe interprofissional, e é nessa etapa que entram os profissionais da área de assistência social e psicologia.

Assim, de acordo com Reis, Leite e Mendanha (2017), a intervenção desses profissionais envolve questões minuciosas nos processos adotivos, não ficando restritos à fase anterior à adoção, mas continuada na pós-adoção, dependendo da necessidade revelada pela situação em concreto. Sendo assim, em relação ao papel desenvolvidos, em conjunto ou de forma individual por esses profissionais são de atuar como investigadores e observadores, apresentando um laudo que diagnostique as situações que envolvem a criança e o adolescente e sua futura família, realizando também o trabalho de acompanhamento, orientação e encaminhamento caso haja necessidade de mudanças na realidade constatada no procedimento, além de verificar se os requerentes a adoção possuem condições sociais e psicológicas de assumirem a adoção, e se aquela criança condiz com a colocação da disposição adotiva. E, ainda, possuem o papel de intervenção na fase extraprocessual, onde participam de uma etapa prévia de orientação psicológica realizada de forma grupal com futuros adotantes, com o objetivo de adaptá-los à inclusão do adotado na família. (AIVARENGA E BITTENCOURT, 2013).

A essa fase descrita anteriormente, também chamada de fase de preparação para adoção, além da orientação grupal sobre a inclusão nas famílias, prepara e oferece postulados sobre conhecimentos sobre a adoção, do ponto de vista jurídico e psicossocial, preparando e auxiliando nas dificuldades que podem surgir durante a convivência inicial com o jovem

adotado, além de ir para discussões mais profundas, como a adoção inter racial, de crianças e adolescentes com deficiências, doenças crônicas, necessidades especiais ou que possuem grupos de irmãos.

Essa fase, de preparação e habilitação do cadastro para adoção, é prevista pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, e precisa ser certificada para que, junto com o parecer do Ministério Público, o juiz responsável possa proferir sua decisão, habilitando ou não a favor da adoção. Essa habilitação é válida por três anos, e com ela os dados do postulante serão inseridos no sistema nacional de Adoção e Acolhimento, sendo que, para evitar a inativação do cadastro, é necessário renovar o prazo, procedimento que pode ser realizado nas Varas de Infância e Juventude, visto que, nem sempre o processo de adoção é concluído dentro dos três anos.

As etapas posteriores envolvem tanto os profissionais judiciários, quanto a família adotante, quanto o jovem que o perfil correspondeu ao definido pelo postulante. É uma fase delicada, pois já envolve a aproximação física entre a criança ou adolescente, e o interessado na adoção, mesmo que de forma monitorada pela Justiça e equipe técnica. Além do significado afetivo, essa aproximação serve também para que o Judiciário decida sobre o início do estágio de convivência, definido por lei por um prazo de 90 dias, e, a partir do dia 91, os pretendentes terão 15 dias para decidir continuar a adoção, dependendo da decisão do juiz responsável, verificando a adaptação da criança ou adolescente, o vínculo socioafetivo e as condições socioeconômicas.

Assim, a partir de um resultado favorável à adoção, o magistrado profere a sentença de adoção, e naquele momento, a criança ou adolescente passa a ter todos os direitos de um filho, de acordo com a Corregedoria Nacional de Justiça. Vale ressaltar que, segundo Reis, Leite e Mendanha (2017), no processo adotivo existem diversas categorias de adoção, estas sendo: conjunta, unilateral, póstuma, “À brasileira”, *intuitu personae*, nacional, internacional. Cada uma dessas modalidades com seus próprios trâmites, etapas e burocracias; o que produz uma grande variedade de processos adotivos.

3. A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NO PROCESSO ADOTIVO

Dessa forma, percebe-se, conforme Alvarenga e Bittencourt (2013) que o processo de adoção é um procedimento bastante burocrático, complexo e que demanda bastante tempo para resolução, além de muitas vezes, delicado por ser um procedimento que está diretamente ligado com aspectos subjetivos e emocionais das partes envolvidas e que podem gerar diversas reações emocionais, traumáticas ou adversas entre adotado e adotante, como por exemplo, a devolução

da criança adotada, o que pode deixar marcas profundas e traumas, principalmente para o lado mais frágil e menos assistido (a criança e o adolescente). Nesse sentido, Alvarenga e Bittencourt (2013, p. 3) reitera essa questão no seguinte trecho: “Assim é que uma preparação deficiente da criança, tanto quanto candidatos mal informados e mal preparados dificultam o processo de construção da filiação, gerando profundos sentimentos de fracasso em todos os envolvidos”

Por conta disso o psicólogo jurídico (junto com a equipe técnica) em meio a essa dinâmica se torna importantíssimo tanto para as crianças e adolescentes da adoção, quanto para os pais adotantes, pois segundo o CFP (2019), o psicólogo é quem vai atuar em cada uma das fases desse processo, isto é, desde a entrada nesse sistema até a aprovação da adoção, nas quais serão feitos trabalhos de assessoramento psicossocial, assessoria jurídica visando a garantia do bem-estar e dos direitos das crianças e adolescentes dispostos a adoção, ademais, fazer o acompanhamento para o início do processo adotivo e também para os que já estão em andamento.

O psicólogo jurídico que trabalha na adoção com uma equipe interdisciplinar (psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, profissionais do direito, etc) atua na vara da infância e juventude, na seção de colocação em família substituta, exercendo a função de contribuição para uma nova compreensão do agir humano, ou seja, tratar a pessoa com dignidade e oferecer suporte para as demandas apresentadas durante os procedimentos pré, durante e pós adoção.

O papel do psicólogo também é fundamental para os adultos adotantes e para as gestantes que querem entregar o bebê para a adoção, visto que conforme Reis, Leite e Mendanha (2017), o psicólogo jurídico vai auxiliar na preparação para adoção dos adultos adotantes e atender as crises que ocorrem no período de convivência (que pode resultar na devolução da criança, ou não), isso tudo a partir do acompanhamento e plantão, em que dúvidas serão sanadas e ocorrerão diversas entrevistas para avaliar o perfil da família e da criança desejada pelo(s) indivíduo(s). Um ponto a ser reiterado é a avaliação das famílias adotantes, em que o psicólogo verifica se essa família tem recursos emocionais para estabelecer relações parentais/filiais e avaliar a motivação para a adoção, isso é estabelecido a partir de entrevistas.

Assim, recapitulando o processo adotivo, conforme Silva et al. (2021) ele se dá na seguinte ordem: a entrada no processo, a participação do curso de preparação psicossocial e jurídico para adoção, a entrevista técnica (a qual definirá descrição do perfil da criança desejada), o aguardo da sentença do juiz (que colocará o indivíduo na fila de adoção), a apresentação das partes, a guarda provisória, e por fim, a sentença do juiz. Nesse sentido, de acordo com Reis, Leite e Mendanha (2017), o psicólogo estará atuando tanto diretamente,

quanto de forma implícita em cada parte dessa dinâmica da adoção, iniciando no momento da procura por informações no plantão, seguido do acompanhamento, atuação na área de estágio, de habilitação, atendimento de crises, na avaliação familiar e plantão. De maneira indireta, o psicólogo jurídico atua na interdisciplinaridade com a equipe, enriquecendo o trabalho proposto, visto que este proporcionará discussões a respeito do caso em questão e compartilhará o seu saber, necessariamente sobre a subjetividade e empatia, os quais são dois fatores que estão intrinsecamente ligados em todo o processo de adoção, devido a isso, esse é um entendimento apresentado para a equipe e para os pais adotantes em razão da sensibilidade e delicadeza do processo, isto é, o cuidado no manejo para garantir a integridade e os direitos da criança e do adolescente. Que pode ser confirmado e problematizado por Alvarenga (2013, p. 11) no seguinte trecho:

Os psicólogos procuram realizar atendimentos e orientações, objetivando facilitar a adaptação entre a criança e a família. A equipe técnica deverá ajudar a criança em seu luto pela mãe de origem assim como aos futuros pais adotivos que nem sempre conseguem lidar com a rejeição. Quando se considera inviável a permanência da criança na família substituta, ocorre o seu abrigamento, sendo realizada uma audiência especial que antecede a formalização da desistência.

Isso é dado em situações ideais, todavia, existem muitas problemáticas que ocorrem no meio desse processo, algumas já mencionadas anteriormente, como as crises por parte dos adotantes em relação aos adotados ou até mesmo a devolução de uma criança - que não pode ser propriamente devolvida, visto que o nome dela já consta no nome da família, mas pode acontecer a separação física-, e outras que podem ocorrer internamente, com a própria equipe multiprofissional, seja um desentendimento, pouca interação, proximidade ou até mesmo uma ampla discussão envolvendo mais partes do sistema jurídico, dentre elas, os magistrados, o que pode atrapalhar e atrasar o processo adotivo. Silva et al. (2021, p. 606) destaca um pouco sobre essa ineficiência no processo, no excerto a seguir:

Em relação ao trabalho em equipe, do psicólogo em conjunto com o assistente social, também não foi relatada uniformidade nas práticas profissionais. Alguns profissionais afirmaram que faziam um trabalho integrado, inclusive podendo redigir um parecer conjunto, mas somente quando havia uma boa relação entre eles. Não foi referido por nenhum dos profissionais um estímulo em relação à discussão de caso. Também foi relatado que a discussão, quando acontecia, dava-se somente dentro da equipe técnica, não havendo muita possibilidade

de discussão com o magistrado, ficando ele a cargo da decisão somente a partir dos laudos e relatórios redigidos pelos técnicos.

Apesar de alguns empecilhos, que é comum a toda prática que é desenvolvida em equipe, a equipe técnica é importantíssima para dar procedimento nos processos de habilitação à adoção, que segundo Silva et al. (2021), para além das entrevistas e avaliações, os potenciais adotantes são postos diante de situações hipotéticas, tanto para elaborar e amadurecer certas ideias, como para auxiliar a decisão dessa(s) pessoa(s); por exemplo: a história pessoal, suas características, o contexto em que conviveu, a sua realidade, suas relações sociais e familiares e, por fim, a motivação para adotar uma criança.

4. CONCLUSÃO

Desse modo, pensar em adoção no Brasil, é pensar em um processo submetido à morosidade, por envolver a justiça e seus devidos trâmites legais e ainda acrescido muitas vezes de uma exigência dos adotando-se por um perfil específico do adotado. O que convém ser pensado, é que a adoção é um processo que envolve questões afetivas, sociais e jurídicas, implicando portanto em conflitos extremamente delicados e com resultados favoráveis ou desfavoráveis à adoção. (ALVARENGA E BITTENCOURT, 2013)

O tempo de duração de cada processo de adoção está sujeito a inúmeros fatores como por exemplo: a Vara da Infância, o tempo de adaptação do adotado à nova família, da situação do adotante e outras demais variáveis a depender da demanda e região do país.

O Brasil, segundo o CNJ (2020) vive um novo contexto de adoção, que priorize a ideia de encontrar uma família para a criança e não uma criança para a família, sem demasiadamente valorizar condições de saúde, cor, etnia, sexo e idade. Estimulando adoção "tardia" ou "necessária", termos de que referem-se respectivamente à adoção de crianças com desenvolvimento parcial em relação à sua autonomia e interação com o mundo e da adoção de grupos específicos como: o de grupo de irmãos e de crianças com necessidades especiais.

Portanto, a psicologia jurídica tem um papel fundamental nos processos de adoção, pois é uma especialidade da ciência psicológica que aplica seus conhecimentos no campo do Direito. A psicologia traz sua contribuição para vários contextos da vida do sujeito, o individual, o social e também na dinâmica familiar com seus novos contornos e arranjos. Assim, conforme o CFP (2019) fica evidente cientificamente a importância da ciência psicológica no apoio à construção de vínculos familiares, sobretudo os específicos ao processo de adoção, a exemplificar pela

idealização de ambas as partes, pelas novas configurações do contexto familiar, da desmistificação de conceitos pré-estabelecidos referentes ao processo.

Em meio a este cenário faz-se fundamental a presença de um profissional da psicologia junto à equipe multidisciplinar, pois ele está capacitado para lidar com as instabilidades e emocionais e oferecer este apoio aos atores envolvidos no processo de adoção e, dessa forma, possibilitar que esse trabalho seja exitoso.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Lidia Levy de; BITTENCOURT, Maria Inês Garcia de Freitas. **A delicada construção de um vínculo de filiação: o papel do psicólogo em processos de adoção.** Pensando fam., Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 41-53, jul. 2013. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-494X2013000100005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 16 dez. 2022.

BRASIL, Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília: Senado Federal, 1990.

BEVILACQUA, Clovis. **Adopção - Soluções táticas de Direito (Pareceres).** Rio de Janeiro, Correa Bastos, 1923

CARVALHO, Laura de Freitas. **ADOÇÃO Intuitu Personae: Contraponto Entre a Observância da Ordem Cadastral Prevista pelo ECA e o Princípio do Melhor Interesse da Criança e do Adolescente.** Orientador: Fabíola Albuquerque Lobo. 2018. Trabalho de conclusão de curso (bacharelado em direito) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Adopção: um direito de todos e todas.** Brasília, CFP, 2008.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **REFERÊNCIAS TÉCNICAS PARA A ATUAÇÃO DE PSICÓLOGAS(OS) EM VARAS DE FAMÍLIA.** Conselho Federal de Psicologia, conselhos regionais de Psicologia e centro de referência técnica em psicologia e políticas públicas. Brasília, CFP, 2008.

GRANATO, Eunice Ferreira Rodrigues. **Adopção: doutrina e prática.** 2 ed. Curitiba, 2013.

JORGE, Dilce Rizzo. **HISTÓRICO E ASPECTOS LEGAIS DA ADOÇÃO NO BRASIL.** Revista Brasileira de Enfermagem [online]. 1975, v. 28, n. 2 [Acessado 22 Dezembro 2022], pp. 11-22. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0034-716719750002000003>>. ISSN 1984-0446. <https://doi.org/10.1590/0034-716719750002000003>

REIS, Aline Magalhães; LEITE, Camila Maiara da Silva; MENDANHA, Élide Cristiny Cardoso. **A IMPORTÂNCIA DO PSICÓLOGO JURÍDICO NAS PRÁTICAS DE ADOÇÃO.** DE MAGISTRO DE FILOSOFIA, Anápolis, v. ANO X, n. 22, 2. sem. 2017.

Silva, Patricia Santos da et al. **Crítérios para Habilitação à Adoção segundo Técnicos Judiciários**. Psico-USF [online]. 2020, v. 25, n. 4 [Acessado 17 Dezembro 2022], pp. 603-612. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413/82712020250401>>. Epub 22 Fev 2021. ISSN 2175-3563. <https://doi.org/10.1590/1413/82712020250401>.

SNA. **Sistema Nacional de adoção e Acolhimento (Conselho Nacional de Justiça): estatísticas**. Disponível em: Acesso em: Dec 2022.

TORRES, Luiz Henrique. **A casa da roda dos expostos na cidade do Rio Grande**. Biblos, Rio Grande, v. 20, 2007. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/ojs/index.php/biblos/article/view/724/218>>. Acesso em: 17 Dec. 2022.

QUESTÃO SOCIAL E SAÚDE: REFLEXÕES SOBRE O ACIRRAMENTO DAS DESGUALDADES SOCIAIS NO TRANSCURSO DA PANDEMIA DE COVID-19 NO BRASIL

Thayanny Lopes do Vale Barros
Assistente Social
Mestranda em Políticas Públicas
thayannydovale@hotmail.com
UFMA

Frednan Bezerra dos Santos
Economista
Mestre em Desenvolvimento Socioeconômico
Doutorando em Políticas Públicas
frednan.santos@gmail.com
UEMA e UFMA

Aylana Cristina Rabelo Silva
Assistente Social
Mestra em Desenvolvimento Socioespacial e Regional
Doutoranda em Políticas Públicas
aylanarabelo@gmail.com
UFMA

RESUMO: O presente artigo consiste em uma análise acerca da questão social, em especial aspectos que remontam sua gênese, percurso e evolução histórica, levando em consideração o período dos últimos dois anos, com a crise sanitária mundial ocasionada pela pandemia da COVID-19. Para tanto, explicita-se no debate as implicações da pandemia de COVID-19 para sociedade e, sobretudo, para classe trabalhadora, que vivencia as contradições da necessidade de produção e reprodução da vida material e os cuidados para não contaminação pela doença. Em janeiro de 2020 a Organização Mundial de Saúde - OMS declarou que o surto de SAS-CoV-2 constituiu uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional-ESPII, essa classificação buscou articular uma cooperação e solidariedade global para interromper a propagação do vírus. A elevada taxa de infectividade da SAS-CoV-2, agente etiológico da COVID-19 e a ausência até então de medidas terapêuticas específicas fez com que a OMS recomendasse aos governos a utilização intervenções não farmacológicas, que incluem medidas de alcance individual tais como: lavagem das mãos, uso de máscaras, restrição social e comunitária. O incipiente modo instituído de viver em restrição trouxe uma série de inferências sobre a sociabilidade humana e evidenciou de forma considerável como a desigualdade social impacta no processo saúde/doença. Buscamos sintetizar nesse estudo em sua primeira parte, reflexões sobre a emergência da questão social e perspectivas teóricas de estudiosos sobre a temática. Assim, a questão social está elementarmente determinada pelo traço da relação capital/trabalho, ou seja, pela exploração, que se expressa pela demasiada desigualdade, desemprego, fome e desamparo frente à conjuntura econômica, política e social. Diante disso, é necessário associar a questão social à saúde, sobretudo por estar intimamente relacionada às condições de vida e de trabalho. Desta forma, uma das principais políticas adotadas pelos Estados nos países europeus, por exemplo, para responder às demandas do acirramento da relação capital/trabalho foram mediatizadas pela cobertura de serviços e cuidados de saúde para as classes subalternas. No segundo momento, abordamos a pandemia de COVID-19 e seus impactos no acirramento das expressões da questão social, mostrando como a desigualdade social no Brasil ficou ainda mais pujante na crise sanitária. Demonstra-se que a questão social no período pandêmico se intensificou, sobretudo pelo padrão de exploração e desproteção da força de trabalho.

Palavras-chave: questão social; saúde; pandemia; classes subalternas.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo consiste em breve reconstrução da questão social, em perspectiva histórica, com enfoque no período de crise sanitária mundial causada pela pandemia da COVID-19 vivido nos últimos dois anos.

Em janeiro de 2020, a Organização Mundial de Saúde - OMS declarou que o surto de coronavírus evoluiu para uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional-ESPII. Essa classificação buscou articular cooperação e solidariedade globais para interromper a propagação do vírus.

A elevada taxa de infectividade da SAS-CoV-2, agente etiológico da COVID-19, e a ausência até então de medidas terapêuticas específicas fez com que a OMS recomendasse aos governos a utilização intervenções não farmacológicas, que incluem medidas de alcance individual tais como: lavagem de mãos, uso de máscaras, restrição social e comunitária (proibição de funcionamento de escolas, universidades) e outros espaços onde pode haver aglomeração de pessoas. Assim, o novo modo instituído, de viver com restrições, trouxe uma série de impactos para a sociabilidade humana e mostrou de forma escancarada como a desigualdade social impacta no processo saúde/doença.

Para a Organização Mundial de Saúde – OMS, a saúde é definida como um estado de completo bem estar físico, mental e social e não apenas como a ausência de uma doença ou uma enfermidade. Por meio desses conceitos atuais, a saúde passa a ser reconhecida como uma produção social, sendo necessária a ampliação dos estudos sobre os seus determinantes sociais e aprimoramento das práticas assistenciais na saúde pública.

O estudo consiste em dois momentos. Na primeira parte, teceram-se reflexões sobre a emergência da questão social e as perspectivas teóricas de estudiosos sobre a temática. No segundo momento, se aborda a pandemia do coronavírus e o acirramento das expressões da questão social provocado, mostrando como a desigualdade social no Brasil ficou ainda mais evidente na crise sanitária.

2. QUESTÃO SOCIAL: EMERGÊNCIA, PARTICULARIDADES E REFLEXOS PARA A SAÚDE

Tem-se entendido ao longo da história que a questão social surge através do processo de acumulação e reprodução do capital. Bering e Santos (2009) sintetizam que

A questão social, nessa perspectiva, é expressão das contradições inerentes ao capitalismo que, ao construir o trabalho vivo como única fonte de valor, e, ao mesmo tempo, reduzi-lo progressivamente em decorrência da elevação da composição

orgânica do capital - o que implica um predomínio do trabalho morto (capital constante) sobre o trabalho vivo (capital variável) – promove a expansão do exército industrial de reserva (ou superpopulação relativa) em larga escala.

Netto (2001, p. 42), em notas explicativas sobre o tema, esclarece que:

A expressão surge para dar conta do fenômeno mais evidente da história na Europa Ocidental que experimentava os impactos da primeira onda industrializante, iniciada na Inglaterra no último quartel do século XVIII: trata-se do fenômeno do pauperismo. Com efeito, a pauperização constituiu o aspecto mais imediato da instauração do capitalismo em seu estágio industrial concorrencial.

O diferencial desse fenômeno, explicado pelo autor, reside no fato de que, primeira vez na história a pobreza crescia na proporção em que aumentava a capacidade de produzir riqueza. Ou seja, nas formas de sociedade precedentes, a pobreza estava ligada à escassez determinada pelos níveis da força produtiva existente.

Entretanto, importante frisarmos que é a conotação política desse fenômeno que cunha a denominação “questão social”. Segundo Netto (2001, p. 43):

A designação desse pauperismo pela expressão “questão social” relaciona-se diretamente aos seus desdobramentos sócio-político. Mantivessem-se os pauperizados na condição cordata de vítimas do destino, revelassem eles a resignação que Comte considerava a grande virtude cívica e a história subsequente haveria sido outra. Lamentavelmente para a ordem burguesa que se consolidava, os pauperizados não se conformaram com a situação: da primeira década até a segunda metade do século XIX, seu protesto tomou as mais diversas formas da violência luddista à constituição da trade unions, configurando uma ameaça real às instituições sociais existentes. Foi a partir da perspectiva efetiva de uma eversão da ordem burguesa que o pauperismo designou-se “questão social”.

A partir de uma análise marxiana, o autor aponta que a “questão social” está elementarmente determinada pelo traço da relação capital/trabalho, ou seja, pela exploração manifestada na forte desigualdade, desemprego, fome, penúria e desamparo frente à conjuntura econômica do momento. Na mesma linha de pensamento, compreendendo o caráter explorador do regime do capital, se situa a radicalidade histórica da questão social, “ou seja: a supressão da exploração do trabalho pelo capital, constituída a ordem burguesa e altamente desenvolvidas as forças produtivas, não implica – bem ao contrário! – redução da produção de riquezas”. (NETTO, 2001, p. 46).

Ainda na busca por explicitar o processo de gênese da questão social, Iamamoto (2001), relaciona seu surgimento à emergência da classe operária e a seu ingresso no cenário político. Assim, a classe operária passa a se organizar e exigir o seu reconhecimento enquanto classe. Portanto, significa que

A questão social diz respeito ao conjunto das expressões das desigualdades sociais engendradas na sociedade capitalista madura, impensáveis sem a mediação do Estado. Tem sua gênese no caráter coletivo da produção contraposto à apropriação privada da própria atividade humana – o trabalho - das condições necessárias à sua realização, assim como de seus frutos. É indissociável da emergência do trabalhador livre, que depende da sua força de trabalho como meio de satisfazer as suas necessidades vitais.

Desta forma, entendemos que a questão social é parte constitutiva das relações sociais capitalistas, o que torna fundamental compreendermos a existência material das condições de trabalho e a forma social pela qual se realiza. Para isso, ancora-se na teoria social crítica de Marx a fim de explicar que o processo de acumulação do capital ocorre em duplo movimento, pois o progresso da acumulação com o aumento da produtividade opera uma mudança técnica e de valor do capital: ocorre uma redução no emprego da força viva de trabalho devido o emprego de produção mais eficientes, levando, por sua vez, ao aumento da produtividade social do trabalho. Segundo Iamamoto (2001, p. 14):

Assim, o processo de acumulação produz uma população relativamente supérflua e subsidiária às necessidades médias de seu aproveitamento pelo capital. É a lei particular de população deste regime de produção: com a acumulação da obra própria trabalhadora, esta produz, em volume crescente, os meios de seu excesso relativo. Acresce-se a isso o interesse dos empresários capitalistas em extrair uma maior quantidade de trabalho de uma parcela menor de trabalhadores – via ampliação da jornada de trabalho e intensificação do trabalho – articulando os meios de extração da mais valia absoluta e relativa.

Demonstrando isso, a autora esclarece que cresce uma população relativa, os chamados supérfluos para o capital, gerando uma concorrência entre os trabalhadores que, por sua vez, interfere na regulação dos salários.

Dito isso, Iamamoto (2001, p. 15) sintetiza:

Em síntese, o crescimento da força de trabalho, disponível é impulsionado pelas mesmas causas que a força expansiva do capital, expressando a lei geral da acumulação capitalista. Esta é modificada em sua realização pelas mais variadas circunstâncias, fruto do aperfeiçoamento dos meios de produção e do desenvolvimento da produtividade do trabalho social mais rápido do que a população trabalhadora produtiva. A lei da acumulação expressa-se, na órbita capitalista, às avessas: no fato de que parcela da população trabalhadora sempre cresce mais rapidamente do que a necessidade de seu emprego para fins de valorização do capital.

Ou seja, é a existência do trabalhador livre, separado das condições de seu trabalho, que o afasta da satisfação de suas necessidades vitais. Propaga-se a miséria relativa à medida que se amplia a acumulação do capital, centrado nesse processo a produção e reprodução da questão social. Assim, destacamos, nesse contexto, que não se trata de uma massa inapta para o trabalho, mas sim de uma classe inteira que, mesmo em plena atividade, não alcança a satisfação das suas

necessidades básicas devido ao alto nível de exploração ao qual são submetidos pelo sistema capitalista.

Nesse sentido, Castel (1998), nos explica que os indivíduos são colocados em situação de flutuação na estrutura social, sendo dominados pelo sentimento da incerteza na condição do assalariamento. Para tanto:

A questão social é uma aporia fundamental sobre a qual uma sociedade experimenta o enigma de sua coesão e tenta conjurar o risco de sua fratura. É um desafio que interroga, põe em questão a capacidade de uma sociedade (o que, em termos políticos, se chama uma nação), para existir como um conjunto ligado por relações de interdependência (CASTEL, 1998, p. 30).

Assim, o autor entende que a questão social pode ser encarada como uma inquietação ou ameaça de ruptura, que abala a capacidade da sociedade de manter uma coesão.

Nesta mesma perspectiva, Santos (2012), exemplifica que o processo de gênese da questão social nos remete à incorporação permanente de novas tecnologias pelos capitalistas, tendo em vista o aumento da produtividade do trabalho e a diminuição do tempo do trabalho socialmente necessário à produção de mercadorias. Ou seja, o desenvolvimento tecnológico passa a ser determinante do desemprego, pois quem permanece no trabalho é mais explorado nas horas trabalhadas, tornando os outros trabalhadores dispensáveis.

Dito isso, se entende que as expressões da questão social nos remetem, sobretudo, à formação e desenvolvimento da classe operária e ao seu ingresso no cenário político, o qual passa a exigir intervenções para além da caridade e repressão. Nesse sentido, Iamamoto (2009, p. 126) esclarece que:

A questão social deixa de ser apenas uma contradição entre abençoados e desabençoados pela fortuna, pobres e ricos, ou entre dominantes e dominados, para constituir-se essencialmente, na contradição antagônica entre burguesia e proletariado, independentemente do pleno amadurecimento das condições necessárias à sua superação. A nova qualidade que assume a questão social no grandes centros urbanos-industriais deriva, assim, do crescimento numérico do proletariado, da solidificação dos laços de solidariedade política e ideológica que perpassam seu conjunto, base para a construção e para possibilidade objetiva e subjetiva de um projeto alternativo à dominação burguesa.

Como reflexo da reprodução ampliada do capital, coexistem as crises orgânicas do sistema, elas se expressam pela diferença entre produção e consumo, ou seja, quando são produzidas mais mercadorias do que a capacidade de consumo da população, afetando o processo de acumulação.

Segundo Mota (2009, p. 55):

Os impactos das crises apresentam-se diferenciados para os trabalhadores e os capitalistas. Para os capitalistas, trata-se do seu poder ameaçado; para os trabalhadores, da submissão intensificada. Estes últimos são frontalmente penalizados na sua materialidade e subjetividade, posto que afetados pelas condições do mercado de trabalho, com o aumento do desemprego, as perdas salariais, o crescimento do exército industrial de reserva e o enfraquecimento das suas lutas e capacidade organizada.

Com isso a autora aponta que a dinâmica da crise e o processo de restauração do sistema incidem nas relações sociais, implicando, sobretudo, na necessidade de redirecionamento da intervenção do Estado.

O reconhecimento da questão social ocorre com o ingresso da classe operária no cenário político, por meio da luta pelo reconhecimento de seus direitos, sobretudo relacionados ao trabalho, impondo a necessidade de intervenção do Estado. Tal intervenção já havia sido adotada nos países de capitalismo central após a crise de 1929 e denominou-se de *Welfare State*, ou Estado Providência⁷⁷⁸. Este modelo, surgido no final da Segunda Guerra Mundial, buscou uma série de medidas que assegurassem serviços assistenciais públicos com prestação de serviços sociais, visando a geração de riquezas e diminuição das desigualdades sociais.

Entretanto, ainda na década de 1960 esse modelo inicia seu processo de exaurimento, alcançado pela grande recessão da década de 1970, pondo fim ao sonho do pleno emprego. Nesse momento, as elites passam a questionar e a responsabilizar o Estado devido o seu agigantamento, impactando fortemente as políticas sociais e os direitos da classe trabalhadora.

É no transcurso da história que muitos estudiosos, na ânsia de compreender o fenômeno, buscam problematizar se estaríamos frente a uma nova questão social, tendo em vista as transformações sociais operadas pelo sistema capitalista. Para Iamamoto (2001, p. 18), a ótica liberal busca pulverizar a questão social, resultando na autonomização de suas múltiplas expressões, “as várias questões sociais”, em detrimento da perspectiva de unidade. Segundo ela:

[...] a indicação é que hoje presencia-se uma renovação da velha questão social, inscrita na própria natureza das relações sociais capitalistas sob outras roupagens e novas condições sócio-históricas de sua produção e reprodução na sociedade contemporânea, aprofundando suas contradições. Alteram-se as bases históricas que mediatizam sua produção/reprodução na periferia dos centros mundiais, em um contexto de globalização da produção e dos mercados, da política e da cultura, sob a égide do capital financeiro, acompanhada de lutas surdas e abertas, nitidamente desiguais, que demarcam esse processo na cena contemporânea.

⁷⁷⁸ Termo utilizado para designar genericamente os países que implementaram políticas sociais sob a orientação keynesiano-fordista. Neste modelo, o governo é responsável pela garantia do bem-estar social e da qualidade de vida da população, além da promoção da igualdade.

No que tangente à cena contemporânea, a era da mundialização do capital, marcada pela financeirização da economia, demarca alterações entre Estado e sociedade, e conseqüentemente novas mediações históricas na produção das expressões da questão social. Importante frisar, que no ciclo de acumulação e crise do capital a etapa da resseção redundava em maior concentração de renda e aumento da pobreza. Somado a isso, com a abertura dos mercados para as econômicas de países da periferia faz crescer a dificuldade de manter a indústria diante dos grandes oligopólios levando a necessidade de recorrer a financiamento externo, levando ao aumento dívida interna e externa. As exigências de pagamento de juros da dívida levam à escassez de recursos para investimento e custeio nas demais áreas, reduzindo as possibilidades de emprego e agravando a questão social.

Para Yazbek (2001, p. 35):

Os impactos destrutivos das transformações em andamento no capitalismo contemporâneo vão deixando suas marcas sobre a população empobrecida: aviltamento do trabalho, do desemprego, os empregados de modo precário e intermitente, os que se tornaram não empregáveis e supérfluos, a debilidade da saúde, o desconforto da moradia precária e insalubre, alimentação insuficiente, a fome, a fadiga, a ignorância, a resignação, a revolta, a tensão e o medo são sinais que muitas vezes anunciam os limites das condições de vida dos excluídos e subalternizados na sociedade.

Diante disso, é fundamental associarmos a questão social à política de saúde, especialmente a desenhada no Brasil a partir da reabertura democrática do final da década de 1980. A questão da saúde está diretamente relacionada às condições de vida e de trabalho da sociedade, assim algumas das principais políticas adotadas pelos Estados nos países europeus para responder as demandas do capital e do trabalho foram mediadas pela cobertura de serviços e cuidados de saúde para as classes subalternas.

3. PANDEMIA DE COVID-19 E O ACIRRAMENTO DAS EXPRESSÕES DA QUESTÃO SOCIAL

A pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2, vem desde 2020 repercutindo não apenas na órbita epidemiológica, mas também trazendo impactos sociais, econômicos, políticos, culturais e históricos. O contingente de infectados e mortos pelo mundo elevou o debate sobre a importância dos sistemas de saúde, bem como sobre as estratégias de controle de exposição de populações e grupos vulneráveis, abalou o sistema financeiro mundial, afetou a saúde mental das pessoas pelo risco de adoecimento e morte assim como privação de bens essenciais como alimentação, medicamentos, transporte, entre outros.

Diante desse cenário, podemos afirmar, o vírus é um só! Mas as formas de enfrentamento da pandemia são iguais para todos? De certo que a resposta é não, e isto tem resposta na história. Segundo Clezio e Santos (2021), as desigualdades sociais e o nível de saúde populacional não são novos, pois desde as primeiras investigações epidemiológicas datadas do século XIX, surtos epidêmicos e outros problemas de saúde foram estudados de modo a evidenciar os diferenciais existentes entre os grupos populacionais. Para os autores:

A relação entre desigualdades e adoecimento, tanto físico quanto psíquico, é quase sempre inevitável. Viver permanentemente em condições desumanas e desvantajosas é um convite irresistível para se viver cronicamente doente. O adoecimento, em parte, é fruto dos descuidos com a prevenção, e, para subtraí-lo, são necessárias, por um lado, uma educação suficiente por parte da população e, por outro, a intervenção do Estado para prover necessidades de seus cidadãos, diminuindo a propensão às doenças crônico-degenerativas e infecto-parasitárias (CLEZIO; SANTOS, 2021, p. 54).

Assim, as condições de vida e a situação de saúde se relacionam, ressaltando no risco maior entre as camadas mais pobres de adoecer e morrer.

Até dezembro de 2021, a Organização Mundial de Saúde – OMS estimou que o número total de mortes associadas direta ou indiretamente à pandemia de COVID-19 foi de aproximadamente 14,9 milhões. O Brasil, por sua vez, ocupa a posição 17^a no ranking mundial, com mais de 600 mil registros de óbito pela doença. Compreender a taxas de mortalidade é componente essencial para entender o impacto da pandemia sobre a vida da população, bem como orientar os tomadores de decisão na formulação das políticas adotadas a fim de minorar a extensão da crise sanitária.

A pandemia encontrou o país em meio a uma profunda crise que foi responsável por recolocar o país no mapa da fome, com os gastos públicos primários congelados e, conseqüentemente, maior precarização das políticas sociais e privatização de serviços, com destaque para as “reformas” trabalhistas e previdenciárias que extinguiu direitos da classe trabalhadora.

No país, a devastação e o abismo social que já erram expressivos em desigualdades sociais e regionais, com mais de 66 milhões de pessoas em situação de pobreza ou extrema pobreza se agravou com a pandemia, sendo que seus impactos repercutiram em toda a vida social e foram potencializados pela desastrosa gestão do governo brasileiro.

A posição de negacionismo diante da doença adotada pelo governo Bolsonaro fez parte de uma estratégia política, mesmo que isso tenha custado milhares de vidas, ou seja, houve um propósito político de garantir a agenda econômica neoliberal e “passar a boiada”. O que resultou em um verdadeiro genocídio dos mais vulneráveis.

Para Yazbek et al. (2021):

Em uma sociedade marcada por profundas disparidades de classe, raça/etnia e de gênero, é evidente que essa crise não atingirá todos(as) da mesma maneira: novamente, os segmentos mais pauperizados da classe trabalhadora, em geral negros e negras, LGBTQI+, serão aqueles que pagarão o preço mais alto. Para muitos, custou à própria vida ou a de seus familiares, mortos pela covid-19, pela fome ou pela violência decorrente desse caótico quadro social.

Nessa mesma linha, Antunes (2022), revela como a pandemia amplificou as abissais desigualdades sociais no mundo, destacando como a expansão da Covid-19 escancarou as preferências de classe, gênero, raça e etnia. Isto porque já vivíamos formas intensas de exploração de trabalho e precarização, na qual mais de 40% da classe trabalhadora se encontrava na informalidade, e mais de cinco milhões de trabalhadores experimentavam a uberização do trabalho em aplicativos e plataformas digitais, somadas ao desemprego e a uma crescente massa de subutilizados, terceirizados e intermitentes.

Acerca disso, esclarece Antunes (2022, p. 22):

A esta simultaneidade e imbricação trágica entre sistema de metabolismo antissocial do capital, crise estrutural e explosão do coronavírus podemos denominar, se quisermos usar uma síntese forte, capital pandêmico. Ele tem um claro caráter discriminatório em relação às classes sociais, pois sua dinâmica é muito mais brutal e intensa para a humanidade que depende do trabalho para sobreviver. A classe burguesa, incluindo seus séquitos de altos gestores, tem seus fortes instrumentos de defesa (recursos hospitalares privilegiados, condições de habitação que lhes permite escolher as melhores condições de realizar suas quarentenas etc.), enquanto na classe-que-vive-do-trabalho a luta é para ver quem consegue sobreviver.

Podemos então perceber como o avanço do capitalismo voraz, associado à explosão de uma crise sanitária, impôs à maior parte da população a escolha crucial entre o trabalho e a vida. Ou seja, o isolamento social enquanto medida de contenção da doença não alcançou a todos. Apesar dos riscos e das parcas condições de autocuidado e acesso aos insumos de proteção individual, a realidade do isolamento não chegou às favelas, uma vez que as trabalhadoras domésticas precisaram sair em direção à casa de suas patroas e os motoboys ainda realizavam entregas, na tentativa de garantir o sustento da família.

Ainda tratando sobre o capital na era pandêmica e seus impactos para a classe trabalhadora, Antunes (2022, p. 30) é taxativo:

Assim, o capital pandêmico é intensamente diferenciado quando se trata de atingir e penalizar as classes sociais. Como uma aparência inicial policlassistas, a pandemia do capital é, de fato, muito mais funesta ao atingir o corpo da classe trabalhadora e, sucessiva e progressivamente, o corpo-classe das mulheres trabalhadoras brancas, o corpo-classe das trabalhadoras negras, indígenas, imigrantes, refugiadas, LGBTQs etc. Sob a impulsão das necessidades mais elementares que lhe são vedadas, tais setores da população dirigiram-se ao trabalho e à aglomeração social, aproximando-se potencialmente da contaminação e da morte.

É inegável a inter-relação entre a crise econômica e os impactos da pandemia do coronavírus nas condições de vida e existência humana. Vivenciamos altos índices de mortalidade, crescente desemprego e condição de miserabilidade. Visando evitar a contaminação da população e o colapso dos sistemas públicos e privados de saúde, o isolamento social e o adensamento do *home office* e dos teleatendimentos foram as principais medidas adotadas.

Contudo, em um país como o Brasil, onde um grande volume de trabalhadores se encontra na informalidade e conseqüentemente excluídos dos direitos sociais, tal medida não só não atende a expectativa a qual se propõe, como desnuda a realidade desigual e a aprofunda. “O que se evidencia é que a classe trabalhadora passa a se submeter a condições de trabalho cada vez mais instáveis e precarizadas, com baixos salários, sem respaldo de direitos trabalhistas e vínculos empregatícios formais”. (YAZBEK, 2021, p.08).

Somado a esse cenário, ainda convivemos com o negacionismo do governo brasileiro, que se utilizava de argumentos infundados cientificamente para minimizar os riscos e subestimar as conseqüências da contaminação, desqualificando o isolamento social, incentivando a contaminação coletiva para adquirir imunidade de rebanho, que foi comprovada ser ineficaz contra o vírus devido sua capacidade de mutação para novas variantes, além da propagação de medicações sem evidência científica. Ainda mais grave: atraso proposital na compra e oferta de imunizantes.

Destarte, podemos afirmar que a pandemia da COVID-19 no Brasil foi potencializada pela atuação política do governo Bolsonaro e “desvelou ainda mais o projeto profascista do governo Bolsonaro, que contribuiu de forma decisiva para a morte de milhares de brasileiros, sobretudo pretos e pobres” (YAZBEK et al., 2021, p. 123).

4. CONCLUSÃO

Com a crise de saúde pública mundial provocada pela pandemia do novo coronavírus, o cotidiano foi alterado. Recolocam-se para o debate as novas condições históricas que acirraram a chamada questão social. A relação entre mercado, trabalho e saúde exacerbam as lutas sociais como impasse na relação entre a crise estrutural do capital e a implementação de políticas e medidas de saúde para conter o alastramento do coronavírus.

Foi claramente demonstrado que a questão social no período pandêmico se intensificou, sobretudo, pelo padrão de exploração e desproteção da força de trabalho. Substituiu-se o trabalho vivo pelo trabalho morto, cristalizado por expressões da precarização tais como:

flexibilização, trabalho voluntário, trabalho temporário, trabalho sem contratação, terceirização, incentivo ao “empreendedorismo”, e o novíssimo trabalho híbrido, no *home office* ou teletrabalho.

Novas expressões surgem com o redimensionamento da produtividade, sob a ameaça do desemprego crônico. O que evidencia a exploração da classe trabalhadora que se manifesta de formas diversas, com a crescente precarização e instabilidade cimentadas pela usurpação de direitos.

É possível inferir que padrões de desigualdade sociais são obstáculos frente ao enfrentamento de problemas sanitários. Mas, no caso brasileiro, tais medidas ainda foram formalmente negligenciadas por quem deveria ser o ente protetor, o Estado. O que se observou foi a necessidade de valorização do capital em detrimento das necessidades de manutenção da vida.

Para fazer frente a esse sistema predatório, mesmo que ainda não haja as condições de sua superação, urge articular forças progressistas no campo da saúde, fortalecendo o debate sobre a determinação social do processo saúde e doença como dinâmica social e historicamente determinada.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Capitalismo Pandêmico**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2022.

BEHRING, Elaine Rossetti; SANTOS, Silvana Mara de Moraes. Questão social e direitos. In: CFESS. **Serviço Social: direitos e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Tradução de Iraci D. Poleti. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

IAMAMOTO, Marilda Villela. A questão social no capitalismo. **Temporalis**, ano II, n 3, (jan/jul. de 2001). Brasília: ABEPSS, Graflina, 2001.

LEITÃO, Clezio Cordeiro de Sá; SANTOS, Fabiana Cristina Fulco. Desigualdade social na saúde. In: **Políticas de Saúde: algumas abordagens metodológicas / organizadores: Antonio da Cruz Gouveia Mendes [et al.] ; Instituto Aggeu Magalhães/Fiocruz PE. – Recife: Ed. UFPE, 2021 .**

MOTA, Ana Elisabete. Crise Contemporânea e as transformações na produção capitalista. In: CFESS. **Serviço Social: direitos e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

NETTO, José Paulo. Cinco notas a propósito da “Questão Social”. **Temporalis**, Brasília, DF, ano 2, n. 3, p. 41-49, jan./jul. 2001.

SANTOS, Josiane Soares. **Questão Social**: particularidades no Brasil. São Paulo: Cortez, 2012.

YAZBEK, Maria Carmelita. Pobreza e exclusão social: expressões da questão social no Brasil. **Temporalis**, ano II, n 3, (jan/ jul. de 2001). Brasília: ABEPSS, Graflina, 2001.

YAZBEK, Maria Carmelita; BRAVO, Inês Maria; SILVA, Maria Liduina de Oliveira; MARTINELLI, Maria Lúcia. A conjuntura atual e o enfrentamento ao coronavírus: desafios ao Serviço Social. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 140, p. 5-12, jan./abr. 2021.

YAZBEK, Maria Carmelita. Pobreza e exclusão social: Expressões da questão social no Brasil. **Temporalis**: Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social - Ano. 2, n. 3 (jan./jun..2001). Brasília: ABEPSS, Graflina, 2001, p. 33-40.

REPERCUSSÕES SUBJETIVAS DA PANDEMIA NO TRABALHO DE MÚSICOS LUDOVICENSES

Brenda Barros Machado
Mestra em Psicologia
brendabmachado5@gmail.com
UFMA

Carla Vaz dos Santos Ribeiro
Doutora em Psicologia Social
carlavazufma@gmail.com
UFMA

RESUMO: A chegada da pandemia da Covid-19 no Brasil, no início de 2020, impactou fortemente a conjuntura sócio-econômica do país. No entanto, o caos instalado pela propagação do vírus não ocorreu de forma homogênea, de modo que as repercussões geradas na população escancararam as diferenças sociais, bem como o lugar de suma importância que o trabalho ocupa. Uma vez que os sujeitos inseridos no patamar do emprego formal sofreram consequências, inevitavelmente os trabalhadores informais foram ainda mais prejudicados, em virtude da fragilidade e insegurança financeira inerentes ao seu formato de trabalho. Levando-se em conta o trabalho artístico, no qual os vínculos são informais e sem amparos legais, compreende-se que esses trabalhadores depararam-se com um contexto de grandes dificuldades, visto que as medidas de isolamento social paralisaram o trabalho de todos os sujeitos dessa categoria. Diante disso, este estudo teve como objetivo geral analisar as repercussões subjetivas vivenciadas pelos músicos na cidade de São Luís-MA após o contexto da pandemia. Vale ressaltar que esta pesquisa teve como referencial teórico a Psicodinâmica do Trabalho (PdT), juntamente ao olhar da Psicossociologia do Trabalho, tendo em vista que estas abordagens favorecem a compreensão das relações que permeiam o ato de trabalhar, bem como os fatores subjetivos envolvidos neste fazer. Os objetivos específicos buscaram investigar de que modo compareceram as vivências de prazer-sofrimento, os sentidos do trabalho, e as estratégias de mediação utilizadas por esses trabalhadores desde o início do período de pandemia até os dias atuais, que ainda carregam consequências estruturais e financeiras para a atuação no terreno artístico. As repercussões da pandemia fizeram com que os fatores geradores de sofrimento já existentes, como a desvalorização social, a baixa remuneração e a instabilidade nas apresentações, apenas se agudizassem. As estratégias de mediação frente aos impactos da pandemia visaram racionalizar as circunstâncias vividas e buscar meios compensatórios para amenizar as angústias. Foi percebido que o retorno às atividades laborais pôde restaurar os sentidos do trabalho, em função da reaproximação do artista com sua matéria-prima (a música), que age como fonte de prazer e válvula de escape do sofrimento.

Palavras-chave: Psicodinâmica do Trabalho; Músicos; Pandemia; Estratégias de Mediação.

1. INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19 que chegou ao Brasil, notadamente em meados de março de 2020, foi uma catástrofe que afetou todas as instâncias da vida humana sem exceções. Evidentemente o caos instalado pela propagação mundial do vírus não ocorreu de forma homogênea para todos os brasileiros, de modo que não há como negar que a disseminação do vírus e as repercussões geradas na população, escancararam as diferenças sociais encobertas,

bem como o lugar de suma importância que o trabalho ocupa. Segundo Antunes (2020), o fenômeno da pandemia possui um caráter discriminatório, visto que sua dinâmica foi muito mais brutal e intensa para os indivíduos que dependiam do trabalho para sobreviver.

Antunes (2020) denominou “capital pandêmico” o colapso gerado a partir da simultaneidade entre a explosão do coronavírus e do metabolismo corrosivo do sistema capitalista. Se antes da crise mundial do Covid-19 o desemprego estrutural no Brasil já encontrava-se avançando largamente, nesses últimos tempos a situação ficou ainda mais preocupante. Compreende-se que a situação de estabilidade salarial e psicológica vivenciada por indivíduos empregados foi fortemente abalada. Desse modo, ao levar em consideração os sujeitos que trabalham como autônomos, inseridos em um contexto de informalidade, pode-se afirmar que esses sofreram impactos significativos com as repercussões da pandemia, sobretudo em virtude da ausência de amparo legal e benefícios trabalhistas.

Seguindo as orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS)⁷⁷⁹, no intuito de controlar as aglomerações em espaços públicos, alguns estados brasileiros passaram a decretar o fechamento de estabelecimentos não essenciais, sendo estes, cinemas, bares, casas de festa, etc., ou seja, locais relacionados à promoção de serviços de lazer e entretenimento. Logo, pequenos empresários do ramo e as pessoas que dependem financeiramente desses estabelecimentos se viram repentinamente sem trabalho. Um grande complicador residia no fato de que esses trabalhadores são pagos por comissão ou por trabalho executado, como garçons, atendentes, seguranças e os próprios músicos. Muitos passaram a chamar as medidas restritivas de “lockdown musical”, uma vez que, conforme alguns estabelecimentos estavam sendo liberados para funcionamento normal (como bares e restaurantes), as atrações musicais permaneceram proibidas.

O retorno dos músicos aos palcos após o auge da pandemia se deu de forma gradativa e, pode-se dizer, facultativa para muitos ambientes de entretenimento. Isto se deve a uma série de motivos, contudo o fator financeiro - a ausência de público, que refletiu na escassez de dinheiro, e por sua vez, na contenção de “gastos” dos donos dos estabelecimentos - foi uma das principais justificativas. Vale ressaltar que os artistas locais foram mais prejudicados nesse sentido do que aqueles de “maior status” e reconhecimento nacional.

Para tratar de uma conjuntura tão complexa quanto as repercussões do caos pandêmico em uma classe de trabalhadores, o que envolve diversos atores, dinâmicas sociais e contradições

⁷⁷⁹ OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/news/11-3-2020-who-characterizes-covid-19-pandemic>.

oriundas da organização de trabalho, esta pesquisa buscou apoiar-se nos referenciais teóricos da psicodinâmica do trabalho (PdT), em conjunto ao olhar da psicossociologia do trabalho, tendo na análise de discurso crítica (ADC) um viés analítico-interpretativo dos fenômenos abordados.

As categorias da PdT a serem investigadas e analisadas no presente estudo foram escolhidas com o objetivo de explorar aspectos primordiais na relação sujeito-trabalho. Buscou-se, portanto, analisar: as diferentes concepções de trabalho para os participantes e a organização do trabalho em São Luís; a chegada da pandemia e o lugar ocupado pela música neste período; as formas de sofrimento vivenciadas no isolamento social e no retorno ao trabalho; além das estratégias de mediação utilizadas por esses trabalhadores para lidar com as novas e velhas adversidades do trabalho com música.

2. O QUE É TRABALHAR (COM MÚSICA)?

Pode-se dizer que a própria história da vida humana se entrelaça com a história do trabalho, independentemente das conjunturas que motivaram o sujeito ao ato de trabalhar, como foi, a priori, a subsistência. A categoria trabalho é objeto de debate “[...] no seio da comunidade científica onde se confrontam concepções diferentes acerca do que este conceito recobre, do lugar do trabalho e suas funções na sociedade e para os sujeitos” (LHUILIER, 2013, p. 483).

Por este motivo, fez-se necessária a compreensão da tessitura de contextos e mudanças sociais que repercutiram no mundo do trabalho, bem como os seus desdobramentos na atualidade. A partir do que se concebe como trabalho foram levantados, ao decorrer da pesquisa, questionamentos e reflexões acerca do que está por trás do ato de trabalhar: o que move o sujeito trabalhador e de que forma o seu engajamento pessoal no trabalho repercute em sua subjetividade, criando e modificando sentidos ao trabalhar.

Albornoz (1986) situa o trabalho como terreno formador da ética dos sujeitos, que ao se colocarem ativamente perante a sociedade, o debate na pólis efetivava os seus negócios, pois era esta atividade que os inseria no social e os tirava do ócio. Woleck (2002), ao explanar a herança teórica grega acerca do fenômeno do trabalho, aponta as concepções de *ponos* e *ergon*. A primeira refere-se à “dor”, “esforço” ou “penalidade”, já a segunda, significa “criação”, “projeto” ou “obra de arte”. Desde a antiguidade já se concebia a noção dialética do trabalho, sendo corroborada pela PdT. Segundo Dejours (2011), o trabalho pode agir em função da autorrealização ou da descompensação da saúde do indivíduo.

O trabalho é um fenômeno que afeta a vida e que pode levar a uma desafetação (PÉRILLEUX, 2015). Segundo este autor, o sofrimento encontra-se intenso no mundo do trabalho, uma vez que este tornou-se reflexo do mal-estar instalado na cultura. Sendo assim, cabe ao sujeito e à sociedade buscar formas de agir e transformar a descompensada realidade, para (sobre)viver em meio ao brutal capitalismo.

2.1 A relação trabalho e arte

Segundo Enriquez (2014), a arte é uma forma de transgressão aos modelos impostos, de reconstrução do mundo, uma vez que os artistas são ousados, inventores e improvisadores. Em consonância a este pensamento, Oliveira (2003), pautado na filosofia de Schopenhauer, vai além e afirma que a arte é uma via de suspensão da dor, a possibilidade de uma fuga do sofrimento a partir da contemplação.

Proença (2009) afirma que a arte não deve ser considerada um fato extraordinário dentro da cultura humana, mas vista como profundamente integrada à cultura e aos sentimentos de um povo. Até os dias de hoje percebe-se que há uma relação direta entre o que se produz artisticamente e o contexto sociocultural vivido, uma vez que o sujeito-produtor é também produto do seu meio. Dessa forma, sendo o trabalho uma produção humana, é possível compreender que arte é trabalho.

Artistas de diversas épocas nomearam seu processo de criação como trabalho, referindo-se tanto às suas produções ou obras, quanto ao processo de criação propriamente dito. O reconhecimento do trabalho artístico ganhou evidência especialmente a partir do renascimento, quando o nome do artista passou a ser associado à sua criação. Até então, essa forma de trabalho tendia a ficar no anonimato, salvo algumas exceções (FERREIRA; MENDES, 2012).

Com base na psicodinâmica do trabalho, Lancman (2011) aponta que o trabalho, nesse dualismo semântico, pode ser compreendido em um *continuum*: por um lado, é a arena em que o sujeito está em confronto com o real do trabalho, com suas contradições e prescrições; por outro, é um palco privilegiado para a construção da identidade e mediação da alteridade. O trabalho, então, pode manifestar-se em um terreno arenoso, movediço e instável, assim como pode ser um firme palanque, lugar propício para a criação de cenas da vida do sujeito.

2.2 Arena e palco: as configurações do trabalho artístico

Segundo Lage e Barros (2017), as atividades de criação artística são usualmente associadas a sujeitos autônomos, livres, de grande prestígio social e status, que vivem libertos

das amarras contratuais do trabalho formal e, portanto, levam uma vida de *glamour*. Contudo, foi verificado que aspectos como a predominância de ocupações temporárias, a fragilidade na regulamentação da profissão e na garantia de direitos trabalhistas, bem como a efemeridade do produto no mercado são elementos que configuram a realidade do mundo artístico (MENGER, 2005; SEGNINI, 2007). Sendo assim, existe um outro lado da moeda, por vezes desconhecido ao público e aos contratantes desses serviços, que compõe a vida de trabalho do artista, apontando para vivências de sofrimento dentro de uma atividade tida, a priori, como prazerosa.

Segnini (2007) salienta que há um trabalho por trás do produto artístico, que é analisado apenas pelo seu resultado final [visível], de modo a silenciar o esforço, empenho e dedicação exaustiva.

Qual é a especificidade central do trabalho artístico, o que o distingue das outras formas de trabalho? A produção estética, resultado de seu trabalho. O trabalho do artista é frequentemente analisado privilegiando sua performance ou obra, expressões resultantes de processos de trabalho que possibilitam a interpretação, a criação. No entanto, as relações de trabalho e profissionais, implícitas nestes processos, são pouco analisadas e contextualizadas. A obra é revelada, **o trabalho que a elabora é frequentemente silenciado ou ainda pior, ofuscado por idealizações.** (SEGNINI, 2007, p. 2, grifo nosso)

O trabalho precoce, sem se diplomar academicamente, é uma característica que ocorre na realidade do músico, em virtude de um trajeto histórico que remonta à origem dos ofícios artesanais, das habilidades pessoais — do saber fazer (MORATO, 2010). Esta autora também aponta que a não legitimação social de instâncias (associações, organizações) que regulamentem a profissão acaba por reforçar a música como uma profissão de pouco prestígio, com fraco poder de aglutinação e controle social.

A instabilidade também é um traço inerente às profissões artísticas, podendo ser discutida aqui tanto como um fator inevitável à natureza do trabalho com as artes, mas também como um elemento de análise estrutural do capitalismo — a flexibilização dos vínculos laborais. Compreende-se que o trabalho artístico é caracterizado pela intermitência das atividades, não havendo tantas opções de carreiras específicas nas quais os artistas possuem de fato a segurança de um contrato ou concurso público.

Ao contrário do século passado, nos tempos atuais tem sido cada vez mais difícil encontrar empregos duradouros, nos quais o sujeito se mantém vinculado até a aposentadoria. Logo, o que hoje outras áreas e profissões estão vivenciando com a agudização do sistema capitalista, com as crescentes precarização laboral e flexibilização de direitos trabalhistas, ao artista é um terreno comum, é o solo natural da sua atuação. Dessa maneira, pode-se afirmar que o artista enfrenta um contexto de trabalho que é precário nas condições estruturais.

Ao contrário do que é culturalmente concebido, o artista não trabalha só com prazer e divertimento. Segundo Menger (2005), o artista, assim como em qualquer outra profissão, está inscrito nos modos de produção do capitalismo, estando submetido a uma lógica de produtivismo e competitividade. Por fim, entende-se que a arte é uma produção humana de cunho cultural, que insere o sujeito no social, sendo, portanto, trabalho. Partindo desse ponto teórico para fundamentar a presente pesquisa, compreende-se que é a partir da relação sujeito-arte que se torna possível conhecer o fenômeno sujeito-trabalho.

Com o objetivo de analisar qualitativamente o trabalho dos sujeitos pesquisados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com roteiro elaborado pela pesquisadora. Foram entrevistados sete participantes, cujos nomes a seguir foram alterados para gêneros musicais com os quais eles têm mais identificação: *Rock, Pop, Reggae, Samba, Forró, Pagode e Disco*. Os dados mencionados nas entrevistas que poderiam comprometer ou sinalizar a identidade desses artistas foram omitidos.

3. O RETRATO DO MÚSICO-TRABALHADOR E AS REPERCUSSÕES DA PANDEMIA NO TRABALHO

No presente tópico, buscou-se apresentar os relatos obtidos nas entrevistas com os músicos a partir das categorias analíticas da psicodinâmica do trabalho. Sabe-se que os conceitos da PdT são bem definidos, entretanto, em vários momentos encontram-se entrelaçados nas falas dos participantes. Não há aqui uma compreensão das categorias como sendo isoladas, ao contrário disso, entende-se que estão sempre em relação uma com a outra, dando sentido às relações de trabalho que se colocam ao sujeito, e enriquecendo as concepções analíticas que surgem através do discurso.

3.1 O que há por trás do trabalho com música?

Responder ao questionamento “O que é trabalho?” não é uma tarefa fácil. O universo acadêmico irá sempre produzir perguntas e respostas que jamais se esgotarão. Entretanto, ampliar tal questionamento para além do caráter científico e levar à uma pesquisa de campo pôde enriquecer essa temática tão complexa, levantando diferentes pontos de vista e reflexões interessantes.

A concepção do trabalho enquanto algo penoso não é uma ideia do passado, resistindo ainda nos dias atuais, como afirma o entrevistado Rock: “Eu acho que a palavra trabalho, pra mim, é uma coisa muito forte, trabalho é uma coisa chata que você tem que ir todo dia.”. Da mesma forma, a entrevistada Pop corrobora que ao pensar na palavra trabalho “[...] vem algo

que não necessariamente é legal, mas que eu preciso fazer para receber o dinheiro”. Pode-se inferir que tais falas remontam à compreensão do trabalho prescrito, marcado pela rigidez e ausência de liberdade do trabalhador em suas atividades.

Já o participante Disco trouxe o seguinte olhar sobre o fenômeno trabalho:

Trabalho... primeiro eu penso em utilidade, sabe, quando eu penso na palavra trabalho eu penso em fazer algo útil, se sentir útil e prestar algum serviço à outra pessoa. Então acredito que gira muito disso de útil, da utilidade, não só disso, mas assim, a primeira coisa que realmente me remete. E se você não trabalha, obviamente se sente inútil. (DISCO, 2021)

Dejours (2005) afirma que o trabalho é uma atividade útil coordenada. Da mesma forma, Oliveira e Mendes (2014) apontam que o trabalho é uma referência social no qual o sujeito percebe sua utilidade para a sociedade. Tal olhar do trabalho enquanto um fenômeno que proporciona utilidade ao sujeito, dando um sentido à sua vida, vai além da visão do ato de trabalhar para subsistir, como apontado por Pop na fala acima.

O participante Forró trouxe uma percepção diferente dos outros, apresentando um olhar mais ampliado do fenômeno: “Trabalho: transformação diária. Quando você sai pra trabalhar você já tá transformando tua realidade, tuas coisas, teu corpo, tua mente. Trabalho é o que te move, movimento, transformação”. Sendo assim, ele considera o ato de trabalhar uma ação que gera reações, o que remete à própria concepção marxiana de que a história é processual e o trabalho possibilita a transformação humana (MARTIN, 2020).

Com o intuito de estabelecer outro ângulo da reflexão acerca da palavra trabalho, buscou-se questionar sobre o que seria então o trabalho com música, com destaque para a resposta a seguir:

Aí entra o que eu disse na primeira e ainda tem mais um prazer maior, uma alegria maior com esse trabalho, porque a música tem uma peculiaridade, uma particularidade, que ela é mais do que um trabalho, porque é um trabalho, ao mesmo tempo que você tem que se esforçar, tem que estudar, tem que se empenhar em conquistar o público, em fazer um bom trabalho, mas você tem um retorno pessoal muito grande de estar envolvida com uma arte. (SAMBA, 2021)

Sendo assim, para além de um trabalho que permite o sustento da família, o trabalho dos entrevistados possibilita o prazer e a retribuição pelo esforço empenhado, o que segundo eles, decorre em função do que a arte, a música, representa em suas vidas. A participante Samba ressalta ainda que por haver um empenho, um estudo por trás da ação, a alegria de trabalhar com a música não subtrai o caráter de trabalho desta, pelo contrário, o reconhecimento favorece o sentido de trabalhar.

Anjos (2013) define a organização do trabalho como a divisão de tarefas e dos indivíduos nas instituições, ao estabelecer a prescrição do trabalho, e portanto, a discrepância entre esta e o real do trabalho. Uma vez que cada lugar possui especificidades em relação ao contexto de trabalho, às demandas, aos cachês, entre outros, percebeu-se a necessidade de analisar como o real do trabalho se desenha para os participantes entrevistados. Sendo assim, buscou-se compreender de que forma o músico vivencia e reconhece seu espaço na cidade.

Sobre a percepção das possibilidades de locais para apresentação, o entrevistado Forró foi bastante otimista em relação à quantidade, porém apontou a existência da competição pelos espaços, sendo o trabalhador responsável pelo seu ajustamento, necessidade esta comum ao modelo de trabalho autônomo.

Tem muita casa legal, também tem muito músico, São Luís tem muita gente boa, muito artista massa, e certos lugares já têm uma agenda fixa. Tem espaço sim, mas tem muita gente pra competir pelos espaços, mas é isso, vira e mexe, a gente consegue se encaixar em algum lugar. Agora assim, questão de cachê ainda é pouco. (FORRÓ, 2021)

A questão da necessidade de submissão à baixa remuneração foi bastante ressaltada por todos os participantes. Tal fato é corroborado pelo participante Rock (2021) na seguinte afirmação: “Têm bares aqui que lotam de segunda à segunda, e deixam um cachê fixo, o músico se quiser aceita, se não, chama outro e ele vem. Isso é bem triste pra gente, a gente tem que se submeter a muita coisa.”.

Tu faz faculdade, tu dá aula, tu tem todo um gasto com isso. Quando me procuram, eu chego “olha, o cachê é tanto”, e eu não preciso falar, porque tem várias coisas dentro desse cachê, por exemplo, vai pagar o uber pra ir, voltar, meu estudo, eu tenho mais de 10 anos de estudo, e nossa, posso falar? O meu instrumento foi onze mil reais. **A gente gasta, investe, e a mentalidade leva a desmerecer isso porque é música,** isso não pode. (REGGAE, 2021, grifo nosso)

Percebe-se na fala acima que há um entendimento subjetivo velado de merecimento sobre o valor pago aos músicos, por parte dos contratantes, que tem como esteio a desvalorização social da profissão, já abordada anteriormente.

3.2 A chegada da pandemia e o lugar da música

A chegada da pandemia trouxe consigo inúmeras repercussões tanto para a saúde das pessoas quanto para a vida social e de trabalho. A falta de perspectiva foi uma vivência comum a todos os entrevistados, como pode ser verificado nas falas destacadas abaixo:

Apesar de a gente saber que músico não trabalha muito com isso da estabilidade, é sempre instabilidade que fala, nesse período [antes da pandemia] eu estava sim me sentindo estável. [...] E o que acontece agora na pandemia? O contrário né, instabilidade. Então, **eu não sei como é que vai ser o dia de amanhã.** (DISCO, 2021, grifo nosso)

Quando chegava na sexta e no sábado, eram três ou quatro shows por dia, então correria mesmo, total. A rotina antes era essa. **A rotina durante [a pandemia] foi: o nada.** (PAGODE, 2021, grifo nosso)

Cabe ressaltar a criação da Lei Aldir Blanc (Lei Federal nº 14.017/2020) de apoio emergencial voltado à artistas e espaços culturais durante o período de pandemia. Criada em homenagem ao compositor carioca que morreu no início deste ano, vítima da Covid-19, a lei autorizou a liberação de 3 milhões de reais em recursos federais, distribuídos da União para estados, municípios e Distrito Federal. Os recursos foram disponibilizados em forma de renda básica emergencial (3 parcelas de R\$600) ou através de editais de fomento, sendo que o recebimento de ambos necessitava de uma série de pré-requisitos, como a ausência de outro vínculo empregatício formal.

No entanto, alguns dos entrevistados compartilharam experiências exitosas, enquanto outros afirmaram ter tido grandes dificuldades para obter a aprovação da renda. A participante Samba resumiu muito do que foi trazido por outros músicos, e afirmou que a remuneração por parte dos editais:

Não foi suficiente pra necessidade real, ela foi paliativa, paliativa pra algumas classes, outras classes ficaram desamparadas, como o pessoal que trabalha com iluminação... No meu caso, no caso de cantores, a gente tinha que produzir um vídeo, e assim, a gente não tem uma câmera, a gente não tinha educação pra produção de audiovisual dessa forma né. Tem que ter uma câmera, tem que ficar bonito pra ser aprovado, então o que seria um auxílio emergencial, que era pra chegar e te ajudar ali, mas **você tem que provar.** (SAMBA, 2021, grifo nosso)

O participante Rock também abordou a questão do tempo de espera para o recebimento do chamado auxílio emergencial, e assim como Samba, apontou a necessidade em precisar provar que a música é um trabalho.

Mas eu achei muito burocrático, muito documento que não servia de nada, pra quê? Pra dizer que eu tenho uma empresa? Que eu sou uma pessoa física? **Pra dizer que eu sou músico,** que canto na noite? Pra mim foi muito frustrante. Muita gente desistiu. E outra, é um dinheiro que assim, tu faz e tem que esperar mais 3 meses pra receber. Aí já tem 3 contas de luz, 3 contas de água, R\$1.500 caíram na conta e foi embora, nem vi a cor dele (risos). (ROCK, 2021, grifo nosso)

Foi bastante discutido pelos entrevistados que a ideia dos editais em si surgiu com boas intenções, porém foi executada sem um planejamento realista e deixando a desejar na seletividade da distribuição das verbas. Desse modo, pode-se refletir sobre o que de fato estava

por trás desse financiamento. Nesse sentido, a crítica mais intensa foi feita pelo participante Disco, ao afirmar que:

Esses editais surgem primeiro como uma esperança, mas **eu não sei se eu entendo os editais como uma esperança ou como migalhas**. Fico nessa dúvida porque esse dinheiro vai ser bem-vindo, obviamente nós estamos precisando. Mas **para além disso nós estamos precisando de trabalho**. Eu sempre vou tocar nisso, porque é uma coisa que me chama muito a atenção, esse negócio da utilidade, **eu estou me sentindo inútil nesse momento**, assim como outras pessoas, com certeza estão. [...] Então é isso, não sei se é uma esperança de dias melhores, se são migalhas, ou se é o que tem que ser feito, no mínimo. **Se estão tirando nosso direito de trabalhar, pelo menos nos dê alguma forma de se manter**. (DISCO, 2021, grifo nosso)

Tal como outros entrevistados, Disco apontou que os recursos financeiros não foram suficientes. Compreende-se aqui esta insuficiência tanto em termos financeiros quanto no sentido da ausência de um trabalho. Não basta ressarcir uma classe trabalhadora — com todos os obstáculos necessários para concorrer à renda distribuída — e privá-la de exercer sua atividade. Para além do desalento financeiro, da impossibilidade de pagar suas contas e manter a subsistência, há também nesse discurso a necessidade em manter-se ativo, útil, ou seja, em voltar à vida, ao coração que pulsa do trabalho (PÉRILLEUX, 2015).

A ausência de uma ocupação foi causada de forma abrupta pela pandemia e seus desdobramentos, e imposta a muitos trabalhadores no mundo inteiro. Em paralelo, Oliveira e Mendes (2014), ao abordarem o sofrimento psíquico vivenciado por pessoas em situação de desemprego, apontam que há um sentimento de desvalorização, inutilidade e improdutividade, que caminha em sentido contrário ao que é exigido pelo sistema capitalista, como velocidade e produtivismo. Portanto, fossem os recursos financeiros migalhas ou esperança de dias melhores, independente das racionalizações entoadas por cada um dos artistas entrevistados, todos estavam de acordo que havia um sofrimento na falta do trabalho com a música.

Com o retorno gradual da música nos bares, Reggae afirmou que:

Tá bem complicado, não só pra gente, mas também pros donos de estabelecimentos. Então tanto a gente quanto os contratantes estão numa situação, eles estão voltando, não tem muita gente, não pode aglomeração, aí a coisa baixa, então **eles não podem pagar o que é justo pros músicos e aí a gente vai porque a gente precisa**, né? (REGGAE, 2021, grifo nosso)

Os músicos estavam sem trabalhar, porém os donos dos estabelecimentos também passaram por adversidades com a diminuição da clientela. Logo, a questão da remuneração, que já era delicada, foi agravada com as perdas estruturais. Esta foi uma das principais vivências de sofrimento sinalizadas por todos os entrevistados, visto que o impacto da pandemia no mundo

econômico de cada um foi palpável e desolador, sobretudo para os sujeitos autônomos, aqueles que vivem à margem do emprego formal, sem a garantia de renda fixa.

3.3 As vivências de sofrimento: do isolamento social ao retorno do trabalho

Para a psicodinâmica do trabalho sempre haverá um conflito entre o desejo do sujeito e as normas e prescrições advindas da organização do trabalho, estando o sofrimento mediante esse embate. Moraes (2013) aponta que o sofrimento integra o trabalho porque o real se revela em forma de imprevistos e incidentes. Portanto, tem-se que o sofrimento é inevitável, contudo suas vicissitudes são imprevisíveis para cada sujeito.

A desunião da classe de músicos foi apontada como um forte empecilho na vida laboral de cada um, sendo um elemento que os gera certo grau de sofrimento. A busca por direitos de uma categoria fragmentada não é algo fácil, e a burocracia por trás dos processos acaba sendo um fator desestimulante aos músicos.

Pop afirmou: “Eu nem sei como reivindicar, como começar, porque uma andorinha só não vai fazer o verão, e a classe é desunida”. A desarmonia coletiva entre alguns músicos permaneceu no período de pandemia, o que dificultou a mobilização de ações coletivas, inviabilizando a conquista das demandas momentâneas, que certamente eram de interesse geral.

Então eu acho que a nossa classe de músicos não é muito unida, muito pouca gente, eu conto nos dedos aqui, os que são militantes dos músicos. O edital do estado que tinha o vídeo do Youtube, eu acho que tinham mais de 6 mil artistas, o conexão cultural, imagina 6 mil artistas na rua? **Pelo menos mil artistas na rua. A gente não teria mudado muita coisa?** A gente tentou, eu fiz grupos de músicos [no Whatsapp] e a galera saía, “Ah, pra quê que é?”, “Ah, a gente quer fazer um movimento”, “Ah tá, tchau”. Então é difícil, muito difícil. (ROCK, 2021, grifo nosso)

Costa (2013) aponta o coletivo de trabalho como meio para a construção do sentido do trabalho, uma vez que o espaço de suporte e cooperação entre trabalhadores poderá proporcionar a ressignificação do sofrimento no trabalho. Cabe ressaltar que não pode ser feita uma generalização acerca da desunião dos músicos ludovicenses, visto que existem grupos, geralmente do mesmo gênero musical, que compartilham dos mesmos ideais, e que durante a pandemia buscaram juntos reverter ou minimizar o quadro de desamparo financeiro desses profissionais através de manifestações em redes sociais e/ou direcionando tais questões às secretarias pertinentes.

As vivências de sofrimento relatadas pelas mulheres entrevistadas indicam a existência de diferentes exigências de gênero, a desvalorização da capacidade feminina e o assédio vivenciado por algumas mulheres no meio masculino.

Quando a gente tá num meio musical masculino, várias coisas acontecem. Tanto questão de assédio, quanto questão de menosprezar, “Nossa, ela é mulher e toca desse jeito?”. Coisas assim. Isso é pra ser um elogio? Eles acham que é um elogio. Eu converso com amigos que são instrumentistas, sempre que tem uma mulher, por exemplo, tem uma banda de homens e tem uma mulher no baixo, a atenção vai pra ela, pra ver quando é que ela vai errar. **Homens não erram?** (REGGAE, 2021, grifo nosso)

Especificamente no momento da pandemia, um sofrimento comum a todos se deu na própria falta de cantar, tocar, enfim, ocupar o lugar do não trabalho. Os relatos apontam para vivências de intenso sofrimento diante das incertezas que estavam pairando em relação ao momento de retorno:

Numa pergunta simples, vai ser melhor ou vai ser pior? Eu acho que vai ser melhor do que o que a gente está vivendo, que é **o nada**. Eu acho que a comunidade da música deve ficar muito esperta pra isso, porque acho que já deu pra perceber desde o início, que parece que **somos o lado da corda que arrebenta mais fácil**. (DISCO, 2021)

Ao referir-se à comunidade da música como o lado da corda que arrebenta mais fácil, Disco remeteu-se ao começo da pandemia no Brasil e aos decretos iniciais que tiveram como primeira medida a suspensão das atividades culturais/de entretenimento - sendo estas as últimas a serem liberadas a retornar após o auge da pandemia. Cabe refletir acerca das fragilidades/precariedades laborais às quais os músicos sempre estiveram expostos, e que foram agravadas neste período.

Outros relatos impactantes sobre as implicações psicológicas do afastamento das atividades laborais destacados podem ser observadas nas seguintes falas:

Psicologicamente minha cabeça tava péssima. **Eu não podia fazer planos futuros, porque eu não sabia o que ia acontecer**. Me senti tão culpada por não poder ajudar em casa [financeiramente], eu não tava tocando, não tava sentindo a paz de tocar, aí ficava em casa o dia inteiro só pensando besteira, aí **foi um fundo do poço pra mim aquele momento**. Eu tava sem perspectiva nenhuma. (REGGAE, 2021, grifo nosso)

Ano passado [2020] foi muito pior, porque a gente teve o lockdown total e aí a gente não conseguia ver ninguém, aí deu aquele pânico, coração acelerado, eu ficava “meu Deus, **será se eu vou morrer?**”. E dava uma tristeza. (POP, 2021, grifo nosso)

A pandemia em si foi muito, muito difícil mesmo, porque eu vejo assim, se não fosse a minha família, a minha esposa, eu acho que eu já tinha, nem sei... Eu tive dias terríveis, eu até entrei em depressão, porque fechou tudo. (ROCK, 2021)

Foi percebido que os sofrimentos já enfrentados pelos músicos em seus contextos de trabalho antes da pandemia, como a instabilidade das apresentações, a baixa remuneração, a fragilidade nos coletivos, apenas se agravaram, trazendo consequências tanto psíquicas (ausência de trabalho, falta de perspectiva), quanto materiais (dificuldades financeiras). No

entanto, foram também relatados discursos de resignação e aprendizado com o momento vivido, e a busca por brechas no caminho, formas de reinventar-se.

3.4 As estratégias de mediação

Ao reconhecer o trabalho como elemento central na vida do sujeito, podendo manifestar-se como fator de equilíbrio ou de descompensação, a psicodinâmica do trabalho busca direcionar o estudo do sofrimento para a inter-relação dos trabalhadores com a organização do trabalho e para as estratégias utilizadas por eles para lidar com o trabalho (MENDES, 2007). Entende-se que as estratégias de mediação compreendem as estratégias de defesa, que podem ser individuais ou coletivas, e a mobilização subjetiva, advinda do engajamento individual do trabalhador frente ao real do trabalho.

Segundo Peyon (2019), as estratégias de defesa dos trabalhadores são o melhor acordo possível com a realidade para o sujeito seguir em frente na vida, pois elas possibilitam a continuidade do trabalhar. Indo no sentido contrário à negação do sofrimento existente, estão as estratégias de enfrentamento ao real do trabalho, a denominada mobilização subjetiva. Segundo Mendes (2007), a mobilização subjetiva é central para a PdT, fazendo parte da sua própria concepção de trabalho. Dejours (2011) aponta como dimensões essenciais, que não podem ser prescritas e sem as quais o trabalho não pode ser efetuado, a engenhosidade, a cooperação e a mobilização subjetiva.

Sendo assim, diante dos sofrimentos, das contradições, dos imprevistos que já configuram por si só a vida no trabalho, com os desdobramentos da pandemia, as estratégias de mediação certamente colocaram-se como subterfúgios aos músicos entrevistados.

Eu também atuei em outra frente que foi a questão da aula remota, eu comecei a dar aula de violão pelo celular, consegui uns alunos e aí depois começaram a rolar umas aulas presenciais. [...] Aí me concentrei em fazer também outras coisas, outros 'freela' por fora, vendendo empada, fazendo uns 'corres' vendendo umas coisas. Nessa época também acabou rolando um pequeno aperfeiçoamento pra mim na questão da produção musical, eu saí do zero, aprendi a mixar, masterizar. (FORRÓ, 2021)

Foi percebido que o participante Forró envolveu-se em uma série de atividades distintas, tentando sanar os prejuízos financeiros causados pela suspensão dos eventos. Outra “válvula de escape” foi apontada por Rock:

Mas foi barra mesmo, eu pensava só em porcaria na cabeça, mas eu comecei a focar, comecei a pegar aulas de cursos na internet, aí meu foco foi mudando. [...] Aulas online, aulas de programação, aulas de áudio pra dar um grau melhor pras lives. E foi isso, eu tive que focar em alguma coisa até como **válvula de escape** pra me livrar da

frustração, da raiva, eu tive que me focar em outras coisas pra não enlouquecer, essa é a pura verdade. (ROCK, 2021)

Na busca por manterem-se ocupados, os entrevistados ainda assim direcionaram-se às atividades relacionadas à música. Foi encontrada então uma forma de permanecer ligados ao trabalho por outras vias, agora estritamente tecnológicas. Nesse sentido, percebeu-se uma fuga dos sentimentos negativos, como a raiva e frustração. Pode-se pensar em um paralelo às defesas protetivas mencionadas por Moraes (2013), com o intuito de mudar o foco do sofrimento e passar a ter modos de agir compensatórios.

Os músicos que conseguiram voltar precisaram redesenhar a sua organização de trabalho para se encaixar no formato que era possível. Muitos reajustes precisaram ser feitos com a reabertura gradual dos estabelecimentos para a realização de eventos. Toda a concepção do trabalho e do fazer artístico precisou ser repensada para respeitar os protocolos de biossegurança.

Agora em tempos de pandemia foi bem mais complicado. Muitas das vezes eu me encontrava numa situação onde eu estava entre duas coisas, cobrar um valor que eu acho justo e cobrar um valor baixo pra que eu não perca essa oportunidade. Porque sabemos que não está fácil pra músico, então em alguns momentos nessa pandemia eu tive que cobrar bem menos pra simplesmente não perder. (DISCO, 2021)

E quando voltou, o dono do bar falou assim “olha, eu não posso te pagar esse valor, tu pode diminuir a banda”, o meu tecladista nunca mais voltou a tocar comigo, eu liberei ele. Eu tive que diminuir a banda, às vezes era só eu e o guitarrista, ou eu tinha que tocar sozinho, eu tive que aprender a tocar, porque eu não toco muito bem violão, eu dou uma arranhada, e eu tive que ‘calar’ os dedos. Por que? Porque eu precisava. (ROCK, 2021)

As condições de trabalho dos músicos, já fragilizadas antes da pandemia, foram ainda mais impactadas, e a questão do pagamento dos cachês foi ainda mais prejudicada. Vale ressaltar que nos dias atuais, com o funcionamento normal dos estabelecimentos e o decretado “fim” da pandemia, os eventos de entretenimento retornaram em larga escala. No entanto, a baixa remuneração e a desvalorização da classe permanecem constantes no mundo artístico.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O período de pandemia instalado no Brasil deu início a diversas mudanças na vida dos trabalhadores. Por estar em desvantagem adaptativa na cadeia econômico-social, o músico enquanto um trabalhador autônomo passou a vivenciar a máxima: “a corda arrebenta do lado mais fraco”. Toda a fragilidade — também entendida aqui como precariedade — já existente

nesta forma de trabalho, apenas se acentuou e deixou suas consequências ainda mais expostas. O que era uma condição latente no trabalho artístico informal tornou-se, então, insustentável.

Com o agravamento das condições epidemiológicas da Covid-19 no Brasil, os decretos passaram a restringir cada vez mais as medidas sanitárias, e uma pauta abordada pelos músicos foi o termo utilizado para designar suas atividades, classificando-as como “não essenciais”⁷⁸⁰, como sinalizado por Disco: “A arte é essencial com ou sem pandemia, é triste quando se diz que o seu serviço não é essencial. Eu acho que é essencial, mas parece que o governo não acha, eu vou fazer o quê?”.

O retorno gradual às atividades de entretenimento começou timidamente, mas pode-se afirmar que a demanda por estes serviços foi aumentando ao passo em que a parte da população que não estava mais temerosa pela Covid-19, queria voltar à vida normal. Embora o isolamento e as perdas tenham ensinado muitas lições à humanidade, evidentemente antigas mentalidades ainda permaneceram, tais como a necessidade perversa de obtenção de lucro a qualquer custo. Isto se reflete nos vínculos de trabalho formais e informais, trazendo para a realidade dos músicos, na baixa remuneração e desvalorização do trabalho, reforçando o que o entrevistado Disco apontou: “Nós somos um povo que gosta muito de música, mas não queremos pagar por isso. Algumas pessoas talvez não se toquem da importância da arte, e consomem mesmo assim”.

Mesmo diante de um cenário tão fragilizado política e economicamente, a resistência se faz imprescindível a este trabalhador. Por esse motivo, compreende-se que é de extrema importância que a classe seja ouvida, e que estudos futuros possam buscar impulsionar a criação de escutas grupais ou clínicas do trabalho que possibilitem um espaço de discussão. Entende-se que os músicos têm muito a ganhar com a aglutinação dos coletivos para que ocorram repercussões realmente efetivas através do poder público, como forma de galgar direitos, formalizar um piso salarial e garantir benefícios à saúde, que muitas vezes é integralmente impactada em virtude do *métier* de trabalho.

REFERÊNCIAS

ALBORNOZ, S. **O que é trabalho**. São Paulo: Editora Brasiliense. 1986.

ANJOS, F. B. dos. Organização do trabalho. In: VIEIRA, F. de O.; MENDES, A. M.; MERLO, Á. R. C. (Orgs.). **Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013. p. 267-274.

⁷⁸⁰ Medidas do governo. 2021. Disponível em: <https://portalcovid19.saude.rn.gov.br/medidas/medidasdogoverno/>.

ANTUNES, R. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo: Boitempo, 2020.

COSTA, S. H. B. Sentido do trabalho. In: VIEIRA, F. de O.; MENDES, A. M.; MERLO, Á. R. C. (Orgs.). **Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013. p. 375-380.

ENRIQUEZ, E. O trabalho, essência do homem? O que é o trabalho? **Cad. psicol. soc. trab.**, São Paulo, v. 17, n. esp., p. 163-176, jun. 2014.

DEJOURS, C. **O fator humano**. 5. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2005.

DEJOURS, C. Addendum: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. I. (Orgs.). **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; Brasília: Paralelo, 2011.

FERREIRA, J. B.; MENDES, A. M. A Sabedoria Prática: Estudo com Base na Psicodinâmica do Trabalho de Criação Literária. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, v. 12, n. 2, p. 141-154, maio/ago. 2012.

LAGE, C. S. da R.; BARROS, V. A. de. A gente só vê glamour: um estudo de Psicologia do trabalho com músicos profissionais. **Rev. Psicol., Organ. Trab.**, Brasília, v. 17, n. 2, p. 89-96, jun. 2017.

LANCMAN, S. O mundo do trabalho e a psicodinâmica do trabalho. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. I. (Orgs.). **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; Brasília: Paralelo, 2011. p. 31-43.

LHUILIER, D. Introdução à Psicossociologia do trabalho. **Cad. psicol. soc. trab.**, São Paulo, v. 17, n. esp., p. 5-20, jun. 2014.

MARTIN, S. T. F. Trabalho alienado, capitalismo e saúde do trabalhador enquanto processo histórico e social. In: TULESKI, S. C.; FRANCO, A. F.; CALVE, T. M. (Orgs.). **Materialismo histórico-dialético e psicologia histórico-cultural: expressões da luta de classes no interior do capitalismo**. Paranavá: EduFatecie, 2020.

MENDES, A. M. **Psicodinâmica do trabalho: teoria, método e pesquisas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MENGER, P.M. **Retrato do artista enquanto trabalhador: metamorfoses do capitalismo**. Lisboa: Roma Editora, 2005.

MORAES, R. D. Estratégias defensivas. In: VIEIRA, F. de O.; MENDES, A. M.; MERLO, Á. R. C. (Org.). **Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013. p. 153-157.

MORATO, C. T. A formação profissional em música: uma reflexão pensada sob o ponto de vista da construção social da profissão musical. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 19., 2010, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: ABEM, 2010. p. 220-230.

OLIVEIRA, A. E. M. de A. A importância da música na filosofia de Arthur Schopenhauer. **Metavnoia**, São João del-Rei, n. 5, p. 85-94, jul. 2003.

OLIVEIRA, J. N. de; MENDES, A. M. Sofrimento psíquico e estratégias defensivas utilizadas por desempregados: contribuições da psicodinâmica do trabalho. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 22, n. 2, p. 389-399, dez. 2014.

PEYON, E. R. **Sobre o Trabalho Contemporâneo**: Diálogos entre a Psicanálise e a Psicodinâmica do Trabalho. São Paulo: Blucher, 2018.

PÉRILLEUX, T. Trabalho e afeto: perspectiva sociológica e psicanalítica. In: MONTEIRO, J. K.; VIEIRA, F. O.; MENDES, A. M. (Orgs.). **Trabalho e Prazer**: teoria, pesquisas e práticas. Curitiba: Juruá, 2015. p. 91-99.

PROENÇA, G. **História da arte**. 17. ed. 6. reimp. São Paulo: Editora Ática, 2009.

SEGNINI, L. R. P. Criação rima com precarização: Análise do mercado de trabalho artístico no Brasil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 13., Recife. **Anais [...]**. Recife: UFPE, 2007.

WOLECK, A. O trabalho, a ocupação e o emprego: Uma perspectiva histórica. **Revista de Divulgação Técnico-científica do Instituto Catarinense de Pós-Graduação**, v. 1, p. 33-39, jan. 2002.

RETRATANDO QUILOMBOS: MULHERES NEGRAS COMO PROTAGONISTAS DE SUAS HISTÓRIAS ATRAVÉS DA FOTOGRAFIA

Maria do Socorro Gonçalves da Costa
Doutora em Filosofia
maria.costah@hotmail.com
UFMA

Gilza de Fátima Santiago Nascimento
Mestranda em Filosofia – UFMA
gilzasantiago@yahoo.com.br
UFMA

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo relatar a experiência vivida pelas pesquisadoras em dois anos do Projeto Remanescente Quilombola: mulheres negras sob olhares em desacordo com o “apartheid” estético-midiático. O artigo teve como base o relatório oriundo dessa experiência, sobre o qual pretendemos abordar dois momentos que ocorrem durante e após o projeto. O primeiro momento foca no projeto em si, seus objetivos, sua implantação in loco nas comunidades quilombolas; a segunda pretende narrar a captação fotográfica e as exposições que se seguiram. A princípio, a comissão idealizadora e executora do projeto era composta por alunos de graduação e pós-graduação da Universidade Federal do Maranhão, professores e alunos (bolsistas) e bolsistas voluntários. Contou também com a colaboração de lideranças comunitárias e associações de agrovilas quilombolas, pesquisadores de remanescentes quilombolas e um profissional do audiovisual durante o processo de pesquisa e extensão. As visitas às comunidades quilombolas ocorreram durante os anos de dois mil e dezessete (2017) e dois mil e dezoito (2018), em Alcântara e São Luís, no quilombo urbano Liberdade, cujos primeiros contatos foram no sentido de conhecer campo de atuação dos pesquisadores, bem como das pessoas que seriam consultadas para as entrevistas e fotografias, que comporiam exposições fotográficas em escolas e na Universidade. A metodologia empregada neste trabalho é a pesquisa bibliográfica e de campo. Visa mostrar as histórias dos grupos minoritários e as perspectivas de representação perante a mídia em geral. Entre os resultados alcançados, houve uma inquietação por parte das pesquisadoras em elaborar novos estudos que contemplassem melhor a temática, fomentando publicações de artigo, monografia e servindo até mesmo como projeto de pesquisa pelo programa de pós-graduação em filosofia da UFMA, bem como a expectativa por visibilidade para pesquisadoras negras no contexto da filosofia. O contato com essas comunidades configurou-se como uma ponte entre a universidade e o contexto social que abrange um grupo social de mulheres que historicamente são deixadas à margem de diversos diálogos importantes para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa.

Palavras-chave: Quilombos. Fotografia. Mulheres negras. Meios de comunicação.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como base o projeto “Remanescentes quilombolas: negras sob olhares em divergência com o ‘apartheid’ estético-midiático” surgiu durante a graduação das bolsistas Alana Amancio e Gilza Santiago e posteriormente apoiado e coordenado pela professora Maria do Socorro Gonçalves da Costa. O projeto foi submetido e aprovado no edital de Igualdade

Racial promovido pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA), Edital N°. 006/2016 IGUALDADE RACIAL.

Um dos objetivos do projeto foi investigar as relações entre os estereótipos disseminados pelas mídias brasileiras e a realidade de mulheres negras em comunidades quilombolas. A expectativa era a de compreender como esses estereótipos e informações adquiridas ao longo da vida influenciavam a autoestima, o cotidiano e as relações dessas mulheres com seus corpos de maneira geral.

Outro objetivo do projeto foi fotografar as mulheres dessas localidades e debater com elas, temas relacionados à beleza, à representatividade na mídia, identidade, aceitação e autoestima. Para levantamento dos dados desta pesquisa fez-se uso de um questionário objetivo, de gravadores de voz para melhor captarmos as escutas, que nos possibilitaram inserirmos na realidade quilombola e abordarmos as temáticas envolvidas no projeto. Com isso, verificou-se que a maioria dessas mulheres não se sentiam representadas nas mídias digitais ou impressas, apesar da significativa difusão de produtos de beleza com enfoque na estética negra, de alguns papéis novelísticos ou mesmo da cota mínima que insere negras e negros em trabalhos de modelo ou comerciais de TV que vêm ocorrendo nos últimos tempos. Essa proposta de fotografar as mulheres de comunidades quilombolas era lhes dar a chance para apresentarem, observarem, apreciarem e aceitarem sua beleza nata como ponto de partida para novas abordagens sobre temas sociais e políticas que afetam diretamente sua vida cotidiana através de um engajamento consciente.

Assim, a execução do projeto ocorreu em duas cidades do Maranhão, na capital São Luís, mais especificamente no quilombo urbano do bairro da Liberdade, e no município de Alcântara a 89 quilômetros da capital, nos quilombos Pepital e Peru, também chamados de agrovilas. As visitas se iniciaram antes do projeto ser iniciado, tanto no quilombo urbano, quanto nos quilombos da cidade de Alcântara. As visitas aos quilombos Peru e Pepital foram guiadas pela “Dona Leandra”, líder quilombola da agrovila Pepital. Ela nos contou a história dos quilombos da região, seu relato é extremamente importante para compreendermos como as comunidades resistiram durante muitos anos para continuarem existindo. Segundo relatou, a localização original dos quilombos era próxima à praia de Alcântara, contudo, a construção do Centro de Lançamentos de foguete de Alcântara (CLA), obrigou a população de remanescentes quilombolas a se mudarem de suas casas. Dessa maneira, foram construídas as agrovilas onde residem atualmente. Existem diversos debates sobre o assunto, entre elas a posse da terra que nunca foi devidamente entregue a população, entre os diversos conflitos que nunca se extinguiram de fato. Atualmente, os

remanescentes quilombolas de Alcântara ainda correm o risco de serem expulsos das suas atuais moradias, que durante anos a comunidade tem lutado pelo direito de permanecer nas terras que historicamente pertence a eles.

Ao longo da execução do projeto conseguimos entrar em contato com muitas mulheres de diferentes faixas etárias que residem nas agrovilas de Peru e Pepital. A maioria delas não saía com frequência para outros locais; outras, trabalharam durante a juventude na capital e retornaram para sua comunidade permanecendo lá. Uma dessas mulheres nos contou a sua história; segundo ela, durante a adolescência, foi convidada para trabalhar e morar em São Luís, na casa de uma família de classe média. Tinha a esperança de poder estudar e ter uma vida melhor, contudo, com o passar do tempo, os donos da casa não a deixaram mais frequentar a escola, pois, deveria trabalhar unicamente para eles. Ela permaneceu nessa casa por alguns anos, até que se casou e construiu sua família, somente anos depois vindo a conseguir voltar para sua terra natal. Essa história se repetiu com várias outras jovens dos quilombos de Peru e Pepital, partiam com a esperança de estudar e trabalhar, mas eram enganadas e usadas para trabalhos domésticos.

Em todas as agrovilas foram construídas escolas, entretanto, a escola de Pepital não funciona há muito tempo, os jovens de lá precisam se deslocar todos os dias para o quilombo Peru. Percorrem uma distância considerável todos os dias o que desestimula muitos a frequentarem a escola. Em uma das visitas, foi possível conhecer a escola e conversar com os educadores que com muito empenho realizam o trabalho desempenhado na escola de forma fundamental, sendo a maioria dos professores da própria comunidade e a partir disso conseguiram desenvolver um trabalho voltado para a história e conscientização da comunidade. Os alunos descreveram que gostavam muito dessa abordagem, e se sentiam incluídos e representados dentro da escola.

Já as visitas ao bairro da Liberdade em São Luís, foram marcadas pela diversidade encontrada lá, o bairro possui uma população majoritariamente negra, é um bairro muito cultural, sempre cheio de festas e comemorações, com grupos culturais e muita religiosidade. A alegria é um contraste comparado ao histórico violento dessa região, o tráfico e a criminalidade criaram uma fama negativa do bairro para toda a cidade; é muito comum ouvir pessoas falando que têm medo de passar pelo bairro, que as pessoas que moram lá são marginalizadas.

Ao entrar em contato constante com o quilombo urbano da Liberdade, os tabus e estereótipos rapidamente são quebrados e colocados em xeque, o que se vê no dia a dia são

peessoas trabalhadoras, dedicadas e orgulhosas de sua história, uma comunidade que luta para preservar suas raízes e manter viva as manifestações da cultura popular maranhense que foi construída ao longo dos anos.

Um dos locais que visitamos e que reúne parte dessa integração e difusão cultural no bairro, foi a Sociedade Junina Bumba Meu Boi da Liberdade ou Boi de Leonardo como é mais conhecido, um dos objetivos dessa sociedade junina é a de promover a emancipação cultural e socioeconômica da população da região e tem na líder Regina Avelar, seu pilar. Lá, são realizados trabalhos artesanais com as mulheres do bairro que criam e produzem os figurinos e acessórios para o festejo junino durante o ano, bem como recebem formações, visitas e ações beneficentes permanentemente.

No decorrer da pesquisa, realizamos conversas, escutas, registros, principalmente ao participarmos de alguns dos eventos culturais do bairro. Um evento em particular se mostrou interessante para o objetivo do nosso projeto, uma comemoração próxima ao período junino com a presença de muitas jovens que se organizaram em uma espécie de salão de beleza comunitário para realizarem tranças, turbantes, cortes de cabelo, maquiagem voltada para a pele negra, eram ações realizadas por eles com frequência. Esse foi um dos momentos em que se pôde perceber como a cooperação, a valorização e o empoderamento podem tornar uma comunidade mais forte e orgulhosa de sua herança ancestral.

A comunidade escolar do bairro da Liberdade desempenha vários projetos e ações voltadas para a valorização, recuperação da história, cultura e tradições do quilombo, a professora Conceição é uma das responsáveis por esse trabalho na escola. Os alunos frequentemente realizam feiras e trabalhos sobre a história do bairro, tornando-se oficialmente um quilombo urbano, reconhecido pela Fundação Cultural Palmares, em dois mil e dezenove. Por outro lado, existem também diversos trabalhos acadêmicos voltados para os mais diversos aspectos da comunidade, já foram registradas monografias, teses de mestrados e documentários. Essas são formas criativas e fundamentais para proporcionar à população, o orgulho e empoderamento necessários para a sua estrutura e manutenção.

2. ALGUMAS FOTOS DOS QUILOMBOS PEPITAL E PERU (ALCÂNTARA – MA); E LIBERDADE (SÃO LUÍS – MA).

O acesso aos quilombos de Alcântara é um pouco complicado. Dá-se de duas maneiras. A primeira, pegando-se Ferry Boat no cais em São Luís, faz-se a travessia, cujo percurso dura em torno de uma hora até o município, de lá, é preciso pegar uma van, moto ou um carro particular para se ter acesso ao local que fica distante do município-sede em torno de uns quinze

quilômetros. Contamos para isso, com o auxílio e o apoio de dona Leandra, a qual fez toda a mediação com a comunidade local. Este percurso foi realizado três vezes entre dois mil e dezessete e dois mil e dezoito. Já o acesso ao quilombo da Liberdade, por ser urbano, fica em torno de um quilômetro do centro da cidade de São Luís, sendo a locomoção até o local bem acessível.

Esta foto é da entrada dos Quilombos Peptal e Peru, os quais ficam bem próximos. Estrada de terra e arborização nas margens.

IMAGEM 1: ENTRADA DO QUILOMBO PEPTAL E PERU



Fonte: Alana Amancio Sousa⁷⁸¹ 2017

Casas de alvenaria no quilombo, fruto de projetos beneficiários das comunidades quilombolas.

IMAGEM 2: CASAS DE ALVENARIA NO QUILOMBO



Fonte: Gilza de Fátima Santiago, 2017.

⁷⁸¹ Acadêmica de filosofia pela Universidade Federal do Maranhão integrante do projeto de pesquisa.

Muitos já não possuem casas de taipa.

IMAGEM 3: ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL DO QUILOMBO PERU



Autor: Autor: Aurélio Bastos⁷⁸².

A Líder da comunidade Leandra de Jesus. Em sua casa, dispõe de horta e plantas medicinais, é bastante influente na comunidade e uma excelente mediadora entre a comunidade e os que desejam realizar trabalhos no local; oferece hospedagem, feitura das refeições, desde que os visitantes as levem.

IMAGEM 4: LÍDER DA COMUNIDADE



Autor: Aurélio Bastos

Leandra é uma líder comunitária que tem trabalhado incansavelmente para melhorar a vida das pessoas em sua comunidade. Ela é uma pessoa muito respeitada e admirada por todos que a conhecem. Reconhecida por sua dedicação e compromisso com a justiça social e a igualdade. Ela tem sido uma voz forte para os direitos das famílias negras da região e tem

⁷⁸² Professor de filosofia graduado pela UFMA, participou da pesquisa enquanto aluno da graduação.

trabalhado para garantir que as pessoas em sua comunidade tenham acesso aos recursos necessários para prosperar.

IMAGEM 5: CRIANÇAS E ADOLESCENTES DE PEPITAL



Fonte: Alana Amancio Sousa.

Para elas são oferecidas formação complementar à escola, como oficinas, palestras e eventos de forma geral, referentes à realidade social que envolve o universo infanto-juvenil.

IMAGEM 6: JOVENS ADOLESCENTES DO QUILOMBO



Fonte: Aurélio Bastos

Durante as entrevistas, relataram que um projeto com a temática estética e fotografia envolvendo mulheres negras ainda não havia ocorrido no local. Mostraram-se conscientes da importância de ser quilombolas, mas, ainda muito tímidas com relação à autoestima, à beleza da mulher negra. Não se reconheciam em revistas e comerciais televisivos.

IMAGEM 7: JOVEM ADOLESCENTE DO QUILOMBO



Fonte: Aurelio Bastos

Jovem adolescente do quilombo integrante da pesquisa enquanto ouvinte e fornecendo informações sobre a comunidade.

IMAGEM 8: JOVENS MULHERES DO QUILOMBO LIBERDADE



Fonte: Foto cedida pela líder comunitária sem autoria definida

Jovens e mulheres do quilombo da Liberdade, em momento de trabalho na associação do Boi da Liberdade, local que reúne artesãs para a confecção de artesanato junino, entre outros, as quais recebem e oferecem oficinas, palestras, ações beneficentes, sempre mediadas pela líder Regina Avelar. Foto cedida pela associação. Sem autoria definida.

IMAGEM 9: JOVENS TRANCISTAS DA LIBERDADE



Fonte: Gilza de Fátima

Jovens trancistas da Liberdade, realizam oficinas e trabalhos referentes ao cabelo afro em um local na comunidade. Há uma passagem do aprendizado às mais jovens.

IMAGEM 10: JOVEM ADOLESCENTE DO QUILOMBO LIBERDADE



Fonte: Aurélio Bastos

Jovem adolescente do quilombo Liberdade. Participava assiduamente na associação. Relatou que, apesar dos muitos projetos desenvolvidos na comunidade, nenhum teve por tema

a estética feminista das mulheres negras. Notamos que apesar da beleza que a moça comporta, relatou-nos que seu sonho era ter os cabelos alisados; também nos relatou não se reconhecer em propagandas e comerciais televisivos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa nos aproximamos bastante dos quilombos Pepital, Peru e do quilombo urbano Liberdade; tivemos afinidades com as mulheres antes mesmo de fotografá-las; chegamos a ir arrancar mandioca no quintal de dona Leandra e sentamos na porta de outras pessoas da comunidade para jogar conversa fora e mesmo tentar saber um pouco mais sobre a história do lugar, das suas vivências, poder interagir e saber como essas pessoas se sentiam. Principalmente, procuramos ouvir se essas mulheres se sentiam representadas na grande mídia. Nesse processo da pesquisa, não estávamos somente os utilizando como objeto de estudo, mas estávamos no processo de troca de conhecimento, experiência, porque estávamos também compartilhando do mesmo sentimento do apartheid da mídia, assim, elas conseguiram relaxar, se sentirem mais confiantes e seguras, o que nos deu segurança para prosseguirmos a pesquisa. Conforme relataram, não se viam na posição do protagonismo da sua própria história, pois foram convencidas que não eram dignas do que é belo. O desafio foi lançar múltiplos olhares sobre essas mulheres negras, saindo do contexto de erotização e conseguirmos, através da fotografia, um olhar estético bem mais singular. Assim, conseguimos romper com aquilo que a mídia propõe, uma representatividade cheia de amarras, de uma estética engessada e sempre entrelaçada num contexto social, econômico e cultural que difere da realidade de muitas mulheres, principalmente as que estão mais distantes das grandes metrópoles. O modelo do belo que a grande mídia exalta, é o belo vendável, deturpando a autoimagem.

As ações nessas comunidades se deram principalmente na forma do diálogo, por isso não poderíamos simplesmente chegar nos quilombos e fotografar, tanto que, durante o projeto foram realizadas visitas, palestras, eventos interdisciplinares, antes que ocorresse a captura fotográfica. Foram dois anos de grande satisfação, pois pudemos conhecer um pouco mais da cultura dessas comunidades, foi um crescimento mútuo. Assim, já mais para o final do projeto, realizamos algumas exposições, e mesmo depois, tanto na UFMA em eventos acadêmicos, nas comunidades e no Centro de Criatividade Odylo Costa Filho. O que mais nos impressionou foi ver o rosto dessas mulheres em contato com a comunidade em geral, acostumada à beleza padrão midiática, defrontando-se com uma outra realidade possível, bem como o

autorreconhecimento no lugar de protagonista dessas mulheres, de se aceitar bonita, entre outros fatores daí decorrentes.

Os resultados e os impactos foram publicações através de artigos, participações em congressos, exposições fotográficas, resultando ainda, em uma monografia da bolsista Gilza Santiago com o título: Liberdade e Interseccionalidade em Angela Davis, defendida em setembro de dois mil e vinte. Que, no decorrer do curso, queria muito mais que somente ir assistir às aulas, como mulher negra, periférica, percebeu que era uma oportunidade de fazer mais. Assim, sentindo algumas inquietações, começou então, a observar que durante o curso, estudava na maioria das vezes somente filósofos homens europeu, para não dizer que não estudou nenhuma filósofa mulher, estudou Hannah Arendt, “mulher branca” que apesar de sua grande relevância para a filosofia, não fora contemplada dentro das temáticas que endossa este projeto.

Com o projeto Remanescentes Quilombolas: Negras Sob Olhares em Divergência com o “Apartheid” Estético – Midiático, Coordenado pela professora, agora, doutoranda Maria do Socorro Gonçalves da Costa, viu a chance de quebrar o europeísmo filosófico e inserir, com sua pesquisa, a literatura de temática feminista negra e de gênero, como, Angela Davis e Djamila Ribeiro.

Com a experiência riquíssima do projeto e das inquietações, a discente sentiu a necessidade de defender uma filósofa negra, identificando-se com a filósofa negra, ativista Angela Davis. Não foi fácil realizar essa monografia, pois, ela não encontrara à época, professor com conhecimento da temática de gênero que a pudesse orientar dentro do Departamento de Filosofia (DEFIL). Foi quando conheceu Francilene do Carmo Cardoso que coordena o Grupo de Estudos Marielle Franco e, em parceria com a professora doutoranda Maria do Socorro, a bolsista conseguiu concluir sua monografia, sendo dentro do curso de Filosofia a primeira monografia de uma filósofa negra e comunista. Assim, o projeto serviu para contribuir para a sociedade de diversas formas, como destacamos, artigos, monografias, exposições fotográficas e entrevistas concedida pela professora Maria do Socorro à Revista de Inovação da Fapema – Edição nº 39; e ao programa Interação Ciência, em sua edição sobre Igualdade Racial e de Gênero, em dois mil e dezessete.

REFERENCIAS

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialista em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. Revista estudos feministas, v. 10, n. 1, p 175, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/s0104-026X2002000100011/0>. Acesso em: 14 de janeiro de 2020.

Como a indústria da fotografia determinou que o ‘normal’ é a pele branca – Por: Juliana Domingos de Lima. Disponível em <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/04/08/Como-a-ind%C3%BAstria-da-fotografia-determinou-que-o-%E2%80%98normal%E2%80%99-%C3%A9-a-pele-branca>.

DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e Classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

_____. **A Liberdade É Uma Luta Constante**. São Paulo: Boitempo, 2018.

_____. **Uma autobiografia**. São Paulo: Boitempo, 2019.

NÃO ME VEJO, NÃO COMPRO 2015 – Êta comércio racista- Por: blogueiras negras. Disponível em <http://blogueirasnegras.org/2015/11/27/nao-me-vejo-nao-compro-2015-eta-comercio-racista/>

Rogério Christofolletti e Roberta Cunha Watzko. **Mulheres negras nos jornais: exclusão, gênero e etnia**. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/5849/4242>>

Declaração de responsabilidade autoral: Todos os autores declaram, sob compromisso de honra, a legítima autoria dos textos apresentados, sujeitando-os a mecanismos de detecção de plágio o que, quando detectado, implica a imediata rejeição dos trabalhos.

SAGRADO, PROFANO E OS BRINCANTES DO BUMBA MEU BOI DA MAIOBA⁷⁸³: CONDIÇÕES DE UMA INDIVIDUALIDADE NO CONTEXTO CAPITALISTA

Adriano Farias Rios
Mestre em Antropologia
adriano.rios@ufma.br
UFMA

RESUMO: O mundo da sociedade capitalista realiza a produção em larga escala como forma de satisfazer as necessidades dos consumidores e, com isso, estabelecer condições para a sua continuidade e expansão a partir de uma pretensa globalização. Nesse contexto, apropria-se das manifestações culturais por meio de uma cultura de massa ditando regras e modos de fazer que incluem formas, cores, sons, traços e significados possibilitando a comercialização das formas simbólicas feitas pelos indivíduos. Esses, cantam, dançam, pintam, compõem, criam, condicionados por uma realidade social cuja preocupação com a estética é um fato. Assim é no Bumba meu boi do mundo capitalista ou de um sistema mundo global: como mercadoria (enquanto show, espetáculo) é vendido ao mercado turístico e midiático e os “brincantes do boi”, e porque não dizer “indivíduos fazedores do boi”, adequam a sua realização e permanência ao caráter efêmero e globalizante do mundo capitalista. Por outro lado, esses mesmos indivíduos, ou brincantes, veem, ouvem, percebem e sentem o mundo conforme a sua existência e experiência cultural (re) significando os seus símbolos, práticas, formas e sons pautado no “brincar” o boi por satisfação e devoção a São João, São Pedro, Santo Antônio e São Marçal e retorno à tradição ou a um saber do passado. Como sujeitos amarrados a uma teia de significados e, por isso, produtores da forma simbólica que é o Bumba meu boi transformam essa manifestação cultural em mercadoria numa dialética entre indivíduo e sociedade, sagrado e profano. Nesse cenário há tensões, conflitos, exclusões e permanências de elementos que atualizam os laços de sociabilidade entre os brincantes e possibilitam a constituição dos mesmos como sujeitos e objetos de suas relações sociais. Partindo de tais aspectos e considerando as perspectivas teóricas de Émile Durkheim (*As formas elementares da vida religiosa*); Mircea Eliade (*O sagrado e o profano*); Bernard Lahire (*A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização*) e Norbert Elias (*A sociedade dos indivíduos*) tencionou-se fazer algumas considerações acerca de como os “indivíduos fazedores do boi” dão continuidade à brincadeira e (re) constroem o seu universo simbólico.

Palavras-chaves: Sagrado. Profano. Brincante. Sociedade Capitalista.

1. UMA INTRODUÇÃO

Há um contexto de sociedade moderna que se difundiu e se ampliou pautado em condições que, na perspectiva de Hobsbawn, “tudo na economia iria para a frente e para o alto eternamente” (HOBSBAWN; 1995: 20) constituindo um cenário propício para um tipo de indivíduo até então não visto. Tal cenário implicou em estabelecer um contexto configurando-se a partir da criação da Ciência e de meios de comunicação de massa que disseminam gostos, costumes, regras e códigos; a institucionalização de uma forma particular de poder que fez do Estado uma figura central atrelada a um grupo específico de indivíduos; um tipo peculiar de

⁷⁸³ Grupo de boi do sotaque de matraca do estado do Maranhão.

troca de mercadorias fundamentalmente baseado em aspectos monetários e até mesmo uma forma de cultura cujo objetivo era alcançar todos os indivíduos e torná-los cidadãos globais conectados e condicionados a um sistema que busca desenhar o indivíduo pelo mundo conforme aspectos flexíveis, consumistas e reinventados da realidade moderna.

“O que é cada vez mais significativo é como os indivíduos recriam identidades, as formas culturais pelas quais as pessoas simbolizam a expressão e o desejo individuais e, talvez, acima de tudo, a velocidade com que as identidades podem ser reinventadas e instantaneamente transformadas.” (ELLIOT; 2018: 465)

Quando se fala nesse processo normalmente pensa-se que ele se dá de forma que somente um saber universal ou sanções impostas por uma elite hegemônica influencia as localidades ou particularidades, como se essas se esvaziassem de todo um conhecimento autêntico, local e aceitassem todos os elementos da nova ordem social. Ao se destacar tais aspectos, quer-se chamar a atenção para um cenário sobre o qual os indivíduos/sujeitos criam/produzem suas coisas, objetos, mercadorias (formas simbólicas) e a si mesmos aparentemente determinados por condições externas ao universo simbólico de tais criações ou produções. Cenário que parece instrumentalizar cada indivíduo segundo pretensões e intensões de um número restrito de indivíduos (ou instituições) cujo saber ou conhecimento tange cada ação, prática ou relação que se constitui ou é constituída.

Entretanto, pensar dessa forma é considerar que as localidades, e os indivíduos que delas fazem parte, nada mais são do que receptáculos de elementos estabelecidos universalmente, é desconsiderar aquilo que, conforme Lahire, seriam “as variações inter e intra-individuais” (LAHIRE; 2006: 595) que expressam e configuram uma dada estrutura social. Sendo assim, pode-se inferir que o processo modernizador e expansionista do sistema capitalista possui sua contrapartida e, ao mesmo tempo em que as relações sociais se tornam lateralmente esticadas e como parte do mesmo processo, vemos o estabelecimento e o desenvolvimento de condições para a constituição de uma realidade em que os indivíduos, suas relações e as coisas que criam, constituem elementos importantes na configuração da sociedade.

Ao se refletir sobre isso é fundamental que se considere, “conforme Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu” (GEERTZ apud RIOS; 2004: 22) e, com isso, constrói uma dada realidade social a partir da constituição de formas simbólicas que expressam tanto a sua percepção de mundo quanto permitem aos indivíduos constituírem-se e inter-relacionarem-se. Portanto, tudo o que os indivíduos fazem em dado contexto social é feito através da (re) elaboração e (re) articulação entre sentidos, ideias e práticas realizadas nas relações interpessoais e sociais em que são criados símbolos cujos

significados permitem a comunicação dos “seres sociais” e a configuração de um mundo coerente e ordenado que caracteriza a cada indivíduo.

“O modo pelo qual o indivíduo se percebe e se comporta é diretamente proporcional ao tipo de estrutura social que ele pertence e à relação que estabelece com as outras pessoas. Esta relação não é algo passível, onde somente o indivíduo é coagido pela organização social, mas é uma relação bastante dialética. Nas palavras de Elias ‘o que é moldado pela sociedade também molda (...) o indivíduo é, ao mesmo tempo, moeda e matriz.’” (VIEIRA; 2013: 8)

É o homem pensado como aquele que cria uma estabilidade dentro do mundo social, influenciando na constituição da sociedade e, ao mesmo tempo, sendo influenciado por ela. Indivíduo e sociedade são fenômenos que se complementam, interagindo e articulando-se de maneira a manter sentido à vida e a continuidade de uma dada estrutura social. Tem-se, então, que os indivíduos, por meio de suas relações sociais, tornam-se humanos e sujeitos a partir de um processo de objetivação que ordena e sistematiza o mundo, mas ao mesmo tempo essa objetivação é interpretada, ordenada e classificada conforme certos códigos, regras, normas e significados de determinados contextos sociais e históricos. Tal perspectiva direciona em se pensar que sociedade (e todas as coisas criadas por aqueles que a compõem) e indivíduo não existem independente um do outro, mas (re) produzem-se e, por isso, só se pode compreender tais “fenômenos”, relativamente à realidade empírica, se tal fato for devidamente considerado.

Diante de tais elementos, acredita-se que o Bumba meu boi, forma simbólica característica⁷⁸⁴ da cultura popular do Maranhão, serve como acontecimento empírico para delinear tal processo considerando a configuração proporcionada pela relação sagrado/profano que se desenha no universo social e simbólico do boi. Apesar de se referirem “a dois mundos concebidos como separados, hostis e rivais um do outro (DURKHEIM; 2002: 20), sagrado e profano apresentam entre si uma complementaridade e comunicação que consubstancia a existência do homem e delineiam-se como estratégias à disposição dos indivíduos não só na constituição de uma realidade, no qual os mesmos se inserem, como também se fundem como elementos para um tipo de individualidade. Refletir sobre tal questão no Bumba-meu-boi é buscar compreender como os brincantes ou “os indivíduos que fazem o boi” realizam esta manifestação popular transitando nos referidos mundos cujo objetivo é tanto brincar bebendo a cachaça quanto agradar a São João com suas toadas, gestos, danças e fantasias.

⁷⁸⁴ Conforme a perspectiva de Clifford Geertz, em o Saber Local (2002), formas simbólicas referem-se às várias manifestações culturais realizadas pelos indivíduos em que a elas podem ser atribuídas significados conforme o contexto de sua produção, percepção e circulação.

Além disso, há de se considerar também o caráter mercadológico assumido pelo boi como produto turístico incentivado pelo poder público e pela iniciativa privada e que, para isso, aqueles que “realizam o boi” fazem-se valer das imagens, dos sons, das formas e cores que a todo momento aparece na vida cotidiana na intenção tanto de valorizar a brincadeira como a mais expressiva da cultura popular do estado do Maranhão quanto dar continuidade à essa manifestação cultural.

2. SAGRADO E PROFANO: INDIVÍDUOS NO BUMBA MEU BOI

Ao se falar de Bumba-meu-boi maranhense é dedicar-se em discorrer sobre algo que está intimamente ligado àquilo que Azevedo Neto chama de “quase uma forma de oração” (1983:63) capaz de permitir a comunicação do brincante com os santos católicos. Ou como diz um brincante: “o boi, é o seguinte: ele é feito pra nós viver buscando protetor que é o senhor São João, São Pedro e São Marçá. Então é isso, a gente sente e nós somos agraciados pela força divina. E tá aí graças a Deus com matraca, com pandeiro e maracá” (brincante do boi). Ou ainda: “[o] boi é uma brincadeira ao glorioso São João, São Pedro e São Marçal. As pessoas brincam o boi glorioso, santo padroeiro e pro poderoso São José de Ribamar” (brincante do boi). (RIOS; 2004: 61)

E diferentemente do que ocorre na maioria dos estados brasileiros, onde as festividades do boi realizam-se dos meados do mês de novembro ao dia dedicado aos Reis Magos (06 de janeiro), pertencendo ao ciclo do Natal, no Maranhão, estes ocorrem por ocasião dos festejos juninos em comemoração aos dias de São João, São Pedro, Santo Antônio e São Marçal. Dentre estes, aquele que parece ser o mais devotado pelos brincantes é São João. Isto porque, o Bumba-meu-boi maranhense é tradicionalmente feito em intenção de São João, baseado na crença de que agrada ao santo organizar ou participar de um Bumba já organizado. Assim, se alguém participa de todo o ritual do boi com seus cantos e suas danças, longe de estar rendendo homenagem ao boi, está pelo contrário, louvando, glorificando a São João por alguma graça obtida. No caso, o boi serve como meio de comunicação espiritual, como ponto de ligação entre os homens e as divindades representadas pelos santos. Dessa forma, o Bumba-meu-boi seria “uma hierofania, isto é, uma maneira de como o sagrado se manifesta aos homens” (ELIADE; 2001:17), dando a eles a possibilidade de terem um lugar aberto para o alto e, ao mesmo tempo, um (re) encontro com amigos, conhecidos e desconhecidos.

Por isso é que, no Maranhão, muitos grupos de boi tradicionalmente surgiram como boi de promessa à medida em que são feitos de forma a cumprir uma obrigação com o santo.

Atualmente este hábito não é uma constante, mas de qualquer forma o fato de possivelmente fazer um boi para agradecer uma benção obtida faz parte da memória dos brincantes e mesmo de pessoas que são apreciadoras da brincadeira. Sendo assim, conforme a situação, eles retomam tal possibilidade e explicam a continuidade do boi, em que o brincar ou contratar um boi passa a fazer parte do universo simbólico da manifestação. Além disso, é costume entre alguns terreiros de Tambor de Mina do Maranhão o fazer o boi de promessa em função de outras entidades religiosas. Nesse caso, o boi não vai às ruas para apresentar-se, mantendo-se restrito ao terreiro para o qual foi criado.

Ainda como exemplo dessa marca religiosa do boi maranhense pode-se destacar as homenagens realizadas a São Pedro e São Marçal, nos dias 29 e 30 de junho, respectivamente. Na primeira data, os grupos de boi da ilha dirigem-se à capela de São Pedro, no bairro da Madre Deus e cantam toadas ao santo além de pedirem a sua benção. Cada boi, após peregrinação feita durante a procissão marítima, apresenta-se à imagem do santo em reverência para depois voltar e brincar. No dia 30 de junho, os grupos de boi dirigem-se ao bairro do João Paulo e lá cantam suas toadas, fazem suas coreografias como meio de demonstrar a São Marçal todo o seu respeito. Vale ressaltar que em ambos os casos os brincantes permanecem no local durante todo o dia, sendo aquecidos pela cachaça como forma de energizá-los depois de uma noite inteira de apresentações nos arraiais de São Luís.

“Acontece que para os participantes de manifestações folclóricas como o tambor de crioula e o bumba-meu-boi, a festa ou a ‘brincadeira’, chega a ser levada tão a sério pelos organizadores, que acaba se transformando praticamente numa obrigação religiosa” (FERRETTI; 2007:84).

No Maranhão “o boi, ele é filho de São João, São Pedro e São Marçal” (brincante do boi) e por ter este grau de parentesco, segundo o brincante, ele em suas cores, fantasias, bailado, etc demonstra a sua alegria em reverenciar os santos. É a alegria em fazer o Bumba-meu-boi, motivada pela questão em colocá-lo em função de São João e homenagear os demais santos, atribuindo à manifestação a explicação religiosa como a mais forte, a mais evidente e comumente aceita para a realização da brincadeira. Isto porque “o boi é sagrado porque São João é o dono dele. São João viu o boi passando e achou a brincadeira bonita e simpatizou do boi. Aí ele disse: tá, mas o dono do boi sou eu. O senhor é o dono do boi, é o pai do boi, mas o boi é da comunidade e vamos fazer o boi pra gente se divertir” (brincante de boi). (RIOS; 2004: 64)

Portanto, é diante de todo esse universo imaginário que os brincantes do boi vão se constituindo e constituem as cores, formas, indumentárias, sons do Bumba meu boi como meio de continuar avançando com a brincadeira pelos arraiais que são formados durante os chamados

festejos juninos. Os mesmos são tradicionais e marcantes no contexto cultural do estado do Maranhão, envolvendo elementos religiosos e profanos. É na capital, São Luís, que a “festa” parece ter o seu termômetro de como está a sua realização. Torna-se então, parafraseando os “outdoors” espalhados pela cidade patrocinados pelo estado e município o “maior arraial do Brasil”, festejando São João, Santo Antônio, São Pedro e São Marçal e tendo o Bumba-meu-boi como o carro chefe da alegria. Não é à toa que em várias falas de brincantes ouve-se dizer que é impossível pensar em festas juninas sem o boi. É um símbolo de identidade cultural maranhense caracterizado por apresentar-se como uma complexa teia de significados, envolvendo sentimento de satisfação e obrigação em cuja situação esta última denota-se tanto como um compromisso para com São João quanto o cumprir os contratos e convites que são acertados.

Assim se a brincadeira com o intuito religioso se mantém um fato para a gente do boi, é também verdade que há uma espécie de neoprofanização do Bumba-meu-boi à proporção que passa a ter como um dos motivos para a sua realização o caráter mercadológico. Isto permite pensar que “sagrado e profano são duas modalidades de ser no mundo, duas situações existenciais assumidas pelos homens ao longo da história” (ELIADE; 2001:20) que não se excluem, mas se complementam em uma relação dialética que dão significado à existência humana e, por isso, apresentam-se como estratégias não só de construção da realidade como também configuram elementos de uma individualidade. Há um processo de socialização em que o indivíduo se constitui e é constituído num constante percurso de contradições, situações, possibilidades, impossibilidades e tensões vistas de forma relacional pois “do mesmo modo que não se compreende uma melodia examinando-se cada uma de suas notas separadamente, sem relação com as demais, também a sua estrutura não é outra coisa senão a relação entre as diferentes notas” (VIEIRA; 2013: 8). Existe uma dialética que pode ser compreendida na caminhada dos indivíduos fazedores do boi da Maioba.

2.1 Boi ensaiando, indivíduos encaminhando-se

Na “caminhada dialética” realizada pelos brincantes na feitura do boi, tudo começa com os ensaios. Segundo Marques, “o ensaio, como ritual secundário, abre o espaço de um tempo sagrado, nem homogêneo nem contínuo, mas ontológico, funcionando como solução de continuidade que recupera, reverte, repete o mesmo procedimento” (MARQUES apud RIOS; 2004: 95). É a etapa que “tem por finalidade dar a oportunidade de os brincantes aprenderem a cantar as novas toadas” (RIOS apud RIOS; 2004: 92) e confeccionarem suas fantasias e o novo

couro do boi de forma que tanto os agradecimentos a São João quanto a sua comercialização sejam um fato.

Todo o início de ano em reuniões na sede da Maioba, a diretoria do grupo discute o calendário de ensaios, apresentações, batismo e morte além de tomar as medidas necessárias no que concerne à indumentária, ao couro do boi e aos demais materiais a serem usados durante todo o ritual. Durante as reuniões um ponto sempre em evidência está ligado com os gastos do boi “porque hoje o boi ele tem uma despesa muito grande com transporte, com alimentação, com bebida, fantasias, indumentária, couro do boi. É muito grande a despesa da Maioba” (brincante de boi). (RIOS; 2004: 90) E essas despesas tornaram-se mais evidentes a partir do momento em que o Bumba-meu-boi deixou de ser uma brincadeira exclusivamente feita pelos e para os da Maioba (bairro) e transformou-se também em produto turístico condicionado por um “mundo que valoriza a gratificação instantânea, o desejo por resultados imediatos, pela adequação a um consumismo do ‘quero-agora’ e de perspectiva global” (ELLIOT; 2018: 473).

Ao se destacar isso, quer-se chamar a atenção para o fato de que, assim como acontece no contexto global de sociedade capitalista que procura conectar a todos através de uma indústria de mídia e comunicação acarretando em mudanças e adequações sobre uma estética individual, os indivíduos que fazem o boi não estão imunes a isso. Portanto, transformam o Bumba meu boi em um show, espetáculo e, assim, preocupam-se muito mais com questões estéticas ou de aparência o que repercute na necessidade de mais investimentos. Por conta disso, é que a diretoria do boi começou a vender, desde 2002, os seus ensaios como meio de arrecadar mais recursos. Fato que de uma certa forma não agradou alguns dos indivíduos fazedores do boi por considerarem uma afronta a um lugar sagrado da tradição posto que “o ensaio era pra ser na Maioba...isso é um erro que a diretoria do boi tá fazendo.” (brincante de boi). (RIOS; 2004: 90) Entretanto, acaba sendo um consenso entre os brincantes o fato de que como fonte de recursos os ensaios podem ser uma opção. Aspecto que se transforma em mais um motivo para que o boi ensaie.

Há de se destacar aqui a questão de que os indivíduos que fazem o boi deparam-se com as tensões e situações peculiares a uma estrutura social e caminham nela (re) articulando-se e (re) construindo-se entremeados pelo sagrado e profano. Se por um lado, tem-se a continuidade de uma tradição sacralizada que delinea a brincadeira, por outro, os indivíduos do grupo de boi da Maioba reinventam essa tradição à medida que vendem seus ensaios tanto para pagar as suas despesas quanto para tornarem-se mais conhecidos e populares pois situam-se e circulam “na vida cotidiana que, de maneira geral, demonstra um apetite – uma disposição para abraçar – por mudança,

flexibilidade e adaptabilidade” (ELLIOT; 2018: 477) Como produto turístico, o boi tem quer sair do seu viveiro caminhando por outros lugares de forma a ser visto. Em relação a isto um brincante diz: “[a]h, mas aí a questão eu vou já lhe explicar. Aí é uma questão de uma mercearia, porque o senhor sabe: eu tô aqui na minha casa, não tô ganhando nada, como queira, não tô ganhando nada, ai eu saio, vou no Parque Vitória⁷⁸⁵, eu posso, passando por lá, alguém pode me enxergar” (brincante de boi). (RIOS; 2004: 94)

E o ser “enxergado” não implica só ser apreciado pelos santos e nem somente arrecadar recursos para o boi, mas também garantir a circularidade da própria manifestação folclórica, configurando um contexto de socialização e sociabilidade importante para a constituição dos próprios brincantes e simpatizantes do boi como indivíduos. Qualquer pessoa que seja simpatizante do boi pode participar dos ensaios pois não é cobrado nenhum ingresso. Os ensaios se dão de forma descontraída em que os brincantes, à paisana, realizam e refazem um momento crucial do calendário ritual do boi. Quando termina, todos parecem estar satisfeitos por terem cumprido um contrato comercial e, ao mesmo tempo, contentes por terem brincado e estarem preparando as apresentações para os santos num caminhar com falas, gestos e pensamentos que coadunam para o batismo do boi.

2.2 O boi batizado, indivíduos encaminhados

Se nos ensaios os indivíduos que fazem o boi se inserem e são inseridos em um processo de socialização em que sagrado e profano são manifestados e articulados proporcionando elementos para a existência dos próprios brincantes, o batismo apresenta-se como uma etapa do calendário ritual de grande importância por referir-se a um momento onde os brincantes tanto revivem sensações construídas em um passado quanto delineiam aspectos que demonstram a sacralidade em torno da existência do boi: “[o]lha o batismo do boi é uma estória que vem de longas datas e essa tradição não tem como tirar; é o padre que vai pra lá faz o batismo do boi, o boi não pode sair pagão, tem de batizar, quer o padre teja, quer ele não teja” (componente do boi). (RIOS; 2004: 95) Como destaca Eliade, “os modos de ser sagrado e profano dependem das diferentes posições que o homem conquistou no Cosmo” (ELIADE; 2001: 20) e como tais elementos contribuem para a constituição do indivíduo enquanto sujeito/objeto no processo de socialização que, a luz das perspectivas de Lahire (2006) e Elias (1994), é caracterizado por contradições, heterogeneidade, tensões e regulações.

⁷⁸⁵ Bairro pertencente ao município de São José de Ribamar, região metropolitana de São Luís (Ma).

É então uma convicção para os brincantes fazer o batizado do boi posto que é uma “obrigação decorrente da necessidade de abençoar o começo da vida pública anual do Bumba, consagrando a São João a sua temporada de apresentações, em consonância com o costume de consagrar coisas da vida cotidiana, através do ato de batizá-lo” (CARVALHO apud RIOS; 2004: 95). Com esse ato os indivíduos/brincantes tencionam atrair para o boi e para eles próprios a proteção de São João acompanhado de muitos fluidos de paz, sorte e felicidade, garantindo a abertura do caminho do bem para que o boi possa percorrer todos os terreiros, arraiais, ruas e largos da cidade sem receio de fazer as suas apresentações.

“[o] batismo é importante pra gente não sair pagã; para que todos sejam abençoados, para que todos sejam glorificados pelo senhor São João, São Pedro e São Marçá...e fazer uma apresentação bonita com êxito porque o santo ta nos olhando para que a gente não perca para o contrário. Há uma rivalidade no Bumba-meu-boi, é um querendo ser maior que o outro. E pra isso a gente tem que, antes de sair, vir aqui na igreja do nosso santo protetor para receber força dele para que a gente possa partir pra luta” (brincante de boi). (RIOS; 2004: 95)

Vale ressaltar que, ainda segundo os brincantes, o batismo só pode ocorrer no terreiro do boi porque é lá que está a sua referência física de religiosidade: a capelinha ou igreja. Dito de outra forma: a Maioba é o espaço sagrado. “[o] espaço sagrado tem um valor existencial para o homem religioso, porque nada pode começar, nada se pode fazer sem uma orientação prévia – e toda orientação implica a aquisição de um ponto fixo” (ELIADE; 2001:26). A gente do boi não vê outra possibilidade de local para o batismo que não seja o bairro da Maioba. É inadmissível que o batismo como evento seja comercializado assim como acontece com os ensaios.

Se consideramos a perspectiva de Senett, em “A corrosão do caráter”, quando destaca que no mundo moderno há a substituição do “longo prazo” pelo curto prazo ou da flexibilidade e com isso não só os indivíduos mas suas criações e produções teriam corroídos os seus referenciais ou “a corrosão de aspectos constituídos a longo prazo da nossa experiência emocional” (SENETT; 2015: 17), o batismo do boi, do ponto de vista dos indivíduos que o fazem, apresenta-se como um vínculo necessário para continuidade da brincadeira e mesmo de suas individualidades. Isto é, se há como destaca Sennett um capitalismo que flexibiliza instituições, regras e normas ou, como conforme Elliott (2018), induz à (re) invenção e a mudanças rápidas por parte dos indivíduos, há, na realização do batismo pelos brincantes, um indício de manutenção de uma sacralidade ante ao aspecto profano da mutabilidade do mundo moderno. É comum entre os brincantes falas do tipo “quem quiser saber como se faz um batismo do boi tem que ir para a Maioba”. E isso não é só discurso dos que fazem o boi, mas também é

divulgado por representantes dos governos estadual e municipal. Desta forma, o “mundo de fora” é conduzido para chegar até o “mundo de dentro”, o da Maioba, levando consigo seus perigos e impurezas que podem afetar o “novo boi”, suas novas fantasias e mesmo seus indivíduos.

Sem batizar, o boi, e todo o grupo, não pode sair e nem ser visto pelos de fora porque se não pode ser alvo de “olho grande”, de impurezas, dos perigos, das adversidades que compõem o mundo externo ao seu viveiro. Os brincantes do boi da Maioba recebem a benção do santo porque, segundo Mary Douglas, esta “é a fonte de todas as coisas boas, torna aos homens possível viverem na terra” (1966:66). O batizado do boi da Maioba acontece, invariavelmente, no dia 23 de junho, véspera do aniversário de São João.

O boi batizou e pode sair às ruas para apresentar-se, fazendo um passeio pela cidade e levando consigo a vontade dos brincantes em se divertir e louvar os santos católicos. É um caminhar dos indivíduos que fazem o boi em que, dando conta dos choques e experiências do “mundo de fora”, eles expõem e refletem, nas suas toadas e indumentária do boi, o cotidiano, a diversidade e adversidades peculiares à realidade que se contrapõe ao caráter sagrado manifesto no Bumba-meu-boi. Sendo assim, tem-se indivíduos que não se configuram como meros devotos dos santos mas como “sujeitos inseridos em tramas de relações sociais e cadeias de ações cujos limites e possibilidades conduzem a um contexto de contínuo estado de mutação e estabilidade social” (ELIAS; 1994: 33). Isto ocorre porque tanto há uma crença de que agrada colocar um boi para os santos, por exemplo, quanto a sociabilidade entre os indivíduos não se limitar ao âmbito da devoção posto que se caracteriza por outros aspectos da rede social ao caminhar pela cidade.

Ao mesmo tempo, ao passear pela cidade, percorrendo os arraiais, o boi protegido pelos santos e por Deus, é admirado e contemplado pelos turistas e aguça o interesse mercadológico de empresas públicas e privadas com intuito de promover e investir no turismo do Estado. E neste investimento, o boi da Maioba é um dos que recebe mais atenção do público e do governo, certamente devido à dedicação dos brincantes em fazer o boi e torná-lo conhecido cada vez mais. Por isso, é que todo ano empenham-se em colocar o boi na rua apesar das dificuldades enfrentadas e ao mesmo tempo sentem a necessidade em receber a benção de Deus, pois “o trabalho de Deus através da benção é, essencialmente, criar a ordem pela qual os negócios dos homens prosperam” (DOUGLAS; 1966:66). Em relação aos brincantes isso significa organizar o boi para festejarem, brincando sem nenhuma briga ao mesmo tempo levar o boi da Maioba para vários lugares com o objetivo de serem lembrados e solicitados no próximo ano.

2.3 O boi apresentado, indivíduos que não morrem

Os indivíduos e o boi fizeram o seu passeio pela cidade, observando e sendo observados, falando de sua tradição e do mundo moderno que o cercam, sendo alvo tanto de elogios quanto de preconceitos conforme variados contextos sociais. Há, portanto, um processo, ou realizado um percurso, que, na perspectiva de Lahire, “dá lugar a disposições heterogêneas e às vezes, inclusive, contraditórias e contextuais” (LAHIRE; 2006: 617) em que “os indivíduos fazedores do boi” não só vivenciam, mas (re) significam falas, símbolos, gestos, comportamentos e sentimentos. No geral, os brincantes voltam para o viveiro do boi alegres, satisfeitos tanto por causa de terem brincado bastante quanto pelo fato de terem cumprido os contratos das apresentações. O boi retorna a Maioba, seu espaço sagrado, consciente também de que o seu ciclo de vida está chegando ao final: a sua morte é um fato.

“[a] morte do boi é importante demais. Quer dizer, a morte do boi é o fim de tudo que fizemos, de todo o trabalho, de tudo que foi gasto... e pra mim fico logo é triste porque digo: meu Deus do céu, aí tenho que esperar outro ano pra começar de novo” (brincante de boi). (RIOS; 2004: 101)

Sendo assim, a matança do boi é realizada dentro de um clima contraditório de alegria e tristeza, felicidade e saudade, prazer e dor. Ao mesmo tempo em que se comemora a etapa final de uma caminhada bem-sucedida uma vez que pode ser concluído com festejo, também se dá um sentido adeus ao boi que parte prometendo voltar na próxima temporada. É feita então a festa da morte do boi que por apresentar um nome tão paradoxal demonstra que o Bumba faz parte de uma teia simbólica, apresentando e provocando vários significados e sentimentos, inclusive contraditórios e ambíguos. Anteriormente, quando se fazia a morte do boi, segundo brincantes, ele morria para voltar somente no outro ano.

“Cantava-se toadas da morte do boi e este era todo cortado; tirava-se o couro e saía-se vendendo. Ficava só a cabeça que outra pessoa pegava para fazer a brincadeira noutro ano. Aqueles pedaços de pau, as pessoas que recebiam guardavam-nos para fazer chás como remédio” (Memórias de Velho; 1999:169).

Com o advento do Bumba-meu-boi como produto turístico, a morte tornou-se simbólica, remetendo a uma satisfação em dar continuidade a um momento pretensamente sagrado e tradicional. E a continuidade se deu sem que o boi fosse quebrado completamente e distribuído aos participantes, sendo este ato representado com a distribuição de bombons que são colocados e ornamentam o couro do boi. Isso foi assim feito porque sai caro confeccionar um boi para desmontá-lo completamente na morte. Ao mesmo tempo, o fato de não quebrar o “animal” dá a possibilidade do grupo poder apresentar-se em eventos que ocorram fora do período junino.

É o que se chama de período extra-época. Certamente isso é um efeito do contexto de capitalismo flexível destacado por Sennett em que “pede-se aos trabalhadores (e indivíduos) que sejam ágeis, estejam abertos a mudanças a curto prazo, assumam riscos continuamente, dependam cada vez menos de leis e procedimentos formais” (SENNETT; 20: 13). Por outro lado, essa flexibilidade da realidade moderna é contraposta na continuidade de certos elementos ou condições consideradas importantes pelos indivíduos ao realizarem a morte do boi, significando exclusão, inclusão e permanência de certos aspectos.

O boi tem sua festa de morte, mas não morre, permanecendo vivo. Por conta disso, os brincantes do boi da Maioba, dentro de seu universo simbólico, dão explicações variadas sobre o assunto. Uns afirmam que “foi o tempo em que o boi morre, ele agora só faz desmaiar” (brincante de boi). Nesse caso ele despertaria quando surgisse a oportunidade de se apresentar novamente. Outros dizem que o boi morre, mas por possuir a capacidade de ressuscitar ele torna a viver, podendo brincar novamente. Entretanto, existe uma explicação que pode ser considerada como a mais comum, é a que diz: o boi que morre é o boi do ano passado. Isto porque o animal tem um ciclo anual de vida. Dessa forma ao sair às ruas a gente do boi acompanha e é acompanhada por dois bois: um que está começando a sua vivência e outro que terá a sua vida finalizada após os festejos juninos. Com isso há sempre condições para que o boi da Maioba possa fazer apresentações extras e conseguir recursos financeiros para a brincadeira do outro ano.

De qualquer maneira, simbolicamente o boi morre e acaba se tornando também um evento de grande atrativo turístico tanto que chega a ser divulgado em rádios, tv's e jornais impressos cuja função é reunir um grande público para prestigiá-lo. Entre o público, “há uma crença, segundo os brincantes, de que o sangue do boi trás sorte, energias positivas, bons fluidos às pessoas que bebem” (RIOS; 2004:106) demonstrando mais uma vez o caráter sagrado característico da brincadeira que se manifesta pelo fato de que o líquido vermelho é vinho tinto que é derramado em um balde quando simbolicamente a garganta do boi é cortada.

Sendo assim, também na morte, sagrado e profano juntam-se numa dialética “que celebra os dois pólos contrários primordiais à existência” (DURKHEIM; 2001: 30) e que, mesmo trazendo para os “indivíduos fazedores do boi” um sentimento de dor, apresenta-se como uma reunião de amigos, conhecidos e desconhecidos capaz de deixar na mente e nos corpos dos brincantes tanto o desejo de que um novo período junino realize-se quanto remete à continuidade de uma dada configuração social cujos brincantes são os sujeitos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para além de determinar um lócus onde termina a sociedade e começa o indivíduo é de se pensar que os mesmos são fenômenos que se retroalimentam conflitando, tensionando, conjugando e mantendo condições e aspectos para a constituição das relações sociais e dos próprios sujeitos. Nesse contexto, os indivíduos utilizam-se de estratégias, meios e mecanismos que os permitam serem inseridos e se inserirem numa dada configuração social. No caso da sociedade moderna refere-se a um tipo de experiência de tempo e de espaço, de si mesmo e dos outros, das possibilidades e perigos da vida caracterizado por valores, ideias, regras e sentimentos entremeados pelo padrão de consumo, flexibilidade, fugacidade e demais aspectos mercadológicos peculiares à sociedade capitalista.

Sendo assim, se nessa sociedade os indivíduos e suas criações são transformados em mercadorias ou profanados, há de se destacar também que sacralizam aspectos importantes para a dialética da vida em sociedade. Assim é que a cada ano o brincar o boi apresenta-se como uma forma à disposição dos brincantes para compartilharem a sua fé posto que “as crenças propriamente religiosas são sempre comuns a uma coletividade determinada, que declara aderir a elas e praticar os ritos que lhes são solidários” (DURKHEIM; 2001: 28). Ao se tentar explicitar os aspectos sagrados e profanos no boi, em que os indivíduos se constituem e são constituídos, quer-se referir a perdas e ganhos, discriminações e aceitações, interesses externos e internos, discursos que vão desde os que sentem saudades do tempo de outrora até os que consideram ser necessários caminhar para frente e fazer mudanças.

Os indivíduos que fazem o boi encontram-se ante a mudanças a “curto prazo”, de um capitalismo flexível, mas que não acontecem sem que os brincantes participem de sua realização e opinem no que deve ou o que não deve ser mudado. São sujeitos que buscam um lugar na sociedade de forma a não deixar abafar ou sucumbir suas particularidades e peculiaridades e, destituí-los, de condições importantes para suas individualidades.

REFERÊNCIAS

DOUGLAS, Mary. **Pureza e perigo**. São Paulo: Perspectiva, 1966.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Paulus, 2000.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

HOBBSAWM, E. Os anos dourados in **Era dos extremos, o breve século XX 1914-1991**. 2ª edição, São Paulo: Cia da Letras, 1995, p. 253-281.

LAHIRE, B. A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização in **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. especial, dezembro 2015, p. 1393-1404.

_____. Indivíduo e sociologia in **A cultura dos indivíduos**. Porto Alegre : Artmed, 2006, p. 593-625.

ELLIOTT, A. A teoria do novo individualismo in **Sociedade & Estado**, vol. 33, nº 2, maio/agosto 2018, p. 465-486

MARANHÃO, Fundação Cultural. Centro de Cultura Popular Domingos Vieira Filho. **Memórias de velho: depoimentos, uma contribuição à memória oral da cultura popular maranhense**. São Luís: LITHOGRAF, 1999.

RIOS, Adriano Farias. **Nada é tão velho/nada é tão novo no Bumba-meu-boi da Maioba: uma reflexão sobre tradição/modernidade na cultura popular do Maranhão**. Belém: [s.n], 2004.

SENNETT, R. Como o novo capitalismo ataca o caráter pessoal in **A corrosão do caráter**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2012, p. 13-33.

VIEIRA, Cesar R. A. **Individualização e sociedade** in UNIMEP, 2013.

SAZONALIDADE DAS OCORRÊNCIAS DE DOENÇAS DIARREICAS AGUDAS NO MUNICIPIO DE SÃO LUÍS NO PERIODO DE 2014 A 2018

Ronaldo Rodrigues Araújo
Doutor em Geografia
ronaldo.araujo@ufma.br
UFMA

Fernanda Cristina de Amorim Martins
Bacharel em Geografia
fernanda.amorim@discente.ufma.br
UFMA

RESUMO: O estudo da relação saúde/ambiente originou-se com as análises de Hipócrates (480 a.C), permeando assim os saberes da Geografia e da Medicina. Posteriormente, veio construir um campo interdisciplinar que compreende os saberes da geografia da saúde; esta é uma área científica que se constitui como uma plataforma metodológica que integra e articula saberes diversos. Neste sentido, o objetivo da pesquisa, foi realizar uma análise da correlação entre clima e saúde, mais especificamente a influência do clima sobre a ocorrência de doenças diarreicas agudas (DDA). Esta relação dá-se por meio da associação do índice pluviométrico e aumento da temperatura na compreensão da etiologia das doenças e a forma destas se adaptarem ao clima. O estudo realizou-se através de levantamentos bibliográficos relacionados a área da geografia e da saúde. Inicialmente, foram estudadas questões da área da geografia da saúde, dando enfoque para saúde pública e enfatizando os casos de doenças diarreicas agudas na cidade de São Luís (MA), relacionando-as com as condições climáticas existentes, detalhando a vulnerabilidade que existe na área de estudo para contribuição do surgimento da doença. O levantamento de dados referentes a área da saúde foi coletado nas unidades de saúde, compreendendo o período de 2014 a 2018. No que concerne os dados climáticos, adquiriu-se através do acesso ao site do Instituto Nacional de Meteorologia (INMET). Para espacialização dos mesmos, utilizou-se o software Arcgis 10.4. Assim fora possível observar que mesmo nos períodos onde a pluviosidade estava baixa, o número de casos continuou elevado, este fato pode estar associado a ingestão de águas de fontes diferentes dos habituais, a contaminação do lençol freático por fossas sépticas ou a circulação de outros agentes etiológicos e a falta de infraestrutura adequada para o espaço urbano. Dessa forma, entende-se que o clima por si só não é capaz de produzir doenças, mas relacionado a infraestrutura precária onde a cidade não está preparada para seu regime de chuva, acarreta em alagamentos e proliferação de doenças de veiculação hídrica.

Palavras-chave: clima, saúde, vulnerabilidade, São Luís (MA).

1. INTRODUÇÃO

Sabe-se que a saúde humana é significativamente influenciada pelo clima, e este a afeta de diferentes maneiras. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), furacões, tempestades e inundações matam milhares de pessoas a cada ano e comprometem água e alimentos. As secas provocam fome e desnutrição e as chuvas fortes podem desencadear epidemias de doenças. As inundações, por exemplo, deixam mortos, feridos e desabrigados e também facilitam a transmissão de doenças infecciosas com a contaminação da água.

Atribui-se a Hipócrates (480 a.C) os primeiros registros, no Ocidente, sobre a relação entre doença e espaço urbano, analisando a influência da situação das cidades, a natureza dos solos, os tipos de águas, os ventos e os modos de vida que contribuíram, para a saúde da população.

O estudo da relação saúde/ambiente originou-se, dessa forma, permeando os saberes da Geografia e da Medicina. Posteriormente, veio a constituir-se em um novo campo interdisciplinar de pesquisa, a Geografia da Saúde. (RODRIGUES, 2014 p.15). A geografia da saúde é uma área científica que se constitui como uma plataforma metodológica que integra e articula saberes diversos, tradicionalmente organizados em torno as Ciências Sociais, das Ciências da Terra e as Ciências da Saúde. (RODRIGUES,2014 *apud* SANTANA, 2005).

A Geografia da Saúde que sempre permeou campos interdisciplinares da pesquisa, por isso mesmo enriquecedora, corrobora com a tendência atual na quebra dos limites entre as diversas ciências, para melhor pensar os problemas de saúde atuais que desafiam as fronteiras disciplinares.

Entende-se esta área do conhecimento como um ramo da Geografia que analisa a dimensão socioambiental no padrão de distribuição das doenças, que acometeram e/ou acometem as sociedades. Seu objetivo é compreender a importância do ambiente na saúde das pessoas, relacionando os fatores individuais e o contexto socioeconômico dos lugares onde as pessoas habitam. (RODRIGUES, 2014 p.17)

A origem desse saber é amiúde atribuída à obra intitulada *Dos ares, dos mares e dos lugares*, de Hipócrates, em que propôs uma concepção ambiental para as doenças. Pode-se afirmar que este campo de conhecimento tem uma história longa e evoluiu sob nomes variados como “topografia médica”, “geografia patológica”, “epidemiologia geográfica”, “geomedicina”, “geografia médica” e “geografia da saúde”, este último o termo mais usual atualmente. Sobre a perspectiva da geografia da saúde, realiza-se a análise da relação entre clima e saúde mais especificamente a incidência dos elementos climáticos sob a ocorrência de doenças diarreicas agudas

De acordo com a OMS, as doenças infecciosas intestinais estão inclusas na CID 10: A00 a A09, onde a doença diarreica aguda (DDA) encontra-se inserida. Para que haja incidência de DDA's, compreende-se que existe uma série de causas envolvidas. O Observatório de clima e saúde afirma que o clima pode atuar como agente na manifestação de doenças diarreicas agudas. Podemos afirmar que o meio em que estamos inseridos também pode se configurar como um fator relevante para a ocorrência de certas doenças, por sofrer influência dos fatores

socioambientais; são fatores que contribuem para o desenvolvimento dessas patologias, podemos destacar a falta de planejamento espacial da cidade, saneamento básico, coleta de resíduos, tratamento de esgoto e quando considerarmos contextos socioeconômicos e ambientais desfavoráveis, sobretudo em situações de desastres.

O elevado volume de chuvas, por exemplo, pode propiciar o aumento do índice de contaminação de águas de poços do lençol freático superficial. Com relação à seca, evidenciou-se na região do Nordeste brasileiro que as doenças diarreicas rotavirais ocorrem com maior prevalência nesta situação climática; já durante estações chuvosas são mais frequentes diarreias originadas pelas bactérias.

Os casos de DDA são considerados um dos principais agravos que acabam afetando a população no município de São Luís. De acordo com os dados da SIVEP-DDA, no ano de 2017 foram registrados um total de 17.885 casos da doença na capital. Sabe-se que para que ocorra a incidência de DDA, vários são os fatores que influenciam; o regime climático, marcado por um período seco e outro chuvoso, e, combinado a problemas ambientais que o município apresenta, assim como, a falta de saneamento básico adequado em algumas localidades, acaba se tornando um cenário favorável para a continuidade dos casos das doenças diarreicas em São Luís.

Esta pesquisa visa fazer as devidas relações entre clima e saúde, enfatizando a vulnerabilidade da saúde pública com as doenças de veiculação hídrica, mais especificamente as doenças diarreicas, que além de serem causadas pela falta de infraestrutura adequada no município, também estão associadas as condições climáticas da cidade de São Luís- MA.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para se começar uma pesquisa, Asti Vera (1979), defende a ideia que o propulsor para um estudo é o problema, pois sem ele não há razão de realizar a pesquisa. O que é mais estudado e difundido, o conhecimento científico, se apresenta para Fachin (2003) como resultado de uma investigação que segue uma metodologia, baseada na realidade de fatos e fenômenos capaz de analisar, descobrir, concluir, criar e resolver novos e antigos problemas. Existem vários tipos de pesquisas e cada uma delas é abordada de diferentes maneiras por autores seguindo cada qual o seu ponto de vista, entre elas estão as que foram utilizadas para este estudo: pesquisa quantitativa, qualitativa e de serie temporal.

Segundo Diehl (2004), a escolha do método se dará pela natureza do problema bem como de acordo com o nível de aprofundamento. Ademais, estes métodos são diferenciados,

além da forma de abordagem do problema, pela sistemática pertinente a cada um deles (RICHARDSON, 1989).

A pesquisa quantitativa de acordo com os ensinamentos de Richardson (1989) caracteriza-se pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento dessas através de técnicas estatísticas, desde as mais simples até as mais complexas. Em relação a pesquisa qualitativa, se difere em princípio d quantitativa, à medida que não emprega um instrumental estatístico como base na análise de um problema, não pretendendo medir ou numerar categorias.

A pesquisa de serie temporal é um conjunto de observações sobre uma variável, ordenado no tempo, e registrado em períodos regulares. Podemos enumerar os seguintes exemplos de séries temporais: temperaturas máximas e mínimas diárias em uma cidade, vendas mensais de uma empresa, valores mensais do IPC-A, valores de fechamento diários do IBOVESPA, resultado de um eletroencefalograma, gráfico de controle de um processo produtivo.

A suposição básica que norteia a análise de séries temporais é que há um sistema causal mais ou menos constante, relacionado com o tempo, que exerceu influência sobre os dados no passado e pode continuar a fazê-lo no futuro. Este sistema causal costuma atuar criando padrões não aleatórios que podem ser detectados em um gráfico da série temporal, ou mediante algum outro processo estatístico. O objetivo da análise de séries temporais é identificar padrões não aleatórios na série temporal de uma variável de interesse, e a observação deste comportamento passado pode permitir fazer previsões sobre o futuro, orientando a tomada de decisões.

O estudo começou através de levantamentos bibliográficos relacionados a área da geografia e da saúde; de início foram estudadas questões da área da geografia da saúde, dando enfoque para a saúde pública e enfatizando os casos de doenças diarreicas agudas na cidade de São Luís (MA), relacionando-as com as condições climáticas existentes, detalhando as vulnerabilidades que existem na área de estudo para a contribuição do surgimento da doença. O embasamento teórico utilizado foi através de pesquisas em livros, pdf, artigos de autores da área da geografia e da saúde.

Foram obtidos para esta pesquisa, os dados dos casos de doenças diarreicas agudas (DDAS), através das notificações registradas no relatório do SIVEP_MDDA (Sistema de Informações de Vigilância Epidemiológica das Doenças Diarreicas Agudas/ Monitorização das Doenças Diarreicas Agudas), que foi criada com o objetivo de monitorar a demanda espontânea das doenças diarreicas agudas que buscam atendimento nas Unidades de Saúde (US); e por

meios de arquivos físicos na Coordenação de Vigilância Epidemiológica da Secretaria Municipal de Saúde (SEMUS). Foi utilizado na pesquisa a serie temporal que corresponde ao período de janeiro de 2014 a dezembro de 2018, dados estes que foram obtidos através do acesso ao site e por meios de arquivos físicos da SEMUS que possibilitaram também a análise desses dados por Distritos Sanitários (DS), que são: Bequimão, Centro, Cohab, Coroadinho, Itaqui Bacanga, Tirirical e Vila Esperança, sendo suas unidades distribuídas entre os distritos, conforme quadro 1. Os dados ambientais foram obtidos através do acesso ao site do Instituto Nacional de Meteorologia (INMET).

QUADRO 1. UNIDADES SENTINELAS E SEUS DISTRITOS SANITÁRIOS.

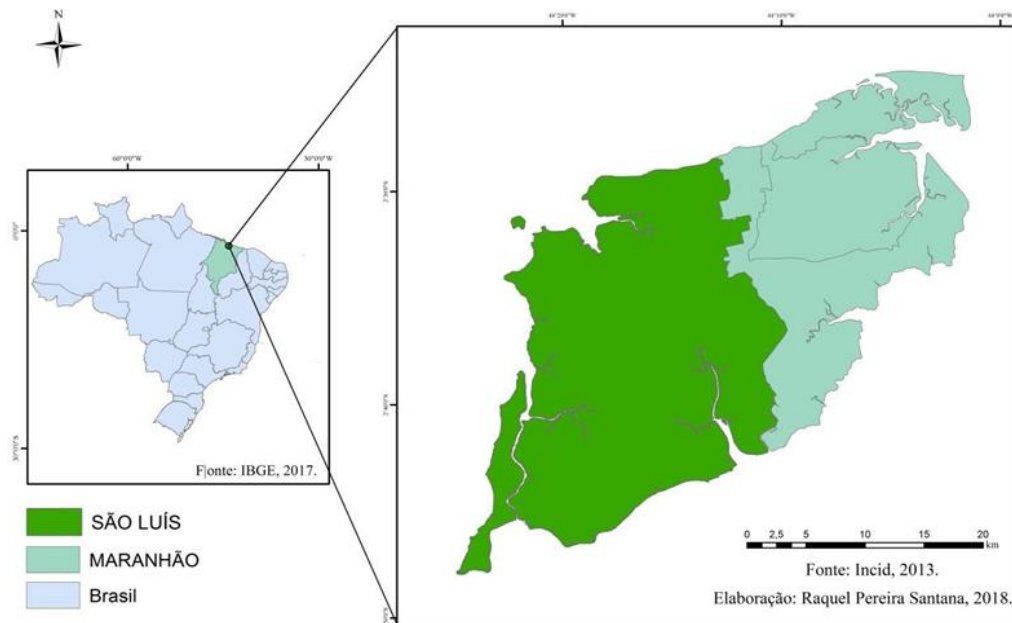
Distrito Sanitário	Unidades de Saúde Sentinela
Centro	Hospital Djalma Marques (Socorrão I) e Socorrinho II (São Francisco).
Bequimão	Hospital da Criança, UM Bequimão e USF Amar.
Cohab	Socorrinho I, P.S. Anil e CS Cohab I.
Coroadinho	UM Coroadinho e USF Joao Paulo.
Itaqui Bacanga	UM Itaqui Bacanga e CS Clodomir Pinheiro Costa.
Tirirical	Hospital Clementino Moura (Socorrão II), UM São Bernardo, USF Joao de Deus, USF São Cristóvão e USF Vila Itamar.
Vila Esperança	CEM Vila Esperança, USF Itapera, USF Maracanã, USF Thalles Ribeiro, USF Tibiri, USF Coqueiro, USF Vila Sarney, USF Maria de Lourdes (Rio Grande).

Fonte: SEMUS, 2019.

3. LOCALIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO

O município de São Luís está localizado no norte do Estado do Maranhão (Figura 1); entre as seguintes coordenadas geográficas: 2° 31' 47" de latitude, 44° 18' 10" longitude, abrangendo uma área de cerca de 831,7 km² (IBGE ,2014). Tem como limites as baías de São Jose e São Marcos e o Município de São Jose de Ribamar. Está inserido na Microrregião Geográfica de Aglomeração Urbana de São Luís juntamente com os municípios de São Jose de Ribamar, Paço do Lumiar e com área territorial de 834,785 km² e densidade demográfica de 1.215,69 hab/km² (IBGE, 2010).

FIGURA 1. MAPA DE LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS



Fonte: IBGE (2018)

Encontra-se localizado em uma zona tropical e como um segmento o aporte para o colonizador, caracteriza-se neste sentido como um espaço geográfico que tem peculiaridades os trópicos. Sendo uma área pouco conhecida o ponto e vista eurocêntrico e civilizador, foi alvo as primeiras observações os viajantes que aportaram nas terras “desconhecidas”, e em seus relatos deixaram catalogados registros sobre a fauna, a flora, hidrografia, etnografia e o quadro nosológico (RODRIGUES, 2014).

4. CONTEXTO HISTÓRICO DAS DOENÇAS DIARREICAS AGUDAS

No Brasil, a preocupação com a DDA também se faz presente, pois a contabilidade dessa doença aumentou significativamente ao longo dos anos de 2000 até 2010, alcançando um total de 4,342 milhões de casos registrados. A região nordeste apresentou o maior percentual de casos nesse período, registrando 2.563.061 de internações por diarreia e gastroenterites. (IBGE, 2010; MS/DATASUS, 2015 *apud* NUNES, 2017).

No período de 2007 a 2010, foram notificados 477.348 casos de DDA no Maranhão. A estimativa de incidência na população nesse período variou de 17,6 a 20,5/1.000 habitantes. O ano de 2010 obteve as maiores estimativas de incidência, tanto na população em geral, quanto na faixa etária de menores de 1 ano e de 1 a 4 anos, com 219,8/1.000 habitantes e 94,2/1.000 habitantes, respectivamente.

No município de São Luís, os casos de DDA de acordo com dados do Sistema de Informações Hospitalares do SUS, no período de janeiro de 2014 a dezembro de 2018 foram registradas cerca de 2003 internações hospitalares por doenças infecciosas intestinais (Diarreia e gastroenterite).

O estudo das notificações dos casos de diarreia realizado por Singh et al. (2001) em Fiji, utilizaram a análise de regressão de Poisson de dados mensais entre os anos de 1978-1998 e constataram que houve associações positivas entre diarreia e temperatura e entre casos de diarreia e os picos de chuva, segundo os autores, os resultados apresentaram-se consistentes com pesquisas já realizadas e sugerem que a mudança climática global é susceptível de aumentar as doenças diarreicas em muitos países da Ilha do Pacífico (NUNES, 2017).

4.1 Fisiologias das doenças diarreicas agudas

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS) as doenças infecciosas intestinais estão inclusas na CID 10: A00 a A09, dentre as quais as doenças diarreicas agudas (DDA's) encontra-se inserida. (BRASIL, 2009).

As DDA's correspondem a um grupo de doenças infecciosas gastrointestinais. A sua causa está associada a agentes etiológicos infecciosos e não infecciosos. Em se tratando de agentes com etiologia infecciosa alguns cuidados devem ser observados, visto que comportamentos e situações, onde não são observados os riscos, podem favorecer o adoecimento, entre eles viagem para países tropicais em desenvolvimento, alimentos ingeridos crus ou sem o devido cozimento e alimentação realizada em locais cujas condições higiênico-sanitárias são inadequadas (MORAES; CASTRO, 2012 *apud* Nunes 2017).

São caracterizadas por uma síndrome em que há ocorrência de no mínimo três episódios de diarreia aguda em 24 horas, ou seja, diminuição da consistência das fezes e aumento do número de evacuações, quadro que pode ser acompanhado de náusea, vômito, febre e dor abdominal. Em geral, são doenças autolimitadas com duração de até 14 dias. Em alguns casos, há presença de muco e sangue, quadro conhecido como disenteria. A depender do agente causador da doença e de características individuais dos pacientes, as DDA's podem evoluir clinicamente para quadros de desidratação que variam de leve a grave. (BRASIL, 2010).

As doenças diarreicas agudas (DDA's) podem ser causadas por diferentes microrganismos infecciosos (bactérias, vírus e outros parasitas, como os protozoários) que geram a gastroenterite – inflamação do trato gastrointestinal – que afeta o estômago e o intestino. A infecção é causada por consumo de água e alimentos contaminados, contato com

objetos contaminados e também pode ocorrer pelo contato com outras pessoas, por meio de mãos contaminadas, e contato de pessoas com animais.

As DDA's se dão com a ocorrência de no mínimo três episódios de diarreia aguda no período de 24hrs (diminuição da consistência das fezes – fezes líquidas ou amolecidas – e aumento do número de evacuações) podendo ser acompanhados de: cólicas abdominais, dor abdominal, febre, sangue ou muco nas fezes, náusea e vômitos. Considera-se importante destacar que as intervenções para prevenir a diarreia incluem ações institucionais de saneamento e de saúde, além de ações individuais de cuidados higiênicos sanitários que devem ser adotadas pela população.

5. INFRAESTRUTURA E VULNERABILIDADE: UMA COMBINAÇÃO IMPORTANTE PARA A SAÚDE PÚBLICA.

A saúde pública, é a qualidade de vida biológica, mental e social do indivíduo em sociedade; esta é ligada ao modo de vida do indivíduo e o ambiente a qual está inserido, sendo determinante na qualidade da saúde do mesmo.

A infraestrutura é exatamente a estruturação da cidade, casas em locais seguros, resíduos sólidos destinados em espaços próprios a essa finalidade, saneamento básico de qualidade, entre outros. A falta desses fatores nos espaços urbanos caracteriza a vulnerabilidade socioespacial, pois a maioria das infraestruturas precárias encontram-se em bairros periféricos e aglomerados nominais, sendo assim essas populações inseridas nesse contexto tendem a ser mais vulneráveis a contaminação de doenças derivadas dessa problemática.

A infraestrutura é de grande importância para a prevenção de doenças ditas urbanas, pois a mesma pode diminuir riscos de contaminação de várias epidemias, principalmente através do saneamento de qualidade, ou seja, prevenindo de doenças ligadas ao clima. O clima por si só não é capaz de produzir doenças, mas relacionado à infraestrutura precária, onde a cidade não está preparada para seu regime de chuva acarreta em alagamentos e proliferação de doenças hídricas, como podemos observar nas figuras 2 e 3.

FIGURA 2. FALTA DE INFRAESTRUTURA NO BAIRRO DO COHAJAP - DS BEQUIMAO.



Fonte: <http://g1.globo.com/ma/maranhao/jmtv> (2018)

FIGURA 3. FALTA DE INFRAESTRUTURA NO BAIRRO DO BEQUIMAO - DS BEQUIMÃO.



Fonte: <http://g1.globo.com/ma/maranhao/bom-dia-mirante> (2019)

Pode-se, todavia, adiantar, que a parcela da população que vive no tempo lento é muito mais vulnerável aos impactos e riscos dos fenômenos ligados ao tempo rápido da natureza. Grazia e Queiroz (2001, p. 15) *apud* (MENDONÇA, 2004), concebem espaço socioambiental como sendo “aquele onde vive e no qual articula indissolivelmente sociedade e meio ambiente”; considera neles (p. 14) que os gestores urbanos devem “...buscara sustentabilidade socioambiental, ou seja, que a evolução da cidade não implique crescente esgotamento dos recursos naturais e exclusão de parcelas sociais”. Para estes autores a condição de pobreza de

uma determinada população está estreitamente vinculada à condição de formação de riscos e de vulnerabilidade socioambiental.

Aleixo (2012) discorre que:

No Brasil, o acelerado crescimento urbano, juntamente com a explosão demográfica, o aumento do fluxo de pessoas, mercadorias e o aumento do consumo, trouxe aos habitantes das cidades uma série de impactos devido à produção do espaço desordenado, sem medidas de planejamento que abarcassem a totalidade socioambiental em suas múltiplas facetas. Com isso, o impacto na qualidade de vida das pessoas foi evidente e os trabalhos na escala meso e topoclimática, necessários. O processo de urbanização é o principal fator contributivo da relação entre o clima e a saúde urbana.

No município de São Luís (MA), o rápido processo de urbanização acabou gerando ambientes com particularidades de degradação ambiental, acarretando desse modo uma má qualidade de vida para os habitantes. Ou seja, a proliferação rápida de bairros periféricos, bem como as ocupações irregulares nas áreas sendo estas públicas ou privadas, passaram a caracterizar o espaço urbano da cidade.

Os investimentos em saneamento reduzem a morbidade infantil por diarreia, desnutrição, parasitoses intestinais, doenças de pele, entre outras (BRISCO e COL., 1986). Moraes (1997) salienta que a doença diarreica aguda tem sido usada como indicador epidemiológico, merecendo atenção de estudiosos e das autoridades sanitárias em todo o mundo, pois compreende um grupo de condições clínicas diversas, cuja manifestação comum é a diarreia.

Heller (1997) aponta alguns indicadores para a ocorrência da DDA, este afirma que:

A sua ocorrência associa-se, de forma direta ou indireta, a um complexo de fatores de ordem socioeconômica, cultural, nutricional e ambiental. Assim, a morbidade por diarreia é um indicador importante para a saúde pública, pela capacidade de resposta a diversas alterações nas condições de saneamento, qualidade sanitária de alimentos, hábitos higiênicos e comportamentais de uma comunidade. (HELLER, 1997b).

As dificuldades para monitorar as doenças diarreicas agudas decorrem de sua elevada incidência e do incorreto entendimento, de parte da população e dos profissionais que atuam na saúde pública, de que é "normal" a ocorrência da diarreia no Brasil. A diarreia é responsável por uma elevada proporção de óbitos, em menores de 5 anos, em áreas carentes de saneamento, onde há maior concentração de populações de reduzida condição socioeconômica (SZTAJNBOK, 1999).

6. ESTUDO DA SAÚDE COM AS ANÁLISES CLIMÁTICAS

As relações entre clima e saúde são cada vez mais analisados em função de pesquisas que já associam as influências das variáveis meteorológicas, em distintos períodos do ano, e os adoecimentos ou hospitalizações. Os estudos que se dedicam a influência do ambiente; incluindo o clima, na saúde; são abordados por diversas áreas, dentre a quase Geografia da saúde, climatologia médica e bioclimatologia humana.

Rodrigues (2014, p.67) em seu livro relata que “o clima sempre foi considerado o elemento mais influente sobre o homem”. E que esta ideia passou a ser validada no século XVIII, através de autores que discorreram sobre a relação entre um conjunto variado de condições naturais e o desenvolvimento da sociedade.

Segundo Araújo (2014), p.22, “A saúde humana é fortemente influenciada pelo clima”. As condições térmicas, de dispersão (ventos e poluição) e de umidade do ar exercem destacada influência sobre a manifestação de muitas doenças, epidemias e endemias humanas. Esse autor fala que os eventos como as chuvas que em algumas regiões podem ocorrer inundações e favorecer o aparecimento de doenças de veiculação hídricas como as doenças diarreicas agudas.

A relação entre a frequência das doenças e as estações do ano continuaram a aparecer com citações do tipo: “[...]deduz-se também que as condições atmosféricas têm fluido grave e fatalmente sobre as moléstias, principalmente sobre as lesões thoraxicas, hydropesia, dentições e diarrhea” ou “as dysenterias próprias de nosso clima (MARANHÃO,1863, p.10-24 *apud* RODRIGUES, 2014).

“[...] A relação saúde e ambiente foi sendo representada e acrescida de novas teorias que ressaltavam tal ligação. Neste sentido, a concepção ambiental das doenças foi reforçada teoricamente a partir dos séculos XVI e XVII, por exemplo, com a chamada Teoria dos Miasmas, que concebia a transmissão das doenças através do ar, água e do solo, dentre outros elementos” (RODRIGUES, 2014, p. 15).

De acordo com Rodrigues (2014) *apud* Nunes, 2017, relacionando saúde e ambiente de São Luís, as associações sobre o clima foram frequentemente invocadas para justificar origem e sazonalidade de algumas doenças como os relatórios da província:

O inverno deste ano, estação mais doentia entre nós, começando no princípio de janeiro, foi abundante de chuvas somente em fevereiro, e estendeu-se tanto além do ordinário, que no mez de setembro ainda houverão não pequenas chuvas [...]. Sob a mesma influência de tais variações atmosféricas, generalizou-se e desenvolveu-se nesta capital e seu município em maio uma epidemia de gripe [...] (MARANHÃO, 1958, p. 18-19, *apud* NUNES, 2017)

A relação entre o clima e o tempo dava-se por meio da associação da chuva ou o aumento da temperatura na compreensão da etiologia das doenças e a forma delas se adaptarem ao clima, e da ocorrência dos casos pelo contexto político de exploração das colônias no país.

[...] para classificação dos domínios climáticos do Brasil, o norte Maranhense, onde situa-se a cidade São Luís, caracteriza-se por um clima tropical equatorial 2a (com quatro a cinco meses secos). Para Mendonça e Danni-Oliveira (2007, p. 159) este clima “se caracteriza tanto pela influência da maritimidade quanto da continentalidade. As temperaturas, mesmo elevadas ao longo do ano, apresentam pequena variação sazonal e a pluviosidade, maior que os índices térmicos”. (MENDONÇA e DANNI-OLIVEIRA, 2007 *apud* GARCÊS JÚNIOR *et al* 2016).

O domínio do clima na relação natureza – homem ganhou reforço com a incorporação de novos instrumentos de medição dos fatores meteorológicos, os quais foram sendo empregados na investigação científica da época, século XVIII, a imagem de uma natureza intocada é gradativamente substituída por uma natureza que pode ser medida, quantificada e dominada pelos conhecimentos humanos. (RODRIGUES, 2014, p. 67)

Entende-se que as características climáticas de modo geral, são observadas como fatores mais determinantes, exercendo influências sobre o homem, condicionando-o às suas características físicas e culturais.

De acordo com a OMS, A população mundial já sofre as consequências das mudanças climáticas. As inundações, por exemplo, deixam mortos, feridos e desabrigados. Também facilitam a transmissão de doenças infecciosas com a contaminação da água, como diarreia e cólera, malária e dengue. Por outro lado, muitos países vêm enfrentando problemas com secas prolongadas. O aumento das ondas de calor contribui para a poluição do ar nas cidades. O índice de mortalidade e doenças costuma crescer em períodos de muito calor nos centros urbanos.

7. DISTRIBUIÇÃO ESPACIAL E TEMPORAL DAS DDA'S NO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS (2014 A 2018).

Observa-se na Tabela 1 que os Distritos que apresentaram maior número de casos foram: Bequimão totalizando 17.019 casos entre os anos de 2014 a 2018, onde o ano de 2017 registrou 3.845 casos, ficando em 1º lugar, Coroadinho com 15.648 casos e o ano com maior índice foi 2016 com 3.722 casos, ocupando o segundo lugar e em terceiro lugar, temos o Tirirical com 14.602 casos, registrando em 2016, 3.441 casos.

TABELA 1. NÚMERO DE CASOS DE DDA POR DS NO PERÍODO DE 2014 A 2018.

Distritos Sanitários	2014	2015	2016	2017	2018	Total DS
Bequimão	2.961	3.655	3.027	3.845	3.531	17.019
Centro	1.216	872	1.040	1.079	1.073	5.280
Cohab	1.963	1.993	2.647	2.276	3.574	12.453
Coroadinho	3.069	2.485	3.722	2.826	3.546	15.648
Itaqui Bacanga	907	1.357	1.721	2.137	2.201	8.323
Tirirical	2.575	2.456	3.441	2.773	3.357	14.602
Vila Esperança	1.239	811	1.074	749	2.430	6.303
Total anual	13.930	13.629	16.672	15.685	19.712	--

Fonte: Secretaria Municipal de Saúde (2019)

Considerando os anos de 2014 a 2018, constatou-se que houve um crescimento do número de casos durante esse período, com índices de 19.712 casos no ano de 2018, sendo o ano que mais apresentou registro das DDA's e que por sua vez, também foi o ano que teve o maior índice pluviométrico, entretanto o regime de chuvas por si só, não é responsável pelo aumento do número de casos. O Distrito Sanitário (DS) do Bequimão apresentou números de casos bem elevados, diante de pesquisas acerca deste DS, conclui-se que a falta de infraestrutura dos bairros pertencentes a esse distrito combinados ao regime de chuvas, acaba acarretando no elevado números de casos das doenças diarreicas agudas, chegando a 3.845 registros da doença no ano de 2017.

Na análise feita através dos dados pluviométricos do município de São Luís, observou-se que em 2018, o índice de precipitação alcançou o maior valor com 2.330,8mm ao ano (Tabela 2), sendo que em fevereiro foi o mês que mais choveu, registrando 531 mm.

TABELA 2. PRECIPITAÇÃO E Nº DE CASOS DE DDA NOS ANOS DE 2014 A 2018.

Ano	Precipitação (mm)	Nº de casos
2014	1.833,9	14.200
2015	1.507,2	13.629
2016	1.543,3	17.089
2017	2.262,0	15.685
2018	2.330,8	19.517

Fonte: INMET/SIVEP_MDDA (2019)

Diante disso, foi comparado os índices pluviométricos com os números de casos das doenças diarreicas agudas e pode-se notar que o mês com o maior índice de precipitação foi também o que obteve um maior aumento da doença, há uma associação temporal entre a

intensidade das chuvas e o número de casos. Ou seja, diante desse cenário, foi constatado que os maiores registros de casos aconteceram no período chuvoso, entre os meses de fevereiro a maio, conforme Tabela 3.

Contudo, cabe também destacar que mesmo nos períodos onde a pluviosidade estava baixa, o número de casos continuou elevado, este fato pode estar associado à ingestão de águas de fontes diferentes das habituais, à contaminação do lençol freático por fossas sépticas ou à circulação de outros agentes etiológicos; por ser um período seco, muitas pessoas armazenam águas em reservatórios de forma errada e por isso o risco de contaminação da água é maior, principalmente em áreas de vulnerabilidade, com infraestruturas precárias e saneamento básico inexistente; onde existe muita falta de água canalizada e a necessidade de armazenar água é maior.

TABELA 3. NÚMERO DE CASOS DAS DDA EM SÃO LUÍS POR MÊS NO PERÍODO DE 2014 A 2018.

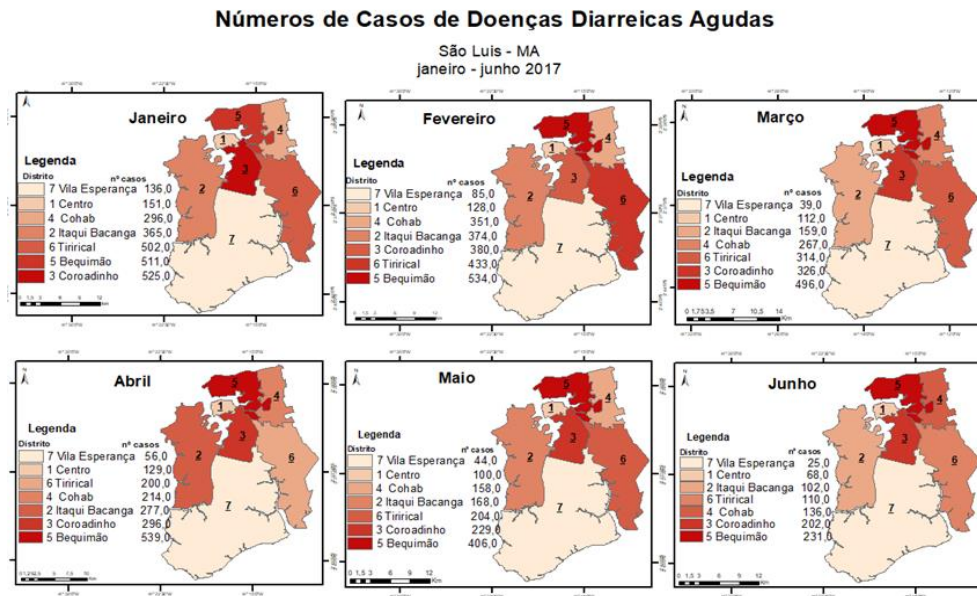
Mês	2014	2015	2016	2017	2018
Janeiro	1.257	1.090	1.922	2.486	1.158
Fevereiro	1.487	1.181	2.687	2.285	2.610
Março	1.804	1.860	2.075	1.713	2.283
Abril	1.179	1.268	1.434	1.711	2.088
Maió	1.360	1.389	1.363	1.309	1.941
Junho	1.184	826	1.056	874	1.470
Julho	932	928	1.328	1.188	1.660
Agosto	1.072	1.285	998	939	1.540
Setembro	1.041	1.059	879	552	1.585
Outubro	804	864	1.213	845	968
Novembro	851	939	1.056	852	1.134
Dezembro	1.229	940	1.078	931	1.080
Total	14.200	13.629	17.089	15.685	19.517

Fonte: SEMUS (2019)

Para fins de comparação, realizou-se um recorte temporal espacial no mapa de espacialização de doenças diarreicas agudas (figura 4), referente aos meses de janeiro a junho do ano de 2017, em que é possível perceber, que os DS do Bequimão, Coroadinho e Tirirical, apresentam a maior concentração dos casos da doença e também, uma infraestrutura precária que colabora para o número de casos.

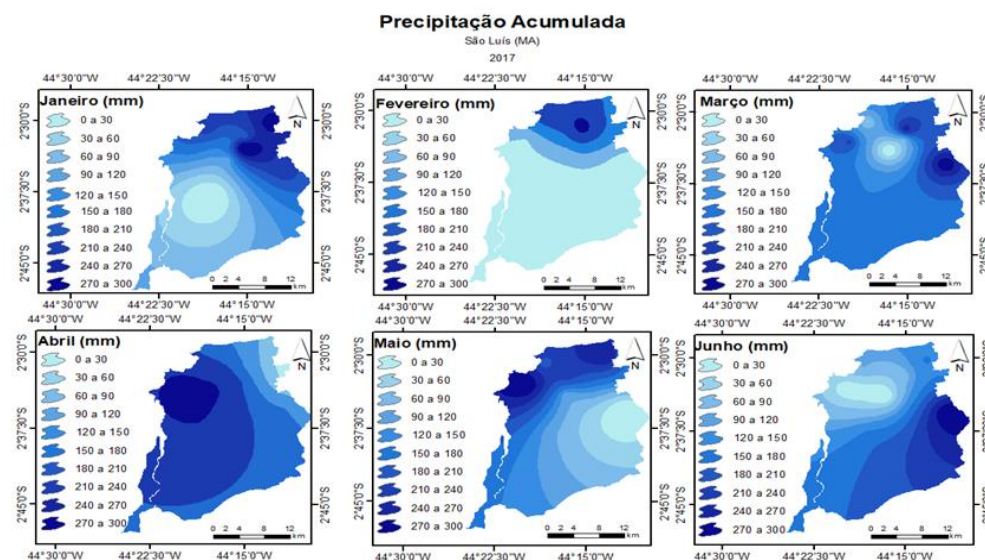
Em comparação ao mapa pluviométrico (figura 5) correspondente também ao período de janeiro a junho de 2017, pode-se observar que, o volume de chuvas mais acentuado no primeiro semestre do ano, em decorrência de influência de sistemas atmosféricos regionais.

FIGURA 4. MAPA DE ESPACIALIZAÇÃO DOS CASOS DE DOENÇAS DIARREICAS POR DISTRITO SANITÁRIO EM SÃO LUÍS - MA NOS MESES DE JANEIRO A JUNHO NO ANO DE 2017.



Fonte: Base cartográfica do IBGE (2010). Adaptado por PEREZ (2018)

FIGURA 5. MAPA DE PRECIPITAÇÃO ACUMULADA NO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS NOS MESES DE JANEIRO A JUNHO NO ANO DE 2017



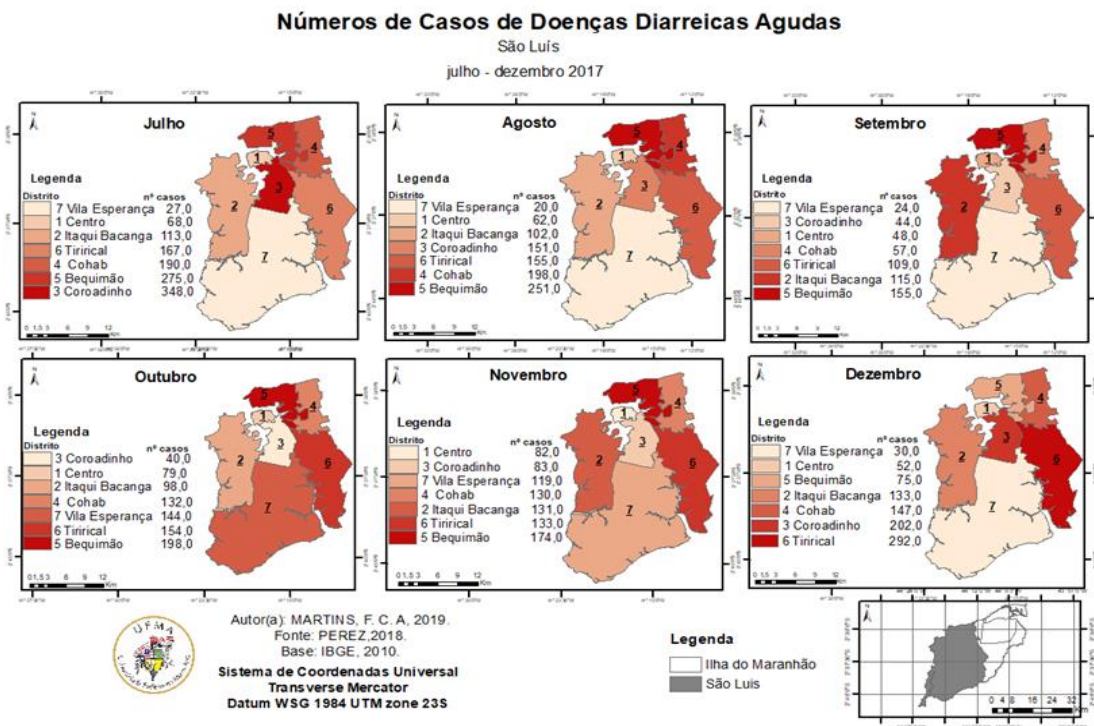
Fonte: Base cartográfica do IBGE (2010). Adaptado por PEREZ (2018).

Isso permite considerar uma certa relação em que o regime chuvoso associado a infraestrutura ineficaz, ao qual apresenta deficiência principalmente no saneamento básico, não

está preparado para este volume de chuvas, acarreta em aumento de número de casos de doenças de veiculação hídrica, e neste caso em particular, para as doenças diarreicas.

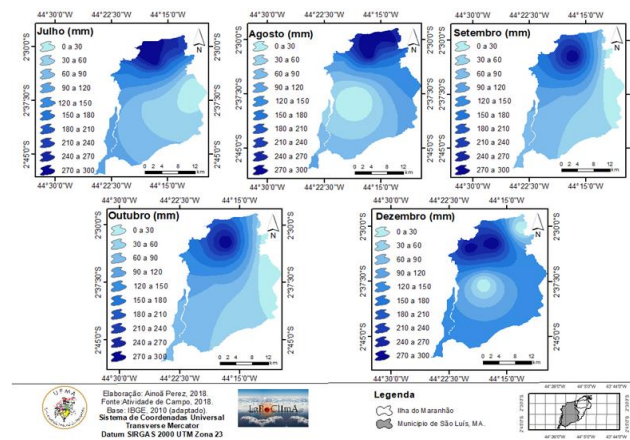
Por outro lado, quando se compara o mesmo ano, os registros de casos no período de estiagem no município de São Luís (figura 6), que corresponde de julho a dezembro, com o volume reduzido de chuvas (figura 7), percebe-se que há uma diminuição significativa de casos de DDA's, muito embora, mesmo no período menos chuvoso, ainda seja possível verificar uma certa estabilidade no número de casos, pode-se justificar pelo fato de que por ser um período seco, muitas pessoas armazenam águas em reservatórios de forma errada e por isso o risco de contaminação da água é maior, principalmente em áreas de vulnerabilidade, onde há a falta de infraestrutura adequada nos distritos sanitários.

FIGURA 6. MAPA DE ESPACIALIZAÇÃO DOS CASOS DE DOENÇAS DIARREICAS POR DISTRITO SANITÁRIO EM SÃO LUÍS - MA NOS MESES DE JULHO A DEZEMBRO NO ANO DE 2017.



Fonte: Base cartográfica do IBGE (2010). Adaptado por PEREZ (2018).

FIGURA 7. MAPA DE PRECIPITAÇÃO ACUMULADA NO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS NOS MESES DE JULHO A DEZEMBRO NO ANO DE 2017.



Fonte: Base cartográfica do IBGE (2010). Adaptado por PEREZ (2018)

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a problemática abordada, muitos foram os empecilhos encontrados durante a execução da pesquisa; de acordo com a secretaria da saúde, a maioria dos casos não são notificados, pois muitas das unidades de saúde dos distritos, principalmente os mais distantes, não levam as fichas com as informações para compor o banco de dados, pois o modo de coleta de dados ainda é manual, além da acumulação de dados, que gera um atraso na atualização de dados; por tais argumentos, teve-se muita dificuldade na coleta de dados, porém foi possível concluir a pesquisa.

A partir dos dados levantados na pesquisa, constatou-se que, 2014 apresentou 14.200 casos, 2015 com 13.629 casos, 2016 com 16.672 casos e por fim, 2018 com 19.517 casos; o ano mais expressivo foi 2018 com 19.517 casos, e o menor foi 2015 com 13.629 casos de doenças diarreicas; os meses que durante esses 5 anos se destacaram com maiores números de casos foram março e abril na maioria dos anos.

Os bairros predominantemente com maiores números de casos de doenças diarreicas foram Bequimão, Coroadinho e Tirirical conforme a Tabela 3, durante todo o período estudado, estes foram os distritos que apresentaram maiores números de casos; o volume pluviométrico neste período estudado foram em 2014 - 1833,9 mm, 2015 - 1507,2 mm, 2016 - 1543,3 e 2017 - 2262 mm, e 2018 - 2330,8 mm; Sendo que 2018 apresentou maior volume pluviométrico em relação aos outros anos, e simultaneamente também apresentou maior número de casos de doenças diarreicas; os meses com maiores volumes pluviométricos são de Fevereiro a Maio, correspondendo ao regime de chuva da cidade típico do clima.

A partir dos dados apresentados é coerente afirmar que, o volume de chuvas corresponde aos dados das doenças diarreicas do período analisado; o maior impacto das ocorrências diarreicas agudas se dá nas primeiras chuvas de cada ano, pois a água decorrente das precipitações podem arrastar contaminantes advindo dos esgotos ou fezes de animais, para as fontes de distribuição de água, acarretando assim no aumento da ocorrência das doenças diarreicas

Inclusive nota-se, que mesmo quando o volume de chuva apresenta uma redução, o número de casos continua estável, quase não apresenta alterações, sendo assim, é possível constatar que, o volume pluviométrico, o regime de chuva não é causa determinante para propagação de doenças, mas sim associado a vulnerabilidades socioespaciais e socioeconômicos, além da falta de políticas públicas que atendam a demanda populacional, resultam em epidemias, e aumento de casos de doenças, principalmente de veiculação hídrica, urbanas vinculadas ao abastecimento de água, e saneamento básico, resulta na vulnerabilidade da saúde urbana.

A importância de políticas públicas é imensurável para a estrutura da cidade, muitas são as doenças oportunistas associadas a vulnerabilidade socioespacial, que se intensificam de acordo com o regime de chuva, pois a cidade não está preparada para comportar o volume de chuva e acarreta em risco e vulnerabilidade para a população, principalmente as que residem em bairros muito populosos, periféricos ou mesmo aglomerados que não apresentam saneamento básico adequado, e regular. Na pesquisa, são vários os bairros e aglomerados nos distritos do Coroadinho e Bequimão, que apresentam precário saneamento básico, com esgoto a céu aberto, e principalmente o regime intermitente de água, sendo um dia sim e outro não, isto obriga as pessoas a armazenarem água para suprir suas necessidades, o que pode comprometer a qualidade da água.

Uma das principais medidas mitigadoras que podem amenizar esta problemática quanto as doenças de veiculação hídrica, é maiores medidas de políticas públicas voltadas ao saneamento básico, e principalmente ligados a uma melhora no abastecimento de água, sendo assim o funcionamento total das estações de tratamento de água já melhoraria o saneamento para a cidade, pois uma das estações que visava pelo governo sanar essa problemática, a estação do Vinhais encontra-se somente com 70% de funcionamento e de acordo com o jornal O Estado, fontes ouvidas provenientes da administração da Companhia de Saneamento Ambiental do Maranhão (CAEMA), relataram que a Estação de Tratamento de Esgoto (ETE) do Vinhais devolveu durante o ano de 2017, mais da metade do volume de esgoto recebido pela unidade

com uma taxa de impurezas equivalente a mais de 50%, estação esta que se encontra no Distrito do Bequimão onde foi registrado os maiores números de casos de doenças diarreicas agudas. Por tais argumentos inequívocos é importante este tipo de estudo para a academia, para contribuir com debates, gerar bancos de dados, que possam futuramente servir as entidades públicas para a aplicação de políticas públicas, e assim a população tenha pleno gozo de sua cidadania, e melhor qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

ALEIXO, Natacha Cíntia Regina. **Pelas lentes da climatologia e da Saúde Pública: doenças hídricas e respiratórias na cidade de Ribeirão Preto/ Natasha Cíntia Regina Aleixo – Presidente Prudente: [s.n], 2012. 353f:il.**

ARAÚJO, Ronaldo Rodrigues. **Clima e vulnerabilidade sócioespacial: uma avaliação dos fatores de risco na população urbana no município de São Luís (MA) . 2014. XVIII,289f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2014.**

ASTI VERA, Arnaldo. **Metodologia da pesquisa científica.** 5 ed. Porto Alegre : Globo, 1979.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em saúde. Departamento de Vigilância Epidemiológica. **Capacitação em monitorização das doenças diarreicas agudas – MDDA: manual do monitor/ Ministério da Saúde, secretaria de vigilância em saúde. Departamento de vigilância epidemiológica - Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2010. 94p.:il.color (Série F. Comunicação e Educação em Saúde).**

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Sistema Nacional de Vigilância em Saúde: relatório de situação: Maranhão/ Ministério da Saúde, Secretaria de vigilância em Saúde. 5. Ed. – Brasília: Ministério da Saúde, 2011. Disponível em:[HTTP://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/sistema_nacional_vigilancia_saude_ma_5ed.pdf](http://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/sistema_nacional_vigilancia_saude_ma_5ed.pdf). Acesso em: set.2019.**

BRISCOE, J.; FEACHEM, R. G.; RAHAMAN, M. M. **Evaluating health impact, water supply, sanitation and hygiene education.** Ottawa: InternationalDevelopmentResearch Center, 1986

DIEHL, Astor Antônio. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas.** São Paulo: Prentice Hall, 2004.

FACHIN, Odiléia. **Fundamentos de metodologia.** 4ed. São Paulo.Saraiva.2003.

GARCÊS JUNIOR, A. R et al. **Análise de um episódio de precipitação intensa no ano de 2014 na cidade de São Luís - MA.** In: XII SIMPOSIO BRASILEIRO DE CLIMATOLOGIA GEOGRAFICA, 2016.

HELLER, L. **Saneamento e saúde.** Brasília: Organização Pan Americana de Saúde/Organização Mundial da Saúde, 1997b.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo demográfico**. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br>>. Acesso em nov. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE METEOROLOGIA (INMET). **BDMEP- Banco de Dados Meteorológicos para Ensino e Pesquisa**. Brasília: INMET, 2015. Disponível em: <http://www.inmet.gov.br/portal/index.php?t=bdmep/bdmep>. Acesso em Set. 2019

MORAES, L. R. S. **Avaliação do impacto sobre a saúde das ações de saneamento ambiental em áreas pauperizadas de Salvador** - Projeto AISAM. In: HELLER, L. et al. Saneamento e saúde em países em desenvolvimento. Rio de Janeiro: CC&P, 1997. p. 281-305.

NUNES, Ana Tereza de Sousa. **Incidência de Doenças Diarreicas Agudas no Município de São Luís, Maranhão, Brazil**. 80f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em saúde e ambiente / ccbs, Universidade Federal do Maranhão, 2017.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1989.

RODRIGUES, Zulimar Márita Ribeiro. **Geografia da Saúde e o espaço urbano de São Luís – MA: interfaces da relação saúde e ambiente no período de 1854 – 1954** - São Luís: EDUFMA, 2014.

SANTANA, Raquel Pereira. **Saúde Urbana: Estudo de casos de dengue por distrito sanitário em São Luís no período de 2015 2018**. São Luís, 2018.

SZTAJNBOK, S. Impacto da qualidade de água na doença diarreica aguda em dois bairros do município de Taboão da Serra. 1999. 116 p. Dissertação (Mestrado em Medicina) – Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, 1999.

SENTIDOS DO TRABALHO: UM ESTUDO COM PROFISSIONAIS ATUANTES NA ÁREA DE PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL E DO TRABALHO EM SÃO LUIS – MA

Juliana Lima Silva
Graduação e Mestrado em Psicologia
juhhlimasll@gmail.com

Carla Vaz dos Santos Ribeiro
carlavazufma@gmail.com
UFMA

RESUMO: A noção do trabalho envolve duas condições: as socioeconômicas, nas quais essa atividade humana se desenvolve, e o significado, que está relacionado ao sentido e o valor sociocultural dessa experiência (Blanch, 2003). É a partir do entendimento macro das principais transformações no mundo do trabalho, que podemos compreender como a subjetividade humana é transformada e/ou construída em relação aos novos modelos de dominação do capital. No próprio estudo da Psicodinâmica do Trabalho, o trabalho é concebido em sua definição como um processo que indissociavelmente implicará na subjetividade. Dessa forma, com o objetivo principal de analisar os sentidos que o psicólogo atuante na área de POT atribui ao seu labor, e como se mobiliza subjetivamente, foi desenvolvida essa pesquisa empírica de caráter qualitativo e quantitativo que teoricamente apoiou-se na Psicodinâmica do Trabalho, a partir do estudo das categorias: prazer-sofrimento, estratégias de mediação e sentido do trabalho, articulando com o Materialismo Histórico-Dialético. A pesquisa de campo, foi dividida em dois momentos: o primeiro, com a aplicação de um questionário de perguntas fechadas, desenvolvido na plataforma Google Forms, disponibilizado via internet por meio de grupos de mensagens dos psicólogos da cidade de São Luis / MA. O questionário permitiu acesso a um quantitativo de vinte e sete profissionais que trabalham na área de POT na cidade e entre eles, cinco participaram do segundo momento da coleta de dados, que foi realizado, a partir de uma entrevista semiestruturada. Todos os profissionais participantes foram captados por acessibilidade e diversidade, e estavam alocados no setor de RH de empresas privadas da cidade, de diferentes segmentos mercadológicos, como: hospitalar, farmacêutica, varejo e atacado alimentício, prestação de serviços terceirizados, telecomunicações e indústria. Em conclusão, foi possível analisar a caracterização geral desses profissionais, como: idade, renda mensal, cargos, carga horária de trabalho, tempo de atuação e especializações, assim como observou-se o saber-fazer e rotinas desses profissionais, compreendendo conflitos e desafios que aparecem no trabalho real desses sujeitos, e que o sentido no trabalho não se dá a partir de uma única vertente, mas aparece como um produto de uma série de vivências na relação subjetiva com as inúmeras facetas do mundo laboral, enfatizando uma das premissas da psicodinâmica do trabalho, que afirma que a saúde e o prazer no trabalho podem ser conquistados através das possibilidades que o trabalhador encontra de deslocar os constrangimentos e os limites do real com estratégias e mobilizações da inteligência, conquistando-os mesmo que de forma instável (DEJOURS, 2004b).

Palavras-chave: Trabalho. Sentidos. Psicólogo Organizacional e do Trabalho.

1. INTRODUÇÃO

Para entender o trabalho como ponto central da sociedade humana, Oliveira (2006) discorre sobre a necessidade primeira de refletir sobre a seguinte indagação: o trabalho é uma

categoria fundante do ser social? Tal questionamento é abordado pelo autor a partir da observação de que na gênese da sociabilidade humana o trabalho possibilitou o processo de humanização do sujeito coletivo, impulsionando e desenvolvendo as forças produtivas e viabilizando as transformações nas relações materiais de produção e reprodução humana. Condição que diferencia o homem de outros animais por conta da sua capacidade teleológica. Sobre o trabalho e a teleologia, Antunes (2002) sinaliza que:

O fato de buscar a produção e a reprodução da sua vida societal por meio do trabalho e luta por sua existência, o ser social cria e renova as próprias condições da sua reprodução. O trabalho é, portanto, resultado de um *pôr teleológico* que (previamente) o ser social tem ideado em sua consciência, fenômeno este que não está essencialmente presente no ser biológico dos animais (p.136-137).

Portanto, o trabalho é o ponto mediador entre a necessidade e a satisfação imediata humana, ele se apresenta como um comportamento consciente e não apenas uma espontaneidade do instinto biológico (como acontece com os animais), ou seja, a sua característica teleológica é o que precede a sua concretização. Primeiro o homem pensa e se organiza, para então, poder realizar o trabalho; que ao passo que evolui – do seu sentido mais genérico de produtor dos valores de uso, passando pelo seu sentido primitivo, em que os objetos naturais são transformados em coisas úteis – desenvolve-se para um possibilitador da práxis social, em que são estabelecidas as inter-relações com outros seres sociais, tornando-se suficientemente social (ANTUNES, 2002).

Essa compreensão de que o homem produz a sociedade e por ela também é produzido (OLIVEIRA, 2006), aponta para a centralidade do trabalho na sociedade contemporânea e os modos de produção capitalista, que modificaram tal processo. O trabalho mostra-se como uma vivência primordial e elementar da vida humana, pois faz parte do processo de preenchimento das carências e necessidades sociais dos sujeitos, e aí está o papel fundante do trabalho na gênese e no fazer-se do ser social (ANTUNES, 2002). Todavia, o seu processo no atual sistema de dominação transfigura-se, dentro de um contexto de grandes cobranças, onde o trabalhador não possui o reconhecimento necessário pela sua contribuição.

Assim, o mundo do trabalho tem passado por diversas modificações. Nas últimas décadas, a reestruturação produtiva e a acumulação flexível trouxeram enorme precarização e altas taxas de desemprego (ANTUNES, 2002), além dos movimentos de aceleração. Essa aceleração está relacionada à sobrecarga no trabalho, do contato com determinados aspectos do mundo laboral, com prolongadas jornadas de trabalho e ritmo acelerado da produção para servir à gestão, fazendo com que o sujeito produza cada vez mais (REGO, 2013); resultando no

crescimento dos processos de adoecimento do trabalhador. E, é, diante desse contexto de transformações no mundo do trabalho e repercussões na relação sujeito, trabalho e subjetividade que se insere a Psicologia Organizacional e do Trabalho (POT).

Logo, o psicólogo da área de POT é um trabalhador que não diferente dos outros trabalhadores, também é impactado pelas mudanças no mundo do trabalho e para analisar as suas vivências e os sentidos atribuídos ao seu trabalho é essencial compreender as repercussões das transformações no contexto laboral ao longo das diferentes fases de desenvolvimento da Psicologia Organizacional e do Trabalho.

Ao longo do desenvolvimento da POT, a atividade realizada pelo psicólogo muitas vezes é vista de forma simplificada e estereotipada, visão que omite a diversidade e complexidade dos fenômenos por ele enfrentados, além das diversas possibilidades de ação e intervenção no seu exercício profissional (BASTOS et al, 2013). Tal realidade configura uma limitação tanto para os profissionais como para a sociedade civil que não consegue compreender o desenvolvimento desse trabalho.

Em um vídeo organizado pelo Conselho Federal de Psicologia Brasileira (2016), sobre as competências e exercícios profissionais em POT, discute-se as atividades que têm sido desenvolvidas nesse campo, buscando entender a formação e desenvolvimento dos profissionais dessa área, uma vez que as grades curriculares do curso de Psicologia são generalistas e não abarcam as especificidades para a atuação na POT. Logo, conceitos básicos foram levantados para entender a estrutura do exercício da POT, divididos em quatro grandes áreas e doze subcampos: 1. Trabalho, com seus subcampos: ergonomia, saúde e segurança, orientação profissional e de carreira e relações de trabalho e emprego; 2. Organização, com seus subcampos: comportamento organizacional, mudança, inovação e transferência organizacional e comportamento econômico e do consumidor; 3. Gestão, com seus subcampos: gestão de pessoas, seleção de pessoas, desempenho do trabalho e treinamento, desenvolvimento e educação; 4. Ensino.

Assim, compreendendo as grandes áreas que norteiam a atuação em POT, destacam-se os desafios que transcendem esse contexto, como, por exemplo, a própria abrangência das atividades que torna consequentemente o trabalho em POT multiprofissional. Cabe destacar que fora a avaliação psicológica, nenhuma outra prática é privativa ao profissional de Psicologia. Apesar da predominância na atuação em POT ainda ser nos processos de recrutamento e seleção, o trabalho do psicólogo nesta área não fica restrito a estes serviços, há outros procedimentos como: diagnósticos organizacionais, treinamento, desenvolvimento de

equipes, análise da estrutura de empresas e políticas de remuneração. Porém, ainda sim, essas práticas envolvem um caráter disciplinar dos velhos modelos de gestão, uma vez que envolve a busca pelo controle das ações humanas na direção da produtividade. (GRASSI, 2006)

Portanto, as principais mudanças no cenário no mundo do trabalho e o desenvolvimento das atividades em POT, se apresentam em um contexto de produção capitalista competitivo, em que as organizações articulam estratégias e métodos instrumentais práticos nas exigências do trabalho que está prescrito. Destarte, a subjetividade dos trabalhadores pode ser controlada e mobilizada a fim de aumentar a produtividade e lucratividade, independentemente do custo que isso representa aos trabalhadores envolvidos em seus processos (HORTS et al, 2013), influenciando diretamente nos sentidos e significados que o trabalhador passa a atribuir ao seu trabalho.

Partindo, então, dessa perspectiva, sobre o profissional da área de POT, é que essa pesquisa se propõe a estudar os sentidos do trabalho para o psicólogo organizacional e do trabalho. Assim, o objetivo geral desta pesquisa é analisar a construção dos sentidos no trabalho na atuação de profissionais da área de POT de São Luís - MA. E os objetivos específicos são: caracterizar as atividades rotineiras e a dinâmica das relações laborais dos profissionais da área de POT em São Luís - MA; investigar a dialética de prazer-sofrimento na atuação desses profissionais e identificar as estratégias de mediação utilizadas por eles em seu cotidiano laboral.

Buscando atender aos objetivos propostos este texto foi dividido em três eixos: no primeiro apresenta-se a introdução; no segundo eixo, discorre-se sobre o método utilizado, dando destaque aos procedimentos concernentes à coleta e análise dos dados; e, por fim, no terceiro eixo, apresenta-se a discussão dos resultados e as considerações finais

2. METODOLOGIA

O presente estudo baseia-se em uma pesquisa empírica de caráter quantitativo e qualitativo, que foi dividida em dois momentos: o primeiro, com a aplicação de um questionário, com perguntas fechadas, desenvolvido na plataforma Google Forms, disponibilizado via internet por meio de grupos de mensagens dos psicólogos atuantes na cidade de São Luis – MA, que buscou levantar dados pessoais e o perfil profissional dos participantes. Nessa primeira etapa, os psicólogos foram captados por acessibilidade e diversidade, sendo estabelecido como critérios de exclusão: os profissionais atuantes em instituições públicas; e psicólogos com menos de dois anos de atuação na área de POT, porque acredita-se que é

necessário que o profissional possua um tempo razoável para adquirir maior vivência e experiência na área. Assim, o questionário permitiu acesso a um quantitativo de vinte e sete profissionais que estavam ativos no RH de empresas privadas, nas seguintes áreas mercadológicas: hospitalar, farmacêutica, varejo e atacado alimentício, prestação de serviços terceirizados, telecomunicações e indústria. No segundo momento, foi feita uma entrevista semiestruturada de roteiro previamente definido, podendo variar de acordo com o conteúdo trazido pelo profissional entrevistado, que buscou investigar as principais categorias eleitas no objetivo desse estudo. As entrevistas foram realizadas com cinco psicólogos dos vinte e sete profissionais, por encontramos certa indisponibilidade por parte dos demais participantes, alegando dificuldades de tempo em função das suas demandas de trabalho. Contudo, dentro do possível, buscamos manter a diversificação de áreas mercadológicas de atuação, que não teve como objetivo atingir uma representatividade estatística, mas sim, dar visibilidade à complexidade dos ambientes laborais. Vale ressaltar que esse estudo buscou cumprir os critérios éticos e de integridade durante todo o percurso e abordagem dos profissionais participantes, baseados na Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde; o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2016), e o Código de Ética Profissional do Psicólogo, nov./2014). Levando também em consideração, os aspectos recomendados pela COPE (*Committee on Publication Ethics*), cujos princípios Farol – Revista de Estudos Organizacionais adere.

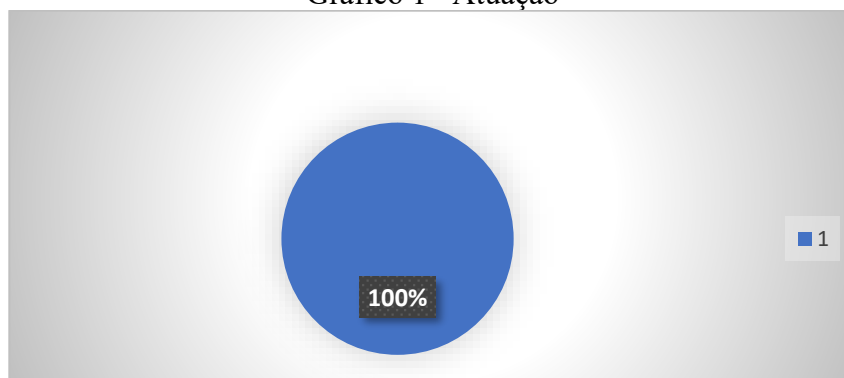
3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos tópicos a seguir, relatam-se as informações encontradas durante os dois momentos desse estudo. Em primeiro, os gráficos que descrevem as principais características desses profissionais, levantadas a partir da aplicação do questionário. Em segundo, os dados coletados durante as entrevistas semiestruturadas.

4. CARACTERIZAÇÃO DO PÚBLICO-ALVO

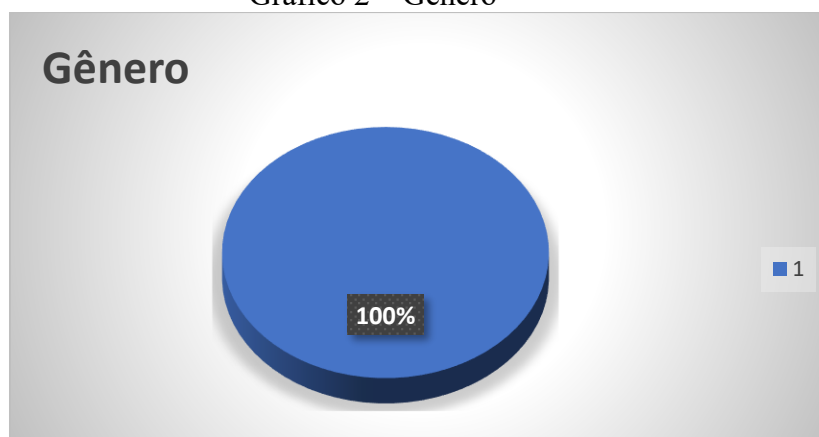
A partir do gráfico 1 é possível identificar o tempo de atuação na área de POT dos profissionais que responderam o questionário, esse tempo variou entre 7 a 15 anos, revelando que nessa amostra, a maioria dos psicólogos possui de médio a longo tempo trabalhando na área de POT. Quanto ao gênero desses sujeitos, observou-se que 92,6% do total de psicólogos são mulheres (gráfico 2), e conforme demonstrado no Gráfico 3, possuem média de idade entre 33 a 36 anos.

Gráfico 1 - Atuação



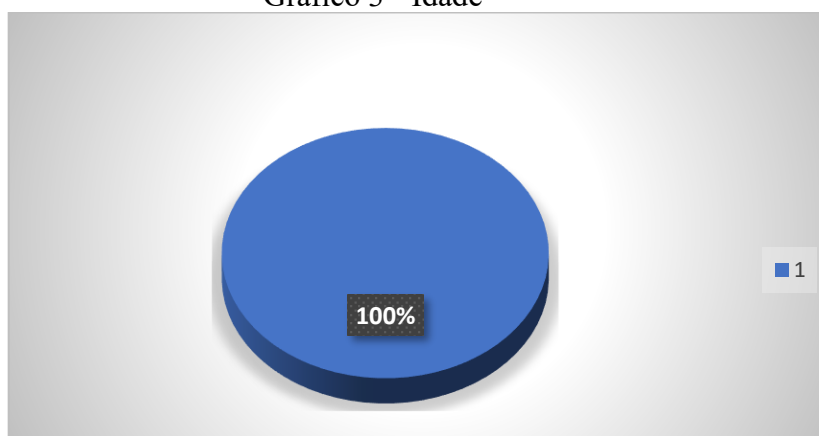
Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Gráfico 2 – Gênero



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

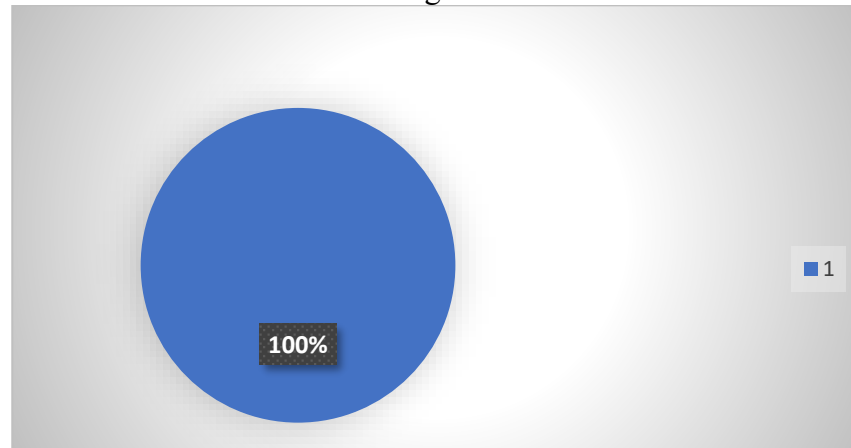
Gráfico 3 - Idade



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

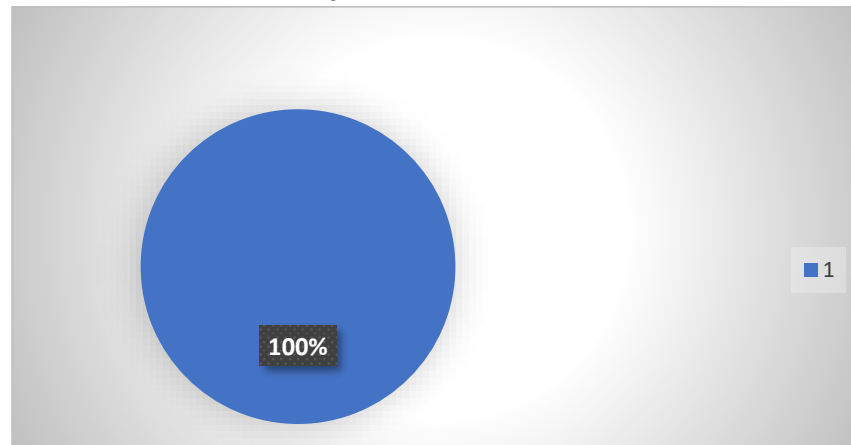
Foi possível identificar também, que mais de 50% desses profissionais trabalham em uma carga horária de 44 horas semanais no regime CLT, como mostra o Gráfico 4, com renda média mensal de 2 a 3 salários mínimos, conforme o Gráfico 5.

Gráfico 4 – Carga horária



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

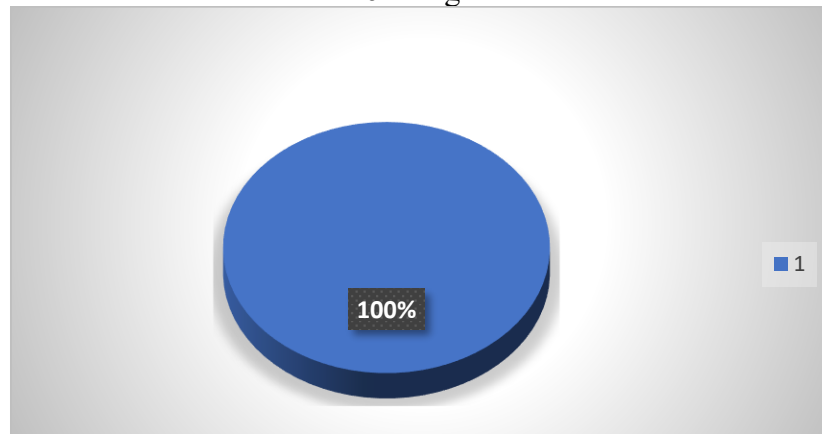
Gráfico 5 – Renda mensal



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

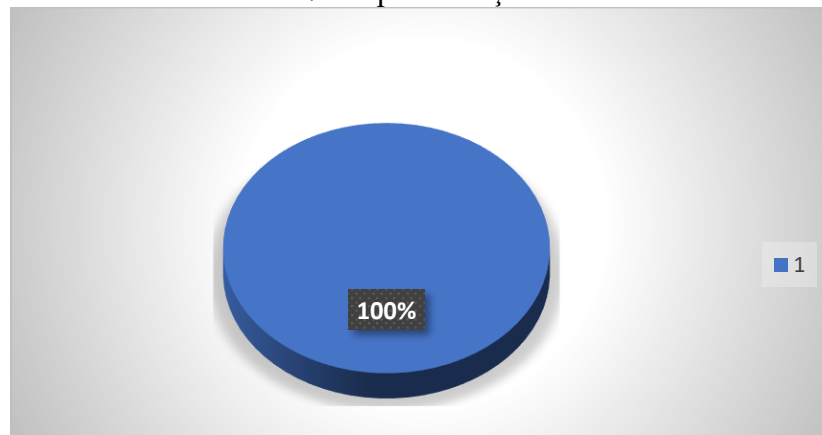
Acerca dos cargos que os psicólogos em POT exercem nas empresas, 50% trabalha como analista de RH e os outros 50% se dividem entres funções de coordenação e direção de setor, como mostrado no Gráfico 6. No que se refere às especializações dos entrevistados, foi possível observar que 77% deles possui algum tipo de especialização na área de RH, e que cerca de 70% da formação estendida-é no estudo da Gestão de Pessoas e Avaliação Psicológica, de todos que participaram apenas um profissional possui mestrado, como pode ser observado no Gráfico 7.

Gráfico 6- Cargos



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Gráfico 7- Especializações



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

5. A DIALÉTICA PRAZER/ SOFRIMENTO E SENTIDOS DO TRABALHO

A pesquisa empírica realizada por meio de entrevistas possibilitou identificar importantes categorias, como prazer/sofrimento, estratégias de mediação e sentido do trabalho. Para análise e discussão dos resultados, optou-se por uma divisão em dois tópicos definidos a partir da articulação dos discursos dos entrevistados com as categorias supracitadas.

5.1 “...eventualmente, pode ser que a gente não dê conta, mas faz parte!”: o sofrimento e as estratégias de mediação no trabalho.

Para Dejours (1998), o sofrimento marca um espaço clínico de luta, entre o funcionamento psíquico e mecanismos de defesa do sujeito trabalhador, e as pressões organizacionais que são desestabilizantes desse funcionamento, objetivando manter, apesar de tudo, um equilíbrio possível, mesmo que as custas de sofrimentos, preservando o conformismo aparente de comportamentos que são socialmente aceitos.

Um dos entrevistados relata essa luta que vivencia em sua rotina, evidenciando as constantes pressões organizacionais e a dualidade desses processos.

Tenho uma rotina extremamente complexa, precisando ter um olhar dentro de cada sujeito da loja e ao mesmo tempo estar alinhada com os processos burocráticos da empresa, um dos desafios desse trabalho é na realização de diversas tarefas, desde as mais burocráticas rotinas de RH até o acompanhamento dos colaboradores, lidando com constantes cobranças e pressões, que fazem parte do ramo varejista. Um dos pontos que me desmotivam em um trabalho é com certeza estar em uma empresa que prioriza muito processos e não pessoas, burocratizando demais, isso acaba fazendo com que eu desista. (ENTREVISTADO 1)

Dentro dessa rotina de trabalho, é possível enxergar claramente, a partir dos relatos dos participantes da pesquisa, o que Ferreira (2013) destaca sobre o caminho do trabalho prescrito ao trabalho real:

Caracterizado por situações imprevistas que ultrapassam o domínio técnico e o conhecimento científico. A experiência do real do trabalho evidencia o fracasso dessas prescrições, estabelece desafios à compreensão e ao fazer humanos. Nessa perspectiva, a ação de trabalhar não se reduz às relações sociais que a constituem, aos salários, às linhas de poder ou normas e procedimentos. O real do trabalho é a parte da realidade que se revela ao sujeito por sua resistência aos procedimentos operacionais, aos conhecimentos e à ciência (p. 345).

Um dos entrevistados descreveu que a experiência do real nem sempre saí como o planejamento prescrito da atividade, revelando que a sobrecarga de tarefas interfere diretamente no tempo prescrito para realização do seu trabalho:

Atualmente, estou lidando com a mudança da minha rotina de atividades diárias, tenho no momento um volume relativamente maior de atribuições, que antes eram feitas em dupla. Hoje o meu desafio principal é fazer a gestão do meu tempo, diante das demandas, preciso cuidar de várias etapas do processo em um mesmo dia, no momento contarei com a ajuda de um estagiário. Eventualmente, pode ser que a gente não dê conta, mas faz parte! É um esforço muito grande para não deixarmos nenhuma ponta solta, mas precisamos evoluir com isso. (ENTREVISTADO 2)

Na fala acima é possível perceber como os desafios do real, aparecem na rotina do trabalhador, ressaltando as impossibilidades daquilo que foi prescrito, causando desconforto e também conformidade (uma estratégia de mediação diante do real), com relação à realidade que é experienciada por esse profissional. Assim, sob os pressupostos da Psicodinâmica do Trabalho, a diferença conflituosa entre a organização do trabalho, que é detentora das normas e prescrições, e o funcionamento psíquico, é difícil de ser superada.

O trabalho prescrito, que é imposto pela organização do trabalho, diversas vezes, impõe aos trabalhadores métodos e tarefas a serem executadas que podem ir de encontro com sua

formação técnica e com seus princípios morais, levando o sujeito a vivenciar o denominado sofrimento ético. Acerca do sofrimento ético, Dejours (2012) define como:

O sofrimento relacionado à experiência de traição de si. [...] por meio de sua atividade produtiva, o trabalhador compromete, de fato, o destino do outro, em particular do cliente, que se recomenda enganar, ou do subordinado, que se ordena manter sob pressão. Isso quer dizer que o trabalho não se reduz a uma atividade, ele implica dimensões que tem a ver mais propriamente com a ação [...] moralmente justa (p. 368)

Um dos psicólogos entrevistados relata um sofrimento ético vivenciado em seu trabalho, apontando quais estratégias de mediação utiliza para transpor do sofrimento ao prazer laboral.

Para mim o maior desafio é me adequar à cultura da empresa que é bem diferente do que estava acostumada e choca com muitos dos meus valores e do que acredito ser o correto. Tento lidar conciliando os interesses quando possível ou simplesmente tirando o foco quando não consigo lidar como gostaria. Exemplo: situações onde querem que eu faça uma ação apenas para constar nos relatórios e eu chamo o gestor para conversar e explicar o real sentido da ação para que possamos fazer algo mais assertivo, mesmo que isso leve mais tempo e dinheiro. (ENTREVISTADO 5)

Nesse caso, tem-se o que a Psicodinâmica traz como sofrimento ético, em que há um conflito entre os princípios morais do trabalhador e a atividade prescrita da organização do trabalho. Sendo possível identificar uma ação desse trabalhador, quando modifica o prescrito da atividade, ou seja, o prescrito sendo conduzido no real, para achar prazer ou sentido no trabalho, como em suas palavras: *“eu chamo o gestor para conversar e explicar o real sentido da ação para que possamos fazer algo mais assertivo, mesmo que isso leve mais tempo e dinheiro.”*

Acerca dos tipos de sofrimento que Dejours (2014) descreve, tem-se o sofrimento patogênico e o sofrimento criativo, sobre o último, ele afirma: “[...] quando o sofrimento pode ser transformado em criatividade, começa a trazer contribuições que beneficiam a identidade, nesse sentido, o trabalho passa a ser mediador de saúde” (DEJOURS et al, 2014, p. 137).

No relato do Entrevistado 4, é possível observar que ele destaca acerca do sofrimento relacionado à sobrecarga de atividades, ao ter que atender duas demandas diferentes da área de POT, e que busca como estratégia de mediação conhecer e atender aos seus limites psíquicos durante a realização do seu trabalho.

O conflito no meu trabalho hoje, é a conciliação das diferentes atividades da minha rotina: parte da escuta clínica dos trabalhadores e na coordenação dos trabalhos de consultoria em RH. Preciso trabalhar sempre uma autonomia com a equipe para conseguirmos melhor atender as demandas, e facilitar o tempo/trabalho. Sempre trabalhando com os meus limites e o que eu posso bancar. [...] Um dos pontos negativos para mim, no meu trabalho, é a relação com o cliente externo, dependendo de quem seja, algumas exigências são desafiadoras, demonstrando certa ameaça no vínculo, por eu ser um prestador daquele serviço (Entrevistado 4)

Essas estratégias possuem um efeito paliativo, uma vez que não agem na raiz do problema que são os construtos da organização do trabalho, apenas funcionam como uma forma de atenuar os efeitos do sofrimento. Sobre a epistemologia da palavra estratégia, Moraes (2013) destaca que “[...] tem sua raiz epistêmica na junção de dois termos de origem latina, utilizados em contexto militar: *strategia*, que se refere à escolha da melhor posição em combate; e *defensa*, que é a arte de defender-se” (p. 153).

O Entrevistado 3 destaca em seu relato o desconforto que encontra na compreensão da gestão acerca do público que o seu trabalho atende no recrutamento e seleção de pessoas com deficiência, em suas palavras, pontua: “*Meu principal desafio dentro da minha rotina de atividades hoje é lidar com a visão limitante e reducionista que algumas lideranças têm acerca da pessoa com deficiência*”. É possível observar que esse conflito entre a gestão e os analistas influencia diretamente no desenvolvimento do trabalho que é prescrito. No decorrer do seu relato, o psicólogo entrevistado afirma que precisa “... *realizar todo um trabalho de desmistificação, fazendo com que as pessoas entendam o que é o setor de responsabilidade social*”. Mendes (2007) fala que as mobilizações do trabalhador em relação ao sofrimento dependem da liberdade que lhe é oferecida para ajustar suas necessidades à realidade do trabalho, sendo de grande importância a possibilidade de um espaço participativo, de cooperação, de solidariedade e de discussão de pontos de melhorias.

5.2 “O que dá prazer no meu trabalho, é saber que ele é reconhecido.”: dialética prazer/sofrimento e os sentidos do trabalho

A noção do trabalho envolve as seguintes condições: as socioeconômicas, nas quais essa atividade humana se desenvolve, e o significado, o sentido e o valor sociocultural dessa experiência. Assim, para Blanch (2003), as condições do trabalho estão relacionadas às circunstâncias nas quais ele ocorre e os sentidos remetem aos diferentes valores e concepções sobre o trabalho.

Na fala é presente o quanto o sentido do trabalho está relacionado com as concepções que possui sobre este, desde sua infância: “*Na minha família, o meu pai sempre viu a nossa vida (dos filhos dele), toda nossa vida de estudo, como trabalho. Cresci com a exaltação do trabalho, o trabalho como uma atividade útil que dá sentido para a vida.*” (ENTREVISTADO 4).

Nessa direção, Blanch (2003) vai destacar uma diferenciação do sentido do trabalho em três posições: a primeira, polo negativo, onde o trabalho é representado como maldição, castigo, julgo, estigma; na segunda, no centro do contínuo, em que as representações do trabalho se reduzem à sobrevivência material; e no polo positivo, onde o trabalho é visto como missão,

valor, vocação, fonte de autorrealização e satisfação. Assim também, no pensamento dejouriano (1998), as concepções do trabalho se dão a partir da apresentação dos sofrimentos de diferentes maneiras, associados a fatores laborativos, históricos e os que são favoráveis ou não à vida do trabalhador. Exemplificado na fala do Entrevistado 4: *“aprendi que o trabalho é uma contribuição para a sociedade.”*

Acerca das colaborações de Dejours (1993) sobre os modos de subjetivação no trabalho, os estudos da Psicodinâmica nos explicam que a transformação do sujeito acontece a partir das mobilizações subjetivas, que são o confronto de sua personalidade com as situações do trabalho. Logo, quando não há a possibilidade para realização da sua tarefa, esse sujeito pode experimentar o fracasso, diante disso ele sofre. Durante esse período que está em sofrimento, o sujeito pode encontrar, através da inteligência prática, a solução para o empecilho e ser reconhecido por sua engenhosidade. Obtido o reconhecimento, vivencia uma experiência benéfica: todo o sofrimento do trabalho ganha um sentido (OLIVEIRA et al, 2013).

É possível compreender que para a Psicodinâmica do Trabalho, o sentido do labor humano encontra-se dentro do saber-fazer, ou seja, de mobilizações que o sujeito descobre no seu dia a dia no processo de transformação do sofrimento em prazer. Na fala de um dos entrevistados é possível identificar isso claramente, quando ela relata o que considera ser o trabalho e como consegue obter sentido no seu labor a partir do reconhecimento do seu fazer:

Trabalho para mim, é algo que eu me identifico, é algo que eu posso me realizar enquanto faço [...] trabalhar é muito mais que um salário é realização pessoal, crescimento e aprendizado. O que vai me dar prazer no meu trabalho é com certeza ver os resultados, entrar em uma loja e ver a equipe satisfeita e estar em uma empresa onde há valorização da fala do psicólogo. (ENTREVISTADO 1)

Assim também, o Entrevistado 2 afirma que *“faz sentido o trabalho para mim quando eu entendo que ele vai melhorar o ambiente de trabalho de outras pessoas.”* Nessa fala é possível observar que os resultados positivos do trabalho, ou seja, a realização da tarefa prescrita inicialmente é um ponto de reconhecimento, prazer e conseqüentemente um dos sentidos encontrado no trabalho, por essa profissional. Ele ainda acrescenta: *“O que dá prazer no meu trabalho, é saber que ele é reconhecido.”*

Outro participante da pesquisa chama atenção para o conflito no trabalho capitalista, que é a mecanização desse labor diário, e como busca encontrar sentido na transformação de um fazer mais humano:

O trabalho para mim é a oportunidade de exercer o que eu escolhi, que foi a POT. Poder fazer o meu trabalho nessa área, de forma responsável, comprometida e ética. Buscar sempre o melhor e o humano nesse processo. O sentido do meu trabalho é não

perder a humanidade de vista, mesmo diante de um processo que muitas vezes se torna habitual e mecânico. (ENTREVISTADO 3)

Nessa perspectiva, com os desenvolvimentos industriais e tecnológicos no mundo do trabalho, ocorreu uma intensificação das cargas de trabalho e do sofrimento nesse contexto, um debate já realizado nesse estudo sobre os caminhos históricos que o mundo laboral percorre. Considerando isso, Dejours (1993) aponta que as relações de trabalho roubam dos sujeitos sua subjetividade, excluindo-o e fazendo esse ser uma vítima do seu trabalho, um trabalho mecanizado e que perde sua totalidade de sentido. Exemplificado, ainda na fala do Entrevistado 3, quando enfatiza que para encontrar prazer no seu trabalho precisa *“atender uma demanda solicitada pela empresa e ainda assim não perder de vista o humano dentro do processo.”*

Um dos psicólogos participantes do estudo enfatiza que no momento não considera que seu lugar de trabalho seja ponto central da sua qualidade de vida. Em suas palavras: *“O trabalho é parte de quem sou [...], entretanto, como parte constituinte da minha vida, considero que o trabalho é uma fonte de prazer e sofrimento, o qual está diretamente ligado com minha qualidade de vida, apesar de hoje não ser a questão central dela.”* (ENTREVISTADO 5).

Dejours (2012) discorre que, existem três grandes vetores da organização do trabalho que sofreram profundas alterações, a saber: 1) emergência de novos métodos de gestão; 2) introdução de técnicas voltadas para qualidade total; e 3) políticas de *outsourcing*. Ainda, Dejours (2013) enfatiza que a avaliação das performances individuais é uma forma cientificamente incorreta de medir o trabalho, uma vez que, o trabalho não pode ser medido em si mesmo, o que se pode medir são os resultados desse trabalho.

Dessa forma, os sentidos do trabalho baseado nas contribuições da Psicodinâmica, apontam que é fundamental para o trabalhador perceber que no final de todo o seu processo de trabalho, sua identidade faz parte da construção do que foi realizado, proporcionando reconhecimento também das outras pessoas envolvidas no processo (OLIVEIRA et al, 2013). Como relata o Entrevistado 4: *“Encontro prazer no meu trabalho quando posso atuar para contribuir na vida de outras pessoas, para além de uma contribuição à produtividade conseguindo ter um posicionamento crítico ao longo do processo.”*

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do conteúdo que foi exposto, e da proposta inicial desse estudo de analisar a construção dos sentidos no trabalho na atuação de profissionais da área de POT de São Luís – MA, foi possível observar o saber-fazer e rotinas desses profissionais, entendendo que os conflitos e desafios que aparecem no trabalho real desses sujeitos são fatores que impactam

diretamente no processo de atribuição e sentido do seu trabalho. É, pois, diante das formas de enfrentamento deste sofrer cotidiano que eles buscam algum tipo de prazer e realização em seu labor. Pôde-se compreender que o sentido no trabalho não se dá a partir de uma única vertente, mas aparece como um produto de uma série de vivências do sujeito e sua relação com as inúmeras facetas do mundo laboral.

Desse modo, todo o percurso teórico realizado durante essa pesquisa, nos revela o quanto que as transformações no mundo do trabalho afetam a forma como o labor é concebido na sociedade humana. Também, a própria centralização desse trabalho e a sua intensificação nos dias atuais, desvelam os novos desafios a serem enfrentados; e as novas interfaces do mundo laboral diante do contexto de pandemia vivenciado atualmente, nos mostrando novas possibilidades de fazer, mas também de sofrer, e como a Psicologia Organizacional e do Trabalho precisa se preparar para sua prática diante desse novo contexto.

Foi possível evidenciar o quanto a área de POT tem crescido e avançando em pesquisa para aprimorar sua prática, mas que ainda precisa de maior aporte teórico, principalmente nas grades curriculares de nossos cursos de Psicologia no Brasil, para sairmos de um ensino ainda muito generalista. Ademais, precisamos cada vez mais de um olhar diferenciado para além da necessidade dos trabalhadores que cuidamos, mas também um olhar que nos veja enquanto trabalhadores que somos, com nosso sofrer e saber-fazer diários, que nos fazem encontrar sentidos. No que se refere às pesquisas dessa área na cidade de São Luís, tanto tratando-se do percurso de profissionais em POT e suas práticas, como da dialética de prazer-sofrimento desses sujeitos, ainda temos um cenário obscuro, de poucas pesquisas e escritos. É necessário avançarmos.

Durante o segundo momento da pesquisa, em que as entrevistas semiestruturadas foram aplicadas, foi possível identificar pontos em comum na rotina dos profissionais entrevistados, como: o acúmulo e sobrecarga de atividades que são exercidas por esses sujeitos; a multidisciplinaridade dessa área e o quanto as nossas grades curriculares não estão preparadas para dar o aporte necessário à prática desses psicólogos. Muitos acabam aprendendo as atividades em ambientes de estágio no meio dos processos de RH; além disso, os processos de mobilização subjetiva desses psicólogos estão muito voltados ao enfrentamento de gestões extremamente produtivistas, que mecanizam o labor, através do trabalho prescrito e das pressões da sociedade capitalista.

Dessa forma, um dos conflitos que apareceu muito comumente nas falas foi o fato do psicólogo precisar atender a essas demandas e não perder a humanidade nos processos, uma

vez que seu fazer é lidar com pessoas. A tentativa de desmistificação do fazer do psicólogo organizacional e do trabalho aparece como um desafio constante para esses profissionais, nos relacionamentos com seus pares e superiores. A mobilização de um trabalho que é entendido e reconhecido não só pelo próprio profissional, mas também pelo seu contexto, foi um dos pontos sustentados por todos os entrevistados como uma forma de encontrar prazer no seu trabalho.

Logo, os sentidos exibidos por esses sujeitos se entrelaçaram diretamente aos seus ideais de realizar um trabalho humanizado, que possibilite crescimento pessoal e profissional, em que exista lugar de fala e olhar crítico diante dos modos de gestão, e que esse lugar possa propiciar pequenas mudanças que façam a diferença e sejam reconhecidas. Como ressalta Dejours (1993), quando afirma que o reconhecimento é sobre o trabalho e não sobre o trabalhador, ocorrendo sobre o fazer e não sobre o ser.

REFERÊNCIAS

OLIVEIRA, Carlos R. (2006). *História do Trabalho*. São Paulo.

OLIVEIRA, Juliana N. Mendes, Ana M. (2013) Sofrimento psíquico e estratégias defensivas utilizadas por desempregados: contribuições da psicodinâmica do trabalho. *Revista - Temas em Psicologia*, 2 (223), 89-399.

ANTUNES, Ricardo. (2002). *Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo.

Bastos, Antonio V. B. Yamamoto, Oswaldo H. Rodrigues, Ana O. (2013). Compromisso social e ético: desafios para a atuação em psicologia organizacional e do trabalho. In: Borges, L. O. & Mourão, L. *O trabalho e as organizações: atuações a partir da psicologia*. (pp. 25-48) Artmed: Porto Alegre.

DEJOURS, Christophe. (1998). *A Loucura do Trabalho: estudo de Psicopatologia do trabalho*. São Paulo.

DEJOURS, Christophe. (2012). Psicodinâmica do trabalho e teoria da sedução. *Revista - Psicologia em Estudo*. 3(17), 363-371.

DEJOURS, Christophe; Abdoucheli, E. (2014). Itinerário teórico em psicopatologia do trabalho. In: Dejours, Christophe; Abdoucheli, E.; Jayet, C. (Orgs.) *Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho*. (pp. 119-145). Atlas: São Paulo

DEJOURS, Christophe. (1993). *Uma nova visão do sofrimento humano nas organizações*. São Paulo.

BLANCH, Josep M. (2003). Trabajar en la modernidad industrial. In: Blanch, Josep M. (Org.). *Teoría de las relaciones laborales: fundamentos*. (pp. 19-148.) UOC: Barcelona.

FERREIRA, João B. Real do trabalho. (2013). In: Vieira, Fernando O. Mendes, Ana M Merlo, Álvaro Roberto C. (Org.). *Dicionário crítico de gestão psicodinâmica do trabalho*. (pp. 343-350) Juruá: Curitiba.

GRASSI, Vanise. (2006). *A Construção das práticas de consultoria em psicologia organizacional e do trabalho*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil.

HORTS, Ana C. Soboll, Lis A. P. Cicmanec, Édna. (2013). Prática de gestão e controle da subjetividade dos trabalhadores: a ideologia de encantamento em uma empresa de varejo. *Caderno psicologia sociedade trabalho*. (1)16, 176-218.

MENDES, A. M. B. (2007). *Psicodinâmica do Trabalho: teoria, método, pesquisas*. São Paulo.

MORAES, Rosangela D. (2013). *Estratégias de Enfrentamento do Sofrimento e Conquista do Prazer no Trabalho*. Curitiba: Juruá.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

SENTIDOS E PRÁTICAS DA BUSCA POR PROGRAMAS SOCIAIS NO CRAS CENTRO, SÃO LUÍS-MA

Rosângela dos Santos Pinheiro
Bacharel em Ciências Sociais
rosangela14.pinheiro@gmail.com
UFMA

Martina Ahlert
Doutora em Antropologia Social
martina.ahlert@ufma.br
UFMA

RESUMO: Neste trabalho busquei analisar como, em contexto marcado por adversidades vividas no Brasil nestes últimos anos, vemos as pessoas buscarem por benefícios sociais ofertados pelo governo, esse crescimento tem a ver com a decorrência da crise econômica, social e sanitária. Desse modo, durante os meses de março a junho de 2022, realizei uma pesquisa de campo no Centro de Referência em Assistência Social (CRAS), localizado no Centro da cidade de São Luís – MA. Portanto, a partir das narrativas contadas em campo, explico o primeiro contato dos futuros beneficiários com a Instituição, quando são introduzidos nos modos de funcionamento do Centro e sem vem diante dos programas sociais ou serviços ofertados no local. Logo, pude constatar que a existência dos programas sociais de transferência de renda direta no Brasil é algo importante, uma vez que eles indicam a necessidade de pensar em alternativas diante da desigualdade socioeconômica do país. A partir disso, descrevo os motivos apresentados para a busca dos programas sociais para amenizar a situação de vulnerabilidade social. Por fim, apresentei como é entendido esse processo da burocratização (ou em alguma medida, os procedimentos vistos como necessário) para conseguir determinados benefícios sociais, assim busquei aqui enfatizar como esse processo aparece na visão dos novos beneficiários e dos funcionários do CRAS Centro.

Palavras-chave: Burocracia. CRAS Centro. Programas Sociais. Vulnerabilidade Social.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho advém de uma extensão da minha pesquisa realizada como bolsista de Iniciação Científica (PIBIC 2021/2022), com bolsa concedida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Ela foi parte de um projeto que faço parte mais amplo intitulado “Políticas da vida: uma etnografia sobre cotidiano, pobreza e estratégias populares”, coordenado pela Profa^a Dra. Martina Ahlert. O recorte aqui é sobre a relação entre pessoas, beneficiárias e os beneficiários do Programa Auxílio Brasil (naquele momento sendo implementado em substituição ao Programa Bolsa Família) e o Estado – presente no Centro de Referência em Assistência Social (CRAS) Centro localizado no município de São Luís - MA.

São Luís é a capital do estado do Maranhão e está situada no nordeste do Brasil. Segundo dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2021, a capital maranhense teria cerca de 1.115.932 habitantes, sendo a 13^a capital com mais habitantes do

Brasil⁷⁸⁶. Entre seus moradores, 101.365 famílias⁷⁸⁷ eram, em 2022, acompanhadas por um algum dos vinte CRAS espalhados pela cidade. O CRAS do Centro, pertence ao Território 1, fica localizado na Rua do Passeio, nº 445, próximo ao hospital Santa Casa da Misericórdia.

Vale ressaltar, que a coleta de dados desta pesquisa aconteceu em cenário marcado pela Covid-19. O vírus surgiu em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, província de Hubei (China), e foi descoberta em ocorrência de casos de pneumonia de origem então desconhecida⁷⁸⁸. Ele foi denominado provisoriamente de ‘Novel Coronavirus 2019-nCoV’ (Novo Coronavírus 2019) pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Renomeado como Síndrome Respiratória Aguda Grave Coronavírus 2 (Sars-CoV-2), a doença passou, então, a ser chamada de **CO**rona **VÍ**rus **D**isease – 2019 ou, simplesmente, COVID-19. A incidência da pandemia afetou mulheres e homens, de diferentes países, não apenas em assuntos relativos à saúde, acentuando desigualdades sociais diversas (NARDY, 2021).

Apesar da pandemia, foi possível adotar a etnografia – realizada com máscara e mantendo procedimentos restritivos de contato – como proposta metodológica. A etnografia é uma metodologia das investigações em Antropologia Social. Segundo Clifford Geertz, a etnografia nos possibilita entender os acontecimentos sociais, os comportamentos, os processos e as instituições na medida em que acompanhamentos as interações entre as pessoas (GEERTZ, 2008). A etnografia desta pesquisa foi realizada no CRAS- Centro, entre os dias 24 de março a 14 de junho de 2022, e buscou ter como base a convivência cotidiana com diferentes interlocutores que iram ao espaço. A partir disso, busquei compreender sentidos, práticas e categorias associadas à participação em programas sociais.

Neste trabalho discorro sobre o primeiro contato dos futuros beneficiários com a Instituição Posteriormente, descrevo alguns motivos que fizeram com que as pessoas, a partir de sua própria ótica, procurassem benefícios sociais ofertados pelo governo para amenizar a situação de vulnerabilidade social na qual se encontravam. E, por último, descrevo como é entendido o processo de burocratização - os procedimentos necessários para conseguir determinados benefícios sociais.

⁷⁸⁶ Disponível em: <https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2021/08/27/populacao-do-maranhao-cresce-em-2021-segundo-ibge-estado-e-o-quarto-maior-em-habitantes-na-regiao-nordeste.ghtml>. Acesso em: 11 nov. 2022.

⁷⁸⁷ Disponível em: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/noticias-e-conteudos/desenvolvimento-social/noticias-desenvolvimento-social/mais-de-18-13-milhoes-de-familias-comecam-a-receber-a-parcela-de-julho-do-auxilio-brasil-nesta-segunda-feira-18-07/FolhadepagamentoPABJULHO.pdf>. Acesso em 11 nov. 2022.

⁷⁸⁸ Chang L, Yan Y, Wang L. Coronavirus Disease 2019: Coronaviruses and Blood Safety. *Transfusion Medicine Reviews*. Beijing: vol. 30, no. 2, p. 75-80, 2020. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0887796320300146?via%3Dihub#bb0005>. Acesso em 09 nov. 2022.

2. O PRIMEIRO CONTATO DOS NOVOS USUÁRIOS COM O CRAS

Como venho enfatizando, este trabalho tem por base o trabalho de campo no CRAS do Centro ou do Território 1, em São Luís. Durante os três meses em que estive no local, pude acompanhar alguns atendimentos na recepção e na sala da assistente social, sempre na companhia de profissionais. Ao olhar esses atendimentos, percebi o caminho que os novos beneficiários dos programas sociais tinham que percorrer até solucionar a demanda que os levou a procurar o Centro. Nem todas as pessoas passavam por esse mesmo percurso, algumas eram impedidas já na recepção, por não terem os pré-requisitos que as permitiriam participar dos programas sociais, mesmo estando em situação de vulnerabilidade.

Ao buscar o CRAS pela primeira vez, qualquer pessoa passa por uma triagem que acontece tanto para a organização da Instituição quanto para tentar agilizar o processo e encontrar uma solução o mais breve possível para a demanda. Esse primeiro contato é realizado ainda na recepção, pela funcionária que escuta a fala e avalia, a partir das informações compartilhadas, o perfil do futuro beneficiário. Quando ele não se encaixa nos requisitos dos programas, essa funcionária, em contato com outros servidores, procura alguma estratégia para encaminhá-lo a outro benefício que possa ajudá-lo.

Depois dessa etapa, inicia o procedimento para agendar a participação do futuro usuário do serviço em uma “Reunião de acolhida”. Quando esse primeiro contato acontece na parte da manhã, o horário é marcado para às 09 horas, pois o agendamento é de acordo com o turno que a pessoa veio até ao CRAS fazer a solicitação. Essa reunião, por sua vez, é mediada por dois funcionários e acontece na sala de recepção, espaço que comporta aproximadamente 23 pessoas.

No dia 06 de abril de 2022 (uma quarta-feira), eu pude acompanhar uma “Reunião de acolhida”. Algumas pessoas que estavam agendadas para dela participar chegaram antes do horário previsto. Como forma de preencher o tempo ocioso até iniciar a reunião, as pessoas conversavam umas com as outras sobre assuntos variados. Até onde eu podia ouvir, essas conversas giravam em torno da situação econômica do país, do presidente em exercício no Brasil, da eleição presidencial que aconteceria naquele ano (2022), da vacinação contra a Covid-19 ou do motivo que as levou até ali.

Pontualmente, às nove horas, dois funcionários chegaram no corredor, cumprimentaram com “bom dia” quem estava ali e iniciaram o acolhimento aos novos usuários da Instituição. O primeiro assunto tratado foi uma explicação sobre o fato de a Instituição realizar essa acolhida antes da entrevista do Cadastramento Único. Segundo a resposta dada por uma funcionária

mediadora da reunião, isso acontecia porque o CRAS é uma Instituição que realiza o acolhimento. Por isso, o objetivo dos funcionários é que ao fim da reunião o público saia sem nenhuma dúvida do que foi falado naquele local. Uma outra pauta dessa reunião é a justificativa pela qual acontece o agendamento prévio.

O atendimento agendado é o que vocês fizeram quando vocês chegaram ao CRAS. A primeira pessoa que vocês viram sem ser o guarda, é a pessoa da recepção, que é dona Catarina pela manhã, pela tarde é Adriana. Por que é importante agendar? Para que vocês venham assertivamente na data prevista de vocês, depois que terminar essa reunião, vocês assinarão a lista, do lado não tem uma data? Vai ser nesse dia que vocês irão fazer o cadastro de vocês, mas no final da reunião, eu vou entregar um papelzinho com a data e os documentos que vocês têm que trazer. A questão do agendamento é pra organização da Instituição em si, e para que vocês venham assertivamente e não percam tempo, ou seja, a gente prima por começar às 09 e que seja só 30 minutos, para que vocês possam fazer as coisas que vocês tenham pra fazer no dia a dia, tá bom? Qualquer serviço do CRAS é agendado, no caso CRAS Centro, os outros CRAS, cada um tem a sua metodologia, têm uns que fazem logo o cadastro, têm uns que não fazem a reunião de acolhida, têm uns que precisa agendar pelo telefone ou só o presencial. Então, nesse caso, o CRAS Centro, ele prima por isso, você agenda tanto por telefone quanto presencial. (Extrato de Diário de Campo n.5, 06/04/22).

Posteriormente ao esclarecimento dessas etapas, o outro funcionário iniciou a sua fala dizendo que a partir dali a conversa seria um “bate-papo” para que o público conhecesse os seus direitos. Afinal, o CRAS não oferecia ajuda às pessoas, uma vez que, desde a Constituição Federal de 1988, é garantido por lei o direito à assistência social a pessoas em situação de vulnerabilidade social.

O funcionário afirmou ser comum pessoas chegarem até ao CRAS e acharem que a Instituição enfatiza apenas em um ou dois benefícios. Entretanto o Centro de Referência em Assistência Social trabalha com vários benefícios sociais, eles estão categorizados em benefícios eventuais e benefícios permanentes, ambos estão no nível federal, estadual e municipal. Disse ainda que a porta de entrada para ter acesso aos programas sociais é por meio do CadÚnico. Os mediadores explicaram ao público de forma simples e objetiva esse Cadastro:

CadÚnico, ele nada mais é que uma ferramenta que o governo criou, onde, através desse Cadastro vocês tem acesso aos programas sociais. Através dele é gerado um número de inscrição social, que todo mundo já ouvir falar que é o NIS, e o NIS caracteriza que você vive em situação vulnerável e precisa de algum benefício assistencial e ajuda do governo. Ele nada mais é do que é uma ferramenta onde eu faço uma pequena entrevista individual, ele é autodeclaratório, você não pode mentir, até porque tem as penalidades, já que se trata de governo federal, é um cadastro da família. No final deste formulário, tem assinaturas, vocês se responsabilizam por todas as informações que vocês nos deram, qualquer informação se passar ou não no benefício, vocês não podem dizer que foi a entrevistadora ou entrevistador que colocou. Você falou, nós colocamos, a responsabilidade sempre é sua, leiam o que vocês estão assinando, atentem para o que estamos falando. (Extrato de Diário de Campo n.5, 06/04/22).

Para que pudessem entender como aquele cadastro é da família, ou seja, dos residentes da mesma casa, o mediador deu um exemplo de uma situação de tentativa de burlar o registro.

(...) existe uma mãe em uma residência que fez o cadastro e o marido está desempregado, e a mãe combina com o marido: olha eu vou fazer o meu, mas a gente não é casado no papel, e tu vai colocar lá outro endereço e faz o cadastro. O governo acha, não vou dizer pra vocês como, mas ele acha, viu? Porque o cadastro é da família, existe um responsável familiar, os demais, inclusive o marido, se torna dependente desse responsável. Não pode omitir e tem que falar a verdade, até porque tudo aquilo que você for falar é enviado pra Brasília. (Extrato de Diário de Campo n.5, 06/04/22).

Depois desse exemplo, observei que algumas pessoas refletiam sobre como o governo poderia fazer o cruzamento de dados. Suponho que alguns ficaram pensando se não poderiam ter alguma informação que não permitiria que o benefício fosse aprovado, ou seja, pensavam se não teriam, ainda que de forma inconsciente, ter deixado rastros digitais (BRUNO, 2012), tendo em vista que suas informações seriam cruzadas através de um sistema digital em Brasília.

No decorrer da reunião, mais uma vez, ressalto que a entrevista era uma maneira de traçar o perfil socioeconômico das pessoas. Dessa forma, não poderia omitir informações, porque os dados colhidos seriam mandados para sede do Ministério da Cidadania localizado na capital federal, sendo responsabilidade deste órgão aprovar ou não o beneficiário, aqui me recorro do texto “Quando o Estado encontra suas margens: Considerações etnográficas sobre um mutirão da Estratégia de Busca Ativa no estado do Pará”, de Isabelle Bachtold (2016), nesse texto a Bachtold buscou mostrar o encontro das pessoas com programas sociais. Por meio desse sistema que é visto como um oráculo é possível identificar as ameaças, o acesso ou o não acesso aos programas sociais. Ainda, com a discussão dos sistemas de informação e a ambiguidade, pode ser visto também, como: acesso aos direitos e ao mesmo tempo o controle (PATRICE SCHUCH, 2017). Os mediadores também destacam que a Instituição do CRAS não tem função de liberar dinheiro de programas de transferência de renda.

Ao longo da acolhida foram apontados os serviços disponíveis do CRAS, como o acompanhamento da assistente social e da psicóloga. Para ter acesso, o usuário precisa ir ao Centro portando alguns documentos e dados como o Número de Identificação (NIS), o Registro Geral, nome do bairro onde mora e o seu número de telefone. Os últimos assuntos a serem explicados na reunião dizem respeito aos programas sociais que as diferentes esferas de governo ofertam, sendo eles: o Auxílio Brasil, o Criança Feliz, o Benefício de Prestação Continuada, a Tarifa Baixa-Renda, o Aluguel Social, a ID Jovem, o Programa Vida Ativa, o Cartão Passe-Livre do Idoso, o Vale Gás, a distribuição de Cesta Básica e o Auxílio Funeral. As últimas falas do funcionário lembraram que a Instituição CRAS não é apenas o Auxílio Brasil.

Assim, no dia marcado, as pessoas que passaram pela “reunião de acolhida” precisam vir novamente ao CRAS, trazendo alguns documentos (original e xerox) dos membros familiares que moram na mesma residência. Os documentos são: identidade, comprovante de residência, certidão de nascimento, certidão de casamento, título de eleitor e carteira de trabalho. Fazer o cadastramento é um pré-requisito para a participação nos programas, mas isso não quer dizer que as famílias imediatamente entrarão no programa que almejam.

Considero esse procedimento como um rito de margem ou liminar, como descrito no livro “Os Ritos de Passagem”, do autor Van Gennep. De acordo Gennep (1909) esse rito é designado para os acontecimentos que na fase intermediária, ou seja, é o momento em que as pessoas estão entre dois status sociais, sendo justamente como os futuros beneficiários não estão, ainda, aptos a receber o benefício, entretanto já estão cadastrados. Os ritos de passagem também são destacados por Victor Turner, em O Processo Ritual (1974) podemos pensar o momento da reunião da acolhida como liminaridade. Assim, todos os presentes que procuram o CRAS têm o mesmo status, compartilham informações e formam um coletivo onde as particularidades sobre cada um são menos importantes. A reunião e o cadastro são mesmo este momento “entre” um estado anterior (fora dos programas) e uma situações posterior, a de usuário/ beneficiário.

3. AS DEMANDAS DOS NOVOS E DOS ANTIGOS BENEFICIÁRIOS DOS PROGRAMAS SOCIAIS

Nos dias em que estive acompanhando o cadastramento no CadÚnico, escutei histórias de quem veio para buscar o Auxílio Brasil, o Aluguel Social⁷⁸⁹ e ainda outros benefícios capitaneados pelo CRAS. As frases “Venho porque é o jeito” ou “Porque eu preciso”, se faziam presentes em muitas conversas que aconteciam na sala da recepção, no momento de espera ou de conversa com a assistente social. Nesses momentos, as pessoas costumavam me dizer que se tivessem uma alternativa de renda, não procurariam o CRAS. Após frases como essas, era comum um complemento sobre a situação econômica do país, o aumento do preço da alimentação, a perda de emprego ou problemas de saúde.

Uma dessas histórias é da Mayara⁷⁹⁰, uma jovem que veio solicitar o Auxílio Brasil. Ela me disse que estava precisando muito desse dinheiro porque o marido estava desempregado e

⁷⁸⁹ O Aluguel Social é um recurso assistencial mensal destinado a atender, em caráter de urgência, famílias que se encontram sem moradia. É um subsídio concedido por período de tempo determinado. A família beneficiada recebe uma quantia equivalente ao custo de um aluguel popular. Disponível: <https://crianca.mppr.mp.br/pagina-1551.html#:~:text=O%20Aluguel%20Social%20%C3%A9%20um,custo%20de%20um%20aluguel%20popular.> Acesso em: 04 nov. 2022.

⁷⁹⁰ Neste trabalho, os nomes fictícios, uma vez que, as trocas dos nomes para não expor suas interlocutoras e interlocutores

eles precisavam pagar o aluguel, então ela queria receber o dinheiro o mais rápido possível. Tanto a família dela quanto a do marido os ajudavam financeiramente, mas ela não gostava de ficar dependendo deles. A principal fonte de renda do marido era trabalhar fazendo “bico” como entregador em uma distribuidora de água, que pertence ao tio dele. No entanto, ele só trabalhava quando alguém pedia um galão de água. Mayara continuou a conversa, reafirmando que a sua situação financeiramente estava ruim e por isso voltaria para a casa caminhando no sol quente, com a sua filha de três meses, porque não tinha o dinheiro da passagem para usar o transporte público.

Uma outra história que conheci foi a de Bruno, um senhor que foi tentar o Auxílio Brasil porque precisou de complementação de renda diante da situação do aumento do preço dos alimentos e de sua perda de emprego. Sua iniciativa de procurar o CRAS não foi o único investimento que fez em busca de melhorar, ele, ao mesmo tempo, apostou na mega sena com esperança de mudar sua condição de vida:

Não queria estar fazendo isso, pois demora a receber o benefício, por isso que apostei na mega sena, porque se eu ganhar não vou ter que ficar dependendo desse pouquinho do governo, isso não dá pra nada, está tudo caro (Bruno, em 28/03/2022).

Bruno me falou não apenas sobre o que levava as pessoas a buscarem o Auxílio Brasil, mas também sobre como tais benefícios eram encarados. Ele me disse que “não queria estar fazendo isso”, pois sentia que passava a depender do governo e isso parecia questionar sua autonomia. Em depoimentos como o dele, observei que o Auxílio aparece como uma última saída, marcada por um sentimento de profunda tristeza, vergonha ou mesmo de humilhação.

A humilhação, de acordo com Hartling e Luchetta (1999, *apud* SOUZA, 2021) é um sentimento que pode atingir qualquer pessoa, mediante uma dada circunstância que ofende o indivíduo (que fere sua honra ou viola um direito seu). Souza (2021) acrescenta a ideia dos autores que uma dada situação de humilhação também pode afetar a dignidade do indivíduo. Rego e Pinzani (2014) complementam: para eles a humilhação está profundamente ligada a dois sentimentos, sendo um deles o sentimento de vergonha. Sendo assim, sentimentos como esses nesse contexto surgem através da necessidade de precisar um auxílio diante da incapacidade de manter suas condições de vida, e de ter que passar pelo processo do pedido e ter que se sujeitar ao recurso.

Também pude escutar a história de um jovem senhor chamado Fernando, em uma conversa com a assistência social para solicitar o Auxílio Brasil. Fernando contou a ela que trabalhava fazendo “bico” como ajudante de pedreiro e que, ultimamente, algumas pessoas da

igreja o ajudavam com uma cesta básica. Apesar dessa ajuda, era no momento de pagar o aluguel que as coisas “apertavam”, pois o pouco que ganhava trabalhando como ajudante de pedreiro não dava para pagá-lo. Por isso ele precisava muito do Auxílio Brasil, para pagar o aluguel da casa que morava, a conta de energia, comprar a sua alimentação e ajudar as filhas pequenas que moravam com a sua ex-esposa.

A assistente social explicou a Fernando que, segundo o governo, ele passaria a receber 400 reais durante o período de 12 meses. Lembrou que, o governo podia mudar de ideia, tendo em vista que, por ser um ano político as coisas tendiam a ser fáceis em período eleitoral. Esse pensamento da Eduarda confirma o que os autores Palmeira e Heredia (1995) falam sobre o tempo da política. Para eles, no tempo da política existem alterações nas formas de fazer as coisas - é um tempo que não é ordinário, uma forma êmica de definir o período de eleições. Ao longo da conversa a assistente social complementa que ele tem que “aproveitar” enquanto eles estão liberando o benefício para melhorar sua condição de vida – e ele concorda, dizendo que existem pessoas que reclamam do valor do Auxílio Brasil, mas ele não reclamaria.

... eu não, eu agradecia era a Deus, porque são coisas que a gente ganha, tem mais é que agradecer a Deus, tem uns que fazem é reclamar, ah, só isso, é como se não tivesse ganhando nada. Os que não recebem, tem que tentar lutar pra ver se consegue. (Fernando, em 11/04/2022).

Sua fala, acima transcrita, ainda permite ver que ele ressalta a existência da “luta” (“*tem que lutar para ver se consegue*”) ou seja, precisa correr atrás do Cadastro. Observação semelhante foi feita por Martina Ahlert (20), sobre o uso do benefício do Programa Bolsa Família entre as quebradeiras de coco em Codó, no Maranhão, onde a ideia do recebimento do benefício como “luta” consiste em: ter que batalhar para entender o cadastro e saber como acessar o benefício, depois realizar o cadastro, procurar os órgãos do governo para saber o que está acontecendo, deslocar-se diversas vezes, em diferentes locais, para receber o seu cartão.

Além desses casos (de Mayara, Bruno e Fernando) a quarta história que selecionei diz respeito à estratégia de uma futura beneficiária do Auxílio Brasil. Dona Beatriz é uma senhora que conheci em campo enquanto buscava encontrar pessoas que já eram beneficiárias do programa de transferência de renda Auxílio Brasil. Ela me contou que era primeira vez que solicitava um programa social, pois antes ela era empregada de uma empresa. Entretanto, durante o período pandêmico da Covid-19, a empresa faliu. Desde então, para sobreviver, ela dependia da ajuda de uns irmãos da igreja, ou da venda de roupas no brechó que ela era dona.

Dona Beatriz me contou: “*Olha, é a primeira vez que venho aqui. Por isso estou com essa roupa. A gente não pode vir bem arrumada para esses lugares não, porque se não vai*

parecer que não estou preciso do benefício”. (Beatriz, em 19/05/22). Ela vestia uma blusa cor de rosa com pequenos furos e machada - acredito que por água sanitária - a calça estava um pouco desbotada e os chinelos com a sola desgastada. Dona Beatriz mostrava que era preciso pensar em estratégias no momento de acionar o Estado.

Mani Marins (2014) em “Repertórios morais e estratégias individuais de beneficiários e cadastradores do Bolsa Família” mostra que no seu campo, assim como no meu, “algumas pessoas encarnam a imagem de vítima, para demonstrar que realmente precisam do recurso que lhes será transferido” (MARINS, 2014, p. 551). A partir disso ela faz duas perguntas que quero usar também como reflexão neste trabalho: “A partir de que noções os beneficiários creem ser selecionados? O que justifica sua inclusão em um programa social?”. (MARINS, 2014, p.553). No caso, da dona Beatriz, ela acreditava que seria selecionada não somente pela sua condição socioeconômica, mas por sua aparência, uma vez que entendia sua roupa seria uma espécie de passaporte oficial para entrar no programa, como um comprovante de pobreza e vulnerabilidade. Além disso, acredito que, para ela, o entrevistador personificava o Estado no momento do cadastramento.

Os dados acima mostram as percepções em torno da urgência de receber um benefício social, dos procedimentos burocráticos e dos sentimentos relacionados ao dinheiro. Desse modo, na minha pesquisa, compreendi que alguns dos meus interlocutores entendem que o Auxílio Brasil é um direito. Outros, o compreendem como uma ajuda – ou, ainda, como ambas as coisas. Porém, a despeito da compreensão, o ato de solicitar seu recebimento é a prova que eles não podem sustentar suas famílias. Nesse sentido, alguns interlocutores sentiam não cumprir um padrão ou expectativa social imposto, o de responsáveis e provedores do bem-estar de suas famílias. Enquanto alguns entendiam isso como um fracasso pessoal e avaliavam a sua vida com esse parâmetro (quando mediam decisões anteriores como parar de estudar, mudar-se do interior para a capital), outros compreendiam como uma situação passageira, como dificuldades que seriam resolvidas. O que essas situações demonstram é que havia uma compreensão muito variada dos benefícios sociais (AHLERT, 2013): como direito garantido por lei, como “ajuda” necessária em certo momento da vida, como demonstração de desespero e fraqueza.

Durante a pandemia da Covid-19, com o aumento do desemprego, muitas pessoas que já haviam tido cadastro para o Programa Bolsa Família voltaram para o CRAS para solicitar, dessa vez, o Auxílio Brasil. Como não haviam atualizado os seus dados nos últimos dois anos (exigência para manutenção no Programa Bolsa Família), eles tiveram que voltar para o final

da fila dos inscritos com o perfil para recebimento do benefício. A funcionária que ficava na recepção repetia todas as vezes para as pessoas que agora “*o caminho seria maior*”, pois havia aumentado o número daqueles que solicitam o ingresso em programas de transferência de renda.

Essa notícia era recebida de diversos modos, mas em alguns casos, de uma maneira desesperada. Poucos conseguiram aceitar que teriam que voltar para o final da fila porque não vieram fazer a atualização. Conversando com algumas pessoas, foi recorrente ouvir que elas participaram do Bolsa Família e depois conseguiram um emprego, garantindo alimentação e uma melhoria de vida para os seus. No momento, entretanto, estavam desempregadas e a ideia de recomeçar era também saber que o seu problema não seria solucionado em breve. Isso as preocupava porque as contas continuariam a chegar e elas não tinham dinheiro para comprar itens básicos para a manutenção de suas casas. A condição de desemprego levava muitas delas a trabalhar fazendo “bicos”, lavando roupas, fazendo faxina ou sendo ajudantes de pedreiro.

4. BUROCRACIA E ROTINA DO CRAS

Danilo Pinto (2007), em sua dissertação de mestrado, mostra que a burocracia funciona por meio de uma linguagem própria, que busca produzir uma informação. Entretanto, não pode ser qualquer informação, pois ela só serve se for oficial. Até se tornar oficial, ela passa por alguns processos: “onde ela deixa de ser uma informação qualquer e passa a consistir em documento, deixa de ser um papel escrito qualquer e passa a ser um papel que possui legitimidade e, existir, um *veredicto*, uma palavra de Estado” (PINTO, 2007, p. 42).

Tendo como base essa ideia de burocracia empregada por Pinto (2007), pude observar em campo que para a “*reunião de acolhida*” havia um conjunto de condições dadas, baseadas em documentos oficiais e em procedimentos, parte de cada programa social, assim como os caminhos a serem percorridos para ter acesso aos mesmos. Também pude escutar, na mesma reunião, o uso da palavra burocracia, pois em certo momento durante as explicações das etapas para conseguir um benefício (ou seja, da relação com o Estado – Bachtold, 2016), um dos mediadores, fez uma pergunta retórica para o público: “*Vocês podem se perguntar, meu Deus, mas que tanta burocracia pra eu poder conseguir um benefício?*” (Extrato de diário de campo n. 05, 06/04/22). Ele se referia aos documentos, procedimentos e informações oficiais sustentadas pela comunicação estatal.

Pensando nisso, me lembro da autora Isabelle Bachtold (2016), a qual está afirma: A autora afirma: “Por meio da burocracia, o Estado empenha-se em classificar o que é “de fora”

para “dentro”, em tornar o não conhecido em legível” (BACHTOLD, 2016, p.278). Penso que o mesmo acontece em meu campo, para poder agir na vida das pessoas por intermédio dos programas sociais, o Estado tanto as inclui, quando as mapeia, criando um conjunto de procedimentos para as tornar conhecidas.

No meu campo, os futuros beneficiários de programas sociais também usavam o termo burocracia, principalmente nos dias que vinham realizar o seu cadastro. Por mais que na “Reunião de acolhida” se falasse sobre a necessidade de todos seus documentos (originais e fotocópia), algumas pessoas chegavam com algum deles faltando, ou sem a fotocópia dos documentos originais. Então, na recepção, mais uma vez, elas eram orientadas a tirar cópia dos documentos pessoais, sempre lembrando que ela ficaria no formulário. Em caso da ausência de algum dos papéis, a recepcionista entregava uma lista citando cada um deles. Ao saírem da recepção, as pessoas perguntavam ao guarda onde ficava um lugar próximo para fazer as fotocópias. Quando retornaram, era comum ouvir:

Nossa, mais é caro lá, gastei quase dez reais nesses papéis! Com esse valor gasto espero que o Auxílio seja logo aprovado, pois é tanta burocracia pra conseguir algo do Estado... Se a gente esquece de tirar a xerox de um ou mais documento porque eles não tiram aqui? Poderia gastar esse dinheiro para comprar comida do almoço de hoje, ou dinheiro da minha passagem para voltar para casa. (Extrato de diário de campo n. 05, 07/0/22)

Na rotina de estar em campo, eu podia perceber como as cadastradoras dos programas sociais entendiam como a burocracia acontecia. Opiniões sobre isso apareciam, especialmente, nos dias que o sistema caía ou que estava lento, pois isso interferia diretamente no atendimento e no seu trabalho. O sistema, esse ente não-humano, tinha, portanto, a capacidade de interferir no cotidiano das pessoas, na sua relação com o Estado e no acesso aos direitos. Bruno Latour (2012) em *Reagregando o social* mostra os ganhos de ampliarmos nosso olhar para as relações entre humanos e não humanos (animais e objetos, por exemplo), partindo de uma perspectiva de que tanto humanos quanto não humanos detêm agência nas situações.

Nos dias que o sistema ficava fora do ar, esse agente não humano atrapalhava a vida e a rotina, não só das cadastradoras dos programas, mas também dos usuários. Lembro de alguns desses transtornos: certa vez, um senhor esperou por horas o atendimento e disse que, se não precisasse do benefício, já teria desistido (ele havia sido o primeiro a chegar naquela manhã). Como o sistema não tinha previsão de voltar, uma das cadastradoras disse para ele vir no dia seguinte. Ele então me disse: “Esse sistema ficou fora do ar, atrapalhou a minha vida hoje, porque amanhã, vou ter que voltar aqui, e eu tenho tanta coisa para fazer amanhã, agora é pensar em uma solução pra poder vir aqui amanhã” (Extrato de campo, n. 8, 18/04/2022). Já para as

cadastradoras, o sistema ocasionou uma demanda de trabalho para o dia seguinte bem mais extensa, e os compromissos de trabalho naquele dia tiveram que ser adiados.

A despeito da burocracia, havia algumas situações que “cabiam” ou “não cabiam” no recorte dos programas – e que independiam da vontade dos profissionais. Para exemplificar isso, vou trazer situações que envolvem outro programa encontrado no CRAS, o Aluguel Social. Nos pedidos de Aluguel Social a palavra “*precisão*” era repetida em 100% dos casos, mas uma grande parte das pessoas que procuravam o CRAS não estava no perfil para poder receber o recurso financeiro procurado. Para isso era preciso estar em situação de rua ou com a casa em risco de desabamento ou já desabada, em decorrência de catástrofes naturais.

Diferente disso, muitos procuravam esse benefício porque não conseguiam arcar com gastos de aluguel depois de perderem o emprego e corriam o risco de ser despejados de casa. Sua opção em ter um teto para poder dormir e morar era procurar o CRAS. Em uma conversa com assistente social, ela me disse que houve um tempo em que a prefeitura incluía essas famílias no benefício, mas com o aumento de casos de desemprego, optou-se por restringir o acesso apenas aos casos acima mencionados.

Algumas pessoas que moravam em casarões abandonados pelas ruas do Centro Histórico procuravam o CRAS para deixar a condição de pessoas vivendo em situação de rua, pois, por diversos motivos, inclusive pela chuva do período, não poderiam continuar vivendo sem casa. As chuvas agiam sob casarões ocupados por eles de maneira intermitente, causando infiltração e provocando condições nos prédios que causavam doenças, além da exposição ao risco de desabamento. Conheci, em campo, Verônica, que, em situação de extrema vulnerabilidade, procurou a assistente social para receber o Aluguel Social. Aconteceu que, devido ao período de fortes chuvas, o casarão em que ela estava teve muita infiltração e rachaduras, trazendo risco de queda do teto.

A infiltração causou ainda manchas brancas na pele da sua filha de 9 meses. Verônica nos contou que chorava quase todos os dias, porque ela desejava sair daquele lugar, mas não tinha para onde ir com os seus filhos e seu companheiro.

É, eu disse não gente, vou ter que falar com a assistente social, para ver se, até pelo amor de Deus, ela vai lá em casa. As minhas condições são muito difíceis, eu não estou trabalhando, meu marido está estudando, é complicado a gente viver em uma situação dessa, minha filha está pequena, só tem 8 meses, ainda vai fazer 9 meses. (Verônica, em 11/04/2022).

A sazonalidade não afetava somente os casarões ‘abandonados’, mas igualmente as casas próprias. Uma delas, é da dona Joana, uma senhora que conheci através de uma visita

domiciliar feita pela assistente social, que pude acompanhar. Dona Joana pedia o Aluguel Social, porque parte de sua casa tinha desabado.

Aconteceu numa madrugada muito chuvosa, foi na madrugada do dia 18 de março. Por sorte a minha filha às 4 horas da manhã se levantou para ir ao banheiro, e o cômodo que ela ficava tinha foro, me disseram que o pedreiro que fez as duas colunas nesse cômodo não fez direito, e por isso caiu. A minha filha ficou soterrada debaixo dos escombros, achei que ela tivesse morrido, graças a Deus que não, ela teve vários cortes nas pernas, chamaram a ambulância rapidamente, ela chegou, levaram ela para o hospital, lá disseram que não houve nenhuma fratura (...) minha filha, nem mora comigo, mas veio me visitar por uns dias, e isso aconteceu justo na noite que ela chegou (Joana, em 07/04/2022).

A assistente social no final da visita disse a Joana que iria acionar a Defesa Civil, e logo depois faria um relatório da sua situação e solicitar o Aluguel Social. Além das situações já narradas, o Aluguel Social também era procurado como uma forma de resolver conflitos familiares, de mães que não desejavam mais morar com os filhos ou de casais que já idosos, e por motivos de brigas, não queriam mais morar juntos, o que mostra que conflitos diversos incidem sobre as famílias e as casas das pessoas.

No entanto, esses casos, não eram contemplados pelo Programa e por isso a assistente social orientava a procurar outras formas para solucionar essas demandas. Em meio a tantos problemas e limites, o CRAS funcionava como um intermediário que concilia as ordens do governo e filtra aqueles que podem receber os benefícios sociais, buscando solucionar os problemas de forma ética e profissional.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A existência dos programas sociais de transferência de renda direta no Brasil é algo importante pois eles indicam a necessidade de pensar em alternativas diante da desigualdade socioeconômica do país. Dessa forma, esta pesquisa aqui apresentada buscou mostrar como as pessoas, em seu cotidiano, constroem estratégias para dar conta de suas vidas, como a participação em programas de transferência de renda. A pesquisa foi realizada no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), no território do Centro de São Luís, capital do Maranhão.

Por meio de visitas semanalmente à Instituição, pude conversar com a equipe de funcionários que trabalhavam naquele local, isso me permitiu acompanhar os atendimentos que aconteciam na recepção, na sala da assistente social ou na sala da psicóloga, além de poder estar presente nas visitas domiciliares. Esse conjunto de informações que construí em campo, me permitiu conhecer um pouco das demandas, das histórias de vida e das trajetórias que levaram

algumas pessoas (vistas como em situação de vulnerabilidade social) a buscarem o Estado como fornecedor de recursos.

Ademais, pude notar com uma certa frequência que as pessoas que buscavam o CRAS Centro pela primeira vez nem sempre estavam no perfil do programa em específico que solicitavam. Quando essas situações aconteciam, os funcionários procuravam alguma solução viável para que pudessem encaminhar aquelas pessoas para outros programas sociais na qual o perfil social naquele momento correspondia. Ao cumprir alguns dos pré-requisitos impostos pelo governo, o futuro beneficiário realizava o seu Cadastro e ganhava um Número de Identificação (NIS). Ao mesmo tempo que ele é acesso aos programas sociais, é também uma forma de participar do banco de dados do Estado e ser por ele observado e acompanhado – uma vez que diversas informações são solicitadas e devem ser atualizadas continuamente.

REFERÊNCIAS

AHLERT, Martina. A '**precisão**' e o **luxo**: usos do benefício do Programa Bolsa Família entre as quebradeiras de coco de Codó (MA). *Política & Trabalho (Online)*, v. 38, p. 69-86, 2013.

AHLERT, Martina. **Política 'da ajuda'**: notas antropológicas sobre cestas básicas In: LIMA, Roberto Kant de (org.). *Antropologia e Direitos Humanos 5*. Brasília; Rio de Janeiro: ABA / Booklink, 2008. p. 318-349.

BACHTOLD, Isabele Villwock. **Quando o Estado encontra suas margens**: considerações etnográficas sobre um mutirão da estratégia de Busca Ativa no estado do Pará. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 22, n. 46, p.273-301, dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Cidadania. **Informações sobre o Programa Auxílio Brasil, julho de 2022, Municípios do Brasil**. Disponível em: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/noticias-e-conteudos/desenvolvimento-social/noticias-desenvolvimento-social/mais-de-18-13-milhoes-de-familias-comecam-a-receber-a-parcela-de-julho-do-auxilio-brasil-nesta-segunda-feira-18-07/FolhadepagamentoPABJULHO.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2022.

BRUNO, Fernanda (2013). **Rastros digitais sob a perspectiva da teoria ator-rede**. *Revista FAMECOS*, 19(3), 681-704. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1980-3729.2012.3.12893>. Acesso em: 14 out. 2022.

G1 MA. **População do Maranhão cresce em 2021, segundo IBGE; Estado é o quarto maior em habitantes na região Nordeste**. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2021/08/27/populacao-do-maranhao-cresce-em-2021-segundo-ibge-estado-e-o-quarto-maior-em-habitantes-na-regiao-nordeste.ghtml>. Acesso em: 11 nov. 2022.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GENNEP, A. V. **Os ritos de passagem**. 2. ed., Trad. Mariano Ferreira. Petrópolis: Vozes, 2011.

LATOURE, Bruno. **Reagregando o Social: uma introdução à Teoria do Ator-Rede**. Trad. Gilson César Cardoso de Sousa. Salvador/Bauru:Edufba/Edusc, 2012.

MARINS, Mani Tebet. **Repertórios morais e estratégias individuais de beneficiários e cadastradores do Bolsa Família**. SOCIOLOGIA E ANTROPOLOGIA, v. 04, p.544-562, 2014.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO PARANÁ. **CONVIVÊNCIA FAMILIAR – ALUGUEL SOCIAL**. Disponível em: <https://crianca.mppr.mp.br/pagina-1551.html#:~:text=O%20Aluguel%20Social%20%C3%A9%20um,custo%20de%20um%20aluguel%20popular.> Acesso em: 04 nov. 2022.

NARDY, LUCIANA BRUNO BRAND. **PANDEMIA DA COVID-19 NO BRASIL: impactos no trabalho das mulheres**. Orientadora: Dra. Jordana Cristina de Jesus. 2021.69f. Trabalho de Conclusão de Curso (Ciências Atuariais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2021.

PINTO, Danilo César Souza. **A Burocracia vista do cartório: Uma análise antropológica estatal**. Orientador: Piero de Camargo Leirner. 2007.115 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências Sociais, Universidade de São Carlos, 2007.

REGO, W. L.; PINZANI, A. **Vozes do Bolsa Família: autonomia, dinheiro e cidadania**. 2.ed. São Paulo. Unesp, 2014.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal da Criança e Assistência Social. **Onde encontrar os Cras?** Disponível em: <https://www.saoluis.ma.gov.br/semcas/conteudo/2483>. Acesso em: 11 nov. 2022.

SCHUCH, Patrice; GEHLEN, Ivaldo. **A situação de rua para além de determinismos: explorações conceituais**. In: Aline Espindola Dornelles; Júlia Obst, Marta Borba Silva (orgs.). A rua em movimento: debates acerca da população adulta em situação de rua na cidade de Porto Alegre: Editora do Brasil, 2012. p. 11-26.

SOUZA, Márcio Ferreira. Por uma sociologia da humilhação social: diálogos com as teorias do reconhecimento. In: **20º Congresso Brasileiro de Sociologia**, 12 a 17 de julho de 2021, UFPA – Belém, PA. GT 11 – Reconhecimento, justiça e desigualdade. p. 1-17.

TRABALHO E APOSENTADORIA: REPERCUSSÕES SUBJETIVAS DO PROCESSO DE APOSENTADORIA PARA TÉCNICAS DE ENFERMAGEM

Luiza Mariana de Sousa
Mestranda em Psicologia
luiza.mariana@discente.ufma.br
UFMA

Carla Vaz dos Santos Ribeiro
Doutora em Psicologia
carlavazufma@gmail.com
UFMA

Ana Gabrielle Sousa Costa
Graduanda em Psicologia
ana.gabrielle@discente.ufma.br
UFMA

Alynne Virgínia de Queiroz Lima
Psicóloga, Mestra em Administração
alynne.virginia@ufma.br
UFMA

RESUMO: O estudo é parte integrante de um projeto de pesquisa maior intitulado “Repercussões da pandemia na subjetividade de profissionais de enfermagem em processo de aposentadoria”, realizado pelo grupo de pesquisas em Trabalho, Aposentadoria e Subjetividade. Tem-se como objetivo analisar as repercussões da aposentadoria na subjetividade de técnicas de enfermagem. Estas profissionais têm o seu cotidiano perpassado por desafiadoras experiências, tais como: sobrecarga de trabalho com longas jornadas, aumento do número de pacientes por turno e exposição contínua a doenças, preocupação em levar contaminação para casa, o que foi intensificado com a pandemia. Para além de tais desafios, muitas trabalhadoras tiveram que lidar com a decisão pela aposentadoria, tarefa que ficou mais difícil ao precisar considerar inúmeras situações advindas pela pandemia, como o medo por integrar uma categoria de risco. Diante da perspectiva do trabalho enquanto central na sociedade, como uma referência econômica, psicológica, cultural e simbólica, faz-se necessário destacar como tal centralidade produz sentido tanto no âmbito da formação de sociabilidade, quanto na construção subjetiva dos membros. Sendo assim, em uma sociedade capitalista que cultua a produtividade, a aposentadoria - enquanto lugar do não trabalho, associada à inatividade - , pode representar a perda de alguns sentidos e referências de vida para muitos sujeitos envolvidos nessa empreitada. A presente pesquisa baseia-se numa abordagem qualitativa, a partir de uma revisão bibliográfica e uma pesquisa de campo, sendo realizadas oito entrevistas semiestruturadas com técnicas de enfermagem em processo de aposentadoria ou aposentadas nos anos de 2021 e 2022, lotadas em hospitais públicos da cidade de São Luís-MA. O referencial teórico se fundamenta na Psicodinâmica do Trabalho em diálogo com o Materialismo Histórico-dialético, por considerar os aspectos dinâmicos da subjetividade de trabalhadores em sua relação com o trabalho inseridos dentro de um contexto social e histórico. A análise dos dados foi feita à luz da Teoria Social do Discurso, proposta por Fairclough, pois permite que os discursos sejam compreendidos a partir da orientação linguística com as questões sociais e culturais. É nítido o lugar central ocupado pelo trabalho na vida das entrevistadas e a dificuldade em romper com este, principalmente, pelo sentido da atividade laboral em Enfermagem, intensamente perpassada pelo cuidado. Vale ressaltar a importância

da discussão acerca dessa temática, considerando a precarização do trabalho enfrentada pela categoria e as repercussões disso na saúde e também nos seus processos de aposentadoria.

Palavras-chave: Trabalho; Aposentadoria; Subjetividade; Técnicas de Enfermagem.

1. INTRODUÇÃO

O trabalho surge enquanto categoria construída ao longo de um processo de criação histórica. Por ser característica essencial do ser humano e de suas formas de sociabilidade, apresenta valor central na sociedade. Tal centralidade é resultante do lugar social que o trabalho ocupa no modo de produção capitalista. Na perspectiva marxista, o trabalho é uma ação humana sobre a natureza com o objetivo de transformá-la de acordo com uma necessidade (COUTINHO, 2009). Dessa forma, compreende-se a atividade laboral como uma categoria central na estruturação ontológica do ser social, pois o homem quando trabalha, não apenas transforma materialmente a sociedade, mas também modifica a si próprio.

Compreende-se o trabalho como um fenômeno multifacetado, que afeta e é afetado por questões sociais extrínsecas. Dessa forma, a Pandemia de Covid-19 manifesta-se enquanto um fato que impactou diretamente o trabalho de cada sujeito. Daltro e Segundo (2020, p. 6) caracterizam tal vírus como “um inimigo invisível, de força incontrolável, desconhecido, uma manifestação de alteridade destruidora do nosso modo de vida”. No que diz respeito aos impactos da pandemia no cotidiano do trabalho, identifica-se uma imensa desestruturação das relações laborais. Cabe ressaltar que o mundo do trabalho, antes de 2020, já apresentava traços predominantes de precarização. Para além disso, verifica-se, ainda, um movimento crescente de intensificação da atividade laboral. Sobrecarga e rotina frenética, trabalhador capturado pela lógica da excelência, subjetividade inautêntica, tempo de produção ofuscando outros tempos de vida são aspectos comuns no cenário do século XXI nas mais distintas regiões do planeta.

Quanto a essas questões relativas ao trabalho, cabe citar os desafios encontrados pelos profissionais que estão na linha de frente da COVID-19. Tal categoria inclui os trabalhadores que estão inseridos no contexto das instituições de saúde, submetidos a um permanente estado de vigilância e alerta diante de tantas incertezas. Situações como sobrecarga de trabalho com longas jornadas, aumento do número de pacientes por turno e exposição contínua a indivíduos infectados pela temida doença demonstram o cotidiano perpassado por desafiadoras experiências, o que culmina no medo de morrer e, também, de levar o vírus para os seus familiares (IASC, 2020).

Nesta pesquisa, as investigações tiveram como foco um subgrupo de trabalhadores das instituições de saúde, o das técnicas de enfermagem. Os desafios destas profissionais se

mantêm, então, enquanto lutas diárias. Ao trabalharem na linha de frente ao combate do novo coronavírus, ficam mais suscetíveis à infecção. Segundo uma análise feita pela Leonel (2020) no site da Fiocruz:

[...] as profissões mais registradas dentre os casos confirmados de Síndrome Gripal por Covid-19 foram técnicos e auxiliares de enfermagem (62.633), seguidos dos enfermeiros (26.555) e médicos (19.858). No universo da pesquisa, a distribuição dos óbitos se deu da seguinte forma: técnicos e auxiliares de enfermagem (64), médicos (29) e enfermeiros (16).

A divisão social da enfermagem, desde o início, contribuiu para a diferença de status e reconhecimento. As *ladies* se referiam às enfermeiras pertencentes às classes socialmente mais elevadas, e ocupavam-se com as tarefas intelectuais referentes à administração, supervisão, direção e controle. Já as *nurses* correspondiam às classes mais pobres, as quais eram supervisionadas pelas *ladies* e possuíam funções manuais de ofício. Essas oposições ainda são visualizadas nos dias atuais, inclusive no Brasil, porém agora com a denominação enfermeiros e técnicos de enfermagem. A primeira categoria herdou as funções das *ladies* e a segunda assumiu as das *nurses*. Tal fragmentação no processo organizativo leva em consideração princípios tayloristas. (MARTINS, ROBAZZI, BOBROFF, 2010). O contraste histórico entre o saber e o pensar da profissão produziu diferentes status e distintos reconhecimentos: aos técnicos cabe a responsabilidade pelas tarefas técnicas e repetitivas e aos enfermeiros aquelas de planejamento e gestão (PEREIRA, et al., 2009).

A enfermagem tem como essência da condição de existência o cuidado, seja ele com os pacientes, com a família e/ou com a comunidade. É importante ressaltar a relação entre cuidado e gênero, na medida em que a enfermagem se constitui predominante por mulheres. Assim como a maioria dos setores de saúde, é histórica e socialmente feminina, ainda que tenha tido um crescimento de homens na profissão. “A enfermagem, por tradição e cultura, sempre contribuiu para essa feminilização da saúde.” (MACHADO, et al., 2016, p. 10).

Dentre as práticas de cuidado, pode-se citar a promoção à saúde, a prevenção de doenças e a possibilidade de cura e de reabilitação do paciente. Essas práticas contribuem para a satisfação laboral. Para além disso, fatores como a construção de uma vida, a inserção no mundo laboral, a realização pessoal e profissional, contribuem para a constituição de vivências de fontes de prazer. Por outro lado, os conflitos, as insatisfações, os estresses e as angústias vividas no dia a dia, percebidas por meio de jornadas de trabalho exaustivas, como também através de imposições e pressões, são razões que favorecem o sofrimento laboral. Soma-se a isso o sentimento de sofrimento vivenciados pela equipe de enfermagem ao ter que lidar também com

o sofrimento e dor dos indivíduos e a conviver diariamente com a morte (MARTINS, ROBAZZI, BABROFF, 2010). Dessa forma, o trabalho desenvolvido pela equipe de enfermagem é gerador de sentimentos ambíguos, ora ele pode colaborar para vivências de prazer ora para vivências de sofrimento”. (MARTINS, ROBAZZI, BABROFF, 2010, p. 1110)

Em função de algumas dessas fontes de sofrimento somadas às limitações psicofísicas que vão surgindo com o tempo, alguns profissionais decidem pela desaceleração, a qual é definida pela diminuição do ritmo de trabalho. Nessa fase:

[...] encontram-se aquelas pessoas com idade entre 51-60 anos (11,4%) que, já buscam, seletivamente, se manter nas atividades, trabalhos e empregos que lhes assegurem a aposentadoria. Já não se aventuram em trabalhos, empregos ou mesmo atividades novas ou guinadas bruscas em sua vida profissional. A mudança, caso ocorra, será movida por escolhas e por interesses e desejos pessoais de realização, comodidade e segurança pessoal. (MACHADO, et al., 2016, p. 11).

À vista disso, também existem aqueles que mesmo com a desaceleração optam pela aposentadoria, utilizando inclusive a redução de carga horária como fator motivador para continuar trabalhando, ainda que aposentado. Os desafios impostos, frente a um momento tão decisivo de ruptura, conduzem a caminhos distintos, que por vezes, podem ser delineados pelo próprio retorno ao trabalho. (ZANELLI et al, 2010). A demanda por uma reestruturação da vida (BRESSAN et al., 2012, ZANELLI et al, 2010) surge na vida das pessoas que estão passando por esse processo. De acordo com Machado et al.(2016), nessa fase os trabalhadores começam a escolher bem mais aquilo que tem sentido e possui agradabilidade. Dessa forma, a chegada da aposentadoria põe em questão as decisões sobre o cessar gradual ou definitivo da vida profissional.

Considera-se que a aposentadoria é um dos mais significativos processos de transição na vida das pessoas adultas (FRANÇA; STEPANSKY, 2012) e compreende que os envolvidos nesta empreitada podem vivenciar ganhos e perdas, incluindo desde a liberação das obrigações com uma rotina de trabalho até a perda do próprio sentido da vida (SANTOS, 1990). Representa, assim, a fase da vida em que pode haver o afastamento do trabalho e consequentemente a perda de sentidos e significados atribuídos e construídos por ele na vida de cada sujeito que se aposenta. É especialmente na sua ausência que se percebe como o trabalho é importante na constituição do sujeito (RIBEIRO; LEDA, 2018), visto que sem ele, abre-se uma lacuna. Contudo, infere-se que na análise contábil dos impactos da ruptura de trajetória profissional, as perdas tendem a ser mais numerosas, em função da centralidade do trabalho na sociedade contemporânea.

Dessa forma, entende-se que a aposentadoria contribui como um marcador importante que impacta a subjetividade das profissionais estudadas nesta pesquisa. Objetivou-se, assim, analisar as repercussões da aposentadoria na subjetividade de técnicas de enfermagem de forma a contribuir com o aprofundamento de investigações sobre as razões que influenciam a permanência no trabalho de profissionais de enfermagem em processo de aposentadoria que já poderiam se afastar do ambiente laboral. Levantam-se questionamentos referentes ao lugar, à centralidade e aos sentidos atribuídos ao trabalho por estes trabalhadores, que na sua maioria, já são considerados grupo de risco e que optam por continuar no ambiente laboral, mesmo diante de um cenário pandêmico tão adverso. Para isso, foram realizadas revisão de literatura e discussões de textos, o que auxiliou no processo de análises das entrevistas.

2. DESENVOLVIMENTO

O trabalho vem sendo definido diversificadamente ao longo da história, sendo pensado até mesmo como castigo, punição. Bueno (2007, p. 762) define trabalho enquanto “Tarefa; aplicação de atividade física ou intelectual; serviço; esforço; fadiga; ocupação; emprego [...]”. No Brasil, especificamente na Constituição Federal (BRASIL, 1988), o trabalho comparece como fundamento da ordem social, estando atrelado à identidade dos cidadãos, à sobrevivência e enquanto determinante da saúde.

A definição dada ao trabalho é de suma importância para o entendimento do lugar que ele ocupa na vida das pessoas. As técnicas entrevistadas trazem em suas falas algumas afirmativas importantes a respeito disso, quando questionadas sobre o que é o trabalho, como na fala da participante D: “[...] trabalhar é tudo, é ... se você se sentir bem, com saúde, o trabalho é a coisa mais importante, além de Deus em primeiro lugar, né?”.

Outros recortes importantes estão nas falas das participantes R e K, respectivamente:

[...] meu trabalho é tudo, é minha vida. Eu me dediquei muito ao meu trabalho, fazia porque eu gostava, gostava mesmo. Gostava tanto que era polivalente.

[...] significado do trabalho pra mim é ter autoestima, né, sua utilidade, a marca registrada da sua conquista [...].

Quando se trata do trabalho na sociedade contemporânea, este configura-se não apenas enquanto relação salarial/empregatícia, como propõe Dejours (2012). A atividade laboral para a Psicodinâmica do Trabalho abrange o engajamento da personalidade, sendo então um espaço de construção de sentido, identidade e historização do sujeito que trabalha (DEJOURS; ABDOUCHELI; JAYET, 2011).

A participante J afirma: “O trabalho sempre significou pra mim muita coisa, ou seja, a razão pra gente viver. Ele não é só a questão de rendimento, mas também de autorrealização”. Como bem retratado na fala da trabalhadora, para ela, o trabalho está para além das questões financeiras, envolve também aspectos subjetivos, pois o mesmo é um espaço de realização, construção de identidade, autoestima, etc. De modo geral, para a maioria das entrevistadas, o trabalho ocupa um lugar central em suas vidas.

Um outro aspecto evidenciado nas falas das entrevistadas, foi o quanto as mesmas demonstram uma dedicação extrema às suas atividades laborais, diante dessa centralidade ocupada pelo trabalho em suas vidas. Sanematsu, Folquitto e Martins (2019) discutem o quanto essa é uma questão muito forte na área da enfermagem, visto que a mesma é marcada historicamente pelo entendimento do trabalho enquanto vocação.

É nesse sentido que comparece a prática do cuidado, um dos identificadores da enfermagem enquanto profissão, que por sua vez evidencia esse intenso engajamento com o trabalho e o sentido que o mesmo tem para as trabalhadoras da área:

É algo muito importante para a vida do ser humano, o trabalho, especificamente na minha área, eu sou muito grata porque é um tipo de trabalho que eu sempre gostei e porque é relacionado em ajudar o outro, em benefício do outro (Entrevistada C)

[...] então é uma responsabilidade muito grande que a gente vai trabalhar com a vida (Entrevistada G)

[...] eu gosto muito de lidar com pessoas, gosto de atender o paciente, eu gosto de dar assistência [...] (Entrevistada K)

Souza *et al.* (2005) discorrem sobre o cuidado enquanto uma prática ética que parte da ideia de que a vida é um bem valioso em si. Dessa maneira, viver um trabalho que (re)conecta o ser humano com algo que lhe é puramente instintivo, primordial - o cuidado com o outro para que esse sobreviva - comparece como uma atividade extremamente doadora de sentido, não só para o trabalho, mas para a vida.

Entretanto, o trabalho em enfermagem é intensamente marcado também pela precarização das condições laborais e conseqüentemente pode se configurar enquanto gerador de sofrimento e adoecimento para os trabalhadores da área. A ideia de sofrimento, para a Psicodinâmica do Trabalho, não vem descolada da ideia de prazer, pois são categorias interligadas e indissociáveis. A colocação da entrevistada R exemplifica bem essa discussão acerca da dinâmica prazer/sofrimento no trabalho, quando questionada acerca das experiências vividas na sua trajetória profissional, ela afirma: “[...] eu vi muita coisa bonita, mas vi muitas barbaridades”

Dentre as principais fontes de sofrimento citadas pelas participantes, estão: a falta de reconhecimento; a dificuldade em lidar com a morte dos pacientes; o relacionamento com a equipe de trabalho e a hierarquização e as condições de trabalho cada vez mais precarizadas. A seguir, algumas das falas das entrevistadas quando questionadas acerca do que causa sofrimento no trabalho enquanto técnicas de enfermagem:

[...] você dá tudo de si e não ouve um obrigada, eles acham que essa é a nossa obrigação. Se eles estão doentes eles até passam a frustração deles pra gente (Participante K)

Gente, a morte, a gente nunca se acostuma com a morte. O difícil não é fazer um pacote do defunto, é você ver a pessoa viva e depois a notícia de que ele foi a óbito (Participante J)

[...] na relação com os colegas, quando você não ... quando um colega não consegue te entender, aí isso me traz sofrimento. (Participante K)

Para nós que já estamos acostumados a trabalhar com pouco, tá tudo bem, mas só que falta muita coisa pra gente trabalhar. Tem dia que não tem luva, aí corro atrás. Máscaras, pra você receber uma máscara você tem que assinar lá um papel que tá recebendo uma máscara [...] Tu acha que numa epidemia dessa toda que nós estamos era pra nós assinar um papel pra receber uma máscara? (Participante G)

Diante de tantas vivências de sofrimento, a participante J traz em seu relato uma fala que condensa bem a discussão acima: “[...] o técnico de enfermagem, o enfermeiro, ele só dá, não leva nada pra casa além do cansaço [...] a gente deixa a nossa energia, nosso sentimento e leva pra casa cansaço e doenças”.

Ainda assim, mesmo diante de tantas vivências de sofrimento, as trabalhadoras trouxeram elementos importantes que são mobilizadores de prazer em seus trabalhos, como: as relações saudáveis com a equipe e com os pacientes; o aprendizado adquirido com o estudo e prática profissional e a autoestima obtida por meio do trabalho:

[...] a área da saúde, ou qualquer outra área, você tem que ter o vínculo de amizade, porque a gente trabalha com o ser humano, às vezes eles chegam, desabafam, eles conversam, a gente brinca, sorri, tanto que se passar uma semana sem mim, sentem a minha falta, os pacientes ligam [...] (Participante S)

Se hoje eu estou aonde eu estou, mesmo sendo pouco, mas me valeu a pena porque tudo que você faz por gosto, que você faz dentro de sua área, dentro do seu conhecimento que você está adquirindo, é uma aprendizagem, e você morre e não termina de aprender (Participante G)

[...] isso daí eu conquisto, a minha autoestima dentro do meu trabalho, então o quê que isso acontece ... eu consigo solucionar os problemas dentro da enfermagem ali, se tem alguma dificuldade, eu consigo solucionar[...] (Participante K)

É importante frisar que, com a análise das informações obtidas, grande parte das trabalhadoras entrevistadas teve maior facilidade ao falar sobre os aspectos geradores de sofrimento no trabalho, se comparados às perguntas direcionadas às vivências de prazer. Constatação que pode estar relacionada às discussões empreendidas por diversos autores no que diz respeito às condições de trabalho da Enfermagem.

É a partir desse lugar de importância/centralidade do trabalho e das dinâmicas de prazer e sofrimento envolvidas no ato de trabalhar, que as entrevistadas ouvidas pela pesquisa puderam também falar sobre os seus processos de aposentadoria. Para a sociedade ocidental, marcada pelo capitalismo, o trabalho comparece enquanto um dos suportes da autoestima, identidade e senso de utilidade. Dessa forma, é possível que, nessa sociedade que supervaloriza quem produz, um idoso aposentado pode ser marcado por repercussões negativas por conta da perda da sua identidade profissional. (SOUZA et al., 2020).

As falas das participantes G e D, retratam uma certa contraditoriedade acerca da forma como veem a aposentadoria, compreendida tanto como um direito, mas também com uma conotação negativa:

[...] pra mim foi muito importante, porque foi aquilo que eu já lutei muito, eu paguei pra mim poder ter, então pra mim foi bastante suado, cê tá entendendo? Pra mim foi muito importante, Deus ter me dado a oportunidade pra mim trabalhar pra hoje eu ta retirando (Participante G)

[...] a gente tem que se conformar porque um dia você tem que se aposentar, não pode ficar a vida inteira trabalhando que um dia você tem que parar pra descansar [...] na realidade até agora eu não trouxe nada de bem positivo não, porque eu fico pensando, eu não deveria ter me aposentado ainda, mas eu tô conformada. 57 (Participante D)

Alguns fatores de permanência no trabalho comparecem nas falas das entrevistadas com maior intensidade, como: aspectos financeiros, sociais, culturais, mas sobretudo a relação entre a atividade laboral e o senso de utilidade, atividade. Isso deve-se, principalmente, à ideia comum de que a aposentadoria está vinculada aos conceitos de envelhecimento, inatividade e morte, como afirmam Antunes, Costa e Boehs (2021).

Eu gosto muito de trabalhar na área da saúde. O meu corpo sente falta em termos de sair pra trabalhar. Você sente quando você já trabalha há muitos anos (Participante K)

[..] não é só dinheiro, é a amizade, pra saúde, porque se eu parar de trabalhar eu vou ficar muito mais pensando só em problema de saúde [...] (Participante G)

A aposentadoria também pode ser pensada enquanto um momento de menor comprometimento com o trabalho, como possibilidade de descanso:

Eu me imagino em casa descansando, só lembrando do passado como foi bom, dando graças a Deus por ter trabalho, por ter completado meu período de contribuição de trabalho, e estar em pé para poder me aposentar, não é nem pra curtir, mas para poder descansar (Participante S)

Além de todos os aspectos discutidos anteriormente, que estão interligados ao enfrentamento do processo de aposentadoria, o contexto pandêmico é um recorte histórico extremamente significativo para as trabalhadoras entrevistadas. A pandemia trouxe para os trabalhadores da área da saúde diversos elementos geradores de sofrimento, como bem expostos na mídia, nas pesquisas, nas redes sociais, etc. Mas quando se trata dos trabalhadores da área que também enfrentaram o fato de pertencerem ao grupo de risco para a doença, esses dados são bem mais escassos.

As entrevistadas trouxeram em suas falas o quanto a pandemia acarretou suas atuações profissionais e até mesmo na tomada de decisão em continuar ou não trabalhando. A participante D relata que a pandemia de COVID-19 inclusive foi uma das razões que a impulsionaram a acelerar a formalização da sua aposentadoria, devido à pressão familiar para que a trabalhadora se afastasse do trabalho, já que o mesmo oferecia risco de infecção e adoecimento à mesma: [...] se não fosse a pandemia, realmente eu não estaria aposentada não. (Participante D)

O afastamento compulsório dos trabalhadores pertencentes ao grupo de risco, como parte das medidas sanitárias adotadas pelo Estado do Maranhão (Decreto estadual Nº 35831, de 20 de maio de 2020), comparece enquanto mobilizador de sofrimento para algumas entrevistadas, como no caso da participante J:

Eu fui retirada do meu serviço por livre e espontânea pressão. A minha coordenadora chegou: a partir de amanhã você não vem mais. E ficar em casa é muito ruim, tanto que eu até adoeci. Os três meses que eu fiquei em casa eu voltei para o serviço já doente.

É possível perceber, através das entrevistas, o quanto o contexto pandêmico trouxe o medo de continuar ou retornar aos seus ambientes de trabalho, o afastamento abrupto e sem nenhum preparo das suas atividades laborais e conseqüentemente uma readequação da rotina - fatores que trouxeram diversas repercussões para a subjetividade dessas trabalhadoras, além das que já são próprias de um processo de aposentadoria.

Fica claro com os relatos das entrevistadas o quanto o enfrentamento da aposentadoria é perpassado por diversos fatores (históricos, culturais, econômicos, sociais e individuais), o que o torna um processo complexo, multideterminado e único para cada sujeito. É possível

afirmar a partir disso, que não há uma singularidade ou normatividade quando se diz respeito ao enfrentamento do processo de aposentadoria.

É válido ressaltar que há uma emergente necessidade de implementação de políticas públicas direcionadas ao trabalho e aposentadoria, intervenções a nível de saúde mental desses trabalhadores e no sentido de preparação para o processo de aposentadoria, além de espaços de discussão/pesquisa sobre a temática. (AMORIM; FRANÇA, 2021; PARIZOTTO; SARTORI, 2015; ANTUNES; COSTA; BOEHS, 2021; PIRES *et al.*, 2013)

3. CONCLUSÃO

O presente estudo é um recorte da pesquisa “Repercussões da pandemia na subjetividade de profissionais de enfermagem em processo de aposentadoria”, cujo objetivo foi analisar as repercussões da aposentadoria na subjetividade de técnicas de enfermagem. Não tem como abordar os aspectos relacionados ao processo da aposentadoria sem antes tratar da importância do trabalho na vida das participantes. Os resultados corroboram com o que traz a literatura sobre a centralidade do trabalho, sendo que a escolha pela área da enfermagem está associada à vocação e afinidade com o cuidado.

A categoria sofrimento no trabalho estudada pelo referencial teórico da Psicodinâmica do Trabalho refere-se às sensações desagradáveis não atendidas no contexto de trabalho, sendo as seguintes fontes de sofrimento citadas neste levantamento com as técnicas de enfermagem: a falta de reconhecimento que pode ser por parte dos colegas de trabalho ou da chefia; este aspecto traz consigo a percepção de se sentir útil, valorizado e de pertencimento no coletivo de trabalho; muitas das vezes, a falta de reconhecimento, leva um esforço maior por parte do trabalhador em troca da consideração pelos pares ou chefia.

A dificuldade de lidar com a morte dos pacientes também foi bastante citada e mesmo com o tempo de trabalho este fator ainda causa sofrimento nas participantes. Como forma de lidar com a situação os trabalhadores criam defesas para não adoecer psiquicamente, neste caso alguns profissionais da saúde procuram manter um distanciamento afetivo visando não se envolver com a história de vida de seus pacientes. As relações interpessoais conflituosas e as condições de trabalho precárias complementam as fontes de sofrimento apontadas pelas entrevistadas e são citadas por diversos autores como indicadores de sofrimento no trabalho.

As fontes de prazer é outra categoria importante para a Psicodinâmica do Trabalho e relaciona-se ao sentimento de valorização e reconhecimento. Estas foram apontadas em menor recorrência pelas participantes, a saber: o relacionamento saudável com a equipe e pacientes,

sendo um fator ambivalente já que também é citada como fonte de sofrimento; os conhecimentos adquiridos pela prática e teoria foram citados, isso porque é muito comum que profissionais da área da saúde fiquem responsáveis pelos cuidados de seus familiares doentes; por fim, a valorização da autoestima pela capacidade de produzir e resolubilidade dentro da sua área.

Sobre os preditores de aposentadoria, as entrevistadas manifestaram sentimentos ambivalentes ao verem este momento de desligamento do trabalho como algo positivo, a partir da aquisição de um direito legal e pela possibilidade de descanso merecido, mas também como algo negativo, ao terem dificuldade de enxergar o lado bom, fazendo um enorme esforço para aceitar a condição de aposentadas. O desejo de permanecer trabalhando compareceu nas falas das entrevistadas devido às perdas salariais e o sentimento de inutilidade reforçado socialmente e culturalmente em nossa sociedade.

Vale ressaltar que este estudo ocorreu dentro de um momento histórico de uma pandemia o que trouxe diversas repercussões na subjetividade das entrevistadas e impactos no trabalho. Por serem do grupo de risco, o afastamento obrigatório do trabalho gerou muito sofrimento, visto que estas não tiveram poder de decisão por ter sido uma medida sanitária adotada pelo governo e acatada pelas instituições de saúde. Tal situação também contribuiu para a decisão pela aposentadoria, todavia, por vezes, sendo citada como um fator de arrependimento.

Diante do exposto, sugere-se a continuidade da presente pesquisa visando ampliar o estudo dos conceitos apontados pela literatura em torno do trabalho e da aposentadoria de trabalhadores da área da enfermagem. É importante mencionar a importância de se implantar Programas de Preparação para Aposentadoria (PPA) nas instituições de saúde como forma de preparar os profissionais para este momento importante de suas vidas. O objetivo de tais programas é diminuir os aspectos negativos e fortalecer os positivos diante do desligamento do trabalho, além de possibilitar a construção de novos projetos de vida com perspectivas de atuação em outras áreas, tais como: voluntariado, novos aprendizados, hobbies, lazer, espiritualidade, dentre outras.

REFERÊNCIAS

AMORIM, S. M.; FRANÇA, L. H. F. P. Preditores de bem-estar na aposentadoria. In: ANTUNES, M. H.; BOEHS, A. T. M.; COSTA, A. B. (Orgs.). **Trabalho, maturidade e aposentadoria: estudos e intervenções**. 1. ed. São Paulo: Vetor, 2021.

ANTUNES, M. H.; BOEHS, A. T. M.; COSTA, A. B. O que significa aposentar-se na contemporaneidade? Reflexões sobre aspectos históricos, conceituais e a prática profissional,

do trabalho à aposentadoria. In: **Trabalho, maturidade e aposentadoria: estudos e intervenções**. ANTUNES, M.H.; BOEHS, A.T.M.; COSTA, A.B. (Orgs.). 1. ed. São Paulo: Vetor, 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1998.

BRESSAN, M. A. L. C. ; MAFRA, S. C. T. ; FRANÇA, L. H. F. P.; MELO, M. S. S. ; Loreto, M. D. S. ; Loreto, M. D. S. Trabalho versus aposentadoria: desvendando sentidos e significados. Oikos: **Revista Brasileira de Economia Doméstica**, v. 23, p. 226-250, 2012.

BUENO, S. **Minidicionário da língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: FTD, 2007.

COUTINHO, M. C. Sentidos do trabalho contemporâneo: as trajetórias identitárias como estratégia de investigação. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 12, n. 2, p. 189-202, 2009.

DALTRO, M. R.; BARRETO SEGUNDO, J. de D. A pandemia nos mostra quem somos?. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, [S.l.], v. 9, n. 1, p. 5-8, mar. 2020. Disponível em: <<https://www5.bahiana.edu.br/index.php/psicologia/article/view/2844>>. Acesso em: 19 jul. 2023. doi:<http://dx.doi.org/10.17267/2317-3394rpds.v9i1.2844>.

DEJOURS, C. **Trabalho e emancipação**. Tradução Franck Soudant. Brasília: Editora Paralelo, 2012.

DEJOURS, C., ABDOUCHELI, E., JAYET, C. **Psicodinâmica do trabalho: contribuições da Escola Dejouriana a análise da relação prazer, sofrimento e trabalho**. Atlas, 2011.

FRANÇA, L. H. F. P.; STEPANSKY, D. V. (Org.) **Propostas Multidisciplinares para o Bem-Estar na Aposentadoria**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Quartet: FAPERJ, v. 1. 336p., 2012.

IASC. Guia Preliminar: Como lidar com os aspectos psicossociais e de saúde mental referentes ao surto de COVID-19. **Grupo de Referência IASC SMAPS**, 2020. Tradução técnica para versão em português: Dr. Márcio Gagliato. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/documents/interim-briefing-note-addressing-mental-health-and-psychosocial-aspects-covid-19-outbreak>. Acesso em 10 de junho de 2023

LEONEL, F. Fiocruz analisa condições de trabalho dos profissionais de saúde na linha de frente da Covid-19. **FIOCRUZ**, 2020. Acesso em 15 de março de 2023. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/fiocruz-analisa-condicoes-de-trabalho-dos-profissionais-de-saude-na-linha-de-frente-da-covid>.

MACHADO, M. H. et al. Características gerais da enfermagem: o perfil sócio demográfico. **Enfermagem em Foco**, v. 7, n. ESP, p. 9-14, 2016.

MARTINS, J. T.; ROBAZZI, M. L. do C. C.; BOBROFF, M. C. C. Prazer e sofrimento no trabalho da equipe de enfermagem: reflexão à luz da psicodinâmica Dejouriana. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 44, p. 1107-1111, 2010.

PARIZOTTO, A. V. A. P.; SARTORI, S.r M. I. Aposentadoria e permanência no trabalho. **Pesquisa Em Psicologia - Anais eletrônicos**, 2015. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/pp_ae/article/view/8619. Acesso em: 10 out.2022

PEREIRA, M. J. B.; FORTUNA, C. M.; MISHIMA, S. M.; ALMEIDA, M. C. P; MATUMOTO, S. A enfermagem no Brasil no contexto da força de trabalho em saúde: Perfil e legislação. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 62, n. 5, p. 27-51, 2009.

PIRES, A. da S. *et al.* A permanência no mundo do trabalho de profissionais de enfermagem com possibilidade de aposentadoria **Ciência, Cuidado E Saúde**, v. 12, n. 2, p. 338-345, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/ciencuidsaude.v12i2.18298>. Acesso em: 20 nov. 2022.

SANTOS, M. F. S. **Identidade e aposentadoria**. São Paulo: EPU, 1990.

SANEMATSU, L. S. A.; FOLQUITTO, C. T. Fe.; MARTINS, M. do C. F. A produção científica sobre vocação na enfermagem. **Revista de Enfermagem UFPE on line**, v. 13, n. 3, p. 819-828, mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/view/239030/31587>. Acesso em: 26 set. 2022.

SOUZA, L. B. C. *et al.* Fatores de postergação da aposentadoria de idosos: revisão integrativa da literatura. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. 10, p. 3889-3900, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320202510.25702018>. Acesso em: 10 nov. 2021.

SOUZA, M. de L. de *et al.* O Cuidado em Enfermagem: uma aproximação teórica. **Texto & Contexto – Enfermagem**, v. 14, n. 2, p. 266-270, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-07072005000200015>. Acesso em: 10 nov. 2022.

ZANELLI, J. C; SILVA, N.; SOARES; D. H. P. **Orientação para aposentadoria nas organizações de trabalho: construção de projetos para o pós-carreira**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

TRABALHO, SAÚDE E SUBJETIVIDADE: UMA ANÁLISE SOBRE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

João Victor Reis França
Mestre em Psicologia
joaovictor.franca@yahoo.com.br
Faculdade Anhanguera São Luís

Carla Vaz dos Santos Ribeiro
Doutora em Psicologia Social
carlavazufma@gmail.com
UFMA

RESUMO: Há categorias e categorias de trabalhadores, todas com suas peculiaridades e especificidades. Quando se reflete sobre as nuances do trabalho relacionadas à categoria de trabalhadores com deficiência intelectual, o exercício de pensar a saúde e a subjetividade se torna muito relevante. Dados estatísticos apontam que as Pessoas com Deficiência Intelectual são minoria nas organizações quando se trata do cumprimento da Lei de Inclusão no trabalho, trabalho este que é central e essencial para todas as pessoas. A presente pesquisa objetivou investigar a atividade laboral das Pessoas com Deficiência Intelectual e as repercussões para a saúde e a subjetividade desses trabalhadores. Para melhor articular estas categorias, o aporte teórico da Psicologia Sócio-Histórica foi utilizado para discutir trabalho e subjetividade, e a base epistemológica da Psicodinâmica do Trabalho empregada para discutir trabalho e saúde. Além da pesquisa bibliográfica, foi realizada a pesquisa empírica em São Luís com 7 Pessoas com Deficiência Intelectual que, além de possuírem vínculo formal de trabalho ativo durante o levantamento dos dados, possuíam laudo médico que caracteriza a deficiência intelectual conforme padrões definidos pela Organização Mundial da Saúde (OMS). As falas dos entrevistados foram levantadas a partir de roteiro de entrevista semiestruturado e apreciadas à luz da Análise Crítica do Discurso (ACD). Com base nos resultados obtidos, entre outras conclusões, é possível inferir que a entrada no mundo do trabalho representa grandes transformações e ganhos na vida pessoal da Pessoa com Deficiência Intelectual, o que corrobora para a ratificação da centralidade do trabalho na vida dos entrevistados, bem como das vivências de prazer no ambiente laboral. Por outro lado, constatou-se que, mesmo com limitações interpretativas e/ou cognitivas, as Pessoas com Deficiência Intelectual percebem as barreiras impostas pela organização do trabalho, o que favorece vivências de sofrimento para estes trabalhadores, com experiências flagrantes de degradante preconceito, inclusive. Desta forma, a presente pesquisa contribui com uma importante reflexão e análise crítica acerca da inclusão no trabalho, e, principalmente, proporciona um olhar cuidadoso para com uma classe trabalhadora pouco percebida.

Palavras-chave: Trabalho. Saúde. Subjetividade. Deficiência Intelectual.

1. INTRODUÇÃO

É notório que as características positivas e negativas associadas ao trabalho não se apresentam de maneira linear em um mesmo indivíduo, mas sim, podem ser concomitantes e coexistirem, ou mesmo prevalecerem umas sobre as outras.

Há categorias e categorias de trabalhadores, todas com suas peculiaridades e especificidades. E quando se reflete sobre as nuances do trabalho relacionadas à categoria de

trabalhadores com deficiência intelectual, o exercício de pensar a saúde e a subjetividade se torna ainda mais relevante, especialmente se levadas em consideração características como a baixa escolarização destes trabalhadores, falta de adaptação e acessibilidade no ambiente de trabalho, além do preconceito e do desconhecimento em relação a este público.

No Brasil há leis e decretos específicos e regulatórios que determinam a obrigatoriedade da inclusão de pessoas com qualquer tipo de deficiência (desde que devidamente comprovada por laudo médico) em quantidade proporcional ao quadro de funcionários de uma empresa ou organização, sendo a principal a Lei 8.213/91, também chamada Lei de Cotas.

Entretanto, como as leis não especificam quais os tipos de deficiência devem ser incluídos, o que se nota na prática é a opção por deficiências mínimas e que comprometam o mínimo possível da atividade laboral. Nesta direção, dentre os cinco tipos de deficiência possíveis (auditiva, visual, física, intelectual e múltiplas), dados levantados junto à Superintendência Regional do Trabalho (STR-MA, 2018) e utilizados neste estudo mostram que os trabalhadores com deficiência intelectual no Maranhão representam um pouco mais de 1% de todos os trabalhadores com deficiência.

Esta peculiaridade com relação à inclusão de PCDI no trabalho provocou para esta pesquisa as seguintes questões norteadoras: Quais as repercussões da Lei de Cotas para a inclusão da PCDI no trabalho? O trabalhador com deficiência intelectual, em relação aos demais tipos de deficiência, encontra mais barreiras no mundo do trabalho? Quais elementos são fonte de prazer e sofrimento no trabalho de uma PCDI em um contexto de inclusão pela obrigatoriedade? Quais as estratégias de enfrentamento do trabalhador com deficiência intelectual frente às situações de sofrimento no trabalho?

Frente a estas perguntas foi definido como objetivo geral da pesquisa analisar a atividade laboral das Pessoas com Deficiência intelectual e as repercussões para a saúde e a subjetividade desses trabalhadores. E os objetivos específicos foram: compreender os sentidos atribuídos ao trabalho pelas Pessoas com Deficiência Intelectual; analisar as experiências de prazer e sofrimento das Pessoas com Deficiência Intelectual no contexto do trabalho; e identificar as estratégias de mediação das Pessoas com Deficiência Intelectual frente às adversidades e dificuldades do cotidiano de trabalho.

De modo a melhor alcançar os objetivos propostos para este estudo, foram delineados os aportes epistemológicos da Psicologia Sócio-Histórica para discutir trabalho e subjetividade, entendendo que o sujeito é produto e produtor do contexto em que está inserido, não estando isolado, mas em ação com o mundo que o cerca; e os fundamentos da Psicodinâmica do

Trabalho para discutir trabalho e saúde, com um olhar especial para as relações de prazer e sofrimento próprias do ambiente laboral, e para a organização e gestão do trabalho que podem proporcionar contextos de adoecimento ou saúde.

Assim, a pesquisa se desenvolve em metodologia do tipo qualitativa, sendo aplicada através de roteiro de entrevistas semiestruturado. Os entrevistados desta pesquisa são 07 Pessoas com Deficiência Intelectual comprovada através de laudo médico, que tenham vínculo empregatício formal com alguma empresa situada na grande São Luís. Além disso, a amostra dos sujeitos foi condicionada a partir do conceito proposto pela OMS (2007) sobre deficiência ou déficit intelectual: pessoas que possuam o Quociente de Inteligência (QI) inferior à média, e que tenham limitações em pelo menos dois tipos de habilidades: comunicação, autocuidado, funções acadêmicas, adaptação social, vida no lar, segurança e saúde, dentre outras.

Há notória relevância nesta temática e importância de que ela seja discutida academicamente. Em levantamento bibliográfico para a construção da base teórica deste estudo, poucas pesquisas de expressão a nível nacional foram identificadas, revelando uma carência na abordagem científica do assunto. No estado do Maranhão, onde a pesquisa toma lugar, e de onde alguns números da inclusão no trabalho são discutidos, não há pesquisa semelhante. Com base nesta realidade, espera-se que seja possível contribuir com um tema que é iminente e de urgente reflexão.

2. O MERCADO DE TRABALHO E A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

As políticas e serviços públicos de apoio e atenção à PCD são pensados a partir da lógica da inclusão, de modo que visam o seu desenvolvimento e participação em uma comunidade, bem como o seu empoderamento (ARAÚJO; ESCOBAL; RIBEIRO, 2006; MENDES, 2006; PAIVA; BENDASSOLLI; TORRES, 2015; SASSAKI, 1997). Nesta direção, o trabalho é, certamente, um dos grandes fomentadores de acesso aos bens comuns da sociedade, dada a sua grande capacidade de centralidade.

Foram as políticas públicas e os arranjos legais que garantiram o acesso da PCD ao mercado de trabalho. De modo especial, em 1991 foi criada a Lei Federal nº 8.213, também chamada Lei de Cotas, e que contribuiu significativamente para a inclusão da PCD nas organizações de trabalho.

A Lei de Cotas determina que todas as empresas de direito público ou privado contratem PCDs em seus quadros, seja pelo acesso da Previdência Social (programas de reabilitação do

INSS, por exemplo), seja pelo percentual de admissão de novos funcionários nas organizações (SILVA; SILVA, 2013). Assim, organizações com 100 funcionários ou mais são obrigadas a preencher de 2% a 5% de seu quadro de funcionários com PCD e/ou reabilitados.

Além disso, a lei especifica que são 5 os tipos de deficiência considerados para o cálculo da cota, sendo elas as deficiências intelectual, auditiva, visual, física e múltipla (duas ou mais deficiências presentes).

Conforme dados do Ministério do Trabalho e do Emprego (2016), através de informações apresentadas no RAIS (Relação Anual de Informações Sociais), no ano de 2016 os empregos formais no Brasil eram preenchidos por aproximadamente 418 mil trabalhadores com deficiência. Deste total, as maiores dos postos de trabalho eram ocupados pelos classificados com deficiência física (58,47%), seguidos pela deficiência auditiva (22,49%), pela deficiência visual (5,79%), pela deficiência intelectual (2,13%) e pelas deficiências múltiplas (1,26%). A despeito de gênero, os homens com deficiência representam a maior participação no mercado de trabalho em relação às mulheres com deficiência, registrando um total de 65,42%, aproximadamente. O rendimento médio da PCD no mesmo ano foi de R\$ 1.922,90. Quanto à escolaridade, dos 418 mil empregos ocupados por PCD, 320 mil foram de trabalhadores que possuíam ensino médio completo, seguido por 71 mil com ensino fundamental completo e 27 mil com superior completo, em números aproximados.

Em uma segunda fonte de dados, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012), através do censo demográfico de 2010, já previa o cenário apresentado pelo extinto MTE em 2016. Segundo o censo, no Brasil haviam 45,6 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, representando 23,9% da população brasileira. Destes, entre os que possuíam idade para trabalhar, somente 46,2% exerciam alguma atividade remunerada e formal. Ainda, as PCDI's representavam apenas 1,4% dos empregos formais. Ressalta-se que a presente pesquisa é concluída no momento em que o censo demográfico 2020 ainda não foi realizado, o que abre prerrogativas para atualizações destes dados em pesquisas futuras.

A nível estadual, a Superintendência Regional do Trabalho do Maranhão (SRT-MA, 2018), órgão vinculado ao extinto MTE, que regulamenta e fiscaliza a inclusão de trabalhadores com deficiência nas organizações do estado, aponta em seus registros administrativos que a cada 100 Pessoas com Deficiência com vínculo empregatício formal, apenas 3 possuem deficiência intelectual.

Assim, é possível notar que as PCDI são a classe de trabalhadores com deficiência com mais dificuldades de acesso ao mercado de trabalho. Soma-se a isso, o fato de que os

trabalhadores com deficiência, independente de qual seja a limitação, já são tradicionalmente excluídos. Trata-se aqui, portanto, de uma análise dos excluídos entre os excluídos, que são os trabalhadores com deficiência intelectual.

Alguns aspectos podem ser associados a este cenário, como a insuficiência de programas de formação profissional específico para este público alvo, as dificuldades de acessibilidades física e social nas organizações, e, principalmente, o preconceito associado à PCDI (ARAÚJO; SCHMIDT, 2006). Tanaka e Manzini (2005) também reforçam as falhas no que tange ao processo de formação, qualificação e desenvolvimento da PCD, e principalmente nas condições de estrutura física e funcional para adaptá-las adequadamente. Soma-se a estes fatores as inconsistências e brechas na legislação, que apenas indicam a quantidade de PCDs que devem ser contratados, mas não indica um percentual mínimo de cada deficiência, por exemplo.

Apesar do número de contratações de PCD ter aumentado significativamente no Brasil – de 20.314, em 2012, para 25.844, em 2015 (BRASIL, 2016) –, a crença na inabilidade ou a incapacidade destes trabalhadores ainda é notória, e de maneira ainda mais forte naqueles que possuem limitações intelectuais. A oferta de vagas para a PCD normalmente se faz em níveis operacionais e básicos, raramente alcançando níveis táticos e estratégicos.

Para Carvalho-Freitas (2009), a efetivação de PCD em empresas pode gerar repercussões positivas em relação aos demais empregados e clientes, com o encurtamento do espaço social entre elas e os demais que não possuem deficiência, possibilitando, inclusive, a quebra de paradigmas e preconceitos comumente associados. Além disso, os autores apontam para benefícios empresariais, como o reflexo da imagem positiva da empresa e o fortalecimento da responsabilidade social empresarial.

Assim, frente a um mercado de trabalho adverso, quando se trata de PCD, trabalhar não significa somente produzir, mas sim se superar individual e coletivamente. Esta ação pressupõe algo além vontade de trabalhar. Pressupõe também necessidade de estabelecer relações e se tornar um ser social. Estas proposições reforçam a necessidade de investigar qual o sentido do trabalho para a Pessoa com Deficiência.

2.1 Os sentidos do trabalho e a Pessoa com Deficiência Intelectual.

O sentido que o trabalho assume para cada sujeito é produzido a partir da sua subjetividade, sendo esta uma variável importante de análise, uma vez que elementos relativos ao trabalho são apropriados e ressignificados por cada trabalhador (AGUIAR, 2006). A compreensão sobre o sentido atribuído ao trabalho perpassa elementos singulares de cada

trabalhador, que busca em suas atividades diárias um propósito que justifique a sua jornada, que o motive, ou que o sustente no contexto laboral. Alguns ângulos e metodologias de análise deste fenômeno são possíveis.

Ribeiro e Leda (2018, p.7) ilustram como a atividade laboral é cercada de um significado socialmente posto, e alimenta uma lógica capitalista nas relações, onde “[...] a conquista de reconhecimento e de um lugar social está atrelada à capacidade produtiva. Os indivíduos sem trabalho, sob a lógica do capital, não são dignos, não têm valor”. Pensa-se na produção de sentidos para um trabalhador com deficiência intelectual frente a esta rede de significados, uma vez que o trabalho está para além de uma lógica produtiva.

É nesta direção que a centralidade do trabalho é percebida, a partir da possibilidade de inserção social e encontro do trabalhador com outras realidades, deixando de ser apenas um espaço para desenvolvimento de atividades, mas também estabelecimentos de relações sociais. Nesta direção, pensa-se também a constituição da subjetividade do trabalhador através da experiência de trabalhar, de obter reconhecimento, receber julgamentos, cooperar, participar, entre outros.

Para Nardi, TITTONI e Bernades (1997), analisar a subjetividade associada ao trabalho significa pensar como as vivências do trabalho influenciam o pensar, o comportar-se e o reconhecer-se. Conforme explicam estes autores, o trabalho é um local de encontro de muitas variáveis sociais, como classes, gêneros, culturas, raças, e outros, e há uma prática em comum atravessando essas dimensões. Estas múltiplas condições evocam um emaranhado de formas diferentes de produzir, desde que estas condições também favoreçam um ambiente inclusivo.

O trabalho enquanto atividade necessária à vida e construtor de identidade, como lembra Dejours (2011a), possui repercussões que vão além da questão econômica, possibilitando uma inserção social como poucas outras esferas da vida humana possibilitam. É também com a finalidade social que se promove a necessidade de inserção de PCD no mundo laboral, mesmo que pela via de políticas públicas que assegurem esta inclusão.

Através da fala do entrevistado 4 é possível ter noção destas repercussões:

O trabalho pra mim foi uma **chance que eu tive na vida** de seguir um rumo diferente. Durante muito tempo eu fiquei mais foi estudando e dependendo de benefício e da ajuda da minha mãe. [...]. Aí teve um dia que eu **falei pra minha mãe que queria trabalhar**, pra sair mais de casa mesmo, me distrair e também pra ajudar ela nas despesas. **No começo deu medo** porque eu sabia que ia perder o benefício do governo, porque a minha mãe demorou muito pra conseguir pra mim. Era um dinheirinho que já ajudava. Mas aí eu passei na prova (seletivo) da Riachuelo e comecei a trabalhar lá. Fiz muitos amigos, eu gostava das pessoas de lá. **Aí minha vida mudou muito, pra melhor mesmo**. Foi muito bom. No meu serviço atual foi que eu conheci minha esposa. A gente começou a se conhecer e se juntou pra morar junto. Então foi no

serviço que encontrei minha felicidade né (risos). (ENTREVISTADO 4, Grifos nossos).

A demanda por uma qualidade de vida e por mais meios de expressar e desenvolver novas competências em uma PCD configuram alto grau de importância para a inserção destas no trabalho. Com a criação e aprovação de leis específicas que asseguram a obrigatoriedade desta inserção, esta discussão ganhou ainda mais força, e de modo especial no Brasil, com a já comentada Lei de inclusão nº 8.213/91.

Potencialidades e alcance de limites não são normalmente levados em conta quando se trata da PCDI, muito por uma relação estigmatizada a partir de um olhar biológico ou psicológico. Goffman (1988) entende estigma como uma formulação iniciada a partir de características depreciativas em uma pessoa. Nesta perspectiva, o estigma é empregado como modo de distinção das PCD's e utilizado nas relações sociais como forma de desvalorização do outro.

Para Lima et al. (2013), o sentido do trabalho para a PCD se constitui à medida em que há reconhecimento dos outros pelo seu trabalho. O trabalho a torna visível para a sociedade, proporcionando um sentimento de utilidade e inserção, através de um processo de significação e resgate de um sentido social como fonte de satisfação. A fala do entrevistado 6 expõe um pouco deste sentimento de pertença.

O trabalho é uma maneira de eu me manter ocupada e sendo útil. Eu me sinto válida. Eu nunca tinha trabalhado antes, esse é o meu primeiro emprego, a empresa que me deu essa oportunidade de ter uma renda. Eu também gosto daqui porque eu encontro com meus amigos, são as pessoas que eu gosto de conversar e falar da minha vida.

Por outro lado, não ter uma posição de trabalho pode significar uma invisibilidade social. Quando se trata de uma condição de não-trabalho, de afastamento do cotidiano laboral, perda de emprego, bem como de exclusão e segregação, pensa-se nas repercussões ao trabalhador, de modo particular ao trabalhador com deficiência intelectual. Em uma análise sobre os sentidos do trabalho, Ribeiro e Leda (2018, p. 7) analisam que a condição de não-lugar e de exclusão do trabalhador pode representar uma piora em quadros de adoecimento, ou mesmo gerar novos quadros, uma vez que esta condição de isolamento pode representar grande sofrimento e vazio existencial. O não-lugar no trabalho “[...] consiste em destituição de um sentimento de pertencimento e de uma vida social, oportunidades antes favorecidas pelo vínculo laboral [...]”.

A fala do entrevistado 1 dá indícios da condição de não-lugar para a PCDI:

O trabalho pra mim dignifica o homem, o homem sem trabalho ele não é nada. Sem ele (o trabalho) não vai poder sobreviver e nem se sustentar também, porque tudo a gente precisa de dinheiro, por isso precisa do trabalho pra conseguir dinheiro. O trabalho significa tudo, em todos os aspectos.

Sob outra ótica, Carvalho-Freitas (2009) observa que o sentido do trabalho para a PCD passa por questões relativas à instrumentalidade do trabalho, especialmente no que se refere à possibilidade de adquirir uma autonomia financeira do sustento próprio e da família. Antes do ingresso no mundo do trabalho, a dependência de terceiros acomete as PCD, excluindo delas a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões importantes para a constituição de uma identidade, como observado nas falas dos entrevistados abaixo (grifos nossos).

[...] com ele (o trabalho) eu conquisto o que quero. **Antes eu não podia comprar minhas coisas**, minhas roupas, meus remédios. Eu tinha sempre que **pedir pra alguém** comprar pra mim. Hoje eu me considero independente nisso aí, **quando eu quero eu mesma vou lá e compro**. Eu quero agora é uma casa pra morar, sair do abrigo, entendeu? Aí eu sei que preciso trabalhar mais pra conquistar esse meu sonho [...]. **Meu pai sempre cuidou de mim antes dele morrer**, ele era servidor federal, eu dependia dele. Hoje eu só tô nessa casa de acolhimento porque ainda não tenho como me sustentar, entendeu? [...] Eu nem fico com o meu cartão da empresa, é a coordenadora que fica, aí tenho que pedir pra ela. Agora eu quero uma casa minha mesmo, pra colocar ela do meu jeito. **Trabalhar me dá muita força de vontade**, de ter responsabilidade, e isso é tudo que eu quero (ENTREVISTADO 2).

[...] (o trabalho) mudou a minha vida. **Eu consigo comprar as coisas que eu preciso**, ajudar minha mãe. É uma coisa muito importante pra mim, porque **eu gosto de ser independente**. Antigamente minha mãe que me ajudava, hoje eu que já ajudo ela, porque hoje eu já tenho de onde tirar pra ajudar ela (ENTREVISTADO 3).

Ao analisar os discursos produzidos pelas PCD, Lima, Tavares, Brito e Capelle (2013) elucidaram seis categorias a partir das quais é possível compreender com clareza os sentidos atribuídos ao trabalho por estes trabalhadores, e o valor que o trabalho assume para a PCD enquanto estrutura social. São elas: sobrevivência, necessidade de ser útil, independência financeira e pessoal, identidade social, capacitação / preparação para o trabalho e esforço pessoal.

Esta última categoria diz muito sobre um sentimento individual e pouco compreensível pela sociedade em geral. Ao se perceberem diferentes em relação aos considerados normais, as PCD's reconhecem a si próprios pelo esforço e dedicação que imprimem diariamente no trabalho, desenvolvendo sentimentos de orgulho, autorrealização e honra (LIMA; TAVARES; BRITO; CAPELLE, 2013), como caracterizado na fala do entrevistado 1.

O que me dá ânimo para trabalhar é porque pra mim serve como se fosse uma atividade, pra mim não ficar parado, porque a pior coisa pra um pessoa que tem esse problema que eu tenho é ficar em casa vendo o tempo passar. Quando eu não tô

trabalhando eu me sinto inválido, entendeu? Então (o trabalho) serve para me movimentar, e obter conhecimento também.

Uma das grandes variáveis de produção de sentido do trabalho para a PCDI, certamente, é a família. Dada a sua condição de inimizabilidade relativa ou semi-inimizabilidade (ZAFARONNI et al., 2015), estes trabalhadores não podem assinar seus vínculos empregatícios sozinhos, sendo necessário a presença e confirmação de um membro da família.

Nesta perspectiva, Storey et al. (1991) indicam que muito sobre o estímulo para o trabalho de uma pessoa provém do modelo familiar em que esta foi inserida, e que está intimamente associado a um status econômico. Nas famílias de classes econômicas mais baixas, o trabalho pode se apresentar como uma oportunidade de obter um salário e contribuir para a composição da renda familiar. A PCDI se torna, nestes casos, um importante esteio financeiro familiar, conforme percebido nas falas dos entrevistados abaixo (grifos nossos).

[...] eu quero casar, ter minha família, meus filhos, **fazer a casa da minha mãe**, e continuar trabalhando pra **ganhar mais** (ENTREVISTADO 3,).

[...] em primeiro lugar é ajudar a minha família mesmo. Hoje por exemplo, **eu ganho mais do que os meus colegas que só estão no benefício**. Isso pelo motivo de que eu faço horas extras, e também tem o plano de saúde da empresa, que não é lá essas coisas, mas eu uso (ENTREVISTADO 4).

Eu nunca mais precisei pedir dinheiro pra minha mãe depois que comecei a trabalhar. **Eu ajudo ela com uma parte do meu salário**, pra ela poder comprar meus remédios e outras coisas pra casa. O resto que sobra eu compro roupa pra mim, vou pro cinema, essas coisas assim. Todo dia eu acordo cedo pra trabalhar é pensando no dinheiro que eu vou ganhar (ENTREVISTADO 6).

Por outro lado, para famílias com maiores condições econômicas, as PCDI's são diretamente influenciadas pela atitude dos pais ou responsáveis, que, em atitudes de superproteção, rejeitam que os filhos ocupem postos de trabalho com baixo status social, a nível operacional e de pouca exigência. Porém, são estes os postos de trabalho comumente ofertados para esta classe de trabalhadores (STOREY et al., 1991).

Ainda sobre construção de um sentido, Storey et al. (1991) explicam que a importância do trabalho para a PCDI está diretamente ligada à constituição de redes de relacionamento criadas a partir das exigências do trabalho, sendo estes vínculos associados ou não com as tarefas executadas. Quando referentes à tarefa, as interações estão relacionadas a solicitar e compartilhar novas informações, dar informações referente ao trabalho para os colegas, responder a comandos, seguir instruções e outros.

Quando não associadas ao trabalho, as interações podem acontecer através de cumprimentos, provocações, brincadeiras e compartilhamento de informações pessoais,

atitudes relevantes para a constituição de amizades e outros vínculos sociais no trabalho, e que podem representar um marco entre se sentir integrado ou isolado em uma comunidade (STOREY et al, 1991). Estes comportamentos foram, possivelmente, pouco estimulados em outros momentos da vida da PCDI, conferindo ao ambiente de trabalho um espaço especial.

A fala do entrevistado 5 ilustra brevemente esta perspectiva social do trabalho.

Outra coisa me motiva a querer trabalhar são os meus amigos do trabalho, porque sempre que eu preciso de alguma coisa eles estão ali pra me ajudar, pra me auxiliar, e às vezes nem é sobre coisas do trabalho, pode ser sobre a minha vida mesmo. Me sinto motivado por saber que trabalho ao lado deles.

No que tange à PCD de maneira geral, outro elemento de grande relevância na construção de sentido, é a representação de um profissional estabelecida simbolicamente a partir de objetos como o crachá, o fardamento, e através da rotina comum a todo trabalhador denota a construção de uma identidade profissional da PCD (ZAFARONNI et al, 2015). Fazer parte de realidades constituídas pelo coletivo, ocupar lugares socialmente demarcados e fazer articulações com outras pessoas que também cumprem estes papéis, representa um grande passo na constituição do sujeito. Ressalta-se aqui que, seja em uma história coletiva ou individual, essas interações são comumente podadas ou ceifadas.

Tolfo (2015) ratifica o importante papel do psicólogo na atribuição de sentido do trabalho perpassando a questão da centralidade, uma vez que o trabalho com sentido está diretamente ligado a objetivos claros e resultados valorizados, além da ocorrência de satisfação na realização deste. Nesta perspectiva, ações específicas de gestão de pessoas podem corroborar para a qualidade, êxito e confluência na relação entre indivíduo e organização.

Mais especificamente, quando se trata da participação do psicólogo na atribuição de sentido ao trabalho pelas PCD's, este profissional pode ser de fundamental importância. Camargo et al. (2017), lembram que uma das finalidades do psicólogo que atua em organizações é, dentre outras, fomentar estratégias e procedimentos que visam preservar e melhorar a qualidade de vida e o bem-estar das pessoas, sendo um agente implicado em construir um ambiente propício à inclusão, levando ações de sensibilização principalmente para gestores e administradores.

3. TRABALHO, SAÚDE E PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ENTRE PRAZERES E SOFRIMENTOS.

Saúde e doença são circunstâncias típicas da vida, estando cada uma destas duas dimensões contidas uma na outra e admitindo-se que o adoecimento é uma regra geral da vida.

Para Canguilhem (2014), ter saúde é muito mais do que adaptar-se a um meio, mas sim, está relacionado à capacidade das pessoas em suportar e confrontar as agressões às quais o ambiente às submetem. Nesta perspectiva, saúde e doença não são exatamente opostos, ou mesmo são forças contrárias em confronto.

Assim, a saúde não é percebida como um desfecho, como uma condição de bem-estar, como um ponto que uma vez atingido será perene e definitivo. A compreensão aqui adotada é a de saúde como um modo de constante enfrentamento, ajustamento e ressignificação das adversidades, conforme propõe Canguilhem (2014).

Pensar a relação entre trabalho e saúde é constatar que esta pode ser perpassada por experiências de adoecimento e autorrealização, de angústia e satisfação, de deleite e agonia, não possuindo um caráter somente negativo e de alienação, mas sim dialético.

A fala do entrevistado 7 pode dar indícios de como a dialética do trabalho se apresenta à PCDI, em uma situação onde locais de trabalho diferentes o proporcionaram vivências de prazer e sofrimento diferentes, não excluindo a possibilidade de que estas vivências sejam experienciadas concomitantemente no mesmo local.

As outras empresas que eu já trabalhei era mais complicado entende? Porque é como se não tivesse respeito pelas pessoas deficientes. Porque eu sei da minha limitação, que tem coisa que eu não consigo fazer direito. Aí lá algumas pessoas não tinham o mesmo respeito que tem na empresa que tô hoje. Nessa (atual empresa) eu acho que eles olham pra gente, pelo menos eles não me botam pra fazer tudo, tem os meus colegas que gostam de me ensinar as coisas, que tem paciência comigo, que me trata direito. Mas eu sei que isso não é em todo lugar, tem lugar que eles não têm respeito não. Pelo menos onde eu tô hoje eu acho que o tratamento é normal, eu não percebo nada. (ENTREVISTADO 7).

Canguilhem (2014) também expõe que uma importante habilidade humana não é simplesmente a capacidade de adaptação a diferentes meios, mas sim a construção de novos, de instituir novas regras frente a contextos em transformação. É com base nesta concepção que se pensa o trabalho como produtor não apenas de sofrimento, mas também como potencial fonte de prazer.

É nesta direção que estão focados os objetivos de análise da Psicodinâmica do Trabalho, estando ela com a atenção voltada para a relação dialética entre prazer e sofrimento no trabalho, e como a organização do trabalho pode gerar impactos para a saúde e subjetividade do trabalhador. O trabalho pode, conforme explicam Dejours, Dessors e Desrioux (1993), ser princípio de desgaste físico e emocional, e de envelhecimento precoce, assim como pode ser causa de crescimento e equilíbrio.

Cristophe Dejours, através da publicação da obra *A Loucura do Trabalho* em 1980, possibilitou uma nova abordagem para o fenômeno social do trabalho e a questão do adoecimento / saúde, momento em que a Psicodinâmica do Trabalho pôde ser considerada um referencial significativo para a clínica do trabalho e da saúde mental, bem como para outros referenciais teóricos e metodológicos (MERLO; MENDES, 2009).

De acordo com o entendimento proposto por Ferreira e Mendes (2003), o trabalho é o resultado da convergência de três mundos: objetivo, social e subjetivo. O mundo objetivo é o próprio cenário produtivo construído pelo sistema econômico vigente, pela produção dos bens e a execução de serviços; o mundo social se dá nas relações, nos coletivos de trabalho, no relacionamento com as hierarquias e clientes, e demais vínculos; o mundo subjetivo é o próprio trabalhador e o papel que desempenha na luta por saúde e no uso de estratégias de mediação individuais. Segundo os autores, é a interação entre estes três mundos que resulta na subjetividade no trabalho, construída de forma particular.

A intersecção entre estes mundos prevê a presença de normas, regras e direcionamentos a serem seguidos. Dessa forma, o centro de investigação da Psicodinâmica se encontra nas relações subjetivas produzidas neste contexto, ao pensar o homem e a sua inserção nas diversas formas de organização e administração do trabalho (MENDES, 2007), especialmente no que se refere à dinâmica da alta produtividade promovida por relações capitalistas e de consumo, além das repercussões na saúde do trabalhador a partir das suas vivências de sofrimento.

A fala do entrevistado 1 pode se revelar um indicador de como a convergência entre os três mundos se apresenta na forma de sofrimento para a PCDI, em uma lógica balizada pelo preconceito (grifos nossos).

Tem coisas que às vezes eu não consigo dominar bem, que demoro para aprender, aí eles têm que me ensinar várias vezes, porque eu esqueço. Tem várias coisas, não é só uma não. Às vezes também nem é tanto o trabalho em si, é mais o **relacionamento com as pessoas**, porque tem muitas pessoas que não tem paciência, que não entende a nossa situação (deficiência). Eu acho que deveria ser diferente às vezes, que essas pessoas olhassem a gente com outros olhos, não da forma como elas pensam que a gente é. **Eles acham como se a gente fosse incapaz**, isso atrapalha muito. Eu queria que eles vissem a gente como bons profissionais, **porque eu me esforço muito pra ser bom**, entendeu? (ENTREVISTADO 1).

Ao considerar categorias da atividade laboral, é relevante referenciar que Dejours se valeu de uma importante e aberta comunicação com a Sociologia do Trabalho ao pensar questões como a centralidade do trabalho na contemporaneidade (FRANCO, 2004). Nesta perspectiva, o trabalho posiciona o indivíduo na sociedade de acordo com as relações que se

constituem a partir dele, bem como proporciona a construção de identidade e subjetividade, de modo que até mesmo o lugar de não trabalho se torna constitutivo e importante de ser analisado.

Quando se trata da PCDI essa compreensão social e de centralidade do trabalho ganha um realce ainda mais destacado, proposição ilustrada pelas falas dos entrevistados abaixo.

Na verdade, não é só a questão do dinheiro e essas coisas, eu gosto de sair de casa. As vezes quando eu tô de férias eu não gosto, porque eu fico muito tempo em casa, aí não tem nada pra fazer. Então eu me sinto bem no serviço, tenho gente que gosta de mim. A minha esposa não tá mais lá, mas ela me apoia muito, isso me deixa feliz (ENTREVISTADO 4).

O trabalho pra mim é uma forma de eu me manter ocupado, porque durante boa parte da minha vida eu não fiz muita coisa, só ficava em casa mesmo. Depois eu comecei ajudar a comprar as coisas. Depois também eu me juntei com uma pessoa, aí que tem trabalhar mais ainda né. Porque não tem ajuda de pai e de mãe. Nem o benefício eu recebo mais, porque comecei a trabalhar de carteira assinada. Antigamente eu usava meu benefício só pra comprar meus remédios mesmo, porque era o que dava. Hoje com o salário eu compro outras coisas do meu gosto mesmo, e também as coisas de casa né (ENTREVISTADO 7).

Sobre o papel do trabalho na visão da Psicodinâmica, Franco (2004) expõe que há uma noção de sublimação psicanalítica que perpassa o trabalho, conferindo-o status de determinante para a saúde mental. Segundo o autor, a visão dejouriana sobre trabalho é que este é atravessado pelo elemento do desejo, uma vez que ele (o trabalho) possui função de estruturação psíquica. Nesta direção, o trabalho, assim como o amor, por exemplo, possui papel importante no equilíbrio e saúde mental, de modo que, na impossibilidade da segunda dimensão, o trabalho se apresenta como uma distinta fonte de sublimação.

Analisar o sofrimento no trabalho no que se refere às PCDI é ter fortes indícios de que este sofrimento está associado às questões relativas ao preconceito e às dificuldades em lidar com as diferenças por parte dos demais trabalhadores, conforme observado em falas anteriores, e nas falas dos entrevistados a seguir:

Eu acho que são as pessoas mesmo (a maior dificuldade no trabalho). Porque lá tem gente de todo tipo, e a gente encontra o que é difícil e o que é fácil. Tem aquela pessoa que sabe conversar com a outra pessoa, e tem outras que não sabe tratar a pessoa que tá trabalhando lá, entendeu? Assim como a gente tem que tratar ela bem, ela também tem que tratar a gente. Tem umas pessoas lá que já vem estressadas, que não são pacientes, que já chega estressada com a gente, ele quer logo uma coisa, aí tu tem que esperar, ter paciência mesmo (ENTREVISTADO 3).

Uma vez eu fiz uma experiência pra ser técnico de informática da empresa, mas uma pessoa tentou me sujar, me sabotar, só pra botar outra pessoa, que nem precisava (da promoção), eu precisava mais do que ela. Aí que eu percebi que existem pessoas que às vezes não querem o teu bem, que tem inveja. Sempre tem pessoas lá dentro que querem prejudicar (ENTREVISTADO 5).

Eu sinto que tem alguns clientes que não gostam de ir no caixa quando tem um de nós (PCD's) auxiliando. Acho que isso é uma questão de preconceito né, porque a gente tá ali pra fazer o trabalho igual a todo mundo e ninguém gosta de ser rejeitado. A gente percebe essas coisas, eu pelo menos percebo quando acontece (ENTREVISTADO 6).

O sofrimento pode levar ao adoecimento, especialmente quando perpassado por situações de preconceito e intolerância, e a investigação de nexos causais entre o adoecimento e o contexto laboral perpassa a investigação de uma série de fatores preponderantes para este entendimento, os quais dizem muito do indivíduo quando analisados em conjunto (JACQUES, 2007). Assim, se faz importante analisar, entre outros fatores: o processo de trabalho em si, as condições de realização do trabalho, as exigências físicas e mentais, as percepções do trabalhador quanto à sua atividade, e fatores externos ao trabalho como família, moradia, uso de substâncias, entre outros.

É interessante notar que, conforme explica Dejours (2011a), o contexto do trabalho se apresenta de maneira semelhante para os sujeitos, ou seja, as situações de prazer e sofrimento se apresentam de maneira igual. Porém, as reações e os modos de defesa são diferentes em cada sujeito. Isto porque esta lógica perpassa a história e os modos de subjetivação de cada um, e reflete nas defesas utilizadas para o enfrentamento.

A exemplo, nota-se a situação dos entrevistados 4 e 6, de cujos contextos de trabalho são idênticos (ambos trabalham como empacotadores em um supermercado). É possível perceber as diferenças de adequação e percepção das adversidades do trabalho.

[...] algumas pessoas da própria empresa eu percebo que elas deixam uma certa distância, não gostam de falar muito com a gente, sei lá, acho que é um certo preconceito mesmo.] Tipo, os gerentes não dão algumas atividades pra gente. Por exemplo? Nunca vi eles promoverem um de nós pra repositor. Toda vez que tem uma vaga pra subir pra repositor, que o salário é melhor, eles chamam as outras pessoas (não PCD's). (ENTREVISTADO 4).

Não tenho muitas dificuldades não. A não ser as vezes que as pessoas não entendem a nossa dificuldade (deficiência) e acha que a gente é igual aos normais, mas a gente não é, a gente tem uma limitação que eles não têm. Eu mesma não sei conferir se o troco do cliente tá certo ou tá errado, por isso que o gerente disse que eu não posso ser operadora de caixa. Eu já tô há 4 anos na empresa e nunca subi de cargo, enquanto que outros mais novos já tão operando o caixa. Mas isso é mais da gente mesmo né, se eles não deixam é porque não dá mesmo (ENTREVISTADO 6).

É nesta direção que, ao se pensar as psicopatologias relacionadas ao trabalho em uma visão mais ampla, não cabe apenas analisar o contexto do trabalho e seus entraves enquanto ambiente que possibilita uma representação subjetiva, mas cabe também entender como esse ambiente comparece em cada sujeito de modo particular (DEJOURS, 2011a).

Conforme explica Mendes (2007), a mobilização subjetiva é um meio pelo qual o trabalhador se utiliza de recursos psicológicos, para ressignificar contextos promotores de sofrimento, e este movimento perpassa as dimensões da subjetividade, do coletivo de trabalho, e da tomada de sentido do trabalho. O regaste do sentido do trabalho é necessário, conforme explica a autora, e ele depende da relação entre a subjetividade do trabalhador, do saber fazer e do coletivo do trabalho em um processo de reapropriação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É interessante perceber como é significativa a análise social e histórica de um problema, e como ela pode realmente dar maiores subsídios para a apreensão de um fenômeno atual. No caso desta pesquisa, analisar como os modelos de gestão do sistema capitalista paulatinamente evoluíram para um maior controle da subjetividade de trabalhadores, e como as organizações do trabalho repercutem na saúde destes trabalhadores acentua ainda mais as questões históricas da luta por direitos dos trabalhadores com deficiência intelectual.

A esse despeito, o olhar contextualizado e histórico sobre a deficiência intelectual continua se fazendo necessário, premissa potencializada pelo fato de que o presente estudo é concluído em um momento em que tramita no Congresso Nacional o Projeto de Lei 6.159/2019.

Através deste projeto, as empresas e organizações serão desobrigadas de cumprir a Lei de Cotas, e a contratação de Pessoas com Deficiência e reabilitados será facultativa. Um detalhe ainda mais abjeto em relação a este PL, é que ele permite a inclusão de jovens aprendizes (antes em cota exclusiva) e trabalhadores temporários na mesma cota, inaugurando uma concorrência desleal para os cotistas com deficiência. A Lei de Cotas, conforme discutido nesta pesquisa, foi pensada exatamente porque as empresas e organizações não contratam PCD's por vontade própria.

De maneira adicional, conforme exposto através de dados estatísticos no capítulo 2, o trabalhador com deficiência intelectual representa a minoria entre os trabalhadores com demais tipos de deficiência, sendo que este cenário se dá ainda no advento da Lei de Cotas. Pensa-se qual cenário entrará em vigor caso o PL 6.159/2019 seja aprovado.

Isto posto, retoma-se a ideia inicial desta pesquisa e de onde seus objetivos foram delineados, que foi a de analisar as repercussões do trabalho para a saúde e a subjetividade de trabalhadores com deficiência. Com base no material bibliográfico investigado, na fala entrevistados e mesmo em suposições iniciais, não é difícil concluir que o trabalho é de grande importância e de imensa centralidade para esta classe trabalhadora.

Com frequência durante as entrevistas, ao serem investigados sobre prazer no trabalho, os entrevistados relataram as transformações e ganhos com as suas entradas no mundo do trabalho. Transformações em relação à vida que levavam antes, as quais, em sua maioria, se resumiam aos hábitos domésticos e as consultas de rotina. Ainda, as relações amorosas e de amizade se apresentaram como possibilidades de novas interações sociais a partir do contexto do trabalho. Os ganhos relatados estão associados, além de outros fatores, à emancipação financeira, o que os permite a aquisição de bens pessoais e a ajuda a familiares, por exemplo. Ou seja, o valor do trabalho é indiscutível para a PCDI.

Mesmo com limitações interpretativas e/ou cognitivas, a PCDI percebe as barreiras impostas pela organização do trabalho, de modo especial quando as adaptações às suas limitações são realizadas, de modo que possibilitem a equidade no ambiente laboral. Pior ainda, pensa-se na saúde mental deste trabalhador quando as barreiras não estão associadas somente a aspectos técnicos da atividade, mas incluem também opiniões e atitudes preconceituosas, propositais ou não, e percebidas por eles.

Ainda sobre as barreiras impostas pela organização do trabalho, ao investigar as atividades desenvolvidas pelas PCDI's entrevistadas, notou-se que, conforme já aponta a literatura (BRASIL, 2016; SILVA; SILVA, 2013), todos os entrevistados executam apenas atividades basilares, simples e não muito elaboradas, como empacotar compras, lacrar sacolas, serviços de limpeza, organização de arquivos e, quando muito, auxiliar de serviços de vendas. Nesta direção, pensa-se a alienação e o estranhamento pelo qual estes trabalhadores estão acometidos, pelo não reconhecimento do produto do seu trabalho e o resultado do seu esforço, uma vez que atividades mais complexas e estratégicas não estão ao seu alcance, provavelmente.

É claro que se pensa nos limites cognitivos e intelectuais que se manifestam na PCDI, conforme apresentados na sessão 3.2 desta pesquisa. Contudo, é mandatório que cada organização que se propõe a uma justa inclusão de PCD's pense em formatos que atendam às necessidades de bem estar, de notoriedade e ascensão profissional, de maior visibilidade social, que certamente implicam em melhor condição de saúde do trabalhador com deficiência, abrindo caminhos no sistema vigente.

Um fato observado com os dados coletados nas entrevistas é que todos os entrevistados têm, pelo menos, 01 ano de atuação profissional em seus empregos atuais. Numericamente, este dado pode representar apenas a realidade da amostra analisada, como um resultado de uma pesquisa de base metodológica qualitativa, e não necessariamente uma regra para esta categoria de trabalhadores. Porém, não é impossível supor que a manutenção destes profissionais por um

longo período de tempo pode representar um conforto para as organizações, haja vista que eles já estão adaptados às suas funções, e buscar outros profissionais no mercado, com o intuito de cumprir a obrigatoriedade da Lei de Cotas, significa percorrer novamente um caminho já trilhado, um retrabalho.

É interessante ressaltar que, conforme foi possível depreender da fala dos entrevistados, muitas PCDI's não estão exatamente imbuídas em meios para exercer os seus direitos, garantias e liberdades fundamentais, ou mesmo na busca ativa pela inclusão social e equidade no trabalho. Isto pode se dar pelo fato de que esta classe trabalhadora, em sua grande maioria, possui limitações acentuadas de cognição, interpretação e até mesmo comunicação. Ou ainda, sob outra ótica, muitos podem se sentir gratos por considerarem que já receberam o bastante, tendo em vista as suas condições, e com isso abrir mão de qualquer função ativa de reivindicação. Desta forma, importantes decisões, autorizações e comunicações são comumente terceirizadas por familiares ou mesmo instituições de acolhimento, como no caso da entrevistada 2 desta pesquisa. É como não ter voz e nem vez.

É notório que a dificuldade de nomear ou explicar a deficiência está presente na sociedade, e principalmente na própria PCDI, como é possível observar nas falas dos entrevistados, quando alguns precisaram recorrer ao responsável para a explicação do que constava no laudo médico. Talvez esta dificuldade seja um reflexo histórico da constante reformulação de nomenclaturas conceituais, conforme apresentado nesta pesquisa, ou mesmo devido à abrangência que o termo deficiência intelectual possui no que se refere a doenças, déficits, síndromes, e outras possibilidades de limitações que acometem a pessoa.

Por fim, entre outras contribuições, o material bibliográfico e fala dos entrevistados expõem imenso despreparo da sociedade em geral em lidar e conviver com as diferenças, especialmente no que se refere à PCDI. Se por um lado, é possível que haja excesso de zelo e super proteção, por outro o preconceito e o distanciamento ainda estão muito presentes nas relações sociais, e acabam reverberados e até amplificados no ambiente de trabalho. É assim que, evidenciado pelos entrevistados na pesquisa, muitas pessoas têm a boa vontade para ajudar, mas não sabem exatamente como lidar com as limitações do outro, enquanto outras pessoas, por outro lado, não têm interesse em colaborar, e dificultam ainda mais o processo de inclusão.

A deficiência intelectual não é homogênea e uniforme, ou seja, não há um padrão de limitações que acometem as PCDI's, tal como nos demais tipos de deficiência (surdez, cegueira, ausência de membros, entre outras). Aqui, as limitações podem ser diversas, de modo que fatores biológicos e/ou psicológicos são levados em consideração na determinação da

nomenclatura, o que amplia muito o número de diagnósticos possíveis. Ademais, os avanços ou retrocessos de saúde são comuns, a independência tardia acomete, se não todos, a maioria deles, e normas que são socialmente aceitas podem não parecer lógicas e coerentes para a PCDI.

Em suma, são muitas as ponderações possíveis em torno das PCDI's, e estas reflexões podem conduzir à conclusão de que o trabalho para elas é formado de uma ampla rede de sentidos muito distintos e próprios de cada trabalhador desta classe, e que certamente perpassam experiências de prazer e sofrimento por elas vivenciadas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica: relatos de pesquisa. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

ARAÚJO, E. A. C., ESCOBAL, G., & RIBEIRO, D. M. Planejamento e organização de serviços para a formação de pessoas com deficiência mental para o trabalho. In: C. Goyos.; E. Araújo (Eds.), Inclusão social: formação do deficiente mental para o trabalho. São Carlos, SP: RiMa, p. 143-166, 2006.

ARAÚJO, J. P., & SCHMIDT, A. A inclusão de pessoas com necessidades especiais no trabalho: a visão de empresas e de instituições educacionais especiais na cidade de Curitiba. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 12, n. 2, p. 241-254, 2006.

BRASIL. Ministério do Trabalho. Portal Brasil: Relação Anual de Informações Sociais, 2016. Disponível em: <<http://www.trabalho.gov.br/rais/pdet/acesso/raisonline.asp>>. Acesso em: 9 ago. 2018.

BRASIL. Superintendência Regional do Trabalho e Emprego no Maranhão. Núcleo de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Registros Administrativos, 2018.

Organização Mundial da Saúde (OMS). Atlas – global resources for people with intellectual disabilities, 2007. Disponível em : <https://www.who.int/mental_health/evidence/atlas_id_2007.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2019.

CAMARGO, M. L; GOULART JUNIOR, E; LEITE, L. P. O Psicólogo e a Inclusão de Pessoas com Deficiência no Trabalho. Psicol. Cienc. Prof., Brasília, v. 37, n. 3, p. 799-814, set. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-8932017000300799&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 dez. 2019.

CANGUILHEM, G. O normal e o patológico. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

CARVALHO-FREITAS, M. N. Inserção e gestão do trabalho de pessoas com deficiência: um estudo de caso. Revista de Administração Contemporânea, v. 13, p. 121-138, 2009. (Edição Especial)

DEJOURS, C. Sofrimento e prazer no trabalho: a abordagem da psicopatologia do trabalho. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. (Orgs.). Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. Rio de Janeiro: Paralelo 15; Fiocruz, 2011a. p. 167-183.

DEJOURS, C. Alienação e clínica do trabalho. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. (Orgs.). Christophe Dejours: da psicopatologia à Psicodinâmica do Trabalho. Rio de Janeiro: Paralelo 15; Fiocruz, 2011b. p. 255-286.

DEJOURS, C.; DESSORS, D.; DESRIAUX, F. Por um trabalho, fator de equilíbrio. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, n. 33, p.98-104, maio/jun. 1993.

FERREIRA, M. C.; MENDES, A. M. Ergonomia da atividade & psicodinâmica do trabalho: um diálogo interdisciplinar em construção. In: Trabalho e riscos de adoecimento: o caso dos auditores-fiscais da previdência social brasileira. Brasília DF: Edições Ler, Pensar, Agir (LPA), 2003. p. 12-31.

FRANCO, T. A centralidade do trabalho na visão da psicodinâmica de Dejours. Caderno CRH, Salvador, v. 17, n. 4, p. 309-321. 2004.

GOFFMAN, E. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

JACQUES, M.G. O nexos causal em saúde/doença mental no trabalho: uma demanda para a psicologia. In: Psicologia & Sociedade, v. 19, p. 112-119, 2007.

LIMA, M.; TAVARES, N.; BRITO, M.; CAPELLE, M. O sentido do trabalho para pessoas com deficiência. Rev. Adm. Mackenzie, São Paulo, v. 14, n. 2, 2013.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MERLO, A. R. C., MENDES, A. M. B. Perspectivas do uso da psicodinâmica do trabalho no Brasil: Teoria, pesquisa e ação. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, v. 12, n. 2, p. 141-156, 2009.

NARDI, H.C.; TITTONI, J.; BERNARDES, J. Subjetividade e trabalho. In: CATTANI, A. D. Dicionário crítico sobre trabalho e tecnologia. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 240-246.

PAIVA, J. C. M., BENDASSOLLI, P. F., & TORRES, C. C. Sentidos e significados do trabalho: Dos impedimentos às possibilidades do trabalho de pessoas com deficiências. Estudos e Pesquisas em Psicologia, v. 15, n. 1, p. 218-239, 2015.

RIBEIRO, C. V. S; LEDA, D. B. Sentidos atribuídos ao trabalho na sociedade contemporânea e as repercussões na subjetividade do trabalhador. Revista Espaço Acadêmico, ano 18. n. 211, dez. 2018.

SASSAKI, R. K. Inclusão. Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA. 3. ed. 1997.

SILVA, J. P.; SILVA, J. S. Inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Revista Direito e Dialogicidade. Crato ,CE, v. 4, n. 2, 2013.

SCOPINHO, R. A. Entre fazeres e representações: que motivos eu tenho para trabalhar?. In: PADILHA, V. (Org.). Antimanual de gestão: desconstruindo os discursos do management. 1. ed. São Paulo: Ideias e Letras, 2015, v. 1, p. 159-181.

STOREY, K.; RHODES, L.; SANDOW, D.; LOEWINGER, H.; PETHERBRIDGE, R. Direct Observation of Social Interactions in a Supported Employment Setting. Education and Training in Mental Retardation, v. 26, n. 1, p. 53-63. 1991.

TANAKA, E. D. O.; MANZINI, E. J. O que os empregadores pensam sobre o trabalho da pessoa com deficiência. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 11, n. 2, p. 273-294, 2005.

TOLFO, S. Significados e sentidos do trabalho. In: BENDASSOLI, P; BORGES-ANDRADE, J. (Orgs.) Dicionário de psicologia do trabalho e das organizações. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 617-625, 2015.

ZAFARONNI, E.R; BATISTA, N.; ALAGIA, A. & SLOKAR, A. Inimputabilidade e semi-imputabilidade por doença mental ou desenvolvimento mental incompleto ou retardado. Revista Epos, Rio de Janeiro, v. 6 n. 2, dez. 2015.

UMA “VIDA PRECÁRIA”: A AFLIÇÃO DO ADOLESCENTE ASSISTIDO PELO SISTEMA DE PROTEÇÃO SOCIAL

Alexandra Avelar Tavares
Mestre em Psicologia
alexandra.tavares@ufma.br
UFMA

RESUMO: A presente comunicação oral é um relato da pesquisa “Violência e contemporaneidade: as demandas psicossociais do adolescente assistido pelo sistema de proteção social”, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade CEUMA, conforme parecer nº 3.207.739. Em 2019, realizamos uma série de rodas de conversa com os adolescentes que eram assistidos pelo Sistema de Proteção Social. Esses jovens haviam cometido um ato infracional e estavam cumprindo em meio aberto as medidas socioeducativas de Liberdade Assistida (LA) e de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC). A pesquisa aconteceu no Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS, responsável pela proteção social de média complexidade da população em situação de vulnerabilidade do Centro e de mais 96 bairros, na cidade de São Luís. Começamos a conversar com os jovens em junho de 2019 e concluímos as nossas atividades em janeiro de 2020. Iríamos seguir observando os jovens por mais seis meses, quando fomos surpreendidos pela pandemia de COVID-19. Quando convocados a falar em grupo, esses jovens interromperam seus silêncios obstinados para falar de uma relação cotidiana com a morte. Queixando-se repetidamente de levarem “*uma vida precária*”, esses jovens compartilhavam a “*aflição*” (DAS, 2015) de conviver com a violência bem de perto. Para a análise dessa experiência, recorremos à categoria “sofrimento social” (DAS, KLEINMANN, LOCK, 1997) proposta pela antropóloga indiana Veena Das como o resultado de uma longa experiência etnográfica junto a populações devastadas por diferentes circunstâncias sociais.

Palavras-chave: Adolescência; Violência; Sistema de Proteção Social; Sofrimento social.

1. INTRODUÇÃO

Em nosso país, o jovem negro e pobre é ainda o sujeito que mais morre vitimado pela violência (IPEA, 2020, IBGE, 2016). A Síntese de Indicadores Sociais da população brasileira de 2016, mostra que a maioria dos jovens que foram mortos por armas de fogo vive em um contexto de desigualdade social, oriundos de famílias vulnerabilizadas pela precariedade das condições socioeconômicas, desprovidos de expectativas educacionais e de inserção no mundo do trabalho (IBGE, 2016). Os jovens em situação de vulnerabilidade têm sido facilmente envolvidos com o cometimento de Atos Infracionais. Em São Luís, há um número crescente de jovens autores de atos infracionais. O Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviço a Comunidade (PSC) realizou, em 2015, o acompanhamento a 193 adolescentes e jovens. Já no ano de 2016, esse número saltou para 302 acompanhamentos realizados. (SEMCAS, 2017).

Em 2019, realizamos uma série de rodas de conversa com os jovens que eram assistidos pelo Sistema de Proteção Social através do Centro de Referência Especializado em Assistência Social – CREAS. Esses jovens estavam sendo acompanhados pelo serviço porque haviam cometido um ato infracional e haviam sido sentenciados a cumprir em meio aberto, as medidas socioeducativas de Liberdade Assistida (LA) e de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC). Quando convocados a falar em grupo sobre as dificuldades que estavam enfrentando naquele momento, esses jovens interromperam seus silêncios obstinados para falar de uma relação cotidiana com a morte: Karlos, 14 anos, perdera uma “peneira” de futebol porque quase fora alvejado por membros de uma facção que o confundiram com um de seus irmãos; Denise, 16 anos, então grávida de 11 meses, não queria falar do assassinato do marido e pai de sua filha, porque temia “*passar tristeza*” para a filha; Mariana dizia ter sido “*marcada*” por uma policial, por isso ela não podia sequer conversar na porta com os vizinhos; Leonardo* repetia que “*era mesmo para ter ódio dos vermes*”, referindo-se aos policiais que haviam lhe “*quebrado todo*”.

As rodas de conversa eram parte da pesquisa “Violência e contemporaneidade: as demandas psicossociais do jovem assistido pelo sistema de proteção social”. Chamamos de demandas psicossociais toda a sorte de queixas que foram dirigidas ao grupo no momento das rodas de conversa, por entendermos que a desconfiança, a frustração, o medo ou o desejo de vingança dificilmente poderiam ser compreendidos apenas como os resultados das alterações comportamentais comuns à adolescência ou dos “transtornos emocionais e de comportamento com início ocorrendo na adolescência” (Organização Mundial de Saúde, Classificação dos Transtornos Mentais e de Comportamento, 1993, p. 18). Definidos como demandas psicossociais, esses problemas passam então a ser o resultado da complexa relação entre variáveis psicológicas, sócio-históricas e culturais.

Para dar conta dessa complexidade, propomos que essas demandas sejam analisadas como formas de “sofrimento social” (DAS, KLEINMANN, LOCK, 1997). Agindo dessa forma, pretendemos trabalhar de um modo que contemple ao mesmo tempo “as mais amplas possibilidades do fenômeno e a singularidade das vidas” (DAS, 2020, p.21-22). Ser capaz de fazê-lo significaria superar os reducionismos e binarismos que ameaçam as tentativas da Psicologia de produzir um conhecimento ao mesmo tempo crítico, científico e capaz de “promover a qualidade de vida das pessoas e das coletividades” (resolução CFP 010/05).

2. METODOLOGIA

A pesquisa “Violência e Contemporaneidade: as demandas psicossociais do adolescente assistido pelo serviço de proteção social” realizou uma observação sistematizada do jovem, de ambos os gêneros, de 12 a 29 anos, que estivesse cumprindo em meio aberto as medidas socioeducativas de Liberdade Assistida (LA) e de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC). A pesquisa aconteceu no Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS, responsável pela proteção social de média complexidade da população em situação de vulnerabilidade do Centro e de mais 96 bairros da cidade de São Luís, no Maranhão. A pesquisa começou em agosto de 2019 e concluiu as suas atividades em janeiro de 2020. Iríamos seguir observando os adolescentes por mais seis meses, quando fomos surpreendidos pela pandemia de COVID-19. O projeto de pesquisa seguiu as normas da Resolução 466/12 e 510/2016, ambas da CONEP e foi enviado à plataforma Brasil e submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade CEUMA, tendo sido aprovado no dia 19/06/2019 conforme parecer nº 3.207.739.

No momento da realização da pesquisa, **46 jovens estavam sendo acompanhados pelo CREAS do Centro por estarem cumprindo uma medida socioeducativa em meio aberto. Participaram da pesquisa 19 jovens.** Três das participantes eram do gênero feminino. Todos os jovens que participaram da pesquisa eram negros. Quanto aos critérios adotados para a definição da amostra, participaram da pesquisa os jovens que estavam cumprindo, ou que já haviam cumprido, em meio aberto, as medidas socioeducativas de Liberdade Assistida (LA) e de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) e que assentirem com a participação na pesquisa, assinando o termo de assentimento livre e esclarecido. Os adolescentes que ainda não haviam completados os 18 anos também foram autorizados por seus responsáveis para fazer parte da amostra, por meio da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido.

Os dados foram coletados por meio da realização de “rodas de conversa” semanais, que funcionaram inspiradas pelo modelo de um grupo focal. As rodas de conversa possibilitaram aos adolescentes compartilhar suas histórias de vida no momento do cumprimento da medida socioeducativa. O pesquisador responsável se encarregou de conduzir a discussão e dois pesquisadores assistentes se dividiram entre as tarefas de mediar a roda de conversa e tomar notas sistemáticas sobre o assunto discutido. Ao final do grupo, todos os pesquisadores produziram também um diário de campo. Os diários de campo produzidos foram debatidos quinzenalmente em reunião do grupo de pesquisa. Por meio dessa estratégia, pretendeu-se que a identificação e análise dos dados não fosse o resultado de uma interpretação exclusiva e sem controle de um único pesquisador.

Foram realizadas ao todo **17 rodas de conversa**, 9 com os jovens que eram acompanhados no cumprimento da medida socioeducativa no turno matutino e 8 com aqueles que eram acompanhados no turno vespertino. A primeira roda de conversa objetivou apresentar a pesquisa aos jovens e aos responsáveis presentes. Através da apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, os responsáveis pelos adolescentes foram orientados sobre os objetivos e a metodologia da pesquisa aplicada, além dos benefícios e riscos relacionados à participação dos adolescentes no estudo. A mesma orientação aconteceu com os adolescentes, que a partir das informações contidas no termo de assentimento, também decidiram sobre a sua participação na pesquisa.

Para a análise das informações encontradas foi adotado como estratégia qualitativa de tratamento e de interpretação dos dados o Método de Análise de Conteúdo (MINAYO,1994). Nesse procedimento metodológico deve-se selecionar as “unidades de análise ou significado” (idem), recortando passagens que façam sentido ao problema de pesquisa. Ao final, essas unidades serão categorizadas de modo a evidenciar os resultados que serão submetidos à análise. “*A aflição de uma vida precária*” é categoria explorada nesse artigo. Nela analisamos a vida dos jovens assistidos pelo sistema de proteção social a partir do que nos foi relatado nas rodas de conversa, chamando a atenção para a precariedade de uma vida vivida “no meio de uma experiência” (DAS, 2020) cotidiana de violências, vulnerabilizando-se a ponto de correr o risco de confirmar as últimas estatísticas sobre violência no nosso país.

3. “UM JOGO EM QUE NÃO SE MUDA DE FASE, SÓ SE SOBREVIVE”:

Começamos pensando nos motivos que impediram que mais jovens pudessem participar das rodas de conversa. Vimos que dos 46 jovens que estavam sendo acompanhados no CREAS-Centro no momento da realização da pesquisa, apenas 19 conseguiram participar das rodas de conversa. Quando iniciamos a pesquisa, escutamos dos técnicos do CREAS que aquele era um momento inédito no serviço pois era a primeira vez que eles acompanhavam tão poucos jovens no serviço. Esse dado, que poderia ser motivo de comemoração, era tratado com certa desconfiança pelos técnicos do serviço. Eles mencionavam o aumento da gravidade do ato infracional que vinha sendo praticado pelos jovens, o que lhes impedia de cumprir a medida socioeducativa em meio aberto. Os técnicos se queixavam dizendo que os jovens haviam banalizado as medidas socioeducativas em meio aberto, chegando a se recusar a cumpri-las.

Os jovens que estavam sendo acompanhados pelo CREAS no momento da pesquisa foram selecionados pela equipe técnica para participar da roda de conversa. Entre os critérios

adotados para a seleção estava não escolher jovens que viessem de territórios dominados por facções rivais. Em momentos distintos escutamos a mesma história do dia em que dois jovens de facções rivais se ameaçaram em uma mesma, tendo sido necessário pedir ajuda policial nesse dia. Alguns dos jovens encaminhados para a roda de conversa não conseguem participar da atividade, desistindo logo após a reunião de apresentação da pesquisa. Mencionemos a situação de Paulo, de Márcio de Rafael. Apesar de algumas tentativas de convocação, Paulo nunca conseguira frequentar a atividade. A dependência química da mãe do jovem era apontada como o motivo que o impedia de frequentar a roda e de cumprir a medida socioeducativa. Ainda de acordo com a equipe, Márcio seria pai muito em breve e que precisava de tempo para ajeitar a vida. Já Rafael trabalhava em um bar à noite e por isso tinha muita dificuldade para estar presente nas reuniões durante o dia.

Dos jovens selecionados para participar da roda de conversa, apenas alguns o faziam de forma assídua. João nos dizia sentir “preguiça” de ir, reclamava da distância do CREAS, da demora do ônibus. O jovem parecia não acreditar que pudesse ser internado pelo descumprimento da medida socioeducativa. Dizia sempre que nada aconteceria com ele, caso abandonasse a medida. A essa altura a equipe havia incluído a sua frequência na roda como uma das atividades prescritas no seu projeto de reabilitação psicossocial. Alex tinha anemia falciforme e o seu quadro havia se agravado em função da falta de uma medicação que era distribuída no SUS. Sempre que tentavam ir sozinhos às rodas de conversa, os irmãos Karlos, 16 anos e Kauê, 14 anos, não conseguiam nem mesmo sair do bairro onde moravam. Segundo um familiar, os motoristas não paravam para eles porque temiam que os irmãos fossem bandidos. Há um momento da pesquisa em que os jovens faltam às rodas de conversa porque a secretaria municipal da criança e da assistência social não havia repassado o dinheiro necessário para a recarga do cartão de transporte.

3.1 As rodas de conversa

Dos motivos que levaram os adolescentes a topar participar das rodas de conversa, destacamos o que Leonardo nos diz sobre a sua participação na atividade. Pressionado pela avó da namorada, que assinara o TCLE como a responsável pelo jovem e que havia lhe dito que participar da roda era “uma questão de obediência”, o jovem diz que só iria participar porque sua situação era “precária”. A irmã de João usa um argumento parecido para convencê-lo a participar das rodas de conversa. Alex diz que estava ali porque fora obrigado pelo juiz, mas não deixa de repetir que ninguém lhe obrigava a nada. Já Waldeilson, 18 anos, espera que a sua

participação no grupo lhe garantisse um emprego, apesar de já ter sido advertido pelos técnicos do CREAS que o encaminhamento para o programa jovem aprendiz dependeria da conclusão do ensino médio. Mariana quer “distrair a sua mente”, pois tem passado muito tempo em casa desde que iniciara o cumprimento da medida socioeducativa.

Após a apresentação e assinatura dos termos de consentimento e de assentimento, a maioria das rodas de conversa aconteceu de modo mediado pela proposição de alguma atividade. Na primeira delas, realizamos uma atividade em que os jovens deveriam formar duplas e tentar adivinhar as respostas do seu par, respondendo em seu lugar, questões previamente determinadas sobre dinâmica familiar, vida escolar e ocupacional, gostos e projetos a médio e longo prazo. Waldeilson, 18 anos, acha graça de responder pelo outro e diz que ao responder as perguntas falara o tempo todo de si mesmo. No entanto, como bem notado pelo jovem, nem todas as suas respostas valiam apenas para si. “*Menos no caso da morte*”, é o que ele diz. Waldeilson referia-se à última questão da atividade proposta que perguntava pelo maior medo dos participantes. Além de Waldeilson, Leonardo, 16 anos e Junior, 15 anos, também apostaram na morte ou na perda de alguém importante ou da família como as situações mais temidas pelo jovem parceiro na dinâmica. Leonardo mencionou também o medo de uma nova situação de violência policial. Os outros jovens mencionaram o medo de não realizar o seu sonho, de receber um castigo de Deus ou acharam que o parceiro não tinha mais medo de nada.

Em outra roda de conversa, os jovens deveriam redigir em uma folha de papel alguma situação, de preferência recente, que marcara sua vida. Depois que todos tivessem escrito suas histórias, os papéis seriam trocados para que outro participante contasse a história relatada. Karlos, 14 anos, fala da expectativa de que a mãe saia da prisão em breve, pois sente muita saudade dela e gostaria de ficar com ela em sua casa. Denise, 16 anos, grávida de 11 meses, chega a escrever as primeiras linhas de sua história marcante e recente, mas as risca de modo que ninguém consiga lê-las. Mais tarde, quando a jovem conversa conosco a sós, ela nos revela o que riscara no momento da atividade e conta da morte do pai de sua filha, com quem morava há um ano. Waldir, 18 anos, fora morto por policiais enquanto dormia. Ela estava saindo de casa naquele momento para uma consulta pré-natal e quando vira já estavam tirando o corpo do marido enrolado em uma rede. Aquela era a primeira vez que Denise tocava no assunto, pois fora aconselhada por uma vizinha a não chorar e ficar triste, que dizia que sua tristeza poderia passar para o bebê.

Em uma das rodas de conversa, solicitou-se aos participantes a construção de uma linha do tempo dividida em três tópicos, destacando acontecimentos importantes da infância e adolescência, além de escreverem suas expectativas para o futuro. Apesar de já se considerar adolescente, João fala do período mencionando os planos para quando fizer 18 anos. Nesse momento ele irá se formar e ajudar a sua família. Ele diz o mesmo sobre a fase adulta, esse será o momento em que ele irá trabalhar e ganhar dinheiro para a ajudar a mãe no que ela mais quer que é uma casa. Waldeilson diz que no momento está na adolescência, conhecendo pessoas novas e aprendendo coisas novas. Ser adulto é para o jovem um projeto futuro que se inicia no momento em que ele trabalhar e terminar a faculdade. Leonardo diz que sua adolescência começa no momento em que ele estava na “lojinha” e foi agarrado pelos “vermes” num vacilo que ele dera.

3.2 Os jovens

Leonardo queixava-se bastante do modo como havia sido tratado pelos policiais que haviam “lhe quebrado todo” em sua última apreensão e dizia sempre querer se vingar dos “vermes”. O jovem que não gostava “dessa coisa de sentimento”, impunha um silêncio obstinado sempre que o convocávamos sem sucesso para que falasse também sobre outro assunto que não apenas a sua “importante” posição no gerenciamento de um ponto de comércio de drogas. Nas vezes em que esse silêncio é rompido, Leonardo fala de modo muito reticente sobre a sua situação “precária”. Ele morava na casa da avó da namorada e era “a velha” quem assumira a responsabilidade de acompanhá-lo em suas idas ao CREAS. Leonardo seria pai muito em breve, mas esse também não era um assunto que o animava.

Apesar de dizer que “não tinha história”, Leonardo identifica-se com o relato de um dos participantes e conta que a mãe também morrera em um acidente de moto há 3 anos. Já havíamos sido informados pela equipe técnica que a mãe do jovem havia falecido, mas ainda assim ficávamos na dúvida se havíamos entendido certo, pois Leonardo nos contava que sempre voltava ao bairro onde a mãe “vivia”, o que para ele era como um “sonho”. O jovem já vivera em Açailândia, primeiro com o tio, “um louco”, que “bebia muito” e que o tratava de um jeito que ele não gostava, e depois com a avó, uma “velha que não criava vergonha” e que também bebia muito. Se envolvera com o tráfico após sair da casa da avó e decidir morar com um amigo. De volta à São Luís, ele tenta morar com o pai e a madrasta que lhe pede para que saia do tráfico, mas “o bagulho é louco”.

João chega às rodas de conversa sempre atrasado, atravessa o corredor em direção à sala jogando *free fire* e demora a abrir mão do jogo e a se interessar pelo que está acontecendo ali. Para João, “free fire é vida!” Ele nos descreve o jogo dizendo que o objetivo era não morrer. “*Esse não é um jogo que passa de fase, o objetivo é só sobreviver*”. Ficara desesperado quando ficara 2 dias apreendido. Gritava que era “de menor” e que aquilo não poderia acontecer com ele. Apesar do susto, gostava de dizer que nada aconteceria com ele caso deixasse de cumprir a medida socioeducativa, pois o juiz lhe deixara decidir sobre o seu caso. Os jovens da roda o advertiam sem sucesso de que agindo assim, ele se “queimaria por besteira”.

O jovem diz convencido que sabe que suas sobrinhas gostam mais dele do que da irmã. João sempre sorri quando fala das sobrinhas. Pela manhã, ele emprestava o celular para as duas sobrinhas pequenas assistirem “aqueles programas chatos de criança”. Por isso preferia jogar *free fire* à noite. Todos no grupo riem, quando o lembramos do que ele havia dito sobre ninguém ser capaz de lhe tirar do celular. João sabe que sua irmã teme por sua vida. Fora morar com ela há dois meses, no momento em que os pais tomaram a decisão de mudar para o interior. Diz que desde então tem falado muito pouco com a mãe e parara de falar com o pai. Recentemente a irmã de João havia mandado um áudio para a equipe técnica dizendo que não poderia fazer mais nada para ajudá-lo. João era do Comando Vermelho e corria o risco de morrer em um conflito de facção.

Karlos, 16 anos, estava cumprindo medida socioeducativa com o irmão Kaique, 14 anos. O jovem dizia ter cometido um ato infracional por influência de um dos irmãos mais velhos, que já estava preso no sistema prisional comum. O jovem estava muito ressentido com o fato de ter perdido a “chance” de participar de uma peneira de futebol que aconteceria no mesmo dia em que quase fora alvejado “por engano”. “Ao contrário do irmão”, Karlos dizia gostar de participar das rodas de conversa. O jovem mostrava ao grupo as cartas carinhosas que ele e o irmão trocavam com a mãe e pedia ao grupo sugestões de mensagens. Os irmãos tinham muita expectativa de que a mãe saísse da prisão e falavam sempre de uma nova audiência que aconteceria em breve. Deixamos de ver Karlos e o irmão por um tempo, depois sabemos por Karlos que a mãe fora condenada a cumprir mais alguns anos de prisão. Kaique não volta mais à roda de conversa.

Quando conversamos com a avó dos jovens, ela mostra-se especialmente preocupada com a situação do neto mais novo. Raimunda nos diz que agora que os netos estão crescendo, ela não é mais capaz de controlá-los e nos pergunta se deveria tentar entrar em contato com o pai dos jovens, apesar de ter sido desestimulada pela filha. Perguntamos pela tia dos jovens que havia assinado o

TCLE como a responsável pelos mesmos, mas Raimunda diz que a filha já tinha as suas preocupações, referindo-se ao fato da neta ter nascido com um grave problema neurológico. Mencionamos as vezes em que a encontramos esperando Karlos na recepção do CREAS e Raimunda nos diz que sabe que ela precisa acompanhá-los - “é perigoso deixá-los sozinhos”. Ela prossegue dizendo: “tento vir sempre, mas às vezes passo mal no caminho”, referindo-se à sua condição de diabética e nos mostrando um pé bastante machucado pela doença.

Mariana, 17 anos e Amélia, 18 anos, também eram irmãs que estavam cumprindo medida socioeducativa juntas. Mariana que se apresenta como “bocuda”, diz que fora agredida por uma policial por conta da sua “saliência”. Desde a primeira roda de conversa, Mariana anuncia a ida da irmã ao grupo, pois era a irmã quem precisava de psicólogo. A jovem dizia “ter mais cabeça” do que Amélia. A irmã lhe preocupava bastante, diz que Amélia tomara a decisão de “juntar-se” muito cedo, que já tinha filhos e que agora tinha que ficar escutando desaforo do marido. “Mas comigo não! Se um homem ameaça me bater é melhor ele me bater mesmo, porque senão eu o mato” Mariana conta a história de duas amigas da época em que dançavam juntas no boi e que foram mortas por um homem que conheceram no facebook. Por essa razão, resolvera sair da rede social. “*Eu estava ficando viciadinha que nem esse daí*”, referindo-se à João.

A presença de Mariana anima o grupo e não temos dúvidas de que ela faz da roda de conversa um meio de distração. Quando João diz que as sobrinhas ficam com o seu celular pela manhã, ela brinca dizendo - “*olhai como homem sempre se entrega!* – e todos riem. Na única vez em que a irmã vai à roda ela silencia e lhe dá a palavra. Amélia tem 18 anos e estava casada há 4. Ela traz um de seus filhos no colo e se emociona bastante ao falar sobre a sua recente separação: “*nunca mais quero me juntar com ninguém*”. Apaixonados pela presença “interessada” de Mariana, os técnicos não têm esperança de que Amélia cumpra a medida socioeducativa, dizem que a jovem é garota de programa e usuária de cocaína, suspeitam que a jovem estava sob o efeito da substância quando fora ao CREAS fazer o seu PIA. A situação de Mariana e de Amélia os lembra da história de outros dois irmãos que também haviam passado pelo CREAS durante o cumprimento de uma medida socioeducativa: “um deles só tomou jeito quando o outro foi morto e deixou de levá-lo para esse caminho”.

4. A “AFLIÇÃO” DE UMA VIDA PRECÁRIA

Como falar dessa vida que apesar de tão jovem corre o risco “de não passar de fase”? As rodas de conversa nos mostraram uma série de diferentes problemas que vulnerabilizavam a vida do jovem assistido pelo sistema de proteção social a ponto da sua morte ser considerada

uma solução até mesmo por parte da equipe responsável pela sua proteção. Vimos que a situação de alguns jovens era às vezes tão precária, que muitos nem mesmo conseguiam fazer uso do sistema de proteção social, seja pelas exigências de um trabalho contraindicado ao jovem que deveria trabalhar na condição de aprendiz (ECA, 1990), seja por conta da gravidade do ato infracional cometido, pela proximidade ou envolvimento com facções criminosas, pela dependência química ou pela morte dos que deveriam atuar como responsáveis por esses jovens. Outros fatores como a falta do dinheiro da passagem ou a dificuldade de circular livremente pela cidade comprometeram a frequência assídua daqueles que conseguiram se vincular às rodas de conversa.

Estamos, portanto, diante de uma série de problemas que dificilmente podem ser compreendidos apenas como o resultado de problemas individuais. Tratados como fenômenos psicossociais, esses problemas passam então a ser o resultado da complexa relação entre variáveis psicológicas e sócio-históricas, em sua dimensão cultural, política e econômica. Mas como articulá-las em um trabalho e uma prática que as trate com equidade? Sabemos o quanto é complexo o esforço da Psicologia para superar os reducionismos e binarismos que ameaçam as suas tentativas de produzir um conhecimento crítico, científico e capaz de “promover a qualidade de vida das pessoas e das coletividades” (resolução CFP 010/05), mas reconhecemos também o quanto a Psicologia pode atuar de um modo desatento em relação aos determinantes sociais do sofrimento, intensificando-o.

Sigamos os caminhos abertos pela antropóloga indiana Veena Das que propõe uma solução metodológica para o estudo do sofrimento que oriente o pesquisador a trabalhar de um modo que contemple ao mesmo tempo “as mais amplas possibilidades do fenômeno e a singularidade das vidas” (DAS, 2020, p.21-22). A autora possui uma extensa série de trabalhos preocupados com a experiência de viver em “comunidades em desintegração”, problema que é colocado em questão a partir de etnografias realizadas entre populações vulneráveis de diferentes periferias ao redor do mundo. Entre os problemas vividos por essas populações estão o “uso abusivo de substâncias, o conflito entre facções, a violência doméstica, o suicídio, a depressão, sintomas de transtorno de estresse pós-traumático e tuberculose” (DAS, KLEINMAN, LOCK, 1997). No momento, Veena Das vem realizando uma pesquisa multicêntrica e internacional sobre os efeitos da Covid na vida de populações vulneráveis.

Os problemas encontrados de modo tão frequentes entre as populações mais vulneráveis são categorizados na grande maioria das vezes como questões individuais decorrentes de condições médicas ou psicológicas, e por isso deixam de ser vistos em sua dimensão social. De

acordo com a autora, “apesar da estreita ligação entre problemas pessoais e problemas sociais”, **é preciso tratar o sofrimento “como uma experiência social”**, pois ele é “o resultado” do que o poder político, econômico e institucional faz às pessoas” (DAS, KLEINMAN, LOCK, 1997, p. IX). Optando pela categoria de sofrimento social podemos tratar simultaneamente, condições que normalmente são divididas em campos distintos.

Para ser capaz de fazê-lo, é preciso “colapsar velhas dicotomias” (DAS, KLEINMAN, LOCK, 1997, p. XI) como aquelas que separam o individual e o social. Essas dicotomias são uma verdadeira barreira na hora de compreender como formas de sofrimento humano podem ser ao mesmo tempo coletivas e individuais. Estejamos atentos: esse não é um problema que se resolva traduzindo apressadamente o “idioma local da vítima” (DAS, KLEINMAN, LOCK, 1997, p. XII) na linguagem universal adotada pela disciplina interessada no estudo do sofrimento. Para Veena Das, se quisermos avançar em direção a uma compreensão relacional do sofrimento e seus efeitos é necessário superar tanto uma definição ensimesmada do que é subjetivo quanto uma visão “obsoleta” (STRATHERN, 2017) de sociedade.

Ao se debruçar sobre “questões de escala e de complexidade” (STRATHERN 1995 apud DAS, 2020) na antropologia social, Veena Das nos mostra que nem há um sujeito pré-concebido ao qual a experiência ocorra (WITTGENSTEIN 1980 apud DAS, 2020), nem os indivíduos são fenômenos primários, que se relacionam socialmente apenas em um segundo momento (STRATHERN, 1990 apud DAS, 2020). Para tentar superar qualquer modo dicotômico de pensar no sofrimento produzido por uma “violência política” (DAS, KLEINMAN, LOCK, 1997), Veena Das toma de empréstimo o conceito de “socialidade” proposto pela antropóloga britânica Marilyn Strathern.

Para Marilyn Strathern (2017), ao longo da sua história, a antropologia social vem cometendo um grave erro ao insistir em tratar a sociedade como uma coisa abstrata, o que não acontece sem consequências. Por exemplo, ao tratar a sociedade como uma “coletividade” de seres humanos individuais, tomados como “partes de um todo”, eu a defino como um todo “além dos seres humanos” (STRATHERN, 2017, p. 95). Essa visão metafísica de sociedade subestima o lugar da experiência individual, colocando o indivíduo na condição de um fenômeno primário que se constrangeria no encontro com um “grupo regulador” (STRATHERN, 2017, p. 99) que o socializaria a ponto de transformá-lo naquele que apenas age em nome de seu lugar na sociedade – “você sabe com quem está falando?”

No entanto, a sociedade não é essa coisa total e abstrata que toma o lugar do indivíduo. A partir da etnografia do sistema de parentesco dos *Garia* da Melanésia, Marilyn Strathern

confronta tradicionais abstrações sobre a sociedade, mostrando que é possível sim que uma organização social exista “sem grupos” (STRATHERN, 2017, p. 204) e que seja pensada a partir da dissolução (idem, p. 202) e não do ordenamento de seus laços sociais. Para superar esse modo abstrato e dicotômico de pensar a sociedade, que insiste em tentar encaixar o indivíduo como essa parte que só faz sentido no todo (STRATHERN, 2017), é preciso pensar a sociedade de forma relacional. Ao propor o termo “socialidade”, Marilyn Strathern quer pensar na sociedade como uma espécie de matriz relacional que constitui a vida das pessoas. Atuando como um conjunto de relações no interior das quais as pessoas existem (STRATHERN, 2017), as relações sociais são concebidas como intrínsecas à existência humana.

Em seu último trabalho, Veena Das (2015) tenta dar um nome para esse sofrimento social, considerando-o como o resultado de uma socialidade específica. O termo é proposto pela autora para descrever situações como a de mulheres que durante a epidemia de Aids na África do Sul tentavam prolongar ao máximo a vida dos filhos. Essas mulheres estavam sempre com a sensação de que algo estava “prestes a acontecer” (p. 27). Veena Das propõe usar o termo “aflição” para o sentimento compartilhado por todos aqueles que precisam juntar as forças para tornar o mundo habitável de novo depois de uma catástrofe. Descrita como uma sensação difusa de que as coisas não estão muito certas, um tipo de “pressentimento”, de “sufocação”, a aflição não é uma condição individual daquele que enfrenta o “infortúnio” de forma resiliente, mas o sentimento compartilhado cotidianamente pelas pessoas que vivem com as marcas de uma tragédia social e seguem inventando maneiras de sobreviver.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da certeza da morte compartilhada por jovens que sabem correr o risco “de não passar de fase” pensamos que o termo aflição servia bem para descrever o sofrimento vivido por esse sujeito que está em uma “situação precária”. Optamos por usá-lo por dois motivos: primeiro porque entendemos que o termo não psicologiza os sentimentos vividos pelos jovens assistidos pelo sistema de proteção social, dando aos seus medos e às suas dores a devida dimensão social. Queremos também chamar a atenção para um sentimento que está presente quando se segue vivendo, mesmo diante do risco de confirmar as últimas estatísticas sobre violência no nosso país. Concluímos confirmando o desejo de romper com modos reducionistas e dicotômicos que tanto limitam a abordagem do grave problema que é a morte do jovem negro brasileiro. Fazê-lo significaria não autorizar a violenta política contemporânea a seguir

propondo que as motivações individuais sejam a única realidade a ser considerada (STRATHERN, 2017).

REFERÊNCIAS

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. Classificação de transtornos mentais e de comportamentos da CID-10: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: ARTMED, 1993;

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Código de Ética Profissional dos Psicólogos, Resolução n.º 10/05/2005.

DAS, Veena; KLEINMAN, Arthur; Margareth LOCK (1997) *Introducing* (p. IX – XXVII). Social Suffering. Los Angeles: University of California Press, 1997.

DAS, Veena. (2006). *O evento e o cotidiano* (p. 21-41). Vida e palavra: a violência e sua descida ao ordinário. Tradução: Bruno Gambarotto. São Paulo: Editora UNIFESP, 2020.

Das, Veena. *Affliction: an introduction* (p. 1-25). *Affliction: health, disease, poverty*. New York: Fordham, 2015.

Das, Veena. *How the body speaks* (p. 25-59). *Affliction: health, disease, poverty*. New York: Fordham, 2015.

DAS, Veena. *Entre palavras e vidas: um pensamento de encontro com margens, violências e sofrimentos*. Entrevista concedida a Michel Misse, Alexandre Werneck, Patricia Birman, Pedro Paulo Pereira, Gabriel Feltran e Paulo Malvas. *Dilemas: Revista de Estudo de Conflito e Controle Social*, vol. 5, nº 2, 2002, pp. 335-356.

STRATHERN, Marilyn. *O conceito de sociedade está teoricamente obsoleto?* (p. 191-201). *O efeito etnográfico e outros ensaios*. São Paulo: UBU, 2017.

STRATHERN, Marilyn. *Partes e todos: refigurando relações* (p. 201-226). *O efeito etnográfico e outros ensaios*. São Paulo: UBU, 2017.

UMA ANÁLISE COMPARATIVA DOS INDICADORES DE GERENCIAMENTO DA POLÍTICA NACIONAL DE RESÍDUOS SÓLIDOS: 12 ANOS DE EVOLUÇÃO

Helton Rodrigues Oliveira
Bacharel em Administração e Graduando em Geografia
hr.oliveira@discente.ufma.br
UFMA

João Pedro Moreira Soeiro
Graduando em Licenciatura em Geografia
soeiro.joao@discente.ufma.br
UFMA

Clodoaldo Moraes Montenegro Júnior
Graduado em Geografia
clodoaldo.montenegro@discente.ufma.br
UFMA

Giovanny Cid dos Santos Castro
Graduado em Geografia
giovanny.castro@discente.ufma.br
UFMA

Marcio Jose Celer
Doutor em Geografia
marcio.celeri@ufma.br
UFMA

RESUMO: Com o crescente percurso de evolução da humanidade, muitos problemas de natureza ambiental têm se intensificado. Um exemplo disso, consiste no acentuado processo de degradação ambiental motivada pelo exponencial aumento do consumismo, em consonância com a grande geração de resíduos sólidos urbanos. Ainda, considerando que esses resíduos são descartados de forma irregular no ambiente, acarreta diversos transtornos na qualidade de vida da população. Desta forma, pensando na gravidade proveniente desta problemática foi sancionada no ano de 2010 a Lei 12.305, que institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS), um importante marco regulatório na construção de posturas singulares na sociedade. A lei introduz novos princípios, objetivos e diretrizes que são aplicáveis à gestão integrada e ao gerenciamento dos resíduos sólidos. Assim, a nova legislação representa um avanço significativo na política ambiental brasileira, disciplinando e responsabilizando os geradores e o poder público através da responsabilidade compartilhada pelo ciclo de vida dos produtos. Ou seja, transformando a conjuntura vigente de obsolescência dada aos resíduos sólidos por meio da valorização dos aspectos sociais, ambientais e econômicos. Isso viabiliza a integração do desenvolvimento alicerçado ao princípio da inclusão social. Nesse contexto, este estudo busca compreender, a partir de uma pesquisa descritiva, bibliográfica e documental, refletir e analisar como se encontra o quadro atual da PNRS através dos indicadores de gerenciamento apresentados pela Associação Brasileira de Empresas de Limpeza Pública e Resíduos Especiais. O estudo foca no panorama de resíduos sólidos nos anos de 2010 e 2022, referente à geração, coleta total de resíduos sólidos urbanos, coleta seletiva e destinação final. Em síntese, embora mais de uma década tenha se passado desde a vigência da legislação, constatou-se, a partir dos dados apresentados, que algumas metas estabelecidas na implantação da PNRS não foram alcançadas. Isso evidencia a necessidade de maior articulação na gestão pública, ratificando que tão importante quanto o plano é colocá-lo em prática. Salienta-se ainda que os avanços pontuais presentes entre os anos de 2010 e 2022 são muito modestos perante um cenário tão crítico da

gestão integrada de resíduos sólidos. Diante dessa problemática, torna-se primordial uma maior atenção e a crucial cooperação entre os agentes envolvidos, ou seja, toda a sociedade.

Palavras-chave: Resíduos Sólidos; Indicadores; Gestão Integrada; Gerenciamento.

1. INTRODUÇÃO

A dinâmica da gestão e gerenciamento ambientalmente adequados dos resíduos sólidos tem sido uma questão mundialmente abordada na contemporaneidade, impulsionado pelo grande aumento na sua quantidade e na diversidade de materiais gerados nos processos de produção industrial. Nesse contexto, fomentado pelo crescente panorama de urbanização as cidades tornaram-se o palco do desencadeamento de inúmeras atividades econômicas e sociais, ainda por cima subordinadas ao sistema econômico hegemônico atual, que estimula significativas mudanças no hábito de consumo da população.

Tal fato, favorece o considerável aumento do consumismo e a grande produção de resíduos sólidos urbanos, o qual, sem o descarte e manejo adequado cria-se uma cadeia contínua de impactos socioambientais e de saúde pública. Nesse sentido, conforme aponta Grippi (2001, p. 02) “o fato do homem existir traz consigo a existência do lixo na mesma proporção. Já nascemos gerando descartes”. Portanto, tal conjuntura levanta a grande discursão a respeito de soluções viáveis e ambientalmente adequadas para a grande demanda de resíduos sólidos e rejeitos gerados diariamente.

Dentro dessa configuração, o território brasileiro abriga uma população que ultrapassa a marca de 200 milhões de habitantes, constituindo um vetor significativo na expressiva geração de resíduos sólidos e no fenômeno do desperdício. Em harmonia com essa contextualização, os dados difundidos pelo Panorama de Resíduos Sólidos no Brasil, na edição de 2022, veiculado pela Associação Brasileira de Empresas de Limpeza Pública e Resíduos Especiais (ABRELPE, 2022), documentam a geração anual de quase 81,8 milhões de toneladas de resíduos, um quantitativo que se traduz em uma média diária de 224 mil toneladas. Esses moldes ainda se tornam mais graves à medida que 39% destes resíduos têm a sua disposição final realizada de forma inadequada em lixões. Trata-se de um ciclo contínuo e crescente, que é inviável para o futuro da biodiversidade e da própria vida humana exaurida pela poluição. Pois, o ser humano, enquanto parte indissociável da natureza, sofre e se degrada junto com ela (CAPRA, 2002).

Os desafios a serem enfrentados na gestão e gerenciamento ambientalmente adequados dos resíduos sólidos são complexos e multifacetados. Nesse contexto, um ponto de mudança fundamental ocorreu em agosto de 2010, quando foi instituída a Política Nacional de Resíduos Sólidos - PNRS, formalizada através da promulgação da Lei 12.305, resultado de um processo

extenso e ardo de normatização que circundou a imperativa necessidade de uma política específica para o gerenciamento adequado dos resíduos sólidos no país. Na referida lei, foram delineados princípios, objetivos, instrumentos e diretrizes para a gestão integrada e o gerenciamento dos resíduos sólidos. Dentre esses instrumentos, destaca-se como grande inovação o conceito de responsabilidade compartilhada o qual instaura a participação engajada de todos os estratos da sociedade, incorporando não somente as esferas governamentais e empresariais, mas também a sociedade civil, no processo de gestão idônea dos resíduos sólidos.

Desse modo, Celeri (2012) destaca que é possível inferir que a PNRS traça metas de extrema relevância, como a erradicação dos lixões, ao mesmo tempo que institui ferramentas estratégicas nas diversas esferas governamentais. Adicionalmente, determina que os próprios municípios forjem seus Planos de Gerenciamento de Resíduos Sólidos alinhados com suas especificidades, acentuando, desse modo, a dimensão espacial subjacente a essa problemática complexa. Nesse cenário, emergem desafios substanciais que necessitam do engajamento democrático e coletivo, uma sinergia entre a sociedade e as estruturas estatais, como pressuposto fundamental para o êxito. Afinal, já se sucederam 12 anos da implantação da PNRS e o cenário ainda assim é assustador, embora a lei possibilitou amplos avanços, até então é seriamente insuficiente perante toda problemática e os próprios dados apresentados reforçam tal fato.

Percebe-se na PNRS um movimento que ecoa a triste realidade de várias políticas públicas no Brasil, onde metas ambiciosas frequentemente permanecem distantes e os resultados, ainda que modestos, frente à grandeza do desafio. Muitas vezes, reafirmando a dinâmica falha em abraçar um elemento crucial do processo de políticas públicas que é a avaliação. Portanto, emerge a necessidade premente de aprofundar e debater um diagnóstico genuíno da questão dos resíduos sólidos. Isso não apenas para trazer os números à luz, mas também para proporcionar uma compreensão mais profunda e a disseminação abrangente do tema. Afinal, só através desse entendimento mais completo podemos oferecer voz aos dados, ampliar a conscientização e promover uma abordagem mais eficaz e sustentável da problemática em questão.

Nesse contexto, o objetivo deste estudo reside em apresentar uma análise intrincada da atual situação dos resíduos sólidos urbanos no Brasil. Para tanto, focalizaremos na evolução de indicadores específicos de gerenciamento, cruciais na avaliação do progresso e dos resultados obtidos na efetivação da PNRS. Entre esses indicadores, destacam-se a geração e coleta de resíduos sólidos urbanos, coleta seletiva e destinação final. Desta forma, aprofundaremos nossa

investigação por meio de uma abordagem embasada em levantamento bibliográfico e análise documental, conferindo assim robustez teórica à nossa análise. Além disso, empregaremos a perspectiva histórico-dialética como uma lente crítica, que nos possibilita compreender a evolução desses indicadores à luz das complexas relações sociais, econômicas e políticas. No entanto, sem a objeção de encerrar, dentro deste estudo, todas as contradições que permeiam a conjuntura em análise.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A realidade contemporânea tem imposto à sociedade a necessidade de se pensar a espacialidade das ações humanas. No contexto do Brasil, essa questão ganha ainda mais relevância, dada a longa história de reprodução das desigualdades sociais, que se manifestam de forma heterogênea em seus territórios. Nesse contexto dinâmico, a Constituição Federal de 1988 emerge como um marco transformador. Conhecida como "constituição cidadã" por abraçar grande parte das demandas dos movimentos populares, ela surge como um agente impulsionador de mudanças. Além de ser um pilar na garantia dos direitos individuais nas esferas social, econômica e ambiental, ela impõe responsabilidades substanciais aos órgãos públicos, sejam eles do âmbito federal, estadual ou municipal.

Dessa forma, a Constituição Federal não apenas moldou um novo panorama de direitos, mas também acendeu uma chama de comprometimento público, obrigando as entidades governamentais a agirem em prol de uma sociedade mais justa e equânime. Nessa perspectiva, o artigo 225 da legislação supracitada, garante o direito a todos os brasileiros “ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” (Brasil, 1988). Além disso, no artigo 23, define-se que são competências comuns da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios “proteger o meio ambiente e combater a poluição em qualquer de suas formas” (Brasil, 1988). Tornando-se a principal base do direito ambiental e a garantia do delineamento de políticas públicas em prol de assegurar a vida em um ambiente equilibrado.

Portanto, na busca pela plena concretização dos preceitos constitucionais, o país vem dando passos significativos, adotando medidas, mesmo que pontuais, mas que sinalizam o princípio de um comprometimento com a minimização da problemática. A medida, que a degradação provocada pela produção e consumo de maneira descontrolada vem crescendo, enquanto o manejo e destinação adequada não evoluiu na mesma proporção. Atualmente, vários

setores, entidades públicas e privadas discutem o crescente acúmulo de lixo decorrente do desenvolvimento econômico, do desenfreado aumento da população mundial, da expansão urbana e da revolução tecnológica, os quais vêm sendo acompanhados por alterações no estilo de vida, modos de produção e a concretização da denominada sociedade do consumo (BAUMAN, 2005).

Esse movimento, contribuiu para inúmeras reflexões a respeito de como a lógica do capital interfere na relação desenvolvida entre a sociedade e a natureza, relação essa muito mais dilapidadora do que conservacionista. Nessa perspectiva, na obra intitulada “7 Pecados do Capital” organizada por Emir Sader, emerge uma assertiva incisiva. O autor sublinha que “projetou-se um tipo de desenvolvimento sem medir as consequências sobre a natureza e sobre as relações sociais. Ele é altamente predatório e iníquo” (SADER, 1999, p. 42). Portanto, existe um efeito perverso inegável por traz de um discurso aparentemente inocente, encobrendo um efeito nocivo de grande envergadura.

Neste sentido, após um longo processo de debates e negociações, é instituída em agosto de 2010 a Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS), estabelecida por meio da Lei n.º 12.305/2010 e regulamentada pelo Decreto 7.404/2010, visando o gerenciamento e gestão integrada de resíduos sólidos no Brasil, além de compartilhar a responsabilidade entre os geradores e o poder público. Por conseguinte, essa legislação surge com o intuito de remodelar um cenário caótico e de caráter progressivo, buscando a melhora da qualidade de vida da população a partir da compreensão sistêmica da sociedade e, por que não, do espaço geográfico (CELERI, 2012). Assim, demonstrando o avanço na conscientização da sociedade sobre a urgência em se gerenciar as questões dos resíduos sólidos.

Conforme definido na Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS), no Art. 3, inciso XVI, o conceito de resíduos sólidos é caracterizado como:

Material, substância, objeto ou bem descartado resultante de atividades humanas em sociedade, a cuja destinação final se procede, se propõe proceder ou se está obrigado a proceder, nos estados sólido ou semissólido, bem como gases contidos em recipientes e líquidos cujas particularidades tornem inviável o seu lançamento na rede pública de esgotos ou em corpos d'água, ou exijam para isso soluções técnica ou economicamente inviável em face da melhor tecnologia disponível (BRASIL, 2010).

Em síntese, a PNRS emerge como um instrumento normativo e direcionador, estabelecendo parâmetros técnicos e operacionais essenciais para a promoção de uma gestão integral e eficiente dos resíduos sólidos. Prescrevendo um conjunto de diretrizes que abrangem a priorização da não geração, a aplicação de medidas de redução, a promoção da reutilização, a fomentação da reciclagem e a implementação de processos de tratamento adequado dos resíduos.

Tais princípios são intrínsecos não apenas à minimização dos impactos ambientais, mas também ao resguardo da saúde pública e à otimização dos recursos naturais.

Para isso, a legislação promulga os instrumentos e métodos para que sejam desempenhados modernos meios de gestão, tratamento e disposição final ambientalmente adequada dos resíduos sólidos. Destacando-se o reconhecimento atribuído ao catador de materiais recicláveis, delineando um robusto impulso à estruturação e consolidação de entidades cooperativistas e associativas. Esta particularidade revela-se um marco notável e primordial no contexto da validação de um estrato social frequentemente marginalizado e desconsiderado. Além disso, a legislação contempla ainda pilares fundamentais, tais como a implementação de coleta seletiva, programas de educação ambiental, sistemas de logística reversa, incentivos de natureza fiscal, financeira e creditícia, bem como a promoção da cooperação técnica e financeira entre os setores público e privado (ALVES et al., 2021).

De forma específica, as abrangências da Lei envolvem todas as entidades de natureza física ou jurídica, pertencentes aos setores público ou privado, que detenham responsabilidade, de forma direta ou indireta, na produção de resíduos sólidos e na condução de atividades inerentes à gestão integrada ou ao gerenciamento de resíduos sólidos. Assim, é estabelecida uma delimitação concisa no que tange à partilha de responsabilidades referentes à eliminação e disposição final, originadas a partir dos agentes envolvidos nos processos de geração e quem realiza manipulação dos resíduos. Desta maneira, ressalta-se que a gestão dos resíduos sólidos é estabelecida como um “conjunto de ações voltadas para a busca de soluções para os resíduos sólidos, de forma a considerar as dimensões política, econômica, ambiental, cultural e social, com controle social e sob a premissa do desenvolvimento sustentável” (BRASIL, 2010).

O ponto de partida para a gestão e gerenciamento adequados dos resíduos sólidos foi estabelecido no art. 9º da Lei, que expressa a ordem de prioridade de ações a serem realizadas, seguindo o princípio da não geração, redução, reutilização, reciclagem, tratamento dos resíduos sólidos e disposição final ambientalmente adequada. Portanto, constitui-se um alicerce na prevenção do dano ambiental da geração de RS, ressaltando a possibilidade de adoção de tecnologias visando à recuperação energética. Mediante o exposto, considera-se o gerenciamento de resíduos sólidos como sendo um "conjunto de ações exercidas, direta ou indiretamente, nas etapas de coleta, transporte, transbordo, tratamento e destinação final ambientalmente adequada dos resíduos sólidos e disposição final ambientalmente adequada dos rejeitos" (FLORAM, 2019).

Conforme citado, a lei Federal disciplinou a gestão integrada de resíduos sólidos em todos os municípios, prevendo o engajamento da sociedade no uso de instrumentos de controle social sem descontinuidade por mudança de gestão. Impondo aos mesmos o desafio de estruturar políticas públicas para gradualmente organizar o setor e melhorar a capacidade institucional e operacional (MAGRI, 2012). Desta maneira, devendo aos municípios a elaboração de planos de forma descentralizada que compreendam um diagnóstico da sua realidade, envolvendo todos os setores da cidade e definindo planos de gestão de forma participativa, assim como instrumentos legais e meios estruturantes de curto, médio e longo prazos.

Portanto, reitera-se por tais fatos a importância das políticas públicas no campo multidisciplinar de compreender as espacialidades presentes no território usado, o qual conforme aponta Silveira (2011, p. 5): “é assim uma arena onde fatores de todas as ordens, independentemente da sua força, apesar de sua força desigual, contribuem à geração de situações”. Logo, para amparar as tomadas de decisões da gestão local é preciso estar ciente das demandas sociais da população.

Um bom incentivo para cumprir a elaboração dos planos de gestão de resíduos sólidos são os fundos de recursos da União e outros financiamentos relacionados para tal finalidade, tendo prioridade quem exercer a gestão cooperativa, a coleta de resíduos sólidos previamente segregados conforme sua constituição ou composição, a compostagem e a coleta seletiva com a integração dos catadores. Ou seja, a legislação valoriza os aspectos sociais, ambientais e econômicos, além do desenvolvimento e inclusão social. Contudo, no entendimento de Agamuthu et al., (2009), uma política de gestão de resíduos só pode ser considerada eficaz quando os resíduos são geridos de forma consistente, isto porque a gestão dos RSU e o seu gerenciamento é complexo.

Em suma, outra característica da PNRS é a definição da diferença entre resíduos e rejeitos, no qual, os resíduos devem ser reaproveitados e reciclados e apenas os rejeitos devem ter disposição final ambientalmente adequada. Ou seja, muitos dos materiais que são descartados sem o manejo adequado e vão parar na lixeira é tido como “lixo”, em outras palavras, torna-se irrecuperável, mas a princípio era passível de reaproveitamento. Em vista disso, deve haver estímulo às novas tecnologias na fabricação, na operação, no transporte e no descarte, com indicadores e controle de resultados, objetivando melhorar a eficiência e aproveitar a oportunidade de gerar novos negócios.

Vale ressaltar que no Brasil os lixões e os aterros nem sempre recebem apenas os rejeitos, mas grande parte do conteúdo recebido em suas unidades poderia ser aproveitada de

alguma forma. Em leitura a Aguiar (2021) vemos que não há ainda a consolidação da destinação ambientalmente correta, há sim uma trajetória a ser percorrida, que deve vir acompanhada da mudança de comportamento dos agentes poluidores. Nesse sentido, à necessidade de mudança no paradigma de gerenciamento de resíduos, com menor foco em onde os resíduos são encaminhados, e maior foco na qualidade e reutilização desses materiais para o processo produtivo, visando a otimização dos recursos produtivos e a preservação ambiental (GOVINDAN; SOLEIMANI, 2017).

A responsabilidade da efetividade das ações voltadas para assegurar a observância da Política Nacional de Resíduos Sólidos, das diretrizes e demais determinações estabelecidas na Lei, abrange ao poder público, o setor empresarial e a coletividade. Assim também é imprescindível ressaltar que a contratação de serviços de coleta, armazenamento, transporte, transbordo, tratamento ou destinação final de resíduos sólidos, ou de disposição final de rejeitos, que não isenta as pessoas físicas ou jurídicas da responsabilidade por danos que vierem a ser provocados pelo gerenciamento inadequado dos respectivos resíduos ou rejeitos.

A princípio, a Lei nº 12.305 de 2010, estabeleceu o cumprimento de objetivos e prazos, que deveriam ser executados até agosto de 2012, Estados e municípios deveriam apresentar seu Plano de Gestão de Resíduos Sólidos (PGRS). Nessa perspectiva, dentro deste período os Estados e municípios deveriam apresentar seu PGRS, no entanto, o Sistema Nacional de Informação de Resíduos (SINIR, 2019), instrumento estratégico definido pela PNRS, mostra um percentual alarmante de municípios participantes que possuem seus planos. Desta forma, 60% dos municípios têm planos, 55% na região Norte, 38% no Nordeste, 58% no Centro-Oeste, 60% no Sudeste e 79% no Sul. Assim, observa-se que poucos Municípios dispõem dos planos e de mecanismos de controle capazes de indicar com precisão os programas e ações para atingimento das metas legalmente instituídas.

Contudo, conforme é reiterado por Maricato (2001) em sua obra "Brasil, Cidades: Alternativas para a Crise Urbana", a autora delinea uma abordagem abrangente do contexto histórico do ambiente urbano brasileiro, destacando as nuances de planejamento e administração urbana em consonância com suas experiências práticas. Isso resulta em uma análise profunda e contextualizada, enriquecendo o entendimento sobre as abordagens potenciais para lidar com a complexidade das questões urbanas no Brasil.

Nesta ótica, Maricato (2001) apresenta uma apreciação crítica referente à mera produção de planos por um banal desejo de elaboração, elucidando em sua análise a seguinte ponderação:

Não interessa um plano normativo apenas, que se esgota na aprovação de uma lei, mas sim que ele seja comprometido com um processo, uma esfera de gestão democrática para corrigir seus rumos, uma esfera operativa, com investimentos definidos, com ações definidas e com fiscalização”. (MARICATO, 2001, p.117)

O segundo objetivo delineado consistia na efetiva erradicação de todos os lixões, até agosto de 2014, visto que estes configuram-se como a modalidade mais ofensiva e inadequada de encerramento dos resíduos sólidos urbanos (RSU), uma vez que não requerem qualquer procedimento prévio de tratamento, em que os resíduos são despejados diretamente no solo, contaminando o meio ambiente e colocando em risco a saúde da população do entorno e demais áreas diretamente afetadas (BRASIL, 2010).

Em contrapartida, de acordo com a legislação os aterros sanitários só poderiam receber rejeitos, no entanto, 12 anos após a formulação da meta e de acordo com a Associação Brasileira de Empresas de Limpeza Pública e Resíduos Especiais, a ABRELPE (2022), mais de 3 mil lixões ainda estão ativos. Hoje, quase 40% do lixo produzido no Brasil continua sendo descartado nesses locais, mais de 30 milhões de toneladas por ano. Os impactos causados pela destinação inadequada de resíduos sólidos urbanos, depositados em lixões e aterros controlados, influenciam diretamente nas condições ambientais.

Como medida de adequação à lei vigente, algumas áreas foram adaptadas para aterros controlados, que é uma alternativa intermediária, entre lixão e aterro sanitário, na busca por extinguir lixões a céu aberto, porém seus impactos são tão danosos quanto os do lixão, visto que não há nenhuma técnica para controle do chorume e biogás (QUADROS et al., 2018). No entanto, a melhor alternativa é o aterro sanitário que possui procedimento totalmente distinto e se caracteriza pelo emprego de técnicas variadas, que abrangem desde a coleta seletiva ao tratamento do chorume, percolado e a produção de energia por meio do biogás (LIMA et al., 2018).

Conforma já mencionado, a PNRS destaca o papel da sociedade em agir de forma integrada para conseguir as mudanças necessárias e implantar novas referências no trato da produção e do consumo, focado na análise do ciclo de vida do produto e da responsabilidade compartilhada. Portanto, se a Política Nacional de Resíduos Sólidos tivesse sido implementada de forma efetiva nos municípios, nos últimos 12 anos, de acordo com a hierarquia de não geração, redução, reutilização, reciclagem, o esperado seria que os lixões tivessem sido erradicados, uma estabilização e maior cobertura da massa coletada, assim como a redução da demanda disposta em aterros sanitários. No entanto, observa-se que a geração de RSU tem crescido de forma considerável anualmente e a coleta tem se desenvolvido em passos curtos em sua cobertura.

Um dos principais desafios para o gerenciamento dos resíduos é a disposição final, visto que a disposição equivocada desses é responsável pela degradação ambiental da paisagem urbana, dispersão de insetos e pequenos animais hospedeiros de agentes causadores de doenças, além da contaminação e comprometimento dos recursos naturais (VAZ et al., 2003). Portanto, o manejo adequado dos resíduos é uma importante estratégia de preservação do meio ambiente, assim como de promoção e proteção da saúde do Homem (GOUVEIA, 2012).

Pensando nisso, o papel da administração municipal é enfrentar o problema de gerenciar os resíduos sólidos urbanos de modo a encontrar formas de evitar e reduzir a geração de resíduos que sejam prejudiciais ao meio ambiente e à saúde pública. Para isso são importantes ações articuladas juntamente com a população que deve ter a consciência da problemática dos resíduos sólidos urbanos (PEDROSO, 2010). Nesse sentido, através dos indicadores é possível identificar as pressões que são exercidas no meio e planejar ações e respostas para os presentes e futuros impactos ambientais. Essas iniciativas são capazes de gerar informações para a administração pública, proporcionando soluções para os problemas urbanos (LOPES et al., 2018).

A complexidade na gestão eficiente dos RS corrobora para a urgência no monitoramento e da constância na avaliação da política em questão. Assim, com base no que nos aponta Philippi Jr et al., (2005) e Miranda e Teixeira (2004), é crível dizer que o indicador tem como função fornecer uma pista de um problema de grande importância ou tornar perceptível uma tendência que não está imediatamente visível, favorecendo maior dinamismo no processo de gestão. Em outras palavras, os indicadores são alicerces fundamentais para o conhecimento das tendências e “geralmente são utilizados com propósito de se conhecer adequadamente uma situação existente, tomar decisões e monitorar sua evolução” (SANTIAGO; DIAS, 2012)

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Para investigar as lacunas e dinâmicas multifacetadas presentes na problemática em evidência, foi realizada uma pesquisa de caráter descritivo, baseada em dados secundários, obtidos através de pesquisas bibliográficas e documentais, coletados em plataformas eletrônicas, tais como Associação Brasileira de Empresas de Limpeza Pública e Resíduos Especiais (ABRELPE), Sistema Nacional de Informações sobre Saneamento (SNIS), Sistema Nacional de Informações sobre a Gestão dos Resíduos Sólidos (SINIR) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Corroboro que todas essas bases de dados possuem acesso

aberto e um portal de transparência, que consiste no modo de como a governança brasileira expõe os seus recursos e competências.

Vale ressaltar, nesse aspecto, que a Abrelpe é uma associação civil sem fins lucrativos, que congrega e representa as empresas que atuam nos serviços de limpeza urbana e manejo de resíduos sólidos. Sua atuação está pautada nos princípios da preservação ambiental e do desenvolvimento sustentável e seu objetivo principal é colaborar efetivamente com os setores público e privado, promovendo a permanente troca de informações, estudos e experiências destinados a conscientizar a sociedade para a correta gestão dos resíduos (ABRELPE, 2022).

O presente estudo fundamentou-se primordialmente através dos dados obtidos no "Panorama dos Resíduos Sólidos no Brasil" referente ao ano de 2022, assim como no "Panorama" correspondente a 2010, ambos providos pela ABRELPE. A decisão de incorporar dados do ano de 2010 advém da sua relevância como um ponto de referência, na implementação da Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS) no cenário normativo brasileiro. A consolidação da PNRS como parte integrante das Políticas Nacionais de Meio Ambiente e de Saneamento Básico nesse mesmo ano estabeleceu um arcabouço regulatório abrangente, criando um ambiente propício para o avanço das práticas de gestão e gerenciamento de resíduos no Brasil. Portanto, a seleção criteriosa desses anos reflete uma estratégia coerente para a análise da evolução dos indicadores de gerenciamento no contexto da implementação da PNRS.

Assim, realizou-se o comparativo do ano da implantação da Política Nacional de Resíduos Sólidos (2010) e seu quadro atual (2022), doze anos após sua inserção, mediante os indicadores de: I - Geração total de Resíduos Sólidos Urbanos; II- Coleta de Resíduos Sólidos Urbanos; III- Coleta seletiva e IV- Destinação final.

Posteriormente, os dados apresentados no escopo do Panorama dos Resíduos Sólidos no Brasil foram submetidos a procedimentos de agrupamento, seguidos pela formulação da representação gráfica que culminou em uma síntese analítica. Todo esse processo foi efetivado dentro de uma abordagem quali-quantitativa. Conforme é destacado por Gatti (2007, p. 29) que:

É preciso considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que de um lado a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto é uma qualificação dessa grandeza) e, de outro, ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois sem relação a algum referencial não tem significação em si (GATTI, 2007, p. 29)

Portanto, os indicadores, como elementos quantitativos intrínsecos à pesquisa, emergem como um substrato de análise primordial, permitindo a mensuração e compreensão objetiva de fenômenos complexos associados à gestão de resíduos sólidos urbanos. Escrevendo a respeito,

Siena (2002), aponta que os indicadores de sustentabilidade devem ser mais do que indicadores ambientais e só adquirem essa condição com a inclusão da perspectiva temporal, de limites ou objetivos. Esses indicadores podem traduzir informações estratégicas para a gestão de RSU e identificar aspectos da relação da sociedade com o meio ambiente (UGALDE, 2010).

Nessa lógica, para uma interpretação abalizada desses indicadores e para contextualizar as nuances desses dados, é adotada a abordagem do materialismo histórico-dialético. Essa abordagem teórico-metodológica enriquece a análise ao considerar os aspectos históricos, sociais e contextuais que influenciam a dinâmica dos indicadores, proporcionando uma perspectiva mais profunda e holística sobre os resultados da pesquisa. Portanto, a conjunção dos indicadores como dados empíricos e a lente interpretativa do materialismo histórico-dialético cria um arcabouço robusto para a compreensão abrangente da complexa realidade da gestão e gerenciamento dos resíduos sólidos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

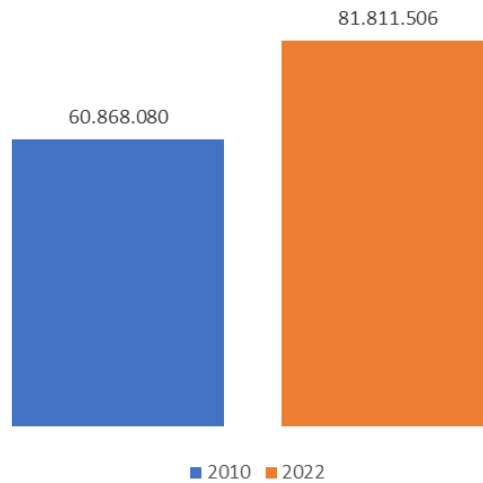
4.1 Geração de resíduos sólidos urbanos no Brasil

A geração de resíduos sólidos urbanos no Brasil a cada ano apresenta um expressivo crescimento tendo alcançado no ano de 2022 um total de aproximadamente 81,8 milhões de toneladas, o que corresponde a 224 mil toneladas diárias, como mostra a figura 1. Com isso, cada brasileiro produziu, em média, 1,043 kg de resíduo sólido por dia. Ao analisarmos os dados registrados em 2022, é inegável que o volume de RSU gerado no país experimentou um notório incremento de aproximadamente 34,40% em relação ao ano de 2010.

A trajetória ascendente observada pode ser compreendida a partir da interação multifatorial de diversos componentes complexos. Dentre estes, destacam-se as emergentes dinâmicas sociais que acarretaram a amplificação da geração de resíduos nos setores empresariais, educacionais e corporativos. Em consequente, a intensificação do emprego de serviços de entrega, constitui-se como fator relevante nessa dinâmica, à medida que as embalagens e a grande diversidade de materiais industriais apresentam-se como um grande desafio a ser enfrentado.

Além disso, deve-se considerar a influência da flutuação nos padrões de poder de compra de segmentos específicos da população, um elemento que não pode ser subestimado na avaliação desse cenário. Portanto, o conjunto desses fatores contribui para uma nova compreensão das dinâmicas de geração de resíduos sólidos urbanos no cenário contemporâneo.

FIGURA 1: GRÁFICO DE GERAÇÃO DE RSU NO BRASIL (T/ANO) - COMPARATIVO ENTRE 2010 E 2022.



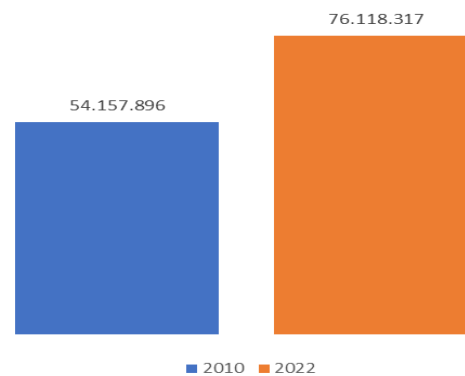
Fonte: Base de dados da ABRELPE (2023).

4.2 Coleta de resíduos sólidos urbanos no Brasil

No contexto da coleta de resíduos sólidos urbanos (RSU), o ano de 2022 testemunhou a coleta de um total de 76,1 milhões de toneladas, refletindo uma abrangência de coleta que alcança 93% do montante de resíduos gerados, como aponta a figura 2. Em contraste, essa abrangência de coleta no ano de 2010 se fixava em 88%. Entretanto, ao se promover uma correlação detalhada entre a geração e a coleta de resíduos, como é visibilizado na Figura 3, emerge um cenário de maior inquietação.

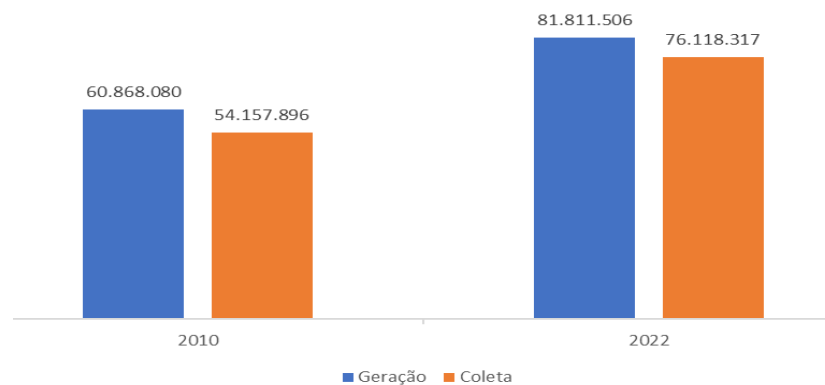
Especificamente, verifica-se uma diferença expressiva entre o volume de resíduos gerados e aqueles efetivamente coletados. Esse descompasso entre geração e coleta atesta a presença de desafios latentes no âmbito dos serviços de limpeza e coleta de resíduos em cidades brasileiras. Essa discrepância revela que grande parte da população permanece desprovida de acesso aos serviços regulares de coleta de RSU, um cenário que exige um olhar atento e a implementação de medidas de otimização para assegurar uma gestão efetiva e abrangente dos resíduos sólidos urbanos.

FIGURA 2: GRÁFICO DE COLETA DE RSU NO BRASIL (T/ANO) - COMPARATIVO ENTRE 2010 E 2022.



Fonte: Base de dados da ABRELPE (2023).

FIGURA 3: GRÁFICO COMPARATIVO DA GERAÇÃO E COLETA DE RSU NO BRASIL (T/ANO) ENTRE 2010 E 2022.



Fonte: Base de dados da ABRELPE (2023).

4.3 Coleta seletiva

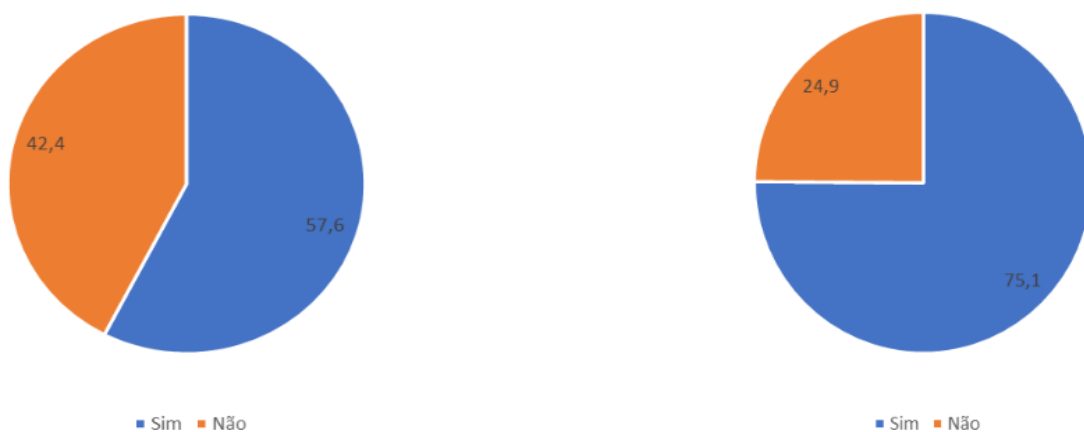
A atividade de coleta seletiva de resíduos secos assume um caráter indispensável no cenário atual, pois capacita a redução da disposição final em aterros sanitários, promovendo simultaneamente a expansão das práticas de recuperação ao canalizar esses resíduos para a indústria de reciclagem e viabilizar a sua reutilização. Dessa forma, a reciclagem, intrinsecamente ligada à coleta seletiva, se firma como uma excepcional abordagem para mitigar a problemática dos resíduos. Importa ressaltar que a reciclagem ostenta um custo financeiro reduzido, contudo, a sua efetividade está vinculada a uma ampla campanha educativa capaz de instruir a população a realizar a separação precisa das diversas frações de resíduos, um componente chave para o alcance dos resultados almejados.

No ano de 2010, dentre o conjunto de 5.565 municípios que compõem o território brasileiro, 3.205 (57,6%) afirmaram possuir práticas relacionadas à coleta seletiva, conforme consignado nos registros da Figura 4. Em contraposição, à luz dos desfechos do Panorama de

2022, constata-se um incremento no número de municípios com iniciativas de coleta seletiva, contabilizando um total de 4.183, o que equivale a 75,1% do conjunto de municípios do país. Esta cifra apresenta uma ligeira superação em relação à proporção atestada no ano de 2010. Nesse sentido, este quadro reforça uma tendência progressiva na implementação e adoção da coleta seletiva em território nacional, indicando uma maior integração das estratégias de gerenciamento de resíduos sólidos em âmbito municipal.

Apesar dos esforços e a quantidade de municípios com atividades de coleta seletiva seja expressiva, esse número ainda é incipiente. Nesse aspecto, é importante considerar que muitas vezes tais atividades se resumem a iniciativas pontuais que não atingem toda a população, sendo em grande parte apenas a disponibilização de pontos de entrega voluntária à população ou na simples formalização de convênios com cooperativas de catadores para a execução dos serviços, o que não significa a efetividade da atuação. E apesar da importância social, ambiental e econômica no contexto de políticas de gestão e gerenciamento de resíduos, programas oficiais de coleta seletiva ainda não são aplicados pelas municipalidades brasileiras como estratégias de gestão de resíduos sólidos.

FIGURA 4: GRÁFICOS DE DISTRIBUIÇÃO DA INICIATIVA DE COLETA SELETIVA NO BRASIL - ANO DE 2010 E 2022.



Fonte: Base de dados da ABRELPE 2010 e 2022.

4.4 Destinação final

A destinação final emerge como uma dentre as estratégias delineadas pela Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS) com o propósito de encaminhar os resíduos a um desfecho ambientalmente apropriado. Isso, todavia, está condicionado à rigorosa adesão às diretrizes operacionais específicas, assegurando a prevenção de quaisquer ameaças à saúde pública, a garantia da segurança e a mitigação dos efeitos adversos sobre o meio ambiente.

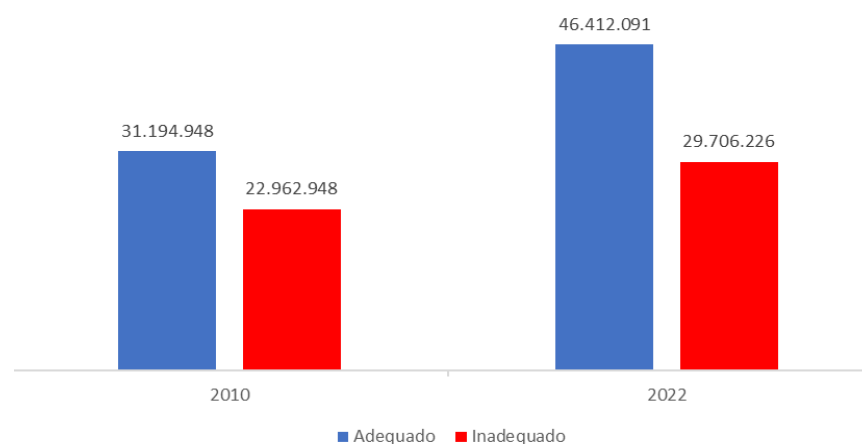
Nesse contexto, o processo de destinação final assume o papel de um componente central no panorama da gestão de resíduos, tendo em vista a harmonização de preocupações ambientais e de saúde pública.

Analisando a Figura 5, é possível discernir uma progressão modesta em termos percentuais rumo à destinação ambientalmente adequada. Contudo, vale enfatizar que a destinação preconizada pela PNRS, caracterizada pela recuperação, aproveitamento e o encaminhamento final exclusivo dos rejeitos para aterros sanitários, ainda não alcançou o patamar desejável. E a grande massa, cuja destinação ainda não é adequada, continua causando impactos ambientais, poluindo rios, córregos e causando impactos à saúde da população, além de estar enterrando recursos naturais e não gerando renda e novos postos de trabalho para catadores de materiais recicláveis (IPEA, 2012).

Portanto, áreas de disposição inadequada, incluindo lixões e aterros controlados, ainda seguem em operação em todas as regiões do país e receberam 39% do total de resíduos coletados, alcançando um total de 29,7 milhões de toneladas com destinação inadequada. E isso pode ser explicado pela grande lacuna entre o volume que é gerado e o que é feito a coleta, que muitas vezes acaba sendo direcionado para local de descarte irregular.

Especialistas do setor de resíduos sólidos urbanos indicam que o principal problema do setor no país é o tipo de destinação final dado aos resíduos. É prática social descartar os resíduos em lixões públicos designados pelas municipalidades e em áreas clandestinas, o que propicia a formação de pequenos lixões nas periferias das cidades. Contudo, este cenário sinaliza a necessidade de intensificar os esforços para harmonizar as práticas de destinação com os ideais definidos pela política, uma vez que esta conformidade assegurará a minimização dos impactos ambientais e a promoção da gestão eficiente dos resíduos sólidos.

FIGURA 5: GRÁFICO DE DESTINAÇÃO FINAL DE RSU NO BRASIL (T/ANO) - COMPARATIVO ENTRE OS ANOS DE 2010 E 2022.



Fonte: Base de dados da ABRELPE (2023).

5. CONCLUSÃO

A Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS) estabelecida por meio da Lei n.º 12.305 de agosto de 2010, foi um grande marco histórico para a legislação ambiental brasileira, no entanto, ainda com muitos desafios a serem enfrentados. Passados 12 anos de implementação da PNRS, ficam algumas questões para reflexão e para direcionar as ações para agendas futuras voltadas a um futuro sustentável da gestão de resíduos sólidos domiciliares e urbanos.

Considerando os índices apresentados, os resultados ainda são insatisfatórios e mostram um baixo grau de implementação da política pública. O grande quantitativo de geração de resíduos, atrelado a baixa evolução da coleta e a destinação final inadequada consiste em um ciclo contínuo e crescente de degradação ambiental. Mediante o contexto apresentado, é imprescindível a necessidade da efetividade na gestão integrada dos resíduos sólidos, pois, a má gestão desses geram riscos no âmbito socioambiental. Ou seja, é fundamental que de imediato seja criado mecanismos de regulação do uso e descarte de resíduos com enfoque na prevenção, acompanhada de medidas de conscientização eficientes e de estímulo a práticas que visem o melhor aproveitamento dos resíduos. Projetando a minimização do desperdício e a reutilização dos resíduos.

Por fim, ainda estamos distantes da universalização positiva dos indicadores apresentados. Em um País, como o Brasil, com dimensões continentais e imensas desigualdades regionais apresentadas no território de forma heterogênea, torna-se urgente repensar a espacialização da Política Pública de Resíduos Sólidos em busca de melhorias mais efetivas. Portanto, na perspectiva socioambiental, há a necessidade premente de mudança no paradigma da gestão e gerenciamento dos resíduos sólidos, com maior foco na destinação ambientalmente adequada e reutilização desses materiais para o processo produtivo, visando a utilização sustentável dos recursos ou insumos utilizados na produção de bens, favorecendo a preservação ambiental.

REFERÊNCIAS

Associação Brasileira de Empresas de Limpeza Pública e Resíduos Especiais (Abrelpe). Panorama de Resíduos Sólidos no Brasil-2010. São Paulo: Abrelpe; 2010.

ABRELPE - Associação Brasileira de Empresas de Limpeza Pública e Resíduos Especiais. Panorama dos Resíduos Sólidos no Brasil, 2022.

AGAMUTHU, P.; KHIDZIR, K.M.; FAUSIAH, S.H. Drivers of sustainable waste management in Asia. Waste Management and Research, n.27, p.625-633, 2009.

AGUIAR, E. S. de et al. Panorama da disposição de resíduos sólidos urbanos e sua relação com os impactos socioambientais em estados da Amazônia brasileira. urbe. Revista Brasileira de Gestão Urbana, v. 13, 2021.

ALVES, F. F. de A., Lehfeld, L. de S., & Contin, A. C. Políticas públicas e gestão de resíduos sólidos: educação ambiental a partir de estudo de caso em Poços de Caldas/MG. Revista Interfaces da Educação, 12(35), 659–685, 2021.

BAUMAN, Z. Vidas desperdiçadas. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Aprovada em 05 de outubro de 1988. Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei 12.305 de 02 de agosto de 2010. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei n. 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências. Brasília, DF: Planalto, Casa Civil, DOU 3 ago. 2010.

CAPRA, F. O ponto de mutação. 23.ed. São Paulo: Cultrix, 2002.

CELERI, M. J. A política nacional de resíduos sólidos: proposta de adequação para a gestão e o gerenciamento dos consórcios intermunicipais. 2012. 169 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. 2012

FLORAM, Engenharia e Meio Ambiente Ltda. Plano de Gestão Integrada de Resíduos Sólidos da Região Metropolitana da Grande São Luís. Volume II: Prognóstico e Planejamento da Gestão de Resíduos Sólidos. 463 p. Eunápolis, Bahia, 2019. Disponível em: <<http://snis.gov.br/painel-informacoes-saneamento-brasil/web/painel-residuos-solidos>> Acesso em 28 de julho de 2022.

GATTI, B. A. (2007). A construção da pesquisa em educação no Brasil. Brasília: Líber Livro.

GOUVEIA, N. Resíduos sólidos urbanos: impactos socioambientais e perspectiva de manejo sustentável com inclusão social. Ciência e Saúde Coletiva, v. 6, n. 17, p.1503-1510, 2012.

GOVINDAN, K., & Soleimani, H. A review of reverse logistics and closed-loop supply chains: a Journal of Cleaner Production focus. Journal of Cleaner Production, 142, 371-384. 2017.

GRIPPI, Sidney. Lixo, reciclagem e sua história: Guia para as prefeituras brasileiras. Rio de Janeiro: Interciência, 2001.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. (2012). Diagnóstico dos Resíduos Sólidos Urbanos. Brasília: IPEA.

LIMA, P. D. M., Colvero, D. A., Gomes, A. P., Wenzel, H., Schalch, V., & Cimpan, C. (2018). Environmental assessment of existing and alternative options for management of municipal solid waste in Brazil. Waste Management, 78, 857- 870. <http://dx.doi.org/10.1016/j.wasman.2018.07.007>. PMID:32559981.

LOPES, A. Q. M., et al., Índice de sustentabilidade da limpeza urbana. Ciências exatas e tecnológicas. Alagoas v. 4, n.3, p. 51-66, mai. 2018.

MAGRI, C. (Coordenação). Política Nacional de Resíduos Sólidos: Desafios e Oportunidades para as Empresas. São Paulo: Ethos, 2012.

MARICATO, E. Brasil, cidades: alternativas para a crise urbana. Petrópolis, Vozes, 2001.

MIRANDA, A.B.; TEIXEIRA, B.A.N. Indicadores para o monitoramento da sustentabilidade em Sistemas Urbanos de Abastecimento de Água e Esgotamento Sanitário. Engenharia Sanitária e Ambiental, v. 9, n. 4, 2004

PEDROSO, E. F. H. Destinação e armazenagem de resíduos sólidos em propriedades rurais: 2010. 46 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Administração) – Escola de Administração, UFRGS, Porto Alegre, 2010.

PHILIPPI Jr., A.; MALHEIROS, T.F.; AGUIAR, A.O. Indicadores de desenvolvimento sustentável. In: PHILIPPI Jr., A. Saneamento, saúde e ambiente. Barueri: Manole, 2005.

QUADROS, A., Audibert, J. L., & Fernandes, F. . Decaimento das emissões de biogás após um ano do encerramento de um aterro controlado de uma cidade de 500.000 habitantes. Semina. Ciências Exatas e Tecnológicas, 39(1), 61. <http://dx.doi.org/10.5433/1679-0375.2018v39n1p61>, 2018.

SADER, E. 7 Pecados do Capital. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SANTIAGO, Leila Santos; DIAS, Sandra Maria Furiam. Matriz de indicadores de sustentabilidade para a gestão de resíduos sólidos urbanos. Engenharia Sanitária e Ambiental, v. 17, p. 203-212, 2012.

SIENA, O. O método para avaliar progresso em direção ao desenvolvimento sustentável. Florianópolis: 2002. Tese (Doutorado) Centro Tecnológico. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2002.

SILVEIRA, M. L.. “Território usado: dinâmicas de especialização, dinâmicas de diversidade.” Ciência Geográfica - Bauru 15 (1): 4-12. 2011.

SINIR. Sistema Nacional de Informações sobre a Gestão dos Resíduos Sólidos. Relatório Anual de Desempenho, 2019.

UGALDE, J. C. Aplicação de indicadores de sustentabilidade para avaliar a gestão de resíduos sólidos urbanos em Porto Velho/RO. 135f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Núcleo de Ciências e Tecnologia, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2010.

VAZ, L. M. S.; COSTA, B. N.; GUSMÃO, O. da S.; AZEVEDO, L. S. Diagnóstico dos resíduos sólidos produzidos em uma feira livre: o caso da Feira do Tomba. Sitientibus, n. 28, p. 145-159, 2003.

UMA NOVA ÉTICA: HANS JONAS E A RESPONSABILIDADE SOCIAL

Luis Carlos Serra Amorim Filho
Graduado em Ciências Humanas
Mestrando em Cultura e Sociedade
serra.luis@discente.ufma.br
UFMA

Leonice da Conceição Pinheiro Silva
Graduada em Ciências Humanas
Mestranda em Cultura e Sociedade
leonice158@gmail.com
UFMA

Flávio Luiz de Castro Freitas
Doutor em Filosofia
flavio.luiz@ufma.br
UFMA

RESUMO: O presente trabalho pretende analisar a proposta de Hans Jonas (1993) de uma nova ética e a necessidade de um novo imperativo em sua obra *O Princípio Responsabilidade: Ensaio de uma ética para a civilização tecnológica* (1979). Hans Jonas argumenta que a tecnologia moderna transformou-se em uma ameaça para a humanidade, impondo riscos extremos e modificando seu agir. Até então, toda Ética tradicional estava centrada na relação do homem consigo mesmo. No entanto, as mudanças sociais, aprimoramento tecnológico e a violação da natureza colocaram o homem em risco de sua própria existência. Agora, a natureza se tornou uma responsabilidade humana e o homem deve modificar sua forma de agir para poder sobreviver. Diante disso, torna-se necessário repensar um novo modelo ético aplicável aos dias atuais. A proposta de Hans Jonas é que o dever moral consiste em proteger o presente e garantir o futuro, assegurando a preservação do mundo físico e suas condições para a continuidade da vida. Retomando o imperativo kantiano, Jonas argumenta que ele deve ser modificado de forma a pensar uma máxima de ação que garanta a permanência da vida humana e que nossas ações não impeçam a possibilidade de vida no futuro. Em vista disso, será apresentado como a tecnologia e a inovação podem causar impactos negativos para a humanidade e sociedade, bem como a proposta de uma ética da responsabilidade difere das outras éticas desenvolvidas até então. A proposta de Jonas contribui de forma significativa para o debate sobre sustentabilidade e o papel do homem como agente necessário para a preservação da sua própria existência.

Palavras-chave: Hans Jonas; Responsabilidade; Ética; Imperativo.

1. INTRODUÇÃO

A tecnologia moderna transformou-se em uma ameaça à natureza humana, ao impor riscos e modificando seu comportamento. Na obra *O Princípio Responsabilidade: Ensaio de uma ética para a civilização tecnológica* (1979), Hans Jonas levanta essa problemática, apresentando a proposta de uma nova ética e da necessidade de um novo imperativo.

Com o avanço do progresso, as mudanças foram inevitáveis, em especial o avanço tecnológico. É inegável que houve ganhos com esse progresso, o que inicialmente parece positivo até certo ponto. No entanto, esses ganhos mascaram a venda de uma ideia de progresso, civilização

e bem-estar. Por outro lado, a natureza começou a sofrer violações colocando o homem e todo o planeta em situação de risco, exigindo uma mudança de comportamento para a garantia de sua própria sobrevivência e existência em um futuro próximo.

A proposta de um novo imperativo surge para refletir sobre a máxima de ações que garantam a permanência da vida humana. O dever moral agora é proteger o presente para assegurar o futuro, garantindo um mundo físico e condições para a sua permanência. Trata-se, portanto, de um novo modelo ético aplicável aos dias atuais.

O processo civilizatório e a destruição da natureza parecem caminhar lado a lado, e a tecnologia e a inovação trazem consigo efeitos negativos para a humanidade que precisam ser debatidos. Em Hans Jonas, encontramos um aporte teórico que dialoga com a sustentabilidade e o papel do homem enquanto agente necessário para essa preservação.

Dito isto, nesse artigo abordaremos esse “outro lado” do progresso e da proposta de uma nova ética, baseada na máxima kantiana. Hans Jonas aponta para a emergência do agir, em que o imperativo evoca do universal para o individual, e também enfatiza a responsabilidade do Estado por meio de políticas públicas, universalizando essas ações.

2. O OUTRO LADO DO PROGRESSO

É inegável os ganhos para a sociedade que o avanço tecnológico e as inovações científicas proporcionaram e continuam proporcionando até os dias atuais. Desde a revolução agrícola até as três revoluções industriais⁷⁹¹, cada um desses processos trouxe diversos benefícios para nossas vidas, como transporte, energia e a internet, produtos antes impensáveis em nosso cotidiano, além dos avanços nas ciências médicas que nos protegem de epidemias e doenças, garantindo anos adicionais de vida para nossa espécie.

Infelizmente, esses ganhos acabam encobrendo o outro lado da moeda, criando uma ilusão de progresso, civilização e bem-estar. Conforme apontado por Jonas (2006), estávamos focados apenas no sucesso econômico, na produção de mercadorias, no aumento da renda e no aumento do bem-estar, sem perceber as consequências. Mesmo que isso já pudesse ser problemático em relação aos nossos recursos naturais, não prestamos atenção a esse aspecto.

⁷⁹¹ Há uma disparidade sobre a quantidade de revoluções industriais, para Castells (1999), seguindo a opinião de alguns historiadores afirma que houve pelo menos duas revoluções uma no século XVIII com o surgimento das máquinas a vapor, metalúrgica e substituição de processos manuais por máquinas e outra cem anos depois com surgimento da eletricidade produtos químicos e a telecomunicação. Entretanto tomo como base a ideia de Schawb (2016), que já tivemos três revoluções industriais até o século XX e estamos caminhando ou vivendo em uma quarta revolução.

Ao mesmo tempo, vivenciamos um crescimento demográfico, com mais pessoas habitando o planeta e competindo por recursos, mesmo que mínimos, para sua sobrevivência.

Vivemos em um planeta com recursos finitos e nossa existência como seres humanos depende da nossa relação com o planeta e do uso racional dos recursos que possuímos. Já no século XVIII, Rousseau apontava os problemas trazidos pelo processo de civilização. O surgimento das primeiras cidades trouxe o desenvolvimento na agricultura, lavoura e até a dominação do ferro, porém, à medida que o homem se afastava de seu estado de natureza, também surgiam defeitos e vícios, como ciúme, discórdia, sentimentos esses que se transformaram em violências, roubos e desigualdades.

Jonas, séculos depois, demonstra como a civilização do homem e a destruição da natureza caminham juntos. Foi o surgimento da ecologia que mudou esse paradigma. Segundo Jonas (2006, p. 39, grifo do autor):

Tome-se, por exemplo, como primeira grande alteração ao quadro herdado, a crítica vulnerabilidade da natureza provocada pela intervenção técnica do homem — uma vulnerabilidade que jamais fora pressentida antes de que ela se desse a conhecer pelos danos já produzidos. Essa descoberta, cujo choque levou ao conceito e ao surgimento da do meio ambiente (ecologia), modifica inteiramente a representação que temos de nós mesmos como fator causal no complexo sistema das coisas. Por meio de seus efeitos, ela nos revela que a natureza da ação humana foi modificada *de facto*, e que um objeto de ordem inteiramente nova, nada menos do que a biosfera inteira do planeta, acresceu-se àquilo pelo qual temos de ser responsáveis, pois sobre ela detemos poder.

Até então, não havia sido destacado como a natureza estava vulnerável⁷⁹² e a causa disso era justamente a ação humana em nome do progresso. Segundo Singer (1990), a grande culpa disso são os políticos, que não conseguem olhar para além das eleições seguintes. Mesmo que alguns tentem ter uma visão diferente, seus conselheiros os impedem de planejar o futuro a longo prazo. Por exemplo, o desmatamento de florestas virgens com milhões de anos para a extração de matéria-prima para empresas, ou a construção de uma hidroelétrica que inundará florestas e deslocará milhares de pessoas. A curto prazo, tudo isso pode gerar milhões de empregos e fortunas, mas a longo prazo essas tecnologias podem se tornar ultrapassadas, restando apenas a destruição da natureza. A fauna e a flora não conseguirão mais se recuperar e os espaços ficarão como desertos industriais.

Para Jonas, foi graças à técnica moderna que surgiu a crença de que nossa vocação é o progresso contínuo, sempre em busca de superação. “A conquista de um domínio total sobre as

⁷⁹² Segundo Acot (1990, p. 7) por mais que "o uso da palavra "ecologia" só se tornou corrente para o grande público no início dos anos 1970. [...] Entretanto o problema da legitimidade da natureza e o do esgotamento dos recursos naturais já se levantava há vários séculos e, mais precisamente, desde o Renascimento.

coisas e sobre o próprio homem surgiria como a realização do seu destino” (JONAS, 2006, p. 43). Além disso, a produção e a inovação tecnológicas passaram a fazer parte da vida humana e permaneceram como necessidades para nossa existência, resultando em nosso próprio aprisionamento. Segundo a perspectiva de Jonas (2006, p. 43):

Em outras palavras, mesmo desconsiderando suas obras objetivas, a tecnologia assume um significado ético por causa do lugar central que ela agora ocupa subjetivamente nos fins da vida humana. Sua criação cumulativa, isto é, o meio ambiente artificial em expansão, reforça, por um contínuo efeito retroativo, os poderes especiais por ela produzidos: aquilo que 'já foi feito exige o emprego inventivo incessante daqueles mesmos poderes para manter-se e desenvolver-se, recompensando-o com um sucesso ainda maior — o que contribui para o aumento de suas ambições. Esse feedback positivo de necessidade funcional e recompensa — em cuja dinâmica o orgulho pelo desempenho não deve ser esquecido — alimenta a superioridade crescente de um dos lados da natureza humana sobre todos os outros, e inevitavelmente às custas deles. Não há nada melhor que o sucesso, e nada nos aprisiona mais que o sucesso.

Para Castells (1999), esse clico faz parte das próprias características da revolução tecnológica, de forma que o que importa não é a centralização da informação, mas sim sua aplicabilidade e a geração de novos conhecimentos, sempre em busca de inovação e uso. O problema é que estamos colocando a nossa existência e a existência do nosso futuro em jogo em nome de um progresso.

De acordo Jonas (2006), bastou uma forma de vida com superioridade de pensamento e poder de civilização técnica para colocar em risco não apenas sua própria vida, mas a vida de todo o planeta. Além disso, ele aponta que a “natureza não poderia ter corrido um risco maior do que este de ter produzido o homem” e que a “teoria aristotélica de uma teleologia da totalidade da natureza (*physis*), que estaria a serviço dela mesma, garantindo automaticamente a integração das partes no todo, vem a ser cabalmente contestada por esse último acontecimento” (JONAS, 2006, p. 229).

Ao contrário da teoria aristotélica, o homem prejudicou seu próprio ambiente, modificou a natureza a seu capricho e colocou tudo em risco. E devido a isso, o futuro tornou-se o dever da humanidade como um todo. Conforme apontado por Jonas:

O futuro da humanidade é o primeiro dever do comportamento coletivo humano na idade da civilização técnica, que se tornou "todo-poderosa" no que tange ao seu potencial de destruição. Esse futuro da humanidade inclui, obviamente, o futuro da natureza como sua condição *sine qua non*. Mas, mesmo independentemente desse fato, este último constitui uma responsabilidade metafísica, na medida em que o homem se tornou perigoso não só para si, mas para toda a biosfera (JONAS, 2006, p. 229).

Além da natureza, a busca do aprimoramento atingiu a própria humanidade, tornando o homem seu próprio objeto de produção e melhoramento. Essa foi outra preocupação de Jonas: o limite da humanidade e os princípios éticos que implicariam sobre todo esse projeto “super-homem”. No decorrer do século XX, a engenharia genética começou a ganhar destaque, dando início a uma corrida pela manipulação do DNA e da vida.

De acordo com Castells, o “progresso da engenharia genética cria a possibilidade de ação com os genes, tomando a espécie humana capaz não apenas de controlar algumas doenças, mas de identificar predisposições biológicas e nelas intervir, portanto alterando potencialmente o destino genético” (CASTELLS, 1999, p. 95). Além disso, em 1990, “os cientistas já sabiam identificar defeitos precisos em genes humanos específicos como fontes de diversas doenças” (CASTELLS, 1999, p. 95).

Jonas questiona as implicações da manipulação genética e os experimentos em seres humanos, bem como as motivações por trás desses experimentos. Para ele, é preciso questionar se temos direito de fazer tais manipulações, se estamos qualificados para essa tarefa e se possuímos o direito moral para tanto.

Outra questão evidente é o prolongamento da vida. “Quem alguma vez precisou se decidir sobre qual seria a sua duração desejável e opcional?” (JONAS, 2006, p.57). Viver ou morrer era apenas um processo natural, mesmo com o uso de medicamentos para curar algumas doenças e tratar outras, a morte era uma certeza absoluta. Prolongar a vida por mais cinco ou dez anos já era uma tarefa árdua e, muitas vezes, repleta de sofrimento; o corpo humano tinha um prazo. De acordo com a análise de Jonas (2006, p. 58):

Hoje, porém, certos progressos na biologia celular nos acenam com a perspectiva de atuar sobre os processos bioquímicos de envelhecimento, ampliando a duração da vida humana, talvez indefinidamente. A morte não parece mais ser uma necessidade pertinente à natureza do vivente, mas uma falha orgânica evitável; suscetível, pelo menos, de ser em princípio tratável e adiável por longo tempo. Um desejo eterno da humanidade parece aproximar-se de sua realização. pela primeira vez temos de nos pôr seriamente a questão: “Quão desejável é isto? Quão desejável para o indivíduo e para a espécie?”.

Além disso, assim como os produtos que não são acessíveis a todos, a quem beneficiaria a vida eterna? Quais critérios seriam utilizados para decidir quem viverá para sempre e quem morrerá? Seria a situação financeira, a importância social ou todos? O prolongamento da vida também traria novos problemas sociais, como uma população cada vez mais idosa e a necessidade de controle de natalidade. Em um extremo, “se abolirmos a morte, temos de abolir também a procriação, pois a última é a resposta da vida à primeira. Então teríamos um mundo

de velhice sem juventude e de indivíduos já conhecidos, sem a surpresa daqueles que nunca existiram” (JONAS, 2006, p. 58).

Ademais, outro problema que surge com os avanços das ciências biomédicas é o controle do comportamento humano. Jonas afirma que a mistura entre o bom e o perigoso é clara, mas é difícil determinar seus limites. Curar a dor de um paciente com problemas mentais é algo bom, porém modificar a sociedade eliminando comportamentos indesejáveis torna-se um problema em relação aos direitos e à dignidade humana. Jonas (2006) nos lembra que:

Devemos induzir disposições de aprendizagem em crianças na escola por meio da prescrição maciça de drogas, e assim contornar o apelo à motivação autônoma? Devemos superar a agressão por meio da pacificação eletrônica de regiões cerebrais? Devemos produzir sensações de felicidade ou ao menos de prazer pela estimulação independente dos centros de prazer, quer dizer, independentes dos objetos da felicidade e do prazer e da sua obtenção na vida e no desempenho pessoal? (JONAS, 2006, p. 58).

Com o aprimoramento das ciências médicas, tecnologia e engenharia, mais problemas e questões como essas podem surgir, e a pergunta que se tem é: até onde a humanidade pode ou deve ir? Podemos justificar essas ações? E a que custo e para quem? Diante disso, Jonas afirma que precisamos mudar nossas regras morais, estabelecendo limites para nós mesmos.

3. UMA NOVA ÉTICA E METAFÍSICA DOS COSTUMES

Ao observar sua época, Jonas percebe que é necessária uma mudança no comportamento de toda a sociedade para garantir a existência das próximas gerações. A necessidade de nos responsabilizar pelo planeta deriva, em primeiro lugar, da nossa dependência dele e também do fato de sermos os principais agentes dessa destruição. Cabe a nós corrigir os erros, pois a persistência desses padrões de vida, produção, consumo e a posição de *Homo Deus*⁷⁹³ resultam na extinção de várias espécies do planeta terrestre e caminham em direção à nossa própria ruína. Para citar Jonas (2006, p. 45):

A presença do homem no mundo era um dado primário e indiscutível de onde partia toda idéia de dever referente à conduta humana: agora, ela própria tornou-se um objeto de dever — isto é, o dever de proteger a premissa básica de todo o dever, ou seja, precisamente a presença de meros candidatos a um universo moral no mundo físico do futuro; isso significa, entre outras coisas, conservar este mundo físico de modo que

⁷⁹³ O termo *Homo Deus* é o título do livro escrito pelo historiador Yuval Noah Harari, publicado em 2015. O termo pode ser entendido como Deus humano ou super humano que corroboram a ideia central do livro de mostrar como futuro da humanidade e como a tecnologia e o progresso poderiam levar a humanidade a níveis de poder e controle que superam as capacidades humanas e essa proposta é semelhante com as preocupações de Hans Jonas aqui apresentado.

as condições para uma tal presença permaneçam intactas e isso significa proteger a sua vulnerabilidade diante de uma ameaça dessas condições.

Uma mudança do agir implica diretamente em uma mudança nas nossas concepções éticas até então estabelecidas. Assim, para demonstrar a necessidade dessa mudança, Jonas propõe uma análise das “características do agir humano” determinado pelas éticas passadas até aquele momento em que estava vivendo.

Primeiramente, sem relação às relações do homem com o não humano, Jonas aponta que, fora a medicina, tudo era considerado “eticamente neutro” ou inexistente. As coisas, como a natureza, apresentam apenas um meio para a realização, determinado pela necessidade. Dessa forma, toda ética foi pensada de maneira antropocêntrica, isto é, “dizia respeito ao relacionamento direto de homem com homem, inclusive o de cada homem consigo mesmo” (JONAS, 2006, p. 35).

Podemos tomar como exemplo o surgimento da ética na Grécia antiga e na Idade Média, momentos em que as cidades-Estados passavam por processos de mudanças sociais e políticas, principalmente Atenas, como o surgimento da democracia e outras instituições. Devido a esse novo contexto, surge novas demandas sobre política e vida pública. Devido esse novo contexto, surgiu a necessidade de repensar essas novas relações, resultando em uma virada no campo da filosofia de um pensamento naturalista (*physis*) para uma filosofia política e moral.

Como aponta Vaz:

As origens da Ética como *ciência do ethos* estão, pois, ligadas a esse relativo espaço de independência ou de *autarquia* dentro do qual o homem grego, desde sua primeira aparição nos poemas homéricos, vê confrontado ao mesmo tempo com os deuses e seus desígnios, personifica: dos no Destino (*moira*) inviolável, com o cego acontecer do curso da Natureza (*Physis*) que o ameaça com a imprevisibilidade do acaso (*tyche*), com a própria fragilidade de seus propósitos submetidos à inconstância dos desejos e das paixões» e, finalmente, com costumes e as leis (*nomos*) da comunidade que envolvem totalmente sua vida do nascimento à morte (VAZ, 1999, p. 86).

Isso vai se repetir na Idade Média, quando ocorreu a queda de Império Romano no século V d.C., resultando na descentralização do poder e um novo sistema econômico-social, o feudalismo. Sob a influência da igreja católica, a ética nesse período moldou-se para incrementar as doutrinas religiosas e determinar e moldar o comportamento da sociedade. A ideia de um Deus supremo, onipotente e onipresente, bem como a promessa de um reino além do mundo e a salvação eterna, foram usados como bases dos princípios morais.

Disto decorre que, para ela [a ética cristã], a vida moral alcança a sua plena realização somente quando o homem se eleva a esta ordem sobrenatural; e daí decorre, também, que os mandamentos supremos que regulam o seu comportamento, e dos quais derivam todas as suas regras de conduta, procedem de Deus e apontam para Deus

como fim último. O cristianismo como religião oferece assim ao homem certos princípios supremos morais que, por virem de Deus, têm para ele o caráter de imperativos absolutos e incondicionados (VÁSQUEZ, 1990, p. 245).

Devido a isso, Jonas afirma que as questões sobre o bem e o mal eram sempre determinadas pelo tempo e espaço em que as ações estavam acontecendo. Além disso, eram pensadas apenas dentro de um contexto político-social determinado, preso aos contextos sociais de suas épocas. Não se pensava em consequência a longo prazo, apenas no aqui e agora, diz ele: “O homem bom era o que se defrontava virtuosa e sabiamente com essas ocasiões, que cultivava em si a capacidade para tal, e que no mais conformava-se com o desconhecido” (JONAS, 2006, p. 36). Isso fica evidente quando se analisa as máximas e os mandamentos de tais éticas como: “Ama o teu próximo como a ti mesmo”; “Faz aos outros o que gostarias que eles fizessem a ti”; “Instrui teu filho no caminho da verdade”; [...] “Nunca trate os teus semelhantes como simples meios, mas sempre como fins em si mesmos” (JONAS, 2006, p. 36).

Além disso, como a moralidade se trata de determinar as ações de todos de forma mais geral possível, ela não pode ser determinada pelos cientistas ou outros especialistas; é necessário encontrar um tipo de conhecimento que esteja à disposição de todos. Jonas mostra como Kant, em sua filosofia moral, utiliza a ideia de razão para determinar se nossas ações são morais ou não, ele também se utiliza da própria máxima kantiana para propor sua nova ética.

Na Fundamentação da metafísica dos costumes (1785), Kant apresenta sua ética deontológica baseada na razão prática, e o objetivo de sua obra como ele apresenta é a “busca e fixação do princípio supremo da moralidade” (KANT, 2011, p. 19). Segundo Kant, a essência do pensamento ético reside na boa vontade, que é incomparável em bondade e não pode ser substituída por outros talentos ou “dons da fortuna”. Embora algumas qualidades sejam boas, elas não possuem valor absoluto e podem se tornar prejudiciais sem a presença da boa vontade.

A boa vontade é intrinsecamente boa por si mesma, independentemente de intenções, realizações ou utilidade. Ela possui um valor absoluto na vontade humana, elevando-a acima de meros impulsos racionais. Kant (2011) enfatiza que a razão foi concedida ao ser humano como uma faculdade prática, destinada a guiar a vontade e orientá-la de acordo com o dever. O conceito de dever incorpora a boa vontade, tornando-a essencial em nossas ações. As ações podem ser tomadas por dever ou de acordo com o dever. É quando agimos por dever, sem inclinações pessoais, que nossas ações adquirem um valor moral autêntico. Agir meramente conforme o dever, sem verdadeiro compromisso, não possui valor moral genuíno.

O valor moral de uma ação praticada por dever reside na máxima⁷⁹⁴ que a governa, e o dever é a necessidade de agir em conformidade com a lei moral. Diz ele: “[...] nada mais resta do que a conformidade a uma lei universal das ações em geral que possa servir de único princípio à vontade, isto é: devo proceder sempre de maneira que *eu possa querer também que a minha máxima se torne uma lei universal*” (KANT, 2011, p. 33, grifo do autor). O efeito da ação não determina seu valor moral; o que importa é a intenção por trás dela. A Lei do Agir estabelece que devemos agir de forma que nossa máxima possa ser universalizada, servindo como um princípio ético geral. Isso nos permite distinguir entre o que é bom ou mau em relação ao dever moral.

Para Jonas, o pensamento moral kantiano é mais um exemplo de ética antropocêntrica, voltada apenas para o tratamento do homem com seus pares, sem considerar todo entorno como o meio e as outras formas de vida. Ele afirma que “nenhum outro teórico foi tão longe na diminuição do lado cognitivo do agir moral” (JONAS, 2006, p. 37) quanto Kant. Outro ponto destacado por Jonas é como a ética kantiana está focada nas intenções e deveres e não nas consequências das ações, e a máxima apresentada pelo pensador da autonomia moral não tem valor moral e sim lógico, isto é, conforme aponta Jonas:

o “poder” ou “não poder” querer expressa autocompatibilidade ou incompatibilidade, e não aprovação moral ou desaprovação. Mas não existe nenhuma contradição em si na idéia de que a humanidade cesse de existir, e dessa forma também nenhuma contradição em Si na idéia de que a felicidade das gerações presentes e seguintes possa ser paga com a infelicidade ou mesmo com a não-existência de gerações pósteras — tampouco, afinal, como a idéia contrária, de que a existência e a felicidade das gerações futuras seja paga com a infelicidade e mesmo com a eliminação parcial da presente (JONAS, 2006, p. 49).

Devido a esses fatores, essa ética precisa ser superada, pois ela de nada contribui para as necessidades apresentadas nesta época com novos sujeitos e novas problemáticas. Jonas propõe que um novo imperativo deve determinar esse novo tempo e novos humanos, e poderia ser assim:

“Aja de modo a que os efeitos da tua ação sejam compatíveis com a permanência de uma autêntica vida humana sobre a Terra”; ou, expresso negativamente: “Aja de modo a que os efeitos da tua ação não sejam destrutivos para a possibilidade futura de uma tal vida”; ou, simplesmente: “Não ponha em perigo as condições necessárias para a conservação indefinida da humanidade sobre a Terra”; ou, em um uso novamente

⁷⁹⁴ “Máxima é o princípio subjectivo da acção e tem de se distinguir do princípio objectivo, quer dizer da lei prática. Aquela contém a regra prática que determina a razão (1) em conformidade com as condições do sujeito (muitas vezes em conformidade com a sua ignorância ou as suas inclinações), e é, portanto, o princípio segundo o qual o sujeito age; a lei, porém, é o princípio objectivo, válido para todo o ser racional, princípio segundo o qual ele deve agir, quer dizer um imperativo.” (KANT, 2011, P.50, grifo do autor)

positivo: “Inclua na tua escolha presente a futura integridade do homem como um dos objetos do teu querer” (JONAS, 2006, p. 49).

Dessa forma, não é apresentada nenhuma contradição lógica ou moral, pois posso colocar minha vida em risco desde que não destrua o futuro da humanidade. Logo, como dependemos deste planeta e de seus recursos naturais, como a água potável, os animais, as plantas e seus ciclos, precisamos garantir sua existência também. Além disso, o princípio da responsabilidade proposto por Jonas não é mais apenas uma máxima dos indivíduos para o universal; é do universal para o indivíduo. Ele argumenta que esse é um imperativo que deve ser adotado pelas políticas públicas e pelo próprio Estado, pois, ao universalizar essas ações, o seu sucesso abrange cada sujeito e todas as coisas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, ao longo deste artigo, exploramos e analisamos profundamente o tema de uma nova ética a partir de Hans Jonas e a responsabilidade social. Ao recapitular as principais descobertas e argumentos apresentados, fica evidente que o progresso carrega inovações e avanços, mas também traz consigo um lado sombrio, escondido sob a máscara do avanço e bem-estar. À medida que o processo civilizatório avança, a natureza sofre seu impacto, como evidenciado pelos estudos sobre Ecologia que levantam novas discussões.

Através desta pesquisa, pudemos constatar que vivemos em um planeta com recursos limitados e nossa existência depende da relação com a natureza e da forma como lidamos com seus recursos. No século XVIII, Rousseau já apontava para as consequências do avanço acelerado desse progresso. As evidências apresentadas sustentam fortemente a tese estabelecida no início deste trabalho, demonstrando que a natureza se encontra vulnerável perante a ação humana.

É importante ressaltar que existe uma forte influência política, pois não há um plano a longo prazo que pense na preservação dos recursos naturais. Pelo contrário, no âmbito político, florestas acabam sendo desmatadas em nome de um avanço econômico e industrial. Isso nos leva a questionar se estamos aprisionados, uma vez que a produção e a inovação tecnológicas se tornaram tão essenciais para nossa existência. À medida que avançamos em direção ao futuro, é essencial refletir sobre essa busca incessante pelo melhoramento humano.

Outros pontos podem ser observados, como o prolongamento da vida, o uso de medicamentos e o avanço da medicina e da ciência. Por um lado, todos esses avanços trazem aspectos positivos inicialmente, mas quando consideramos o aspecto político e social, nos

questionamos “a quem beneficiaria essa vida ‘eterna’, quando a grande maioria da população não tem acesso a um sistema de saúde avançado, ou até mesmo básico?”.

Contudo, torna-se uma emergência a mudança no comportamento de toda a sociedade. É necessário nos responsabilizarmos pelo planeta. Uma mudança no agir implica uma mudança em nossas concepções éticas. Para Hans Jonas, o pensamento moral kantiano é mais um exemplo de ética antropocêntrica voltada apenas para o trato do homem com seus pares e não considera todo o entorno como o meio e as outras formas de vida.

Essa crítica aponta que a ética kantiana possui seu foco nas intenções e deveres, não em suas consequências. Essa ética precisa ser superada para contribuir com as necessidades atuais. O princípio da responsabilidade proposto por Hans Jonas é um imperativo que pretende pensar do universal para o indivíduo, com auxílio do Estado através de políticas públicas que viabilizem a universalização das ações.

REFERÊNCIAS

ACOT, Pascal. *História da ecologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo (Sp): Paz E Terra, 1999.

JONAS, Hans. **O Princípio Responsabilidade: Ensaio de uma ética para a civilização tecnológica**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Traduzido por Paulo Quintela, 2. Aufl, Edições 70, 2011.

SCHWAB, Klaus. **A Quarta Revolução Industrial**. Brasil: Edipro, 2016.

SINGER, Peeter. **Ética Prática**. [s.l: s.n.]. Disponível em: <<https://we.riseup.net/assets/403956/%C3%89tica+Pr%C3%A1tica+Peter+Singer.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2023.

VAZ, Henrique Cláudio de Lima. **Escritos de filosofia IV: introdução à ética filosófica**. São Paulo (SP): Edições Loyola, 1999.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1990.

UMA SUBJETIVIDADE INGOVERNÁVEL: O CONCEITO DE FORMA-DE-VIDA NO PENSAMENTO DE GIORGIO AGAMBEN

Marcelo Henrique de Souza Carvalho
Mestrando em Filosofia
souza.marcelo@discente.ufma.br
UFMA

Luis Uribe Miranda
Doutor em Filosofia
luis.uribe@ufma.br
UFMA

RESUMO: A proposta do presente trabalho é compreender de que maneira a noção de forma-de-vida opera no interior do pensamento estratégico do filósofo italiano Giorgio Agamben como categoria central para pensar modos de escapar e desativar os mecanismos contemporâneos de controle das condutas humanas. Pretendemos, assim, demonstrar como o pensamento agambeniano, através desse conceito em questão, abre a possibilidade para conceber rotas de fuga e insurgência ao processo de captura da vida pelos dispositivos jurídico-políticos das sociedades atuais, representando uma experiência de subjetivação alternativa ao fenômeno de assujeitamento e as formas de violência a ele correspondentes, intrínseco ao paradigma biopolítico. Para isso, partiremos do pressuposto de que a hegemonia da dinâmica biopolítica, que implica a conversão da exceção como técnica permanente de governo, segundo o filósofo, produz indivíduos como sujeitos de direito na medida que os reduz à condição de mero seres viventes, isto é, à vida nua. Sendo assim, as estratégias de subjetivação, no contexto biopolítico, sempre acarretam procedimentos de dessubjetivação, que descaracterizam e desqualificam politicamente a vida. Pensando uma maneira de inoperar as técnicas biopolíticas de inclusão excludente da vida e suas antinomias inerentes, Agamben elabora o conceito de forma-de-vida, como uma vida inseparável de sua forma, incapaz de ser cindida pela decisão do poder soberano. Como um estilo de existência que dá a si mesma sua própria norma, a forma-de-vida é caracterizada pela recusa a qualquer submissão ao regramento externo, resistindo à institucionalização da vida pelos poderes instituídos. Para ilustrar a condição esboçada por esse modo de viver, Agamben realiza uma pesquisa arqueológica da ordem dos franciscanos. Nessa comunidade, conforme o filósofo, regra e vida se coincidem, de modo que essas duas instâncias se constituíam em absoluta imanência. Os franciscanos reivindicavam um estilo de vida apartada do âmbito do direito, baseado no simples uso do mundo e dos bens materiais, que não se convertia em uma relação de apropriação. Portanto, a forma de vida monástica representa a possibilidade de uma vida incapturável e ingovernável pelos dispositivos do direito e da propriedade. À vista disso, segundo a perspectiva agambeniana, essa forma-de-vida expressa uma chave hermenêutica fundamental para imaginar a possibilidade de uma vida que escape ao domínio da gestão econômica e jurídica hegemônica na sociedade hodierna, que inclui os corpos no centro dos seus cálculos como simples recurso manipulável e rentável, passível de ser descartado conforme os interesses das estratégias do poder.

Palavras-chave: Giorgio Agamben; Forma-de-vida; Subjetividade; Biopolítica

1. INTRODUÇÃO

Desde a publicação da primeira obra que inaugurou a série *Homo Sacer* – um conjunto de obras totalizada em 9 livros dividido em 4 fases – uma interpelação crítica acompanha como sombra

insidiosa todo o desdobramento do pensamento do filósofo – e autor da série - italiano Giorgio Agamben: quais as maneiras de resistir e subverter os dispositivos do poder que dominam e controlam irrestritamente a vida? Agamben é facilmente identificado, pelas leituras que contestam sua filosofia, como um pensador pessimista ou fatalista. Permanentemente suas contribuições são advertidas pela ausência ou insuficiência em apresentar uma saída para o diagnóstico dramático e apocalíptico que ele próprio realiza. Reduzido a uma voz catastrofista, pouco ou nada pragmático, Agamben é comumente descartado como um autor central para se pensar formas estratégicas de desestabilizar as estruturas políticas que eliminam e regulam extensiva e amplamente nossos corpos e subjetivadas.

Sem a pretensão de fazer uma espécie de defesa do autor, pretendemos, através desse trabalho, apenas apontar como, no campo conceitual mobilizado e produzido pelo Agamben, é possível vislumbrar vertigens de possíveis linhas de fuga que podem fraturar e fissurar a rede de gestão biopolítica da vida, demonstrando como o pensamento agambeniano pode ser fértil na capacidade de oferecer imagens conceituais passíveis de serem encarnadas numa prática anárquica e subversiva a ponto de se configurar como uma filosofia relevante na elaboração de táticas de contestação do poder. O presente estudo é mobilizado por esse espírito, tomando como fio condutor o conceito de forma-de-vida, com o intuito de apresentá-lo como um feixe que estimule a criação contextualizada no nosso presente de um modo de viver que recuse o governo integral da vida.

Toda essa reflexão pressupõe a compreensão que não é a pretensão do Agamben reivindicar a voz messiânica que irá conduzir os oprimidos e espoliados para a salvação contra a opressão, nem tampouco que seus conceitos sejam realizados incondicionalmente. As ilustrações que emergem à luz das pesquisas de Agamben são apenas indicações, lampejos que vertiginosamente aguçam a imaginação e deslocam o pensamento favorecendo formulações novas e radicais de práticas de insurgências. O presente artigo é dividido em duas partes. Na primeira, vamos analisar como Agamben pensa o conceito de vida nua – a forma-de-vida é concebida em oposição a essa modalidade de vida - e sua relação com as noções de exceção e biopolítica. Em seguida, será investigado o conceito de forma-de-vida, bem como a relação entre essa categoria e a investigação que o filósofo italiano realiza sobre os franciscanos.

2. VIDA NUA, BIOPOLÍTICA E EXCEÇÃO EM GIORGIO AGAMBEN

Para Agamben, nossa época é atravessada pelo registro da gestão biopolítica da vida, na qual a mesma está irrestritamente controlada por uma máquina bipolar constituída por um eixo

jurídico-político e uma instância econômica governamental. Nesse contexto, a vida é reduzida a simples recurso rentável e administrável, destituída de qualquer estatuto político, o que favorece sua regulação, mas também autoriza seu holocausto. A vida foi capturada por uma lógica administrativa e gerencial ao mesmo tempo que foi banida de uma forma qualificada politicamente, pois ao ser inserida nos cálculos estratégicos do poder como mero objeto controlável ela perde toda sua dimensão de ação, criação e potência. A vida que emerge, assim, nos centros dos dispositivos governamentais é a vida nua, incluída através de seu abandono, condição que a coloca em um estado de absoluta vulnerabilidade e exposição às práticas mais brutais e violentas, inclusive à morte impune. É essa vida o artifício por excelência produzido pela operação fundante do espaço política do Ocidente. Segundo o autor, a matriz originária da política na cultura ocidental é a *ex-ceptio*, que tem como rendimento fundamental justamente a vida nua.

“A estrutura originária da política ocidental consiste em uma *ex-ceptio*, em uma exclusão inclusiva da vida humana na forma da vida nua. Reflita-se sobre a especificidade dessa operação: a vida não é política em si mesma – por isso, ela deve ser incluída da cidade; contudo, é justamente a *exceptio*, a exclusão-inclusão desse impolítico que fundamenta o espaço da política” (AGAMBEN, 2017, p. 295).

Segundo o filósofo italiano, a dinâmica originária da política “se constitui cindindo a experiência e hierarquizando (excluindo) uma de suas metades, relegando-a à origem para depois rearticulá-la como fundamento (inclusão)” (GOMES, 2018, p. 54). Essa experiência atravessada por essas fraturas é a própria vida. É por meio dessas cisões que a vida se politiza, à custo do banimento de uma de suas partes. Todavia, é através dessa exclusão que a instância da vida politicamente qualificada e consequentemente a própria fronteira do espaço político é instituído e delimitado. Nesse sentido, aquele substrato apolítico que foi excluído e banido é novamente capturado pelo campo da política como fundamento. Desse modo, é essa relação de exclusão que inclui – o que Agamben vai chamar de relação de exceção – o que funda a estrutura política do Ocidente, que tem como efeito direito a fabricação de um resíduo anônimo e desqualificado, intrincada e pertencente ao espaço público mediante seu abandono. Esse resíduo é o que o pensador romano chama de vida nua. Nesse sentido, destaca o filósofo: “a política ocidental se constitui primeiramente através de uma exclusão (que é, na mesma medida, uma implicação) da vida nua”, conclui afirmando que “a vida nua tem, na política ocidental, este singular privilegio de ser aquilo sobre cuja exclusão se funda a cidade dos homens” (AGAMBEN, 2007, p. 15). A vida nua faz parte da política sem gozar das prerrogativas que uma vida politicamente qualificada possui. Ou seja, ela está exposta aos efeitos do poder

destituída de qualquer mediação que a proteja contra eventuais arbítrios e violência. Dessa forma, a vida nua se encontra “despida do seu estatuto de direito, nua de personalidade, desprovida da capacidade de contrair direitos e obrigações” (NASCIMENTO, 2010, p.139), ou seja, abandonada da comunidade político-legal, mas, nem por isso, totalmente excluída dela. A vida nua estar situada no limiar entre dentro e fora, *phýsis* e *nómos*, o que a condena a uma condição de absoluta vulnerabilidade, suscetível às violações mais brutais. Agamben recorre à figura do *homo sacer*, dispositivo do direito romano antigo, para ilustrar a situação da vida nua. Sobre essa figura, comenta Ruiz (2012, p. 4):

“Essa figura jurídica paradoxal captura a vida humana pela exclusão ao mesmo tempo em que a inclui pelo abandono. É uma vida matável por qualquer um sem consequências penais, pois se encontra fora do direito. Ao estar fora do direito ocorre que não pode ser condenada juridicamente. Está exposta à vulnerabilidade da violência por ser desprovida de qualquer direito. Embora o direito não pode condená-la à morte. Sua vulnerabilidade se deriva de um ato de direito que a excluiu incluindo-a numa zona de anomia onde está exposta a toda violência e a qualquer violação”

Por estar banido das prerrogativas jurídico-políticas, o *homo sacer* pode ser morto sem que seu assassinato configure um crime ou delito. Sua matabilidade é, todavia, produto de uma decisão do próprio ordenamento legal da qual ele está excluído. Sendo assim, a vida sacra se encontra retida em uma zona de indistinção entre dentro e fora, entre inclusão e exclusão, ou melhor, capturada pelo seu abandono.

“Aquilo que define a condição do *homo sacer*, então, não é tanto a pretensa ambivalência originada da sacralidade que lhe é inerente, quanto, sobretudo, o caráter particular da dupla exclusão em que se encontra preso e da violência a qual se encontra exposto. Esta violência – a morte insancionável que qualquer um pode cometer em relação a ele - não é classificável nem como sacrifício e nem como homicídio, nem como execução de uma condenação e nem como sacrilégio. Subtraindo-se as formas sancionadas dos direitos humano e divino, ela abre uma esfera do agir humano que não é a do *sacrum facere* e nem a da ação profana” (AGAMBEN, 2007, p. 90)

O *homo sacer*, destaca Agamben, está excluído tanto do direito divino, tendo em vista que sua morte não pode ser usada como sacrifício, quanto do direito humano, já que sua morte não é tipificada criminalmente. À vista disso, no direito divino ele está incluído pela sua insacriticabilidade e no direito dos homens, pela sua matabilidade. É em razão dessa sua exclusão includente que sua vida está incondicionalmente vulnerável e exposta à violência. Segundo Agamben, a vida sacra está capturada pela exceção. Para o filósofo, seguindo as indicações de Carl Schmitt, é o soberano que decide sobre o estado de exceção, ou seja, aquele que tem o poder de excluir a vida dos direitos legais, mas retendo-a em uma condição de total

vulnerabilidade. Dito isso, fica evidente a íntima relação entre *homo sacer* e vida nua, bem como a violabilidade que atravessa fundamentalmente a existência da vida sacra.

Para Agamben, a modernidade é caracterizada decisivamente pela inserção da vida nua, antes deixada às margens do espaço político, no centro das regulações e administração do poder. O que é fundamental, portanto, nas sociedades modernas, é

“[...]sobretudo, o fato de que, lado a lado com o processo pelo qual a exceção se torna em todos os lugares a regra, o espaço da vida nua, situado originalmente à margem do ordenamento, vem progressivamente a coincidir com o espaço político, e exclusão e inclusão, externo e interno, *bios* e *zoe*, direito e fato entram em uma zona de irreduzível indistinção” (AGAMBEN, 2007, p.16)

Dito isso, essa inscrição da vida nua como bem de primeira ordem nas táticas políticas – o que torna a política moderna predominantemente uma biopolítica - produz simultaneamente a conversão da exceção como uma técnica recorrente de governo, tendo em vista que é por meio desse dispositivo que a vida nua é detida pelo ordenamento jurídico-político, sem, contudo, usufruir das prerrogativas de uma vida totalmente incluída na comunidade legal. A política, na modernidade, investe incessantemente sobre a vida desqualificada, tornando a situação de *homo sacer* a condição paradigmática da vida na ordem governamental. Ao consagrar a vida biológica como objeto por excelência da racionalidade política, o regime de poder da era moderna reduz contínua e amplamente a vida a um simples recurso dispensável e matável, privando-a de qualquer qualidade política. A fim de pensar um modo de vida que escape a essas fraturas do poder, Agamben concebe o conceito de forma-de-vida, como uma possibilidade de desativa a operação que produz algo como a vida nua e conseqüentemente os efeitos destrutivos de tal produção.

3. FORMA-DE-VIDA SEGUNDO GIORGIO AGAMBEN: A VIDA ENQUANTO PURA POTÊNCIA INGOVERNÁVEL

Agamben se esforça em pensar uma vida que seja inseparável de sua forma, desativando, assim, a lógica que produz a vida nua, que ele irá chamar de forma-de-vida. Cito o autor,

“Com o termo forma-de-vida entendemos, ao contrário, uma vida que jamais pode ser separada da sua forma, uma vida na qual jamais é possível isolar alguma coisa como uma vida nua. Uma vida que não pode ser separada de sua forma é uma vida para a qual, no seu modo de viver está em jogo o próprio viver e, no seu viver, está em jogo antes de tudo o seu modo de viver. O que significa essa expressão? Define uma vida – a vida humana – em que os modos singulares, ato e processos de viver nunca são simplesmente fatos, mas sempre e primeiramente possibilidades de vida, sempre e primeiramente potência”

Desse modo, a forma-de-vida pode ser definida como a vida inseparável de sua forma. Portanto, ela é “uma vida em que nunca é possível isolar ou manter separado algo como uma vida nua” (AGAMBEN, 2016, p. 233). Sua forma não está prescrita ou predefinida por uma natureza ou vocação biológica. Seu modo de viver não é um simples fato determinado por necessidade, mas conserva-se enquanto pura possibilidade real. Nesse sentido, “a forma-de-vida é um ser de potência não só ou não tanto porque pode fazer ou não fazer, conseguir realizar ou fracassar, perder-se ou encontrar-se, mas acima de porque é sua potência e com ela coincide” (AGAMBEN, 2016, p. 34). Sua forma acontece no interior de uma imanência absoluta com sua própria manifestação criadora. Sendo assim, não há como isolar ou separar um substrato desqualificado, um resíduo irreduzível, tendo em vista que ela é possibilidade, nunca somente um dado. Toda ela coincide com uma potência indivisível.

Enquanto pura potência, a forma-de-vida é uma vida irreduzível a uma obra ou a um ato. Na medida que ela vive ela elabora e cria seu próprio modo de viver, de maneira que ela nunca está totalmente acabada ou definitiva, mas se mantém enquanto processualidade e possibilidade. Nesse sentido, a forma que a vida vai incorporando é imanente ao movimento de elaboração e cuidado de si, sendo assim, a forma-de-vida é um modo de viver que produz sua própria norma sem submeter a um regramento alheio e externo à sua dinâmica de autocriação. As identidades nas quais ela assume não a encerram ou definem. A forma-de-vida é como não fosse, ou seja, ela não é possuída pelos seus modos de ser, apenas faz usos deles. Eles não são fixos ou absolutos, por mais que sejam dispostos habitualmente. As maneiras de viver mobilizados e produzidos pela forma-de-vida são usadas conservando uma margem que possibilita sua não efetivação. A forma-de-vida as utiliza destituindo-as de qualquer necessidade, sem abdicar de fazer uso delas, como se ela estivesse em uma espécie de jogo lúdico. Em síntese, todo o proceder da forma-de-vida opera no regime da possibilidade, na qual a vida se regula por uma norma imanente, ou seja, indissociável de sua própria realização

A forma-de-vida, desse modo, se afasta de um modo de viver pautado em obedecer irrestritamente uma diretriz imposta pelos imperativos da sociedade, sem se reduzir a um produto ou um fazer, como deseja, por exemplo, a sociedade utilitarista e produtivista contemporânea, tendo em vista que a forma-de-vida nunca está acabada ou pronta, nem tampouco ela está destinada a um produto final. A forma-de-vida é uma vida não capturada pelo poder soberano, de modo que pensar uma política através dessa categoria implica a construção de uma política não estatal, como destaca Agamben

“[...] uma vida política orientada pela ideia de felicidade e coesa numa forma-de-vida só é pensável a partir da emancipação dessa cisão, do êxodo irrevogável de toda soberania. A pergunta sobre a possibilidade de uma política não estatal tem, portanto, necessariamente a forma: é possível, hoje, existe hoje algo como uma forma-de-vida, ou seja, uma vida para a qual, no seu viver, esteja em jogo o próprio viver, uma vida da potência” (AGAMBEN, 2015, p. 18)

Ao realizar uma arqueo-genealogia dessa maneira de viver, Agamben identifica no monacato cristão principalmente na ordem dos franciscanos, o caso paradigmático da forma-de-vida. O maior objetivo desse grupo “era viver fora do direito e da propriedade, criando uma vida que desse a si própria a sua norma, resistindo à tentativa institucionalizante de capturar a vida cristã pelo império romano, naquele caso” (JUNGES, 2014, p. 14). A ordem dos frades menores era caracterizada principalmente por “a vontade de construir a própria vida como uma liturgia integral e incessante” (AGAMBEN, 2014, p. 10), nesse sentido, a regra não era externa ou uma imposição exógena à vida, mas era expressão do movimento de realização da própria vida. No interior do viver, regra e vida coincidem irrestritamente. Entretanto, o pano de fundo de toda a produção dessa forma-de-vida, no contexto dos franciscanos, é um esforço no sentido de pensar uma vida fora da lógica da propriedade e consequentemente do direito.

Os franciscanos, ao reivindicarem uma altíssima pobreza, renunciaram toda e qualquer posse, formulando uma modalidade de relação com as coisas que não se traduzisse em uma apropriação, como comenta Nascimento (2022, p. 42): “o que importa aos franciscanos é garantir que a sua vida e o seu trabalho não produzam propriedade, reivindicar o simples uso dos bens materiais em contraposição ao direito de propriedade e de uso, mas também de posse e de usufruto”. Assim sendo, os seguidores de Francisco contestaram dois dos principais eixos de regulação da máquina biopolítica moderna: a economia e o direito (JUNGES, 2014). Os franciscanos, “ousaram conceber uma forma de vida na qual a regra era dada justamente pela vivência do cotidiano, longe da positividade jurídica capturada pelas leis e normas, para além dos códigos e formulações que o Direito não cessa de propor a fim de legitimar e legislar” (JUNGES, 2014, p. 17). Além da recusa de terem a vida legislada pelo disposto do direito, eles também renunciaram o dispositivo da propriedade. Os franciscanos buscavam apenas fazer uso das coisas, sem se apropriar delas. Desse modo, os franciscanos preferiram não ser donos ou proprietários de bens, optando por apenas fazer uso das coisas – modo de relação que nasce da renúncia à apropriação – vivendo, assim, fora das regulações do direito positivo, que enclausuraria a vida na obrigatoriedade das leis determinando como se deveria viver.

“Dessa maneira, na perspectiva que aqui nos interessa, o franciscanismo pode ser definido - e nisso consiste sua novidade, ainda hoje impensada e, nas atuais condições da sociedade, totalmente impensável — como a tentativa de realizar uma vida e uma

prática humanas absolutamente fora das determinações do direito. Se chamarmos de “forma de vida” essa vida inatingível pelo direito, então podemos dizer que o *sintagma, forma vitae* expressa a intenção mais própria do franciscanismo” (AGAMBEN, 2014, p. 116)

Todavia, pensar uma vida externa ao direito só faz sentido aos franciscanos a partir da opção por renunciar totalmente o direito à propriedade. Como enfatiza Nascimento (2022, p. 42)

“Todavia, nesse cenário, a discussão a respeito da possibilidade de uma existência humana fora do direito é secundária em relação à questão primária que é a reivindicação de uma vida humana que se defina como pobre, a reivindicação da altíssima pobreza como aquilo que deve definir e orientar os passos na vida prática”

Ao reivindicar uma vida inseparável de sua forma, a ordem dos franciscanos renunciou qualquer determinação de um ordenamento externos que pretendesse definir o seu modo de viver. Através da categoria do uso, os seguidores de Francisco desativaram o dispositivo da propriedade, que opera reduzindo os bens a uma obra determinada. À vista disso, podemos considerar esse estilo de vida é ensaio que convida a pensar maneiras de subverter a máquina bipolar que controla e governa a vida contemporaneamente. Nossos corpos são reduzidos de maneira permanente à um recurso produtivo e útil, eliminando qualquer possibilidade de a vida acontecer enquanto potência. Aquelas vidas não rentáveis são radicalmente abandonadas e excluídas. A vida e as coisas estão inseridas no registro da propriedade, o que os simplifica violentamente a mero instrumento à serviço de uma lógica produtivista e econômica. Essa redução da vida facilita o controle por parte das tecnologias biopolíticas. Pensar uma forma-de-vida é, antes de tudo, imaginar uma vida que tenha a potência de dizer não, recusar a dinâmica da sociedade que a esgota em um mero recurso à disposição do poder, levando sempre em consideração que essa imanência da regra e vida, o que a possibilita ser enquanto potência, implica sempre a comunidade. Para Agamben, o comum deve ser pensado não a partir de uma essência ou uma coisa que os indivíduos compartilham, mas, sim, como uma potência, que nunca é esgotada ou encerrada, mas mantém sempre aberta, por vir. Pensar a vida enquanto potência é pensá-la capaz de desativar os dispositivos políticos que nos regulam, fazendo novos usos deles, sem nunca se reduzir ou cindir, mantendo-se sempre enquanto força ingovernável.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A complexa e densa obra do filósofo italiano Giorgio Agamben é rica não apenas na sua capacidade de fornecer diagnósticos precisos sobre a condição da vida no interior dos jogos estratégicos do poder no nosso tempo, mas também por apresentar lampejos de possíveis formas de fraturar a rede de tecnologias governamentais que capturam e controlam amplamente nossos

corpos e subjetividades. O conceito brevemente refletido nesse trabalho, a saber, a noção forma-de-vida, ocupa esse papel estratégico na filosofia agambeniana.

Agamben identifica na operação de *ex-ceptio* a matriz originária da política na cultura ocidental. Seu funcionamento, que acontece por meio de uma cisão da vida, excluindo para depois incluir uma das partes divididas, produz uma vida desqualificada e violável. A vida nua, resultado dessa inclusão através do abandono, exprime uma condição altamente vulnerável produzido por essa divisão. A chave, segundo Agamben, para desativar essa dinâmica violenta é pensar uma vida que seja inseparável de sua forma. É nesse sentido que o filósofo italiano concebe o conceito de forma-de-vida.

Com essa noção supracitada, Agamben lança luz sobre uma possibilidade de romper a rede de regulação e controle da vida. O pensador chama a atenção para a necessidade de pensar um modo de viver que não seja externo ou apartado da sua própria forma, ou seja, uma vida que produza sua regra sem se submeter totalmente a um regramento externo. Ao retomar a ordem dos franciscanos como caso paradigmático dessa forma-de-vida, Agamben indica a inseparabilidade da crítica ao direito e à propriedade – discussão cara aos seguidores de Francisco - e a construção de uma forma vivente. À vista disso, podemos afirmar que, para Agamben, uma possível linha de fuga aos mecanismos biopolítico de normalização e administração da vida passa necessariamente pela elaboração de modos de viver que possam desativar ou tornar inoperantes as técnicas jurídicas e a gestão econômica pautada na noção de propriedade.

Com base no que foi exposto, podemos dizer que há na filosofia agambeniana indicações de possíveis maneiras de resistir e subverter as dinâmicas do poder. A partir da discussão e investigação sobre o conceito forma-de-vida, Agamben abre no horizonte da crítica uma prática de vida que não se deixa capturar ou governar pelas tecnologias políticas, conservando-se como pura potência. Ela se torna uma chave hermenêutica altamente profícua para conceber modos de desestabilizar a máquina econômico-jurídica que controla totalmente nossas condutas. Desse modo, Agamben se revela um filósofo relevante na discussão sobre a construção de alternativas ao estilo de vida contemporâneo, fundamentado na noção de propriedade e de obediência cega aos preceitos instituídos. Isso não significa, todavia, que as ideias sugeridas pelo autor estejam imunes a contestações, mas apenas que configuram como inspirações para pensar além das próprias margens de seu pensamento.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer**: o poder soberano e a vida nua I. Tradução de Henrique Burigo. Bela Horizonte: Editora UFMG, 2007

_____. **Meios sem fim:** notas sobre política. Tradução Davi Pessoa Carneiro. 1ª ed; 2ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015

_____. **O uso dos corpos.** Tradução Selvino J. Assmann. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017

_____. **Altíssima pobreza:** regras monásticas e formas de vida. Tradução Selvino J. Assmann. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2014.

JUNGES, Márcia. A forma-de-vida e a política que vem, em Giorgio Agamben. **Controvérsia**, São Leopoldo, v. 10, n. 1, p. 12-19, jan.-abr. 2014.

NASCIMENTO, Daniel Arruda. **Do fim da experiência ao fim do jurídico:** percurso de Giorgio Agamben. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2010.

_____. *Pensare la vita come ciò di cui non si dà mai proprietà:* Agamben e a propriedade privada. **(Des) troços:** revista de pensamento radical, p. 38-49, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, Jan./Jun., 2022

RUIZ, Castor M.M Bartolomé. **A sacralidade da vida na exceção soberana, a testemunha e sua linguagem: (re)leituras biopolíticas da obra de Giorgio Agamben.** Cadernos IHU, nº 39. São Leopoldo: Instituto Humanitas Unisinos, 2012.

URGÊNCIAS EM SAÚDE MENTAL: LIMITES E POSSIBILIDADES DO TRABALHO DO PSICÓLOGO COM PACIENTES PSIQUIÁTRICOS NA ATENÇÃO BÁSICA

Elane Glayce Reis dos Santos
Graduanda em Psicologia
elaneg.reis@hotmail.com
Centro Universitário Dom Bosco

Caroline Gonzaga Torres
Mestre em Psicologia
carolinegtorres@hotmail.com
Centro Universitário Dom Bosco

RESUMO: A Atenção Básica (AB) caracteriza-se como o conjunto de ações em saúde no âmbito individual, coletivo e familiar com foco na promoção, proteção, prevenção e reabilitação em saúde. É considerada como porta de entrada do usuário ao sistema público de saúde e, também, o centro de comunicação da rede de saúde brasileira. Os serviços de AB devem ser acessíveis e resolutivos frente às principais necessidades de saúde trazidas pela população. O presente estudo tem como objetivo analisar o impacto das demandas em saúde mental sobre a prática do psicólogo no contexto da Atenção Básica, identificando as possibilidades, limites e desafios que implicam na execução de um trabalho alinhado com os princípios e diretrizes do SUS. Propõe-se também a investigar o que produz o distanciamento entre as diretrizes propostas pela Política Nacional de Atenção Básica (PNAB) e os atendimentos realizados pelo psicólogo neste serviço. Constitui-se como um trabalho descritivo analítico, de base bibliográfica, pois configura-se como uma análise psicossocial da realidade apresentada. No que diz respeito à saúde mental, ainda há uma grande lacuna entre as diretrizes propostas pela PNAB e as práticas realizadas pelos profissionais. A disparidade entre a alta demanda e os serviços ofertados em saúde mental na AB vem sendo alvo de discussões nas últimas décadas. Com intuito de promover melhoria nos serviços de saúde mental, uma estratégia direcionada pelas políticas públicas é propor a articulação entre os serviços de AB e os serviços de saúde mental, com o objetivo de executar ações de cuidado de forma integral, territorializada e obedecendo ao princípio da corresponsabilidade. No entanto, ainda se nota uma enorme fragilidade na articulação da Atenção Básica com os demais dispositivos da Rede de Atenção Psicossocial também em função de uma indefinição e falta de clareza a respeito da atuação do psicólogo na AB que, muitas vezes se queixa da alta demanda voltadas para a intervenção, o que inviabiliza um trabalho de prevenção e promoção de saúde feita de forma coletiva no território. Dessa forma, dada a necessidade de compreender se as propostas de atuação do psicólogo nesta área foram devidamente incorporadas na prática, faz-se necessário abordar o presente tema com vistas a propor novas discussões a respeito das demandas em saúde mental na AB e do impacto dessas demandas no trabalho do psicólogo, auxiliando este profissional a entender o seu papel na Atenção Básica.

Palavras-chave: Atenção Básica; Psicólogo; Saúde mental; Integralidade.

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, a disparidade entre a alta demanda e os serviços ofertados em saúde mental na Atenção Básica vem sendo alvo de discussões nas últimas décadas. A Atenção Básica pode ser definida como um conjunto de ações em saúde que abrange o âmbito individual, familiar e

coletivo, sendo responsável pela promoção, prevenção, proteção, diagnóstico e tratamento alinhados com os princípios e diretrizes do SUS (BRASIL; 2017).

A Atenção Básica é considerada a principal porta de entrada da população para os serviços de saúde, sendo constituída por equipe multidisciplinar que é responsável pela coordenação dos cuidados em saúde da população do seu território. Andrade e Simon (2009) apontam que esse cuidado deve acontecer de forma integral visto que a Atenção Básica é o serviço de saúde que está mais próximo do contexto social e cultural dos usuários, o que possibilita um trabalho focado no indivíduo e suas potencialidades e não apenas na doença.

No âmbito da saúde mental, segundo Bonilha (2018), é importante ressaltar que a Atenção Básica também incorpora as práticas voltadas para o atendimento de pessoas com transtornos psíquicos. Tais práticas visam atender a população de forma integral, diferenciando-se das práticas adotadas no modelo tradicional de saúde, evitando assim ações baseadas na medicalização, além de considerar o sujeito a partir de sua história de vida e o contexto social em que está inserido.

Por se configurar como principal porta de acesso aos serviços de saúde, e por essa relação de assistência em saúde mental e proximidade territorial desenvolvida pela equipe de Atenção Básica em relação à comunidade, é comum que em casos de urgência em saúde mental a população recorra, em um primeiro momento, à Atenção Básica para buscar atendimento. Apesar dos direcionamentos contidos nas políticas de saúde mental, o psicólogo ainda enfrenta inúmeros desafios no que diz respeito a sua atuação neste nível de atenção à saúde, visto que existe uma lacuna entre as diretrizes contidas nos documentos e as demandas atendidas no cotidiano da atenção básica. Ao que cabe questionar, qual o impacto das demandas em saúde mental na atuação do psicólogo da atenção básica, e quais fatores produzem o distanciamento entre o que é proposto na PNAB e o trabalho realizado pelo psicólogo?

Por conta de sua recente inserção nos sistemas de saúde, ainda não há uma definição clara a respeito do papel que o psicólogo deve desempenhar em cada um dos níveis de atenção à saúde. A consequência disso é o desconhecimento do psicólogo a respeito de suas possibilidades de atuação. Que, especialmente na atenção básica, se caracteriza por uma atuação em equipe, voltada para atender as necessidades da comunidade, focando nas ações de promoção, prevenção e proteção em saúde (BOING E CREPALDI; 2010).

Segundo Silva (2019) o psicólogo no contexto da Atenção Básica enfrenta inúmeros desafios, entre eles é possível citar: a ausência de articulação entre as equipes multiprofissionais que resulta na não integração de saberes para o desenvolvimento de um trabalho conjunto, um

tratamento ainda baseado no modelo tradicional, voltado apenas para a medicalização, as condições de trabalho precárias no que diz respeito à estrutura, além alta demanda de atendimentos advinda da comunidade. O CFP (2019), enfatiza que nesse trabalho interdisciplinar a psicologia é convocada a ter uma postura inovadora no que se refere às intervenções, pensando em outras maneiras que não se limitem ao modelo clinicista de atendimento individual.

Dessa forma, esta pesquisa busca compreender o impacto das demandas em saúde mental sobre a prática do psicólogo no contexto da Atenção Básica, identificando quais as possibilidades de atuação do psicólogo dentro da Atenção Básica, os desafios da execução do trabalho alinhado com os princípios e diretrizes do SUS, com foco na promoção e prevenção em saúde mental. Busca também investigar o que produz o distanciamento entre as diretrizes propostas na PNAB e o trabalho, realizado pelo psicólogo na Atenção Básica, além de conhecer os diferentes níveis dos serviços de atenção em saúde mental, suas políticas de acesso e diretrizes. Por fim, pretende-se analisar o fluxo de atendimento dos pacientes psiquiátricos na Atenção Básica e as possíveis articulações com os demais serviços de saúde, a fim de investigar as lacunas encontradas no que se refere à vivência prática do psicólogo na Atenção Básica e as diretrizes propostas.

Dada a necessidade de compreender se as propostas de atuação do psicólogo nesta área foram devidamente incorporadas na prática, faz-se necessário abordar o tema proposto com vistas a propor novas discussões a respeito das urgências em saúde mental e do impacto dessas demandas no trabalho do psicólogo, auxiliando este profissional a entender o seu papel na Atenção Básica, a fim de apostar em novos modos de produção do cuidado em saúde mental na Atenção Básica e propor melhorias no escopo de trabalho, considerando que não há, ainda, um fluxo específico a respeito do trabalho desenvolvido pelo psicólogo na Atenção Básica, conforme afirma Archanjo e Schraiber (2012), existe sempre uma tensão que os profissionais vivenciam na Atenção Básica: a linha tênue entre o preventivo e o curativo, visto que a Unidade Básica de Saúde é o espaço designado para realizar esses dois tipos de intervenção. No entanto, há sempre uma queixa por parte dos profissionais de que as demandas relacionadas à doença são muito maiores do que as demandas referentes à promoção e prevenção em saúde. Dessa forma, esta pesquisa é de grande relevância visto que se propõe a contribuir para a construção, realização e a efetivação de práticas de cuidado em saúde mental na Atenção Básica fortalecendo assim, o fazer do psicólogo nesse contexto.

O presente trabalho constitui-se como um trabalho descritivo analítico, de base bibliográfica pois configura-se como uma análise psicossocial da realidade apresentada sobre os desafios vivenciados pelo psicólogo na Atenção Básica, com base em textos e políticas de assistência em saúde mental. Quanto a metodologia, classifica-se como uma pesquisa bibliográfica, pois será elaborada a partir de materiais já publicados como: livros, artigos científicos, revistas e dissertações. Colocando o pesquisador em contato direto com o assunto pesquisado através dos materiais acima citados. Quanto a sua natureza classifica-se como uma pesquisa básica, pois objetiva gerar novos conhecimentos para o avanço da ciência, essa pesquisa envolverá assuntos de interesse universal (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Quanto aos seus objetivos classifica-se como uma pesquisa do tipo exploratória, visto que terá como finalidade investigar os aspectos que inviabilizam a atuação do psicólogo dentro da atenção básica, acrescentando novas informações a respeito do assunto que será investigado, será caracterizada como uma pesquisa de planejamento flexível pois permite estudar o tema proposto a partir de diversos ângulos e sob várias perspectivas diferentes (PRODANOV; FREITAS, 2013).

No que se refere a sua abordagem o presente estudo classifica-se como uma pesquisa qualitativa, pois terá uma relação direta com o ambiente e com o objeto estudado que, por sua vez, é a fonte dos dados investigados, estabelecendo uma relação dinâmica e indissociável entre o mundo e o sujeito pesquisador. O método a ser adotado para essa pesquisa será o método hipotético-dedutivo visto que se inicia através de uma lacuna no conhecimento científico, que no estudo em questão busca investigar o impacto das demandas de urgência em saúde mental na atuação do psicólogo da atenção básica.

Em relação aos assuntos abordados neste trabalho, inicialmente será realizado um resgate histórico a respeito da criação do SUS, a Política Nacional de Saúde Mental; A Política Nacional de Atenção Básica; A Estratégia de Saúde em Família (ESF) e o NASF-AB (Núcleo de Apoio a Saúde da Família). Nos capítulos seguintes serão abordadas algumas problematizações a respeito da Rede de atenção Psicossocial (RAPS), seu fluxo de atendimento e possíveis articulações com a Atenção Básica e O apoio matricial como meio de fortalecimento das ações em saúde mental. Na sequência será debatido a atuação do psicólogo na Atenção Básica; A clínica ampliada e o projeto Terapêutico Singular.

2. O PERCURSO HISTÓRICO DA ATENÇÃO BÁSICA NO BRASIL

O processo de reforma sanitária Brasileira foi um movimento marcado pela reivindicação dos direitos de acesso à saúde pública, naquela época predominava um modelo

excludente de acesso à saúde que assistia apenas os contribuintes da Previdência social. Nessa época, o Brasil passava por uma forte crise econômica que afetava diretamente o setor da saúde, que por sua vez, oferecia condições precárias de assistência médica visto que os recursos de saúde eram escassos. A reforma partiu dos movimentos sociais que visavam combater os modelos autoritários e privatizantes de saúde, e buscavam democratizar a saúde garantindo o direito de acesso para todos. De acordo com Huspel e Schnitman (2017), a reforma sanitária nasceu da sociedade civil através dos movimentos sociais com o objetivo de propor uma reformulação profunda das condições que influenciam a qualidade de vida das pessoas, sendo considerada um longo processo político em direção a democratização da saúde e transformação sanitária do país.

Com a reformulação do sistema de saúde, através da reforma sanitária, novos avanços foram propostos como a criação do Sistema Único de Saúde. A lei nº 8.080 regulamenta a criação do SUS e define, a partir de então, que a saúde passe a ser um direito de todo ser humano, devendo o Estado garantir as condições necessárias para assegurar o acesso universal e igualitário da população aos serviços de saúde, garantindo sua proteção (BRASIL; 1990). O artigo 3º da lei 8.080 discorre sobre os níveis de organização social e econômica e define os fatores que determinam e condicionam a saúde como: alimentação, moradia, saneamento básico, meio ambiente, educação, atividade física, esporte, lazer e o acesso aos serviços essenciais (BRASIL; 1990). Logo, a lei que sanciona o Sistema Único de Saúde baseia estes serviços em princípios e diretrizes específicos. As ações e serviços públicos de saúde são desenvolvidas de acordo com as diretrizes previstas no art. 198 da Constituição Federal e obedece a alguns princípios (BRASIL; 1990).

A reforma psiquiátrica brasileira foi um movimento contemporâneo ao movimento sanitário que ocorreu na década de 70, e visava garantir melhores direitos para pessoas com transtornos mentais e romper com o modelo hospitalocêntrico e manicomial. Para Huspel e Schnitman (2017) o movimento remetia a uma discussão sobre a loucura, a psiquiatria e o manicômio como formas de intervenção, baseando-se nas denúncias de desrespeito aos direitos humanos dos pacientes, através de abusos, violência e abandono.

Almeida (2019), aponta que a década de 70 foi marcada por inúmeros escândalos de violação de direitos humanos que denunciavam o descaso em relação aos pacientes que sofriam de transtornos mentais, os serviços prestados nessas instituições era de baixíssima qualidade. Logo, o serviço de saúde mental clamava por uma reforma urgente. Para responder a essas denúncias de violação de direitos humanos, foi dado início a uma melhoria nas condições de

vida ofertadas dentro dos hospitais psiquiátricos, e, gradativamente, foi sendo realizado um trabalho de desinstitucionalização dos pacientes. O principal objetivo desse trabalho de desinstitucionalização era fazer a substituição gradativa dos hospitais psiquiátricos por um trabalho em rede, que funcionasse de forma comunitária. As primeiras reformas feitas neste sentido, ocorreram no Estado de São Paulo já na década de 80, esse novo modelo que estava sendo implementado forneceu contribuições valiosas para a construção da Política Nacional de Saúde Mental.

Como resultado da mobilização de familiares, usuários e profissionais da saúde contra a violação dos direitos humanos nos serviços de saúde mental, em 2001 foi aprovada a Lei 10.216 que institui a Política Nacional de Saúde Mental, a lei dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental (BRASIL, 2001). Neste novo paradigma os modelos de assistência à saúde mental passam a ser pensados a partir de uma proposta integral, fazendo-se necessário ações voltadas não apenas para o tratamento, mas para a prevenção e promoção de saúde em diferentes níveis de atenção.

Sabe-se que o processo de desinstitucionalização da loucura é permeado por uma série de questionamentos a respeito das práticas, visto que isso implica diretamente nas transformações não apenas das instituições, mas dos saberes que envolvem as formas de intervenção. Com intuito de promover melhoria nos serviços de saúde mental, uma estratégia direcionada pelas políticas públicas é propor a articulação entre os serviços de Atenção Básica e os serviços de saúde mental, com o objetivo de executar ações de cuidado de forma integral e territorializada. Essa articulação torna-se produtiva pelo fato de que nesses dois espaços convergem alguns princípios como o atendimento multiprofissional, sendo possível o fortalecimento dos serviços de saúde mental através de um trabalho em rede que é considerado interinstitucional (VECCHIA e MARTINS; 2009).

A Atenção Básica será a principal porta de entrada e centro de comunicação da rede de saúde, responsável por coordenar o cuidado e organizar ações e serviços disponibilizadas pela rede de saúde brasileira (BRASIL; 2017). É importante que os serviços desse nível de atenção sejam acessíveis e resolutivos frente às principais necessidades de saúde trazidas pela população (OLIVEIRA; PEREIRA; 2013, p.160). A atuação através de uma abordagem multidisciplinar em parceria com a comunidade, o planejamento das ações integradas voltadas para os problemas de saúde locais mais frequentes, sejam elas individuais, familiares ou comunitárias,

fazem parte do serviço de atenção primária. Conforme preconiza o Ministério da saúde no Art. 2º da PNAB:

A Atenção Básica é o conjunto de ações de saúde individuais, familiares e coletivas que envolvem promoção, prevenção, proteção, diagnóstico, tratamento, reabilitação, redução de danos, cuidados paliativos e vigilância em saúde, desenvolvida por meio de práticas de cuidado integrado e gestão qualificada, realizada com equipe multiprofissional e dirigida à população em território definido, sobre as quais as equipes assumem responsabilidade sanitária (BRASIL; 2017).

A respeito da nomenclatura é possível identificar ao longo do presente trabalho a utilização dos termos: Atenção Primária à Saúde (APS) em referência à Atenção Básica (AB). Isso se dá pois o ministério da saúde nas concepções atuais, as considera como termos equivalentes pois atualmente, ambas estão ligadas aos mesmos princípios e diretrizes contidos na PNAB (BRASIL; 2017).

Segundo Melo et. Al (2018), a Atenção Básica foi regulamentada pela primeira vez no de 2006 através da Política Nacional de Atenção Básica, esse documento continha diretrizes que ampliavam a concepção a respeito da AB, reconhecendo a Saúde da Família como modelo de substituição e reorganização ao modelo vigente de saúde, além de revisar as funções das Unidade Básicas de Saúde (UBS), reconhecendo os diferentes modelos (com, ou sem a presença da Estratégia de Saúde da Família). Uma segunda edição foi publicada em 2011 e a terceira em 2017. A última edição da PNAB, publicada em 2017, teve como propósito a revisão da regulamentação da implantação e operacionalização que já estavam vigentes no SUS, o Art. 1º discorre a respeito da aprovação da nova PNAB, estabelecendo diretrizes para a organização da Atenção Básica na Rede de Atenção à Saúde - RAS (BRASIL; 2017).

A Atenção Básica começou a ser implementada no Brasil a partir de 1994 através de um programa pontual denominado Programa de Saúde da Família (PSF). Em 1997 houve a oficialização da Atenção Básica como nível de atenção à saúde de forma territorial, por meio de um documento chamado “Saúde da família: uma estratégia para a reorientação do modelo assistencial”. Através deste documento é demarcada a passagem do Programa de Saúde da Família (PSF) para Estratégia de Saúde da Família⁷⁹⁵ (DA ROS apud CFP; 2019).

Conforme apontado por Moreira e Castro (2009), a Estratégia de Saúde da Família pode ser definida como um modelo da Atenção Básica que se operacionaliza mediante estratégias e

⁷⁹⁵ A partir de 1997 com o objetivo de reorientar o modelo assistencial de saúde na atenção primária, priorizar o cuidado longitudinal no território e propor a incorporação dos princípios e diretrizes do SUS, o PSF (Programa de Saúde da Família) passa a ser considerado uma estratégia, passando a se chamar Estratégia de Saúde da Família (ESF).

ações de promoção, prevenção, recuperação e reabilitação, desenvolvidas pelas equipes de saúde da família, que estão focadas no compromisso com o atendimento integral e com a saúde, considerando o núcleo familiar e os aspectos sociais, econômicos, culturais e epidemiológicos da comunidade. Uma das principais estratégias da Atenção primária é a Estratégia de Saúde em Família, que atua com base em um cuidado integral a partir das necessidades da população com foco nas famílias. Os pontos de acesso que compõem a atenção básica em saúde são: UBS (Unidade Básica de Saúde), consultórios de rua, centros de convivência e NASF-AB (HUPSEL e SCHNITMAN; 2017).

Em relação a presença do psicólogo nas equipes de Estratégia de Saúde da Família é importante ressaltar que o psicólogo não é um membro efetivo desta equipe, no entanto, trabalha em conjunto com a ESF através do NASF-AB⁷⁹⁶. O processo de inserção da psicologia nas políticas públicas de saúde mental deu ao psicólogo a possibilidade de executar outras práticas que estão para além do atendimento tradicional do consultório privado, extrapolando a lógica clinicista para assim atuar através de uma perspectiva institucional, inclusiva, territorial e comunitária que contempla maiores camadas da população, ampliando assim o acesso aos serviços (ALEXANDRE E ROMAGNOLI; 2017).

De acordo com o CFP (2019), a relação entre a psicologia e a saúde no âmbito da Atenção Básica é profundamente nova, visto que é uma área que ainda está em formação. Em 2008 foi publicada a portaria nº 154, que define a atuação do Núcleo de Saúde da Família (NASF-AB) na Atenção Básica. A partir da regulamentação da Política Nacional de Atenção Básica (PNAB), foi possível incorporar o Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF-AB) à Atenção Básica.

Mesmo após sua inserção no contexto da Estratégia Saúde da Família através do NASF-AB, a Psicologia encontra inúmeros desafios por se tratar ainda de uma prática recente em relação as demais áreas de conhecimento. Ainda há um imaginário que fomenta a ideia de que o trabalho do psicólogo é pautado apenas pelo atendimento clínico individual, isso também é reflexo de uma formação acadêmica pouco direcionada para as políticas públicas de saúde, do desconhecimento da importância do psicólogo para a saúde pública e, também, da falta de proximidade da psicologia com os princípios e diretrizes do SUS.

Dimenstein (2001), menciona que os estudos sobre a forma de atuação do psicólogo, no contexto da atenção básica no Brasil, demonstram, de modo geral, uma atuação que não atende

⁷⁹⁶ Em 2017, a portaria Nº 2.436 que estabelece a Política Nacional de Atenção Básica, altera a denominação do NASF para Núcleo Ampliado de Saúde da Família e Atenção Básica (NASF-AB).

as demandas e necessidades da saúde coletiva, conforme preconizado pela PNAB, por conta da dificuldade em transpor o modelo clínico tradicional. Por esse motivo, os profissionais de psicologia enfrentam o desafio de redimensionar a sua prática nesse cenário.

Visto que diversas queixas em saúde mental emergem no contexto da Atenção Básica, o psicólogo no NASF-AB tem o papel fundamental de apoiar a equipe de Saúde da Família, visto que esta última presta suporte aos usuários e familiares que sofrem com transtornos psíquicos e vulnerabilidade social.

Corroborando com essa ideia, Cela e Oliveira (2015), enfatizam que o NASF-AB foi criado com o objetivo de oferecer à ESF uma retaguarda especializada que possa contribuir para a ampliação dessas equipes de saúde da família, bem como melhorar a qualidade dos atendimentos ofertados nas comunidades em que atuam. Sendo assim, o NASF-AB é diretamente vinculado à Estratégia de Saúde da Família, visto que a articulação entre essas equipes é condição fundamental para que o NASF-AB cumpra efetivamente o seu papel, consolidando, assim, a lógica da corresponsabilidade através do AM (Apoio Matricial). Dessa forma, a articulação entre o NASF-AB e a ESF deve ocorrer de forma constante, prezando pela comunicação e pelo apoio pedagógico que visa subsidiar as ações da ESF na coordenação do cuidado e no planejamento das ações a serem realizadas na comunidade.

Apesar dos desafios enfrentados fica evidente as contribuições do psicólogo que se insere no NASF-AB para a Atenção Básica. No entanto, faz-se necessário mencionar o retrocesso sofrido pelo NASF-AB e pela psicologia durante o governo Bolsonaro, através da nota técnica Nº 3/2020-DESF/SAPS/MS que define um novo modelo de financiamento de custeio da Atenção Primária à Saúde (APS) e revoga as normativas que instituem o NASF-AB enfatizando que as equipes multiprofissionais passam a ser desvinculadas do NASF-AB, ficando a cargo do gestor municipal a composição das equipes, podendo manter ou não os profissionais cadastrados. Além de revogar o credenciamento de novas equipes de NASF-AB, declarando que a partir de janeiro de 2020, o Ministério da Saúde não realizará mais nenhum credenciamento de NASF-AB⁷⁹⁷, e que as solicitações de credenciamentos que haviam sido enviadas, seriam arquivadas (BRASIL; 2020).

⁷⁹⁷ No decorrer do presente trabalho, dia 22 de maio de 2023 foi lançada a portaria GM/MS Nº 635 que institui, define e cria incentivo financeiro federal de implantação, custeio e desempenho para as modalidades de equipes Multiprofissionais na Atenção Primária à Saúde. No dia 31 de maio de 2023 a portaria nº 472, que visa a identificação das equipes Multiprofissionais na Atenção Primária à Saúde no Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde (CNES), foi promulgada. O art. 2º da portaria 472 discorre a respeito da modificação da nomenclatura do eNASF-AP - Equipe do Núcleo Ampliado de Saúde, que passa a se chamar eMulti - Equipes Multiprofissionais na Atenção Primária à Saúde. As responsabilidades das equipes eMulti são: I - o atendimento individual, em grupo e domiciliar; II - as atividades coletivas; III - o apoio matricial; IV - as discussões de casos;

2.1 As demandas em saúde mental e a articulação entre a atenção básica e a RAPS

Articulando-se com outros conhecimentos a psicologia, então, vai além das práticas tradicionais da clínica e passa a integrar os três níveis de atenção em saúde. Segundo Souza (2001), a Atenção Básica busca estar mais perto da população, percebendo as necessidades e demandas emergentes na comunidade, trabalhando nas políticas de enfrentamento das adversidades. No entanto, para abranger as necessidades da população é necessário um trabalho em rede que converse com os demais serviços de forma articulada. Com o objetivo de ampliar os cuidados em saúde mental ofertados para a população, o Ministério da Saúde, através da portaria nº 3.088, de 23 de dezembro de 2011, institui a RAPS (Rede de Atenção Psicossocial) que, segundo o Art. 1º, tem como principal finalidade ofertar o cuidado em saúde mental em diferentes níveis de complexidade, além da criação, ampliação e articulação de pontos de atenção à saúde para pessoas com sofrimento ou transtorno mental e com necessidades decorrentes do uso de crack, álcool e outras drogas no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS) (BRASIL; 2011). Um dos objetivos da RAPS é garantir a articulação e integração dos pontos de atenção das redes de saúde dentro do território.

Alguns autores tentam fazer distinções de como se dá o tratamento de transtornos mentais em cada serviço, atribuindo à Atenção Básica a responsabilidade de atender as demandas de transtornos mentais leves e moderados, e, ao CAPS, a função de atender aos transtornos graves e persistentes. No entanto, essa divisão é problemática, pois na prática essas atividades não encontram um respaldo, visto que tanto a Atenção Básica quanto o CAPS podem funcionar como porta de entrada para o sistema de saúde. O que pode ser problemático para o usuário do SUS por não saber a qual serviço se dirigir.

Uma outra prática comum é realizar o encaminhamento imediato do paciente que está em crise, ainda que possa haver, nessas equipes, profissionais da saúde mental habilitados para realizarem os primeiros atendimentos. Ao receberem demandas em saúde mental na AB muitas vezes esses profissionais optam por fazer o encaminhamento do paciente para o serviço especializado, que geralmente é o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), conforme assinalam Silva Filho e Bezerra (2018; p.12):

[...] Os achados também apontam que a prática de encaminhamentos para serviços de saúde mental especializados, como o Centro de Atenção Psicossocial, é uma conduta tomada com frequência por alguns profissionais da APS. Essa decisão muitas vezes

V - o atendimento compartilhado entre profissionais e equipes; VI - a oferta de ações de saúde à distância; VII - a construção conjunta de projetos terapêuticos e intervenções no território; e VIII - as práticas intersetoriais

está intrínseca com a lógica manicomial e diretamente ligada com a dificuldade em atender usuários de saúde mental.

O problema implicado nesta prática é que, pelo fato da Atenção Básica ser a principal porta de acesso ao sistema de saúde, deveria estar apta a realizar os primeiros atendimentos, voltados para o acolhimento e escuta qualificada, e, a depender do nível de complexidade, fazer um encaminhamento assistido, visto que a Atenção Básica também é responsável por coordenar o cuidado na rede de saúde, justamente por estar mais próxima do território, o que facilita a criação e o fortalecimento do vínculo. Conforme afirmam Silva Filho e Bezerra (2018), as equipes de saúde da Atenção Básica devem ser incentivadas a atuar nas demandas de transtornos mentais por estarem diretamente ligados ao território e ter um acesso maior ao cotidiano desses pacientes. Sendo então de fundamental importância treinar essas equipes de profissionais para que possam dar assistência integral para esse público.

Assim, visando atingir todo o seu potencial resolutivo, buscando de fato garantir a coordenação do cuidado e a ampliação do acesso do usuário aos serviços ofertados na AB, é necessário que as equipes que atuam na atenção básica adotem novas estratégias que possam abarcar um amplo escopo de serviços ofertados, e que estes sejam compatíveis com as necessidades e demandas da população adscrita. Esse cuidado deve ser compartilhado seja através da ESF ou de equipes do NASF-AB de modo que as práticas em saúde sejam eficazes no território considerando todas as variáveis envolvidas no processo de saúde e doença da população (BRASIL; 2017). No entanto, para que um trabalho eficaz de promoção, prevenção e proteção em saúde mental possa ser desenvolvido é necessário que os serviços de Atenção Básica e demais pontos da RAPS se articulem de maneira adequada seguindo a lógica da corresponsabilidade.

Bezerra e Dimenstein (2008) apontam que existem vários obstáculos para que haja uma articulação eficaz dentro da rede de serviços, dentre os principais obstáculos é possível citar a inexistência de uma rede de Atenção Básica eficaz, a ausência de suporte e matriciamento suficiente nos serviços existentes, e o quantitativo de profissionais que é insuficiente para suprir a demanda existente no território.

Essas ineficiências pertinentes ao funcionamento dos serviços acabam por contribuir também para com as dificuldades vivenciadas pelo psicólogo na Atenção Básica, causando um distanciamento entre as diretrizes de atuação propostas nos documentos da PNAB e a efetividade da prática no cotidiano. Para que as ações em saúde mental ocorram de maneira integral faz-se necessário uma mudança de paradigma, apostando na promoção de práticas interdisciplinares que envolvam os diferentes atores da equipe, fortalecendo a inter-relação entre as diversas áreas de

conhecimento e tendo como base a corresponsabilidade no trabalho em equipe e com a rede de saúde. Além de incorporar também os usuários a essa relação, visto que a comunidade também atua de forma participativa e autônoma (BOING E CREPALDI; 2010).

Um outro problema que está implicado na falta de comunicação entre a atenção Básica e o serviço especializado da RAPS, é a ausência da continuidade no acompanhamento do paciente no território. Visto que ao ser encaminhado para o CAPS o usuário recebe atendimento, no entanto esse atendimento, na maioria das vezes, não se estende para o território resultando em um trabalho fragmentado e rompendo com a diretriz da longitudinalidade.

2.2 Práticas possíveis de saúde mental na atenção básica e seus pilares: clínica ampliada, apoio matricial, equipe de referência e PTS

Ao pensar na atuação do psicólogo na Atenção Básica, faz-se necessário também repensar a possibilidade de reconstrução de sua prática nesse espaço. Naturalmente, o trabalho clínico atravessa a atuação da grande maioria dos profissionais de saúde, porém esse trabalho deve ocorrer de maneira ampliada, não direcionado para a reprodução do modelo biomédico tradicional). Essa lógica pressupõe a ampliação do olhar para fatores subjetivos e sociais que atravessam o sujeito passando de um olhar medicalizante para técnicas de prevenção, de educação em saúde e no fortalecimento da subjetividade. (ANDRADE e SIMON; 2009). A clínica ampliada tem o objetivo de construir vínculos positivos e intervenções centradas no indivíduo, promovendo a autonomia da população atendida no âmbito individual e coletivo. As demandas devem ser tratadas para além das perspectivas biologizantes considerando sua história de vida, relações estabelecidas e território em que está inserido (CFP; 2019).

Em relação ao espaço onde esse trabalho da clínica ampliada se operacionaliza, exemplifica o CFP (2019; p.50):

Um espaço importante onde a lógica da clínica ampliada se faz presente em íntima relação com o território é a modalidade de equipe de AB que faz atendimentos a pessoas em situação de rua. Essa população, geralmente profundamente heterogênea, pode se encontrar numa situação de extrema vulnerabilidade social por estarem expostos a toda sorte de violências e possivelmente com vínculos sociais fragilizados ou inexistentes.

Esse novo modo de pensar a clínica rompe com os muros dos espaços clínicos e propõem ações cada vez mais horizontalizadas.

Na tentativa de superar os problemas encontrados na Atenção Básica como a ausência de ações voltadas para promoção e prevenção em saúde, falta de preparo das equipes de ESF, NASF-AB e demais equipes envolvidas, a falta de articulação com os demais serviços da RAPS,

entre outros, e buscando nortear novas práticas em saúde, surge a proposta do apoio matricial. O Apoio Matricial (AM), surge como um arranjo organizacional e tem como principal objetivo promover um suporte assistencial e técnico pedagógico para as equipes de Estratégia de Saúde da Família. Considerando que a prática psicológica tradicional não atende de forma eficaz às demandas em saúde mental presentes na Atenção Básica, faz-se necessário a implementação de novas práticas que produzam transformações nesse serviço, de modo que a AB se consolide como um novo campo profissional, e apoio matricial entra como um importante instrumento para essa consolidação. Porém ainda há um longo percurso para essa consolidação, ainda existe muito trabalho a ser feito (FREIRE E PICHELLI; 2013).

Vasconcelos et al (2012), afirma que o apoio matricial contribui para a ressignificação dos processos de trabalho em saúde e para a construção de relações horizontalizadas, através de uma retaguarda assistencial e do apoio técnico-pedagógico. A estratégia do apoio matricial reúne diferentes saberes e é marcada pela busca de práticas inovadoras em saúde. Os encontros proporcionados pelo apoio matricial promovem a interseção entre as equipes de ESF e CAPS, além de também incorporar os usuários neste processo. Esses encontros são permeados por discussões que visam propor novos caminhos de atuação, problematizam as práticas cristalizadas e visam desconstruir a lógica do trabalho centrado na prática individual de cada profissional e centrada na doença. A partir dessa problematização nascem novas perspectivas que vão além das práticas e do foco específico de cada área profissional.

O trabalho interdisciplinar na Atenção Básica tem como um dos dispositivos metodológicos a equipe de referência (ER). A ER é um arranjo organizacional que tem como objetivo ampliar e melhorar as condições do trabalho em saúde, garantindo a integração entre as diferentes especialidades e o máximo de eficácia na construção de autonomia dos usuários. A equipe de referência busca transformar os modos como se organizam e funcionam os serviços do sistema de saúde, além de deslocar o poder centralizado de determinadas especialidades fortalecendo a gestão da equipe interdisciplinar.

De acordo com Brasil (2007), a proposta da interdisciplinaridade através da equipe de referência objetiva auxiliar no processo de humanização da gestão e da atenção em saúde. A ER facilita a formação do vínculo entre os profissionais e usuários, possibilitando uma prática horizontalizada na gestão em saúde. A proposta das equipes de referência vai além da responsabilização das equipes, ela pressupõe a divisão do poder centralizado em um só profissional.

O apoio matricial também colabora para a organização dos sistemas de referência e contrarreferência facilitando o contato entre o profissional de referência que é encarregado pelo

caso e especialista. O profissional de referência e o apoiador interagem para decidir a necessidade e a forma de acesso de um determinado caso ao apoio especializado. Em situações urgência, quando não há tempo para estabelecer um contato formal como encontros e reuniões, o regulador à Seguindo essa lógica, cada equipe deve ter o cadastro de todos os casos que estão sob sua responsabilidade. A gestão desse cadastro facilitará a avaliação dos casos para que seja identificado aqueles em que haja a necessidade da elaboração de um projeto terapêutico singular (CAMPOS e DOMITTI, 2007).

O Projeto Terapêutico Singular (PTS) é um conjunto de propostas resultantes da discussão entre os profissionais de uma equipe interdisciplinar, as propostas contêm ações terapêuticas que são produzidas de forma articulada para o indivíduo ou coletivo. A elaboração do PTS geralmente é realizada no caso de situações mais complexos e pode contar o apoio matricial, caso seja necessário. É importante destacar a importância do projeto terapêutico singular na casos de atenção à saúde mental, visto que ele proporciona uma atuação integrada por parte da equipe que não se limitam apenas ao diagnóstico psiquiátrico e a medicalização dos usuários. Na elaboração do PTS toda a equipe colabora com opiniões e propostas que servem para olhar o sujeito de uma forma ampliada e definir as ações a serem executadas (BRASIL; 2007).

3. CONCLUSÃO

Esta pesquisa buscou contribuir com a ampliação da compreensão a respeito dos desafios vivenciados pelo psicólogo na Atenção Básica, os limites e as possibilidades de atuação neste dispositivo, considerando que as demandas em saúde mental na atenção básica ainda encontram obstáculos na organização do trabalho e na efetivação das práticas propostas. Isso se evidencia pela disparidade entre a alta demanda e o serviços que são ofertados na AB, pela dificuldade de acesso do usuário aos serviços de saúde mental e pela dificuldade que o psicólogo e demais profissionais que compõem as equipes, enfrentam no cotidiano da atenção básica.

No decorrer do trabalho foi possível avaliar a fragilidade das ações na atenção básica, em função das limitações de um processo de trabalho ainda centrado na medicalização dos sintomas, por conta das raízes hegemônicas de um modelo clinicista. Entre as principais barreiras encontradas na ESF está a dificuldade em exercer uma prática focada em ações que considerem a integralidade do sujeito, praticar ações voltadas para promoção e prevenção em saúde mental e descentralizar essas práticas da figura do médico, trabalhando dentro de uma

perspectiva interdisciplinar e considerando o sujeito a partir de sua história de vida e o contexto social em que está inserido.

Os achados também apontam que as fragilidades no funcionamento da AB geram insegurança nos profissionais, deixando-os à mercê da falta de clareza a respeito de suas atividades na AB, dificuldades de relacionamento entre as equipes, desconhecimento dos usuários dos serviços sobre o papel do psicólogo, problemas na articulação das equipes multiprofissionais e não integração dos saberes das diferentes disciplinas. É importante mencionar também a quantidade insuficiente de dispositivos de AB que possa abarcar a demanda do território, a realidade encontrada, na maioria das vezes, é um território com população numerosa, baixo percentual de UBS, poucas unidades com ESF para trabalhar na perspectiva de prevenção em saúde mental e alta demanda por parte da população que busca atendimento na AB, tais fatores impactam diretamente no trabalho do psicólogo na Atenção Básica.

Inegavelmente, existem muitas barreiras para integrar a saúde mental à atenção primária, a presente pesquisa também evidenciou que a dificuldade de articulação entre os serviços de Atenção Básica e os serviços especializados, especialmente o CAPS, ainda se constituem como um dos principais problemas a serem resolvidos. A prática do encaminhamento não assistido ainda é uma prática muito comum, o que pode gerar a descontinuidade do acompanhamento do usuário no território. É necessário, então, que o CAPS e a Atenção Básica atuem de forma conjunta, inclusive no compartilhamento de casos, visto que tanto a Atenção Básica quanto o CAPS podem funcionar como porta de entrada para os serviços de saúde mental.

Por fim, conclui-se que dada a necessidade da psicologia enfrentar o desafio de redimensionar a sua prática na atenção básica as estratégias de cuidado da clínica ampliada também foram evidenciadas no presente trabalho como um caminho possível para a efetivação do fazer psicológico nesse cenário, colaborando como um instrumento facilitador da integração entre as equipes de ESF e NASF- AB, através do trabalho de humanização com a equipe de referência; a facilitação de grupos de educação em saúde com profissionais da equipe multidisciplinar; e a realização de visitas domiciliares. Essas são as estratégias que a Psicologia propõe no contexto analisado, com vistas à construção de uma atuação baseada na integralidade e na humanização do cuidado, alinhados a proposta do SUS e da PNAB. Nesse cenário, o PTS também surge como um instrumento potente para fomentar os processos de mudança nas práticas de saúde, contribuindo para a diversificação das ofertas nos serviços de saúde. Por fim, o apoio matricial tem potência para

sinalizar os caminhos para a construção de um novo modelo de assistência à saúde que esteja articulado com os princípios e diretrizes do SUS.

Uma das limitações deste trabalho foi operacionalizar e propor novos fluxos de trabalho para o psicólogo dentro da Atenção Básica. Sendo assim, este trabalho não tem a intenção de esgotar o assunto abordado tendo em vista que há muito que se explorar sobre a temática debatida nesta pesquisa. Com base no exposto, mostra-se necessário a produção de novos conhecimentos principalmente no que se refere as propostas de efetivação das práticas do psicólogo na AB e a operacionalização do fazer psicológico nesse serviço.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Marta de Lima; ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. **Prática do Psicólogo na Atenção Básica-SUS: conexões com a clínica no território.** Contextos Clínicos, v. 10, n. 2, p. 284-299, 2017.

ALMEIDA, José Miguel Caldas de. **Política de saúde mental no Brasil: o que está em jogo nas mudanças em curso.** Cadernos de Saúde Pública, v. 35, p. e00129519, 2019.

ANDRADE, Juliane Fernandes Simões de Mattos; SIMON, Cristiane Paulin. **Psicologia na atenção primária à saúde: reflexões e implicações práticas.** Paidéia (Ribeirão Preto), v. 19, p. 167-175, 2009.

ARCHANJO, Auryana Maria; SCHRAIBER, Lilia Blima. **A atuação dos psicólogos em unidades básicas de saúde na cidade de São Paulo.** Saúde e Sociedade, v. 21, p. 351-363, 2012.

BEZERRA, Edilane; DIMENSTEIN, Magda. **Os CAPS e o trabalho em rede: tecendo o apoio matricial na atenção básica.** Psicologia: ciência e profissão, v. 28, p. 632-645, 2008.

BÖING, Elisângela; CREPALDI, Maria Aparecida. **O psicólogo na atenção básica: uma incursão pelas políticas públicas de saúde brasileiras.** Psicologia: ciência e profissão, v. 30, p. 634-649, 2010.

BONILHA, Larissa Gomes. **Saúde mental na atenção primária à saúde: demandas, fluxos e ações na estratégia saúde da família.** 2018.

BRASIL, 2001. **Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental.** Diário Oficial Eletrônico, Brasília, DF, 09 abr.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Secretaria de Atenção à Saúde. Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. Clínica Ampliada, Equipe de Referência e Projeto Terapêutico Singular, 2.ª Ed.** Brasília, DF: 2007.

BRASIL. Lei 8080 de 19 de setembro de 1990, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm, e o Decreto 7508/11, de 28 de junho de 2011 que dispõe sobre a organização do SUS.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 2.436, de 21 de setembro de 2017. Estabelece a revisão de diretrizes para a organização da Atenção Básica, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Brasília: Ministério da Saúde, 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 3.088, de 23 de dezembro de 2011. http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt3088_23_12_2011_rep.html

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária à Saúde. Departamento de Saúde da Família. Nota Técnica Nº 3/2020-DESF/SAPS/MS. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.conasems.org.br/wp-content/uploads/2020/01/NT-NASF-AB-e-Previne-Brasil-1.pdf>.

CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa; AMARAL, Márcia Aparecida do. **A clínica ampliada e compartilhada, a gestão democrática e redes de atenção como referenciais teórico-operacionais para a reforma do hospital.** Ciência & Saúde Coletiva, v. 12, p. 849-859, 2007.

CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa; DOMITTI, Ana Carla. **Apoio matricial e equipe de referência: uma metodologia para gestão do trabalho interdisciplinar em saúde.** Cadernos de saúde pública, v. 23, p. 399-407, 2007.

CAMPOS, R. O. **Clínica: a palavra negada – sobre as práticas clínicas nos serviços substitutivos da Saúde Mental.** Saúde em Debate. Rio de Janeiro, v. 25, n.58, p. 98 – 111, maio/ago, 2001.

CELA, Mariana; OLIVEIRA, Isabel Fernandes de. **O psicólogo no Núcleo de Apoio à saúde da Família: articulação de saberes e ações.** Estudos de Psicologia (Natal), v. 20, p. 31-39, 2015.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas (os) na Atenção Básica à Saúde.** 2. ed. Brasília: CFP, 2019. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/11/CFP_atencaoBasica-2.pdf>.

DA SILVA FILHO, José Adelmo; DE MORAES BEZERRA, Adriana. **Acolhimento em Saúde Mental na atenção primária a saúde: Revisão Integrativa.** ID on line. Revista de psicologia, v. 12, n. 40, p. 613-627, 2018.

DALLA VECCHIA, Marcelo; MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira. **Desinstitucionalização dos cuidados a pessoas com transtornos mentais na atenção básica: aportes para a implementação de ações.** Interface-Comunicação, Saúde, Educação, v. 13, n. 28, p. 151-164, 2009.

DIMENSTEIN, Magda. **O psicólogo e o compromisso social no contexto da saúde coletiva.** Psicologia em estudo, v. 6, p. 57-63, 2001.

FREIRE, Francisca Marina de Souza; PICHELLI, Ana Alayde Werba Saldanha. **O psicólogo apoiador matricial: percepções e práticas na atenção básica.** Psicologia: Ciência e Profissão, v. 33, p. 162-173, 2013.

HUPSEL, T. M.; SCHNITMAN, L. V. **Psicologia da saúde: da atenção primária à atenção hospitalar.** Salvador: Sanar, 2017.

MELO, Eduardo Alves et al. **Mudanças na Política Nacional de Atenção Básica: entre retrocessos e desafios.** Saúde em debate, v. 42, p. 38-51, 2018.

MOREIRA, Daiana de Jesus; CASTRO, Marden Gomes de. **O Núcleo de Apoio à Saúde Da Família (NASF) como porta de entrada oficial do psicólogo na atenção básica.** Transformações em Psicologia (online), v. 2, n. 2, p. 51-64, 2009.

OLIVEIRA, Maria Amélia de Campos; PEREIRA, Iara Cristina. **Atributos essenciais da atenção primária e a estratégia saúde da família.** Revista Brasileira de Enfermagem, v. 66, p. 158-164, 2013.

PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico-2ª Edição.** Editora Feevale, 2013.

SILVA, Elisa Rodrigues da et al. **Sobre o processo e a organização do trabalho de psicólogos da atenção básica: entre o prazer e o sofrimento.** 2019.

SOUZA, M. F. **A coragem do PSF.** São Paulo: Hucitec, 2001.

VASCONCELOS, Mardênia Gomes Ferreira et al. **Práticas inovadoras de saúde mental na atenção básica: apoio matricial na redefinição do processo de trabalho em saúde.** Cadernos Brasileiros de Saúde Mental, v. 4, n. 8, p. 166-175, 2012.

VULNERABILIDADE, IDENTIDADE E MEMÓRIA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE VIVER-ENVELHECER EM UMA INSTITUIÇÃO DE LONGA PERMANÊNCIA PARA IDOSOS, EM SÃO LUÍS-MA

Fábio Costa Lima
Graduado em Ciências Sociais
fabio.costa@ufma.br
UFMA

Madian de Jesus Frazão Pereira
Doutora em Sociologia
madian.frazao@ufma.br
UFMA

RESUMO: O presente trabalho é um desdobramento de pesquisa desenvolvida no período de novembro de 2017 a maio de 2018 em uma Instituição de Longa Permanência para Idosos- ILPI em São Luís- MA, que resultou em Trabalho de Conclusão do Curso de Ciências Sociais, tendo como questão de fundo o chamado “problema” da velhice e do envelhecimento e os critérios de classificação institucional que organizariam a economia dos cuidados no Solar do Outono (ILPI) e fixariam atributos de autonomia ou dependência face aos idosos que ali habitam. Dado que muitos dos idosos que ali residem terem sido encaminhados a partir de uma Rede Institucional de Proteção e Amparo à Pessoa Idosa, propomos uma discussão que busca articular os signos mobilizados no processo de construção da velhice como “problema” (LENOIR, 1996; DEBERT, 2004; ELIAS, 2001), considerando o aspecto contingencial que caracteriza a pesquisa feita em uma instituição pautada no acolhimento marcado pela *vulnerabilidade* (JANCZURA, 2012; RINCO et al, 2012; SAFATLE, 2015). Problematisa-se o termo *vulnerabilidade* em sua dimensão *objetiva* e em seus aspectos *subjetivos*, pensados a partir das narrativas identitárias dos idosos entrevistados. A partir das narrativas e da observação de práticas cotidianas no Solar do Outono, os critérios de classificação institucional são refratados segundo as grades de organização dos relatos e do trabalho de memória (HALBWACHS, 1990; POLLAK, 1992; ECKERT e ROCHA, 2013). A deposição biográfica que orientou a produção dos sentidos identitários do trabalho de memória nas ocasiões de encontros etnográficos foi pautada por entrevistas semiestruturadas, tendo como acionadores as matrizes de socialização suscitadas nos encontros (trabalho, família, escola, por exemplo). Portanto, é na dinâmica entre esses sistemas de classificação (um pessoal e outro objetivo, institucional) que a experiência de viver-envelhecer na ILPI em questão é abordada.

Palavras-chave: velhice; envelhecimento; vulnerabilidade; memória.

1. INTRODUÇÃO

No período de novembro de 2017 a maio de 2018 estivemos na Instituição de Longa Permanência para Idosos Solar do Outono⁷⁹⁸ para desenvolver o trabalho de campo, que consistia em observar práticas dos idosos, sociabilidades entre eles e integrantes da equipe multiprofissional ou com eventuais visitantes, além de conversas e entrevistas com idosos que

⁷⁹⁸ O Solar fica localizado na Avenida Treze, n.º 126, no bairro Cohab Anil I, na cidade de São Luís.

franquearam o acesso ao seu seletivo “estojo de identidade” (GOFFMAN, 2002) nas nossas visitas à instituição.

Devido ao fato de não termos sido autorizados a circular pelas dependências internas do edifício do Solar, boa parte das observações ocorreram nos espaços mais públicos da instituição, sendo que em poucas ocasiões nossa “entrada” em outros ambientes menos periféricos esteve condicionada à presença de grupos de visitantes de instituições religiosas, que realizam visitas sazonais ao asilo como forma de “promover a integração do idoso à comunidade”.

Foram realizadas entrevistas com três idosos⁷⁹⁹ para a composição do quadro de referências subjetivas acerca da experiência de viver-envelhecer no Solar, e neste sentido a memória foi um elemento fundamental para articular as dimensões simbólicas que são acionadas para pensar não só a condição de asilamento mas também a permanente definição e redefinição de identidades nas interações “face a face” (GOFFMAN, 2002).

As escolhas teóricas que estruturam o presente artigo são tributárias de um esforço para compreender os enquadramentos da produção do conhecimento sobre velhice e envelhecimento a partir de uma postura que contorne “essencializações”, que reconduza a apreciação de objetos tidos como óbvios ao campo das relações que os engendram (LENOIR, 1996), em suma, da construção de temáticas e problemáticas relacionadas ao “investimento simbólico específico em um processo biológico universal” (DEBERT, 1998, p.10).

É nesse sentido que a discussão travada relativamente ao eixo analítico da memória tem por objetivo verificar como se processa a acomodação identitária baseada no critério etário e de vulnerabilidade que pauta os encaminhamentos de boa parte dos idosos para o Solar do Outono, se os idosos acionam ou como acionam essa formulação que, embora pavimentando cuidado e acesso a direitos e garantias (DEBERT, 1999), precisa ser negociada nas “representações do eu” (GOFFMAN, 2002) da vida cotidiana na instituição.

O presente artigo é composto por 3 (três) seções: na primeira serão delineados os contornos teóricos da produção do conhecimento socioantropológico acerca de temáticas sobre velhice e envelhecimento, passando por autores que imprimiram marcas intelectuais permanentes quando se trata do tema da velhice, como é o caso de Simone de Beauvoir (1990); é discutida também a produção do conhecimento acerca da temática nas Ciências Sociais do Brasil, levando em consideração os trabalhos de Haddad (2016), Debert (1998; 1999; 2004) e

⁷⁹⁹ Devido aos acordos tácitos mantidos com a Direção do Solar, os nomes ou informações que pudessem identificar as pessoas entrevistadas deveriam ser suprimidos do trabalho final como forma de não expor os idosos. Os nomes de funcionários que aparecem neste trabalho também foram suprimidos, exceto o da Assistente Social que acompanhou minhas visitas à instituição.

Barros (1987; 2002), e aspectos jurídicos dos instrumentos de promulgação de garantias e direitos à pessoa idosa consubstanciados na Política Nacional do Idoso- PNI e no Estatuto do Idoso. Na segunda seção, serão analisados os aspectos relativos às atividades da vida diária no Solar, as dinâmicas espaciais e temporais e a economia de cuidados baseada em critérios de classificação pautados em “autonomia” e “dependência”; também será discutida a questão da vulnerabilidade social e individual como condição deflagradora dos encaminhamentos de boa parte dos idosos que vivem no Solar; já na terceira e última seção, a memória é discutida como operação articuladora de sentidos na negociação de signos e significados da experiência de viver-envelhecer no Solar do Outono, na medida em que sendo um ato cognitivo no presente (HALBWACHS, 1990; BOSI, 1994; POLLAK,1989) permite atualizar identidades narrativas que refratam rótulos como “velho”, “idoso”, “dependente” ou mesmo “vulnerável”.

2. PANORAMA TEÓRICO SOBRE VELHICE E ENVELHECIMENTO

Na presente seção pretende-se traçar um panorama sobre as contribuições que conformaram abordagens acerca da velhice e do envelhecimento como signos em disputa em torno de sentidos, o que implica uma exposição alicerçada em princípios que evoquem as dinâmicas processuais e relacionais na construção e proposição de temáticas e problemáticas relacionadas ao “investimento simbólico específico em um processo biológico universal” (DEBERT, 1998, p.10). Em seguida, analisam-se aspectos presentes na Constituição de 1988 que desembocaram em artefatos jurídicos (Política Nacional do Idoso e Estatuto do Idoso) que asseguram direitos e preveem práticas marcadas pela circunscrição etária de pessoas com idade superior a 59 anos, levando em consideração o cenário anterior à sua promulgação e as mobilizações, no cenário brasileiro, do que veio a ser descrito por Guita Grin Debert como “socialização do envelhecimento” (DEBERT,1999).

2.1 Conspiração e não-identificação: comentários sobre o silêncio que permeia a velhice

Ao empreender uma análise que tem como fio condutor a apreciação do cenário francês à época⁸⁰⁰ e a velhice entendida em sua dimensão “total” (biológica, existencial e cultural), Simone de Beauvoir (1990) atua como *intelectual crítica universalista*, conforme a tipologia

⁸⁰⁰ A transformação demográfica na França à época da elaboração de A Velhice (1990) - “12% da população tem mais de 65 anos- eles são condenados à miséria, à solidão, às deficiências, ao desespero” (BEAUVOIR, 1990, p.8) - e o caso particular do acompanhamento da deterioração física de Jean Paul Sartre (A cerimônia do adeus, 2012) são pontos de ancoragem para as proposições de Simone de Beauvoir. Trata-se de uma tomada de posição em que a literatura pretende ser um aceno contundente

proposta por Gisèle Sapiro (2012), ou seja, é a mobilização de sua produção literária como arma política que tem o dever moral incontornável de fazer com que os problemas de ordem social por ela abordados sejam elevados à condição de problemas políticos, mas acima de tudo, problemas que afetariam a *humanidade*.

Formulado nestes termos, Beauvoir pretende denunciar o tratamento conferido aos velhos⁸⁰¹ como um “fracasso de nossa civilização”, um fracasso que se reproduz nos subterrâneos das estruturas e que é preciso trazer à tona, é preciso “quebrar a conspiração do silêncio”, dado que o distanciamento em relação ao velhos é baseado em uma “atitude ambígua” (ora versando sobre o sábio, ora redundando na imagem negativa do velho louco) e a ocupação do pensamento acerca da velhice e do envelhecimento são quase nulos pois “antes que se abata sobre nós, a velhice é uma coisa que só concerne aos outros” (BEUAVOIR, 1990, p.12. Grifo nosso).

O sociólogo alemão Norbert Elias, em *A solidão dos Moribundos-seguido de Envelhecer e morrer* (2001), ao se deter sobre as condições dos que envelhecem e dos que estão à beira da morte, numa perspectiva socio-histórica de longa duração, considera “o fato de que, sem que haja especial intenção, o isolamento dos moribundos ocorra com mais frequência nas sociedades mais avançadas é uma das fraquezas dessas sociedades” (p.8), o que o aproxima, de certa forma de Beauvoir.

Todavia, as considerações do autor de *Os alemães*, ainda que apontem no sentido de uma não identificação entre vivos e velhos/moribundos, estão calcadas em processos que tem como desdobramentos, entre outras transformações, a pacificação interna e previsibilidade das condutas, e o autocontrole que lhe é correlato; a longevidade, bem com um “impulso de individualização”, não sendo, portanto, um fenômeno tributário dos arranjos sociais de um modo produção, conforme se depreende a partir de Beauvoir.

Por essas linhas, uma provável “conspiração do silêncio”, para utilizarmos o termo de Beauvoir, é, como se costuma dizer na academia, *sociologizada* por Elias, e verifica-se que o silêncio é derivado de processos que tem um componente estrutural nas configurações sociais em que os indivíduos ingressam em um determinado momento: é na falta de enghocas simbólicas (“expressões estereotipadas”), enfim, que o distanciamento entre sãos e doentes (mas também mortos e velhos, é preciso lembrar) traduzido em *silenciamento* encontra seu fundamento: é uma impossibilidade que embarga a voz e as ações, pois os “patamares de

⁸⁰¹ É a condição dos velhos explorados que é utilizada como aporte para os questionamentos e proposições por parte de Simone de Beauvoir, o que implica em “soluções” radicais para essa condição que amarra do início ao fim a vida do trabalhador em sociedades capitalistas.

embaraço são altos”. Quebrar esse silêncio, para o autor, envolveria o questionamento de uma série de parâmetros de percepção social que estariam associados ao recalçamento da morte e a correlata fantasia de imortalidade que lhe vem no esteio⁸⁰².

Há em decorrência desse arranjo de atitudes e representações sociais, segundo Elias, um reflexo esperado quando se considera o revestimento funcional dos asilos. São lugares para onde vão indivíduos que dificilmente teriam se conhecido ao longo da vida e que a partir de então terão que conviver até seus últimos dias. Os asilos, que para Elias seriam “soluções” para o recolhimento de indivíduos que explicitam a dependência são, em função das rupturas dos laços anteriores, “verdadeiros desertos de solidão” (ELIAS, 2001, p.86).

2.2 Palavras e “problemas”: a descrição e a prescrição do mundo social

O caminho da exposição que estamos tecendo é algo como uma descida em níveis de generalização (do mais geral aos âmbitos mais particulares) para pensar aspectos sobre velhice e envelhecimento, ou seja, parte-se de autores que tematizaram a velhice em linhas que poderiam ser descritas como “macrossociais” para autores que problematizaram as refrações destes termos a partir de dinâmicas de dominação e no interior de determinados grupos ou microcosmos sociais, permitindo pensá-las como “microsociais”. Sendo assim esse tópico será delineado pelas contribuições dos sociólogos franceses Pierre Bourdieu (1983) e Remi Lenoir (1996).

Pierre Bourdieu (1983), a partir de uma análise estruturada em princípios relacionais e processuais, recusa circunscrições que pretendem *essencializar* aquilo que para ele está atrelado a disputas em torno da produção de sentidos, classificações e conformação de visões de mundo: “[...] a fronteira entre a juventude e a velhice é um objeto de disputas em todas as sociedades” (p.112). Sendo assim, o autor, ante a qualquer tentativa de dizer de uma vez por todas o que é ser velho ou jovem, aponta o seguinte: “somos sempre o jovem ou o velho de alguém” e “[...] simplesmente a juventude e a velhice não são dados, mas construídos socialmente na luta entre os jovens e os velhos” (p. 113).

⁸⁰² Trata-se de uma mudança em direção a uma alteração de atitudes em relação à morte e aos que acentuam com sua condição de debilidade físico-social um maior grau de dependência, e não de uma proliferação de manifestos, falas ou outros artefatos revestidos de teor político. Ademais, pode-se ter uma ideia a partir de Michel Foucault (1979), quando este discorre sobre revolução sexual/sexualidade ou sobre loucura, que uma forma de opressão, dominação ou não identificação não é menos insidiosa em função de uma multiplicação de vozes, discursos, saberes e competências. Para ele pensar o poder somente pelo viés repressivo não dá conta da complexidade de formas de sua incidência nas mais variadas relações (“microfísica”), assim como impede de ver que o poder “faz falar”, em suma, tem traços “positivos”.

Enquanto palavras ou categorias, velhice e juventude seriam sociologicamente amorfas, caso não se considerasse as grades sociais de disputas em que estes termos adquirem contornos menos abstratos, o que, por conseguinte, aponta no sentido da necessidade de pesquisas pautadas por abordagens empíricas ou que não tomem como explicados o que são objetos em disputa.

Com o sociólogo francês Remi Lenoir (1996) é toda uma sistemática reflexão acerca da produção do conhecimento sociológico- começando pela suspensão das certezas no que diz respeito ao que vem a ser um “problema social”, bem como as soluções apresentadas para estancar “crises”, passando pela crítica de uma “sociologia do envelhecimento” - que é colocada em *Objeto sociológico e problema social* (LENOIR, 1996).

Para o autor, a postura teórico-metodológica a ser adotada quando se pretende construir um objeto de conhecimento que é atravessado e reforçado pela síndrome dos objetos pré-construídos, pelas definições “socialmente constituídas” e pelo primado das “pré-noções”, conforme Durkheim, é aquela que consiste em colocar essas definições em suspenso, submetê-las ao escrutínio da análise, recusar o seu realismo, portanto.

É dessa forma que a temática sobre a velhice aparece para Lenoir com esse contorno de realismo, posto que, ao ser concebida para estar associada de maneira umbilical a um “problema social”, bastaria proceder por inércia para se dar conta de que o recorte populacional a que o dito problema se refere seja algo cristalino, que se “encarna” nos indivíduos reunidos sob o signo de “velhos”.

O que vale para os “problemas sociais”, vale também para os “grupos” ou “populações” a que eles se referem, ou seja, Lenoir coloca em questão também, no caso específico da velhice, os critérios de constituição de grupos baseados em aspectos “fisiológicos”, o que implica, em princípio, desnaturalizar o que está atrelado a fatores sociais de constituição e foi esquecido enquanto tal. Esse “trabalho social de produção das populações” pode ser remetido ao aparecimento de instituições e agentes que passam definir os contornos das necessidades, bem como os comportamentos esperados dessas pessoas que passariam a sua tutela.

Tal aspecto é importante pois permite pensar a produção do conhecimento sociológico em termos não-reificantes, pois para Remi Lenoir “o objeto da sociologia da velhice não consiste em definir quem é e não é velho, ou fixar a idade a partir da qual os agentes das diferentes classes sociais se tornam velhos, mas em descrever o processo através do qual os indivíduos são socialmente designados como tais” (LENOIR, 1996, p.71). Nesse sentido, assim como Pierre Bourdieu (1983), Lenoir questiona o universalismo de categorias como “juventude” e “velhice” e

propõe que elas sejam trabalhadas segundo lógicas de envelhecimento que dependem dos arranjos processuais e relacionais de dominação entre classes e de como estão organizados os pontos de ancoragem de acesso aos mecanismos de “distribuição do poder e dos privilégios entre as classes e entre as gerações” (LENOIR, 1996, p. 72).

Assim, as problemáticas passariam a versar sobre as “implicações das definições e das classificações elaboradas pelos agentes interessados pelo tratamento e gestão da velhice” (LENOIR, 1996, p.76). Simples considerações com efeitos subjetivos como “estar velho”⁸⁰³ devem ser remetidas não a uma característica (“contradição”) de um modo de produção que esgota a vida e produz velhice, conforme Beuavoit (1990), ou que preconiza diante dos “velhos” atitudes e ideários pautados no banimento, grosso modo, como vimos com Elias (2001).

Outro ponto a ser considerado, segundo Lenoir, quando se trata de tematizar a adesão irrefletida à lógica inerente à constituição de um determinado fenômeno social enquanto “problema” é a multiplicidade de fatores implicados na sua conformação. Um “problema social” não seria tão cristalino em suas causas ou em seus supostos efeitos.

Relativamente à velhice entendida como “problema social”, pelo menos três fatores, Segundo Lenoir, poderiam ser convocados para desestabilizar essa ideia de problema pré-construído: a velhice inicialmente atrelada às classes trabalhadoras e as preocupações de ordem material quanto à manutenção de indivíduos *inativos*; aspectos relacionados ao chamado “envelhecimento populacional” e por fim a longevidade e seus “efeitos colaterais” que supostamente onerariam o orçamento da seguridade social.

Ainda que estes fatores, isolados ou articulados, possam ser acionados para o delineamento do problema social da velhice, é o trabalho social de mobilização para entrada na agenda política que responderá pela “consagração estatal” e pela conseqüente *normalização* de um problema, transmutando-se a abordagem de um teor moral para um teor mais técnico-econômico, em algo conhecido e passível de intervenção.

Algumas dessas etapas de incorporação estatal serão discutidas com as contribuições de Eneida Gonçalves de Macedo Haddad (2016) e Guita Grin Debert (2004), assim como quando for apreciado, em tópico específico, o cenário brasileiro imediatamente anterior à promulgação da Constituição de 1988 e de seus derivados jurídicos, a saber, a Política Nacional do Idoso e o Estatuto do Idoso.

⁸⁰³ Bastaria se deter sobre a comparação entre as lógicas de envelhecimento de alguns setores empresariais e o grosso dos trabalhadores, para perceber que “estar velho” não é um atributo ancorado na idade, mas sim uma característica do estado das lutas de imposição de princípios de dominação (desconhecidos como tais) e visão de mundo que organizam a distribuição do “valor no mercado de trabalho” de diferentes indivíduos (LENOIR, 1996).

2.3 A construção das temáticas sobre velhice e envelhecimento no Brasil

As autoras trabalhadas neste tópico tem a respeito da gênese dos estudos sobre velhice e envelhecimento nas Ciências Sociais brasileiras perspectivas que apontam na direção de um “desbravamento”, como é o caso de Myriam Lins de Barros (1987; 2006), quando discorre sobre o acoplamento dos estudos sobre velhice nos aportes de problemáticas e temáticas de uma Antropologia Urbana capitaneada por Gilberto Velho; refletem, *pari passu*, sobre o momento histórico da construção de seu objeto de estudo ou sobre o caráter embrionário dos estudos sobre velhice na academia, à época: uma espécie de desvio não programado nos horizontes de pesquisa inicialmente semeados, como é o caso, respectivamente, de Eneida Gonçalves de Macedo Haddad (2016) e Guita Grin Debert (1999). Entretanto, há uma espécie de “acordo nos terrenos do desacordo” quando se pensa numa síntese provisória que permitiria reunir as produções de conhecimento ligadas a esses nomes, a saber, as transformações demográficas previstas que acarretam o chamado “envelhecimento populacional” em curso e as alterações morfológicas e simbólicas na organização de microcosmos sociais como a família, com implicações em “visões de mundo” (BARROS, 1987), bem como nas formas de classificação de existência social e subjetiva (“velho é o outro”).

As temáticas relativas aos estudos e pesquisas sobre relações sociais em sociedades complexas contemporâneas seriam, para Barros (2006), o arcabouço para referenciar as experiências de indivíduos das camadas médias urbanas acerca do processo de envelhecimento, dado que “projetos de vida”, “trajetória”, memória, trabalho e mudanças geracionais são pensados em dimensões diacrônicas, nos momentos sincrônicos das entrevistas.

Em decorrência disso, a velhice não aparece como estágio automático inerente ao incremento da idade, e mesmo um questionamento acerca de um “modelo de velhice” (estigmatizada, “negativa”) é colocado em questão quanto se pensa, segundo Barros (2006, p.111), que essa etapa não é marcada pela ausência de projetos, mas “é a própria percepção da velhice como o último momento de vida que torna possível a formulação de um projeto de vida”. É assim também quando a autora trata das questões relativas a mudanças na organização simbólica familiar das camadas médias urbanas, percebida a partir da figuras intergeracionais dos avós, o que faz com que a dimensão subjetiva da velhice seja decantada nestes indivíduos a partir da gênese de uma nova geração no “ciclo do grupo doméstico”, a saber, o nascimento dos netos (é esse evento que constitui um marcador e não, por exemplo, a aposentadoria ou a idade de 60 anos), bem como a dimensão diacrônica relativamente à família permite refletir sobre as mudanças mais gerais na sociedade com reflexo na organização material e simbólica

familiar (“famílias conjugais”, trabalho feminino, “papel da mulher”, independência, sociabilidades, identidades etc.).

De certa forma, aquilo que acima foi aventado acerca das reflexões de Beauvoir sobre a velhice é retomado por Haddad para pensar as “determinações do capitalismo na produção da velhice” (HADDAD, 2016, p. 26). A partir do conceito de *ideologia da velhice*, a autora coloca em relação formações discursivas provenientes de três esferas de produção discursiva e intervenção social (geriatria-gerontologia, Estado e SESC São Paulo) e percebe que as representações sobre a última etapa da vida não difere radicalmente do que teria acontecido ao longo da vida de um trabalhador, concluindo que vida e morte estão entrelaçadas (HADDAD, 2016). Tal entrelaçamento, em função do trabalho de *mistificação social* operado pela *ideologia da velhice* é ocultado e a responsabilização por uma “velhice problema” é remetida às más escolhas individuais feitas ao longo da vida.

A partir da articulação de ideias-valor associadas a instituições que teriam o papel redentor na última etapa da vida, a saber, trabalho-educação-família, as coisas se resolveriam por assim dizer num plano imaterial e os desdobramentos seriam palpáveis e positivos, pois bataria desfazer uma série de preconceitos associados à velhice para ver resolvido um “problema” que afetaria a *todos*.

Segundo Guita Grin Debert (2004), a caracterização negativa da velhice teria sido fundamental “para a legitimação de direitos sociais, como a universalização da aposentadoria” (DEBERT, 2004, p.14). A autora, contudo, aponta para o que ela designa como processos de “reprivatização da velhice”, isto é, paralelamente à conquista e defesa de direitos sociais, há um trabalho social de transmutação da velhice numa responsabilidade individual.

Como implicação direta dessa forma de colocar as coisas, a conclusão seria, segundo Debert, que, em princípio, algo formulado como problema social não poderia permanecer enquanto tal para sempre, e essa estabilização poderia conduzir ao desaparecimento da velhice de “nosso leque de preocupações sociais”, dado que caberia aos indivíduos a plena responsabilidade por envelhecer mal.

Porém, essa negação da velhice, segundo Debert, não desfaz um cenário de “preocupações sociais” ligadas à longevidade e ao suposto desequilíbrio demográfico associado ao “envelhecimento populacional”, e ela retoma a célebre expressão-síntese de Beauvoir para refletir sobre o paradoxo da longevidade, ou seja, a “conspiração do silêncio” é quebrada e o que emerge não é uma crítica alicerçada em fatores socio-históricos e sim uma “um compromisso com um tipo determinado de envelhecimento positivo. (DEBERT, 2004, p.23)”.

Passamos agora a nos deter sobre os aspectos legais relacionado à velhice e envelhecimento no Brasil, destacando princípios e orientações presentes na Política Nacional do Idoso- PNI, instituída pela lei 8.842/94 e regulamentada pelo Decreto nº 1.948/1996, e na Lei nº 10.741/2003, que dispõe sobre o Estatuto do Idoso. O cenário anterior à promulgação do decreto será considerado, tendo em vista a importância do trabalho de mobilização de agentes interessados em conformar uma leitura da sociedade brasileira à época, bem como de propor soluções para um futuro de “crise” anunciada.

Antes da realização das Assembleias Mundiais sobre o Envelhecimento, em 1982 (Viena) e 2002 (Madrid), no Brasil, sobretudo nos Governos Militares, uma série de medidas protetivas, de estruturação de serviços de saúde e de amparo material à velhice foram concebidas⁸⁰⁴, mas é o período que antecede a promulgação da Constituição de 1988 que tem especial interesse para os propósitos que orientam nossa exposição, pois é possível verificar os trabalhos da Comissão devotada a discutir e propor planos de ação para o enfrentamento das demandas e problemáticas da velhice no Brasil, de certa forma cristalizando o que Remi Lenoir descreveu como "burocratização das relações sociais" (LENOIR, 1999).

O trabalho de mobilização que consiste em dar contornos públicos e universais a um *problema* que afetaria uma camada da população mas diria respeito, em última instância, a toda a sociedade deve uma parte significativa de sua articulação às ações de agentes filiados à Associação Nacional de Gerontologia e à Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia-SBGG (RAUTH & PY, 2016).

Com relação à SBGG, a organização de 4 seminários, a partir da década de 1980 teve como efeito concreto a elaboração de um documento (*Recomendações de Políticas para a Terceira Idade nos anos 90*) que, juntamente com o ativismo de organizações de aposentados com representação nacional (SIMOES, 2006), pautaria a introdução, na Constituição de 88, do título da “Ordem Social”, que, sem seus Capítulos II e VII, traz referências à seguridade social, assistência social e o amparo às pessoas idosas.

⁸⁰⁴ Em 1956 foi promulgada a Lei Orgânica da Previdência Social- LOPS, que passa a reunir os parâmetros de valores de contribuições e também dispõe sobre os serviços de saúde que devem ser estendido como direitos aos idosos; em 1966, o Decreto-lei nº 72 formaliza a criação do Instituto Nacional de Previdência Social; em 1973, a promulgação da lei nº 5.890, que, entre outras coisas, dispõe sobre os critérios para aposentadoria por idade (65 anos ou mais para o sexo masculino, e 60 para o feminino); em 1974, estende-se um nível de assistência aos idosos não previdenciários com idade igual ou superior a 70 anos, com a Lei nº 6.179; em 1974, a Portaria nº 82 dispõe sobre as modalidades de amparo ao idoso em suas vertentes “direta” e “indireta”; em 1979, com a Portaria nº 25 são outorgados à Legião Brasileira de Assistência- LBA o feixe de diretrizes da assistência social os idosos; em 1982, com a Portaria nº 2.864, do Ministério da Previdência e Assistência Social- MPAS, são delineados novos contornos para o amparo à velhice, passando pela valorização do acolhimento familiar e comunitário, pois só em último caso o asilo deveria aparecer como instituição voltada ao cuidado dos idosos.

A Política Nacional do Idoso, alicerçada nos eixos “promoção e assistência social”, “saúde” e “educação” e tendo como objetivos integrados a princípios a “autonomia”, “integração” e “participação efetiva na sociedade”, é pensada para ser articulada a partir da instituição familiar, sendo que as instituições asilares seriam a última opção para políticas de amparo.

Com a promulgação do Estatuto do Idoso, em 2003, a velhice é formulada em termos de direito e “a sua proteção é um direito social, nos termos desta Lei e da legislação vigente” (BRASIL, 2003, Art. 8º), além da temática sobre violência contra a pessoa idosa ser formulada no corpo da legislação.

No que se refere a acenos de políticas locais, é possível destacar: o Decreto Estadual 11.394/90, que regulamenta a gratuidade de transportes coletivos intermunicipais e na Lei Estadual nº 6.225/94, que em complemento ao decreto prevê a criação de assentos diferenciados para idosos, deficientes físicos e grávidas nos transportes que fazem o itinerário intermunicipal; a criação do Conselho Estadual do Idoso, em 1996, e a Promotoria de Justiça Especializada na Defesa dos Direitos da Pessoa Idosa, em 2006 (Ato Regulamentar nº 024/2006 emanado do Gabinete da Procuradoria-Geral de Justiça do Estado). Ainda no ano de 2006 é criada no Maranhão a Política Estadual do Idoso alicerçada na Lei Estadual nº 8.368/2006, que referenda os princípios e ações previstos no instrumento nacional e aponta diretrizes para implementação e integração de ações na esferas estadual e municipais.

3. ESPAÇO, TEMPORALIDADE E VULNERABILIDADE: A DECANTAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE VIVER NO SOLAR DO OUTONO

Na presente seção, retomamos a apreciação sobre um dos mecanismos de amparo social à velhice previstos no Estatuto do Idoso e aventados na Política Nacional do Idoso, tendo como objetivo discutir detidamente as lógicas de classificação que orientam a admissão e a posterior economia de cuidados que, de certa forma, individualizam as atenções da equipe multiprofissional do Solar do Outono, bem como apreciações sobre a perspectiva de alguns idosos acerca da experiência de viver e envelhecer na instituição. Dadas as condições em que a maioria dos hóspedes chega ao Solar, neste capítulo será travada também uma discussão sobre vulnerabilidade relativamente ao envelhecimento que será remetida a um plano mais geral de organização dos afetos e das relações sociais que se ancoram em formas de percepção de si e dos outros como sistemas fechados e independentes (ELIAS, 2001; SAFATLE, 2015).

Em nossa chegada ao campo, em novembro de 2017, no limiar temporal entre a espera para pleitear a autorização da pesquisa junto à direção do Solar do Outono e a obtenção das credenciais de acesso, a observação etnográfica já tinha sido iniciada, pois conforme, Peirano

(2014), não há um marco vincado no tempo e espaço que deflagraria o início da reflexão. Vimos que havia um grupo de idosos, em sua maioria cadeirantes, dispostos no ambiente lateral esquerdo da recepção da instituição, materializando o engajamento em uma Atividade da Vida Diária- AVD; presenciamos preocupações quanto à locomoção, pois o piso apresentava avarias pontuais e pudemos constatar uma situação de parada obrigatória devida ao travamento de uma das rodas de uma cadeirante; verificamos a emissão inarticulada de palavras sendo repetidas a esmo, sem comunicação ou verificação de sentidos mais práticos (pedidos específicos de cuidado cifrados, por exemplo); além de comentários vindo de funcionários da instituição que alertavam para o teor da pesquisa e sobre a “impossibilidade” de conseguir conversar com muitos dos idosos que ali viviam.

Tais advertências ou mesmo conselhos velados foram aos poucos sendo restituídos ao universo simbólico que adentrávamos, ao longo do aprofundamento do trabalho de campo, mas também ganharam contornos mais nítidos quando nos detivemos na análise de documentação fornecida pela assistente social da instituição, a saber, um documento em que se verifica um breve histórico do Solar e de sua vocação no “mercado das obras de caridade privadas” (posteriormente anexada ao quadro institucional do Governo e atualmente ligada à Secretaria de Desenvolvimento Social), além de informações sobre os idosos. Tal documento é composto também por uma sumária classificação com teor psicologizante relativa aos idosos, pendulando entre os ideais de “autonomia” e “dependência”; também se verifica que a dimensão de vulnerabilidade associada ao ingresso dos idosos é um elemento estruturante, na medida em que as etiquetas “sem referência familiar”, “laços sociais rompidos”, “família sem condições de manutenção do idoso”.

Há duas vinculações que se direcionam, respectivamente, ao coletivo e ao individual, quando se pensa no enquadramento institucional para atender pessoas vulneráveis socialmente ou em risco pessoal, posto que vulnerabilidade remeteria a um quadro social mais amplo e estaria em consonância com a não observação dos princípios que orientam a promoção e defesa dos direitos da pessoa idosa, se considerarmos o marco legal da promulgação da Política Nacional do Idoso, e a natureza do risco, que remete ao plano individual.

O plano mais geral que acarreta “preocupações sociais” de curto e longo prazo encontra lastro em transformações demográficas que tem implicações no chamado “envelhecimento populacional” e orienta políticas públicas de saúde e pautadas no plano assistencial, além de demandar estudos que permitam orientar estratégias de intervenção sem situações de

vulnerabilidade e engajamentos que visem instrumentalizar os idosos afim de reduzir os efeitos da defasagem entre recursos e oportunidades (RINCO et. al., 2012).

Embora vulnerabilidade seja um conceito que tem como objetivo descrever situações e prescrever ações de enfrentamento ou empoderamento, as considerações que se seguem, embora partindo das condições associadas ao ingresso e, pode-se dizer, permanência dos idosos no Solar do Outono, sofrerão uma extrapolação para instrumentalizar uma concepção mais ampla sobre os processos de constituição e manutenção de vínculos ou relações sociais, sendo, portanto, uma discussão que coloca a dimensão política de viver em sociedade a partir daquilo que Vladimir Safatle chamou de “circuito de afetos”.

Safatle reflete sobre a construção de corpos políticos em sua íntima relação com afetos predominantes e como isso produz formas de estar e se ver no mundo que deflagram modelos de individualização. No que diz respeito ao corte histórico em que vivemos, o afeto dominante e estruturante é o medo e o tipo de indivíduo que lhe é característico é aquele que se pensa como uno em seus predicados e possessões e vive atormentado pela ideia e pela ameaça concreta de ser *despossuído*. A vulnerabilidade seria o horizonte contra o qual se constrói toda a lógica da representação de si e as redes institucionais que reforçam os parâmetros de unicidade do indivíduo, enfim que resguardam, material e simbolicamente, ainda que de forma insustentavelmente precária, a unicidade do *eu*.

Pensar a vulnerabilidade em sua positividade, segundo Safatle, significaria não remetê-la ao campo do amparo político, com suas respostas pontuais e identitárias corporificadas em políticas públicas, por exemplo, mas pensa-la em sua força de construção de corpos políticos pautados por outros afetos, portanto, constitutivos de outros modelos de individualização, a saber, indivíduos marcados pela *desposseção*, que se relacionariam de outra forma que não aquela pautada na paranoia de insegurança sem remédio que caracteriza a vida social esculpida pelo medo como afeto predominante.

Inseridos nessa lógica da possessão e da valorização do indivíduo, os vulneráveis seriam apenas alvo de contingências de políticas sociais, sendo o que realmente importa o universo marcado pela “pureza” das deliberações e transações racionais, o chamado “mercado”, o domínio da economia política.

Propor esta discussão ampliada sobre vulnerabilidade, permite pensar, segundo imaginamos, uma extrapolação para além das respostas pontuais das políticas de amparo e reconhecer que estar *despossuído* pode inclusive levar a uma identificação mais concreta com

os chamados público-alvo de políticas, não separando o mundo dos desamparados do mundo dos relativamente remediados.

As considerações feitas até então serviram para ancorar as dimensões de entrada no Solar e sua estreita relação com a finalidade da instituição, tendo como elemento estruturante de acolhimento a detecção de situações de vulnerabilidade social que ameaçam os fundamentos de uma vida pautada pela dignidade.

No próximo capítulo passo a considerar as dimensões subjetivas das vivências no Solar do Outono, a partir dos relatos das pessoas com quem foi possível manter um contato mais prolongado, pois é necessário considerar que o ingresso na instituição é apenas um momento, em muitos casos o mais dramático, pode-se dizer, mas há um “mundo” que se desdobra a partir desse ato conforme Graeff:

As carreiras da velhice, que são maneiras de viver e de ressignificar a condição de asilamento; os ritmos cotidianos, que conformam temporalidades próprias na cultura asilar; e as narrativas dos velhos, sujeitos de experiências singulares, que realizam um esforço sistemático de dar sentido às suas experiências.” (GRAEFF, 2005, p.163)

É com o intuito de compreender as dinâmicas de estruturação e reestruturação simbólicas desse evento que conformará as “condições de possibilidade” dos arranjos afetivos e sociais no Solar que o idoso enquanto narrador de suas experiências e vivências ocupará, no próximo capítulo, o centro da discussão. O objetivo é entender como acontece a refração dos princípios de classificação internos da instituição, que orientam as práticas da equipe multiprofissional, relativamente às dinâmicas de reconstrução de identidades narrativas (GRAEFF, 2005) nas situações de interação que possibilitaram as narrativas de relatos de vida.

4. AS SUPERFÍCIES AFETIVAS DA MEMÓRIA

Nesta seção serão discutidas as dimensões subjetivas relativas à experiência de viver no Solar do Outono, considerando, para tanto, que o protagonismo dos idosos no que diz respeito à formulação de identidades a partir de narrativas será um elemento fundamental a ser desenvolvido. Para tanto, como forma de explicitar relações e práticas no contexto da ILPI em tela, considere o Solar como um “cenário social” (GOFFMAN, 2002) e nesse “minúsculo sistema de interação face a face”, a importância relativa da “representação do eu”, por meio das narrativas que percorrem espaços e tempos e organizam aspectos identitários a partir do presente, permitem trabalhar as questões relativas à memória.

Se o que fazemos é “perseguir pessoas sutis com questões obtusas” (GEERTZ, 2008, p.20), o que se segue é também uma forma de levar em consideração o que essas pessoas tem

a dizer sobre si mesmas neste espaço para onde são enviados, em sua maioria como indesejados no seio familiar ou “sem laço familiar”, estando à deriva até serem reclassificados a partir de termos ético-administrativos como “vulneráveis social e individualmente”, pois “a conversa evocativa de um velho é sempre uma experiência profunda” (BOSI, 1994, p. 22) e nesse enquadramento institucional, a dialética entre passado e presente, é também uma forma de reatar agregar sentidos na textura social, uma forma de “torná-los gente novamente” e não só “meros corpos a quem se dar de comer e de beber”, conforme pontua Thompson (1992).

Dado que a memória individual constitui para Halbwachs (1990) um ponto de vista da memória coletiva, a situação de ruptura com os grupos de referência foi assumida como uma condição problemática para o ato de lembrar e poder falar um pouco de si, todavia a presença física de membros dos grupos ou o sentimento de pertencimento não mais possível a partir da admissão não constituiria um fator sine qua non para as lembranças, pois “a rememoração pessoal situa-se na encruzilhada das malhas de solidariedades múltiplas dentro das quais estamos engajados” (HALBWACHS, 1990, p. 14) ou como coloca Thompson, ao lembrar estaríamos “simbolizando as relações subjacentes àquela parte de sua vida” (THOMPSON, 1992, p. 204).

Foram entrevistados três idosos (Senhor A, Senhora B e Senhor C) em situações de pesquisa marcadas pelo ritmo institucional, considerando que nossa circulação esteve circunscrita aos espaços mais públicos devido às restrições de autorização quanto à circulação.

O que se segue é uma apresentação dos elementos decantados nas situações de contato etnográfico que remetem ao papel ativo de estruturação e reestruturação de trajetórias a partir das narrativas.

O primeiro dos Senhores que entrevistamos estava morando no Solar há seis anos e tinha 72 anos na época. Ele foi identificado como Senhor A e foi um interlocutor chave para nosso acesso às redes de sociabilidade que tinham nele um ponto de articulação, além de nos fornecer informações sobre as atividades diárias no Solar.

O assunto trabalho foi introduzido a partir de uma curiosidade do idoso sobre nossa ocupação fora daquele cenário. Dessa forma perguntamos a ele onde ele trabalhava e com o “quê”. O senhor A passou a narrar aspectos relativos a esse “quadro social” (HALBWACHS, 1990) da memória, mas que tem reflexos decisivos também na apreciação de sua identidade social (GRAEFF, 2005; POLLAK, 1992) ou na sua “representação” (GOFFMAN, 2002). Falou sobre sua atividade como caixeiro viajante e logo em seguida enveredou por uma linha de

lembranças que evocavam a infância e as transições na organização familiar que o levaram, após o falecimento de seu pai, a ser empossado por sua mãe na posição de chefe da família.

Tal forma de apresentação de si, longe de ser considerada truncada pela suposta subversão cronológica não apresenta nenhum indício de incoerência, pois conforme Halbwachs (1990), o tempo não é um “meio homogêneo onde se desenrolam todos os fenômenos” e a rememoração como operação seletiva (HALBWACHS, 1990; POLLAK, 1992) é uma atividade de organização que consiste em “interpretar experiências de vida numa ordenação temporal que lhe faça sentido” (ECKERT e ROCHA, 2013, p.120).

Ele discorre sobre os eventos que sucederam a esta “colocação” e como a vivência desde então o teria marcado pois “minha mãe me ensinou a ser homem, a entrar e sair dos lugares. Eu sou uma pessoa que sabe entrar e sair dos lugares. Eu não fazia corpo mole como uns que se encostavam na gente. Até hoje eu tenho essas coisas comigo. Eu acordo cedo e já fico procurando alguma coisa pra fazer. É uma doença que eu tenho. Eu não sei ficar parado”. É essa “doença” que é mobilizada como “fachada” (GOFFMAN, 2002) pelo Senhor A no Solar, alguém que está sempre disposto e que não faz corpo mole.

Ao narrar os eventos que culminaram na sua vinda para o Solar, o Senhor A discorre sobre desentendimentos de ordem familiar e ao nos conceder três longas entrevistas, de certa forma, estabelece concretamente o contraste com o perfil psicologizante de classificação institucional que o teria como alguém “instável”.

Por se tratar de uma instituição que acolhe pessoas em situação de vulnerabilidade a partir de certa idade, tínhamos o interesse em verificar como eram articulados ou não os signos de uma “boa velhice” ou os ideais da terceira idade socializados pela “vulgata geriátrio-gerontológica” e o que se verificou no caso dele foi a utilização deliberada do termo *aposentado* para se referir a sua condição, pois, apesar da ruptura familiar, ele se mantinha com o que lutou a vida inteira para ter, a saber, sua aposentadoria.

A senhora B tinha 71 anos e estava há 2 anos no Solar quando tivemos os primeiros contatos. Diferente dos outros dois idosos com que mantive contato mais demorado, a Senhora A veio para o Solar do Outono por iniciativa própria, por uma decisão que foi baseada num cálculo afetivo e por um desejo de não ser um “peso para ninguém”.

A sua vinda para o Solar teria ocorrido pouco tempo depois do falecimento de seu companheiro e ela formulava o evento de sua entrada na instituição em termos de apreciação das condições de permanência sob a responsabilidade de parentes, pois ele “sabia que esse lugar aqui recebia pessoas idosas. Eu já estava morando só um tempo. Morava só e não me sentia

bem nem queria morar com os filhos. Lugar bom é a casa da gente, não tem lugar melhor que a casa da gente. Aí se você vai pra casa de um parente, os primeiros dias são uma maravilha. Eles não sabem onde te colocar de tanta atenção, mas depois que esfria você fica jogado. Eu vi isso acontecer, já sei como é”.

Em relação às atividades na instituição e considerando que nos relatos que franqueara a Senhora B confere um peso à curta experiência como normalista, há um questionamento corporificado em sua adesão a atividades de teor educativo e a negociação com os signos da “boa velhice”. É a forma encontrada para realçar um traço do envelhecimento, o consumo inexorável de atributos físicos atrelados a atividades de aprendizado. Mesmo sendo uma idosa que soube se adaptar à instituição, a Senhora B joga com os signos que permitem explicar engajamentos ou o direito ao sossego na instituição: idosa quando se trata da vertente positiva e seus desdobramentos afetivos pautados na rememoração que coloca em sinergia sua identidade de normalista e idosa aposentada; velha, portanto, a vertente negativa, quando se trata de contornar a simples recusa de participar.

O Senhor C estava no solar há 4 anos, faz uso de cadeira de rodas, e tinha 76 anos na época. Sua vinda é o resultado de um encaminhado feito a partir de uma instituição de saúde pública da capital.

Quando pedimos para ele me falar um pouco sobre sua vida antes de chegar no Solar, ele inicia pela vida de sociabilidade marcada pelo lazer e pela boemia e destaca o universo das *amizades* como estruturante de suas oportunidades e vivências, pois ele diz que era “perito em fazer amizades”, que era “boa praça, daquele tipo de gente que faz falta quando não tá no lugar”. Foi o acionamento de um nó em sua rede seleta de amizades que pavimentou a vinda dela para o Solar, mas é menos o caráter instrumental das relações de amizade e mais o aspecto comportamental ou afetivo que o Senhor C destaca como sendo importante para “um indivíduo tocar a vida por aí”.

Em relação a modos de agir e penetrar em lugares, ele destaca de forma negativa uma experiência conjugal que teve, pois sua companheira não dava “refresco” e o término é descrito em termos de liberdade: “Eu voltei a ser livre, isso é importante não é? Ser livre e poder fazer as coisas da gente sem muita bronca. Poder ir nos lugares sem ficar dando explicação, tomando bença toda hora”. É essa mesma leitura de liberdade e autonomia que ele destaca, relativizando sua situação de cadeirante e a classificação institucional em termos de grau de dependência, pois assim como o Senhor A, que contradiz possíveis cristalizações acerca do grau de dependência e capacidade de socialização, o Senhor C afirma abertamente (a despeito de ser classificado como

idoso com “grau de dependência I”) fazer “todas as coisas sozinho, sendo lúcido do jeito que sou, não vou dar condição pra ninguém me coçar, né?”. É dessa forma que noções aparentemente abstratas como autonomia e independência assumem contornos particulares quando são atualizadas a partir de um elemento evocado no relato que permite “mostrar” que “mesmo tendo ficado encostado por um tempo, ainda sei me virar”.

As “representações” (GOFFMAN, 2002) de si, consubstanciadas nas narrativas dos 3 (três) idosos permitem entrever que, sendo derivada de um projeto ou não, a vinda para o Solar, que inaugura um período de rupturas com os grupos sociais de referências de outrora não constitui um elemento central nos relatos. Tais rupturas, ocasionadas por conflitos familiares, decisões pessoais ou mesmo a necessidade de manter estilos de vida, dentro de certos limites impostos pela institucionalização, não são fenômenos estanques que inviabilizam novas relações por meio de visitas, convívio com outros idosos e com o pessoal da equipe multiprofissional ou mesmo referências às antigas relações, sejam elas longínquas ou recentes, por meio das narrativas de relatos de vida. Portanto, a dimensão estrutural de acolhimento no Solar reunida sob o signo da vulnerabilidade social ou as rupturas enquadradas nos termos “sem referência familiar” ou “com laços rompidos” precisam ser cotejadas com as “práticas” dos idosos naquele universo de “interações face a face” (GOFFMAN, 2002).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os objetivos traçados em cada tópico e desdobrados em desenvolvimentos que tinham como questão de fundo o chamado “problema da velhice” e a discussão sobre vulnerabilidade e identidade, passando pela apreciação das temáticas em termos de escopos de análise que fariam um movimento de planos mais amplos para cenários mais microcósmicos, traçamos o panorama sobre a discussão da velhice em sua apreensão não reificada, como objeto construído e apresentamos uma síntese de articulação de princípios legalmente previstos e concretizados em uma Instituição de Longa Permanência para Idosos, contrastando o viés institucional com a capacidade articuladora de sentidos a partir das operações de rememoração e apresentação de si nas situações das entrevistas possibilitadas pelos encontros etnográficos.

A “conspiração do silêncio” teve sua atualização relativamente às pessoas que narraram os eventos de sua vida pregressa, sua chegada e permanência na instituição, performando repertórios de si sem a obrigatoriedade de tecer comentários sobre desavenças ou condições sociais e psicológicas que os teriam levado para ali pois “um passado que permanece mudo é muitas vezes menos o produto de um esquecimento que de um trabalho de gestão da memória

segundo as possibilidades de comunicação” (POLLAK, 1989, p.13) e as pessoas têm o direito de serem compreendidas “sem ter que falar sobre isso” (POLLAK, 1989, p.13). Conversar com os idosos, entrevistá-los, foi também uma oportunidade de constituir em escala microcós mica uma “comunidade afetiva” (HALBWACHS, 1990), possibilitando trocas que reengendram humanidade e respeito na duração dos “encontros etnográficos”.

REFERÊNCIAS

BARROS, Myriam Lins de. **Autoridade & afeto**. Avós, filhos e netos na família brasileira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.

BARROS, Myriam Lins de. “Trajetória dos Estudos de velhice no Brasil”. **Sociologia, problemas e práticas**, n ° 52, 2006, pp. 109-132.

BEAUVOIR, Simone. **A Velhice**: a realidade incômoda. Trad. Maria Helena Franco Monteiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: **Magia, técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p. 112-121

DEBERT, Guita Grin. **A reinvenção da velhice**: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento. São Paulo: Fapesp. 2004.

DEBERT, Guita Grin. A antropologia e o estudo dos grupos e das categorias de idade. In: Barros, Myriam Moraes Lins de (Org.). **Velhice ou terceira idade?** Rio de Janeiro: FGV, 1998. (p.49-69).

ECKERT, Cornélia; ROCHA Ana Luiza C. da. Questões em torno do uso de relatos e narrativas biográficas na experiência etnográfica. In: **Etnografia da Duração, antropologia das memórias coletivas em coleções etnográficas**. Porto Alegre: Marca Visual, 2013.

ELIAS, Norbert. **A solidão dos moribundos, seguido de Envelhecer e Morrer**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

ESTATUTO DO IDOSO. Lei Federal nº 10.741, de 01 de outubro de 2003.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios Prisões e Conventos**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

GOFFMAN, Erving. “Introdução” e “Representações”. In: **A Representação do Eu na vida cotidiana**. Petrópolis, Vozes, 1985.

GRAEFF, Lucas. **O “Mundo da Velhice” e a Cultura Asilar**: Estudo antropológico sobre memória social e cotidiano de velhos no Asilo Padre Cacique, em Porto Alegre. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, UFRGS, 2005.

HADDAD, Eneida Gonçalves de Macedo. **A ideologia da velhice**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2016.

HALBWACHS, Maurice. **Memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

JANCZURA, Rosane. Risco ou vulnerabilidade social? In: **Textos e Contextos**, Porto Alegre, vol. 11, nº2, 2012, pp. 301-308.

LENOIR, Remi. Objeto sociológico e problema social. In: CHAMPAGNE, Patrick; LENOIR, Remi; MERLIÈ, Dominique; PINTO, Louis (Org.). **Iniciação à prática sociológica**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1996. (p. 59-106).

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 20, n. 42, p. 377-391, dez. 2014.

Política Nacional do Idoso. Brasília: DF, 4 de janeiro de 1994. BRASIL, Ministério da Previdência e Assistência Social. Política Nacional de Assistência Social.

POLLAK, Michael. “Memória, esquecimento, silêncio”. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro: vol. 2, nº 3, 1989.

RAUTH, Jussara; PY, Lígia. A história por trás da lei: o histórico, as articulações de movimentos sociais e científicos, e as lideranças políticas envolvidas no processo de constituição da Política Nacional do Idoso. In: ALCÂNTARA, A. O.; CAMARANO, A. A.; GIACOMIN, K. C. **Política Nacional do Idoso: velhas e novas questões**. Rio de Janeiro: Ipea, 2016.

RINCO, Michelle; LOPES, Andrea; DOMINGUES, Marisa Accioly. Envelhecimento e Vulnerabilidade Social: discussão conceitual à luz das políticas públicas e suporte social. In: **Revista Temática Kairós Gerontologia**, v 15, nº 6, 2012, pp. 79-95.

SAFATLE, Vladimir. **O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

SAPIRO, Gisèle. **Modelos de intervenção política dos intelectuais: o caso francês**. Revista Pós Ciências Sociais. v. 9, n. 17, 2012, pp.19-50.

THOMPSON, Paul. A memória e o eu. In: **A voz do passado - História Oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

EIXO 7 – Práticas Educativas, Tecnologias e Emancipação

(TRANS) FORMAÇÃO DE PROFESSORES FRENTE ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO – TDIC’S NO PÓS-PANDEMIA

Antonia Thelma Araújo dos Santos
Mestranda em Formação Docente em Práticas Educativas
athelmah22@hotmail.com
UFMA

Marcos Fábio Belo Matos
Pós-doutor em Comunicação
marcos.fabio@ufma.br
UFMA

RESUMO: O presente artigo reflete sobre as necessidades de mudanças no cenário educacional brasileiro em relação à (trans)formação de professores frente às tecnologias digitais da informação e comunicação no pós-pandemia, possibilitando um olhar diferenciado sobre a formação continuada dos professores no intuito de lidar com as mudanças surgidas no período da pandemia. Para a reflexão sobre formação de professores, utilizaram-se, como fontes de pesquisa, doutrinadores renomados sobre o assunto dialogando com a Lei de Diretrizes e Bases e o Programa Nacional de Educação, compondo assim a pesquisa de natureza bibliográfica. Portanto, o estudo torna-se relevante para a comunidade acadêmica (professores), assim como para a sociedade em geral, na medida em que contribui para o uso das tecnologias digitais como instrumento de formação educacional.

Palavras-chave: Tecnologias digitais. Formação Continuada. Práticas educativas.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre as necessidades de mudanças no cenário educacional brasileiro em relação à (trans)formação de professores frente às tecnologias digitais da informação e comunicação – TDIC’s no pós-pandemia, para o enfrentamento dos “novos” rumos da educação básica, em escolas de anos iniciais do Ensino Fundamental.

As discussões sobre o uso de tecnologias por professores sempre estiveram em pauta por alguns estudiosos e ganharam um sentido ainda maior a partir do fechamento das escolas e isolamento social vivenciados por todos nós, nos últimos dois anos 2020-2021. A crise sanitária mundial desencadeada pelo Coronavírus (COVID-19) suscitou a temática sobre a necessidade de formação dos professores para o uso de tecnologias digitais. Behrens (2009, p.84) menciona que “a escola deve ser o ambiente transformador e as ferramentas tecnológicas não podem ser ignoradas na prática pedagógica”. Porém, vale aqui o questionamento sobre se a escola tem sido esse ambiente transformador, proporcionando mudanças aos nossos alunos através do uso de ferramentas tecnológicas.

A escolha da temática aqui abordada se dá pelo fato de que muitos professores realizaram mudanças, mesmo que pequenas, na sua forma de ensinar durante a pandemia,

fazendo uso de ferramentas tecnológicas digitais, quando as escolas tiveram que realizar pequenas adequações numa perspectiva de urgência, passando a utilizar as plataformas e ferramentas das mídias digitais para execução de suas práticas educativas, compreendida aqui segundo Franco (2012, p.152) como “práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais”. Porém, com o retorno às salas de aulas presenciais, os professores continuaram com as suas mesmas práticas tradicionais de ensinar. Os desafios trazidos pela pandemia sobre necessidade de o professor conhecer as tecnologias e fazer uso delas em salas de aula fizeram com que alguns deles buscassem cursos rápidos que pudessem ajudá-los a conhecer um pouco mais sobre essas tecnologias; mas também, contrariamente, outro quantitativo de professores se fechou mais ainda para o uso dessas ferramentas em sala de aula.

Assim, Garcia et al (2020, p.3) prelecionam que

Ensinar remotamente não é sinônimo de ensinar a distância, embora esteja diretamente relacionado ao uso de tecnologia e, nesse caso, digital. O ensino remoto permite o uso de plataformas já disponíveis e abertas para outros fins, que não sejam estritamente os educacionais, assim como a inserção de ferramentas auxiliares e a introdução de práticas inovadoras. A variabilidade dos recursos e das estratégias bem como das práticas é definida a partir da familiaridade e da habilidade do professor em adotar tais recursos

Portanto, com a chegada abrupta da pandemia, as discussões a respeito da relevância das ferramentas tecnológicas e digitais na educação passaram a ser uma realidade e outros desafios começaram a despontar – a formação de professores com ênfase nos recursos digitais. O que as escolas, em sua grande maioria, fizeram ou estão fazendo para se adequar a novos rumos da educação? A formação dos professores para o uso das tecnologias é algo a ser pensado pelos cursos de formação de professores, na busca de experiências significativas e prazerosas que coloquem os estudantes no papel de pensadores criativos.

Do ponto de vista didático, o professor, ao ensinar remotamente, enfrenta o mesmo desafio do ensino convencional, em sala de aula presencial. Nesse sentido, cabe ao professor a organização didática do ensino, que compreende:

Apresentar o conteúdo: indicação e disponibilização do assunto a ser abordado na aula, de forma clara e objetiva, podendo ser adotada a metodologia de tópicos seguidos de orações curtas descrevendo o assunto.

Definir objetivos da aprendizagem: indicação, seguida de descrição de quais os conhecimentos, habilidades e atitudes o aluno deverá desenvolver como resultado da aprendizagem.

Propor atividades de avaliação: definição, informação e esclarecimentos aos alunos quanto às formas e métodos de acompanhamento da aprendizagem (GARCIA et al, p. 4-5).

Durante o período da pandemia (2020-2022), percebemos o quanto a tecnologia tem permeado os espaços em que vivemos e nos influenciado, impactando nas tarefas cotidianas desta (nova) sociedade contemporânea. Percebe-se cada vez mais que se faz necessária a formação docente, numa perspectiva de práticas pedagógicas inovadoras. Existe uma urgência de formação para o profissional que enfrenta a nova realidade educativa no período pós-pandemia:

Neste contexto, as chamadas metodologias ativas ganham mais visibilidade, e esse é um ponto positivo da mudança, pois cria a necessidade de uma preparação diferenciada das aulas, voltando-se cada vez mais para as conhecidas metodologias ativas. A cultura escolar (ou os hábitos e costumes herdados das gerações de professores com as quais nos relacionamos ao ingressar na docência) foi profundamente impactada pela necessidade de se considerar fatores como o distanciamento social. Nesse contexto, antigas estratégias como a aula expositiva, o questionário e a repetitividade como preparação para o momento da prova (às quais nos anos 1980 Paulo Freire já chamava de educação ‘bancária’), dão lugar a estratégias diferenciadas como a sala de aula invertida (com foco no aluno, que primeiro internaliza os conceitos antes da aula e depois, no coletivo, discute os conhecimentos adquiridos e tira dúvidas), a gamificação (uso de dinâmicas baseadas em jogos para engajar pessoas e resolver desafios) e a aprendizagem baseada em problemas ou projetos (RUSCHEL; TREVISAN; PEREIRA, 2020, p. 6).

Por essa questão, propusemo-nos a discutir sobre a (trans) formação de professores frente às tecnologias digitais da informação e comunicação – TDIC’s no pós-pandemia, tendo como contexto a cidade de Caxias, interior do Maranhão. O retorno às aulas presenciais depois de um longo período não tem sido diferente do que ocorre na maioria das cidades brasileiras; as dificuldades de aprendizagem têm se tornado algo bastante desafiador para os professores no que se refere a manter a atenção dos alunos em uma aula tradicional, na qual predominam a lousa, o pincel, o livro didático e a fala do professor.

O desafio agora é repensar o modelo do ensino presencial, como orienta Andes (2020, p.08):

(...) a educação não se reduz às atividades de ensino. Um efetivo processo educativo exige: (1) dimensões formativas essenciais, como a produção crítica e criativa do conhecimento; (2) a vivência que possibilita o diálogo entre educador e educando, assim como a interlocução entre diferentes áreas do conhecimento; (3) a experimentação de pesquisa, extensão, monitoria e outras ações político-pedagógicas, possíveis apenas na modalidade presencial.

Assim sendo, existe uma urgência de mudanças nesses espaços. A pandemia tornou evidente a necessidade de se construir uma nova escola, onde o uso dos recursos tecnológicos neste processo de reinvenção da escola, da educação, faz-se necessário e tudo isso passa pela (trans) formação do educador, a partir das tecnologias digitais da informação e comunicação TDIC’s, de forma que possa atender às exigências de aprendizagem dos alunos.

O educador, na busca por uma formação continuada, se forma e se transforma dando um novo sentido ao seu trabalho em sala de aula. Formação essa que deve ser concebida a partir de uma reflexão e não somente como mera aprendizagem de novas técnicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas. Os anseios por mudanças devem partir, portanto, do próprio profissional que deseja modificar o seu ambiente de trabalho para garantir uma melhor aprendizagem aos seus alunos.

2. OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

Inicialmente, nesta primeira fase da pesquisa, o estudo traz como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica, uma vez que se utilizou material já elaborado para o levantamento da literatura baseado em arquivos de bases de dados (SciELO, Google Acadêmico, Google Livros, Estante Virtual e Domínio Público). Segundo Lakatos, Marconi, (2009, p.43,44), pesquisa bibliográfica “Trata-se de levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita”, de forma que o pesquisador esteja em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto.

A pesquisa bibliográfica oferece vantagens ao investigador. Segundo Gil (2002, p. 44),

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. Por exemplo, seria impossível a um pesquisador percorrer todo o território brasileiro em busca de dados sobre população ou renda per capita; todavia, se tem a sua disposição uma bibliografia adequada, não terá maiores obstáculos para contar com as informações requeridas. A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos.

Este estudo bibliográfico para alcançar os objetivos baseia-se em uma pesquisa exploratória. Minayo (2001) explica que a fase exploratória é, sem dúvida, um dos momentos mais importantes de uma pesquisa, por permitir uma maior familiaridade com o problema, pautada em leituras atualizadas sobre o tema em questão, a partir de uma investigação acompanhada de um olhar crítico e reflexivo. O autor compreende que a fundamentação metodológica de uma pesquisa é um passo fundamental para determinar os procedimentos metodológicos que irão nortear o estudo.

Além disso, segundo Gil (2002, p. 41), a pesquisa exploratória tem como objetivo

(...) proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições. Seu

planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

A metodologia, ao mesmo tempo que ocupa um lugar privilegiado no centro das teorias, conduz o pesquisador ao seu objetivo, utilizando-se de critérios e regras pré-estabelecidas, dando validade ao estudo, ao utilizar-se de procedimentos científicos já estabelecidos e reconhecidos pelo meio acadêmico - e a teoria, de certa forma, é o resultado dessas regras, é a explicação de algo que já foi pesquisado. Na Pesquisa científica, metodologia e teoria andam de mão dadas.

Para Minayo (2001, p. 16, grifo do autor), o significado de metodologia é este:

Entendemos por *metodologia* o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Neste sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas. Dizia Lênin (1965) que "o método é a alma da teoria" (p. 148), distinguindo a forma exterior com que muitas vezes é abordado tal tema (como técnicas e instrumentos) do sentido generoso de pensar a metodologia como a articulação entre conteúdos, pensamentos e existência.

Assim sendo, a metodologia, quando vinculada ao planejamento da pesquisa, “orientam sua organização geral, funcionando como uma bússula” (MATAR; RAMOS, 2021, p.168). Desta forma, metodologia e planejamento devem estar alinhados com a pesquisa, passando pelo tema, o referencial, o problema, os objetivos etc. Não esquecendo que a metodologia ainda determinará as estratégias de coleta e análise de dados.

E, nesse contexto, destaca-se ainda que os procedimentos metodológicos utilizados neste estudo se orientam pela abordagem qualitativa, no que diz respeito ao que será utilizado para análise de dados, como assevera Gerhardt (2009, p.31): “A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.”. Neste caso, por se tratar de uma metodologia que permite ao pesquisador compreender as razões para determinados comportamentos, atitudes e motivações.

Esta pesquisa adota a abordagem qualitativa respaldada em Triviños (2011), por considerar o processo de como aparecem os desafios, dilemas e realidades em relação à formação continuada de professores. A pesquisa qualitativa, ao compreender e analisar a realidade, permite ao pesquisador adquirir capacidade de ver “através dos olhos daqueles que estão sendo pesquisados” (BRYMAN, 1988 apud BAUER; GASKELL, 2008, p. 32). Entendendo esse que se faz necessário para a compreensão das interpretações que os atores sociais têm de mundo.

Segundo Santos e Gamboa (1997, p. 43), o propósito fundamental da pesquisa qualitativa para o pesquisador é

(...) a compreensão, explanação e especificidade do fenômeno. O pesquisador precisa tentar compreender o significado que os outros dão às suas próprias situações. Tarefa essa realizada segundo uma compreensão interpretativa da primeira ordem de interpretação das pessoas, expressas em uma linguagem, gestos etc. Trata-se de um processo de compreensão em geral, de dois níveis. O primeiro é o da compreensão direta ou a apreensão imediata da ação humana sem qualquer inferência consciente sobre essa atividade. No segundo nível, que é o mais profundo, o pesquisador procura compreender a natureza da atividade em termos de significados que o indivíduo dá à sua ação.

A pesquisa qualitativa, assim, exige um estudo amplo do seu objeto, considerando o contexto em que ele está inserido e as características da sociedade a que pertence, permitindo também ao pesquisador considerar o processo de como aparecem os desafios, dilemas e realidades em relação à formação continuada de professores frente às mídias digitais, principalmente por permitir fazer uma análise do período de antes, durante e depois da pandemia. Para a pesquisa qualitativa, a aproximação do pesquisador com o campo de trabalho se justifica, de acordo com Neves, Domingues (2007 p.54), pelo fato de que “a participação do pesquisador no campo, é que permitirá um melhor delineamento das questões, dos instrumentos de coleta e do grupo a ser pesquisado”.

Para Mattar e Ramos (2021, p.191):

As pesquisas qualitativas têm como objetivo geral compreender determinados fenômenos em profundidade. Isso implica explorá-los e descrevê-los por diversas perspectivas, além de compreender os seus significados e as interpretações que os participantes têm da pesquisa atribuem a esses fenômenos e as suas experiências.

Assim sendo, em uma pesquisa qualitativa, o pesquisador está voltado aos aspectos reais que não são possíveis de serem quantificados, concentrando-se na compreensão e explicação do objeto a ser pesquisado. Nesse tipo de pesquisa, “o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas” (GERHARDT, 2009, p.32).

Quanto aos instrumentos para coleta de dados, numa fase posterior da investigação, pretende-se utilizar dois elementos técnicos para alcançar os sujeitos e responder aos objetivos propostos neste estudo: a entrevista semiestruturada e a análise documental. Segundo Gil (2002, p. 117, grifos nossos), a entrevista, por ter maior flexibilidade, pode assumir formas variadas:

Pode caracterizar-se como **informal**, quando se distingue da simples conversação apenas por ter como objetivo básico a coleta de dados. Pode ser **focalizada** quando, embora livre, enfoca tema bem específico, cabendo ao entrevistador esforçar-se para que o entrevistado retorne ao assunto após alguma digressão. Pode ser **parcialmente estruturada**, quando é guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador

vai explorando ao longo de seu curso. Pode ser, enfim, **totalmente estruturada** quando se desenvolve a partir de relação fixa de perguntas.

Ainda nesse raciocínio, destaca-se o pensamento de Neves, Domingues (2007, p. 62) sobre a entrevista: “Trata-se de uma prática discursiva, em que se constroem versões da realidade. A entrevista permite a interação do pesquisador com o entrevistado, o que possibilita captar atitudes e reações, principalmente sinais não verbais, como: gestos, risos e silêncios”.

E, entre as várias formas de abordagem técnica, Minayo (2001, p. 57,58) destaca a entrevista e a coloca como aspecto importante do trabalho de campo:

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa desprentensiva e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva. Nesse sentido, a entrevista, um termo bastante genérico, está sendo por nós entendida como uma conversa a dois com propósitos bem definidos. Num primeiro nível, essa técnica se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala. Já, num outro nível, serve como um meio de coleta de informações sobre um determinado tema científico. Através desse procedimento, podemos obter dados objetivos e subjetivos. Os primeiros podem ser também obtidos através de fontes secundárias, tais como censos, estatísticas e outras formas de registros. Em contrapartida, o segundo tipo de dados se relaciona aos valores, às atitudes e às opiniões dos sujeitos entrevistados.

A entrevista semiestruturada, segundo Triviños (1987, p. 146), é um dos principais meios que o investigador tem para realizar a coleta de dados:

Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Ainda no âmbito das ferramentas técnicas para coleta de dados, fazemos a opção pela análise documental. Destacamos neste estudo a análise de documentos que, para Lüdke, André (1986, p. 38), “(...) pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Desta forma, a análise de documentos pode se constituir como uma fonte bastante poderosa por meio da qual o pesquisador poderá fundamentar ou não suas afirmações e declarações, a partir de evidências retiradas dos documentos.

A análise dos dados, para Minayo (2002), é um momento que mostra ao pesquisador que está chegando ao final do seu trabalho, porém é o momento em que o pesquisador deverá

estar atendo a todo o material coletado, pois na maioria das pesquisas os dados não são suficientes para estabelecermos conclusões e, em decorrência disso, deve-se retomar a fase de coleta de dados para suplementarmos as informações que faltam.

O processo posterior à coleta de informações, a análise de dados, é uma etapa bastante importante para compreender os dados que foram coletados em uma pesquisa; o pesquisador necessita cuidadosamente de tempo para realizar seu trabalho. Neste estudo, pelo fato de abordar a (trans)formação profissional do educador frente às TDICs no pós-pandemia, iremos utilizar como metodologia de análise a Análise do Discurso de linha francesa, por ser um método qualitativo eficiente para avaliar os enunciados coletados nas entrevistas com os professores.

A análise do discurso tem como objetivo desvelar os enunciados, além de analisar a forma que as pessoas se expressam num determinado espaço/tempo. O objeto de estudo, nesse caso, é o próprio discurso dos professores. Segundo Brandão (2004, p. 7), “a língua é um fato social” e, por ser um fato social, sua existência se fundamenta nas necessidades de comunicação do ser falante.

A Análise do Discurso, a qual passou a ser conhecida como AD, pode ser caracterizada, de acordo Kronka (2003, p. 590), “como uma disciplina que propõe “problematizar” as maneiras de ler, considerando a opacidade como característica constitutiva da linguagem”. O que permite, através da mediação, uma relação maior com o texto, possibilitando ao analista chegar a outras formas de significação.

Para Brandão (2004, p.17 apud ORLANDI, 1986), a análise do discurso “necessita de critérios mais precisos” para estabelecer limites e assim poder chegar a sua especificidade. Considerando a definição inicial da análise do discurso como sendo “o estudo linguístico das condições de produção de um enunciado”, ela se apoia sobre “conceitos e métodos da linguística”, e é a partir deste pressuposto que a linguística que assume características metodológicas de tratamento da linguagem nas ciências humanas.

Assim sendo, a análise do discurso, de forma resumida, não pode simplesmente ser compreendida fora do contexto social. A mesma tem como função, segundo Mattar; Ramos (2021, p.437-438) “traçar relações entre os aspectos linguísticos do discurso, de um lado, e seu contexto histórico e cultural, suas condições de produção e suas conotações políticas e ideológicas, de outro lado, ou seja, o discurso entendido como prática social”.

Diante do exposto, segundo Orlandi (1986, p. 26), “o objetivo da análise do discurso visa à compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de

significância para e por sujeitos”. Portanto, a análise do discurso é a compreensão de como se dá a produção de sentidos pelos sujeitos e será importante para se verificar, nesta pesquisa, que relações existem entre os enunciados das entrevistas dos professores e o contexto em que essas informações se dão, considerando o objeto da pesquisa.

3. OBJETO DE ESTUDO

É sabido que, na sociedade atual, há profundas transformações ocorrendo devido à eclosão das tecnologias e, mais especialmente, das tecnologias digitais (MORAN, 2004). Mediante esta percepção, entende-se que as práticas educativas incumbidas à docência, ao longo dos próximos anos, com o advento dos aparatos tecnológicos, vêm se modificando gradativamente para acompanhar as transformações da sociedade.

Entretanto, com o advento da pandemia e a inserção das plataformas digitais, abruptamente, alcançando as práticas educativas, a constatação dos desafios tem se tornado cada dia mais evidente. Inclusive, foram as inúmeras questões desafiadoras que aconteceram nas tentativas de adaptações da efetivação das práticas pedagógicas, na perspectiva do ensino e aprendizagem, que configuram as razões motivacionais para se pensar a importância de implementação dos estudos aprofundados sobre o fenômeno.

A formação de professores, principalmente a continuada, está prevista em lei, podendo-se citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9.394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013, o Plano Nacional de Educação 2014-2024, sendo compreendida como fenômeno intrínseco e aliado ao trabalho dos educadores. Há muitas pesquisas educacionais que versam sobre formação de professores e que sinalizam como desafios atuais no âmbito dos saberes, teorias e práticas educativas, a formação docente pensada sob o aspecto das tecnologias.

A necessidade de uma formação continuada ficou muito evidente durante o período da pandemia, quando educadores tiveram que recorrer, de forma repentina, ao uso de ferramentas tecnológicas para dar continuidade ao seu fazer pedagógico; desta forma, a proposta apresentada por Candau (1997) vem de encontro a este desafio, na perspectiva de repensar a formação continuada de professores e adequá-la aos desafios atuais. Desafios esses importantes que possibilitam o rompimento de modelos padronizados que não atendam às exigências do momento. A formação continuada aqui deve ser compreendida, num sentido amplo, como uma formação capaz de transformar a prática do professor, de torná-lo reflexivo e não apenas reprodutor de técnicas que facilitem a aprendizagem. Educação continuada não pode ser

compreendida como treinamento, reciclagem, mas como um processo de desenvolvimento de competência dos educadores.

As mudanças na educação perpassam primeiro pela ideia de que os profissionais realmente almejam tais mudanças, os professores têm liberdade, são peças-chave para esse querer mudar. Nos dias atuais, não podemos mais conceber um professor de faz de conta, ou até mesmo professores que buscam culpados para justificar a não mudança. Para a educação avançar, precisamos, como educadores, surpreender, conquistar e cativar os educandos, pois a escola, além de ser um lugar de elaboração de projetos de conhecimento, é também um espaço de intervenção social.

Neste novo século, sem sombra de dúvidas, as tecnologias digitais assumem um protagonismo muito claro, evidente e consciente, além de condicionar, impactar e definir as dinâmicas de uma sociedade altamente tecnológica (MORAN, 2004), em que estamos inseridos. Portanto, neste novo cenário da educação e sociedade, discutir a formação docente sob as lentes das tecnologias digitais passa a ser necessário para se repensar e reavaliar os processos mediadores da construção do conhecimento na dimensão da escola.

Para tanto, não dá para deixar no esquecimento a importância e urgência da formação de professores em relação às mídias digitais. Para Pretto (2010, p.7), “a escola precisa dialogar com as práticas sociais que vêm sendo cada vez mais mediadas pelo digital em rede”. Para que isso aconteça, necessitamos de educadores que possam apontar soluções para as mais diversas situações de aprendizagem, capazes de se comunicar com os alunos e até mesmo profissionais que, ao fazerem uso de tecnologias, sejam capazes de humanizá-las, mostrando-as como meios e não fins.

Sabe-se, portanto, que as tecnologias estão presentes na execução da grande maioria das tarefas do cotidiano em toda sociedade, de modo que, inevitavelmente, todos se deparam com os recursos tecnológicos e digitais constantemente, e “não podem os professores continuar trabalhando como se a realidade tecnológica não existisse” (FREITAS, 2009, p.29). Ou pensar que, no pós-pandemia, diante do novo cenário, as aprendizagens e as adaptações com as plataformas e recursos digitais utilizadas em 2020/2022, pudessem ser descartadas e/ou colocadas de escanteio – voltando o ensino a ser presencial, com o uso mínimo de recursos das tecnologias digitais. As tecnologias são fundamentais por favorecer mudanças em todos os setores de nossas vidas, porém na educação é necessário que os professores estejam preparados para fazer uso desse conhecimento e promover mudanças significativas dentro das instituições escolares.

Para Imbernón (2004), é imprescindível investir na formação, na qual a teoria, a práxis, os valores, as relações e as trocas entre pares contribuirão para desenvolver novas aprendizagens que impactam no fazer pedagógico. Seguindo essa linha de raciocínio, Corsino (2015, p. 406) destaca que “a educação como uma prática social responde a partir de um contexto econômico, político, cultural e suas respostas se lançam para o futuro”. A formação de professores, (re)pensada sob o prisma de novas compreensões da didática de ensino, pensar o ensinar criativo, significativo, será mais um novo desafio à educação básica (CORSINO, 2015) no presente-futuro. Para Moretto, Wittke e Cordeiro (2018), o professor deve ser visto como sujeito (trans)formador e ativo no processo de pesquisa-ação-formação.

Nesse contexto, de acordo com Menezes (2012), as ferramentas das tecnologias digitais da informação e comunicação - TDICs vêm transformando, constante e rapidamente, a vida e as tarefas cotidianas em sociedade, o que tem favorecido mudanças significativas nas mais diferentes esferas sociais e do trabalho no mundo. A pandemia nos mostrou essa efetividade.

Para Menezes (2012, p. 90), “é ilusório imaginar que elas [as TDICs] não interferirão cada vez mais nas escolas. Mas quanto e de que forma lançar mão delas? Essa é uma questão discutida em todo o mundo”. O pós-pandemia, certamente, demarca essa inserção das TDICs na escola, nas práticas dos professores e “atualmente, todos podem acompanhar as tecnologias” (BARTON; LEE, 2015, p.97); portanto, existe a necessidade de urgência da formação dos professores para melhor manuseá-la, utilizá-la, para que não se tornem reféns dessas ferramentas.

Nesse momento pós-pandêmico, a educação/educador enfrenta novos desafios, é importante compreender e acreditar no papel da escola, no que se refere à aprendizagem pessoal do educador/aluno, na capacidade de evolução a partir de novas experiências e dimensões do cotidiano, ao mesmo tempo que compreendemos e aceitamos nossos limites, nosso jeito de ser e até mesmo nossa história pessoal.

Os educadores são seres complexos e limitados, não podem mais ser vistos como detentores do conhecimento, mas, segundo (MORAN, 2012, p.74), precisam ser encarados “como um orientador, um sinalizador de possibilidades, em que ele também está envolvido e se coloca como um dos exemplos das contradições e da capacidade de superação que todos temos”. Compreendemos que, tanto professor como aluno, são seres em constante evolução, ambos aprendem e ensinam, tornando-se cada dia mais humanos, permitindo-se aprender e mostrando que vale a pena viver.

O domínio pedagógico das tecnologias nas escolas é bastante complexo e lento; percebe-se a atitude dos educadores, ao utilizarem-nas durante a pandemia como forma de chegar até os alunos, foi algo inovador. Passando todo esse período de adaptação, espera-se que, aos poucos, esse profissional possa sentir-se mais preparado para realizar algumas mudanças mais pontuais e quem sabe, com o passar dos anos, tanto educadores quanto instituições possam ser capazes de propor inovações, mudanças mais profundas, pois se sabe que não basta ter acesso à tecnologia para alcançar o domínio pedagógico, pois existe um espaço entre o conhecer, o utilizar e o realizar mudanças significativas nos processos de ensino-aprendizagem. Cabem, portanto, os incentivos por formações continuadas que permitam aos educadores obter mais conhecimentos e, assim, ganhar autoconfiança para fazer uso das tecnologias em sala de aula, bem como permitir o uso por parte de seus educandos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na reflexão proposta neste estudo, pode-se concluir que o cenário educacional passa constatemente por mudanças e se faz necessário aos educadores e educadoras um repensar sobre suas práticas pedagógicas. A pandemia fez com que as escolas brasileiras tivessem que se adaptar a uma nova realidade: profissionais da educação buscaram alternativas, a partir do uso de TDICs, para tentar diminuir os impactos causados pela pandemia.

Assim sendo, o objetivo geral deste estudo foi alcançado de acordo com os métodos de pesquisa delineados, proporcionando os resultados apresentados por meio da coleta de dados, inicialmente feita na forma de pesquisa bibliográfica. Importa registrar que esta pesquisa, na sua integralidade, ainda vai contar, como processos metodológicos, com a entrevista semiestruturada, seguida de uma análise de dados à luz da Análise do Discurso, de linha francesa, perfazendo a análise qualitativa que o tema exige.

Toda essa pesquisa aqui apresentada foi pensada no sentido de avaliar a necessidade de mudança no cenário educacional brasileiro, apresentando os caminhos e ideias metodológicas que norteiam o pesquisador e, assim, dando sentido ao mesmo para traçar rumos que possam atingir as metas projetadas em relação à (trans) formação de professores frente às tecnologias digitais da informação e comunicação – TDIC's, no pós-pandemia.

REFERÊNCIAS

ANDES-SN - **Cartilha produzida pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior**. Projeto do capital para a educação, volume 4: O ensino remoto e o desmonte do trabalho docente. Disponível em <http://abet-trabalho.org.br/projeto-do-capital-para-a->

educacao-volume-4-o-ensino-remoto-e-o-desmonte-do-trabalho-docente/. Acesso em 11 de nov. 2020

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAUER, Martin; GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BEHRENS, Maria Aparecida. Projetos de Aprendizagem Colaborativa num Paradigma Emergente. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilsa. **Novas tecnologias e mediação pedagógica** 16ªed. Campinas, São Paulo, Papirus, 2009.

BRANDÃO, Helena Hathsuc Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2 ed. UNICAMP: São Paulo, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais. Brasília: MEC, 2020.

_____. **Parecer CNE/CES nº 32/2013**, aprovado em 31 de janeiro de 2013. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília: MEC, 2013.

CANDAU, Vera Maria. **Magistério: construção cotidiana** (Org.). Petrópolis: Vozes, 1997

CORSINO, Patrícia. Entre Ciência, Arte e Vida: a didática como ato responsivo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 399-419, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Gf6PwJnfrRt5LCX6Q7RR6Mz/?lang=pt&format=pdf>. Acessado em: 26 Mar. 2022.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A pesquisa de abordagem histórico-cultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, p. 1- 12, 2009. Disponível em: www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias. Acessado em: 27 Mar. 2022.

GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GARCIA, Tania Cristina Meira. **Ensino remoto emergencial**. Proposta de design para organização das aulas. Disponível em http://sedis.ufrn.br/wp_content/uploads/2020/06/ENSINO-REMOTO EMERGENCIAL_proposta_de_design_organizacao_aulas-1.pdf. Acesso em 18 nov. 2020

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2004.

KRONKA, Graziela Zanin. **Análise do Discurso e Linguística Textual: interação e Interdiscursividade**. Anais do 5º Encontro do Celsul, Curitiba-PR, 2003 (589-594)

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da Pesquisa em Educação: abordagens qualitativa, quantitativas e mistas**. São Paulo: Edições 70, 2021

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Disponível em <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMFf/>. Acesso em 15 de jan. 2022.

MORAN, José Manuel. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. **Revista Diálogo Educacional**. Quadrimestral. Curitiba, v. 4, n. 12, p. 13 -21, Mai /Ago 2004.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MUSSALIN, Fernanda. Análise do Discurso. In MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina. Orgs. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**, v. 2. 8. ed. São Paulo Cortez, 2012, p. 113-165. pdf

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009. 100p.

PRETTO, Nelson De Luca. Professores universitários em rede: um jeito hacker de ser. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XXII, n. 34, p. 156-169, jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia>. Acessado em: 27 Mar. 2022.

RUSCHEL, Gian Eligio Soliman. TREVISAN, Mariana Borba. PEREIRA, Josei Fernandes. **Ensino remoto no contexto de uma instituição privada**. Disponível em <https://www.resepekuini.com/ensino-remoto-desafios-e-oportunidades/>. Acesso em 18 nov. 2020

SEVERINO, Antonio J. **Metodologia do trabalho científico**. 21 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

A AFETIVIDADE DENTRO DA SALA DE AULA: UM OLHAR WALLONIANO SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Esthefany de Sousa Borges
Graduanda de Psicologia
esthefany.borges@discente.ufma.br
UFMA

Marize Helena de Campos
Doutora em História Econômica e Professora de História
marize.campos@ufma.br
UFMA

RESUMO: Este trabalho tem como foco a categoria afetividade, inspirando-se na compreensão o teórico Henri Wallon (1879-1962). Percebe-se que um ensino que tem por objetivo tocar o aluno é mais eficaz em sua prática. Para que um conteúdo faça sentido se faz necessário que toque a subjetividade do aluno de uma forma particular. Aulas compartmentadas e descontextualizadas, sem relação com a realidade do sujeito muitas vezes não são apreendidas, em sentido profundo, e fogem rapidamente do universo do aluno. De outro modo, aulas que provocam impressões, sentimentos e que dialogam com as vivências da turma são mais fáceis de serem lembradas e de fornecerem material para um pensamento criativo. Assim, nesta pesquisa a inquietação principal que move a autora é: aulas que fazem sentir, indubitavelmente farão sentido na realidade de sujeitos, que também fazem do processo de construção de conhecimento. Se o conteúdo ensinado está relacionado e faz parte da realidade do aluno, então é possível que ele seja afetado por esse conhecimento e que, talvez, elabore mudanças a partir dele. Nessa perspectiva, essa pesquisa inicia com uma breve exposição sobre a importância de Henri Wallon dentro da história da psicologia e sua trajetória. Posteriormente, no segundo capítulo, aborda-se a importância da afetividade dentro da sala de aula. Em último plano, a autora se aventura em refletir sobre essa categoria a partir de outras visões teóricas e de um olhar particular. Além disso, o presente trabalho foi realizado através de uma pesquisa bibliográfica, do tipo qualitativa, em que a autora buscou analisar os conceitos relacionados a afetividade, a partir do autor Henri Wallon. Percebe-se o quanto as estruturas educacionais brasileiras precisam ser transformadas no que diz respeito ao fornecimento de um espaço que permita o desenvolvimento da criatividade, afetividade e expressão das diversidades. Em termos conclusivos, este estudo reconhece a necessidade de mudança da estrutura educacional.

Palavras-chave: Afetividade; Ensino; Sentido; Sentir.

1. INTRODUÇÃO

Em primeira instância, é importante deixar registrado que este artigo é fruto do projeto Foco Acadêmico da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, dentro do eixo ensino. Este projeto é imprescindível no âmbito da formação profissional, visto que, permite aos estudantes de baixa renda o desenvolvimento de pesquisas e conhecimentos, viabilizando ao aluno contribuir de algum modo com a produção de artigos acadêmicos em uma universidade pública e inclusiva. Fora isso, o projeto possibilita também que esses trabalhos sejam feitos de forma interdisciplinar, com influência de outras áreas de estudo. Por exemplo, este presente trabalho

foi realizado através de uma parceria indispensável entre uma professora de história e uma graduanda de psicologia. Neste sentido, o projeto foco acadêmico demonstra, acima de tudo, a importância da contribuição e investimentos em pesquisas na formação de estudantes em uma universidade pública.

É válido também destacar que este trabalho foi desenvolvido dentro do projeto central do foco acadêmico denominado de “Ensino de História e Sensibilidades: a sala de aula sob outra perspectiva”, orientado pela professora Marize Helena de Campos. Tal projeto visa ser um trabalho interdisciplinar que investigue sobre a importância de um ensino que considere a sensibilidade dentro das aulas de história. Para isso, almeja-se compreender a afetividade a partir desse artigo a fim de se chegar à sensibilidade do aluno no seu processo de aprendizado em relação aos conteúdos históricos.

Como citado anteriormente, este trabalho tem como foco a categoria afetividade, a partir de uma compreensão do teórico Henri Wallon (1879-1962). A autora percebe a partir de sua vivência como aluna que um ensino que tem por objetivo tocar o aluno é mais eficaz em sua prática. Para que um conteúdo faça sentido se faz necessário que toque a individualidade do aluno de alguma forma. Aulas compartmentadas e descontextualizadas, sem relação com a realidade do sujeito muitas vezes não são compreendidas, em sentido profundo, e fogem rapidamente da consciência daquele que tenta aprender. De forma diferente, aulas que provocam impressões, sentimentos e que se conectam com as vivências da turma são mais fáceis de serem lembradas e de serem matéria-prima para um pensamento que criativo e que traz mudanças. Desse modo, nesta pesquisa, a autora parte do pressuposto de que aulas que fazem sentir farão sentido na realidade de sujeitos, que também são construtores do conhecimento.

Nesse sentido, esse estudo inicia com uma pequena exposição sobre a importância de Henri Wallon dentro da história da psicologia e sua trajetória. Posteriormente, no segundo capítulo, aborda-se a importância da afetividade dentro da sala de aula. Em último plano, a autora se aventura em refletir sobre essa categoria a partir de outras visões teóricas e de suas próprias conclusões particulares.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 A importância de Henri Wallon dentro da história da Psicologia

Uma pergunta que pode surgir para quem ler este trabalho é: quais são os motivos sustentam a escolha por Wallon para compreender os fenômenos aqui estudados? Então, a seguir postulam-se as respostas. Henri Wallon nasceu na França, após a concretização da Terceira

República Francesa, em uma família de burgueses, desse modo, desde cedo a ideologia liberal fez parte de seu caminho. Em relação a sua família, havia um percurso familiar de formação de historiadores, onde Wallon teve contato com as ideias democráticas e republicanas, descobrindo ainda criança o que era a tirania e sua relação com a época em que vivia.

Nas palavras de Nascimento (2010, p.8)

[...] a importância dada ao humanismo, à influência liberal e à crença na transformação perpetrada pelo homem na realidade o levaram a optar pelo materialismo dialético como orientação filosófico-política e como abordagem para compreensão dos fenômenos psíquicos, o que lhe permitiu construir uma psicologia da criança coerente e singular. (NASCIMENTO, 2010, p.8)

Nesse sentido, os fatores que Wallon viveu certamente influenciaram em sua visão de mundo e moldaram suas obras. Por outro lado, este teórico também se dedicou a compreender a neurologia, de forma que buscava entender as relações entre o biológico e o social, ou seja, entre o indivíduo e a sociedade. Wallon se fez contrário a visões que reduziam o indivíduo a apenas uma instância, por exemplo: criticou a visão mentalista que limitava o psiquismo a estados mentais e à vida interior, e discordou do organicismo mecânico que limitou o pensamento como uma obra puramente do cérebro. Diferentes dessas concepções, Wallon acreditava em uma visão que se aventurava em enxergar pela totalidade, ou seja, uma compreensão que tivesse por objetivo entender a subjetividade por inteiro do indivíduo, e não apenas seus processos mentais ou processos fisiológicos do cérebro (NASCIMENTO, 2010, p.9)

Assim, Henri Wallon marcou profundamente a história da Psicologia. Através de sua compreensão sobre desenvolvimento, a partir de uma visão dialética, este teórico postulou contribuições riquíssimas para a sociedade da época e para a posteridade. Wallon fez trabalhos dentro da filosofia, psicologia, política e medicina. De forma diferente dos teóricos da mesma época, os quais separavam objetividade e subjetividade, biológico e social, criança e adultos, Wallon enxerga o desenvolvimento como um processo dialético, em que ambas as categorias se relacionam e estão conectadas. Nas palavras de Rene Zazzo (2007, p.13) na introdução da obra *A Evolução Psicológica da Criança* (1968), “o seu método consiste em estudar as condições materiais do desenvolvimento da criança, condições tanto orgânicas como sociais [...]”. Sendo assim, Wallon, não separa social e biológico. Na realidade os enxerga como parte de um processo único, em que as respectivas condições, de ambos as categorias, constroem o psiquismo.

Além disso, por influência de sua participação na Escola Nova, Wallon também acreditava que deveria haver uma relação de contribuição entre a psicologia e a pedagogia. Estudou de forma

contundente o desenvolvimento psicobiológico da criança, e a relação entre escola e sociedade. Nestas pesquisas, o autor procurava se afastar de visões positivistas que reduziam a subjetividade aos métodos das ciências naturais, que carregam uma neutralidade. (NASCIMENTO, 2010, p.10). Diferente disso, Wallon se apropriou de uma visão materialista, na década de 1930, onde obras como *A Criança Turbulenta* (1925) e *A Evolução Psicológica da Criança* (1968) mostram bastante a utilização dessa concepção através de suas construções.

Nessa perspectiva, a visão materialista adotada por Wallon possui reflexo de seu posicionamento político escolhido na época. O autor se demonstrou contrário aos sistemas de poder autoritários que predominavam no contexto vivido. Muitas vezes se aliou aos políticos e intelectuais de esquerda como forma de resistência aos ataques tiranos (NASCIMENTO, 2010, p.11). Dessa forma, por essa razão, adotando politicamente uma visão marxista, Wallon transmite esse posicionamento em suas teorias também: escolhe uma visão dialética para atuar em sua práxis, de modo que não separa biológico e social, em outras palavras, os enxerga como parte de um processo único, em que as condições sociais influenciam no desenvolvimento do sujeito. O desenvolvimento da criança seria, nesse caso, um estudo, sobretudo, dialético dos processos da infância.

É importante destacar também que Wallon escreveu o prefácio de dois volumes do livro *À Luz do Marxismo*. Seu apoio a teoria marxista não era apenas um posicionamento político, mas, conseguiu incluí-lo também em seu método de estudo. Conforme escreve Nascimento (2010, p.11-12), “Wallon reconheceu, no artigo ‘Materialismo Dialético e Psicologia’, que o conhecimento do materialismo dialético permite descobrir ou explicar as formas variadas de causalidade”. Sendo assim, Wallon considera as contradições existentes no desenvolvimento infantil. Através da dialética, ele entende o desenvolvimento como um processo constituído de várias forças e características diferentes que atuam em uma ação recíproca. E essa ação gera mudanças imprescindíveis no sujeito. Considerar o desenvolvimento como um processo dialético é, acima de tudo, compreender que nenhum aspecto pode ser enxergado de forma isolada, mas apenas em conjunto com outros fatores que constituem a infância, e considerar a resolução de contradições nesse processo.

Destaca-se também que a Segunda Guerra Mundial teve um impacto significativo na vida de Henri Wallon. Na mesma época em que lutou de forma engajada na Resistência Francesa no período em que ocorria a ocupação alemã, o autor publica a obra *Do Ato ao Pensamento* (1879-1962). Neste livro, Wallon recupera os fundamentos da biologia e neurologia, e incorpora uma perspectiva da antropologia em relação a passagem da fase motora

ao pensamento ou ato mental. Em outras palavras, o autor tenta demonstrar como ocorre o processo de geração de uma ideia pela criança, sempre fazendo um paralelo entre o individual e o social, em uma ação dialética (NASCIMENTO, 2010, p.16).

Partindo destes pressupostos, é através dessas concepções que Wallon introduz o campo da afetividade em sua teoria. Segundo Nascimento (2010, p.13), “é por meio da emoção que se estabelecem as relações entre o organismo e o meio. A teoria walloniana postula que o componente orgânico depende do meio social para ser atendido em suas necessidades de sobrevivência, numa clara influência darwinista”. Desse modo, na teoria psicogenética de Wallon, a emoção adquire uma importância fundamental: o sujeito se afeta somente pelo seu contato com o outro, e é por meio dessa conexão que constrói seu aprendizado durante o processo de desenvolvimento. A emoção, neste caso, faz parte desse movimento dialético em que o ambiente social e o âmbito individual se “esbarram” e funcionam através de uma ação recíproca.

Neste sentido, Wallon apresenta um conjunto de informações valiosas sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem que são indispensáveis neste trabalho. Como será explicado posteriormente no próximo capítulo, a afetividade é um fator fundamental na passagem da atividade motora ao pensamento: os afetos constroem e fazem parte dos movimentos iniciais e da atividade cognitiva expressa por meio da palavra, em um caminho em que o sujeito se deixa afetar pelo outro. Assim, ficam-se expostos os motivos pelos quais Wallon foi escolhido para ajudar a compreender a temática de estudo deste trabalho.

2.2 A afetividade dentro da sala de aula: um caminho para que o conhecimento faça sentido

Neste capítulo, serão realizadas reflexões sobre a possibilidade de desenvolver a afetividade como estratégia de ensino dentro da sala de aula. Para isso, primeiro investiga-se o conceito de afetividade na teoria walloniana. Então, em primeiro plano, o conceito de afetividade na teoria formulada por Wallon está relacionado ao conceito de emoção, embora não sejam sinônimos. Nas palavras deste autor (1968, p.148), “as emoções consistem essencialmente em sistemas de atitudes que correspondem, cada uma, a uma determinada espécie de situação”. Nesse sentido, as emoções muitas vezes são desencadeadas por situações e atitudes. Aspectos emocionais aparecem nas reações ao que se mostra na realidade. A atitude ao mesmo tempo que pode ser uma reação, de outro modo, pode ser também algo que gera uma reação, podendo representar um aspecto exterior.

Sobre essas situações, Wallon (1968, p.149) demonstra que

As situações com as quais a emoção confunde o indivíduo não são apenas incidentes materiais, mas também relações interindividuais. O ambiente humano infiltra-se no meio psíquico e substitui-o em grande parte, sobretudo na criança. Ora compete precisamente as emoções, pela sua orientação psicogenética, desenvolver estes laços que se antecipam à intenção e ao raciocínio [...] (WALLON, 1968, p.149)

Dessa forma, é a partir das emoções que as crianças conseguem desenvolver laços de afeto. E não apenas laços, mas também é por meio das emoções que o sujeito diversas vezes consegue abstrair um conhecimento. Nessa perspectiva, as emoções e os afetos são uma forma da realidade fazer parte da consciência do indivíduo. Os efeitos sonoros e visuais podem representar um estímulo de grande interesse para o indivíduo, na medida que possibilitam a mobilização de ações semelhantes ou recíprocas em relação à situação que cativou atenção do sujeito. (WALLON, 1968, p.149)

Nesse caminho, é muito válido que o professor, dentro da aula, utilize estratégias para provocar emoções nos alunos. Em outras palavras, as emoções podem fazer os sujeitos compreenderem o conteúdo, então, torna-se imprescindível que ela seja utilizada como estratégia de ensino. Uma aula compartimentada, que não toca de alguma forma a sensibilidade dos alunos, tem poucas chances de produzir resultados e de se fazer ser compreendida. Como citado anteriormente, os efeitos ou até mesmo “imagens” sonoras e visuais podem mobilizar o sujeito de um modo que o conhecimento é passível de ser visto em sua prática e realidade.

A afetividade ajuda no desenvolvimento da criança, proporcionando sua evolução e crescimento. Sobre esse aspecto, Wallon (1968, p.149) afirma que:

As influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço não podem deixar de exercer uma ação determinante na sua evolução mental. Não porque origem completamente as suas atitudes e as suas maneiras de sentir mas, pelo contrário, precisamente porque se dirigem, à medida que eles vão despertando, aos automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas mantém em potência e, por seu intermédio, às reacções íntimas e fundamentais. Assim se mistura o social com o orgânico. (WALLON, 1968, p.149)

Sendo assim, as experiências afetivas proporcionam um papel fundamental no desenvolvimento do sujeito. Elas permitem a progressão de suas funções mentais. E dessa forma, é por meio dessas influências afetivas que a realidade e o mundo social conseguem entrar e fazer parte da subjetividade do indivíduo. As influências afetivas são de algum modo uma “porta de entrada” que permitem ao sujeito o contato com a pluralidade existente no mundo social. Tal pluralidade envolve o conhecimento transmitido na escola. Então, a afetividade, dito de outro modo, pode ser uma maneira de acesso ao conhecimento.

Nessa direção, como postula Wallon (1968, p.152), “as emoções, que são a exteriorização da afetividade, provocam, assim, transformações que tendem, por outro lado, a

reduzi-las [...]”. As emoções, na teoria walloniana, são reações que exteriorizam a afetividade. Desse modo, não há como separar afetividade e emoção, visto que, essas categorias fazem parte do mesmo processo. Além disso, as emoções provocam transformações na realidade do indivíduo. Essas mudanças podem ser notadas a partir dos conhecimentos novos que a criança absorve levando em conta o estímulo que a tocou, a forma de constituição de laços afetivos com o outro e sua relação com o exterior, ou seja, com o aspecto social. As experiências afetivas mostram, sobretudo, que não há como separar social e individual, dado que fazem parte de um único processo e estão a todo momento se conectando. Por exemplo, através da afetividade, o sujeito aprende e é mobilizado a interagir com o próprio meio, em uma ação recíproca.

Esse processo de construção de conhecimento e de desenvolvimento das funções mentais é lento e progressivo. Mas, aos poucos, por meio das reações proporcionadas pela emoção, o sujeito vai construindo representações da realidade que formam sua consciência. Como escreve Wallon (1968, p.153), “na criança, é lento o progresso de suas reações puramente ocasionais, pessoais, emocionais, até alcançar uma representação mais estável das coisas [...]”. Nesse sentido, é através desse processo de contato com o outro que o sujeito constrói as representações e os conceitos. Em uma ação semelhante e recíproca, o estímulo transmitido por alguém toca a subjetividade do indivíduo, e isso lhe mobiliza internamente de uma forma que consegue visualizar o conhecimento repassado através da situação, dentro de sua realidade material e atual.

Ademais, a partir dessas contribuições postuladas por Wallon, infere-se que é imprescindível a existência de aulas na escola que produzam emoções nos alunos, e desse modo, consigam tocar sua sensibilidade. A respeito desse processo de toque à afetividade nas aulas, Soares Júnior (2019, p.170) afirma que: “a aprendizagem passa por aquilo que nos toca, que nos faz sentir. Assim, o primeiro desafio de um professor de História, parece ser “atribuir sentido” para o aluno [...]”. Posto isso, pode-se inferir que ministrar aulas que toquem os alunos e lhe provoquem reações emocionais possibilita a produção de sentido na realidade deste sujeito que aprende. O conteúdo precisa fazer sentido para que o aluno consiga enxergá-lo na prática. E para que isso aconteça é necessário produzir maneiras de provocar a afetividade de quem assiste a aula.

Nas palavras de Soares Júnior (2019, p.177):

[...] A sensibilidade exige percepção enquanto atividade reflexiva. Assim, ao levar para sala de aula um documento, o professor realiza leituras orientando os alunos a refletir. A percepção é responsável por produzir e/ou ativar sentimentos bons ou ruins que estão no campo do sensível. Os sentimentos orientarão os alunos a desejarem ou rejeitarem determinadas ações. [...] (SOARES JÚNIOR, 2019, p.177)

Assim, o que Soares Júnior escreveu vai de encontro ao que foi postulado por Wallon: provocar emoções nos sujeitos pode ser um caminho para fazê-los compreender o conhecimento transmitido. A partir do que foi visto anteriormente, percebe-se que o sujeito vai construindo representações e conceitos na medida que é mobilizado pelas suas reações emocionais. Dessa forma, apresentar documentos e imagens que ativem sentimentos nos alunos, seja na aula da disciplina de história ou em outras disciplinas, pode ser uma forma de fazer os alunos perceberem sentido e compreenderem o conhecimento ensinado. Por meio dessa compreensão, o aluno pode se tornar um sujeito ativo na construção de conhecimento e não apenas um “mero reproduzidor” de ideias.

Tendo em vista o exposto, compreende-se a importância da presença de um ensino que faça sentido ao aluno a partir do toque de sua afetividade. Os sentimentos e emoções dos alunos não podem ser desconsiderados da sala de aula, já que eles fazem parte da totalidade do indivíduo e podem ajudar a construir processos de representação do conhecimento.

2.3 Reflexões sobre a afetividade em Wallon: a teoria comentada

Além do que Wallon traz em suas próprias obras, é imprescindível refletir também sobre as contribuições que sua teoria pode proporcionar ao sistema de ensino na escola, especialmente em relação ao que o autor escreve sobre a afetividade. A escola, como um meio que se preocupa apenas em transmitir informações e conhecimento, muitas vezes separa a dimensão da afetividade do ambiente escolar. Sentimentos e reações são deixados de lado, negando a subjetividade dos alunos. Nas palavras de Silveira (2014, p.11):

Deve ser questionada a separação entre racionalidade e afetividade, e valorizado os sentimentos que estão presentes em todas as relações humanas. A razão não nega a emoção. A educação escolar tem que estar preparada para desenvolver a construção equilibrada da personalidade como um todo. (SILVEIRA, 2014, p.11)

Nessa perspectiva, é bastante válido que os professores não excluam os sentimentos de alunos da sala de aula. Os sujeitos que participam do processo de ensino-aprendizagem diversas vezes são vistos como seres puramente racionais, enquanto a dimensão afetiva é renegada e afastada do campo do saber. De outro modo, é muito válido que a afetividade seja reconhecida e utilizada para facilitar a estratégia de ensino.

Wallon realiza uma contribuição riquíssima nesse sentido, pois, reconhece a afetividade como um dos aspectos principais do desenvolvimento e permite compreender a sua imprescindibilidade no processo de ensino. Conforme escreve Gratiot-Alfandéry (2010, p.41),

[...] ao questionar o lugar de subalternidade que a afetividade costuma ocupar nas visões tradicionais de ensino, que opõe as emoções à qualidade cognitiva e racional, a visão walloniana permite reconhecer as expressividades posturais dos alunos como sinais daquilo que pode estar produzindo efeito no desempenho da aprendizagem, não para eliminar tais sinais, mas para encontrar as pistas que possibilitem uma melhor compreensão e a definição de estratégias mais condizentes com a singularidade de cada aluno [...]. (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p.41)

Dessa forma, por meio da visão walloniana, é possível perceber a importância da afetividade no processo de ensino. Ou seja, os sentimentos e reações dos alunos podem ser reconhecidos na aula e utilizados como meios para introduzir um conteúdo que se deseja ensinar. Em outras palavras, por meio da concepção de desenvolvimento escrita por Wallon, é possível enxergar o aluno em sua integridade, como um sujeito em que razão, afetividade, imaginação e entre outros aspectos, fazem parte dos processos e podem ajudar a contribuir na execução de uma aula acolhedora de subjetividades. Wallon propõe uma espécie de “revolução” no processo de ensino porque a partir de sua visão, o indivíduo agora é considerado por inteiro, como sujeito ativo na construção da educação, e não apenas como um ser racional que recebe informações.

Considerar a afetividade no processo de ensino é reconhecer o aluno como sujeito que altera o seu meio e que pode ajudar na construção de seu próprio conhecimento. Segundo Fraga (2018, p.10), “ainda se vê que, na atualidade, a maioria das escolas ainda apresentam o enfoque relacionado ao cognitivo, ao acúmulo de informações, em detrimento da afetividade”. Ou seja, ocorre frequentemente o fato de que as escolas se preocupam mais em fazer os alunos receberem informações e serem “reprodutores” de ideias do que fazê-los entender esse conhecimento e relacioná-lo com suas próprias realidades singulares. Além disso, através dessa preocupação em ser uma instituição de “descarga” de informações, a escola desconsidera os sentimentos dos alunos, deixando de trabalhar aspectos muito importantes no desenvolvimento, como a construção da identidade e a expressão da sensibilidade.

Os sujeitos, no ambiente escolar, por meio dessa educação não-transformadora, não conseguem desenvolver o senso crítico e ver o conteúdo que absorvem na realidade, ou seja, o conhecimento não faz sentido na dimensão prática daqueles que assistem a aula, e assim, as aulas são consideradas muitas vezes “chatas” e enfadonhas por não dialogarem com a sensibilidade dos alunos. Por esse ângulo, se faz necessário construir aulas que façam sentido no processo de ensino-aprendizagem. E para fazer sentido, é imprescindível que o conteúdo toque a afetividade do sujeito. Sobre essa dimensão afetiva desenvolvida por Wallon, Mahoney e Almeida (2010, p.83) comentam que:

O professor pode, então, usar de inúmeras técnicas para o aluno racionalizar suas emoções, tais como: oferecer situações que permitam representar a emoção (expressar-se verbalmente em textos, discussões, poesia, teatro); permitir o movimento para liberar a tensão, intercalar momentos de maior e de menor concentração etc. Enfim, propiciar um ambiente de liberdade de expressão tanto para o professor como para o aluno. (MAHONEY; ALMEIDA, 2010, p.83)

Nessa significação, é muito válido que o professor utilize estratégias que permitam ao aluno expressar sua afetividade. Por meio dessa ação, o conteúdo pode começar a fazer sentido na realidade do aluno. Através de documentos, atividades que envolvam a expressão de sentimentos e disponibilização de estímulos que provoquem a sensibilidade dos sujeitos, a aula pode se tornar facilitadora, acolhedora e transformadora. É imprescindível que o ensino acolha todas as subjetividades, e que os professores criem estratégias para que os alunos se expressem e possam se desenvolver em um ambiente de liberdade, diálogo e respeito às diferenças. Quando a aula se torna um espaço aversivo, controlador e que não incentiva a expressão de sentimentos, o processo de ensino-aprendizagem pode ser prejudicado, e formam-se alunos passivos e incapazes de relacionarem o conhecimento absorvido com sua própria existência.

O acolhimento das diferenças por meio do desenvolvimento da dimensão afetiva pode ser um processo libertador para os alunos e professores. Quando o aluno se expressa, ele mostra aspectos de sua identidade e subjetividade. Fala, em sentido profundo, em que camada o conteúdo ensinado lhe tocou em algum sentido. E é interessantíssimo que o professor utilize o resultado dessa expressão para agregar na aprendizagem e na aula. Em relação a esse desenvolvimento da afetividade, o processo ensino-aprendizagem pode ser facilitador quando considera as diferenças de cada aluno e quando abre espaço para que tais singularidades sejam expressas (MAHONEY; ALMEIDA, 2005).

Por esse caminho, o educador, no papel de facilitador de processos, pode ficar atento às reações emocionais vistas no contexto de aula. Tais reações podem permitir visualizar se o conteúdo realmente está sendo compreendido e quais alterações de melhora o professor deve fazer em suas práticas didáticas. De acordo com Gratiot-Alfandéry (2010, p.42):

Considerando o caráter ‘contagioso’ dos estados emocionais, o professor pode manter-se mais atento ao clima de grupo que ele tem condições de estabelecer em sua turma de alunos, bem como à importância de suas próprias manifestações afetivas, que, seguramente, incidirão nas crianças sob sua tutela. Queremos dizer, portanto, que não se trata de buscar o controle das condições em sala de aula a partir da coerção das manifestações expressivas dos alunos, mas da melhor compreensão de seu significado para um manejo que, incorporando a dimensão afetiva, possibilite uma melhor qualidade e aproveitamento da aprendizagem. (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p.42)

Assim sendo, se faz necessário que a aula seja um espaço de liberdade e que ajude no desenvolvimento das expressões emocionais. Enxergar a importância da dimensão da afetividade no

processo de desenvolvimento foi uma grande contribuição que Wallon realizou. A definição de afetividade permite a transformação do sistema de ensino, da escola e de futuros professores. Uma aula que tinha a característica de ser “sem sentido” e funcionar como uma reprodutora de informações, pode agora, através da consideração da afetividade, se tornar um momento de valorização das expressões individuais e coletivas. O conteúdo passa a fazer sentido na realidade do aluno e o facilitador pode visualizar isso através do que é expresso em aula.

3. CONCLUSÃO

Tendo em vista o exposto, compreende-se a necessidade de transformar o sistema de ensino atual. Através das contribuições de Henri Wallon e de autores que ajudam a entender a temática, foi possível perceber a importância da dimensão afetiva no processo de ensino-aprendizagem. É urgente a necessidade de criação e execução de aulas que dialoguem com a subjetividade dos alunos. Uma aula transformadora, em primeira instância, é um momento que abre espaço para as expressões singulares e que toca a identidade e vivências daquele que a assiste. E nesse sentido, o aluno deixa de ser um mero espectador e se transforma em alguém que ajuda a construir o conhecimento e que contribui no processo de aprendizagem.

Além destes aspectos, é importante destacar que esse trabalho foi fruto de constante reflexões que a autora realizou a partir das aulas das disciplinas Psicologia da Aprendizagem, Psicologia Educacional e Escolar e das práticas no Estágio Básico da mesma disciplina citada, em uma universidade pública e inclusiva. As aulas e as práticas lhe permitiram perceber que um ensino que desenvolve a sensibilidade é mais eficaz na realidade do contexto educacional. Por outro lado, percebe-se também o quanto as estruturas educacionais brasileiras precisam ser transformadas no que diz respeito ao fornecimento de um espaço que permita o desenvolvimento da criatividade, afetividade e expressão das diversidades.

Um ensino em que o professor é o responsável por transmitir as informações e os alunos são apenas receptores desse conteúdo, produz poucas mudanças na realidade. Fazendo dessa forma, os sujeitos não desenvolvem o senso crítico e a escola deixa de ajudar na construção da identidade, como um todo. Por outro lado, um ensino em que alunos participam do processo de conhecimento e que os sentimentos são reconhecidos e levados para fazer parte da aula, tem muitas chances de produzir mudanças e de gerar alunos que se tornam sujeitos ativos no processo de alteração de sua própria realidade.

Em termos conclusivos, este estudo reconhece a necessidade de mudança da estrutura educacional. Fica aqui exposto um caminho para tornar as aulas posteriores, mais sensíveis,

inclusivas e acolhedora de singulares. Que o ensino não se preocupe apenas em “passar” alunos, mas, que tenha como preocupação também o desenvolvimento da compreensão do conteúdo ministrado através do incentivo à expressão da afetividade, que permite, sobretudo, enxergar o sujeito como participante ativo do processo de conhecimento.

REFERÊNCIAS

FRAGA, André Basílio de Matos. **Henri Wallon e a Educação Contemporânea**. 2018. Disponível em:

https://semanaacademica.com.br/system/files/artigos/wallon_contemporaneidade_correcao_1.pdf. Acesso em 30 de julho de 2022.

GRATIOT-ALFANDÉRY, H. (2010). **Henri Wallon**. Trad. Patrícia Junqueira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. São Paulo: Psic. Da Ed, 2005. pp 11-30.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Henri Wallon: psicologia e educação**. 8ª ed. São Paulo: Loyola; 2008.

NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedroso. Um pensador sem medo da contradição. IN: **História da Pedagogia: Henri Wallon**. Segmento, 2010.

SILVEIRA, E. (2014). **A Importância da Afetividade na Aprendizagem Escolar: O Afeto na Relação Aluno-Professor**. Disponível em: <https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar>. Acesso em 30 de julho de 2022.

WALLON, H. (1879-1962). **Do Ato ao Pensamento – textos fundantes da educação**. São Paulo: Vozes, 2015.

WALLON, H. (1968). **A Evolução Psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 2007.

A CARTILHA “DO QUILOMBO PRA RUA: O JOÃO QUE VIVE EM NÓS” COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL DE COMBATE AO TRABALHO ESCRAVO CONTEMPORÂNEO

Sâmia Cristina Martins Silva
Mestranda em Comunicação
martins.samia@discente.ufma.br
UFMA

Flávia de Almeida Moura
Doutora em Comunicação
flavia.moura@ufma.br
UFMA

RESUMO: A cartilha “Do quilombo pra rua: o João que vive em nós”⁸⁰⁵ foi elaborada pelo Grupo de Estudos Trabalho Escravo e Comunicação vinculado ao Departamento de Comunicação Social da Universidade Federal do Maranhão. Esse trabalho foi realizado em parceria com agentes de movimentos sociais, como o Movimento Quilombola do Maranhão e a Comissão Pastoral da Terra. Essa produção foi construída de forma coletiva entre pesquisadores e lideranças comunitárias para uso em escolas quilombolas da baixada maranhense junto a estudantes do ensino fundamental menor (1º ao 5º ano). Durante o desenvolvimento deste material, foram recolhidas narrativas de vida (BERTAUX, 2010), incluindo questões de migração, do cotidiano e da cultura das comunidades em que vivem, bem como suas experiências com o trabalho escravo contemporâneo. (MOURA; SOUSA; MELO, 2022) A cartilha traz uma narrativa sobre João, iniciando com o nascimento - com a cerimônia de “enterrar o umbigo”, que ilustra a ligação do povo quilombola com sua terra. Seguindo da caracterização do personagem, mas deixando lacunas sobre o município de origem desse personagem e em que quilombo vive, para que o leitor possa identificar-se e imaginar que João faz parte de sua comunidade. Adiante, as atividades são voltadas para discussão sobre o que é ser quilombola, também há estímulo para que os alunos façam entrevistas orais com os mais velhos, visando conhecer melhor a história das suas comunidades e favorecendo o compartilhamento de experiências. São apresentadas também atividades variadas contemplando culinária ancestral, festejos, brincadeiras, culinária, atividades de pesca e fabricação artesanal de farinha, eventos esportivos nas comunidades, entre outros. Por fim, são abordadas as motivações das pessoas dessas comunidades que, em vulnerabilidade social, optam por migrar em busca de oportunidades de trabalho e correm o risco de serem vítimas de escravidão, tendo como proposta final a confecção de cartazes de prevenção, denúncia e combate para essa mazela.

Palavras-chave: Trabalho escravo; Migração; Quilombo; Educação.

1. INTRODUÇÃO

Após uma série de entrevistas realizadas virtualmente com pessoas de comunidades quilombolas sobre suas histórias de vida, foi demandada por elas e elaborada pelo “Grupo de Estudos Trabalho Escravo e Comunicação” da Universidade Federal do Maranhão a cartilha

⁸⁰⁵ Texto completo disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1TMY7PB1S4ggV0XBT2Zca1rJA-eLSqqeB/view> para reprodução e distribuição livre.

paradidática “*Do quilombo pra rua: o João que vive em nós*” (MOURA, 2022). Esse material foi fruto dos estudos do projeto de pesquisa Comunicação, Migração e Trabalho Escravo Contemporâneo: trajetórias de vida de trabalhadores (as) da Baixada Maranhense.

Esse projeto de pesquisa foi coordenado pela professora do Departamento de Comunicação da Universidade Federal do Maranhão e do Programa de Pós-Graduação em Comunicação/Mestrado Profissional, Flávia de Almeida Moura, com financiamento da FAPEMA (Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico do Maranhão), entre os anos de 2020 e 2022.

A referida cartilha foi construída com o objetivo de abordar a cultura, a história e a memória dessas localidades da região chamada de Baixada Maranhense. Além disso, conforme destacado pelos próprios quilombolas durante as entrevistas, não se perdeu de vista também como objetivos: fortalecer a identidade quilombola e destacar a importância da permanência dos trabalhadores no território ou o retorno para a comunidade.

Uma vez pronta, essa cartilha foi distribuída em 2022 de forma impressa para as escolas quilombolas da região já citada, bem como para escolas públicas do entorno da UFMA para utilização como recurso paradidático, mas a cartilha também está disponível em PDF e o link está disponível para livre compartilhamento.

Destaca-se, por fim, que a elaboração desta cartilha também visa que, dentro e fora das comunidades quilombolas, sejam realizadas discussões e ações que promovam políticas públicas para garantir direitos aos trabalhadores, manutenção da economia coletiva das produções locais e incentivo às tradições culturais desses povos ancestrais.

2. PRIMEIROS PASSOS

Devido ao isolamento social causado pela pandemia do coronavírus, as entrevistas com quilombolas da Baixada Maranhense foram realizadas virtualmente, via Google Meet, tendo como intermediadores dessas conversas o Movimento Quilombola do Maranhão (Moquibom) e a Comissão Pastoral da Terra. A cada dia agendado, membros do Getecom conversavam com pessoas das comunidades para entender suas trajetórias de vida, percalços na migração, consequências, quem retornou, além de entrevistas pessoas que não migraram, mas cujos filhos ou netos fizeram esse processo e retornaram ou não. Todas essas histórias foram sendo contadas com breves interrupções de membros deste grupo de pesquisa, a fim de que os entrevistados focassem nos assuntos mais relevantes para a pesquisa ou explicassem melhor algo que não teria ficado bem elucidado.

Sabendo da necessidade de produzir material pedagógico, foi sugerido pelos próprios entrevistados que fosse elaborada cartilha que abordasse não apenas o combate ao trabalho escravo e os riscos da migração sem as informações necessárias, mas também que estivessem presentes na cartilha questões culturais das comunidades quilombolas, bem como o que é ser quilombola e o que há de ancestralidade nessa identidade.

Sobre o foco inicial de abordar a migração e o trabalho escravo, nas entrevistas, a questão norteadora foi: por que trabalhadores (as) da Baixada Maranhense migram em busca de trabalho fora de seus territórios? Com a resposta a essa pergunta, seriam construídos relatos de trajetórias de vida (BERTAUX, 2010), mas por conta da pandemia já citada e da demanda dos entrevistados, a resposta a essa questão foi basilar para o tom de alerta da cartilha para que leitores desse texto na região refletissem sobre os perigos da migração e do trabalho escravo contemporâneo.

3. METODOLOGIA

Levando em consideração a proposta do projeto de pesquisa que norteou as ações do Getecom, foram entrevistadas pessoas dos municípios: Penalva, Viana, Pinheiro e Santa Helena. Essas entrevistas foram realizadas com mediação de representantes da CPT (Comissão Pastoral da Terra), MIQCB (Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu do Maranhão, Pará, Tocantins e Piauí), do MOQUIBOM (Movimento dos Quilombolas do Maranhão) e da ABRAÇO (Associação Brasileira de Rádios Comunitárias). Esses agentes localizaram possíveis entrevistados.

Uma vez localizados os entrevistados e selecionados de acordo com os perfis apresentados pelos representantes dos movimentos sociais, foram realizadas entrevistas via Google Meet de 2020 a 2021. Essas entrevistas foram guiadas pelos seguintes temas:

- Parto natural nos quilombos e processo de enterrar o umbigo;
- Produção de farinha;
- Pesca;
- Produção agrícola nas comunidades;
- Festejos, incluindo religiosos, bem como vestimentas, cantigas e demais aspectos da cultura popular;
- Brincadeiras tradicionais;
- Copa Quilombola;
- Construções/moradias e materiais;

- Temperos e plantas medicinais;
- Coexistência do moderno com o tradicional nos quilombos (liquidificar e o socador/pilão; formas tradicionais de comunicação e internet, redes sociais digitais, etc).

Dessas entrevistas foi construído material paradidático (PRADO, 2016) a partir dos temas diversos mencionados durante as entrevistas. Esses temas são apresentados na cartilha por meio da narrativa de vida da personagem fictícia criada pelo Getecom com o nome de João. Sobre ele, é narrado o momento do seu nascimento e a reflexão do umbigo enterrado na terra em que nasceu como ligação com aquela comunidade até a fase adulta e o momento em que João volta de uma migração traumática.

Levando em consideração que o público-alvo da cartilha é alunos do ensino fundamental I, este material paradidático traz linguagem lúdica, além de jogos interativos e atividades para serem realizadas em sala de aula com intermediação da professora e em casa com familiares, uma vez que há atividades que solicitam conversa com pessoas que vivem há mais tempo na comunidade e sobre a história das famílias dos alunos.

Com base nessas informações, apresenta-se como proposta dessa cartilha o incentivo para que as crianças quilombolas possam realizar pesquisas sobre territórios e ancestralidade, além de identificação e orgulho pela cultura e tradição, mas com atenção ao combate ao trabalho escravo contemporâneo.

4. ELABORAÇÃO DA CARTILHA

Com base em todas as informações obtidas durante as entrevistas, iniciou-se o processo de construção de uma identidade para esse material paradidático de maneira que se contasse uma história que contemplasse as comunidades quilombolas já citadas para valorizar o pertencimento e a construção das identidades quilombolas.

A partir disso, este material paradidático foi construído durante seis meses pelos membros do Getecom, mas também sempre ouvindo representantes quilombolas e professores das escolas da região dos entrevistados.

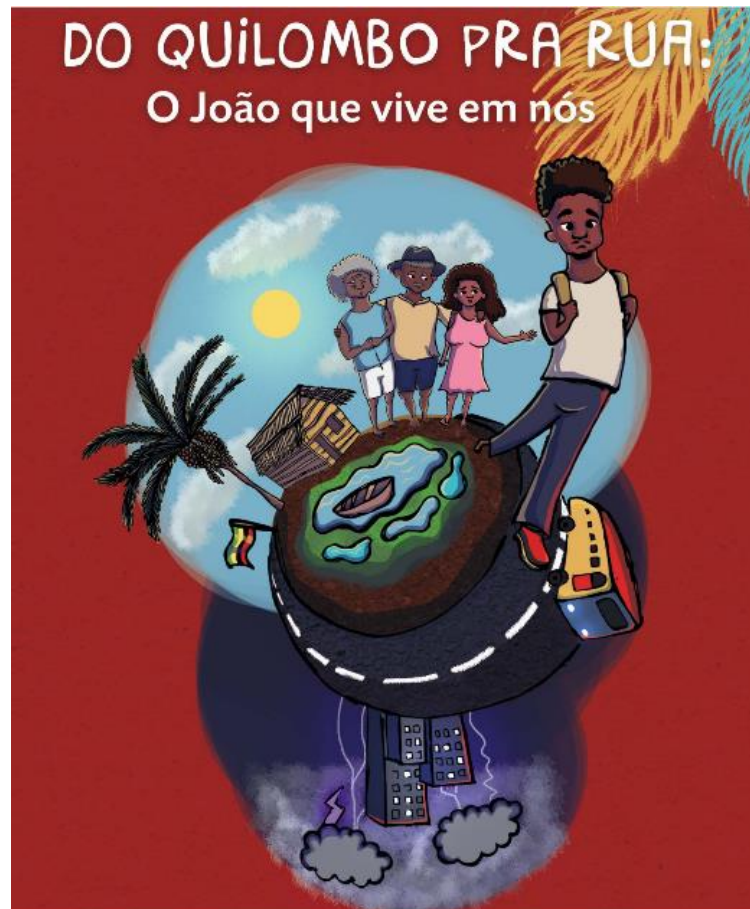
Primeiramente, foi pensado o enredo base para a construção das atividades. Foi criado o personagem fictício João, um homem negro cujas características selecionadas figuram como as mais comuns entre as pessoas resgatadas em condição análoga à escravidão. A partir da criação dessa personagem, conta-se a história dele que nasceu no quilombo e mostra o cotidiano de vida, trabalho e religiosidade do lugar.

Conforme esse personagem vai crescendo, João vê-se diante da movimentação de jovens em um processo de migração em busca de trabalho em outros estados brasileiros para “melhorar de vida”. Daí, ele enfrenta como drama o sentimento de pertencimento ao território e a vontade de migrar como os outros para conseguir emprego e conhecer outros lugares.

Após ter uma Copa Quilombola afetada pela falta de jogadores por conta da migração, João decide sair de sua comunidade também, mas acaba caindo em situação de trabalho degradante, com rotina de maus tratos, até que ele consegue fugir daquele local e voltar para o quilombo em que nasceu para, a partir disso, tornar-se um agente social que trabalha para transformar a vida das pessoas da comunidade e evitar que outras pessoas sejam submetidas ao trabalho análogo a escravidão. Essa história é uma síntese dos relatos ouvidos durante as entrevistas com quilombolas.

Tendo pensado nesse enredo, começamos a construir a identidade visual da cartilha. As cores selecionadas, com foco no marrom e vermelho, fazem referência a terra e, a partir disso, foi elaborado o título da cartilha e a capa abaixo que tentam retratar esse processo de migração de João da sua comunidade para uma situação degradante.

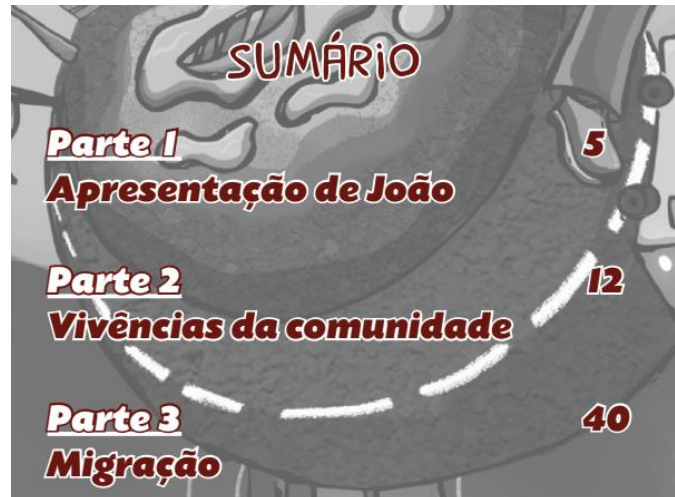
IMAGEM 1: CAPA DA CARTILHA



Fonte: Moura, 2022.

A partir dessas definições, foram elaboradas atividades lúdicas diversas como jogo da memória, atividades de recorte, colagem e pintura “costuradas” pelo enredo já descrito. Essas atividades estão distribuídas da seguinte maneira:

IMAGEM 2: SUMÁRIO



Um gráfico de sumário sobre uma ilustração de um rosto humano. O texto é o seguinte:

SUMÁRIO	
Parte 1	5
Apresentação de João	
Parte 2	12
Vivências da comunidade	
Parte 3	40
Migração	

Fonte: Moura, 2022, p.1.

Na parte I, são abordados como temas: o parto em comunidades, identidade quilombola e família, por meio de atividades de construção de árvores genealógica e entrevistas dos alunos com pessoas mais velhas da comunidade.

Já na segunda parte, os aspectos culturais da comunidade são explorados com atividades lúdicas que evidenciem os festejos e os costumes das comunidades. É a parte mais extensa da cartilha, pois acompanha o crescimento de João e tem uma atividade mais longa de jogo da memória em que cartões distribuídos em várias páginas devem ser destacados da cartilha.

Por fim, passa-se para a parte da migração em que é apresentada o personagem com a função de gato ou encarregado que faz o aliciamento do personagem João para o trabalho escravo. Também são apresentadas as características do trabalho escravo contemporâneo que, nesta cartilha, é sinônimo de trabalho com condições degradantes e servidão por dívida.

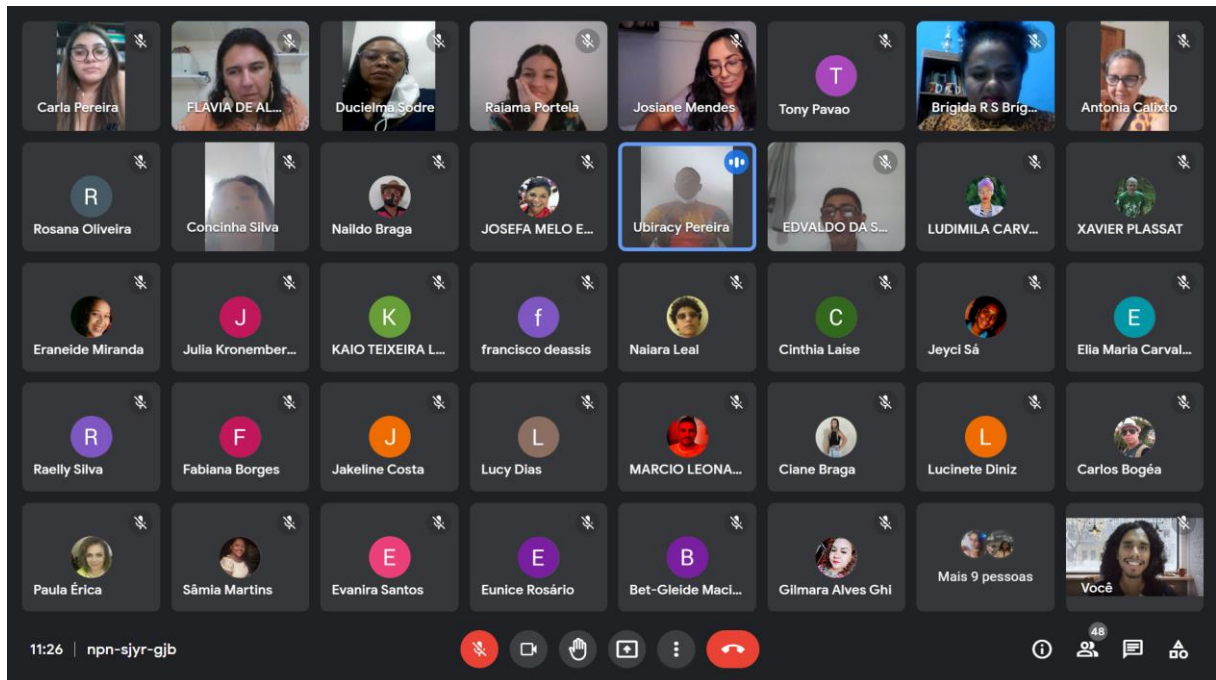
Após a fuga e retorno de João, são apresentados canais de denúncia e a cartilha é encerrada com uma atividade que propõe a criação de cartazes de prevenção ao trabalho escravo.

5. LANÇAMENTO E DISTRIBUIÇÃO

O lançamento da cartilha foi realizado no dia 15 de fevereiro de 2022 pela Plataforma do Google Meet contando com a presença de vários dos colaboradores para a realização da

cartilha, bem como convidados diversos que atuem no combate ao trabalho escravo contemporâneo e estudantes do curso de Comunicação Social da UFMA.

IMAGEM 3: REUNIÃO DE LANÇAMENTO DA CARTILHA



Fonte: Moura, 2022.

No momento do lançamento, lideranças quilombolas fizeram comentários sobre o material produzido e puderam utilizar o momento para expor características culturais das suas comunidades.

Uma vez lançada, vários exemplares da cartilha foram entregues em escolas quilombolas da baixada maranhense para uso em escolas das comunidades da região. Além disso, o link com a versão digital foi compartilhado via redes sociais e está disponível na página do Getecom⁸⁰⁶, além disso, alguns exemplares foram distribuídos para escolas públicas da área Itaqui-Bacanga no entorno da UFMA.

⁸⁰⁶ https://www.instagram.com/getecom_ufma/

IMAGEM 4: ALUNOS UTILIZANDO A CARTILHA EM ESCOLA QUILOMBOL



Fonte: professores de escola quilombola em Santa Helena.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi importante para a realização desta atividade o processo de ouvir os quilombolas, o que eles destacaram como principais aspectos culturais e que elementos deveriam ser destacados. A proposta utilizada foi de apresentar uma linguagem apropriada ao público do ensino fundamental unindo aspectos que gerem a sensação de familiaridade e identificação.

A partir dessa produção e do *feedback* positivo das escolas quilombolas, objetiva-se, adiante, criar conteúdos audiovisuais para as plataformas digitais e redes sociais, como YouTube, Instagram e Spotify para alcançar novos públicos e ser uma ferramenta no combate ao trabalho escravo contemporâneo.

É importante afirmar, que essa contribuição da universidade pública fez-se como fundamental para essa demanda urgente e necessária. Acredita-se que mais ações como essas são necessárias, principalmente quando seguido percurso metodológico igual ou similar ao realizado nesta pesquisa em que foi realizada colaboração (MARQUES, GENRO, 2016) e os agentes entrevistados trouxeram contribuições ricas para as reflexões realizadas nesta cartilha.

Destaca-se, por fim, que mesmo com os empecilhos causados pela pandemia, foi possível fazer pesquisa de campo e ter trocas e diálogos tão importantes para a construção deste material paradidático.

REFERÊNCIAS

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Tradução: Zuleide Cavalcante e Denise Lavallée. São Paulo|Natal: Paulus|Editora da UFRN, 2010.

BRASIL. **Decreto-Lei 2.848**, de 07 de dezembro de 1940. Código Penal. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 31 dez.

FIGUEIRA, Ricardo Rezende; MOURA, Flávia de Almeida; SUDANO, Suliane (Org.). **Trabalho escravo contemporâneo: e resistência em tempos de pandemia**. São Luís: EDUFMA, 2022.

MARQUES, Pâmela; GENRO, Maria. **Por uma ética do cuidado: em busca de caminhos descoloniais para a pesquisa social com grupos subalternizados**. Araraquara. V.21, n-41, julho-dezembro, 2016, p.323-339.

MOURA, Flávia de Almeida; SOUSA, Joyce Érica Amaral; MELO, Rafael Passos. **Migração e pobreza: notas sobre trabalho escravo contemporâneo na baixada maranhense**. In: FIGUEIRA, Ricardo Rezende; MOURA, Flávia de Almeida; SUDANO, Suliane. Trabalho escravo contemporâneo: e resistência em tempos de pandemia. São Luís: EDUFMA, 2022.

MOURA, Flávia de Almeida (Org.). **Do quilombo pra rua: o João que vive em nós**. São Luís: EDUFMA, 2022.

PRADO, Adonia. **Educação contra a escravidão contemporânea em perspectiva decolonial**. In.: Discussões Contemporâneas sobre trabalho escravo: Teoria e pesquisa. Manual x: Rio de Janeiro, 2016.

A EVOLUÇÃO DOS TRABALHOS BIBLIOTECONÔMICOS EM UNIDADES DE INFORMAÇÃO DO CENTRO HISTÓRICO DE SÃO LUÍS – MA

Lucas Mateus da Silva Nogueira
Mestrando em Cultura e Sociedade
lucas.mateus@discente.ufma.br
UFMA

Conceição de Maria Belfort Carvalho
Professora Doutora
conbelfort@gmail.com
UFMA

RESUMO: Estudo sobre a ação dos bibliotecários na modernização tecnológica em Unidades de Informação do Centro Histórico de São Luís – MA. Analisou-se os processos de modernização das Unidades de Informação do Centro Histórico de São Luís visando compreender os principais avanços no que tange ao trabalho dos Bibliotecários nestes espaços. Buscou-se, como ponto de partida, as novas práticas informacionais adotadas pelas organizações de informação a partir da nova era em que o mundo emergiu após a 2ª Guerra Mundial no que corresponde a utilização da internet nestes ambientes. Ao observar o perfil e as novas práticas adotadas nas unidades do Centro Histórico de São Luís foi possível analisar a importância da utilização das novas tecnologias de informação através dos computadores e da própria rede de internet e de outros dispositivos digitais de comunicação dentro das instituições. Investigou-se, através de observações e aplicação de questionários dentro das organizações, um novo perfil de gestores bibliotecários destes espaços, a fim de traçar suas práticas profissionais, formação e canais virtuais adotados pelas Unidades de Informação. Percebeu-se que muitos espaços já estão automatizados e fazendo uso das novas tecnologias digitais de informação, outros ainda estão iniciando esse longo processo, uma vez que a falta de recursos para manutenção e instalação de máquinas e equipamentos digitais tendem a ter um certo custo. Concluiu-se, portanto, que todos os espaços pesquisados já estão inseridos dentro deste novo modelo de disseminação da informação por meio de ferramentas e práticas digitais.

Palavras-chave: Ciência da Informação; Biblioteconomia; Unidade de Informação; Modernização Tecnológica; Centro Histórico de São Luís.

1. INTRODUÇÃO

Conforme a evolução das práticas de trabalho e principalmente a forma como os trabalhos passaram a ser realizados, inúmeras foram as mudanças ocorridas oriundas em decorrência dos processos de modernização dos espaços. O desenvolvimento de maquinário tecnológico e, principalmente, as novas técnicas utilizadas pelos profissionais da informação sofreram alterações no que correspondem aos processamentos técnicos existentes diretamente ligados às práticas profissionais dos bibliotecários nas Unidades de Informação-U. I.

Desta maneira, o homem vem evoluindo em suas interações sociais e práticas de desenvolvimento de serviços, seus hábitos e costumes sociais. Segundo Drucker (2002), os grupos ligados a instituições, sistemas e políticas acabam ganhando força ou se perdendo ao

longo dos anos de acordo com o modo em que a sociedade vai se modificando ou seus objetivos vão sendo alcançados.

Nessa perspectiva, não apenas as formas de produção de trabalho sofreram alterações, a própria sociedade em si mudou e vários aspectos sociais também mudaram, novos conceitos foram atribuídos para facilitar a interação social e econômica, elevando e promovendo constantes mudanças na medida em que os equipamentos tecnológicos vão sendo aprimorados.

Sendo assim, acompanhando a evolução tecnológica em que o mundo emergiu do final década da 50 até os dias atuais. A década de 50 foi marcada por uma série de esforços coletivos para desenvolver meios de comunicação mais rápida e eficiente no que correspondem a quantidade de tempo para se receber e mandar uma mensagem. Desta maneira o ser humano passou por inúmeras transformações no que tange aos processos de produção e à forma de trabalho a partir da utilização dos equipamentos e recursos tecnológicos, principalmente na utilização da internet nos ambientes informacionais.

As Unidades de Informação detêm um papel extremamente importante para a manutenção da sociedade no que compreende às questões de preservação e salvaguarda do conhecimento, tendo como objetivo analisar, processar, preservar e disseminar a informação no contexto das esferas sociais.

De acordo com Oliveira (2005), nos últimos anos a incorporação de computadores e dos recursos das telecomunicações para o tratamento, armazenamento e disseminação da informação em Unidades de Informação tem crescido em ritmo acelerado, devido à grande quantidade de técnicas e recursos para serem utilizadas nestes espaços, facilitando a interação entre os profissionais e os usuários.

Compreende-se que com o passar dos anos e o avanço tecnológico, a maneira como os serviços e trabalhos desenvolvidos em U. I. evoluíram, ocorreu um processo de modernização destes espaços, o que levou não só à adequação do ambiente de maneira física e virtual, mais também dos profissionais que ali trabalham. Nessa perspectiva, São Luís, localizada no estado do Maranhão, possui uma grande variedade de Unidades de Informação e centros culturais.

Os centros de documentação e as bibliotecas, como unidades vivas de informação, recebem interferências constantemente devido as novas ferramentas informacionais. Neste cenário, o presente trabalho de conclusão de curso buscou compreender e analisar as atividades e os processos desenvolvidos pelos bibliotecários nas U. I. do Centro Histórico de São Luís. São Luís do Maranhão é uma cidade que possui um forte cunho histórico cultural, seja ele material ou imaterial, neste sentido ao longo de sua história diversos documentos foram criados

compondo os marcos temporais de sua fundação e desenvolvimento ao longo dos séculos no que levou a criação de forma orgânica de um vasto acervo contando a sua história. Sendo assim, foi preciso tratar estes documentos ao longo dos séculos para que fosse possível resgatar futuramente informações e marcos importantes.

Entretanto, sabe-se que nem sempre este processo de disseminação da informação ocorreu de maneira organizada e de acesso livre a todos, a precarização dos espaços informacionais de São Luís até hoje é algo discutido por parte dos profissionais que atuam nestes espaços, sejam eles: museus, bibliotecas e até mesmo o próprio arquivo público que por décadas não possuía um prédio próprio para expor, organizar e restaurar seus documentos.

Dessa forma, a presente pesquisa teve como objetivo geral analisar o papel e a evolução do trabalho dos bibliotecários e gestores das U.I a partir do desenvolvimento dos aparelhos e recursos tecnológicos. E como objetivos específicos:

- a) Compreender, a partir da literatura científica da área da Biblioteconomia e Ciência da Informação, os principais conceitos, metodologias e atividades aplicadas pelos Bibliotecários nas U.I.;
- b) Perceber na evolução da Ciência da Informação e Biblioteconomia os marcos históricos e suas evoluções tecnológicas no que correspondem ao desenvolvimento tecnológico de aparelhos informacionais das U.I.;
- c) Analisar a evolução dos serviços e trabalhos prestados pelos Bibliotecários nas U.I. do Centro Histórico de São Luís – MA;
- d) Verificar nas U.I. do Centro Histórico de São Luís a utilização dos recursos tecnológicos nos processamentos técnicos e de disseminação da informação, observando os indicadores de usuários destes espaços.

O presente trabalho, como destacado anteriormente, surgiu da necessidade e curiosidade de saber como estão sendo desenvolvidos os trabalhos dos bibliotecários nas Unidades de Informação do Centro Histórico de São Luís, uma vez que essa região possui uma grande quantidade de unidades e estão sempre sendo procuradas por estudantes e turistas, tendo em vista o forte cunho turístico que a cidade de São Luís tem.

Devido à grande quantidade de Unidades de Informação no Centro de São Luís, a pesquisa buscou delimitar, para analisar os processos biblioteconômicos e práticas dos bibliotecários, as seguintes instituições: Biblioteca Pública Benedito Leite, Biblioteca do Colégio Rosa Castro, Biblioteca do SESC, Casa de Cultura Josué Montelo, Biblioteca da Faculdade Florence, Museu Histórico e Artístico do Maranhão, Arquivo Público e Museu de

Artes Visuais, todas situadas nas mediações do Centro Histórico da cidade. Entretanto, só foi possível analisar três destas (Biblioteca Pública Benedito Leite, Casa de Cultura Josué Montelo e a Biblioteca do Colégio Rosa Castro) uma vez que devido ao cenário da pandemia, muitas encontravam-se fechadas e outras em processos de reformas, desta maneira não obtivemos retorno por parte da gestão. Assim, foi construído todo o processo e desenvolvimento da pesquisa.

O primeiro momento desta pesquisa, buscou mapear as U.I. do centro da cidade, com o objetivo de criar um cronograma para desenvolver os processos de observação a partir de conversas com os funcionários e o bibliotecário ou gestor responsável pela unidade.

O segundo momento foi pautado na construção e aplicação do questionário para conhecer e traçar o perfil dos bibliotecários e gestores destas unidades, uma vez em que nem sempre temos um bibliotecário como gestor geral destes espaços. Para compreender melhor o processo de análise e observação, o questionário encontra-se anexado no apêndice 1. O processo de observação foi realizado também a partir da pesquisa e busca de perfis em redes sociais e sites governamentais para saber até que ponto era possível obter informações e serviços através destes recursos.

O terceiro momento se deu a partir da organização das informações obtidas, da construção do sumário para servir como base e saber quais discussões seriam pertinentes de serem levantadas ao longo do texto e por fim o início da escrita do texto.

Nessa perspectiva, compreender os processos de modernização tecnológica dos espaços informacionais nas últimas décadas e, em especial, o aprimoramento dos trabalhos dos bibliotecários das Unidades de Informação do Centro de São Luís do Maranhão, foi a motivação e alvo da presente pesquisa que teve como procedimentos e técnicas de coleta de dados, a pesquisa bibliográfica (para o levantamento e tratamento com a bibliografia) e a de campo (utilizou-se o questionário como instrumento de coleta de dados, por permitir maior abrangência, uniformidade das perguntas e tabulação das respostas). Quanto aos objetivos, adotou-se a pesquisa exploratória, visando facilitar a familiaridade deste pesquisador com o problema, objeto da pesquisa. Assim, buscou-se analisar as principais transformações ocorridas na forma de realizar e prestar serviços de disseminação da informação a partir do uso das tecnologias, as transformações de trabalho executadas pelos Bibliotecários.

Ainda como instrumento de coleta de dados, utilizou-se também a observação, uma vez em que se pode observar os sistemas e recursos tecnológicos inseridos dentro das U.I. e a análise dos processos e do desenvolvimento das atividades e serviços prestados pelos bibliotecários nas

U. I., a saber: Bibliotecas, Museus, Arquivos e Centros Culturais. Compreende-se que, à medida que os recursos tecnológicos foram sendo aprimorados, os serviços prestados e a forma como o trabalho se realiza, alguns aspectos foram sendo modificados, o que nos instigou a analisar esta perspectiva de ação nas unidades do Centro de São Luís – MA.

Ou seja, metodologicamente, para interpor o desenvolvimento da pesquisa, buscou-se abordar quanto aos objetivos de pesquisa, a combinação da pesquisa de campo com o intuito de coletar dados nas Unidades de Informação e a pesquisa bibliográfica tendo como suporte artigos, monografias, recortes voltados ao tema da área com o propósito de relacionar a teoria com a prática, observando as metodologias aplicadas e a produtividade dos profissionais da área da Biblioteconomia nas U.I. do Centro de São Luís.

Nesse sentido foi realizada a coleta de dados nas U.I. do centro de São Luís, os questionários aplicados tiveram como objetivo verificar os principais avanços no que tange a incorporação de recursos tecnológicos dentro destes espaços.

Dessa forma, adotou-se como método a abordagem de pesquisa qualitativa que também pode ser denominada naturalística ou naturalista, usa-se esta nomenclatura devido ao fato de não haver nenhum tratamento experimental dos dados coletados "[...] o estudo do fenômeno em seu acontecer natural." (ANDRÉ, 1995, p. 17). Ou ainda, como estudos em que os dados coletados da realidade estão em um formato textual, com significados marcados pela expressão subjetiva dos sujeitos da pesquisa.

A análise dos dados coletados serviu para traçar um perfil das Unidades de Informação do Centro São Luís, a fim de saber quais unidades estavam fazendo uso das novas ferramentas e recursos tecnológicos digitais de informação. Isto é, a coleta de dados foi feita conforme exposto anteriormente, através da aplicação de questionários, dessa maneira foi possível construir e identificar os pontos a respeito da rotina administrativa dos bibliotecários de cada uma das Unidades de Informação. Além da aplicação dos questionários, foi realizado também o trabalho de observação com os usuários das unidades em tela.

Sendo assim, este trabalho encontra-se dividido em seções, conforme os dados e os objetivos da pesquisa, tais seções do presente trabalho foram pensadas na perspectiva de graus de importância de conteúdos referentes ao processo de desenvolvimento de tecnologias de informação e comunicação utilizados pelos bibliotecários em Bibliotecas, Unidades de Informação, Museus e Casas de Cultura uma vez que o profissional bibliotecário atua dentro de cada um destes espaços.

A primeira sessão aborda sobre “A Evolução dos Trabalhos Biblioteconômicos em Unidades de Informação” uma vez que a cidade de São Luís concentra uma grande quantidade de U. I. Assim, identificou-se a necessidade de analisar e investigar os principais trabalhos realizados dentro das U.I. O segundo serviu para contextualizar as primeiras instituições que se tem registro que até hoje servem de exemplo e teve como título: Biblioteca, museu e arquivo: a informatização e a disseminação da informação a partir da era digital, e por fim temos a terceira sessão no qual são apresentados os resultados e as análises da presente pesquisa, além da conclusão que encerra este estudo.

2. UNIDADES DE INFORMAÇÃO DO CENTRO HISTÓRICO DE SÃO LUÍS

São Luís do Maranhão, cidade fundada em 8 de setembro de 1612, pelos franceses Daniel de La Touche e François de Rasilly, que tinham como principal objetivo trabalhar as práticas da economia mercantil, com o intuito de instalar a França Equinocial na cidade. Em 1615 a cidade foi invadida por holandeses e posteriormente colonizada por portugueses.

Devido sua história, seu acervo material e imaterial, o que por sua vez potencializou o cunho turístico para a cidade, São Luís acabou concorrendo e ganhando o prêmio de Cidade Patrimônio Imaterial da Humanidade. Sendo assim, o Instituto Histórico e Artístico Nacional - IPHAN é o órgão responsável por fiscalizar os monumentos históricos e desenvolver políticas públicas de preservação da memória juntamente com os setores públicos responsáveis.

Criado em 13 de janeiro de 1937, a partir da Lei nº 378 (BRASIL, 1937), pelo presidente Getúlio Vargas, o IPHAN é um órgão vinculado ao Ministério do Turismo que tem como finalidade responder pela preservação, salvaguarda e monitoramento dos patrimônios culturais brasileiros.

De acordo com BRASIL (2020, não paginado), o órgão é dividido da seguinte maneira:

O Iphan possui 27 Superintendências (uma em cada Unidade Federativa); 37 Escritórios Técnicos, a maioria deles localizados em cidades que são conjuntos urbanos tombados, as chamadas Cidades Históricas; e, ainda, seis Unidades Especiais, sendo quatro delas no Rio de Janeiro: Centro Lucio Costa, Sítio Roberto Burle Marx, Paço Imperial e Centro Nacional do Folclore e Cultura Popular; e, duas em Brasília, o Centro Nacional de Arqueologia e Centro de Documentação do Patrimônio.

Sendo assim, é uma instituição que visa preservar e auxiliar os municípios cobrando políticas públicas para a manutenção da arquitetura, dos bens imateriais culturais e naturais uma vez que estes bens estejam tombados pelo IPHAN.

Assim, Pinto (2009) reflete acerca das principais características contidas para que cidades sejam tombadas como patrimônio e receber ações efetivas de preservação de sua

história nos mais variados aspectos, sejam eles material ou imaterial. Nessa perspectiva, relembra a definição dada ao Patrimônio Cultural Brasileiro, nos termos do Art. 216 da Constituição da República Federativa do Brasil:

[são] os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. (BRASIL, 1988, não paginado)

Cidades históricas como São Luís possuem uma estreita relação com os trabalhos de preservação de sua história, uma vez que teve o seu Centro Histórico tombado como Patrimônio Imaterial da Humanidade em 1974. A partir deste marco, ocorreu o desenvolvimento de ações para manterem preservados todos os seus patrimônios, sendo assim, possível perceber e compreender o quanto é importante criar-se estratégias para manterem estes bens preservados, pois, estes patrimônios não servem apenas para contar a história, mas também para auxiliar o desenvolvimento educacional e econômico, uma vez que o turismo acaba se tornando um dos carros chefe destas cidades.

O Centro de São Luís é cercado de Unidades de Informação que variam desde Bibliotecas, Museus, Arquivos e Casas de Cultura que se somam em cerca de 31 Unidades de Informação algumas ativas e em pleno funcionamento e outras em reformas. Nestes espaços, o acesso à informação parte dos mais variados processos de trabalho no qual separam-se de acordo com a função social de cada unidade.

Conforme destaca Carvalho e Simões (2012) a partir dos processos de valorização turística na cidade de São Luís, o espaço do Centro Histórico passa a sofrer inúmeras transformações que envolvem a utilização dos casarões como sedes de órgãos do Estado e a restauração e criação de espaços de memória como Museus, Casas de Cultura e Bibliotecas o que proporcionou uma valorização e aproximação da sociedade ludovicense para estes espaços.

Com estas transformações as Unidades de Informação do Centro Histórico passaram a ter um papel primordial para o desenvolvimento econômico e educacional uma vez que estas

instituições detêm em suas missões e objetivos auxiliar na formação, preservação da memória e salvaguarda do conhecimento.

Com o advento das tecnologias informacionais estas unidades acabaram por se aperfeiçoar ainda mais, melhorando assim em alguns aspectos a prestação de serviços para a sociedade. Desta maneira atualmente é possível ter acesso às informações destes ambientes sem necessariamente ir até as unidades físicas, com o desenvolvimento de canais virtuais como as redes sociais e sites institucionais que permitiram um contato mais próximo e acessível para os seus usuários.

2.1 Biblioteca Pública Benedito Leite

A Biblioteca Pública Benedito Leite (BPBL) está localizada no Centro de São Luís, na Praça do Panteon. Segundo historiadores, é a segunda biblioteca mais antiga do país e teve sua inauguração no dia 3 de maio de 1831. O acervo da Biblioteca é composto por 120.000 volumes distribuídos em: 90 mil exemplares de livros em tinta: técnicos, literários e didáticos; 9.670 obras raras; 1.000 mil manuscritos do século XVI ao século XIX; 558 títulos de jornais maranhenses entre 1821-2015; 1.046 títulos de livros em Braille e ampliados, totalizando 2.820 exemplares; 844 áudios livros, 42 filmes com recursos de acessibilidade, 29 livros em LIBRAS, cd's, dvd's, e fotografias. (MARANHÃO, 2022).

Atualmente a BPBL é coordenada pela gestora Aline Nascimento, que por sua vez é Bibliotecária Especialista. A unidade em questão trata-se de uma biblioteca do setor público, as ações desenvolvidas e destacadas pela gestora ressaltam o seu compromisso com a gestão informacional, pois a Biblioteca Benedito Leite possui 20 anos de automatização. Atualmente, tal unidade conta com uma vasta rede de canais virtuais de informação para tratar com os seus usuários que são: sites, redes sociais como Facebook e Instagram, sem contar os softwares utilizados pela biblioteca para administrar o controle de seus arquivos e processo de digitalização de obras.

Além das ações destacadas acima, a biblioteca possui uma forte parceria com o curso de Biblioteconomia, com a realização de diversas ações juntamente com os discentes e docentes, além do desenvolvimento do estágio supervisionado e não obrigatório que é ofertado durante a graduação.

O site da Biblioteca Pública Benedito Leite é bem completo no que tange as questões de acessibilidade e disposição das informações, pelo canal virtual é possível consultar o arquivo, ver as ações, serviços prestados e projetos desenvolvidos, além de obter informações sobre todo o funcionamento da biblioteca.

Percebendo a evolução dos trabalhos desenvolvidos pelos bibliotecários do século XXI, nota-se suas principais características no que correspondem a nova forma de trabalhar e principalmente o comprometimento com os processos de organização e disseminação, tendo como um dos seus objetivos aproximar cada vez mais a sociedade e as Unidades de Informação. Samek (2014) ressalta que os métodos tradicionais que eram utilizados pelos bibliotecários evoluíram e ganharam outras formas de desenvolver seus trabalhos e principalmente suas vivências sociais de auxílio a nova forma de vida de seus novos usuários, proporcionando assim mecanismos mais interativos entre sociedade e biblioteca, onde transforma os bibliotecários em “guerreiros culturais” a fim de perceber e desenvolver novas possibilidades de trabalhos e ações dentro das bibliotecas.

Assim Civallero (2014, p. 6) busca articular suas ideias ao novo modelo e perfil de bibliotecários.

Imerso em suas atividades tradicionais de conservação e organização, desorientado, talvez, pelas rápidas mudanças que trouxeram novos tempos, o bibliotecário parece ignorar o importante papel que pode desempenhar na sociedade de hoje. Ele pode garantir as liberdades e os direitos humanos, tais como a educação, a informação, a liberdade de expressão, as identidades e os direitos trabalhistas. Ele pode fornecer ferramentas para resolver problemas de saúde, violência, vícios e nutrição. Ele pode excluir todos os tipos de analfabetismo, pode recuperar a tradição oral e difundir conhecimento perdido, além de recuperar as línguas em perigo. Pode lutar contra o racismo e a discriminação, pode ensinar tolerância e respeito, pode facilitar a integração em sociedades multiculturais. Pode dar voz àqueles que são mantidos em silêncio (...). Pode conseguir isso, e, pela primeira vez na história, o poder não ficará nas mãos de poucos. Pode conseguir algum equilíbrio. Pode derrubar paredes e construir pontes (...). Na verdade, ele não pode. Deve.

Dessa maneira, pensa-se no bibliotecário como um agente social que além dos seus trabalhos e prestações de serviços tradicionais, hoje em dia o mesmo tem como objetivo desenvolver e inserir a biblioteca em outros espaços, ruas, praças todos os lugares possíveis. A BPBL atualmente faz atividades em praticamente todos os espaços públicos e até mesmo privado, sempre buscando desenvolver parcerias para melhorar e desenvolver seu relacionamento com a comunidade de São Luís.

Com o exposto, percebe-se que a BPBL tratou de se adequar ao novo padrão de bibliotecas que busca estar mais presente na rotina dos seus usuários de maneira virtual e física, aproveitando todas as possibilidades que estão a favor dos profissionais que ali trabalham.

2.2 Biblioteca Rosa Castro

A Biblioteca Rosa Castro, localizada na Avenida Gomes de Castro, no centro de São Luís, trata-se de uma biblioteca privada que é de responsabilidade do Serviço Social do Comércio (SESC). Foi inaugurada no ano de 1953 e inicialmente localizava-se nas dependências da Escola Rosa Castro.

Hoje em dia a biblioteca possui um acervo com mais de 10.000 livros divididos entre os mais variados assuntos: livros técnicos, didáticos, infantis, revistas, jornais e CDs-ROMs.

A presente biblioteca possui um espaço voltado para a educação infantil, contendo uma rica coleção de livros e uma linda decoração, visando estimular e incentivar a leitura dos pequeninos. Dentre os serviços prestados pela unidade conta-se também com a realização de uma série de projetos oferecidos para a comunidade e os sócios, os principais projetos desenvolvidos nas dependências da biblioteca são: “Biblioteca Circulante”; “O Idoso e o Livro”; “Férias com Leitura”; “Bricriando com a Leitura”; “Biblio SESC”.

A presente biblioteca é coordenada pela gestora Gizelly Silva Almeida, que possui curso de pós-graduação e atua como bibliotecária responsável pela gestão da biblioteca, desenvolvendo trabalhos ligados ao processamento técnico, desenvolvimento de ações culturais, atendimento ao público e organização dos espaços.

Conforme destaca a bibliotecária da Biblioteca Rosa Castro, esta possui uma preocupação com a gestão da informação. Nesse sentido, estão organizados em uma plataforma digital no que correspondem as questões ligadas ao contato dos seus usuários, dispendo de uma série de plataformas digitais para manter e estabelecer essa comunicação com seus usuários: *site, Facebook, Instagram, E-mail, software, Twitter* e canal no *YouTube*. Utiliza-se nas dependências da biblioteca o *Software i10Biblioteca* para fazer os registros de usuários e toda a rotina de trabalho, classificação, registro de obras, cadastro de usuários entre outros serviços oferecidos.

Ainda a passos lentos a Biblioteca Rosa Castro tem desenvolvido o seu sistema de arquivos digitalizados, tendo em vista que seus serviços de automatização são relativamente novos, os gestores estão empenhados em estudar e buscar os melhores programas e profissionais para desenvolverem este trabalho.

Um ponto a destacar é que as Unidades de Informação do Centro de São Luís todas desenvolvem e tem parcerias com o Departamento de Biblioteconomia, o que faz refletir a grande demanda que existe destes profissionais no contexto profissional da cidade, uma vez que o Curso de Biblioteconomia é ofertado por apenas uma instituição de ensino na cidade, permitindo oferecer vagas de estágio curricular e extracurricular para os discentes, além dos projetos e seminários oferecidos tanto para alunos quanto professores.

2.3 Casa de Cultura Josué Montello

As Casas de Cultura são espaços que vêm ganhando cada vez mais força no contexto e cenário nacional no que correspondem ao seu papel e grande importância para manter-se viva

a história. E, principalmente, os arquivos vêm sendo preservados e mantidos ao longo dos séculos, como também documentos e registros criados ao longo dos anos contando parte de sua história, mantendo assim um ciclo de formação de acervo e coleção. As Casas de Cultura, em sua grande maioria, abrigam museus, bibliotecas, arquivos, oferecendo sempre mais de um destes produtos e serviços em um só espaço.

Tendo como gestora a bibliotecária Joseane Maria de Souza e Souza, a Casa de Cultura Josué Montello (CCJM) é uma unidade de caráter público, localizada na Rua das Hortas, no Centro de São Luís. A presente Casa de Cultura desenvolve o papel de: Museu, Biblioteca e Arquivo o que configura o presente espaço (ver figuras 14 e 15).

Segundo Silva (2013, p. 13):

O nome centro cultural habitualmente está ligado a uma instituição mantida pelos poderes públicos, de porte maior, possuem acervos e equipamentos permanentes, como teatros, cinemas, bibliotecas, espaços de exposição, etc. São instituições orientadas por uma política permanente de ação cultural, oferecendo ao público frequentador uma oferta perene de atividades de cunho cultural.

Nesse sentido, a Casa de Cultura Josué Montelo desenvolve cada uma das funções citadas acima. O espaço destinado ao museu responsável por preservar a memória do patrono da casa destaca que a presente unidade se preocupa com o trabalho de gestão da informação, as plataformas utilizadas para manter o diálogo com os seus usuários e frequentadores são: *Instagram, Facebook, site e WhatsApp*. Além do uso do *software Siri e Arches Lib* para tratar dos serviços de catalogação, empréstimo, cadastro dos usuários e todos os outros serviços administrativos desenvolvidos no espaço.

Assim como as demais unidades, a CCJM também tem parceria com o Departamento de Biblioteconomia, uma vez que o ambiente é utilizado para o desenvolvimento de estágio curricular e extracurricular, assim como ações e projetos destinados ao interesse de discentes e docentes do Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Maranhão.

3. O TRABALHO DOS BIBLIOTECÁRIOS NAS UNIDADES DE INFORMAÇÃO DO CENTRO HISTÓRICO DE SÃO LUÍS

Compreender as práticas e os novos processos de trabalhos biblioteconômicos utilizado nas Unidades de Informação do Centro de São Luís foi a principal motivação para o desenvolvimento desta pesquisa. O estudo por sua vez, teve como principal objetivo analisar os novos métodos e ferramentas informacionais inseridas dentro destes espaços que possui em suas funções organizar, preservar e disseminar informação.

Como parte do processo investigativo da presente pesquisa, foram encaminhados questionários para as Unidades de Informação do Centro de São Luís com o propósito de analisar e traçar um perfil dos trabalhos biblioteconômicos e dos bibliotecários nestes ambientes, tendo em vista todos os processos de transformação das práticas e dos trabalhos em U.I. conforme a evolução dos suportes de trabalho.

A presente pesquisa, buscou abordar e identificar procedimentos utilizados na construção da rotina administrativa das Unidades de Informação escolhidas, como parte do desenvolvimento dos questionários aplicados em cada local analisado, visando observar uma série de ações preliminares que devem ser tomadas no que diz respeito a prática biblioteconômica.

O quadro a seguir é composto por duas colunas explicativa na qual relaciona as principais áreas que compõe os elementos necessário para se elaborar uma boa gestão dentro das unidades, o quadro é composto por características e elementos que devem ser tomados como exemplo na hora de administrar e desenvolver atividades nas U.I.

Este modelo não se trata de uma formula mágica que todos os bibliotecários devem seguir, entretanto, são elementos indispensáveis para qualquer profissional que terá a tarefa de organizar, planejar, desenvolver e executar passo a passo da construção de uma unidade. Estes elementos devem ser observados para que não haja equívocos ao longo deste processo.

Quadro 1 - Elementos da gestão das Unidades de informação

Área	Elementos
Recursos de informação e conhecimento	Negociar preços adequados e termos e condições para o licenciamento ou aquisição de recursos de informação. Identificar especialistas e fontes a fim de facilitar o compartilhamento de conhecimento dentro das organizações. Ensinar a avaliar criticamente informações e fontes de informação.
Recuperação e análise de dados e informação	Entrevistar e consultar os membros da comunidade para identificar e esclarecer as necessidades de informação e conhecimento. Compreender os mecanismos de busca e os sistemas de recuperação de informação, incluindo as funcionalidades únicas fornecidas por diferentes sistemas e aplicar esse entendimento aos projetos de pesquisa e recuperação de informação. Usar análise de dados, análise de texto, visualização e ferramentas similares apropriadas para analisar informações a fim de facilitar realização de inferências a extração de significados. Ensinar todas as competências em contextos formais e informais. Desenvolver sofisticadas estratégias de busca e recuperação para descobrir e recuperar informações de diferentes sistemas e repositórios.

	<p>Avaliar a veracidade ou qualidade da informação e de suas fontes subjacentes nos motores de busca e sistemas de recuperação de informação.</p> <p>Comunicar os resultados dos projetos de recuperação e análise de informações de uma forma que seja útil ao público-alvo.</p>
Organização de ativos de dados, informação e conhecimento	<p>Usar padrões de metadados descritivos e temáticos reconhecidos para descrever ativos de informação.</p> <p>Desenvolver taxonomias e ontologias personalizadas, conforme as circunstâncias locais exigirem.</p> <p>Ministrar treinamentos sobre práticas efetivas para organização e gerenciamento de informações.</p> <p>Coordenar o desenvolvimento e a implementação de sistemas e processos de arquivamento personalizados para dar suporte às necessidades organizacionais.</p> <p>Desenvolver esquemas de metadados personalizados.</p> <p>Desenvolver políticas e procedimentos de retenção e destruição com base em requisitos legais e necessidades operacionais da organização.</p> <p>Aplicar práticas de controle de qualidade para assegurar a aplicação adequada de políticas e práticas para organização e gerenciamento de informações.</p>
Ética da informação	<p>Reconhecer questões éticas relativas à manipulação de informações, incluindo, entre outras, a privacidade, confidencialidade e segurança da informação, propriedade intelectual, direitos autorais e liberdade intelectual.</p> <p>Ensinar, influenciar e treinar pessoas sobre esse assunto.</p> <p>Avaliar e auditar a implementação organizacional de ética da informação.</p> <p>Modelar o comportamento ético relacionado à informação.</p> <p>Contribuir com as políticas, procedimentos e outras iniciativas organizacionais.</p>

Fonte: Shumaker et al (2016).

Sendo assim, foram analisadas as seguintes U. I.: Biblioteca do SESC (Rosa Castro), Biblioteca Pública Benedito Leite, Casa de Cultura Josué Montello. Devido ao momento em que a pesquisa de campo foi realizada, apenas estas U.I. me deram retorno, uma vez que as demais estavam fechadas para reformas e a pandemia do COVID-19 impossibilitou a realização de trabalhos presenciais. Os questionários foram respondidos por bibliotecários e gestores das U.I., com perguntas que tinham como foco visar os processos de modernização destas juntamente com o perfil dos seus funcionários, buscando saber os principais processos técnicos desenvolvidos por cada um destes, assim como as suas formações acadêmicas e principalmente saber se eram realizados trabalhos de educação continuada por parte dos seus profissionais.

Com base nos questionários aplicados nas U.I. foi possível analisar os processos de modernização tecnológicas digitais contidas nestes espaços, dessa maneira foi possível estabelecer o perfil dos bibliotecários e gestores destes ambientes, compreendendo os pontos fortes e pontos fracos de cada uma das unidades investigada.

A partir dos resultados pode-se concluir que as Unidades de informações estão cada vez mais adaptadas as novas tecnologias de informação, percebe-se que todas as unidades pesquisadas possuem canais de informações virtuais onde é possível manter a comunicação entre os usuários e os funcionários. Ao longo dos anos um dos aspectos que mais avançaram no que correspondem ao diálogo entre as U.I. e a sociedade é justamente a evolução destes canais informacionais que vão desde números para contatos e *sites*, onde é possível estabelecer uma comunicação mais direta e sem precisar se deslocar até a unidade.

Nessa perspectiva, adotar estes mecanismos de comunicação encontram-se ligado diretamente ao novo modelo e perfil de profissional da informação.

As perguntas dos questionários seguiam um padrão para traçar o perfil dos bibliotecários e as implementações tecnológicas existentes dentro de cada espaço e desta maneira constatamos que as ferramentas tecnológicas de informação estão presentes dentro de cada um dos espaços analisados. As perguntas dos questionários baseavam-se diretamente em: grau de formação dos profissionais, cursos profissionalizantes ligados a formação continuada, tipo de unidade, tempo de serviço, tipo de organização, se a unidade possui canais virtuais de comunicação, digitalização de acervo, a forma que eram organizados, software utilizado, processo de automatização das unidades, parceria com a Universidade Federal do Maranhão e se era realizado o estudo de usuários.

A construção das narrativas ditas pelos bibliotecários e outros funcionários das Unidades de informação, foram extremamente necessárias para observar como anda o mercado da informação na cidade, entendendo que estes espaços não servem apenas como depósitos de artefatos antigos (ver quadro 2).

Quadro 2 - Resumo das Unidades de Informação pesquisadas

Unidade de Informação	Tipo de Unidade de Informação	Resultados
Biblioteca Pública Benedito Leite	Pública; Biblioteca; Arquivo.	Utilização de redes sociais; Processo de digitalização do acervo; Uso de Software para manter o controle administrativo;
Biblioteca Rosa Castro	Privada; Biblioteca	Em processo de digitalização e virtualização da biblioteca. Uso de Software para manter o controle administrativo;
Casa de Cultura Josué Montello	Publica; Biblioteca; Museu; Arquivo.	Processo de digitalização do acervo; Utilização de redes sociais como canal de comunicação entre funcionários e usuários; Uso de Software para manter o controle administrativo;

Fonte: O autor (2021).

Entende-se a importância destes espaços como salvaguarda do conhecimento e informação no que corresponde os processos evolutivos contidos na cidade de São Luís, uma vez que a cidade se tornou patrimônio imaterial da humanidade, pelo fato de manter viva sua história e tradições. As bibliotecas, arquivos, casas de cultura tem uma função acima de tudo social, na medida em que nestes lugares encontram-se objetivos, informações únicas.

Com toda tecnologia existente, preservar continua sendo a melhor maneira de manter-se viva a cultura e tradição de um povo e graças a grande evolução tecnológica existente atualmente é possível transformar e descobrir cada vez mais um pouco sobre o passo com o objetivo de transcender no futuro do que existe dentro destes espaços informacionais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de modernização das bibliotecas e a própria atuação dos profissionais da área da Biblioteconomia é assunto bastante discutido ao longo da graduação, em tom de preocupação, uma vez que corre o risco de não se saber lidar com as novas tecnologias de informação que diariamente são inseridas no mercado de trabalho. Simultaneamente é levantado o debate acerca da concorrência com outros profissionais da área da informação/comunicação, entretanto nos deparamos com uma grande quantidade de autores que trabalham para assegurar soluções para todas estas adversidades.

Conforme ressalta Campello (2003), ao tratar das habilidades e o processo de aprendizado ao longo da vida do profissional da informação, o bibliotecário precisa atingir metas e saber aproveitar as oportunidades para benefício coletivo.

A modernização das Unidades de Informação parte de um longo processo teórico, didático e prático, uma vez que um conjunto desforços é desenvolvido para melhorar cada dia que passa os sistemas de comunicação e informação, os mecanismos tecnológicos de informação tornaram-se por sua vez o principal vetor de desenvolvimento dentro das U.I.

Conforme destacado em meus objetivos a presente pesquisa teve como ponto de partida analisar e investigar as iniciativas de modernização nas Unidades de Informação do Centro Histórico de São Luís, buscando relacionar a teoria e a prática com o objetivo de analisar o perfil dos bibliotecários que atuam nas casas de cultura e bibliotecas da cidade com foco na modernização e utilização dos recursos tecnológicos dentro de cada um destes espaços.

Conforme a crescente onda de casos de COVID-19, a presente pesquisa foi realizada em 3 (três) U.I., devido ao funcionamento das presentes unidades obedecerem às restrições e

medidas de segurança para evitar a propagação do vírus. Desta forma, conforme relatamos, foram analisadas apenas a Biblioteca Pública Benedito Leite, Biblioteca Rosa Castro e a Casa de Cultura Josué Montello. Uma vez que o Museu Histórico e Artístico se encontrava em reforma e as demais unidades não deram retorno por parte dos gestores.

Uma vez compreendido o objeto da pesquisa e sua importância para o cenário da Biblioteconomia na Cidade de São Luís, observou-se em que passos anda a modernização tecnológica destes espaços de salvaguarda do conhecimento.

As Unidades de Informação do Centro Histórico de São Luís possuem um potencial magnânimo no que se refere aos processos de preservação cultural, memória, comunicação e informação e principalmente educação, pois estes espaços por sua vez têm como função e objetivo corroborarem juntamente com as práticas didáticas no método de educação formal e não formal.

Atualmente o cenário é de mudança nos processos de organização dentro das U.I. uma vez em que os gestores se apresentam cada vez mais capacitados para lidar com as transformações em que o contexto da comunicação e informação vêm emergindo nas últimas décadas, onde encontra-se um novo modelo de gestão de informação, compartilhamento de dados e métodos e forma de gerar e reger estes meios de comunicação, aproximando cada vez mais os usuários ou consumidores de informação.

Desta maneira, uma vez inserida no contexto das tecnologias e ferramentas digitais, torna-se mais fácil o acesso dos usuários aos conteúdos e informações disponíveis dentro das U.I. O desenvolvimento e criação das redes sociais como: *Instagram, Facebook e Twitter*, auxiliaram ainda mais estes profissionais a levarem a informação de maneira mais rápida e até mesmo acessível para uma parcela significativa da população, uma vez em que sabemos que infelizmente até hoje o acesso e uso destes canais ainda não chegou para todos, o que nos leva a rever certos conceitos, como por exemplo, um muito utilizado que é “Sociedade da Informação” onde todos devem ter o livre uso e acesso a estes canais informacionais.

Todas as U.I. pesquisadas possuem canais informacionais como *web sites*, redes sociais para facilitar o primeiro contato com os seus possíveis usuários, desta maneira destaca-se as Redes Sociais como um dos meios mais utilizados pelas U.I. durante os últimos anos, no qual encontravam-se fechadas devido as restrições causadas pelo novo Coronavírus, estas plataformas digitais serviram para que cada unidade compartilhassem informações acerca do novo estilo de funcionamento e principalmente métodos para aproximar os usuários, neste momento de turbulências e incertezas ocasionados pela pandemia.

As Unidades de Informação do Centro Histórico de São Luís que foram pesquisadas estão em processo de desenvolvimento e aperfeiçoamento e utilização destes recursos, tanto no que correspondem aos processos técnicos que são desenvolvidos diariamente para suprir o fluxo administrativo das unidades quanto nas relações e trato com os usuários.

A elaboração de estratégias com parceiros para melhorar o fluxo de usabilidade e frequência de usuários dentro das Unidades de Informação, têm feito com que bibliotecários, colaboradores e gestores destes espaços busquem cada vez mais recursos para melhorar os serviços prestados dentro de cada uma das unidades.

Estes recursos variam desde a compra de *softwares* até o uso das redes sociais como *Facebook*, *Instagram* e *Twitter*. Ao fazer uso destas ferramentas, as Unidades têm conseguido atingir um grande número de usuários. Vale ressaltar que o atual momento de pandemia tornou imprescindível utilizar tais ferramentas para manter suas atividades ativas, mesmo que de maneira remota.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JUNIOR, Oswaldo Francisco de. Profissional bibliotecário: um pacto com o excludente. *In*: BAPTISTA, Sofia Galvão; MUELLER, Suzana Pinheiro Machado (org.). **Profissional da Informação: o espaço de trabalho**. Brasília – DF: Thesaurus, 2004. p. 70-86.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

BELLUZZO, Regina Celia Baptista. Unidades de informação sob a ótica da gestão: protocolos de certificação para o acesso universal. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 21., 2007, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: [s. n.], 2007.

BORKO, Harold. Information science: what is it?. **American Documentation**, [s. l.], v. 19, n. 1, p. 3-5, 1968.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937**. Dá nova, organização ao Ministerio da Educação e Saude Publica. Brasília, DF: Presidência da República: 1937.

BRASIL. Ministério do Turismo. **Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN)**. [s. l.]: Ministério do Turismo, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/iphan/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/apresentacao>. Acesso em: 24 abr. 2021.

CAMPELLO, Bernadete. O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 28-37, set./dez. 2003.

CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguais e desconectados**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

CHOO, Chun Wei. **A organização do conhecimento**: como as organizações usam a informação para criar significado construir conhecimento e tomar decisões. 2. ed. São Paulo: SENAC, 2006.

DRUCKER, Peter Ferdinand. **O melhor de Peter Drucker**: a sociedade. Tradução: Edite Sciulli. São Paulo: Nobel, 2002.

GUARNERI, Waldisa Russio Camargo. Conceito de cultura e sua inter-relação com o patrimônio cultural e a preservação. **Revista do Instituto Brasileiro de Patrimônio Cultural**, Rio de Janeiro, n. 3, 1990.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

LEMONS, Antônio Agenor Briquet de. Bibliotecas. *In*: CAMPELLO, Bernadete; CALDEIRA, Paulo da Terra. **Introdução às fontes de informação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

LÉVY, Pierre. **O que é Virtual?**. São Paulo: Editora 34, 1996.

LINS, Bernardo Felipe Estellita. A evolução da Internet: uma perspectiva histórica. **Cadernos ASLEGIS**, [s. l.], v. 48, p. 11-45, jan./abr. 2013.

MAHLMEISTER, A. L. As empresas já apostam na era do varejo virtual. **Gazeta Mercantil**, São Paulo, 31 ago. 1995.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Cultura do Maranhão (SECMA). **A Biblioteca Pública Benedito Leite**. São Luís: SECMA, 2022.

MARCONDES, Carlos H. Tecnologias da informação e impacto na formação do profissional da informação. **Transinformação**, [s. l.], v. 11, n. 3, p. 189-193, set./dez. 1999.

MIRANDA, Antônio. **Ciência da Informação**: teoria e metodologia de uma área em expansão. Brasília: Thesaurus, 2003.

MORENO, João Brunelli. **A história do ENIAC, o primeiro computador do mundo**. [s. l.]: Tecnoblog, 2011. Disponível em: <https://tecnoblog.net/especiais/joao-brunelli-moreno/eniac-primeiro-computador-do-mundo-completa-65-anos/>. Acesso em: 10 jan. 2021.

MOTTIN, V. Banco virtual chega a Porto Alegre. **Jornal do Comercio**, Porto Alegre, 12 fev. 1996.

OLIVEIRA, D. O futuro é do mundo virtual. **Gazeta Mercantil**, São Paulo, 19 set. 1995.

OLIVEIRA, Marlende de. Origens e evolução da Ciência da Informação. *In*: OLIVEIRA, Marlende de (org.). **Ciência da Informação e Biblioteconomia**: novos conteúdos e espaços de atuação. Belo Horizonte: UFMG, 2005. cap. 1, p. 9-28.

ORTEGA Y GASSET, José. **Missão do bibliotecário**. Brasília: Briquet de Lemos, 2006.

ORTEGA, Cristina Dotta. Relações históricas entre biblioteconomia, documentação e ciência da informação. **Data Grama Zero**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, out. 2004.

PEREIRA, Eliane Aparecida Junckes; CUNHA, Miriam Figueiredo Vieira da. Reflexões sobre as profissões. **Enc. Bibli. R. Eletr. Bibliotecon. Ci. Inf.**, Florianópolis, v. 12, n. 24, p. 44-58, 2º sem. 2007.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; MOURA, Arlete Pereira (org.). **Políticas educacionais e (re) significações do currículo**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

PINHEIRO, Lena V. R.; FERREZ, Helena D. **Tesouro brasileiro de Ciência da Informação**. Rio de Janeiro; Brasília: IBICT, 2014.

PINTO, Maria Helena Mendes Nabais Faria. O triângulo patrimônio-museu-escola: que relação com a educação histórica? *In*: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. **Aprender História**: perspectivas da educação histórica. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

SANTOS, José Henrique Adriano dos. **Origem e evolução das bibliotecas no ocidente ao longo do tempo**. Monografia (Graduação em Biblioteconomia) - Faculdade de Ciência da Informação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

SANTOS, Vanderlei Batista dos. A prática arquivística em tempos de gestão do conhecimento. *In*: SANTOS, Vanderlei Batista dos; INNARELLI, Humberto Celeste; SOUSA, Renato Tarciso Barbosa de (org.). **Arquivística**: temas contemporâneos: classificação, preservação digital, gestão do conhecimento. 2. ed. Distrito Federal: SENAC, 2008.

SANTOS, Vanderlei Batista dos. **Gestão de documentos eletrônicos**: uma visão arquivística. Brasília: ABARQ, 2002.

SARACEVIC, Tefko. Ciência da Informação: origem, evolução e relações. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41- 62, jan./jun. 1996.

SHANNON, Claude E.; WEAVER, Warren. **The mathematical theory of communication**. Urbana, IL: University of Illinois Press, 1972.

SHUMAKER, David *et al.* **Competencies for information professionals**. [s. l.]: SLA – Connecting Information Professionals, 2016. Disponível em: <https://www.sla.org/about-sla/competencies/>. Acesso em: 25 jul. 2021.

A EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA FILOSOFIA: TRÊS CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE

Alexandre Jordão Baptista
Doutor em Filosofia
alexandre.jordao@ufma.br
UFMA

RESUMO: Nosso trabalho considera a importância do ensino de filosofia no contexto educacional, tomando a promoção da experiência filosófica junto aos estudantes como o objetivo principal e a razão de ser deste ensino na Educação Básica. Defendemos que o ensino de filosofia não pode se limitar à transmissão passiva de conhecimentos, mas deve buscar estimular os alunos a se envolverem ativamente com ideias e questões filosóficas. Neste sentido, face aos elementos conjunturais da realidade escolar brasileira que, se não impossibilitam, indubitavelmente dificultam sobremaneira a promoção da experiência filosófica em sala de aula, nos propomos a refletir e discutir sobre algumas condições de possibilidade para se criar um ambiente propício onde essa experiência possa se concretizar. Para isso, concentraremos nossa discussão em torno de três pontos. O primeiro afirma a necessidade do autorreconhecimento do professor ou professora de filosofia como filósofo ou filósofa, uma vez que Filosofia e filosofar, como mostraremos, se encontram unidos, no mesmo movimento, tanto na prática filosófica como no ensino de filosofia. O segundo ponto aborda a exigência de constituir a aula de filosofia em um âmbito fértil para a formulação de perguntas filosóficas, considerando que a etimologia da palavra filosofia, indica fundamentalmente, não o domínio ou posse de um saber determinado, mas, antes, uma relação com o saber, em particular, uma relação de amor como desejo de saber e que, desde Sócrates, esse desejo filosófico se expressou através do constante perguntar e perguntar-se. E, por fim, o terceiro ponto chama à atenção para a necessidade do estabelecimento da sala de aula em um ambiente de comunidade, de um contexto de aprendizagem, de carinho e de preocupação genuínos... que, em uma palavra, poderíamos chamar de “amizade” entre os atores envolvidos, professores(as) e estudantes.

Palavras-chave: Experiência Filosófica; Ensino de Filosofia; Amizade; Diálogo Filosófico.

O conceito “experiência filosófica” que norteia este artigo é inspirado, de um lado, nas ideias dos professores Silvio Gallo e Walter Kohan que, em um artigo já clássico intitulado “Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no Ensino Médio” (2000), discutem a noção de filosofia como “experiências de pensamento” e, de outro, nas ideias da Profa. Renata Aspis que, em seu artigo *O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica* (2004), dialoga diretamente com os autores citados, reforçando a noção de experiência filosófica enquanto criação de conceitos⁸⁰⁷. Segundo Silvio Gallo e Walter Kohan (2000, p. 191), a etimologia do termo “experiência” possui, em seu radical latino, a ideia de um movimento que atravessa quem a vive, tornando a experiência, portanto, sempre

⁸⁰⁷ Entretanto, não iremos nos comprometer aqui com a perspectiva dos autores citados que definem a experiência filosófica como “criação de conceitos” por considerar que esta perspectiva restringe o escopo deste conceito.

transversal à existência, “não sendo possível passarmos incólumes por ela”. E é justamente este aspecto que torna este conceito, para nós, muito adequado para se pensar a atividade filosófica, especialmente em seu ensino, na medida em que, como sublinham os autores, a sensação comum que se tem quando nos dedicamos à filosofia, é, justamente, “que ela nos atravessa vitalmente, fazendo que não sejamos os mesmos, depois de experimentá-la”. Como diz Lyotard, em filosofia “Não podemos expor uma questão sem nos expor. Interrogar um assunto (...) sem ser interrogado por ele.” (SALVIA, 2018, p. 5).

Mas como podemos entender este conceito de “experiência filosófica” no contexto do ensino e aprendizagem da filosofia na educação básica? Defenderemos aqui, junto com a Profa. Renata Aspis, que experimentar a filosofia é fazer “como os filósofos fazem” (2004, p.56). E o que os filósofos fazem? Filosofam! Portanto, uma aula de filosofia que almeje proporcionar uma autêntica experiência filosófica deve ter como objetivo levar os/as estudantes a filosofarem.

Entretanto, a simplicidade desta fórmula não deve nos enganar quanto às dificuldades de realizá-la. E elas não são poucas. Além dos históricos problemas conjunturais da realidade escolar brasileira, o professor ou professora de Filosofia tem que enfrentar obstáculos, tais como turmas com quarenta ou mais estudantes, aulas semanais de 50 a 100 minutos em horários pré-estabelecidos, cumprimento do programa de conteúdos, avaliações e notas, que, se não impossibilitam, indubitavelmente dificultam sobremaneira a promoção da experiência filosófica em sala de aula. Diante disso, a questão que nos propomos enfrentar é: quais as condições de possibilidade mínimas de uma experiência filosófica em sala de aula considerando este cenário?

É preciso, no entanto, sublinhar que ao nos propormos discutir as condições de possibilidade de uma experiência filosófica em sala de aula, não temos a pretensão de estabelecer um esquema didático que resolveria todas as dificuldades acima destacadas. Temos consciência de que a realização de uma aula de filosofia voltada para o filosofar envolve diversas variáveis e muitas delas escapam ao domínio do docente. Nossa pretensão é jogar luz sobre algumas condições que nos afiguram como necessárias, ainda que não suficientes, para que uma aula de filosofia possa almejar ser sinônimo de uma experiência filosófica.

Tampouco quando afirmamos que experimentar a filosofia é fazer “como os filósofos fazem”, pretendemos aqui, na defesa desta tese, retornar ao já clássico dilema que se coloca entre filosofia e filosofar e que opõe Kant e Hegel. Acreditamos, assim como a professora Renata Pereira Lima Aspis (2004), que se trata de uma pseudo-contradição, pois:

(...) não é possível desunir filosofia de filosofar pois os dois são uma mesma coisa. O filosofar é uma disciplina no pensamento que ao ser operada vai produzindo filosofia e a filosofia é a própria matéria que gera o filosofar. São indissociáveis. A matéria filosofia separada do ato de filosofar é matéria morta, recheio de livro de estante. Para ser filosofia ela tem que ser reativada, reoperada, assim reaparecendo a cada vez. (...). O movimento da razão a que chamamos filosofar se dá por intermédio de conceitos filosóficos e estes só são criados e recriados por meio do filosofar. Não há como ficar com uma coisa e dispensar a outra já que não são duas coisas e sim uma só. Não há o dilema filosofia ou filosofar. Filosofia é filosofar e filosofar é filosofia. (p.308)

Ao invés disso, nos parece muito mais elucidativa a perspectiva do professor Alejandro Cerletti (2009, p. 18), segundo a qual um dos aspectos mais determinantes a um ensino de filosofia voltado para uma experiência filosófica é, justamente, o vínculo que com ela mantém quem assume a função de ensinar. E aqui abre-se duas possibilidades: uma aula ou um curso de filosofia poderá situar-se na filosofia ou desenvolver-se sobre a filosofia. Tal distinção não é meramente retórica, mas define a nossa primeira condição de possibilidade de uma experiência filosófica em sala de aula: a necessidade do professor(a) de ser reconhecer, em alguma medida, como filósofo(a).

Como aponta Cerletti, a palavra filosofia significa, etimologicamente, amor ou desejo pelo saber e, desse modo, indicaria fundamentalmente uma relação com o saber, em particular, um vínculo de amor como aspiração ou desejo de saber, mais que ao domínio ou posse de um saber determinado. De modo que, o que seria fundamental em uma aula que se situa na filosofia “não é tanto o recorte ocasional de um conhecimento a ser transmitido, mas a atividade de aspirar a “alcançar o saber”” (2009, p.19). Como sabemos, desde Sócrates, esta atividade se expressou através do constante perguntar e perguntar-se, que não é outra coisa senão o filosofar, de modo que a tarefa de ensinar e aprender filosofia não pode estar nunca desassociada do fazer filosofia. Sendo assim, filosofia e filosofar se encontrariam unidos, então, no mesmo movimento, tanto o da prática filosófica como o do ensino de filosofia, uma vez que ensinar filosofia e ensinar a filosofar conformam uma mesma tarefa de desdobramento filosófico, em que professores e alunos compõem um espaço comum de pensamento. É por esta razão que defendemos a necessidade do professor ou da professora de ser reconhecer, em alguma medida, como filósofo ou filósofa, uma vez que ao pretender ensinar filosofia de um modo filosófico, deverá mostrar e se mostrar em uma atividade em que expressa o filosofar. Mas isto não significa, segundo Cerletti (2009, p.19), que ele ou ela “deva ensinar uma filosofia própria, mas que desde uma posição filosófica – a sua ou a que adote – filosofará junto com seus alunos”, intervindo, filosoficamente, seja sobre textos filosóficos, sobre problemáticas filosóficas tradicionais, seja até mesmo sobre temáticas não habituais da filosofia, enfocadas desde uma perspectiva filosófica. Não há como escapar: só se ensina e se aprende filosofia, filosofando.

Mas como podemos entender esta intervenção filosófica? Cerletti aponta que ela pode se sustentar tanto no interrogar-se do professor(a) ou dos alunos e na tentativa de respostas que ambos se deem, bem como no de um filósofo e suas respostas. No segundo caso, as respostas que os filósofos se deram são, paradigmaticamente, suas obras filosóficas. Mas é muito diferente “explicar” as respostas que, em um contexto histórico e cultural determinado, um filósofo se deu (uma aula desenvolvida sobre a filosofia), do que os estudantes e o professor tentarem se apropriar dos questionamentos desse filósofo, para que essas respostas passem a ser, também, respostas a problemas próprios (uma aula situada na filosofia).

O perguntar filosófico é, então (e aqui temos nossa segunda condição de possibilidade da experiência filosófica), o elemento constitutivo fundamental do filosofar e, portanto, do “ensinar filosofia”. Consequentemente, uma aula de filosofia deve constituir-se em um âmbito fértil para a formulação de perguntas filosóficas, e no qual se possa começar a encontrar algumas respostas, ou seja, para o diálogo filosófico.

Entretanto, mais uma vez, a simplicidade desta fórmula não deve nos enganar quanto às dificuldades de uma efetiva realização o diálogo filosófico em sala de aula. E aqui nos apoiaremos sobre as ideias de Hans-Georg Gadamer. Ao refletir sobre “A incapacidade para o diálogo” (1972), Gadamer, ao mesmo tempo em que valoriza o diálogo enquanto método filosófico, aponta três obstáculos para sua aplicação didática na educação. O primeiro refere-se ao caráter catedrático assumido pelos professores em sua atividade de ensino, reflexo da estrutura monológica da ciência moderna e de sua formação teórica. No papel do autêntico transmissor da ciência, “aquele que tem que ensinar acredita dever e poder falar, e quanto mais consistente e articulado for sua fala, tanto mais imagina estar se comunicando com seus alunos” (GADAMER, 2002, p. 248). Para o hermeneuta, tal postura, no entanto, revela a incapacidade para dialogar na medida em que não incorpora um “abrir-se para o outro e encontrar nesse outro uma abertura para que o fio da conversa possa fluir livremente” (GADAMER, 2002, p. 244).

Daí resulta, enquanto segundo obstáculo, a dificuldade dos alunos em passarem da posição receptiva de ouvinte para a iniciativa da pergunta e da oposição, o que, de fato, a experiência mostra ser extremamente difícil e raramente alcançar êxito. Mas como poderia ser diferente se a incapacidade para o diálogo do professor confere ao aluno apenas o lugar da escuta, nunca o da fala?

Mas é o terceiro obstáculo que se apresenta para Gadamer como uma dificuldade intransponível para o exercício do diálogo como estratégia pedagógica: o número de alunos

numa sala de aula: na situação de ensino, quando esta ultrapassa a intimidade de um pequeno círculo, reside uma dificuldade intransponível para o diálogo.

Dos três obstáculos citados acima, o que nos parece mais problemático é o terceiro. Os dois primeiros podem ser superados na medida em que o professor ou a professora se assumem enquanto filósofos ou filósofas em lugar de um “autêntico transmissor da ciência”. O terceiro, por sua vez, escapa ao controle do docente e não temos aqui uma solução para ele. De qualquer forma, como dissemos anteriormente, nossa intenção é jogar luz sobre algumas condições que nos afiguram como necessárias, ainda que não suficientes, para que uma aula de filosofia possa almejar ser sinônimo de uma experiência filosófica.

Mas há outra dimensão da experiência filosófica abordada por Cerletti (p.37) que é pouco ou quase nunca enfrentada quando se reflete sobre o ensino de filosofia e que constituiria um verdadeiro paradoxo. Como dissemos anteriormente, a palavra filosofia significa amor ou desejo pelo saber e, desse modo, indicaria fundamentalmente uma relação com o saber, em particular, um vínculo de amor como aspiração ou desejo de saber, mais que ao domínio ou posse de um saber determinado. A questão é que essa caracterização coloca, diante de quem quer que se proponha a ensinar filosofia ou a filosofar, o desafio angustiante de ter que ensinar algo cuja essência não é, constitutivamente, ensinável. Afinal, como ensinar a alguém a desejar e, mais especificamente, a amar o saber? Pode-se, certamente, tentar ensinar uma *atitude* filosófica, o modo de perguntar filosófico, mostrar como outros desejaram ou amaram a sabedoria ou o que fizeram desse desejo ou amor (as obras filosóficas, p.ex.). Mas, como aponta Cerletti “em um sentido profundo, não é possível ensinar a “amar” ou a desejar a sabedoria, como não é possível transmitir uma fórmula para apaixonar-se”. Entre o perguntar filosófico e o querer filosofar há uma distância intransponível, a mesma que existe entre o desejo de saber (a filosofia) e o desejo do desejo do saber (o desejo de filosofia). O essencial da filosofia é, portanto, constitutivamente inensinável, porque há algo do outro (o/a aluno/a) que é irreduzível: seu olhar pessoal de apropriação do mundo, seu desejo, enfim, sua subjetividade.

Para superar esse obstáculo, o que se pode tentar fazer é criar as condições para que talvez se dê esse “amor”, isto é, esse encontro amoroso com o saber. Nessa perspectiva talvez Platão possa nos oferecer alguns subsídios para imaginar como isso seria. Penso aqui especialmente no contexto dos Diálogos onde o filósofo ateniense discute sobre o amor (*eros*) e a amizade (*philia*), principalmente, o *Lisis*, o *Banquete* e o *Fedro*. Em cada um desses diálogos, Sócrates aparece como o filósofo por excelência de duas maneiras, primeiro, como

um amante da sabedoria (*sophia*) e do discurso (*logos*), e, segundo, como conhecedor da arte do amor.

"A única coisa que digo que sei", diz Sócrates no Banquete, "é a arte do amor" (*ta erotika*) (177d7–8). Considerando o conhecido autorreconhecimento de ignorância de Sócrates, utilizado frequentemente para explicar sua recusa em responder às questões que ele próprio faz a seus interlocutores, trata-se de uma reivindicação surpreendente. No entanto, se atentarmos para a conexão etimológica explicitamente explorada no *Crátilo* (398c5 – e5) entre o substantivo *eros* ("amor") e o verbo *erotan* ("fazer perguntas") talvez o sentido dessa reivindicação se torne um pouco mais claro. Nessa passagem, Sócrates diz que o termo "herói" é uma modificação de *eros* e a razão disso seria ou porque os heróis são semideuses que nasceram frutos do amor (*eros*) de um deus por uma mortal ou de um mortal por uma deusa, ou porque são sábios e hábeis oradores e dialéticos, capazes de formular perguntas, na medida em que o verbo *erotan* (perguntar) e *eros* soariam como se fossem conectados etimologicamente. E, de fato, se há algo sobre a atividade filosófica de Sócrates sobre o qual parece não haver disputa entre os comentaristas e historiadores da filosofia é que ele praticava a filosofia questionando as pessoas, tanto pessoas comuns quanto alguns dos mais renomados pensadores de sua época, a fim de fazê-los examinar criticamente suas crenças, com o objetivo de determinar o sentido e o valor de verdade delas, naquilo que é conhecido como *elenchos* ("interrogatório") socrático (ROBINSON, 1953). De modo que parece que o que Platão quer dizer é que Sócrates conhece a arte do amor porque sabe como fazer perguntas, como conversar dialeticamente.

Mas como podemos entender essa relação entre "arte do amor" e "fazer perguntas"? Isto é, de que forma a habilidade dialética tornaria alguém um mestre na arte do amor? Algumas pistas podem ser encontradas nos diálogos *Lísis* e *Banquete*. No *Lísis*, o personagem Hipótales, assim como Sócrates, ama os belos jovens e discussões filosóficas (203b6 - 204a3). Mas ele não conhece a arte do amor e assim não sabe como falar com Lísis, o jovem por quem está apaixonado. O que Hipótales faz é declamar elogios para Lísis, e isso, Sócrates argumenta, um amante habilidoso jamais faria. Hipótales, então, pede a Sócrates que lhe diga "que palavras é preciso dizer ou o que é preciso fazer para nos tornarmos desejáveis aos que amamos" (206c1 – 3). Novamente, Sócrates está surpreendentemente disposto a isso e pede que tragam à sua presença o jovem Lísis. O que se segue é a mencionada dinâmica socrática de exame dialético, o *elenchos*, sobre a natureza da amizade. O curioso aqui é a descrição que Sócrates faz, ao final do exame, de como ele fez isso: "É assim, Hipótales, que se deve falar com os que amamos,

diminuindo-os e rebaixando-os, e não, como tu fazes, lisonjeando-os e vergando aos seus caprichos” (210e2 -5). Num primeiro momento, essa descrição de Sócrates parece no mínimo grosseira e indigna de uma relação pedagógica, soando mais como espécie de castigo. E, de fato, um dos aspectos mais controversos da prática socrática de questionar os outros, constatado inclusive pelo próprio Sócrates, é que ela muitas vezes tem justamente o efeito de deixar seus interlocutores com raiva e maldispostos com relação a ele. Na *Apologia*, por exemplo, Sócrates chega mesmo a atribuir a essa prática a causa de ter ido a julgamento e, conseqüentemente, de sua condenação (21c-e, 23a). De forma mais ou menos explícita essa tensão está presente em todos os diálogos da primeira fase de Platão e mesmo no *Laques*, onde a argumentação socrática é excepcionalmente benevolente no tom, seu primeiro efeito é fazer com que dois velhos amigos briguem. As causas disso, segundo ROBINSON (1953, p. 8-9), é que o *elenchos* socrático quase sempre envolveria uma boa dose de ironia (segundo esse comentador seriam insinceras as alegações de ignorância de Sócrates e de que não é ele que conduz o *elenchos*, mas o logos), possui um caráter meramente negativo e destrutivo (Sócrates se recusa a dar qualquer contribuição de si mesmo à discussão, mas quando qualquer outra pessoa coloca uma tese, ele simplesmente a reduz a pó) e causa constrangimento àqueles que são expostos a esse exame.

Diante de uma imagem tão pouco simpática da dialética socrática, chega mesmo a ser surpreendente a sua identificação com a arte do amor. Entretanto, no contexto geral do *Lísis*, onde o amor/amizade, assim como no *Banquete*, é definido como um desejo (*epithymia*) e o desejo como um vazio que nasce da sensação de carência (*endeia*), de algo que nos falta, algo a fim de nós (*oikeion*), algo de que nos sentimos privados, a dinâmica socrática de exame dialético é bem mais que isso. Na verdade, é o primeiro passo na criação do amante por excelência do *Banquete*, o filósofo, na medida em que ao mostrar a Lísis que ele ainda não é sábio, por tê-lo levado a reconhecer que não sabe, Sócrates o coloca no caminho da filosofia e do filosofar:

Por isso mesmo dizemos que aqueles que já são sábios, sejam homens ou deuses, não mais amam a ciência. Nem por sua vez amam a ciência aqueles que são ignorantes ao ponto de serem maus. É que nenhum mau ou ignorante ama a ciência. (218a2-b1)

A dialética (*elenchos*) é central para o amor, portanto, porque ao retirar dos seus interlocutores a certeza sobre suas crenças, estabelecendo uma espécie de vazio epistemológico, criaria um desejo por sabedoria.

Entretanto, é preciso atentar para os sentimentos ou afetos que a experiência do filosofar causa em quem se submete a ela. Para ilustrar o que estou querendo dizer, peço licença para

citar duas passagens clássicas da história da filosofia. A primeira encontra-se no diálogo *Menon* de Platão. Após ser refutado, em pelo menos três tentativas de oferecer uma definição de areté (virtude), o personagem que empresta o nome ao diálogo desabafa:

Sócrates, mesmo antes de estabelecer relações contigo já ouvia dizer que nada fazes senão caíres tu mesmo em aporia, e lebares também outros a cair em aporia. E agora, está-me parecendo, me enfeitiças e drogas, e me tens simplesmente sob completo encanto, de tal modo que me encontro repleto de aporia. E, se também é permitida uma pequena troça, tu me pareces, inteiramente, ser semelhante, a mais não poder, tanto pelo aspecto como pelo mais, à arraia elétrica, aquele peixe marinho achatado. Pois tanto ela entorpece quem dela se aproxima e a toca, quanto tu pareces ter-me feito agora algo desse tipo. Pois verdadeiramente eu, de minha parte, estou entorpecido, na alma e na boca, e não sei o que te responder. E, no entanto, sim, inúmeras vezes, sobre a virtude, pronunciei discursos para multidões e, muito bem, como pelo menos me parecia. Mas agora, nem sequer o que ela é, absolutamente, sei dizer. (Menon 80a-b)

A segunda passagem que eu gostaria de mencionar é o início da Meditação Segunda das *Meditações Metafísicas* de Descartes:

§1 A Meditação que fiz ontem encheu-me o espírito de tantas dúvidas, que doravante não está mais em meu alcance esquecê-las. E, no entanto, não vejo de que maneira poderia resolvê-las; e como se de súbito tivesse caído em águas muito profundas, estou de tal modo surpreso que não posso nem firmar meus pés no fundo, nem nadar para me manter à tona (...)

§3. Suponho, portanto, que todas as coisas que vejo são falsas; persuado-me de que jamais existiu de tudo quanto minha memória repleta de mentiras me representa; penso não possuir nenhum sentido; creio que o corpo, a figura, a extensão, o movimento e o lugar são apenas ficções de meu espírito. O que poderá, pois, ser considerado verdadeiro? Talvez nenhuma outra coisa a não ser que nada há no mundo de certo. (...)

Aporia, entorpecimento, paralisia, incerteza, desassossego, dúvida radical, vertigem, perda das referências mais elementares sobre a realidade, enfim, estas duas passagens são suficientes para mostrar que a experiência filosófica não ocorre sem uma boa dose de perigo. O perigo de nos confrontarmos, entre outros, à nossa finitude, à nossa ignorância essencial, ao nada da existência. Diante dos sentimentos causados pela experiência filosófica, não é difícil compreender, por exemplo, por que muitos dos interlocutores de Sócrates ficavam a tal ponto zangados com ele que chegaram literalmente a mordê-lo (*Teeteto* 151c6-7).

A experiência filosófica fundada no perguntar filosófico exige que tudo deva ser examinado criticamente, mesmo nossas crenças mais caras, nossas instituições mais respeitadas, nossos heróis mais reverenciados. Nesse escrutínio crítico nós também nos examinamos e mostramos quem realmente somos e ninguém está disposto a fazer isto diante de estranhos ou de pessoas em quem não confiamos. Por isso que só se filosofa entre amigos, como

afirma Sócrates ou então em uma pacífica solidão, como diz Descartes. Mas a solução cartesiana deve ser descartada aqui porque a sala de aula é um espaço coletivo.

De modo que chegamos ao que consideramos ser a terceira condição de possibilidade para a efetivação da experiência filosófica no contexto do ensino de filosofia, em qualquer nível, mas especialmente na educação básica: o estabelecimento de um ambiente de respeito e abertura. É fundamental criar um ambiente de sala de aula que seja caracterizado pelo respeito mútuo, onde todas as vozes sejam valorizadas e todas as ideias consideradas. Os/As estudantes devem sentir-se seguros para expressar seus pensamentos e opiniões, mesmo que diferentes dos demais.

Em resumo, segundo o que foi apresentado, estabelecer a sala de aula como um espaço privilegiado para a experiência filosófica envolve: (1) a necessidade do professor(a) de ser reconhecer, em alguma medida, como filósofo(a); (2) tornar a aula de filosofia um âmbito fértil para a formulação de perguntas filosóficas e, portanto, do diálogo filosófico, e (3) a constituição de um ambiente de comunidade, de um contexto de aprendizagem, de carinho e de preocupação genuínos... que, em uma palavra, poderíamos chamar de “amizade” entre os atores envolvidos, professores(as) e estudantes, e assim criar as condições para que talvez se dê o encontro amoroso com o saber que caracteriza a filosofia.

REFERÊNCIAS

ASPIS, Renata Pereira Lima. **O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica**. Cad. Cedes, Campinas, v. 24, n. 64, p. 305-320, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 21 jun. 2023.

ASPIS, Renata Pereira Lima. **O ensino de filosofia para jovens com experiência filosófica**. [s.l.]: [s.n.], 2004. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/326379>>. Acesso em: 8 ago. 2023.

CERLETTI, Alejandro; XAVIER, Ingrid Müller. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. 2ª edição. [s.l.]: Autêntica, 2009.

DESCARTES, René. **Meditações**. (Os Pensadores) São Paulo : Abril Cultural, 1983

GADAMER, H-G. **Verdade e método II**: Complementos e índice. Trad. de E.P. Giachini. Petrópolis: Vozes, 2002.

GALLO. S.; KOHAN. W. **Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no Ensino Médio** in Sílvio Gallo, Walter Omar Kohan (org.) Filosofia no Ensino Médio. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PLATÃO – **Banquete** in PLATAO - DIALOGOS V. Trad. Edson Bini. Bauru, SP: EDIPRO, 2010.

——— **Apologia** in PLATAO - DIALOGOS III. Trad. Edson Bini. Bauru, SP: EDIPRO, 2008.

——— **Fedro.** in PLATAO - DIALOGOS III. Trad. Edson Bini. Bauru, SP: EDIPRO, 2008.

——— **Lísis** in PLATAO - DIALOGOS IV. Trad. Edson Bini. Bauru, SP: EDIPRO, 2009.

——— **Crátilo** in PLATAO - DIALOGOS VI. Trad. Edson Bini. Bauru, SP: EDIPRO, 2011.

ROBINSON, Richard. **Plato's Earlier Dialectic**, 2nd edition. Clarendon Press, Oxford, 1953.

SALVIA, André Luis La. **Sobre a tradução de O Curso Filosófico, de Jean François Lyotard.** Revista Digital de Ensino de Filosofia - REFiló, v.4, n.2, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/35412>>. Acesso em: 14 jun. 2023.

A EXTENSÃO NO DEPARTAMENTO DE ARTES DA UFMT – CURPREMUS

Pamela Borges da Costa Coelho Morais
Graduanda em Música – Bacharelado em Canto
pamela.morais@sou.ufmt.br
UFMT

Taís Helena Palhares
Profa. Dra. Orientadora
taishelenap@gmail.com
UFMT

RESUMO: O Departamento de Artes da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) desenvolveu várias atividades nos seus mais de 50 anos de história. Criado em 1976, suas atividades iniciais foram extensionistas e seus servidores, técnicos administrativos e professores, se preocuparam em levar a música para a comunidade, ofertar cursos de música para crianças, adolescentes, jovens e adultos e qualificar professores de arte/música que já estavam atuando nas escolas. Posteriormente, quando da criação do curso de graduação em Educação Artística – Habilitação em Música em 1988, as atividades se ampliaram no sentido de preparar os futuros discentes para o ingresso na graduação, uma vez que para isso uma das exigências é que o candidato seja aprovado no Teste de Habilidades Específica (THE), no caso, a música. Entendendo essa necessidade, os projetos de extensão ajudam aperfeiçoando o conhecimento na área. O presente trabalho objetiva discutir estas últimas atividades, ou seja, aquelas voltadas para a formação do candidato ao curso de graduação ofertados pelo Departamento de Artes e, mais especificamente, o CURPREMUS – Curso Preparatório de Música ofertado em 2019. Para isso, além da pesquisa documental envolvendo os temas: Extensão Universitária & Teste de Habilidades Específicas está sendo realizada uma pesquisa documental nos moldes propostos pela (REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA & CIÊNCIAS SOCIAIS, 2009; REVISTA PRISMA, 2021; REVISTA DE INVESTIGACIONES UNAD, 2015). Dentre os documentos levantados até a presente data, encontramos os seguintes projetos: EMUS – Escola de Música na UFMT (em 2023), TEMUS – Teoria Musical (entre 2021 e 2022), Música com Crianças (desde 2015), UFMT com a CORDA TODA (desde 2016), Ensino Coletivo de música para jovens e adultos (em 2018), Curso de Extensão: Oficina de Educação (em 1980), Curso de Extensão: Musicalização, Canto Coral, Oficina de Teclado (em 1980).

Palavras-chave: Extensão Universitária; Música; Pesquisa Documental; Teste de Habilidades Específicas.

1. INTRODUÇÃO

O presente texto discute os dados levantados na pesquisa de iniciação científica realizada na Universidade Federal de Mato Grosso (PIBIC – Programa de Iniciação Científica da UFMT). O plano de trabalho aprovado neste programa e ainda em andamento, “Atividades do Departamento de Artes no período anterior à criação do curso Educação Artística – Habilitação em Música (1976-1988)” objetiva realizar um levantamento de documentos relacionados às atividades do Departamento de Artes no período escolhido, bem como analisar as tendências encontradas. No decorrer da pesquisa, especificamente durante a separação e

análise de documentos, alguns projetos realizados pelo departamento adquiriram maior relevância para as autoras e um deles, o Curso Preparatório de Música (CURPREMUS) foi escolhido para a discussão neste texto.

O Departamento de Artes da Universidade Federal de Mato Grosso foi criado em 1976, e suas atividades iniciais foram extensionistas. Ao longo dos seus 50 anos de história, seus servidores, técnicos administrativos e professores se preocuparam em levar a música para a comunidade, ofertar cursos de música para crianças, adolescentes, jovens e adultos e qualificar professores de arte/música que já estavam atuando nas escolas.

O Departamento de Artes da UFMT foi criado em sessão do Conselho Diretor, realizada no dia 2 de outubro de 1976, pela Resolução nº55/76, como unidade universitária do Centro de Letras e Ciências Humanas, com a finalidade de cuidar dos seguintes campos de conhecimento: Música, Dança, Artes Plásticas e Teatro (FARIAS; PALHARES, 2021, p.36-37)

Posteriormente, quando o curso de graduação em Educação Artística – Habilitação em Música foi implantado em 1988, as atividades se ampliaram no sentido de preparar os futuros discentes destes cursos de extensão para o ingresso na graduação. Uma das exigências para o ingresso no curso era que o candidato fosse aprovado no Teste de Habilidades Específicas (THE), no caso a habilidade musical⁸⁰⁸. Além de ser considerado apto no THE, o candidato deveria ser aprovado no vestibular unificado. Vale ressaltar que o THE tem validade de até 02 anos na UFMT, caso o candidato não ingresse no curso nesse período de até 02 anos, terá que realizar outro Teste de Habilidades Específicas.

O ingresso do estudante é realizado através de editais e contempla várias modalidades, tais como Sisu, Vagas remanescentes, Admissão de graduado, Transferência Facultativa, Transferência Compulsória. Porém, estas modalidades não são ofertadas em todo semestre letivo, dificultando assim, o ingresso do candidato. Como relato pessoal, podemos citar aqui o caso de uma das autoras que, mesmo sendo graduada, ingressou no curso fazendo o Teste de Habilidades Específicas e ENEM, sendo orientada na época (em 2016) por um dos Coordenadores do Curso. A modalidade de “Admissão de graduado” poderia ter abreviado o seu ingresso no curso, evitando-se o desgaste ocasionado pelo ENEM, caso esta modalidade estivesse disponível na época.

Por outro lado, vários candidatos ao curso buscam uma preparação para a sua devida aprovação no THE uma vez que a Educação Básica não garante os conhecimentos musicais

⁸⁰⁸ Atualmente este teste é mantido e o candidato também deve adquirir uma determinada pontuação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

básicos e necessários para o ingresso no Ensino Superior. Neste sentido, este texto tem o objetivo de discutir uma das atividades voltadas para a formação do candidato ao curso de graduação ofertado pelo Departamento de Artes através das atividades extensionistas e, mais especificamente, o CURPREMUS – Curso Preparatório de Música ofertado em 2019. Para isso, estabeleceremos uma discussão envolvendo os cursos de graduação em música ofertado pela UFMT e apontaremos atividades extensionistas desenvolvidas pelo Departamento de Artes desta mesma universidade. Temas como extensão universitária, THE e formação de professores estarão entrelaçados em toda a discussão.

1.1 Graduação em Música – UFMT

O Departamento de Artes reúne os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Música. A Licenciatura tem como proposta principal a preparação de futuros educadores musicais que atuarão nos mais diversos segmentos do âmbito escolar. O Bacharelado visa preparar o cantor ou instrumentista para a atividade artística, com cursos que contemplam da composição musical à sua execução pública. As opções do Bacharelado de acordo com o novo PPC – 2023: Habilitação Instrumento: canto, cordas friccionadas, sopros, violão; Habilitação em Regência; e Habilitação em Composição.

1.1.1. Música – Licenciatura

Em 1989 o Departamento de Artes, depois de um processo de pesquisa, visitas a outras universidades e assessorias de estudiosos como Ernest Shurmann⁸⁰⁹ e Valéria Peixoto⁸¹⁰, implementou o Curso de Educação Artística – Habilitação em Música, definindo assim a posição acadêmica deste Departamento.

Na década de 1980, já pensando na criação de um curso de graduação, o Departamento de Artes realizou uma pesquisa em nível estadual buscando informações sobre se seria mais viável uma licenciatura ou bacharelado. Isso foi feito por meio de um questionário, cuja análise dos dados apontou para uma licenciatura (FARIAS; PALHARES, 2021, p. 3)

⁸⁰⁹ Autor do livro “A música como linguagem: uma abordagem histórica” publicado pela editora brasileira em 1989. Nascido na Alemanha, fixou-se no Brasil ocupando lugar de destaque como professor e como regente de várias orquestras brasileiras. Coordenou os trabalhos de planejamento e implantação do curso em questão.

⁸¹⁰ Presença importante no cenário musical brasileiro e junto à Fundação Nacional de Arte (FUNARTE). À época da criação do curso, Valéria Peixoto ministrava cursos e se reunia com os professores do Departamento de Artes, auxiliando-os na elaboração do projeto pedagógico e no estabelecimento da grade curricular.

A preocupação com a qualidade de ensino, que já exigia Pesquisa e Extensão voltados para o curso a ser implantado, foi gradativamente sendo sanada através da intensificação das oportunidades de capacitação. Capacitação esta que considera, pesquisa, extensão e ensino.

Relacionado as atividades de ensino, através da implantação do Curso de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Música, em 1989, ingressaram 20 alunos que cursaram as disciplinas: Elementos de Cultura e Arte I, Evolução da Linguagem Musical I, História da Arte I, Oficina Vocal I e Oficina de Expressão Sonora.

Foi feito o Concurso Público de Provas e Títulos para a vaga de Professor Auxiliar na área de Evolução da Música, Fundamentos da Arte-Educação, Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas e História da Arte no ano de 1989. Com a oferta do curso pelo Departamento de Artes, um ponto a ser sanado foi a admissão de mais professores para que o curso fosse devidamente ofertado. A oferta dos componentes curriculares foi aumentando gradativamente à medida que novas turmas ingressavam e as antigas avançavam na estrutura curricular, exigindo a atuação de professores de diferentes áreas de estudo da música.

Na extensão, com os grupos de estudos, foram ofertados cursos cujas temáticas contemplavam elementos da cultura e da arte, arte-educação, tópicos específicos de história da arte e da música em específico, educação musical, técnica vocal, entre outros. Um destaque deve ser dado às ações desenvolvidas pela FUNARTE, com os painéis de Regência Coral. Ofertado também palestras, assessorias, consultorias e projetos, tais como: Arte-Educação, Experimental em Educação Musical para Magistério e Educação Musical para alunos de I a IV.

Na pesquisa, foram desenvolvidos os temas: conceito de Cultura, discurso do prazer, o teatro em Mato Grosso no século XX, a música desenvolvida em classe especial na Rede Estadual de ensino em Cuiabá. A preocupação na época era preparar profissionais sensíveis as questões da Educação Musical, bem como aquelas que se referem ao músico instrumentista e coralista.

A diversidade de temas, presentes nas ações tanto extensionistas como de pesquisa, demonstram a diversidade de formação dos docentes do Departamento de Artes. Apesar do curso ofertado ser com habilitação em música, a estrutura curricular visava a formação do arte-educador. E, para que essa formação fosse qualificada, um corpo docente com formação sólida era necessário.

Conforme os anos foram passando, houve uma nova proposta no curso, atualmente a Licenciatura em Música visa formar educadores para o envolvimento no desenvolvimento de experiências pessoais que moldam valores musicais coletivos. Este novo curso, estruturado sob

nova diretriz, Lei 9.393/96 – LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, prevê a formação do professor de música. No entanto, estudos relacionados à cultura e à história da arte permanecem em sua estrutura curricular com a perspectiva de uma formação flexível e não orientada nos moldes conservatoriais.

A tarefa do professor de música é orientar o aluno nesse caminho, despertar sua sensibilidade para perceber o mundo, interpretar e estar pronto para desenvolver seu espírito crítico e atuar como sujeito que constrói, desenvolve e ajusta a história, suas sugestões culturais/musicais. O trabalho de um pedagogo de música não é, portanto, apenas um trabalho teórico, nem apenas prático e não é adquirir conhecimentos específicos na área da música, mas construir prática pedagógica em educação musical, aquisição e transmissão de conhecimentos e instrumentos teóricos e metodológicos para que outros possam adquirir o conhecimento musical e vivenciar a música. Atuar como professor de música é uma particularidade da linguagem musical, mas no processo cultural, é considerar o significado para além das disciplinas, compreendendo e construindo atividades.

1.1.2. Música – Bacharelado

A proposta de criação e introdução do curso de bacharelado em música apresentou pesquisas anteriores e obteve 100% de adesão do público consultado. A ideia deste curso seguiu a tendência relativa entre a expansão da área de conhecimento Música e a integração com a comunidade. De acordo com o projeto pedagógico do curso, dezenas de cursos avançados de música no Brasil seguem uma direção técnica e tratam da geração de conhecimento relacionado à arte e demais assuntos culturais. Neste sentido, a realidade do ambiente acadêmico deve estar em consonância com a área da Baixada Cuiabana, que indica um aumento da atividade artística e cultural. O bacharel em música, ao preencher os requisitos educacionais e de qualificação de seu nível profissional, amplia suas perspectivas assim que ingressa no mercado de trabalho.

Ainda segundo o projeto do curso, o bacharelado em música da UFMT é baseado na formação de músicos profissionais, o que permite que os alunos se desenvolvam profissionalmente por meio da análise, pesquisa, criação e interpretação de tradições e uso de novas tecnologias musicais. Admite-se que a profissão de músico une disciplinas humanísticas na sociedade atual e, portanto, esses aspectos devem fazer parte da preparação do aluno para aproveitar ao máximo as oportunidades da profissão atual, seja como intérprete, maestro, historiador musical, técnico, compositor, crítico ou produtor musical.

Em resumo, os fundamentos do Bacharelado em Música da UFMT dizem respeito a: requisito regional para estudantes; inovações na realização de um curso de música com conteúdo técnico e artístico da região e evita a evasão de músicos locais para outras áreas para se formar em bacharel em música.

Enfim, não se pode negar o quanto um curso de Música enriquece o ambiente universitário por poder colaborar com outras unidades por meio de concertos, shows, oficinas e proporcionar a visibilidade da vida cultural da Universidade.

1.2 A extensão no departamento de Artes

As atividades de extensão e de pesquisa que foram desenvolvidas pelo Departamento de Artes da UFMT, antes e depois da criação do curso de EA – HM, caracterizam a identidade deste departamento constituído por docentes de diferentes formações. Cada docente propunha atividades extensionistas e de pesquisas em comum acordo com as suas atividades de ensino, demonstrando a relação indissociável entre ensino, pesquisa e extensão, tripé das universidades brasileiras.

Parte estruturante do ensino superior, associada e indissociável ao ensino e à pesquisa. A extensão é o processo acadêmico no qual as ações desenvolvidas no âmbito universitário impactam diretamente a sociedade de modo transformador, sendo instrumento de mudança em busca de melhoria na qualidade de vida. (Extensão na UFMT, 2023)

No que diz respeito às atividades relacionadas ao ensino, independente do contexto onde se realiza, é possível verificar no decorrer da história, diversas concepções de diferentes povos e culturas, quanto ao foco/valorização de aspectos na educação musical: a aprendizagem do instrumento, ou do canto, de certos aspectos da música; momentos em que se vinculava a música com outras áreas de conhecimento. Épocas e contextos sociais específicos davam uma nova roupagem ao ensino da música. E, essa roupagem pode ser observada durante os quase 50 anos de história do Departamento de Artes, período em que vários projetos extensionistas aconteceram. Inclusive este Departamento, antes de ofertar o curso de graduação, começou com os projetos de extensão.

Na pesquisa documental realizada junto ao Departamento de Artes da UFMT, foram encontrados diversos materiais os quais ajudaram na consolidação do DA e dos cursos ofertados por ele, tais como: projetos, tanto de pesquisa como de extensão universitária; cartazes de eventos realizados; flyer; fotos antigas; programas de atividades curriculares e extracurriculares. Dentre este material, foram separados projetos extensionistas que serão brevemente relatados aqui

juntamente com o Curso Preparatório de Música, o CURPREMUS. Curso de sensibilização musical para crianças e de musicalização de adultos, cursos voltados ao ensino de instrumento musical.

a. Curso de Extensão: Musicalização, Canto Coral, Oficina de Teclado (1980)

Através de uma Educação Musical orientada, este curso propunha que a criança desenvolvesse seus esquemas de percepção que, de acordo com a proposta, se encontram adormecidos neste conturbado mundo atual. Na concepção deste curso, é através da percepção e da sensibilidade que a criança faz sua leitura do mundo e quanto mais viver esta leitura, mais ampliará sua expressão e relação com este mundo, desenvolvendo-se inclusive com maior consciência crítica. O curso fundamentou sua proposta justificando que a aprendizagem se dá, primordialmente, através das transformações conceituais que o aluno realiza suas manifestações expressivas, e que a educação surge de situações que busquem respostas ao seu tão problemático processo de crise e decadência. Foi ministrado por docentes e técnicos da UFMT. Vale ressaltar que o CORO INFANTIL foi usado como instrumento de musicalização.

b. Curso de Extensão: Oficina de Educação Musical (07/03/1980 a 07/12/1980)

O curso paralisou em 02/05/1980 devido a uma greve e retomou em 08/08/1980. Teve como objetivo principal, apresentar uma proposta alternativa de metodologia para o ensino da música. Esta proposta fundamenta professores de música para melhor atuação em aula, considerando que o processo musical educativo e formativo tem que ser mais amplo e dirigido para o pleno desenvolvimento do sujeito enquanto sujeito social. As aulas foram ministradas pelas próprias coordenadoras (Elaine Calestini e Cássia Virginia Coelho de Souza) as quais trabalharam os fundamentos da Educação musical, teorias e alternativas metodológicas para o ensino da música. Os alunos desenvolveram atividades práticas de oficinas de instrumentos, para os alunos do curso Educação Musical – Musicalização. Atualmente, na graduação, curso de licenciatura, o Estágio Curricular Obrigatório prevê a atuação de estagiários que desempenham funções desta natureza.

c. Música com Crianças (desde 2015)

Projeto de extensão universitária que atende crianças entre 08 meses e 4 anos de idade. As inscrições ocorrem semestralmente por meio do site da Fundação Uniselva (<https://web.fundacaouniselva.org.br>) e as vagas são limitadas. As aulas são realizadas semanalmente, com duração de 50 minutos e contemplam a vivência e a percepção dos contrastes presentes nos elementos musicais, tais como de altura, de duração, timbre, intensidade e caráter expressivo. O projeto aposta na novidade da aula, esforçando-se por

manter a atenção das crianças nas atividades que são propostas, sem se prender a uma rotina no planejamento das aulas. Projeto deu início em 2015 como Música com bebês de 08 meses a 4 anos e, na medida que ampliou a faixa etária atendida, passou a se chamar “Música com crianças” atendendo a faixa etária entre 08 meses a 06 anos de idade. Houve uma pausa devido a pandemia COVID-19 e, em 2021 retomaram-se as aulas, com aulas remotas. O projeto permite ao graduando cujos temas envolveram questões relacionadas à musicalização infantil, tecnologias de gravação de áudio/vídeo, avaliação no ensino remoto, o uso da voz e da percussão musical, paisagem sonora, arte urbana e teorias de aprendizagem musical. Em permanecendo até o momento. Em 2022 as aulas retomam no presencial e permanecem até o momento.

d. UFMT com a Corda Toda (desde 2016)

Um programa de música que engloba ações de ensino, pesquisa e extensão, tendo como foco a formação musical de crianças e jovens das comunidades, a formação docente e performática dos alunos dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Música da UFMT e a divulgação da música e dos Cursos de Música, através de apresentações (recitais, concertos, concertos didáticos) abertas ao público. A prática de ensino de música do programa tem como foco os instrumentos violino, viola, violão, violoncelo e flauta doce, e incorpora as várias ações desenvolvidas pelo Departamento de Artes da Universidade Federal de Mato Grosso em comunidades em Várzea Grande, Aldeia Vila Nova Barbecho e na própria UFMT, no campus Cuiabá. Foi desenvolvido pelo Departamento de Artes da Faculdade de Comunicação - FCA da UFMT, com o apoio da Pró-Reitoria e coordenação geral do Prof. Dr. Oliver Yatsugafu e coordenação pedagógica da Profa. Dra. Rúbia Naspolini Yatsugafu, foi criado em 2016. O programa é composto pelos projetos: Campos com a Corda Toda, Orquestra Chiquitano com a Corda Toda, José Leite com a Corda Toda, UFMT em Cordas, Orquestra Cuiabana de Choro, Violões da UFMT, UFMT com a Corda Toda em Rede.

e. TEMUS – Teoria Musical (de junho de 2021 a setembro de 2022)

Propõe-se oferecer à comunidade um curso de teoria musical de qualidade, ao mesmo tempo que busca melhor preparar possíveis candidatos para ingresso nos Cursos de Graduação em Música da UFMT. O TEMUS – Curso Preparatório de Teoria Musical será ofertado para pessoas a partir de 14 (quatorze) anos, com a participação de alunos do Curso de Música. Sendo um projeto de extensão da UFMT, pretende-se ofertar o ensino de música acessível para que atinja o maior número de pessoas possível. Como resultados desta ação, esperamos que haja um maior aprendizado dos elementos de teoria musical, dando acessibilidade a esta linguagem

pouco estudada na população. Além disso, como consequência deste aprendizado, também almejamos um maior número de aprovados no Teste de Habilidade Específica de Música, o que gerará mais ingressantes nos Cursos de Música.

f. EMUS – Escola de Música da UFMT (2023)

Turmas de ensino musical para crianças e/ou adultos ofertados. União de dois projetos: Música para Crianças e o TEMUS, sob a coordenação da Profa. Dra. Taís Helena Palhares e Prof. Dr. Léo Borne (em 2023).

1.3 Curpremus – Curso Preparatório de Música – UFMT (2019)

O CURPREMUS foi criado em 2019 com a proposta de preparar os futuros alunos para o ingresso à graduação em Música, através de aulas de teoria musical e prática instrumental, abordando os temas necessários para a realização e aprovação no THE. Não foi a primeira iniciativa de se preparar os candidatos para a realização do THE e nem a última. Em 1994, por exemplo, foi criado o “Curso Básico de Música”, coordenado por uma das autoras deste trabalho, cuja duração era de dois anos. Este curso previa uma formação envolvendo musicalização, práticas instrumentais e vocais, além de contemplar a apreciação musical. Foi uma proposta onde atuaram servidores da UFMT que exerciam suas atividades no Departamento de Artes (local de origem do projeto), Coral Universitário e Orquestra Universitária.

O Curso foi ofertado para pessoas acima de 14 (quatorze) anos. Para essa ação, o projeto contou com a parceria de alguns projetos e programas já existentes: Projeto Coral Infantojuvenil da UFMT, Programa UFMT com a Corda Toda (com os projetos Orquestra Cuiabana de Choro, Campus com a Corda Toda), Coral UFMT, Grupo de Percussão [re]Percute UFMT, Orquestra de Câmara da UFMT, Laboratório Coral, programa “Música de todos: ambientes e culturas diversas” (com os projetos Música antiga, “Cuiabá Nativa” e “Doces Flautas”), Projeto Flauteando# na comunidade”, Música com Crianças, Coral da Terceira Idade, Clarineta. A Orquestra Sinfônica da UFMT, embora não seja um projeto de extensão, fez parceria com o projeto. Por meio desses projetos, além das aulas de teoria musical, a ideia seria ofertar aulas práticas de canto, violão, flauta doce, violino, viola, violoncelo, clarineta, porém na prática o que aconteceu foram as aulas de violão, piano, clarineta e canto coral. O projeto contou com a participação de alunos do Curso de Licenciatura em Música, que cumpriram as horas da Prática como Componente Curricular ou atuaram como estagiários do Estágio Curricular Supervisionado nos projetos coordenados por professores do Departamento de Artes. Dessa

forma, o projeto foi assistido semanalmente tanto por professores como por alunos dos Cursos de Música. Sendo um projeto de extensão da UFMT, ofertou o ensino de música por um preço acessível para que se atingisse o maior número de pessoas possível.

A expectativa do projeto era promover um envolvimento de professores e alunos na extensão, um maior número de ingressantes nos Cursos de Música como também uma elevação do nível musical dos egressos. E na medida do possível essas questões foram sendo trazidas a prática. Quanto ao envolvimento de professores e alunos, isso aconteceu sem nenhuma dificuldade.

Por conta da pandemia Covid-19, o cronograma precisou ser interrompido. Não foi permitido dar continuidade ao planejamento, pois a ideia era que o curso se mantivesse com duração de 03 anos, nivelando os alunos ao nível básico, intermediário e avançado em música para que assim pudesse elevar o nível musical de egressos.

O projeto não pode continuar, mas a ideia se perpetuou dando continuidade posteriormente com outro professor-orientador e em outro projeto de extensão.

Como relato pessoal de colaboradora, o curso começou com uma demanda inesperada pela Coordenação, com uma média de 160 alunos inscritos. Por ocasião deste número de inscritos, foi necessário dividir em três turmas de teoria musical: uma com 80 alunos, e duas com 40 alunos. O que havia sido planejado para ser desenvolvido em uma turma sofreu adaptações e, com isso, o envolvimento de outras pessoas, a alocação de mais espaços físicos, entre outros. O trabalho em equipe foi se desenvolvendo por 03 estagiárias professoras, conforme o perfil de cada turma. Nos dois primeiros meses foram ministrados somente a teoria musical enquanto as práticas instrumentais eram definidas e os professores definidos, que no caso, eram alunos da graduação.

No período das aulas de teoria musical, os professores da graduação foram convidados durante as aulas para ministrar atividades com os alunos do projeto, proporcionando um diálogo bastante produtivo. Houve desistências nesse período, pois os alunos ansiavam pela prática instrumental e o foco do curso não estava na formação do instrumentista.

O plano de aula e de ensino era desenvolvido pelo coordenador/orientador e a aluna da Licenciatura. As outras alunas do Bacharelado contribuíam com opiniões nos planos de aula repassando o feedback do plano aplicado em sala de aula. O plano de aula era igual para as três turmas, porém cada professora seguia a sua própria didática e atendia as individualidades de cada turma.

Após esses meses iniciais, a prática instrumental foi iniciada com aulas de piano, violão, canto coral e clarineta.

Ao final do primeiro módulo iniciante foi feita uma avaliação anual, para avaliar o nível de cada aluno, de acordo com o desempenho em aula o nivelamento seria feito. Como fruto desse projeto, pudemos contemplar o ingresso de uma aluna no Curso de Graduação em Música – Licenciatura. É importante lembrar que, para o ingresso no curso, é necessário que o candidato seja considerado apto no THE.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa é uma prática que nos transforma, tanto como seres humanos como conhecedores de uma determinada realidade. Revisitar o passado através da pesquisa documental, constatar que fizemos parte, e ainda fazemos, da história de um departamento ou curso e que contribuímos, de alguma forma, para o seu crescimento, é bastante gratificante.

A consulta aos documentos do Departamento de Artes permitiu verificar, referente aos dados apresentados nessa pesquisa, a relevância dos projetos de extensão na formação acadêmica do profissional na área musical. Principalmente quando contemplam conhecimentos que não são abordados e/ou tratados na Educação Básica. Neste sentido, muitos materiais de livre acesso são encontrados na internet mas, nem sempre são confiáveis. A aprendizagem adquirida pela educação informal, embora muito importante e sempre presente na vida do ser humano, remete aos saberes cotidianos. Mesmo a experiência adquirida ao longo da prática instrumental, quando estudamos sozinhos e sem orientação, pode vir carregada de equívocos que podem nos prejudicar de um modo significativo. Uma educação estruturada e com embasamento teórico, com certeza contribuirá na busca pelo aperfeiçoamento da área, traz um diferencial entre a concorrência, estendendo aqui para o mercado de trabalho.

Por outro lado, o projeto de extensão é um divisor de águas para a sua experiência musical enquanto graduandos, pois permite o desenvolvimento de estratégias de ensino (a construção do plano de ensino e de aulas); a reflexão acerca da melhor forma de trabalhar com os alunos de música dentro de sala de aula, quais estratégias devem ser eliminadas ou aperfeiçoadas, a importância de traçar o perfil do aluno ou da turma. Traz conhecimento na área pensando no teórico e prático como sendo indissociáveis.

Como experiência pessoal de uma das autoras, o projeto de extensão trouxe uma abordagem diferente na sua atuação dentro de sala de aula. Pôde vivenciar a importância do planejamento das aulas, do conteúdo abordado para cada aluno ou turma. No seu processo de

aprendizagem com a música, não chegou até a mesma a informação de projetos sociais, de conservatórios de músicas ou projetos de extensão, a mesma só contava com a instrução de seus professores particulares. Muita coisa não foi trazida ou informada a ela. No começo da graduação, encontrou muitas dificuldades, reconheceu vícios, que ao longo da sua construção acadêmica foram reestruturadas, alinhadas e corrigidas. Hoje como aluna formanda vê a sua evolução musical através da graduação em Música e de todas as suas participações em projetos de extensão atuando como professora de Técnica Vocal para iniciantes, Piano, Música para Crianças e de Teoria Musical.

Para finalizar, destacamos que os dados apresentados aqui são ínfimos diante da quantidade de documentos e informações que se encontram no departamento estudado. Estes documentos contam a história do departamento e das pessoas/profissionais que por ali passaram e deixaram a sua marca. Da mesma forma, as reflexões aqui levantadas dizem respeito à percepção de duas pesquisadoras sobre um tema que poderá ser enriquecido quanto mais estudos e reflexões forem desenvolvidos.

REFERÊNCIAS

BRESLER, Liora. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 16, 7-16, mar. 2007.

DORILEO, Benedito Pedro. *Ensino Superior em Mato Grosso: até a implantação da UFMT*. Campinas: KOMEDI, 2005.

Extensão na UFMT. *Portal da UFMT*. Disponível em <https://www.ufmt.br/extensao>. Acesso em 29 de jul. de 2023.

FARIAS, Vanda Lopes; PALHARES, Taís Helena. A criação do curso de Educação Artística – Habilitação em Música da UFMT na percepção de quatro professores. In: PALHARES, T.H.; PRADA, T. *Música, estudos culturais e educação: ações, reflexões e pesquisas*. v.2, Cuiabá: EdUFMT, 2021.

FREIRE, Vanda Bellard e CAVAZOTTI, André. *Música e Pesquisa. Novas Abordagens*. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2007.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. *Metodologia de Pesquisa*. (tradução: Fátima Conceição Murad, Melissa Kassner, Sheila Clara Dystyler) 3.ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

A FORMAÇÃO DOCENTE E A INCLUSÃO: A ATUAÇÃO DOS LICENCIADOS EM GEOGRAFIA JUNTO AOS EDUCANDOS COM NECESSIDADE ESPECIAIS

Amanda Gomes Rangel
Graduanda licenciatura em geografia
amanda.rangel@discente.ufma.br
UFMA

Juliana das Neves Mousinho
Graduanda licenciatura em geografia
juliana.mousinho@discente.ufma.br
UFMA

Naysa Christine Serra Silva
Mestra em Cultura e Sociedade
naysa.christine@ufma.br
UFMA

RESUMO: A Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) assegura que a Educação é um direito de todos. Nesta perspectiva, as instituições, metodologias, métodos, recursos didáticos e profissionais devem estar em consonância com a diversidade. A pluralidade de educandos e suas demandas estudantis são uma realidade no contexto escolar. Segundo a LDB/1996 (BRASIL, 1996), a educação escolarizada será ofertada de forma gratuita para toda a população brasileira em todos os níveis da Educação Básica. Desta forma, os educandos com necessidades educacionais distintas terão o seu direito de educação assegurado, preferencialmente, em uma sala regular de ensino, junto com outros educandos de sua mesma faixa etária, possibilitando vivências, trocas de experiências, compreensão das diferenças e respeito pela diversidade. Chahini (2016) afirma que para que a inclusão seja efetivada, os professores precisam ter atitudes favoráveis para que os educandos com deficiência, altas habilidades, superdotação e síndromes possam aprender e compartilhar saberes de forma qualitativa. Sabe-se que uma das premissas para a atitude favorável à inclusão é a formação docente adequada. Sob esta perspectiva, desenvolveu-se esta pesquisa junto a dois docentes licenciados em Geografia, que atuam nas redes pública e privada da educação maranhense, com o objetivo de investigar como se deu a formação docente inicial e continuada em relação à inclusão escolar dos profissionais antes mencionados. Para esta pesquisa utilizou de arcabouço teórico os aparatos leis sobre educação e inclusão; e autores, tais como: Chahini (2016), BRASIL (1996), (2002), (2008), (2015) e outros. Esta pesquisa foi realizada no mês de novembro de 2022 através de uma entrevista com 05 questões, realizada de forma digital via o aplicativo Whatsapp. Como dados, obteve-se que a formação docente e continuada é ainda muito inadequada em relação à efetivação da inclusão escolar nas aulas de Geografia, pois os docentes relataram falta de didática, teoria e recursos adaptados na área. Fatos que potencializam a exclusão.

Palavras-chave: Educação Especial; formação docente; Licenciatura em Geografia; UFMA.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Especial é uma modalidade recente em relação ao contexto da educação brasileira. Apesar do surgimento das primeiras instituições em meados do século XIX, o contexto educativo para as pessoas com deficiência foi traçado a partir de muitos movimentos em prol da inclusão social e escolar da diversidade.

A partir da Constituição de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, Lei de Libras, Decreto de Libras, Lei da Inclusão e outros (BRASIL, 1998; 2002, 2005, 2015), a formação docente é um dos pilares para a efetivação de direitos no contexto educacional, através de metodologias, avaliações, recursos e atitudes favoráveis à inclusão.

Assim, este artigo busca apresentar os dados da pesquisa realizada entre novembro e dezembro de 2022 com o objetivo de investigar a formação inicial dos licenciados em Geografia na perspectiva da Educação Inclusiva, a partir dos documentos oficiais brasileiros e o documento que rege a Universidade Federal do Maranhão.

Os dados obtidos apontam que há incoerências entre os documentos oficiais e as ofertas do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Maranhão no Campus Dom Delgado. Tais informações estão contidas nos tópicos a seguir.

2. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Durante séculos, as pessoas com deficiências (PcD) eram vistas de forma negativa pela sociedade, pois acreditava-se que o seu nascimento era um “castigo divino” para suas famílias. Na maioria das vezes, elas ficavam escondidas dentro de casa, já que era vergonhoso ter um membro da família com alguma deficiência. Além disso, o preconceito, a intolerância e a negligência são características marcantes na história da educação especial no Brasil, que, a princípio, fundamentava-se no misticismo e ocultismo para justificar a deficiência, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realistas sobre esses indivíduos. De Menezes aponta:

Antigamente, havia um questão cultural muito presente nos difrente grupos sociais nos quais a deficiência era vista como uma maldição ou até mesmo como “castigo de Deus” e a própria família sentiam vergonha de ente que possuía deficiência, e consequentemente condenavam essa pessoas a morte com a permissão das autoridades e da sociedade. Historicamente, as pessoas com deficiência possuem uma trajetória marcada pelo preconceito, pela discriminacao, pela invisibilidade e pela falta de tolerância que também pode ser chamado de falta de "paciência", pois a sociedade não reconhece seu papel diante disso (DE MENEZES, 2018, p.175).

A educação das crianças com deficiência no Brasil iniciou-se de maneira tímida no país, com poucas instituições e sem nenhuma publicação que retratasse esta temática na época. As primeiras ideias concretas surgiram a partir do século XVIII e no começo do século XIX, junto com movimentos liberais da elite que defendiam a liberdade de expressão e, principalmente, a propriedade privada que não prejudicasse sua camada social. Neste período da história, 78% dos brasileiros eram analfabetos. O Brasil ainda vivia no período entre a colonização e o império português. (JANNUZZI, 2017). De acordo Zanfelici:

O ensino regular era tímido, a educação do deficiente praticamente nem existia, sendo pouco desenvolvida com o apoio de pessoas interessadas, mas respaldadas por um governo de segundas intenções. A educação do deficiente se concentrava basicamente no ensino de trabalhos manuais aos mesmos, na tentativa de garantir-lhes meios de subsistência e assim isentar o Estado de uma futura dependência desses cidadãos. (ZANFELICI, 2008, p.254).

No século XIX, alguns brasileiros, inspirados em experiências vindas do continente europeu e dos Estados Unidos da América, organizaram serviços para o atendimento e oficinas para cegos, surdos, deficientes mentais e físicos, de forma particular e isolada no país. O Ato Adicional de 1834 assumiu a educação de pequeno grupo de cegos e surdos (JANNUZZI, 2017).

Só a partir do século XIX, influenciado pelos inúmeros progressos científicos desse período e pelo gosto que a humanidade desenvolveu pelo conhecimento e pensamento autônomo, surgiram as primeiras instituições residenciais para atender os portadores de deficiência [...] novos alunos passaram a compor o grupo dos “excepcionais”. Entre eles são incluídos os que apresentam dificuldades no processo de escolarização, causadas por problemas de natureza linguística ou sócio-emocional e intelectual, sem evidência orgânica (SANTIAGO,2003)

O Instituto Benjamin Constant (anteriormente chamado de Instituto dos Meninos Cegos) realizou, em 1890, reformulou os métodos educacionais. O conhecimento científico começou a ganhar espaço na educação dos docentes com deficiência. Os métodos utilizados para alcançar a normalidade eram o rendimento escolar e, mesmo que a educação fosse coletiva, os alunos que tinham alguma dificuldade eram separados dos demais para não atrapalhá-los nas disciplinas.

A justificativa para tais atitudes era que a educação em nome da "ordem e progresso" e tal "aceitação dos deficientes" tinha como objetivo prevenir que estes indivíduos se tornassem criminosos ou causarem desordem na sociedade (ZANFELICI, 2008). As primeiras instituições que atenderam este público neste período foram: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, o Instituto dos Surdos Mudos, o Instituto Pestalozzi, que fazia atendimentos mentais, e as primeiras Associações de Pais e Amigos (APAE). (BRASIL, MEC/SEESP, 2008 apud SAMPAIO, 2020).

Já no século XX, a política educacional e a sociedade civil iniciaram um compromisso a favor das pessoas com deficiência, criando centros de reabilitação e clínicas psicopedagógicas próximas aos hospitais. Em 1961, foi criada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei n. 4.024/61. Na década de 1970, quando possível, as pessoas com deficiência eram inseridas nas escolas regulares. Caso o aluno não se encaixasse em sala de aula, eram criadas salas especiais. De acordo com (Mamedes, 2021):

No ano de 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDBEN), Lei nº 4.024/61, que define o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente na rede regular de ensino. A Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para os estudantes com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e acaba reforçando o encaminhamento dos estudantes para as classes e escolas especiais (MAMEDES, 2021, pg, 2/4).

O conceito de anormalidade foi modificado novamente, influenciado diretamente pelos acontecimentos históricos da época. Apesar da legislação para incorporação deste aluno,

Prevaleciam as instituições privadas que proporcionam serviços educacionais de atendimento ao deficiente, incluindo as filantrópicas, confirmando a ideia de que a educação era mais favorável aos indivíduos que possuíam uma renda econômica maior (ZANFELICI, 2008). Na década de 1980 surgiram diversos movimentos sociais de lutas, e organização de indivíduos que defendem os direitos das pessoas com deficiência, batalhando por dignidade, reconstrução de uma nova história (Fernandes, 2005, pg.30).

A Constituição Federal de 1988, destaca que a Educação tem um caráter altruísta e define que é dever do Estado, família e sociedade buscar constantemente o desenvolvimento do indivíduo. Com relação à Educação Inclusiva, a Constituição salienta que os discentes devem ter oportunidade iguais educacionais com diversas competências, para que possam entender sua realidade e refletir sobre ela, para isso disponibiliza aparatos legais para o cumprimento dessas ações.

Com relação a Educação inclusiva é possível destacar alguns pontos fundamentais na referida constituição, pois, servem de base geral para os dispositivos legais subsequentes. Em seu artigo 206, ao tratar dos princípios da educação, logo em seu primeiro inciso, ressalta que o ensino terá como base a igualdade de condições para acesso e permanência na escola, o que corrobora diretamente com a ideia de educação para todos. [...] Ao tratar dos deveres do Estado sobre a educação, a Carta Magna deixa bem explícita algumas obrigações a respeito da Educação Inclusiva, ao citar em seu artigo 208, inciso III o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (SAMPAIO. 2020, pg.214).

A Declaração de Salamandra provida pelo UNESCO, em 1994, na cidade de Salamandra (Espanha) foi considerada um marco para a Educação Especial e Inclusiva, influenciando diversos países incluindo o Brasil a promoverem uma educação para todos. Além disso, apontava a necessidade de políticas públicas e educacionais que assegurem de modo igualitários o direito à educação para todos os indivíduos no sistema regular de ensino.

Esse documento significou, também, a retomada da discussão sobre a proposta de Educação Para Todos e o encaminhamento de diretrizes básicas para a reforma do sistema geral de ensino, definindo princípios, políticas e a própria prática educacional

com alunos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais 26 (e não mais deficientes), na medida em que reconheceu, nesta modalidade, todos os alunos, independente das diferenças ou necessidades apresentadas. Dentre suas metas, ressalta-se a de capacitar as escolas para atender a todas as crianças, sobretudo às que têm necessidades especiais (SANTIAGO, 2003,p.49)

Em 1996, com a aprovação da terceira Lei de Diretriz de Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº9.394, na qual possibilitou garantia aos deficientes, sua participação na sociedade escolar, de preferência no ensino regular. No Artigo 58, enfatiza algumas responsabilidades do Estado juntamente com as escolas em proporcionar a este alunado uma educação de qualidade, adaptada a sua especificidade, com profissionais específicos que contribuem para uma formação digna e responsável.

Em consonância disso, o artigo 59 da LDB de 1996 o Estado tem o dever de assegurar ao educando com necessidades especiais recursos, métodos, organizações especiais, assim como professores com capacitação adequada, promovendo ao discente sua integração na sociedade, assim com seu acesso de forma igualitária aos benefícios sociais, terminar um tempo específicas para alunos que conseguirem terminar ensino fundamental, ou acelerar quando necessário a formação de alunos superdotados. Cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados em escolas regulares e superiores, para favorecer políticas públicas para o desenvolvimento das suas habilidades.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº10.172/2001 tem como objetivo metas e diretrizes estratégicas para o desenvolvimento de ensino em seus diversos níveis de modalidade, a atual está em vigor para o período de 2014 a 2024. Com relação à educação inclusiva, o documento apresenta na meta 4 estratégias de inserção de discentes com deficiência no ensino regular.

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

A Lei nº 13.146/2015 Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também conhecida como Estatuto da pessoa com deficiência, criada em 6 de junho de 2015 e aprovada em 2016, tem como principal objetivo assegurar e proporcionar em condições iguais a liberdade e exercício de direitos para pessoas com deficiência. O direito à Educação está presente no Artigo 27 até o Artigo 30, na qual garantir um sistema educacional inclusivo em todos os seus níveis e durante toda a vida, com a finalidade de alcançar ao máximo o desenvolvimento desses indivíduos. Além disso, destaca a relevância do dever que o poder público em criar um ambiente favorável

para o aprendizado, assim como nos processos seletivos auxiliando este alunado, possibilitando um atendimento especializado.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa foi realizada a partir da aplicação de uma atividade na disciplina de Educação Especial, cursada no período 2022.2 no Curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Maranhão no Campus Dom Delgado com o objetivo de investigar a formação inicial dos licenciados em Geografia na perspectiva da Educação Inclusiva.

Para tal, as pesquisadoras utilizaram como aparato bibliográfico alguns estudos e documentos, tais como: Plano de Desenvolvimento Institucional – UFMA (2022-2027) e o Plano Pedagógico do Cursos de licenciatura em Geografia, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Inclusão de 2015 e outros. Assim, esta pesquisa tem cunho bibliográfico e descritivo.

4. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

A educação inclusiva com disciplina obrigatória nas licenciaturas é fundamental para desenvolver profissionais preparados na vivência em sala de aula, uma vez que este professores também terão com público discentes com alguma deficiência ou superdotadas, por isso é necessário que as instituições de ensino superior ter ferramentas metodológicas, conhecimentos específicos de cada específicas e também estágios supervisionados que possibilite aos futuros docentes prática no ensino aprendizados deste alunato. O Artigo 59 da LDB, inciso III informa que é indispensável: “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

A educação inclusiva impõe à formação de professores: formação teórica sólida ou uma formação adequada no que se refere aos diferentes processos e procedimentos pedagógicos que envolvem tanto o “saber” como o “saber fazer” pedagógico; formação que possibilite dar conta das mais diversas diferenças, entre elas, as crianças deficientes que foram incorporadas no processo educativo regular; formação específica sobre características, necessidades e procedimentos pedagógicos para as diferentes áreas de deficiência. (BRUNO, 2007, apud Bueno, 1999, p. 4)

Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão vinculado ao Ministério da educação, divulgou o censo Escolar da Educação básica de 2022, na qual afirma que número discentes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades matrícula no ensino aumento 29% em relação a 2018. Por isso,

entender as características próprias de cada especificidade é primordial para os educadores desenvolverem métodos e recursos específicos. Isso pode ocorrer ainda na graduação, através de uma grade curricular ampla com diversidade e disciplina inclusiva, proporcionando uma formação satisfatória.

As escolas de ensino regular na sua maioria, possuem muitos alunos com NEE (Necessidade Educacional Especial) e se faz necessário que os professores estejam aptos para fazer a inclusão desses alunos em sala de aula[...]contribui para formação de professores capacitados para educação inclusiva de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino (SOARES, 2022. P. 102).

No que tange ao componente curricular da Licenciatura em Geografia na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), é possível notar algumas carências com relação à formação dos docentes em relação à educação especial. A disciplina de Libras (língua brasileira de sinais) por exemplo, de acordo com Decreto nº 5.626 de Dezembro de 2005,

Artigo 3 inciso 2º afirmar que “A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional”. Mas devido a sua importância em permitir ao aluno compreender o professor em sala de aula, assim como, o professor compreender seu aluno, tornando a disciplina de Libras fundamental no processo de inclusão, por isso modificá-la para disciplina obrigatória seria uma grande passo para inclusão.

Para o processo de inclusão e de construção de identidade do sujeito ouvinte e surdo, permitindo a participação ativa de ambos em todo o espaço e processos escolares, além da interação e do diálogo entre eles, rompendo, assim, a barreira linguística. Consiste em mais um esforço no sentido de reconstruir o conhecimento sobre a necessidade do ensino de Libras para todos os indivíduos, independentemente de suas divergências, de forma a favorecer o desenvolvimento de sujeitos bilíngues e culturais e na inclusão dos surdos na sociedade (CARVALHO, 2021, p.10)

A Lei nº 11.788, de dezembro de 2008 prevê o estágio supervisionado para estudante de licenciatura, na qual proporcional ao graduando um contado direto com cenário escolar e sua realidade. Vivenciar o sistema educacional e colocar em prática conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da graduação, para obtenção de uma prática profissional, faz parte da formação dos docentes em geografia. Porém, com relação à educação inclusiva, o estágio supervisionado não alcança este público, sendo assim, perdendo a oportunidade do graduando observar de forma crítica o ambiente escolar e utilizar os recursos apreendidos, além privar este docente identificar as especificadas e de organizar metodológicas próprias para cada discente.

É neste momento que o graduando poderá vivenciar a realidade do sistema educacional, porém de uma forma não muito abrangente. Mas poderá ter uma noção de como funciona o sistema de ensino diante das formalidades e dos paradigmas da educação inclusiva e vivenciar a prática docente (PETRAUSKAS,2019, p.30).

O período da regência é o momento das primeiras práticas da docência, onde o aluno demonstra seus saberes e conhecimento teóricos obtido na graduação, na geografia os estagiários/estudantes não tem estágios na área da educação inclusiva ou educação especial. O resultado deste processo pode acarretar em futuros desafios para estes profissionais, desprovidos de práticas educacionais voltadas para este público. Portanto, colocar o estágio supervisionado da geografia para educação inclusiva seria de extrema importância para o desenvolvimento dos futuros professores de geografia. Contribuindo assim, para diminuir as falhas na componente curricular do curso e habilitando os docentes nas competências da educação inclusiva, possibilitando uma transformação da realidade dos discentes em consequência disso, atualizado o conhecimentos dos professores.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Especial é uma modalidade presente em todos os níveis da Educação no Brasil: básica e superior. A partir de seus princípios, esta dar-se-á a partir de instituições escolares inclusivas e com a atuação de profissionais com formação adequada para responder às demandas específicas dos educandos público-alvo.

Neste contexto, este estudo buscou investigar a formação inicial dos licenciados em Geografia na perspectiva da Educação Inclusiva. No percorrer da pesquisa, observou-se que há uma disparidade entre as afirmativas legais e o currículo do curso de licenciatura em Geografia, pois segundo os documentos oficiais brasileiros, haverá elementos formativos obrigatórios na formação inicial docente sobre a Educação Especial nos princípios da Educação Inclusiva. Os dados obtidos apontam que a formação inicial para os futuros licenciados em Geografia é viabilizada de forma inadequada, pois só estão ofertadas, dentro do currículo do curso, duas disciplinas: Educação Especial, com carga horária de 60 horas e Libras, com carga horária de 60 horas e de cunho optativo.

Nas disciplinas de práticas pedagógicas, há qualquer elemento para habilitação junto ao público-alvo da Educação Especial, o que fragiliza a futura atuação docente, pois não haverá embasamento teórico-prático para adaptações metodológicas e avaliativas. Desta forma, o perfil do curso de licenciatura de Geografia corrompe com o contexto atual de formação docente, desprivilegiando a formação para a Educação Especial sob a perspectiva da Educação Inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Educação Inclusiva: componente da formação de educadores. **Benjamin Constant**, n. 38, 2007.

CARVALHO, Mayara Ribeiro de et al. EDUCAÇÃO BÁSICA: A IMPORTÂNCIA DA LIBRAS COMO COMPONENTE CURRICULAR. 2021.

DE MENEZES, Gislaene Martins. A tolerância sob o viés da pessoa com deficiência. **sobre a paz**, p. 175, 2018.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 26 out. 2018.

Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. _____. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.

FERNANDES, A.; “Utopia” da Educação Inclusiva e a Formação dos (as) Professores(as) de Geografia - Vencendo Paradigmas. Monografia (Bacharel em Geografia) - Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005. Disponível em: http://www.geografiaememoria.ig.ufu.br/downloads/Antonio_Fagundes_2005.pdf. Acesso em: 5 set.2018.

FONSECA, Ricardo Lopes. A PRÁTICA DA SENSIBILIZAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 9, n. 18, p. 125-147, 2019.

GADELHA, Hugo Sarmiento e cols. Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência: modificações no código civil e conquistas sociais. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 11, n. 2, pág. e35011225444-e35011225444, 2022.

JANNUZZI, Gilberta de M. **A educação do deficiente no Brasil**. Autores associados, 2017.

MAMEDES, Norenir Oliveira Leite; COSTA, Susany Pedro da; COSTA, Edivânia Pedro da; OLIVEIRA, Edinaldo Aguiar; MAMEDES, Jeová Dias. Uma breve trajetória na política nacional da Educação Especial em sua perspectiva da educação inclusiva. *Revista Educação Pública*, v. 21, nº 14, 20 de abril de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/14/uma-breve-trajetoria-da-politica-nacional-da-educacao-especial-em-sua-perspectiva-da-educacao-inclusiva>

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico. *Cadernos de história da educação*, v. 7, 2008.

PASSOS, Tatianny Lopes de Assunção et al. AS FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES IMPLÍCITAS NA DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E SUA MATERIALIZAÇÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL. 2023.

PETRAUSKAS, Thiana Rocha da Silva et al. TDAH, o desafio de incluir e a importância da formação do professor de geografia frente ao desafio da educação inclusiva. 2019.

SAMPAIO, Vilomar Sandes; SAMPAIO, Andreckska Viana Oliveira; ALMEIDA, Edinaldo Sousa. O ensino de Geografia na perspectiva da Educação Inclusiva. **Geopauta**, v. 4, n. 3, p. 210-226, 2020.

SANTIAGO, Sandra Alves da Silva. *Educação para todos: Um Estudo sobre a política de inclusão dos portadores de necessidades educacionais especiais no Brasil*. MS thesis. Universidade Federal de Pernambuco, 2003.

ZANFELICI, Tatiane Oliveira. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. **Educar em revista**, p. 253-256, 2008.

A MÚSICA COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DA GEOGRAFIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA EXPERIMENTAÇÃO NA UNIDADE INTEGRADA DESEMBARGADOR SARNEY - SÃO LUÍS, MA

Jeyce Maria Leles da Silva
Licenciada em Geografia
Jeyce.lelesdasilva@gmail.com
UFMA

Thiago da Rocha Vasconcelos
Mestre em Geografia
thiagorocho045@gmail.com
UFMA

Ruth Mayra Gomes Melo
Mestranda em Gestão de Ensino da Educação Básica
Ruthmayra.g.m@gmail.com

Marcio José Celeri
Professor Doutor
marcioceleri@yahoo.com.br
UFMA

RESUMO: Este trabalho é resultado de uma intervenção pedagógica realizada na escola Unidade Integrada Desembargador Sarney em São Luís/MA, nas turmas da primeira etapa do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tendo em vista a necessidade de um ensino de Geografia didático e crítico, esta pesquisa optou por utilizar a música como recurso para tal, pois a música proporciona o exercício do conhecimento de experiência vivida aliando criticidade e ludicidade. O objetivo desse artigo é utilizar a música como recurso didático visando a aprendizagem significativa e contextualizada com a realidade do aluno, tendo como embasamento teórico o levantamento bibliográfico, seguindo a metodologia da pesquisa de campo, do tipo qualitativa-descritiva e participativa, com aplicação de questionários e observação sistemática para conhecer o perfil do aluno e da comunidade escolar. Os principais autores e autoras utilizadas são: Callai (2005); Demo (2008); Freire (2016, 2011); Santos e Belmino (2013); Vasconcelos (2016) entre outros que ajudaram a construir o presente texto. Os resultados da pesquisa expressam a colaboração da música no processo de aprendizagem dos alunos da EJA, houve entre os mesmos, participação e interpretação, além disso, expressaram suas opiniões e análises acerca da realidade por meio de paródias e opiniões espontâneas. Em conclusão, pode-se afirmar que a música como recurso didático na EJA incentivou a criticidade e o aprendizado dos alunos do ponto de vista teórico e humano.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Música. Recurso Didático. Educação de Jovens e Adultos.

1. INTRODUÇÃO

Historicamente, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) esteve voltada para políticas educacionais contra o analfabetismo. No entanto, hoje, busca-se uma educação para a formação do cidadão crítico e atuante na sociedade, que leve em consideração a realidade do aluno.

Nesse contexto, o ensino de Geografia é crucial, tendo em vista que a disciplina leva o aluno a compreender o mundo e possibilita leitura crítica do mesmo. Esse pensamento vai de encontro com o pensamento de Paulo Freire, cujo princípio é fazer com que os alunos das classes populares conheçam a realidade em que estão inseridos. Desse modo, é preciso alçar uma Geografia construtivista e não apenas conteudista, tendo como foco a aprendizagem significativa do aluno.

É importante ressaltar que existem diversas metodologias para que se trabalhe a Geografia nos seus mais diversos conteúdos, que não só se restringem ao uso do livro didático. Dessa forma, os recursos didáticos apresentam-se como ferramentas importantes e eficazes, pois o professor possui autonomia para usá-los, desde que aliados a uma boa metodologia de ensino, planejamento e objetivos a serem alcançados. Partindo disto, a música traz possibilidades inovadoras a fim de incentivar a percepção e criatividade dos alunos na construção do conhecimento, de forma a trabalhar o desenvolvimento cognitivo e a formação crítico-social do aluno.

Nesse contexto, a música se apresenta como um recurso didático que ajuda facilitar a aprendizagem dos alunos seja no trabalho com o conteúdo dos livros ou mesmo na interpretação da realidade vivida pelos alunos, haja vista que através dela pode-se trabalhar a criatividade, emoções e reflexão, assim, levando em consideração que é preciso que os alunos não fiquem limitados a decorarem conceitos, mas possam refleti-los e percebê-los em sua realidade.

Contudo, apesar de inúmeras pesquisas realizadas nessa área, ainda há muitos professores que encontram dificuldades em trabalhar outras metodologias, sendo esse um dos grandes desafios dos educadores da Geografia, assim como em outras disciplinas. Dessa forma, é plausível concordar com o que coloca Freire (2011, p. 16) “enquanto ensino continuo buscando, repercurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo”.

Partindo dessa prerrogativa da busca por atualização e melhora da prática educativa, toma-se como objetivo neste artigo, utilizar a música como recurso didático nas aulas de Geografia visando um ensino em que a aprendizagem seja significativa e contextualizada com a realidade do aluno da EJA, uma vez que tais alunos possuem conhecimentos prévios que precisam ser considerados de forma a torná-los ativos e participantes nas aulas e não apenas um depósito de conteúdos curriculares sem conexão com o espaço da vida.

O *locus* de pesquisa se concentra nas turmas da primeira etapa do ensino médio, modalidade EJA, da escola U.I Desembargador José Sarney em São Luís – MA.

Metodologicamente utilizou-se da ferramenta de pesquisa bibliográfica; aplicação de questionários para conhecimento do perfil dos alunos; atividade de intervenção com utilização da música como ferramenta de ensino e atuação dos alunos na análise crítica de canções variadas por meio de recursos diversos.

2. A MÚSICA COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O conceito de recursos didáticos é de suma importância para essa discussão, pois eles, aliados à metodologia do professor, são fundamentais no desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

Os recursos didático-pedagógicos são componentes do ambiente educacional estimuladores do educando, facilitando e enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, tudo o que se encontra no ambiente onde ocorre o processo ensino-aprendizagem pode se transformar em um ótimo recurso didático, desde que utilizado de forma adequada. Eles auxiliam nas simulações de situações, experimentações, demonstrações. A utilização de sons, imagens e fatos, facilita o entendimento, a análise e a interpretação por parte dos estudantes. (SANTOS e BELMINO, 2013, p. 03).

Portanto, a intenção do professor ao utilizar um recurso didático é melhorar a aula e torna-la diferenciada, na fuga ao ensino tradicional cujo foco é o livro didático por si só. É bem verdade que os conteúdos dos livros precisam ser trabalhados, mas a grande questão é que esse mesmo conteúdo pode ser trabalhado de outra forma, tornando a aula mais dinâmica e atrativa para os alunos.

No contexto dos recursos e das aulas estão as pessoas jovens e adultas, que por diversos motivos não conseguiram concluir os estudos no que geralmente se tem classificado como idade certa, tal generalização não considera a pluralidade das vivências e condições da população no geral. Dessa forma, a EJA é considerada uma modalidade de ensino que visa à conclusão do nível básico da educação destinado a pessoas que por algum motivo não concluíram o ensino fundamental ou médio. Trata-se de um direito conquistado historicamente, que lhes é ofertado, negado ou oferecido de maneira descontextualizada da realidade de vida desses sujeitos.

A educação desses sujeitos tem início no período colonial, utilizada como ferramenta de catequização dos índios, durante o início do Império a educação desse público foi negligenciada, sendo contemplada de maneira insuficiente somente a partir do século XIX, com a presença da família real portuguesa, o que impulsionou a busca por capacitação e estruturação da então colônia. É durante o período republicano que esses sujeitos passam a ter maior visibilidade, muito por conta dos altos índices de analfabetismo registrados no país, o que de certa maneira

não contribuía para o processo desenvolvimentista que se pretendia (FREITAG, 1980; VASCONCELOS, 2016).

Desta forma, somente a partir da segunda metade do século XX é que se pode realmente falar em EJA no Brasil, muito por conta da atuação de Paulo Freire, que logo foi interrompida pelo período militar. No século XXI o que se vê na EJA são ameaças à classificação de modalidade conquistada na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, descontextualização e tentativas de se substituir a presencialidade na sala de aula pela Educação a Distância, que é uma opção viável a muitos sujeitos, porém não a todos.

Outra problemática existente na EJA é a evasão escolar, para ela existem diversas explicações, como a necessidade de se trabalhar ou mesmo o desinteresse pelas aulas ministradas. Nesse ponto questiona-se a formação dos docentes, que em sua atuação infantilizam o ensino dos jovens e adultos, não compreendendo que o aluno da EJA não tem o mesmo perfil ou vivência do aluno do ensino regular, partindo dessa premissa é necessário explorar essa experiência de vida. Para tanto, a ferramenta dos recursos didáticos pode auxiliar nesse processo, entretanto "os recursos didáticos não devem ser utilizados de qualquer jeito, deve haver um planejamento por parte do professor, que deverá saber como utilizá-lo para alcançar o objetivo proposto por sua disciplina." (SOUZA, 2007; COSTOLDI e POLINARSKI, 2009, p. 111 *apud* SANTOS, BELMINO, 2013, p. 05).

Dentro da vivência dos alunos da EJA a música enquanto culturalidade ou mesmo entretenimento é fato presente. Surge daí a questão da utilização desse elemento presente no cotidiano como ferramenta no ambiente escolar. Desse modo, para Ramos (2010 *apud* Silva, 2015, p. 29).

A música não está na escola apenas como uma atividade recreativa, mas sim, na construção de conhecimento do espaço geográfico, como também, na revitalização ética e cultural da sociedade. A partir daí podemos lembrar ainda que esta arte, enquanto experiências culturais vivenciadas por nossas crianças, jovens e adultos possuem um enorme potencial.

Nesse contexto, a música se apresenta como um recurso didático que ajuda a trabalhar o conteúdo descolar aliado à realidade dos alunos, haja vista que através dela pode-se trabalhar a criatividade, emoções e reflexão do aluno, levando em consideração que é preciso que os alunos não fiquem limitados a decorarem conceitos mais possam refleti-los e percebê-los em sua realidade. "Os recursos didáticos não devem ser utilizados de qualquer jeito, deve haver um planejamento por parte do professor, que deverá saber como utilizá-lo para alcançar o objetivo

proposto por sua disciplina." (SOUZA, 2007; COSTOLDI e POLINARSKI, 2009, p. 111 *apud* SANTOS, BELMINO, 2013, p. 5).

Contudo, apesar de inúmeras pesquisas realizadas nessa área, ainda há muitos professores que encontram dificuldades em trabalhar outras metodologias, sendo esse um dos grandes desafios dos educadores da Geografia, assim como em outras disciplinas. Quanto a isso é preciso concordar com um pensamento de Freire (2016), coloca que o processo de ensino é contínuo e está alinhado com a ação de pesquisa do docente, por meio dessa o mesmo pode trazer ao seu espaço escolar uma aprendizagem significativa, visto que a medida que intervém acaba também sendo educado.

A música enquanto recurso didático possibilita o trabalho com variadas temáticas por meio da arte, as composições permitem o olhar crítico para o que está sendo exposto, daí a perspectiva geográfica que aponta Callai (2005), do olhar espacial, favorecendo aos alunos o entendimento da realidade que os cerca. A música enquanto recurso além de modificar o cotidiano das aulas, traz consigo essa carga de possibilidades seja para uma análise crítica, cultural, histórica ou atual. O que se requer do professor é saber o que está fazendo e porque está fazendo como coloca Gauthier (1998), visto que, a utilização de um recurso sem planejamento pode levar ao fracasso da proposta.

Na Geografia a chave para mudar esse quadro é trabalhar o ensino voltado para a realidade do aluno, trazendo o seu cotidiano e conhecimento cultural para a sala de aula. Afinal, não se pratica geografia quando o professor apenas impõe uma série de conteúdo para que os alunos aprendam, visando a resposta de provas, que no final lhe geram notas para passar de ano. Aqui está o dilema a que se propõem mudanças, é preciso ensinar para a vida. Dessa forma, é preciso concordar com o que Freire (1996, p. 17) coloca:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela –saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos?

Esse é um convite aos profissionais da educação para trabalharem a realidade dos alunos e isso é possível através do uso de recursos didático aliados a novas metodologias de ensino. Nessa perspectiva, a música como recurso didático é uma ferramenta que traz muitas

possibilidades para o ensino de Geografia, das quais podemos citar assimilação dos conteúdos, desenvolvendo o senso cognitivo e criatividade do aluno.

[...] uma boa aula é aquela que é muito bem planejada, que tem objetivos claros e precisos e uma avaliação que revele a aprendizagem pretendida naquele exato momento. Se assim se caracteriza uma boa aula, podemos conjecturar que o planejamento do professor se tornará um instrumento de garantia de aprendizagem dos alunos na medida em que revelar uma relação entre objetivo de aula e avaliação da aprendizagem correspondente, considerando atividades que levem o aluno a desenvolver habilidades pretendidas naquela aula. (SCHEWTSCHIK, 2017, p. 02).

Dessa maneira a música torna-se eficaz no processo de ensino aprendizagem principalmente quando se propõe a pensar uma Geografia que leve em consideração a realidade do aluno. No entanto, apesar de a música possuir caráter lúdico e ser capaz de tornar a aula mais dinâmica, ela não deve se resumir a isto, é preciso interpretá-la levando em consideração a Geografia, enquanto ciência e disciplina, assim como o cotidiano dos alunos.

3. METODOLOGIA

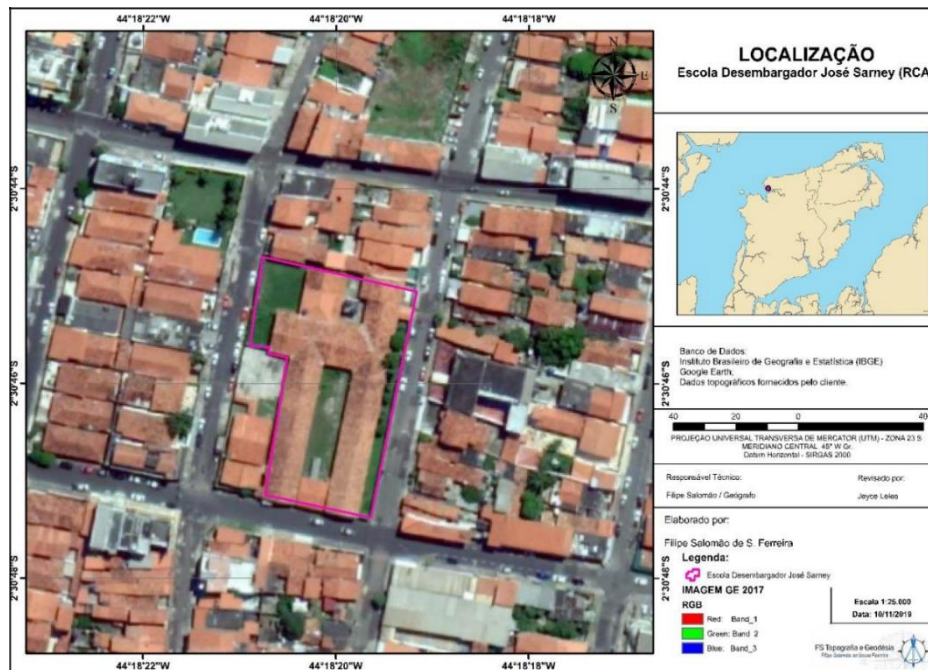
Esta pesquisa toma como *lócus* de estudo turmas da EJA da Unidade Integrada Desembargador Sarney, localiza na Rua 6, nº 173 no bairro do São Francisco - São Luís – Maranhão (Figura 01), é uma escola da rede pública estadual, situada na zona urbana, cujas modalidades de ensino incluem o ensino fundamental, anos finais 5ª a 8ª série ou 6º ao 9º ano, ensino médio e a EJA.

A escola é composta por uma única direção, mas coordenações diferentes, uma para o turno matutino e vespertino e outra para o noturno, no qual está inserido a EJA.

Segundo dados do Censo Escolar de 2018 a média de estudantes é de 36 alunos por turma. No entanto, esse é um dado que não leva em consideração o número de evasão. A pesquisa foi realizada no mês de outubro de 2019, e foi constatado que a média atual fica em torno de 12 alunos por sala, tal realidade justifica o fato de ter sido preciso juntar as 4 turmas da EJA em uma só ala para que fosse aplicada a proposta da intervenção.

A maioria dos alunos que compõe a escola são moradores do bairro São Francisco, Ponta D'areia e outros de localidades vizinhas. Segundo o resultado do questionário aplicado em sala de aula com, 26 alunos moram no São Francisco ou Ponta D'areia e 10 responderam que moram em outros bairros.

FIGURA 01: LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA U.I. DESEMBARGADOR SARNEY, SÃO LUÍS/MA



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Metodologicamente a pesquisa baseou-se em levantamento bibliográfico; seguindo com a utilização da ferramenta da pesquisa de campo; abordagem qualitativa-descritiva e participativa, a qual foi crucial para aplicação de questionários e observação sistemática para conhecer o perfil do aluno e da comunidade escolar e trabalhar com a música como ferramenta didática no ensino de geografia.

Segundo Demo (2008, p. 8) “a Pesquisa Participante acrescenta o compromisso com mudanças concretas, em particular voltadas para os marginalizados”. Ou seja, esse tipo de pesquisa tem como característica o envolvimento da comunidade na análise de sua própria realidade, de forma que o pesquisador interage com os membros envolvidos na situação, dando espaço a inúmeras possibilidades, sem que se desconsidere o conhecimento científico.

A Intervenção metodológica foi desenvolvida em quatro encontros na escola Unidade Integrada Governador Sarney nas turmas da primeira etapa do ensino médio da EJA, com a utilização de músicas que possuíam conteúdos adequados para se trabalhar na disciplina de Geografia.

A coleta de dados, através do questionário, teve como principais objetivos pontuar algumas questões: o nível de afinidade dos alunos com a Geografia, que recursos didáticos e metodologias eram usados nas aulas, avaliar o nível de aceitação da música como recurso didático e conhecer o perfil da comunidade escolar.

Por fim, a utilização de músicas tocadas ao vivo por um dos pesquisadores; violão; músicas via caixa de som; discussão das letras aliando a temáticas geográficas e produção de material crítico por parte dos alunos, tendo a música como base.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Dentro de uma breve pesquisa sobre o perfil da turma identificou-se maioria feminina; alunos que trabalham e estudam, sendo que dos 36 estudantes que participaram da intervenção somente 10 não estavam dentro dessa realidade; quanto a residência, apenas nove alunos não residiam nos bairros da Ponta d'Areia e do São Francisco, onde se localiza a escola; mediante ao aporte didático utilizado nas aulas de geografia, identificou-se que em sua maioria utilizam textos, visto que não dispõem de livro didático.

A descrição das atividades realizadas é feita por meio de subtópicos, considerando a utilização da música como ferramenta, a realidade dos alunos, o perfil da sala, análise crítica das composições aliadas a temáticas geográficas e apresentação dos materiais produzidos pelos alunos.

4.1 Primeira atividade: percepção geográfica e conceitos básicos da geografia através da música Ilha Magnética de Cesar Nascimento (1989)

A primeira atividade objetivou trabalhar a percepção geográfica dos alunos, para esse momento foi selecionada a música Ilha Magnética, composição de César Nascimento em 1989. Mediante a canção propôs-se fomentar alguns dos conceitos básicos da Geografia, como: Espaço Geográfico e Paisagem sob a perspectiva de trabalhar a realidade do aluno, usando exemplos da Ilha do Maranhão, especificamente dos bairros São Francisco e Ponta D'Areia, os quais constaram com mais evidência nos questionários.

Cabe destacar que as músicas aqui utilizadas foram tocadas com auxílio de violão e cantada no momento da intervenção por um dos pesquisadores, o que tornou o momento diferenciado no que se refere a participação e envolvimento dos alunos. Outras canções foram reproduzidas via caixa de som. O que se percebeu foi que, as músicas tocadas ao vivo surtiram mais efeito quanto a participação e entendimento dos alunos do que as reproduzidas por aparelhos de som, o que leva a pesquisa a induzir que a música tocada e cantada, juntamente com os alunos, trabalha com maior eficácia a emoção e sensibilidade dos ouvintes, os incentivando a participarem da aula.

Quando questionado para os alunos: o que é Geografia? Foi respondido por alguns discentes que "a Geografia ajuda a entender os solos e os mapas", outro respondeu que servia para "localizar os estados" e outro "para conhecer o mundo sem sair de casa". O que se pode observar é que tais respostas evidenciam que a Geografia escolar ainda possui traços do ensino tradicional.

Mediante a relevância do conceito de espaço geográfico e paisagem no entendimento da Geografia enquanto saber e na discussão e entendimento da própria realidade vivida, foi escolhido o seguinte trecho da canção Ilha Magnética para trabalhar juntamente com os alunos da EJA: "Ponta D'areia, olho d'água e Araçagi/ Mesmo estando na Raposa/ Eu sempre vou ouvir/ A natureza me falando que o amor nasceu aqui". A escolha dessa canção, aliada a imagens previamente escolhidas, sobre essas localidades ajudaram a fazer a leitura desses espaços da ilha do Maranhão, de forma a incentivar os alunos a destacar elementos da paisagem natural e artificial, pois os espaços mencionados na canção tratam-se de lugares em que estão algumas das praias mais populares da Ilha do Maranhão, parte da dinâmica do espaço geográfico local.

Inclusive, a Praia Ponta D'areia é uma paisagem muito presente no cotidiano desses alunos, pois a maioria deles moram nas proximidades dela, logo, aproveitou-se o ensejo para discutir-se sobre a ação do homem sobre a natureza (Ação Antrópica), incentivando assim a percepção socioambiental dos alunos no que tange a transformação da paisagem.

Para exemplificar foram selecionadas imagens do Espigão Costeiro (Figura 02), localizado na Ponta D'areia.

FIGURA 02. VISÃO DO ESPIGÃO COSTEIRO, PONTA D'AREIA- SÃO LUÍS/MA - 2014.



Fonte: SECOM/MA (2014)

A partir disso, discutiu-se os motivos que levaram a construção dele, bem como, os impactos positivos e negativos no ambiente. Após apresentar essas imagens aos alunos foi perguntado se frequentava o espigão Costeiro e se sabiam por qual motivo havia sido

construído. A resposta sim foi unânime, e sobre a segunda pergunta um aluno disse o seguinte: "porque o mar estava avançando em tudo". A partir dessa resposta, considerando a fala do aluno, apontou-se os motivos pelos quais o espigão foi construído, dos quais destacou-se: evitar o avanço do mar que ameaçava a segurança dos prédios às margens, qualidade de vida dos moradores, conter o avanço da erosão, recompor a faixa de areia e conter o avanço do assoreamento no canal de navegação.

4.2 Segunda atividade: aula sobre impactos socioambientais e condições climáticas no nordeste através das músicas Xote Ecológico (1989) e Asa Branca (1947)

Um tema muito discutido entre os alunos durante o primeiro momento da intervenção, quando relacionado às praias de Ilha do Maranhão, principalmente na área da praia da Ponta D'areia, foi a questão dos impactos ambientais. Tal temática é algo presente na realidade dos alunos, que convivem com esse problema nas comunidades próximas e essa praia.

Essa discussão se mostrou relevante, para tanto buscou-se uma música que trabalhasse com essa temática, a questão dos impactos ambientais foi previamente abordada, indicando processos originários da ideia, onde a sociedade atua em interrelação com a natureza.

Para tanto, a degradação da natureza em função da revolução industrial foi destacada, o que evoluiu no decorrer dos séculos XIX e XX e continua avançando no século corrente. Esses impactos, em lagar escala, contrastam-se com ações que se praticam na escala local, como: contaminação do solo e recursos hídricos, redução da fauna e flora, geração de resíduos sólidos e esgoto, bem como prejuízos a saúde das pessoas e tantos outros fatores.

Na realidade dos alunos foi apontada a questão da poluição das praias, que afetam sua balneabilidade. Foi destacada ainda pelos mesmos a falta de saneamento básico da área, que ocasiona o lançamento de esgoto sem tratamento diretamente nas praias. Fato que é comum tanto às comunidades que habitam a área, desprovidas de políticas básicas quanto á região como maior valorização imobiliária destacada pelo processo de verticalização frontal à praia da Ponta D'areia.

Diante da temática ambiental levantada pelos alunos foi apresentada a canção Xote Ecológico de Luiz Gonzaga (reproduzida via aparelho de reprodução de áudio), como forma de avaliar o que os mesmos entenderam da canção foram destacados alguns trechos da música, dispostos abaixo, dos quais foi solicitado que eles percebessem o que havia de Geografia na música:

I- Não posso respirar/ Não posso mais nadar/A terra tá morrendo não dar mais plantar/
se plantar não nasce, se plantar não dar

II- Cadê a flor que estava ali?/ Poluição comeu!/ E o peixe que é do mar?/ Poluição Comeu!/ E o verde onde que está? Poluição comeu e nem o Chico Mendes Sobreviveu.

Em seguida, a respeito do trecho I, um aluno respondeu que se tratava do solo, outro disse que "se o solo tiver poluído não tem como plantar". Percebe-se que através da música os alunos conseguiram identificar problemas relacionados à ação antrópica, tema relevante na Geografia, e que incentiva a reflexão e a sensibilidade ambiental. Para Gainza (1988, p. 119 *apud* FERRO, 2007 p.05) “a linguagem musical é aquilo que conseguimos conscientizar ou aprender a partir da experiência”.

Diante disso, falou-se do processo de urbanização, como agravante da poluição em espaços da Ilha do Maranhão. E para aproximar da realidade dos alunos e incentivar suas percepções, citou-se como exemplo a poluição por Resíduos Sólidos (Figura 03) na Praia Ponta d'areia.

FIGURA 03. AÇÃO EM PROL DA LIMPEZA DOS RESÍDUOS ENCONTRADOS NA FAIXA DE AREIA DA PRAIA PONTA D'AREIA - SÃO LUÍS/ MA- 2019



Fonte: Jairon Martins (2019)

Em seguida, com intuito de exercitar a percepção geográfica através da análise crítica por meio da música foi cantada a música Asa Branca, composição de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira (1947) que fala sobre as condições climáticas da região Nordeste com ênfase no clima Semiárido. Questionou-se aos alunos a respeito do que eles percebiam de geográfico nessa composição, a questão climática e as dificuldades que a mesma pode proporcionar foram destacadas.

Levando em consideração o que afirma Ayoade (2010 *apud* MENDES; NASCIMENTO, NOBREGA, 2018, p. 02) o clima acaba sendo uma variável importante, pois influencia nas atividades econômicas do homem que são influenciadas pelo clima, na agricultura, no comércio ou na indústria. Assim como a necessidade de compreender as dinâmicas climáticas.

Para introduzir a temática das condições climáticas no Nordeste destacada pelos alunos, trabalhou-se os conceitos de tempo e clima, perguntando aos alunos o que eles entendiam por clima, e as respostas foram algumas como: “é a previsão do tempo”. Tal pensamento averiguado na fala dos alunos remonta a uma temática que precisa ser esclarecida nas aulas de Geografia para que os alunos conheçam a diferença desses conceitos teóricos e na prática.

Em seguida, a fim de diferenciar clima e tempo, utilizou-se os conceitos de Cruz; Borba e Abreu (2005, p. 02) "A caracterização do clima de uma região é uma representação do comportamento médio baseada em dados diários da condição atmosférica". Por outro lado, ainda segundo de Cruz; Borba e Abreu (2005, p. 03) "quando falamos de tempo, estamos nos referindo à condição momentânea da atmosfera. Trata-se de uma análise envolvendo um período de observação relativamente curto: horas, dias ou, no máximo, semanas". Para exemplificar foram usados os seguintes exemplos: Em março é muito comum as baixas temperaturas (clima); hoje o dia amanheceu nublado (tempo).

A partir dessas discussões percebeu-se que a música como recurso didático proporciona o trabalho com temáticas variadas dentro das aulas de Geografia, o que proporciona a percepção geográfica dos alunos e a possibilidade de estimular o olhar geográfico e a análise da realidade. Essa ação aliada a experiência de vida dos alunos da EJA pode fomentar caminhos para entendimento de temáticas geográficas e aplicação na realidade vivida.

Mediante as possibilidades percebidas na utilização e análise crítica da música como ferramenta para se discutir a geografia, seus conceitos e a própria realidade vivida, foi sugerido aos alunos que exercitassem a utilização da música como recurso de análise geográfica. Para tanto foram orientados a fazerem equipes para realizarem algumas propostas de atividades para serem apresentadas em classe, como forma de fazê-los refletir mais sobre os conteúdos, trabalhando a criatividade e senso crítico, incentivando-os a pensar a sua realidade através da música.

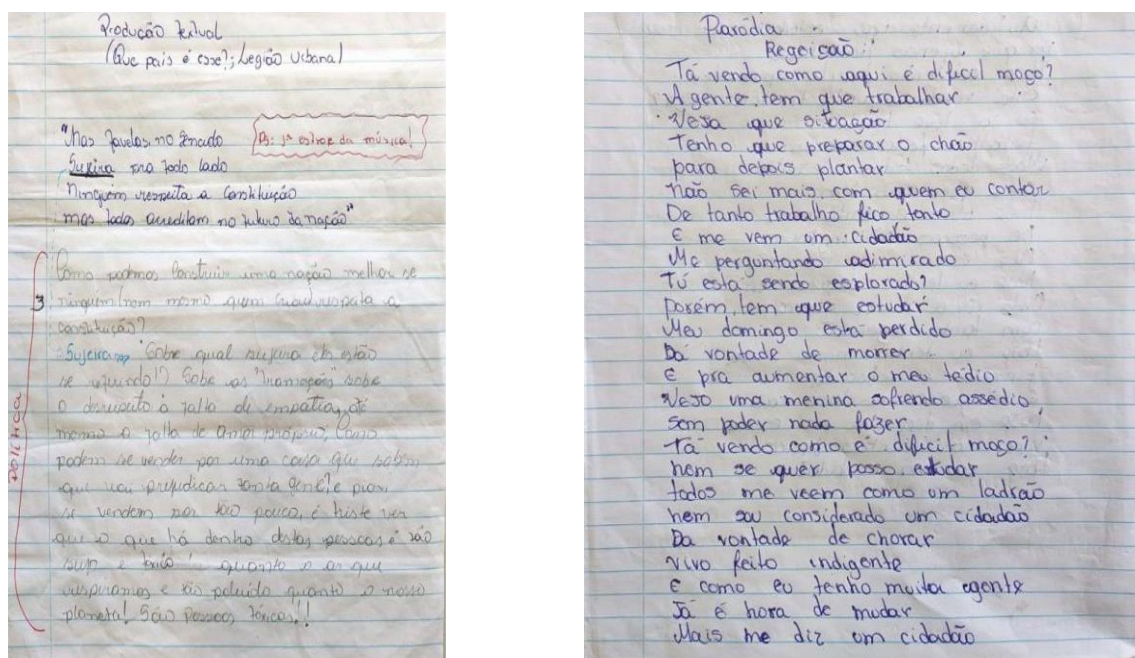
Durante as aulas foi possível perceber o quanto a música aproximou os alunos dos conteúdos propostos, evidenciando, assim, a premissa de que a música abre diversas possibilidades como ferramenta didática no ensino de Geografia, bem como, a possibilidade de relacionar a realidade dos alunos à Geografia.

5. ATIVIDADES REALIZADAS PELOS ALUNOS

As atividades propostas seguiram temáticas Geográficas escolhidas pelos alunos, concentrando-se nas sobre: lugar, meio ambiente, política, desigualdades sociais, recursos hídricos e outras.

Para trabalhar a percepção geográfica dos alunos, através das músicas, foram sugeridas algumas canções, com a opção de utilizarem outra de livre escolha, das quais estavam nas propostas das atividades: Planeta água, composição de Guilherme Arantes lançado em 1981; Que país é esse? Composição de Renato Russo em 1978; Cidadão, composição de Lúcio Barbosa em 1979. Dessa forma, os alunos puderam escolher entre fazer paródias, produção textual, desenhos focando no espaço geográfico em que estão inseridos. A seguir na Figura 04 está representada a produção textual da primeira equipe sobre a música “Que país é esse?” do cantor e compositor Renato Russo, a segunda equipe realizou uma paródia, intitulada Rejeição baseada na música Cidadão (Figura 04).

FIGURA 04. PRODUÇÃO TEXTUAL DA PRIMEIRA EQUIPE UTILIZANDO A MÚSICA QUE PAÍS É ESSE? E PARÓDIA DA SEGUNDA EQUIPE COM A MÚSICA "CIDADÃO"



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Na fala de um dos componentes do grupo, faz-se uso de uma metáfora para criticar a corrupção, quando diz: "Como podem fazer coisas que sabem que irá prejudicar tanta gente? É triste ver que o que há dentro dessas pessoas é tão sujo e tóxico quanto o ar que respiramos e tão poluído quanto nosso planeta".

E acrescenta questionando o seguinte: "como podemos construir uma nação se ninguém, nem mesmo quem criou as leis, respeita a constituição? Portanto, através dessa canção o aluno pode refletir sobre o cenário político do seu país e o professor pode propor um debate sobre essa temática, muito presente no cotidiano dos brasileiros, incentivando, assim, o senso crítico do aluno sobre a realidade, pois debater a respeito da política é também entender a história do

seu país, partindo, assim, da ideia de que é preciso fazer com o que os alunos se expressem e se vejam como sujeitos sociais que possuem voz na sociedade. Dessa forma, é preciso trabalhar no aluno

[...] a compreensão da sociedade em que se está inserido, buscando a permanente análise da estrutura social, política e econômica, a compreensão da educação no contexto de crianças, adolescentes, jovens e adultos trabalhadores. (SCHRAM e CARVALHO, 2007, p. 10).

A segunda equipe apresentou uma paródia, intitulada Rejeição (Figura 04) utilizando a música Cidadão, composição de Luciano Barbosa, para falar sobre desigualdades sociais e conquistas de direitos e, também, uma interpretação textual da canção original fazendo uma análise espacial.

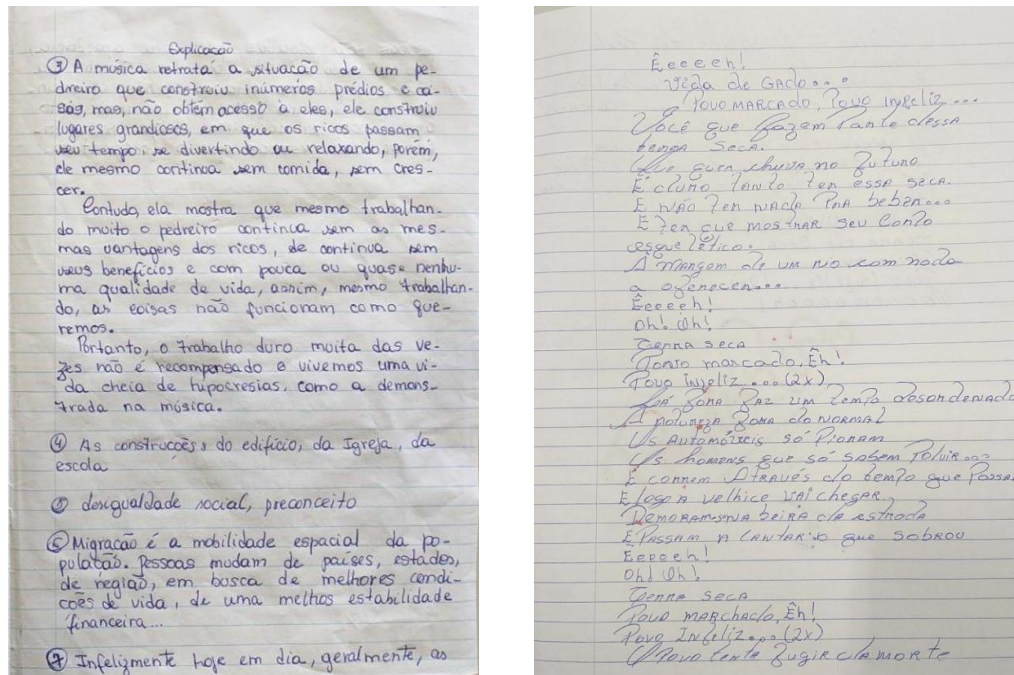
Essa paródia trouxe um ar de personalidade muito interessante para discussão, pois fala de alguém que muito já trabalhou a ponto de ser explorado, mas hoje conquistou o direito de estudar, ter o que comer e até ter uma casa como foi colocado na paródia: "hoje tenho minha casa pintada e rebocada e ninguém me toma não, hoje em dia, vou pra escola, venci minhas provas, hoje sou um cidadão". Percebe-se que a classe trabalhadora busca de alguma forma uma ascensão de vida, e uma dessas formas é a educação.

Há esperança nisso, e no contexto da EJA isso é muito presente, pois são pessoas que por algum motivo não conseguiram terminar seus estudos e veem na escola uma saída para melhorar de vida, conseguir um bom emprego e ou cursar um ensino superior.

A próxima atividade (figura 05) produzida pela terceira equipe tratou de explicar a canção Cidadão fazendo uma análise socioespacial com ênfase na desigualdade social, preconceito e fenômeno de migração e uma paródia da música Admirável Gado Novo

Nas primeiras três estrofes, o primeiro ponto que pode- se destacar é essa relação intrínseca do homem com o trabalho, e é através disso que o espaço geográfico vai se constituindo.

FIGURA 05. PRODUÇÃO TEXTUAL REALIZADA PELA TERCEIRA EQUIPE SOBRE A MÚSICA "CIDADÃO" E



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

O segundo ponto é a forma como isso se desenrola na sociedade, onde é evidente que a desigualdade social é que sustenta o capitalismo, o qual detém os meios de produção, logo, é necessário a força de trabalho. Noutras palavras, em um sistema que visa a produção e lucro, alguém precisa ser explorado.

Dessa forma o espaço geográfico segundo Fontana, Rodrigues e Silva (2016, p. 270) é "concreto, produto do trabalho humano, pois somente existe espaço geográfico porque existe trabalho humano".

A questão da migração nordestina para o centro-sul do país, é abordada na sexta estrofe, quando o compositor deixa claro o arrependimento de ter deixado sua terra natal para viver em outra cidade, revelando que a vida nas grandes cidades não há garantia de bom emprego e acabavam vivendo sob péssimas condições de vida e vivendo várias situações de preconceito.

A escolha dessa música, assumiu um caráter bastante reflexivo para a equipe e ouvintes da apresentação, pois através dela foi possível abordar aspectos como a produção e uso do espaço urbano, dos sujeitos sociais e a realidade das desigualdades sociais.

A terceira equipe fez uma produção textual e uma paródia (Figura 05) sobre a música Admirável Gado Novo, composição e interpretação de Zé Ramalho (1979), que falava sobre a vida no campo considerando os aspectos da afetividade ao lugar e modo de vida no campo, segundo a visão dos componentes do grupo.

Para tornar a sua apresentação mais dinâmica fizeram pequenos cartazes explicando alguns pontos da música, dos quais falaram sobre a afetividade ao lugar (Figura 06); Condições financeiras do homem no campo; Aspectos da paisagem do campo e Poluição no campo. Sobre isto, é importante salientar que a visão do campo por vezes é limitada ao cidadão pacato, que vive em condições básicas de vida. No entanto, não se resume a isso, é preciso considerar que opiniões assim tem relação com a não vivência nesses espaços e também informações midiáticas.

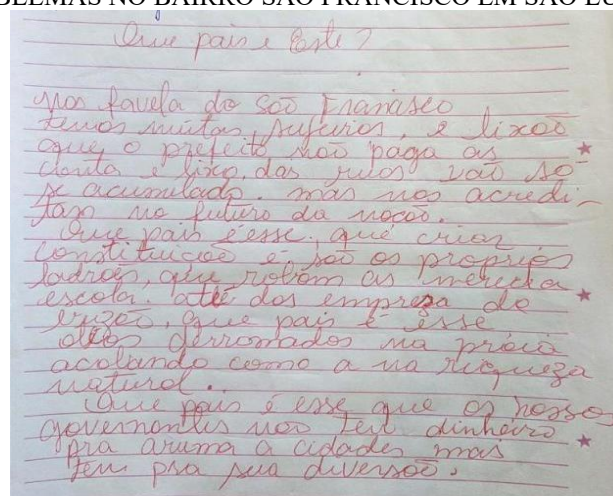
FIGURA 06. CARTAZ FEITO PELA EQUIPE TRÊS SOBRE AFETIVIDADE AO LUGAR, CONDIÇÕES FINANCEIRAS DO HOMEM NO CAMPO E ASPECTOS DA PAISAGEM NO CAMPO



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

As demais equipes optaram por fazer uma produção textual relacionando as músicas com o seu espaço de vivência, inclusive uma das produções chamou atenção por, através da música, fazer uma crítica situações do próprio bairro, conforme (Figura 07).

FIGURA 09. PRODUÇÃO TEXTUAL UTILIZANDO A MÚSICA "QUE PAÍS É ESSE?" APONTANDO PROBLEMAS NO BAIRRO SÃO FRANCISCO EM SÃO LUÍS/MA



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

A metodologia aplicada somou muitos pontos positivos, dos quais pode-se destacar o fato de os alunos terem se mostrado bem interessados e participaram em todas as aulas, além

de terem se empenhado para realizar as atividades propostas, comprovando que a música é um recurso que pode contribuir nas aulas de Geografia. Isso se confirma mediante algumas impressões dos alunos quando lhes foram perguntados o que haviam achado da proposta música como recurso didático. Alguns alunos responderam que: “foi inovador”; “uma oportunidade que se dar dos alunos interagirem entre si e se manifestarem, né? Falar o quê que foi discutido dentro da Geografia Política e Geografia física e é isso! Uma oportunidade de manifestarem e dividir conhecimento”; “um aprendizado diferenciado”, dentre outras impressões.

Dessa forma, diante da proposta da intervenção, pode-se afirmar que a música, enquanto recurso didático, atingiu o objetivo principal no processo de ensino-aprendizagem que é levar o aluno a questionar e interpretar conceitos geográficos na contra mão do ensino tradicional que instiga uma Geografia conteudista e decoreba, mas que a partir de novas metodologias aliadas a recursos didáticos, os alunos possam emitir suas opiniões sobre determinado tema que se propõe e fazer relações com a sua realidade. Segundo Aguiar (2016, p. 24)

Ao longo dos anos, o ensino da Geografia percorreu esse caminho, fato que ainda acontece com bastante frequência nas escolas. Se o conhecimento não é uma cópia da realidade, então ele é construído a partir de uma organização metodológica que considera o ensino e aprendizagem como um processo no qual o aluno não apenas observa o fenômeno para conceituá-lo, mas reflete ativamente sobre ele, e no qual o professor não apenas informa conceitos [...].

Portanto, a inserção de novas práticas pedagógicas no contexto escolar da EJA, possibilita o desenvolvimento de uma Geografia construtivista, enquanto disciplina, possibilitando ao aluno uma visão crítica. Dessa forma, a música é um recurso que facilita a percepção dos alunos e incentiva a participação dos mesmos na aula, interpretando e opinando sobre diversos temas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim da aplicação da proposta da intervenção na escola U.I Desembargador Sarney pode-se afirmar que a música como recurso didático na modalidade EJA correspondeu às expectativas no processo de ensino e aprendizagem haja vista a satisfatória participação dos alunos nas aulas, assim como, na realização das atividades sugeridas, o que as tornou dinâmica e interessantes aos alunos.

A música, como recurso pedagógico, contribuiu significativamente na análise do espaço geográfico na ilha do Maranhão na perspectiva dos conceitos básicos da Geografia, bem como instigou o senso crítico dos alunos ao trabalhar músicas voltadas para o contexto político e socioambiental. Compreender essas temáticas, para além dos conceitos prontos do livro

didático, se deu de forma positiva pois a o foco foi o espaço de vivência do aluno, possibilitando discussões e opiniões diversas.

Muito alunos participaram dando exemplos de situações cotidianas, falaram de seus bairros, enquanto lugar, fizeram leitura crítica de problemas que veem no dia-a-dia, analisaram a paisagem numa perspectiva geográfica cultural e artificial e realizaram as atividades produzindo textos e paródias de temas geográficos, expondo de maneira crítica suas visões e identificando conceitos geográficos sem necessidade de decorá-los, apenas assimilando.

É importante colocar o aluno no centro do processo de ensino para desenvolver nele o senso crítico, criatividade e outras habilidades a fim de quem a aprendizagem significativa seja alcançada. A Geografia não pode continuar nos moldes da visão tradicionalista, é preciso buscar novas alternativas.

A música é uma ferramenta didática que estimula o pensamento crítico quando ouvida de maneira atenciosa e disciplinada, sobretudo, nas aulas de Geografia onde a percepção do espaço geográfico dar-se no contato com realidade do aluno. Portanto, é necessário buscar novas formas, novos recursos e metodologias para construir uma Geografia crítica. Para tanto, é preciso vencer as barreiras do tradicionalismo, principalmente, na modalidade EJA, pois são alunos que possuem uma ampla bagagem histórica e que precisam ser consideradas. Dante, disto é imprescindível o ensino de Geografia aliado aos saberes e experiências que esse aluno possui de modo a integrá-lo aos conteúdos curriculares da Geografia, portanto, é preciso considerar as múltiplas realidades.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. G. de. Didática da geografia: construindo aulas. Curitiba: CVR, 2016.

ARANTES, Guilherme. Planeta Água. Interprete: Guilherme Arantes. Gravadora: WEA, Elektra Records, 1981. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/guilherme-arantes/46315/>. Acesso: 25 out. 2019

BARBOSA, Lúcio. Cidadão. Intérprete: Zé Geraldo, 1979. Disponível: <https://www.recantodasletras.com.br/analise-de-obras/6162120>. Acesso: 20 out. 2019

CALLAI, H. C. Aprendendo a Ler o Mundo: A Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 mai. 2019.

CENSO ESCOLAR 2018. U.I Desembargador Sarney: IBGE, 2018. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/escola/32352-ui-desembargador-sarney/censoescolar>. Acesso em: 25 nov. 2019.

CRUZ, F. N. da; Nelson, BORBA, G. L; ABREU, L. R. D. de. Ciências da natureza e realidade: interdisciplinar. EDUFRRN Editora da UFRN, Natal, 2005.

DEMO, P. Pesquisa Participante: saber pensar e intervir juntos. 2. ed. Brasília, DF: Liber, 2008.

FERRO, O. M. DOS R, et.al. A influência da linguagem musical na educação infantil. In: jornada do HISTEDBR, 7, 2007, Campo Grande. Anais da VII Jornada do HISTEDBR – História, Sociedade e Educação no Brasil, Campo Grande, 2007.

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

FREITAG, B. Escola, Estado e Sociedade. 4. ed. rev. – São Paulo: Moraes, 1980.

FONTANA, R. L. M; RODRIGUES, A. J; SILVA, J. A. B. O Trabalho e a Técnica na Produção do espaço Geográfico. In: Cadernos de graduação Ciências Humanas e Sociais, v. 3, n.3, p. 269-284, Aracaju, 2016. Disponível em: periodicos.set.edu.br. Acesso: 15 nov. 2019.

GAUTHIER, C. Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí (RS): Unijuí, 1998. p. 17-37; p.43-81; p.240-279.

GONZAGA, Luiz; TEIXEIRA, Humberto. Asa Branca. Intérprete: Luiz Gonzaga. RCA, Rio de Janeiro, 1947. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/blog/historia-asa-branca/>. Acesso 20 out. 2019.

GONZAGDA, Luiz; BATISTA, Aguinaldo. Xote Ecológico. Intérprete: Luiz Gonzaga. 1989. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/luiz-gonzaga/295406/>. Acesso: 18 out. 2019

MENDES, T.G.L; NASCIMENTO, P. T. B; NOBREGA, R.S. Climatologia: uma proposta metodológica para o ensino em sala de aula e ambiente externo da escola. In: CONEDU: Congresso Nacional de Educação. Olinda, 2018.

NASCIMENTO, Cesar. Ilha Magnética. Intérprete: Cesar Nascimento, 1989. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/cesar-nascimento/560983/>. Acesso: 18 out. 2019.

PORTAL GUARÁ. Em São Luís, centenas de pessoas se mobilizam no Dia Mundial da Limpeza de Praia. Fonte: Jairon Martins, 2019. Disponível em: <https://portalguara.com/em-sao-luis-centenas-de-pessoas-se-mobilizam-no-dia-mundial-da-limpeza-de-praia/>. Acesso em: 20 nov. 2019.

RAMALHO, J. Admirável Gado Velho. Interpretação: Zé Ramalho. Gravadora: Epic, 1979. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/ze-ramalho/49361/>. Acesso em: 20 out. 2019

RAMOS, L. S. “Sou tupã, Sou Potiguara”: as músicas indígenas como metodologia do ensino de geografia. 2010. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciado em geografia) -- Curso de Geografia, Universidade Estadual da Paraíba. Guarabira, PB, 2010.

RAMOS, M. G. da S. A Importância dos Recursos Didáticos para o Ensino da Geografia no Ensino Fundamental nas Séries Finais. Brasília, 2012.

RUSSO, Renato. Que país é esse. Intérprete: Renato Russo, 1978. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/musica-que-pais-e-este-de-legiao-urbana/>. Acesso: 16 out. 2019.

SANTOS, O. K. C.; BELMINO, J. F. B. Recursos didáticos: uma melhoria na qualidade da aprendizagem. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 5, Vitória da Conquista, 2013. Anais do V FIPED. Disponível em: Acesso em 27 nov.2019.

SCHRAM, S.C.; CARVALHO, M.A.B. O pensar educação em Paulo Freire: para uma pedagogia de uma pedagogia de mudanças. Curitiba, 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portas/pde/arquivos/882-2.pdf>. Acesso em: 26 Nov. 2019.

SECOM/MARANHÃO. Roseana inaugura ampliação e urbanização do Espigão Costeiro da Ponta d'Areia,2014. São Luís, 2014. Disponível em: www.portosma.com.br/noticias/noticia.php?id=3083. Acesso em: 14 nov. 2019.

SILVA, R. S. da. A importância da música nas aulas de geografia: práticas e métodos diferenciados no uso da música como metodologia de ensino nas aulas de geografia. Cajazeiras, 2015.

SCHEWTSCHIK, A. O planejamento de aula: um instrumento de garantia de aprendizagem. In: EDUCERE, XII Congresso Nacional de Educação. Paraná, 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/>. Acesso em: 23 nov. 2019.

VASCONCELOS, R. T. A Geografia do Espaço Vivido: a experimentação das Categorias Geográficas no Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão. f. 89 Monografia (Graduação em Geografia Licenciatura): Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

A POÉTICA DAS SENSações COMO RECURSO NARRATIVO: POSSIBILIDADES E CONSTRUÇÃO PERANTE AO CENÁRIO PANDÊMICO

Marcos Vinicius da Silva Maranhão
Graduando em Teatro
marcos.maranhao@discente.ufma.br
UFMA

Maria Daiane Alves Amorim
Graduanda em Teatro
maria.daa@discente.ufma.br
UFMA

Maria José Lisboa Silva
Doutora em Estudos de Teatro
zezelisboa@yahoo.com.br
UFMA

RESUMO: Este artigo tem por objetivo constatar as atividades desenvolvidas no Projeto de Extensão Universitária: “A Poética das Sensações como Recurso Narrativo: possibilidades perante ao cenário pandêmico” realizado de 20 / 03 a 17/ 04 de 2021. As atividades foram realizadas através da plataforma do Google Meet no formato remoto por intermédio da Igreja Católica de Nossa Senhora de Aparecida da Comunidade Recanto Verde – Vila Itamar II. O nosso público foram 14 adolescentes de 11 a 14 anos. O objetivo do projeto foi de desenvolver um trabalho de conscientização vocal e corporal, acesso as emoções, sensações, imaginação, criatividade entre outros; através de Jogos Teatrais e Narrações de História. Respectivamente o nosso intuito foi levar um pouco de conhecimento teatral para esses adolescentes que vivem em um ambiente marginalizado entre a criminalidade, as drogas, a moral e os bons costumes. Então por meio desse projeto de extensão buscou-se resgatar autonomia de desenvolvimento criativo e instigar o processo de expressar-se em público. Pois não é fácil para uma criança ou adolescente que vive em uma comunidade onde o alto índice de vulnerabilidade e o consumo de drogas são os maiores vilões. Este projeto mostrou que além da tecnologia existem outros caminhos que nos levam a aprendizagem e a diversão. E que muito pode ser aprendido com o teatro por meio dos jogos teatrais, narrações de histórias, brincadeiras cotidianas e interações entre colegas e, além do mais, buscou-se com o projeto despertar o interesse dos adolescentes para uma discussão sobre as questões que passam despercebidas no cotidiano e na vida de cada um. A disposição do espaço físico foi de maneira individual em suas residências por conta da pandemia, porém usamos o formato remoto por meio do Google Meet para aconteceu os nossos encontros aos sábados. As atividades foram executadas durante 5 aulas com duração de 2 horas, iniciando-se as 9:00 horas e finalizando as 11:00 horas da manhã.

Palavras-chave: Formato Remoto; Atividades; Comunidade; Jogos Teatrais;

1. INTRODUÇÃO

Este projeto teve por objetivo de desenvolver um trabalho de conscientização vocal, consciência corporal, acesso as emoções, sensações, imaginação, criatividade entre outros através dos Jogos Teatrais na Igreja Nossa Senhora de Aparecida da Comunidade Recanto Verde/ Vila Itamar II por meio do formato remoto, nesta ordem as nossas aulas aconteceram através do Google Meet. Respectivamente o nosso intuito foi de levar um pouco do

conhecimento teatral para esses adolescentes que vivem em um ambiente muito marginalizado, entre a criminalidade, as drogas, a moral e os bons costumes. Então por meio desse projeto de extensão busca-se resgatar autonomia de desenvolvimento criativo e instigar o processo de expressar-se em público. Sabe-se que não é fácil para uma criança ou adolescente que vive em uma comunidade onde o alto índice de vulnerabilidade e o consumo de drogas são os maiores vilões.

Dessa forma, para combater ou minimizar esse índice, a Igreja Católica de Nossa de Aparecida busca meios para trazer crianças e adolescentes da comunidade para a Igreja em um trabalho missionário de evangelização, onde cada um contribuiu como pode, seja ajudando com a música, como coroinha servindo ou realizando as leituras na hora da missa, porém ninguém era obrigado a nada, cada um fazia o que sentia vontade ou tinha vocação. Mas muitos que estavam lá não conseguiam nem participar porque eram tímidos e sentiam receio de falar em público.

Assim, surge a problemática que norteia este estudo: para que levar o teatro para a referida comunidade em tempos de pandemia? nesta ordem achamos que a linguagem teatral é ampla e abrange todo e qualquer público de todas as idades, cor, raça, creche e condição financeira. Porque não expandir essa linguagem para um público humilde e totalmente digital, acostumado ao uso da tecnologia como meio de diversão e aprendizagem?

Diante deste fato, ressalta-se que o teatro vem para quebrar barreiras e estimular o crítico para cada jogador, como Viola Spollin frisa em a improvisação teatral. Deste modo cada jogador vive o seu próprio repertório de jogos teatrais, conscientização vocal e narrações de suas sensibilidades pessoais, pois ele é uma peça fundamental para que o processo de criação possa acontecer. As oficinas foram realizadas através do Google Meet uma plataforma do Google, na Igreja Católica de Nossa Senhora de Aparecida por meios de jogos teatrais, expressões vocais e corporais, narração histórias, método espaço direcional e a poética da verdade.

2. RELATOS DE EXPERIÊNCIA

2.1 Pré - Desenvolvimento

Para que o projeto fosse realizado contamos com a ajuda de uma grande colaboradora Júlia Correa a Catequista da Igreja de Nossa Senhora Aparecida da Comunidade Recanto Verde /Vila Itamar II que fez o intercâmbio entre os adolescentes e a gente. Mas um dia anterior à oficina, ela nos deu um grande susto, pois os adolescentes que ela havia conseguido todos tinham desistido, ficamos em pânico, eu e Vinícius e ela também. Então mantemos a calma entre aspas e fomos em busca de novos adolescentes para ingressarem na oficina. Comecei a

ligar para ex-alunos meus, amigas com filhos nessa faixa etária, quem já tinha feito coral comigo, outras que dei aula de reforço e outras ela arranjou. Falei sobre o projeto e eles toparam fazer parte do projeto e no dia seguinte abrimos sala e começamos nossa Oficina. Há princípio o objetivo era fazer somente com adolescentes do Recanto Verde, mas quem estava na oficina foi falando para seus amigos que foram mostrando interesse e pedindo para entrar e desse modo abrimos exceções. Então fizeram parte da oficina adolescentes do Recanto Verde, Vila Itamar e Quebra Pote. Alice a participante do Quebra Pote vinha toda sexta-feira para a casa da sua tia na Vila Itamar para que no sábado estivesse no horário da aula. Além da Alice também participaram Hanny Gabrielle, Heloíze Vitória, Geovanna Victória, July Emilly, Isabelle Fernanda, Vinicius Almeida, Maria Clara, Kauany e Juliana. E assim deu-se início ao nosso Projeto de extensão.

Fatores que facilitaram a elaboração do projeto foram os seguintes: Embasamento teórico e técnicas adquiridas em outras disciplinas que já tínhamos passado antes como: Poética da voz, corpo e movimento, improvisação teatral, metodologia do teatro, narrações de histórias, pesquisa de campo e qualitativa. Com todo material em mãos, passamos para a produção do texto. Para essa escrita tivemos o apoio de livros, artigos e monografias. Além do auxílio e intermédio da professora durante o processo de escrita. Os pontos que mais dificultaram a elaboração do projeto foram: a escolha do tema, elaboração do cronograma, a escolha do campo de atuação, o modo de execução devido à pandemia, o acordo entre os extensionistas sobre o público-alvo, pois foi uma decisão difícil.

Durante a produção, um dos fatores que mais dificultou foi a escrita, desde os objetivos a conclusão. Pois o texto apresentava em alguns momentos falta de coerência, acentuações, erros ortográficos, comunicação com o referencial teórico e a concordância verbal.

2.2 Execução do Projeto

No período de 20 de março a 17 de abril de 2021 estávamos realizando o nosso projeto de extensão de modo Remoto pela plataforma do Google Meet.

O objetivo do projeto foi de desenvolver um trabalho de conscientização vocal e corporal, acesso as emoções, sensações, imaginação, criatividade entre outros; através de Jogos teatrais e narrações de história. Respectivamente o nosso intuito foi levar um pouco de conhecimento teatral para esses adolescentes que vivem em um ambiente marginalizado entre a criminalidade, as drogas, a moral e os bons costumes.

O projeto foi realizado por intermédio de uma Oficina Teatral, onde trabalhava com jogos teatrais, narrações de histórias, sensações e a imaginação, com duração de cinco encontros aos sábados das 9:00 às 11:00 horas da manhã. Para isso foi criado um grupo no WhatsApp para mandarmos um link da sala. No primeiro dia do Projeto de Extensão apenas seis adolescentes muito tímidos por sinal entraram na aula, estes mal falavam. Então iniciamos a aula com um belo diálogo bem descontraído, nos apresentamos, perguntamos se já tinham feito teatro alguma vez. Logo depois fizemos uma breve explicação sobre o Projeto, com todos a pá do projeto. Partimos para aplicação de alguns jogos com interações de narração de história. O primeiro deles foi “Verdade ou Mentira”. Neste jogo cada aluno teria cinco minutos para pensar uma história verdadeira e uma história falsa sobre si mesmo, em seguida uma pessoa por vez contou as duas histórias e o restante da turma teve que adivinhar qual das histórias era verdade e qual era a falsa. Para isso pedimos que ligassem as câmeras e começou por mim Daiane e em seguida foi Vinicius e assim cada um ia tomando coragem e abrindo suas câmeras para jogar. Só que tinha um problema eles apareciam com as imagens meio embaçadas, mas deixamos continuar, no final do jogo eles confessaram que haviam colocado fita na câmera para ficar embaçada, então demos boas gargalhadas da situação e do jogo em si. Então para não perder o ritmo colocamos logo outro jogo chamado “Fato Raro”. Neste jogo, todos deveriam lembrar um fato raro que aconteceu com alguém da sua família, amigo ou conhecido e contar como se a história fosse sua. Eles contam vários fatos, mas um fato que chamamos de raríssimo foi o da aluna Heloíze Vitória que “contou a história de um bebê que nasceu de seis meses e sobreviveu” dissemos era raríssimo, ao fim descobrimos que ela estava relatando sua própria história. Este exercício também foi muito bom, pois eles conseguiram interagir entre si. E por fim fizemos uma roda de conversa sobre o processo e todos deram suas impressões sobre a aula. Disseram que gostaram muito e que nem parecia que era uma sala de aula, pelo clima leve que sentiram. Também falaram que nós dois, nem parecíamos ser os professores e sim os colegas deles, pois se sentiram à vontade para falar sem medo, também reafirmaram que de fato tinham colocado fitas nas câmeras para ficarem embaçadas e a gente não olhar eles direito, mas depois tiraram e se sentiram bem, sem a fita, estavam com medo de errar e de falar. Deixamos bem claro que não precisavam se preocupar com o que era certo ou errado, porque estávamos construindo juntos um processo de ensino e aprendizado, então tudo ali era válido. E assim termina nosso primeiro dia de oficina.

No segundo dia de aula que se deu no dia 27 de março, iniciamos com uma roda de conversa usando perguntas norteadoras como, “o que são jogos teatrais? Qual a importância

dos jogos teatrais no cotidiano? Você acha que o aquecimento vocal e corporal é importante? acerca do tema a ser trabalhado. Em seguida foi proposto um aquecimento corporal e vocal. Logo após o aquecimento demos início aos jogos, onde trabalhamos espaços direcionais, cheiros e sensações. O primeiro deles foi o “O jogo do espaço”, onde dividimos a turma em duplas e pedimos que usassem o WhatsApp para que se organizassem em relação ao jogo. O jogo funcionou da seguinte maneira: cada dupla descreveu o espaço um do outro. Um abria a câmera e mostrava um espaço da sua casa e o outro também com sua câmera ligada ia descrevendo o que via. É importante enfatizar que cada jogador deveria mostrar respeito pelo espaço do outro, e assim foi feito por cada dupla. Depois cada jogador descreveu seu próprio espaço, pois a câmera nos limitava de ver alguns detalhes que estavam no espaço. Após a observação do espaço do outro e do nosso próprio espaço, demos continuidade ao jogo, só que agora além do espaço usamos objetos. Desse modo, solicitamos que cada aluno pegasse um objeto de grande valor ou que tenha um grande significado na sua vida. Quando todos já estavam com seus objetos, pedimos que ligassem as câmeras para que pudéssemos nos ver. Então perguntamos qual era o significado daqueles objetos para eles e cada um foi relatando.

Para Isabelle Fernanda que gostava de ouvir música com sua caixinha de som, enquanto estudava, já para Geovanna Victória as cartas recebia dos seus amigos, para ela as cartas tinham um grande significado, enquanto para Kauanny e Alice era um colar que tinham ganhado da avó já falecida, já para Emilly e Vinicius Almeida era o violão, porque gostavam de cantar e tocar na igreja. Logo pedimos que eles resinsificassem esse objeto de acordo com a história que íamos criando juntos. Se estávamos em alto mar o violão poderia ser a vela do barco ou o remo, a caixinha poderia ser o motor do barco, então desses objetos tiramos muitas possibilidades de criação e de jogo dentro da cena, pois com isso trabalhamos a imaginação, a criatividade, a narrativa e a percepção. Depois desse passeio em alto mar, voltamos e fomos fazer “o Jogo das Sensações” neste jogo usamos alguns materiais que tínhamos pedido durante a semana como: pó de café, limão e gelo. Já com os materiais em mãos, demos início ao jogo com uma história contada a partir dos objetos como, por exemplo: Pedimos que pegassem o gelo na mão e imaginassem que estavam no polo norte, em uma parte onde tinha muita neve, e tocassem a neve com as pontas dos dedos, depois com a mão toda e modelassem um lindo boneco de neve e assim fizeram cada um imaginou que o bloco de gelo fosse um boneco de neve. Alguns disseram que sentiram frio, outros que suas mãos congelaram, outros até disseram que se imaginaram no polo norte mesmo, mas o mais importante no jogo foi despertar essa imaginação e sensação que cada um sentiu ao seu modo.

Ainda na história saímos do polo norte e fomos para um posto de gasolina, neste momento eles usaram o café para representar o cheiro forte de gasolina. Cada um estava em seu carro dirigindo quando de repente faltou gasolina e tiveram que passar em um posto para abastecer e começaram a sentir um cheiro muito forte de café que vinha da conveniência do posto. Então todos começaram a fazer algumas caretas pelo cheiro do pó do café que estavam em suas mãos. Para uns o cheiro era bom para outros não, no entanto nunca tinham parado para perceber o quão forte é o cheiro do café bem concentrado. E em seguida com carro já abastecido pegaram o caminho de volta para casa, só que no caminho tinha uma sorveteria e eles fizeram uma paradinha para tomar um sorvete, e para representar o sorvete usamos a metade de um limão, onde tivemos que dar uma lambida no limão saboreando como se fosse sorvete.

A princípio tínhamos pensado em uma limonada, mas acredito que o sorvete funcionou melhor. Alguns gostaram do sorvete outros nem tanto, mas o importante foi à entrega deles no jogo, e por fim fizemos uma roda de conversa sobre a aula para sabermos quais as suas contribuições ou questionamentos. Ao término do encontro minha amiga Júlia me mandou mensagem dizendo que eles estavam gostando muito da oficina, e que só falaram na oficina a semana toda na igreja. Ficamos radiantes, porque o trabalho estava dando certo.

O terceiro encontro foi realizado em 03 de abril, neste dia trabalhamos a construção da narração por meio dos sons. Deu-se início com uma roda de socialização através de perguntas norteadoras sobre o assunto abordado. A pergunta foi a seguinte: quais são os tipos de sons que você ouve no seu cotidiano? Em seguida fizemos aquecimento vocal. Já aquecidos demos continuidade ao jogo da aula anterior a pedido dos alunos, assim, sugerimos que cada aluno fizesse uma cena envolvendo a venda de marketing através dos objetos que eles tinham em casa. Então pegaram porta panelas, embalagens de perfumes, estojo de maquiagens entre outros. Logo após fizemos outro jogo. Neste jogo nós contávamos uma história coletiva, todos deviam contar sem deixar a história parar, eram livres para usar os sons como recurso sonoro, podia ser som de chuva, porta batendo, chiado de panela de pressão entre outros sons. Em seguida saímos da história falada e fomos dialogar por meio da blablação. Foi muito divertido, todos participaram e se jogaram ao desafio da blablação. Depois ainda através da blablação exploramos os sons do corpo com um jogo bem simples que tinham apenas alguns comandos como: (pé no chão mão no coração tu- ti- pa- tu, tu-ti-pa, tu-ti-pa-tu) para fazer esses sons usamos a boca, os pés, as mãos e corpo. Eles gostaram tanto que até pediram para fazer mais de uma vez e até teve gente que pediu para propor um jogo e nós deixamos, que foi o caso de Kauanny. Ela explicou o jogo usando os comandos “prese, prese, vice, vice chama 1, 2,3,4 entre

outros. Foi muito divertido e bem diferente, chamávamos a pessoa ou o número e apontamos para a câmera. Vinícius foi o prese e eu a vice e aos demais tinham números. Foi muito bom ver a integração, a participação e a coletividade de todos, mesmo estando cada um em sua casa parecíamos muito juntos. E por fim fizemos uma roda de conversa para saber quais as dificuldades deles no decorrer da oficina e para pedir que eles escolhessem uma história para a próxima aula. Podia ser uma história do seu repertório pessoal ou familiar, um filme que assistiu, desenhos animados que gostassem, livros, histórias infantis ou poderiam criar sua própria dramaturgia.

O quarto encontro se deu no dia 10 de abril. Neste dia tivemos o prazer de receber nossa professora Maria José Lisboa Silva, onde mostramos um pouco do processo criativo e a produção das atividades produzidas pelos alunos por meio dos exercícios trabalhados em sala de aula. Iniciamos a aula com um jogo onde trabalhávamos o aquecimento corporal e atenção e logo em seguida realizaremos o aquecimento vocal. Para facilitar o jogo dividimos a turma por números sequenciais de 1 a 6, pois não vieram todos os alunos, uns porque estavam tendo aula aos sábados, outros estavam doentes ou por falta internet como foi caso do Vinicius Almeida. Logo após fizemos a divisão da turma, e trabalhamos o “Jogo da Flecha” onde os comandos era Zip, Zap, Boing. Quando falávamos a palavra (Zip- Palmas com movimentos para a direita e para a esquerda, Zap- Palmas com movimentos para cima e para baixo, e Boing- Movimento circular com o quadril), mas para isso deviam falar o número e palavra fazendo o movimento, porém eles tiveram muita dificuldade em realizar o jogo, desse modo, tentamos fazer chamando pelo nome do aluno ao invés do número, mesmo assim não funcionou.

De acordo com o que foi experimentado durante a oficina lançamos a proposta de ensaio- onde cada aluno apresentou a sua proposta de exercício final, com cada proposta apresentada, nós juntamente com a professora demos as nossas contribuições para o melhor desenvolvimento do trabalho, e essas contribuições foram abordadas em roda de conversava. As sugestões foram dadas mediante as dificuldades vistas no decorrer do ensaio tais como: dificuldade de se expressar, de usar os recursos, de identificar os personagens, de elaborar algo escrito entre outros. Percebemos que ficaram um pouco tímidos com a presença da professora, porque nas aulas anteriores estavam bem mais comunicativos, dessa forma, acreditamos que a presença de outra pessoa os deixou com medo de falar, só pelo fato de ouvira a palavra professor as pessoas já pensam que vão ser avaliados. Embora a gente explicasse no WhatsApp que ninguém seria avaliado, ficaram receosos, porém algo que chamou bastante a nossa atenção foi o fato da aluna Kuanny contar a história de Carla para nos dizer ela sofria de ansiedade. Então

por meio da contação de história ela pode contar este fato com o uso dos personagens reais da sua vida, ou seja, foi bastante impactante para todos que ali estavam assistindo. Mediante a este relato sentimos a necessidade de passar um pouco de conforto para ela, então, fizemos um abraço virtual, onde todos se abraçavam na frente da tela, esta foi a única maneira que encontramos para dizer para ela, estamos aqui, pode contar com a gente.

O encerramento do projeto ocorreu em 17 de abril, com a exposição do trabalho dos alunos. Neste dia também contamos com a presença da professora Maria José Lisboa Silva. No primeiro momento iniciamos com um alongamento e aquecimento corporal feito por Vinicius Maranhão, depois foi realizado um aquecimento vocal por Maria Daiane, em seguida a professora Daiane fez abertura com a história João e Maria. Onde usou como recurso cenário, elementos de cena e voz para cada personagem. Logo em seguida tivemos as apresentações finais. Iniciamos com a aluna Hanny Gabrielly que contou a história da Cachorrinha Lili, como recursos didáticos usou um teatrinho feito de caixa de papelão e os personagens em palitoches. Além disso, usou recurso sonoro como a voz para representar o latido do cachorro e a voz dos personagens. Ela fez um bom trabalho conseguiu se manter calma e concentrada no que fazia. Em seguida foi a aluna Juliana que contou a história do “Quebra nozes e o Rato Branco”, onde usou a contação de história como recurso. Ela fez um resumo da história, pois é muito longa, seu trabalho foi bom, porém se tivesse colocado alguns dos recursos trabalhos na sala teriam sido melhor, mas só pelo fato de estar disposta a fazer é muito válido. Depois veio Alice e Jully Emilly à ajudou em sua história, ambas são primas e estavam na mesma casa e contaram a história da Chapeuzinho Vermelho e usaram como recursos toalhas de rosto para ser os personagens em alguns momentos em outras elas próprias apareciam, também utilizaram a voz para diferenciar cada personagem e elementos de cena como: a cesta da chapeuzinho vermelho. O nervosismo era nítido afinal estava sendo a primeira apresentação teatral. E por último foi a Jully Emilly que contou uma história sobre amizade, a história que contará era real, havia acontecido com ela, usou como recursos objetos para compor a sua história. Também ficou nervosa, mas era normal, afinal estavam experimentando agora, era tudo novo para eles.

Para nós foi grandioso ver a Emilly, assim como os demais alunos se expressando embora nervosos, podemos dizer que foi satisfatório só pelo fato de romperem com a timidez e o medo de falar foi maravilhoso. Admitimos que ficamos muito felizes por todos terem se permitido a experimentar e por fim, para finalizar a apresentação o professor Vinicius Maranhão contou uma história chamada “Em Instantes”, onde ele usou como recursos a voz e o corpo. Em seguida fez uma explanação por meio de slides em forma de agradecimento a todos os

participantes, mesmo os que não puderam estar presente por motivos maiores que foi o caso de Isabelle Fernanda que foi para a maternidade com sua mãe que iria ganhar bebê, Kauanny porque estava doente, Heloize e Geovanna porque estavam em aula, Maria Clara porque também estava doente e Vinicius Almeida por falta de internet. O desempenho de cada aluno foi satisfatório mesmo com tantas dificuldades e mitos acerca do Teatro. Lá no início se tinha muitas dúvidas sobre os recursos que iríamos usar, porém o utilizamos da prática reflexiva para solucionar tais problemáticas que surgiram. É importante enfatizar que utilizamos o recurso do WhatsApp para os avisos sobre a apresentação no decorrer da semana e que oferecemos a nossa ajuda para auxiliar na perca de timidez e respectivamente de modo que eles desistissem da ideia de que era uma avaliação.

Este artigo é resultado da aplicação do projeto de extensão da disciplina de extensão I da Universidade Federal do Maranhão, onde focou-se a questão do lúdico no processo de ensino-aprendizagem de linguagem Teatral. Para a realização deste trabalho, fez-se uma pesquisa bibliográfica e uma análise qualitativa sobre a questão Método espaço direcional Beuttenmüller, muitos além das palavras, O dizer verdadeiro como prática discursiva na Pedagogia do ator.

Acreditamos que os pontos fortes da execução do projeto tenha sido a participação, a presença, envolvimento, interação e o domínio dos conteúdos abordados durante a oficina. As razões que dificultaram a execução do projeto, foram: dispersão em alguns momentos, timidez, insegurança, medo de falar em público, introversão, receio de se jogar no início. Outro fator foi o entendimento da explicação dos jogos e brincadeiras proposta pelos extensionistas.

Somos conscientes que o ensino, a pesquisa e extensão são o tripé da Universidade e não podem se desvincular um do outro, pois um depende do outra para existir, sendo uma projeção da Universidade para a Comunidade. Sendo assim, é importante enfatizar que as atividades desenvolvidas durante o projeto apresentaram tanto o ensino quanto a pesquisa. Sobre o ensino dialogamos com a questão do planejamento de aula, o exercício à docência como alunos extensionistas, a troca de conhecimento, o feedback, a metodologia e a mediação. Quanto à pesquisa o nosso projeto comunicou-se através: de indagações sobre o público que queríamos atingir, a comunidade a qual queríamos alcançar e acervo bibliográfico para a qual necessitávamos para a fundamentação teórica da temática proposta pelo projeto. Como podemos perceber - “A extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade”. (FORPROEX, 2016, p.1)

O projeto de extensão contribuiu significativamente para a nossa formação acadêmica, além de alcançar lugares onde jamais pensaríamos almejar com a competência da docência, aflorou os nossos sentidos com o exercício da prática, todavia é importante ressaltar que precisamos nos colocar como tais, até no exercício, pois é um trabalho que leva uma mensagem muito forte para a comunidade, ou seja, o projeto foi de fundamental importância para o nosso entendimento, quanto ao ensino, a pesquisa e a extensão no quesito prático.

O acompanhamento da professora Maria José Lisboa Silva durante a elaboração, produção e execução do projeto, foi de fundamental importância, para o nosso aprendizado e conhecimento, nos auxiliou do início ao fim em todos os aspectos. Tivemos acompanhamento no momento da escrita, correção, revisão até chegar à execução da oficina na comunidade, desta maneira ela sempre opinou em pontos importantes para que nós alunos extensionistas, entrássemos no ritmo da praticidade e no exercício da docência.

Os objetivos foram alcançados e executados com fidelidade ao projeto inicial. Desta maneira, achamos importante evidenciar as experiências adquiridas durante a realização do projeto. Estimulamos os participantes a entenderem o seu lugar social e político através das discussões durante a roda de conversa e as atividades trabalhadas na oficina.

A comunicação da Universidade com a comunidade é um fator fundamental para o crescimento da sociedade. Fazer extensão, como tudo nesse novo momento, precisou se reinventar. A Pandemia assolou o mundo e respectivamente todos os setores da sociedade. Diante disso, com a Universidade não foi diferente, pois o ensino, a pesquisa e a extensão sofreram algumas mudanças. Todavia este projeto foi aplicado no formato remoto através da plataforma do Google Meet.

Este projeto buscou mostrar que além da tecnologia existem outros caminhos que nos levam a aprendizagem e a diversão. E que muito pode ser aprendido com o teatro por meio dos jogos teatrais, narrações de histórias, brincadeiras cotidianas e interações entre os colegas e, além do mais, buscou-se despertar o interesse desses adolescentes para uma discussão sobre as questões que passam despercebidas no cotidiano e na vida de cada um.

Este trabalho foi de suma importância para o desenvolvimento dos alunos, pois eles adquiriram consciência corporal, vocal, sensorial, narrativa, crítica e criativa. Além disso, puderam vencer uma grande dificuldade na comunicação que era a timidez.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das observações, discussões e experimentações realizadas, foi possível detectar que o ensino do Teatro engloba aspectos bem mais amplos do que ensinar a ler problemas ou

de escrever , ler , falar ou até mesmo de agir da maneira correta em cena , ou seja , o que se fez importante neste aspecto durante a cada dia da oficina foi de ampliar a visão do aluno para que eles tenham uma percepção social sobre o mundo e que os jogos desenvolveram aspectos de suma importância como os próprios apontaram tais como : perda de timidez , autonomia e uma percepção criativa.

REFERÊNCIAS

BOAL, Augusto. Jogos para atores e não atores. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,1998.

GUBERFAIN, Jane Celeste. Método espaço direcional Beuttenmuller muito além das palavras. João Pessoa, vol.2,n.2,121-130, Jul./Dez 2011.

ICLE, Gilberto. O dizer verdadeiro como prática discursiva na pedagogia do ator. João Pessoa, v.5 n.1 Jan-Jun/2014.

SPOLIN,Viola. Improvisação para o teatro/ Viola spolin:[tradução e revisão Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos]. – São Paulo: Perspectiva,2010.- (Estudos;62/dirigida por J.Guinsburg).

Política Nacional de Extensão Universitária - ProEx/UFSC/ disponível em - <https://proex.ufsc.br> > 2016/04PDF / <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%25C3%25ADtica-Nacional-de-Extens%25C3%25A3oUniversit%25C3%25A1ria-e-book.pdf&ved=2ahUKEwjY1cyx6Z7xAhV9qJUCHSexDZIQFjAKegQILBAC&usg=AOvVaw3OFRAJpOYybsBw7GoE0zQV> / Resultado da web – acesso em 17 de junho de 2021.

Vasconcelos, Gisele Soares de Ator-Contador: a voz que canta, fala e conta nos espetáculos do Grupo Xama Teatro / Gisele Soares de Vasconcelos. – São Paulo: G. S. Vasconcelos, 2016.

A RELEVÂNCIA DA IDENTIFICAÇÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: IDENTIFICAÇÃO DE DISCENTES SUPERDOTADOS NA UFMA – CAMPUS DOM DELGADO

Débora Thalita Santos do Amor Divino
Mestre em Cultura e Sociedade
deborathalita2011@hotmail.com
UFMA

Thelma Helena Costa Chahini
Doutora em Educação (UFMA)
thelmachahini@hotmail.com
UFMA

RESUMO: Segundo Neumann (2019), o processo de identificação das pessoas com altas habilidades/superdotação é permeado de dúvidas e mal-entendidos, como o padrão comportamental esperado para a pessoa superdotada ou a priorização das deficiências em detrimento das potencialidades na educação brasileira, o que tem excluído, ao longo da história, um número considerável de pessoas talentosas, que não conseguem se encaixar na ideia do “gênio” superdotado, visto que são desconsideradas as necessidades cognitivas, emocionais e sociais que - hoje - as pesquisas ressaltam (PALUDO, 2018). Em vista disso, desenvolveu-se uma pesquisa exploratória, descritiva com abordagem qualitativa, cujo problema questiona: Como ocorre o processo de identificação de universitários com altas habilidades/superdotação no ensino superior? Dado que ambicionou-se descrever o processo de identificação de alunos com altas habilidades/superdotação na instituição Universidade Federal do Maranhão/UFMA - Dom Delgado; e analisar a relevância do processo de identificação de discentes com altas habilidades/superdotação no contexto da Educação Inclusiva. Assim, sob o Parecer de Aprovação nº 4.284.219, CEP/CONEP, os participantes foram submetidos a uma entrevista semiestruturada e divididos em três grupos: 4 discentes; 6 docentes, sendo três destes, os coordenadores dos cursos dos discentes; a Diretora e a Assistente Social da Diretoria de Acessibilidade (DACES) da instituição, pois esse é o setor responsável por atender e acolher os universitários público-alvo da Educação Especial. No contexto da educação nacional, esta pesquisa torna-se relevante tendo em vista o “modesto” quantitativo de 2.146 universitários brasileiros identificados pelo Censo da Educação Superior (BRASIL, 2021), que confirma as dificuldades no processo de identificação de alunos com altas habilidades/superdotação e que revela a urgência de mudanças na prática educativa e na efetivação das leis que asseguram os direitos educacionais desse alunado. Nesse pressuposto, a análise dos dados coletados apresenta três conclusões: os dados ratificam a invisibilidade desses alunos no ensino superior, não, porque não há universitários com essas características matriculados na instituição, pois os participantes desta pesquisa demonstram isso, mas, porque o foco do atendimento está concentrado em outros nichos da Educação Especial; a carência de programas dentro da instituição para a potencialização desses talentos é justificada pela forma como ocorre (ou não) o processo de identificação desses alunos; e, por fim, sem identificação e Atendimento Educacional Especializado (AEE), o relacionamento social com colegas, docentes e coordenadores é prejudicado, como é o caso de alguns discentes participantes desta pesquisa, o que se potencializou ainda mais no formato de ensino híbrido atual.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação; Educação Especial; Ensino Superior; Inclusão Acadêmica.

1. INTRODUÇÃO

Para Neumann (2019), o processo de identificação das altas habilidades/superdotação é permeado de dúvidas e mal-entendidos, independentemente de qual seja a idade do aluno avaliado, pois a própria concepção acerca das altas habilidades/superdotação ainda é adotada, em território nacional, de forma generalista e com caráter estático. A outra causa é a priorização das deficiências em detrimento das potencialidades na educação brasileira.

Nessa perspectiva, entende-se que a identificação do potencial acima da média é a fase mais importante do trabalho a ser desenvolvido com pessoas com altas habilidades/superdotação, pois sem uma identificação adequada e abrangente, uma educação cujo foco seja as potencialidades não ocorre, o que inviabiliza a promoção do desenvolvimento acadêmico, artístico, psicomotor e social do aluno.

Segundo Lima (2011), mediante seu convívio diário com alunos com altas habilidades/superdotação, a identificação desse grupo começa na prática cotidiana com a investigação de inúmeras queixas sobre comportamentos inadequados, desajuste emocional e dificuldades socioafetivas, ou seja, corriqueiramente, não é o potencial cognitivo elevado a condição inicial para a busca da identificação das altas habilidades/superdotação na sala de aula brasileira.

Tal realidade causa estranhamento no que diz respeito ao contexto da superdotação ao mesmo tempo que contribui para a quebra de um importante paradigma: a concepção estática e cristalizada de que uma pessoa com potencial superior apresentará apenas capacidade cognitiva acima da média e comportamentos tidos como adequados socialmente.

Ratifica-se, assim, o proposto por Neumann (2019) inicialmente, a respeito das razões que dificultam o processo de identificação das pessoas com altas habilidades/superdotação, pois o padrão esperado para a pessoa superdotada tem excluído ao longo da história da sociedade um número considerável de pessoas talentosas que não conseguem se encaixar, por apresentar inteligência “inferior” ou diferente do padrão ou peculiaridades comportamentais, visto ser desconsideradas as necessidades cognitivas, emocionais e sociais que - hoje - as pesquisas ressaltam (PALUDO, 2018).

Em vista disso, desenvolveu-se uma pesquisa exploratória, descritiva com abordagem qualitativa cujo problema questiona: Como ocorre o processo de identificação de universitários com altas habilidades/superdotação no ensino superior? Dado que ambicionou-se descrever o processo de identificação de alunos com altas habilidades/superdotação na instituição Universidade Federal do Maranhão/UFMA - Dom Delgado; e analisar a relevância do processo

de identificação de discentes com altas habilidades/superdotação no contexto da Educação Inclusiva.

Nesse contexto educacional, esta pesquisa torna-se relevante tendo em vista o modesto quantitativo de 2.146 universitários identificados pelo Censo da Educação Superior (BRASIL, 2021) tendo em vista a expectativa de 3% a 5% da população ser de pessoas superdotadas (VIRGOLIM, 2019), que confirmam as dificuldades no processo de identificação de alunos com altas habilidades/superdotação e que revelam a urgência de mudanças na prática educativa e na efetivação das leis que asseguram os direitos educacionais desse alunado.

2. PERCEÇÃO SOBRE OS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO

No imaginário popular, a cristalização de um perfil distorcido sobre as pessoas com potencial elevado se estabeleceu devido à falta de informação a respeito do tema e dos fortes preconceitos que impossibilitam o acesso ao conhecimento necessário, de tal forma que, segundo o estudo de Lima e Moreira (2018), nas suas vivências como professoras e pesquisadoras na área das altas habilidades/superdotação, há três posicionamentos dos professores:

- a) Os que reconhecem esse alunado como público-alvo da educação especial, mas não se envolvem com esses alunos na prática pedagógica, por isso todas as suas ações permanecem apenas como parte de um discurso ou recomendação;
- b) Os que reconhecem esses alunos como “problemáticos”, mas compreendem a educação especial para o aluno superdotado como elitista e desnecessária, pois negam a existência da própria superdotação;
- c) E a minoria que reconhece com propriedade as altas habilidades/superdotação assim como suas características e comportamentos, e, por isso, consegue se envolver com esses alunos na prática pedagógica, visto que busca construir e aplicar uma metodologia diferenciada no atendimento educacional a esse público.

No que diz respeito ao contexto da educação superior, o posicionamento dos pesquisadores e docentes nesse espaço versa as percepções que se dividem nos grupos (LANDAU, 2002; LIMA, MOREIRA, 2018):

- a) Os docentes universitários que não acreditam na existência de alunos com altas habilidades/superdotação;

- b) Os docentes universitários defensores do mito no qual todos os universitários são superdotados, visto que foram aprovados em complexos e competitivos exames de classificação para ingresso nas instituições de ensino superior;
- c) E os pesquisadores que sustentam o fato da frustração e desistência da formação básica e superior ser consequências da ação de ignorar os alunos superdotados.

Na pesquisa realizada por Arantes-Brero e Cupertino (2018), as pesquisadoras descrevem que o “não-saber” de pais e professores acerca das altas habilidades/superdotação gera apreensão, insegurança e medo, o que prejudica consideravelmente o processo de identificação do potencial superior, visto que tanto o ambiente educacional quanto a família são considerados, por Ribeiro e Galvão (2018), os lócus por excelência de expressão e desenvolvimento das potencialidades humanas.

Sem o apoio necessário nesses espaços, compreendidos como a base para a formação humana, o fardo de ser diferente torna-se desconfortável, o que pode levar esse indivíduo a inibir o seu potencial para se encaixar no “normal” e, assim, pertencer a um grupo. Nesse aspecto, Smith (2008, p. 207) ratifica “Na verdade, a necessidade de aceitação leva muitas pessoas a reprimir a superdotação.”. Em vista disso, ressalta-se que o sentir-se diferente é algo comum entre as pessoas talentosas, pois possuem uma clara consciência de suas peculiaridades, mas precisam de auxílio para nomear o que os torna únicos.

Segundo Titon (2019), a ausência de nomeação das altas habilidades/superdotação é responsável pela negação da identidade dessa pessoa. O que gera a invisibilidade que por sua vez é uma forma de violência simbólica recorrente na família, na escola/academia e na sociedade como um todo.

A construção da identidade da pessoa com altas habilidades/superdotação é formada por suas características peculiares, as quais não se restringem somente a alta inteligência, e pela compreensão que as figuras importantes para essa pessoa (família, professores e amigos) e a própria sociedade têm a respeito dessa condição específica.

Dessa forma, considera-se que a representação cultural da pessoa com altas habilidades/superdotação possui diferenças de foco em cada sociedade e contexto histórico. No entanto, de forma geral, está fundamentada em mitos e crenças populares decorrentes das características peculiares desse grupo, de preconceitos socioculturais e ideológicos e da desinformação sobre a temática.

Tais fatores colaboram para a representação negativa, patológica ou distorcida da pessoa superdotada por parte da sociedade e, conseqüentemente, da própria pessoa talentosa, que tende a esconder o seu potencial para não ser considerada diferente (PÉREZ, 2003).

Deve-se ter em mente o que Lima e Moreira (2018) explicam acerca do diferencial desse público em relação aos outros alunos da educação especial, posto que os indivíduos superdotados são identificados pela forma como se expressam na sua própria aprendizagem, principalmente nos aspectos acadêmicos, artísticos, psicomotores e outros afins que possam apresentar em seu desempenho.

Assim, acentua-se que a demanda da nomeação do aluno talentoso se justifica em ambiente educacional por ser o ponto de partida para a elaboração de estratégias pedagógicas mais adequadas ao ensino de cada indivíduo, tendo em vista a heterogeneidade inerente ao contingente das pessoas talentosas, e que a nomeação favorece a criação de um espaço com liberdade de experimentação e expressão do potencial de cada um, além de gerar o sentimento de pertencimento.

Portanto, a fim de que as mudanças de fato ocorram nas salas de aula brasileiras, destaca-se que uma das maiores dificuldades para a implantação de medidas efetivas por parte dos docentes, que deve ser superada urgentemente, é a dificuldade em traduzir as pesquisas e os dados estatísticos sobre as altas habilidades/superdotação para a prática pedagógica diária (ARANTES-BRERO; CUPERTINO, 2018).

3. METODOLOGIA

Para a realização deste estudo, desenvolveu-se uma pesquisa exploratória, descritiva com abordagem qualitativa (GIL, 2002; BARDIN, 2016). Assim, sob o Parecer de Aprovação nº4.284.219, CEP/CONEP, a pesquisa tem como lócus a Universidade Federal do Maranhão/UFMA - Campus Dom Delgado, em São Luís, Maranhão, cujos participantes foram submetidos a uma entrevista semiestruturada e divididos em três grupos:

- 4 discentes (17-27 anos) dos cursos de Teatro, Educação Física Bacharelado e Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia (BCT) (identificados neste estudo pelas siglas D1, D2, D3, D4);
- 6 docentes (37-60 anos), sendo três destes os coordenadores dos cursos dos discentes (identificados neste estudo pelas siglas P1, P2... P6);

- A Diretora e a Assistente Social (52 e 34 anos, respectivamente) da Diretoria de Acessibilidade (DACES) da instituição, pois esse é o setor responsável por atender e acolher os universitários público-alvo da educação especial.

Os dados coletados foram submetidos a análise de conteúdo, mediante os fundamentos de Bardin (2016) e Minayo (2009), com minuciosa atenção aos indicativos de informação coletados desde a conversa prévia com cada participante aos comentários após a realização das entrevistas.

4. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

No que diz respeito à identificação desse alunado, questionou-se o conhecimento da comunidade acadêmica sobre eles e como possivelmente se sentem na instituição. Para os profissionais da DACES/UFMA, setor responsável em atender o público-alvo da educação especial na Universidade, questionou-se como o processo de identificação e o acompanhamento desses alunos ocorrem. Além de como essa informação é transmitida aos coordenadores, docentes e outros discentes.

O agrupamento dessas perguntas visou identificar os discentes com altas habilidades/superdotação na instituição e evidenciar o que acontece após essa identificação, ou seja, qual o propósito de identificar esse alunado no ambiente educacional superior, pois, como defende Renzulli (2014), a busca pela identificação desses alunos não pode ter fim em si mesma. Ou seja, o objetivo é tão importante quanto o próprio processo, visto que ele define a forma como a pessoa com potencial acima da média é percebida e compreendida pela comunidade que a cerca.

Nesse sentido, levou-se em consideração que esse processo pode perpassar três estágios: discentes autodeclarados no próprio sistema da Universidade (SIGAA), segundo a DACES; discentes com indicativos de altas habilidades/superdotação, ou seja, que ainda estão em processo de identificação; e discentes identificados com potencial superior por profissionais especializados (docente especializado, psicopedagogo e psicólogo).

Assim, nessa categoria, quanto à aluna D1, segundo a então coordenadora do curso, os docentes foram informados acerca de sua condição, tendo em vista que a mesma apresenta dupla excepcionalidade, altas habilidades/superdotação e a Síndrome de Borderline. Nesse caso, a própria aluna informou a sua condição à coordenadora do curso, no período a docente P1, tendo em vista a sua dificuldade em manter contato com os docentes via e-mail, pois, devido

à Pandemia da COVID-19, as aulas estavam acontecendo no formato remoto síncrono e assíncrono.

Como os problemas percebidos no diálogo com a coordenação e com os demais docentes persistiram, a irritabilidade acrescida de ausências com maior frequência nas aulas, a coordenadora entrou em contato com a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAES) da instituição e esse setor a direcionou para a Assistente Social da Universidade.

A coordenadora ainda informou que os diálogos com a Assistente Social resultaram em uma reunião com o diretor do setor do Estado responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) para pessoas com altas habilidades/superdotação. Isto posto, os dados coletados das entrevistas com os profissionais da Diretoria de Acessibilidade da UFMA (DACES), confirmaram que esse setor é o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) da capital maranhense, conhecido como Joãozinho Trinta. Sobre a reunião, P1 relatou: “Aí lá eu fiquei sabendo por ele que tem um número muito grande de alunos que não são identificados na UFMA [...]”.

A partir desse primeiro contato, a coordenadora ainda informou que sentiu a necessidade de expor aos demais docentes do curso a condição dessa discente em específico. Até o presente momento, a aluna D1, segundo a coordenação e a DACES, ainda está matriculada no curso, mas apresenta um quantitativo de ausência elevado e dificuldades em manter contato com os docentes e com a própria coordenação. No entanto, segundo a DACES, a aluna está recebendo acompanhamento especializado de profissionais da área da Saúde.

Quanto a aluna D2, apenas uma, dos quatro professores do Curso de Teatro que participaram desta pesquisa, sabe de sua condição, devido a própria aluna tê-la declarado durante aulas específicas. Os outros dois foram informados no momento da pesquisa. Quanto aos alunos D3 e D4, os mesmos informaram que, até o momento, nem seus docentes nem seus coordenadores de curso sabem de sua condição, o que foi ratificado pelo coordenador de D3, o docente P5. Sobre D4, o coordenador de curso, o docente P6, informou que tem conhecimento sobre o indicativo de superdotação dessa aluna, mas, não porque recebeu algum comunicado formal da instituição, apenas por comentários do corpo docente do curso.

No que diz respeito à perspectiva dos discentes, vale ressaltar que apenas D1 e D2 informaram a sua condição a alguns docentes e colegas. Sobre isso, D2 expressou: “Eu falei pra alguns, mas já tive impressão de que alguns deles pensaram que isso não era nada demais. Há falta de conhecimento sobre superdotação.”. E D3 concluiu: “Eu acredito que seria

importante eles saberem, porque eu acredito que devem ter muitos outros, as pessoas acabam não sabendo muito disso, eles não sabem nem o que é, né?”.

Na perspectiva dos profissionais da DACES, os alunos D2, D3 e D4 não são reconhecidos pelo sistema da Diretoria de Acessibilidade da instituição. Apenas a aluna D1 é identificada, porque a mesma buscou ajuda em sua coordenação e esta buscou apoio da PROAES que a direcionou a DACES.

Nesse caso, a discente é reconhecida mais pelas dificuldades originadas da segunda condição do que pelo potencial acima da média. De igual forma, a Diretoria informou que todos os alunos com características de altas habilidades/superdotação atendidos pelo setor, receberam atendimento específico da equipe multiprofissional responsável por isso. No entanto, esses alunos somente foram reconhecidos por apresentarem dupla excepcionalidade e o AEE foi oferecido mais pela segunda condição do que pelo potencial cognitivo acima da média.

O que ratifica Pérez e Rodrigues (2013), quando estas pontuam que em casos de dupla excepcionalidade, sobrepõe-se a condição de deficiência, transtorno/síndrome ou dificuldades de aprendizagem. Fator contribuinte para o fortalecimento da invisibilidade de talentos, pois o foco recai somente nos aspectos prejudiciais ao desenvolvimento.

Sem a identificação, os discentes superdotados não são reconhecidos como tal pela comunidade acadêmica, fato observado nas respostas do questionamento se os demais colegas sabem da condição dos discentes participantes desta pesquisa. Para os docentes, P2 informou aos demais alunos a condição de D2, mediante uma apresentação em sala de aula que a própria aluna fez sobre altas habilidades/superdotação; e o professor coordenador P6 declarou ter conversado com alguns dos colegas docentes sobre os indicativos de superdotação da discente D4. Quanto aos demais alunos, nem os professores nem os colegas sabem de seu potencial acima da média.

Nesse sentido, questionou-se como esses discentes se sentem na Universidade na perspectiva dos professores. De forma geral, a instituição foi descrita pelos docentes como um espaço ainda hostil, no qual o acolhimento por determinado grupo foi percebido tal qual a indiferença por outros. O que gerou certa preocupação de dois professores (P2 e P3) quanto a forma como a sala acolheria D2. Na fala do docente P5: “Como eu não sabia, eu acho que ele [o discente superdotado] acaba passando como se fosse mais um.”, o que acentua ainda mais a condição de invisibilidade.

Para o docente coordenador P6, os discentes com potencial superior da instituição se sentem:

Se sente desabrigado, isso é fato. [...] Então não é raro essas pessoas com altas habilidades/superdotação também ter essa deslocação social. Então é um fator que dificulta muito a inclusão deles, né? Então hoje na UFMA, que a maioria deles, por essa condição social na verdade no relacionamento, na interpessoalidade, ele acaba se sentido mais isolado e menos incluído e não tem aquele acolhimento de estímulo a sua alta habilidade, a superdotação dele. Ou de compensação para aquelas áreas onde ele tem alguma dificuldade. Então, não é uma impressão, eu vivi, nós vivemos e é fato. [Professor citou o caso de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e indicativos de altas habilidades/superdotação que, durante o curso, não foi identificado pela instituição.]

Segundo os próprios discentes, na UFMA, como universitários, se sentem “Em um espaço propício as minhas aspirações.” (D1). Para D2: “Eu me sinto igual a personagem Hermione de Harry Potter ou Amy Santiago de Brooklyn 99. Sempre acabo me destacando nas aulas e com isso eu acabo ajudando meus colegas que não conseguem acompanhar”. Para D3: “[...] os professores que eu tenho tido, tem me incentivado muito [...] a minha vivência com a universidade em relação as minhas habilidades, em relação aos meus interesses, ela tem sido muito positiva.”.

No caso de D4, duas dificuldades foram destacadas: a falta de flexibilidade dos docentes quanto a forma que a aluna aprende e a experiência de sempre lidar com colegas mais velhos nas salas de aula, pois entrou na Universidade com apenas 16 anos:

Quando a gente estava tendo o período presencial tinha sim, sempre tem essa questão das pessoas acharem “Ah, você é muito nova, então você é menos capaz” [...]. E os professores também acham isso. Os professores quando sabem a sua idade, eles geralmente costumam até a te dar menos oportunidades que os outros, porque acham que pela nossa idade, “Ah, porque é muito nova para fazer um projeto” “muito nova pra isso e pra aquilo”.

Quando as profissionais da DACES foram questionadas sobre como ocorre o processo de identificação desse alunado na instituição e como a comunidade acadêmica se apropria de tais informações, a Diretora afirmou que o atendimento aos universitários com altas habilidades/superdotação foi oficializado recentemente como parte integrante do regimento da DACES (SILVA *et al.*, 2020), pois esse público consta como categoria a ser atendida pela Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

A Assistente Social explicou que a identificação desse alunado ocorre mediante o acolhimento (formado pela equipe de perícia, com participação de um médico), conhecimento desse aluno, cadastro no setor, entrevista, anamnese social (ou atendimento socioeducacional) para que haja a identificação da demanda e construção das estratégias de atendimento educacional, articulado, se necessário, com outros profissionais.

A partir dos dados coletados na Diretoria, percebeu-se que a maior dificuldade do processo de identificação desses discentes na instituição é a ausência de especialistas na Universidade e de um processo voltado especificamente para esse alunado. Até então, as únicas formas de identificação são a entrada pelas cotas, quando apresentam dupla excepcionalidade, ou a possibilidade do discente de autodeclarar a sua condição no SIGAA/UFMA.

Assim, evidencia-se o que Costa e Rangni (2011) encontraram em suas pesquisas: o atendimento especializado para pessoas com altas habilidades/superdotação ainda é ínfimo se comparado com o atendimento ofertado a pessoas com deficiência ou transtornos/síndromes ou dificuldades de aprendizagem. O foco desses atendimentos especializados nos núcleos e/ou diretorias das instituições de ensino superior, em sua maioria, está na incapacidade ou nas condições que prejudicam em detrimento de outras características do discente, como o potencial cognitivo acima da média (PEREIRA, 2019).

Essa perspectiva é claramente percebida nas contínuas comparações realizadas pelos próprios docentes:

É que nem... O que que a UFMA faz com os alunos que são surdos-mudos ou que são cegos ou com deficiência visual? Eles nos comunicam, nós somos comunicados que nós temos alunos nessa condição. Isso já faz com que a gente se prepare, tá entendendo? (P1).

Então naquele momento eu não pude dá atenção a ela, eu posso te dizer assim, entre ela e o aluno surdo, o aluno surdo me demandava mais atenção. Por conta inclusive, da presença de um intérprete. Isso posso te garantir. (P2).

[...] tanto em especialização quanto em graduando, a gente quase não tinha nem um tipo de orientação em relação a algum tipo de aluno especial e quando tinha era em relação as deficiências ou características de surdo-mudo. [...] eu nunca vi a UFMA tratando sobre isso [altas habilidades/superdotação]. A grande preocupação é surdo-mudo, que há uma demanda muito grande, tem que ter o intérprete da turma. Mas esse tipo de sujeito [alunos com altas habilidades/superdotação], eu acho que eles precisam levar em consideração. (P3).

Nós, enquanto coordenador, eu recebo sim, informações de discentes com necessidades de algum portador de necessidade especial, em termo de deficiência no movimento, algumas situações que envolvem algumas alterações físicas, tipo deficiência visual, nós recebemos essas informações que vem da PROEN e da PROAES, dos setores responsáveis. [...] Como docente, já me solicitaram mudar a estrutura do slide e fazer provas específicas para deficiente visual. (P5).

Chega pra nós aqui a lista de alunos com deficiência no começo de cada semestre, mas é assim é o aluno com visão monocular, baixa visão, limitação motora, é sempre com alguma limitação. Esse diagnóstico com altas habilidade/superdotação de áreas etc., não chega pra gente. Só chega das demandas que têm deficiência, tá certo? [...] porque veja, a máquina da UFMA de acesso, de identificação de alunos especiais, é para alunos especiais com deficiência, pra tentar nivela-los ali no piso do que é o atendimento geral da UFMA. (P6).

Ainda na perspectiva da identificação, mediante as falas dos participantes, percebeu-se três perfis distintos a partir da visão ou representação que cada grupo tem a respeito das pessoas com altas habilidades/superdotação. Nesse sentido, Bardin (2016) explica que essa imagem/representação é um estereótipo ou uma ideia que se tem ou a imagem que surge quando se pensa em determinado objeto.

Dessa forma, a fim de que fosse percebido o estereótipo do discente com altas habilidades/superdotação a partir da perspectiva do docente, analisou-se descritivamente o conteúdo das entrevistas, visto encontrar representações condensadas e explicativas para tal fim. Assim, agrupou-se, mediante as falas dos professores, representações com aproximações semânticas cujo teor relaciona as altas habilidades/superdotação a:

- a) Uma patologia, como é percebido na fala de P1: “[...] que eu tinha uma aluna que fazia parte também da **categoria** dela, como eu digo, que tinha o mesmo **problema** que ela”; “[...] E ali, eu fiquei sabendo que na UFMA, tem um número grande de pessoas nessa situação, que **se tratam** nesse local.”; e P4: “[...] Eu não entendo muito disso. A aluna sempre pareceu **normal, regular**, não pareceu **deficiente**.”; P3: “[...] mas a coordenação não passou nem um tipo de **laudo** ou **diagnóstico**.”. Além da repetição de palavras como **laudo** e **diagnóstico** no que se refere a identificação desse alunado (grifo nosso).
- b) Ao estereótipo do aluno gênio, autossuficiente e livre de qualquer necessidade, como é percebido nas falas de P1: “[...] E isso, pra mim, sempre souu altas habilidades: aquele aluno que é superdotado. Eu digo: meu Deus! Deve ser muito bom ter um aluno assim, porque ele caminha na frente de todo mundo e por sinal, pra mim, ele pode ajudar a turma também a correr, né?”; P2: “[...] Aluna que domina o assunto.”; e P3: “[...] Aluna excelente.”. P6: “[...] Então, a principal característica da galera que é superdotada e tem altas habilidades, é essa percepção de interpessoalidade dos medianos, de nós meros mortais.”. Destaca-se na última fala, a comparação entre a pessoa não superdotada (mero mortal, mediano) e a com potencial acima da média, como um ser mais elevado.
- c) A representação cultural do “aluno arrogante”, porque sabe mais, ou do aluno “problemático” e “diferente”, como é evidenciado na fala de P3: “[...] Porque ela pode ser taxada como a **menina nervosa**, como a menina que é **chatinha**, tá entendendo?”; No posicionamento de P4: “Não consigo imaginar, por não supervalorizar nenhum aluno durante as aulas.”, percebe-se certo preconceito quanto ao atendimento específico desse alunado. Analisa-se ainda P5: “[...] quando a pessoa se enxerga acima da média talvez tenha um efeito rebote aí. Que a pessoa passa a se sentir **detentor do conhecimento** e ter uma postura **arrogante**.” (grifo nosso).

Assim, o perfil do discente com altas habilidades/superdotação para os docentes, de uma forma geral, fundamenta-se em dois extremos: no primeiro, o aluno problemático e/ou deficiente (ou com características patológicas); no segundo, o aluno excelente, superior a grande massa “mediana”, que pode apresentar característica de arrogância, por acreditar “saber demais”.

Sobre essa perspectiva, vale confrontá-la com o relato do discente D3, acerca de sua própria experiência e de outras que ouviu em um evento exclusivo para alunos com altas habilidades/superdotação:

Esses dias, eu estava numa palestra no NAAH/S, só para alunos, né? Lá na mesa e muita gente comentando que às vezes nem gostava de falar que tem altas habilidades, que é classificado como uma pessoa com superdotação, as pessoas acabam vendo aquilo como algum tipo de prepotência ou algo assim, então deixavam essas habilidades num canto mais de talento, só de talento, não trazendo para essa classificação.

E com o relato da discente D4 sobre a sua percepção acerca da visão de seus docentes e colegas a respeito das pessoas com altas habilidades/superdotação:

[...] a maioria das pessoas acreditam que “Ah, esse negócio de superdotação é uma coisa assim de gênios, de Einstein, é uma coisa assim, é uma coisa de grandes cientistas e tal!” e aí eles têm um padrão de superdotação que eles acham que vão ver a pessoa lá um cientista louco de alguma forma, e eles não conseguem enxergar as pessoas normais, no caso. Eles acham que você tem que ter um padrão para superdotado [...].

Para os próprios discentes com altas habilidades/superdotação, o seu perfil é composto pelas características: elevado potencial cognitivo; interesse específico em determinada área do conhecimento; ser contínuo questionador; ter facilidade em dominar o conteúdo, em destacar-se na turma e em tornar-se o orientador dos colegas; ter dificuldades em relacionar-se com os colegas; necessidade por aprofundamento de conteúdo, de ser desafiado, de estímulos por parte dos docentes, de ir além do que o professor ensina, de conviver com pares, de identificação; apresenta desejo de contribuir com a sociedade; áreas de dificuldades; modo de aprender diferente e até mais rápido que os colegas, e elevado senso de organização.

O perfil do discente com altas habilidades/superdotação construído pelas profissionais da DACES, se aproxima bem mais do exposto pelos discentes, pois elas pontuaram como características: habilidades acima da média em determinada área do conhecimento e dificuldades em outras; necessidade de potencializar as habilidades e de suprir as áreas de maior carência cognitiva, por isso a relevância do Atendimento Educacional Especializado (AEE); e demandas sobretudo psicossociais. Tal posicionamento em relação ao perfil do discente

superdotado justifica-se pela formação especializada das profissionais que compõem a Diretoria.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o problema desta pesquisa que indaga: Como ocorre o processo de identificação de universitários com altas habilidades/superdotação no ensino superior? Tendo em vista os objetivos de descrever esse processo na instituição Universidade Federal do Maranhão/UFMA - Dom Delgado e analisar a sua relevância no contexto da Educação Inclusiva, mediante a análise dos dados coletados, pontua-se as três conclusões desta pesquisa.

Em primeiro lugar, há invisibilidade de discentes com altas habilidades/superdotação no ensino superior, não, porque não há discentes com essas características matriculados na instituição, pois os participantes desta pesquisa ratificam isso, mas, porque o foco do atendimento especializado está concentrado em outros nichos, como validam os dados coletados.

Essa invisibilidade é justificada tal qual Pérez e Rodrigues (2013) destacam: pela ausência de formações e informações para os professores das salas de aula regular, a permanência de mitos e crenças no imaginário popular, como a ideia de que o aluno superdotado é um gênio ou necessariamente tem uma condição patológica, as representações culturais ultrapassadas que originam certo temor e preconceito no que diz respeito a aceitação desses alunos em sala de aula.

A ausência de conhecimento é tão prejudicial à identificação do aluno com altas habilidades/superdotação que gera crenças equivocadas e irreais, até mesmo o questionamento de sua existência e se apresentam realmente algum tipo de necessidade (TITON, 2019). Tal fato é claramente expresso nos comentários:

E aí eu não sei se isso é cabível, se isso é ético a instituição nos informar [...] A gente tem que ter muito cuidado, pra que a gente não mantenha esse recorte de que ele é isso, a outra turma não é. Até porque uma coisa é eu ter uma turma de alunos assim, eu não tenho. Esse aluno ele tá junto com todos os outros alunos. Então, pra mim, eu vou dar a minha aula normalmente. Eu até disse isso na reunião, né? Que eu achava essa coisa é muito complicada, delicada, né, não? Como é que eu trabalharia com ele? A não ser que eu tivesse uma turma só pra ele, aí eu ia te dizer. Mas fora isso, pra gente, ele é um aluno como outro qualquer. E a gente vai levando. (P1).

Eu não sei te dizer, se esse aluno se sentiria mais confortável em ser identificado ou não ser identificado, não sei te dizer. Talvez, alguns possam se sentir mais a vontade em ser identificados outros preferiam não ser, mas não consigo afirmar uma coisa nem outra. (P5).

Esses posicionamentos revelam equívocos em dois sentidos: o professor da sala de aula regular, ainda que tenha um aluno com necessidades educacionais específicas que seja atendido por um setor/núcleo da instituição, continua sendo o primeiro responsável por esse aluno, pois o trabalho dos profissionais especializados ocorrerá em sintonia com o trabalho realizado pelo professor na sala de aula regular, ou seja, o aluno não deixará de frequentar a sua sala de aula (BRASIL, 2011).

O próximo equívoco diz respeito a identificar ou não esse aluno. Sem identificação não haverá o desenvolvimento adequado do discente com capacidade acima da média, pois ainda que tenha habilidades cognitivas e um desempenho elevado, este ainda apresenta necessidades cognitivas, sociais e emocionais, que, quando não atendidas a contento, originarão alguns problemas, como o assincronismo ou desajustamento ou desenvolvimento irregular (PALUDO, 2018).

A segunda conclusão revela que a forma como esses alunos são identificados (ou como não estão sendo identificados) justifica a carência de programas dentro da instituição para esse fim e para a potencialização desses talentos. Além da ausência de informações transmitidas à comunidade acadêmica (coordenadores de cursos, docentes e outros discentes) acerca desse alunado e sobre essa temática.

Por fim, sem a identificação e a transmissão de informações adequadas sobre as altas habilidades/superdotação, o relacionamento com colegas, docentes e coordenadores tende a ser prejudicado, como é o caso de alguns discentes participantes desta pesquisa. Segundo os docentes, de forma unânime, a preparação para receber esses alunos é essencial, sem ela, esse alunado torna-se mais um na multidão, ou seja, passa despercebido aos docentes em virtude da quantidade significativa de alunos em uma sala de aula, o que é potencializado no formato de ensino híbrido atual.

Tais dados denotam que, normalmente, o foco da instituição para um atendimento educacional especializado está nas pessoas com deficiência e/ou transtornos/síndromes, ainda que o público com altas habilidades/superdotação apresente necessidades cognitivas, sociais e emocionais que assegurem a eles um atendimento educacional especializado. Essa realidade justifica a atual carência acentuada de identificação de alunos talentosos e ausência de informações a respeito dessa temática na instituição de ensino superior.

Dessa forma, confirma-se: se não há identificação desse alunado no ambiente educacional, todo o processo de acolhimento, atendimento educacional especializado e

potencialização das habilidades cognitivas acima da média é prejudicado, além do relacionamento interpessoal.

Portanto, conclui-se que o processo de inclusão de alunos superdotados na IES é deficitário ou inexistente, tendo em vista que a educação inclusiva se inicia pela identificação, levando em consideração as necessidades específicas e a adaptação do meio para o recebimento do público-alvo em questão. Ou seja, a inclusão da pessoa superdotada começa pela identificação, onde há a verdadeira e grande primeira falha no sistema educacional.

Em razão disso, destaca-se mais uma vez o posicionamento de Delou *et al.* (2018), ao referir-se que todo educador está apto para avaliar e determinar o futuro da progressão escolar de seus alunos, no sentido de que, se há destaque na capacidade de aprendizagem ou se há déficits na aprendizagem, o professor é o responsável por identificar tais comportamentos no contingente que forma a sala de aula, para, enfim, propor as mudanças necessárias. E nesse contingente de alunos, estão aqueles com altas habilidades/superdotação que não podem ser ignorados.

Se atualmente estão sendo, o que falta aos educadores brasileiros é a percepção em relacionar determinadas características (o destaque na aprendizagem, a criatividade, a motivação, por exemplo) à identidade da pessoa com altas habilidades/superdotação. E, se lhes falta isso, o problema central está na formação e na continuação desse processo dos próprios educadores, ou seja, percebe-se uma grande lacuna nos currículos dos cursos das instituições que formam os professores e educadores brasileiros no que diz respeito à educação inclusiva.

Posto isto, é relevante esclarecer que o processo de identificação das altas habilidades/superdotação não pode ser compreendido como uma ação simplória, realizada por um profissional sem especialização e cuidados necessários. Visto que esse processo – na prática pedagógica – não é realizado facilmente, em virtude de diversos fatores, como os mitos, os preconceitos, a ausência de formação adequada, a heterogeneidade desse alunado, a possibilidade de dupla excepcionalidade, além das dúvidas e mal-entendidos que são inibidores das altas habilidades/superdotação.

Neste trabalho, pontua-se que o docente em sala de aula é capacitado para avaliar os potenciais dos seus alunos, por isso, frequentemente, antes mesmo da própria família do aluno, o primeiro indicador ou observador de um possível potencial elevado é o professor da educação básica e superior. Destarte, acentua-se aqui a necessidade de desenvolver o olhar sensível sobre cada discente e a urgência em conhecer – previamente – os possíveis perfis dos alunos da sala de aula brasileira, que, segundo a legislação, deve ser um espaço inclusivo.

É certo que há uma grande negligência na realização do processo de identificação e atendimento desse alunado, precipuamente, no ensino superior, pois torna-se evidente a partir das pesquisas citadas nesse referencial, a falta de continuidade dos estudos, pesquisas e ofertas de programas voltados para a identificação e atendimento dos alunos com altas habilidades/superdotação nas universidades brasileiras. Essa negligência pode ser justificada pelo início recente das pesquisas na área abrangendo todos os níveis de ensino e as recém-criadas políticas públicas educacionais que especificam esse alunado (LIMA; MOREIRA, 2018).

Assim, destaca-se que há emergente necessidade de identificação e atendimento dos discentes talentosos, por isso defende-se – nesta pesquisa – a priorização da identificação desse alunado e a rotulação dos serviços de atendimento em todos os níveis de ensino, sobretudo, no mais carente atualmente, o contexto da educação superior. Ressalta-se que a rotulação é para o programa ou atendimento educacional especializado e a identificação, enquanto processo contínuo e com objetivos claros e precisos, para o aluno talentoso.

Rotular o serviço e identificar o aluno, exige do docente um posicionamento acerca da alta inteligência fundamentado em teorias que contemplem a modularidade e multidimensionalidade do constructo cognitivo humano, a distinção entre precocidade, prodígio e genialidade, a percepção dos traços comportamentais da superdotação, assim como, seus tipos e peculiaridades.

Sem essa base teórica, combater a violência da invisibilidade educacional e social torna-se uma tarefa impossível na práxis do educador em sala de aula. E sem as mudanças necessárias, grandes talentos continuarão desconhecidos e propensos a diversas situações de risco, enquanto poderiam tornar-se os produtores das mudanças que o mundo necessita para ser um lugar digno de se viver.

Dito isto, recai sobre o professor a responsabilidade de não apenas dominar o conteúdo da sua disciplina, mas também de ampliar seus conhecimentos sobre o desenvolvimento humano para que haja o reconhecimento das características, livre de mitos e preconceitos, e a associação destas com o comportamento de superdotação.

REFERÊNCIAS

ARANTES-BRERO, Denise Rocha Belfort; CUPERTINO, Christina. Trajetórias de vida de pessoas com altas habilidades ou superdotação. In: VIRGOLIM, Angela (org.). **Altas Habilidades/superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais**. Curitiba: Juará, 2018. p. 69-96

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatística Educacionais. **Resumo técnico Censo da Educação Superior 2021**. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmninnkcbpcqjpcglclefindmkaj/https://download.inep.gov.br/educacao_superior/centso_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em: 27 jun. 2023.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva05122014&Itemid=30192. Acesso em: 3 jun. 2021.

COSTA, Maria da P. R. da; RANGNI, Rosemeire de A. Altas habilidades/superdotação e deficiência: dupla necessidade educacional especial. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 5, n. 2, p. 208-217, 2011. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/3484>. Acesso em: 10 abr. 2021.

DELOU, Cristina Maria Carvalho et al. As altas habilidades/superdotação no ensino superior: possibilidades e avanços no Brasil. In: VIRGOLIM, Angela (org.). **Altas habilidades/superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais**. Curitiba: Juará, 2018. p. 287-305.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LANDAU, Erika. **A coragem de ser superdotado**. São Paulo: Arte & Ciências, 2002.

LIMA, Denise Maria de Matos Pereira. **O professor universitário frente às estratégias de identificação e atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação**. 2011. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/M11_Denise%20Maria%20de%20Matos%20Pereira%20Lima.pdf. Acesso em: 1 jun. 2021.

LIMA, Denise Maria de Matos Pereira; MOREIRA, Laura Ceretta. O professor frente à identificação do estudante com altas habilidades/superdotação na universidade. In: VIRGOLIM, Angela (org.). **Altas habilidades/superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais**. Curitiba: Juará, 2018. p. 271-286.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

NEUMANN, Patricia. Por que identificar altas habilidades/superdotação na vida adulta? In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE CRIATIVIDADE, TALENTO E SUPERDOTAÇÃO, 2., 2019, Guarapuava. **Anais** [...]. Guarapuava: Universidade Estadual do Centro Oeste, 2019. p. 1-19. Disponível em: <https://evento.unicentro.br/anais/altashabilidades>. Acesso em: 20 jun. 2021.

PALUDO, Karina Inês. **João Feijão, o superdotado amigo**: por uma concepção interacional de assincronismo e superdotação. 2018. 316 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/65381>. Acesso em: 2 mar. 2021.

PEREIRA, Débora T. S. **O contexto da inclusão de discentes com altas habilidades/superdotação na educação superior**. 2019. 120 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Plena em Letras / Espanhol) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. Mitos crenças sobre as pessoas com altas habilidades: Alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 2, n. 22, p. 45-59, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5004/3033>. Acesso em: 15 jun. 2021.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; RODRIGUES, Sheila Torma. Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação: das confusões e outros entreveros. **Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação**, v. 1, n. 1, p. 21-30, jan./jun. 2013.

RENZULLI, Joseph. A concepção de superdotação no modelo dos Três Anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, Angela; KONKIEWITZ, Elizabete Castelon (org.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**. Campinas: Papyrus, 2014. p. 219-264.

RIBEIRO, Olzeni Costa; GALVÃO, Afonso T. Expertise, criatividade e altas habilidades/superdotação: um estudo na busca de fronteiras. In: VIRGOLIM, Angela. (org.). **Altas habilidades/superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais**. Curitiba: Juará, 2018. p. 113-139.

SILVA, Fernanda Souza da *et al.* **Guia de acessibilidade**: orientações básicas. São Luís: Edufma, 2020.

SMITH, Deborah Deutsch. Superdotação e altas habilidades. In: SMITH, Deborah Deutsch. **Introdução à educação especial: ensinar em tempos de inclusão**. 5. ed. São Paulo: Artmed, 2008. p. 199-225.

TITON, Eliane Regina. **Estudantes com altas habilidades/superdotação na universidade: análise de itinerários pedagógicos**. 2019. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/66307?show=full>. Acesso em: 1 jun. 2021.

VIRGOLIM, Angela M. R. A. **Altas habilidades/superdotação: um diálogo pedagógico urgente**. Curitiba: InterSaber, 2019.

DELEUZE COMO EDUCADOR: O ENSINO DE FILOSOFIA ENQUANTO DIMENSÃO CRIATIVA

Adriely Almeida Costa
Licenciada em Filosofia
Mestranda em Cultura e Sociedade
adrielycosta.filo@gmail.com
UFMA

Brenda dos Santos Menezes
Licenciada em Filosofia
Mestranda em Cultura e Sociedade
brendamezesnes@gmail.com
UFMA

Flávio Luiz de Castro Freitas
Pós-Doutorado em Filosofia
f_lcf@hotmail.com
UFMA

RESUMO: A história da educação básica no Brasil é repleta de conturbações e instabilidades, mas nos últimos vinte anos houve uma expressiva mudança na universalização do ensino público que possibilitou tornar o espaço das universidades mais acessível e plural. Entretanto, as mudanças ocorridas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no contexto do ano de 2019 escancararam o problema da educação tecnicista que já permite observar que a estrutura da educação básica atual tem sido mais mercadológica do que comprometida com o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes deste país. E, uma das áreas mais afetadas tem sido a do ensino de Filosofia, que em muitas escolas já não existe enquanto disciplina. Ora, é curioso notar o quanto o caráter formativo desta área do conhecimento é sempre questionado em períodos de crises político-sociais levando à relativização da sua permanência enquanto matéria escolar. Partindo dessa conjuntura e observações, este trabalho objetiva criticar a contingência do ensino de Filosofia na educação brasileira, refletir sobre possíveis danos na formação crítica dos estudantes e usufruir do pensamento de Gilles Deleuze, a fim de esclarecer em que consiste a atividade filosófica, visando o mapeamento dos territórios do ensino de filosofia. Para isso, volta-se o olhar para a obra “*O que é filosofia?*” (1991), escrita em parceria com Félix Guattari, na qual os autores elaboram uma cartografia do pensamento, onde relaciona a filosofia a outras áreas do conhecimento (como a ciência e as artes), considerando-as como dimensões criativas do pensamento. A filosofia difere-se destas, uma vez que corresponde à criação de conceitos, e nesse cenário, a competência do filósofo se traduz por uma fabricação de conceitos. Discute-se, pois, quais seriam as atribuições do filósofo enquanto professor de filosofia. Portanto, este trabalho será construído a partir de pesquisa exploratória, bibliográfica e documental que possibilitará compreender a relevância social desta área do conhecimento enquanto dimensão criativa na formação escolar de crianças e adolescentes.

Palavras-chave: ensino de filosofia; educação básica; relevância social; Deleuze.

1. INTRODUÇÃO

A Filosofia tem uma trajetória milenar, constituindo-se como uma área de conhecimento fundamental para o progresso da humanidade. Apesar de sua inegável contribuição para as

sociedades, assistimos no Brasil, constantemente, movimentos que visam a retirada do ensino da Filosofia da educação básica, restringindo assim o acesso à compreensão e discussão filosófica no nosso país.

Após o período da Ditadura militar no Brasil (1964-1984) e com os avanços proporcionados pela instituição de uma Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996 os profissionais da educação não só comemoram essa conquista, como também tiveram a sensação da estabilidade do reconhecimento da importância das diversas áreas do conhecimento (a saber, Filosofia, Sociologia, Química, Biologia, Física, Artes e língua espanhola) por parte da Federação, para o aprimoramento educacional.

No entanto, em meados de 2017 uma proposta de um novo Ensino Médio começou a ser discutida pelos políticos brasileiros e resultou na aprovação de um modelo de ensino tecnicista e que não reconhece a necessidade de uma formação plena dos estudantes, ao restringir o ensino das disciplinas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Mesmo com manifestações da comunidade educacional contra tal proposta, a ideia foi aprovada e em 2022 começou a ser implementada de forma obrigatória em todo o país.

Em menos de um ano de obrigatoriedade de mudança nas escolas para o Novo Ensino Médio, foi escancarado o fracasso educacional que tal alteração propôs. Fato que já havia sido previsto por professores e pesquisadores da educação no país. Apesar de em 2023, com a mudança do chefe de Estado e de governo da República Federativa do Brasil a referida implementação ter sido suspensa, ainda estamos em um solo inseguro acerca da obrigatoriedade das referidas disciplinas na formação geral básica.

Partindo desse contexto, esse artigo visa analisar o histórico da Filosofia no Brasil e a sua situação com o Novo Ensino Médio. Além disso, objetiva refletir acerca da relevância desta área do conhecimento, com base nas discussões apresentadas na obra *O que é filosofia?* (1991) dos pensadores Félix Guattari e Deleuze; a fim de atestar a necessidade da obrigatoriedade da disciplina na educação básica e o seu pleno desenvolvimento na sociedade brasileira.

Para alcançar os objetivos propostos, utilizamos uma metodologia de pesquisa exploratória, bibliográfica e documental com abordagem qualitativa, definida da seguinte forma: Pesquisa de referências bibliográficas sobre a Filosofia no Brasil, seleção dos artigos necessários para a construção deste artigo, verificação de documentos e leis que tratam sobre o ensino da Filosofia no país, e, análise do texto *O que é a filosofia?* de Deleuze e Guattari. Por fim, o desenvolvimento do trabalho foi dividido em duas seções que serão apresentadas a seguir.

2. A FILOSOFIA NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO

Por volta do século XVI a Filosofia chegou ao Brasil através dos jesuítas, que vieram catequizar, expandir a cultura europeia pelas Américas e cuidar da formação dos filhos da elite. Ligada à teologia, por muito tempo ficou sendo vista como um dos meios de ajudar o homem a se aperfeiçoar, conforme o seu Criador.

Apesar de ter iniciado como instrumento para a religião católica, desde o século XVIII com o advento do Enciclopedismo (1750-1780), os entusiastas da filosofia começaram a desenvolvê-la de forma mais racionalizada, vinculada ao progresso crítico e intelectual da elite brasileira. Dessa forma, no artigo *Trajetória do Ensino de Filosofia no Brasil* (2001), autoria de Norberto Mazai e Maria Alice Coelho Ribas, expõe que desde quando ocorreu essa alteração, a Filosofia é caracterizada como subversiva.

Prosseguindo, os autores apresentam as alterações que ocorreram com mais uma mudança de paradigma no final do século XIX, que encerrou o período da Enciclopédia e inaugurou com o Positivismo a pretensão de “renovação dos padrões da nossa cultura e libertar a inteligência brasileira da tutela eclesiástica” (Mazai *et al.*, 2021, p.06), colocando a Filosofia no centro da construção teórico-crítica do conhecimento no Brasil.

Assim, em 1908 é inaugurado a Faculdade Livre de Filosofia e Letras, e em 1915 com o decreto nº 11.530 passa a ser reconhecida como uma disciplina nos currículos da educação brasileira. Foi a primeira lei que direcionava algo sobre o seu ensino no país e a colocou como facultativa. Somente em 1930, se tornou uma disciplina obrigatória. Conta os autores:

A partir do ano de 1930, houve mais duas reformas que despertaram uma mudança na educação do Ensino Médio brasileiro. A primeira se deu em 1931 e determinava que a educação visasse, não somente à matrícula nos cursos superiores, mas também, à formação do homem para todos os setores da vida, isto é, uma formação integral que lhe possibilitasse tomar decisões claras e seguras em qualquer situação de sua existência. A segunda de 1942, decreto nº 4.244, intitulada Lei Orgânica do Ensino Secundário, dividiu o ensino em dois ciclos: o ginásio que era cursado em quatro anos e o colegial em três. Ainda o colegial subdividia-se em científico e clássico. O científico visava ao ensino das ciências, já o clássico, por sua vez, previa uma carga horária de quatro horas semanais para a Filosofia. Seria a formação intelectual. (Mazai *et al.*, 2001, p.09).

Reiterando, pela primeira vez a Filosofia se tornou uma disciplina obrigatória nos currículos da Educação brasileira. Poderia esse momento ter sido o início de um percurso estável e seguro acerca da sua presença nas escolas do país, mas o que se verifica é bem distante disso. Pois, em 1961 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 4.024, que foi indiscutivelmente, um avanço para a Educação no país, o ensino filosófico é posto como disciplina complementar, que é totalmente banida com o advento da Ditadura militar (período

de 1964-1984, no qual por meio de um golpe, os militares governaram o país de forma antidemocrática e repressiva). Os referidos autores expõem:

A educação, nesse momento, passou a ser tratada como uma questão do desenvolvimento do país e da segurança nacional. A Filosofia foi aos poucos desaparecendo, considerada desnecessária às novas diretrizes dadas pelo sistema.

No ano de 1968, quando regime militar tornou-se mais rígido, muitos professores foram cassados e presenciaram-se frequentes perseguições a associações e instituições e inúmeras outras arbitrariedades contra os adeptos da Filosofia.

Em 1971, com a lei nº 5.692, a Filosofia é expulsa por completo dos currículos para, somente no ano de 1986, voltar a ter a sua inclusão recomendada nos currículos. (Mazai *et al.*, 2001, p. 11).

Como se não bastasse todas essas medidas, a LDB 5.692/72 a substituiu por disciplinas definitivamente doutrinárias, a saber: Moral e cívica e Organização Social e Política do Brasil. Que visavam um mero “adestramento” da sociedade à política ditatorial vigente no país.

Entretanto, com a volta do regime democrático e a mudança para um governo escolhido pelo povo, as citadas alterações foram revogadas, inclusive a “disciplina foi aos poucos retornando aos currículos das escolas de maneira optativa. É o começo de um grande passo! Renovava-se a esperança de professores, alunos e entidades pela inclusão do ensino da disciplina de filosofia dentro da LDB.” (Mazai *et al.*, 2001, p. 12).

Em 1996 a nova LDB 9.394 reestruturou a educação no país e em 1999 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a diluíram como conteúdo complementar a ser trabalhado junto com os temas transversais propostos. Ora, é exaustivo perceber o infeliz solo ardiloso que a história revela sobre o caráter do ensino de Filosofia no Brasil, que sempre está sujeito a interrupções externas.

Em 2003, Walter Kohan, coordenou uma pesquisa, sob solicitação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura / *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* – UNESCO, acerca da situação da Filosofia no Brasil e apresentou os resultados no artigo *O Ensino da Filosofia no Brasil: Um mapa das condições atuais* (2004) elaborado em parceria com Altair Alberto Fávero, Filipe Ceppas, Pedro Erginaldo Gontijo e Sílvio Gallo.

O estudo revelou que a maioria dos estados da federação tinham filosofia no ensino fundamental das escolas particulares, enquanto, somente em cinco estados havia o seu ensino no mesmo nível nas escolas públicas. Outrossim, quinze estados mantinham a disciplina como obrigatória no ensino médio, e, em contrapartida, sete estados a condicionam como opcional.

Outro dado importante é que existiam cerca de 56 cursos de nível superior em Filosofia em todo o país⁸¹¹. Os autores expressam:

Infelizmente, em razão da ausência de dados confiáveis sobre a situação na maioria dos estados, é quase impossível determinar com segurança as vantagens e desvantagens nas diferentes configurações institucionais e curriculares do ensino de filosofia. Entretanto, professores do ensino médio e pesquisadores de todo o país vêm se organizando e participando de eventos comuns, o que já constitui um grande avanço em um país de dimensões continentais como o Brasil. Muitos deles, em meio aos obstáculos e às críticas, trazem relatos e análises por vezes otimistas do alcance do ensino de filosofia em suas localidades. (Fávero *et al.*, 2004, p.268)

Então, depois de muitas manifestações e luta dos professores, estudantes e amantes da Filosofia, em 2008 ela voltou a ser reconhecida como disciplina obrigatória em todo o país, com a aprovação do presidente em exercício Luis Inácio Lula da Silva, da Lei nº 11.684 que alterou o artigo 36 da LDB.

Foram quase dez anos de tranquilidade acerca da garantia do exercício filosófico nas escolas brasileiras. Mas, em 2016 a Medida Provisória 746 foi aprovada, com o apoio do presidente em exercício Michel Temer, e alterou significativamente a LDB 9.394/96, permitindo em 2017 a Lei nº13.415 que instituiu um Novo Ensino Médio, este por sua vez, começou a ser implementado de forma obrigatória em 2022, em todas as escolas do país.

O Novo Ensino Médio é um projeto que visa a transformação completa dessa importante etapa de formação. Pretende ampliar a carga horária escolar de 800 horas para 1.400 horas, também, amplia as escolas de tempos integrais, inserção da educação profissional técnica e retira a obrigatoriedade de manter em todas as três séries de ensino as seguintes disciplinas: Filosofia, Sociologia, Artes, Geografia, Química, Biologia, Física, Educação Física e Língua espanhola. Que começam a ser consideradas opcionais e à escolha do aluno sobre em qual área se aprofundar.

O discurso da oferta de mais autonomia dos estudantes, flexibilidade e liberdade ficou escancaradamente falacioso (o que havia sido previsto por profissionais da educação), quando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi apresentada em abril de 2017, sendo sua última versão o texto de 14 de dezembro de 2018.

A BNCC apresenta o Novo Ensino Médio dividido em quatro áreas do conhecimento: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias. Apenas, o Português, Inglês e Matemática

⁸¹¹ Segundo a Secretaria de Ensino Superior, atualmente existem 109 cursos superiores em Filosofia, divididos entre 76 Licenciaturas e 33 Bacharelados.

continuaram como componentes curriculares obrigatórios, sendo que a definição das ofertas dos demais itinerários formativos ficam a cargo das escolas, sendo obrigadas a disponibilizar ao menos um para os estudantes.

No artigo *Da Vulnerabilidade da Filosofia: Um estudo sobre a presença da Filosofia como uma disciplina frente às atuais mudanças curriculares no ensino médio*, a autora Ellen Maianne S. Melo Ramalho, reflete:

A nova legislação educacional do ensino médio, ao romper com o modelo disciplinar, e ao não fundamentar a propriedade epistemológica dos diversos ramos do conhecimento, desenha um empobrecimento do valor educacional do ensino médio. Não há qualquer garantia de que os conhecimentos que antes eram apresentados aos alunos por meio das disciplinas, continuem a ser apresentados. Não há qualquer garantia de que as treze disciplinas (exceto português, matemática e língua inglesa - as únicas tratadas na legislação com especificidade) continuem a ser estudadas na escola. Esta é a vulnerabilidade maior a que a Filosofia, entre as demais Ciências de diversas áreas, foi relegada. (Ramalho, 2021, p. 232).

Tal vulnerabilidade ficou escancarada em 2022, quando o espaço de disciplinas importantes à uma plena formação do estudante foi preenchido por optativas que ensinavam desde como fazer um brigadeiro⁸¹² aos assuntos mais absurdos possíveis. Transformado numa educação tecnicista, assistimos um ensino médio falho, carente e prejudicado por pessoas que sequer fazem parte do cotidiano de uma sala de aula.

Afinal, é preciso destacar que quando este projeto começou a ser discutido no Congresso, os professores, alunos e pesquisadores se manifestaram publicamente contra a reforma do Ensino Médio proposta. Inclusive, os alunos secundaristas⁸¹³ ocuparam as escolas em diversas cidades e ficaram meses acampados como forma de protestar contra esta medida, que foi aprovada e implementada totalmente verticalizada, pois, o poder público não deu espaço para escuta dos professores e demais profissionais da área ao decidirem sobre os rumos da educação brasileira.

Em abril 2023, com a volta do presidente Luis Inácio Lula da Silva à presidência do país, a implementação do Novo Ensino Médio foi suspensa por meio da Portaria nº 627. No entanto, ainda não foi revogado e o Brasil vivencia a etapa de discussão sobre o assunto. O que nos deixa ainda incertos acerca do Ensino Médio e do ensino da Filosofia no país. Mas cientes da importância de lutar pelo pleno espaço da Filosofia na formação escolar brasileira.

⁸¹² Tal informação é exposta por Matheus Pinochelli em ‘Revolução’ do Novo Ensino médio era um jogo de RPG com brigadeiro gourmet. Disponível em: <https://tab.uol.com.br/colunas/matheus-pichonelli/2023/04/05/revolucao-do-novo-ensino-medio-era-um-jogo-de-rpg-com-brigadeiro-gourmet.htm>.

⁸¹³ Mais de mil escolas do país estão ocupadas em protesto; entenda o movimento. Agência Brasil, Brasília, Rio de Janeiro, São Paulo, 25 out. 2016. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-10/mais-demil-escolas-do-pais-estao-ocupadas-em-protesto-entenda-o-movimento>.

3. DELEUZE E GUATTARI E O ENSINO DE FILOSOFIA

Na obra “*O que é filosofia?*” (1991), escrita juntamente com Félix Guattari, Deleuze e seu parceiro elaboram uma cartografia do pensamento, relacionando a filosofia a outras áreas do conhecimento (como a ciência e as artes), considerando-as como dimensões criativas do pensamento. Nesse sentido, a filosofia é compreendida como uma atividade vital e criativa fundamental para a compreensão do mundo e da maneira como os sujeitos se relacionam com ele. Divergindo do pensamento do senso comum predominante na atualidade supracitada, os intelectuais não encaram a Filosofia como mero conjunto de teorias abstratas ou conceitos distantes da realidade, mas como um esforço contínuo para criação de conceitos que auxiliam na interpretação dos problemas e questões enfrentados cotidianamente.

Para os autores, toda a filosofia tem essa função. Enquanto tradicionalmente a criação de conceitos era comumente baseada em elementos transcendentais, Deleuze e Guattari propõem uma abordagem de imanência. Isso implica dizer que os conceitos não surgem de fontes externas à imanência, mas são traçados pelo próprio filósofo dentro dela.

Assim, pois, os conceitos possuem gênese dentro da imanência e pertencem a ela. Quando um conceito é criado no plano de imanência, ele e o plano em que foi criado são inseparáveis. Não existe hierarquia entre o conceito e o plano. Esse fato entra em contraste com abordagens anteriores em que conceitos eram considerados como entidades separadas ou superiores à realidade em que eram aplicados. Os referidos intelectuais enfatizam a importância da criação de conceitos dentro da imanência, integrando-os diretamente ao contexto filosófico em que surgem.

Com base no referido cenário, torna-se interessante questionar: “Ser filósofo envolve ser criador? Seria a filosofia a arte de criar, traçar planos e conceber conceitos?”. Ora, a partir de Deleuze e Guattari, a resposta a essa pergunta, no entanto, é paradoxal, visto que pode ser interpretada como afirmativa e negativa simultaneamente. Isso porque o filósofo necessita traçar planos para criar conceitos. Essas etapas são essenciais na prática filosófica, mas a função do filósofo vai além disso. Há outras dimensões essenciais que são solicitadas tanto no ato de criação quanto como ato de criação.

O supracitado aspecto de criação do "personagem conceitual" merece destaque. Para Deleuze e Guattari (1997), os personagens conceituais são importantes para dar vida aos conceitos. Isso ocorre porque os conceitos não operam por si mesmos. Eles precisam ser incorporados por personagens conceituais, que são responsáveis por fazer os conceitos funcionarem e torná-los relevantes. Isto implica no fato de que os personagens conceituais são

veículos através dos quais os conceitos ganham vida e relevância no contexto filosófico, pois “[...] têm necessidade de personagens conceituais que contribuam para sua definição” (Deleuze, 1997, p. 10).

Em tempos de valorização de um modelo de ensino mais tecnicista, quando questionada, na maioria das vezes, de forma pejorativa e irônica a utilidade prática da filosofia, a resposta reside na capacidade desta área de questionar as suposições fundamentais que moldam a compreensão que o indivíduo possui do mundo. Possibilitando a esse sujeito examinar criticamente os acontecimentos cotidianos ao invés de apenas aceitá-los acriticamente.

Nesse segmento, a competência do filósofo se traduz por uma criação de conceitos:

O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é mais uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente forma, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos. (Deleuze e Guattari, 1997, p. 11).

A filosofia difere-se das outras áreas de conhecimento, uma vez que corresponde à criação de conceitos, e nesse cenário, a competência do filósofo se traduz por uma fabricação conceitos.

A atividade de criação do filósofo é um processo de *agenciamento* que estabelece uma marca singular dentro da tradição filosófica. A capacidade de formular problemas, cuja solução depende de uma interconexão de relações múltiplas e singularidades, e acima de tudo, da delimitação das condições do próprio problema, é a habilidade que dá origem à figura do filósofo. Ao debruçar-se na problematização, o filósofo cria um plano de imanência, no qual a atividade filosófica de criação deixa de ser a típica função historicamente atribuída a ela, ou seja, não se trata mais de contemplação, reflexão, discussão ou comunicação. Tais descrições são mais apropriadas para a ciência ou a arte, mas não para a filosofia (mesmo que ela compartilhe uma proximidade com esses campos).

A atividade filosófica se concentra nas condições que tornam possível a criação de problemas, sendo isso o cerne do aprendizado em filosofia. Embora os problemas sejam a base para a construção de conceitos, essa construção não decorre diretamente de um método. Eles resultam de uma intensa atividade em que o método não desempenha um papel significativo. A aprendizagem se dá pela construção dos problemas, os quais sempre envolvem o inconsciente, ocorrendo nele e através dele.

Que toda filosofia dependa de uma intuição, que seus conceitos não cessam de desenvolver até o limite das diferenças de intensidade, esta grandiosa perspectiva leibniziana ou bergsoniana está fundada se consideramos a intuição como o desenvolvimento dos movimentos infinitos do pensamento, que percorrem sem cessar

um plano de imanência. Não se concluirá daí que os conceitos se deduzam do plano: para tanto é necessária uma construção especial, distinta daquela do plano, e é por isso que os conceitos devem ser criados, do mesmo modo que o plano deve ser erigido. (...) Se a filosofia começa com a criação de conceitos, o plano de imanência deve ser considerado como pré-filosófico. Ele está pressuposto, não da maneira pela qual um conceito pode remeter a outros, mas pela qual os conceitos remetem eles mesmos a uma compreensão não-conceitual. (Deleuze e Guattari, 1997, p. 56-57)

A filosofia é, pois, compreendida como uma operação de criação de conceitos. Um conceito não se iguala a uma proposição, não possui valor de verdade, nem tampouco se relaciona com fatos como na ciência. É uma criação singular, que se refere a um acontecimento e sendo ele próprio um acontecimento. Nesse segmento, considerar um conceito como acontecimento implica evidenciar as circunstâncias de sua criação, incluindo os contextos de onde, quando e como ele surge. São elementos circunstanciais que caracterizam o conceito como uma singularidade datada e sujeita a transformações, conforme as relações que o definem são modificadas.

No ensino de filosofia, a aprendizagem não é derivada de uma abordagem objetiva ou de métodos prontos. Da mesma forma, não é sobre adquirir conhecimento. A aprendizagem em filosofia está ligada à formação de problemas que envolvem desejos em ação, em constante movimento, refletindo a natureza mutável da exploração filosófica.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos, atestando a necessidade da obrigatoriedade e garantia do ensino da Filosofia no Brasil. Para tal afirmação, por meio de uma investigação da história da Filosofia no Brasil, verificou-se que enquanto disciplina ela está sempre sofrendo com essa instabilidade acerca da sua presença no ensino público. Sendo que é inegável sua contribuição para a formação crítica e intelectual da sociedade brasileira.

Além disso, é justificável pensar a importância do ensino de Filosofia enquanto disciplina escolar no Brasil a partir do pensamento deleuziano, uma vez que o supracitado autor enfatiza a filosofia enquanto criação de conceitos, que desafia os métodos tradicionais, incentivando a exploração do pensamento de forma autêntica. Ao introduzir os alunos no pensamento filosófico, as escolas contribuem para a formação de cidadãos conscientes, capazes de questionar, analisar e participar de debates fundamentais para a sociedade.

Portanto, esse desenvolvimento integral e essencial para o progresso do país só se faz possível com a presença da disciplina na grade curricular das escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 31 jul. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Ensino Superior**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Fil.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2023

BRASIL. Portaria nº 627, de 04 de abril de 2023. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-627-de-4-de-abril-de-2023-475187235>. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. LDB 9394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** - Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 ago. 2023.

CINTRA, André. Governo Lula apresenta as bases da “contrarreforma” do ensino médio. **Vermelho**, Brasília, 08 ago. 2023. Disponível em: <https://www.vermelho.org.br/2023/08/08/governo-lula-apresenta-as-bases-da-contrarreforma-do-ensino-medio/>. Acesso em: 11 ago. 2023.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Lógica do sentido. Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

FAVERO, A.A.; CEPPAS, F.; GONTIJO, P. E.; GALLO, S. KOHAN, W. O. O ensino de filosofia no Brasil: Um mapa das condições atuais. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 24, p. 257-284, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/cjCfPXS6th5jS3Gcgqb3m3j/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jul. 2023.

PICHONELLI, Mateus. ‘Revolução’ do Novo Ensino médio era um jogo de RPG com brigadeiro gourmet. **UOL**, São Paulo, 05 abr. 2023. Disponível em: <https://tab.uol.com.br/colunas/matheus-pichonelli/2023/04/05/revolucao-do-novo-ensino-medio-era-um-jogo-de-rpg-com-brigadeiro-gourmet.htm>. Acesso em: 10 ago. 2023.

MAZAI, N.; RIBAS, M. A. C.; Trajetória do Ensino de Filosofia no Brasil. **Disciplinarum Scientia**. Santa Maria, v. 2, p. 1-13, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumCH/article/view/1582>. Acesso em: 29 jul. 2023.

RAMALHO, Elaine Maianne S. M. Da Vulnerabilidade da Filosofia: Um estudo sobre a presença da filosofia como uma disciplina frente às atuais mudanças curriculares no ensino médio. **Perspectiva Filosófica**, v. 48, p. 221-238, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/perspectivafilosofica/article/view/249346>. Acesso em: 29 jul. 2023.

TOKARNIA, M. Mais de mil escolas do país estão ocupadas em protesto; entenda o movimento. **Agência Brasil**, Brasília, Rio de Janeiro, São Paulo, 25 out. 2016. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-10/mais-demil-escolas-do-pais-estao-ocupadas-em-protesto-entenda-o-movimento>. Acesso em: 09 ago. 2023.

DESAFIOS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM EM ESCOLAS DO/NO DO CAMPO DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS NA AMAZÔNIA MARAJOARA

Natamias Lopes de Lima
Doutor em Educação
UFPA

Cleide Carvalho de Matos
Doutora em Educação
cleidematos@ufpa.br
UFPA

RESUMO: Este trabalho é resultado de uma pesquisa que estudou os desafios enfrentados no processo ensino-aprendizagem em classes multisseriadas do campo das águas e das florestas na Amazônia marajoara, com a finalidade de compreender os principais desafios da educação em escolas ribeirinhas nessa mesorregião a partir da narrativa de docentes, discentes e de outros sujeitos de comunidades onde estão localizadas as escolas selecionadas para o estudo. Quais desafios são vividos e enfrentados no processo ensino-aprendizagem em classes multisseriadas na Amazônia marajoara? Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujos dados empíricos foram coletados por meio de entrevistas e questionário semiaberto em cinco municípios da mesorregião do Marajó. O estudo está fundamentado em referências como Arroyo; Caldart e Molina (2011) Lima (2011); Carmo (2010 e 2016); Cardoso Júnior (2009); Cristo (2007) e Hage (2005). Obtivemos respostas de 19 docentes, de cinco municípios diferentes do Marajó. Concluímos que os desafios são de diferentes natureza e graus de complexidade, com ênfase para a dificuldade de deslocamento de docentes que não são da localidade da escola, dificuldade de acesso dos(das) educandos(as) por conta da precariedade ou inadequação do meio de transporte; material didático e pedagógico não adequado, insuficiente ou inexistente; dificuldade para atender os(as) educandos(as) de anos diferentes e com desnível idade-ano escolar na mesma turma; prédios escolares deteriorados ou mesmo em boas condições, mas sem espaços adequados para atividades docentes e/ou para acomodar a turma, sendo a superlotação outro desafio. Com raros arremedos de práticas diferentes, o ensino continua pautado no método tradicional de técnicas para decorar, para ler e escrever mediante o treino.

Palavras-chave: Ensino-Aprendizagem; Multisseriado; Desafios; Águas e Florestas.

1. INTRODUÇÃO

Na apresentação de uma de suas obras sobre a Educação do Campo, Arroyo *et al.*, (2011), fazem uma pergunta que vem sendo feita pelas educadoras e pelos educadores nas escolas do campo, qual seja: “onde e em que processos formadores constroem seus saberes e conhecimentos, seus valores, cultura e identidade?” (p. 7). Este não é o problema em torno do qual este trabalho foi desenvolvido, mas nos instiga também a pensar sobre a Educação do Campo em suas múltiplas complexidades. Aliás, trata-se de uma pergunta que vem ecoando até ser feita por pesquisadores, por exemplo, pois uma nova etapa na história da educação do povo brasileiro do campo, está sendo escrita por coletivo de educadores e educadoras dos movimentos populares do campo, referente às práticas nas escolas dos movimentos, nas

famílias e nas lutas (ARROYO, *et al.*, 2011), nas escolas do campo, das águas e das florestas historicamente conhecidas como escolas ribeirinhas. Para o referido autor, essas experiências e práticas, merecem ser registradas, refletidas e mostradas.

O I *Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária* (ENERA), realizado em 1997 e a *I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo*, realizada em 1998, foram dois eventos que demarcaram a história da Educação do Campo, no Brasil. Desde então tem ganhado força a luta por uma educação como direito das populações do campo; luta esta que se expressa nas reivindicações dos movimentos sociais por políticas públicas, por escola *do e no* campo, em pesquisas científicas, realização de cursos de formação de educadoras e educadores do Campo, entre outros.

Muitas conquistas foram e são reais, porém muitos desafios permanecem no horizonte desse fenômeno; daí nosso compromisso de continuarmos a luta pela educação como direito e como um projeto de sociedade e de desenvolvimento. Uma das ferramentas nesse processo é a realização de pesquisas como possibilidade de conhecer e intervir na realidade de diferentes contextos.

A educação do campo, em escolas ribeirinhas da/na Amazônia Marajoara, já foi objeto de estudos materializados em dissertações, teses, artigos, livros e outros; sinal de que a curiosidade epistemológica tem ocupado espaço no pensamento de muitos sujeitos a respeito da educação nessa mesorregião. A máxima de que *o campo está em movimento* é real, porém, ainda precisamos avançar.

Este trabalho é resultado de um estudo realizado em um projeto de pesquisa⁸¹⁴ aprovado junto ao Conselho da Faculdade de Educação e Ciências Humanas (FECH), do Campus Universitário do Marajó-Breves, unidade da Universidade Federal do Pará. A questão central tensionada durante a pesquisa foi: **Quais desafios são vividos no processo ensino-aprendizagem em classes multisseriadas⁸¹⁵ na Amazônia Marajoara?** Trata-se de uma investigação qualitativa que embora não patenteie as características com a eloquência que a identificam, mas em algum grau, sim, como o ambiente natural sendo sua principal fonte de dados e também por sua face descritiva (BOGDAN e BIKLEN, 2010).

O estudo foi realizado com educadoras e educadores de escolas ribeirinhas do campo, das águas e das florestas de cinco municípios (Anajás, Bagre, Breves, Curralinho e Portel) da

⁸¹⁴ O projeto de pesquisa tem como título “A Educação do Campo na Amazônia Marajoara: um estudo sobre desafios no processo ensino-aprendizagem em classes multisseriadas”, desenvolvido no ano de 2022 (finalizado).

⁸¹⁵ Optamos pelo termo multissérie/multisseriado ao invés de multiano, por se tratar de um termo já conhecido nas discussões da Educação do Campo no Brasil.

mesorregião do Marajó, aqui denominada Amazônia Marajoara. Os dados empíricos foram coletados mediante entrevistas com o uso de formulário semiaberto, parte por meio do *Google Formulário*, parte feito diretamente por alunos(as), ex-alunos(as) integrantes voluntários(as) do projeto.

2. EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS HISTÓRICOS

Não é nosso propósito uma profundidade histórica, porém nos interessa (re)visitar desafios que a Educação do Campo enfrenta e no qual está envolvida, aliás podemos afirmar que este fenômeno em si é um desafio.

Um primeiro desafio e cujas consequências são desastrosas é a superação da tendência dominante em nosso país de considerar a população que mora e vive no campo como parte atrasada e deslocada no projeto da suposta modernidade; urbanocêntrico onde camponeses e indígenas são considerados espécies em extinção, assim não há necessidade de políticas públicas para esses povos, aliás, até pode ter desde que seja compensatória (ARROYO, *et al.*, 2011).

Perceber qual educação está sendo oferecida no meio rural era um dos desafios abordados no Texto Preparatório da I Conferência da Educação do Campo, realizada em 1998. A clareza da questão era importante para a expressão e a implementação da embrionária e ousada proposta. A discussão principal naquele histórico momento girava em torno de...

[...] como garantir que todas as pessoas do meio rural tenham acesso a uma educação de qualidade, voltada aos interesses da vida no campo. Nisto está em jogo **o tipo de escola, a proposta educativa que ali se desenvolve** e o vínculo necessário desta educação com uma estratégia específica de desenvolvimento para o campo (ARROYO, *et al.*, 2011, p. 23).

A preocupação com a escola e a proposta educativa que nela se desenvolvia (e se desenvolve) nos dá algumas sinalizações do projeto emergente. A primeira é o desafio e o compromisso de produzir uma proposta de Educação Básica do Campo, “uma pedagogia que respeite a cultura e a identidade dos povos do campo: tempos, ciclos da natureza, mística da terra, valorização do trabalho, festas populares...” (CNBB, *et al.*, 1998, p. 2) e, assim, dar conta dos novos desafios pedagógicos.

Outra sinalização é que, embora a escolarização não seja toda a educação, ela é importante, é um direito e deve ser garantida para toda a população brasileira. A ênfase na questão da escolarização não deve visibilizar outras experiências e práticas educativas.

Não estava claro e delineado naquele momento “o que seria uma proposta de educação básica que assumisse, de fato, a identidade do meio rural [...]” (ARROYO, *et al.*, 2011, p. 27). Estava-se gestando um novo projeto de desenvolvimento do campo extensivo às políticas públicas, aos princípios, concepções e métodos pedagógicos.

Ao situar a educação rural naquele contexto dos anos 90 do século passado, o coletivo presente naquela conferência identificava a lacuna deixada nos cursos de formação de professores (curso de Magistério e cursos superiores) ao não tratarem das questões do campo e a praticamente “inexistência de materiais didáticos e pedagógicos que [subsidiassem] práticas educativas vinculadas às questões específicas da realidade do campo” (ibidem, p. 37).

A educação, muitas vezes tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro, tem problemas históricos.

- ⇒ falta de infraestrutura necessária e de docentes qualificados;
- ⇒ falta de apoio a iniciativas de renovação pedagógica;
- ⇒ currículo e calendário escolar alheio à realidade do campo;
- ⇒ em muitos lugares atendida por professores/professoras com visão de mundo urbano, ou com visão de agricultura patronal; na maioria das vezes estes profissionais nunca tiveram uma formação específica para trabalhar com esta realidade;
- ⇒ deslocada das necessidades e das questões do trabalho no campo;
- ⇒ alheia a um projeto de desenvolvimento;
- ⇒ alienada dos interesses dos camponeses, dos indígenas, dos assalariados do campo, enfim, do conjunto dos trabalhadores, das trabalhadoras, de seus movimentos e suas organizações;
- ⇒ estimuladora do abandono do campo por apresentar o urbano como superior, moderno, atraente;
- ⇒ e, em muitos casos, trabalhando pela sua própria destruição, é articuladora do deslocamento dos/as estudantes para estudar na cidade, especialmente por não organizar alternativas de avanço das séries em escolas do próprio meio rural (ARROYO, *et al.*, 2011, p. 39).

Os problemas referentes à escola do campo acima relacionados, foram pautados em agosto de 1998, mas se fossem de 2023 (25 anos depois) continuaria (e continua) atual. É importante dizer que a situação em que se encontra a educação do campo no Brasil é decorrente de uma circunstância inevitável do momento histórico mundial: é uma opção política dos nossos governantes, assim sendo, passível de mudanças.

3. A EDUCAÇÃO DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS NA AMAZÔNIA MARAJOARA

A historiografia da educação pública brasileira em sentido mais geral já tem ampla e profunda crítica da realidade desse fenômeno, sobretudo em seus moldes escolarizados, de forma a nos possibilitar dizer termos um retrato da educação no Brasil, o que não significa de forma alguma o esgotamento do assunto.

Em sentido mais específico, a educação do campo tem sido objeto de estudo em suas mais diversas faces, seja como projeto de sociedade ou de sua prática no *chão* da escola. Ainda com a denominação *educação rural*, Leite (2002), já aponta a falta de política educacional destinada à escolarização desse espaço e quando o fizeram estava mascarada para atender outros interesses não voltados à educação; não é por acaso que “o ensino regular em áreas rurais teve seu surgimento no fim do 2º Império” (CALAZANS, 1993, p. 15).

O próprio I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), realizado em Luziânia - GO, em 1997, foi uma forma de manifestação em prol de uma educação voltada às populações do campo diferente da proposta paradigmática rural.

O 1º Enera se constituiu num espaço de apresentação pública das experiências formativas e educativas do MST, e também um espaço de reivindicação e luta pelo acesso ao direito de estudar no campo em condições dignas. Também trabalhou uma proposta educacional que considerasse a especificidade, diversidade e a perspectiva de projeto defendido por estes sujeitos (SILVA, 2015).

A luta por outra educação começa antes da nomenclatura Educação do Campo (LEITE, 2002; THERRIEN, *et al.*, 1993), mas a caminhada *Por Uma Educação do Campo*, como um projeto de sociedade que implica mudanças na escola que queremos, começa no I ENERA, no qual nasceu a ideia da *I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo* (KOLLING, 2002). Os coletivos ali presentes e representados reafirmaram a existência do campo e a legitimidade da luta por políticas públicas específicas “e por um projeto educativo próprio para quem vive nele” (Ibidem, p. 11).

No horizonte fulguravam desafios de mobilização dos povos do campo, reflexão político-pedagógico das escolas do campo a partir das práticas existentes; tendo na linha de ação o ser humano como centralidade, a educação e a escola como direito, contrapondo-se à lógica de que o campo é atrasado, portanto escola e educação também são pobres. Respeito, valorização profissional, melhores condições de trabalho e formação aos educadores e educadoras. Trata-se de algumas demandas pensadas e problematizadas para a educação do campo como projeto amplo para o Brasil.

Para “viajar numa realidade de inúmeros desafios”, Pinheiro (apud HAGE, 2005, p. 17), afirma que a Amazônia “tem nos colocado muitos questionamentos a serem respondidos com os estudos e ações[...]” (p. 29). Dos questionamentos que nos impõe a supracitada região, o autor destaca:

Como pensar a educação, a escola e o currículo de nosso próprio lugar? Que propostas e políticas educacionais e curriculares apresentar que tenham a nossa cara, o nosso jeito de ser, de sentir, de agir e de viver Amazônico? E como elaborar propostas e

políticas educativas e curriculares para a Amazônia considerando o contexto nacional e internacional contemporâneo? (p. 29-30).

Em se tratando do(a) professor(a), podemos citar ainda outros problemas como o preparo da merenda escolar; problema também de ordem ética como dar presença a alunos(a) que não frequentam a aula, aprovar mesmo sem o(a) educando está qualificado para; a própria multissérie (atualmente multiano) e disciplinas para as quais há necessidade de planejar as aulas para alunos que não sabiam ler e nem escrever. Compunha ainda aquela realidade de que trata Hage (2005) prédios escolares com estrutura inadequada, número elevado de alunos, desnível idade-série, insuficiência de merenda escolar, transporte a grandes distâncias a percorrer em embarcações sem as condições adequadas.

No contexto da Amazônia Marajoara muitas produções abordam a realidade da educação em seus espaços ribeirinhos (CRISTO, 2007, CARDOSO JUNIOR, 2009; 2010; LIMA, 2011; COSTA, 2012; CAETANO, 2013; CARMO, 2010 e 2016; REIS, 2016).

Podemos ser tentados a pensar que já conhecemos a realidade, já sabemos de seus problemas, desafios, portanto não há mais necessidade de estudá-la, quiçá de construir outra realidade. Além do perigo de nos levar para o lugar comum, de aceitar o mundo como dado e portanto sem possibilidade de transformá-lo, também nos faz descartar a possibilidade de descer aos porões da “casa” que habitamos, como diria Bachelard (2003).

Em referência à “metáfora da casa”, de Gaston Bachelard, Veiga-Neto (2012) fala da necessidade constante de irmos aos porões da “casa” que habitamos para conhecermos como as coisas lá existentes se formaram historicamente, independente dos nossos juízos de valor sobre elas (VEIGA-NETO, 2012).

Em que pese nosso reconhecimento por todas as produções escritas que abordaram a educação em escolas ribeirinhas na Amazônia Marajoara, entendemos que ainda temos muito a saber da educação nessa mesorregião, sobretudo em decorrência das mudanças e acontecimentos dessa segunda década do século XXI como o processo de nucleação de escolas pautado no discurso de melhoria da qualidade da educação (CARMO, 2016), transporte de alunos, cursos superiores como do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Não se trata de mera curiosidade epistemológica, porém do interesse de ir além da superfície e mergulhar mais fundo, perscrutar aspectos da educação em escolas ribeirinhas que no exercício de nossas andanças pelo Marajó, têm nos causado incômodo e curiosidade.

Como pano de fundo está o compromisso e o desafio de falar de uma educação do campo a partir de um espaço cuja paisagem socioambiental é formada por rios, furos, igarapés, lagos,

campos naturais, florestas, fazendas, praias (LIMA, 2011), saberes, crenças, hábitos, costumes não puros, mas diferentes.

3.1 Desafios

Os desafios vivenciados no processo ensino-aprendizagem em classes multisseriadas na Amazônia marajoara, são extensos, por isso destacamos aqui aqueles mais frequentes, porém não menos impactantes.

3.1.1. Não residir no local da escola

Residir no campo não é uma condição determinante para se estabelecer vínculo com as suas questões, pois tem a ver com a consciência social e outros fatores que não cabe aqui colocar. Mesmo assim, quando se trata do trabalho docente, residir e principalmente ter vínculo com o campo e suas questões é fundamental. Nas escolas investigadas, das 16 respostas que obtivemos sobre residir ou não na comunidade onde a escola está localizada, 50% não tem residência fixa no local. Desses alguns/algumas passam a semana e voltam à cidade no final, outros(as) vão e voltam de *rabeta*⁸¹⁶ e há quem fique 20 dias na comunidade.

Não exatamente, só fico durante a semana e viajo nos finais de semana. Viajo de barco com aproximadamente 20 minutos de tempo (ENTREVISTADO(A) G).

A escola possui Alojamento dos professores. Passamos a semana toda lá e final-de-semana voltamos para a cidade (ENTREVISTADO(A) M).

Não...vou através de rabeta, leva 40 minutos para chegar (EDUCADOR(A) B).

Percebe-se que não residir na comunidade onde está a escola, implica alguns complicadores, principalmente de acesso.

3.1.2. Acesso à escola

Um dos princípios básicos do ensino tanto na Constituição Federal de 1988, como na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, é a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Art.206, I; Artigo 3º, parágrafo I). O Art. 5º da LDB 9.394/96 trata o acesso ao ensino fundamental como um direito público subjetivo, ou seja, deve ser assegurado pelo poder público (§ 2º), no entanto esse direito não é assegurado de forma plena. Algumas respostas obtidas na investigação sintetizam nossa afirmação.

⁸¹⁶ Pequena embarcação de madeira com motor a combustão acoplado em sua polpa.

São embarcação com mínimas condições porém é o que temos é o que vem nos auxiliando nesse processo. (ENTREVISTADO(A) A)

As embarcações nem todas são adequadas. A maioria são pequenas demais e sem proteção necessária. Porém, é o que tem! (ENTREVISTADO(A) M).

Os demais adjetivos empregados para falar sobre as condições das embarcações que fazem transporte escolar e da qualidade do serviço resumem-se em termos como *péssima qualidade*, *precário*, *regular*. É importante dizer que, dependendo da localidade, já se identifica sinais de melhorias, mas ainda precisar melhorar mais, o que se percebe nas limitações das respostas como vimos na fala do Entrevistado A (“[...] mínimas condições [...] é o que temos”). Outros depoimentos a classificam como boas, acessíveis para os alunos, condições regulares, apropriadas para este serviço, entre outros.

3.1.3. Exercício da Prática Pedagógica, falta de recurso e suporte pedagógico

As dificuldades vivenciadas no cotidiano da sala de aula estão relacionadas a fatores como o desnível idade/ano escolar, dificuldade de leitura e escrita, dificuldade de coordenação motora, elaboração de atividades para anos escolares diferentes na mesma turma (multisseriado). Vejamos:

O trabalho maior e fazer trabalho diversificado para atender a todos sem deixar nenhum fora do conteúdo do dia (ENTREVISTADO(A) H).

Sim. Pois, nas turmas multiano os alun@s são de séries e idades diferentes, então isso vai acarretar algumas dificuldades, por que nem todos conseguem tirar do quadro, e alguns que vão pela primeira vez para uma sala de aula não sabem as vezes pegar no lápis para escrever” (Pré-escola) (ENTREVISTADO(A) E).

Sim, falta de materiais escolares, falta de merenda, turma lotada educação infantil ao 5º ano (ENTREVISTADO(A) T).

Cita-se ainda dificuldades relacionadas à escassez de material didático e pedagógico, merenda escolar insuficiente e inadequada, precariedade da estrutura física das escolas, falta de combustível para uso nas embarcações que fazem o transporte escolar, falta ou insuficiente acompanhamento técnico-pedagógico das Secretarias Municipais de Educação. A Pandemia da Covid-19 também potencializou essas dificuldades. Os depoimentos a seguir, sintetizam as respostas a esse respeito.

Sim. Uma das maiores dificuldades que o professor encontra é a falta de suporte pedagógico para as aulas. Ou o professor tira do próprio bolso para comprar materiais e produzir seus próprios recursos pedagógicos e as vezes até mesmo pra comprar merenda para os alunos, ou não tem como dá uma aula descente. Sem contar na falta

de merenda, combustível para o transporte, espaço adequado, enfim...são enumeras as dificuldades (ENTREVISTADO(A) M).

Sim, principalmente após a pandemia, as turmas se encontram em níveis de aprendizagem muito diferentes, além disso, a falta de recursos pedagógicos também prejudica o desenvolvimento das atividades (ENTREVISTADO(A) N).

Pega uma turma que vem de quase 2 anos sem ter acesso a escola ou mesmo com o ensino aprendizagem, fica muito difícil já que eles foram passando automaticamente de série/ano letivo, ou seja, não sabem ler e estão muito atrasado nós estudos (ENTREVISTADO(A) O).

São muitos os desafios e as dificuldades no processo ensino-aprendizagem em escolas do/no do campo das águas e das florestas na Amazônia marajoara, muitos já conhecidos, mas potencializado no período pandêmico, como a evasão, alimentação escolar insuficiente e inadequada, dificuldades de em habilidades básicas como leitura e escrita, pouca participação da família no acompanhamento da vida escolar dos/das educandos/as, desinteresses desses/as, falta de água potável, de acesso à *internet*, alto índice de analfabetismo, todos tendo como pano de fundo o histórico descaso da gestão pública.

4. CONCLUSÕES

Identificamos fenômenos que não deixam de ser importantes, que mereceram nosso registro e atenção, mas que tiveram pouco reflexo na melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem e da educação.

A estrutura da rede física escolar melhorou, porém ainda existem muitos prédios em precárias condições, inadequados para melhor comodidade dos(das) educandos(das) e de desenvolvimento de atividades pedagógicas.

Dificuldade de acesso à escola continua um dos grandes desafios na educação do campo na Amazônia marajoara. Situações como morar no alojamento da escola (quando tem), ou na casa de alguém da comunidade que não é sua família nuclear, o que agrega outros problemas como aumento das despesas, a falta de privacidade e de espaço para descanso. Ir à cidade para ver a família e/ou resolver questões pessoais também gera gastos. Essa necessidade de se deslocar de onde mora para a escola ocorre tanto da cidade para o campo, como no próprio campo de uma comunidade à outra.

O acesso à escola é um dos direitos prescritos na legislação brasileira, porém sua garantia ainda não ocorre de forma plena. A própria política de nucleação que trouxe como uma de suas promessas de melhorar o acesso, não conseguiu cumprir, aliás, a desativação de muitas escolas pequenas gerou a necessidade de deslocamento de grandes distâncias para as escolas-núcleo,

agravada pela precariedade ou inadequação do meio de transporte. Muitos(as) precisam entrar no barco ainda antes do amanhecer para que o responsável pelo transporte cumpra a rota e só chegam de volta em casa à tarde geralmente desgastados(as).

Não é de menor importância nesses desafios a escassez de material didático e pedagógico, muitas vezes até inexistência ou, no caso do material didático, seu distanciamento das identidades e dos interesses dos povos do campo, das águas e das florestas.

É comum ouvirmos que a pandemia da COVID-19 escancarou feridas crônicas da educação brasileira e elas estão manifestas em situações como a dificuldade para atender os(as) educandos(as) de anos diferentes e com desnível idade-ano escolar na mesma turma; superlotadas, dificuldade de leitura e escrita. Acrescente-se a esses desafios a alimentação escolar, quase sempre insuficiente e inadequada.

Todos(as) os(as) professores(as) que participaram da pesquisa possuem formação superior. As licenciaturas são Pedagogia, Letras, Matemática, História, Educação do Campo e Geografia, mesmo assim percebe-se desafios no campo da prática propriamente dita, de dificuldades metodológicas, dificuldades técnicas no processo ensino-aprendizagem.

Com raros arremedos de práticas diferentes, o ensino continua pautado no método tradicional de técnicas para decorar, para ler e escrever mediante o treino. Avançamos e melhoramos em muitos aspectos, resultado de lutas, trabalhos, ações, porém por outro lado continuam problemas e desafios crônicos da educação do campo denunciados desde a I conferência, realizada em 1998.

Ousamos dizer que um de nossos grandes desafios e que precisamos continuar trabalhando por mudança, é que temos hegemonicamente educação *no* campo e não *do* campo na Amazônia marajoara.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Patrícia Lisboa de; MELO, Hugo Levy da Silva de. Os Desafios da Escola Ribeirinha – Reflexões a partir de Observações numa Escola Numa Escola Próxima a Cidade de Coari/AM. RELEM – Revista Eletrônica Mutações, janeiro-julho, 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/Natamias/Downloads/4+Desafios+da+escola.pdf> Acessado em 22 de mai. de 2023

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salette e MOLINA, Mônica Castagana. **Por uma Educação do Campo** (Orgs.). 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BACHELARD, Gaston. A poética do espaço. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOGDAN, Roberto e e BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)** – Lei no 9.394/1996. – Brasília: Senado Federal.

CAETANO, Vivianne Nunes da Silva Educação do Campo em Breves/PA: **prática pedagógica em classe multisseriada.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Pará. Belém/PA. 2013. Disponível em: https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/07/vivianne_da_silva_caetano.pdf. Acesso em: 22 de mai. de 2023.

CALAZAN, Maria Juliete Costa. **Para compreender a educação do estado no meio rural:** traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques (Coord.). Educação e Escola no Campo. Campinas: Papyrus, 1993. p.15-40.

CARDOSO JUNIOR, Waldemar dos Santos. **Alfabetização na Educação do Campo:** relatos de professores de calasses multisseriadas na Ilha de Marajó. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo/SP. 2009. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/16593/1/Waldemar%20dos%20Santos%20Cardoso%20Junior.pdf>. Acesso em: 23 de mai. de 2023.

CARMO, Eraldo Souza do. **A nucleação das escolas do campo no município de Currealinho – Arquipélago de Marajó:** limites, contradições e possibilidades na garantia do direito à educação. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará. Belém/PA. 2016. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/TESEERALDO.pdf> Acessado em: 22 de mai. de 2023.

CARMO, Eraldo Souza do. **Processos educacionais e as estratégias de municipalização do ensino no município de Breves no Arquipélago do Marajó.** 2010. Dissertação (Desenvolvimento Sustentável). Núcleo de Altos Estudos Amazônicos. Universidade Federal do Pará. Belém/PA. 2010. Disponível em: <https://www.ppgdstu.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/Dissertacoes/2010/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20final%20Eraldo%20Souza%20do%20Carmo%201.pdf>. Acesso em: 23 de mai. de 2023.

Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo CNBB - MST - UNICEF - UNESCO - UnB Luziânia/GO, 27 a 31 de julho de 1998. Disponível em: <https://sites.unicentro.br/wp/educacaodocampo/files/2019/09/1%C2%AA-Confer%C3%A4ncia.pdf>. Acesso em: 22 de mai. de 2023.

COSTA, Eliane Miranda. **A formação do educador do campo:** um estudo a partir do Procampo. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Pará. Belém/PA. 2012. Disponível em: https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/06/eliane_miranda_costa.pdf. Acesso em: 22 de mai. de 2023.

CRISTO, Ana Cláudia Peixoto de. **Cartografias da educação na Amazônia rural ribeirinha: estudo do currículo, imagens, saberes e identidade em uma escola do Município de Breves/Pará.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará. Belém/PA. 2007. Disponível em: http://ppgedufpa.com.br/bv/arquivos/File/dissertacoes2005/dissertacao_anadecristo2005.pdf Acesso em: 22 de mai. de 2023.

FONEC. **Carta-manifesto 20 anos da educação do campo e do Pronera.** Disponível em https://drive.google.com/file/d/1yQ-IJD7I-CGgIv3NOjFK2_1prukbB6/view Acessado em 23 de mai. de 2023.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais.** São Paulo, Cortez, 2002.

KOLLING, Edgar Jorge (et al) **Educação do campo: identidade e políticas públicas.** Brasília, DF. Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4.

LIMA, Natamias Lopes de. **Questões epistêmico-historiográficas sobre a educação do campo no Brasil.** 2017. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará. Belém/PA. 2017. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/natamias.pdf> . Acesso em: 22 de mai. de 2023

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. **Os vários desenhos da multissérie.** In.: HAHE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará.** Belém: Grafica e Editora Gutemberg Ltda, 2005, p. 15-17.

REIS, Manuelle Espíndola dos. **Educação e desenvolvimento humano em áreas de assentamento agroextrativista: Um estudo no assentamento Ilha dos Macacos do Município de Breves-Pará.** 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública). Núcleo de Altos Estudos Amazônicos. Universidade Federal do Pará. Belém/PA. 2016. Disponível em: https://www.repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/11256/1/Dissertacao_EducacaoDesenvolvimentoHumano.pdf. Acesso em: 23 de mai. de 2023.

SILVA, Maura. **ENERA tem o desafio de criar um novo espaço de articulação entre os trabalhadores da educação.** 15 de julho de 2015. Disponível em: <https://mst.org.br/2015/07/15/enera-tem-o-desafio-de-criar-um-novo-espaco-de-articulacao-entre-os-trabalhadores-da-educacao/>. Acesso em 22 de mai. de 2023.

THERRIEN, Jacques (Coord.). **Educação e Escola no Campo.** Campinas: Papirus, 1993.

VASCONCELOS. Georgina Terezinha Brito. **Os desafios da atividade docente do professor da educação básica ribeirinha em classes multisseriadas.** https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA1_ID_7218_13092018195245.pdf Acesso em 22 de mai. de 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo. **É preciso ir aos porões.** In.:Revista Brasileira de Educação, Campinas, SP. Vol. 17, n.50 (maio/ago. 2012), p. 267-282. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/tqdG7b3B787cXjdYvSfLhhx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 de mai. de 2023.

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL INDÍGENA DA UFMG – CRIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DOS PROGRAMAS

Verissa Einstein Soares do Amaral
Doutoranda em Ciências Sociais
Especialista em Docência e Gestão do Ensino Superior
Licenciada em Ciências Sociais
Bacharel em Comunicação Social com habilitação em Rádio e TV
verissa10@gmail.com
USP

RESUMO: O presente artigo faz parte de uma pesquisa mais densa, que tem intenção de investigar as políticas indigenistas de voltadas para a educação no ensino superior na Universidade Federal de Minas Gerais. A pesquisa aqui realizada tem aproximação com pesquisas de natureza qualitativa, pois se fundamenta na descrição e análise de construção teórica apreendida por levantamento bibliográfico, possibilitando a compreensão mais aprofundada sobre o processo de implementação e atuação da educação intercultural indígena da UFMG. As divisões do artigo foram construídas com base no levantamento e na análise da bibliografia investigativa bem como na observância de conteúdos que poderiam ser elucidativos para a problemática pontuada e para alcance do objetivo. Uma busca de diretório foi realizada no banco de dados realizada uma pesquisa qualitativa através de um levantamento bibliográfico e nas bases de dados virtuais.

Palavras-chave: Educação intercultural; Políticas compensatórias; Povos indígenas; Universidade Federal de Minas Gerais.

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi iniciada para a construção da tese do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais na Universidade Federal de São Paulo (PPGCS/Unifesp), quem tem como tema a educação intercultural indígenas, onde foi realizado um estudo teórico-reflexivo elaborado com base em leitura crítica sobre a educação intercultural indígena da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, e a pesquisa aqui realizada tem aproximação com pesquisas de natureza qualitativa, pois se fundamenta na descrição e análise de constructos teóricos apreendidos por via de levantamento bibliográfico, possibilitando a compreensão mais aprofundada sobre o objetivo de estudo, PENNAFORT (2020).

As divisões do artigo foram construídas com base no levantamento e na análise da bibliografia investigativa bem como na observância de conteúdos que poderiam ser elucidativos para a problemática pontuada e para alcance do objetivo. Uma busca de diretório foi realizada no banco de dados realizada uma pesquisa qualitativa através de um levantamento bibliográfico realizado através de buscas nas bases de dados virtuais, Electronic Library Online (SciELO) e Google Academic, além do Repositório de Publicações da UFMG.

Para os critérios de seleção desta pesquisa foram selecionados artigos publicados entre 2009 até 2022, usando os idiomas português e inglês, e na busca foram utilizadas as palavras-chave licenciatura, intercultural indígena e UFMG. Neste levantamento apresenta-se então a estrutura do curso intercultural indígena, algumas experiências curriculares do Curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas (FIEI), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, as informações históricas do curso, como foi o início, além da habilitação específica da licenciatura.

Além de explorar a ideia central desse curso que é formar professores indígenas para atuarem em suas próprias aldeias de origem, visando principalmente ao fortalecimento da cultura de seus povos.

2. AVERIGUAÇÃO DAS POLÍTICAS INDIGENISTAS

As chamadas licenciaturas interculturais passaram a ser implementadas em instituições de ensino superior e reconhecidas pelo Ministério da Educação em resposta às demandas de povos e organizações indígenas no Brasil, sobretudo a partir da Constituição de 1988 e o reconhecimento do direito indígena a políticas diferenciadas, desdobrando-se em legislação específica nos diferentes campos, como na educação e na saúde. Como aponta Oliveira (2017), no que diz respeito à educação:

com a aprovação da Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes da Educação Nacional-LDBEN) que define diretrizes pedagógicas específicas para formação de professores indígenas e estabelece um prazo para que se formem adequadamente para trabalhar nas respectivas escolas, começaram a surgir em todo o Brasil, a partir de 1997, diversos cursos de magistério indígena intercultural em nível médio, o qual possibilitava a formação de professores indígenas para atuar na Educação Infantil e no ensino fundamental, principalmente nos anos iniciais. Estes cursos possibilitaram um avanço muito grande na educação escolar indígena no país. (2017, p. 9)

Os magistérios interculturais foram iniciativas que objetivavam a formação de docentes indígenas que já atuavam em suas escolas. A educação intercultural é defendida por Walsh (2009) como um projeto social, de libertação colonial, situações marcadas pela instabilidade das relações coloniais internas e externas que existem nos países latino-americanos.

Um dos principais objetivos é a mitigação das desigualdades, contradições e conflitos na sociedade para que diante de tais problemas haja uma responsabilidade compartilhada. Conseqüentemente, o foco da integração intercultural não está apenas na questão do ativismo indígena, mas também a todos os setores da sociedade.

A educação intercultural decorre da necessidade de formular políticas públicas que considerarem a diversidade étnica e linguística associada aos povos indígenas, a educação

intercultural é um processo que visa romper com a história hegemônica de uma cultura dominante e subordinada e fortalecer identidades excluídas por meio da busca de espaços de autonomia (Walsh, 2009).

Para os povos indígenas, manter a identidade étnica significa garantir sua própria existência. A formação e qualificação dos professores indígenas para que possam assumir o papel de pesquisadores de suas próprias culturas é de suma importância para fortalecimento dessa identidade. Esse é um dos objetivos da licenciatura intercultural de escolas indígenas em Minas Gerais, criado pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais e implementado em parceria com a UFMG, Instituto Estadual de Florestas, Funai e as próprias comunidades indígenas.

Essas iniciativas, representam uma forma de fortalecimento das culturas dos povos indígenas, constituindo uma importante iniciativa da Universidade para a absorção de seus conhecimentos e suas técnicas milenares, especialmente na sua relação com a natureza. Todas essas iniciativas, são reflexos dos esforços de expansão, que atingiram várias comunidades que vivem na região de Minas Gerais. Um bom exemplo da UFMG aos Povos Indígenas é o Programa de Extensão de Culturas Indígenas da UFMG.

A estrutura e o impacto da licenciatura cultural indígena no meio acadêmico tornaram-se de suma importância para trazer a educação intercultural da UFMG que teve grande recepção desde seu início 2009.

Originalmente a licenciatura era ofertada como curso de extensão, e a Formação Intercultural para Educadores Indígenas, que posteriormente se transformaram em licenciatura, ofertada pela Faculdade de Educação da UFMG em meados de 2009, a Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), inseriu a área de Ciências da Vida e da Natureza (CVN), com a ideia central de formar professores indígenas para atuarem em suas próprias aldeias de origem, visando principalmente ao fortalecimento da cultura de seus povos.

Segundo VALADARES (2016) a experiência de formação inicial de professores indígenas, oferecida no contexto do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas, o curso da UFMG foi bem-sucedida, para a formação de professores que atuarão nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio das aldeias dos povos indígenas.

Neste levantamento apresenta-se então a estrutura do curso intercultural indígena, algumas experiências curriculares do Curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas (FIEI), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, as informações

históricas do curso, como foi o início, além da habilitação específica da licenciatura. Além de explorar a ideia central desse curso que é formar professores indígenas para atuarem em suas próprias aldeias de origem.

3. BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO INTERCULTURAL DE EDUCADORES INDÍGENAS (FIEI)

O curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas (FIEI) iniciou em 2009 com habilitação em Ciências Sociais e Humanidades admitindo alunos de quatro etnias: Xakriabá, Pataxó, Tupinikin e Aranã, de três estados diferentes: Minas Gerais, Bahia e Espírito Santo. Em 2010 e 2011, o curso recebeu dois novos cursos na qualificação: Matemática e Ciências Naturais. O curso de 2012 foi uma qualificação em línguas, artes e literatura. A organização da qualificação dos cursos da FIEI integra um conceito de formação mais amplo e abrangente, e constitui uma perspectiva de trabalho interdisciplinar.

Atualmente, a região do CVN trabalha com alunos de Xacriabás no norte de Minas Gerais e Pataxós no sul da Bahia. A FIEI faz parte de um guia de políticas inovadoras para escolas, universidades indígenas e relações sociais existentes no país. Os indígenas participam da formação de professores moldada por questões sociais e políticas locais. Como questões relacionadas a limites fundiários, a luta entre agronegócio e monocultura, falta de água e saneamento, trabalho na agricultura.

A coexistência de diferentes representações sobre temas específicos sugere que as escolas, como espaços de fronteira, são lugares de troca mútua e construção de identidade. Dois caminhos emergem desta organização pois coexistem duas formas de representação, e os argumentos reforçam os modelos de identidade e as crenças compartilhadas, respectivamente.

Segundo VALADARES (2016), havia na turma CVN uma aluna da etnia Pataxó que residia em uma aldeia Pataxó localizada no Norte de Minas, atendendo a manifestações de intercâmbio de saberes entre diferentes povos, estruturando e reestruturando forma de construção da identidade e das culturas sociais, e mediam as dimensões política, sociocultural, material e conceitual, mostrando diferentes contornos e sugerindo mudanças na interação desses dos saberes.

O programa de formação de professores em que o conhecimento científico ou escolar é combinado com conhecimentos tradicionais, que também é construído ao longo de gerações. Em ambos os casos, a reflexão sobre a prática atual possibilitou propostas de mudança na visão de mundo de cada conhecimento, ou seja, sincronizando mudanças a partir de avanços, encontros e divergências entre cada conhecimento.

Esses diferentes cruzamentos marcam tanto aproximações quanto divergências entre formas de ver o mundo. Dessa forma, questionam nossos códigos, nossos processos de identidade e pertencimento, que exigem interações e saídas complexas para fortalecer identidades pessoais e culturais ao mesmo tempo em que constroem processos de compreensão e cooperação entre diversos povos AIKENHEAD (2009).

Uma perspectiva intercultural da educação em que o fortalecimento da identidade está enraizado nos movimentos sociais e políticos de diferentes sujeitos e povos. Portanto, é muito importante implementar e utilizar práticas educativas inovadoras que possam agregar esse conhecimento no caminho de novas possibilidades de interculturalidade. As propostas pedagógicas da FIEI visam utilizar o diálogo entre diferentes sistemas de saberes e culturas como estratégia para dar lógica a outros saberes, dando uma importante contribuição para disciplinar das escolas indígenas.

A FIEI busca construir um currículo que possibilite o diálogo com os diferentes modos de vida dos quais os diferentes povos indígenas estão imersos. O curso de Licenciatura Intercultural Indígena foi criado a partir da adesão da UFMG ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o curso formar professores para lecionar nas últimas séries dos ensinos Fundamental e Médio de escolas indígenas.

A graduação é dividida em quatro áreas de concentração: Línguas, Artes e Literatura; Matemática; Ciências da Natureza e Ciências Sociais e Humanidades, as aulas são ofertadas na universidade, mas os alunos também deverão ter um período de vivência nas suas comunidades.

Em relato exposto no site da UFMG, a professora Lúcia Alvarez que integra a comissão de criação do curso, a licenciatura é voltada para os indígenas, mas até então ainda não tinha sido aprovado o vestibular exclusivo para eles. O objetivo do curso, segundo ela, é formar pesquisadores que conhecem a realidade dos povos, para ela, os povos indígenas a preservação da identidade étnica significa a garantia da própria existência, e a escola passa a ser, nessa perspectiva, espaço positivo de sua reconstrução.

A Formação Intercultural de Educadores Indígenas (FIEI) é um curso regular da UFMG desde 2009, com o objetivo de formar educadores indígenas para atuar em suas comunidades e desde a sua criação, o curso foi construído de forma colaborativa por acadêmicos universitários e lideranças indígenas presentes em todo o curso de formação dos alunos.

De acordo com a UFMG o curso é baseado na interculturalidade e no multilinguismo e explora as diferentes formas de uso da língua pelos povos indígenas, as idiosincrasias de cada

povo indígena e a relação entre o conhecimento tradicional indígena e o conhecimento acadêmico.

A formação intercultural para educadores indígenas ocorre nos níveis Intensivo e Intermediário da Comunidade Indígena da UFMG, e etapas intermediárias em área indígena, e se organiza em quatro áreas de conhecimento, já citadas aqui anteriormente. Para concorrer a vagas do curso é necessário que o candidato participe de concurso de seleção organizado pela UFMG, onde o edital é divulgado no site da COPEVE.

A existência de recursos financeiros para infraestrutura, contratação de professores e de servidores técnico-administrativos foi fundamental para a efetiva implementação desse curso de Licenciatura Intercultural, que em princípio teria módulos presenciais e à distância, com etapas intensivas em janeiro e julho, com recursos vindos do MEC, de acordo com Maria Inês, uma das professoras que estava envolvida no planejamento do curso ainda em formação em 2005 em reportagem para a revista da UFMG (2005). Ela acreditava que seriam necessários, mais ou menos, R\$ 400 mil para cada ano de funcionamento do curso, com a ideia de criar, no primeiro ano, em função de uma demanda reprimida, 150 vagas e nos anos subsequentes, este número diminuiria.

Atualmente, segundo a UFMG, a FIEI atende 140 alunos indígenas de cinco etnias: Xacriabá, Maxacali, Guarani, Pataxó e Pataxó Hãhãhãe. Os cursos alternam internamente. A cada semestre, os alunos trespasam cinco semanas em Lindo Horizonte, assistem às aulas no campus da Pampulha e depois voltam à vila para participar de atividades sociais. Nesse período, uma equipe formada por instrutores da Fiei e bolsistas de pós-graduação também entra em campo e realiza atividades em conjunto com os alunos.

4. A ESTRUTURA CURRICULAR DO FIEI

O currículo do FIEI é organizado por temas, em que cada tema se desdobra em reflexões conceituais, contextuais e metodológicas, e se agrupam em três núcleos: Núcleo de Formação Específica, o de Formação em Ciências da Educação e o núcleo de Formação Integradora que engloba os componentes: Estágio Supervisionado, Prática de Ensino, os Laboratórios Interculturais e os Projetos de Pesquisa. Seus princípios norteadores são: a contextualização do processo de formação, o destaque na relação com o território, o vínculo com projetos sociais das comunidades, o acolhimento e o tratamento da diversidade, o diálogo intercultural e o ensino pela pesquisa.

Cada qualificação dura quatro anos e consiste em um total de oito períodos de módulo e oito períodos de comunidade. Este módulo acontece duas vezes por ano na UFMG, e os alunos indígenas passam aproximadamente cinco semanas em trabalho pessoal com professores e palestras de sábios indígenas. De acordo com Valadares (2016) o Intermódulo acontece nas áreas de origem dos estudantes, nos meses intermediários aos do Tempo Escola. Durante esse período os alunos desenvolvem atividades de estudo, pesquisa e produção de material didático.

Todos os trabalhos e as propostas são orientadas no sentido de formar o professor-pesquisador, além de contribuir diretamente para a construção de uma escola que possa responder à demanda imediata de escolarização dos povos indígenas, criando a possibilidade de atender à necessidade de se construir espaços de pesquisa e produção de experiências inovadoras relativas às escolas nas aldeias.

Professores e bolsistas de pós-graduação acompanham nas áreas o trabalho desenvolvido pelos alunos indígenas durante o chamado Intermódulo. São ofertadas 35 vagas para ingressar ao curso, com uma entrada anual no segundo semestre. A duração do curso é de 8 semestres padrão, e no máximo 14 semestres com carga horária obrigatória de 840 horas, 60 horas extras e optativa de 2025 horas, totalizando total 2925 horas, no turno diurno.

É importante frisar ainda que a forma de ingresso, ao contrário de outras graduações da UFMG, não é pelo ENEM e sim pelo vestibular específico do curso, além disso, é obrigatório apresentar uma documentação que confirme a autodeclaração indígena.

O curso de graduação da UFMG busca importantes subsídios nos cursos já em andamento pelo Brasil, de acordo com a UFMG (2006), como é o caso do curso Terceiro Grau Indígena, da Universidade do Mato Grosso (UNEMAT) e do de Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Roraima (UFRR). A demanda por cursos de licenciatura voltados para a formação de professores indígenas é estimada em quatro mil vagas em todo o Brasil. Em relato para a revista Kanátýo Pataxó afirmou que em na aldeia que reside, no município de Carmésia, existem uma média de 15 professores aptos a fazer o curso de licenciatura”, estima o professor indígena.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Professores e bolsistas observam o trabalho desenvolvido pelos alunos indígenas das regiões na separação dos conteúdos metodológicos durante o intermódulo. No geral, os principais desafios criados pelo foco na diversidade, especialmente nas seguintes áreas: quebrar

o mito da homogeneidade, a possibilidade de currículos que permitam adaptações ao longo do tempo, construir colaborações, realizar pesquisas para reconhecimento de área prática e estudo.

Percebe-se ainda certa dificuldade na construção do conceito de interculturalidade dentro da licenciatura, porém, cada sujeito é perpassado por vários povos, pelo cruzamento de várias culturas. Assim a discussão o questionamento dos impactos da formação intercultural indígena na produção acadêmica e as contribuições para a criação de cursos voltados para a educação indígena, bem como a ampla divulgação desse curso no meio do ensino formal são fatores abordados em outros estudos.

Existe uma grande experiência na UFMG, que trouxe novas reflexões em relação às práticas educacionais. As pesquisas discutidas neste tópico trazem o tema da formação intercultural de professores indígenas, embasadas pelas políticas de acesso, pelas práticas escolares nas aldeias indígenas, pelos modos de vida e pertencimento sociolinguístico.

Conflito entre formas de saberes podem ocorrer tanto em posicionamentos sobre situações sociais vivenciadas concretamente pelos povos em contato, quanto em questões conceituais de determinada área de conhecimento em contexto de sala de aula. Além disso, um currículo cujas disciplinas se tornam espaços para a ação social, política e cultural referenda a construção de uma prática investigativa e de pesquisa da realidade dos povos indígenas e de suas escolas, bem como a construção didática da memória pessoal, dos povos e dos territórios.

REFERÊNCIAS

Aikenhead, G. S. (2009) **Educação Científica para todos**. Trad. Maria Teresa Oliveira. Lisboa: Edições Pedagogo.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED / Museu Nacional, 2006.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição Federal da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

DIAS, Luciana de Oliveira, CERQUEIRA, Iodenis, Borges **Figueira Licenciatura Intercultural indígena como instrumento de efetivação de direitos humanos: notas sobre uma experiência didática**- Revista Interterritórios, v. 4, n. 7 (2018). Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/238246>- Acesso em: 01 de outubro de 2022.

GASCHE, J (2008) **¿Qué son 'saberes' o 'conocimientos' indígenas, y qué hay que entender por 'diálogo'?** In: 1o Encontro Amazônico de Experiências: Memórias e Diálogo de Saberes, Leticia, Colômbia.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática – Velhos e novos temas. Goiânia, Edição do autor. 2002.

PPP. **Projeto Político Pedagógico da Licenciatura Intercultural.** Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. Núcleo de Formação Superior Indígena. UFMG, 2006.

RAMOS, Alcida Rita. Uma crítica da (des)razão indigenista. Anuário Antropológico, Brasília, v. 2006, n. 1, p. 95-115, 2007. Disponível em: <http://www.dan.unb.br/images/pdf/anuario_antropologico/Separatas%202006/2006_alcidamos.pdf>. Acesso em: 13 out. 2021.

REVISTA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS- **Os esquecidos da Terra: A universidade estende a mão aos povos indígenas e quer aprender com eles.** Ano 2 - nº. 6- Março 2005. Disponível em: <https://www.ufmg.br/diversa/6/inclusao.htm>. Acesso em: 01 de outubro de 2022.

SILVA, Luciana. (2017). **Impressões sobre o atendimento na secretaria de um curso de licenciatura intercultural indígena: FIEI/UFMG** / Experiences on work in a secretariat of an undergraduate course. Cadernos CIMEAC. 7. 143. 10.18554/cimeac.v7i1.2087. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/2087> Acesso em: 01 de outubro de 2022.

SOARES, Leonardo Marques; NASCIMENTO, Silvania Sousa do. Formação de professores indígenas e ações de divulgação no espaço do conhecimento UFMG. Disponível em: https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/wpcontent/uploads/2018/03/SNEA2014_TCP30-Leo-e-Silv%C3%A2nia.pdf. Acesso em: 01 de outubro de 2022.

TOMAZ, Vanessa Sena Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Matemática Da Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul (UFMS)- A Formação Intercultural para Educadores Indígenas: possibilidades e formas de resistência- ISSN 2359-2842 Volume 14, número 36 – 2021 DOI: 10.46312/pem.v14i36.14879.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – Faculdade de Educação. Proposta curricular do curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas. Belo Horizonte: não publicado, 2009.

Universidade Federal de Minas Gerais. Apresentação do curso de graduação de Licenciatura Intercultural para Educadores Indígenas. Disponível em: <<http://www2.ufmg.br/mostradasprofissoes/Mostra/Cursos/CienciasHumanas/Licenc.-Intercult.-Educ.-Indigena>>. Acesso em 2 de outubro de 2022.

Universidade Federal de Minas Gerais- O Espaço do Conhecimento UFMG promove o encontro sobre a presença indígena na universidade. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/assessoria-de-imprensa/release/espaco-do-conhecimento-ufmg-promove-o-encontro-sobre-a-presenca-indigena-na-universidade>. Acesso em 2 de outubro de 2022.

UFMG edital nº 522, de 23/12/2014 publicado no diário oficial da união de 24/12/2014, retificado pelos editais nº 523, de 26/12/2014, publicado no diário oficial da união de 29/12/2014 e nº 184, de 26 de fevereiro de 2015, publicado no diário oficial da união de 27/02/2015 concurso público de provas e títulos destinado a selecionar candidatos para cargos técnico-administrativos em educação UFMG. Resolução nº 02/2017, de 04 de abril de 2017.

Valadares, J. M., & Tavares, M. de L. (2015). A formação intercultural para os povos indígenas na universidade federal de minas gerais (UFMG): desafios e possibilidades. *Interacções*, 10(31). <https://doi.org/10.25755/int.6370>

VALADARES, Juarez Melgaço e Silveira, Célio da **Entre o cristal e a chama: a natureza e o uso do conhecimento científico e dos saberes tradicionais numa disciplina do Curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas da Universidade Federal de Minas Gerais (FIEI/UFMG)**. *Ciência & Educação* (Bauru) [online]. 2016, v. 22, n. 2 [Acessado 10 de Outubro 2022], pp. 541-553. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1516-731320160020016>>. ISSN 1980-850X. <https://doi.org/10.1590/1516-731320160020016>.

WALSH, Catherine E. *Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de) coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar, 2009.

EDUCAÇÃO NA ERA ALGORÍTMICA, APRENDIZADO E DOCTRINAÇÃO SOCIOCULTURAL

Alexsandro Mendonça Viegas
Doutorando em Ecologia Humana
alexbioviegas@gmail.com
UNEB – Campus Juazeiro

RESUMO: Diversos estudos realizados neste século XXI apontam que estamos vivendo em um antropoceno digital, onde a realidade virtual assume um modelo ideológico quase divino e imperceptível, em um processo de digitalização da vida. Na França, as empresas mais poderosas do mundo digital são denominadas GAFAM (Google, Amazon, Facebook, Apple e Microsoft) que juntas, detém mais de 60% do mercado digital. Onde se encaixa o sistema educacional brasileiro nesse universo, uma vez que as universidades brasileiras continuam formando professores com o currículo e metodologias didáticas da década de 1970. Os alunos das escolas e universidades brasileiras parecem viver em uma Matrix, num metaverso onde a realidade virtual o controla mais que o mundo real. De acordo com O MIT (Lemos, 2021), nas últimas eleições nos EUA informações falsas corresponderam a 70% dos acessos durante o pleito. O geneticista norte americano Craig Venter diz ter criado a primeira célula sintética da história, no vale do silício já se fala em Inteligência Artificial no cotidiano das pessoas e na China já se estabelece prazos para a codificação do DNA de crianças para que no máximo em duas décadas essas informações genéticas sejam usadas em uma consulta médica, virtual com certeza. Faz-se necessário refletir em que momento adequações reais ou imersões virtuais conscientes passarão a ser parte do nosso processo educacional, para que seja de fato uma ferramenta de poder sociocultural e não apenas uma doutrinação inconsciente, caso contrário, lembrando Deleuze (1992), as “coleiras eletrônicas” vão cada vez mais emoldurar a capacidade crítica da sociedade, que não será capaz de refletir e questionar distopias acerca de questões preponderantes, como o fato de que mais da metade das terras agricultáveis no Brasil pertencem as mesmas famílias desde o tempo das capitânicas hereditárias ou ainda que uma única família do agronegócio brasileiro tem um patrimônio maior que o IDH de três países da América do Sul. Precisamos de uma educação de fato reflexiva, com urgência.

Palavras-chave: Educação; Algoritmos; Doutrinação; Cultura.

1. INTRODUÇÃO

A educação em seu sentido formal sempre guardou estreita relação com o ato de pensar e agir dos seres humanos, não podendo ser dissociada da cultura e nem da doutrinação sociocultural de um povo, em especial em uma época em que se destaca as tecnologias digitais e a inteligência artificial – IA, que vem tornando-se protagonista nos modelos de consumo e comportamentais das sociedades humanas de maneira geral.

No Brasil podemos resumir de forma pontual a história da educação a partir da chegada dos portugueses no século XVI em período Jesuítico (1549-1759), Pombalino (1760-1808), Joanino (1808-1821), Imperial (1822-1889), República Velha (1889-1929), Segunda República

(1930-1945), Estado Novo (1937-1945), República Nova (1946-1963), Ditadura Militar (1964-1985), Nova República (1986-2003) (MELO, 2012).

A partir da constituição federal de 1988 em seu Artigo 205, a educação brasileira passa a ser regida de acordo com o princípio de que é “Direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da educação LDB, em seu Artigo 1º de 1996, a educação passa a abranger “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Quando fazemos referências a uma educação algorítmica estamos claramente nos reportando ao elo entre a IA e a educação no século XXI, que é um século tecnológico, de maneira que o controle da informação guarda relação direta com o poder das instituições no mundo, não obstante ser possível elencar poucas e poderosas empresas que tem domínio sobre as tecnologias da informação, a exemplo de Facebook, Amazon, Google dentre outras (SANTOS, 2022).

No universo da informática podemos, algoritmo pode ser definido como um “Conjunto de regras e procedimentos lógicos perfeitamente definidos que levam à solução de um problema em um número finito de etapas” (MANZANO & OLIVEIRA, 2019, p. 28).

Então quando relacionamos as tecnologias da informação com uma educação doutrinadora, é relevante compreendermos o que significa um processo de doutrinação, ou seja, um processo de inculcar ideias, atitudes, estratégias cognitivas ou uma metodologia profissional.

Desta maneira, as abordagens socioculturais da educação devem levar o indivíduo a uma reflexão acerca da própria realidade, caso contrário o processo educacional passa a ser direcionado a uma corroboração do *status quo* das diferenças sociais, perpetuando diferenças e injustiças socioeconômicas através do controle da informação e da maneira de pensar da sociedade.

2. ESCOLA SEM PARTIDO E “O NOVO ENSINO MÉDIO”

O projeto de Lei 7.180 de 2014 que ficou conhecido pela expressão “escola sem partido”, buscava modificar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB, no sentido de impor

normas de controle da educação, como por exemplo Afastar a possibilidade de oferta de disciplinas com o conteúdo de "gênero" ou "orientação sexual" (BRASIL, 2023).

O PL ainda previa medidas de controle como “O professor não poderá cooptar os alunos para nenhuma corrente política, ideológica ou partidária”, “Não poderá incitar os alunos a participar de manifestações e também deverá indicar as principais teorias sobre questões políticas, socioculturais e econômicas” (BRASIL, 2023).

As diretrizes teriam repercussão sobre os livros paradidáticos e didáticos, as avaliações para o ingresso no ensino superior, as provas para o ingresso na carreira docente, e as instituições de ensino superior. “O projeto inclui na LDB a ideia de que os valores de ordem familiar e têm precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa” (BRASIL, 2023).

Desta maneira, impondo limitações desde a escolha dos livros didáticos e paradidáticos até estabelecer normas daquilo que se fala em sala de aula, claramente o objetivo deste PL era manter um injusto controle sobre o sistema educacional brasileiro, impedindo-o de exercer sua função magna de estimular a capacidade reflexiva dos estudantes, sendo desta maneira uma doutrinação voltada para a alienação.

O PL foi arquivado em 2018 após diversos debates na câmara federal e na mesma época inicia-se o debate acerca do que seria conhecido como o “novo ensino médio”, a Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2015 estabelece as alterações para o Novo Ensino Médio e também cria a política de fomento às escolas em tempo integral.

O novo ensino médio trás importantes mudanças na educação básica brasileira, além do aumento progressivo de carga horária, passa a estabelecer um núcleo básico, a Base Nacional Curricular Comum BNCC, onde estão as disciplinas curriculares clássicas que deve corresponder a 60% do currículo escolar e 40% deste deverá ser complementado pelos Itinerários Formativos e Projeto de Vida.

Assim como a pandemia escancarou as profundas distinções entre regiões do Brasil, a implantação do “novo ensino médio” também demonstrou que escolas públicas, em especial em regiões de comunidades tradicionais não foram capazes de oferecer educação de qualidade ou minimamente adaptada aquilo que propõe as mudanças da lei (REPU, 2022).

Os itinerários formativos que originalmente deveriam ser propostas de debates acerca de temas livres, passaram a ser fortemente ligados a BNCC ou pior que isso, passaram a ser temas desconexos, em alguns casos considerados irrelevantes, como “Como fazer brigadeiro” ou “O que rola por aí?”.

Neste sentido, a lógica da redução da carga horária de disciplinas como filosofia e sociologia para supostamente se produzir conteúdos reflexivos em sala de aula, claramente não se concretizou.

Algumas correntes de pensamento na educação propõem a completa extinção do “novo ensino médio”, enquanto algumas acreditam que este precisa ser remodelado, buscando alternativas de melhorias no sistema.

O modelo de itinerários formativos já utilizado em outros países, especialmente na Finlândia, considerada a melhor educação do mundo, serviu de modelo para o Brasil, evidentemente com as adaptações a nossa realidade, em muitos casos de pobreza e realidades distintas. O advento do NEM e da BNCC ocorreram de forma articulada com a reforma trabalhista (Lei 13.467/2017), o teto de gastos (EC 95/2016), a terceirização para atividades fins (Lei 13.429/2017) e a reforma da previdência (EC 103/2019) (LIMA, 2023).

As modificações do ensino médio no Brasil, em especial aos mecanismos adaptativos focados no mercado de trabalho, claramente reforçam a lógica do empreendedorismo, de maneira a destacar uma formação voltada a adaptação do indivíduo a processos como a “Uberização” da sociedade, bem mais que a formação de sujeitos reflexivos.

Neste sentido, o NEM em geral e o itinerário formativo para educação profissional em particular articulam-se às concepções de flexibilização e precarização do trabalho, que avançaram a partir de um arcabouço legal que alicerçou uma regulação liberal no mundo do trabalho, cuja grande expressão foi a reforma trabalhista de 2017 (LIMA, 2023, pg. 14)

A redução de carga horária de disciplinas como filosofia e sociologia, dentre outras trazem consigo um poderoso viés ideológico, uma vez que transmitem a narrativa de disciplinas “desnecessárias” e por vezes “perigosas” aos adolescentes, exatamente por despertar nestes o pensamento crítico e reflexivo.

O perfil do egresso de quaisquer das trilhas do Itinerário Formativo de Formação Técnica e Profissional deve considerar as demandas sociais por formação profissional, bem como a legislação e as diretrizes pertinentes à profissão, em especial o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e o Código Brasileiro de Ocupações (CBO). Assim, a partir desse perfil, devem ser constituídas as competências e habilidades específicas da trilha de aprofundamento que devem levar em consideração as Competências Gerais da BNCC e as habilidades específicas dos eixos estruturantes. (SANTA CATARINA, 2020, p. 105)

Desta maneira é bastante clara a intenção de direcionar a educação básica, em especial das escolas públicas e voltadas para as comunidades mais carentes a objetivação de uma ideologia de formação de trabalhadores, os itinerários formativos foram pensados de forma a

produzir técnicos para o mercado de trabalho, que de maneira geral não sejam capazes de questionar as distinções sociais as quais estão inseridos com a repetição do acúmulo de poder e renda para poucos em detrimento da maioria que fica alijada das condições sociais minimamente aceitáveis.

Desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional, tanto para o desenvolvimento de vida e carreira, quanto para se adaptar às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e a suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino. (SANTA CATARINA, 2020, p. 52)

A educação brasileira que já foi exclusividade das classes dominantes no século XIX e só passou a ter regulamentação para alcançar as classes trabalhadoras a partir do governo de Getúlio Vargas, chega no século XXI, denominado de século tecnológico, com o uso de ferramentas de inteligência artificial e de possibilidades diversas de comunicação virtual, ainda como uma educação precarizada, sendo o professor da educação básica o de menor remuneração e em geral sem ter seu trabalho reconhecido e fortemente desvalorizado.

É interessante observar que no Brasil, em geral a educação em escolas privadas tem um alto custo de investimento para as famílias, que se esforçam ao máximo para que seus filhos conquistem uma vaga em universidades públicas, enquanto os jovens de classes menos favorecidas em geral tem que se contentar com cursos técnicos para que possam sobreviver de um trabalho, em geral mal remunerado e pouco reconhecido.

O esvaziamento do currículo de conhecimentos gerais, com a redução de carga horária de ciências humanas, exatas e biológicas, limita o acesso de milhões de estudantes brasileiros a saberes que servem como base para uma futura inserção no ensino superior. Atualiza-se a dualidade estrutural, mas que no século XXI é colocada de “cabeça para baixo”, com a criação de uma dualidade invertida, na qual o ensino médio passou a oferecer uma educação precarizada para os filhos da classe trabalhadora, limitando, na prática, as possibilidades de continuidade dos seus estudos (LIMA,2023, pag. 14).

Desta maneira, em um mundo globalizado em que se destaca o poder dos meios de comunicação, em especial o fato de que as tecnologias modernas parecem tomar conta do comportamento e das decisões humanas, em que medida a doutrinação sociocultural de grandes corporações estão tão profundamente inseridas na educação algorítmica e padronizada.

Serão os nossos jovens capazes de problematizar a razão pela qual tão poucas pessoas detêm o poder econômico no Brasil e no mundo? O ideário de que “o sol nasce para todos” ou

que “com esforço tudo se consegue”, principalmente usando exemplos de grandes empresários, faz parecer que a pobreza é fruto da meritocracia, ou a falta dela.

3. TECNOLOGIAS DA EDUCAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR

Em que medida o uso de tecnologias da informação e plataformas virtuais podem e devem ser usadas na educação? Este é um debate que remonta as origens da criação do aparelho celular, das tecnologias móveis e das mídias sociais. Ainda é comum ouvir-se comentários do tipo, “mas os índios podem usar celular?”. Este é um debate antigo, mas profundamente atual.

Importante destacar que neste sentido as tecnologias digitais tanto podem ser consideradas danosas, quando usadas para gerar fake News, ou para massificar doutrinas de consumo, mas também podem ser consideradas profundamente importantes e positivas quando usadas para criar serviços de interesse público ou de proteção ambiental, dentre muitas outras possibilidades.

Diversas vertentes desse processo são levadas em consideração, a exemplo do quanto a inteligência artificial e os robôs podem pôr em risco a empregabilidade das pessoas, o quanto de controle o mundo digital exerce sobre a sociedade, o poder que poucas empresas exercem ao dominar o nicho da IA, hoje controlado por exemplo pelo Facebook, Apple, Google, Amazon e Microsoft.

Desta maneira a análise que é feita acerca do chamado Homo algoritmos (Santos, 2022) passa por uma multiplicidade de aspectos, como economia, política, religião, ética e futuro. A análise dos cenários políticos influenciados por algoritmos como na eleição de Trump nos EUA e de Bolsonaro no Brasil são muito relevantes na importância da educação algorítmica.

Não menos relevante é problematizar o uso de tecnologias digitais por comunidades tradicionais (povo Paiter Surui – RR) que usa um aplicativo do Google que detecta o som de motosserras e permite melhor fiscalização do desmatamento no território indígena, a abordagem de questões éticas como a manipulação genética de seres humanos (clonagem, produção de órgãos humanos em animais) e o uso de drones na guerra da Ucrânia (fornecidos por Elon Musk), são todos aspectos indissociáveis de uma educação tecnológica voltada para o autoconhecimento de uma sociedade (SANTOS, 2022).

O quanto de controle que a era digital exerce sobre o ser humano, suas culturas e sua existência atual e futura é o grande debate na atualidade, mas ao contrário de vislumbrar um futuro distópico controlado por máquinas sob o poder de uma pequena elite dominante, podemos considerar que o senso crítico a capacidade de autorreflexão ainda são características

puramente humanas e indissociáveis do coração humano, máquinas não tem alma nem espírito e muito menos capacidade de improviso, logo podemos não saber exatamente o que elas são, mas podemos estabelecer o que elas não são (SANTOS, 2022).

É importante destacar que em pleno século XXI, a educação brasileira ainda é direcionada pela óptica do colonizador, o currículo da educação básica ainda é construído pelo poder constituído e quando se fala em uma reforma do ensino médio, esta vem eivada de vícios e precedida por um ideário de controle como a “escola sem partido”.

Esse processo nada tem de novo e tem bem mais e representação de “mais do mesmo”, reverberando a visão de uma cultura imposta e legitimada até os dias de hoje por um sistema educacional criado e repetido por gerações que buscam manter o controle dos colonizados, como cita Fleury, 2009, pág. 03;

Pela própria epistemologia do pensamento único, os colonizadores ocidentais não se dispunham a reconhecer os outros povos e suas respectivas culturas, em sua alteridade, como sujeitos autônomos, como grupos sociais soberanos, com quem fosse possível dialogar em pé de igualdade e, em reciprocidade, aprender juntos.

Educação e cultura devem ser práticas complementares, de reforço mútuo, espelhadas, diametralmente conectadas para que aquilo de melhor do ser humano possa ser conservado e desenvolvido e os caracteres deletérios sejam corrigidos e por vezes eliminados. Se a educação for reforçadora de uma cultura excludente não há evolução qualitativa na sociedade. Os países mais desenvolvidos do mundo na atualidade corrigiram suas distorções sociais através da educação. Como cita Geertz (2008) “compreender a cultura de um povo expõe a sua normalidade sem reduzir sua particularidade”,

Desta maneira fica claro que o sistema educacional, em especial em um momento tecnológico como o que vivemos deve ressaltar as relações culturais da nossa sociedade³, destacar em especial o orgulho dos nossos conhecimentos tradicionais, como destaca o patrono da educação brasileira Paulo Freire (1980) “a cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com os outros homens”.

A busca incessante pela identidade dos povos e o reconhecimento de seus valores culturais permite a construção de uma sociedade onde se compreenda que as tecnologias digitais podem e devem ser usadas nas comunidades tradicionais, que o respeito às instituições e as diferenças étnicas, de raça ou credo são parte integrante de um contexto social onde quanto mais valorizamos o outro, mais respeitamos. Desmistificar a ideia de hegemonia cultural,

o combate ao etnocentrismo é um grande desafio de uma educação tecnológica gerada e controlada por uma sociedade colonialista.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educação é um processo, tanto a educação formal, escolar quanto a derivada das relações humanas cotidianas. Como nos lembra Freire (1975), “os seres humanos se educam em relação, mediatizados pelo mundo” sendo a própria cultura como elemento mediador desse processo.

Desta maneira não podemos deixar de entender que isso um eixo norteador do processo educacional, independentemente do fato de uma sociedade estar no século XIX ou no século XXI.

Se hoje a preocupação dos profissionais de educação consiste no temor dos alunos utilizarem ferramentas tecnológicas como o ChatGPT para realizar seus trabalhos escolares, há meio século atrás se utilizava a enciclopédia Barça na biblioteca da escola para copiar o mesmo trabalho.

Ou seja, o que mudou foram as ferramentas, os comportamentos se assemelham pois os individuais continuam fazendo parte da mesma lógica cultural, a busca pela menor esforço e nenhuma preocupação com o plágio.

De maneira que é de grande importância que sejamos capazes de compreender que as transformações na educação também são parte de profundas mudanças culturais em nossa sociedade. Mas estas nunca poderão ser impostas, devem nascer da necessidade da autocompreensão dos atores sociais cotidianamente. As relações culturais deverão ser mediadas paulatinamente e processualmente em busca do equilíbrio.

A compreensão do ser humano, em sua dimensão essencial, pode ser encontrada, justamente, nas particularidades culturais dos povos. Trata-se, portanto, do ponto de vista científico, de buscar entender nos fenômenos culturais, não a similaridade empírica entre os comportamentos dos diferentes grupos sociais, mas as relações que diferentes grupos, com padrões culturais diferentes, estabelecem entre si (GEERTZ, 1989).

Desta forma é relevante a compreensão e defesa incondicional de uma educação livre e reflexiva, formadora de indivíduos pensantes, que defendem intransigentemente o respeito e a convivências das diferenças, independentemente de qual tecnologia da educação esteja em voga neste momento, pois independentemente do modelo educacional ou das plataformas digitais utilizadas em qualquer sociedade humana, a tolerância, o respeito e a valorização das distintas culturas é o que de fato nos faz humanos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. LEI 13.415/2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em 18/07/2023

COSTA, Bruno Botelho. **CONSCIENTIZAÇÃO E CULTURA ENTRE PAULO FREIRE E OS MOVIMENTOS DE CULTURA POPULAR NO INÍCIO DOS ANOS 60 NO BRASIL**. 2012. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v1/07.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2012.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação para a diversidade e cidadania: introdução conceitual. Florianópolis: **Mover**, 2009.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. 3.ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GEERTZ. C. **A INTERPERTACAO DAS CULTURAS**. R Janeiro: Ltc, 1989.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: **A Interpretação das Culturas**. 1ed., 13reimpr., Rio de Janeiro: LTC, 2008, p.3-21.

LIMA, R. da C.; ZANELATTO, JH **O NOVO ENSINO MÉDIO E O ROTEIRO DE FORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL NO CONTEXTO DE SANTA CATARINA**. **SciELO Preprints**, 2023. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.6256. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/6256>. Acesso em: 18 jul. 2023.

MANZANO, José Augusto N. G.; OLIVEIRA, Jayr Figueiredo de. **Algoritmos**. 29. ed. São Paulo: Érica, 2019.

MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. **História da Educação no Brasil**. - 2 ed. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. **Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo [Nota Técnica]**. São Paulo: REPU, 2022. Disponível em: <www.repu.com.br/notas-tecnicas> Acesso em 18 abr. 2023.

SANTA CATARINA. **Consulta pública para o catálogo nacional de cursos técnicos termina nessa sexta-feira**. Governo do Estado de Santa Catarina. Secretaria de Educação. Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/30684-consulta-publica-para-o-catalogo-nacional-de-cursos-tecnicos-termina-nessa-sexta-feira-10>> Acesso em 18/07/2023.

SANTOS, Juracy Marques dos. **O Coração da espécie humana: sentir a humanidade como civilização das estrelas**. Paulo Afonso Ba: Sabeh, 2022. 630 p.

ESPAÇOS OUTROS E REALIDADE: O ENSINO DE FILOSOFIA POLÍTICA MEDIADO PELA LITERATURA DISTÓPICA

José Rogério de Pinho Andrade
Mestrando em Filosofia
jrparoge@gmail.com
UFMA

Helder Machado Passos
Doutor em Filosofia
helder.passos@ufma.br
UFMA

RESUMO: Este artigo propõe explorar a relação entre a literatura distópica e o ensino de filosofia, buscando compreender como o uso dessa forma literária pode enriquecer o aprendizado filosófico dos estudantes. A literatura distópica apresenta cenários fictícios de sociedades futuras opressivas e desumanizantes, que levantam questões filosóficas fundamentais sobre poder, liberdade, justiça e natureza humana. A pesquisa argumenta que a literatura distópica pode ser uma ferramenta pedagógica valiosa para engajar os estudantes em discussões filosóficas, estimulando sua reflexão crítica e ampliando sua compreensão sobre conceitos filosóficos abstratos. Esses espaços outros criados pela literatura distópica funcionam como um terreno fértil para explorar temas como totalitarismo, alienação, ética, identidade e responsabilidade individual. Além disso, o artigo destaca a importância de uma abordagem interdisciplinar no ensino de filosofia, integrando a literatura distópica como uma ferramenta complementar aos textos filosóficos clássicos. A combinação dessas duas formas de expressão proporciona uma visão mais ampla e profunda das questões filosóficas, incentivando os estudantes a refletirem criticamente sobre as estruturas sociais, políticas e culturais presentes em suas próprias vidas. O estudo também discute possíveis desafios e benefícios do uso da literatura distópica no ensino de filosofia, abordando questões relacionadas à seleção dos textos literários adequados, à mediação pedagógica e à análise crítica das narrativas distópicas. Além disso, explora a importância de uma abordagem sensível e inclusiva, considerando a diversidade de experiências e perspectivas dos estudantes ao discutir tópicos sensíveis. Por fim, o artigo conclui enfatizando que o uso da literatura distópica no ensino de filosofia pode oferecer uma abordagem dinâmica e envolvente, promovendo a participação ativa dos estudantes e estimulando a reflexão crítica sobre questões filosóficas relevantes para o mundo contemporâneo. Essa abordagem pedagógica inovadora pode contribuir para uma formação mais completa e reflexiva dos estudantes, capacitando-os a enfrentar os desafios éticos, sociais e políticos de nossa realidade atual.

Palavras-chave: Filosofia Política, Ética, Distopia, Totalitarismo.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como propósito discutir a relevância do uso da literatura distópica como ferramenta pedagógica no enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem de filosofia política. Nele, exploraremos como a incorporação de obras distópicas no ensino de filosofia política pode ampliar a compreensão dos estudantes e fomentar o pensamento crítico em relação à realidade social e política em que estão inseridos.

Para tanto, os objetivos deste artigo buscam discutir o uso da literatura distópica como ferramenta pedagógica no enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem de filosofia política. A distopia tem a capacidade de trazer à tona questões políticas complexas, explorando cenários hipotéticos que desafiam as estruturas sociais e governamentais, sendo possível examinar os perigos do autoritarismo, a manipulação do poder e as consequências da falta de liberdade individual, gerando reflexões sobre sistemas políticos reais e ideais, tornando o ensino mais atraente e envolvente.

Analisar os espaços outros das distopias e como eles podem apoiar uma reflexão e compreensão crítica da realidade em que se vive, visto que os espaços retratados nas distopias são frequentemente caracterizados por sociedades totalitárias e desumanizadoras, onde as liberdades civis são restringidas e a vigilância é onipresente. Ao explorar esses "espaços outros", os estudantes são incentivados a questionar as dinâmicas políticas, econômicas e sociais presentes em suas próprias vidas, bem como a compreender as possibilidades de resistência e transformação.

E, por fim, argumentar sobre o ensino de filosofia política na relação de interdisciplinaridade com a literatura distópica como condição para a promoção do engajamento dos estudantes em discussões e reflexões filosóficas. Ao conectar conceitos filosóficos com as narrativas distópicas, os estudantes são desafiados a analisar os dilemas éticos, políticos e sociais enfrentados pelos personagens. Essa abordagem interdisciplinar estimula o engajamento dos estudantes nas discussões filosóficas e fortalece sua capacidade de aplicar os conceitos aprendidos em contextos do mundo real.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS, METODOLOGIA E ESTRUTURA DO TRABALHO

O presente estudo faz uma análise da relevância do uso da literatura distópica como instrumento pedagógico para o ensino-aprendizagem de filosofia política. Neste sentido, sua fundamentação teórica encontra-se na possibilidade de convergência estabelecida entre o pensamento político de Michel Foucault em sua obra *Vigiar e Punir* (1987) e as ideias desenvolvidas no romance distópico *1984*, de George Orwell (2019).

Ambos os autores abordam questões cruciais relacionadas ao poder e à manipulação governamental, utilizando contextos históricos e fictícios para explorar o tema. A análise buscará destacar os principais conceitos dessas obras e estabelecer conexões entre elas, oferecendo uma compreensão mais profunda sobre os mecanismos de controle social.

Em *Vigiar e Punir*, Foucault (1987) apresenta uma análise crítica sobre a história dos sistemas punitivos, mostrando como a sociedade moderna passou por uma transição do poder punitivo violento para a vigilância disciplinar. O autor destaca que as práticas de punição evoluíram ao longo do tempo, passando de métodos físicos e públicos de execução para técnicas mais sutis de controle, aplicadas em instituições como prisões, escolas, hospitais e fábricas.

Foucault (1987) introduz o conceito de "sociedade disciplinar", onde o poder é exercido através da vigilância constante e da normalização dos indivíduos. Ele descreve como a arquitetura das instituições é projetada para maximizar a observação e o controle dos corpos, a fim de moldar comportamentos e produzir indivíduos dóceis e obedientes. A vigilância, nesse contexto, é uma forma de poder que se dissemina por toda a sociedade, regulando a vida cotidiana e influenciando os padrões de comportamento aceitáveis.

Em sua obra *1984*, George Orwell (2019) apresenta um cenário futurista sombrio onde o Estado totalitário de Oceania exerce controle absoluto sobre seus cidadãos. O Grande Irmão, símbolo do governo opressor, emprega a vigilância onipresente por meio da Polícia do Pensamento e de teletelas que permitem monitorar constantemente a vida dos cidadãos. Orwell explora os conceitos de "duplipensar" e "novilíngua", técnicas utilizadas pelo Estado para manipular a percepção da realidade e garantir a submissão inquestionável da população. O livro revela como a história e a memória são constantemente reescritas para servirem aos interesses do regime, reforçando a ideia de que quem controla o passado controla o futuro.

A presente pesquisa é conduzida por meio de uma análise bibliográfica. Utilizando-se as obras *Vigiar e Punir* de Michel Foucault (1987) e *1984* de George Orwell (2019), serão investigados alguns de seus principais conceitos e ideias presentes em cada uma das obras. Além disso, artigos acadêmicos, resenhas e outros trabalhos relevantes que abordem essas temáticas serão consultados para fornecer uma base mais ampla de discussão.

Ao concluir este estudo, espera-se obter uma compreensão mais profunda sobre o uso da literatura distópica no ensino de filosofia política e de que maneiras essa relação interdisciplinar poderá oferecer uma abordagem mais dinâmica e envolvente do ensino de filosofia promovendo maior engajamento dos estudantes no processo de reflexão crítica do mundo em que vivem.

O trabalho é composto por três partes. Na primeira será desenvolvida a análise da relação entre a literatura distópica e seu potencial filosófico. Nela serão apresentadas, de modo geral, uma definição e as características das distopias e como elas podem promover uma reflexão crítica da sociedade. Serão apontadas algumas das questões filosóficas levantadas pela

literatura distópica, bem como relacionar os espaços heterotópicos da literatura distópica e suas intersecções com a realidade.

Na segunda, se analisa o processo de ensino-aprendizagem da filosofia sob a perspectiva da interdisciplinaridade com a literatura distópica. Enfatiza-se o papel que as narrativas distópicas exercem na promoção da reflexão crítica e na compreensão de conceitos filosóficos fundamentais. Argumenta-se em defesa do papel motivador e integrador que tem a literatura distópica na reflexão filosófica da realidade e no engajamento dos estudantes na participação e construção de uma sociedade mais justa e humanizada. Ainda nesta parte, será apresentada a intersecção entre os conceitos filosóficos e políticos de Michel Foucault (1987) na obra *Vigiar e Punir* e os conceitos desenvolvidos por George Orwell (2019) em sua distopia *1984*.

Na terceira e última parte, serão apresentados os desafios e benefícios do uso da literatura distópica no ensino de filosofia e os principais critérios para escolha da distopia clássica de George Orwell para a composição deste estudo.

3. A LITERATURA DISTÓPICA E SEU POTENCIAL FILOSÓFICO

A literatura distópica tem cativado leitores ao redor do mundo, oferecendo visões sombrias e perturbadoras de sociedades futuras. Nas distopias, os espaços caracterizam um mundo em ruínas, governado por regimes opressivos e marcado por desigualdades, injustiças e limitações das liberdades individuais. Além de proporcionar entretenimento, a distopia possui um potencial filosófico profundo, desafiando o leitor a refletir sobre questões existenciais, éticas e políticas de sua própria realidade.

Segundo Hilário (2013, p. 202), a estética, em especial a literatura, é um campo privilegiado do conhecimento “capaz de produzir efeitos de análise acerca das mutações sociais e suas influências sobre o campo da subjetividade, da política e da ética”. Para ele a distopia nos fornece elementos para pensar criticamente a contemporaneidade, sobretudo com relação à segunda metade do século XX e início do século XXI. (HILÁRIO, 2013, p. 202).

Além de sua capacidade de questionar a natureza da humanidade, a distopia também tem o potencial de fazer críticas sociais e políticas oferecendo uma lente crítica para analisar as estruturas sociais e políticas presentes em nosso próprio mundo. Ao abordar questões éticas e morais em sociedades extremas, essas obras nos desafiam a refletir sobre a natureza da moralidade, os limites do comportamento humano e sobre como as condições extremas podem moldar nossas decisões e ações.

Ao criar sociedades futuras desprovidas de valores humanos essenciais, a distopia nos confronta com dilemas éticos complexos e nos faz refletir sobre o que é verdadeiramente importante para uma vida significativa, desafiando-nos a examinar nossas próprias convicções e comportamentos éticos.

Desde a Antiguidade Grega, tanto a filosofia quanto a literatura, têm contribuído com a expressividade do pensamento no Ocidente e, cada uma ao seu modo, constituem a cultura humana Ocidental. Dentre as várias possibilidades de relação entre a filosofia e a literatura, destaca-se que a moral é uma questão central entre elas, pois buscam compreender a natureza humana e o que é o bem. (DE SOUZA, 2009, p. 02)

Temas associados às questões de identidade e alienação também ganham destaque nas distopias. Ao retratar indivíduos que se encontram em ambientes desumanizantes, elas nos levam a refletir sobre a influência das estruturas sociais na formação da identidade e na sensação de pertencimento, bem como em nossa capacidade de resistir e preservar a nossa humanidade.

Ao explorar essas temáticas, a distopia nos desafia a repensar as estruturas sociais e políticas do mundo em que vivemos, incentivando a reflexão crítica sobre as consequências de nossas escolhas individuais e coletivas. Ao apresentar visões extremas de futuros possíveis, nos estimula a considerar alternativas e a buscar uma sociedade mais justa, livre e humana. Essas obras literárias, inspiram os leitores a questionar a natureza da liberdade, os limites da autoridade e o papel da resistência na busca por um mundo melhor.⁸¹⁷

Portanto, a contribuição da literatura distópica para o debate de questões filosóficas é inegável. Ela nos oferece um terreno fértil para a reflexão sobre o poder, a liberdade, a justiça e a natureza humana, promovendo uma compreensão mais profunda das complexidades e desafios éticos enfrentados pela humanidade. Ao nos engajar com essas narrativas distópicas, somos encorajados a refletir sobre as estruturas que nos cercam e a agir como agentes de mudança em busca de um futuro mais justo e humanitário.

3.1 Definição e características da literatura distópica

A palavra distopia é etimologicamente formada pelo prefixo *dis* (doente, anormal, dificuldade ou mal funcionamento) mais *topos* (lugar) e, neste sentido, significa forma

⁸¹⁷ Obras como 1984, de George Orwell, Admirável mundo novo, de Aldous Huxley, Laranja Mecânica, de Anthony Burgess e Fahrenheit 451, de Ray Bradbury, nos fazem refletir sobre temas como a liberdade individual, a autonomia moral, a importância da verdade, os regimes de poder, a sociedade de consumo, a manipulação da informação e da comunicação, o papel do conhecimento e o uso da tecnologia, a moralidade humana, o papel da resistência, enfim, sobre questões fundamentais da existência humana. Essas obras são um desafio a repensar o mundo ao nosso redor e buscar um futuro mais justo e humano.

distorcida de um lugar. Ela não é o contrário de utopia, pois se assim fosse seria *antiutopia*. Utopia e distopia não são opostas entre si. Enquanto a utopia aponta para um espaço melhor em relação ao que se vive, a distopia aponta para um espaço de degeneração ainda maior do espaço vivido. Neste sentido, ela também é utopia, pois indica comportamentos a serem tomados a fim de evitar o pior: “as distopias problematizam os danos prováveis caso determinadas tendências do presente vençam. É por isso que elas enfatizam os processos de indiferenciação subjetiva, massificação cultural, vigilância total dos indivíduos, controle da subjetividade a partir de dispositivos de saber etc.” (HILÁRIO, 2013, p. 206).

As distopias carregam consigo um forte tom de pessimismo ativo, mas isto não as tornam apologias da decadência. Pelo contrário, “elas são a denúncia dos efeitos do poder ligados às formas discursivas” (HILÁRIO, 2013, p. 206).

A distopia não é uma visão futurista ou ficção, ela é uma espécie de previsão, embora não profética, é um tipo de alarme que busca “avisar que se as forças opressoras que compõem o presente continuarem vencendo, nosso futuro se direcionará à catástrofe e à barbárie” (HILÁRIO, 2013, p. 207).

A distopia é um gênero literário que apresenta cenários futuros sombrios e opressivos, nos quais a sociedade está sujeita a condições de vida adversas e desumanizantes. É um tipo de narrativa que mergulha no imaginário de um mundo distorcido, explorando questões filosóficas, políticas e sociais por meio da representação de sociedades totalitárias, autoritárias ou em colapso. A gênese da distopia está na utopia. “Ela se apresenta como uma narrativa desvirtuada, degenerada, na qual a linha condutora não aponta para o progresso, mas sim para a perdição” (LIEBEL, 2001a, p. 190).

Uma das características marcantes da literatura distópica é a criação de ambientes construídos com base em eventos catastróficos, crises globais, avanços tecnológicos desenfreados ou governos tirânicos. Eles são caracterizados por uma atmosfera sombria, onde a liberdade individual é suprimida, a sociedade está sob constante vigilância e há uma ausência ou distorção de valores humanos fundamentais: “A ambientação da distopia está, assim, por consequência, em um lugar entre nossa realidade e a realidade da utopia, que passa, necessariamente, por um estado de decadência” (LIEBEL, 2001, p. 192).

Parecem ser dominantes a construção de um mundo em completa decadência material e/ou o mundo impoluto e ascético e, em ambas, é a decadência do gênero humano que acompanha esta construção com o enquadramento emocional da angústia ou pela incapacidade de resistir.

As narrativas distópicas geralmente são centradas em personagens que estão em conflito com o sistema opressor. Eles podem ser heróis relutantes, questionadores rebeldes ou simplesmente indivíduos que lutam para sobreviver em um mundo hostil. O foco é dado à jornada pessoal desses personagens, à medida que enfrentam desafios, dilemas éticos e lutam por mudanças.

Por meio da criação de sociedades extremas e distorcidas, os autores distópicos exploram e promovem a reflexão filosófica de temas como poder, controle, liberdade, justiça, identidade, alienação e responsabilidade individual. As distopias são narrativas que estimulam os leitores a questionarem as estruturas sociais e políticas presentes em suas próprias vidas, bem como a examinar as implicações morais e éticas de determinadas ações e sistemas. Elas funcionam como um espelho distorcido que nos permite refletir sobre as consequências de determinadas ideologias, sistemas políticos e tecnologias avançadas quando levadas a extremos. Por elas, somos levados a refletir sobre a relação entre poder e liberdade, e a considerar como nossas ações individuais e coletivas podem moldar o destino da sociedade.

De modo semelhante às novelas, a distopia, pode influenciar a vida das pessoas acionando a imaginação e ajudando a formular modelos alternativos de vida coletiva mais humanizados, pode criar empatia e despertar a imaginação promovendo reflexões profundas, bem como, tomadas de decisões para a vida e “pode ser uma linguagem que fala da totalidade do ser humano, que se concretiza no mundo como corpo e estrutura complexa” (DE SOUZA, 2009, p. 30).

Em resumo, a distopia é um gênero literário que cria um mundo fictício sombrio e opressivo, abordando questões filosóficas, éticas, sociais e políticas. Caracteriza-se por cenários futuros desumanizantes, personagens em conflito com um sistema autoritário e uma reflexão profunda sobre poder, liberdade, justiça e identidade. Por meio de suas narrativas, ela nos desafia a questionar as estruturas sociais, políticas e culturais de nossa própria realidade e a buscar um futuro mais justo e humano.

3.2 Espaços opressivos e desumanizantes: questões filosóficas levantadas pela literatura distópica

A narrativa distópica na literatura desempenha um papel fundamental ao levantar questões filosóficas complexas por meio da representação de espaços opressivos e desumanizantes. Esses cenários fictícios oferecem uma visão sombria do futuro, onde a liberdade individual é suprimida, os direitos humanos são negados e as estruturas sociais estão

corrompidas. Por ela, várias questões filosóficas emergem e nos convidam a refletir sobre a natureza humana, a moralidade, a liberdade e a responsabilidade individual.

Essas narrativas exploram a questão filosófica fundamental do poder e suas implicações na sociedade. Elas nos levam a refletir sobre a natureza do poder, como ele é adquirido e exercido, e quais são os limites éticos e morais impostos sobre aqueles que detêm o poder. Ao retratar sistemas políticos totalitários e governos autoritários, a distopia nos alerta sobre os perigos do poder ilimitado e nos incita a questionar as estruturas de dominação presentes em nossa própria realidade.

Elas também nos desafiam a examinar a natureza da liberdade e suas restrições. Em um ambiente opressivo e desumanizante, os personagens são submetidos a uma falta de autonomia e são privados de suas liberdades básicas. As distopias nos fazem questionar o conceito de liberdade e explorar seu significado mais profundo e, deste modo, nos levam a refletir sobre as condições necessárias para a verdadeira liberdade, como a autonomia individual, a igualdade de oportunidades e a ausência de coerção. Ao confrontar-nos com ambientes distópicos, a literatura nos faz valorizar e lutar pela preservação da liberdade em nossas sociedades.

Outro aspecto filosófico relevante abordado pela literatura distópica é a questão da desumanização. Ao criar mundos onde os seres humanos são reduzidos a meros objetos ou tratados como peças descartáveis, as distopias nos levam a refletir sobre a essência da humanidade, nos alertam sobre a possibilidade de perdermos nossa humanidade em ambientes desumanizantes e nos incentiva a valorizar a empatia, a compaixão e a dignidade humana.

O clássico *1984*, de George Orwell (2019), apresenta um mundo governado por um regime totalitário que controla todos os aspectos da vida dos cidadãos. Na obra, o personagem principal, Winston Smith, luta para preservar sua individualidade e resistir à manipulação do Estado. Através dessa narrativa, Orwell levanta questões sobre a liberdade individual, a autonomia moral e a importância da verdade.

Ao retratar sociedades distópicas, essas obras oferecem uma lente crítica para analisar as estruturas sociais e políticas presentes em nosso próprio mundo. As críticas filosóficas, sociais e políticas da distopia nos desafiam a refletir sobre as desigualdades e injustiças presentes em nosso próprio mundo e nos incitando a questionar as estruturas de poder, a influência da tecnologia e a responsabilidade individual e coletiva na construção de um futuro mais justo.

As questões éticas e morais que são abordadas ao retratar cenários sociais onde as normas e valores éticos são alterados ou distorcidos, nos desafiam a refletir sobre a natureza da

moralidade e os limites do comportamento humano. Assim, as distopias nos incitam a refletir sobre como as condições extremas podem moldar nossas decisões e ações, nossa própria moralidade e como somos influenciados socialmente em nossa concepção de certo ou de errado.

A distopia promove questões filosóficas sobre a responsabilidade individual em contextos opressivos e desumanizantes e nos desafia a refletir sobre o papel de cada indivíduo na construção e manutenção de uma sociedade justa e humana. Ao retratar personagens que enfrentam dilemas éticos e escolhas difíceis, ela nos leva a ponderar sobre a responsabilidade de cada um em agir contra a opressão e a injustiça.

Por isto mesmo, a literatura distópica é uma poderosa ferramenta para explorar questões filosóficas ao apresentar espaços opressivos e desumanizantes, pois, nos incita a refletir sobre o poder, a liberdade, a natureza humana e a responsabilidade individual. Com a distopia, a literatura nos desafia a examinar criticamente as estruturas sociais e políticas presentes em nossa própria realidade e a buscar uma sociedade mais justa, livre e humana. As histórias de resistência nas distopias nos encorajam a questionar a autoridade e a importância de lutar por nossas liberdades individuais e coletivas e nos lembram que a liberdade não é garantida e que devemos estar vigilantes para protegê-la. Nas distopias o que está em questionamento são os desvios da Modernidade marcados pelas divisões promovidas pelo Estado Nacional, pelos regimes de exceção cada vez mais fortes e atuantes, o desrespeito aos direitos humanos e à dignidade do ser humano.

Segundo Berriel (2005, p. 05), enquanto a utopia se desenvolve construindo um hiato entre a história real e o espaço reservado para projeções utópicas, “a distopia busca colocar-se em continuidade com o processo histórico, ampliando e formalizando as tendências negativas operantes no presente que, se não forem obstruídas, podem conduzir, quase fatalmente, às sociedades perversas (a própria distopia)”.

Serão essas as temáticas características das distopias típicas da primeira metade do século XX e começo do século XXI. A literatura distópica será, neste sentido, um alerta de reflexão para a sociedade de modo a que se modifiquem os seus rumos. E é por isso que a distopia pode “ser utilizada como instrumento de reflexão acerca dos ‘efeitos de barbárie’ que nos cercam na contemporaneidade” (HILÁRIO, 2013, p. 212).

Assim é o entendimento de Liebel (2001, p. 214), para quem “as distopias apontam questões pertinentes a seus tempos, a suas conjunturas. Como pudemos observar, toda a

estrutura narrativa das distopias é mobilizada para levantar questionamentos morais, para pensar os caminhos e os destinos da humanidade”.

Neste sentido, a literatura distópica possui um potencial filosófico profundo, convidando os leitores a refletir sobre questões fundamentais da existência humana, da sociedade e da liberdade. Ao questionar a natureza da humanidade, fazer críticas sociais e políticas, explorar questões éticas e morais e enfatizar a importância da liberdade e da resistência, essas obras nos desafiam a repensar o mundo ao nosso redor e a buscar um futuro mais justo e humano. Somos lembrados que o futuro não é fixo, mas moldado por nossas escolhas e ações no presente. Portanto, ao explorar esse gênero literário fascinante, abrimos portas para a reflexão filosófica e nos tornamos mais conscientes das questões essenciais que moldam nossa existência.

3.3 Os espaços outros da literatura distópica e suas intersecções com a realidade em que se vive

A distopia é um gênero literário que se destaca por apresentar sociedades imaginárias que são marcadas por opressão, controle, e um mundo distorcido. Paralelamente, o pensador francês Michel Foucault introduziu o conceito de heterotopias, espaços físicos ou simbólicos que desafiam a ordem estabelecida. Neste ensaio, discutiremos a relação entre a literatura distópica e as heterotopias, explorando as ideias de Foucault sobre esses dois conceitos e como eles se entrelaçam.

A literatura distópica, em sua essência, é uma forma de crítica social, nas quais, os escritores criam mundos imaginários que refletem problemas e questões presentes em nossa própria sociedade. Tais narrativas distorcidas, servem como um espelho para nos confrontar com os perigos da conformidade cega, da manipulação política e da falta de liberdade. Nesse sentido, a distopia pode ser vista como uma forma de heterotopia, pois, desafia a ordem social dominante e nos faz questionar as estruturas estabelecidas.

Foucault (2013) descreve as heterotopias como espaços reais ou imaginários que são simultaneamente diferentes e conectados ao mundo que os cerca. São espaços de contradição, onde as regras e convenções sociais são desafiadas, e diferentes realidades coexistem. Esses espaços podem ser físicos, como um jardim, um teatro, uma prisão, ou simbólicos, como um livro, uma pintura, um sonho. As heterotopias são lugares de experiência que abrem possibilidades para novas formas de existência e perspectivas.

Foi no prefácio de *As palavras e as coisas* (1966) que pela primeira vez Michel Foucault fez uso da palavra heterotopia identificando-o como procedimento literário utilizado pelo

escritor Jorge Luís Borges e indicando uma ordem em que as coisas se encontram dispostas de tal maneira que não é possível estabelecer para elas um lugar comum, tal qual os espaços imaginados nas utopias. As outras duas vezes em que a palavra foi utilizada por Michel Foucault foram em uma transmissão radiofônica realizada em 7 de fevereiro de 1966 e no texto que serviu como base para a conferência em um Círculo de estudos arquitetônicos em março de 1967 e publicada em 1984, em ambas as heterotopias são definidas como contra-espços, utopias localizadas, em oposição às utopias que são alocações irreais e sem lugar algum. (CASTRO, 2015, p. 3).

Como observa Castro (2015), o filósofo fala de dois tipos de espaços: as utopias e as heterotopias. As utopias referem-se a alocações irreais, sem lugar real, que mantém com a sociedade uma relação de analogia direta ou inversa. As heterotopias são do tipo de espaço real e localizável, embora fora de todos os lugares, são uma espécie de “utopias efetivamente realizadas”, constituídas na própria sociedade, provavelmente existente em todas as sociedades e se caracterizam como contra-alocações nas quais todas as outras alocações são representadas, contestadas e invertidas. É um tipo de espaço que não coincide com nenhum outro, nem com espaços usuais do cotidiano e, muito menos, com os espaços das utopias e distopias.

As heterotopias são, portanto, intrínsecas à existência dos indivíduos e fazem o seu entorno social esboçando um recorte de um momento único e definitivo das vivências humanas. Para Krüger Júnior (2016, p. 26), pode-se entender “O conceito de heterotopia como possibilidade alternativa para se compreender a dimensão do espaço social, e de como ele abriga e aproxima diferentes espaços que constituem a existência humana e a celebram em toda a sua complexidade”.

As distopias e as heterotopias possuem algumas características em comum: ambas desafiam a realidade estabelecida e nos fazem questionar as estruturas de poder e controle. Enquanto a distopia cria mundos imaginários distorcidos para nos alertar sobre os perigos da sociedade, as heterotopias nos proporcionam espaços alternativos de experiência e reflexão, onde diferentes realidades podem coexistir e novas possibilidades podem surgir.

A distopia pode ser compreendida como um aviso de incêndio que busca alertar para que o perigo iminente possa ser controlado, inclusive com a inibição dos efeitos já em curso. Neste sentido, “a narrativa distópica busca chamar nossa atenção para as relações heterônomas entre subjetividade, sociedade, cultura e poder” (HILÁRIO, 2013, p. 202).

A heterotopia proporciona a união de dois lugares, o real e o irreal, incorporados no mesmo espaço de simbologia, como por exemplo a heterotopia do espelho, que reflete uma

realidade virtual a partir da realidade concreta. O espelho, em sua projeção virtual e ilusória, apresenta uma manifestação utópica e encapsulada do reflexo humano, mas paradoxalmente possibilita o resgate da imagem humana, e conseqüentemente, promove a experiência de união dessas duas realidades (KRÜGER JÚNIOR, 2016, p. 26).

Para Michel Foucault, o espelho seria simultaneamente uma utopia e uma heterotopia. É uma utopia porque mostra uma realidade em um lugar sem lugar, mas é uma heterotopia porque, na medida em que o espelho existe, “ele torna esse lugar que ocupo, no momento em que me olho no espelho ao mesmo tempo absolutamente real, em relação com todo o espaço que o envolve, e absolutamente irreal, já que ela é obrigada, para ser percebida, a passar por aquele ponto virtual que está lá longe” (FOUCAULT, 2009, p. 415).

Tanto a distopia quanto as heterotopias podem ser vistas como formas de resistência e subversão. Através desses espaços alternativos, podemos questionar as normas sociais, desafiar as estruturas de poder e imaginar novas formas de existência. A distopia nos mostra os perigos de uma sociedade controlada e nos convida a resistir a essa opressão. As heterotopias, por sua vez, nos oferecem espaços de liberdade onde podemos experimentar diferentes identidades e perspectivas, desafiando as categorias estabelecidas e rejeitando a homogeneidade.

As heterotopias são essencialmente a contestação de todos os outros espaços e que podem ser exercidas de duas maneiras: “ou criando uma ilusão que denuncia todo o resto da realidade como ilusão, ou, ao contrário, criando um espaço real tão perfeito, tão meticuloso, tão bem disposto quanto o nosso é desordenado, mal posto e desarranjado” (FOUCAULT, 2013, p. 29).

Para Foucault, as heterotopias são o ambiente privilegiado para a análise dos fenômenos sócio-culturais, em uma espécie de “micro-sociologia”, pela constante “tensão” de forças que os posicionamentos reais mantêm com elas. (FREITAS, 2008, p. 16).

Michel Foucault (2001, p. 415-416) caracteriza as heterotopias, ainda que inconclusivamente, como um estudo, uma “leitura” dos espaços sociais como se fossem uma “espécie de contestação simultaneamente mítica e real do espaço em que vivemos”. Neste sentido, mesmo que indiretamente, é possível o estudo das heterotopias por meio das análises de obras literárias, visto que a obra ficcional pode transitar livremente entre o mítico e o real. (FREITAS, 2008, p. 17).

A distopia, que possui texto predominantemente descritivo, possibilita a análise a partir da heterotopia porque propicia ao pesquisador “indicações claras dos espaços onde os personagens se situam, descrições dos ambientes de permanência ou convívio das pessoas

representadas na obra, detalhes de localização que justifiquem o uso de verbos estáticos na estrutura do texto” (FREITAS, 2008, p. 79).

Assim, é possível fazer uma aproximação entre a distopia e a heterotopia de Michel Foucault, pois ambas são conceitos que se complementam e se entrelaçam. A distopia serve como uma forma de crítica social, ao criar narrativas distorcidas que espelham as falhas e perigos da sociedade, sua estrutura possui um componente moral que chama para o combate aos perigos (presentes) do futuro e mostram que o futuro imaginado possui ligações materiais e culturais com o presente. Por sua vez, as heterotopias desafiam a ordem estabelecida, oferecendo espaços alternativos de experiência e reflexão, onde novas possibilidades podem surgir. Ambos os conceitos nos convidam a resistir, questionar e imaginar novas formas de existência, estimulando-nos a buscar uma sociedade mais justa e livre.

4. ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR NO ENSINO DE FILOSOFIA

O ensino de filosofia desempenha um papel fundamental na formação dos estudantes, pois permite o desenvolvimento do pensamento crítico, ético e reflexivo. No entanto, para alcançar uma compreensão mais ampla e profunda dos conceitos filosóficos, é essencial adotar uma abordagem interdisciplinar. Neste artigo, exploraremos a importância dessa abordagem, particularmente no que diz respeito à integração da distopia como uma ferramenta complementar aos textos filosóficos clássicos.

A filosofia é uma disciplina essencial no currículo educacional, pois proporciona aos estudantes a oportunidade de refletir sobre os grandes questionamentos que permeiam a existência humana. No contexto educacional atual, o ensino de filosofia muitas vezes se baseia na leitura e análise de textos filosóficos clássicos, como os diálogos de Platão, as obras de Aristóteles e as reflexões de Michel Foucault, dentre outros. Tais textos, embora sejam de grande importância para o estudo da filosofia, podem ser complexos e de difícil compreensão para os estudantes, podem parecer distantes e desvinculados de suas experiências cotidianas.

Esses textos são indispensáveis para o estudo da filosofia, entretanto, uma abordagem exclusivamente baseada neles pode limitar a visão dos estudantes e tornar a disciplina menos atraente e acessível. Neste sentido, Sílvio Gallo (2020) defende que o ensino de filosofia não deve se restringir a expor os diversos pensamentos e momentos da história da filosofia, mas sim deve se buscar o processo do filosofar como problematização das vivências cotidianas referenciando-os à tradição histórica da própria filosofia.

No exercício de ensino de filosofia, o professor deve deixar claro para seus alunos que não existe a filosofia, mas filosofias e, sobretudo, o filosofar; que o interessante na filosofia são os problemas cujo alcance são tão importantes para a nossa própria vida humana, racional e civilizada; que o pensar filosófico está sujeito a erros graves e, por fim, aprender a perguntar bem também é aprender a desconfiar das respostas demasiado taxativas (GALLO, 2020, p. 540).

O ensino da filosofia, mais do que a transmissão de informações e de conteúdos, caracteriza-se como um convite ao pensamento próprio, um convite ao reconhecimento da própria ignorância bem ao estilo de Sócrates.

A dificuldade em saber como alguém aprende filosofia, implica em assumir uma postura diante do ensino diferente daquela que implica a transmissão direta de informações e saberes, uma postura que não implique em submissão do aluno em relação ao professor. Enfim, significa adotar uma perspectiva de um ensino ativo que tenha por meta a emancipação daquele que aprende (GALLO, 2020, p. 600).

Deste modo, uma abordagem interdisciplinar no ensino de filosofia oferece uma maneira alternativa de explorar os conceitos filosóficos, relacionando-os a outras disciplinas e áreas do conhecimento. Essa abordagem visa romper com a rigidez disciplinar e proporcionar uma educação mais integrada e significativa.

Ao integrar a distopia no ensino de filosofia, os estudantes são convidados a explorar conceitos filosóficos através de histórias e narrativas envolventes. A distopia apresenta sociedades imaginárias e futuristas que são frequentemente marcadas por opressão, controle e injustiça e tais narrativas funcionam como um espelho para nossa própria sociedade, nos convidando a refletir sobre temas filosóficos fundamentais, como poder, ética, liberdade e identidade, dentre outros.

A distopia oferece aos estudantes a oportunidade de analisar criticamente as estruturas sociais e políticas presentes em suas próprias vidas. Ao explorar os desafios e perigos retratados nessas narrativas, eles são incentivados a questionar e a examinar o status quo, a pensar de forma independente e a desenvolver uma consciência crítica do mundo ao seu redor.

Além disso, a integração da distopia ao ensino de filosofia, promove uma educação mais holística, ao conectar diferentes áreas do conhecimento. Ao analisar as distopias, os estudantes podem explorar conceitos filosóficos em diálogo com a sociologia, a psicologia, a política e outras disciplinas. Essa abordagem interdisciplinar permite uma compreensão mais profunda e abrangente dos temas filosóficos, à medida que os estudantes são incentivados a explorar diferentes perspectivas e a fazer conexões entre diferentes campos do conhecimento. Por serem

emocionalmente cativantes, as distopias podem envolver e engajar ainda mais os estudantes no desenvolvimento de suas habilidades reflexivas e críticas.

4.1 Integração da literatura distópica com textos filosóficos clássicos: uma breve análise de 1984, George Orwell, à luz da filosofia política de Michel Foucault em *Vigiar e Punir*

A distopia tem sido uma fonte de reflexão filosófica, questionando as estruturas sociais e políticas e levantando preocupações sobre o poder e a liberdade. Apresentaremos, brevemente, o potencial filosófico da literatura distópica, com um foco especial na obra *1984* de George Orwell (2019), à luz da conceituação política do filósofo francês Michel Foucault (1987) em sua obra *Vigiar e Punir*, e como o livro *1984* e os conceitos de Foucault convergem e se complementam, fornecendo uma análise significativa das questões éticas, políticas e sociais.

Uma das principais contribuições de Michel Foucault (1987) em *Vigiar e Punir* é o conceito do panoptismo, um modelo de controle e vigilância que opera por meio da internalização do olhar do poder. O panoptismo implica em uma vigilância constante, onde os indivíduos são levados a acreditar que estão sendo observados o tempo todo, moldando assim o seu comportamento.

Em *1984*, George Orwell (2019) retrata uma sociedade onde a vigilância totalitária é uma realidade. Na obra ele “mostra um regime totalitário de hipervigilância que controla o acesso à informação de sua população e manipula o passado conforme sua conveniência” (LIEBEL, 2001, p. 206). O Grande Irmão, figura de autoridade máxima, representa o panoptismo, pois os cidadãos são constantemente vigiados através de teletelas instaladas em suas residências e em espaços públicos. A sensação de estar sempre sendo observado molda o comportamento dos indivíduos, levando-os a se autocensurarem e a temerem expressar qualquer pensamento dissidente.

Essa convergência entre a obra de Orwell e o conceito sobre o panoptismo destaca a importância da vigilância como uma ferramenta de controle político e social. Ambos nos convidam a refletir sobre a relação entre poder e vigilância, e como a vigilância constante pode moldar as dinâmicas sociais e restringir a liberdade individual.

Foucault (1987) discute em *Vigiar e Punir* a noção de disciplina, que se refere às técnicas utilizadas para regular e controlar o comportamento dos indivíduos dentro das instituições sociais. A disciplina opera através de práticas normalizadoras, que buscam estabelecer normas e padrões de comportamento aceitáveis e se diferencia de outras formas de docilização do corpo, tais como, a escravidão, a domesticação, a vassalagem e o ascetismo, porque é desenvolvida por meio de uma arte do corpo humano que visa “a formação de uma

relação que no mesmo mecanismo o torna tanto ou mais obediente quanto é mais útil, e inversamente” (FOUCAULT, 1987, p. 119).

Coercitivamente, a disciplina produz corpos submissos e exercitados, corpos dóceis. Para Foucault (1987, p. 119), “a disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)”. Ou seja, ela dissocia o poder do corpo, pois, na medida em que desenvolve aptidões e capacidades, promove o desenvolvimento de uma submissão estrita.

Em 1984, o Partido emprega estratégias disciplinares para moldar e controlar os cidadãos. A Novlíngua ou Novafala, por exemplo, é uma ferramenta de normalização do pensamento e da linguagem, restringindo a capacidade das pessoas de expressarem ideias dissidentes. Além disso, o Partido busca manter a lealdade e o conformismo através da doutrinação, como se identifica no exercício dos Dois Minutos de Ódio e da tortura física e psicológica.

Tanto em 1984 quanto em *Vigiar e Punir*, há a preocupação com o abuso do poder e a corrupção das instituições. Orwell (2019) retrata um governo totalitário onde o Partido busca manter o controle absoluto, usando a manipulação da verdade, a reescrita da história e a supressão da individualidade para perpetuar seu domínio. O poder é concentrado nas mãos de uma elite autoritária, resultando em opressão e violação dos direitos humanos. Foucault (1987), por sua vez, investiga a relação entre poder e conhecimento, argumentando que as instituições de poder operam através da produção e do controle do conhecimento.

A análise de 1984 de George Orwell à luz da conceituação política de Michel Foucault em *Vigiar e Punir* revela o potencial filosófico da literatura distópica ao abordar questões políticas e sociais profundas. A convergência entre as obras de Orwell e Foucault destaca temas como vigilância totalitária, normalização do comportamento, abuso do poder e corrupção institucional. Ambos nos encorajam a sermos críticos em relação às estruturas de poder e a buscar a preservação da liberdade e da autonomia individual e nos levam a refletir sobre as dinâmicas de poder presentes em nossas próprias sociedades e a importância da vigilância crítica e da proteção da liberdade individual.

5. DESAFIOS E BENEFÍCIOS DO USO DA LITERATURA DISTÓPICA NO ENSINO DE FILOSOFIA

A distopia tem se mostrado uma ferramenta pedagógica valiosa no ensino de filosofia apresentando desafios e benefícios que devem ser considerados. Ao explorar os aspectos negativos e positivos dessa abordagem, os educadores podem maximizar seu potencial e promover um ambiente de aprendizado enriquecedor.

Um dos principais desafios do uso da distopia no ensino de filosofia é a seleção dos textos adequados. Há diversas distopias disponíveis, cada uma com suas características e temas específicos. Os educadores devem escolher cuidadosamente os livros ou contos que apresentem questões filosóficas relevantes e sejam acessíveis aos estudantes, considerando sua faixa etária e nível de compreensão. É importante selecionar obras que ofereçam uma diversidade de perspectivas, permitindo uma análise crítica mais abrangente dos temas abordados.

Dentre os diversos benefícios da distopia para o ensino de filosofia, destaca-se o engajamento dos estudantes. As distopias apresentam cenários fictícios impactantes, que despertam o interesse e a curiosidade deles. Essa conexão emocional com a história facilita a reflexão crítica e a discussão das questões filosóficas levantadas. Através dessas obras, eles podem explorar temas como poder, liberdade, justiça e ética, de forma mais concreta e tangível.

As distopias oferecem um contexto concreto para a análise de temas complexos, permitindo que os estudantes visualizem as consequências práticas de diferentes filosofias e teorias. Isso promove uma compreensão mais profunda e aplicada da filosofia, estimulando-os a conectarem os conceitos com a realidade em que vivem.

O uso da distopia no ensino de filosofia oferece uma oportunidade de desenvolver habilidades de pensamento crítico. Os estudantes são desafiados a questionar as estruturas sociais e políticas presentes nas obras, bem como a refletir sobre suas implicações para suas próprias vidas. Essa análise crítica estimula a capacidade de argumentação, a tomada de posição fundamentada e a consideração de múltiplas perspectivas, habilidades essenciais não apenas na filosofia, mas também na vida cotidiana.

Por fim, a distopia no ensino de filosofia possibilita uma abordagem sensível e inclusiva. As distopias frequentemente exploram temas relacionados a opressão, desigualdade e injustiça social, abordando questões sensíveis que afetam diversos grupos. Isso oferece a oportunidade de discutir e compreender a diversidade de experiências e perspectivas dos estudantes, promovendo a empatia, o respeito mútuo e a construção de um ambiente inclusivo. Além do mais, ela incentiva o engajamento, amplia a compreensão dos conceitos filosóficos, desenvolve habilidades de pensamento crítico e promove uma abordagem sensível e inclusiva.

5.1 Critérios de seleção para a escolha do livro *1984*, de George Orwell

A escolha do livro *1984* de George Orwell para o ensino de filosofia política com o uso de textos da literatura distópica foi uma decisão que requereu uma análise cuidadosa e

consideração de diversos critérios. A seguir, destacam-se alguns desses critérios mais importantes ao selecionar esta obra em particular.

Quanto à Relevância filosófica, entende-se que a obra *1984* apresenta questões filosóficas fundamentais, como poder, controle, liberdade, verdade, manipulação da informação, subjetivação, moralidade e a natureza da realidade. O livro proporciona uma base sólida para discussões e reflexões filosóficas aprofundadas tanto da ética, quanto da política, por exemplo.

O segundo critério foi a representatividade de diferentes perspectivas filosóficas que a obra de George Orwell oferece enquanto uma visão distópica que pode ser analisada a partir de várias perspectivas filosóficas, como o existencialismo, o utilitarismo, o pensamento político e ético e, em especial, a discussão sobre o poder desenvolvida por Michel Foucault em sua obra *Vigiar e Punir*. Essa variedade de abordagens permite que os estudantes explorem diferentes visões e enriqueçam sua compreensão filosófica sobre questões como vigilância, controle do Estado e perda de individualidade.

Outro critério adotado foi a relevância contemporânea da obra e seu impacto cultural. Apesar de ter sido publicado em 1949, o livro *1984* continua relevante para o mundo contemporâneo e é considerada um clássico do gênero distopia. Os temas abordados, como o poder da vigilância, a manipulação da informação e a erosão dos direitos individuais, são questões atuais que permitem aos estudantes conectarem-no com a realidade em que vivem.

Outro critério foi a possibilidade de análise interdisciplinar que ela apresenta. Além da própria filosofia, o livro permite a integração de diferentes disciplinas, como história, ciências políticas e sociologia, ampliando a compreensão dos estudantes sobre as questões filosóficas, sociais e políticas presentes na obra.

Desde a sua primeira publicação, o livro *1984* é conhecido por despertar uma resposta emocional nos leitores devido à sua atmosfera opressiva e à luta do protagonista contra um sistema totalitário. Ele estabelece uma conexão emocional que pode incentivar o engajamento dos estudantes e tornar a leitura mais significativa, visto que desde a sua primeira publicação, o livro *1984* conta com uma vasta quantidade de recursos complementares que podem auxiliar os educadores e enriquecer a compreensão da obra pelos estudantes, tais como, guias de estudo, análises críticas, adaptações cinematográficas e materiais online.

Enfim, ao se levar em conta esses critérios, acredita-se que a escolha do livro *1984* de George Orwell para o ensino de filosofia política com o uso de textos da literatura distópica

pode proporcionar uma experiência de aprendizado rica e envolvente, estimulando a reflexão crítica e a compreensão das questões filosóficas relevantes para o mundo contemporâneo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem interdisciplinar no ensino de filosofia, com a integração da distopia, oferece uma oportunidade valiosa para promover uma educação mais completa e significativa. Ao conectar conceitos filosóficos a narrativas distorcidas e provocativas, os estudantes são desafiados a pensar criticamente, a ampliar suas perspectivas e a desenvolver uma compreensão mais profunda das questões fundamentais da existência humana.

A integração da literatura distópica não substitui a leitura e o estudo dos textos filosóficos clássicos, mas complementa-os, enriquecendo o ensino de filosofia e promovendo uma educação interdisciplinar e holística. Ao adotar essa abordagem, os educadores podem despertar o interesse dos estudantes, tornar o estudo da filosofia mais relevante e promover o desenvolvimento de habilidades críticas, éticas e reflexivas essenciais para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com um mundo melhor.

REFERÊNCIAS

BERRIEL, Carlos Eduardo Ornelas. Utopia, distopia e história. **Revista Morus–Utopia e Renascimento**, n. 2, p. 4-10, 2005. Disponível em:<https://www.unicamp.br/~berriel/arquivos/berriel_prod_3.pdf> Acesso em 13 de janeiro de 2022.

BRADBURY, Ray. **Fahrenheit 451**: a temperatura na qual o papel fogo e queima do livro pega fogo e queima. Cid Knipel. Prefácio Manuel da Costa Pinto. 2. ed. São Paulo: Globo, 2012. (Livro eletrônico - Kindle).

CASTRO, L. G. R. D. Outros espaços e tempos, heterotopias. **1º Congresso Internacional Espaços Públicos**, São Paulo. Disponível em:<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1807535/mod_resource/content/1/Castro.pdf>. Acesso em: 15 Dezembro 2021.

DE SOUZA, J. T. B. Filosofia e literatura entre abraços e socos: uma questão moral [Philosophy and literature between embraces and punches: a moral question]. **Revista Ágora Filosófica**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 7–38, 2012. DOI: 10.25247/P1982-999X.2009.v1n2.p7-38. Disponível em: <https://www1.unicap.br/ojs/index.php/agora/article/view/55>. Acesso em: 31 de abr. 2023.

FREITAS, Marcos Roberto Batista de. **A literatura comparada como heterotopia**: uma perspectiva foucaultiana para Os Sertões e O coração das trevas. 2008. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em:<<http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/6064>> Acesso em 02 de janeiro de 2022.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. Outros Espaços. In: FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos III - Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Org. e seleção de textos Manoel Barros da Motta. Tradução de Inês Autran Dourado. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, v. III, 2009.

_____. **O corpo utópico; As heterotopias**. posfácio de Daniel Defert; tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

_____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Tradução Salma Tannus Muchail. 10ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio** (livro eletrônico). Campinas, SP: Papyrus, 2020. (Livro eletrônico - Kindle).

HILÁRIO, Leomir Cardoso. **Teoria crítica e literatura: a distopia como ferramenta de análise radical da modernidade**. Anuário de Literatura, Florianópolis, v. 18, n. 2 p. 201-215, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/2175-7917.2013v18n2p201>>. Acesso em 15 de junho de 2020.

HUXLEY, Aldous. **Admirável Mundo Novo**. Tradução Lino Vallandro, Vidal Serrano. 22ª ed. São Paulo: Globo, 2014. {Livro Eletrônico - Kindle}.

KRÜGER JUNIOR, Dirceu Arno. Foucault: a heterotopia como alternativa para pensar o espaço social. **Revista Enciclopédia de Filosofia**, v. 5, p. 22-37, Universidade Federal de Pelotas – UFPEL. Pelotas: UFPEL, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Enciclopedia/article/view/9342>> Acesso em 13 de novembro de 2021.

LIEBEL, Vinícius. Distopias – um gênero na história. In: **Das utopias modernas às distopias contemporâneas: conceito, prática e representação**. Organização Sílvia Liebel. 1 ed. Belo Horizonte [MG]: Fino Traço, 2021.

ORWELL, George. **1984**. tradução Alexander Hubner, Heloisa Jahn. apresentação e organização Marcelo Pen. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ESTÁGIO NO PLANTÃO PSICOLÓGICO DA UNITI: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Jena Hanay Araújo de Oliveira
Doutora em Psicologia como Ciência e Profissão
jena.hanay@ufma.br
UFMA

Mayza Moreira Gois
Graduada em Psicologia
moreiramayza1@gmail.com
UFMA

RESUMO: O presente trabalho teve como objetivo apresentar a experiência do estágio obrigatório do curso de Psicologia na área da Psicologia da Saúde no campo de estágio do Plantão Psicológico da Universidade Integrada da Terceira Idade (UNITI). O início da realização do estágio aconteceu durante o ensino remoto emergencial devido a pandemia da Sars-Cov-2 (Covid-19) e encerrou-se no período após o retorno das atividades presenciais da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). A metodologia utilizada para a discussão da experiência de estágio foi o método fenomenológico, uma vez que, ele possibilita a descrição dos fenômenos em sua essência. O Plantão Psicológico é uma modalidade de atendimento psicológico que busca acolher a pessoa no momento mais próximo de sua necessidade. Os resultados da discussão a respeito do estágio no período do ensino remoto emergencial apontaram a oportunidade do atendimento de pessoas de outras localidades devido ao uso das plataformas de reunião online, bem como, apresentou-se com seus próprios desafios, tais como problemas de conexão com a internet e a exigência de um ambiente adequado para a manutenção do sigilo durante o atendimento psicológico. Em contrapartida, o retorno das atividades presenciais, possibilitaram o atendimento de pessoas da comunidade do entorno do UFMA, que nem sempre têm acesso a recursos tecnológicos para o atendimento no formato online. Concluiu-se que, a experiência de estágio com atendimentos no formato remoto e presencial possibilitou o desenvolvimento de habilidades diferentes enquanto plantonista, o que tornou a experiência de estágio mais completa.

Palavras-chave: Psicologia; Estágio Obrigatório; Plantão Psicológico; Formação Acadêmica.

1. O QUE É O PLANTÃO PSICOLÓGICO

O Plantão Psicológico é uma modalidade de atendimento que tem como objetivo atender a pessoa no momento mais próximo da sua necessidade. Essa modalidade de atendimento psicológico, se enquadra dentro das perspectivas teóricas contemporâneas da clínica ampliada, pois sua intervenção acontece em um momento de crise, por meio da oferta de uma escuta qualificada, sem a necessidade de agendamento prévio. O serviço de atendimento em Plantão, preconiza o estabelecimento de uma relação com a pessoa atendida em que essa se sinta respeitada e compreendida pelo plantonista (REBOUÇAS; DUTRA, 2010).

Essa modalidade de atendimento requer que o plantonista coloque de lado o seu lugar de especialista para atuar como mediador, visando acolher a pessoa e sua experiência. Dessa

maneira, busca-se uma compreensão da situação imediata, uma relação sem julgamentos e uma escuta sensível e empática (TASSINARI, 2003).

Historicamente, o Plantão Psicológico se iniciou no Brasil no ano de 1969, no Serviço de Aconselhamento Psicológico (SAP) do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP). Inicialmente, o serviço tinha como objetivo ser um espaço de estágio para os estudantes do curso de Psicologia do IPUSP. Entretanto, a criação do Plantão converge com o início do reconhecimento da Psicologia enquanto profissão no Brasil e da sua busca por identidade de categoria (MAHFOUD, 1999).

O serviço de Plantão Psicológico se tornou comum nas universidades, funcionando na maioria das vezes nos serviços-escolas. Nesses locais, os plantonistas ficam à disposição das pessoas que procuram espontaneamente o local, em horário e dia preestabelecidos. A pessoa que busca o atendimento, não será submetida a uma entrevista ou triagem para entrar numa fila de espera, ela será atendida prontamente. Diferentemente da psicoterapia tradicional, onde há um acompanhamento por um período mais longo, no Plantão, a pessoa atendida tem um número limitado de sessões, podendo retornar de duas até quatro vezes. Esses retornos não são estabelecidos previamente, a pessoa tem a liberdade para escolher se e quando terá um novo atendimento, de modo que não necessariamente será atendida pelo mesmo plantonista (CARNEIRO, 2019).

Em relação ao tempo de atendimento na modalidade de Plantão Psicológico, ela não segue o padrão de duração de uma sessão de psicoterapia, que em média é de cinquenta minutos, o atendimento pode durar mais ou menos tempo que isso. O fato desse serviço ser oferecido nos serviços-escolas, o assemelha ao local de uma psicoterapia, pois ele acontece em um consultório. Porém, a sua flexibilidade em vários aspectos marca a sua diferença com a psicoterapia, tornando-o uma modalidade de atendimento mais atraente para psicólogos em instituições de saúde e educação (CARNEIRO, 2019).

A relação entre plantonista e pessoa atendida deve ser a da busca durante a vivência do atendimento das potencialidades que precisam ser trabalhadas. A pessoa atendida ao ser acolhida pelo plantonista e a partir da relação intersubjetiva estabelecida, experiencia um ambiente de segurança, que poderá facilitar a abertura a novas possibilidades de compreensão de si, e do começo da integração de elementos que estavam fragmentados em seu modo de ser, de modo a iniciar um processo de mudança (SOUZA; SOUZA, 2011).

No que se refere às fundamentações teórico-metodológicas, a maioria dos trabalhos científicos publicados sobre o serviço do Plantão Psicológico evidencia que ele acontece na

maioria das vezes baseado na Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), cujo criador foi o psicólogo Carl Rogers. Contudo, a literatura também apresenta que o Plantão é ofertado em outras abordagens psicológicas, tais como a Psicanálise, a Psicodinâmica, a Cognitivo-Comportamental e a Fenomenologia (PAPARELLI, 2005).

Ademais, o Plantão Psicológico em relação às demandas socioculturais, possibilita repensar o exercício da profissão, permitindo que o plantonista em formação entre em contato com a comunidade diretamente, experimentando o papel de agente transformador da sociedade (TASSINARI, 2003).

2. O PLANTÃO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO

O Plantão Psicológico contempla o objetivo da universidade de oferecer o ensino, a pesquisa e a extensão, o que enriquece a formação do estagiário de Psicologia. Essa modalidade de atendimento proporciona aos estudantes repensarem a prática clínica, principalmente em relação à visão tradicional de *setting* da Psicologia. Os estudantes são incentivados a se assumirem enquanto produtores de Psicologia de modo comprometido com o respeito à diversidade das existências e das queixas que chegam ao serviço (SOARES, 2019).

Nesse sentido, o Plantão permite aos estudantes repensarem práticas tradicionais, bem como ampliar a capacidade profissional e gerar a discussão sobre alternativas de atuação adequadas à realidade da sociedade. Desta forma, o serviço de Plantão Psicológico é um formador muito necessário para os profissionais da Psicologia. Assim sendo, a modalidade de atendimento em Plantão Psicológico ocupa o lugar de questionar saberes e práticas já habituais, fomentando a discussão sobre as práticas oferecidas à sociedade e o modelo de Psicologia vigente (PAPARELLI; NOGUEIRA-MARTINS, 2007).

O Plantão Psicológico se configura como um serviço que se atenta às necessidades da população. Sendo assim, o estágio em Plantão é muito importante para a formação de um psicólogo preparado às demandas sociais e com pensamento crítico diante da realidade. O serviço de Plantão nas universidades, permite que o atendimento psicológico seja acessível a uma parcela da população que não tem condições financeiras de ter um atendimento na rede privada (BRAGA et. al, 2019; STALIANO et al., 2017).

As características da modalidade Plantão como a flexibilidade, os atravessamentos institucionais, o contato constante com situações de adoecimento e risco, ambientes abertos e impossibilidade de determinação prévia de horários de atendimento, traz repercussões para a formação. A experiência do estágio no Plantão possibilita um distanciamento de uma visão

tradicional de Psicologia, para uma visão mais atenta à complexidade das demandas, que requer um questionamento das próprias experiências, a integração multidisciplinar, a reflexão sobre o paradigma prevalente na instituição, o conhecimento de aspectos orgânicos, informações sobre os dispositivos de saúde, dentre outros conhecimentos (BRAGA et al., 2019).

Por fim, o Plantão Psicológico consolida o ensino, a pesquisa e a extensão no âmbito da universidade, estabelecendo diálogo e intervenção efetiva junto à comunidade em geral. Trata-se do processo de ampliação das possibilidades de escuta clínica (DANTAS et al., 2016).

3. METODOLOGIA

Este trabalho trata-se de estudo de caráter descritivo do tipo relato de experiência. Esse tipo de trabalho descreve os fatos e fenômenos de determinada realidade com uma abordagem qualitativa, que possui o potencial de abordar o universo de significados, crenças, valores e atitudes. A pesquisa qualitativa preocupa-se, nesse sentido, com os aspectos da realidade que não podem ser quantificados ou mensurados (GERHARDT E SILVEIRA, 2009). Utilizou-se o método fenomenológico para a descrição do relato de experiência, uma vez que ele admite explorar a consciência da pessoa, ou seja, compreender a própria essência, o modo de perceber a vida por meio das experiências, os significados que as cercam e se definem na vida psíquica do indivíduo (FUSTER GUILLEN, 2019).

4. APRESENTAÇÃO DO PLANTÃO DA UNITI/UFMA

O projeto de extensão “Atenção Psicológica a Adultos e Idosos: contribuições da Psicologia à UNITI/UFMA”, está em funcionamento desde 2012, sendo fundado e coordenado pela prof^a Dr^a Jena Hanay Araújo de Oliveira. Algumas das atividades desenvolvidas pelo projeto são: ofertar uma disciplina semestral de Psicologia na Terceira Idade para a Universidade Integrada da Terceira Idade (UNITI); planejar as atividades com os idosos da UNITI; formação e treinamento de plantonistas; e ofertar o serviço de Plantão Psicológico.

O público alvo dos serviços oferecidos pelo projeto são adultos das comunidades acadêmica e externa. O projeto funciona em uma sala do prédio do CEB Velho, localizado no campus Bacanga da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). As atividades ofertadas pelo projeto acontecem semanalmente e são realizadas por alunos do curso de Psicologia, estagiários e ou extensionistas supervisionados pela professora coordenadora.

Os serviços oferecidos são gratuitos, o atendimento em Plantão Psicológico funciona por ordem de chegada. O Plantão se organiza através do sistema de rotatividade de plantonistas,

a pessoa que precisa do atendimento tem direito de até quatro atendimentos no semestre, onde em cada atendimento um plantonista diferente irá atendê-lo. Esse sistema de rotatividade de plantonistas tem como objetivo diferenciar o atendimento em formato de Plantão Psicológico de um atendimento psicoterapêutico tradicional.

Ressalta-se que a não necessidade de agendamento prévio para o atendimento e da inexistência de filas de espera, faz do Plantão Psicológico uma prática de escuta mais ampla e com uma possibilidade de abrangência maior de demandas. A duração dos atendimentos é de 50 minutos, podendo variar de acordo com a necessidade da pessoa atendida e da quantidade de pessoas que buscaram o atendimento no mesmo horário. Após os atendimentos, são realizadas supervisões em grupo, com todos os estagiários e a coordenadora do projeto. A professora escuta, discute e avalia as demandas atendidas durante a semana e fornece uma devolutiva para cada caso, tais como intervenções que poderiam ser realizadas se a mesma pessoa voltasse a buscar o serviço do Plantão.

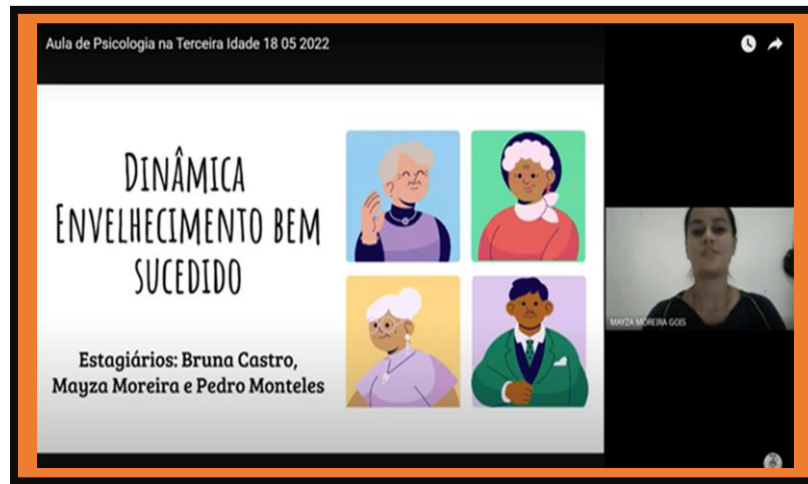
5. O PLANTÃO DA UNITI/UFMA NO CONTEXTO PANDÊMICO

Em março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou a pandemia de Sars-Cov-2 (Covid-19), devido essa situação de calamidade pública as aulas da UFMA foram suspensas e conseqüentemente a continuidade dos estágios em campo também.

O cenário pandêmico trouxe mudanças na forma de atuação da Psicologia, o Conselho Federal de Psicologia em de abril de 2020 publicou uma nova Resolução suspendendo alguns artigos da Resolução CFP nº 11/2018, que normatizam os serviços psicológicos *online*. O profissional da Psicologia era obrigado a se cadastrar no e-psi e esperar a aprovação de seu cadastro para então fazer atendimentos *online*. A partir da Resolução CFP nº 4/2020, o cadastro no e-psi ainda é obrigatório, mas os profissionais não precisam mais aguardar sua aprovação para iniciar seus trabalhos (COSTA LIMA; CRISTINA DAMASCENO; EMANOELA MOREIRA SILVA, 2021).

O presente relato de experiência se refere ao estágio obrigatório realizado no curso de Psicologia da UFMA no campo de estágio do Plantão Psicológico da UNITI. O estágio foi realizado no período de junho de 2021 a setembro de 2022. As atividades desenvolvidas de forma *online* foram a leitura e a discussão de textos sobre a Psicologia na terceira idade e sobre o Plantão Psicológico; oferecimento de aulas *online* para os alunos da UNITI; atendimentos no Plantão de forma *online*; e a supervisão com a professora coordenadora.

IMAGEM 1– PRINT DE AULA MINISTRADA A UNITI/UFMA



Fonte: (Autoria própria, 2023).

O atendimento de forma remota (*online*) só foi possível através da utilização do *Google Meet*, os alunos estagiários criaram no *Google Forms* um questionário que continha perguntas sobre a identificação da pessoa a ser atendida e o motivo da procura do atendimento. Após a pessoa preencher esse formulário, o plantonista entrava em contato com a pessoa pelo email que ela disponibilizou no questionário para agendar o atendimento. Esse serviço de Plantão remoto foi divulgado na rede social (*Instagram*) do Plantão da UNITI, fato esse que poderia explicar a faixa etária das pessoas atendidas nesse período terem sido predominantemente de jovens, principalmente universitários.

A necessidade do preenchimento do formulário para a disponibilização do link da sala de atendimento poderia se classificar como uma triagem, caracterizando uma diferenciação do conceito de atendimento em Plantão difundido na literatura. No entanto, o serviço continuou a prezar pelo atendimento o mais rápido possível da procura da pessoa, oferecendo agendamentos para os dias e horários em que a pessoa que respondia o questionário tinha disponibilidade.

Os desafios mais recorrentes foram: a dificuldade de conexão com a *internet* e de manejo das ferramentas tecnológicas; a necessidade de reforçar a demonstração de interesse pela demanda atendida; a falta de privacidade da pessoa atendida o que gerava desmarcações e distrações; e a experiência do silêncio confundida como problemas de conexão.

O desafio do atendimento *online* mais evidente é que as pessoas que estão sendo atendidas, só têm acesso à voz e imagem do plantonista, esse fato torna ainda mais importante a postura de atenção plena do plantonista à pessoa atendida. O atendimento psicológico *online*

requer uma percepção aguçada do plantonista a fim de compreender se a situação apresentada é algo pontual ou uma questão que necessite um trabalho mais prolongado.

Ressalta-se também que a falta de privacidade, faz com que algumas pessoas desmarquem por não estarem sozinhas em casa, as distrações e interrupções durante o atendimento também eram situações comuns, sejam por notificações de redes sociais no celular durante o atendimento ou da interrupção de familiares presentes na casa (COSTA LIMA; CRISTINA DAMASCENO; EMANOELA MOREIRA SILVA, 2021). A experiência do atendimento *online* demanda uma escuta diferenciada, sendo importante prestar mais atenção à pessoa atendida e buscar o acolhimento a partir do que a pessoa fala.

O atendimento psicológico *online* ou telepsicologia mostrou-se que continuará após a pandemia, já que possibilita para pessoas que moram em áreas afastadas das cidades ou que possuem dificuldades de se locomover ter o atendimento de que precisam. Esse formato de atendimento também se mostra mais acessível, pois há uma redução de custos com o deslocamento ou outros gastos secundários. Um outro ponto positivo da telepsicologia é a flexibilidade de agendamento, pois o profissional da Psicologia pode marcar os atendimentos de acordo com os horários que sejam bons para ambos (SILVA et al. 2020).

A partir dessa mudança do formato do atendimento psicológico, nota-se que os profissionais da Psicologia precisam se atualizar em relação às Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), a fim de que possam oferecer um serviço com segurança e qualidade. Apesar das falhas tecnológicas, o atendimento psicológico *online* se mostra eficaz, ele permite a criação do vínculo e gera feedbacks positivos das pessoas atendidas, apesar de se atender longe fisicamente das pessoas que buscam o serviço da Psicologia, o atendimento *online* dá a possibilidade de adentrar às casas das pessoas atendidas, de sua vida privada possibilitando a construção de um *setting* único (SILVA et al. 2020).

6. A VOLTA DO PLANTÃO PSICOLÓGICO DA UNITI AO FORMATO PRESENCIAL

Após o retorno das aulas presenciais da UFMA em abril de 2022, o serviço do Plantão Psicológico voltou a oferecer seus atendimentos na sala localizada no CEB Velho. O Plantão no formato presencial passou a ter os atendimentos sem triagem. O público atendido de pessoas da comunidade do entorno da UFMA também aumentou.

O retorno do atendimento presencial possibilitou o acompanhamento dos atendimentos de um plantonista já experiente por outros plantonistas que ainda estavam em processo de

treinamento. O atendimento no formato remoto devido às suas especificidades não possibilitava a presença de outra pessoa na sala.

O público que buscou o Plantão presencialmente também teve a possibilidade de entrar na sala de atendimento com um acompanhante para que se sentisse mais vontade e seguro, situação essa que não foi experienciada no formato remoto.

O atendimento do Plantão Psicológico presencial possibilitou que um público mais velho, que muitas vezes não foi alcançado durante o período de atendimento remoto devido a dificuldade de acesso a computadores, *smartphones* ou *internet* pudessem se beneficiar do serviço ofertado na universidade. Outra variável observada no formato presencial foi o retorno da mesma pessoa para dois ou mais atendimentos no semestre, diferentemente do que aconteceu quando o serviço estava funcionando pelo *Google Meet*, onde os atendimentos únicos predominaram.

As aulas da UNITI também voltaram a ser presenciais o que proporcionou o retorno das oficinas e dinâmicas de grupo com os idosos alunos da UNITI.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atendimento na modalidade de Plantão Psicológico proporciona para o plantonista a vivência de atendimentos com demandas diversas e com as mais diferentes faixas etárias. É uma modalidade de escuta que permite o estudante de Psicologia se deparar com situações que irão lhe desafiar no modo de acolher e às vezes intervir, pois o fato de não haver triagem de queixa, impede que o plantonista se prepare para a demanda que a pessoa irá lhe trazer. A escuta do plantonista é um eterno se deparar com o novo e aprender naquele momento, com aquela pessoa como refletir sobre a situação trazida.

O estágio no Plantão Psicológico possibilitou o desenvolvimento de habilidades de manejo de demandas na forma de atendimento remoto e presencial, bem como do desenvolvimento do vínculo com os alunos da UNITI, o contato semanal com os idosos favorecia um aprendizado mútuo.

O serviço do Plantão Psicológico tem suas particularidades e limitações, pois ele é um atendimento pontual, focado no desenvolvimento de estratégias de enfrentamento das questões mais emergentes trazidas pelas pessoas que buscam esse serviço, mas o que não o torna menos necessário.

Por fim, este relato de experiência de estágio curricular supervisionado contribui com a discussão do serviço de Plantão Psicológico como um componente curricular muito necessário

na formação em Psicologia, pois ele promove a aproximação do profissional em formação com os contextos práticos de atuação com os mais diversos públicos e demandas.

REFERÊNCIAS

BRAGA, T. B. M. et al. Experiências de estagiários em plantão psicológico em hospitais: formação e ação clínica. **Rev. SPAGESP**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 1, p. 99-112, jan. 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702019000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 15 jun. 2023.

CARNEIRO, V.T. Plantão psicológico: uma modalidade clínica no Serviço de Psicologia da UFRB. In: AIRES, S.; KURATANI, S (Orgs). **O serviço de psicologia na universidade**. 2 ed. - Cruz das Almas/BA: UFRB, 2019.

COSTA LIMA, Caroline; CRISTINA DAMASCENO, Ariane; EMANOELA MOREIRA SILVA, Carmen. **Atendimento online em tempos de pandemia do coronavírus: os desafios para a Psicologia**. 2021. Disponível em: <<https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/20552>>. Acesso em: 12 jun. 2023.

DANTAS, J. B., Dutra, A. B., ALVES, A. C., BENIGNO, G. G. F., BRITO, L. de S., & BARRETO, R. E. M. (2016). Plantão psicológico: ampliando possibilidades de escuta. **Revista De Psicologia**, 7(1), 232-241. Disponível em: <<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/21220>>. Acesso em: 11 jun. 2023.

FUSTER GUILLEN, Doris Elida. Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. **Propós. represent.**, Lima, v. 7, n. 1, p. 201-229, enero 2019. Disponível em: <http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-79992019000100010&lng=es&nrm=iso>. Acesso: 11 jun. 2023. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Plageder, 2009

MAHFOUD, M. (Org.). **Plantão Psicológico**: Novos Horizontes. São Paulo: Editora C. I., 1999.

PAPARELLI, R.B; M.C. F. NOGUEIRA-MARTINS. Psicólogos em Formação: Vivências e Demandas em Plantão Psicológico. **Psicol. cienc. prof.**, v. 27, n.1, p. 64-79, 2007.

PAPARELLI, R. B. **Psicólogos em formação**: vivências e demandas em plantão psicológico. 2005. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Coordenadoria de Controle de Doenças da Secretaria de Estado da Saúde de São Paulo, São Paulo, 2005.

REBOUÇAS, Melina Séfora Souza; DUTRA, Elza. Plantão psicológico: uma prática clínica da contemporaneidade. **Rev. abordagem gestalt.**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 19-28, jun. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672010000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 jul. 2023.

SILVA, A. C. do N.; DE SALES, E. M.; DUTRA, A. F.; CARNOT, L. dos R.; BARBOSA, A. J. G. Telepsicologia para famílias durante a pandemia de COVID-19: uma experiência com telepsicoterapia e telepsicoeducação. **HU Revista**, [S. l.], v. 46, p. 1-7, 2020. DOI: 10.34019/1982-8047.2020.v46.31143. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/hurevista/article/view/31143>>. Acesso em: 24 jun. 2023.

SOARES, L. M. Plantão Psicológico Gestáltico - A Escrita de uma Experiência. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v.19, n. 4, p. 997-1017, 2019.

SOUZA, B. N.; SOUZA, A. M. Plantão psicológico no Brasil (1997-2009): Saberes e práticas compartilhados. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 241-249, 2011.

STALIANO, P.; SILVEIRA, M. V.; VANZ, S. NAVARRO, B. B. Plantão Psicológico na Clínica-Escola De Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados. **Realização**, p. 33-45, Dourados, 2017.

TASSINARI, M. A. **A clínica de urgência psicológica**: contribuições da abordagem centrada na pessoa. 2003. 231 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia, Rio de Janeiro, 2003.

ESTRATÉGIAS COMUNICACIONAIS PARA SAÚDE: RÁDIO ABRAÇO SAÚDE NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19

Márcio Leonardo Monteiro Costa
Doutor em Comunicação Social
marcio.monteiro@ufma.br
UFMA

Melissa Silva Moreira Rabêlo
Doutora em Políticas Públicas
melissa.rabelo@ufma.br
UFMA

Ed Wilson Ferreira Araújo
Doutor em Comunicação Social
ed.wilson@ufma.br
UFMA

RESUMO: Este artigo descreve e discute a relevância de um produto radiofônico sobre a COVID-19 e as medidas preventivas durante o período da pandemia (2020 a 2021) que articula dois formatos jornalísticos, a saber: entrevista e divulgação tecnocientífica. A peça, veiculada em rádios comunitárias do Maranhão, corrobora o papel dessas emissoras no combate à desinformação. Busca-se apresentar o referido produto sonoro como um recurso que visa a defesa da ciência, da democratização da informação e do acesso do cidadão a direitos fundamentais. Teoria e metodologia dialogam, nesse sentido, para refletir sobre a formulação do programa Rádio Abraço Saúde, pensado nas seguintes etapas conectadas à estratégia da produção: seleção e abordagem das fontes do campo científico da Saúde, roteirização da peça radiofônica, gravação, edição e distribuição. Todas as edições circularam em grupos do aplicativo WhatsApp compostos por comunicadores de emissoras comunitárias, bem como foram enviadas para os contatos individuais dos dirigentes das rádios. Em conclusão, ressalta-se a eficácia tanto do formato quanto da linguagem objetiva adotada. O programa surgiu e se afirmou em um contexto próprio da pandemia, mas a experiência mostrou as potencialidades de continuidade do produto, mantendo a marca e expandindo-o para abranger outros assuntos.

Palavras-chave: Comunicação e Saúde; Divulgação tecnocientífica; Programas de rádio; Desinformação.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo compreende a exposição de material radiofônico sobre a COVID-19 e as medidas preventivas durante o período da pandemia (2020 a 2021) que articula dois formatos jornalísticos, a saber: entrevista e divulgação tecnocientífica. Além do fato de ter sido veiculada em rádios comunitárias do Maranhão, a peça corrobora o papel dessas emissoras no combate à desinformação.

No nível teórico, o artigo abarca as concepções a respeito dos formatos radiofônicos mencionados, bem como as discussões sobre as práticas comunicativas que acontecem num campo estabelecido, a saúde, a partir da interface dos campos, observando níveis de intencionalidades e relações de forças para além da instrumentalização da comunicação. Por

consequente, busca-se apresentar neste trabalho tal produto sonoro como um recurso que visa a defesa da ciência, da democratização da informação e do acesso do cidadão a direitos fundamentais.

Ressalta-se por meio desta exposição a eficácia do formato e da linguagem objetiva adotada. Teoria e metodologia dialogam para refletir sobre a formulação do programa Rádio Abraço Saúde, pensado nas seguintes etapas conectadas à estratégia da produção: seleção e abordagem das fontes do campo científico da Saúde, roteirização da peça radiofônica, gravação, edição e distribuição. Convém salientar que todas as edições circularam em grupos do aplicativo WhatsApp compostos por comunicadores de emissoras comunitárias, bem como enviadas para os contatos individuais dos dirigentes das rádios.

2. O PAPEL DA MÍDIA COMUNITÁRIA NO COMBATE A DESINFORMAÇÃO⁸¹⁸

A pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2⁸¹⁹), além de ser um dos maiores desafios de saúde pública na história recente, demarcou também a evidência de uma importante expressão do negacionismo científico. Se, antes, rumores e teorias conspiratórias quanto à eficácia de vacinas e demais cuidados com a saúde tinham espaço restrito, o curto intervalo da instauração da pandemia de COVID-19 deu palco a uma guerra de desinformação, fortalecida na expressão de um pensamento político-ideológico conservador e doutrinário, que domina grandes democracias internacionais, abrindo espaço para o questionamento da história e do conhecimento científico.

A exemplo do impacto nos serviços de saúde, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), 125 das campanhas agendadas para o primeiro semestre de 2020 tiveram que ser adiadas. Esse impacto nos serviços de vacinação foi alertado pela OMS e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), que afirmaram que 117 milhões de crianças, em 37 países, poderiam ficar sem vacina contra o sarampo, o que reativou surtos da enfermidade em várias partes do mundo, além de outras doenças como pólio.

Charles Rosenberg (1992), historiador da área da Medicina, caracterizou e dividiu as epidemias em quatro atos. O primeiro, chamado de negação e progressiva revelação, aponta que a reação inicial da sociedade é negar a epidemia e somente admitir depois, quando não existe mais possibilidade de ignorá-la. Isso acontece por vários motivos, envolvendo desde questões psicológicas a econômicas e políticas, sendo também identificado o padrão de buscas por culpados.

⁸¹⁸ Seção produzida em parceria com Alexsandra Jácome Castelo Gomes Torres, mestre em Comunicação Social – UFMA

⁸¹⁹ Síndrome respiratória aguda grave de coronavírus 2, na sigla em inglês.

O segundo ato aborda as explicações dos especialistas e de autoridades. Historicamente, essas explicações se construíam na esfera religiosa e moral; e, da Idade Moderna em diante, as explicações religiosas foram progressivamente cedendo espaço às explicações científicas.

O terceiro ato versa sobre as respostas públicas que suscitam a epidemia, como medidas sanitárias, políticas e religiosas. Elas representam a autodefesa da comunidade diante do perigo. Já o quarto e último ato, que surge depois da epidemia, mostra a reflexão da sociedade. O que se aprendeu? Quais as experiências adquiridas? (ROSENBERG, 1992).

Entendendo este processo, podemos inferir que a dimensão política tem forte influência na gestão das crises de saúde pública. No Brasil, que passou, e ainda passa, por momentos de polarização, acrescido de grande instabilidade institucional, o papel negacionista do Governo Federal durante a pandemia de COVID-19 teve forte responsabilidade na ampliação dos efeitos da doença. No registro a seguir, a rede oficial da Secretaria de Comunicação da Presidência da República (SECOM) repercute declaração do Presidente da República que desincentiva a vacinação, por exemplo. Nesse contexto, o papel contradiscursivo da imprensa ganhou forte destaque, na lógica de democratizar a informação sobre o estado atual da doença e seus potenciais riscos.

FIGURA 1: PUBLICAÇÃO DE REDE SOCIAL



Fonte: Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República.

Com a evolução da pandemia da COVID-19 no mundo, um outro fator ganhou destaque: a resistência político-ideológica de Chefes de Estado às alternativas imunizatórias em desenvolvimento, em contraposição a critérios técnicos, científicos e do sistema de organismos

internacionais, sob coordenação da Organização Mundial da Saúde (OMS). Esse fator é também influenciado por uma grande expressividade de forças conservadoras em grandes democracias – a exemplo dos presidentes dos Estados Unidos e do Brasil, bem como do primeiro-ministro do Reino Unido, que adotaram discursos desencorajando a adoção de medidas protetivas internacionalmente reconhecidas eficazes: o distanciamento social, uso de máscaras de proteção e a higienização das mãos, por exemplo.

Utilizando-se de elementos retóricos de associação da doença a um problema propositalmente gerado na China, Donald Trump – presidente norte-americano até 20 de janeiro de 2021; e Jair Bolsonaro, presidente brasileiro até o final de 2022, propagaram ideias de que a doença era algo simples e requeria tratamento profilático com medicações sem comprovação de eficácia científica para a COVID-19 (tais como o uso de hidroxicloroquina, azitromicina e ivermectina). Com o avanço da pandemia e dos estudos sobre possíveis tratamentos, pelo menos dois destes medicamentos já foram comprovadamente declarados ineficazes e/ou perigosos se administrados a pacientes com comorbidades, podendo agravar criticamente seus quadros clínicos.

Além da expressão pública dos chefes de Estado, o direcionamento dado a suas equipes técnicas gerou também fortes controvérsias, fomentadas inclusive nos embates do presidente brasileiro com dois dos três titulares do Ministério da Saúde, entre os meses de abril e junho de 2020. Quando da expansão dos casos de COVID-19 no país, naquilo que convencionou-se chamar de “primeiro pico” da pandemia no Brasil (mês de junho de 2020), o Governo Federal promoveu, sem aviso prévio, a revisão metodológica no cálculo de novos casos e óbitos decorrentes da doença, focando a divulgação em número de pacientes recuperados e apenas de casos e óbitos confirmados nas 24 horas anteriores, sem apresentação do acumulado geral.

Além disso, alterou o horário de divulgação da atualização dos dados (que ocorria entre as 17h e às 19h), passando então para após as 22h, de modo a evitar a cobertura nos telejornais noturnos – aqueles que detêm a maior audiência no país.

Estes fatos, por conseguinte, impactaram a transparência e atualidade das informações, dificultando o papel da imprensa, e traduzindo-se em uma falsa sensação de situação menos grave do que aquela efetivamente vivenciada nas cidades e estados. Meios de comunicação de expressão nacional (Folha de São Paulo, O Globo, Extra, G1 e UOL), por seu lado, organizaram-se em um consórcio de imprensa, responsável por apurar os dados oficiais junto às secretarias estaduais de Saúde, contornando a mudança do Ministério da Saúde, permitindo assim a coleta, sistematização e divulgação de informações mais próximas da atualidade. Posteriormente, decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) obrigou o Governo Federal a

retomar a divulgação completa dos dados, mas continuou havendo divergência residual entre as informações de ambas as plataformas.

Partindo do pressuposto de que situações como a pandemia têm duas compreensões principais de riscos – o tempo político e o tempo midiático, é salutar destacar o papel desempenhado pela imprensa mundial, em ampla cobertura sobre a pandemia e seus impactos (sociais, econômicos e na sobrecarga nos sistemas de saúde), bem como as campanhas de informação promovidas nos meios de comunicação por empresas, associações e organizações não-governamentais.

Além do exemplo do consórcio de veículos de imprensa, outras duas iniciativas merecem menção especial: a campanha “Usar a máscara salva”, ação da aliança Todos pela Saúde, financiada por capital empresarial privado, que reuniu artistas de expressão nacional em inserções em rádio, televisão e redes sociais, além de destinar insumos no combate à pandemia para os estados brasileiros; e o programa jornalístico “Combate ao Coronavírus”, transmitido diariamente pela TV Globo entre os meses de março e maio de 2020, com conteúdo exclusivo sobre a COVID-19 e suas implicações, em substituição a sua faixa matinal de entretenimento.

Na perspectiva negacionista, o jornalismo e a ciência passam a ser vistos como inimigos, um aparato que sempre irá desmentir suas crenças, sendo, por isso, não confiável (GOMES, 2016).

Grupos anti-vacina tendem a ver os meios de comunicação como hostis à sua posição. No caso brasileiro, soma-se o elemento político-ideológico nesta equação, gerando um ambiente ideal para a proliferação de notícias falsas e dados deturpados em redes sociais de acesso livre e gratuito – contrapondo o jornalismo profissional que, não raro, é restrito a um público consumidor (quer sejam assinantes ou leitores habituais).

Nesse contexto, destacam-se os meios de comunicação comunitários, que também foram fundamentais no processo de combate à desinformação durante a pandemia de COVID-19. As emissoras comunitárias associadas à Associação Brasileira de Rádios Comunitárias (ABRAÇO) no Maranhão, desenvolveram uma série de programas de orientação sobre a doença, como será exposto a seguir.

3. RÁDIOS COMUNITÁRIAS E O COMBATE À DESINFORMAÇÃO

Neste tópico discorreremos sobre a estratégia de produção e distribuição do programa Rádio Abraço Saúde, concebido pela ABRAÇO do Maranhão, no contexto de atuação dos meios de comunicação no combate à desinformação.

A desinformação confronta instituições fundamentais que operam critérios de verdade e são formas de conhecimento da realidade - a ciência e o jornalismo - baseados na exigência

de provas concretas, correspondência com os fatos, coerência, objetividade e lógica. O negacionismo, base da desinformação, sobrepõe convicções, afetos ou preferências pessoais às construções jornalísticas ou às teses científicas elaboradas com base em métodos e técnicas próprias da produção de conhecimento.

Os pressupostos do jornalismo como forma de conhecimento da realidade elaboram uma perspectiva da construção dos relatos articulando as categorias singularidade, particularidade e universalidade.

Ao contrário do que ocorre em relação à arte, essas categorias podem fornecer o axioma teórico para uma teoria do jornalismo. Os conceitos de singular, particular e universal expressam dimensões reais da objetividade e, por isso, representam conexões lógicas fundamentais do pensamento, capazes de dar conta, igualmente, de modalidades históricas do conhecimento segundo as mediações que estabelecem entre si e as suas formas predominantes de cristalização (GENRO FILHO, 1987, p. 160).

O singular como ponto de partida expressa o imediato no processo de captura do fato. Mas, esse imediato precisa de mediações proporcionadas pela particularidade, onde estão situadas as cadeias constitutivas do processo de aprofundamento e compreensão da realidade a partir da disciplinarização e de áreas de conhecimento específicas que dão conta de proporcionar uma visada explicativa da singularidade. A universalidade corresponde à rede de circulação de conhecimento que proporciona a compreensão dos relatos na sua totalidade.

Já o conceito de campo social situa o papel central da comunicação na modernidade. A noção de campo assegura as estratégias expressivas do conjunto das instituições sociais, de onde resultam novas formas de sociabilidade.

Um campo social constitui uma instituição social, uma esfera de legitimidade. O religioso, a família, o militar, o político, o científico, o econômico são indiscutivelmente campos sociais. Por isso os designamos quase sempre com um artigo definido. Definem esferas de legitimidade que impõem com autoridade indiscutível actos de linguagem, discursos e práticas conformes, dentro de um domínio específico de competência. A legitimidade é assim o critério fundamental de um campo social. Reconhece-se pelo facto de poder ocupar o lugar de sujeito de enunciação: “a família exige”, “a economia deve e exige”, “a política impõe” são enunciados que colocam instituições sociais no lugar de sujeito de um dizer ou de um fazer e remetem para a capacidade de impor com legitimidade indiscutível algo ao conjunto do tecido social (RODRIGUES, 2001, p. 143-144).

O campo social ressalta o aspecto axiológico dos valores hierarquizados. No caso da ciência, o encadeamento dos passos para a sua legitimação passa por uma série de procedimentos que vão da construção do objeto, a escolha de um corpo teórico para fundamentar determinada pesquisa, a opção por método, a observação e a análise, até chegar aos resultados. Assim, os campos científico e jornalístico dialogam permanentemente e essa

relação ficou evidenciada durante a pandemia de COVID-19, quando os meios de comunicação fizeram um intenso agendamento e visibilidade da ciência.

Longe de situar os meios de comunicação como “quarto poder”, é preciso pontuar qual a concepção, o lugar e função da comunicação como um campo relativamente autônomo voltado para garantir as estratégias das instituições sociais e de onde pulsam formas novas de sociabilidade no cotidiano e na sua dimensão histórica.

Para Rodrigues (2001), o termo *media* contorna uma percepção mais ampla do que a definição anglo-saxônica de *mass media*. Esta designa comumente os meios de comunicação social (imprensa escrita, radiodifusão sonora e televisiva, publicidade, cinema). Já o campo dos *media* é a referência à instituição de mediação instaurada na modernidade.

Assim, o campo dos *media* percorre o espaço público no qual transitam os demais campos: militar, político, religioso, econômico, científico etc. Em sua especificidade, o campo dos *media* tem o protagonismo de tornar visíveis, agendar, tematizar, enfatizar, atenuar ou até mesmo fazer invisíveis os demais campos. Perante o fenômeno da desinformação, o jornalismo tem papel evidente nas narrativas sobre o novo coronavírus.

Nesse contexto, a utilização das emissoras comunitárias, por meio do programa Rádio Abraço Saúde, colocou-se no cenário do jornalismo local em somatória e consonância ao papel já desempenhado pela comunicação das grandes empresas. A seguir, apresentamos as etapas de produção do programa Rádio Abraço Saúde.

4. RÁDIO ABRAÇO SAÚDE: CONCEPÇÃO, PRODUÇÃO E DISTRIBUIÇÃO

Considerando uma dimensão estratégica, o programa Rádio Abraço Saúde coloca-se na perspectiva de uma peça retórica para além da percepção utilitária de um conteúdo sonoro. No ambiente da desinformação e da guerra de versões sobre a pandemia de COVID-19, o planejamento do programa visou a persuasão como objetivo central que perpassa todo o processo de produção e distribuição junto às emissoras comunitárias.

Obtém-se a persuasão nos ouvintes quando o discurso os leva a sentir uma paixão, porque os juízos que proferimos variam, consoante experimentamos aflição ou alegria, amizade ou ódio. Como atrás dissemos, é mesmo este o único fim a que visam os esforços dos autores atuais de artes oratórias. [...] Enfim, é pelo discurso que persuadimos, sempre que demonstramos a verdade ou o que parece ser a verdade, de acordo com o que, sobre cada assunto, é suscetível persuadir. Uma vez que as provas são obtidas por estes três meios, é manifesto que delas pode lançar mão todo aquele que seja capaz de deduzir por meio do silogismo, de encarar teoricamente os costumes e as virtudes, e, em terceiro lugar, de conhecer as paixões, a natureza e a qualidade de cada uma delas, sua origem e desenvolvimento no indivíduo (ARISTÓTELES, 1959, p. 25).

O pensamento aristotélico aplicado ao programa Rádio Abraço Saúde sistematiza a estratégia de produzir conhecimento sobre a pandemia de COVID-19 a partir da utilização do formato entrevista no gênero jornalístico, assim definido:

É o instrumento de que dispõe o rádio para atualizar seu público por meio da divulgação, do acompanhamento e da análise dos fatos. Os seus relatos podem possuir características subjetivas do ponto de vista dos conteúdos e, portanto, acrescentar ao ato de informar opiniões particulares sobre os acontecimentos. (BARBOSA FILHO, 2003, p. 89)

O gênero jornalístico comporta, segundo a tipologia proposta por Barbosa Filho (2003), os seguintes formatos: nota, notícia, boletim, reportagem, entrevista, comentário, editorial, crônica, radiojornal, documentário jornalístico, debates, programa policial, programa esportivo e programas de divulgação tecnocientífica⁸²⁰. A base da entrevista é o diálogo (PRADO, 1989), produzindo interação entre o repórter e a fonte. E o objetivo da entrevista é fornecer informações, análises, argumentos e opiniões sobre determinado assunto (McLEISH, 2001), oferecendo ao ouvinte a compreensão dos fatos abordados.

A entrevista é, de acordo com Balsebre, Mateu e Vidal (2008), uma das quatro técnicas principais utilizadas na apuração dos acontecimentos. Por meio dela, o jornalista recolhe informações, busca evidências. Para esses autores, “o grau de qualidade das entrevistas que os media publicam e transmitem a suas audiências é hoje um bom indicador do nível de profissionalismo jornalístico” (BALSEBRE; MATEU; VIDAL, 2008, p. 7, tradução nossa).

Programas de divulgação tecnocientífica, por sua vez, têm o objetivo de informar a sociedade sobre o mundo da ciência, com linguagem acessível à maioria da população (BARBOSA FILHO, 2003). Para esse autor: “A grande preocupação reside na estrutura e densidade do texto científico, que deve apresentar uma leitura simples, direta e de entendimento satisfatório, tendo em vista a média de escolaridade do público que ouve os programas de rádio” (BARBOSA FILHO, 2003, p. 109). Acompanha-se, nessa direção, a perspectiva que compreende divulgação como tradução de uma linguagem especializada para uma leiga, visando um público mais amplo, com objetivos educacionais, cívicos e de mobilização popular (ALBAGLI, 1996). Porém, conforme propõe Bueno (2010, p. 3), a divulgação científica é marcada por um “embate permanente entre a necessidade de manter a integridade dos termos técnicos e conceitos para evitar leituras equivocadas ou incompletas e a imperiosa exigência

⁸²⁰ No Maranhão, exemplos de programas dessa natureza, além do Rádio Abraço Saúde, são o já extinto Rádio Inovação, produzido pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão, e o Rádio Ciência, produzido e veiculado pela Rádio Universidade.

de se estabelecer efetivamente a comunicação, o que só ocorre com o respeito ao background sociocultural ou linguístico da audiência”.

Os dispositivos da entrevista associam-se às características do rádio para gerar na audiência a produção de conhecimento: sensorialidade, oralidade, penetração geográfica, mobilidade e baixo custo, imediatismo, instantaneidade e autonomia (ORTRIWANO, 1985). A oralidade, no contexto da linguagem, adequada ao público das emissoras comunitárias, insere-se na estratégia traçada para o programa.

Na comunicação verbal, os locutores atualizam uma língua, sistema constituído por unidades significantes distintivas. Em nenhuma das outras modalidades de comunicação (gestualidade, artes plásticas, música) encontramos algo de semelhante ao papel que o sistema da língua desempenha na comunicação humana. Por isso, quando pretendemos determinar as unidades significantes das outras modalidades de comunicação somos forçados a passar pela mediação da linguagem. A razão desta obrigatoriedade de mediação da linguagem resulta do facto de a linguagem ser o único sistema semiótico suscetível de dar conta de todas as outras modalidades de comunicação e de as traduzir inequivocamente (RODRIGUES, 2001, p. 96).

Os qualificativos do rádio coadunam a especificidade das emissoras comunitárias no cenário da comunicação local. Atentemos ao que diz a Lei 9.612/98 (Serviço de Radiodifusão Comunitária) ao especificar as finalidades e as características da programação dessas emissoras:

Art. 4º As emissoras do Serviço de Radiodifusão Comunitária atenderão, em sua programação, aos seguintes princípios:

I - preferência a finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas em benefício do desenvolvimento geral da comunidade;

II - promoção das atividades artísticas e jornalísticas na comunidade e da integração dos membros da comunidade atendida;

III - respeito aos valores éticos e sociais da pessoa e da família, favorecendo a integração dos membros da comunidade atendida;

Tomando como referência os aportes teórico e metodológico acima expostos, a produção e a veiculação das edições do programa Rádio Abraço Saúde percorreram a seguinte trilha:

4.1 Seleção das fontes

Os critérios adotados para selecionar os entrevistados foram, em primeiro lugar, o pertencimento ao meio acadêmico. Esta opção teve o objetivo de enquadrar fontes com autoridade institucional capazes de dar representatividade e visibilidade ao campo científico para confrontar os promotores e difusores de desinformação. Por isso preferimos professores e pesquisadores de instituições de ensino superior com referência pública. Em segundo lugar,

definimos o formato e a linguagem do programa pensando na adequação do conteúdo ao público.

Sabe-se, com Ferraretto (2014, p. 35), que:

O conteúdo e a forma da mensagem radiofônica, pela ausência de alguns elementos e presença de outros, são condicionados basicamente por seis fatores: (1) a capacidade auditiva do receptor, (2) a linguagem radiofônica, (3) a tecnologia disponível, (4) a fugacidade, (5) os tipos de público e (6) as formas da escuta.

Durante a seleção dos entrevistados tomamos a iniciativa de conversar previamente (por telefone) explicando que a iniciativa da Abraço Maranhão tinha o objetivo de elaborar conteúdo jornalístico e educativo sobre a pandemia para colaborar no processo de esclarecimento da população sobre a doença. No diálogo prévio com as fontes, evidenciamos as características das emissoras comunitárias: baixa potência (25 watts) e conseqüentemente alcance restrito, localizadas nos bairros periféricos da região metropolitana de São Luís e nas sedes e zonas rurais das cidades do continente.

As fontes foram selecionadas na perspectiva de abranger o maior número possível de especialidades no campo da saúde relacionados direta ou indiretamente à pandemia de COVID-19. Assim, enumeramos uma lista de profissionais professores acadêmicos pesquisadores nas áreas de Epidemiologia, Enfermagem, Pneumologia e Psicologia.

4.2 Produção do programa

Durante o contato com os entrevistados, a equipe de produção do programa explicava qual seria o procedimento para o diálogo com a fonte, ou seja, de que forma seriam enviadas as perguntas. A nossa opção pelo formato de entrevista teve como objetivo proporcionar uma dinâmica de perguntas e respostas objetivas.

O processo de produção ocorreu da seguinte forma: as perguntas foram enviadas por escrito, através do aplicativo de mensagens de texto WhatsApp, orientando as fontes para responderem aos questionamentos utilizando o gravador de voz do mesmo aplicativo; ou seja, como se tratava de programa de rádio precisávamos de conteúdo sonoro das fontes para agilizar o processo de edição.

4.3 Roteirização

Os roteiros dos programas foram elaborados no referido contexto de esclarecimento e orientação da audiência, disseminando conteúdo sonoro capaz de esclarecer e orientar os ouvintes sobre a realidade da pandemia e enfrentar o processo de desinformação.

Para cada especialidade acima mencionada nós definimos um tema ou sequência de temas pertinentes às situações específicas da pandemia. No caso da Epidemiologia, por exemplo, os programas incidiram sobre o conceito de pandemia, explicações sobre como atua o vírus, a importância da vacinação e a eficácia dos mecanismos protetivos.

4.4 Gravação e edição

Como explicitado anteriormente, as perguntas foram enviadas às fontes por escrito, mas os textos dos questionamentos foram posteriormente gravados pelos locutores.

Optamos pela locução em duas vozes - masculina e feminina - com o objetivo de dar variação de tons e timbres na dinâmica das vozes. O locutor e a locutora estavam morando em cidades diferentes, distantes 235 quilômetros uma da outra, sendo ele em São Luís e ela em Apicum-Açu, no litoral ocidental do Maranhão. De posse dos roteiros, ambos gravavam as suas respectivas partes do programa, posteriormente editadas com as respostas das fontes, devolvidas para a produção em áudio.

A produção consistiu também na inserção de três vinhetas (de abertura, passagem e encerramento) evidenciando o nome do programa - Rádio Abraço Saúde - e a identificação do produto vinculado à Associação Brasileira de Rádios Comunitárias (Abraço) no Maranhão.

4.5 Distribuição

As edições do programa Rádio Abraço Saúde foram distribuídas em grupos do aplicativo WhatsApp formados por radialistas de emissoras comunitárias e nos contatos individuais das emissoras.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho procurou demonstrar como as rádios comunitárias podem estar inseridas em um contexto de produção de conhecimento no leque mais amplo da indústria do jornalismo.

A metodologia descritiva proporcionou o conhecimento do passo a passo da produção e distribuição dos programas. Embora o trabalho não tenha apresentado métrica sobre a inserção do Rádio Abraço Saúde, o programa teve ampla repercussão nas emissoras. Isso pode ser demonstrado nas mensagens de retorno dos radialistas pelo aplicativo WhatsApp sobre a qualidade do conteúdo. Alguns radialistas chegavam a filmar e enviar para a produção as telas dos computadores das emissoras onde constavam as edições do programa inseridas na grade de

programação. Outros *feedbacks* constavam de gravações de áudio reproduzindo a veiculação dos programas.

Houve, por parte dos radialistas, a expectativa de continuidade do Rádio Abraço Saúde, mas à proporção que a pandemia recuava, houve diminuição do interesse em novas edições. A limitação da quantidade deve-se também às restrições da equipe de produção. O Abraço Maranhão não dispõe de mão-de-obra específica para produzir conteúdo. Esse programa surgiu e se afirmou em um contexto próprio da pandemia, mas a experiência mostrou as potencialidades de continuidade do produto, mantendo a marca – Rádio Abraço Saúde –, podendo expandir os temas para outros assuntos.

REFERÊNCIAS

ALBAGLI, Sarita. Divulgação Científica: informação científica para a cidadania? **Revista Ciência da Informação**, Brasília, v. 25, n. 3, 1996.

ARISTÓTELES. **Arte retórica e arte poética**. São Paulo, Difusão Europeia do Livro, 1959.

BALSEBRE, Armand; MATEU, Manuel; VIDAL, David. **La entrevista en radio, televisión y prensa**. 2ª ed. Madri: Cátedra, 2008.

BARBOSA FILHO, André. **Gêneros radiofônicos: os formatos e os programas em áudio**. São Paulo: Paulinas, 2003.

BORGES JUNIOR, Eli. O que é a pós-verdade? Elementos para uma crítica do conceito. **Brazilian Journalism Research**, v. 15, n. 3, pp. 524-545, 2019. Disponível em: <https://bjr.sbpjor.org.br/bjr/article/view/1189>. Acesso em: 28 jul 2023.

BUENO, Wilson Costa. Comunicação científica e divulgação científica: aproximações e rupturas conceituais. **Informação & Informação**, v. 15, n. 1 esp, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/6585>. Acesso em: 9 ago. 2023.

FERRARETTO, Luiz Artur. **Rádio: teoria e prática**. São Paulo: Summus, 2014.

GENRO FILHO, Adelmo. **O segredo da pirâmide: para uma teoria marxista do jornalismo**. Porto Alegre, Tchê, 1987.

GOMES, Wilson. Por que a mídia é tão parcial e adversária da minha posição? A hipótese da “hostile media perception”. **Revista Compolítica**, vol. 6, 2016. Disponível em: <http://compolitica.org/revista/index.php/revista/article/view/93>. Acesso em: 22 jan. 2020.

MCLEISH, Robert. **Produção de Rádio: um guia abrangente da produção radiofônica**. São Paulo: Editora Summus, 2001.

ORTRIWANO, Gisela Swetlana. **A informação no rádio:** os grupos de poder e a determinação dos conteúdos. 2ª ed. São Paulo: Summus, 1985.

PRADO, Emilio. **Estrutura da informação radiofônica.** São Paulo: Summus, 1989.

RODRIGUES, Adriano Duarte. **Estratégias da comunicação:** questão comunicacional e formas de sociabilidade. 3ª ed. Lisboa, Editorial Presença, 2001.

ROSENBERG, Charles E. **Explaining epidemics:** and other studies in the history of medicine. Cambridge, Cambridge University Press, 1992.

EXPERIMENTAÇÕES DA DOCÊNCIA EM TEATRO NO ENSINO VIRTUAL: PERSPECTIVAS PAUTADAS NA MEDIAÇÃO CULTURAL

Joice de Souza Nunes
Graduanda de Licenciatura em Teatro
joice.souza@discente.ufma.br
UFMA

Wilton Hudson Tavares Pinto
Graduando de Licenciatura em Teatro
wilton.hudson@discente.ufma.br
UFMA

Ana Socorro Ramos Braga
Doutora em Teatro
ana.socorro@ufma.br
UFMA

RESUMO: O objetivo desta comunicação é fazer um relato da prática docente experimentada no período pandêmico da COVID 19, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Em função da pandemia, a sala de aula deslocou-se para o ambiente virtual. Fomos surpreendidos e estimulados a pesquisar possibilidades do ensino do Teatro nesse ambiente. Tudo era uma surpresa, uma experimentação, um desafio que carregava a seguinte pergunta: “Para que serve o teatro em tempos tão sombrios?”. O nosso ponto de partida foi a observação da prática de ensino através do aplicativo WhatsApp Messenger, modo pelo qual, na maioria das vezes, se dava o encontro da supervisora docente com os/as estudantes do segundo ano do ensino médio no Centro de Ensino Sotero dos Reis em São Luís/MA. Nossa proposta iniciou-se da discussão do teatro enquanto mecanismo político da sociedade (Boal, 2010) nos movimentando na elaboração de um plano de ensino diante daquelas limitações, pois acreditamos que insistir na docência em tempos pandêmicos é a própria materialização de um ato político. A proposta toma como partido as proposições dos/as estudantes em relação às suas próprias narrativas, para isso, houve o desenvolvimento de práticas de aproximação e mediação cultural (Wendell, 2013) para constituir ambiente fluído e dialógico, considerando a perspectiva de uma educação horizontal (Freire, 2010) e decolonial. Fundamentalmente se fazia necessário estarmos em alerta para o que os/as estudantes traziam para o espaço da prática, a fim de estabelecermos exercícios que não impedissem as suas participações, já que estávamos diante de vários fatores que atravessavam o cotidiano desses/as estudantes - o não acesso à internet de qualidade, a própria ausência de aparelhos adequados para estudos e ainda contextos familiares instáveis que dificultavam a comunicação e a concentração. Baseado em nossos resultados, é preciso reafirmar a situação em que nossa prática pedagógica estava inserida no momento de sua realização, é complexo refletir sobre nosso período e, ao mesmo tempo, propor diálogos com temáticas que se distanciam. O teatro está aqui para isso, pensar criticamente o nosso tempo e produzir a partir disso.

Palavras-chave: Experiência; Plataformas Tecnológicas; Ensino-aprendizagem; Mediação cultural.

1. INTRODUÇÃO

Durante o período de março a junho desenvolvemos atividades com a turma do segundo ano do ensino médio no Centro de Ensino Sotero dos Reis, da rede estadual, localizada na Rua São Pantaleão, S/N, centro de São Luís - MA, por intermédio do Programa Institucional de

Bolsas de Iniciação à Docência PIBID. Escolhemos participar do PIBID pela oportunidade que teríamos de iniciar atividades na escola, vivenciando de maneira mais efetiva a prática docente a fim de adquirir bagagem em nossa trajetória profissional.

Nossa experiência foi fundamentada pelo desafio, pela prática surpresa e pelo receio da atuação com veículos tecnológicos pouco acessíveis em meio a crise sanitária da COVID-19. Dentro desses meses buscamos alternativas para execução da docência, entendendo as nossas limitações e a dos estudantes, pois muitos/as não dispõem de dispositivos próprios para acesso às aulas como computadores e celulares, às vezes tendo que dividir esses aparelhos com demais membros da família.

A falta de acesso dificulta o processo do ensino remoto, visto que a realidade das escolas públicas brasileiras está longe de ser a mais adequada, uma problemática que vem sendo intensificada durante este período pandêmico. Se antes as precariedades financeiras eram preocupantes, durante a pandemia foram transportadas para níveis insustentáveis. Mesmo com a efetiva distribuição de chips com pacotes de dados pelo governo do estado do Maranhão, conforme nota lançada pela Secretaria de Estado da Educação (Seduc)⁸²¹, a medida se torna ineficaz quando não se tem dispositivo disponível e adequado para o estudo.

Novas formas de praticar e comunicar a educação foram exploradas, plataformas e métodos aplicados, diante de uma existência difícil de ser vivida. A COVID-19 até o momento matou mais de 700 mil pessoas no Brasil e mais de 6 milhões no mundo. Estávamos diante de um desgoverno federal no Brasil que corroborou para o aumento no número de mortes, para a negligência educacional e a intensificação da fome nas famílias brasileiras, fruto do descrédito na ciência e na potência da educação.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o número de desempregados no Brasil atingiu 14,8 milhões de pessoas no primeiro trimestre de 2021 e queda de 3,8% do Produto Interno Bruto (PIB)⁸²². Perante o relato de nossa experiência é inconcebível o descarte dessas informações, a nossa prática exige contextualização para todos os fatores que atingem diretamente a tentativa insistente na educação.

Para isso fundamentamo-nos nos livros “Pedagogia da Autonomia” de Paulo Freire e “Teatro do oprimido e outras poéticas políticas” de Augusto Boal, visando nos apropriarmos da docência sob um contexto de análise, pensando em como exercer um ensino possível sobre

⁸²¹ Secretaria de Estado da Educação. Nota: distribuição de chips. Maranhão Disponível em <https://www.educacao.ma.gov.br/nota-distribuicao-de-chips/> Acesso em jul 2021.

⁸²² Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Desemprego. disponível em <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php> Acesso em jul 2021

teatro, sabendo sobretudo escutar o que os estudantes propunham-se a dizer e fazer disso tudo um exercício - uma troca mútua. Paulo Freire, quando se refere ao processo de fala e escuta, dialoga sobre a liberdade da fala dentro do espaço pedagógico, instruindo o modo como quem fala dar-se a oportunidade da escuta e vice-versa.

É preciso exercer a democratização das falas partindo de um diálogo horizontal, tal como a proposta de nosso relato, exercer a reabilitação dos espaços. “Por isso é que, acrescento, quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta, diga, fale, responda.” (FREIRE, 1996, p. 73). Nosso objetivo consiste na explanação das possibilidades aplicadas, atividades retrabalhadas, sugestões e métodos propostos aos estudantes durante os meses de trabalho realizado na escola. Discutiremos também os desafios e soluções encontradas, com isso, esperamos que novas perspectivas na docência sejam consideradas, uma vez que, o período de ensino remoto/online inseriu-nos em adversidades e partindo desse desafio foi possível criar o que estava ao nosso alcance.

2. O PROCESSO

Estabelecemos nossa experiência no Centro de Ensino Sotero dos Reis, responsável pela formação de estudantes de ensino fundamental e ensino médio. O desenvolvimento de nossas práticas pedagógicas iniciou-se, com a turma 200 (turno vespertino), em março de 2021 e perdurou até o dia 23 de junho de 2021, com pausa para as férias escolares e tendo como previsão de retorno o mês de agosto, estabelecendo assim, a continuidade de nossas práticas até o final do ano letivo.

As aulas no Centro de Ensino estavam ocorrendo pela plataforma digital WhatsApp messenger em que os/as professores/as durante seu horário de aula adentravam ao grupo referente a turma a ser lecionada e saíam após término de sua aula. Desta forma, observamos que os/as professores/as compartilhavam vídeos e documentos a serem discutidos com os estudantes e que de certa forma não obtinham respostas efetivas da turma, processo esse que também aconteceu conosco.

Iniciamos com os encontros via WhatsApp messenger em março de 2021, para o primeiro encontro gravamos um vídeo de apresentação contando um pouco sobre quem somos e qual seria nosso objetivo para as próximas semanas. Também elaboramos um questionário a fim de conhecer os estudantes, suas preferências, entendimentos sobre teatro e perspectivas para nossos encontros.

A partir das respostas do questionário começamos a pensar em práticas teatrais para serem realizadas no aplicativo, uma tarefa desafiadora, que aos poucos foi se diluindo e transpondo as respostas dos estudantes. Durante encontros formativos com nossa supervisora docente e demais pibidianos, conseguimos estabelecer um plano de metas que acessasse o sensível, partindo do que os próprios estudantes dialogavam. Estabelecendo também as primeiras propostas sobre mediação.

A primeira sugestão de atividade consistiu na construção de uma dramaturgia em processo, essa dramaturgia tinha como proposta criar uma escrita a partir do eu e das interrelações, das memórias e questionamentos que atravessavam os estudantes no ambiente escolar. Inspirada no artigo “A reescritura de espaços históricos no processo teatral de Negro Cosme em Movimento”, do Grupo Cena Aberta, que apresenta as metodologias de ensino e processos que o grupo realizava durante seus ensaios e apresentações, contextualizando o propósito do grupo enquanto movimentador social da cena maranhense.

Logo, os autores nos apresentam a abordagem metodológica utilizada no espetáculo proposto pelo grupo, que consistia em um work in process (Cohen,1998), mas definida pelo grupo como “encenação em movimento”, o qual insere os espaços não convencionais, como “cena propriamente dita ao instaurar o seu próprio discurso”. (OLIVEIRA e PEREIRA, 2020). Essa pesquisa de processo contínuo sobre o trabalho cênico, que gera o entendimento de inacabamento da obra teatral, foi o que motivou nossas reflexões sobre como realizar uma prática que não se desenrolasse voltada para um produto final, ou para uma montagem de espetáculo, mas que se desenvolvesse no percurso de investigação no âmbito da aprendizagem.

A dramaturgia do work in process iniciaria dessa compreensão focada no processo e na experiência de cada estudante com relação à prática teatral proposta. Dentro deste contexto começamos a traçar nossa metodologia centrada nesta mediação entre o que podemos formular a partir do que os próprios estudantes vivenciam, estabelecendo um roteiro de aproximação para que os conteúdos em sala não fossem dissociados das experiências de vida, daquilo que fizesse mais sentido para seu aprendizado.

A mediação não fecha em única interpretação, vivencia o contato do público com a obra. Ela é um caminho aberto que gera uma diversidade de tipos de experiências que o público pode ter com a obra nas suas escolhas autônomas. É através do mediar que se abre um acesso mais direto com a obra, nos seus conceitos, técnicas e estéticas. A obra passa a ser acessível ao público. Ele descobre seus próprios caminhos para conhecer e experienciar as obras, estando mais consciente do que é e como viver esse contato vivo e único. (WENDELL, 2011, p.6)

A partir das leituras, várias considerações nos acometiam sobre como a dramaturgia em processo poderia ser aplicada e mediada, tendo em vista as dificuldades tecnológicas, como motivá-los a participarem de uma atividade de aproximação de si e do outro estando tão distantes em diversos contextos. Muitos/as estudantes não possuíam acesso à internet de qualidade, nem um ambiente ideal para estudo, considerando também a desmotivação crescente para o ensino remoto em virtude do quadro pandêmico. Decidimos trabalhar com perguntas norteadoras que facilitariam a interação dos/das estudantes durante a aula. Além de utilizarmos uma abordagem mais fluida, sem cobranças, buscando o diálogo interativo que possibilitaram o pensamento consciente e criativo.

Os estudantes do Centro de Ensino Sotero dos Reis compostos neste campo de análise compartilham de um recorte de raça e classe que reverberam em suas atuações dentro do espaço escolar, em sua maioria negros e oriundos de regiões periféricas de São Luís. Tendo isso em vista, fez-se necessário reformulações nos planos estabelecidos no programa, para que pudéssemos compor um ambiente amplo e dialógico, pensando a decolonialidade do saber, propostas que considerem as estruturas de opressão como etapas a serem questionadas e modificadas.

O pensamento decolonial identifica o processo de domínio dos corpos pela estrutura colonizadora e compõe uma lógica de subversão aos movimentos estabelecidos como únicos e indiscutíveis, a colonialidade penetrou com abordagem dominante e exploratória a população indígena e escravizada em território mundial ao longo dos séculos, gerando mazelas profundas na reflexão coletiva.

Neste sentido, a decolonialidade epistêmica, significa, entre outras coisas, aprender a desaprender (MIGNOLO, 2005). Desaprender a universalidade do conhecimento científico da cultura europeia, do desenvolvimento linear e unidirecional da humanidade. Reaprender o papel epistêmico dos conhecimentos subalternos e ancestrais, que são subjugados juntamente com a população constituída por indígenas, negros, quilombolas, mulheres, idosos, crianças, pessoas LGBTI+, ou seja, por identidades que não fazem parte da colonização das identidades. (SILVEIRA, J. I.; NASCIMENTO, S. L.; ZALEMBESSA, S. 2021, p.8)

Os modos de ser e de se apresentar ao mundo referem-se ao lugar em que se está inserido, um lugar conciso em recortes de raça, gênero e classe. Posto isso, pensar em metodologias possíveis dentro deste recorte nos encaminha para a indisciplina, na ânsia de “arquitetar narrativas desobedientes e cometer performances insurgentes” (Dodi Leal, 2021) com o intuito de estabelecer novas propostas que transformem as estruturas da desigualdade, entendendo que não há dissociação entre educação e ato político.

O Brasil é um país estruturalmente racista e, nesse cenário, não há como fugir do racismo na escola. (...) a escola é um complexo social gestado no interior de uma sociedade, que carrega as marcas estruturais dela. Isso não significa que, como a escola reproduz racismo, não há nada a ser feito. Muito pelo contrário: sendo a escola um espaço de reprodução dessas estruturas de opressão, precisamos pensar em mecanismos de superação dessas mazelas também, principalmente por meio do sistema educacional formal. (PINHEIRO, Bárbara, 2023, p. 67)

Dessa forma, as progressões da pesquisa encaminham-se também para o processo de revisitação da memória, utilizando-a como recurso na captação de conteúdo. Falar sobre atuação a partir de um novo olhar, pensando a contemporaneidade dos discentes-pesquisadores, partindo dos enlaces também de suas trajetórias, as escolhas do professorar, as desistências e insistências.

Propomos a partir de então uma atividade que visava mapear as preferências e expectativas dos/as estudantes com relação à escola, nesta atividade a escrita se via livre para caminhar por memórias e vivências, com o propósito de dialogar com o que se passa no presente. Importante salientar que a prática não era realizada somente pelos/as estudantes, nós, pibidianos também adentramos no processo como mediadores e participantes ativos, tendo a responsabilidade de dividir as nossas experiências escolares com eles/as.

Com o suporte das respostas recebidas, começamos a pensar qual seria o próximo passo da prática: qual o significado da escola para os alunos? Então, desenvolvemos três perguntas norteadoras que nos ajudaram a entender o significado desse espaço na vida dos/as estudantes. Você prefere ir para escola ou ficar em casa? Como está sendo esse período onde a sua casa virou sua escola e quais dificuldades têm enfrentado? O que gostaria de viver se pudesse estar frequentando o Centro de Ensino Sotero dos Reis presencialmente?

A proposta sempre foi fazer com que os estudantes expressassem suas próprias narrativas, para isso, houve o desenvolvimento de um exercício imagético, no qual utilizamos algumas fotos do Centro de Ensino. A sugestão era fazer com que os/as estudantes relatassem acontecimentos/vivências experimentadas nos espaços sugeridos. O exercício se desenrolou de forma surpreendente e animadora, pois os estudantes não só estavam interagindo por mensagens escritas, mas também por áudios.

Os dois momentos propostos estavam prosperando além do planejado para a prática dramatúrgica, proporcionando-nos uma compreensão de como um espaço para os estudos era tão significativo, cheio de memórias e vivências singulares. As narrativas que podiam ser contadas de diversas formas e representadas de várias maneiras, foram postas, durante os encontros, de forma simples e muitas vezes trouxeram luz a realidades precárias da educação nos tempos pandêmicos.

O exercício da escuta e da compreensão foram métodos exercitados durante todo o processo dos nossos encontros, precisávamos sempre estar alerta para o que os/as estudantes traziam para o espaço da prática, a fim de estabelecermos propostas que não impedissem as suas participações, já que estávamos diante de vários fatores que atravessavam o cotidiano desses estudantes; o não acesso à internet de qualidade, a baixa memória do celular, a própria ausência de aparelhos adequados para estudos e ainda contextos familiares instáveis.

A criação de um banco de dados - espaço de arquivamento das respostas obtidas - foi extremamente necessário para que facilitasse o exercício da compreensão, proporcionando novas leituras e reelaborações à nossa prática. Através dessas novas leituras norteamos a prática para um processo de mediação cultural a fim de evidenciarmos e discutirmos as questões sociais presentes no ambiente escolar.

3. FORMA E CIRCULARIDADE

A partir das leituras sobre mediação cultural propostas por Ney Wendell (2011), elaboramos um plano de estudo para inserir as etapas da mediação durante nossa atuação no PIBID, visando proporcionar vivências que potencializasse as narrativas já estabelecidas e vivenciadas na rotina dos estudantes. Para isso é pertinente refletir sobre a constituição de um ambiente aberto ao diálogo e a troca direciona os caminhos da estratégia pedagógica para nutrir uma prática precursora.

Portanto, a figura do professor que ensina alguma coisa foi, aos poucos, substituída por aquele que compartilha alguma coisa, que compartilha um pensamento, uma experiência ou modos de praticar um fenômeno, logo professores que propõem a aprendizagem mais por meios das mediações dos aspectos culturais e societários que por fórmulas já estabelecidas. (SANTOS, Abimaelson, pg. 46, 2022)

Entendendo a dinâmica das realidades presentes no campo, as atuações são direcionadas para compreender quais práticas desenvolver a partir dos acessos que os estudantes estão submetidos. A mediação cultural dessa forma se desenvolveu em nossa prática abordando três estágios, formando o conjunto de ações formativas durante os encontros semanais, que se fragmentam no Antes, Durante e Depois do encontro do público com a obra artística.

A obra trabalhada foi o espetáculo “Existe muita coisa que não te disseram na escola” da artista Brena Maria, trata-se de relatos sensíveis e poéticos que se intercalam entre reais e ficcionais para abordar identidade negra, racismo, escola, educação e política de Estado. Desta forma, iniciamos o primeiro estágio da mediação cultural, o antes que é caracterizado pela apresentação da centralidade da temática da obra, propondo tesituras acerca dos debates que

norteiam a narrativa do espetáculo, seja com músicas, vídeos, exercícios e dinâmicas que evidencie as possibilidades criativas.

Cada proposta de mediação deve criar formas de envolver o público a partir de seu contexto e de seu perfil. Os tipos de atividades são as mais variadas possíveis e atendem as características de cada proposta cultural. O fundamental é abrir ao público os códigos conceituais de acesso à experiência cultural ligada à obra específica; abrir as referências estéticas e sociais de cada obra e seus elementos mais diversos; abrir a proposta do que, como e por que existe este projeto cultural. (WENDELL, 2011, p. 28)

Uma das atividades realizadas foi a criação de um debate a partir de um episódio de racismo ocorrido no reality show brasileiro Big Brother Brasil (2021), na tentativa de relacionar-se com o cotidiano que os era apresentado, provocamos questionamentos sobre as figuras presentes no episódio e quais grupos pertenciam, as definições sobre raça e classe, e as reverberações da mídia para a temática. Utilizando a plataforma WhatsApp messenger, ficando livre a interação via áudio e escritos.

Apresentamo-nos também a escritora Carolina Maria de Jesus e a potência de sua poética como instrumento de fundamentação histórica do contexto político, figura central em nosso roteiro de proposta para refletir sobre a escrita negra e periférica, considerando a vivência da artista do espetáculo mediado, Brena Maria. Potencializar a narrativa do espetáculo com referências negras foi indispensável para que pudessem construir suas próprias narrativas.

Avaliando as experimentações destas atividades via WhatsApp messenger, percebemos que nem todos conseguiam fluir na discussão e nas propostas apresentadas, e em sua maioria pelo reflexo motivacional, por apesar das tentativas nossa prática ainda não alcançava com êxito boa parte da turma. Dessa forma, traçamos um novo plano de trabalho a partir das atividades já planejadas, daremos continuidade a mediação cultural, mas agora com novas formulações.

Para que o interesse dos estudantes fosse novamente resgatado, elaboramos flyers para cada encontro conforme a temática a ser trabalhada no dia, utilizando de recursos do design para tornar ainda mais convidativo. Começamos a nomeá-lo apenas de “encontro” e não mais como “aula”, em uma tentativa de adequar os sentidos que os estudantes dessem para as atividades realizadas durante o período, para que pudessem experimentar novos termos e talvez assim alcançar novas significações. Criamos também uma lista de envio de lembrete para o encontro, cada estudante recebia via WhatsApp messenger o primeiro informativo um dia antes do encontro e o segundo alguns minutos antes de iniciar, para que tivessem tempo hábil de relembrar e se preparar para a realização das atividades, como uma carta-convite, apresentando a indispensável relevância da presença de cada um deles.

Tendo isso em vista, após alguns encontros tivemos um grande aumento da participação dos estudantes e isso refletiu de forma significativa em nossa prática e no desenvolvimento dos nossos planos de trabalho. Percebemos a partir daí que um roteiro e aproximação à realidade dos estudantes precisa ser realizado de forma efetiva com olhos atentos, avaliando as etapas para compreender a funcionalidade da proposta.

Posto isso, apresentamos aos estudantes a Poesia Slam, que é uma das ferramentas utilizadas durante o processo do “antes” para aproximá-los do processo rítmico da poesia que norteia os estudos da artista do espetáculo em questão. Para estas atividades inserimos aos poucos alguns encontros via Google Meet para que experimentassem outras ferramentas digitais e também para o compartilhamentos de algumas batalhas de rua, propomos assim discussões sobre o teatro de rua, o teatro das margens, do cotidiano, do aqui e agora.

A cada passo ingressado tínhamos expressões variadas dos estudantes, pois era o modo como estavam recebendo e reagindo ao estudo. Foram trabalhados vários elementos para levá-los a um lugar de questionamento, de poesia, do “ser eu para o mundo” e a investigação desse ser no ambiente escolar. Os estudantes são mais do que estudantes, são indivíduos de troca e de sentido.

O segundo estágio o “durante” representa a apresentação e fruição o espetáculo teatral, “Existe muita coisa que não te disseram na escola”, da artista maranhense Brena Maria, a qual apresenta as experiências da atriz, como mulher negra, marcada pelos dilemas da sua geração, espetáculo proposto através do canto, da dança e da poesia transmutados em experiências escolares declarando a potência que reside e resiste em um corpo e alma marcados pelo preconceito.

O espetáculo foi apresentado através da plataforma digital Google Meet possibilitando-nos uma interação maior com os/as estudantes, contudo ainda sofremos com a ausência de muitos por falta de uma internet de qualidade. Mesmo com a disponibilização, do Governo do Maranhão, de chips para melhoria do ensino à distância dos/as estudantes da rede pública, a instabilidade na rede dos chips inviabiliza a participação de toda a turma. Acarretando a disponibilização, no final da aula, de todo material que era apresentado no encontro, assim aqueles/as que não puderam apreciar o espetáculo tinham a oportunidade de assistir em outro momento.

As dificuldades não interromperam a nossa mediação, que nos surpreendeu positivamente, trazendo o revigor a nossa prática como docentes. Após o espetáculo iniciamos um roteiro de bate-papo acerca das reverberações e das relações que conseguiam promover a

partir de todas as atividades anteriormente realizadas. Propondo assim a realização da última etapa da mediação, o estágio “depois” desenrolou-se em um debate sobre como o espetáculo atravessava os/as estudantes e quais eram as experiências vividas que se relacionavam com as temáticas postas pelo espetáculo, discutindo sobre as relações com o que já foi trabalhado. Esta etapa trouxe consigo o dispensar do frasco a conta-gotas, pois conseguimos abrir uma nova porta para a interação e diálogos com os/as estudantes.

Após finalizarmos o último encontro de mediação, tivemos a pausa para as férias de julho e o tempo destinado para retomar o planejamento, ajustar demandas e definir novos processos. O sistema de fala e escuta tornaram-se a nossa ferramenta mais preciosa durante a experiência, fazendo com que o diálogo potencializasse todos os compartilhamentos do processo. Conseguimos estabelecer um espaço de movimento e facilitador de questionamentos.

Com base nisso, precisamos reafirmar a situação em que nossa prática pedagógica estava inserida no momento de sua realização, é complexo refletir sobre nosso período e, ao mesmo tempo, propor diálogos com temáticas que se distanciam. O teatro está aqui para isso, pensar criticamente o nosso tempo e produzir a partir disso.

Todo teatro é necessariamente político, porque políticas são todas as atividades do homem, e o teatro é uma delas. Os que pretendem separar o teatro da política, pretendem conduzir-nos ao erro - e esta é uma atitude política. (...) o teatro é uma arma. Uma arma muito eficiente. Por isso é necessário lutar por ele. Por isso as classes dominantes permanentemente tentam apropriar-se do teatro e utilizá-lo como instrumento de dominação. (BOAL, 1989, p. 13)

A experiência nos faz retomar questionamentos sobre nossa prática e nossos objetivos pedagógicos. O PIBID vem proporcionando interações pertinentes para o enriquecimento profissional, pensamos teatro, pedagogia e métodos, mas acima de tudo pensamos em como romper as estruturas que nos aprisionam. Estar em um ambiente escolar, mesmo que virtualmente, nos fez investigar e questionar o que já vivenciamos e o modo como a reprodução de métodos ainda funciona de maneira compulsória.

Nosso relato vem também em formato de reivindicação, de procura insistente e resistente pela mudança do sistema educacional, reconhecendo as falhas que soterram as individualidades dos estudantes. Para além de professores em formação, somos estudantes que compreendem estudantes.

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar

é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto - alguma coisa - e um objeto indireto - a alguém. (FREIRE, 1996, p.12)

Com base no entendimento sobre “quem ensina e quem aprende” é que foi possível traçar encontros diversos, que contemplassem nosso propósito complementar, de construção de saber e de diálogo horizontal. Fundamentadas no exercício freiriano, propondo e colocando em xeque as políticas ao entorno do fazer-ensinar-propor. Entendemos nosso caminho como facilitadores processuais.

4. CONCLUSÃO

O processo de construção dos diálogos pedagógicos nos fortaleceu durante o caminho, propondo investigativas que tornassem o estudo do teatro um movimento possível. Durante os períodos de dúvida é que surgem as melhores justificativas. “Para que serve o teatro em tempos tão sombrios?” Talvez ainda não tenhamos uma resposta, mas apenas a sugestão de um caminho, a qual foi o encontrado até agora em nossos estudos. Nosso relato sensível é processo em andamento, é registro, persistência e sonho.

Tornar esta experiência efetiva faz parte do roteiro de desenvolvimento profissional e pessoal, em meio a inúmeros desafios oriundos do contexto pandêmico, em que a efetivação de nossa prática caminhava ainda mais para lugares de questionamento das possibilidades, das potencialidades presentes em cada estudante-pesquisador e arte-educador em formação.

Pensar em articulações que reflitam o tempo presente é parte do compromisso com a educação, mas sobretudo a educação em Artes, a linguagem do teatro é também mecanismo político de movimento estrutural, capaz de promover reverberações em estruturas opressoras, analisar processos coloniais e fomentar a transformação, instrumentalizando os estudantes para o reconhecimento de suas potencialidades para criar narrativas e modificar seu olhar para o mundo.

REFERÊNCIAS

BOAL, Augusto. Teatro Do Oprimido e Outras Poéticas Políticas. São Paulo: Civilização Brasileira, 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. EGA - coletivo sabotagem, 2002.

LEAL, Dodi. A arte travesti é a única estética pós-apocalíptica possível? Pedagogias antiCISTêmicas, 2020.

OLIVEIRA, Fernanda Areias; PEREIRA, João Victor. A reescritura de espaços históricos no processo teatral de Negro Cosme em Movimento, do Grupo Cena Aberta. Urdimento, Florianópolis, v. 2, n. 38, ago./set. 2020.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Como ser um educador antirracista. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

SANTOS, Abimaelson. Pedagogia do Teatro e estéticas do urbano: A cultura, a escola e a cidade na formação de professores. Tese. (Doutorado em Artes) Instituto de Arte da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2022.

SILVEIRA, J. I.; NASCIMENTO, S. L.; ZALEMBESSA, S. Colonialidade e decolonialidade na crítica ao racismo e às violações: para refletir sobre os desafios da educação em direitos humanos. Educar em Revista, Curitiba, v. 37, e71306, 2021.

WENDELL, Ney. Estratégias de Mediação Cultural para formação do público. 2011. Portal da Fundação Cultural do Estado da Bahia. Disponível em: <https://cutt.ly/yp0RNs2>. acesso em: 30 mai 2023.

FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Claudianny Maria Galvão Melo e Silva
Mestra em Libras
claudianny.galvao@ifma.edu.br
Faculdade Vale do Aço

Silvia Sousa Silva Albuquerque
Mestra em Educação
silvia.silva@uemasul.edu.br
UEMASul

Rita de Cássia Borges Domingues
Graduanda em Pedagogia
rita.domingues@uemasul.edu.br
UEMASul

Jéssica Silva da Silva
Graduanda em Pedagogia
jessica.silva@uemasul.edu.br
UEMASul

Ellen Giovanna da Silva Costa
Graduanda em Pedagogia
contatoellengiovanna@hotmail.com
Faculdade Vale do Aço

RESUMO: O presente artigo trata de reflexões a respeito do Estágio Supervisionado na Educação Infantil do Curso de Pedagogia da Faculdade Vale do Aço- FAVALE, realizado de maneira presencial ao longo do primeiro semestre letivo do ano de 2022. O objetivo principal é descrever a experiência do estágio em duas escolas diferentes da mesma cidade, sendo ambas de rede pública, e refletir a respeito da prática docente na primeira etapa da educação básica. A metodologia utilizada possui abordagem qualitativa, com o propósito de esmiuçar vivências dentro da escola, abrangendo caráter de uma pesquisa de campo, realizados nas etapas de observação, planejamento, projeto didático e regência, seguido da socialização dos relatos. Ao decorrer das etapas, evidenciou-se a importância da rotina escolar na educação infantil, afetividade no processo de educação conforme Piaget (2014), Vigotsky (2008) e Wallon (1999; 2008), constatam e o valor da intencionalidade na prática dos educadores e no processo da intencionalidade da consciência na concepção freiriana. Com base nisso, foi possível constatar a relevância do estágio supervisionado nas graduações, sobretudo nas áreas educacionais, contribuindo para o desenvolvimento das suas práxis pedagógicas, favorecendo sua consciência intelectual, social e humana levando em consideração as fundamentais experiências que contribuirão nas futuras práticas profissionais, no sentido de preparar os graduandos para mediar e contribuir no desenvolvimento de indivíduos críticos e reflexivos.

Palavras-chave: Prática Educativa; Estágio Supervisionado; Educação Infantil; Práxis.

1. INTRODUÇÃO

Seja licenciatura ou bacharelado, hoje boa parte dos cursos exigem aos discentes um período de estágio, e ao final um relatório com as experiências e vivências adquiridas. Já no

caso da pedagogia, por ser um curso voltado para a formação pedagógica, é necessário ainda mais o estágio pois torna-se real, já que possibilita essas experiências e vivências dentro da sala de aula, além de poder aplicar na prática o que aprendeu no curso.

O presente artigo visa expor experiências do Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia da Faculdade Vale do Aço- FAVALE, na primeira fase da educação básica, ou seja, a educação infantil. O estágio foi realizado de maneira presencial ao longo do primeiro semestre letivo do ano de 2022, especificamente entre os meses de fevereiro e julho.

As escolas do campo são: Escola Municipal Infantil Pingo de Gente que atende 365 alunos da educação infantil, nos turnos matutino e vespertino. E a Escola Municipal Rafael de Almeida Ribeiro que atende no turno matutino e vespertino, alunos da educação infantil (maternal, pré I, e pré II), e 1º e 2º ano do ensino fundamental, sendo que nas salas de aula de educação infantil têm em média 20 alunos.

O mesmo foi dividido em três grandes etapas: primeiramente foi feita a fundamentação teórica na sala de aula da faculdade, logo após foi realizada a experiência no campo, abrangendo a observação de campo, regência e planejamento, e pôr fim a elaboração e apresentação do relatório.

Tendo em vista a importância de vivências que promovam uma aprendizagem que possua significado, o estágio nos proporciona experiência que estão além dos livros e artigos que são lidos na sala de aula. Ou seja, uma pequena prática de como será o nosso futuro profissional.

Presenciar a profissão de outro docente é muito importante durante o estágio, visto que podemos encontrar os pontos construtivos e pontos a se melhorar ao observarmos a prática de outro educador. Para uma formação ser reconhecida, caracterizada, o profissional deve desenvolver o seu trabalho durante o estágio supervisionado com responsabilidade e efetividade.

O presente artigo tem como objetivo descrever as experiências do estágio em duas escolas diferentes, sendo ambas de rede pública, na cidade de Açailândia no estado do Maranhão. Refletindo a respeito da prática docente na primeira etapa da educação básica, a influência da afetividade na educação infantil, e a importância do estágio supervisionado no desenvolvimento da intencionalidade na prática educativa dos acadêmicos do curso de pedagogia

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A disciplina de Estágio Supervisionado é uma etapa de grande importância no processo da formação acadêmica de todos os cursos de licenciatura, e não se diferencia no curso de Pedagogia, oferecido na FAVALE - Faculdade Vale do Aço em Açailândia, Maranhão. A mesma é um componente obrigatório para o curso, com carga horária de 400 horas, distribuídas nos

últimos quatro semestres do curso. Essas horas são divididas nas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental Menor e Gestão Escolar.

De acordo com a lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, define o estágio supervisionado como:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

§ 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.

Então o estágio supervisionado é compreendido como um processo que cria, investiga, interpreta e intervém na realidade escolar, educacional e social, proporcionando ao estagiário conhecimentos necessários à formação e atuação docente. E neste espaço escolar podem vir a encontrar temáticas reflexivas que deem embasamento para o desenvolvimento de pesquisas que envolvem o seu fazer docente, conforme define Pimenta (2012, apud PEREIRA, 2020). Visto isso, o estágio busca proporcionar aos educandos práticas e experiências próprias do meio profissional em que será inserido futuramente, preparando-o para o mundo do trabalho.

Ao presenciar de fato toda a rotina escolar, foi possível evidenciar a importância que o estágio supervisionado tem para a nossa formação acadêmica como estudantes de pedagogia. É quando se está de fato nas escolas que os alunos interagem com a realidade, refletem sobre as ações observadas e partilhadas no contexto em que estão inseridos, criando suas próprias formas de ser e agir, como futuros pedagogos. Trata-se de um momento fundamental da formação, capaz de explorar as demandas impostas diariamente na sala de aula. (SILVA E GASPAR, 2018)

No espaço/tempo do estágio são reveladas as inquietações, descobertas, certezas e incertezas da escolha profissional, momento em que se descortinam as problematizações de um cenário complexo e de busca de soluções, num movimento de reflexão-ação-reflexão. (Shön, 2000 apud Silva e Gaspar, 2018)

Para Saviani (2007) teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana. Nessa condição podem, e devem, ser consideradas na especificidade que as diferencia, uma da outra. Mas, ainda que distintos, esses aspectos são inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se sempre um em relação ao outro. Assim, a prática é a razão de ser da teoria, o

que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Então, praticar de fato conceitos que estudamos nas salas de aula, traz um novo significado para as nossas aprendizagens.

Cada campo dos estágios tem suas particularidades, o presente relatório irá abranger somente a etapa da educação infantil. FERREIRA, GREGÓRIO e SCHMIDT (2020), afirmam que estágio na Educação Infantil, etapa com muitas peculiaridades por atender crianças de 0 a 5 anos de idade que estão conhecendo o mundo, requer cuidado com o processo, já que há estranheza a pessoas desconhecidas, ocasionando um misto de reações por parte das crianças: algumas choram, outras se jogam nos braços e abraços, outras apenas observam de longe. Portanto, o estágio envolve mais que conhecer práticas e teorias, envolve relação, afetividade e disponibilidade. Essa é outra característica que, talvez em outras etapas da educação não fique tão evidente, se disponibilizar ao outro e estar em constante relação, associando ações de cuidado e educação.

Piaget (2014) apresenta uma teoria da relação entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental das crianças. Para ele, ambos são inerentes, mesmo que tenham características e papéis diferentes. Deste modo, é necessária uma conduta em que afetividade e inteligência comunguem do mesmo processo.

[...] as concepções de Piaget são embasadas em problemas bem articulados que rompem com visões dicotômicas do homem. Afetividade e inteligência pressupõem relações de correspondência entre o desenvolvimento de um e de outro, o que supera outras formulações teóricas pautadas em questões causais ou de complementaridade. (SAUCEDO, 2017, p. 289)

Na percepção de Freire (2011) é necessário que o professor respeite todas as concepções e bagagens dos educandos, e que ao decorrer do processo de ensino-aprendizagem o mesmo reflita a respeito de sua própria prática.

É possível afirmar que desde os seus primeiros escritos, Freire vai elaborando a sua concepção do saber fazer docente, quer dando ênfase aos fundamentos políticos, filosóficos e antropológicos de sua proposta, construindo, pois, o cenário para a compreensão da prática docente, quer aprofundando, em obras das décadas de 1980 e 1990, núcleos temáticos específicos relacionados ao ensinar-aprender e à formação dos educadores. (SAUL e SAUL, 2016, p. 24)

3. METODOLOGIA

A metodologia utilizada possui abordagem qualitativa, com o propósito de esmiuçar vivências dentro da escola, abrangendo caráter de uma pesquisa de campo, realizados nas etapas

de observação, planejamento, projeto didático e regência, seguido da socialização dos relatos. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Para instrumentos metodológicos foi utilizado o caderno de campo, registrando todos os dias os fatos que aconteceram ao decorrer das aulas. Este instrumento serviu como base para a realização do relatório de estágio exigido pela instituição.

4. DESENVOLVIMENTO

O estágio supervisionado na Educação Infantil aconteceu de forma presencial. Onde iam em média 15 à 20 alunos por turma em cada escola. O mesmo foi dividido em observação, planejamento, projeto didático e regência. Sendo disponibilizadas as aulas das professoras regentes da sala, e realizado conforme a presença das discentes, de acordo com o horário disponibilizado pela direção da escola, tendo duração de 4 horas aula.

Durante o período de observação percebe-se que todos os dias existe uma rotina a ser seguida, e que mesmo que o planejamento tenha a mesma estrutura, cada professora trabalha de uma forma, com características, práticas e teorias que são próprias de cada uma.

Já na regência, foi possível vivenciar um pouco do dia a dia das professoras regentes. Evidenciando a importância de elementos como: atenção, cuidado e conhecimento no trabalho de cada uma delas. E também didáticas que são mais eficazes para que de fato os alunos aprendam de maneira significativa.

O estágio realizado na Escola Municipal Rafael de Almeida Ribeiro, proporcionou experiências em uma sala do Maternal seguida do Pré I. Cada sala tinha duas professoras regentes, ao todo foi possível trabalhar em conjunto com quatro professoras distintas, sem contar a auxiliar que ampara as duas professoras responsáveis pelo maternal.

Conscientemente o estágio foi dividido em dois passos: a observação e a regência, sendo desenvolvido ao longo de 17º dias dentro da escola. Todos os dias continham temas que seriam abordados ao longo da aula:

1º (25/04/2022) – Higiene Pessoal e Corporal

2º (26/04/2022) – Higiene Capilar e Dental

3º (27/04/2022) – Higiene Bucal

- 4º (28/04/2022) – Higiene das mãos, unhas e pés
- 5º (29/04/2022) – O cuidado com o corpo (higiene)
- 6º (02/05/2022) – A escolha do nome
- 7º (03/05/2022) – A primeira letra do seu nome
- 8º (04/05/2022) – O seu nome e a primeira letra
- 9º (05/05/2022) – Dinâmica com as mãos
- 10º (06/05/2022) – Aniversário
- 11º (16/05/2022) – Nossas regras(combinados)
- 12º (17/05/2022) – Letras do alfabeto
- 13º (18/05/2022) – Diagnóstico e Parlendas
- 14º (23/05/2022) – Experiências sociais(amigos)
- 15º (24/05/2022) – Cantiga” A dona aranha”
- 16º (25/05/2022) – Cantiga “Sai Piaba”
- 17º (01/06/2022) e (31/05/2022) – Despedidas

Pode-se perceber que todas as atividades desenvolvidas tiveram uma sequência ao longo da semana, como por exemplo a semana do dia 25 ao 29 de abril com a semana da higiene. Esses foram os primeiros dias da vivência do estágio, que foi inicialmente na turma do maternal. Uma pessoa nova no nosso círculo social é sempre desafiante, e esse fato não é diferente para as crianças, entretanto fui recebida com muito carinho e gentileza por parte das crianças e professoras, tanto é que no primeiro dia já recebi abraços de uma aluna. Ao analisar esses fatos foi possível comprovar a importância da afetividade, de acordo com Suavi (2018): “a afetividade demonstra sua importância pois está presente em todas as relações interpessoais, e o processo educativo é uma dessas relações.”

Já nos primeiros dias foi possível observar as particularidades da turma. Nela continha crianças muito tímidas que ainda não falavam ou que ainda não sabiam falar. Tinha também alunos super energéticos, falantes e questionadores, onde esses alunos tinham forte influência nos demais. Quando um fazia algo que chamou atenção, por menor que seja, em alguns segundos tinha outro que estava fazendo o mesmo. Situações assim mostraram uma certa carência de partir o coração.

Uma atividade que chamou bastante atenção nesta semana da higiene foi a do 3º encontro, no dia 27/04/2022 onde foi trabalhado Higiene Bucal. Nesta aula, a professora levou uma boca bem grande na superfície de um papelão, como era revestida de fita adesiva, podia desenhar com pincel que não fixasse. Após a professora explicar a importância de escovar os

dentes, cada um dos alunos escovou as cáries (pontinhos pretos desenhados com pincel) que tinham no papelão. Foi uma atividade super divertida que as crianças queriam fazer mais e mais. É importante saber que atividades como essa contribui de forma significativa no desenvolvimento, compactuando com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil que afirma que “a educação tem por função criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças” (BRASIL, 1998)

A acolhida é sempre feita como de costume, seja no maternal ou pré I, canções, a oração, brincadeiras e a leitura do dia. Todos os dias líamos um livro para as crianças, que sempre tinha alguma relação com o tema da aula. Tinha vezes também que íamos para a biblioteca para escutar a contação de história, como pode ser visto na imagem 1. Isso acontecia uma vez na semana, e cada turma tinha seu respectivo horário. Esse era um momento que todas as crianças adoravam, sempre estavam ansiosas para reencontrar a “tia da biblioteca”, com suas façanhas e roupas divertidas.

IMAGEM 1: LEITURA COLETIVA NA BIBLIOTECA



Fonte: Autoral, 2022.

É perceptível a diferença do maternal para o pré I. Meu primeiro dia com as crianças do pré I foi no dia 04/05/2022, neste dia já fiquei responsável pela acolhida. Depois do bom dia, da música e da oração, escolhi junto com eles o livro que eles queriam que eu lesse, no fim escolhemos “Era uma vez... Certo ou Errado” da Nandika Chand. Talvez por conta de ter uma pessoa nova contando a história, todos prestaram muita atenção e se mostraram bastante interessados, sempre que podia questionava o que eles estavam achando, porque eles achavam que o personagem principal estava fazendo isso e se eles achavam que ele estava certo ou errado.

Já neste primeiro dia foi possível perceber duas coisas que vivenciei. De 25 alunos na sala, apenas 5 ou 7 ainda não sabiam escrever seus nomes. Uma aluna em particular que ainda não sabia, quando pedi para que escrevesse seu nome do jeito que soubesse ou lembrava, a mesma apenas copiava letras que via ao redor da sala. Outra coisa que pude perceber é que outra menina demonstrava grande preocupação sobre a atividade que iria fazer, e isso se repetia todos os dias que estava presente. Ela sempre perguntava: “tia, a senhora que vai fazer a atividade comigo é?”, “Tia, eu não sei fazer a atividade sozinha, a senhora pode me ajudar?” repetidas vezes, por mais que já tivesse respondido. Isso mostrava uma insegurança tão gritante, que chega a ser angustiante. E essa insegurança vinha de casa, do ambiente em que essa criança está inserida fora da escola. Infelizmente situações como essa são comuns, onde crianças não têm o amparo adequado em casa, por seus responsáveis.

No dia 05/05/2022 aconteceu a comemoração do dia das mães. Nesta comemoração aconteceu dinâmicas, uma roda de conversa com a mãe, uma apresentação das crianças para as suas mães, e a construção em conjunto (mãe e filho) de um porta retrato de palitos de picolé. A escola buscava por essa construção de algo concreto e em conjunto, e proporcionar um momento divertido e com qualidade para as mães e alunos.

Nos dias 24 e 25/05/2022 foram dias de trabalhar cantigas de roda com as crianças, as cantigas eram: “A dona aranha” e “Sai piaba”. Nesses dias foi possível observar de fato a participação dos alunos e a importância de didáticas assim; divertidas, com gestos e musicalizadas. A educação infantil tem 5 campos de experiência, somente nesta atividade foi possível trabalhar: Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações. Ou seja, quatro de cinco campos de experiência.

É impossível pensar em crianças e não pensar em amor. Johann Goethe tem uma frase muito linda que diz:” Só é possível ensinar uma pessoa a amar, amando-a”, amei cada uma daquelas crianças. Quando procuravam segurar minha mão, quando me davam flores, cartinhas e abraços (muitas vezes em grupo), quando me faziam correr a escola inteira atrás deles quando não queriam voltar para a sala, e até mesmo quando me passaram uma gripe que me fez ficar de cama por três dias.

Então, o estágio foi gratificante em toda a sua complexidade. Pretendo levar todas as aprendizagens e experiências que vivenciei dentro e fora da escola no meu coração. Esses poucos dias só me fizeram ter a certeza de confirmar quando me fizerem a clássica pergunta “você tem certeza que quer ser professora?”. Sim, mesmo com todas as dificuldades, sim!

5. CONCLUSÃO

Ao longo do seu percurso, o estágio possibilitou muitas experiências que ajudaram a garantir o êxito profissional, ressaltando a importância do estágio supervisionado para a formação docente. Através dos encontros, foi possível visualizar e participar da realidade dos profissionais que já estão na prática educacional.

A cada aula, planejamento, ação, leitura diária e atividade executada, é fundamental que os educadores tenham o pensamento crítico e reflexivo a respeito de sua prática. Questionando para quem se está ensinando, e qual o valor social do que será ensinado. Corroborando com a concepção freiriana quanto a intencionalidade na prática docente.

Ao decorrer do processo de ensino-aprendizagem nas aulas, foi possível notar o valor imprescindível da afetividade no desenvolvimento dos educandos. O processo educacional na educação infantil deve estar pautado no conhecimento, socialização e afetividade, visto que é nessa etapa que os alunos têm o primeiro contato com a vida escolar.

Deste modo, a partir dessas experiências vivenciadas concluímos que o estágio na educação infantil proporcionou uma nova experiência que fundamenta a percepção profissional dos educadores, e se faz necessário profissionais que contribuam no desenvolvimento de cidadãos críticos-reflexivos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MEC. SEF. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: Mec/SEF, 1998

FERREIRA, D. C. K.; GREGÓRIO, C. A.; SCHMIDT, K. C. S. O estágio supervisionado na Educação Infantil: uma relação dialética entre teoria e prática. Olhar de Professor, [S. l.], v. 22, p. 1–13, 2020.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011

Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 set. 2008

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PEREIRA, André Leandro Dos Santos et al.. O estágio supervisionado e Paulo Freire: contribuições para a formação do pedagogo. VI CONEDU – Vol 1... Campina Grande: Realize Editora, 2020. P. 2556-2570. 2022.

PIAGET, Jean. Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança. Tradução e organização: Cláudio J. P. Saltini e Doralice B. Cavenaghi. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

SAUCEDO, Kellys Regina Rodio. PIAGET, Jean. Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança. Tradução e organização: Cláudio J. P. Saltini e Doralice B. Cavenaghi. Rio de Janeiro: Wak, 2014. 356 p. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 12, n. 1, p. 287-289, jan./abr. 2017.

SAUL, A. M.; SAUL, A. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 19-35, jul./set. 2016.

SAVIANI, D. Pedagogia: O espaço da Educação na Universidade. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas): v. 37, n. 130, jan. /abr. 2007, p. 99-134.

SILVA, H. I.; GASPAR, M. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. Ver. Bras. Estud. Pedagog., Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, jan./abr. 2018.

SUAVI, Leticia Nayra. A afetividade na educação infantil: uma análise documental a partir da base nacional comum curricular. 2018. 69 f. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências, 2018.

GAMIFICANDO A AMAZÔNIA COM O JOGO “PROTETORES DO MANGUE”

Eumar Pereira Lopes
Bacharel em Administração
eumarlopes1@gmail.com
Centro Universitário Leonardo da Vinci

Jean Carlos da Silva Monteiro
Mestre em Cultura e Sociedade
falecomjeanmonteiro@gmail.com
UFMA

RESUMO: Este artigo trata da gamificação presente no jogo “Protetores do Mangue” e de suas potencialidades no processo de ensino e aprendizagem. Metodologicamente, trata-se de um estudo de natureza exploratória e descritiva, que por meio da pesquisa bibliográfica explicita as possibilidades pedagógicas dos ambientes gamificados. A pesquisa explora o “Protetores do Mangue”, evidenciando suas principais funcionalidades, além de destacar seus recursos e sua integração no contexto pedagógico, analisando a importância da utilização da jogabilidade como recurso didático para potencialização da aprendizagem.

Palavras-chave: Gamificação; Jogos na Educação; Protetores do Mangue; Amazônia.

1. INTRODUÇÃO

Com as transformações tecnológicas ocorridas ao longo do século XXI, surgiu a necessidade de se integrar estrategicamente as tecnologias digitais nos mais diferentes espaços do nosso cotidiano, inclusive dentro das escolas. Aos poucos, os professores vêm explorando novas possibilidades de ensinar uma nova geração de alunos que nasceu permeada de televisão, computador, videogames, celular e internet.

É notório que escola, professores e alunos precisam acompanhar as mudanças da atual sociedade, que se desenvolve em meio a um conglomerado de recursos tecnológicos. Nesse sentido, despontam novos modelos de ensino, como o mais recente conceito de ensino denominado de app-learning (aprendizagem por meio de aplicativos), que tem se tornado uma estratégia pedagógica que ajuda a desenvolver habilidades e competências educacionais.

Quando se trata da inserção dos aplicativos em processos formativos e das possibilidades que eles oferecem para uma aprendizagem mais motivacional, interativa, inovadora e significativa, têm-se a criação de ambientes gamificados, que a partir de atividades focadas em metas, progresso do jogador ao longo das etapas e mecanismos de recompensa, podem permitir a promoção de um cérebro mais ativo, ágil e múltiplo, capaz de executar inúmeras ações.

Em razão disso, este artigo trata da gamificação presente no jogo “Protetores do Mangue” e de suas potencialidades no processo de ensino e aprendizagem. Metodologicamente,

trata-se de um estudo de natureza exploratória e descritiva, que por meio da pesquisa bibliográfica explicita as possibilidades pedagógicas dos ambientes gamificados.

A pesquisa explora o “Protetores do Mangue”, evidenciando suas principais funcionalidades, além de destacar seus recursos e sua integração no contexto pedagógico, analisando a importância da utilização da jogabilidade como recurso didático para potencialização da aprendizagem.

2. GAMIFICAÇÃO

O conceito de gamificação está atrelado ao processo de funcionamento de um jogo. Isso acontece principalmente porque ela leva em consideração os elementos que envolvem e compõem a narrativa dos jogos, como “as atividades focadas em metas, o progresso do jogador e os mecanismos de recompensa” (KLOCK et al., 2014, p. 2).

Smith-Robbins (2011) relata que a narrativa dos jogos está vinculada a objetivos, metas, condições para chegar à vitória e obstáculos que precisam ser superados em cada etapa/tarefa. Desta forma, a gamificação trata-se da integração estratégica de elementos da jogabilidade em contextos não-jogos, como na vida real.

A estrutura de um ambiente gamificado leva em consideração os elementos dos jogos que, de alguma forma, fazem a experiência do usuário ter significação (RAGUZE; SILVA, 2016). Um desses elementos é a performance dos jogadores na narrativa (ZICHERMANN; CUNNINGHAM, 2011), que pode ser de

- Jogador-socializador: que sua atuação na jogabilidade abre portas para interação com outros jogadores, concebendo conexões sociais.
- Jogador-explorador: para este usuário, o ambiente jogável deve proporcionar espaços para criação e exploração de forma autônoma.
- Jogador-empendedor: a experiência de jogo desse tipo de usuário permite a ele aprender novas habilidades, até então desconhecidas, a partir dos mais diferentes comandos da jogabilidade.
- Jogador-predador: aquele usuário que desafia driblar as estratégias previamente estabelecidas no jogo de modo direto, entre as etapas, ou por meio dos outros jogadores.

Zichermann e Cunningham (2011) salientam ainda que a gamificação leva em consideração o comportamento do usuário no sistema de jogo, tendo por base relações

- Mecânicas - integram uma série de elementos operacionais do jogo, que orientam as ações do usuário no sistema.
- Dinâmicas - que proporcionam interações entre o jogador e os elementos operacionais da jogabilidade.
- Estéticas - que propiciam o delirar das emoções do usuário ao longo do jogo.

À vista disso, a gamificação envolve também os componentes e as principais técnicas que integram os jogos (ZICHERMANN; CUNNINGHAM, 2011), como:

- Pontos - estrutura de pontuação que bonifica os usuários conforme a realização das tarefas determinadas pela jogabilidade.
- Níveis - ambiente que apresenta a progressão do usuário no jogo. Eles estão atrelados a uma certa quantidade de pontos que são obtidos ao longo da competição.
- Rankings - sistema de hierarquização do progresso de diferentes usuários de uma mesma jogabilidade, capaz de fomentar um senso de competição no jogo.
- Desafios e Missões - conjunto de tarefas que precisam ser executadas pelo usuário no jogo. Tal atividade bonifica o jogador de alguma forma, seja com pontuação ou medalhas.
- Medalhas e Conquistas - recompensa que os usuários recebem assim que finalizam as atividades determinadas por um jogo.
- Integração - recurso que permite a um novo usuário do jogo a motivação para prosseguir no jogo, de modo a produzir um sistema que admite erros e acertos.
- Loops de engajamento - elementos e estruturas organizados estrategicamente para motivar e engajar os usuários a permanecer utilizando o sistema gamificado.
- Personalização - layout e composição de um ambiente que permite ao usuário customizar a jogabilidade a partir do seu gosto ou personalidade.
- Reforço e feedback - recursos que levam ao usuário importantes informações em um sistema gamificado: localização no jogo, resultados das ações, possíveis tomadas de decisão.
- Regras - conjunto de determinações que regem o comportamento do usuário dentro do jogo.
- Narrativa - exposição de histórias, fatos e acontecimentos que levam informações reais ou fictícias, por intermédio de textos, áudios e imagens.

A partir da estética, estruturas e técnicas acima elencadas, compreende-se que a estratégia da gamificação cria um ambiente simulado dentro de uma situação real, onde o usuário tem sensação de estar jogando quando, efetivamente, está fazendo uso de um sistema gamificado que possibilita uma aprendizagem sobre algo.

3. GAMIFICAR E APRENDER

Os alunos de hoje, que possuem acesso à internet e à ambientes gamificados, podem chegar à escola com uma rica bagagem de conhecimento, sendo capazes de entender processos um tanto complexos como utilizar um celular para “construir”, “pilotar”, “administrar” e ter um rápido raciocínio lógico em tomadas de decisão (PRENSKY, 2010).

Savi e Ulbricht (2008) elencam alguns benefícios que os jogos podem trazer para o ensino e a aprendizagem.

O primeiro é o efeito motivador, em que a jogabilidade mostra a grande capacidade que tem de divertir e entreter o público ao mesmo tempo em que estimula o aprendizado por conta dos ambientes totalmente gamificados, interativos, desafiadores, curiosos e cheios de fantasias. Esses componentes de diversão, quando atrelados ao ensino, são importantes, pois podem deixar os alunos mais relaxados e propensos a aprender. Jogos bem projetados podem elevar a concentração e o envolvimento dos alunos nas atividades.

O segundo é o efeito facilitador da aprendizagem. Savi e Ulbricht (2008) afirmam que os games, além de facilitarem a aquisição dos conteúdos, também auxiliam no desenvolvimento de outras habilidades importantes como resolução de problemas, tomada de decisões, pensamento estratégico, trabalho em grupo, socialização, coordenação motora entre outros.

A gamificação, agregada ao processo de ensino e aprendizagem, tem como objetivo principal chamar a atenção dos alunos por meio de uma metodologia atrativa, lúdica, envolvente e desafiadora, abordando os conteúdos de diferentes formas e corroborando para o desenvolvimento de novas habilidades.

Outro ponto importante que difere os jogos do ensino tradicional é a maneira de lidar com o erro. Com um feedback imediato e eficiente, o erro já não se tornaria um obstáculo, e sim uma motivação para a aprendizagem. Mattar (2010) ainda argumenta que os games têm a capacidade de se adaptarem aos perfis pessoais, habilidades e capacidades de cada jogador de uma forma que os professores não conseguem. Porém, de maneira nenhuma o professor e seu papel serão desnecessários no processo.

Mas como os games podem ser usados na sala de aula? Os autores Mattar (2010) e Prensky (2010) trazem algumas sugestões para os professores como trazer para sala de aula

discussões, debates, leituras, atividades, sobre jogos que já fazem parte da vida dos alunos, ou seja, conversar sobre games na aula.

Uma solução para os professores que não possuem muita familiaridade, é deixar os alunos trazerem suas experiências, mas sempre direcionando com perguntas do tipo: “Vocês conhecem algum jogo sobre esse assunto? Já viram isso em algum jogo de videogame? conhecem algum aplicativo sobre isso?”. Para os mais familiarizados, podem fazer perguntas mais específicas sobre algum jogo que já conheça, cujo faça parte do conteúdo estudado.

É necessário atentar-se à realidade dos alunos, visto que outra causa da não utilização de atividades que envolvam computadores ou celulares é a noção do professor que nem todos seus alunos têm acesso a essas tecnologias. Entretanto, Prensky (2010) sugere que a turma seja dividida em pequenos grupos onde pelo menos um aluno tenha acesso ao jogo ou a tecnologia solicitada e as tarefas sejam feitas em equipe.

Outra sugestão do autor é usar jogos especificamente desenvolvidos para a educação, projetando-o na frente da turma ou em uma televisão. Alguns jogos, inclusive criados por professores, são adaptados ao tempo de duração das aulas. Se a escola possuir mais recursos, pode-se convidar os alunos para jogar individualmente ou em equipes com dois ou três no mesmo computador.

É imprescindível que o professor tenha um bom conhecimento sobre o jogo e a tecnologia utilizada, além de deixar claro o objetivo é o que deveria ser observado evitando o risco dos alunos se afastarem do propósito da aula.

Os jogos que não foram especificamente desenvolvidos para educação também podem ser utilizados e potencialmente podem melhorar a aprendizagem dos alunos. A melhor maneira de fazer esse uso, de acordo com Prensky (2010), seria convidar um aluno que esteja jogando um game que seja interessante ao assunto que a turma está estudando para jogá-lo na frente da sala como forma de apresentação.

Essas são apenas algumas sugestões de como trazer o universo dos jogos para sala de aula, atrelando-os aos conteúdos curriculares. As possibilidades são inúmeras, todavia, cabe ao professor usar a sua criatividade para adaptar da melhor forma para a realidade dos seus alunos.

Um dos jogos ainda pouco explorado em sala de aula é o “Protetores do Mangue”. A fim de evidenciar as suas principais funcionalidades, além de destacar seus recursos e sua integração no contexto pedagógico, analisa-se na próxima seção a importância da sua utilização como recurso didático para potencialização da aprendizagem.

4. PROTETORES DO MANGUE

O jogo “Protetores do Mangue” (Figura 1), desenvolvido pela Inteceleri e o estúdio de animação Muirak - ambas startups da região norte do país no estado do Pará, utiliza de métodos voltados para o aprendizado por meio de elementos dos jogos e da realidade mista, ou seja, tanto virtual quanto aumentada, como a gamificação e o metaverso.

Figura 1 - Jogo “Protetores do Mangue”



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A startup é parceira do Google for Education e participa de projetos em 23 municípios de cinco estados brasileiros, direcionado à educação ambiental, socioambiental, cultural, empoderamento e preservação da fauna, flora especificamente ao bioma presente nos mangues da Amazônia.

O jogo apresenta problemas reais como a poluição, desmatamento dos manguezais, incluindo a possibilidade de reflorestamento de áreas degradadas, empoderamento social, fortalecimento do manejo sustentável dos recursos naturais e valorização da cultura local.

A gamificação, assim como a apresentação do metaverso, faz-se ao longo da maior faixa contínua de mangue, que sai da costa marítima do Pará até o Maranhão. Os questionamentos levantados ao durante as fases/etapas, concebidas por um jogo de perguntas e respostas, são todos voltados à preservação dos manguezais.

O “Protetores do Mangue”, que está disponível no Google Play Store, conta com mais de 500 downloads desde seu lançamento, em março de 2022. Sua utilização é especificamente para celulares, permitindo experiência lúdica e de imersão ao seu público-alvo, crianças entre 7 e 12 anos.

A jogabilidade traz consigo a história de Greta (Figura 2), uma garça que ajuda na limpeza do Mercado do Ver-o-Peso, cartão postal da cidade de Belém, capital do estado do Pará.

Figura 2 - Greta, personagem principal do “Protetores do Mangue”



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

O jogo faz uma campanha de proteção ambiental fluida dividida em três fases (Figura 3), no qual se assume os comandos do principal avatar (personagem virtual ao qual se assume seus comandos), a garça, que tem a responsabilidade de ajudar os personagens secundários de cada etapa - o peixe de óculos, caranguejo com colar de ouro, o guaxinim pintor e a árvore machucada - responsáveis pela realização dos questionamentos que aparecem ao longo dos níveis da jogabilidade.

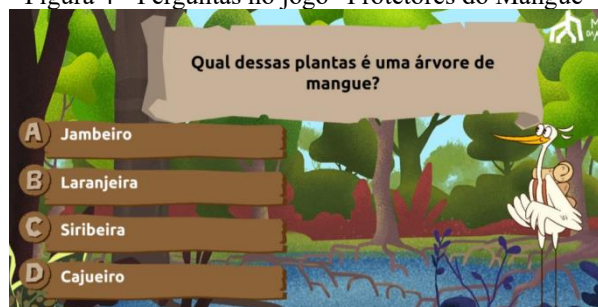
Figura 3 - Fases do jogo “Protetores do Mangue”



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Por meio do processo de preservação dos manguezais realizado no jogo, o usuário vai recebendo pontuações de acordo com a sua performance dentro de um sistema de perguntas e respostas (Figura 4) para, desta forma, retirar o lixo presente na casa do personagem referente a cada fase.

Figura 4 - Perguntas no jogo “Protetores do Mangue”



Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Sobre a temática abordada nas fases - mangue vermelho 1, mangue preto 2 e o mangue branco 3 - estão temas que abordam a proteção de espécies da fauna e da flora dos manguezais, a partir da transmissão de informações sobre suas tipologias/categorias, características, alimentação e formas de reprodução, que se desbloqueiam a cada progresso entre os níveis.

Cada fase do jogo possui cinco questões. Com elas vem a possibilidade de acometer três erros, sinalizados de verde (Figura 5), que quando ocorrem levam o usuário para o início da fase em loops de engajamento, tal qual jogos de campanha, que possuem uma narrativa e o caminho a ser seguido dentro da mecânica proposta pelo desenvolvedor do jogo instigando competitividade com a narrativa introduzida no início do jogo e fortificada a cada fase (mangue conquistado).

Figura 5 - Possibilidades de erros no “Protetores do Mangue”



Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Cada fase concluída disponibiliza como recompensa a liberação de um vídeo em 360° dentro do ecossistema real de um mangue, para imersão e aprendizado na perspectiva do ambiente real pautado como objeto de desenvolvimento do projeto (Figura 6).

Figura 6 - Vídeo 360° no “Protetores do Mangue”



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A Inteceleri desenvolveu seu próprio óculo Vr a baixo custo fabricados com insumos oriundos do Pará, tendo como matéria-prima a fibra do Miriti ou Buriti da Amazônia, que podem ser utilizados como aparelho de acesso à imersão possibilitada por meio das recompensas alcançadas a cada conquista, que são os vídeos 360°.

Os óculos podem ser confeccionados por meio de moldes (encurtador.com.br/cgRZ2 e encurtador.com.br/hnCJP) disponibilizados gratuitamente no site da Inteceleri (encurtador.com.br/admp9) ou comprar o equipamento já montado e pronto para uso com preço acessível e material ecológico extraído das fibras da palmeira de Miriti (encurtador.com.br/kHVX5).

5. PROTETORES DO MANGUE NA EDUCAÇÃO

Na educação, o jogo “Protetores do Mangue” tem o potencial para tornar o aprendizado mais atraente, as aulas mais dinâmicas e aumentar a motivação do aluno-jogador. Klock et al. (2014) explica que, quando gamificado, o ambiente da sala de aula presencial pode permitir melhor retenção de conhecimento, o envolvimento e a colaboração do aluno.

Avatares, medalhas, conquistas, níveis, premiação, feedback, ranking, recompensas, colaboração, pontuação, desafios, missões, resolução de problemas em curto tempo, entre outros, são incorporados no sistema gamificado para deixar as pessoas mais motivadas e engajadas a executar atividades realizadas em cenários reais, assim como indicado por Smith-Robbins (2011).

Na mesma assertiva das competências educacionais que podem ser desenvolvidas por meio da gamificação, Prensky (2010) e Zichermann e Cunningham (2011) enfatizam que os elementos dos jogos - quando inseridos em atividades educativas - ajudam os alunos a fomentar a comunicação, a colaboração, a criticidade e a criatividade para a resolução de situações-problema da vida real.

A partir das competências supracitadas é possível garantir o “[...] Desenvolvimento contínuo de habilidades que refletem o aumento progressivo de conhecimento do indivíduo [...] (RAGUZE; SILVA, 2016, p. 10). A capacidade que o aluno-jogador tem de usar dessas competências para lidar, adaptar-se ou resolver tarefas em uma gamificação, torna-o apto para encarar situações da vida real, em sala de aula.

Destaca-se que todas as funcionalidades do jogo “Protetores do Mangue” prometem uma mecânica limpa, sem aspectos complexos, de grande valia para o público infantil e uma narrativa envolvente, promovendo e despertando o desejo de obter conhecimento na execução para os desbloqueios das fases.

A jogabilidade possui leituras de fácil absorção e certificação simbólica na conclusão de todo o jogo. Seu design é concebido em perspectiva 2d, com paletas de cores vibrantes em contraste com todo o bioma do mangue, permitindo ao usuário desfrutar dos aspectos reais que permeiam a gamificação apresentada, apontados, de acordo com Savi e Ulbricht (2008), como efeitos motivadores e facilitadores dos jogos na aprendizagem.

O jogador, em sua performance dentro da narrativa, assume os aspectos de explorador e predador. Isso porque o usuário pode buscar a exploração das perguntas de forma autônoma, assim como driblar as estratégias estabelecidas no jogo evitando os loops.

Os personagens, carismáticos e caricatos, tornam toda a comunicação do jogo leve para o público infantil, sem a necessidade de uso da internet para avanço e progresso dentro de cada fase, somente para instalação no aplicativo e visualização dos vídeos em 360°. Não há a presença de login e senhas, sua competição é somente com o sistema do jogo.

Pela perspectiva educacional e pedagógica, a gamificação presente no jogo “Protetores do Manguê” cumpre seu objetivo que é gerar aprendizagem imersiva e competitiva, somando praticidade e funcionalidade, em busca de soluções necessárias para preservação do bioma dentro do jogo, que também podem ser aplicadas, conforme Mattar (2010), na realidade vivida pelos seus usuários.

Levando conhecimento ao usuário, sendo este o principal valor do jogo para criação de educação ambiental e o sentimento de preservação do ecossistema apresentado dentro dos manguezais, todos os aspectos da jogabilidade se juntam com as principais técnicas que, segundo Zichermann e Cunningham (2011), integram os jogos.

Somando todos estes aspectos têm-se dentro do jogo uma gama de possibilidades voltadas ao aprendizado para crianças. A possibilidade de aprendizado aumenta de forma instigante, demonstrando que a gamificação direciona o foco dos jogadores para a narrativa contada, evitando o déficit de atenção na execução das atividades apresentadas. Deste modo, a absorção do conteúdo é direta e fixa.

Apresentando aspectos reais dentro do jogo, o projeto demonstra que o mundo físico precisa de ajuda tanto quanto o virtual. Representado por meio das fases e dos personagens de forma rápida, os elementos da gamificação leva conhecimento ao jogador por meio das dinâmicas presentes nas interações entre os personagens secundários e o usuário.

As Estéticas são voltadas às necessidades dos personagens secundários a cada fase concluída. Pontos, Níveis, Rankings, Desafios e Missões são creditados como conquista de território, em que se ganha medalhas alusivas às conquistas dos manguezais em cada área.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentou-se, mediante uma pesquisa descritiva do jogo “Protetores do Manguê”, uma nova possibilidade para o aprendizado educacional, fora e dentro das escolas, com diferentes oportunidades de transmitir conhecimento dentro das etapas estabelecidas ao longo do jogo.

Pelo intermédio da aplicação da inteligência fluida - usada para resolver problemas apresentados no jogo - tem-se a possibilidade de buscar novas formas de absorver

conhecimento, desafiar a si mesmo, pensar criativamente, a partir do uso dos elementos da gamificação presentes no jogo.

Evidenciou-se, neste artigo, apenas alguns apontamentos de cunho teórico- exploratório, a fim de elencar as possíveis contribuições da gamificação presente no jogo “Protetores do Mangue” para o processo ensino-aprendizagem. Espera-se, então, a realização de novas investigações acerca da utilização prática e estratégica do jogo supracitado em ambientes formativos.

REFERÊNCIAS

KLOCK, A. et al. **Análise das técnicas de Gamificação em Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. RENOTE, Porto Alegre, v. 12, n. 2, 2014. DOI: 10.22456/1679-1916.53496. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/53496>. Acesso em: 13 dez. 2022.

MATTAR, J. **Games em educação: como os nativos digitais aprendem**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010. 181 p.

PRENSKY, M. **Não me atrapalhe, mãe – Eu estou aprendendo! Como os videogames estão preparando nossos filhos para o sucesso no século XXI – e como você pode ajudar!** 1ª ed. São Paulo: Phorte editora, 2010. 320 p.

RAGUZE, T.; SILVA, R. **Gamificação aplicada a ambientes de aprendizagem**. GAMEPAD: Seminário de Games e Tecnologia, 2016.

SAVI, R.; ULBRICHT, V. R. **Jogos Digitais Educacionais: Benefícios e Desafios**. RENOTE. Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 6, p. 1-10, 2008.

SMITH-ROBBINS, S. **This Game Sucks: How to Improve the Gamification of Education**. Educa use Review Online, 2011.

ZICHERMANN, G.; CUNNINGHAM, C. **Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps**. 1 edition ed. Sebastopol, Calif: O’Reilly Media, 2011.

HERMENÊUTICA, FILOSOFIA E ENSINO A PARTIR DE HEIDEGGER E GADAMER

Joice Regina Leite Pinto
Mestranda em Filosofia
joice.leite@discente.ufma.br
UFMA

Cecília Ordoñez
Mestra em Educação
Mestranda em Filosofia
cecilia.ordonez@ifma.edu.br
IFMA

Almir Ferreira da Silva Junior
Doutor em Filosofia
alferjun@uol.com.br
UFMA

RESUMO: Objetiva-se apresentar alguns aspectos conceituais do pensamento de Martin Heidegger e Hans-Georg Gadamer, com ênfase na concepção de hermenêutica, filosofia e do seu ensino, visando pensar a prática pedagógica com base no diálogo e na tradição. A hermenêutica está relacionada com a ideia de compreender e interpretar tudo o que norteia as experiências do homem, na medida que desde a Antiguidade existe a necessidade de decifrar símbolos e apresentar uma explicação acerca da realidade. Nesse sentido, será exposto como a educação sob o olhar da hermenêutica nos possibilita pensar em uma relação de produções de sentido e interpretação do ser histórico no mundo, dado que a hermenêutica filosófica foi fundamentada na condição ontológica do homem, e a partir da crítica ao saber moderno. Além disso, se faz necessário destacar a importância do ensino de filosofia, uma vez que pensar a relação filosofia e educação nos encaminha para a própria tradição filosófica enquanto uma atitude crítico-formadora que possui a eficiência de transformar a realidade por intermédio de uma consciência histórica. Mas, como pensar o ensino de filosofia na contramão de uma racionalidade instrumental e cientificista? Tentaremos investigar essa questão, e ao analisarmos a hermenêutica e a educação, apresentaremos também a relevância de uma postura ética nos processos educacionais ao contribuir para a emancipação do indivíduo, destacando a importância do debate filosófico no cenário educacional. Nessa perspectiva, a metodologia utilizada na presente pesquisa é de caráter bibliográfico, os principais referenciais teóricos serão: *O que é isto- a filosofia?* de Heidegger e os textos *Verdade e Método*, e o escrito *La educación es educarse* de Gadamer.

Palavras-chave: Hermenêutica; Tradição; Ensino de Filosofia; Educação

1. INTRODUÇÃO

Em tempos hodiernos, vivenciamos fortes ataques ao Ensino de Filosofia no Brasil, em que muitas vezes são questionadas a relevância e obrigatoriedade no currículo da educação básica, ocasionado debates e problematizações no horizonte do âmbito docente, na escola e na conversação entre os alunos dentro e fora do corpo docente. O cenário político-educacional que mantém ou desautoriza a presença do ensino de filosofia na educação básica tem sido muito

dinâmico ao longo do tempo, oscilando entre seu reconhecimento como componente curricular obrigatório para a formação cidadã e crítico-reflexiva, ou como presença discreta que pode fundamentar o desenvolvimento de um itinerário formativo. Durante as décadas de 30 e 70, no período secundário, a filosofia se tornou obrigatória, mas nem por isso teve um ensino de maneira efetiva, estando em constante período de defasagem curricular.

Dessa forma, ao atentarmos a realidade sócio educacional brasileira, observamos como o ensino de filosofia acaba passando por dificuldades até quando está inserida no âmbito escolar, dado que a esse componente curricular, na maioria das vezes, não se dirige a mesma relevância formativa se comparada às disciplinas básicas consideradas “mais importantes”. No meio desse mar de descaso educacional é sempre questionado “o que é filosofia, o que é filosofar, pra que filosofia?”. É certo que tais perguntas algumas vezes são formuladas em um tom pejorativo, considerando esse domínio de saber distanciado das prioridades que emergem do mundo moderno, orientado por um circuito de necessidades práticas e pela urgência em atender às demandas do mundo do trabalho. Todavia são essas provocações que nos fazem repensar a própria necessidade da filosofia e seu ensino como referência formativa e como possibilidade de indagarmos sobre o pretendemos quando falamos em educação, ensino e aprendizagem; bem como qual a concepção de ser humano que tomamos por base ao definirmos as diretrizes, fundamentos e bases para uma experiência formativo-educacional na escola, nas universidades e para sociedade em geral.

É partindo dessa problemática, que temos como objetivo discutir a importância das reflexões hermenêutico-fenomenológicas sobre o filosofar, a educação e o ensino dialógico segundo Martin Heidegger e Hans-Georg Gadamer como fundamentos teórico-filosóficos que sustentam e legitimam a importância do ensino de filosofia como formação para o pensar e para os desafios dialógicos em comunidade no contexto do mundo contemporâneo. Nesse intento e com vistas a trazer embasamentos teóricos pertinentes para discutimos e justificamos a importância da Filosofia e do seu ensino no nosso cenário político pedagógico contemplaremos também diálogos com outros autores como Jean- François Lyotard e Alejandro Cerletti que se propuseram a analisar o ensino de filosofia e os problemas históricos enfrentados pela disciplina, traçando perspectivas sobre o seu ensino desde os motivos que levariam o descaso com a filosofia, propondo ações que podem ajudar no processo de construção do conhecimento entre professor-aluno.

Assim, nesse contexto equivocado de desconsideração da filosofia, visto que ela antecipou até mesmo a ciência, sendo o próprio modo de ser do homem (Heidegger, 1957),

acreditamos que o seu ensino necessita de uma busca contínua de novas possibilidades para mantê-la presente no corpo social, dado que ela vem sendo questionada por sua relevância para o ensino e desenvolvimento intelectual do ser humano. Desse modo, diante da crise nos sistemas educacionais, acreditamos que a hermenêutica e a filosofia podem ser ferramentas indispensáveis para refletir a experiência formativa do humano. A metodologia utilizada na pesquisa é de caráter hermenêutico-bibliográfico, por isso está voltada para a leitura, análise conceitual e compreensão dialógica de textos selecionados.

2. HERMENÊUTICA: CONSIDERAÇÕES HISTÓRICO- CONCEITUAIS

A hermenêutica desde o período mitológico é uma palavra cheia de significados e tradição, o termo é vinculado ao deus grego Hermes, representante de uma “voz” divina, sendo considerado o deus mensageiro que traz consigo uma possibilidade para a compreensão, ou seja, sua função é transportar e traduzir a mensagem de uma maneira mais acessível. Hermenêutica advém do verbo grego *hermeneuein* que pode significar interpretar, dizer, traduzir e explicar, e do substantivo *hermeneia* que significa interpretação. Nesse sentido, a hermenêutica é associada à figura de Hermes, e afirma-se como a arte de interpretar e compreender, possuindo uma função mediadora no que diz respeito à investigação de algo.

Para a hermenêutica é dado o trabalho de compreender e interpretar o conjunto de experiências de mundo, uma vez que o homem desde o período mitológico possui a necessidade de decifrar símbolos e apresentar uma explicação acerca da realidade. Nesse contexto, o homem pode ser considerado um ser hermenêutico na proporção que sua experiência com o mundo é desenvolvida a partir de uma experiência de finitude e historicidade, pois o seu conhecimento na história revela o saber que o mesmo tem de si, possibilitando um diálogo veraz com a tradição, ou seja, com um processo mediador entre o passado e o presente, sendo a tradição um princípio fundamental para explicar a complexa relação entre os diferentes contextos e as interlocuções dos seres humanos entre si; daí constituir-se como um via que projeta o indivíduo para um conhecimento ilimitado. No decorrer da história, a hermenêutica foi ganhando vários sentidos com perspectivas de vários autores, surgindo com o objetivo de diminuir os erros de interpretação mais precisamente dos textos religiosos, o que é chamado por alguns estudiosos de *Hermenêutica Clássica*.

Heidegger e Gadamer criticaram os estudos da hermenêutica clássica. Heidegger (1889-1976) se distancia do estudo proposto por ela, acreditando que a mesma não poderia está relacionada com questões textuais, mas sim com a própria existência do ser, portanto aqui

ocorre uma virada existencial, visto que o autor vê a hermenêutica não como um problema de metodologia, mas de ontologia, tratando a compreensão como um existencial, isto é, como condição ontológica do ser-aí enquanto projeto de seu existir.

O autor de *Ser e Tempo* está circunspectamente comprometido com a questão do sentido do ser; não seria, portanto em outro âmbito que a hermenêutica compareceria(...)num projeto que a subsidiaria com a *hermenêutica da facticidade*, nosso fenomenólogo se apropria da ideia de compreensão, enraizando-a na vida fática enquanto contraposição a uma atividade abstrata e teórica (Kahlmeyer,2017, p.48).

Em *Ser e Tempo*, o filósofo alemão atribui à hermenêutica a função de anunciar à existência do sentido do ser, Heidegger se propôs a investigar uma hermenêutica fenomenológica. Porém, foi com Hans Georg Gadamer que o termo ganhou aprimoramento, e passou a ser considerada de fato filosófica segundo Chris Lawn.

A hermenêutica gadameriana não acompanhada de ponta a ponta o pensamento do seu mestre Heidegger, porém é notório as contribuições heideggerianas em seu pensamento sendo possível uma conversa entre os dois autores. O autor de *Verdade e Método* inspirado na noção heideggeriana de pré-estrutura da compreensão atribuiu a historicidade do processo de compreensão e interpretação como condição de princípio da hermenêutica, e a linguagem não poderia ficar distante desse processo. Para Gadamer a linguagem é uma experiência hermenêutica, pois para ele o ser possui um mundo e que esse mundo possui um significado, o ser é constituído linguisticamente e a linguagem auxilia na compreensão da experiência humana. Estamos inseridos na linguagem assim como estamos no mundo:

Não só o mundo é mundo apenas quando vem à linguagem, como a própria linguagem só tem sua verdadeira existência no fato de que nela se representa o mundo. A originária humanidade da linguagem significa, portanto, ao mesmo tempo, o originário caráter de linguagem do estar-no-mundo do homem. (Gadamer, 2015 p.572).

Já Heidegger pensa a linguagem a partir do ser enquanto correspondência, o que quer dizer, como habitação da essência do homem, que não é para ele apenas um ser vivo, pois ao lado de outras faculdades, o homem é linguagem e não somente a possui. Quando Heidegger fala “homem” é no sentido ontológico e a linguagem é para ele, algo que diz respeito a nós, ao nosso próprio modo de ser. Assim, o autor considera a linguagem como sendo um elemento bastante característico da nossa humanidade, a partir dela se desvela a verdade do ser. A linguagem é à base da nossa realidade, pois clarifica os fenômenos, é o lugar privilegiado para respondermos como ser-aí (*Dasein*), enquanto seres no mundo. Destarte, a experiência

hermenêutica entendida enquanto um processo de conversação com o mundo e experiência formativa, nos abre percepções para pensarmos questões que norteiam processos educacionais.

3. A FILOSOFIA E O SEU ENSINO

Heidegger em sua conferência transcrita intitulada: “*O que é isto – A Filosofia?*” destaca que a filosofia é grega em sua essência, ela é um projetar-se, um caminho. Nesse sentido, só podemos entendê-la se estabelecemos um diálogo com a tradição, isto é, com o mundo grego. Buscar entender “O que é filosofia” nos remete a uma historicidade, pois ela não é uma questão, mas é A questão historial da nossa existência segundo o autor.

Quando é que a resposta à questão: Que é isto – A filosofia? É uma resposta filosofante? Quando filosofamos nós? Manifestamente apenas então quando entramos em diálogo com os filósofos. Disto faz parte que discutamos com eles aquilo de que falam. Este debate em comum sobre aquilo que sempre de novo, enquanto mesmo, é tarefa específica dos filósofos, é o falar, o *légein* no sentido do *dialégesthai*, o falar como diálogo. Se e quando o diálogo é necessariamente uma dialética, isto deixamos em aberto. Uma coisa é verificar opiniões dos filósofos e descrevê-las. Outra coisa bem diferente é debater com eles aquilo que dizem, e isto quer dizer, do que falam. (Heidegger, 1957, p.217).

Para entendermos o que é filosofia, e o seu objetivo, Heidegger elucida que não devemos apenas nos atentar para as suas definições em verbetes, mas sim dialogar com seus conceitos e com “aquilo que nos transmitiu como ser do ente” (Heidegger, 1957, p.218), isto é, o diálogo com a tradição é de suma importância. A filosofia faz parte do existir do homem, porém é necessária uma disposição para o filosofar. Conforme Heidegger:

A tradição não nos entrega à prisão do passado e do irrevogável. Transmitir, délivrer, é um libertar para a liberdade do diálogo com o que foi e continua sendo. Se estivermos verdadeiramente atentos à palavra e meditarmos o que ouvimos, o nome “filosofia” nos convoca para penetrarmos na história da origem grega da filosofia. (Heidegger, 1957, p.213)

Assim como Heidegger, Gadamer enxerga o valor da tradição para o processo do compreender. A hermenêutica filosófica proposta por ele possibilita um diálogo com a tradição, e a reabilitação dos preconceitos, pois compreendemos e interpretamos na medida em que atualizamos os sentidos e significados que nos remetem quando “voltarmos à tradição”, dando condição para uma fusão de horizontes, o que nos torna aptos para repensar os fenômenos do presente; sendo assim, a tradição possui muita relevância no que concerne às investigações feitas pelas ciências humanas. Conhecemos sob os olhares da história, no horizonte da linguagem e junto à tradição, e mantemos assim um diálogo com ela, pois a experiência hermenêutica possibilita uma abertura para a consciência histórica. E tanto a tradição como os

preconceitos são essenciais para o homem enquanto ser lançado no mundo, pois “a tradição conserva algum direito e determina amplamente as nossas instituições e comportamentos” (Gadamer, 2015, p. 372). O compreender enquanto uma experiência hermenêutica diz respeito a um processo no qual a história exerce um papel influenciador e determinante. Nesse sentido, Heidegger ao se propor a responder o que é filosofia, nos diz que tal pergunta pelo o que ela é, já nos remete ao ato de filosofar, sendo a razão o principal elemento filosófico, nos possibilitando assim entrar em diálogo com a experiência grega da linguagem enquanto *lógos*. No entanto, a pergunta pelo o que é filosofia, é algo amplo, e por isso pode vir a ser indeterminada.

Se levarmos em consideração a tese de Cerletti sobre o ensino de filosofia e o questionar filosófico estarem diretamente conectado com a sociedade, ou seja, de que a filosofia questiona o mundo que lhe é apresentado, entendemos que a reflexão do ensino filosófico, deve estar voltada para o aluno, a partir do momento que recebe a abertura para o diálogo e realiza reflexões filosóficas, sem esperar que ele encontre respostas prontas e imediatistas, sempre interessado em questionar o mundo. Por isso, o ensino de filosofia é uma eterna construção, ou seja, deve se atualizar todos os dias, mesmo que as instituições delimitem o que pode ser ministrado aos alunos, isso não poderia ser um impedimento para o professor, pois o conteúdo deve procurar causar a reflexão do aluno, transformando assim a sala de aula em um lugar de exercício do pensamento.

Pensar a filosofia como reflexão do presente e de suas condições de possibilidade supõe pôr em julgamento as consequências da velha herança da filosofia como “a mãe de todas as ciências” e que hoje somente contribui para desmerecê-la ou tirar seu valor específico(...) A filosofia esteve sempre marcada com o estigma do saber inútil. A defesa heroica de uma sábia “inutilidade” prática hoje satisfaz a muito poucos. “A utilidade”, ou melhor, o “sentido” da filosofia pode consistir, simplesmente, em mostrar que os conhecimentos, as opiniões ou as relações estabelecidas não são naturais, que não são dadas por si. (Cerletti,2009, p.51-52)

A relação entre filosofia e ensino já nos reporta para uma tradição que detém um poder transformador da realidade e que acompanham o desenvolvimento do indivíduo desde a Antiguidade. Assim sendo, se essa relação está ancorada em uma experiência formativa no sentido do humano, na contemporaneidade, a relação filosofia e educação pode está marcada pela seguinte problemática: Como formar seres humanos em um contexto de uma racionalidade técnico-instrumental que fundamenta processos de ensino-aprendizagem sem alteridade e escuta pelo outro? Como pensar o ensino de filosofia na contramão de uma racionalidade instrumental e cientificista?

Ao lado de outros paradigmas filosóficos, quando se trata de pensar a nossa formação, a hermenêutica filosófica possui uma forte contribuição para esse debate, pois a hermenêutica enquanto práxis, através da linguagem nos auxilia a compreender e atribuir sentido ao mundo. Vale considerar que a linguagem de modo algum pode estar dissociada da universalidade de nosso horizonte interpretativo, por ser ela que articula nossa humanidade ao espaço da interpretação e compreensão dos fenômenos e acontecimentos. Assim, “o filosofar é se deixar conduzir ao desejo, mas retendo-o, e esse reter vai ao compasso da fala” (Lytoard, 2013, p.43).

Nesse contexto, percebemos o quanto a condição básica do diálogo é importante no exercício do filosofar, e não se pode ignorar a sala de aula como atitude filosófica. O diálogo permite pela palavra e reflexão um conduzir para o processo de formação pessoal que vai muito além da mera apropriação técnica dos conhecimentos. Ao dialogar nos formamos, e fazemos uso da compreensão para atingir tal objetivo, sendo o compreender um aspecto importante na formação do homem, e nesse aspecto percebemos as possíveis contribuições de Gadamer para o ensino de filosofia. Desse modo, pensar a hermenêutica na relação com a educação é pensar enquanto uma experiência de abertura que supera a relação existente na pedagogia tradicional. Essa pedagogia é conhecida por não possibilitar uma maior interação entre o professor e o aluno, pois não permite que o educando tenha um melhor entendimento dos temas abordados, já que ele é um mero ouvinte, pois seu papel é apenas memorizar aquilo que está sendo transmitido e infelizmente ainda existem resquícios de tal atitude na prática docente, uma vez a preocupação de muitos educadores é buscar formas de como melhor transmitir determinado conteúdo, ao invés de buscar novas metodologias que possam contribuir para a aprendizagem do educando para solucionar problemas antigos que permeiam o processo de ensino, pois o aluno precisa ter suas aptidões e limites respeitados.

No texto *Educacion es Educarse* Gadamer se mostra contrário a essa prática tradicional, e a partir da sua fundamentação se torna possível interligações com a prática educativa nos proporcionando alternativas para pensarmos problemas diagnosticados no processo de ensino aprendizagem contemporâneo e no exercício do filosofar. O autor alemão busca a valorização do diálogo hermenêutico na educação como uma experiência verdadeira de compreensão e elaboração de sentidos e horizontes. Desse modo, a linguagem passa a ser importante nesse processo, uma vez que nos permite uma pré-compreensão de símbolos linguísticos, daí o porquê do diálogo ser essencial na aprendizagem, pois é diante da compreensão do sujeito com o mundo, que o homem toma posse de seu saber sobre si e sobre a realidade.

Destarte, nesse ponto podemos perceber o quanto a visão hermenêutica é imprescindível na educação, visto que ela pode auxiliar na reflexão, na interpretação e nas relações dialógicas do processo formativo. Segundo Gadamer é no relacionar-se que se dá a aprendizagem humana, e nesse ponto de vista encontramos a importância do diálogo hermenêutico na educação, visto que o ato de “educar e educar-se” no contato com o outro e no reconhecimento de si mesmo, permeia toda a formação do indivíduo, diante das reflexões enquanto ser lançado no mundo. Logo, a formação humana ocorre no plano da linguagem, tudo é baseado no exercício humano da palavra, a arte da conversação, da escrita, leitura, compreensão e a interpretação.

A relação dialógica e de compreensão somente é possível em razão de uma dada concepção de ensino: a educação não é fruto de uma ação de via única ou efeito de um esforço individual, em que se pressupõe a existência de uma oposição entre sujeitos – de um lado o professor, detentor do conhecimento, do outro, o aluno, vazio de qualquer saber ou visão de mundo – como gostaria a pedagogia tradicional; pelo contrário, acreditamos que a educação é uma relação pedagógica, que enquanto relação é um fenômeno de abertura para o diferente e que, por essa razão, integra o aluno na construção das situações de aprendizagens, nunca pré-estabelecidas, mas, antes, elaboradas a partir da representação e do diálogo para com elas. A filosofia, por sua vez, possui um espaço privilegiado para essa relação: ela, enquanto essa disciplina que ressalta a busca pelo saber conserva em si o princípio da educação que não discrimina os saberes e as visões de mundo dos sujeitos, pois faz do diálogo, a abertura para a alteridade, a troca de conhecimentos, o instrumento essencial de seu fazer, e se constitui como estrutura do entendimento hermenêutico. Segundo Flinckinger:

O modelo de diálogo, idealizado por Gadamer como fundo mental à experiência hermenêutica, apresenta características específicas, entre as quais se destacam: a disposição, por parte dos interlocutores, de entregar-se a um processo social aberto; o reconhecimento mútuo da autonomia dos parceiros; a capacidade de ouvir um ao outro; sua interdependência no sentido que somente juntos chegarão a um resultado construtivo; e a renúncia a quaisquer verdades últimas. (Flicklinger, 2014, p.83).

Assim, o educador como um ser de interpretação que está em uma constante produção de sentidos no mundo, é um “ser hermenêutico” e um ser que pode ensinar seus alunos através do diálogo, todavia o perigo se encontra quando o mesmo acredita que quando sua voz é a representação de um saber consistente pleno e articulado, ele está se comunicando com seus discentes. Do ponto de vista gadameriano: “Incapacidade para dialogar é em última instância sempre o diagnóstico de alguém que não se presta ao diálogo e não consegue entrar em um

diálogo com o outro. A incapacidade do outro é sempre também a própria incapacidade” (Gadamer, 2011 p. 250).

A proposta da hermenêutica de Heidegger e Gadamer para o processo de formação educacional estabelece a compreensão como forma de existir mediante a relação do homem com o mundo, e consigo mesmo por meio do exercício dialógico, tendo a oportunidade de conhecer o ser das coisas. Portanto, levando-se em consideração os fatos mencionados, podemos concluir que a presença do diálogo autêntico no processo educativo é de fundamental importância, pois conduz à compreensão do horizonte existencial do outro.

A educação é, por excelência, o lugar do diálogo, portanto o lugar da palavra e da reflexão, que ultrapassa a apropriação dos conhecimentos para nos conduzir à formação pessoal. Desde que podemos dizer a palavra, estamos em constante conversação com o mundo, instaurando a própria possibilidade de educar. (Hermann, 2002, p. 95)

Percebemos que uma relação dialógica voltada para a alteridade, na educação possibilita um processo formativo autêntico, e uma visão hermenêutica na educação ocupa um lugar de construção do conhecimento, fazendo com que a interpretação e a compreensão possam estar em uma constante transformação com práticas educativas que privilegiem a escuta do outro em sua diferença e o diálogo com a tradição. Desse modo, o olhar hermenêutico nos possibilita ir além daquilo que normalmente outras teorias do campo educacional não conseguiram

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que a educação é o princípio de conservação de uma sociedade. Sendo assim, se voltarmos nossos olhos para a tradição, a *Paidéia grega* foi uma revolução na história da educação humana, nesse cenário, os gregos foram os criadores de uma ideia de cultura, desenvolvendo uma nova concepção do lugar do homem na sociedade, conciliando com uma formação ética, tornando inquestionável a relevância do povo grego como educadores. “Aprendemos muito dos gregos: aprendemos a estabilidade férrea das formas do pensamento, da oratória e do estilo, que ainda hoje para nós são válidas” (JAEGER, W. 1989, p.8). O sentido da *Bildung* alemã tem por essência o legado da educação grega, pois “o princípio espiritual dos gregos não é o individualismo, mas o humanismo (...) significou a educação do homem de acordo com a verdadeira forma humana, com seu autêntico ser” (Jaerger, W.1989, p.10).

Todavia, no que diz respeito aos sistemas das instituições de ensino contemporâneo, podemos identificar que o sistema escolar tem reproduzido o ensino de acordo com fatores

sociais e econômicos da sociedade, a saber existe uma certa priorização do encaminhamento do corpo discente para o mercado de trabalho, e como consequência não é levado em consideração a formação do humano, além de ser colocado de uma forma implícita uma hierarquização de ensino, tendo em vista uma priorização de disciplinas- domínios de conhecimento – em detrimento de outras.

Os processos de ensinar e aprender filosofia são uma abertura para a transformação do que pensamos, possibilitando um novo olhar sobre o mundo, e como nos diz Heidegger a filosofia não pode está distante do nosso existir. Enfatizamos que a tarefa do filósofo educador é ampliar os horizontes para que o próprio educando desenvolva seu senso crítico e se projete em busca da autonomia da sua ação, tornando-se um sujeito autônomo e consciente. Mas como desenvolver uma educação voltada para o sentido do humano sem priorizar disciplinas que possam contribuir para o desenvolvimento do senso crítico e para uma conduta ética? Aqui fica claro que teremos um retorno negativo, e esse fenômeno infelizmente é frequente nas instituições de ensino. Portanto, se faz necessário enfatizar a utilidade da filosofia e do seu ensino no mundo contemporâneo.

Nesse sentido, no desenvolvimento da pesquisa podemos perceber o quanto as concepções de Heidegger e a discussão da hermenêutica gadameriana com o ensino de filosofia nos amplia horizontes para visualizarmos a possibilidade de um ensino imerso em um novo parâmetro de formação, sugerindo um debate filosófico que visa uma prática educativa libertadora e que amenize os impactos de discursos hegemônicos que infelizmente imperam em nossa sociedade; daí a importância da resistência de educadores-filósofos em tempos de crise.

REFERÊNCIAS

CELERTTI, Alejandro. **O ensino de Filosofia como problema filosófico**/Alejandro Cerletti. Tradução Ingrid Muller Xavier- Belo Horizonte. Autêntica Editora,2009 (Ensino de Filosofia).

FLICKINGER, Hans Georg. **Gadamer & a Educação**/Hans Georg Flickinger-Belo Horizonte: Autêntica Editora 2014 – (Coleção Pensadores & Educação).

GADAMER, Hans-Georg **Verdade e Método I**: Traços Fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Trad. Flávio P. Meurer. 15. Ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

_____. **Verdade e Método II**: Complementos e Índice. Trad. Ênio P. Giachini.6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **La educación es educarse**. Barcelona: Ediciones Paidós, 2000.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Trad. De Márcia Sá Cavalcante. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

_____. **O que é isto – A filosofia?** (Qu'est-ce que la Philosophie?). Tradução de Ernildo Stein, 1957..

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

JAEGER, Werner. **Paidéia: a formação do homem grego**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

KAHLMAYE- Mertens, Roberto S. **10 lições sobre Gadamer**. Petrópolis, Rj: Vozes, 2017(Coleção 10 lições).

LAWN, Chris. **Compreender Gadamer**. Trad. Hélio Magri Filho. Petrópolis: Vozes, 2007 (Série Compreender).

LYOTARD, Jean-François. **Por que Filosofar?** São Paulo: Parábola, 2013.

INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO COLÉGIO UNIVERSITÁRIO: UM OLHAR SOBRE SUAS INTERAÇÕES SOCIAIS, SEU DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Marlene Prates Medrado
Graduação em Pedagogia
marlene.pm@discente.ufma.br
UFMA

Stéphane Silva da Conceição
Graduação em Pedagogia
stephane.silva@discente.ufma.br
UFMA

Sharon Rose Feitosa da Silva Paixão
Graduação em Pedagogia
sharon.rose@discente.ufma.br
UFMA

Gabriela Catarina Macedo Gonçalves Pereira
Graduação em Pedagogia
gabriela.catarina@discente.ufma.br
UFMA

Francy Sousa Rabelo
Doutora do Departamento de Educação I
francy.rabelo@ufma.br
UFMA

RESUMO: O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento que afeta a sequência e qualidade do desenvolvimento infantil. Uma de suas características são as alterações significativas na linguagem, habilidades sociais e comportamento, o que acarreta durante a vida escolar da criança, dificuldades de interagir e seguir com as demandas escolares e sociais. Em sala de aula, as interações sociais podem ser essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, mas percebemos que ainda é um constante desafio para os professores adaptar suas práticas de ensino, bem como materiais e atividades, a fim de propiciar momentos de interação e inclusão de alunos autistas. O presente trabalho tem como objetivo conhecer os impactos das interações sociais no desenvolvimento e aprendizagem do aluno com TEA. A metodologia utilizada foi a pesquisa de abordagem qualitativa, com ênfase no estudo de caso realizado no Colégio Universitário (COLUN), cuja geração de dados se deu por meio de entrevistas semiestruturadas com dois docentes da referida escola e observação sistemática dos alunos diagnosticados com TEA. Os resultados apontam que as interações sociais influenciam positivamente no processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno com TEA, e para tanto, a comunidade escolar como um todo deve estar preparada para ofertar o melhor atendimento ao aluno, atentando ao processo de inclusão deste, considerando seus interesses, suas habilidades e limitações, bem como o respeito ao aluno quando as interações forem vistas por ele como algo estressante em determinadas situações sociais.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem; Autismo; Interações Sociais; Educação Especial.

1. INTRODUÇÃO

Em sala de aula, as interações sociais podem ser essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, mas percebemos que ainda é um constante desafio para os professores adaptar suas práticas de ensino, bem como materiais e atividades, a fim de propiciar momentos de interação e inclusão de alunos autistas. Logo, esta abordagem surge como uma inquietação para nós, e neste sentido, lançamos nosso olhar nas relações criança-adulto e criança-criança, com enfoque nesta última, onde predomina uma carência de pesquisas.

O interesse na construção deste artigo parte da necessidade do desenvolvimento de estudos acerca das interações estabelecidas por alunos com autismo na sala de aula da turma regular, uma vez que em grande parte dos casos o Transtorno do Espectro Autista (TEA) afeta especialmente a comunicação e interação social.

Não obstante, as crianças com TEA também precisam passar por esse processo de interação com outras crianças, pois como destaca Battisti e Heck (2015,p.17) “o convívio de uma criança autista no ensino regular irá favorecer o seu desenvolvimento e de seus pares”. Com base no exposto, nos questionamos: Como as interações sociais na sala de ensino regular do Colégio Universitário (COLUN), auxiliam no desenvolvimento e aprendizagem do aluno com TEA?

É diante deste cenário, que temos como objetivo geral, compreender as interações sociais estabelecidas na turma regular e seus impactos no desenvolvimento e aprendizagem do aluno com TEA na sala regular do COLÉGIO UNIVERSITÁRIO (COLUN), bem como identificar como essas interações são estabelecidas e conhecer seus impactos no desenvolvimento e aprendizagem do aluno com TEA.

Para realização da pesquisa, foi necessário um conjunto de procedimentos para coleta de dados e análise do nosso objeto de estudo. Para tanto, utilizamos a abordagem qualitativa de pesquisa, pois "os objetos não são reduzidos a simples variáveis, mas sim representados em sua totalidade, dentro de seus contextos cotidianos". (FLICK , 2009, p.24).

A pesquisa também teve um caráter exploratório, onde “são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”, (GIL, 2008, p. 27), e para isso realizamos uma pesquisa de campo no Colégio Universitário (COLUN), que se fez relevante para o estudo de caso realizado com o objetivo de “retratar a realidade de forma completa e profunda” (LUDKE; ANDRÉ, 2018, p. 22).

Utilizamos momentos de observação sistemática (PRODANOV e FREITAS, 2013, p. 104) em campo como instrumento para coleta de dados, bem como as entrevistas

semiestruturadas que guiaram nossos contatos com os professores e gestores da instituição, já que nestas “não existe rigidez de roteiro; o investigador pode explorar mais amplamente algumas questões”(LUDKE; ANDRÉ, 2018, p. 22).

Portanto, este trabalho, cujo *lócus* de pesquisa é real, nos permitiu uma análise acerca de como as interações sociais entre alunos com TEA e os demais que compõem a comunidade escolar. Diante disso, nos instiga reflexões sobre os meios utilizados para proporcionar interações entre crianças com TEA e os demais alunos, bem como a formação docente para atuar frente a esse e outros desafios para não tornar a sala de aula um espaço excludente.

2. INCLUSÃO E AUTISMO: A SALA REGULAR E AS INTERAÇÕES DA CRIANÇA COM TEA

As questões que envolvem a Educação Especial, passam por um percurso de muitas lutas pela inclusão de alunos com deficiência nas escolas brasileiras. De acordo com o art. 208, parágrafo 3, da Constituição Federal de 1988, é estabelecido o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Sendo assim, começou a se pensar uma educação de atendimento às pessoas com necessidades especiais, não de forma paralela, mas integrado ao sistema de ensino regular.

No entanto, esta é uma temática que ainda necessita de muitos aprofundamentos, pois ainda são inúmeros os desafios por parte dos professores e alunos no que diz respeito ao processo de inclusão de alunos com TEA, que conseqüentemente também envolve as relações sociais com a turma, já que “a inclusão das crianças com autismo na escola regular, precisa de atenção de todos os envolvidos” e quando se trata da docência “os professores não estão preparados para lidar com essas crianças, pela falta de formação” (BATTISTI;HECK, 2015, p. 17)

Para grande parte das crianças diagnosticadas com autismo, estabelecer convívio em sociedade ainda é um desafio a ser enfrentado, pois estas possuem dificuldades com a comunicação e com as interações sociais. Para crianças típicas, estabelecer relações sociais é um processo bem mais natural, pois, se trabalhado durante os primeiros anos de vida na Educação Infantil com os estímulos corretos, o aluno tende a ter um desenvolvimento orgânico que facilita seu processo de desenvolvimento cognitivo e social.

A escola, antes vista como privilégio para determinados grupos, passa a ser pensada para todos quando começou- se a buscar a inclusão desses alunos na comunidade escolar, sobretudo após a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que tem como objetivo:

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p.14)

Logo, em busca de uma escola para todos, a política traz o preceito de que alunos com deficiência devem estar matriculados no ensino regular, marco importante para se pensar a educação de crianças com TEA, pois convivendo com seus pares e não mais excluídos com a visão deturpada de não se adequarem aos padrões da escola, essas crianças podem ter ainda mais chances de desenvolverem suas aprendizagens através das interações. Assim, não são os alunos que devem se adequar às instituições de ensino, e sim estas últimas que devem oferecer todo suporte para que o aluno seja de fato incluído.

2.1 Educação Especial, Inclusão e Autismo: breves considerações

A Educação Especial e inclusiva surge como uma ação política, social e pedagógica, porém apesar de ser uma realidade em termos de legislação nos dias atuais, durante muito tempo, essa inserção escolar não passava de um grande deslumbre ainda muito distante da realidade, uma vez que “as pessoas que apresentavam sintomas de deficiências neurológicas ou físicas, foram vetadas do seu direito de experienciar o ensino e aprendizagem de modo coletivo” (SILVA; SILVA; BARRA. 2021, p.02)

Segundo dados do Ministério da Educação (BRASIL, 2018), existem no Brasil, 2 milhões de pessoas diagnosticadas com autismo. A falta de conhecimento e consciência sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), fez com que durante muito tempo, o tema não tivesse tanta visibilidade.

Contudo, nos últimos anos, através do acesso à saúde e informações da mídia, o TEA apresentou um aumento crescente de diagnósticos, especialmente entre as crianças, o que despertou grande preocupação entre pais e também nos professores, uma vez que os sinais do transtorno estiveram cada vez mais precoces, podendo se manifestar também logo nos primeiros anos de vida escolar.

De acordo com o Ministério da saúde (BRASIL,2022), o TEA é um distúrbio caracterizado pela alteração das funções do neurodesenvolvimento do indivíduo, interferindo na capacidade de comunicação, linguagem, interação social e comportamento. Logo, em sala

de aula, na maioria dos casos, estabelecer interações sociais com alunos com TEA é um desafio para alunos e professores.

Com a Declaração de Salamanca (Espanha, 1994) que trata sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, começa uma discussão que coloca em foco a Educação Especial, mostrando a relevância de incluir as pessoas com deficiência no sistema educacional. Porém, no Brasil, o direito à inclusão de alunos com deficiência na sala de aula, começa a ser impulsionado com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) instituída em 1996, conforme o capítulo V, art. 58, que diz:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996, p.39)

Deste modo, a Educação Especial passa a ser constituída como uma forma de estruturar a escola a fim de atender as necessidades especiais dos alunos com deficiência. Antes, a educação de alunos e alunos com deficiência era desconsiderada em detrimento de suas condições clínicas, ou seja, existiam práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência em si e não a dimensão pedagógica, como reforça a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008)

Entretanto, foi somente em 2012, com a instituição da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e o reconhecimento do autismo como uma deficiência, que os direitos do aluno autista à Educação passou a ser discutido de forma mais abrangente. Por todos esses aspectos, pensar uma escola inclusiva tornou-se algo imprescindível, por isso, em 2015 foi sancionada a Lei nº 13.146 que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, trazendo como incumbência do Estado, da família e da comunidade escolar o dever de oferecer uma educação de qualidade para as pessoas com deficiência, pois segundo o capítulo IV, artigo 27 desta lei:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015, p. 12)

Sendo assim, a escola deve passar por uma reorganização para a inserção do aluno autista no sistema de ensino, apesar de ser válido lembrar que a inclusão não se limita apenas ao acesso do aluno com TEA à educação, mas refere-se ao longo processo que envolve práticas e metodologias de ensino, bem como preparo dos professores e de todo o corpo escolar, pois “a

escola, ao receber os alunos da educação especial, vai precisar reorganizá-la para que todos os alunos, em especial os autistas, tenham sucesso em seu desenvolvimento social, afetivo e cognitivo.”(AMBRÓS, 2017, p.212)

Em alguns casos, conforme a Lei nº 12.764 (BRASIL, 2012, s/p), as pessoas com TEA têm assegurado o direito a acompanhante na sala de aula regular, também chamados de tutores. Contudo, a inclusão desses alunos na sala de aula regular ainda enfrenta inúmeros desafios, especialmente no que se refere a falta de especialização dos professores e estruturação das escolas que comumente são inadequadas, pois “é necessário que a escola possua as condições necessárias e adequadas à sua disposição para atender as necessidades e garantir o acesso e permanência desses alunos” (BATTISTI; HECK, 2015, p.19).

A trajetória de conquistas dos direitos de alunos com necessidades educacionais específicas, principalmente daqueles diagnosticados com TEA está bem no início, apesar dos grandes avanços, logo que historicamente no Brasil o meio escolar e suas práticas educacionais foram construídas com políticas de exclusão e privilégios para apenas determinados grupos, como afirma Battisti e Heck:

A partir do processo de democratização da educação se evidencia o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. (2015, p.11).

Portanto, percebemos que o desenvolvimento da Educação Especial e inclusiva que garanta aos autistas um ensino de qualidade, passa por uma construção histórica de conquistas de direitos que destaca a importância da comunidade escolar estar preparada para receber pessoas com necessidades educacionais especiais em geral, com formações continuadas que permitam o exercício da docência de forma inclusiva e com condições que favoreçam a ascensão da aprendizagem de todos.

3. AS INTERAÇÕES SOCIAIS NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM TEA: UMA ANÁLISE DE ACORDO COM AS PRÁTICAS DOCENTES DO COLÉGIO UNIVERSITÁRIO (COLUN)

Segundo Hohmann e Weikart (2011 apud ALVES (2017, p. 4) as interações sociais são de suma importância para que as crianças construam relações que as auxiliam na compreensão do mundo social. Sendo assim, as interações sociais das crianças podem refletir no desempenho e evolução desta, visto que desenvolvendo competências sociais, pode vir a desenvolver muitas outras habilidades, compreendendo o mundo e as pessoas que as cercam.

Para alunos autistas, em grande parte dos casos as interações são vistas como um desafio, considerando os atrasos na comunicação verbal, percepção de sentimentos, entre outros. Deste modo, cabe ao professor também buscar intervenções que estimulem o aluno a interagir e conviver com seus pares, pois de acordo com Vygotsky (apud Mello, (2021, p.64):

as particularidades da criança encontram elementos do meio que a afetam e, na comunicação entre criança e meio, que acontece nesse encontro - em que a criança está presente não apenas com o corpo, mas com a mente e as emoções -, a criança aprende e se transforma; em outras palavras, se desenvolve

Sendo assim, através do compartilhamento de experiências com outras crianças, o aluno com autismo pode desenvolver muitas habilidades, inclusive aquelas que dentro do Transtorno do Espectro Autista são notoriamente prejudicadas. Neste contexto, além da inclusão do aluno na sala de aula regular, é necessário também engajar a criança em momentos de atividades sociais que propiciem a interação com os demais alunos, buscando o pleno desenvolvimento e aprendizagem do aluno com TEA.

Com a justificativa de que muitas crianças com Transtorno do Espectro Austista não conseguem socializar, muitos professores concentram suas práticas pedagógicas voltadas em métodos e atividades que não favorecem a inclusão e participação desses alunos. Deste modo, faz-se importante ressaltar a importância dessas dificuldades serem superadas, especialmente através das interações sociais, necessárias à infância, e que auxiliam no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Na perspectiva Vygotskyana o desenvolvimento de cada indivíduo se dá por meio de um ambiente social que é determinado pela sua relação com o próximo (KOHL, 1993, p.60), logo, é por meio da socialização que desenvolvemos diferentes estruturas e processos de aprendizagem, tanto sociais quanto cognitivos. Nesse contexto, vemos que a escola, que é um ambiente de socialização, através da inclusão de alunos com TEA e integração dos mesmos, pode contribuir para o desenvolvimento e aprendizado destes. Assim, veremos o percurso da pesquisa realizada.

3.1 O percurso metodológico da pesquisa e o campo investigado

Com a finalidade de entender os impactos causados pelas interações sociais no desenvolvimento e aprendizagem de crianças com autismo, realizamos uma pesquisa qualitativa, de forma que "os objetos não são reduzidos a simples variáveis, mas sim representados em sua totalidade, dentro de seus contextos cotidianos" (FLICK, 2009, p.24).

A pesquisa também adotou um caráter exploratório, que segundo Gil (2008, p. 27) “são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”. Além disso, realizamos um estudo de caso, que para Ludke e André (2018, p. 22) serve para “retratar a realidade de forma completa e profunda”.

Por se tratar de um estudo de caso, o lócus de pesquisa é real, por isso, fez-se necessário a ida a campo para a realização da pesquisa. A escola pesquisada, situada em São Luís- MA, localiza-se dentro da Cidade Universitária Dom Delgado - UFMA. É uma instituição de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, que oferece Ensino Fundamental (Anos finais) e Ensino Médio regular (1º ao 3º ano), Ensino Médio e técnico integrado (Cursos de Administração e Meio Ambiente) e Curso Técnico subsequente (Enfermagem) e foi fundada em 20 de maio de 1968 pelo Conselho Diretor da Fundação Universidade do Maranhão.

A escola possui 16 salas de aula e 5 banheiros que atendem um total de 705 alunos. Conta também com salas climatizadas, laboratórios, auditório, biblioteca, cantina, quadra de esportes coberta e sala de recursos. No que se refere a acessibilidade para alunos com deficiência a escola possui o esperado, estando adequada para receber alunos com necessidades especiais. Além disso, o quadro de docentes dispõe de um total de 83 professores concursados e 06 contratados.

Acerca das formações continuadas de professores para melhor atendimento de alunos autistas, alguns cursos são oferecidos pelos núcleos da escola (NAPNEE) e outros ofertados pela Universidade Federal do Maranhão. De maneira geral, a formação acontece de forma individualizada e os professores possuem suas próprias pós-graduações (especializações, mestrados e doutorados).

Para compreendermos como se dá o processo de inclusão, bem como as interações entre os alunos na sala de aula regular, utilizamos a entrevistas semi estruturadas, pois onde “não existe rigidez de roteiro; o investigador pode explorar mais amplamente algumas questões, têm mais liberdade para desenvolver a entrevista em qualquer direção” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 106), esta técnica nos permitiu flexibilidade nas questões sem correr o risco de perder o foco da pesquisa. As entrevistas foram aplicadas com dois professores do COLUN, uma do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE), licenciada em Pedagogia, Letras Libras e especializada em Educação Especial e o outro de espanhol, aos quais iremos nos referir como professora A e professor B, além do coordenador pedagógico da instituição.

Na ocasião, também foi feita a observação sistemática da instituição (sala de aula, sala de recursos multifuncionais, área externa), pois neste tipo de observação:

tem planejamento, é realizada em condições controladas para responder aos propósitos preestabelecidos. É utilizada com frequência em pesquisas que têm como objetivo a descrição precisa dos fenômenos ou o teste de hipóteses. Nas pesquisas desse tipo, o pesquisador sabe quais os aspectos da comunidade ou do grupo que são significativos para alcançar os objetivos pretendidos. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 104)

A observação sistemática foi realizada durante três dias, onde pudemos adentrar na rotina de um aluno do Colégio Universitário, diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista, ao qual chamaremos de Romeu, para preservar sua verdadeira identidade. No momento da pesquisa, o aluno estava matriculado há 3 anos na escola, já que chegou no 5º ano e cursava o 7º ano do Ensino Fundamental Assim, trataremos dos resultados e discussões acerca desta pesquisa.

Assim, retratar sobre a experiência docente em relação às interações do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é de extrema importância para promover a inclusão e o desenvolvimento pleno do estudante no Colun. O professor, como profissional da educação, deve estar atento às características individuais e necessidades específicas de cada aluno com TEA, a fim de proporcionar um ambiente acolhedor e adaptado às suas particularidades e garantir que o aluno se integre em todas as atividades pois “a quando a inclusão realmente acontece vemos que as pessoas não ficam mais isoladas, pois estas acabam convivendo com outras pessoas da mesma faixa etária e tendo as mesmas oportunidades, pois são instigadas a colocar em prática suas capacidades”(BATTISTI; HECK,2015,p.14)

É fundamental que o docente compreenda que as interações sociais podem ser desafiadoras para os alunos com TEA, e que o tom de voz utilizado durante as interações deve ser calmo, claro e objetivo, favorecendo a compreensão e minimizando possíveis dificuldades de processamento da informação. Além disso, o professor deve incentivar a participação ativa do aluno com TEA nas atividades escolares, criando estratégias pedagógicas que estimulem a sua autonomia e potencializem suas habilidades. A formação continuada dos professores também se mostra essencial, para que possam adquirir conhecimentos específicos sobre o TEA.

3.2 O olhar docente acerca das interações do aluno com TEA

Romeu, inicialmente adentrou ao Colégio Universitário com o diagnóstico de deficiência intelectual, que foi analisado pelos profissionais da escola em conjunto com a

família, pois o caso não parecia ser de DI, mas sim de TEA. Tal fato nos revela a necessidade do diagnóstico preciso e como este, em parte dos casos, acontece tardiamente.

Antes de tratarmos sobre as interações do aluno com TEA, precisamos compreender como se deu sua inclusão na turma regular, considerando também a perspectiva dos professores e dos demais alunos da turma, e como estes reagiram ao receber um colega com autismo. Por isso, questionamos a professora A, responsável pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE), que relatou que:

No início algumas crianças estranharam sim, mas como trabalhamos com os professores formações continuadas nesse sentido, todos foram conversando e conscientizando os demais alunos da turma e hoje em dia é muito tranquilo, todos compreendem que ele tem as suas especificidades, não temos reclamações nesse ponto.

A adaptação na escola é um processo que requer bastante atenção por parte dos professores, e percebemos que com Romeu não foi diferente. Destaca-se por meio da fala da professora A, a importância do investimento na formação continuada dos professores, pois estes conhecendo previamente as especificidades do TEA, trabalharam a chegada de Romeu na turma com os demais alunos. O engajamento da escola no conhecimento das especificidades do trabalho com crianças diagnosticadas com TEA, contribuiu para a inclusão e adaptação do aluno à instituição. O professor precisa reconhecer os sinais do espectro, pois quanto mais este conhecer das necessidades do aluno, mais fácil será garantir uma aprendizagem efetiva, além do fato de sua docência ser desafiada e com isso vir a contribuir ainda mais com um processo educativo mais inclusivo. Deste modo, percebemos a importância da equipe escolar estar preparada para o acolhimento de alunos com TEA, pois:

Partindo da premissa de que cada aluno com autismo têm um grau diferente e um modo de manifestar, é de suma importância que o profissional em sala tenha todos os recursos possíveis a seu favor, inclusive a sua própria formação que precisa andar de forma continuada. (SILVA;SILVA;BARRA,2021 p.5

Já na perspectiva do docente, quando questionado sobre essa inclusão e adaptação de Romeu, o professor B, responsável pela disciplina de Espanhol, respondeu: “não tive muita dificuldade[...],quando a gente veste a camisa de ser professor, a gente não tem que ser resistente a nada, ao contrário a gente, tá ali justamente para aceitar e assumir os desafios que a sala de aula trás”.

O professor B, carrega em sua fala um olhar empático para a realidade do seu aluno, pois em meio às dificuldades enfrentadas na turma, é sempre importante lembrar que o docente não pode ser inerte às necessidades do seu aluno e a forma como o professor atua constitui uma

peça chave para que a inclusão seja de fato concretizada, influenciando também nas interações desse aluno na escola. Logo, estar em uma sala de aula, na condição de professor de um aluno com TEA implica também em um relacionamento afetivo, para evitar que o aluno se isole da turma e para fornecer também às famílias desses alunos uma sensação de segurança ao deixarem seus filhos em uma instituição de ensino, pois:

A atuação do professor é imprescindível para que a política de inclusão entre nas escolas de forma a proporcionar condições de igualdade entre todos os alunos. É desuma importância que as famílias sintam segurança ao entregar seus filhos numa Instituição educativa, mesmo sabendo que ainda há muito que corrigir, realizar, desenvolver no que tange a inclusão de alunos com TEA (SAMPAIO; MAGALHÃES, 2018, p.04).

Acerca das interações em sala durante a adaptação à escola, a professora A respondeu que:

O aluno, quando chegou no COLUN em relação a sua interação social ele era bem arreado, não interagia, não dava as respostas, tudo foi um processo. Ele entrou no 5 ano e hoje está no 7 ano, interagindo bem com todos, se relaciona bem com os colegas de turma e todos compreendem suas especificidades. Até o momento não temos reclamações ou considerações relevantes no que diz respeito a sua interação com a turma da sala de aula regular, muito pelo contrário os professores relatam que ele interage tão bem que conversa muito nas aulas.

As interações favorecem o acolhimento do aluno, bem como seu desejo de estar na escola, isso reflete diretamente na questão do aprendizado. Sabemos que os alunos autistas possuem algumas resistências quanto a relação com outras pessoas, por isso é importante que os professores busquem estratégias para que os alunos autistas se sintam motivados e integrados ao restante da turma, também, os professores devem estar cientes e atender as demandas que o aluno apresenta durante o percurso, seja na forma que desenvolve as atividades, na comunicação, e até nos estímulos propostos, pois, “o nível de desenvolvimento da aprendizagem do autista geralmente é lento e gradativo, portanto, caberá ao professor adequar o seu sistema de comunicação a cada aluno” (SANTOS, 2008, p.30).

Desde que ingressou no COLUN até aqui, foi percebido que houve uma evolução do aluno, pois, o mesmo antes não interagiu muito, mas passou a relacionar-se melhor com seus colegas de classe. Assim, destaca-se o papel da instituição escolar no processo de desenvolvimento social de Romeu, visto que para Santos (2008,p.30) a escola exerce um papel importante na elaboração de estratégias para que alunos autistas consigam desenvolver capacidades para se integrar e interagir com as demais crianças.

Buscando compreender um pouco mais sobre as interações na turma, questionamos os professores acerca de como eles pensavam nas atividades coletivas realizadas em prol da socialização de Romeu com a classe, e como o aluno se comporta mediante essas situações. A professora A nos relatou:

Nas atividades coletivas o aluno com TEA se relaciona super bem com todos, mas a sua concentração é uma questão pois ele não consegue ficar parado muito tempo com alguma atividade, então ele prefere as vezes ir para o computador pesquisar sobre o seu foco de interesse que é o espaço geográfico, utilizamos desse seu interesse para desenvolver atividades específicas que chamem a atenção dele. Ele gosta da questão espacial, do tempo, de ver locais no *google maps* pelo computador e celular, então focamos bastante nesse aspecto.

E sobre este fato, o professor B nos disse:

Eu tenho essa sensibilidade de estar do lado dele, quando for preparar algo, trabalhar algo que de fato atenda as necessidades dele, eu acho que nem todo professor faz isso. Quando vou fazer uma atividade com a turma eu procuro pensar primeiro nele. Ele fica só mesmo na dele, ele fica no cantinho dele. O que eu vejo é que na hora do intervalo os alunos oferecem ajuda para trazê-lo ao refeitório, coisas desse tipo, mas ele não é de chamar alguém pra conversar. A gente fez uma dinâmica de grupo com os estagiários e a gente colocou o Romeu para participar, ele participou numa boa, fez os gestos (estávamos trabalhando a questão gestual). Ele tem notas muito boas comigo, igual os outros alunos que não apresentam o mesmo problema dele.

Sabe-se que o processo de aprendizagem é alcançado principalmente por intermédio da ação dos professores, e quando se trata de alunos autistas essa ação deve passar por um processo de reflexão e adaptação. A partir do momento que os professores conheceram melhor as especificidades e habilidades de Romeu, os mesmos começaram a pensar e a preparar suas aulas de forma que o conteúdo fosse significativo e alcançasse os objetivos propostos, considerando também que a dificuldade de concentração de Romeu.

Um destaque bem interessante, é a elaboração de atividades cujo foco é aquilo que já faz parte do interesse de Romeu, como destacou a professora A, pois os alunos com autismo têm interesses particulares mais restritos e diante disso é primordial a busca permanente por diversos meios, recursos e estratégias pedagógicas adequadas ao atendimento desse público-alvo. No caso de Romeu, a professora prioriza aquilo que ele gosta e que já é uma habilidade dele, logo é necessário que o docente lance seu olhar mais atento, acerca dos interesses do aluno com autismo, buscando entender quais atividades que mais chamam a sua atenção e como adaptá-las em seu dia a dia, de maneira que a criança sinta-se motivada a prestar atenção, pois como afirmam Esteves, Reis e Teixeira (2014 p. 4) “o docente deve se pautar em diferentes estratégias como forma de mediação do processo de ensino-aprendizagem, para que as necessidades educacionais dos estudantes consigam ser atendidas”. Por último, questionamos

os professores sobre como as interações sociais de Romeu, repercutiam em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Sobre isso, a professora A nos relatou que:

o aluno chegou para nós super introvertido e hoje é um menino expansivo, comunicativo, gosta de interações, abraços, atividades em grupo, brincalhão e é algo que me emociona bastante de acompanhar o processo de desenvolvimento desse aluno e ver a mudança em todos os aspectos, pois facilita toda a aprendizagem dele. Outras interações fora da escola também ajudaram nas relações dentro da sala, o aluno participa do bombeiro mirim e tem ajudado bastante ele. Ele é uma criança que sorri com facilidade.

De acordo com a fala da professora, as interações na escola foram de extrema importância para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno autista, visto que o mesmo chegou na escola com algumas dificuldades no que tange a sua relação com a comunidade escolar, mas que gradativamente foi superada de acordo com as interações sociais estabelecidas na instituição, bem como as que acontecem no ambiente externo à escola, como destaca a professora A. Sendo assim:

Os relacionamentos entre pares provêm uma importante janela para o funcionamento social das crianças e são experiências críticas, ao longo da infância e da adolescência, no desenvolvimento de comportamentos adaptativos (CAMARGO; BOSA, 2015, p.67).

Portanto, percebemos que as interações do aluno com TEA com os demais alunos na turma da sala de aula regular estimulam as habilidades sociais que auxiliam no desenvolvimento e aprendizagem do aluno, bem como em sua relação com si mesmo, onde ocorre um aumento de sua autoestima e sentimento de autonomia como pessoa.

4. CONCLUSÃO

Com base nos estudos feitos, percebemos que o mesmo configurou-se como uma pesquisa de suma importância, considerando que foram encontrados poucos estudos dentro dessa temática. De acordo com os aspectos abordados, observa-se a importância da interação social para a aquisição de habilidades referentes ao desenvolvimento dos alunos autistas. A partir dos estudos apresentados, percebe-se os benefícios da inclusão escolar tanto das crianças autistas, quanto das demais crianças, que passam a desenvolver habilidades relativas ao respeito, tolerância e empatia por meio das vivências escolares.

No que diz respeito a essa temática, percebemos que houve muitos avanços quanto à legislação, mas que ainda carecem de avanços para a melhoria da inclusão do aluno com TEA na sala de aula regular, como por exemplo, o investimento na formação de professores. Tenciona-se a partir dos dados e discussões apresentados, a inclusão das crianças autistas nas

interações escolares, a fim de entender de que maneira elas interagem e a partir de quais mediações, pois compreendemos que as dificuldades do autismo não são limitações que possam impedir totalmente as interações.

Destacamos a importância de analisar as interações sociais no cenário escolar, verificando a participação das crianças com TEA e de seus pares, considerando o contexto, o tipo de atividade, a mediação dos professores e quaisquer outras influências. Estimular o aluno com TEA a interagir socialmente e participar de brincadeiras ajuda a melhorar a autoestima, as habilidades cognitivas, a controlar as emoções e estimular a motivação, da mesma forma que os demais alunos se sentem parte do processo e enxergam desde cedo a importância do respeito às diferenças e como acolher um colega de sala com TEA. Em contraponto, destacamos que àquelas interações que o acessam de maneira negativa devem ser colocadas de lado, pois antes de tudo o próprio aluno precisa enxergar a interação de uma forma benéfica e não como algo estressante ou que cause ansiedade.

No que tange o papel do professor, como principal mediador do processo de ensino e aprendizagem, bem como das interações no ambiente escolar, evidencia-se a necessidade de uma formação ampla e continuada, a fim de que o educador adquira conhecimentos e condições para que desenvolva em sua prática pedagógica uma educação mais inclusiva em sua plenitude, oportunizando as mesmas condições de igualdade seja as crianças típicas ou atípicas.

Espera-se que esse estudo possa fomentar novas pesquisas na área de inclusão escolar de crianças com TEA, de modo a favorecer ações que promovam interações entre elas e seus pares, além de reflexões sobre o papel das mediações no desenvolvimento dessas crianças.

Deste modo, os resultados da pesquisa apontam que as interações sociais entre o aluno com TEA e os demais na turma regular acontecem especialmente por meio de atividades coletivas, que proporcionam aos alunos momentos de partilha e sociabilidade. Tais interações são de extrema importância para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno autista, visto que estas, o auxiliam a manter um melhor convívio com a turma e professores e refletem em seu aprendizado.

REFERÊNCIAS

ALVES, Mônica Alexandra Dias. **A importância das interações sociais no desenvolvimento das competências sociais.** Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar. Instituto Superior de Educação e Ciências. Lisboa, 2017. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21858/1/TFM_M%C3%B3nica%20Alves.pdf. Acesso em 24 de out. de 2022.

AMBRÓS, Danieli Martins. O aluno com transtorno do espectro autista na sala de aula: caracterização, legislação e inclusão. **Anais do 1o Seminário Luso Brasileiro de Educação Inclusiva**. PUCRS, 2017. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/anais/i-seminario-luso-brasileiro-de-educacao-inclusiva/assets/artigos/eixo-3/completo-3.pdf>. Acesso em 23 de out. de 2022.

BATISTTI, Aline Vasconcelos. HECK, Giomar Maria Poletto. **A inclusão escolar de crianças com autismo na educação básica: teoria e prática**. Trabalho de conclusão de curso, Licenciatura em Pedagogia – Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Chapecó, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.

BRASIL. **Educação de autistas é o tema do programa Salto para o futuro**. MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/33491-tv-escola/62421-educacao-de-autistas-e-o-tema-do-programa-salto-para-o-futuro>. Acesso em: 01 de out. de 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Diário Oficial da União, Brasília, 2012.

BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em: 09 de dez. de 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.

BRASIL. **TEA: saiba o que é o Transtorno do Espectro Autista e como o SUS tem dado assistência a pacientes e familiares**. MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2022/abril/tea-saiba-o-que-e-o-transtorno-do-espectro-autista-e-como-o-sus-tem-dado-assistencia-a-pacientes-e-familiares>. Acesso em 8 de dez. de 2022.

CAMARGO, Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. **Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura**. Psicologia & Sociedade, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009. Disponível em: . Acesso em: 9 de dez. de 2022.

ESTEVES, Anabela; REIS, Ana Cláudia; TEIXEIRA, Liliana. **A Aprendizagem e o Ensino Cooperativos como práticas inclusivas na educação de alunos com Perturbações do Espectro do Autismo**: Comparação entre escolas dos 2º e 3º Ciclos com e sem Unidades de Ensino Estruturado para crianças com PEA. Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente. Lisboa, v. 5, n. 1, 2014.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa – 3ªed. – Porto Alegre: Artmed, 2009. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=dKmqDAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt->

BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false Acesso em 24 de out, de 2022.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KOHL, Marta de Oliveira. **Vygotsky. Aprendizado e Desenvolvimento. Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U, 2018.

MELLO, Suely Amaral. FREINET E A ABORDAGEM HISTÓRICO_ CULTURAL: desafios epistemológicos para pensar a aprendizagem humana. In: ARENA, A; RESENDE, V. (org.). **POR UMA PEDAGOGIA FREINET: bases epistêmicas e metodológicas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p.59-80.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**, 2ª Ed., Novo Hamburgo - RS, Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo- ASPEUR Universidade Feevale, 2013.

SAMPAIO, Lígia Maria Tavares; MAGALHÃES, M^a. Célia Jesus Silva. Formação do professor na Educação Inclusiva e TEA. **Anais do V CONEDU**. URCA, 2018. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA10_ID90_15092018132151.pdf. Acesso em 10 de dez. de 2022.

SANTOS, Ana Maria Tarcitano. **Autismo: um desafio na alfabetização e no convívio escolar**. São Paulo: CRDA, 2008.

SILVA, Sylvania Pereira; SILVA, Renata Pereira; BARRA, Eli Conceição. **INCLUSÃO DE PESSOAS COM AUTISMO NA ESCOLA: ENFRENTAMENTOS E ESTRATÉGIAS**. Trabalho de conclusão de curso, Licenciatura em Letras - Faculdade Ages. Bahia, 2021.

UNESCO & MEC-Espanha (1994). **Declaração de Salamanca e Linha de Ação: sobre necessidades educacionais especiais**. Brasília: CORDE.

MEDIAÇÃO CULTURAL EM TEATRO ATRAVÉS DAS PERSPECTIVAS DECOLONIAIS: REFLEXÕES ACERCA DA PRÁTICA DE MEDIAÇÃO CULTURAL EM TEATRO DO PROJETO DERRESOL CULTURAL SOBRE O ESPETÁCULO POÇÃO FUTURISTA

Wilton Hudson Tavares Pinto
Graduando de Licenciatura em Teatro
wilton.hudson@discente.ufma.br
UFMA

Abimaelson Santos Pereira
Doutor em Teatro
abimaelson.santos@ufma.br
UFMA

RESUMO: Atualmente, há uma necessidade de elaborar caminhos, percursos e/ou trajetórias que pensem e repensem o sistema educacional brasileiro, na tentativa de possibilitar abalos e transformações no ensino-aprendizagem da Arte presente nas escolas públicas. Baseado nesta necessidade, esta comunicação tenta articular novos caminhos a partir das reflexões acerca da prática de mediação cultural em Teatro realizada sobre o espetáculo Poção Futurista, do Coletivo Ícaro que não sabe voar. Posto isto, o estudo desenvolve-se através dos seguintes questionamentos: “Por que propor mediação cultural em Teatro no espaço escolar? e Como realizar esta prática objetivando a formação do estudante e a reabilitação do espaço escolar?” Para encontrar respostas ou simplesmente estabelecer perspectivas, houve a necessidade de criar diálogos sobre mediação cultural/teatral, formação do/a estudante-espectador/a e experiência estética no espaço da escola, entrelaçados com perspectivas decoloniais inseridas na educação. Neste sentido, esta comunicação propõe refletir sobre uma prática de mediação cultural em Teatro no espaço escolar por acreditar ser uma forma estratégica artístico-pedagógica capaz de propor fissuras nas estruturas racistas e pós-coloniais do sistema educacional, viabilizando ao estudante-espectador experiências que cultivam as vivências artísticas, educativas e transgressoras nas perspectivas decoloniais.

Palavras-chave: Mediação Cultural; Formação; Decolonial; Experiência Estética.

1. INTRODUÇÃO

Está escrita para apresentar o desenvolvimento sobre o estudo de caso em andamento da prática de mediação cultural em Teatro construída pelo projeto Derresol Cultural, do Sesc/MA, acerca do espetáculo *Poção Futurista*, do Coletivo Ícaro não sabe voar. A prática de mediação foi aplicada no Centro de Ensino de Tempo Integral Y Bacanga, localizado no bairro Itaqui Bacanga na cidade de São Luís/MA, em agosto de 2022. Deste modo, o artigo propõe reflexões sobre mediação cultural em Teatro, formação do/a estudante-espectador/a e a construção de experiência estética na escola, entrelaçados por questões decoloniais presentes no campo educacional.

Por conseguinte, o texto se fundamenta com base em três vivências do pesquisador durante o projeto investigado: mediador cultural, monitor e artista. Estas vivências proporcionam movimentações de identificação e pertencimento que propiciaram a ativação de

uma memória que ajudará a compreender as motivações sensíveis por essa temática. Assim, o primeiro tópico a ser acionado é *Mediação e Memória*. Posteriormente, acionaremos no próximo tópico — *A escola e o conceito de margem e centro* — os conceitos de da pesquisadora Grada Kilomba (2019) para demarcar o contexto da escola-campo e refletir sobre o setor educacional brasileiro. Tendo intuito de proporcionar terreno firme para discutir sobre *Mediação Cultural em Teatro e a Formação do/a Estudante-Espectador/a* presentes no Projeto Derresol Cultural, percorrendo, então, pela sua elaboração, aplicação e reverberação. E por último, discorrendo sobre a importância de ações como essa para a construção de *Experiências Estéticas* no espaço escolar para o alicerce das perspectivas decoloniais.

Vale salientar, que a tessitura destas vivências e interações no tempo e espaço perpassam pelo campo do ‘ver a mim e o outro como iguais’. Dessa maneira, é essencial afirmar que os sujeitos presentes são majoritariamente pretos e pretas. Logo, estamos falando de uma equipe composta por pessoas pretas aplicando uma prática de mediação em uma escola da rede pública, onde o público estudantil, em sua maioria, era preto e preta; um espetáculo teatral protagonizado por um artista preto e com questões estéticas e dialéticas empretecidas.

Assim, é analisando este caso que se propõe a elaboração de novos caminhos que pensem e repensem o espaço escolar e a estrutura do ensino-aprendizagem da Arte apresentados pelo sistema educacional atual, acionando meios viáveis para a reelaboração deste espaço e estrutura. Tendo como foco a promoção de campos dialógicos horizontais e sensíveis sobre a urgência de se estabelecer perspectivas decoloniais na escola. Logo, o intuito é gerar movimento, estabelecer trincheiras e estratégias que nos ajude a criar ou evidenciar respostas para Por que e Como promover tais ações no ambiente escolar, consideradas essenciais para a formação do estudante-espectador e a reelaboração do espaço escolar.

2. MEDIAÇÃO E MEMÓRIA

Antes de estabelecer caminhos dialógicos, neste escrito, se faz fundamental demarcar o lugar de onde eu falo. Dessarte, eu me chamo Wilton Hudson Tavares Pinto, sou um jovem artista-pesquisador preto que nasceu e cresceu nas periferias da cidade de São Luís do Maranhão, e teve em seu processo educacional o auxílio de políticas afirmativas que asseguraram a permanência na educação pública de nível médio e superior. Estas mesmas políticas, também, proporcionaram acessibilidade ao setor cultural, mediante idas ao cinema, teatro, feiras culturais e entre outros equipamentos e ações culturais. Posto isto, proponho a abertura de um espaço memorativo, ao existir a necessidade de voltar ao passado para entender o presente que está escrita se encontra.

A memória que preenche esse espaço se estabelece na época do ensino médio, quando frequentava o Centro de Ensino Liceu Maranhense. Durante esse período houve a oportunidade de visitar diversos equipamentos culturais da cidade. Contudo, há a lembrança vívida de uma das visitas que norteiam os caminhos propostos. Mas antes, perfaz a obrigação de evidenciar que no decurso desse período houve a vivência das três linguagens artísticas: música, teatro e artes visuais, porém nenhuma delas focava ou abarcava significativamente as questões da cultura africana e afro-brasileira. Mesmo que os/as professores/as fossem exímios em suas áreas, havia uma falta. E esta falta é apresentada na ocasião em que pela primeira vez visitei o Teatro Arthur Azevedo para assistir ao espetáculo musical, João do Vale: o gênio improvável. Para este feito acontecer, a professora, responsável por uma quantidade grande de estudantes, teve que levar todos/as a pé até o teatro, onde aconteceu a retirada de ingressos; a passagem dos informes; apresentação da casa cultural; entrada na sala de espetáculo; e finalmente o espetáculo!

O espetáculo possuía características inesquecíveis, pois contava a história de uma das mais célebres figuras musicais pretas do Brasil, João do Vale, protagonizada por um ator preto nordestino. Deste modo, a partir da fruição daquele espetáculo sucedeu os primeiros passos para o preenchimento da falta. Eu me vi representado no palco. Eram as minhas questões, minha arte, meu jeito de ser e a minha pele que viam o espetáculo como espelho e propulsor. Todavia, com o olhar de hoje, percebe-se que esta experiência estética só foi possível por conta de políticas culturais que facilitavam o acesso de estudantes da rede pública a dispositivos culturais. Compreende-se, então, que a falta presente das aulas de arte pode e/ou poderiam ser preenchidas de outras maneiras inseridas no setor educacional e cultural.

Deste modo, existiu a precisão de demarcar esse espaço através da memória por ter consciência que a luz dada às temáticas a serem abordadas, partem de experiências vividas na educação pública, enquanto estudante, arte, educador e artista, por serem os olhares entrelaçados do passado e presente que formam as tessituras, os caminhos e os trajetos desse diálogo. Portanto, caminharemos pelo setor educacional, cultural e social na tentativa de promover um olhar decolonial sobre uma prática artístico-pedagógica aplicada, recentemente, em uma escola da rede pública de nível médio.

3. A ESCOLA E O CONCEITO DE MARGEM E CENTRO

Partindo destas considerações, observa-se que na atualidade há uma carência em estabelecer campos dialéticos sobre o ensino de Arte pautado na cultura africana e afro-brasileira no ensino básico, por educadores, arte educadores e autoridades competentes,

objetivando criar caminhos e/ou trajetórias que promovam a reconfiguração do ensino de Arte atual e suas reverberações no espaço escolar. Isto posto, pontua-se que esse entrave no setor educacional brasileiro pode estar ocorrendo por conta que o mesmo é pensando conforme uma estrutura excludente e preconceituosa, evidenciando conhecimentos do *centro* — espaço de conhecimento enrijecido, bancário, a qual engloba perspectivas educacionais eurocêntricas, privilegiando a branquitude da sociedade — no intuito de promover o apagamento do conhecimento da *margem* — espaço de saberes descentralizados da visão eurocêntrica, sendo assim, saberes veiculados as perspectivas afrodiaspóricas e indígenas (KILOMBA, 2019).

Todavia, mesmo com a carência de discussões mais afincas, não se pode excluir as reformulações do setor educacional que ocorreram durante algumas décadas devido a uma grande movimentação de órgãos institucionais e movimentos sociais que não aprovavam os métodos de ensino-aprendizagem com concepções pós-coloniais presentes na educação brasileira. Resultado destas lutas, foi o ganho histórico da assinatura da Lei nº10.639, assinada pelo presidente Luiz Inácio da Silva, em 2003, que garantia o ensino obrigatório de história e cultura africana e afro-brasileira em todas as instituições de ensino (MONTEIRO, 2023).

É pensando nos vinte anos da Lei n.º 10.639/03 e os diversas movimentações políticas, sociais e artísticas que antecederam e sucederam à lei que haverá a formulação de percursos para se pensar a formação do/a estudante e a reelaboração do espaço escolar. Tendo como ação formativa o ensino-aprendizagem em Artes, neste caso centrado na linguagem do Teatro e suas pedagogias. Vale salientar que o intuito desta escrita não é promover métodos práticos para rompimento da lógica vigente do setor educacional (*lógica do centro*), mas oportunizar uma visão ampla sobre as outras formas viáveis de se pensar o ensino-aprendizagem da Arte (a partir de uma possível *lógica da margem*).

Para isso, se institui de caráter basilar apresentar a escola-campo desta pesquisa em andamento. O Centro Educa Mais Y Bacanga se encontra localizado no bairro do Itaqui Bacanga da cidade de São Luís do Maranhão. O Centro Educacional está vinculado ao sistema de ensino em tempo integral, cuja finalidade é fornecer formação complementar para os/as estudantes. Desta maneira, testificamos que a escola está situada na periferia da cidade; sendo responsável por atender um público estudantil de nível médio, majoritariamente *preto/a*, com faixa etária entre 15 e 18 anos.



Fonte: Isadora Pinheiro (2022)

Com base na conceituação de *margin* e *centro* da pensadora Grada Kilomba (2019) e o conhecimento prévio da escola-campo se torna possível articular os seguintes questionamentos: a) É possível que a escola consiga reprimir e/ou apagar os conhecimentos dos/as estudantes através das suas políticas; b) Por que promover ações artístico-pedagógicas que rompam com a lógica do *centro*? c) Como promover estas ações através do ensino de Arte, mas especificamente o ensino do Teatro?

Portanto, para refletir e compreender sobre estes pensamentos e questionamentos, torna-se fundamental relatar que a escola-campo recebeu, no mês de agosto de 2022, o projeto Derresol Cultural, do Sesc/MA. Este projeto desenvolveu no Centro Educacional uma prática de mediação cultural em Teatro — *mediação teatral* — sobre o espetáculo *Poção Futurista*, do Coletivo Ícaro não sabe voar. Esta prática de mediação estabeleceu uma experiência estética. sua movimentação nos campos da formação do/a estudante e da reelaboração do espaço escolar.

4. MEDIAÇÃO CULTURAL EM TEATRO E A FORMAÇÃO DO/A ESTUDANTE/ESPECTADOR/A

Para conceber tal movimentação se torna fundamental dar luz a três pontos conceituais: *mediação cultural* em Teatro, *formação estudante-espectador/a* e construção de *experiência estética* na escola. Logo, Wendell (2011) considera a mediação cultural uma trajetória processual criativa que se desdobra em ações formativas para formação independente e livre do público, sendo a mediação vista como caminho para a construção de *experiências estéticas*.

Percebemos, assim, que a mediação é um processo pedagógico eficiente para a construção de *experiências*, podendo ser utilizada para propor novas aplicabilidades de ensino-aprendizagem na Arte. Pois, ela não se trata de um caminho fechado e repressor de criatividade, mas na verdade

ela é um caminho aberto que gera uma diversidade de tipos de experiências que o público pode ter com a obra nas suas escolhas autônomas. É através do mediar que se abre um acesso mais direto com a obra, nos seus conceitos, técnicas e estéticas. A obra passa a ser acessível ao público. Ele descobre seus próprios caminhos para conhecer e experienciar as obras, estando mais consciente do que é e como viver esse contato vivo e único (WENDELL, 2011, p.6)

Portanto, observa-se que a mediação é caminho aberto que possibilita ao público construir seus próprios trajetos através do contato com a obra de arte, esse movimento só acontece por conta que o cerne da mediação são os atravessamentos causados pela experiência artística, a qual possibilita a construção de outras experiências auxiliadoras na elaboração dos percursos pessoais do indivíduo. Para a nossa linha de raciocínio a mediação cultural é pensada como *ação* — mediar — e não como *função*, pois de acordo com Miriam Martins (2014) a mediação precisa estar ciente de todas as zonas que envolve o público e a obra artística, por isso, se faz necessário lutar pelo acesso cultural e sua capacidade abrir espaços de experiências estéticas que se interligam com a percepção do sujeito, pois para a pesquisadora a arte e cultura conseguem ser mediadoras de si mesmas, proporcionando contaminações estéticas através do ensino de Arte ou de encontros com ela.

Em vista disso, como o intuito é propor reflexões sobre uma prática de mediação a partir de uma obra teatral, direcionaremos toda essa construção de entendimento para a linguagem do Teatro, elaborando os caminhos, já citados, a partir deste lugar de compreensão sobre mediação cultural. Sendo assim, a prática de mediação inserida no projeto Derresol Cultural está fundamentada em procedimentos artístico-pedagógicos teatrais, pois o próprio Teatro é uma linguagem cuja capacidade é suficiente para propor experiências artísticas, se tornando uma linguagem que oportuniza o acesso e a formação de pessoas como espectadores autônomos, capazes de observar, criticar e se transformar baseado nas vivências com a obra de arte (WENDELL, 2011, p.32).

Deste modo, observa-se que a mediação cultural atrelada a linguagem teatral se torna *mediação teatral*. Posto isso, Desgranges (2010) afirma que

É considerado procedimento de mediação toda e qualquer ação que se interponha, situando-se no espaço existente entre o palco e a plateia, buscando possibilitar ou qualificar a relação do espectador com a obra teatral, tais como: divulgação (ocupação

de espaços na mídia, propagandas, resenhas críticas); difusão e promoção (vendas, festivais, concursos); produção (leis de incentivo, apoios, patrocínios); atividades pedagógicas de formação entre tantas outras. (DESGRANGES, 2010, p.65)

Para Desgranges (2010), a mediação é o meio, o entre, a ponte que liga a existência do espectador com a existência da obra. Visto que a mediação é tudo aquilo que comunica e ensina sobre a obra teatral, criando, assim, um campo de experiência artística que auxilia na formação do espectador. Por conseguinte, o intuito da mediação teatral com seus procedimentos é proporcionar formação artística aos espectadores, com base em estrutura metodológica do antes (contextualizar), durante (apreciar) e depois (praticar), possibilitando o contato do público com o espetáculo teatral a partir de oportunidades de aprendizagens criativas, sensíveis e reflexivas sobre a temática da obra cênica (WENDELL, 2011).

Esta abordagem triangular estava inserida na prática de mediação do projeto Derresol Cultural, a qual propôs uma mediação de quatro encontros, sendo dois para *antes*, um para *durante* e um para o *depois*. Deste modo, a prática elaborou ações formativas que tinham a intenção de propiciar o espaço de formação do/a espectador/a. Cada encontro era responsável por estabelecer este espaço, podendo ser apresentado da seguinte maneira: roda de aproximação conceitual e visita técnica ao teatro (antes), responsável por promover a mobilização, preparação e sensibilização do/a estudante-espectador/a; apresentação do espetáculo (*durante*), proporcionou o encontro, apropriação e reflexão da obra teatral; roda de conversa com os artistas e entrega do material educativo (depois) responsável por construir a reverberação, internalização e reconhecimento da experiência artística (WENDELL, 2011).

Cronograma			
05/09 Centro Educa Mais Y Bacanga 09:30h às 11:10h	06/09 Teatro Napoleão Ewerton 09:30h às 11h	12/09 Teatro Napoleão Ewerton 10:20h às 11h	13/09 Centro Educa Mais Y Bacanga 09:30h às 11:10h
Tópicos e Atividades	Tópicos e Atividades	Tópicos e Atividades	Tópicos e Atividades
Apontamentos acerca da teoria do teatro e as perspectivas de uma dramaturgia performativa do eu	Visita guiada no Teatro Napoleão Ewerton	Apresentação do espetáculo performativo: "Porção Futurista"	Roda de conversa sobre as percepções do processo
Proposta de produção contínua dos apontamentos dos encontros - diário de bordo	Diálogo acerca dos processos teatrais em espaços culturais e em espaços alternativos		Compartilhamento dos diários de bordo
	Jogo teatral sobre percepção corporal e as possibilidades de criação - momento para escrita no diário de bordo		Dinâmica de encontro e despedida

Fonte: Joice Souza (2022)

Com base nesta estrutura de mediação teatral, torna-se fundamental dialogar sobre a formação do/a estudante-espectador/a. Por isso, propõe-se uma pedagogia do espectador a fim

de elaborar pontes de experiência entre o sujeito e obra, a fim de proporcionar uma participação efetiva através da abertura de espaços de elaboração e formulação de signos e sentidos com base no espetáculo teatral, viabilizando ao estudante-espectador/a possibilidade de se posicionar criticamente e de questionar e desmistificar as representações dominantes, os procedimentos e os códigos espetaculares hegemônicos (DESGRANGES, 2019).

Portanto, a mediação teatral proposta pelo projeto cultural estabelece uma zona de atenção para o desenvolvimento artístico do/a estudante, para a promoção de acesso a equipamentos culturais e criação de experiências transgressoras e emancipatórias, direcionando o pensamento para um Teatro como espaço estético-político, deste modo, o Teatro é um espelho de aumento que revela comportamentos dissimulados inconscientes ou ocultos presentes no sistema (BOAL, 2013, p.27).



Fonte: Isadora Pinheiro (2022)

A prática de mediação estabelece essa intenção quando propõe ações formativas a partir das manifestações psicológicas do espetáculo. Podendo ser exemplificado pela apresentação de um espetáculo teatral protagonizado por artistas negros e com uma narrativa negra que discorre sobre a saúde mental e pertencimento do corpo preto; pelos momentos de compreensão conceituais sobre o Teatro e a temática do espetáculo, com base nas rodas de conversas e visita guiada ao equipamento cultural que iria ser apresentado a obra. Estas ações compõem o processo de formação do/a estudante-espectador/a, promovendo as contaminações estéticas (MARTINS, 2014) que se interligam com as percepções do sensível.



Fonte: Will Tavares (2022)

Auxiliando, igualmente, na autoformação do/a estudante-espectador/a enquanto indivíduo de uma sociedade excludente. Compreende-se, então, que a prática de mediação teatral é o caminho aberto e libertador utilizado para que a formação do/a estudante-espectador/a não esteja somente pautada em uma experiência estética, mas também em uma experiência emancipatória e transgressora. Posto isto, torna-se fundamental munir o/a estudante com ferramentas que o auxiliem a decodificar não só a obra artística, como também, o seu contexto social. Inserido neste sentido, intui-se que “formar espectador não se restringe a apoiar e estimular a frequência, é preciso capacitar o espectador para um rico e intenso diálogo com a obra, criando, assim, o desejo pela experiência artística.” (DESGRANGES, 2010, p.29)

5. EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NO ESPAÇO ESCOLAR

Considerando a estruturação da mediação teatral e suas potencialidades na formação do/a estudante-espectador/a se torna essencial falar sobre a *experiência estética* construída durante o projeto cultural. Deste modo, observa-se que a experiência estética é percebida como ponto fulcral para elaboração de caminhos de dialógicos e sensíveis no campo do ensino-aprendizagem de Arte. Pois, enquanto a *mediação teatral* transfigura-se como ação proporcionadora de formação para o/a estudante-espectador/a a *experiência estética* é considerada o entre, o meio, ou melhor, o ‘atravessamento’ objetivado pela ação. Para compreender essa informação, Larrosa (2011) afirma que a experiência, a simples e pura experiência, é “isso que me passa”. Ela se estabelece na forma de percurso, passagem, travessia de algo que não me constitui, mas pode passar a constituir., “A experiência é uma relação em que algo tem lugar em mim” (LARROSA, 2011, p.8), pode-se dizer, neste caso, que a relação entre obra e espectador mediada por uma prática de mediação proporciona no espaço vazio do

indivíduo uma experiência, que com base nesta relação podemos intitular de *experiência artística*.

Promovendo aproximações com outro pensador da experiência, Dewey (2009) apresenta a experiência estética como efeito de uma ruptura da rotina. Afirmando que

a experiência, na medida que é experiência, consiste na acentuação da vitalidade. Em vez de significar um encerrar-se em sentimentos e sensações privados, significa uma troca ativa e alerta com o mundo; em seu auge, significa uma interpenetração completa entre o eu e o mundo (DEWEY, 2010, p.83).”

Deste modo, a experiência estética é aquilo que atravessa o sujeito, causando ruptura na rotina e promovendo interseções ativas e significativas. Sendo uma troca consciente entre o eu e o outro. Logo, comunica-se que a experiência proposta por esses dois pensadores é observada a partir da perspectiva da experiência enquanto conhecimento; produção de saber a partir do sensível. Sendo assim, propomos um pensar que afirma que ‘aquilo que me atravessa, me atravessa inserido em um local, contexto e prática.’

Posto isto, questiona-se: é possível inviabilizar experiências representativas, a fim de promover uma lógica dominante no setor educacional. Será que quando falamos sobre a falta, ela não está inserida neste contexto enrijecido. Quais são as experiências pertinentes para escola e a formação de estudantes.

Para propor dialogo baseado nestes questionamentos, Kilomba (2019) apresenta em sua escrita uma forma de observar a constituição e distinção destes saberes presentes na sociedade. Dessa maneira, podemos observar que a experiência produzida na *margem* está inserida em um contexto de desvalorização por advir de práticas propostas por corpos tidos como marginais e inferiores. Logo, a experiência produzida pelo *centro* se constrói em cima de um contexto de privilégios, pois se alimenta de discursos meritocráticos que inviabilizam a presença de corpos não-brancos.

Em vista disso, quando afirmamos que a ação artístico-pedagógica promove a formação de estudantes a partir da experiência artística, estamos de alguma forma estabelecendo o entendimento que é necessário romper com as lógicas do centro, para restabelecer trocas conscientes e significativas entre o sujeito e a obra. Sendo fundamental compreender a importância de discursos que englobem o cotidiano do/a educando/a. Deste modo, a interação do espetáculo *Poção Futurista* com o/a estudante/espectador/a só se faz eficiente quando promove ruptura na rotina, propiciando não só experiência estética, mas experiência transgressora e emancipatória. Pois, rompe com a lógica do centro ao mesmo tempo que valida os saberes da margem. Reafirmando o espaço do pertencimento, representatividade e

representação. “Foi uma emoção, porque era como se a gente realmente estivesse participando da peça. [...] Eu fiquei refletindo muito sobre a coisa de deixar ser feliz para depois e não aproveitar a felicidade agora” (Valdilene — estudante da escola Y Bacanga)

O que está sendo proposto é a reflexão sobre como o sistema educacional brasileiro é constituído de experiências do *centro*, promovendo a inviabilização de corpos/as negros e negras. Fazendo parecer que o conhecimento da margem não pode adentrar o espaço escolar — campo de conhecimento. Essa ideação vista na educação brasileira proporciona uma exclusão sistêmica de saberes e vivências vindos da *margem*, havendo a privação de criação de experiências do indivíduo que ocupa este lugar. Promovendo, igualmente, a sua exclusão em espaço de ensino-aprendizagem distinto da escola, como o Teatro.

Evidencia-se, então, que na escola-campo havia um quantitativo baixo de estudantes que já tinham frequentado o teatro; ou que no espaço da escola já vivenciaram práticas educacionais pautadas na cultura africana ou afro-brasileira. Ponderando estas urgências, que as outras Monteiro (2023) e Carine (2020) vão propor um olhar decolonial para o ensino-aprendizagem pós-colonial implantada na educação brasileira, ponderando estratégias que desestabilize colonialidade do sistema, visando promover aberturas no espaço escolar para haver jogo e possivelmente a reelaboração desse espaço.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista disso, está escrita propõe reflexões sobre a prática de mediação cultural em Teatro, enquanto ação formadora de sujeitos conscientes e críticos. Possibilitando, o reconhecimento da falta de pedagogias decoloniais no espaço escolar. Visto que a minha vivência e a vivência dos/as educandos/as do Y Bacanga não se distanciam muito, na verdade, promovem entrelaçamentos que nos fazem refletir como o sistema educacional não mudou, sendo fundamental, ainda, a promoção de uma educação antirracista.

Tendo intuito de valorizar os conhecimentos da margem via práticas pedagógicas e sociais negras, como: oralidade e escritivência, com a intenção de promover os protagonismos do/as educandos/as (MONTEIRO, 2023). Logo, promover decolonialidade na escola é possibilitar autonomia ao sujeito, objetivando que o mesmo consiga construir suas noções de pertencimento e empoderamento para combater os enfrentamentos sociais impostos.

Todavia, acredita-se que a ação artístico-pedagógica analisada não consegue dar conta de todas essas discussões, sendo possível só estabelecer perspectivas sobre uma prática já aplicada. Ponderando, então, que sua práxis é eficiente para abrir campos de formação que

pensem nas questões decoloniais antirracistas. Visto que é uma ação primordial para se dar o primeiro passo para reelaboração do espaço escolar. Desde modo, é basilar promover mediações que promovam a escuta, a guarda do silêncio e espaço para movimentações artístico-pedagógicas horizontais.

Por conseguinte, formar os/as estudantes através desta ação é considerado o primeiro passo para reelaborar o espaço da escola. Este processo precisa ser entendido por toda comunidade escolar, não sendo pontual, como o projeto apresentado, mas contínuo e insistente. Uma vez que, há obrigatoriedade em reelaborar as estruturas políticas — Plano Político Pedagógico — sociais — comunidade escolar — culturais e educacionais — conteúdos e planos de ensino. (Carine, 2020)

Por fim, sugere-se que a ação e seus atravessamentos e rupturas são meios eficientes para se pensar novos caminhos para ensino de Arte. Pois, promovem movimentações táticas no espaço escolar que desestabiliza o sistema vigente e empodera o/a estudante-espectador/a com base no diálogo horizontal e olhar descolonizado. Todavia, há muito caminho a percorrer até a firmar sua total eficiência, por isso, está escrita permeia as dúvidas e certezas de um estudo em andamento. Sendo correto afirmar que chegou a hora de decolonizar a educação.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae et al. Cunha, Fernanda. **Abordagem triangular no ensino das artes e cultura visuais**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido: e outras poéticas políticas**. São Paulo: Editora Cosac Naify, 2013.

CARINE, Bárbara. **Como ser educador antirracista**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2023.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do Espectador**. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.

DEWEY, Jonh. **Arte como Experiência**. São Paulo: Editora Martins, 2010.

FLORENTINO, Adilson et al. TELLES, Narciso (org.). **Cartografias do ensino do teatro**. Uberlândia: EDUFU, 2009

LARROSA, Jorge. **Notas sobre experiência**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04–27, jul./dez. 2011.

MARTINS, Mirian Celeste. **Mediações culturais e contaminações estéticas**. Revista Gearte, v. 1, n. 3, 2014.

MONTEIRO, Débora. **Educação antirracista e decolonial no chão da escola**. São Paulo: Editora Dialética, 2023.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Editora Cobogó, 2019.

WENDELL, Ney. **A mediação teatral na formação de público: o projeto Cuida Bem de Mim na Bahia e as experiências artístico-pedagógicas nas instituições culturais do Québec**. 2011. 230f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) — Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011a.

WENDELL, Ney. **Estratégias de Mediação Cultural para formação do público**. 2011b. Portal da Fundação Cultural do Estado da Bahia. Disponível em: <https://cutt.ly/yp0RNs2>. Acesso em 14 de abril de 2023.

O CONCEITO DE TEMPO EM SANTO AGOSTINHO EM AULAS DE FILOSOFIA, NO CENÁRIO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, CAMPUS SÃO LUÍS MONTE CASTELO

Jorge Antônio Soares Leão
Professor de Filosofia
jorge.leao@ifma.edu.br
IFMA

RESUMO: Santo Agostinho (354 – 430), nascido na cidade de Tagaste, no norte da África, é considerado um dos principais nomes da Patrística, na Alta Idade Média. Em sua obra *Confissões* (Livro XI), Agostinho procura dar um tratamento ao tempo voltado para a sua compreensão teológica da vida. Para ele, tudo está voltado no intuito de viver de acordo com o propósito divino. Embora não tenha a razão o domínio absoluto de sua extensão, a abordagem agostiniana não será propriamente a de alguém que especula sobre o tempo, mas a de alguém, enquanto interioridade, que estabelece uma conversa íntima com o autor do tempo, compreendendo o tempo como instrumento útil da atuação da graça divina no mundo. O percurso traçado por Agostinho será o de dar ao tempo um estatuto psicológico com implicações teológicas, por isso a relevância de sua obra e de suas reflexões. Além de apresentar os principais elementos constitutivos da reflexão filosófica de Agostinho sobre o tempo, o presente artigo procura aproximar tal abordagem de um sentido pedagógico deste tema na sala de aula, a nível de ensino médio, apresentando algumas sugestões durante as aulas para tornar o assunto mais vivencial aos questionamentos e reflexões dos estudantes. O espaço da sala de aula, enquanto possibilidades de abertura e contraponto a esse modelo de sociedade, pode apontar caminhos sobre uma leitura do tempo que impacte os estudantes a partir de uma outra concepção de ser humano. O pensamento de Agostinho sobre o tempo é um rico acervo de possíveis leituras abertas a essa abordagem. O tempo é, segundo o bispo de Hipona, uma experiência sentida pela interioridade do sujeito. É uma forma de construção subjetiva mediada pela atenção ao momento presente. A comunicação oral visa aproximar a reflexão agostiniana sobre o tempo com questões pertinentes ao conceito de tempo no contexto do ensino médio integrado, no IFMA, campus Monte Castelo. Como lidamos com o passado, o presente e o futuro? Tendo como fundamento a vivência do tempo presente. Além de relatar algumas impressões sobre dinâmicas de rodas de conversa realizadas pelo professor com os estudantes que analisaram os principais elementos teóricos apontados por Agostinho no livro XI, de sua obra “*Confissões*”.

Palavras-chave: tempo, ensino de filosofia, presente, Agostinho.

1. INTRODUÇÃO

Santo Agostinho (354 – 430), nascido na cidade de Tagaste, no norte da África, é considerado um dos principais nomes da Patrística, na Alta Idade Média. Em sua obra *Confissões* (Livro XI), Agostinho procura dar um tratamento ao tempo voltado para a sua compreensão teológica da vida. Para ele, tudo está voltado no intuito de viver de acordo com o propósito divino. E por que o tempo chama sua atenção? Inicialmente, a relação com o tempo

está centrada no plano da criação do mundo (Cf.: *Confissões*, Cap. V e VI), tal como narra o livro do Gênesis (1, ss).

Embora não tenha a razão o domínio absoluto de sua extensão, a abordagem agostiniana não será propriamente a de alguém que especula sobre o tempo, mas a de alguém, enquanto interioridade, que estabelece uma conversa íntima com o autor do tempo, compreendendo o tempo como instrumento útil da atuação da graça divina no mundo.

O percurso traçado por Agostinho será o de dar ao tempo um estatuto psicológico com implicações teológicas, por isso a relevância de sua obra e de suas reflexões.

Além de apresentar os principais elementos constitutivos da reflexão filosófica de Agostinho sobre o tempo, o presente artigo procura aproximar tal abordagem de um sentido pedagógico deste tema na sala de aula, a nível de ensino médio, apresentando algumas sugestões durante as aulas para tornar o assunto mais vivencial aos questionamentos e reflexões dos estudantes.

2. O PROPÓSITO DO TEMPO E A VONTADE DE DEUS

A vontade de Deus é soberana, sendo anterior a tudo que existe. Assim, a passagem o tempo nasce a partir da criação. Por isso, segundo Agostinho (2002, p. 265), não faz sentido a pergunta “Que fazia Deus antes da criação?”. E isso por uma razão rigorosamente simples: Deus é o autor de tudo que existe, e só faz sentido especular sobre algo existente a partir do ato criador de Deus. Em Deus o tempo é presente, de modo eterno, não havendo nem antes nem depois. Nenhum antes poderia coexistir à eternidade de Deus, pois sua existência está para além de nossos referenciais de passado e futuro. Tudo em Deus acontece de modo atemporal. O mundo existente passa a existir pela vontade de Deus, sendo o mundo contemporâneo, ou seja, coexistente ao tempo. Este, com efeito, é decorrente da vontade criadora de Deus, “*pois também criaste esse mesmo tempo, e este não poderia passar antes que o criasses*” (AGOSTINHO, 2015, p. 267).

Conforme assinada RUSSELL (1969, p. 55): “em Deus não existe antes nem depois, mas só um presente eterno. A eternidade de Deus está isenta da relação de tempo; todo tempo está presente para Ele simultaneamente”.

Aponta Agostinho a estreita ligação que há, portanto, entre o tempo e a vontade de Deus, enquanto esta não se submete ao que não permanece em si mesmo. Se tudo, a partir do tempo, encontra-se submetido à impermanência, Deus, que é eterno, não poderia submeter-se a coexistir no tempo.

Se Deus estivesse sujeito à temporalidade, ele deixaria de ser o que é, pois o seu ser só é possível, segundo Agostinho, enquanto eternidade. É na eternidade que a existência de Deus torna-se o fundamento do tempo. Sem sua condição supratemporal, não faria sentido algum especular sobre passado, presente e futuro, enquanto expressões incontestes da atuação da vontade soberana de Deus sobre o tempo.

3. O QUE É O TEMPO?

A indagação do filósofo encontra-se em confronto com a sua condição humana de não dar conta do tempo como um ente fora de si. A mente humana é limitada enquanto percebe e elabora questionamentos sobre a própria existência. Uma das maneiras de inquirir sobre a linha temporal é colocar-se enquanto alguém que se percebe dentro do tempo. Sua pergunta sobre o tempo é intrigante, fecunda e pertinente: “*Que é, pois, o tempo?*”. E sua reflexão segue a coerência de uma mente arguta: “*Se ninguém me pergunta, eu sei; mas se quiser explicar a quem indaga, já não sei*” (AGOSTINHO, 2015, p. 268).

O tempo só pode ser compreendido como passagem no presente, e sendo assim, não poderá ser medido, pois não há medida exata enquanto passa. Logo, a única abordagem possível do tempo é o presente, enquanto lembrança do que passou, percepção do que está passando e espera do que ainda passará. Nesse sentido, segundo Agostinho, “*o que nos permite afirmar que o tempo existe é a sua tendência para não existir*” (Idem).

Há no tempo uma limitação, a saber: para ser percebido, faz-se mister reconhecer que não pode ser medido. O tempo não é, portanto, uma medida mensurável, mas uma experiência psíquica a ser percebida. É algo estritamente ligado à subjetividade.

Desse modo, o tempo é passagem e percebido pelo espírito no presente. Passado e futuro são relações temporais dependentes da percepção daquilo que é presente. A lente do observador é o fio condutor da percepção do mundo no momento presente. De acordo com REALE (2003, p. 97), “*embora tendo uma ligação com o movimento, o tempo não está no movimento e nas coisas em movimento, mas na alma*”.

Se, no fim das contas, tudo passa na percepção do presente pela alma, então a própria passagem do tempo é mediada pela ação da atenção. O passado e o futuro dependem, portanto, do que está sendo gerando em minha mente pela atenção direta ao presente. Com efeito, segundo assinala AGOSTINHO (2015,

p. 271), “no lugar e do modo que estiverem, só podem existir como presentes”.

3.1 Como a mente apreende o tempo

Há, segundo AGOSTINHO (2015, p.273), três modos de a mente perceber a passagem do tempo: o presente do passado, enquanto “memória”; o presente do presente enquanto “percepção direta”; e o presente do futuro, enquanto “esperança”.

Como é possível perceber a memória? Por meio de nossas lembranças. Um exercício plausível é relacionar nossas lembranças com experiências afetivas que tivemos no passado. Outro modo é podermos elencar que relações tais lembranças estabelecem em nossas vidas. Agostinho, com isso, ainda que indiretamente, nos faz pensar se podemos ou não modificar o passado.

Ora, se é pelo tempo presente que percebemos o que passou, surge a pergunta: o passado é algo fixo? Ele poderia ser alterado de algum modo? Pensamos que sim, porém não o passado enquanto fato, mas enquanto impressão presente do que já aconteceu. Podemos modificar o modo como percebemos o que foi vivido no passado. Eu posso anular o efeito psíquico, por exemplo, de uma mágoa por meio do perdão, que não significa simplesmente esquecer o que passou, mas ressignificar no presente a maneira como percebo que passou.

Se é no presente que o tempo se manifesta em nossa mente, Agostinho nos coloca diante da possibilidade de sermos artesãos de nosso presente. Embora não fique explícita na exposição agostiniana, a atenção para o tempo presente implica em procurar perceber o que realmente importa, e viver conforme tal indicação. Tal proposição, em Agostinho, corrobora para uma vida agraciada pela presença de Deus.

Se estivermos atentos o suficiente, veremos que o presente aproximar-se-á da verdade do tempo, que é a submissão da vontade humana à vontade do autor do tempo. Isso corresponde a viver de acordo com um propósito de eternidade, sacramentado pelo amor.

A vida presente somente tem sentido quando se volta para aquilo que não é contingente, pois permanece atemporal, isto é, a presença de Deus por meio de sua graça. Assim, conforme assinala AGOSTINHO (2015, p. 282): *“eu me dispersei no tempo (...); tumultuosas vicissitudes despedaçam meus pensamentos (...) até o dia em que, purificado pelo fogo do teu amor, me una a ti.”*.

E o futuro, o que resta a fazer? O que esperamos do futuro? A partir de qual postura atitudinal esperamos as coisas que ainda virão? É novamente a atenção o filtro temporal do que esperamos, e será por meio dela que aquilo que virá ficará guardado como passado em minha memória. Mais uma vez dependemos do olhar no tempo presente. Para AGOSTINHO (2015, p. 281), *“a atenção está presente, e por seu intermédio o futuro se torna passado”*.

A maneira pela qual temporalizamos a existência vai depender, portanto, de como percebemos o que, neste exato momento, acontece conosco. Se observo, por exemplo, o fato de que hoje faz sol como algo único, singular, posso transformar em poesia este fato corriqueiro, ou percebê-lo como rotina. Desse modo, a alma pode moldar o tempo a partir do presente.

3.2 A relação afetiva com o tempo

A medida da percepção é, por decorrência de sua compreensão do tempo, o veículo direto que faz a ponte entre a realidade fora de mim e minha própria condição humana. Para ampliar tal condição, o tempo surge como barro a ser moldado em minha alma.

A subjetividade humana ganha destaque como artesã do tempo. Mas ela em si mesma não é autora daquilo que é percebido, sentido ou pensado, uma vez que tudo só passa a ser no tempo a partir da vontade suprema de Deus.

Não faz sentido especulações como “que fazia Deus antes de criar o céu e a terra?”, pois não é possível perceber o não tempo, posto que “*não se pode falar nunca onde não há tempo*”. Isso seria pura perda de tempo. O foco principal não pode estar submetido ao ilogismo da vaidade humana, que conduz ao pecado. Isso conduziria à ruína da alma. Destarte, assinala AGOSTINHO (2015, p. 283), “*Senhor, meu Deus, que abismos profundos os de teus segredos, e quão longe deles me levaram as consequências de meus pecados!*”.

Se o tempo está submetido à vontade soberana de Deus, pois ele, enquanto substância, é eterno, isto é, transcende o tempo, do mesmo modo a condição humana no tempo é a de submeter-se à presença de Deus no interior da alma. A condição psicológica do tempo em Agostinho nos remete, com isso, à questão da interioridade.

E o que descobrimos dentro da alma? Paixões, afetos e virtudes. Agostinho procura o diálogo com Deus para confessar suas inclinações ao que é conforme à vontade de Deus e também àquilo que a nega. O seu diálogo é franco, direto, honesto. Ele pretende submeter seus afetos a presença de Deus, por meio da graça.

O afeto de exaltação da presença de Deus no interior da alma é merecedor de louvor. Mas, para isso, é preciso um labor diário para favorecer a adesão ao pleno reconhecimento, no tempo, de nossas fragilidades e carências. Um bom termômetro são as lembranças do passado. Elas podem, quando devidamente utilizadas, nos ajudar a redirecionar o presente. Somente os humildes de coração podem travar esse olhar atento ao que passou e indicar um novo caminho no futuro.

O propósito ético da relação afetiva, no sentido de ser cultivada pela atenção no interior da alma, é conduzir o ser humano à salvação da própria alma. O tempo apresenta, com isso, uma dimensão sacramental da vontade de Deus a seus filhos. É no tempo que se realizará a mais sublime experiência humana, que é o encontro com sua interioridade, e, por conseguinte, com Deus.

É com a temporalidade que se faz possível a descoberta da interioridade. O tempo não é apenas uma constatação de algo que não podemos medir ou controlar de modo absoluto, mas da viabilidade de nos aproximarmos do bem maior, ou seja, da atuação soberana de Deus na vida humana. Com efeito, afirma AGOSTINHO (2015, p. 274), “*Senhor, meu Deus, meu bom Pai, (...) o meu esforço será rude até que reveles esses mistérios*”.

O tempo, enquanto contemplação da alma sobre a tessitura da vida, nos remete ao que escapa a si mesmo, e somente assim a alma encontra o seu sublime propósito.

4. CONVERSANDO SOBRE O TEMPO COM AGOSTINHO NO CONTEXTO ESCOLAR

A experiência pedagógica do ensino de filosofia para o ensino médio integrado, no contexto do IFMA, suscita muitas possibilidades de atuação. O tempo presente nos remete a um modelo de sociedade mecanizada pelo ritmo do trabalho. O labor tecnológico parece impor um ritmo de tempo robotizado.

Tal consideração impacta diretamente a forma como os adolescentes percebem o tempo. Para muitos deles, o tempo é algo corrido, não sendo suficiente para a satisfação de suas necessidades imediatas. A própria cobrança do meio social os direciona para um ritmo acelerado de atividades e envolvimento cotidianos que impedem a reflexão crítica sobre esse sistema de regras e pressões mercadológicas.

O espaço da sala de aula, enquanto possibilidades de abertura e contraponto a esse modelo de sociedade, pode apontar caminhos sobre uma leitura do tempo que impacte os estudantes a partir de uma outra concepção de ser humano.

O pensamento de Agostinho sobre o tempo é um rico acervo de possíveis leituras abertas a essa abordagem. O tempo é, segundo o bispo de Hipona, uma experiência sentida pela interioridade do sujeito. É uma forma de construção subjetiva mediada pela atenção ao momento presente.

Partindo desse pressuposto, o professor pode iniciar com a turma um rico debate sobre questões que, por vezes, passam despercebidas pela maior parte das pessoas. Ora, se tudo que

acontece está condicionado pela passagem do tempo, e nós estamos submetidos ao ritmo deste condicionamento, cabe uma primeira reflexão: como nos impacta na passagem do tempo?

Em seguida, será situada historicamente o pensamento do autor e de sua obra. Algumas pistas pedagógicas podem ser pensadas, ao ser abordada a questão proposta por Agostinho, em sua obra “Confissões”, no Livro XI.

O nosso propósito aqui será o de lançar algumas indicações metodológicas e sugestões para a contextualização do conceito de tempo em Agostinho, no espaço do debate na escola de nível médio integrado, no contexto do IFMA, campus São Luís Monte Castelo.

Para isso, será necessário, inicialmente, contextualizar o autor em seu tempo. O que havia a ser debatido no momento em que o filósofo apresenta suas reflexões sobre o tempo? É importante considerar aos estudantes que o autor está situado em um cenário onde o Cristianismo passa a receber o status de religião oficial do Império Romano, necessitando por isso de uma produção filosófica e teológica que oferecessem fundamentos teóricos para justificar suas práticas e consolidar sua doutrina moral. Agostinho, como principal representante da Patrística, cumprirá muito bem esse papel.

Uma outra abordagem possível é a de estabelecer conexões com o modo como os indivíduos em nossa sociedade encaram a questão da passagem do tempo.

Podem ser lançadas questões, tais como: “como estamos aproveitando o tempo que dispomos?”, ou também: “no mundo moderno, é possível encontrar tempo para cultivar a vida interior?”.

O professor pode levar a turma a refletir também sobre a medida do tempo, como tempo presente, como assinala Agostinho, através da atenção direta. À medida que o tempo passa, percebemos considerável desperdício de energia psíquica. A quantidade de horas canalizadas pela aceleração do ritmo da modernidade acelera o nível de ansiedade de parcela significativa da população.

Atualmente, uma das queixas mais comuns é a afirmação de que não sobra tempo para desfrutar de bons momentos consigo mesmo e com a família. Ou de que o tempo está passando rápido demais. Uma possível saída para tais dilemas é referenciada pelo próprio Agostinho, quando nos sugere a percepção do presente por meio da atenção. Ora, segundo AGOSTINHO (2015, p. 273), “*só podemos medir o presente enquanto passa; e quando passou, não o medimos mais, porque não há mais nada a medir*”.

Desse modo, na passagem do tempo observamos a impermanência do presente. Portanto, uma dica: não desperdicemos o presente, pois ele passa, e logo será apenas lembrança do que já passou em nossa memória.

O professor pode conduzir a turma a alguns momentos de silêncio, apontando que cada participante conduza a sua atenção ao momento presente, observando, por exemplo, como está no momento presente a sua respiração. É uma prática simples, mas que pode ajudar os estudantes a compreender, em sua vivência cotidiana, o sentido de “atenção direta”, como assinala Agostinho.

Tal prática nos aproxima de um processo de “desacelerar” a percepção do tempo. Ora, se, segundo Agostinho, o tempo é percebido pelo espírito, então é fundamental pensarmos que, ativando a atenção, podemos dar um significado mais perceptível ao tempo. No caso da prática meditativa, a experiência da desaceleração da mente é possível quando focamos a atenção na respiração pausada, no ritmo pausado da consciência meditativa.

O olhar sobre o tempo será modificado, o nível de ansiedade diminuirá, pois evitaremos expectativas sobre o futuro e deixaremos lembranças que nada acrescentam ao presente para trás. No tempo presente, não é tanto o chegar que vale, mas o caminhar. Os jovens atualmente são muito cobrados, por pressões que muitas vezes começam dentro da própria família, sobre o que irão fazer da vida no futuro.

A cobrança por chegarmos ao final com “sucesso”, respondendo às demandas de um tempo mecânico, vem causando níveis elevados de stress nos jovens estudantes. O professor pode conduzir um debate, dividindo a turma em três grupos: 1) *lembrança*; 2) *atenção* e 3) *espera*. Cada grupo receberá questões para serem debatidas e respondidas internamente. Em seguida, haverá uma plenária, onde cada equipe socializará seus resultados.

Por exemplo, a equipe Um, que trata do presente do passado, pode recolher pistas sobre questões como: Que lembranças minha memória guarda do passado? E por quê? Que relações consigo estabelecer com o momento presente? O passado é algo fixo? Ele poderia ser alterado? Como isto seria possível?

No momento de transições pelo qual passa a adolescência, a equipe 1 irá defrontar-se com a relação entre tempo e memória afetiva. O professor pode aprofundar tal colocação a partir de imagens próximas ao debate sobre o que fez dessas lembranças algo vivo, ainda presente.

Além disso, a plasticidade do tempo, enquanto artesanato psicológico da memória no presente, traz à tona a possibilidade da ressignificação do passado.

O passado não mais seria apenas um arquivo no tempo cronológico. Uma sugestão de atividades seria o professor distribuir, depois do debate, uma folha em branco, e pedir à turma que pensasse em cenas da infância, que ainda permanecem vivas na memória, pedindo comentários a respeito de fatos do passado que encontram ressonância no tempo presente.

Os componentes da equipe Dois, que aborda o presente do presente, refletirão questões como: “Que nível de atenção eu coloco em minhas vivências cotidianas? Como posso viver o presente de maneira presente? Como estar presente com atenção plena, quando converso com alguém?”

O professor, após a apresentação da equipe, pode suscitar reflexões que aproximem o debate sobre o tratamento que damos ao tempo presente. A abordagem psicológica da atenção direta é uma boa pista reflexiva, possibilitando a inserção subjetiva de cada ser presente, enquanto artesãos do tempo. Essa imagem aproxima o tempo da leitura de que somos coautores daquilo que no momento presente é percebido pela atenção. O professor vincula, desse modo, a questão da presença atuante de cada indivíduo no tempo, a fim de encontrar o sentido proposto por Agostinho, que é o de destacar a interioridade na relação com o tempo.

Por fim, a equipe Três, destacando o presente do futuro, enquanto Espera, apresenta à turma as seguintes questões: “O que eu espero do futuro? A partir de qual postura atitudinal eu espero as coisas que ainda virão? Como eu planejo o que pretendo realizar no futuro? Fico ansioso quando a espera daquilo que almejo é longa?”

O tema “ansiedade” é algo bastante recorrente entre adolescentes. Muitos deles sentem-se pressionados pela cobrança de um “futuro promissor”, onde a principal exigência é a da estabilidade material. Assim, é comum que os jovens encontrem dificuldades para lidar com a passagem do tempo, que acaba ficando escasso diante de tantos afazeres visando resultados futuros. As consequências a esse ritmo mecânico de vida podem ser desastrosas. Com altos índices de ansiedade, problemas emocionais graves como a síndrome do pânico e quadros depressivos podem ocorrer.

Após realizar atentamente o debate promovido pela equipe, o professor pode sugerir que a turma entreviste conhecidos, familiares ou colegas de turma sobre o que pensam a respeito do futuro, e do nível de ansiedade que tal assunto promove em suas emoções. Os estudantes podem registrar as entrevistas por meio de vídeos e divulgar em outro momento para a turma as respostas, debatendo-as com os demais colegas.

Outra possível ação é a de o professor poder suscitar um debate aprofundado sobre tal questão, sugerindo uma mesa de debates sobre como melhor presentear o tempo, com a

presença de profissionais da Psicologia, da Filosofia, da História e da Psicopedagogia, para ampliar as reflexões.

Em uma manhã de atividades, em parceria com a direção da escola, as equipes podem apresentar seus resultados sobre o projeto.

5. RELATO DE EXPERIÊNCIAS

Segue um relato de experiências com uma turma de primeiro ano do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, no Campus São Luís Monte Castelo, onde foi trabalhada uma questão sobre o tempo e sua vivência entre os estudantes. A pergunta foi a seguinte:

Em relação ao presente, ao passado e ao futuro, o que mais me envolve a dedicação do tempo?

Destacamos algumas respostas:

R1: Para mim, levo como premissa o seguinte: Devemos conhecer o nosso passado, para entender o presente, e assim, construir um futuro melhor. Então considero o que mais me envolve a dedicação do tempo é o presente, pois somente entendendo o presente, conseguimos construir um futuro melhor. Acredito que através da interação harmônica e integração entre os indivíduos e com a natureza é possível construir um futuro melhor.

R2: Sou totalmente desprendida do passado. O que passou, passou. E não tem o que fazer. Bola pra frente.

No entanto, eu me preocupo demais com o futuro, o que é de certa forma importante mas é também frustrante. Daí eu acabo perdida no presente, que deveria me levar ao futuro. E esse é o ciclo que me apavora todos os dias.

Se eu fico só planejando o futuro, mas faço nada para chegar lá, o que adianta?

E esse é o meu dilema.

Eu ainda não sei que profissão seguir, e isso me incomoda muito.

Eu ainda tenho tempo para decidir, mas vou fazendo o que for preciso por agora.

R3: É uma questão meio complexa, mas uma das coisas que valorizo meu tempo é a minha relação com os que são próximos a mim. Aproveitar os pequenos momentos, que antes que percebamos já ficaram lá atrás na linha do tempo. Com o passar dos dias, com o meu crescer, vai ser tornando mais perceptível está questão (bom, ao menos eu a percebo de um jeito diferente do que antes). Dentre outras coisas.

Eu não sei qual dos mais me envolve a dedicação do tempo. Digo, tanto o passado quanto o futuro me fascinam, de modos diferentes. É saboroso relembrar situações passadas boas, e com o passado pode-se corrigir erros; dentre outros motivos. Já o futuro é incerto, pertence a Deus, é desconhecido, podemos fazê-lo; dentre outros

motivos. Em tese, todos dedicam seu tempo apenas ao presente, afinal é o único que “existe”. Este não deixa de ser fascinante também, há diversas milhões de coisas acontecendo ao mesmo tempo, por exemplo.

Percebemos pelas respostas o quanto a inquietação sobre o tempo pode nos remeter a variantes possibilidades de leitura, desde aspectos ligados às experiências afetivas, até as escolhas profissionais ou mesmo a relação com o sagrado.

Uma experiência de múltiplas variantes, uma vez que cada estudante reage de um modo específico a um tema que, por vezes, não se encontra no patamar de nossas prioridades cotidianas. E é nessa ousadia de adentrar na reflexão sobre o tempo que podemos trabalhar de modo conjunto o debate suscitado pelas respostas.

Levar em destaque algumas das considerações obtidas pelas respostas constitui um elemento muito oportuno para socializar o debate em sala com os estudantes, depois dos relatos recebidos. A experiência dialógica com as respostas obtidas tem como objetivo aprofundar o entendimento do conceito de tempo em Agostinho. E aqui reside o núcleo da proposta metodológica que sustenta a experiência relatada. Ao perceber que os estudantes foram capazes de contextualizar o tempo em suas experiências e vivências, o professor tem condições de afirmar que o objetivo central do debate foi obtido com êxito.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

À medida que o tempo passa, percebemos que desperdiçamos muito de nosso tempo. A contribuição agostiniana sobre a reflexão filosófica sobre o tempo constitui um marco para a história do pensamento. Suas contribuições ultrapassam a dimensão teológica, recaindo, em nosso estudo, sobre variantes possíveis sobre o ensino de filosofia.

Despertar nos jovens estudantes um diálogo profícuo sobre o tempo é uma valiosa contribuição para o interesse no debate filosófico em sala de aula. Aproveitar o tempo de modo construtivo, no tempo presente, tornando nossa relação com a existência algo marcante. Vivendo cada dia um dia, como uma dádiva. Tal empenho corrobora a passagem narrada pelo evangelista Mateus, quando assinala: “Não vos preocupeis, portanto, com o dia de amanhã: o dia de amanhã se preocupará consigo mesmo” (Mateus 6, 34).

As preocupações parecem preencher a maior de nosso quadro temporal. Vivemos oscilando entre expectativas com o futuro e nostálgicas recordações do passado. Conforme assinala Barros (2020, p. 63), “na maioria das vezes, a nossa agitação vem do fato de que queremos resolver coisas do passado ou organizar o futuro”. Somos cientes de como entre os adolescentes tal agitação é algo rotineiro. Um dos propósitos deste debate na escola é o de gerar

um espaço de reflexão sobre o modo como estamos vivenciando a passagem do tempo. A exposição agostiniana apresenta pistas repletas de possibilidades de leitura, bastante relacionadas com o atual cenário social.

Ter encontrado espaço para aprofundar tais reflexões foi certamente algo bastante oportuno para nossa experiência enquanto professor da escola básica, além de podermos perceber o quanto a linguagem filosófica nos traz elementos fundamentais para a compreensão da dinâmica pedagógica que está presente no conceito agostiniano sobre o tempo.

Por tudo isso, avaliamos que faz todo sentido levar o debate filosófico à realidade dos jovens adolescentes, quando o conteúdo se aproxima dos anseios, dúvidas, vivências e questionamentos dos estudantes em seu percurso existencial. E desse modo contribuir para aumentar a capacidade crítico-reflexiva dos mesmos, em torno de uma questão essencial para a humanidade.

A passagem do tempo é, para todos nós, algo inevitável. O modo como a percebemos, entretanto, pode ser algo único, extraordinário, poético. É nesse espírito que o texto de Agostinho vem somar conosco, em uma proposta de ensino de filosofia que apresenta o pensar sobre o tempo a partir de uma relação aproximada das percepções obtidas pelos adolescentes em suas buscas como livre pensadores.

Com o diálogo proposto sobre o tempo, é possível propiciar aos estudantes a remissão a uma fascinante experiência filosófica na vida e em suas possibilidades de transmutação. O tempo presente, enquanto presentear. O tempo enquanto oportuna idade de marcar a vida com um toque de eternidade. Em tempos de ausência do que perdura, do ritmo da sociedade do descartável, do cronômetro que trabalha mecanicamente nossa percepção, que tenha espaço em nossas aulas de filosofia o presentear do tempo como algo único, intransferível, extraordinário e inalienável: o direito de vivenciar o amor à sabedoria, no dia a dia da vida, com todas as implicações que dela brotar.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO. **Confissões**. Tradução Alex Marins. 3ª. reimpressão. São Paulo: Martin Claret, 2015.

BARROS, Marcelo e VIEIRA, Henrique. **O pastor e o monge** – diálogos para um mundo melhor. 1.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2020.

BÍBLIA – **Tradução Ecumênica**. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia – Patrística e Escolástica**. Volume 2. Tradução Ivo Storniolo. São Paulo: Paulus, 2003.

RUSSELL, Bertrand. **História da Filosofia Ocidental** – Livro Segundo. Tradução de Brenno Silveira. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

O LABOR DA FILOSOFIA EM SABORES REFEITOS PELA QUÍMICA DE BACHCLARD E NA TRAVESSIA DO SERTÃO DE RIOBALDO

Jorge Antônio Soares Leão
Professor de Filosofia
jorge.leao@ifma.edu.br
IFMA

RESUMO: A presente comunicação oral versará sobre a relação entre ensino de filosofia no contexto da educação profissional, IFMA campus São Luís Monte Castelo, e a concepção de “espírito científico” segundo Gaston Bachelard (1884 – 1962) e a metáfora da travessia do sertão, por meio da leitura do romance “Grande Sertão: Veredas”, do escritor Guimarães Rosa (1908 – 1967). Para isso, destacaremos o espaço da filosofia na escola enquanto recriação de novas possibilidades de interpretação do mundo. Consideramos que a educação constitui uma tarefa existencial e sócio-cultural, recheada de abertura poética, de sensibilidade e de vivacidade sobre o percurso apontado durante a travessia da existência. O exercício do ensino de filosofia será apresentado como um lançar-se ao mundo, como algo a ser descoberto num ato de encantamento. Bachelard e Guimarães Rosa apontaram caminhos a partir de um maravilhar-se poético, diante de “obstáculos epistemológicos” e de “veredas”. Desse modo, o fio condutor que aproxima as duas leituras supracitadas com a proposta de ensino filosófico, no contexto da educação profissional, deverá confluir para o espanto, a admiração, o prazer da descoberta, o reinventar-se constantemente. A postura do professor de filosofia, enquanto busca incessante pelo sentido de sua práxis pedagógica, deve ser o de indagar-se, questionando a si mesmo sobre o que deve motivá-lo ao processo do ensino, estabelecendo diálogos permanentes com a ciência, as artes e outros tantos modos de ser no mundo. Por isso, assumir a tarefa do ensino como travessia é saber-se incompleto, inconcluso, em processo de reconstrução contínuo e desafiado a fazer desta caminhada pelo sertão de sua ação pedagógica uma experiência única, e ao mesmo tempo, múltipla, sobretudo pela diversidade de veredas encontradas no percurso de sua jornada. A linguagem do professor de filosofia deve suscitar prazer, curiosidade, dúvidas, debates. Cabe ao filósofo educador permitir que renasça no espaço da sala de aula o encantamento poético pelo conhecimento da filosofia, da ciência e das artes como movimentos perenes de reconstrução do humano em sua travessia pelas veredas da existência nos sertões das escolas e do mundo ao seu redor.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia, Bachelard, Travessia, Sertão, Riobaldo.

1. PARA INICIAR A TRAVESSIA, À GUIA DE INTRODUÇÃO

Em todo percurso há o risco da não chegada. No entanto, neste percurso não parto sozinho. Ele é intercalado de paradas necessárias. Denomino-as de estações da viagem. As estações me remetem à necessidade de avistar novos cenários e descobrir outros saberes. Eles dão novo rumo à viagem, revigoram o ânimo, pois nesta travessia a aparição do novo, do inusitado, do imprevisto, do poético, exige do corpo que se levante de stla poltrona espacialmente conhecida e demarcada.

No momento em que me lancei ao destino de desbravar novos mundos pelo encantamento de ser professor de filosofia, sei que assumi também livre e conscientemente os riscos dos obstáculos próprios desta travessia. E é deste âmbito existencial que abro os ouvidos

a novas melodias, por vezes dissonantes do habitual sentido das convenções e imposições objetivas de quem assume ser professor no contexto das escolas públicas brasileiras, levando a palavra a um público adolescente, sedento por aprendizado e novas descobertas, quando de minha decisão em embarcar nesta maravilhosa jornada pela aspiração ao desejo de buscar novas esperanças a partir do maravilhoso território da filosofia.

Como afirmei acima, não estou sozinho nesta empreitada. E para saber a partir de que lugar situo o meu breve percurso ora aqui situado, é necessário dizer que parto nesta travessia acompanhado pelo olhar atento de um professor aprendiz de novos mundos: Gaston Bachelard (1884 - 1962) e de um escritor maravilhoso: Guimarães Rosa (1908 - 1967). Eles que já me acompanham há algum tempo pelas suas travessias pela ciência, filosofia e literatura, bem como de seu modo de dialogar com a poesia e a existência humana no mundo. Seus olhares únicos traduzem a experiência de um professor, formado no campo das ciências da natureza, que ousou ir além da função descritiva do passado e de um escritor que em sua produção literária nos deixou em sua travessia momentos intensos e profundamente ilustrativos sobre o lugar do pensamento reflexivo no drama de seus personagens e dos conflitos vivenciados pela passagem de sua obra "Grande Sertão: Veredas".

Vale iniciar com uma citação em A Poética do Espaço, onde Bachelard (2003, p. 26) considera que “nunca somos verdadeiros historiadores; somos sempre um pouco poetas, e nossa emoção talvez não expresse mais que a poesia perdida”.

Assim, é com eles que pretendo articular a fecundidade deste labor, qual seja, o de traduzir em análises mais detidas o espaço da filosofia enquanto recriação de novas possibilidades de interpretação do mundo, e sua correlação estreita, enquanto disciplina escolar, com a realidade dos estudantes que entram em contato com ela. E preciso considerar que, acompanhando a reflexão do pensador francês e do escritor brasileiro, acredito na educação como labor intelectual recheado de abertura poética, isto é, de sensibilidade e vivacidade sobre o percurso apontado nesta travessia. Para isso, outros nomes da filosofia e da literatura aparecerão de maneira breve durante a exposição, a fim de articular suas contribuições com a rica diversidade de experiências presentes na compreensão de ciência, e sua vinculação que faço com o ensino de filosofia, apresentada pela análise da formação do espírito científico de Bachelard, e nas veredas desta travessia, das falas intercaladas do personagem narrador de Grande Sertão: Veredas, o jagunço Riobaldo.

2. O OLHAR DE BACHELARD SOBRE A CIÊNCIA

Bachelard (1996), na introdução de sua obra *A formação do espírito científico*, pretende aguçá-lo o olhar de seus leitores para a necessidade de uma contínua reconstrução dentro da ciência. O que move a ciência é o movimento, e com isso a necessidade de ser refeita a cada momento de crise, em meio às rupturas ínsitas a tal processo. Ele afirma, sobre este aspecto, que

[...] ninguém pode arrogar-se o espírito científico enquanto não estiver seguro, em qualquer momento da vida do pensamento, de reconstruir todo o próprio saber, [...] todo saber científico deve ser reconstruído a cada momento (Bachelard, 1996, p. 10).

A ciência para ele é algo vivo, em permanente estado de reconstrução. No entanto, tal dinamismo não é alheio a uma detida capacidade de abstração. Segundo o pensador francês, o cientista se diferencia do olhar do homem comum justamente porque detém consigo a tarefa de decifrar os códigos do mundo por meio de um exercício racional. Neste cenário, o estímulo espiritual do professor é buscar desinteressadamente a verdade, como uma espécie de labor sacerdotal. Por isso, a crítica de Bachelard sobre um fazer apressado e sem conexões com a realidade, nos remete à defesa de um caminho de encontro com a detida paciência pela descoberta do sentido que deve haver numa pesquisa científica ou mesmo na prática educativa.

Há ainda, segundo Bachelard, uma diferença entre a ciência e o senso comum, que precisa ser demarcada. “*A experiência científica é, portanto, uma experiência que contradiz a experiência comum*”. (Bachelard, 1996, p. 14)

Elaborar uma pesquisa científica é sentir-se lançado na feitura paciente e delicada de uma peça de artesanato. Neste caso, vale ressaltar por isso a necessidade do processo inacabado da ciência. Como uma arte de tecer novos mundos, sempre incompleta, e por isso mesmo exigindo refazer constantemente o que se julga pronto, a ciência impõe à realidade o traço artificial da razão. Reconstruir equivale aqui a manter vivo o esforço de conhecer o mundo. O caminho da ciência é, desse modo, uma tarefa de reconstrução perene.

Outro aspecto a ressaltar é que para Bachelard a ciência nasce dentro de um conjunto plural de experiências, saberes, possibilidades interpretativas as mais diversas. Assim, ele afirma que “*para confirmar cientificamente a verdade, é preciso confrontá-la com vários e diferentes pontos de vista. Pensar uma experiência é, assim, mostrar a coerência de um pluralismo inicial*” (Idem).

O cientista inaugura, por sua vez, um modo de apropriação do mundo capaz de distanciá-lo das abordagens previsíveis e isoladas do que já é sabido e divulgado em meio às convenções e normas sociais. Contudo, a sua análise, embora qualitativamente estranha ao ritmo comum da

vida cotidiana, nasce a partir de uma observação acurada desta realidade. O cientista não é um ser alheio ao mundo, mas alguém que o observa de modo detido, valendo-se de uma teoria, isto é, de uma visão sobre a imagem que emerge do caos aparentemente infecundo no qual está inserido. É o que Bachelard denomina de poder de abstração do mundo, próprio do conhecimento científico.

Destarte, a ciência inaugura uma ruptura não apenas com o senso comum, mas conhecimentos anteriores a ela, uma vez que estabelece um rigor conceitual fruto de um longo processo de busca investigativa. Deste movimento nasce o confronto da ciência com outros modos de apropriação da realidade. Por isso, traduzir o mundo via abordagem científica é, segundo o pensador francês espiritualizá-lo. Assim, *“aceder à ciência é rejuvenescer espiritualmente, é aceitar uma brusca mutação que contradiz o passado”* (Bachelard, 1996, p. 18).

A opinião e o passado sofrem, com isso, cortes radicais. Trata-se de fazer emergir da realidade problemas para serem cuidadosamente pensados, debatidos e solucionados. Só faz sentido a ciência quando ela muda radicalmente a interpretação do mundo via uma suposta espontaneidade do vir a ser das coisas, e nelas introduz a feitura de um projeto, isto é, de uma atividade de construção do real. Para isso, o cientista parte de um lugar em que é fecunda a presença da dúvida. A sua inquietação epistemológica é o adubo que traz à terra novos elementos químicos, capazes de vitalizar o ânimo da planta mundo e de outros mundos que ainda virão à luz.

Quem não se pergunta sobre o porquê das coisas estagna o olhar, apenas copia o que já existe, num modo passivo de estar no mundo. Isso implica necessariamente em lançar-se para o mundo como algo a ser descoberto num ato de encantamento. No instante mesmo da pergunta, o encanto da aprendizagem fecunda o olhar e deste contato apaixonado desbrava o cientista os mistérios do mundo, assim como a criança, quando se fascina sobre o funcionamento de seu brinquedo. Assim conforme assinala Bachelard (1996, p. 18) *“para o espírito científico, todo conhecimento é resposta a uma pergunta. Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído”*.

Na esteira de um percurso não evidente, não apriorístico, Bachelard nos abre para o âmbito de uma ciência que se move psicologicamente na terra fecunda do labor fundamental da vida, que é buscar suas razões explicativas pela via do olhar prescrutador diante daquilo que se nos apresenta como fenômeno. É, portanto, uma construção singular, uma alteração radical do olhar, um desafio mediado pelo fascínio da pergunta. Conforme assinala Alves (2003, p. 24):

“será possível aprender sem que os olhos e estejam fascinados pelo objeto misterioso que nos desafia?”.

Igualmente, agora redirecionando o olhar para este percurso que nos conduz ao território da filosofia e de sua presença na escola, caberia a pergunta: a que modo de trabalhar filosofia estou pensando quando de meu exercício pedagógico? E ainda mais, este fazer é artesanal, no sentido exposto por Bachelard, como fruto de uma espiritualização de quem se insere nele? Em que sentido a concepção de ciência em Bachelard pode indicar pistas para a ampliação de meu universo enquanto professor de filosofia, e, também, para outros professores que se inserem nesta mesma inquietação? Eu mesmo me permito a pergunta: que contribuição pode oferecer a filosofia para aqueles que dela se aproximam? É o que abordarei na próxima estação desta minha viagem.

3. SOBRE O PORQUÊ DA FILOSOFIA

A filosofia nasce, segundo a tradição clássica oriunda de Platão e Aristóteles, de um estado de espanto e admiração sobre o mundo. Maravilhar-se é, com efeito, reconhecer que existe algo belo fora de mim. Nisto consiste a difícil arte de deter o olhar sobre a beleza das coisas, que o ritmo apressado da vida urbana raras vezes possibilita. A maravilha da existência. Quem dela não se encantar, jamais poderá ser filósofo. Desse modo, segundo Alves (2003, p. 44), *“uma das tarefas mais alegres de um educador é provocar, nos seus alunos, a experiência do espanto. Um aluno espantado é um aluno pensante”*. Esta seria, portanto, uma das mais fortes razões para a presença da filosofia na escola. Ressaltando que não é da filosofia o poder exclusivo de maravilhar-se, mas de toda a ciência. Neste ponto, elas se aproximam.

Contudo, o que mais preocupa a escola costumeiramente não parece ser a maravilha do mundo, mas a sua utilidade. Ser funcional. A lógica do mercado capitalista acaba, com isso, suplantando o desejo de buscar a verdade do conhecimento, que é algo precioso, e, em sua origem, prazeroso, mas que precisa de paciência para acontecer. A filosofia e a ciência decorrem de uma Longa peregrinação pela busca devota pela verdade. Elas precisam de tempo para acontecer. A resposta apressada obriga a escola a cumprir prazos e a inibir o espírito científico e o pensar filosófico.

A filosofia, por sua vez, enquanto atitude reflexiva, levanta problemas fundamentais sobre a realidade, como o conhecimento, a ética, a política, a ciência e a arte. É uma postura frente ao mundo seguindo a travessia de um olhar cuidadoso sobre as raízes das coisas. O percurso filosófico é realizado pelo rio caudaloso do pensamento e da sensibilidade. Para

acontecer as possibilidades de solucionar um problema, o filósofo deve permanecer atento ao tempo da necessária abertura devota ao pensar.

Neste fecundo espaço de problematização, surge a atitude do filósofo como aquele que levanta questões fundamentais sobre a existência. Por isso, nenhuma ciência pode isolar-se da filosofia, pois é nela que se dá o grande encontro com os problemas, que posteriormente irão gerar conceitos, em que a filosofia se aproxima do olhar científico. Do mesmo modo, a filosofia busca na ciência o devido estado de vigilância aos determinismos históricos que somente a experiência concreta dos fenômenos pode fornecer. É por isso um diálogo necessário e constante.

O filósofo, por sua vez, alimenta-se da consciência de que, no princípio, sua ignorância precisa ser reconhecida, para que ele sinta assim necessidade de perguntar sobre o porquê das coisas. Tal como em Bachelard (1996, p. 21), quando ele afirma que “*o homem movido pelo espírito científico deseja saber, mas para, imediatamente, melhor questionar*”. Assim também como o jagunço Riobaldo, em Grande Sertão: Veredas, encontra-se o filósofo em perpétuo estado de busca:

Eu sou é eu mesmo. Divêrjo de todo o mundo... Eu quase que nada não sei. Mas desconfio de muita coisa. O senhor concedendo, eu digo: para pensar longe, souçãomestre - o senhor solte em minha frente uma idéia ligeira, e eu rastreio essa por fundo de todos os matos, amém! (Rosa, 2001, p. 31)

O fato de que a filosofia nos lança ao destino do conhecimento do mundo e de suas verdades, remete esta análise inicial ao argumento que esboce uma justificativa deste saber em um espaço de construção de novos saberes, isto é, a escola. Se for necessário questionar o mundo, para conhecê-lo de modo mais profundo, então o filósofo deve valer-se de um modo radical) de colocá-lo diante do mesmo mundo, que é a sua razão e sua sensibilidade. Assim, a necessidade da filosofia se lança sobre o nosso modo de ver as coisas, agora de forma a inaugurar o inaudito semblante da criança, que se espanta por não saber a resposta para suas perguntas. Os filósofos são como as crianças, que não temem passar por ignorantes frente a seus colegas. Nas crianças reside a abertura para o novo, por isso sua imagem pode servir aqui como metáfora. Nietzsche (1995, p. 44), em seu *Assim falou Zaratustra*, confirma esta analogia, quando afirma: “*Inocência, é a criança, e esquecimento; um novo começo, um jogo, uma roda que gira por si mesma, um movimento inicial, um sagrado dizer ‘sim’*”.

Nas escolas, porém, existe alguém que fala sob a posição de uma autoridade, privilegiada por deter um discurso pré-fabricado que se impõe sobre o outro, no caso a criança ou o adolescente, ou mesmo a pessoas adultas, como na academia. Este alguém é o professor.

Em nossa viagem, estamos a falar do professor de filosofia. Ele se movimenta na sala de aula, levando textos filosóficos, histórias, problemas, conceitos a quem o escuta durante uma aula. Mas, o problema emerge aqui como larvas de um vulcão em erupção: como levar a dúvida, o questionamento, a análise mais depurada dos conceitos e de problemas nele envolvidos para dentro deste espaço? A filosofia cabe na aula de filosofia?

A escola, com seus corredores, o pátio, o jardim, o restaurante, a sala de aula, a sala dos professores, a secretaria, o auditório, o gabinete do diretor. O professor anda e convive neste espaço. Ele é antes de tudo um ser situado. No entanto, quando encontra os alunos, está lá o professor, com a incumbência de levar aos mesmos a filosofia e sua história. O professor de filosofia, e de modo idêntico, todos os demais professores encontram seus alunos quase sempre esgotados, de tantas informações desconstruídas. A maioria deles tem em seus cadernos respostas exatas para serem memorizadas e transcritas no dia da prova. A escola quer resultados. Ela prima pela correção dos erros. O professor de filosofia, obviamente, não está fora dessa realidade.

Diante disso, cabe a pergunta: o professor de filosofia, como também das outras disciplinas, permitem a dúvida em seu ensino, entre as veredas de sua docência? O que motiva o professor ao processo de ensino? Falar aos alunos sobre os filósofos e suas ideias, configura-se tão somente como mais um código a ser decifrado, uma exigência curricular, ou como uma experiência de poder maravilhar-se diante do mundo e de seus problemas reais? Penso ser esta a questão nevrálgica que atinge em cheio o ânimo dos professores, enquanto ministrantes de aulas de filosofia.

4. O ENSINO DE FILOSOFIA: PRIMEIROS OBSTÁCULOS À VISTA

O olhar do filósofo permite a detida experiência sobre o gosto mais profundo das coisas. É próprio de a filosofia ir à radicalidade do saber e do próprio pensar. A realidade, porém, não cabe em um achado científico, nem muito menos se enquadra num argumento filosófico. Não é possível unificar o discurso da filosofia por meio de uma doutrina. Por isso, penso que o propósito do ensino de filosofia é permitir a aparição de múltiplas abordagens interpretativas sobre o mundo. Assim como são múltiplos os caminhos que nos conduzem à raiz dos problemas. O fluxo da existência é descontínuo como a travessia de um rio.

A única garantia para o filósofo é a de que o ser humano se lança, aberto ao caminho da fecunda maravilha da pergunta. que, como vimos, constitui a prática reflexiva do filósofo.

Riobaldo, mais uma vez falando ao seu leitor ouvinte, sobre a inconstância do percurso, retrata que é este risco o que permanece.

Ah. tem uma repetição, que sempre outras vezes em minha vida acontece. Eu atravesso as coisas - e no meio da travessia não vejo! - só estava era entretido na ideia dos lugares de saída e de chegada. Assaz o senhor sabe: a gente quer passar no rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto muito mais em baixo, bem diverso do em que primeiro se pensou. Viver nem não é muito perigoso? (Rosa, 2001, p. 51).

Assim, ensinar filosofia constitui um risco. Vale o risco da palavra doadora de novos mundos, tal como a aposta de que é possível abalar a vida pacata do saber acumulado, na sempre inquieta consciência de que *“o segredo para colher da vida a maior fecundidade e a maior fruição é: viver perigosamente!”* (Nietzsche 2001, p. 192). Desse modo, não existem fórmulas para conduzir o outro⁸²³ para o território dos filósofos. Quando se lança o filósofo para a praça pública, a fim de apresentar sua leitura acerca do mundo e de seus problemas, ele parte cômico de que: *“viver é um descuido prosseguido”* (Rosa, 2001, p. 86).

No entanto, penso que há maneiras de fazer dessa viagem algo prazeroso. Constitui o cerne da experiência filosófica, receber a boa notícia de que a realidade é recheada de problemas tais como: de onde viemos, a origem das leis e das normas vividas culturalmente em cada sociedade, os valores éticos, os limites da ciência ou sobre as razões dos simulacros na vida política. Tal empreitada pode abalar o lugar comum da rotina cotidiana dos alunos. Dar um sentido pedagógico para todo este arsenal de problemas, já é outro problema.

Desse modo, falando como professor, a primeira grande dificuldade, ou utilizando uma expressão bachelardiana, “obstáculo epistemológico”, que percebo quando a questão é a prática docente, é justamente a de assumir a tarefa do ensino como um problema filosófico. Grande parte das vezes (e na academia isso atualmente é comum) passamos ao largo desta questão, considerando-a. como algo destituído da necessidade de uma investigação teórica mais profunda. Contudo, não pensar o ensino de filosofia é não pensar a própria filosofia, uma vez que não há como pensar filosoficamente o mundo sem um espaço de interlocução pedagógico-política. A meu ver, isto traz graves entraves ao processo do ensino de filosofia, que quase sempre se limita a reproduzir a história da filosofia mecanicamente aos ouvidos dos alunos, já saturados de outras tantas falas improficuas.

Por isso, a filosofia não pensada a partir do modo como ela se apresenta é outro grande "obstáculo epistemológico" ao seu ensino, como nos lembra Bachelard. Vale ressaltar aqui que

⁸²³ Neste caso, o meu aluno que vem ao encontro de minhas aulas de Filosofia.

o tema sobre os "obstáculos epistemológicos" constitui grande parte de sua reflexão em *A formação do espírito científico*. Bachelard, com efeito, preocupa-se seguidamente sobre o ensino das ciências na escola. A sua prática docente o conduzia a isso.

Os professores de ciências imaginam que o espírito começa como uma aula, que é sempre possível reconstruir uma cultura falha pela repetição da lição, que se pode fazer entender uma demonstração repetindo-a ponto por ponto. Não levam em conta que o adolescente entra na aula de física com conhecimentos empíricos já constituídos: não se trata, portanto, de adquirir uma cultura experimental, mas de sim de mudar de cultura experimental, de derrubar os obstáculos já sedimentados pela vida cotidiana (Bachelard, 1996, p. 23).

Assim, o discurso fechado na teoria sem correlação com a realidade é danosa ao possível processo de encantamento pela filosofia e pela ciência. São os professores os responsáveis pela dissociação entre os conceitos filosóficos, a teoria científica e a realidade vivida no dia-a-dia pelos alunos. Por isso, penso que uma das formas de continuar esta prática equivocada é não pensar sobre a docência. O que estamos nós professores a fazer com a filosofia e a ciência?

Desse modo, quando nós professores não pensamos sobre o que fazemos, e, também, sobre o que pensamos quando não fazemos, acabamos por introduzir na sala de aula uma cultura livresca, desconectada do problema central da existência, que é a busca por um sentido para os problemas que dela decorrem. O professor livresco, das fórmulas repetidas e dos conceitos pré-fabricados, será mais um reproduzidor de respostas empacotadas em esquemas interpretativos elaborados por outras pessoas. Será mais fácil e cômodo seguir o roteiro cronológico dos manuais, em que vida e obra dos grandes filósofos são fracionadas a rápidas referências históricas. Como afirma Bachelard (1978, p. 203), “*mais urgente que a determinação das datas é, para o conhecimento da intimidade, a localização nos espaços de nossa intimidade*”. Em termos filosóficos, nada pode ser mais anti-filosófico que um conceito destituído de vida. Para os nossos alunos, nada mais inóspito do que caminhar em um deserto sem reserva de água.

É fácil então perceber que esta prática docente não problematiza a tradição, pois não investiga sobre como este arcabouço conceitual foi gerado, em que condições históricas foi produzido, e a partir de quais propósitos políticos e ideológicos ele chega à escola e aos alunos. Esta prática consiste na reprodução fria do que já foi dito. O professor funciona aqui como inibidor de novas leituras, uma vez que ele mesmo se encontra numa condição de perda de autonomia intelectual. O fascínio pela filosofia acaba quando surge no cenário a fala do professor heterônomo, isto é, aquele que não desafia a si mesmo enquanto leitor do mundo e por isso aquele que seria o problematizador do que se apresenta a ele e aos seus alunos como

“história da filosofia”. Ele é o avesso da imagem do mestre que Nietzsche (2001) coloca como epígrafe de sua *Gaia Ciência* (texto escrito por ele em 1882): “*Vivo em minha própria casa, jamais imitei algo de alguém. E sempre ri de todo mestre que nunca riu de si também*”.

Desse modo, um ensino com tais características enclausura o possível esforço do jovem aprendiz por encantar-se com o conhecimento filosófico, uma vez que, concordando mais uma vez com Ni e (2007, p. 120): “*uma das inclinações mais fortes da alma é certa curiosidade pelo novo, um apetite pelo inabitual*”. Assim, detectamos mais um dos obstáculos epistemológicos ao ensino de filosofia, qual seja, a forma como a linguagem do professor é colocada em sala de aula.

Destarte, a linguagem descolada dos problemas concretos da vida e do despertar do interesse dos alunos pela filosofia inibe a busca pelo pensar filosófico. Será um percurso mecânico esta aula de filosofia, num deserto de discursos enferrujados pelo tempo distante e impotente de um passado não menos perverso e ausente. Conforme assinala Alves (2003, p. 49): “*não há pedagogia ou didática que seja capaz de dar vida a um conhecimento morto*”. Por isso, cabe ao professor de filosofia não se prender ao que ele julga saber transmitir. A sua linguagem deve permitir trazer de volta ao espaço da sala de aula o encantamento pelo conhecimento filosófico.

Trazer de volta a alegria ao espaço da sala de aula. Um grande desafio, indubitavelmente. Como é sabido, isso não é uma tarefa das mais fáceis. É necessário ao professor de filosofia, além de um esforço constante de busca pelos conteúdos fundamentais da filosofia, o poder de reconstruir seus planos e muitas vezes a própria metodologia de ensino. Contudo, a prática docente focaliza inevitavelmente o olhar acadêmico do professor sobre o ensino. Isto, é claro, não é específico da filosofia. De um modo ou de outro, todos os professores se encontram nesse impasse. Estamos, pois, diante de mais uma grande dificuldade epistemológica, que é a prisão pelas amarras epistemológicas de nossa formação específica. Isso impede que novas práticas surjam, bem como novas abordagens metodológicas. Não havendo flexibilidade por parte do professor, dificilmente ocorrerá a proximidade dos alunos com a filosofia. E o que foi considerado, quando apresento a passagem de Bachelard sobre a necessidade constante da reconstrução do saber logo no início deste trabalho⁸²⁴.

Ao professor de filosofia caberá, portanto, a vigilância constante sobre possíveis amarras epistemológicas em sua prática docente, que, em vez de ampliar sua cosmovisão, o

⁸²⁴ Cf. p. 5 deste artigo

delimita aos estreitos seguimentos da repetição de conceitos já elaborados sem a devida interlocução com a atualidade.

5. A FILOSOFIA COMO ESPAÇO DE CRIAÇÃO DE NOVOS MUNDOS

Após situar os limites desta viagem, chega o momento das possibilidades surgirem. São as veredas. Em todo percurso junta-se uma percepção do caminho trilhado. São os registros de quem viaja. Chega o momento em que o corpo pede para ser ouvido. As veredas do caminho passam a dizer da segura da terra e do clima quente, do sertão. Surge a vontade de parar. E quando surgem os artistas, para dizerem em alto e bom tom: o sertão foi feito para ser atravessado! Chega o momento de enveredar.

Assim também observo o ensino de filosofia. Uma travessia para além da asfixia do imediato fazer. Do calor escaldante do dia a dia de ser professor de filosofia da rede pública, no ensino profissionalizante. Encontro, porém, na filosofia a possibilidade de vislumbrar novos ares. Recriar o tempo presente. Reconsiderar o limite espaço-tempo da escola, para ver nela mesmo a possibilidade de travessia. Ouvir mais uma vez a lembrança de Riobaldo, ao lembrar-se de *“quem desconfia, fica sábio”* (Rosa, 2001, p. 154).

Bachelard (1996, p. 73) ainda acrescenta que *“é das perturbações que surgem na atualidade os problemas mais interessantes”*. Com a tarefa de apontar problemas, segue o filósofo atravessando o curso do rio existência. Por isso, sua prática, enquanto pedagogo⁸²⁵, aponta para a consciência destas "perturbações", como afirma Bachelard.

Contudo, a grande pergunta que faço, eu mesmo na condição de professor de filosofia, é: como instaurar um espaço de construção filosófica, quando, por exemplo, o currículo da escola aponta para um resultado imediato? Quando o assunto é ensino profissional, no contexto em que me situo, pensa-se na empregabilidade para atender o mercado de trabalho. Para escapar da lógica do resultado pronto e acabado⁸²⁶, penso que a abordagem epistemológica não pode estar dissociada de uma estética do espaço pedagógico.

A sensibilização para olhar a perturbada realidade sob a condição de que existimos enquanto somos capazes de refazer o que é colocado em nossa frente, e, também, de oferecer

⁸²⁵ No sentido grego daquele que conduz alguém a um determinado lugar.

⁸²⁶ o que seria a tradução da própria anti-filosofia na sala de aula, resultado de uma via de mão única para o seu ensino, isto é, a lógica dos resultados nos vestibulares e da conclusão do ensino médio ou um curso profissionalizante, Sabe-se, no entanto, que a anti-filosofia traz efeitos visíveis sobre a perda do encantamento no ensino de Filosofia e de ciências por parte dos alunos. Nesse sentido, acaba o professor sendo gerador de uma prática não educativa, uma vez que não desperta nos jovens a mais bela experiência humana, que é a busca pelo saber.

novas leituras de mundo, quando nos querem fazer crer que a única possível é aquela que se sustenta na produção de mercadorias e seu consumo hipertrofiado.

O professor de filosofia, neste percurso longo e vagaroso, deve apontar novos mundos. Ele deve conduzir a leitura do mundo ao mundo da leitura filosófica. Citar Platão não é difícil pelo menos para um mínimo de exercício de memória. Contudo, fazer Platão dialogar com o nosso tempo, isso requer uma forma “perturbadora” de ensinar filosofia.

Se a leitura de um filósofo nos instiga a buscar respostas, a partir de suas reflexões, é sinal de que o professor de filosofia cumpriu seu papel. Trata-se de dialogar com o passado e com o presente, a fim de repensar o lugar que ocupa o ser humano no tempo. Por isso, os alunos devem ser instigados pela perturbação da busca, recriando novos espaços de interlocução com os conteúdos apresentados e de interpretação da realidade. Desse modo, a aula de filosofia deve lançar-se para o desafio de quem compõe uma sinfonia, mesmo que fique inacabada⁸²⁷, e que outros mais tarde possam continuá-la ou executá-la⁸²⁸.

Nesse sentido, a experiência da filosofia em sala de aula é algo que compromete o professor com o desafio do risco da ruptura com aquele ensino que não aponta caminhos nem vislumbra liberdade de criação, de modo a relacionar diretamente o ensino de filosofia como um horizonte de possibilidades.

Um filosofar que valoriza a imaginação e a criação no espaço do ensino nunca oferece interpretações prontas, acabadas, mas apresenta um conjunto de problemas cujas soluções precisam ser imaginadas e criadas, mais que respondidas de forma mecânica (GHEDIN, 2008, p. 50).

Assim, quando o filósofo cria conceitos, descortinam-se novas leituras de mundo. A criação conceitual refuta práticas docentes amarradas, cujo movimento repousa sobre a transposição mecânica do que foi considerado pelos grandes nomes da histórica viagem do pensamento no mundo ocidental. Ao criar conceitos, o filósofo apresenta-se ao mundo como esteta, encantando seus ouvintes pelo pensamento cheio de espanto, de êxtase fecunda.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Bachelard nos acompanhou na travessia, e nos lançou próximos do tema do sertão de Guimarães Rosa. Meu propósito ao trazê-los para junto de mim não era o de transformá-los em guias do barco, mas apenas de fazerem companhia a um jovem viajante, sabedor de seus limites e conhecedor de suas possibilidades. A redescoberta da leitura de seus textos, e de outros caros

⁸²⁷ Como, por exemplo, a oitava sinfonia de Franz Schubert (1797-1828).

⁸²⁸ Schubert, de fato, nunca chegou a ouvi-la, sendo a sua oitava sinfonia executada somente no ano de 1865.

acompanhantes⁸²⁹, me fez traduzir suas análises contundentes como uma metáfora fecunda para minha prática docente. Vi-me na condição de um viajor.

Para que pudesse compreender sua companhia, refiz alguns caminhos, encontrando nas veredas da filosofia, novas leituras do já situado sertão, que aqui traduzo como minha prática docente. Contudo, devo dizer que é desafiante chegar ao término da viagem sem respostas prontas, pois sei que a travessia é perene.

Mas, também, reconheço que é o momento de apontar caminhos. Nem que seja para dizer aos que me acompanham: “*um rio é sempre sem antiguidade*” (Rosa, 2001, p. 162).

Que caminhos apontar? Penso que é chegado o tempo de apontar para o risco da esperança perturbadora. Sem isto, dificilmente conseguiremos, nós professores, atravessar o rio caudaloso da educação. Sem esta necessária perturbação, ficamos desprovidos do encanto para nos fazermos maestros da orquestra que nos foi confiada. Os músicos, ainda jovens aprendizes, nossos alunos, precisam de nossa presença. De nossa escuta, de nosso diálogo.

Por isso, optei por ser professor. Professor de :filosofia. Hoje, depois de alguns anos na docência, um pouco mais maduro para me ver desafiado pela lição de levar aos alunos a filosofia. Sinto-me, porém, desafiado diariamente como um eterno aprendiz de ser professor de filosofia.

Penso que quem desafia o tempo, toma-se mais apto para reviver antes de sua morte. E o que nos acontece, a nós professores, quando seguimos a trilha dos que corajosamente aceitam o desafio da travessia do sertão. Precisa o mundo interior do sertanejo saber que as veredas estão postas. São as pedras e tocos que encontramos pelo caminho. Cabe a Riobaldo, em seu sertão multifacetado, enveredar por um caminho seco e fértil ao mesmo tempo, situado na travessia dos que se fazem aprendizes e amantes da busca. Cabe aos professores, por sua vez., assumirem o risco de serem educadores, apontar para além do tempo da descrença e da falta de encantamento ao que fazemos, dizemos e mostramos em sala de aula e, também, fora dela.

Como o professor Bachelard, seguindo o ritmo da docência em tons de cores as mais variadas, percebo-me instigando meus alunos a buscarem novos tons para a pintura de seus próprios quadros. Como na escrita de Guimarães Rosa, translúcida e ao mesmo tempo precisa, encontro o sertão para ser conhecido e amado. Tomando-os pela mão, no labor da filosofia,

⁸²⁹ Tais como Friedrich Nietzsche (2008), Rubem Alves (2003) e Evandro Ghedin (2008), que aprofundam o tema sobre o ensino de filosofia de modo a percebê-lo como uma experiência estética (Nietzsche, por exemplo, apresenta um duro alerta aos professores da escola alemã para que o ensino de ciências não tire o encanto pela vida nos alunos; conferir *Schopenhauer Educador*. p. 23) e de profundas implicações políticas (Ghedin, 2008)

trabalho na viagem tendo como companheiros a fecunda abordagem bachelardiana sobre o espírito científico, bem como a leitura poética do espaço, e da singular narrativa do sertanejo Riobaldo, que puderam oxigenar esta minha travessia com a química do sertão⁸³⁰, para além de um frio laboratório, situado como estou na condição de viajante, professor de filosofia, fazendo-me ouvinte do sertão, na quentura inexaurível de seu amor e de sua dor.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. Conversas com quem gosta de ensinar. 28. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. Conversas sobre Educação. 8. ed. Campinas, SP: Verus Editora, 2003.

BACHELARD, Gaston. Os Pensadores. Traduções: Joaquim José Moura Ramos... (et al.). São Paulo: Abril Cultura 1978.

_____. A formação do espírito científico. Contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução: Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

_____. A Poética do Espaço. Tradução Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GHEDIN, Evand.ro. Ensino de Filosofia no Ensino Médio. SP: Cortez, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. Assim falou Zaratustra - um livro para todos e para ninguém. 8. ed. Tradução de Mário da Silva. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

_____. O livro do filósofo. Tradução Antonio Carlos Braga. São Paulo: Editora Escala, 2007.

_____. Shopenhauer Educador. Tradução Antônio Carlos Braga e Ciro Mioranza. São Paulo: Editora Escala, 2008.

_____. A Gaia Ciência. Tradução, notas e posfácio: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

ROSA, Guimarães. Grande Sertão: Veredas. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

830 Quando atravesso a leitura de minhas aulas de filosofia, no risco constante de viver minha prática docente como uma experiência ética e estética.

O SENTIDO DO ATO DE LER NO CONTEXTO DA LITERATURA INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA LEITORA NO MUNICÍPIO DE BACABEIRA – MA

Patrícia Cristina Peixoto Coêlho Santos
Graduada em Pedagogia
Graduada em Geografia
Especialista em Orientação Educacional, Supervisão e Gestão Escolar
Especialista em Concepções Pedagógicas
patycpcsantos@gmail.com
Secretaria Municipal de Bacabeira – MA

Karyanne Moreira da Silva Nogueira Rosa
Graduada em Pedagogia
Mestre em Educação
Especialista em Gestão Escolar Integrada e Práticas Pedagógicas
karyannetur2007@yahoo.com.br
Secretaria Municipal de Bacabeira – MA

Gleicy Fernanda Rocha Dutra
Graduada em Pedagogia
Especialista em Gestão, Supervisão e Planejamento
rgleicyfernanda@gmail.com
Secretaria Municipal de Bacabeira – MA

Jaqueline de Jesus Luz Rodrigues
Graduada em Pedagogia
Especialista em Supervisão Escolar
jaqueline.jlr@gmail.com
Secretaria Municipal de Bacabeira - MA

RESUMO: Este artigo apresenta a importância do ato de ler no contexto da literatura infantil através de um breve relato de experiência realizada no município de Bacabeira – MA, desenvolvido pela equipe técnica da Secretaria de Educação do Município, com o tema *Vivências Literárias nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. Diante do cenário da pandemia causada pelo Covid-19 a nível mundial, desde o ano de 2020, surgiu um desafio para a educação brasileira de como a criança iria aprender longe do ambiente escolar. Esse cenário não foi diferente no município de Bacabeira – MA. Nos anos de 2020 e 2021, percebeu-se uma grande necessidade na rede de ensino bacabeirense de se trabalhar um currículo emergencial por meio de reflexões pautadas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, no Documento Curricular do Território Maranhense – DCTMA, na concepção de alfabetização de forma dialógica e discursiva e na realidade vivenciada no momento diante dos princípios sócio-históricos dos indivíduos. Nesse contexto, foi desenvolvido o projeto pedagógico com o tema *Vivências Literárias nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental* em dezesseis escolas do município de Bacabeira - MA, no segundo semestre do ano de 2022, com a intenção de proporcionar aos educandos vivenciar possibilidades de experiências com a leitura das mais variadas formas de expressão de linguagem. O objetivo geral deste trabalho foi compreender a importância do ato de ler numa perspectiva dialógica a partir das vivências da criança com a literatura infantil. As percepções desta experiência educativa serão apresentadas por meio de um breve relato das observações que puderam ser acompanhadas ao longo do seu desenvolvimento, bem como usou-se uma abordagem bibliográfica sobre a temática, destacando-se: Arena (2008); Bajard (2021); Bakhtin/Volochinov (2014); Freire (1989); Smolka (2012); Vygotsky (2010), dentre outros que contribuíram através das suas referências teóricas o desenvolvimento desta. Foi realizada também uma abordagem qualitativa para obtenção das percepções através de fotos, observação participante e acompanhamento das produções a partir da realização de práticas de

leitura e de escrita durante as apresentações de obras da literatura infantil por meio da contação de histórias, produção textual, rodas de leitura, dramatizações, confecção de materiais de autoria das crianças, recontos e musicalidade. Por fim, a culminância proporcionou o resultado de todo um trabalho realizado nas escolas, com a realização de exposições das produções dos discentes orientadas pelos docentes e de apresentações musicais com coreografias e narrativas de histórias infantis.

Palavras-chave: Leitura; Criança; Literatura; Alfabetização.

1. INTRODUÇÃO

O contato com a leitura e a escrita acontece desde as primeiras interações que a criança realiza com o outro, usando seus sentidos como a visão, a audição e o tato. Este contato inicia-se no ambiente familiar por meio da linguagem materna e na sociedade onde vive. Quando ela adentra no ambiente escolar, esse momento passa a ter grande relevância social e cultural que se começa a descobrir a importância de aprender novos ensinamentos além dos aprendidos no espaço familiar.

O primeiro contato com os textos, com as palavras, com o professor, com os colegas de sala da mesma idade, faz a criança despertar a sua curiosidade em querer aprender sobre tudo o que está ao seu redor. Isso passa a ter significado a partir do momento em que há sentido na prática pedagógica entre o docente e o discente em meio aos resultados adquiridos a cada dia no contexto escolar e na comunidade onde a criança está inserida.

O ato de ler integra um processo perceptivo que consiste na percepção das mais variadas formas de linguagem, como também, um processo cognitivo alcançado pela descoberta dos significados por meio da compreensão. Ele pode ser realizado em momentos de lazer ou em uma atividade desenvolvida no ambiente escolar, obtendo um sentido mais geral e finalístico através da aquisição do conhecimento e da cultura.

Não é um ato pronto e acabado, não é um método de alfabetização onde só se identifica e reconhece letras, sílabas e palavras soltas, mas um trabalho intencional, permitindo interações significativas que possibilitam transmitir por meio da leitura, a cultura elaborada e produzida historicamente, proporcionando sentidos à humanidade. Para que haja este ato, precisa haver uma interação entre o leitor, o autor e demais sujeitos sociais envolvidos em uma dinâmica de busca de construção de sentidos.

Arena (2008) faz uma referência à prática da leitura silenciosa, onde a criança tem contato com a escrita de forma significativa e dentro de um contexto favorável ao conhecimento do leitor, de forma a apreciar o texto na sua totalidade, tendo contato com os caracteres de maneira concisa e organizada.

A leitura atribui um valor ao conhecimento prévio que contribui para a compreensão, permitindo uma construção diversificada de sentidos determinada pelas condições sociais, culturais e históricas do sujeito. A compreensão do ato de ler como um processo dialógico resulta da interação ativa com a escrita presente na vida do ser humano.

O contexto a ser vivenciado, precisa ter um significado que contribua de alguma forma para o conhecimento leitor, por meio de uma atitude responsiva. No ensino da leitura considera-se relevante também o trabalho com a construção de vivências literárias, permitindo à criança sua socialização com o outro, descobertas e experiências com o mundo ao seu redor, seja o real ou o imaginário.

A escola como um espaço de formação de leitores, oportuniza a realização de interações significativas, construções textuais, onde a literatura pode ser vista como um importante exercício de liberdade de expressão e de linguagem, proporcionando não só conhecimento de mundo, mas também a prática da escrita e da leitura.

Bajard (2021, p.196) considera que:

Essa visão da escrita que não corresponde ao senso comum e tampouco à tradição escolar questiona a tradição ocidental fundamentada na preeminência da língua oral. Mostramos como essa tradição é oriunda de diversos usos culturalmente assumidos pela escrita durante a História e moldada pela especificidade de suas organizações: escrita consonântica, escrita contínua, escrita moderna.

O contato desde cedo com a linguagem, o encantamento com as histórias, com os gêneros textuais e com a apreciação de obras literárias, estimula o desenvolvimento da leitura. Porém, para que a criança desenvolva potencialmente suas competências leitoras, torna-se necessário um trabalho organizado com objetivos claros e estratégias bem definidas que contemplem práticas de leitura dialógicas, valorizando sua realidade social e cultural.

A alfabetização para ter sentido, não se ensina apenas para ler e escrever por meio do sistema de escrita alfabética; ela permeia por uma prática sociocultural onde se aprende formas de linguagens através de diálogos, interação com o outro, resultando em uma troca de conhecimentos e de experiências. Ela precisa acontecer valorizando a criança do jeito que ela é, respeitando as suas diferenças, conhecendo os seus processos de desenvolvimento, da maneira como ela ver o mundo, a sua história de vida, enquanto sujeito humano capaz de pensar, de aprender e de agir.

A respeito desta escrita, Bajard (2021, p.115-116), menciona:

Se a escrita fosse considerada uma linguagem, isto é, um instrumento de pensamento e de comunicação suscetível de ser usado de maneira autônoma, a ação do alfabetizador consistiria em propiciar à criança seu encontro com o livro, organizar

seu acesso ao funcionamento integral da escrita e facilitar sua apropriação. Quando se considera que a língua escrita e seu funcionamento constituem um patrimônio armazenado dentro dos livros, o pedagogo não somente engaja a criança a usar a língua escrita antes de aprender suas regras, mas leva a explorar o funcionamento da língua gráfica por meio da sua forma moderna sem reduzi-la a sua dimensão fonográfica, como se tratasse de textos em escrita contínua.

A aprendizagem não é em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização do conhecimento que conduz ao estímulo mental, que ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolva na criança, características humanas não naturais, mas formadas historicamente.

Diante do cenário da pandemia causada pelo Covid-19 a nível mundial, desde o ano de 2020, muitas vidas foram ceifadas, muitas famílias sofreram com a perda de parentes e amigos, o que afetou consideravelmente o emocional e o cognitivo de cada ser humano. Nesse contexto, surgiu um desafio para a educação brasileira de como a criança iria aprender longe do ambiente escolar, do professor, dos colegas de sala de aula. Muitas delas não conseguiram se alfabetizar na idade certa, devido às dificuldades existentes no período pandêmico. As escolas tiveram que se adaptar a nível da tecnologia e do desenvolvimento das interações entre docentes e discentes no que se refere às aulas remotas, pelo fato de não poderem adentrar nas escolas para realizarem suas determinadas funções.

Os docentes precisaram se reinventar diante da elaboração dos seus planejamentos, de modo a alcançar a aprendizagem de seus alunos. Estes sentiram muito diante desta nova realidade, o que afetou no seu desenvolvimento educacional. Esse cenário não foi diferente no município de Bacabeira – MA. Nos anos 2020 e 2021, percebeu-se uma grande necessidade na rede de ensino bacabeirense de se trabalhar um currículo emergencial por meio de reflexões pautadas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, no Documento Curricular do Território Maranhense – DCTMA, na concepção de alfabetização de forma dialógica e discursiva e na realidade vivenciada no momento diante dos princípios sócio-históricos dos indivíduos.

Com referência a esses dois documentos, há uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, reconhecendo que ela é uma atividade humana e faz parte de um processo de interação entre os sujeitos. A linguagem se concretiza em práticas sociais, com objetivo e intenção. Por essa razão, estabelece a centralidade no texto como unidade de trabalho e indica a necessidade de sempre considerar a função social dos textos utilizados. Durante a alfabetização, isso sinaliza para a importância de que os alunos trabalhem com textos reais – e

não exclusivamente criados para o trabalho escolar como textos descontextualizados e sem sentidos.

Nos momentos da leitura e da escrita, era observada a necessidade de se trabalhar a alfabetização. Para ser alfabetizado hoje, o sujeito precisa ser capaz de atender às demandas de leituras e escritas cada vez mais diversificadas na sociedade atual. Diante desse cenário, questiona-se: Em que perspectiva a escola pode contribuir para a formação do leitor? A resposta seria numa perspectiva dialógica que trouxesse de volta para o ambiente escolar um sentido para a vida, para o relacionamento com o outro e para a valorização do conhecimento. Percebeu-se que o ato de ler precisaria ser visto como instrumento do pensamento, que a proferição acontecesse por meio de uma manifestação da escrita de modo a proporcionar a compreensão da leitura.

Bakhtin e Volochinov (2014, p. 127) afirmam que:

O ato da fala impresso, constitui igualmente um elemento de comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas que exercem influências sobre os trabalhos posteriores, etc.).

Tais práticas mediadas pelo docente além de promover a aprendizagem e influenciar a leitura e a escrita, permite que o aluno descubra um mundo novo, cheio de informações, conhecimentos e inúmeras possibilidades, que se sinta capaz de ler e escrever com autonomia e segurança.

Diante do exposto, este texto representa um relato de experiência educativa realizada no município de Bacabeira – MA em dezesseis escolas no segundo semestre do ano de 2022. Esta experiência foi desenvolvida pela equipe técnica da Secretaria de Educação do Município, com o tema Vivências Literárias nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, onde a criança teve a oportunidade de conhecer obras publicadas por vários autores literários brasileiros de acordo com a faixa etária dos alunos, por meio de poesias, poemas, textos, imagens e músicas, promovendo o desenvolvimento da leitura e da escrita, com a realização de atividades em sala de aula, em outros espaços das escolas, como também, nas comunidades do município, de modo a garantir um aperfeiçoamento dos processos de aprendizagens.

Desta forma, buscou-se compreender a importância do ato de ler numa perspectiva dialógica a partir das vivências da criança com a literatura infantil; identificar os possíveis caminhos que levam à prática da leitura por meio da compreensão; reconhecer que o acesso aos livros literários possibilita à criança se reconhecer como sujeito histórico e social. As

percepções desta experiência educativa são apresentadas por meio de um breve relato das observações que puderam ser acompanhadas ao longo do seu desenvolvimento de forma efetiva e significativa.

1.1 A escola e o ato de ler e de escrever

Práticas educacionais durante o processo de alfabetização precisam objetivar o desenvolvimento da leitura e da escrita que são primordiais para aprendizagem não só mecânica da criança, como também, para que ela desenvolva senso crítico e leitura de mundo. Dessa maneira, faz-se necessário um embasamento teórico que respalde a importância do aprendizado da mesma a partir do contato com a leitura e escrita, competências que perpassam todos os componentes curriculares, especificamente o da Língua Portuguesa e dentro deste, a literatura. Inicialmente, aborda-se a importância de tais competências para o letramento e depois para a literatura como legado histórico e cultural no trabalho estético sobre a linguagem e a escrita.

Diante da constatação acima, Vygotsky (2010) esclarece que a função da escola consiste em direcionar a criança a alcançar o que lhe falta e não a relegar ao abandono e presa a um universo específico. Um ensino que esteja orientado até uma etapa de desenvolvimento que já foi efetivado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, porque dessa forma o ensino não está dirigindo o processo e sim indo atrás dele. O autor afirma que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. (VYGOTSKY, 2010, p.115).

Para o teórico, a aprendizagem não é em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem que conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se em aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente. A leitura e a escrita são imprescindíveis para se agir com autonomia nas sociedades letradas, pois como já dizia Vygotsky (2010, p. 318), "a escrita leva a criança [...] a ter mais consciência do próprio processo da fala. Os motivos da escrita são mais abstratos, mais intelectualísticos e mais distantes do emprego”.

Na escola deve-se apresentar diversos gêneros textuais que possam auxiliar o desenvolvimento do aluno tanto no que se refere a leitura e escrita na prática, como também a sua utilização social. Portanto, já que o contexto existe no texto é necessário que o estudo da língua se faça estreitamente relacionado ao contexto no qual ela for empregada, tendo em vista o produtor e leitor/ouvinte.

Segundo Bajard (2021) a leitura não é um ato que antecede a compreensão; ela é a compreensão. É a investigação do sentido que leva as crianças a conquistarem os códigos em funcionamento no livro e não o domínio do código que dá acesso à leitura.

Nos momentos de leitura em sala de aula, os professores, inclusive os alfabetizadores, devem trabalhar com textos diversificados atentando assim para os elementos que influenciam o cotidiano dos educandos, com vista a propiciar a estes a identificação e o uso das estruturas textuais, para a compreensão de que os textos se configuram diferentemente, nos vários aspectos, em função das intenções comunicativas.

Para Bakhtin e Volochinov (2014), o diálogo se estabelece mediante a compreensão, tomada como processo crítico e responsivo, permitindo a compreensão do ensino da língua relacionado a uma forma de conceber a linguagem e que, conseqüentemente, influenciará na forma como o docente pensa o ato de ler.

Assim, para o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita, conhecimentos e atitudes são imprescindíveis, por isso desde bem cedo o educador deve mediar tais práticas, mesmo que o aluno ainda não saiba ler convencionalmente, garantindo-lhe inclusive o acesso a diversos tipos de materiais escritos, pondo-os em contato com práticas culturais mediadas pela escrita.

É importante mencionar que uma das formas de inserir a criança nas práticas de leitura, é ler para ela, pois embora que o educando não saiba ler convencionalmente, poderá fazê-lo através da escuta do professor, já que ouvir um texto também é uma forma de leitura. Nessa ação é um momento propício para o educador garantir o acesso a diversos tipos de materiais escritos bem como abordar sobre as utilidades de cada gênero.

Levando em conta a heterogeneidade dos textos é aconselhável que a leitura de um mesmo gênero seja feita com frequência, pois fazendo isso o professor oportunizará aos alunos identificarem as características próprias de cada um deles, isto é, identificar se o texto lido é uma história, um anúncio, uma poesia etc.

Segundo Bakhtin (2007) a leitura é concebida como uma ação de constante movimento no qual envolve três atores: o autor, o texto e o leitor. Sendo que por ser concebido como um sujeito histórico social conduz para dentro do texto suas experiências culturais. Sob a concepção bakhtiniana, a leitura constitui-se no processo de interação verbal, mediada pelo livro e por seus interlocutores ativos, constituídos por sua vez, pelas suas histórias de vida, valores, experiências, medos, desejos, contradições, indignações e, principalmente, por suas realidades históricas concretas.

Concorda-se com o teórico, pois entende-se que, dependendo do ano de escolaridade, o aluno é capaz de formular hipóteses apoiando-se no título do texto, no gênero, em frases, nas pistas do texto ou fatores não textuais (como imagens e ilustrações); verificar se as provisões (hipóteses) se confirmam ou não; acompanhar com atenção as leituras coletivas ou feitas pelos colegas; ler em voz alta quando solicitados; reconhecer informações visíveis no corpo do texto; produzir inferências (ler nas entrelinhas ou compreender o subtendido); compreender linear e globalmente o texto, reconhecer diferentes gêneros e identificar suas características gerais e comentar ética e efetivamente os textos; dentre as mais diversas práticas de leituras e escritas que possibilitam o desenvolvimento do aluno como um sujeito histórico social.

Assim, entende-se que a sala de aula deve constituir-se em um espaço estimulador que favoreça o gosto pela leitura e a análise da realidade, para que o educando possa atuar com eficiência e criticidade.

Paulo Freire (1989) defende a integração do sujeito histórico na sociedade de forma ativa diante das relações com o outro. A integração deste sujeito resulta de sua capacidade para ajustar-se à realidade acrescida da capacidade de transformá-la junto com as quais se junta à capacidade de optar, cujo ponto crucial se refere ao posicionamento crítico. Deste modo, conforme o sujeito perde a capacidade de escolher e vai sendo submetido a determinações alheias que o minimizam e as suas decisões resultam de comandos estranhos, já não se integra, apenas ajusta-se. “O homem integrado é o homem Sujeito.” (FREIRE, 1989, p. 42). O aspecto passivo do conceito de adaptação “[...] se revela no fato de que não seria o homem capaz de alterar a realidade, pelo contrário, altera-se a si para adaptar-se. A adaptação daria margem apenas a uma débil ação defensiva. [...]” (FREIRE, 1989, p. 42).

Diante dessas considerações de Paulo Freire (1989), observa-se que o ser humano precisa se posicionar diante de uma realidade manipuladora que desestimula o sujeito a pensar e a se pronunciar com autonomia e criticidade.

A leitura de histórias também é um momento oportuno para a criança conhecer a forma de viver, pensar, agir, o universo de valores e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e/ou lugares que não o seu. A partir daí ela pode fazer relações com sua forma de pensar e modo de ser do grupo social do qual faz parte, pois sabe-se que as histórias se constituem em ricas fontes de informações sobre as diversas formas culturais de lidar com as emoções e com as questões éticas, bem como contribuem na construção da subjetividade e da sensibilidade das crianças.

No que se refere às utilidades de gêneros e suportes para a aprendizagem da leitura, é importante mencionar que o trabalho com poesias, poemas, narrativas, trava-línguas, quadrinhas, parlendas canções e os jogos de palavras, permitem aos alunos refletirem não só sobre os conteúdos, como também sobre a forma, os aspectos sonoros da linguagem (ritmos e rimas), e as questões culturais e afetivas nela envolvidas.

Por conseguinte, é necessário que o indivíduo se aposses da palavra e seja capaz de desvelar os sentidos de um texto (escrito, falado, de imagem), bem como redigir com eficiência para ser compreendido, porque só assim, a palavra deixará de um ser instrumento de dominação para se tornar em instrumento de libertação do indivíduo, possibilitando, a partir da reflexão, que ele se torne o protagonista (o sujeito) da sua história.

1.1.1. Relato de uma prática leitora no ambiente escolar

A importância do ato de ler no contexto da literatura infantil é evidenciada em uma experiência realizada no município de Bacabeira – MA no 2º semestre do ano de 2022, desenvolvida pela equipe técnica da Secretaria de Educação do Município, com o tema Vivências Literárias nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esta experiência surgiu da necessidade de contribuir para o processo de alfabetização das crianças do município após momentos difíceis vivenciados por elas durante a pandemia ocasionada pelo Covid-19 desde o ano de 2020, onde não tiveram a oportunidade de estarem no ambiente da escola, aprendendo e se socializando com as pessoas integrantes deste contexto.

As aulas aconteciam de forma remota, planejadas e executadas pelos docentes. Foi um ano de muitos desafios a serem vencidos nos mais variados contextos, tanto emocionais, quanto educacionais, onde buscou-se por práticas significativas de linguagem que contribuíssem de alguma forma com o avanço da alfabetização: investiram no uso da Internet, nos aparelhos eletrônicos e nos estudos com o objetivo de trabalhar a leitura e a escrita de forma diferenciada em busca de resultados satisfatórios valorizando o ato de ler e o de escrever.

Realizavam gravações de vídeos autorais, selecionavam vídeo aulas, preparavam atividades a serem impressas, usavam os livros didáticos e organizavam avaliações de forma diferenciada para serem feitas pelas crianças com a família em suas residências. Porém, nem todas as crianças tinham acesso à Internet, alguns pais e responsáveis não tinham aparelho celular e outros, tinham apenas um para ser utilizado por mais de um filho.

Para a formação de sujeitos críticos na sociedade atual, faz-se necessário vivenciar práticas pedagógicas que favoreçam tal formação de forma humana e responsável,

proporcionando o desenvolvimento da expressividade, do uso funcional da linguagem e da reflexão sobre o mundo.

A escrita, sem função explícita na escola, perde o sentido; não suscita, e até faz desaparecer o desejo de ler e de escrever (SMOLKA, 2012). Esta referência à leitura e à escrita nos remete a pensar como trabalhar esses dois elementos de forma remota pelo fato de que precisava haver uma interação, um diálogo, um discurso entre as crianças e os docentes.

Em determinadas situações, as atividades impressas eram disponibilizadas nas escolas para que os alunos pudessem ter acesso ao conhecimento. Houve situações em que a matrícula foi realizada, mas a criança não desenvolvia as atividades a serem executadas durante o período em curso, o que ocasionou o movimento da busca ativa pela gestão educacional, impedindo que houvesse a evasão escolar.

No 2º semestre do ano de 2021, as aulas aconteceram no formato híbrido, onde as interações passaram a ser alguns dias na semana de forma online e nos demais dias, presencial. A partir desta oportunidade do contato do professor com as crianças, houve a possibilidade de conhecer mais de perto as dificuldades de aprendizagens trazidas por elas. E, somente no ano letivo de 2022, as aulas aconteceram de forma presencial, oferecendo o acesso à escola, à sala de aula, aos professores e demais sujeitos da educação.

Para Smolka (2012, p.59-60):

Nessa situação, além de instauradora de uma relação, a escrita foi provocação, surpresa, marcando um momento especial de interação e interlocução. Desse modo a escrita não é apenas um “objeto de conhecimento” na escola. Como forma de linguagem, ela é constitutiva do conhecimento na interação. Não se trata então, apenas de “ensinar” (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades.

Diante dessas situações apresentadas no que diz respeito ao ato de ler e de escrever, foi desenvolvido o projeto pedagógico com o tema Vivências Literárias nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em dezesseis escolas do município de Bacabeira - MA, no segundo semestre do ano de 2022, com a intenção de proporcionar aos educandos vivenciar possibilidades de experiências com a leitura das mais variadas formas de expressão de linguagem. Para a execução do presente projeto, foram planejadas e realizadas várias ações pedagógicas por meio de atividades com foco na literatura infantil, visando a formação de leitores destinadas aos discentes da rede municipal de ensino, trabalhando também os mais diversos gêneros textuais, concretizando assim, o uso social da linguagem. Houve a inserção de metodologias e procedimentos aplicados a partir de obras literárias, ancoradas na concepção de

que as crianças são inteligentes, competentes e possuem grande curiosidade e interesse em conhecer.

Em sala de aula, os docentes, principalmente os alfabetizadores, proporcionaram acesso a textos diversificados e a obras literárias de acordo com cada faixa etária, valorizando também a grandiosidade dos elementos culturais e sociais que influenciaram o cotidiano dos educandos, com vista a propiciar a estes a identificação e o uso das estruturas textuais, para a compreensão de que os textos se configuram diferentemente, nos vários aspectos, em função das intenções comunicativas.

Smolka (2012) se refere à literatura infantil como discurso escrito que revela, registra e trabalha formas e normas do discurso social; ao mesmo tempo, instaura e amplia o espaço interdiscursivo, na medida em que inclui outros interlocutores, de outros lugares, de outros tempos, criando novas condições e novas possibilidades de troca de saberes, convocando os ouvintes / leitores a participarem como protagonistas no diálogo que se estabelece.

Para o desenvolvimento das capacidades de ler e de escrever, conhecimentos e atitudes são imprescindíveis. Por isso, desde bem cedo, o educador deve mediar tais práticas, mesmo que o discente ainda não saiba ler convencionalmente, garantindo-lhe inclusive o acesso a diversos tipos de materiais escritos, pondo-os em contato com práticas culturais mediadas pela escrita.

Tais práticas mediadas pelo docente, além de promover a aprendizagem e influenciar a formação do leitor experiente, permitiu descobrir um mundo leitor, cheio de informações, conhecimentos e inúmeras possibilidades, se sentindo capaz de ler e de escrever com autonomia, sentido e segurança, favorecendo o ato de ler com a realização de atividades no ambiente escolar, de modo a garantir um aperfeiçoamento dos processos de aprendizagens proporcionados pelas práticas pedagógicas vigentes.

A culminância deste projeto aconteceu no final do ano letivo de 2022 com a realização de Feiras de Conhecimentos, Apresentações Teatrais e Exposições, em que todas as escolas dos Anos Iniciais se reuniram para apresentar as produções realizadas pelos alunos durante o 2º semestre do respectivo ano. Tendo em vista que essas atividades foram acompanhadas por uma equipe pedagógica da SECMED e pela gestão das escolas municipais, observou-se que as habilidades de leitura e escrita aconteceram gradativamente desde o momento em que a criança iniciou o seu contato com o aprendizado escolar desde a Educação Infantil, através do contato com textos, livros, revistas e jornais por meio da leitura e da interpretação de textos dos mais variados gêneros textuais, contação de histórias de forma lúdica, produção e reescrita desenvolvidas por ela.

Nesse contexto, Bakhtin e Volochinov (2014, p.120) trazem a afirmação de que o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc. Sendo assim, esse contato com a escrita e com a leitura contribui significativamente para o avanço da criança em processo de alfabetização, levando a mesma a se sentir parte integrante de uma sociedade leitora.

Para a realização deste projeto, contou-se com a participação e empenho de todos os profissionais da Secretaria de Educação – SECMED, das escolas, pais e/ou responsáveis e comunidade, garantindo um ato social com respeito, dedicação, compromisso e seriedade, permitindo ao discente uma alfabetização que valoriza a linguagem como instrumento do pensamento que leva a criança a compreender, a refletir, a imaginar, a se posicionar como sujeito ativo da sua própria história, a ampliar seu conhecimento de mundo, de forma a usar a leitura e a escrita significativa como experiência de vida.

Houve o acompanhamento da elaboração e execução do projeto, com enfoque nos objetivos, metodologias e desenvolvimento das atividades realizadas mensalmente, dentre as quais pode-se destacar: a pesquisa da biografia dos autores, seleção de obras a serem trabalhadas, levantamento e organização de materiais de diferentes gêneros de leitura (poesia, piada, contos, crônicas, história em quadrinhos, fábulas, artigos informativos, livros), realização de momentos de leitura literária, exposição escrita sobre o que foi lido, realização de seminários, debates e mesas redondas, confecção de caderno volante, dramatizações, exibição de filmes, vídeos e reportagens, confecção de imagens e dobraduras, passeios e visitas a locais relacionados aos autores e/ou obras.

A culminância proporcionou assim, o resultado de todo um trabalho realizado nas escolas, com a realização de exposições das produções dos discentes orientadas pelos docentes e de apresentações musicais com coreografias e narrativas de histórias infantis. Com as apresentações e as exposições apresentadas foi possível perceber o avanço das crianças diante dos atos de ler e de escrever realizados de forma significativa, trazendo o verdadeiro sentido da alfabetização para a vida de cada uma delas.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura faz parte do componente curricular da Língua Portuguesa, e didaticamente o professor deve utilizá-la de forma a oportunizar em sala de aula, um conjunto integrado de atividades de leitura e produções de atividades de leitura e de produção de textos orais e escritos.

Porém, ela precisa ser apresentada desde cedo ao discente por meio de obras literárias e de produções realizadas no ambiente escolar através dos eixos de aprendizagem.

A escola, como um espaço de formação de leitores, oportuniza a realização de interações significativas, construções textuais, onde a literatura pode ser vista como um importante exercício de liberdade de expressão e da linguagem, proporcionando não só conhecimento de mundo como a prática da escrita e da leitura.

Nesta perspectiva, da leitura e da escrita, Bakhtin e Vochinov (2014) enfatizam que toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro e que ela é o território comum do locutor e do interlocutor. Podendo perceber que o ato de ler e de escrever cada palavra são instrumentos básicos de ingresso e participação do cidadão na sociedade letrada, exercendo função social e consideradas ferramentas facilitadoras da compreensão e realização da comunidade do homem na sociedade contemporânea.

O desenvolvimento do projeto nas 16 escolas de Anos Iniciais da rede municipal de ensino de Bacabeira – MA estimulou a prática da leitura e da escrita em cada ato docente, de modo a favorecer a formação de leitores e escritores até o término de execução, respeitando a capacidade e o desenvolvimento de cada discente, seguindo as exigências de cada ano de ensino.

Todo o desenvolvimento dessas atividades favoreceu o ensino e a aprendizagem das crianças, percebidos nas produções apresentadas por elas, proporcionando grandes construções de aprendizagens em práticas pedagógicas de leitura e escrita, o aperfeiçoamento da prática docente e o reconhecimento de um trabalho pedagógico satisfatório pela comunidade e seu entorno.

Esta experiência educativa, destaca-se que tais práticas foram de grande relevância para a vida de todos os envolvidos, em especial, as crianças, contribuindo para a formação de cidadãos leitores, críticos e atuantes na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ARENA, Dagoberto Buim. **Leitura e locução na escola: conceitos e práticas**. Leitura: Teoria e Prática. Campinas, ano 26, n.51, 2008.

BAJARD, Elie. **Eles lêem, mas não compreendem: onde está o equívoco**. São Paulo: Cortez, 2021.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. ed. São Paulo: HUCITEC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Curricular do Território Maranhense**. 1ª ed. Rio De Janeiro: FGV, 2019, 487 p.

CÓCCO, Maria Fernandes, HAILER, Marco Antônio, **Didática da Alfabetização: decifrar o mundo: Alfabetização e Socioconstrutivismo**. São Paulo: FTD, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados, 1989.

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

O TEATRO E O ENSINO NA “IDADE MÍDIA”: UM RELATO DO PROJETO CONSTRUINDO NARRATIVAS E ANIMAÇÕES POPULARES NO ESPAÇO VIRTUAL

Rosana Ribeiro Fernandes
Especialista em Comunicação e Marketing
Mestre em Ciências da Educação
Pós-graduanda em Artes Cênicas
rosanafernandes_rrf@hotmail.com
UFMA

Regiane Aparecida Caire da Silva
Mestre em Comunicação e Semiótica
Pós-doutora em Conservação e Restauro
regiane.caire@ufma.br
UFMA

RESUMO: O presente artigo aborda os pressupostos para o conhecimento científico, cuja modalidade a ser tematizada é o relato de experiência de uma prática docente de pesquisa de extensão da Universidade Federal do Maranhão. Trata-se de uma vivência em tempos de aulas remotas durante a pandemia do Covid19 com o intuito de ministrar aulas de Teatro de Formas Animadas e Narração de Histórias para alunos do Conselho Cultural e Comunitário do bairro da Madre Deus, em São Luís - MA, e que possui relevância para o meio acadêmico ao compreender fenômenos de possibilidades interventivas para a área das Artes Cênicas durante um período de privação de mobilidade dos alunos e da escassez de conteúdos, materiais e procedimentos metodológicos voltados para o ensino do teatro através de aulas virtuais. O objetivo deste artigo é discutir possibilidades teóricas e práticas para o ensino das disciplinas de Teatro de Formas Animadas e Narração de Histórias. Trata-se de estudo no formato de ensaio acadêmico-científico que tem por eixo temático Teatro e Ensino por meio de recursos digitais. O termo Idade Mídia faz menção a uma nova Era, palavra parônima à Idade Média, trazida por Fernandes (2013) onde estão os seres denominados “Homo Digitalis”, termo extraídos do livro *Sociedade de Digit@l: Do Homo Sapiens ao Homo Digitalis*, do autor português José B. Terceiro (1996), que incutiu a expressão no âmbito acadêmico analisando a sociedade digital e seus impactos políticos, econômicos e sociais advindos, preconizando uma Era que se solidifica 25 anos após sua publicação por consequência de um período pandêmico. A proposta apresentada tem a possibilidade de ampliar a compreensão e as dificuldades encontradas durante o ensino do teatro online, bem como melhorar a produção científica no campo das artes cênicas, concluindo-se que algumas disciplinas podem ser trabalhadas teoricamente em formato virtual, mas a prática e as vivências são melhores enfrentadas quando os alunos podem vivenciar o processo presencialmente. O roteiro parte de um plano de ensino ministrado em 16 aulas, aplicadas pelo Google Meet com uso e compartilhamento da Ferramenta OBS de Streaming, uso e adição de pontos de câmeras pelo aplicativo Droid Cam e outros recursos e técnicas voltadas para o Teatro Online, encerra-se com considerações sobre o desenvolvimento das disciplinas e apontamentos das dificuldades encontradas. O artigo é composto por quatro tipos de descrição: informativa, referenciada, dialogada e crítica; cada qual com seus elementos e respectiva pergunta facilitadora para a descrição da informação.

Palavras-chave: Teatro; Ensino Virtual; Relatório de Experiência; Idade Mídia.

1. INTRODUÇÃO

Em 1969, Anísio Teixeira se perguntou, em seu livro *Educação e o Mundo Moderno*, o que seria a escola do futuro. Ele respondeu: “A sua escola de amanhã lembrará muito mais um laboratório, uma oficina, uma estação de televisão do que a escola de ontem e ainda de hoje.” (Teixeira, 1977, p.103).

Aulas que romperam as barreiras físicas das classes e atravessaram as quatro paredes das salas de aula, oferecendo um ensino que não precisava mais ser presencial. A Pandemia do Covid19 emergiu o mundo da hipermídia, das redes interligadas “WWW” ou *World Wide Web*, a grande teia do tamanho do mundo que trouxe a substituição do físico real pelo ambiente virtual e on-line.

A sociedade mudou e mudou o ensino também, o uso de novas tecnologias tornaram-se exigências do próprio meio educacional e teatral. Sabe-se que a sociedade se transforma em função de sua época histórica e com ela mudam as formas de ensinar e aprender. E que a educação varia com o tempo e com o meio. (Lobato, 2001, p.12).

A educação, assim como a cultura e o conhecimento sofrem influências do meio em que se inserem. Mas as Eras não demoram a passar como antes, o futuro é o hoje e o hoje já está no passado, tudo ocorre em um ritmo acelerado. A paisagem muda rapidamente, a cultura muda, as ferramentas mudam e a educação também.

Em 2009 era inconcebível o uso de telefones e aparatos tecnológicos em sala de aula, na maioria das escolas era proibido ligar o telefone, mesmo quando o som estava desligado. Segundo Veen e Vrakking (2009, p.47) “o aluno envia mensagens escondendo o telefone sob a mesa, enquanto “ouve” o que o professor está dizendo, olhando para ele como se estivesse interessado e balançando a cabeça de tempos em tempos”.

Hoje, as salas de aula estão nos telefones e os telefones são aceitos em algumas salas como recursos tecnológicos. Conhecer a transformação que acontece no ensino e identificar estratégias didáticas inovadoras que utilizam novas tecnologias na educação, destacando seus limites e suas potencialidades é de suma importância para traçar um perfil do ensino de Teatro online e para o ensino do Teatro online.

A pandemia do Covid19 fez os professores refletirem sobre suas habilidades e competências e repensar em um ensino repleto de ferramentas e tecnologias não-usuais (à época). Processo este pensado e implementado pela oficina online “Construindo narrativas e Animações populares através da experiência do lugar” para alunos do bairro da Madre Deus e adjacências em São Luís do Maranhão no ano de 2021.

Este artigo tem por objetivo apresentar e articular relatos de experiência docente com a perspectiva de ensino para o teatro online, identificando propostas pedagógicas voltadas para as disciplinas de Teatro de Formas Animadas e Narração de Histórias, dispondo de conteúdos e possibilidades educativas.

No primeiro tópico identifica-se o projeto “Construindo narrativas e Animações populares através da experiência do lugar”, seu histórico e delimita-se a abrangência do projeto. No segundo aborda-se o processo educativo e sua evolução, remetendo à pandemia do Covid19 como impulsionadora do processo evolutivo educacional na Idade Mídia, o marco histórico desta Era tecnológica.

No terceiro tópico aborda-se o Teatro e o ensino teatral durante a pandemia, em específico as disciplinas de Teatro de Formas Animadas e Narração de Histórias, em seguida, apresenta-se os conteúdos do plano de aula e sua aplicabilidade prática nas oficinas ministradas, encerrando este artigo com as limitações e potencialidades encontradas.

2. O PROJETO

O projeto “Construindo narrativas e animações populares através da experiência do lugar” foi uma iniciativa sócio-cultural que visou difundir a cidadania cultural, promover a experiência artística através de oficinas remotas de teatro (Narração de Histórias e Teatro de Formas animadas) para 25 jovens (na idade de 15 a 23 anos) residentes no bairro da grande Madre Deus em São Luís do Maranhão (e adjacências) por meio de um projeto de extensão universitária.

O projeto de pesquisa fez parte de uma ação sócio-educativa idealizada por alunos da disciplina Práticas de Extensão I da Universidade Federal do Maranhão – UFMA no ano de 2021 e teve como docente supervisora a profª Maria José Lisboa. Foram desenvolvidas oficinas online gratuitas para alunos atendidos pelo Conselho Cultural e Comunitário da Madre Deus-CCMD, adjacências e público interessado. As temáticas das aulas foram Teatro de Formas Animadas (Teatro de Objetos) e Narração de Histórias (Narrativas através da experiência do lugar).

O projeto encontrou parcerias essenciais para o seu desenvolvimento comunitário junto ao bairro, são eles; o Conselho Cultural e Comunitário da Madre Deus (Silvério Costa Júnior – diretor responsável), o Grupo de Teatro e Escola SLZ (localizado do bairro da Madre Deus) e a Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Uma oportunidade para o acesso à iniciação e mediação artística entre artistas/professores e comunidades populares.

A missão do projeto emergiu da constatação de que dissimetrias da estrutura da sociedade brasileira repercutem de maneira intensa nos jovens de determinados segmentos sociais que se vêm desprovidos não apenas de uma estrutura familiar, mas, também, do acesso a bens e a serviços essenciais à plenitude do ser humano.

Dar-lhes a oportunidade de vivenciar práticas teatrais é uma forma de eleger a arte como método catalizador do desenvolvimento infanto-juvenil e de estimular o jovem ao desenvolvimento de forma prazerosa e de desenvolvê-los socialmente, estimulando a expressão e salvaguarda cultural do bairro como alicerce para a superação de desigualdades sociais, constituindo-se em uma ação de cidadania.

O bairro da Madre Deus é tradicionalmente conhecido por seu poderio cultural, suas ruas, praças, esquinas, becos e ladeiras simbolizam eternas fontes de inspiração, deixando brotar para o populário maranhense, músicas, danças, ritmos e poesias que servem, incontestavelmente, de referência para o mundo. Atualmente, a sua trincheira cultural é compreendida também pelos bairros adjacentes que compõem a grande Madre Deus; como, Goiabal, Fonte do Bispo, Lira, Belira, Codozinho, Vila Bessa, Macaúba e Caminho da Boiada e Centro (São Pantaleão).

Estranhamente, a grande Madre Deus (somando os bairros adjacentes) compõem também o segundo bairro (depois do bairro da Liberdade em São Luís MA – considerado o maior quilombo urbano do país) com maior número de casos de assistência pelo Centro de Referência de Assistência Social/CRAS da Secretaria Municipal da Criança e Assistência Social em São Luís do Maranhão, segundo conversa realizada junto aos representantes do Conselho Cultural e Comunitário do bairro e secretaria.

De acordo com os relatos dos representantes; dependência química, violência, evasão escolar, maus tratos; são inúmeros os problemas sociais vividos neste bairro, assim, a mediação cultural deve ser tratada como um processo comunitário importante e necessário, para mudança na realidade dos jovens e crianças que ali estão inseridos.

A arte pode transformar profundamente a maneira de se comportar e agir dentro de seu meio. Vivenciar processos de mediação artística é um processo contínuo e formativo que Segundo Bourdieu e Darbel (2007, p.105) passam por uma “lenta familiarização”. Com isso a mediação é feita com elementos da própria arte em prol da construção de um futuro.

3. O PROCESSO EDUCATIVO E SUA EVOLUÇÃO NA IDADE MÍDIA

O vasto período que cobre a Pré-história humana é um período longo e impossível de ser descrito em termos de cultura e de evolução em perspectiva una. Sabe-se que a primeira

etapa desta evolução teve origem há cerca de quatro milhões de anos atrás, mas a nossa espécie só surge na terra há mais duzentos mil anos, denominada *Homo Sapiens*, ou “seres pensantes” (MUSEU DA UFRGS, p.1).

Já ali devia existir de certa forma uma educação capaz de garantir o repasse dos conhecimentos, da linguagem e dos saberes, um ensino voltado para o aprendizado de coisas práticas como pescar, nadar, caçar e que o instinto fosse aprimorado e os saberes retransmitidos.

Antes de existir a escola já havia algum sistema educacional desenvolvido, pois a transmissão dos costumes e das práticas cotidianas do grupo deveria ser perpetuada pelo ensino para os mais jovens. Havia nesse período o ajustamento da criança no seu ambiente físico e social por meio de experiências passadas. (Piletti, 2006, p.12)

Várias outras Eras surgem com o passar da Pré história; Paleolítico, e tantos outros sufixos “líticos”, Idade dos Metais, Média, Moderna, Contemporânea; tudo em ritmos acelerados. Terceiro preconiza uma era quando, em sua obra, diz que “a substituição do átomo pelo bit, do físico pelo digital, a um ritmo exponencial, vai converter o homo sapiens em homo digitalis”. (Terceiro, 1997, p. 31).

Com o surgimento dos computadores, das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), máquinas que geram o conhecimento e até mesmo com o surgimento da Inteligência Artificial, ocorre uma gigantesca mudança na educação. A era tecnológica passa a ter um novo tipo de hominídeo, um ser tecnológico, digital, interativo e consumidor potencial de informação da Idade Mídia.

Pode-se passar despercebido pelo texto a mudança significativa na letra e no acento, mas o termo Idade Mídia (e não Média), designa uma nova Era. Para Terceiro (1997, p.33) pós Era Elétrica (que durou vinte anos) surge a Era da Informação, que ele divide em Infolítico Inferior e Superior ou Era da Informação Hipermídia. Sete anos mais tarde a autora Fernandes (2013) atribui uma nova nomenclatura à esta Era e a chama de Idade Mídia quando publica sua tese “A metamorfose do ensino na Idade Mídia; Homo Digitalis- o axioma inexistente”.

O termo Idade Mídia foi criado ali em 2013 por Fernandes baseada no termo *Homo Digitalis* do livro “Societ@de Digit@l” do autor Terceiro(1997), que em 1996 fez referência à expressão no âmbito acadêmico e analisou a sociedade e seus impactos políticos, econômicos e sociais advindos com a nova Era, que para ele, “os antropólogos do ano 3000 classificá-lo-ão como Homo Digitalis” (TERCEIRO, 1997, p.37).

A autora analisou a metamorfose do ensino com um pensar reflexivo sobre tecnologias e o uso delas em sala de aula e evidenciou com base em pesquisa em várias escolas do Brasil que os recursos tidos como inovadores (tablets, lousas digitais, laptops) mal chegavam aos

alunos que sequer podiam usar os celulares em sala, tornando a metamorfose do ensino um axioma inexistente para a época.

Passados dez anos desde sua pesquisa, algumas ferramentas tecnológicas dali se tornam aliadas ao ensino, e este mesmo termo (Idade Mídia) é hoje utilizado por um programa televisivo da TV Futura que fala sobre os meios de comunicação e a educação. A série mostra os riscos e as oportunidades de se aprender em uma sociedade hiperconectada, em que o mundo real ou virtual se transforma em uma grande sala de aula.

O termo retorna para o espaço acadêmico pós período pandêmico, neste artigo, por acreditar que agora sim, vive-se a fase efervescente da tal “Idade Mídia” que Terceiro preconizara. Não a fase onde as tecnologias estão intrinsecamente associadas à educação, mas a fase onde as Tecnologias Físicas foram essenciais para o processo.

De maneira errônea e desregrada associa-se tecnologia ao uso de computadores e outros aparelhos tecnológicos contemporâneos. O termo tecnologia é bem mais amplo em sua possibilidade e aplicação. De acordo com Carvalho e Ivanoff (2010, p.3), “a tecnologia pode ser definida como o conjunto de técnicas, processos, métodos, meios e instrumentos de um ou mais domínios da atividade humana”.

Segundo Bronowski (1992. p.18-19), originária do grego *τεχνη* (tékne ou técnica) e *λογία* (que significa logia ou estudo), a tecnologia engloba o conhecimento técnico e científico e suas ferramentas, bem como os processos e materiais criados e/ou utilizados a partir de tal conhecimento. Em outras palavras as tecnologias podem ser descritas como tudo aquilo que foi inventado pelo homem, seus métodos e conhecimentos produzidos, ferramenta útil para fazer coisas práticas cotidianas.

Quando se fala em recursos tecnológicos, pensa-se logo na televisão, no telefone e, principalmente, no computador. Mas em se tratando de educação qualquer meio de comunicação que completa a ação do professor é uma ferramenta tecnológica na busca da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Exemplos disso são: o quadro negro e o giz, umas das ferramentas mais antigas e mais usadas na sala de aula.. (ANDRADE; et al, 2008).

Todos estes instrumentos servem como facilitadores do processo educativo e são considerados tecnologias educacionais, ou seja, desde as primeiras civilizações se vêm utilizando alguma tecnologia no processo de ensino. As tecnologias sempre existiram, mesmo que não reconhecidas por essa nomenclatura.

Se sempre se utilizou tecnologias educacionais para a transmissão do conhecimento, desde os primórdios da educação, então, cabe dizer que não existe escola que não disponha hoje de tecnologias para o ensino. No paradigma educacional emergente “a tecnologia surge como

uma das fortes fontes de inspiração da mediação pedagógica, de forma que estas tecnologias são apontadas como meios para a obtenção de novas formas de aprender”. (Tarja, 2002, p.9).

O impacto da tecnologia nos últimos séculos foi intensa de tal forma que se viu o homem voar, inventar o telefone, o rádio, o automóvel, órgãos artificiais, computadores, telefonia portáteis e inúmeros aparatos tecnológicos que se desenvolvem em ritmo acelerado. Com o passar dos períodos vários objetos foram desenvolvidos facilitando e integrando o uso das tecnologias.

Com o tempo estes objetos sofrem evoluções que se modificam e modificam o modo de vida da sociedade. Segundo a obra do autor Lima “A sociedade digital”, para ele a educação é idealizada para o futuro como uma educação que “se fará presente de forma cada vez mais acelerada [...] de uma maneira cada vez mais personalizada e individualizada” (Lima, 2000, p.XII).

Durante a pandemia do Covid19 decretada no Brasil por volta de março de 2020 e consequente necessidade de afastamento social e uso de atividades educacionais remotas. A aula online foi a possibilidade encontrada para transmissão e repasse de conhecimentos, ali as tecnologias físicas teriam que ser somadas às tecnologias simbólicas e às organizadoras para sanar o problema educacional que foi criado no mundo devido à pandemia.

Trata-se como Tecnologias Físicas, segundo Fernandes (2013, p.26), “os recursos físicos como livros, cadernos, cartazes, vídeos, computadores e todo o objeto físico intermediador da aprendizagem”. Durante a pandemia o aluno que não possuía esses recursos físicos estava amplamente prejudicado em seu processo educativo.

Como Tecnologias Organizadoras tem-se as “estratégias ou dinâmicas que promovem a aprendizagem. Uma aula pode ser elaborada de diversas maneiras, com exposição do assunto, dialogal, com leitura de textos ou dinâmicas grupais” (FERNANDES, 2013, p.26-27), coube ao professor buscar essas tecnologias organizadoras para implementar em suas aulas. Durante os meses pandêmicos vários debates surgiram de como elaborar uma aula remota e muitas dúvidas e questionamentos sobre os desafios surgiram.

Como Tecnologias Simbólicas podemos compreender através dos meios de comunicação, a partir da utilização de diferentes mídias comunicacionais; “oral, escrita, gestos e pictórica, ou seja, é a forma de comunicação utilizada para promover o diálogo e a interação dos membros durante o processo de aprendizagem”. (TARJA, 2002, p.7)

Cada professor teve que combinar suas práticas de mediação pedagógica e escolher quais tecnologias usar de acordo com seus objetivos. Segundo Tarja (2002, p.9), “no paradigma educacional emergente a tecnologia física aparece como uma das fortes fontes de inspiração da

mediação pedagógica, de forma que estas tecnologias são apontadas como meios para obtenção de novas formas de aprender”.

Fisicamente os professores (alguns) dispunham de computadores ou celulares e aplicativos que integravam os alunos numa mesma sala virtual. O ambiente era novo para alguns, muitos tiveram que aprender a lidar com tais dispositivos. Algumas escolas e Universidades públicas de São Luís do Maranhão distribuíram chips para os alunos que não tinham acesso à internet conseguirem acompanhar as aulas remotas.

Na disciplina Práticas de Extensão I, ministrada pela professora Zezé Liboa, o desafio surge em meio à pandemia do Covid e à necessidade de dar aulas de Teatro online como requisito para obtenção de notas. Em reunião, na mesma época com alguns professores do Centro de Artes Cênicas do Maranhão (à época dirigido pelo prof. Raimundo Reis que presidia a reunião) e outros professores de Teatro de Escolas particulares de São Luís conversou-se sobre o desafio de dar aulas de teatro online.

Como desenvolver atividades de aquecimento, interação, jogos teatrais e práticas corporais com o aluno tão distante de nós? Quem eram os autores que tínhamos à época que trabalhassem ou já tivessem experienciado aulas virtuais? Era um tiro no escuro, caminhávamos rumo ao desconhecido.

4. O TEATRO E O ENSINO DURANTE A PANDEMIA DO COVID

Ora, etimologicamente a palavra “virtual” vem do latim medieval *Virtuale* ou *Virtualis* com sinônimo de potencial. E essa potencialidade do teatro virtual foi questionada. O que mais se escutava era que “teatro virtual não era teatro”, ou que “virtualmente não existe o friozinho na barriga para quem interpreta e nem a ludicidade para quem assiste”, ou mesmo expressões como “isso não é teatro, é cinema!”.

Mas se o cinema veio do teatro e ele é a junção de várias artes, inclusive a teatral, então, o que nos fazia definir o que poderia ou não ser teatro? Ser exibido em um aparato tecnológico de reprodução audiovisual ou em uma plataforma online o descaracteriza de sua função teatral? Se está gravado ou ao vivo em tempo real ele deixa de ser teatro somente porque não está dentro de uma caixa cênica?

Vale lembrar que o teatro não nasceu no teatro, ou seja, o teatro (arte, ciência, expressão) não nasceu no teatro físico (casa de espetáculo) e que sua manifestação vem da rua e não de uma caixa cênica arquitetonicamente projetada para receber espetáculos. E se a evolução

humana tirou a limitação das artes cênicas às ruas, arenas, anfiteatros e estendeu-a à outros espaços, ela também trouxe o teatro para a grande teia virtual.

Neste mundo onde o particular vira público e cada intenção de externar sentimentos pode se confundir com um exercício de teatralidade não era possível existir barreiras para o ensino e exercício do teatro, mesmo através das redes. É certo que o teatro online requer recursos que talvez muitos atores/alunos não dispusessem, mas cabia ali tentar.

Não era mais a voz, o corpo, a cenografia, a iluminação, o texto e a caixa cênica os principais recursos cênicos do teatro, eram as tecnologias físicas. Iniciava-se uma era em que as câmeras, os aplicativos, as salas virtuais, a cenografia virtual, intermedialidades e outros recursos somavam-se ao processo de montagem cênica.

E não existiam obras que ensinassem o professor a dar aula para um aluno de teatro online, ou que ensinasse um diretor a criar dinâmicas e jogos que contribuíssem para a montagem de espetáculo teatral virtual. Os poucos grupos que tinham se arriscado nesse tipo de teatro iniciaram suas pesquisas talvez através da experimentação e também da intuição.

Ao participar de um curso de Extensão Cultural da SP Escola com três grupos que realizavam trabalhos virtuais durante a pandemia foi por eles transmitido um conhecimento de grande importância não só para o desenvolvimento do plano de aula da disciplina Práticas de Extensão I, como também para a realização e continuidade do II e III Festival de Teatro SLZ online, festival destinado a incentivar a arte e a expressão teatral durante aquele período tão complicado da pandemia.

No Maranhão pode-se dizer que a maioria dos grupos e companhias teatrais desenvolveu a “Síndrome do Avestruz”, “onde um grupo majoritário estabeleceu “um processo dissociativo entre mudança e sua realidade, evitando contaminar-se com o novo e relegando o processo de mudança”, (Lima, 2000, p.53) afirma-se isto pois no I Festival de Teatro online do Maranhão nenhum grupo maranhense se inscreveu para apresentação virtual.

Os grupos com os quais desenvolveu-se oficinas e descobriu-se possibilidade de se trabalhar virtualmente o teatro foram: O Grupo Sátyros(SP), Armazém (RJ) e Magiluth (PE), grupos que já trabalhavam com esse tipo de tecnologia há muitos anos antes da pandemia. Durante as oficinas descobriu-se que o teatro online não é recente, mas a pandemia do Covid19 restringiu a humanidade às interações grupais e o isolamento e distanciamento trouxeram os atores e companhias teatrais a experimentar o ‘fazer teatral online’ como se fosse um ‘bicho-de-sete-cabeças’.

Após intercâmbio com estes grupos e repasse dos conhecimentos e também por incentivo da Lei Emergencial de Fomento à Cultura no ano de 2020, onde o Brasil injetou muita verba na economia através das Artes, vários projetos online surgiram no Maranhão e com o auxílio desta lei o teatro online maranhense enfim apareceu de maneira tímida e desafiadora.

Neste tipo de teatro o ator é editor de vídeo, controlador da cena, *câmera-man*, produtor musical e está sempre descobrindo algo novo e incorporando possibilidades e driblando dificuldades. A partir das oficinas e através dos conhecimentos adquiridos durante a graduação em licenciatura em Artes Cênicas pela UFMA pensou-se em como ministrar aulas online voltadas para o fazer teatral.

No campo do ensino, aulas remotas e a necessidade de adequação dos conteúdos para plataformas online fez com que muitos professores repensassem técnicas, autores e descobertas. Exercícios e jogos teatrais muito utilizados em sala de aula foram repensados para a plataforma virtual e para processos de composição de cenas, um ajuste necessário para um novo ambiente de aprendizagem.

Baseado na experiência prática do Projeto de Extensão da SP Escola de Teatro pôde-se elaborar um plano de aula para a oficina do projeto da disciplina Práticas de Extensão I da UFMA que intitulou-se “Construindo narrativas e animações populares através da experiência do lugar”, dali, elaborou-se um Plano de aula com ênfase no Teatro online para as disciplinas de Teatro de Formas Animadas e Narração de Histórias.

5. O PLANO DE AULA PARA O TEATRO VIRTUAL

Para dar voz às narrativas e vida às formas animadas propôs-se uma metodologia com ênfase na experiência do lugar, ou seja, baseado no local em que o projeto estava sendo construído e nas experiências que cada participante trazia como bagagem. “A noção de representação geralmente define-se por analogia com a visão e com o ato de formar uma imagem de algo [...] uma relação de correspondência e semelhança” (JAPIAÇU, MARCONDES, 1993, p.213-214).

Assim, o imaginário popular daquele lugar, o bairro da Madre Deus em São Luís do Maranhão, se tornaria uma mola propulsora para a criação de cenas. Nesse sentido, o imaginário aproxima-se de seu significado em latim *imaginarius*, que é “o conjunto de representações, crenças, desejos, sentimentos, em termos dos quais um indivíduo ou grupo de indivíduos vê a realidade de si mesmo”. (JAPIAÇU, MARCONDES, 1993, p.129-130).

O desafio era criar um plano de aula que envolvesse os conteúdos de Teatro de Formas Animadas e Narração de Histórias com a unidade temática abrangendo Processos de Criação e os macrocampos secundários contendo o Trabalho e Protagonismo e a Comunicação. As dimensões do conhecimento abrangiam a Criação, Estesia, Expressão, Fruição e Reflexão. Dentre as habilidades esperadas buscava-se o trabalho colaborativo em improvisações com possibilidades criativas através de objetos cotidianos que os alunos pudessem ter em casa.

As aulas tinham por objetivo o desenvolver da criatividade, percepção, cultura, e o estímulo à criação no ambiente virtual, compreender a realidade do espaço virtual e suas possibilidades e conhecer as ferramentas e possibilidades de interação e os aplicativos tecnológicos para plataforma virtual com ênfase nas disciplinas ofertadas.

Os conteúdos programáticos das aulas seguiam as seguintes ordens; Iniciava-se com o Aquecimento, onde abordava-se a Cinésica no ambiente virtual, passando por exercícios de aquecimento/ desaquecimento vocal, aquecimento/alongamento corporal para o teatro online, exercícios sensoriais e jogos teatrais (Viola Spolin e outros).

Em seguida alguns exercícios de Intermedialidade e Cenas multimídias (modalidades sintéticas, amplificadoras, dialógicas e de atrito), Poéticas tecnológicas onde trabalhava-se o espaço inventado e as tecnologias da cena), a Interação mista performer/espectador/máquina, encerrando-se com Teatro de Formas Animadas (com ênfase no Teatro de Objetos) e/ou Narração/Contação de Histórias. Os procedimentos metodológicos eram basicamente a aula virtual, dialogada, com exercícios de interação grupal e individual; experimentação e criação de formas e Narração de Histórias do imaginário comum.

Como recursos didáticos contava-se com as tecnologias físicas; computadores ou notebook ou aparelhos celulares, textos (em alguns casos), fones de ouvido (opcional), cenários virtuais e reais (da ferramenta de streaming), objetos de cena e figurinos acessíveis que a pessoa tinha em casa, objetos documentais ou usuais, que contavam ou não histórias.

Como tecnologias organizadoras utilizou-se a demonstração e uso dos softwares de edição e streaming (OBS, Droid Cam, Movavi) e o Aplicativo Google Meet para desenvolvimento de reuniões. Dentre as tecnologias simbólicas destacam-se os meios de comunicação oral, gestual e pictórica através de plataforma virtual. Acrescenta-se ainda os relatos de vivências e experiências que cada um traria para a cena.

Dentre os Jogos Teatrais escolhidos para as aulas estão jogos da autora Viola Spolin (2014) adaptados e os jogos criados a partir do intercâmbio com os grupos dos oficinas promovidas pelo Projeto de Extensão da SP Escola de Teatro e outros jogos conhecidos por

alguns professores, absorvidos ao longo da trajetória docente em Artes Cênicas. Esses jogos são essenciais para o desenvolvimento das atividades criativas e para o andamento do processo.

São estes jogos os: O que, quem e onde?, Linha do Tempo, Comentar, Inbox, Whats Novela, Perfil, Diz para o outro, Você, Olhares, Cenas de atrito (Dublar imagem pré gravada), Cenas dialógicas de interferência (passar objeto de um ator para outro, exemplo pegar o copo), Comando de câmera, Cena sintética híbrida (contracenar consigo mesmo), Exercício de modelar, Exercício do espelho, Exercício da gaivota, exploração de objetos, exercício da bolinha e suas variações, criação de personagens com objetos, O que o objeto nos conta?

Como referências para o plano de aula utilizou-se Barbosa (1997), Isaacsson (2012), Monteiro (2016), Moreira (2021) e Spolin (2014). Após a elaboração do Plano de aula deu-se a fase de execução. As aulas foram ministradas em 7 (sete) encontros através da Plataforma Google Meet. A equipe foi composta por 2 alunos/artistas (instrutores de arte), que trabalharam em sua dinâmica em consonância com as linguagens artísticas propostas, um professor mediador/coordenador do projeto (prof^a Zezé Lisboa) e 2 representantes do conselho cultural e Comunitário da Madre Deus- CCCMD (intermediadores locais).

As atividades iniciaram em 16 de julho de 2021 e findaram em 03 de Agosto do mesmo ano. Como produto final previa-se a construção criativa e gravação de duas cenas narrativas (por pessoa) e/ou de dois elementos animados com ou sem narrativa para finalização de disciplinas.

6. LIMITAÇÕES E POTENCIALIDADES

Ao trabalhar com o Teatro Virtual sabia-se que o currículo era algo que poderia ser flexível e seguir de acordo com o desenvolvimento da turma. De início teve-se um total de 18 inscritos, mas nem na aula inaugural, nem nas aulas posteriores a turma atingiu quantitativo maior que seis alunos.

Vários foram os motivos para a baixa frequência, dentre os informados estão as “multitarefa” em casa, a “falta de lembrança da data e horário” e os impeditivos de “conexão”. Os inscritos revezavam-se entre as aulas, cerca quatro a cinco alunos participavam por oficina, sendo três assíduos e participativos (em alguns dias) e o restante apenas comparecia alternadamente.

Os alunos, em sua maioria, usavam as câmeras fechadas devido à conexão e ao “baixo pacote de dados” de suas internet, recorda-se que em um dia chuvoso apenas um aluno (ouvinte

de outro município) conseguiu acesso à sala e na aula seguinte repetiu-se os jogos e conteúdos para que não prejudicasse o andamento da turma.

Os exercícios e jogos foram realizados em sua maioria com os alunos com suas câmeras fechadas, havia uma predisposição do instrutor em acreditar que os alunos realmente estivessem fazendo o que estava sendo proposto, mesmo porque a oficina não foi imposta a nenhum dos alunos e a participação deles era voluntária no processo de aprendizagem.

A motivação para as aulas dependia também de ajustamentos internos (próprios do indivíduo) e externos (ferramentas e tecnologias) de cada pessoa aos estímulos que lhes era dado. Dizer que houve uma aprendizagem significativa e que a realimentação e retroalimentação de conhecimentos foi eficaz seria errôneo afirmar.

Os jogos e os exercícios de interação ficaram comprometidos, as câmeras desligadas impediram muitas criações de cenas e limitaram o conteúdo do plano de aula aos exercícios que envolviam Cinésica (individual), jogos individuais e preparação de cenas. As aulas expositivas e dialogais complementaram a carga-horária com repasse de vídeos e obras exemplificando o que era Teatro de Objetos e Narrações de Histórias.

O plano teve que se adaptar às dificuldades encontradas. As atividades de recepção e de elaboração não englobaram vivências que proporcionassem aos estudantes uma experiência de comportamento e fruição artística que servissem de base para posterior construção criativa de cenas. O currículo mínimo foi cumprido, mas os objetivos educacionais não foram concretizados.

Destaca-se como limitação do projeto a inassiduidade dos alunos, a falta de conexão de internet, a impossibilidade de participação com câmeras ligadas e a redução do conteúdo do plano de aula proposto. Adequar as aulas para um compromisso diário, e quem sabe, buscar parcerias para o financiamento de chips para os inscritos ou outras soluções que melhorassem o sistema de ensino poderiam ser de grande valia para o projeto.

Como potencialidade viu-se a elaboração de um plano rico em pesquisa e da possibilidade de desenvolver (em outras circunstâncias e com outros recursos) aulas voltadas para o Teatro Virtual. A Pandemia nos trouxe a oportunidade de repensar no fazer e no ensinar teatral, tornando o teatro uma ferramenta híbrida, que pode ser ensinada tanto presencialmente quanto remotamente.

Por fim, ao vislumbrar o término da Pandemia comprometeu-se (no futuro) ministrar aulas presenciais para a turma de 2021, com a expectativa de realização e gravação das cenas que não puderam ser feitas, mas a turma ainda não foi formada. Apesar da avaliação negativa

do processo e instrumentos ali utilizados, analisa-se com positividade o início desta pesquisa de Extensão e os resultados obtidos, que podem ser aprimorados posteriormente em caso de necessidade de aulas remotas.

7. CONCLUSÃO

A geração que nasceu com um celular na mão, que descobre o mundo através das variedades de canais, redes sociais, jogos e sites também responde à necessidade de novos métodos de aprendizagem e ensino. Ensinos experimentais de Teatro foram evidenciados com a decorrência da Pandemia do Covid19, e até mesmo antes dela, mas dali, muitas mudanças nas organizações e métodos de ensino estão sendo aprendidas.

Os trabalhos em alguns setores, por exemplo, se tornaram híbridos, o *home office* veio pra ficar em alguns segmentos. No Teatro alguns espetáculos colocam em cena atores reais e virtuais numa interação híbrida e de múltiplas linguagens. E na educação alguns cursos EAD foram reconhecidos e até implementados.

Existe uma diferença entre “quando começamos a procurar coisas pra mudar e quando a mudança vem até nós”. (VEEN e VRAKING, 2009, p.25). No caso da Pandemia do Covid, a mudança na Educação não foi algo buscado, foi algo que chegou até nós de maneira quase impositiva e necessária. E tirar proveito da lição e das potencialidades que o período pandêmico nos propiciou se torna algo possível.

À medida que vemos a tecnologia, o conhecimento e as sociedades expandirem-se rapidamente, devemos passar a perceber que sempre haverá estruturas, uma história e limites para o que fazemos; a lição que temos de aprender é a de sermos criativos e ignorarmos obstáculos (VEEN e VRAKING, 2009, p.25)

Criar, correr riscos e aproveitar oportunidades são características humanas que sempre serão valorizadas. Durante a pandemia do Covid19 os professores se viram com responsabilidades de criar e experimentar o novo, de colocá-lo em prática e correrem o risco de estarem fadados ao fracasso, mas certamente, os que aproveitaram a oportunidade de tentar fazer com que as aulas dessem certo, tem muita experiência a contar e trocas a serem compartilhadas.

Ao iniciar este artigo o intuito era a salvaguarda do conhecimento transcrito no plano de aula e do relato de uma experiência vivenciada em tempos tão duros, mas com o decorrer da escrita torna-se cada vez mais importante não apenas a exposição do que foi o projeto como também a continuidade dele, e quem sabe, o produto final que resultará numa criação através das ferramentas tecnológicas a serem somadas ao ambiente real.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria. DAMASCENO, Rogério. LIMA, Jeane. **A resistência do professor diante de novas tecnologias.** Artigo. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-resistencia-professor-diante-das-novas-tecnologias.htm> Acesso em: 24 jul 2023;

BARBOSA, Suzel. **Orientações de Higiene Vocal para profissionais da voz.** Monografia (Especialização em voz) – CEFAC. São Paulo – SP, 1997;

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain – **O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público.** São Paulo: Editora Edusp, 2007;

CARVALHO, FÁBIO A. de; IVANOFF, Gregório. **Tecnologias que educam: ensinar e aprender com tecnologias da informação e comunicação.** São Paulo: Pearson, 2010;

FERNANDES, Rosana. **A metamorfose do ensino na idade média; Homo Digitalis: o axioma inexistente.** Tese (Mestrado Programa de Pós Graduação em Ciências da Educação) – UDELMAR, Chile, 2013;

ISAACSSON, Marta. **Cena Multimídia, poéticas tecnológicas e efeitos intermediais.** In: Antônia Pereira; Marta Isaacsson; Walter Lima Torres Neto. (Org.). **Cena, Corpo e Dramaturgia.** 1ªed.Rio de Janeiro: Editora Pão e Rosas, 2012;

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993;

Lima, Frederico O. **A sociedade digital: impacto da tecnologia na sociedade, na cultura, na educação e nas organizações.** Rio de Janeiro: Qualitymark Ed, 2000;

Lobato, Raimundo M. **Fundamentos da Educação.** São Luís: Edições UFMA, 2001;

MONTEIRO, G. L. G. **A Cena Expandida: alguns pressupostos para o teatro do século XXI.** Art Research Journal: Revista de Pesquisa em Artes, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/8427>. Acesso em 23 ago 2021;

MOREIRA, Lucas, **Oito atividades para o ‘Dia do Teatro’ em aulas virtuais.** Disponível em: <https://www.sopacultural.com/noticias/oito-atividades-para-o-dia-do-teatro-em-aulas-virtuais/>. Acesso em 12 Abril 2021.

MUSEU DA UFRGS. **Caixa Educativa 12000 Anos de História: A DISPERSÃO DOS SERES HUMANOS.** Disponível em: <https://www.ufrgs.br/museu/a-dispersao-dos-seres-humanos-homo-sapiens/>. Acesso em 18 jul 2023;

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais- o fichário de Viola Spolin (1975).** São Paulo: Perspectiva, 2014;

PILETTI, Nelson. **História da Educação; Formação de professores.** São Paulo: Àtica, 2016;

TARJA, Sanmya F. **Internet na Educação: o professor na era digital**. São Paulo: Érica, 2002;

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e o mundo moderno (1969)**. 2ªed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1977;

TERCEIRO, José B. **Socied@de Digit@l: Do homo sapiens ao homo digitalis**. Lisboa: Relógio D'água, 1996;

VEEN, Wim; VRAKKING, Ben. **Homo Zapiens: educando na era digital**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

O TRABALHO ACADÊMICO NO CONTEXTO DO PRODUTIVISMO: UMA REFLEXÃO SOBRE A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NA CONTEMPORANEIDADE

Aline Ferreira Vasconcelos
Mestranda em Comunicação
alinevasconcelos@discente.ufma.br
UFMA

Ramon Bezerra Costa
Doutor em Comunicação pela UERJ
ramon.bezerra@ufma.br
UFMA

RESUMO: O artigo aborda a realidade dos estudantes de iniciação científica da UFMA (Universidade Federal do Maranhão), destacando a pressão produtivista presente no meio acadêmico e a falta de ênfase na divulgação científica por meio de revisão bibliográfica. O texto propõe uma reflexão acerca da divulgação científica como uma iniciativa empreendedora, necessária para os pesquisadores em formação diante das características do cenário contemporâneo e da postura deste mesmo cientista enquanto empreendedor e divulgador. Destaca-se a importância de ampliar a visão dos estudantes para oportunidades na iniciativa privada com projetos de pesquisa financiados, empreendedorismo social e a criação de valor social através da ciência. O artigo conclui destacando a importância da comunicação científica e da participação do pesquisador na construção de políticas públicas e de debates sociais, promovendo a compreensão e o acesso igualitário ao conhecimento científico.

Palavras-chave: Divulgação Científica; Empreendedorismo; Pesquisador; Comunicação.

1. INTRODUÇÃO

O estudo tem a finalidade de contribuir para que estes pesquisadores se desenvolvam a partir de um despertar questionador sobre a necessidade de pontuações por meio de suas publicações, com um fazer utilitarista em uma lógica gameficada que vezes se distancia da aplicabilidade, como abordado por Magnin, Faria e Petean (2022), e da divulgação da ciência.

Alcançar as metas impostas pelas políticas de avaliação influencia nas escolhas e no desenvolvimento da carreira de cientistas iniciantes que tendem a reproduzir o padrão estabelecido por normas que justificam e legitimam suas decisões, deixando de ter a divulgação científica como forte aliada no processo de criação de significado social para a ciência que se produz.

Percebe-se a forte incidência de pesquisas fechadas hermeticamente no mundo acadêmico e com pouco ou nenhum aproveitamento prático, conforme Colquhoun (2009) que aponta a existência de pesquisas com tendências, desde sua concepção, a não serem pensadas visando a divulgação. Este estudo é feito através de uma revisão bibliográfica, em que se busca refletir acerca da divulgação científica como uma iniciativa empreendedora, necessária para os

pesquisadores em formação diante das características do cenário contemporâneo e da postura deste mesmo cientista enquanto empreendedor e divulgador.

Integrando o levantamento de cenário, estudos recentes têm mostrado que o estresse e o burnout são problemas significativos entre os pesquisadores brasileiros. Por exemplo, um estudo publicado no *Journal of Occupational Health* em 2021, que investigou pesquisadores brasileiros, encontrou uma alta prevalência de estresse e síndrome de burnout nessa população (CAMARGO et al., 2021). Esses problemas foram associados a fatores como carga de trabalho excessiva, pressão por produtividade e falta de apoio institucional.

Além disso, outros estudos, como os de Pedrelli (2020), têm mostrado que pesquisadores brasileiros também estão suscetíveis a sintomas de ansiedade e depressão. Esses problemas podem ser influenciados por diversos fatores, como as demandas competitivas do ambiente acadêmico, a falta de recursos e financiamento adequados e a pressão por resultados e publicações.

Nesta pesquisa, percebe-se a necessidade de o pesquisador manter-se próximo à reflexão sobre as implicações de se manter bem qualificado academicamente e, embora este iniciante na prática científica não possua sozinho o poder de modificar o *status quo*, é de salutar importância contribuir para que ele perceba a existência desse modelo de produção e publicação preconizado pela atual avaliação científica e seus aspectos de produtivismo, citados por Dal Rosso e Cardoso (2015). Em soma, é importante que esse pesquisador possa manter a reflexão pessoal e coletiva sobre como isso se relaciona com seus valores pessoais e com os valores sociais vigentes, de modo a conferir pungência e desejo para modificar situações existentes e em ampliar sua visão.

Este artigo está estruturado em duas reflexões: a que pondera acerca da possibilidade de construção de uma trilha de inovação para aquele pesquisador que se enxerga com características de empreendedor social e reflete sobre algumas oportunidades existentes na iniciativa privada e sobre novas políticas públicas para divulgação científica.

Este estudo partiu de uma revisão bibliográfica em torno da reflexão sobre a divulgação científica, os processos de comunicação e da produção de sentido sobre e para a existência e formação do cientista empreendedor, usando o conceito de comunicação elaborado por Costa e Rocha (2022), que se dá em um ecossistema que envolve outros seres humanos, naturezas e tecnologias, criando, segundo Sodré (2014), um vínculo social, um elo a partir do qual a realidade, as experiências e os sujeitos são elaborados.

Vale ressaltar que este estudo faz parte de uma pesquisa maior no campo da Comunica o, contemplando a fase de levantamento bibliográfico, que não se esgota pelas

abordagens apresentadas neste trabalho. No que diz respeito ao campo de pesquisa em Comunicação, Lopes (2010) destaca a inegabilidade da importância do nível epistemológico e teórico no desenvolvimento de todas as fases da investigação e que as demais fases da pesquisa dependem das referências pelas quais o pesquisador opta. De acordo com detalhes da autora:

[...] a primeira fase da pesquisa empírica é constituída por operações de caráter totalmente teórico feitas sempre em função do fenômeno de comunicação que se quer investigar. Assim o quadro de referência acaba delimitando teoricamente o problema de pesquisa e os alvos de toda a investigação (LOPES, 2010, p. 136-137).

Nesse contexto, ressalta-se que os resultados esperados no avanço deste trabalho visam contribuir com a formação dos iniciantes em ciência da UFMA, bem como ampliar o olhar deste público para a importância da divulgação científica desde sua formação. Espera-se que, com a evolução para a pesquisa de campo possa ser possível identificar oportunidades de desenvolvimento de competências comportamentais deste pesquisador iniciante, além de evoluir para um formato de artefato que contribua para uma análise de cenário que conecte a divulgação científica com ações empreendedoras.

2. CONSTRUÇÃO DA TRILHA DE INOVAÇÃO PARA O PESQUISADOR QUE SE ENXERGA COM CARACTERÍSTICAS DE EMPREENDEDOR SOCIAL

Latour (2000) propõe uma mudança de velocidade nas pesquisas científicas ao desafiar a ideia tradicional de que a ciência avança linearmente em direção à verdade absoluta. Ele argumenta que a ciência é um processo contínuo de construção e reconstrução do conhecimento, onde diferentes pontos de vista e interpretações coexistem. Se a ciência pode ser entendida como uma constante construção e reconstrução do conhecimento, não seria relevante estender essa possibilidade à postura e competências dos profissionais que se dedicam na construção dela?

Para Latour (2000), a ciência deve abraçar a complexidade do mundo e adotar uma abordagem mais lenta e reflexiva, em contraste com a pressa por resultados e certezas, e isso contrasta com as realidades nas quais o cientista iniciante na UFMA precisa se inserir, com as obrigatoriedades cronometradas de produção e as publicações que as acompanha, realidade atestada por Silva (2011) em um estudo identificou os desafios e as perspectivas da iniciação científica na UFMA. É importante ressaltar que o presente texto não tem a intenção de indicar que ter um quantitativo de publicações científicas seja algo desprovido de valor, mas o objetivo

aqui é sensibilizar estudantes de iniciação científica da UFMA para posturas, abordagens e olhares complementares para que não se prendam aos seus pares e ao universo acadêmico.

Ano após ano, decisões governamentais têm trazido impactos quanto a redução de investimentos em ciência, tecnologia e inovação e estes dados já devem ser suficientes para contribuir com a reflexão por parte da comunidade acadêmica. Em 2009, o governo federal investiu 19 bilhões em ciência e tecnologia. Pouco mais de uma década depois, os recursos aplicados nesse setor baixaram para R\$17,2 bilhões, em valores corrigidos pela inflação do período.

Uma nota técnica do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) mostra que investimentos aplicados em ciência, tecnologia e inovação em 2020 foram inferiores aos de 2009. O cenário ainda fica mais grave quando se constata que não se trata de fato isolado, como demonstra estudo da economista Fernanda De Negri noticiado pelo jornal O Estado de São Paulo em 24 de agosto de 2020, em que, depois de atingir seu maior valor histórico em 2013 (R\$ 27,3 bilhões), as verbas federais para ciência, tecnologia e inovação vêm se reduzindo substancialmente desde 2015 (SHALDERS, 2021).

Infelizmente não se trata de uma ação pontual e reservada a um governo específico, vide a decisão janeiro de 2023, em que o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou, com vetos, a Lei Orçamentária Anual (LOA) para 2023 (Lei 14.535/23), em que a maior parte dos recursos vetados (R\$ 4,18 bilhões) iria para o Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT), para ações de fomento de pesquisa, contratos com organizações sociais e obras. O motivo do veto, segundo o Executivo, é um descumprimento da proporção entre operações reembolsáveis e não reembolsáveis, algo que é exigido pela legislação que regulamenta o FNDCT (BRASIL, 2023).

Segundo o estudo de Fernanda de Negri, o investimento em ciência e tecnologia no governo federal atingiu o pico em 2013. Daquele ano até 2020, os gastos do governo na área recuaram em mais de um terço: 37% em termos reais (descontada a inflação) (SHALDERS, 2021).

Diante deste cenário, vê-se que as oportunidades e os espaços de atuação para o pesquisador, que já eram limitados há 10 anos, afunilam-se ainda mais a cada ano. Ora, se os espaços para pesquisadores remunerados dentro das universidades públicas são limitados, com tendências a diminuir, qual sentido faria formar um pesquisador sem sensibilizar seus olhares para as oportunidades existentes e as que ainda não foram identificadas ou provocadas no campo da iniciativa privada?

Daí a relevância de que o pesquisador em iniciação científica da UFMA atente para questões como oportunidades em empreendedorismo social, a elaboração junto com as comunidades de um sentido amplo para suas pesquisas, além da aplicação delas, relacionamento com startups, as oportunidades em projetos de pesquisa em Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), desenvolvimento e inovação financiados pela iniciativa privada, ou até mesmo uma análise de cenário holística levando este pesquisador a enxergar sua pesquisa como solução para um determinado setor do mercado, buscando investidores privados para desenvolvimento destas soluções.

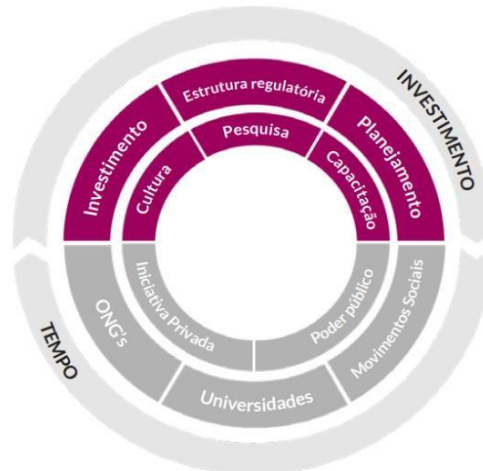
Os tempos mudaram os fluxos, as dinâmicas e as possibilidades de se disseminar e construir os mais diversos conteúdos para e com públicos também diversos. Através da internet e das mídias digitais, que hoje oferecem uma dinâmica e possibilidades bem diferentes para o pesquisador em iniciação científica da UFMA, em grande parte formado pelos nativos digitais ou geração Z, tem-se novas ferramentas de comunicação que fazem parte da vida deste pesquisador iniciante desde sempre. Contudo o quanto estas investidas transformadoras em usar das novas possibilidades (incluindo as digitais) para a construir e reconstruir sentido de suas pesquisas científicas junto à comunidade fazem parte do foco dos pesquisadores de iniciação científica da UFMA? A divulgação científica deve passar a ser entendida:

[...] não mais a partir de uma perspectiva deficitária própria da crise das especializações, na qual o sujeito “leigo” precisaria da divulgação científica simplificada por uma tradução para ser iluminado como o conhecimento científico. Pelos comunicadores da ciência, a divulgação científica passa também a ser entendida como um compromisso social, um dever democrático pela dívida pública e uma necessidade de transformação social através do diálogo (OLIVEIRA et al., 2019).

Para Costa e Rocha (2022, p. 13), o sentido do empreendedorismo está quando se consegue atuar em diversidade social, em que “as soluções baseadas na inovação demandam pesquisa e esforço de longo prazo, requerendo participação de diferentes setores da sociedade.

É necessário construir ambientes nos quais múltiplos atores possam interagir”, como os atores da Figura 1.

Figura 1: Ecosistema empreendedor



Fonte: Costa e Rocha (2022)

De acordo com Costa e Rocha (2022), a ação empreendedora está em criar ou aprimorar um produto, serviço ou ação que tenha valor para alguém e que, embora o empreendedorismo seja uma atividade que possa envolver riscos e impulsionar a economia, ela não necessariamente precisa buscar o lucro. Nesse aspecto, há a necessidade de uma análise pelo pesquisador acerca de si e da possibilidade de ampliação de seu papel.

Quintão (2004) salienta que o empreendedorismo se associa à ideia de criação de valor e produção, pelo qual é possível otimizar recursos e trazer eficiência econômica em relação ao valor criado, já o empreendedorismo social é entendido como o comportamento de indivíduos que aplicam modelos do empreendedorismo comum, porém com o objetivo de criar valor social e resolver os problemas coletivos. O empreendedorismo social, segundo Dancin, Dancin e Matear (2010), é estabelecido como uma conduta que emprega princípios empresariais para solucionar problemas.

As formas de organização e produção econômica, fruto da revolução tecnológica, tem mudado, desestruturado e reorganizando o modelo econômico vigente, de acordo com a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Com as transformações em curso, e em um momento marcado por fortes turbulências econômicas e políticas a nível global, a inovação se torna um elemento central para o desenvolvimento econômico tanto de países em desenvolvimento como os desenvolvidos, contudo seus impactos poderiam ser mais bem explorados e os profissionais que constroem ciência não estão dissociados desta realidade.

Johnson (2011) resume em seu livro “De onde vêm as boas ideias” que a) Boas ideias não nascem prontas, precisam ser cultivadas, melhoradas, até chegar no tempo certo de serem exploradas; b) A diversidade de estímulos é um fator incentivador para o florescimento de boas ideias, ao contrário de equipes especializadas; c) O acaso faz parte do processo, mas precisa da

ajuda de um ambiente propício, uma mente conectada; d) Simplicidade é tudo, pois a solução não precisa ser *high tech* para ser inovadora; e) Epifanias são raras, na verdade o que existe é a combinação de várias ideias já existentes para a criação de um novo conceito ou aplicação.

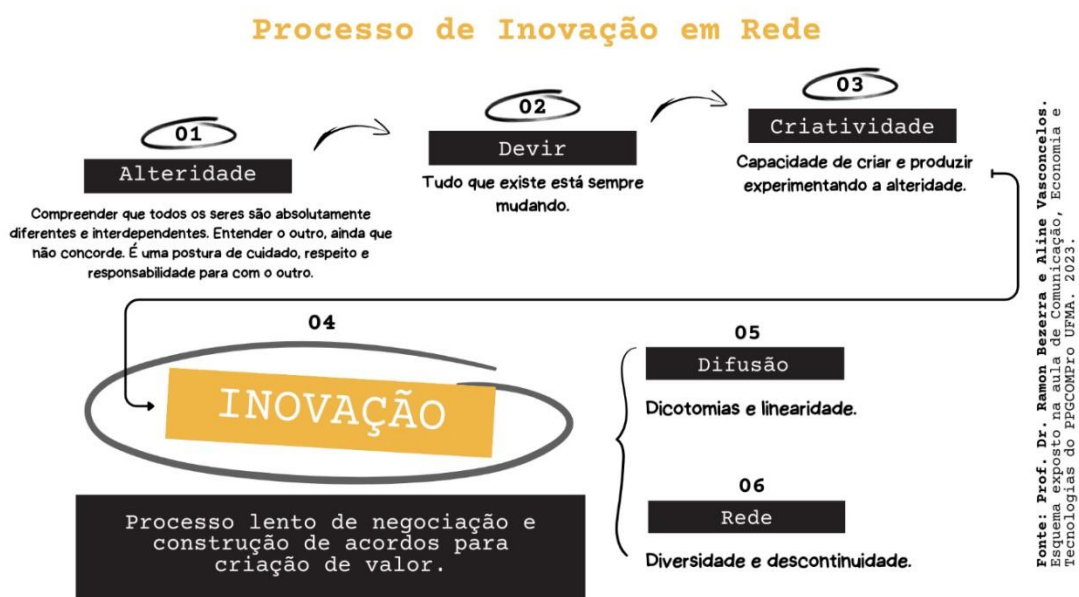
E não se constrói resultados inovadores sem alianças, sem divulgação com finalidades de gerar um comum, segundo Sodré (2014). Considerando o conceito de Callon (2004) ao entender que a inovação está intimamente ligada à colaboração, a uma rede, vemos que:

O Homo sapiens pode ter evoluído por meio da seleção para a pró-socialidade em um processo que Brian Hare chama de "sobrevivência do mais amigável". Esse impulso bastante poderoso de cooperar com os outros começa cedo na vida; estudos mostram que a preferência pelo comportamento pró-social em humanos começa já na infância (JEMIELNIAK; PRZEGALINSKA, 2020, p. 3). Tradução livre da autora.

O processo de inovação em rede no campo científico envolve uma construção baseada no conceito de alteridade, que se refere à valorização da diversidade e da perspectiva de diferentes indivíduos e grupos envolvidos no processo, algo para que o cientista deve manter-se atento, já que a intenção aqui seria indicar uma construção que envolve diversos atores da rede (como família, amigos, vizinhos, mídia dentre outros). Ao reconhecer e respeitar as diferenças, os participantes da rede científica podem colaborar e trocar conhecimentos de maneira mais eficaz, estimulando a criatividade e a geração de novas ideias.

Além disso, o processo de inovação em rede também requer a noção de devir, que se refere à constante transformação e evolução do conhecimento e do fazer científico (BARBOSA, 2010) (Figura 2).

Figura 2: Processo de Inovação em Rede



Fonte: Os autores (2023)

Nesse contexto, as redes científicas devem atuar como ambientes dinâmicos, nos quais os participantes estão em constante busca por novas informações, aprendizado, atualização e divulgação de suas produções. Essa abordagem favorece a criação de novas conexões, a identificação de oportunidades e a exploração de novos caminhos para a inovação.

Por fim, a criatividade e a inovação em redes científicas ocorrem através da interação entre os participantes, que compartilham ideias, debatem e colaboram para encontrar soluções inovadoras. Através da colaboração em rede, os iniciantes em ciência da UFMA podem combinar diferentes perspectivas, habilidades e conhecimentos, potencializando a criatividade coletiva e a geração de novas abordagens para os desafios científicos e suas divulgações. A troca de informações e o trabalho conjunto em redes científicas promovem a disseminação de ideias inovadoras, impulsionando o avanço científico e tecnológico em diversos campos do conhecimento.

Todavia, isso ainda não é realidade e, portanto, temos visto a importância de seguir para a pesquisa de campo no intuito de entender e elaborar um formato de capacitação complementar, que seja destinado a pesquisadores desde o início de sua formação de modo a contribuir para uma leitura correta de cenários, oferecendo uma visão das realidades nas quais estes pesquisadores estão inseridos.

3. OPORTUNIDADES NA INICIATIVA PRIVADA E EM NOVAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

A necessidade diversificação dos agentes financiadores para além do Estado tem movido instituições de pesquisas a começarem a reportar os avanços e benefícios sociais e econômicos de suas investigações como meio de justificar os investimentos da pesquisa, usando isso como estratégia para captação de novos recursos, tendo os resultados desta pesquisa envolvidos pelo mesmo rigor científico que se espera em qualquer pesquisa séria, mesmo que os resultados deste estudo “patrocinado” pela iniciativa privada não atenda aos anseios do ente privado financiador para confirmar uma hipótese mercadologicamente lucrativa.

São diversos os setores da indústria que possuem políticas de incentivo para desenvolvimento tecnológico, seja por meio de benefícios fiscais ou por investimento obrigatório. Para o último, especificamente, as empresas do setor de Óleo e Gás (O&G) e o setor elétrico possuem a obrigatoriedade de destinar 1% da receita operacional bruta a programas de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (PDI), regulamentados pelas agências

setoriais ANP (Agência Nacional do Petróleo, Gás Natural e Biocombustíveis) e ANEEL (Agência Nacional de Energia Elétrica), respectivamente (TOSI, 2021).

A capacidade que o sujeito pesquisador tem de identificar um problema, ou oportunidade de melhoria e desenvolver soluções e ações que impactem positivamente esses processos abre espaço para o empreendedorismo. É neste contexto que há uma necessidade sobre a reformulação de posicionamento por parte do próprio cientista em avançar para o desenvolvimento de novas competências, assumindo também características de empreendedor, usando a ciência aplicada à resolução de problemas reais, contribuindo para que haja impacto social e desenvolvimento econômico.

Sendo assim, este trabalho sugere uma reflexão sobre a ampliação da figura do pesquisador enquanto divulgador científico e empreendedor, que espera seguir para a proposição futura de um artefato que contribua com a formação complementar desde o início da vida acadêmica de um indivíduo envolvido no fazer científico e na leitura de cenários futuros, tornando-se mais útil à sociedade, mais competitivo enquanto um empreendedor social e enquanto empreendedor de sua própria carreira.

4. CONCLUSÃO

Cada um é responsável por sua própria conscientização, mas o cientista pode ser um importante ator para construção de pontes de sensibilização de cidadãos ao se conectar a eles e convidá-los a atravessar essas pontes e há de se enxergar uma ligação direta entre o que um cientista faz em suas pesquisas e o que ele faz enquanto cidadão, enquanto ente político, enquanto um ator conectado em várias redes, várias alianças. Para Machado (2013) quanto mais a produção científica for debatida, citada ou criticada mais validação ela terá assim como quanto mais alianças este pesquisador fizer com associações, instituições acadêmicas, indústria, mídia, mais validada socialmente será uma pesquisa.

Para o maior proveito da relação pesquisador-mídias (tradicionais e digitais), a gestão e a divulgação do conhecimento científico podem ser decisivas. Nesse contexto estas são ferramentas atreladas a uma capacitação voltada para o pesquisador, para suas peculiaridades e considerando seus desafios.

A mídia pode fazer parte dessa dinâmica, mas não a define assim como o cientista também é parte no processo de divulgação da ciência, mas também não a define. A proposição é para que, como no trabalho bem elaborado de um concerto sinfônico, cada parte (comunicadores, mídias, pesquisadores) no processo de divulgação da ciência, sejam plenos e

inovadores em suas atuações em harmonia e uníssono, gerando a produção de conteúdos atraentes, acessíveis, claros e diversos.

Adicionalmente, pode-se fomentar a reflexão sobre como este cientista pode lidar com suas emoções e reações em período de crise de imagem ou indicativo dela e até facilitar as codificações e recodificações dos jornalistas ou divulgadores, facilitando as compreensões e diminuindo as possibilidades de existirem ruídos na comunicação.

O pesquisador deve refletir sobre a divulgação de seu trabalho e estabelecer estratégias e táticas para fazer sua pesquisa conhecida por uma diversidade cada vez maior de grupos sociais. Um formato de capacitação, fruto de pesquisa sobre as necessidades e peculiaridades do cientista, pode contribuir para a amplitude e qualidade de sua rede de divulgação científica.

Várias iniciativas têm projetado a produção científica e pesquisadores como protagonistas, tendo o cientista como facilitador no processo. Quando o pesquisador empreende no avanço do desenvolvimento de suas competências comunicacionais, ele contribui para uma comunicação fiel, sem tradutores. Para Lima e Giordan (2021), a compreensão da tradução como produção de sentidos está fortemente embasada na interpretação do tradutor, visto que a interpretação de um texto ou de um discurso depende de uma série de fatores linguísticos e não linguísticos.

Frisa-se que este estudo não tem o intuito de classificar ou entender o pesquisador que não se vê como divulgador, mas sim de contribuir com aqueles que se entendem como parte e como protagonistas no processo de divulgação da ciência e, até mesmo, dos que o buscam ser.

Transformadora para quem produz e para quem a consome, a atividade serve para reivindicar a ciência como construção central da cultura humana e para que haja alguma possibilidade vida (e morte) autônoma e cidadã para as pessoas. Somente uma sociedade que se dispõe a partilhar amplamente informações e conhecimentos científicos pode se vislumbrar civilizada, humanista, racional, democrática (VALÉRIO, 2020).

Quando se aborda sobre a divulgação da ciência, a Comunicação, enquanto área de conhecimento científico, tem contribuições relevantes a fazer e potencialidades quanto à solução de determinados problemas.

Observe-se que a solução pode não ser final, ou seja, pode não ser definitiva a ponto de eliminar o problema para sempre. Ela pode, entretanto, minimizar os impactos daquele problema, até que outro, seguindo o mesmo caminho, proponha um novo passo, mais uma inovação incremental, até que o pior tenha passado (CARNEIRO, 2021, p. 116).

Embora os autores afirmem que a distinção entre os diversos aspectos da cultura científica e da divulgação da ciência corrobore para a produção de esferas epistemológicas

diferentes, quando este tradutor (cientista) é um falante nativo do idioma por ele traduzido (a ciência), ele terá muito mais chances de ser bem-sucedido e de manter a atenção constante para não induzir sua audiência ao erro em suas traduções. Isso até mesmo quando houver o uso de metáforas e linguagem acessível aos diversos públicos e canais de comunicação.

Em muitos casos, este cientista pode contribuir para a construção de políticas públicas, atuando junto a tomadores de decisão. Em outros, pode colaborar com debates públicos, junto a movimentos sociais e grupos sociais específicos. Em comum, entende-se que se caracteriza pela compreensão da ciência como um direito de todos, um direito a sua compreensão e construção social, mas também a usufruir de seus benefícios de forma igualitária.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. O conceito de devir a partir da filosofia da diferença. In: COLÓQUIO FILOSOFIA E

LITERATURA: FRONTEIRAS. 2., 2010. São Cristóvão. **Anais**. [...] São Cristóvão – SE: UFS, 2010, p. 82-99. Disponível em: https://gefelit.net/anais/Anais_II_p082_Maicon_Barbosa.pdf. Acesso em: 5 jul. 2023.

BRASIL. **Mensagem nº 37, de 17 de janeiro de 2023**. 2023. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/Msg/Vep/VEP-0037-23.htm. Acesso em: 5 jul. 2023.

CAMARGO, E. B. et al. Stress and burnout syndrome among Brazilian researchers: Prevalence and associated factors. **Journal of Occupational Health**, v. 63, n. 2, p. e12216., 2021. <https://doi.org/10.1002/1348-9585.12216>

CARNEIRO, M. Por que precisamos de problemas?. In: ARIZI, Rafael; MARTINS, Tiago (org.).

Comunicação e Sistemas de Informação: Metodologias aplicadas à Integração das Ciências. V. 1. p. 113 a 121. Uruguaiana: Editora Conceito, 2021.

CALLON, M. Por uma nova abordagem da ciência, da inovação e do mercado – o papel das redes socio-técnicas. In: PARENTE, A. (Org.). **Tramas da rede: novas dimensões filosóficas e políticas da comunicação**. Porto Alegre: Sulina, 2004, p. 64-79.

COLQUHOUN, D. (2019). **Is scientific research irrelevant to the real world?** Nature, p. 113-115.

COSTA, R.; ROCHA, L. **MCIC: Modelo para Criação de Iniciativas Contemporâneas**. São Luís: EDUFMA, 2022.

DAL ROSSO, S.; CARDOSO, A. C. M. Intensidade do trabalho: questões conceituais e metodológicas. **Sociedade e Estado**, v. 30, p. 631-650, 2015. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922015.00030003>

DANCIN, M. T.; DANCIN, P. A.; MATEAR, M. Social Entrepreneurship: why we don't need a new theory and how we move forward from here. **Academy of Management Perspectives**, [S.l.], v. 24, n. 3, p. 37-57, 2010. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5642816/mod_resource/content/1/A12Social%20Entrepreneurship.pdf. Acesso em: 05 jul. 2023.

JEMIELNIAK, D.; PRZEGALINSKA, A. **Collaborative Society**. The MIT Press, 2020.

JOHNSON, S. **De onde vêm as boas ideias**. Rio de Janeiro: Zahar. 2011.

LATOUR. B. **A ciência em ação**. São Paulo: UNESP, 2000.

LIMA, G. S.; GIORDAN, M. Da reformulação discursiva a uma práxis da cultura científica: reflexões sobre a divulgação científica. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 28, p. 375392, 2021. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702021000200003>

LOPES, M. I. V. **Pesquisa em comunicação**. 10. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

MACHADO, R. A ciência em ação de Bruno Latour. In: **IHU Online**, Edição 416, 29 abr., 2013. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/4933-leticia-de-luna-freire>. Acesso em: 13 jul. 2023.

MAGNIN, L. S. L. T.; FARIA, J. H.; PETEAN, G. H. Avaliação científica e subjetividade: o “artigo comprimido” como síntese de uma produção científica alienante. **Revista Gestão & Conexões**, Vitória, v. 11, n. 1, p. 8-38, 2022. <https://doi.org/10.47456/regec.2317-5087.2022.11.1.32632.8-38>.

OLIVEIRA, T. et al. Almetria e impacto social da ciência na área de Comunicação e Informação: uma pesquisa multidimensional sobre a circulação da produção científica brasileira em sites de redes sociais. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 48, n. 3, 2019. <https://doi.org/10.18225/ci.inf.v48i3.4983>

PEDRELLI, P. et al. Mental health and well-being among Brazilian scientists and academics during the COVID-19 pandemic. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 43, n. 5, p. 446-450, 2020. <https://doi.org/10.1590/1516-4446-2020-0921>

QUINTÃO, C. **Empreendedorismo social e oportunidades de construção do próprio emprego**. In: Seminário “Trabalho social e Mercado de Emprego”; Painel Políticas sociais e Mercado de Emprego, Universidade Fernando Pessoa, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Porto, 28 abr., 2004. Disponível em: https://isociologia.up.pt/sites/default/files/workingpapers/working4_101019094043.pdf. Acesso em: 05 jul. 2023.

SHALDERS, A. Brasil tem menor investimento em ciência dos últimos 12 anos. **Estadão**. 2021. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/ciencia/investimento-federal-em-ciencia-e-tecnologia-ecua-e-setor-tem-menos-verba-que-em-2009-diz-estudo/>. Acesso em: 05 jul. 2023.

SODRÉ, M. **A ciência do comum**: notas para o método comunicacional. Petrópolis: Vozes, 2014.

TOSI, J. Investimento Obrigatório em P&D podem ser aplicados à projetos em parceria com empresas. **ABGI**. 22 abr., 2021. Disponível em: <https://abgi-brasil.com/investimento-obrigatorio-em-pd-podemser-aplicados-a-projetos-em-parceria-com-empresas/>. Acesso em: 05 jul. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Futures Literacy**: An essential competency for the 21st century. 2021. Disponível em: <https://en.unesco.org/futuresliteracy/about>. Acesso em: 05 jul. 2023.

VALÉRIO, M. Para que serve a divulgação científica? **Observatório da imprensa**. Edição 1099, 4. ago. 2020. Disponível em: <https://www.observatoriodaimprensa.com.br/ciencia/para-que-serve-adivulgacao>

OLHARES SOBRE A INQUISIÇÃO PORTUGUESA: A INICIAÇÃO CIENTÍFICA E O USO DA PALEOGRAFIA NO PROCESSO DE ANNA MARIA NOGUEIRA (1704)

Andressa Cristina de Souza Nunes
Graduanda em História
andressacsunes@gmail.com
UFMA

Marize Helena de Campos
Doutora em História Econômica
marize.campos@ufma.br
UFMA

RESUMO: O aumento da contestação dos dogmas católicos no século XIII, forneceu base para a criação do Tribunal do Santo Ofício, que passou a punir os transgressores da moral e dos costumes cristãos, consolidando-se com o estabelecimento do Tribunal na Espanha (1478) e em Portugal (1547), e por meio da união de princípios políticos, religiosos e econômicos, afetou principalmente os judeus que passaram a ser acusados, denunciados e punidos por crimes de “heresia”, uma perseguição pautada na culpa por professar a “Lei de Moisés”. Assim, este trabalho trata da experiência da iniciação científica e o uso da paleografia no processo inquisitorial de Anna Maria Nogueira no ano de 1704 em Portugal. A pesquisa foi desenvolvida no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), fazendo uso das técnicas paleográficas para leitura e transcrição do processo inquisitorial de Anna Nogueira. Objetiva conhecer os autos do processo fazendo uso do conhecimento paleográfico, bem como do suporte da plataforma *Transkribus*: a metodologia da pesquisa, para entender os procedimentos adotados pelos inquisidores durante as investigações. Portanto, foi possível estudar e interpretar os registros acerca da prisão, testemunhas ouvidas, condenação aplicada e morte de Anna Maria Nogueira, falecida no cárcere um ano após sua prisão no ano de 1705, cuja investigação resultou em condenação após sua morte no ano de 1731, fato ocorrido durante a Inquisição Portuguesa entre os séculos XVII e XVIII. Para isso, utiliza-se na bibliografia autores como Anita Novinsky (2012); e Ana Berwanger, João Leal (2008).

Palavras-chave: Anna Maria Nogueira; Tribunal do Santo Ofício; Paleografia; Inquisição.

1. INTRODUÇÃO

A instauração do Tribunal do Santo Ofício em Portugal ocorreu para investigar e reprimir todas as práticas consideradas heréticas, principalmente àquelas contrárias aos costumes cristãos. Diante disso, o tribunal português se estabeleceu no ano de 1547, posterior ao tribunal espanhol em 1478, ambos ligados a ambições de poder e controle social administrados pelo Estado e para seus interesses.

Assim, apesar de denominar-se “Santo Ofício”, suas intenções pouco eram voltadas ao bem-estar dos investigados, afinal servia à coroa, nobreza e clero, e para atingir os objetivos desses grupos atuava sob mensagens de medo e terror para a sociedade, agindo de acordo com a época, circunstâncias, interesses políticos e necessidades financeiras (NOVINSKY, 2012).

Logo, um pouco do seu modo de agir pode ser conhecido com base nos registros inquisitoriais, ou seja, das investigações realizadas das pessoas acusadas pela Inquisição.

Em razão disso, vários processos podem ser encontrados no Arquivo Nacional da Torre do Tombo, manuscritos digitalizados que permitem conhecer diferentes sujeitos históricos, cujas vidas foram atravessadas pelo aparato político, religioso e econômico do Tribunal do Santo Ofício, assim esta pesquisa concentra-se na perseguição às pessoas que professavam a Lei de Moisés, em particular o caso de Anna Maria Nogueira, presa aos 13 anos de idade no ano de 1704 na cidade de Lisboa.

Para tanto, esta pesquisa foi desenvolvida no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), e objetiva conhecer as metodologias utilizadas para leitura e transcrição dos registros inquisitoriais, um processo de construção do conhecimento histórico a partir do uso da Paleografia, bem como o suporte da plataforma *Transkribus*; com o intuito não apenas de conhecer ou narrar a trajetória de Anna Nogueira na prisão, mas interpretar os autos do processo para além da culpa que lhe foi atribuída.

Portanto, esse trabalho buscou entender como era a vida nos cárceres da inquisição, fazendo uso de diferentes metodologias: Primeiramente, a compreensão do contexto histórico, a partir de pesquisas como da autora Anita Novinsky; para, então passar à Paleografia com a leitura de textos antigos e transcrição das informações com base nas instruções do livro “Noções de paleografia e Diplomática”, e o suporte tecnológico da plataforma “*Transkribus*” que analisa o documento digitalmente, permitindo sua leitura.

Por fim, a apresentação de alguns fragmentos da pesquisa que perpassam o andamento do Processo Inquisitorial, isto é, as culpas atribuídas a Anna Nogueira e o registro da sua morte nos autos do processo, bem como a sentença aplicada pelo Tribunal do Santo Ofício.

2. A ‘VIDA’ NOS CÁRCERES DA INQUISIÇÃO PORTUGUESA

Dona Anna Maria Nogueira cristã-nova solteira, filha de Manoel Rodrigues Nogueira homem de negocios nascida em nesta cidade, foi preza nos Cárceres secretos desta Inquisição por culpaz de declaração de judaísmo em forma em Quatro de Outubro de 1704 e morreu no estado de negativa em 14 de agosto de 1705 acrescentando-lhe depois de sua morte as testemunhas [...] (Transcrição do Processo, p. 0077)

A “vida” nos cárceres secretos da Inquisição representa aqui, o tempo entre a prisão e a morte de Anna Maria Nogueira, fatos ocorridos entre 04 de outubro de 1704 e 14 agosto de 1705, nos quais a jovem foi acusada de judaísmo e passou pelos procedimentos adotados pelos inquisidores de acordo com os regimentos inquisitoriais. Conforme trecho acima do processo,

faleceu no cárcere sem confessar culpas e as investigações e acréscimo de testemunhas seguiram após a sua morte.

as disposições contidas nos regimentos inquisitoriais sinalizaram a existência de um abismo entre a norma e o cotidiano na negra casa do Rocío, como era conhecida, não apenas em relação às condições materiais, físicas, destas prisões, como no que tange ao tratamento dispensado a estes réus. O dia a dia do viver no secreto se afigurava como uma perspectiva aterradora de aí permanecer anos a fio, aguardando a decisão final dos inquisidores. O Palácio dos Estaus, em Lisboa, abrigava seus réus inicialmente nos cárceres da custódia. Conforme a gravidade do caso eram transferidos para os cárceres do secreto, até receber a sentença final (CALAINHO, 2021, p. 04).

Diante disso, a atuação do Tribunal Inquisitorial provocava medo na sociedade, como definiu Calainho, viver no secreto era praticamente um atestado de morte no cárcere, pois não havia perspectiva de absolvição e as penas eram aplicadas após o encerramento das investigações, independentemente dos réus estarem vivos. Neste cenário, o tempo era um inimigo dos acusados, pois o encarceramento poderia durar anos em prisões insalubres, com longos interrogatórios e torturas para se obter as confissões desejadas pelos inquisidores.

Entre as torturas estavam “o potro, uma espécie de cama de ripas onde o réu era amarrado pelos pulsos e pernas e, ao apertar-se um arrocho, cortavam-lhe as carnes; e a polé, quando o réu era suspenso no teto pelos pés, deixando-o cair em seguida, sem tocar o chão” (NOVINSKY, p. 72, 2012); assim, a severidade das punições eram proporcionais à natureza dos crimes, conseqüentemente, os crimes contra a fé eram considerados mais graves, tendo seus investigados a prisão como destino e os bens confiscados até a definição da sentença.

[...] vale sublinhar que as sentenças de morte exaradas pelo Santo Ofício jamais explicitavam que o destino dos poucos a serem executados em um auto de fé era a morte. A fórmula utilizada para designá-la era relaxamento à justiça secular ou à cúria secular ou, ainda, ao braço secular. O tribunal não assumia a pena de morte como decisão sua, senão da justiça secular, cujos códigos, a exemplo das Ordenações Filipinas (1603), Livro V, estabelecia que os hereges convictos de culpa deviam ser queimados e feitos “pelo fogo em pó”, de modo a que deles não mais houvesse memória. Não existe sequer uma singela menção à pena de morte, em todos os regimentos inquisitoriais, desde o primeiro, em 1552, até o último, em 1774 [...] (VAINFAS, 2021).

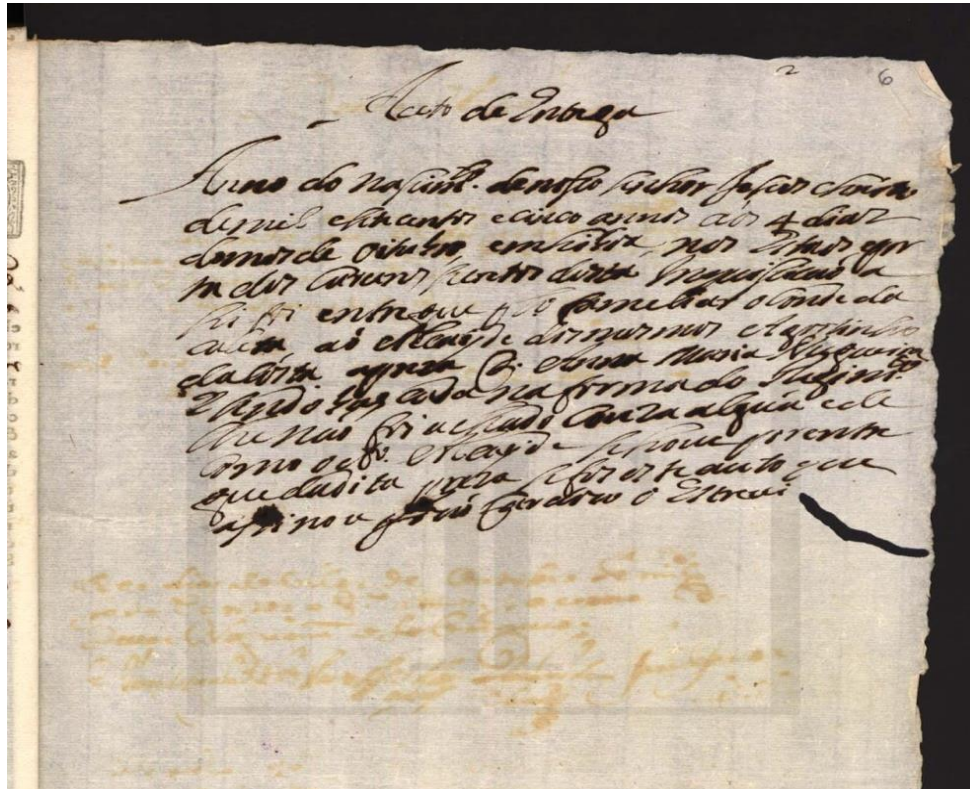
Portanto, “a iminência da morte assombrava os réus que iam e vinham das inquirições a que estavam submetidos nas estratégias do Santo Ofício em tentar arrancar a confissão de heresia de cada um que se sentasse frente ao Inquisidor na Mesa inquisitorial” (CALAINHO, 2021).

2.1 PALEOGRAFANDO: metodologias para leitura e transcrição do processo

Os caminhos da pesquisa passam tanto pelo conhecimento prévio do documento, quanto da seleção de fontes mais adequadas aos objetivos e contexto do tema a ser desenvolvido, neste

caso, a Inquisição Portuguesa e o Tribunal do Santo Ofício, tendo por fonte primária o processo de Anna Maria Nogueira (1731).

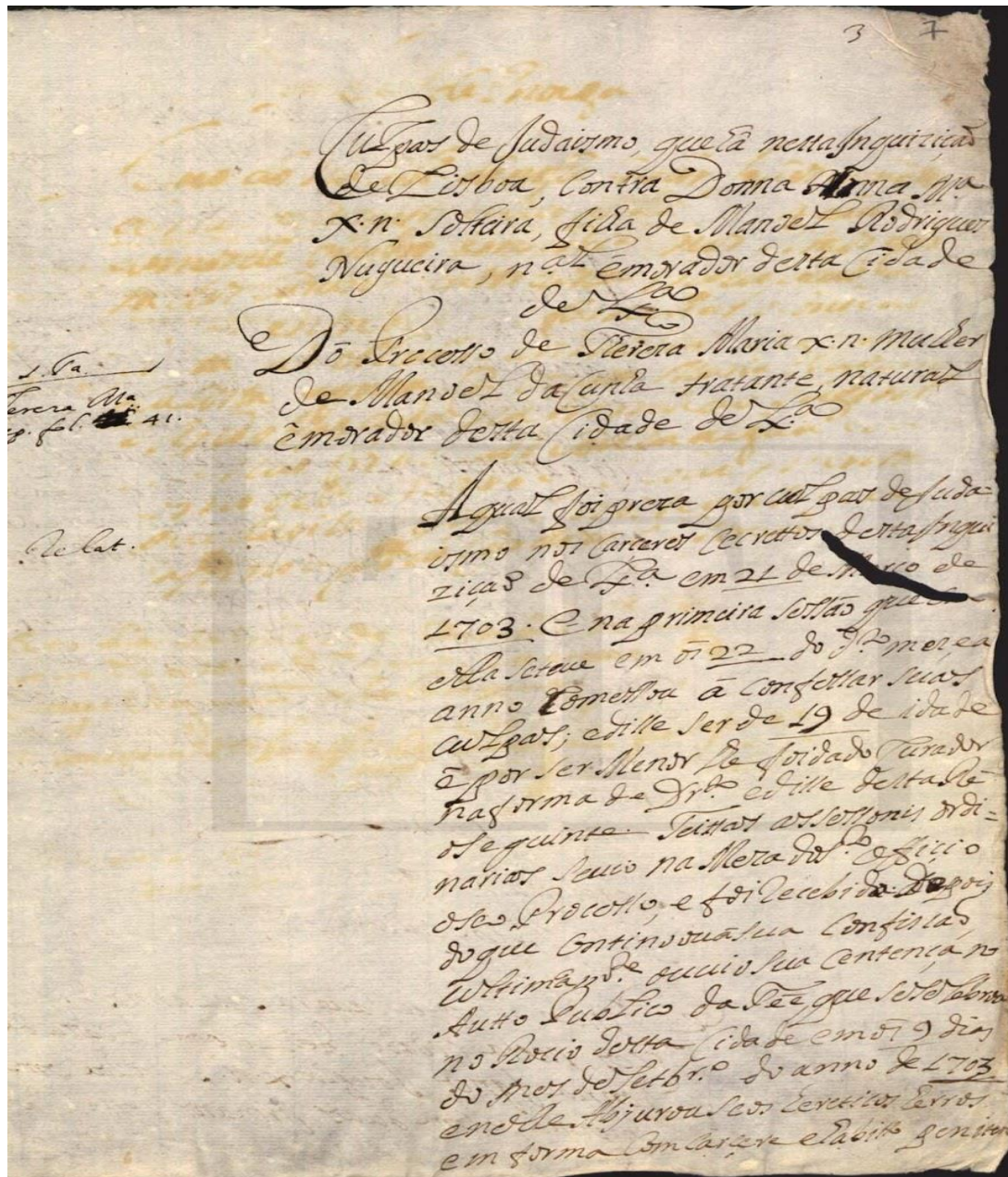
IMAGEM 1: “Auto de Intrega”: primeiras impressões do documento



Fonte: Arquivo Nacional Torre do Tombo /Inquisição de Lisboa, 1731, página [0011]

Por se tratar de um manuscrito o andamento da pesquisa depende da sua leitura e interpretação. A princípio, ciente das informações introdutórias disponíveis no *site* do Arquivo Nacional Torre do Tombo, buscou-se fontes secundárias alinhadas aos interesses deste projeto de pesquisa intitulado “Vidas Breves: Observações sobre o Processo Inquisitorial de D. Anna Maria Nogueira, relaxada com 13 anos ao braço secular do Tribunal do Santo Ofício português (1704)”. Sendo assim, passou-se a leituras complementares sobre a Inquisição portuguesa com Novinsky (2012), Calainho (2021), Vainfas (2021), assim como, Foucault (2021) para compreender historicamente as práticas punitivas na sociedade moderna.

IMAGEM 2: Introdução às acusações contra Anna Maria Nogueira



Fonte: Arquivo Nacional Torre do Tombo/ Inquisição de Lisboa, 1731, página [0013]

3. A PALEOGRAFIA

Em vista disso, o uso do termo ‘paleografando’ busca apresentar as diferentes metodologias utilizadas para transcrição deste documento. Assim, tem-se o exercício da Paleografia, compreendida como “o estudo da escrita antiga, conforme a etimologia grega da palavra: *paleos* (antiga) + *graphein* (escrita)” (BERWANGER; LEAL, 2008, p. 15).

Então, de posse do documento o uso da Paleografia auxilia no reconhecimento dos tipos de escrita, uma vez que, além do idioma um documento pode ter mais de um escrivão, e, conseqüentemente, mais de uma caligrafia; ainda há também a necessidade de identificar os

números e abreviações, dispostas em um material base, nesse caso, o manuscrito em papel do século XVIII redigido em tinta, utilizado na sua forma digitalizada.

Acima tem-se como exemplo da escrita antiga as primeiras informações sobre Anna Nogueira, filha de Manoel Rodrigues Nogueira e a menção a culpas de judaísmo da cristã nova, nascida e moradora da cidade de Lisboa, além da primeira testemunha e também acusada Thereza Maria.

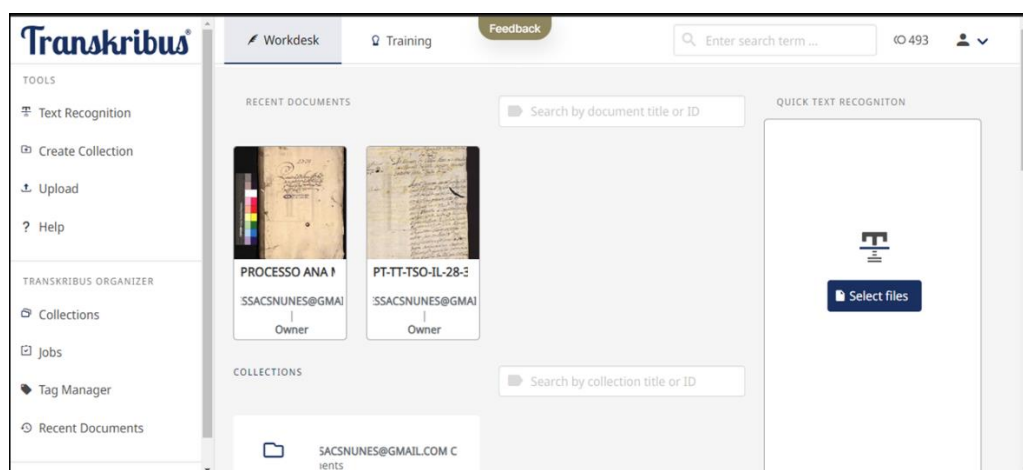
Posteriormente, essa atividade envolve a comparação entre letras e palavras, identificação de abreviaturas, uso e função dos sinais de pontuação, além das expressões características da época em que foi produzido. Desta forma, o trabalho da Paleografia consiste em transcrever as informações do documento para a escrita atual, possibilitando a leitura e interpretação do conteúdo. Esse trabalho segue as diretrizes definidas nas normas técnicas para transcrição e edição de documentos manuscritos (BERWANGER; LEAL, 2008).

4. A PALEOGRAFIA DIGITAL

Por outro lado, a digitalização dos documentos antigos permite a otimização da transcrição paleográfica, tanto manual quanto em meio digital, isto é, nessa modalidade de transcrição ocorre a articulação do conhecimento paleográfico com as tecnologias digitais, pois se a digitalização de um documento oferece um suporte físico nas pesquisas, a criação de sistemas próprios para processar esses dados, contribuem com ferramentas adequadas para realizar essas transcrições.

Desse modo, ao longo da pesquisa foi utilizado o suporte do *software* e plataforma *Transkribus*:

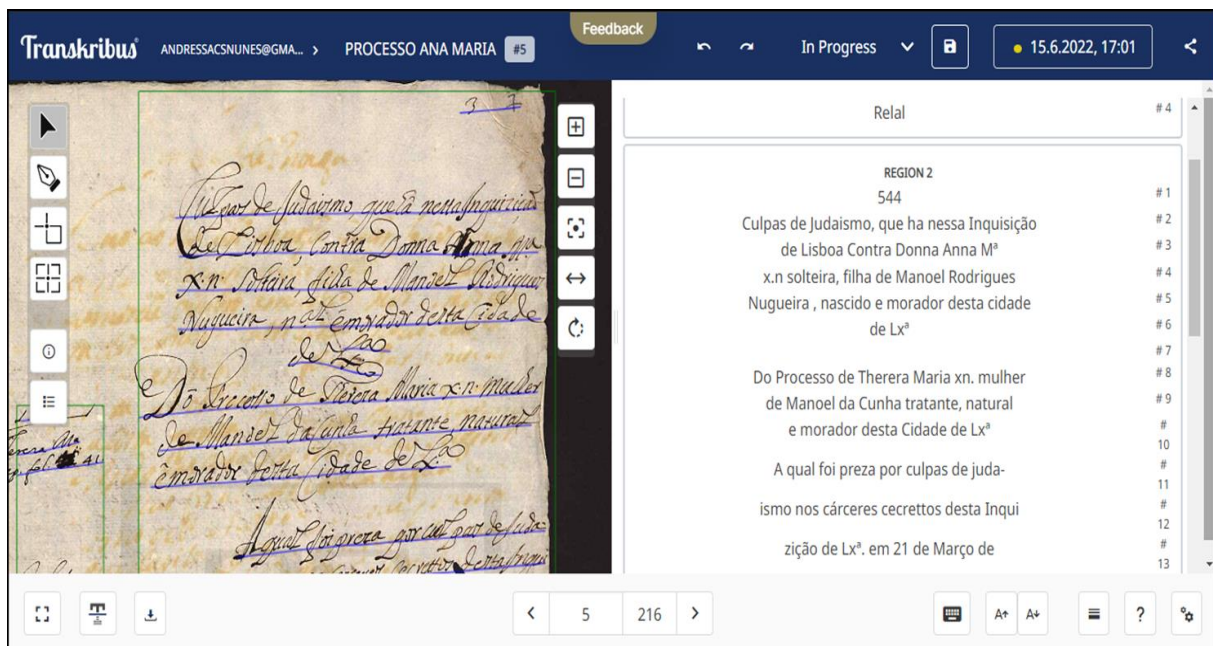
IMAGEM 3: Home da Plataforma *Transkribus*



Fonte: <https://app.transkribus.eu/home>, 2023

Para acessar a plataforma basta criar um *login* e conhecer as funcionalidades e ferramentas gratuitamente. Posteriormente, é possível fazer *upload* do documento, que através do reconhecimento de imagens, identifica o texto dos manuscritos com base no idioma selecionado; ainda assim, o *Transkribus* está em constante aperfeiçoamento, incorporando ao sistema diferentes grafias que ampliem a precisão dos resultados para essa modalidade de paleografia digital, ou seja, a formação de um banco de dados capaz de diferenciar letras, números, símbolos e demais informações presentes no documento digitalizado.

IMAGEM 4: Transcrição realizada por meio do *Transkribus*



Fonte: <https://app.transkribus.eu/home>, 2023

Por isso, no reconhecimento de texto nas imagens o *Transkribus* sinaliza quais regiões da página contém escritos, e no primeiro momento após análise da imagem oferece uma transcrição automática por linha identificada, após esse processo o transcritor pode examinar se os resultados correspondem às suas observações, afinal o uso da plataforma não extingue o saber paleográfico, mas alia-se a este para extrair o máximo de informações do documento.

5. O PROCESSO INQUISITORIAL: VIDA E MORTE ENTRELINHAS

A análise do Processo Inquisitorial expõe as práticas do Tribunal do Santo Ofício que eram orientadas por um Regimento Interno, cujas acusações concentravam-se nos crimes contra a fé, os costumes e a moral; qualquer denúncia era suficiente para se iniciar uma investigação (NOVINSKY, 2012). Como citado anteriormente, a vida no cárcere era sinônimo de morte,

segundo Calainho (2021, p. 11) “inúmeros réus já entravam doentes nos cárceres e, para alguns, era questão de dias”.

Sendo assim, o tratamento dado nas prisões aos acusados caracterizavam-se numa série de violências físicas e psicológicas. De modo geral, a aplicação de tortura física era comum até meados do século XVIII, assim o Santo Ofício expôs a fragilidade do corpo humano a um sistema punitivista, com intuito de obter confissões e provas contra os réus, “a tortura era aplicada sempre que se suspeitava de uma confissão incompleta ou quando a confissão era incongruente” (NOVINSKY, p. 71). Logo, “o corpo é colocado num sistema de coação e de privação, de obrigações e de interdições” (FOUCAULT, p. 16, 2021), ou seja, dor e sofrimento aos acusados por meio da penalização do corpo.

Com isso, os acusados sobreviviam às condições do cárcere enquanto aguardavam pela sentença, e na ocorrência de não ter o processo despachado, vários réus morriam nas prisões acometidos por doenças, ou suicidaram-se por desespero, muitos perderam a sanidade mental e outros saíam aleijados, demonstrando o impacto da Inquisição sobre a vida dos acusados (CALAINHO, 2021).

Desta maneira, entre os denunciados está o caso de Anna Maria Nogueira, presa aos 13 anos em 1704, denunciada por judaísmo e um exemplo de como o Tribunal do Santo Ofício também sentenciava pessoas jovens, cujo falecimento foi registrado nos autos do processo:

Nos notarios do Santo officio desta inquisição de Lisboa abaxo assinado damos fe que sendo em os quatorze deste prezente mês de agosto de mil setecentos e cinco anos fomos ambos chamados aos carceres secretos desta inquisição e hindo em companhia do alcaide Agostinho da Costa, e guardas Manoel Fernandes, e João Alves a segunda caza do corredor de cima piqueno, nella achamos um corpo morto, posto na cama que reconhecemos ser de Dona Anna Maria Nogueyra contheuda nestes autos que estava preza em companhia de Clara Rodrigues, viúva de Francisco Rodrigues da Costa, natural e moradora da villa de São Vicente da Beyra, a qual nos disse tinha fallecido naquele dia das duas pera as tres horas da tarde de sua morte natural, tizica, de que fora visitada dos medicos, e cirurjias aplicando nella todos os medicamentos que elles lhe receytaram. (Transcrição do Processo, p. 0059)

A descrição dos notários do Santo Ofício, demonstra a brevidade da vida de Anna Nogueira nas mãos do Santo Ofício, pois até sua morte em 1705 permaneceu nos cárceres secretos por um ano. Diante disso, “qualquer falecimento no cárcere, fosse por qual motivo fosse, era passível de averiguações, sendo questão explícita nos regimentos inquisitoriais” (CALAINHO, 2021). Nessa ocasião, Anna Nogueira, acusada de judaísmo, faleceu sem confessar culpas e as investigações seguiram para apontar as causas da morte, bem como definir a sua sentença.

Conforme descrito no processo, a averiguação da morte pelo Santo Ofício não identificou “anormalidades”, no entanto, caracteriza o estado físico de Anna como “tizica” - que segundo Bluteau (1789), faz referência a uma doença que atingiu seus pulmões; logo, uma jovem exposta a condições adversas adoeceu e definhou no cárcere até a morte, recebendo assistência de médicos quando já não havia muito a ser feito.

Como sua prisão ocorreu por crimes contra a fé, e na ausência de anormalidades identificadas no falecimento, os inquisidores seguiram os procedimentos dos regimentos para que Anna Nogueira tivesse uma sentença:

os inquisidores apostólicos contra a herética pravidade e a apostasia nesta cidade de Lisboa e seu distrito fazem saber aos que consta nessa carta citatória vivem que o promottor da justiça do santo officio appareceo perante nós dizendo que dona Anna Maria Nogueyra parte de christa nova solteira filha de Manoel Rodrigues Nogueira homem de negócios natural e moradora nesta cidade de Lisboa falecera da vida presente estando presa nos carceres secretos desta inquisição por culpas contra nossa santa fé católica antes de sua causa ser finalmente sentenciada [...] e devia proceder por ella queria acusar a dita Dona Ana Maria Nogueira pelas ditas culpas para efeito de sua memória e Fazenda ser condenada e seus bens confiscados. (Transcrição do Processo, p. 0087)

Prosseguindo com as investigações, foram apontados nos autos do processo 7 testemunhas entre parentes e vizinhos, salientando-se, que estes também se encontravam na condição de acusados, e suas confissões foram utilizados para reafirmar as culpas de Anna Nogueira contra a fé cristã, resultando em condenação no ano de 1731:

que he bem julgado pelos inquisidores, ordinarios e Deputados em determinarem que ella morreu convicta no crime de judaísmo; e que por hereje apostata de nossa Santa Fe Católica convicta negativa pertinaz e impenitente seja pronunciada e declarada; e que morreu em sentença de Excomunhao maior, confisco de todos Seus bens para o Fisco e camera Real e nas mais penas de Direito; e que sua memoria e fama sejam condenadas, seos ossos desenterrados e com sua estatua entregues á justiça secular. [...] que ahi se cumpra a execução. Lisboa occidental 5 de junho de 1731. (Transcrição do Processo, p. 0255)

Em razão disso, quase 30 anos após o seu falecimento, Anna Maria Nogueira teve sua memória condenada pelo crime de judaísmo; com a sentença definida ocorriam os autos de fé, nos quais a pena era aplicada diante da sociedade, e, “tratando-se de condenados ausentes ou defuntos, usava-se a expressão relaxamento em efígie ou estátua. O que isto significava? [...] era um boneco de estopa e palha que representava o relaxado, preso em uma gaiola para arder no auto de fé (VAINFAS, 2021). Para isso, foi determinado que seus ossos fossem desenterrados para queimar em estátua, além dessa pena foram executados o confisco de bens e a “excomunhão maior”, a pena máxima dada e representava segundo Bluteau (1789) o fim da vida cristã por proibir o uso dos sacramentos divinos ao condenado.

Portanto, o lema do Santo Ofício era *misericórdia e justiça*, algo que não se configurava na prática, pois havia pouca misericórdia, muitas punições e ameaças para os denunciados, na qual dependendo da época e interesses, as ações do tribunal poderiam ser mais intensas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: REFLEXÕES ACERCA DOS CAMINHOS DA PESQUISA

Trabalhar com um Processo Inquisitorial apresenta-se como um tópico sensível por lidar com informações de uma vítima do Tribunal do Santo Ofício, entendendo as violações praticadas à vida por uma instituição criada pelo Estado. O crime de Anna Maria Nogueira? Apenas professar a sua fé, e por isso foi presa, faleceu no cárcere, e teve sua memória condenada anos depois. “A Inquisição era cruel, deletéria das sociabilidades, dos laços familiares e afetivos, quem haverá de duvidar? Mas era filha de seu tempo, o Antigo Regime, que considerava todos como “desiguais perante a lei” e, no caso ibérico, a desigualdade também se apoiava, a priori, na raça e na crença religiosa de cada um” (VAINFAS, 2021, p.16).

Com isso, compreender o processo de marginalização dos judeus e as formas de atuação do Tribunal do Santo Ofício português foram pontos importantes nos caminhos da pesquisa, por auxiliar na leitura e transcrição paleográfica; ao mesmo tempo, essa experiência de pesquisa apresentou dificuldades nesses procedimentos metodológicos, pois apesar do material estar digitalizado, a qualidade do manuscrito original já estava comprometida pelo tempo, não sendo possível ler algumas páginas, contudo, a própria digitalização do processo foi muito importante para a preservação das informações existentes.

Por outro lado, uso da plataforma *Transkribus* é muito importante para acessar o conteúdo dos manuscritos disponíveis em meio digital, tanto para processos longos, quanto para suporte com os recursos e ferramentas que otimizem o trabalho do transcritor; nesta pesquisa, as principais dificuldades em relação à plataforma foram com recursos pessoais como notebook e internet para execução plena das funcionalidades do site, assim como aprender a utilizar a plataforma dentro das atividades do pibic.

Por isso, esse trabalho de produção do conhecimento a partir das fontes históricas, pode ser utilizado na educação como uma forma de dialogar com a sociedade sobre o caráter político, econômico e religioso do Santo Ofício, compartilhar experiências de pesquisa com a finalidade de pensar diferentes violências religiosas, bem como conhecer e analisar criticamente os fatos históricos.

REFERÊNCIAS

BLUTEAU, Rafael. **Diccionario da Lingua Portuguesa**. TOMO SEGUNDO L=Z. Lisboa, 1789. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/view/?45000008423&bbm/5413#page/462/mode/2up> Acesso em: 19 Ago. 2022

BLUTEAU, Rafael. **Diccionario da Lingua Portuguesa**. TOMO PRIMEIRO A=K. Lisboa, 1789. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/view/?45000008422&bbm/5412#page/204/mode/2up> Acesso em: 19 Ago. 2022

CALAINHO, Daniela Buono. **Morrer nos cárceres do Santo Ofício**. Revista M. estudos sobre a morte, os mortos e o morrer. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <http://seer.unirio.br/revistam/article/view/11451/10729> Acesso em: 30 Jun. 2023

FOUCAULT, Michel. **O CORPO DOS CONDENADOS**. In: VIGIAR E PUNIR: nascimento da prisão. 42. ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2021. Tradução: Raquel Ramallete.

Home. **Transkribus**. Disponível em: <https://app.transkribus.eu/home> Acesso em: 10 Jul 2023

Inquisição de Lisboa. Arquivo Nacional da Torre do Tombo (ed.). **PROCESSO DE D. ANA MARIA NOGUEIRA**. 1731. Tribunal do Santo Ofício, Portugal. Disponível em: <http://digitarq.arquivos.pt/viewer?id=2299900>. Acesso em: 13 jul. 2022.

NOVINSKY, Anita Waingort. **A inquisição**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012

VAINFAS, Ronaldo. **A inquisição e a morte**: o caso português. Revista M. estudos sobre a morte, os mortos e o morrer. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <http://seer.unirio.br/revistam/article/view/11446/10726> Acesso em: 30 Jun. 2023.

OS ESTUDOS DO CLIMA EM PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL NO CLUBE DE DESBRAVADORES

Ronaldo Rodrigues Araújo
Doutor em Geografia
ronaldo.araujo@ufma.br
UFMA

Stephanne Fernanda Silva Conceição
Bacharel em Geografia
stephanne.fernanda@discente.ufma.br
UFMA

RESUMO: O objetivo deste trabalho é descrever como se dá o processo ensino-aprendizagem fora do ambiente escolar. Atentando para as várias possibilidades que podem envolver tal processo no âmbito da educação não formal, em especial, junto ao Clube de Desbravadores. O ensino é uma prática muito recorrente nessa instituição religiosa, e é através dela que conteúdos diversos, como os voltados ao estudo da natureza, por exemplo, podem ser repassados aos participantes de maneira teórica e prática. No entanto, isso não acontece no ambiente escolar e não conta com uma legislação nacional que normatiza critérios e procedimentos específicos, sendo caracterizado assim, como uma educação do tipo não formal. E para alcançá-lo, foram adotados dois métodos: o indutivo, que possibilitou a análise de fragmentos da realidade, descrições dos resultados de observações ou experimentos, que pudessem servir para fundamentar enunciados universais. E o método qualitativo, ao analisar através das observações e trocas de experiências a forma como os Desbravadores compreendem o papel do clima em sua vida e sociedade. Acerca do desempenho dos Desbravadores frente aos assuntos relacionados à Climatologia, cabe considerar que, percebeu-se certa dificuldade em alguns sobre o que seria o clima. A palavra climatologia, soou como novidade. No entanto, esta foi uma grande oportunidade para compartilhar conhecimento e aprender mais sobre a ciência da atmosfera.

Palavras-chave: Climatologia; Ensino; Não-formal; Clube de Desbravadores

1. INTRODUÇÃO

O Clube de Desbravadores existe, oficialmente, desde 1950 como um programa oficial da Igreja Adventista do Sétimo Dia, estando presente em mais de 160 países, contando com 90.000 sedes e ultrapassando a marca de 1 milhão e meio de participantes. Seus componentes, denominados desbravadores, podem ser meninos e meninas com idades entre 10 e 15 anos de diferentes religiões, classes sociais e cor, que se reúnem, pelo menos, uma vez por semana, com vistas ao desenvolvimento de habilidades, talentos, percepções e o gosto pela natureza. Desse modo, em tudo o que fazem, procuram desenvolver amor a Deus e à pátria, além de fazerem muitos amigos.

A identidade deste movimento mundial é definida por sua filosofia, objetivos prioritários e símbolos. No contexto da América do Sul, está presente em oito países, sendo eles: Peru, Chile, Argentina, Brasil, Uruguai, Bolívia, Equador e Paraguai. Entre as principais

atividades promovidas nos Clubes, estão: acampamentos, caminhadas, escaladas, explorações em cavernas e matas, ordem unida e ações comunitárias.

As atividades realizadas com os juvenis e adolescentes visam o desenvolvimento de cada um deles em três áreas: a espiritual, mental e física.

Por se tratar de um programa educacional-recreativo, o ensino é uma prática muito recorrente. Nesse sentido, as especialidades- conjunto de cursos rápidos de caráter exploratório e inicial sobre determinados assuntos, com o objetivo de dispor ao desbravador uma investigação acerca de suas aptidões naturais e dons espirituais, trabalha assim, requisitos teóricos, práticos, intelectuais, físicos e espirituais.

Entre os capítulos, isto é, as áreas em que estão subdivididas as especialidades, que somam mais de 400, estão: ADRA, Artes e Habilidades Manuais, Atividades Agrícolas, Atividades Missionárias e Comunitárias, Atividades profissionais, Atividades Recreativas, Ciência e Saúde, Estudo da Natureza, Habilidades domésticas e Mestrados. Contudo, vale ressaltar que, quando um desbravador recebe uma especialidade, não se torna um profissional habilitado ou especialista, como o próprio nome sugere, mas sim alguém que pôde aprender e expandir seu nível de conhecimento.

Todavia, este trabalho dedicar-se-á à análise de como conteúdos de Climatologia, a partir de alguns requisitos solicitados pela especialidade com mesmo nome, puderam ser ministrados em um Clube de Desbravadores, localizado no município de São José de Ribamar (MA).

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Sabendo que a metodologia tem importância vital para o bom andamento da pesquisa e o alcance dos objetivos traçados, este trabalho, utilizou-se do método indutivo, que possibilitou a análise de fragmentos da realidade, descrições dos resultados de observações ou experimentos, que pudessem servir para fundamentar enunciados universais. No entanto, vale destacar que o mesmo, pode levar apenas a conclusões prováveis, podendo ser elas verdadeiras ou não.

Outro método adotado fora o qualitativo, caracterizado pelo subjetivismo. Nas palavras de (MINAYO, 1994, p.21-22), corresponde a: “um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.”

Acerca dos procedimentos metodológicos realizados no decorrer da pesquisa, seguem as etapas realizadas:

- Seleção e leitura em fontes de caráter secundário como livros, manuais, artigos sites e produções áudio visuais, sobre conteúdos referentes à pesquisa científica, ensino de geografia, o Clube de Desbravadores, climatologia e o ensino não formal;
- Trabalho de campo (fonte primária na coleta de dados), que consistiu em marcar um dia para a realização das ministrações do conteúdo. Contando com a participação de um grupo pela manhã e outro a tarde, seguindo a recomendação do Manual Administrativo do Clube de Desbravadores, que afirma que com grupos menores torna-se mais fácil passar uma especialidade e observando as orientações em evitar aglomerações em virtude da pandemia da Covid-19;
- Explicação teórica sobre noções de cosmografia, principais elementos do clima e meteoros (raio e trovão);
- Interação e realização de atividades como: interpretação de texto, discussão, dinâmica sobre os movimentos de rotação, translação e correntes de convecção, identificação e montagem de quadro de nuvens com papel sulfite A4, algodão, fita; construção de um pluviômetro simples feito com cabo de vassoura, garrafa pet, fita e estilete.
- Coleta da avaliação escrita na qual os Desbravadores puderam discorrer sobre a importância do clima em sua vida e sociedade;
- Avaliação da prática realizada no Clube, tratando sobre o que solicita a especialidade de Climatologia e o conhecimento/desempenho dos Desbravadores frente aos conteúdos ministrados;
- Digitação do trabalho final contendo o levantamento da parte teórica, registros fotográficos, conclusões e anexos.

3. O CLUBE DOS DESBARAVADORES

3.1 Origem histórica

Até a oficialização do Clube de Desbravadores como movimento mundial no ano de 1950, muitos acontecimentos anteriores precisam ser levados em consideração. No ano de 1919, Arthur Spalding, deu início a um clube chamado Escoteiros Missionários na cidade de Medisson, Tennessee, EUA, a partir da experiência que seu filho obteve ao acampar com escoteiros. Arthur dedicou-se em estudos sobre a organização e preocupou-se em formular novas diretrizes compatíveis com os objetivos espirituais da Igreja. Suas contribuições

proporcionaram a redação em 1921, do voto, lei e lema, ideais que fazem parte da simbologia dos Clubes até os dias atuais.

Em 1922, a Associação Geral da Igreja adota os nomes de Amigo, Companheiro e Camarada para as Classes J.A.⁸³¹, que possivelmente, continham as atividades que deveriam ser trabalhadas com este público. Seis anos mais tarde, em 1928, as primeiras especialidades foram preparadas pelo secretário do Departamento de Jovens, C. Lester Bond.

Já em 1930, surgiu o primeiro Clube organizado para juvenis, em Sant'Ana, Califórnia nos EUA, sob a liderança do Dr. Theron Jhonston, no porão de sua casa, onde as primeiras instruções foram sobre técnicas de rádio e eletrônica. No entanto, sua filha Maurine, protestou por não ter sido permitido que ela participasse. Sua mãe, então, forma outro, só para meninas, com as reuniões feitas no Sótão. Uma vez por mês ambos os clubes se reuniam e saíam para acampar. Os requisitos utilizados eram os das Classes J.A. Em termos de uniforme, contavam uma camisa especial. Outra curiosidade relevante a destacar nesse contexto, foi o uso pela primeira vez do nome Desbravador, que fora sugerido por Mckin, assessor do Dr. Johnston.

Assim, entre os anos de 1931 e 1940, outras associações aderem ao programa, o que contribui para sua expansão no mundo. Ainda passando por importantes adequações e adoção de conteúdos, bem como aumentando em número de participantes, na União Norte do Pacífico, L.A. Skinner funda o Clube Locomotivas (Traiblazers). O fardamento utilizado, na cor verde-floresta, fazia menção à natureza e tinha como objetivos, identificar o grupo, que saía para partilhar sua fé, manter a moral entre os membros e ser usado em importantes solenidades como cerimônias de investiduras e desfiles, por exemplo.

O desenho do emblema feito pelo pastor John Hancock, data de 1946. Esse emblema, permanece até hoje como oficial e se trata de um triângulo, que representa os desenvolvimentos nas áreas espiritual, mental e física, a espada, o Espírito Santo e o escudo, a fé. Em 1947, ocorre a solicitação da Associação Geral à União Norte do Pacífico quanto à elaboração de normas e planos que oportunizassem transformar o Clube de Desbravadores em um programa mundial. E assim, desde 1950, existe oficialmente em nível mundial, o Clube de Desbravadores.

4. EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL E PROJETO EDUCATIVO DOS DESBRAVADORES

O ensino é uma prática muito recorrente no Clube de Desbravadores. É através dele que conteúdos diversos, como os voltados ao estudo da natureza, por exemplo, podem ser

⁸³¹ J.A.: Jovens Adventistas.

repassados aos participantes de maneira teórica e prática. No entanto, isso não acontece no ambiente escolar e não conta com uma legislação nacional que normatiza critérios e procedimentos específicos, sendo caracterizado assim, como uma educação do tipo não formal.

No livro “Educação não formal: Campos de atuação (PEDAGOGIA de A a Z; vol.11), organizado por Vercelli (2013), a autora Maria da Glória Gohn, no capítulo 1, apresenta o conceito de educação não formal a seguir:

A educação não formal não tem o caráter formal dos processos escolares, normatizados por instituições superiores oficiais e certificadoras de titularidades. Difere da educação formal porque esta última possui uma legislação nacional que normatiza critérios e procedimentos específicos. A educação não formal lida com outra lógica nas categorias espaço e tempo, dada pelo fato de não ter um currículo definido a priori, seja quanto aos conteúdos, temas ou habilidades a serem trabalhadas. [...] A educação não formal designa um processo com várias dimensões, tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltados para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem que os indivíduos façam uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica, etc.

Deixa-se claro que o processo ensino-aprendizagem pode acontecer também em outro contexto que não seja apenas o ambiente escolar, defendendo ainda que, ambas as concepções formal e não formal devem se complementar. Nesse sentido, Lopes *et al.* (2017, p.3, 4), apresentam que:

Os estudos nos mostram que espaços fora do ambiente escolar, podem proporcionar recursos pedagógicos complementares. Essas diferentes formas de ensino possuem métodos didáticos diferentes do habitual escolar, produzem arte, experimentos, desfrutam de diferentes projetos e atividades esportivas. São oferecidas e disponibilizadas um espaço para que a criança e o adolescente, possam aprender e expressar os novos conhecimentos adquiridos por meio de uma nova linguagem. [...] Entende-se que a educação não formal engloba uma gama de âmbitos de atuação educativa, suas possibilidades tornam-se, na realidade, o princípio de que a educação é uma atividade que prossegue depois da escola e que afeta também, da mesma maneira a quem não pode frequentar os bancos escolares, assumindo formas diversas, sendo seu conteúdo funcional, ajustado a determinado ambiente, como vemos é um processo educativo flexível, elástico e também seletivo em sua aplicação.

Compreendendo melhor acerca da educação não formal, torna-se mais fácil assimilar a maneira como o projeto educativo voltado aos Desbravadores é organizado. Todas as diretrizes existentes (assuntos por faixa etária, instruções, planejamento do currículo, metodologia de ensino, avaliação), podem ser encontradas no Manual Administrativo do Clube de Desbravadores, mais precisamente, no capítulo que trata a respeito do seu Programa que é fixo, ou seja, precisa ser realizado plenamente em todos os Clubes, independentemente das

preferências pessoais dos membros da direção. Os pilares deste Programa são: classes, especialidades, Cantinho da Unidade, Ordem Unida, Civismo, atividades espirituais e comunitárias e atividades campestres.

4.1 Classes

As classes sintetizam atividades de cunho espiritual, social, comunitária, aprendizado de Especialidades, organização e liderança, entre outros. São classificadas em regulares e avançadas, que foram planejadas e preparadas para uma faixa etária específica, pois se reconhece a importância de considerar o grau de desenvolvimento do juvenil/adolescente. A seguir na figura 1, as classificações, distribuições por idade e insígnias usadas quando cumpridos os requisitos dos cartões/cadernos de Classes.

Sobre os conteúdos abordados em cada uma delas, estão:

- **Amigo e Amigo da Natureza:** Jesus no Antigo Testamento, testemunho, princípios de saúde, trabalho para Deus.
- **Companheiro e Companheiro de Excursionismo:** Jesus no Novo Testamento, males do cigarro e outras drogas, testemunho, o que Deus espera deles.
- **Pesquisador e Pesquisador de Campo e Bosque:** Jesus nos Evangelhos, prevenir o uso de álcool e drogas, testemunho, o que podem fazer para Deus.
- **Pioneiro e Pioneiro de Novas Fronteiras:** Relacionamento com Jesus, criacionismo, mente e corpo de Deus, fazer sua parte no trabalho de Deus.
- **Excursionista e Excursionista na Mata:** doutrinas (sábado, Espírito Santo e volta de Jesus), voto de abstinência (cigarro, álcool e drogas), forte envolvimento com a natureza, como ser útil à sociedade.
- **Guia e Guia de exploração:** doutrinas (santuário, mordomia, discipulado); ser temperante; cada um tem dons, talentos e habilidades dados por Deus; desenvolver habilidades de liderança.

FIGURA 1: PECULIARIDADES DE CADA CLASSE



Fonte: desbravadoresespartos.blogspot.com

Para o cumprimento de cada Classe, existe um período mínimo de 1 ano. Contudo, quando o desbravador inicia no Clube com mais de 10 anos, ele deverá cumprir os requisitos pertinentes à sua idade atual, prosseguindo para as demais, então, futuramente, poderá cumprir a (s) classe (s) que lhe falta. Quanto aos maiores de 16 anos, também é possível o cumprimento de todas elas, através do estudo das Classes Agrupadas por meio de um único caderno que as contempla.

Ainda assim, o ciclo do ensino e aprendizado não para por aí, pois para os maiores de 16 anos, existem mais três Classes, com vistas à formação de uma liderança capacitada e comprometida para o serviço a Deus e ao Clube de Desbravadores. Sendo elas: líder, líder máster e líder máster avançado.

Por se tratar de um dos pilares desse movimento, o trabalho com as Classes se torna indicador de um Clube saudável e com potencial de crescimento ou não. Recomenda-se que, em todas as reuniões do Clube haja um período de, aproximadamente, 50 minutos para as instruções, além de que, cada uma delas deve contar com a ajuda de, pelo menos, um instrutor, uma pessoa responsável por orientar os desbravadores no cumprimento dos requisitos solicitados em cada Caderno. A respeito da metodologia de ensino, Burigatto *et al.* (2013, p. 111), afirma que:

Para transformar o ensino das classes em algo interessante e realmente relevante, os instrutores devem incentivar a proatividade dos Desbravadores. Eles devem inserir o Desbravador no seu próprio processo de aprendizagem. Isso deve ser feito gradualmente, ou seja, para os juvenis mais novos, o instrutor deve ser mais ativo, assumindo para si a maior parte dessa responsabilidade. Já para os adolescentes da classe de Guia, o instrutor deve ser apenas um facilitador, cabendo aos próprios Desbravadores a construção do seu conhecimento.

Em seguida, faz-se necessária a avaliação. De maneira a verificar o quanto que o Desbravador assimilou do conteúdo ensinado. Estas podem ser escritas, práticas ou orais. Nesse contexto, complementa Burigatto *et al.* (2013, p. 112):

Um ponto importantíssimo é lembrar que no Clube existem garotos e garotas de diferentes níveis intelectuais. Na avaliação deve-se usar o princípio da equidade avaliando iguais, como iguais e diferentes como diferentes. É necessário saber até onde pode-se cobrar do Desbravador para que ele cresça e não para que ele seja desestimulado e abandone a Classe. Esse trabalho, somente o instrutor, com um bom tempo na companhia deles, vai estar apto a fazer.

Somente depois do requisito ter sido devidamente cumprido e avaliado é que o instrutor pode assinar o cartão. Esta assinatura atesta que ele concorda com o cumprimento do requisito de forma integral. Logo, se não foi feita uma avaliação justa e simplesmente assinou-se por assinar, os instrutores estarão enganando a si mesmos e demonstrando aos Desbravadores que o trabalho das Classes pode ser feito relaxadamente.

Porém, caberá aos líderes, hierarquicamente, denominados regional/distrital, a avaliação final sobre quem poderá ser investido ou não. A investidura nada mais é do que a cerimônia realizada para a entrega das insígnias àqueles que forem aprovados.

4.2 Especialidades

Outro importante pilar referente ao programa do Clube de Desbravadores, são as Especialidades. Elas são um conjunto de cursos rápidos de caráter exploratório e inicial sobre determinado assunto, as quais têm por finalidade, de acordo com Burigatto *et al*, (2013 p.115):

(...) auxiliar no desenvolvimento do indivíduo, proporcionando aos Desbravadores e Líderes uma forma atraente de aprender sobre o que os cercam, expandir seus horizontes e proporcionar novas aventuras. As Especialidades são um conjunto de cursos rápidos de caráter exploratório e inicial sobre um assunto. O objetivo das Especialidades é oferecer ao Desbravador uma sondagem de suas aptidões naturais e de dons espirituais. Com esse objetivo, uma Especialidade introduz o juvenil no universo daquele assunto específico com requisitos práticos e teóricos, intelectuais, físicos e espirituais. Quando um Desbravador recebe uma Especialidade, não é um especialista ou profissional habilitado no pleno gozo de sua profissão. Ele é um juvenil que conheceu algo maravilhoso do universo natural, humano ou espiritual criado por um Deus de amor.

Todas elas e os seus requisitos mínimos para obtenção, estão descritos no Manual de Especialidades da Divisão Sul-Americana. Seu planejamento deve abranger:

- 1) Instrutor;
- 2) Requisitos;
- 3) Quantidade de aulas necessárias;
- 4) Materiais;
- 5) Metodologia;
- 6) Método de avaliação.

Nesses aspectos, assemelham-se à realidade do contexto acadêmico-escolar, em que os instrutores seriam como os professores e os desbravadores, os alunos. Por isso, objetivando alcançar um aprendizado significativo, Burigatto *et al* (2013 p.116), reforça que:

O tempo para a instrução das Especialidades varia de acordo com cada caso. Em geral, todas as Especialidades são possíveis de serem cumpridas em, no máximo, três meses. As que demandam maior tempo devem ser reservadas para os Desbravadores mais velhos. Existem Especialidades com grau de dificuldade mais elevado. Estas foram criadas tendo em mente a liderança do Clube, que também deve ser desafiada a continuar seu desenvolvimento. Para todos os casos, é importante ter um bom planejamento de aulas e um bom método de avaliação. (...) O ideal é que a pessoa que vá ensinar a Especialidade tenha um bom conhecimento do assunto. Assim evita-se que as Especialidades sejam ensinadas de forma errada, superficial ou até mesmo aprofundada demais. Alguém que tenha o conhecimento da Especialidade pode definir melhor que profundidade dar a ela, de acordo com a faixa etária e a escolaridade do público, além do conhecimento e do interesse sobre o assunto e do tempo disponível para o ensino.

Ao abordar as condições para uma aprendizagem significativa, Castellar (2010, p. 6-7), apresenta o seguinte:

(...) é condição para a aprendizagem significativa não só a estrutura do conteúdo, mas como ele será ensinado, qual será a proposta didática para que estimule as estruturas cognitivas do sujeito e também a base conceitual necessária para que o aluno possa incorporar esse novo conhecimento ao que ele já sabe. (...) O professor, ao organizar os conteúdos, deve pensar sobre eles e planejá-los para o seu curso, imaginar como será a aula e, em seguida, reorganizá-la, sendo esses procedimentos a base de todas as ideias que se concretizam. Isto é, pensar em como se organiza a aula, desde os objetivos e conteúdos até o passo-a-passo das atividades. Para isso, vale considerar os objetivos que serão trabalhados com os alunos.

No que diz respeito ao sucesso, este dependerá, fundamentalmente, da adequação do tema à faixa etária, da qualificação do instrutor e ao uso de metodologias de ensino atrativas e dinâmicas.

A especialidade de Climatologia está incluída na subdivisão Estudo da Natureza e conta com um total de 13 requisitos, isto é, questões que abordam os principais elementos do clima (radiação solar e insolação, temperatura, umidade do ar, pressão atmosférica, vento, nebulosidade e precipitação). Entre as possibilidades de resolução, solicita-se tanto em formato escrito (conceitos) como também a elaboração de desenho e materiais. Dessa maneira, deve ser trabalhada aliando teoria e prática. Assim, Burigatto *et al* (2013 p. 117), sugere:

Sempre que possível, as instruções das Especialidades devem ser dadas *in loco*, por exemplo, Especialidades da natureza devem ser, preferencialmente, ensinadas em lugares que os Desbravadores possam observar ao natural aquele objeto de estudo. Quando isso não for possível, deve-se providenciar vários materiais audiovisuais para tornar o ensino mais interessante e dinâmico. O que nunca pode acontecer é o instrutor simplesmente ditar o conteúdo para os Desbravadores anotarem ou ainda apenas fazer uma palestra maçante do conteúdo.

Castellar (2010, p. 7), nesse sentido, também esclarece que: “(...) O trabalho de campo é um momento especial para o aluno na medida em que o professor pode articular os aspectos teóricos do conteúdo desenvolvidos em sala de aula com a observação dos fenômenos e objetos do lugar em questão. Assim, o trabalho de campo não será uma mera observação, mas um aprofundamento dos conceitos científicos. Por isso, é importante que o professor, antes de levar os alunos, faça um reconhecimento das potencialidades deles e elabore um roteiro de estudo.”.

No tocante a esta especialidade, compreende-se que suas aplicações na prática poderão estimular os participantes, ao aprofundamento de seus estudos. Por envolver fenômenos do dia a dia, o desbravador poderá ter sua capacidade crítica ampliada. Contudo, isto dependerá em muito das metodologias a serem utilizadas, as quais deverão oportunizar a troca de experiências de forma a envolvê-los na construção do conhecimento.

Por assumir importância peculiar na dinâmica terrestre e influenciar diretamente as atividades bióticas ambientais e antrópicas, o clima, segundo (TORRES; MACHADO, 2011, p. 16):

(...) intervém, ainda, na formação dos solos, na decomposição das rochas, elaboração das formas de relevo, no regime dos rios e das águas subterrâneas, no aproveitamento dos recursos econômicos, na natureza e no ritmo das atividades agrícolas, nos tipos de cultivos praticados, nos sistemas de transporte e na própria distribuição dos seres humanos na Terra.

Compartilhando dessa perspectiva, Torres e Machado (2020, p. 539), apresentam que “O estudo da Climatologia é de fundamental relevância, uma vez que o clima e suas variações interferem no ritmo de diferentes atividades na sociedade e na segurança do próprio homem.” Assumindo um aspecto de extrema importância para a formação do cidadão, ainda conforme os autores.

5. ESTUDOS DO CLIMA DE MODO NÃO-FORMAL NO CLUBE DE DESBRAVADORES

Para a execução da proposta, foi necessária a participação em um dia de reunião regular do Clube de Desbravadores, em um domingo, dia que costumeiramente são realizadas. Aquele que passou por esta experiência está localizado no município de São José de Ribamar, MA. Devido à pandemia da Covid-19, não havia autorização para atividades de cunho externo, ou seja, fora dos limites da Igreja à qual pertence. Assim, foi nela que, ocorreu o cumprimento de alguns requisitos constantes na especialidade de Climatologia.

A reunião, no entanto, foi dividida em turnos diferentes no sentido de evitar aglomeração, em cumprimento às orientações de saúde. Duas Unidades estiveram presentes

pela manhã, e as outras duas pela tarde. A duração em cada turno foi de três horas. Os grupos acompanharam a apresentação dos conteúdos a partir de apresentações em Power Point, vídeos, leitura de material impresso, dinâmicas, exercícios voltados à elaboração de quadros de nuvens, observação e identificação das mesmas in loco, como também observaram e construíram pluviômetros simples.

Da especialidade, foram abordados sete requisitos (as questões 2, 3, 5, 6,7 10 e 11). Almejou-se trazer à tona a importância e influência dos fenômenos climáticos sobre a vida e sociedade, perpassando pelo dia a dia individual e economia. Além de oportunizar a troca de experiências e promover a construção de um conhecimento crítico sobre o tema em análise.

Para tal, levou-se em conta as diversas contribuições teóricas e práticas disponíveis em livros, artigos e vídeos. Os requisitos solicitados para o cumprimento da especialidade foram úteis no sentido de organizar o conteúdo ministrado, de maneira que pudessem favorecer tanto à instrutora em seus estudos, ao indicar os conteúdos de forma objetiva. Os conteúdos ministrados foram referentes às noções de cosmografia, vento, nebulosidade e precipitação.

Acerca do desempenho dos desbravadores frente aos assuntos relacionados à Climatologia, cabe considerar que, percebeu-se certa dificuldade em alguns sobre o que seria o clima. A palavra climatologia, soou como novidade. Considerando que os participantes foram separados por faixas etárias (pela manhã os de 10 a 12 anos, e à tarde os de 13 a 15anos), o grau de apreensão foi diferente. Ainda assim, foram participativos, fizeram os exercícios solicitados, e demonstraram interesse pelo tema.

5.1 Noções de Climatologia: metodologias utilizadas

A Climatologia é uma ciência que se preocupa tanto com os aspectos físicos quanto sociais, ao investigar o clima e sua influência no espaço geográfico. Portanto, à medida que seus conteúdos forem ministrados em sala de aula, é importante não perder de vista essa noção, pois como evidencia Paixão e Borges (2018, p. 145):

(...) constatou-se que, na abordagem do clima, um dos conteúdos presentes na Geografia Escolar, prevalece uma visão que dissocia a relação sociedade e natureza. O clima é abordado tendo como referência a descrição e definição de fenômenos climáticos e meteorológicos, sem evidência à relação do clima e sua influência no espaço geográfico e no cotidiano das pessoas. Essa compreensão do clima contribui para análises equivocadas da realidade na medida em que o considera somente como um elemento natural.

Ainda pelos mesmos autores, o ensino fragmentado do conteúdo clima, “empobrecem as possibilidades de construção de conhecimento na relação ensino e aprendizagem na Geografia Escolar.”.

Nesse contexto, professores e alunos são os envolvidos diretos. Cabe ao professor mediar o conteúdo a ser ensinado e definir a concepção de aprendizagem que será articulada com a didática, objetivando torná-la mais significativa, de maneira que os alunos possam criar e resolver problemas, analisar, argumentar e relacionar as informações sobre o que acontece no mundo. (CASTELLAR, 2010).

Sobre o sentido da verdadeira educação Archela (2008, p. 3), esclarece que a “educação não é transferência de conhecimento, já que não existe um saber pronto, a verdadeira educação é um ato dinâmico e permanente de conhecimento, com descoberta, análise e transformação da realidade pelos que a vivem”.

E em Castellar (2010, p. 6):

Espera-se, em uma prática de ensino mais dinâmica, que o aluno possa não só dar significado, mas compreender o que está sendo ensinado. Optando por uma metodologia de ensino que envolva o aluno na construção do conhecimento, espera-se que ele estude a partir de situações do cotidiano e relacione o conhecimento aprendido para analisar a realidade, que pode ser a local ou a global. Muitas vezes, é necessário ter uma referência na história, no passado e em outros lugares do mundo para estabelecer relações com o local e compreender o entorno.

Ainda sobre a importância do aluno como sujeito ativo na construção do conhecimento, Paixão e Borges (2018, p. 162), acrescentam o seguinte, “O propósito de considerar o aluno como sujeito ativo na construção do conhecimento, bem como valorizar a criatividade em sala de aula, tem por objetivo fazer da aprendizagem um processo significativo para a vida desses estudantes, a fim de que o conhecimento contribua para sua formação ampla como cidadão da sociedade da qual faz parte. Objetiva-se que essa formação o permita pensar, refletir sobre o espaço que está a sua volta de forma crítica, que o permita entender os processos por trás do que a paisagem apresenta. Entende-se que o ensino na perspectiva de conceber o aluno como sujeito ativo desse processo abre espaço para o questionamento, rompendo com a ideia de reprodução de informações, muitas vezes vazias e sem sentido para a formação dos estudantes.”.

Em relação ao aprendizado que não despreza as vivências, Steinke (2012, p.14), contribui nesse sentido ao citar que:

Quando aprendemos algo sem saber o porquê, principalmente na escola ou faculdade, costumamos atribuir esse “porque” ao fato de a disciplina ser uma obrigação

acadêmica, o que se torna, muitas vezes, apenas algo mais a ser memorizado e depois esquecido.

Porém, quando conseguimos vincular aquilo que aprendemos à nossa realidade, o interesse no assunto cresce e, segundo Costella (2007, p. 50): “ao substituir esquemas já construídos por reflexões e novas construções de conceitos, nós somos incentivados a desenvolver um pensamento autônomo que desperta o desafio e a satisfação do saber que vem da construção”. De fato, ao estudarmos algo que é por nós vivenciado, são muito maiores as chances de o aprendizado tornar-se mais consequente.

O clima, tão presente no cotidiano da sociedade, é responsável por influenciar diretamente grande parte das atividades desenvolvidas pelo homem, como a agropecuária, o lazer, o transporte e o turismo, por exemplo (FIALHO, 2007). Logo, os conteúdos ministrados, não poderão fugir à essa verdade. Embora a Climatologia aborde aspectos físicos, tratando sobre a descrição e definição de fenômenos climáticos e meteorológicos, a relação destes com o espaço geográfico e o dia a dia das pessoas também é de sua competência. (PAIXÃO E BORGES, 2018).

A esse respeito, também esclarece Sant’Anna Neto (2008, p. 2), que:

(...) clima como fenômeno geográfico substanciado pelas aplicações de seu conhecimento no entendimento do território, não apenas como elemento natural, determinado pelas leis físicas, mas, também, pelo significado de sua repercussão nas relações entre a sociedade e a natureza mediadas pela ação dos agentes sociais, que produzem espaços concretos nos mais variados níveis de segregação e vulnerabilidade.

Assim, sobre a relação do clima com a organização do espaço geográfico, também defende Paixão e Borges (2018, p. 149), que:

Ainda na perspectiva socioambiental e socioeconômica, não se pode deixar de falar em como o clima afeta a saúde das pessoas, numa análise multicausal das enfermidades e endemias, tendo como referência a territorialidade urbana, marcada pela segregação socioespacial, no qual os efeitos das morbidades epidemiológicas atingem de forma distinta os sujeitos sociais. Nesse sentido, umas das formas de entender o clima urbano como fenômeno que interessaria à Geografia seria analisar como determinados elementos meteorológicos afetam a qualidade de vida e o conforto térmico dos diferentes segmentos sociais (SANT’ANNA NETO, 2008).

O clima, compreendido pela análise geográfica, permite entender os processos que levaram ao desenvolvimento das diferentes paisagens formadas por distintos tipos vegetacionais, bem como a influência do clima na formação dos diferentes tipos de solos, da relação com o regime dos rios e com o cotidiano da sociedade, influenciando nas vestimentas, na dieta, em aspectos da cultura, etc. Sendo assim, concorda-se com Sant’Anna Neto (2008), que defende que a produção dos conhecimentos sobre os fenômenos atmosféricos não deve ser encarada como um fim em si mesmo na Geografia, ou seja, a relação do clima com o espaço geográfico é indissociável.

Partindo desses pressupostos e tendo em vista a importância do ensino de Climatologia, caberá ao professor a adoção de metodologias diversificadas e atrativas que visem propiciar ao

aluno a assimilação do conteúdo de maneira que sua capacidade crítica possa ser ampliada. (CASTELLAR, 2010).

Para introdução ao estudo de alguns elementos do clima (vento, nebulosidade e precipitação), os recursos utilizados no experimento no Clube dos Desbravadores foram:

- **História em quadrinhos:** após leitura e meditação bíblica, fora solicitado que identificassem palavras que fizessem referência ao clima, além de apontarem sobre a influência do mesmo na vida e sociedade (figuras 2 e 3).

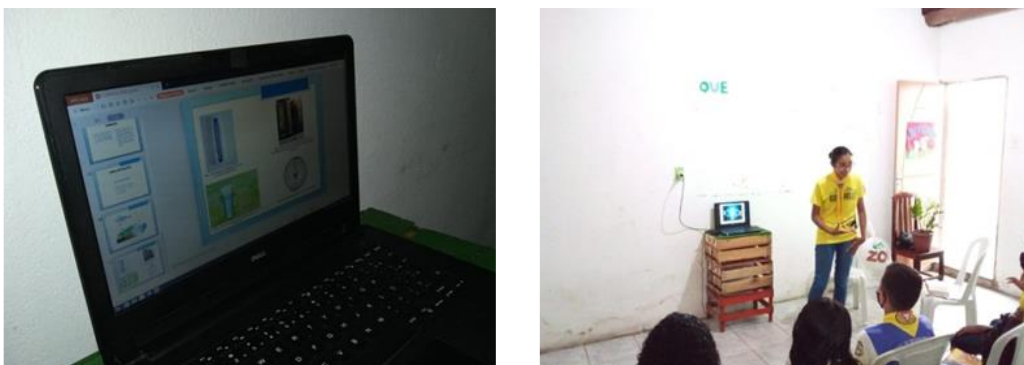
FIGURAS 2 e 3. MOMENTO DE LEITURA EM UNIDADE DA HISTÓRIA EM QUADRINHOS.



Fonte: acervo da pesquisa.

- **Slides:** sinteticamente apresentaram alguns elementos do clima (figuras 4 e 5). Contendo ainda imagens para reflexão e discussão, links de vídeos (USP, ASTROLAB-UNESP, AGÊNCIA NACIONAL DAS ÁGUAS).

FIGURAS 4 e 5. MATERIAL DE APOIO EM MEIO DIGITAL.



Fonte: acervo da pesquisa.

- **Dinâmicas entre os participantes:** com vistas à simulação dos movimentos da Terra em seu próprio eixo e ao redor do sol, e correntes de convecção. Para a primeira, contou-

se com a colaboração de duas desbravadoras (figura 6) em cada turno, consistindo no fato de que uma representaria o nosso planeta e a outra o sol. A pessoa responsável por representar a Terra deveria fazer giros ao redor de si mesma e dessa maneira continuar girando, agora em torno da outra, que estava como o sol, parada. Em se tratando das correntes de convecção, está fora feita somente à tarde, com o auxílio de quatro desbravadores, cada um representando um tipo ar quente ou frio. O ar frio, mais denso, deveria descer e o quente, menos denso, subir, alternando as ordens, visto que, a atmosfera é muito dinâmica.

FIGURA 6. SIMULAÇÃO DOS MOVIMENTOS DA TERRA AO REDOR DO SEU PRÓPRIO EIXO E AO REDOR DO SOL COM A PARTICIPAÇÃO DE DUAS DESBRAVADORAS.



Fonte: acervo da pesquisa.

- **Quadro de nuvens:** nessa atividade propunha-se que ao aprenderem sobre os tipos de nuvens existentes, pudessem representar aquelas listadas na especialidade com o auxílio de materiais como algodão, fita, cola e papel (figuras 7 e 8).
- **Classificação das nuvens através da observação do céu:** com a entrega de um material impresso que apresentava os tipos de nuvens existentes nas diferentes altitudes, os desbravadores se dirigiram para a parte externa do local (figuras 9 e 10), e por alguns minutos observando o céu, circularam aquelas que conseguiram identificar nos momentos que se seguiram.

FIGURAS 7 e 8. REPRESENTAÇÕES COM COLAGENS DAS NUVENS DO TIPO CIRROS, CÚMULOS, NIMBUS E ESTRATOS



Fonte: acervo da pesquisa.

FIGURAS 9 e 10. IDENTIFICAÇÃO DOS TIPOS DE NUVENS A PARTIR DE MATERIAL DISPONIBILIZADO PARA COMPARAÇÃO E OBSERVAÇÕES DO CÉU.



Fonte: acervo da pesquisa.

- **Construção de pluviômetros:** fazendo uso de materiais simples como garrafas pets, fita, cabo de vassoura e estilete (figura 13), foram construídos alguns pluviômetros.

FIGURA 11. CONSTRUÇÃO DE PLUVIÔMETRO SIMPLES PELOS DESBRAVADORES



Fonte: acervo da pesquisa.

Esses recursos objetivaram aproximar o Desbravador ao conteúdo clima de maneira prática. De forma que ele não apenas pudesse ouvir e memorizar, mas conseguir compreender

a importância dos fenômenos atmosféricos no contexto físico e também social. Tendo em vista que, por fazer parte do meio, é influenciado por eles diariamente, desde a água que bebe e alimento que consome a seu bem-estar e qualidade de vida.

6. CONCLUSÃO

O Clube de Desbravadores é um programa educacional-recreativo bem organizado. Seu intuito é contribuir positivamente no desenvolvimento de seus participantes em três áreas: a espiritual, mental e física, através de diversas atividades voltadas à formação de cidadãos conscientes da parte que lhes correspondem, isto é, que sejam capazes de escolher o que é certo, es estarem preparados para toda boa obra.

Seu programa é direcionado ao ensino e leva em conta as diferentes faixas etárias, reconhecendo que, a maneira de pensar e agir de uma criança não é semelhante a de um adolescente, e este, de uma jovem/adulto. Cada classe e especialidade considera isto, desde a organização dos grupos até a forma como cada conteúdo deverá ser ministrado. Por este motivo, torna-se fundamental conciliar teoria e prática.

A apresentação de determinado assunto, para que seja mais atrativo aos desbravadores, precisa fazer o uso de diferentes linguagens, pois isso despertará seu grau de abstração e aguçará os sentidos para a apreensão do que está sendo ensinado. Isso pode ser alcançado a partir do momento que eles se levantam da cadeira para realizar dinâmicas em grupo, observar e fazer experimentos simples, construir algo, fazer colagens, desenhos e pinturas, por exemplo. No mundo desbravadorístico, a realização de acampamentos, caminhadas, olimpíadas, concursos, entre outros eventos, tem uma característica em comum quando se fala em ensino, que é promovê-lo na prática.

No que diz respeito ao ensino de Climatologia no Clube de Desbravadores, é interessante destacar que já existe um material que, com base em algumas questões, busca apresentar conceitos como: cosmografia, os principais elementos e fatores do clima, e meteoros. Esse material é um curso rápido de caráter exploratório denominado especialidade. Seu cumprimento precisa passar por algumas etapas antes de alguém obtê-la. Essas etapas correspondem ao planejamento das aulas, estudo do conteúdo em fontes confiáveis, escolha do local, recursos didáticos, metodologias e avaliação.

Apesar de ser um curso rápido, é imprescindível, que as aulas oportunizem ampliar a capacidade crítica do desbravador, de maneira que seja possível a ele questionar os fatos e argumentar. Levar em conta suas experiências cotidianas ajudará na construção do

conhecimento. Sendo assim, conclui-se que, a existência de grupos voluntários comprometidos com o ensino de conteúdos relacionados à natureza, como é o caso do Clube de Desbravadores no tocante à especialidade de climatologia, só reforçam a importância do saber científico, além de ajudar a torná-lo conhecido mesmo fora do ambiente acadêmico-escolar.

REFERÊNCIAS

ARCHELA, Rosely S. Ensino de Geografia: tecnologias digitais e outras técnicas passo a passo. Londrina: EDUEL, 2008.

BURIGATTO, H. et al. Manual Administrativo do Clube de Desbravadores. Editora Sobre Tudo, 2013.

CASTELLAR, S.; VILHENA, J.; Ensino de Geografia. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

FIALHO, E.S. Práticas do ensino de Climatologia através da observação sensível. Santa Cruz do Sul: *Ágora*, v.13, n. 1, p. 105-123, jan./jun. 2007.

PAIXÃO, Tiago. N.; BORGES, Mavistelma. T. C. Clima e Ambiente na Educação Básica: propostas didáticas para a mediação dos conteúdos de clima na Geografia Escolar. In: ÉLISÉE, REVISTA DE GEOGRAFIA. Porangatu: UEG, v.7, n. 1, p. 144-164, jan./jun. 2018.

ROLDÃO, Aline de F. Climatologia Geográfica no Ensino fundamental: princípios teóricos e práticos. *Revista de Ensino de Geografia, Uberlândia*, v. 5, n. 8, p. 58-66, jan./jun. 2014.

SEABRA, G. Pesquisa Científica: o método em questão. 2ª ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

STEINKE, Ercília T. Climatologia fácil. São Paulo: Oficina de Textos, 2012.

TORRES, F.; MACHADO, P. Introdução à Climatologia. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

TORRES, G. et al. Ensino de climatologia a partir do livro didático – perspectivas e propostas alinhadas à climatologia geográfica. *Revista Brasileira de Climatologia*, vol.27, ISSN: 2237-8642, p. (539-565), jul/dez, 2020.

VERCELLI, Ligia A. (org). Educação Não Formal: Campos de Atuação (Pedagogia de A a Z; volume 11). São Paulo: Paco Editorial, 2013.

DESBRAVADORES. Disponível em: <<https://www.adventistas.org/pt/desbravadores/>>. Acesso em: 14 de set. de 2021.

HISTÓRIA dos desbravadores. Disponível em: <http://www.universodesbravador.com.br/desbravadores/desbravadores/index_historia.htm>. Acesso em: 14 de set. 2021.

LOPES, Ana C. F. et al. A educação não formal: um espaço alternativo da educação. In: IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO-SIRSSE, 2017, Paraná. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25198_12669.pdf. Acesso em: 12 jan. 2022.

POR QUE O GOVERNO DIRECIONA OS PLANEJAMENTOS EDUCACIONAIS A PARTIR DE CRITÉRIOS SOCIOECONÔMICOS NO BRASIL?

Letícia Luana Ribeiro Moraes
Graduanda em Ciências Sociais
leticia.luana@discente.ufma.br
UFMA

Thiago da Silva Mendes
Graduando em Ciências Sociais
thiagodasilvamendes@hotmail.com
UFMA

Elisa Maria dos Anjos
Doutora em Memória Social
elisa.anjos@ufma.br
UFMA

RESUMO: A educação é muitas vezes conduzida como produto formador para sustentação dos objetivos políticos governamentais, e tais ações, em variadas ocasiões contribuem para a intensificação da segregação social e a limitação da autonomia financeira, a fim de centralizar mais poder econômico em uma só classe. Nessa perspectiva, podemos observar em nosso país a produção de uma educação técnica pautada em estratégias pedagógicas que determinam quem pode ou não, se apropriar do privilégio do desenvolvimento intelectual, conhecendo seus direitos e a classe em que ocupa. Entendemos que é a partir da educação que analisamos as relações sociopolíticas e histórico-sociais, em uma perspectiva crítica para entendermos os mecanismos que possam interferir no funcionamento do campo político. A crise educacional brasileira vem demonstrando os efeitos oriundos das reformas do nosso sistema educacional e a relação dessas alterações com os agentes financeiros internacionais no período de redemocratização. O artigo tem como objetivo analítico discorrer sobre as implementações educacionais e suas finalidades socioeconômicas através de revisões bibliográficas. Esse trabalho busca discutir alguns dos efeitos do neoliberalismo no campo educacional e expõe as disparidades regionais na educação produzidas pelas práticas liberais e tecnicistas, que articulam suas estratégias por meio das implementações educacionais que dividem a educação em duas categorias. Em seu trabalho pedagógico, Saviani (2011), analisa as teorias crítico-reprodutivistas, que segundo ele, estabeleciam a existência de duas categorias educacionais: A inicial é dedicada aos trabalhadores e a secundária superior, à classe mais abastada. O nosso trabalho busca explorar as divergências educacionais de acordo com as relações socioeconômicas. Observamos as regiões do Brasil, e fizemos um panorama das escolas públicas, suas infraestruturas, a qualidade do ensino e como os projetos de ensino são disseminadas pelas mídias, nas quais, as ações políticas se impõem através de domínios institucionais e replicam as noções estruturais da construção do país. Observamos que os discursos homogeneizantes das políticas educacionais fomentam uma estrutura educacional sem levar em consideração os contextos histórico-sociais e econômicos das que configuram as disparidades entre regiões.

Palavras-chave: Governo; Reformas educacionais; Brasil; Poder econômico

1. INTRODUÇÃO

Nesse artigo vamos discorrer sobre a educação brasileira e suas reformas educacionais estabelecidas pelos planos políticos, visando enfatizar as perspectivas e as finalidades das implementações desenvolvidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Também explicar

como essas estratégias educacionais se relacionam com as questões socioeconômicas das diferentes classes e os objetivos políticos dissociados sobre as ações de planejamentos no campo educacional, com reformulações pautadas, em termos discursivos, em crescimento e progresso. Nessa vertente, buscaremos expor os efeitos do neoliberalismo, do processo de redemocratização e as articulações organizadas para dividir a educação em dois eixos. Segundo Saviani (2011), as teorias crítico-reprodutivas, estabelecia a existência de duas categorias educacionais: A primária profissional dedicada aos trabalhadores e a secundária superior designada às classes sociais mais abastadas. Para melhor explorar a temática e buscar mostrar as divergências educacionais de acordo com as relações socioeconômicas, traremos algumas reflexões a partir de referenciais bibliográficos que tratam dessa temática acerca da disparidade regional, especialmente entre as regiões Sul e Sudeste e o Nordeste. Nos debruçaremos especificamente, sobre as escolas públicas e suas infraestruturas, a qualidade do ensino e como os projetos de aprendizagem são disseminados pelas mídias.

Vale ressaltar que todas as ações políticas no âmbito educacional brasileiro são direcionadas às classes sociais e sua perspectiva histórico-social, que são impostas pelos domínios institucionais e as noções estruturais da construção do país. Diante disso, buscaremos dialogar com dados e estatísticas para explicitar as dinâmicas de planejamentos educacionais no Brasil. Segundo Pimenta (1998), o Ensino é constituído por 3 tipos de saberes: experiências, área do conhecimento e saberes pedagógicos e didáticos. Além disso, a autora comenta que é necessário conhecer as investidas do Governo para definir quais são os saberes que o mesmo, pretende disseminar, e os motivos para dividir a educação em categorias sociais e configurar o ensino para população em duas esferas: técnica e superior. Além disso, é preciso compreender o ensino nas situações políticas que estão atravessadas, por exemplo, no contexto histórico da Ditadura Militar a educação sofreu diversos ataques pela repressão dos militares como rompimento da liberdade de expressão, manifestações culturais e sociais e estabeleceu a educação Moral e Cívica como restauradora de uma sociedade nacionalista e tradicional.

Pensando acerca do exposto, Paulo Freire (1966) no livro “Pedagogia da autonomia” acentua a necessidade de um modelo educacional com um caráter totalmente inverso ao imposto na época da Ditadura Militar (1964), pois para Freire ensinar exige criticidade, respeito aos saberes dos estudantes (relação sociocultural), reconhecimento da identidade cultural, autonomia do ser educado (individualidade), educação ideológica, disponibilidade para o diálogo, liberdade, humanização e lutar pelo direito de uma educação crítica, autônoma e plural. Ademais, na mesma perspectiva Saviani (2011) reconhece que a educação precisa seguir o

reconhecimento da história que permite ao indivíduo visualizar o caminho da sua trajetória sociocultural, e crítica para analisar a sua história de forma consciente, evoluir com os aprendizados e mudar seus caminhos por meio do conhecimento. A educação histórico-crítica busca sua sistematização através da saída do senso comum, criando um campo investigativo e condicionando sua estruturação em uma educação transformadora.

2. DESENVOLVIMENTO

Quando falamos da relação entre as classes sociais e a educação no Brasil notamos que, em nosso país a política e a condução da educação básica e profissional dos trabalhadores sofrem os efeitos das decisões e negociatas com instituições que estão sempre propondo reformas, nem sempre com real interesse no processo educacional mas, sempre focados na chamada cultura de mercado (LAVAL, 2019), espaço simbólico, contudo, acerca do qual tais atores sempre se manifestam como escravos do capital. É importante ressaltar que não preconizamos reservas em relação à ação política uma vez que “não há formação e muito menos trabalho docente que não seja atravessado pelo político” (MORAIS, et all, p. 24, 2021).

Como todos os países da América latina, o Brasil é colocado numa condição periférica em relação ao capitalismo e dessa forma acabou empreendendo inovações introjetadas no seu ideal de nação com a criação de novas tecnologias, demandadas por um crescimento econômico, objetivando a construção de uma sociedade a partir de modelos internacionais que na maioria das vezes não encontram paridade com a nossa realidade.

Pertencer ao país que faz parte da periferia do capitalismo é estar subordinado aos interesses econômicos de classes dominantes que, a todo custo, tentam garantir a manutenção e o funcionamento de um modelo econômico vigente, que os beneficie, e isso não é mera coincidência e nem obra do acaso. Esse processo é fruto do caráter exploratório do capitalismo que por meio de reformas no campo econômico geram diversos traumas e danos na sociedade e a educação pública é uma das áreas que mais sofre danos nesse processo. Os elementos que regulam e balizam os interesses econômicos das classes dominantes são pensados e construídos para garantirem o funcionamento desse sistema. Eles se remodelam e se readaptam de acordo com as condições produzidas pelas crises cíclicas inerentes ao capitalismo.

Segundo Ciavatta e Ramos (2012), as manifestações culturais de uma época são derivadas da forma como é organizada a sociedade. Nesse sentido, produzem discursos, alegações e seus próprios termos para expressar seu poder e suas determinações. Esse processo não acontece sem contradições, contudo, essas ações costumam ocorrer sob a alcunha de

espírito inovador do capitalismo. O caráter autoritário assumido pelo Estado Novo (1937-1945) ou Golpe Civil Militar (1964-1985) nos governos centralizadores com limitações da participação democrática nas decisões do Estado, têm sido os próprios mecanismos de expressão das restrições determinadas pelo Estado. Ciavatta e Ramos (2012), nos apresentam os duros movimentos controladores impostos pelo golpe de 1964, nos sindicatos, nos meios de comunicação e nas universidades. Algumas reformas e planos se desenvolvem até se tornarem os planos decenais, programas de ação, programas estratégicos e reformas de ensino.

No final da década de 1980, com o advento do processo de redemocratização das relações institucionais atrelado as alterações do mundo do trabalho, e a posterior criação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional deram início a um debate na sociedade que objetivou uma formação nova que absorvesse as dimensões políticas comprometidas com a cidadania. Nesse momento houve a criação de uma aliança em torno da alteração curricular, dentro das instituições federais, pela inserção de um currículo escolar comum da educação tecnológica fundamentada na ligação entre o trabalho e o ensino, suprimindo a oposição entre profissão e cultura. Quando a LDB de 1996, foi aprovada, notamos que isso significou o princípio de um movimento de reformas no campo educacional brasileiro, que foi se fortalecendo e crescendo, devido às regulamentações subsequentes realizadas na estrutura educacional.

A partir da década de 1980 se construiu uma educação que buscou atender às demandas do mercado, direcionada para a formação de professores e a formar indivíduos que tivessem a capacidade de se relacionar com as novas tecnologias. E dessa forma ampliaram as reformas educacionais no Brasil, a intenção era garantir as condições mais atualizadas e inovadoras num mundo em que foi normalizada a exploração do homem pelo homem. As organizações e forças exteriores tiveram uma influência muito forte nas reformas educacionais no Brasil após a ditadura. Mesmo agredindo os princípios da Constituição Federal de 1988, produzida a partir de um formato participativo, conforme a conglomeração de vários grupos sociais. Instituições como o Banco Mundial e o Banco Interamericano se embrenharam no sistema educacional brasileiro, essa ação foi percebida mesmo nos anos 2000 na gestão do ex-presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva. A década de 70 foi fecunda para o transplante de modelos de planejamento administrativos, de avaliação e supervisão. Apesar de enfatizarem que esses modelos teriam de ser mais flexíveis e abertos, na maioria das vezes eles eram adotados como referenciais fixos e o segredo do sucesso parecia descansar sobre o rigor científico do segmento de passos propostos.

No Brasil o desenvolvimento das reformas educacionais estava conectado ao ideário neoliberal imposto pelo Banco Mundial. A educação era uma via extremamente importante para a transmissão dessas concepções. Essa liberalização tinha como meta alargar a fissura criada nas fronteiras nacionais e a educação seria a forma mais eficaz de acelerar esse processo. No governo de Fernando Henrique Cardoso de 1995 a 2002, notamos que houve um alargamento do mercado nacional que se aproximava ainda mais dos investimentos do mercado externo e isso resultou numa educação direcionada a princípios sócio-conformistas.

No discurso neoliberal é de fundamental importância que a educação escolar esteja atrelada à preparação para o mercado de trabalho, e a pesquisa acadêmica às imposições do mercado ou às demandas da livre concorrência. Esse processo é vital para o mundo empresarial, que ao demonstrar seu interesse na educação, visa garantir o suporte para as necessidades que só podem ser supridas pela a classe trabalhadora, por isso o interesse do mundo do trabalho na educação. A escola é um ambiente em que se dissemina as visões de mundo produzidas pelas classes dominantes, e nestas, o currículo escolar não é um ambiente neutro, ele é um espaço de disputas.

Nessa concepção, a organização do trabalho pedagógico é guiado por um currículo estruturado pela composição do Governo e seus representantes, existem vários processos para direcionar um plano pedagógico, os documentos orientadores, planos de trabalho do docente e a prática em sala de aula e o processo de avaliações externas e internas. As dimensões do planejamento pedagógico, de acordo Saviani (2014), são impostas através de duas configurações: a gestão e o currículo, que formulam um projeto social, ou seja, a função da Base Nacional Curricular Comum é direcionar a educação para o desenvolvimento pessoal e a qualificação profissional, visando evidenciar o conceito de trabalho como princípio fundamental para disseminar a visão de mundo capitalista, e suas falsas promessas de avanço econômico para a sociedade como um todo.

Gramsci (1975) afirma que o objetivo da educação é direcionar e formar o homem até ele adquirir capacidade para controlar e dirigir quem dirige. Porém, será que diante de tantos projetos e reformas que danificam, principalmente, a educação pública, conseguiremos modificar os objetivos educacionais? Quais as diferenças no sistema educacional brasileiro quando tratamos das regiões Sul, Sudeste, Norte, Centro-oeste e Nordeste? O sociólogo Pierre Bourdieu (2004) nos mostra que os campos possuem regras específicas e quando o indivíduo adentra a esfera de um desses campos, ele domina essa esfera e conseqüentemente conquista o capital específico deste campo. Entretanto, ao adquirir conhecimento de determinado campo,

ele poderá utilizar esse conhecimento para analisar outros campos. Na parte interna do campo que Bourdieu chama de capital cultural “dominante”, quer dizer, valorizado. Os indivíduos possuidores desse capital, irão determinar o que é social e culturalmente importante. Dessa forma está disposta a noção da má distribuição do capital valorizado, visto que nem todos os agentes envolvidos em algum campo detêm da mesma maneira o capital valorizado.

No Brasil a subdivisão do campo econômico é determinada pelos agentes que possuem de forma desigual o capital econômico visto que a economia do país cresceu consideravelmente durante o processo histórico nas regiões Sul e Sudeste, condensando as maiores metrópoles e megalópoles e gerando a maior parte dos lucros do país. Em relação às regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste percebe-se que a evolução econômica não as prestigiou. Bourdieu (1975) descreve que a educação conserva as desigualdades ao invés de reduzir sua expansão. Ele nos mostra por meio de suas contribuições teóricas que o ensino contribui involuntariamente para a repetição das relações de força presentes nas sociedades de classe, precisamente por corroborar com a reprodução da ideologia e o capital cultural da classe dominante. E ao analisarmos o cenário da educação brasileira notamos que o capital econômico facilita a acumulação de capital cultural. As elites brasileiras pertencentes aos períodos históricos supracitados, possuem capital econômico, e assim garantiam o acesso a uma educação de qualidade.

Ao direcionarmos nosso olhar para esses períodos visualizamos que existiu uma herança impregnada nas estruturas econômicas que contribuíram para o desenvolvimento das regiões mais ricas do país, as que eram detentoras de um grande capital econômico/cultural, e dessa forma, se configurou a reprodução das desigualdades produzidas pelo processo de expansão capitalista e os efeitos do neoliberalismo. Num panorama regional podemos observar um certo desequilíbrio na distribuição do capital cultural valorizado, visto que ele possui uma relação quase que umbilical com a questão econômica e conseqüentemente as demais regiões do país (Norte/Nordeste) precisam mais, do que Bourdieu chamou de dispositivos culturais valorizados, isso inclui também, os indivíduos que fazem parte das regiões mais ricas do país, porém vivendo nas áreas mais rurais, e os que mesmo vivendo em áreas mais industrializadas e ricas (Sul e Sudeste), mas carecidos de capital econômico, adquirem dificuldades em acumular capital dominante.

Ao observarmos um outro momento do país que é o da introdução do ensino técnico profissionalizante no sistema educacional brasileiro, notamos que o verdadeiro intuito dessa introdução, não era cuidar da demanda educacional e muito menos das desigualdades

educacionais do país, o que essa introdução objetivava era atender as necessidades das elites em garantir um contingente de trabalhadores qualificados, de forma eficaz e acelerada. Esse processo é decorrente do novo modelo econômico vigente no Brasil, contribuindo ainda mais para a disseminação de discriminações de classe. Nessa concepção, a reformulação educacional buscava atender os padrões da racionalidade neoliberal e surgiriam as competências que serviriam de modelo para essa reconstrução no âmbito educacional.

Diante disso, Araújo e Ponce (2019) citaram o conjunto de conhecimentos, habilidades e competências que foram prescritas e determinadas como obrigatórias a partir da Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017). Essa política educacional também favorece a disputa política em dois campos divergentes: o primeiro campo tem como propósito o crescimento e a eficiência econômica, e o segundo campo luta por um planejamento curricular coletivo, equitativo e plural. No entanto, é uma disputa extremamente cansativa, pois a classe dominante utiliza-se de suas posições sociais e políticas para dificultar a abrangência de debates em uma perspectiva mais pública e democrática, limitam a autonomia econômica, a visão crítica através da manipulação das mídias e dos conteúdos escolares, assim cria-se as desigualdades em vários âmbitos na sociedade brasileira.

Adentrando em uma percepção sobre as desigualdades regionais no sistema educacional no Brasil, analisando os levantamentos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, em agosto de 1991, pela autoria de Maria Helena Guimarães de Castro, podemos observar um desenvolvimento socioeconômico maior na regiões Sul/Sudeste e já nas regiões Norte/Nordeste demonstram-se menos desenvolvidas, nessa concepção, é notória a diferença no ambiente educativo e nos avanços que a década de 90 proporciona sobre universalizar o ensino e combater o analfabetismo. Nos deparamos com o índice maior de analfabetismo na região nordeste, especificamente, nas áreas rurais e periféricas. Outros aspectos relevantes são os fatores que predominam a recorrência dos altos índices de analfabetismo. Em 2009, segundo a pesquisa IPEA (2010) tais índices são mais evidentes entre a população negra, regiões pouco desenvolvidas, municípios pequenos e a zona rural, população de baixa renda. Embora apareça um índice mais alto em pessoas com faixa etária mais alta, ainda é recorrente uma parte da juventude analfabeta.

Conforme as disparidades regionais e os fatores que favorecem as desigualdades educacionais, analisamos o ensino público e privado e suas diferenças. Nesse sentido, de acordo com as estatísticas levantadas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que foram divulgados pelo Ministério da Educação, comprovou-se que em 2009, 26% das escolas públicas

não alcançaram a meta nacional referente às séries iniciais. Também foi registrado que 35% das escolas públicas nas séries finais do Ensino Fundamental II não atingiram a meta estabelecida pelo Governo Federal. Outro fato relevante é que, entre 2005 e 2009, o IDEB constatou a diferença gigantesca entre o desempenho escolar do ensino público e privado onde a pesquisa afirma que um aluno que termina o ensino fundamental em escola particular adquire mais conhecimentos que um aluno formado no ensino médio, na rede pública. Diante dessas constatações o desempenho dos alunos de escola pública que na maioria são pessoas negras e de baixa renda, é evidente as dificuldades de alcançar o desempenho escolar máximo, pois a falta de recursos financeiros, as infraestruturas inacabadas das escolas públicas e universidades federais, os desafios enfrentados para conseguir uma pontuação adequada nos seletivos como no Exame Nacional do Ensino Médio, e em projetos nacionais como a Olimpíada Brasileira de Matemática.

3. CONCLUSÃO

Entendemos que é necessário compreender os fatores histórico-sociais e as proporções em que a política e economia vão regulando e configurando as relações socioeconômicas. Entendemos também ser importante adentrarmos na perspectiva real das ilusões impostas pelo neoliberalismo, e como as noções de educação e trabalho se tornam mais evidentes. Diante disso, todas as investidas para formular uma curricularização prescrita e obrigatória que configure o sistema econômico e gere renda, são desproporcionais aos fatores visíveis, que dificultam e causam mais abismos sociais e econômicos, garantindo a dominação e subordinação entre as classes. Segundo Ponce e Araújo (2019) é necessário lutar por uma justiça curricular que utiliza a criticidade ideológica para se opor sobre a perspectiva universalista e as relações desiguais de poder. Visto que democratizar os conhecimentos epistemológicos é construir valorização de saberes, legitimar identidades socioculturais, permitir avanços significativos no contexto histórico-social e intensificar a autonomia social, política e econômica através da educação.

A educação brasileira sofreu e continua refém de duros danos provocados pelas políticas educacionais criadas para atender os interesses econômicos das classes dominantes. O drama da educação brasileira é evidente quando observamos a diferença no rendimento escolar e acadêmico das regiões do Brasil. Lutar por uma justiça curricular e uma educação que busque atender às necessidades e os interesses dos alunos de acordo com sua realidade, não é uma tarefa fácil, visto que os interesses dos donos do poder no campo educacional demonstram o

tamanho da sua força. Implementar políticas educacionais que visem garantir uma educação emancipadora e transformadora é uma tarefa que exige disposição e estratégias baseadas nas experiências vivenciadas no sistema educacional brasileiro e não necessariamente em experiências estrangeiras que não guardam proximidade cultural, histórica ou econômica com a nossa. Essas estratégias devem propor alternativas que visem a superação das amarras e limitações impostas pelo ideário neoliberal, que tem corrompido estruturas universais e tornando a realidade ainda mais desigual. É importante encontrar meios de reconstruir o âmbito educacional através da reparação histórico-social, e incentivando e permitindo novas identidades sociais fazerem parte dos debates governamentais, assim buscar ultrapassar as disparidades encontradas, tais como: divergências amplas em desenvolvimentos socioeconômicos, na qualidade educacional: ensino público x privado, nas regiões brasileiras o recorte Sul/ Sudeste e Norte/Nordeste, nos possibilitam ter um panorama das desigualdades que persistem nos campos educacionais.

O objetivo desse trabalho não é dar soluções ou oferecer uma cartilha direcionada que solucione com facilidade os problemas da educação do país. Nosso intuito é contribuir para a luta dos que acreditam que a educação pode ser usada como ferramenta transformadora e crítica. A emancipação educacional ocorre nos saberes dos que foram excluídos da vivência educativa padronizada, das diferenças sociais que nos tornam mínimos e incapazes, das manifestações populares e das bandeiras que clamam por justiça. Todo saber é válido, mas quando ele permite autonomia e visibilidade das realidades sociais podemos escolher, modificar e crescer em todas áreas da vida humana. Ratificamos a premissa aventada pelo sociólogo, Christian Laval (2019), que infere acerca do *modus operandi* do neoliberalismo em diálogo com a educação, os onde os valores injetados nos vários processos educativos que vão da administração escolar até as relações em sala de aula, percorrendo uma trilha na perspectiva da eficiência e inovação das empresas, pressionando o sistema educacional e profissional a se adequarem às necessidades do capitalismo contemporâneo. Contudo, de fato, a escola não é e não deve ser vivida como uma empresa.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Unesp, 2004.

CASTRO, Maria Helena de. **Contrastes Educacionais no Brasil**. Meu Artigo, Brasil Escola. Disponível em: Contrastes educacionais no Brasil - Brasil Escola (uol.com.br). Acesso em: 21 de jul. 2022.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **“A era das diretrizes”:** a disputa pelos projetos de educação dos mais pobres. Revista Brasileira de Educação, v. 17 n. 49 jan-abr. 2012. p.11-37

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da Educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. (2014) Educ. Soc., Campinas, v. 35, no. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014

GRAMSCI, Antonio (1975). **Quaderni del carcere**. Torino, Einaudi.

GUIMARÃES, Claudivan Santos. **A Educação no Brasil após a Redemocratização (1985-2002)** Revista Fundamentos, V.2, n.1, 2015. Revista do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Piauí. ISSN 2317-2754.

GUIMARÃES, Claudivan Santos. **A Educação no Brasil após a Redemocratização (1985-2002)** Revista Fundamentos, V.2, n.1, 2015. Revista do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Piauí. ISSN 2317-2754.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. São Paulo: Boitempo, 2019.

MORAIS, J; NASCIMENTO, F.S.C; MAGALHÃES, N. R.S; BRANDT, A.G (orgs). **Compromissos, desafios e retrocessos das políticas públicas educacionais na formação e no desenvolvimento profissional**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PONCE, Branca Jurema; ARAÚJO, Wesley. **A Justiça Curricular em tempos de implementação da BNCC e de desprezo pelo PNE (2014-2024)**. Revista e-curriculum, São Paulo, v.17, n.3, jul./ set. 2019. p. 1045-1074.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

SAVIANI, Dermeval (2014). **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**. Campinas: Autores Associados.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. Revista Binacional Brasil Argentina. Riviera, Uruguai, 2011.

PRÁTICAS EDUCATIVAS DE PROFESSORES/AS DE 1º E 2ª ETAPA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE PORTEL/PARÁ

Maria Beatriz da Silva Sarges
Graduanda em Pedagogia
sargesbeatriz@gmail.com
UFPA

Marina Gabriela Moraes dos Santos
Graduanda em Pedagogia
marinagaby62@gmail.com
UFPA

Vivianne Nunes da Silva Caetano
Doutora em Antropologia
vns@ufpa.br
UFPA

RESUMO: A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino voltada para jovens, adultos e idosos em processo de escolarização, garantido pela Constituição Federal de 1988, e proporciona conhecimento científico aos indivíduos que não tiveram acesso a este direito na idade regular, o que obriga os poderes públicos a ofertar, de forma gratuita, escolarização para atender as especificidades desse público. Logo, o presente trabalho tem como objetivo apresentar de que forma ocorrem algumas práticas educativas e metodologias desenvolvidas por professores/as do 1º e 2º ciclo da EJA no município de Portel/Pará, e quais suas influências ao processo ensino aprendizagem dos/as educandos/as. Como base metodológica utilizamos as pesquisas bibliográfica e de campo, realizamos coleta de dados por meio de observações direta e entrevistas semiestruturadas com professores/as e alunos/as da EJA em escolas do meio urbano do município de Portel. Quanto ao referencial teórico utilizamos autores que tratam sobre o tema, dentre os quais Paulo Freire (1968) e Miguel Arroyo (2017). Os resultados da pesquisa demonstraram que os/as professores/as que atuam nessa modalidade, buscam adequar suas práticas por meio de metodologias que auxiliem os/as discentes em seu processo de aprendizagem, contudo, sentem a necessidade de formações continuadas para que saibam lidar, da melhor forma possível, com as peculiaridades do público supracitado, sua pluralidade e diversos aspectos existentes, principalmente, quanto as dificuldades de aprendizagem e o número alarmante de evasão e repetência. Assim, por meio de novas formações acreditam que poderão melhorar suas práticas e motivar os/as discentes, através de metodologias, recursos lúdicos e didáticos, contextualização dos conteúdos de acordo com suas realidades, a exercerem sua emancipação e o desenvolvimento pleno de suas capacidades.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; professores/as; metodologias; práticas educativas.

1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que apesar dos avanços desde seu surgimento, ainda, necessita de muitas melhorias. Diante disso, surge a necessidade de discutir sobre este assunto de relevância expressiva para a sociedade. Logo, o tema “Práticas Educativas de Professores/as de 1ª e 2ª etapa da Educação de Jovens e Adultos

no Município de Portel/Pará”, emerge para contribuir com essa discussão no âmbito dessa modalidade existente em escolas do Município de Portel-Pa.

Este tema nos chamou a atenção no período do Estágio Supervisionado na Educação de Jovens e Adultos, onde observamos a realidade da EJA em uma turma de 1º e 2º ciclo no município de Portel, e verificamos a importância de analisar as metodologias e práticas utilizadas pelos/as professores/as que atuam nesta modalidade de ensino, e como esta interfere no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos/as discentes.

Na tentativa de aprofundar sobre a temática evidenciada, fez-se essencial uma reflexão sobre o assunto em busca de elucidar o seguinte questionamento: Quais metodologias e práticas pedagógicas são utilizadas por professores/as da EJA em Portel e como implicam no processo de ensino e aprendizagem dos/as discentes que fazem parte dessa modalidade? Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo geral: Verificar quais metodologias e práticas pedagógicas são utilizadas por professores/as da EJA em Portel e como implicam no processo de ensino e aprendizagem dos/as discentes que fazem parte dessa modalidade. Como objetivos específicos: apresentar como a EJA é desenvolvida no município de Portel-Pará; verificar o nível de formação dos/as professores/as da EJA em Portel; e compreender como as metodologias contribuem no processo de ensino e aprendizagem dos/as discentes dessa modalidade de ensino.

Como base metodológica verificamos a importância de trabalhar seguindo os preceitos da abordagem qualitativa, pesquisas de campo e bibliográfica, as quais tornam-se essenciais para o conhecimento e discussão acerca do tema. Este tipo de pesquisa, conforme Gil (2002, p.

44), “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, que contribuirão para a elaboração deste trabalho.

A pesquisa de campo, de acordo com Gil (2002, p. 53):

É desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografias.

Sendo assim, utilizamos como coletas de dados a observação participante por um período de 30 dias, de maio a junho de 2023, nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental Rafael Gonzaga e Prof. Paulo Afonso de Azevedo Mesquita. As escolas supracitadas foram escolhidas por ofertarem a EJA no turno da noite, com as etapas correspondentes a esta pesquisa. A EMEF Rafael Gonzaga possui um total de nove turmas da EJA, sendo duas de 1ª e 2ª etapa, as demais de 3ª e 4ª etapa, atendendo em torno de 300 alunos/as, com turmas que possuem em média 20 alunos/as. A EMEF Profº Paulo Afonso de Azevedo Mesquita, possui

cinco turmas da EJA, contendo turmas do primeiro e segundo segmento, entretanto, devido à baixa demanda, não há turmas de 1º ciclo, e sim apenas uma no primeiro segmento, tendo 24 alunos/as matriculados/as, a qual corresponde ao 2º ciclo do Ensino Fundamental. Dentre o quantitativo de turmas, quatro são do segundo segmento, correspondente ao 3º e 4º ciclo do Ensino Fundamental.

Posteriormente, fizemos uso de entrevistas semiestruturadas aplicadas aos dois professores das turmas selecionadas, de 1ª e 2ª etapa da EJA, que serão identificados respectivamente, por “João” e “José”. Foram selecionados, de forma aleatória, quatro alunos/as que serão denominados de alunos/as “A”, “B”, “C” e “D” os quais relataram suas perspectivas acerca das metodologias dos/as professores/as e seus processos de aprendizagem. Para o aprofundamento da pesquisa sobre o desenvolvimento e obtenção de dados específicos da Educação de Jovens e Adultos no município de Portel, foi essencial entrevistar, também, um profissional responsável pela EJA na Secretaria de Educação do município.

Dentre os autores utilizados neste trabalho, destacamos Paulo Freire que contribui de forma significativa para a elaboração e discussão sobre o tema, pois em suas obras *Pedagogia do Oprimido* (1987) e *Pedagogia da Autonomia* (2021), apresenta saberes essenciais para o/a professor/a compreender a singularidade do fazer docente, considerando de forma humanizada e libertadora as especificidades dos/as educandos/as, neste caso, jovens, adultos e idosos.

Outro autor utilizado é Miguel Arroyo, que colabora para o diálogo sobre a EJA e a formação docente dos/as professores/as desta modalidade. O perfil dos/as alunos/as da Educação de Jovens e Adultos é traçado em sua obra *Passageiros da Noite* (2017) o qual considera as especificidades deste público e apresenta aos/as leitores a singularidade de atuar como docente na EJA.

O intuito deste trabalho, deste modo, é contribuir para a discussão sobre a Educação de Jovens e Adultos, tendo como foco enfatizar a relevância do uso de metodologias utilizadas pelos/as professores/as que atuam nesta modalidade, visto que o ensino para esse público se dá em um espaço/tempo diferente e com indivíduos que trazem consigo bagagens e experiências distintas dos demais níveis educacionais. Portanto, requer profissionais habilitados que tenham sensibilidade e a capacidade de compreender as necessidades de aprendizagens condizentes com o contexto socioeconômico no qual esses jovens e adultos fazem parte.

Este artigo está dividido em três tópicos, além da introdução e conclusão, que abordam a Educação de Jovens e Adultos em seu contexto histórico no Brasil e no município de Portel/PA, o nível de formação dos/as professores/as que atuam nesta modalidade, as práticas

educativas desenvolvidas pelos/as professores/as de 1ª e 2ª etapa da EJA, e a influência destas práticas no processo de aprendizagem dos/as alunos/as.

2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino voltada para jovens, adultos e idosos em processo de escolarização que proporciona conhecimento científico aos indivíduos que não tiveram acesso a este direito na idade regular. Direito esse garantido pela Constituição Federal de 1988 que determina aos poderes públicos realizar a ofertar a esse público de forma gratuita e considerando suas especificidades. Conforme o artigo 208 da referida Lei:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional no 14/1996).

[...] VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando (BRASIL, 1988, pp. 123-124).

Contudo, mesmo com essa garantia essa modalidade de ensino sempre enfrentou e continua a enfrentar inúmeros desafios, por isso, é um tema complexo e que necessita ter sua devida importância por meio de discussões aprofundadas, políticas públicas adequadas que efetivem educação de qualidade a este público, considerando o contexto e experiências destes/as alunos/as. Para isso, faz-se necessário que haja “propostas mais próximas da especificidade das vivências dos jovens-adultos populares, propostas que veem a EJA como um tempo de direitos de sujeitos específicos e em trajetórias humanas e escolares específicas” (ARROYO, 2005, p. 29).

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, é permeada por ações e programas com o intuito de combater o analfabetismo. Há ainda, objetivos à profissionalização, para exercício do voto e para que os jovens e adultos analfabetos/as, pudessem seguir as exigências básicas do capitalismo, a capacitação de mãos-de-obra.

Até o fim do século XIX a educação escolarizada era limitada às elites, com isso, grande parte da população era analfabeta. As primeiras políticas públicas voltadas ao ensino de jovens e adultos foram engendradas a partir de 1947 com a criação do Serviço de Educação de Adultos, pelo Ministério da Educação, houve a elaboração de diversas campanhas a nível nacional visando a ampliação da escolarização ao público da EJA.

Essas campanhas receberam inúmeras críticas devido a superficialidade do aprendizado, as inadequações nas práticas pedagógicas utilizadas em que as especificidades do indivíduo adulto não eram consideradas, tampouco, suas experiências. As ações, de acordo com Fávero (2009) visavam promover, através da leitura e escrita, a propagação de valores morais, cívicos e sociais, e preparação de mão de obra para atender a demanda desenvolvimentista da época.

Com as trocas de governo, a educação sofria modificações o que, conseqüentemente, afetava, também, a EJA. Na década de 90, o governo federal torna-se isento as obrigações das ações referentes a essa modalidade de ensino, a partir de então, os estados e municípios tornaram-se responsáveis em oferecer a Educação para Jovens e Adultos. Com isso, a EJA passou a não receber a atenção necessária e os programas eram descontinuados, prejudicando o seu desenvolvimento.

Desde as diversas campanhas e projetos até a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 a EJA o Brasil promove o ensino a jovens e adultos analfabetos, no entanto, algumas problemáticas perduram até os dias atuais, como a desconsideração das especificidades e necessidades do público-alvo, desde o currículo até as metodologias utilizadas pelos/as professores/as.

Assim, é perceptível que a carência de políticas educacionais para com esta modalidade, seus/suas professores/as e alunos/as é um fator que evidencia e agrava as adversidades da EJA.

Segundo Arroyo (2017, p. 65) é preciso:

Avançar no reconhecimento do direito dos educandos e dos trabalhadores à formação e à escola básica não como tempos apenas de aprendizagens de letramento, numeramento, mas avançar para recuperar a radicalidade da escola e da EJA como tempos de garantia do direito a educação, formação humana, como tempos de recuperar a humanidade roubada pela segregação e opressão a que são submetidos. Fazer da escola e da EJA tempos de formação de pessoas, na especificidade de seus tempos de formação, vem levando ao aprofundamento sobre de que processos de deformação são vítimas, mas, sobretudo, de que processos de formação humana são sujeitos.

E no município de Portel esta é a realidade, pois, enfrenta várias problemáticas e possui suas próprias trajetórias de lutas e dificuldades para a oferta desta modalidade no município, como veremos a seguir.

2.1 EJA em Portel-Pará

O município de Portel está situado no arquipélago do Marajó-PA, e conta com 62.445 habitantes, segundo dados do censo de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A extensão territorial do município possui uma área de 25.384 km² e uma densidade

demográfica 2,06 hab./km². Limitando-se geograficamente com os municípios de Melgaço, Oeiras do Pará, Itupiranga, Porto de Moz e Senador José Porfírio. Portel, segundo os dados do IBGE do ano de 2010, estava entre as cidades com os piores Índices de Desenvolvimento Humano do Brasil (IDH), com índice de 0,483. Esses fatores refletem em vários âmbitos no município, dentre os quais na educação e, principalmente, na Educação de Jovens e Adultos.

O contexto histórico da EJA em Portel apresenta a fragilidade desta modalidade de ensino desde a sua adesão ao município, a qual, no período da década de 70, fazia parte do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), o qual atendia grande número de analfabetos/as. Assim, a adesão ao programa visava proporcionar melhores condições de vida aos indivíduos e desenvolvimento educacional para o município.

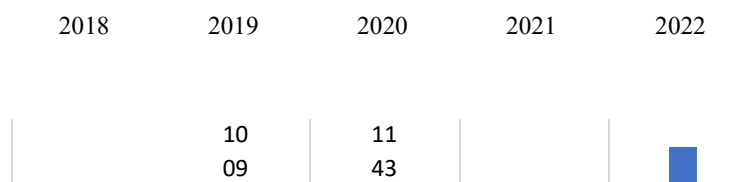
Os profissionais selecionados para desenvolver o trabalho docente possuíam a 5ª série do ensino fundamental completo ou estavam cursando este nível de ensino, e costumavam elaborar seus planos de aulas seguindo as instruções dos coordenadores pedagógicos das escolas. Conforme Baía e Silva (2018, p. 29):

Muitos professores que ainda não tinham formação de nível superior passaram por essa experiência de educar com os próprios conhecimentos aprendidos até a 5ª série no Marajó. Com pouca formação e sem experiência pedagógica de alfabetização recebiam instrução de como fazer seus planos de aula.

Com a extinção do MOBRAL, foi implantado o “Programa Fundação Educar”, por volta do ano de 1986, que proporcionava aos/as jovens e adultos concluírem o ensino fundamental em tempo reduzido. O ensino supletivo correspondia às séries do ensino fundamental dividida em etapas, havia 1ª etapa (equivalente a 1ª e 2ª série); 2ª etapa (3ª e 4ª série); 3ª etapa (5ª e 6ª série) e 4ª etapa (7ª e 8ª série). Após o ensino supletivo promovido pela Fundação Educar, ocorreu no município de Portel a adesão à modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Atualmente, a EJA no município de Portel é desenvolvida em algumas escolas do meio urbano e rural, atendendo 2.265 alunos/as matriculados/as no ano letivo de 2023, em um total de 121 turmas distribuídas nas escolas do município. De acordo com dados obtidos na Secretaria Municipal de Educação a EJA obteve progresso com ações e projetos desenvolvidos em parceria com outras secretarias e atingiu uma alta nas taxas de matrículas, como apresenta o gráfico a seguir.

GRÁFICO 1: Número de alunos/as matriculados/as na EJA em Portel (2018 a 2022)



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Portel, 2022.

De acordo com o gráfico é notável um aumento expressivo no número de matrículas nos últimos anos, ou seja, há uma demanda superior nas escolas que ofertam essa modalidade de ensino no município de Portel. Com isso, segundo os dados obtidos na Secretaria Municipal de Educação as taxas de evasão escolar, também, diminuíram, associando esses aspectos às ações supracitadas desenvolvidas no município.

Com o aumento no número de alunos/as matriculados/as na EJA surge a necessidade de docentes para esta modalidade, com habilitação, técnicas e metodologias adequadas para desenvolver o fazer docente considerando as necessidades e particularidades deste público.

3. FORMAÇÃO, METODOLOGIAS E PRÁTICAS DE PROFESSORES/AS DA EJA EM PORTEL-PARÁ

Com os avanços da EJA no município de Portel a formação acadêmica dos/as professores/as sofreu alterações, visto que, por muito tempo possuíam apenas o ensino fundamental incompleto, como mencionado anteriormente. Com o passar dos anos, ampliou-se a exigência de formação mínima no magistério para atuar nesta modalidade de ensino e, atualmente, é exigido o nível de graduação para desenvolver a docência na EJA.

No presente ano de 2023 há um total de 177 professores/as que atuam nessa modalidade, sendo 86 no 1º segmento, que compreende 1ª e 2ª etapa, anos iniciais do Ensino Fundamental e 91 professores/as no 2º segmento, que compreende 3ª e 4ª etapa. Todos os/as profissionais atuantes na modalidade são graduados/as, a maioria no curso de Pedagogia. Todavia, estes/as professores/as não recebem uma formação específica para atuar nesta modalidade de ensino ao serem direcionados/as para a EJA. Quanto a esse fato, o coordenador da EJA no município de Portel afirma:

Há propostas educacionais desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Portel que visam proporcionar formação continuada específica para os/as professores/as desta modalidade de ensino, almejando qualidade no serviço ofertado para este público e aprendizado significativo.

No entanto, para a efetivação das propostas educacionais relatadas pelo coordenador da EJA é essencial que o poder público ofereça total suporte, ofertando formação específica para estes/as docentes, visto que é essencial para o processo de ensino e aprendizagem, considerando que estes/as alunos/as necessitam que seus professores/as apresentem metodologias e práticas diferenciadas, além de condições de infraestrutura adequadas para o ensino, melhores condições aos/as docentes e discentes, entre outros fatores que influenciam na qualidade do processo de ensino e aprendizado.

Em contrapartida a fala do coordenador, os/as professores/as entrevistados/as relataram que durante o período de docência na EJA não receberam formação específica para atuar na modalidade. Foram aperfeiçoando suas técnicas e metodologias no decorrer da prática docente, em sala de aula. E enfatizaram que sentem dificuldades para adaptar os conteúdos do currículo para os/as educandos/as, visto que lhes são repassados o currículo desenvolvido no ensino fundamental regular, isto é para o público infantil, fato este preocupante. Como afirma Gadotti (2008, p. 27):

Mesmo depois de cinquenta anos de criação do Método Paulo Freire, ainda existem materiais didáticos utilizados em programas de EJA que não superaram a visão infantilizada da educação de adultos. É uma humilhação para um adulto ter que estudar como se fosse uma criança, renunciando a tudo o que a vida lhe ensinou. É preciso respeitar o aluno por meio de uma metodologia apropriada, uma metodologia que resgate a importância da sua biografia.

Dentro dessa perspectiva, segundo o professor José, seria ideal que houvesse uma formação direcionada para atuar na EJA, “seria importante se a gente recebesse um curso de formação pra trabalhar na EJA, principalmente que orientasse para a adaptação dos conteúdos, pois é algo complicado quando se vem trabalhar aqui, o material vem todo para crianças e temos que ir adaptando durante o ano letivo”.

Nesse sentido, é possível compreender que os/as professores/as aprendem a trabalhar com esse público na prática, no cotidiano da sala de aula, visto que em sua formação inicial para docência não há disciplinas e estratégias de ensino voltadas para ensinar jovens, adultos e idosos, ou seja:

O conhecimento disponível indica que seus saberes profissionais se constituem no próprio contexto de ação, e que a maior parte dos alfabetizadores orienta a atividade pedagógica pelo princípio da solidariedade social, estabelecendo com os estudantes relações horizontais, seja por pertencerem às mesmas comunidades, seja por

partilharem motivações de ordem política, comunitária ou religiosa (BRASIL, 2008, p. 105).

Sendo assim, considerando a formação dos/as docentes da EJA para a realização da pesquisa foi imprescindível, também, compreender as práticas educativas e metodologias utilizadas pelos/as professores/as e como estas influenciam no processo de ensino e aprendizagem.

3.1 Metodologias e práticas pedagógicas de professores/as do 1º e 2º ciclo da EJA em Portel-Pará

Para a realização deste trabalho fez-se essencial conhecer as metodologias e práticas pedagógicas desenvolvidas por professores/as do 1º e 2º ciclo da EJA no município de Portel. Nesse sentido, por meio da pesquisa de campo foi possível observar e compreender a rotina da sala de aula, a dinâmica, interação e dificuldades encontradas no cotidiano escolar.

Nesse período de observações, percebemos que dentre as turmas analisadas há uma diferenciação nas metodologias aplicadas, visto que são níveis diferentes, sendo uma de 1º ciclo, que compreende o 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, que possui caráter de alfabetização, no qual o direcionamento é voltado para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. E a outra turma, de 2º ciclo, compreende o 4º e 5º ano do Ensino Fundamental e abrange, além das disciplinas citadas, outras como Ciências, História, Geografia e Ensino Religioso. Sobre a organização das disciplinas e conteúdos, os professores responderam:

O ensino ocorre de forma interdisciplinar, mesclando as outras disciplinas e temas da Língua Portuguesa e Matemática, que são trabalhados no decorrer da semana (Prof. João).

Na segunda e terça trabalho Português, quarta e quinta Matemática, e na sexta escolho entre História e Geografia, Ciências ou Ensino Religioso (Prof. José).

Na turma de 1º ciclo, da E.M.E.F. Rafael Gonzaga, foi acompanhada a rotina em sala de aula do professor “João⁸³²”, o qual tem 56 anos, possui graduação em Pedagogia, e atua há 9 anos na Educação de Jovens e Adultos no município de Portel. Conforme nos relatou, o professor não possui formação específica para atuar na EJA: “[...] todos as metodologias que utilizo em sala de aula, foram adquiridas durante os anos de atuação. Nunca tive formação específica para atuar na EJA” (JOÃO, 2023).

⁸³² Nome fictício.

Em nossas observações ficou claro que o professor da turma utiliza-se de bases freirianas em suas metodologias, pois, trabalha com temas geradores partindo de palavras do contexto dos/as educandos/as, e as utiliza no processo de alfabetização, nesse sentido:

[...] a “descoberta do universo vocabular” dos grupos com os quais se há de trabalhar se efetua no curso de encontros informais com os habitantes do setor que se procura atingir. Não só se retêm as palavras mais carregadas de sentido existencial – e, por causa disto, as de maior conteúdo emocional –, senão também as expressões típicas do povo: formas de falar particulares, palavras ligadas à experiência do grupo, especialmente à experiência profissional (FREIRE, 1979, p. 23).

O professor João, no período de nossas observações, escolheu trabalhar com o tema “refeições”, ou seja, no 1º bimestre ele trabalhou o tema gerador “café da manhã”, e dentro desta temática, em conjunto com a turma, foram selecionadas palavras correspondentes, como por exemplo, café. Seguindo esse método, após a seleção da palavra, esta passa a ser explorada, sua grafia, fonemas, letras, sílabas, construção de frases e textos. Portanto,

sua proposta de alfabetização previa uma etapa preparatória de imersão do educador na realidade na qual iria atuar, destinada à pesquisa sobre a realidade existencial e a linguagem usada pelo grupo para expressá-la, carregada de significados sociais, culturais, políticos e vivenciais. A seguir eram selecionadas as palavras desse universo vocabular com maior densidade de sentido e que reunissem um conjunto variado de padrões silábicos. As palavras 27 geradoras conformavam a base tanto do estudo da escrita e leitura como da realidade. Afirmava-se ser possível alfabetizar em três meses, com cerca de vinte palavras geradoras. Previa-se também uma etapa na qual os educandos dialogariam sobre o papel dos seres humanos como produtores de cultura e suas diferentes expressões, levando-os a se reposicionarem como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. O método vinculava a prática alfabetizadora ao exame de problemáticas que impediam ou dificultavam o acesso aos bens da própria cultura e à participação política; servia como meio para desvelar processos de opressão e dominação no mundo do trabalho e desigualdades das condições de vida dos brasileiros (BRASIL, 2008, pp. 27-28).

Esse processo favorece a compreensão do que está sendo estudado, além de partir de um assunto do cotidiano do/a aluno/a, possibilitando suas participações nas aulas, para Arroyo (2017, p. 13) é fundamental que os professores se sintam “[...] obrigados a mergulhar nessas experiências e em suas indagações, assumindo-as como temas geradores de estudo [...]”. Assim, “neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola” (FREIRE, 2021, p. 95).

Ao concluir esta temática o professor no 2º bimestre em diálogo com os/as alunos/as, parte para outro/a tema gerador. No período de nossa observação a temática era “almoço” e dentro desta foram selecionadas as palavras que seriam utilizadas nas aulas para aprofundar as

habilidades de escrita e leitura a partir de palavras do contexto dos/as alunos/as, como por exemplo, “feijão”.

Após desenvolver as aulas com as palavras selecionadas o professor buscou relacionar com outras palavras sugeridas pelos/as alunos/as, como por exemplo “preto”, que era relacionada a palavra “feijão”. E assim, as aulas iam ocorrendo, sendo trabalhadas de forma dinâmica, interativa, envolvendo os/as alunos/as nos conteúdos, tornando o momento de aprendizado mais atrativo.

Segundo o professor João “essa metodologia contribui para o processo de aprendizagem, considerando que o público da EJA não frequenta as aulas de forma assídua, o que compromete o aprendizado se for repassar conteúdos contínuos”. Com isso, percebe-se a preocupação do professor com os/as alunos/as em sempre buscar alternativas que colaborem e considerem suas especificidades, incentivando-os de forma diversificada, com metodologias que estimulem as habilidades, senso crítico e as relações sociais.

Assim, o intuito é aprofundar o conhecimento dos/as alunos/as e as habilidades de escrita e leitura com palavras de sua realidade, “para que a alfabetização não seja puramente mecânica e assunto só de memória, é preciso conduzir os adultos a conscientizar-se primeiro, para que logo se alfabetizem a si mesmos” (FREIRE, 1979, p. 26). Percebemos que este é um aspecto que o professor prioriza em suas metodologias, associando os conteúdos a realidade dos educandos, para Freire (2021, p. 79):

[...] não posso de maneira alguma, nas minhas relações políticos-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo *leitura de mundo*, que precede sempre a *leitura da palavra* (grifos do autor).

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2007, pp. 289-290) “os professores têm várias responsabilidades profissionais; conhecer bem a matéria, saber ensiná-la, ligar o ensino à realidade do aluno e a seu contexto social, ter uma prática investigativa sobre seu próprio trabalho”. E nesta turma, o professor desenvolve as aulas, partindo do cotidiano dos/as alunos/as, com isso, favorece o protagonismo dos mesmos nas aulas, explicando os conteúdos de forma clara e simplificada, e contribuindo para o direito dos/as alunos/as entenderem-se como cidadãos (ARROYO, 2017).

Deste modo, dentre os diversos fatores que contribuem para o desenvolvimento do trabalho docente como a escolha das metodologias, a experiência em sala de aula é um fator basilar, pois é na prática que o/a professor/a constrói sua identidade docente. Segundo Amorim

e Duques (2017, p. 232), “a aprendizagem da profissão docente se dá por caminhos variados, mediante contribuições das teorias, mas também das experiências acumuladas”.

Sendo assim, a experiência nesta modalidade de ensino enriquece os saberes docentes para desenvolver métodos e práticas que propiciem o aprendizado. Para tanto, é essencial que o/a professor/a esteja em um aprendizado contínuo, pois “o aprender a ser educador de EJA, nos processos de formação inicial e continuada, requer constante busca solitária e coletiva pelos melhores métodos, pelas melhores teorias, pelas melhores metodologias que amparem as variadas necessidades do contexto da EJA” (AMORIM e DUQUES, 2017, p. 232).

A segunda turma observada, do 2º ciclo da E.M.E.F. Prof. Paulo Afonso de Azevedo Mesquita, tem como professor o Sr. “José”⁸³³, de 49 anos de idade que leciona na EJA a 5 anos, seu primeiro contato com educação de jovens e adultos foi no período de 2007 a 2012, e este ano (2023) retornou a esta modalidade de ensino. De acordo com seus relatos, durante esses anos não recebeu formação específica para atuar na EJA, suas práticas foram adquiridas no dia-a-dia em sala de aula.

Sua metodologia é diferenciada a do Prof. João, pois possui base tradicional, já que suas aulas se concentram no professor, não há troca com os/as alunos/as, e suas metodologias se resumem a aulas expositivas e quadro, tendo como foco estabelecer uma rotina com os/as alunos/as em sala de aula. Por exemplo, na segunda e terça-feira ele trabalha português, quarta e quinta-feira matemática e na sexta-feira disciplinas como Ciências, História, Geografia e Ensino Religioso.

Nessa perspectiva o professor durante as aulas adota uma rotina de repassar o conteúdo, explica-lo à turma, posteriormente passar atividades de verificação no quadro. Para a resolução das atividades o professor faz uma breve explicação coletiva, não se atentando as particularidades e dúvidas de cada alunos/as.

Em sua metodologia o professor busca abordar os conteúdos do currículo utilizando um único método por meio de textos explicativos e exercícios que fazem parte da rotina da turma em sala de aula. Quanto suas metodologias o Prof. José nos relatou: “[...] tentei fazer uso de recursos didáticos como músicas, vídeos, porém, houve resistência por parte dos/as alunos/as”.

Percebemos, que o professor não dialoga com a turma para conhecer e compreender acerca de seus conhecimentos prévios e sua realidade, isto prejudica a interação entre professoralunos/as, conseqüentemente afeta o processo de ensino e aprendizagem.

⁸³³ Nome fictício.

Segundo o mesmo, a maior dificuldade para desenvolver o trabalho na EJA se dá pela falta de suporte para os/as professores/as realizarem as dinâmicas e, também, pelo sistema educacional mesclar faixas etárias diversas, como relatou: “os jovens juntos com os idosos, não dá certo, os mais jovens acabam prejudicando as aulas e interferindo no aprendizado dos demais, principalmente dos idosos que se sentem intimidados” (JOSÉ, 2023).

Assim, vários são os fatores observados nos ambientes de pesquisa que contribuem para a reflexão acerca da importância da diversificação metodológica. Seguindo o roteiro de observação podemos compreender a necessidade do/a professor/ estar em constante busca de métodos e práticas educativas que favoreçam o aprendizado, pois, as metodologias do/a professor/a da EJA servem como incentivo aos alunos/as ou são determinantes para o fracasso e evasão escolar.

Diante do exposto, é notável a diferença entre as práticas educativas e metodologias utilizadas pelos professores supracitados na pesquisa. Nesse sentido, percebemos a importância da contextualização, a relevância de considerar as especificidades deste público, e o quanto isso influencia no processo educativo dos/as alunos/as.

4. PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS/AS ALUNOS/AS

Sabendo que as metodologias e práticas pedagógicas utilizadas pelos/as professores/as influenciam no processo de aprendizagem dos educandos, realizamos a observação nas turmas selecionadas para acompanhar como ocorre o aprendizado dos/as alunos/as em sala de aula. Percebemos que na turma em que os métodos e práticas educativas eram aplicadas de forma contextualizada e interativa, os/as alunos/as demonstravam facilidade na resolução das atividades, já na turma em que o conteúdo era repassado em aula explicativa sem interação da turma, os discentes apresentavam dificuldades na compreensão dos conteúdos e na resolução das atividades.

Outro fator observado, e que implica no processo de ensino e aprendizagem é a interação professores e alunos/as. A troca ou não entre estes atores, torna-se fundamental para o desempenho dentro da sala de aula, pois, para Freire (2021, p. 25) “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Nesse sentido, ficou claro, em nossas observações, que a interação estabelecida pelos professores influencia diretamente nas dinâmicas propostas em sala de aula. Visto que na turma

de 1ª etapa, em que havia uma troca dialógica entre professor-alunos/as, as atividades eram desenvolvidas com a participação ativa da turma nas aulas. E na turma de 2ª etapa, em que a interação professor-alunos/as não era uma prática priorizada pelo professor, as atividades eram realizadas sem a participação efetiva dos/as alunos/as, e estes não se sentiam à vontade para tirar as dúvidas.

Foram entrevistados/as alguns alunos/as, selecionados de forma aleatória, que serão chamados de “A”, “B”, “C” e “D”, para buscarmos compreender como as práticas e metodologias influenciam no processo de aprendizagem, e a percepção dos mesmos acerca dos métodos utilizados pelos professores.

As turmas analisadas possuíam alunos/as de 17 a 74 anos, em que o público majoritariamente é feminino. A maioria dos educandos da turma, estavam retomando os estudos que haviam sido paralisados por diversos motivos pessoais dos mesmos. Os/as alunos/as selecionados/as para a entrevista relataram sobre sua vida acadêmica:

Parei de estudar porque morava no interior, tinha que ajudar meu pai na roça e a escola ficava longe, levava muito tempo pra chegar lá na outra comunidade, meu pai me tirou da escola (ALUNO A, 1ª ETAPA).

Eu estudava, mas aí casei, engravidei, tinha as coisas de casa pra fazer, não deu pra continuar (ALUNA B, 1ª ETAPA).

Eu não estudei quando era criança, aí depois engravidei, não deu mesmo. Já comecei agora, pra tentar dar uma vida melhor pro meu filho (ALUNA C, 2ª ETAPA).

Não estudei porque não tinha escola onde a gente morava, e minha mãe dizia que era melhor ajudar em casa, cuidar dos meus irmãos, lavar roupa (ALUNA D, 2ª ETAPA).

Os/as alunos/as A e B são discentes da 1ª etapa, sendo o primeiro um homem de 31 anos, morador da cidade de Portel, o qual é um aluno participativo, possui noções matemáticas e com habilidades de leitura e escrita, e participa bastante durante as aulas. Ao ser questionado sobre os métodos utilizados pelo professor João na apresentação dos conteúdos, o entrevistado

A, relatou: “é mais fácil aprender os novos conteúdos, porque o professor conversa sobre diversos assuntos, e usa palavras que eu já conheço, e como conheço, posso falar durante as aulas sem medo de errar”. Com isso, é possível relacionar a metodologia utilizada pelo prof. João à perspectiva de Freire (1979, p. 18):

Procurar o tema gerador é procurar o pensamento do homem sobre a realidade e a sua ação sobre esta realidade que está em sua práxis. Na medida em que os homens tornam uma atitude ativa na exploração de suas temáticas, nessa medida sua consciência crítica da realidade se aprofunda e anuncia estas temáticas da realidade.

A aluna B é uma mulher de 40 anos, residente do município e mora em um bairro distante da escola, apresenta em seus relatos aprovação sobre as metodologias do professor

João, visto que segundo ela: “o professor ensina dando atenção, quando a gente pergunta ele vem até a nossa mesa e ensina pra gente” (Entrevistada B, 1ª ETAPA, 2023).

Os dois entrevistados/as da turma, relataram que já haviam frequentado aulas na EJA, mas que por questões pessoais e ausência de incentivo por parte da escola acabaram evadindo.

Nesse sentido, o entrevistado A relatou que: “o professor chama a gente pra escola, e faz as aulas serem interessantes, da vontade de aprender” (Entrevistado A, 1ª ETAPA, 2023.)

Nesta turma, os alunos demonstram satisfação com metodologias e práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor, visto que, consideram os aprendizados significativos para o cotidiano, pois, ao relacionar os conteúdos com a realidade dos/as educandos/as o professor facilita a compreensão sobre os temas.

As demais entrevistadas foram duas alunas da turma de 2ª etapa, mulheres de 19 e 58 anos, que serão chamadas, respectivamente, de entrevistadas C e D. Ambas relataram que não estudaram na infância, e que ingressaram nas aulas já na vida adulta, por exigência da vida em sociedade. Em conversa, a entrevistada C, nos informou que:

Não foi fácil voltar a escola, na verdade, não é. Tenho filho e preciso cuidar dele, mas faço o possível para vir pra escola. Mas as vezes fico em casa porque o professor sempre faz as mesmas coisas, aí da preguiça, e fica chato, prefiro ficar em casa mesmo, sei que não vai ter nada diferente (ENTREVISTADA C, 1ª ETAPA, 2023).

É perceptível, a partir de sua fala, que o professor segue uma rotina, e que essa metodologia se torna previsível, visto que, se repete diariamente, o que muda são os conteúdos. As alunas entrevistadas nesta turma demonstraram dificuldades no aprendizado e nas atividades, ambas enfatizaram em suas falas sobre as práticas e metodologias utilizadas durante as aulas

Eu tenho dificuldade, porque ainda não aprendi a ler direito, e o professor passa textos e assuntos das matérias que não dá pra entender. E eu acabo não fazendo os exercícios (ALUNA C, 2ª ETAPA, 2023).

Às vezes eu não consigo acompanhar os assuntos, tenho dificuldades em ler e escrever, por isso demoro. Fico com vergonha de falar pro professor repetir ou me ajudar. Ele (o professor) só explica de um jeito, eu não consigo entender, as vezes (ALUNA D, 2ª ETAPA, 2023).

Com isso, é notável que a metodologia utilizada pelo professor não desperta o interesse dos/as alunos/as, e através dos relatos, percebe-se a pouca relação entre professor-aluno/a e como este fator compromete o interesse e aprendizados dos/as discentes. Tampouco, contribui como educação libertadora e transformadora, que para Arroyo (2005, p. 41) “o direito popular

ao conhecimento sempre teve na EJA um sentido político: contribuir nos ideais de emancipação e libertação, dar aos setores populares horizontes de humanização, dá-lhes o direito de escolher, de planejar seu destino”.

Dessa forma, verificamos que a utilização de recursos didáticos e lúdicos como alternativas de metodologias para auxiliar na aprendizagem dos/as alunos/as é fundamental, no entanto, durante os dias de observação estas ferramentas não foram utilizadas na turma de 2ª etapa. Os/as alunos/as foram questionados/as sobre o uso destes recursos e as respostas foram:

O professor passa vídeos, eu gosto, porque é diferente (ALUNO A, 1ª ETAPA, 2023).

Eu gosto do jeito que o professor ensina, não é só escrever no caderno. Ele colocou filmes, músicas, quando a gente fez o café da manhã (ALUNA B, 1ª ETAPA, 2023).

Não, o professor não usa, todas as vezes é sempre no quadro (ALUNA C, 2ª ETAPA, 2023).

Olha, eu acho que não. Toda vez é só quadro, e a gente escreve no caderno (ALUNA D, 2ª ETAPA, 2023).

É perceptível nas falas dos/as alunos/as, sobre as metodologias dos professores, que há uma disparidade entre os métodos utilizados por esses professores. Neste sentido, é possível relacionar com a desmotivação das alunas entrevistadas da 2ª etapa, uma vez que a inovação e criatividade são fatores atraentes para os educandos, já as metodologias mecanizadas e repetitivas distanciam os/as alunos/as, favorecendo o desinteresse escolar. Quando os/as alunos/as foram questionados acerca da sua motivação e se pensam em desistir, as respostas foram:

É difícil estar aqui todos os dias, tenho meu trabalho, chego cansado, as vezes em cima da hora. Mas não quero parar de novo (ALUNO A, 1ª ETAPA, 2023).

Eu já tenho netos, e meus filhos me dão forças pra continuar. Tem dias que tô muito cansada, mas o professor é bacana, quando eu falto ele manda mensagem, aí diz que tenho que voltar, pra não perder muita matéria (ALUNA B, 1ª ETAPA, 2023).

Eu tô atrasada, repeti uns anos. Às vezes a aula fica chata, penso em parar. Mas aí se eu parar vou ter que começar tudo de novo ano que vem (ALUNA C, 2ª ETAPA, 2023).

Como já tenho mais de 50 anos, tudo é mais difícil, demoro pra escrever e minha leitura é fraca. E o professor não vem muito nas carteiras, só no quadro. Tem dias que não dá vontade de ir pra escola. Mas também quero conseguir ler mais rápido, é um sonho meu (ALUNA D, 2ª ETAPA, 2023).

Nesse sentido, há de se considerar que as práticas educativas, metodologias e dinâmicas utilizadas pelos/as professores/as são determinantes na aprendizagem dos/as alunos/as. É

importante que haja uma reflexão sobre tais práticas, mas também sobre o curso de formação de professores. Arroyo (2017), traz o questionamento, será que o currículo de formação em pedagogia contribui para a compreensão deste educando, e suas perspectivas em sua vida acadêmica? Com isso, é expressiva a necessidade de um olhar amplo e profundo sobre as especificidades desta modalidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A modalidade de ensino voltada a atender jovens e adultos enfrenta inúmeros desafios, é um tema complexo e que necessita de políticas públicas que efetivem educação de qualidade a este público, considerando o contexto e experiências destes/as alunos/as. É necessário que existam “propostas mais próximas da especificidade das vivências dos jovens-adultos populares, propostas que veem a EJA como um tempo de direitos de sujeitos específicos e em trajetórias humanas e escolares específicas” (ARROYO, 2005, p. 29).

É notório que esta modalidade de ensino é fundamental para garantir que jovens e adultos adquiram conhecimentos científicos e que possam usufruir de seus direitos que lhes foram negados, e através da escola é possível que compreendam e reflitam sobre sua realidade. Para isso, faz-se essencial que os/as professores/as da EJA possuam saberes acerca de metodologias e práticas diversificadas que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem, considerando as especificidades deste público as experiências trazidas para a sala de aula, de acordo com a perspectiva freiriana que enfatiza a importância do respeito aos saberes desses educandos no processo de ensinar.

Dessa forma, para a construção do conhecimento nas turmas de EJA, devem ser consideradas as experiências e saberes desses/as educandos/as. Com isso, os/as professores/as devem desenvolver uma educação libertadora, transformadora, para Freire (2021, p. 105) “[...] uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade”. É essencial que o ensino seja de qualidade e o aprendizado seja significativo para a vida desses/as educandos/as, pois como afirma Gadotti (2008, p. 28), deve ser “um programa de educação de adultos, por essa razão, não pode ser avaliado apenas pelo seu rigor metodológico, mas pelo impacto gerado na qualidade de vida da população beneficiada. A educação de adultos está condicionada às possibilidades de uma transformação real das condições de vida do aluno-trabalhador”.

Portanto, a pesquisa mostra que o processo de aprendizagem desses/as jovens e adultos é influenciado pelas metodologias e práticas educativas do/a professor/a, também, sujeito desse

processo, e é essencial considerar que, segundo Freire (2021, p. 28) “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado”.

Considerando a experiência nas salas de aula da Educação de Jovens e Adultos, das escolas apresentadas no decorrer deste artigo, é possível compreender que práticas e metodologias utilizadas pelos professores participantes da pesquisa colaboram ou comprometem o desenvolvimento do aprendizado. A partir de tal experiência, é perceptível, também, a ausência de planejamento contextualizado para com esta modalidade de ensino, a carência de ações que considerem as especificidades deste público. Faz-se necessário a inclusão e o olhar atento para a diversidade destes educandos, considerando, para isso, o currículo, a adequação dos conteúdos, as práticas educativas e metodologias a serem aplicadas em sala de aula.

É essencial que professores/as estejam em busca constante de conhecimento, de metodologias e práticas que envolvam, especificamente os/as alunos/as da Educação de Jovens e Adultos. Considerando que no município de Portel, não há ações de formação continuada direcionada para esta modalidade de ensino, é importante frisar a importância de que professores/as reflitam sobre suas práticas, a partir de suas experiências, pensem criticamente a fim de que melhorem e adequem as práticas futuras, como afirma Freire (2021).

Portanto, a Educação de Jovens e Adultos no município de Portel, requer medidas que favoreçam o desenvolvimento desta modalidade, por meio de políticas públicas que propiciem à adequação do currículo, formação continuada e específica para os docentes da EJA, valorização destes profissionais, condições de trabalho, infraestrutura apropriada, entre outros fatores que irão proporcionar um processo de ensino e aprendizagem significativo e de qualidade para a comunidade.

REFERÊNCIAS

AMORIM, A.; DUQUES, M. L. F. **Formação de educadores de EJA: caminhos inovadores da prática docente**. Educação. Porto Alegre, v. 40, n. 2,, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.2.22483>, acesso em 01 de Junho de 2022.

ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.;

GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BAIA, Miguel de Lima; SILVA, Joel Pantoja da. **Educação de Jovens e Adultos no Marajó: a alfabetização de alunos multi-ciclo no meio rural de Portel-Pa**. *Movendo Ideias*, v. 19, n. 2, p. 26-38, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República, Casa Civil, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/em_27_de_julho_de_2023.

BRASIL. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília: UNESCO, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996. Brasil.

FÁVERO, Osmar; RIVERO, José. **Educação de jovens e adultos na América Latina: direito e desafio de todos**. São Paulo: Moderna, 2009.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. P. 123.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 69 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2021.

GADOTTI, Moacir. **MOVA, por um Brasil Alfabetizado**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2007.

PAIVA, Jane. **Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos**. Rio de Janeiro: ed. UERJ, 2019.

PRÁTICAS EDUCATIVAS, TECNOLOGIAS E EMANCIPAÇÃO: OS GÊNEROS DIGITAIS INSTAGRAM E TIK TOK NA LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

Gracy Kelia Lopes Silva
Graduanda Letras Libras
gkl.silva@discente.ufma.br
UFMA/SEMED Sta Inês

Fernanda Silva Pereira
Graduanda Letras Libras
fs.pereira@discente.ufma.br
UFMA

Estefânia Ferreira Almeida
Graduanda em Letras Libras
estefania.almeida@discente.ufma.br
UFMA

Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira
Doutora em informática da educação
hjgp.ferreira@ufma.br
UFMA

RESUMO: A sociedade atual é essencialmente regida pelo domínio da escrita; domínio este, que acaba por distinguir as posições do sujeito na sociedade, determinando excluídos e incluídos socialmente. Nesse contexto, se distinguem as comunidades formadas por pessoas surdas, que geralmente têm dificuldades de se expressar na modalidade escrita da língua portuguesa, o que se agrava diante do disposto na Lei n. 10.436/2002, no que concerne ao fato de a Libras – Língua Brasileira de Sinais – não substituir a língua portuguesa em sua modalidade escrita (Art. X). Dessa forma, este trabalho tem como objetivo principal demonstrar recurso didático a ser trabalhado na Língua Portuguesa para alunos surdos por meio de uma sequência didática. Utilizou-se como recurso metodológico a pesquisa bibliográfica, realizada em sítios eletrônicos e na plataforma YouTube, que possibilitou o levantamento de mídias e imagens escolhidas no intuito de criar um material interativo. Os resultados demonstram que é possível trabalhar a Língua Portuguesa para surdos usando dois gêneros textuais digitais, a saber: *Instagram* e *Tik Tok*, ancorado no que determina a Base Nacional Comum Curricular – BNCC; o ensino por meio de sequência didática é uma alternativa viável para a aprendizagem da Língua Portuguesa; os gêneros textuais oportunizam a inclusão social, visto que os alunos surdos necessitam fazer uso desses recursos para conviver em sociedade.

Palavras-chave: Surdez. Gêneros digitais. *Instagram*. *Tik Tok*. Sequência didática.

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, ainda que se observe um grande contingente de pessoas ágrafas, a leitura e escrita de textos têm se tornado características de uma sociedade letrada, na qual se sobressaem, e galgam espaços, aqueles que dominam essas habilidades. Diante dessa realidade, as comunidades formadas por pessoas surdas merecem especial atenção, pois notadamente possuem dificuldades de se expressar na modalidade escrita da língua portuguesa, especialmente quando se considera o que dispõe a Lei n. 10.436/2002, regramento que explicita

o fato de a Libras – Língua Brasileira de Sinais – não substituir a língua portuguesa em sua modalidade escrita (Art. X).

Assim sendo, embora a Libras seja oficialmente a língua a ser falada pelas comunidades surdas brasileiras, utilizar a língua portuguesa na modalidade escrita é condição fundamental para surdos e ouvintes, indistintamente, haja vista que, ainda que os surdos se comuniquem em sua língua, muitas são as situações em que a escrita da língua portuguesa é exigida. Para que isso ocorra adequadamente, é necessário a adoção de estratégias cognitivas, discursivas, linguísticas e comunicativas específicas.

A partir do surgimento da internet, em meados da década de 90, a comunicação vem se transformando de modo acelerado, e, mais que isso, de forma acessível, o que pode ser percebido por meio das inovações tecnológicas que oportunizam diversas formas de interação com outras pessoas a qualquer momento e em qualquer parte do mundo, superando assim, o tempo, a distância e os espaços sociais.

A comunicação pode ser realizada de variados modos, face a face, ou por meio de dispositivos eletrônicos (rádio, televisão, telefone, celular, outros), com inúmeras possibilidades para além da comunicação verbal (línguas orais, línguas de sinais, escrita), a não verbal (além das imagens, surgiram “emoticons”, “memes”, “emojis” e “gifs”).

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo principal demonstrar recurso didático a ser trabalhado na Língua Portuguesa para alunos surdos por meio de uma sequência didática. Trata-se de uma pesquisa exploratória qualitativa, realizada por meio de levantamento bibliográfico de artigos em sítios eletrônicos e pesquisas no Youtube, na intenção de enriquecer o trabalho com imagens, de forma a transformar o artigo em um instrumento interativo.

Este trabalho está estruturado da seguinte forma: na “Introdução”, apresenta-se uma breve contextualização do tema, revelando o objetivo da pesquisa. Na segunda seção, discorre-se sobre o “Ensino de Língua Portuguesa para Surdos”, abordando as fragilidades da escrita do surdo e como historicamente a produção textual foi se desenvolvendo com os alunos surdos. Na terceira seção, descreve-se a “metodologia” utilizada para alcançar o objetivo definido, evidenciando os contornos da pesquisa bibliográfica.

Na seção quatro, aborda-se os “gêneros digitais no ensino da Língua Portuguesa para surdos”. A referida seção está dividida em dois momentos, sendo o primeiro relativo à evolução dos gêneros textuais ao longo da história, dando destaque ao fato de que estes recursos não são estáticos, permitindo que, atualmente, possam ser adotados em recursos digitais. No segundo momento, analisou-se a possibilidade de trabalhar Língua Portuguesa para surdos com os

gêneros *Instagram* e *Tik Tok*, de acordo com o estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Na última seção, desvela-se os resultados obtidos e as conclusões alcançadas no trabalho.

2. ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDO

Não raro os textos produzidos por pessoas surdas são tidos como incoerentes ou mesmo sem coesão, pois não são compreendidos pela maioria da população ouvinte. Historicamente as pessoas surdas não puderam usar a Libras como única forma de expressão. Submetidas ao oralismo, deviam aprender a Língua Portuguesa na modalidade escrita. Essa metodologia de ensino da Língua Portuguesa, no entanto, perpassou por questões particulares, a saber: ensino de palavras isoladas, formação de frases simples e posteriormente, frases complexas.

Dentro desse contexto, são poucas as pessoas surdas que conseguem escrever utilizando os elementos de ligação de acordo com a norma padrão. A maioria apresenta dificuldades de flexionar os verbos, sobretudo, de inserir os elementos de ligação, sejam preposições ou artigos. Ainda sobre a metodologia no ensino do português, destaca-se que historicamente os professores não utilizavam textos complexos, preferindo textos curtos, desprovidos dos elementos de coesão.

Ao observar textos de alunos surdos, é comum encontrar algumas peculiaridades, como: “enunciados curtos, vocabulário reduzido, ausência de artigos, de preposições, de concordância nominal e verbal, uso reduzido de diferentes tempos verbais, ausência de conectivos (conjunções, pronomes relativos e outros), falta de afixos” (SALLES et al., 2004 apud CHAVES; ROSA, 2014, p. 23).

Fernandes (2003 apud CHAVES; ROSA, 2014), ao tratar de pesquisas sobre o desempenho linguístico de estudantes surdos, relatou dificuldades destes no que se refere às regras do português. Porém, o autor não considera essa dificuldade como inerente ao sujeito surdo, e sim ao sujeito que, privado de um contato linguístico, reflete as mesmas dificuldades que um ouvinte quando em contato com outra língua⁸³⁴.

Na perspectiva de Koch (2009) apud Silva (2014), a coesão é responsável por manter as partes do texto articulados entre si, formando um todo articulado, a saber, que as palavras estejam articuladas e os parágrafos, conectados. Porém, em muitos textos de pessoas surdas

⁸³⁴ Para melhor compreensão, assistir: ARJA, Ana Paula. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos/as: desafios e possibilidades.** YouTube, 13 mai. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=w2h-0ULmh0Y>. Acesso em: 21 jan. 2021.

verifica-se ausência destes itens⁸³⁵. Deste modo, como analisar e identificar os elementos coesivos nos textos de surdos?

Silva (2014) aponta que, historicamente, o ensino da Língua Portuguesa para surdos foi realizado de forma indevida, sendo sempre ministrado de maneira simplificada, primeiramente apresentando palavras soltas e depois estruturas frasais que iam se complexificando. Quando disponibilizavam exercícios com texto, estes eram simples e não complexos. Destarte, muitos surdos ao longo de sua trajetória escolar tiveram contato apenas com palavras soltas, textos curtos.

3. METODOLOGIA

A pesquisa bibliográfica foi o método escolhido para alcançar os resultados pretendidos. Para Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é apresentada com base em material já elaborado composto por livros e artigos relacionados com o estudo em questão. O método tem o intuito de fundamentar e ampliar o conhecimento do pesquisador ou a quem interessar.

3.1 Materiais Didáticos

O material didático funciona como um suporte que auxilia o aluno no seu processo de aprendizagem, ou seja, serve para estimular as habilidades que os estudantes precisam ter para se desenvolver. Por isso, é essencial a construção de recursos didáticos para ensinar o português escrito para pessoas surdas, assim, o ensino-aprendizagem se dará de forma mais efetiva. Leffa (2007) explica que a produção de materiais precisa seguir alguns estágios, quais sejam: análise, desenvolvimento, implementação e avaliação. Essa sequência precisa ser seguida para que a construção desses recursos obtenha sucesso na sua aplicação.

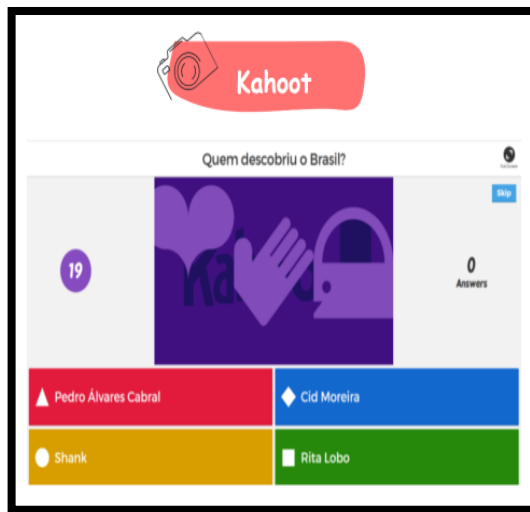
Pode ser considerado como material didático qualquer recurso, ferramenta ou arquivo que apresenta um conteúdo explicativo sobre um objeto do conhecimento. As tecnologias educacionais são conhecidas como recursos de aprendizagem e por isso, são classificados como materiais didáticos.

Os materiais didáticos são classificados em: recursos visuais, auditivos e audiovisuais. De acordo com o MEC, os materiais didáticos mais utilizados na educação brasileira são: livros, jornais, folders, mapas, desenhos, maquetes, computador, slide, historinhas em quadrinho, entre outros. Os recursos didáticos ajudam no processo de alfabetização e de aprendizagem dos

⁸³⁵ Veja também: FREITAS, Isaac Figueredo. Alfabetização de surdos: para além do alfa e do beta. **Rev. Bras. Educ.**, n. 25, 2020. Disponível em: [SciELO - Brasil - Alfabetização de surdos: para além do alfa e do beta](#) Alfabetização de surdos: para além do alfa e do beta. Acesso em: 21 jan. 2021.

estudantes promovendo assim, um ensino de qualidade. A seguir, alguns exemplos de materiais didáticos, nas Figuras 1 e 2.

Figura 1 – Materiais didáticos



Fonte: Unicamp (2019).

Figura 2 – Materiais didáticos



Fonte: Pinterest (2021) e Objetivo (2021).

O professor precisa planejar com antecedência as atividades em sala de aula, de modo que o uso de materiais didáticos possa incentivar o estudante, propiciar trabalhos em grupos, possibilitar argumentação, a socialização e a cooperação efetiva. Há uma carência de materiais didáticos para o ensino de língua portuguesa para surdos e isso compromete bastante o trabalho dos professores e o aprendizado dos alunos. Por isso, é muito importante que o professor seja um profissional preparado, para poder enfrentar os problemas e obstáculos que surgirem dentro da sala de aula.

Devido à carência de materiais, é relevante que muitos profissionais se esforcem para ter motivação e interesse para criar seus próprios recursos didáticos, de modo que os estudantes surdos não fiquem para trás e consigam se desenvolver e acompanhar os outros alunos. Para que o professor seja capaz de produzir um material didático adequado, precisa levar em conta o bilinguismo dos surdos, pois a língua de sinais dá início para a aprendizagem de novos conhecimentos.

4. OS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

Os gêneros textuais estão ligados aos fatos históricos e estão intrínsecos aos aspectos da vida cultural e social. Tal constatação leva à reflexão de que os gêneros textuais não são engessados e rígidos, ou seja, permeiam as transformações pelas quais a sociedade passa. Esse

fenômeno pode ser exemplificado com a própria história, pois, nos povos que possuíam somente a oralidade, havia um número restrito de gêneros (MARCUSCHI, 2010).

Com a invenção da escrita, por volta do séc. VII, ocorreu um crescimento significativo dos gêneros. A partir do século XV, com a cultura impressa, abriu-se espaço para variados gêneros textuais. Atualmente, com o acesso cada vez mais rápido à internet, computadores, smartphones, entre outras tecnologias, esse espaço se ampliou, abrangendo outros contextos de comunicação, seja na oralidade ou mesmo na escrita. Marcuschi (2010, p. 20), pondera que:

[...] os gêneros textuais **surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem**. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos socio-pragmáticos caracterizados como práticas sócio discursivas. Quase inúmeros em diversidades de formas, **obtem denominações nem sempre unívoca e, assim como surgem, podem desaparecer (grifos nossos)**.

No excerto acima, pontua-se com clareza como os gêneros textuais se desenvolvem no meio social e a dificuldade para conceituá-los, até mesmo por sua característica flexível e dinamicidade ao longo do tempo. Assim, da mesma forma que surgem por sua necessidade de comunicação, podem desaparecer ou mesmo tornarem-se obsoletos. A exemplo disso, tem-se a carta, que a cada dia que passa cai em desuso, dando espaço a outros gêneros, tal como o e-mail.

Nesse processo de mudanças e novas necessidades de comunicação, estão os gêneros que se ressignificaram para os gêneros digitais, tendo características peculiares, a saber: “a interatividade simultânea a qualquer hora e em qualquer lugar, por exemplo, proporcionada pela velocidade de trânsito das informações na rede que acontece não só de internauta(s) para com texto(s), mas também de internautas entre si” (PINHEIRO, 2010, p. 122).

Percebe-se que, no gênero digital, o acesso à informação ocorre de forma mais ágil e interativa, devido ao uso da rede.

Nesse cenário de mudanças constantes no uso dos gêneros digitais e de acesso às Tecnologias da Comunicação e da Informação, estão inseridas as pessoas surdas que fazem uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como forma de comunicação e expressão. Esse contingente utiliza um sistema linguístico de natureza visual-motora, que não substitui a Língua Portuguesa na modalidade escrita, conforme preceituado na Lei 10.436/2002.

Conforme exposto na seção “*Ensino de Língua Portuguesa para Surdos*”, as pessoas surdas, em sua grande maioria, possuem dificuldades no que se refere à Língua Portuguesa escrita, mas estão inseridas no contexto dessa sociedade que está cada vez mais globalizada e

que faz uso das redes sociais como meio de comunicação e expressividade. Cita-se como exemplos o *Instagram* e o *Tik Tok*.

O *Instagram* foi lançado oficialmente em 2010, desenvolvido pelo americano Kevin Systrom e pelo brasileiro Mike Krieger. Quanto ao *Tik Tok*, é de origem chinesa. Foi lançado em 2017, e é específico para uso de vídeos curtos que têm as mais diversas finalidades, como, por exemplo, dublagem e comédia.

Atualmente o *Instagram* e o *Tik Tok* não são usados unicamente como instrumento de exposição das atividades diárias e de lazer. Também funcionam como um meio de comunicação e interação, e até mesmo de pronunciamento e expressão política e de visão de mundo. Considerando a dificuldade dos alunos surdos no que tange à aprendizagem e prática da Língua Portuguesa escrita, a sua precisão como forma de letramento e a necessidade da mesma na vivência da sociedade em que estão inseridos, propõe-se como metodologia de ensino uma sequência didática baseada no uso dos aplicativos *Instagram* e *Tik Tok*.

No Quadro 1, pode-se observar algumas áreas em que os recursos digitais são utilizados como instrumentos de ensino-aprendizagem, seguindo as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular- BNCC.

Quadro 01 - Áreas e gêneros de conhecimento que contemplam o digital

Áreas	Componentes	Gênero(s) contemplado(s) em intersecção com o digital	Exemplos	Percepção sobre gêneros
Linguagens	Língua Portuguesa	Gêneros em diferentes mídias, linguagens e meios	<i>Podcasts</i> , petição <i>on-line</i> , <i>vlog</i> , charge digital, <i>gameplay</i> , <i>fanfics</i> etc.	inseridos de acordo com as práticas dos campos de atuação; diretamente indicados nos campos e nas habilidades específicas.
	Arte	Gênero em manifestações artísticas	Ilustrações de textos diversos, animações, vídeos etc.	vistos mais como instrumentos do que objetos de ensino; aparecem maiormente nas habilidades e não são diretamente indicados.
	Educação Física	Gêneros principalmente em jogos eletrônicos	Jogos eletrônicos, análise de diferentes meios, discussão etc.	aparecem como apoio para objetos de conhecimento (como jogos); aparecem como meios para desenvolver habilidades em função do desenvolvimento de tecnologias digitais; não são diretamente indicados.
	Língua Inglesa	Gêneros em práticas sociais	<i>Chats</i> , mensagens instantâneas, <i>tweets</i> , fóruns <i>on-line</i> etc.	são diretamente indicados nas habilidades específicas.
Matemática	Matemática	Proposta de trabalho com gêneros variados	Planilhas eletrônicas, consulta a <i>sites</i> , figuras etc.	ferramentas para se desenvolver as habilidades específicas; aparecem de forma direta e indireta como recomendação para [produção e análise] de gêneros que requerem o digital como ferramenta para desenvolver conteúdo.

Fonte: Fusa e Miranda (2020, p. 01).

4.1 Sequência didática: uma proposta de trabalho com gêneros textuais utilizando o *Instagram* e *Tik Tok*

As sequências didáticas são organizadas e desenvolvidas para a realização de determinados objetivos educacionais, com começo e fim conhecidos tanto pelos professores, quanto pelos alunos (ZABALA, 1998). E essa sequência de atividades pode durar várias aulas.

Para que a sequência didática seja eficaz, é muito importante que os alunos entendam não só as tarefas, como também seus objetivos e finalidades. A sequência didática é uma maneira de organizar o trabalho pedagógico. Esse recurso ajuda a melhorar a educação e a interação entre professor e aluno, e do aluno para com os outros colegas. Com a sua utilização, o professor pode executar um trabalho organizado em vários eixos de ensino (produção escrita, leitura, oralidade etc.).

A sequência didática concede ao aluno um papel mais ativo no seu processo de aprendizagem, já que a dinâmica da sua estratégia é desenvolvida através da sua participação. Ajuda os alunos a desenvolverem diversas habilidades, competências, e contribui para solucionar os problemas de aprendizagem detectados pelo professor. Por isso, a motivação em trabalhar com a sequência didática no Fundamental maior. Pondera-se que a sequência didática descrita no protocolo a seguir é uma alternativa válida a ser trabalhada, pois o conhecimento dos gêneros textuais pode contribuir para que os alunos surdos sejam incluídos socialmente, visto que estes necessitam fazer uso desses recursos para conviver em sociedade.

➤ **Protocolo da sequência didática**

Série/Turma: 6º, 7º, 8º e/ou 9º.

Tempo estimado: 5 aulas (50 min/cada).

Área do conhecimento(BNCC): Linguagens.

Componente curricular (BNCC): Língua Portuguesa.

➤ **Competências específicas (BNCC)**

- Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais;
- Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo;
- Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

➤ **Habilidades (BNCC)**

(EF69LP01) Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso;

(EF69LP02) Analisar e comparar peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, outdoor, anúncios e propagandas em diferentes mídias, spots, jingle, vídeos etc.), de forma a perceber a articulação entre elas em campanhas, as especificidades das várias semioses e mídias, a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros em questão, como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros;

(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.;

(EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de booktuber, de vlogger (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor;

(EF69LP18) Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.).

➤ **Objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos)**

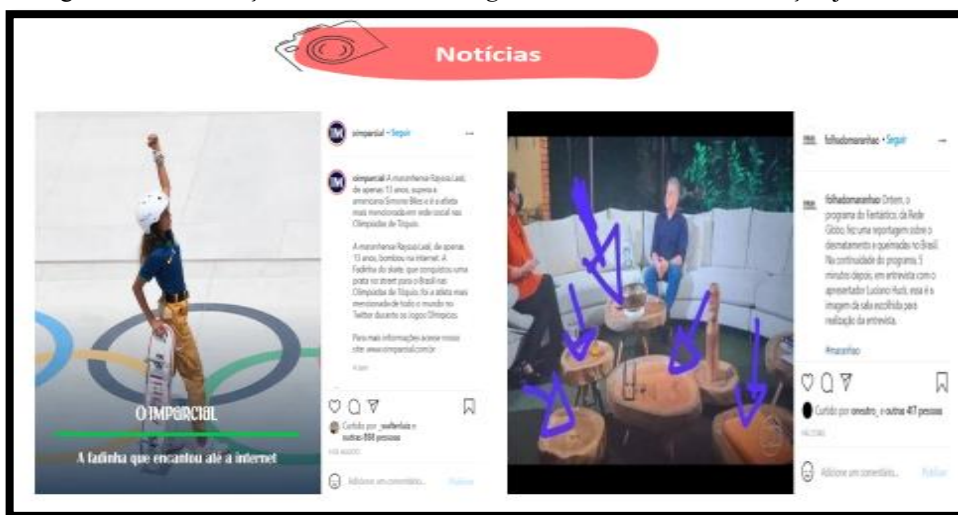
- **Leitura:** apreciação e réplica; efeitos de sentido e; relação entre gêneros e mídias;
- **Produção de textos:** relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais;
- **Análise linguística/semiótica:** estilo;
- **Materiais, tecnologias e recursos utilizados:** caderno, jornais impressos e digitais, caneta, cartazes, lápis, borracha, quadro branco, pincéis, notebook, datashow, caixa de som, vídeo, internet, *Tik Tok* e *Instagram*.

➤ **Procedimentos e atividades**

1ª Etapa - Apresentação inicial

No primeiro momento, o(a) professor(a) apresenta aos alunos jornais e revistas impressos e digitais e alguns perfis de usuários das redes *Instagram* e *Tik Tok*. Após mostrar o material, pergunta se os alunos conhecem, se sabem quais partes os compõem. A partir dessa interação, realiza o levantamento dos conhecimentos prévios que os alunos já possuem em relação aos gêneros textuais notícia e memes. Em posse dos conhecimentos prévios, o(a) professor(a) inicia a apresentação dos gêneros: descreve as características, os contextos de uso e demonstra exemplos (Figuras 3, 4 e 5). Ainda nesse momento, deve diferenciar discurso de ódio e liberdade de expressão. Ao final, solicita que, na próxima aula, cada aluno traga uma notícia e/ou um meme, a ser retirado dos aplicativos *Instagram* ou *Tik Tok*, para compartilhar com a turma.

Figura 03 – Publicações retiradas do *Instagram* de canais de comunicação jornalística



Fonte: Perfil de O Imparcial (2021) e da Folha do Maranhão (2021).

Figura 04 – Publicações retiradas do *Instagram* de personalidades informais



Fonte: Perfil de Quebrando o Tabu (2021).

Figura 05 – Publicações retiradas do *Instagram* de personalidades informais



Fonte: Perfil de Rapaz Esforçado (2021).

2ª Etapa - Reconhecimento do gênero notícia

O professor inicia o encontro fazendo uma retomada do que foi discutido na aula anterior. Após esse regaste, pede que os alunos apresentem os exemplos que trouxeram de casa referentes aos gêneros notícia e meme. Cada aluno compartilha com a turma o seu exemplo. Ao final de cada exemplo, o professor faz questionamentos de acordo com o que foi compartilhado. Sugestões de questionamentos para o gênero notícias: o que de fato aconteceu? Com quem aconteceu? Quando aconteceu? Onde aconteceu? Como aconteceu? Sugestões para o gênero meme: viralizou? É humorístico ou crítico? Reforçou, criticou ou satirizou algum estereótipo? Qual a ideia principal? Gerou reflexão?

No encerramento dessa etapa, o professor revisa com os alunos quais são os elementos que constituem os referidos gêneros estudados, pontuando quais dos exemplos apresentados são notícias e quais são memes.

3ª Etapa – Produção dos alunos

Novamente o professor inicia fazendo o regaste do que já foi trabalhado nas aulas anteriores. Apresenta um vídeo curto com uma notícia (o vídeo selecionado deve ter o intérprete de Libras) e mostra novos exemplos de memes (em caso de vídeos, deve-se ter o cuidado de verificar se possui legenda). Depois desse momento, o professor informa que chegou a hora dos alunos (re)produzirem uma notícia e/ou meme, uma vez que eles já conhecem os elementos que compõem os gêneros em questão. Cada aluno deve produzir, no mínimo duas e no máximo três notícias/memes, a ser apresentadas via *Instagram* ou *Tik Tok*. A temática ficará aberta para dar

maior liberdade criativa aos alunos, portanto, poderão produzir sobre qualquer assunto que lhes interessar. As produções deverão ser feitas em imagens, animações ou vídeos. Os alunos que optarem por vídeo podem gravar em Libras e devem colocar legendas.

4ª Etapa - Analisar as produções

O professor inicia a aula indagando os alunos sobre o processo de produção das suas notícias/memes: quais procedimentos seguiram? Quais dificuldades encontraram? Por que escolheram produzir sobre aquela temática?

Depois dessa sondagem, o professor recolhe a produção de cada aluno e redistribui entre eles, com o objetivo de que cada um avalie uma outra produção. Cada aluno apresenta à turma a produção que recebeu e avalia se esta possui todos os requisitos que o gênero pede. Ao final, o professor recolhe todas as produções para que possa avaliar.

5ª Etapa - Avaliar as produções textuais

Nesta última etapa, o professor faz uma retomada de todos os passos percorridos durante as aulas anteriores. Em seguida, expõe para a turma a avaliação que fez das produções realizadas pelos alunos, pontuando e corrigindo eventuais erros. Por fim, como produto, a proposta é que o professor crie para a turma um perfil no *Instagram* e outro no Tik Tok, a fim de compartilhar as produções dos alunos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, foram contemplados os gêneros textuais, especificamente os digitais, a saber: *Instagram* e *Tik Tok*, voltados ao processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos. Para tanto, partiu-se de uma discussão inicial sobre o ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos, suas especificidades e dificuldades do seu uso no dia a dia, sobretudo, no que se refere aos gêneros nos diversos segmentos, quer seja: carta, receita, e-mail etc. O trabalho sugere a aplicação de uma sequência didática a alunos dos anos finais do ensino fundamental (6º, 7º, 8º e/ou 9º).

Partindo da premissa de que se vive em uma sociedade letrada e que as pessoas que não se encaixam nesse modelo são excluídas socialmente, pois não conseguem se sobressair no meio acadêmico, trabalhista, escolar entre outros, e visando à superação dessas desigualdades, acredita-se que os docentes da educação básica devem aplicar estratégias para ensinar a Língua Portuguesa nos mais diversos usos sociais.

Tendo em vista a globalização da sociedade e o acesso cada vez mais comum aos gêneros textuais dinâmicos, as pessoas surdas precisam estar incluídas e usufruir dessas habilidades. A partir dessas inquietações, este artigo sugere uma sequência didática amparada nas competências e habilidades da BNCC a ser trabalhada em cinco aulas, contemplando as características da comunidade surda que se utiliza do canal visual como meio de comunicação, diferente dos ouvintes que possuem a percepção oral-auditiva.

Pondera-se que os objetivos aqui traçados foram alcançados com êxito, pois todas as etapas foram construídas de forma satisfatória. Os principais resultados esperados da aplicação da sequência didática são: possibilidade de se trabalhar com os gêneros textuais digitais com os alunos surdos, o ensino por meio de sequência didática é uma possibilidade viável para o ensino de Língua Portuguesa, os gêneros textuais possibilitam aos alunos surdos inclusão na sociedade, visto que estes necessitam fazer uso desses recursos para conviver em sociedade.

Cabe justificar que a sugestão desenvolvida neste trabalho não pôde ser testada até o momento presente em razão do contexto pandêmico que acometeu o mundo. Porém, ressalta-se a relevância da realização de testagens e verificações de resultados. Portanto, aponta-se, para estudos futuros, a aplicação desta proposta de sequência didática na prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

ARJA, Ana Paula. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos/as: desafios e possibilidades.** YouTube, 13 mai. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=w2h-0ULmh0Y>. Acesso em: 21 jan. 2021.

CHAVES, Gabriela de Moraes; ROSA, Emiliana Faria. O português na modalidade escrita como segunda língua para surdos: um estudo sobre o uso de conectivos. **Revista acadêmica de letras-português**, n. 2, 2014. Disponível em: <https://revistauox.paginas.ufsc.br/files/2014/12/2-portugues-modalidade-escrita.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2019.

FREITAS, Isaac Figueredo. Alfabetização de surdos: para além do alfa e do beta. **Rev. Bras. Educ.**, n. 25, 2020. Disponível em: [SciELO - Brasil - Alfabetização de surdos: para além do alfa e do beta](#) Alfabetização de surdos: para além do alfa e do beta. Acesso em: 21 jan. 2021.

FOLHA DO MARANHÃO. **Ontem, o programa do Fantástico, da Rede Globo, fez uma reportagem sobre o desmatamento e queimadas no Brasil.** (2021). Disponível em: [Folha do Maranhão no Instagram: “Ontem, o programa do Fantástico, da Rede Globo, fez uma reportagem sobre o desmatamento e queimadas no Brasil. Na continuidade do programa,...”](#). Acesso em: 28 dez. 2021.

FUZA, Ângela Francine; MIRANDA, Flávia Danielle S. Silva. Tecnologias digitais, letramentos e gêneros discursivos nas diferentes áreas da BNCC: reflexos nos anos finais do

ensino fundamental e na formação de professores. **Rev. Bras. Educ.**, n. 25, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019250009>. Acesso em: 11 set. 2021.

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

LEFFA, Wilson J. **Produção de Materiais de Ensino: Teoria e Prática**. 2007. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Producao_materiais_2ed_completo.pdf . Acesso em: 06 set. 2021.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2010.

OBJETIVO. **Caixa sensorial**. (2021). Disponível em: [Blog Infantil: Caixa sensorial | Objetivo Itapetininga](#). Acesso em: 11 set. 2021.

O IMPARCIAL. **A fadinha que encantou até a internet**. (2021). Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CSXYPkdlxMX/>. Acesso em: 11 nov. 2021.

PINHEIRO, Petrilson Alan. **Práticas de Produção textual no MSN Messenger: ressignificando a escrita colaborativa**. RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 113-134, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/KXrcZ9Y8B9Wc68JHzRxxg4dv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 set. 2021.

PINTEREST. **Aspectos Geográficos e Socioeconômicos do Estado do Maranhão**. (2021). Disponível em: [Pinterest - Brasil](#). Acesso em: 22 abr. 2021.

QUEBRANDO O TABU. **Como dizer que não existe racismo no Brasil?** (2021). Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CSefA-WLOyN/>. Acesso em: 27 out. 2021.

QUEBRANDO O TABU. **Esse governo não ajuda nós**. (2021). Disponível em: https://www.instagram.com/p/CS8DEWrti_r/. Acesso em: 27 out. 2021.

SILVA, Ayanan Santos e. **Linguagem e surdez: a coesão em textos de surdos**. 114 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

UNICAMP. **Orientações para o uso do Kahoot**. (2019). Disponível em: [kahoot_orientacoes_para_o_uso.pdf \(unicamp.br\)](#). Acesso em: 11 set. 2021.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa Como Ensinar**. 1998. Disponível em: https://www.academia.edu/26521924/A_PRATICA_EDUCATIVA_COMO_ENSINAR_ZABALA. Acesso em: 11 set. 2021.

**RELAÇÕES ENTRE A SEGREGAÇÃO SÓCIOESPACIAL E OS DESAFIOS
EDUCACIONAIS NO CONTEXTO PANDÊMICO: NARRATIVAS DE JOVENS
ESTUDANTES DE UM BAIRRO PERIFÉRICO EM ALTAMIRA-PA**

Samara do Nascimento Souza
Mestranda em Geografia
samara.souza@discente.ufma.br
UFMA

Jéssica Ferreira de Castro
Mestranda em Geografia
jessica.castro@altamira.ufpa.br
UFPA

Ronicleice Santos da Conceição
Doutoranda em Geografia
ronicleicesantos@gmail.com
UFPA

Laryssa Costa Silva
Mestre em Desenvolvimento Socioeconômico
laryssa1costa@gmail.com.br
UFMA

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo relatar os desafios do ensino escolar durante a pandemia da Covid-19 a partir da percepção dos jovens estudantes de um bairro periférico, numa escola de ensino médio Odila de Souza, localizada no município de Altamira-PA. A pandemia ocasionada pelo vírus (Sars-Cov-2) desencadeou uma série de problemáticas, no meio social, político, econômico e educacional. Contextos como esse intensificaram problemáticas preexistentes como a educação, tendo em vista que o Ensino Remoto Emergencial (ERE) não atendeu a todos de igual maneira, expondo outras questões como a desigualdade no acesso a equipamentos tecnológicos, a difícil adaptação ao ensino remoto, as doenças psicossomáticas e até mesmo a desistência dos estudos. Isso nos coloca em evidência a difícil escolarização de jovens moradores de um Reassentamento Urbano Coletivo (RUC) Jatobá, fruto da requalificação urbana ocorrida na cidade de Altamira-PA em decorrência aos impactos provocados pela Usina Hidrelétrica de Belo Monte. A metodologia deste trabalho é desenhada a partir da atuação do projeto “Práticas Indissociáveis de Ensino-Pesquisa-Extensão (PIEPE), projeto atuante na escola em questão, no intuito de promover atividades extensionistas de acompanhamento aos discentes e professores. Nesse sentido, foram feitas observações com alunos no terceiro ano do ensino médio, além de entrevistas semiestruturadas abordando a temática em questão. De forma específica as narrativas apresentadas elucidaram que os desafios vivenciados pelos jovens em suas trajetórias escolares, são atravessadas pelo contexto da desigualdade socioespacial e da vulnerabilidade socioeconômica. Não obstante, a escola mostrou-se como palco das desigualdades sociais, uma vez que, passaram a ser desveladas, mostrando fragilidades que precisam ser superadas.

Palavras-chave: Ensino; pandemia; desigualdade tecnológica; juventude.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho fruto de pesquisa acadêmica tem como objetivo relatar os desafios do ensino escolar durante a pandemia da Covid-19 a partir da percepção dos jovens, na escola de ensino médio Odila de Souza, localizada no município de Altamira-PA, a fim de compreender as principais dificuldades enfrentadas pelos jovens estudantes.

A pandemia ocasionada pelo vírus da Covid-19 (Sars-Cov-2) desencadeou uma série de problemáticas, sendo estas na instância social, política, econômica e educacional. Santos (2020) chama atenção para os diferentes significados da pandemia aos distintos grupos sociais, dentre estes o autor destaca os impactos deste fenômeno para os moradores de bairros periféricos, os quais são tensionados com o isolamento social, a crise econômica e a crise sanitária.

Nesses termos, isso nos coloca frente a realidade dos grupos sociais que residem sob padrões subalternos, como as periferias urbanas das cidades, marcadas sobretudo com a desigualdade socioespacial. Ao analisar ao analisar os impactos da pandemia nas cidades brasileiras é enfático Castro (2020) ao salientar que são nas periferias da cidade, onde os impactos são sentidos rigorosamente, além de expor e intensificar problemáticas preexistentes, como a educação e escolarização no Brasil.

Notadamente, os obstáculos como a difícil adaptação ao Ensino Remoto Emergencial (ERE) e as dificuldades financeiras no núcleo familiar somam e são agudizadas para os jovens estudantes dos bairros periféricos, enquanto espaços vulnerabilizados, que vivem atravessados por fenômenos como a segregação socioespacial, os quais durante a pandemia da COVID-19 sentiram os impactos na instância financeira, educacional, emocional entre outras.

Dessa forma, isso nos coloca em evidência a escolarização de jovens moradores de um Reassentamento Urbano Coletivo (RUC) Jatobá na cidade de Altamira-PA. Situado às margens da cidade, o RUC Jatobá compõe um dos seis RUC criados pela Norte Energia para remanejar famílias das áreas de inundação do reservatório da Usina Hidrelétrica de Belo Monte (UHEBM). Contudo, tal processo não ocorre de maneira a amenizar os impactos sentidos por essas famílias, isto é, fenômenos como a segregação socioespacial são agravados, marginalizando ainda mais esta população.

Nesses termos, as juventudes são parcela da população que tem sofrido os tensionamentos desse contexto. Não obstante, em face ao cenário pandêmico da Covid-19 a escolarização, tal como a educação formal desses sujeitos também passa por dificuldades, tendo em vista que as problemáticas desencadeadas nesse contexto, foram agravadas permeando

questões financeiras, que dificultam o acesso às aulas remotas, em função com o uso de tecnologias digitais, além da difícil adaptação ao ensino remoto, dificuldades de aprendizagem e o desenvolvimento de doenças psicossomáticas, como depressão e ansiedade.

Portanto, a estrutura do artigo segue dividida em quatro momentos a contar com esta introdução. No segundo momento é feita uma explanação metodológica de como se deu o desenvolvimento da pesquisa, no terceiro momento é apresentado os resultados e por fim é feita uma breve consideração final acerca da temática.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Quanto aos procedimentos metodológicos da pesquisa, inicialmente foram feitas leituras de artigos científicos, jornais e resumos que discorrem sobre a realidade escolar, principalmente no que tange a pandemia da Covid-19 e seus impactos em determinadas esferas, sobretudo, no âmbito educacional. Há de ressaltar que esta pesquisa é fruto das discussões elaboradas no âmbito do projeto Práticas Indissociáveis de Ensino Pesquisa e Extensão (PIEPE)⁸³⁶, projeto extensionista o qual tem atuado em algumas escolas de ensino médio da cidade de Altamira-PA, dentre estas está a escola Odila de Souza.

Nesse sentido, a coleta de dados deste trabalho ocorreu da seguinte forma, foi organizado e estruturado um roteiro de entrevista com 20 (vinte) perguntas semiestruturadas que buscou identificar os desafios que os jovens estudantes do ensino médio enfrentaram durante o ensino remoto. As perguntas abrangeram temáticas as quais permeiam: os problemas psicossomáticos como ansiedade, depressão e insônia, os problemas financeiros e familiares, a relação entre alunos e professores, o ensino e aprendizagem, a volta do ensino presencial e as perspectivas para o futuro.

Sendo assim, foram realizadas duas entrevistas com jovens do 3º ano do ensino médio. Os jovens entrevistados são do sexo feminino e masculino (Entrevistado A mulher, negra, 17 anos, 2022) e (Entrevistado B, homem, branco, 17 anos, 2022) ao decorrer do texto serão mencionados alguns relatos dos depoentes intercalados com as reflexões propostas por esse artigo. Para realizar as entrevistas além do roteiro estruturado, foi utilizado o uso de gravador de voz para o registro eficaz das entrevistas, as quais em seguida foram transcritas.

Importante ressaltar a escolha do perfil dos alunos entrevistados, passou por privilegiar os três momentos ocorridos com o evento pandêmico em torno da trajetória escolar. Ou seja, o

⁸³⁶ O projeto PIEPE compõe é vinculado ao Laboratório de Estudo das Dinâmicas Territoriais da Amazônia. (LEDTAM). Acessar em: < Geografia | Laboratório de Estudos das Dinâmicas Territoriais na Amazônia (ufpa.br)

primeiro momento de chegada no ensino médio; o segundo momento marcado pela pandemia e suspensão das aulas presenciais, sendo adotado o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e o terceiro momento que se dá na volta das aulas presenciais, ou seja, o período pós-pandemia. Essa divisão temporal nos possibilitou uma melhor análise acerca da percepção dos estudantes.

3. A PANDEMIA DA COVID-19: RELAÇÕES COM A SEGREGAÇÃO SOCIOESPACIAL E AS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS

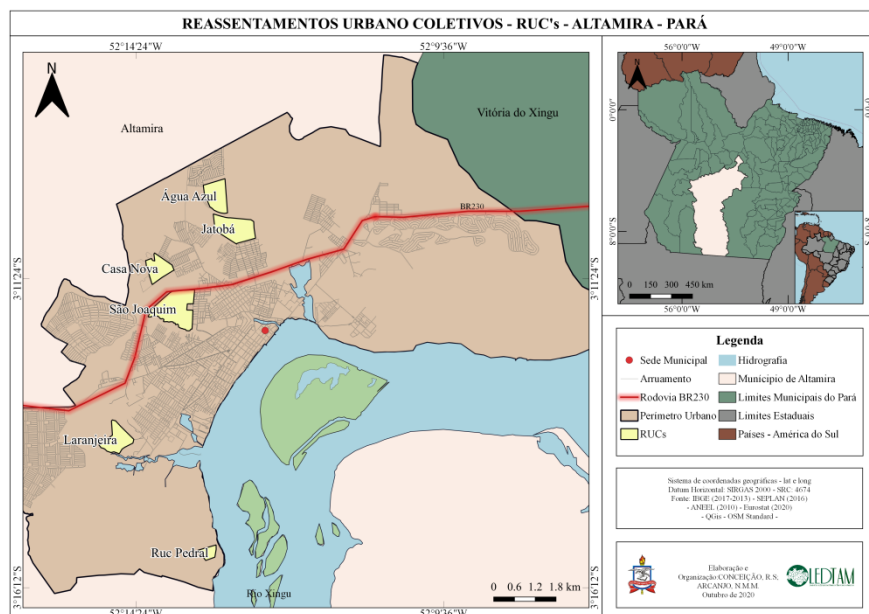
A pandemia ocasionada pelo novo Coronavírus (SARS-CoV-2) tornou-se o centro dos discursos políticos e econômicos nos últimos dois anos. A disseminação do vírus em escala global, afetou diretamente diversas classes sociais, sobremaneira, as populações das áreas periféricas, onde foram intensificadas as desigualdades sociais, com altos índices de desemprego devido a necessidade de isolamento social, como forma combater a disseminação do vírus (DAVIS, 2020).

Outros eixos sociais também foram impactados pelo “inimigo invisível”, a educação, foi uma delas, sobretudo, a educação pública do Brasil. Neste sentido, Pretto et.al (2020) no relatório “Educação em tempos de pandemia” , ressalta que as hashtags publicadas como #fiqueemcasa e #aescolacontinua, acabou ecoando de diferentes formas para distintas pessoas de diferentes classes sociais, pois os efeitos desencadeados pela Covid-19 não seguiram um padrão homogêneo de impacto no âmbito educacional, uma vez que, a nova modalidade de ensino adotada pelas instituições escolares passam a fazer uso de tecnologias digitais.

Enquanto a educação é vista como um dos principais meios de planos estratégicos que reduzem a desigualdade, e a garantia de um direito legal, durante a pandemia da Covid-19 a mesma passa de forma contraditória a escancarar desigualdades recorrentes no âmbito educacional. Ao pensar a partir desse contexto é visto que os estudantes de bairros periféricos foram um dos grupos sociais mais impactados, levando em consideração a conjuntura socioespacial clivada pela desigualdade, o que conseqüentemente tangencia a difícil escolarização desses sujeitos.

Trazendo para o recorte espacial do presente estudo, os jovens estudantes da Escola Estadual de Ensino Médio Odila de Souza, localizada no RUC Jatobá na área urbana de Altamira-PA, não fogem a essa realidade. A escola está localizada em um dos bairros periféricos da cidade, denominado como Reassentamento Urbano Coletivo. Este espaço-RUC é fruto do plano de requalificação urbana da cidade, suplantado como forma compensatória as famílias atingidas pelos impactos socioespaciais da Usina Hidrelétrica de Belo Monte (UHEBM) na região do Xingu.

A partir do mapa abaixo é identificado na cor amarela onde está localizado o reassentamento urbano Jatobá, expressando assim a segregação socioespacial/ residência desse espaço. Por definição a segregação socioespacial/ residência é compreendida segundo Villaça (2001, p. 142) “a segregação é um processo segundo o qual diferentes classes ou camadas ou classes sociais tendem a se concentrar cada vez mais em diferentes regiões gerais ou conjuntos de bairros”. Corrêa (1998) acrescenta ainda que esse processo pode ser feito por distintos atores sociais ou agentes territoriais, como o Estado, por exemplo, criando áreas mais valorizadas para o capital e menos valorizadas para as massas populacionais.



E nessa relação mutua da cidade capitalista, as periferias correspondem a parte da população que não usufrui das benesses da cidade. A estes fica relegado questões básicas que por vezes não são efetuadas tais como: mobilidade urbana, infraestrutura de qualidade, saneamento básico, segurança e entre outros. Como vimos, a segregação socioespacial consiste na divisão espacial de grupos sociais, demarcados, sobretudo, pelo fator classe.

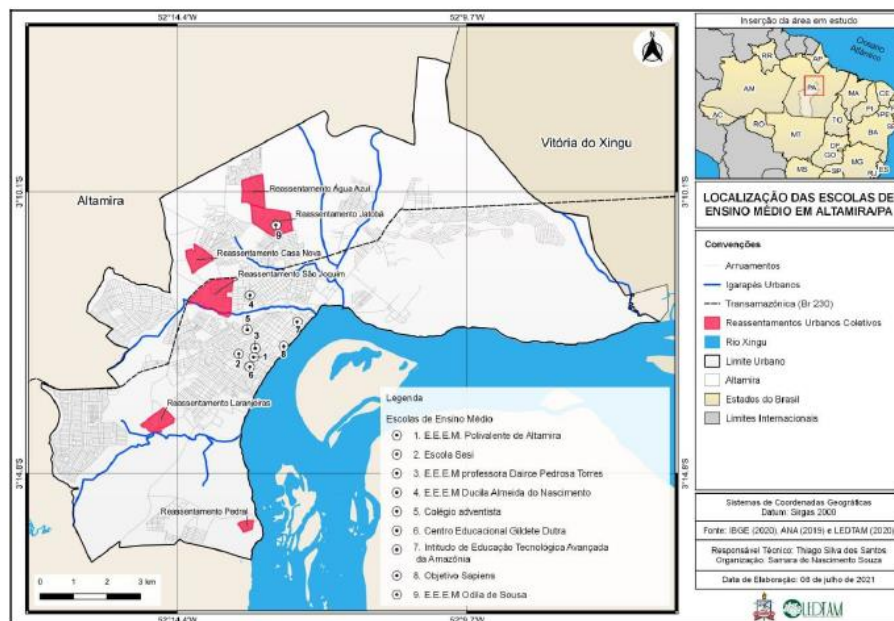
Podemos destacar inúmeras fatores relacionados a segregação na cidade de Altamira-PA, dentre muitos um que ganha relevo é a distância entre as áreas periféricas e o centro, pois apesar de não parecer dispare comparado a outras realidades urbanas, como os grandes centros. Ela passou a ser um expoente significativo dentro do território, ou seja, no tecido urbano da cidade. Ao considerar que antes a cidade passava por uma lógica social, econômica e territorial característica de pequenas cidades. Após as mudanças advindas com a implantação da Usina Hidrelétrica de Belo Monte, bem como as “requalificações urbanas” a cidade passa a compor

outras dinâmicas na sua conjuntura intra-urbana e com as cidades vizinhas e de grandes centros (MIRANDA NETO,2016).

Além de apresentar outros elementos de vivência cotidiana das cidades médias, como o movimento pendular das famílias que moram no reassentamento e passam o dia todo no trabalho, centro da cidade, e só retornam de noite. E até mesmo de alguns estudantes que necessitam fazer esse traslado cotidianamente. Ao observar esta realidade é possível identificar a mudança abrupta provocada do cotidiano, nas sociabilidades e, portanto, na vida desses sujeitos. Visto que antes estas famílias habitavam nas margens do rio Xingu, estabelecendo um modo de vida próprio com características ribeirinhas, além de estabelecerem uma dinâmica econômica e relação com os bens e serviços da cidade localizados na área central.

Em conformidade com pesquisas realizadas acerca dos RUC's no espaço urbano de Altamira-PA foi possível destacar algumas negativas sociais, que são atreladas a segregação socioespacial, que fragilizam a escolarização dos jovens, sobretudo, no contexto pandêmico dentre estas negativas destacam-se: I) escolarização/educação, uma vez que somente o RUC Jatobá dispõe de escola de nível médio que atenda a juventude com idade entre 15-18; II) saúde, tendo vista que não são todos os reassentamentos de dispõe unidades básicas de saúde (CARVALHO; AMARAL; HERRERA; 2019); III) renda, Conceição (2018) destaca que são pessoas majoritariamente de baixa renda, vivendo em condições de vulnerabilidade social.

A localização da escola Odila de Souza está situada no reassentamento Jatobá. E dentre os seis reassentamentos existentes, a escola é única nesta formação que oferece o ensino médio regular, ou seja, as demais estão concentradas no centro da cidade, como pode ser visto no mapa abaixo:



Está realidade também se apresenta como uma problemática, tendo em vista que o acesso ao ensino médio por diversas vezes fica comprometido pela distância entre as residências e a escola. A partir das observações em campo e conversas com os alunos muitos relatavam que os jovens/adolescentes que não conseguiam matricular-se na escola Odila de Souza, restavam como opção as demais escolas de ensino médio distribuídas espacialmente pela cidade. Contudo, agrega-se nesse contexto o distanciamento provocado pela segregação, restando dessa forma outros meios para a locomoção como o micro-ônibus, onde o mesmo é pago, desencadeando assim outra barreira: a questão financeira e o marcador social- classe.

Apesar de não ser a problemática central deste trabalho, consideramos importante destacar essa relação existente e dual entre a segregação socioespacial e a questão educacional no contexto urbano, sobremaneira, quando vulnerabilizado no contexto pandêmico da Covid-19. Esta relação intrínseca está inserida ao que podemos chamar de “Geografia das oportunidades”. Este termo cunhado na Sociologia urbana, se refere a disponibilidade e/ou distribuição espacial dos equipamentos urbanos da cidade e a capacidade de acesso das camadas populares quando relacionado a segregação urbana, uma vez que a condição de acesso aos bens e serviços da cidade estão condicionados ao local de moradia em comparação as áreas centrais (KOSLINSKI, ALVES e LANGE, 2013). É o que nos mostra o mapa anterior onde as escolas públicas de ensino médio estão concentradas na área central, cumprindo demandas das áreas periféricas.

Ao correlacionar esse cenário que une a segregação urbana e a escolarização no contexto da pandemia, fica ainda mais perceptível as problemáticas e dificuldades vivenciadas na trajetória escolar dos jovens que residem nesses espaços. A partir de um plano nacional para uma escala local, os dados compilados pelo Instituto de Pesquisa e Economia Aplicada (IPEA, 2020) mostram que os jovens estudantes das favelas, subúrbios urbanos, ou seja, de modo geral da periferia, foram os mais impactados pela onda pandêmica. As escolas não estavam preparadas em termos de infraestrutura e aparatos sanitários para receber os discentes de modo que respeitasse o distanciamento social e utilização do álcool gel e máscaras, como resultado houve a suspensão das aulas presenciais e adaptação ao Ensino Remoto Emergencial (ERE). No entanto, está realidade descortinou outra problemática, a desigualdade tecnológica.

De acordo com o levantamento feito pelo IPEA (2020) o estado do Pará ocupou a 5ª colocação entre os estados do norte com maior disparidade tecnológica, tendo 62% dos estudantes das escolas de ensino fundamental e médio (rede municipal e estadual) sem o acesso a internet e equipamentos tecnológicos. Por outro lado, nas escolas de rede privada apresentavam uma melhor distribuição dos equipamentos tecnológicos como computador, tablets e internet.

Conseqüentemente estes estariam “em tese” recebendo uma continuidade dos estudos assim que a pandemia iniciou, visto que as escolas de rede pública paralisaram as atividades por aproximadamente duas semanas, e no caso do estado, por meses, esperando um posicionamento dos setores em virtude do cenário, como é observado a partir da fala do professor de Geografia da escola Odila de Souza:

Então a escola parou em março e fica tudo sobre aviso, esperando se vai voltar tem esse prejuízo de alguns meses, alguns meses na escola em geral, porque no Estado foi quase 1 ano, demoraram para agir de fato, enquanto na escola particular o ensino a distância começou a ser aplicado pelo Brasil todo, e aí o mercado vai se adequando. O Estado do Pará demorou muito a voltar, isso mostra como o Estado estava despreparado, lógico que ia estar despreparado, porque a gente não fez um concurso para dar aula em EAD, mas assim a gente poderia ter começado em abril e não em outubro, em outubro começamos a aprender essa nova dinâmica, e tem um tempo de adequação (...) Realmente é muito difícil, porque eu tenho computador desde a infância, eu tenho uma certa facilidade pra lidar com isso, eu aprendo mais rápido, agora ao mesmo tempo que eu aprendo mais rápido, vários alunos nunca tiveram contato com computador e não tem computador, vários alunos usam apenas o celular, e muitos não tem internet no celular, o Estado não fez absolutamente nada pra fornecer internet pra esses alunos. (Entrevista realizada com professor de Geografia E.E.E.M. Odila de Souza, em fevereiro 2021)

Os relatos da entrevista apontam para o tensionamento da desigualdade tecnológica que descortinou uma série de impactos. Estes perpassam pelo despreparo do estado, a

individualidade de cada sujeito em ter uma maior ou menor maleabilidade no uso e acesso aos aparelhos tecnológicos, o que está relacionado ao poder de aquisição destes meios.

4. NARRATIVAS E PERCEPÇÕES DOS JOVENS ESTUDANTES EM FACE A PANDEMIA DA COVID-19

As narrativas juvenis apresentadas neste item, objetiva pôr em evidencia a fala dos sujeitos que vivenciaram o período anterior, durante e pós pandemia. Há de ressaltar que além das entrevistas feitas, também foram realizadas observações em campo através do projeto “Práticas Indissociáveis de Ensino Pesquisa e Extensão (PIEPE) na escola de ensino médio Odila de Souza.

A escola por sua vez atende alunos moradores do RUC Jatobá e de demais bairros vizinhos e reassentamentos. O público de jovens estudantes que a escola recebe são jovens de baixa renda, os quais no contexto pandêmico passaram por algumas dificuldades no ensino durante a pandemia, relacionados a difícil inclusão com o uso das tecnologias, desmotivação nos estudos, doenças psicossomáticas, como depressão, ansiedade dentre outros, como afirma uma das alunas entrevistada quando perguntado a ela sobre o que a pandemia da Covid-19 significou:

Significou em muitos aspectos coisas felizes e tristes. Perdi pessoas, família e amigos e perdi também parte do meu psicológico, porque eu tive depressão, ansiedade e o meu aprendizado foi bem comprometido, porque agora eu não consigo me concentrar como antes (Entrevistado A, mulher, negra, 17 anos, 2022).

Como visto na narrativa acima, um dos complicadores marcados na fala da estudante é de imediato os problemas psicológicos. É sabido que as implicações advindas da pandemia, como o isolamento social, medo em contrair a doença, notícias alarmantes sobre os crescentes casos de Covid-19, acabaram afetando a saúde mental. Em uma enquete realizada pelo Fundo Internacional das Nações Unidas para Infância (UNICEF), mostrou que durante a pandemia os jovens e adolescentes sentiam-se em maior grau “ansiosos, preocupados, indiferentes e deprimidos”.

Isto ligeiramente se relaciona com a desmotivação dos estudantes quanto à escolarização e a vivência no espaço escolar, uma vez que o distanciamento social reordenou o cotidiano das pessoas, ressignificando suas relações. Notadamente para os jovens estudantes esse efeito foi sentido rigorosamente, sobremaneira, com o fechamento das escolas.

Tendo em vista que para os jovens estudantes como colocado por Bento (2016, p. 148) a “[...] escola representa, antes de tudo, o lugar de encontro da coexistência, seja amistosa ou conflituosa (...) é um lugar privilegiado para a socialização entre pares de idade”.

Não obstante, nesse contexto os estudantes se sentiram desmotivados mediante a esse cenário, muito em função da dificuldade em se adaptar ao ensino remoto. Em face ao isolamento social e ao fechamento das escolas, o cenário tecnológico abriu espaços e oportunidades para novas metodologias de ensino e aprendizagem, adotados pelos docentes e gestores, dentre estes o que ganha destaque é o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Os autores Carvalho, Cunha e Quiala (2021, p. 11), ressaltam que o ensino remoto é o “[...] processo de ensino-aprendizagem aliada a tecnologia, através das plataformas digitais e outros meios, onde o aluno é centro desse processo e o professor é o mediador enfrentando desafios de forma corresponsável no ambiente escolar virtual”.

Durante a entrevista a estudante relata que as dificuldades entorno do ensino e aprendizagem dos conteúdos, assim como o impacto em chegar no ensino médio e em tão pouco tempo (menos de um mês) receber a notícia de que a escola fecharia:

Durante a pandemia eu aprendi muita coisa, mas parece que ao mesmo tempo não aprendi nada. Os professores se esforçaram pra gente aprender, só que ao todo não foi muito bom. Eu não achei que eu tive bom desenvolvimento, porque quando eu estava me acostumando no ensino médio a escola fechou, e o meu sonho era fazer o ensino médio, porque na minha família quase ninguém chegou no ensino médio, então eu dei o meu melhor, sabe no presencial, mas no remoto eu cheguei a desistir passei um semestre sem fazer atividades (Entrevistado A, mulher, negra, 17 anos, 2022).

A entrevistada destaca o esforço dos professores em passar os conteúdos aos alunos, mas ainda assim eles não conseguiam acompanhar e aprender. Durante o processo de adaptação do ensino remoto, os professores da rede pública e estadual procuraram estratégias para continuar as aulas, relacionadas à didática do professor em lecionar os conteúdos, através das plataformas digitais como: Google Drive, Google Forms, Google Classroom, Google Meet.

Na escola Odila de Souza não foi diferente, contudo, muitos alunos não entregavam as atividades repassadas, pois alguns não tinham acesso aos meios tecnológicos e também não conseguiam aprender, como foi mencionado acima. Para ajudar os estudantes e facilitar o acesso ao conteúdo, os professores juntamente com a coordenação da escola, preparam apostilas para que os alunos pudessem levar para a casa, com atividades e conteúdo de todos os componentes curriculares, como destaca o trecho da entrevista:

Eu achei que era muita coisa pra pouco aprendizado, então eu tinha que ficar vendo e revendo muitas vezes pra não conseguir aprender nada. E eu ficava me pressionando

bastante porque eu queria aprender, mas não conseguia, aí eu ia tirar dúvida com os professores, mas eles não entendiam qual era a dúvida realmente. Além do mais eu também assistia aula pelo celular, tinha que fazer recarga (dados móveis) era 20 reais por semana, quando era aula no google meet era 20 reais em um dia, então eu desisti por conta dessas coisas (Entrevistado A, mulher, negra, 17 anos, 2022).

A partir dessa narrativa foi possível perceber a dificuldade referente ao aprendizado por dois eixos. O primeiro é a nova forma de aprender por meio das tecnologias digitais; e o segundo é a condição de acesso e permanência a essas tecnologias.

No tocante ao componente curricular de Geografia, Silva (2021, p. 7) corrobora que o ensino-aprendizagem na geografia mediado pelas tecnologias “[...] possibilitam ao aluno a compreensão do espaço geográfico pela enorme gama de recursos de imagem, voz, dados, animação, links etc. [...]”. A estudante relata que o componente curricular de geografia foi uma das áreas do conhecimento que ela mais teve facilidade em aprender, um dos fatores que facilitou esse processo foi as formas de inserção que o professor de geografia adotou para mediar as aulas. Contudo, mesmo diante dos esforços dos professores, os alunos mostraram, assim como a depoente, uma certa dificuldade em relação ao acesso e uso das tecnologias.

Por outro lado, o acesso a esses recursos tecnológicos expõe outras fragilidades como a desigualdade no acesso aos equipamentos tecnológicos. Como relatado pela estudante, o único equipamento que tinha era o celular e o acesso à internet era a partir dos dados móveis, recarregáveis semanalmente. Essa realidade aponta para outros níveis como a exclusão digital em função da desigualdade social. Há de ressaltar que isso não anula a potencialidade do uso tecnológico, mas em face a desigualdade, tal uso acaba por acentuar as desigualdades e estabelecer novas lacunas no cenário educacional, a desigualdade educacional tende a crescer mesmo no cenário pós-pandemia.

As dificuldades durante o ensino remoto não foram poucas, a contar daqueles estudantes que durante o isolamento social pensaram em abandonar os estudos e/ou procuraram trabalhos temporários, tendo em vista que muitos não conseguiam estabelecer uma rotina durante a quarentena. Neste caso, o entrevistado (B) ao ser questionado sobre abandonar os estudos, menciona que:

Pensei, porque durante o tempo que voltou agora eu tava num outro trabalho, tava recebendo muito bem e tava tudo certo, só que era o dia todo, não é que era o dia todo, eu viajava e voltava só sexta, eu viajava segunda e voltava sexta, viajava pra outras cidades no caso, eu era consultor de CPF pra loja de roupa (...) eu ficava viajando e voltava só sexta. Então tive que parar por conta dos estudos, até porque eu não podia estudar em outra escola e minha família aqui, eu ainda moro na casa dos meus pais. Então sim eu fiquei pensando em desisti, mas eu acho que o que eu mais quero é terminar o Ensino Médio, depois de terminar o Ensino Médio é fazer curso, curso,

curso e ir embora daqui e fazer faculdade fora (Entrevistado B, homem, branco, 17 anos).

É válido destacar que o entrevistado (B) é homem branco e sua família possui boas condições financeiras e estrutura familiar, o que difere dos relatos da Entrevistada (A), sendo ela mulher negra e de baixa renda, apresentou muitas dificuldades em conseguir acompanhar o ensino na pandemia, pois não tinha equipamentos tecnológicos, como um notebook ou um tablet, além disso, tem-se os problemas familiares e financeiros apresentados, conforme pode-se extrair na transcrição da entrevista:

Tenho, lá em casa a gente tem boas condições, é só eu que me viro mesmo. Não é condições lá essas coisas, mas a gente se mantém do bom pelo menos Entrevistado B, homem, branco, 17 anos).

Dessa forma, os relatos possuem suas especificidades a partir do acesso que estes tiveram durante a pandemia, a contar da formação da renda familiar dos mesmos, pois compreende-se que o acesso a elementos básicos não chega para todos.

Nesse sentido, torna-se emergente pensar como os jovens estudantes foram tensionados em seus estudos durante o período pandêmico no ensino ERE, enfrentando desafios que outrora desanimaram os mesmos e que acabaram por incidir em suas trajetórias educacionais, trazendo desafios que persistem mesmo após o cenário pandêmico. É o que mostra ainda o relato do entrevistado (B) quando perguntado a ele sobre os desafios com o retorno das aulas, ele relata que:

A gente tá atrasado, então aquilo que era necessário a gente aprender a gente não sabe (risos). O professor pra ensinar um assunto pra gente no 3ºano teve que ensinar tudo do básico. Ai chega um lá na sala, ah, o cara não sabe uma raiz quadrada de 25, ai o professor teve que voltar o assunto pra entender, só dando um exemplo (Entrevistado B, homem, branco, 17 anos, 2022).

A partir da narrativa do entrevistado (B), compreende-se as dificuldades no ensino escolar deixadas pelo ERE, em alguns comentários durante a entrevista, o mesmo ressaltou que muitos alunos não conseguiam aprender os conteúdos pela forma como estava sendo repassada a eles. Desse modo, a volta do ensino presencial também tem sido um desafio para os estudantes, pois saíram de uma rotina estabelecida em dois anos, e tentam restabelecer outra rotina no último ano do ensino médio.

Em partes da entrevista o estudante relatou que este ano fará o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pela primeira vez, o mesmo ressaltou que está se preparando para a

prova e tem planos para o futuro. Ao ser questionado se está contente com retorno do ensino presencial, ele respondeu que:

Tô, de certa forma eu tô. Porque acho que é uma coisa necessária, é uma coisa necessária, eu entrei era com 15 anos e já vou fazer 18, então tipo acho que é uma coisa necessária pra todo jovem não perder essa parte (Entrevistado B, homem, branco, 17 anos, 2022).

A narrativa deste entrevistado ressalta o quanto é importante esse momento de entrada e saída do sistema educacional, uma vez que começam os planos para o futuro, a decisão de entrar ou não numa universidade e o apoio ou não dos responsáveis nas decisões de futuras profissões. A entrada no ensino médio desses jovens no início da pandemia, mudou muito a perspectiva que eles tinham sobre o ensino médio, tendo em vista que só puderam ter a experiência desse período no último ano escolar.

Contudo, mesmo diante das dificuldades apresentadas durante o ERE, os estudantes conseguiram chegar até o último ano do ensino médio e finalizar de forma presencial. Os relatos da entrevistada (A), nos faz refletir sobre a educação que queremos para a juventude, pois a mesma relatou que queria pelo menos terminar o ensino médio, já que ninguém da sua família conseguiu. Contudo, o entrevistado (B) ressaltou que quer terminar os estudos e fazer uma faculdade, sobretudo a faculdade de Engenharia da Computação, pois gostaria muito de sair da casa dos pais e ter sua própria independência.

Diante disso, tem-se escolhas, perspectivas e sonhos diferentes para jovens que pertencem a uma classe e estrutura familiar diferente, em que suas perspectivas estão relacionadas a chegar onde ninguém da família chegou, e outro em sair da casa dos pais para ter independência.

Dessa forma, compreende-se que o acesso à educação e formação superior não é para todos, isso se dá pelos problemas que a desigualdade social trás, sobretudo para os que têm menos acesso, neste caso os sujeitos de baixa renda que sobrevivem apenas do básico. Ademais, o fato de não pensar ou seguir uma carreira no ensino superior não deve ser datado como um problema, pois a realidade dos jovens hoje é outra e as perspectivas do futuro também.

É importante ressaltar que ingressar numa universidade após a saída do ensino médio é desafiador para muitos jovens, devido à pressão dos pais em querer que os mesmos tenham um futuro, porém, essa decisão acaba sobrecarregando os jovens de que só terão um futuro se tiverem uma graduação. É claro que o papel da universidade é de suma importância para a sociedade, em proporcionar melhores profissionais e dar continuidade na formação desses jovens, porém, é importante não desvalorizar as escolhas e decisões dos nossos jovens, hoje.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia do Novo Coronavírus (Sars-Cov-2) modificou muitas esferas da sociedade, sendo estas econômicas, sociais e educacionais. E nessa perspectiva o sistema educacional sofreu diversos impactos com a nova modalidade de ensino adotada, sobretudo, pelas escolas da rede pública. A presente pesquisa buscou relatar os desafios do ensino escolar vivenciado por jovens estudantes de um bairro periférico, em face ao contexto pandêmico. Em que mesmo diante dos obstáculos apresentados, alunos e professores buscaram outras alternativas e estratégias para dar seguimento às aulas.

E é nesse sentido, que surge o Ensino Remoto Emergencial (ERE), no entanto, a adoção dessa modalidade não contemplou a todos de forma igual, pelo contrário descortinou a desigualdade social vivenciada pelos jovens estudantes, sobretudo, jovens que vivem em situações de vulnerabilidade. De forma específica as narrativas apresentadas neste trabalho elucidaram que os desafios vivenciados por esses sujeitos em suas trajetórias escolares, permeiam não apenas questões financeiras, mas também emocionais, as quais consequentemente somam outras instâncias como a dificuldade no ensino-aprendizagem e outrora a própria permanência dos estudantes nas escolas.

Os relatos mencionados ressaltam o poder de fala do próprio entrevistado em explicar suas dificuldades, tendo em vista que estes ainda são jovens que estão em processo de formação do conhecimento crítico, e que também, iniciaram o 1º ano do ensino médio na pandemia, e que agora com a volta do ensino presencial já estão no 3º ano. Ademais, as entrevistas trouxeram características próprias dos jovens acerca das perspectivas e possibilidades para o futuro no cenário pós-pandemia, contudo, é possível perceber nas narrativas as consequências e os entraves deixados pela pandemia. Tendo problemáticas reverberadas no ensino-aprendizagem, no desigual acesso à educação em função da exclusão digital, e consequentemente no ingresso ao ensino superior.

Portanto, entende-se que o cenário pandêmico apenas intensificou e expos dificuldades recorrentes no sistema educacional. Não obstante, a escola passou a ser palco das desigualdades sociais, uma vez que, por esse meio tais desigualdades passaram a ser desveladas, mostrando fragilidades que precisam ser superadas.

REFERÊNCIAS

BENTO. I. P. **Os jovens escolares e suas espacialidades; a construção de conceitos, a mediação didática e a potencialidade do lugar.** ASSIS PAULA. F.; CAVACANTI. L. S;

PIRES. L. M. (Org.) Os jovens e suas especialidades. Editora Espaço Acadêmico. Goiânia. 2016.

CARVALHO, A. V. G. CUNHA, Marcos R. QUIALA, R. F. **O ensino remoto a partir da pandemia, solução para o momento, ou veio para ficar?**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 06, Ed. 05, Vol. 10, pp. 77-96. Maio de 2021. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/partir-da-pandemia>.

CARVALHO. G. B; AMARAL.M. D; HERRERA.J. A. **A reprodução urbana em Altamira-Pará: uma análise dos reassentamentos urbanos coletivos-2016**. Geografia (Londrina) V. 28. pp. 101-121, julho/2019.

CASTRO, D. **Brasil e o mundo diante da Covid-19 e da crise econômica**. Universidade Federal do Paraná. Pet Economia. 2020.

CAVALCANTI. L. S. **O olhar geográfico em formação: Jovens estudantes de geografia e desafios urbanos contemporâneos**. ASSIS PAULA. F.; CAVACANTI. L. S; PIRES. CONCEIÇÃO. R. S. Desterritorialização das crianças e adolescentes em AltamiraPA em face da UHE Belo Monte: um estudo das territorialidades no RUC Jatobá. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Belém.

DAVIS. M. **Coronavírus e a Luta de Classes**. Terra sem Amos. Brasil, 2020. Instituto de Pesquisa e Economia Aplicada. A infraestrutura sanitária e tecnológica das escolas e a retomada das aulas em tempos de Covid-19.

FILHO, A. L. F; ANTUNES, C. F; COUTO, M. A. C. **Alguns apontamentos para uma crítica da educação a distância (EAD) na educação brasileira em tempos de pandemia**. Rev. Tamoios, São Gonçalo (RJ), ano 16, n. 1, Especial COVID-19. pág. 16-31, maio 2020

Instituto de Pesquisa e Economia Aplicada. A infraestrutura sanitária e tecnológica das escolas e a retomada das aulas em tempos de covid-19. Acessado em: > https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10121/1/NT_70_Diset_A%20Infraestrutura%20Sanit%c3%a1ria%20e%20Tecnol%c3%b3gica%20das%20Escolas.pdf>

Jornal USP. **Exclusão digital: pandemia impôs mais uma lacuna aos estudantes de baixa renda. 2021**. Acessado em: 22-07-2022. Disponível em:< Exclusão digital: pandemia impôs mais uma lacuna aos estudantes de baixa renda – #Jornal da USP>.

KOLINSKI, M. C; ALVES. F; LANGE. W. J. **Desigualdades educacionais em contextos urbanos: Um estudo da Geografia de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1175-1202, out. Dez. 2013.

L. M. (Org.) **Os jovens e suas especialidades**. Editora Espaço Acadêmico. Goiânia. 2016.

MIRANDA NETO. J. N. Os nexos de reestruturação da cidade e da rede urbana: O papel da Usina Hidrelétrica de Belo Monte nas transformações espaciais de Altamira-PA e em sua região de influência. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP) Júlio Mesquita Filho. Presidente Prudente. 2016.

Pretto et.al. **Relatório Educação em tempos de pandemia: Reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela Covid-19.** 2020.

Santos. B. S. **A cruel pedagógica do vírus.** Editora Almedina. S.A. Coimbra (2020).

Silva. A. S. **O ensino de geografia no contexto de pandemia da covid-19: dos desafios enfrentados pelos professores aos limites e potencialidades das tdc's.** XIV Encontro Nacional do de Pós-Graduação.

RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE ARTE E O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO MÉDIO

José Carlos Lima Costa
Doutorando em Educação
jcl.costa@ufma.br
UFMA

RESUMO: O presente trabalho pretende analisar experiências de aplicação das tecnologias digitais no ensino e aprendizagem em arte, desenvolvidas em duas escolas públicas de ensino médio, na cidade de São Luís, Maranhão. Este relato tem como pano de fundo o contexto da retomada das aulas presenciais pelas escolas públicas do sistema estadual de ensino, no ano de 2022. As propostas foram conduzidas a partir de uma abordagem metodológica híbrida, a qual considerou etapas teóricas e práticas, as quais culminaram no desenvolvimento de processos criativos usando ferramentas digitais como o *Padlet* e o *Canva*. Para tanto, buscou-se a interconexão e a integração entre algumas especificidades das Artes Visuais, do Audiovisual e do Teatro. Tais experiências permitiram um contato com o universo da pesquisa em arte no contexto da educação básica, bem como, proporcionou o estudo de referências artísticas e culturais consolidadas no campo do conhecimento artístico ocidental. As análises no presente trabalho possuem uma abordagem qualitativa, exigindo uma maior capacidade interpretativa e permitindo uma análise diversificada de fontes de dados, diferente de outras abordagens de pesquisa, no entanto, isto não dispensa uma rigorosa sistematização e critérios reguladores da pesquisa, muito menos a adoção de um método de análise. Nos processos práticos, desenvolvidos na primeira escola, trabalhou-se com a performance para produzir, por meio do corpo, releituras de pinturas renascentistas e barrocas e utilizando a ferramenta *Padlet* foi possível construir uma galeria com as releituras e intervenções utilizando os recursos digitais. Na segunda escola desenvolveu-se um processo de contação de histórias, utilizando recursos teatrais e a ferramenta *Canva* para a construção de *storytelling*, sobre o imaginário e narrativas da cultura popular maranhense.

Palavras-chave: Ensino de Arte; Tecnologias Digitais; Educação Contemporânea; Educação Básica.

1. INTRODUÇÃO

A pandemia da COVID-19 (SARS-CoV-2) teve um impacto significativo nas relações humanas em escala global. Barreto e Rocha (2020, p. 2) observam que “o mundo hoje presencia uma nova forma de comportamento social, com a Pedagogia Pandêmica, as formas de se relacionar, de consumir, as estratégias de trabalhos e, sobretudo, o trabalho docente foram impactados”. As restrições impostas pela pandemia levaram os indivíduos a adaptarem seus estilos de vida, uma vez que o isolamento social impossibilitou interações presenciais e limitou o funcionamento apenas de serviços essenciais. A pandemia do coronavírus representou um grande desafio para a saúde pública no século XXI, e diversos países adotaram ações extremas para combater a disseminação e os óbitos causados pela infecção (BROOKS *et al.*, 2020). Nesse

contexto, as plataformas digitais, como o *Google Meet* e o *Zoom*, tornaram-se ferramentas comuns para a socialização humana.

Para mitigar os impactos da pandemia no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, especialmente na Educação Básica, muitos países implementaram estratégias de ensino remoto. Conforme um relatório executivo elaborado em colaboração entre o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial (2021), o distanciamento das salas de aula presenciais afetou consideravelmente a educação em suas diversas dimensões e complexidades, especialmente devido às desigualdades e diversidades educacionais existentes nos diferentes países. Diante desse cenário, as preocupações preexistentes, como defasagem no ensino e na avaliação, evasão escolar e assimetrias sociais, foram acrescidas de uma nova problemática: como adequar e manter a continuidade do processo pedagógico durante o isolamento social?

No Brasil, diversos estados recorreram ao ensino remoto como forma de dar continuidade às aulas, mesmo diante do estado de exceção na saúde pública. Nesse contexto, as TIC's assumiram um papel de destaque na tentativa de manter o ensino e a aprendizagem em curso. Contudo, é importante ressaltar que as desigualdades sociais e disparidades na disponibilidade de ferramentas tecnológicas se mostraram como um entrave para a distribuição equitativa da educação. Após a superação da crise pandêmica e o retorno das aulas presenciais, foi possível considerar a tecnologia como uma ferramenta para potencializar o ensino e a aprendizagem. No entanto, tal aproveitamento depende de uma utilização significativa de suas potencialidades, de uma formação continuada para os professores e de uma reestruturação dos recursos didáticos nas escolas.

Nesse contexto, o presente trabalho descreve experiências desenvolvidas no do retorno das aulas presenciais na rede estadual de educação do Maranhão, em 2022, após a implementação do ensino remoto durante a pandemia da COVID-19 (SARS-CoV-2). O projeto "Integrando Circuitos: tecnologias e História da Arte" foi conduzido com estudantes do segundo ano do Ensino Médio, com idades entre 15 e 17 anos, no Centro Educa Mais Força Aérea Brasileira, uma escola de tempo integral pertencente à rede estadual, localizada no bairro de São Cristóvão, em São Luís, Maranhão. O objetivo foi explorar os conteúdos da História da Arte e as técnicas de leitura e releitura de imagens, estabelecendo interfaces com as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC's), em consonância com a competência geral número cinco da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que propõe uma utilização crítica e reflexiva das tecnologias digitais nas práticas sociais.

As experiências de utilização do *Padlet*, uma ferramenta para criação de murais virtuais colaborativos, interativos e dinâmicos que permitem registrar conteúdos multimidiáticos, foram objeto de reflexão neste trabalho. A metodologia do projeto foi embasada no conceito de bricolagem (TELLES, 2015), caracterizada pela montagem e desmontagem constantes, assim como arranjos e fusões de elementos heterogêneos, provenientes do universo das práticas artísticas e pedagógicas. A prática da bricolagem não é um método rígido, mas requer rigor característico da investigação científica, aprofundamento nas abordagens metodológicas e planejamento bem articulado das etapas da proposta. Considerar a prática docente como bricolagem evidencia que ela demanda um projeto educativo bem definido, porém flexível diante das mudanças ao longo do percurso.

Dessa forma, o processo de execução do projeto foi organizado em várias fases, incluindo o levantamento bibliográfico para fundamentar as práticas em sala de aula, o estudo da ferramenta digital e a construção da galeria digital, bem como a divulgação dos resultados na comunidade escolar. O presente trabalho constitui um relato de experiência dividido em três partes, além da introdução e das considerações finais. A primeira parte, intitulada "Mediações entre Arte e Conhecimento Histórico", apresenta uma breve análise das relações entre o ensino de arte e o conhecimento histórico, além de descrever o processo desenvolvido em sala de aula para instrumentalizar os estudantes nas atividades. No tópico intitulado "Integrando Circuitos: experiências com o *Padlet* na sala de aula", discute-se sobre as tecnologias digitais no ensino e aprendizagem, bem como as práticas educativas que envolveram o uso das ferramentas digitais no âmbito das artes, com ênfase no uso do *Padlet* como recurso para a construção de uma galeria digital. Por fim, a última parte, denominada "Galeria Digital Integrando Circuitos", aborda os processos práticos de releitura de imagens, assim como a organização dos trabalhos e a divulgação na comunidade escolar.

2. MEDIAÇÕES ENTRE ARTE E CONHECIMENTO HISTÓRICO

A arte representa um campo de conhecimento que aborda aspectos históricos e sociais da humanidade, através do qual os seres humanos transmitem saberes, valores e expressam os modos de vida de uma sociedade específica. “A história da arte lida com ideias e conceitos que embasam as obras de arte, com a história das técnicas e com a história de temas representativos específicos” (SMITH, 2005, p. 54). A produção artística está intrinsecamente relacionada às demandas de sua época e aos modos de produção, podendo respeitar ou transgredir os códigos e técnicas do contexto histórico em que é criada. Os processos de transformação ao longo da

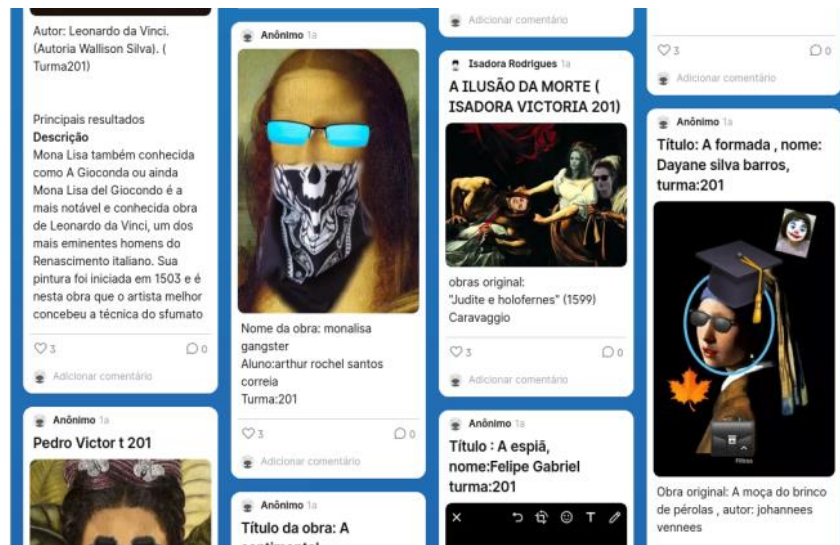
história da arte são influenciados por tais rupturas que ocorrem no tecido sutil da noção de gosto das sociedades. Nesse sentido, a arte pode ser compreendida como um produto temporal e histórico, que permite a observação do desenvolvimento da história da humanidade (SMITH, 2005).

Assim, o estudo da história da arte no ensino médio proporciona o acesso a patrimônios históricos, culturais e artísticos acumulados pela humanidade ao longo do tempo. Por isso, a “história da arte é a história da cultura material. Todos os materiais trabalhados pelo homem surgem da busca de uma solução de problemas. Portanto, as obras de arte são soluções de problemas” (SMITH, 2005, p. 55). É essencial que os estudantes possam apreciar e analisar de maneira crítica e reflexiva essas obras, a fim de compreender a trajetória da humanidade e adquirir a capacidade consciente de assimilar e gerir as informações disseminadas por diversos meios em nossa sociedade.

No período compreendido entre 07 e 25 de março de 2022, foram estudados o contexto histórico e social do Renascimento e do Barroco, incluindo as técnicas e modos de produção utilizados, que refletem maneiras de pensar, viver e conceber a realidade. Além disso, foram abordados aspectos biográficos dos pintores desse período, bem como questões mercadológicas e de financiamento das produções artísticas. Inicialmente, foi realizado um esforço para familiarizar-se com as imagens apresentadas, considerando seus aspectos físicos e, portanto estilísticos, “forma pela qual um trabalho é articulado por meio de traços constantes e únicos, é a ideia central da história da arte” (CHANDA, 2005, p. 65).

Para classificar as obras de arte em seus devidos lugares e tempos históricos, posicionar em relação a outras obras semelhantes, identificar suas características e determinar possíveis reconstruções ou atribuições, utilizou-se a análise de estilo conforme proposto por Jacqueline Chanda (2005). Dessa forma, foram estudadas e analisadas imagens consagradas na história da arte, como o afresco "A circuncisão de Jesus no Duomo", de Lattanzio Gambara (1567-1573); "Santa Ceia", de Leonardo da Vinci (1452-1519); "O Carro de Feno ou Alegoria dos Prazeres Carnais", de Hieronymus Bosch (1450-1516); "Moça com o Brinco de Pérola", de Johannes Vermeer (1632-1675); "Decapitação de João Batista ou Decapitação de São João Batista", de Caravaggio (1571-1710); e "As Meninas", de Diego Velázquez (1599-1660). Essas obras serviram como inspiração para as releituras presentes na galeria digital, a serem analisadas posteriormente (Figura 1).

FIGURA 1: RECORTE DA GALERIA DIGITAL “INTEGRANDO CIRCUITOS”



Fonte: *Padlet*, arquivos pessoais de Carlos Costa, 2022.

Nos processos de leitura, é fundamental considerar que as imagens são produtos que refletem a criatividade e a intelectualidade humanas. Elas expressam diversas questões relacionadas à vida dos indivíduos e ao contexto em que foram produzidas, tanto no âmbito artístico quanto no da mídia. Pinturas, esculturas, peças teatrais, textos dramáticos, literários ou campanhas publicitárias, por exemplo, são impregnados das percepções e dos interesses presentes em um determinado contexto. Dessa forma, as técnicas, modos de produção e temas abordados em uma imagem são influenciados pela mentalidade da época e refletem as maneiras de ver e se relacionar com o mundo próprias de uma sociedade. Embora esses aspectos possam não estar evidentes de forma direta na imagem, encontram-se nas entrelinhas e no subtexto de uma produção. Além disso, cada imagem é passível de múltiplas leituras e é permeada por significados diversos, que podem ser atribuídos por aqueles que a observam. Essa variedade de interpretações ocorre porque as imagens pressupõem e articulam sistemas de significados e elementos visuais distintivos, o que possibilita que uma mesma imagem possa comunicar coisas diferentes a pessoas distintas e em diferentes períodos históricos (CHANDA, 2005).

Entretanto, a problemática que se apresenta diz respeito à forma como esses códigos podem ser interpretados, pois ao buscar compreender as experiências expressas em uma obra de arte, o fazemos a partir de nossas percepções e experiências de mundo, que são singulares e podem não corresponder às percepções de outras épocas ou outras sociedades. Analice Pillar (2010) destaca que a semiótica discursiva se ocupa do estudo dos textos, tanto em relação à sua significação com base em sua estrutura, quanto como instrumento de comunicação, articulando diversos significados e transmitindo uma mensagem ao público ou leitor.

Nesse contexto, a semiótica discursiva não se limita à estrutura escrita do texto, mas abrange diferentes modalidades, como texto oral, imagético, gestual e sincrético. Dessa forma, é possível distinguir duas esferas textuais: os textos propriamente ditos e as práticas, em que se enquadra a produção artística. Os textos podem assumir uma característica acabada, sendo "estruturalmente autossuficientes" (PILLAR, 2010). No entanto, acredita-se que quando um texto, como uma obra de arte, é apresentado ao público, ele se abre para uma multiplicidade de leituras e atribuições de sentidos. Um texto, independente de sua natureza, evoca uma gama de experiências, vivências e referências do leitor, mesmo quando os dados expressos são considerados "objetivos". As experiências, vivências e referências do público diferem daquelas do autor, o que torna o processo de leitura e o estabelecimento de contato entre o público e o texto gerador de uma diversidade de sentidos.

3. INTEGRANDO CIRCUITOS: EXPERIÊNCIAS COM O *PADLET* NA SALA DE AULA

No período compreendido entre 28 de março e 1 de abril de 2022, foram conduzidos processos didáticos direcionados à familiarização dos estudantes com a plataforma *Padlet*, com o objetivo de explorar suas possibilidades para a construção de murais colaborativos. As práticas desenvolvidas em sala de aula basearam-se na competência número 5 da BNCC, que preconiza uma abordagem crítica, reflexiva e ética das tecnologias digitais de informação e comunicação, visando à comunicação, acesso e disseminação de informações, produção de conhecimento, resolução de problemas e o desenvolvimento do protagonismo e autoria nas esferas pessoal e coletiva (BNCC, 2018).

Os estudos de Mendonça e Soares (2019) ressaltam o papel da escola em proporcionar o desenvolvimento de competências adequadas ao século XXI, especialmente no que concerne ao uso das tecnologias digitais de comunicação e informação no contexto educacional. Nessa perspectiva, a emergência da cibercultura se configura como uma oportunidade educacional alinhada às demandas da educação contemporânea.

No período entre 28 e 29 de março de 2022, foram realizadas aulas expositivas e dialogadas sobre o *Padlet*, abordando detalhadamente suas possibilidades de aplicação na sala de aula. Essa fase justificou-se pela presença intrínseca das TIC's nas relações sociais, o que requer a aquisição de novas competências para lidar com as transformações tecnológicas atuais. Conforme Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), o advento das tecnologias demandou novas formas de alfabetização e competências para participar efetivamente da sociedade digitalmente conectada pós-industrial.

A cibercultura configura-se como um contexto caracterizado pela revolução nos processos comunicativos, afetando as interações humanas e os processos de subjetivação. A disseminação global de informações por meio de diversas mídias é uma marca desse cenário (LÉVY, 2010), tornando essencial que as atividades em sala de aula permitam aos estudantes apropriar-se criticamente dessas ferramentas em suas práticas sociais.

Entre os dias 30 de março e 1 de abril de 2022, experimentamos de forma prática as ferramentas de criação de murais no *Padlet*, ao mesmo tempo em que refletimos sobre o uso da *internet* na comunicação, disseminação e acesso ao conhecimento produzido em diversas sociedades. É relevante destacar que a *internet* reconfigurou os modos de acesso à informação, influenciando o aprendizado e as relações com o conhecimento. Nesse contexto, Libâneo (2011) enfatiza que a escola não deve ser concebida como única detentora do saber, mas sim explorar outras possibilidades, incluindo a própria *internet*, uma vez que a educação acontece em diversos contextos e agências.

Santaella (2014) argumenta que, apesar das potenciais contribuições das TIC's para as instituições escolares do século XX, a educação ainda é predominantemente influenciada pela tradição impressa de Gutenberg. O texto impresso e a transmissão oral do professor ainda desempenham um papel central na construção do conhecimento. Libâneo (2011), portanto, ressalta a necessidade de mudar a concepção de transmissão de conhecimento para compreender o processo de ensino e aprendizagem como a construção de conhecimento multidimensional. Isso requer uma abordagem colaborativa e não linear de aprendizagem, adequando-se ao formato oferecido pelas telas dos dispositivos digitais, permitindo que a escola desenvolva competências e habilidades nos estudantes, preparando-os para uma vida em sociedade cada vez mais conectada.

Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) enumeram habilidades e competências necessárias para a adaptação ao século XXI, tais como criatividade e inovação, pensamento crítico e resolução de problemas, colaboração e trabalho em equipe, autonomia e flexibilidade, além de aprendizado contínuo. É essencial dominar as ferramentas digitais para integrar-se ativamente à vida conectada da atualidade. A integração das TIC's e informação na sala de aula é viável por meio do desenvolvimento de habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, gerenciar, compartilhar e criar significados de forma eficaz no âmbito crescente das mídias digitais de comunicação (DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM, 2016). Diante disso, é fundamental que a escola adote essas realidades para transformar suas práticas de ensino,

aprendizagem e formação continuada de professores, tornando-as mais significativas tanto para os estudantes quanto para os docentes.

4. GALERIA DIGITAL “INTEGRANDO CIRCUITOS”

Os estudantes foram desafiados a realizar pesquisas sobre imagens e a biografia de artistas pertencentes aos períodos do Renascimento e do Barroco, com o propósito de produzir releituras artísticas que explorassem as intersecções entre as TIC's e a produção artística. Para fundamentar nossas reflexões, utilizamos o trabalho de Arantes (2012), que mapeia experiências artísticas e suas relações com as mídias digitais no contexto brasileiro, proporcionando uma discussão acerca da estética artística digital. A autora apresenta exemplos de produções artísticas contemporâneas, suscitando uma reflexão sobre as transformações nos paradigmas artísticos e a forma como essas produções se relacionam com o público. Essa nova abordagem na produção e apreciação da arte problematiza o papel passivo do público, propondo formas interativas de fruição artística.

Por sua vez, Rush (2006) aborda tendências das mídias contemporâneas, considerando os meios de comunicação de massa. O autor apresenta uma visão panorâmica sobre a assimilação, crítica e integração dessas mídias pela arte, observando a adaptação técnica e estética que ocorreu nesse processo, especialmente devido aos efeitos da Indústria Cultural⁸³⁷. A análise histórica das relações entre arte e mídia realizada por Rush (2006) contribuiu para fundamentar as reflexões desenvolvidas ao longo de nossa investigação no Centro Educa Mais Força Aérea Brasileira. Apesar de trabalharmos com um repertório artístico clássico, a utilização de ferramentas digitais nos permitiu intervir e produzir novas leituras.

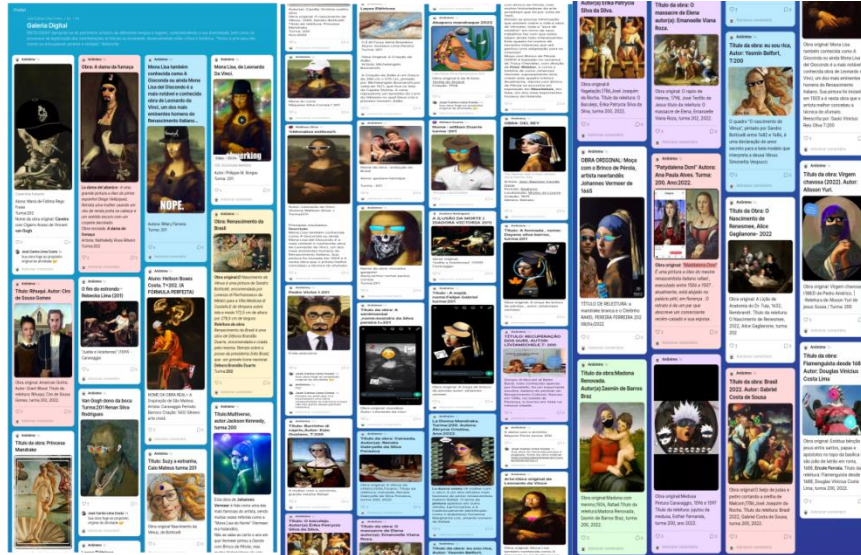
Durante o período de 4 a 15 de abril de 2022, conduzimos um estudo sobre leitura e releitura de imagens, embasados nas reflexões sobre tecnocultura⁸³⁸, com o intuito de reavaliar as noções de criatividade, percepção e criação artística (BARBOSA, 2005). A arte produzida por meio da tecnologia "precisa ser discutida, considerando as ideologias e teorias da arte geradas por ela, a fim de ser melhor avaliada humanisticamente. O que se impõe hoje não é

⁸³⁷ O termo "Indústria Cultural", cunhado por Adorno e Horkheimer, descreve formas culturais mercantilizadas no capitalismo avançado, como rádio, cinema, televisão e revistas em quadrinhos. Os consumidores apreciam esses produtos não pelas suas qualidades estéticas, mas por seu sucesso comercial. A padronização da indústria cultural alimenta o conformismo, alienação e impede reflexão autônoma. Críticas apontam para seu suposto elitismo e desvalorização do prazer proporcionado pelos produtos culturais (SILVA, 2000).

⁸³⁸ O termo "tecnocultura" refere-se à produção de artefatos culturais por meio das diversas modalidades de comunicação, enquanto "mediatização" é a designação atribuída à relação estabelecida entre tais artefatos e as instituições sociais (WERNECK, 2015).

somente o entendimento da obra de arte, mas do campo de sentido da arte que não deixa resíduos permanentes" (BARBOSA, 2005, p. 112).

FIGURA 2: RECORTES DA GALERIA DIGITAL “INTEGRANDO CIRCUITOS”



Fonte: Padlet. Arquivos pessoais de Carlos Costa, 2022.

A Figura 2 ilustra a maneira como cada estudante conduziu suas intervenções nas imagens, atribuindo-lhes novos significados a partir do material coletado. Durante os processos de criação, os estudantes buscaram suas próprias abordagens para realizar as releituras, inclusive acordamos que as interferências poderiam ocorrer de maneira manual, com a impressão das imagens e o uso de desenho e pintura em papel sulfite. No entanto, é perceptível que as imagens também passaram por alterações por meio de recursos digitais, indicando a afinidade dos estudantes com essas ferramentas. O desenvolvimento do projeto da galeria digital "Integrando Circuitos" proporcionou uma ampliação no repertório imagético dos discentes, ao instigar a busca por imagens que não fazem parte do cotidiano desses estudantes, a maioria dos quais são residentes de bairros periféricos e rurais de São Luís, Maranhão, no Centro Educa Mais Força Aérea Brasileira.

Após a conclusão da galeria digital, os estudantes realizaram um seminário em sala de aula, onde apresentaram suas imagens, os artistas escolhidos e as intervenções realizadas. Nesse momento, foram evidenciados os processos de produção e criação que desenvolveram ao longo da execução do projeto. O Padlet foi utilizado como recurso visual para esse propósito, projetando as imagens através de uma *datashow* no quadro branco e expondo-as à turma. Essa etapa se configurou como uma consolidação dos saberes e técnicas exploradas, permitindo a rememoração de todo o percurso trilhado. Por fim, os resultados obtidos foram apresentados em uma exposição durante o sarau cultural e literário,

mobilizando não apenas os professores da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, mas toda a comunidade escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, é evidente que a pandemia da COVID-19 trouxe mudanças significativas nas relações humanas e impactou de maneira profunda diversos setores da sociedade, incluindo o campo educacional. Assim, a pandemia trouxe desafios inéditos para o trabalho docente, bem como para o processo de aprendizagem dos estudantes, em especial na educação básica. A suspensão das atividades presenciais nas escolas e a necessidade de adotar medidas de isolamento social levaram à rápida adoção das TIC's como ferramentas essenciais para dar continuidade ao ensino e à aprendizagem. No entanto, a transição para o ensino remoto também evidenciou as desigualdades sociais e as disparidades na disponibilidade de recursos tecnológicos, o que tornou o acesso à educação equitativa um desafio a ser enfrentado.

Neste contexto, o presente trabalho apresentou o projeto "Integrando Circuitos: tecnologias e história da arte", desenvolvido com estudantes do Ensino Médio na rede estadual de ensino maranhense. O projeto utilizou a plataforma digital *Padlet* como um recurso para criar murais virtuais colaborativos e dinâmicos, que permitiram a exploração dos conteúdos de história da arte em interfaces com as Tecnologias da Informação e da Comunicação. A abordagem metodológica da bricolagem, entendida como uma prática de montagem e desmontagem, permitiu uma construção flexível do projeto educativo, aberto a mudanças e adaptações ao longo do percurso. A utilização crítica e reflexiva das tecnologias digitais, conforme proposto pela Base Nacional Comum Curricular, destacou-se como uma abordagem pedagógica relevante e alinhada aos desafios do século XXI.

Ao relatar as experiências com o *Padlet* na sala de aula, o estudo buscou analisar a integração das tecnologias digitais no ensino de arte, bem como destacar a importância do planejamento bem articulado das etapas de execução do projeto. A construção da galeria digital, resultado das práticas de releitura de imagens e divulgação na comunidade escolar, evidenciou a potencialidade das tecnologias para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, no contexto do componente curricular arte.

Por fim, o trabalho evidencia que a pandemia da COVID-19 impulsionou transformações no campo educacional, acelerando a adoção de tecnologias digitais como aliadas para o ensino e aprendizagem. No entanto, ressalta-se a necessidade de enfrentar as desigualdades digitais e investir em uma formação continuada de professores/as, além de uma

reestruturação dos recursos didáticos nas escolas, de forma a maximizar o potencial das tecnologias na promoção de uma educação inclusiva e de qualidade. A experiência relatada neste estudo pode servir como referência e inspiração para futuras abordagens pedagógicas que busquem integrar efetivamente as tecnologias digitais ao processo educativo.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Valéria de Menezes; CASAGRANDE, Cledes Antonio. Reflexões Sobre Os Desafios Dos Educadores Diante Da Pandemia E Das Demandas Tecnológicas Do Século XXI. **Litterarius**, v. 19, n. 01, 2020.

ARANTES, Priscila. **Arte e mídia: perspectivas da estética digital**. Senac, 2019.

BARBOSA, Ana Mae. Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In: BARBOSA, Ana Mae. **Arte/educação contemporânea**. Consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

BARRETO, Andreia Cristina Freitas; ROCHA, Daniele Santos. COVID 19 E EDUCAÇÃO: RESISTÊNCIAS, DESAFIOS E (IM) POSSIBILIDADES. **Revista Encantar-Educação, Cultura e Sociedade**, v. 2, p. 01-11, 2020. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8480>. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Brasília/DF**: Ministério da Educação e Cultura, SEB, CONSED, UNDIME, 2017.

CASTELLS, M.; CARDOSO, G. (Org.). A sociedade em rede: do conhecimento à ação política. **Conferência promovida pelo Presidente da República**. 4 e 5 de março de 2005. Centro Cultural de Belém. Lisboa: Imprensa Nacional, 2006.

CHANDA, Jacqueline. Teoria crítica da História da Arte: novas opções para a prática da Arte/Educação. In: BARBOSA, Ana Mae. **Arte/educação contemporânea**. Consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

CONJUNTO, Relatório (Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO; Banco Mundial). **O Estado da crise global da Educação**. Um caminho para a recuperação. 2021.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. MARCIONILO, M. (Trad.). São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

LÜDKE, M. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12 ed. São Paulo: Papirus, 2014.

MENDONÇA, Fernanda de Quadros C; SOARES, Claudia Vivien C de Oliveira. Tecnologias digitais na sala de aula: um breve olhar para a BNCC. IN: **XIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO**. Anais. Vitória da Conquista, 2019, v.13, p. 2764 – 2768.

PILLAR, Analice Dutra. **Contágios entre arte e mídia no ensino da arte**. FAGED/UFRGS, Cachoeira, Bahia, 2010.

RUSH, Michael. **Novas mídias na arte contemporânea**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2006.

SANTAELLA, L. A aprendizagem ubíqua na educação aberta. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 7, n. 14, p. 15-22, set./dez. 2014.

SANTAELLA, Lucia. A aprendizagem ubíqua na educação aberta. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 7,n.14, p. 15-22, set./dez. 2014.

SMITH, Annie. Fundamentos teóricos do ensino da História da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae. **Arte/educação contemporânea**. Consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte : Autêntica, 2000.

TELLES, Narciso. **Pedagogia do teatro: práticas contemporâneas na sala de aula**. São Paulo: Papirus Editora, 2015.

WERNECK, Vera Rudge. A tecnocultura e a educação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.l.], v. 12, n. 44, p. 844-863, sep. 2015. Disponível em: <<https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/797>>. Acesso em: 30 jul. 2023.

XAVIER, Lola Geraldine. Para além da didática: desafios da escola e do professor do século XXI. Exedra: **Revista Científica**, n. 1, p. 25-36, 2015.

SÓCRATES E O ENSINO DE FILOSOFIA: PARA ALÉM DO MERO USO DE PERGUNTAS

Alexandre Jordão Baptista
Doutor em Filosofia
alexandre.jordao@ufma.br
UFMA

RESUMO: Nossa comunicação aborda alguns aspectos relacionados à atividade filosófica de Sócrates tal como ela é representada nos Diálogos platônicos e discute a sua apropriação contemporânea como técnica pedagógica na educação formal. Considerando aquele que talvez é o maior dos enigmas em torno da caracterização platônica de Sócrates, a saber, o fato de o Sócrates de Platão raramente ter sucesso em seu projeto pedagógico com os personagens que ele encontra nos diálogos, os quais se despedem desses encontros, na maioria das vezes, inteiramente inalterados pela experiência e sem que Sócrates consiga livrá-los de suas opiniões infundadas, questiona-se se, e em que medida, a dinâmica argumentativa do mestre de Platão pode ser, de fato, tomada como modelo e paradigma de ensino para o professor de filosofia, sinônimo de uma pedagogia ativa que leva ao desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual. Nesse sentido, analisa-se e discute-se aquele que é considerado o *locus classicus* da discussão do método socrático na pedagogia: a conhecida passagem em que Sócrates conversa com um jovem escravo no diálogo Menon. Na sequência, mostra-se que, embora a concepção comum do que seja o “método socrático” de ensinar compreenda virtualmente qualquer técnica pedagógica envolvendo um diálogo argumentativo entre professor e aluno, o mero uso de perguntas, no entanto, não é suficiente para que uma técnica pedagógica possa ser considerada, de fato, socrática. Por fim, defende-se que se se quer captar a essência do “método socrático”, devemos buscar, em lugar do diálogo com o jovem escravo do *Menon*, inspiração nas outras conversas de Sócrates em que existe um ambiente de comunidade, de um contexto de aprendizagem, de carinho e preocupação genuínos, que poderíamos chamar de “amizade” entre os interlocutores.

Palavras-chave: Sócrates; Ensino de Filosofia; Educação; Diálogo Filosófico.

Sócrates é, indiscutivelmente, um dos personagens mais famosos e influentes da tradição intelectual ocidental, a imagem do filósofo consumado. Segundo os testemunhos históricos que chegaram até nós, ele praticava a filosofia questionando as pessoas, tanto pessoas comuns quanto os mais eminentes pensadores de sua época, sobre a vida humana e como ela deve ser vivida. Embora tenha afirmado categoricamente nunca ter tido a pretensão de “ensinar” (*Apologia* 19 d-e), o seu modo singular de filosofar questionando os outros fez com que, desde sempre, também fosse visto como um professor por excelência. O grande número de referências a práticas de ensino inspiradas no “método socrático”⁸³⁹ em praticamente todos os níveis da

⁸³⁹ Diálogos socráticos, seminários socráticos, educação socrática, etc. Como afirma Mintz (MINTZ, Avi - From Grade School to Law School Socrates Legacy in Education. in A Companion to Socrates. Eds. Sara Ahbel-Rappe and Rachana Kamtekar, (Malden, MA; Oxford: Blackwell Publishing Ltd., 2006), pp. 476-492), “o termo ‘socrático’ é tão prevalente em determinados níveis de ensino que é possível encontrar pessoas que nunca ouviram falar do aluno mais famoso de Sócrates, Platão, mas que, no entanto, são capazes de dar uma descrição informal

educação contemporânea atesta que o mestre de Platão permanece uma espécie de herói e paradigma para a maioria dos professores, não importa a disciplina que lecionam⁸⁴⁰.

O uso de perguntas tem sido muitas vezes considerado como a condição necessária e suficiente para uma técnica pedagógica ser considerada socrática. Nesse sentido, a pedagogia socrática se opõe diretamente à aula palestra, isto é, a um professor em pé na frente de sua classe discorrendo longamente sobre um assunto e onde se espera que os estudantes permaneçam sentados e absorvam passivamente o conteúdo da aula. Atualmente tal perspectiva pedagógica tem sido amplamente criticada e contestada no Ensino Fundamental e Médio e, em especial, nas aulas de filosofia. Em seu lugar, as práticas e técnicas que empenham ativamente os estudantes têm se tornado a norma na educação. O pressuposto pedagógico central por trás dessa mudança é que os alunos aprendem melhor quando participam do processo de ensino através da discussão e da resolução de problemas do que quando são meros recipientes passivos das soluções do professor.

E, de fato, como aponta MINTZ (2006), envolver os alunos através de perguntas parece ter inegavelmente suas raízes na figura de Sócrates, como atestam diversas passagens dos *Diálogos* de Platão. No *Alcibiades*, por exemplo, Platão descreve a conversa de Sócrates com o jovem Alcibiades sobre as ambições políticas desse último. Sócrates diz a Alcibiades que ele pode ajudá-lo, fornecendo-lhe o poder de influência “que [ele] almeja” (105E). Alcibiades então pergunta a Sócrates, “Mas, supondo que eu realmente tenha essas ambições, como você vai me ajudar a alcançá-las? O que te torna indispensável? O que você tem a dizer?” Sócrates deixa claro que ele só pode responder a essas perguntas através de uma conversa de perguntas e respostas: “Você está perguntando se eu posso proferir algum discurso longo, como os que estamos acostumados a ouvir? Não, esse tipo de coisa não é para mim. Mas eu acho que eu seria capaz de mostrar que o que eu disse é verdade” – que será a influência mais benéfica para

de uma técnica pedagógica denominada ‘método socrático’.” (Trad. do autor). É bem verdade que tais referências são bem mais comuns na literatura especializada dos EUA e da Europa do que no Brasil. Entretanto, nos últimos anos, essa lacuna tem sido pouco a pouco preenchida com trabalhos como: SOFISTE, J. G. Sócrates e o ensino da filosofia: investigação dialógica: uma pedagogia para a docência de filosofia. [s.l.] Vozes, 2007; KOHAN, W. O. Sócrates & a Educação - O enigma da filosofia. [s.l.] Autêntica Editora, 2011 e CAMPOS, P. O. Educar Perguntando: Ajuda Filosófica na Escola e Na Vida. [s.l.] PAULINAS, [s.d.], entre outros. Para uma abordagem histórica sobre a origem do ensino socrático e suas apropriações contemporâneas no campo da educação ver STRONG, M. *The Habit of Thought: From Socratic Seminars to Socratic Practice*. [s.l.] New Views Publications, 1996.

⁸⁴⁰ E não apenas para o ensino da Filosofia, onde a referência é um lugar-comum (Na França, por exemplo, o “método socrático” é apresentado como o método ideal pelos documentos oficiais ver GALICHET, François. *A didática da filosofia na França: debates e perspectivas*. In: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter (Orgs.). *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis: Vozes, 2000). Nos EUA e na Europa é possível encontrar referências ao “método socrático” não apenas com relação ao ensino das disciplinas tradicionais como matemática, ciências, história etc., mas também no ensino de ética para médicos e enfermeiros e até em cursos de gestão empresarial.

a jovem Alcibíades – “se você estiver disposto a me conceder um pequeno favor” (106b). Esse favor, é claro, é responder às perguntas de Sócrates.

No *Protágoras*, Sócrates dialoga com o grande sofista Protágoras, e insiste que este se limite a uma discussão de perguntas e respostas curtas (334d). Protágoras inicialmente resiste e afirma que a extensão de suas respostas deveria depender da natureza da questão, mas após a ameaça de Sócrates de dar a conversa por encerrada e os apelos da audiência, ele finalmente concorda com a exigência de Sócrates. No *Teeteto*, a posição de Protágoras sobre o método de debate é apresentada de forma mais flexível: “Se quiseres retomar a questão para contestá-la, podes fazê-lo, opondo argumento a argumento; caso prefiras o método de perguntas, formula tuas questões; é um processo que não admite evasivas e merece a preferência das pessoas inteligentes.” (167d). Claramente Protágoras estava confortável com qualquer debate através de discursos ou através de perguntas e respostas.

Da mesma forma, no *Górgias*, Sócrates insiste que Górgias limite-se a perguntas e respostas breves (449b-d). Górgias responde com um comentário que é substancialmente o mesmo de Protágoras: “Há algumas respostas, Sócrates, que devem ser dadas por meio de discursos longos” (449b). No entanto, em seguida, Górgias afirma que ficaria feliz em responder as perguntas de Sócrates de forma breve e orgulha-se de que, “não há ninguém que possa dizer as mesmas coisas mais rapidamente do que eu” (449c). Também os sofistas Hípias e Pródico, no *Fedro*, afirmam que estão aptos para responder a qualquer pergunta, seja por discursos longos ou por respostas curtas (267a-b). O que fica claro, a partir dessas passagens, é que os sofistas estavam em geral prontos ao debate tanto por meio de discursos longos, quanto por meio de perguntas e respostas. Sócrates, por outro lado, insiste sobre o uso exclusivo do método de perguntas e respostas. Portanto, é bastante razoável que, com base nas representações antigas de Sócrates, a educação socrática seja hoje sinônimo de ensino através do questionamento. Sócrates praticava a filosofia através de perguntas, e se recusava a realizar investigações conjuntas de qualquer outra forma.

No entanto, apesar da frequente referência a uma atividade denominada “o método socrático” no campo da educação e da confiança com que a frase é usada no discurso geral, não há consenso entre os estudiosos sobre o que exatamente Sócrates fazia em seus diálogos interrogatórios com seus concidadãos sobre as virtudes morais e a forma como vivemos. Como testemunha uma recente coletânea de artigos sobre o tema (SCOTT 2002), tirando o fato de que esses diálogos interrogatórios são geralmente identificados hoje em dia pelo nome de *elenchos*

(“interrogatório”)⁸⁴¹, todo o resto é matéria de discussão. Discorda-se, por exemplo, sobre o que, exatamente, está implicado nos argumentos empregados no *elenchos*, quais são suas características distintivas, se é que realmente possuem alguma; sobre quais passagens dos *Diálogos* de Platão envolvem o *elenchos* e quais são relevantes para o seu estudo; sobre se e como Sócrates pode chegar a conclusões positivas por meio do *elenchos* e até sobre se Sócrates possui realmente um método, isto é, uma maneira característica de fazer e ensinar filosofia.

A perspectiva segundo a qual a pedagogia é socrática se o professor meramente ensina através de perguntas se baseia em duas passagens frequentemente citadas nesse contexto. A primeira é a famosa descrição da “maiêutica socrática” presente no *Diálogo Teeteto* (149a-151d) e a segunda, não menos célebre, é o diálogo entre Sócrates e um jovem escravo no *Ménon* de Platão.

Na passagem presente no *Diálogo Teeteto* (149a-151d), Sócrates, seguindo a tradição de sua mãe, se apresenta como uma espécie de parteira, só que ao invés de partejar corpos, ele partejava ideias; daí o nome de maiêutica dado a esse procedimento (gr. maia: “mãe, parteira”; e de *téchne* “técnica”). Apesar dele próprio assumir ser estéril em matéria de sabedoria, Sócrates é capaz de ajudar aqueles que dele se aproximam a dar à luz a rebentos intelectuais. Nesse processo pode acontecer de alguns desses rebentos se assemelharem a fantasmas, na medida em que não resistem ao escrutínio de Sócrates. Por outro lado, pode acontecer também de alguns de seus discípulos descobrirem dentro de si mesmos uma infinidade de coisas bonitas, que trazem para a luz (150d7-8). Nesse ponto, Sócrates se queixa de que alguns dos que tiveram seus rebentos expostos como fantasmas a tal extremo se zangaram com ele, que chegaram literalmente a mordê-lo.

Dois aspectos dessa descrição nos interessam particularmente aqui. O primeiro diz respeito à eficácia do método maiêutico. Como mostra SCOTT (2000, p.1), apesar de seus incessantes esforços para livrar seus concidadãos de suas opiniões infundadas e levá-los a cuidar do que ele acredita serem as coisas mais importantes, o Sócrates de Platão raramente parece ter sucesso em seu projeto pedagógico com os personagens que ele encontra nos diálogos. Na maioria das vezes, seus interlocutores se despedem desses encontros inteiramente inalterados pela experiência. Se o padrão pelo qual se deve avaliar o efeito final de Sócrates sobre aqueles com quem ele conversa é algum tipo de reviravolta expressiva na forma de viver

⁸⁴¹ De modo geral, o método de Sócrates, tal como aparece nos diálogos platônicos, consiste em extrair os pontos de vista de seu interlocutor através de uma série de perguntas para, em seguida, analisá-los criticamente, sendo por isso chamado *elenchos* (“interrogatório”) socrático. Ver ROBINSON, Richard. *Plato's Earlier Dialectic*, 2nd edition. Clarendon Press, Oxford, 1953. (p. 7).

de um personagem, somos obrigados a assumir que este grande questionador nunca conseguiu melhorar nenhum de seus pretensos alunos nas conversas que Platão dramatiza. Na verdade, pode-se concluir a partir de evidências sobre a carreira posterior de personagens históricos, como Cármides e Alcibiades, que, ao invés de melhores, os mais jovens ficaram mesmo piores frequentando o nosso filósofo.

Trata-se de um dos grandes enigmas em torno da caracterização platônica de Sócrates: o Sócrates que fala e age nesses diálogos tem bem menos sucesso como “professor” do que o Sócrates histórico parece ter tido. Afinal, o Sócrates histórico pode reivindicar, pelo menos, ter engendrado a carreira de Platão e de vários outros influentes filósofos de seu tempo, a quem os historiadores da filosofia atribuem à fundação de importantes escolas.

O segundo aspecto diz respeito à constatação de que a prática costumeira de Sócrates de questionar os outros muitas vezes tem o efeito de deixar seus interlocutores com raiva e indispostos com relação a ele. Na *Apologia* Sócrates chega mesmo a atribuir a essa prática a causa de ter ido a julgamento e, conseqüentemente, de sua condenação (por exemplo, 21c-e, 23a). De forma mais ou menos explícita essa tensão está presente em todos os diálogos da primeira fase de Platão e mesmo no *Laques*, onde o escrutínio socrático é excepcionalmente benevolente no tom, seu primeiro efeito é fazer com que dois velhos amigos briguem. Como ROBINSON (1953, p.9-10), observa, o *elenchos* socrático quase sempre envolve uma boa dose de ironia (seriam insinceras suas alegações de ignorância, de que não é ele que conduz o *elenchos*, mas o *logos*), possui um caráter meramente negativo e destrutivo (Sócrates se recusa a dar qualquer contribuição de si mesmo à discussão, mas quando qualquer outra pessoa coloca uma tese, ele simplesmente a reduz a pó) e, como vimos, causa constrangimento àqueles que são expostos a ele.

Diante desta imagem tão pouco favorável da maiêutica socrática, não deixa de ser surpreendente que Sócrates tenha alcançado a sua enorme notoriedade como educador, sinônimo de uma pedagogia ativa que leva ao desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual, como atestam as já mencionadas inúmeras referências a práticas de ensino inspiradas em seu “método”.

Na verdade, a fama de Sócrates como educador se apoia, principalmente, na segunda passagem mencionada acima, o diálogo entre Sócrates e um jovem escravo no *Menon*, que é considerada o *locus classicus* das abordagens, no campo da educação, sobre o método socrático (CICCHINO, 2001, p. 533 - 4) e cujo alguns indícios textuais parecem associá-la diretamente à descrição da maiêutica encontrada no *Teeteto*.

Neste diálogo, Sócrates e Menon investigam a questão, “o que é virtude (*areté*)?” Depois de cerca de um terço do diálogo, Sócrates diz a Menon que pode provar que o que chamamos de aprendizado é realmente e somente recordação. Sócrates demonstra a doutrina da reminiscência ou anamnese tomando um dos escravos de Menon para responder a algumas questões. Sócrates mostra que através de perguntas o escravo relembra princípios geométricos e consegue resolver um importante problema de geometria. Menon é convencido então de que o escravo não aprendeu nada, mas deve ter recordado os seus conhecimentos geométricos (86b). Quando o interrogatório com o jovem escravo termina, Menon concorda com Sócrates que o escravo recordou o conhecimento que ele já devia ter em sua alma e os dois regressam à discussão sobre a virtude.

O grande fascínio dessa passagem é que ela parece oferecer um exemplo, e o único, de um resultado positivo obtido através do método socrático a despeito de todas as outras vezes em que ele parece ter fracassado ao fazer algum de seus interlocutores dar à luz a algo diferente de um fantasma. Não é por acaso que a maioria da literatura pedagógica contemporânea cite essa passagem como paradigma do método socrático (CICCHINO, 2001, p. 540).

O diálogo entre Sócrates e o jovem escravo no *Menon* é certamente consistente com algumas ideias socráticas fundamentais como, por exemplo, que a aprendizagem ocorre dentro da pessoa e que se pode usar perguntas para estimular tal aprendizagem. No entanto, o contraste entre a dinâmica pedagógica envolvida nesse exemplo com outras descrições de conversas educativas de Sócrates presentes em outros Diálogos de Platão, inclusive no próprio *Menon*, revela que esse exemplo é, na verdade, um caso atípico e que não deve ser considerado representativo da aplicação do método socrático (MINTZ, 2006, p. 482-483).

Para começar, existem claramente respostas corretas e objetivas às perguntas sobre geometria feitas por Sócrates, enquanto, como sabemos, não há respostas claras esperadas ou extraídas dos interlocutores nos diálogos sobre piedade, justiça, coragem, amizade, virtude, ou sobre outros assuntos investigados por Sócrates, nem dos assuntos tratados historicamente pela filosofia. Ironicamente, o próprio diálogo *Menon*, a partir do qual se têm extraído o exemplo anterior, contém uma metáfora que ilustra o resultado comum dos diálogos de Sócrates sobre questões complexas. O exame de Sócrates das ideias dos outros muitas vezes resulta em aporia ou perplexidade. Quando o personagem Menon é reduzido a esse estado de perplexidade, ele diz:

Menon: Sócrates, mesmo antes de estabelecer relações contigo já ouvia dizer que nada fazes senão caíres tu mesmo em aporia, e lebares também outros a cair em aporia. E agora, está-me parecendo, me enfeitiças e drogas, e me tens simplesmente sob

completo encanto, de tal modo que me encontro repleto de aporia. E, se também é permitida uma pequena troça, tu me pareces, inteiramente, ser semelhante, a mais não poder, tanto pelo aspecto como pelo mais, à arraia elétrica, aquele peixe marinho achatado. Pois tanto ela entorpece quem dela se aproxima e a toca, quanto tu pareces ter-me feito agora algo desse tipo. Pois verdadeiramente eu, de minha parte, estou entorpecido, na alma e na boca, e não sei o que te responder. E, no entanto, sim, inúmeras vezes, sobre a virtude, pronunciei discursos para multidões e, muito bem, como pelo menos me parecia. Mas agora, nem sequer o que ela é, absolutamente, sei dizer. (80a-b)

A metáfora da arraia elétrica e o questionamento das opiniões de Menon sobre a virtude que a precederam, capturam uma característica da dinâmica pedagógica de Sócrates que está ausente na conversa com o jovem escravo. Sócrates se depara com pessoas que acreditam que sabem sobre algum assunto particular e suas perguntas as levam a ver que muitos dos pressupostos implícitos em seus pontos de vista são inconsistentes, o que acaba por levá-las a se sentirem perplexas ou em estado de aporia. Em contrapartida, o jovem escravo é questionado por Sócrates, não para examinar e desafiar suas crenças, mas sim para demonstrar que tal conhecimento existe em sua alma. Ainda que o jovem escravo diga a Sócrates em um determinado momento que ele não conhece a resposta à sua pergunta, o que pode ser lido como uma experiência de aporia (84ab), a perplexidade do jovem escravo com respeito à geometria não é semelhante ao profundo entorpecimento sentido por Menon, como o experimenta também a maioria dos interlocutores de Sócrates, quando as perguntas deste lançam dúvidas sobre suas mais enraizadas crenças.

Sócrates tampouco era um professor de um tipo especializado de conhecimento, tal como a aritmética ou a geometria. Mesmo que ele considerasse o estudo dessas disciplinas de certa forma úteis (Xenofonte, *Ditos e Feitos Memoráveis de Sócrates*, cap. I, 4.7), a transmissão de informação factual ou o desenvolvimento de habilidades matemáticas não podem ser considerados objetos típicos de suas investigações e, em nenhum outro lugar, com exceção do *Menon*, ele é encontrado ensinando esse tipo de conhecimento.

Além disso, é preciso olhar para a relação, ou melhor, a falta dela, que Sócrates mantém com o jovem escravo. O jovem escravo aparece como um mero instrumento de Sócrates no *Menon*. Nessa perspectiva, a falta de qualquer tipo de relacionamento entre Sócrates e o menino escravo torna essa conversa bastante problemática como um exemplo paradigmático do método de ensino socrático. O jovem escravo não faz, obviamente, parte da comunidade de investigação de Sócrates e Platão nem sequer o considera digno de ser identificado pelo nome. Sócrates não faz nenhuma tentativa para chegar a conhecê-lo ou desenvolver um relacionamento com ele, como ele faz com a maioria dos seus interlocutores. Também não há qualquer indicação de que Sócrates está preocupado, após sua conversa, com o destino do menino-escravo. Por estas

razões, o menino-escravo é um interlocutor socrático atípico e a discussão da geometria é um tema atípico para uma discussão socrática.

Portanto o que resta é apenas, como já mencionamos, a noção de que aprendizagem ocorre dentro da pessoa e que se pode usar perguntas para estimular tal aprendizagem como os únicos pontos de convergência entre essa e as demais passagens onde Sócrates aparece exercendo a sua maiêutica. Mas aqui, ao contrário das demais, Sócrates conhece as respostas às suas perguntas e, ao conhecê-las, suas perguntas orientam naturalmente o jovem escravo para essas respostas.

Neste sentido, CICCHINO (2001, p. 533 - 4) argumenta que “para os propósitos dos professores contemporâneos, o *locus classicus* do método socrático – o diálogo *Menon* de Platão – é particularmente inútil, na verdade quase uma garantia de insucesso escolar”. Em lugar dele, CICCHINO propõe que olhemos com mais atenção ao método de diálogo que Sócrates desenvolve no *Górgias* que, no seu entender, revelaria os elementos mais importantes do método socrático que podem ser aplicados em sala de aula e identifica nove princípios metodológicos que Sócrates, explícita e implicitamente, demonstra através do diálogo.

1. Em primeiro lugar, a fim de manter um diálogo argumentativo de forma eficaz, a pessoa deve ter três qualidades: conhecimento, afeto e sinceridade. Como Sócrates explica a Cálicles:

Já encontrei muitas pessoas que não se acham em condições de pôr-me à prova, por não serem tão sábias como tu; outros são sábios, porém não se dispõem a dizer-me a verdade, por isso mesmo que não têm por mim o interesse que revelas. Os dois forasteiros aqui presentes, Górgias e Polo, são, realmente, sábios e meus amigos, porém carecem de franqueza, além de se mostrarem mais tímidos do que fora necessário. (487a-b)

2. Segundo princípio, relacionado ao primeiro: não se deve assumir posições que não são sinceramente sustentadas. Em outras palavras, dizemos o que acreditamos e acreditamos no que dizemos. (481b). Querofonte nota que Sócrates é "totalmente sério" sobre o que ele está dizendo (495a) e, em um ponto do diálogo, Sócrates critica Cálicles por quebrar sua promessa de sinceridade (495a).

3. Terceiro princípio: o interlocutor deve ser tratado como um fim em si mesmo. O objetivo central é obter o consentimento do interlocutor e não demonstrar conhecimento e muito menos superioridade intelectual. (p. ex. a passagem 515b-c, em que Sócrates reconhece a importância de Cálicles, que um dia Cálicles pode ser um estadista).

4. Quarto princípio: os interlocutores devem se comprometer com certo tipo de humildade, ou seja, uma vontade de ter seus pontos de vista examinados e a desistir de uma

posição quando essa posição conduzir a conclusões que seus proponentes acham inaceitáveis. Este princípio incorpora uma ideia expressa na República, "onde quer que o argumento, como o vento, tenda, para lá que devemos ir" (394d), mas também inclui um compromisso de respeito mútuo e um abandono dos insultos e de argumentos *ad hominem*:

(...) debes ter observado não ser fácil para os interlocutores que discorrem sobre determinado assunto defini-lo com harmonia de pontos de vistas, nem terminar a reunião com proveito para ambas as partes. Pelo contrário, havendo desacordo e incriminando um deles o opositor de ser pouco veraz ou nada claro, mostram-se agastados e atribuem o reparo a sentimento de inveja, alegando todos que o antagonista se deixa arrastar pelo amor à discussão, sem procurar elucidar o problema em debate. (457d)

5. O quinto princípio pode ser deduzido do anterior: o propósito da argumentação dialética é tentar chegar à verdade ou ao conhecimento, ou pelo menos ao reconhecimento de que não sabemos (aporia), não para mostrar a nossa capacidade superior de oratória ou intelectual, ou estabelecer qualquer forma de domínio

6. Sexto princípio: não há pessoas, ideias ou instituições tão sagradas que não podem ser submetidas ao escrutínio crítico. Tudo deve ser examinado criticamente, mesmo nossas crenças mais caras, as nossas instituições mais respeitadas, os nossos heróis mais reverenciados. A maneira com a qual Sócrates trata alguns dos mais eminentes estadistas da história ateniense — Péricles, Cimon, Temístocles, Milcíades (515c - 517a) — é uma ilustração deste ponto.

7. Sétimo princípio, ainda que todos os pontos de vista estejam sujeitos ao escrutínio crítico da razão, precisamente por causa da importância dos temas tratados e o fato de que nós acreditamos naquilo que dizemos, é apropriado falar com paixão. Curiosamente, Sócrates, que é notório pela derrogação das paixões, pelo menos nos primeiros diálogos, não faz qualquer negação ou objeção quando Cálicles observa que Sócrates falou "com toda aquela paixão" (482c), depois que Sócrates lhe implora que leve a conversa a sério e responda às perguntas que ele lhe faz.

8. Oitavo princípio: os participantes do método socrático são apenas isso — participantes. Ainda que Sócrates faça a maioria das perguntas, ele está aberto a ser questionado ele mesmo e, pelo menos em princípio, essa inversão de papéis pode acontecer a qualquer momento. Além disso, a pessoa que está sendo questionada dá permissão para isso, ou seja, o sujeito de questionamento no método socrático dá o seu livre consentimento para ser questionado.

9. Nono princípio: o foco da conversa gira em torno de questões de justiça – está preocupada com as questões: em que consiste a melhor vida humana e como podemos viver tal vida?

CONCLUSÃO

Todas essas observações mostram que, ao contrário do que comumente se pensa, ainda que o uso de perguntas possa ser considerado como uma condição necessária, esse recurso, no entanto, não é suficiente para que uma técnica pedagógica possa ser considerada de fato socrática. Nesse sentido, concordamos com Cicchino (2001, p. 534) quando ele afirma que os professores devem buscar se inspirar nas conversas de Sócrates onde existe “um ambiente de comunidade, de um contexto de aprendizagem de carinho e preocupação genuínos... que pode ser chamado “amizade” ou uma espécie de “amor cívico” entre os interlocutores” para se construir uma metodologia de docência de filosofia, no âmbito da educação da Educação Básica e, em especial no Ensino Médio, digna de ser chamada “socrática” e, por isso mesmo, filosófica.

REFERÊNCIAS

CICCHINO, Peter M. **Love and the Socratic method.** American University Law Review, 50, 2001. (533–50).

GALICHET, François. **A Didática da Filosofia na França: Debates e perspectivas.** *in Filosofia no ensino médio.* Gallo, S., Kohan, W. O. (Orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MINTZ, Avi - **From Grade School to Law School Socrates Legacy in Education.** in A Companion to Socrates. Oxford: Blackwell Publishing Ltd., 2006. (476 – 492).

PLATÃO. **Górgias.** in DIÁLOGOS: PROTÁGORAS - GÓRGIAS - FEDÃO. Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém: Editora Universitária UFPA, 2002.

——— **Protágoras.** in PLATÃO - DIALOGOS I. Trad. Edson Bini. Bauru, SP: EDIPRO, 2010

——— **Alcibíades.** in PLATAO - DIALOGOS VII: SUSPEITOS E APOCRIFOS. Trad. Edson Bini. Bauru, SP: EDIPRO, 2010.

——— **Cármides.** in PLATAO - DIALOGOS VI. Trad. Edson Bini. Bauru, SP: EDIPRO, 2010.

——— **Fedro.** in PLATAO - DIALOGOS III. Trad. Edson Bini. Bauru, SP: EDIPRO, 2010.

——— **A República.** Trad. Edson Bini. Bauru, SP: EDIPRO, 2010.

——— **Teeteto.** in PLATÃO - DIALOGOS I. Trad. Edson Bini. Bauru, SP: EDIPRO, 2010

ROBINSON, Richard. **Plato's Earlier Dialectic,** 2nd edition. Clarendon Press, Oxford, 1953.

SCOTT, Gary Alan. **Plato's Socrates as educator.** State University of New York Press, Albany, 2000.

SCOTT, Gary Alan (ed.). **Does Socrates have a method?: rethinking the elenchus.** The Pennsylvania State University Press, 2002.

STRONG, Michael. **The Habit of Thought: From Socratic Seminars to Socratic Practice.** Chapel Hill, NC: New View, 1996

TIKTOK E AS NOVAS FORMAS DE FAZER JORNALISMO

Alexandre André Santos Pereira
Especialista em Marketing e Mídias Digitais
comunicacao.alexandre@outlook.com
Faculdade Edufor São Luís

Jean Carlos da Silva Monteiro
Mestre em Cultura e Sociedade
falecomjeanmonteiro@gmail.com
UFMA

RESUMO: O presente estudo disserta sobre a utilização estratégica da mídia social TikTok no Jornalismo. Questiona-se, então, “Como os profissionais da imprensa estão integrando o TikTok nas rotinas produtivas do jornalismo?”. Para chegar à resposta deste questionamento, este estudo tem como objetivo investigar a atuação e as práticas de comunicação estratégica utilizadas pelos veículos de comunicação CNN Brasil, Estadão e Folha de São Paulo na referida mídia social digital. Pautado em uma metodologia bibliográfica e netnográfica, este artigo elenca os principais teóricos da temática “TikTok no Jornalismo” e, por fim, imerge com os perfis dos jornais supracitados com o propósito de alcançar o objetivo traçado anteriormente. Evidenciou-se que os veículos de comunicação utilizam a plataforma de forma a desenvolver um modelo de produção jornalística para o TikTok, adaptando-se à mídia social e buscando alcançar a geração conectada por meio destes conteúdos.

Palavras-chave: TikTok; Jornalismo; Webjornalismo.

1. INTRODUÇÃO

Este estudo aborda a utilização estratégica da mídia social TikTok no Jornalismo. Para tanto, considerou-se a seguinte questão: “Como os profissionais da imprensa estão integrando o TikTok nas rotinas produtivas do jornalismo?”. A fim de obter respostas para este questionamento, o estudo investiga a atuação e as práticas de comunicação estratégica utilizadas pelos veículos de comunicação CNN Brasil, Estadão e Folha de São Paulo na referida mídia social digital.

A pesquisa é pautada em uma metodologia bibliográfica, elencando os principais teóricos da temática “TikTok no Jornalismo”, e netnográfica, adentrando o ambiente da mídia social para observar e analisar os perfis dos jornais supracitados com o propósito de alcançar o objetivo traçado anteriormente.

Neste primeiro momento, a pesquisa adota como metodologia a pesquisa bibliográfica, dada a necessidade de se realizar um “[...] levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites” (FONSECA, 2012, p. 32).

O mapeamento dos estudos na internet será realizado nas seguintes bases de dados: Google Acadêmico, Scielo Brasil e Portal de periódicos da Capes. O processo de escolha das

bases de dados foi respaldado pela representatividade das publicações disponibilizadas nessas bases de dados para disseminação da produção científica brasileira.

Para o levantamento e aprofundamento na temática traçou-se alguns descritores/palavras-chave e expressões de busca a serem utilizados durante a revisão de literatura, como “Jornalismo”, “Comunicação” e “Notícia” aliadas ao descritor “TikTok”.

Por meio deste levantamento, busca-se o máximo de estudos possíveis sobre as práticas de comunicação estratégica utilizadas para a divulgação da notícia no TikTok para conhecer de que forma aprofundada a temática, averiguar como ela foi estudada por outros pesquisadores e descobrir quais os possíveis caminhos para se analisar o objeto de estudo aqui investigado.

2. TIKTOK

O TikTok foi criado na China, em 2016, pela startup ByteDance. O aplicativo cresceu após comprar o Music.ly, uma outra aplicação que tinha as mesmas funções. Hoje, o TikTok se tornou a ferramenta mais baixada na App Store e é uma das dez mídias sociais digitais mais acessadas no mundo, com mais de 800 milhões de usuários ativos (MONTEIRO, 2020).

A ferramenta é organizada com conteúdo em formato multimídia e seus usuários, os TikTokers, podem criar, postar e compartilhar vídeos de 15 segundos, 60 segundos e, até, 3 minutos. “O TikTok é o principal destino para vídeos móveis de formato curto. Nossa missão é inspirar criatividade e trazer alegria” (TIKTOK, 2021). Desta forma, a criatividade inteligente é o lema do aplicativo que privilegia publicações rápidas e dinâmicas.

De acordo com Monteiro (2020), o TikTok é um dos aplicativos mais baixados, desde 2019 até os dias que correm, devido a sua popularização em meio ao distanciamento/isolamento social provocado pelo novo coronavírus (COVID-19). Além de grátis, os TikTokers podem escolher os seus vídeos preferidos, seguir o perfil de outros membros e compartilhar conteúdo com aqueles que os seguem (TIKTOK, 2021).

O aplicativo não exige a criação de conta para aqueles que desejam apenas visualizar o conteúdo da ferramenta, mas solicita dos seus membros se identificam (via login, por meio do número de telefone, e-mail, nome de usuário ou pelo intermédio de conta vinculada em outras redes ou mídias sociais, como Facebook, Google, Twitter ou Instagram) para poder publicar qualquer conteúdo.

O TikTok está convertido em 75 línguas e pode ser acessado em 150 países. A ferramenta se sobressai das outras redes e mídias sociais pelo público estratégico que alcança: cerca de

66% de seus usuários têm menos de 30 anos, uma geração de jovens conectados com idade majoritariamente entre 15 e 25 anos (MONTEIRO, 2020).

Segundo Silva e Pinto (2019) e Monteiro (2019), a geração dos conectados é caracterizada por pessoas que convivem em diversos ambientes permeados de ferramentas digitais, de fácil uso, muitos deles gratuitamente. Assim, as pessoas estão cada vez mais atualizadas ou se adaptando a este novo momento em que as formas de comunicar estão mais descentralizadas e distribuídas.

Geração C – atual, não é regida por ano de nascimento, e abrange qualquer pessoa que se encaixe no seguinte perfil: insere-se em múltiplos grupos demográficos de idades variadas e participa de comunidades virtuais, games online e de redes sociais. [...] A partir de estudos ainda embrionários, é considerada uma geração que só pode existir se as pessoas criarem novos espaços para interação delas mesmas, curadoria das informações que circulam em rede, espírito de comunidade por meio das conexões, em redes e em mídias, e possuem conexão diária tanto à internet quanto aos dispositivos móveis (MONTEIRO, 2019, p. 34-35).

O crescimento da plataforma e sua popularização, particularmente em meio à geração conectada, chamou a atenção dos veículos de comunicação. Segundo Heb (2020), eles enxergaram na mídia social novas possibilidades de produção e distribuição de conteúdo a fim de alcançar novos públicos e gerar tráfego em seus principais canais de notícias, com sites e canais de TV, por exemplo.

3. TIKTOK NO JORNALISMO

Sabe-se que as tecnologias digitais estão sendo gradativamente integradas nas redações dos grandes veículos de comunicação. Aliás, não somente neles, pois “as atividades profissionais, e o mundo como um todo, passam transformações cada vez mais rápidas. Muitas ligadas não apenas à conjuntura política, social e econômica, mas também ao domínio de novas tecnologias” (FERREIRA, 2021. p. 148).

Diante disso, uma série de desafios se apresenta aos jornalistas, principalmente quanto à implementação do uso de redes e mídias sociais digitais nas rotinas produtivas de conteúdo noticioso. Estas plataformas podem, inclusive, garantir a sobrevivência destes profissionais, que acompanham o envelhecimento do seu público e a ascensão de uma geração com novos hábitos de consumo de notícias nas plataformas digitais (GURGEL, 2020).

Sendo assim, o TikTok surge como uma nova proposta para a produção jornalística on-line. Este fato ocorre, primeiramente, pelo aumento na utilização de dispositivos móveis no Brasil. Segundo dados do Instituto FGV, são vendidos quatro aparelhos celulares para cada aparelho de TV e, até junho deste ano, eram estimados 242 milhões de smartphones no país (FGV, 2020).

Além disso, houve uma crescente no consumo de conteúdos em vídeo nos últimos anos. Dados da pesquisa TIC Domicílios 2019 apontam que 74% dos usuários da internet assistem vídeos, filmes, programas ou séries na rede, sendo que 38% da população consome conteúdos noticiosos neste formato nas redes sociais (TIC, 2019).

E o jornalismo? Segundo o jornalista britânico Chris Stokel-Walker, “ainda não vimos jornalismo real no TikTok. Mas quem conseguir encontrar o caminho pode desbloquear a próxima geração de consumidores de notícias” (ANER, 2020. on-line). Ainda assim, nota-se um esforço dos veículos de comunicação em desbravar o TikTok para fins noticiosos, apostando em pequenas produções que vão desde vídeos de bastidores da redação à entrega de conteúdos com trechos de notícias, conteúdos originais para a plataforma, entre outros.

Por isso, é importante que o jornalista fique atento a alguns aspectos fundamentais para a produção jornalística no TikTok. Alves (2020) elaborou algumas orientações básicas para o jornalista que deseja ingressar na plataforma e produzir conteúdos noticiosos para a geração conectada. São elas:

- Ser heavy user no TikTok: consumir diariamente conteúdos na plataforma de modo a compreender suas funcionalidades e potencialidades;
- Criar conteúdo original para a plataforma: não transpor conteúdos de outras redes como Youtube, Instagram, e etc., sem adequar à linguagem nativa do TikTok;
- Linguagem adequada para a geração conectada: os consumidores de conteúdo no TikTok são um público jovem, logo, a linguagem não pode ser igual a utilizada pelo âncora do telejornal das 19h na TV.

Alves (2020) descreve ainda possibilidades de utilização do TikTok para fins jornalísticos, conforme visto na tabela 1.

Tabela 1 - Formas de uso do *TikTok* no Jornalismo

Extensão de conteúdos	Conteúdos referentes a outros produtos do veículo de comunicação, adaptados à linguagem da plataforma ou chamando para o produto original completo.
Adaptação de matérias do site para o <i>TikTok</i>	Utilizando o recurso “tela verde” da plataforma, o jornalista apresenta ao usuário a matéria publicada no site, contextualizando e explicando o fato.
Chamadas para conteúdo completo	Vídeos em formato de teaser para outros produtos como <i>podcasts</i> , videoreportagens, entrevistas, etc.
Trechos de falas de personalidades	Publicar trechos de discursos de figuras políticas e especialistas das mais diversas áreas.

Fonte: Alves (2020)

Diante de tais possibilidades de uso do TikTok no jornalismo, é possível afirmar que “do ponto de vista jornalístico, a entrada na rede é um movimento que acompanha as tendências do mundo digital, fazendo com que o jornal se consolide como um agente do tecido social em suas diversas frentes.” (ALVES, 2020. on-line). O que exige novas práticas frente às novas demandas do mercado de trabalho.

4. NOVAS DEMANDAS DO MERCADO

Com um novo cenário, estabelecido a partir da massificação do consumo de notícias via redes e mídias sociais digitais, é possível perceber que o TikTok se tornou parte desta nova demanda da geração conectada, afinal “Esta é uma faixa etária em que as redações têm tentado se envolver ativamente” (GARCIA, 2020, on-line).

Por isso, emerge agora a necessidade dos jornalistas dominarem essa plataforma, pois “o TikTok é uma forma de jornalismo móvel, uma ótima maneira de compartilhar notícias do momento” (ANER, 2020, on-line). E, se o objetivo é alcançar a geração conectada, é preciso estar nas plataformas que estas pessoas utilizam para o seu entretenimento, bem como para o consumo de notícias.

Tendo em vista que o TikTok vem crescendo e recebendo incentivo dos seus criadores para que mais e mais jovens utilizem a plataforma, os jornalistas não podem manter-se inertes desse novo modelo de comunicação que se estabelece por meio da interação de milhões de usuários que consomem conteúdo diariamente (TORRES, 2020).

Outro fator relevante para que jornalistas e veículos de comunicação comecem a utilizar o TikTok em suas produções ocorre, sobretudo, pelo combate à desinformação e disseminação de fake news. Como afirma a CNN Brasil (2020, on-line) “O TikTok parece estar enfrentando menos problemas de informações incorretas e informações enganosas que o Facebook e o Twitter. Mas não está livre disso.”

Por isso, a própria plataforma vem investindo em mudanças constantes em suas diretrizes de comunidade, bem como na busca por um ambiente seguro para interações autênticas, livres de conteúdos e contas enganosas (TIKTOK 2020). Mas somente com uma ampla participação dos jornalistas e imersão dos veículos de comunicação na plataforma será possível possibilitar e combater a desinformação.

O TikTok considerou criar um feed com curadoria de conteúdo a partir de fontes respeitáveis, incluindo agências de notícias. O jornal Financial Times noticiou que seria semelhante ao Snapchat Discover, que apresenta vídeos de criadores e editores profissionais minuciosamente examinados e poderia fornecer um espaço seguro para

marcas, especialmente aquelas que temem anunciar ao lado de conteúdo gerado por usuários. (CNN BRASIL, 2020, on-line).

Além disso, a geração conectada mostra-se mais engajada e preocupada com o que acontece no mundo e, por isso, está consumindo mais notícias por meio de redes e mídias sociais digitais, como Instagram, Snapchat e TikTok (HEB, 2020) fazendo deles mecanismos centrais na busca por informações.

Sendo assim, observa-se que “o TikTok é uma plataforma viável para se comunicar com grandes públicos, especialmente públicos que normalmente não consomem conteúdo de jornalismo” (MILLER, 2020. on-line).

Por isso, esta pesquisa se debruçou sobre os perfis do canal CNN Brasil, do jornal Estadão e da Folha de São Paulo com intenção de verificar como estes têm praticado o jornalismo no TikTok.

5. A PRÁTICA DO JORNALISMO NO TIKTOK

Para este momento do estudo realiza-se a netnografia, uma adaptação da metodologia de pesquisa etnográfica para ambientes digitais. Por meio dela é possível compreender os aspectos culturais das comunidades no ciberespaço, como o TikTok, tal qual suas características, práticas e comportamentos (PEREIRA; MONTEIRO, 2020).

A netnografia “contribui para a compreensão do papel e a complexidade da comunicação mediada por computador e das TIC” (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2011, p. 173). Sendo assim, sua aplicabilidade ocorre no ambiente online por meio da imersão e do engajamento do pesquisador no objeto investigado.

O método é quantitativo e interpretativo (KOZINETS, 2014), e assim como na etnografia, a observação participante ativa é parte do processo de coleta de dados. Desta forma, é possível observar, interpretar e descrever a relação entre estratégia, conteúdo e comportamento dos seguidores da referida mídia social.

A netnografia será realizada no perfil dos veículos de comunicação CNN Brasil, Estadão e Folha de São Paulo, a fim de investigar a atuação e as práticas de comunicação estratégica utilizadas na referida mídia social digital.

O método de apoio ao estudo será a análise de conteúdo, um conjunto de técnicas de análise de comunicação, que permite “[...] a manipulação de mensagens para confirmar os indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem” (BARDIN, 2011, p. 52).

Como sugere Bardin (2011), o processo de análise de conteúdo acontecerá em três etapas, organizado em pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Por fim, os dados obtidos serão categorizados e terão seu conteúdo analisado tendo em mente o referencial teórico que norteia, bem como os objetivos propostos nesta pesquisa.

O primeiro perfil analisado foi o do canal CNN Brasil no TikTok (Figura 1), presente na plataforma desde fevereiro de 2021 e que já possui 106,6 mil seguidores em seu perfil (Até o refinamento deste estudo, realizado em 12 de setembro). Nota-se também a ausência de uma biografia (descrição) que informe o usuário sobre o tipo de conteúdo produzido no perfil, podendo assim passar despercebido pelos usuários o gênero informativo do canal.

Figura 1 - Perfil do @CNNBrasil no TikTok



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Os conteúdos publicados no perfil da CNN Brasil na plataforma podem ser categorizados em quatro tipos, sendo eles: notícias curiosas, conteúdo original e trechos de reportagens da TV. Segundo o TikTok (2020), experimentar diferentes tipos de conteúdo é essencial para quem deseja conectar-se com os usuários da plataforma.

Para cada categoria, a CNN produz conteúdos específicos, desenvolvendo uma linha editorial coesa e com objetivos claros para “seguir uma unidade lógica — não relacionada à temática dos vídeos em si, mas a função que eles vão desempenhar, o motivo pelo qual estão sendo feitos” (ALVES, 2020. on-line).

Sendo assim, as notícias curiosas abrangem fatos que chamam a atenção, sendo elas, na maioria das vezes, inusitadas. Esse tipo de conteúdo se destaca, principalmente, por seu apelo ao compartilhamento. Por outro lado, os conteúdos originais chamam o público para produtos da programação da TV, dando pequenas demonstrações, como é visto no CNN Live em 30

segundos. Os trechos de reportagens da TV, como o próprio nome indica, apresentam pequenas partes de reportagens de temas relevantes.

Essa diversificação nos conteúdos publicados pela CNN Brasil, mesmo que tímida, mostra que “aos poucos o jornalismo parece estar aprendendo a usar as possibilidades expressivas nativas da ferramenta para criar suas histórias” (LONGUI, 2020, on-line), mas também que ainda há muitos outros vieses a explorar para uma produção jornalística de impacto na rede.

Embora esteja na “plataforma das dancinhas”, a CNN Brasil faz uso do TikTok sem perder a credibilidade necessária para o gênero informativo e ainda buscando adequar-se às linguagens e características da plataforma. Como afirma Heb (2020, on-line), “é possível trazer conteúdo ‘hard’ para uma rede social onde o entretenimento predomina. A chave é, entre outras, encontrar o “tom” certo para o TikTok”.

Neste quesito, o conteúdo de maior destaque é o “Live CNN em 30 segundos”, classificado como conteúdo original. Nos vídeos são destacadas matérias importantes do dia e que serão aprofundadas no programa de TV “Live CNN”. Os vídeos seguem as recomendações da plataforma como o formato de vídeo vertical, com duração acima de 5 segundos e legendas, o que impulsiona o consumo dos conteúdos e a entrega dos vídeos aos usuários (TIKTOK, 2020).

Além disso, nota-se uma preocupação do veículo de comunicação com a qualidade na produção dos vídeos, que utiliza microfone lapela para captação de áudio, alta qualidade de vídeo e adição de vinheta de abertura. Aliás, o vídeo com maior número de visualizações do perfil - que detém de 1,4 milhões - é da série "Live CNN em 30 segundos" e aborda o início das viagens de turismo espacial (Figura 2).

Figura 2 - Live CNN em 30 segundos



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

O segundo perfil analisado é a Folha de São Paulo (Figura 3). A empresa de comunicação está presente no TikTok desde agosto de 2020. E “pensando na importância que o TikTok adquiriu - principalmente entre o público jovem - a Folha também decidiu entrar na dança e criou o seu perfil na plataforma” (FOLHA, 2020, on-line).

Figura 3 - Publicação de apresentação da Folha no TikTok



Fonte: dados da pesquisa (2021)

Diante disso, a Folha optou por um representante que dialogasse com este público e, por isso, a jornalista, social media e integrante da editoria de interação da Folha, Jéssica Nakamura, assume o perfil do jornal na plataforma.

Com a jornalista à frente do perfil, a Folha de São Paulo busca uma comunicação mais humanizada, tendo na jornalista sua "persona", que mostra o jornal como jovem, dinâmico, engraçado, engajado, porém, responsável.

Partindo de reportagens apuradas e publicadas pelas equipes de repórteres e editores, a Folha de S. Paulo produz vídeos que informam de maneira dinâmica e didática. A linguagem é dinâmica, mesclando as tendências do TikTok a referências culturais que vão dos clássicos ao pop contemporâneo. (ANJ, 2021, on-line)

Para promover uma imersão total do veículo no TikTok, a Folha buscou a produção de conteúdos com a cara da plataforma. Sendo assim, os vídeos são gravados, em sua maioria, com o celular na mão ou sobre alguma superfície. Utilizam recursos nativos da mídia social, como a função “tela verde”, títulos dos vídeos com temas e transições do TikTok.

O fundo verde, por sua vez, é um dos efeitos mais populares da rede. Ele permite que o apresentador do TikTok substitua o fundo de sua gravação por outra imagem ou vídeo. Assim, a tela verde é um dos formatos mais simples de criação direcionada - mas que costuma gerar bons conteúdos, já que proporciona dinamismo ao vídeo e, ao mesmo tempo, auxilia na construção narrativa (imagens + apresentação). (ALVES, 2020. on-line)

Além disto, nota-se também a utilização do storytelling com trends que viralizaram na mídia social como: desafios (#Challenges), uso de áudios famosos e a construção de narrativas no formato de contação de histórias. Tudo isso, agregado às editorias de “checagens de fatos, memes, história, ciência, esporte, economia, entre outros temas, além de vídeos sobre a Folha de S. Paulo” (ANJ, 2021, on-line).

Assim como os perfis comuns do TikTok, o perfil da Folha também usa a própria internet como fonte alimentadora para os seus conteúdos. Por isso, é comum encontrar no perfil vídeos da internet compartilhados em formato de notícia, como memes, vídeos que circularam em redes como Whatsapp e até mesmo trechos de vídeos de outros veículos de comunicação (Figura 4).



Fonte: dados da pesquisa (2021)

Toda esta energia empregada pela Folha para alcançar o público jovem por meio do TikTok reforça o quanto a plataforma se tornou um meio massivo de comunicação e informação. Se antes o TikTok era visto apenas como mais uma mídia social para adolescentes desinteressados, agora “o jornalismo parece estar aprendendo a usar as possibilidades expressivas nativas da ferramenta para criar suas histórias” (LONGHI, 2021, on-line).

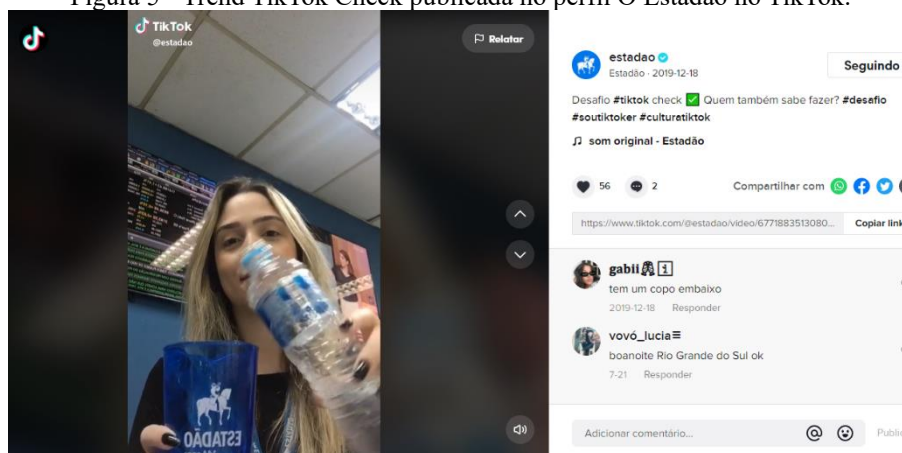
E, para além disso, o que se vê hoje é uma sociedade mais engajada, crítica, atenta aos acontecimentos e com um público cada vez mais jovem discutindo assuntos sérios de maneiras criativas. Assim sendo, é importante que os veículos de comunicação estejam presentes nas redes e mídias sociais, “de maneira semelhante, dançando em alguns vídeos e explicando questões de interesse em outros” (CNN, 2020, on-line).

Por fim, também foi analisado neste estudo o perfil do Estadão, como também é conhecido o jornal O Estado de São Paulo. Assim como a Folha de São Paulo, o veículo de comunicação Estadão possui forte tradição no jornalismo impresso na cidade e está em

circulação desde 1875, mas ainda assim decidiu aderir ao TikTok para alcançar novos públicos. Em sua descrição de perfil, o jornal afirma que “o ‘BigState’ também é TikToker” (TIKTOK, 2021, on-line).

Diferente do perfil anterior, O Estadão não possui uma “persona” que o represente em suas publicações. Ao invés disso, o jornal optou por utilizar vários porta-vozes para conversar com os seus seguidores. Ainda assim, é válido ressaltar que o Estadão não se distanciou do perfil de criadores de conteúdo da plataforma ao escolher seus representantes: em sua maioria jovens, com linguagem próxima ao público e utilizando ferramentas e trends da plataforma (Figura 5).

Figura 5 - Trend TikTok Check publicada no perfil O Estadão no TikTok.

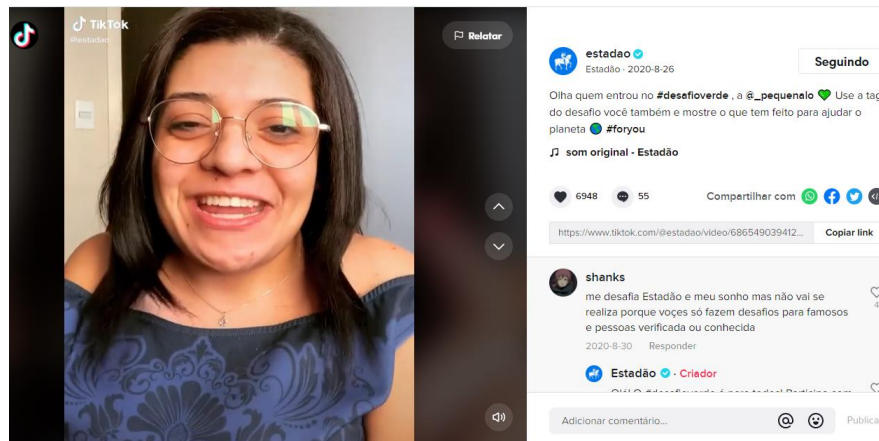


Fonte: dados da pesquisa (2021)

Aliás, o Estadão no TikTok utiliza constantemente das trends virais da plataforma para conversar ou simplesmente atrair o seu público. O que ocorre “pelo fato de estar inserido em um sistema criado para gerar conteúdo viral” (LONGHI, 2020, on-line), sendo uma estratégia comum dos criadores de conteúdo do TikTok, que utilizam sons, conteúdos e hashtags virais para alcançar novas audiências.

Outro diferencial do perfil do Estadão são as publicações colaborativas. Neste formato, o jornal convida influenciadores e personalidades para vídeos sobre temas de relevância como meio ambiente, Enem, vacinação contra a Covid-19, entre outros (Figura 6). Com a adoção da estratégia, o veículo se comunica com um público, que geralmente consome conteúdos humorísticos, sobre temas sérios, pois “são muitas as situações que mostram que os vídeos publicados no aplicativo não têm de ser necessariamente descontraídos” (ALVES, 2020, on-line).

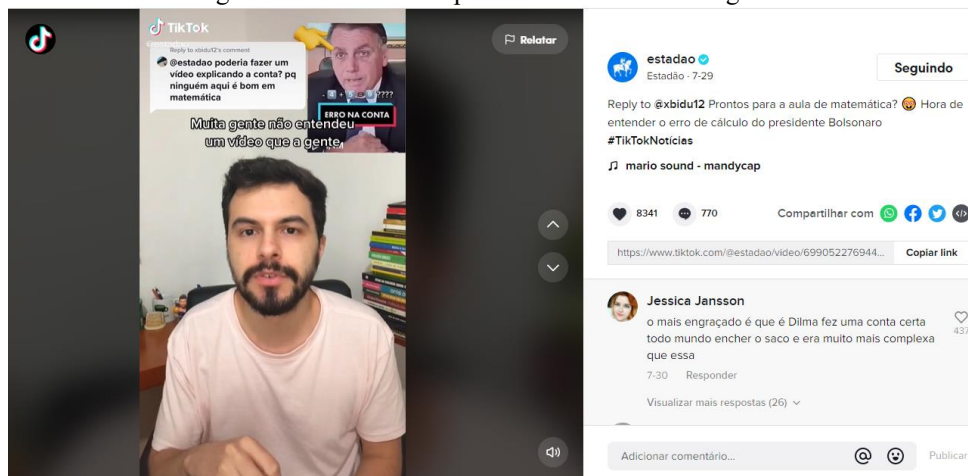
Figura 6 - A TikToker Pequena Lô participa do #DesafioVerde do Estadão



Fonte: dados da pesquisa (2021)

O Estadão também tem utilizado o TikTok para promover a aproximação do veículo com o público por meio do diálogo. Por isso, o jornal responde alguns comentários com dúvidas dos seguidores sobre alguns conteúdos publicados, construindo uma gestão de comunidade (Figura 7).

Figura 7 - O Estadão responde a comentário do seguidor



Fonte: dados da pesquisa (2021)

Sendo assim, “o público percebe que sua participação é significativa para o jornal, já que seu comentário pode, inclusive, ser a base de novos conteúdos” (ALVES, 2020, on-line). O autor acrescenta que “Isso estimula que mais pessoas comentem e interajam com a conta, fortalecendo a comunidade de seguidores e retroalimentando o ranqueamento dos vídeos” (ALVES, 2020, on-line).

Sendo assim, o Estadão passa a produzir conteúdos mais próximos daquilo que os seus seguidores desejam ver no perfil, atendendo a uma necessidade de informação muitas vezes esquecida pelos meios convencionais. Segundo a ANER (2020, on-line) “O melhor conteúdo

jornalístico ensina algo aos telespectadores sem que eles percebam. Fale com os usuários do TikTok para descobrir quais notícias eles querem e como querem obtê-las”.

No que tange aos demais conteúdos do Estadão no TikTok, o veículo mantém a fórmula dos demais, mostrando os bastidores da redação, publicando trechos de entrevistas de outros veículos. Percebeu-se também que os perfis analisados não utilizam um recurso integrante da plataforma, que são as lives.

As live são consideradas pelo universo do TikTok uma oportunidade de interação em tempo real com o público para debater pautas quentes ou temas atemporais.

Notou-se também que o jornalismo ainda não encontrou o seu *modus operandi* de fazer jornalismo no TikTok. Os perfis analisados produzem conteúdo, porém, muitos deles são reaproveitados de outras redes e mídias sociais ou meios de comunicação, como a TV.

Vale lembrar que isso ocorre, principalmente, por conta da própria rotina dos jornalistas que realizam diversas tarefas e que, na produção de conteúdo, tem mais uma atividade para desenvolver.

Além disso, os veículos analisados possuem uma longa história no jornalismo nacional e, desta forma, ainda não conseguiram se desprender dos modelos tradicionais da produção de conteúdo jornalístico, sendo ainda mais necessário compreender que “a tecnologia deu a crianças e adolescentes o poder que gerações anteriores não tiveram: o de escolher pessoalmente suas mídias preferidas, de entretenimento a notícias. (ANER, 2020, on-line).

ANER acrescenta que “O consumo de vídeos curtos pode ser a porta de entrada para conteúdos mais aprofundados naqueles canais que forem eleitos para fazer parte do seu universo de hábito e confiança (ANER, 2020, on-line).

Diante disto, o TikTok emerge como uma mídia social com forte apelo para o público jovem, sendo porta de entrada para que estes consumam notícias no seu cotidiano, mantendo-se informados enquanto consomem conteúdos de humor, inspiração, educativos, entre outros.

Portanto, faz-se necessário que as faculdades e os veículos de comunicação invistam na formação e preparação de profissionais capacitados para utilizar esta plataforma como extensão das redações, com conteúdos originais para atrair a geração conectada.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo abordou o uso da mídia social TikTok para a produção de conteúdo jornalístico para a geração conectada. Para este fim, utilizou-se da pesquisa bibliográfica e da

netnografia para as reflexões teóricas e análise de veículos de comunicação que utilizam a plataforma em suas rotinas de trabalho.

A pesquisa analisou os perfis da Folha de São Paulo, do canal de TV CNN Brasil e do Jornal Estadão, observando como estes fazem o uso do TikTok para promover conteúdos jornalísticos na mídia social. Durante a análise, notou-se que os veículos de comunicação ainda estão dando os primeiros passos na utilização do TikTok. Isto ocorre devido à necessidade de adaptação e desenvolvimento de um modelo de produção jornalística para a plataforma.

Ainda assim, é possível perceber também um grande esforço destes veículos de comunicação, que estão atentos ao que a geração conectada produz e gosta de consumir no TikTok, como memes, storytelling, curiosidade, humor, trends, etc. Portanto, cada veículo buscou conectar-se com seu público, seja pelo formato do conteúdo ou pela escolha dos seus representantes na plataforma, peculiaridades presentes ao acessar os seus perfis.

Por fim, o jornalismo ainda tem um longo caminho a percorrer para adaptar-se e desenvolver o seu modelo de produção de conteúdo para o TikTok. Para isso, ainda serão necessários mais estudos acerca do tema para que seja possível, aos veículos e aos profissionais, reflexões e insights para comunicar a geração conectada, de forma responsável e eficiente, diante dos novos nichos e das novas demandas de trabalho que serão inseridas em suas rotinas.

REFERÊNCIAS

ALVES, I. **Jornalismo no TikTok**. Trabalho de Conclusão de Curso Jornalismo - ECA/USP. 2020. Disponível em: <<https://www.jornalismoetiktok.com/>>. Acesso em: 11 de dez. 2021.

ANER. **TikTok: Pode estar nele o futuro da indústria de notícias?** 2020. Disponível em: <<https://www.aner.org.br/anj-aner-informativo/TikTok-pode-estar-nele-o-futuro-da-industria-de-noticias.html>>. Acesso em: 11 de dez. 2021.

ANJ. **Folha segue tendência global e lança perfil no TikTok para dialogar com jovens**. 2021. Disponível em: <<https://www.anj.org.br/folha-segue-tendencia-global-e-lanca-perfil-no-TikTok-para-dialogar-com-os-jovens/>>. Acesso em: 11 de dez. 2021.

CNN BRASIL. **Veículos de imprensa invadem o TikTok para atrair a geração Z**. 2020. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/tecnologia/veiculos-de-imprensa-invadem-o-TikTok-para-atrair-a-geracao-z/>>. Acesso em: 11 de dez. 2021.

CNN BRASIL. **Perfil no TikTok @cnnbrasil**. 2021. Disponível em: <<https://www.TikTok.com/@cnnbrasil>>. Acesso em: 11 de dez. 2021.

ESTADÃO. **Perfil no TikTok @estadao**. 2021. Disponível em: <<https://www.TikTok.com/@estadao>>. Acesso em: 11 de dez. 2021.

FERREIRA, V. S. **Um olhar geracional sobre a produção jornalística multimídia: práticas laboratoriais e engajamento multiplataforma.** Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo - REBEJ. Brasília, v. 11, n.28, p.147-162, jun. 2021.

FOLHA. **Folha lança perfil no TikTok para falar com o público jovem.** 2021. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/tec/2021/08/folha-lanca-perfil-no-TikTok-para-falar-com-o-publico-jovem.shtml>>. Acesso em: 11 de dez. 2021.

FOLHA. **Perfil no TikTok @folha.** 2021. Disponível em: <<https://www.TikTok.com/@folha>>. Acesso em: 11 de dez. 2021.

FGV. **Brasil tem dois dispositivos digitais por habitante, revela pesquisa da FGV.** 2021. Disponível em: <https://portal.fgv.br/noticias/brasil-tem-dois-dispositivos-digitais-habitante-revela-pesquisa-fgv?utm_source=portal-fgv&utm_medium=fgvnoticias&utm_campaign=fgvnoticias-2021-05-25>. Acesso em: 11 de dez. 2021.

HEB, A. **Cómo aprovechar la popularidad de TikTok para generar vídeos noticiosos sin perder rigurosidad periodística.** 2020. Disponível em: <<https://laboratoriodeperiodismo.org/como-aprovechar-la-popularidad-de-TikTok-para-generar-videos-noticiosos-sin-perder-rigurosidad-periodistica/>>. Acesso em: 11 de dez. 2021.

KOZINETS, R. **Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online.** Porto Alegre: Penso, 2014.

LONGHI, R. R. **Por que o jornalismo tem que começar a considerar o TikTok?** 2021. Disponível em: <<https://medium.com/nephi-jor/por-que-o-jornalismo-tem-que-come%C3%A7ar-a-considerar-o-TikTok-e649f6d4af16>>. Acesso em: 11 de dez. 2021.

MONTEIRO, J. C. S. **TikTok como novo suporte midiático para a aprendizagem criativa.** Revista Latino-Americana de Estudos Científicos, v. 2, p. 05-20, 2020.

PEREIRA, A. A. S.; MONTEIRO, J. C. S. A netnografia como método de estudo do comportamento em ambientes digitais. In: OLIVEIRA, A. C. A. et al. (Orgs.). **Anais do III Simpósio Internacional Interdisciplinar em Cultura e Sociedade do PGCult.** III ed. São Luís: EDUFMA, 2020, v. 3, p. 172-180.

SILVA, J.; PINTO, A. **Geração C: Conectados em novos modelos de aprendizagem.** Rio de Janeiro: VIII Brazilian Symposium on Games and Digital Entertainment, 2019.

TIC 2019. **Pesquisa TIC domicílios 2019: principais resultados.** 2019. Disponível em: <https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf>. Acesso em: 11 de dez. 2021.

TORRE, R. J. **É cedo para estabelecer definições sobre a relação entre jornalismo e TikTok.** 2020. Disponível em: <<https://objethos.wordpress.com/2020/08/24/e-cedo-para-estabelecer-definicoes-sobre-a-relacao-entre-jornalismo-e-TikTok/>>. Acesso em: 11 de dez. 2021.

UM OLHAR PARTINDO DA SENSIBILIDADE PARA SALA DE AULA: MÍDIAS SOCIAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA

Luís Fernando Santos Vale
Graduação em andamento
vale.luis@discente.ufma.br
UFMA

Marize Helena de Campos
Doutorado
marize.campos@ufma.br
UFMA

RESUMO: O presente artigo é fruto do projeto de ensino intitulado “Ensino de História e Sensibilidades: a sala de aula sob outra perspectiva”, aprovado no edital PROAES N° 11/2021. Desta maneira, através deste estudo objetivamos contribuir e promover para ampliar os debates e discussões em torno do campo teórico metodológico do ensino de história e as sensibilidades. Portanto, buscamos aprofundar, ancorados nas sensibilidades, metodologias que poderiam impactar de forma positiva no ensino de história e que nos possibilitasse estimular a reflexão e compreensão do (a) aluno (a) de forma que ele pudesse desejar e ansiar por aula de história que despertasse o seu senso crítico ao mesmo tempo que afasta a ideia de uma aula tradicional, monótona. Para tanto, foi realizado levantamento bibliográfico para referencial teórico sobre conceito de sensibilidades e das sensibilidades enquanto método de ensino de História e da aplicação do presente campo metodológico. Desta maneira, nos propomos ancorados pelo conceito das sensibilidades realizar um estudo sobre o uso de imagens nas aulas de História a partir do uso das mídias sociais como ferramenta didático pedagógica em sala. Portanto, compreendemos que a sala de aula e mesma a relação ensino-aprendizagem, não são estáticos e desse modo, estão sujeitas as transformações do local e contexto em que estão inseridos. Assim sendo, às mídias sociais ganham relevância no contexto do ensino em mundo cada vez mais conectado. Ademais, em um contexto em que cada vez mais temos acesso às mídias sociais, estas não devem ser vistas como inimigas ou mesmo um obstáculo ao ensino e aprendizagem, mas como uma ferramenta em potencial para o estímulo e o despertar do aluno para aula.

Palavras-chave: Ensino; Sensibilidades; Mídias Sociais; Formação.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto do projeto de ensino intitulado “Ensino de História e Sensibilidades: a sala de aula sob outra perspectiva”, aprovado no edital PROAES N° 11/2021 a fim de incentivar uma formação acadêmica diversa e também a concessão de bolsa de auxílio financeiro para alunos de baixa renda. Desta maneira, através deste estudo objetivamos contribuir e promover para ampliar os debates e discussões em torno do campo teórico metodológico do ensino de história e as sensibilidades. Portanto, buscamos aprofundar, ancorados nas sensibilidades, metodologias que poderiam impactar de forma positiva no ensino de história e que nos possibilitasse estimular a reflexão e compreensão do (a) aluno (a). Para tal objetivo, realizamos um levantamento bibliográfico acerca do ensino de história e as

sensibilidades de forma que pudéssemos estudar, refletir e compreender a sala de aula sobre uma nova perspectiva e levantar novos apontamentos neste campo de pesquisa. Desta maneira buscamos também analisar o papel das imagens como mediadores do ensino-aprendizagem a fim de indicar caminhos e possibilidades para uma sala de aula fora do tradicional, para uma aula que seja querida e pretendida.

Deste modo, nosso trabalho propõe-se a partir do sensível uma abordagem do uso de imagens em sala de aula com intuito de estimular a capacidade reflexiva do aluno e também como mediadora da relação ensino-aprendizagem. Assim, como forma de exemplificar essa abordagem escolhemos para analisar a imagem “flechas indígenas” do pintor e desenhista Jean B. Debret para discorrer sobre essa metodologia, desta forma propomos uma análise com intuito de desmistificar algumas crenças que se tornaram populares no imaginário social sobre os povos indígenas. E assim fazer uma aula desejada.

Portanto, o que tentamos fazer aqui, mesmo que de forma preliminar, é contribuir para o debate sobre uma nova forma de se enxergar a sala de aula, um olhar a partir do sensível que capture a imaginação e atenção de nossos alunos para o saber histórico. Assim, apontamos para as várias possibilidades que o uso das imagens possibilita para a exposição dos conteúdos. Desta maneira, compreendemos que ensinar história partindo das sensibilidades é justamente procurar formas de fazer sentido para o aluno, é entender que nós professores somos agentes auxiliares da aprendizagem do aluno e que o próprio aluno é o principal agente de sua própria aprendizagem. Trabalhar as sensibilidades é fazer uso da imaginação como meio de voltar ao passado e a partir de lá mostrar um mar de possibilidades que os alunos têm para compreender a partir de si mesmo.

2. A SALA DE AULA SOBRE UMA NOVA PERSPECTIVA: SENSIBILIDADES E O ENSINO DE HISTÓRIA

Um dos mais recorrentes argumentos utilizados pelos alunos da educação básica em todos os níveis é de que, “a história é chata, monótona e portanto, sem importância alguma”. Isto decorre de uma relação de ensino-aprendizagem em que o aluno é visto apenas como receptor de informações e não como agente principal de seu aprendizado. Desta maneira, a sala de aula se torna um espaço em que os alunos entendem que vão apenas ouvir o professor falar e falar. O que resulta em círculo vicioso em que apenas a exposição das aulas não se torna atraentes ao olhar dos estudantes. Portanto, faz-se necessário um novo olhar sobre a sala de aula, um olhar que apresente novas formas de ensinar, que entenda o aluno não como um mero receptor de informações, mas como agente da sua própria aprendizagem em que possa utilizar

da sua imaginação para criação de novas possibilidades de aprender e compreender o mundo a partir de sua realidade social. Desta maneira, se faz necessário questionar a centralidade do livro didático como o principal método de ensino e pensar para além dele, novas formas e modelos de materiais didáticos que possam quebrar a antipatia pelos conteúdos de História e despertar o interesse do aluno. É preciso que se pense um modelo que deixe de lado a famosa decoreba ou apenas a memorização das datas, um modelo que desperte a imaginação e o olhar do aluno para novas formas de aprender. Um olhar a partir do sensível.

Ao pensar o ensino de História é preciso quebrar as barreiras da sala de aula tradicional, se faz necessário portanto, uma nova perspectiva de ensino em que se desperte o interesse do aluno pela disciplina e que ao mesmo tempo insere a realidade dos/das alunos (as) nos temas abordados em sala de aula, trazendo para dentro da relação ensino-aprendizagem as suas experiências cotidianas. Desta maneira, o sensível⁸⁴² se apresenta como uma das várias ferramentas que podem ser utilizadas pelo professor ou professora em sala, pois permite uma maior aproximação e criação de laços com a turma, uma vez que permite uma troca de experiências tanto entre os colegas de sala como com o próprio professor. À vista disso, trabalhar o sensível (ou melhor, as sensibilidades) em sala de aula contribui para melhor “fazer sentido”⁸⁴³- que é o dever do professor fazer com que a História faça sentido para o aluno. Logo, não nos importa mais saber quando e quem descobriu o Brasil, ou em que ano houve a independência, mas sim os motivos, os interesses e os impactos que estes atos tiveram no local e época em que ocorreram, o que significou para a população da época e quais as suas influências nos dias atuais (JUNIOR, 2019). Portanto, é necessário fazer com que o aluno perceba a História no seu dia a dia, nas músicas em que escutam, nas séries e filmes que assistem, nos noticiários que veem diariamente na tv, é fazê-los compreender e questionar o que está posto. Fazer o uso do sensível em sala, é provocar e instigar às várias possibilidades de se aprender e ensinar, é ir além das aulas de histórias repetitivas, é quebrar a ideia tradicional da aula com apenas o livro didático e anotações no quadro. É apresentar, a partir da realidade do aluno (a), os conteúdos em sala de aula. É fazê-lo compreender a realidade e o mundo a partir do seu mundo.

⁸⁴² Utilizo aqui, o conceito do sensível segundo Didier Austry (2008, p. 140): [...] o que se dá na experiência, sob forma de conteúdos de vivências específicos, em ligação com a animação interna. E: a fibra sensível do corpo [...], representa primeiramente sua capacidade de ser tocado, sua capacidade de responder, e seu potencial de evolutividade autônoma. O sensível é, portanto, o corpo que se desenvolve e atualiza a sua sensibilidade potencial além mesmo das capacidades de percepção habituais do sujeito.

⁸⁴³ O “fazer sentido”, segundo o prof. Azemar, é quebra com o metodismo, é buscar formas de fazer o aluno vigiar ao passado e a partir dessa visita construir suas percepções, compreensões a partir de suas ideias e relações. (JUNIOR, 2019)

Fazer “fazer sentido” para o nosso aluno é encontrar num currículo, muitas vezes engessado, formas de burla, táticas diferenciadas de debate, exposição daquilo que se pensa. É perceber que, nós professores, competimos com uma indústria cada vez mais potente de produção de imaginação. É usar esses recursos a nosso favor. (JUNIOR, p.171, 2019)

Desta forma, destacamos a necessidade de burlar a tradicionalidade da sala de aula e consequentemente fugir de um currículo que se apega a uma metodologia muitas vezes desestimulante. Logo, apresentar uma nova perspectiva da relação ensino-aprendizagem se faz urgente em nossas salas de aula para não só que permita uma aprendizagem melhor, mas para que estimule o aluno continuamente no seu processo de aprendizagem como também para superar as desigualdades que cercam os processos de ensino, assim corroboramos com SELVA quando ela diz que: “(...) discutir o ensino de História, hoje, é pensar fontes e formas de educar cidadãos, numa sociedade complexa marcada por diferenças e desigualdades” (2003, p. 15).

Desta maneira, o ensino de História solicita o uso de novas ferramentas que possam romper com a falta de tédio das aulas, com o metodismo, com a tradicionalidade da sala de aula e principalmente uma metodologia que supere as diferentes barreiras impostas aos alunos pelas desigualdades. Assim, trabalhar as sensibilidades é explorar os vastos caminhos que se apresentam diante de nós para fazermos uma aula de História desejada. É utilizar as mídias sociais em sala, é entender como se utilizam dos memes ou das trend 's viriais do Tik Tok para apresentar uma nova forma de se aprender e motivar os alunos. Sendo assim, cabe ao professor perceber essas novas tecnologias que emergem a cada dia, não como inimigas, mas com ferramentas em potencial que possam ser utilizadas em sala como parte de uma nova metodologia que não se limita mais a apenas aos livros didáticos, giz e quadro.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) instituídos pela Constituição Federal de 1998 permitem a utilização de todo e qualquer material de forma didática em sala, mesmo que não criados para tal finalidade. Assim, o professor que queira estimular a aprendizagem e o interesse do aluno pela disciplina de História pode se utilizar em sala desde o futebol - que se caracteriza como um esporte universal - até filmes, séries ou mesmo as redes sociais para exposição ou/e desafios nas aulas. Neste artigo trabalharemos o uso de imagens em sala de aula, pois a linguagem visual se apresenta como um meio didático de facilitar o ensino-aprendizagem e também como meio de estimular a imaginação dos (as) alunos (as). A exemplo a igreja católica no medievo já se utiliza de imagens para educação dos leigos, como exemplifica SILVA em

Para os letrados medievos, “porta vozes” autorizados da Igreja e do Estado, aquilo que os indivíduos não pudessem entender por meio da escrita deveria ser apreendido por intermédio das imagens. (...) A linguagem visual, deste modo, revestia-se de

caráter didático, objetivando educar as massas, ao mesmo tempo em que legitimava a ideologia da Igreja e da monarquia. (p. 176, 2010)

Assim, a utilização da linguagem visual não é algo tão novo, mas se mostra um aliado em potencial para implementação de uma nova dinâmica em sala de aula. Cabe ao professor explorar formas de utilizar da melhor maneira a imagem para despertar a curiosidade e a imaginação dos alunos. Diante disso, a imagem traz um leque de possibilidades, já que permite ao professor utilizar-se de pinturas, filmes, séries, documentários, quadros e fotografias em sala. Desta forma, se utilizar de imagens em sala, é trabalhar o sensível. É possibilitar novas formas de o aluno visitar o passado e interpretar e reinterpretá-lo de forma dinâmica, é várias possíveis vias de construção das suas “verdades”, do seu conhecimento e do seu próprio processo de aprendizagem enquanto agente principal de sua formação.

3. IMAGENS COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO SOBRE HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS

O uso de imagens como recurso pedagógico não é algo novo, as imagens eram utilizadas pela Igreja como forma de instruir os indivíduos que não sabiam ler e escrever. Assim, a Igreja atribuiu à linguagem visual um caráter didático e pedagógico de modo que pudesse ser utilizada como ferramenta no processo educativo das massas e da própria legitimação da doutrina cristã. Ademais, a utilização de imagens não se limitou apenas a Igreja, no Brasil Império, especificamente no II reinado, é possível perceber a utilização das pinturas de D. Pedro II amplamente divulgadas nos veículos de comunicação da época de forma a convencer a população da maioria de sua realeza.

No século XX a História enquanto ciência passou por processos de ruptura e transformações, em meio a questionamentos sobre a sua cientificidade. Esse processo resultou em um rompimento com a historiografia positivista que considerava os documentos escritos como única fonte para o fazer historiográfico. Tendo como os principais expoentes os Annales e os historiadores da História Social Inglesa, esse movimento apontou novas possibilidades para o fazer historiográfico, ampliando os tipos de fontes e o modo de interpretá-las, rompendo com a ideia de uma história que narrasse o passado tal como ocorreu. Ademais, este processo não se limitou apenas ao campo historiográfico, atingindo também o ensino de história que viria a passar por uma grande renovação. Era preciso deixar de lado o ensino de uma história apenas narrativa, necessitava agora de um ensino em que o aluno pudesse analisar, questionar e formar sua própria consciência e entendimento acerca dos processos históricos.

Contudo, o livro didático configura, juntamente com o pincel e o quadro, as principais ferramentas de um professor (a) em sala de aula, que por vezes acabam por tentar outras metodologias de ensino e acabam por aplicá-las de forma errônea. O próprio uso de imagens como recurso no processo de ensino-aprendizagem necessita de bastante cuidado na forma de utilizá-las, pois se usadas de maneira incorreta podem resultar no reforço de ideologias, estigmas e ideias estereotipadas.

O estudo associado às imagens se tornou uma ferramenta muito importante que pode ser utilizada pelos professores de História para efetuar seu trabalho tanto em pesquisas como no dia-a-dia em sala de aula. Contudo, antes de utilizar a imagem como uma simples ilustração ou um apêndice de suas aulas, debates ou discussões, o professor precisa compreender a imagem dentro de alguns parâmetros teóricos, pensar nela como parte integrante de um universo visual, compreender o real significado da iconografia em suas diferentes interpretações, para que não caia no erro de utilizar este conhecimento de forma equivocada, apenas descrevendo aquilo que está visível e reforçando o discurso construído ideologicamente. (LITZ, 2009b, p. 2).

Assim, o professor (a) deve compreender que como as demais fontes, as imagens também são produções sociais que contém valores, ideias e sentimentos acerca de uma época e do que é representado e não as tratar como simples representação do fato ocorrido. Portanto, estando sujeitas, às interpretações do lugar e período em que serão analisadas e estudadas. Desta forma, o que tentaremos aqui é justamente elucidar o uso de imagens em sala de aula para ensino da história indígena de forma a questionar e ampliar a discussão sobre os estereótipos criados e que em dias atuais ainda se encontram sendo respaldados pelas próprias representações destes povos nos livros didáticos, e fortemente no imaginário social como bem nos lembra AMORIM e SILVA: “A visão que a sociedade tem do indígena é tão complexa e angustiante que, infelizmente, esses valores e conhecimentos são passados ao(às) alunos(as), os quais são sujeitos passivos no processo de ensino e aprendizagem” (p.181, 2016). Por conseguinte, utilizaremos aqui a imagem “*Flechas Indígenas*” do pintor e desenhista Jean B. Debret com intuito de instigar uma reflexão acerca da resistência indígena e contribuir para debate e questionamento da ideia dos povos indígenas como agentes passivos e impotentes no processo de conquista por invasores europeus de seus territórios.

Figura 1 - Flechas indígenas



Fonte: Jean-Baptiste Debret, 1834

A partir da exposição da imagem, no primeiro momento é preciso que se deixe ocorrer partindo da perspectiva do aluno, uma primeira leitura da imagem não importando se está certa ou não, nessa parte é preciso apenas a exibição da figura que será trabalhada em sala, sem legendas ou textos auxiliares afim de que se incentive as possíveis interpretações pelos alunos. No segundo momento se faz necessário que o professor (a) aprofunde partindo de questões postas sobre a imagem através de questionamentos cada vez mais instigantes aos alunos, como qual contexto histórico? quem fez? e porque fez? (SILVA, 2010).

Partindo de um questionamento, podemos indagar o que sabemos sobre a história indígena? A resposta na maioria da vez pode ser negativa ou vazias pois o que é repassado em sala de aula são ideias generalistas do "índio" descrito pela visão eurocêntrica como povos não civilizados, atrasados, que usam adereços de penas, nus e culturas exóticas (SILVA, 2002). Justamente essa crista positivista, eurocêntrica de concepção evolucionista que legitimou no imaginário social essas generalizações acerca dos povos indígenas.

Desta maneira, propondo uma análise da figura 1, podemos indagar a classe do que significa as flechas? e porque estavam de posse do autor da imagem? A partir destas questões podemos apontar algumas explicações. A primeira seria o significado das flechas, que podemos supor como símbolo cultural dos povos indígenas que poderiam ser usadas tanto como armas de caça como também como armas de resistência contra os invasores, o que já nos leva ao segundo questionamento, portanto, podemos apontar os embates entre os indígenas e os invasores europeus, assim, se houve lutas, houve resistência, mas também houve capturas, o que podemos supor que justificaria a posse das flechas pelos invasores. Entretanto, com olhar atento as essas questões, devemos enfatizar que os indígenas não foram agentes passivos da

colonização, houve sim, resistências de várias formas, alguns povos conseguiram resistir e se manter até os tempos de hoje, outros não, como nos lembra SILVA

A Colonização deixou de ser vista como um movimento único, linear, de puro e simplesmente extermínio dos povos considerados passivos, submissos, impotentes, mas sim como um complexo jogo de relações, embates, negociações e conflitos, desde a chegada dos primeiros europeus no século XVI até os dias atuais, onde povos foram exterminados brutalmente, e outros elaboraram diferentes estratégias para sobreviverem até os dias de hoje (p. 47-48, 2002).

Logo, o debate alinhado às interpretações da imagem pode contribuir para uma nova perspectiva para história indígena, a fim de que se possa contribuir para desconstrução da imagem estereotipada dos povos indígenas e um novo olhar sobre esses povos que foram subjugados e postos à margem da história. É preciso que se faça tais questionamentos para estimular o aluno, para que ele possa exercer sua consciência política. Desta forma, como Walter Benjamin (2020) pensa sobre o conceito de história, é preciso que façamos esse exercício de visitar e revisitar o passado de forma que possamos reescrever e reinterpretá-lo sobre um novo prisma de maneira que possamos enxergar a história não mais pelo olhar dos “vencedores”, mas dos vencidos, daqueles que foram subjugados e postos nessa categoria por aqueles que detêm o poder. Desta maneira, da aula a partir do sensível é justamente fazer o que Walter Benjamin propõe, é dar consciência e asas para que nossos alunos retornem o passando quantas vezes quiserem, e partindo disso, construa suas possibilidades de aprendizagem e também seus modos de ver e compreender o mundo, e assim as suas “verdades”.

4. TIK TOK NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE LEITURA DA IMAGEM

Desde o início dos anos 2000 até os dias atuais as tecnologias de informação e comunicação passaram por um desenvolvimento acelerado que modificou a forma como vemos, vivemos, interagimos e nos comunicamos. Penetraram todos os espaços sociais, não deixando de fora a escola e a sala de aula. Desta forma, se fez necessário e urgente repensar o papel e a utilização dessas novas tecnologias em sala como mediadores da relação ensino-aprendizagem. Por meio dessas transformações o papel do professor passou a ser outro e o ato de ensinar ganhou novos cenários e possibilidades. Entretanto, alguns professores ainda tratam as tecnologias digitais como um obstáculo e empecilhos no processo de ensino-aprendizagem e assim se recusam a utilizá-las em sala. Contudo, essas tecnologias se apresentam como ferramentas de grande potencial para o cenário educacional de forma a incentivar e possibilitar novas propostas metodológicas e pedagógicas de maneira a engajar os alunos no processo de sua formação acadêmica de uma forma dinâmica e criativa. Desta maneira, com as novas

transformações sociais e tecnológicas, se faz necessário ressignificar a sala de aula e o próprio processo de aprendizagem de maneira que possamos trabalhar a realidade dos (as) alunos (as) em sala, assim corroboramos com Monteiro quando ele diz que

Atualmente, novos modelos de ensino com tecnologias são oferecidos: uns combinam encontros online e offline; outros permitem a criação de novos ambientes de aprendizagem à distância; ou empregam aplicativos com estratégias pedagógicas. (...) A ressignificação da sala de aula com o apoio das tecnologias se faz oportuna, pois o modelo de ensino tradicional não atende mais aos anseios da geração conectada, que prefere aprender e construir o seu conhecimento de uma forma mais interativa, lúdica e colaborativa (p. 08, 2020).

Portanto, é preciso que se ofereça cursos de formação continuada para professores de forma que possam aprender e compreender o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na sala de aula para que possam contribuir de forma significativa no processo de aprendizagem dos (as) alunos (as). Desta maneira, objetivamos contribuir e ampliar as discussões acerca das TICs e propor possibilidades do seu uso em sala de aula de forma a contribuir para que desperte o desejo do aluno em aprender de maneira dinâmica, criativa e prazerosa. Assim o professor se torna mediador entre o conhecimento e o aluno, atuando como um facilitador e incentivador do processo de aprendizagem ajudando a desenvolver a consciência e o senso crítico, incluindo as TICs em sala como meio de dialogar, fazendo adaptações conforme necessário, ao invés de apenas a utilização de textos sem sentido para os alunos (FERNANDES et al., 2021)

Desta forma, a nossa proposição é a utilização do Tik Tok como uma ferramenta de mediar a aprendizagem partindo da utilização da imagem. O Tik Tok é um aplicativo que permite a gravação e o compartilhamento de pequenos vídeos com até 60 segundos de duração e composta de várias ferramentas que permite variadas formas de edição dos conteúdos. Portanto, se tornando atraentes aos olhares de nossos alunos, o que também se torna atrativo aos professores pela ampla variedade de formas de sua utilização em sala, assim

O trabalho com o Tik Tok é uma potencialidade pedagógica através das mídias digitais, a ação de aprender, ensinar e estimular através de uma ferramenta que circunda a realidade estudantil, permite um ensino mais colaborativo e significativo. (...) compreendemos então que a aprendizagem deve ser construída com experiências que estabelece relações com a ambiente em que o discente está inserido, ou seja, sua realidade e contexto social, salientando assim a importância do trabalho com o aplicativo (POLICARPO; AZEVEDO; MATOS; p 07, 2021).

Desta maneira, a utilização do Tik Tok de forma estratégica permite aos alunos o contato com a interdisciplinaridade, possibilitando a construção do conhecimento de modo criativo e plural entrelaçando o saber e o entretenimento (MONTEIRO, 2020). O professor pode propor

em sala a partir de uma análise preliminar da imagem com os (as) alunos (as) desafios de construção de pequenos vídeos como forma de demonstrar a compreensão do (a) aluno (o). Em nosso caso, a partindo da possibilidade de interpretação da figura 1, podemos solicitar que trabalhem com a exploração dos conceitos criando trend's de forma que a partir do que eles compreenderam pudessem criar os conteúdos com linguagem sonora e visual que facilitasse a transmissão, tornando-se então um processo prazeroso e dinâmico como nos afirma

A tarefa, que inicialmente parece ser muito fácil, exige dos alunos competências para planejar a criação de vídeos de forma estratégica, táticas para memorizar informações (visto que o aplicativo permite o compartilhamento de vídeos de até 60 segundos) e meios para improvisar com os recursos que possuem em casa. Com isso, o processo de aprendizagem de uma disciplina, que muitas vezes é considerada de difícil compreensão, se torna lúdico, divertido e prático, principalmente quando passa a usufruir das possibilidades audiovisuais do Tik Tok para atrair alunos hiperconectados. (MONTEIRO; p. 16, 2020)

E, portanto, estimular o desenvolvimento do processo de aprendizagem de forma mais lúdica, descontraída e sedutora. O uso de imagens e do app Tik Tok como mediadores na relação ensino-aprendizagem nos possibilita criar novos espaços de aprendizagem que forneçam a confiança aos nossos alunos de tentarem e se arrisquem no processo de associação do conhecimento, do fazer sentido. Desta forma, ambos abrem um leque de caminhos para que os alunos possam assimilar, pesquisar e compreender os conteúdos de uma maneira mais didática, dando um novo significado às salas de aulas que agora anseia por novas metodologias de ensino, pois a sala tradicional já não mais suprir os anseios de uma nova geração cada vez mais conectada. Logo, apontamos para uso do Tik Tok como uma ferramenta para que os alunos criassem conteúdos acerca da temática indígena e que compartilhassem entre si, uma vez que eles mesmos muitas vezes podem facilitar a aprendizagem do colega. Se faz urgente um novo ambiente escolar que atenda as demandas atuais, que coloque o professor como mediador e não um simples expositor, assim

Nesse aspecto, o professor e o ambiente escolar exercem papéis fundamentais para a promoção de uma aprendizagem significativa e, conseqüentemente, na implementação de novos espaços pedagógicos, no intuito de favorecer a mediação entre os novos recursos e a aprendizagem. Isso engloba, não apenas disponibilizar esses recursos, mas, também construir no cotidiano escolar outras formas do aluno interagir, estudar, pesquisar, buscar informações e ser mais criativo para que haja a construção do conhecimento, através de um processo dinâmico globalizado e constante, fundamentado no diálogo e na troca de experiências (FERNANDES et al., p. 186 2021)

Portanto, compreender o novo papel do professor e do ambiente escolar em tempos em que lidamos com alunos (as) de uma geração completamente conectada é de suma importância,

pois agora convivemos com novas tecnologias que competem com atenção de nossos (as) alunos (as) e é preciso que acompanhem esses processos de transformações para melhor compreender e aplicá-los em sala. Como nos fala o professor Azemar dos Santos Soares Júnior (2019) é necessário que nós professores nos permitamos a ousar criar um traje de garrafas cheias de orvalho para que possamos conduzir nossos alunos até o passado para que criem suas próprias percepções e “verdades”. Assim, aplicar às TICs é deformar o ensino como conhecemos, é combater as aulas enfadonhas, é dar aos alunos (as) a chance de construir, desconstruir e reconstruir seus conhecimentos, nos permite exercer as trocas de experiências. Logo, trabalhar as sensibilidades é abrir caminhos para que se crie e recrie formas de ensinar e aprender de forma mais prazerosa, descontraída e que desperte o tesão dos alunos por uma em que eles anseiam pela chegada.

5. CONCLUSÃO

Nas últimas décadas, o campo de ensino de história passou a ampliar os debates em torno do processo de ensino-aprendizagem levantando novas discussões, fazendo novos apontamentos e questionamentos. Desta maneira, nos pusemos diante destas questões que emergiram como as sensibilidades e o uso das TICs na sala de aula de modo que pudéssemos contribuir para o debate em torno dessa temática que cada vez mais demonstra a sua importância e clama por um espaço maior no processo de formação de novos professores. Portanto, compreendemos que o ofício do professor ganhou um novo sentido mediante as transformações ocorridas nas últimas décadas, devemos estar atentos a estes processos pois progressivamente se faz necessário se utilizar destas tecnologias para que não possamos perder a atenção e a dedicação de nossos alunos, é preciso cativá-los cada vez mais.

O uso da imagem como recurso pedagógico se mostra bastante eficiente se aplicado da maneira correta, pois permite ao professor instigar o aluno a realizar uma leitura visual em que ele possa propor mil e uma interpretações diferentes o que acaba por estimular a maneira e forma de aluno aprender e ao mesmo tempo ensinar, aguça seus sentidos despertando o interesse por aquele espaço pouco explorado que lhe permite usar e abusar de sua criatividade. Utilizar destes recursos didáticos permite ao professor quebrar com a tradicionalidade do ensino, proporcionar aos (as) alunos (as) uma nova forma de sala aula, fugindo das leituras de textos enfadonhos e de uma aula apenas expositiva. É preciso olhar para além dos 4 cantos da sala, é poder dar permissão para os alunos trazerem o seu mundo para a escola, é reconhecer esses mundos e fazer destes alunos agentes transformadores de seus vários mundos.

Portanto, outra ferramenta que nos possibilita adentrar esse mundo em que nossos alunos habitam, o mundo do conectados, é o Tik Tok que abre inúmeras formas de chamar a atenção para nossa nova realidade. É o aplicativo que está inserido no dia a dia e que devemos enxergar como nosso novo aliado, usufruindo assim da sua capacidade de criatividade que ele possui, possibilitando que os alunos construam material de didático em forma de pequenos vídeos que possam auxiliar no seu processo de ensino-aprendizagem e dos demais colegas de turma. Logo, tanto o Tik Tok quanto a imagem pode ser utilizada como complemento um do outro de forma a despertar o gosto do aluno por uma aula de história, e pela própria sala de aula permitindo que ele mesmos se enxergue enquanto personagens principais de seu aprendizado. Desta maneira entendemos que o processo ensino-aprendizagem não pode ser visto como algo estático, é necessário compreendê-lo como um processo que está em transformações contínuas que acompanha as transformações do social, logo faz necessário que o professor sempre esteja atento às essas transformações para que possamos oferecer aos alunos uma sala de aula despreziosa, uma aula maleável e que desperte o tesão aos olhos dos alunos, portanto, uma aula desejada.

REFERÊNCIAS

AMORIM, R. M. de; SILVA, C. G. da; **O uso das imagens no Ensino de História: Reflexão sobre o uso de imagens dos povos indígenas.** História & Ensino, Londrina, V. 22, n. 02, p. 165-187, Jul/Dez. 2016.

BENJAMIN, Walter, 1892-1940; **Sobre o conceito de História** [recurso eletrônico]: Edição crítica/Walter Benjamin; Organização e tradução Adalberto Müller, [notas] Márcio Seligmann-Silva. - 1. ed. - São Paulo : Alameda, 2020.

FONSECA, Selva Guimarães; **Didática e prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**/Selva Guimarães Fonseca, - Campinas, SP: Papirus, 2003. - (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico)

GUIMARÃES, A. L.; SILVA, S. A. R. da; FERNANDES, A. do A.; PAIXÃO, A. C. da S.; DUARTE, A. R. T. da S.; MARTINS, T. R. G. **Dificuldades na Aprendizagem Frente às Novas Tecnologias Educacionais.** Epitaya E-books, [S. l.], v. 1, n. 9, p. 180-192, 2022. DOI: 10.47879/ed.ep.2021304p180. Disponível em: <https://portal.epitaya.com.br/index.php/ebooks/article/view/250>. Acesso em: 15 fev. 2022.

JUNIOR, A. dos S. S; **Ensino de História e sensibilidade: O ver, o ouvir e o imaginar nas aulas de História.** História & Ensino, Londrina, V. 25, n. 02, p. 167-190, Jul/Dez. 2019.

LITZ, V. G. **O uso da Imagem no ensino de História.** 2009b. Curitiba. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1402-8.pdf>> Acesso em: 04 Jun. 2022.

MONTEIRO, J. C da S; **Tik Tok como novo suporte midiático para a aprendizagem criativa.** Revista latino-Americana de estudos científicos, V. 01, n.02, p. 05-20, MAR/ABR. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/30795>. Acesso em: 04 Jun. 2022.

POLICARPO, L. K. S; AZEVEDO, L. F; MATOS, S. R; **O uso da rede social Tik Tok: uma estratégia interativa para o despertar da leitura.** Research, Society and Development; Vol 10, Nº 13, 2021. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo3480965-o-uso-da-rede-social-tik-tok-uma-estrategia-interativa-para-o-despertar-da-leitura. Acesso em: 04 Jun. 2022.

SILVA, E. O; **Relações entre imagens e textos no ensino de História.** Sæculum – Revista de História, [S. l.], n. 22, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/srh/article/view/11497>. Acesso em: 15 Fev. 2022.

SILVA, E; **Os povos indígenas e ensino de história: subsídios para a abordagem da temática indígena em sala de aula.** História & Ensino, Londrina, V. 08, p. 45-62, Out. 2002.

USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE AÇAILÂNDIA: PROCESSOS DE RESISTÊNCIA E ENSINO-APRENDIZAGEM

Marcos Moreira Lira
Mestre em educação
marcos.lira@uemasul.edu.br
UEMASUL

Andressa Pereira da Conceição Costa
Licenciatura em Pedagogia
andressa.conceicao@uemasul.edu.br
UEMASUL

Lucas Braz
Licenciatura em Pedagogia
lucas.braz@uema.edu.br
UEMASUL

RESUMO: Esta pesquisa levanta o seguinte problema: uso de metodologias ativas na educação básica de Açailândia, proporciona uma melhoria na relação ensino-aprendizagem. É importante considerar que a era digital gerou novas necessidades nas mentes e no comportamento humano. Os jovens e crianças atualmente são bem diferentes dos alunos do passado, eles são o que chamamos de nativos digitais, que já nasceram habituados às tecnologias digitais que são presentes no seu dia a dia. Talvez pensar em tecnologia na educação possa ser difícil para quem nasceu antes da década de 90, os imigrantes digitais, mas para os jovens essa interação é ainda mais natural do que escrever no próprio caderno, esse fácil acesso à tecnologia deve ser usado como um aliado na educação, inclusive com o uso de metodologias ativas diferenciadas e modernas. Levando em consideração essa evolução no processo de ensino, esse trabalho tem como objetivo a investigação da aplicação das metodologias ativas nas escolas de ensino básico em Açailândia/MA. A metodologia utilizada em questão terá característica quantitativa de forma explorativa utilizando de procedimentos técnicos de estudo de campo. Entre os resultados sinalizamos o fortalecimento em colocar os alunos como principais agentes de seu aprendizado, esse método aperfeiçoa a autonomia individual do aluno, desenvolvendo-o como um todo, para ele ser capaz de compreender aspectos cognitivos, socioeconômicos, afetivos, políticos e culturais, metodologia ativa de aprendizagem consiste em uma forma de ensino no qual os alunos são estimulados a participar do processo de forma mais direta. Visto que as metodologias ativas são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem permitindo que alunos deixe de ser um agente passivo para ser o ativo. Diante da pesquisa realizada, pode-se observar que o uso de metodologias ativas em Açailândia é expressivo. Dentre as metodologias mais utilizadas pelos professores estão: ensino híbrido e a sala de aula invertida, existem algumas dificuldades para a implementação de metodologias ativas na educação básica de Açailândia. Os principais desafios que dificultam o uso dessas metodologias são: falta de material e a dificuldade com acesso à internet.

Palavras-chave: Metodologias Ativas; Ensino-Aprendizagem; Educação Básica.

1. INTRODUÇÃO

A metodologia ativa é um processo de ensino-aprendizagem no qual o aluno é colocado como protagonista e o professor assume um papel de suporte, essas metodologias estimulam a

resolução dos problemas práticos, contribuindo para o desenvolvimento de competências como o pensamento crítico.

“O professor como orientador ou mentor ganha relevância. O seu papel é ajudar os alunos a irem além de onde conseguiriam ir sozinhos, motivando, questionando, orientando. Até alguns anos atrás, ainda fazia sentido que o professor explicasse tudo e o aluno anotasse, pesquisasse e mostrasse o quanto aprendeu. Estudos revelam que quando o professor fala menos, orienta mais e o aluno participa de forma ativa, a aprendizagem é mais significativa.” (BACICH; MORAN, 2018, p. 40).

Partindo desta explanação, este trabalho levanta o seguinte problema: uso de metodologias ativas na educação básica de Açailândia tem proporcionado uma melhoria na relação ensino-aprendizagem. É importante considerar que a era digital gerou novas necessidades nas mentes e no comportamento humano. Os jovens e crianças atualmente são bem diferentes dos alunos do passado, eles são o que chamamos de nativos digitais, que já nasceram habituados com as tecnologias digitais que são presentes no seu dia a dia. Talvez pensar em tecnologia na educação possa ser difícil para quem nasceu antes da década de 90, os imigrantes digitais, mas para os jovens essa interação é ainda mais natural do que escrever no próprio caderno, esse fácil acesso à tecnologia deve ser usado como um aliado na educação, inclusive com o uso de metodologias ativas diferenciadas e modernas, “A constante evolução tecnológica aumentou cada vez mais a velocidade do diálogo virtual, e simultaneamente, torna a sala de aula cada vez menos interessante para os alunos se comunicarem” (NASCIMENTO et al., 2021).

Levando em consideração essa evolução no processo de ensino, esse trabalho tem como objetivo a investigação da aplicação das metodologias ativas nas escolas de ensino básico em Açailândia-MA.

2. METODOLOGIA

A pesquisa em questão terá característica quantitativa de forma explorativa utilizando de procedimentos técnicos de estudo de campo. No presente trabalho será necessário o uso de formulário com perguntas semiestruturadas para a obtenção de dados necessários para sanar os objetivos da pesquisa e serão demonstrados posteriormente em forma de tabela e gráficos.

A pesquisa por formulário será aplicada em loco voltado para a classe de professores do ensino básico de Açailândia - MA. A pesquisa irá abordar a temática o uso das metodologias ativas na educação básica afim de quantifica a utilização das aplicações das metodologias ativas.

A pesquisa será disponível para os professores do Ensino Infantil, Fundamental e Médio de Açailândia – MA. Para obter êxito na pesquisa, será necessário avaliar o discernimento, pesquisa será disseminada nos bairros de Açailândia (Vila Idermar, Centro, Bom Jardim, Vila Maranhão, Capelozza e Péquia) com a pretensão de maior alcance possível para melhor avaliação.

Considerando uma população total de 254 professores, foi calculado o total a ser amostrado. De acordo com a calculadoras Survey Mokey, para uma margem de erro de 10% e grau de confiança de 90%, esse questionário será aplicada a no mínimo 54 (Cinquenta e quatro) professores.

Os participantes deverão ter licenciatura e trabalhar em escolas do município de Açailândia e alocado nos ensinos básicos (Infantil, Fundamental e Médio).

Os dados da pesquisa serão obtidos durante o período de tempo de fevereiro até março de 2022 pela aplicação de formulário estruturados com questionamentos vinculados ao uso das metodologias ativas

Será disponibilizado a população, dentro do formulário, uma breve explanação do objetivo da pesquisa. Diante da aceitação do participante será realizado as perguntas referentes a temática.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Metodologias Ativas inovadores para Educação Infantil

Metodologia ativa é uma pratica inovadora que ajudar na aprendizagem do aluno diferente do modo tradicional, ou seja, o aluno que é o centro, objetivo desse modelo de ensino é incentivar que a comunidade acadêmica desenvolva a capacidade de absorção de conteúdos de maneira autônoma e participativa, assim o professor tornar o coadjuvante nos processos de ensino e aprendizagem, permitindo que o aluno seja o protagonista e principal responsável pelos seus processos de ensino.

“A constante evolução tecnológica aumentou cada vez mais a velocidade do diálogo virtual, e simultaneamente, torna a sala de aula cada vez menos interessante para os alunos se comunicarem” (DO NASCIMENTO et al., 2021).

A forma de ensinar e de aprender pode acontecer de formas distintas a partir de perspectivas diferentes sobre o papel de educadores e educandos no processo de construção de conhecimento, podem ser adaptadas e utilizadas estratégias para se desenvolver o uso das metodologia ativas, chegando a vários exemplos: Sala de aula invertida, Gamificação,

Aprendizagem baseada em projetos, Aprendizagem baseada em problemas, Aprendizagem entre pares, promoção de seminários e discussões, estudo de caso e ensino híbrido.

“A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN - surge no cenário da educação superior definindo, entre suas finalidades, o estímulo ao conhecimento dos problemas do mundo atual (nacional e regional) e a prestação de serviço especializado à população, estabelecendo com ela uma relação de reciprocidade. (...). Neste momento, as instituições formadoras são convidadas a mudarem suas práticas pedagógicas, numa tentativa de se aproximarem da realidade social e de motivarem seus corpos docente e discente a tecerem novas redes de conhecimentos”. (SILVA, ROBSON VERISSIMO; RAMOS SÁ, et al, 2021).

Atualmente a sociedade está cercada por tecnologias presentes que chamam atenção da vida dos alunos nas escolas, mas que precisam ser realizado um estudo para que sejam usadas corretamente na aprendizagem. E de sumo interesse escolar reforça o conhecimento que os alunos trazem para a sala de aula, aprimorando melhor essas técnicas usando-as como ferramenta de estudo para estes estudantes. Os métodos científico, projetos e atividades podem se tornar uma excelente ferramenta o entendimento interação social.

Os professores são responsáveis pela organização é desenvolvimento a partir do problema proposto. É importante que as práticas escolares procurem promover um entendimento entre os dependentes e associar a compreensão dos alunos no conhecimento científico presente em sala.

“Acredita-se que, se bem planejadas e organizadas, as metodologias inovadoras podem contribuir para melhoria do ensino e da aprendizagem, quer na qualificação e formação crítica do educando, garantindo sua permanência na escola com maior satisfação, quer para criar identidades e valorizar o relacionamento das crianças na escola. Compreende-se que as metodologias ativas são um caminho a ser trilhado com a utilização de tecnologias inovadoras”. (MENDES, Ademir Aparecido Pinhell; CARDOSO, Mendes,2020)

3.2 Desafios metodológicos na educação infantil

A educação infantil apresenta muitos desafios para a família, pois as crianças aprendem constantemente, antes mesmo de aprenderem a ler e a escrever. Nesse sentido, a responsabilidade educacional dos pais muitas vezes é misturada com as funções que a escola deve desempenhar, dificultando a união entre as duas esferas, educação infantil passou por diversas mudanças onde o ensino infantil necessita de cuidados por meio dos seus responsáveis.

Diretrizes Nacionais do curso de Pedagogia, por exemplo, estão algumas competências que se espera do pedagogo, como compreender, cuidar e educar de forma que a criança consiga se desenvolver fisicamente, psicologicamente, intelectualmente e socialmente.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea “e” da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, no art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CP nº 5/2005, incluindo a emenda retificativa constante do Parecer CNE/CP nº 3/2006, homologados pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, respectivamente, conforme despachos publicados no DOU de 15 de maio de 2006 e no DOU de 11 de abril de 2006, resolve:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Os desafios propostos na educação infantil têm objetivo de ensino e aprendizagem a escola tem dificuldade em implementar atividades que prendem a atenção dos alunos, outro grande desafio os educadores e diretores de escolas de educação infantil à alta exigência dos pais sobre a qualidade dos serviços, eles estão preocupados com o crescimento e desenvolvimento dos filhos.

Proporcionando a aprendizagem os professores exercem o papel do mediador do conhecimento, vale observar o cuidado com educação infantil devido às dificuldades e as necessidades que a nessa modalidade de ensino. Pois, quando se fala na educação de criança sempre requer um olhar delicado com intuito que forma de aprendizagem leve adiante seus desenvolvimentos afetivos e cognitivos.

“Ensinar é permitir que as autorias de pensamento possam surgir no sujeito que aprende, ou seja, que o indivíduo a partir dos conhecimentos transmitidos pelo docente, possa reelaborá-los, reinterpreta-los com base na sua história de novas possibilidades de compreensão, permitindo ao sujeito que aprende ser o descobridor, o inventor o agente de seu conhecimento”. (NOFFS, Neide de Aquino; SANTOS, Sidnei da Silva, 2019).

3.3 Interdisciplinaridade e as tecnologias digitais

As tecnologias digitais na educação são as práticas de utilização de recursos virtuais nas metodologias de ensino, seu uso começou com a intenção de trazer dinamicidade aos processos de aprendizagem assim as plataformas digitais permitem que os alunos e os professores das diversas áreas se comuniquem, troquem informações e façam tarefas online trazendo novas formas de ensinar e aprender.

Interdisciplinaridade pode ser trabalhada por meio de projetos em grupo a utilização do método projeto o aluno pode ter um bom aproveitamento tendo uma boa relação de construção de conhecimento teórico. O projeto tem um bom proveito como ferramenta pedagógica ele faz

com que o aluno se envolva inteiramente, se expressando nas suas produções, tornando-se o próprio autor de seus trabalhos acadêmicos.

“A aprendizagem por meio de projetos é uma metodologia ativa inovadora que valoriza a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento, a inquietação e a incerteza; que compreende que o conhecimento é interdisciplinar, portanto, propõe pontes de relação entre as diferentes áreas e atribui significados próprios ao conteúdo. Dessa maneira, desenvolve nos alunos habilidades de pesquisa e promove a construção colaborativa de conhecimentos”. ((MENDES, Ademir Aparecido Pinhell; CARDOSO, Mendes,2020)

O professor tem como papel fazer com que o aluno se sinta confortável para que assim exerça suas atividades curriculares de maneira flexível é prática. Todo indivíduo precisa de um lugar para desenvolver seus pensamentos, refletir um pouco é conduzir seus pensamentos para um bom desenvolvimento de seus métodos e colaborativas dos seus alunos, para executar um bom plano de aula.

É notório que processo de aprendizagem vem sendo modificado com as tecnologias, que possibilitar ao professor conhecer melhor cada aluno e trazendo diferentes experiências de aprendizagem, a tecnologia em sala de aula é vantajoso para o aprendizado dos alunos que pode ser adotado pela escola para ser usado pelos professores com fins educativos a vários tipos de programas e aplicativos App prova, Blackboard, Portal Ludo Educativo e Google for Education tornando os alunos independente sendo principal responsável pelo seu processo de aprendizagem.

É notório o crescimento de uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) na contemporaneidade. O aumento de procura por celulares, televisões digitais, *tabletes* e *smartphones* com conexão à internet é crescente no Brasil. São aproximadamente 33 milhões de domicílios brasileiros que apresentam computadores, um aumento de 100% entre o período de 2008 a 2015. Quanto ao acesso à internet, 51% dos domicílios brasileiros têm acesso à rede mundial, com crescimento de 9% para os que utilizam a internet fora de seus domicílios em equipamentos com mobilidade.

4. DISCURSSÃO E RESULTADOS

Proposta da metodologia ativa é colocar os alunos como principais agentes de seu aprendizado, esse método aperfeiçoa a autonomia individual do aluno, desenvolvendo-o como um todo, para que ele seja capaz de compreender aspectos cognitivos, socioeconômicos, afetivos, políticos e culturais. Metodologia ativa de aprendizagem consiste em uma forma de ensino no qual os alunos são estimulados a participar do processo de forma mais direta. Essa pesquisa foi realizada durante a pandemia em vista que nem todas as escolas estavam funcionando 100% conseguimos fazer a visita em apenas duas escolas o restante foi online com

o compartilhamento para os diretores que repassavam as perguntas que foram elaboradas para os professores.

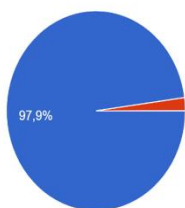
Após a pesquisa realizada nas escolas da educação básica de Açailândia-Ma, com uma média de 54 entrevistas chegamos a um resultado que cerca de 97,8% dos entrevistados tem conhecimento do que são metodologias ativas e á utilizam em suas aulas, cerca de 100% dos entrevistados concorda que uso dessas metodologias ativas melhoram aprendizagem do aluno, sendo as metodologias ativas mais utilizadas nos processos de ensino- aprendizagem, aprendizagem baseada em projetos 56,5%, situação problema 37% e ensino híbrido 34,8%.

Segundo os entrevistados, existem dificuldades enfrentadas para aplicação dessas metodologias. 73,9% afirmam sobre a falta de material disponível, acesso à internet 47,8%, conhecimento das metodologias 19,6%, apoio pedagógico 17,4%.

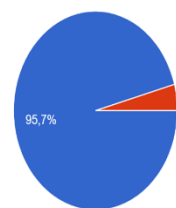
Durante a aplicação das metodologias são trabalhadas habilidades como comunicação, cooperação, respeito, autonomia e criatividade, no período da pandemia as metodologias utilizadas foram ensino híbrido 87%, sala de aula invertida 17,4%, aprendizagem em equipe 10,9%, gamificação 6,5%.

Havendo um ganho de aprendizagem durante as aulas remotas, os docentes fazem com que esses alunos participe durante uso das metodologias ativas realizando perguntas para os alunos 34,8%, usando a criatividade 26,1%, apostando nas novas tecnologias 15,2%, apoiando e elogiando os estudantes 34,8 %, propondo desafios 34,8%, fazendo com que a interação dos alunos melhore cada vez mais esse processo de ensinar e aprender.

1. Você conhece o que são metodologias ativas?
47 respostas



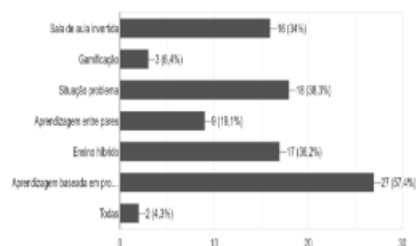
2. Você utiliza algumas metodologias ativas em suas aulas?
47 respostas



3. Na sua opinião uso de metodologias ativas melhora a aprendizagem dos alunos?
47 respostas

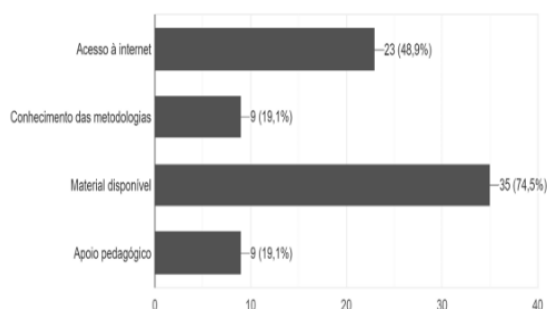


4. Quais dessas metodologias ativas você utilizar no processo de ensino e aprendizagem?
47 respostas



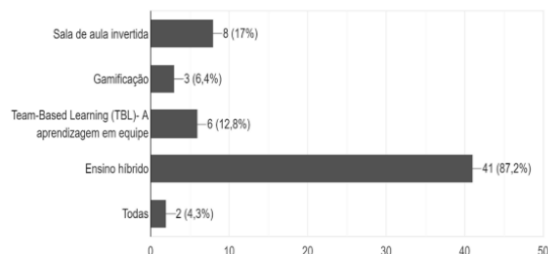
5. Quais as dificuldades enfrentadas para aplicação das metodologias ativas?

47 respostas



7. Quais metodologias foram utilizadas durante o ensino remoto?

47 respostas



5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visto que as metodologias ativas são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem permitindo que alunos deixem de ser um agente passivo para ser o ativo, participando e tendo uma maior autonomia para desenvolver suas atividades e trabalhos. Diante da pesquisa realizada, pode-se observar que o uso de metodologias ativas em Açailândia é expressivo. Dentre as metodologias mais utilizadas pelos professores estão: ensino híbrido e a sala de aula invertida.

Foi observado também que existem algumas dificuldades para a implementação de metodologias ativas na educação básica de Açailândia. Os principais desafios que dificultam o uso dessas metodologias são: falta de material e a dificuldade com acesso à internet que não são disponibilizados pelos órgãos responsáveis pelo mesmo, sendo assim tornando impossível o desenvolvimento das atividades pelos professores.

REFERÊNCIAS

MACEDO, Kelly Dandara; ACOSTA, Beatriz Suffer; DA SILVA, Ethel Bastos; DE SOUZA, Neila Santini; BECK, Carmem Lúcia; DA SILVA, Karla Kristiane. **Metodologias ativas de aprendizagem. Caminhos possíveis para inovação no ensino em saúde**, [s. l.], 2018. DOI <https://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2017-0435>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ean/a/XkVvYBMtbgRMLxQvkQGqQ7z/?lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2021.

NOFFS, Neide de Aquino; SANTOS, Sidnei da Silva. **O DESENVOLVIMENTO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA. E os paradigmas pedagógicos educacionais**, [s. l.], 2019. DOI <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1837-1854>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/46227>. Acesso em: 20 dez. 2021.

SILVA, ROBSON VERISSIMO; RAMOS SÁ, ALEXSANDRA ROMA; DOS SANTOS, CARLOS CÉSAR; DE CALDAS, DANILO SILVA; FERNANDES, JANAINA DA SILVA GONÇALVES. **METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO BÁSICO. Uma análise de relatos de práticas pedagógicas**, [s. l.], 2021. DOI <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2727>. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2727/version/2882>. Acesso em: 20 dez. 2021.

MACIEL, Cássia Emidio; VEFAGO, Yuri Borba; TRIERWEILLER, Andréa Cristina; LUCIETTI, Tamires Joaquim; ROTTA, Maurício José Ribeiro. **Utilização de metodologias ativas. No processo de ensino-aprendizagem**, [s. l.], 2021. Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos18/21926264.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2021.

DE LIMA, Livia Gabriela Damião; FREITAS, Francisca Wigna da Silva. O ENSINO DE GEOGRAFIA. **ESTUDO DE CASO DE PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL**, [s. l.], 2020. Disponível em: <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/GEOTemas/article/view/2773>. Acesso em: 20 dez. 2021.

DO NASCIMENTO, Ariane Flávia; MESQUITA, Ana Flávia Silva; VIANA, Luis Augusto Ferreira de Campos. **Percepção das metodologias ativas. Por professores que atuam no Estado de Minas Gerais, Brasil**, [s. l.], 2021. DOI <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i12.20202>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/20202>. Acesso em: 20 dez. 2021.

MENDES, Ademir Aparecido Pinhell; CARDOSO, Mendes. **METODOLOGIAS INOVADORAS – ATIVAS E IMERSIVAS. COM USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**, [s. l.], 2020. DOI Cardoso. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1801>. Acesso em: 20 dez. 2021.

BACICH, Lilian; MORAN, José. Aprendemos ativamente. In: **METODOLOGIAS ATIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO INOVADORA: uma abordagem teórico-prática**. [S. l.: s. n.], 2018. cap. 01, p. 40-40. E-book(40 p.).

MORAIS, Cristopher. Metodologias ativas de aprendizagem: saiba o que são e como incluí-las em sua escola. In: **Metodologias ativas de aprendizagem: saiba o que são e como incluí-las em sua escola**. 2020. [S. l.], 2020. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2020/08/04/metodologias-ativas-sponte/>. Acesso em: 28 dez. 2021.

PEDROSA, I. L.; LIRA, G. A. de; OLIVEIRA, B. de; SILVA, M. do S. M. L.; SANTOS, M. B. dos; SILVA, E. A. da; FREIRE, D. M. C. **Uso de metodologias ativas na formação técnica do agente comunitário de saúde**. Trabalho, v. 9, n. 2, p. 319-332, 2011.

GOMES, R.; PADILHA, R. de Q.; LIMA, V. V.; SILVA, C. M. F. P. da. **Avaliação de percepções sobre gestão da clínica em cursos orientados por competência**. Ciência & Saúde Coletiva, v. 23, 17-28, 2018.

DE LIMA, Luciana; LOUREIRO, Robson Carlos; TELES, Gabriela. **Interdisciplinaridade e Tecnologias Digitais. Na transformação da compreensão de Docência**, [s. l.], 2017. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-99592017000200003. Acesso em: 18 jan. 2022.

ALEIXANDRE, María Pilar Jiménez; BROCCOS, Pablo. **DESAFIOS METODOLÓGICOS NA PESQUISA. DA ARGUMENTAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS**, [s. l.], 2015. DOI <https://doi.org/10.1590/1983-2117201517s08>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/hXTqjbmGQktmD5TDqrDDpbf/?lang=pt>. Acesso em: 2 fev. 2022.

VIDEOPROCESSO COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM HÍBRIDA NAS AULAS DE ARTES VISUAIS NO C.E JOAQUIM AROSO – MA

Adalgisa Jesane Silva Ferreira Farias
Mestra em Ensino de Artes
adalgisaprof10@gmail.com
UFMA

Reinaldo Portal Domingo
Pós-doutorado
rportaldomingo@yahoo.com.br
UFMA

RESUMO: Este Artigo trata de uma pesquisa em sala de aula sobre o Videoprocessos como estratégia de aprendizagem híbrida nas aulas de Artes Visuais no C.E Joaquim Aroso_Raposa - MA. O objeto da pesquisa foi o protagonismo do discente subsidiado pelo uso da linguagem audiovisual através da técnica do Videoprocessos nas aulas de Artes Visuais. E o objetivo geral era desenvolver estratégia de aprendizagem com o uso da técnica do Videoprocessos. A referida técnica de produção audiovisual foi criada em 1988 pelo espanhol Joan Ferrés Prats. Nessa técnica há combinação de diversas características, a exemplo: protagonismo do aluno (a), pesquisa autônoma, diálogo empático, criatividade, responsabilidade, inclusão digital e produção audiovisual. Tal investigação aconteceu no C. E Joaquim Aroso, com 70 discentes distribuídos entre duas turmas do 1º ano do Ensino Médio no formato do ensino remoto em 2021 e no ano de 2022 no formato do ensino híbrido, já ingressos no 2º ano. O problema científico da pesquisa consistia em examinar de que forma a técnica do Videoprocessos como estratégia de aprendizagem híbrida poderia ser praticada por discentes a fim de desenvolver seu protagonismo nas aulas de Artes Visuais. Nesse sentido, ratificamos que a presença da Tecnologia Digital da Informação e Comunicação (TDIC) na escola modificam as formas de ensino-aprendizagem, pois a linguagem interativa multimídia tornou-se indispensável na vida diária. Por isso é urgente alfabetizar digitalmente os discentes e instrumentalizar os docentes para essa realidade. Quanto ao método, utilizamos a pesquisa-ação com abordagem quali-quantitativa de caráter exploratório-descritivo. Os dados foram coletados por meio de consulta bibliográfica, questionários, entrevistas, filmagens, fotografias e registro de observações e produções dos discentes com os quais realizamos a análise e interpretação dos resultados. Como principal resultado, incentivamos uso pedagógico da técnica do Videoprocessos nas aulas de Artes Visuais na escola campo e acreditamos que a reprodução deste texto na forma integral ou parcial ajude na ampliação e prática desse conhecimento.

Palavras-chave: Videoprocessos; Ensino-aprendizagem; Audiovisual; Aluno(a) protagonista.

1. INTRODUÇÃO

A presença da Tecnologia Digital da Informação e Comunicação (TDIC) no ambiente escolar modificaram as formas do trabalho docente de se comunicar, de se relacionar e de ensinar. Sons, imagens, interatividade, animações fazem parte da vida cotidiana dos nossos discentes. E o vídeo por juntar todos os elementos acima descritos, merece ser estudado como estratégia importante no processo de ensino-aprendizagem durante as aulas de Artes Visuais.

É frequente o uso de vídeos nas aulas de Artes Visuais quase sempre com a função informativa ou motivadora. Por isso, pensar concretamente o uso do vídeo na sala de aula focando o protagonismo do aluno(a) durante o processo é necessário. Nesse sentido, destacamos neste estudo a técnica de produção audiovisual conhecida como Videoprocessos criada em 1988 pelo pesquisador espanhol Joan Ferrés Parats.

Para tanto, pesquisou-se a Estratégia de aprendizagem híbrida através do Videoprocessos nas aulas de Artes Visuais no C.E Joaquim Aroso – Raposa-MA, o que nos permitiu acompanhar o uso dessa técnica como estratégia de ensino para desenvolver a fruição estética, audiovisual e protagonismo do aluno/a durante as aulas de Artes Visuais. Esta pesquisa aplicada almejou ampliar o universo de estratégias do ensino de Artes Visuais.

Reforçamos que a prática do Videoprocessos aproxima os sujeitos do contexto cultural digital por meio de uma ampla educação dos sentidos: alfabetização visual, digital e fruição estética, revelando os símbolos presentes nas imagens, nos sons e nos movimentos. Dessa forma, é estabelecido um diálogo visual, tecnológico, sonoro e cênico entre quem aprende e o objeto de conhecimento.

A pesquisa inicial aconteceu entre 2013 a 2018, na escola de ensino médio Centro de Ensino (CE) José França de Sousa da rede Estadual de Ensino do Maranhão, localizada no município da Raposa e finalizada em 2022 na escola Centro de Ensino Joaquim Aroso também localizada no município da Raposa. A técnica de produção audiovisual do espanhol Joan Ferrés Prats⁸⁴⁴ conhecida como Videoprocessos, criada em 1988 e ainda presente na segunda edição do livro _ Vídeo e Educação, que traz tentativas de respostas quanto à problemática da integração do vídeo na escola, é fonte de inspiração do referido projeto de pesquisa.

O cenário da pesquisa foi marcado pelo contexto pandêmico do Corona Virus Disease 19 (COVID-19)⁸⁴⁵ e cabe frisar que o retorno às aulas presenciais foi um desafio para a educação. Nessa transição para o ensino presencial, destacamos o uso do ensino híbrido que nesta pesquisa também foi pontuado. Dessa forma, destacamos os autores Lacerda e Greco Junior (2021), Olegari (2021), Silva Neta (2022) e autores como Bacich, Tanzi, Trevisani (2015), Eliezer, Ribeiro, Schütz (2020), Palú, Schütz e Mayer (2020) e Moran (2015)

⁸⁴⁴ Joan Ferrés Parats é Doutor em Ciências da Informação. Seu livro “Vídeo e educação foi lançado no mercado em 1988, publicado pela Editorial Laia integrando a coleção Cadernos de Psicologia. Quatro anos depois, extinta essa editora, a Paidós possibilitou uma segunda edição” (FERRÉS, 1996, p. 6). Essa segunda edição foi publicada em 1995 sob o título Vídeo y Educación e em 1996 foi traduzida em língua portuguesa pela Editora Artes Médicas Sul Ltda.

⁸⁴⁵ Ver Histórico da pandemia de COVID-19 no link <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>.

Dentre alguns autores que fundamentaram esta pesquisa, destacamos as contribuições de Terçariol, Ikeshoji e Gitahy (2021) sobre as metodologias ativas, Silva Neta (2022) que discorrem sobre a complexidade do ensino híbrido nas linguagens, códigos e suas tecnologias a partir de reflexões docentes e discentes como prática essencial dentro das metodologias ativas. Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) que tratam o ensino híbrido como um tipo de abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e on-line por meio das TDICs .

Barbosa (2021), que no livro “John Dewey e o ensino da Arte no Brasil” apresenta um apanhado histórico pormenorizando assuntos importantes no ensino de Arte no Brasil. Batalha, Santos e Jardim (2019) e Goés e Boruchovitch (2020), que também discorrem sobre Educação e Artes. Acrescenta-se também o documento que regulamenta as aprendizagens essenciais que é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Autores como Escosteguy e Corrêa (2017) e Lobo (2006) abordam respectivamente a Metodologia do ensino de Artes e como deve ser a prática e torna-se imprescindível não falar sobre Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das Artes Visuais, um estudo da autora Richter (2008). O autor João Mattar (2017) que pontua aspectos sobre a sociedade da informação, cujos fundamentos são essenciais para se compreender as contribuições da tecnologia para a educação e Prensky (2001) que faz uma imersão nos estudos sobre nativos digitais também são importantes nesse estudo, assim como Andersen (2013) e Vilaça e Araújo (2013) por tratarem de temas sobre a tecnologia, sociedade e educação na era digital.

Cabe citar ainda Coll e Monereo (2010) por explicarem que a não alfabetização digital interfere negativamente na sociedade letrada. Britto (2009) e Lévy (2010), Pérez Gómez (2015) complementam essa abordagem com os estudos culturais através da Cibercultura. Siemens (2004) por explicar a construção de conhecimentos por meio do Conectivismo, e autores como Palfrey e Gasser (2011), Schwingel (2012), Bates (2017), que reforçam a importância de se trabalhar na escola os gêneros digitais emergentes na sociedade e aumentam a extensão dos nossos conhecimentos nesse aspecto.

2. ESTADO DA ARTE SOBRE O VIDEOPROCESSO, UMA FÓRMULA QUE PODE SER REINVENTADA

À medida que os professores/as tornam-se mais experientes na sala de aula, é comum repetirem e consolidarem padrões de escolha no processo de ensino. O receio de errar, da falta de tempo para estudar e elaborar novos esquemas de aulas ajuda na construção da imobilidade docente. Por isso, tivemos a pretensão nesta pesquisa de expor o estudo específico da técnica do Videoprocessamento do autor espanhol Ferrés (1996), construída com base na linguagem

audiovisual e, contemporaneamente a focaremos sob a luz da linguagem multimídia, para que se torne uma estratégia atual de ensino nas aulas de Artes Visuais.

Observa-se no livro *Vídeo e Educação* de Ferrés (1996), contribuições significativas sobre o uso do vídeo na sala de aula na pretensão de responder a três perguntas essenciais para o entendimento da problemática da integração do vídeo na escola e que até hoje suscita argumentações diversas entre docentes. As três perguntas são: O porquê do vídeo na educação? Qual a concepção de vídeo? Como incorporar o vídeo?

Ferrés (1996, p. 5) explica a primeira pergunta partindo do princípio que “Antes de mais nada deve haver uma tomada de consciência de quais são as causas determinantes de uma urgente integração do vídeo nos processos educativos.” Nesse trecho, o autor descarta a possibilidade da vaidade e do desejo simples de entretenimento para dar lugar ao motivo maior que é o sujeito adequar-se às radicais mudanças sociais construindo um novo tipo de pessoa. E para acompanhar esse ritmo de construção é preciso estar em sintonia com as tecnologias educativas e suas múltiplas formas interativas de linguagens.

A resposta da segunda pergunta é um desenrolar da primeira, de aparência objetiva, mas não simples, pois o foco não está no uso da tecnologia e sim na sua forma de expressão. E o audiovisual faz parte dessa forma de expressão. Segundo Ferrés (1996, p. 6), “O audiovisual deve ser compreendido como um diferencial no processamento de informações”. Nesse sentido, é fundamental que se tenha uma concepção de vídeo coerente para então poder aproveitar toda essa forma de expressão significativa.

Nessa concepção, o autor exige que a sociedade da informação tenha atitude de aprendizagem contínua, pois a educação audiovisual pressupõe o conhecimento crítico das mensagens a serem emitidas. Assim Ferrés (1996, p. 145), inicia a resposta para sua terceira pergunta: “Uma educação audiovisual coerente e integral deve abranger as duas dimensões: a pedagogia da imagem e a pedagogia com imagem, ou seja, o audiovisual como objeto ou matéria de estudo e o audiovisual como recurso de ensino.”

A linguagem audiovisual oferece um conjunto de mensagens e expressões que é explorada na maior parte do livro de Ferrés (1996). Nessa ocorrência de eventos surge resposta para a terceira pergunta “Como incorporar o vídeo?” Nesse contexto, temos a apresentação do nosso objeto de estudo, o Videoprocesso. Sobre como incorporar o vídeo na educação, o autor sugere algumas propostas, a saber “[...] propostas variadas, criativas e participativas, propostas de modalidades para o uso do vídeo, diversificada utilização didática desse meio, além das

diferentes funções didáticas que pode oferecer e realizar, sugestões para uma adequada integração da câmara, [...]” (FERRÉS, 1996, p. 6).

O uso do Videoprocesso no âmbito escolar amplia as práticas pedagógicas e possibilita a participação autônoma dos discentes na busca por uma aprendizagem rica em possibilidades que sensibilizem o olhar e as percepções estéticas dos próprios aluno/as, tornando-os ativos no processo de aprendizagem durante as aulas de Artes Visuais. Desse modo, para esse autor, “Falar de Videoprocesso equivale a falar de participação, de criatividade, de compromisso, de dinamismo. É uma modalidade na qual os alunos se sentem protagonistas” (FERRÉS, 1996, p. 23).

2.1 A linguagem audiovisual como a terceira onda de transformação

Desenvolver um olhar crítico, para nós, significa estudar a linguagem áudio-imagética/audiovisual ou resumidamente chamada de multimídia na contemporaneidade, nesse sentido os aspectos intrínsecos do estético, ganharam proporções para além do audiovisual. Sob a visão de Ferrés (1996), o audiovisual neste estudo, é a terceira onda de transformação no que se refere a expressão de mudança profunda quanto às invenções tecnológicas na atualidade.

Dessa forma, para nós, o Videoprocesso torna-se uma técnica que promove a linguagem audiovisual, facilitando o processo da interculturalidade. Quando as invenções tecnológicas provocam essas mudanças culturais, a estrutura social também muda consideravelmente. Ferrés (1996) apoia-se na metáfora empregada por *Alvin Toffler* no livro “*A Terceira onda*”, para explicar a tensão e os conflitos pertinentes a qualquer período de mudança.

Estamos na crista da onda, com a sensação de insegurança, de tensão e de conflito que isso provoca. Vivemos uma situação de acelerada mudança sem precedentes na história [...]. Falta-nos perspectiva histórica para compreender em profundidade o que estamos vivendo. Porém não há dúvida que nossa sociedade não se assemelha em quase nada àquela que a pouco passou. A mudança é além de vertiginosa, massiva. (FERRÉS, 1996, p. 8).

Nesse sentido, compreende-se que as invenções técnicas são como extensões do ser humano que modificam ambientes transformando os sujeitos envolvidos. E é na escola que esses prolongamentos devem ser equilibrados com conhecimentos, pois ao fazer a extensão de um sentido qualquer, estará incorrendo na maneira de pensar, perceber e agir sobre o mundo.

A sociedade viu surgir uma nova linguagem, o audiovisual que cresceu como forma de expressão específica através dos seus meios, mas que não pode ser reduzida a “meios” como afirma Ferrés (1996, p. 15), pois o “[...] audiovisual não é primordialmente uma questão de

meios, mas de linguagem.” Desse modo, por se tratar de uma linguagem, o audiovisual tem identidade específica, pois a linguagem para se formar precisa reunir códigos próprios.

De acordo com Martiani (1998), utilizar produções na área audiovisual promove o “favorecimento de uma visão interdisciplinar”, e que é perceptível em qualquer nível de ensino, tornando o aprendizado mais leve e flexível, pois permite o passeio por diversos conteúdos trabalhados pelo docente na sala de aula.

Cabe frisar que estamos vivendo o sonho e ao mesmo tempo, a discrepância dessa experiência. Contemporaneamente, a linguagem audiovisual está perdendo espaço para a linguagem multimídia na escola. Essa é a crista da onda atualmente. “A internet tem disponibilizado a tecnologia da informação a um grupo imenso de pessoas, que podem conectar a rede, passando a ser usuárias do universo de informações organizado no mundo inteiro” (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013, p.106).

2.2 Sistematização das modalidades de utilização didática do vídeo

No século passado, o autor Ferrés (1996, p. 20-23) anunciou os benefícios do uso didático do vídeo na educação, apontando a importância do emprego desse recurso tecnológico. O autor defende que os avanços resultam num aprimoramento dessas modalidades. “Sob o enfoque didático, apenas se tem começado a explorar e experimentar suas múltiplas possibilidades de aplicação em aula”. Nesse sentido, ter uma sistematização das modalidades do uso didático do vídeo torna-se importante para prática docente, porém devemos nos atentar para a ampliação dessas modalidades no que tange ao aspecto dinâmico da tecnologia.

Para melhor explicar as potencialidades do vídeo de acordo com a sistematização, o autor Ferrés (1996, p. 1) os separa em seis modalidades: Videolição, Videoapoio, Programa motivador, Programa monoconceitual, Vídeo interativo e Videoprocessos. Todos possuem conceitos e funções distintas. Podemos entender o Videolição como sendo uma “[...] exposição sistematizada de alguns conteúdos, tratados com uma determinada exaustividade” (FERRÉS, 1996, p. 21).

Paralelo à modalidade da Videolição, o Videoapoio tem a peculiaridade de usar recortes de imagens em movimento de qualquer programa de vídeo. O conceito de “apoio” faz referência à dinâmica da fala do professor/a ou dos próprios alunos/as, pois podem passear pela diversidade de conhecimentos dentro de uma sequência didática. A modalidade do Programa motivador distingue-se do Videoapoio porque “O programa motivador pode ser definido como

um programa audiovisual feito em vídeo, destinado fundamentalmente a suscitar um trabalho posterior ao objetivado” (FERRÉS, 1996, p. 23).

A modalidade do Programa monoconceitual, traz uma inovação para época, pois utiliza filmes monoconceituais utilizados há algumas décadas na América do Norte e na Europa. A interatividade, no caso da modalidade do Vídeo interativo, é entendida como a possibilidade de aluno/as e professores/as utilizarem um mesmo programa em vários momentos e de forma não linear. De certo que o vídeo é um estímulo à criatividade como meio ou como fim. No que tange a modalidade do Videoprocessamento, ganharam-se todos os estímulos possíveis do vídeo, o que o coloca na posição da modalidade mais completa, por isso nosso interesse. Ferrés (1996, p. 23) assim o exemplifica:

Servem como exemplo desta modalidade de utilização todas àquelas situações nas quais se grava uma atividade para posterior análise: alguns saltos na aula do ginásio, alguns exercícios de dicção ou entonação na área de expressão verbal... Também deve ser incluída como exemplo desta modalidade de uso do vídeo, a elaboração pelos alunos de programas didáticos [...] por intermédio do processo de produção: busca de informação, elaboração do texto, gravação com a câmara, sonorização.

Nessa citação, percebe-se a contribuição ampla da modalidade do Videoprocessamento para o ensino-aprendizagem, pois apresenta características como o protagonismo, a criatividade, a participação, a pesquisa, o debate, o compromisso e o desafio. Esses elementos dinamizam o processo de ensino-aprendizagem. Morán (1995) soma aos estudos de Ferrés (1996) ao detalhar as potencialidades do vídeo reforçando a utilização positiva na prática pedagógica.

2.3 Funções do vídeo no processo educativo

Um dos grandes desafios na educação está em compreender que as Tecnologias da Informação e Comunicação já delimitaram seu espaço na escola e contemporaneamente, a tecnologia do vídeo teve ampliação das suas possibilidades de uso, exigindo uma mudança pedagógica. O audiovisual não deve ser visto nem como uma ameaça e tão pouco como um reforço na educação formal.

Quando empregamos no ensino, meios que verdadeiramente produzem conhecimento, a pedagogia tradicional sente-se ameaçada, ocasionando confrontos entre aqueles que querem formar sujeitos críticos e inovadores e aqueles que massificam o ensino.

O recurso audiovisual é uma tecnologia multifuncional. Tanto pode reforçar a pedagogia tradicional com seus objetivos sociais como também pode transformar a longo prazo o contexto educacional, utilizando-se da produção de conhecimento autônomo, criativo e crítico,

contribuindo para o desenvolvimento intelectual do aluno/a, além da compreensão e assimilação dos conteúdos do currículo.

Com a pretensão de contribuir para a melhoria do ensino-aprendizagem de Artes Visuais, aumentando o uso eficiente do vídeo nessas aulas, é que apresentamos as sugestões de Ferrés (1996), sobre as variadas funções de utilização do vídeo em sala de aula que são: função Informativa (videodocumento); função Motivadora (videoanimação); função Expressiva (criatividade e videoarte); função Avaliadora (videoespelho); função Investigativa (pesquisa), função Lúdica (vídeo como brinquedo); função Metalingüística e Interação de funções.

Diante desse grande potencial do uso do vídeo na sala de aula, nos causa admiração o fato do audiovisual não merecer destaque nas relações pedagógicas atuais, principalmente pela capacidade que o vídeo tem de estimular as interações sociais, provocar olhares diferenciados sobre temas comuns, desenvolvendo reflexões positivas sobre um determinado tema, colaborando para a sensibilização a respeito de problemas pouco conhecido dentro da escola e para além dos muros desse espaço.

3. TDIC NO CONTEXTO EDUCACIONAL DO ENSINO MÉDIO NAS AULAS DE ARTES VISUAIS

Na educação, a tecnologia pode ser uma fonte de estratégias, metodologias e de atitudes dinâmicas, desde que o professor/a desde que o professor a saiba utilizar, pois uma aula mal estruturada mesmo com o uso do mais moderno recurso passa a não fazer sentido pedagógico para o aluno/a. Segundo Moran (2009, p. 68) “As tecnologias nos ajudam a encontrar o que está consolidado e a organizar o que está confuso, caótico, disperso. Por isso é tão importante dominar ferramentas de busca de informação e saber interpretar o que se escolhe, adaptá-lo ao contexto pessoal e regional [...]”.

As TDICs nos ajudam nesse aspecto, pois são tecnologias que têm o computador e/ou similares e mais a Internet como recursos principais e se diferenciam das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) pela presença do digital, que transforma qualquer linguagem ou dados em números, e que por sua vez utilizam recursos de tecnologia para o processamento de informações, incluindo softwares, hardwares, tecnologias de comunicação e serviços relacionados, mas não de maneira digital exclusivamente.

Na educação, em especial na área de Artes Visuais, as TDICs têm sido incorporadas às práticas docentes como meio de promover ensino-aprendizagem mais significativo, o que implica mudança de comportamento didático-metodológico por parte dos educadores(as). Como exemplo, temos a utilização cada vez mais frequente de metodologias de ensino ativas,

dinamizando o processo de ensino-aprendizagem, o que desperta maior interesse e participação dos alunos/as nas aulas.

A tecnologia digital é um conjunto de tecnologias que permite a transformação de qualquer linguagem ou dado em números, ou seja, as imagens, os sons e os textos que visualizamos na tela do computador, tablet ou celular são transformados em números que são lidos por dispositivos que os convertem naquilo que vemos ou ouvimos em nosso aparelho eletrônico. Isso permite descentralizar a informação, aumentar a segurança de uma série de dados fundamentais e criar muitas outras tecnologias, além de tornar mais prático seu uso.

A tecnologia adentrou a instituição escolar unindo espaços, gerações e propondo um ensino mais assertivo e dinâmico. A TDIC no ambiente escolar não é uma escolha, é uma necessidade. “No campo da educação, tem-se mesmo a necessidade de conhecer melhor nossos alunos. De repente, a escola já não compreende a criança que fala e escreve outra língua,[...]” (Belloni e Gomes, 2008, p. 719, apud ANDERSEN, 2013, p. 130).

As crianças e jovens estão cercados de recursos tecnológicos como celulares, computadores, Ipods, Ipads, Smartphones e uma variedade de aplicativos inteligentes que possibilitam conexão com a Internet. Para Marc Prensky (2001), a geração Z ou millennials, ou apenas Nativos Digitais, estão acostumados a obterem informações de forma rápida em fontes digitais e na Web antes de procurarem em livros ou na mídia impressa. Por causa desses comportamentos e atitudes e por entender a tecnologia digital como uma linguagem, Prensky (2001) também afirma que eles “falam” a linguagem digital desde que nasceram e apresentam intimidade com os meios digitais demonstrando habilidade e competência pra realizar múltiplas tarefas ao mesmo tempo.

De modo semelhante, os autores Palfrey e Gasser (2011) os descrevem como pessoas que possuem uma persona online, possível graças a recursos tecnológicos como aparelhos Blackberry ou I-Phone e a redes de relacionamentos diversos que lhes permitem levar uma vida on-line e offline no cotidiano. Dessa forma, temos um novo modo de vida e um mundo digital é realidade na sociedade da informação. Por isso, cabe à escola promover estratégias que considerem todo esse avanço tecnológico da sociedade, isso promoção de diferentes tipos de saberes. Para tanto, a BNCC (2018) incluiu em suas competências gerais a Cultura Digital.

4. OLHAR DOCENTE SOBRE O ENSINO DE ARTES VISUAIS ANTES, DURANTE E APÓS A PANDEMIA DO COVID-19

Antes da pandemia, o docente da área de Arte posicionava-se de forma relutante quanto ao uso da tecnologia nas aulas, pois estava habituado a usar materiais físicos para pesquisa,

produção e manipulação de objetos. O docente era o meio mais assertivo de garantia da aprendizagem. Com a pandemia, esse “docente” teve que se reinventar acumulando funções, pois não estava preparado e nem capacitado para um ensino através de ferramentas tecnológicas digitais. “Nesse período, eles foram obrigados a refazer todas as aulas, passar novos exercícios, escrever apostilas, gravar em vídeo os conteúdos das disciplinas, criar canais próprios em redes sociais, mudar avaliações, fazer busca ativa de alunos e se aproximar das famílias dos estudantes” (COSTA; TOKARNIA, 2020, não paginado).

No contexto pandêmico da *Corona Virus Disease 2019* (COVID-19), as aulas não presenciais foram desenvolvidas na modalidade de ensino denominado de Remoto, que surgiu ditando suas diretrizes emergenciais por causa da questão sanitária. O ensino das aulas Remotas se deu através de atividades impressas para aqueles lugares longínquos e concomitantemente por meio de recursos digitais. Todos aconteciam em tempo não assíncrono, o que distanciava a percepção do processo de ensino-aprendizagem.

Na escola, a principal exigência foi a de usar conscientemente o recurso da Internet para potencializar o formato do ensino Remoto e nessa junção de recursos temos o formato híbrido de ensino. E quanto aos alunos(as), esses tiveram que aprender em tempo recorde a usarem as tecnologias digitais ao mesmo tempo em que acontecia a exclusão daqueles que não tinham acesso a Internet. Além disso, de acordo com os autores Eliezer, Ribeiro e Schutz (2020, p. 308), a pandemia da COVID-19 fragilizou o convívio familiar, pois “[...] provocou um verdadeiro eclipse na família. Não são poucos os relatos e postagens nas redes de pais que não sabem mais o que fazer com os seus filhos, outros tantos, lembraram que possuem filhos que necessitam de cuidado, proteção e uma autoridade para se desenvolverem integralmente.”

Para Moran, Masetto e Behrens (2013), por muito tempo a tecnologia não foi valorizada adequadamente como ferramenta para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz. O motivo dessa não valorização é a convicção de que o papel da escola é transmitir conhecimento aos alunos(as) por meio dos livros e quadro negro e ainda os avaliar através de provas e testes, que requerem memorização e que, muitas vezes, podem gerar contraprodução.

Essas mudanças de padrões buscam implementação de meios pedagógicos através do ambiente virtual no intuito de garantir o direito à educação e ao atendimento educacional dos alunos da mesma maneira como o era presencialmente. Nessa perspectiva, o Projeto de Lei nº 4.816/20 dispõe sobre normas que regulam a relação laboral entre estabelecimentos de educação básica e de Educação Superior e seus professores que atuem no ensino remoto realizado por meios digitais em substituição ao ensino presencial (MACRIS, 2020).

O início do ano de 2020 foi sem dúvida um marco divisor no formato de ensino. Neste contexto, as metodologias de Ensino à Distância (EaD) receberam grande destaque, uma vez que esta foi a alternativa disponível para que as aulas continuassem quando o isolamento social se tornou imprescindível.

A concepção que os professores/as de Arte têm sobre TDIC é importante para definir caminhos a serem trilhados para questões como: formação de professores, materiais didáticos, metodologias e estratégias para ensino-aprendizagem. A concepção de Educação *online* passa pelas questões das TDICs e suas possibilidades em promover interação e interatividade na relação entre professores/as e alunos/as. Essa é uma relação de ensino-aprendizagem mediada pelas TDICs interligadas em rede. A educação presencial e a educação *online* ficaram presentes num único espaço e tempo após a COVID-19. Essa mescla de formatos de ensino é chamada hoje de ensino híbrido.

4.1 Conceitos epistemológicos sobre a teoria da aprendizagem conectivista e sua relação com o videoprocessamento

Na era moderna, a sociedade tem apresentado uma imensa capacidade de reinvenção. Por isso, a sociedade tecnocrática é uma realidade quase que assustadora, cujo lugar do ser humano é secundário nesse contexto, pois a tecnologia digital é um determinante urgente no processo de ensino-aprendizagem. Esse recurso foi capaz de reinventar a informação e a comunicação na sua essência, passando de um complexo agrupamento de números e suas relações matemáticas para uma mensagem instável, dinâmica e cibercultural.

Nesse sentido é preciso compreender a Teoria da aprendizagem Conectivista do teórico Siemens (2004) e seu preceito epistemológico que paulatinamente transformam a sociedade como um todo e em especial, de acordo com esta pesquisa, a educação. O autor Pérez Gómez (2015) explica o objetivo principal da atividade escolar na educação da era digital da seguinte forma:

Portanto, o objetivo principal da atividade escolar não será o mesmo que foi até agora, quando o aluno acumula a maior quantidade de dados ou informações na sua memória em curto prazo, para reproduzi-las fielmente em uma prova, mas, sim, que construa ideias, esboços, modelos e mapas mentais e, quando for possível, teorias contrastadas que lhe permitam pesquisar, selecionar e utilizar a quantidade infinita de dados acumulados nas redes de informação, para interpretar e intervir da melhor maneira possível na realidade. (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p.103).

É notório nesse fragmento que a acumulação de conhecimento não é tão importante quanto sua capacidade de mobilizar habilidades para resolver problemas, pontuando-se o pensar

e o refletir sobre a situação e a ação. Levando em consideração esse panorama, percebe-se que os modelos tradicionais de aprendizagem estão sendo incorporadas às novas abordagens educacionais, influenciadas pelas transformações culturais pós-TIC: Smartphone, Internet, softwares, jogos eletrônicos e dispositivos eletrônicos cada vez mais inteligentes e interativos constituem o ambiente cotidiano e escolar de um número crescente de pessoas. Prensky (2001) ressalta que os Nativos Digitais possuem a capacidade de realizar múltiplas tarefas, daí a urgência de mudanças dos modelos de ensino-aprendizagem.

É irrefutável que essa aprendizagem em rede traga implicações para a escola. Segundo a explicação de Siemens (2004), o Conectivismo é uma nova Teoria da Aprendizagem, reconhecendo que mudanças na sociedade da era digital são fatores determinantes para alterações nos ambientes instrucionais. Entender essa Teoria e seu conceito é uma etapa necessária dentro da nossa pesquisa, pois o nosso tema de estudo está intrinsicamente ligado a esse formato de aprendizagem.

A era digital nos impõe desafios educacionais constantes, mas para um aluno/a contemporâneo introduzir-se num cenário de aprendizagem digitalizada é relativamente fácil, acessível, imediato e onipresente, sem o controle aparente de alguém denominado professor/a (PÉREZ GÓMEZ, 2015). Porém, isso não quer dizer que o acesso a essas tecnologias se distribui uniformemente na sociedade e na escola.

A interação social não se limita ao presencial da escola, o espaço virtual amplia essa interação. É no espaço virtual ou ciberespaço que se desenvolve a cibercultura. Brito (2009, p. 155) “[...] define três princípios fundamentais da cibercultura, a saber: a interconexão, as comunidades virtuais e a inteligência coletiva”. Esta é promovida pelos sistemas de comunicações modernos denominada de Redes sociais, o que permite maior compartilhamento de informações.

4.1.1. Conectivismo e a aprendizagem em rede nas aulas de Artes Visuais

A BNCC é um documento normativo que estabelece aprendizagens essenciais no currículo da Educação Básica no Brasil, determinando o que a escola deve oferecer na formação regular do sujeito por meio do desenvolvimento de dez competências gerais ao longo da permanência na escola. Ainda segundo a BNCC, a escola que abraça os jovens precisa explicar seu compromisso com os fundamentos científico-tecnológicos da produção dos saberes, por meio da articulação entre diferentes áreas do conhecimento. Dentre esses saberes, destacamos

“a apropriação das linguagens das tecnologias digitais e a fluência em sua utilização” (BRASIL, 2018, p. 466). No Ensino Médio, a BNCC explica que:

[...] o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das **diversas mídias**. (BRASIL, 2018, p. 470, grifo nosso).

A Arte como componente curricular integrador da área de Linguagens Códigos e suas Tecnologias propicia a alfabetização visual tão necessária na aprendizagem conectivista. A sua relação estreita com o audiovisual favorece o desenvolvimento da competência da cultura digital através dos recursos em Rede. “Atualmente a internet e as tecnologias permitem ao aluno um contato com o mundo externo à escola e a comunidade, trazendo inúmeras possibilidades de aprendizagens por meio da interatividade” (ANDERSEN, 2013, p. 80). Segundo Bates (2017), durante muito tempo, nossa educação foi baseada no ensino de conteúdos pautados em área específica do saber. Contudo, precisamos melhorar a aquisição de habilidades e competências para atuar na era digital, o que deve ser levado em conta durante o processo de planejamento da ação educativa. Nesse sentido, é urgente:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9).

Nesse recorte, é perceptível o quanto a incorporação da competência da cultura digital ao currículo da escola é necessária, pois esta potencializa o ensino-aprendizagem conectivista. Nesse tipo de aprendizagem, o conhecimento que fica em uma base de dados precisa ser compartilhado com pessoas e contextos certos para que possam ser classificadas como aprendizagem. De acordo com Artsoul (2021), no mundo contemporâneo a Arte não mais redime, pelo contrário, a prática artística passa a assumir-se como um projeto de negociação incessante com os acontecimentos e percepções da vida; passa a incorporar e comentar a vida cotidiana em suas grandezas e pequenezas, em seus potenciais de estranhamento e em suas banalidades.

Esse entendimento da Arte na contemporaneidade se emancipa no ciberespaço, pois nesse mundo de interatividade há comunicação “todos-todos”, multiplicando pautas e temáticas abordadas. Para Lévy (1996, p.113 apud BRITTO, 2009, p. 145) “No ciberespaço [...] cada um é potencialmente emissor e receptor num espaço qualitativamente diferenciado, não fixo,

disposto pelos participantes, explorável.” É nesse contexto que o uso das tecnologias digitais possibilitou a construção de soluções produtivas para inovar e qualificar os processos educativos em Artes Visuais que extrapolam o currículo.

5. EXPERIENCIANDO ESTRATÉGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM ATRAVÉS DO VIDEOPROCESSO

As transformações tecnológicas estão revolucionando a sala de aula, nos impondo desafios para ensinar. Criar estratégias de ensino que permitissem a busca autônoma do conhecimento pelo aluno/a é uma dessas exigências educacionais do conectivismo. Nessa perspectiva, o docente nem sempre será a ponte entre o aluno(a) e o conhecimento. “A tecnologia apenas deixou essa realidade autônoma mais visível.” (ANDERSEN, 2013, p. 150). Dessa forma irreversível, a tecnologia não ampara o ensino tradicional hierárquico, pois este não é o bastante para uma educação plena e adequada às necessidades dos Nativos Digitais (EQUIPE TD, 2018).

Ser digital transcende o aparelhamento tecnológico. É como detalha Camargo (2021) ao explicar que essa mudança tem que ser genuinamente paradigmática, pois não depende unicamente da utilização de ferramentas tecnológicas educacionais ou mesmo da automação das atividades corriqueiras educativas, mas sim de como os profissionais da educação se mostram capazes de internalizar esse modelo contemporâneo. É notório o quanto esse novo paradigma que surge com os desafios da era digital tem impactado fortemente a educação, incluindo a ressignificação das competências do professor. Para Andersen (2013, p.150), “O professor, na era digital, medeia o processo educativo através da interpretação da informação, construindo com os alunos um pensamento crítico. Essa mediação, muitas vezes, pode inverter as fronteiras hierárquicas cristalizadas nas áreas de atuação dos professores e alunos.”

Com o avanço tecnológico, nos deparamos com novos paradigmas para ensinar e aprender no século XXI. Em se tratando de paradigmas, cabe frisar que o professor(a) a partir da sua preparação didática pode fazer uso de teorias contemporâneas e suas ferramentas e teoria formulada por Georges Siemens (2004), a qual denominou de Conectivismo que atende às necessidades do século XXI.

5.1 O videoprocesso na trilha do ensino híbrido

O ensino híbrido deixou de ser um desafio e tornou-se necessário na educação contemporânea. De forma objetiva, o ensino Remoto, modelo que ficou conhecido na pandemia

da Covid-19, ao ser somado ao ensino presencial, agregou mais um elemento ao ensino híbrido. E deu tão certo que até o presente momento se vivencia na escola.

Avanços tecnológicos, mudanças no perfil dos estudantes e busca por novas possibilidades de ensino direcionam a novos métodos de instrução. Desse modo, o ensino híbrido torna-se uma grande tendência por oportunizar formatos personalizados de ensino ou, “ensino sob medida” a fim de atender às necessidades individuais dos alunos(as).

O termo ensino híbrido não é relativamente novo, mas em virtude da carência de discussão por mais autores renomados da pedagogia brasileira quase não era lembrado no ensino regular. De forma objetiva, o conceito de ensino híbrido proposto por Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 21) explicam que “ [...] o ensino híbrido é uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs).”

O ensino híbrido associa ferramentas de ensino-aprendizagem do presencial e on-line, facilitando a interação entre docente e professor para que seja significativo o processo de ensino aprendizagem. Segundo Moran (2015), vivemos numa sociedade que dita suas políticas e modelos contraditórios entre o ideal e o real, entretanto, não podemos nos acomodar, continuar ofertando uma educação extremamente transmissiva, mas como mudar? De que maneira? Estaremos realmente preparados para o novo?

Com a utilização do ensino híbrido, é possível transformar aspectos do processo Educacional. A priori, retirar a figura do professor(a) como centro do conhecimento é um grande passo. Depois, deve ser tirado o processo de ensino-aprendizagem de dentro das quatro paredes. Christensen, Horn e Staker (2013), em *Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? uma introdução à teoria dos híbridos*, determinam que as propostas de ensino híbrido podem organizar-se na categoria de modelos sustentados, os quais mantêm certa proximidade com o modelo vigente de educação e modelos disruptivos que rompem com a sala de aula tradicional e seguem diferentes trajetórias.

“A combinação de metodologias ativas com tecnologias digitais móveis é hoje estratégica para a inovação pedagógica.” (BACICH; MORAN, 2018, p. 12). Nessa perspectiva, a técnica do Videoprocesso potencializou um dos três movimentos ativos híbridos que forma a aprendizagem intencional. Bacich e Moran (2018, p. 4-5), explicam que a grupal é aquela “[...] na qual o aluno amplia sua aprendizagem por meio de diferentes formas de envolvimento, interação e compartilhamento de saberes, atividades e produções com seus pares, com diferentes grupos [...]”.

Nessa perspectiva, a abordagem coletiva propiciada pela técnica do Videoprocessamento utilizada na pesquisa de base para este trabalho, gerou um tipo de aprendizagem personalizada e os autores Bacich e Moran (2018, p. 5, grifo nosso) explicam que “[...] do ponto de vista dos alunos, é o movimento de construção de trilhas que façam sentido para cada um, que os motive a prender, que ampliem seus horizontes e levem-nos ao processo de serem mais livres e autônomos”. O Videoprocessamento dessa forma se caracteriza como um modelo personalizado de aprendizagem.

5.2 Planejamento e prática com o videoprocessamento utilizando aplicativo stop motion studio

A proposta de planejamento com o Videoprocessamento evidencia a junção da educação presencial com a educação na era digital, que ao proporcionar uma integração bem articulada entre as práticas presenciais e ferramentas virtuais, mesclam tais métodos, originando assim o ensino híbrido. E as atividades por meio da trilha de aprendizagem favorecem esse tipo de ensino nas Artes visuais. A trilha de aprendizagem é um caminho assertivo quando inserida na metodologia ativa para desenvolver a técnica do Videoprocessamento, pois ao juntar as tecnologias digitais avança-se para níveis mais elaborados de conhecimento. “Esses avanços realizam-se por diversas trilhas com movimentos, tempos e desenhos diferentes, que se integram [...], com diversas ênfases, cores e sínteses, frutos das interações pessoais, sociais e culturais em que estamos inseridos.” (BACICH; MORAN, 2018, p. 2).

Esse percurso de movimentos e tempos diferentes são possibilidades criadas através de um planejamento que aumente a flexibilidade cognitiva no ensino híbrido com seus processos de aprendizagem múltiplos. No ensino de Artes Visuais as possibilidades do uso do Stop Motion apareceram ao longo das aulas com a interdisciplinaridade do uso das quatro linguagens artísticas (Teatro, Artes Visuais, Música e Dança) simultaneamente através dos contextos históricos dos conteúdos.

Com o aplicativo Stop Motion Studio, foi possível trabalhar ao mesmo tempo, o desenho, a pintura, a fotografia, a história, os movimentos corporais e dos objetos, a sonoplastia, a produção de cenários e de textos de uma forma dinâmica, prática, objetiva e multimídia. A animação com aplicativo Stop Motion resgata um pouco da história do cinema e ambas se apresentam como experiências positivas na sala de aula.

Para tanto, foi desenvolvido uma sequência didática com oficinas: A Oficina 1 teve como objetivo principal conhecer e experimentar formas de inserir o audiovisual na sala de aula através da história do pré-cinema e criação de brinquedos ópticos: lanterna mágica, flip book e

folioscópico; na Oficina 2 (2021), começamos apresentando o aplicativo Stop Motion Studio e ao mesmo tempo avaliamos o nível de conhecimento dos alunos/as sobre esse aplicativo, desde sua instalação no celular até o uso dos seus recursos e manipulação de materiais concretos para animação (brinquedos e objetos diversos utilizados para criar cenário e manipulação) para produção audiovisual; E na última Oficina em 2022, realizamos experimentos com a manipulação dos próprios alunos/as, se deixando fotografar para compor uma história através da técnica do Pixilation. Essa prática embasou os alunos/as para a próxima etapa de acordo com a sequência didática: elaboração de um conteúdo audiovisual em Artes Visuais a partir de um problema proposto na aula de Artes Visuais.

Essa atividade de aprendizagem parece muito simples, porém cada trilha tem um percurso próprio que pode ser adequada ao ritmo de aprendizagem do grupo. É durante o percurso que será vivenciado o Videoprocesso. Uma prática que imerge na pesquisa para se investigar a solução de um problema. Para Purves (2011, p. 50) “[...] a técnica do stop-motion pode ser a ferramenta mais apropriada para contar uma história em particular, e essa história pode conter elementos que não podem ser concebidos de outro jeito”. E assim cria-se um conteúdo de Artes Visuais dentro de uma escola que não está inserida na educação digital.

6. MÉTODOS E MATERIAIS

Utilizamos a pesquisa-ação e sua abordagem em torno da pesquisa-ensino, por melhor se adequar à nossa pesquisa, visto que o método referido se desenvolve em associação conjunta (docente e discente), na tentativa de esclarecer problemas coletivos observados no “chão da escola” sobre o fenômeno ensino. “Nota-se que a pesquisa-ação pode ser concebida como método, isto quer dizer um caminho ou um conjunto de procedimentos para interligar conhecimento e ação, ou extrair da ação novos conhecimentos.” (THIOLLENT, 2011, p. 8).

No que se refere aos procedimentos técnicos, esta pesquisa foi construída com base na pesquisa documental do Videoprocesso fundamentado na obra de Ferrés (1996) intitulada de Vídeo e Educação e de uma pesquisa interventiva desenvolvida no C.E Joaquim Aroso, localizada no município da Raposa-MA. A pesquisa teve caráter descritivo, pois foi realizada uma coleta de dados qualitativos sem interferir na análise dos dados, descrevendo todas as experiências de maneira totalmente imparcial.

Pesquisas descritivas, segundo Gil (2002, p. 42), “[...] têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis [...]”. E a pesquisa teve caráter exploratório e

descritivo com abordagem qualitativa e quantitativa. Nessa mescla, há exigência de interpretação do subjetivo (sentimentos, opiniões e percepções) quanto aos números estatísticos. Dessa forma, a pesquisa quali-quantitativa avalia tanto os dados estatísticos quanto os significados das relações dos sujeitos participantes da pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa foram 70 alunos(as) do 1º ano da rede estadual de ensino do C.E. Joaquim Aroso, município de Raposa-MA. Eles integram a comunidade pesqueira do município. E quanto à coleta de dados, esta aconteceu através da abordagem quanti-qualitativa, por meio de dados gravados, registrados em imagens durante as aulas presenciais e durante as oficinas além de instrumentos como questionários, entrevistas e registro de observações. No geral, aqueles dados provenientes de fontes secundárias serão submetidos à análise documental. Já aos dados primários terão tratamento e análise em três etapas: preparação, tabulação quantitativa e tabulação qualitativa.

7. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Os resultados obtidos foram traduzidos em gráficos e, posteriormente, analisados e interpretados a fim de serem compreendidos. Em todas as três etapas da pesquisa, optamos por amostragem dos dados através dos instrumentos questionário, entrevistas estruturadas, não estruturadas e observações considerando a relevância do objeto de estudo desta pesquisa.

Para acompanhamento das amostras, as perguntas selecionadas aparecerão representadas pela letra P maiúscula com a numeração da pergunta de acordo com a ordem do instrumento. E sobre a quantidade dos sujeitos envolvidos diretamente nesta pesquisa, totalizam 70 pessoas, porém de acordo com a amostragem, não serão considerados todos.

Quanto à produção, esta pesquisa tem no seu propósito a intenção de compartilhar conhecimentos referentes a todas as etapas que resultaram na produção de conteúdos de Artes Visuais. Portanto, ao final da análise e interpretação dos dados, confirmou-se que a técnica do Videoprocessamento pode sim ser utilizada como estratégia de aprendizagem híbrida nas aulas de Artes Visuais.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A priori, existe um espaço de tempo entre o Videoprocessamento criado por Ferrés (1996) e o que idealizamos como ensino-aprendizagem contemporâneo em Artes Visuais. O estudo bibliográfico do livro Vídeo e Educação do autor, onde encontramos o tema Videoprocessamento, nos

permitiu conhecer não só o termo enquanto modalidade, mas também a sua construção e aplicabilidade.

A característica de ser protagonista coloca o aluno na qualidade de expectador lhe atribuindo autonomia no processo de ensino-aprendizagem, uma característica marcante do ensino contemporâneo. E para contribuir com os novos paradigmas da educação, é que esta pesquisa buscou investigar de que forma a técnica do Videoprocessamento como estratégia de aprendizagem híbrida pode ser praticada por discentes a fim de desenvolverem seu protagonismo nas aulas de Artes visuais.

De acordo com resultados obtidos, consideramos que o percurso metodológico adotado foi pertinente no que se refere a alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa. A cada etapa, percebia-se que o desenvolvimento da pesquisa promovia a construção de experiências construtivas quanto a alfabetização digital, que no sentido amplo nos remete a capacidade de compreender, produzir e veicular documentos multimídia (COLL; MONEREO, 2010). Dessa forma, o domínio funcional e eficiente dos elementos audiovisuais, e a busca pelo completo manejo da informação por meio das tecnologias digitais caracterizam em algum aspecto a cultura digital que é própria da sociedade da informação, própria da geração dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Com o aplicativo Stop Motion Studio foi possível experienciar a técnica do Videoprocessamento e todas as suas características, e de forma contundente observamos o fortalecimento do objeto de estudo desta pesquisa que era o protagonismo do aluno(a) subsidiado pelo uso da linguagem audiovisual através da modalidade do Videoprocessamento nas aulas de Artes Visuais. Realizar este trabalho foi no mínimo provocador, pois a pretensão de abordar um tema do século passado numa perspectiva contemporânea nos impeliu a buscar aprendizagens específicas para mudar comportamentos engessados pela prática diária da sala de aula.

Dessa forma, estamos fortalecendo o ensino de Artes visuais na escola, pois entendemos a complexidade do tema e a necessidade de ampliar o estudo futuramente. E foi possível comprovar assim, que o Videoprocessamento como estratégia de aprendizagem híbrida nas aulas de Artes Visuais no CE Joaquim Aroso – Raposa-MA dinamizaram as aulas de Artes Visuais, promovendo a criação audiovisual de conteúdos de Artes visuais de forma autoral e autônoma por meio do aplicativo Stop Motion Studio.

REFERÊNCIAS

ANDERSEN, Elenice Larroza (org.). **Multimídia digital na escola**. São Paulo: Paulinas, 2013. (Coleção Mundo Digital).

BACICH, Lilian; MORÁN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. *E-book*.

BATES, Anthony. **Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem**. Tradução João Mattar. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017. Título original: Teaching in a digital age: guidelines for designing teaching and learning. (Coleção Tecnologia Educacional, 8). Disponível em: http://www.abed.org.br/arquivos/Educar_na_Era_Digital.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.

FERRÉS, Joan. **Vídeo e educação**. Tradução Juan Acuña Llorens. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GOÉS, Natalia M.; BORUCHOVITCH, Evely. **Estratégias de aprendizagem: como promovê-las?** Petrópolis: Vozes, 2020.

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais**. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. **Educação na era digital: a escola educativa**. Tradução Maria Guedes. Porto Alegre: Penso, 2015. Título original: Educarse em la era digital.

ROCHA, Daiana Garibaldi da; OTA, Marcos Andrei; HOFFMANN, Gustavo (org.). **Aprendizagem digital**. Porto Alegre: Penso, 2021.

SIEMENS, George. Conectivismo: uma teoria de aprendizagem para a era digital. **Humana Aprendizagem Interativa**, [S. l.], 12 dez. 2004. Disponível em: <http://humana.social/conectivismo-una-teoria-da-aprendizagem-para-a-era-digital>. Acesso em: 2 jul. 2021.

VISITA TÉCNICA COMO PRÁTICA REFLEXIVA NO ENSINO DE FOTOGRAFIA: UM RELATO NO INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO

Lara Rubia Silva Teles
Mestre em Artes
lara.teles@ifma.edu.br
UFMA

Pablo Petit Passos Servio
Doutor em Arte e Cultura Visual
pablo.servio@ufma.br
UFMA

RESUMO: No processo de ensino e aprendizagem diversas práticas metodológicas podem contribuir para a aquisição de saberes técnicos e humanos; nesse sentido, o presente artigo tem por objetivo apresentar um relato sobre a visita técnica como recurso metodológico no processo de ensino e aprendizagem na disciplina de Fotografia. A experiência ocorreu como parte de estudos para nossa pesquisa de mestrado em Artes – ProfArtes da Universidade Federal do Maranhão com alunos do Instituto Federal do Maranhão, do curso de Comunicação Visual, disciplina de Fotografia Digital, cujo tema é a fotografia de Sebastião Salgado como recurso mediador para desenvolver o pensamento crítico dos alunos. A visita foi realizada no Sítio Piranhenga, ao final do curso para que pudessem pôr em prática as técnicas e teorias apreendidas em sala de aula, além de promover a aquisição de novos saberes, desenvolver socialização em um sítio histórico do século XVIII. O local escolhido relaciona-se com o tema da pesquisa por sua característica de preservação, assim como o tema delimitado entre os projetos de Salgado: Amazônia. A pesquisa fundamentou-se através de pesquisa bibliográfica; foi utilizada a abordagem qualitativa e de natureza exploratória, após a realização da visita foram aplicados questionários com os discentes para coletas dos dados através do Google Forms. Como resultados tem-se o entendimento que esta é um importante recurso didático-pedagógico, que quando bem planejada, é capaz de gerar mais significado aos conteúdos, ampliar os conhecimentos teóricos e práticos, favorecer o aprendizado colaborativo e oportunizar o pensamento crítico.

Palavras-chave: Educação profissional; Visita técnica; Aprendizagem significativa; Pensamento Crítico.

1. INTRODUÇÃO

A análise sobre a temática visita técnica de estudos revelou-se importante após sua realização durante nossa pesquisa desenvolvida com alunos do 2º ano do Ensino Médio do curso de Comunicação Visual do Instituto Federal do Maranhão/IFMA - Campus Monte Castelo, na disciplina de Fotografia Digital, no decorrer das atividades desenvolvidas no Mestrado em Artes – ProfArtes, da Universidade Federal do Maranhão. A pesquisa de mestrado tinha como objetivo investigar metodologias favoráveis à formação do pensamento crítico no processo de ensino e aprendizagem, tendo como instrumento central o estudo do trabalho de Sebastião Salgado, fotógrafo brasileiro escolhido por seu trabalho de caráter documental humanístico.

Entre as técnicas aplicadas, a visita técnica ao Sítio Piranhenga apresentou resultados favoráveis ao instigar a sensibilização e promover o desenvolvimento de conteúdo técnico e humano a todos envolvidos no contexto, professor e aluno.

1.1 Fundamentos

A disciplina de Fotografia Digital é componente do Plano Curricular do Curso Técnico Integrado de Comunicação Visual, que está inserido no eixo tecnológico da “Produção Cultural e Design”, implantado no Instituto Federal do Maranhão/IFMA, campus Monte Castelo, no ano de 2014. O Plano foi elaborado de forma a possibilitar ao aluno a sua preparação básica para o trabalho e para o exercício de sua cidadania, bem como a sua preparação para o exercício da profissão de Técnico de Nível Médio em Comunicação Visual, ou ainda para o prosseguimento de estudos – atendendo simultaneamente às finalidades do Ensino Médio e da Educação Profissional. As etapas deste plano foram coletivamente pensadas e elaboradas levando-se em consideração as orientações trazidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e a LDB e suas alterações; observando-se ainda os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

No curso de Comunicação Visual, na disciplina de Fotografia Digital, a visita técnica é utilizada pelos professores conforme seu objetivo, que deve contribuir para ampliar o conhecimento dos discentes através da prática fotográfica em um ambiente distinto da sala de aula e de sua residência, permitindo a estes vivenciar novos olhares, novas experiências e construções significativas de relação teoria e práxis.

Esse recurso para cumprir seu objetivo deve ser planejado pela gestão escolar e professor, para que possa apresentar condições de reflexão e aprendizado no ambiente em que ocorre e seu incentivo é necessário, pois concordamos que:

Na educação básica e no ensino superior, as visitas guiadas proporcionam conhecimentos diferentes e de distintas realidades tecnológicas, sociais, culturais, ambientais, oportunizando aos alunos a vivência de diversos fatores que interferem no processo produtivo das empresas e da sociedade em geral. Através dessas visitas, os conceitos teóricos são revistos, ocorre o diálogo entre o conhecimento produzido em sala de aula, constroem-se novos conceitos a partir da interação com a realidade. (ARAÚJO, QUARESMA, 2014, p. 7)

Na relação do aluno com o local a ser visitado, os autores relatam que estas ocorrem de duas formas: 1) O conhecimento é aprofundado, pois a visita é relacionada ao conteúdo previamente ministrado em sala de aula, que será exercitado ampliando assim seu entendimento; 2) Não somente prática de teoria, mas “criação de relações e saberes a partir das

experiências participativas, contemplativas, perceptivas do ambiente e do entretenimento”. (ARAÚJO, QUARESMA, 2014, p. 35).

Em sua aplicação para a prática de técnicas fotográficas, acreditamos que as duas formas ocorrem através de sua adequada condução, pois o discente tanto aplica aprendizados adquiridos através de outros recursos metodológicos, a exemplo de apresentação de imagens em slides em sala de aula, como no segundo caso, pois há potencialidades de descobrir novas formas de seu fazer fotográfico, pela subjetividade que o ato em si carrega. Para tanto, para que esta prática colabore para a educação que supere o senso comum, é necessário considerar ações que favoreçam a “seleção e processamento de informações, autonomia, capacidade para tomar decisões, trabalho em grupo, flexibilidade, senso crítico, que são imprescindíveis nos diferentes contextos sociais”. (MARQUES; FRAGUAS, 2021, p.7)

Para a definição do local do evento, colocamos três opções para os discentes, o Centro Histórico de São Luís, o Parque Botânico da Vale do Rio Doce e o Sítio Piranhenga, para que estes participassem da decisão sobre o local a ser visitado. A última opção foi a escolha dos discentes, apesar do Sítio ser o único local não gratuito; na data da pesquisa (2022) a entrada tinha o valor individual de R\$ 3,00 mesmo para alunos de rede pública. A escolha tem relação com o projeto delimitado de Sebastião Salgado analisado pelos discentes, o projeto Amazônia, que trata da preservação do bioma amazônico, tema também relevante ao local, já que o Sítio é um patrimônio preservado do século XVIII com áreas naturais e arquitetônicas favoráveis ao estudo não somente de técnicas fotográficas, mas de reflexão sobre a história envolvida desde a fundação do local.

1.2 Prática reflexiva

A escola é espaço de mediações com o outro, com saberes, mas também de superação do pensamento de senso comum para o pensamento metodológico. Em nossa pesquisa questionamos como o espaço físico diverso poderia influenciar no processo de ensino e aprendizagem na disciplina de Fotografia. Acreditamos que ultrapassar os muros da escola ampliaria o repertório imagético, cultural, além oportunizar o desenvolvimento de criatividade e aplicação de teoria e prática; assim concordamos com Freire que “o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos” deve estar incluído no processo de aprendizagem. “E ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham”. (FREIRE, 1996, p.70).

2. O SÍTIO PIRANHENGA

Para melhor fundamentação sobre a história do local visitado, analisamos os textos de Souza e Lima: “A Visitação Pública em Áreas Naturais: Um Estudo Sobre o Sítio Piranhenga.” (SOUZA; LIMA, 2001) e o de Pimentel et al.: “O Sítio Piranhenga e Sua Importância Histórica e Turística Para o Município de São Luís.” (PIMENTEL et al., 2014), que nos indicaram a relevância da viabilização do estudo no local para os discentes com momentos dedicados ao convívio em um local com história, cultura, preservação arquitetônica e ambiental. Além destes autores, observamos as orientações de Lima e Andrade (2018) especialmente para avaliar se a experiência com a visita técnica oportunizou a ampliação dos conceitos apreendidos em sala de aula.

Em nossa pesquisa, assim como os alunos tiveram foco especial de estudos no projeto Amazônia de Sebastião Salgado, onde o fotógrafo alerta para a importância de preservação da floresta, a vivência e as atividades desenvolvidas por eles na visita também oportunizaram a conscientização, a reflexão, em um ambiente onde ocorreram fatos históricos e com mata nativa preservada. Os autores Pimentel et al. relatam sobre a significância do sítio:

O Sítio Piranhenga se destaca e impressiona pela sua imensa beleza, tanto cultural quanto histórica e natural. Já possui mais de dois séculos de existência e está situado nas margens do rio Bacanga. Um local que chama a atenção de quem o visita, por toda a sua riqueza de manifestações culturais e artísticas, que demonstram serem frágeis e assim, precisam de ações que visem a sua preservação. É uma ótima opção de turismo na cidade de São Luís, por se caracterizar tanto como forma de turismo ecológico e rural, como também de turismo cultural. (PIMENTEL et al., 2014, p.199).

Na atualidade, o Sítio é mantido por uma ONG, o CEPROMAR – Centro Educacional e Profissionalizante do Maranhão, fundada pelo padre João de Fátima Maranhão do Brasil que visa atender jovens carentes da região “para inseri-los no mercado de trabalho com cursos profissionalizante de: marcenaria, serralheria, elétrica básica, mecânica, informática, gesso e cimento e corte e cabelo.” (PIMENTEL et al., 2014, p.197). No desenvolver de suas atividades e projetos, o CEPROMAR conta com parcerias com instituições como o Sebrae, Senai, Senac, o próprio IFMA, entre outras.

Ao chegarmos no local, durante a visita aos vários pontos, o guia no apresentou um panorama do Sítio no que se refere à estrutura física do local, seu contexto histórico desde sua fundação e um resumo de seus moradores nos apresentando cada ambiente. O Sítio reúne um conjunto arquitetônico e possui uma área com aproximadamente 34 hectares (Figura 2). O conjunto arquitetônico é composto por um “Casarão; a Capela de São Benedito do Rio Preto; a Senzala e as Casas de forno, onde eram produzido o cal.” (PIMENTEL et al., 2014, p.198). No

local são atualmente são realizados diversos eventos, como educacionais, casamentos, aniversários e ensaios fotográficos.

FIGURA 1: SÍTIO PIRANHENGA



Fonte: Imagem fotografada pela discente A durante a visita técnica

O guia explicou a história de seus fundadores e moradores e a razão de no local haver entre as construções, uma senzala (onde os escravizados do Senhor José Clarindo, primeiro dono do Sítio, eram presos à noite). A experiência do ouvir as histórias reais não em um livro ou em telas, mas in loco, tem a capacidade de produzir um nível de compreensão mais significativo sobre os temas explanados, pois os sujeitos do aprendizado estão no ambiente onde os fatos aconteceram. Aqui não há distanciamento físico entre o local dos fatos e os sujeitos cognoscentes, o que amplia sua sensibilização e consequente aprendizagem da construção da realidade ocorrida.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para construção da metodologia utilizamos como corpus a leitura de duas autoras, Glausirée Dettman de Araújo e Adilene Gonçalves Quaresma (2014), que tiveram como fundamentação teórica de seus estudos, visitas técnicas aplicadas ao turismo, que aplicamos ao nosso contexto na disciplina de Fotografia Digital. Além destas, observamos as orientações de Lima e Andrade (2018) especialmente para avaliar se a experiência com a visita técnica oportunizou a ampliação dos conceitos apreendidos em sala de aula. A abordagem utilizada para a pesquisa foi a qualitativa. Aplicamos também questionários aos discentes como técnica de

pesquisa para construção e validação de instrumentos e coleta de dados conforme leitura dos autores Pereira et al (2018).

A visita técnica é precedida de planejamento que ocorre antes do início das aulas no campus. No início de cada semestre, ao receber a definição da disciplina que irá ministrar, os professores no Instituto Federal do Maranhão, campus Monte Castelo, no ensino médio, preparam seu Plano de Aula de todo o semestre com a metodologia e conteúdo que será aplicada com os discentes. Dentro desse plano, um dos itens é reservado para a programação de visita técnica de estudos pelo professor no calendário escolar antes das aulas. Após o preenchimento pelo professor, o plano é levado ao pedagogo e coordenador de curso para análise, aprovação e assinatura no sistema.

Um outro fator importante que interfere na realização ou não de visitas técnicas é a logística necessária para que aconteçam. Nosso campus dispõe de 2 ônibus, um em tamanho padrão e um micro ônibus (30 lugares) para transporte de alunos, que devem ser agendados em sistema para verificar disponibilidade na data desejada, pois os mesmos além de visitas técnicas locais realizam viagens interestaduais e nacionais, atendendo assim, professores de todo o campus.

Durante nossa pesquisa, na data solicitada, por questões de economia financeira, a direção do campus autorizava a realização de visitas técnicas no ensino médio para alunos no terceiro ano somente. Devido ao fato dos nossos alunos estarem no primeiro semestre do terceiro ano, a visita foi autorizada, mas somente no final do curso.

No instituto realizamos para o planejamento das visitas os mesmos procedimentos indicados por Araujo e Quaresma, assim relacionados:

1. O primeiro passo para a visita guiada é a escolha do local a ser visitado. Este deve estar relacionado aos objetivos que se desejam cumprir na disciplina ou disciplinas contempladas.
2. A segunda etapa é comunicação com outros docentes a fim de questionar se há outro com interesse pela atividade interdisciplinar.
3. Em seguida, imprimimos a autorização de visita técnica para entregar para o aluno levar para o pai/mãe ou responsável do aluno assinar, ele pois este só entra na condução no dia da visita com este documento assinado.

O projeto da visita guiada é feito normalmente em local próximo ao campus e que tenha correlação com o conteúdo da disciplina ministrada para que cumpra seus objetivos que devem ser listados e apresentados à coordenação e chefia do departamento e aos discentes. A visita ao Sítio Piranhenga teve os objetivos assim relacionados:

- Objetivos Gerais: desenvolver o olhar do estudante para a prática fotográfica com as técnicas aprendidas em sala de aula, com olhar crítico de um sítio histórico preservado do século XVIII e usar a fotografia como linguagem para comunicar sua visão sobre o espaço no tempo atual.
- Objetivos específicos: desenvolver a autonomia em relação à observação; estimular a criatividade e tomada de decisão (protagonismo); analisar a imagem fotográfica como registro da realidade, como documento e recriação interpretativa do universo visual.

Esses objetivos listados são enviados via e-mail para a coordenação com cópia para a chefia para que fique registrado a comunicação com os outros dados da visita: nome da turma, disciplina, professor. Outros docentes podem ser convidados para o evento, favorecendo a interdisciplinaridade e a articulação de conhecimentos entre os envolvidos, além de possibilitar a promoção do diálogo entre as pessoas.

1) Cumpridas todas as etapas necessárias para sua execução, realizamos a visita no período do contraturno, os alunos têm aula normal no horário matutino, fizemos nosso percurso à tarde, no horário de 14:00 às 17:00. Os estudantes estavam motivados pela experiência de fotografar novos ambientes, assim organizaram a realização de um picnic no local, fato este que se tornou importante para nossa observação da relação destes com a atenção ao meio ambiente e ao descarte das embalagens, um exemplo que só poderia ter sido analisado em campo, e que ocorreu de forma espontânea.

2) Vários alunos ao fim de sua refeição deixaram pratos, garrafas e copos de plástico depositados no chão. Esse é um ponto relevante para nós, pois em nossa pesquisa de mestrado trabalhamos o projeto Amazônia, que trata de questões ambientais na região, desta forma percebemos que o cuidado com o descarte do lixo é um assunto que pode ser tratado em sala de aula também em nossa disciplina de Fotografia. Isso comprova a importância da convergência entre os conhecimentos, da interdisciplinaridade, da formação do aluno que supere a base técnica.

3) A dimensão educacional, cultural e social, envolvida na visita técnica, a relação entre os sujeitos que ocorreram de forma mais interativa nos fez perceber que sua contribuição supera a da produção de imagens fotográficas, que seria o motor principal da atividade proposta. Prosseguindo nossa investigação, para desenvolvimento de posições epistemológicas quanto a elaboração dos conceitos e resultados neste trabalho, encontramos aporte teórico na obra A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação, de Roberto Sidnei Macedo. Para o autor, “Ao estudar a realidade, o pesquisador, inspirado na fenomenologia, procura

ir às coisas, analisar contextual e interpretativamente, recomendação clássica dos etnopedagogos de ir a campo ver para compreender de forma situada”. (MACEDO, 2004, p.77).

4) Durante a visita técnica, tivemos a oportunidade de observar situações que não se apresentam no cotidiano do espaço escolar, que se tornaram aspectos relevantes para a compreensão de relações entre os alunos entre si e com sua prática educativa. Referente a esses aspectos, Macedo considera importante serem tratados como o modo fenomenológico de pesquisar: “Como em qualquer estudo fenomenológico, procura-se o ponto de vista do sujeito pesquisado, para indagar-se sobre que ele pensa, sente, analisa e julga”. (MACEDO, 2004, p.86). As respostas a essas indagações são relevantes pois nos revelam novas perspectivas sobre os saberes e comportamento dos alunos, é preciso para isso olhar atento para esses fenômenos e ao mesmo tempo ter uma postura empirista e pragmática durante o evento.

Um exemplo prático que a visita nos revelou no campo de crenças dos alunos ocorreu enquanto o grupo percorria os pontos arquitetônicos do local. Quando o guia apresentou ao grupo a senzala que faz parte da construção do Sítio Piranhenga (Figura 2), na ocasião duas alunas relataram não se sentir bem devido à energia negativa do ambiente. Observamos aqui, o relato de percepções baseadas em conhecimento relacionados ao senso comum, subjetivos, nos permitindo realizar um olhar para a visão de mundo, preocupações e interesses do alunos. Tudo acontecendo de forma espontânea no ambiente extra-classe.

FIGURA 2 – SENZALA DO SÍTIO PIRANHENGA



Sítio Piranhenga – Senzala. Fonte: a autora, 2022

Esta expressão que em nós não encontra fundamento racional e objetivo, nos revela que não podemos menosprezar o imaginário do discente, mas “... é importante ressaltar é que para conhecer como o outro experimenta a vida, faz-se necessário o exercício sensivelmente difícil de saímos de nós mesmos”. (MACEDO, 2004, p.96). Se a educação humana e técnica está

imbricada em toda a jornada acadêmica, nesse momento não podemos esquecer a abordagem relativa ao pensamento crítico, que para seja oportunizado:

A opinião que está situada na mente, como um obstáculo, precisa ser desconstruída para que seja dado lugar para a construção do conhecimento, que vai exigir do indivíduo uma postura crítica, objetiva e sistemática, que o levará a desvincular-se da visão de senso comum de realidade e das opiniões intuitivas. (FRAGUAS, MARQUES, 2021, p. 8).

Outros dois exemplos que pudemos observar quanto ao comportamento e visão dos discentes ocorreu durante e após a refeição entre estes. Durante os diálogos entre seus colegas percebemos que uma aluna tinha um vocabulário repleto de vulgaridades, sendo que sua linguagem ali, não era contida como no ambiente dentro de sala de aula. Em tom informal, falamos que iríamos ter uma conversa com sua mãe sobre aquele tipo de fala. Para nossa surpresa, a aluna relatou que a mãe se comunicava da mesma forma. Esta situação nos fez refletir sobre a condição de educação recebida pelo discente em sua fase adolescente na instituição e a recebida fora desta, como em especial em casa. Se há divergências em aspectos como por exemplo, à linguagem, como no caso aqui demonstrado, o exemplo extra classe prevalece.

Contudo, a visita técnica só foi realizada ao final do semestre, o que se revelou como um problema, pois todos os pontos que foram observados e que poderiam ser trabalhados ao longo da jornada escolar, não puderam mais ser debatidos com os alunos por falta de tempo disponível para essa análise conjunta. Desta forma, o tempo em que se realiza a visita técnica tem grande relevância para o cumprimento de seus objetivos. Em nossa realidade, tivemos a dificuldade quanto o acesso ao transporte, que só foi disponibilizado no final do curso, mas quando se trata de uma visita técnica com objetivos de análise de sujeito e/ou resultados, o momento preferencial da visita é que ocorra em tempo hábil para que em seu retorno, haja tempo disponível para que os resultados sejam analisados e trabalhados com os alunos.

Após a visita técnica, para coleta de dados sobre a opinião dos sujeitos do estudo quanto à sua execução e dados relevantes que tinham a acrescentar, elaboramos um questionário online contendo cinco perguntas, duas abertas e três fechadas com campos onde estes expressavam suas opiniões sobre o evento. A coleta de dados durou aproximadamente 7 dias e um total de 21 alunos responderam o formulário, com custo zero para esta pesquisa, sendo estes fatores determinantes para escolha deste método de pesquisa.

O suporte escolhido para sua realização do questionário foi o *Google Forms*, aplicativo de gerenciamento de pesquisas do Google. Por ser uma plataforma virtual mediada pelo Google, também é denominado *e-survey*. Essa ferramenta foi escolhida pela sua conectividade ao

Google Classroom, recurso já utilizado pelos discentes, facilidade de acesso, gratuidade e velocidade de acesso aos resultados em qualquer dispositivo com o e-mail cadastrado na conta. Dentre as desvantagens que observamos nesta experiência, foi a tendência a baixa taxa de respostas, já que este foi enviado pelo e-mail e não em sala de aula; validade dos resultados, já que “o ambiente online é mais propício a situações de despersonalização e desinibição, devido à sensação de anonimato e de invisibilidade” (OLIVEIRA et al, 2021).

Para a coleta dos resultados, observamos as indicações dos autores ao elaborar questões objetivamente relativas ao contexto do estudo, com linguagem clara e acessível sobre o problema a ser resolvido e com oportunidade do aluno expor sua opinião e enviar dúvida, caso existentes, sobre o questionário. Esses fatores que foram desenvolvidos desde a elaboração do questionário buscam resultado que ultrapasse o campo de observação subjetivo, mas alcance o campo epistemológico, conforme indicam os autores:

“A validade das técnicas usadas para coleta de dados prende-se com o grau em que os construtos são medidos de forma credível, para que as conclusões traduzam dimensões concretas das expressões humanas (Goetz & LeCompte, 1984). Seguindo um percurso hipotético-dedutivo, típico dos estudos quantitativos, os instrumentos são então os modos como se passa do patamar conceitual para o dos procedimentos concretos, de fazer perguntas ou de orientar as observações das experiências de vida das pessoas estudadas, no pressuposto de que os indicadores recolhidos podem ser submetidos a processos de análise estatística (ou de análise de conteúdo) para construir conhecimento científico”. (OLIVEIRA et al, 2021, p. 19)

Consideramos que o fator tempo deve ter relevância na aplicação dos procedimentos referentes à visita, tanto no planejamento quanto na sua aplicação. Um exemplo é que a coleta de dados pelo professor se for possível deve ser feita pouco tempo após sua finalização. Durante a visita, os discentes podem usar material para fazer notas de suas observações enquanto os fenômenos acontecem, essas atitudes podem elevar o grau de atenção e aprendizado destes em relação ao objeto estudado.

4. RESULTADOS

Após a leitura do corpus acadêmico referente ao tema de nossa pesquisa, feita a visita técnica e coleta das imagens feitas no local e dos dados com as opiniões dos discentes referente ao tema, levantamos os resultados coletados.

Quanto ao conteúdo apreendido, percebemos que não somente os discentes têm contribuição cognitiva ao realizar uma visita técnica; Freire, em

seu livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, já relatava a importância da apreensão da realidade por parte dos educadores, que nós complementamos aqui com a que turma experencia no momento fora dos muros da escola. Neste, o educador tem oportunidade de observação de outros comportamentos, linguagens, situações que não afluem no ambiente dentro da sala de aula. Essas descobertas dão mais segurança no processo educativo pois o professor tem mais conhecimento sobre seus alunos e dados para suas atividades:

Todo ensino de conteúdos demanda de quem se acha na posição de aprendiz que, a partir de certo momento, vá assumindo a autoria também do conhecimento do objeto. O professor autoritário, que recusa escutar os alunos, se fecha a esta aventura criadora. Nega a si mesmo a participação neste momento de boniteza singular: o da afirmação do educando como sujeito de conhecimento. (FREIRE, 1996, p. 64)

Um dos objetivos, foi desenvolver o olhar para a prática fotográfica com as técnicas aprendidas em sala de aula. Nesse momento, os alunos tiveram a apreensão do espaço, aqui ressaltamos a importância de este ter característica diversa do ambiente escolar, proporcionando assim a reflexão e a partir daí a compreensão do ato de fotografar. A partir da maioria das imagens coletadas, observamos qualidades técnicas e estéticas que atestam um aprimoramento do olhar fotográfico utilizando os conceitos e técnicas, teorias que foram aplicadas nas produções imagéticas, conforme atestamos na Figura 3:

Figura 3



Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

Nessas duas imagens os alunos utilizaram a técnica aprendida em sala denominada quadro dentro de quadro, as imagens foram produzidas de forma espontânea pelos alunos, o que demonstra que estes atingiram o objetivo desta prática, unir teoria e prática durante a visita

técnica. Consideramos um fator positivo para a prática da visita ao Sítio, pois os discentes puderam aplicar os conhecimentos adquiridos em ambiente extraescolar, e com as características de preservação patrimonial, cultural e ambiental contextualizadas à nossa pesquisa.

Quanto ao questionário respondido pelos estudantes (Quadro 1) sobre suas opiniões sobre a visita técnica, de 26 alunos, X realizaram a visita e Y responderam o questionário nos fornecendo as seguintes respostas as seguintes perguntas:

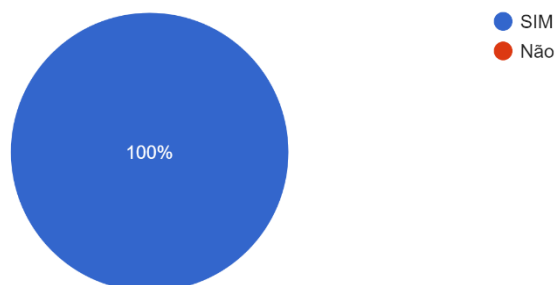
Quadro 1: Perguntas que compunham o questionário repassado aos discentes do IFMA/Campus Monte Castelo sobre o tema das visitas técnicas.

Nº	PERGUNTA	RESPOSTA
Questão 01	Você acha importante esse tipo de atividade para a sua formação?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Questão 02	Você gostaria que o seu curso fizesse mais esse tipo de atividade?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Questão 03	Considerando sua experiência anterior com visitas técnicas, qual sugestão você daria para que elas fossem melhoradas?	Resposta livre
Questão 04	Qual importância você dá a realização de visita técnica na disciplina de fotografia?	Resposta livre
Questão 05	Você acha que a visita deve ser feita em que período da disciplina?	<input type="checkbox"/> No início <input type="checkbox"/> No meio <input type="checkbox"/> No fim

Fonte: a autora, 2022.

Referente às duas primeiras questões cem por cento dos alunos respondeu que sim, atestando a preferência destes pela atividade, conforme apresentado no gráfico 1:

Gráfico 1: Representação das respostas às questões 1 e 2.



Fonte: a autora, 2022.

No quesito sugestões sobre quais melhorias estes sugeriam para as visitas técnicas, estas foram algumas das afirmações dos discentes:

(...) Uma melhoria no transporte que será utilizado, na alimentação e no suporte de segurança dos alunos, sempre pensando no bem dos mesmos.

(...) Facilitar o transporte de estudantes para o local de visitação.

(...) Apenas que houvesse mais.

(...) Que as entradas para os lugares fossem gratuitas.

(...) Que o horário fosse mais estendido para um melhor aproveitamento do lugar e que as máquinas estejam com carga.

Estas respostas refletem os desafios enfrentados na instituição e na disciplina. Conforme citamos anteriormente, tivemos dificuldade com o transporte, conseguimos um ônibus, mas este estava com problemas no ar-condicionado, então desta forma foi realizado o traslado. Outro problema citado, sobre o carregamento das baterias das câmeras, eles foram efetuados no dia anterior, mas como são antigas, descarregam rápido, algumas mais do que outras. O local não era gratuito, mas foi de escolha da maioria da turma, e de certa forma parecia ser o mais seguro, porém mesmo com o guia e apesar de ser um local mais isolado, percebemos que pessoas do bairro circulam no local, o que nos faz lembrar que o item segurança sempre deve ser observado na elaboração de visitas externas, e em nosso caso em especial, pois os alunos portavam câmeras fotográficas.

Ao serem perguntados sobre a importância da realização de visita técnica na disciplina de fotografia digital, com as respostas dadas, percebe-se a valorização desse recurso para o aprendizado na disciplina, o que confirma que “executá-la como complementação pedagógica contribui para que este aumente o seu interesse sobre o conteúdo teórico, bem como o seu aprendizado do mesmo”. (Souza, 2017; Oliveira & Correia, 2013 apud MANGAS; FREITAS, 2020, p.10).

Uma total importância! A disciplina de fotografia requer muitas visitas por museu, praças e entre outras localidades que transmite a arte de fotografar.

Melhorar nosso desempenho e descobrir novas técnicas de fotografia.

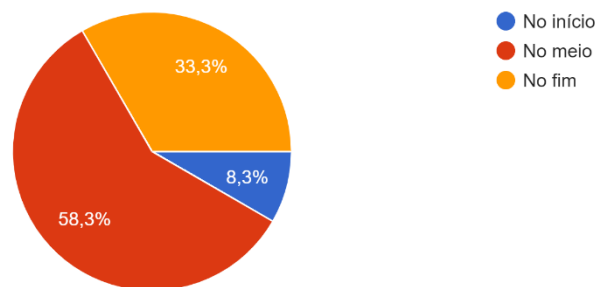
Além de conhecer mais sobre alguns pontos turísticos, ajuda a explorar nossa visão fotográfica.

Faz os alunos terem mais afinidade com a disciplina de fotografia, tirarem fotos de várias coisas diferentes que não tem no campus, qualidade de aprendizagem.

Bastante importante pois conseguimos colocar em prática o que aprendemos em sala de aula.

Sobre a questão referente ao período em que a visita técnica deve ser realizada, o gráfico 2 representa a opinião dos discentes, onde a maioria (58,3%) tem preferência que seja realizada no meio da disciplina, que pode ser no início do segundo bimestre, o que corrobora com nossa opinião, pois nessa caso há tempo hábil para elaborar com a turma as observações e os resultados obtidos durante a visita.

Gráfico 2 – Opinião dos discentes quanto ao período de realização da visita durante a disciplina



Fonte: a autora, 2022

O questionário revelou-se importante para uma abordagem mais ampla sobre o tema, incluindo a opinião dos alunos, fator fundamental para nosso conhecimento se a relação de aplicação de teoria e prática foi aplicada, se objetivo de aprendizado foi compartilhado com os discentes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vários são os recursos metodológicos podem ser trabalhados pelo docente para resoluções de problemas durante o curso de uma disciplina, em nossa pesquisa entedemos que para a de Fotografia Digital, a visita técnica se revelou bastante relevante para ampliação do horizonte imagético dos alunos, maior aproximação de conhecimento do professor com o perfil de seus discentes pela mudança do ambiente escolar para um mais próximo do cotidiano.

Essa mudança de ambiente, influencia em comportamentos e exige de nós, professores, novas percepções, pois já aconselhava Freire: “Ensinar exige apreensão da realidade.” (FREIRE, 1996, p.35). Uma visita técnica é também uma experiência, onde há o diálogo entre o docente, o objeto de estudo, o discente, todos mediados por um ambiente mais próximo da realidade que uma sala de aula entre 4 paredes. Fazer com que essa experiência seja palco de construção de saberes, de alcance de objetivos estabelecidos e também de socialização de

peessoas entre si, com a busca pelo saber de forma prazerosa e espontânea, é possível e alcançável se não entre todos, mas pelo menos entre boa parte do corpo docente. Segundo Dewey: “para que a habilidade seja artística, no sentido final, ela precisa ser “amorosa”; precisa importar-se profundamente com o tema sobre o qual a habilidade é exercida”. (DEWEY, 2010, p. 127).

Após a finalização da nossa visita, com a análise dos dados fornecidos pelos alunos, onde a totalidade destes concordaram que este recurso metodológico é positivo e que deveria ser estendido, partilhamos da mesma opinião de Araújo e Quaresma (2014):

As visitas técnicas ampliam a visão de mundo dos alunos, promovem o relacionamento com a realidade social, na qual os alunos atribuem novos significados aos saberes adquiridos, desenvolvem novas experiências, aprimoram a capacidade de observação dos fatos e fenômenos e diversificam a forma de elaborar relatórios e produzir os registros e sínteses individuais ou coletivas da visita. (ARAÚJO, QUARESMA, 2014, p. 17).

Um obstáculo a ser vencido é a problemática referente ao transporte necessário para que as visitas ocorram que atualmente está deficiente na situação política e econômica que os Institutos Federais se encontram, e o nosso não é diferente, então dependemos desta disponibilidade. Soubemos que alguns professores fazem acordo com os alunos marcando o encontro no local da visita, como por exemplo, no Centro Histórico, mas nós preferimos não utilizar essa opção com alunos do ensino médio, pela menor idade e fator segurança envolvidos, então são várias as abordagens a ser analisadas pelo docente enquanto faz o planejamento de sua metodologia.

Concluimos assim que este recurso merece maior atenção em sua utilização desde o plano de aula do professor, além de sua correta aplicação, especialmente na disciplina de Fotografia, pois pode favorecer a construção e diálogo de diferentes conhecimentos, não somente para os discentes, mas para todos os envolvidos na experiência. Desta forma, pode constituir um contexto pós visita técnica com saberes mais próximos do cotidiano e de práticas mais elaboradas com a realidade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Glausirée Dettman de; QUARESMA, Adilene Gonçalves. **Visitas guiadas e visitas técnicas: tecnologia de aprendizagem no contexto educacional.** Competência, Porto Alegre, RS, v. 7, n. 2, p. 29-51, 2014. Disponível em: http://ensinoreligiosonreapucarana.pbworks.com/w/file/fetch/126821837/E.R_FAD_2018VISITAS%20GUIADAS%20E%20VISITAS%20T%C3%89CNICAS.pdf. Acesso em: 26 set. 2022

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da Arte**. Editora Perspectiva, 1991.

DE BARROS, Armando Martins; ABICAIL, Célia Belmiro; JR., Delfim Afonso. **EDUCAÇÃO DO OLHAR: DESAFIOS À FORMAÇÃO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA E DE COMUNICAÇÃO**. Revista Teias, [S.l.], v. 4, n. 7, p. 10 pgs., out. 2007. ISSN 1982-0305. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23961>. Acesso em: 26 set. 2022.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SOUZA, Rosana Cristina Caldas; Lima, NÍVEA, Caroline Saminêz. **A Visitação Pública em Áreas Naturais: Um Estudo Sobre o Sítio Piranhenga**. Desenvolvimento Local e Sustentabilidade: Novas abordagens, velhos Dilemas. São Luís, 2011. Disponível em: <https://www.editorauema.uema.br/wp-content/uploads/files/2018/04/e-book-des-1524857335.pdf>. Acesso em: 24 set. 2022.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. 2 ed. Campinas, Editora Alínea, 2007.

MANGAS, Tiago Paixão; FREITAS, Ludmila de. **Visita técnica como metodologia de ensino-aprendizagem: um estudo de caso no Instituto Federal do Pará - Campus Breves**. 2020.

OLIVEIRA, Albertina Lima de; VIEIRA, Cristina C.; AMARAL, Marco Antônio. **O questionário online na investigação em educação: reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas**. 2021. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/11418>. Acesso em: 11 jan. 2022.

PEREIRA, A. S., & Shitsuka, D. M., Parreira, F. J., & Shitsuka, R. (2018). **Metodologia da pesquisa científica**. [e-book]. Santa Maria. Ed. UAB/NTE/UFSM. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/358/2019/02/Metodologia-da-Pesquisa-Cientifica_final.pdf. Acesso em: 27 set. 2022.

PIMENTEL, Gisley; SANTOS, Ana Jéssica Corrêa; FILHO, Wilson de Carvalho Rosa; GOMES, Nagelângela. **O Sítio Piranhenga e Sua Importância Histórica e Turística Para o Município de São Luís**. IX Congresso Brasileiro de Turismo, Recife. Ed. UFRPE, 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/15112936/Anais_do_IX_Congresso_Brasileiro_de_Turismo. Acesso em: 06 set. 2022.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; DE SOUZA JÚNIOR, Antônio. **A educação profissional no Brasil**. Interações, v. 12, n. 40, 2016. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/10691>. Acesso em: 27 set. 2022.

EIXO 8 – Formação Docente e Políticas voltadas para as Licenciaturas

A RELEVÂNCIA DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NO CONTEXTO DAS LICENCIATURAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Naysa Christine Serra Silva
Mestra em Cultura e Sociedade
naysa.christine@ufma.br

Thelma Helena Costa Chahini
Doutora em Educação
thelmachahini@hotmail.com
UFMA

RESUMO: Este estudo investiga como vem ocorrendo a formação de professores no contexto da Língua Brasileira de Sinais na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) junto aos discentes em processo de conclusão do Curso e que já cursaram a disciplina de LIBRAS antes do desenvolvimento deste Trabalho de Conclusão de Curso. Para isso, desenvolveu-se pesquisa do tipo exploratória com 60 discentes em processo de conclusão de Curso e que já cumpriram a disciplina de LIBRAS. Diante do exposto, o Problema de Pesquisa indaga: Como vem ocorrendo a formação de professores no contexto da Língua Brasileira de Sinais na UFMA? Assim, percebe-se que o processo de ensino-aprendizagem dessa língua se dá de modo indevido e desprestigiado. Ou seja, a formação docente, sob a ótica da educação especial no contexto da educação inclusiva, não é condizente com os documentos legais da federação. Como arcabouço teórico, autores como Chahini (2016), Falcão (2017), Omote (2004), Sassaki (1997) e outros foram consultados. Espera-se, a partir desta pesquisa, que a importância da LIBRAS no Brasil seja ainda mais ampliada e divulgada, e que outras pesquisas sejam impulsionadas, com vistas à formação docente no contexto dessa língua.

Palavras-chave: Libras; Formação Docente; Inclusão; UFMA.

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a educação de surdos tem sido discutida em diversos espaços no Brasil. A partir da promulgação da Lei de LIBRAS, em 2002, a Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida como meio comunicacional e expressivo da comunidade surda e dos demais usuários da língua. Depois, com a promulgação do Decreto de LIBRAS, em 2005, os direitos em relação à educação dos surdos foram assegurados. Esses documentos determinam que a educação desses cidadãos deve ser ofertada na primeira língua, LIBRAS, e com o suporte de profissionais habilitados para trabalhar com as demandas educacionais específicas dos indivíduos com surdez (BRASIL, 2002, 2005).

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), conforme o Decreto nº 5.626, de 2005, é componente curricular nos Cursos de licenciatura e do Curso de Bacharelado em Fonoaudiologia (BRASIL, 2005). Tal conquista está diretamente ligada à formação de docentes para uma educação inclusiva com alunos variados, entre eles, os alunos público-alvo da Educação Especial – neste contexto, os surdos.

Conforme a Constituição Federal de 1998 e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação de 1996, a educação escolarizada é um direito inalienável, de responsabilidade da família e do Estado, que será ofertada de forma gratuita, qualitativa e igualitária (BRASIL, 1996, [2020]).

Diante do mencionado, vale ressaltar que a formação docente é de suma relevância para a efetivação da inclusão no contexto educacional e deve condicionar os futuros professores a romper com estigmas e adaptar suas metodologias e aparatos tecnológicos, já que o processo ensino-aprendizagem é alicerçado nas interações: professor - aluno e aluno - novos conhecimentos.

Nesse contexto, a LIBRAS se configura como componente curricular obrigatório nos Cursos de licenciatura e no Curso de Bacharelado em Fonoaudiologia. Importante ressaltar que essa obrigatoriedade é uma tentativa de ruptura dos equívocos em relação à surdez, assim como de favorecimento de acesso aos conhecimentos sobre educação especial, educação inclusiva, educação bilíngue e prática docente eficiente junto aos futuros discentes surdos.

Dessa forma, afirma-se que a inclusão da LIBRAS como componente curricular é de suma relevância para a formação docente, pois pode favorecer e intensificar o processo ensino-aprendizagem de crianças, adolescentes, jovens e adultos nos diversos níveis da Educação Básica. E mais: mediante a aprendizagem da LIBRAS, os futuros docentes podem desenvolver metodologias diferenciadas que propiciem aprendizagem significativa e inclusão efetiva do surdo no contexto escolar.

2. A RELEVÂNCIA DO APRENDIZADO DA LIBRAS

Conforme apresentado anteriormente, o aprendizado da LIBRAS foi iniciado por questões íntimas da Coroa Portuguesa no Brasil. A partir da implantação do Imperial Instituto de Surdos-Mudos, no século XIX, a Língua Brasileira de Sinais passou a ser ensinada nessa instituição com a finalidade de garantir a cidadania dos herdeiros surdos da elite brasileira da época.

O ensino da LIBRAS, por muitos anos, se deu unicamente para os surdos, que precisaram se organizar em comunidades para buscar e lutar por seus direitos civis básicos, tais como saúde e educação. Com a ampliação das igrejas cristãs protestantes, a Língua Brasileira de Sinais passou a ser aprendida com o foco na formação de tradutores/intérpretes, sob a ótica da evangelização.

Foi assim que, na capital maranhense, a aprendizagem da LIBRAS foi também iniciada. Segundo Mendes (2018), a divulgação e aquisição da LIBRAS, em São Luís, foi inaugurada por um projeto da Igreja Batista Getsêmani, na década de 1980, por meio dos ensinamentos da missionária Valéria Ewerton. Logo em seguida, a missionária foi convidada a implementar o curso nas igrejas Batista da Vila Palmeira, Primeira Igreja Batista e Batista Central, todas localizadas na cidade ludovicense.

Mendes (2018) também explica que não havia um Curso específico para a formação de intérpretes, pois os surdos eram convidados pelo Ministério *Surdos Ouvindo a Mensagem* (SOM), que tinha como objetivo ensinar o conjunto léxico de atividades cotidianas e do evangelho para surdos e jovens que quisessem aprender a língua sinalizada.

O SOM também possuía o objetivo de auxiliar os surdos em outras atividades para além da evangelização, tais como acompanhamento em questões jurídicas, econômicas e de saúde. Nessa mesma época, iniciou-se, na Igreja Católica de São Pantaleão, a catequização de surdos por meio da Pastoral de Surdos. Em 2000, com o auxílio de missionários vindos de Natal, houve a reformulação da Pastoral e as diretrizes da evangelização de surdos na unidade católica foram alteradas. Nessa unidade religiosa, oferece-se, deste então, o Curso de LIBRAS para os familiares dos surdos que desejam conhecer a língua e manter comunicação qualitativa com o familiar surdo (MENDES, 2018).

Em 2003, o Centro de Ensino e Apoio à Pessoa com Surdez (CAS) foi inaugurado. A partir dessa instituição, a LIBRAS e a formação de tradutores/intérpretes ganhou visibilidade na sociedade ludovicense. Segundo Mendes (2018), desde sua fundação, o CAS desenvolveu trabalhos importantes na área da LIBRAS e da surdez, tais como seminários, encontros, intercâmbios e formação continuada de professores das redes pública e privada de São Luís e de algumas cidades do continente maranhense. Outras instituições também foram de grande relevância para o ensino e a aprendizagem da língua sinalizada na capital maranhense, sendo estas: Associação dos Profissionais Tradutores/Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais do Maranhão (APILMA) e Associação dos Surdos do Maranhão (ASMA).

A partir de 2005, como a apresentação do Decreto de LIBRAS, a obrigatoriedade da LIBRAS como componente curricular obrigatório determinou modificações nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) dos Cursos de licenciaturas das instituições de ensino superior no Brasil (BRASIL, 2005), e a Universidade Federal do Maranhão foi uma das instituições que acatou e efetivou o decreto em todas os seus *campi* com Cursos de formação inicial de professores e no Curso de Bacharelado em Fonoaudiologia.

Em relação à comunidade surda, a ampliação da rede de ensino e de aprendizagem da LIBRAS, em São Luís, resultou em mais ouvintes conhecendo a LIBRAS na cidade, e, conseqüentemente, mais pessoas com habilidades comunicacionais para a inclusão do surdo, pois, como afirma Falcão (2015), quanto mais pessoas aprenderem LIBRAS, mais viável se torna a participação e efetivação dos direitos dos surdos na sociedade.

Os estudos de Albres (2016) corroboram os pensamentos de Falcão (2015), pois a autora destaca que é de suma urgência que a formação inicial docente seja bilíngue e de qualidade, para que esse profissional esteja habilitado ao receber um discente surdo em sala de aula, e, assim, possa ministrar aulas dinâmicas, oferecer recursos adaptados, propor atividades e avaliações específicas e transmitir respeito à comunicabilidade do educando surdo.

Nesse contexto, a aprendizagem da LIBRAS pelos profissionais da educação tem um papel impactante no acesso, na permanência e na conclusão das etapas escolares da Educação Básica, assim como na Educação Superior. Chahini (2020) enfatiza que a inclusão, para ser efetiva, precisa da participação de todos. Ou seja, para que o direito da pessoa surda de aprender, exercer a cidadania, ter acesso ao mercado de trabalho, realizar os Cursos de graduação e pós-graduação – e desenvolver outras capacidades cognitivas – seja garantido, a LIBRAS precisa ser aprendida na educação básica, assim como a Língua Portuguesa, para que a sociedade, de um modo geral, compreenda a língua, a utilize e respeite as particularidades e demandas específicas dos surdos.

Considerando esse prisma, Omote (2004) ressalta que, entre os profissionais, o docente é o que está mais em evidência em relação à concretização da inclusão de pessoas com deficiência, uma vez que tem a responsabilidade social de possibilitar a qualquer educando o acesso aos saberes e ciências. A esse respeito, considerações serão feitas no próximo tópico.

2.1 Formação docente e Língua Brasileira de Sinais

Atualmente, o cenário educacional tem se transformado e buscado formar e valorizar as capacidades cognitivas dos educandos, bem como suas particularidades e demandas. A família e o Estado, nesse desafio, são as instituições responsáveis pelo acesso e permanência de cada estudante nas salas regulares e demais contextos escolares. Segundo a Constituição Federal Brasileira de 1998, a educação é um direito de todos. Ou seja, a educação no Brasil tem como princípios a diversidade e a inclusão social, que devem ser ofertadas com equidade e qualidade.

No contexto dessa diversidade e inclusão social, estão os alunos público-alvo da Educação Especial. Segundo a Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência de 2015,

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único: É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015, não paginado).

Dentre os alunos público-alvo da Educação Especial, estão os surdos, que, em sua maioria, lançam mão da Língua Brasileira de Sinais para a comunicação diária, e por meio desta lhes é assegurado o acesso a novos conhecimentos nas redes federais, estaduais e municipais. Para Falcão (2015, p. 147), a LIBRAS é “meio de interação e integração entre os sujeitos surdos e ouvintes sinalizantes”, de suma relevância para a educação e comunicação do alunado com surdez profunda e severa. Destarte, trata-se de um instrumento pedagógico que viabiliza a aquisição e/ou aprimoramento de outros saberes e ciências.

Quadros (2019) afirma que a LIBRAS é a língua de sinais legal do Brasil, porém a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, decreta que a Língua Brasileira de Sinais é reconhecida como meio legal de comunicação, e não como língua de sinais legal – tal fato indica um desprestígio em relação à língua oficial do país: a Língua Portuguesa (BRASIL, 2002).

Nesse contexto, sabe-se que muitos alunos surdos ainda continuam à margem do processo ensino-aprendizagem, pois não são partícipes, mas meros espectadores em muitas salas de aula. Além disso, o número de profissionais intérpretes ainda é pequeno diante da demanda de alunos, as metodologias são inadequadas e os professores, majoritariamente, não sabem manter comunicação básica em Língua Brasileira de Sinais.

Considerando tal realidade, Chahini (2016, p. 70) afirma que é inegável

[...] a importância de atender às necessidades educacionais específicas de discentes, que possuem características diferenciadas da maioria dos educandos, colocando-os para dentro de Instituições de Ensino e visando à sua inclusão e participação sociais. Ressalta-se que mudanças políticas, financeiras e educacionais são necessárias na operacionalização desse princípio. Em termos governamentais, isso implica na reformulação das políticas financeiras e educacionais, além das implementações de projetos que tenham a ideia da inclusão, bem como a preocupação com a adequada formação de professores e educadores.

O pensamento de Chahini (2016) vai ao encontro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, no artigo 59, inciso III, que explana que haverá, na rede de ensino, “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses

educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, não paginado). Ou seja, os alunos surdos têm o direito de ter professores que saibam LIBRAS em seu cotidiano escolar.

A LIBRAS, na formação docente, é obrigatória em todos os Cursos de licenciatura desde o ano de 2005, conforme art. 3º – e seus respectivos parágrafos – do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro do mesmo ano:

Art. 3º A LIBRAS deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos Cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos Cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os Cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o Curso normal de nível médio, o Curso normal superior, o Curso de Pedagogia e o Curso de Educação Especial são considerados Cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A LIBRAS constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais Cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto. (BRASIL, 2005, não paginado).

Falcão (2017) aponta que é necessário investir na formação docente para o sucesso da inclusão, pois o docente é uma peça-chave para que esta se torne efetiva. Portanto, o professor deve, além de conhecer a Língua Brasileira de Sinais para manter uma comunicação mínima com seus alunos surdos, divulgar e incentivar o uso da LIBRAS durante as comunicações dentro e fora de sala de aula entre os alunos. Com isso, construirá um ambiente favorável para a construção da individualidade e da sociabilidade, oportunizando aos alunos surdos a compreensão das relações sociais e a análise do mundo de que fazem parte, de forma crítica e consciente.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste tópico, serão apresentados os dados obtidos a partir do questionário aplicado, no período de junho a agosto de 2021, junto aos discentes dos Cursos de licenciatura do Campus Dom Delgado da Universidade Federal do Maranhão. Os participantes foram, no total, 60 voluntários, divididos nos seguintes Cursos: 10 discentes do Curso de Pedagogia, 10 do Curso de Letras-LIBRAS, 5 do Curso de Letras-Português, 10 do Curso de Teatro, 10 do Curso de Artes Visuais, 5 do Curso de Matemática e 10 do Curso de Ciências Sociais. Importante ressaltar que todos os participantes estavam matriculados no último semestre dos respectivos Cursos em 2021.1. A seguir, serão apresentadas as questões norteadoras da investigação com as respectivas respostas dos 60 participantes voluntários.

Sobre o questionamento *Em qual período haviam cumprido o componente curricular LIBRAS em seus respectivos Cursos?*, 10 participantes relataram que a LIBRAS não é componente curricular do Curso, outros 10 afirmaram não terem cumprido tal componente curricular, e 40 explicaram que cumpriram entre o 3º e o 4º período, conforme as falas expostas a seguir.

Não fiz ainda. (P1)

3º período. (AV1)

Não é componente curricular do Curso. (LL1)

3º período. (M1)

4º período. (M2)

Nunca fiz. (P6)

4º período. (CS1)

60 horas. (LP1)

Não tem no Curso. (LL5)

60 horas. (T1).

Em relação aos participantes que relataram que a LIBRAS não é componente curricular do Curso, os estudos de Silva (2021) apontam que a LIBRAS, como componente curricular, tem desprestígio em relação às outras disciplinas dos cursos de graduação da Universidade Federal do Maranhão, no tocante à formação docente. Facundo e Vitaliano (2019), por sua vez, explicam que a disciplina de LIBRAS não é componente curricular em muitos Cursos de licenciatura nas IES públicas e privadas brasileiras.

Quanto aos participantes que afirmaram ainda não ter cumprido esse componente curricular, Falcão (2017) relata que a formação docente, em muitas instituições de Ensino Superior, se dá de forma equivocada, o que dificulta e corrompe a possibilidade de futuras ações docentes, sob a perspectiva da inclusão escolar. Chahini (2016), por seu turno, assevera que a formação docente fragilizada, em relação à inclusão, potencializa a discriminação, a exclusão e, portanto, a dificuldade de acesso e permanência das pessoas com deficiência ao contexto escolar.

Em consonância com os participantes que explicaram que cumpriram entre o 3º e o 4º período, Almeida e Vitaliano (2012) apontam que a disciplina de LIBRAS tem sua organização

muito semelhante como componente curricular nas Instituições de Ensino Superior (IES). Tal afirmação corrobora os achados de Silva (2021), que afirma que a oferta de LIBRAS nas IES públicas do nordeste tem mesma ementa, bem como mesmos objetivos, conteúdos, processo avaliativo e, também, período de cumprimento.

Observa-se, assim, que a disciplina de LIBRAS não está adequada ao contexto regional, apresentando-se de forma repetitiva nas IES públicas e privadas do Brasil. Importante ressaltar que a ementa repetitiva não oportuna a aquisição da LIBRAS a partir do contexto cultural, ou seja, pelas particularidades presentes nas sinalizações de cada região do país. Tal situação, inclusive, dificulta a compreensão da LIBRAS como língua, pois privilegia uma padronização que não condiz com a dinâmica de uma língua.

Em relação à pergunta *Qual a carga horária da Disciplina de LIBRAS no Curso?*, 50 participantes relataram ser de 60h, e 10 participantes afirmaram que a LIBRAS está presente em todas as disciplinas do Curso, embora o foco ainda não seja a aprendizagem específica da sinalização.

Como visto no gráfico, a maior parte dos participantes afirmaram ser de 60h a carga horária da LIBRAS em seus respectivos Cursos. Tal informação corrobora os dados expostos no PDI (2017-2021) da Universidade Federal do Maranhão (2017), que explicitam que a LIBRAS será ofertada em todos os Cursos de licenciatura do Campus Dom Delgado e dos *campi* do continente do Estado, nas modalidades presencial e a distância, com carga horária de 30h, 45h, 60h e 90h, a partir da opção do colegiado responsável. A esse respeito, a pesquisa de Facundo e Vitaliano (2019) revela que há pouquíssima variedade em relação à carga horária de LIBRAS nas IES investigadas.

Por outro lado, uma parcela menor de participantes afirmou que a LIBRAS está presente em todas as disciplinas do Curso, embora não fosse para a aprendizagem específica da sinalização. Tal afirmação vai de encontro aos estudos de Cerny e Quadros (2009, p. 13), que afirmam que “o Curso de Letras-LIBRAS está se desenvolvendo na perspectiva de criar uma metodologia para a formação dos alunos surdos na sua primeira língua, a LIBRAS.” Falcão (2015), por seu lado, enfatiza que a formação de professores de surdos, na maioria das vezes, se dá de forma fragilizada e equivocada, resultando na inserção de profissionais da educação despreparados para a efetivação da inclusão em suas futuras intervenções docentes.

A partir dos dados obtidos, percebe-se que a LIBRAS é desprivilegiada em relação aos outros componentes curriculares, pois há variedade de carga horária na UFMA, o que

impossibilita que todos os discentes das licenciaturas cursem o mesmo quantitativo de conteúdos na instituição, o que fragiliza o bilinguismo e a inclusão.

Em referência ao questionamento *Qual o perfil da oferta da disciplina de LIBRAS no Curso?*, 35 participantes explicaram ser obrigatória, 15 participantes afirmaram ser eletiva, e 10 reafirmaram não ser um componente curricular obrigatório.

Em relação aos participantes que explicaram ser obrigatória, o Decreto nº 5.626/2005 aponta que a LIBRAS deve ser componente curricular obrigatório em todas as licenciaturas e nos bacharelados em Pedagogia e Fonoaudiologia (BRASIL, 2005). Outro aparato legal que assegura tal afirmativa é a Lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão –, que explicita que a formação docente deve estar permeada por conteúdos obrigatórios e transversais em relação à inclusão de pessoas com deficiência e suas demandas educacionais específicas (BRASIL, 2015).

No tocante aos participantes que afirmaram ser eletiva e que reafirmaram não ser a disciplina um componente curricular obrigatório – por se tratarem de Cursos de licenciatura –, tais informações apresentam a corrupção dos direitos dos surdos, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, por exemplo, enfatiza que a educação das pessoas com deficiência dar-se-á com profissionais da educação habilitados para atender as demandas educacionais específicas desses indivíduos (BRASIL, 1996), ao passo que a Constituição Federal determina que a educação é um direito de todos (BRASIL, [2020]).

Nesse contexto, observa-se que a educação inclusiva para a pessoa com surdez é desafiadora, visto que a formação de seus futuros professores é fragilizada e equivocada. A LIBRAS, ausente do projeto pedagógico ou como um componente curricular optativo, facilita a exclusão comunicativa e o distanciamento entre docente e educando surdo, ao mesmo tempo que privilegia os ouvintes.

Sobre a questão *Como estavam distribuídos os tópicos teóricos e práticos dentro do conteúdo programático da disciplina?*, 10 participantes não responderam e 50 relataram que os conteúdos estavam separados entre teoria e prática. Destacaram História de LIBRAS, bem como leis, parâmetros, diálogos, abecedário, dinâmicas, interpretação musical e sinais, de acordo com as afirmações em sequência.

Na teoria, estavam presentes assuntos como: Leis, História da LIBRAS no mundo e no Brasil e Parâmetros da LIBRAS. Já na prática estavam: diálogos, abecedário e interpretação musical.

Estudos da língua, aspectos da área da surdez, sobretudo quanto aos seus usuários, e, em menor proporção, prática da língua.

Lembro que a professora juntava as duas coisas na mesma aula. Era bem dinâmico. Teoria e prática sempre aconteciam.

História, leis, alguns vocábulos (alfabeto, primeiros contatos, família, animais).

No tocante aos participantes que não responderam, estes são discentes de um curso de licenciatura, matriculados no oitavo período em 2021.1, mas que ainda não cursaram a disciplina de LIBRAS. Tal fato se apresenta como um dado inquietante, pois, segundo o PDI (2017-2021) da Universidade Federal do Maranhão (2017), a disciplina de LIBRAS deve ser ofertada em todos os Cursos de licenciatura e no Curso de Bacharelado em Pedagogia. Albres (2016) destaca que em muitas IES a disciplina de LIBRAS é ofertada em cadeira de férias, com carga horária corrida, que dificulta a compreensão das particularidades da língua sinalizada e, também, da memorização dos sinais e expressões.

Em relação aos participantes que relataram que os conteúdos estavam separados entre teoria e prática, bem como destacaram História de LIBRAS, leis, parâmetros, diálogos, abecedário, dinâmicas, interpretação musical e sinais, Facundo e Vitaliano (2019) apontam que a LIBRAS é apresentada de forma desvinculada da área de formação dos futuros professores de surdos. Quadros (2019), por seu lado, enfatiza que os professores de surdos devem saber LIBRAS para que possam adaptar os métodos e recursos de suas aulas e para que a aquisição e o aprimoramento dos conteúdos se deem de forma qualitativa.

Importante ressaltar que a comunicação entre professor e educando é de suma importância dentro do processo ensino-aprendizagem. Não há a possibilidade de aproximação e troca de experiências sem que os indivíduos compreendam o que está sendo dito e/ou discutido. E é neste ponto que a LIBRAS se faz, novamente, relevante na formação docente, pois é o canal de comunicação para os discentes surdos e, também, é parte de sua identidade.

Em referência ao questionamento Se antes da disciplina, o discente havia tido contato com a LIBRAS e se sim, este já conhecia alguns sinais e/ou teoria da área de LIBRAS?, 48 participantes explicaram que não havia tido contato com a LIBRAS e 12 afirmaram que já haviam tido contato com a língua sinalizada.

Em se tratando dos participantes que explicaram não haver estabelecido contato com a LIBRAS, tais dados corroboram a pesquisa feita por Santos *et al.* (2019), que relataram que ao entrevistarem profissionais da área da saúde, mais de 95% dos participantes desconheciam totalmente a LIBRAS. A partir desse levantamento, os autores desenvolveram um *Workshop* sobre a língua sinalizada para divulgar a LIBRAS entre os voluntários.

Com relação aos participantes que afirmaram que já haviam tido contato com a língua sinalizada, Galvão (2018) explica que a LIBRAS ainda é, entre os ouvintes, pouco conhecida e pouco utilizada. Tal afirmativa endossa os estudos de Quadros, Pizzio e Rezende (2009), que afirmam haver muito desconhecimento sobre a Língua Brasileira de Sinais, embora já existam

Ademais, faz-se necessário destacar que a Língua Brasileira de Sinais não possui o mesmo “status” que a Língua Portuguesa possui no país. A língua sinalizada é, muitas vezes, vista como língua peculiar de pessoas surdas. Porém, tal incoerência é percebida na própria promulgação da Lei de LIBRAS, que estabelece essa língua como “meio comunicacional” da comunidade surda (BRASIL, 2002). Assim, a LIBRAS não é utilizada, mesmo nas instituições públicas, no cotidiano, o que dificulta a comunicação e corrompe direitos básicos da pessoa surda.

4. CONCLUSÃO

À vista disso, este trabalho teve como propósito investigar como vem ocorrendo a formação de professores no contexto da Língua Brasileira de Sinais na Universidade Federal do Maranhão junto aos discentes em processo de conclusão do Curso e que já cursaram a disciplina de LIBRAS antes do desenvolvimento desta pesquisa. Com a participação de 60 voluntários, obteve-se dados em relação aos pontos positivos e negativos do componente curricular antes mencionado junto aos graduandos das licenciaturas do Campus Dom Delgado.

Em relação ao cumprimento da disciplina, observou-se um grande impasse, pois graduandos do Curso de Pedagogia ainda não haviam cursado nem estavam matriculados no componente curricular LIBRAS, o que demonstra um desprestígio da disciplina em relação aos demais componentes curriculares. Segundo os voluntários, tal componente curricular normalmente é cursado pelos pedagogos em formação, em turmas ofertadas por outras licenciaturas do campus. Vale ressaltar que LIBRAS é componente curricular em toda e qualquer licenciatura, ou seja, o docente em formação deve cursar a disciplina, pois esta é um dos pré-requisitos para a obtenção do grau.

Sobre a carga horária, todos os participantes afirmaram ser de 60h em seus respectivos cursos. Porém, destacaram que essa carga horária é insuficiente. Na Universidade Federal do Maranhão, segundo o PDI (2017-2021), a carga horária da LIBRAS varia entre 30h e 90h, ficando a cargo de cada departamento o desenvolvimento da ementa desse componente curricular, sendo o Departamento de Letras o responsável pela oferta da disciplina nos campi da UFMA.

No tocante ao perfil de oferta, nos Cursos da área de Ciências Humanas e Sociais, a disciplina é obrigatória. Porém, nos Cursos de Ciências Exatas, esse componente curricular é

ofertado como disciplina eletiva, corrompendo a obrigatoriedade assegurada pelos aparatos legais brasileiros em relação à formação docente e também sobre a educação inclusiva com referência aos educandos surdos.

Em se tratando de conteúdo programático, observou-se que a disciplina tem estrutura semelhante em todos os Cursos, com pouquíssimas alterações em relação aos assuntos, recursos, avaliações e referências. Tais dados são preocupantes, pois padronizam a Língua Brasileira de Sinais como um código “engessado” no contexto da formação docente.

No tocante ao contato com pessoas fluentes em LIBRAS, antes do Curso da disciplina, a maioria dos participantes alegou não haver tido contato algum com sinalizantes com domínio da LIBRAS até frequentarem a disciplina. Essa informação demonstra o quanto a Língua Brasileira de Sinais ainda é desconhecida e desvalorizada pela sociedade brasileira, que acredita que a LIBRAS serve apenas para o surdo.

REFERÊNCIAS

AGOSTINO, E. A. M. de; COSTA, M. da P. R. da. O ensino da estruturação sintática para o aluno surdo. **Série-Estudos**: Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande-MS, n. 18, p. 233-245, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/serieestudos/article/view/484/0>. Acesso em: 10 jan. 2021.

ALBRES, N. de A. **Ensino de Libras**: aspectos históricos e sociais para a formação didática de professores. Curitiba: Appris, 2016.

ALMEIDA, J. J. F. de; VITALINO, C. R. A disciplina de Libras na formação inicial de pedagogos: experiência dos graduandos. In: **SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL**, 9., 2012, Caxias do Sul. Anais [...]. Caxias do Sul: Anped, 2012.

ALMEIDA, L. B. de. et al. O retrato da exclusão digital na sociedade brasileira. **Journal of Information Systems and Technology Management**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 55-67, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jistm/a/7BZxyCX73JT9tJbBmsbfZ8w/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BARRETO, R. G. **Tecnologias e trabalho docente entre políticas e práticas**. Petrópolis: Faperj, 2014.

BOTTENTUIT JÚNIOR, J. B. Do computador ao tablet: vantagens pedagógicas na utilização de dispositivos móveis na educação. **Revista Educaonline**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 125-149, 2012.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 jan. 2020.

ANÁLISE COMPARATIVA CRÍTICA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE), PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO MARANHÃO (PEE) E PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS (PME)

Karyanne Moreira da Silva Nogueira Rosa
Graduada em Pedagogia
Mestre em Educação
Especialista em Gestão Escolar Integrada e Práticas Pedagógicas
karyannetur2007@yahoo.com.br
Secretaria Municipal de Bacabeira – MA

Patrícia Cristina Peixoto Coêlho Santos
Graduada em Pedagogia
Graduada em Geografia
Especialista em Orientação Educacional, Supervisão e Gestão Escolar
Especialista em Concepções Pedagógicas
patycpsantos@gmail.com
Secretaria Municipal de Bacabeira – MA

Gleicy Fernanda Rocha Dutra
Graduada em Pedagogia
Especialista em Gestão, Supervisão e Planejamento
rgleicyfernanda@gmail.com
Secretaria Municipal de Bacabeira – MA

Jaqueline de Jesus Luz Rodrigues
Graduada em Pedagogia
Especialista em Supervisão Escolar
jaqueline.jlr@gmail.com
Secretaria Municipal de Bacabeira - MA

RESUMO: Este artigo consiste em uma análise comparativa crítica a partir do Plano Nacional de Educação (PNE), do Plano Estadual de Educação do Maranhão (PEE) e do Plano Municipal de Educação de São Luís (PME) no que se refere à formação de professores. Destaca-se que o Plano Nacional da Educação, instituído pela Lei nº 13.005/2014, objetiva elevar globalmente o nível de escolaridade da população brasileira, melhorar a qualidade de ensino em todos os níveis, reduzir as desigualdades sociais e regionais no que concerne a permanência e o sucesso escolar e democratizar a gestão do ensino público. Tendo em vista todos esses objetivos de cunho geral, o PNE, que tem a vigência de 2014 até 2024, divide-se em objetivos, metas e estratégias que evidenciam a urgência da qualidade do ensino bem como a melhoria da aprendizagem na educação brasileira. Este estudo foi desenvolvido enquanto cursava-se a disciplina de Estado e Política Educacional, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão PPGE/UFMA. Após debates e estudos referentes à historicidade da Política de Educação no Brasil na disciplina de Estado e Política Educacional do PPGE/UFMA, buscou-se analisar de forma crítica e dialógica as ações do PNE que já foram desenvolvidas no que diz respeito a formação de professores no âmbito nacional, estadual e municipal, por meio de informações coletadas nas bibliografias que tratam das Políticas Educacionais, bem como nas plataformas virtuais do PNE em movimento e o Observatório do PNE, que objetiva monitorar os indicadores referentes a cada uma das 20 metas educacionais, ressalta-se que um dos maiores desafios da Educação brasileira é, sem dúvida, relacionado à formação de professores e, em especial, à valorização da carreira do magistério. Portanto, conclui-se que muitos são os caminhos necessários para que de fato sejam asseguradas as

condições de trabalho do professor, que perpassa, entre outros fatores, pela formação inicial e continuada, planos e cargos e carreiras, salários dignos e escolas estruturadas.

Palavras-chave: Formação de Professores; Plano Nacional de Educação (PNE); Plano Estadual de Educação do Maranhão (PEE); Plano Municipal de Educação de São Luís (PME).

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho consiste em uma análise comparativa crítica a partir dos documentos do Plano Nacional de Educação (PNE), do Plano Estadual de Educação do Maranhão (PEE) e do Plano Municipal de Educação de São Luís (PME) no que se refere à formação de professores. O mesmo foi apresentado à disciplina de Estado e Política Educacional, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA).

Após debates e estudos referentes à historicidade da política de educação no Brasil na disciplina de Estado e Política Educacional do PPGE/UFMA, buscamos analisar as ações do PNE que já foram desenvolvidas no que diz respeito a formação de professores no âmbito nacional, estadual e municipal. Por meio de informações coletadas nas plataformas virtuais do PNE em movimento, bem como a do Observatório do PNE que objetiva monitorar os indicadores referentes a cada uma das 20 metas educacionais.

É importante destacar que o Plano Nacional da Educação, instituído pela Lei nº 13.005/2014, objetiva elevar globalmente o nível de escolaridade da população brasileira, melhorar a qualidade de ensino em todos os níveis, reduzir as desigualdades sociais e regionais no que concerne a permanência e o sucesso escolar e democratizar a gestão do ensino público.

Tendo em vista todos esses objetivos de cunho geral, o PNE, que tem a vigência de 2014 até 2024, divide-se em objetivos, metas e estratégias que evidenciam a urgência da qualidade do ensino bem como a melhoria da aprendizagem na educação brasileira.

Ao longo dos anos na história da educação brasileira os planos educacionais são elaborados de forma centralizada pelos governos. Segundo Saviani (1999) a primeira ideia de um plano educacional surgiu com o Manifesto dos Pioneiros em 1932, que sintetizou as ideias renovadoras de seus organizadores, porém só em 1962, por meio da LDB de 1961 o primeiro plano nacional de educação foi elaborado e estabelecido legalmente. Desde então, passos considerados importantes para educação estão sendo dados.

Destaca-se, também, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, em seu título IV – Da Organização da Educação Nacional, institui no artigo Art. 9º, que a União incumbir-se-á de: I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

De acordo com o disposto na Constituição Federal (1988), bem como na LDB, em 09 de janeiro de 2001, a Lei nº 10.172/2001 aprovou o Plano Nacional de Educação para o decênio 2001-2009. Em 25 de junho de 2014 a Lei nº 13.005/2014, aprova e fez entrar em vigor o PNE 2014 – 2024.

Alguns Estados e municípios já elaboraram e implantaram seus planos, pautados no PNE, buscando desenvolver ações que contemplem as metas relacionadas para melhoria da aprendizagem, mesmo diante dos cortes de verbas ocorridos ao longo do ano de 2016 e todos os acontecimentos políticos que de forma direta e indireta provoca instabilidade no financiamento e custeio de programas educacionais.

Portanto, nos próximos tópicos, será analisado o PNE 2014-2024, especificamente as metas 15, 16 e 17, que tratam da formação e valorização de professores, fazendo relação com as metas do PEE do Maranhão e do PME de São Luís – MA.

2. FORMAÇÃO ESPECÍFICA DE NÍVEL SUPERIOR NA ÁREA DE CONHECIMENTO DE ATUAÇÃO

Quadro 01 - Formação específica de nível superior, na área de conhecimento que atuam

METAS	PNE	PEE	PME
Formação específica de nível superior, na área de conhecimento que atuam.	15- Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na	16- Garantir, em regime de colaboração entre a União, o Estado e os Municípios no prazo de um ano de vigência deste PEE, política estadual de formação e valorização dos profissionais da educação, assegurando que todos os professores da Educação Básica e suas modalidades que possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.	14- Garantir, em regime de colaboração, entre os entes federados, que todos os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, no prazo de 05 anos da vigência deste PME; 15- Garantir, em regime de colaboração, a formação continuada em serviço a 100% dos profissionais da Educação Pública Municipal, na cidade e

	<p>área de conhecimento em que atuam.</p>		<p>no campo, por intermédio de atividades formativas, cursos de atualização e aperfeiçoamento, realizados de forma presencial ou à distância, considerando as especificidades e os temas sociais nas etapas e modalidades de ensino, na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos e da sustentabilidade ambiental.</p>
--	---	--	---

Fonte: Plano Nacional de Educação, Plano Estadual de Educação do Maranhão (PEE) e Plano Municipal de Educação de São Luís (PME).

Conforme o quadro 01, a meta 15 do PNE trata da formação inicial dos professores da Educação Básica, até 2015 todos os docentes deveriam ter formação em nível superior, com licenciatura na área de conhecimento em que atuam. O PEE, meta 16, também busca garantir em um ano de vigência a formação inicial desses professores em regime de colaboração, assim como PME, busca garantir a formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, no prazo de 05 anos da vigência.

O estado ainda não conseguiu atingir essa meta, até o ano de 2015, conforme os dados a seguir:

Tabela 01 – Porcentagem de professores da Educação Básica com curso superior

Ano	Com superior		Com licenciatura		Com bacharelado com complementação pedagógica		Sem licenciatura	
	%	Quantidade	%	Quantidade	%	Quantidade	%	Quantidade
2014	49,5%	48.920	44,6%	44.142	3,6%	3.516	1,3%	1.262
2015	49,6%	49.713	44,9%	44.969	3,3%	3.339	1,4%	1.405

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação

E, no município de São Luís, conforme indicado na Tabela 02, ainda há também, até o ano de 2015, professores sem licenciatura atuando nas escolas de ensino fundamental.

Tabela 02 – Porcentagem de professores da Educação Básica com curso superior

Ano	Com superior		Com licenciatura		Com bacharelado com complementação pedagógica		Sem licenciatura	
2014	76,9%	9.069	64,6%	7.623	9,1%	1.071	3,2%	375
2015	75,9%	9.230	63,2%	7.689	8,7%	1.059	4%	482

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação

É notório que a meta ainda levará tempo para ser alcançada, porém no que se refere ao município de São Luís, a gestão realizou um certame, onde em seu edital nº 1 de 2016 faz a distinção de professores com escolaridade de ensino superior e professores de nível médio (magistério) para atuarem como professores da educação infantil e fundamental do 1º ao 5º com salários mais baixos. Será que esta diferenciação estaria de acordo com as metas do PNE e garantiria a qualidade estabelecida?

A docência é uma profissão complexa e exige que se tenha não só compromisso, mas também conhecimentos pertinentes a uma formação superior. A qualidade na educação perpassa desde a formação inicial do docente até uma gestão efetiva e democrática, formação continuada, escolas mais equipadas e capazes de promover o acesso dos alunos aos bens culturais da nossa sociedade.

Para que a aprendizagem realmente seja efetiva, o professor deve ter a formação adequada para área que atua. Observa-se atualmente lacunas enormes na formação desse professor, principalmente no que tange essa formação inicial. Até que ponto formamos nossos professores para atuarem na escola de hoje? Os currículos são pensados para preparar integralmente esse professor? E as graduações à distância, preparam realmente esse professor em nível de ensino superior?

Esses questionamentos nos levam a refletir que existe um vácuo formativo nas licenciaturas e uma realidade social que não estimula os estudantes a ingressarem nas licenciaturas, devido a uma série de fatores, tais como remuneração, oferta de pós-graduação, valorização, dentre outros.

3. FORMAÇÃO EM NÍVEL DE PÓS-GRADUAÇÃO

Quadro 02 - Formação em nível de pós-graduação

METAS	PNE	PEE	PME
	16-Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos	17-Formar, em nível de pós-graduação, 40% dos professores da educação	16-Garantir, em regime de colaboração com

<p>Formação em nível de pós-graduação</p>	<p>professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.</p>	<p>básica, até o último ano de vigência deste PEE, e garantir a todos profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.</p>	<p>os entes federados e com as IES, oferta de cursos de pós-graduação lato e stricto sensu aos profissionais efetivos e em exercício da educação da Rede Pública Municipal de Ensino.</p>
--	--	---	---

Fonte: Plano Nacional de Educação, Plano Estadual de Educação do Maranhão (PEE) e Plano Municipal de Educação de São Luís (PME).

Segundo Libâneo (2004), a formação continuada deve ser entendida como um processo de aperfeiçoamento e desenvolvimento da prática do professor, assim como também tem a função de complementar da formação inicial, possibilitando que o profissional esteja sempre se capacitando para desenvolver sua ação pedagógica, visando à qualidade do ensino, fundamentando-se em teorias que reflitam na sua prática.

Conforme dados do Censo Escolar, até 2014, apenas 31,4% dos professores da Educação Básica possuíam Pós-Graduação. É importante destacar que a formação continuada a nível de pós-graduação é indispensável, pois possibilita as lacunas da formação inicial e também aperfeiçoamento profissional.

Neste sentido, o MEC vem assumindo postura de responsabilização do poder público pelo desempenho e pela carreira dos professores da educação básica, onde o governo federal, a partir do ano de 2004 criou a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica e a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, em 2009. Um importante passo para o aperfeiçoamento dos professores que atuam nas redes municipais de educação do Brasil.

No que trata o Estado do Maranhão, como observamos no quadro 02, a meta 17 do PEE objetiva formar, em nível de pós-graduação, 40% dos professores da educação básica, conforme a tabela 03, do ano de 2007 até 2014 houve um crescimento considerável de professores com pós-graduação. Não sendo diferente da capital do estado, onde houve também crescimento, conforme a tabela 04.

Tabela 03 – Porcentagem de professores da Educação Básica com Pós-Graduação

Ano	Total do indicador	
2007	5,3%	4.499
2008	8,5%	7.746
2009	8,7%	7.857
2010	10,7%	9.895
2011	13,5%	12.627
2012	16,3%	15.437
2013	17,7%	17.312
2014	20,5%	20.532

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação

Tabela 04 – Porcentagem de professores da Educação Básica com Pós-Graduação

Ano	Total do indicador	
2007	11,3%	1.267
2008	17%	1.959
2009	18,3%	2.020
2010	19,3%	2.213
2011	21,5%	2.474
2012	24,4%	2.694
2013	26,4%	2.970
2014	40,2%	4.802

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação

Ainda a respeito da realidade do município de São Luís, conforme a plataforma virtual da Secretaria de Educação do município, vários projetos e Programas são desenvolvidos e alguns deles são diretamente voltados para formação continuada dos profissionais de educação da rede, dentre esses projetos e programas podemos citar:

- Primeiros Passos: ações para o acompanhamento, orientação e formação em creche;
- Brinquedoteca: espaço mágico de aprendizagem;
- Projeto/Programa: Coordenação de Acompanhamento Técnico-pedagógico e Itinerante;
- Projeto/Programa: Brasil Alfabetizado;

- Projeto/Programa: Vendo com as Mãos;
- Projeto/Programa: Falando com as Mãos/Curso de Língua de Sinais;
- Projeto/Programa: Formação Continuada da Educação Especial;
- Projeto/Programa: Educação Especial em Contexto

No que se refere ao Estado do Maranhão podemos citar também:

- Formação Continuada do Projovem Campo Saberes da Terra destinada a educadores que atuam nos municípios de São José de Ribamar e Paço do Lumiar;

- O Programa de Formação Docente da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), que hoje atende como Programa Darcy Ribeiro.

No tocante, observamos que tanto a rede estadual como municipal, em parceria com União, desenvolve algumas ações com enfoque na formação continuada dos professores da rede, tendo em vista a mesma ser um meio que contribui significativamente para um melhor desempenho da prática docente, devendo ser pensada como um processo permanente.

Porém, não se pode deixar de destacar que o PNE ao estabelecer essas metas de formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica, encontra ainda desafios que o país ainda precisa enfrentar para garantir que esses profissionais tenham o preparo adequado.

4. VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Quadro 3 - Valorização dos profissionais da educação

METAS	PNE	PEE	PME
Valorização dos profissionais da educação	17-valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.	18-Valorizar os profissionais do magistério das redes públicas da educação básica, respeitando seus direitos previstos legalmente, principalmente no que diz respeito ao piso salarial vigente; 19-Assegurar, no prazo de cinco anos, a elaboração e implantação de planos de carreira, cargos e remuneração para os	17-Garantir a valorização dos profissionais do magistério da Rede Pública Municipal de Ensino de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do 5º ano de vigência deste PME; 18-Garantir, a partir de 2015, a revisão do

		profissionais do magistério da Educação Básica e Educação Superior pública de todos os sistemas de ensino, tomando como referência o Piso Salarial Nacional Profissional, definido em lei federal, nos termos inciso VIII do art. 206 Constituição Federal.	Plano de Cargos, Carreiras e Vencimento dos Profissionais da Educação Pública Municipal, equiparando seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, tendo como orientação a Lei n° 11.738/ 2008
--	--	---	---

Fonte: Plano Nacional de Educação, Plano Estadual de Educação do Maranhão (PEE) e Plano Municipal de Educação de São Luís (PME).

O quadro 3 demonstra as metas relativas à valorização do profissional de educação, nos remetendo a ideia que os profissionais da educação devem não somente ter assegurado a formação continuada, mas também outros recursos que possam valorizar este profissional, tais como os que são legalmente indicados na Lei nº 9.394/96, referentes à formação de professores e dos profissionais da educação, em seu artigo 67:

Art.67- os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I – ingresso exclusivamente por concurso público e provas de títulos;

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III – piso salarial;

IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho;

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluindo na carga de trabalho;

VI – condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996)

Neste sentido, no que se refere à valorização dos profissionais, destacamos que o Estado do Maranhão realizou um concurso no ano de 2015 e o município de São Luís no ano de 2017 para ingresso de professores na rede. Porém, o ingresso na rede estadual e municipal não é

exclusivamente por concurso público, ainda há contratos de professores na rede que desvaloriza o profissional, pois o vencimento do contratado é mais baixo que o profissional concursado.

O piso salarial do profissional da educação está estipulado atualmente em R\$ 2.298,80. O salário médio do professor da rede de São Luís, até 2016 era de R\$ 2.419/mensal, ou seja, o município paga o piso salarial estipulado para os professores efetivos. Já a rede estadual não cumpre o estipulado, conforme os dados da plataforma virtual do piso salarial:

Tabela 05 – Piso salarial do Maranhão

UF	REDE	NÍVEL MÉDIO		LICENCIATURA PLENA		CARGA HORÁRIA
		VENCIMENTO	REMUNERAÇÃO	VENCIMENTO	REMUNERAÇÃO	
Maranhão	Estadual	1918,20	3356,86	2443,80	4985,44	40h

Fonte: <http://www.pisosalarial.com.br/salarios/piso-salarial-professores/>

A elevação dos salários dos profissionais da educação não é meramente técnica, mas política. Ou seja, nossos governantes devem ver a educação do país como prioridade para que realmente possa se pensar em um desenvolvimento não só econômico, mas social.

Outro quesito diretamente ligado à valorização do professor se refere à elaboração dos planos de cargos e carreiras. Na tabela 06 podemos observar que até o ano de 2014 a porcentagem dos municípios do Maranhão que não possuem plano de carreira para o Magistério é de 13,4% . Isso inviabiliza muitos direitos e deveres educacionais que objetivam valorizar o docente.

Tabela 06 – Porcentagem de municípios com plano de carreira para o Magistério

Ano	Sim	Não	Sem resposta
2014	85,3	13,4	1,4

Fonte: IBGE/MUNIC / Preparação: Todos Pela Educação

5. CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Diante de todos os dados expostos nesta análise crítica do PNE, PEE do Maranhão e PME de São Luís ressalta-se que um dos desafios da Educação brasileira é sem dúvida, relacionado à formação de professores e, em especial, à valorização da carreira do magistério.

São muitos os caminhos necessários para que de fato sejam asseguradas as condições de trabalho do professor, que passa, entre outros fatores, pela formação inicial e continuada, planos e cargos e carreiras, salários dignos, escolas estruturadas.

No entanto, fica evidenciado que nos últimos anos, desde a elaboração do PNE, tem-se construído novas visões para as políticas educacionais. Claro que houve retrocessos, porém os avanços são inegáveis.

Diante das considerações apresentadas, conclui-se a necessidade de análises mais profundas não só a respeito do PNE, mas também do PEE e PME aqui destacados, capazes de demonstrar como as estratégias e metas estão sendo realizadas pelo Estado e Município, como ocorrem de fato. Essa seria uma maneira de implementação dos planos, bem como um monitoramento das atividades que estão sendo realizadas e se os prazos e metas estão sendo cumpridos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96** de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em 10 de jul de 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

SÃO LUÍS. Portal da Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: http://www.saoluis.ma.gov.br/subportal_subpagina.asp?site=79 > Acesso em 10 de jul de 2023.

BRASIL. Portal do MEC. PNE em movimento. Disponível em: < <http://pne.mec.gov.br/> > Acesso em 10 de jul de 2023.

BRASIL. Portal Observatório do PNE. Metas do PNE. Disponível em: < <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne> > Acesso em 10 de jul de 2023.

BRASIL. Portal do Piso Salarial. Disponível em: <http://www.pisosalarial.com.br/salarios/piso-salarial-professores/> Acesso em 10 de jul de 2023.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. *Educação & Sociedade*, v. 20, n. 69, p. 119-136, 1999.

CIÊNCIAS ECONÔMICAS NO BRASIL: ANÁLISE SOCIOHISTÓRICA DO CURSO DE ECONOMIA DA UFMA

Raniery Raiany Silva Flores
Graduanda em Ciências Sociais
raniery.flores@discente.ufma.br
UFMA

Antônio Paulino de Sousa
Doutor em Sociologia
antonio.paulino@ufma.br
UFMA

Laura Renata Aprígio da Silva
laura.renata@discente.ufma.br
UFMA

Raquel da Costa Leite Sousa Froes
Bacharel em Serviço Social
Graduanda em Ciências Sociais
raquel.froes@discente.ufma.br
UFMA

RESUMO: O objetivo deste trabalho é analisar historicamente a formação dos economistas no curso de ciências econômicas na UFMA. O ponto de partida para este estudo é compreender a natureza do projeto político pedagógico do curso bem como analisar a sua grade curricular. O projeto político pedagógico do curso de ciências econômicas da UFMA de 2019, será usado como principal referência para esse trabalho, pois será examinado, seus objetivos, suas metas, sua estrutura curricular e se, durante o desenvolver do curso, os requisitos propostos estão sendo de fato alcançado. Como o próprio projeto afirma, a demanda profissional dos economistas sofre constantes mudanças mediante as modificações socioeconômicas que se alteram com o tempo, tendo isso em mente, é possível analisar se há uma necessidade de um replanejamento de conteúdo que equalize com a realidade maranhense. Além disso o grande interesse desta pesquisa é compreender a específica da economia ensinada no maranhão, as principais correntes teóricas ensinadas de forma que se possa entender a estrutura do pensamento dos economistas formados na UFMA. Em que medida podemos explicar o comportamento de uma economia subdesenvolvida, semiindustrializada, como diria Celso Furtado, que se instalou no Maranhão. A formação do economista deve-se dar prioridade ao campo das técnicas que oferece condições para que se possa observar de forma sistemática a realidade econômica Maranhense. A metodologia adotada nesta pesquisa é documental e qualitativa baseando-se também em entrevistas com professores do Departamento de economia e egressos do curso.

Palavras-chave: Economia; Formação; Análise; Currículo.

1. INTRODUÇÃO

O ingresso no ensino superior tem se tornado um fator importante e necessário para a vida profissional dos discentes. O estudo e análise curricular dos cursos do ensino superior presentes nas Universidades Federais são interessantes, pois por meio destes é possível compreender dos fundamentos da formação profissional correspondente ao curso que os alunos estudaram.

O presente trabalho visa analisar o curso de Ciências Econômicas da Universidade Federal do Maranhão-UFMA. Para isso o ponto de partida é o Projeto Pedagógico de 2019 que é a versão mais recente do mesmo. Esse recorte específico se dá em razão de analisar se as particularidades da economia maranhense estão sendo ensinadas, discutidas e trabalhadas durante a formação dos discentes, ademais, observar a formação deles também como cientistas sociais preocupados com a realidade maranhense.

Quando se pensa sobre economia, num primeiro momento é de que ela se ocupa em estudar o mercado, essa afirmação é abordada por Andrew Coats (1993) acerca da economia francesa, como um primeiro paradoxo da ciência econômica, pois desde 1980 a disciplina “procurou fazer do conhecimento e da promoção universal dos “mecanismos de mercado” sua especificidade, é ela própria caracterizada como instituição por sua relativa incompletude ou, ao menos, por sua imperfeição estrutural enquanto espaço mercantil.” (LEBARON, 2012, p. 5).

No entanto, o autor Frédéric Lebaron, em seu texto “A formação dos economistas e a ordem simbólica mercantil” afirma que “a disciplina se desenvolveu nitidamente sob as asas protetoras do Estado”, e que foi por meio dessa intervenção pública que a ciência econômica se desenvolveu. Esse seria o paradoxo, como a disciplina que se propõe a fazer do conhecimento e da promoção dos mecanismos de mercado suas características específicas, se existe a mão do Estado “orientando” suas ações, “Em muitos casos, teoricamente se espera que a própria intervenção pública promova tanto quanto possível, particularmente através do jogo dos incentivos, as “soluções de mercado”, o que justifica, então, plenamente, o apoio estatal à “ciência do mercado” (LEBARON, 2012, p. 5).

2. A HISTÓRIA DO CURSO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS NO BRASIL

Para compreender o cenário atual que o curso de ciências econômicas apresenta, retomamos brevemente ao contexto histórico de sua criação é importante. Faço uso da obra de Luiz de Freitas Bueno, formado em engenharia pelo Mackenzie, foi o primeiro professor de Estatística Geral e Econômica da FEAUSP, sua obra intitulada “ A evolução do ensino de Economia no Brasil”, foi publicada nos Ensaios Econômicos da EPGE, n.º5, no Instituto Brasileiro de Economia da Fundação Getúlio Vargas.

O texto o qual me refiro é dividido em três partes onde o autor aborda, respectivamente, a Introdução, como objetivo do trabalho, os marcos iniciais e os ensaios de economia em diferentes instituições e faculdades, em seguida Ensino de Economia nas Faculdades de Ciências Econômicas com debates e questões acerca da necessidade de uma reforma no ensino

de economia entre os anos de 1946 e 1962 e, por fim, O Ensino das Faculdades de Economia Após a Lei de Diretrizes e Bases.

“O marco inicial do calendário da evolução do ensino da economia no Brasil é o ano de 1808, quando se deu a criação da primeira Cadeira de Economia. A ele, pelo menos, dois outros eventos importantes estão relacionados: I - a vinda da família real portuguesa para o Rio de Janeiro; II - a abertura dos portos brasileiros ao comércio mundial.” (BUENO, 1972, p. 3). Ter a família real no país fez necessário o desenvolvimento de diversas áreas de ensino, para que, quando formados, a atuação profissional no mercado de trabalho contribuísse com o desenvolvimento do país, equiparado ao ensino dos brasileiros cuja formação de ensino superior e estrangeira.

O estudo de economia foi implementado e reconhecido como disciplina no Brasil no século XIX. Através do Decreto D. Joao em 23 de fevereiro de 1808 foi que, no Rio de Janeiro criou a disciplina de ciências econômicas, que estava sob a tutela do Visconde de Cairú, também no mesmo ano foi autorizada aulas de Comercio.

O José da Silva Lisboa, o Visconde de Cairú, foi uma personalidade importante para economia brasileira, baiano, economista, historiador, publicista e foi a partir dele que o ensino de economia começou a ser implementado no país, sendo o professor da primeira aula de economia no Brasil. Como dito no Projeto pedagógico de 2019 do curso de ciências econômicas, no que diz respeito às origens da formação de economistas no Brasil:

“Além da importância dada à disciplina, ocorre uma reafirmação da “imagem de Cairú como primeiro economista do Brasil independente: além de conselheiro de D. João na sua chegada ao Brasil – sugerindo a abertura dos portos – Cairú foi também autor de obras de Economia, entre outras os princípios de economia política, publicado em 1804” (Projeto Pedagógico do curso de economia, 2019, p.11)

A partir da Independência do Brasil o ensino de economia foi dado por meio de dois cursos, Direito e Engenharia, e também nas aulas de comércio. Os principais ensinamentos foram voltados para o comércio, com disciplinas como Matemática financeira, Economia política, etc. Ao longo dos anos, o ensino econômico nessas faculdades deixava de ser somente uma disciplina e, exigia um estudo mais aprofundado, frente as especificidades que os conteúdos apresentavam.

3. O CURSO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS NA UFMA

Ao abordar a história do curso na UFMA, os autores do Projeto pedagógico fazem uso de uma entrevista contida no livro “Memórias dos Professores da UFMA: histórias da UFMA

e outras histórias” de 2005, cujo entrevistado é Waldemar da Silva Carvalho, pois o mesmo foi uma figura importante para implementação do curso.

A incorporação da Faculdade de Ciências Econômicas na Universidade do Maranhão se deu pelo incentivo de Waldemar da Silva Carvalho, que mesmo com dificuldades e posições negativas da FUM (Fundação Universidades do Maranhão), essa fundação era responsável por reunir as intuições de ensino isoladas, para fundar a primeira universidade do estado.

Waldemar enviou uma correspondência ao presidente que estava em vigência naquela época Costa e Silva, solicitando a incorporação do curso e em 1968, por meio do decreto nº 62.492 de 1 de abril, a faculdade foi incorporada. No ano de 1968 acontecia as colações de grau da primeira turma de economia, que foi nomeada como “Turma Juscelino Kubitscheck”, a mesma foi reconhecida ao ser publicado em 03 de dezembro de 1968 no Diário Oficial da União.

No que diz respeito ao acesso e ingresso do curso, ele oferece anualmente 110 vagas, 50 no turno vespertino para o primeiro semestre e 60 para o noturno no segundo semestre. O processo é realizado pelo SISU (Sistema de Seleção Unificada) que usa a nota do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

“O Curso de Ciências Econômicas, com mais de 50 anos de existência, vive um processo de reafirmação e integração, comprometido com o desenvolvimento socioeconômico da realidade maranhense (e brasileira), através de uma visão pluralista das ciências econômicas. A reestruturação que se realiza no curso é fundamental para a conquista do espaço para pensar e propor políticas para a sociedade brasileira.” (NDE, “Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Econômicas”, 2019, p.21).

Mesmo tendo tido transformações no processo de formação de Economistas no Brasil a partir da resolução nº11/84 – CFE, entretanto, como dito no projeto pedagógico, por questões/dificuldades internas, o curso não conseguiu acompanhar as modificações do currículo.

“Desde 2015, com os esforços da Coordenação, Departamento, entidades acadêmicas e entidades profissionais, o curso iniciou um processo de abertura, com um amplo debate para atualização e construção de um novo Projeto Político Pedagógico, cuja consolidação deu-se no final de 2018. ” (NDE, “Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Econômicas”, 2019, p.21).

4. O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS NA UFMA

O projeto pedagógico funciona para aqueles que o leem como uma apresentação ao curso em que ele apresenta, tanto a história do curso no Brasil e na UFMA, como foram

apresentados anteriormente, a metodologia, a instituição, as bases-legais, a matriz curricular, etc.

Durante uma breve entrevista com o chefe do departamento de economia, Prof. Dr. Heric Santos Hossoé e perguntamos sobre a possibilidade de uma nova edição do projeto pedagógico, sua resposta foi que, o último de 2019 será mantido e não tem prazo de validade, e durante intervalos de 3 (três) anos, uma revisão será realizada por uma comissão com integrantes do NDE e do colegiado por meio de uma minuta para haver uma adequação da curricularização.

Esse questionamento surgiu, pois como o próprio projeto nos é apresentado, desafios nos que diz respeito à formação dos economistas, para serem compreendidos os requisitos (gerais e específicos) na carreira dos mesmos, e também os meios para alcançar a realização de uma formação plural e diversificada que aborde não só os aspectos referentes a economia do Brasil, mas também que seja equivalente ao contexto maranhense.

Podemos citar, por exemplo, a didática presente na ENSAE (Ecole Nationale de la Statistique et de l'Administration Économique), uma universidade francesa de economia que desenvolver uma pedagogia mais técnica voltada a estatística. Essa questão é analisada por SOUSA (2019) que expõe a problemática dessa modalidade de ensino nessa instituição que se volta mais para os conteúdos técnicos e matemáticos, sem se atentar ao desenvolvimento do senso crítico dos alunos por meio do ensino de disciplinas baseadas nas ciências sociais.

“A pedagogia mobilizada, juntamente com os instrumentos matemáticos, prolonga a postura escolar das escolas preparatórias através do exercício de repetição de métodos de cálculo que permitem resolver problemas típicos. Isso se diferenciando ao mesmo tempo dos exercícios escolares e fazendo com que os estudantes adotem uma postura prática em relação ao universo econômico onde eles são os atores sociais. O que reduz as possibilidades de formação do espírito crítico pelo fato de não se interessarem pelo problema social dificultando assim a emancipação em relação ao pensamento econômico dominante.” (SOUSA, 2019, p.5)

4.1 A formação do economista

Na fundamentação teórico-filosófica são destacados alguns autores como Serres, Lange, bem como o conceito da estabilização das novas bases para o estudo do processo de produção, circulação e apropriação da riqueza material abordado em Adam Smith na sua obra “A riqueza das nações: investigações sobre sua natureza e suas causas”.

A partir disso, estava sendo construído os alicerces das Ciências econômicas materializados nas formulações da “Economia Política Clássica” tendo como intelectuais destaque Adam Smith, David Ricardo, Robert Malthus entre outros. A evolução do capitalismo se tornou uma característica importante, pois por meio dele a economia e os estudos sociais tem

se interligado, os problemas socioeconômicos modernos desencadeiam novos debates, novas abordagens, novos estudos.

“O século XIX foi o tempo e o espaço em que o capitalismo atingiu a sua maturidade. Como desdobramento tornou-se o palco da explicitação das Ciências Econômicas como Ciência Social e cujas interpretações se relacionam com as maneiras de ver as contradições das relações de produção, de circulação e de apropriação da riqueza em processos e por meios historicamente determinados” (NDE, “Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Econômicas”, 2019, p.21).

Essa relação entre as ciências econômicas e sociais perpetua todas as etapas da formação do economista, bem como na área de trabalho. Como dito anteriormente, as novas construções e necessidades sociais fazem com que haja critérios do que se esperam do economista já atuando na área de trabalho.

“O profissional deverá possuir: consciência social, para o enfrentamento de situações emergentes na sociedade politicamente organizada; capacidade de interagir e opinar sobre as transformações político-econômicas e sociais contextualizadas na sociedade brasileira e na economia mundial; sólida formação geral e com domínio técnico dos estudos relacionados à formação teórica-quantitativa e teórico-prática; e visão histórica do pensamento econômico aplicado à realidade brasileira e ao contexto mundial.” (NDE, “Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Econômicas”, 2019, p.28).

É pautando no próprio projeto político pedagógico o processo de formação de Economistas no curso, que vá de acordo com os aspectos socioeconômicos, a partir da resolução CNE/CES nº4 de 13 de julho de 2007, nas seguintes exigências, conforme constam no Art. 2º § 3º da Resolução:

I – comprometimento com o estudo da realidade brasileira, sem prejuízo de uma sólida formação teórica, histórica e instrumental;

II – pluralismo metodológico, em coerência com o caráter plural das ciências econômicas formadas por correntes de pensamento e paradigmas diversos;

III – ênfase nas inter-relações dos fenômenos econômicos com o todo social em que se insere, e;

IV – ênfase na formação de atitudes, do senso ético para o exercício profissional e para a responsabilidade social, indispensável ao exercício futuro da profissão.

O perfil do egresso, ou do discente já formado no bacharel em Ciências Econômicas também está presente no projeto pedagógico, todas as competências que se esperam dos mesmos profissionalmente, tendo em vista todo o processo de formação deles ao longo dos 5 anos de faculdade.

“O egresso do Curso de Ciências Econômicas será dotado: de ampla base cultural, que lhe possibilitará entender as questões econômicas no seu contexto histórico social; capacidade de tomar decisões e encontrar soluções para problemas em uma realidade diversificada e em constante transformação; capacidade analítica e visão crítica; competências para adquirir conhecimentos e repensar paradigmas teóricos; e domínio das habilidades relativas à efetiva comunicação e expressão oral e escrita.” (NDE, “Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Econômicas”, 2019, p.28).

Os campos de atuação do economista são amplamente abordados, a formação em destaque é a de Bacharel, segundo o projeto pedagógico as áreas em que o profissional pode atuar é amplo e com diversas possibilidades, sendo elas setor público, privado ou misto. Além de apresentar uma lista de cerca de 24 atividades profissionais do economista.

“Por ser um profissional dedicado ao estudo das relações de produção e consumo de bens e serviços, ou seja, geração e distribuição de renda, no campo empresarial, regional, nacional e internacional, atuará no desenvolvimento de planos visando a solução de problemas econômicos, financeiros e administrativos, nos mais diversos setores (agricultura, comércio, indústria, serviços, etc.).” (NDE, “Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Econômicas”, 2019, p.29).

A organização didática-pedagógica do curso presa por algumas características apresentadas no projeto que vão desde a interdisciplinaridade até a integração da Graduação com a Pós-graduação. Uma das características que nos é destacar é a primeira citada, a interdisciplinaridade, pois do ponto de vista da mesma que “busca-se, pelo pluralismo metodológico e teórico, a aproximação da concepção de que os fenômenos econômicos, como parte do mundo, são fenômenos complexos.” Em que mesmo a ciência econômica, assim como as ciências, tenha caráter disciplinas a sua produção científica não pode se fechar em um conhecimento específico para não haver uma compreensão restritiva da realidade.

A interdisciplinaridade teria como objetivo estabelecer diálogos entre os conteúdos apresentados no decorrer do curso e a realidade, abrangendo assim a visão das Ciências humanas, bem como as ciências sociais do discente de economia.

“São exemplos desses aspectos, os componentes curriculares das áreas do Direito, da Sociologia, da Contabilidade, da Matemática que atravessam a estrutura curricular do curso, bem como a formação heterogênea da titulação dos docentes, contemplando áreas da Geografia, da História, das Políticas Públicas, da Agricultura e das Ciências Sociais.” (NDE, “Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Econômicas”, 2019, p.32).

4.2 A estrutura curricular

As disciplinas são divididas em formação geral, é uma introdução que apresenta ao aluno áreas de conhecimento referente ao curso de ciências econômicas, mas também a outros

campos do conhecimento, conteúdos como introdução a economia, filosofia, sociologia, ciência política, etc., primeira parte equivale a 360 horas do curso, de um total que é 2940 horas.

Em sequência tem os conteúdos referentes a formação teórico-quantitativa, sendo eles as disciplinas mais da área de exatas, da matemática mais avançada como estatísticas, econometria, contabilidade, macro e microeconomia, etc. disciplinas que no projeto tem como proposta equivaler cerca de 48% da carga horaria total, correspondente a 1.500 horas de aula. A formação histórica que, segundo o projeto pedagógico:

“Possibilitam ao aluno construir uma base cultural indispensável à expressão de um posicionamento reflexivo, crítico e comparativo, permitindo ao Economista não apenas entender o passado, mas compreender melhor o próprio presente, evitar erros e enriquecer sua interpretação sobre a realidade, os conteúdos de Formação Histórica englobam disciplinas como: pensamento econômico neoclássico, história econômica geral, formação econômica do Brasil e economia brasileira contemporânea.” (NDE, “Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Econômicas”, 2019, p.39).

A formação histórica, no projeto pedagógico propõe 15% da carga horaria total, cerca de 480 horas de aula. Por fim, os conteúdos teórico-práticos que abordam as questões práticas necessárias para a preparação do estudante, incluindo as atividades complementares, metodologia de pesquisa, técnicas de pesquisa em economia e o TCC (trabalho de conclusão de curso) onde no projeto, é proposto 19% da carga horaria do curso, cerca de 600 horas de aula.

O projeto apresenta o plano de equivalência das disciplinas do novo currículo com o currículo atual. Dentre as disciplinas presentes na matriz curricular atual, uma que podemos destacar é a Evoluções das Ideias Sociais, onde o título foi alterado, sendo agora Evoluções das Ideias Econômicas e Sociais, onde o conteúdo apresenta a “Ontologia política do liberalismo e do estado moderno: Maquiavel, Hobbes, Locke e Rousseau”.

Ademais, a disciplina Economia do trabalho, que propõe análise teórica e empírica do mercado de trabalho, apresenta em sua bibliografia básica nomes conhecidos de intelectuais das Ciências humanas como os sociólogos, Ricardo Antunes com a obra “Riqueza e miséria do trabalho no Brasil” e o Jose Ricardo Ramalho com a obra “Além da Fábrica: trabalhadores, sindicatos e a nova questão social”.

As disciplinas obrigatórias equivalem há 2940 horas, e estruturalmente, o discente por semestre se matricula em 5 componentes curriculares, 5 disciplinas que correspondem a 300 horas de aula. As optativas, como parte de integralização do curso, são de 180 horas de aula, onde o discente deve se matricular, no mínimo e 3 disciplinas.

A fase de estágio para os discentes de ciências econômicas é de natureza não obrigatória, ou seja, a realização do mesmo é opcional e, aquele que realizar o estágio poderá converter

parte de sua carga horaria para atividades complementares, sendo esse estágio um treinamento de iniciação e capacitação profissional do aluno.

“O Estágio Supervisionado é um componente curricular opcional da Instituição, direcionado à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo a instituição que o adotar, submeter o correspondente regulamento com suas diferentes modalidades de operacionalização, à aprovação de seus colegiados superiores acadêmicos.” (Art. 7º da Resolução CNE/CES 4/2007. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de julho de 2007, Seção 1, p. 22,23)

Dentre os 7 grupos de pesquisas presentes no Departamento de Economia, podemos destacar um, o ERA (Economia Regional Aplicada) com foco nos estudos das regiões do Norte e Nordeste e também no Maranhão. O grupo tem por objetivo a pesquisa no campo do desenvolvimento regional em suas múltiplas escalas: local, urbana, rural, microrregional, macrorregional e mesorregional.

Ter um grupo de estudos com foco na economia maranhense e do Norte e Nordeste nos mostra que pesquisar sobre essas áreas em específico e estudar elas em seu próprio contexto histórico e socioeconômico são fundamentais.

Essa necessidade de replanejamento de conteúdo que está presente no início do projeto pedagógico é suprida pela construção e revisão do projeto. Como dito, essa revisão é feita a cada 3 anos pelo Núcleo Docente Estruturante, pela Coordenação e pelo Colegiado do curso, além de um fórum público para avaliação do Curso e do Projeto Pedagógico que agrega toda a comunidade acadêmica disponível na plataforma SIGAA.

“Essa poderosa ferramenta de gestão, é também um instrumento de transparência e de avaliação do curso e do projeto pedagógico, à medida em que todos, de forma transparente, podem opinar sobre a implementação do projeto pedagógico, sobre os resultados efetivos e sobre as dificuldades de execução e de atendimentos aos princípios e diretrizes estabelecidos como eixos norteadores do Curso.” (NDE, “Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Econômicas”, 2019, p.64)

5. FORMAÇÃO E CONCEPÇÃO DOS DISCENTES EM ECONOMIA

Uma das propostas iniciais do presente trabalho é analisar como se dá a formação dos discentes de economia, é fato que, entender a estrutura curricular é fundamental, mas buscamos também apresentar a percepção dos alunos em sala de aula. Foi realizado um questionário com os discentes que, por meio do contato que tivemos com a secretaria do Departamento do curso, conseguimos encaminhá-lo para todos os discentes ativos, tanto bacharelado quanto licenciatura, através do e-mail dos mesmos.

A modalidade para realizar o formulário foi pelo Google Formulários, por ser uma plataforma de fácil compreensão e disponibiliza ferramentas para levantamento de dados.

Infelizmente, do total de discentes que compartilhamos o questionário, cerca de 500 alunos ativos, somente 21 responderam dentro do prazo que deixamos para as respostas, que foi de uma semana.

As perguntas para o questionário foram formuladas a partir de dúvidas e questões levantadas ao decorrer da análise do projeto político pedagógico. Questões como o grau de satisfação dos discentes com o curso num grau de intensidade entre 1 a 5, sendo 1 não me identifico e 5 me identifico muito, 12 pessoas marcaram 4 e 8 marcaram 5, só uma votou na alternativa de número 3.

Qual setor eles pretendem trabalhar quando formados, se é o público, o privado ou se não sabem ao certo, por ser um questionário abrangente para todos os discentes, desde os calouros até aqueles que estão prestes a colar grau, 14 responderam que tem intenção de trabalhar no setor público, 4 no setor privado e 3 ainda não se decidiram.

Saber se existe uma abertura para o debate social na sala de aula também foi questionado, pois, a troca de experiências e ver as perspectivas dos discentes é importante para a construção do ambiente acadêmico, a maioria, cerca de 13 alunos, assinalaram existir sim esse teor tecnicista, mas que existe uma abertura para o debate, 7 negam a existência de uma abordagem tecnicista, mas concordam que há sim uma abertura ao debate e 1 pessoa negou às duas coisas.

A área do conhecimento com o qual o discente se identifica se é de humanas ou exatas, 18 discentes dos 21 se identifica mais com disciplinas de humanas, sendo o restante, 3 discentes se identificam com exatas. Se o discente tem conhecimento sobre a existência do projeto pedagógico e se ele o leu, 16 responderam que leram e que tem interesse, 4 afirmaram que não chegaram a ler o projeto, mas sabem que o mesmo apresenta várias disciplinas interessante, e 1 respondeu que nunca leu e que nem tem conhecimento sobre.

Por fim, se as disciplinas presentes na matriz curricular o agradam e/ou se eles fariam alguma alteração são questões intrínsecas para observar as experiências dos discentes ao longo do curso, 18 responderam que as disciplinas são satisfatórias, mas que fariam, sim, alguma alteração e 3 não acham que seja satisfatória e que fariam sim alterações.

6. CONCLUSÃO

Diante a análise do projeto político pedagógico, fica evidente que existe sim um olhar dedicado as ciências sociais, desde disciplinas voltadas a essa área, grupo de estudos, até a

organização didática-pedagógica que demonstra diretamente esse olhar por meio dos diálogos entre as ciências econômicas e as sociais.

O curso de ciências econômicas não prepara os discentes para serem economistas só com perspectiva das ciências exatas de modo isolado, voltadas somente para as estatísticas, mas também para profissionais que compreendem que a história tem importância fundamental para a construção da economia dos países, e que a construção histórica e econômica de tal país impacta diretamente na sociedade.

A economia é história, e ela tem ligação direta com a sociedade, analisar como se dá a formação acadêmica em um estado com centenas de particularidades é importante, pois podemos formar opinião sobre o futuro desses estudantes já atuando como economistas no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

BUENO, L.F. “**A evolução do ensino de Economia no Brasil**”, Ensaios Econômicos da EPGE, nº5, no Instituto Brasileiro de Economia da Fundação Getúlio Vargas, 1972.

NDE, **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Econômicas**, UFMA, 2019.

<https://www.fea.usp.br/economia/pessoas/professores-emeritos/luiz-de-freitas-bueno>

Disponível em: Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuária da Universidade de São Paulo (FEA USP), acesso em: 22/07/2023.

LEBARON, F. **A formação dos economistas e a ordem simbólica mercantil REDD** – Revista Espaço de Diálogo e Desconexão, Araraquara, v. 4, n. 2, jan/jul. 2012. Acesso em: 26/07/2023.

SOUSA, Antonio Paulino de **A formação dos economistas na ENSAE: Uma grande escola de elite**”. IX Jornada Internacional de Políticas Públicas, 2019.

<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2019/images/trabalhos/9991.pdf> acesso em: 26/07/2023.

COAST, A. W. **The institutionalization and professionalization of Economics**. Boulder; London: Routledge, 1993.

DIMENSÃO EXPERIENCIAL DIANTE DAS TENSÕES E CONTRADIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE UNIVERSITÁRIO

Ana Paula dos Santos Reinaldo Verde
Doutora em Educação
ana.psrv@ufma.com
UFMA

RESUMO: A pesquisa teve por objetivo geral compreender os limites e as possibilidades do diálogo entre os saberes experienciais, a formação e o trabalho dos/as professores/as do curso de História da Universidade Federal do Maranhão diante das tensões e contradições apresentadas pela realidade do ensino superior. A metodologia da pesquisa funda-se na abordagem qualitativa crítica, tendo como base de análise o materialismo histórico dialético. Utilizou-se a História Oral temática como possibilidade de aproximação aos discursos sobre formação e trabalho a partir da dimensão experiencial de dois (2) professoras de História da Universidade Federal do Maranhão. Os instrumentos de coleta de dados foram baseados na análise de documentos e na entrevista por meio de quatro eixos temáticos: experiência, vida, formação e trabalho. O referencial teórico está assentado nas categorias saberes experiencias, trabalho e formação docente. O conjunto das análises revela que os saberes experienciais se fazem presentes nas narrativas de professores/as do curso de História da UFMA e que possibilitam novas formas de compreender e materializar a formação e o seu trabalho trazendo para o espaço da Universidade processos mais humanos e emancipatórios diante das tensões e contradições da realidade do ensino superior. Defende-se a Tese de que a dimensão experiencial possibilita novas formas de compreender e materializar a formação e o trabalho dos docentes universitários, trazendo para o espaço da universidade processos humanos e emancipatórios diante das tensões e contradições da realidade do ensino superior.

Palavras-chave: Experiências docentes; Ensino superior; Formação; Trabalho;

1. INTRODUÇÃO

O saber experiencial para Pimenta (2012), é visto como um amálgama dos diferentes saberes: científicos, metodológicos e técnicos, além de pessoais. Há de se ter o cuidado de atentar para a noção de que os saberes dos/as professores/as não são únicos, nem individualizados, mas sim fazem parte de um conjunto de relações sociais, por parte da família, da escola, da universidade, enfim, das instituições formadoras e de seus sujeitos implicados nesse contexto. Assim, os/as professores/as produzem e são produzidos pelo contexto histórico em que vivem, na experiência no exercício da profissão e da convivência com outros sujeitos que compartilharam da sua trajetória social e profissional.

A dimensão experiencial vai na contramão dos compromissos acadêmicos exigidos durante o percurso docente e articulado com as exigências do mercado de trabalho que constantemente está sendo modificado para atender aos interesses dos bancos internacionais e do empresariado nacional.

Existe convergência entre Cavaco (2003) e Dominicé (2010) de que o conceito de experiência aqui entendido não coaduna com o processo neoliberal de trabalho docente, pois segundo Dewey (2010), só nos tornamos conscientes de uma experiência depois dela e nem sempre a reconhecemos como algo que nos transforma, daí a necessidade de um estímulo, uma provocação no sentido de nos despertar para o arsenal de experiências que acumulamos ao longo da vida profissional e que poderá ajudar-nos a enriquecer nosso cotidiano de formação e de trabalho docente.

Faz-se necessário compreender a construção do trabalho do/a professor/a do ensino superior despartada do caráter neoliberal na qual foi gestada numa academização da formação conforme aponta Ferreira (2009), que ocorre por via institucional e organizacional, em que os/as professores/as tendem a reproduzir discursos teoricamente elaborados e em vez de contribuírem para a reflexão sobre as próprias práticas, tendem a gerar efeito de ocultação destas, ou seja, “excesso de discurso e pobreza das práticas” Nóvoa (2007, P. 6). Assim, ao contrariarem esse entendimento da mudança, as instituições de formação de professores/as podem estar a acentuá-lo se não promoverem um pensamento reflexivo, crítico e comprometido com os contextos de ação concreta.

Neste trabalho discutimos resultados de uma pesquisa de doutorado concluída, que teve por objetivo geral compreender os limites e as possibilidades do diálogo entre os saberes experienciais, a formação e o trabalho dos/as professores/as do curso de História da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) diante das tensões e contradições apresentadas pela realidade do ensino superior.

A metodologia da pesquisa fundou-se na abordagem qualitativa crítica, tendo como base de análise o materialismo histórico-dialético. Utilizou-se a História Oral temática como possibilidade de aproximação aos discursos sobre formação e trabalho a partir da dimensão experiencial de docentes de História da Universidade Federal do Maranhão.

Qual a importância da dimensão experiencial diante das tensões e contradições envolvem a formação e o trabalho dos/as professores/as do curso de História da Universidade Federal do Maranhão?

O uso da entrevista narrativa a construção dos dados no campo investigado, possibilitando a análise a partir do materialismo histórico-dialético, buscando a compreensão das situações ligadas à formação dos sujeitos investigados, que são professores/as do curso de História da UFMA, destacando suas experiências na formação e no trabalho. Importa destacar a categoria dimensão experiencial.

Apresentamos neste artigo um recorte da entrevista do professor de História da Universidade Federal do Maranhão Beija Flor (codinome) e do professor João de Barro (codinome). A partir de excertos refletimos e dialogamos sobre a dimensão experiencial da formação do/a professor/a do ensino superior.

2. A DIMENSÃO EXPERIENCIAL DA FORMAÇÃO DO/A PROFESSOR/A DO ENSINO SUPERIOR: “UMA PARTE DE MIM É SÓ VERTIGEM: OUTRA PARTE, LINGUAGEM”

A gestão burocrática e a “quase sacralização” do lema “ensinar tudo a todos como se de um só se tratasse” ajudaram a consolidar iguais modos de fazer pedagógicos, nomeadamente à homogeneização e a uniformização da formação do/a professor/a em um trabalho individual e solitário. Em termos da estrutura organizativa, o ensino caminhou para a centralização da gestão acadêmica, exercendo “um duplo constrangimento sobre os docentes: isolando-os uns dos outros e não favorecendo a colaboração entre eles”, conduzindo-os a “uma cultura profissional principalmente centrada na valorização dos conteúdos em detrimento das práticas e das experiências” (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001, p. 4143).

A afirmativa acima dos autores Tardif, Lessard e Gauthier (2001) vêm reafirmar a prática exercida pelas instituições de ensino superior no Brasil, em que a dimensão da experiência da formação do/a professor/a do ensino superior desenvolvida tem a tônica do neoliberalismo capitalista, é marcadamente conteudista desde a sua formatação oficial, aquela baseada nas resoluções que normatizam a formação do/a professor/a, em que a carga horária dedicada à formação pedagógica⁸⁴⁶ é menor do que a carga horária dos conteúdos específicos.

Além do que, exige do docente especialidades profissionais com vistas a atenderem às exigências dos cursos de pós-graduação que trazem em sua linhagem a ideia do *stricto sensu* descaracterizando a contribuição que deveria vir da experiência dos sujeitos em situação de ensino e de aprendizagem, conforme nos apontam Sá (2010, 2011), Nóvoa, (2010), Dominicé (1988, 2010), Josso (1988, 2010), Macedo (2010), quando discutem a formação do/a professor/a como um processo contínuo que deveria ser experienciado no diálogo que se trava no contexto acadêmico, sejam nas aulas teórico-disciplinares, sejam nos processos formativos no campo da pesquisa e/ou da extensão, da própria experiência dos sujeitos. Esses estudos

⁸⁴⁶ Nos PPC dos cursos de graduação, a carga horária de formação pedagógica não ultrapassa as 600 horas do computo geral, enquanto a carga horária dos conteúdos específicos é de 1.800 horas, conforme orientação legal da Capes/MEC/Inep.

contrapõem-se à ideia de que a formação é um fenômeno que ocorre de fora para dentro sem valorizar a experiência como determinante na formação do/a professor/a.

Por outro lado, a formação de professores/as do ensino superior é centrada em um conjunto de condições administrativas formais, tais como: modalidade, níveis, créditos, competências, avaliação, certificação, coordenação, verbas corroborando para uma formação industrializada, pressupondo a divisão social do trabalho da formação numa linguagem bancária, conforme aponta Freire (1997).

Essas lógicas, conforme Ferreira (2009), têm implicações pedagógicas na formação docente, na medida em que os/as professores/as tendem a ser encarados como formadores de alunos e não como formadores de adultos e profissionais sujeitos e autores de sua própria formação, tendo implicações na terminologia do “dar” (externo) e “receber” (implicação) formação pessoal e profissional.

A perda dessa experiência implica na transformação do homem em sujeito mecânico semelhante aos robôs submetidos a tarefas de rotina com gestos repetitivos, mecânicos e vazios de sentido. Quanto mais especializado, mais o sujeito torna-se automático, uniformizado, literalmente como se estivesse com uma farda de valores da sociedade de consumo, como mostra Benjamin (1994), na multidão solitária das grandes metrópoles descritos por Edgar Poe.

Pelo olhar “benjaminiano”, quer sejam trabalhadores manuais ou intelectuais, o comportamento é automatizado, sem espontaneidade, sem memória, sem sabedoria, sem história para contar, reproduzindo o que aprendeu, como observa Benjamin (1994), incapaz de usar a experiência como dimensão primeira.

A experiência, essencialmente vinculada à narrativa, nascida das comunidades artesanais, tem a feição prática de um conhecimento exercitado e fixado na própria existência. Esse tipo de sabedoria acumulada na memória de geração em geração gerava, na figura do narrador, a autoridade necessária para dar conselhos e orientar, decisão na qual Benjamin (1994) vê o encontro do justo consigo mesmo.

Ao longo da história, a formação docente tem-se alternado ora em modelos academicistas bacharelesco/licenciaturas centrados nas universidades e deslocados das escolas, ora em modelos práticos, ora em modelos centrados nas escolas e dissociados das fundamentações teóricas, mercantilizados, sem atribuição de sentidos no espaço educativo formal, limitando-se à pseudoconcreticidade dos conteúdos disciplinares e métodos de ensino, sem considerar a trajetória pessoal, formativa e profissional, que contemple experiências,

crenças, dilemas, conflitos, anseios, necessidades e conquistas que permeiam a vida do/a futuro/a professor/a.

Segundo Alarcão (2004), o/a professor/a não consegue dar respostas às situações que emergem no cotidiano profissional porque estas ultrapassam o conhecimento científico a ele oferecido e as respostas pedagógicas que esse conhecimento poderia oferecer. Assevera ainda, a autora, que as questões organizacionais como: o projeto pedagógico, as condições de trabalho coletivo, a autonomia dos/as professores/as e a identidade epistemológica (quais saberes são-lhes próprios), estão impedidos de representar o pensamento reflexivo do/a professor/a com base em suas vivências, por não atenderem aos interesses da sociedade capitalista estandardizados nas resoluções e normas oficiais, requerendo constantemente uma requalificação a partir de formações continuadas.

Popkewitz (1986) afirma que o conhecimento da prática pedagógica e a possibilidade de sua mudança implicam na compreensão das interações entre três níveis ou contextos diferentes: o contexto propriamente pedagógico; o contexto profissional dos/as professores/as com suas ideologias, crenças e rotinas produzindo um saber técnico que legitima suas práticas e um contexto sociocultural que proporciona valores e conteúdos considerados importantes.

O contexto propriamente pedagógico refere-se à experiência adquirida na ação prática da atividade profissional; o contexto profissional refere-se à consolidação de determinado conhecimento ajustado a políticas educacionais contribuindo para reforçar uma prática reprodutivista e o contexto sociocultural, proporciona valores e conteúdos considerados importantes. Para Sacristán (1999), muitas vezes, o apoio ao conhecimento do/a professor/a é precário, convertendo-se em uma das causas que levam o docente a agir de acordo com as suas convicções e com mecanismos adquiridos culturalmente a partir da socialização, mais do que com o saber especializado, de tipo pedagógico e científico.

Segundo Charlot (2015), a democratização do ensino passaria pela formação dos/as professores/as, pela valorização profissional e por suas condições de trabalho, o que envolveria formação inicial e continuada, articulada a um processo de valorização identitária e profissional dos/as professores/as.

A própria legislação que emana dos órgãos legais de ensino superior que é comum ao país não alcança as disparidades regionais e locais, massifica a formação dos/as professores/as em contradição à democratização da educação e aos formadores/as de professores/as, sujeitos responsáveis por esse projeto formativo, mas que foram objetos dessa mesma formação pré-determinada e aos formandos/as que não conseguem visualizar ainda a sua verdadeira

importância na construção da sociedade brasileira sendo, muitas vezes, conduzidos por mecanismos de insegurança e apatia na busca de novas propostas de organizar seu fazer; deduz-se o quão distantes estão os currículos formativos, bacharelescos distanciados da prática de formação de professores/as, que estão voltados para as práticas de ensino dissociadas da escola, das regências de sala de aula, de seus problemas e possíveis soluções e, sobretudo, do tripé ensino, pesquisa e extensão.

Temos vivenciado nos últimos anos do século XX e o início do século XXI o avanço das políticas neoliberais caracterizadas pela lógica do capitalismo excludente, ou seja, que não tem a pretensão de incluir os sujeitos que trabalham no ensino superior, nas universidades públicas ou os que pretendem nela ingressar, visto que as universidades públicas têm sido ano após ano massacradas pelo desmonte de sua estrutura interna, bem como pela diminuição da oferta de vagas para o ingresso no magistério superior por meio de concurso público e pela inexistência de políticas salariais dignas, aumentando cada vez mais a lógica do produtivismo acadêmico, com vistas ao surgimento de um novo tipo de trabalhador demandado pelo capital.

As experiências formativas permitem reflexões, novos olhares para os processos vividos, para a realidade, dando sentido a nossa formação docente. Nóvoa (1992) aponta para o esvaziamento de uma afirmação própria da dimensão pessoal da profissão professor/a e refere-se a Ball e Goodson (1989) e a Woods (1991), quando evocam a funcionalidade do/a professor/a nas legislações institucionalizadas que durante os anos 1960, ignoraram os/as professores/as, parecendo não terem existência própria enquanto fator determinante da dinâmica educativa; nos anos 1970 como sendo uma fase em que os/as professores/as foram “esmagados”, sob o peso da acusação de contribuírem para a reprodução das desigualdades sociais; e nos anos 1980 multiplicaram-se as instâncias de controle dos/as professores/as, em paralelo com o desenvolvimento de práticas institucionais de avaliação.

Nesse sentido, a formação passa pela experiência, por processos de investigação que estão articulados e atravessados por práticas educativas, que segundo Nóvoa (1995), consistem em conceber a universidade como lugar onde o trabalho e a formação caminham e dialoguem conjuntamente, pois a experiência é algo singular e único e que faça sentido e significado. Na concepção de Nóvoa e Finger (1988), o modelo do desenvolvimento, no qual se baseiam a ciência e a educação moderna, não só impede a compreensão do processo de formação dos adultos, como oculta a questão fulcral de toda a formação, isto é a questão do sentido.

Faz-se necessário compreender a construção do trabalho do/a professor/a do ensino superior despartada do caráter neoliberal na qual foi gestada numa academização da formação conforme

aponta Ferreira (2009), que ocorre por via institucional e organizacional, em que os/as professores/as tendem a reproduzir discursos teoricamente elaborados e em vez de contribuírem para a reflexão sobre as próprias práticas, tendem a gerar efeito de ocultação destas, conforme Nóvoa (2007, p. 6), “excesso de discurso e pobreza das práticas” assim, ao contrariarem esse entendimento da mudança, as instituições de formação de professores/as podem estar a acentuá-lo se não promoverem um pensamento reflexivo, crítico e comprometido com os contextos de ação concreta.

Dessa forma, a dimensão experiencial vai na contramão dos compromissos acadêmicos exigidos durante o percurso docente e articulado com as exigências do mercado de trabalho que constantemente está sendo modificado para atender aos interesses dos bancos internacionais e do empresariado nacional.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

As experiências formativas permitem reflexões, novos olhares para os processos vividos, para a realidade, dando sentido a nossa formação docente. Nóvoa (1992) aponta para o esvaziamento de uma afirmação própria da dimensão experiencial da profissão professor/a e refere-se a Ball e Goodson (1989) e a Woods (1991), quando evocam a funcionalidade do/a professor/a nas legislações institucionalizadas que durante os anos 1960, ignoraram os/as professores/as, parecendo não terem existência própria enquanto fator determinante da dinâmica educativa; nos anos 1970 como sendo uma fase em que os/as professores/as foram “esmagados”, sob o peso da acusação de contribuírem para a reprodução das desigualdades sociais; e nos anos 1980 multiplicaram-se as instâncias de controle dos/as professores/as, em paralelo com o desenvolvimento de práticas institucionais de avaliação.

Ao longo de sua história de vida pessoal e profissional, supomos que o/a professor/a universitário/a interiorize certo número de conhecimentos, de crenças, de valores, de competências, os quais estruturam e formam sua personalidade e sua relação consigo e com os outros, especialmente com os/as alunos/as com a convicção de que estão fazendo o certo na prática de seu ofício.

Nessa percepção, supomos que os saberes experienciais do/a professor/a universitário/a não estão balizados somente pelo exercício da sala de aula, mas também pelas concepções de ensino herdadas da sua história como um todo.

O professor Beija-Flor opera no sentido de dar significado a ser professor/a universitário/a, pontuando que são as experiências pessoais, familiares, a trajetória individual e coletiva, a questão das classes trabalhadoras, o que corrobora para que atente para a relação com o mundo, não perdendo o compromisso com a sociedade

Mas assim, da minha experiência, eu lido muito com a minha própria trajetória individual e coletiva, e o coletivo é a minha família, e se... Quando se evoca a questão das classes trabalhadoras é que no capitalismo a relação capital- trabalho é uma relação é... De muito prejuízo para o trabalho, né, então... Esse fazer também atenta para isso, não é o fazer descolado do mundo, mas a gente consegue fazer isso, penso eu que, de fato assim estaremos a despeito da diversidade toda que a gente está vivenciando. Nós não podemos perder esse compromisso com a competência do nosso professor de amanhã. (Trecho da Entrevista de Beija-Flor)

Tanto a literatura consultada, quanto as entrevistas com os sujeitos, demonstram que a relação entre a dimensão experiencial, a formação e o trabalho docente comportam diferentes faces, embora esteja fundamentada no tempo que irá determinar as mudanças na evolução do trabalho do/a professor/a universitário/a, para além do domínio único do saber ou dos hábitos, mas associados aos saberes epistêmicos, existenciais, sociais, políticos e econômicos.

Eu costumo dizer que o estágio pra mim ele foi uma vivência enorme! Enorme! Tanto que... quando eu estava no doutorado eu entre em contato com os livros do Rüssen, né, sobre aprendizagem histórica, a... sobre a questão a teoria histórica, a razão histórica e aí quando eu li aquilo eu digo, cara isso daqui é o que a gente sente na prática dentro de uma vivência de estágio, né?! (Trecho da Entrevista de João de Barro).

Com efeito, a dimensão experiencial formativa em sua complexidade não é propriedade privada das organizações de formação que historicamente foram estabelecidas, por mais que sejam importantes, tendo o poder de construir e destruir (MACEDO, 2002).

Compreender a valorização da experiência no contexto da docência, a partir do conceito de experiência formativa, como aborda Bondía (2002), é situá-la nas bases históricas e filosóficas que subjaz o conceito e destacam a experiência como um movimento de reflexão/ressignificação e com atribuição de sentido, em que os saberes do outro também são importantes para mim, são os acontecimentos que geram em mim algum tipo de aprendizagem, só alcançado quando, segundo Bondía (2002) desaceleramos, refletimos e escutamos “a voz da experiência”.

Bondía (2004) coloca que a experiência, requer um gesto de interrupção, requer suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza. Foi justamente isso que encontrei na professora Canarinho.

O sujeito da experiência, de acordo com Bondía (2004) é um sujeito passional, o que não significa pensá-lo como incapaz de conhecimento, de compromisso ou ação. O sujeito passional tem também sua própria força e essa força expressa-se produtivamente em forma de saber e em forma de práxis. O que ocorre é que se trata de um saber distinto do saber científico e do saber da informação e de uma práxis distinta daquela da técnica e do trabalho.

Compreendemos que a experiência na formação do ser pessoa e professor/a é “algo” dialógico, sensível e diante da sociedade da informação que é imediata e conduz para que nada nos

aconteça. Bondía (2010) e Nóvoa (2002) ajudam-nos a ter um entendimento sobre a formação do docente universitário como um processo de construção que antecede e transpõe o tempo cronológico da carreira profissional, por ser esse processo subjetivo e pessoal, quase sempre dissociado do desenvolvimento profissional e delineado exclusivamente pela lógica temporal (quanto mais tempo no magistério, mais/melhor conhecimento e experiência) em que tanto o/a aluno/a como o/a professor/a são parceiros/as das experiências vividas no contexto do ato de ensinar e aprender, tendo que ser um ato de reflexão sobre a situação vivenciada, refletida em um movimento constante do momento vivido denominado por Dewey (2010) como um *continuum* experiencial – um somatório de experiências passadas comparadas a outras anteriores e/ou posteriores.

Segundo Benjamin (1994), o desafio de educar para a resistência parece justamente o desafio de compreender o processo de formação enquanto emancipação, conquista de autonomia e adoção do pensamento crítico, dados os desafios cotidianos. Precisamos criar as condições para que os/as professores/as universitários reconheçam e reconheçam-se no processo formativo e encontrem as condições necessárias que lhes garantam uma (auto ou inter) formação consciente, pois vir a ser professor/a, ser professor/a é uma produção de si mesmo/a, que se faz na dinâmica da sociedade e da cultura. A formação docente não pode ser uma definição *a priori*, pelo contrário, é toda uma constituição de contingências do fazer pedagógico, do sujeito em prática e na prática que passa pela construção identitária, pela profissionalidade e pela experiência.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, a experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade e, em contraposição à lógica do experimento, produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna, não está como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido, no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo que é, por sua vez, uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo).

Os/as professores/as do ensino superior baseiam-se nos referenciais que tiveram na educação formal e nas concepções de aprendizagem vivenciadas no seu percurso de aprendente, mas também se apropriam, embora inconscientemente dos valores e crenças que dão origem à sua performance, dando construto ao seu desempenho. Nessa perspectiva, é importante

compreender que a formação precisa fazer sentido para cada um destes, mas que esta não pode ser assumida numa única direção que parta exclusivamente do próprio docente.

Para concluir, embora provisoriamente, pois toda pesquisa científica comporta uma carga de incompletude, asseveramos que as experiências constituem a identidade do/a futuro/a professor/a e que começa antes do ingresso nos cursos de formação inicial, sendo determinada por condições econômicas, sociais, políticas e religiosas tentando compreender a realidade na conjuntura atual.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas, vol. I).

BONDÍA, Jorge Larossa. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação, Experiência e Alteridade em Educação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.

BONDÍA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19, jan./abr. 2002.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte, MG: UFMG, 1999.

MANGUEL, Alberto. **No bosque do espelho**: ensaios sobre as palavras e o mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo e autonomia pedagógica**: o socioconstrucionismo curricular em pedagogia. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

NÓVOA, António. **Dilemas actuais dos professores**: a comunidade, a autonomia, o conhecimento. Goiânia: Editora da UCG, 2005.

NÓVOA, António. A formação da profissão docente. *In*: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde: Depart. dos Recursos Humanos da Saúde: Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 107-129.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E LICENCIATURAS: PRÁTICAS E PERSPECTIVAS

Shirley Cristina dos Santos
Doutora em Geociências e Meio Ambiente
hirley.santos@ufma.br
UFMA – Campus São Luís

Iracy de Sousa Santos
Doutora em Educação Escolar
iracysousa@hotmail.com
UFMA – Campus São Luís

Fabiana Pereira Correia
Doutora em Geografia
fp.correia@ufma.br
UFMA – Campus Codó

Dilmar Kistemacher
Doutor em Educação
d.kistemacher@ufma.br
UFMA – Campus Codó

RESUMO: A Educação Ambiental, no Brasil, começou a tomar seus primeiros encaminhamentos na década de 1980 com o disposto em texto de Lei (nº. 6.938/81) sobre a Política Nacional do Meio Ambiente/PNMA que foi incorporada à Constituição de 1988 ao passo que sua efetivação como política pública regida por lei (Política Nacional Educação Ambiental/PNEA) só vigorou no ano de 1999 com a publicação da Lei nº 9.795 de 27 de abril desse mesmo ano. As configurações atuais da Educação Ambiental no Brasil decorrem, com isso, das determinações da PNEA que determina incorporar a temática da Educação Ambiental no processo educativo, seja ele em todos os níveis, ou mesmo na informalidade, delineando ações para a consequente mudança de atitude e de valores nas relações entre as pessoas e o meio natural (PHILIPPI JR, 2002). Com essa vivência epistemológica da Educação Ambiental, tornar-se-á consequência uma possível atuação social voltada às conformidades ambientais, atendendo, assim, às aspirações do trabalho, que se direciona à possibilidade de uma gestão ambiental participativa dos profissionais graduados nesta IES. Tais atuações compreendem as práticas da Educação Ambiental, que estão atreladas às atitudes conservacionistas do espaço, de forma a abarcar as preocupações com desperdícios, conservação estrutural e natural do lugar, entre outros. A implementação da Política Nacional de Educação Ambiental e a sua regulamentação na educação formal, para além de seu caráter legal e normativo, resulta de um processo histórico, político, econômico e cultural. Este processo, por sua vez, é complexo e precisa ser examinado no conjunto das relações entre Estado e Sociedade, estas situadas histórica e conjunturalmente. A Educação Ambiental, especialmente no que se refere à educação escolar, tanto na Educação Básica, quanto no Ensino Superior, especialmente para as licenciaturas, resulta de um conjunto de políticas curriculares e que se materializam nas propostas curriculares e pedagógicas de curso, importa, neste sentido, refletir sobre os lugares e os espaços pensados para ela. Objetivando estimular os debates da temática ambiental nos cursos da UFMA, espera-se proporcionar uma visão transdisciplinar, pois a Educação Ambiental em sua multidimensionalidade permeia todos os campos do conhecimento (SATO, 2004) e, com base neste pensamento trazemos para a proposta desta mesa, docentes dos cursos de Geografia, Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais/Biologia, Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas/História e do Departamento de Educação, para contribuir com o debate.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Interdisciplinaridade; UFMA; Ensino Superior.

1. INTRODUÇÃO

Educação Ambiental! Política, sociedade, consumo, preservação, conservação, valores, atitudes e sustentabilidade. Estas palavras, dentre muitas outras, se constituem em discursos que assistimos amplamente em diferentes contextos e conjunturas. E, dentre estes discursos, interessou-nos, neste momento, colocar em debate as experiências vivenciadas por docentes nos cursos de licenciatura no âmbito da universidade pública.

O conceito de Educação Ambiental mais aceito hoje em dia estabelece que esta é um processo educativo permanente mediante o qual os indivíduos adquirem conhecimento, desenvolvem valores, atitudes, habilidades e comportamentos que permitem-lhes tomar decisões responsáveis no que se refere à sua interação no meio ambiente visando a sustentabilidade ambiental (MEDINA, 2002).

Em conformidade às recomendações da Conferência de Tbilisi sobre a incorporação da Educação Ambiental nas Universidades, a Lei 9.795/99 da Constituição brasileira determina essa ação, tendo em vista os mesmos fins esperados pela reunião de 1977, a qual Sato (2004) relembra que a proposta do ensino universitário deve ser a capacitação profissional no sentido de aplicar seus conhecimentos para reduzir os problemas ambientais do mundo contemporâneo. Nesse contexto, a Educação Ambiental deve ser estruturada efetivamente nos objetivos e conteúdo de todas as áreas.

Sorrentino e Biosoli (2014) apontam que ninguém nega a importância da questão socioambiental e da educação ambiental. No entanto, apesar de nunca ter se falado tanto sobre elas (a questão ambiental e a educação a ela relacionada), nunca se degradou tanto como atualmente. Os investimentos e a centralidade dessas questões nas políticas empresariais, governamentais, não governamentais, familiares e individuais ficam na retórica e não há materialização dessa propalada e necessária mudança cultural.

No entanto, nas Instituições de Ensino Superior (IES) e nas universidades em particular, isso não é diferente. Encontram-se iniciativas valorosas de forma isolada (uma disciplina aqui, um centro de estudos e pesquisas ali, um projeto de extensão acolá ou até mesmo um programa institucional de sustentabilidade ou de educação ambiental), mas, como vagalumes, acendem e apagam e têm vida curta ou, quando mais longevas são andorinhas solitárias e não propiciam um verão menos turbulento, seja em função da amplitude das mudanças climáticas ou mudanças socioambientais globais, seja por serem políticas marginais dentro das instituições (DORNFELD, 2019).

O debate, no formato de mesa redonda, por ocasião do XVII Encontro Humanístico - UFMA, se efetivou nos diálogos entre docentes de diferentes áreas do conhecimento que atuam em cursos diferentes na instituição. A roda de conversa pautou a Política Nacional de Educação Ambiental que é vivenciada política e curricularmente no ensino, na pesquisa e extensão que são desenvolvidas. Os relatos aqui apresentados são produtos de ações que comunicam diferentes práticas que se aproximam científica e eticamente no desenvolvimento desta política.

2. LICENCIATURAS E POLÍTICAS AMBIENTAIS: EDUCANDO PARA A SUSTENTABILIDADE

A Educação Ambiental centra o seu enfoque no equilíbrio dinâmico do ambiente, em que a vida é percebida em seu sentido pleno de interdependência de todos os elementos da natureza. Os seres humanos e demais seres estão em parcerias na perpetuação da vida.

A Educação Ambiental apresenta-se como uma dimensão do processo educativo voltada para a participação de seus atores: educandos e educadores; na construção de um novo paradigma que contemple as aspirações populares de melhor qualidade de vida socioeconômica e um mundo ambientalmente sadio. Aspectos estes que são intrinsecamente complementares; integrando assim Educação Ambiental e educação popular, como consequência da busca da interação em equilíbrio dos aspectos socioeconômicos com o meio ambiente.

Pela gravidade da situação ambiental em todo mundo, assim como no Brasil, já se tornou categórica a necessidade de implementar a Educação Ambiental para as novas gerações em idade de formação de valores e atitudes, como também para a população em geral, pela emergência da situação em que nos encontramos.

Como forma de procurar atender a essas reais necessidades, a Constituição Brasileira de 1988 traz no capítulo referente ao Meio Ambiente, a inclusão da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino. Na verdade, a Educação Ambiental estimula o exercício pleno e consciente da cidadania (deveres e direitos) e fomenta o resgate e o surgimento de novos valores que tornem a sociedade mais justa e sustentável (Freire, 2002).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/96) prevê a Educação Ambiental como uma diretriz para o currículo da Educação Fundamental. Em conformidade a isso, o Ministério da Educação apresentou, em sua proposta de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN,s), a Educação Ambiental como um tema transversal (meio ambiente) no currículo escolar. Instituiu-se, em 1999, a Política Nacional de Educação de Educação Ambiental. Tudo isso demonstra que a Educação Ambiental vem rapidamente se

institucionalizando, sem que, no entanto, se proceda uma grande discussão a respeito do assunto na sociedade e entre os educadores.

Outra questão da máxima importância é que a globalidade dos problemas ambientais, tende a ocultar as relações causa-efeito destes, como os impactos nos padrões de vida e as formas de consumo sobre o efeito de invernada, a concentração de dióxido de carbono, o problema da camada de ozônio ou a geração de resíduos. Diante de todos os problemas em foco, compreende-se que é urgente que façamos da Educação Ambiental nossa ação permanente, fundamentada nos princípios legais e nas propostas de entidades mundiais que a defendem centrada em concepções abrangentes.

A Educação Ambiental considera o meio ambiente em sua totalidade e destina-se às pessoas de todas as idades, dentro ou fora da escola, de forma contínua, sintonizada com as suas realidades sociais, econômicas, culturais, políticas e ecológicas. Neste entendimento é necessário que se coloque as concepções de educação ambiental que são defendidas pelas grandes conferências mundiais e a legislação já citada:

A educação ambiental é um processo de reconhecimento de valores e clarificações de conceitos, objetivando o desenvolvimento das habilidades e modificando as atitudes em relação ao meio, para entender e apreciar as inter-relações entre os seres humanos, suas culturas e seus meios biofísicos. A educação ambiental também está relacionada com a prática das tomadas de decisões e a ética que conduzem para a melhora da qualidade de vida. Conferência Intergovernamental de Tbilisi (1977)

Esta concepção abrangente de educação ambiental deve ser aplicada e vivenciada por todos no planeta, assim sendo, o processo de sustentabilidade será garantido por políticas públicas implementadas por diferentes governos, em suas legislações sobre o tema, neste entendimento a Lei nº 9.795/1999, Art 1º, estabelece no seu Art. 1º o que se segue:

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (PNEA, 1999, Art. 1º).

Pretendendo-se, que as instituições educativas, formem indivíduos com capacidade de intervenção na realidade global e complexa, teremos de adequar a educação, em seu conjunto, aos princípios do paradigma da complexidade e, por conseguinte, às características de uma aproximação sistêmica. Temos de promover uma educação que responda precisamente a essa realidade global e complexa, e que dê uma resposta adequada a seus problemas, entre eles o da crise ambiental.

3. EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A ATUAÇÃO DOCENTE ESCOLAR

A educação é o ponto de partida, em qualquer caso, para renovar os valores e a percepção do problema ambiental, desenvolvendo uma consciência e um compromisso que possibilite a mudança, desde as pequenas atitudes individuais, e desde a participação e o envolvimento na resolução dos problemas. Junto com a educação, estabelecer um novo modelo de cooperação entre os países, sendo este passo indispensável, para garantir o compromisso e conscientização de todos.

Dias (1994), chama atenção para o “paradigma da complexidade ou paradigma ambientalista”, o qual fundamenta a perspectiva complexa e sistêmica para a educação. Assim terá plena aplicabilidade no processo de educação ambiental para a sustentabilidade. Na perspectiva ambientalista os conhecimentos sobre o meio e a biodiversidade, deve organizar-se como uma cosmovisão, isto é, os conceitos, as atitudes e os procedimentos formam tramas do conhecimento nas quais tudo interage com tudo; a interpretação sobre o mundo é global, aberta e flexível, permitindo assim, enfrentar e resolver melhor os problemas das pessoas, sua atuação cotidiana e sua participação na gestão do meio de forma sustentável

O processo de construção dessa cosmovisão supõe a transição de uma visão simples para outra complexa do meio, com a superação das dificuldades de aprendizagem que essa transição implica. A educação neste entendimento propõe uma aprendizagem que terá de ser inovadora, para atender a complexidade do momento e projetar o seu papel, de antecipadora no tempo. Essa aprendizagem inovadora, mais afinada com as atuais tendências da sociedade, e inscrita no paradigma da complexidade, deve-se impor, definitivamente. O ensino de valores ambientais deve basear-se nas estratégias gerais, utilizando de preferência aqueles que promovam o desenvolvimento de atitudes e a interiorização destes, do ponto de vista ambiental.

A educação ambiental sustentável necessita de condições para dinamizar suas políticas já existentes para não sucumbir diante dos problemas de destruição do meio ambiente. Isto está garantido na legislação, conforme a PNEA, em seu Art. 4º, os seguintes princípios:

Art. 4º São princípios básicos da educação ambiental:

I - o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;

II - a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;

III - o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;

IV - a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;

V - a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;

VI - a permanente avaliação crítica do processo educativo;

VII - a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;

VIII - o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural.

Analisando os princípios acima, percebe-se que os mesmos são amplos, complexos e permitem que cada sociedade com seus governos e suas instituições educativas, possam contribuir para o desenvolvimento sustentável tendo como foco o desenvolvimento humano e toda sua biodiversidade de forma harmônica e consciente em uma cosmovisão que permita superar problemas de ordem social, econômica, educacional, política e cultural. A educação tem uma importante função a desempenhar, o investimento em capital humano pode propiciar a mudança social e econômica, junto com uma melhoria do meio ambiente.

Desenvolver novas formas de organização do processo educativo, utilizando todos os recursos potenciais da sociedade criando alianças entre o Estado, os agentes sociais e econômicos, e fomentando a participação da população como questão indispensável. Implementar e desenvolver novos programas, metodologias e enfoques que ajudem os cidadãos a resolverem os problemas cada vez mais complexos apresentados pelo desenvolvimento sustentável.

O sistema educacional deve promover mudanças profundas incluindo o mundo laboral, empresarial e os meios de comunicação para responsabilizar qualquer instituição a funcionar como centro educativo permanente de Educação Ambiental e não atribuir somente à escola, que já a tem, garantida em seus currículos, assim como a formação de seus docentes em permanente atualização sobre a temática.

O conceito de desenvolvimento sustentável é, portanto, muito mais que uma frase, e supõe a revisão e a reflexão em torno de muitos outros conceitos e conteúdo na aula. Assim, novos enfoques que se propõem para o tratamento pedagógico de um tema conduzirão a uma dimensão da educação ambiental que ultrapassará em muito as propostas atuais e ajudará a assentar as bases de uma nova dimensão da própria educação, que também possamos qualificar de sustentável, desenvolvimento Sustentável, aqui entendido em uma dimensão ampla como afirma, Dias: Desenvolvimento sustentável é um tipo de desenvolvimento que busca compatibilizar o atendimento das necessidades sociais e econômicas do ser humano com as

necessidades de preservação do ambiente e dos recursos naturais, de modo que assegura a sustentabilidade da vida na Terra (para as gerações presentes e futuras).

Essa capacidade baseia-se, naturalmente, na aquisição de determinados valores e caminha para uma compreensão sistêmica do mundo, cuja permanência na bagagem curricular de cada um, também será constantemente reforçada e sustentada. Esta dimensão ampla permite que os jovens elaborem um juízo crítico em face dos principais problemas ambientais e sejam capazes de adotar atitudes e comportamentos baseados em valores construtivos, de acordo com um modelo de pessoa apoiado em uma concepção profundamente humana.

4. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: LUGARES E TEMPOS

A Educação Ambiental e a sua implementação, para além de sua dimensão legal e normativa, resulta de um processo histórico, complexo e contraditório dos problemas socioambientais, tanto em nível internacional, quanto em nível nacional. Ela, enquanto política pública, precisa ser compreendida não somente como uma resposta às questões ambientais, mas, também, como uma resposta às manifestações dos movimentos sociais e políticos em defesa do meio ambiente (SORRENTINO, 2005). Destacamos o papel que a produção científica e os movimentos ecológicos desempenharam na construção da agenda ambiental e, desta, a implementação das políticas ambientais e educacionais.

No âmbito deste processo a Educação Ambiental foi tomada como uma das possibilidades para a construção de valores, condutas e comportamentos ambientalmente sustentáveis (LEFF, 2008). E, no que se refere à educação formal, seja na Educação Básica, seja no Ensino Superior, especialmente para as licenciaturas, ela é assegurada politicamente e se materializa nas propostas curriculares e pedagógicas dos cursos. Importa, portanto, refletir sobre o lugar e o tempo apensados para ela.

As reflexões, para este momento, a título de relatos de experiências, foram construídas tomando como referência as experiências docentes, as pesquisas acadêmicas e as práticas pedagógicas em educação ambiental, ou seja, respectivamente, elas partem da recontextualização da política de educação ambiental na formação inicial e continuada de professores/as; nas pesquisas científico-acadêmica e na prática pedagógica. Estas experiências foram desenvolvidas no âmbito do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais/Biologia, do Centro de Ciências de Codó - CCCO, da Universidade Federal do Maranhão - UFMA.

5. FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: TEMPOS E LUGARES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

No âmbito da educação formal, considerando a exigência legal da Política Nacional de Educação – PNEA, a Educação Ambiental – EA deve estar presente no currículo e ser desenvolvida de modo integral, transversal, interdisciplinar e contextualizada, em todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 1999).

No que se refere a PNEA nos cursos de formação de professores/as, procuramos analisar o seu lugar (e tempo) no curso de licenciatura em Ciências Naturais/Codó. Considerando tal objetivo, empreendemos dois movimentos de pesquisa. No primeiro movimento, nos marcos da pesquisa documental (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009), analisamos a legislação vigente sobre a Educação Ambiental e o Projeto Pedagógico de Curso - PPC. E, no segundo, por intermédio da técnica de questionário semiestruturado (CHAER, 2011), identificamos as percepções sobre EA junto aos/às estudantes do curso. No tange o lugar destinado à EA no PPC do curso, pudemos verificar que,

[...] há disciplinas que trabalham a temática ambiental, a saber, disciplinas Obrigatórias: Ecologia, Química Ambiental, Biologia e a de Construção do Trabalho Docente; disciplinas Optativas: Física e Meio Ambiente, Meio Ambiente e Cidadania, Recursos Naturais Hídricos, Minerais e Energéticos e a de Biogeografia. Contudo, elas desenvolvem, de modo geral, discussões relacionadas aos impactos ambientais, métodos de conservação e de preservação do meio ambiente, em detrimento da educação ambiental (KISTEMACHER; COSTA, 2022, p. 26).

E, quanto à percepção dos estudantes, de modo sintético, pudemos verificar que eles relacionam a EA às ideias de preservação e de conservação do ambiente, ou seja, os licenciandos/as relacionam a educação ambiental à importância de manter um ambiente preservado ecologicamente para todos os organismos presentes num dado bioma. Destacamos que apesar da conservação e preservação estarem presentes na PNEA, ela visa a construção de condutas, comportamentos, atitudes ambientalmente sustentáveis. E, ainda, ainda, destacaram a importância da pesquisa durante o percurso formativo, ou seja, *“uma das alternativas para desenvolver esse conhecimento seria por intermédio de projetos”* (KISTEMACHER; COSTA, 2022, p. 27).

Durante o desenvolvimento da análise do PPC o curso, ora tomado como objeto de estudo, realizava a atualização de sua proposta curricular e pedagógica, o qual foi aprovado institucionalmente e entrará em vigência a partir do segundo semestre de 2023; e, considerando estas análises e debate no âmbito do colegiado do curso, foi ampliada a presença e a proposição de práticas em Educação Ambiental nos componentes curriculares, tanto das disciplinas de

formação específica das áreas de Ciências Naturais, quanto das disciplinas de formação pedagógica, objetivando assegurar o lugar e o tempo destinados à ela no itinerário formativo do curso.

E, concomitante à atualização do curso de licenciatura, foi planejado e implementado, em nível de *lato sensu*, o Curso de Especialização em Educação Ambiental e Sustentabilidade, este reconhecido institucionalmente por meio de portaria própria. O curso é direcionado a professores/as das redes públicas de ensino da região dos cocais. Ele, nesta direção, integra as ações da política de formação continuada de professores/as desenvolvida pela UFMA/Codó.

A especialização está organizada em três módulos, a saber, 1) Educação Ambiental, 2) Educação Ambiental e Sustentabilidade e, 3) Metodologia e Produção científica. Os módulos e os componentes curriculares trabalham educação ambiental e sustentabilidade a partir das diversas áreas do conhecimento que são trabalhadas nos cursos de licenciatura ofertados pelo campus de Codó, a saber, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Pedagogia. A primeira turma da especialização teve início no primeiro semestre deste ano. Ela conta com trinta cursistas matriculados, ou seja, professores/as das diversas áreas do conhecimento que atuam nas escolas das redes públicas de ensino da região.

6. EDUCAÇÃO AMBIENTAL E PESQUISA ACADÊMICA NA REGIÃO DOS COCAIS

No que se refere à pesquisa científico-acadêmica, o Curso de Ciências Naturais/Codó desenvolve projetos de pesquisa e de extensão nas áreas ambientais e de educação ambiental. Destaco, para fins desta comunicação, dois projetos de pesquisa, desenvolvidos e coordenados por docente deste curso, dos quais participo. O primeiro projeto, intitulado: “Ações de educação ambiental não-formal e percepção socioambiental no município de Codó/MA”, foi desenvolvido no período de 2020 a 2022, e teve como produtos dois artigos aceitos e um Trabalho de Conclusão de Curso; o segundo, intitulado: “Ações de Educação ambiental Formal e Não-formal realizadas na região administrativa dos Cocais (MA)”, está em desenvolvimento e tem vigência para os de 2022 a 2024.

Estes projetos de pesquisa visam mapear a implementação e o desenvolvimento da PNEA na região dos Cocais, especialmente no que se refere à educação não formal, com foco nas ações e projetos desenvolvidos pela gestão pública municipal. E, posteriormente, almejamos mapear as ações desenvolvidas na educação formal. Destes projetos, principalmente ante o diagnóstico das ausências de ações de educação ambiental. E, diante deste cenário, ensejou o planejamento de projetos de

extensão para serem desenvolvidos juntos à comunidade local, observando a cultura, os saberes e os fazeres das comunidades tradicionais.

7. EDUCAÇÃO AMBIENTAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Considerando que o curso de licenciatura, no âmbito da política nacional de formação de professores/as para a Educação Básica; e, considerando a defesa da educação como direito humano e como direito público subjetivo, nos interessa a construção de competências ambientais, de modo que os/as professores/as egressos/as do curso possam desenvolver práticas pedagógicas ambientais e sustentáveis em seus campos de atuação profissional, seja na educação formal, seja na educação não formal.

Nesta direção, desenvolvemos uma prática pedagógica em educação ambiental junto aos estudantes do Ensino Fundamental - Anos Finais da Rede Pública Municipal de Ensino de Coroatá/MA. A prática foi desenvolvida com temática da reciclagem de garrafas PET. Ela compreendeu quatro momentos, 1) a aplicação de um questionário sobre o tema meio ambiente e reciclagem, momento de diagnóstico; 2) a atividade prática de caracterização dos resíduos sólidos e a coleta seletiva de garrafas PET, ensino sobre o descarte de resíduos; 3) a confecção de objetos com os resíduos recolhidos pelos estudantes, as garrafas PET, trabalhando a ideia de reaproveitamento; e 4) a exposição dos materiais produzidos pelos/as estudantes, seguida de uma roda de conversas sobre ambiente e reciclagem, observando e avaliando as aprendizagens por eles construídas (COSTA, 2023).

Desta prática, junto aos estudantes do Ensino Fundamental, verificamos que os/as estudantes estão cientes dos impactos ambientais causados pelas ações antrópicas, principalmente aqueles decorrentes do descarte errado das garrafas PET. E, ainda, podemos afirmar que as práticas em Educação Ambiental contribuíram para ampliar os conhecimentos deles acerca dos problemas ambientais, da importância da reciclagem e, principalmente, para a construção de valores e condutas ambientalmente sustentáveis.

8. EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURSO DE LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS - HISTÓRIA, DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO/ CENTRO DE CIÊNCIAS DE CODÓ

Na "abertura dos caminhos", no trilhar direcionado à educação para o cuidado com a Mãe Terra, no ano 2014 foi proposto pela docente Fabiana P. Correia, a realização da primeira edição da Semana Ambiente em Foco (SAmF). É importante lembrar que todos os cursos do

CCCO se envolveram com a realização do evento nas edições (2014 a 2016). Ademais, destaca-se o espírito colaborativo do corpo docente do CLICHH, fator de extrema relevância para concretização das experiências relatadas.

No rol das atividades da SAmF, se destacaram as que envolveram a participação de estudantes da Educação Básica da Rede Pública de Ensino de Codó. Assim, estudantes e professores tiveram oportunidade de adentrar o espaço universitário para vivenciar experiências ecopedagógicas, ou seja, educação ambiental norteada pelo pensamento de Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira.

Nas referidas edições da SAmF foi estabelecida parceria com o Ministério do Meio Ambiente (MMA) por meio do Circuito Tela Verde (CTV), estratégia de educomunicação cujos principais objetivos são "divulgar, estimular e promover atividades de educação ambiental por meio da linguagem audiovisual em parceria com espaços exibidores" (MMA, 2023). Por três anos consecutivos o CCCO foi inscrito e selecionado como espaço exibidor dos vídeos vinculados ao CTV. Acerca dos procedimentos metodológicos básicos do CTV, destaca-se o seguinte:

Os espaços exibidores recebem os vídeos e um guia contendo orientações sobre como promover as ações de educação ambiental no âmbito da mostra. As exhibições são acompanhadas de debates e reflexões acerca dos conteúdos apresentados. Ao final da realização da mostra, o espaço exibidor envia relatório ao Ministério do Meio Ambiente com informações sobre os resultados alcançados (MMA, 2023).

Partindo do tema "Educação, Políticas Públicas e Interdisciplinaridade", a SAmF 2014, contou com a participação de estudantes e professores das seguintes escolas: Centro Educacional Municipal Senador Archer, Escola Modelo Municipal Remy Archer, Unidade Integrada Municipal Evangélica Estevão Ângelo de Sousa e Centro de Ensino Colares Moreira. Ao todo houve participação de 357 estudantes nas atividades do CTV (Figura 01), cuja mediação foi feita por discentes de graduação. Por meio dessa estratégia de educação ambiental foi possível envolver tanto o Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio.

Figura 01: Participação de estudantes de escolas públicas de Codó em atividade de educação ambiental durante a SAmF 2014.



Fonte: Arquivo SAmF 2014.

Com intuito de formar multiplicadores de reaproveitamento de resíduos sólidos, foi realizada uma oficina sobre a temática, ministrada por Lúcia Reis, arte-educadora vinculada à Secretaria de Estado de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais do Maranhão (SEMA). O público-alvo foi composto por graduandas/os (Figura 02).

Figura 02: Objetos confeccionados durante na oficina Reaproveitamento de Resíduos Sólidos.



Fonte: Arquivo SAmF 2014.

Em relação à SAmF 2015, cujo tema foi “A água nas discussões sobre educação ambiental e políticas públicas”, houve participação de 209 estudantes das seguintes escolas: Unidade Integrada Municipal (UIM) Governador Archer, UIM Evangélica Estêvão Ângelo de Sousa, UIM Renê Bayma do povoado KM 17.

Foi notável a atuação da equipe de bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que à época estavam vinculados/as ao subprojeto “A iniciação docente em meio à afrodescendência, à alternância e o ensino formal na zona rural de Codó”, o qual teve oportunidade de compor a equipe de coordenação de área entre março de 2015 e dezembro de 2016.

Neste sentido, foram formados três subgrupos e sugerido que cada um elaborasse uma estratégia de educação ambiental para execução durante a SAmF 2015. Os resultados foram referentes a três oficinas, quais sejam: 1- O uso do Cinema como recurso didático-pedagógico na educação ambiental; 2- Música e ensino: recurso pedagógico para intervenções didáticas em educação ambiental; 3- Trabalhando educação ambiental na Literatura (Figura 03). Outra atividade digna de nota diz respeito ao minicurso “Educação Ambiental em LIBRAS”, ministrado pela docente Eva Melo; o minicurso teve como público-alvo discentes de graduação e professores da Educação Básica.

Figura 03: Bolsistas PIBID que ministraram oficinas de educação ambiental na SAMF 2015



Fonte: Arquivo SAMF 2015

Na SAMF 2016, cujo tema foi “Biodiversidade, desigualdades socioambientais e políticas públicas”, também se destacaram as atividades elaboradas e ministradas por bolsistas PIBID: 1- Gincana ambiental; 2- Puff reciclável; 3- Artesanato com cartelas de ovos; 4- Trilha ecológica. Foi registrada participação de estudantes e professores das seguintes escolas: UIM Governador Archer, UIM Renê Bayma do povoado KM 17, UIM Senador Alexandre Costa, UIM Evangélica Estevão Ângelo de Sousa, Escola Modelo Municipal Remy Archer e Escola Pequeno Polegar (Figura 04).

Figura 04: Participantes da atividade Trilha Ecológica



Fonte: Arquivo SAMF 2016

As atividades da SAMF 2016 contaram com a participação de 163 estudantes da Educação Básica. É importante ressaltar que os grupos das escolas estavam sempre acompanhados por professores daquelas instituições, fato de extrema importância quando se considera a necessidade de formação continuada na docência.

Convém destacar que o trabalho com educação ambiental na licenciatura tem sido fundamentado em textos como os de Dias (2004), Sato (2004), Carvalho (2012), Brasil (1999), Delizoicov e Delizoicov (2014), Layrargues (2004), Loureiro (2004), Silva e Pernambuco (2014), Luzzi (2012), Gutiérrez e Rojas (2008) e Guattari (1990).

No grupo de pesquisa Geocultural Maranhão, há uma linha relacionada à educação ambiental: “Ensino de Geografia, Educação Ambiental, Geomorfologia e Cartografias”. Na pesquisa em execução (Geossímbolos em paisagens de Codó - MA: indicadores para políticas

ambientais) há potencialidades para referentes a processos de educação ambiental, como mostra o trabalho “Geossímbolos religiosos em paisagens urbanas de Codó, Maranhão: perspectivas para educação ambiental” (no prelo), de autoria de David dos Santos Lima e Fabiana Pereira Correia.

Além dos eventos e das pesquisas, a educação ambiental perpassa pelas disciplinas do curso, destacando-se as de Geografia. Nesse contexto, tem sido recorrente o trabalho com músicas, produção de material audiovisual, exposições fotográficas, produção de paródias e poesias. Enfim, considera-se de extrema relevância realizar processos de educação ambiental formal e não formal em Codó, o que tem sido feito ao longo dos dez anos de exercício da docência no Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas - História.

9. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As iniciativas foram e continuam sendo tomadas no sentido de criar novos instrumentos para incluir as dimensões sociais e ambientais do desenvolvimento, sustentável fundamentado nas propostas dos organismos nacionais e internacionais que focam os fins do desenvolvimento, e não os seus meios, alarga-se as possibilidades que envolve o processo de escolhas pessoais, ampliação e implementação de políticas públicas voltadas para o bem estar da coletividade, manutenção do meio ambiente propício para as pessoas com vida longa saudável.

Sustentabilidade na perspectiva ampla sugere um legado permanente de uma geração a outra, para que todos possam prover suas necessidades, incorpore a manutenção e conservação dos recursos naturais.

A educação para o desenvolvimento sustentável deve formar cidadãos com uma série de habilidades básicas que contemple: Examinar a realidade de forma crítica; permanecer abertos a diferentes pontos de vista; pensar politicamente buscando interconexões em busca de uma convivência ambiental crítica e ecologicamente sustentável.

Em nossas reflexões, aqui apresentadas, podemos afirmar que a Educação Ambiental precisa ser desenvolvida como prática curricular, como prática pedagógica e como prática de pesquisa e de extensão. Importa, portanto, pensar o lugar e o tempo destinados à sua implementação e ao seu desenvolvimento. Ela, enquanto política pública, precisa ser assumida, vivenciada e experienciada ao longo do itinerário formativo dos cursos de licenciatura, especialmente no contexto marcado pela valorização das políticas econômicas em detrimento das políticas ambientais e sustentáveis.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 28 abr. 1999.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2/2012, de 15 de junho de 2012. **Dispõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.** Brasília/DF, 2012;

_____. (1997) Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.**

_____. (1996) Ministério da Educação e Cultura; Lei 9.394, **estabelece Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília.

_____. Presidência da República. Lei Nº 6.938, 31 de agosto de 1981. **Dispõe sobre a política nacional do meio ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e das outras providencias.** Brasília/DF, 1981;

CARVALHO, I. C. de M. **Educação ambiental e a formação do sujeito ecológico.** 6. ed. 2. reimp. São Paulo: Cortez, 2012.

CHAER, G.; DINIZ, R. R. P.; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. In: **Revista Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011;

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO (CMMAD). **Nosso futuro comum.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1991.

COSTA, M. do C. G. B. **Educação ambiental e prática pedagógica: relatos de uma experiência no ensino fundamental em Coroatá/MA.** Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, Curso de Licenciatura em Pedagogia, CCCO/UFMA, 2023;

DELIZOICOV, D.; DELIZOICOV, N. C. Educação ambiental na escola. In: LOUREIRO, C. F. B.; TORRES, J. R. (Orgs.). **Educação ambiental: dialogando com Paulo Freire.** São Paulo: Cortez, 2014

DIAS, Genebaldo Freire. 40 Contribuições pessoais para a sustentabilidade. São Paulo: Editora Saraiva, 2015.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental: princípios e práticas.** 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

DORNFELD, Carolina Buso. **Educação Ambiental: reflexões e desafios no Ensino Superior.** Rede Viva Melhor-Resumo Executivo. Ilha Solteira-SP: UNESP. Disponível em:<
<https://www.foar.unesp.br/Home/projetoviverbem/educacaoambiental-reflexoes-e-desafios-no-ensino-superior---resumo.pdf>>. v. 10, 2019.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. São Paulo: Saraiva, 1990.

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na educação**. São Paulo: Papirus, 1995.

GUIMARÃES, Mauro. **Educação ambiental: No consenso um embate**. São Paulo: Papirus, 2000.

GUTIÉRREZ, F.; ROJAS, C. P. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. 4. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2008. (Guia da escola cidadã.vol.3).

KISTEMACHER, D.; COSTA, M. do C. G. B. Política de educação ambiental na licenciatura: percepções de discentes em Ciências Naturais. In: Rev. **Pesquisa em Foco**, São Luís, vol. 27, n. 1, p. 16-37. Jan./Jun. 2022;

LAYRARGUES, P. P. Para que a educação ambiental encontre a educação. In: LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

LEFF, E. Educação Ambiental e desenvolvimento sustentável. In: REIGOTA, M. (org). **Verde Cotidiano: o meio ambiente em discussão**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP et Alli, 2008;

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

LUZZI, D. **Meio ambiente e escola**. São Paulo: editora Senac São Paulo, 2012. (Série Meio Ambiente, 18).

MARANHÃO. Governo do Estado. Lei Nº 9.279 de 20 de outubro de 2010. **Institui a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema Estadual de Educação Ambiental do Maranhão**. Maranhão, 2010.

MMA – Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima. **Circuito Tela Verde**. Disponível em: <<https://www.gov.br/mma/pt-br/assuntos/educacaoambiental/cidadania-ambiental/circuito-tela-verde-1>>. Acesso em 05 jun. 2023.

MMA – Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima. **Circuito Tela Verde**. Disponível em: <<https://www.gov.br/mma/pt-br/assuntos/educacaoambiental/cidadania-ambiental/circuito-tela-verde-1>>. Acesso em 05 jun. 2023.

MEDINA, N. M. Educação Ambiental: a construção de novos valores éticos. In: **Olam - Ciência e Tecnologia**. v.2, n.1, p.194-212. Rio Claro, 2002.

PARDO DÍAZ, A. **Educação ambiental como projeto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PHILIPPI JR, A.; PELICIONI, M. C. F. **Educação Ambiental. Desenvolvimento de cursos e projetos**. São Paulo: Signus, 2002.

RIVELLI, Elvino Antonio Lopes. Evolução da legislação ambiental no Brasil: políticas de Meio de Ambiente, Educação Ambiental e Desenvolvimento Urbano. In: PHILIPPI JR, A.; PELICIONI, M. C. F. **Educação Ambiental e Sustentabilidade**: Barueri: Manole, 2014, 2 ed.

SANTOS, I. de S. ALMEIDA, V. M. S. EDUCAÇÃO POLÍTICA E SUSTENTABILIDADE: Mediando a vida no planeta em nível básico. In: PACHECO, J. T. R.; PACHECO, M. Z. **MEIO AMBIENTE: enfoque socioambiental e interdisciplinar 2/ Orgs.** Ponta Grossa Pr: Atena ed, 2021.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. In: **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Ano I, n. I - julho de 2009;

SATO, Michèle. **Educação ambiental.** São Carlos: RiMa, 2004.

SILVA, A. F.; PERNAMBUCO, M. M. C. A. Paulo Freire: uma proposta pedagógica ético-crítica para a educação ambiental In: LOUREIRO, C. F. B.; TORRES, J. R. (Orgs.). **Educação ambiental: dialogando com Paulo Freire.** São Paulo: Cortez, 2014.

SORRENTINO, M.; TRAJBER, R.; MENDONÇA, P.; FERRARO JUNIOR, L. A. Educação ambiental como política pública. In: Rev. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005.

SORRENTINO, M.; BIOSOLI, S. Ambientalização das instituições de educação superior: a educação ambiental contribuindo para a construção de sociedades sustentáveis. In: **Ambientalização nas instituições de educação superior no Brasil: caminhos trilhados, desafios e possibilidades.** São Carlos: EESC/USP. Acesso em: 17 jul. 2023, 2014.

EDUCAÇÃO DIGITAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Dayse Marinho Martins
Doutora em Políticas Públicas
dayse.mm@ufma.br
SEMED SLZ/ SEDUC MA/ UFMA/ UEMA

Sandra Regina Rodrigues dos Santos
Pós-doutora em História
Doutora em Políticas Públicas em Educação
sandramoicana@yahoo.com.br
UEMA

Anna Sarah Alhadeff Sampaio Mateus
Graduanda em Pedagogia UEMA
annahsarah_alhadeff@outlook.com
UEMA

RESUMO: Abordagem sobre a formação continuada de professores e educação digital como meio que suscita posturas colaborativas em História. Tomando por base, pesquisa realizada em estágio pós-doutoral no Programa de Pós-graduação em História (PPGHIST) da Universidade Estadual do Maranhão, na linha de Linguagens e construção do conhecimento histórico. Discussão sobre a relevância do ensino de História pela via da educação digital e da formação continuada de professores nesse processo, com vias a suscitar a inovação, implicando ainda, na formação de cidadãos autônomos, críticos, interdependentes e pró-sociais. Consiste, portanto, em situar a relevância da formação continuada de professores e a utilização de metodologias ativas e recursos digitais na mediação do processo de ensino-aprendizagem como meio que suscita posturas colaborativas e a contextualização dos objetos de conhecimento em História. Busca-se com isso, destacar a relevância dos recursos tecnológicos digitais no ensino de História e na formação continuada de professores, integrados pedagogicamente e contribuindo para a aprendizagem significativa dos estudantes. Trata-se de evidenciar discussão teórica sobre a educação digital para a aprendizagem colaborativa com vias à educação do senso histórico enquanto formação para o espírito crítico ou objetivo, da reciprocidade intelectual e a do senso das relações.

Palavras-chave: Ensino de História, Educação digital, Formação de professores.

1. INTRODUÇÃO

A produção do conhecimento apresenta a cada dia novos desafios para a educação requerendo metodologias facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a pandemia do novo coronavírus trouxe desafios às redes de ensino alterando a dinâmica das escolas e exigindo das equipes escolares dedicação e ressignificação do trabalho pedagógico, por meio de plataformas digitais no período de distanciamento social.

O enfrentamento da insegurança aliada à inexperiência de se trabalhar por canais completamente digitais mostrou a capacidade que os professores e as escolas têm de enfrentar

problemas. Evidenciou, portanto, o potencial notável de adaptação, de iniciativa e de mudança em meio à postura colaborativa entre profissionais da educação.

Nesse contexto, no que se refere ao ensino de História mostrou-se fundamental, a correlação dos conhecimentos históricos com o cotidiano do aluno. As tecnologias educacionais digitais (TED) evidenciaram a necessidade do estabelecimento de uma educação mediada, suscitando posturas colaborativas e a prática de problematização na contextualização dos objetos de conhecimento.

Com base ness pressuposto, este trabalho se pauta em apontar de modo preeliminar, as perspectivas para abordagem da educação digital na formação de professores para o ensino de História. Trata-se de fomentar o debate sobre a relevância do ensino de História pela via da educação digital e da formação continuada de professores nesse processo, com vias a suscitar a inovação, implicando ainda, na formação de cidadãos autônomos, críticos, interdependentes e pró-sociais.

A formação continuada de professores e a utilização de metodologias ativas e recursos digitais na mediação do processo de ensino-aprendizagem devem ser compreendidas como meio que suscita posturas colaborativas e a contextualização dos objetos de conhecimento em História. Busca-se com isso, perceber a relevância dos recursos tecnológicos digitais no ensino de História e na formação continuada de professores, integrados pedagogicamente e contribuindo para a aprendizagem significativa dos estudantes. Trata-se de evidenciar a relevância da educação digital para a aprendizagem colaborativa com vias à educação do senso histórico enquanto formação para o espírito crítico ou objetivo, da reciprocidade intelectual e a do senso das relações.

2. DOCÊNCIA E FORMAÇÃO CONTINUADA

Compreendendo o educador como responsável pelo ato de formar-se, atribui-se à formação continuada, o caráter de inerência à profissão docente. Assim, ela deve fazer parte de um processo de permanente desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. A formação não ocorre pelo acúmulo de recursos, palestras e técnicas, mas através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e reconstrução contínua de uma identidade pessoal.

Compreendida enquanto instrumento de aperfeiçoamento do sistema educacional pela formação docente contínua com reflexo direto na formação dos cidadãos, a formação continuada expressa o significado da necessidade de transformação e atualização dos

parâmetros de ensino às novas manifestações culturais contemporâneas, às mudanças na linguagem e na informação.

Na formação docente continuada é preciso que a interação entre o campo específico da ação e estudo sobre o ensino e as discussões educacionais mais amplas propiciem a atualização de todos os envolvidos nesse processo. A tarefa de ensinante/ aprendiz exige seriedade e preparo científico.

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, criticidade, pesquisa, estética e ética, risco, aceitação do novo, rejeição a qualquer tipo de discriminação, reflexão sobre a prática, reconhecimento e ascensão à identidade cultural, segurança, competência profissional, generosidade, comprometimento, autoridade, tomada consciente de decisão, disponibilidade para o diálogo, curiosidade, alegria, esperança, convicção de que a mudança é possível e, entre outras coisas, querer bem os alunos (FREIRE, 2002, p. 37).

A formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo a que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade de ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas. Quando se fala de formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional transforma-se em lugar de formação prioritária.

A escola é o local onde a interação entre os seus vários atores deve estar sintonizada em objetivos educacionais comuns, estabelecidos por meio da elaboração de um projeto coletivo, a fim de promover a formação não só daqueles que vão aprender, mas também daqueles que são responsáveis pela sua aprendizagem. A efetivação desses objetivos só se dará se todos que estão envolvidos no processo educativo se sentirem responsáveis por estabelecerem meios e ações para promover as mudanças necessárias que atendam às exigências da sociedade e, em especial, da comunidade na qual a escola está inserida.

É consenso entre os estudiosos da educação, a importância da formação continuada e em serviço para que de fato ocorram as mudanças necessárias a fim de garantir uma educação de qualidade que atenda a todos os alunos. Libâneo, por exemplo, discute essa ideia destacando que:

(...) os cursos de formação inicial têm papel muito importante na construção de conhecimentos, atitudes e convicções dos futuros professores necessários à sua identificação com a profissão. Mas é na formação continuada que essa identidade se consolida, uma vez que ela pode desenvolver-se no próprio trabalho (LIBÂNEO, 2001, p. 65).

É na escola que os professores aprendem mais sobre a sua profissão, no seu dia-a-dia, na análise dos resultados satisfatórios e insatisfatórios, na troca de experiências com seus colegas de trabalho, na avaliação de sua prática e na integração com os outros agentes escolares.

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 2002, p. 35).

Assim, a formação continuada contribui para um bom desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, dando a esses, oportunidades, qualificação profissional e competência técnica. Esse aperfeiçoamento deve acontecer no espaço escolar, é ali que o professor desenvolve seu profissionalismo. É nesse espaço educativo que os professores podem trocar ideias, compartilhar as experiências bem-sucedidas e aperfeiçoá-las ainda mais.

O processo de formação continuada constitui um trabalho de reflexão das práticas pedagógicas, a ser desenvolvido no âmbito da própria escola com base na análise das concepções presentes no ensino e na valorização da experiência docente. Busca dessa forma, oportunizar a construção de um conhecimento pedagógico coletivo que contribuirá com a melhoria das aprendizagens discentes (NÓVOA, 1999).

Nesse sentido, a formação continuada se dá numa estrutura piramidal na qual são repassadas as informações e discussões entre os multiplicadores. Com isso, é preciso atentar para que não ocorram distorções nesse processo quanto ao repasse de conteúdos entre os sujeitos da referida estrutura.

É importante valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação de políticas educativas. No entanto, parece que as propostas de formação continuada no Brasil ainda privilegiam a formação profissional desconhecendo, por vezes, a pessoa ou o cidadão em formação e suas biografias. Comumente, as estratégias privilegiam a formação técnica – treinamento com efeito multiplicador e/ou vivências pontuais localizadas na socialização de experiências vividas. Um programa de formação continuada se desenvolve em um espaço complexo e a escolha do melhor modelo ficará condicionada à união de forças desse espaço. Isso significa que um bom modelo para um grupo pode não o ser para outro, dependendo das expectativas e desejos dos participantes (NÓVOA, 1999, p. 35).

Na implantação de um currículo que tenha implicações em novas posturas frente ao conhecimento, conduzindo a uma renovação das práticas no processo ensino-aprendizagem, a formação continuada de professores assume um espaço de grande importância (PERRENOUD, 2000). A formação continuada de docentes é um tema complexo e que pode ser abordado a partir de diferentes enfoques e dimensões. A história mostra a existência do modelo clássico no

planejamento e na implementação de programas de formação, bem como o surgimento de novas tendências de educação continuada praticadas na área profissional da educação, como também em outros contextos profissionalizantes.

Segundo Nóvoa (1999), todo processo de formação deve ter como referencial o saber docente, o reconhecimento e valorização desse saber. Não é interessante se desenvolver formação continuada sem levar em consideração as etapas de desenvolvimento profissional do docente, ou seja, seus aspectos psicossociais.

Existem grandes diferenças de anseios e necessidades entre o docente em fase inicial, o que já adquiriu uma considerável experiência pedagógica e o que já se encaminha para a aposentadoria. Por esta razão, as novas tendências de formação continuada consideram estas diferenças e apontam sérias críticas a situações padronizadas e homogêneas, as quais são amplamente conhecidas como “pacotes de formação” que ignoram tais diferenças e não consideram o contexto no qual o docente está inserido.

Assim, considera-se enquanto formação docente continuada, a reflexão das práticas pedagógicas, no âmbito da própria escola pela análise das concepções sobre ensino e valorização da experiência docente (NÓVOA, 1992). Na compreensão do referido processo, considera-se o estabelecimento de uma relação dinâmica da formação docente continuada com o entorno social, suas representações e principais problemáticas, ressaltando o caráter ideológico da educação formal. Nesta perspectiva, as políticas públicas de educação quanto à formação docente contínua devem atuar no âmbito global da rede de ensino, considerando o conjunto das relações que são estabelecidas nos espaços entre as escolas, os profissionais da educação e o poder público.

3. CONTEXTO DE CRISE E O DESPERTAR PARA A EDUCAÇÃO DIGITAL

O novo Coronavírus, surgido na China em 2019, promoveu a irrupção da infecção respiratória denominada COVID-19. A enfermidade desencadeia sintomas gripais simples até complicações graves que geram situações de risco à vida, interferindo diretamente na sociabilidade, resignificada a partir de medidas de cuidado corporal, práticas de trabalho por meio do *home office*, o ensino formal como o estudo remoto, o comércio no formato *delivery* entre outros aspectos mediados no contexto atual pelo avanço das tecnologias da informação. A internet e os aplicativos evidenciaram a ubiquidade como elemento das relações sociais.

Para além de considerar as questões supracitadas, cabe ressaltar as repercussões da pandemia na saúde mental. Historicamente, as sociedades humanas reagem com grande temor

às pandemias. Conforme Lacroix (2015), não é à toa que a denominação peste está atrelada a impressões de crueldade, pânico e morte. Em relação à gripe, o termo *influenza* parte da crença de que os astros influenciam a saúde e a doença nos homens. A história das doenças está atrelada a uma história do sofrimento. Assim, Le Goff (1985, p.8) afirma: “É uma historia dramática que revela através dos tempos uma doença emblemática unindo o horror dos sintomas ao pavor de um sentimento de culpabilidade individual e coletiva”.

O momento de crise gera estresse em toda a população. Diante disso, é essencial atentar para os reflexos dessa conjuntura no âmbito da saúde mental e do bem-estar psicossocial das populações. Além dos impactos físicos gerados pela COVID-19, são significativos os reflexos na saúde mental. Quadros de ansiedade, medo, depressão se tornam recorrentes na crise:

Estima-se, que entre um terço e metade da população exposta a uma epidemia pode vir a sofrer alguma manifestação psicopatológica, caso não seja feita nenhuma intervenção de cuidado específico para as reações e sintomas manifestados. Os fatores que influenciam o impacto psicossocial estão relacionados à magnitude da epidemia e o grau de vulnerabilidade em que a pessoa se encontra no momento (CEPEDES, 2020, p. 02).

Ao mesmo tempo, nas crises, a dinâmica de atuação humana se ressignifica buscando a construção do novo e a compreensão das relações com a situação-problema. A angústia suscita, portanto, o despertar de uma atitude filosófica mediante o conhecer pela vivência, num processo em que o sujeito conhece objetos já conhecidos.

As habilidades socioemocionais tornam-se importantes para o desenvolvimento da autoridade moral ante às crises e inseguranças: saber lidar com o medo; dominar a ansiedade; ter poder sobre as circunstâncias; agir por dever e gostar de ser útil aos demais. No âmbito da pandemia, trata-se de ressignificar a relação com o corpo, a mente, o ambiente e o outro.

Além disso, com o distanciamento social imposto pela pandemia, as atividades educacionais foram suspensas e surge o ensino remoto enquanto demanda social de caráter emergencial nas instituições escolares que enfoca mediações *on line* na abordagem de objetos de conhecimento. Conforme Gomes (2020), o ensino remoto se configura por práticas pedagógicas mediadas a partir de plataformas digitais, como aplicativos com os conteúdos, tarefas, notificações e/ou plataformas síncronas e assíncronas como o *Teams* (Microsoft), *Google Class*, *Google Meet*, *Zoom*.

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) é uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro para que as atividades escolares não sejam interrompidas. Dessa forma, o ensino presencial físico precisou ser transposto para os meios digitais. No ERE, a aula ocorre num tempo síncrono (seguindo os princípios do ensino presencial), com videoaula, aula

expositiva por sistema de webconferência, e as atividades seguem durante a semana no espaço de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) de forma assíncrona. A presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula presencial é “substituída” por uma presença digital numa aula online (UFRGS, 2020, p. 01).

Assim, a pandemia do novo coronavírus trouxe desafios nas redes de ensino alterando a dinâmica das escolas e exigindo das equipes escolares dedicação e ressignificação do seu trabalho. Entre os desafios enfrentados por estudantes e profissionais da educação estão os impactos emocionais, sociais, físicos e cognitivos associados às emoções vivenciadas no período do isolamento social, tais como medo, insegurança, tristeza, angústia e solidão. O contexto de crise exigiu, portanto, a abordagem das competências socioemocionais no processo pedagógico.

A formação docente continuada constituiu uma alternativa para os novos desafios impostos pelo ensino remoto aos professores, com cursos de qualificação e capacitação o que vem a ser ideal com os crescentes avanços tecnológicos. Ainda se tem a sensação de que essa formação continuada precisa ser mais efetiva, para assim conseguir amenizar essa barreira identificada entre a formação docente e os meios tecnológicos que vão sendo inseridos em seu ambiente de trabalho.

A mudança do ambiente físico das salas de aulas nas escolas para as plataformas digitais de ensino foi o meio mais viável para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem em pleno período de distanciamento social. A insegurança logo foi estabelecida pela inexperiência de se trabalhar em tempo integral por canais completamente digitais, uma vez que algo do tipo nunca tinha sido necessário antes. Seguindo no mesmo contexto o (ERE) fez-se necessário no contexto pandêmico e provocou o aumento da desigualdade em acesso ao Ensino, pelo fato da dificuldade ou falta de acesso à internet de qualidade pelos alunos e professores.

Nesse contexto, pode-se afirmar que os professores comprometidos com a educação se mostraram pesquisadores das situações vivenciadas no cotidiano uma vez que, para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem faz-se necessário a criação e/ou utilização de situações-problema. A insegurança aliada à inexperiência de se trabalhar por canais completamente digitais mostrou a capacidade que os professores e as escolas têm de enfrentar problemas. Evidenciou, portanto, o potencial notável de adaptação, de iniciativa e de mudança em meio à postura colaborativa entre profissionais da educação. Com isso, possibilitou a percepção da importância da formação continuada de professores em serviço.

4. O POTENCIAL DA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO DIGITAL NA DOCÊNCIA EM HISTÓRIA

A produção do conhecimento apresenta a cada dia novos desafios para a educação requerendo metodologias facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem, da chamada

geração *screenager*: “nascidos a partir da década de 80 que interagem com controles remotos, *mouses*, *joysticks* e internet, pensam e aprendem de forma diferenciada” (ALVES, 2012, p. 167). Além disso, a pandemia do novo coronavírus trouxe desafios às redes de ensino alterando a dinâmica das escolas e exigindo das equipes escolares dedicação e ressignificação do seu trabalho. A mudança do ambiente físico das salas de aulas nas escolas para as plataformas digitais de ensino foi o meio mais viável para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem em pleno período de distanciamento social.

A insegurança aliada à inexperiência de se trabalhar por canais completamente digitais mostrou a capacidade que os professores e as escolas têm de enfrentar problemas. Evidenciou, portanto, o potencial notável de adaptação, de iniciativa e de mudança em meio à postura colaborativa entre profissionais da educação.

Segundo Nóvoa e Alvim (2021) o século XIX foi de normalização da escola: espaços, tempos, currículo, avaliação. Atualmente, se faz necessário movimento oposto: a diversificação de espaços e tempos, de formas de avaliação, do trabalho dos professores e dos alunos, bem como, a criação de novos ambientes de educação. Durante pesquisa realizada no curso doutorado sobre as repercussões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), identificou-se a necessidade de se compreender na transposição didática, a contextualização como processo relacionado ao aprendizado discente para uma aprendizagem significativa, por meio da problematização da realidade (MARTINS, 2021).

Acerca dessa questão, Saviani (2003, p. 13) refere que “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Uma educação emancipadora se fundamenta, portanto, na problematização da realidade pelo educando.

No que se refere ao ensino de História é essencial a correlação dos conhecimentos históricos com o cotidiano do aluno. O interesse pela História está ligado à capacidade de integrar-se com o conteúdo, com o conhecimento histórico (KARNAL, 2005).

Nesse panorama, destacam-se as tecnologias educacionais digitais (TED), evidenciando a necessidade do estabelecimento de uma educação mediada. Para além da presença de equipamentos no contexto escolar, consiste na utilização de recursos digitais na mediação do processo de ensino-aprendizagem, suscitando posturas colaborativas e a prática de problematização na contextualização dos objetos de conhecimento (CARVALHO, 2022).

Assim, a formação continuada de professores é imprescindível numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida (*LifeLong Learning*). Trata-se da busca constante por

aperfeiçoamento para ressignificação dos próprios conhecimentos, destrezas e perspectivas sobre o ensino, tal como salienta Day (2001). A proposta evidencia a percepção da formação continuada para a educação digital de professores com vistas a melhorias no processo de transposição didática em História. Trata-se de considerar a relevância da aprendizagem colaborativa com vias à educação do senso histórico enquanto formação para o espírito crítico ou objetivo, da reciprocidade intelectual e a do senso das relações (PIAGET, 1998).

Para tanto, a estruturação de programas formativos deve se fundamentar no estudo das políticas de formação continuada na legislação que regula o sistema educacional brasileiro. Trata-se de subsidiar a elaboração de construtos teóricos que norteiem o desenvolvimento das práticas formativas na educação digital com professores de História em articulação às demandas educacionais do Brasil contemporâneo.

Além disso, é necessário prever o fomento a práticas de ensino-aprendizagem com utilização de recursos digitais por meio da realização de sequências didáticas formativas. Para tanto, cabe buscar a interação com recursos tecnológicos digitais, especialmente com uso positivo do *smartphone*, por meio da realização de *lives* e oficinas presenciais formativas que abordem metodologias ativas e práticas de gamificação em articulação com recursos digitais para o ensino de História.

Após vivenciar as práticas mediadas por recursos digitais, cabe suscitar a produção de sequências didáticas pelos professores, buscando a utilização no ensino de História. A partir de ação colaborativa, o conjunto de práticas de ensino-aprendizagem devem ser observadas e registradas em diário de bordo, captando as percepções dos docentes sobre o uso de metodologias ativas, a adoção de uma postura colaborativa e suas repercussões no ensino.

Como se pode notar, as perspectivas de formação continuada de professores para o ensino de História, se pauta no entrelaçamento de pesquisa, ensino e extensão. Suscita ainda, elementos de inovação, na inclusão de competências digitais e da cultura maker. De tal modo, pautada no alinhamento com a cultura digital, tal perspectiva formativa fortalece as bases para uma educação colaborativa na formação dos professores para o ensino de História. Assim, incrementa o protagonismo, o desenvolvimento da autonomia, do senso crítico que leve para o campo de trabalho ou acadêmico um olhar investigativo, sensível às questões globais e à própria realidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações elencadas neste ensaio preliminar representam o fortalecimento da prática de formação continuada docente, buscando-se compreender as perspectivas de organização do

trabalho pedagógico baseado na postura colaborativa e por meio de metodologias ativas, problematizando os conceitos e a realidade. Diante disso, as perspectivas enunciadas possibilitam focar a formação continuada de professores para utilização de recursos tecnológicos digitais em sala de aula, integrados pedagogicamente e contribuindo para a aprendizagem significativa dos estudantes.

Engloba-se na abordagem sobre formação continuada, a cultura digital para além de seu uso cotidiano, compreendendo-a como produto social, articulado ao uso ético. A inclusão de competências digitais no ensino de História remete às repercussões do acelerado desenvolvimento tecnológico dos recursos digitais, das redes sociais ao metaverso. Assim, os *gadgets* despontam como meios de inserção da inovação no contexto formativo.

Por meio deste projeto, a tecnologia no cotidiano escolar passa a ser percebida para além do uso de ferramentas digitais, enfocando a contextualização e o desenvolvimento de inovação no ensino de História. Assim, espera-se contribuir com o fomento a uma educação para o senso histórico que suscite aprendizagens significativas, além de desafiadoras com o uso da cultura digital, estimulando os estudantes ao desenvolvimento de estratégias de inovação e promovendo a inclusão histórica.

A educação digital na formação continuada de professores em História amplia o desenvolvimento de práticas que correlacionem teoria e prática na ação pedagógica, evidenciando a face holística do currículo escolar. Além de refinar a transposição didática dos objetos de conhecimento em História, o estudo inclui na perspectiva de educação colaborativa, a inovação que implica na formação de cidadãos autônomos, críticos, interdependentes e pró-sociais. Pela via da educação digital, fomenta o ensino pautado em criatividade, articulando produção técnica e recursos tecnológicos contextualizados à experimentação, no modelo de educação 4.0, centrado na cultura *maker*, valorização das vivências e desenvolvimento de projetos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. Jogos eletrônicos e ensino on-line: aprendizagem mediada por novas narrativas. In: BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. & COUTINHO, Clara. P. (orgs.). **Educação On-line: conceitos, metodologias, ferramentas e aplicações**. Curitiba, PR: CRV, 2012.

CARVALHO, Ana Amélia A. (org.). **Metodologias Ativas e Tecnologias Educacionais Digitais**. Coimbra: MATED, 2022.

CEPEDES (Centro de Estudos e Pesquisas em Emergências e Desastres em Saúde). **Saúde mental e atenção psicossocial na pandemia COVID-19: recomendações gerais**. Vol 1. Rio de Janeiro: Fio Cruz, 2020.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 22.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002

KARNAL, L. (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2005.

LACROIX, Maria de Lourdes Lauande. **São Luís do Maranhão, Corpo e Alma**. 2a edição ampliada/ Vol I. Edição em recurso digital. São Luís: Edição da autora, 2020.

LE GOFF, Jacques (org). **As Doenças tem história**. Lisboa: Terramar, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização da Escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

MARTINS, Dayse Marinho. **As repercussões do ENEM no currículo do ensino médio das escolas estaduais no Maranhão**. Iguatu, CE : Quipá Editora, 2021.

NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e sua formação**. 3.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. Covid-19 e o fim da educação: 1870-1920-1970-2020. **Revista História da Educação**, [s. l.], v. 25, p. 1-19, 2021.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, Jean. A psicologia da criança e o ensino de História. In: PARRAT, Silvia; TRYPHON, Anastasia (orgs.). **Sobre a pedagogia**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

UFRGS. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. In: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. 6 jul 2020.

EXPERIÊNCIAS DIDÁTICAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO NO COLÉGIO UNIVERSITÁRIO: O USO DE RECURSOS AUDIOVISUAIS PARA O ENSINO DA GRAMÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA

Gustavo Nascimento Barbosa
Graduando

gustavo.nb@discente.ufma.br
UFMA

Erika de Sousa Monteiro
Graduanda

erika.monteiro@discente.ufma.br
UFMA

Ednete Gomes Monteiro
Mestra em Educação
ednetegm@gmail.com
UFMA

RESUMO: Este trabalho possui como objetivo principal relatar as experiências didáticas com o uso de recursos audiovisuais no ensino de língua portuguesa no estágio supervisionado obrigatório, do curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão, no campo de aplicação Colégio Universitário - COLUN. Com o advento da tecnologia nos dias atuais, o uso das redes sociais tornou-se uma atividade frequente, em que se encontram imersos adolescentes e adultos lendo, ouvindo e compartilhando, a cada dia, memes, músicas e tirinhas sobre os mais variados temas do cotidiano. Com base nisso, nós, estagiários, preocupamo-nos em desenvolver aulas e tarefas que aproximem estas práticas tecnológicas recorrentes dos alunos, almejando, por meio delas, desenvolver a leitura linguística e crítica em sala de aula. Para tanto, fundamentamo-nos principalmente nas contribuições teóricas de Coutinho e Giesel (2019), Pinto (2015), Natividade et al (2005) e Silva, Botelho e Ferreira (2020) que trabalham sobre os recursos digitais tirinhas, músicas e memes, respectivamente. Monteiro (2015), Libâneo (2006) e Silva (2022) respaldam as discussões acerca da profissionalização docente e os benefícios da tecnologia para a comunicação. A metodologia deu-se a partir da criação e adaptação de slides na plataforma Canva, na qual acrescentamos tirinhas, memes e músicas tanto para fins de introdução, explicação e análise dos conteúdos gramaticais como também para promover atenção, interação e participação dos alunos durante as aulas. Obtivemos, como resultado, a construção solidificada entre estagiário-aluno durante a prática, sobre a qual se alinham a cooperação, assimilação e, para o futuro professor, um caminho para a adoção de práticas pedagógicas para seu exercício enquanto formador.

Palavras-chave: experiência didática, estágio, recursos audiovisuais, língua portuguesa.

1. INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado é considerado a etapa em que os licenciandos colocam em prática as teorias aprendidas durante o curso superior de uma universidade. É, nesse momento, que o futuro profissional conhece, aplica e relata com propriedade seu campo de atuação. No curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão, estas práticas estão divididas em três etapas: com início no Estágio I, caracterizado por uma introdução aos documentos, metodologias e outras informações necessárias para as futuras atividades no campo de estágio.

Na segunda etapa, chamada de Estágio Supervisionado 2, os licenciandos realizam, respectivamente, as observações, planejamentos e ministrações de aulas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental da Educação Básica, ao lado de professora responsável e colaboradora. E, na última fase, os alunos passam ao Estágio Supervisionado Obrigatório 3, no qual se inserem os mesmos processos, mas com turmas do Ensino Médio. Em todos os níveis de estágio acima, as aulas são desenvolvidas de acordo com o plano de atividades da escola, bem como o acompanhamento frequente do professor colaborador ao longo da ministração, contribuindo com orientações, conselhos e avaliações.

Com base nestas informações, o presente artigo tem como objetivo principal relatar as experiências didáticas obtidas com o uso de recursos audiovisuais no ensino da gramática da língua portuguesa pelos estagiários da segunda etapa citada acima, o estágio supervisionado obrigatório 2, cuja escola-campo foi o Colégio Universitário (COLUN), em uma turma de 9º ano. Para o uso efetivo desses recursos, houve, no primeiro momento, observações sobre a metodologia utilizada para a transmissão dos conteúdos pela professora colaboradora, sua relação com os alunos e o acompanhamento do processo de suas aprendizagens acerca da gramática da língua. Foi a partir do planejamento e necessidade de inserir a tecnologia na sala de aula que chegamos a buscar, selecionar e fazer uso de determinados recursos audiovisuais, como músicas, memes e tirinhas para fins de introdução, exemplificação e, principalmente, interação e participação da turma para assimilação dos conteúdos abordados durante o segundo momento do estágio.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A educação tem sido caracterizada e modificada pelo uso da tecnologia e práticas pedagógicas cada vez mais próximas à realidade do aluno, abrindo espaço para novas formas de abordagem e avaliação da aprendizagem. Libâneo (2006) discorre sobre seus benefícios a partir das premissas que estes temas podem:

- a) contribuir para a democratização de saberes socialmente significativos e desenvolvimento de capacidades intelectuais e afetivas, tendo em vista a formação de cidadãos contemporâneos [...];
- b) possibilitar a todas oportunidades de aprender sobre mídias e multimídias e interagir com elas [...];
- c) proporcionar preparação tecnológica comunicacional [...];

d) aprimorar o processo comunicacional entre os agentes da ação docente-discente e entre estes e os saberes significativos da cultura e da ciência (Libâneo, 2006, p. 68-69).

De acordo com o exposto acima, percebe-se que a tecnologia dos dias atuais, quando inseridas na sala de aula, traz benefícios aos alunos enquanto seres imersos e em constante desenvolvimento crítico com e para o uso adequado das várias formas de comunicação e interação digital.

Isso implica dizer que nem sempre o que está sendo pesquisado e amplamente divulgado no meio científico e acadêmico se mostra real na prática, pois, cada vez mais há professores que desconhecem a importância de se ensinar de forma lúdica em sala de aula ou que nem sempre é possível inseri-las no dia a dia, já que há múltiplos contextos escolares que carecem de materiais didáticos e recursos tecnológicos para uma prática pedagógica atualizada e motivadora. Sobre a referida problemática, Maria Silva, em sua pesquisa, agrega que “a escola, por exemplo, não pode ficar fora dessa realidade, cabe a ela o papel de traçar novas metodologias junto aos professores para potencializar o uso dessas ferramentas digitais.” (Silva, 2022, p.36). Dessa maneira, é preciso que, antes da motivação do docente, haja o interesse e motivação por parte da instituição por práticas cada vez mais inclusivas no tocante às tecnologias, seja no planejamento e aplicação de atividades extracurriculares ou até mesmo nos eventos culturais organizados pela escola.

Sobre as pesquisas teóricas relacionadas ao estágio, sabemos que por mais que seja um componente curricular obrigatório, o estágio funciona como integrador, facilitador e profissionalizante para a formação docente, visto que busca imergir o estudante de licenciatura dentro da realidade da educação básica. Entretanto, como explicita Monteiro (2015), essa competência profissional está para além do estágio. Isso significa dizer que o estudante, ao iniciar a licenciatura, não terá a profissionalização delimitada ao estágio, ao contrário, ela precisa ser construída gradativamente dentro do curso. Para entender melhor, destacamos o ponto de vista da professora mestra, quando diz que:

Sabemos também que a competência profissional não se inicia e finaliza com o estágio, mas sim vai se construindo a partir dos saberes que são adquiridos nos cursos e no percurso da carreira docente com a vivência no campo educacional. Desse modo, ratificamos qual é o papel significativo do estágio articulado com os saberes para a construção da profissionalização. (Monteiro, 2015, p. 56)

Tal afirmação funciona como suporte para que se entenda que o contato com o ambiente escolar não é o único que profissionaliza o docente. Isso testifica que, ainda que as licenciaturas

tenham o estágio como primeiro contato do graduando com a realidade da educação, já existiam outras possibilidades de desenvolver uma parte parcial da prática pedagógica.

Após a afirmativa da importância do uso da tecnologia dentro e fora da sala de aula e sobre as questões que norteiam a formação docente, faz-se necessário discorrer sobre a importância de trabalharmos com os recursos audiovisuais: tirinhas, memes e músicas. Todos estes recursos permitiram uma abordagem contextualizada e comunicativa nas aulas de língua portuguesa. As tirinhas são recursos utilizados para apresentar determinadas situações a um público extenso. As pesquisadoras Stéphanie e Cláudia (2019) discorre sobre seu uso efetivo no ensino de língua portuguesa:

Por esse motivo o uso das tirinhas, como de qualquer outro texto, no ensino de Língua Portuguesa não pode ser usado unicamente para o aproveitamento da gramática, da extração de palavras, ou frases, sem sequer fomentar uma reflexão crítica no aluno perante o que é lido, isto é, o texto em sua completude verbal e não verbal. (Coutinho; Giesel, 2019 p. 5)

Sendo assim, então, este é um recurso favorável não só para fins didáticos, mas para a própria aprendizagem dos alunos. O professor deve realizar os procedimentos adequados para sua aula, estes sendo a devida seleção de acordo com o contexto em que estão inseridos, análise crítica para possíveis debates e sua aplicação com estudos exploratórios em sala de aula. Estes passos se mostram importantes uma vez que o docente pode obter resultados positivos durante a aula.

Além deste recurso, o gênero digital meme também tem sua importância no ensino da língua portuguesa, uma vez que permite análise crítica e linguística na sala de aula. Em uma experiência com este gênero digital numa turma de 9º ano, os autores Silva, Botelho e Ferreira (2020) discorrem que o uso de memes permite ao professor planejar inúmeras análises linguísticas e de contexto:

O contexto de produção, a mensagem verbal e os elementos imagéticos que compõem o gênero memes apresentam-se de modo articulado, permitindo ao leitor a identificação do objetivo comunicativo subjacente ao texto (entretenimento, crítica política, interação entre amigos, manutenção de contato, etc.). Assim, incluir, mais precisamente o gênero memes em movimento nas aulas de língua portuguesa, com os quais os discentes têm contato em seus momentos de entretenimento/ interação, permite que eles reflitam sobre as interações que realizam fora do espaço escolar. (Silva; Botelho; Ferreira, 2020, p. 310)

Assim sendo, para fins pedagógicos, é preciso conhecer o perfil do (s) aluno (s) e saber selecionar quais memes podem encaixar para fins didáticos nas aulas, pois com suas vastas

características discursivas apresentadas na citação anterior, impactam na aprendizagem dos educandos.

A música é outro recurso facilitador, isto é, sua utilização, em sala, serve para aproximar o aprendente do aprendizado. Tal recurso tem sua validação ao entendermos que a música é um elemento social, que funciona como recurso de divertimento, lazer, mas também é um instrumento que, por diversas vezes, foi e é usado para expressar sentimentos, temores, protestos, etc. Tendo isso em mente, Natividade et al (2005), ao inserir a música no ensino explicita que:

A educação deve ser planejada e organizada de forma a oferecer as mesmas oportunidades às crianças, jovens e adultos, independentemente de sua condição sócio econômica, cultural, física, mental, cognitiva, comportamental e abrangendo a todas as raças, etnias e sua linguagem de origem. Nesta perspectiva, o ensino da música, pode se constituir em um agente precioso para favorecer o contato do indivíduo com a realidade e com o social. (Natividade et al, 2005, p. 3)

Diante do exposto, percebemos que os usos de determinados recursos são importantes, nos dias atuais, para o ensino de línguas e literaturas. Por essa razão, partimos para o detalhamento dos elementos aqui citados (tirinhas, memes e música), nas aulas de Língua Portuguesa, no Colégio Universitário.

2.1 Descrição

2.1.1. Referência da escola: Público-alvo

No site oficial da UFMA, precisamente na área que discorre sobre o Colégio Universitário-COLUN UFMA/Estágio, a descrição sobre a escola revela que esta segue sendo o principal campo de estágio dos cursos de licenciatura da universidade, permitindo realização das mais diferentes atividades, tais como: observações, regências, participação e/ou aplicação de projetos, entre outros. Sabendo disso, buscamos, neste tópico, detalhar o principal campo de aplicação deste trabalho.

Segundo informações disponíveis no site do COLUN-UFMA, na aba de histórico da instituição, o COLUN foi criado através da Resolução nº 42, de 20 de maio de 1968, pelo Conselho Diretor da Fundação Universidade do Maranhão. Tendo como objetivo oferecer Educação Básica e Educação Profissional, proporcionando ao educando uma formação integral para o desenvolvimento e aprimoramento de suas capacidades, preparando-o para o trabalho e para o livre exercício da cidadania. Além desse, outros objetivos podem ser lidos no site do Colun.

Sua sede está localizada nas dependências da UFMA e este ano o COLUN completou 55 anos de existência, estabelecendo-se na cidade universitária Dom Delgado apenas no ano de 2006. Tendo passado, anteriormente, pelo Palácio Cristo Rei, Centro de Estudos Básicos (CEB Velho) e nos prédios Pombal e Pimentão, no Campus do Bacanga. Por último, por meio do convênio entre a UFMA e a Secretaria de Estado da Educação, o colégio foi transferido para o bairro da Vila Palmeira.

Seu público-alvo são estudantes que se alinhem aos níveis de ensino: Fundamental I e II, Ensino Médio, bem como Ensino Médio-Técnico Integrado e curso técnico subsequente. Tendo como forma de ingresso seletivos específicos à área desejada.

No que se refere ao estágio correspondente ao trabalho aqui desenvolvido, estivemos presentes, para observação, em turmas do 9º ano do ensino fundamental II, turmas A B e C. Já para regência de aulas, a turma do 9º ano B, composta por 20 alunos, foi a que selecionamos para desenvolver as atividades que serão detalhadas mais abaixo.

2.1.2. Metodologia

As atividades, nesta turma, foram realizadas em dois momentos: observação, que se caracteriza pelo apontamento do perfil e quantidade de alunos, pré-avaliação do seu processo de aprendizagem bem como suas relações com a professora colaboradora. Após estas observações criteriosas, a prática se caracterizou com o uso de memes, tirinhas e músicas para explicar determinados conteúdos gramaticais que estavam previstos para a aula. Para a inserção destes recursos foi diagnosticado e discutido sobre como os alunos estavam imersos em seus dispositivos móveis durante as aulas, pois a cada aula observada verificávamos mensagens em seus aparelhos. Para isso, compreendemos que trabalhar com o que já está presente nos seus cotidianos seria vantajoso tanto para nós estagiários quanto para eles, tendo em vista a grande importância que tem o uso positivo da tecnologia ao contexto escolar. A metodologia usada durante as aulas, em um primeiro momento, foi a abordagem destes conteúdos com perguntas diagnósticas e diretas sobre o conteúdo do recurso (memes, tirinhas, músicas) para que no segundo momento estes fossem utilizados para as explicações dos conteúdos da disciplina de língua portuguesa.

2.2 Descrição das atividades desenvolvidas

2.2.1. O uso de Tirinhas

Ensinar gramática é uma tarefa árdua, principalmente para crianças e adolescentes. Por esse motivo, ao longo dos anos, muitos recursos têm sido utilizados e adaptados ao ensino. As

tirinhas, por exemplo, nos dias atuais, fazem parte de uma grande quantidade de livros didáticos e materiais relacionados ao ensino de Língua Portuguesa. Nesse sentido, Juliana Pinto (2015), em sua tese, explicita que o gênero tira funciona como um contribuinte para a formação crítica e cidadã dos alunos e desenvolve, por meio dos aspectos modais, a compreensão textual e determina que nas diversas interações comunicativas os aspectos não verbais são tão importantes quanto a fala e a escrita (Pinto, 2015, p.8). Com isso, entendemos que seu uso está para além de um mero elemento dinâmico em sala, as tirinhas são importantes suportes para a assimilação de conteúdo.

Nas regências de aulas no estágio supervisionado, recorreremos às tirinhas por diversas vezes, principalmente ao tratar de assuntos de cunho gramatical. Ao tratar, por exemplo, de Figuras de Linguagem, expomos uma tira (Figura 1) do cartunista brasileiro Fernando Gonsales, publicada na Folha de São Paulo, no ano de 2004. Tal recurso funcionou como suporte para que os alunos pudessem identificar e entender a metáfora, uma das figuras de linguagem mais comuns. Na tirinha o autor se vale da frase: Meu amor é como uma caravana de rosas vagando num deserto inefável de paixão. Esta figura tem por característica um sentido figurado, ou seja, o sentido dado a palavra é o oposto ao seu real significado. Por exemplo, o uso da palavra “caravana”, para referir-se a rosas, apresenta um sentido oposto ao seu uso, pois esse termo tem por significado, de acordo com Dicio Online, grupo de peregrinos, mercadores ou viajantes que se juntam para viajar. Para sua introdução em sala, nos valem de perguntas como, o que você pôde entender na tirinha? Qual a figura utilizada pelo cartunista? O que realmente a tirinha queria transmitir ao leitor? Dessa forma, o aluno, a partir de um contexto dinâmico, pôde entender a mensagem que quisemos transmitir, neste caso, o significado de metáfora.

FIGURA 1: O USO DA METÁFORA



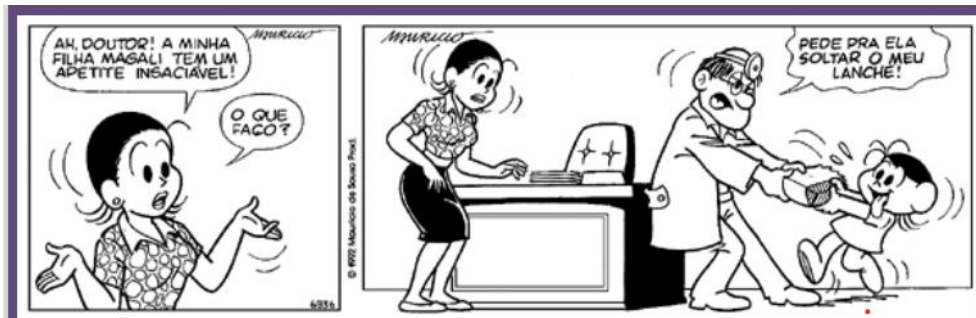
Folha de S. Paulo: Fernando Gonsales, 2004

Como segundo exemplo de uso, ao ministrarmos o conteúdo gramatical Pronome, nos valem deste recurso como forma de introduzir o conteúdo que seria posteriormente detalhado. Pensamos que, ao trabalhar desta maneira, ao adentrar nas regras do referido conteúdo, seria

possível facilitar a compreensão do aluno. Além disso, esse recurso serviu como elemento de exemplificação, ou seja, ao final das explicações e caracterização sobre os pronomes, retornamos a essa tirinha para que o aluno pudesse identificar o pronome, agora de modo mais concreto e claro.

O pronome possessivo trata-se do termo que faz referência à pessoa do discurso com relação de posse. Na tirinha (Figura 2) do cartunista Maurício de Sousa, publicada em 1999, o autor utiliza esse recurso em dois momentos. No primeiro quadrinho, na frase “A minha filha Magali”, o uso do pronome “minha” faz referência, dentro do discurso, que a posse é Magali para pertencer a mãe. Tal pronome pertence ao gênero feminino, sendo singular, ou seja, pertencendo a apenas uma pessoa. Já no último quadrinho, na frase “pede para ela soltar o meu lanche”, o uso do pronome possessivo “meu” refere-se a uma posse do doutor, que neste caso, trata-se do seu lanche.

FIGURA 2: O USO DA METÁFORA



Maurício de Sousa Produções Ltda: Maurício de Sousa, 1999

Por último, ao ministrarmos aula sobre Artigo, pertencente às classes gramaticais, esse elemento foi utilizado para introduzir e exemplificar, como assim fizemos com os assuntos anteriormente esmiuçados. Sabendo que o artigo é uma classe da gramática que se antepõe ao substantivo para determiná-lo de forma particular ou geral, sua utilização, dentro das tirinhas, foi de fácil identificação. Para este conteúdo, utilizamos a tirinha (Figura 3) do Snoopy, criado por Charles M. Schulz e publicada no Jornal da tarde, no ano de 2003. No primeiro quadrinho, a personagem Sally diz “tem um cachorro aqui querendo entrar”. Snoopy, por sua vez, no segundo quadrinho, contrapõe sua fala dizendo “ ‘um’ cachorro, não... ‘o’ cachorro! ” O artigo indefinido “um”, caracteriza-se por determinar algo ou alguém de maneira vaga e/ou imprecisa. Podemos perceber, dessa maneira, que seu uso referenciando ao Snoopy significou que era qualquer cachorro que estava ali. Por essa razão, em sua fala, Snoopy refuta o que foi dito por Sally ao mencionar o artigo definido “o”, que tem por característica determinar de maneira clara e precisa o substantivo na sequência. Com isso percebemos que Snoopy quis dizer que ele não era qualquer cachorro.

FIGURA 3: O USO DO PRONOME



Jornal da tarde: Charles M. Snoopy, 2003

2.2.2. O uso de Memes

Na prática docente, o uso de memes tem se tornado cada vez mais comum devido algumas de suas particularidades, como a diversão, críticas sobre um fato e a atenção dos alunos durante a aula. Por se tratar de um gênero digital humorístico e/ou crítico, pode ser favorável tanto para abordagens de aspectos gramaticais quanto discursivos da língua portuguesa. Durante a prática com a turma do 9º ano B, trabalhamos com diferentes memes.

Um exemplo disso foi a introdução do assunto sobre discurso narrativo e trazendo-o para a prática com os alunos da turma, por isso levamos os memes para ser mais interessante a aula como introdução do que seria discurso direto, indireto e indireto livre. Com seu uso, utilizou-se as seguintes perguntas aos alunos: vocês conheciam/conhecem esse meme? E a pessoa que está nele, vocês a (re) conhecem? As respostas foram positivas, uma vez que se trata de um meme cuja circulação foi através do Facebook (figura 5)

FIGURA 4: MEME “BORA, FI”



Ahseiiit, 2021. Disponível em: <https://ahseeit.com/portuguese/?qa=4118/eu-vou-sair-hj-nao-to-sem-vontade-meme>

Este meme trata-se de uma montagem feita com a estrela pop estadunidense Lady Gaga, que aparece escondida detrás de um muro, estimulando a participação de um amigo para um possível passeio ou atividade. Com esse meme, explicamos que o discurso direto é caracterizado

pela fidelidade do narrador ao manter as falas do personagem e que geralmente é possível ser acompanhada de um verbo de elocução. Com base nessas exposições orais sobre este tipo de discurso, os alunos leram e identificaram que no meme aqui apresentado era possível manter a fala da pop star por meio do verbo e sinais de pontuação, como o travessão e dois pontos. Ficando, então, a seguinte estrutura: Hoje não sairei – disse ela; ela disse: “Hoje não sairei”.

Para o professor, o uso deste recurso permitiu que o conteúdo ministrado sobre os tipos de discursos se caracterizassem pela dinamicidade e do uso real da língua. Como é possível perceber, a estratégia didática com esse meme funcionou não somente como introdução do que seria o tema da aula, mas também a modos de explicação, permitindo a possibilidade de que outros recursos digitais possam ser explorados pelos professores para análise linguístico-gramaticais da língua portuguesa em sala de aula.

Apresentamos também outra experiência com seu uso quando, em outra aula com esta turma, usamos o meme “Minha família me aceita! ”. Este meme trata de um caso ocorrido com Débora Palhares, a qual virou meme pelo modo como ela conduz a entrevista ao falar que havia sido violentada durante a noite. Apesar da forte temática, este meme foi selecionado por dois propósitos para a aula: identificar o tema gramatical da aula que estava sendo ministrada (pronomes adjetivos) e também levantar discussões sobre a violência e o respeito da comunidade LGBTQIA +.

Durante a reprodução do vídeo em que insere esta imagem, os alunos já reconheciam do que se tratava, por isso pudemos observar quão informados estão os adolescentes no mundo digital. Dificilmente um estudante de ensino fundamental/ médio desconhece alguns episódios que costumam ocorrer ao longo da semana na internet. Em se tratando especificamente do pronome neste meme, há a presença do pronome adjetivo “minha”, acompanhamento do substantivo ao qual se refere à pessoa do discurso. Na resolução da atividade, os alunos identificaram este pronome sem muitas dificuldades e puderam expandir seus conhecimentos sobre o tema devido ao fato de que um pronome adjetivo pode ganhar sentido dependendo do contexto presente, estes sendo: com tons de ironia, afetividade, etc.

FIGURA 5: MEME “MINHA FAMÍLIA ME ACEITA!”



Vídeolimitado. Minha família me aceita. Youtube: 3 de out. de 2013. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=BWo5wjH5v1A>

E por fim o uso do meme “Solta o preso, delegado!” (Figura 6). Nesta imagem, é possível ver um homem com aspecto indignado pedindo que uma figura superior (delegado) retroceda sua decisão ao deixar livre uma pessoa que tenha cometido algum erro/crime. Nesta aula, foram trabalhados os tipos de períodos na língua portuguesa, estes sendo simples e composto, respectivamente. No que tange ao segundo termo, explicamos aos alunos que se trata de ser composto devido a uma sentença chamada de oração subordinada, tenha relação de dependência com outra sentença para estabelecer a coerência do discurso. Por isso, o uso deste meme serviu para explicar que o fato da presença do termo “preso” no meme funciona como alusão ao conteúdo que iria ser trabalhado nesta aula.

FIGURA 6: MEME “SOLTA O PRESO DELEGADO!”



Meme Arsenal, s.d. Disponível em: <https://meme-arsenal.com/create/meme/5743320>

Aqui, em segundo plano, foi posto como objetivo o desenvolvimento do uso cognitivo dos alunos ao entrarem em contato com este tipo de texto, pois como são recorrentes no seu dia a dia, é possível a hipótese de que nem sempre leiam, analisem e interpretem uma situação apresentada nas redes sociais, causando além da desinformação, a ausência da prática de leitura e interpretação textual adequadas.

Desenvolver estas habilidades em sala de aula é uma tarefa árdua, mas não impossível, pois, dependendo da estratégia utilizada pelo professor, podemos encontrar resultados positivos na aprendizagem não só gramatical, mas também crítica e reflexiva dos alunos durante a realização de atividades desse cunho.

2.2.3. O uso de músicas

Assim como os recursos anteriormente citados, o uso de músicas foi um auxiliador no desenvolvimento das aulas, favorecendo, dessa maneira, o ensino-aprendizagem em sala de aula. Sabe-se que nos dias atuais as músicas estão integradas à vida humana, principalmente em jovens e adolescentes que são, a cada segundo, emergidos às tecnologias. Para a execução de conteúdos, utilizamos esse recurso com o intuito de aproximá-los à realidade dos alunos. Tal afirmação se justifica na fala de Nilva Natividade et al, quando discorrem que “o ensino da música, pode se constituir em um agente precioso para favorecer o contato do indivíduo com a realidade e com o social”. (Natividade et al, 2005, p. 7)

Em um primeiro momento, ao ministrar aulas sobre a Tipologia textual narração, decidimos utilizar esse recurso para que os alunos pudessem identificar os elementos narrativos (personagens, enredo, narrador, tempo e espaço). Nesse contexto, para além de ensinar o conteúdo, quisemos mostrar aos alunos que não há obrigatoriedade da utilização apenas de textos escritos na tipologia narração.

No primeiro uso desse recurso, foram utilizadas as músicas Saga de um vaqueiro (Figura 7), da banda Mastruz com Leite, Eduardo e Mônica (Figura 8), de Legião Urbana. Ao tratar da primeira citada, por pertencer a um estilo mais regional, tivemos receio de levá-la, visto que tal estilo não é tão apreciado pelos adolescentes. Contudo, decidimos arriscar e levamos, pois, os elementos narrativos são evidentes em sua letra. Ao ser apresentada aos alunos em sala, nos surpreendeu que, intuitivamente analisando, cerca de 70% da turma não somente conhecia a música como relataram o hábito de escutá-la, seja com os pais ou outros familiares. Tal *feedback* dado pelos alunos contribuiu para a execução da atividade que seria desenvolvida a partir dela. A segunda canção anteriormente citada, teve menos repercussão entre os alunos, o que não

complicou o desenvolvimento das atividades. Após as discussões iniciais sobre elas, nós partimos para a prática. Com estas músicas, solicitamos que os alunos respondessem oralmente 4 questões, respectivamente: Que tipo de narrador existe na música? Destaque os verbos utilizados pelo narrador presente; selecione um outro narrador e modifique a letra da música seguindo as características desse narrador e, por último, qual o espaço e tempo da narrativa?

FIGURA 7: SAGA DE UM VAQUEIRO

**SAGA DE UM VAQUEIRO
(MASTRUZ COM LEITE)**

Fiquei desconsolado, envergonhado eu fiquei
Perdi o grande prêmio, isso até eu nem liguei
Mas perder aquele amor
Ah, eu não me conformei
Ela veio sorridente em minha direção
E trouxe o vaqueiro pegado em sua mão
Olhou-me nos meus olhos, falou com atenção
Esse é o nosso filho que você não conheceu
Sempre quis ser um vaqueiro, como você, um campeão
E pela primeira vez, quer a sua benção
Eu chorava (eu chorava) de feliz (feliz)
Abraçado com o meu filho
Um vaqueiro como eu, eu nunca tinha visto
Posso confessar: o maior prêmio Deus me deu.

TV Som Zoom. Mastruz com Leite - "Saga de um Vaqueiro". Youtube: 2 de jan. de 2014. Disponível em: <https://youtu.be/sGAXwxMqk7Q>

FIGURA 8: EDUARDO E MÔNICA

**EDUARDO E MÔNICA
(LEGIÃO URBANA)**

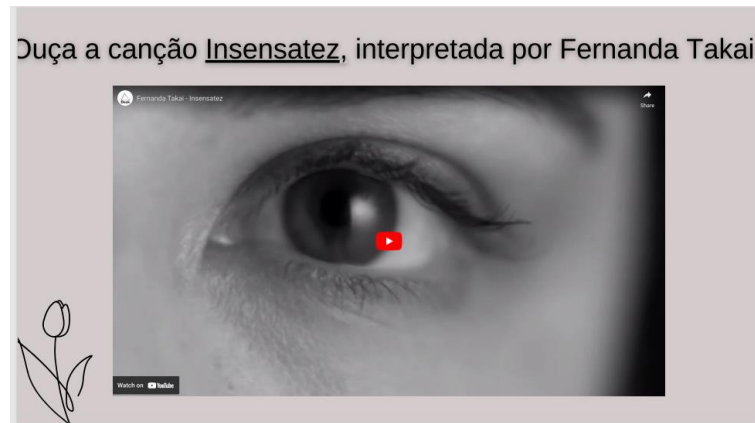
Quem um dia irá dizer que não existe razão
Nas coisas feitas pelo coração
E quem me irá dizer que não existe razão
Eduardo abriu os olhos, mas não quis se levantar
Ficou deitado e viu que horas eram
Enquanto Mônica tomava um conhaque
No outro canto da cidade, como eles disseram
Eduardo e Mônica um dia se encontraram sem querer
E conversaram muito mesmo pra tentar se conhecer
Carinha do cursinho do Eduardo que disse
Tem uma festa legal e a gente quer se divertir
Festa estranha, com gente esquisita
Eu não tô legal, não aguento mais birita
E a Mônica riu e quis saber um pouco mais
Sobre o boyzinho que tentava impressionar
E o Eduardo, meio tonto só pensava em ir pra casa
É quase duas e eu vou me ferrar

WIND, Aderbal Nort. Eduardo e Mônica - Legião Urbana CLIPE OFICIAL VIVO. Youtube: 21 de set. de 2012. Disponível em: <https://youtu.be/-CEMNef58J0>

Ao utilizar novamente este recurso, atrelamos seu uso ao conteúdo programático Texto Poético. Para tal, a música Insensatez, de Vinicius de Moraes e Antônio Jobim, foi a escolhida, com a interpretação de Fernanda Takai. A escolha desse recurso, para tratar do referido conteúdo, foi necessária para que o aluno pudesse aproximar, de forma dinâmica, a realidade do texto poético a

algo do seu cotidiano. Dessa forma, o aluno pôde perceber que os elementos de um poético, tais como: métrica, rima, estrofe, escansão, versos, etc., podem estar presentes para além das poesias engessadas, fixas. Ao utilizá-la em sala, demos margem para que os alunos pudessem analisar também outras músicas em um trabalho que foi solicitado a eles.

FIGURA 9: INSENSATEZ



TAKAI, Fernanda. Insensatez

Youtube: Deck, 2009. Disponível em: <https://youtu.be/tnRTDI-1BXM>

A análise de músicas em sala, permitiu a dinamicidade das explicações dadas ao assunto, favorecendo de forma significativa a aprendizagem dos alunos nas aulas e, para além da sala de aula, pois possibilitou ao estudante ter um novo olhar ao que está ao seu redor e entender que podemos aprender em diferentes momentos e por diferentes recursos, basta ter um olhar crítico ao que está ao seu redor.

2.3 Resultados

Dentre os principais resultados com a metodologia e estratégias adotadas em sala de aula, destacamos o impacto positivo na assimilação e aplicação dos alunos relacionados aos conteúdos gramaticais programáticos na avaliação bimestral, a qual elaboramos e aplicamos com os alunos. Nesta etapa avaliativa, a maioria obteve um resultado satisfatório nas questões objetivas e subjetivas que continham os temas gramaticais estudados nas aulas, o que deixou a nós e à professora colaboradora satisfeitos com seus esforços e todo o processo percorrido ao longo do semestre. Como podemos ver, a preparação das aulas e as formas de abordagem permitiram a construção solidificada da relação estagiário-aluno durante a prática, sobre a qual se alinham a cooperação coletiva, assimilação e, para o futuro professor, a adoção de práticas didático-pedagógicas importantes para seu campo de atuação.

Cabe ainda destacarmos que, para nós, professores estagiários, esta experiência foi um marco para a promoção de uma aprendizagem crítico-reflexiva sobre conteúdos em sala de aula, não importando se se trata de conteúdos relacionados à Gramática ou à Linguística nas futuras aulas de Língua Portuguesa.

Em suma, a prática docente ligada ao uso das tecnologias digitais em sala de aula impacta de forma positiva na aprendizagem dos alunos. Uma vez motivados, estes se animam a frequentar, participar e interagir com os companheiros. Para o professor, especialmente estagiários, além de permitir uma formação produtiva e condizente com sua realidade, também o motiva no seu fazer pedagógico, isto é, a busca por estratégias didática-metodológicas para determinados contextos escolares.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, pudemos perceber que a união das linguagens possibilitou uma aprendizagem real, divertida e eficaz. Tais estratégias permitiram a mudança de visão dos alunos sobre o uso das tecnologias, pois aplicadas em sala de aula, obtém-se seu lado positivo. Percebemos que, no decorrer do estágio, durante as aulas os alunos entraram em contato com situações do uso da língua. Por outro lado, para a formação docente, é importante destacar que a experiência da inserção tecnológica abrange não só aos futuros professores, mas também o processo de ensino e aprendizagem dos educandos.

REFERÊNCIAS

COUTINHO, Stéphanie Corlette; GIESEL, Cláudia Cristina Mendes. **A utilização das tirinhas no ensino de língua portuguesa:** por um olhar mais atencioso ao texto. Cadernos do CNLF, vol. XXIII, n. 3, 30 de ago de 2019. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xxiii_cnlf/completo/a_utilizacao_STEPHANIE.pdf. Acesso em 04 de ago de 2023.

Dicio, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/caravana/>. Acesso em: 05 de ago de 2023

Histórico. Universidade Federal do Maranhão: Colégio Universitário - COLUN. Disponível em: https://portais.ufma.br/PortalUnidade/colun/paginas/pagina_estatica.jsf?id=972. Acesso em: 03 de ago de 2023.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MONTEIRO, Ednete Gomes. **O estágio curricular em Letras da UFMA e a profissionalização docente.** 2015. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.

NATIVIDADE, Nilva Terezinha da et al. **Música em sala.** Brasília: Repertório Uniceub, 2005.

PINTO, Juliana Fermino. **O gênero tira em materiais didáticos.** Assis: Repertório Unesp, 2015.

SILVA, Maria das Mercês da. **A importância da inserção das TIC 's para a prática pedagógica dos alunos de letras/ português** (p. 35-50) ____ In: As tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa: o olhar dos professores na prática de extensão / Maria Goreth de Sousa Varão, Organizadora. – Teresina: EDUFPI, 2022.

SILVA, João Miller Da Silva; BOTELHO, Stela Mara Botelho; FERREIRA, Helena Maria. **O trabalho com gênero memes em sala de aula: potencialidades para a formação do leitor** (p. 302- 321). In Periferia: Educação, Cultura e Comunicação. 2020.

FORMAÇÃO CONTÍNUA EM SERVIÇO: REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE AS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DE PROFESSORES/AS QUE ENSINAM MATEMÁTICA

Oséias Lima da Silva
Mestrando em Educação
Oseiasgoncalves2015@gmail.com
UFMA

Edinólia Lima Portela
Doutora em Educação
edinolia@yahoo.com.br
UFMA

Meirelia Viana Lima
Psicopedagogia Clínica e Institucional
meireliaviana@gmail.com
Secretaria Municipal de Educação – Lagoa do Mato

Edilma de Jesus Louzeiro Cruz
Mestranda em Educação
louzeiroedilma2015@gmail.com
UFMA

RESUMO: O artigo é parte de estudos sobre formação continuada que estamos desenvolvendo no curso de Mestrado em Educação. Este recorte em particular, traz breves reflexões teóricas sobre a formação contínua de professores/as que lecionam matemática, considerando as implicações dessa formação em suas práticas. Partimos da compreensão que as formações iniciais não dão conta das exigências e dos desafios que emergem no contexto escolar na atualidade e nem da interlocução entre escola e sociedade. Para tanto, objetivamos compreender os encaminhamentos teóricos que discutem a relação entre formação contínua em serviço e a prática dos/as professores/as de matemática. Trata-se de um ensaio bibliográfico que caminha por uma perspectiva qualitativa que se ancora nas contribuições de estudiosos/as como: Alda Marin (2019), Azanha (1995), Cecilia Minayo (2001), Fiorentini *et al* (2002) e Freire (1996). Constatamos que, dado o movimento e as contradições inerentes à evolução social que na atualidade ocorrem de forma rápida e recorrente, exigindo do/a professor/a novas linguagens e desafios, a formação inicial não acompanha esse processo, o que coloca a formação contínua em serviço, na centralidade do debate que defende, como um dos elementos que concorrem para que a prática do/a professor/a contribua para o desenvolvimento das potencialidades dos/as estudantes, no sentido de vincular os conteúdos ministrados com as transformações sociais, sem contudo, desviar de um dos principais sentidos e significado da escola pública: formação para a cidadania dos/as filhos/as dos/as trabalhadores/as .

Palavras-chave: Formação contínua em serviço; Prática de professores/as de matemática: Cidadania.

1. INICIANDO O DIÁLOGO

A ampliação do conhecimento científico na pós-modernidade tem gerado novas exigências de conceituação no campo educativo, pois as concepções, abordagens, identidade e

alteridade docente são na maioria dos casos desenvolvidas pelos/as⁸⁴⁷ próprios/as professores/as a partir de sua formação inicial, processo formativo que sozinho não consegue atender as demandas da complexidade do processo educativo e da sociedade globalizada, que sofre grande influência do modelo produção capitalista que engendra um modo de sociedade baseada no protagonismo individual, além de expropriar os direitos e dignidade dos próprios sujeitos. No campo educativo tem disponibilizado propostas educativas enquadradas nos moldes das exigências do mercado privado, tanto para professores/as quanto para os/as filhos/as da classe trabalhadora, com vistas às formações lacônicas e sem embasamento crítico, para qualificação de mão-de-obra a fim de compor esse receituário neoliberal.

As políticas de formação continuada de professores/as foram intensificadas a partir da década de 1990 num cenário internacional, decorrente do contexto de globalização e na conjuntura neoliberal que passou a intervir de forma ativa nessas políticas, evidenciando a necessidade de ampliação de métodos e abordagens do ensino de matemática que contemplassem uma aprendizagem mais significativa. A expansão das formações foi possível com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9.394/96 e sua materialização nos anos seguintes, em que foi criado programas com vistas à formação inicial e continuada de professores/as, em particular os/as que ensinavam matemática.

Nesse sentido, por a sociedade ser inconstante, é fundamental a percepção das transformações recorrentes no bojo social, tendo em vista que essas mudanças promovem desafios para a escola e professores/as em suas práticas. Principalmente, nos aspectos de formação contínua em serviço, devido ao incessante movimento social de ampliação e inserção de novos paradigmas, concepções, além da luta contra as forças hegemônicas que tentam suprimir a existência dos coletivos mais estratificados. Sob esse enfoque, entendemos que ensino de matemática não pode se ancorar apenas a uma visão unitarista de domínio de expressões e cálculos numéricos, todavia que o processo educativo permita aos alunos/as compreenderem a exequibilidade do que aprende, ou ter repertório crítico e autonomia para não se rendam aos movimentos capitalistas desumanizantes.

O ensino de matemática não pode estar desvinculado do mundo dos/as alunos/as, o alinhamento com a realidade e os conteúdos ministrados são fundamentais para a materialização de uma proposta de educação crítica, tendo em vista a posição sócio-histórica que esses

⁸⁴⁷ Optamos por uma abordagem que visibiliza a figura feminina, dessa maneira utilizamos os artigos, pronomes, adjetivos masculinos e femininos concomitante, dada a importância da presença feminina em todos os espaços, em especial, no campo científico e também a partir de nossa postura acompanhando os movimentos decolonialista e antipatriarcalista.

coletivos ocupam. Por isso, as formações contínuas em serviço se tornam necessárias, devido a proposta de educação permanente docente que qualifica e permite que os/as professores/as desenvolvam suas práticas basilados/as em perspectivas de (re)conhecimento desses sujeitos, assim como a compreensão de seus anseios, sonhos e encaminhamentos para que se tornem seres de autonomia.

Nesse sentido, entendemos que a busca pelo melhoramento das práticas é necessária, pois, “aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 1996, p. 13). Partindo desse entendimento, nos propomos com esse ensaio, compreender os encaminhamentos teóricos que discutem a relação entre formação contínua em serviço e a prática dos professores de matemática.

Para a articulação do percurso teórico-metodológico, optamos por uma abordagem de natureza qualitativa, pois de acordo com Cecilia Minayo⁸⁴⁸ (2001), esse tipo de pesquisa aborda a compreensão do mundo de significados, diferente dos aportes positivistas que se atrela ao processo de quantificação numérica, nessa abordagem há a possibilidade do entendimento das variações, elementos e outros aspectos que influenciam ou determinam os fenômenos sociais. No percurso dessa investigação, utilizou-se, de forma articulada, o levantamento bibliográfico acerca da formação continuada de professores/as que ensinam matemática. Para afirmar nossa assertiva, Prodanov e Freitas (2013, p. 54), discorrem acerca da pesquisa bibliográfica que é:

[...] elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, *internet*, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar.

Nesse sentido, corroboramos com os pensamentos de Boccato (2006), discorrendo que a pesquisa bibliográfica alça o levantamento e análise crítica dos documentos publicados sobre a temática a ser pesquisada e que intenta atualizar, desenvolver o conhecimento e contribuir com a realização da pesquisa. Com a temática definida e delimitada, o pesquisador terá que trilhar caminhos para desenvolvê-la.

⁸⁴⁸ Seguindo a proposta contra as Pedagogias da crueldade, decidiu-se nas citações enfatizar o nome e sobrenome das autoras, com intento de viabilizar as produções das mulheres cientistas das Ciências Sociais e, em particular, da Educação.

O estudo em exame, apoiou-se nos estudos de autores/as como: Alda Marin (2019), Azanha (1995), Cecília Minayo (2001), Fiorentini *et al* (2002) e Freire (1996) e dentre outros que contribuíram para a edificação deste estudo, em particular, destacamos as contribuições das autoras mulheres.

2. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS E A RELAÇÃO COM A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE MATEMÁTICA

A formação continuada vem se consagrando como necessária à prática educativa, frente aos novos modelos educativos, perfis de alunos/as, métodos e possibilidades de ensino, nessa perspectiva a busca por novas alternativas educativas tendem a viabilizar o (re)conhecimento e a legitimação dos/as alunos/as das escolas públicas, oriundos/as de coletivos em que as marcas do inaccessível e exclusão são recorrente em seu meio, portanto a busca pela qualificação progressiva pode repercutir no modo em que os/as professores/as lecionam matemática e entendem a função da educação para esses grupos minoritários. Por isso a busca pela ampliação do repertório teórico e metodológico tem ganhando espaço, embora seja complexo.

Para reafirmar nosso pensamento, guiamo-nos à luz de Pereira (2011, p. 69), ao colocar que:

A docência, portanto, é uma atividade complexa porque a realidade na qual o professor atua é dinâmica, conflituosa, imprevisível e apresenta problemas singulares que, portanto, exigem soluções particulares. Exige mobilizações de saberes para o cumprimento do objetivo de educar que é: o desenvolvimento das diferentes capacidades – cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal – dos educandos, que se efetiva pela construção de conhecimentos.

A dinamicidade do processo educativo não é ininteligível, porém tem fomentado problematizações para o campo de formação, assim como dos currículos e das práticas educativas desenvolvidas pelos/as professores/as, pois tem recaído sobre os docentes a maior parte das funções desses trajetos escolares, o que compromete o desenvolvimento de elementos apontados por Pereira (2011), como potencialidade cognitiva, habilidades sociais, conhecimento enquanto ser social, relações e outros, necessários para a edificação dos sujeitos em desenvolvimento no ambiente escolar. As últimas décadas trouxe grandes modificações para esse cenário.

Esteve (2009) aponta indicadores acerca das transformações da educação na contemporaneidade, discorrendo que há uma responsabilização do fracasso educacional aos/as professores/as, – o que é equivocado – pois há uma série de fatores que possibilita ou

impossibilita a prática educativa. A formação continuada docente é imprescindível, atuando diretamente na qualidade do ensino, mas não pode ser de inteira responsabilidade dos/as professores/as, é necessário que a partir das articulações, vontade política e também outros profissionais da educação além dos/as docentes. As formações permanentes para o ensino de matemática quando bem articuladas desvelam autonomia para os/as professores/as articularem os conteúdos, favorecendo-o sua exequibilidade.

Nessa mesma lógica, é importante salientar que:

O educador matemático [...] tende a conceber a matemática como um meio ou instrumento importante à formação intelectual e social de crianças, jovens e adultos e do professor de matemática do ensino fundamental e médio e, por isso, tenta promover uma educação pela matemática. Ou seja, o educador matemático, na relação entre educação e matemática, tende a colocar a matemática a serviço da educação, priorizando, portanto, esta última, mas sem estabelecer uma dicotomia entre elas (FIORENTINI; LORENZATO, 2012, p. 3).

O ensino de matemática quando enquadrado em propostas não mais que em resoluções de frações, expressões e fórmulas numéricas, sem extensão às possibilidades das questões sociais vigentes, serem utilizadas pelos/as alunos/as no cotidiano, em suas práticas, ou que entendam que esses conteúdos representam relevância na construção histórica da humanidade, não apresentam significância para a formação dos/as alunos/as, tendo em vista que integram às famílias da classe trabalhadora. Desse modo, a educação representa uma grande possibilidade de ascensão social e emancipação. Por isso, a formação contínua torna-se viável. D'Ambrósio (2012, p. 76), reafirma que o percurso de aprimoramento docente é complexo, haja visto que evidencia partes que devem ser consideradas como a “[...] falta de capacitação para conhecer o aluno e obsolescência dos conteúdos adquiridos nas licenciaturas. Desse modo, quanto aos professores das disciplinas específicas de Matemática, as relações que estes mantêm”[...]. As formações em serviço tendem favorecer um processo de ação-reflexão-ação, em que as reflexões sobre as ações desenvolvidas são o ponto de partida para o aperfeiçoamento das próximas ações.

Sob esse mesmo enfoque, Freire (1996, p. 39), pondera que “o ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”, ao refletirem sobre as práticas os/as professores/as podem entender que nem todo o instrumental teórico-metodológico-gnosiológico não é dado tão somente em aporte teóricos, entretanto a busca pela ampliação dos repertórios pedagógicos se constrói com atuação docente, o que favorece ressignificações de posturas, concepções e outras perspectivas dos/as professores/as, em se tratando dos/as que ensinam matemática – a educação continuada docente – como defende Alda Marin (2019).

Nessa mesma direção, com intento de endossar a discussão, concordamos que:

[...] a formação continuada [para o professor de matemática] geralmente, relaciona-se à ideia de frequentar cursos que buscam atender às carências do professor e alcançar resultados predeterminados [...] as propostas tendem a ser desenvolvidas de modo fragmentado, compartimentalizado e, muitas vezes, descontextualizado da realidade do futuro professor e do professor em exercício, desconsiderando suas opiniões, experiências e necessidades. (FERREIRA, 2006, p. 149).

Pelo fato do ato educativo estar direcionado ao alunado, suas demandas e sonhos, sobretudo os coletivos que formam a base da pirâmide social, as formações contínuas em serviço necessitam estar vinculadas aos mais variados contextos, à diversidade e a busca para a transformação da realidade que condensa os/as alunos/as. As experiências, os anseios e as dificuldades dos/as professores que lecionam conteúdos matemáticos também são relevantes, pois também aguçam as reflexões, é uma linha tênue, que favorece o melhoramento da prática.

Pois, o ato de ensinar Matemática não se configura como um processo automatizado de transferência de conhecimento acerca da apreensão de fórmulas, métodos e equações, entretanto, constrói-se como um processo ambíguo em que aquele/a que ensina também tem a disponibilidade para aprender de igual maneira, desse modo aprendentes e ensinantes se (re)descobrem como sujeitos em aprendizagem. Dessa forma, é sugestivo que as formações continuadas estejam próximas das vivências, concepções, ideias, reflexões de professores/as que trabalhem próximos ou até mesmo na mesma escola, pois fatores regionais, geográficos, culturais e as questões da escola ou comunidade podem permitir a materialização na tomada de decisões, busca por projetos e outras alternativas que podem intensificar o trabalho desenvolvido.

Sob esse prisma, alinhados/as ao entendimento de Azanha (1995, p. 25) complementa esse pensamento, uma vez que:

Não há sentido, em reunir cem, duzentos, quinhentos professores de Matemática e ensinar-lhes novas técnicas de ensino de Matemática. Aqueles quinhentos professores de Matemática não têm muita coisa em comum, a não ser o título de professores de Matemática. O Ensino de Matemática da escola A é diferente do ensino de Matemática da escola B, da escola C, D, e ou F. Seria preferível que se reunissem o professor de Matemática, de História, de Geografia de uma mesma escola que professores de Matemática ou de Geografia de diferentes escolas.

A formação continuada de professores/as deve ser articulada a partir da dialogicidade com outros/as professores/as, haja visto que essa troca de experiências favorece o aperfeiçoamento da prática, educadores/as a partir de suas próprias visões, em troca mútua de experiências, saberes, dilemas favorecem o melhoramento da ação docente de outros/as

profissionais, a partir de suas próprias perspectivas e vice-versa. Para Aparecida Behrens (1996), a essência da formação continuada docente é desenvolvida a partir da discussão crítica coletiva acerca do saber-fazer, nos pensamentos desta autora, essa perspectiva da formação contínua é direcionada para a busca da harmonia entre as necessidades emergentes do campo educativo, dos sujeitos, quer sejam professores/as ou alunos/as, e das exigências do campo social.

Para Freire (1996) a formação continuada é um processo que precisa estar em constante desenvolvimento e transições, com objetivos que buscam por melhores qualidades de práticas educacionais e a compreensão da função matemática enquanto disciplina para visar formação humana dos/as alunos/as. Assim, relacionando a ideia do autor, a formação continuada vem justamente com os objetivos de aperfeiçoamento para o/a professor/a, busca por novas metodologias e técnicas relacionadas ao dia-a-dia do/a aluno/a, almejando bons resultados na relação com o meio social e entender as relações, dificuldades e princípios formativos da educação.

Nesse mesmo aspecto, baseamo-nos nos preceitos desenvolvidos por Esteve (1999), pontuando que a formação de professores deve ser compreendida sob a perspectiva de um processo inerente ao trabalho docente, que se inicia na formação inicial e vai sendo desenvolvida ao longo das carreiras dos/as professores/as, dessa forma, não se pode conceber a formação como algo finalizado, que se encerra ao fim do curso de graduação, todavia é um percurso dinâmico e necessário frente a dinamicidade do percurso educacional. No ensino de matemática, as formações repercutem significativamente no desempenho dos/as alunos/as, pois entendido a função educativa da ação docente, os conteúdos podem ser abordados de outras maneiras, com mais recursos e questões sociais que podem permitir a dialeticidade entre professores/as e alunos/as.

Quando sublinhamos aulas com moldes geométricos, entendemos que são modelos matemáticos que favorecem a representação de situações ou relações, nesse sentido concordamos que a dinâmica das aulas podem tomar sentidos que valorizem a aprendizagem dos sujeitos, permitindo que falem e demonstrem seus saberes, pois considera o repertório que dispõe e as transforma em outra aprendizagem, dentro do espectro da educação matemática, mas se dá à medida que se estendem as possibilidade de criação, pensamentos, abordagens e representações que se assumem como recursos fundamentais para o raciocínio (FOSNOT; DOLK, 2002).

Na linha de pensamento de D'Ambrósio (1993), esclarece-nos que os/as que a ensinam matemática, ou melhor, que viabilizam o processo de aprendizagem, têm a necessidade de dispuserem de uma compreensão acerca da educação matemática como uma disciplina que traz uma vertente investigadora, um componente curricular que não está isolada, mas que se dá na arqueologia das vivências corriqueiras, em que os/as alunos/as compreendem a resolução dos problemas, aplicabilidades em suas ações como seres sociais, tornando-a cada vez mais intrínseca à sua cotidianidade, tornando-a ainda útil, mostrando a exequibilidade dos assuntos com os dilemas, com as relações, com o trabalho que executam em seus itinerários cotidianos.

3. A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIDADANIA PARA A CLASSE DOS/AS TRABALHADORES/AS

O processo de educação e cidadania para a classe trabalhadora ocupa um destaque relevante nas reflexões realizadas durante o curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, visto que o programa se preocupa em promover estudos em que os/as discentes possam construir conhecimentos críticos e que consigam aplicá-los nos espaços que integram. Sendo assim, a formação de professores/as que ensinam matemática perpassa também por esse viés.

Em tempos de malvadez neoliberal, urge a necessidade de se (re)afirmar a cidadania dos coletivos estratificados, nesse sentido o acesso à educação é uma possibilidade de preparar os/as alunos/as para que compreendam-se como seres de autonomia e não cedam aos ditames do capital, entretanto para a realização desse processo, implicará numa dialética complexa, permeada por contradições e relações de poder, mais também por ações afirmativas advindas da participação de atores/atrizes comprometidos/as com o desenvolvimento educacional da classe trabalhadora. Para Silva (2016) existe uma ideologia na escola que age explicitamente e coaduna acentuar uma educação dividida por classe. A esse respeito o autor citado aponta que:

A escola atua ideologicamente através de seu currículo, seja de uma forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a deseabilidade das estruturas sociais existentes, como Estudos Sociais, História, Geografia, por exemplo; seja de uma forma mais indireta, através de disciplinas mais "técnicas", como Ciências e Matemática. Além disso, a ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar. Essa diferenciação é garantida pelos mecanismos seletivos que fazem com que as crianças das classes dominadas sejam expelidas da escola antes de chegarem àqueles níveis onde se aprendem os hábitos e habilidades próprios das classes dominantes. (SILVA, 2016, p. 31-32)

Nessa linha de pensamento, inferimos que a educação ofertada para a classe trabalhadora, há muito vem se estabelecendo de forma desigual, ocasionando assim baixos índices de escolarização, resultante de um sistema neoliberal em que o ensino é posto como mercadológico e suas ações são articuladas apenas para atender as demandas advindas do mercado privado. Esse sistema neoliberal se evidencia no final do século XX e se caracteriza por buscar organizar a sociedade priorizando o livre mercado.

No entanto, por compreendermos que a educação desempenha um expressivo destaque na sociedade, inferimos neste estudo as teorias críticas do currículo pautadas em Silva (2016) expressa juízos de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as ideias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz.

E nesse sentido acentuamos que os/as professores/as que ensinam matemática, ao terem melhor compreensão acerca da ação educativa como proposta crítica-dialógica, ao ofertarem aos/as discentes possibilidades de aprendizagens que permeiam a sua realidade, podem mudar assim as suas posturas, entendimentos e ações em espaços que também integram. Nessa mesma lógica Saviani (2008), mostra-nos que ao iniciar seu processo de desenvolvimento a ação pedagógica ou o método didático tem como ponto de partida e ponto de chegada a prática social, ou seja, o exercício pedagógico, as atividades propostas devem levar em consideração a realidade social dos/as discentes.

Seguindo ainda os estudos de Saviani (2008), desvela-nos que uma pedagogia histórico-crítica, é uma pedagogia alinhada com interesses para a classe popular, possivelmente estará empenhada em desenvolver métodos de ensino eficazes para a obtenção e fortalecimento do poder da classe trabalhadora. No ensino de matemática, as aulas podem ser apresentadas com enfoque mais crítico e de maneira mais democrática, visto que no imaginário de muitos/as alunos/as aprender matemática é um processo árduo e difícil.

Essas dificuldades no processo de ensino e aprendizagem na disciplina pode ser caracterizada pelas experiências negativas que os/as alunos/as vivenciam ao longo do trajeto educativo, por isso se distanciam da disciplina, das aulas, dos/as professores/as e o que dificulta ainda mais o desenvolvimento das habilidades e competências que exigem os currículos prescritos. Nesse mesmo sentido, à luz de Marina Pacheco e Greice Andreis (2018 p. 106):

As dificuldades de aprendizagem em Matemática podem estar relacionadas a impressões negativas oriundas das primeiras experiências do aluno com a disciplina, à falta de incentivo no ambiente familiar, à forma de abordagem do professor, a problemas cognitivos, a não entender os significados, à falta de estudo, entre outros fatores.

Com essa realidade que permeia as aulas de matemática, os/as professores/as carecem de formação continuada que os/as permitam diminuir a distância dos/as alunos/as as aprendizagens em matemática, possibilitando assim aos/as filhos/as da classe trabalhadora a democratização da aprendizagem em matemática e utilizem essa educação como proposta de emancipação social, atentos/as aos anseios, sonhos e lacunas presentes na vida desses sujeitos.

Uma formação docente contínua em serviço que viabilize propostas pedagógicas pautadas na realidade social dos indivíduos permite um ensino significativo, sobretudo, para a classe na condição de subordinada. A ação pedagógica ou o método didático tem como ponto de partida e ponto de chegada à prática social, ou seja, o exercício pedagógico, as atividades propostas devem levar em consideração a realidade social.

O ponto de partida seria a prática social (primeiro passo), que é comum a professor e alunos. Entretanto, em relação a essa prática comum, o professor assim como os alunos podem se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados. E do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. (SAVIANI, 2008, p 70).

A esse respeito o autor pontua que apesar de estarem em fases de conhecimentos diferentes, o professor e o aluno, ambos partem da mesma prática social, porém com posicionamentos distintos. Seguindo essa vertente, torna-se notório que a aquisição de conhecimentos na perspectiva histórico-crítica ancorada por Saviani (2016) só existe quando se evidencia a ligação entre conhecimento e poder para com as classes subordinadas e não apenas para um pequeno grupo social que dele se apropriaram.

Criar possibilidades de ensino efetivo e integral é um grande desafio para os/as professores/as, dessa forma compreendemos a necessidade da atualização, busca por novas abordagens que de fato estejam adequadas as realidades dos/as alunos/as, o ensino de matemática não deve apenas visar questões teóricas, técnicas, todavia deve ser ministrada também com abordagens lúdicas, com elementos didático-pedagógicos que possibilitem os/as alunos/as uma aprendizagem mais ampla e integrada ao meio social. Nesse mesmo enfoque, não podemos desconsiderar que com as transformações ocorridas ao longo dos anos evidencia-se que a sociedade traz desafios para a escola, apontados como os indicadores da indisciplina enfrentados no dia-a-dia, no trabalho pedagógico.

Assim, Brandão (2002, p. 09), aguça-nos compreender “saber é o que somos. Somos o saber que criamos e somos a experiência de partilharmos o saber a cada momento de nossas vidas”. Nesse aspecto, as aulas de matemática no percurso educativo são momentos

determinantes para os/as alunos/as que a ele integram, dessa forma as marcas negativas de abordagens inadequadas podem causar danos irreparáveis na identidade dos/as alunos/as, na aprendizagem, com isso a percepção que o conhecimento é vivenciado de forma coletiva, através das experiências desenvolvidas na escola devem acontecer de forma imprescindível.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS PARCIAIS: ABRINDO CAMINHOS PARA NOVAS REFLEXÕES

Propomo-nos apresentar algumas breves reflexões acerca das repercussões das formações contínuas em serviço dos/as professores/as que lecionam matemática, com base nos estudos desenvolvidas no curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Nesse sentido, com base no entendimento que a educação, em particular, o ensino de matemática deve ser desenvolvido com foco na formação crítica dos/as filhos/as da classe trabalhadora para que se desenvolvam como sujeitos de autonomia e consigam se desvencilhar dos ditames neoliberais.

As formações que acontecem de forma contínua possibilitam aos/as professores/as melhores direcionamentos para que desenvolvam o processo educativo, tendo em vista a identificação das lacunas, fragilidades que desenvolvem e, logo após, com as reflexões das ações primeiras conseguem articular, promover novas ações, superando as barreiras que impedem o desenvolvimento de um ensino em matemática que contemple o alunado e suas demandas. Nessa mesma lógica, reforçamos a importância que os/as docentes tenham consciência de si, das relações e do processo educativo que desenvolvem e o seu inacabamento.

A percepção de inacabamento deve estar presente nos/as educadores/as, pois a ação educativa também não está encerrada em si, é um processo dinâmico que vislumbra várias vertentes que compõe o processo educativo, dessa forma a compreensão da posição dos/as docentes, como mediadores/as, professores/as que ensinam matemática e possibilitam além da aquisição de fórmulas e o domínio sistemático de operações, materializando um trajeto educativo significativo para os/as educandos/as, devido a educação, quando crítica, assumir uma proposta de subversão.

Consideramos por fim, que os processos formativos de professores/as de matemática ou que ensinam matemática fortalecem a formação da identidade do/a professor/a, sobretudo no que concerne ao entendimento de práticas teóricas, epistemológicas, metodológicas e didáticas para o trabalho e o fazer docente. Em outras palavras, de acordo com nossa pesquisa bibliográfica a formação docente para o ensino de Matemática, pode modificar positivamente o processo de ensino e aprendizagem em Matemática, e sobretudo, contribuir para que a

Matemática seja percebida pelos/as alunos/as, em especial os/as das classes mais estratificadas de maneira mais agradável e que utilizem desses conhecimentos como forma de (re)existência.

REFERÊNCIAS

AZANHA, J. M. P. **Educação: temas polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Algumas ideias e Alguns Princípios em Rascunho para Pensar uma Educação destinada à formar Pessoas com uma Vocação Cidadã. In: Seminário de Educação Popular: uma Proposta em Construção. 3., **Anais...**, Indaial, 2002

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Revista de Odontologia Universidade Cidade São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/>. Acesso em: 20 jun. 2023.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: Arte ou técnica de explicar e conhecer**. Editora Ática, Série Fundamentos, 2. edição, São Paulo, 1993.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: da teoria à prática**. 23ª edi. Campinas: Papirus, 2012.

ESTEVE, José Manoel. **O mal-estar docente**. Santa Catarina: EDUSC, 1999.

ESTEVE, José Manoel. Escenarios del presente e interrogantes para la construcción del futuro. In: MEDRANO, Consuelo Vélez de; VAILLANT, Denise. **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. Madrid: Santillana, 2009. p. 17-27.

FERREIRA, Ana Cristina. O trabalho colaborativo como ferramenta e contexto para o desenvolvimento profissional: compartilhando experiências. In: NACARATO, Adair Mendes; PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela. **A formação do professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisas**. 1 ed. 1. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2012.

FOSNOT, C. DOLK, M. **Young mathematicians at work: Constructing fractions, decimals, and percents**. Heinemann. 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo, Paz e Terra. 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001

PACHECO, Marina Buzin; ANDREIS, Greice da Silva Lorenzetti. Causas das dificuldades de aprendizagem em Matemática: percepção de professores e estudantes do 3º ano do Ensino Médio. **Revista Principia - Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB**, [S.l.], n. 38, p.

105-119, fev. 2018. ISSN 2447-9187. Disponível em:
<https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/view/1612>> Acesso em: 06 maio 2023.

MARIN, Alda Junqueira. **Textos de Alda Junqueira Marin, professora**. 1. ed. – Araraquara, São Paulo. 2019.

PEREIRA, Cláudia. Justus. Tôrres. **A Formação do Professor Alfabetizador**: desafios e possibilidades na construção da prática docente. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, RO, 2011.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo/ Tomaz Tadeu da Silva. -3. ed.; 8. reimp. -Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política/ Demerval Saviani- 40.ed.- Campinas, SP. Autores Associados, 2008 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; vol.5)

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR FILOSÓFICO

Raíssa Oliveira Everton
Especialista em Informática na Educação
raissa.oe@discente.ufma.br
UFMA

Maria José Albuquerque Santos
Doutora em Educação
maria.albuquerque@ufma.br
UFMA

RESUMO: A formação de professores é um processo. E como processo é composto por etapas que encaminham para um fim específico: “ser” professor. É típico, ao longo desse processo, a exigência de uma atitude reflexiva e um olhar crítico dos futuros professores, desde o início da formação. Este estudo faz um breve ensaio da relação Filosofia e Educação e tem como objetivo entender as contribuições epistemológicas da Filosofia na formação de professores. Partindo do questionamento: quais seriam as contribuições filosóficas que fomentam a formação de professores? Como os preceitos filosóficos somam a prática docente? Qual a relação entre Educação e Filosofia? Dessa forma, busca-se compreender o papel da Filosofia, no mundo e, precisamente, no Brasil; identificar os conceitos filosóficos que dialogam com a formação de professores; relacionar a Educação e a Filosofia. Para isso, realizou-se um recorte com diversos pesquisadores e estudiosos da área com a finalidade de enriquecer a discussão. Entre eles: Sell (2008); Lopes (2014); Cerletti (2009); Dewey (1970), Santos (2016), Durkheim (1978), entre outros. A metodologia desenvolvida foi de cunho bibliográfico em que foram estudados materiais já publicados, além da pesquisa qualitativa, em que buscou a interpretação das informações encontradas. Todo este trabalho é oriundo das análises e reflexões realizadas na disciplina complementar “Filosofia do Ensino de Filosofia” do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB-UFMA), em anos anteriores. Por fim, a formação do professor deve estar acompanhada do filosofar, pois permite desenvolver a capacidade de pensar por si mesmo, como é evidenciado ao longo do escrito as contribuições da Filosofia na formação docente e como o olhar filosófico enriquece e valoriza a ação do professor.

Palavras-chave: Educação; Filosofia; Formação; Professores.

1. INTRODUÇÃO

Como o próprio termo sugere, a formação de professores é um processo. E como processo é composto por etapas que encaminham para um fim específico: “ser” professor. É típico, ao longo desse processo, a exigência de uma atitude reflexiva e um olhar crítico dos futuros professores, desde o início da formação.

Aliado a isto, está a Filosofia. Muito se ouve falar as expressões “filosofia de vida”, “filosofia política”, “filosofia da educação”, etc., em que relacionam a Filosofia com um conjunto de ideias e atitudes que regem um indivíduo e/ou uma sociedade. Contudo, a Filosofia está além disso. Ela visa questões da existência humana com base na razão, estuda os problemas

fundamentais relacionados aos valores morais e estéticos, ao conhecimento, a mente, a linguagem.

Dessa forma, a aporia deste artigo consiste na investigação de quais as contribuições filosóficas fomentam a formação de professores. Desdobradas em questionamentos do tipo: Como os preceitos filosóficos somam a prática docente? Qual a relação entre Educação e Filosofia?

Neste sentido, o objetivo geral do trabalho é analisar as contribuições epistemológicas da Filosofia na formação de professores. Enquanto, os específicos são: compreender o papel da Filosofia, no mundo e, precisamente, no Brasil; identificar os conceitos filosóficos que dialogam com a formação de professores; relacionar a Educação e a Filosofia.

A metodologia empregada foi baseada no levantamento bibliográfico visto que utilizou-se materiais já publicados em livros, artigos e informações disponibilizadas na *internet*. Portanto, a pesquisa tem um fim qualitativo, ou seja, considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito.

É interessante explicitar que este artigo é justificado pelo interesse em evidenciar a inter-relação da Educação com a Filosofia, não apenas como uma relação de conhecimento, mas uma atitude natural da condição humana frente ao universo e seu próprio ser.

2. O PAPEL DA FILOSOFIA

Entre os séculos X e VI a.C., a Grécia era considerada o centro cultural de relevância e era influenciada por vários países do mundo. Começou a surgir a partir de então, um período de uma nova maneira de pensar, em que se deixa para trás as explicações mitológicas, baseadas em elementos sobrenaturais, na subjetividade, no fenômeno cultural, e passam a valorizar o ser humano enquanto fator para compreender o universo.

Neste contexto, alguns marcos históricos fortaleceram o desenvolvimento dessa nova forma de pensar, entre eles: as viagens marítimas, o surgimento da vida urbana e a invenção do calendário, da moeda, da escrita alfabética e da política.

Segundo Sell (2008, p. 33),

Esta passagem de uma mentalidade mítica para uma mentalidade centrada na racionalidade ocorreu de forma lenta e gradual. Mas, a partir do séc. VI a.C., já é possível identificar algumas noções fundamentais da mentalidade filosófica: a *physis*, a causalidade, a *arqué*, o cosmo, o *lógos* e o caráter crítico.

Cada elemento desses delineia o surgimento da Filosofia. A *physis* é considerada o princípio do progresso na natureza. A causalidade como uma relação entre causa e efeito no

processo racional, devendo ser o ponto de partida. Quanto a *arqué*, se refere ao que está presente em tudo que há no mundo a todos os momentos. O cosmo relacionado a ordem e ao harmônico, se opõe ao caos, no sentido de prezar pela ordem racional, representando a existência de princípios e leis que regem a totalidade. *Lógos* supõe a organização das relações de causa e efeito, além da conexão de juízos de forma coerente. Finalmente, o caráter crítico, essencial para uma atitude filosófica (SELL, 2008).

Dessa forma, pode-se afirmar que a Grécia é o berço da Filosofia. Lá, poetas e rapsodos (recitador profissional de poesias épicas) apresentavam e espalhavam os mitos de Homero, Hesíodo, entre outros, de cidade em cidade, nos festivais e datas comemorativas. Contudo, o primeiro filósofo foi Tales de Mileto, que buscou entender a realidade sem fazer relação com os aspectos místicos, baseado na racionalidade e observação. Outros nomes também se tornam relevantes, como Anaximandro, Anaxímenes e Heráclito, nesse período.

Estes primeiros filósofos que vivenciaram a gênese da história filosófica são considerados os pré-socráticos. Isto por que, é costume na Filosofia grega dividir a história em dois períodos: antes e depois de Sócrates. Conquanto, no primeiro período as produções e pensamentos deixados pelos pré-socráticos são escassos, devido as suas obras não terem sido conservadas. Dessa forma, o conhecimento acerca das obras filosóficas primárias é por meio de autores que citam pequenos trechos dos escritos encontrados, ou seja, o que se sabe dos pré-socráticos é de maneira indireta.

O segundo período da história (depois de Socrática), os filósofos ficaram conhecidos como os socráticos. Visavam os problemas metafísicos, e esse foi considerado o período mais importante da história do pensamento grego, também chamado de período sistemático ou antropológico. Foi marcado pela integração dos interesses pela natureza juntamente com o interesse pelo espírito. Destacam-se nomes como Sócrates, Platão, Aristóteles.

É interessante salientar a importância de Sócrates para a Filosofia. Em linhas gerais, Sócrates foi quem exerceu maior influência na Filosofia grega. Foi o autor da ética e atribuiu novo significado a função da Filosofia: a busca da felicidade. Não obstante, não há nenhuma obra produzida por Sócrates, ao que Sell (2008, p. 84) comenta

No entanto, embora não tenha escrito nenhuma obra, Sócrates deixou uma herança marcante para a cultura ocidental através da influência que exerceu sobre toda uma geração de intelectuais. Entre os seus muitos seguidores, merecem ser citados o historiador Xenofonte, os políticos Alcibiades e Crítias, o escritor Ésquines, os filósofos Antístenes, Aristipo, Euclides e Fédon e, é claro, o mais famoso dos seus seguidores, o filósofo Platão. Sócrates não escreveu nada, pois acreditava que o debate discursivo oral era mais adequado à busca do verdadeiro conhecimento. Através do

diálogo, ele procurava recuperar no espírito de seu interlocutor o significado daquilo que deveria ser o essencial para o ser humano.

Restringindo a história da Filosofia, o século XVI é apontado como o século que a Filosofia chega ao Brasil. Neste período, os portugueses iniciaram a colonização brasileira, por isso todo o aparato cultural e intelectual era estabelecido por Portugal na colônia, tendo em vista que a cultura indígena presente era menosprezada pelos colonizadores. O ponto de partida da chegada da Filosofia no Brasil está diretamente relacionado com os acontecimentos históricos. Precisamente três períodos, são eles: período colonial, período imperial e período republicano.

Durante o período colonial, a figura principal que desenvolveram o pensamento da realidade nacional foram os jesuítas. A primeira faculdade em que começou a ensinar Filosofia no país, o Colégio do Rio, foi marcada pelos ensinamentos tomistas, isto é, as doutrinas teológicas e filosóficas de São Tomás de Aquino. Alguns nomes importantes desse período são: Manoel da Nóbrega, Gomes Carneiro, Nuno Marques Pereira e Souza Nunes, que levantavam a bandeira do divino em detrimento do corpóreo e material, defendiam o chamado “saber de salvação” (SANTOS, 2016).

O Brasil imperial foi caracterizado pela variedade no pensamento filosófico nacional, marcado pelo empirismo e espiritualismo em uma mesma esfera, além da grande influência do positivismo de Auguste Comte ganhar espaço como defensor e crítico dessa linha de conhecimento. Os principais preponentes neste período foram: Miguel Lemos, Teixeira Mendes, Luís Pereira Barreto, Alberto Sales, Pedro Lessa, Paulo Egydio, Ivan Lins, Júlio de Castilhos e Benjamin Constant. Como oposição ao positivismo de Comte, surge a “Escola de Recife”, que possibilitou ao pensamento filosófico brasileiro uma ampliação quanto a questões do tipo sociológicas, culturais, jurídicas, entre outras.

Movimento nascido em Recife na Faculdade de Direito de Recife, primeira faculdade do gênero ainda no Brasil Império nos anos de 1860/90, tendo como líder a figura de Tobias Barreto, e sendo representado por nomes como Silvio Romero (1878). Esses pensadores se colocam em oposição ao domínio do pensamento positivista e trazem uma nova inclinação para o pensamento filosófico. Herdeiros de um kantismo, trabalham a filosofia num plano epistemológico, sendo provavelmente os primeiros a introduzir esse nível de discussão em solos nacionais. Mergulhados numa discussão do tipo transcendental influenciada pelo modelo Kantista, tanto Tobias Barreto quanto Silvio Romero trazem à tona uma nova concepção de cultura, pois estabelecem a cultura num patamar que só diz respeito ao ser humano, transcendendo as condições naturais e animais. Essas concepções dão início a uma compreensão que problematiza a cultura em oposição a teorias ecléticas e positivistas em vigor na época. (SANTOS, 2016, p.06)

E o período republicano, no século XX, em que a Filosofia propõe um culturalismo, de origem antropológica e social, advindo das preposições anti-positivistas da Escola de Recife. Farias Brito, um grande filósofo brasileiro, é o principal representante dessa nova proposta e discípulo de Tobias Barreto. Deve-se destacar que este período foi intensamente marcado pela relação com os elementos marxistas e elementos existencialismo nas correntes filosóficas presentes nesse século (SANTOS, 2016).

Neste sentido, portanto, pode-se perceber que o caminho pelo qual os pensamentos filosóficos percorreram tem uma estreita relação com o contexto que está inserido. Isto por que a Filosofia é uma ciência que interfere no pensar do homem. E o seu papel não é ter resposta para tudo, mas produzir questionamento a partir do que há. E é por este caminho que a Filosofia percorre até os dias de hoje.

3. OS CONCEITOS FILOSÓFICOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

“(…) Tal proposta constitui um ponto de articulação reflexivo e crítico, que vincula estrategicamente a biografia escolar e acadêmica dos alunos às suas decisões filosóficas e seu futuro “perfil” de professor. Posteriormente, a prática docente efetiva vai mostrar as virtudes ou as falências da proposta inicial, e dará lugar às modificações ou transformações que se creiam convenientes.”(CERLETTI, 2009, p.58)

Para Filosofia, a prática docente envolve um conjunto de habilidades e atitudes filosóficas que contribuem com as mudanças sociais necessárias. De acordo com Fernandes (1963), o papel do professor está diretamente relacionado com os processos de mudança sociocultural. Por isso, na formação docente, deve-se levar em conta algumas reflexões, de cunho filosófico, para melhor aprimoramento.

Dentre essas reflexões, um conceito que abrange a todas as profissões, está à ética. Com uma relação intrínseca ao comportamento humano, a ética possibilita a distinção do que é bom e do que é mau, do correto e incorreto, do construtivo e destrutivo, além da consciência do individual e do coletivo, na perspectiva da vida e da qualidade de vida.

Segundo Sócrates, considerado o pai da ética, a reflexão racional, sistemática e crítica sobre a ação humana virtuosa são as principais características da ética. Entendendo a virtude como uma ação correta, excelente, meritória. Dessa forma, Sócrates defende que a ação correta é aquela associada a essência do ser humano, e essa essência seria a razão. Logo, a virtude é agir conforme a razão.

A ética, portanto, é um elemento crucial na prática docente já que o comportamento do professor não se limita apenas a seu espaço de trabalho, ambiente escolar, mas transpõe as paredes da instituição, o tornando um agente público. Consoante a isso, faz necessário o

alinhamento do comportamento público com o comportamento privado do docente. Um exemplo simples quanto a isto é o uso do celular. Professor que não admiti alunos com celular em sala de aula, mas ao está na condição de aprendiz (em uma palestra, assembleia, conferência, outros) agi semelhantemente aos seus discentes.

Outros conceitos filosóficos que dialogam com a formação do professor, são as quatro virtudes estabelecidas por Platão: prudência; sabedoria; coragem e justiça. Estas virtudes são desenvolvidas na obra *A República*, em que Platão concebe uma sociedade ideal pautada por tais virtudes. No entanto, a aplicabilidade delas na docência enriquece a sua prática.

Um professor prudente é um professor feliz, parafraseando Aristóteles quando atribui a prudência à felicidade. Constituída da capacidade de tomar decisões sensatas, a prudência é a habilidade de reconhecer e discernir entre o certo e o errado. Além de relacionada com o conhecimento, a prudência permite ao docente conhecer melhores maneiras de desenvolver as aulas ministradas na instituição.

Enquanto a sabedoria, Platão considerava a virtude da razão. Era uma virtude dos legisladores e detentores do poder que os tornavam precavidos, na filosofia grega antiga. Tal virtude é própria dos governantes, haja vista a capacidade de deliberação sobre a totalidade, ou seja, aquele que tem entendimento, não apenas opinião ou fé, é sábio. Portanto, o professor sábio delibera sobre a totalidade do contexto do ensino e aprendizagem.

A ideia da virtude da coragem na Grécia antiga é reportada a questão militar, em que Platão admirava o exercício do militar o caracterizando como modelo de coragem e heroísmo, pois o soldado era quem atuava nas guerras e no campo de batalha. Isto por que a coragem é a habilidade de confrontar o medo, perigo e dificuldade. Logo, o docente com essa habilidade, enfrenta as vicissitudes que surgem no decorrer de sua prática.

Por fim, a justiça. Tal virtude que gera o enlaçamento das três primeiras virtudes comentadas. É o ponto que produz harmonia entre elas. O pensamento de Platão a respeito da justiça é que esta é o princípio pelo qual o indivíduo deve ocupar-se apenas da função para a qual sua natureza é mais adequada.

Sabe-se, portanto, que há muitos outros conceitos explorados no campo filosófico que conversam diretamente com a educação, especificamente com a formação de professores. Entretanto, a relevância de destrinchar um pouco das ideias de Platão é devido à importância que atribuía para a educação, entendendo como um tema fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, por possibilitar a formação do indivíduo. Ao que Lopes (2014, p. 09) sintetiza

Este homem racionalmente bom, por sua vez, no papel de governante, é quem irá transformar a cidade, uma vez que as medidas que tornam a cidade melhor são as que tornam os indivíduos melhores, e as virtudes presentes nos indivíduos vão determinar se a cidade é virtuosa ou não, sendo por isso que as pessoas devem ser virtuosas. Todavia, não é possível ensinar alguém a ser virtuoso se quem ensina não o for, ou seja, é necessário que o educador se pareça com o modelo que transmite (513b). É este o argumento usado pelo autor para legitimar o poder político, o carácter educativo e a superioridade em virtude que predispõe o filósofo-rei.

4. EDUCAÇÃO E A FILOSOFIA

A educação é um tema que geralmente suscita diversos pontos de vistas, por isso é vista como dinâmica e dialética. Isto por que ela interliga com um leque de conceitos dos mais variados campos: social, cultural, político, outros.

Na visão de Durkheim (1978), a educação sempre será o reflexo da sociedade. Para ele a sociedade é um determinante e requer adaptação do indivíduo em relação aos seus objetivos, por isso a educação é a principal forma de se adaptar, e, de transformar o indivíduo, desde pequeno, a ser ativo na sociedade.

Para Dewey (1970), educação é “uma constante reconstrução da experiência, de forma a dar-lhe cada vez mais sentido e a habilitar as novas gerações a responder aos desafios da sociedade”. Ou seja, educar não é apenas reproduzir conhecimentos, mas estimular um constante desenvolvimento da busca pelo conhecimento, e formar pessoas capazes de transformar a realidade.

Gramsci (1978) defende que as mudanças necessárias para que a desigualdade social não prevaleça, partem de uma reforma intelectual e moral. Esta reforma ocorre pelo desenvolvimento cultural e da capacidade política do sujeito.

Nessa perspectiva, as mudanças esperadas, por meio da educação, perpassam pela formação de professores. De modo geral, ao professor compete a missão de ensinar. Segundo o dicionário Aurélio, professor é “aquele que ensina uma arte, uma atividade, uma ciência, uma língua; pessoa que ensina em escola, universidade ou noutro estabelecimento de ensino; entendido, perito.”.

É na fase inicial da formação desse professor que deve ser convencido do seu *métier* enquanto profissional para que empenhe em agir visando à transformação da sociedade. E este convencimento é produzido à medida que é desenvolvido a auto reflexão, a reflexão e a visão crítica da realidade. Neste ato de desenvolvimento, a educação se encontra com a Filosofia no mesmo ponto.

Segundo Dermeval Saviani (1973), o objetivo da Filosofia é os problemas que o homem enfrenta no decorrer de sua existência. É o que leva o homem a filosofar. Saviani (1973, p.01) afirma

Com efeito, todos e cada um de nós nos descobrimos existindo no mundo (existência que é agir, sentir, pensar). Tal existência transcorre normalmente, espontaneamente, até que algo interrompe o seu curso, interfere no processo alterando a sua sequência natural. Aí, então, o homem é levado, é obrigado mesmo, a se deter e examinar, procurar descobrir o que é esse algo. E é a partir desse momento que ele começa a filosofar. O ponto de partida da filosofia é, pois, esse algo a que damos o nome de problema. Eis, pois, o objeto da filosofia, aquilo de que trata a filosofia, aquilo que leva o homem a filosofar: são os problemas que o homem enfrenta no transcurso de sua existência.

Dessa forma, a relação da Filosofia com a educação inicia-se a partir do momento que a educação torna-se um problema, no sentido dos problemas emergir com frequência no que diz respeito aos seus métodos, função, resultados. Por isso pode-se afirmar que a educação é um objeto da Filosofia.

Nessa relação, o professor é o intermediário, ou seja, tem sua posição de formar indivíduos capazes de enfrentar os problemas sejam eles da ordem que for (social, político, outros). No entanto, sabe-se que nem um professor nasce sabendo ensinar. Na maioria das vezes, acontece de ensinar como foi ensinado.

Cerletti (2009) defende a ideia que os saberes práticos da atividade docente são adquiridos predominantemente nas experiências vividas nas instituições de ensino, pois a preparação de professores é uma tarefa de “baixo impacto”, em geral. Para ele, a formação docente deveria considerar não apenas o momento inicial da formação, mas o que a antecede e as possibilidades futuras.

(...) Neste sentido, os encontros profissionais, as jornadas, ou inclusive as tarefas de “atualização”, “capacitação” ou “aperfeiçoamento” docente em exercício, oferecem um espaço fundamental para questionar, discutir e recolocar as práticas e os saberes que estão sendo postos em jogo. (CERLETTI, 2009, p.57)

Consoante a isto, fica evidente a importância dessa formação abrir espaço para os possíveis diálogos, em que há trocas de conhecimentos e experiências, e não uma “receita” pronta de como lecionar. Permitir a construção da identidade do professor, mediante suas experiências de vida acumuladas somada aos conhecimentos apreendidos, proporciona uma formação de “alto impacto”.

Para que haja a transformação da sociedade, como defendida por grande parte dos teóricos e pesquisadores da área da educação e da sociologia, o professor deve assumir seu “papel cultural”, que Matui (2001, p. 94) explica,

É papel cultural do professor, que não se limita à escola e muito menos à sala de aula, modificar o arcabouço estrutural e o sistema organizatório da sociedade brasileira. É preciso que o professor se empenhe diretamente nos processos em curso de mudança

sociocultural, com o objetivo imediato de cooperar na instauração de um novo padrão civilizatório na sociedade brasileira.

Diante disso, entende-se que a educação e a Filosofia estão muito próximas, pois enquanto a Filosofia interfere no pensamento humano, a educação interfere na formação. Logo, estabelecem uma relação de reciprocidade no que tange ao conhecimento humano, o que tornar mais viável as transformações sociais tão desejadas.

5. CONCLUSÃO

A formação de professores é um caminho de muitos desafios. Dentre eles, a questão da retirada do caráter automático da prática docente, e a inserção de um caráter mais reflexivo, racional.

A História da Filosofia revela a importância da razão para a humanidade. Problematizar, questionar, instigar, foram as ações que encetou o pensamento crítico e fez com que começassem a buscar respostas além da mitologia. A origem da Filosofia, portanto, é marcada pela “não aceitação” do que já é conhecido, pela “não superficialidade”, e movida pelo ponto de interrogação da língua portuguesa.

Desta forma, compreende-se que a Filosofia oferece conceitos relevantes para o entendimento de mundo. Vale registrar que esses conceitos não são fechados, mas estão em constante movimento, são a todo instante construídos e ao mesmo tempo desconstruídos. Isto por que a Filosofia não se apropria de ponto final, mas muito mais das reticências.

Não tão diferente acontece na educação. Um campo de muitas contradições em que não há fórmulas convencionais a serem exercidas em todas as instituições de todos os lugares. A educação é dinâmica, dialética. Por isso requer o pensar, o refletir, o raciocinar, o filosofar.

Com tudo, a construção da identidade do professor deve está sempre acompanhada do filosofar, pois permite desenvolver a capacidade de pensar por si mesmo, não apenas aceitar o que lhe é imposto. E assim, o percurso traçado até aqui evidenciam as contribuições da Filosofia na formação docente e como o olhar filosófico enriquece e valorizar a ação do professor.

REFERÊNCIAS

CERLETTI, Alejandro. O ensino de filosofia como problema filosófico. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009

DEWEY, John. Liberalismo, liberdade e cultura. São Paulo, 1970

DURKHEIM, Émile. Educação e sociologia. 10ª ed. São Paulo, Melhoramentos, 1975.

GRAMSCI, Antonio. Obras escolhidas. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

LOPES, Hugo. As Virtudes do Homem Bom Um paralelismo entre Platão e Aristóteles. Coleção: Artigos LUSOSOFIA. Universidade da Beira Interior Covilhã, 2014. Disponível em: http://www.lusosofia.net/textos/20140517lopes_hugo_2014_virtudes_homem_bom.pdf
Acesso em: 10 mar. 2018

MATUI, Jiron. Cidadão e professor em Florestan Fernandes. Vol. 90. Ed. Cortez. 2001

SANTOS, Simone dos. A filosofia na formação do educador... pra quê? v. 4, n. 2 (2003). Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/623> Acesso em: 23 fev. 2018

SANTOS, Thiago Ferreira dos. Panorama Histórico Da Filosofia No Brasil: Da Chegada Dos Jesuítas Ao Lugar Da Filosofia Na Atualidade. Seara Filosófica, N. 12, Inverno, 2016, P. 126-140. Disponível em <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/searafilosofica/article/viewFile/7749/5974>
Acesso em: 07 mar. 2018

SAVIANI, Dermeval. A filosofia na formação do educador. Publicado na Revista D/doto, no 1, janeiro de 1975. Disponível em [A filosofia na formao do educador.pdf \(usp.br\)](#) Acesso em 23 fev. 2018

Sell, Sérgio. História da filosofia I : livro didático – Palhoça : UnisulVirtual, 2008

FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA: O ESTADO DA QUESTÃO

Geysa Fernanda Serra Amorim Ferreira
Graduanda do Curso de Pedagogia
geysaamorim@hotmail.com
UFMA

Ísis Santana Sombreira
Graduanda do Curso de Pedagogia
isis.santana@discente.ufma.br
UFMA

Keiliane França Viegas
Graduanda do Curso de Pedagogia
keilianeviegas@hotmail.com
UFMA

Tayane dos Santos Lima
Graduanda do Curso de Pedagogia
tayasantos03@gmail.com
UFMA

Francy Sousa Rabelo
pfranrabelo@gmail.com

RESUMO: Embora a formação do professor e a educação inclusiva estejam previstas em lei e asseguradas em documentos legais que orientam o processo educacional, nem sempre são suficientes para garantir aos estudantes com deficiência, o acesso e a permanência em ambiente escolar. Assim, é imprescindível fazer com que as escolas de ensino regular sejam de fato, ambientes inclusivos em que se efetive não só o direito à educação, mas uma educação de qualidade e, que as instituições de ensino superior, por meio de seus currículos, garantam uma formação docente em consonância às leis de inclusão. Este artigo tem por objetivo compreender as políticas educacionais em Educação Especial e a sua relação com o currículo do curso de Pedagogia a partir de buscas em plataformas científicas. A metodologia de investigação utilizada foi a abordagem qualitativa com um levantamento bibliográfico, via Estado da Questão, pois permite conhecer o que tem sido produzido na área. A coleta de dados foi realizada no período de Outubro e Novembro de 2022 e as bases utilizadas foram o Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES e o Portal de Periódicos *Scielo*, com recorte temporal de 2017 a 2021 e uso de filtro e booleano, utilizando os descritores Educação Especial, Formação docente, Pedagogia, e Currículo. Os resultados apontam que nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste não foram publicados trabalhos relacionados à temática, já na Região Sul foram encontradas duas publicações e apenas uma publicação na Região Sudeste. Evidenciou-se a partir das produções encontradas que políticas educacionais voltadas para pessoas com deficiência existem, porém caminham em passos lentos para subsidiar a prática dos pedagogos que atuam/atuarão nas escolas regulares, no que concerne à inclusão. Concluímos que há um longo caminho a ser percorrido para uma formação docente inicial que contemple todas as especificidades de uma educação inclusiva. Percebemos que o currículo do curso de Pedagogia deve ser revisto e reformulado para que proporcione aos futuros docentes, o conhecimento de práticas metodológicas inclusivas, que de fato, garantam às pessoas com deficiência, o acesso e a permanência nas escolas regulares.

Palavras-chave: Educação Especial; Formação Docente; Pedagogia; Currículo.

1. INTRODUÇÃO

A formação do professor e a educação inclusiva mesmo previstas em lei e asseguradas em documentos legais que orientam o processo educacional, nem sempre esses dispositivos são suficientes para garantir aos estudantes com deficiências o acesso e a permanência no ambiente escolar. Assim, verificamos que é imprescindível fazer com que as escolas de ensino regular sejam de fato, ambientes inclusivos em que se efetive não só o direito à educação, mas uma educação de qualidade e, que as instituições de ensino superior, por meio de seus currículos, garantam uma formação docente em consonância às leis de inclusão. Como afirma a Portaria Ministerial nº 1793 há “a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais” (BRASIL,1994, s/p).

Compreendemos que é necessário observarmos o papel das políticas educacionais na formação de professores, para tanto, se fez preciso um levantamento bibliográfico via estado da questão com o intuito de verificar as lacunas presentes no processo de formação de docentes que, direta ou indiretamente, influenciam no trabalho com alunos com deficiência. Nesse sentido, se contesta como as políticas educacionais de formação inicial docente em educação especial se relacionam com o currículo do curso de Pedagogia? Para responder a essa indagação se fez necessário analisar criteriosamente os achados da pesquisa feita, relacionando-os ao currículo de Pedagogia. Portanto, tem-se como objetivo geral do trabalho compreender as políticas educacionais em Educação Especial e a sua relação com o currículo do curso de Pedagogia na formação inicial docente a partir de buscas em plataformas científicas.

Esse artigo está dividido por partes: a primeira, aborda sobre a temática do texto apresentando um breve percurso histórico sobre pessoas com deficiência, sobre a Educação Especial e formação de professores nessa modalidade no Brasil de acordo com autores como Bianchetti (1995), Figueira (2017), Michels (2017), Miranda e Filho (2012), adentrando na legislação de formação de professores, mais especificamente naquelas que se referem a Educação Especial no qual foi utilizado como aporte teórico, Deimling (2013) e Severino 2006.

A segunda parte refere-se à metodologia da pesquisa que busca alcançar o objetivo geral. Utilizamos o Estado da Questão na base Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e no Portal de Periódicos *Scielo*, com uso do recorte temporal de 2017 a 2021 e de descritores, tais como: educação especial, formação docente, pedagogia, currículo e diretrizes curriculares, que foram analisados, contendo os quadros quantitativos e descritivos com os booleanos usados e os achados. E por último é apresentado as considerações finais.

2. EDUCAÇÃO ESPECIAL, FORMAÇÃO DOCENTE, CURRÍCULO DE PEDAGOGIA: BREVES CONSIDERAÇÕES

As pessoas com deficiência nem sempre foram vistas como seres humanos que deveriam ter seus direitos resguardados como as todas as outras pessoas independente de sua condição física ou mental e, também a sociedade nem sempre se importou com pessoas deficiente. Bianchetti (1995) fala que a questão da deficiência ou emergência especial, só será compreendida se inserida no amplo espectro do processo histórico de como os homens foram atendendo às suas necessidades básicas e, por decorrência, como foram construindo a sua existência, ou seja, para entender esse assunto é preciso estudá-lo a partir da própria história da humanidade.

Em se tratando dessa educação apenas no Brasil, até então, quem tinha maior contato com essas pessoas eram os médicos que começaram a incentivar propostas educacionais para essas pessoas, tanto que no dia 12 de setembro de 1854, o Imperador D. Pedro II, através do Decreto Imperial nº 1.428, fundou na cidade do Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que mais tarde se tornou o Instituto Nacional dos Cegos, mas hoje em dia é nomeado como Instituto Benjamin Constant (IBC) , e também através do Decreto-lei nº 839, de 26 de setembro de 1857, criou o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos que atualmente é o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), espaço onde são atendidas pessoas com tais deficiências (FIGUEIRA, 2017).

A partir de 1957 iniciou-se uma série de campanhas e reivindicações para obter leis com enfoque na educação de pessoas com deficiência funcionando como uma espécie de marco para a criação de leis, diretrizes, entre outras políticas que serão relatadas mais à frente (MICHELS, 2017).

Por meio de tudo que já foi falado é interessante enfatizar que:

Historicamente, pessoas com deficiência ficaram por muito tempo escondidas do convívio social. Até que, cerca de uma década atrás, nasceu o conceito de integração social. Surgiram, por exemplo, entidades, centros de reabilitação, clubes sociais especiais, associações desportivas, todas dedicadas a pessoas com deficiência. A intenção principal delas era preparar essas pessoas para ingressar e conviver em sociedade. (FIGUEIRA, 2017, s/p)

Com a busca pela inclusão de pessoas com deficiência nessas entidades, agora voltamos nosso olhar para a formação inicial dos professores da Educação Especial. “Uma formação que considere a diversidade, no caso específico do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação” (MIRANDA; FILHO, 2012, p. 20).

Para atender a essa demanda específica começaram a capacitação de professores destinados a atuarem na Educação Especial com o acréscimo dessa modalidade no currículo de Pedagogia como Michels (2017, p. 24) afirma que “a formação de professores para a Educação Especial no Brasil, em nível superior, se iniciou em 1972 como habilitação específica do curso de Pedagogia”. Tal mudança é devido a Reforma Universitária que estava acontecendo na época, influenciando também no advento do tecnicismo - técnicas e outros meios para as pessoas inseridas nessa modalidade - na Educação Especial por causa dessas divisões de especialidade na educação, assim havia a formação de professor do ensino básico e os especialistas.

Então, com mais olhares voltados para a Educação Especial e a formação de seus professores abriram-se novas portas para pensá-la como pertencente ou não ao ensino regular já que tais estudantes deveriam receber uma atenção especial, marcando que a consolidação da Educação Especial ocorreu, em parte, pela exclusão das pessoas consideradas deficientes das escolas regulares (MICHELS, 2017). Enfatizando assim como o currículo do curso de Pedagogia contribuiu para a exclusão das necessidades de alunos com deficientes.

Na década de 1990 houve uma maior preparação para receber pessoas com deficiência nas escolas de ensino regular, através da flexibilização do currículo, ênfase na formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental (MICHELS, 2017).

Já nos anos 2000 houve uma série de contribuições para essa área com a elaboração de diversos tipos de leis voltadas à Educação Especial, para a formação de professores e especificamente para o curso de Pedagogia. Em 2001, a partir do Plano Nacional de Educação, a Educação Especial entra como modalidade devendo ser promovida em todos os níveis de ensino a partir da resolução CNE/CEB nº2 (BRASIL, 2001a). A resolução determinava ao sistema de ensino a obrigação de efetuar a matrícula de todos os alunos na rede, cabendo às escolas o modo de organização para o atendimento desses, tendo como possibilidade o atendimento especializado.

Seguindo ainda nesse viés histórico das políticas públicas e ações que trazem a Educação Especial como elemento determinante de seu eixo, encontramos a Lei nº 10. 172/01 (BRASIL, 2001b), a Lei nº 10. 436/02 (BRASIL, 2002a), a Portaria nº 2. 678/02 (BRASIL, 2002b), o Decreto nº 5. 626/05 (BRASIL, 2005a), a Implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação - NAAHS (BRASIL, 2005b), o Decreto nº 6.094/07 (BRASIL, 2007), a Resolução nº 4/09 (BRASIL, 2009) e a Lei nº 12.796/13 (BRASIL, 2013).

Em 2015 foi sancionada a Lei n. 13.146 (BRASIL, 2015) com o intuito de garantir e promover em condições de igualdade, às pessoas com deficiência, o pleno exercício dos direitos

e das liberdades, a inclusão social e a cidadania. A nova lei determina que as pessoas com deficiência tenham o direito à igualdade de oportunidades, assim como os demais cidadãos, sem qualquer tipo de discriminação.

A lei determina que a educação dessas pessoas deve acontecer pelas vias de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado para que todas possam alcançar um desenvolvimento integral. Mas, para que esse direito se torne realidade, se faz necessário também pensar na formação do professor que está e/ou estará à frente desse processo de ensino-aprendizagem das crianças e adolescentes com deficiência.

O artigo 28 da referida lei aponta a responsabilidade do governo em assegurar, desenvolver e implementar uma educação de qualidade às pessoas com deficiência e, a necessidade dos programas de formação inicial e continuada de professores adotarem práticas pedagógicas inclusivas.

Assim como os demais docentes, o professor da educação especial deve ter sua prática pedagógica alicerçada em conhecimentos e ações que lhe permita realizar o processo de ensino e, confira qualidade à educação ofertada aos estudantes com deficiência. A formação docente, de forma geral, é orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, nelas encontram-se o conjunto de normas, princípios e fundamentos que vão orientar as instituições de ensino superior nas definições das aprendizagens e habilidades essenciais ao trabalho dos educadores na educação básica.

Dentre as leis que guiam o processo de formação desses profissionais podemos destacar a resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002c) que inicialmente instituiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena”, determinando que as instituições de ensino superior deveriam prever, em sua organização curricular, formação docente que contemplasse a atenção à diversidade e os conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Posteriormente, essa lei foi substituída pela CNE/CP nº 2/2019 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019). O artigo 6, no inciso I da referida lei, trata da necessidade de formação superior para os professores visando garantir qualidade educacional em todas as modalidades de ensino e igualdade de oportunidades a todos os estudantes. Nesse sentido, sobre a formação inicial Deimling (2013) aponta que:

Assim, pensamos ser importante que o professor polivalente, responsável pela sala regular de ensino, adquira em sua formação inicial uma base teórica sólida sobre as diferentes áreas de atuação da educação escolar, dentre elas os conhecimentos sobre

as características da criança com NEE e seu processo de ensino-aprendizagem, a fim de que ele seja capaz, na prática, de contribuir para o sucesso no processo de III desse aluno. (DEIMLING, 2013, p. 246).

A obrigatoriedade da graduação em instituições de ensino superior, visa formar profissionais da educação capacitados para conduzir o processo educativo, conforme Severino (2006, p. 66), a formação do educador “[...] deve torná-lo sensível a todas as exigências do processo educativo e competente em atendê-las, de modo a torná-lo eficaz[...]”.

Nos cursos de Pedagogia o processo de formação de docentes é orientado pela resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006) que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo as atribuições que competem aos órgãos dos sistemas de ensino e às instituições de ensino superior. As diretrizes destinam-se a organizar o processo de formação inicial de docentes para atuarem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, visando dar a esses profissionais em processo de formação, o acesso a saberes e metodologias que conduzirão seu trabalho em sala de aula.

Diante de tudo o que fora exposto, percebe-se a relevância da reflexão acerca da formação inicial no tocante à Educação Especial, observando como esta, historicamente foi tratada dentro das diretrizes curriculares instituídas e de outros documentos que também orientam o processo educativo de alunos com necessidades educacionais especiais, compreendendo o papel do governo na criação de programas para treinar professores em formação ou que já atuam na área e mais ainda, reconhecer que as escolas regulares com orientação inclusiva são importantes instrumentos de combate às atitudes discriminatórias, devendo estas desenvolver práticas pedagógicas que se adaptem às necessidades dos alunos e normalizem as diferenças.

3. O PERCURSO METODOLÓGICO NO ESTADO QUESTÃO

Sabemos que a pesquisa tem uma grande relevância quando se pretende discutir e conhecer os mais variados temas que envolvem a sociedade e, para que de fato, ela se efetive, é necessário considerar a metodologia sobre a qual se estabelece. Esta pesquisa situa-se no âmbito das discussões acerca das políticas educacionais voltadas à formação de professores que atuem ou venham atuar na educação inclusiva com o intuito de investigar as políticas educacionais em Educação Especial e a sua relação com o currículo do curso de Pedagogia na formação inicial docente.

À vista dessa instigação, despontou o interesse em identificar produções que tratam desse tema. Nesse sentido, nossa pesquisa se constituiu em um levantamento bibliográfico, com base no estado da questão, com cunho de abordagem qualitativa, pois trabalham aspectos da

realidade que trazem questões muito particulares, que mesmo com este nível de realidade não pode ser quantificado (MINAYO, 1995).

Utilizamos o Estado da Questão, pois possibilita ao pesquisador conhecer o panorama de pesquisas e estudos na sua área de interesse, o que ocorre mediante criterioso levantamento bibliográfico realizado em diferentes instrumentos de busca. Sobre o estado da questão, Nóbrega-Therrien e Therrien (2010) afirmam que trabalhar o Estado da Questão:

[...] é uma maneira que o estudante/pesquisador pode utilizar para entender e conduzir o processo de elaboração de sua monografia, dissertação ou tese, ou seja, de produção científica com relação ao desenvolvimento de seu tema, objeto de sua investigação. É um modo particular de entender, articular e apresentar determinadas questões mais diretamente ligadas ao tema ora em investigação. (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2010, p. 36).

Dessa forma, o estado da questão permite que os pesquisadores observem o que já foi produzido e favorece a compreensão de como as pesquisas se tendem, convergem e dialogam, permitindo que o pesquisador perceba o nível de relevância da sua pesquisa.

Desse modo, com o propósito de conhecermos os estudos publicados e as visões plurais dos teóricos sobre o tema, efetuamos o Estado da Questão da nossa temática de investigação, objetivando também evidenciar os possíveis lapsos no conhecimento sobre o assunto.

Para a realização do Estado da Questão do nosso objeto de investigação, fizemos um mapeamento bibliográfico em artigos publicados nas plataformas científicas nacionais, a exemplo do Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES e do Portal de Periódicos *Scielo*, pois nos possibilitou o acesso aos periódicos reconhecidos pela credibilidade de suas publicações.

Na busca pelos trabalhos, utilizamos os seguintes descritores para mapear as produções: educação especial, formação docente, diretrizes curriculares, pedagogia e currículo. Durante a investigação, usamos os filtros: aspas e recorte temporal. Aplicamos também os operadores booleanos AND e OR que nos mostrou apenas artigos que continham todas as palavras-chaves digitadas, restringindo a amplitude da pesquisa.

Como recorte temporal, foram definidas as publicações entre os anos de 2017 e 2021. Justifica-se essa delimitação, pela razão de que a validade dos últimos 5 anos é previsível nas produções acadêmicas. A análise dos achados envolveu um olhar específico para o conteúdo, a relação entre a política de educação especial, a formação docente e o currículo. Tal análise focou nos sujeitos em processo de formação inicial do curso de Pedagogia, logo, os artigos possibilitaram um olhar mais crítico do nosso objeto, bem como a contribuição do mesmo perante a produção científica atual.

4. O MAPEAMENTO

De acordo com a pesquisa realizada nos portais, quando colocado apenas um descritor, foi encontrado um volume muito extenso de trabalhos. No Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES, usando o descritor *Educação Especial* aparece com um total de 54.307 trabalhos, o termo *Formação docente* com 25.505, *Diretrizes curriculares* com 1.688, o termo *Pedagogia* com 2.513 e *Currículo* com 4.168. Na Scielo, o termo *Educação Especial* aparece com 558 trabalhos, *Formação docente* com 493, *Diretrizes curriculares* com 194, *Pedagogia* com 359 e *Currículo* com 558. Como se vê, há uma grande quantidade de trabalhos, por isso, foi necessário a busca avançada utilizando filtros, aspas e os booleano AND e OR, assim também como o recorte temporal (2017 a 2021), com uso de refinamento para somente artigos em Língua Portuguesa (Scielo) e agrupamento dos descritores. Então, de acordo com essa pesquisa avançada temos os resultados apresentados no quadro a seguir:

QUADRO 1: Panorama geral a partir do total de trabalhos encontrados no catálogo de teses e dissertações – Capes e Scielo Brasil, no período de 2017-2021, com busca em out/nov/2022

Portal	Resultados	Achados
Capes	76	02
Scielo	34	1
Total	110	3

Fonte: Elaboração própria, 2022

O quadro apresenta 110 trabalhos encontrados, dos quais apenas 3 se relacionam com o nosso objeto. Assim, vemos como é importante o uso de refinamentos e filtros durante o processo de uma pesquisa, pois, por meio deles chegamos aos trabalhos, a serem analisados de acordo com a nossa temática, que serão apresentados neste artigo.

5. O ESTADO DA QUESTÃO SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE, EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUAS RELAÇÕES COM O CURRÍCULO DE PEDAGOGIA

Durante muito tempo se acreditou que ter o domínio de determinados conhecimentos/conteúdos fosse o essencial para exercer o papel de professor. Hoje, após muitas discussões, estudos e pesquisas, se sabe que este aspecto não é suficiente, principalmente

quando se trata de Educação Especial. Nem mesmo o fato de ter uma graduação universitária garante ao docente que queira ou que tenha que atuar nessa área, os saberes que alicerçam sua prática pedagógica. O Estado da Questão realizado neste trabalho nos fornece um panorama acerca do que tem sido discutido e publicado sobre a importância da formação docente na Educação Especial, mostrando como esse aspecto é enfatizado no currículo do curso de Pedagogia. A análise das publicações selecionadas via Estado da Questão nos dá uma base para compreendermos como essa formação de professores e como a Educação de pessoas com deficiências vem sendo pensada e trabalhada.

5.1 Os achados no catálogo de dissertações e teses da Capes

A partir da pesquisa feita no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes foram elaborados dois quadros, sendo que o quadro 02 apresenta de forma bem estruturada os descritores e booleanos juntamente com seus respectivos resultados e achados, como veremos a seguir:

QUADRO 02 – Total de trabalhos no catálogo de teses e dissertações - Capes, no período de 2017-2021, com busca em out/nov/2022

Descritor 1	Booleano	Descritor 2	Booleano	Descritor 3	Resultados	Achados
Educação especial	AND	Diretrizes curriculares	OR	Currículo	4	0
Formação docente	AND	Educação especial			57	2
Educação especial	AND	Currículo			15	0

Total

Fonte: Elaboração própria, 2022

76

2

O quadro acima expressa o volume de trabalhos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES, no entanto, percebe-se que, embora haja um grande número de trabalhos encontrados de acordo com a temática, poucos se enquadram no objetivo geral do artigo.

Já no quadro 03 é brevemente apresentado alguns dados (temática, autor, objetivo, ano e local) referentes aos trabalhos encontrados, conforme veremos abaixo:

QUADRO 3: Panorama geral a partir do total de achados no catálogo de teses e dissertações - Capes, no período de 2017-2021, com busca em out/nov/2022

Temática	Autor	objetivo	Ano	Local
Formação inicial nos cursos de pedagogia no Brasil e no Chile: saberes e práticas no trabalho docente com estudantes com deficiência	Noeli da Silva Souza Conradi	Compreender o processo de formação inicial nos cursos de Pedagogia na concepção dos acadêmicos da 1ª e da 8ª fase da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC no Brasil e da Universidade de Atacama – UDA, no Chile, quanto aos saberes e práticas pedagógicas junto a estudantes com deficiência na escola regular.	2021	Joinville/SC
A formação inicial nos cursos de pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (Brasil) e na Universidade Nacional de Córdoba - UNC (Argentina) para o trabalho com o estudante com deficiência	Renata Beatriz Zenere Poiski	Analisar o currículo dos cursos de Pedagogia em uma instituição de ensino superior no Brasil e uma na Argentina, a fim de investigar como vem sendo delineada a formação do pedagogo para o trabalho com o estudante com deficiência.	2020	Joinville/SC

Nacional de Córdoba - UNC (Argentina) para o trabalho com o estudante com deficiência

Fonte: Elaboração própria, 2022

De acordo com os achados neste mapeamento percebe-se que há somente publicações na região sul sobre a temática. Já na região nordeste, não foi encontrado nenhum trabalho publicado de acordo com o recorte temporal especificado.

Quanto ao recorte temporal, nota-se que houve publicações referentes à temática em 2020 e 2021. Apesar de serem poucos e recentes esses resultados, no entanto, é um começo da atenção voltada para o tema.

Poiski (2020) e Conradi (2021), falam sobre investigar e compreender o processo de formação inicial nos cursos de Pedagogia quanto aos saberes e práticas pedagógicas junto a estudantes com deficiência na escola regular. Poiski (2020) aborda sobre uma pesquisa documental descritiva baseada em políticas para inclusão do estudante com deficiência; formação inicial do pedagogo; ensino superior e currículo. Conradi (2021) por sua vez elaborou tal estudo baseado em entrevista semiestruturada e questionário com perguntas abertas e fechadas.

5.2 Os achados na base Scielo

Assim como fora feito na pesquisa anterior mencionada, também no Portal Scielo, foram elaborados dois quadros, sendo que o quadro 04 apresenta também descritores e booleanos juntamente com seus respectivos resultados e achados, conforme consta a seguir:

QUADRO 4: Total de trabalhos encontrados após o filtro e refinamento com descritores agrupados no Scielo brasil, no período de 2017-2021, com busca em out/ nov/ 2022

Descritor 1	Booleano	Descritor 2	Resultados	Achados
Formação docente	AND	Educação especial	9	1
Currículo	AND	Educação especial	16	0
Educação especial	AND	Pedagogia	9	0
Diretrizes curriculares	AND	Educação especial	0	0

Total

Fonte: Elaboração própria, 2022

34

1

Neste quadro (04) encontra-se o número de trabalhos encontrados na Scielo de acordo com cada descritor selecionado. De forma geral, a quantidade de achados nesta plataforma foi menor em relação aos do Catálogo de Teses e Dissertações CAPES. Porém, esse quadro não apresenta resultados/achados quando utilizamos os descritores “Diretrizes curriculares AND Educação Especial”, Educação Especial AND Pedagogia, Currículo AND Educação Especial.

O quadro 05 traz também, de forma breve, alguns dados (temática, autor, objetivo, ano e local) referentes aos trabalhos encontrados, conforme descritos abaixo:

QUADRO 5: Panorama geral a partir do total de achados na Scielo brasil, no período de 2017-2021, com busca em out/nov/2022

Temática	Autor	Objetivo	Ano	Local
A Educação Especial na formação de professores: um estudo sobre cursos de Licenciatura em Pedagogia	Cláudia Alves Rabelo Pereira Selva Guimarães	Analisar a formação inicial dos professores de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental para atuação na Educação Especial.	2019	Bauru/SP

Fonte: Elaboração própria , 2022

Dentre os resultados encontrados, nota-se uma certa preocupação com a formação inicial docente com foco na Educação Especial, quanto à temática em foco, percebe-se que não há publicações relacionadas ao objetivo da pesquisa que é compreender as políticas

educacionais em Educação Especial e a sua relação com o currículo do curso de Pedagogia a partir de buscas em plataformas científicas.

Com base nos resultados encontrados, a utilização dos descritores: Educação Especial AND Pedagogia, Currículo AND Educação Especial e Diretrizes Curriculares e Educação Especial não apresentam publicações de acordo com a temática investigada. No entanto, nos descritores, Formação Docente AND Educação Especial, surge o estudo de Pereira e Guimarães (2019), que investiga a formação de pedagogos nos campus das universidades federais de Minas Gerais no que se refere aos saberes e práticas voltados à Educação Especial.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o mapeamento bibliográfico inventariado, percebemos que os trabalhos publicados, em sua maioria, dizem respeito à formação docente e à Educação Especial. Há também pesquisas que fazem a análise dos currículos dos cursos de licenciaturas com base nas análises dos dispositivos legais e ações que implementam e garantem às pessoas com deficiência o direito à educação, uma educação inclusiva. A partir de um olhar atento para os nossos objetivos, percebemos que apesar de termos encontrado pesquisas que ampliam e corroboram o debate sobre essa temática, entendemos que o currículo do curso de Pedagogia ainda é insuficiente na formação inicial docente no que se refere à Educação Especial.

Elaborar o Estado da Questão sobre o tema investigado foi de grande relevância para conhecermos o que está sendo produzido na área. Nosso trabalho contribuirá com o debate acerca da temática investigada, dando a essa área de conhecimento mais elementos científicos, visto que volta sua atenção para a importância das políticas de formação docente em Educação Especial. Ao realizarmos o Estado da Questão percebemos que a relevância do nosso trabalho se dá também por não encontrarmos pesquisas na região nordeste que abordem essa temática de acordo com o nosso recorte temporal 2017 a 2022, pois mesmo sendo de caráter bibliográfico, traz para o debate a necessidade de que outros pesquisadores possam se aprofundar ainda mais na temática.

Concluimos que há um longo caminho a ser percorrido para uma formação docente inicial que contemple todas as especificidades de uma educação inclusiva. Inferimos que o currículo do curso de Pedagogia deve ser revisto e reformulado para que proporcione aos futuros docentes, o conhecimento de práticas metodológicas inclusivas, que de fato, garanta às pessoas com deficiência o acesso e a permanência nas escolas regulares.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2/2001, de 11 de setembro de 2001a. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 13 out. 2022

BRASIL. Lei nº 10.172/01, de janeiro de 2001b. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 22 out. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.436/02, de abril de 2002a. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em 13 out. 2022.

BRASIL. Portaria nº 2.678/02, de 24 de setembro de 2002b. **Aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, recomendando o seu uso em todo o território**

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002c. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 22 out. 2022.

BRASIL. Decreto nº 5.626/05, de 22 de dezembro de 2005a. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002a. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. Implantação dos Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação, 2005b. **Centros de referência para o atendimento especializado de alunos com Altas Habilidades/Superdotação.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 16 out. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1/2006, de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 22 out. 2022.

BRASIL. Decreto nº 6.094/07, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 17 out. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4/09, de 02 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e da outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.146/15, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12 out. 2022.

BRASIL. Resolução nº CNE/CP nº 2/2019, de 20 de dezembro de 2019. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 20. out. 2022.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da educação especial. **Revista brasileira de educação especial**, vol.02, n.03, p.07-19. 1995.

CONRADI, Noeli da Silva Souza. **Formação inicial nos cursos de pedagogia no Brasil e no Chile: saberes e práticas no trabalho docente com estudantes com deficiência**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa De Pós-Graduação em Educação, Universidade Da Região de Joinville, Joinville, 2021.

DEIMLING, Natália Neves Macedo. **A educação especial nos cursos de pedagogia: considerações sobre a formação de professores para a inclusão escolar**. Educação Unisinos, vol. 17. n. 3, p. 238-249, 2013.

FIGUEIRA, Emílio. **O que é educação inclusiva**. 1 ed. São Paulo: editora brasiliense. 2017. *E-book*

MICHELS, Maria Helena(org). **A formação de professores de educação especial no brasil: propostas em questão**. 1 ed. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (org). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; TERRIEN, Jacques. O estado da questão: aportes teóricos-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João BatistaCarvalho; NÓBREGA TERRIEN, Sílvia Maria (Org.). **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2010. (Coleção Métodos de Pesquisa).

PEREIRA, Cláudia Alves Rabelo; GUIMARAES, Selva. **A Educação Especial na formação de professores: um Estudo sobre Cursos de Licenciatura em Pedagogia**, Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru, v.25, n.4, p.571-586, out.-dez., 2019

POISKI, Renata Beatriz Zenere. **A formação inicial nos cursos de pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (Brasil) e na Universidade Nacional de Córdoba - UNC (Argentina) para o trabalho com o estudante com deficiência**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Mestrado em Educação, Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2020.

SEVERINO, Antônio J. **Formação, perfil e identidade dos profissionais de educação: a propósito das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia**. In R. L. L. 2006.

GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA: EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Adelson Cheibel Simões
Doutorando em Educação
adelsonsimoes@gmail.com
UFMA

Camila Oliveira Neves
Mestre em Educação
camilapeixes@hotmail.com
UFMA

Edilson Vilaço de Lima
Mestre em Filosofia
eoeddi21@gmail.com
UFMA

RESUMO: O contexto da gestão e do estágio nas licenciaturas precisam estar intrinsecamente relacionados quando se pensa o cotidiano do contexto educacional escolar. Neste sentido, discutir, sobre gestão escolar e sobre estágio escolar nas licenciaturas é tarefa que não se esgota neste breve texto. Entretanto o que é proposto aqui é um ensaio sobre as experiências vivenciadas pelos alunos no seu processo de formação enquanto um processo de construção acadêmico-científico. O estágio é o primeiro momento em que os alunos se defrontam com as mais diversas formas de gestão e, portanto, é onde as experiências fazem um profundo sentido na vida do futuro professor.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Estágio Supervisionado. Licenciaturas em ciências humanas

1. INTRODUÇÃO

O presente texto, busca analisar as formas da gestão democrática nas escolas. O fio condutor do trabalho procura uma nova alternativa para o progresso político-administrativo da educação. Nesse sentido, percebemos que a gestão democrática é o princípio e motivador nas lutas dos trabalhadores em educação, principalmente no que diz respeito a busca e conquista de direito, tais como igualdade, liberdade de expressão, participação da comunidade e à educação para todos.

A Gestão democrática nas escolas busca contribuir para a formação contínua dos funcionários na área da educação cujo processo de trabalho desenvolvido em diferentes espaços como os da alimentação, da secretaria, dos multimeios, do meio- ambiente e da infraestrutura. Portanto, ela contribui para que a escola pública cumpra com o seu papel social na formação dos estudantes. Nesta perspectiva, os estudantes enquanto pioneiros do Programa Residência Pedagógica perceberam que a gestão democrática nas escolas tem grande importância, principalmente pelo modo através do qual é vista. Isto é, como um dos instrumentos de

administração que permite permanência e melhor funcionamento das instituições escolares. Como procedimento metodológico, a pesquisa se valeu da pesquisa bibliográfica e abordagem qualitativa intermediada pela própria narrativa e experiência no campo da residência pedagógica nos campos de Licenciatura da UNILAB.

É importante mencionar que as palavras gestão e democrática possuem vários significados para compreensão da dinâmica e da interpretação do funcionamento da realidade social. Do latim gestão significa levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer e gerar. Assim, *Gestatio* significa trazer em si algo novo e diferente. A origem etimológica da expressão gestão é de *ger*, basicamente fazer brotar, germinar, fazer crescer. A partir disso, pode-se perceber que o sentido conceitual é praticamente de gerenciamento, de administração e sobretudo de gerenciamento onde existe uma instituição, uma empresa, uma entidade social de pessoas a ser gerida ou administrada (LIBÂNIO, 2017).

Originariamente o conceito de gestão surgiu após a revolução industrial, quando os profissionais decidiram procurar mecanismos viáveis para solucionar problemas que não existiam antes no seio deles. Fizeram isso, usando vários métodos de ciências para administrar seus negócios daquele período o que deu origem ao início da ciência da administração. Nesta época compreenderam que era necessário o conhecimento e aplicação de modelos e técnicas administrativas na condução dos negócios (PARO, 2010).

É importante dizer que a gestão faz parte das ciências humanas que se dedica à administração de empresas e de outras instituições sociais cujo objetivo é promover maior eficácia de acordo com as finalidades previstas. Neste sentido, quando se fala de Gestão, trata-se de grupos de indivíduos que procuram manter a sinergia entre si, na estrutura da empresa e nos recursos disponíveis. No entanto, as funções do gestor são em primeiro lugar fixar as metas a alcançar através do planejamento, analisar e conhecer os problemas a serem enfrentados e solucionados, organizar os recursos financeiros, tecnológicos e ser um comunicador, um líder, ao dirigir e motivar as pessoas. Ser gestor significa ser capaz de tomar decisões precisas, avaliar e controlar o conjunto todo.

Nesta perspectiva, o conceito de gestão tem uma ligação direta com a administração dos recursos disponíveis na organização. Estes recursos podem ser tanto materiais, financeiros, humanos, tecnológicos ou ainda de informação. Neste sentido, a definição das metas a serem atingidas, o planejamento dos passos necessários para alcançá-las, o diagnóstico e a resolução dos problemas que surgirem no seio das instituições escolares são algumas das objetividades da gestão. Outra preocupação da gestão é aperfeiçoar os processos adotados pela corporação.

Cabe neste fato – dentre as qualidades do gestor – o esforço permanente de aprendizado e de busca por inovação.

Na tradição do pensamento democrático, a democracia significa a igualdade, a soberania popular, preenchimento de exigências constitucionais, reconhecimento do direito da maioria popular, liberdade de expressão, entre outros. Uma instituição democrática então é aquela onde seus componentes sabem escutar, ouvir e dialogar para chegar em solução. Portanto, torna-se óbvia a fragilidade da democracia dentro do ambiente do sistema capitalista. Entretanto, há necessidade de uma participação a partir do momento que a se quer trabalhar a democracia real e a democracia de fato. Porém, o sistema capitalista acaba gerando uma dificuldade nessa democracia sem realmente respeitá-la. Isso acontece principalmente num sistema de governo representativo onde o povo é representado e por este fato, não atua de uma maneira direta. Sendo assim, há uma diferença entre democracia real de democracia formal.

Para elaboração deste estudo, foi feita uma divisão em partes, sendo elas, a introdução como proposta da gestão democrática participativa num contexto participativo contemporâneo, uma explanação investigação a respeito do contexto legal sobre a Gestão Democrática e por fim, uma narrativa a partir da experiência de estágio supervisionado e considerações finais.

Na primeira parte foi introduzido o conceito da gestão democrática nas escolas, onde se abordou o seu papel social na democratização e na formação social dos estudantes. Em um segundo momento se buscou compreender melhor os vários aspectos da gestão democrática dentro do contexto legal. Após, este primeiro momento, fez-se uma análise da gestão democrática a partir da experiência de estágio supervisionado do modo pelo qual percebemos na escola (E.E.M. Dr. Sabino Furtado⁸⁴⁹) onde para sua melhor permanência e funcionamento foi adotado o modelo de gestão democrática-participativa. Isto ocorre em função de uma compreensão majoritária de que o Projeto Político Pedagógico constitui a vida primordial da escola na medida em que simboliza a vida e o trabalho de todas os indivíduos que fazem parte do processo educativo. Sendo, portanto, este o núcleo gestor, equipe pedagógica, professores, alunos, pais, funcionários e a comunidade em geral onde está a escola está inserida. Por último, a conclusão é de que a gestão democrática na escola é uma concepção composta por administração funcional que dentre todos estes aspectos mencionados acrescenta-se o ensino e aprendizagem.

Portanto, a maioria das instituições escolares adotam para a sua melhor permanência e funcionamento modelo da gestão democrática participativa que sempre aponta na valorização

⁸⁴⁹ Nome fictício da Instituição de Ensino

da participação de toda a comunidade escolar no processo da tomada de decisão. Dessa maneira, a instituição, concebe à docência como um trabalho interativo que aposta na construção coletiva dos objetivos e das práticas escolares através do diálogo com vista a busca do consenso. Para além disso, o processo de tomada de decisões englobando tanto a decisão aprovada basicamente nas reuniões, discussões (diálogos), estudos, consultas, análises dos documentos entre outros quanto as ações indispensáveis para colocá-la em prática.

Antes, porém de adentrar nesta experiência vivencial do processo faz-se necessário uma breve abordagem a respeito dos princípios e origem a proposta de gestão democrática apresentado pela legislação brasileira.

2. GESTÃO DEMOCRÁTICA E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

As transformações presentes no processo de gestão democrática são entrecruzadas pelas transformações causadas nos âmbitos, social, econômico, político, culturais presentes de forma evidente na contemporaneidade.

Evidentemente, estas transformações tiveram forte transformação a partir dos anos 1980 quando houve uma grande mobilização por parte dos movimentos sociais sedentos por um apelo democrático por parte da sociedade. Este movimento provocou profundas transformações e maior abertura da escola com uma efetiva participação da comunidade na realidade e no contexto educacional com a finalidade de buscar o acesso e garantir a permanência durante a integralidade do processo educativo.

Com base nesta predisposição dá para se questionar, qual o papel da escola neste contexto? Ora, a escola tem o papel de construir um elo em relação aos conhecimentos acumulados ao longo da história e este é sem sombra de dúvidas um dos principais e mais difíceis desafios.

Assim, para que aumentasse as possibilidades deste processo ser agregador, era necessário repensar o modo pelo qual se compreende os espaços de gestão escolar no sentido de construir uma educação democrática. Foi neste conjunto de compreensão que a gestão escolar em seu novo modelo, constituído logicamente pela desconcentração de poder e pela valorização da autonomia, se reorganizou e se constituiu como um sistema de Gestão Democrática.

Os embates relacionados a Gestão Democrática no contexto da escola Pública remetem profundamente ao contexto da década de 1990 quando se dá a sua implementação a parti da Constituição Federal de 1988. Ou seja, tanto aí na CF bem como nos demais documentos que

normatizam o a educação como por exemplo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) do ano de 1996, já estão dispostos os princípios norteadores de bases democrática da educação. Tanto a CF/88 em seu artigo 206 bem como a LDB no seu artigo 3º fazem a orientação de que ensino público por força de lei deve ser ministrado em acordo com os preceitos da Gestão Democrática.

3. A LEGALIADE E A GESTAO DEOCRÁTICA

Os artigos 14 e 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 regulamentam este princípio em todo seu contexto. Veja:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Além disso, a LDB apresenta a obrigatoriedade da instituição de ensino em relação a articulação que deve ser feita entre os “familiares, a comunidade, criando um processo de integração da sociedade com a escola” (Art. 12, inciso VI), assim como os docentes que devem “colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade” (Art. 13, inciso VI). A LDB define também, além destes já citados, a responsabilidade dos estabelecimentos de ensino presentes no artigo 12 que é a elaboração da proposta pedagógica institucional. Em se artigo 13 a ampliação de forma progressiva da autonomia pedagógica, administrativa e financeira nos estabelecimentos de ensino.

Por outro lado o Plano Nacional de Educação da Lei nº 13.005/2014 que tem vigência até 2024 tem como proposta a articulação e a concretização de uma proposta de política nacional de educação alicerçada nos princípios participativos, desconstruindo, portanto, práticas autoritaristas que ainda possuem resquícios no atual processo de gestão da escola pública. Assim sendo, o envolvimento, a participação e o controle social constituem-se subsídios importantes do que se compreende como Gestão Democrática.

No próprio Plano Nacional de Educação em sua meta 19 prevê a efetiva implementação da Gestão Democrática no prazo de dois anos através de oito estratégias de políticas educacionais;

Da mesma forma como ocorre com o Plano Nacional de Educação, o Plano Estadual de Educação também prevê na meta 19 o prazo de dois anos para a efetivação da Gestão Democrática na educação e estabelece 16 estratégias de políticas estaduais.

Um dos elementos extremamente importante é o fato de a escola exercer um papel fundamental na Gestão Democrática no sentido de assegurar de igual maneira o acesso a escola em condições e permanência, exatamente como previsto na Constituição Federal de 1988 bem como na LDB 9.394/96 delimitando a Gestão Democrática como princípio básico da escola.

É certo que o direito a educação é necessidade real de todos e se concretiza quando as escolas de igual modo observam o pluralismo de ideias, a igualdade de acesso a todos, a pluralidade, a gratuidade e a qualidade de ensino. Além disso, fica mais evidente quando a comunidade está inserida e participa efetivamente dos processos decisórios. Quando isto acontece, está se vivenciando ou exercendo o direito e o dever de cidadão no processo de construção da democracia. Dessa forma, quando os objetivos terminam por ser aspirados coletivamente, os resultados tendem a ser mais efetivos. Neste sentido, cabe a gestão, promover o incentivo, a motivação e a participação da comunidade, levando em conta as particularidades das pessoas, de suas opiniões, suscitando nas mesmas a confiança entre os segmentos primando pelo cumprimento da lei vigente e das leis estabelecidas pelo sistema estadual de ensino.

4. CAMINHOS PARA GESTÃO DEMOCRÁTICA: COMO ESTABELEECER?

A escola percebida como uma organização social, cultural e humana carecendo envolvimento de todo sujeito com seu papel definido dentro de um esboço de participação coletiva. Dessa forma, o processo de Gestão democrática é emoldurado por diversas questões como materiais e imateriais que as instituições promovem para garantir sua implementação, e não somente pela previsão constante na lei.

A este respeito cabe a cada um dos que fazem parte deste conjunto como parte do processo educativo encontrar meios que deem condições aceitáveis para a Gestão Democrática com destaque, evidentemente, para o diretor cujas nome recai a responsabilidade pela realização do trabalho colaborativo e participativo, autônomo e democrático envolvendo todos que compõe a escola.

O pensamento na direção da reconstrução de uma atuação na construção da Gestão Democrática tem início no processo de compreensão do que é a gestão escolar. Segundo a cientista e pesquisadora Heloisa Luck (2007) a gestão escolar é o termo que passou a substituir o antigo termo chamado de administração escolar significando, portanto, não apenas uma

mudança da nomenclatura como também uma alteração da compreensão conceitual pelo fato de esta nova abordagem representar do ponto de vista prático o envolvimento e a aglutinação da comunidade nas decisões que são tomadas na escola.

Conforme afirma (Araújo, 2000) a constituição dos elementos inerentes a esta forma de gestão é destacado o envolvimento, a participação, a transparência e a pluralidade. Este são elementos por sua individualidade possuem grade relevância e pensados e trabalhados coletivamente articulados manifestam o entendimento da educação democrática. Isto é, considera efetivamente toda a comunidade escolar.

A participação, como elemento constituinte da gestão democrática, deve ser aprofundada de maneira ampla e completa a todos os participantes no processo de ensino e aprendizagem. Esta portanto, é uma das razões pelas quais a escola é entendida como uma instituição de corresponsabilidades coletiva. Isto é, todos, pais, professores, agentes educacionais, gestores que participam efetivamente do processo decisório tem maior incumbência no sentido de tentar diminuir a incidência de evasão e abandono da escola, bem como de repetência. Dessa forma um dos grandes desafios da equipe de diretores, é criar canais alternativos para a participação dos sujeitos nos destinos da escola defendendo-a como um espaço público de cidadania.

Conforme afirma Veia (1998), a autonomia aponta para quatro dimensões articuladas e interrelacionadas e imprescindíveis para a organização do trabalho educativo. Estas dimensões são: administrativa, financeira, pedagógica e jurídica.

A dimensão administrativa possui relação com a administração em seus distintos âmbitos. Isto é, material, pessoal, de indicadores e avaliação do trabalho.

A dimensão financeira, possui relação com a elaboração dos planos e recursos para a execução com vistas a finalidade educativa.

A dimensão Pedagógica aborda especificamente dos aspectos pedagógicos. Isto é aborda aspectos da função e da organização curricular bem como da avaliação.

A dimensão jurídica possui relações intrínsecas com as normas institucionais, com os estatutos, com as portarias e regimentos. Esta dimensão cria possibilidades para as ações serem debatidas e construídas coletivamente.

A transparência é um elemento constitutivo da Gestão Democrática, e tem sua manifestação no processo de livre acesso à informação. Dessa forma, a dimensão da transparência costuma se apresentar como forma eficiente de creditar ao espaço público a probidade do processo permitindo que todos os cidadãos possam participar do controle social. Desta forma, todos que de alguma maneira se envolvem no processo são convidados a

participarem do processo de gestão. Neste sentido qualquer cidadão pertencente a comunidade escolar pode participar das tomadas de decisões ou opinar sobre a implantações delas na escola.

A dimensão da transparência na instituição escolar depende profundamente da participação da comunidade em seus mais diversos segmentos com as questões da escola passando também pela divulgação das informações gerando por consequência conforme Araújo (2000, p. 257) “um ambiente de confiança e de clareza de propósitos entre todos os envolvidos no processo educativo (ARAÚJO, 2000, p. 257).

5. PROPOSTA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA NUM CONTEXTO PARTICIPATIVO CONTEMPORÂNEO: UMA NARRATIVA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO

A gestão democrática das escolas consiste num sistema de organização interno das escolas, envolve todos os setores que estão relacionados com as práticas escolares. Dessa forma, ela visa garantir um desenvolvimento socioeducacional eficaz na instituição de ensino e aprendizagem. Portanto, cada escola deve desenvolver o seu plano de gestão escolar com base nas diretrizes de educação vigentes.

O responsável por atuar na organização da gestão escolar se chama o gestor escolar. Este profissional tem como função elaborar propostas pedagógicas para a escola em que atua, com base na democracia e na participação da comunidade, garantindo a manutenção da qualidade do ensino. Além disso, o sistema de gestão de uma unidade escolar deve valorizar a atuação de educadores com a responsabilidade de formar cidadãos críticos sobre a sua realidade e que tenham opinião e integridade. A gestão democrática também tem a finalidade de desenvolver os mecanismos que ajudam os jovens a desenvolverem as suas competências e habilidades, sejam elas naturais ou aprendidas ao longo do tempo.

A organização da estrutura e do sistema educacional ocupa-se dos fatores que convencionam o processo da educação em sua grande dimensão, tanto dentro como fora da sala de aula e também dentro e fora da própria unidade escolar (CÁ, 2010, p. 37). De fato, como toda instituição, as escolas buscam resultados, o que implica uma ação racional estruturada e coordenada. Ao mesmo tempo, por esta ser uma atividade coletiva ela não depende apenas das capacidades a responsabilidades individuais, mas de objetivos comuns compartilhados através meios e ações coordenadas e controladas por agentes desse processo educacional.

Na parte introdutória desse estudo, foi salientamos que a palavra gestão possui vários sentidos. Dessa forma, ela ultrapassa apenas uma simples administração dos recursos das instituições escolares. Para Libâneo (2017) quem administra uma instituição escolar está

exatamente administrando acima de tudo as interações humanas em um espaço que envolve uma diversidade de coisas. Envolve conflitos, tensões, exigências, assim como jogo de interesses.

É possível perceber que várias concepções abordaram o modelo do sistema da gestão democrática. Uma delas seria a concepção científico-racional. Segundo Libâneo (2017), na concepção científico-racional prevalece uma visão mais burocrática e tecnicista de escola. Para o autor a escola é tomada como uma realidade objetiva e neutra, que de certa forma deve funcionar racionalmente. Sendo assim, ela pode ser planejada, organizada e controlada de forma a alcançar melhores índices de eficácia e eficiência.

Na visão do Ocuni Cá (2010), o resultado da gestão democrática de uma instituição escolar deve ser determinado pela efetividade do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. De acordo com o mesmo pensador, a gestão democrática da escola originalmente é compreendida como igualdade de acesso e de oportunidade de sucesso à escola. Portanto, isso deve transformar todo o sistema de relações, organização e gestão da educação.

Conforme Ocuni Cá (2010), a democratização não é apenas a igualdade e o acesso à educação, mas também a valorização do aluno enquanto indivíduo que merece uma grande atenção pela prática dos ideais de responsabilidade e exigência pessoal no sentido de crítica, autocrítica e solidariedade. Nesse sentido, o desenvolvimento da educação e a universalização da educação básica como etapa de escolarização obrigatória deveria ser uma prioridade, isso quer dizer, seria aquela que merece atenção pelo estado, no sentido de ser garantido e gratuito para todos os sujeitos, crianças, jovens e adultos.

Discutir a gestão escolar implica em pensar a discussão acerca do conceito da administração em geral e compreender a história da gestão como um todo. Isto também se deve ao fato das transformações econômicas e tecnológicas, bem como os princípios, funções e a forma de gerir interferem nas práticas sociais e educacionais. Então, a gestão aparece como uma nova alternativa para o processo político-administrativo da educação e da escola. Dessa maneira, como uma instituição social que deve ser administrada a partir de suas especificidades, a escola é uma organização social dotada de responsabilidades e particularidades que dizem respeito à formação humana na base de práticas, políticas sociais e pedagógicas. Assim, sua gestão deve ser diferenciada da administração em geral e especialmente da administração ou gerenciamento de empresa.

Segundo o texto de apoio sobre a formação pedagógica (2006), a concepção de administração empresarial tem sido apresentada como um parâmetro para a gestão educacional

e que a sua difusão se deu através da corrente de estudiosos que percebem os problemas da escola como um simples processo administrativo e a sua solução, estaria no uso de métodos e técnicas originário das teorias das “escolas” de administração. De acordo com o mesmo texto, os defensores dessa concepção entendem a gestão como uma direção, isto é, como uma utilização racional de recursos na busca da realização de determinados finalidades. Assim, se os objetivos são ganhos imediatos de novos mercados e consumidores, as ações da direção da empresa se pautarão por eles.

Por outro lado, é possível perceber também outra concepção que entende a gestão educacional de uma maneira contrária da primeira. Para essa concepção a gestão educacional não deriva das finalidades do mundo comercial e competitivo, mas da natureza, funções, objetivos e dos valores das escolas, baseados no campo da formação humana e sociocultural. Portanto, a maneira de conduzir uma instituição escolar reflete de valores, concepções, especificidades e singularidades que a diferenciam da administração capitalista. Os objetivos da organização escolar e da organização empresarial não são apenas distintos, mas antagônicos. Para o mesmo documento a escola objetiva o cumprimento de sua função de socialização do conhecimento historicamente produzido e acumulado pela humanidade, enquanto a empresa pretende sempre expropriação desse saber na produção de mais valia para a reprodução do capital e para manter a hegemonia do modo de produção capitalista. Esta portanto é a razão pela qual a escola como uma organização social é a parte constituinte e constitutiva da sociedade na qual está inserida. Isto é para combater este modo de produção utilitarista da escola.

Desta forma, pertencemos a uma sociedade organizada sob o modo de produção do sistema capitalista. A unidade escolar enquanto uma instancia dessa sociedade, contribui tanto para manutenção desse modo de produção quanto para sua superação, tendo em conta o que é constituída por relações contraditórias e conflituosos estabelecidas entre grupos antagônicos (FORMAÇÃO PEDAGÓGICA, 2006).

Nesta mesma linha de racio Vitor Paro (2010), descreve que as atividades pedagógicas da escola são de natureza administrativa, mas também de natureza pedagógica em si. Ou seja, quanto as naturezas destas atividades a busca pela finalidade não se restringem às atividades meio, mas continua de forma ainda mais intensa, nas atividades que envolvem diretamente o processo ensino-aprendizado. Para os estudos da administração ou gestão escolar o que surpreende não é a existência do discurso que valoriza a figura do diretor de alguma forma, porque este vem se repetindo há muito tempo. O que intriga é a relativa escassez no âmbito das investigações sobre a realidade escolar no Brasil, de estudos e pesquisas a respeito

da natureza e do significado das funções do diretor de escola à luz da natureza educativa dessa instituição. Os estudos sobre a atuação do diretor de escola costumam ater-se a uma concepção de administração diversa do conceito amplo utilizado neste trabalho, razão pela qual restringem a ação administrativa dos diretores apenas às atividades meio, dicotomizando, assim as atividades escolares em administrativas e pedagógicas. A administração entendida como a utilização racional de recursos para a realização de fins configura-se como uma atividade exclusivamente humana, já que somente o homem é capaz de estabelecer livremente objetivos a serem cumpridos.

Vitor Paro (2010), compara a escola a uma empresa. Sua administração, ao cuidar da utilização racionando recursos, supõe que tal utilização seja realizada por uma multiplicidade de pessoas, mas sem ignorar que, em cada um dos trabalhos – que concretizam essa realização, – está presente o problema administrativo, ou seja, a necessidade de realizá-lo da forma mais adequada para a consecução do fim que se tem em mira. Na administração de uma empresa, não se trata do esforço de um indivíduo isolado, mas do esforço humano coletivo, ou seja, da multiplicidade de habilidades, forças, destrezas, conhecimentos, enfim as mais diferentes capacidades presentes nos diferentes componentes humanos da organização.

Desse modo, a possibilidade de construção de práticas de gestão na escola voltadas para a transformação social como a participação cidadã, consiste nessa contradição interior. Portanto, a gestão escolar é vista por alguns estudiosos como a mediação entre os recursos humanos, materiais, financeiros e pedagógicos existentes na instituição escolar e por outro lado, é vista como a busca das suas finalidades que não mais na simples atividade de ensino, mas sim centrada na formação para a cidadania.

A gestão, no seu sentido democrático funciona por meio da participação dos sujeitos sociais envolvidos com a comunidade escolar. Isto é, na elaboração e construção de seus projetos, bem como nos processos de decisão, de escolhas coletivas e nas vivências e aprendizagens de cidadania.

Neste contexto, durante o estágio supervisionado do curso licenciatura em sociologia na Escola do Ensino Médio Dr. Sabino Furtado, procurou-se compreender a gestão a partir do funcionamento cotidiano daquela instituição escolar. Isto é, entender como se faz uma gestão na instituição escolar no dia a dia dos sujeitos.

Portanto, no decorrer desse processo buscou-se trazer todos os elementos que envolvem a forma de gestão de uma unidade escolar para compreendê-la. Segundo Libânio (2017), se conhece a escola pelo que se vê, ou seja, pelo que aparece mais diretamente a nossa observação

– as formas de gestão, as reuniões, a elaboração do projeto pedagógico e do currículo, as relações sociais entre os integrantes da escola, etc., – mas dentro da instituição escolar é preciso captar aqueles significados, valores, atitudes, modos de convivências, formas de agir e de resolver problemas. Estes são elementos necessário para compreender o funcionamento que pretendemos, porém, não estão sempre disponíveis aos olhos de quem observa.

Nesse sentido, percebemos que esta instituição tem como princípio o modelo da gestão democrática-participativa, pois a educação preconizada no Projeto Político Pedagógico dela trabalha no princípio de ofertar um modelo de educação que dê conta de contribuir para a formação de cidadãos conscientes do seu papel na sociedade, através da construção, disseminação do conhecimento de leitura e releitura do mundo que nos cerca, num processo contínuo de aprendizado que envolvem professores, alunos, funcionários e toda a comunidade. O Projeto Político Pedagógico (2017) prioriza a oferta de um modelo de educação que contribua para a reflexão, ação e construção de uma nova realidade social, com ênfase em ações educativas que colaborem na diminuição da exclusão e possibilitem a vivência de práticas inclusivas, tanto no que se refere ao conhecimento que é trabalhado, quanto nas formas de participação.

Conforme Libâneo (2017), na concepção democrática participativa argumenta em favor da necessidade de se combinar todas as partes enfatizando basicamente as relações humanas e a participação nas decisões com ações efetivas para se atingir com êxitos e os objetivos específicos da escola. Libâneo vai além. Ele demonstra que a gestão participativa é a forma de exercício democrático da gestão. É um direito de cidadania, mas isso implica deveres e responsabilidades. Portanto, para o autor, a gestão participativa é a gestão eficaz.

Então, a escola olhou a participação dos familiares – pais ou responsáveis da educação dos meninos – como uma prioridade e meta que deveria ser alcançada ao longo do tempo, através das outras formas e estratégicas da gestão escolar. Embora, de acordo com a nossa entrevista à coordenadora da escola no dia 02 de outubro de 2018, a participação dos pais não é efetivada em sua totalidade como deve ser. Por mais que a escola incentive a participação da família no processo de educação dos filhos isso não se efetiva na prática do dia a dia. Entretanto, uma grande maioria participa nas reuniões destinadas a discussões sobre interesse geral ou quando se trata exclusivamente de questões pedagógicas ou ainda sobre o rendimento escolar dos filhos, dentre outros assuntos. Dessa forma, a escola funciona por via consensual, na medida em que desenvolve suas atividades na base de uma gestão democrática centrada nos valores e princípios democráticos pela natureza social da escola.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A valorização da gestão democrática nas escolas no ensino básico tem sido verificada continuamente nas mais diferentes formas e instâncias. Portanto, administração de uma unidade escolar com a única ou precípua preocupação com os custos do ensino possui uma justificativa comum que é a de que o ensino é importante e é por isso que se deve realizá-lo da forma mais racional e eficiente. Assim, é fundamental o modo como a escola é administrada. Esse conceito de gestão escolar deve nos alertar para seu caráter sintético e geral, que permite abarcar toda e qualquer administração que seja seu objeto e que, por isso, precisa fazer abstração dos objetos específicos de cada administração concretamente considerada.

A escola é como um espaço de privilegiado de produção socialização de saber deve se organizar por meio de ações educativas que visem a formulação dos suspeitos concretos, éticos, participativos, críticos e criativos. Nesse sentido, a gestão democrática, gestão compartilhada e gestão participativa são termos que não se restringem o campo educacional, que fazem parte da luta de educadores e movimentos sociais organizados em defesa de um projeto de educação pública de qualidade social e democrático.

A efetivação da gestão democrática é fruto da mobilização dos trabalhos em educação das comunidades escolares local. Isso implica na garantia da autonomia da unidade escolar, de processos colegiados nas escolas, na garantia do financiamento pelo poder público.

Portanto, vimos que a efetivação da dinâmica de organização e gestão escolar baseada em processos que favorecem a participação coletiva na tomada de decisão é fundamental para que escola cumpra suas finalidades sociais. Deste modo, a participação efetiva de todos os membros da comunidade escola e local é a base para democratização e da sua gestão. Assim, a democratização dos sistemas do ensino e da escola, implica o aprendizado e a vivência do exercício de participação e de tomadas de decisão.

A compreensão dos processos culturais na escola envolve toda a comunidade escolar, seus valores e princípios, atitudes, comportamento, história e cultura. Portanto, a gestão democrática na escola contribui para democratizar as instituições e as práticas. E para que a escola cumpra melhor seu papel funcionamento, é preciso que seja repensada a sua a forma de organização por meio da gestão democrática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CÁ, Lourenço Ocuni. Estado: Políticas Públicas e Gestão Educacional/Lourenço Ocuni Cá - Cuiabá: EDUFMT,2010. 180 p.

Escola de Ensino Fundamental e Médio Dr. Brunil Jacó: Projeto Político Pedagógico. Redenção – CE maio de 2017.

Formação Pedagógica: Gestão da Educação Escolar. Brasília, 2006.

LIBÃNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola - 6.ed. ver. E ampl -São Paulo: Heccus, Editor 304, 2017.

LÜCK, Heloisa. Gestão educacional: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2007.

PARO, Henrique Vitor. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. São Paulo, V. 36, n.3, p.763-778, set. /dez.2010.

IMPLICAÇÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) NOS CURSOS DE LICENCIATURAS: UMA ANÁLISE CRÍTICA

Cleide Carvalho de Matos
Doutora em Educação
cleidematos@ufpa.br
UFPA

Natamias Lopes de Lima
Doutor em Educação
natamias@ufpa.br
UFPA

RESUMO: As reformas educacionais desencadeadas a partir da década de 1990 provocaram mudanças no currículo da educação básica e superior. Essas reformas estão atreladas às transformações ocorridas no mercado do trabalho, que exigem uma nova perspectiva de formação para a classe trabalhadora cuja finalidade é atender às exigências da globalização da economia e do processo de reestruturação produtiva do capital. Tal política tem como foco a redefinição do currículo por meio do processo de parametrização da educação e por extensão a redefinição dos cursos de formação de professores. Com base nesse entendimento, propõe-se analisar as implicações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos cursos de licenciaturas. Trata-se de um estudo crítico de caráter exploratório e documental. Os documentos analisados foram: Parecer CNE/CP n.º 15/2017; Resolução CNE/CP n.º 2/2017 e a Resolução CNE/CP n.º 2/ 2019. Compreende-se, que embora a BNCC tenha sido pensada para a educação básica, os reflexos nos cursos de licenciaturas são diretos. A partir da BNCC os referidos cursos terão que ser redefinidos para adequar-se à nova concepção de organização curricular. De modo geral, os documentos balizadores da reforma curricular da educação básica são compostos por uma listagem de competências que devem ser desenvolvidas pelos professores em seu processo de formação inicial conforme prevê a Resolução CNE/CP n.º 2/ 2019. Tais documentos promoveram a redução da dimensão teórica e ampliaram a importância da prática como *locus* privilegiado da formação docente. O esvaziamento da dimensão teórica nos cursos de licenciaturas é uma pauta defendida pelos organismos multilaterais e grupos empresariais que veem a formação de professores como espaço estratégico para a consolidação de um projeto de desenvolvimento econômico ajustado aos interesses do capital, cuja finalidade é promover uma formação instrumental, ancorada no saber fazer. Para o capital não interessa uma formação que vise desnudar as contradições da sociedade capitalista.

Palavras-chave: Política Educacional; BNCC; Licenciaturas; Competências.

1. INTRODUÇÃO

Partindo do pressuposto de que a concepção de formação docente adquire contornos específicos, sobretudo, em uma conjuntura política e social que materializa o desenvolvimento de um projeto de educação voltado para os interesses do capital, torna-se oportuno problematizar: quais as intencionalidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas implicações nos cursos de licenciaturas? A finalidade geral desta pesquisa se volta a analisar a Base Nacional Comum Curricular no âmbito das políticas educacionais voltadas a nova configuração da sociedade capitalista e suas implicações nos cursos de licenciaturas.

Para o desenvolvimento da pesquisa científica há a necessidade de selecionar um método de pesquisa, dado este constituir um dos principais instrumentos para nortear todo o processo, pois, “a busca de uma explicação [...] para as relações que ocorrem entre os fatos, quer naturais, quer sociais, passa, dentro da chamada teoria do conhecimento, pela discussão do método” (PÁDUA, 2004, p. 16).

Para Triviños (1987), podemos ler a realidade a partir de diferentes perspectivas teórico-epistemológicas, essas perspectivas definem a forma de apreensão da realidade e do objeto do conhecimento. A opção por uma dada perspectiva teórico-epistemológica revela, portanto, a concepção de ciência que norteará o desenvolvimento da pesquisa. Desse modo, optamos por analisar o nosso objeto de pesquisa a partir do materialismo histórico-dialético por entendermos que ele possibilita uma compreensão mais ampla do objeto de pesquisa proposto neste trabalho. Pois, é um método [...] “que permite uma apreensão radical (que vai a raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica” (FRIGOTTO, 2010, p. 79).

Ao se referir ao método, Marx (1983) concebe-o como caminho que leva à reprodução do concreto por meio do pensamento. Em suas palavras, Marx (1983, p. 218)

[...] o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo espiritualmente como coisa concreta. Porém isto não é, de nenhum modo, o processo da gênese do próprio concreto.

Portanto, o ponto de partida marxiano para explicar o processo de apropriação do objeto pelo pensamento é a “unidade na diversidade”, o concreto compreendido na sua relação histórica e dialética. Neste sentido, segundo Marx (1983, p. 218-219):

O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade. É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e, portanto igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação.

O concreto é concebido na sua totalidade e dialeticidade mediado por múltiplas relações e interconexões com diferentes fenômenos. É a partir desse método que vamos realizar concretizar o presente projeto de pesquisa. Desse modo, a análise do objeto em tela visa apreendê-lo nas suas múltiplas interconexões e contradições, no interior de um processo de relações entre a parte e o todo.

Nessa concepção, o processo de construção teórica do pesquisador sobre a realidade concreta é compreendido como um processo de trabalho, pois é resultado da atividade de indivíduos

“[...] que são historicamente situados, de decodificação abstrata sobre a realidade concreta” (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 225). No materialismo histórico-dialético, o trabalho humano é o elemento central para análise e compreensão dos fenômenos sociais “Esse é o mais profundo significado do alcance do método materialista histórico-dialético a serviço da construção do conhecimento acerca do real” (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 232).

Deste modo, a produção do conhecimento sobre política educacional reproduz, no plano do pensamento, a realidade concreta. Esse movimento de apreensão da realidade, segundo Martins e Lavoura (2018, p. 226), só é possível “[...] por meio da análise e da abstração do pensamento do investigador”.

Ancorados em Marx (2011), os autores afirmam que o caminho correto para a produção do conhecimento científico é aquele que vai do pensamento abstrato em direção ao concreto, a totalidade do objeto. Conforme podemos extrair da citação abaixo:

Ascender do abstrato ao concreto significa, para o materialismo histórico-dialético, captar o conjunto dos nexos e relações dos diferentes elementos que constituem a totalidade de um objeto ou fenômeno. Vale dizer, apreender as relações entre as diferentes determinações mais simples as quais se constituem como unidade mínima de análise e que possibilitam explicar a coisa investigada na sua totalidade, num movimento lógico dialético que vai do todo às partes e das partes ao todo constantemente. (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 227).

De acordo com os autores, porém, a

[...] atividade teórica por si mesma em nada altera a existência concreta do fenômeno. A alteração apenas se revela possível quando a atividade teórica orienta a intervenção prática transformadora da realidade, sendo sua função precípua. (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 230-231).

Conforme Frigotto (2010, p. 82) “A dialética situa-se, então, no plano da realidade, no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, de desenvolvimento e transformação de fatos”. Desse modo, a análise do objeto em tela visou apreendê-lo nas suas múltiplas relações e contradições, no interior de um processo de relações entre a parte e a totalidade.

A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica é fundamental para compreendermos o universo pesquisado, pois “[...] se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc.” (SEVERINO, 2007, p. 122). Permite, ainda, ao pesquisador o contato com tudo o que foi escrito e teorizado sobre o seu tema de pesquisa (PÁDUA, 2004), oferecendo meios para (re)definirmos o encaminhamento da pesquisa.

Na pesquisa documental, comungamos com Evangelista (2022) quanto à compreensão de “[...] que toda fonte traz uma compreensão de mundo e gera uma leitura e que toda leitura tem comprometimento”. Deste modo, segundo Evangelista (2022), “É necessário, então, captar as múltiplas determinações da fonte e da realidade que a produz”. Pois os documentos são portadores de intencionalidades, nas palavras de Evangelista (2022):

Documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos **pelo** e constituintes **do** momento histórico (grifos da autora).

O papel do pesquisador na coleta, seleção e análise dos documentos é o de construir sentidos que permitam não apenas o entendimento dos documentos, mas dos “[...] projetos históricos ali presentes e das perspectivas que – não raro obliteradas no texto – estão em litígio e em disputa pelo conceito, pelo que define o mundo, pelo que constitui a história” (EVANGELISTA, 2022).

A análise dos dados foi desenvolvida com base na análise de conteúdo. Por meio dessa técnica realizamos a análise crítica das implicações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos cursos de licenciaturas.

2. POLÍTICA CURRICULAR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No Brasil, a partir da década de 1990, foram realizadas reformas em todos os níveis educacionais, envolvendo mudanças na legislação, no financiamento, na gestão, nos processos de avaliação, nos mecanismos de controle da formação profissional e, especialmente, na formação de professores. As mudanças nas políticas curriculares, entretanto, ganharam centralidade, a ponto de serem nomeadas de reforma educacional.

Esse processo de regulação da educação por meio do currículo e do sistema de avaliação nacional ganha impulso com a institucionalização de uma série de documentos nomeados de referenciais, parâmetros, orientações e diretrizes curriculares nacionais, cuja finalidade era estabelecer, “[...] um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino” (BRASIL, CNE/CP 1, 2012). Tão logo esses documentos entraram em vigor, a educação – no nível básico e superior – passa a ter parâmetros para orientar a elaboração de suas propostas curriculares, bem como a própria organização institucional. Desse modo, houve um processo de padronização da educação em âmbito nacional, acompanhado pela institucionalização de avaliações nacionais, do ensino fundamental ao superior.

A reforma curricular no ensino superior pautou-se em complexas relações que envolveu a articulação de diferentes setores do mundo empresarial e dos organismos internacionais para atender às novas configurações econômicas do mundo globalizado (SEVERINO, 2010). As tendências que obtiveram protagonismo nos anos de 1990, no campo da formação de professores, fundamentaram-se, principalmente, nos referenciais de *competência*, como se depreende, por exemplo, das palavras de Silva (2008, p. 66). “A formação para a competência profissional é apresentada sendo capaz de preparar o indivíduo para ‘resolver problemas’, o que conferiria vantagens à organização curricular”.

Nesse processo de redefinição da formação de professores, uma série de diretrizes nacionais⁸⁵⁰ foram promulgadas para atender as reformas implantadas na Educação Básica. Tais documentos estão atrelados a uma nova perspectiva epistemológica, qual seja, “[...] a racionalidade tecnológica e na pedagogia das competências (CAMPOS, 2004).

A reforma alimentou a ideia de que o professor é, simultaneamente, responsável pelas mazelas educacionais e detentor do poder de extirpá-la (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007). Ou seja, os problemas educacionais são em função do trabalho docente, por isso, há necessidade de intervir na formação dos professores para poder mudar a prática pedagógica, considerada inadequada para a formação das juventudes.

Todavia, as mudanças pensadas para a formação docente não se desenvolveram de forma pacífica. Houve a discussão de “modelos” diferenciados de formação docente no Ministério da Educação (MEC) e na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), ambos defenderam perspectivas diferentes acerca da *formação*.

Para o MEC, a formação dos professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental deveria ocorrer nos institutos superiores de educação por considerar a formação oferecida pelas universidades academicista e inadequada para atender as reformas da educação básica; já para a ANFOPE, a formação docente deveria permanecer nas faculdades ou centros de educação (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007). Tal disputa fez-se presente, também, no Conselho Nacional de Educação, conforme lemos em SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA (2007, p. 84):

[...] o parecer 970/99 da Câmara de Educação Superior, [...] propunha a retirada da formação de professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental

⁸⁵⁰ Entre elas, destacamos a Resolução CNE/CP 1 de 18/02/2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e a Resolução CNE/CES 3 de 18/02/2003 que Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática.

dos cursos de pedagogia. Completava o parecer a indicação de que tal preparo fosse reservado apenas aos cursos normais superiores.

Todavia, a posição assumida pelo MEC se tornou hegemônica, conforme Decreto 3276, de 06/12/1999 que determinando que a formação docente para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental deveria ocorrer nos cursos normais superiores, em contraponto às proposições defendidas nos debates promovidos pela ANFOPE e profissionais da área. Deste modo, conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 85): “[...] a formação docente em cursos de licenciaturas foi afetada, dado que o decreto permite que esses sejam oferecidos tanto pelas universidades quanto pelas ISE, ou por outras formas de instituições superiores”.

Portanto, a reforma curricular para a formação docente implementada desde os anos de 1990, segundo Campos (2004, p. 85) fez um deslocamento da “[...] concepção de professor reflexivo para a de professor competente, [...] o ‘modelo’ de formação baseado em competências foi apropriado e engendrado no curso da produção da reforma, sendo instituído como referência ‘nuclear’ na formação”. Deste modo, a pedagogia das competências assumiu centralidade na formação de professores e nas reformas educacionais da educação básica por meio da implementação da BNCC.

3. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No âmbito da educação básica, no período de 2017 a 2022 ocorreu a aprovação de diferentes documentos que promoveram alterações no currículo escolar e reconfiguraram a educação básica brasileira e a formação de professores. No contexto dessas reformas, destaca-se a aprovação da BNCC por meio da Resolução CNE/CP nº 02 de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017), que produziu novos arranjos curriculares e alterações na organização do currículo e na própria concepção de conhecimento, servindo de referência para alterações significativas também na educação superior. Tais ajustes no campo educacional visam adequar a educação às exigências do atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, dado o avanço das tecnologias da informação e comunicação e a inteligência artificial que permitiram ampliar e diversificar as taxas de lucro do capital.

Depois da aprovação da BNCC outros documentos foram elaborados para promover as alterações pensadas para a formação da juventude brasileira. No âmbito da formação docente, destaca-se a Resolução CNE/CP n. 02 de 2019 (BRASIL, 2019) que foi aprovada no primeiro ano de governo de Jair Messias Bolsonaro (2019 – 2022). Esta resolução definiu as competências gerais para a Formação Inicial de Professores em conformidade com a BNCC e

revoou a Resolução CNE/CP nº 2 de 2015 (BRASIL, 2015).

Esse aligeiramento na promulgação de uma nova Resolução se justifica pela necessidade de repensar a concepção de formação docente. Neste novo cenário político a pedagogia das competências ganha centralidade, torna-se o eixo estruturante do currículo dos cursos de formação de professores.

A organização dos cursos de formação de professores a partir da matriz de competências atende as novas demandas do mercado de trabalho, que exige uma formação flexível, ajustada a volatilidade do capital. Para o desenvolvimento de competências só é considerado importante o conhecimento socialmente útil, que pode ser mobilizado em situações práticas. “Neste sentido, explicita-se a distinção entre saber e conhecimento ou entre saber e ciência, que está na base do discurso sobre competências que desvaloriza o conteúdo, associado ao conhecimento científico disciplinar”. (MACEDO, 2002, p. 130).

A Resolução CNE/CP n. 02 de 2019 (BRASIL, 2019) foi elaborada com o propósito de atender as alterações promovidas pela BNCC na educação básica. O que significa dizer que a formação de professores faz parte do movimento do capital para a ampliação de sua capacidade de reprodução.

Ao analisarmos esse processo de reformas educacionais promovidas na educação brasileiro nos últimos anos, observamos que há uma relação direta entre as políticas pensadas para a educação básica e as políticas direcionadas para os cursos de licenciaturas. Essa simetria faz parte de um projeto de educação que tem como finalidade promover a formação da classe trabalhadora para atender às necessidades do capital, qual seja, a manutenção das suas taxas de lucros e a consolidação do capitalismo como visão de mundo hegemônica.

Por meio dessas reformas, a educação básica e superior passaram a ter como estrutura de organização curricular a pedagogia das competências, cuja base está assentada na pedagogia do “aprender a aprender”.

[...] cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (SAVIANI, 2008, p. 437).

Segundo Saviani (2008, p. 432) a pedagogia do “aprender a aprender” é uma ideia desenvolvida no movimento escolanovistas que “[...] significava adquirir a capacidade de buscar conhecimentos por si mesmo, de se adaptar a uma sociedade que era entendida como um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado em

benefício de todo o corpo social”. Porém, na atualidade, esse ideário, segundo Saviani (Ibidem), assume uma perspectiva diferente do que se pensava no início do século XX, “[...] o ‘aprender a aprender’ liga-se à necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade”. Deste modo, configura-se uma nova perspectiva de formação da classe trabalhadora. A educação assume a função de

[...] discipliná-los para a produção, proporcionando à maioria da população somente o mínimo necessário para fazer do trabalhador um cidadão passivo que, apesar de tudo, tivesse alguns poucos direitos [...]. Em outras palavras, a educação do trabalhador, no projeto burguês, é subsumida à necessidade do capital de reproduzir a força de trabalho como mercadoria. (RAMOS, 2001, p. 31).

Observa-se que por meio da reforma educacional na escola básica promoveu-se a redução da dimensão teórica e ampliaram a importância da prática como locus privilegiado da formação docente. O esvaziamento da dimensão teórica nos cursos de licenciaturas é uma pauta defendida pelos organismos multilaterais e grupos empresariais que veem a formação de professores como espaço estratégico para a consolidação de um projeto de desenvolvimento econômico ajustado aos interesses do capital, cuja finalidade é promover uma formação instrumental, ancorada no pragmatismo. Para o capital, não interessa uma formação que problematize as contradições da sociedade capitalista.

4. CONCLUSÃO

A BNCC é uma resposta às demandas do capital, sobretudo, a necessidade de gerenciamento de pessoas para a produção de mais valia. Para alcançar tal propósito, foi elaborado um currículo pautado na pedagogia das competências, cuja referência é o mercado de trabalho. A partir das competências, os conhecimentos deixam de ter sua importância enquanto construção histórica da humanidade e passam a ser subordinados às necessidades do capital, que requer uma formação técnica, desvinculada do contexto social, econômico e político.

As alterações na legislação e no currículo estão a serviço das transformações no modo de produção capitalista. As reformas educacionais se materializam, sobretudo, por meio dos documentos que balizam o currículo escolar, dentre eles destacamos a BNCC, e a formação de professores por meio da Resolução CNE/CP n.º 2 de 2019, juntos concretizam a intencionalidade de uma formação aligeirada e comprometida com as demandas do mercado de trabalho.

A BNCC coloca as competências no centro do processo de planejamento, gestão e formação, atuando como mobilizadora das atividades educativas, manifestando a

intencionalidade de formar o futuro trabalhador para saber lidar com as constantes mutações do mercado de trabalho.

Os documentos balizadores da política educacional brasileira comungam com as exigências imediatas da sociedade capitalista e definem uma *(de)formação* distanciada dos saberes históricos, que, por seu turno, lhes imputa uma compreensão limitada da sociedade.

A formação de professores se transformou em uma extensão das políticas implementadas na Educação Básica, tornando-se um instrumento para a formação da classe trabalhadora de acordo com os desígnios do capital. Por sua vez, a centralidade da BNCC na formação de professores promoverá um esvaziamento da formação docente, seja no campo da fundamentação teórica, seja no âmbito da própria manutenção de cursos historicamente consolidados na estrutura universitária brasileira, tudo para adequar a educação as demandas exigidas pelo capital.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução, CNE/CP 1, 2012**. Estabelece as diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em: 08 jun. 2023.

BRASIL. Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, p. 4, -7 dez.1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, n. 124, p. 8-12, 2 jul. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução CNE/CP nº 02 de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, p. 41-44, 22 dez. 2017.

BRASIL. Resolução Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) CNE/CP no 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 46-49, 15 abr. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 20 jan. 2020

CAMPOS, R. F. Do professor reflexivo ao professor competente: os caminhos da reforma da formação de professor no Brasil. In: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M.

O. (org.). **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Lisboa, PL: Porto, 2004. p. 83-101.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos em políticas educacional**. Digitalizado, s/d. Disponível em: http://moodle3.nead.uem.br/pluginfile.php/30539/mod_resource/content/1/Olinda%20Evangelista%20-%20Apontamentos.pdf. Acesso em: 22 jan. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, E. Currículo e Competência. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). **Disciplinas e Integração Curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A. 2002, p. 113-143

MARTINS, Ligia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves; Revisão de Carlos Roberto F. Nogueira. 2º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia de pesquisa: abordagem teórico-prática**. 13ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2004 (Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico, v. XX).

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. 2ª ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção memória da educação)

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Currículo e competências: a formação administrativa**. São Paulo: Cortez, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

O BORDAR NA FORMAÇÃO DOCENTE

Vinícius Souza de Azevedo
Doutorado
vinizeve@gmail.com
USP

RESUMO: Um estudo sobre o bordar como meio e processo de formação docente em arte. A proposta visa trazer um contraponto a uma ideia mecânica e hierarquizada historicamente direcionada à formação, baseada na mera reprodução de informações e na anulação da identidade docente. Ela traz um princípio que pensa a formação em uma perspectiva autoral, em que o docente possa trabalhar a partir de suas realidades objetivas e subjetivas, na construção de uma trajetória sustentada pela curiosidade crítica e pelo conhecimento emancipatório. O princípio fundamental de tal perspectiva é a *autopoiésis*, que significa a produção do sujeito por si próprio e que baseia-se na dialética entre movimento e estado estacionário. O movimento *autopoiético* gera o ciclo, a roda, na qual os processos formativos podem acontecer de modo integrado e integrador, porque conecta o sujeito consigo próprio e com seus pares. A linguagem do bordado é o meio por onde esse movimento ocorre, pois suas características intrínsecas possibilitam o mergulho do sujeito que borda na dinâmica da atenção distendida, em que o foco da atenção circula entre o próprio sujeito e o contexto em que se encontra, promovendo também esse movimento circular nos processos de reflexão, pensamento, percepção e memória. Da síntese e confluência desses elementos surge a Roda de bordar, uma proposição prático/teórica que propicia a instauração de um trabalho formativo que leve em consideração a história e o contexto de cada sujeito, articulada pela prática do bordar, de onde se possa afluir conhecimentos significativos que contribuem direta e indiretamente para a trajetória docente. O artigo apresenta ainda a experiência de duas professoras que participaram da Roda de bordar e trazem reflexões concretas sobre seus processos formativos.

Palavras-chave: Formação Docente; Bordar; Metodologias; Arte.

1. INTRODUÇÃO – FORMAÇÃO COMO PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EMANCIPATÓRIO

Este artigo traz uma síntese de minha pesquisa de doutorado, defendida em 2020 no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (PPGAV-ECA-USP), intitulada “Roda de bordar: atenção distendida em espirais na formação de professores de arte” (AZEVEDO, 2021), a qual investigou processos de formação docente por meio da arte de bordar.

No estudo, a formação docente foi o ponto de partida e o caminho de investigação, a qual permanece como estratégia fundamental na produção de conhecimento. Não por acaso, a formação docente, seja inicial ou continuada, sofre ataques de todos os lados, vindos das mais diversas instâncias.

Uma das ações de sucateamento do trabalho educativo em nosso país se expressa no apostilamento do processo de formação docente, ou seja, no investimento cada vez maior em uma formação conteudista, que se baseia em acúmulo de informações, mas, principalmente, na

dissolução da autonomia do professor e imposição de modelos metodológicos engessados e externos, vindos de cima para baixo, como única possibilidade de construção do trabalho pedagógico. Uma formação que se baseia em apostilas, as quais são produzidas, principalmente, por instituições privadas e fundações que estão, todas elas, sustentadas por um modelo neoliberal de organização social e econômica e partem de uma concepção geral que, via de regra, menospreza o potencial das instituições públicas e subestima a autonomia docente.

Esse sucateamento imprime processos de massificação da construção do trabalho pedagógico, incluindo aí a formação continuada de professores e professoras, que passam a integrar uma espécie de linha de montagem, tal qual aquela idealizada por Henri Ford e que tornou-se modelo de organização das grandes indústrias. A ação de privatizar o trabalho educativo passa por transformar esse trabalho, que precisa ser significativo, autoral, crítico, reflexivo e propositivo, em uma atividade mecânica. Nessa, o professor e a professora tornam-se operários que devem apenas apertar alguns parafusos, já previamente concebidos e posicionados por autoridades que muitas vezes nivelam por baixo o potencial das várias áreas de conhecimento e, principalmente, das subjetividades que empreenderão o processo de ensino-aprendizagem, tanto docentes quanto estudantes.

Mas como promover processos significativos de formação docente, inicial e continuada? Os quais precisam ir muito além da informação e de materiais didáticos e formativos, pois devem se referenciar em uma dimensão autoral, em que cada docente compreende sua realidade e empreende trajetórias formativas por si só, encarando as realidades, objetivas e subjetivas, existentes em seus contextos (AZEVEDO, 2021).

Paulo Freire já defendia, no século passado, a autonomia e a curiosidade como elementos fundamentais na produção de conhecimento e como referência na prática docente e, portanto, em sua formação. Apesar de ser o patrono da Educação no Brasil, seu pensamento ainda aparece muito pouco no cenário das escolas e universidades brasileiras. Segundo ele:

Como manifestação presente à experiência vital, a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. Curiosidade com que podemos nos defender de ‘irracionalismos’ decorrentes do ou produzidos por certo excesso de ‘racionalidade’ de nosso tempo altamente tecnologizado. E não vai nesta consideração nenhuma arrancada falsamente humanista de negação da tecnologia e da ciência. Pelo contrário é consideração de quem, de um lado, não diviniza a tecnologia, mas, de outro, não a diaboliza. De quem a olha ou mesmo a espreita de forma curiosamente crítica. (FREIRE, 1996, p. 35, 36, grifos do autor).

Então, desde a década de 90 do século passado Paulo Freire nos alerta para os perigos de um excesso de “racionalidade” e da dependência à tecnologia como acesso ao conhecimento e produção de saberes. Não se trata de desprezar a tecnologia e a racionalidade, peças fundamentais em qualquer processo de produção de conhecimento. Entretanto, a “formação permanente”, como ele usualmente se referia à formação docente (inicial e continuada) precisa se referenciar, antes de tudo, na criticidade e na emancipação dos sujeitos.

2. FORMAÇÃO DOCENTE

A partir desse referencial, a criticidade e a emancipação dos sujeitos, precisamos pensar a formação docente em uma perspectiva autoral, como já indicado, um processo que vai além da transmissão de informações e do oferecimento de materiais didáticos, no qual o docente compreenda e trabalhe as realidades objetivas e subjetivas nas quais está inserido.

Por qualidades objetivas, queremos nos referir às condições de trabalho que o docente dispõe, tanto quanto o reconhecimento do contexto no qual atua e dos recursos aos quais tem acesso. Compreender essas qualidades é fundamental para tomar decisões, encaminhar propostas, pensar no trabalho, pois a ação docente se dá sobre uma realidade específica e concreta e entender os aspectos objetivos dessa realidade é ponto de partida para nela interferir.

As qualidades subjetivas referem-se às relações que o docente estabelece, consigo mesmo, com os estudantes, com outros docentes, com os gestores, com as instituições. Porque qualquer trabalho educativo é coletivo, mesmo que seja apenas uma relação mestre/discípulo, ou mesmo uma aula particular, nas quais existem, ainda assim, uma série de relações subjetivas que precisam ser trabalhadas. Reconhecer essas qualidades, tanto quanto o entendimento sobre as qualidades objetivas, é fundamental para o desenvolvimento de um trabalho significativo e comprometido com a emancipação humana.

A noção de docente-autor se concretiza na medida em que este desenvolve a sua identidade, percebe seu trabalho numa perspectiva criadora e constitui um olhar poético para a sua realidade. E aqui lançamos um olhar especial para a prática docente em arte, em que esses elementos (perspectiva criadora e olhar poético) são inerentes e fundamentais.

Desenvolver identidade significa conhecer-se, saber de suas potencialidades e limitações, ter consciência de seus referenciais, nunca como algo fixo, mas como um substrato que ajude o docente a pensar em sua prática, pensar em si próprio, em seus estudantes, em seu contexto de atuação e enfrentar desafios, sem deixar-se abater por eles. Um professor e uma professora fundamentados em suas identidades poderão criar condições e desenvolver

possibilidades a partir de suas motivações, do entendimento mais amplo que se tornam capazes de captar, por estarem inteiros em suas ações. Mergulham no turbilhão de sua *autopoiesis*, em que “ser é permanecer constante nas suas próprias formas, na sua própria organização, na sua própria genericidade, isto é, na sua própria identidade” (MORIN, 1977, p. 178), realizar-se e especificar-se a si mesmo (MATURANA; VARELA, 2001).

A perspectiva criadora vem exatamente das motivações, melhor dizendo, dos propósitos que o docente lança para si próprio como trajetórias e percursos substanciados em suas identidades. O propósito traz significados, materializa perspectivas e pode clarear a percepção, fortalecendo e focalizando a identidade, elemento fundamental para o sentido de autoria. Esse fortalecimento é ponto de partida para que o docente se liberte da fórmula certa, dos manuais prontos, para mergulhar com propriedade nas tramas possíveis da criação, atributo inerente ao ser humano (OSTROWER, 1978), mas que precisa de oportunidade, atenção e trabalho para ser desenvolvido.

O trabalho para desenvolver a criatividade precisa ter como elemento fundante o olhar poético. Aquele que circula pelas figuras de linguagem, produz imagens significativas a partir de percepções, trabalha com as relações entre forma e conteúdo, qualidades e expressões. O olhar poético não é exclusividade do poeta, pelo contrário, quem não tem olhar poético não consegue ler poemas, ou pelo menos ter uma experiência significativa com eles. O olhar poético é aquele que chora diante de um pôr-do-sol, arrepia-se ao ouvir uma música, toca-se com a graciosidade do voo de um pássaro, mergulha em si ao ler um poema... É o princípio fundamental da arte! O princípio a partir do qual se vivencia e se produz arte. No qual o sujeito articula forma e conteúdo e cria coisas: uma música, uma história, um bordado, uma aula. O essencial da forma artística, segundo Fayga Ostrower: “condensação poética da experiência como via de conhecimento da realidade” (OSTROWER, 1978, p. 86).

A perspectiva autoral, então, é aquela em que não há bulas, nem manuais de instrução, nem modelos fixos a serem seguidos, mas sim realidades, internas e externas, objetivas e subjetivas, que precisam ser compreendidas e trabalhadas, sejam quais forem as condições e as possibilidades, na construção de processos mediadores de produção de conhecimento. Esta dimensão significa, para nós, pensar nos contextos de atuação de forma livre, responsável e comprometida, mas ao mesmo tempo leve, porque se torna meio de autorrealização e autoconhecimento.

A *autopoiésis* é um princípio fundamental na proposta que ora se apresenta, pois toda a perspectiva de uma formação que leve em consideração a autoria docente precisa se referenciar nesse princípio. Nos debruçemos um pouco mais sobre ele.

3. AUTOPOIÉISIS

Edgar Morin, concebe a *autopoiésis* a partir da espiral, uma imagem/símbolo que expressa o turbilhão, “onde a forma fenomênica e o anel generativo se confundem: aquilo que é constante é, ao mesmo tempo, aquilo que está em movimento” (MORIN, 1977, p. 177). Para ele, “o fluxo é a organização do trabalho” e este fluxo é a marca principal do turbilhão, ou espiral. Esta relação entre movimento e estado estacionário é a própria síntese da relação ontológica da criação do ser, da “*autopoiésis*”, como o autor indica (MORIN, 1977, p. 183), um movimento que se refaz, repetidamente, a cada nova volta:

[...] através do mesmo movimento criam-se, mantêm-se e conservam-se, reciprocamente, organização, ser e existência. Com efeito, ser é permanecer constante nas suas próprias formas, na sua própria organização, na sua própria genericidade, isto é, na sua própria identidade. (MORIN, 1977, p. 178).

O conceito de *autopoiésis* também foi estudado por Humberto Maturana e Francisco Varela, no livro “A árvore do conhecimento”, onde traçam e aprofundam reflexões sobre as relações entre o mundo, a experiência que cada um de nós tem com esse mundo e o conhecimento. Os autores também falam desse diálogo entre movimento e estado estacionário, chamando-o de “mistura de regularidade e mutabilidade [...] combinação de solidez e areias movediças [...] típica da experiência humana” (MATURANA; VARELA, 2001, p. 263). Nesse estudo, os autores propõem a classificação dos seres vivos como unidades autônomas. O que possibilita essa autonomia é “a sua organização *autopoiética*, é nela que eles (os seres vivos), ao mesmo tempo, realizam e especificam a si próprios”. (MATURANA; VARELA, 2001, p. 56, grifos dos autores). Essa especificação se dá por meio de uma autoprodução contínua, em nível celular, fenômeno que remonta aos primórdios da formação da vida no planeta, quando as moléculas começaram a se diversificar e,

[...] devido à diversificação e plasticidade possíveis na família das moléculas orgânicas, tornou-se por sua vez possível a formação de redes de reações moleculares, que produzem os mesmos tipos de molécula que as integram e, também, limitam o entorno espacial no qual se realizam. Essas redes e interações moleculares, que produzem a si mesmas e especificam seus próprios limites, são [...] seres vivos. (MATURANA; VARELA, 2001, p. 46).

Uma das características que identificam um ser vivo é, pois, a sua capacidade de se autoproduzir. A relação entre movimento e estado estacionário, entre regularidade e mutabilidade gera um fluxo em que, como diz Morin, “criam-se, mantêm-se e conservam-se, reciprocamente, organização, ser e existência” (MORIN, 1977, p. 178), um mecanismo que produz autonomia e especificidade ao ser. E este movimento, ao mesmo tempo estacionado, apresenta-se em todas as partes, desde os movimentos celestes até os mais ínfimos fluxos atômicos, trazendo a espiral como o movimento da própria vida, assim como aparece no dicionário de símbolos, o qual indica que para muitas culturas ao longo do mundo, a espiral é o símbolo da vida (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1991, p. 397-400).

IMAGEM 1 – REDEMOINHO FORMANDO O TURBILHÃO E A RODA.



Fonte: SHUTTERSTOCK⁸⁵¹. Foto – Somkidhajitvanit.

Morin relaciona o turbilhão/espiral com o anel, uma imagem-síntese daquela forma e fluxo (imagem 1). Para o autor, “a forma turbilhonar revela a sua natureza essencial: a rotação recorrente”, a qual ele chama “anel”, que comporta termos “antagônicos, concorrentes e complementares”: abertura/fecho, renovação/repetição, irreversibilidade/retorno, motricidade/estacionaridade (MORIN, 1977, p. 58). Expressões dos ciclos, dos circuitos que representam os movimentos da vida.

Em suma, tudo aquilo que é existência, tudo aquilo que é organização ativa faz roda. Os sóis fazem a roda, os planetas fazem a roda, os ciclones fazem a roda, os remoinhos fazem a roda, a vida, nos seus ciclos múltiplos e encadeados, faz a roda: anéis homeostáticos, ciclos de reprodução, ciclos ecológicos do dia, da noite, das estações, do oxigênio, do carbono... O homem julga ter inventado a roda, e afinal nasceu de todas estas rodas. (MORIN, 1977, p. 212, grifos do autor).

⁸⁵¹ Imagem do redemoinho, disponível em <https://www.shutterstock.com/pt/image-photo/beautiful-sea-waves-nature-510199561>. Acessado em julho de 2023.

A partir então da roda, do ciclo, a vida constrói-se a si própria, gera identidade. Desta maneira, na perspectiva de uma prática docente autoral, a produção de identidade figura como um referencial que sustenta o trabalho, não como mais um de seus componentes, mas sim como princípio fundamental que o organiza.

Na busca de um processo de formação docente que parta desse princípio é que buscamos o desenvolvimento de um trabalho a partir da linguagem do bordado, de maneira a trazer contribuições dessa forma de pensar e de fazer para a construção da criticidade e da emancipação. Vejamos um pouco mais sobre isso.

4. BORDAR COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO

Minha pesquisa de doutoramento refletiu sobre essas questões de maneira a promover processos formativos nos quais o bordar figurou como método e estratégia principal de produção de conhecimento e formação (AZEVEDO, 2021).

O estudo construiu processos formativos que recuperaram a dimensão autoral do docente, tanto quanto sua autonomia, a partir do revigoramento de seus projetos pessoais e da instauração de processos criadores, tendo o bordado como campo de estudos, linguagem e dinâmica de relações, em que os diversos elementos inerentes a esta linguagem vigoraram como forma de pensar, perceber e fazer.

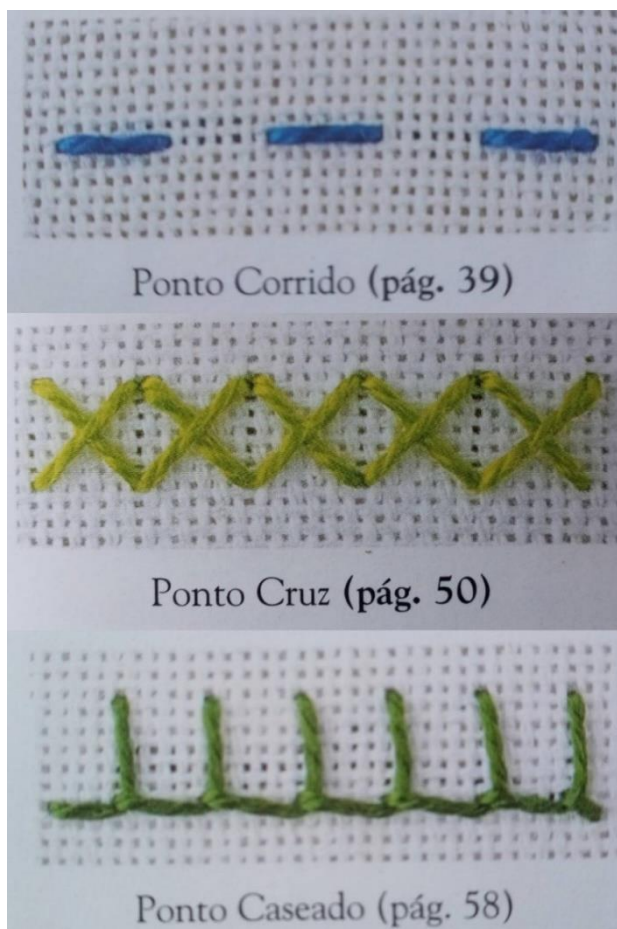
O bordado representa um olhar cuidadoso para pequenas coisas, utilizando-se de técnicas muito antigas para realizar verdadeiras festas visuais, formadas de pequenos detalhes. Está intimamente ligado à necessidade humana de produzir e conviver com a beleza e criar sentidos para além da mera sobrevivência. Não precisamos apenas de roupas que nos protejam do frio, queremos que essa roupa faça sentido para nós, nos identifique e com a qual possamos nos identificar.

Lucinda Ganderton, pesquisadora inglesa das artes do fio, lançou no final da década de 1990 um “Dicionário de pontos”, no qual registrou mais de 200 pontos de bordado e tapeçaria, assim como a forma de fazê-los. De caráter técnico, o livro inicia com um pequeno histórico que contextualiza a relação milenar do ser humano com esta arte:

A arte de bordar tem sido definida simplesmente como a ornamentação de têxteis com pontos decorativos. É uma arte antiga com muita história e os mesmos pontos são usados por bordadeiras de todo o mundo. Estas fornecem um vocabulário internacional que atravessa fronteiras terrestres e temporais. Os padrões locais, os desenhos e os métodos de trabalho variam de local a local, mas não a técnica em si. A linguagem do bordado é infinitamente adaptável. Ela é constantemente reinterpretada por bordadeiras contemporâneas que produzem seus novos trabalhos como parte de uma tradição contínua. (GANDERTON, 2008, p. 6).

A partir dessas reflexões, é possível pensar o ponto (imagem 2) como um dos referenciais da linguagem do bordado, sendo mesmo um dos elementos que a caracterizam como tal. E realizar o trabalho ponto a ponto é outra peculiaridade desta linguagem. É na repetição de um determinado ponto, na forma como ele é disposto no tecido, na maneira como se utilizam os diversos recursos técnicos nessa repetição (agulhas, linhas, tecido), que o bordado se caracteriza em sua singularidade, é único em sua forma de fazer.

IMAGEM 2 – EXEMPLOS DE PONTOS USADOS NO BORDADO.



Fonte: GANDERTON, 2008, p. 24-26.

Podemos inferir, desta forma, que algumas das principais características do bordado como linguagem são: a relação entre risco e pontos; o trabalho ponto a ponto; o contato entre agulha, linha e tecido. Na relação entre risco e ponto, há todo um trabalho de elaboração técnica e criativa que consiste no próprio caráter expressivo do bordado. De que maneira uma determinada forma pode ser trabalhada com a linha? Esta pergunta, quando feita a partir de uma perspectiva criadora, pode gerar intensas pesquisas e promover diversos resultados, tão diversos quanto a quantidade de bordadeiras presentes. A relação entre o desenho e os pontos é uma particularidade do bordado que pode gerar todo um percurso criativo, tanto em relação ao

desenho, que vai originar o risco do bordado, quanto em relação aos pontos para a construção do desenho.

O trabalho com bordado passa pelo entendimento, aprendizado e vivência dessas características, independentemente da forma como cada bordadeira mergulha nesses meandros, repetindo modelos, criando-os, questionando-os, há uma relação entre o risco e o trabalho com linha e agulha.

Este trabalho também passa pelo desenvolvimento de habilidades nas dimensões motoras, visuais e cognitivas, o qual, como um processo de arte manual, mantém uma íntima relação entre o desenvolvimento de habilidades e a vivência e entendimento sobre a linguagem, quer dizer, aprender a bordar passa pelo aprendizado de gestos, olhares e formas de pensar.

Podemos refletir um pouco sobre as imbricações entre essas habilidades e a vivência do bordado a partir de uma pesquisa sobre a construção do cotidiano por meio da prática e do aprendizado do bordado junto a bordadeiras tradicionais em Valle del Cauca, na Colômbia. As pesquisadoras Tânia Pérez-Bustos, Victoria Tobar-Roa e Sara Márquez-Gutiérrez, da Universidade Nacional de Colômbia, tornaram-se aprendizes da técnica de bordar, frequentando regularmente, por certo período, as casas de algumas mestras tradicionais naquela região. Ao descrever aspectos da experiência na pesquisa, elas comentam detalhes do processo de ensino-aprendizagem vivido no contato com as bordadeiras:

Margarita pega a agulha e nos mostra, com suas mãos, como fazer o ponto que elas chamam ‘ponto espírito’. Ao mesmo tempo em que faz nos diz: ‘então agora vou fazer isto, dou uma laçada com o anterior e com o primeiro, aqui, e venho e faço o entortado assim’. Suas palavras não têm muito sentido quando se alheiam do movimento de suas mãos, assim que a observamos com atenção e lhe pedimos algumas explicações adicionais. Ela nos responde: ‘mmm, como lhes digo... no bordado, eu às vezes faço as coisas de forma irracional, digamos assim, às vezes, como que se penso muito, não consigo fazer... se faço de forma irracional, explico melhor’. (Perez-Bustos; Tobar-Roa; Gutiérrez, 2015, p. 55-56, tradução nossa, grifos das autoras).

O texto continua, descrevendo como elas receberam as orientações e tentaram transformá-las em conhecimento:

Pedindo desculpas por não poder nos explicar com palavras como fazer o ponto, Margarita segue movendo a agulha e o fio sobre o retalho de pano e é assim que nos ensina. Nós tampouco temos a intenção de converter isso que ela nos mostra com as mãos em palavras – essas com as que tradicionalmente escrevemos e registramos o que observamos –, assim que tentamos fazer o exercício com nossas próprias mãos para entender, desse modo, o que o fio e a agulha fazem sobre o tecido. Agora ‘escutamos’ os movimentos de Margarita com as mãos e aprendemos a ‘escrever’ com as nossas sobre o tecido. Margarita assinala este último com sua agulha e tem a intenção de guiar com ela o torpe movimento de nossas mãos. Suas indicações não são mais extensas que ‘por aqui’, ‘por ali’, ‘suba’ e ‘desça’. Antes de ter um sentido em si mesmas, estas palavras são um complemento à linguagem que seu corpo

domina. (Perez-Bustos; Tobar-Roa; Gutiérrez, 2015, p. 56, tradução nossa, grifos das autoras).

Elas continuam a reflexão, partindo do comentário da mestra sobre como seu conhecimento é “irracional” e de como ela parece se desculpar por isso. E direcionam essa posição da mestra para discutir a dicotomia entre pensamento racional e irracional ligada a uma “representação patriarcal” (Perez-Bustos; Tobar-Roa; Gutiérrez, 2015, p. 56) dos ofícios corporais e manuais, inferiores ao trabalho mental, e de como, muitas vezes, a figura do pesquisador assume esse lugar da racionalização, trabalhando para traduzir em palavras algo que se dá essencialmente no campo da corporeidade e da intuição, além de ser um saber tácito e cumulativo que, muitas vezes, o artesão ou artesã não tem consciência.

Ao sublinharem que o processo de aprendizagem do bordado tem como característica intrínseca o fato de estar intimamente ligado ao corpo e a uma ordem não linear, uma vez que ele não se organiza segundo uma linha unívoca, as pesquisadoras marcam a força do bordado como atividade cognitiva, uma vez que apontam elementos que o singularizam como forma de conhecimento e nos lembram que esse conhecer questiona, contrapõe, relativiza a “representação patriarcal”, salientando, desta forma, o caráter feminino do bordado e desse conhecimento.

Desta maneira, podemos pensar o que significa o desenvolvimento de habilidades motoras, visuais e cognitivas para a realização de uma atividade artesanal, no aprendizado das relações entre risco e ponto, uma característica específica do bordado. Se por um lado, ele (o bordado) necessita do desenvolvimento de movimentos precisos e repetitivos, por outro, o trabalho de aprendizado desse repertório possibilita acesso e desenvolvimento de uma série de competências e habilidades que estão num campo bem mais amplo, indo além do racional, e podem desenvolver formas de pensar de outra ordem. E, sendo assim, possibilitar a ruptura com o que as pesquisadoras chamaram de “representação patriarcal”. Algo que está ligado à tradição ocidental, modernizante, que opera a partir de referenciais de racionalidade e objetividade em relação ao conhecimento, desprezando ou deixando em segundo plano todo e qualquer processo de conhecimento que esteja imbricado pela subjetividade, pela atividade corporal, pela sensibilidade e pela intuição. Lembremos da crítica de Paulo Freire à racionalidade excessiva.

Desta separação surge toda uma tradição que não apenas distingue, mas gera um escalonamento o qual atribui alto valor ao trabalho fruto de atividades cognitivas em detrimento ao fruto do trabalho manual. As reflexões das pesquisadoras colombianas trazem referenciais para pensarmos em como processos empreendidos por meio do bordado (e os fazeres artesanais de forma geral) podem superar esse divórcio entre pensamento e ação, ao indicarem maneiras

como essas duas dimensões estão imbricadas na experiência de bordar, possibilitando pensar em como o ato em si pode proporcionar processos cognitivos. Fazer é pensar com o corpo e esta forma de pensamento tem um caráter mais integrado, ao convergir, na dinâmica do processo, além da cognição, também a corporeidade, a sensibilidade, a intuição e o pensamento tácito, elementos intrínsecos à constituição de nossa forma de ver e se colocar no mundo e, geralmente, menosprezados pela tradição moderna que opera aquela separação indicada entre o que é da cabeça e o que é da mão. Precisamos reaprender a “escutar o movimento”.

O sujeito que borda, então, permanece por um longo tempo conectado a essa forma de pensamento, em que a repetição figura como uma dinâmica intrínseca, uma vez que todo trabalho de bordado demanda a repetição de um mesmo gesto inúmeras vezes, para a construção de um ponto. Uma forma de pensar que está, como vimos, estreitamente vinculada a uma experiência corporal relacionada a um risco no tecido. Desta maneira, ao entrar neste fluxo, a bordadeira vai distendendo sua atenção e vivendo uma outra forma de percepção.

Porque o ato de bordar pode permitir que a bordadeira amplie sua percepção, dinamizando-a, ora focando no trabalho que suas mãos realizam e mantendo um olhar difuso para o contexto em que se encontra, ora ao contrário, focando no contexto e mantendo a percepção difusa no trabalho. Assim, ela vive uma experiência organizadora, uma vez que se insere em um fluxo de pensamentos, percepções, memórias, sensações que também mantém esta dinâmica, ora perto, ora longe, em um jogo de ida e vinda, avesso e frente, aproximação e afastamento. Tudo isso materializado em uma experiência corporal e laborativa.

A dinâmica da atenção distendida promove conexões que inserem a bordadeira em uma relação entre movimento e estado estacionário, na medida em que, permanecendo parada, bordando, ela mantém também um fluxo, a forma turbilhonar, como diz Morin quando descreve a dinâmica presente no fluxo da espiral, relacionando esta dinâmica com a *autopoiesis*, no sentido de representar a busca da organização pelo ser, ao permanecer parada e em movimento simultaneamente (MORIN, 1977, p. 183), desenvolvendo assim a produção de si mesma (MATURANA; VARELA, 2001).

É exatamente essa dinâmica de distensão da atenção que instaura a roda, o jogo social de bordar junto. Assim, enquanto bordamos, podemos conversar sobre o próprio bordado, mas também sobre nossos problemas, sobre nossas vivências, sobre quaisquer assuntos que estejam na ordem de interesse dos grupos que bordam, numa sintonia de percepção, memória, afetos, que possibilitará a abertura à produção de novos significados para as experiências vividas,

materializando o sentido coletivo do trabalho com bordado indicado pelas pesquisadoras colombianas.

Essa socialização tem uma característica muito peculiar durante um encontro de bordado, pois ela nem sempre é centralizada, quer dizer, raramente todas as bordadeiras estão conversando sobre um único assunto. O que é mais comum é surgirem diversos pequenos assuntos, nos diversos pequenos círculos que formam a grande roda de bordar. O que não significa que não seja possível a conversa geral, são apenas momentos distintos.

A conversa que se estabelece, o prazer que se vivencia, a forma como trocamos ideias, impressões e o próprio fazer em si, em que o sujeito entra em uma conexão com outro tempo e outro espaço, são elementos que fazem do bordar um ótimo campo para o desenvolvimento da formação docente. Para além do entendimento de como se dá essa relação, este estudo investigou como ela pode ser promovida, instaurada e incentivada por meio do prazer com o encontro.

Desta maneira, podemos pensar o bordar, assim como verbo, como ação, e suas contribuições para processos de formação docente sustentados no desenvolvimento da criticidade e da emancipação, como defendia Paulo Freire, fazendo vigorar o princípio da *autopoiesis*, como dinâmica de construção de si.

A experiência de bordar como processo de formação foi experimentada no contexto de minha pesquisa de doutorado. Vejamos um pouco mais sobre essa experiência.

5. A RODA DE BORDAR E AS PROFESSORAS/BORDADEIRAS

No 1º semestre de 2018, foi realizada uma experiência baseada nos princípios aqui defendidos para a formação docente. A Roda de bordar, proposição prático/teórica, foi criada a partir da pesquisa e das minhas vivências como educador, bordador e pesquisador. A proposta foi realizada na cidade de Curitiba/PR, com 16 professoras de diversas áreas de conhecimento e vários níveis de ensino.

Como ação central da oficina, refletimos sobre o significado de ser professora no contexto em que estávamos inseridos. Para dar início a essas reflexões, propus que escrevessem uma frase que sintetizasse esse significado.

Após outras atividades, que incluíram o bordado do próprio nome, a observação de bordados diversos e a apreciação da história “O bordado encantado”⁸⁵², propus que criassem um bordado que materializasse aquela frase escrita inicialmente, sobre o significado de ser

⁸⁵² Conto tradicional chinês que narra a história de uma bordadeira que teve muito trabalho para realizar um bordado, o qual acabou se perdendo. Depois de muita luta para recuperar o trabalho perdido, ele se tornou realidade.

professora: o que, na frase escrita, precisa ou pode se tornar realidade? Foi a pergunta feita às professoras/bordadeiras, num movimento de provocar uma reflexão sobre seus propósitos em suas práticas cotidianas. Após retomarem suas frases, cada professora mergulhou em um processo criativo que resultou em bordados.

No estudo, optamos pelo uso do termo “professora/bordadeira” (AZEVEDO, 2021), pois foi a intersecção dessas duas dimensões que tornou possível o mergulho no trabalho realizado na Roda de bordar e a construção das diversas imagens, reflexões, ideias, memórias e práticas que a compõem. Foi a experiência docente que trouxe as participantes para a proposição e serviu como cabedal de significados para a realização dos bordados e das relações que se estabeleceram ao longo dos encontros. Ao mesmo tempo, foi na ação de bordar que essas relações se deram e nesta prática que esses significados foram trabalhados, criando um jogo, uma inter-relação entre ambos os termos, sem a qual o trabalho não teria chegado a lugar nenhum. Além disso, muitas das professoras não eram bordadeiras, tendo realizado esta prática apenas no contexto da proposição da Roda de bordar.

Apresentaremos a seguir duas professoras/bordadeiras, seus trabalhos e reflexões.

5.1 Miriam Piquione

Professora de arte do 1º segmento do Ensino Fundamental em uma escola municipal, Miriam cunhou a frase “Querer, deixar-se tocar”, uma frase que expressa uma ação do sujeito sobre sua permissão, pois é a experiência que o sujeito tem a partir de sua própria ação de tocar, é o sujeito que toca a si mesmo. Na frase está colocada uma ideia de que é a professora que se permite tocar a si mesma. Ela está se colocando como sujeito dessa experiência e também como lugar. Sujeito, como quem realiza, e lugar no sentido de onde essa experiência chega. E o bordado (imagem 3) é a própria expressão disso, se pensarmos que o coração e a mão são da mesma pessoa. Essa mão que toca o coração é da pessoa que se expressa por este coração. É um coração que se toca por si mesmo. Que belíssima expressão da *autopoiésis*!

IMAGEM 3: BORDADO DA PROFESSORA MIRIAM PIQUIONE.

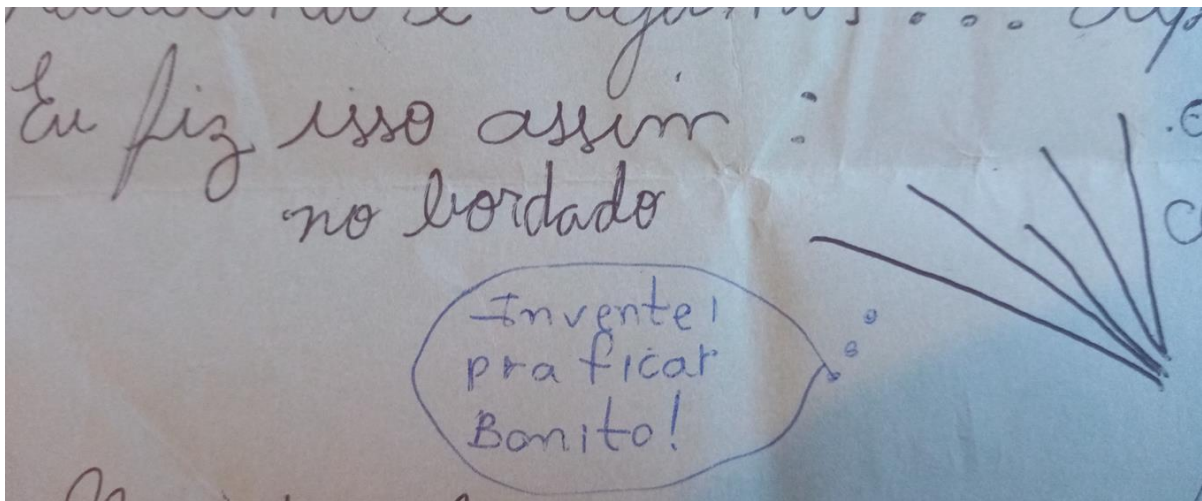


Fonte: Vinícius Souza de Azevedo, 2021. (AZEVEDO, 2021, p. 253)

A professora realizou o bordado de uma maneira totalmente criadora, na medida em que apropriou-se da técnica e elaborou a sua própria forma de fazer. O ponto utilizado no bordado é uma adaptação de três outros pontos conhecidos (matiz, simples e cheio), que Miriam entrou em contato durante os encontros na Roda de bordar, a partir dos quais foi criando a sua própria forma de fazer, no ato de realizar seu bordado.

Quando entrei em contato com seus escritos, pude notar um comentário em seu diário sobre esse processo de criação (imagem 4):

IMAGEM 4: AVESSE DO BORDADO DA PROFESSORA.



Fonte: AZEVEDO, 2021, p. ?

Na imagem, fotografada de seu caderno de anotações, podemos ver, no canto direito, a mesma dinâmica de textura que ela realizou no bordado, indicando a sua consciência sobre o fazer, pois vem acompanhada dos comentários “Eu fiz assim no bordado – Inventei pra ficar bonito!”.

Miriam mergulhou intensamente em todo o processo da Roda de bordar e estabeleceu relações muito significativas com sua trajetória e sua prática docente, refletindo sobre suas possibilidades e questões. Ainda em seus escritos, ela elabora as relações que estabeleceu a partir da atenção distendida de uma maneira muito poética:

Penso que faltou eu falar de pescar. A agulha no movimento de ir e vir, o pensamento que volta, o assunto não acabado, entramos em um raciocínio e vagamos... depois voltamos para fechar. Cada vez que voltava achava um ponto específico para continuar. A agulha voltando como o pensamento. Conexões. (AZEVEDO, 2021, p. 259).

Seu mergulho foi um ato de fazer-se, ela própria querendo deixar-se tocar, realizando essa força do querer, na permissão da experiência, daquilo que nos acontece (BONDÍA, 2002). Uma busca por aquilo que nos acontece, uma ação pela recepção, plasmada em uma repetição.

E o processo de construção desse bordado se deu dessa forma, materializando a arte como vivência de um processo de conhecimento, no desenvolvimento de uma perspectiva criadora e da dimensão autoral, elementos fundamentais na perspectiva da formação docente com a qual trabalhamos. A professora/bordadeira articulou amplamente seu olhar poético, traduzido em seu bordado e em sua frase.

5.2 Maria Carolina Ravazzani

Maria é professora de arte na Secretaria Estadual de Educação do Paraná, além de atuar também em escolas da rede particular. Tem experiências com Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e já trabalhou também com o Ensino Superior, atuando em curso de Licenciatura em Artes Visuais.

Sua frase foi “Abrir a janela e deixar o ar entrar”, expressa de maneira muito simbólica pelo bordado a seguir (imagem 6).

IMAGEM 5 – BORDADO DE MARIA CAROLINA RAVAZZANI.



Fonte: AZEVEDO, 2021, p. 316.

Maria bordou a lâmpada como símbolo do saber, da ideia que ilumina e criou uma textura ao longo do espaço do tecido, trazendo a dinâmica de um ar que circula, expressando essa janela aberta para o conhecimento, a qual busca como professora. Na região inferior do bordado, figura a cabeça de uma criança, toda elaborada com o ponto conhecido como nó francês, que se caracteriza, como o nome diz, por nós feitos no tecido. Enquanto bordava, Maria comentou sobre a relação entre o nó e o conhecimento, refletindo sobre a ideia de “colocar caraminholas” na cabeça do estudante, para que ele saia de sua zona de conforto e mergulhe em processos significativos de aprendizagem. E ela reforçou essa ideia elaborando vários outros nós entre a lâmpada e a cabeça da criança.

O bordado de Maria fala sobre a sala de aula, onde o saber é libertador (frase bordada em seu trabalho) e o ar circula, aliás, uma sala de aula em que o saber é libertador porque o ar circula. O vento que areja os saberes realiza uma ação que direciona o conhecimento para si próprio, não como um ato egoísta ou autorreferente, mas como um ato de construção de subjetividade, que propõe e promove desenvolvimento e é por isso que esse saber é libertador. Para Maria, ser professora de arte é abrir a janela e deixar o ar entrar para construir um saber libertador que seja *autopoiético* e possibilite aos sujeitos envolvidos, tanto professoras quanto alunas e alunos, a construção de si.

A professora/bordadeira mergulhou nesse bordado materializando a própria ideia da Roda de bordar, da atenção distendida, do trabalho ponto a ponto e dessa construção de conhecimento arejada pela autorreflexão, pela *autopoiésis*. Esta, materializada no ar que entra pela janela, na construção da trajetória de vida. Ela fala em sua avaliação sobre as experiências que teve com isso:

O bordado me trouxe história e memória.

Trouxe minha falecida avó materna para perto.

Mostrava mentalmente para ela o que eu bordava.

A memória costurou todas as peças que minha avó me fez na infância, adolescência e vida adulta. Bordados, costuras, tricôs e crochês! Um alinhavar de carinhos e afetos.

Dei-me conta de que o bordado costura histórias. Fia memórias, borda vontades. Concentra o pensamento, promove escolhas, delimita percursos. [...]

Os projetos/perguntas estimularam a reflexão. Tão necessária na rotina escolar, porém pouco presente. Os encontros proporcionaram também a troca, o olhar do outro. (AZEVEDO, 2021, p. 322).

Maria chegou a experimentar o bordado também como linguagem expressiva em suas aulas de arte, levando a proposta de bordar para turmas do 2º segmento do Fundamental de uma escola particular na qual lecionava. A partir do tema gerador proposto pela escola para um projeto voltado a todas as turmas (o tema foi “conectando relações”), a professora fez a pergunta “o que conecta as pessoas?”, instaurando um debate a partir do qual várias palavras surgiram. Ela então convidou os estudantes a expressarem essas palavras por meio do bordado, utilizando os recursos que temos discutido neste artigo como processo de reflexão para seus estudantes: a atenção distendida, o trabalho ponto a ponto, a relação entre linha, agulha e tecido, dentre outros. Ela realizou um painel com os bordados criados (imagem 6).

IMAGEM 6 – PAINEL A PARTIR DOS BORDADOS DOS ESTUDANTES.



Fonte: AZEVEDO, 2021, p. 324.

A sua experiência na Roda de bordar lhe trouxe atravessamentos significativos, que a fizeram pensar em diversas possibilidades pedagógicas, por instaurar os elementos intrínsecos às práticas manuais, como o tempo lento, o fazer cuidadoso e a relação de aprendizado que articula cognição, gesto e percepção.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS – CONCILIANDO PENSAR E FAZER

A Roda acolhe, valoriza, respeita e promove o lugar de cada um e cada uma e possibilita considerações mútuas, em que todos e todas podem se ver, também trocar de lugar, se assim for desejado ou necessário. Roda que flui internamente, na prática do bordar, na atenção distendida

possibilitada pela ação repetida, integrando, assim, história, pensamento, percepção, sentimento, em um movimento de autoprodução, de vivência e construção de subjetividades.

O limiar entre ação mecânica e autoconhecimento que a repetição do gesto do bordar coloca à bordadeira é a potência dessa experiência, na qual esse fluxo pode ganhar significado e proporcionar toda a força da espiral na construção dessas subjetividades, ou não, pode ser apenas a repetição do gesto, mecânico, vazio, alienado, que vai apenas cumprir o risco. O divisor de águas é a atitude da bordadeira, a maneira como se relaciona consigo própria, com as rodas em que está inserida e com o cosmo do qual participa.

Tanto quanto com os seus propósitos, pois a força da atenção distendida que gera autoprodução alimenta-se de sua conexão com os propósitos do sujeito, fundamentando a práxis criadora, essa que se gera na relação significativa que o sujeito estabelece entre sua historicidade, suas motivações e aquilo que produz, que realiza, inserindo esses elementos nessa roda fundamental e revitalizando, assim, a dimensão reparadora na prática do bordar.

A Roda de bordar, como materialização de um processo formativo construído de forma circular, sustentado na vivência significativa e no encontro, em que a arte é muito mais do que informação, é forma de pensar e campo de vivências, instaura-se um outro tipo de trabalho formativo, em que a experiência e o fazer direcionam o conhecimento e promovem ações do sujeito para si, para o outro e para o mundo, superando aquela lógica mecânica sobre a qual refletimos no início deste artigo.

A proposição da Roda de bordar teve como principal busca a integração da atividade cognitiva com o fazer manual, tanto quanto a defesa da necessidade da prática do fazer manual no desenvolvimento de atividades cognitivas. Acreditamos que essa conciliação amplia a própria ideia do que é conhecer, incluindo aí a dimensão corporal, que traz a intuição, o pensamento tácito, os sentidos e os fluxos orgânicos para dentro do processo cognitivo, movimentos que podem nos ajudar a empreender a formação docente de maneira mais efetiva e substancial. Movimentos que também instauram de maneira contundente a curiosidade crítica e o pensamento emancipatório, princípios fundamentais defendidos por Paulo Freire e também apresentados no início deste artigo.

Esperamos que o bordar possa instaurar novas relações dos docentes consigo próprios e com seus contextos, de maneira a tornar mais significativo todo o trabalho realizado no campo da Educação.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Vinícius S. **Roda de bordar: atenção distendida em espirais na formação de professores de arte.** 2020. 418f. Tese (Doutorado em Artes Visuais). Escola de Comunicação e Artes (ECA). Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2021. Disponível em <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-10032021-223225/pt-br.php>, acessado em julho de 2023.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Nota sobre a Experiência e o saber da Experiência.** In: Revista Brasileira de Educação. Belo Horizonte: ANPED, 2002, n. 19.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GANDERTON, Lucinda. **Dicionário de pontos.** São Paulo: A&C, 2008 (edição brasileira).

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento.** São Paulo: Palas Athena, 2001.

MORIN, Edgar. **O método: A natureza da natureza.** Mira-Sintra: Biblioteca Universitária, 1977. v. 1.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação.** Petrópolis/RJ: Vozes, 1978.

PEREZ-BUSTOS, Tania; TOBAR-ROSA, Victoria; MARQUÉZ-GUTIÉRREZ, Sara. **Etnografías de los contactos** – reflexiones feministas sobre el bordado como conocimiento. Antipod. Rev. Antropol. Arqueol. Bogotá. n. 26, set-dez. 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5741855.pdf>, acessado em janeiro de 2018.

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BRINCAR & APRENDER É POSSÍVEL!?⁸⁵³

Raquel Braga de Sousa Araújo
Graduada em Pedagogia
raquelbraga1997@gmail.com
FACAM

Tyciana Vasconcelos Batalha
Mestranda em Educação
pedagogatyci@gmail.com
UFMA

Magali Dias da Conceição Machado
Mestranda em Educação
magali.scr@live.com
UFMA

José Carlos de Melo
Doutor em Educação
melo.jose@ufma.br
UFMA

RESUMO: Esta Investigação teve como objetivo geral compreender qual o lugar que a o lúdico ocupa nas creches, com crianças de 0 a 03 anos. E os objetivos específicos foram assim definidos: identificar as características do lúdico na história da Educação Infantil; investigar o brincar numa perspectiva da teoria histórico cultural e perceber como o lúdico é vivenciado no exercício da docência. Como forma de atingir os objetivos propostos, nossa pesquisa é bibliográfica e respalda-se na abordagem qualitativa. Os principais autores que contribuíram para a fundamentação do trabalho foram: Kramer (1995); Cunha (2001); Kishimoto (2011, 2010, 2003), Santin (1994); Dias (2011), dentre outros. As brincadeiras agem de forma positiva para o desenvolvimento da criança e possibilita a socialização entre os outros indivíduos do mundo. É através do brincar que a criança inicia sua interação social e desenvolve seu lado emocional e afetivo. O jogar e o brincar, são meios naturais pelos quais a criança aprende a entrar em contato com o meio em que está inserida. A imaginação é a principal atividade da infância, tudo se torna mais fácil e satisfatório quando a criança relaciona a teoria com fatos imaginários. Com um ambiente rico em estímulos, a possibilidade de construção de novos conhecimentos é maior. A Educação Infantil é um campo de conhecimento, um espaço de convivência, de como desenvolver e atender aos direitos das crianças, em um sentido amplo que envolve toda forma de educação, família e comunidade na sociedade. Atuar no campo educacional é contribuir para um espaço de coexistência, visto que a prática pedagógica é um processo de humanização e formação de cultura. Concluímos, que o brincar contribui para o desenvolvimento da imaginação, criatividade, autonomia, capacidade de explorar, representar e aprender regras sociais do nosso dia a dia, e o educador precisa vivenciar e entender o brincar, como algo importante para o melhor desenvolvimento da criança em sua totalidade, para sentir-se seguro em relação a sua pratica lúdica e oportunizar a seus educandos um envolvimento com o conteúdo de forma mais lúdica, facilitando assim a aprendizagem.

Palavras-chave: Lúdico; Educação Infantil; Desenvolvimento; Interação.

⁸⁵³ Este trabalho é um recorte da monografia “A ludicidade no cotidiano da creche”.

1. INTRODUÇÃO

Neste estudo pretende-se pensar o brincar e os jogos como recurso úteis para uma aprendizagem diferenciada e significativa da língua. Usar jogos que despertam o interesse das crianças para aprender brincado.

É durante as brincadeiras que as crianças iniciam a vivência do respeito aos companheiros, que a competição se alia à cooperação, que novos desafios são colocados e elas buscam a superação de si próprias, pelo simples prazer proporcionado pela atividade lúdica.

Neste sentido, levantamos a seguinte problemática: qual o lugar que a ludicidade ocupa nas creches, com crianças de 0 a 03 anos? A partir dessa problemática, este trabalho tem por objetivo geral compreender qual o lugar que a ludicidade ocupa nas creches, com crianças de 0 a 03 anos. E os objetivos específicos foram assim definidos: identificar as características do lúdico na história da Educação Infantil; investigar o brincar numa perspectiva da teoria histórico cultural e perceber como o lúdico é vivenciado no exercício da docência.

Como forma de atingir os objetivos propostos, nossa pesquisa é bibliográfica, o que possibilitou fazer levantamentos referenciais de artigos, teses e dissertações, mapear o percurso trilhado por outros pesquisadores e avançar com novas contribuições. E respalda-se na abordagem qualitativa. Para a fundamentação e análise dos dados, utilizamos as lentes dos seguintes autores Kishimoto (2011, 2010, 2003); Santin (1994); Dias (2011) dentre outros.

O texto encontra-se organizado da seguinte forma: no primeiro momento pretendemos defender a importância da utilização do lúdico como prática para aprendizagem na Educação Infantil, especificamente na creche. No segundo momento dialogamos sobre a ludicidade no cotidiano da creche e o processo de desenvolvimento da criança texto.

2. A LUDICIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM

A Educação Infantil teve grandes evoluções nas últimas décadas no mundo todo, processo de mudanças, criações de programas voltados para a infância, e novos olhares se voltaram para as crianças que antes não tinham direitos. De acordo com Kramer (1995) o atendimento às crianças inicialmente era médico e sanitário, posteriormente assistencial e na atualidade também está incluído o plano educacional e social.

Os primeiros registros da figura de criança foram encontrados entre os séculos XI a XIII. Predominando nesse período a concepção de criança como um adulto em miniatura e a Educação Infantil não tinha lugar de destaque na formação da criança pequena.

Tudo o que se referia às crianças e à família tornara-se um assunto sério e digno de atenção. Não apenas o futuro da criança, mas também sua simples presença e existência eram dignas de preocupação – a criança havia assumido um lugar central dentro da família (ARIÈS, 1981, p. 105).

Compreendemos a criança como um sujeito que necessita de um ambiente acolhedor que passe segurança de cuidar e educar. As creches também se preocupavam com as práticas de higiene, saúde das crianças, o combate à mortalidade infantil. E com o decorrer dos anos, as creches passaram a receber ajuda governamental.

Em meio a este dualismo, surge nas classes dominantes, a primeira concepção real de infância, a partir da observação dos movimentos de dependência das crianças pequenas, o adulto passou, então a preocupar-se com ela enquanto ser dependente, e assim deu início ao surgimento das Instituições Educacionais.

Com o aumento da demanda por pré-escolas, a Educação Infantil passou por um processo de municipalização, o caráter da educação agora não era mais assistencialista ou compensatório, mas a pré-escola tinha uma função educativa. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, 9394/96 a Educação Infantil é reconhecida como etapa inicial da educação básica e assim passa a ser vista por um novo ângulo, valorizando-se a criança e a sua cultura, considerando-a ativa e capaz de construir o seu próprio conhecimento.

A Educação Infantil é um campo de conhecimento, um espaço de convivência, de como desenvolver e atender aos direitos das crianças, em um sentido amplo que envolve toda forma de educação, família e comunidade na sociedade. Atuar no campo educacional é contribuir para um espaço de coexistência, visto que a prática pedagógica é um processo de humanização e formação de cultura literária.

Neste sentido, a brincadeira contribui na Educação Infantil, favorecendo o desenvolvimento da criança, e o lúdico favorece a criança a desenvolver o movimento cognitivo, psicomotor, trabalhando as habilidades expressiva, corporativa, dramática entre outras, além de resgatar o gosto pelo aprender, ocasiona momentos de afetividade entre as crianças tornando a aprendizagem prazerosa. As atividades lúdicas permitem também a exploração da criança entre o corpo e o espaço, além de criar condições mentais para resolver problemas mais complexos.

É também na brincadeira que a criança constrói o seu imaginário, reconhece e reproduz o seu cotidiano, raciocina, descobre, persiste, aprende a perder percebendo que haverá novas oportunidades para ganhar. O lúdico provoca estímulos nas crianças, explorando seus sentidos

vitais, operatórios e psicomotores, propiciando o desenvolvimento completo das suas funções cognitivas.

A ludicidade promove o brincar, encoraja e quebra a barreira da timidez na criança, passando a reconhecer os seus limites de competir. Brincar é importante na construção do conhecimento, pois desenvolve a linguagem. As relações entre o brincar e aprender é um grande motivo para que educadores e crianças possam fazer do espaço escolar, um especial e educativo lugar para brincar, sonhar, interagir e aprender visando a construção do conhecimento, desenvolvendo regras para um convívio social favorável, que a acompanhará no seu processo de crescimento e na sua formação pessoal e profissional.

As atividades lúdicas possibilitam o processo de aprendizagem da criança, pois facilita a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade, estabelecendo desta forma uma relação estreita entre jogo e aprendizagem.

O educador deve estimular a capacidade intelectual da criança, utilizando recursos que desenvolva o raciocínio, a criatividade e aumente a capacidade de imaginação da criança, dessa forma na Instituição de Educação Infantil a criança tem a oportunidade de se tornar cada vez mais independente, segura e capaz de construir sua autonomia, através de decisões e iniciativas pertinentes a sua idade.

3. O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste trabalho pretendemos defender a importância da utilização do lúdico como prática para aprendizagem na Educação Infantil, especialmente na creche. A palavra “lúdico” se origina do latim *ludus* que significa brincar. Na história antiga as brincadeiras eram desenvolvidas por toda a família, até quando os pais ensinavam os ofícios para seus filhos. Os povos primitivos davam muito importância para os jogos e brincadeiras e total liberdade para suas crianças brincarem, acreditando assim, que esses jogos pudessem influenciar positivamente na educação de suas crianças. Segundo Kishimoto (2011, p.28):

O renascimento vê a brincadeira como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo. Ao entender as necessidades infantis, o jogo torna-se uma forma adequada para a aprendizagem dos conteúdos escolares. Assim, para se contrapor aos processos verbalistas de ensino, à palmatória vigente, o pedagogo deveria dar forma lúdica ao conteúdo.

Para que as crianças tenham o aprendizado significativo o educador deve explorar as atividades lúdicas, sem que estas percam sua essência. Visto que, o brincar é agradável por si mesmo, aqui e agora. Na perspectiva da criança, brinca-se pelo prazer de brincar, e não porque

suas consequências sejam eventualmente positivas ou preparadoras de alguma outra coisa (MACEDO, PETTY; PASSOS, 2005).

As atividades lúdicas possibilitam à criança desenvolver suas funções afetivas e intelectuais. O brinquedo realiza a tradução do real para o mundo infantil, pois por meio da manipulação, ela descobre, analisa, compara, cria e realiza experiências. Corroboramos com Assis (2017, p. 122), quando afirma que: “A vida da criança está entregue à sua imaginação. A realidade é o presente vivido e sentido de maneira direta e imediata. Para ela tudo acontece como se estivesse sempre no reino do brinquedo, sem preocupações de resultados e, muito menos, de planejamentos”.

Deste modo, a ludicidade tem sido abordada por diversos estudiosos, pois é algo que chama a atenção das crianças e estimula a interação, diversão e desenvolvem sentimentos, que por vários motivos estavam encobertos. Sendo assim, na Educação Infantil, o lúdico deveria ser uma atividade predominante, entretanto “na maioria das escolas, recebem regras prontas, não significações. Elas devem aceita-las para poder se transformar num ‘bom adulto’. E o mesmo acontece com os professores” (DIAS, 2011, p. 59).

Muitas vezes o educador não leva em consideração e não dá importância ao sentimento de recusa, desânimo ou desatenção dos educandos ao realizar tais atividades. O lúdico tem um papel mais amplo e complexo e não serve somente para treinamento das habilidades psicomotoras colocadas como pré-requisitos da alfabetização.

As brincadeiras podem ajudar na construção da personalidade autêntica da criança. Se torna mais fácil compreender o que a criança está mostrando com seu corpo, gestos, toque e até a tonalidade de voz; também integra as dimensões emocional, física e mental. Como as crianças de creche são pequenas e ainda não falam claramente o educador precisa aprimorar seus conhecimentos para poder conhecer a linguagem expressa pelo corpo da criança.

Os jogos são essenciais para a aprendizagem das crianças pois por meio dessas atividades lúdicas a criança se diverte e se socializa de maneira prazerosa e natural tendo sua visão da realidade e do mundo com outras crianças e adultos. Cabe ao educador planejar e propor atividades de aprendizagem tendo clareza dos fatos e intenção educacional. De acordo com VYGOTSKY (1998, p. 122):

É na atividade de jogo que a criança desenvolve o seu conhecimento do mundo adulto e é também nela que surgem os primeiros sinais de uma capacidade especificamente humana, a capacidade de imaginar [...]. Brincando a criança cria situações fictícias, transformando com algumas ações o significado de alguns objetos.

O lúdico na Educação Infantil é visto como um importante instrumento pedagógico. Uma poderosa ferramenta para a promoção da aprendizagem e para o desenvolvimento da expressão, da socialização e da comunicação.

O lúdico e o brincar, tem uma relação, sendo o brincar conjunto das ações lúdicas desenvolvidas pelos seres humanos, através do jogo ou da brincadeira, com o uso ou não do brinquedo, e o lúdico associa-se ao uso da brincadeira, do brinquedo e do jogo como instrumentos. Queiroz, Maciel e Branco (2006, p.170) afirmam que:

A partir da brincadeira, a criança constrói sua experiência de se relacionar com o mundo de maneira ativa, vivencia experiências de tomadas de decisões. Em um jogo qualquer, ela pode optar por brincar ou não, o que é característica importante da brincadeira, pois oportuniza o desenvolvimento da autonomia, criatividade e responsabilidade quanto a suas próprias ações.

Ao desenvolver atividades lúdicas a criança reproduz diversas situações vividas no seu cotidiano, usando sua imaginação ou até o faz de conta para lembrar. Brincar para a criança além de ser prazeroso estimula a sua imaginação e melhora a convivência e comunicação entre as outras crianças.

Todos conhecemos o grande papel que nos jogos da criança desempenham a imitação, com muita frequência esses jogos são apenas um eco que as crianças viram e escutam aos adultos não obstante estes elementos da sua experiência anterior nunca se reproduzem no jogo de forma absolutamente igual e como acontecem na realidade. O jogo da criança não é uma recordação simples do vivido, mas sim a transformação criadora das impressões para a formação de uma nova realidade que responda às exigências e inclinações da própria criança. (VYGOTSKY 1998, 12).

É nos jogos que a criança usa sua imaginação, Santaiana (2009, p. 63) escreve que:

A ludicidade e o brincar são certamente elementos considerados vitais no planejamento das atividades para a educação infantil, e discutir sobre eles não significa desmerecer sua importância, pelo contrário, é importante repensar como, por vezes, eles são utilizados também como poderes reguladores dos sujeitos infantis.

É preciso olhar com mais atenção para as brincadeiras das crianças, criadas e organizadas por elas, para compreendermos que nessas situações também ocorrem processos de ensinar e de aprender. Processos educativos que muitas vezes podem estar relacionados aos conteúdos e atividades vistos pelo educador, como aqueles relacionados às experiências de vida e de cultura.

E mais do que isso, é preciso se debruçar sobre o brincar das crianças para conhecê-las, conhecer suas tensões, curiosidades, suas maneiras de ver o mundo e dar significado ao que acontece em seu cotidiano, os saberes construídos por elas, reconhecendo as crianças pequenas como sujeitos que são capazes de ensinar e de aprender, a partir de suas próprias experiências.

Ao conversar com as crianças, o educador deve demonstrar respeito e não autoridade, mostrando está interessado no que elas têm para mostrar, desta forma, a criança se sente livre para expressar suas ideias, tirar dúvidas e se expressar do jeito que quiserem.

É brincando que aprendemos a brincar. É interagindo com os outros, observando-os e participando das brincadeiras que vamos nos apropriando tanto dos processos básicos constitutivos do brincar, como dos modos particulares de brincadeira, ou seja, das rotinas, regras e universos simbólicos que caracterizam e especificam os grupos sociais em que nos inserimos (BORBA, 2007, p. 38)

O lúdico é marcado pelo divertimento, alegria e tensão. Mesmo que o divertimento esteja na maioria das brincadeiras e jogos, eles são levados a sério pelos educadores e crianças. A criança precisa ter tempo e espaço para a realização de brincadeiras, um ambiente rico com jogos e brincadeiras, e a estimulação da ludicidade.

Nesse sentido, a escola é um espaço privilegiado que pode contribuir para que a criança brinque, tanto de forma tanto livre quanto orientada. Na escola, busca-se privilegiar o aspecto pedagógico do brincar, direcionando-o para a aprendizagem. As brincadeiras, na escola, são propostas como formas de aprender, de criar oportunidades de aprendizagem através de atividades lúdicas. Dessa forma, a criança é motivada a participar das atividades propostas e a se interessar pelas temáticas apresentadas através do ato de brincar (BRENNAND; ROSSI, 2009, p.111 - 112).

O lúdico estimula a criança a raciocinar, descobrir, persistir, aprender a perder e descobrir que haverá novas oportunidades para ganhar. Corroboramos com Cunha (2001), quando afirma que a criança aprende de maneira espontânea, visto que elas possuem o prazer pelo conhecimento e descobertas, pois brincando elas desenvolvem a sociabilidade, amizade e a convivência com normas, respeitando os direitos dos outros, favorecendo assim, as experiências com o mundo.

O brincar atualmente é uma ação considerada lúdica no qual trabalha na criança seu desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo, principalmente por ser uma ação no qual proporciona a socialização e interação com outras crianças, estimulando consecutivamente a autonomia, curiosidade, criatividade, raciocínio, ou seja, ela aprende brincando, se divertindo, pois a brincadeira proporciona as crianças uma aprendizagem alegre e prazerosa (FRIEDMANN, 1996, p. 71).

O jogar e o brincar, são meios naturais pelos quais a criança aprende a entrar em contato com o meio em que está inserida. A imaginação é a principal atividade da infância, tudo se torna mais fácil e satisfatório quando a criança relaciona a teoria com fatos imaginários. Com um ambiente rico em estímulos, a possibilidade de construção de novos conhecimentos é maior. Entretanto,

O jogo somente tem validade se usado na hora certa e essa hora é determinada pelo seu caráter desafiador, pelo interesse do aluno e pelo objetivo proposto. Jamais deve ser introduzido antes que o aluno revele maturidade para superar seu desafio e nunca

quando o aluno revelar cansaço pela atividade ou tédio por seus resultados. (ANTUNES 1998, p.40).

Visando ao desenvolvimento e a aprendizagem integral da criança, “cada vez mais os especialistas da Educação Infantil atentam para o fato que através do brincar as crianças constroem sua afetividade e fazem suas descobertas da sua própria maneira de ser” (BRENNAND; ROSI, 2009, p. 121). É também na brincadeira que a criança constrói o seu imaginário, e o brinquedo é um suporte da brincadeira que tem papel estimulante para a criança no momento da ação lúdica. De acordo com Oliveira (1995, p. 36) "no brinquedo a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades na vida real e também aprende; objeto e significado".

A brincadeira é uma forma de aprendizado na Educação Infantil, como já faz parte do cotidiano das crianças, também é uma necessidade dos indivíduos. Pode-se perceber que o brincar, seja ele qual for, tem poder de transformar a vida da criança e fazer com que ela se sinta feliz, tenha entusiasmo para aprender sempre mais e coragem para enfrentar desafios.

A brincadeira proposta em sala de aula deve procurar envolver todas as crianças, cujo envolvimento nas atividades proporciona benefícios também para aquelas que apresentam maior necessidade de mediação pedagógica, as consideradas com necessidades especiais (BRENNAND; ROSSI, 2009, p. 117).

O brincar é uma ação livre da criança, acontece a qualquer hora e em qualquer lugar, é uma rotina na vida delas. Nos jogos e brincadeiras é possível reconhecer valores e crenças da cultura local. As narrativas lendárias, os jogos clássicos e o brincar vão aparecendo gradativamente na vida das crianças, ensinam hábitos, provocam um processo de conquista de identidade e abrem as portas da imaginação.

É através de seus brinquedos e brincadeiras que a criança tem oportunidade de desenvolver um canal de comunicação, uma abertura para o diálogo com o mundo dos adultos, onde ela restabelece seu controle interior, sua autoestima e desenvolve relações de confiança consigo mesma e com os outros (GOMES, 2006, p. 67).

Segundo Kishimoto (2003), as brincadeiras permitem que as crianças desenvolvam capacidades importantes, sejam elas a observação, a repetição, a recordação, a fantasia, além de favorecer a socialização, por meio da interatividade, da utilização e da experimentação de normas e papéis sociais. A brincadeira é um ato educativo que abre as portas para a ampliação da vida social, das emoções, do conhecimento e dos aspectos físicos da criança. É nesse enlace de prazer e liberdade que a criança assimila um viver interativo, envolvendo-se existencialmente com o meio: pessoas, objetos etc.

Quando a criança aprende brincando, a busca pelo saber torna-se prazerosa; utilizando o jogo, ela cria, desenvolve e respeita as regras. Através do brincar e jogar formam-se indivíduos motivados para muitos interesses, capazes de aprender rapidamente. Santos (2012, p. 3), afirma que, “o lúdico consiste basicamente em satisfazer a criança, trabalhando com o real, o concreto, tocando, deslocando, montando e desmontando. Sua finalidade é o próprio prazer do funcionamento da brincadeira [...]”.

Por meio de jogos e brincadeiras, a aprendizagem é significativa, pois faz parte da vivência real das crianças. É na Instituição infantil que as crianças permanecem grande parte de seu tempo, por este motivo,

No cotidiano da educação infantil, o brincar tem papel vital para o desenvolvimento integral das crianças. É por meio do brincar que elas adquirem experiências e desenvolvem seu conceito sobre o mundo, pois se trata de uma ação que as motiva explorar, experimentar e a recriar. As ações do jogo e da brincadeira geram um ambiente especial para a aprendizagem, sejam os aprendizes crianças ou adultos. (CARDOSO, 2016, p. 10).

O brincar deve ser usado como importante ferramenta de mediação dos conhecimentos entre os professores e as crianças, tendo como objetivo comum o aprendizado cada vez mais significativo e marcante.

4. A LUDICIDADE NO COTIDIANO DA CRECHE

Creche é, um estabelecimento educativo que ministra apoio pedagógico e cuidados às crianças com idade de zero até três anos de idade. E nesta etapa elas precisam de um esquema corporal que represente suas possibilidades e limitações espaciais, e esta consciência corporal está interligada à educação psicomotora. As creches surgiram para atender as mulheres operárias, por não ter aonde deixar seus filhos, e também para cuidar de crianças que não tinham familiares. Passamai e Silva (2009, p.2), comentam que:

No período pós primeira Guerra Mundial, há um aumento do número de órfão e as instituições que cuidavam da educação infantil se destacaram, os programas de atendimento para a criança pequena a fim de diminuir a mortalidade infantil passaram a conviver com os programas nos lares e nas creches orientados por especialista na área de saúde.

A criança necessita de cuidado, compreensão, de um ambiente acolhedor, segurança e educação. Deste modo, o lúdico privilegia o desenvolvimento infantil, pois adiciona e desenvolve processos psicológicos, principalmente a memória e a livre expressão, pois “quando brinca, a criança toma certa distância da vida cotidiana, entra no mundo imaginário” (KISHIMOTO, 2011, p. 27).

Por este motivo, o ambiente lúdico nas creches leva às crianças a descobrirem a si mesmas e ao mundo, pois os jogos fazem parte do seu cotidiano, e os conduz a um mundo de brincadeiras e fantasias, favorecendo o entendimento da realidade e incentivando o desenvolvimento e as aprendizagens. Por este motivo, “é preciso resgatar o direito da criança a uma educação que respeite seu processo de construção do pensamento, que lhe permita desenvolver-se nas linguagens expressivas” (DIAS, 2011, p. 60). Dessa forma, a ludicidade tem grande importância no desenvolvimento, pois cria novas relações entre situações do pensamento e situações reais.

No espaço da Creche as brincadeiras podem e devem ser usadas como ferramentas estratégicas para chamar atenção das crianças, para favorecer a aprendizagem de uma forma saudável. Permitindo à criança a liberdade de criar e recriar algo que lhe traga prazer e vontade de aprender.

Na fase da creche, as crianças gostam de se movimentar, mesmo que sejam simples gestos, pois, promove a sensação de liberdade e satisfação. Por este motivo, o educador deve ser espontâneo e verdadeiro na sua relação com a criança, respeitando-a como parceira de interação. GOUVEIA (2013, p.13) afirma que:

A creche torna-se um espaço que deve propiciar situações de educar e cuidar por meio das brincadeiras, em que a aprendizagem seja orientada de forma integrada, de modo a contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis, tais como a relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, o acesso aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural e desenvolver as potencialidades, corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas.

Brincar é fantasiar, e é através das brincadeiras que as crianças vivenciam impressões e sentimentos além de consolidar os conhecimentos que aprende. Por este motivo, “o bem estar emocional ajuda o desenvolvimento normal da personalidade da criança e a formação de qualidades que a tornam positiva, fazendo-a mostrar-se benevolente com outras pessoas” (MUKHINA, 1998, p. 210).

No processo de desenvolvimento da criança, devemos considerar os aspectos da formação de sua personalidade que implica seus diversos sentimentos.

A criança adquire experiência brincando. A brincadeira é uma parcela importante da sua vida. As experiências tanto externas como internas podem ser férteis para o adulto, mas para a criança essa riqueza encontra-se principalmente na brincadeira e na fantasia. [...] A brincadeira é a prova evidente e constante da capacidade criadora, que quer dizer vivência (BORBA, 2007, p. 47).

É brincando que a criança desenvolve sua criatividade, consegue se expressar e se expor melhor, se tornando um ser criativo, apropriando-se de seus conhecimentos. Oliveira, Solé e Fortuna (2010, p.27) dizem que:

Através das brincadeiras as crianças experimentam novas formas de agir, de sentir e de pensar. Brincando, a criança busca se adaptar de forma ativa à realidade onde vive, mas também emite juízos de valor. Constrói, brincando, a sociedade em que irá viver quando adulta. Daí a grande relevância do lúdico para o ambiente de ensino aprendizagem, principalmente para a própria sala de aula, nos mais diversos níveis de escolaridade, permitindo à criança ressignificar seu contexto vivido.

As brincadeiras, jogos e brinquedos são importantes para a elaboração do mundo sociocultural para a criança. Os mesmos possibilitam a construção do conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento da criança. Vygotsky (1998, p. 82-83) afirma que:

A criança que sempre participou de jogos e brincadeiras grupais saberá trabalhar em grupo; por ter aprendido a aceitar as regras do jogo, saberá também respeitar as normas grupais e sociais. É brincando bastante que a criança vai aprendendo a ser um adulto consciente, capaz de participar e engajar-se na vida de sua comunidade.

O lúdico é de suma importância para o aprendizado da criança. Visto que a aprendizagem envolve hábitos, vida afetiva, estimulação ambiental, recebidos no decorrer de sua vida. De acordo com Vygotsky (1998, p. 112)

[...] o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade. Portanto, pode-se concluir que a brincadeira auxilia o desenvolvimento da criança de forma tão intensa e marcante que a criança leva todo o conhecimento adquirido nesta fase para o resto de sua vida.

O lúdico tem o poder de socializar a criança no seu meio social e ainda contribui para o seu desenvolvimento. De acordo com Hutim: (2010, p.3 e 4).

O brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e autonomia da criança, na qual ela expressa o seu sentimento com a brincadeira. Nos jogos e brincadeiras as crianças desenvolvem a coordenação, a atenção, a imitação, espera sua vez, imaginação e a memória, o seu jeito de brincar reflete na sua forma de pensar e sentir.

Discorrer sobre o brincar é algo natural pois faz parte de todos os ciclos e etapas da vida do ser humano. Essa ação é natural e necessária para o pleno desenvolvimento da criança em sua vida escolar e pessoal.

As crianças evoluem por intermédio de suas próprias brincadeiras e das invenções de brincadeiras feitas por outras crianças e por adultos [...]. A cultura infantil é, pois, produção e criação. As crianças produzem cultura e são produzidas na cultura em que se inserem (em seu espaço) e que lhe é contemporânea (de seu tempo). Nesse ‘refazer’ reside o potencial da brincadeira, entendida como experiência de cultura. [...] As crianças, em sua tentativa de descobrir e conhecer o mundo, atuam sobre os objetivos e os libertam de sua obrigação de ser úteis. Na ação infantil, vai se expressando, assim, uma experiência cultural na qual ela atribui significados diversos as coisas, fatos e artefatos. (KRAMER, 2006, p. 16).

A citação acima nos dá um exemplo bem claro, tudo que se faz e se pratica com prazer, em especial as brincadeiras e jogos, torna-se ainda mais significativo e gera aprendizagens para toda a vida. Visto que, os “jogos bem organizados ajudam a criança a construir novas descobertas, a desenvolver e enriquecer sua personalidade e é jogando que se aprende a extrair da vida o que a vida tem de essencial. Nesse sentido [...] jogar é plenamente viver”. (ANTUNES, 2004, p. 11).

É brincando que as crianças têm a possibilidade de conhecerem a si própria e aos outros, e aprendem as diferenças sociais, seus comportamentos, e os hábitos determinados pela cultura. Deste modo, "a criança precisa brincar, inventar, jogar, para crescer e manter o seu equilíbrio com o mundo" (RALLO, 1993, p.11.). As brincadeiras proporcionam várias experiências significativas para a melhoria da interação social e do relacionamento da criança com seus pares, desenvolvendo suas criatividade.

5. O LÚDICO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O EDUCADOR

O educador deve favorecer a imaginação das crianças, com brincadeiras espontâneas, devendo assim, propiciar brincadeiras que tragam significados e chamem atenção delas. Freire (2002), afirma que ensinamos quando a aprendizagem acontece; se não aconteceu aprendizagem, não ocorreu ensino, “em que o ensinado que não foi aprendido não pode ser realmente aprendido pelo o aprendiz”. Ainda segundo Freire:

(...) toda pratica educativa demanda a existência de sujeitos, um que ensinando, aprende, outro que aprendendo, ensina, dá o seu cunho gnosiológico: a existência de objetos, conteúdo a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideias. (FREIRE 2002, p. 28).

O lúdico torna-se uma estratégia de aprendizagem, porém é necessário que os educadores favoreçam atividades que garantam o direito de aprendizagem da criança. Através do lúdico o educador pode conhecer a se próprio, conhecer seus limites, quebrar sua resistência e ter uma nova visão sobre a importância dos jogos e brincadeiras na vida das crianças. Sendo assim o educador deve criar situações onde as brincadeiras possam ajudar de forma significativa o aprendizado da criança.

O professor deve organizar suas atividades, selecionando aquelas mais significativas para seus alunos. Em seguida devesse criar condições para que estas atividades significativas sejam realizadas. [...] As brincadeiras enriquecem o currículo, podendo ser propostas na própria disciplina, trabalhando assim o conteúdo de forma pratica e no concreto. Cabe ao professor, em sala de aula ou fora dela, estabelecer metodologias e condições para desenvolver e facilitar este tipo de trabalho. O professor é quem cria oportunidades para que o brincar aconteça de uma maneira sempre educativa. (MALUF, 2003, p. 29).

As brincadeiras, além de desenvolver uma série de atividades lúdicas, são fundamentais no processo de aprendizagem infantil. Por tanto a brincadeira não pode ser considerada apenas uma atividade complementar, mas sim uma atividade fundamental para a prática pedagógica. Brincar é fonte de lazer, mas é, também fonte de conhecimento; e isto naturalmente nos leva a considerar o brincar parte integrante da atividade educativa. O professor deve observar as relações entre as crianças, seus interesses, e em conjunto com os conhecimentos necessários para o processo educativo, programar atividades no sentido de possibilitar novas aprendizagens. Para Saltini (1997, p. 90), é preciso:

[...] encorajar a criança a descobrir e inventar, sem ensinar ou dar conceitos prontos. A resposta pronta só deve ser dada quando a pergunta da criança focaliza um ato social arbitrário (funções do objeto cotidiano). Manter-se atento à série de descobertas que as crianças vão fazendo, dando-lhes o máximo de possibilidades para isso. Dar atenção a cada uma delas, encorajando-as a construir e a se conhecer. Dar maior incentivo à pergunta que à resposta. Sempre buscando no grupo a resposta o professor procurará sistematizar e coordenar as ideias emergentes. A relação que se estabelece com o grupo como um todo e a pessoal com cada criança é diferenciada em todos os seus aspectos quantitativos e cognitivos respeitando-se a maturidade de seu pensamento e a individualidade [...].

O professor precisa ter muita habilidade quando acontece explosões de raiva ou alguma situação parecida entre as crianças. É necessário manter um diálogo com a criança, para entender o que está acontecendo, usando tanto o silêncio quanto o corpo, abraçando-a quando ela assim o permitir; compartilhar com os demais da classe os sentimentos. Nesse momento a opinião de cada criança tem o mesmo respeito e valor, sem ressaltar o feito de alguma criança ou compará-la com outra, e sem diferenças entre meninos e meninas.

Um professor que adora o que faz, que se empolga com o que ensina, que se mostra sedutor em relação aos saberes de sua disciplina, que apresenta seu tema sempre em situações de desafios, estimulantes, intrigantes, sempre possui chances maiores de obter reciprocidade do que quem a desenvolve com inevitável tédio da vida, da profissão, das relações humanas, da turma [...] (Antunes, 2001, p.55).

O professor deve gostar de trabalhar com o lúdico, e está motivado a fazer com que os alunos gostem de aprender, pois se o professor não se entusiasmar pelo que ensina, o aluno também não terá interesse em aprender. De acordo com Kishimoto (2010, p. 15).

O brincar é um dos eixos importantes do trabalho pedagógico, é preciso observar e acompanhar cada criança para verificar quais foram são seus brinquedos preferidos, com quem brincou, como brincou, o que fez de novo em cada semana, se interagiu com a diversidade dos objetos e pessoas de seu agrupamento e de outros, se brincou de faz de conta com guias simples ou complexos, com quem e o que fez.

Para que os jogos e brincadeiras tenham resultados esperados é importante que o educador tenha clareza da importância da brincadeira e a utilize de forma produtiva. A infância

é a fase mais importante no desenvolvimento humano, cada criança tem seu jeito de agir e pensar, são criativas, inteligentes, curiosas. Cada uma tem sua cultura, e diferente do adulto, utilizam expressões e formas de comunicar que trazem hipóteses para suas respostas.

A criança da educação infantil é também um aluno e, por vezes, o excesso de pedagogização/escolarização nas atividades propostas interfere em possibilidades que devem ser estimuladas, mas que somente serão conseguidas se houver espaço para suas decisões e atos de criação. A ludicidade, [...] é importante para a infância, mas devemos sempre pensar em nossa prática e no quanto estamos transformando esse tempo em algo lúdico ou em mais um momento regulado pela escolarização. (SANTAÍANA, 2009, p. 64)

Na Educação Infantil o brincar contribui para o desenvolvimento da criança com o mundo que a rodeia. Faz-se necessário que os professores explorem cada vez mais a ludicidade, fazendo das brincadeiras um ato diário e com resultados positivos para a prática pedagógica. Negrine (1994, p.20), afirma que “quando a criança chega à escola, traz consigo toda uma pré-história, construída a partir das suas vivências, grande parte delas através da atividade lúdica”.

O importante é que cada educador conheça a necessidade de cada criança para poder ver a melhor forma de ajudá-la.

Um professor que não sabe e/ou não gosta de brincar dificilmente desenvolverá a capacidade lúdica dos seus alunos. Ele parte do princípio de que brincar é bobagem, perda de tempo. Assim, antes de lidar com a ludicidade do aluno, é preciso que o professor desenvolva a sua própria. A capacidade lúdica do professor é um processo que precisa ser pacientemente trabalhado. O professor que, não gostando de brincar, esforça-se por fazê-lo, normalmente assume postura artificial. Facilmente identificada pelos alunos. A atividade proposta não anda. Em decorrência, muitas vezes os professores deduzem que brincar é uma bobagem mesmo, e que nunca deveriam ter dado essa atividade em sala de aula. A saída desse processo é um trabalho mais consistente e coerente do professor no desenvolvimento de sua atividade lúdica [...] (KISHIMOTO, 2011, p.122).

Durante anos, educadores investiram em métodos de ensino, e somente há algum tempo a preocupação está sendo compreender como a criança aprende. As mais variadas metodologias podem ser eficazes se forem adequadas a maneira de aprender da criança.

6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises bibliográficas realizadas referentes ao tema deste trabalho, podemos concluir que é necessário tornar visível a presença do brincar no cotidiano da Educação Infantil, principalmente na Creche, por ser elemento fundamental para o desenvolvimento integral das crianças.

O brincar contribui para o desenvolvimento da imaginação, criatividade, autonomia, capacidade de explorar, representar e aprender regras sociais do nosso dia a dia. O lúdico na Educação Infantil é visto como um importante instrumento pedagógico. Uma poderosa

ferramenta para a promoção da aprendizagem e para o desenvolvimento da expressão, da socialização e da comunicação.

As brincadeiras e brinquedos devem ser introduzidos na Educação Infantil de forma consciente por parte do adulto, como forma de preservar direitos essenciais e fundamentais das crianças. Assim, por meio de brincadeiras organizadas e planejadas intencionalmente pelos educadores, as crianças desenvolverão a aprendizagem de forma consciente e crítica, tornando-se sujeitos reflexivos.

Desta forma concluímos que o educador precisa vivenciar e entender o brincar, como algo importante para o melhor desenvolvimento da criança em sua totalidade, para sentir-se seguro em relação a sua prática lúdica e oportunizar a seus educandos um envolvimento ativo com a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. São Paulo. Papiros, 1998.

ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2001.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ASSIS, Mônica Rodrigues de. O LÚDICO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO E CRIATIVIDADE NA CRIANÇA. **Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate**. V 3, N. 2, ago-dez. 2017.

BORBA, Angela Meyer. O brincar como modo de ser e estar no mundo. IN: BRASIL. **Ensino Fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão de crianças com seis anos de idade**. 2. ed. Brasília, 2007. p. 33-45.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB, 9394/1096.

BRENNAND, Edna Gusmão de Góes. ROSSI, Silva José. **Trilhas do aprendente volume 4: Ludicidade e desenvolvimento da criança II**. Ed. Universidade/UFPB, João Pessoa, 2009.v.4.

CARDOSO, Marilene Calegari. **O brincar como uma ação experiencial do cotidiano da educação infantil**. DOCPLAY, 2016. Disponível em < <https://docplayer.com.br/7626069-O-brincar-como-uma-acao-experiencial-no-cotidiano-da-educacao-infantil.html>> Acesso em: 05 de maio de 2022

CUNHA, Nylce Helena Silva. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. São Paulo: Vetor, 2001.

DIAS, Marina Célia Moraes. Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar. *In:*

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 25º ed. coleção leitura. Paz e Terra, São Paulo, 2002.

FRIEDMANN, A. **O direito de brincar**. São Paulo: Scritta Editorial, 1996.

GOUVEIA, Fernanda Ângela dos Santos. **Cuidar, educar e brincar uma relação possível na creche**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2014. Disponível em: <
<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/4801>> Acesso em: 5 abr. 2023.

HUTIM, Marciley Maria. **Ensinar numa perspectiva lúdica a partir dos jogos e das brincadeiras na educação infantil**. 2010. Disponível em <
<https://dokumen.tips/download/link/ensinar-numa-perspectiva-ludica-a-partir-dos-jogos-e-das-brincadeiras-na-educacao-infantil-marciley-hutim-55b9fbce9a90d>>. Acesso: 12 abr. 2023.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Thomson Learning, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**, Belo Horizonte, Novembro de 2010. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file#:~:text=Se%20o%20brincar%20%C3%A9%20um,seu%20agrupamento%20e%20de%20outros%2C>> Acesso em: 06 de maio de 2022.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE; Estação Gráfica, 2006.

KRAMER, Sonia. **A política do Pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MACEDO, L.; PASSOS, N. C.; PETTY, A. L. S. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Brincar, prazer e aprendizado**. 1.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MUKHINA, Valéria. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Prodil, 1994.

OLIVEIRA, Vera Barros. **Criança, faz de conta e cia**. Petrópolis: Vozes 1995.

OLIVEIRA, Vera Barros de; SOLÉ, Maria Borja; FORTUNA, Tânia Ramos. **Brincar com o outro caminho de saúde e bem-estar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PASSAMAI, Gislaiane de Lima; SILVA, Joice Ribeiro Machado. A história da educação infantil. In: **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, Ano VII – Nº 13, Janeiro de 2009 – Periódicos Semestral. ISSN: 1678-300X. Disponível em: <http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/wLWD9GTfD1VmODz_2013-6-28-15-56-4.pdf> Acesso em: 05 de maio de 2022.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de; MACIEL, Diva Maria Moraes Albuquerque; BRANCO, Angela Uchôa. **Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista**. Paidéia, Ribeirão Preto-SP, v. 16, n. 34, p. 169-179, 2006.

RALLO, R. M. P. d. **A magia dos jogos na alfabetização**. Porto Alegre: Kuarup, 1993.

SALTINI, Cláudio J. P. **Afetividade & inteligência**. Rio de Janeiro: DPA, 1997.

SANTAIANA, R. S. Infância e escolarização: elementos para pensar nas práticas pedagógicas. In: ULBRA. (org.). **O Lúdico na prática pedagógica**. Curitiba: Ibpx, 2009, p. 55-67.

SANTOS, Jossiane Soares. **O lúdico na educação infantil**. 2012. Disponível em <<https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2012/ludico.pdf>>. Acesso em 12 abr. 2023.

SILVA, Patrícia Freire, et. al. **Concepções histórico culturais e sociais da criança e da infância na contemporaneidade**. Disponível: http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Modalidade_2datahora_29_05_2014_10_58_00_idinscrito_1227_1c47f46fb3b795994185bdf70e9a7347.pdf Acesso: 18 de abr. de 2022.

VYGOTSKY L. S. **A formação Social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O USO DA ICONOGRAFIA E A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DA CATEGORIA LUGAR NO COLÉGIO UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

João Pedro Moreira Soeiro
Graduando em Licenciatura em Geografia
soeiro.joao@discente.ufma.br
UFMA

Giovanny Cid dos Santos Castro
Graduado em Geografia
giovanny.castro@discente.ufma.br
UFMA

Clodoaldo Moraes Montenegro Júnior
Graduado em Geografia
clodoaldo.montenegro@discente.ufma.br
UFMA

Helton Rodrigues Oliveira
Graduando em Licenciatura em Geografia
hr.oliveira@discente.ufma.br
UFMA

Márcio José Celeri
Doutor em Geografia
marcio.celeri@ufma.br
UFMA

RESUMO: Concebe-se a Iconografia como um vasto método a ser explorado pela geografia para a possibilidade de compreensão e representação do espaço. Considerando que esta traz uma análise aguçada da simbologia das representações visuais com as quais nos deparamos, visto que estamos cada vez mais cercados de imagens, torna-se um processo instigante para o professor de geografia levar para a sala de aula as representações da realidade. Assim sendo, o presente trabalho teve como objetivo analisar de que maneira a Iconografia pode ser utilizada como método didático de ensino da categoria lugar, como um instrumento que possibilita fazer uma leitura do mundo para uma maior aproximação do cotidiano vivenciado pelo aluno com o conteúdo abordado nos livros didáticos. O estudo foi aplicado no 6º ano do ensino fundamental - anos finais, no Colégio Universitário da UFMA (COLUN), localizado na cidade de São Luís - MA. Para isso, a metodologia abordada foi de caráter qualitativo, considerando que essa explora as particularidades e os traços do problema. Houve levantamento dos dados bibliográficos e documentais buscando tornar claros os conceitos de iconografia, imagem e da categoria lugar. Além disso, realizou-se a análise do livro didático trabalhado na série e na escola em questão, a fim de investigar se a temática da iconografia se faz presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Componente Curricular Geografia. Posteriormente, foi realizada uma entrevista com o professor e a observação em sala de aula dos alunos. Ficou evidenciado que o docente utiliza recursos imagéticos durante o processo de ensino na classe, porém sem nenhum aprofundamento, tratando as representações como meras ilustrações. Constatou-se que a maneira como as imagens são apresentadas aos alunos não desperta neles um olhar crítico para sua área de vivência, o que poderia permitir a percepção do lugar como um espaço de pertencimento.

Palavras-chave: Iconografia; Lugar; Ensino de Geografia; BNCC

1. INTRODUÇÃO

Em uma sociedade em constante transformação, vide o atual momento em vivemos com o avanço tecnológico, é necessário termos um olhar mais criterioso e sensível para perceber as nuances existentes nos fenômenos e objetos que se manifestam no espaço e a Geografia tem um papel fundamental para se analisar essas mudanças. As representações imagéticas que se reproduzem numa velocidade impressionante, cercam o nosso cotidiano, presentes em quase todos os instantes do nosso dia, estão inseridas nesse movimento transformador proporcionado pela globalização e a crescente tecnologia.

O espaço por seus atributos e por seu funcionamento, pelo que oferece a alguns e sonega a outros, pela seleção de localização feita entre as atividades e entre os seres humanos, é o resultado de uma práxis coletiva que reitera as relações sociais, o espaço desenvolve-se pelo movimento da sociedade total. (SANTOS, 1978, p. 171).

Tendo em vista essa nova realidade vivenciada, um dos impactos notório é através da escola, em que se faz necessário uma reformulação dos professores no ato de ensinar, o que tem tornado para estes um desafio em conectar esses movimentos com o conteúdo em sala de aula.

Para o professor de Geografia as provocações se voltam no processo de “ler o mundo, em que uma das perspectivas é que o sujeito tenha a compreensão do lugar em que ele vive, e a relação desse lugar com o mundo, em que Yi-fu Tuan (1980) vai dizer que o mesmo olhar que permite perceber as nuances de cada lugar, registra representações imagéticas únicas em seus arcabouços simbólicos e representativos para cada indivíduo. Isso porque, está implícita também a relação desse sujeito com o lugar, o sentimento de topofilia.

Para o Ensino de Geografia, visa-se a alternativa da inserção das imagens como recurso didático, através do método da Iconografia, para trabalhar a categoria Lugar. O fato de que as representações imagéticas estão constantemente sendo expostas em qualquer localidade que olhamos, devemos analisá-las a partir das abordagens geográficas expressas nos conteúdos escolares, proporcionando aos alunos uma concepção mais aprofundada do lugar e da leitura das imagens.

Cada sujeito observa uma imagem a sua maneira, ela é percebida cheia de subjetividades, através do uso da Iconografia que podemos entender como o estudo da descrição das imagens que traz uma discussão para além da estética que tal imagem representa, essa pode ser levada para sala de aula a partir da educação geográfica podendo aproximar o aluno das temáticas, discussões que são trabalhados nos livros didáticos.

Nesse sentido, o presente trabalho apresentar reflexões voltadas ao ensino de Geografia na atualidade e a importância de se fazer a leitura do lugar através do uso das imagens, objetivamos de maneira geral nesta pesquisa; destacar como a Iconografia possibilita o ensino da Geografia, em específico a categoria Lugar no Ensino Fundamental – Anos finais, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no livro didático de Geografia do Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão, correlacionando a percepção dos elementos da Iconografia com as imagens do livro didático e o espaço vivido pelos alunos. Além de termos como objetivos específicos; identificar se o professor de Geografia do 6º ano do ensino fundamental utiliza a Iconografia em sala de aula; investigar se a Iconografia e o estudo através das representações imagéticas estão presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no livro Didático; analisar de que maneira a

Iconografia pode ser utilizadas como método didático de ensino da categoria lugar, como instrumento para leitura do mundo e do espaço vivenciado no cotidiano dos alunos.

Visto que a metodologia de pesquisa é o que norteia de que modo será trabalhada a problemática em questão, para um melhor entendimento deste trabalho será feita uma abordagem qualitativa, considerando que essa explora as particularidade e os traços do problema, além de explorar as técnicas de observação.

Para melhor pontuar este artigo, foi lançado mão de alguns procedimentos metodológicos que foram desenvolvidos nessa pesquisa, dentre os quais se pode mencionar: Levantamento bibliográfico para melhor subsidiar e dar embasamento a pesquisa buscamos autores como (SANTOS, 2000; TUAN, 1980; CAVALCANTI, 2013; CALLAI, 1995; CARLOS, 1996; CHRISTOFOLETTI, 1985; LA BLACHE, 1913.) dentre outros que deram suporte teórico, sobre a iconografia e a categoria lugar no ensino de geografia. Realizou-se a análise e interpretação documental do livro didático de geografia do 6º ano do ensino fundamental trabalhado no Colégio Universitário em consonância com a BNCC, sendo feita a

partir de um exemplar, buscando identificar como a iconografia é utilizada para o ensino da categoria lugar, sendo feita também toda uma descrição do livro didático, de como está estruturado, qual é a editora, quem são os autores, se apresenta capítulo específico para a categoria lugar, se esta categoria é trabalhada em várias etapas do livro, certificando se as representações imagéticas fazem parte do estudo sobre o lugar, se existe atividades relacionadas a tal categoria e se a mesma tem relação com a iconografia. Realização de entrevista exclusivamente com o professor de Geografia do 6º ano do ensino fundamental – Anos Finais, com o intuito de investigar como é feito o ensino da categoria lugar, se é relacionado com a

Iconografia e se é feito a utilização de imagens em sala de aula, a fim de identificar como avaliam se os alunos compreenderam o conteúdo. Observação em sala de aula para com o intuito de identificar e fazer uma descrição de que modo os alunos utilizam as representações imagéticas e se conseguem relacioná-la com a categoria lugar por meio da Iconografia. Por fim, apresentação da Iconografia sendo utilizada como recurso didático-metodológico para o ensino da categoria lugar.

Apresentar a Iconografia como uma possibilidade para a educação geográfica é crucial para termos uma leitura aprofundada e um reconhecimento do espaço, sobretudo do lugar de vivência do sujeito, trazendo reflexões do espaço vivido. Através da percepção de que muitos alunos tem dificuldade em compreender o seu cotidiano, sua realidade vivida, o seu lugar e como são agentes transformadores e fazem parte desses espaços.

Portanto tem-se a necessidade de oferecer aos alunos um ensino mais interativo e atraente, para que este possa compreender as questões geográficas com clareza, além de ter uma percepção diferente do mundo em que está inserido, auxiliando-o para o exercício da cidadania.

2. REFLEXÕES ACERCA DA CATEGORIA LUGAR

Sabe-se que a ciência geográfica tem por objetivo de estudo analisar o espaço geográfico em sua totalidade bem como as relações sociais e suas transformações no meio em que se vive, observar e refletir sobre esses movimentos dentro do espaço é fundamental no estudo da geografia dentro dos seus recortes de análises, como a categoria lugar.

Lugar é uma categoria que sempre esteve em discussão por sua conceituação, ora ligada a uma dimensão pontual do espaço geográfico, em que Vidal afirma que a Geografia não é essencialmente humana, “a Geografia é a ciência dos lugares e não dos homens” (LA BLACHE, 1913, p. 37), e que atualmente tem-se uma concepção do lugar como valorização das relações humanas de afetividade com o meio ambiente, com o meio em que se vive.

De acordo com o prosseguimento das diversas correntes teóricas da Geografia, tivemos várias proposições com relação às suas categorias de análise. A Geografia tradicional ou Clássica vai enfatizar mais o Território, a Região e a Paisagem como conceitos cruciais de análise baseada principalmente na matriz filosófica do positivismo, já a corrente do pensamento da Geografia Quantitativo e a Crítica que tem base no materialismo histórico dialético, irão colocar o espaço como centralizador na ciência em questão, já na Geografia humana influenciada pelo pensamento do existencialismo, vai ter como destaque o conceito de Lugar, enquanto espaço de vivência do cotidiano, evidenciando a experiência do indivíduo ou grupo,

visando compreender o comportamento e os modos de sentir dos sujeitos em relação aos seus lugares (CHRISTOFOLETTI, 1985).

Carl Sauer é tido como um dos precursores a contribuir com a modificação do conceito de Lugar, antes ligado a um sentido de localização/posição, para este estudioso o modo de como as pessoas interagem e viam o mundo, atrelando a subjetividade do ser humano a categoria Lugar devido a sua interação com o meio em que vive. O geógrafo Yi-fu Tuan vai contribuir com a evolução do pensamento dessa conceituação a partir dessa vinculação com a afetividade do ser humano em relação ao seu lugar, no qual esses sentimentos são construídos no cotidiano, no qual adquirem experiências e saberes a partir da vivência nesse meio, em que “o ser humano percebe o mundo simultaneamente através de todos os seus sentidos” (TUAN, 1980, p. 288). Os sentidos estão relacionados ao lugar, ao entender que através dos sistemas sensoriais o ser humano o percebe.

Todos os lugares são pequenos mundos: o sentido do mundo, no entanto, pode ser encontrado explicitamente na arte mais do que na rede intangível das relações humanas. Lugares podem ser reconhecidos como símbolos público ou esferas de preocupação, no entanto o poder dos símbolos para criar lugares são dependentes, em última análise, das emoções humanas (TUAN, 1983, p. 421).

A categoria lugar, que ao longo do tempo vem sendo motivo de debate e tendo diversas interpretações, sobretudo com o advento da globalização ou mundialização que em tese provocaria uma interação social mais ampla que suplantasse os aspectos particulares de cada lugar, para Milton Santos que considera que o lugar não pode ser entendido ou analisado como uma configuração isolada, mas sim fazendo parte de uma totalidade, sendo o Lugar um domínio para se compreender o processo de globalização, levando em consideração uma perspectiva simbólico e cultural do espaço que se expressa no cotidiano.

A globalização tem suas faces, e uma delas se apresenta como uma fábula, essa que forçosamente, querem que a compreendamos, visto que essa age de forma perversas. O processo de globalização ou mundialização como realmente, é comandado pelos agentes dominantes do período técnico-científico-informacional. Porém, o lugar é a força das pessoas em seus cotidianos, para criar uma outra globalização – a globalização como viabilidade para todos, a globalização vista por outra concepção. (SANTOS, 2000, p. 27 - 37).

São dos lugares que saem as manifestações sociais, culturais, políticas e outros aspectos para o global, apesar de que o processo de globalização acaba por influência na vida social, cada indivíduo absorve de maneira distinta, o que gera, não só uma diversidade de pessoas, mas também uma diversidade de lugares, lugares estes da existência de cada um, da historicidade

marcada na transformação do espaço vivido no cotidiano de cada pessoa, o ambiente singular ao qual tem-se o sentido de pertencimento. Que segundo a expressão de Santos (1997, p. 213); “cada lugar é, a sua maneira, o mundo”, sendo assim, cada indivíduo tem a possibilidade de enxergar e compreender o mundo e o meio em que se relaciona de maneira distinta, considerando o lugar como base essencial para a existência humana marcadamente pelos seus significados.

3. O ENSINO DE GEOGRAFIA E A CATEGORIA LUGAR

Entende-se que a Geografia detém uma disposição para formação social que cause mudanças de valores comportamentais nos indivíduos com relação às questões sociais, ambientais, políticas, culturais, dentre vários aspectos que são pertinentes na relação ser humana e natureza, e num mundo onde os processos de globalização avançam com as novas tecnologias marcadas pela velocidade, em que impacta a noção de tempo e escala, e os fenômenos que se manifestam no espaço, é necessário que, para observamos essas relações tenhamos um olhar criterioso, e para isso é fundamental o ensino de Geografia e de suas categorias de forma plena.

A Geografia enquanto ciência aponta a percepção do espaço através de alguns conceitos, como é o caso do Lugar. O processo de ensino dessa categoria, assim como o da Geografia no geral, sofreu mudanças ao longo em que o mundo foi se transformando, com o aprimoramento das tecnologias e dos meios de informação a prática docente, que é de suma importância para que se construa cidadãos conscientes, passou a ter novos desafios.

A partir dos anos 1970 a Geografia foi marcada por transformações e o seu modo de ensinar também acompanhou essas mudanças, antes imperava um metodologia tradicional que não permitia o desenvolvimento cognitivo do aluno, passando a receber inúmeras críticas, sendo uma maneira ultrapassada de ensinar a ler o mundo, com mera memorização dos objetos, formas e fenômenos. Buitoni (2010) vai buscar esse debate ao evidenciar que, nas décadas de 1940 a 1960, os alunos das escolas deveriam saber “de cor e salteado”, os nomes dos territórios, Estados e também das capitais do Brasil e dos considerados principais países do mundo; além dos principais rios brasileiros, entre outros aspectos considerados com relevância para época.

Na tentativa de acabar com esses entraves para o ensino da Geografia baseada em função do “decoreba” é que vai se ter a partir dos anos 70 a Geografia Crítica e a Geografia cultural com a valorização das categorias geográficas, como o Lugar, e uma dinâmica muito mais

holística que permite uma compreensão mais crítica do mundo em que vivemos do que mera descrição estética das formações.

A memorização de fatos e dados já criticadas desde o século passado; o enciclopedismo e a inutilidade de muitas informações, e o acentuado peso na descrição se mantêm até hoje na escola e são questionados inclusive pelos alunos. Por isto é interessante ver onde estão as raízes da constituição da Geografia e posteriormente, agregada à análise pedagógica para a aprendizagem, da escola que temos hoje, encontrar as viabilidades de realizar um ensino mais ajuizado, definindo inclusive a motivação do papel da escola, sendo apenas veicular um conhecimento, ou para a formação plena do aluno? (CALLAI, 1995, p. 12)

Segundo Cavalcanti (1998), a utilização das categorias da ciência geográfica como espaço, território, região, paisagem e lugar ajudam a solidificar a constituição de um pensamento sobre o espaço de maneiras mais críticas para os alunos, contribuindo de maneira fundamental para a evolução do raciocínio geográfico. O professor de Geografia deve propiciar em sala de aula que os estudantes compreendam o meio em que vivem a partir de uma abordagem contextualizada, sobretudo com a categoria Lugar, pois essa é fundamental, considerando a realidade em que estão inseridos e de suas experiências, a compreensão das configurações espaciais partem do seu lugar de vivência.

De acordo com Brasil (1998) a geografia, nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), tem um procedimento específico como área, uma vez que disponibiliza instrumentos cruciais para a compreensão e intervenção na realidade social. Por meio dela podemos compreender como diferentes sociedades interagem com a natureza na construção de seu espaço, as singularidades do lugar o aproxima de outros lugares e assim adquirir uma consciência maior dos vínculos afetivos e de identidade que estabelecemos com ele. Também podemos conhecer as várias relações de um lugar com outros, mesmo distantes no âmbito temporal e no espaço, percebemos as relações do passado com o presente.

Os PCNs, publicados em 1998 destacam que a Geografia tem a capacidade de proporcionar, a partir do Lugar, a assimilação dos processos resultantes da globalização e das configurações atuais do mundo, e professor vai ser essencial para esse relação de ensino-aprendizagem, visto que vai dar as diretrizes para uma reflexão dos significados e como se constituem os lugares, além de que a aproximação do docente com o cotidiano do aluno propicia uma maior interação com a realidade desse, e de como determinadas questões podem ser trabalhadas para um conhecimento efetivo. Para Cavalcanti (2005, p. 129) “A escola tem a

função de trazer o cotidiano para seu interior com o intuito de fazer uma reflexão sobre ele por meio de uma confrontação com o conhecimento científico”.

É notório a figura preponderante do ensino de Geografia para a formação cidadã, essa ensina a pensar o espaço e sobre ele, como os lugares nas suas dimensões culturais e sociais, pensar esses espaços de forma consciente sobre suas particularidades.

No caso específico da Geografia Escolar, trata-se de articular conceitos geográficos formulados pela ciência de referência, e que são relevantes para o raciocínio espacial, e aqueles formados no cotidiano, na vivência dos ambientes pelos alunos, com a objetividade de se desenvolver modos de pensar as peculiares desse espaço. (CAVALCANTI, 2005, p. 72).

Assim, o estudo se reconhece sendo um sujeito ativo e atuante nos lugares e no mundo global, e o ensino de Geografia tem como objetivo levar para a sala de aula as expressões do cotidiano com o intuito de se fazer presente na vida do aluno. É a partir desses problemas cotidianos que são comuns na vida dos alunos, que o professor poderá buscar alternativas que direcionam esse sujeito a compreender o seu dia a dia.

4. A ESTRUTURA DA GEOGRAFIA NA BNCC

Pensar em Geografia é uma forma de constituir relação com um conhecimento que nos permite a compreensão do mundo e o espaço em que se vive a partir das relações cotidianas, das experiências do ser humano com seus lugares e, é ao pensarmos na Geografia como sendo base para o ensino, faz-se necessário ponderar sobre um documento que seja o alicerce para o ensino-aprendizagem da educação básica, que é a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. A BNCC corresponde a uma estrutura documental de natureza normativa que define o conjunto de aprendizagens que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades no sistema educacional. O Componente curricular de Geografia está contido na Área de Ciências Humanas, em que se tem claramente a importância desse conhecimento para se fazer uma leitura espacial com base no raciocínio geográfico, que foi estabelecido sendo como fundamental para desenvolver o pensamento espacial visando a compreensão de aspectos imprescindíveis da realidade. Para isso, o raciocínio geográfico vai apresentar alguns princípios, como a conexão, analogia, diferenciação, distribuição, localização extensão e ordem, buscando estimular os alunos para que tenham capacidade de interpretar o mundo e seus fenômenos naturais e sociais.

A Geografia através da BNCC apresenta cinco unidades temáticas com o objetivo de desenvolver novas práticas de ensino-aprendizagem.

As cinco unidades temáticas:

- O sujeito e seu lugar no mundo
- Conexões e escalas
- Mundo do trabalho
- Formas de representação e pensamento espacial
- Natureza, ambientes e qualidade de vida

A BNCC de Geografia deve garantir aos estudantes algumas competências específicas para o seu desenvolvimento no ensino, além de habilidades que são norteados de acordo com os eixos temáticos que são estruturados de forma progressiva para a construção mais eficaz do conhecimento, permitindo com seja empregado os aspectos que envolvem a geografia por tipos de linguagens diversas

Competências específicas de Geografia para o ensino fundamental

1. Utilização dos conhecimentos geográficos para compreender a interação sociedade/Natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.
2. Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas que os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história.
3. Desenvolver autonomia e senso crítico para o entendimento e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, abrangendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.
4. Desenvolver o pensamento espacial, utilizando as linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemáticas que abarquem informações geográficas.
5. Desenvolver e utilizar práticas, processos e procedimentos de investigação para compreensão do mundo natural, social, político, econômico e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor questões e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia.
6. Conceber a construção de argumentos com base em informações geográficas, defender e debater ideias e perspectivas que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.

7. Agir de forma pessoal e de forma coletiva com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

A pretensão que a Base Nacional Comum Curricular de Geografia traz é que o olhar sobre o espaço geográfico se construa a partir dos seus locais de vivência. A estrutura idealizada pela BNCC não vai determinar de forma fechada e fazer uma delimitação restrita sobre qual conteúdo o professor deve abordar em sala de aula, ela vai nos dar diretrizes fundamentais sobre quais temáticas e habilidades devem ser debruçadas ao longo do ensino básico.

5. O LIVRO DIDÁTICO: ABORDAGEM SOBRE O LUGAR E A ICONOGRAFIA NAS REPRESENTAÇÕES IMAGÉTICAS

O Livro Didático analisado neste artigo que é trabalho no Colégio Universitário da Universidade Federal da Coleção, foi o “Expedições Geográficas”, sendo esse editado pela editora Moderna, sendo assim, essa coleção estabelece-se como umas das aderidas pela escola no triênio 2021/2022/2023. Os autores do livro são Melhem Adas e Sérgio Adas, que são respectivamente, Bacharel e licenciado em Geografia pela faculdade de Filosofia, Ciências e

Letras de São Bento, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Bacharel e licenciado em Filosofia (FFLCH-USP e FE-USP), Doutor em Geografia Humana (FFLCH-USP) e Pós-doutorado em Educação (FE-USP).

O livro engloba a categoria de Ensino Fundamental – Anos finais, possui 248 páginas, com uma fonte legível que possa garantir ao aluno uma boa visualização, o livro é organizado em oito unidades temáticas, sendo cada uma dessas estruturadas em quatro percursos, as unidades temáticas trabalhadas são: Espaço, paisagem, lugar e território; Conhecimentos básicos de Cartografia; Planeta Terra e circulação geral da atmosfera; Os climas e a vegetação natural; O ciclo da água e o relevo continental; Os recursos hídricos e seus usos; Agropecuária; Indústria, sociedade, espaço e urbanização. Durante os percursos de desenvolvimento dessas unidades temáticas apresentadas no livro didático, são trabalhados conhecimentos relativos às características e estruturas naturais do planeta, quanto os aspectos de ordem socioambiental, da relação ser humano/natureza que vai caracterizar o espaço geográfico.

Na apresentação os autores enfatizam que o livro contribuirá com os alunos para que eles tenham uma compreensão do mundo em que vivem, percebendo as várias nuances que esses espaços nos apresentam, convidando o aluno a explorar os aspectos socioambientais e ao exercício da cidadania com a intenção de se idealizar e construir um mundo cada vez melhor. Com relação a sua

estrutura, o seu conteúdo atende aos disposto na BNCC, sinalizado com as competências, objetos de conhecimento e habilidades de acordo com as diretrizes do documento normativo.

Possui uma boa distribuição de gráficos, mapas, tabelas, imagens e outros recursos de representação imagética que traz uma boa qualidade com relação a resolução para uma melhor visibilidade e compreensão por parte do estudante. No entanto perceber-se a ausência de ferramentas e de uma linguagem que retrata de maneira mais contundente as mudanças tecnológicas atuais que fazem parte do cotidiano dos indivíduos, as formas de comunicação e os tipos de mecanismos podem atrair e ser um agente facilitador da interatividade e do interesse por parte do aluno com conteúdo que se quer passar, no diálogo com o professor e da aproximação com o ambiente escolar.

Com relação a aparição da categoria lugar e da Iconografia, no Livro Didático tem-se um capítulo que abarca a categoria lugar na primeira unidade, no entanto são dedicadas apenas duas páginas para se tratar dessa categoria importantíssima no processo de compreensão de mundo, que é feito a partir do seu meio de vivência, do seu cotidiano, pois compreender o seu lugar e a relação que ele tem com os outros lugares possibilita ao estudante um melhor entendimento da totalidade do espaço. É apresentado o conceito de Lugar no livro didático que segundo os autores.

Para a Geografia, lugar é uma parte ou porção do espaço geográfico que assume grande significado por ser o nosso espaço de vivência, das relações que mantemos com outras pessoas no dia a dia, cuja paisagem conhecemos, dela fazendo parte e com ela interagindo. É nessa relação com o ambiente de vida cotidiana que os indivíduos constroem e transformam o espaço geográfico (ADAS; ADAS, 2018, p 26)

Percebe-se que os autores abordam um conceito de Lugar bastante ligado a Geografia Cultural, relacionado às experiências do cotidiano com o meio em que se vive, buscando uma significação no processo de construção e qual é a relação de afetividade ou não do indivíduo com esses espaços.

O capítulo específico apresenta no total de quatro representações imagéticas, sendo todas fotografias, no qual é feito apenas uma descrição das imagens, sem um maior aprofundamento dos significados e simbologias que representam. O capítulo também não possui nenhuma abordagem sobre a iconografia e nem como ela pode ser usada para se trabalhar na análise das imagens para o entendimento da categoria lugar.

6. A ICONOGRAFIA COMO METODOLOGIA DE ENSINO

A proposta metodológica que se apresenta neste artigo com base no uso da Iconografia como uma conexão entre a educação geográfica e a utilização de imagens, parte da concepção de se trabalhar o ensino da categoria lugar na Geografia a partir das representações imagéticas, afim de despertar no estudante a curiosidade pelo conhecimento, propondo uma outra compreensão sobre o lugar vivido.

Dessa forma, a partir do acompanhamento de uma turma do 6º ano do ensino fundamental do Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão, percebe-se que vários alunos não tem o interesse pela disciplina de Geografia, nem uma interação expressiva com o professor e muitos dos conteúdos não são compreendidos, uma constatação é de que durante o período observado, nas aulas não são apresentados com a utilização de imagens para abordagem do conteúdo, somente é apresentado imagens do livro didático, em que muitas não refletem ou representam a realidade vivenciada pelos estudantes, o que dificulta ainda mais a aprendizagem.

Para tal ação, a proposta sobre o uso da Iconografia desenvolve-se mediante 3 percursos, a partir das análises pré-iconográfica, iconográfica e iconológica, baseado no que desenvolveu o alemão Erwin Panofsky.

Esses três níveis do método são cruciais para uma leitura e interpretação das figuras visuais, fazendo uma relação com circunstâncias geográficas, sociais e o tempo em que foram produzidas. O método de abordagem da iconografia que traz na sua origem etimologia dos termos gregos, "eikon" que quer dizer "imagem e "graphia" que pode ser traduzido por escrita, ela é a ciência aplicada para se estudar o conteúdos das imagens que vão além de uma descrição de traços, cores e da estética, traz uma análise do contexto social, cultura, histórico, político, ambiental que a imagem em questão representa.

Tratando-se da abordagem das etapas, temos na análise Pré-iconografia, uma descrição das formas puras, que facilmente percebidas na imagem, dos traços, cores, quantidade de elementos. Em que ao professor apresentar ou o aluno se deparar com a imagem, tem-se o questionamento "o que você ver?", as primeiras impressões que vem ao cérebro das descrições formais do que está visível para todos, como os objetos, posições, cores, traços, quantidade de elementos que estão enquadrados, assim por diante. Se tratando da compreensão do lugar, é o significado primário que se faz desse a partir da representação por uma fotografia, pintura ou outro meio.

Na segunda etapa em que se faz uma análise Iconográfica, tem-se uma descrição dos elementos que compõem a imagem, no intuito de fazer uma análise de sua materialidade de como foi produzido, contextualizando os elementos e o seu tempo, é empregado aqui elementos interpretativos relacionados as motivações da representação. O significado secundário das imagens, em que é estimado o aluno a olhar num processo de aprofundar a percepção.

Na última etapa que aborda uma análise Iconológica, pensa nos significados últimos das imagens, na interpretação do por que os objetos, eventos, fenômenos e outros aspectos representados foram expressados de tão forma, destacar a intencionalidade, ou seja, os objetivos da imagem e de quem a produziu. Trabalhando com o aluno na discussão sobre o lugar buscando o sentido mais profundo das particularidades e singularidades que esses espaços nos apresentam, elementos que estão intrínsecos no contexto da representação que fazem parte do cotidiano de determinado indivíduo ou comunidade, aquilo que justifica o lugar pela existência dessas elementos que podem ser apreendido pelo aluno.

Ao apresentar a imagem como recurso didático ao estudo do lugar, é propiciado um entendimento do conteúdo a partir do campo do visível, podendo aproximar o estudante para um maior interesse do ensino de geografia através da informações relacionadas com o cotidiano expressadas na representação.

Ao incluir a dimensão figuras imagéticas podemos ter diferentes observações e perspectivas sobre o lugar, visto que a subjetividades das inquietações e percepções nos levam concepções distintas, provocando discussões em sala de aula para análise um mesmo espaço, fazendo assim a construção coletiva do conhecimento, além de buscar na prática aquilo que está na teoria, não somente ter a conceituação de lugar, mas de compreender sua concretização real.

Ao utilizar essa prática, o professor deverá priorizar orientações como, ao analisar o estudo do lugar trazer o espaço no qual o aluno convive para sala aula, afim de perceber os pormenores do seu cotidiano, aguçar a percepção do aluno, além de desperta nele o interesse de dialogar com ambiente, entendendo todos os seus componentes.

Pretende-se com essa proposta a sensibilização do estudante, para que tenha um novo olhar em relação a Geografia, enquanto disciplina escolar, e para a o lugar em que ele vive e qual a relação desse com o mundo, com o todo globalizado.

7. CONSIDERAÇÃO

O estudo do lugar na Geografia permite ao aluno uma análise do seu próprio espaço onde vive, onde realiza suas atividades e se relaciona com os outros indivíduos. Essa categoria

mostra que é importante para o ensino e que pode proporcionar ao aluno um conhecimento do seu cotidiano. É apresentado ao longo da pesquisa algumas razões para considerarmos que a Iconografia pode contribuir de maneira abrangente no ensino da categoria lugar, potencializando a aprendizagem e despertando o interesse dos estudantes.

A iconografia trabalhada a partir das diversas representações imagéticas sobre os conceitos abordados na Geografia, principalmente o estudo referente ao lugar, esse enquanto categoria de análise, pois oferece ferramentas para que cada cidadão conheça sua realidade de forma clara, a começar do momento em que a leitura de imagens possibilita pessoas a ter um maior discernimento sobre as questões apresentadas no seu espaço de vivência.

Nesse sentido, espera-se que está proposta possa trazer algo novo para o ensino de geografia, permitindo um desenvolvimento do aluno com maior interação na escola e na comunidade em que vive, ao adotar o método da Iconografia possibilitar um despertar na percepção crítica para o objetivo de análise. A utilização das imagens não deve ser apenas como representação auxiliar ou ilustrativa, como vemos nos livros didáticos, é necessário que o professor desenvolver essa prática, gerando um maior estímulo e interesse no sentido de participação dos estudantes com o conteúdo abordado.

REFERÊNCIAS

ADAS, Melhem; ADAS, Sérgio. **Expedições Geográficas** – Ensino Fundamental, 6º ano. 3ª ed., São Paulo: Moderna, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.** Brasília: ,2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em 08 de abr.2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. 1998.

BUITONI, Marisa Margarida Santiago. **Geografia: ensino fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino ; v. 22). (Org.). Coleção Explorando o Ensino -Geografia. 1ed.Brasília-DF: MEC/SEB, 2010.

CHRISTOFOLETTI, Antônio. **As perspectivas dos Estudos Geográficos.** (Org.). Perspectivas da Geografia. 2. ed. Rio Claro (SP): Difel, 1985.

CALLAI, Helena Copetti. **Geografia Um Certo Espaço, Uma Certa Aprendizagem.** Departamento de Geografia – USP, São Paulo, 1995 (Tese de doutorado).

_____. **Aprendendo a ler o mundo:** a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: Cadernos do CEDES, Campinas - SP, 2005.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo.** ed. São Paulo: Hucitec, 1996

CASTELLAR, Sonia. Educação Geográfica: **A psicogenética e o conhecimento escolar.** In: Cad. Cedes, Campinas vol. 25, 2005.

CAVALCANTI, Lana Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimento.** Campinas: Papirus, 1998.

_____. **Ensino de geografia e diversidade:** construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, Sonia (org.) Educação geográfica: teorias e práticas docentes. São Paulo: contexto, 2005.

_____. **Temas da geografia na escola básica.** (Org.). – 1º ed. – Campinas, SP: Papirus, 2013.

CLAVAL, Paul. **História da Geografia.** Trad. José Braga Costa. Lisboa: Edições 70, 2006.

VIDAL DE LA BLACHE, Paul. 1913. Les caractères distinctifs de la géographie. Annales de Géographie, XXII année, no 112. (versão em português: **As características próprias da geografia.** In: Christofoletti, A. (org.) Perspectivas da Geografia. São Paulo : Difel, 1982.

PANOFSKY, Erwin. **Significado nas artes visuais.** São Paulo: Perspectiva, 2011.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova.** São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

_____. A natureza do espaço – Técnica e tempo. Razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. **Pensando o espaço do homem.** 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. O espaço do cidadão. São Paulo: Nobel, 2000.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia:** um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: Difel, 1980

_____. TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar:** a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983.

_____. **Geografia Humanística.** In: CHRISTOFOLETTI, A. Perspectivas da Geografia. São Paulo: Difel, 1982.

PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DOCENTE DOS ESTUDANTES DA LIESAFRO/UFMA

Júlia Taiane Alves Crispim Cirilo
Graduanda em Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros
taiane.julia@discente.ufma.br
UFMA

Tatiane da Silva Sales
Doutora em História Social
tatiane.sales@ufma.br
UFMA

RESUMO: O Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica (PRP) são programas institucionais oferecidos pelo Governo Federal com o intuito de aperfeiçoamento de discentes das licenciaturas em todo Brasil. Com proposta de vivenciar, em sala de aula, os desafios e dinâmicas presentes na rotina escolar, tais programas têm contribuído para uma formação inicial docente mais qualificada e condizente com a realidade. Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo compreender como os programas institucionais PIBID e PRP contribuem para a formação inicial docente, discutindo principalmente as contribuições dos citados projetos para a formação discentes do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (LIESAFRO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e suas atuações na promoção de uma educação antirracista para a educação básica nas edições dos anos de 2018 a 2022. Metodologicamente, este trabalho volta-se para uma pesquisa qualitativa com atuação analítica de um lócus específico, na LIESAFRO/UFMA, e tem como fontes: análise de relatórios de conclusão de programas enviados à CAPES, relatos de experiências escritos por discentes e docentes e um questionário fechado aplicado aos/às egressos/as. Nessa perspectiva, é importante compreendermos que a formação de profissionais da educação mais capacitados e que apliquem de forma integral a Lei 10.639/03, nos currículos da educação básica no processo de ensino e aprendizagem, se torna essencial para a construção de uma educação escolar e social antirracista, tendo os referidos programas (PIBID e RP) em suas edições 2018 a 2022 cumprido papel de excelência na formação inicial docente na Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros por meio de seus participantes.

Palavras-chave: Formação, Educação antirracista, Programas institucionais, Educação.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho se torna necessário, pois serão levantados pontos importantes acerca dos programas institucionais, levando em consideração os aspectos positivos e negativos, analisando como tornam-se fundamentais para a formação de professores, principalmente, para a Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros (LIESAFRO), que vem trazendo uma abordagem diferenciada em relação às outras licenciaturas no que diz respeito ao ensino da História, Geografia, Sociologia e Filosofia no Ensino Básico, possibilitando que o discente da graduação tenha um breve contato com as instituições de ensino e conhecimento

dos desafios existentes a profissão no processo de ensino-aprendizagem das instituições públicas do Brasil.

Ao decorrer do artigo será explanado como consiste a atuação dos Programas Institucionais PIBID e PRP, na LIESAFRO/UFMA, por meio da análise de recursos como os relatos de experiência e relatórios finais dos subprojetos e um formulário fechado aplicado aos egressos/as. Nesse sentido, através dessas metodologias será possível compreender a efetivação seguindo as abordagens da LIESAFRO, inseridos nas propostas dos Programas Institucionais, tornando essencial apresentar as características, temáticas, desafios e atividades desenvolvidas dos subprojetos ao longo das suas edições, todos esses aspectos servem de base para a conclusão da efetivação dos citados programas para formação docente.

A ausência de trabalhos em torno da temática dos programas institucionais na licenciatura da LIESAFRO, torna o presente trabalho um importante condutor aos debates voltados para a formação de professores e como suas contribuições beneficiam milhares de universitários. Para tudo isso, é importante que haja uma preparação e capacitação à docência entre os estudantes de licenciatura em todo Brasil. Mas, principalmente, a Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (LIESAFRO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que traz uma bagagem e um novo olhar para o ensino de História.

2. HISTÓRICO DOS PROGRAMAS PIBID E PRP

A formação de professores é um ponto primordial para se construir uma educação de qualidade. São inúmeras as ofertas de licenciaturas para contribuir a essa formação, nesse trabalho será destacado uma em específico a Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (LIESAFRO)/UFMA, que visa promover uma educação emancipatória e antirracista para formação docente ampliando um leque de possibilidades. Nesta perspectiva, o presente trabalho busca discutir como os Programas Institucionais de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica (PRP) contribuem para a formação inicial dos estudantes da LIESAFRO.

A universidade é composta por três pilares: Pesquisa, Extensão e Ensino. Essas três bases tornam-se primordiais para a formação acadêmica, nelas estão inseridos diversos programas que ajudam no processo de formação de estudantes universitários, sejam nas áreas das ciências exatas, biológicas ou humanas. Nesse sentido, uma formação de qualidade para profissionais da educação é um ponto importante para que haja, de fato, avanços no ensino básico da educação brasileira, quando direcionamos para os cursos de Licenciatura notamos que os programas institucionais presentes nas Universidades Federais brasileiras auxiliam os

discentes durante esse processo de aprendizagem e se tornam fundamentais para uma formação inicial adequada.

A experiência dentro da sala de aula é um quesito importante a ser cumprido nas licenciaturas, para isso, muitas delas oferecem uma ampla carga horária, pois reconhecem a necessidade da contínua prática ao exercício da docência. Desse modo, inseridas nas disciplinas de cunho pedagógico a LIESAFRO/UFMA utiliza-se de estratégias de inserção da prática docente em meio aos conteúdos teóricos, algumas delas são: prática enquanto componente curricular (PeCC's), sequências didáticas, microaulas, projetos de intervenção didática, estágio e etc.; estas dinâmicas proporcionam o incentivo às práticas docentes para uma melhor formação. Nesse sentido, essas metodologias oferecidas com uma carga horária adequada de aulas práticas a esses estudantes se tornam essenciais para a formação, contemplando as necessidades presentes na profissão, permitindo aquele ou aquela graduanda uma vivência mais realista dentro dos espaços escolares que envolvem uma estrutura de aprendizagem curricular, pedagógica, didática e metodológica. Caso não haja acompanhamento destes no processo, há uma grande possibilidade de prejuízo na formação docente.

A ênfase nas práticas docentes como eixo estruturantes do curso, a importância da inserção do licenciando em seu contexto real de trabalho reforçando a relação equilibrada e integrada entre teoria e prática e ensino superior e básico, e a articulação entre disciplinas específicas e pedagógicas. (...) No caso dos estágios supervisionados, observa-se ainda a prioridade da teoria em detrimento da prática, ou seu entendimento apenas como momento de observação, como pouco ou nenhuma regência e nos ambientes para os quais estão sendo formados. Em muitos casos não há acompanhamento sistemático do professor, ou aquele que oriente desconhece a realidade para a qual está preparando seus alunos.” (MONTANDON, 2012, p. 49, 50)

Com objetivo de promover a inserção da prática docente de forma antecipada nos cursos de licenciatura, surgem os programas institucionais que buscam trabalhar prática conciliada com a teoria e, com isso, oferecem aos licenciandos uma formação mais ampla, tais projetos visam também uma inovação nas metodologias de ensino-aprendizagem, aperfeiçoamento ao magistério, melhorias e diálogos entre as instituições de ensino superior e escolas de educação básica.

Nessa perspectiva, destacamos dois programas institucionais: O Programa de Iniciação à Docência (PIBID), com atuação nos anos iniciais da formação docente, e a Residência Pedagógica (PRP), voltada para os anos finais da graduação. Tais projetos se estruturam como ferramentas para o desenvolvimento intelectual e profissional de graduandos em todo Brasil. Tendo em vista a importância desses programas, contextualizar seus históricos se faz necessário para entendermos suas demandas e possíveis contribuições para esses cursos de licenciatura.

Cada programa possui, na sua especificidade, demandas direcionadas de acordo com o nível de graduação, seja nos anos iniciais ou finais como já citado. Ambos os programas oferecem bolsas⁸⁵⁴ com duração de 18 meses aos graduandos de licenciaturas por todo território nacional, vão consistir na participação do discentes através de intervenções metodológicas, participação em reuniões de planejamento pedagógico, conhecer as dinâmicas da equipe gestora e corpo docente, acesso aos planos de aula, metodologias de ensino, contato com o Projeto Político Pedagógico da escola e a própria regência, entre outras demandas.

Os programas PIBID e PRP se estruturam em três etapas centrais e todas ocorrem por meio de editais lançados pelas instituições de ensino superior, nesta etapa institucional vários subprojetos compõem o projeto institucional e são submetidos para a avaliação: a primeira se caracteriza na elaboração de um subprojeto institucional por um docente universitário (coordenador do subprojeto), segundo a seleção dos bolsista e voluntários (graduandos) e a terceira é a escolha das instituição de educação básica e junto a elas os professores preceptores (professores supervisores), todos esses agentes devem trabalhar em conjunto para que haja um resultado esperado na aplicação do subprojeto e para que atinja a proposta do programa. Os programas se diferenciam, principalmente, nos aspectos de carga horária em regência, onde trataremos adiante.

Criado no dia 12 de dezembro de 2007 pelo Ministério da Educação - MEC, junto aos órgãos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE e oferecido através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), traz na sua proposta, trabalhar a formação inicial de estudante de licenciatura, onde são inserido dentro dos espaços escolares, possibilitando que esse futuro profissional da educação tenha um olhar mais amplo da rotina escolar. De acordo com a resolução do programa os objetivos principais são:

I - incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio; II - valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; III - promover a melhoria da qualidade da educação básica; IV - promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial; V - elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior. (HADDAD, 2007, P. 1)

⁸⁵⁴ Oferta de concessão de bolsa no valor simbólico de 400,00, ocorrendo alteração de acordo de cada nível de ocupação no projeto como professores coordenadores do subprojeto e professores preceptores, o intuito dessa oferta de bolsa é garantir de manter a realização do projeto, este valor permaneceu durante dezesseis anos, só havendo reajuste neste ano de 2023 com uma porcentagem de 75% elevando para 700,00 para a categoria de formação de professores.

Inicialmente, no ano de 2008, o primeiro edital o PIBID ficou direcionado aos cursos de ciências exatas e naturais, a necessidade em focar na formação dessas áreas se explica porque muitos estudantes “ingressam no ensino superior com muitos déficits de aprendizagens trazidos do ensino médio, e conseqüentemente têm dificuldades de concluir os respectivos cursos, o que se reflete na alta evasão destas licenciaturas.” (Brasil, 2019, p. 8), essa medida é tomada como uma forma de equilibrar ou impedir a evasão, sendo assim, percebendo esses pontos de fragilidade o programa alicerça e auxilia as licenciaturas sem exceção, seguindo essa regra, se amplia aos cursos de Humanas.

Desde a sua elaboração e aplicação, o programa vem demonstrando dados satisfatórios⁸⁵⁵ enquanto uma política pública de formação inicial docente, “se constata porque o PIBID estimula a vontade de estudar, de pesquisar, de aprender, de sociabilizar, enfim, de ser um cidadão crítico-reflexivo dentro da sociedade em que estamos inseridos.” (FONTINELES, 2019, p.186) a construção de uma história se evidencia por sua existência sólida ao decorrer desses dezesseis anos, o PIBID se torna uma referência ao ocupar uma posição entre os programas institucionais oferecidos pela CAPES como proposta de formação inicial do magistério.

Lançada em março de 2018, pelos mesmos órgãos já referenciados anteriormente, a Residência Pedagógica (PRP) é inserida no contexto de formação inicial continuada possibilitando aos graduandos a teoria e prática concomitantemente, levando assim o aperfeiçoamento à prática docente. O programa da Residência Pedagógica (PRP) criado onze anos depois do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), se objetivou mais completo em alguns quesitos, podemos notar a partir da sua resolução:

1. Fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura;
2. Contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos;
3. Estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores;
4. Valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional;
5. Induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula. (CAPES, 2018)

⁸⁵⁵ Para saber mais sugiro a leitura dos artigos: “As contribuições dos programas PIBID e Residência Pedagógica na formação de acadêmicos.” de autoria Vinícius Teixeira Prestes, Franciele Roos da Silva Ilha. e “PIBID e Residência Pedagógica: potencializadores na formação dos licenciados em pedagogia e os impactos nas escolas” de autoria Vladimir Luis da Silva, Maria de Fátima Reszka.

Como apontado neste artigo, ambos se assemelham em muitos aspectos com: incentivo e a valorização à profissão do magistério, às práticas, entre outros. Porém, ao comparar as resoluções dos dois programas, se percebem sutis diferenças que são fundamentais para caracterizar cada programa, se evidencia porque a Residência Pedagógica por ser direcionada ao nível mais avançado do ensino superior, busca também estimular a pesquisa e por consequência a escrita, aperfeiçoando este futuro profissional.

Desde a sua proposta de elaboração, ao longo da sua trajetória a Residência Pedagógica (PRP) enfrentou alguns desafios, principalmente, por se tratar de um projeto recente. Nesse sentido, algumas pesquisas em torno do programa foram feitas visando compreender sua finalidade, analisar suas projeções e contribuições enquanto um programa institucional para formação de professores.

Uma das poucas pesquisas encontradas com a temática da residência na formação de professores, analisou o texto da primeira versão desse projeto, apontando uma série de preocupações relativas ao significado de sua aprovação para a formação e a carreira docentes. Entre os aspectos apontados, destaca-se a possibilidade de que haja um retrocesso ou uma compreensão equivocada do modo como se deveria estabelecer a relação entre teoria e prática no curso de Pedagogia, deixando-se a prática para o período posterior à graduação. Outra preocupação refere-se à obrigatoriedade de se cumprir mais 800 horas de trabalho prático dentro da escola, sem que esse período seja considerado parte de uma pós-graduação. Ou seja, o modelo é inspirado na residência médica, mas não considera que a residência seja mais um degrau na carreira do professor. (FARIA, 2019, p. 336)

A primeira edição do PRP teve início nos cursos de Pedagogia, só em seguida em outras licenciaturas, para a participação no projeto os/as graduandos/as devem possuir um satisfatório índice acadêmico e de integralização a partir 50%, com uma carga horária de 440 hora, dividida entre tempo de ambientação no espaço escolar, regência contemplando planejamento e intervenções pedagógicas, esse exercício constante presente no PRP busca sistematizar teoria e prática garantindo aos licenciandos a vivência da complexidade inseridas no contexto escolar.

De modo geral, nos últimos anos a educação vem sofrendo diversos ataques, como contingenciamento e corte de verba e um longo período sem um investimento na educação brasileira vem causando grandes impactos nos programas institucionais. Sobretudo, nos programas PIBID e PRP que sentiram as consequências dos últimos anos, após dez anos sem reajuste de bolsas ou qualquer possibilidade de avanço. No início deste ano com a mudança de governo, surgiram novas perspectivas sobre valorização da educação, um exemplo disso, aumento dos valores e números de bolsa de Formação docente, pesquisa, pós-graduação, mestrado, doutorado da CAPES e CNPq, visando melhorias na formação de profissionais da educação e pesquisa.

O Programa Institucional de Iniciação à Docência e a Residência Pedagógica, busca incentivar e valorizar o magistério, articulação entre teoria e prática, promover o diálogo das Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico para a formação docente.

3. SOBRE O CURSO DA LIESAFRO

No dia 05 de maio de 2015, a Universidade Federal do Maranhão - UFMA inaugurou uma Licenciatura pioneira no país: a Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros - LIESAFRO/UFMA. O curso tem como objetivo a formação de professores aptos para aplicar a Lei 10.639/03⁸⁵⁶ dentro dos currículos escolares, a licenciatura traça caminhos desafiadores para atender a Lei no que diz respeito à promoção de uma educação antirracista.

As cosmovisões inseridas no contexto da interdisciplinaridade abordadas pela LIESAFRO buscam preparar educadores com pensamentos mais críticos. Nesta perspectiva, o curso propõe a construção de uma educação antirracista, ao salientar em seu currículo temáticas que buscam colocar em pauta as lutas das ditas minorias que historicamente foram violentadas por uma cultura eurocêntrica e colonialista, trazendo abordagens e perspectivas decoloniais, discutindo contra o pensamento centralizado eurocêntrico da estrutura educacional brasileira.

Nesse sentido, quando colocamos a LIESAFRO/UFMA enquanto uma política pública para se pensar em uma educação antirracista e a aplicabilidade da Lei supracitada, podemos notar sua importância e suas possíveis contribuições para mudanças nos currículos escolares, isso fica evidente quando analisamos o Plano Político Pedagógico - PPP e uma estrutura curricular do curso que integram as disciplinas de África I: Historiografia, Sociedades e Culturas da Antiguidade, África II: Estados e Sociedades do Século VII ao XVI e África III: Colonialismo, Independência e Formação da África Contemporânea, Educação das Relações Étnico-Raciais I e II, Educação Escolar Quilombola, entre outros componentes voltadas a temática que ajudam na promoção de um ensino que aplique a Lei 10.639/03. Nesse contexto, outra característica que compõe o currículo da licenciatura são os projetos em que estão inseridas nas atividades, por exemplo, o Eixo Interdisciplinar que a cada ano letivo traz um eixo temático buscando a valorização da produção cultural africana e diaspórica.

A LIESAFRO proporciona aos estudantes que ingressarem nessa licenciatura uma formação nas áreas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia, podendo atuar não somente nas instituições de educação básica, mas também em secretarias municipais e estaduais, como:

⁸⁵⁶ A lei 10.693/03 tornou obrigatório o ensino da história da cultura africana e afro-brasileira no currículos escolares, uma política pública de ações afirmativas que se caracteriza pela intuito de promover uma educação antirracista.

Secretária de Estado da Mulher, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos e Participação Popular, Secretaria de Estado Extraordinária da Igualdade Racial, Secretaria de Estado Extraordinária da Juventude, entre outros áreas de atuação profissional.

Dessa forma, ao trazer esses pontos, um elemento essencial a ser abordado nesta discussão quando falamos em formação de professores, o documento da Base Nacional Curricular para a Formação Docente da Educação Básica (BNC- Formação), lançado pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2019, esse documento possibilita melhorias e atendimento às demandas necessárias presentes na formação inicial e continuada de profissionais da educação, o documento contempla todos os curso de licenciaturas e de formação de professores.

A BNC- Formação cita em seus objetivos do Art. 4º três principais competências, são elas: o primeiro ponto, é conhecimento profissional, aqui os profissionais devem possuir domínio do conteúdo, reconhecer as dinâmicas sociais e processo de aprendizagem dos estudantes e conhecimento das estruturas escolares; a segunda as práticas profissionais, como planejamento que alcance objetivos proposto, gerenciamento de tempo e espaço, diagnosticar o ensino e aprendizagem, boa metodologias de ensino; e por fim, o engajamento profissional a principal ideia é o comprometimento com os estudantes, com as instituições, com as metodologias de ensino e o desenvolvimento de projetos junto a escola.

Nesta perspectiva, quando inserimos a Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros no contexto da BNC- Formação percebemos que o curso consegue contemplar muitos dos objetivos do referido documento, ao compreender as propostas, busca uma estrutura no programa curricular de forma que dialogue com os documentos da BNC- Formação, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) esse diálogo fomenta uma profissionalização mais adequada dos professores da LIESAFRO.

4. A EFETIVAÇÃO DOS PROGRAMAS PIBID E PRP NA LIESAFRO/ UFMA

No início de 2020, o mundo vivenciou um cenário de isolamento social durante o período da pandemia do coronavírus (SARS-CoV-2), esse contexto agravou e gerou grandes mudanças no cotidiano da população mundial, trazendo impactos sociais, econômicos e políticos, entre outros. Nessa perspectiva, um dos âmbitos mais atingidos pelo contexto da doença foi a educação, nota-se que esses impactos nos sistemas educacionais, se intensificaram devido aos problemas estruturais já existentes, tendo esse quadro estabelecido, a efetivação e a

atuação de políticas públicas são fundamentais para a educação brasileira. Desse modo, analisar o trabalho dos Programas Institucionais inseridos nas licenciaturas, buscando focar nas temporalidades em que ocorreram marcada pelo atravessamento a uma pandemia e o questionamento de um currículo escolar que historicamente se estabeleceu, amplia o debate e a reflexão sobre a complexidade da educação em múltiplas perspectivas.

Para isso, romper com as maneiras de ensinar a história, atentos ao perigo de uma história única é essencial para uma educação emancipatória e um currículo antirracista. Segundo a autora Chimamanda Ngozi Adichie em uma entrevista que posteriormente foi transformada no livro “O perigo de uma história única” (2009):

É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. Existe uma palavra em igbo na qual sempre penso quando considero as estruturas de poder no mundo: nkali. É um substantivo que, em tradução livre, quer dizer “ser maior do que outro”. Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de nkali: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder. O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva. O poeta palestino Mourid Barghouti escreveu que, se você quiser espoliar um povo, a maneira mais simples é contar a história dele e começar com “em segundo lugar”. Comece a história com as flechas dos indígenas americanos, e não com a chegada dos britânicos, e a história será completamente diferente. Comece a história com o fracasso do Estado africano, e não com a criação colonial do Estado africano, e a história será completamente diferente. (ADICHIE, 2009, p.12)

Quando se fala sobre o ensino da história é perceptível os padrões universais que historicamente se estruturam nas sociedades a partir dos processos históricos estabelecidos por populações ditas superiores, criado por homens, brancos, europeus, cristãos e heterossexuais que se colocaram como “dominadores” de “grandes feitos” na história da humanidade e, em consequência, criou uma narrativa violenta e desumana sobre outras populações ao longo dos séculos, hierarquizando os saberes e as experiências humanas. Nesse contexto, ao lançar esse olhar para os âmbitos das instituições de ensino, é notável o quanto esse processo se perpetua e se estruturou nos modelos de ensino.

Visando todo esse arcabouço, o subprojeto do PIBID “Relações étnico-raciais e Diversidade: possibilidade e desafios no ensino de História” (2020-2022) apresenta em seu plano questionamento e discussões sobre esse padrão único e universal da história estruturado nos currículos escolares, trazendo outras múltiplas abordagens presentes em diversas culturas e sociedades que foram historicamente invisibilizadas, o projeto coloca em pauta as relações raciais, a discussão de gênero, racismo, classe e a própria Lei 10.639/03 como elementos centrais para o ensino da história, com a finalidade de estimular reflexões que motivam práticas didáticas e metodológicas antirracistas.

De acordo com a análise dos relatos de experiências, aos pibidianos/as tinham como demanda intervenções pontuais nos espaços em que estavam inseridos como: intervenções didáticas, elaboração e regência de aula com recorte de temático, são alguns dos exemplos de temas; “Democracia Racial”, “Revolta da Balaiada”, “Branqueamento Racial no Brasil”, “Revolução Haitiana e a participação feminina” apresentação de minicurso, auxiliar o professor preceptor em atividades e criação de projetos de maneira que todas dialogasse com o subprojeto e com propostas educacionais do curso da LIESAFRO, aos egressos/as trazem como recurso metodológico elementos que buscam a dinamicidades nas intervenções pedagógicas como o uso de imagens, meme, vídeos, documentários, plataforma interativas (Padlet, Woo Clap, Quizizz), Histórias em quadrinhos, músicas, podcasts e etc. ferramentas fundamentais para o desenvolvimento das atividades.

Para acrescentar e ampliar a compreensão sobre a efetivação do Programas Institucionais na licenciatura e com o propósito de coletar informações sobre o desenvolvimento das atividades realizados nos programas, para fomentar a discussão da análise dos subprojetos realizei uma pesquisa de cunho qualitativo junto aos egressos/as, realizada mediante a plataforma do Google Forms, durante o período do dia 11 de maio até 25 de julho de 2023, totalizando a participação de vinte egressos/as entre pibidianos/as e residentes. A pesquisa ilustra a percepção dos estagiários/as ao participar dos programas, demonstrando panorama sobre as contribuições para a formação inicial, sua eficiência enquanto política pública e os principais desafios enfrentados ao longo do projeto, isso fica evidente quando perguntado sobre quais as principais contribuições que os programas ofereceram para formação inicial, os/as estagiários/as⁸⁵⁷ apontaram que o contato com a sala de aula foi um ponto de extrema importância para o seu desenvolvimento profissional.

As dificuldades que relatei anteriormente, possivelmente, também são uma das principais contribuições, pois por meio delas pude ter dimensão da "realidade" do ensino público, que acredito deve ser bem homogêneo. Além disso, o convívio direto com a escola; seus espaços de planejamento e discussão; o contato com outros professores, além do professor preceptor; com diversos alunos e turmas; foi bastante enriquecedor e mudou completamente a visão pré-concebida por mim de como seria o espaço escolar. (Fabrício)

O PIBID foi meu primeiro contato com o magistério, sendo de fundamental importância para entender aspectos da vivência do cotidiano escolar, não apenas em sala de aula, mas em participação de colegiados e semanas pedagógicas, me permitindo ter uma maior compreensão do papel do professor. (Antônio).

⁸⁵⁷ Utilizei nomes fictícios para me referir aos pibidianos/as e residentes que participaram dos programas, para demonstrar alguns dos relatos presentes na pesquisa.

Segundo esses relatos, percebi como se faz necessário a participação nos programas institucionais e como eles/as beneficiam para desconstrução de parâmetros sobre as dinâmicas presentes em um espaço escolar, esses relatos apontam o quão fundamental se torna um contato antecipado não apenas com o magistério, mas com todas as estruturas que envolvem o ofício da profissão

O início do ano de 2020, como aludido, foi marcado por um cenário cheio de incertezas e desafios devido ao contexto pandêmico, os residentes do programa se depararam com processo duplamente novo de aprendizagem a iniciação à docência e o uso de ferramentas virtuais, pois a falta de recursos e ausência de um preparo adequado se atribuem como mais um percalço para a jornada. No início deste artigo, foi ressaltado que o Programa institucional da Residência Pedagógica (PRP), traz uma carga horária mais ampla em relação ao PIBID, a diferença é perceptível devido ao maior número regências e as próprias demandas atribuídas ao programa, tornando mais complexa a aplicação e desenvolvimento das atividades nas práticas pedagógicas no contexto pandêmico.

O subprojeto da Residência Pedagógica “Estudos Africanos e Afro-brasileiros: construindo uma educação crítica e emancipatória e em direção à justiça curricular” (2020-2022) objetivou em seu plano a discussão sobre o “ensino da história” nas disciplinas de História e Sociologia, utilizando as abordagens dos conteúdos mecanicistas eurocêntricos das disciplinas e a partir deles impondo novos olhares quebrando com a perspectiva de uma história única, promovendo um despertar nos estudantes e instigar a curiosidade em procurar outros fatos presentes em uma mesma história, de maneira a fomentar mudança de perspectiva, renovou aos estudante da escola um olhar que não causasse muito estranhamento ou distanciamento, mas em aproximar e inserir um conteúdo múltiplo e inclusivo, principalmente, por se tratar de assuntos pouco estudados dentro das disciplinas, tornando essencial a absorção de conteúdo sem prejuízo ao ensino.

O projeto atuou na escola campo no bairro da Liberdade, esta escola de educação básica em particular traz a Educação de Jovens e Adultos (EJA). De acordo com o relato de egressos/as do programa, que tiveram suas vigências no EJA apontaram como o mais desafiador em comparação ao níveis regulares de ensino fundamental e médio, pois ao se tratar de um público adulto ou que já possuía um certo período afastamento da escola, o processo de ensino-aprendizagem teria que ser repensado e adaptado de maneira mais acessível, para que não houvessem prejuízos na formação.

Devido ao contexto, já relatado ao início deste tópico, a adaptação ao “novo” modelo de ensino acarretou aos agentes da educação e bolsistas dos Programas Institucionais, postos a atual realidade, mudanças nas práticas pedagógicas, nas abordagens de conteúdos, nas metodologias de ensino e a busca por ferramentas que auxiliassem ao decorrer desse processo. A necessidade de compreender e se inserir no universo virtual que se instalava, se fez fundamental para garantir um nível satisfatório no processo de ensino e aprendizagem, um desses exemplos foi a plataforma de comunicação do whatsapp que se destacou como canal para a constante comunicação entre professores preceptores, residentes e alunos, mas também como alternativa metodológica, no sentido de facilitar o repasse de aulas, atividades, materiais complementares entre outras exigências, possibilitou um fluxo positivo para efetivação do subprojeto todo esse processo, garantiu o ensino sem que houvesse atrasos na formação dos muitos estudantes.

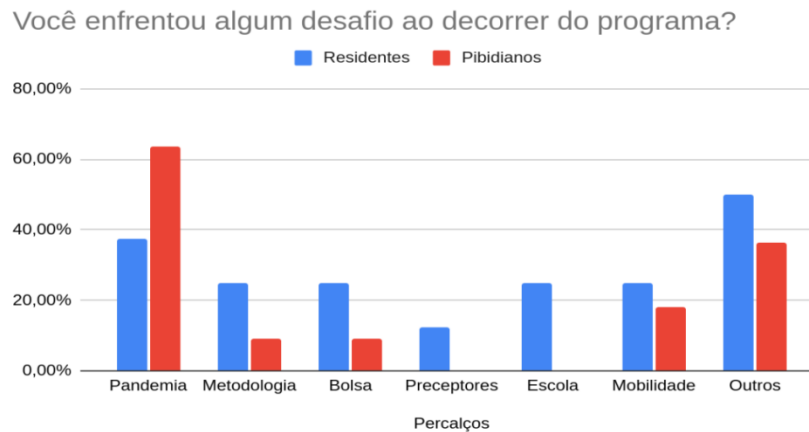
O ensino remoto foi um período difícil para nós educadores, precisando nos reinventar e inovar para evitar maior déficit no processo de aprendizagem dos estudantes, consegui perceber muitas dificuldades na aplicação do ensino remoto, desde a questão de estrutura até o grande índice de evasão escolar, para além das turmas esvaziadas as necessidades de construir estratégias para as aulas não virarem verdadeiros monólogos, pois além da pouca participação dos estudantes no dia a dia, nos encontrávamos em salas virtuais onde não se era possível nem ao menos enxergar nossos estudantes, sempre de câmaras fechadas e com poucos comentários, sem contar na situação socioeconômica dos estudantes das escolas públicas e a precariedade da internet na nossa cidade. (Carlos)

De início foi um pouco conturbado devido a pandemia do COVID, então desta forma, inicialmente precisei me adaptar para participar e colaborar com as aulas remotas via Google Meet ou outras plataformas digitais, também lidar com a falta de acesso a essas tecnologias em que muitas vezes esses alunos tinham. (Heloísa)

No início foi bastante difícil, um desafio necessário, que agregou bastante na minha formação, no sentido de que pude acessar novas ferramentas para o ensino, ser dinâmico e aprendi de certa forma a lidar com as tecnologias na educação. (Maria de Lourdes)

Nesse contexto, a importância de apresentar alguns dos principais percalços ao decorrer do processo, evidenciado como aspecto mais desafiador para todos os residentes e pibidianos/as, o período pandêmico que por consequência ocasionou problemas de mobilidade, metodologias, bolsas, escola e outros, segue os dados para melhor visualização:

FIGURA 1



Fonte: autoria própria. CRISPIM, SALES, maio e junho de 2023.

A imagem acima refere-se aos desafios enfrentados pelos egressos/as ao decorrer dos programas. Quando analisei os gráficos, percebi dados bem expressivo sobre as diferentes problemáticas entre os estagiários/as em cada programa, destacando a pandemia, a edição da Residência Pedagógica ocorreu em dois modelos, inicialmente de forma remota no início e no auge da pandemia e nos momentos finais quando o cenário pandêmico parecia controlado tornou-se presencial, diferente do PIBID que permaneceu remoto até o encerramento, esse foi um dos motivos para essa diferença, um ponto que se salientou neste gráfico, foram os frutos do cenário estabelecidos os resultados de "outros" que incluem a própria limitação, acesso à internet, burocracia, trabalho e falta de recursos que foram apontados como os segundos maiores desafios entre residentes e pibidianos/as.

Apesar do atravessamento na pandemia segundo a análise dos relatos de experiências, relatórios finais e os resultados da pesquisa, os subprojeto da LIESAFRO/UFMA dos Programas Institucionais demonstrou índices satisfatórios na sua aplicabilidade e o alcances de suas metas, isso fica evidente quando a partir dessa análise, conseguimos visualizar resultados positivos apesar dos inúmeros desafios enfrentados ao longo do programas, demonstrando a suma importância de uma formação adequada.

5. EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Ao longo deste artigo, se objetivou demonstrar a importância das Políticas Públicas, inseridas nas instituições de ensino como os Programas Institucionais PIBID e PRP direcionados para a formação inicial de professores, propondo explanar elementos que possibilitem uma discussão acerca do assunto, o presente trabalho analisou os relatos de experiência, relatórios, questionário fechado aplicado aos egressos e históricos dos programas

e da LIESAFRO/UFMA. A fim de ampliar a compreensão de como se constrói e estrutura através do exercício da práxis essa proposta de educação antirracista.

A partir de todos esses pontos evidenciados ao decorrer do trabalho, deste momento em diante, destacar a atuação dos Programas Institucionais na LIESAFRO dando ênfase nas ações para se construir uma educação e uma justiça curricular antirracista se faz necessário contextualizar e problematizar algumas questões e como são imprescindível para constituir uma ideia mais concreta sobre a educação.

As estruturas sociais, políticas e econômicas que historicamente se estabeleceram, de uma história e cultura eurocêntrica como está presente na historiografia do Brasil, repercute em todas as esferas existentes, sejam nas relações sociais, nas relações de poder, nas instituições, entre outros. Em virtude disso, criam-se ideologias, ensinamentos e processos validados como único e verdadeiro, desprezando e marginalizando toda e qualquer outra, pois é inexistente a possibilidade de duas histórias constituir uma mesma história. Para melhor exemplificar, pode-se ressaltar que a falsa “democracia racial” instalada⁸⁵⁸ na sociedade brasileira é considerada um dos principais fatores para a negação do racismo no Brasil, o mito de uma igualdade entre as raças mascara e cria a ilusão de uma sociedade sem preconceitos, sem desigualdades sociais e históricas, essa ideologia coloca à margem da vulnerabilidades diversas outros grupos, a “democracia racial” é apenas uma das muitas estruturas presentes na sociedade brasileira.

Tendo isso em vista, essas ideologias e construções sociais que estão diretamente ligadas a esses campos sociais, acarreta ao longo dos anos uma infinidade de barreiras que impossibilitam avanços e a desmistificação de algumas dessas concepções. Dessa maneira, quando se volta essas lentes para a educação e as instituições de ensino, que historicamente foram alicerçadas e moldadas sob três dominantes categorias classista, elitista e racista, percebe-se que essas bases moldaram e moldam até os tempos atuais um padrão educacional extremamente eurocêntrico, violento e racista, todo esse sistema implicou no ensino uma rede complexa, refletindo, sobretudo, nos currículos escolares.

A seleção que constitui o currículo escolar é o resultado de um processo que reflete os interesses e concepções particulares dos grupos dominantes, ainda que não de modo absoluto. O conhecimento corporificado no currículo é um conhecimento escolhido e transmitido como se fosse universal. Dentro dessa perspectiva, os currículos escolares não transmitem simplesmente o conhecimento acumulado pela humanidade e têm sido predominantemente masculinos, heterossexuais, brancos, cristãos, capitalistas e eurocêntricos. Os currículos escolares serão sempre seletivos culturalmente. Afinal, é impossível que toda a cultura da humanidade seja inserida no tempo e espaço previsto

⁸⁵⁸ Os artigos “Democracia racial” e “Democracia Racial: o ideal, o pacto e o mito” de Antonio Sérgio Alfredo Guimarães o autor faz uma análise sobre o surgimento do termo e de como ele se demonstra presente como uma verdade no consciente social.

para a escolarização, mas os currículos podem ser menos parciais em um processo que, trazendo à tona os conflitos e as contradições, os diferentes referenciais culturais sejam discutidos. Não estamos querendo defender um relativismo, mas problematizar as relações de poder que hierarquizam as diferenças culturais. (REGIS, 2009, p 44)

Esse sistema imposto nos currículos escolares ao longo dos anos tornou o processo de ensino e as instituições disseminadoras de ideais que potencializam ainda mais as posições e relações sociais instituída historicamente. Portanto, tomar como ponto de partida e “(...)redefinir termos e conceitos, por exemplo, no nosso caso do campo educacional, a começar por educação, aprender, ensinar, saber, educar, educar-se.” (SILVA, 2007, p. 501) é um importante passo para se opor a esse sistema educacional, ao currículo eurocêntrico. Entretanto, sabemos que esses não são os únicos empecilhos para essa desconstrução, são inúmeros os desafios e os debates envolvidos acerca da construção de uma educação, isso engloba toda uma demanda que requer repensar uma perspectiva educacional.

De modo geral, a educação deve ser trabalhada e vista como um círculo. Repensar a formação de professores e educadores, sobretudo pedagogos que atuam na base da formação, das instituições de ensino superior para torna-los profissionais mais capacitados em lidar com diferentes públicos e assuntos, para que possam ensinar aos alunos do ensino básico, considerando que os mesmos não ingressam no ensino superior com déficit de aprendizagem para obter uma formação, independente de qual seja, tornaram profissionais e sujeitos sociais com olhares mais críticos a questões históricas, sociais e políticas.

Tomando como direcionamento a formação de profissionais da educação e fazendo um recorte sobre uma formação antirracista o presente trabalho pretende também explanar sobre outros mecanismos que trazem uma complexidade a educação antirracista. Porém, deve-se entender que apesar de ser complexa ela não é impossível, como será tratado mais adiante. Nesse contexto, a negação das estruturas racistas e a construção do currículo como já foi falado anteriormente, determina muitos pontos que viabilizam e dificultam opor de maneira efetiva a construção de um currículo antirracista como: a falta de materiais didático nas escolas, como a própria existência dos livros didático, aqui cabe a problematização da representação de imagem que reforçam esse sistema de negação ou naturalizam ou por muitas vezes quando trazem uma abordagem com outras perspectivas caem no perigo da folclorização da cultura negra. Muitos aspectos precisam ser repensados para que possam haver mudanças significativas no processo de uma educação antirracista, mesmo que seja gradativamente, pois é difícil mudar estruturas tão estabelecidas.

Nessa perspectiva, pensar em políticas públicas é essencial para a formação inicial docente. Desse modo, ressaltar os Programas Institucionais e sua efetivação na LIESAFRO na busca de uma promoção a educação antirracista, é uma das propostas deste artigo. Como pode ser perceptivo a partir desses relatos:

Sim. Ao abordar os temas e assuntos nas aulas práticas, e mesmo na proposição das disciplinas optativas e no desenvolvimento dos planos, a bibliografia estudada na LIESAFRO possibilitou uma aplicação tanto dos conteúdos e da prática pedagógica e epistemológica de abordagem. Algo distinto do que era tradicionalmente realizado pelos docentes que estavam em sala. (Olga)

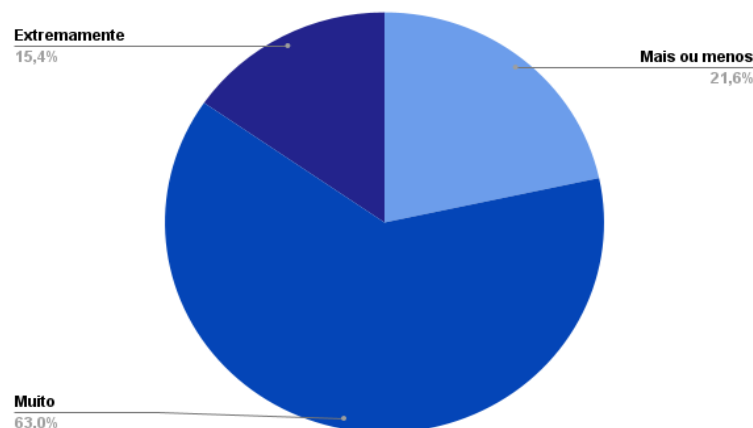
Sim, durante a permanência no programa tivemos a oportunidade de realizar atividades que possibilitaram a implementação da LEI 10.639/2003. Que por consequência abrangeu a educação antirracista. (Lara)

Sim, trouxe a possibilidade de abordar temas que normalmente não estão no currículo, trazendo para o centro o protagonismo negro na história. (Marina)

Sim. Possibilitou a descoberta dos alunos de uma diversidade de temas antirracista que provocaram a inquietação sobre aquelas pautas pouco discutidas. A partir de novas abordagens que em muitos lugares ainda desconhecidas e a tentativa de construir uma educação que se distancie da “democracia racial”. (Benício)

Como foi exposto nos relatos dos graduandos/das e participante dos programas PIBID e PRP, ao serem questionados se os programas possibilitaram a eles/elas o exercício da aplicação de uma educação antirracista, muitos declararam eminentemente que sim, ao decorrer das respostas pude perceber que é possível haver mudanças significativas nos currículos. Mas, para isso, compreender o papel importante da educação e dos educadores se faz essencial para uma reestruturação e reorganização da educação para que ela se torne antirracista.

FIGURA 2: Aplicação de temáticas que promovam educação antirracista.



Fonte: autoria própria. CRISPIM, SALES, maio e junho de 2023

O gráfico acima retrata bem a aplicabilidade das temáticas estudadas ao decorrer da graduação. Ao elaborar essa pergunta pretendia objetivar de forma mais concreta os relatos presentes na pesquisa, como já foi citado anteriormente. Pois muitos podem se questionar se realmente é concebível a realização de ações que promovam a educação antirracista.

6. CONCLUSÃO

Em suma, o presente artigo buscou centralizar a análise na importância do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica (RP) na formação inicial docente e suas possíveis contribuições na Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros (LIESAFRO)/UFMA para a construção de um currículo antirracista. Propôs aludir sobre os Programas Institucionais, a suas atuações na licenciatura da LIESAFRO/UFMA discutindo como a formação de profissionais da educação mais capacitados é fundamental para contribuir com uma educação e ensino de qualidade e que apliquem de forma integral nos currículos escolares a Lei 10639/03 para que possibilite a construção de espaços não somente escolar, mas também sociais antirracista.

Tal análise foi realizada a partir da coleta de dados de pesquisas feitas aos/às participantes egressos/as, com a meta de obter ao máximo dados que pudessem embasar as teorias sugeridas, tive também acesso aos relatos de experiências e relatórios finais compartilhados pelas professoras coordenadoras dos subprojetos da LIESAFRO, um material riquíssimo que possibilitou um conhecimento mais aprofundado sobre a efetivação dos projetos na licenciatura ampliando a discussão, não somente sobre as problemáticas, desafios, aprendizagem, mas também as incontáveis possibilidades de instituir uma educação emancipatória. Portanto, com todos esses elementos foi possível visualizar através do ponto de vista, da compreensão, concepção dos participantes do programa como exercício a docência antirracista deve ser constante e gradual.

Dessa maneira, conclui-se com plena certeza que os referidos programas a partir de tudo que foi situado, analisado e exposto o Programa Institucional de Iniciação à Docência e o Programa da Residência Pedagógica, enquanto políticas públicas para formação inicial docente cumpre com excelência aos quesitos almejados, como o experienciar das vivências, não somente em sala de aula, mas em todo espaço escolar com máxima liberdade para exercer com maestria todos os conhecimentos que lhe foram ofertados e aprendidos na licenciatura da LIESAFRO, com temáticas voltadas para a aplicação da Lei 10.639/2003, onde foram inseridas em inovadoras metodologias de ensino, novas abordagens didáticas e possíveis projeções

pensadas para a continuidade de projetos e intervenções realizadas nas instituições em que foram aplicadas. Nesse contexto, pode-se afirmar que os programas institucionais proporcionam total liberdade às licenciaturas, sobretudo que pautem elementos em seus subprojetos que busquem reflexões sociais, políticas e históricas para que assim se possa construir uma educação democrática, diversificada e justa.

REFERÊNCIAS

MONTANDON, Maria Isabel. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas PIBID e Prodocência. Revista da ABEM, Londrina, v. 20, n. 28, p. 47-60, 2012.

FONTINELES, Cláudia C. da S.; FROTA, Thiago R. Histórias que transformam: o PIBID em História e a formação docente. Revista História Hoje, v. 8, nº 16, p. 165-189 - 2019

FARIA, Juliana B.; PEREIRA, Júlio E. D. Residência pedagógica: afinal, o que é isso?. R. Educação Pública. Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333-356, maio/ago. 2019.

REGIS, Kátia E.; NERIS, Cidivalva S. C. Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros: formação de professores/as em direção à construção da justiça curricular. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.17, n.3, p. 990-1014 jul./set. 2019.

NERIS, C. et al. Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros: uma graduação pioneira no Brasil. Educ. Soc., Campinas, v. 42, e 254730, 2021.

BRASIL, 3ª VERSÃO DO PARECER. 2019.

BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019. 2022.

UFMA. Projeto Político-Pedagógico [PPP]. Maranhão. 2018, Link <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/Grpt2112COwhfL7.pdf>

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Petronilha Beatriz. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. Educação Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

SILVA, Petronilha Beatriz. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 123-150, maio/jun. 2018.

NILMA, Lino Gomes. Cultura negra e educação. Revista Brasileira de Educação, Nº 23, Maio/Jun./Jul/Ago. 2003.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr. 2012.

REGIS, Kátia Evangelista. Relações Étnico-raciais e currículo em teses e dissertações nos programas de pós-graduação stricto sensu em Educação – Brasil (1987-2006). 2009. 253 f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

HADDAD, Fernando. Portaria Normativa Nº 38, de 12 de Dezembro de 2007, Portal MEC disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf > acesso em 27 de maio de 2023)

CORRÊA, Dayane. PIBID na Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros no COLUN/UFMA. Relato de experiência, São Luís, 2022.

CARDOSO, Marcelo; ALMEIDA, Margareth. Pandemia e Educação: Desafios da atuação de Bolsistas do subprojeto História – Estudos Africanos e Afro-Brasileiros do Programa Institucional de Iniciação à Docência no Colégio Universitário de São Luís. Relato de experiência, São Luís, 2022.

VALE, Ana. Ensino EJA. Relato de experiência, São Luís, 2022.

SANTOS, Gustavo. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) em tempos de pandemia: uma análise dos desafios da EJA no C.E. Prof. Luiz Alves Ferreira, São Luís- MA. Relato de experiência, São Luís, 2022.

SANTOS, Igor. Ensino remoto, pandemia e desigualdades digitais: relato de experiências da Residência Pedagógica em duas escolas da rede estadual do Maranhão. Relato de experiência, São Luís. 2022.

SILVA, Pedro. Residência Pedagógica da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros: Análise Reflexiva de Experiência educacional de forma remota e presencial em escola pública no contexto da Pandemia. Relato de experiência, São Luís. 2022.

COSTA, Maria Idalina. Residência pedagógica em tempos de pandemia e os desafios do ensino remoto. Relato de experiência, São Luís. 2022.

SILVA, Nayane Raquel. Residência Pedagógica no Ensino Fundamental e as dificuldades com o ensino remoto. Relato de experiência, São Luís. 2022.

ALMEIDA, Glauceline. Residência Pedagógica: Os múltiplos desafios enfrentados pelos alunos da licenciatura de Estudos africanos em tempos de Covid-19. Relato de experiência, São Luís. 2022.

SOARES, Maria do Rosário. O ensino remoto e suas limitações. Relato de experiência, São Luís. 2022.

PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Laíza Danielle Leite Leitão
Graduanda do Curso de Pedagogia
laiza.danielle@discente.ufma.br
UFMA

Giovanna Ribeiro Almeida e Silva
Graduanda do Curso de Pedagogia
giovanna_almeida01@outlook.com
UFMA

Sandra Regina Fragoso de Freitas
Graduanda do Curso de Pedagogia
sandra.fragoso@discente.ufma.br
UFMA

Thaise Heilane Freitas Câmara
Graduanda do Curso de Pedagogia
haiseheilane7@gmail.com
UFMA

Francy Sousa Rabelo
pfranrabelo@gmail.com

RESUMO: O Brasil colonial submeteu os povos originários a violentos processos de civilização e aculturação, ignorando as múltiplas línguas dos nativos, as crenças e a identidade desses povos. Processo que afetou diretamente a educação indígena, colocando-os na invisibilidade. Procurando despertar o olhar sensível da comunidade científica e trazer a pauta a discussão da formação docente continuada para atender as especificidades indígena, o presente artigo tem por objetivo compreender a relação estabelecida entre o Plano Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI) e a formação de professores apresentadas nas plataformas científicas. Para isto tornou-se necessário a coleta de dados, por meio de um levantamento bibliográfico do tipo estado da questão (EQ), desenvolvido no período de novembro de 2022. As bases de dados utilizadas foram o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e da SCIELO, no recorte temporal de 2018 a 2022, com uso dos descritores “PNEEI”, “formação docente”, e “educação indígena”, também com uso do boleano AND e das aspas que filtraram melhor as buscas. Os resultados obtidos foram 97 escritos na base Scielo e 62 na plataforma da Capes, onde 8 achados dialogam com o objeto de estudo. Os achados informam poucas produções científicas sobre o PNEEI e a formação docente, a maioria na região Norte do Brasil. Concluímos que há uma certa escassez sobre pesquisas que envolvam o processo de formação docente e a política de formação para professores na educação escolar indígena, trazendo em discussão a necessidade de novas pesquisas sobre a temática, para assim contribuir com o avanço da mesma.

Palavras-chave: Plano Nacional de Educação Escolar Indígena; Formação Docente; Educação Indígena; Escola Indígena.

1. INTRODUÇÃO

Os portugueses, ao aportarem suas caravelas em terras brasileiras, ignorando o pertencimento do território, a cultura, as crenças e os valores dos povos nativos, deram início à uma série de violências contra a etnia que acarretaram uma dívida histórica do estado e da

sociedade brasileira com os indígenas. Dentre vários direitos à eles sonogados, está uma educação de qualidade e que atenda as especificidades e necessidades desse povo.

Neste sentido, este artigo tem na formação docente indígena, inicial e continuada, trazer um olhar sensível às especificidades desse público para atender os nativos. Entendendo a relevância da comunidade científica direcionar seus olhares para a invisibilidade dessa etnia, mesmo tendo seus direitos assegurados na Constituição Federal de 1988, o estudo faz um mapeamento das publicações científicas que destacam as pesquisas envolvendo o Plano Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI), programa interfederativo que, foca na formação docente especial para prestar educação de qualidade à esse público.

Dentro dessa perspectiva, de ter uma percepção do olhar da academia sobre essa temática, este artigo tem por objetivo, compreender a relação estabelecida entre o Plano Nacional de Educação Escolar Indígena e a formação de professores junto às plataformas científicas Scielo e o catálogo de tese e dissertações da CAPES. A metodologia usada foi o levantamento bibliográfico com base no Estado da Questão. A visualização foi facilitada pelos descritores PNEEI, formação docente e educação indígena. O booleano AND, proporcionou que fossem listados somente artigos relativos à formação docente indígena. Foram usadas as aspas para se chegar a resultados específicos, filtrando e listando apenas as palavras digitadas.

Foram mapeadas as publicações de duas plataformas ocorridas entre 2018 e 2022: SCIELO onde foram listados 97 escritas, das quais usamos cinco achados que conversou melhor com o tema estudado, e na base de Catálogos de Dissertações e Teses do periódico da Capes foram listando 62 trabalhos, dos quais apenas três dialogaram com a questão da docência indígena. Dessa forma, nos debruçamos sobre o total de oito achados, usados nas nossas discussões, destacando as contribuições dos autores nas produções científicas brasileiras acerca da formação docente indígena.

2. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E FORMAÇÃO DOCENTE

O Brasil Colonial submeteu o índio a violentos processos de civilização e aculturação. Os nativos, além de perseguidos em seu próprio território, foram considerados como selvagens, seres sem alma e, que não seriam frutos do jardim do Éden, pelos europeus. Nesse sentido, foram pensadas formas de domesticar os índios, ganhando destaque a catequização que, através das missões jesuíticas, impunham a doutrinação e conversão dos índios ao cristianismo e fala da língua materna ao português ignorando e desrespeitando as crenças, a língua e a identidade desses povos.

Desde então, a educação pensada para os povos indígenas esteve ligada diretamente à língua portuguesa e à escrita, com o objetivo de integrar os povos nativos à cultura europeia e cristã (HOFFMANN, 2021). Com o passar do tempo tivemos grandes mudanças no cenário da educação indígena. Como o marco pós Constituição Federal de 88 em que uma série de dispositivos legais com objetivo de regulamentar o que está disposto no texto constitucional em relação à educação indígena foi surgindo.

Um exemplo desse momento histórico é o decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991, que dispõe sobre a educação indígena no Brasil, atribuindo ao Ministério da Educação a responsabilidade junto com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a função de coordenar as ações referentes à Educação Escolar Indígena (EEI), em todos os níveis e modalidades de ensino. Determina também que as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios ficarão responsáveis pela execução das ações propostas pelo Ministério da educação (HOFFMANN, 2021).

Esse decreto provocou a elaboração de uma política nacional de educação escolar indígena. Para além disso, temos a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que também estabelece que a EEI deverá ser oferecida por meio do regime de colaboração entre União, estados e municípios. Trazendo o art. 79 que estabelece que a união deve financiar e garantir apoio técnico para educação escolar dos povos indígenas, através da criação de programas integrados de ensino e pesquisa junto às comunidades com o objetivo de viabilizar a formação de profissionais especializados para atuar nas escolas indígenas (BRASIL, 1996).

Já no ano de 1999, a definição da escola indígena vem como diferenciada, intercultural e bilíngue (reproduzida e reforçada pela Resolução 03 e do Parecer 14, ambos documentos do Conselho Nacional de Educação). Seguindo essa cronologia, em 2001, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172) argumentando que a educação diferenciada, “representa uma grande novidade no sistema educacional do país e exigiu das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos”, criou a categoria “Escolas Indígenas”.

A partir disso tivemos a Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (BRASIL, 1999; BRASIL 2001; BRASIL, 2012).

Diante das diversas mudanças no âmbito da educação indígena, surge o pensar sobre a existência da fragilidade e efetividade do regime de colaboração entre União, estados e municípios na implantação da política.

Para Maher (2006, p.23) “somente a partir da década 70, foi dada real relevância no aspecto referente à escolarização formal de alunos indígenas e que essa escolarização foi

conduzida pelos próprios índios.” Com isso as organizações não governamentais foram pioneiras na implementação dos primeiros programas de formação de professores, não demorou muito para que essa ideia se expandisse para outras regiões e assim mais e mais programas de informação para o magistério indígena foram surgidos.

A ampliação dos programas de formação de professores e a abertura para discussões dentro das grandes universidades foram algumas das medidas tomadas para que as questões que envolvem a educação escolar indígena passassem a fazer parte das responsabilidades do Estado. Mas quais são as suas especificidades? Qual a diferença entre programas dessa natureza e outros problemas de formação para a docência? Devemos levar em consideração que quanto um professor não índio precisa formar seus alunos como cidadãos, o professor indígena preparar os educandos para exercer seus direitos e deveres diante da sociedade e garantir que seus alunos continuem participando ativamente da vida em comunidade no interior da sociedade indígena ao qual pertence.

Então, esse professor precisa estar constantemente refletindo sobre as possíveis contradições embutidas nesse duplo objetivo. Segundo Maher, quando um professor branco é contratado para dar aula para os índios, normalmente o currículo escolar já está pronto, sendo assim a sua única preocupação talvez seja a montagem do programa da sua disciplina enquanto para um professor nativo cabe a ele a elaboração de todo o projeto político pedagógico da escola em que atua.

Outro aspecto muito importante é a questão dos materiais, na maioria das vezes os professores indígenas não tem materiais em que possam se apoiar, materiais esses como: jornais, livros, internet e etc, materiais que dariam suporte para o desenvolvimento do seu trabalho. Sendo assim o professor, por necessidade, acaba por atuar como pesquisador em diferentes áreas de investigação.

Diante do exposto, o Plano Nacional de Educação Escolar Indígena - PNEEI foi elaborado em 2019, em parcerias com membros da CNEEI e amplamente debatido em audiências públicas com autores da política de educação escolar indígena da última década. E tem como objetivo superar os desafios postos em relação à educação escolar indígena.

Nesse sentido, o PNEEI orientado pelas diretrizes estabelecidas no referido Decreto e pelos planos estaduais e municipais de educação, estabelece os seguintes macro desafios:

Organizar a EEI com a participação dos povos indígenas, observada sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades; Valorizar as culturas dos povos indígenas e suas diversidades étnicas; Fortalecer as práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena; Manter programas de formação de profissionais da educação que atuam em comunidades

indígenas; Apoiar o desenvolvimento de currículos que valorizem os conteúdos culturais dos povos indígenas; Apoiar a elaboração, publicação e distribuição de material didático específico, intercultural e bilíngue; Apoiar a afirmação das identidades étnicas e os projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena. o PNEEI foi elaborado e dividido em 7 eixos. (BRASIL, 2018, p.4)

Vamos dar destaque ao eixo que se refere à formação dos professores, que é o eixo 5, que fala o seguinte:

Destacam-se como problemas identificados no Eixo 5: a inexistência da carreira de professor indígena nas redes públicas de ensino e a oferta insuficiente de formação inicial e continuada de professores indígenas conforme estabelecem, respectivamente o Art. 21 e o Art. 20 da Resolução nº 5/2012 e a Resolução nº 1/ 2015, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio. Foram definidas como causas críticas desses dois problemas: a falta de regulamentação da Resolução nº 5/2012 e da Resolução nº 1/2015 nos Conselhos de Educação e a baixa capacidade de atendimento pelas Instituições de Ensino Superior (IES) para formação de professores indígenas.

Sabemos que a maioria das comunidades indígenas são bilíngues, então o professor indígena precisa ter essa habilidade muito específica, outra questão se refere à escrita, pois em muitas comunidades ainda se encontra em processo de definição, nesse sentido alguns programas de Formação de professores indígena incluem em seus currículos Cursos de Introdução à Linguística. Diante desse exposto percebemos que a responsabilidade de um professor indígena vai além das atividades no ambiente escolar. Pois como já foi falado, os professores fazem a mediação, cultural e política de seu grupo étnico com a sociedade envolvente.

3. O ESTADO DA QUESTÃO: PERCURSO METODOLÓGICO

É de suma importância expor os caminhos e os métodos utilizados no desenvolvimento da pesquisa proposta. Com isso para a obtenção dos resultados e respostas acerca da problematização apresentada neste trabalho, utilizamos a abordagem qualitativa, já que a nossa pesquisa envolve um fenômeno social. Dentro da abordagem da pesquisa qualitativa, Minayo (2014), destaca que:

O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam (MINAYO, 2014, p.57).

Através da abordagem qualitativa trabalhamos sobre o Plano Nacional da Educação Escolar Indígena (PNEEI) investigando sobre a formação docente, pontuando como os professores atuam no ambiente escolar indígena. O estudo foi realizado através de levantamentos bibliográficos, utilizando as discussões dos artigos científicos publicados em

plataformas científicas e a metodologia utiliza as contribuições do estado da questão para a realização do mapeamento. Nesse sentido, Nóbrega-Therrien e Therrien (2011), destaca que o estado da questão:

[...] é uma maneira que o estudante/pesquisador pode utilizar para entender e conduzir o processo de elaboração de sua monografia, dissertação ou tese, ou seja, de produção científica com relação ao desenvolvimento de seu tema, objeto de sua investigação. É um modo particular de entender, articular e apresentar determinadas questões mais diretamente ligadas ao tema ora em investigação. (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2010, p. 36).

Para fazermos o mapeamento, utilizamos duas bases de dados científicos, o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e a SCIELO, definindo um recorte temporal de 5 anos, para as nossas pesquisas, mapeando de 2018 a 2022.

Fazendo as buscas no mês de novembro de 2022, utilizamos filtros (coleções do Brasil, ano de publicação, aspas) nas referidas plataformas, recorreremos aos descritores *PNEEI*, *formação docente* e *educação escolar indígena* e aos cognatos *ensino e escola indígena*, *educadores não indígenas*, *formação de professores*, *educação escolar e indígena*. Para a busca de resultados mais específicos utilizamos o booleano AND para agrupar os descritores, utilizando o recorte temporal já citado e aspas para especificar o que é procurado. No quadro abaixo destacamos o resultado geral das buscas e os achados que englobam o nosso tema:

QUADRO 01 - Resultado geral dos trabalhos encontrados no catálogo de teses e dissertações (Capes) e na base Scielo, no período de 2018-2022, com busca em nov./2022.

PLATAFORMAS	TOTAL	ACHADOS
CAPES (Catálogo de Teses e Dissertações)	62	3
SCIELO	97	5

Fonte: Elaboração própria (2022)

Conforme percebemos no Quadro 1, a quantidade de trabalhos publicados sobre a temática, é limitada. O quadro apresenta 159 trabalhos encontrados e os que se relacionam com o nosso objeto, totalizam 8. Os refinamentos e filtros foram importantes para a definição dos artigos que são apresentados neste trabalho relacionados a nossa temática.

Para demonstrar o trabalho efetuado com os achados, dividimos o texto em 2 tópicos: no primeiro, apresentamos as publicações mapeadas na base de dados da Scielo; no segundo, demonstramos os trabalhos publicados e mapeados na plataforma da Capes. Esperamos que este artigo auxilie o pesquisador que tem interesse em conhecer e pesquisar sobre a educação escolar indígena e sobre o PNEEI.

3.1 Educação Escolar Indígena, PNEEI, Formação Docente: o estado da questão

Dividimos o trabalho em duas sub-seções para demonstrar os achados que dialogam com a nossa temática. Na primeira, vamos trabalhar os artigos encontrados na plataforma SCIELO e na segunda, os artigos achados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Nos dois tópicos iremos apresentar quadros sínteses, trazendo os autores, objetivos, locais e anos dos trabalhos encontrados. Finalizaremos com a análise do que foi encontrado e sua relação com a investigação em desenvolvimento.

3.1.1. Os achados na Base SCIELO

Identificamos, a princípio, 97 artigos distribuídos na base de dados da SCIELO, após uma busca com os booleanos, cognatos, recorte temporal e os filtros destacados no trabalho, reduziram a quantidade de artigos para 21. No entanto, ao aplicar o critério de elegibilidade, que foi a leitura dos resumos, introduções e conclusões dos artigos para a seleção de apenas artigos que se relacionavam com a temática proposta, foram selecionados apenas 5 artigos. O quadro 2 mostra o total de trabalhos encontrados após o filtro e refinamento com descritores e cognatos agrupados nas buscas na plataforma SCIELO.

QUADRO 2 - Total de trabalhos encontrados após o filtro e booleano and com os descritores e cognatos agrupados na base Scielo, no período de 2018-2022, com busca em nov./2022.

DESCRITOR 1	BOOLEANO	DESCRITOR 2	RESULTADO	ACHADOS
Educação Escolar Indígena	AND	Formação de professores	3	1
Educadores não indígenas	AND	Escola indígena	3	1
Educação escolar	AND	Ensino indígena	2	1
Formação de professores	AND	Ensino indígena	2	1
Educação escolar	AND	Indígena	11	1
TOTAL			21	5

Fonte: Elaboração própria (2022)

Dentre as publicações da plataforma mapeadas, percebemos que se possui uma certa dificuldade de encontrar pesquisas voltadas para o PNEEI, grande parte dos artigos encontrados enfatizam a colonização dos índios e a educação que foi imposta para eles. Os autores que

debruçaram sobre as temáticas relevantes a nossa pesquisa destacam sobre a colonização indígena e a importância do fortalecimento da identidade étnico-cultural indígena e a interculturalidade.

Com isso, construímos outro quadro, que traz uma visão mais estruturada dos achados. Nele se apresenta as publicações encontradas contendo informações sobre seus autores, ano de publicação, local de publicação e objetivo do referido estudo.

O Quadro 03 traz uma síntese do mapeamento dos 5 artigos coletados na base SCIELO entre os anos de 2018 a 2022, conforme vemos a seguir:

QUADRO 3 - Síntese do mapeamento realizado em artigos publicados na base Scielo (2018-2022)

Nº	Autores	Objetivo	Locais	Anos
1	Santos e Silva	Compreender o processo histórico para se garantir uma educação escolar indígena intercultural, específica e diferenciada para o povo indígena Potiguara da Paraíba.	Paraíba	2021
2	Góes, Fernandes e Barbosa	Refletir acerca da atuação de professores/as não indígenas na educação escolar indígena	Paraná	2022
3	Storch e Tamboril.	Levantar as políticas de formação e carreira docente indígena no estado de Rondônia, no período entre 1988 e 2018, e analisá-las a partir das perspectivas de gestores(as) da Educação Escolar Indígena do estado.	Rondônia	2021
4	Sanchez e Leal	Dar visibilidade a avanços, desafios e potencialidades da formação de indígenas, em relação ao propósito da proposta intercultural no ensino superior.	Brasília	2021
5	Freire e Silva	Destacar as contribuições do PROINDIO-UERJ na produção de materiais pedagógicos na formação do docente indígena	São Paulo	2019

Fonte: Elaboração própria (2022)

Podemos perceber que a busca na SCIELO resultou em poucos achados. O primeiro deles é o de Santos e Silva (2021), que enfatizam a importância da garantia de uma educação escolar indígena intercultural, específica e diferenciada para o povo indígena Potiguara da Paraíba. Eles destacam que com a chegada dos colonizadores o ensino indígena ficou baseado na concepção da tábula rasa, no qual os indígenas precisavam ser “preenchidos” de conhecimentos europeus. E foi

necessário um processo de conquistas no qual vêm exigindo uma educação escolar para as populações indígenas, tendo como princípio a valorização do intercultural.

Em uma linha de raciocínio semelhante, os autores Góes, Fernandes e Barbosa (2022), vão trazer uma reflexão sobre professores não indígenas atuando na educação escolar indígena. Eles destacam o termo interculturalidade crítica que oferece uma alternativa para se pensar e construir um projeto de descolonização política, social e educacional. Essa interculturalidade crítica proposta pelos autores é destacada no artigo dando ênfase a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, no qual propõe uma ação cultural para a liberdade.

Storch e Tamboril (2021) já abordam sobre os docentes indígenas, no qual precisam ser docentes precisam estar conscientes de seus papéis políticos e sociais, já que a educação indígena foi pautada no interesse de agregar os costumes não indígena, ignorando suas culturas e costumes. Com isso, os educadores indígenas precisam ser responsáveis pela formação crítica dos estudantes indígenas para o exercício da cidadania dentro e fora de suas aldeias.

Também dando destaque à importância da formação docente indígena de caráter intercultural, ou seja, respeitando as crenças, culturas e comportamentos dos nativos e, ressignificando os modelos de educação imputados à eles, Sanches e Leal (2021), em seu artigo, defendem que, a partir da CF de 1988, o tema da educação indígena ganhou certo destaque nas agendas governamentais.

Nesse sentido, para os autores, os programas sociais de incentivo, cotas, bolsas de estudos para indígenas, deram suporte a criação do Curso de Licenciatura Intercultural destinados à formação de educadores indígenas em mais de 23 IES Federais e Estaduais, exaltando, assim, o papel político e social do professor indígena.

As publicações encontradas na Scielo, são congruentes no sentido de destacar a importância e a necessidade da difusão da formação docente enxergando a interculturalidade nas relações étnico-raciais. Ratificando e dando expressividade ao tema da educação indígena, Freire e Silva (2019), fertilizam o terreno das discussões trazendo informações enriquecedoras sobre o Programa de Estudos dos Povos indígenas da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROÍNDIO-UERJ), onde foram desenvolvidas pesquisas que resultaram na elaboração e publicação de três livros didáticos voltados para a formação do docente indígena.

Ainda segundo os autores, Freire Silva (2019), as experiências do PROÍNDIO, foram muito expressivas e, ajudaram a fomentar a precariedade da falta de material pedagógico, a ponto de contribuírem, não somente com a formação docente com o suporte de material didático e

paradidático, mas também na implementação da Lei 11.645/2008, que reza sobre a obrigatoriedade de difundir a cultura, e conhecimento e a participação que índios e negros tiveram na constituição das sociedades em suas esferas econômicas, políticas, sociais e culturais.

Percebemos, no Quadro 3, que apesar do recorte temporal de 5 anos estabelecido para as pesquisas dos artigos, só vamos ter uma predominância de publicações relacionadas com a nossa temática no ano de 2021 e apenas uma em 2022. Há uma limitação de pesquisas publicadas sobre a nossa temática na base de dados da Scielo e as publicações são escassas durante o período de 2018 a 2020, com apenas uma em 2019. E todos os artigos expostos neste quadro estão relacionados apenas a formação docente e a educação escolar indígena, sobre o PNEEI não há publicações.

Observamos que os achados se encontram divididos nas regiões do Brasil, sendo uma publicação oriunda do Nordeste, no estado da Paraíba. Há uma publicação proveniente da região Norte, que segundo a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) é a região no qual se concentra maior número de povos indígenas, e o artigo destacado é de Rondônia. Na região do Sudeste se têm um originário de São Paulo, na região Sul um artigo do Paraná e no Centro-oeste, derivado de Brasília.

3.1.2. Os achados no Catálogo de Tese e Dissertações da CAPES

Foram identificados, inicialmente, 62 artigos distribuídos na base de dados Catálogo de teses e dissertações CAPES, que atendiam ao tema em estudo. No entanto, ao aplicar o critério de elegibilidade, que foi a leitura dos resumos, introduções e conclusões dos artigos para a seleção apenas dos artigos que se relacionavam com a temática proposta, foram selecionados 18 artigos, publicados nos últimos cinco anos. Ao fazer a leitura do tema e do resumo apenas 3 artigos estavam de fato dentro da temática do estudo. O Quadro 4 mostra o total de trabalhos encontrados após o filtro e refinamento com descritores e cognatos agrupados nas buscas na plataforma do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

QUADRO 4 - Total de trabalhos encontrados após o filtro e booleano and com os descritores e cognatos agrupados no catálogo de teses e dissertações (Capes), no período de 2018-2022, com busca em nov./2022.

DESCRIPTOR 1	BOOLEANO	DESCRIPTOR 2	BOOLEANO	DESCRIPTOR 3	RESULTADO	ACHADOS
Educação Escolar Indígena	AND	Formação docente			20	01
Formação docente	AND	Educação indígena	AND	Escola indígena	42	02
TOTAL					62	03

Fonte: Elaboração própria (2022)

Ao analisarmos os artigos mapeados para discussão do presente trabalho, nos deparamos com uma certa dificuldade ao pesquisarmos sobre o PNEEI- Plano nacional de Educação Escolar Índigena, os poucos trabalhos encontrados não mencionam especificamente sobre o plano, e poucos sobre a temática da formação docente, grande parte dos artigos encontrados foram dos anos 2002, 2005, 2011 que abordam a temática, os achados dentro do recorte temporal da nossa pesquisa vai de 2018 a 2022, mas sobre a educação indígena se demonstraram escassos na base de dados Catálogo de teses e dissertações da CAPES.

A maioria dos estudos mapeados é de uma determinada comunidade localizada principalmente na região norte do Brasil. Isto pode ser um reflexo de como é tratada a educação indígena e como o processo de pesquisa pode influir na trajetória do povo indígena em de fato conquistar uma educação que atenda suas necessidades. Observando ainda as escassas produções científicas e acadêmicas sobre a educação indígena, principalmente no que diz de publicações atuais, temos o Quadro 5 com uma síntese dos trabalhos analisados. Sendo caracterizado o predomínio de pesquisas de campo, de diferentes estados brasileiros, especificamente da região norte e nordeste.

QUADRO 3 - Síntese do mapeamento realizado em trabalhos publicados no catálogo de teses e dissertações (Capes) (2018-2022)

Nº	Autores	Objetivos	Locais	Anos
1	PEREIRA	Busca compreender qual a contribuição desse ensino diferenciado no processo de Descolonialidade Ambiental do modo de vida da etnia. Reconhecemos os contributos da Perspectiva Eco-Relacional que nos permite o olhar das diversas dimensões dos coletivos e do seu meio.	CEARÁ	2018
2	CAMPELO	Analisar o contexto e a influência do bilinguismo na comunidade indígena Noke Koï, para a manutenção da identidade e cultura desse povo.	RIO BRANCO/ ACRE	2018
3	VALE	Analisar as representações a respeito dos povos indígenas construídas pelos professores de história	PARÁ	2020

Fonte: Elaboração própria (2022)

Dos três trabalhos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, dois são da região norte e um da região nordeste. O trabalho de Pereira (2018) aborda questões sobre a educação escolar diferenciada indígena em específico ao povo Tremembé, comunidade localizada no município de Itarema-CE. A autora traz em discussão a questão de como se dá o processo de descolonialidade ambiental no contexto do ensino diferenciado indígena do povo Tremembé, buscando o reconhecimento ao analisar e compreender o ensino diferenciado praticado pelos mesmos, voltados principalmente ao Magistério Indígena Tremembé (MIST) o qual segundo ela configura os moldes da educação diferenciada, intercultural e específica, e assim a busca por direitos dos povos indígenas.

Segundo Pereira (2018) inferimos, por conseguinte, que o MITS contribuiu para o processo de descolonização ambiental do modo de vida do povo Tremembé, na medida em que proporcionou a formação de educadores conscientes da legitimidade e da importância dos saberes e da cultura da etnia. Isso promoveu o engajamento e o fortalecimento da luta política desse povo em prol da conquista de direitos sociais.

A autora defende a importância do magistério indígena Tremembé para preservação da etnia deste povo, das vivências que vão desde a pesca, caça, crenças e costumes, que merecem ser respeitados como parte da identidade cultural dos mesmos. E os desafios segundo ela

continua sendo a elaboração de uma proposta curricular intercultural. Durante a elaboração dos trabalhos foram feitas entrevistas pelo grupo de pesquisa- GEAD com o povo da comunidade Tremembé, os quais são os principais atores sociais, que contribuíram significativamente para ajudar na compreensão dos saberes e de conhecimentos vividos pelos mesmos. A autora ressalta que o trabalho só foi possível mediante ao comprometimento do Magistério com a valorização da autonomia e cultura étnica do povo Tremembé.

O estudo realizado por Campelo (2018) revela a variedade de etnias presente no estado do Acre que totaliza 15, achado esse reforçado pelo Governo do Próprio estado, sendo distribuídas em 12 municípios do Acre. No meio dessa variabilidade de povos existem os povos Noke Koï, os quais o trabalho dos professores foi analisado, surgindo assim questionamentos como:

Qual o papel da escola Noke Koï no processo da constituição da identidade do sujeito Noke Koï, considerando o contato permanente com a sociedade envolvente. [...] qual língua as crianças devem ser alfabetizadas primeiramente. A alfabetização deve ser feita na língua noke vana ou na língua portuguesa? (CAMPELO, 2018, p.17).

Tais indagações referem-se à construção da identidade do índio, que por conta da colonização, sua cultura e etnia sofreram diversos apagamentos. Esses fatos históricos mostram a importância de reconhecer e respeitar a identidade cultural indígena e o modo como querem ser reconhecidos. Os questionamentos de Campelo (2018) indagam como deve ocorrer a alfabetização para constituição e fortalecimento da identidade desses povos que estão em constante contato com as demais pessoas não indígenas.

Nesse contexto surge a necessidade de se pensar como se dá a construção desse profissional que participa desse processo de alfabetização, uma vez que a escola de acordo com a autora pode ser um espaço para discussão e execução de políticas linguísticas que contribuam para a manutenção e fortalecimento dessa língua da língua nativa, trazendo em sua fala a necessidade dessa formação.

[...] formação de professores para atuar em comunidades bilíngues e em um programa de ensino bilíngue [...] requer uma capacitação específica desses professores em língua materna, língua portuguesa e no ensino de línguas, o que implica a utilização de instrumentos próprios de linguística que devem ser incorporados à formação do professor (CAMPELO, 2018, p.54).

Não se tem um consenso de qual língua deve ser ensinada primeira ou se as duas línguas devem ser ensinadas ao mesmo tempo, mas o que acontece *in loco* no estudo de Campelo (2018) são as atividades realizadas com o predomínio da língua portuguesa em decorrência dos livros disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC) serem em português.

Segundo o Laboratório de Estudos em Etnologia, Educação e Sociobiodiversidade da UF de Santa Catarina (2022), que fez o levantamento dos livros didáticos voltados às escolas indígenas e mostrou que no conjunto mais da metade cerca de 55% dos livros eram apenas em português, tendo 16% de livros em português e em outra língua nativa. O que levanta a reflexão para além da necessidade da formação do docente, mas também pensar no material didático utilizado pelos profissionais.

Voltando o pensamento para a formação docente e as políticas públicas envolvidas, Campelo (2018) faz um recorte temporal com o início do pensamento de se discutir a implantação em 99 de um programa próprio do estado do Acre para Formação em Magistério Indígena para atender a demanda de formação de novos professores. E quando falamos na formação desses professores a autora esclarece:

Os professores [...] têm formação em magistério concomitante com a sua escolarização, fato que está previsto na Resolução 3 do Conselho Nacional de Educação, Artigo 6, parágrafo único. [...] ainda é um desafio para a Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre, que deve ofertar cursos de formação que venham a atender a essa demanda, tendo em vista a necessidade de acompanhamento sistemático dos professores nas Terras Indígenas neste processo de formação, consolidar, na prática, a formação inicial dos professores e ao mesmo tempo capacitá-los para o exercício da docência (CAMPELO, 2018, p.57).

A autora traz que no ano de 2000 foi realizado o primeiro curso promovido por essa secretaria que contou com 72 professores indígenas, revelando um incremento de 45% no número de professores atendidos anteriormente por ONGs, em 2010, outro curso de formação de professores em magistério indígena, do qual participaram 58 professores indígenas, e em 2014, este número cresce para 342 professores, observando assim o crescente número de profissionais sendo capacitados a cada curso de formação.

4. CONCLUSÃO

A escolha do tema, Plano Nacional de Educação Escolar Indígena: um olhar sobre a formação docente como o nosso objeto de estudo fez enxergarmos o quanto ainda é escassa as discussões publicadas sobre essa temática. Achamos de forma reduzida apenas trabalhos sobre a formação docente e a educação escolar indígena.

Notamos que as pesquisas foram desenvolvidas em maior número na região Norte totalizando 3 pesquisas, no Nordeste encontramos 2 achados, nas demais regiões apenas um achado. Evidenciando, assim, a ausência do olhar do pesquisador- principalmente na Região Nordeste-, acerca da importância da preparação docente especializada dentro das necessidades e singularidades dos nativos. Percebemos que ainda permanece a fragilidade dos profissionais

envolvidos que necessitam de suporte em várias fases do seu desenvolvimento, revelando uma formação acadêmica rasa no conhecimento das singularidades da etnia, como também a falta de destaque da descolonização processo formativo do educador indígena que, contribuiu para enraizar conceitos pejorativos no seio da sociedade.

Conhecer a cultura, crenças e as especificidades apresentadas dentro das diversas aldeias indígenas, fazem-se pressupostos essenciais para desenvolver projetos pedagógicos imbuídos de significados para os nativos que, contemplem as particularidades dos diferentes grupos, garantindo o direito de aprendizagem aos índios sem violentar ou ignorar a cultura indígena, que envolvem a diversidade do povo historicamente desmerecido. Essas inquietações se tornam mais preocupantes, ao constatarmos o reduzido número de pesquisas envolvendo a política nos últimos cinco anos.

Considerando o exposto, vemos o quanto é necessário o desenvolvimento de novas pesquisas, visto que os achados do presente estudos ainda se demonstram tímidos em meio a amplitude e importância dos povos indígenas. Com isso, a nossa pesquisa apresenta um diferencial chamando atenção para a escassez de pesquisas sobre o PNEEI e trazendo contribuições importantes para a academia científica.

Mas não podemos encerrar essa escrita sem registrar a nossa maior inquietação: devido ao fato não encontrarmos nenhuma escrita nas plataformas científicas que contemplassem o nosso objeto de pesquisa, o PNEEI, fica a reflexão: O silêncio dos pesquisadores não estariam, mesmo que de forma não intencional, dando anuência para a invisibilidade histórica dos indígenas e, principalmente, ignorando a importância de pesquisar e divulgar o PNEEI dentro da academia, sendo que o projeto trata da formação docente para atender os nativos dentro das suas especificidades?

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação Escolar Indígena. 2019

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

CAMPELO, ANDRÉA ALMEIDA. BILINGUÍSMO E IDENTIDADE: UM OLHAR SOBRE A ESCOLA NOKE KOÏ/KATUKINA. Orientador: Maristela Rosso Walker. 2018. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Acre, RIO BRANCO – ACRE, 2018.

FREIRE, José R. B.; SILVA, Ana P. DEZ ANOS DEPOIS: O VOO DO PASSARINHO, A SABEDORIA DO BEIJA-FLOR. Cad. Cedes, Campinas, v. 39, n. 109, p. 297-319, set-dez., 2019.

FUNAI. QUEM SÃO. 2022. Disponível em <<https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/quem-sao>> Acesso: 11/12/2022

GOES, Liz M.; FERNANDES, Neiva G.; BARBOSA, Roberto G. Silenciar, escutar, conviver, resistir e sonhar: aprendizados na Escola Mbya Arandu. Revista Brasileira de Educação, Curitiba, v. 27, e 270042, 2022.

HOFFMANN, Claudio Frigotto. POVOS INDÍGENAS E A ESCOLARIZAÇÃO: ASPECTOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO SUDESTE DO PARÁ. Marabá, 2021. Disponível em: <http://repositorio.unifesspa.edu.br/bitstream/> Acesso: 10 dez. 2022.

LABORATÓRIO DE ENSINO E MATERIAL DIDÁTICO (UFSC). LEMAD. Livros didáticos indígenas. In: Livros didáticos indígenas: 24 de Novembro de 2022. Santa Catarina: UFSC, 2022. Disponível em: <https://nepi.ufsc.br/acervo-2/livros-didaticos-indigenas/>. Acesso em: 10 dez. 2022.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de professores indígenas: repensando trajetórias / Organização Luís Donisete Benzi Grupioni. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14ª edição. São Paulo: Hucitec Editora, 2014. 407 p

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; TERRIEN, Jacques. Os trabalhos científicos e o estado da questão. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 15. n. 30, p. 5-16, 2004.

SANCHEZ, Laura M. C.; LEAL, Fabiana S. F. “Licenciatura em Educação Básica Intercultural”: avanços, desafios e potencialidades na formação superior de professores indígenas. Rev. bras. Estud. pedagog., Brasília, v. 102, n. 261, p. 357-375, maio/ago. 2021.

SANTOS, Pedro L.; SILVA, Eduardo D. A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA COMO FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE CULTURAL DOS POTIGUARA DA PARAÍBA/BRASIL – CONSIDERAÇÕES INICIAIS. Trab. Ling. Aplic., Campinas, n(60.1): 105-113, jan./abr. 2021.

SILVA, JOSELAINE DIAS DE LIMA. DIREITO À IDENTIDADE CULTURAL DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL. XIV Encontro de História da AHPUH-MS, Mato Grosso do Sul, v. 14, n. 14, p. 1-13, 10 out. 2018.

STORCH, Cleude A. A.; TAMBORIL, Maria I. B. Políticas de Formação e Carreira Docente Indígena em Contexto Amazônico. Psicologia: Ciência e Profissão, 2021, Rondônia, v. 41, e225569, 1-13.

PEREIRA, Anúzia Pires. EDUCAÇÃO ESCOLAR DIFERENCIADA INDÍGENA TREMEMBÉ: CONTRIBUTOS PARA UMA EDUCAÇÃO DESCOLONIZANTE. Orientador: João Batista de Albuquerque Figueiredo. 2018.83f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza- CEARÁ, 2018.

POÉTICAS DA FORMAÇÃO DOCENTE: ATRAVESSAMENTOS AUTOBIOGRÁFICOS NA HISTÓRIA DE VIDA DE EGRESSOS DA UFMA

Walter Rodrigues Marques
Doutorando em Educação
waltermarques@usp.br
SEDUC-MA

Luis Félix de Barros Vieira Rocha
Doutorando em Educação
luis.rocha@ufpel.edu.br
SEMED/Matões do Norte

Andréa Luisa Frazão Silva
Doutorando em Artes Visuais
andrea.frazao@unesp.br
SEMED/São Luís

Diêgo Jorge Lobato Ferreira
Doutorando em Design
diegolobatoferreira@usp.br
IFMA

RESUMO: Esta proposta parte de dois fundamentos epistemológico-conceitual: a Teia de Ananse e a História de vida/Narrativas autobiográficas. Portanto, Ananse Ntontan, na simbologia Adinkra, é uma teia de aranha que traz em si o significado de “sabedoria, esperteza, criatividade e a complexidade da vida”. As narrativas autobiográficas discorrerão sobre a complexidade da vida e como esse grupo de egressos da UFMA trilhou caminhos utilizando-se sabiamente da amizade, cooperação, solidariedade e criatividade em diásporas internas (quando sinto que posso ser e fazer mais do que estar dado), distópicas (mudança social). Ainda que a luta pela vida se inicie no nascimento, nosso ponto de partida para essa proposta é a Universidade – lugar de onde saímos, para onde fomos e o que construímos nessa trajetória. Os Retirantes, de Portinari será sustentado como fundamento das trilhas acadêmicas, uma vez que tivemos que estudar em regiões distintas e distantes da origem. O retorno ao nascimento e às relações tecidas até o ponto de partida, sempre estarão presentes e fazem parte da história de vida de todos – construindo a pessoa em si, mas que não é única, pois é a soma de todos os acontecimentos que permearam sua vida. Objetiva-se demonstrar a trajetória de quatro egressos da UFMA e como esse caminho foi trilhado para formar professores e pesquisadores no campo das linguagens e ciências humanas e sociais, e como essa formação contribuiu para a formação humana, socialmente responsável, tendo por base o conceito de empatia, habitando um mundo voltado para um capitalismo neoliberal e selvagem que pretere a alteridade, a coletividade – a vida comunal – em detrimento de uma individualização em vez de desenvolver uma individualidade, que é o eu como parte do todo, que me importo com o ambiente e a sociabilidade.

Palavras-chave: Narrativas autobiográficas; Alteridade; Diáspora acadêmica; Teia de Ananse.

1. INTRODUÇÃO

Para falar/dizer de/sobre nossas poéticas de formação, partimos de dois conceitos e/ou perspectivas: a Teia de Ananse e a obra Retirantes, de Portinari. Desta forma, contar nossa história de vida/narrativas autobiográficas, embase-se nessas duas perspectivas/olhares.

Ananse Ntontan, na simbologia Adinkra, é uma teia de aranha que traz em si o significado de “sabedoria, esperteza, criatividade e a complexidade da vida”. As narrativas autobiográficas discorrerão sobre a complexidade da vida e como esse grupo de egressos da UFMA trilhou caminhos utilizando-se sabiamente da amizade, cooperação, solidariedade e criatividade em diásporas internas (quando sinto que posso ser e fazer mais do que estar dado), distópicas (mudança social).

Ainda que a luta pela vida se inicie no nascimento, nosso ponto de partida para essa proposta é a Universidade – lugar de onde saímos, para onde fomos e o que construímos nessa trajetória.

Segundo Machado (2015, p. 4), “Ananse, na simbologia Adinkra, é uma teia de aranha que traz em si o significado de “sabedoria, esperteza, criatividade e a complexidade da vida, [...]”. E, de acordo com Mattar e Azevedo (2022, p. 15), “O adinkra “ananse ntontan” (teia de aranha) simboliza sabedoria, criatividade, engenho e a complexidade da vida, síntese do significado mais profundo daquela narrativa”. Para Galdino, Santos e Hoshino (2020, p. 5), “Ananse, guardiã e narradora de histórias na mitologia ashanti, também tida como um *trickster*, aquela que nos embaralha, que confunde a vontade de saber, que subverte esquemas convencionados, que nos salva de nosso próprio excesso científico: [...]”. Conforme Badoe e Diakité, (2006 apud GABRIEL, 2021, p. 18) “Ananse é uma aranha, mas é um homem. Personagem popular nessa região, ele é considerado um herói intermediário entre os seres divinos e o mundo dos homens: é o guardião das histórias”.

Os Retirantes, de Portinari será sustentado como fundamento das trilhas acadêmicas, uma vez que tivemos que estudar em regiões distintas e distantes da origem. O retorno ao nascimento e às relações tecidas até o ponto de partida, sempre estarão presentes e fazem parte da história de vida de todos – construindo a pessoa em si, mas que não é única, pois é a soma de todos os acontecimentos que permearam sua vida.

FIGURA 1: Retirantes (Portinari)



Fonte: Acervo do MASP (2022)

Objetiva-se demonstrar a trajetória de quatro egressos da UFMA e como esse caminho foi trilhado para formar professores e pesquisadores no campo das linguagens e ciências

humanas e sociais, e como essa formação contribuiu para a formação humana, socialmente responsável, tendo por base o conceito de empatia, habitando um mundo voltado para um capitalismo neoliberal e selvagem que pretere a alteridade, a coletividade – a vida comunal – em detrimento de uma individualização em vez de desenvolver uma individualidade, que é o eu como parte do todo, que me importo com o ambiente e a sociabilidade.

2. WALTER RODRIGUES MARQUES – KEIKO

Em 2006 eu estava com 33 anos. Minha primeira aula foi em 16 de novembro de 2006. Lembro que a recepção foi feita pelo C. A. - Louvado seja Duchamp. Lembro de Norma e Raimundo que eram componentes do C.A.

Professores que foram importantíssimos para minha formação em Educação Artística: Mércia Antunes Pacheco que, na disciplina Introdução à Educação Artística, me conduziu a continuar e esclareceu a diferença entre licenciatura e bacharel. Depois, no estágio supervisionado, me deu dicas primorosas. Sou profundamente agradecido a Mércia. Paulo César (me apresentou Ana Mae Barbosa, Analice Dutra Pillar, Edith Derdyck, a cerâmica – que hoje faz parte da minha pesquisa). O professor Gersino Martins foi de capital importância para eu concluir o curso, pois quando eu quis e desisti do curso, ele me disse: alguns vão dizer que não se vive de arte, eu vivo da arte e no futuro, não dá para saber o que vai acontecer. Portanto, termine seu curso. E foi assim que eu vim parar no doutorado. Foi o professor Gersino que me apresentou minha orientadora de doutorado: Rosa Iavelberg, por meio do texto que era mais ou menos “ser professor” – acredito que era esse o título do texto.

UFMA - Um maravilhoso mundo novo, cheio de esperança. Depois vieram os espinhos - mas também superação - trabalho - docência pública. Educação Artística (Artes Visuais, fotografia/cerâmica); Psicologia (psicanálise); Ciências Sociais (Antropologia, Sociologia e Ciência Política); Física Licenciatura; Mestrado Profissional em Educação; Doutorado Acadêmico em Educação.

Pesquisador nas áreas: Cerâmica, relações étnico-raciais - história e cultura dos povos negros e indígenas; Ancestralidade; Museus; Educação; Relação profunda com a memória, a história e o esquecimento; Desejo de reconstruir minha história ancestral partindo do apagamento; Identidade; Subjetividade (psicanálise); Antropólogo por natureza, mas também por formação, ainda que indireta; Perspectivas: Ensino Superior (docência e pesquisa).

Minhas trajetórias – digo isso porque não segui um único caminho, mas vários, que se complementaram em múltiplos sentidos.

3. GRADUAÇÃO

Como disse acima, minha trajetória no ensino superior se inicia em 2006, quando passei no vestibular para o curso de Educação Artística que, sendo um curso polivalente, escolhi Artes Plásticas como especialidade. Todas as fichas foram apostadas nessa graduação. E, ainda que tenha passado inúmeras dificuldades, foi dela que veio minha sobrevivência. Houve quem dissesse que eu estava perdendo tempo e que não ia arranjar emprego com esse curso. Mas hoje, cá estou, vivendo como professor de Arte.

Na UFMA participei de movimentos sociais, entidades ligadas às lutas por direitos dos alunos como o DCE, o C.A., a FENARTE, que me proporcionaram uma verdadeira vivência da vida de estudante. Conheci vários estados e cidades brasileiras participando do ENEARTE como: Natal, Ouro Preto, Salvador.

Eu sempre sonhei em cursar Direito, Medicina, Psicologia. Neste último me graduei. Nunca atuei, mas certamente obtive ganhos que me auxiliaram em situações difíceis e complicadas pelas quais passei. Escolhi a abordagem psicanalítica. Embora respeite as outras abordagens, é a psicanálise que responde minhas perguntas e questões acerca da humanidade.

Findando Psicologia, iniciei Ciências Sociais. Embora alguns digam que estou pulando de galho em galho, não vejo assim. Para mim, isso é busca de conhecimento e certamente adquirir e complementei os campos de saberes em que eu já transitava. Nas Ciências Sociais estudei Sociologia, Antropologia e Ciência Política. Somente esta última não foi do meu agrado, mas desenvolvi a contento. Todavia, a Sociologia e sobretudo a Antropologia, se aliaram à arte e à Psicologia enquanto conhecimento. Lido bem com minhas áreas de atuação, mas a Antropologia começou a afunilar-se e entrelaçar-se com a arte, direcionando minha formação enquanto pesquisador. Ainda que eu tenha me direcionado para a área de exatas em um curso de Física, permaneci na licenciatura, ou seja, continuei no campo da educação/docência.

4. PÓS-GRADUAÇÃO

Cursei algumas especializações como complemento das minhas áreas de saber/conhecimento. Psicologia da Educação (UEMA); Arte, Mídia e Educação (IFMA); Metodologias Ativas e Tecnologias Educacionais Digitais (Universidade de Coimbra, PT). Tais especializações complementam minha atuação enquanto professor de Arte na Educação Básica, pois agregam conhecimentos ao *metier* profissional.

5. MESTRADO EM EDUCAÇÃO: GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Em março de 2017, ingressei no Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (mestrado profissional) da Universidade Federal do Maranhão. Por ser do campo da arte, acessei o mestrado com um projeto de Bumba meu boi, depois fui para a fotografia (este foi o tema da monografia de Educação Artística) e, finalmente, decidi pela cerâmica. Desta forma, desenvolvi a pesquisa em cerâmica no ensino de Artes Visuais, sob orientação de João Fortunato, o qual sou muito agradecido, por ter me ensinado a fazer pesquisa. Pelo menos me mostrou o caminho para se realizar pesquisa.

A pesquisa do mestrado, ou, o campo, mostrou-me algumas possibilidades de futuras investigações que não seriam possíveis naquele momento. E foram essas lacunas observadas no campo que me levaram a pesquisar certos aspectos relacionados à cerâmica como a Arqueologia, a Antropologia. E como a questão da abordagem insatisfatória das relações étnico-raciais na escola (seja em relação aos africanos e afrodescendentes, seja em relação aos povos originários/indígenas) surge uma inquietação quanto ao fazer escolar.

Mesmo com as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 – que obrigam o ensino da história e culturas dos povos acima mencionados, nos currículos escolares da educação básica, a realidade é bem diferente. Ainda se privilegia a abordagem euro centrada da história e da arte. Foram essas inquietações que me fizeram refletir a pesquisar tais temáticas – atualmente, em nível de doutorado.

6. DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Desenvolvo minha pesquisa de doutorado em Educação abordando a temática indígena. Proponho que os estudantes da escola pública sejam inseridos nos museus, estabelecendo uma ponte entre a escola e o museu no intuito de promover uma mudança educativa – novo olhar sobre os povos originários – desconstruindo a visão eurocêntrica e estereotipada normatizada sobre as comunidades indígenas. A proposta consiste em fazer com que os estudantes vivenciem os espaços museológicos (neste caso, a ala de Etnologia do Centro de Pesquisa de História Natural e Arqueologia do Maranhão).

7. PESQUISAS E ARTIGOS EM DESTAQUE

Arte-educação informal no Cafua das Mercês; A Lei nº 10. 639/2003 e alguns percalços para sua implementação nas escolas: um destaque para a formação específica dos professores no âmbito do atendimento voltado às relações étnico-raciais no Maranhão; Perspectivas filosófico/histórica africana e educação nas relações étnico-raciais para descolonizar olhares;

Mediação cultural e arte/educação não-formal na Cafua das Mercês; Ensino de arte e educação quilombola - etnoracialidade e descolonização do olhar; Fotografia: a singularidade no olhar fotográfico do imagético social de Márcio Vasconcelos; Um estudo das cores no Baião de Princesas da Casa Fanti-Ashanti em São Luís do Maranhão; A cerâmica no ensino de Artes Visuais: Um estudo no Centro de Ensino Paulo VI em São Luís (MA).

8. LUIS FÉLIX DE BARROS VIEIRA ROCHA

Este memorial tem como finalidade apresentar a trajetória acadêmica até a presente data. Procurei destacar todas as atividades intelectuais desenvolvidas em minha trajetória, assim como expor de forma cronológica o meu percurso acadêmico-profissional e intelectual, relacionando a minha proposta de investigação no doutorado com a Linha de Pesquisa escolhida: Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural.

Falar de poéticas na formação docente e fazer um traspasse da nossa história de vida enquanto discente da UFMA, é possibilitar uma análise profunda das nossas experiências vividas enquanto graduandos(as). Nossa trajetória acadêmica, desde a educação infantil até o ensino superior, foi marcada por estigmas que se fazem ainda presente em nossas vidas.

Dessa forma, negros(as), indígenas, mulheres, e a comunidade LGBTQIAP+ a cada dia são silenciados e vítimas do epistemicídio de uma sociedade que segue um padrão imperialista europeu. A minha trajetória enquanto negro, homossexual e de periferia foi marcada pelo racismo estrutural, que é uma forma de opressão que se manifesta nas estruturas sociais, culturais e políticas da nossa sociedade.

Família é um alicerce, uma válvula propulsora que é de grande importância para qualquer cidadão. A minha trajetória de vida é em volto de carinho, compreensão e respeito. Foi através da família que recebi os primeiros ensinamentos de como ser respeitoso, dedicado e amoroso.

Sou o terceiro filho de três irmãos, oriundo de origem popular, meus pais sempre foram presentes em casa. Sempre morei no Sacavém, comunidade humilde e como em toda periferia, existe contrastes sociais, drogas, violência, tráfico, entre outros problemas que, para uma família sem estrutura é um prato cheio para o desvio de conduta. Minha mãe sempre se preocupou com esses problemas que assola muitas famílias, nosso pai era o financiador de nossos estudos, apesar de pouca escolaridade ele sempre nos apoiou.

Sempre estudei em escola pública, primeiro no Jardim de Infância “Chapeuzinho Vermelho”, onde tenho lembranças felizes; no ensino fundamental, estudei na Unidade Integrada Governador Archer, no bairro Filipinho, na qual conheci grandes amigos que até hoje

tenho contato. E por fim fiz meu ensino médio no Centro de Ensino Médio Coelho Neto, localizado no bairro Ivar Saldanha, marcado por extrema violência, mais nem por isso desisti dos meus objetivos. Foi nessa escola que tive contato com a disciplina Arte, na qual me apaixonei e acabei enveredando a licenciatura. Concluí meu ensino médio e prestei vestibular para a UFMA e fui aprovado para o curso de Educação Artística. Fiquei muito feliz e meus pais muito mais por essa vitória.

9. GRADUAÇÃO

Ingressar no ensino superior sempre foi meu desejo, assim como dos meus genitores, ao concluir o ensino médio, participei de um processo seletivo de uma bolsa de um cursinho Preparatório para Negros e Carentes (PRENEC), esta instituição foi fundamental para a realização do meu sonho e dos meus pais, vale ressaltar que essa instituição foi fundamental para despertar minha identidade negra, pois além de estudarmos os conteúdos para o vestibular, tínhamos grupos de estudos sobre questões raciais, e foi nessa mesma época que comecei a frequentar o Centro de Cultura Negra do Maranhão (CCN-MA) na qual pude entrar em contato com biografias sobre Relações Étnico-Raciais.

Assim, em março de 2007 fui aprovado no vestibular como cotista (negro) no curso de Licenciatura Plena em Educação Artística/Artes Plásticas da Universidade Federal do Maranhão. No curso de arte tive o prazer de frequentar uma disciplina: fotografia, ministrada pelo professor Ms. Murilo Santos que é fotógrafo e cineasta. Foi na fotografia que pude conhecer o quanto fotografar é mágico e especial, desde então sempre tive um apreço com a arte da fotografia e hoje sempre desenvolvo projeto na escola que leciono atualmente.

Em 2009 pleiteei uma vaga de bolsista do projeto de extensão Conexões de Saberes/UFMA (atual Pet Conexões de Saberes e Escola Aberta) na qual fui aprovado, foi um momento muito importante em minha vida acadêmica, pois desenvolvi projetos nas comunidades carentes no entorno da Universidade e participei de grandes eventos como o Fórum Social Mundial em 2009, onde pude apresentar uma comunicação oral intitulada: Ações do Projeto Conexões de Saberes UFMA nas comunidades.

Com o término da bolsa do projeto de extensão Conexões de Saberes em 2011, participei de outro processo seletivo, organizado pela Secretária de Cultura do Maranhão (SECMA) para ser mediador cultural do Centro de Cultura Popular Domingos Vieira Filho (Museu Casa da Fésta⁸⁵⁹) na

⁸⁵⁹ A palavra Fésta faz alusão a fé do povo maranhense e ao mesmo tempo as festas populares que acontecem em nosso Estado. (MARANHÃO, 2019, p.5).

qual fui aprovado. Este museu mantém exposição permanente com temáticas relacionadas a cultos afro-brasileiro e afro maranhense, festa do divino, bumba meu boi, tambor de crioula e outros ritos e folguedos, como carnaval e natal. Essa experiência foi fundamental para meu amadurecimento intelectual acerca da cultura popular maranhense em especial as religiões de matriz africana. Foi por meio desse museu que comecei a pesquisar sobre a religião afro-maranhense: o Tambor de Mina⁸⁶⁰ e a frequentar a Casa Fanti Ashanti, terreiro de Mina e Candomblé.

Em 2010 fui aprovado no processo seletivo da Secretária de Estadual de Educação do Maranhão, ministrando a disciplina arte na Unidade Integrada Severiano de Sousa Lima. Nessa instituição de ensino desenvolvi um projeto intitulado: Projeto olhar fotográfico, o referido projeto tinha como finalidade desenvolver uma sensibilidade estética e poética dos educandos por meio da fotografia.

A partir da vivência na Casa Fanti Ashanti, e pela amizade com o Pai Euclides Menezes (In Memoria) pude conhecer o Ritual Baião de Princesas que é realizado no dia 13 de dezembro dia de Santa Luzia. Este ritual traz um repertório artístico/visual fascinante que me encantou. Nessa perspectiva em 2013, fiz uma pesquisa para a conclusão do curso de Educação Artística, que se materializou-se em monografia. Foi feito um estudo sobre o Baião de Princesas a luz da Lei 10.639/03 na perspectiva do ensino de arte, que teve como tema: ARTE, FÉ E AXÉ: um estudo cromático do Baião de Princesas da Casa Fanti Ashanti em São Luís do Maranhão, orientado pela Professora Dra. Elisene Castro Matos. Foi feita uma descrição ritualística e analisamos as cores presentes na festa a partir teóricos que estuda cor e seus significados, foi feito também uma entrevista com Pai Euclides Menezes sobre a simbologias cromáticas na perspectiva da religião afro-maranhense.

10. PÓS-GRADUAÇÃO

Especialização em Gênero e Diversidade na Escola: Em 2013 ingressei no curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola do Departamento de Educação I da Universidade Federal do Maranhão - UFMA e em 2014 concluí o curso na qual defendi a monografia intitulada "As Representações Sociais dos/as alunos/as negros/as na Unidade de Educação Básica São Raimundo"; *Especialização em Política de Igualdade Racial no Ambiente Escolar:* No ano de 2015 fui aprovado no seletivo para o curso de Especialização em Política de Igualdade Racial no Ambiente Escolar organizado pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiro (NEAB-UFMA) em 2016 concluí a

⁸⁶⁰ Religião afro-maranhense na qual são cultuados voduns e orixás (africanos), gentis (nobres associados a orixás ou entidades africanas com nomes brasileiros) e caboclos (entidades surgidas nos terreiros brasileiros). (FERRETTI, M, 1996, p.06).

especialização tendo como artigo final: "AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE NEGROS (AS) NO CONTEXTO ESCOLAR: Um estudo sobre a representação dos docentes da Unidade de Educação Básica São Raimundo em São Luís/MA"; *Especialização em Educação Especial/Educação Inclusiva*: Em 2017 ingressei no curso de Especialização em Educação Especial/Educação Inclusiva da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e finalizei o curso em 2019 com a defesa do artigo intitulado: "A Inclusão de Estudantes com Deficiência Intelectual na Escola Municipal Julia Fonseca Barbosa em Matões do Norte - MA".

11. MESTRADO EM EDUCAÇÃO: GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Em março de 2016, ingressei no Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação Em Gestão de Ensino da Educação Básica (mestrado profissional) da Universidade Federal do Maranhão. Tive a oportunidade de conhecer excelentes professores que me incentivou mais ainda a me aprofundar sobre meus conhecimentos sobre as Relações Étnico-Raciais, a lei 10.639/2003 e religiosidade de matriz africana na perspectiva do Ensino de Arte.

Esse incentivo foi fundamental para minha vida acadêmica, profissional e pessoal, tudo isso resultou em uma dissertação intitulada, O ENSINO DE ARTES VISUAIS NO CONTEXTO DA LEI 10.639/2003 E O REFERENCIAL CURRICULAR DE ARTE DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO MARANHÃO (SEDUC/MA): Um estudo no Centro de Ensino Governador Archer com a orientação do Prof. Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes que foi defendida e aprovada em 2018. Nesta dissertação tratamos sobre o Ensino de Arte Visuais no contexto do Referencial Curricular de Arte proposto pela Secretaria Estadual de Educação do Maranhão e da Lei nº 10.639/2003 no Centro de Ensino Governador Archer. O objetivo geral do estudo foi construir um site didático-pedagógico sobre de Artes Visuais no contexto dos Referenciais Curriculares de Arte da Secretaria Estadual de Educação do Maranhão e da Lei nº 10.639/2003. A pesquisa concluiu que a escola estudada necessita de formações continuadas de artes visuais no contexto do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, conforme prescreve a Lei nº 10.639/2003 e o Referencial Curricular de Arte da Secretaria Estadual de Educação do Maranhão.

12. DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

O Ensino das Artes Visuais, vem ao longo dos anos se fazendo presente em um espaço cada vez mais provocativo de diversas linguagens artísticas. Daí, a importância de se levar essa linguagem artística – fotografia - para sala de aula. Presenciamos a cada dia a utilização de

câmeras digitais e celulares pelos discentes tanto no espaço escolar quando fora da escola. Nessa perspectiva é de suma importância que o docente proporcione aos seus discentes desenvolverem um olhar crítico, observador e artístico sobre as coisas ao seu redor.

Acredito que os terreiros de matriz africana possuem um grande valor artístico e histórico, por isso é importante que a escola possibilite aos seus educandos um contato direto com esse espaço. Por meio da disciplina arte, os/as alunos/as terão a oportunidade de identificar nesse espaço a presença das linguagens artísticas (artes visuais, teatro, dança e música), assim como conhecer a história e luta dos povos terreiros por meio do diálogo dos/as mestres/mestras de terreiros. Utilizar uma câmera digital ou mesmo um celular e possibilitar aos discentes um registro desses espaços é permitir que eles possam entender todo o valor cultural, estético e artístico desse ritual, como preconiza a Lei 10.639/2003, as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Assim, acredito que o professor que ministra a disciplina arte deva oportunizar aos discentes um conhecimento sobre as religiões de matriz africana de forma a possibilitar a eles um entendimento sobre essa manifestação na perspectiva das linguagens artísticas: Artes Visuais, Teatro, Dança e Música.

Vale ressaltar que as minhas produções acadêmicas em sua grande maioria é voltada para pesquisa sobre as Relações Étnico- Raciais, Ensino de Arte, cultura popular maranhense e Religiosidade de Matriz africana, assim são campos que não encontro dificuldade em pesquisar, visto que desde o início da minha vida acadêmica já venho pesquisando essas temáticas, logo nosso projeto para o doutorado tem como tema: RELIGIOSIDADE AFRO-MARANHENSE: o uso da fotografia no ensino de Artes Visuais a luz da Lei nº 10.639/2003 por meio do Ritual do Baião de Princesas em São Luís -Maranhão.

Espero que a pesquisa possa trazer contribuições para o campo da Educação para as Relações Étnico-Raciais, especificamente no contexto da implementação da Lei nº 10.639/03, que em nossa situação será trabalhar a religião afro maranhense (Ritual de Baião de Princesas) por meio da fotografia (artes visuais) na disciplina de Arte com o intuito de combater a intolerância religiosa e gerar conhecimento sobre esse ritual que é de grande importância na cultura afro-maranhense.

13. ATIVIDADES PROFISSIONAIS NA DOCÊNCIA

De 2010 a 2012 fui professor contratado pela Secretária Estadual de Educação do Maranhão ministrando a disciplina arte, na Unidade Integrada Severiano de Sousa Lima. Em

2012 a 2015 fui professor contratado em uma instituição privada de São Luís, o Instituto Bom Pastor, ministrando também a disciplina arte. Em 2016 fui aprovado no concurso público municipal de Matões do Norte/MA onde atualmente leciono a disciplina arte no Ensino Fundamental, desenvolvo os seguintes projetos de minha autoria: CONHECENDO NOSSA CULTURA: A Escola nos Museus e Projeto olhar fotográfico.

Em 2019, fui aprovado no processo seletivo da Secretária Estadual de Educação do Maranhão para ministrar a disciplina arte para o Ensino Médio no município de Matões do Norte/MA, desenvolvo o projeto de minha autoria intitulado, EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA SALA DE AULA: diálogos e vivências em Comunidades Quilombolas e Povos de Terreiros - uma possibilidade de fortalecimento da identidade étnico racial no Ensino de Arte.

14. ANDRÉA FRAZÃO: LINHAS E TEMPOS

Escritas e narrativas do eu e de nós: Tessituras. Somos autores de histórias, construtores de processos, que se fazem na caminhada que é vivida e constituída em/por tessituras, costuras e alinhavos que tecem a vida.

Autobiografia é um texto em que o autor conta a sua história. E nos encontros proporcionados pela vida construímos nossas identidades (em contínua transição), subjetividades que são experiências formadoras, em que aramos o solo, preparamos o terreno para que o biográfico, o eu e o nós possamos chegar em uma "abordagem da formação do ponto de vista do sujeito aprendente" (JOSSO, 2004, p. 21).

Esse sujeito aprendente, o mesmo que compartilha com outros a possibilidade de "escrita de si" que reverbera também na escrita de nós, porque está contida no coletivo e nas relações que se configuram a partir dessas conexões. Biografias que estão balizadas nos conceitos de "processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer, temática, consciência, subjetividade, identidade". Assim, essas escritas podem nos possibilitar a interpretação dos processos de formação psicológica, sociológica, econômica, política e cultural" (JOSSO, 2004, p. 38; 40).

A autobiografia está alicerçada na memória, e nesta se constitui as dimensões do ser histórico, e a sua individualidade e coletividade. A memória reflexiva em que o ser aprendente é o ser em contínua formação. A metáfora da Teia de Ananse nos serve como ponto de entendimento sobre como se alicerça nossas histórias de vida, e a tecitura de nossas narrativas autobiográficas, nesse processo de complexidade que envolve as memórias e aprendizados.

Em 2006 tive oportunidade de ingressar na primeira turma do Cursinho Agadá para alunos negros, com 18 anos. Trabalhava como caixa de supermercado e a noite ia para aulas do cursinho. Lá comecei a construir minha caminhada rumo à universidade, toda minha vida escolar foi realizada na rede pública. A partir do cursinho e das aulas com professores negros, destaco a disciplina de africanidades, ministrada pelo então professor Gilson. Espaço de debate sobre a importância da educação étnico racial e da história africana e afro-brasileira.

Logo em 2007 fui aprovada no Primeiro Vestibular para cotistas na Universidade Federal do Maranhão, no Curso de Educação Artística. De 2007 a 2013 participei, junto com meus amigos de inúmeros projetos, dentre estes: O Conexão de Saberes, CA de Artes, viagens, congressos e encontros, apresentamos trabalhos, fizemos estágios, e iniciamos nossos primeiros passos na docência. Ali se abriu possibilidades de novos caminhos, e ressignificação do eu-construção da identidade docente e discente, artista, mulher negra, tudo isso construído no coletivo e suas reverberações na minha individualidade. Identidades constituindo outras identidades.

A minha experiência enquanto artista se constrói na cultura afro-brasileira e maranhense. Destacando o Bloco Oficina Affro e Cia. de Cultura Popular Catarina Mina, instituições das quais fiz parte, onde pude trabalhar com crianças e adolescentes no fortalecimento da identidade em várias perspectivas, alicerçadas nas manifestações culturais, enfatizadas nas Artes Visuais, Música e Dança, enquanto instrumentos de valorização e resgate da arte e da história afro.

Logo após a graduação, em 2013, entrei no Curso de Especialização Gênero e Diversidade na Escola-CEGeDE/UFMA. Passo a pesquisar mais profundamente sobre relações étnico raciais no ambiente escolar e foram sendo alimentadas no Grupo de Pesquisa e Estudos Pedagógicos Afro-brasileiros (GIPEAB/UFMA), onde foi possível ter contato com pesquisadores e leituras relacionadas à história, cultura e arte afro-brasileira. São nas minhas trajetórias profissional, acadêmica e pessoal que se colocam essas influências significativas, nossos caminhos se inter cruzam, se encontram, construo meus e nossos caminhos.

O lugar social, cultural e histórico da mulher, professora, artista preta, está diretamente ancorada na nossa teia de amizade e afetuosidade. A universidade como espaço de socialização e saber, é um espaço de construção de identidades e de fortalecimentos de representações. Onde podemos articular conhecimentos de mundo, vidas que vão se construindo a cada experiência vivida e percebida.

De 2016 a 2018 fui aprovado na Mestrado Profissional em Artes – UDESC/UFMA (PROFARTES), no qual apresentei a dissertação intitulada: *AS ARTES VISUAIS AFRODESCENDENTES CONTEMPORÂNEAS: o ensino aprendizagem da Arte e a Lei nº 10.639/2003 nos espaços educacionais*. Concomitantemente, concluo meu curso de Pedagogia na UNINTER. Logo em 2019, após 6 anos lecionando como professora seletivada pela rede municipal de São Luís - SEMED/SÃO LUÍS-MA, assumo como professora efetiva.

Nessa Caminhada após a pandemia, em 2022 passo para Doutorado em Artes da UNESP, em que iniciei minhas aulas de forma remota com apenas 20 dias de nascimento de minha filha Inaê Frazão. Maternidade e estudos, conciliando a árdua e exaustiva tarefa de ser uma mãe, professora e estudante. Isso tudo acontece sem que eu perdesse meus vínculos com meus amigos, da leitura e revisão do projeto de doutorado, das dicas e diálogos que não se desconectam.

O Eu, mulher, cantora Preta, mãe, docente, estudante, esse ser múltiplo e diverso está entrelaçado com esses outros sujeitos, jovens, universitários, cheios de sonhos, planos, que compartilham e partilham a generosidade e afetuosidade. Nossas Autobiografias são “nossas heranças, nossas experiências formadoras, nossas pertenças, nossas valorizações, nossos desejos e o nosso imaginário às oportunidades socioculturais que saberemos aprender, criar e explorar” (JOSSO, 2010, p. 65).

Desta forma, nossas histórias de vida nos proporcionam a reflexão sobre nossas experiências, e, portanto, nos possibilitam perceber que nossas escolhas e decisões foram importantes para nosso processo de formação e certamente contribuirão para nossos caminhos futuros. Resultantes de trocas entre meus pares, nos protagonismos que se estabelecem na solidariedade, na vida e suas diversas dimensões. Abaixo, um retrato visual de nossa eterna amizade – da esquerda para a direita: Luis, Diego, Eu (Andréa), Walter (Keiko) e Meyrielle.

FIGURA 2 - Eu e nós (encontros)



Fonte: Os autores

15. DIEGO JORGE LOBATO FERREIRA

Professor e pesquisador no campo da arte/design/moda, design de interface, curadoria, museu e estética contemporânea.

Tem experiência nas áreas de: Arte e Tecnologia, Poéticas Contemporâneas, Curadoria, Estudos da Imagem, Museologia, Design de interface aplicado a ambientes museológicos, Acervos em Rede, Digitalização de Acervos, Preservação digital, Estéticas da Memória.

QUADRO 1 – SÍNTESE AUTOBIOGRÁFICA

2006/1 - Educação Artística - Artes Plásticas, recebido pelo CA de Artes
2008-2009 - Estágio na Secretaria de Cultura do Estado, Casa do Maranhão e Casa da Festa.
2008 - Arquitetura
2009 - Aprovação em Concurso Público da SEDUC MA
2010 - Estágio na Galeria de Artes do SESC
2011 - Nomeação no Concurso da SEDUC MA
2011 - Aprovação no Concurso do IFMA
2011- Especialização em Artes Visuais no SENAC
2012 - Posse no IFMA
2013/2015 - Mestre em Design, Arte e Tecnologia - Universidade Anhembi Morumbi-UAM
2021 - Doutorando em Design na Universidade de São Paulo - USP

Fonte: Os autores

Entrar na universidade foi um divisor de águas na minha vida. Eu vinha de uma realidade bastante difícil, sendo o primeiro membro da minha família a adentrar uma universidade pública, os desafios foram enormes, mas eu tinha certeza de que muitas portas poderiam ser abertas a partir daquele semestre de 2006-1 no Curso de Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas da UFMA.

Logo no início do curso tive a oportunidade de ter contato com a professora Me. Mércia Antunes Pacheco na disciplina Introdução a Educação Artística que apresentava o curso e os fundamentos da Arte-Educação com destaque especial para autores como: Ana Mae Barbosa, Paulo Freire, Maria Ferraz e Maria Rezende e Fusari. Inicialmente notei um certo carinho por parte da professora, o que foi recíproco durante todo curso. Hoje permanece a gratidão e a saudade dessa grande mestra que me apresentou a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa.

Durante os primeiros anos de curso meu contato com ensino, pesquisa e extensão foram se estreitando bastante e meus interesses em seguir na pós-graduação *stricto sensu* já eram um sonho em meados de 2007 e 2008. Nessa fase, criei meu currículo lattes e comecei a apresentar meus primeiros trabalhos no Encontro Humanístico. Em meados de 2007, iniciei uma relação de amizade com Luís, Andrea e Walter, pois tínhamos muitas conexões e o Centro Acadêmico nos uniu em prol de um bem comum que era melhoria das estruturas do curso.

Essa colaboração nos manteve em constante apoio, tínhamos uns aos outros em vários momentos, e essa relação mantém-se viva até hoje. Nossas experiências foram muito frutíferas em eventos nacionais estudantis como: Encontro Nacional dos Estudantes de Arte, Encontro Nacional da Diversidade Sexual e a Bienal dos Estudantes da UNE.

Em 2007 fui aprovado no seletivo do Centro de Cultura Domingos Vieira Filho para atuar como mediador cultural no Museu Casa do Maranhão, Casa da Fésta e na Secretaria de Estado da Cultura do Maranhão - SECMA de 2008 a 2009. Foram anos importantes para minha formação e desde então minha relação com o museu e a curadoria tornaram-se meu objeto de pesquisa *a posteriori*.

Em 2010 atuei como Professor de Arte contratado da SEDUC-MA e como estagiário de Educação Artística do SESC Maranhão com atuação na Galeria de Arte do SESC nas áreas de curadoria, mediação e montagem de exposições. Me graduei em dezembro de 2010. Em 2009 já havia sido aprovado no concurso público da SEDUC-MA, sendo nomeado em abril de 2011. Ainda em 2011 fui aprovado no Concurso público do Instituto Federal do Maranhão, sendo nomeado em abril de 2012. Em 2011 iniciei a especialização em Artes Visuais finalizando em 2012, em julho de 2013 fui aprovado no mestrado em Design, Arte e Tecnologia na Universidade Anhembi Morumbi, Campus Morumbi, com Bolsa CAPES/PROSUP. O mestrado, sem sombra de dúvidas, foi uma das minhas maiores experiências acadêmicas.

Estar longe de casa foi um desafio, no entanto, os ganhos foram significativos, destaco aqui a oportunidade de ter sido aluno de Ana Mae Barbosa no mestrado, o que de certo modo, me enriqueceu bastante. Sem dúvidas, foi a professora mais generosa que tive a oportunidade de encontrar durante minha trajetória acadêmica. Logo no início da graduação, mesmo sem conhecê-la pessoalmente, eu tinha convicção de que um dia o universo nos uniria, e assim foi. Em 2021 fui aprovado no Doutorado em Design pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo – FAU/USP com pesquisa de doutorado sobre a relação do Museu com as Tecnologias Digitais.

Em nossas trajetórias a educação superior foi emancipatória e nos transformou enquanto sujeitos, nos deu autonomia e mudou nossa realidade. Diante disso, destaco que o ensino superior não pode ser um espaço seletivo e restrito, servindo apenas a alguns segmentos privilegiados da sociedade, pois o compartilhamento de vivências e realidades distintas auxilia no crescimento pessoal e coletivo dos discentes, docentes e todos que compõem o ambiente universitário (MINTO, 2006).

16. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar as poéticas de formação docente é lembrar, relembrar, rememorar, cavar, nos confins de nossas mentes, lembranças boas e ruins. Traçar narrativas biográficas e autobiográficas, requer uma certa dose de coragem para voltar ao passado e reviver alegrias, tristezas, dificuldades, processos dolorosos. Mas também serve para que nos conscientizemos que, se estamos contando essas lembranças, é porque já passamos por tais fatos e estamos aqui contando, logo, vivido e superado.

Trazer mestres e mestras para constituir nossas trajetórias, é dizer que somos feitos, constituídos e construídos de partes de outros. Trazer a figura do professor Gersino para dizer que foi seu aconselhamento que direcionou um futuro que hoje se concretizou. Lembrar que Mércia Antunes foi responsável por fazer alguém que mal sabia o que era a universidade, tímido ao ponto de ter um ataque do coração ali, no meio da sala de aula, se situar e apresentar seu primeiro seminário no ensino superior e assim poder continuar no curso. Lembrar que Paulo César apresentou referenciais que hoje são capitais nas pesquisas.

Destarte, apresentamos um pouco das nossas poéticas de formação docente e carreira acadêmica, expomos realizações e sonhos. E, pretendemos contribuir com a sociedade, na medida em que nos for permitido ingresso no magistério superior, mas também e ainda, na educação básica. Pretendemos contribuir para que mais pessoas possam ser os primeiros de suas famílias a adentrar o ensino superior, como alguns de nós, e ainda, alcancarem os níveis *stricto sensu*, sendo primeiros, mas não só.

REFERÊNCIAS

DOMINICES COUTINHO FERNANDES, V. M.; MARQUES, W. R.; ROCHA, L. F. de B. V. A Lei nº 10. 639/2003 e alguns percalços para sua implementação nas escolas: um destaque para a formação específica dos professores no âmbito do atendimento voltado às relações étnico-raciais no Maranhão. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 11, n. 22, p. 45–58, 2019. DOI: 10.31639/rbpf.v11i22.265. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/265>. Acesso em: 13 ago. 2023.

GABRIEL, Sonaly Torres Silva. **Na teia de Ananse**: a contação de histórias como performance, com crianças, na escola. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Sociais (FCS), Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais, Goiânia, 2021.

GALDINO, Marina Aureo; SANTOS, Maurício dos; HOSHINO, Thiago de Azevedo Pinheiro. CARTOGRAFIA-ANANSE Territórios do axé na Tríplice Fronteira. **NOVOS DEBATES**, 6 (1-2): e6203, 2020 DOI: 10.48006/2358-0097-6203.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MACHADO, A. Pensamento filosófico africano, afro-brasileiro e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira: outro olhar (formação e encantamento). **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)**, [S. l.], n. 24, p. 3–23, 2016. DOI: 10.26512/resafe.v0i24.4732. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4732>. Acesso em: 13 ago. 2023.

MARQUES, Walter Rodrigues. **A CERÂMICA NO ENSINO DE ARTES VISUAIS**: Um estudo no Centro de Ensino Paulo VI em São Luís (MA). Orientador: João Fortunato Soares de Quadros Júnior. 2019 (b). 241 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/2960>. Acesso em: 28 jul. 2023.

MARQUES, W. R. Perspectivas filosófico/histórica africana e educação nas relações étnico-raciais para descolonizar olhares. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 21, n. 230, p. 239-250, 1 set. 2021.

MARQUES, W. R.; ROCHA, V. M. da; DINIZ, M. de J. dos S.; MONTEIRO, T. C. Arte-educação informal no Cafua das Mercês / Informal art-education in Cafua das Mercês. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 6, n. 9, p. 64470–64480, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n9-037. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/16052>. Acesso em: 13 ago. 2023.

MARQUES, W. R. MEDIAÇÃO CULTURAL E ARTE/EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL NA CAFUA DAS MERCÊS = CULTURAL MEDIATION AND NON-FORMAL ART / EDUCATION IN CAFUA DAS MERCÊS. **Revista Bibliomar**, São Luís, v. 20, n. 2, p. 113–139, 2021. DOI: 10.18764/2526-6160v20n2.2021.19. Disponível em: <http://cajapio.ufma.br/index.php/bibliomar/article/view/16766>. Acesso em: 13 ago. 2023.

MARQUES, W. R.; CANTANHEDE, M. C.; ROCHA, L. F. de B. V.; ASSUNÇÃO, A. V. L. L.; SILVA, V. P.; COSTA, R. C.; ALVES, M. C.; NUNES, A. de A. C. Ensino de arte e educação quilombola - etnoracialidade e descolonização do olhar. **Conjecturas**, [S. l.], v. 21, n. 3, p. 626–638, 2021. Disponível em: <http://www.conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/167>. Acesso em: 12 ago. 2023.

MARQUES, W. R.; DOS SANTOS, J. M. M.; ROCHA, L. F. de B. V.; DE QUADROS JÚNIOR, J. F. S. Fotografia: a singularidade no olhar fotográfico do imagético social de Márcio Vasconcelos. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade**, [S. l.], v. 4, n. Espec, p. 131–150, 2019. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/ricultsociedade/article/view/10510>. Acesso em: 13 ago. 2023.

MARQUES, W. R.; ROCHA, L. F. de B. V. UM ESTUDO DAS CORES NO BAIÃO DE PRINCESAS DA CASA FANTI-ASHANTI EM SÃO LUÍS DO MARANHÃO. **Revista Bibliomar**, São Luís, v. 18, n. 2, p. 78–95, 2019. Disponível em: <http://cajapio.ufma.br/index.php/bibliomar/article/view/12671>. Acesso em: 13 ago. 2023.

MATTAR, Sumaya; AZEVEDO, Vinícius Souza de. **TEIAS DE AFETOS E SABERES**. Arte e educação para professores, 2022.

MINTO, Lalo Watanabe. **As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2006. – (Coleção educação contemporânea).

PRÁTICA DOCENTE DO FUTURO PROFESSOR DE PORTUGUÊS E A BUSCA PELO DISTANCIAMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ENQUANTO REPRODUÇÃO MECÂNICA

Maria Valcirene Oliveira Braga
Mestra em Letras
maria.valcirene@discente.ufma.br
UFMA

Kátia Cilene Ferreira França
Doutora em Estudos da Linguagem
katia.franca@ufma.br
UFMA

RESUMO: O ensino de Língua Portuguesa tem sido tema de inúmeras pesquisas que buscam discutir não só sobre conteúdos linguísticos, mas também sobre a formação e prática docentes. Temas que estão interligados e constituem o discurso de que é preciso repensar o ensino para se obter melhores resultados, visto que a forma como a língua tem sido trabalhada na aula de Português dialoga com a concepção de linguagem, de ensino e as experiências do professor em seu processo formativo. Nosso objetivo é contribuir com a problematização da aula, as concepções de ensino de língua na formação inicial dos professores de língua portuguesa, a partir da análise de monografias de conclusão de graduação, voltadas para a discussão sobre o ensino de português na educação básica. O corpus de análise é composto por monografias do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e Códigos - Língua Portuguesa, da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, campus São Bernardo – MA, que discutiam sobre ensino de língua a partir de atividades desenvolvidas, na escola, pelo futuro professor. Para fundamentar nossa pesquisa, buscamos dialogar com Bakhtin (2016) e Volóchinov (2018), sobre a escrita como enunciado dialógico e responsivo, atravessado por outros enunciados; com Larrosa (2002) no que se refere ao sentido de experiência como sendo aquilo que nos toca, nos passa, nos transforma, de Geraldí (2013) no que se refere à aula de português e à relação entre teoria e prática como uma ponte, ponto de partida e chegada na formação do professor. Este trabalho faz parte da dissertação de mestrado em Letras da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, campus Bacabal, que consistiu em uma discussão sobre os discursos de futuros professores de Língua Portuguesa a partir das narrativas de experiências de sua prática pedagógica, materializadas na escrita da monografia

Palavras-chave: Formação docente. Ensino de língua portuguesa. Escrita acadêmica

1. INTRODUÇÃO

Pensar em ensino de língua portuguesa sempre nos remetemos a enunciados reprodutores de discursos sobre práticas pedagógicas obsoletas, que fazem das salas de aula espaços reprodutores de conhecimentos preestabelecidos, onde professor com auxílio do livro didático, muitas vezes torna-se única ferramenta utilizada no desenvolvimento do ensino aprendizagem que o professor tem acesso para desenvolver seu papel.

As imagens que foram se formando sobre o que é ensino de Língua Portuguesa refletem também nas imagens que se tem da sala de aula, do professor e dos sujeitos aprendizes. A sala

de aula como um espaço onde se aprende regras de gramática, transmitidas pelo sujeito professor, detentor de todo o saber aos alunos vistos como depósitos vazios a serem preenchidos pelos saberes depositados pelos professores, neste caso, temos uma prática de uma educação muito criticada por Freire (1987) quando fala de uma educação bancária, onde os alunos são seres passivos como soldados que obedecem a um comando sem questionar.

Percebe-se que há muitas pesquisas, discussões sobre o ensino de língua portuguesa, pesquisas que buscam discutir não só sobre conteúdos linguísticos, mas também sobre a formação e prática docentes. Temas que estão interligados e constituem o discurso de que é preciso repensar o ensino para se obter melhores resultados, visto que a forma como a língua tem sido trabalhada na aula de Português dialoga com a concepção de linguagem, de ensino e as experiências do professor em seu processo formativo.

Neste sentido, nosso objetivo com este trabalho é contribuir com a problematização da aula, as concepções de ensino de língua na formação inicial dos professores de língua portuguesa, a partir da análise de monografias de conclusão de graduação, voltadas para a discussão sobre o ensino de português na educação básica.

Para tanto, selecionamos como corpus de análise, monografias do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e Códigos - Língua Portuguesa, da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, campus São Bernardo – MA, que discutiam sobre ensino de língua a partir de atividades desenvolvidas, na escola, pelo futuro professor.

Nos pautamos nos estudos de Bakhtin (2016) e Volóchinov (2018), sobre a escrita como enunciado dialógico e responsivo, atravessado por outros enunciados; em Larrosa (2002) que discute sobre o sentido de experiência como sendo aquilo que nos toca, nos passa, nos transforma, de Geraldi (2013) no que se refere à aula de português e à relação entre teoria e prática como uma ponte, ponto de partida e chegada na formação do professor.

Este trabalho é um recorte da dissertação de mestrado em Letras da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, campus Bacabal, que consistiu em uma discussão sobre os discursos de futuros professores de Língua Portuguesa a partir das narrativas de experiências de sua prática pedagógica, materializadas na escrita da monografia.

As monografias que analisamos foi possível perceber que os futuros professores discutem o ensino de língua a partir de suas atividades pedagógicas buscando fugir de práticas obsoletas que colocam os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem como agentes transmissores e receptores de um saber fixo. E foi possível perceber a partir do planejamento das aulas em que o futuro professor busca planejar aulas não comuns, no sentido

não de inovar apenas e tornar atrativo, mas dialogar com os próprios documentos oficiais e autores que discutem o ensino tomando o gênero textual como ponto de partida e chegada de todo processo de aprendizagem.

Ao passo que o futuro professor planeja as aulas sem o uso do livro didático, que procura produzir seus próprios materiais didáticos, de certa forma, percebe-se um futuro professor que está buscando se distanciar de metodologias que já não estão dando resultados satisfatórios ao aprendiz e alinhar-se ao que orientam os documentos oficiais que regem o ensino no Brasil.

2. FORMAÇÃO DOCENTE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Talvez um dos grandes desafios dos cursos de formação docente seja pensar em como formar um profissional capaz de perceber o seu ofício de professor como um meio de intermediar e construir conhecimento na relação professor/aluno, que compreenda que ensinar não é transmitir conhecimento e que aprender não é ter domínio do conteúdo, ou seja, que ensinar regras, estrutura e o aluno decorar, não é necessariamente sinônimo de uma aprendizagem significativa.

Ouve-se e reproduz muito sobre o ensino ser pautado em regras gramaticais, discursos que vão sendo de certa forma cristalizados e criticados e colocados em evidência em muitas pesquisas que se tem acesso. Ao ponto que se reproduz um discurso de fracasso do ensino baseado nas estruturas gramaticais, se percebe também um discurso a favor do ensino de português a partir da percepção da língua como interação, tendo seu ponto de partida o gênero textual, aquele que aparentemente pode subsidiar uma aprendizagem significativa, que suscite no aluno não só o interesse em aprender como também a compreensão de que aquilo aprendido faz parte de sua realidade social.

Nos estudos bakhtinianos (2016, 2018) sobre a natureza da linguagem, o autor defende a tese de que a linguagem é social em que os sujeitos constituem e são constituídos na relação entre um eu e um tu, ou seja, o homem sendo um ser social, age e reage interativamente no mundo, fazendo significar a partir das relações sociais, desse modo, pode-se entender que o autor aproxima discurso e vida vivida, isto é, não há como separar atividade social do discurso, visto que ambos são constituintes do ser.

No entanto, pelos discursos já cristalizados que se ouve e reproduz, percebe-se que há muitas práticas escolares com relação ao ensino de língua portuguesa que ainda parece está em descompasso quando o assunto é ensino de português, vemos que há ainda muitas dificuldades em ensinar a língua sem conferir prioridade a aspectos puramente linguísticos, porém não

estamos dizendo aqui que não houve mudanças na forma de ensinar a língua, que há muitas discussões em torno da temática e que tem de certa forma, refletindo na formação do professor que temos e no que queremos. As monografias que analisamos neste trabalho mostram esse movimento de um futuro professor que procura está alinhado a perspectiva do ensino de língua de forma interacionista.

É válido dizer que, tem-se discutido muito sobre a formação de um docente capaz de refletir sobre suas práticas pedagógicas, sobre seu papel enquanto responsável pela formação de sujeitos capazes de se colocarem com autonomia no espaço em que estão inseridos. As discussões a respeito desse professor investigador que olha para seu papel a ser desempenhado no espaço escolar requerem que pensemos não só em formar esses profissionais, mas em como formar, mexer nas estruturas dos cursos, nas políticas que regem o ensino, pensar nos sujeitos futuros professores e assim pensar nos sujeitos alunos.

Há todo um percurso a ser feito que requer, cada vez mais, pensarmos na formação docente que temos e qual queremos. Paulo Freire (2021) já salientava que o formando, desde sua experiência formadora, assumia-se como um sujeito produtor do saber; dessa forma, venha a convencer-se de que ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar possibilidades para construção do saber. O autor diz ainda que:

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos – conteúdos – acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu formador (FREIRE, 2021, p. 24-25).

Diante do exposto na citação acima, percebemos que há um ciclo vivido por esse sujeito professor, que ora recebe um conhecimento transmitido pelo sujeito formador e ao tomar a posição de formador faz o mesmo caminho, reproduz as mesmas práticas que recebeu quando ocupava a posição de aprendiz. Não é esse tipo de formador que se deseja a partir do que nos coloca Freire. O desejo que se tem é de que, desde a formação inicial do sujeito professor, se compreenda que, “embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2021, p. 25).³⁴ É uma troca entre professor e aluno, e, neste sentido, não há razão para pensar em transmissão de conhecimentos.

Se pautarmos o ensino sob essa perspectiva da qual fala Freire, vemos aqui um movimento em que ensinar e aprender não sejam ações de sujeitos distintos, em que o professor ensina e o aluno aprende, mas uma relação mútua, de produção de conhecimentos, pois como o autor bem reitera,

“Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que as conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro” (FREIRE, 2021, p. 25); dessa forma, podemos entender que à medida que ensino, também aprendo e vice-versa.

A compreensão de que o processo de ensino aprendizagem a partir dessa perspectiva de que o professor não deve ser um transmissor de conhecimentos, mas um construtor junto aos alunos se colocando também como aprendiz, perpassa pela formação que esse professor vai receber na graduação. Temos visto que cada vez mais as discussões em torno da temática têm crescido o que pode significar que há uma preocupação com essa formação docente e de como os futuros professores estão buscando se colocar como sujeitos pesquisadores que refletem sobre sua própria prática no sentido de contribuir para um melhor entendimento e desempenho do seu papel enquanto formador de sujeitos críticos.

No próximo item, mostraremos como os futuros professores ao contarem suas experiências de sala de aula nos permitem ver o movimento de distanciar-se de práticas pedagógicas obsoletas buscando transformar a aula de português mais significativa ao aprendiz, refletindo de certo modo sua formação no curso de graduação.

3. CAMINHO METODOLÓGICO: CONSTRUINDO O CORPUS

No sentido de explorar o modo como o futuro professor de língua portuguesa narra suas experiências de ensino e as torna uma atividade de pesquisa acadêmica, mostraremos, o percurso trilhado na pesquisa. Primeiramente, delimitamos nosso objeto de análise para, em seguida, criar um banco de dados com monografias produzidas em cursos de formação inicial de professores de português. A princípio, desejávamos que nosso material de análise fosse composto por monografias de graduandos do curso de Licenciatura em Letras.

Buscamos por monografias que pudessem nos ajudar a compreender o universo dessa formação inicial de futuros professores que terão como tarefa ensinar a língua materna a sujeitos que já dominam tal língua, mas que necessitam de uma formação que permitirá ser inserido em outros contextos sociais além do convívio familiar.

Optamos pela busca do material de análise que estivessem disponíveis online nos bancos de dados das Universidades Federal e Estadual do Maranhão, especificamente dos cursos de Licenciatura em Letras, pensamos que seria mais rápido e prático essa busca online, pois como as universidades de nosso interesse possuem bancos de dados que disponibilizam estes trabalhos, compreendemos que teríamos um acesso menos burocrático, visto que as monografias, após a defesa, são de domínio público. No entanto, fomos percebendo que essa

busca seria um pouco complicada, pois a disponibilidade do acervo de monografias dos cursos de Letras, nestas universidades, ainda é discreta. Para nos ajudar na busca pelo material, fizemos um corte temporal, delimitando o ano de 2015 como início e 2020 como fim. A escolha por monografias destes anos se justifica pelo fato de que foi em 2015 que a primeira turma do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e Códigos se formou e que diante de tantos entraves encontrados no caminho percorrido para criar o *corpus*, tornou-se o curso o qual coletaríamos as monografias para compor nosso *corpus* de análise.

Este trabalho como já mencionamos é um recorte da dissertação de mestrado em Letras e que, portanto, analisaremos fragmentos da categoria de análise que trata sobre a busca pelo distanciamento das práticas pedagógicas como reprodução mecânica. Ao todo, recortamos fragmentos de 7 monografias e as identificamos de M12015, no sentido de referir-se a monografia 1 defendida no ano de 2015 e assim sucessivamente. Nomeamos assim por entendermos que não nos interessa o sujeito, mas sim, sua escrita enquanto futuro professor que se propõe refletir sobre o ensino a partir de sua prática.

Para este artigo, trazemos fragmentos de M1-2015, M3-2016, M6-2019 e M7-2020. A **monografia (M1-2015)** trabalha com a temática Literatura infantil na escola, em especial, com o texto poético. Diferente dos outros trabalhos que compõem nosso corpus de análise, M1-2015 direcionou seu olhar enquanto professor- pesquisador para alunos das séries iniciais, com o objetivo de analisar se o texto poético contribui para a formação de leitores do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública situada em um Povoado do município de São Bernardo- MA.

A **monografia (M3-2016)**, busca apresentar as possibilidades e os desafios do ensino para as práticas de leitura e escrita da Língua Portuguesa com o advento das tecnologias da Informação e Comunicação-TICs. A pesquisa surgiu durante as observações do estágio I do Ensino Fundamental, no período do segundo semestre de 2015 ao primeiro semestre de 2016, tendo como objetivo averiguar se as práticas de leitura e escrita com o gênero textual notícia em diálogo com o uso das TICs contribui no processo de aprendizagem dos alunos, sendo estes 53 do 9º ano de uma escola pública situada no município de São Bernardo- MA, para tanto, o graduando desenvolve uma oficina de leitura e escrita a partir do gênero notícia com a utilização do aplicativo WhatsApp.

A **monografia (M6-2019)**, tem como objetivo fazer uma reflexão acerca da utilização do diário como instrumento para o ensino de língua materna, a partir da sua utilização como suporte para a leitura e produção textual, buscando analisar a contribuição deste na melhoria do ensino de Língua Portuguesa, além de examinar o papel dos gêneros textuais como estratégia

de ensino/aprendizagem. A pesquisa nasce a partir do contato do graduando com a escola, a qual se depara com uma problemática que é a falta de professores de Língua Portuguesa e a partir de então, desenvolve um projeto comunitário intitulado “Projeto Recriando saberes na escola a partir do diário como suporte para leitura e escrita”, um projeto que busca desenvolver a leitura e escrita de forma prazerosa e crítica.

A **monografia (M7-2020)**, busca refletir sobre o desenvolvimento da escrita de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, considerando as práticas de reescrita direcionadas por bilhetes-orientadores, produzidos pelo graduando. Os bilhetes foram pensados como uma forma de diálogo demorado a partir da escrita, como uma atividade de interação entre professor e alunos no processo de produção textual.

Após descrito o percurso trilhado como também as monografias que aqui serviram como *corpus*, a seguir mostraremos os resultados e discussões.

4. A BUSCA PELO DISTANCIAMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COMO REPRODUÇÃO MECÂNICA

Nas monografias que analisamos na pesquisa, as discussões trazidas pelos futuros professores são no sentido de fugir de discursos de práticas obsoletas que colocam os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem como agentes transmissores e receptores de um saber fixo.

Esses discursos já não cabem mais na atual realidade tanto escolar quanto social, em que se discute um ensino considerando as relações sociais em que se busque uma educação efetiva e significativa, em que os alunos e professores sejam parceiros na construção do conhecimento. Essa nova perspectiva tem sido discutida tanto nas instâncias sociais como os espaços acadêmicos e escolares, buscando promover mudanças necessárias nos cursos que formam esses professores e que vão refletir nas práticas pedagógicas no contexto escolar.

Dessa forma, observamos que os futuros professores estão se colocando como pessoas que param e pensam na sua formação e sua prática, quando a partir de suas experiências pedagógicas, vivências que possibilitaram o movimento de buscar compreender a realidade vista nos espaços escolares e interrogar essa realidade, partindo da transformação das atividades pedagógicas em atividades de pesquisa. Esse movimento nos mostrou que os futuros professores, a partir do que viram e viveram sobre as práticas pedagógicas, buscam desenvolver aulas em que fujam dessas práticas obsoletas ainda muito forte nas salas de aula.

As monografias mapeadas na pesquisa nos permitiram ver que o futuro professor, na escrita de seu texto monográfico, procura desenvolver e narrar uma aula partindo de um viés

sociointeracionista, que subsidia toda a sua pesquisa na tentativa de fugir de práticas pedagógicas em que prevalece a reprodução mecânica de conhecimentos estabelecidos. Para tanto, podemos perceber isso a partir de dois movimentos realizados pelos futuros professores: a) a descrição do roteiro da aula e b) pela elaboração própria do material para a aula.

4.1 Os episódios da aula “não-comum”

O futuro professor apresenta a descrição do roteiro da aula como uma forma de se mostrar ao leitor como professor-pesquisador. Esse roteiro envolve a aula pensada e a aula desenvolvida; as duas se confundem no relato do pesquisador. O foco volta-se para a narrativa do que deu certo, ou seja, as monografias não trazem o plano com a sequência didática - “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p. 18) - e em seguida o relato da aula executada. Planejamento e execução se misturam de modo a roteirizar uma aula em que a aprendizagem se efetiva, em que ocorre a preocupação do futuro professor com o conteúdo de ensino, os procedimentos metodológicos, os recursos utilizados, com o processo de ensino-aprendizagem.

O futuro professor mostra, a partir desse roteiro, a aula planejada, pensada. A aula não foi improvisada, teve todo um planejamento, atitude do fazer pedagógico e do professor-pesquisador. Assim, o graduando que sabe da importância do planejar, de pensar a aula, os sujeitos, as tarefas a serem desenvolvidas, os materiais didáticos, o espaço, o tempo e o que se deseja alcançar com a aula. Os fragmentos a seguir nos ajudam a mostrar esses roteiros.

Fragmento (1) M1-2015

(...)A oficina ocorreu durante quatro dias, a partir dos poemas de Manoel de Barros: “O menino que carregava água na peneira”, “A menina avoadada” e “Infantil”. O primeiro dia teve como objetivo observar como os alunos recepcionavam a leitura do texto poético. Para isso, primeiramente foi feito o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre poesia, no qual eles responderam que “poesia é uma coisa legal”, “poesia é alegria” etc. Em seguida, aconteceu a explicação – por parte do professor, ou melhor, pelo pesquisador – sobre o que é poesia. (...) (M1-2015, 2015, p. 28)

Fragmento (2) M6-2019

(...) No decorrer das oficinas aplicadas na escola investigada obtivemos um total de 37 (trinta e sete) produções escritas as quais foram devidamente trabalhadas durante a ocorrência das atividades em sala.

No primeiro dia de oficina apresentamos aos alunos a proposta do projeto comunitário “Recriando saberes a partir do diário como suporte para leitura e escrita”, apresentamos aos alunos em sala de aula as definições sobre o que é gênero textual, especificando principalmente as características do gênero diário. A aula seguiu com a apresentação do filme ‘Minha querida Anne Frank’ (...) (M6-2019, 2019, p.26)

Fonte: Licenciandos (2015; 2019).

No fragmento (1), presente em M1-2015, o futuro professor dividiu seu roteiro em quatro momentos, quatro dias de oficina com o texto poético em sala de aula do 3º ano do Ensino Fundamental. As aulas aconteceram em torno de três poemas de Manoel de Barros: “**O menino que carregava água na peneira**”, “**A menina avoadada**” e “**Infantil**”, e o ponto de partida foi o **levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre poesia** acerca do que os alunos entendiam sobre poesia. Esse elemento do roteiro sinaliza para a narrativa de uma aula que busca o diálogo com a turma, que considera as respostas dos alunos e as registra como parte da aula, como um modo de imprimir a voz dos alunos, impressões positivas das crianças sobre o que entendem por poesia “é uma coisa legal” e “é alegria”. Essas falas funcionam como a aceitação da aula pensada e posta em prática.

Na continuidade da escrita sobre a oficina, o futuro professor traz o seguinte enunciado: **Em seguida, aconteceu a explicação – por parte do professor, ou melhor, pelo pesquisador.** A expressão **ou melhor** mostra uma reflexão do futuro professor sobre seu próprio dizer, em que podemos interpretá-la de duas formas: em nossa primeira interpretação, o graduando usa a expressão, com a intenção de colocar as posições de professor e pesquisador como alternadas, à medida que a aula pode ser uma atividade tanto de ensino, como de pesquisa. Na segunda, interpretamos que o futuro professor ao utilizar a expressão **ou melhor**, percebe que a posição de **pesquisador** representaria de um modo mais preciso o papel que estava assumindo na oficina, naquela situação de ensino, e por isso acaba excluindo a posição de professor citada anteriormente.

Apesar de termos evidenciado duas possíveis interpretações para o dizer do graduando, acreditamos que a última mostra a sua verdadeira intenção, a qual busca, pela alternância, separar essas posições em categorias distintas. Isso nos revela de certo modo que o seu dizer está atravessado por discursos outros, isto é, por outros dizeres já ditos a respeito do que seriam as imagens de um professor e, de um pesquisador.

Esses discursos outros remetem a um conhecimento ou discurso empírico de que o professor ensina e o pesquisador faz pesquisa. Diferentemente, por exemplo, dos discursos teóricos, relacionados ao fazer pedagógico, que tratam sobre essas posições, professor-pesquisador, como complementares, pois todo professor é por natureza pesquisador de sua prática; tal como defende Paulo Freire (2021, p.30) ao enfatizar que “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” pois no processo de ensinar o professor continua pesquisando, buscando e se busca é porque questionou, é um processo que se dar em comunhão, ao ponto

que ensino, pesquiso para ensinar, e nas palavras do autor “pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo” (2021, p.31).

Contudo, não queremos dizer que o graduando não tenha um conhecimento teórico sobre a noção de professor-pesquisador, mas a escolha pelo sentido de pesquisador como aquele que pesquisa em seu discurso, tem um objetivo de dar ênfase ao seu propósito, a fim de ressaltar que a oficina tem objetivos maiores, do que simplesmente ensinar o que é poesia ao aluno, pois sua intenção está em coletar dados para ver a contribuição da poesia para formação leitora.

Reiteramos ainda, que a opção que o graduando toma de se colocar no texto apenas como pesquisador, não anula a reflexão de sua prática de ensino, do planejamento sequenciado das atividades, pela busca de se ensinar da melhor forma.

No fragmento (2), de M6-2019, o futuro professor roteiriza como desenvolveu as oficinas do projeto e como aconteceu o trabalho pedagógico para produções dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, sobre o desenvolvimento das atividades no projeto de ensino de leitura e escrita, por meio de diários. Antes de descrever a oficina, o futuro professor fala dos resultados que foram obtidos, quando escreve **No decorrer das oficinas aplicadas na escola investigada obtivemos um total de 37 (trinta e sete) produções escritas as quais foram devidamente trabalhadas durante a ocorrência das atividades em sala.**

Esse trecho que traz a quantidade de produções realizadas pelos alunos e **trabalhadas** pela licencianda aparece como um indicador de sucesso da oficina em uma escola com déficit de professores de Português. A quantidade mostra que os alunos escrevem, que tem o que dizer sobre si em seus diários pessoais, e que a futura professora deu atenção às produções, nas aulas. O futuro professor faz uma reflexão de sua prática ao mostrar uma satisfação com o trabalho de pesquisa realizado, ao enfatizar que as produções obtidas durante a oficina foram **devidamente trabalhadas**. O advérbio, **devidamente**, que intercala a locução verbal **foram trabalhadas**, funciona como um advérbio de focalização (ILARI e BASSO, 2014), fornece uma informação que guarda o sentido de algo pontual no que se refere ao tratamento dado à escrita dos alunos pela licencianda, que conta sobre as etapas desse trabalho: a) definição de gênero textual diário; b) apresentação das características do gênero diário; c) exibição do filme, Minha querida Anne Frank.

Esses procedimentos revelam que o trabalho com a produção escrita a partir de diários não foi feito de forma imediatista, pois nota-se um planejamento para a execução da oficina. Esse planejamento também descortina uma reflexão de prática de ensino e pesquisa do graduando, sobre como fazer para chegar ao objetivo final, pois ao apresentar primeiramente os conceitos de gênero textual, bem como as características específicas do gênero diário, mostra

uma reflexão sobre a importância de os alunos compreenderem previamente esses fatos para que consigam realizar o que vem depois, isto é, a produção textual.

Essas etapas indicam também um ritual que envolve primeiro apresentar conceitos e características sobre um gênero e depois pedir aos alunos que reproduzam. Esse processo, Guimarães (2022, p.18), chama de *generização*, ou seja, um didatismo que é, ao mesmo tempo, atualidade e sempre já dito, uma velha fórmula pedagógica que se apresenta com novas roupagens, trata-se de “um método de ensino que visa ao reconhecimento de gêneros discursivos por meio de uma ‘rede homogênea de comunicação’”. Essa generização aproxima-se de receituários pedagógicos, como diz o autor, e afasta-se dos estudos do círculo bakhtiniano e sua complexa teoria dos gêneros discursivos, na qual não cabem prescrições.

Vale destacar que os discursos que o graduando utiliza sobre os gêneros, na explicação de seus conceitos e características, são interdiscursos, em outros termos, já ditos que repercutem historicamente na sociedade sobre a língua e o seu ensino. Esses discursos interiores são formados na consciência do falante de acordo com suas relações comunicativas, com as diferentes esferas pelas quais a licenciada teve acesso como aluna na escola e na universidade e como futura professora que se mostra comprometida com o ensino ao mesmo tempo que deixa pistas sobre o processo suas memórias, seu processo de inculcação do fazer docente.

4.2 A elaboração própria do material para a aula

Mostraremos nesta subcategoria como os futuros professores procuram produzir seu próprio material para a aula, ou seja, não fazem uso do livro didático em suas atividades de ensino. Essa recusa parece estar ligada às muitas discussões sobre o papel limitador do livro didático, uma ferramenta com atividades prontas que não instigam o professor a pesquisar, a buscar novas metodologias e fugir de práticas de aulas comuns, corriqueiras. A ideia de aula como prática pedagógica de interação alinha-se com a elaboração de material didático específico para a aula.

Os fragmentos a seguir indiciam a subcategoria em questão

Fragmento (3) M7-2020
Na atividade desenvolvida os alunos tiveram que escrever um relato de suas experiências e reescrevê-lo, a partir de uma correção norteadas por bilhetes-orientadores, produzidos por mim, a professora em formação, empenhada em aprender a ensinar, em ajudar alunos a desenvolverem-se como produtores de textos escritos. (p.14)
[...] Para auxiliar as produções dos relatos de experiência, optamos também por utilizar um roteiro produção, no qual iria constar tanto o comando da proposta, quanto as instruções que os alunos deveriam seguir na escrita de seus textos. (p.38)
O roteiro de produção instrui e orienta o caminho que deve ser percorrido pelos alunos no momento da primeira produção os relatos de suas experiências no projeto rodízio de leitura. Para isso, foram deixadas, além do tema

e do comando da proposta, sugestões de apresentação inicial e algumas instruções em formas de perguntas, as quais foram pensadas didaticamente para que pudessem escrever levando em consideração as características do gênero relato de experiência, todavia sem a intenção de ensinar a sua estrutura composicional, mas o fim comunicativo daquela escrita, o que precisava ser evidenciado para que as suas produções tivessem uma descrição reflexiva de suas experiências (M7-2020, 2020, p. 40).

Fragmento (4) M3-2016

A pesquisa foi realizada durante o período do segundo semestre de 2015 ao primeiro semestre de 2016 e teve como objetivo averiguar se as práticas de leitura e escrita com gênero textual notícia em diálogo com o uso das TICs contribui no processo de aprendizagem dos alunos. Para que isto acontecesse, se planejou oficinas de leitura e produção de textos, neste caso de notícias com a utilização do aplicativo WhatsApp. A utilização deste aplicativo justifica-se visto pelo diagnóstico da escola-campo obteve-se a informação que os sujeitos investigados, os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da escola municipal Instituto Educacional Cônego Nestor de Carvalho Cunha, de São Bernardo – MA, usava frequentemente este aplicativo. (p.12)
No e-gruop foram postadas três notícias, a) Leandro Hassum exhibe seu antes e depois, b) Erro de Daniela Mercury no “SuperStar” é corrigido e banda ganha nova chance, c) Com show de Cristiano, Real avança na Liga dos Campeões. Todas retiradas do site da veja.com/notícia. Estas notícias foram lidas e discutidas neste momento de interação no espaço virtual. Como atividade foi proposto aos alunos que: 1º escolhessem uma das notícias para responderem um questionário contendo quatro questões tais como: qual o fato principal da notícia? Quando aconteceu a notícia? Quais são os personagens da notícia? E qual o nome fonte da notícia? E onde aconteceram as notícias? 2º que produzissem suas próprias notícia a partir do tema “a cidade de São Bernardo” e que postassem no e-gruop” (M3-2016, 2016, p. 12-29)

Fonte: Licenciandos (2020; 2016).

A pesquisa de M7-2020, trabalha a escrita e reescrita de alunos da turma de 9º ano do Ensino Fundamental, tendo como ponto de partida um projeto denominado “Rodízio de leitura” desenvolvido por uma professora da Escola Municipal Nilza Coelho Lima, situada no município de São Bernardo – MA. O projeto proporciona os alunos à leitura de livros escolhidos pelos alunos que levam para casa, fazem a leitura e conta para os colegas sobre o livro lido, como uma forma de instigar os estudantes participantes do projeto o gosto pela leitura e consequentemente a perda da timidez ao expor sobre sua leitura de forma oral aos colegas e professora.

A partir desse projeto, o futuro professor que conhece através de sua experiência no Programa Residência Pedagógica, desenvolve sua pesquisa propondo o relato não de forma oral, mas através da pesquisa, como podemos observar na narrativa dela sobre a atividade proposta aos alunos quando diz **os alunos tiveram que escrever um relato de suas experiências e reescrevê-lo, a partir de uma correção norteadada por bilhetes-orientadores, produzidos por mim, a professora em formação, empenhada em aprender a ensinar, em ajudar alunos a desenvolverem-se como produtores de textos escritos.** Vemos a partir do narrado pelo graduando que a atividade desenvolvida por ela visava a escrita dos alunos, mas não era qualquer escrita, mas sim, algo que relatasse suas experiências no projeto “Rodízio de

leitura”, a ideia seria contar, narrar uma experiência, não no sentido dicionarizado da palavra, mas no sentido exposto por Larrosa (2002), como aquilo que toca e me transforma.

A narrativa dos alunos seria uma exposição desse aluno, mostrar o que mais lhe tocou, se provocou alguma mudança em sua vida, a importância do projeto em sua vida escolar e social. O futuro professor relata que o relato de experiência dos alunos teria que ser reescrito por eles a **partir de uma correção norteada por bilhetes-orientadores, produzidos por mim, a professora em formação**, ou seja, a reescrita dos alunos não seria realizada de qualquer forma, mas partindo de um comando, de um olhar atento do graduando que através de bilhetes-orientadores produzidos por ele, promove um diálogo entre aluno professor. Através dos bilhetes – orientadores, o futuro professor responde a escrita do aluno tomando posição de ouvinte que manifesta através dos bilhetes um interesse ao que diz o aluno em sua escrita, e assim, constrói uma relação não de um professor que apenas corrige, mas daquele que escuta, direciona e desperta no aluno um interesse para continuar.

O futuro professor se coloca também como aprendiz quando narra que a **professora em formação empenhada em aprender a ensinar, em ajudar alunos a desenvolverem-se como produtores de textos escritos**. A postura do futuro professor revela um desejo em aprender, o que denota um inacabamento dela enquanto professora em formação, é um sujeito que está em processo de construção, que se coloca como aprendiz do fazer docente e assim aberta ao aprendizado. Nos mostra também, um desejo de ajudar, de contribuir no desenvolvimento dos alunos, o que nos faz pensar em um futuro professor aberto ao diálogo, próxima dos alunos e disposta a fazer a diferença.

Seguindo o fragmento (3), o futuro professor relata que **Para auxiliar as produções dos relatos de experiência, optamos também por utilizar um roteiro produção, no qual iria constar tanto o comando da proposta, quanto as instruções que os alunos deveriam seguir na escrita de seus textos**, percebemos que o futuro professor elabora um roteiro que auxilie a produção dos alunos, o que nos mostra um planejamento do futuro professor e uma preocupação em mediar o desenvolvimento dos textos dos alunos, dando instruções de como deve seguir, como se fossem passos que vão direcionando para o bom desenvolvimento da produção textual.

Essa orientação a partir do roteiro de produção mostra um caminho a ser seguido pelos alunos, como nos mostra o fragmento **O roteiro de produção instrui e orienta o caminho que deve ser percorrido pelos alunos no momento da primeira produção os relatos de suas experiências no projeto rodízio de leitura. Para isso, foram deixadas, além do tema e do comando da proposta, sugestões de apresentação inicial e algumas instruções em formas de perguntas**, é uma forma de orientação que guia os alunos para bem escrever os relatos de

experiências sobre o projeto “Rodízio de leitura”. No fragmento **sugestões de apresentação inicial**, a uso da palavra sugestões nos revela uma postura do graduando não de imposição, mas de negociação, como se ela dissesse “eu sugiro isso, mas vocês podem fazer de uma outra forma”, mas servindo como uma opção, uma direção que os alunos podem tomar.

Observamos que ele elenca algumas perguntas **as quais foram pensadas didaticamente para que pudessem escrever levando em consideração as características do gênero relato de experiência, todavia sem a intenção de ensinar a sua estrutura composicional, mas o fim comunicativo daquela escrita, o que precisava ser evidenciado para que as suas produções tivessem uma descrição reflexiva de suas experiências.** Vejamos que as perguntas não tinham a intenção de ensinar os alunos a estrutura composicional do gênero, esse não era o objetivo da proposta do graduando, mas que ajudasse na escrita de uma forma que deixasse evidenciado a experiência dos alunos no projeto.

Podemos perceber que o futuro professor produz seu próprio material para as atividades com os alunos visando uma aprendizagem que vá ao encontro do discutido e defendido pelo graduando, que é estabelecer uma relação dialógica entre futuro professor e alunos através da escrita e reescrita de textos, ele mostra através do processo de desenvolvimento da atividade uma preocupação tanto com a produção textual dos alunos quanto com as relações promovidas através do bilhete-orientador entre professora estagiária e os alunos, de forma que haja uma interação e uma aprendizagem satisfatória.

No fragmento (4), recortado de M3-2016, o futuro professor situa o leitor sobre o contexto em que se deu a pesquisa que foi durante as ações do estágio supervisionado que se deu no período do segundo semestre de 2015 ao primeiro semestre de 2016 e segundo sua narrativa teve **como objetivo averiguar se as práticas de leitura e escrita com gênero textual notícia em diálogo com o uso das TICs contribui no processo de aprendizagem dos alunos.** A pesquisa assim como todas as outras que analisamos nesta investigação, focam na leitura e escrita a partir de gêneros textuais, mas no caso desta, busca o diálogo com as Tecnologias de Informação e Comunicação- (TICs) para verificar se contribui para a aprendizagem dos alunos.

Essa proposta de trabalhar com a tecnologia como aliada para desenvolver a leitura e escrita, revela a imagem de um futuro professor que procura desenvolver metodologias que venham de encontro com a realidade tanto do mundo atual quanto dos próprios alunos, pois estamos cada vez mais inseridos em espaços em que a tecnologia se faz presente e a escola não está alheio a isso, visto que é um espaço de pluralidades onde os sujeitos estão conectados com o mundo em tempo real, e isso só acontece pelo advento das tecnologias.

O fragmento **Para que isto acontecesse, se planejou oficinas de leitura e produção de textos, neste caso de notícias com a utilização do aplicativo WhatsApp**, o meio tecnológico, que o futuro professor elege para desenvolver as oficinas é um aplicativo que os alunos todos têm acesso, como recursos específicos dentre os quais está a criação de grupos virtuais para comunicação imediata entre os membros. O aplicativo foi utilizado como espaço para o diálogo e um modo de ressignificar o uso do **WhatsApp** na escola, a partir de atividades pedagógicas orientadas e acompanhadas.

O futuro professor diz que **A utilização deste aplicativo justifica-se visto pelo diagnóstico da escola-campo obteve-se a informação que os sujeitos investigados, os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da escola municipal Instituto Educacional Cônego Nestor de Carvalho Cunha, de São Bernardo – MA, usava frequentemente este aplicativo**, ou seja, elabora a aula a partir de uma sondagem sobre as turmas, sobre as práticas dos alunos em sala de aula. O diagnóstico fornece informações que servem como pressuposto para planejar ações no campo investigado.

Neste sentido, podemos compreender que a escolha do aplicativo e da forma como se desenvolveu as oficinas, não foram de formas aleatórias, mas partiram de uma diagnose, de um olhar sobre a realidade escolar que de certa forma é macro quando se pensa no sentido instituição e micro quando se restringe à sala de aula.

O futuro professor relata ainda que para desenvolver as oficinas buscou por três notícias que foram postadas no e-grup criado especificamente para investigação: **No e-grup foram postadas três notícias, a) Leandro Hassum exhibe seu antes e depois, b) Erro de Daniela Mercury no “SuperStar” é corrigido e banda ganha nova chance, c) Com show de Cristiano, Real avança na Liga dos Campeões. Todas retiradas do site da veja.com/notícia. Estas notícias foram lidas e discutidas neste momento de interação no espaço virtual.**

As notícias foram escolhidas considerando temáticas sobre saúde, música e futebol que de certa forma são de interesse dos alunos, chamam atenção a partir dos títulos que não trazem todas as informações sobre as notícias de modo explícito e assim funcionam como uma forma de chamar atenção para a leitura do texto completo, leituras essas realizadas no espaço virtual. Nos chama atenção também, o movimento que o graduando faz ao frisar que o site do qual foram retiradas as notícias (o site da Veja), revista que têm ampla circulação e é vista como fonte segura e séria de suas notícias. Essa postura parece revelar um desejo de deixar a mostra para o leitor que a investigação a que se propõe é algo sério e relevante, ou seja, o trabalho da graduanda foi realizado com seriedade e planejamento.

Seguindo o fragmento (4), vamos perceber que o futuro professor para trabalhar as notícias postadas no espaço virtual, elabora um questionário com algumas perguntas **1º escolhessem uma das notícias para responderem um questionário contendo quatro questões tais como: qual o fato principal da notícia? Quando aconteceu a notícia? Quais são os personagens da notícia? E qual o nome fonte da notícia? E onde aconteceram as notícias? 2º que produzissem suas próprias notícia a partir do tema “a cidade de São Bernardo” e que postassem no e-gruop**, percebe-se que ele deixa os alunos livres para escolher qual notícia eles mais se interessam e que a partir da notícia escolhida, respondem a algumas questões relacionadas ao gênero notícia, após responderem as questões, eles tem que produzir uma notícia com o tema “a cidade de São Bernardo”, dado pelo futuro professor

Vemos que o futuro professor com essa atividade busca saber se os alunos aprenderam sobre o gênero notícia, suas características e estrutura, a partir das perguntas e da produção do texto. A produção do texto com o título da cidade deles parece ter sido escolhido como estratégia para os alunos produzirem sobre aquilo que faz parte da realidade deles, uma forma de ensinar gênero não apenas pelo conteúdo temático, o estilo da linguagem e a forma composicional (AMORIM, 2001), mas pela sua função comunicativa.

Diante de nossas análises partindo de fragmentos recortados de M7-2020 e M3-2016, podemos averiguar que os futuros professores procuram desenvolver seus próprios materiais didáticos e isso nos faz pensar que:

1) os futuros professores, ao desenvolverem seus materiais parecem, de certa forma se distanciar, do uso do livro didático, como uma forma de se mostrarem como futuros professores alinhados a concepção de ensino sociointeracionista o que nos remete a um discurso que circula sobre o ensino de que as formas de ensino dissociadas da realidade do aluno, que se baseiam no ensino da estrutura já não fazem sentido diante da nossa nova realidade.

2) o futuro professor está em posição de alguém que chega à escola como um licenciando que vai vivenciar a realidade da sala de aula como um sujeito que quer mostrar aos alunos metodologias e material didático específicos para uma turma e assim, conquistar os alunos, promover uma aula produtiva.

Em síntese, a busca por produzir o material didático para as aulas, revela que há por parte dos graduandos um movimento de querer-se mostrar como futuros professores que pensam e planejam os materiais didáticos, no desejo de proporcionar uma aula mais dinâmica, interativa e significativa, e a partir desses materiais planejarem atividades que proporcione o envolvimento desses alunos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo buscamos discutir sobre a formação docente e prática pedagógica de futuros professores que discutem sobre a temática a partir da experiência vivida por eles na escrita de monografia, ou seja, os futuros professores transformam suas experiências pedagógicas em atividades de pesquisa, mostrando assim, um futuro professor -pesquisador, que problematiza a partir de sua vivência.

Nas monografias analisadas, vemos que os futuros professores ao desenvolver sua aula, procura planejá-la de forma que não se prenda ao uso do livro didático, ferramenta muitas vezes utilizado como único meio para o desenvolvimento da prática docente em sala de aula, uma realidade ainda presente nas aulas de português.

E como foi possível observar em nossas análises, o futuro professor busca distanciar-se de práticas pedagógicas corriqueiras, a partir do movimento de planejamento das aulas, quando buscam envolver os alunos, instiga-os a pensar e responder de forma autônoma, mostrando assim uma interação entre professor e alunos, como também quando o futuro professor desenvolve os próprios materiais didáticos no intuito de deixar de lado o uso do livro didático, o qual se ouve muitas críticas no sentido de que prende muito o fazer pedagógico do professor.

Esses movimentos observados nas monografias, relevam também que os futuros professores estão de encontro com o que orienta os documentos oficiais quando adota o ensino de língua baseado na concepção de linguagem interacionista, a qual compreende a língua como viva, dinâmica, heterogênea e que deve ser estudada observando as relações sociais, a realidade do aprendiz.

Dessa forma, objetivamos com o artigo contribuir para as discussões a respeito do ensino de língua, formação e prática docentes. É válido ressaltar que as monografias nos mostraram que há um movimento importante do futuro professor de se colocar como pesquisador da própria prática revelando de certa maneira que a formação docente está acontecendo de forma a desenvolver no formando o senso crítico e investigador e não apenas um transmissor de conhecimento, o que nos deixa otimista no sentido de tornar nossas salas de aulas lugar de aprendizes protagonistas do próprio saber.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Djane Silva. **RECRIANDO SABERES NA ESCOLA:** uma reflexão acerca do diário como suporte para leitura e produção escrita dos alunos da rede pública de ensino do povoado Coqueiro – São Bernardo/MA. Monografia (Graduação)- Curso de Linguagens e Códigos – Língua Portuguesa, Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2019. 57 f.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa, Formação e Prática Docente**. In: André, M. (Org.). O papel da Pesquisa na formação e na Prática dos Professores. 12ª ed. Campinas-SP: Editora Papirus, 2012. p, 55-69.

BARROS, Lucélio Silva de. **A poesia no processo de formação de leitores do 3º ano do Ensino Fundamental**. Monografia (Graduação em Linguagens e Códigos/Língua Portuguesa) – Universidade Federal do Maranhão, 2015. 53 f.

_____. **Os gêneros do discurso** / Mikail Bakhtin; organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botchavov. – São Paulo: Editora 34, 2016 (1ª edição).

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 14ª Ed. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 1985.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Paulo Freire – 70ª ed.- Rio de Janeiro / Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GERALDI, João Wanderley. **Concepções de linguagem e ensino de português**. In: GERALDI, J. W. (Org.). O texto na sala de aula; leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____, João Wanderley, **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

GUIMARÃES, Geová Bezerra. **Ensino da escrita: análise crítica da imposição de um arbitrário cultural tornado suposto consenso**. Tese (doutorado) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022. 181 f.: il. color.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./abr. Tradução João Wanderley Geraldí. São Paulo: Autores associados, 2002.

LIMA NUNES, Ana Vilck. **Práticas de leitura e escrita com o gênero notícia através das TICS: possibilidades e desafios para o ensino de língua portuguesa**. Monografia (Graduação)-Curso de Linguagens e Códigos – Língua Portuguesa, Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2016, 46 f.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça, **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto. 5. Ed., 2000.

_____, Ingedore Grunfeld Villaça, 1993 – **Desvendando os segredos do texto** / Ingedore Grunfeld Villaça – Koch – 2ª ed. – São Paulo: Cortez. 2003.

MARCUSCHI, A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio.** Brasília: O Instituto, 2018. 576 p.

ROJO, R. **As relações entre fala e escrita: mitos e perspectivas** – caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

SILVA, Aline Kananda Matias. **DE ESCRITA PARA ESCRITA: uma investigação sobre a produção textual de alunos do Ensino Fundamental.** Monografia (Graduação)- Curso de Linguagens e Códigos – Língua Portuguesa, Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2020. 79 f.

SOARES, M. **Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa.** In: BASTOS, N. B. (Org.). Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino. São Paulo: Educ., 1998.

TRAVAGLIA, L. C. Concepções de linguagem. In: _____. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus.** São Paulo: Cortez, 1996.

_____, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus.** São Paulo: Cortez, 1998.

VOLÓCHINOV, Valentim, 1895-1936. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais no método sociológico na ciência da linguagem / Valentim Volóchinov; tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo** – São Paulo: editora 34, 2018 (2ª Edição) 376 p.

PROGRAMA TEMPO DE APRENDER, A ESCOLA, A FORMAÇÃO DOCENTE: O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS?

Dione Ribeiro Dutra
Discente de Licenciatura Plena em Pedagogia
dione.dutra25@gmail.com
UFMA

Gleyciane Oliveira Belfort
Discente de Licenciatura Plena em Pedagogia
gleycianeoliveirabelfort@gmail.com
UFMA

Keiciane Martins da Silva
Discente de Licenciatura Plena em Pedagogia
martinskeiciane2@gmail.com
UFMA

Nayara Cristina Camara
Discente de Licenciatura Plena em Pedagogia
nayaracamara6@gmail.com
UFMA

Francy Sousa Rabelo
Professora do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia
pfranrabelo@gmail.com
UFMA

RESUMO: A presente pesquisa situa-se no campo das políticas públicas e aborda a análise de publicações sobre a atuação do Programa Tempo de Aprender, cujo foco visa a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do país com o cerne para o ensino e a formação continuada de professores e gestores da pré-escola e do ciclo de alfabetização nas redes públicas estaduais, municipais e distrital. Este estudo objetiva apresentar o levantamento das produções acadêmicas sobre o Programa Tempo de Aprender, anunciando sua relação com a escola e as implicações na formação docente. A pesquisa de cunho bibliográfico, com base no Estado da Questão desenvolveu-se nas plataformas do Google acadêmico e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, com uso dos descritores: Programa Tempo de Aprender, Escola e Formação Docente. Os dados coletados no período de dezembro de 2022, tiveram com recorte temporal de busca, os anos 2020 a 2022. Os resultados apontam que no ano de implementação (2020) do programa, apresenta-se apenas uma publicação, a respeito do referido Programa, também evidencia que os debates acadêmicos estão presentes em todas as regiões do país, no entanto, a Região Sul apresenta-se com predominância e o estado com mais produções é o Rio Grande do Sul. Os achados demonstram através dos autores, críticas a forma (unilateral, não foi criado um diálogo pertinente sobre alfabetização com os pesquisadores que debatiam sobre o tema no Brasil, considerando que se tinha em 2019, cerca 95 grupos sobre o tema nas universidades) e a metodologia do programa, como mecânico e padronizado, desconsiderando importantes princípios para se chegar a uma alfabetização e letramento de qualidade. Conclui-se que, a título de revisão de literatura do tipo Estado da Questão que visa situar um problema de pesquisa perante a produção acadêmica atual, esse artigo torna-se um diferencial por ser uma das primeiras publicações do Estado do Maranhão que discorre acerca de um levantamento bibliográfico sobre a temática, corroborando com necessidade de discussões sobre o referido programa.

Palavras-chave: Programa Tempo de Aprender; Escola; Formação Docente; Alfabetização.

1. INTRODUÇÃO

Os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2021 e a própria Política Nacional de Alfabetização (PNA) com o Programa Tempo de Aprender do Ministério da Educação, detectaram que áreas da alfabetização necessitam de mais investimentos para proporcionar aos professores formação continuada que os auxiliem no processo de alfabetização dos estudantes.

Nesta direção, destacamos que o Programa Tempo de Aprender visa melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do país. Para isso, o programa atua para melhorar o ensino e a formação gerencial de professores e administradores da pré-escola ao 1º e 2º ano do ensino fundamental das redes públicas estaduais, municipais e distrital, além de fornecer materiais e recursos baseados em evidências científicas para alunos, professores e administradores educacionais; melhorar o monitoramento da aprendizagem dos alunos por meio de atenção individualizada; e focar em professores alfabetizadores e gerentes. E contém um plano de ação estruturado com 4 eixos, são eles: Eixo 1, Formação Continuada dos Profissionais de Alfabetização; Eixo 2, Apoio Docente e Administrativo à Alfabetização; Eixo 3, Aperfeiçoamento na Avaliação da Alfabetização e Eixo 4, Valorização pelos Profissionais de Alfabetização. As realizações no âmbito desse programa visam fortalecer o processo de ensino da leitura e da escrita, pois esses alunos precisam ter uma formação básica de qualidade para que possam exercer a cidadania e alcancem o sucesso profissional.

Neste sentido, a formação docente tem se mostrado um campo com grande necessidade de avanço. O que se evidencia na proposta que está em análise na Câmara dos Deputados, intitulado Projeto de Lei 349/22 que institui a Política de Formação e Aperfeiçoamento de Professores da Educação Básica da rede pública por meio da oferta de cursos de pós-graduação nas instituições federais de ensino superior (Ifes). E na própria homologação, em outubro de 2020, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC⁸⁶¹-Formação Continuada), que estabelece competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos professores ao longo de suas carreiras nos três eixos: conhecimento, prática e engajamento, da BNC-Formação Inicial.

Em suma, essas medidas são cruciais para avançar em direção a políticas de formação de professores com mais qualidade, visto que, essa formação é um dos pilares de sustentação

⁸⁶¹ Base Nacional Comum

ao Plano Nacional de Educação (PNE). E trazer melhorias à qualidade do ensino oferecido aos alunos ao mesmo tempo em que valoriza o professor.

Assim, a formação continuada, que é item obrigatório como consta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), exerce um papel essencial, fornecendo instrumentos que dão subsídios para mudança de práticas pedagógicas que busquem facilitar o aprendizado.

Dessa forma, esta pesquisa é um trabalho de cunho bibliográfico sobre a égide do estado da questão desenvolvida nas plataformas do Google acadêmico e BDTD⁸⁶² a partir dos descritores: Programa Tempo de Aprender, a Escola e a Formação Docente, objetivando compreender a relação estabelecida do programa Tempo de Aprender com a escola para a formação docente. Nesta direção, nos levou a questionar: como acontece a relação entre o programa tempo de aprender, a escola e as implicações para a formação docente explicitada nas bases científicas?

O referido artigo contém três momentos cruciais para o debate, são eles: O programa tempo de aprender e a escola: conhecendo seus fundamentos legais; o programa tempo de aprender no contexto educacional: um olhar para a formação docente, e o mapeamento dos dados encontrados nas plataformas já citadas. O programa visa o apoio, o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores e gestores escolares que possibilita a esta pesquisa uma relevância importante sob forma de avaliação dessa política pública, no que tange às implicações na formação docente.

2. PROGRAMA TEMPO DE APRENDER, A ESCOLA E FORMAÇÃO DOCENTE: BREVE CONSIDERAÇÕES

O contexto pandêmico trouxe impactos negativos para o desenvolvimento dos estudantes nas escolas, principalmente aqueles que estão iniciando a alfabetização, e uma das soluções propostas para combater a piora no desempenho da alfabetização proposta pelo Ministério da Educação (MEC) foi a criação do programa Tempo de Aprender com a finalidade de contemplar os fatores fundamentais para alcançar a efetiva aprendizagem da leitura e escrita. As iniciativas no âmbito do programa buscam reparar perdas decorrentes, sejam elas devido ao longo período que as escolas mantiveram-se fechadas, em sequência com o ensino remoto e híbrido, mas também das dificuldades que marcam os sistemas educacionais ao longo da história em uma relação que envolve o ensino e a aprendizagem dos pequenos, e que possibilitem reduzir déficits na formação dos professores alfabetizadores.

⁸⁶² Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

2.1 O programa Tempo de Aprender e a escola: conhecendo seus fundamentos legais

O programa Tempo de Aprender teve sua homologação em fevereiro de 2020 quando foi anunciado pela Secretária de Alfabetização (Sealf), que atua como agente do Ministério da Educação (MEC). Ainda assim, no cenário atual, um dos seus objetivos existentes é pugnar o analfabetismo nos estados e municípios brasileiros e assim, promover uma alfabetização de qualidade dentro das instituições de ensino regular.

O referido programa traz em sua gênese uma série de documentos normativos e legislação, que servem de base tanto para implantação quanto para a aplicação do programa, a citar: o Decreto 9.765/2019 que institui a Política Nacional de Alfabetização, a Portaria MEC 280/2021 que institui o programa Tempo de Aprender e a Portaria 280/2021, que consolida o programa. E conta atualmente com a adesão de 23 unidades federativas, representadas por secretarias municipais, estaduais e distrital, que representam 24 capitais de estados (BRASIL, 2022). Adesões, que devem ser voluntárias conforme a Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020:

Art. 4º A adesão ao Programa Tempo de Aprender é voluntária e será realizada mediante assinatura de termo de adesão, fornecido pela Secretaria de Alfabetização do Ministério da Educação - Sealf/MEC, de forma conjunta, pelo chefe do executivo e pelo secretário de educação do respectivo ente federado aderente (BRASIL, 2020, p. 69).

Assim, no intuito concretizar suas finalidades, faz-se necessário um trabalho conjunto entre todas as unidades federativas do território brasileiro para que assim, de maneira totalmente voluntária e consciente, possa promover uma anuência no que diz respeito às políticas do programa, dessa forma, podendo dar continuidade à Política Nacional de Alfabetização.

Nada obstante, com o trabalho das entidades federativas de maneira conjunta, presta-se a necessidade participativa do núcleo familiar no processo de alfabetização dos alunos. Como demonstra o Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019:

Art. 5º Constituem diretrizes para a implementação da Política Nacional de Alfabetização: [...]

IV - participação das famílias no processo de alfabetização por meio de ações de cooperação e integração entre famílias e comunidade escolar;

V - estímulo aos hábitos de leitura e escrita e à apreciação literária por meio de ações que os integrem à prática cotidiana das famílias, escolas, bibliotecas e de outras instituições educacionais, com vistas à formação de uma educação literária; (BRASIL, 2019, p. 15).

Para isso, a escola que tem como responsabilidade a educação formal dos cidadãos, deve ser o elo entre a política pública (Programa Tempo de Aprender) e os sujeitos (estudantes) dessa ação. Nelas, o programa será implementado por meio da adesão de estados, municípios e Distrito Federal, que podem manifestar interesse no site *alfabetizacao.mec.gov.br*. Gestores de escolas que possuem 2º período da educação infantil e 1º e 2º anos do ensino fundamental podem realizar cadastro por meio de formulário virtual, e para participar do programa também é necessário preencher um plano de atendimento no SisAlfa (Sistema de gestão dos programas da Secretaria de Alfabetização) do Ministério da Educação, que é o órgão responsável pela iniciativa.

Ao ser implementado nas escolas, o programa contará com alguns recursos a serem desenvolvidos conforme os seus 4 eixos norteadores:

No eixo 1 Formação continuada de profissionais da alfabetização: incentiva a formação prática de professores para alfabetização com a prática de produções textuais, formação prática para gestores com certificação avançada e manual de boas práticas, intercâmbio de professores alfabetizadores com o ABC (Alfabetização Baseada na Ciência) que trará a construção de alicerces para leitura e materiais e o desenvolvimento profissional cooperativo.

No eixo 2 Apoio pedagógico e gerencial para a alfabetização: serão utilizados recursos digitais e softwares de apoio à literacia e numeracia a exemplo do SORA (Sistema Online de Recursos para alfabetização) e o Grapho Game⁸⁶³, apoio financeiro para assistente de alfabetização e custeio para as escolas através do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), reformulação do PLND⁸⁶⁴ da educação infantil e anos iniciais do fundamental e atenção individualizada para os estudantes e suas famílias.

No eixo 3 Aprimoramento das avaliações da alfabetização: terá o estudo nacional de fluência em leitura, o aperfeiçoamento das avaliações do Saeb voltadas para alfabetização com monitoramento de processos e resultados e serão feitas avaliações diagnósticas e formativas;

No eixo 4 Valorização dos profissionais da alfabetização: serão dados prêmios para professores e coordenadores por desempenho e reconhecimento educacional e promoção do bem-estar, motivação e engajamento profissional (BRASIL, 2022a, p. 1).

Neste sentido, o programa Tempo de Aprender traz orientações voltadas para a sala de aula, por meio de estratégias de ensino e atividades formativas com caráter prático. Ações que de acordo com Lapuente e Nogueira (2021) são:

⁸⁶³É uma ação do Ministério da Educação, no âmbito da Política Nacional de Alfabetização e do programa Tempo de Aprender, com a colaboração de cientistas brasileiros, para apoiar os professores, em atividades de ensino remoto, e as famílias, no acompanhamento das crianças no processo de aquisição de habilidades de literacia.

⁸⁶⁴ Programa Nacional do Livro e do Material Didático

[...] constituídas em etapas rígidas que devem ser seguidas pelas docentes: 1º professor explica e demonstra; 2º professor e alunos praticam juntos e 3º alunos praticam em conjunto. Essas etapas são acompanhadas de uma ficha de atividades com o passo a passo da tarefa, incluindo as falas do(a) professor(a) e as respostas das crianças (LAPUENTE; NOGUEIRA, 2021, p. 4).

Logo, o propósito é manter os alunos envolvidos com a aprendizagem para que não percam o ritmo.

No entanto, o que se tem percebido em relação ao referido programa é que o mesmo traz o retorno de uma metodologia tecnicista e o abandono, ou a negação, de produções nacionais sobre a alfabetização, o que segundo Nogueira e Lapuente (2022):

[...] configura-se em uma ruptura e um retrocesso no campo da alfabetização, além de ser um desrespeito aos professores e pesquisadores brasileiros. A proposta dessa formação silencia o ato pedagógico e a autonomia de professoras e crianças, sujeitos esses, que deveriam ser percebidos como epistêmicos, partícipes do processo e não meros reprodutores de técnicas e ‘fórmulas mágicas’ que prometem o sucesso na alfabetização. (NOGUEIRA, LAPUENTE, 2022, p. 17, grifos dos autores).

Assim, ainda se tem muito a observar, investigando e analisando o programa, para que se possa verificar de fato a eficácia frente às escolas brasileiras. Levando em conta as especificidades do ensino público e as desigualdades sociais induzidas por políticas que têm caráter neoliberais e ultraconservador.

2.2 O programa Tempo de Aprender no contexto educacional: um olhar para a formação docente

A formação inicial do professor e o saber docente na alfabetização é importante para que seja ofertado aos estudantes um ensino de qualidade. Entretanto, ainda se observa dificuldades enfrentadas quanto ao exercício dessa prática pedagógica, muito em decorrência da sua formação inicial, o que demonstra a necessidade de uma formação continuada. Fato esse ainda recorrente, como podemos observar: “A preocupação com a formação continuada de professores no Brasil não é algo novo, pois verifica-se ao longo dos anos muitos esforços feitos, tanto na esfera das políticas públicas educacionais quanto nas ações realizadas no cotidiano das escolas” (MONTEIRO; SAMBUGARI, 2021, p. 2).

Assim, o programa Tempo de Aprender constitui-se em maneiras de lidar com os desafios da alfabetização e melhorar o desempenho dos estudantes do último ano do ensino infantil e 1º e 2º ano do ensino fundamental, contribuindo também na formação continuada dos professores alfabetizadores. De acordo com Brasil (2022a), o déficit na alfabetização estava seguindo-se de:

[...] déficit na formação pedagógica e gerencial de docentes e gestores; falta de materiais e de recursos estruturados para alunos e professores; deficiências no acompanhamento da evolução dos alunos; e baixo incentivo ao desempenho de professores alfabetizadores e de gestores educacionais (BRASIL, 2022a, p. 1).

Desse modo, essas dificuldades foram contempladas entre os quatro eixos de formação a que o programa se propõe. Neste sentido, o professor tem relação primordial com o programa, contemplado em ações a partir de dois eixos específicos: o eixo 1 - que fala acerca da formação continuada de profissionais da alfabetização, e o eixo 4 - que trata sobre a valorização dos profissionais de alfabetização. Tendo como o eixo 1 o enfoque maior na formação docente.

Viegas e Scaff (2017) falam sobre a importância dessa educação continuada, pois é através dela que se busca reduzir as omissões da formação inicial. Segundo elas:

[...]assegurar a formação continuada aos professores alfabetizadores deve ser considerado um desafio constante para os gestores dos sistemas municipais de educação, devendo ser uma formação sensível aos aspectos da vida do professor, especialmente no tocante às capacidades, às atitudes, aos valores, aos princípios e às concepções que norteiam a prática pedagógica (VIEGAS; SCAFF, 2017, p. 68).

Assim sendo, no eixo 1 que trata sobre a formação continuada, o programa possui três ações, as quais são: formação prática para professores alfabetizadores, formação prática para gestores educacionais da alfabetização, e intercâmbio de professores alfabetizadores (BRASIL, 2022b).

A primeira ação do eixo, relacionada a Formação prática para professores alfabetizadores, tem como objetivo: “proporcionar aos docentes a aquisição de conhecimentos, habilidades e estratégias que os auxiliem a lidar com os desafios do ciclo de alfabetização” (BRASIL, 2022b, p. 1). Nessa ação, percebe-se a relevância que o eixo dá ao docente no processo de alfabetização, dispondo-lhes dos melhores recursos pedagógicos para sua formação continuada, através de cursos nas modalidades de educação à distância (EaD), no portal do MEC; e presencialmente, através de multiplicadores.

Na segunda ação, que trata sobre a Formação prática para gestores educacionais da alfabetização, tem como objetivo: “auxiliar gestores educacionais a dar o suporte necessário à alfabetização em suas escolas e redes educacionais” (BRASIL, 2022b, p. 1). A ação concede grande importância à quem está à frente da escola, proporcionando assim aos diretores, coordenadores pedagógicos e secretários uma capacitação em gestão, pois o rol da alfabetização também está interligada à como se faz gestão. O curso em questão é nas modalidades EaD e presencial, tendo um investimento de R \$1,5 milhões (BRASIL, 2022a).

A terceira ação faz alusão ao intercâmbio de professores alfabetizadores, tendo como objetivo: “iniciar, com profissionais de alfabetização, o processo de internacionalização do

compartilhamento de evidências científicas” (BRASIL, 2022b, p. 1). Com um investimento de R\$ 6 milhões, e cooperação da CAPES, a ação tem como propósito levar os profissionais a realizar o curso Alfabetização Baseada na Ciência – ABC (BRASIL, 2022a).

Logo, todas essas ações voltadas para formação continuada em que o Programa Tempo de Aprender oferta, parece-nos estar preocupada com o futuro da Educação dos sujeitos e de como melhor formar professores alfabetizadores, no entanto, ao analisarmos a sua política dentro de seus eixos principalmente no eixo 1 - Formação continuada de profissionais da alfabetização (BRASIL, 2020a), percebemos que o ensino traz em sua prática o Método Fônico, como se aprender a ouvir os sons das letras e sílabas, e escrevê-las fossem essenciais para uma alfabetização significativa, pelo contrário esta prática de ensino é a que chamamos de tecnicista, bem como se observa:

A defesa em torno do método fônico para se ensinar a ler e escrever decorre de uma luta política pela perpetuação dos objetivos políticos e hegemônicos burgueses que se preocupam apenas em treinar e adequar os sujeitos às demandas da sociedade capitalista e não capacitá-los para desvendar suas contradições (AMARANTE; FERREIRA; SOUZA, 2020, p.4).

Portanto, compreende-se que o Programa Tempo de Aprender é uma política de ensino com iniciativa importante para a formação continuada dos professores, porém ainda é muito nova e precisa de reformas para que consequências graves não ocorram atingindo de maneira direta o aprendizado dos educandos.

3. ESTADO DA QUESTÃO SOBRE O PROGRAMA TEMPO DE APRENDER E A RELAÇÃO COM A ESCOLA E SEUS REFLEXOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Conceber considerações sobre o Estado da Questão no tocante ao “Programa Tempo de Aprender e a relação com a escola e seus reflexos na formação docente” é relevante para que se possa compreender o que vem sendo pesquisado no cenário da produção científica, voltado para esta temática haja vista a diversidade de autores. Deste modo, a iniciativa busca realizar um levantamento de como vem sendo abordado o Programa Tempo de Aprender na escola, abordando a relação estabelecida e as implicações na formação docente. Esse mapeamento permitiu identificar as categorias utilizadas nos estudos e sua contribuição para o estudo em foco.

Nesse sentido, conduzir o Estado da Questão sobre o tema deste estudo propiciou a divisão deste capítulo em subtópicos. O primeiro apontou o percurso utilizado no mapeamento; o segundo, o levantamento dos estudos que envolveram a temática pela Base BDTD; o terceiro envolveu o levantamento dos estudos no Google Acadêmico.

3.1 Percurso do mapeamento

A pesquisa apoia-se numa abordagem qualitativa e trata-se de uma temática que envolve o *Programa Tempo de Aprender*, a formação docente e a escola. Neste sentido, a pesquisa tem uma natureza básica, com caracterização dos objetivos do tipo exploratória-descritiva. E na busca de nos aproximarmos com a realidade desenvolvemos a pesquisa de caráter bibliográfica, que de acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 54) é:

[...] constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa.

O levantamento bibliográfico se caracteriza pelo mapeamento estruturado pelo Estado da Questão, que segundo Nóbrega-Therrien e Therrien (2004):

A finalidade do “estado da questão” é de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, **como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance**. Trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa. (NÓBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2004, p. 3, grifo nosso).

Para identificação dos trabalhos que foram produzidos e que estão correlacionados com o tema de estudo, utilizamos duas bases científicas: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Google Acadêmico, em conjunto com os três descritores: o Programa Tempo de Aprender, a escola e a formação docente. Esses descritores foram utilizados a partir do booleano “AND”. O recorte temporal para o mapeamento deu-se a partir do ano de implantação do programa, o de 2020, até o ano vigente, 2022.

A análise dos artigos foi feita mediante um olhar sobre os resumos, introdução e a conclusão, com foco determinante em relação ao nosso objeto de estudo, a partir dos objetivos específicos estabelecidos em nossa pesquisa. Os dados gerais foram catalogados conforme explicita a tabela a seguir:

Tabela 1 – Estudos publicados sobre o programa Tempo de Aprender, Escola e Formação docente, em Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Google Acadêmico no período de 2020-2022. São Luís/MA, Dez. /2022

Base	Trabalhos encontrados	Relacionados à temática	Percentual
BDTD	1	0	0%
Google Acadêmico	173	12	6,93%

Total	174	12	6,89%
-------	-----	----	-------

Fonte: Elaborada pelos autores (2022)

A tabela apresenta 174 (cento e setenta e quatro) trabalhos encontrados e aqueles que se relacionam com o nosso objeto, totalizam 12 (doze). Os refinamentos e filtros foram importantes para que definíssemos os artigos a serem analisados em relação a nossa temática que serão apresentados neste trabalho.

3.2 Um olhar para o Programa Tempo de Aprender, formação docente e escola na base BDTD

Para que fosse possível chegar a estes resultados na referida base, utilizamos as palavras chaves, no qual seriam os três descritores compostos em nosso quadro de busca e mapeamento. Os descritores empregados foram: 1 – Programa Tempo de Aprender; 2 – Escola e 3 – Formação Docente, que durante as pesquisas, colocamos entre aspas para possibilitar maior refinamento dos resultados. No que concerne à questão dos booleanos, fizemos o uso do booleano “AND” e quanto ao recorte temporal, foi utilizado o período de dois anos (2020-2022). Tendo como resultados os demonstrados no quadro a seguir:

Quadro 1 – Total de trabalhos encontrados com os descritores na BDTD, no período de 2020-2022, com busca em dezembro de 2022

Descritor 1	Trabalhos encontrados	Relacionados com a temática
Programa Tempo de Aprender	1	0
Total	1	0

Fonte: Elaborada pelos autores (2022)

O quadro apresenta 1 (um) trabalho encontrado utilizando-se o descritor 1 em conjunto com o recorte temporal descrito acima, e nenhum trabalho se relaciona com o nosso objeto de estudo. Quando utilizamos o descritor 1, sem levar em conta o recorte temporal, encontramos 2 trabalhos (do qual 1 embora traga na sua gênese o nome *Programa Tempo de Aprender* é do ano de 2004, quando o programa atendia um outro público e tinha uma outra perspectiva), e nenhum deles se relacionam com o nosso objeto de estudo. A utilização do descritor 1 em conjunto com o descritor 2 e com o descritor 3 trouxeram zero resultados, por isso não constam no quadro.

Para que conseguíssemos chegar a estes resultados na referida base, utilizamos as palavras chaves, no qual seriam os três descritores compostos em nosso quadro de busca e

mapeamento. Os descritores empregados foram: 1 – O Programa Tempo de Aprender; 2 – Escola e 3 – Formação Docente. No que concerne à questão dos booleanos, fizemos o uso do booleano “AND” e quanto ao recorte temporal, foi utilizado o período de dois anos (2020-2022). Tendo como resultados os demonstrados no quadro a seguir:

Quadro 2 – Total de trabalhos encontrados com os descritores no Google Acadêmico, no período de 2020-2022, com busca em dezembro de 2022

Descritor 1	Booleano	Descritor 2	Booleano	Descritor 3	Resultado	Relacionados com a temática
Programa Tempo de Aprender	AND	Escola			148	2
Programa Tempo de Aprender	AND			Formação Docente	12	8
Programa Tempo de Aprender	AND	Escola	AND	Formação Docente	13	2
Total					173	12

Fonte: Elaborada pelos autores (2022)

O quadro apresenta 173 (cento e setenta e três) trabalhos encontrados, dos quais 59 (cinquenta e nove) estão presentes nas três buscas e aqueles que se relacionam com o nosso objeto, totalizam 12 (doze). Quando utilizamos o descritor 1 em conjunto com o booleano AND e o descritor 2 são encontrados 148 (cento e quarenta e oito) trabalhos e aqueles que se relacionam com o nosso objeto de estudo, totalizam 2 (dois). Ao passo que, quando utilizamos o descritor 1 em conjunto com o booleano AND e o descritor 3 são encontrados 71 (desse 59 já tinham sido encontrados na busca anterior, o que nos levam a um acréscimo de 12 trabalhos) trabalhos e aqueles que se relacionam com o nosso objeto de estudo, totalizam 8 (oito). Já quando utilizamos o descritor 1 em conjunto com o booleano AND e os descritores 2 e 3 são encontrados 72 (desse 59 já tinham sido encontrados na busca anterior, o que nos levam a um acréscimo de 13 trabalhos) trabalhos dos quais se relacionam com o nosso objeto de estudo. E desse 7 (sete), cinco se repetem na pesquisa anterior o que nos levam a apenas 2 (dois) novos trabalhos relacionados ao objeto de estudo. Para a sistematização dos artigos, apresentam-se seus objetivos e as suas temáticas no quadro a seguir:

Quadro 3 – Síntese do mapeamento de estudos publicados sobre o programa Tempo de Aprender, Escola e Formação docente na Base Google Acadêmico com ênfase nas temáticas e objetivo dos artigos, São Luís/MA 2022

Autores	Objetivos	Temática	Local	Ano
---------	-----------	----------	-------	-----

SILVA	Analisar como o processo da formação continuada contribui com os saberes na vida dos professores e suas práticas em sala de aula nas séries iniciais do 1o e 2o ano do Ensino Fundamental I na Escola Estadual Ayrton Senna na cidade de Manaus-Am/Brasil.	Formação continuada docente	AM	2020
MANFROI	Tensionar as ênfases discursivas, anunciadas nas políticas, sobre a formação continuada de professores, entendendo-as em sua contingência histórica.	Políticas de formação continuada	SC	2021
VERDAM E AVELINO	Ressaltar as concepções de alfabetização e letramento, diante das necessidades de aprofundamento da formação docente, oferecidos pelos órgãos governamentais.	Alfabetização e letramento	SP	2021
NOGUEIRA E LAPUENTE	Apresentar e problematizar a formação continuada para professores alfabetizadores, promovida pelo Ministério da Educação em 2020.	Políticas de alfabetização	RS	2021
RIBEIRO, OLIVEIRA E FERREIRA	Evidenciar a importância da formação de professores para que ampliem seus conhecimentos e construam novas formas de ensinar,	Leitura e Formação docente	MG	2021
AMARANTE, MOREIRA E GONÇALVES	Analisar o programa Tempo de Aprender apresentado como uma política para a alfabetização pelo Ministério da Educação do Brasil no ano de 2020.	Políticas de alfabetização	PR	2021
CAMPOS	Identificar a compreensão dos/as formadores/as de professores/as alfabetizadores/as em relação às políticas, processos e práticas de alfabetização e suas repercussões no contexto da prática de formação docente.	Políticas de alfabetização e Formação de professores	SP	2021
TEIXEIRA E SILVA	Entender quais são os discursos na Política Nacional de Alfabetização e como são representados.	Políticas de alfabetização	MS	2021
GONÇALVES E SILVA	compreender as perspectivas conceituais que dão sustentação à sua proposta pedagógica alfabetizadora.	Políticas de alfabetização	PE	2021
VIANA, COSTA E CUNHA	Analisar a Política Nacional de Alfabetização, criada pelo Decreto no 9.765 de 11 de abril de 20194.	Políticas de alfabetização	BA	2022
NOGUEIRA E LAPUENTE	Compreender a perspectiva de alfabetização e os procedimentos indicados para o ensino da leitura e da escrita do curso.	Políticas de alfabetização e Formação continuada	RS	2022
KAPPI E MELO	Analisar os embates políticos e conceituais do curso de formação continuada do programa Tempo de Aprender	Políticas de alfabetização	RS	2022

Fonte: Elaborada pelos autores (2022)

De acordo com o quadro acima, no ano de implementação (2020) do programa só tivemos uma publicação, a respeito da temática Programa Tempo de Aprender. De acordo com esta publicação, o foco da pesquisa está voltado para a formação continuada e sua contribuição nos saberes dos professores, o que vem de dialogar com nosso objeto deste estudo, cujo objetivo específico é averiguar a relação do programa Tempo de Aprender na formação docente.

As autoras Gonçalves e Silva (2021), trazem em seu trabalho discussões acerca das políticas de alfabetização no Brasil, e essas discussões trazem uma proposta pedagógica alfabetizadora, buscando verificar até que ponto estas propostas pedagógicas são atuais como elas vêm se apresentando, com isto dentre os programas utilizados para embasar tal pesquisa estão as orientações didáticas do Programa Tempo de Aprender. Neste trabalho, os autores falam sobre a formação continuada dos professores e alunos com a intervenção de programas governamentais.

Sobre o texto “Alfabetização e letramento: no processo de ensino aprendizagem”, os autores Verdam e Avelino (2021), ressaltam sobre as concepções de alfabetização e letramento, diante das necessidades de aprofundamento da formação docente oferecidos pelos órgãos governamentais. Dentre as propostas de ações governamentais, está o Programa tempo de aprender auxiliando para a melhoria da qualidade da Educação Básica, mais precisamente no ensino fundamental anos iniciais, entendendo que esta fase é importantíssima para o desenvolvimento das habilidades de ler e escrever fazendo o uso pleno das práticas sociais.

Observamos que os textos citados nos mostram que os programas governamentais têm um papel importante para melhorar a qualidade da alfabetização e letramento dos estudantes na fase inicial do ensino fundamental, e que ambos os textos destacam o Programa Tempo de Aprender como uma ferramenta que deveria auxiliar nesse processo, ao passo que destacam o retrocesso que o programa traz na sua aplicação, tanto na formação dos professores, como no ensino aprendizagem dos alunos.

Os autores Nogueira e Lapuente (2022) compreendem a perspectiva de alfabetização e os procedimentos indicados para o ensino da leitura e da escrita do curso através de uma análise dos 21 vídeos do módulo I, II e III e analisam a proposta do programa para a formação continuada com base em aspectos dos vídeos, como tempo de duração, ambiente de filmagem, dinâmica das aulas e orientações repassadas aos professores. Eles consideram que o programa foi pensado de forma unilateral, não foi criado um diálogo pertinente sobre alfabetização com os pesquisadores que debatiam sobre o tema no Brasil, considerando que se tinha em 2019, cerca 95 grupos sobre o tema nas universidades. Além disso, seguindo a unilateralidade, o

ensino por eles é visto como mecânico e padronizado, desconsiderando importantes princípios para se chegar a uma alfabetização e letramento de qualidade.

Viana, Costa e Cunha (2022) também analisam essa formação continuada e destacam ao que chamam de “colonialidade”, onde, mais uma vez se trabalhou sob a ótica europeia para uma política educacional brasileira, eles criticam sobre a não valorização dos trabalhos de pesquisadores brasileiros e também fazem uma análise sobre os vídeos direcionados a formação continuadas, identifica-os como técnicos e solitário e compreendem que essa formação deveria ser colaborativa e cooperativa, baseada no diálogo que possibilite uma combinação entre experiência, prática e teoria.

Percebemos com base nos autores Nogueira e Lapuente (2022) e Viana, Costa e Cunha (2022) uma preocupação quanto à esse ensino técnico na formação continuada desses docentes e outros aspectos observados até mesmo nos vídeos da formação, onde podem ser observados elementos que trazem a figura do docente como principal provedor do conhecimento, desvalorizando a cooperação e a colaboração. Os autores observam que nesses elementos, esse treinamento, invés de formação, levarão a formação de docentes sem autonomia, criatividade, levando também a formação de discentes sem estímulo ao senso crítico, portanto, uma má formação continuada desses profissionais impactará diretamente nos alunos.

Amarante, Moreira e Gonçalves (2021) analisam o programa tempo de aprender como uma política para a alfabetização pelo Ministério da Educação do Brasil no ano de 2020. Considerando a função social da alfabetização, os autores apoiam a ideia de que o programa induz a performatividade docente, induzindo a produtividade, competitividade e configurando para que sejam atendidas medições estatísticas. Dessa forma, afirmam que essa dinâmica leva a mecanização do processo, impedindo o desenvolvimento da criticidade e intelectualidade desses docentes durante a formação.

Silva (2020) contribui com a análise sobre formação continuada, com base no estudo realizado sobre a vida e a prática de professores em sala de aula nas séries iniciais do 1º e 2º ano do ensino fundamental I na Escola Estadual Ayrton Senna na cidade de Manaus-Am/Brasil. A autora dialoga que a prática e o saber devem sempre dialogar, sendo indissociáveis na prática docente. A autora relata sobre a dificuldade desses professores no processo de alfabetização das crianças e sobre a importância da formação continuada dos professores serem um encontro fixo durante o ano, visto que durante sua pesquisa, foi constatado pela resposta dos professores entrevistados que a formação continuada nem sempre acontece, pois dependem do calendário escolar e do tipo de formação.

Para Ribeiro, Oliveira e Ferreira (2021) no artigo “Processos formativos: o papel da linguagem e leitura na alfabetização e letramento”, a linguagem, especificamente, o ato de ler deve ser estimulado a se tornar uma atividade frequente, dessa forma, os docentes devem desenvolver diversas competências para que possam agir com seus alunos em busca de desenvolver estratégias que possam auxiliá-los. Dessa forma, os autores consideram importante a formação de professores, em quaisquer que seja o nível, considerando então, que essas práticas sejam mais valorizadas nas políticas educacionais.

As autoras Kappi e Mello (2022) e Nogueira e Lapuente (2021) trazem questionamentos semelhantes sobre algumas fragilidades na proposta do Curso, entre as quais se destacam: a padronização da instrução fônica como proposta de ensino e a padronização de uma sequência didática para o trabalho com a instrução fônica. Evidenciando um programa de formação docente marcado pela tensão entre continuidades e descontinuidades de concepções teóricas sobre o campo da alfabetização que vão impactar diretamente na escola, nos alunos.

Nogueira e Lapuente (2022), Viana, Costa e Cunha (2022) e Silva (2020) se aproximam do objeto de estudo desta pesquisa por trabalharem a formação docente e trazerem algumas implicações desse programa na formação dos docentes envolvidos com o programa, haja vista, estes pontos dialogarem com nossos objetivos específicos que são: conhecer o programa Tempo de Aprender e as legislações que permeiam sua e averiguar a relação do programa Tempo de Aprender na formação docente.

Gonçalves e Silva (2021), Manfroi (2021), Campos (2021), Kappi e Mello (2022) e Nogueira e Lapuente (2021) além de abordarem a formação docente nas suas pesquisas, abordaram a escola de forma mais específica, tendo o programa como foco na relação com a escola, fato que aproximou as pesquisas do nosso objetivo específico que seria identificar os reflexos que o programa Tempo de Aprender causa na escola.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estado da Questão nos permitiu perceber que as pesquisas sobre o programa já se fazem presente em todas as regiões do país, no entanto, a Região Sul é quem tem predominância e o estado com mais produções é o Rio Grande do Sul.

Neste artigo trouxemos achados que tem o Programa Tempo de Aprender como escopo de suas pesquisas e que apresentam sua atuação dentro das escolas e questionamentos quanto a formação docente que compõem as unidades de ensino regular. A partir desses achados foi

possível entender o que a comunidade acadêmica tem discutido sobre o programa e sua relação com a escola e que implicações tem na formação docente.

Os escritos contidos neste artigo de ordem bibliográfica buscam dar maior fundamentação aos questionamentos que servem como uma forma de avaliar o programa. Tendo em vista que os autores que foram abordados criticam a forma e a metodologia do programa, que está embasada numa política neoliberal que retoma o processo de educação tecnicista, além do embasamento teórico que traz apenas autores estrangeiros desprezando as pesquisas feitas ao longo dos anos no país.

Assim, esse artigo torna-se um diferencial por ser uma das primeiras publicações do Estado do Maranhão, ainda que a nível bibliográfico, que discorrem sobre a temática Programa Tempo de Aprender, além contribuir para o incentivo de novos escritos.

REFERÊNCIAS

AMARANTE, L.; FERREIRA, G. M.; SOUZA, T. G. . **Do Programa Tempo de Aprender**. In: XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul (2020), 2020, Blumenau-SC. "Educação: direitos de todos e condição para a democracia". Blumenau-SC: FURB, 2020. p. 1-6. Disponível em: chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/19/6214-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 17 nov. 2022.

AMARANTE, L.; MOREIRA, J. A. S. ; GONÇALVES, L. D. . **Análise sobre o programa tempo de aprender no Brasil: o direito à alfabetização ou a performatividade docente?**. Aula (Salamanca), v. 27, p. 249-261, 2021. Disponível em: <https://www.torrossa.com/en/resources/an/4965218#page=250>. Acesso em: 25 dez. 2022.

BRASIL, **Decreto nº9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Publicado em: 11 de abr. 2019. Edição 70-A. Seção 1-Extra, p. 15. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431. Acesso em: 31 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Tempo de Aprender**. Brasília: MEC, 2022a. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/multimidia-e-campanha/item/50-tempo-de-aprender-saiba-como-se-inscrever-nos-cursos-de-formacao-em-praticas-de-alfabetizacao>. Acesso em: 02 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Tempo de Aprender**. Brasília: MEC, 2020b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-alfabetizacao/copy2_of_programas-e-acoos. Acesso em: 02. nov. 2022.

BRASIL. **Portaria n.º 280, de 19 de fevereiro de 2020**. Institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal. Diário

Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Publicado em: 21 de fev. 2020. Edição 37. Seção 1, p. 69. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-280-de-19-de-fevereiro-de-2020-244584539>. Acesso em: 31 out. 2022.

CAMPOS, R. G. M. **Processos e práticas de alfabetização na perspectiva da educação integral: desafios na docência.** Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2021. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/2246/2/TESE%20ROSARIANE2.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2022.

GONÇALVES, I. B. S.; SILVA, A. . **Novos arranjos, velhos equívocos: A Política Nacional de Alfabetização em debate.** In: Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco, 2021, Recife. Anais do Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco. Campina Grande: Editora Realize, 2021. v. 8. p. 936-956. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://editorarealize.com.br/editora/anais/epepe/2021/TRABALHO_EV167_MD1_SA103_ID948_09102021172807.pdf. Acesso em: 25 dez. 2022.

KAPPI, R. G. A. M.; MELLO, D. T. **O Tempo de Aprender e os embates políticos e conceituais.** TEIAS (RIO DE JANEIRO. IMPRESSO), v. 23, p. 2-462, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/70212/43969>. Acesso em: 25 dez. 2022.

LAPUENTE, Janaína Soares Martins; NOGUEIRA, G. M. . **A política nacional de alfabetização e a formação de professores do MEC: as duas faces da mesma moeda.** In: V CONBALF, 2021, Florianópolis. A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO MEC: as duas faces da mesma moeda. v. 1. p. 1-8.

MANFROI, I. F. **Políticas de formação continuada de professores: ênfases discursivas.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, UFFS, Chapecó, 2021. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/4617/1/MANFROI.pdf>. Acesso em: dez. 2022.

MONTEIRO, J. L.; SAMBUGARI, M. R. N. . **O programa tempo de aprender e as implicações na formação e prática de professores alfabetizadores.** In: Resiane Paula da Silveira. (Org.). Educação e docência: tecnologias, inclusão e desafios. 1 ed. Formiga: MultiAtual, 2021, v. 10, p. 103-116.

NOGUEIRA, G. M.; LAPUENTE, J. S. M. “Tempo de Aprender”: uma proposta do Ministério da Educação para professores alfabetizadores. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 26, e214933, 2021. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v26e2021a4933>. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/4933>. Acesso em: 26 out. 2022.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. . Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional** (Impresso), Fundação Carlos Chagas - São P, v. 15, n.30, p. 05-16, 2004.

NOGUEIRA, G. M.; LAPUENTE, J. S. M. . **Tempo de aprender: um desserviço para a alfabetização no Brasil.** Revista brasileira de alfabetização, v. 16, p. 117-136, 2022. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/595>. Acesso em: 11 nov. 2022.

PRODANOV, Cleber Cristiano ; FREITAS, E. C. . **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo - RS: Editora Feevale, 2013. v. 1. 277p.

RIBEIRO, R. A. S.; OLIVEIRA, B. C. R.; FERREIRA, R. I. . **Processos formativos: o papel da linguagem e leitura na alfabetização e letramento** / Formative processes: the role of language and reading in literacy and literacy. Brazilian Journal of Development, v. 7, p. 78399-78414, 2021. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Processos+formativos%3A+o+papel+da+linguagem+e+leitura+na+alfabetiza%C3%A7%C3%A3o+e++letramento&btnG=. Acesso em: 25 dez. 2022.

SILVA, C. M. **Formação continuada do docente: construindo e reconstruindo saberes de suas práticas nas séries iniciais do 1º ao 2º ano do ensino fundamental em uma escola de Manaus.** Dissertação (Mestrado) – Ciência da Educação. Universidad de la Integración de las Américas, UNIDA. Assunção, 2020. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.unida.edu.py/v2/wp-content/uploads/2022/10/Claudia-Matos-da-Silva.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2022.

TEIXEIRA, L. A.; SILVA, T. Os discursos da política nacional de alfabetização e suas representações. **Revista Brasileira De Alfabetização**, (15), 135-149. <https://doi.org/10.47249/rba2021507>. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/issue/view/22>. Acesso em: 25 dez. 2022.

VERDAM, L. L.; AVELINO, W. F. .**Alfabetização e letramento: no processo de ensino e aprendizagem.** PRINCIPIA (JOÃO PESSOA), v. 55, p. 77-85, 2021. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.researchgate.net/profile/Wagner-Avelino/publication/350665489_Alfabetizacao_e_Letramento_no_processo_de_ensino_e_aprendizagem/links/60be2729a6fdcc22eae87147/Alfabetizacao-e-Letramento-no-processo-de-ensino-e-aprendizagem.pdf. Acesso em: 25 dez. 2022.

VIANA, M. M.; COSTA, G. B. A.; CUNHA, A. L. S. . A política nacional de alfabetização (PNA) de 2019: Algumas reflexões. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1012–1025, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17i2.14800. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14800>. Acesso em: 25 dez. 2022.

VIEGAS, Elis Regina dos Santos; SCAFF, Elisângela Alves da Silva. Por uma política de formação continuada do professor alfabetizador. In: ARANDA, Maria Alice de Miranda; SCAFF, Elisângela Alves da Silva; LIMA, Paulo Gomes (org). **Política e gestão da educação básica: discussões e perspectivas acerca da alfabetização da criança.** Dourados, MS: UFGD, 2017, p. 57-71.

SABERES EXPERIÊNCIAIS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA EM CONSONÂNCIA COM A LEI 11.645/2008

Ilka Janaira Martins Padilha Pinheiro
Mestranda em Formação Docente em Práticas Educativas
ilkajmp@gmail.com
UFMA

Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira
Doutora em Informática na Educação (UFRGS)
hguterres@hotmail.com
UFMA

Francisco Martins Teixeira
Mestrando em Práticas Educativas
UFMA

RESUMO: O presente trabalho faz uma abordagem, à luz de Maurice Tardif sobre as contribuições dos saberes experienciais na educação contemporânea, em consonância com a lei n. 11.645/2008, sancionada em 10 de março de 2008. Tem como objetivo discutir os principais conceitos abordados por Tardif, em sua obra Saberes Docentes em formação profissional, suscitando reflexões acerca da prática docente, considerando o que dispõe a referida lei, no que concerne à obrigatoriedade dos estudos da história e da cultura indígena e afro-brasileira, no currículo escolar trabalhado nas escolas de ensino fundamental e médio. Destacaremos, portanto, que os saberes associados à experiência, durante o processo de formação docente podem ser importantes ferramentas, para as políticas reparatórias, que visam mudar concepções preconcebidas e preconceituosas acerca desses povos. Abordar temáticas como essas, em sala de aula, pode se tornar um desafio, quando não se está no lugar de fala. Objetiva-se ainda, discutir a necessidade de trabalhar a valorização desses saberes, dentro do ambiente escolar, em consonância com a difusão de informações, por meio das mídias sociais, considerando seu papel na vida da sociedade moderna. Utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica e documental, com base na Lei 11.645/2008 e as Diretrizes para a Educação para as Relações Étnico Raciais. Conclui-se assim, de acordo com Tardif (2014), diante dessas realidades que os professores, condicionados pelas interações múltiplas com as quais têm contato no ambiente escolar, buscam produzir saberes que lhes possibilitem compreender e dominar suas práticas. Trata-se, assim, dos saberes experienciais, que, por sua vez, permitem a criticidade sobre os demais saberes, incorporando-os e os reconstruindo, de acordo com seus discursos.

Palavras-chave: Formação docente, Saberes experienciais, Educação, Lei n. 11.645/2008.

1. INTRODUÇÃO

A discussão acerca das políticas históricas de reparação centra-se no discurso de demandas e reivindicações democráticas, em articulação com um conjunto de projetos e ações cujo objetivo central é a erradicação de atitudes e ações racistas, a promoção e garantia de ações afirmativas, para negros e índios, a partir do currículo praticado na escola básica, como vistas à inclusão e acesso de todos, indistintamente, ao emprego, renda, educação e assistência em todos os níveis, como preconiza a Constituição Federal (1998), além do desenvolvimento que

visão, entre outras questões, à valorização da cultura, ao que Durans (2020) destaca como políticas transitórias, urgentes e necessárias que são, ao mesmo tempo, medidas compensatórias, redistributivas, ações afirmativas.

Cabe destacar que inicialmente a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB n. 9.394/1994 foi modificada, em seu Artigo 26-A, fruto de reivindicações do movimento negro organizado que entre suas pautas colocou a necessidade de inserção de temáticas relativas ao povo negro, sendo inicialmente atendido por meio da Lei n. 10.639/2003; após cinco anos, foi sancionada a Lei n. 11.645/2008 que inseriu a história e cultura indígena, juntamente com a história e cultura afro-brasileira, no currículo escolar.

Tal inserção não foi e ainda não é tarefa simples, pois, o maior desafio, para os docentes das diferentes áreas está em trabalhar as temáticas que subjazem a Lei n. 11.645/2008, em diálogo com os conteúdos de cada área. Destaca-se nesse processo, o envolvimento dos professores, o qual vem sendo fundamental, nesse contexto, pois, estes não apenas ensinam aos alunos, a história de luta e perseverança, assim como, os aspectos culturais dos povos negro e indígena. Para além da inserção da história e cultura afro-brasileira e indígena, outros entraves para a efetivação de políticas de reparação, no cotidiano escolar, dizem respeito, principalmente, às datas comemorativas que, na maioria das vezes, são trabalhadas sem o cuidado necessário, com a temática e apenas como "justificativa" ou por imposição curricular.

Este trabalho tem como objetivo trazer reflexões, à luz de Maurice Tardif sobre as contribuições do conhecimento experiencial, na educação contemporânea, em consonância com a lei n. 11.645/2008. Abordou-se, para tanto, os principais conceitos abordados por Tardif, em seu livro Saberes Docentes na formação Profissional, a fim de proporcionar reflexões sobre a prática docente. Destaca-se a relevância deste estudo, para a aplicação da lei supracitada, no que concerne ao conhecimento relacionado ao trabalho docente, na sala de aula, a partir da pesquisa bibliográfica e documental, em consonância com os estudos de Maurice Tardiff, em consonância com a importância de se trabalhar conteúdos reparatórios.

2. POLÍTICAS REPARATÓRIAS EM CONSONÂNCIA COM OS SABERES DOCENTES

Abordar questões de política reparatórias, na sala de aula, pode se tornar desafiador quando o professor não tem vivência ou quando este não compreende o conteúdo concernente à história e cultura afro-brasileira e indígena não possui relação ou mesmo uma aproximação com seu lugar de fala, haja vista, o olhar que parte de perspectivas plausíveis, torna-se enriquecedor, nesse processo. As políticas de reparação têm por objetivo combater o racismo e

preconceito, ao mesmo tempo que valoriza a cultura e a história de negros e indígenas. Apenas em anos recentes, as políticas afirmativas, por meio da lei de cotas raciais e da inserção, no currículo escolar de temáticas que dialogam com questões de cunho étnico-racial, no currículo, por meio leis, como a n. 11.645/08 e Diretrizes Curriculares Nacionais, as quais trouxeram um olhar específico, para a educação para as Relações Ético-raciais, que obrigaram as escolas a inserir, em seus currículos, o ensino da história da África e dos afrodescendentes e indígenas, no Brasil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira concebem que o papel da escola é muito significativo, pois, no contexto de sua função social, visa combater a discriminação, no intuito de emancipar as comunidades discriminadas, por décadas. Quando se atrela essa história ao saber científico, podemos deixar registradas as conquistas realizadas por meio de grandes lutas e marcadas por resistências, elevando esse conhecimento que se torna indispensável, para a consolidação de espaços igualitários e democráticos.

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações. (BRASIL, 2004).

Outra questão é a desvalorização desses saberes, dentro do ambiente escolar; nos dias atuais, mesmo com a difusão de informações por meio das mídias sociais, inúmeros saberes ainda são estigmatizados ou mesmo ignorados, em face ao caráter transformador do conhecimento. Considerando a inserção desses saberes, em uma perspectiva prática, chama a atenção as transformações deles advindas, para toda a comunidade escolar. Para Tardif, embora importantes para a educação, os professores geralmente são considerados somente “transmissores”, “portadores” ou “objetos” do saber. Portanto, Tardif define o saber docente, enquanto “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes, oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p. 36). Ou seja, os docentes não são muitas vezes reconhecidos como produtores do conhecimento; como profissionais que detêm diferentes saberes, ou para além da mera transmissão de conteúdos (SILVA, 2009).

Dessa forma, o corpo docente acaba por ensinar conteúdos selecionados social, cultural e historicamente por grupos e instituições sobre as quais não têm controle. Muitos professores,

condicionados pelas interações múltiplas com as quais têm contato, no ambiente escolar, buscam, quase sempre reproduzir saberes que não lhes possibilitam compreender e dominar suas práticas. Tardiff (2014, p.37) chama a atenção para a necessidade de que sejam considerados os saberes experienciais, que, permitem a criticidade sobre os demais saberes, como se observa:

A prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos. Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa. (Tardif, 2014).

Considerando, pois, a necessidade de reflexão sobre as próprias práticas e seu papel de transformação, destacamos as políticas reparatórias, no que concerne a sua significativa contribuição, no exercício docente. Emerge assim, questões que necessitam ser evidenciadas, no contexto escolar, com vistas à construção de conhecimentos e formação de identidades, em uma perspectiva crítica e libertadora, como pontua Freire (1997). A resistência, muitas vezes observada, em relação à aplicação da Lei n.º 11.645 nos leva a refletir sobre os saberes experienciais que se originam na prática cotidiana, mesmo diante de resistências e com as condições precárias, observadas, no atual cenário educacional. Cabe reconhecer que, ao mesmo tempo que esses saberes são únicos de cada sujeito, estes são construídos a partir do coletivo, emergindo do chão social onde se situam esses sujeitos sociais, como discorre (TARDIF, 2002, p. 54).

Surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. (TARDIF, 2002).

Portanto, as narrativas experienciais, especificamente as africanas e indígenas, apontam que o experimento, visão e estar no mundo, expressam histórias que não podem ser perdidas, pois além de contribuir para a construção de conhecimentos, revelam a necessidade de se trabalhar a dignidade humana. O chão da escola tem, deste modo, papel imprescindível no processo, pois propõe uma construção histórica sobre a descolonização⁴ de mentalidades, onde saberes que levam à estagnação não têm espaço.

Com base nessas inquietações, algumas questões são levantadas: Qual a influência dos saberes experienciais, na formação docente e de que forma estes podem ser importantes aliados,

na fomentação das políticas reparatórias? Qual as contribuições do “lugar de fala” para o processo de ensino e aprendizagem, considerando os saberes experienciais?

Tardif (2014) destaca o papel dos professores, ao longo dos processos de ensino e aprendizagens, individuais e coletivos, assim como, dos saberes socialmente construídos e selecionados. Tais profissionais integram, segundo o autor, uma posição estratégica e fundamental, de uma rede de difusão dos saberes na/da sociedade moderna ocidental. No entanto, como pontua o autor, por se considerar que o conhecimento tem um valor social, cultural e epistemológico em si mesmo, não se problematiza as formas pelas quais, o conhecimento é ensinado e apreendido.

Tardif (2014) destaca quatro tipos de conhecimentos, que formam o saber docente: saberes da formação profissional, saberes pedagógicos e educacionais, saberes disciplinares e os saberes curriculares. Os saberes da formação profissional, incluem os saberes pedagógicos e educacionais e os conhecimentos sociais, próprios de cada área de formação (inicial e continuada) que formam os saberes disciplinares. O autor discorre que as metodologias, os objetivos, os discursos e os conteúdos, através dos quais os conhecimentos profissionais e sociais são ensinados, constituem-se saberes curriculares, ou seja, os saberes não se constroem isoladamente, mas de forma articulada, dialogando entre si.

Para o autor, as sociedades contemporâneas se articulam aos saberes por elas produzidos, fazendo mobilizações, das quais, os professores estrategicamente participam. Todavia, como coloca Tardif (2014), até os conhecimentos pedagógicos, vistos como os saberes específicos dos professores, não são controlados e selecionados por eles, mas exteriormente a eles.

Por sua vez, os próprios professores, muitas vezes, internalizam a ideia de que não são construtores do conhecimento. O autor aponta cinco motivações para essa “alienação entre docentes e os saberes”, (TARDIF, 2014, p. 42), bem como a desvalorização dos professores e de seus saberes. 1) a sociedade moderna ocidental, assentada nas ideias capitalistas, trouxe uma divisão educacional, cabendo à comunidade científica pesquisar e, aos professores, a formação escolar; 2) se na sociedade medieval ter conhecimento era sinônimo de saber ensinar, na modernidade os meios de transmissão dos saberes ganharam foco de atenção e foram compreendidos, como função desenvolvidas, pelos professores; 3) a influência dos saberes psicológicos e psicopedagógicos, bem como do desenvolvimento das ciências da educação contribuíram, para que os professores focalizassem nas formas de transmissão dos saberes, e não no conteúdo ensinado; 4) a difusão, em massa das escolas, na sociedade moderna, exigiu

uma formação rápida de um corpo docente, para transmitir os conhecimentos construídos e selecionados; e 5) os saberes transmitidos, pela escola, são visualizados como de pouca ou nenhuma pertinência social.

“O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. (Tardif, 2014).

De acordo com Tardif (2014), diante dessas realidades, o professor ideal, condicionados pelas interações múltiplas com as quais tem contato, no ambiente escolar, busca produzir saberes que lhes possibilitem compreender e dominar suas práticas, tendo como base os saberes experienciais, os quais permitem a criticidade sobre os demais, os incorporando-os e reconstruindo, de acordo com suas posições ideológicas e responsabilidade. Para o autor, esses saberes quando articulados com a realidade escolar são bem significativos. Toma-se como exemplo, muitas datas importantes, comemorados na escola, geralmente são trabalhadas em uma perspectiva equivocada, o que faz com que se visualize a consecução de um trabalho que muitas vezes reforçam estigmas e preconceitos, a exemplo do 13 de maio ou 20 de novembro, cujas atividades, em sua maioria, retratam negros em situação de escravização, ou indígenas sendo catequizados ou prestando serviços aos portugueses.

Portanto, quando a temática é trabalhada sem articulação com os conteúdos das áreas, ou seja, em ações pontuais que focalizam datas comemorativas, além de não se estabelecerem no que está definido em lei, não são suficientes para lidar de forma efetiva e sistemática em face à grandiosidade do conteúdo. Assim, estar comprometido com a aplicação eficaz da lei visa à ampliação da discussão sobre o preconceito etnocêntrico. Além disso, não são apenas as escolas que devem disseminar esse conhecimento. As instituições estatais também devem intervir e participar dessa construção.

“No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver os habitus (isto é, certas disposições adquiridas na pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão”. (TARDIF, 2014, p. 49).

Nesse cenário os saberes experienciais são necessários e podem contribuir de forma efetiva. Desempenhando um papel significativo no processo educacional. Melhorando de forma eficaz e segura a experiência de aprendizagem do aluno.

Considera-se, pois, que a educação não é neutra e, nesta acepção, o currículo também não é; ele não é qualquer coisa que acontece na escola. Os documentos da escola, embora estejam relacionados ao currículo, não são de fato o currículo. Diz respeito à organização de saberes, mediados pelo processo de ensinar e aprender ou a sua projeção, tendo como premissa os objetivos de aprendizagem. Sua centralidade são os conhecimentos, os saberes formativos. O currículo é formado então, pelas representatividades das classes, das famílias, dos sujeitos formativos, das minorias. Silva (2009) afirma que se deve considerar que todos os sujeitos sociais são produtores dos atos que tecem o currículo. A teoria crítica do currículo, carrega um movimento reflexivo, acerca dos atos de currículos e sua dinâmica de produção, sobre a lógica capitalista, pois:

A escola contribui para esse processo não propriamente através do conteúdo explícito de seu currículo, mas ao espalhar, no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho. As escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendem a subordinação. Em contraste, as escolas dirigidas aos trabalhadores dos escalões superiores da escala ocupacional tendem a favorecer relações sociais nas quais os estudantes têm a oportunidade de praticar atitudes de comando e autonomia. Silva (2009, p.33).

A construção do currículo acaba então, sendo pautada por relações de poder. O que o currículo faz com as pessoas e não como se faz o currículo. O que buscamos com determinado tipo de currículo que está sendo enaltecido em determinado contexto histórico e

político? Quais intenções definidas, para a consecução de um currículo que respeite e valorize a diversidade? Destacamos assim, que caso a resposta seja formar pessoas, então haverá sempre uma luta, especialmente quando se considera que são as ações coletivas que realizam as mediações dos processos de lutas.

Tardiff (2014) afirma que a educação, na contemporaneidade, tem uma perspectiva relacionada à ética, ao saber, ao conhecimento científico, em uma premissa de formação dos sujeitos, contribuindo assim, para que os estudos e as práticas curriculares se transformem nas inovações e debates, em face da adoção de um compromisso político, ético e pedagógico.

Na busca, pois, de não somente instituímos, mas desenvolvermos percepções políticas e práticas capazes de assegurar responsabilidades com uma aprendizagem consistente e qualificada, devemos ter como meta o desenvolvimento da competência e formação cidadã, conforme dispõe a BNCC que destaca a competência, enquanto “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

Podemos inferir que a BNCC aponta conhecimentos, aptidões, competências e, sobretudo, aprendizagens essenciais que terão efeito transformador, no currículo da educação básica. Impulsionando a mudança, na formação de professores, avaliação e desenvolvimento de conteúdo. Torna-se assim, de grande relevância o trabalho em sala de aula, em uma perspectiva interdisciplinar, para que as disciplinas trabalhadas possam dialogar para melhor compressão das noções de terminologia, metodologia e procedimentos. Uma visão de saberes globalizados que podem criar unidades interdisciplinares de conhecimento. Essa construção de conhecimento ocorre quando os conteúdos trabalhados em interação com os saberes trazidos para o espaço escolar, pelos educandos, articulando as teorias ensinadas na escola, com as vivências advindas do contexto social, onde se situam os estudantes. Insere-se assim, o que dispõe leis como a n. 11.645/2008 que preconiza acerca da inserção da história e cultura afro-brasileira e indígena, nos diferentes componentes curriculares.

A despeito disto, porém, no que tange à não efetivação da supracitada lei, no currículo escolar, negando direitos e combatendo preconceitos, observa-se um complexo de ações que são obstáculos que dificultam, inclusive, o trabalho desenvolvido pela escola, entre eles, a formação de professores e a ausência de material didático adequado, sobre o tema, obstáculos estes que possuem relação direta com as políticas públicas de educação. Para Gomes (2012, p. 99), isto se materializa, para aqueles que os gestores e, principalmente, para as escolas que precisam:

[...] adequar-se as avaliações standartizadas nacionais e internacionais ou construir propostas criativas que dialoguem, de fato, com a realidade sociocultural brasileira, articulando conhecimento científico e os outros conhecimentos produzidos pelos sujeitos sociais em suas realidades sociais.

Nessa acepção, Tardiff (2002) discorre sobre os saberes produzidos dialogicamente entre os sujeitos e os meios sociais, os quais possibilitam a construção de identidades, o que conduz à reflexão acerca do saber experiencial que está para além do conhecimento escolar. Envolve as identidades que se manifestam por meio de relações estabelecidas, nos grupos. Tendo uma forma de abordagem holística e muito enriquecedora. Por outro lado, as ações encontram impedimentos de ordem social, devido aos estigmas que ainda persistem no contexto. As consequências visíveis que afetam o cotidiano e as práticas escolares.

Em uma sociedade diversa e plural é importante uma construção coletiva e em uma perspectiva onde os diferentes sujeitos sejam críticos da realidade e, sobretudo, atuantes. As instituições de ensino precisam, pois, construir práticas educacionais que trabalhem com os saberes indígenas e africanos, por meio da discussão de temas e vivências, inerentes aos grupos dos quais fazem parte.

3. CONCLUSÃO

As reflexões suscitadas a partir deste trabalho, tendo como premissa os estudos de Maurice Tardif, no que tange às contribuições dos saberes experienciais, na educação contemporânea, em consonância com a Lei n. 11.645/2008, sancionada em 10 de março de 2008 permitiram antever que a construção de conhecimentos, prescinde a a compreensão não apenas dos quatro tipos de saberes apontados por Tardiff (2014), quais sejam, os saberes da formação profissional, saberes pedagógicos e educacionais, saberes disciplinares e os saberes curriculares, mas como estes se articulam, em consonância com a Lei n. 11.645/2008, a partir do trabalho docente.

Inferiu-se que se de um lado, a Lei n. 11.645/2008 foi um importante dispositivo, criado, no contexto das políticas reparatórias, tendo como premissa a construção de práticas pedagógicas que, ao introduzir temas voltados à inserção da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar, suscitam o respeito à diversidade e a decolonialização de práticas que por muito tempo fizeram com que a escola trabalhasse em uma perspectiva eurocêntrica que não valoriza ou mesmo trabalha o papel dos povos indígenas e negros, no processo de construção do país.

Trabalhar, pois, os saberes associados à experiência dos sujeitos que coabitam o chão da escola é condição precípua para a construção de conhecimentos inerentes à comunidade escolar, constituindo-se importantes ferramentas, para as políticas reparatórias, que visam mudar concepções preconcebidas e preconceituosas acerca desses sujeitos.

Os professores, condicionados pelas interações múltiplas com as quais têm contato no ambiente escolar, buscam produzir saberes que lhes possibilitem compreender e dominar suas práticas. Trata-se, assim, dos saberes experienciais, que, por sua vez, permitem a criticidade sobre os demais saberes, incorporando-os e os reconstruindo, de acordo com seus discursos.

Inferiu-se, ao mesmo tempo que a abordagem de temáticas como essas, em sala de aula, pode se tornar um desafio, para a escola, como um todo, mas, principalmente, para os docentes, enquanto condutores do processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, há necessidade de maiores investimentos, tanto no que concerne à formação inicial e continuada, como na elaboração de recursos didáticos, necessários à consecução de um trabalho inserindo a temática, no espaço escolar, pois, quando incorpora as variedades de saberes, a escola consegue enriquecer a pluralidade social e ética, na sociedade, ajudando a construir uma comunidade mais inclusiva, onde as experiências são valorizadas. O elemento chave para se transformar a

educação em um processo dinâmico e plural é o reconhecimento da diversidade enquanto aspecto a possibilitar a construção de saberes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 11.645/2008**, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 Junho. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**. Brasília: MEC/Conselho Nacional de Educação, 2004.

BRASIL 2003. Lei BRASIL, Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: junho, 2005. n.10.639/2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm , acesso em 06/06/23. [2] Lei n.11645/2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm, acesso em 06/06/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. Base Nacional Comum Curricular, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 07/07/2023.

DURANS, Cláudia Alves et al. POLÍTICAS PÚBLICAS E REPARAÇÕES PARA A POPULAÇÃO NEGRA: políticas de igualdade racial e educação. Revista de Políticas Públicas, v. 24, p. 598-616, 2020.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org.

MACEDO, Roberto Sidnei. Currículo: campo, conceito e pesquisa/Roberto Sidnei Macedo.-7.ed.atualizada. Petrópolis, Rj: Vozes, 2017.

SILVA, T.T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional/ Maurice Tardif.17.ed-Petrópolis, RJ: Vozes,2014.

TRIVIÑOS, A.N.S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2003.

EIXO 9 – Relações de Gênero e Diversidades: análises interseccionais

“NARCISO ACHA FEIO O QUE NÃO É ESPELHO”: A AFEMINOFOBIA E A AVERSÃO AO FEMININO DENTRO DA COMUNIDADE GAY

Abrahão Alexandre Barros de Lima
Mestrando em Cultura e Sociedade
abrahao.alexandre@discente.ufma.br
UFMA

Julio César Costa Máximo
Mestrando em Cultura e Sociedade
julio.maximus03@gmail.com
UFMA

Ana Caroline Amorim Oliveira
Doutora em Antropologia Social
ana.caroline@gmail.com
UFMA

RESUMO: A contemporaneidade vive cercada de novos fenômenos e comportamentos visualizados nos mais diversos segmentos. Considerando esse aspecto e voltando o olhar para a comunidade LGBTQIA+, especialmente para o “G” da sigla, existe um movimento de exclusão dos gays que não se assemelham aos comportamentos esperados de seu gênero denominado como afeminofobia, o qual se apresenta de maneira complexa e bastante deletéria. Esse trabalho objetiva reforçar o debate acadêmico já existente sobre a afeminofobia, com a finalidade de explorar suas raízes e formas, considerando o modelo binarista de gênero; outrossim, expor e criticar prejuízos que o discurso tóxico da padronização heteronormativa gera sobre pessoas que dela destoam, com ênfase na comunidade homossexual masculina. Em um primeiro momento, dialogaremos sobre a masculinidade hegemônica e seu papel na construção de uma imagem de controle assimilada pela comunidade gay como a figura do gay “ideal”. Em seguida, elaboraremos reflexões sobre a comunidade LGBTQIAP+, apresentada por vezes como um local seguro, mesclando nossas experiências a partir do método autobiográfico. A título de considerações finais, retornaremos à discussão da imagem de controle e o papel da tolerância na superação da afeminofobia. O presente estudo foi confeccionado a partir do método qualitativo, utilizando-se uma técnica exploratória de revisão de bibliografia, bem como com o uso do método autobiográfico, a fim de inserir nossas observações e narrativas no estudo, em uma perspectiva de autoformação.

Palavras-chave: Gênero; LGBTQIA+; Afeminofobia; Machismo Estrutural.

1. INTRODUÇÃO

O que é ser um homem? Um homem é um homem, uma figura atemporal, posta e autoevidente: ele o é porque sempre foi e assim sempre será. Estamos imersos em uma macroestrutura de poderes, sinais e códigos que são apresentados de forma tão atemporal que parecem naturais e inquestionáveis. Logo, questões como essa soam como elucubrações dispensáveis dentro de uma realidade tão transparente; quando, de fato, esses elementos são construções sociais advindas de processos diversos de significação e expressam diversos interesses e dinâmicas, como a manutenção do patriarcado, por exemplo (Medeiros, 2017).

Alvos desses processos de significação, os corpos são binariamente separados em masculinos e femininos em uma rigorosa estrutura de gênero do “cistema” colonial moderno, que determina o que é socialmente aceito e o que é sumariamente desprezível (Nascimento, 2021). Para Butler (2020), gênero é “a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser”.

Assim, novamente, estamos diante de uma construção que de tão repetida ganha ares de verdade universal e acaba pautando as diversas relações dela oriundas: ao tratar sobre gênero e instrumentalizando a ótica foucaultiana, puxamos o fio de uma extensa trama de poderes ancorada na separação e divisão entre sujeitos e seus papéis, destacando os papéis (e performances) das figuras do homem, ativo e rigoroso, e da mulher, passiva e servil (Medeiros, 2017).

O retrato desse homem foi pincelado para que ocupasse o topo da escala de poder e, também, para que atuasse como argamassa social de uma coletividade machista e patriarcal, sendo ele o representante do normal e ditador daquilo que se entende por padrão. Com cor, sexualidade (aberta) e classe social própria, historicamente essa figura foi sedimentada a partir da sua reprodutibilidade como imagem de controle – utilizando aqui o conceito adaptado da obra de Patricia Hill Collins (2019) -, a qual tinha a detenção do poder como algo natural e intrínseco à sua própria genitália, devendo a mulher ser a ele serva (pois oriunda de sua costela) e aquilo que destoa de sua imagem e semelhança ser expurgado do convívio social.

Essa ótica sobre a figura, como já dito, é apresentada com ares de autoevidência, tonando naturalizados os pontos que a costuram ao tecido social e permeando as mais diversas realidades, como a da população LGBTQIAP+. Nela, para além de representar a sua antítese – considerando o binarismo e a guerra ao diferente –, a imagem de controle do homem é assimilada por certa fatia de seus membros como um ideal a ser atingido ou mesmo uma máscara de comportamento conformado para serem socialmente aceitos e afetivamente desejados (Collins, 2019).

Tal nuance fica bastante evidente quando deitamos nosso olhar no recorte “G” da sigla: a comunidade homossexual masculina. Com certas adaptações, a estrutura de gênero é traduzida e compartilhada por parte de seus membros, na construção de um gay ideal que ocupa o topo da hierarquia dentro da população, sendo bem recebido dentro e fora dela. Consequentemente, tem-se a marginalização das demais figuras que a compõe, como o gay afeminado, que é alvo de diversas interpretações sociais que vão desde o escracho à caricatura cômica, mas que

possuem a mesma tônica (ainda que maquiada) de exclusão dentro da própria comunidade nos campos afetivos e relacionais, em um fenômeno que se denomina afeminofobia.

A fim de compreendê-lo, bem como as suas implicações na vida das pessoas que são alvos de mais essa forma de discriminação, objetivamos com essa investigação reforçar o debate acadêmico sobre a afeminofobia, a fim de refletir sobre suas razões e formas; outrossim, expor e criticar prejuízos que o discurso tóxico da padronização heteronormativa gera sobre pessoas que dela destoam, com ênfase na comunidade homossexual masculina.

A inquietação que originou a confecção desse trabalho adveio de nossas vivências enquanto homens gays lidos socialmente como afeminados, que experimentam a afeminofobia nos mais diversos ambientes, desde as nossas residências familiares quando somos censurados por nossos parentes por termos muitos trejeitos, até nossas relações em redes sociais, como Instagram ou aplicativos de relacionamento (*tinder, grindr,...*).

O percurso metodológico para confecção desse estudo parte do método qualitativo, utilizando-se uma técnica exploratória de revisão de bibliografia, que consistiu na consulta de livros e artigos científicos disponíveis nas plataformas digitais Scielo, RCAAP e Redalyc, que discorrem sobre o machismo estrutural e as performances de gênero. Além disso, outro aspecto dialoga bastante com a motivação desse trabalho, pois utilizamos o método autobiográfico, a fim de inserir nossas observações e narrativas no estudo, em uma perspectiva de autoformação (Gil, 2008; Josso, 2010).

2. E ESSA TAL DE AFEMINOFOBIA?

A afeminofobia ou *sissyfobia* (seu equivalente em inglês) pode ser compreendida como a aversão a um homem ou menino que não se amolde aos comportamentos esperados em relação à performance do masculino e que se apresente com características que remetam ao feminino, como cabelos longos, voz “fina” e andar “rebolativo”, por exemplo (Berling, 2001; Moura; Nascimento, 2020). Percebe-se, assim, que esse conceito dialoga com diversas imagens e símbolos socialmente estabelecidos sobre os quais nos debruçaremos adiante.

Primeiramente, fala-se sobre uma performance do masculino. Rememorando o questionamento contido nas primeiras linhas dessa investigação, reformulamo-nos da seguinte maneira: o que se espera de um homem? De saída é preciso esclarecer que apenas a morfologia de seu corpo não basta, tendo que vestir uma verdadeira armadura de significados para que possa ser lido como tal, reproduzindo conceitos de uma dita masculinidade hegemônica (ou pretensamente hegemônica) (Connell; Messerschmidt, 2013).

Essa masculinidade hegemônica pode ser compreendida como a dinâmica cultural por meio da qual parte dos homens exige e mantém uma relação de disputa nas sociedades ocidentais, perpassando o conceito de classe dominante de Gramsci, pelo qual perpetua seu status a partir de um consenso ou uso da força (Connell *apud* Brito, 2021). Em outras palavras: trata-se de uma construção social de uma imagem do que deveria ser um homem a fim de que essa figura continue ocupando o papel central no sistema patriarcal, a partir de uma eleição de certos aspectos que o caracterizem – a linguagem e a repetição de discursos traz essa figura à existência.

Outro ponto que merece destaque é que de tão reproduzido em diversos contextos (como na literatura, por exemplo) essa figura passa a ser naturalizada, de modo que parte da sociedade a enxerga como algo natural ou mesmo intrínseco ao tecido social, sendo assim perpetuada e sendo combatida, historicamente, pelos movimentos feministas e, mais recentemente, pelos estudiosos na área de gênero. Espera-se que esse homem seja “traduzido em categorias de jovem, heterossexual, cisgênero, branco, forte, rico e viril” (Rodriguez, 2019), gerando, assim, um ideal a ser seguido por todas e todos, sendo imposto tanto para homens quanto para mulheres desde seus primeiros anos de existência, por meio de processos diferentes mas igualmente violentos (Brito, 2021).

A caracterização e formação desse sujeito está fortemente entrelaçada à performance que dele se espera e à função social a ele designada, constituindo-se, novamente, em um aparato histórico para a manutenção de poderes dentro das dinâmicas ocidentais utilizando como ponto de partida a estrutura social de gênero, modulando os critérios bioessencialistas de diferenciação sexual apenas quando isso é conveniente, apresentando-se como o único modelo possível e, logo, invalidando todas as demais formas de vivência como a de pessoas LGBTQIAP+, por exemplo (Melo; Santos, 2020; Nascimento, 2018).

Essa figura ideal permeia diversos espaços sociais e, no seio da comunidade LGBTQIAP+ ou simplesmente “Vale”⁸⁶⁵, ganha contornos diferenciados, tanto como esse padrão socialmente elaborado quanto como uma imagem fortemente assimilada e traduzida com adaptações como ideal. Na população gay, essa construção perpassa e edifica a figura do gay “ideal”, ou seja, aquele que carrega em si traços importados da masculinidade hegemônica, com algumas adaptações (igualmente criações sociais) e pautam retóricas de exclusão dentro desse próprio segmento.

⁸⁶⁵Termo originado a partir da comunicação entre jovens na internet e designa a comunidade LGBTQIAP+ em alusão (e ressignificação) a um vídeo viral de uma pastora que afirmou ter visitado o “vale dos homossexuais” em uma incursão ao inferno. Seu uso foi bastante difundido a partir das redes sociais Facebook e Twitter.

Aqui, o retrato idealizado do gay é musculoso, branco, tem um corte de cabelo em comprimento médio e nada que seja muito ousado, usa determinadas marcas e modelos de roupa, tem barba, é ativo e muito discreto. Nomeamos esse diálogo a partir da referência de Narciso muito pelo giro da construção de uma figura de referência sobre o que é belo e atrativo – como os ideais gregos presentes nas esculturas como musculosos e viris –, mas também por conta da sua atração por sua própria figura: Narciso, conforme o mito, acha feio aquilo que não é espelho; assim como o gay “ideal” acha feio aquilo que não se lê como semelhante, como os gays afeminados, mas também os de outros recortes sociais – como os gays periféricos – e raciais – como os pretos e pardos (associados frequentemente às atividades sexuais, quase como em uma animalização desses corpos, os quais servem para satisfazer o desejo, mas não para estabelecer relacionamentos amorosos e/ou afetivos).

O estabelecimento dessa figura enquanto padrão pode parecer como um movimento inevitável dentro de uma sociedade patriarcal ou mesmo mais uma expressão do culto exagerado à beleza, no entanto, a performance e o gênero são símbolos utilizados como aparatos de conformação e manutenção de poderes na nossa dinâmica social, logo, essa eleição é, em si, carregada de sentidos (Melo; Santos, 2020). Primeiramente, podemos retornar ao conceito de imagens de controle de Collins (2020). Aqui, podemos contemplar a elevação da figura do homem enquanto o ponto central que estrutura (quase que cervicalmente) nossa tessitura social por meio de mecanismos de opressão e supressão dos diferentes.

Essa masculinidade, então, seria usada como uma verdadeira “máscara de comportamento conformado” (Collins, 2020), a partir da qual há uma familiarização – e nesse caso, a adoção - da figura do opressor como um mecanismo de manutenção de privilégios e pela ilusão de proteção a partir dessa performance.

Historicamente, a concepção do homem homossexual foi associada à uma construção de um ser doente e com comportamentos socialmente negociados como desviantes, por isso, aprofundando nossa crítica, para além de um mecanismo de sobrevivência, o apego à imagem de controle advindo da masculinidade hegemônica pode ser compreendido como uma medida compensatória no sentido de “sou gay, **MAS** performo o masculino”, de modo que isso pudesse equilibrar a balança social (Medeiros, 2017).

Portanto, seria um mecanismo de autonegação ou mesmo de homofobia internalizada, visto que, hipoteticamente reconhece-se tal modelo como o ideal, inclusive em relação à sua sexualidade, e isso é um sintoma da extensão da dominação desses mecanismos de poder que estão entranhados em nossas mentes pelo modelo masculinista, tanto coletivo quanto

individual. Essa homofobia internalizada traz, em si, uma negação de si próprio e do outro enquanto sujeitos com existência válida e que não necessariamente precisam seguir uma fórmula exata para que vivam.

Outra face desse prisma caminha lado a lado com a descrição do gay afeminado: ele fala “fino”, tem andar reboativo e carrega trejeitos mais delicados, por exemplo, o que são comportamentos estabelecidos pelo sistema binarista como atinentes à mulher, logo, revelando uma certa camada de misoginia da problemática, fator esse que é ínsito à masculinidade hegemônica.

O que está errado no comportamento de um homem está necessariamente ligado à expectativa social de comportamento de uma mulher. Então, a partir disso, questiona-se: o problema real está na pessoa que se expressa de determinada maneira ou no comportamento em si? Se a resposta fosse afirmativa apenas em relação à primeira questão, a afeminofobia seria um problema bastante restrito e com contornos bastante demarcados; como a segunda parte também é verdadeira, no entanto, a questão é também atravessada pelo machismo e pela misoginia para a subalternização desses corpos (Moura; Nascimento, 2021).

Com essa discussão queremos dizer que todo homem deve seguir um padrão de comportamento a, b ou c? Não, pois isso seria a replicação maquiada das imagens de controle. Queremos demonstrar que há outras possibilidades a partir da problematização da atual forma de pensamento pautada em ideais machistas e misóginos. Iremos, então, nos posicionar (por mais esgarçado que possa parecer o argumento) na diversidade de corpos e na necessidade de respeito às suas existências, falaremos assim em masculinidades, no plural, rompendo epistemologicamente com a ótica de uma figura única e dominante, abarcando as demais expressões humanas (Medeiros, 2017).

O discurso tolerante, dessa forma, afronta a afeminofobia no sentido de buscar compreender as demais existências como tão somente outras, não superiores ou inferiores à de um determinado sujeito, mas tão somente diferentes. A validade dos corpos atravessa, na construção de gênero, questões como o desejo e as relações afetivas, respeito e ocupação de espaços de poder, por exemplo, e as existências afeminadas, como todas as humanas, possuem direito a isso.

3. AFEMINOFOBIA X COMUNIDADE LGBTQIAP+

A expectativa de todos os pais quando se espera o nascimento de um menino é permeado por um momento de muita projeção desde ao modo de vesti-lo até o modo como este novo

“homem” irá se comportar, se relacionar diante das mais diversas realidades. Quando esta criança se observa rodeada de tantos arquétipos e que mesmo com todo o esforço, ela não consegue corresponder ao que lhe foi colocado, é cobrado por toda sociedade, pelos pais e por si próprio.

Porque o menino sempre será visto antes de tudo como um ser heterossexual (Berling, 2001; Moura; Nascimento, 2020), como futuro homem propagador do “nome da família” e terá que ensinar estes mesmos “valores” aos seus futuros filhos meninos. A mulher é sempre vista com menos expectativas, pois a construção machista em que as colonizações europeias impuseram na nossa sociedade, é que mulheres não poderiam opinar e nem sequer existir como seres “pensantes”, porque este papel está devotado aos homens e este processo do homem abdicar deste “imenso” poder tem o efeito de traição, como se estivesse traindo toda essa construção de força viril existente, e formada durante séculos.

E nesta concepção a sociedade faz um acordo explícito de tentar resolver este hipotético problema que está se transformando em sua frente, o filho esperado já não é mais uma benção, dádiva, ele é algo que precisa ser reformulado e então entra em cena a educação repressora que tenta extirpar o grande “mal” que está se desenvolvendo, o garoto precisa de uma “injeção de masculinidade”, como afirma Rodriguez (2019) a masculinidade por si só é dita como um conceito que se entende majoritariamente por atributos como: dominação, força, competição, controle, segurança, proteção, determinação, etc.

É justamente por este viés que o homem passa a ser formado, pela dor em todos os sentidos, forçando o indivíduo a assumir uma identidade que não é sua e que de forma alguma irá modificar o seu verdadeiro eu, por conta de um modelo de performatividade masculina hegemônico.

Em meio a essa construção, o homem gay cria uma máscara que ele assume todas estas características masculinas que foram elaboradas pelo meio social familiar, anexando na sua construção imagética um homem que tem aversão a tudo que for feminino e assume que as características do macho são tidas como universais para todas as pessoas (Rodriguez, 2019). Trazendo estas afirmações para o nosso Vale, observa-se a reprodução destes arquétipos mascarados pela pecha do gosto, no qual a grande maioria dos homens gays rechaçam outros homens dentro da comunidade pelo motivo de serem afeminados.

Esse ser tóxico que reage de forma repressora, só observa uma maneira de performar a ideia do que seja o universo masculino.

A masculinidade tóxica poderia ser explicada como a noção, estreita e repressiva, de que só haveria um tipo de masculinidade, definida por determinadas características, como a agressividade, a hipersexualização, a competitividade, a virilidade, entre outras. Enquanto isso, todos os traços supostamente “femininos” – mostrar emoções, gosto pelas artes, não gostar de esportes ou até mesmo a escolha de fazer ou não sexo – seriam vistos como negativos, sinais de que se seria menos homem. (BRANQUINHO, 2020)

A concepção do ser plural que tem direitos, expressividade nos mais diversos comportamentos, emoções e culturas, é praticamente anulada quando se trata da atuação tóxica por diversos membros da comunidade LGBTQIAP+. Justamente em um meio que supostamente todos da sigla poderiam ser mais livres, na verdade propaga-se os mesmos preconceitos existentes no meio heterossexual.

A aceitação tanto propagada dentro e fora da referida, não existe, quando se trata de membros afeminados que não estão dentro do grupo dos considerados aceitos pela sociedade. Possibilitando e estimulando um processo de agressividade contra aos que divergem destes comportamentos “aceitáveis”, e também prejudicando o entendimento e aceitação da própria sexualidade e identidade entre os homens jovens, dado que um estigma relacionado à homossexualidade está desde sempre presente ao seu redor (BRANQUINHO, 2020).

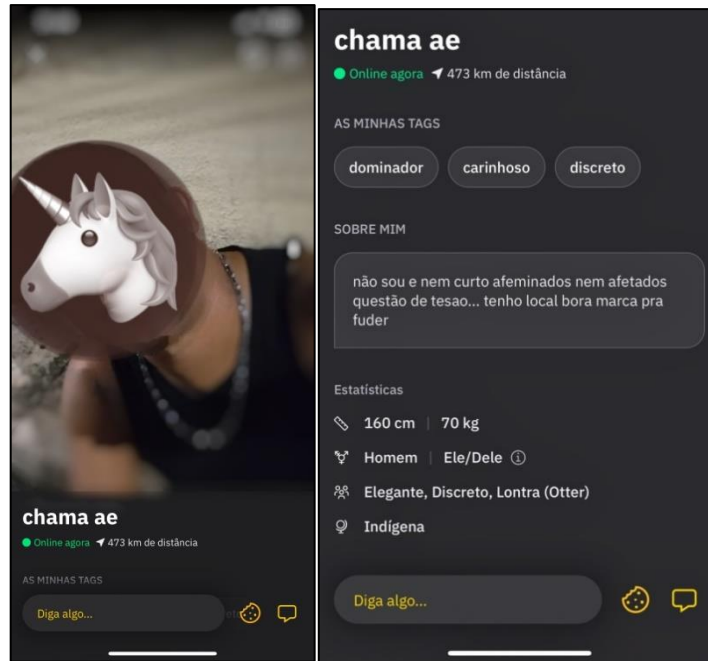
E este estigma violento, ganha corpo em doses elevadíssimas de preconceito quando os alvos são homens gays pretos e afeminados, já que se une ao racismo que na nossa sociedade se fortalece cada vez mais.

É quase missão impossível construir autoestima em um corpo negro gay afeminado numa realidade que, antes mesmo de nos entendermos enquanto negros gays afeminados, age violentamente em nossos psicológicos e em nossos corpos, fazendo com que todos odeiem nossos traços e abominem nossos comportamentos que não condizem com a heteronormatividade, e assim, todos aprendemos os valores culturais racistas, homofóbicos e sexistas que moldam os gostos pessoais que jamais gostam dos negros gays afeminados, incluindo os próprios. (WANDEBASTER, 2019)

O racismo e suas ramificações estão se fazendo presente neste processo, também pode-se notar que esta hipercompensação⁸⁶⁶ é disseminada em diversos meios da comunidade, chats, blogs, redes sociais e principalmente em aplicativos de relacionamentos como o Tinder e Grindr. Nestes dois últimos, existem dezenas de perfis nos quais os chamados homens gays masculinos propagam escritos de forma explícita, com diversas palavras que ofendem, agridem e principalmente causam danos a outros homens gays que não estão inseridos nas características de viris e “machos de verdade”.

⁸⁶⁶ É um processo aonde o indivíduo cria um mecanismo não consciente que visa compensar em si uma característica negativa que ele acredita que possui. (SILVA, 2020)

Figura 01 – Perfil de um usuário do aplicativo de relacionamento GRINDR



Fonte: Grindr

Nesta imagem pode-se observar o que vem engrossando diversas discussões dentro do Vale e fora dele, a ascensão destes temáticas de ódio envolvidas com o véu de gosto pessoal, alavancando o número de gays que se posicionam a favor destes pensamentos.

A extrema direita brasileira, também se usa destes mesmos discursos para atrair mais adeptos e alargar o seu público alvo e de forma impressionante vem ganhando forças gays que se dizem “conservadores”, elegendo parlamentares homossexuais que são contra o movimento LGBTQIAP+ e os diretos que o mesmo conseguiu. Como no caso do deputado paulista Douglas Garcia que proferiu palavras transfóbicas a também deputada Erica Malunguinho, ele disse: “trans é homem que se acha mulher”.

O mesmo também afirmou em entrevista ao site El Pais (2019), que o os movimentos não conseguiram nada, o que os movimentos LGBTs querem fazer com os gays é transformá-los em semideuses. Observa-se que esta discussão tem que ser levada para um patamar maior, além daquela que está sendo colocada, não pelo viés do “não faz o meu tipo, prefiro masculinos”.

4. CONCLUSÃO

A afeminofobia deve ser combatida de forma assertiva dentro da comunidade, através de um diálogo consciente e explicar o que existe por trás destes discursos de ódio que assolam a sociedade. Estes discursos se transformam em números que mensuram vítimas das mais

diversas violências e em muitos casos chegando a óbito de pessoas LGTQIAP+. Nestes apontamentos também foi verificado que o principal argumento para que a afeminofobia seja praticada, é o gosto, pois difere do que o indivíduo foi estimulado a sua vida toda a ser, amar e desejar, tendo aversão a tudo que difere disto, desprezando o gosto como uma construção social. Também verificou-se que a expectativa social em torno do homem traz a tona questões culturais, presentes desde a colonização que transformou a figura masculina em um ser que não pode ter sentimentos e o colocou em um padrão heteronormativo. A sociedade precisa debater tais questões de forma ampla e nestas conversações deve-se enfatizar que somos seres plurais e que o espectro da masculinidade é envolvido por diversas nuances, somente definir o ser homem como alguém viril, símbolo de força e potencia sexual é fazer com que mais gerações cresçam doentes tentando se encaixar em uma embalagem que jamais será sua.

REFERÊNCIAS

ALESSI, G. Douglas Garcia: “Na direita existem mais gays do que na esquerda”. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/15/politica/1555345804_199159.html>. Acesso em: 14 ago. 2023.

BRANQUINHO, Bruno. **A masculinidade tóxica e seus efeitos na comunidade LGBT – Saúde LGBT+**. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/saudelgbt/a-masculinidade-toxica-e-seus-efeitos-na-comunidade-lgbt/#google_vignette>. Acesso em: 14 ago. 2023.

BERGLING, Tim (2001), **Sissyphobia: gay men and effeminate behavior**. United States, Southern Tier Editions.

BUTLER, Judith. **Desfazendo o gênero**. São Paulo: Unesp, 2022. 452 p.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. **Masculinidade hegemônica: repensando o conceito**. Revista Estudos Feministas, [S.L.], v. 21, n. 1, p. 241-282, abr. 2013. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-026x2013000100014>.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**. São Paulo: Boitempo, 2019. 496 p.

JOSSO, Marie-Christine. **Da formação do sujeito ao sujeito da formação**. In:

MOURA, Renan Gomes de; NASCIMENTO, Rejane Prevot. “**Eu Não Virei, Eu Nasci**”: discutindo a Afeminofobia a partir da figura do gay e do menino afeminado. Simbiótica, Vitória, v. 2, n. 7, p. 242-262, nov. 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5759/575965958015/html/>. Acesso em: 10 maio 2023. 1 Expressão popular maranhense que designa o homem gay.

WANDEBASTER , Marcos. **A Exclusão e o Preterimento do Negro Gay Afeminado.** Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/a-exclusao-e-o-preterimento-do-negro-gay-afeminado/>> Acesso em: 14 ago. 2023

NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal: EDUFRN, 2010. p. 59-79.

RODRIGUEZ, Shay de Los Santos. **UM BREVE ENSAIO SOBRE A MASCULINIDADE HEGEMÔNICA.** Diversidade e Educação, [S.L.], v. 7, n. 2, p. 278- 293, 20 fev. 2020. Lepidus Tecnologia. <http://dx.doi.org/10.14295/de.v7i2.9291>.

SILVA, Flaviano. **Hipercompensação.** <Disponível em: <https://flavianosilva.com.br/hipercompensacao/>> Acesso em: 14 ago. 2023.

“TEM COISAS MELHORES E MAIS INTERESSANTES PARA FAZER”: A PERCEPÇÃO DAS (DOS) ESTUDANTES DO INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO – IFMA SOBRE OS CONCEITOS DE GÊNERO, SEXUALIDADE E VIOLÊNCIA DE GÊNERO

Fernanda Maria Vieira Ribeiro
Mestre em Sociologia
fernanda.ribeiro@ifma.edu.br
IFMA – Campus Pinheiro

Iraci Barbara Vieira Andrade
Doutora em Sociologia
iraci.andrade@ifma.edu.br
IFMA – Campus Pinheiro

Ana Paula Silva e Silva
Estudante do Ensino Médio
aninhapaulinhas2006@gmail.com
IFMA – Campus Pinheiro

Chayane Soares Rodrigues
Estudante do Ensino Médio
c.chayane11@gmail.com
IFMA – Campus Pinheiro

RESUMO: Desigualdades e violências de gênero afetam meninas e meninos de forma diferente, posicionando-as(os) de maneira desigual na instituição escolar. Em uma sociedade patriarcal como a nossa, marcada pela hierarquização entre homens e mulheres, em que ser mulher é estar numa relação de submissão ao homem, compreender como as(os) jovens elaboram um conhecimento sobre os temas que atravessam as questões de gênero é de acentuada importância. Autores como Guacira Louro (1997), Leandro Colling (2013) e Fernando Seffner (2011) têm enfatizado a necessidade de uma política das diferenças na educação, tendo na escola um locus de análise e investigação. Questões como a homofobia, a heteronormatividade e a violência de gênero fazem parte do cotidiano escolar e é reforçado tanto nos currículos como nas práticas pedagógicas, ao dispor sobre espaços, vestimentas e comportamentos designados para a performance de gênero de meninos e meninas. Este estudo tem como objetivo analisar como as(os) adolescentes, na faixa etária de 16 a 18 anos, que compõem o corpo discente do IFMA - Campus Pinheiro, refletem sobre questões relacionadas a gênero, sexualidade e violência de gênero. A metodologia foi composta por uma abordagem qualitativa e quantitativa, utilizando como método entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários junto aos estudantes. A partir dos dados iniciais coletados através dos questionários, conseguimos vislumbrar um quadro geral sobre a importância do debate sobre gênero e sexualidade, sobretudo no ambiente escolar, e a percepção delas e deles sobre os conceitos investigados na pesquisa. E os principais resultados encontrados foram: o pouco entendimento e a confusão entre os conceitos de gênero e sexualidade, onde algumas/uns estudantes disseram ser a mesma coisa; a ideia de sexualidade ainda estar muito atrelada ao aspecto biológico, como foram identificados em algumas respostas; e a percepção sobre violência de gênero ser compreendida somente como violência homofóbica.

Palavras-chave: gênero; violência de gênero; sexualidade; escola.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva analisar a percepção dos estudantes do ensino médio integrado que compõem o corpo discente do Instituto Federal do Maranhão (IFMA) – Campus Pinheiro a respeito dos conceitos de gênero, sexualidade e violência de gênero. Inicialmente, acabe ressaltar, que este texto é fruto do projeto de pesquisa “Desigualdade e violência de gênero na Baixada Maranhense: percepção das(os) adolescentes sobre gênero, sexualidade e violência no âmbito do ensino médio técnico”, aprovado em edital pelo IFMA e com financiamento de bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA).

Os resultados e a discussão que serão expostos nesse artigo surgem em decorrência da análise dos formulários aplicados junto ao corpo discente do IFMA – Campus Pinheiro. Tais formulários foram preenchidos pelos estudantes de faixa etária entre 16 e 18 anos de idade, constituído por perguntas objetivas e descritivas que versavam sobre questões que atravessam as temáticas do debate sobre gênero, sexualidade e violência de gênero.

Dos 118 questionários respondidos, alguns chamaram mais atenção e a frase que inicia o título desse artigo foi retirado de um deles. “Tem coisas melhores e mais interessante para fazer”, foi posta na pergunta que questionava a importância do debate sobre gênero na escola. Essa resposta nos alertou para a possibilidade de reticências e do conservadorismo entre as/os jovens em relação a esse debate. Apesar de ter sido mais frequente a concordância de vários estudantes em relação a importância do debate, e do reconhecimento da escola como espaço para refletir sobre preconceitos e violências relacionadas a temática de gênero e sexualidade, a resposta que demonstra o desinteresse pelo tema reflete, possivelmente, a razão de muitas das/dos adolescentes afirmarem que não há espaços seguros para expor a sua sexualidade ou identidade de gênero. Nem mesmo a escola.

Assim, esse estudo se debruçou sobre as percepções das/dos discentes do IFMA – Campus Pinheiro em relação a gênero, sexualidade e violência de gênero. Para tal, utilizamos a abordagem qualitativa e quantitativa enquanto procedimentos metodológicos, instrumentalizando enquanto técnicas de pesquisa a aplicação de questionários, enviados às/aos estudantes por meio do *google forms* e, posteriormente, após análise dos questionários, desenvolvemos entrevistas semiestruturadas. Contudo, para esse artigo, analisaremos os dados coletados a partir dos formulários.

2. UM OLHAR SOBRE O IFMA – CAMPUS PINHEIRO: PRIMEIRAS IMPRESSÕES

Abordar temas como gênero, sexualidade e violência de gênero, principalmente, na escola é um desafio diante da intensa polarização e radicalismo que configura o debate nacional. A escola se tornou um campo de disputa para os conservadores que buscam, a qualquer custo, excluir desse espaço qualquer possibilidade de discussão de temas que atravessam questões relacionadas à gênero.

Mesmo sendo considerada a escola um *locus* de diversidade, em que as/os estudantes trazem para ela suas diferentes origens, formas de pensar, de fazer e de estar no mundo, não se pode desconsiderar que nessa diversidade também há aquelas e aqueles reticentes a uma visão progressista de sociedade. Além disso, a escola não é o único lugar em que esses sujeitos buscam informação e conhecimento, as redes sociais passaram a ser uma fonte intensamente utilizada por jovens, e por essa utilização tão intensa e indiscriminada é que, por vezes, elas e eles passam a absorver e divulgar materiais que, não raramente, faltam com a verdade.

Os dados coletados a partir do formulário aplicado demonstram um quadro geral acerca da compreensão de parte do corpo discente do Instituto Federal do Maranhão - Campus Pinheiro em relação às categorias já descritas acima. Gênero, sexualidade e violência de gênero são concepções que atravessam o cotidiano desses adolescentes, produzindo um imaginário acerca do que seriam esses conceitos. Nesse sentido, as perguntas foram produzidas buscando alcançar essa compreensão inicial. Foram 118 questionários respondidos, sendo 65 (55,1%) por estudantes do sexo feminino, 52 (44,1%) por estudantes do sexo masculino e 1 estudante preferiu não identificar seu sexo. Foram 52 perguntas, entre objetivas e abertas.

Como já pontuado, o debate sobre gênero nas escolas se tornou um campo minado. Nos últimos anos uma onda conservadora ganhou espaço no país, o que deturpou e travou esse debate em um espaço tão importante para a desconstrução de preconceitos e a promoção de uma sociabilidade menos violenta na relação entre homens e mulheres. Segundo dados da pesquisa Visível e Invisível: a vitimização de mulheres no Brasil, realizada pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, em 2022, o Brasil teve 18,6 milhões de mulheres que sofreram algum tipo de violência. A estimativa é de que as mulheres que sofreram algum tipo de violência, nesse período, sofreram pelo menos 4 agressões ao longo do ano. Em relação a comunidade LGBTQIA+, o Brasil se destaca como o país que mais mata essa população. Diante desse cenário, é imprescindível que a escola seja um espaço de fomento para a discussão de gênero, sexualidade e violência de gênero.

No questionário aplicado, uma das questões referia-se se o estudante considerava importante que a escola promovesse atividades sobre gênero, sexualidade e violência de gênero, apenas 9 estudantes responderam que não, quando na questão seguinte em que deveriam informar os motivos da negativa, 3 deles disseram: “Tem coisas melhores e mais interessante pra fazer”, “Porque tem coisas mais importantes para tratar”, e “Porque tem coisas mais importantes”. Temos aqui 3 respostas de estudantes diferentes com o mesmo teor. Felizmente, não condizem com a maioria da amostragem, em que 109 estudantes (92,4%) acreditam na importância do debate sobre gênero, sexualidade e violência de gênero nas escolas. A seguir, alguns motivos explicitados pelos estudantes:

“Porque dessa forma, podemos começar a romper com antigos preconceitos e melhorar o futuro para pessoas lgbtqia+ encoraja-las, ajuda-las a não precisarem mais ter medo.”

“Para conscientizar.”

“Para q ela se torne mais segura para todos”

“Porque são temas críticos e relevantes para a sociedade, cujo fato de não ser tratado com a relevância que merece resulta em grande violência e preconceito”

“Pois orienta e conscientização aos alunos sobre como respeitar as pessoas como são e como não tolerar nenhum tipo de violência”

“Para incentivar o respeito”.⁸⁶⁷

Desta feita, considerando o quantitativo de estudantes que considera a importância da escola como um espaço de promoção do debate em relação à gênero, sexualidade e violência de gênero, é possível afirmar que essa discussão é, inclusive, uma demanda das/dos próprios/as estudantes que compõem a comunidade escolar do Campus Pinheiro. Em específico, no que se refere às categorias principais abordadas no desenvolvimento dessa pesquisa, os estudantes, em sua maioria demonstraram já ter ouvido falar sobre tais temas. No que se refere a sexualidade, como é possível verificar no gráfico abaixo, 97,5% dos estudantes já ouviram falar sobre, o que corresponde a 115 respostas. Enquanto 3 estudantes afirmam não terem ouvido falar sobre o tema.

⁸⁶⁷ Optou-se, nesse relatório, trazer as respostas das/dos estudantes da forma como eles escreveram no relatório, prezando pela autoria dos seus pensamentos e considerando que possíveis erros não trarão problemas de compreensão sobre as respostas.

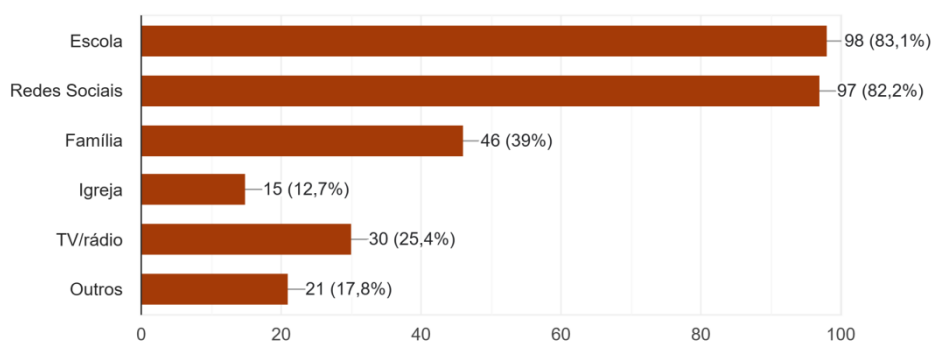
Você já ouviu falar sobre sexualidade?
118 respostas



Quando questionados sobre os espaços em que ouviram algo sobre o assunto⁸⁶⁸, 98 estudantes (83,1%) informaram que foi na escola; 97 (82,2%) nas redes sociais; 46 estudantes (39%) disseram que ouviram na família; 15 (12,7%) na igreja; 30 (25,4%) na TV ou rádio e 21 (17,8%) em outros lugares.

Se sim, aonde você ouviu falar?

118 respostas



É possível afirmar que o debate sobre a sexualidade atravessa o cotidiano desses jovens nos mais diversos espaços e é importante que elas/eles possam ter um espaço seguro em que consigam acessar as informações de maneira correta e sem tabus, permitindo, assim, a eliminação da propagação de um discurso preconceituoso e que violenta meninas e meninos no ambiente escolar. Em relação a isso, 37,3% (44 estudantes) não consideram a escola um espaço seguro para expressar sua identidade de gênero ou orientação sexual, o que nos faz lembrar dos 3 estudantes citados logo no início desse tópico em que afirmam que essas questões não são importantes para serem tratadas na escola.

Isso demonstra que entre os jovens (mesmo de maneira minoritária) há um terreno fértil para a propagação de manifestações discriminatórias, o que culmina na insegurança de alguns estudantes nesse lugar. Sobre essa questão, as/os estudantes argumentaram da seguinte forma:

⁸⁶⁸ Nesse questionamento, as/os estudantes poderiam selecionar mais de uma opção.

Eu coloquei sim, mais nem sempre é seguro Por que a escola muitas vezes nos torna alvos de preconceitos vindos dos próprios alunos .Muitas das vezes o preconceito estrutural muitos alunos ainda são preconceituosos.

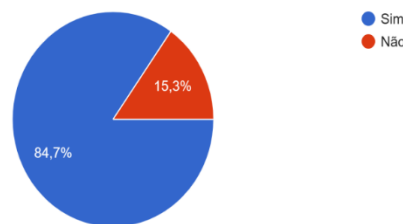
Por causa do bullying

Porque na escola as pessoas são muito sem noção! A maioria tem o preconceito enraizado dentro de si e não aceitam (não sei porquê) a sexualidade de uma outra pessoa. Pessoas assim, precisam estudar e melhorar como indivíduos. Então por esse motivo não acho seguro. O que essas pessoas maldosas falam para as outras, machuca muito. Algumas pessoas até acabam se matando por causa do preconceito sofrido.

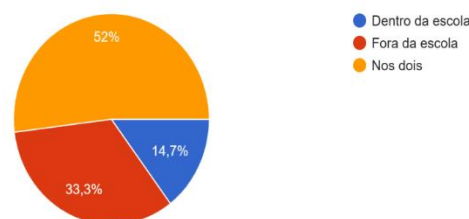
não, porque é local que estamos rodeados de todo tipo de pessoas (principalmente que pensam diferente e que acabam não tendo maturidade pra respeitar identidade de gênero ou até mesmo a sexualidade das outras pessoas, e é por esse motivo que a violência acaba acontecendo, independentemente do local). NINGUÉM TÁ SEGURO EM LUGAR NENHUM PRA EXPRESSAR SUA ORIENTAÇÃO OU SEXUALIDADE, essa é a triste realidade.

A partir dos relatos acima é perceptível que a sociabilidade entre as/os estudantes perpassa por mecanismos de violência. O bullying, prática que por muito tempo foi considerada comum nas escolas, passa a ser visto como algo a ser desnaturalizado, pois perpetua sofrimento, violência e preconceitos, como pontuam os próprios estudantes. Em outros espaços também é produzido diversas formas de discriminação em relação a questão de gênero, como é possível verificar a partir dos gráficos abaixo:

Você já viu/presenciou/soube de algum tipo de discriminação/preconceito homofóbico/transfóbico/bifóbico ou lesbofóbico?
118 respostas



Se sim, presenciou a violência dentro ou fora da escola?
102 respostas



Esses dois gráficos são essenciais para compreendermos que a violência de gênero faz parte do cotidiano desses jovens. Se considerarmos o que foi colocado sobre se a escola é um ambiente seguro para externar identidade de gênero ou orientação sexual, percebemos que ora esses jovens aparecem como vítimas e ora como agressores.

Os dados até aqui apresentados, confirmam que apesar da escola ser socialmente identificada como um espaço de diversidade e local de acolhimento, na verdade, ela também se destaca como locus produtor de violências e, no reconhecimento dessa questão, o material de pesquisa acumulado até o presente momento, nos provoca a refletir que o debate sobre gênero, sexualidade e violência de gênero é urgente se pretendemos que o ambiente escolar seja um espaço acolhedor, justo, humanitário e emancipador. Ainda em relação a identidade de gênero, 94,1% dos estudantes, ou seja, 114 deles se declararam como cisgênero, enquanto 6 estudantes se afirmam como não-binários e 1 estudante se identifica como transgênero.

Quando questionados sobre violência de gênero, 71,2% dos estudantes informaram que sabiam o que é esse conceito. Enquanto 28,2% disseram que não. Contudo, algumas respostas dos adolescentes nos chamaram atenção:

Preconceito contra pessoas do grupo LGBTQI+

Preconceito contra pessoas LGBTQi+

É uma violência se do física ou psicológica que alguém acaba sofrendo simplesmente por não seguir o "gênero padrão" da sociedade.

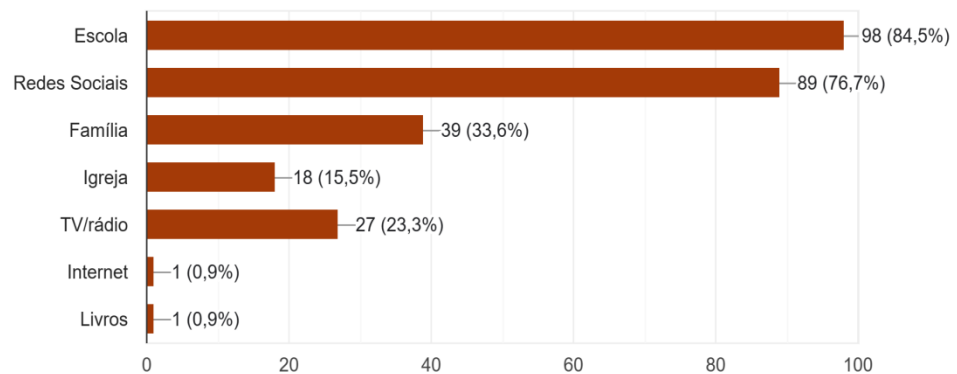
O ódio por pessoa de outros gêneros

Os/as estudantes costumam vincular violência de gênero apenas à população LGBTQIA+, enquanto esse tipo de violência acomete também as mulheres cisgêneros. Essa associação já havia sido percebida no momento de entrevistas dos estudantes para serem bolsistas do projeto de pesquisa que culminou nesse texto. Essa delimitação do que seria o debate de gênero faz percorrer mais facilmente a ideia errônea de que a discussão de gênero nas escolas está ligada a uma pauta LGBTQIA+ que pretende “transformar” crianças e adolescentes do país em gays, lésbicas ou pessoas transgênero. Quando na verdade o debate sobre gênero passa pela reflexão sobre o papel de homens e mulheres na sociedade e como esses papéis, que foram/são socialmente construídos, precisam ser desnaturalizados a fim de eliminar as opressões que as mulheres sofrem no interior de uma sociedade patriarcal.

Importante salientar que ao serem perguntados se já ouviram falar sobre o conceito de gênero, 98,1% dos/das estudantes responderam no formulário positivamente. Os lugares que eles ouviram sobre gênero estão expostos no gráfico abaixo:

Se sim, aonde ouviu falar?

116 respostas



Novamente, da mesma maneira que se verificou em relação ao termo sexualidade, a escola aparece como o espaço de conhecimento sobre essas temáticas, evidenciando a necessidade de fortalecer o ambiente escolar como lócus desse debate. Ao serem questionados se já participaram de alguma atividade que tratasse sobre gênero no ambiente escolar, 60,2% (71 estudantes) informaram que sim, enquanto 39,8% (47 estudantes) responderam que não. Das atividades citadas estão palestras, oficinas, alguns eventos já realizados no campus Pinheiro, como o Agosto Lilás, além de atividades realizadas em sala de aula. Apesar dos esforços de parte do corpo docente e de técnicos do campus Pinheiro em atualizar o debate sobre gênero e provocar discussões ligadas à temática, 54,2% (64 estudantes) das/dos estudantes consideram que no ambiente escolar esse diálogo é regular, 38,1% (45 estudantes) acham satisfatório e 7,6% (9 estudantes) consideram insatisfatório. Reafirmando, dessa forma, a importância da escola como espaço de debate e produção do pensamento crítico calcado na ciência, fora dos entraves e preconceitos estabelecidos no senso comum.

3. GÊNERO, VIOLÊNCIA DE GÊNERO E SEXUALIDADE: TEMÁTICAS QUE ATRAVESSAM A ESCOLA

A partir dos dados iniciais coletados através dos questionários, conseguimos vislumbrar um quadro geral sobre a importância do debate sobre gênero e sexualidade, sobretudo no *lócus* da escola. Alguns pontos que chamaram a atenção foram: a confusão que se faz em relação às categorias gênero e sexualidade, onde algumas/uns estudantes disseram ser a mesma coisa; a

ideia de sexualidade ainda estar muito atrelada ao aspecto biológico, como foram identificados em algumas respostas; e a ideia de violência de gênero está atrelada principalmente a população LGBTQIA+.

Outro dado igualmente relevante é o perfil socioeconômico das/os/us estudantes que responderam à pesquisa, e que revela o público discente majoritário da instituição. 80,5% dos estudantes respondentes da pesquisa se autodeclararam de cor preta (13,6%) e parda (66,9%), o que configura para o IBGE a população negra; somente 14,4% se identifica com a cor branca. Dessas/es alunas/os, em relação a renda familiar, 47,5% recebe até um salário mínimo e 28,8% menos de um salário mínimo, tendo 48,3% a família beneficiária de algum programa de transferência de renda.

A escola é um reflexo da sociedade e revela no seu interior a fotografia social de onde está inserida. Segundo Louro (2014, p. 61), “diferenças, distinções, desigualdades... a escola entende disso. na verdade, a escola produz isso”. Conforme Bourdieu e Passeron (1974), a escola reproduz a estrutura de classes sociais e ajuda a manter o *status quo* das filhas e filhos da classe dominante.

Esse debate é importante porque a escola ao mesmo tempo que promove a conscientização sobre assuntos diversos e muitas vezes novos na vida das/os/us estudantes de classes baixas, ela também reproduz a violência simbólica e institucionalizada da desigualdade social extramuros. Assim como a escola reproduz as desigualdades de classe, também perpetua as desigualdades de gênero existentes dentro da escola. Segundo Quaresma (2010, p. 14)

Na perspectiva feminista, a violência de gênero é indissociável da assimetria das relações em que se assenta o sistema patriarcal e que tem expressão na própria escola, instância reprodutora dos padrões de dominação de gênero que vigoram no universo extra-escolar e local onde ainda se vive a ordem masculina.

Nesse sentido, a escola, como principal instância socializadora depois da família, tem uma atribuição importante na reprodução dos papéis de gênero. Paradigmas tradicionais de cultura patriarcal subsistem na escola, sendo reforçados no próprio material didático utilizado. Os recursos didáticos e de avaliação aplicados às crianças e adolescentes evidenciaram o tradicionalismo no que concerne a esses valores, como demonstrar homens e meninos sempre em brincadeiras mais ativas ou em funções de comando, enquanto as meninas e mulheres são representadas em funções maternas e/ou domésticas, embora num contexto moderno de direito à igualdade dos sexos, assegurado constitucionalmente.

A reprodução do discurso de mulher mãe, identificada biologicamente por suas “aptidões naturais”, por diretores(as) e professores(as) é constante nas escolas e na sociedade.

Desta forma, se faz presente um debate no espaço escolar sobre os novos papéis e atribuições assumidos pela mulher no século XXI, assim como seus direitos perante a violência e a dominação masculina. Segundo Loyola (1999, p. 35): “repensar as relações entre os sexos, a sexualidade e a reprodução biológica e social é, assim, repensar as relações de dominação de um sexo sobre o outro e toda a estrutura de relações sociais montada a partir dessa relação.”

A escola como reprodutora e perpetuadora das definições mais tradicionais de gênero, ainda abre pouco espaço para a problematização e a desconstrução das normas e papéis que são atribuídos às mulheres e homens socialmente. Ela também é uma das principais instâncias da heteronormatividade, onde somente a relação heterossexual é normalizada e aceita. Segundo Louro (2014, p. 65),

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e *incorporado* por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a *preferir*. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores “bons” e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras... E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença.

Por esse disciplinamento (Foucault, 2002) milenar da escola dos corpos e das mentes, da manutenção das diferenças e das desigualdades dentro da instituição, a escola dificulta a entrada dos temas ligados a gênero e a sexualidade exatamente por seu caráter questionador e disruptivo das normas tradicionais de gênero. Isso se confirma nos resultados que encontramos na fase inicial da pesquisa, tanto no pouco entendimento ou confusão que as/os/us estudantes fazem entre os conceitos estudados, e na afirmativa delas/es/us sobre o debate sobre esses temas dentro da escola ainda ser regular.

O apagamento da violência contra a mulher na percepção sobre violência de gênero nas respostas revela a invisibilidade histórica da mulher como sujeito e a correlação que se faz da ideia de gênero com a luta do movimento LGBTQIA+. Conforme Quaresma (2010, p. 16),

A instituição escolar prossegue a educação de gênero iniciada no quadro familiar, colonizando ainda hoje - pese embora a maior subtileza das práticas de discriminação - as culturas femininas (Fonseca, 2001). Para Kolodny (1993), o próprio currículo escolar reflete a masculinidade hegemônica, difundindo, de forma explícita ou oculta, a invisibilidade cultural ou mesmo a subalternidade feminina.

Outro aspecto interessante, que pode aprofundar esse debate, são os locais que as/os/us adolescentes disseram ter ouvido falar sobre gênero. Primeiramente na escola (84,5%), em segundo lugar pelas redes sociais (76,7%), e com um percentual menor, apesar de significativo, na família

(33,6%). Como atualmente as redes sociais se tornaram importante ferramenta de disseminação de informações e de conteúdos ativistas e de movimentos sociais, o debate sobre o conceito de gênero através da perspectiva desconstrutivista se tornou muito forte, o que talvez tenha desvinculado a ideia de gênero do feminismo mais tradicional. Mas importante ressaltar que essa afirmativa necessita de aprofundamento com mais estudos e pesquisas.

Apesar disso, quando perguntadas/os/es sobre “Você já sofreu algum preconceito ou discriminação de cunho machista/misógino?”, e “Você já viu/presenciou/soube de algum tipo de discriminação/preconceito de cunho machista/misógino?”, a maioria respondeu que sim (51,7%) na primeira pergunta, e sim (90,7%) na segunda. Sobre o tipo de violência machista ou misógina sofrida ou presenciada, as mais citadas foram as violências verbais e psicológicas. E os locais mais identificados foram tanto dentro como fora da instituição escolar: 50% para as que sofreram, e 40,5% para as que presenciaram.

Particularmente, os dados sobre violência de gênero com o grupo de estudantes que se identificaram como homossexuais (5,9%), bissexuais (21,2%), pansexuais (4,2%) e outros (1,6%), quando questionados se já sofreram violência de gênero por sua orientação sexual, 45% responderam que sim. E o espaço escolar aparece mais nas respostas do que na violência de cunho machista/misógino, onde 16,7% identificou somente a escola como o local da violência sofrida, contra 3,3% na violência de cunho machista/misógino. Quanto ao tipo de violência, nas respostas de violência homolebóbica, é a moral que aparece mais (50%), em comparação com a de cunho machista e misógino (24,6%), e aos outros tipos de violência.

Esses dados não significam que exista mais a violência homofóbica do que a violência machista na escola, mas que a invisibilidade ou a naturalização da violência contra a mulher torne esse tipo de violência menos percebido entre elas e eles. Segundo Soares (1992, p. 2),

A construção da identidade feminina, baseada nas características biológicas, na celebração da maternidade e no elogio às numerosas atitudes a ela associadas, acaba por definir a mulher enquanto categoria natural que, resistente às forças arbitrarias da cultura, da história e da pessoa, existe sempre única e imutável.

Essa naturalização dos comportamentos masculino e feminino, que a escola muitas vezes reforça, servem como justificativa para enquadrar os sujeitos sexuados em padrões socialmente determinados pela cultura hegemônica, reproduzindo privilégios de classe e raça, onde homens brancos ocupam os cargos de liderança e chefia.

Em relação a violência de cunho homolebóbica na escola, a homofobia é uma aversão às pessoas que não se enquadram na sexualidade padrão, vulgo heteroafetiva, que vai desde “piadas vulgares que ridicularizam o sujeito afeminado, chegando até assumir formas

mais brutais, chegando até a vontade de extermínio” (Borrilo, 2015, p. 16). A escola se revela como um espaço minado de violências para a população LGBTQIA+⁸⁶⁹, onde a difamação, calúnia ou injúria é muito frequente, sobretudo através do *bullying*⁸⁷⁰, e atualmente muito fortemente através do *cyberbullying*⁸⁷¹.

Os dados sobre a violência homofóbica na escola confirmam a percepção das/os/us adolescentes sobre a insegurança em manifestar a sua orientação sexual dentro do ambiente escolar. Como a pergunta *Você considera a escola um ambiente seguro para expressar a sua identidade de gênero?* foi deixada aberta tanto para héteros como para as outras orientações sexuais, tivemos um percentual ainda baixo sobre essa insegurança (como apresentado no tópico anterior), mas que nas respostas subjetivas ainda revela muito sobre o medo de se manifestar, sobretudo quando se faz parte do grupo das sexualidades fora do padrão heteronormativo.

Conforme Louro (2014, p. 72),

A negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às “gozações” e aos “insultos” dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos.

Apesar dessa realidade, a escola ainda é um espaço privilegiado para trazer uma visão diferenciada sobre os papéis de gênero na sociedade, e um ambiente onde se pode problematizar a violência, o preconceito e a discriminação que os grupos sociais minoritários sofrem na nossa sociedade patriarcal.

Conforme Seffner (2011, p. 570),

A autonomia didática e pedagógica das escolas públicas serve para que definam programas e abordagens nos temas do gênero e da sexualidade, que não necessariamente precisam ser a continuidade da moral das famílias. Os programas e as abordagens se montam a partir do que está definido pelas políticas públicas e pela legislação do país. Por exemplo, a legislação brasileira não considera a homossexualidade como crime nem mesmo como doença. É pensando nisso que a escola deve abordar o tema, e não confundindo homossexualidade com a noção de pecado, própria de confissões religiosas, mas incompatível com as políticas públicas educacionais.

⁸⁶⁹ Sigla pertencente aos movimentos sociais ligados às pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queers, Intersexuais, Assexuais, dentre outros.

⁸⁷⁰ O Bullying compreende-se como todas as formas de atitudes agressivas, realizadas de forma voluntária e repetitiva, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais sujeitos contra outro(s), causando dor e angústia dentro de uma relação desigual de poder (Cartilha Educativa Bullying no Ambiente Escolar, 2020).

⁸⁷¹ O cyberbullying caracteriza-se pelo uso de ferramentas digitais, e-mails, mensagens de celulares, fotos e sites para a adoção de um comportamento negativo e agressivo, executado de maneira repetitiva dentro de uma relação de desequilíbrio de poder. Suas principais características são: a repetição, a unilateralidade, o anonimato e a ausência do contato físico (Cartilha Educativa Bullying no Ambiente Escolar, 2020).

Seffner (2011) problematiza o quanto a escola ainda sofre influências da moral religiosa das famílias das alunas, alunos e alunas, e a pressão que as mesmas exercem sobre questões ligadas a gênero e a sexualidade dentro do ambiente escolar. Além do âmbito familiar, setores religiosos fundamentalistas têm crescido dentro da esfera política, aprovando leis conservadoras que proíbem o debate de gênero dentro das escolas. Nos últimos anos, o termo gênero, orientação sexual, diversidade sexual foram retirados de planos municipais e estaduais de ensino, e também da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com a suposta ideia de que as escolas estariam ensinando as/os/us estudantes a serem gays, reduzindo a discussão de gênero à sexualidade, e retirando a importância do debate contra a violência de gênero nas escolas⁸⁷².

Dados da presente pesquisa revelam que apesar do medo e da resistência dos estudantes em manifestarem a sua orientação sexual na escola com medo das represálias e do *bullying*, a escola foi um dos espaços mais citados quando questionados sobre *Se você marcou homossexual, bissexual ou outros na pergunta anterior, já expressou sua orientação sexual para alguém?*, e *Se sim, para quem?*. A maioria das respostas cita colegas e amigos da escola. E na pergunta *Em quais espaços você se sente mais seguro para expressar sua sexualidade?*, direcionada somente para as/os/us estudantes que colocaram orientação sexual diferente da heterossexual, citam a escola na maioria das respostas.

Apesar de um ambiente ainda muito repressor, a escola é um ambiente onde as/os/us adolescentes do grupo LBGTQIA+ se sentem acolhidas/os/es, mesmo que somente pelos colegas, onde às vezes é o único ambiente onde se pode libertar dos grilhões religiosos e familiares mais conservadores.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo não se conclui aqui. Primeiro porque a pesquisa ainda está em andamento e ainda há dados a serem analisados; segundo por causa da *espinhosidade* que envolve as temáticas abordadas. A escola como um espaço de disputa e enquanto tal está clivada de disposições morais que ora se revelam retrógradas e conservadoras, a ponto de se tornar um espaço de disseminação de ódio e preconceito, ora se faz pautar por discursos mais progressistas e afeitos a respeitar a diversidade que compõe o espaço escolar, é erguida em um imaginário de respeito a diversidade, mas a sua realidade é calcada no disciplinamento e engendramento dos

⁸⁷² Mais informações, vide <https://novaescola.org.br/conteudo/4900/os-termos-genero-e-orientacao-sexual-tem-sido-retirados-dos-documentos-oficiais-sobre-educacao-no-brasil-por-que-isso-e-ruim> e <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-04/mec-retira-termo-orientacao-sexual-da-versao-final-da-base-curricular>

corpos (FOUCAULT, 2002), que por ali passam, para satisfazer a uma perspectiva social e moral.

Nos últimos anos, gênero, violência de gênero e sexualidade tornaram-se pautas centrais na política nacional, sendo consideradas perigosas para a formação de crianças e jovens. Elas foram debatidas em Câmaras Municipais e no âmbito federal, sendo retiradas dos livros escolares e, muitas vezes, impedidas de serem destacadas em sala de aula. Em um país, que segundo dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2023, em 2022, teve 1.437 feminicídios e 163 casos de homicídios contra a população LGBTQIAP+, o debate sobre essas temáticas ser cerceado no ambiente escolar configura um enorme retrocesso não só em relação as consequências para um público específico, delimitando o próprio exercício da cidadania desses corpos que se tornam alvos diante de uma sociedade fértil para o ódio e a discriminação, mas também para a própria construção de uma sociedade justa e civilizada.

Dessa forma, compreender a percepção das/dos/des jovens em relação a essas questões é essencial para a construção de políticas educacionais de combate ao preconceito, ao machismo e misoginia, a LGBTQIAP+fobia. Possibilitando, assim, a construção de sociabilidades que respeitem a existência e a dignidade de corpos minorizados pela estrutura patriarcal e heteronormativa.

Assim, para lidarmos com as diferenças e com as diversas identidades em sala de aula de uma forma política (no sentido de transformadora, e não sectária), e que discuta as relações de poder que a perpassam; finalizamos com a proposta de Silva (2000), de pensarmos uma pedagogia como diferença, pois segundo o autor,

Em certo sentido, “pedagogia” significa precisamente “diferença”: educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto. É nessa possibilidade de abertura para um outro mundo que podemos pensar na pedagogia como diferença. (SILVA, 2000, p. 101)

REFERÊNCIAS

BORRILLO, Daniel (2015). **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude (1992). **A reprodução**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

COLLING, Leandro (2013). A igualdade não faz o meu gênero - Em defesa das políticas das diferenças para o respeito à diversidade sexual e de gênero no Brasil. **Contemporânea**, v. 3, n. 2, p. 405-427, Jul.– Dez. 2013.

FAUSTO-STERLING, Anne (2002). Dualismos em duelo. **Cadernos Pagu**, v. 17/18, p. 9-79, 2001/2002.

FLEURI, Reinado Matias (2006). Interculturalidade, educação e movimentos sociais: a perspectiva de pesquisa desenvolvidas pelo núcleo mover (USFC). In: LOPES, Alice Ribeiro Casimiro et al. (orgs.). **Cultura e política de currículo**. São Paulo: Jaqueira & Marin, 2006.

FOUCAULT, Michel (2002). **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Editora Vozes.

QUARESMA, Luísa (2010). Violência escolar e de gênero. **Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP**, vol. XX, 2010, pp. 351-374.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS, COORDENAÇÃO DE POPULAÇÃO E INDICADORES SOCIAIS (2021). **Estatísticas de Gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil**. Rio de Janeiro, IBGE, 2021.

LOURO, Guacira Lopes (2014). **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós estruturalista. Petrópolis, RJ, Vozes.

LOYOLA, Maria Andréa (1999). **A sexualidade como objeto de estudo das ciências humanas**. In: HEILBORN, Maria Luiza. Sexualidade: o olhar das ciências sociais. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. PRÓ-REITORIA DE ENSINO DIRETORIA DE ASSUNTOS ESTUDANTIS (IFMA/PROEN/DAE). **Projeto Empodera IFMA: todos pela equidade de gênero na escola**. São Luís/MA, 2019.

SCOTT, Joan (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99. Jul./dez., 1995.

SEFFNER, Fernando (2011). Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 561-572, mai./agos. 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.)(2000). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes. 24 SOARES, Mireya Suarez (1992). Desconstrução das categorias "Mulher" e "Negro". **Série Antropologia**, v. 133, Brasília, 1992

A FAKE NEWS DO KIT GAY COMO DISPOSITIVO DA SEXUALIDADE NAS DISPUTAS PELA HEGEMONIA

Valéria Cristina Lopes dos Santos Souza
Cientista Social
valsancriss@gmail.com
UFMA

Marilande Martins Abreu
Doutora em Ciências Sociais
marilande.ma@ufma.br
UFMA

RESUMO: O tema deste trabalho aborda a atuação da *Fake News do Kit Gay* na sociedade brasileira contemporânea neoliberal a partir dos conflitos sociais vivenciados no período atual. Esta *fake news*, atuou no período eleitoral em 2018, e torna-se determinante para chegada da extrema direita ao poder. Desse modo, conduzimos nosso estudo por uma reflexão de perspectiva genealógica a partir de Michael Foucault (2015), e Ernesto Laclau (2018) para compreender a produção de poder por meio da mobilização de significantes vazios. Este percurso teórico nos ajudará entender como um material proposto por um projeto do governo federal brasileiro o da *Escola Sem Homofobia-ESH*, ganhou atributos, na arena pública, que o transformaram num kit que irá desvirtuar a sexualidade das crianças brasileiras. Como essa mentira tornou-se uma verdade propagada nas redes sociais? Metodologicamente realizou-se revisão bibliográfica, e pesquisas em sites, blog's, páginas de redes sociais, páginas on-line das principais mídias e filiais como G1, TV Record, Uol, Veja, O Globo, dentre outros. Esta coleta de informações e sistematização de dados contribuíram para entender reportagens a respeito da *Fake News do Kit Gay*, mapeando quem são os interlocutores e as fontes. Em seguida busca-se as notas taquigráficas nos sites governamentais em torno dos discursos dos agentes políticos dentre eles deputados, senadores, que podem ser também lideranças religiosas, tais lideranças podem também está associada ao projeto Escola Sem Homofobia e/ou kit gay, com o objetivo de entender o que foi falado no plenário do Congresso Nacional nos períodos de 2010-2021. Como resposta a esta pesquisa obtivemos a compreensão da *Fake News do Kit Gay* e sua ação como dispositivo da sexualidade em favor da hegemonia dominante, utilizando as das redes sociais como veículo de propagação de uma discursividade que infere na comunicação social e que serviu como meio fundamental para ação dos agentes e instituições, contribuindo com discursos normativos, liberais e conservadores protecionistas dos valores da família; nos levando ao entender o porquê esta *fake news* mobilizou os significantes vazios como família, religião e pátria como estratégias políticas, inseridas na construção e manutenção do Estado-Nação.

Palavras-chave: Fake News do Kit Gay; Dispositivo; Hegemonia; Genealogia.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta a genealogia da *Fake News do Kit Gay* bem como, sua atuação como dispositivo da sexualidade, a partir de novos significados e significações no período atual. Para estudo, me ocupo do chamado “kit gay” um atributo voltado para livros paradidáticos que orientam as decisões eleitorais em 2018. A sua atuação se constitui a partir de conflitos sociais,

e por este motivo passamos a investigar estes conflitos e elementos que se desdobram a partir da afirmação de uma identidade nacional.

Michael Foucault (2018) nos conduz para o entendimento genealógico deste dispositivo da sexualidade, nos mostrando como as instituições e os sujeitos constroem e influenciam as relações sociais de saber/poder. E, Ernesto Laclau (2013) que a partir da concepção de significantes vazios, pensa-se na atuação da fake news do kit gay nos espaços de disputas pela hegemonia política, entendendo como um material proposto por um projeto do governo brasileiro o da *Escola Sem Homofobia-ESH*⁸⁷³, ganhou atributos, na arena pública, que o transformaram num kit que irá desvirtuar a sexualidade das crianças brasileiras. Como essa mentira tornou-se uma verdade propagada nas redes sociais?

Este estudo organiza-se inicialmente no levantamento das referências bibliográficas, para revisar e refletir acerca da problemática levantada, dessa forma as pesquisas são realizadas em sites, blog's, páginas de redes sociais, páginas on-line das principais mídias e filiais como G1, Tv Record, Uol, Veja, O Globo, dentre outras. A coleta de informações, mapeamento e sistematização de dados contribuíram para se entender as reportagens, interlocutores e fontes a respeito da *Fake News do Kit Gay*. Posteriormente busca-se notas taquigráficas nos sites governamentais em torno dos discursos dos agentes políticos, dentre eles os deputados, senadores que podem ser também lideranças religiosas. Tais lideranças, que em algum momento encontram-se vinculadas aos discursos do projeto Escola Sem Homofobia e/ou kit gay, com o objetivo de entender o que foi falado no plenário do Congresso Nacional nos períodos de 2010-2021.

No Brasil, segundo André Singer (2013) diversas movimentações políticas marcam o ano de 2013, e o cenário social é atravessado por manifestações de rua, momentos significativos que representam a relação entre processo de subjetivação e política. As políticas adotadas pelo governo progressista em vigor até certo ponto, não se sustentavam diante do avanço expansivo do capitalismo econômico no país, havia um certo esgotamento do modelo político com sintomas econômicos e ideológicos.

Ilze Warren (2013) nos diz que, os acontecimentos surgentes são sistêmicos e apresentam-se por lutas voltadas aos direitos humanos, educação e saúde; tais disputas iniciam-se por convocatórias nacionais nas redes sociais, primeiramente pelo Movimento Brasil Livre-

⁸⁷³ BRASIL. Ministério da Saúde; Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia**. Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual. Brasília, DF: Ministério da Saúde; Conselho Nacional de Combate à Discriminação, 2004, p. n. p. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf. Acesso em: 23 Ago. 2021.

MBL de São Paulo, expressão conservadora da política liberal dos estudantes pela liberdade (EPL)⁸⁷⁴, em segundo nas ruas, ligadas a pautas do transporte público. Este movimento em amplitude visa uma imprensa livre, liberdade econômica e política⁸⁷⁵.

As manifestações nacionais se apresentam com demandas pontuais em todos os setores, há sobretudo apelos para uma educação de qualidade, e esses acionamentos questionam as práticas educativas e políticas do sistema educacional brasileiro. Nesse contexto, em torno da educação sexual das crianças constrói-se toda uma discursividade médica, jurídica, pedagógica e religiosa, que reproduz e constrói discursos facilmente transmitidos pelas redes sociais. Progressistas e conservadores disputam a educação sexual das crianças, discursos hegemônico e contra-hegemônico rivalizam e acirram as eleições para presidente. A quem cabe a tarefa de educar sexualmente as crianças? Quais instituições sociais estão aptas a ocuparem essa função social? Escola? Família? Ambas, em colaboração?

Para delimitação do objeto, situo as disputas e conflitos políticos recentes da chamada sociedade brasileira, para construir o problema desta pesquisa, a saber as disputas de grupos antagônicos na construção de valores morais e educação sexual das crianças. O Estado-nação ao surgir faz da família e da escola instituições sociais fundamentais para a formação e transmissão de valores e sentidos de existência para as gerações futuras. Quem deve ensinar sobre a sexualidade e o sexual para as crianças? Como a *fake news do Kit Gay* tornou-se um elemento fundamental dessas disputas?

2. FAMÍLIA, DEUS E PÁTRIA NAS DISPUTAS PELA HEGEMONIA: EXPRESSÕES DO FUNCIONAMENTO DESTES DISPOSITIVOS DA SEXUALIDADE A PARTIR DA FAKE NEWS DO KIT GAY

Tem se expandido no Brasil, nos últimos dez anos, a economia mundial em decorrência da tecnologia assim como a política de países democráticos, passou por intensas transformações. Neste período a crise da democracia se expressou nos discursos de ódios que

⁸⁷⁴ Students for Liberty e o Movimento Brasil Livre – Juliano Torres, o diretor executivo do Estudantes pela Liberdade (EPL), foi mais claro sobre a ligação entre o EPL e o Movimento Brasil Livre (MBL), uma marca criada pelo EPL para participar das manifestações de rua sem comprometer as organizações americanas que são impedidas de doar recursos para ativistas políticos pela legislação da receita americana (IRS). “Quando teve protestos em 2013 pelo Passe Livre, vários membros do Estudantes pela Liberdade queriam participar, só que, como a gente recebe recursos de organizações como Atlas e Students for Liberty, por uma questão de imposto de renda lá, eles não podem desenvolver atividades políticas. Então a gente falou: ‘Os membros do EPL podem participar como pessoas físicas, mas não como organização para evitar problemas. Aí a gente resolveu criar uma marca, não era uma organização, era só uma marca para a gente se vender nas manifestações como Movimento Brasil Livre’” (AMARAL, Marina, 2015, online).

⁸⁷⁵ MBL. **Valores e Princípios**. MBL. Disponível em: <https://mbl.org.br/valores-principios>. Acesso em: 15 Dez. 2021.

consistiram em depreciar grupos minoritários, mulheres e imigrantes em diversos países de matriz ocidental. No Brasil, país historicamente patrimonialista e autoritário, esse discurso de ódio associou-se a um pequeno grupo político, que rapidamente assimilou o discurso político conservador ao discurso religioso.

Desse modo, eleições como a de Viktor Orbán do *Fidesz – Magyar Polgári Szövetség* na Hungria⁸⁷⁶, primeiro-ministro que assumiu em 2010, bem como a eleição de Donald Trump *Republican Party* nos Estados Unidos⁸⁷⁷ em 2016 são exemplos dessa mudança radical do funcionamento da democracia no Ocidente.

O governo dos Estados Unidos, elegeu um candidato Donald Trump, antissistêmico, conservador e autoritário mediante o uso de *fake news*⁸⁷⁸. As principais ações realizadas pelo presidente foram, a produção de leis rígidas de controle a imigração como a política de ‘tolerância zero’ que restringe acesso de migrantes mulçumanos, constrói muros na fronteira com o México; além de leis que proíbem os transgêneros atuarem livremente nos trabalhos dentro das redes públicas e nas forças armadas,^{879 880}.

No Brasil, país que estava há 16 anos sendo governado pelo Partido dos Trabalhadores - PT, houve nesse período uma ascensão das classes menos favorecidas, mas o quadro mudou. O governo de esquerda nos dois mandatos de Luís Inácio Lula da Silva, do partido dos trabalhadores – PT, se destacaram pelo crescimento econômico do país, redução da pobreza e das desigualdades. O governo reverteu os altos índices da inflação, do desemprego e do endividamento dos Estados. Promoveu políticas sociais de redistribuição da renda como o Bolsa Família, de aceleração ao crescimento econômico no país como PAC – Programa de Aceleração ao Crescimento, destinando investimentos em infraestrutura nas áreas de habitação, transporte,

⁸⁷⁶ BRUM, Maurício. **Como Viktor Orbán se tornou uma inspiração para políticos de direita.** O primeiro ministro da Hungria, Viktor Orbán, controla mais de dois terços do Parlamento e se tornou o líder mais poderoso de seu país desde a queda do Cortina de Ferro. *Gazeta do Povo*, 15 Jan. 2019. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/mundo/como-viktor-orban-se-tornou-uma-inspiracao-para-politicos-de-direita-7uv7x0wj8heqrjpeu18flzrzu/>. Acesso em 02 Dez. 2021.

⁸⁷⁷ G1, 2016. **Donald Trump vence Hillary Clinton e é eleito presidente dos EUA.** G1, 09 Nov. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/mundo/eleicoes-nos-eua/2016/noticia/2016/11/donald-trump-vence-hillary-clinton-e-eleito-presidente-dos-eua.html>. Acesso em: 02 Dez. 2021.

⁸⁷⁸ VINHA, Luís Miguel da. A vitória eleitoral de Donald Trump: uma análise da disfunção institucional. **Revista de sociologia e Política** [online]. 2018, v. 26, n. 66. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/DGw9yy8dvLDfG3CxYyQQ8hF/?lang=pt>. Acesso em: 29 Dez. 2021. pagina 7-30.

⁸⁷⁹ NEVES, Daniel. **GOVERNO DONALD TRUMP.** Governo Donald Trump se estendeu de 2017 a 2021, e esse empresário foi 45º presidente dos Estados Unidos. *BRASIL ESCOLA*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/donald-trump-no-poder.htm>. Acesso em: 29 Dez. 2021.

⁸⁸⁰ OBSERVATÓRIO, 2018. 5 vezes que Trump retrocedeu nos direitos das causas LGBTs. **OBSERVATÓRIO, 2018.** Disponível em: <https://observatorio.bol.uol.com.br/destaque/5-vezes-que-trump-retrocedeu-nos-direitos-das-causas-lgbts>. Acesso em 29 Dez. 2021.

energia, saneamento básico, etc., promoveu ainda Planos de Desenvolvimento da educação - PNE como: PROUNI- Programa Universidade para Todos e o FIEIS- Fundo de Financiamento Estudantil, já existente mais reformulado ⁸⁸¹.

O governo da presidente Dilma é marcado por embates políticos em todos os campos, na Educação houve críticas árdidas ao projeto do governo federal Escola Sem Homofobia (ESH) que é oferecido pelo Programa Brasil Sem Homofobia (BSH).

O projeto foi financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e neste ano de 2011, o projeto foi apresentado em primeiro momento por meio de seminários na câmara dos deputados, com a intenção de demonstrar como seria a metodologia voltada para a educação e orientação sexual nas escolas, segundo o programa a medida mais adequada para combater as práticas de discriminação e violências contra a população LGBTQIA+ é por meio da educação⁸⁸².

Este projeto levanta questionamentos entre grupos de deputados conservadores e religiosos que passam a considerar inapropriado, sem negociações e pressionada a presidente Dilma veta o kit ‘anti-homofobia’, material proposto como parte da metodologia de ensino. “Segundo o ministro Gilberto Carvalho, a presidente Dilma Rousseff considerou o material “inadequado” e, por isso, resolveu suspender sua produção”⁸⁸³.

A realização do seminário de combate a homofobia tornou-se o acontecimento político emblemático das lutas e conflitos de conservadores e progressistas em torno da hegemonia nesse ano de 2012. Por isso, faz-se necessário nos determos de forma mais atenta aos acontecimentos desse seminário.

2.1 O seminário de combate a homofobia e a discursividade do kit gay

Acontecia em 15 de maio de 2012 o 9º Seminário LGBT na Câmara de Deputados, e de acordo com notícias presente no site Agência Câmara Notícias⁸⁸⁴, este seminário, intitulado 9º

⁸⁸¹ COSTAS, Ruth. O legado dos 13 anos do PT no poder em seis indicadores internacionais. CBB news Brasil, São Paulo, 13 maio. 2016. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/05/160505_legado_pt_ru. Acesso em: 02 Dez. 2021.

⁸⁸² CARDERNO, escola sem homofobia. Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/bGjtqbyAxV88KSj5FGExAhHNjzPvYs2V8ZuQd3TMGj2hHeySJ6cuAr5ggvfw/e-scola-sem-homofobia-mec.pdf>. Acesso em: 23 Ago. 2021.

⁸⁸³ LARCHER, Marcello; TORRES, Renata. **Pressão de bancadas faz governo cancelar kit sobre homossexualidade**. Brasília, DF: Agência Câmara dos Deputados, 25 maio. 2011. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/215309-pressao-de-bancadas-faz-governo-%20cancelar-kit-sobre-homossexualidade> Acesso em: 24 Agos.2021.

⁸⁸⁴ BRASILIA, 2012. Câmara dos Deputados. **Seminário Nacional LGBT discute respeito à diversidade**. Encontro terá como temas sexualidade na infância e na adolescência, papel de gênero e bullying. Agência Câmara

Seminário LGBT- 2012 - sexualidade na infância e na adolescência, papel de gênero e bullying, ocorreu no Plenário 9 da Câmara dos Deputados às 9:00hs. O seminário é um evento que acontece há 08 anos e busca aprofundar as lutas da comunidade frente as desigualdades, bem como acesso a direitos básicos; neste ano abordou a temática ‘sexualidade na infância e na adolescência, papel de gênero e bullying’, com o lema *Respeito à diversidade se aprende na infância*. Um encontro importante e segundo o deputado do Estado do Rio de Janeiro, Jean Wyllys, do partido Socialismo e Liberdade – Psol/RJ visa “abrir esse debate para a sociedade como um todo, mas principalmente aos agentes do setor da educação, “e imprescindível nesse momento dado o impacto negativo que o bullying tem na escola e no acesso à educação de qualidade⁸⁸⁵”.

O seminário, assim, busca discutir formas de combater bullying nas escolas e violências doméstica por causa de papéis de relações de gênero que não se enquadravam na norma social vigente, um evento organizado por membros dos Direitos Humanos e Minorias e Educação e Cultura, bem como membros da *Frentes parlamentares mista: pela Cidadania de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais e de Direitos Humanos da Criança e do Adolescente*⁸⁸⁶. Entre os debatedores encontram-se,

Maria Berenice Dias, presidente do Instituto Brasileiro de Direito de Família (IBDFAM); Lena Franco, do Instituto Ecos – Comunicação e Sexualidade e Coordenadora do Projeto Escola Sem Homofobia, e Miriam Abramovay – Coordenadora do projeto Violência e convivência nas escolas brasileiras (parceria entre FLACSO; MEC e OEI), além de representantes do governo e de organizações internacionais como Unesco e Unicef (BRASILIA, 2012. Câmara dos Deputados. **Seminário Nacional LGBT discute respeito à diversidade**. Encontro terá como temas sexualidade na infância e na adolescência, papel de gênero e bullying. Agência Câmara Notícias, Brasília-DF, 15 Maio. 2012. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/373608-seminario-nacional-lgbt-discute-respeito-a->. Acesso em: 29 Ago. 2021).

Além dos representantes parlamentares, participam também membros do movimento LGBTQI+ no Brasil, como o psicólogo João W. Nery, primeiro homem trans brasileiro e Angélica Ivo, mãe do adolescente de 14 anos Alexandre Ivo, torturado e morto, uma vítima de

Notícias, Brasília-DF, 15 maio. 2012. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/373608-seminario-nacional-lgbt-discute-respeito-a->. Acesso em: 29 Ago. 2021.

⁸⁸⁵ BRASILIA, 2012. Câmara dos Deputados. **Seminário Nacional LGBT discute respeito à diversidade**. Encontro terá como temas sexualidade na infância e na adolescência, papel de gênero e bullying. Agência Câmara Notícias, Brasília-DF, 15 maio.2012. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/373608-seminario-nacional-lgbt-discute-respeito-a->. Acesso em: 29 Ago. 2021.

⁸⁸⁶ IBDFAM. **Direito de Família na Mídia**. Seminário Nacional LGBT discute respeito à diversidade. Instituto Brasileiro de Direito da Família. Brasília, DF, 15 Maio. 2012. Disponível em: <https://ibdfam.org.br/noticias/namidia/5983/Semin%C3%A1rio+Nacional+LGBT+discute+respeito+%C3%A0+diversidade>. Acesso em: 29 Ago.2021.

homofobia em São Gonçalo (RJ) ⁸⁸⁷. A intenção dos organizadores é apresentar para a comunidade em geral os riscos de uma educação não inclusiva, e as consequências trágicas a vida de crianças e adolescentes. O evento é organizado por apresentações temáticas respeitando a competência de cada debatedor,

Com três eixos temáticos, a programação do seminário teve as seguintes mesas: “Subjetividades e papéis de gênero (É possível falar em uma infância e adolescência gay?)”; “Educação, sexualidade e gêneros (O que os papéis de gênero têm a ver com a prática do bullying nas escolas?)”; e “Infância, adolescência e estado de direitos (Como estender as redes de proteção da infância e da adolescência aos meninos e meninas que fogem dos papéis de gênero?)” (BRASILIA, 2012. Câmara dos Deputados. **Seminário Nacional LGBT discute respeito à diversidade**. Encontro terá como temas sexualidade na infância e na adolescência, papel de gênero e bullying. Agência Câmara Notícias, Brasília-DF, 15 Maio.2012. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/373608-seminario-nacional-lgbt-discute-respeito-a->. Acesso em: 29 Ago. 2021).

Entre os deputados contra o projeto da *Escola Sem Homofobia*, o deputado Marcos Feliciano pastor, empresário e membro da Catedral do Avivamento, igreja neopentecostal, que possui vínculo com Assembleia de Deus, foi eleito pelo Partido Social Cristão de São Paulo – PSC/SP em 2010, com 212 mil votos⁸⁸⁸, critica o projeto e alega que a Comissão dos Direitos Humanos, no 9º Seminário LGBT defendeu “sexo com crianças”. Seu pronunciamento, foi feito na convenção que reúne cerca de 24 mil pastores da Assembleia de Deus. “No passado, a comissão discutiu sexo com crianças. Eles acharam normal um menininho ter vontade de tocar o órgão sexual de outro menininho. Para mim isso é pedofilia – disse o deputado ⁸⁸⁹”.

O senador Magno Malta ⁸⁹⁰ de acordo com reportagens e fontes diversas, também critica o seminário, o projeto da Escola sem Homofobia, além do projeto que criminaliza a homofobia PLC 122/2006. Em pronunciamentos, o referido deputado vê a possibilidade de um “império

⁸⁸⁷ BRASILIA, 2012. Câmara dos Deputados. **Seminário Nacional LGBT discute respeito à diversidade**. Encontro terá como temas sexualidade na infância e na adolescência, papel de gênero e bullying. Agência Câmara Notícias, Brasília-DF, 15 Maio.2012. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/373608-seminario-nacional-lgbt-discute-respeito-a->. Acesso em: 29 Ago. 2021.

⁸⁸⁸ GAZETA DO POVO, 2013. **Polêmicas dão fama a Marcos Feliciano em Orlândia**. Nem a eleição em 2010 deu a Feliciano o status de liderança política local, mas isso pode mudar agora. Gazeta do Povo, 22 Abr. 2013. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-publica/polemicas-dao-fama-a-marco-feliciano-em-orlandia-e3vtgofq2ijlu650ucdqenfbi/>. Acesso em: 15 Set. 2021.

⁸⁸⁹ SASSINE, Vinicius. **Feliciano volta a dizer que comissão defendeu sexo com crianças**. EXTRA, Brasília-DF, 09 Abr. 2013. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/brasil/feliciano-volta-dizer-que-comissao-defendeu-sexo-com-criancas-8070368.html>. Acesso em 20 Set. 2021.

⁸⁹⁰ Magno Malta é acusado por fraude enquanto presidia a CPI da Pedofilia no senado, o que dificultou a sua reeleição. Denunciado pelo ex-cobrador de ônibus Luís Alves de Lima de mandar prendê-lo e torturá-lo por cometer abusos sexuais contra sua própria filha de 02 anos. As investigações do ministério público concluíram a integridade do hímen da criança. (GALVÃO, Paulo. **‘Eles iam me matar’: depoimento do ex-cobrador que acusa Magno Malta de mandar prendê-lo e torturá-lo**. The Intercept Brasil, 29 Nov. 2018. Disponível em: <https://theintercept.com/2018/11/28/magno-malta-cobrador-acusa-tortura/>. Acesso em: 23 Dez. 2021).

homossexual no Brasil”⁸⁹¹. Segundo consta no site do Senado, o senador Magno Malta alertou, nesta terça-feira (3), para a possibilidade de criação de “um império homossexual no Brasil”. De acordo com ele, o país não é homofóbico e os militantes gays estariam promovendo perseguição contra aqueles que não concordam com eles,

[...] – Se você não aluga seu imóvel para um homossexual, ou não aceita o ato afetivo de um casal gay, pega sete anos de cadeia. Se demite um homossexual na sua empresa, cinco anos de cadeia. Eu posso não alugar minha casa para um negro, eu posso demitir gestos afetivos de um casal heterossexual na porta da minha casa e pedir que eles se beijem em outro lugar, longe dos meus filhos. Mas, se eu fizer isso com um casal homossexual, um simples boletim de ocorrência me levava para a cadeia (BRASILIA, 2012d. Senado federal. **Magno Malta vê tentativa de criação de ‘império homossexual’ no Brasil**. Brasília, DF, Senado Federal, 3 Abr. 2012. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2012/04/03/magno-malta-ve-tentativa-de-criacao-de-2018imperio-homossexual2019-no-brasil>. Acesso em: 20 Set. 2021).

O livro associado ao chamado Kit gay é o centro das discussões no seminário, de origem francesa, a obra intitulada *Aparelho Sexual e Cia: um guia inusitado para crianças descoladas*, de autoria da escritora Hélène Bruller, ilustrado pelo cartunista Zep. A tradução é de Eduardo Brandão e foi impresso pela editora Companhia das letras, de São Paulo, no ano de 2007. O livro faz parte da série Titeuf de livros, que tem o tema da educação sexual como objeto. Traduzido em 25 países chegou ao Brasil em 2007, é voltado para adolescentes de 11 a 15 anos, o livro que já havia sido apresentado por Jair Bolsonaro em outras ocasiões, em referência ao programa Escola Sem Homofobia (ESH), foi exibido pelo deputado Jair Bolsonaro no Jornal Nacional, da Rede Globo, o que o tornou mais conhecido⁸⁹².

O livro *Aparelho Sexual e Cia- Um guia inusitado para crianças descoladas* de acordo reportagens no G1⁸⁹³, tiveram seus exemplares comprados pelo Ministério da Cultura (MinC) e, destinados para bibliotecas públicas. A compra ocorreu em 2011 e apenas 28 exemplares foram obtidos pelo Programa Livro Aberto, e não tem relação com bibliotecas escolares. A exposição feita pelo deputado Jair Bolsonaro, o livro tornou-se o mais procurado e o mais

⁸⁹¹ DIÁLOGOS POLITICOS, 2012. **Magno malta vê tentativa de criação de império homossexual no Brasil**. Senador do PR critica projeto de lei que pretende criminalizar a homofobia, diz que o país não é homofóbico e acusa militantes gays de promover perseguição contra aqueles que não concordam com eles. Disponível em: <https://dialogospoliticos.wordpress.com/2012/04/04/magno-malta-ve-tentativa-de-criacao-de-imperio-homossexual-no-brasil%E2%80%8E/>. Acesso em: 23 Dez. 2021).

⁸⁹² VEIGA, Edison. **Livro popularizado pela fake news de Bolsonaro sobre “kit gay” faz 20 anos**. Material do livro, deturpado por apoiadores, serviu para alimentar uma série de fake news a respeito do suposto “kit gay”. Brasil de Fato, 28 Jun. 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/06/28/livro-popularizado-pela-fake-news-de-bolsonaro-sobre-kit-gay-faz-20-anos>. Acesso em: 03 set.2021.

⁸⁹³ G1, 2016. **Livro de educação sexual alvo de boato foi comprado pelo MinC**. G1, 21 Jan. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/01/livro-de-educacao-sexual-alvo-de-boato-foi-comprado-pelo-minc.html>. Acesso em: 29 Ago. 2021.

comentado em fóruns franceses e em sites de buscas brasileiros, as imagens do livro tornou-se a mais reproduzida no Brasil por meio de *fake news*. A versão é considerada pelos fóruns não como uma leitura “politicamente correta”, tampouco foca nos “aspectos biológicos”, o livro apresenta um conteúdo formado por perguntas e respostas sobre “sexo”⁸⁹⁴.

As estratégias usadas pelos adversários políticos são reflexos do exercício do poder, que tornam visível o que de fato é, o que está ligado a nós mesmos e que faz parte da nossa sociedade. Michael Foucault (2015) contribui para apontar que a construção que entendemos hoje por sexualidade não é uma ideia fixa, os registros históricos se alteram, e as categorias de nosso pensamento sobre o que é colocado como normal e anormal faz parte de um conjunto de ideias produzidas e aprendidas por meio de um dispositivo de poder como este da sexualidade. A colocação do sexo em discurso alimenta mecanismos de poder, o discurso sobre o sexo e a sexualidade infantil passou a ser fundamental como ferramenta política na sociedade brasileira,

Nas relações de poder, a sexualidade não é o elemento mais rígido, mas um dos dotados da maior instrumentalidade: utilizável no maior número de manobras e podemos servir de ponto de apoio, de articulação às mais variadas estratégias (FOUCAULT, 2015, p. 112).

Dessa forma, as normas e os discursos competindo para determinar como a sexualidade deveria ser, construindo verdades sobre o sexo na tentativa de entender e encaixar a *fake news do Kit Gay* dentro de uma normalidade que sirva, produz poder sobre as pessoas e nesse contexto, por exemplo, a produção de tecnologias que produz toda uma gramática para se pensar a sexualidade, produz um modelo de família, e de heteronormatividade.

O Seminário que marca a construção do discurso da *fake new do kit gay* é importante para situar a forma paradigmática como surge a invenção de um suposto kit, e vai se tornando um dos mais importantes elementos de conflitos políticos entre conservadores e progressista, como pode-se observar em alguns dos acontecimentos políticos dos anos posteriores.

2.2 Expressões da atuação da *Fake news do Kit Gay* nos períodos de 2013 a 2018

A atuação da *Fake News do Kit Gay* se destaca nas ações cotidianas e se expressam principalmente nas ocupações nas ruas brasileiras no período de 2013 e 2014; e nas tensões referentes a Operação Lava Jato e Golpe em Dilma Rousseff nos anos 2015 e 2016, tais

⁸⁹⁴ LEONARDI, Ana Carolina; VAIANO, Bruno. **Este aqui é o livro “misterioso” que o Bolsonaro levou ao Jornal Nacional.** SUPER INTERESSANTE, 29 Ago. 2018. Disponível em: <https://super.abril.com.br/comportamento/esse-e-o-livro-pornografico-que-o-bolsonaro-levou-ao-jornal-nacional/>. Acesso em 20 Set. 2021.

circunstâncias produzem elementos importantes mobilizados nas disputas políticas, tais como este dispositivo da sexualidade.

Em destaques nos anos de 2013 e 2014 temos em ebulição os atos de reivindicações pelo aumento da passagem no transporte público; demandas intergeracionais diversas, protestos por melhores condições de acessos a saúde, educação e políticas públicas voltadas a moradia e direitos das minorias etc.

De acordo com André Singer (2013), os acontecimentos se dividem em três fases que duram por volta de uma semana cada. A concentração do primeiro ato aconteceu no centro de São Paulo em frente ao teatro municipal, reunindo cerca de cinco mil pessoas, o objetivo era parar o trânsito das principais avenidas paulistas para chamar atenção para a realidade local. Os grupos foram coagidos, recebendo várias repressões policiais. O segundo ato, as convocações são feitas pelas redes sociais pelo Movimento Brasil Livre –MBL, os manifestantes ocupavam as principais avenidas no horário de pico, a polícia novamente dispersa os manifestantes. Já o terceiro ato consiste em outra convocação pelo MBL nas redes sociais e reúne um público maior.

Nesta ebulição brasileira, ainda houve atos públicos e religiosos contra os gays e outros membros da comunidade LGBTQI+, O pastor Silas Malafaia, da Igreja Assembleia de Deus Vitória em Cristo, por exemplo, organiza um protesto em palco montado em frente ao Congresso Nacional contra essa comunidade, contra o governo do Partido dos Trabalhadores e contra o judiciário, com o lema “união homoafetiva é crime”. De acordo com o Estadão,

Principal organizador do evento, o pastor Silas Malafaia foi quem falou por mais tempo e fez o discurso com mais ataques aos “adversários” dos evangélicos. Ele começou com diversas críticas ao que chamou de “ativismo gay”, em referência ao movimento gay. “O crime de opinião foi extinto e o ativismo gay quer dizer que a minha opinião sobre a união homoafetiva é crime. Nos chamam de fundamentalistas, mas eles são fundamentalistas do lixo moral, o ativismo gay é o fundamentalismo do lixo moral, afirmou Malafaia. “Tentam comparar com racismo, mas a raça é condição, não se pede para ser negro, moreno ou branco. Homossexualidade é comportamento. Ninguém nasce homossexual”, completou. (BRESCIANI, Eduardo. **Em ato contra gays, Silas Malafaia diz que união homoafetiva é crime**. Pastor organizou protesto no qual evangélicos atacaram o movimento LGBT, o governo federal e o judiciário. Estadão, Brasília-DF, 05 Jun. 2013. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,em-ato-contra-gays-silas-malafaia-diz-que-uniao-homoafetiva-e-crime,1039203>. Acesso em 20 Set. 2021).

O pastor Silas Malafaia criticou ainda o Supremo Tribunal Federal – STF e o conselho nacional de Justiça – CNJ,

Malafaia criticou o Supremo Tribunal Federal (STF) e o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) por terem “na caneta” aprovado a união civil entre pessoas do homossexual e obrigar cartórios a registrar o casamento gay. Criticou ainda o governo pela indicação de Luís Roberto Barroso para o STF por lei já ter defendido a legalização do aborto.

Atacou o PT destacando o julgamento do mensalão[...] (BRESCIANI, Eduardo. **Em ato contra gays, Silas Malafaia diz que união homoafetiva é crime**. Pastor organizou protesto no qual evangélicos atacaram o movimento LGBT, o governo federal e o judiciário. Estadão, Brasília-DF, 05 Jun. 2013. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,em-ato-contra-gays-silas-malafaia-diz-que-uniao-homoafetiva-e-crime,1039203>. Acesso em 20 Set. 2021.)

As mobilizações virtuais ganham destaques, e de acordo com a emissora de televisão BBC News Brasil, “Brasileiros ‘descobrem’ mobilização em redes sociais durante protestos”. A internet tem um papel político fundamental,

O Twitter é apontado por usuários entrevistados pela BBC Brasil como uma das principais fontes de informação em tempo real sobre o que acontecia durante as manifestações. O Facebook, por outro lado, foi usado principalmente para organizar atos de protesto e demonstrar posicionamentos políticos (COSTAS, Camilla. **Brasileiros ‘descobrem’ mobilização em redes sociais durante protestos**. BBC News Brasil, São Paulo-SP, 11 Jul. 2013. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2013/07/130628_protestos_redes_persona_gens_cc. Acesso em: 21 Set. 2021).

Em 2014 é ano de eleições presidenciais no Brasil, e o país passa por intensas polarizações políticas, ainda reflexo do contexto de crise política e econômica de 2013. As mobilizações ainda são intensas este ano e, as redes sociais contribuem para o engajamento mais amplo, promovendo formação de opinião alternativa, e de acordo com Sturari (2020) os movimentos conservadores aumentam suas atuações e expressam-se veementemente. Assim, “MBL” e “Vem Pra Ruas”⁸⁹⁵, se unem com os manifestantes em oposição ao PT, tornando-se mais próximos do PSDB, de Aécio Neves, candidato a presidente.

Em 2015, inicia-se o segundo mandato da presidente Dilma, marcado por disputas no campo econômico, político forjando em 2016 um cenário marcado pelas disputas políticas e início das investigações da Operação Lava Jato, resultando no golpe em Dilma Rousseff.

É nessa construção do estado-nação brasileiro que, se pensamos com Foucault (2015) temos que compreender a atuação do dispositivo de sexualidade que constitui uma sexualidade heterossexual conformada na tríade moral cristã, que sustenta a família de espectro patriarcal, usada como símbolo de reprodução da vida e dos valores da nação vigente. Isso se exemplifica nos discursos dos deputados e senadores reproduzidos nos canais de televisão e site de em tempo real no dia da votação do impeachment de Dilma Rousseff.

Em nome de Deus, Pátria e Família, o Congresso Nacional brasileiro, assim justifica-se a saída da presidente. Com isso, evidenciam-se as situações espúrias de conluio entre as elites

⁸⁹⁵ “MBL” - Movimento Brasil Livre, com bandeiras (Democracia, a Republica, a Liberdade de Expressão e de imprensa, o Livre mercado, a Redução do estado da Burocracia); “Vem Pra Ruas” - Suprapartidários, democrático e plural.

brasileiras para destituir uma presidente democraticamente eleita. O portal G1, da Rede Globo, canal de televisão que apoiou a ditadura militar, sistematizou citações desses termos,

O G1 contabilizou 58 menções a Deus nas falas de 50 deputados federais (quase 10% da Casa).

O próprio presidente da Câmara, Eduardo Cunha (PMDB-RJ), o evocou ao dar “sim”. “Que Deus tenha misericórdia desta Nação”, afirmou.

O número de citações a Deus fez o deputado Patrus Ananias (PT-MG) criticar os colegas ao dizer que “jamais viu e ouviu tantas afrontas ao segundo mandamento da lei de Deus” – o que prega que seu nome não seja tomado em vão (REIS, 2016, *online*). (REIS, Thiago. **Deus, filhos...Veja os termos mais citados na votação do impeachment.** G1,18 Abr. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/politica/processo-de-impeachment-de-dilma/noticia/2016/04/deus-filhos-veja-os-termos-mais-citados-na-votacao-do-impeachment.html>. Acesso em: 03 Nov. 2021).

Em 2018, ano de eleições no Brasil, diversos debates políticos são mobilizados pelas redes digitais. As disputas já se iniciam polarizadas, mas ainda com tensões mobilizadas desde as jornadas de junho de 2013 e o golpe de 2016. As insatisfações com a política tradicionais cedem ao anseio de “nova política”, encarnada no deputado Bolsonaro com 28 anos de mandato, que passa a ocupar os programas populares da televisão aberta.

Nesse momento diversas identidades políticas e grupos surgidos no ano do golpe em 2016, resgatam significados de seus grupos pela luta de identidade como os movimentos de mulheres convocado pela *hashtag* #elenão, outros se identificando com discursos mais universais como “o meu partido é o Brasil”, “Bolsonaro mito”. Disputas acirradas entre a realidade vivida e o mundo digital vão ganhando formas e novos significados, e a polarização política passa a ser por meio das redes sociais.

E neste ano de 2018, nas eleições presidenciais no Brasil, em meio a uma acirrada disputa eleitoral, o Jornal Nacional, jornal noturno da Rede Globo, agendou uma série de entrevistas ao vivo com candidatos que disputam o cargo à presidência. No dia 28 de agosto o candidato do PSL, representante da extrema-direita, Jair Messias Bolsonaro é recebido para apresentar suas propostas de governo. Quando incitado a falar sobre homofobia no Brasil narra um episódio,

Olha só, isso começou a acontecer em novembro de 2010 comigo, até aquele momento era uma pessoa normal, como você é normal por aí no tocante a isso. E eu passando nos corredores da Câmara, vi algo acontecendo de forma esquisita, um grupo que... Não é normal, você ir na praia e encontrar gente de paletó e gravata, ou num fórum, gente de short de banho. E estava um pessoal vestido a caráter, e perguntei, sim, para um segurança: “Vai haver alguma parada de orgulho gay na Câmara?”. E tomei conhecimento do que estava acontecendo lá. Eles tinham acabado o 9º Seminário LGBT Infantil. Repito, 9º Seminário LGBT Infantil. Estavam discutindo ali,

comemorando o lançamento de um material para combater a homofobia, que passou a ser conhecido como “kit gay”. Entre esse material, Bonner, estava esse livro lá, Bonner. Então, o pai que tenha filho na sala agora, retira o filho da sala, para ele não ver isso aqui. Se bem que na biblioteca das escolas públicas tem (JORNAL NACIONAL, 2018. **Jair Bolsonaro (PSL) é entrevistado no Jornal Nacional**. Jornal Nacional, 28 Ago. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2018/08/28/jair-bolsonaro-psl-e-entrevistado-no-jornal-nacional.ghtml>. Acesso em: 02 Set. 2021).

Apresenta em TV aberta em rede nacional, a *fake news* do “kit gay” como verdade incontestável, movimentando um cenário dicotômico, que coincide com a mentira da *fake news do Kit Gay* e o discurso em defesa da pátria, família e nação. As informações desse discurso são orientadas por propósitos e intenções políticas.

A esquerda tem seu líder, Lula da Silva (PT), condenado em segunda instância pelo crime de corrupção passiva e lavagem de dinheiro. Consequentemente ele é afastado das disputas eleitorais do referido ano pela lei da ficha limpa, em vigor no País. Neste ano os candidatos de acordo com o SITE R7. com, 2018⁸⁹⁶ que mais destacam-se nas redes sociais com o maior número de adeptos são o deputado Jair Bolsonaro (PSL), e o ex-prefeito de São Paulo Fernando Haddad (PT), candidato do PT indicado por Lula, nessa disputa os antagonismos e conflitos são mobilizados pelas redes sociais.

As publicações virtuais tornam-se o elo direto entre os candidatos e seus seguidores. Nesse ano houve uma enxurrada de mensagens digitais falsas, que desinformam e fazem de 2018 o ano das eleições por *Fake News*, como indicam alguns estudos. Os recursos são diversos, mais a forma de atuação se diferencia entre os candidatos,

Para a pesquisadora do instituto Internetlab Maria valente, o Whatsapp foi o “grande diferencial” dessas eleições e teve um papel proeminente, especialmente na reta final. No caso da candidatura do presidente eleito Jair Bolsonaro (PSL), ele destaca que houve uma articulação de multi-plataformas construídas desde 2013, envolvendo também redes sociais como Facebook e YouTube, mas que teve grande atuação dentro do Whatsapp (VALENTE, Jonas. **Notícias Falsas influenciaram eleições deste ano, dizem pesquisadores**. No Brasil, fenômeno foi mais forte pelo WhatsApp. Agência Brasil, Brasília-DF, 02 Nov. 2018. Disponível em: <https://agenciabrasil.etc.com.br/geral/noticia/2018-11/noticias-falsas-influenciaram-eleicoes-deste-ano-dizem-pesquisadores>. Acesso em: 03 Set. 2021).

Os presidencialistas apresentam propostas distintas para educação, Jair Bolsonaro por exemplo, apresenta um plano para educação com defesa de um modelo de educação sem doutrinação e sexualização precoce, baseando-se nas propostas da ‘escola sem partido’⁸⁹⁷, além

⁸⁹⁶ SADIM, Caio. **Bolsonaro e Haddad são os que mais crescem nas redes sociais**. R7, 14 Nov. 2018. Disponível em: <https://noticias.r7.com/prisma/r7-planalto/bolsonaro-e-haddad-sao-os-que-mais-crescem-nas-redes-sociais-26042019>. Acesso em 02 set. 2021.

⁸⁹⁷ ESCOLASEMPARTIDO.ORG, 2004. <http://www.escolasempartido.org/>. Acesso em: 29 Nov. 2021.

de defender repassasse para instituições não governamentais; e ainda, repasse de recursos públicos para igrejas abrirem creches e escolas militares. Apoia, o ensino a distância e ensino médio com educação técnica. O candidato Fernando Haddad apresenta defesa pelo diálogo com a comunidade, ampliação de convênios com estados e municípios, fortalecimento de relações com o município para a ampliação de unidades de creches, apoia educação em tempo integral para ensino médio/técnico e profissional, além de uma ampla integração entre institutos federais e universidades⁸⁹⁸

Nesse sentido, os apoios argumentativos são para defender seus respectivos projetos de governos, Jair Bolsonaro na tentativa de resgatar matérias como educação ‘moral e cívica ou OSPB’, militarização do ensino e presença de oficiais para garantir a disciplina e a ordem ‘ética e patriotismo’⁸⁹⁹; Fernando Haddad pretende ampliar a política de valorização dos professores, fortalecer os programas de pesquisa e extensão, etc.⁹⁰⁰.

Nessa polarização a *fake news do Kit Gay* é projetada para caluniar o candidato Fernando Haddad (PT), e aparece nas redes com uma frequência cada vez maior, direcionada pelos possíveis seguidores entre eles, Olavo de Carvalho, jornalista e ensaísta que passou a falar como o “intelectual do candidato Bolsonaro”. As frases mais compartilhadas e divulgadas sobre o kit gay nas redes sociais são,

Se você defende crianças não vote nele; Haddad criou o kit gay; Haddad defende o incesto e comunismo, se chegar ao poder vai legalizar a pedofilia; Haddad fez bolsa travesti; Lula preso, Bolsonaro policial; Haddad ladrão, se você defender as crianças não vote no Haddad criador do kit gay; homem que apunhalou Bolsonaro é PT, Haddad defende incesto e comunismo nos seus livros; se Haddad chega ao poder ele legaliza a pedofilia por meio do PL236/2012 (EL PAÍS, 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/18/actualidad/1539847547_146583. Acesso em 17 Set. 2021).

Com o objetivo de incentivar a participação nas eleições, as campanhas promovidas pelo TSE sob as hashtag #VEMPRASURNAS, são responsáveis por deixar atrativos o processo eleitoral, despertando o interesse também de eleitores mais jovens, uma vez que as pesquisas de opinião indicam que as crises sociais, econômicas e políticas impactaram a sociedade

⁸⁹⁸ TOKARNIA, Mariana. **Saiba quais são as propostas de Bolsonaro e Haddad para a educação.** Agência Brasil, Brasília – DF, 25 Out. 2018. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-10/saiba-quais-sao-propostas-de-bolsonaro-e-haddad-para-educacao>. Acesso em 03 Set 2021.

⁸⁹⁹ CARNEIRO, Mariana; WIZIACK, Júlio. **Bolsonaro quer resgatar educação moral e cívica no currículo das escolas.** Segundo seu vice, o general Hamilton Mourão, o objetivo é incluir nos alunos o civismo, o culto à pátria e a ética. A cidade On Campinas, Brasília-DF, 25 Nov. 2018. Disponível em: <https://www.acidadeon.com/campinas/cotidiano/NOT,0,0,1375121,Bolsonaro+quer+resgatar+educacao+moral+e+civica+no+curriculo+das+escolas.aspx>. Acesso em: 29 Nov. 2021.

⁹⁰⁰ **Plano de Governo 2019- 2022.** Coligação o povo feliz de novo PT- PCDOB- PROS.2018. Disponível em: https://pt.org.br/wp-content/uploads/2018/08/plano-de-governo_haddad-13-pdf.pdf. Acesso em: 29 Nov. 2021.

provocando um desalento e afastando os eleitores das urnas, principalmente a população mais jovem. “Com o slogan # VEMPRASURNAS, a logomarca das Eleições Gerais 2018 traz as cores da bandeira do Brasil e elementos que destacam o eleitor como agente de mudança na democracia⁹⁰¹.

O presidenciável **Ciro Gomes**, do PDT, advogado e professor universitário, em reportagem noticiada pela Folha de São Paulo (2018), se pronuncia contra o que chamou de “ignorância estapafúrdia”, ao trata da *fake news do Kit Gay*, e outras atuações de campanha do presidenciável **Bolsonaro** (PL). Para **Ciro Gomes**, **Jair Bolsonaro** é um “Projeto de Hitlerzinho tropical”, por considera-lo mistificador e fascista. **Ciro Gomes** se coloca politicamente como terceira via, desta forma se abstêm de um diálogo mais incisivo sobre os candidatos de esquerda e extrema-direita no segundo turno. Assim,

Ele citou por exemplo, a crítica feita pelo adversário de que o conteúdo contra homofobia ensinado nas escolas brasileiras pode levar os meninos a brincarem de boneca. “Isso é uma grande baboseira, uma imensa baboseira que vai predispondo o estigma contra pessoas que, só por uma orientação sexual diferente, amam diferente do tradicional. O que nós temos a ver com isso?”, Questionou.

[...] “tenho um filho de 2 anos e, se ele ficar brincando com a boneca, eu brinco junto. Qual é o problema? Ou alguém acha que alguém vai firmar a sua orientação sexual por causa de um brinquedo? Isso é de uma ignorância estapafúrdia”, disse (URIBE, Gustavo. **Bolsonaro é um ‘projecinho de Hitlerzinho tropical’, diz **Ciro****. Para candidato do PDT, quem vota no **Bolsonaro** é inimigo da pátria. Folha de S. Paulo, Brasília-DF, 29 Ago. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/08/bolsonaro-e-um-projetinho-de-hitlerzinho-tropical-diz-ciro.shtml>. Acesso em: 17 Set. 2021).

Na esteira desses acontecimentos discursos de ódios crescem na internet, uma das pessoas mais citadas por grupos bolsonaristas virtuais, foi a vereadora **Marielle Francisco Franco** do partido Socialismo e Liberdade – PSOL/RJ, socióloga, ligada a movimentos populares, e também uma das vereadoras mais votada no estado do Rio de Janeiro, que foi brutalmente assassinada em 2018. E de acordo com reportagem presente na Folha de Pernambuco a violência desta vez é simbólica. Num desses acontecimentos a placa com o nome da veadora foi quebrada por um deputado e transmitida, em tempo real, nas redes sociais,

A discussão sobre dados alarmantes é ainda mais necessária diante do ódio escancarado nas redes sociais contra **Marielle**. Parte da sociedade mais conservadora tenta justificar a morte da vereadora através de fake news, a associando a integrantes do tráfico. Como se assassinatos fossem justificáveis. [...] O ódio de classe se escancara quando um dos deputados estaduais mais votados do Rio de Janeiro,

⁹⁰¹ **Justiça Eleitoral define logomarca das Eleições Gerais 2018**. TSE, 2018. Disponível em: <https://www.tse.jus.br/imprensa/noticias-tse/2017/Novembro/justica-eleitoral-define-logomarca-das-eleicoes-gerais-2018>. Acesso em: 17 Set. 2021.

Rodrigo Amorim (PSP), quebra uma placa criada para homenagear Marielle. Atitude ovacionada pelos seus eleitores de maioria classe média e branca-, e registrada pelo então governador Wilson WiltZel (RIBEIRO, Alex. **[Opinião] Preta, periférica e homossexual: o ódio de classe a Marielle Franco**. FOLHA de PERNAMBUCO, 08 Mar. 2019. Disponível em: <https://www.folhape.com.br/colunistas/blogdafolha/opiniaio-pretá-periferica-e-homossexual-o-odio-de-classe-a-marielle-franco/9705/>. Acesso em 17 Set. 2021).

Neste ano mobilizações acontecem no país contra e a favor a candidatura do deputado Jair Bolsonaro (PL) próximo as eleições, no dia 12 de setembro de 2018 sob as hashtag #ELENÃO e # ELESIM, de um lado movimentos feministas aliado a outros movimentos sociais, se coloca contra as declarações misóginas, racistas, sexistas, homofóbicas verbalizadas pelo candidato no decorrer da sua campanha, em contrapartida movimentos de apoiadores defendem a sua candidatura. De acordo com reportagem na Época, movimento no Twitter contra e a favor do candidato soma 2,5 mil de menções no Twitter em 3 dias ⁹⁰².

O tribunal Superior Eleitoral - TSE obriga a remoção vídeos de Bolsonaro associados ao kit gay da internet. O STF manda suspender as fakes news destinadas ao candidato Fernando Haddad. O período é marcado pela disseminação da *fake news do Kit Gay*. Nesse contexto, o STF manda suspender 33 *fake news* e foto montagem contra Manuela D'Ávila, vice candidata da chapa de Fernando Haddad do PT⁹⁰³.

Próximo as eleições, grupos religiosos conservadores em apoio ao candidato Bolsonaro, protocolam uma carta que reforça o desejo de construir uma política de seriedade. Essa carta solicita apoio a causa e, se trata de uma formulação feita por um grupo de 88 religiosos, constituído por teólogos, pastores e estudiosos da religião, o documento intitulado a “Carta Pastoral à Nação Brasileira”, é entregue para a coligação do candidato “Coligação Brasil acima de todos, Deus acima de todos”, cuja chapa é liderada por Jair Bolsonaro, que ganha as disputas eleitorais desse ano, tornando-se presidente do Brasil ⁹⁰⁴.

Esses acontecimentos descritos aqui a partir de alguns acontecimentos políticos que se passam desde o ano de 2011 até a chegada da extrema direita no poder demonstram como a luta pela hegemonia utiliza o dispositivo de sexualidade como forma de manutenção das relações de poder estabelecidas a partir da relação entre Estado-Nação e os significantes família,

⁹⁰² STACHEWSKI, Ana Laura. **Movimentos contra e a favor a Bolsonaro somam 2,5 mil de menções no Twitter em três dias**. EPOCA, 02 Out. 2018. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Brasil/noticia/2018/10/movimentos-contrá-e-favor-de-bolsonaro-somam-245-mi-de-mencoes-no-twitter-em-tres-dias.html>. Acesso em: 20 Set. 2021.

⁹⁰³ Congresso em foco. **TSE diz que o “kit gay” não existiu e proíbe Bolsonaro de disseminar notícia falsa**. Congresso em Foco, 16 Out. 2018. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/eleicoes/tse-diz-que-kit-gay-nao-existiu-e-proibe-bolsonaro-de-disseminar-noticia-falsa/>. Acesso em: 20 Set. 2021.

⁹⁰⁴ Petição pública – Disponível em: <https://peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=cartapastoral2018>. Acesso em: 20 Set. 2021.

religião e pátria, elementos que juntos constituem o dispositivo da sexualidade, como um instrumento a ser acionado, transformado e utilizado continuamente na arena política.

3. CONCLUSÃO

Este artigo, buscou apresentar a compreensão do fenômeno da *fake news do Kit Gay* investigando os principais acontecimentos históricos em que o Brasil passou nos últimos anos, para entender o funcionamento do dispositivo da sexualidade a partir desta *fake news*. Buscou-se investigar como e quando esse fenômeno interfere diretamente na socialização e educação sexual por meio de Instituições sociais como Família e Escola; entendendo o porquê do acionamento do dispositivo da sexualidade, e da mobilização de significantes como família, religião e pátria como estratégias políticas, inseridas na construção e manutenção do Estado-nação.

Nesse sentido, as questões levantadas neste trabalho buscam compreender as multiplicidades do passado, e como os eventos tomam forma sustentado por um tipo de poder-saber a partir da atuação do dispositivo da sexualidade ; apresento as urgências históricas como: o seminário de combate a homofobia que produz a discursividade do kit gay; e as expressões do funcionamento deste dispositivo da sexualidade a partir da *Fake News do Kit Gay 2013-2018* e a produção de conhecimento, que notadamente contribui para a extrema-direita ganhar as eleições em 2018.

Conforme a definição de dispositivo da sexualidade de Michael Foucault (2015) e as contribuições sobre populismo por Ernesto Laclau (2013) pode-se compreender a importância política ao transformar a educação sexual das crianças um tema em disputa na arena pública. Essa discursividade do *kit gay* é, portanto, uma articulação do dispositivo da sexualidade que promove adestramento por meio de tecnologias e transforma um saber sobre a sexualidade em um poder que se exerce sob essa mesma sexualidade. O discurso normativo e hegemônico é posto em questão no campo da sexualidade, por isso está tornar-se esse objeto a ser descrito pelo discurso médico-jurídico-religioso que atravessa instituições sociais como família e escola.

Para compreender o poder político exercido por meio do dispositivo da sexualidade considerou-se as indicações de Foucault para se analisar as relações sociais; levando em conta que poder substitui o privilegio da lei; da interdição e da soberania, configurando-se pela análise das táticas, das múltiplas correlações de forças que o poder aciona cotidianamente. Desse modo, foi possível verificar as estratégias usadas por progressistas e conservadores. Progressistas mobilizando estratégias políticas que visavam a educação sexual nas escolas como forma de combater as exclusões, por meio de políticas educacionais tais como: a BSH/ESH e Kit- contra homofobia; por

outro lado conservadores inaugurando mecanismos que promovem disciplinas, para então assumir o controle dos corpos, o mecanismo oferecido foi a *fake news do Kit Gay*, ambos associados aos valores morais que unem deus, pátria e família.

Deste modo, pode-se compreender que a *fake news do Kit Gay* ameaça as identidades LGBTQIA+ e está relacionada aos processos de exclusão e condicionamento dos corpos, além de entendermos como a força neoliberal que condicionam agentes a produzirem políticas financeiras intervém nesses processos de subjetivação.

A *fake news do Kit Gay* agiu em favor da hegemonia dominante que por meio do digital e redes sociais propagaram uma comunicação social que serviu como meio fundamental para a ação dos agentes e instituições. Desta forma se constitui, alinhada aos discursos normativos por esta respaldada por uma visão conservadora, liberal e protecionista dos valores da família.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ronaldo. **Bolsonaro Presidente**. Conservadorismo, evangelismo e crise brasileira. Novos estudos CEBRAP [online]. São Paulo, 2019, v. 38, n. 1, p. 185-213. Epub 06 Maio. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/rTCrZ3gHfM5FjHmzd48MLYN/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 13 Nov. 2021.

BIRMAN, Joel. Psicanálise e filosofia política na contemporaneidade sobre as categorias de povo, de populismo e de identidade na atualidade. In: HOFFMANN, Christian, BIRMAN, Joel. **PSICANALISE E POLÍTICA: uma nova leitura do populismo**. 1ªed. São Paulo: Instituto Langage/Université Paris Diderot, 2018.

BRAGA, R.; BIANCHI, A. **Apresentação - Antônio Gramsci em tempos de fake news**. Tempo Social, [S. l.], v. 31, n. 2, p. 1-6, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/157784>. Acesso em: 19 Jun. 2021.

CARVALHO, Marcos; SÍVORI, Horácio Federico. **Ensino religioso, gênero e sexualidade na política educacional brasileira**. Cadernos pagu. São Paulo [online], n. 50. p.n.p. Epub 18 Dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/18094449201700500017>. Acesso em: 23 Jun. 2021.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**. Volume 1. A vontade de saber. Rio de Janeiro/São Paulo, Editora Paz & Terra. 2015.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização, introdução e Revisão Técnica de Roberto Machado. p. 270.2017.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade/Stuart Hall**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11ª Ed. Rio de Janeiro. DP&A editora, 2006, p.7-99.

JÚNIOR, Eumar Evangelista de Menezes. **Religião e política: A Frente parlamentar evangélica no legislativo brasileiro e as eleições de 2018.** Tese (Tese em Ciências da Religião) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, p. 176, 2020. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4558>. Acesso em: 18 Ago.2021.

LACLAU, Ernesto. **A RAZÃO POPULISTA.** Tradução: Carlos Engênio Marcondes de Moura. Editora Três Estrelas, 2013.

LEITE, Vanessa. **“Em defesa das crianças e da família”**: Refletindo sobre discursos acionados por atores religiosos “conservadores” em controvérsias públicas envolvendo gênero e sexualidade. *Sexualidad, Salud y Sociedad* [online]. Rio de Janeiro, 2019, n. 32, p. 119-142. Epub 09 Set 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sess/a/Cc68BmV888KZbTkwjwr495M/?lang=pt>. Acesso em: 23 Jun. 2021.

LOPES, Alice Casimiro, MENDONÇA, Daniel de. O populismo na visão inovadora de Laclau. In: LACLAU, Ernesto. **A RAZÃO POPULISTA**: Tradução: Carlos Engênio Marcondes de Moura. Editora Três Estrelas, 2013, p. 9-17.

MILLER, Daniel, SLATER, Don. **Etnografia on e off-line: cibercafés em Trinidad.** *Horizontes Antropológicos* [online], v. 10, n. 21, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/byXgK3hjvpRs4snhb8MSbGy/?lang=pt#>. Acesso em 19 Set. 2021.

MONTEIRO, Paula. **Religião, Pluralismo e Esfera Pública no Brasil.** *Novos estudos CEBRAP* [online]. São Paulo, 2006, n.74, p. 47-65. Epub 19 Jun. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002006000100004>. Acesso em: 21 Out. 2021.

SINGER, André. **Brasil, Junho de 2013, classes ideologias e cruzadas.** *Novos estudos CEBRAP* [online], n. 97, p. 23-40, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/6WV7TBcKVrbZDdb7Y8mFVZp/?lang=pt#>. Acesso em: 21 Ago.2021.

SINGER, André. **O lulismo em crise.** Um quebra-cabeça do período Dilma (2011-2016). São Paulo. Companhia das Letras. 2020.

STURARI, Vinicius de Souza. **Manifestações brasileiras e o movimento vem pra rua: breve análise dos acontecimentos.** Em Tese, Florianópolis, v.17, n.2, p. 143-159, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2020v17n2p143>. Acesso em:23 Ago. 2021.

WARREN, Ilse Scherer. **Manifestações de rua no Brasil 2013: encontro e desencontros na política.** *Cadernos CRH* [online]. v. 27, n. 71, p. 417-429, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/Gms8JdJt866XVMzqKLHYJSrB/abstract/?lang=pt>. Acesso em 21 Ago. 2021

A PEDAGOGIA GRIOT E A EDUCAÇÃO FORMAL: UMA RELAÇÃO DIALÓGICA E DECOLONIAL EM FAVOR DE UMA EDUCAÇÃO BIOCÊNTRICA ATRAVÉS DA TRADIÇÃO ORAL E CULTURAL DAS MARISQUEIRAS DO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR

Líssia Maria Costa Gomes Protázio
Mestranda em Cultura e Sociedade
lissia.maria@discente.ufma.br
UFMA

João Batista Bottentuit Júnior
Doutor em Ciências da Educação
joaobj@gmail.com
UFMA

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo apresentar em perspectiva e de forma preliminar uma contribuição daquilo que propõe-se compreender ao longo da nossa pesquisa cuja proposta central é aprofundar e ampliar as reflexões a partir do conceito de oralidade e a Pedagogia Griot (doravante PG) dentro do contexto formal de produção do conhecimento próprio de um esquema educacional que supervaloriza os ideais ocidentais que, em um movimento diverso, invoca a decolonialidade como princípio (também) da educação escolar devendo se constituir como um projeto coletivo que permita valorizar “a emergência do condenado como um questionador, um orador, um escritor e um sujeito criativo como um evento possível.” (Maldonado-Torres, 2018). A PG se baseia na tradição oral africana, na qual os conhecimentos e as histórias são transmitidos por meio da palavra falada pautada em uma educação biocêntrica, isto é, em favor da vida. Conforme Lilian Pacheco (2015), a PG “facilita rituais de vínculo e aprendizagem entre as idades, entre a escola e a comunidade, entre grupos étnico-raciais e de gênero, entre territórios de identidade, saberes ancestrais de tradição oral, artes e as ciências e tecnologias universais, por meio de um método de encantamento, vivencial, dialógico e partilhado.” Esse método pedagógico tem como ênfase a relevância da oralidade na construção cultural dos alunos e na promoção de um aprendizado mais significativo através de uma escuta atenta às histórias contadas pelos guardiões da memória ancestral. Homi Bhabha (1998) argumenta que a identidade cultural é construída por meio de processos híbridos que combinam diferentes culturas, tradições e identidades onde, no “espaço entre”, se encontram e se misturam. O presente trabalho de abordagem qualitativa ancora-se no reconhecimento, portanto, da horizontalidade do saber através da experiência de convívio junto às marisqueiras pela conservação ancestral ao contar histórias sobre a maré, as fases da lua e outros aspectos ambientais que afetam a pesca e a colheita de mariscos. Essas histórias, para além de informações práticas, são lições culturais que ajudam a moldar as suas identidades. Assim, a relação entre as mulheres marisqueiras e a PG é uma conexão profunda com a tradição oral e a transmissão de conhecimentos e valores através de histórias que religam saberes e experiências de vida pela memória possível no transitar da/na escola. Como diria o escritor Guimarães Rosa, “o que lembro, tenho”.

Palavras-chave: Oralidade; Pedagogia Griot; Marisqueiras; Decolonialidades.

1. INTRODUÇÃO

A transmissão oral dos povos tradicionais representa a memória viva das comunidades e nesse contexto existe uma rica fonte de saberes que se abre para a criação de um outro campo epistemológico menos sistematizado e que se manifesta do lado de fora da escola, da

escolarização onde as relações de ensino e aprendizagem são predominantemente incorporadas por paradigmas pedagógicos de silenciamento orientados por uma matriz curricular ainda muito eurocêntrica e que precisa ter os seus paradigmas transformados através de uma matriz curricular intercultural e intersubjetiva se abrindo, portanto, para outras estruturas de conhecimento.

A agência educativa entre as marisqueiras pode ser entendida a partir da perspectiva proposta por Asante (2009). O termo "agência" refere-se à capacidade das marisqueiras de exercitarem sua autonomia e influenciarem ativamente o processo educativo em que estão inseridos. Nesse contexto, uma agência educacional pode ser compreendida como a habilidade das marisqueiras de tomar decisões, buscar conhecimento, transmitir saberes e agir de forma consciente para promover seu próprio aprendizado e de suas comunidades.

As marisqueiras, por meio de suas práticas aprendidas, desenvolvem um conhecimento profundo sobre o ambiente costeiro, as marés, os ciclos naturais e as técnicas de manejo sustentável. Essa expertise adquirida ao longo de gerações é transmitida de forma informal entre elas, por meio de narrativas, observação, diálogo e experiências compartilhadas. Dessa forma, as marisqueiras exercem uma agência educativa ao elevar e preservar seu conhecimento tradicional e ao transmiti-lo às gerações futuras.

Além disso, uma agência educacional das marisqueiras pode se estender além do contexto local. Elas também podem se envolver em movimentos sociais, organizações comunitárias e parcerias colaborativas que visam fortalecer suas práticas e lutar por direitos socioambientais. Essas ações demonstram a capacidade das marisqueiras de se engajarem em processos educativos mais amplos, nos quais elas buscam defender seus interesses, reivindicar reconhecimento e contribuir para a transformação social.

Portanto, considerando a perspectiva de agência de Asante (2009), é possível afirmar que sim, existe uma agência educacional entre as marisqueiras, que se manifesta por meio da valorização de saberes tradicionais, da transmissão intergeracional de conhecimentos e da participação ativa em processos de empoderamento e mobilização social.

O que se observa quanto à reprodução dos conteúdos nas disciplinas em geral nas escolas, por exemplo, é um conteúdo ainda extremamente enviesado pelo pensamento ocidentalizado que, estruturado pelas relações de poder da colonialidade, contribui para a perpetuação de uma postura hierárquica em relação à cultura europeia cujas histórias e identidades parecem estar, quase que dadas naturalmente, sendo enaltecidas ou tomadas como

sempre as únicas modernas ou mais evoluídas em detrimento de outras culturas das quais se originam saberes alhures e que, por vezes, são subalternizadas.

Tal perspectiva acaba, de algum modo, conceituando o espaço da escola como sendo hegemônico e tende a classificar algumas narrativas e identidades como mais contemporâneas ou progressistas, ao mesmo tempo que marginaliza outras, sugerindo-as como "primitivas". Além disso, essa estrutura epistêmica do mundo moderno impulsiona uma única visão de progresso, que busca padronizar e nivelar a diversidade existente no mundo.

2. AS PEDAGOGIAS

A pedagogia é um campo de estudo que se dedica ao processo de ensino e aprendizagem, abordando questões relacionadas à educação, métodos de ensino, práticas pedagógicas e teoria educacional. Ela busca compreender como ocorre a transmissão de conhecimento e como os indivíduos adquirem habilidades, valores e atitudes por meio de experiências educacionais.

Quanto às adjetivações no conceito de pedagogia, elas são utilizadas para qualificar ou descrever diferentes abordagens e perspectivas dentro desse campo. Elas refletem abordagens específicas, princípios teóricos, metodologias e contextos culturais que influenciam o processo educacional. Algumas das adjetivações comuns incluem pedagogia tradicional, pedagogia crítica, pedagogia construtivista, pedagogia libertadora, entre outras.

2.1 Pedagogia decolonial

No que diz respeito à pedagogia decolonial, há várias possibilidades e perspectivas dentro desse campo. A pedagogia decolonial surge como uma crítica à pedagogia tradicional que muitas vezes perpetua as hierarquias, relações de poder e visões eurocêntricas. Ela busca desafiar e dismantelar estruturas coloniais no sistema educacional, reconhecendo e valorizando outras formas de conhecimento, culturas e perspectivas. A pedagogia decolonial visa promover uma educação mais inclusiva, equitativa e culturalmente relevante.

Na perspectiva de Catherine Walsh (2013), o pensamento e a prática de decolonialidade questiona a centralidade do pensamento hegemônico eurocêntrico (modernismo, pós-modernismo, teoria crítica, Estudos Pós-coloniais) e inicia uma crítica ao pensamento hegemônico de matriz eurocêntrico enfrentando o desafio de pensar a partir de outros sujeitos, de outros lugares (margens e fronteiras) e outras concepções do mundo e que, portanto, deste modo, concebe a pedagogia decolonial como um conjunto de práticas educativas revolucionárias que se alimentam de discussões acerca de diversas formas de resistência,

existência e vivência envolvendo interculturalidade crítica, ancestralidade e educação, surge como um ponto desregulador desses padrões e que coloca em questão reflexiva os sistemas de dominação epistemologicamente eurocentrados.

Deste modo, o pensamento decolonial serve para transpor essas fronteiras que tendem a privilegiar estruturas de conhecimentos ocidentais para que outras histórias e outras culturas pautadas em outras lógicas de ensino e aprendizagem sejam descentradas dessas teorias que, segundo Ramón Grosfoguel (2016), são:

oriundas da experiência e dos problemas de uma região particular do mundo, com suas dimensões espaciais/temporais muito particulares e “aplicá-las” em outras localizações geográficas, mesmo que as experiências espaciais/temporais destas sejam completamente diferentes daquelas citadas anteriormente.

Os saberes populares não podem ser confundidos com o senso comum que, conforme Chassot (2011), este último está relacionado ao que é disseminado em todo o tecido social, enquanto que o primeiro são aqueles saberes associados às práticas cotidianas desaparelhadas pelo capital cultural e econômico, mas que são construídos através da relação perpassada pelos vínculos familiares em contato com a comunidade, com a observação da natureza, que valoriza uma aprendizagem oriunda da prática, repassada - através da oralidade - de pais para filhos, de avós para netos, de tias para sobrinhos...

Todos esses conhecimentos que, de acordo com Bastos (2013), podem ser:

propriedades terapêuticas e medicinais das plantas, a percepção dos fenômenos naturais, como as estações do ano, tempo para plantar e colher, classificação de animais e plantas, organização de calendários, dicionários, sazonalidade de animais e sua relação com aspectos da natureza, **fases da lua e suas influências** (inclusão minha), são organizações que formam um cabedal de saberes que comumente são chamados de conhecimentos tradicionais. (p. 95)

Esse arcabouço de conhecimentos está arquivado nas histórias das populações locais das comunidades. Por mais que estejam destituídos do rigor científico, carregam profícua riqueza cultural centrada na experiência de e da vida e que precisa também atravessar o espaço da escola ao articular o conhecimento científico e os saberes populares, assim, se aproximando da comunidade onde a escola está inserida considerando todos os seus aspectos regionais sem entrar em disputa corroborando, assim, com a afirmação de Paulo Freire (1987, p. 68), “não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes”.

2.2 A pedagogia decolonial na ciência

A pedagogia decolonial é considerada uma pesquisa recente porque emergiu como uma abordagem crítica à educação dominante e ao conhecimento produzido dentro de estruturas coloniais. Embora as raízes dessa perspectiva possam ser encontradas em trabalhos teóricos anteriores como Frantz Fanon e Paulo Freire, foi nos últimos anos que o termo "pedagogia decolonial" ganhou maior visibilidade e se consolidou como uma área de estudo específico.

Existem algumas razões que podem explicar por que a pedagogia decolonial é uma pesquisa recente conforme figura abaixo:

FIGURA 1. A INCIPIÊNCIA DA PEDAGOGIA DECOLONIAL



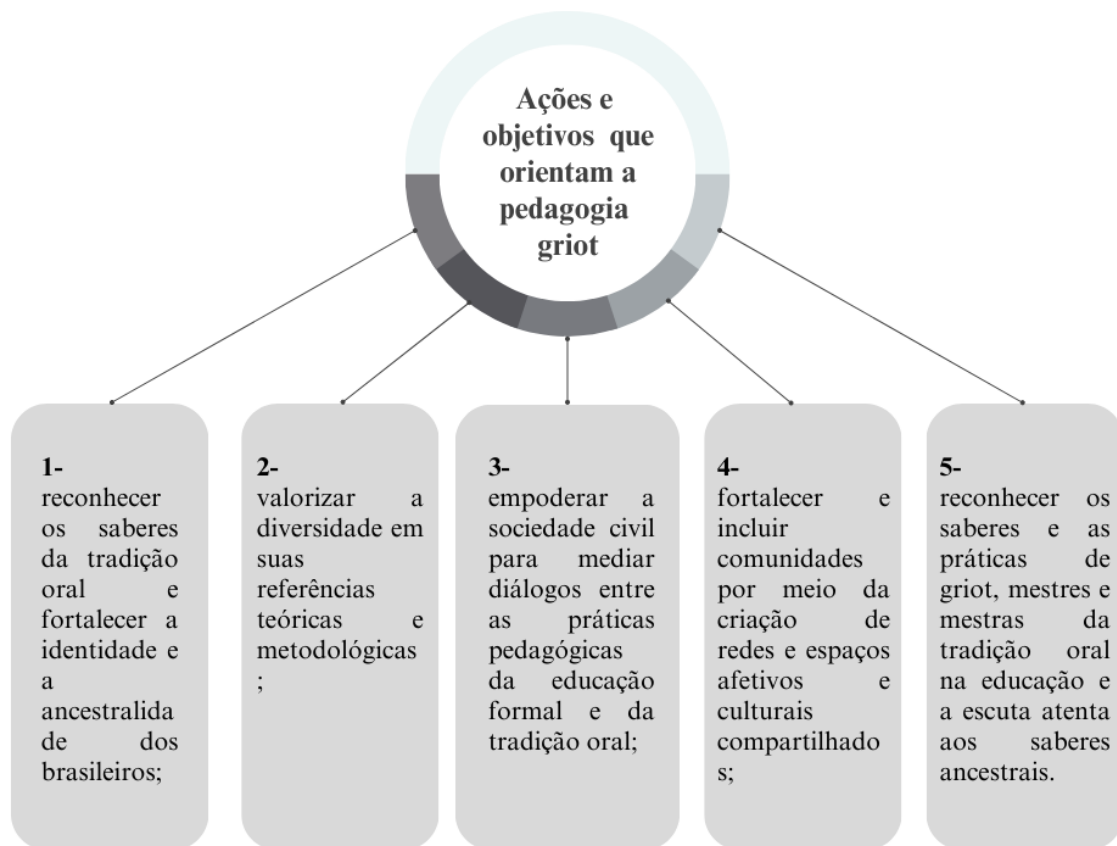
Fonte: Construção da autora. 2023

Embora a pedagogia decolonial seja uma pesquisa recente, é importante ressaltar que ela se baseia em lutas e resistências históricas de grupos marginalizados que sempre buscaram desafiar as estruturas coloniais na educação. A recente pesquisa nesse campo está ampliando e aprofundando essas discussões, abrindo caminho para uma transformação do sistema educacional de forma mais inclusiva, crítica e socialmente justa.

Importa-nos, portanto, o compromisso para a criação de uma educação impulsionada por outras configurações organizativas em forma de redes, alianças sociais e solidárias através de narrativas e de histórias que abordem temas como privacidade, individualidade, diversidade de habilidades adquiridas através da experiência na pesca no mangue lamacento entre as marisqueiras e o meio ambiente ao seu redor.

A figura a seguir apresenta as principais ações e objetivos que orientam a pedagogia griot, ou seja, a pedagogia do encontro que traz para o cerne o direito à vida:

FIGURA 2



Fonte: Construção da autora. 2023

3. A PEDAGOGIA GRIOT

Como caminho didático a partir de uma perspectiva ontoepistêmica para esse percurso formativo, propomos a Pedagogia Griot como um recurso facilitador desse processo. Original da África Ocidental, Griot é o indivíduo responsável por absorver e transmitir história, cultura e memória ancestrais de geração para geração. São homens e mulheres guardiões e guardiãs da memória que a transmite através da linguagem da fala e do corpo. Os mestres Griôs valorizam o poder da palavra dita, contada e cantada.

A Pedagogia Griô, conforme Líllian Pacheco (2015):

tem como referência o povo que caminha e reinventa a roda todos os dias no Brasil e na África: educadores, psicólogos comunitários, educadores, gestores políticos e principalmente mestres griôs brasileiros e africanos. Os referenciais teórico-metodológicos são a educação biocêntrica de Ruth Cavalcante; a educação para as relações étnico raciais positivas de Vanda Machado; a educação dialógica de Paulo Freire. E uma profunda identificação com a psicologia comunitária de Cezar Góis, a educação que marca o corpo de Fátima Freire; a cultura viva comunitária de Célio Turino; a produção partilhada do conhecimento de Sergio Bairon. No universo da tradição oral, as referências são as práticas que foram construídas nos terreiros de candomblé, capoeiras, torés, sambas de roda, reisados, cantos do trabalho, festas populares e literários dos cordelistas e repentistas; na ciência das parteiras, na habilidade das rendeiras, antevisão dos pais e mães de santo, brincadeira dos bonequeiros; na medicina dos curadores, erveiras, benzedeadas e xamãs; no catupécacundê, jongo, congo, cacuriá, carimbó, ciranda, maracatu, coco, cavalo marinho, siriri; nas artes do circo, teatro de rua, mamulengo, catira, pastoril; na biblioteca viva dos contadores de histórias e em todas as artes integradas aos mitos e às ciências da cultura oral.

Este termo também nomeia contadores de histórias com a vocação de preservar a arte, os conhecimentos e os mitos de seu povo por meio da tradição oral. Há griot músicos e há griot contadores de história. Os griot estão representados em figuras como: capoeiristas; benzedeadas; repentistas; jongueiros; poeta/poetisa popular; congadeiro(a); pescador(a) artesanal; quebradeiro(a) de coco; caixeiro(a); carimbozeiro(a); tocador(a); cordelista; gritador(a) de quadrilha; marisqueira(o) e entre tantos outros. São agentes de cultura que mantêm pulsantes os saberes especialmente elaborados por negros e indígenas.

Se trata de uma pedagogia, portanto,

facilitadora de rituais de vínculo e aprendizagem entre as idades, entre a escola e a comunidade, entre grupos étnico-raciais, saberes ancestrais de tradição e as ciências/artes/tecnologias universais, por meio de um método de encantamento, vivencial, dialógico e partilhado para a elaboração do conhecimento, geração da consciência comunitária e de um projeto de comunidade/humanidade que tem como foco a expressão da identidade, o vínculo com a ancestralidade e a celebração do direito à vida. (PACHECO, 2017a, p. 1).

Nesse sentido, a aplicação da pedagogia decolonial através da pedagogia griot e o papel dos conhecimentos tradicionais na atividade de mariscagem, por exemplo, traduzem uma possibilidade de criar novos caminhos epistêmicos que valorizem saberes orais ao reconhecer sua importância e as suas contribuições para a ampliação do conhecimento científico que, sob essa perspectiva, tende a deslocar-se para uma possível quebra do solipsismo epistemológico.

Acredito muito que a educação não-formal representa esse vasto campo de aprendizagem e que temos tanto a aprender com os mais velhos. Quando comecei a pesquisar mais a respeito da relação da ancestralidade com a educação, me deparei com esse conceito que

é a pedagogia griô que pode ser utilizada como um instrumento de empoderamento dessas mulheres que, de aprendizes, poderão ser as facilitadoras do processo ensino-aprendizagem uma vez que ocuparão esse lugar de mestras griot.

A pedagogia griot é uma das possibilidades dentro da pedagogia decolonial. Ela é inspirada na tradição dos griot, que são contadores de histórias e guardiões da memória em algumas culturas africanas. A pedagogia griot enfatiza a transmissão oral de conhecimentos, a valorização das narrativas e histórias como instrumentos educacionais, e a importância de reconhecer e preservar as culturas e saberes tradicionais.

Para pensar a questão da oralidade na sala de aula sob uma perspectiva griot, é importante compreender a figura do griot e seu papel na transmissão oral de conhecimentos e saberes em diversas culturas.

Nesse nível de percepção: desconstruir narrativas históricas hegemônicas; promover a interculturalidade e a inclusão social já que busca fomentar o diálogo intercultural promovendo a igualdade e o respeito às diversidades culturais presentes em outras comunidades educativas; transformar práticas pedagógicas incorporando abordagens inclusivas, críticas e emancipatórias; propor o desenvolvimento de estratégias educacionais descolonizadoras - entram em cena na composição desse artigo que busca compreender como a transmissão oral de saberes, histórias e práticas tradicionais destas mulheres podem contribuir para a valorização dos saberes tradicionais e para o enriquecimento da pedagogia griot no contexto da atividade de mariscagem em favor de uma insurgência epistêmica dentro do sistema educacional, apoiada em uma lógica que vai na contramão da lógica arrogada pelo ensino formal tão praticada nas escolas, bem como, contribuir para o avanço da ciência nessa área de pesquisa.

3.1 A pedagogia griot: implicações e desafios

Sabe-se que existem desafios e problemas a serem considerados e superados ao pensar a valorização da oralidade sob a perspectiva da pedagogia griot na educação básica, como: a desvalorização da oralidade já que, historicamente, a cultura ocidental tem valorizado mais a escrita do que a oralidade, o que pode levar a uma subvalorização da oralidade na educação; preconceitos linguísticos em relação a certos sotaques, dialetos ou formas de falar, o que pode levar à exclusão de certos grupos sociais; a falta de formação dos professores para saberem lidar com a oralidade como uma ferramenta pedagógica, o que pode levar a uma subutilização desse recurso na sala de aula, dentre outros aspectos a serem considerados como exemplos dos silenciamentos imperados pelo epistemicídio que passa por uma relação também de poder, já

que aqueles que detêm o poder, têm o poder de definir quais conhecimentos são valorizados e quais são descartados.

É importante que as escolas e os professores busquem formas de superar essas barreiras e valorizar a cultura, a história e os saberes dos povos afro-brasileiros, indígenas e de outras matrizes de tradição ancestral, a fim de garantir uma educação mais justa, inclusiva e menos curricularmente estigmatizada e/ou estigmatizadora.

Assim, a relevância deste trabalho se manifesta no campo da pesquisa ao explorar diferentes fontes de informação em favor da manutenção da rede de transmissão oral, na preservação da memória coletiva e de patrimônios culturais imateriais para que não sejam negligenciados.

Não significa que iremos ignorar os feitos da Europa, afinal, também somos resultados de tais influências e precisamos estudar, contudo, com criticidade, o passado que nos constitui, isto é, ao filtrar as contribuições da Europa e eliminar aqueles que reificam ou desvalorizam as culturas não europeias, é importante adotar uma abordagem crítica e reflexiva, considerando:

Contextualização histórica: ao revisar as contribuições da Europa, é fundamental considerar o contexto histórico em que ocorreu. Reconhecer as influências positivas, como científicas, tecnológicas e culturais, mas esteja atento às relações de poder e dominação colonial que também estavam presentes. Compreender o impacto dessas contribuições na formação das estruturas coloniais ajudará a identificar os elementos que precisam ser questionados ou removidos.

Análise crítica das narrativas dominantes: examinar as narrativas históricas e acadêmicas que retratam a Europa como superior ou central em relação a outras culturas. Questionar essas perspectivas eurocêntricas e buscar fontes alternativas que mantenham diferentes pontos de vista, incluindo a história e os conhecimentos produzidos pelas culturas marginalizadas.

Valorização dos saberes locais e indígenas: ao filtrar as contribuições da Europa, é importante valorizar os saberes locais e indígenas que foram historicamente desvalorizados ou ignorados dando espaço para a inclusão e a preservação desses conhecimentos, reconhecendo sua religião e importância na construção de uma educação decolonial.

Diálogo intercultural e interdisciplinar: promover o diálogo e a colaboração entre diferentes culturas e disciplinas. Isso permite que diferentes perspectivas sejam compartilhadas e enriqueçam o processo de filtragem das contribuições europeias. Valorizar o conhecimento e as experiências de todos os envolvidos, buscando uma abordagem inclusiva e colaborativa.

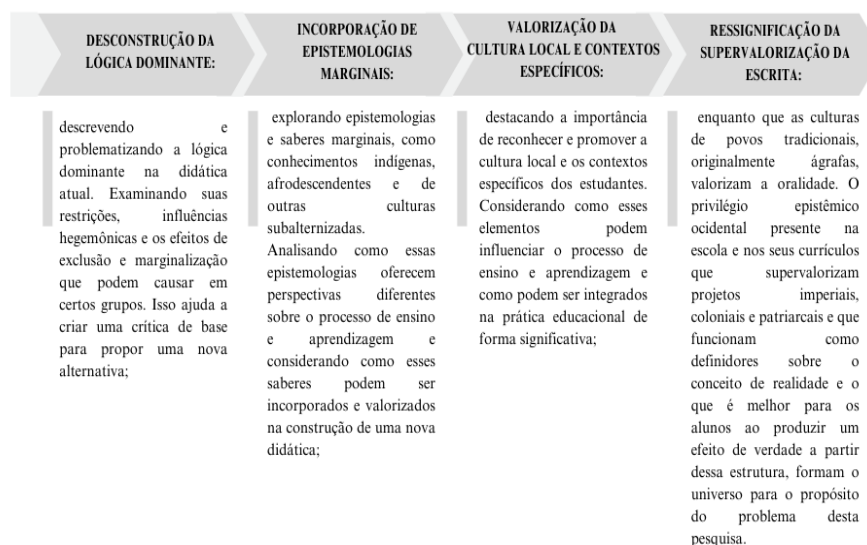
Empoderamento e autodeterminação: promover o empoderamento e a autodeterminação das comunidades marginalizadas, permitindo que elas tenham voz e poder de decisão sobre os elementos que desejam filtrar ou eliminar. Isso significa reconhecer sua agência e permitir que participe ativamente no processo de ressignificação e valorização de suas próprias culturas e saberes.

Ao adotar essas abordagens, se estará trabalhando para filtrar as contribuições europeias de uma maneira que respeite e valorize as culturas não europeias, eliminando aquelas que reificam ou desvalorizam essas culturas. Lembrar que a pedagogia decolonial busca criar um espaço educacional mais equitativo, inclusivo e respeitoso, no qual todas as culturas sejam valorizadas e suas contribuições sejam reconhecidas de maneira justa.

Dito isto, vale ainda lembrar que viemos de uma pluralidade de culturas que devem ser igualmente reconhecidas e estudadas e não como “narrativas exóticas” ou, como afirma Edil Silva Costa (p. 8, 2016) “interessa estudar a cultura popular não como produto de exportação ou atração turística”, mas como saberes validados dentro do espaço da sala de aula como sendo um espaço intercultural, derrubando os muros que separam a escola da realidade cotidiana e que a cerca por meio de um vínculo dos estudantes com os mestres da tradição oral através das relações dialógicas entre esta tradição e a educação formal de forma complementar ao entender que a epistemologia ocidental não é a única capaz de reivindicar para si a verdade sobre o passado.

Pensar em uma outra lógica de didática que se distingue daquela proposta pela educação formal pode, conforme a figura três, consistir em:

FIGURA 3



4. AS MARISQUEIRAS E OS SEUS SABERES

O reconhecimento das mulheres marisqueiras como sábias e, portanto, mestras da tradição oral representa uma questão, tendo em vista o equívoco de referenciá-las como analfabetas apenas por não terem a escrita, e isso significa definir uma pessoa pelo não, pelo que ela não tem e, portanto, por uma referência hegemônica e também definindo o papel, o caderno, o livro como sendo as únicas superfícies possíveis para acomodar o saber.

Castiano (2018) é um filósofo que se empenha em explorar condições e possibilidades de legitimar as micro-narrativas no contexto institucional da produção e propagação do conhecimento científico. Ele parte do pressuposto de que, em todas as sociedades humanas existem pessoas que vicejam seus pontos-de-vista, que são críticos em relação às tradições e aos valores próximos e que são sujeitos argumentativos capazes de se confrontarem com a hermenêutica sobre os eventos, processos e valores locais/endógenos. Castiano (2010) diz encarar o termo “crítico” para elucidar pontos-de-vista que concebem a realidade envolvente como uma das possibilidades da existência.

O filósofo constatou que, no continente Africano existe um discurso filosófico formal profissional nas escolas e nas Universidades que concebe o saber filosófico endógeno como sendo tradicional e periférico, solapado de legitimidade para circular nas instituições formais de ensino e na Academia. Mas este vê uma das razões desta problemática acoplada ao fato de “haver a necessidade de fundamentar as condições e possibilidades epistêmicas de legitimação destes saberes para a sua “integração” e “valorização” no contexto do ensino e da formação científica e filosófica nas academias” (Ibidem:10).

Para ele, a “fundamentação epistêmica” não passa de uma tentativa de explicar as condições sobre as quais podemos vicejar o tipo de saberes a considerarem-se como sendo de índole científica. Esta é uma luta sem precedentes para que os saberes tomados como locais sejam validados e tomarem-se em conta nas escolas e universidades.

Ao discorrer sobre saberes locais ele está falando exatamente de todo tipo de saberes consequentes da confrontação criado por sujeitos das comunidades culturais em jeito de resposta a sua exposição ao conhecimento por eles não produzido (importado), isto é, importação de práticas e valores da modernidade que, posteriormente, se impõem em uma determinada cultura. Castiano engendra que a legitimidade de um saber local depende não tão somente das condições de sua “epistemicidade” mas também das condições da historicidade do sujeito produtor deste saber (Ibidem:13).

O espaço da escola é um espaço enxertado de sujeitos múltiplos e que projetam diferentes vozes ditas de diferentes maneiras e que são atravessadas por narrativas e memórias não fixas que tencionam esse espaço constructo do saber epistemologicamente dominado.

Poulantzas (2000, p. 27) ressalta que a dominação política não pode ser alcançada exclusivamente por meio da repressão e da violência direta. Ele destaca a importância da dimensão ideológica nesse processo:

O Estado não pode sancionar e reproduzir o domínio político usando como meio exclusivo a repressão, a força ou a violência “nua”, e, sim, lançando mão diretamente da ideologia, que legitima a violência e contribui para organizar um consenso de certas classes e parcelas dominadas em relação ao poder público. A ideologia não é algo neutro na sociedade, só existe ideologia de classe. A ideologia dominante consiste especialmente num poder essencial da classe dominante.

Há uma imbricação entre a ideologia e a escola. A ideologia se insinuando no aparelho da escola que, segundo Althusser, “o aparelho escolar, no âmbito do aparelho ideológico de Estado, tem como função primordial a reprodução das relações de produção capitalistas e a legitimação da ideologia dominante.” - e sendo, ao mesmo tempo, por ela reproduzida.

Deste modo, a escola como um microcosmo político, social, ideológico e pedagógico onde disputam-se visões de mundo variados, pretende-se fechada, estanque e rígida através de conteúdos oficiais referendados nas diferentes disciplinas produzidos por currículos hegemônicos operados pelo conhecimento científico ocidental moderno como base, significando, assim, uma violência epistêmica perpetrada no campo do saber, permitindo que apenas uma visão de mundo se imponha sobre outras e que impossibilita sistemas de conhecimento e produção de outros saberes alternativos.

Nesse sentido, a pedagogia decolonial pode ser compreendida como um projeto ético-político e epistêmico de desvinculação de estruturas coloniais e que propõe, nas palavras de Maldonado-Torres (2014, p. 12), “exercícios de des-pensar, des-disciplinar e re-educar”. Refere-se como uma pedagogia, portanto, de enfrentamento ao padrão eurocêntrico e hegemônico.

De natureza transgressora, essa prática pode ser social, político e culturalmente viável através de um ensino que busque romper, por vezes, com a predominância das narrativas oriundas da epistemologia colonial eurocentrada enviesada por discursos de apagamento que autorizam e validam apenas tais saberes como sendo um único saber legítimo e que, portanto, esvazia de significados as outras formas de saber e de produzir conhecimento.

De acordo com Dussel (2005), a civilização contemporânea se percebe como mais avançada e superior, categorizando outras formas de vida como "primitivas, bárbaras e rudimentares", e, por consequência, acreditando que precisam ser "civilizadas".

Assim, nosso modelo de racionalidade converte os interesses dominantes em conhecimentos considerados verdadeiros. Nesse sentido, a hipostasia do poder epistemológico ocidental reflete-se nas estruturas hierárquicas de construção do saber dentro da escola. De acordo com Maurice Halbwachs (1992) as diferentes camadas da memória coletiva devem ser reconhecidas e valorizadas, incluindo aquelas que foram marginalizadas e subalternizadas.

A memória coletiva é um tecido social formado por uma multiplicidade de fios, entrelaçados, distintos e complementares. Ela inclui não apenas as memórias dominantes e oficiais, mas também as memórias marginais, subterrâneas e subalternizadas que desafiam o esquecimento e a opressão. É nesse entrelaçamento que a verdadeira riqueza e diversidade da memória coletiva se revelam.

Essa perspectiva de autocrítica europeia está alinhada com os princípios da pedagogia decolonial, que busca ampliar e diversificar as narrativas educacionais, desafiando a hegemonia e promovendo uma educação mais inclusiva, justa e transformadora.

Nesse contexto, a memória coletiva pode ser utilizada como uma ferramenta pedagógica para empoderar os estudantes, permitindo que eles se reconectem com suas histórias, culturas e identidades. Ao reconhecer e valorizar a diversidade de perspectivas e saberes presentes na memória coletiva, a pedagogia decolonial promove uma educação que se baseia na justiça social, na equidade e na transformação social.

Nesse sentido, é preciso ir além de apenas citar outras culturas como “momentos de curiosidade da aula”, principalmente tornando-as parte da bibliografia da aula, ou seja, praticando tais saberes no próprio raciocínio dos professores e dos alunos a partir da convivência solidária com os povos tradicionais que são museus vivos por possuírem como valor a salvaguarda das memórias materializadas em seu acervo vivo de histórias e culturas enquanto seus guardiões e guardiãs.

Os saberes de uma parteira, de uma benzedeira, de um erveiro, de uma rezadeira, de um artesão, por exemplo, podem dialogar com os outros sujeitos a partir de uma concepção dialógica. Segundo Paulo Freire (2005), podemos entender a educação dialógica como um encontro de sujeitos, em que se busca o conhecimento. Para ele, a capacidade de estabelecer diálogos na educação é o que pode elevar o processo educacional a uma esfera libertadora para os sujeitos que dela fazem parte, isto é, olhar para a ancestralidade como ciência que desafie as narrativas dominantes que as exclui.

Por exemplo, os modos de fazer a farinha, o artesanato em fibra, os hábitos de pesca, tudo isso é cultura, é a ancestralidade conduzindo o seu repertório de saberes que produzem um

sentido de instituição que sustenta várias memórias e que passa pelo âmbito do reconhecimento de sistemas de saberes que estão fora do cânone ocidental.

Para bell hooks, “pensar é uma ação” (2020, p. 31), uma atividade fundamental que leva o intelecto, pragmaticamente, a perguntar e a responder, em uma junção de teoria e prática. E o pensamento enquanto ação se configura também como um dos cerne do pensamento crítico.

As crianças, por exemplo, trazem consigo essa paixão de pensar e questionar livremente, mas são logo educadas para, nas palavras de hooks, conformidade e obediência, “a maioria delas é ensinada desde cedo que pensar é perigoso. [...] é melhor escolher obediência em vez de consciência de si mesmo e autodeterminação” (hooks, 2020, p. 33).

Na esteira de Paulo Freire (2015) e Quijano (2018) e outros intelectuais latino-americanos, foi amplamente reconhecido que a colonialidade do poder, do conhecimento e da identidade persistiu mesmo após o fim do período colonial na América Latina. Essa persistência revela que o colonialismo não foi completamente eliminado e ainda influencia a sociedade atual e a sua forma de pensar. Quijano chamou esse fenômeno de colonialidade, destacando a continuidade de traços culturais coloniais.

Tanto Quijano quanto Paulo Freire não apenas denunciaram essa realidade de opressão, mas também propuseram uma ruptura com esse modelo por meio de práticas decoloniais nas palavras de Quijano, ou práticas libertadoras, conforme a visão de Freire.

Eles apontam para caminhos trilhados pelos coletivos latino-americanos e, mais especificamente, pelos Movimentos Sociais brasileiros que se recusam a aceitar o papel de subalternidade destinado a eles. Por meio de suas práticas insurgentes, esses movimentos demonstram que é possível construir um mundo alternativo, desafiando as estruturas coloniais e abrindo espaço para novas formas de ser, conhecer e se relacionar.

Homi Bhabha (1994) pode também ser aplicado ao conceito de oralidade e à pedagogia griot ao considerar o papel da cultura e da história na construção da identidade educativa dos alunos. Ele argumenta que a identidade cultural é construída por meio de processos híbridos que combinam diferentes culturas e tradições. Nesse sentido, a pedagogia griot pode ser vista como um exemplo de como diferentes culturas podem ser combinadas de forma produtiva para promover a diversidade e a inclusão na educação criando um espaço entre a ancestralidade e a contemporaneidade.

Ao utilizar a teoria de Homi Bhabha, podemos entender a pedagogia griô como uma ferramenta pedagógica que permite a construção de pontes entre diferentes culturas e formas

de conhecimento, e enfatiza a importância da oralidade na construção da identidade cultural dos alunos através do exercício do diálogo, como sugere Célio Turino (2016):

Temos que construir um processo de diálogo. Se as pessoas não têm a oportunidade de falar por sua própria voz, não há diálogo. Elas têm que se sentir empoderadas para falar com o Estado. Por outro lado, o Estado tem que aprender a falar com as pessoas – inclusive porque, como dizia meu avô, o Estado tem que servir ao povo, não servir-se do povo. É necessário que um se disponha a escutar o outro, porque se me fecho na minha verdade não consigo estabelecer a cultura do encontro.

Apesar das particularidades que diferem tais formas de produzir conhecimento (educação formal e a pedagogia griot), elas têm pontos de intersecção que podem favorecer o diálogo: a oralidade e a prática como método de aprendizagem, bem como a perpetuação do complexo cultural. As culturas tradicionais não são de livros, seu conhecimento e saberes não são aprendidos senão pela vivência.

Um diálogo com a tradição oral das marisqueiras é seguir a cultura do encontro, ou seja, uma intercultura mesmo sendo na horizontalidade a exemplo do método da educação biocêntrica que é reflexiva, dialógica e vivencial. A sua base epistemológica se centra em Paulo Freire, Rolando Toro e Edgar Morin e na filosofia africana ubuntuísta, concepção que tem como fundamento o respeito à VIDA, desta forma, propondo um “encontro cultural” de pensamento latino-amefricano como sugere Lélia Gonzalez.

5. A EDUCAÇÃO BIOCÊNTRICA

A educação biocêntrica é reflexiva uma vez que decorre do pensamento complexo do Edgar Morin (2001); é dialógica porque converge com as acepções de troca amorosa do reconhecimento do outro, do saber de cada um de Paulo Freire (1996) e é vivencial porque, conforme, Rolando Toro (2008), tudo tem que dá o sentido à vida.

Para Fávero (2011, p. 7, como citado por Gomes & Guerra, 2020):

essa relação dialógica viabiliza “metodologicamente o movimento da práxis: partir do vivido e do sabido (se quisermos, partir do senso comum), discuti-lo, criticá-lo, ampliá-lo (na direção do bom senso), para daí não só mudar sua visão de mundo, mas transformar o mundo.

O viés fundamental da educação biocêntrica é considerar qualquer espaço como espaço de aprendizagem onde o desenvolvimento da inteligência afetiva se dá através dos vínculos permeados pelos confetos (conceitos + afetos) de Gauthier. Estabelecer diálogos é também permear as relações de afeto orquestrados (me utilizo deste termo dado o seu valor analógico à ideia de sincronia e de harmonia) pelo encontro.

A educação biocêntrica leva a uma transformação de si mesmo, através da vivência ontológica, todavia, agregamos uma vivência epistemológica que é a construção do conhecimento na própria vivência: ontoepistêmica. É através do desenvolvimento dos vínculos que nós criamos condições de desenvolver a nossa inteligência afetiva e esses vínculos são criados através de rituais de vínculos que são momentos cheios de significado que criamos através de uma ambiência de aprendizagem em desenvolvimento.

A educação biocêntrica não é uma novidade, ela é o resgate da vida como ela deveria ser feita e a escola deve ser esse ambiente gerador de vida onde a ternura e a empatia são matérias dos conteúdos desta educação: a educação biocêntrica que não se pauta no nível do desenvolvimento cognitivo, mas nos afetos. Ela se centra na vida.

Embora Paulo Freire seja mais conhecido por suas contribuições para a educação crítica e emancipatória, as suas ideias sobre a pedagogia do diálogo e a conscientização podem ser relacionadas à educação biocêntrica de algum modo. Freire defendia uma educação que considerasse a realidade socioambiental dos estudantes e incentivasse a reflexão crítica sobre as relações humanas com a natureza.

Nesse sentido, propor uma pedagogia decolonial por via da pedagogia griot integrada a uma perspectiva biocêntrica e suas redes e interfaces/ligações, como interação (interação e interatividade – mundo físico/virtual/espiritual) através de:

Diálogos interdisciplinares: as pedagogias podem se encontrar e interagir por meio de diálogos e trocas interdisciplinares. Isso envolve a busca por conexões e sinergias entre diferentes teorias e práticas pedagógicas, buscando abordagens complementares e enriquecedoras.

Comunidades de prática e redes sociais: as pedagogias podem se encontrar e se conectar por meio de comunidades de prática e redes sociais. Esses espaços permitem que cuidadores, pesquisadores e estudantes compartilhem experiências, conhecimentos, recursos e ideias, promovendo uma interação colaborativa e uma construção coletiva de saberes.

Encontros presenciais e eventos acadêmicos: conferências, simpósios, seminários e outros eventos acadêmicos proporcionam um espaço físico de encontros entre as pedagogias. Nesses contextos, os praticantes e pesquisadores têm a oportunidade de trocar conhecimentos, apresentar trabalhos, participar de discussões e fortalecer as conexões entre diferentes abordagens pedagógicas.

Tecnologias digitais e ambientes virtuais de aprendizagem: as pedagogias também podem se encontrar e interagir por meio de tecnologias digitais e ambientes virtuais de

aprendizagem. Essas ferramentas permitem a colaboração à distância, o compartilhamento de recursos educacionais, a criação de comunidades virtuais e a realização de atividades interativas, ampliando as possibilidades de interação além das limitações físicas.

Dimensão espiritual e valores: além dos aspectos físicos e virtuais, os encontros entre as pedagogias podem ocorrer em uma dimensão espiritual, relacionada a valores, propósitos e visões de mundo. Essa dimensão envolve uma reflexão crítica sobre os fundamentos éticos e morais das práticas pedagógicas, a busca por uma educação mais humanizada e a promoção de valores como justiça, igualdade e respeito.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resumo, os encontros entre as pedagogias, suas redes e interfaces/ligações ocorrem por meio de sensações multidimensionais, abrangendo o físico, o virtual e o espiritual. Essas são fundamentais para promover uma maior colaboração, troca de conhecimentos e desenvolvimento de abordagens pedagógicas mais inclusivas, críticas e contextualizadas.

Sabemos que pode exigir mudanças significativas nas estruturas curriculares e avaliativas, podendo encontrar resistência por parte de educadores, instituições e sistemas educacionais. Ao adotar uma abordagem biocêntrica, é essencial considerar a diversidade cultural e os conhecimentos locais das comunidades.

A valorização exclusiva de uma perspectiva biocêntrica ocidentalizada pode negligenciar saberes tradicionais sobre a relação com o meio ambiente. É fundamental promover um diálogo intercultural e incorporar diferentes formas de conhecimento em uma abordagem biocêntrica também inclusiva.

A questão é ir mais além e incluir tudo isto no currículo e transformar em aprendizagens significativas dos conhecimentos que derivam da dimensão oral atravessados pelos saberes locais dessas mulheres como um campo em crescimento nas pesquisas acadêmicas no Brasil.

REFERÊNCIAS

ASANTE, K. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110.

Bhabha, H. (1994). O Local da Cultura. Belo Horizonte: UFMG.

Bastos, S. N. D. (2013). Etnociências na sala de aula: uma possibilidade para aprendizagem significativa. In Anais do II Congresso nacional de educação e II Seminário Internacional de representações sociais, subjetividade e educação. Curitiba: PUC.

COSTA, Edil Silva. Sete estudos de literatura oral e cultura popular\Edil Silva Costa. Salvador:EDUNEB,2016.153p:il.- (Critica Cultural. v. 4).

CASTIANO, José Paulino. A “Liberdade” do Neoliberalismo: Leituras críticas. Maputo, Editora Educar. 2018.

CASTIANO, J. Referenciais da Filosofia Africana: em busca da intersubjectivação. 1ª ed. Maputo. Ndjira. 2010.

DUSSEL, E. Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão. São Paulo: Paulus, 1995ª.

DUTRA, H.L (2015). Educação e Cultura de Tradição Oral: um encontro com a pedagogia griô. 2015. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, São Paulo.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FANON, F. Pele negra, máscaras brancas. Salvador: EDUFBA, 2008.

GROSGOUEL, Ramón. Por que não Guerreiro Ramos? Novos desafios a serem enfrentados pelas universidades públicas brasileiras. Ciência e Cultura, ano 59, n. 2, p. 36-41, 2007.

Halbwachs, M. (1992). A Memória Coletiva. São Paulo: Vértice.

HOOKS, bell. Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática; tradução Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

_____. Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins fontes, 2013.

IBERCULTURAVIVA [<https://www.iberculturaviva.org/>]. Secretaria Geral Ibero-americana (Segib); [acesso em 10 de maio de 2023]. Disponível em: <https://www.iberculturaviva.org/celio-turino-quando-falamos-de-cultura-viva-falamos-do-inefavel/>.

MALDONADO-TORRES, N. La descolonización y el giro descolonial. Tabula Rasa. Bogota - Colombia, n. 9: 61-72, julio-diciembre 2008.

PACHECO, Lílian. A Pedagogia Griô: educação, tradição oral e política da diversidade. Diversitas, São Paulo, a. 2, n. 3, set. 2014/mar. 2015.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (ed.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Clacso, 2005. pp. 117-142.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. Revista Visão Global, Joaçaba, v. 15, n. 1/2, jan.-dez. 2012.

WALSH, Catherine. Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir (re)existir y (re)vivir. Tomo 1. Quito: Ediciones Abya – Yala 2013.

A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NO PERÍODO DE ISOLAMENTO SOCIAL E O MARTÍRIO DA CASTIDADE EM BENIGNA CARDOSO: O CONTROLE SOBRE OS CORPOS FEMININOS EM DIFERENTES DÉCADAS

Ana Karina Fialho de Oliveira
Graduanda em Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros
ana.fialho@discente.ufma.br
UFMA

Tatiane da Silva Sales
Doutora em História Social
tatiane.sales@ufma.br
UFMA

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo analisar a violência contra a mulher dentro de uma sociedade patriarcal partindo de um contexto pandêmico, para entender como se deu o aumento dos números de vítimas de violência doméstica nesse período, buscando analisar o quanto os corpos femininos foram, e ainda são, historicamente alvo de controle, vigilância e violências em nossa sociedade. O estudo pontua brevemente as lutas feministas ao longo dos séculos que foram o estopim para grandes mudanças sociais, como a criação de leis de amparo a mulheres vítimas de violência doméstica, e a implementação do termo “patriarcado”, trazido pelo trabalho de teóricas como Saffioti (2015), Sales (2017), Aguiar; Pelá (2020), finalizando em um estudo de caso acerca da beatificação de uma jovem do interior do Ceará, que preferiu a morte à perda de sua castidade, e como a visão das várias esferas sociais sobre as mulheres contribuíram para projeções idealizadas de seus comportamentos e corpos. A metodologia é baseada na análise bibliográfica de dados oficiais, leis historicamente situadas e de entrevistas que contam a história da jovem, considerada santa após a sua beatificação em outubro de 2022. Como resultado, apresentamos a importância do debate acerca da temática da violência contra a mulher como saída para descontinuidade de aprisionamento dos seus corpos e mentes nas gerações futuras, bem como a maior participação feminina nos espaços políticos de fomentação de medidas de combate às formas de violência contra a mulher.

Palavras-chave: Gênero; Violência; Femicídio; Benigna.

1. INTRODUÇÃO

O artigo tem como intuito analisar cenários de violência contra a mulher no Brasil, fazendo um caminho reverso que vai do presente ao passado, tentando entender os motivos que levaram ao aumento dessa forma de violência no período da pandemia do vírus SarsCOV-2. Esse trabalho também traz uma breve análise das lutas feministas pelos direitos das mulheres, que proporcionaram grandes avanços, como no direito ao voto, a criação da Lei Maria da Penha e a criação da Lei do Femicídio. Ao final, o artigo apresenta um estudo de caso acerca da beatificação da menina Benigna que foi assassinada em 24 de outubro de 1941, aos 13 anos de idade, por um rapaz que não aceitava a recusa da moça à sua proposta de namoro. Aqui, veremos os motivos que levaram à beatificação e como a estrutura social calcada pelo machismo contribuiu para tal.

De um lado, o trabalho se fundamenta metodologicamente em pesquisa de revisão bibliográfica destacando-se aportes teóricos que versam sobre a temática de violência contra a mulher no período de isolamento social, também sobre as diversas formas de violência de gênero e estudos acerca das lutas feministas que foram o estopim para abrir mais espaço para a mulher na sociedade. De outro lado, realiza-se metodologia de revisão da literatura sobre o tema e pesquisa documental, sendo analisados uma variedade de documentos, tais como jornais virtuais, arquivos eclesiais difundidos em ocasião da beatificação de Benigna, bem como entrevistas e escritos acerca da história da jovem beatificada. Como resultado, o trabalho relacionará este processo histórico de longa duração de violência contra as mulheres nas sociedades patriarcais em que os corpos femininos são entendidos enquanto propriedades dos homens, com o caso específico de Benigna que coadunou em sua beatificação.

2. A MULHER NA PANDEMIA: UMA ANÁLISE DO AUMENTO DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

Em 26 de fevereiro de 2020 a população brasileira foi alarmada com a chegada de um inimigo invisível. O vírus SARS-CoV-2, que havia saído da cidade de Wuhan, província de Hubei, na China, tendo casos identificados que se assemelhavam a uma pneumonia, agora passava a ser um risco mundial após um alerta recebido pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 31 de dezembro de 2019. Assim surgia a pandemia da Covid-19⁹⁰⁵.

Tanto medo e incerteza se alastraram entre a população a cada novo caso e a cada nova notícia de óbito que ninguém podia imaginar que os problemas acarretados pela pandemia da Covid-19 ultrapassariam os hospitais lotados e a ansiedade já instalada. Frente a uma pandemia provocada por um vírus letal, a humanidade foi obrigada a ocupar um lugar que, de sossego e descanso, passava a ser prisão: suas próprias casas.

A nova situação mundial agora coloca as pessoas frente a frente com seus familiares, ou com quem compartilham seu lar, e consigo mesmas, em um contexto em que o apoio mútuo se tornava resistência da mesma forma que os conflitos provocavam mais medo e insegurança. Em um cenário sem pandemia e considerando a carga horária de trabalho dos brasileiros, a realidade familiar compreende membros adultos que desenvolvem atividades externas à casa chegando a uma média de 12 horas distantes do lar, o que reduz o convívio entre eles a cerca de 4 ou 5 horas, se acordarmos que esses indivíduos têm 7 a 8 horas de sono. Se pensarmos em

⁹⁰⁵ De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS) a COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. No decorrer desse trabalho utilizaremos apenas o termo COVID-19 para nos referirmos à pandemia.

casais com filhos, devemos também levar em conta a frequência escolar que os põe distantes da socialização parental. (DILL, FURTADO, MADEIRA, 2021, p.21).

Em situação pandêmica esses números sofrem uma drástica mudança. Supondo que os membros da família aderiram ao isolamento mais intensamente, ainda que exerçam alguma atividade em casa (Home Office), e os filhos, caso tenham, com a suspensão geral das aulas e outras atividades, então também isolados, passaram a estar 24 horas dentro de casa. Ainda segundo Dill et al. (2021, p.22) essa nova realidade altera os números e leva a tais pessoas ao convívio de 17 a 18 horas por dia, tirando as horas de sono. Em um lar onde um dos membros (homem) é um agressor, esse tempo a mais passa a ter um significado negativo.

Na realidade pré-pandemia, as mulheres vítimas de violência doméstica tinham certa “facilidade” de acesso a medidas de proteção como: a denúncia feita por elas mesmas, o afastamento do agressor, podem também contar com a denúncia feita por parentes ou amigos, tais medidas não significavam auxílio pleno às mulheres, mas eram alternativas possíveis. Esses fatores visam acarretar medidas protetivas que podem levar a uma condenação ou até mesmo a prisão imediata do indivíduo. Associando-se ao contexto de isolamento social tais fatores foram comprometidos, pois o afastamento da vítima agora é inviável ou, ao menos, dificultado. As denúncias feitas por pessoas externas à casa também se tornam mais raras e a dificuldade do acesso a polícia e diminuição de respostas por parte do sistema de justiça devido a diminuição nos números de trabalhadores nessas instituições, seja por contaminação ou por estarem no grupo de risco (REIS, Juris PM, 2020), faz com que a própria mulher agredida não chegue a conseguir registrar um boletim de ocorrência.

Ao passo que os casos de infecção causados pela Covid-19 cresciam, o aumento da ocorrência de violência doméstica também crescia exponencialmente. Milhares de mulheres que já experimentavam a tão terrível situação em períodos anteriores, viram essa realidade agravar-se em razão do novo contexto gerado pelo regime de isolamento social, que [...] impôs a elas um tipo de convívio mais intenso e duradouro junto ao seu agressor, em geral seu parceiro (PIMENTEL; MARTINS 2020). Mesmo diante das informações discutidas acima, os números dos registros de tais violências domésticas começam a cair no primeiro semestre de 2020 devido a necessidade da presença da vítima para a instauração de um inquérito. A presença do agressor em casa também é um ponto de relevância para entender essa queda, tendo em vista que essas mulheres agora não têm mais segurança para registrar queixa estando no mesmo ambiente em que está quem as agrediu. Como exemplo, temos alguns números:

[...] nós tivemos uma redução de 9,6% nos registros de lesão corporal dolosa, 16,7% nos de ameaças, 22,4% nos estupros de mulheres e 22,1% nos estupros de vulneráveis (meninas de até 14 anos ou vítima com enfermidade ou deficiência mental, sem o necessário discernimento para a prática do ato, ou que, por qualquer outra causa, não pode oferecer resistência). No mesmo período, em comparação com o primeiro semestre de 2019, observamos ainda um aumento de 2% nos homicídios dolosos de mulheres e 2% nos casos registrados como feminicídios. Ademais, as ligações para o 190 registradas por violência doméstica cresceram 3,8%. Portanto, observamos queda nos registros dos crimes que dependiam principalmente da presença física da vítima nas delegacias, em especial os de estupro, que demandam também exame pericial. (PIMENTEL; MARTINS, 2020, p. 39)

Essa queda nos números das denúncias também evidenciam o despreparo do Brasil, por parte dos governos federal e estaduais, mediante o risco crescente vivido por essas mulheres dentro das suas próprias casas. A exemplo disso, temos as recomendações para enfrentamento à violência de gênero desenvolvidas pela Organização das Nações Unidas (ONU) durante a pandemia, que sugeria aos países algumas medidas que pudessem dar um suporte maior às mulheres vítimas de qualquer tipo de violência de gênero. Assim, é possível identificar algumas medidas sugeridas pela ONU para combate à violência contra as mulheres, dentre elas estão: Criação de abrigos temporários para vítimas de violência de gênero, estabelecimento de serviços de alerta de emergências em farmácias e supermercados, maiores investimentos em serviços de atendimento online, maiores investimentos em organizações da sociedade civil e declaração de abrigos e serviços de atendimento à mulher como essenciais.

Das recomendações supracitadas a única adotada pelo Brasil foi a de investimentos em serviços de atendimento online, o que também é importante, mas se não estiver associado a uma rede de acolhimento a essas vítimas ou a um maior preparo de estabelecimentos que estejam prontos para recebê-las, não terá um grande impacto no combate à violência de gênero.

3. OS TIPOS DE VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER E O FEMINICÍDIO

Desta forma, pode-se observar no Mapa da Violência Contra a Mulher de 2018, sob organização de Ana Perugini et al. (2018), que aborda as tipificações de violência sofridas pelas mulheres, dentre elas o estupro, que é dividido em três tipos: estupro comum, estupro coletivo e estupro virtual.

O tipo comum de estupro é aquele cometido por um único autor presencialmente contra uma ou mais vítimas. [...] Por outro lado, o estupro coletivo é aquele cometido por dois ou mais indivíduos contra uma ou mais vítimas de forma presencial. [...] Já o estupro virtual é uma categoria recente na classificação dos crimes sexuais, mas em nada difere da noção de relação sexual abusiva. Neste cenário, a mulher sofre a ameaça de ter seu corpo exposto nas redes sociais, caso não atenda às exigências libidinosas do abusador. (PERUGINI, Ana et al., Mapa da Violência Contra a Mulher 2018, p. 09, grifos da autora)

Os gráficos desse ponto específico da pesquisa apontam que a violência parte majoritariamente de alguém íntimo, podendo ser o próprio companheiro ou parente da vítima, sendo esses 49,8% dos casos. Vale enfatizar que o estupro pode sim partir do cônjuge, pois o relacionamento, seja ele namoro ou mesmo casamento, não é aval para a relação sexual sem consentimento.

Através desse entendimento, seguimos para mais uma forma de violência: a violência doméstica. Essa pode ocorrer entre pessoas do mesmo núcleo familiar ou que não tenham laços sanguíneos, mas coabitem. Nesse caso, esse tipo de violência não se restringe ao relacionamento conjugal, embora essa ainda seja a principal imagem que temos quando se trata desse tipo de agressão. Assim como o estupro, a violência doméstica pode ser categorizada como física, psicológica, sexual, patrimonial, moral e também abuso sexual infantil e maus tratos contra idosos (PEGURINI et al., 2018, p. 24).

Com o avanço constante da tecnologia, começamos a ver notícias sobre um novo tipo de crime que acomete as mulheres, a violência virtual. Dentre eles destacam-se: a “pornografia de vingança” que é quando fotos e vídeos de cunho sexual são espalhadas, geralmente pelo ex-parceiro sem o consentimento da vítima; a “sextorsão” que são as ameaças que envolvem a exposição de conteúdo pessoal, geralmente íntimo, nas redes sociais por vingança ou extorsão financeira, nesse caso o agressor pode ter tido apenas um contato virtual com a vítima por meio de conversas com exposição mútua, pode ter invadido contas e dispositivos para roubar conteúdo pessoal ou pode fingir a existência desses conteúdos para forçar a vítima a fazer o que ele deseja. O estupro virtual que acontece quando o autor do crime, tendo posse de materiais íntimos da vítima, faz chantagens na intenção de obter favores sexuais por meio virtual. E por fim o “stalking” que é uma perseguição que ocorre no mundo virtual, onde o agressor usa de violência psicológica para provocar pavor na vítima por meio de mensagens em redes sociais, exposição indesejada e boatos espalhados sobre ela na internet (MANSUIDO, 2020). Em suma, a violência virtual vem ganhando força com o avanço rápido e contínuo da tecnologia e com a fácil disseminação de conteúdos nas redes sociais, aumentando as formas de dominação dos homens sobre os corpos das mulheres.

A importunação e o assédio sexual são por vezes confundidos, porém o assédio é compreendido como um crime de relação hierárquica estando ligado ao emprego, como quando a vítima é constrangida pelo seu superior na intenção de obter favorecimento sexual (PINTO et al., 2018), enquanto a importunação sexual se dá no dia a dia e é praticada por homens desconhecidos pela vítima.

Conforme o art. 215-A do Código Penal, a importunação sexual se tipifica quando o agente pratica contra alguém e sem a sua anuência, isto é, de forma não consensual, ato libidinoso com o objetivo de satisfazer a própria lasciva ou a de terceiro. [...] Com o advento da Lei 13.718 de 2018, a importunação sexual passou a ser descrita no art. 215-A do Código Penal, sendo, portanto, considerada crime com pena de 1 a 5 anos de reclusão. (PINTO, CARDOZO, JARDIM, 2018, p. 05)

Por último, temos o resultado infeliz de muitas dessas formas de violência citadas anteriormente, que é o feminicídio. Este termo foi cunhado⁹⁰⁶ pela feminista Diana Russell, em 1976, para designar o assassinato violento de mulheres motivado apenas por sua condição de ser mulher. A Lei 13.104/15 surge com o intuito de classificar o feminicídio como crime contra a mulher em razão da condição de sexo feminino. Ela entra em vigor em 10 de março de 2015 e é classificada como crime hediondo, ou seja, crime que pode ter penalidade máxima (BITTENCOURT et al., 2018, p. 10). Mas essa lei não surge à toa, ela é resultado de anos de lutas feministas pelo direito da mulher, desde o movimento sufragista nas três primeiras décadas do século XX, a luta pelo direito ao voto que só foi conquistado em 1932, a resistência contra o regime militar em 1964, ganhando mais força em 1970, a conquista da Lei 11.340/06, ou Lei Maria Da Penha, que surge como um importante marco no combate à violência contra a mulher e entre tantas outras vitórias conquistadas através de muita luta. Esse é um avanço importante, mas ainda consideravelmente ínfimo em relação ao quanto esse debate precisa avançar, pois é uma lei muito nova para um tipo de crime tão antigo, que nos faz refletir sobre quantas mulheres morreram ao longo desses anos para chegarmos onde chegamos.

Ancorada nas estruturas mentais e sociais europeizadas, a sociedade brasileira vivencia a lógica patriarcal sob aspectos da organização política, domínio de bens materiais e sobretudo, controle de corpos da prole e das mulheres, que são entendidas enquanto extensão da lógica de propriedade privada. Assim, o patriarcado é um regime que consiste na dominação e/ou exploração das mulheres pelos homens, de qualquer esfera social, e isso implica dizer que os casos de feminicídio ocorrem pelo fato de que a sociedade não se desvinculou dessa perspectiva patriarcal, pelo contrário, ela é cultural e estrutural, pois, antes da lei 13.104/15 entrar em vigor, o assassinato de mulheres pelos seus cônjuges ou exparceiros era considerado crime passionai, levando a crer que o crime foi motivado por amor. Saffioti (2015) faz uso do mesmo conceito, associando a ele questões de raça/etnia e classe social, assim, quanto mais os sujeitos estão à margem da sociedade, sem um nível adequado de escolaridade e ainda com o agravante da cor

⁹⁰⁶ “Em 1976, Diana Elizabeth Hamilton Russell cunhou o termo *femicide*, em inglês, como “*the intentional killing of females (women or girls) because they are females*”, em português: feminicídio é o assassinato intencional de fêmeas (mulheres e meninas) porque elas são fêmeas. A autora defendeu, pela primeira vez, adoção do conceito publicamente no Tribunal de Crimes Contra a Mulher, em Bruxelas, na Bélgica.” (DIAS; SOARES, 2021, p. 01, grifos das autoras).

da pele, mais estão predispostos a sofrerem violência, em especial as mulheres. Isso não descarta a opressão vivida por mulheres brancas, e pertencentes a uma classe social de maior poder aquisitivo. Independentemente de classe, o sentimento de posse ainda é perpetuado na sociedade. Para Sales (2017) o patriarcado é:

[...] caracterizado por uma autoridade imposta institucionalmente, do homem sobre mulheres e filhos no ambiente familiar, permeando toda organização da sociedade. O patriarcado funda a estrutura da sociedade e recebe reforço institucional, marcados pela dominação e violência.” (SALES, 2017, p. 179)

Não por coincidência cada vez mais casos de machismo, misoginia e feminicídio vêm acontecendo, pois esses foram legalmente amparados por lei até recentemente. Como aconteceu no Código Civil de 1916, por exemplo, no capítulo III dos Direitos e Deveres da mulher, o Art. 242 que trata das proibições à mulher casada, onde dentre tantas outras coisas não podia: “IV. Aceitar ou repudiar herança ou legado; VII. Exercer profissão” (BRASIL, República Federativa do Brasil, 1916). Fica evidente o quanto a sociedade é bem estruturada para permitir que o homem possa assumir o poder sobre os corpos femininos, pois o código civil já sofreu alterações, mas essa cultura vai ficando entranhada nas gerações futuras, como observa Saffioti (2015):

Se, na Roma antiga, o patriarca detinha poder de vida e morte sobre sua esposa e seus filhos, hoje tal poder não mais existe, no plano de jure. Entretanto, homens continuam matando suas parceiras, às vezes com requintes de crueldade, esquartejando-as, ateando-lhes fogo, nelas atirando e as deixando tetraplégicas etc. (SAFFIOTI, Heleieth, 2015, p. 48)

É comum pensarmos no feminicídio somente em sua forma direta, que é o assassinato de mulheres pelas mãos de homens, mas a negligência por parte do Estado também é uma forma de feminicídio quando a ausência nas práticas de enfrentamento que levem a erradicação da forma direta acarreta a morte de tantas mulheres, ou como no caso da proibição do aborto seguro, que as leva ao método clandestino, fazendo com que muitas delas não resistam às infecções ou hemorragias (ROMIO, 2019). O debate acerca da violência contra a mulher ainda precisa avançar consideravelmente. É inegável a importância aprovação da Lei 13.104/15 para o contexto que vivemos, mesmo que só tenha se dado após tantas lutas feministas, mas também nos faz pensar que não seria necessário criar uma outra denominação para os assassinatos contra mulheres se eles ainda não fossem tão frequentes na sociedade brasileira. O poder público precisa avançar nas formas de acolhimento às mulheres vítimas de violência, prestando uma melhor assistência e trabalhando na conscientização dos novos sujeitos, principalmente do sexo

masculino, para que o combate ao feminicídio não seja só mais uma nomenclatura usada para registrar o número crescente de casos de mortes de mulheres.

4. A BEATIFICAÇÃO DE BENIGNA CARDOSO: A CASTIDADE COMO PROVA DE VALOR

Com o entendimento de tudo o que foi abordado até aqui, sabendo que a violência contra a mulher ultrapassa gerações, esse artigo segue para um estudo de caso que traz a história de uma jovem do Cariri cearense que, com apenas 13 anos de idade - em 24 de outubro de 1941, foi brutalmente assassinada a golpes de facão por um colega de escola que não aceitava a recusa da moça às suas tentativas de ter com ela um relacionamento amoroso⁹⁰⁷. O ocorrido tomou grandes proporções e provocou revolta em toda a cidade que, nos anos seguintes, fizeram procissões na data da sua morte e lhes confiavam o pedido de graças que muitos deles afirmaram alcançar através da sua intercessão. O caso transformou essa jovem em uma mártir para a igreja católica acarretando sua recente beatificação cujo motivo entenderemos no decorrer desse estudo.

Nascida na cidade de Santana do Cariri, interior do Ceará, em 15 de outubro de 1928, Benigna Cardoso da Silva era filha de pais camponeses, sendo a quarta de uma prole de cinco. O pai faleceu quando a mãe estava grávida do quinto filho que, por complicações deste parto, também faleceu. Órfãos de mãe e pai, Benigna e os irmãos foram adotados pela família para qual os seus pais trabalhavam, no sítio Oitis, zona rural, cerca de três quilômetros de distância da cidade (DIOCESE DE CRATO, 2022).

A ainda com base nas informações trazidas pela Diocese de Crato (2022), o catolicismo sempre esteve presente na vida da menina. Foi batizada, crismada e percorria a pé o caminho até a igreja matriz da cidade para assistir à missa aos domingos. Recebeu de presente do pároco da cidade, Cristiano Coelho Rodrigues, um livro com histórias bíblicas que adorava partilhar com outras crianças através da leitura. Segundo uma vizinha da Benigna, dona Nair Sobreira da Silva, a mártir passava o dia dando ensinamentos religiosos e foi ela quem ensinou as orações, como o Pai Nosso, Ave Maria, a dona Nair. Desta forma, na elaboração de um imaginário coletivo da jovem Benigna, ela teve uma trajetória de vida curta, marcada por várias catástrofes (como a perda precoce dos pais) e, ainda assim, era extremamente devotada a Deus, mantinha a figura idealizada de mulher casta, devota e fiel a Deus colaborando para o fomento

⁹⁰⁷ Para saber mais, consultar: PRIORE, Mary Del. **História do amor no Brasil**. 2ª ed – São Paulo: Contexto, 2006) e (PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Org.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012.

de uma imagem associada à redenção, ao papel mariano⁹⁰⁸ que as mulheres (em especial as brancas) deveriam ter na sociedade brasileira.

Na história da menina trazida pela Diocese de Crato há a informação de que ela adorava plantas e animais, tinha uma pequena horta que regava todos os dias com a água que coletava de um poço próximo a casa onde morava. Desejosa de viver somente para servir a Deus, aos 13 anos recusou o pedido de namoro feito por Raul Alves Ribeiro, um rapaz de 17 anos que estudava na mesma escola⁹⁰⁹ que Benigna. Tendo alertado a todos as investidas do rapaz e deixando clara sua recusa, o pároco aconselhou que a família mudasse a menina de escola afim de afastá-la do perseguidor.

Assim, a versão dos fatos (que a Diocese divulga enquanto oficial e que foi fundamental para a beatificação de Benigna) era de que o rapaz não se deu por satisfeito com a negativa da jovem. No dia 24 de outubro de 1941, Benigna chega em casa por volta das 17h, sua mãe de criação está fazendo o jantar, mas se queixa de não ter água no pote de barro para terminar de cozinhar. A menina se disponibiliza a pegar água no poço, onde já pegava de costume para regar suas plantas, mas a essa altura o Raul já estava escondido atrás de uma moita pronto para atentar contra a vida dela.

Com base nos registros da época, como esse trazido pela Diocese, o rapaz aparece e inicia uma tentativa de abusar sexualmente da moça, que resiste, mas Raul não aceita a recusa e puxa um facão afim de amedrontá-la e fazê-la ceder. Mesmo assim, as tentativas são em vão e ele começa a golpeá-la, primeiro nas mãos, arrancando os dedos, depois nas costas, abdômen e, por fim, o golpe fatal no pescoço, que ceifa a vida da menina.

A partir dessa breve apresentação da menina Benigna, faremos algumas observações acerca da sua beatificação, iniciando pela análise do motivo que a levou a ser beatificada. A dedicação de Benigna à vida religiosa era muito admirada por todos que a rodeavam e nesse ponto pesa o fato de que ela abdicou dos prazeres carnis para viver a santidade. Essa é uma escolha muito admirável, com ainda mais louvor em um tempo onde as mulheres eram muito mais intensamente vítimas de uma sociedade discriminatória. Essa escolha de Benigna é muito bem retratada por Altoé (2018) quando ele diz que:

A mulher pode ser a fonte de todo o mal, o “portão do diabo”, e ao mesmo tempo pode ser a “esposa de cristo”. A mulher pode ser vista pelas duas formas extremas, não

⁹⁰⁸ O termo “mariano” remonta-se à concepção bíblica cristã de modelo baseado em Maria mãe de Jesus.

⁹⁰⁹ Observamos a existência de escolas mistas na década de 40 no interior do Ceará. A nível nacional, estas “escolas passaram a ser instaladas no Brasil a partir de 1870. Mais ou menos a partir desta data, apareceram nas províncias as escolas públicas mistas” (STAMATTO, 2002, p. 03). Ainda segundo a autora, somente em 1910 houve uma “igualdade” nos números de meninos e meninas nas escolas. De acordo com Coelho (2020) no Ceará, essas escolas começaram a funcionar em 1884.

existindo posição intermediária. Assim, a mensagem as mulheres não é “você é a esposa de Cristo” ou “você é o portão do diabo”, ou mesmo “você pode ser uma ou outra”, “você escolhe”. Em vez disso, se diz: você é ao mesmo tempo “esposa de cristo” e o “portão do diabo”, sedutora e redentora, mas nunca o meio termo. (ALTOÉ, 2018, p. 136-137)

Benigna escolheu a castidade, segundo o que foi entendido anteriormente, mas ela ainda era mulher e, seguindo essa análise de Altoé, a culpabilização da vítima está tão entranhada na sociedade que só o fato de ser mulher era motivo suficiente para provocar desejos no seu alçôz. Essa é uma forma de responsabilizar a vítima pelo crime sofrido, que vem se repetindo até a atualidade. A jovem não foi julgada por sua postura, tendo em vista que para a igreja, a sua morte, da forma como se deu, foi uma virtude, mas se por ventura ela tivesse cedido, ainda que não desejasse o seu assassino, ainda que fosse a única forma de permanecer viva, a história da jovem mártir tomaria um rumo completamente diferente. Uma heroína nasceu quando Benigna preferiu a morte, mas uma pecadora teria permanecido viva, ainda que não fosse mais aceita na vida cristã, ainda que possivelmente tivesse que lidar com o julgamento social que, historicamente, insiste em culpabilizar a mulher.

Ainda sob a perspectiva de Altoé (2018), o autor cita o caso de Maria, mãe de Jesus para os cristãos, que se tornou um exemplo de mulher para a igreja católica por ter sido concebida sem pecado, continuou pura, sendo a única mãe “preservada”, escolhida por Deus.

Mas esse exemplo prende cada vez mais as mulheres na visão misógina que a igreja difundiu por tanto tempo, já que não existe mais nenhum caso comprovado de concepção tal qual aconteceu a da mãe de Jesus. Esse modelo de santidade expresso através de Maria era, e de certo modo ainda é, cobrado das mulheres e não só das que desejam seguir a vida religiosa, mas as mulheres no geral, com ênfase às tidas de “boa família”, que geralmente são brancas, de uma classe social média e alta, com acesso a uma educação escolarizada que as transformaria em exemplares donas de casa, esposas e mães. Era cultural que a honra de uma família estivesse ligada ao bom comportamento das filhas. Por outro lado, ainda que essas moças seguissem todas as exigências socialmente impostas, ainda que casassem conforme manda a igreja, elas não seriam capazes de se igualar Maria, pois do casamento nasce o ato sexual e morre a pureza⁹¹⁰. Pela ótica da régua social que mede a virtude feminina, ser uma boa mulher é humanamente impossível.

Hoje, mesmo as mulheres que se dedicam a igreja, como freiras, por exemplo, que renunciam ao namoro e, por consequência, ao casamento, só serão vistas como “exemplo de

⁹¹⁰ A pureza de uma mulher, historicamente, costuma estar relacionada a sua virgindade.

Maria” após a morte, pois enquanto estiverem vivas, são sujeitas a ceder ao pecado. Esse é o caso de Benigna, que imediatamente após a sua morte, já foi tida como mártir⁹¹¹. Nos anos seguintes ao seu assassinato, na mesma data do ocorrido, a população da cidade de Santana do Cariri deu início a um processo de beatificação não-oficial, para eles a menina já era considerada santa e merecedora de adoração.

Em entrevista ao Jornal O Povo, em 2011, o padre Neri Feitosa, vigário de Santana do Cariri entre os anos 1978 e 1980, e que concedeu depoimento no processo de beatificação da menina Benigna, teria dito que por meio de carta questionou o assassino Raul: “O que aconteceu? Ela cedeu ou morreu inocente?” Ao que o criminoso teria respondido: “Não padre. Ela foi muito virtuosa. Não cedeu coisa nenhuma” (CIDRÃO, 2014, p.24, apud NUVENS; SANTOS, 2021, p. 83)

A partir do questionamento do padre Neri Feitosa é posto em evidência um ponto válido de reflexão. Para ele, bem como acontece com muitos sujeitos nessa sociedade misógina, a morte de Benigna é irrelevante, sendo muito mais importante saber se a violação sexual chegou a se concretizar. Mas, e se ela tivesse sido violada sexualmente, será que o processo oficial de beatificação teria sido levado adiante? Ou será que, a partir daquele momento, de vítima Benigna passaria a ser culpada, tornando-se descartável? Para além desses questionamentos, existe um outro ponto que ganha destaque, como bem observam os autores Nuvens e Santos (2021), que é o papel que o algoz exerce no processo de beatificação, só sendo possível sua continuidade mediante a confirmação da pureza de benigna por Raul. Aqui, a luta acerca da violência contra a mulher se confunde com o valor da sua inocência e essas atitudes só reforçam a mensagem de que não são os homens que devem parar de ser violentos, são as mulheres que devem fazer com que não mereçam a violência.

Para que uma beatificação⁹¹² ocorra, é necessária a comprovação de um milagre, o que costuma tomar bastante tempo até a aprovação, mas como Benigna morreu como mártir, essa etapa do processo foi desconsiderada, fazendo com que ocorresse consideravelmente mais rápido, como explica o Rodrigues (2020):

Apesar de ter sido morta em 1941, seu processo foi iniciado apenas em 2011, porém, em pouco mais de oito anos, já obteve sucesso e conquistou o último passo antes de uma possível canonização [...]. No caso de Benigna, a análise foi mais rápida porque sua morte foi considerada um martírio, que dispensa o reconhecimento de um milagre. [...] Os devotos acreditam que ela "deu a vida para não cometer pecado". Foi com esta tese que a Diocese de Crato abriu o processo em 2011 e, dois anos depois, já recebeu

⁹¹¹ “A morte trágica, logo, é associada ao sacrifício, um elemento importante do universo cristão. Os mártires se purificavam pelo sofrimento” (ALVES; PAIVA; SOUSA, 2022, p. 16)

⁹¹² A beatificação aconteceu no dia 24 de outubro de 2022 na cidade de Crato, interior do Ceará, cerca de 51 quilômetros da cidade natal de Benigna, e contou com a presença do cardeal Dom Leonardo Steiner, representante do Papa Francisco, que presidiu a missa.

o 'Nihil obstat' (nada obsta), documento emitido pelo Vaticano permitindo a abertura da causa de beatificação. (RODRIGUES, 2020)

A canonização é o terceiro e último passo para a veneração universal, mas para que ocorra, é necessária a comprovação de um milagre. Estudos e entrevistas já estão sendo feitos com pessoas que afirmam terem alcançado graças por intercessão da jovem santa. Mas, segundo o atual pároco da cidade de Santana do Cariri, em entrevista ao G1 (2022), o primeiro milagre de Benigna foi levar o seu algoz ao arrependimento, já que, segundo relatos na entrevista, anos mais tarde ele visitou o túmulo da menina e chorou com emoção motivado pela culpa. Percebemos que, mesmo tendo sido assassinada tão cruelmente, beatificada pelo seu martírio e pela preservação da sua pureza, o maior milagre de Benigna ainda foi ter “permitido” a redenção da alma do seu assassino, já que para a igreja católica, o arrependimento é uma garantia da salvação. Sendo assim, a igreja ao mesmo tempo que concede um título de santidade a uma jovem que teve a vida ceifada, também é capaz de remodelar a imagem do assassino para a sociedade, fazendo com que ele passe a ser visto com mais compaixão.

Os debates acerca da beatificação da menina Benigna são extensos e complexos, merecendo análises mais aprofundadas, pois muitos pontos dessa história evidenciam o quanto a mulher padece nessa estrutura social machista e patriarcal quanto as sociedades ancoradas na lógica europeizante e capitalista onde as mulheres são entendidas a partir do prisma da propriedade privada dos homens, sejam pais, irmãos, tios, namorados, maridos ou mesmo homens que não mantinham relação alguma com determinada mulher mas sentiam-se no “direito” de reivindicá-la para si. Mas, em se tratando de representatividade, o caso da beata trouxe para a atualidade um grande avanço no combate ao feminicídio, pois em 24 de maio de 2019 foi sancionada a lei de nº 16.892 que institui o dia 24 de outubro, que faz alusão à data da morte de Benigna, como dia de combate ao feminicídio no Estado do Ceará. A lei, surge como um reforço a Lei 13.104/15 de combate ao feminicídio em âmbito nacional, diz que:

Art. 1.º Fica instituído o Dia Estadual de Combate ao Feminicídio, a ser realizado anualmente no dia 24 de outubro. Art. 2.º No Dia Estadual de Combate ao Feminicídio, serão realizadas campanhas, debates, seminários, palestras, entre outras atividades para conscientizar a população sobre a importância do combate ao feminicídio e a outras formas de violência contra a mulher. (CEARÁ, 2019)

Benigna é mais uma das muitas mulheres que morreram para que outras possam viver, e a sua história ganha destaque em uma das instituições que por anos foi uma das maiores incentivadoras da cultura e saberes que docilizam os corpos femininos. Hoje ainda não é tão diferente, apenas acontece de uma forma mais velada, por esse motivo a história da jovem santa

pode dar força e voz às mulheres que, de acordo com o Datafolha (2020) representam 51% do público da igreja católica. Como bem observam Nuvens e Santos (2021):

Entendemos que a barbárie vivida por Benigna denuncia a forma como meninas e mulheres foram, e são, tratadas na nossa sociedade, expostas a violências extremas e riscos constantes, dentro ou fora de casa. Seu martírio não é uma exceção, porém, dadas as circunstâncias em torno da sua história, é de conhecimento amplo e pode ser largamente difundido como símbolo da luta das mulheres por justiça e respeito (NUVENS; SANTOS, 2021, p. 80)

Para além disso, existe o contexto regional de relevância dessa beatificação, que se deu no Estado do Ceará onde, só durante o mês janeiro de 2023, a Secretaria de Segurança Pública e Defesa Social do Estado (SSPDS) divulgou em relatório parcial o assassinato de 21 mulheres, sendo 6 registrados como feminicídio, desnudando uma realidade ainda muito violenta e cruel com as existências femininas.

5. CONCLUSÃO

De acordo com tudo que já foi debatido podemos perceber que as instituições sociais são majoritariamente ocupadas por pessoas do sexo masculino, dessa forma a violência contra mulher acontece pois ainda estamos ancorados em uma sociedade estruturada sobre a cultura patriarcal. Ao contrário do esperado as formas de dominação do homem sobre os corpos femininos não diminuem ao longo dos anos, apenas mudam de cenário. Com os avanços sociais, especialmente tecnológicos, os abusadores ganham mais ferramentas para propagar a misoginia e reinventar novas formas de violência. Dessa forma, uma sociedade igualitária chega a parecer utópica.

Vimos que durante o período de pandemia, a segurança das mulheres foi posta em segundo plano, com cada vez menos denúncias e cada vez mais agressões, revelando que mesmo com a Lei Maria da Penha em vigor, ainda faltam medidas complementares que possam assegurar a vida das mulheres, seja na ampliação dos debates dentro das escolas ou o aumento da participação feminina em instituições para decidir acerca da criação de políticas públicas que abranjam as necessidades femininas.

Além disso, ao final do trabalho podemos perceber como o valor da vida feminina é socialmente condicionado à sua pureza. Benigna foi beatificada por atender aos requisitos religiosos e sociais da “mulher de valor”, sendo esse um comparativo para todas as mulheres, não só as desejosas de ingressar na vida religiosa. Mas, para além disso, seria errôneo criticar a jovem beata pela escolha da dedicação à igreja, aqui não pretendemos encaixá-la em mais um

padrão. A problemática por trás da sua beatificação está mais uma vez ligada ao controle dos corpos femininos, qual seja, o fato de que a sua morte só tem valor pela preservação da castidade, caso contrário Benigna seria apenas mais um número nas estatísticas. Por fim, esperamos que a Lei nº 16.892 possa servir às mulheres como uma porta de saída de relações violentas com todo o suporte necessário para que possamos forjar nas próximas gerações um futuro sem violência contra a mulher.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, R.; PELÁ, M. Misoginia e Violência de Gênero. **Revista Sapiência: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais**, Iporá, vol. 9, n. 3, p. 68-84, agosto, 2020. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/sapiencia/article/view/10842>. Acesso em: 10/04/2023.

BRASIL. **Código Civil de 1916**. Lei nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916. Capítulo III - Direitos e Deveres da mulher. Artigo 242 - "Das proibições à mulher casada". Rio de Janeiro, 1916. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/13071.htm. Acesso em: 13/04/2022;

Brasil ganha nova beata, Benigna; conheça a história dela e veja depoimentos de fiéis sobre possíveis milagres. **In: Portal do G1**, Fantástico. 08 mai. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2022/05/08/brasil-ganha-nova-beata-benigna-conhecaa-historia-dela-e-veja-depoimentos-de-fieis-sobre-possiveis-milagres.ghtml>. Acesso em: 18/04/2023.

CEARÁ. **Assembleia Legislativa do Estado do Ceará**. Lei Estadual nº 16.892, de 24 de maio de 2019. Institui o dia 24 de outubro como dia de combate ao feminicídio no Estado do Ceará. Fortaleza, 23 de maio de 2019;

DIAS, M. C.; SOARES, S., Feminicídio. **In: Blog de Ciências da Universidade Estadual de Campinas: Mulheres na Filosofia**, v.7, n. 2, p. 1 – 10, 2021. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/feminicidio/>. Acesso em: 07/05/2023;

DILL, A. R.; FURTADO, B. A.; MADEIRA, L. M. (2021). Vida: Simulando Violência Doméstica Em Tempos de Quarentena. **In: Ipea**. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10509>. Acesso em: 11/04/2023;

LIMA, L. D. C. **Contexto Histórico e Social da Criação da Lei do Feminicídio**. 2019. Monografia (Bacharel em Direito) – curso de Direito – Universidade do Sul de Santa Catarina, Araranguá, 2019;

LOUREIRO, Y. F. (2017). Conceito e natureza jurídica do feminicídio. **Revista Acadêmica Escola Superior Do Ministério Público Do Ceará**, 9(1), 185–210. Disponível em: <https://doi.org/10.54275/raesmpce.v9i1.9>. Acesso em: 12/04/2023;

MANSUIDO, M; **Violência De gênero Na Internet: O Que É E Como Se Defender**, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.leg.br/mulheres/violencia-de-generona-internet-o-que-e-e-como-se-defender/>. Acesso em: 14/04/2023.

PERUGINI, A.; LINS, L.; CARNEIRO; L., MAIA, Z. **Mapa Da Violência Contra A**

Mulher 2018, Brasília, 2018, p. 77.

PIMENTEL, A.; MARTINS, J. O Impacto Da Pandemia Na Violência De Gênero No Brasil. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2020**, v. 14, p. 38 – 41. 2020.

PINTO, A.; CARDOZO, M.; JARDIM, S. **A Importunação Sexual E Outros Crimes Contra A Liberdade Sexual Em Estabelecimentos Comerciais, Pinheiros**, p. 11, 2018; Disponível em: <https://institutoressurgir.org/wp-content/uploads/2018/07/1.pdf>. Acesso em: 15/04/2023.

RODRIGUES, A. Processo de Beatificação de Benigna Surpreende Pela Rapidez. **In: Diário do Nordeste**, 21 de jan. de 2020. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/regiao/processo-de-beatificacao-de-benignasurpreende-pela-rapidez-1.2201362>. Acesso em: 19/04/2023;

ROMIO, J. A. F. (2019). Sobre o feminicídio, o direito da mulher de nomear suas experiências. **In: Plural**, 26(1), 79-102. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.21768099.pcs.2019.159745>. Acesso em: 13/05/2023.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, Patriarcado, Violência**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SALES, Tatiane Da Silva. **Graduandas da Ilha: Um Estudo Sobre a Presença Feminina Nos Cursos de Farmácia, Odontologia e Direito em São Luís/MA (1940-1979)**. 2017. Tese (Doutorado em História) – Curso de História – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

SANTOS, C. M; PASINATO, W. Violência contra as Mulheres e Violência de Gênero: Notas sobre Estudos Feministas no Brasil. **Estudios Interdisciplinários de America Latina y El Caribe**, v.16, nº 1, p.147-164. Israel: Universidade de Tel Aviv, 2005; Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1408/viol%C3%Aancia_contra_as_mulheres.pdf. Acesso em: 12/04/2023.

STAMATTO, M. I. S. **Um Olhar Na História: A Mulher Na Escola (Brasil: 1549 – 1910)**, 2002, p.11.

ALUGUEL MARIA DA PENHA: UM PROGRAMA DE TRANSFERÊNCIA MONETÁRIA PARA MULHERES EM SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA NO MARANHÃO

Luciana Gomes da Silva
Mestranda em Políticas Públicas
luciana.gomes@ifma.edu.br
UFMA

Arnaldo Sousa Vieira
Doutor em Políticas Públicas
arnaldo.sousa@undb.edu.br
UFMA

RESUMO: Diante da problemática da violência doméstica contra mulher, torna-se imprescindível buscar soluções efetivas, dada a complexidade deste fenômeno social que envolve vários aspectos. Nesse sentido, convém ressaltar o contexto socioeconômico em que as mulheres vítimas estão inseridas, destacando aquelas que dependentes financeiramente do seu agressor. Portanto, questiona-se a efetividade de políticas públicas, analisando criticamente políticas destinadas à mulher empobrecida em situação de violência no Maranhão. A partir da Lei nº11.350 de 2020, que institui o chamado Aluguel Maria da Penha, busca-se discutir o modo como o Estado vem formulando suas políticas, enfatizando a desigualdade de gênero numa perspectiva histórica. Dessa forma, o objetivo deste trabalho consiste em discutir particularmente a metodologia de formulação e implementação da política de transferência monetária pautada no Programa Aluguel Maria da Penha, com base na análise documental das normas que o regulamentam. Assim, o presente estudo desenvolve-se em três partes: inicialmente, apresentam-se alguns aspectos relevantes da violência doméstica contra a mulher, posteriormente destacam-se as políticas públicas voltadas ao enfrentamento da problemática e, por fim, analisa-se criticamente alguns pontos do referido programa, concluindo parcialmente pela necessidade de readequação do mesmo para que seja capaz de atender às reais necessidades das mulheres empobrecidas.

Palavras-chave: Aluguel Maria da Penha; Dependência financeira; Violência doméstica contra a mulher.

1. INTRODUÇÃO

Desde a promulgação da Lei nº 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha, observa-se a preocupação do Poder Público com a violência doméstica contra a mulher no Brasil. Diante dos alarmantes índices dessa violência, percebe-se que a mera existência da referida lei não é suficiente para diminuir esses números, muito embora represente uma conquista significativa para as mulheres brasileiras. Para se ter uma ideia, segundo a Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos, foram mais de 31 mil denúncias até julho de 2022.

De acordo ainda com dados apresentados no Fórum Nacional de Segurança Pública, segundo pesquisa promovida pelo Datafolha, no ano de 2022, foram realizadas mais de 18 milhões de denúncias de violência doméstica contra a mulher em todo o Brasil. Assim, torna-se imprescindível buscar soluções efetivas à problemática que, dada sua complexidade, envolve vários

aspectos. Nesse sentido, convém ressaltar o contexto socioeconômico em que tais mulheres estão inseridas, haja vista que muitas delas são dependentes financeiramente do seu agressor.

Dessa forma, considerando diversas pesquisas realizadas por economistas em todo o mundo, demonstra-se que há maior tendência que a mulher que possui mais recursos econômicos abandone um relacionamento abusivo, enquanto aquelas que dependem financeiramente do agressor acabam permanecendo por mais tempo no ciclo de violência. Todavia, ressalta-se que existem outros fatores que podem contribuir para a continuidade da relação violenta. Mas, considerando a realidade das mulheres empobrecidas, muitas não possuem condições de financeiras de se afastar efetivamente do seu agressor por não terem para onde ir. Com base nisso, o governo estadual do Maranhão, por meio da Lei nº 11.350/2020, institui o programa social denominado Aluguel Maria da Penha.

Durante pesquisa realizada pela autora em 2020, na Casa da Mulher Brasileira, em São Luís, observou-se que havia uma articulação entre o Centro de Referência em Atendimento à Mulher em Situação de Violência e a Prefeitura de São Luís para integrar as mulheres em situação de emergência ao Programa Minha Casa Minha Vida, haja vista a necessidade de se afastarem do convívio com o agressor. Isso porque, apesar da previsão normativa da Lei nº 11.340/2006, artigo 22, inciso II, sobre a medida protetiva urgência, em alguns casos, o agressor também não possui condições financeiras de sair do local de convivência com a ofendida.

Dessa forma, dada a demanda social crescente por abrigo para se afastarem dos agressores, até porque o abrigo provisório existente na Casa da Mulher Brasileira em São Luís, além de só atender às mulheres da Capital, também possui restrição temporal, as mulheres atendidas podem ficar abrigadas ali apenas por 48 horas, por isso a necessidade de pensar uma política voltada para essa necessidade específica dessas mulheres. Assim, o Programa Aluguel Maria da Penha foi formulado como uma política monetária de assistência a essas mulheres e sua implementação está a cargo da Secretaria de Estado da Mulher, conforme previsto na Portaria nº 98, de 10 de dezembro de 2020 e as disposições previstas no Decreto nº 36.340 de 2020.

Nesse sentido, o presente artigo se propõe a investigar, com base em análise documental e a partir de uma abordagem crítica e reflexiva, em que medida o Programa Aluguel Maria da Penha foi formulado e está sendo implementado, seguindo uma metodologia adequada para obtenção dos resultados esperados, ou seja, contribuir para afastar a mulher do convívio com o agressor e, assim, contribuir efetivamente para a redução da violência doméstica contra a mulher.

Para tanto, realiza-se um levantamento bibliográfico adequado ao debate sobre a violência de gênero, problematizando a situação da mulher vítima de violência doméstica dependente financeiramente do seu agressor, assistida pelo Estado. Em seguida, se discute a influência das políticas públicas na vida das mulheres vítimas, destacando-se duas de suas fases: a formulação e a implementação. Por fim, busca-se analisar o Programa Aluguel Maria da Penha, a partir das suas normas regulamentadoras, destacando alguns dos seus pontos contraditórios ante a situação da mulher maranhense que precisa se afastar do seu agressor.

1.1 Políticas de enfrentamento à violência doméstica contra a mulher

A partir de uma perspectiva histórica, há que se considerar que a violência se fez presente em diversas formas de organização social. De acordo com os diferentes grupos, ela pode ocorrer de vários modos. Existem as formas de violência difusa ou generalizada e violências específicas direcionadas a determinados grupos. Por exemplo, a violência doméstica contra a mulher é aquela perpetrada em razão do gênero, considerando a relação afetiva existente entre vítima e agressor. Portanto, para discutir a influência de determinada política pública no contexto de violência doméstica contra a mulher é necessário ampliar o debate sobre essa problemática.

Assim, para se compreender melhor as peculiaridades desse tipo de violência, faz-se oportuno recorrer às teorias feministas, perpassando pelo debate sobre a desigualdade de gênero. Ademais, a própria Lei nº 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha, apresenta o conceito de violência doméstica a ser discutido. Dessa forma, observa-se que também as políticas públicas voltadas ao enfrentamento da violência doméstica devem atentar às problemáticas sociais trazidas pela desigualdade de gênero e a implementação de políticas ou programas sociais deve ser coerente com as demandas das mulheres vítimas.

1.1.1 Aspectos da violência doméstica contra a mulher

Ao observar o percurso das mulheres na luta pela garantia de seus direitos, destacam-se algumas ações fundamentais: a primeira Conferência Internacional de Direitos Humanos realizada em Teerã, no ano de 1968, que ampliou a discussão sobre a desigualdade de gênero no mundo; a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, em 1979; a Convenção de Belém do Pará, “destinada a prevenir, punir e erradicar a violência contra a mulher, salientando-se a explícita preocupação com a violência perpetrada no âmbito doméstico” (RIOS, 2006, p.77), que ocorreu em 1994.

Numa perspectiva histórica, convém destacar que essa realidade disseminada pela própria cultura patriarcal está arraigada na sociedade ocidental desde a Antiguidade, haja vista a influência da cultura grega com sua definição de cidadão, que comportava apenas homens livres, excluindo mulheres e escravos, dentro daquilo que Arendt (2001) vai denominar de esfera pública, em contraposição à esfera privada.

De acordo com Saffioti (2004), o conceito de patriarcado, extraído da Antropologia, corrobora com a concepção de que os homens precisam manter o poder que lhes foi culturalmente concedido. Para tanto, precisam submeter as mulheres ao seu domínio, mesmo que para isto seja necessário fazer uso de violência. É a partir dessa relação desigual que se chega ao seguinte conceito:

Violência seria, portanto, toda e qualquer ação que torna o outro coisa, objeto desprovido de desejo, da autonomia, da autodeterminação. Embora se manifeste de múltiplas formas, as que nos interessam aqui são aquelas geradas na relação de desigualdades entre homens e mulheres, relação hierarquizada, que confere ao homem a posição de mando e a mulher a posição de submissão (MOREIRA; RIBEIRO; COSTA, 1992, p. 179).

Dessa forma, deve-se enfatizar que um dos principais pontos para se compreender melhor toda essa problemática, perpassa pelo debate de gênero, que, para além de uma distinção biológica entre os sexos, está relacionado a aspectos sociais e culturais. Judith Butler, em Problemas de Gênero (1990), coloca em xeque a naturalidade do sexo, ressaltando que ele também pode ser discursivamente produzido por interesses políticos e sociais. Afirma ainda que o sexo pode ser culturalmente produzido tanto quanto o gênero, por isso ambos não deveriam ser fixados culturalmente. Portanto, percebe-se toda a complexidade decorrente dessas estruturas desiguais.

Dessa forma, observa-se que é nesse contexto que se insere a violência doméstica contra a mulher “como forma de reprodução do controle do corpo feminino e das mulheres numa sociedade sexista e patriarcal” (BRASIL, 2008, p. 8). Desse modo, deve-se considerar que “trata-se da violência como ruptura de qualquer forma de integridade da vítima: integridade física, integridade psíquica, integridade sexual, integridade moral” (SAFFIOTI, 2004, p. 17).

Nesse compasso, a autora supracitada está em sintonia com a Lei nº 11.340/2006 que apresenta conceito semelhante da violência doméstica contra a mulher, demonstrando a amplitude de sua abrangência, conforme se observa a seguir:

Art. 5º Para os efeitos desta Lei, configura violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial:

I - no âmbito da unidade doméstica, compreendida como o espaço de convívio permanente de pessoas, com ou sem vínculo familiar, inclusive as esporadicamente agregadas;

II - no âmbito da família, compreendida como a comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa;

III - em qualquer relação íntima de afeto, na qual o agressor conviva ou tenha convivido com a ofendida, independentemente de coabitação.

Parágrafo único. As relações pessoais enunciadas neste artigo independem de orientação sexual (BRASIL, 2006).

A violência doméstica contra a mulher pode ocorrer sob diversas formas, representando um risco real a sua saúde e integridade física e psicológica, quando não à própria vida, o que acaba demandando também do Estado ações para seu enfrentamento. Assim, torna-se urgente pensar em estratégias para solucionar a problemática da violência doméstica contra a mulher. Por isso, o Estado vem intervindo por meio da criação e implementação de políticas públicas voltadas seu ao enfrentamento. Todavia, deve-se observar como estas são concebidas e operacionalizadas na prática.

1.1.2. Políticas Públicas de enfrentamento à violência doméstica

Para que se possa discutir as políticas voltadas às mulheres é necessário compreender o que significa política pública e como ela se constitui, sobretudo aquelas voltadas ao enfrentamento da violência doméstica. Dessa forma, “se entiende por políticas públicas el resultado de la dinámica del juego de fuerzas que se establece en el ámbito de las relaciones de poder, relaciones esas constituidas por los grupos económicos y políticos, clases sociales y demás organizaciones de la sociedad civil” (BONETI, 2017, p. 13).

Portanto, observa-se que existe um embate entre interesses diversos e a política pública deverá se constituir como resultado disso. Nesse sentido, cumpre ressaltar ainda que para a mesma autora, essa relação entre o Estado, as classes sociais e a sociedade civil, em cada momento histórico, a partir das suas determinações ideológicas, podem se exprimir como verdades absolutas que, posteriormente, vão produzir e referenciar as ações institucionais, tais como a elaboração e operacionalização das políticas públicas.

Para que se compreenda melhor os efeitos desse tipo construção, destaca-se que mesmo quando as políticas públicas nascem a partir dos apelos sociais, o suposto diálogo preexistente já é “estruturalmente viciado”, segundo Meszáros (2004). Isso porque, para o referido autor é muito difícil que os indivíduos consigam contestar ou apoiar as posições de poder da ordem

social existente, considerando a estrutura de comunicação estabelecida e em defesa das suas pretensões hegemônicas mutuamente excludentes. Portanto, ressalta que:

Assim, como resultado de tal “diálogo” necessariamente viciado, o que parece ser um consenso é na verdade o resultado, imposto de maneira mais ou menos unilateral, das relações de poder dominantes, que assume muitas vezes a enganosamente não problemática forma de um intercâmbio comunicativo “produtor de concordância” (MESZAROS, 2004, p.84).

Portanto, ressalta-se a importância de todas as vezes que se analisar determinada política pública, observar o poder da ideologia dominante, ainda que esta decorra explicitamente de uma demanda social legítima. Desse modo, deve-se considerar ainda que, não obstante sua relevância, as políticas públicas destinadas ao atendimento de inúmeras necessidades das mulheres, ainda surgem em um contexto de desigualdade de gênero. Assim, elas se concretizam “a partir de interesses sociais organizados em torno de recursos que também são produzidos socialmente” (SILVA, 2005, p.90).

No contexto nacional, foram diversas ações implementadas voltadas às mulheres. No ano de 2003 houve a criação da Secretaria de Políticas para as Mulheres, com a elaboração e implementação do I e II Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres (PNPM) e, em especial, da Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres e do Pacto Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres e do Programa Mulher, viver sem violência. Todas essas ações também demandaram de cada estado outras ações e estruturas para a execução das políticas e programas sociais estabelecidos, inserindo-se a concepção de transversalidade de gênero que exigiu uma articulação maior entre os entes federativos.

Nesse sentido, cumpre destacar a Lei nº 11.350/2020 do Estado do Maranhão que criou o Programa Aluguel Maria da Penha. Contudo, antes de adentrar especificamente em sua análise, convém aprofundar o debate sobre a forma de concepção das políticas públicas voltadas às mulheres em situação de violência, observando os diversos aspectos com elas relacionados, bem como tais políticas são criadas e implementadas. Dessa forma, parte-se daquela que seria a previsão inicial para a concepção dessas políticas, ou seja, a Lei nº 11.340/2006:

Art. 3º Serão asseguradas às mulheres as condições para o exercício efetivo dos direitos à vida, à segurança, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, à moradia, ao acesso à justiça, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária.

§ 1º O poder público desenvolverá políticas que visem garantir os direitos humanos das mulheres no âmbito das relações domésticas e familiares no sentido de resguardá-las de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 2006).

Portanto, ao destacar os direitos que devem ser resguardados às mulheres, inclusive determinando que o Poder Público desenvolva políticas específicas para garanti-los, faz-se oportuno destacar a forma como estas são concebidas. Por exemplo, os Planos Nacionais de Enfrentamento a Violência Doméstica, foram vinculados a outras ações relevantes que o precederam. Inicialmente, houve a criação de um Conselho Nacional dos Direitos das Mulheres que se tratava de um órgão consultivo e deliberativo da sociedade civil junto ao governo, instituído através da Lei nº 7.353/85. Sua função principal era acompanhar e controlar as políticas implementadas, sobretudo no tocante à criação de Delegacias Especializadas da Mulher e das Casas-Abrigo.

Assim, observa-se que não é recente a preocupação de oferecer às mulheres meios de elas se afastarem do convívio com o agressor, por meio das Casas-Abrigo. Portanto, considerando a relevância do Programa Aluguel Maria da Penha nesse cenário em que as mulheres empobrecidas não possuem recursos financeiros para se afastarem dos seus agressores, passa-se a analisar como essas políticas são formuladas e implementadas, considerando a clássica dicotomia entre administração e política. Conforme aponta Viana (1996), essa dicotomia se dá pelo fato de que “a primeira [a formulação] ocorre em um espaço político de trocas e indeterminações, conflitos e poder, enquanto a segunda [a implementação] se define em um espaço administrativo, concebido como um processo racionalizado de procedimentos e rotina” (VIANA, 1996, p.13).

Dessa forma, nos estudos sobre abordagens metodológicas em políticas públicas, a referida autora cita alguns teóricos como Hoppe, Van de Graaf e Van Dijk (1985), que ressaltaram a relevância dessas duas fases, ou seja, da formulação e implementação na formação das políticas, “sendo frutos de diferentes processos e com diferentes funções sociais” (VIANA, 1996, p.13). Portanto, para os autores essa dicotomia pode representar um dos maiores problemas para efetividade de determinada política, haja vista que quem elabora não é quem implementa. Nesse sentido, deve-se considerar que:

Una política pública tiene una trayectoria burocrática a recorrer después de ser creada, sometiéndose a diferentes instancias, pudiendo sufrir modificaciones hasta llegar a la operatividad de la acción para la que se destina. La primera instancia a someterse, después de salir de la tutela política en manos del poder Legislativo, es el sector de los burócratas. Los burócratas son los técnicos responsables por transformar las políticas públicas en proyectos de intervención en la realidad social con medidas administrativas o con inversiones (BONETI, 2017, p. 30).

Portanto, perante tal trajetória, dadas as possibilidades de modificações durante sua implementação, deve-se considerar que não basta ser bem formulada pelo Legislativo, mas

depende também dos órgãos que irão gerir tal política. Assim, reforça-se a necessidade de uma boa articulação entre os diversos agentes sociais, para que a política possa atingir efetivamente sua finalidade.

1.1.3. Análise do Programa Aluguel Maria da Penha

Inicialmente, importa destacar que não se pretende realizar uma análise detalhada e completa sobre as fases de formulação e implementação do Programa Aluguel Maria da Penha, apenas levantar algumas questões relevantes com base nas normas que regulam tal política. Dessa forma, tem-se que a Lei nº 11.350/2020, que cria o referido programa explicita, em seu primeiro artigo, quem são as destinatárias do benefício.

Art. 1º Fica instituído o Aluguel Maria da Penha, programa de aluguel social destinado a amparar mulheres vítimas de violência doméstica que estejam impedidas de retornar para seus lares em virtude do risco de sofrimento de qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial (MARANHÃO, 2020).

Portanto, se observa que não se trata de benefício destinado a qualquer mulher que sofre violência doméstica, mas apenas àquelas que correm riscos no convívio com o agressor e que precisam se afastar dele com urgência e não possuem recursos financeiros para fazê-lo. Por se tratar de um valor monetário destinado a um aluguel social, o governo deve empregar recursos públicos nessa política de transferência monetária, haja vista que cada mulher cadastrada no programa deverá receber R\$ 600,00 (seiscentos reais) mensais por até 12 meses. No entanto, existem regras para a concessão deste benefício, dentre as quais se destacam a necessidade de observância aos seguintes critérios cumulativos:

Art. 2º Para fazer jus ao Aluguel Maria da Penha, as mulheres deverão atender aos seguintes critérios:

I - estar sob medida protetiva expedida de acordo com a Lei Federal nº 11.340, de 7 de agosto de 2006;

II - comprovar que está em situação de vulnerabilidade, de forma a não conseguir arcar com suas despesas de moradia;

III - comprovar que tinha renda familiar, anterior à separação, de até 2 (dois) salários mínimos;

IV - comprovar que não possui parentes até segundo grau em linha reta no mesmo município de sua residência (MARANHÃO, 2020).

Assim, observa-se que esses requisitos são de difícil observância e comprovação, o que pode prejudicar sobremaneira uma mulher que se encontra em real necessidade. Desse modo,

torna-se relevante questionar o modo de definição dos parâmetros adotados na formulação dessa política, tais como: o valor do benefício; o período de duração; a forma de comprovação da necessidade; os critérios de escolhas, vez que o número de beneficiárias tem quantidade mensal limitada etc.

Nesse sentido, vale considerar ainda que mesmo cumprindo todos os requisitos exigidos nas disposições normativas e regulamentares para que a mulher seja contemplada pelo programa, não se garante que ela irá realmente encontrar um local adequado, seguro e que contemple todas as suas necessidades para se manter afastada do seu agressor e que seja correspondente ao valor do benefício, por exemplo.

Além disso, é interessante observar que vai haver sempre, por se tratar de uma decisão humana, a variável liberdade, ou seja, ao final cumprirá a essas mulheres vítimas de violência doméstica decidirem sobre o tipo de vida que desejam levar, o que pode fazer com que apesar de terem sido contempladas pelo programa, mantendo-se supostamente afastadas dos seus agressores, após os 12 meses de recebimento do benefício, decidam reatar o relacionamento ou mesmo durante a participação no programa, apesar de haver uma previsão na lei de que ela será excluída, caso isso ocorra.

Por isso, torna-se imprescindível compreender como se deu a constituição do problema e sua entrada na agenda governamental, considerando as etapas previstas para o razoável andamento das políticas públicas. Assim, sendo este um dos primeiros movimentos para a elaboração do Programa Aluguel Maria da Penha, de acordo com Silva (2005), deve-se chegar à definição de alternativas ou soluções ao problema, o segundo movimento seria a própria adoção da política que perpassa pelo Legislativo, bem como pelo consenso entre os dirigentes ou decisão judiciária, a ser concretizada por meio de leis, decretos e a definição do orçamento. Em seguida, parte-se para a implementação que seria “a fase de execução de serviços para o cumprimento de objetivos e metas preestabelecidos” SILVA, 2005 p.96).

Portanto, faz-se oportuno destacar que, como a instituição do programa se deu por meio da Lei nº 11.350/2020 promulgada durante a pandemia do COVID-19, não houve um amplo debate público de modo a contemplar as reais necessidades das mulheres, não favorecendo uma participação mais ativa dessas que são as principais interessadas. Apenas buscou-se uma solução imediata à problemática das mulheres vítimas de violência doméstica que estavam sob maiores riscos. Após a promulgação da referida lei, a forma prevista para implementação do referido programa ficou a cargo da Secretaria de Estado da Mulher, conforme previsto na Portaria nº 98, de 10 de dezembro de 2020 e conforme as disposições previstas no Decreto nº

36.340 de 2020, uma vez que o programa deve se estender a todas as mulheres vítimas de violência no estado do Maranhão.

De acordo com o referido decreto que prevê a operacionalização do Programa, tem-se como um dos seus pontos críticos o fato que apenas 400 mulheres poderão ser atendidas simultaneamente, o que seria um número muito inferior às reais necessidades locais, considerando que o Programa deveria atender a todas as mulheres vítimas de violência doméstica no Maranhão que tivessem impossibilitadas financeiramente de se afastar do agressor.

Diante de uma situação como essa, cabe questionar a efetividade do programa. Mesmo que em termos quantitativos, se considere cumprido o objetivo do Programa, porque serão contabilizadas como mulheres efetivamente beneficiadas, em termos qualitativos, ainda é necessário debruçar-se sobre os resultados e há muito a ser considerado. Portanto, observa-se que no momento da formulação não se analisou detalhadamente as possíveis implicações, atendo-se mais especificamente à destinação de recursos propriamente dita ou a eventual controle sobre a destinação dada ao valor recebido por cada mulher.

Nesse compasso, outro aspecto relevante é que a única forma de controle prevista pelas normas analisadas, é a criação de um sistema de informática específico para operacionalização do programa. Mas, diante da extrema necessidade, será possível que se investigue cada realidade socioeconômica dessas mulheres? Elas podem apresentar informações falsas. Portanto, há que se considerar que não será uma tarefa fácil fazer uma avaliação qualitativa eficiente do programa, porque não será possível chegar às mulheres que tiveram suas expectativas frustradas, por precisarem realmente do benefício para romper com o ciclo de violência doméstica a que estavam submetidas e, por não cumprirem apenas um dos requisitos, serem impossibilitadas de se cadastrarem.

Em suma, de acordo com Silva (2005) todos esses pontos devem ser considerados na fase de implementação do referido programa. E isto vai exigir constante tomada de decisões, que podem resultar no seu redesenho. Portanto, enfatiza-se a necessidade de observância a uma metodologia adequada de formulação e implementação de políticas públicas por parte do Estado, para a obtenção de resultados mais efetivos, considerando que:

Toda política pública é tanto um mecanismo de mudança social, orientado para promover o bem-estar de segmentos sociais, principalmente os mais destituídos, devendo ser também um mecanismo de distribuição de renda e equidade social, vista como um mecanismo social que contém contradições (SILVA, 2005, p.90).

Portanto, observa-se de maneira muito clara esse caráter contraditório presente em alguns programas sociais voltados às mulheres, haja vista a continuidade da relação desigual entre os gêneros por vezes propiciadas pelo próprio Estado, ainda quando intenta promover ações positivas para sanar suas necessidades. O fato é que, embora com boas intenções, não considera toda complexidade inerente ao ser mulher na sociedade capitalista atual no momento da formulação e implementação das suas políticas.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A entrada da violência doméstica contra a mulher na agenda pública brasileira não é algo recente. Há alguns anos se considera a importância de oferecer às mulheres que não possuem recursos financeiros a possibilidade de se afastarem dos seus agressores, como forma de diminuir os riscos para as mulheres empobrecidas e melhorar os próprios índices de violência. Todavia, o modo como são formuladas e implementadas tais políticas pode não considerar as suas reais necessidades.

Por isso, é importante aprofundar o debate sobre as desigualdades de gênero e compreender que as políticas públicas voltadas direta ou indiretamente para remediar os problemas decorrentes de tais desigualdades precisam ser melhor formuladas e implementadas, levando em consideração os diversos aspectos envolvidos numa problemática tão complexa como a violência doméstica contra a mulher. É necessário favorecer a participação dessas mulheres para que elas possam contribuir no processo de formulação e implementação dessas políticas.

Dessa forma, observou-se que, embora o Programa Aluguel Maria da Penha represente uma intenção positiva por parte do Estado, ainda necessita de algumas adequações para que atenda efetivamente as necessidades das mulheres vítimas de violência doméstica que não possuem recursos para se afastar dos seus agressores em todo o Maranhão, para assim alcançar os resultados pretendidos.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hanna. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense, 2001.

BONETI, Lindomar. **Políticas públicas por dentro**, 1a ed., Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, San Pablo: Mercado de Letras, 2017.

BRASIL. Lei nº 11.340 de 7 agosto de 2006. **Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher**. Disponível em:

<https://www.cairu.br/biblioteca/arquivos/Direito/lei_maria_penha.pdf>. Acesso em: 29 abr 2023.

_____. Secretaria Especial de Política para as Mulheres. **Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres.** Disponível em: https://direito.mppr.mp.br/arquivos/File/politica_nacional_enfrentamento_a_violencia.pdf. Acesso em: 10 julho de 2023.

BUTLER, J. P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

HOPPE, Robert; GRAAF, V.; HENK & DIJK, V. Asje. **Implementation as design problem.** Problem tractability, policy theory and feasibility testing. Paris, 1985.

MARANHÃO. Lei nº 11.350, de 2 de outubro de 2020. **Institui o Programa Aluguel Maria da Penha.** Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ma/lei-ordinaria-n-11350-2020-maranhao-regulamenta-a-lei-n-11350-de-2-de-outubro-de-2020-que-institui-o-programa-aluguel-maria-da-penha>. Acesso em: 10 de julho de 2023.

_____. Decreto nº 36.340, de 13 de novembro de 2020. **Regulamenta a Lei nº 11.350/2020 que institui o Programa Aluguel Maria da Penha.** Disponível em: <https://mulher.ma.gov.br/decreto-aluguel-social#:~:text=DECRETO%2036.340%2C%20DE%2013%20DE,Programa%20Aluguel%20Maria%20da%20Penha.&text=DECRETA-,Art.,regulamentado%20nos%20termos%20deste%20Decreto>. Acesso em: 12 julho de 2023.

MESZAROS, István. **O poder da ideologia.** Trad. Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MOREIRA, M.I.; RIBEIRO, S.; COSTA, K. Violência contra a mulher na esfera conjugal: jogo dos espelhos. In: Entre a virtude e o pecado. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas; 1992. p. 169-90.

RIOS, R. R. **Para um direito democrático da sexualidade.** Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 12, n. 26, p. 71-100, jul./dez. 2006.

SAFFIOTI, H. **Gênero, Patriarcado e Violência.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Avaliação de Políticas e Programas Sociais: uma reflexão sobre o conteúdo teórico e metodológico da pesquisa avaliativa. In: **Avaliação de políticas e programas sociais: teoria e prática.** 2 ed. São Paulo: Veras, 2005.

VIANA, A. L. **Abordagens Metodológicas em Políticas Públicas.** Caderno de Pesquisa n. 05. Campinas: NEPP/UNICAMP, 1988.

BREAK MY SOUL E O SOM DA VOZ DA NEGRITUDE FEMININA

Nathália Christine Garcez Rocha
Mestranda em Cultura e Sociedade
athaliarocho.au@gmail.com
UFMA

Ricieri Carlini Zorzal
Pós-doutor em Música
ricieri.zorzal@ufma.br
UFMA

Ana Caroline Amorim Oliveira
Doutora em Antropologia Social
oliveira.ana@ufma.br
UFMA

RESUMO: Este artigo pretende destacar a relação da bagagem cultural que inspirou a música *Break my soul* da artista Beyoncé Knowles, com o olhar questionador de raça e feminismo de Grada Kilomba (2019) em seu texto “QUEM PODE FALAR?”, além da categorização de música descrita por Adorno (1996) sobre o que seria música séria e popular, de massa. Beyoncé lançou a música *Break My Soul* no fim do mês de junho de 2022, alcançando recordes em visualizações nas plataformas digitais e esta canção está sendo celebrada pelas comunidades latinas, negras e LGBTQIA+. Pois suas batidas dançantes foram inspiradas no estilo musical “House Music”, estilo dos anos 80 que possui bases da música disco junto com as batidas da música eletrônica. Artistas negras como Beyoncé são uma fonte de inspiração para toda uma comunidade de pessoas que historicamente possui suas histórias de vida e contribuições artísticas invisibilizadas, como a *Sister Rosetta Tharpe*, mulher cristã, guitarrista, cantora e compositora; poucos sabem sobre a sua contribuição para o *rock and roll* globalmente conhecido que possui um homem branco, hétero, Elvis Presley, como símbolo maior em detrimento da mulher negra que desde os anos 40 deu a sua contribuição musical. A origem do estilo musical “House Music”, mistura de Disco com as batidas eletrônicas, tem sua origem perpetrada pela população latina, negra e LGBTQIA+ e fora abafada pela incorporação da indústria musical que difundiu o estilo para outros espaços, sem levar em consideração a história e valor social que o estilo musical carrega. Um valor cultural de minorias que viam na música a sua forma de expressão de arte nas letras e performances corporais que movimentavam clubes e todo um circuito econômico para seus criadores e apoiadores.

Palavras-chave: Feminismo Negro; Cultura Negra; Beyoncé Knowles; Música de massa.

1. INTRODUÇÃO

A maior artista feminina da história da música de sua geração, Beyoncé Giselle Knowles Carter é uma cantora mundialmente conhecida que vem contribuindo com a indústria cultural com muitos hits em diferentes abordagens, mas todas interligadas por sua origem negra e feminista. O que muitos esquecem é que antes dela muitas outras mulheres foram revolucionárias no mundo da música, mas não tiveram o mesmo reconhecimento que a Beyoncé Knowles conseguiu alcançar.

A americana *Sister Rosetta Tharpe* é um exemplo, nasceu em 20 de março de 1915 no Arkansas, foi uma mulher que revolucionou o mundo da música, mas sua contribuição foi invisibilizada. Cristã de base protestante, guitarrista, cantora e compositora, foi perspicaz ao unir sua bagagem artística com elementos da música gospel, criou acordes com uso da guitarra elétrica que resultaria no estilo *R&B*.

Segundo a Revista TMDQA!, a cantora entrou para a história a partir de 1945 com a gravação da sua versão da música tradicional, *Strange Things Happening Every Day*, a canção fala da vida dos negros estadunidenses que assim como a sua família estão sujeitas às incertezas da vida humilde, a gravação em estúdio desta música representa o primeiro *Rock And Roll* registrado na história.

Desta forma, este trabalho parte da problemática do histórico de invisibilidade e pouco reconhecimento que a indústria musical promoveu durante anos nas contribuições de artistas negras e também nas comunidades latina e LGBTQIA+ como um reflexo de silenciamento estrutural de uma sociedade que ainda carrega matizes de preconceitos. Entretanto, com a standardização, união de padrões rítmicos focada na produção de hits e retorno financeiro para a indústria musical, essas minorias conseguem ter sua voz reverberada por se identificar com as narrativas presente nas letras das canções e se sentem representados, a exemplo da música *Break my Soul* que consegue levantar várias bandeiras em forma de música.

A música *Break My Soul*, um dos novos hits da cantora Beyoncé, exemplifica essa música popular que satisfaz padrões da indústria fonográfica e consegue dar voz para as comunidades negra, latina e LGBTQIA+ devido a junção de estilos musicais com uma forte contribuição do House Music, de base histórica ligado ao grupo étnico dos afro-americanos e LGBTQIA+ devido a estética da arte Vogue que inspirou a canção em alusão ao tio da artista que fez parte da comunidade.

2. DESENVOLVIMENTO

Poucos sabem sobre a contribuição da *Sister Rosetta Tharpe* para o *Rock And Roll*, estilo musical globalmente conhecido que possui um homem branco, hétero, Elvis Presley, como seu símbolo maior em detrimento de uma mulher negra que, desde os anos 40, deu sua importante contribuição. Outros artistas como Little Richard, Chuck Berry e Carl Perkins também foram influenciados. Gerações posteriores, como as de Jeff Beck e Keith Richards, reproduziram em sua arte as contribuições de Rosetta Tharpe.

Foi cantando músicas pop e *R&B* que Beyoncé se destacou no mundo da música. Desde a escola se dedicou ao estudo da dança e canto, ganhou concursos e após audições entrou para a formação de um grupo musical, o *Girl's Tyme*, grupo com sete garotas que teve seu fim em 1995. No ano seguinte este mesmo grupo foi remodelado para trio de meninas e foi renomeado para *Destiny's Child*; após assinar contrato com a gravadora *Columbia Records* em 1997, atingiu o terceiro lugar na *Billboard Hot 100*.

O grupo com a formação original tinha uma relação conturbada entre as jovens meninas e, mesmo após receber alguns prêmios em 2000, duas novas integrantes substituíram as integrantes da formação original, permanecendo apenas a Beyoncé que neste momento já atuava escrevendo algumas canções para o grupo musical. Em 2001 o disco *Survivor* foi um sucesso e leva a sua assinatura na composição, iniciou projetos independentes ao grupo e iniciou carreira como atriz.

Desde então as letras da Beyoncé trazem inspiração e força ao público feminino. O fim do grupo em 2006 em nada alterou a linha de atuação da artista. Suas parcerias com outros artistas e trabalhos solo fez da sua carreira um legado que mistura influências do *Soul Music*, *Jazz*, *R&B*, *hip hop* e *dance-pop*. Em 2013, com o seu nono álbum, a cantora deixou explícito a sua participação ao levantar a bandeira do feminismo como meio de empoderamento.

O álbum seguinte, em 2016, o *Lemonade*, representou o aprofundamento da cantora com suas raízes negras; onde possui composições que falam sobre a origem de sua família, celebra a união de família pretas, as empodera e elucida sua religiosidade de matriz africana. As estampas, cores e texturas de diferentes regiões africanas também traz uma identidade visual diferente para uma artista que alcançou espaço cantando o estilo pop e *R&B*, estilos musicais que agradam e é bem quista pela comunidade branca americana.

Em 2022, o álbum *Renaissance* ainda não tinha sido completamente divulgado, mas a sexta faixa do disco, que foi a primeira música a ser lançada, em poucas horas já estava repercutindo demasiadamente nas redes sociais e em poucos dias já fazia parte do setlist de várias casas de shows espalhadas pela cidade de São Luís, Maranhão. Em uma postagem em sua rede social oficial a cantora contou um pouco sobre o seu processo criativo e afirma que se sentiu livre para a criação, “... esse álbum me permitiu um lugar para sonhar e encontrar uma válvula de escape durante o momento assustador para o mundo”; em um contexto após a pandemia de Covid-19.

Minha intenção foi criar um lugar seguro, um lugar sem julgamentos. Um lugar para ser livre do perfeccionismo e de pensar demais. Um lugar para gritar, soltar, sentir a liberdade. Foi uma linda jornada de exploração. Espero que encontrem alegria nessa

música. Espero que inspire vocês a se soltar. E se sentirem únicos, fortes e sexys como vocês são", finalizou a cantora. (G1, 2022).

Traduzindo o título, “Despedaçar minha alma”, a música de 4 minutos e 47 segundos, e 16 estrofes, fala na primeira parte sobre explodir-se e reafirma que mesmo assim não vai deixar que isso aconteça, pois “Você não vai despedaçar a minha alma”. Em seguida a música fala sobre as interferências que o amor causa na rotina de uma pessoa comum que acorda em horários pré-determinados e mesmo assim se mantém ativa ao afirmar “Estou procurando por uma nova fundação, sim |E estou nessa nova vibração |Estou construindo minha própria fundação, sim| Espere, oh, amor, amor”.

Com uma estrutura fácil de cantar, o refrão é encabeçado pela mesma frase que denomina a canção, em repetição, em seguida há um convite para a liberdade no imperativo de: “Liberte sua raiva, liberte sua mente| Liberte seu trabalho, liberte seu tempo |Liberte seu negócio, liberte seu estresse |Liberte seu amor, esqueça o resto”. E para tal ela cita a liberdade de soltar os cabelos e estar acompanhada de integrantes de sua família, no caso os filhos.

Podemos dizer que essa canção consegue ressaltar “o ponto de vista da subalterna” (KILOMBA, 2019, p. 34) que afirma sobre a importância de se ter motivação para alcançar seus propósitos individuais e reverberar para todo o mundo e seguir com as ideias de liberdade ao levar sua vida. Esta música resgata as contribuições de grandes nomes da música *House* como *Big Freedia* e *Robin S* com seus respectivos samples *Explode* e *Show me love*.

Não se sabe se foi algo pensado, mas o lançamento desta música no mês de junho tem um significado relevante pois marca o aniversário do movimento Stonewall, uma revolta que ocorreu em bar de mesmo nome em Nova York no ano de 1969, um movimento revolucionário que trazia à tona a necessidade de se debater causas sociais minoritárias, sua fundamentação histórico-ideológica e de gênero como a libertação e o ativismo político das comunidades LGBTIA+.

Podemos elencar sucintamente algumas contribuições das comunidades de minorias no histórico de estilos musicais que a indústria musical invisibiliza. A partir do instante que os clubes de *House* passaram a ser frequentados por outros públicos, o valor dos ingressos aumentou e aqueles grupos originais se viram sem condições de frequentar as festas, desta forma fragilizando o acesso, ceifando as suas raízes e promovendo uma certa gentrificação destes espaços. Esse mesmo processo ocorreu com o *Rock And Roll*, *blues*, *R&B*, *Hip Hop*; o *Punk* hoje em dia é visto como um estilo visual apenas. E até os dias de hoje as grandes festas de rave possuem um público bem seletivo, maioria rica e branca, que em nada lembram os aspectos originais da criação do *House*.

2.1 Quem pode falar, um relato da voz feminina na academia

Na obra *Memórias da Plantação*, Grada Kilomba em seu segundo capítulo intitulado “Quem pode falar? ”, destaca que, historicamente, o povo preto e, principalmente, as mulheres ocupam o posto de silenciamento, não por não saberem articular as suas falas e sim pela pouca oportunidade de escuta que a sociedade pós-colonialista veta. Em sua experiência na universidade, a autora relata suas dificuldades em validar a temática escolhida para sua tese de doutorado, opressões cotidianas que o povo negro está submetido, os avaliadores descreviam como subjetivo, emocional, pessoal e muito específico.

Os espaços que músicas como *Break My Soul* alcança, através da popularidade da intérprete, é um marco significativo pois mostra a possibilidade de mudança dessas barreiras. Essa música atende ao que Grada Kilomba sugere como transformar a margem como lugar de criatividade e resistência.

Grada Kilomba faz uma provocação com seus alunos ao inquiri-los sobre os nomes de intelectuais pretos que eles conhecem: “Quem foi a Rainha Nzinga e que papel ela teve na luta contra a colonização européia? Quem escreveu *Pele Negra*, *Máscaras Brancas*? Quem foi May Ayim?” (KILOMBA, 2019, p. 49). Para demonstrar didaticamente as relações de conhecimento e poder racial que servem de base para a academia tradicional de base eurocêntrica que durante anos desconsiderou importantes contribuições intelectuais de povos negros para a erudição da ciência.

Ao questionar “Qual tipo de conhecimento é reconhecido como tal?” e quais estão nas agendas acadêmicas (KILOMBA, 2019, p. 50) a autora destaca a falta de neutralidade no ambiente acadêmico, e que a voz de intelectuais pretos é silenciada por não ser validada pelos rigorosos critérios da academia. Uma marca latente da história contada apenas pelos “vencedores”, ou seja, a contada pelos colonizadores que souberam adquirir para si os espólios de guerra e ao se apropriar de heranças e riquezas de outros povos sem nenhuma preocupação com os extratos sociais.

Desta forma, os trabalhos de contribuição africana são facilmente inferiorizados ao serem descritos como “acientíficos” por não serem: universais, objetivos, neutros, racionais, imparciais, baseados em fatos e conhecimentos. Enquanto que a contribuição decolonial - dos povos colonizados de maioria preta - é lida como específica, subjetiva, pessoal, emocional, parcial, com base em opiniões e nas experiências como critério de rebaixamento intelectual. (KILOMBA, 2019, p. 52)

A falta de cientificidade está atrelada ao fato de que agora esses povos estão falando de suas dores, sua versão da história e de suas tecnologias que foram desenvolvidas durante muitas gerações. A subjetividade erudita dessas produções é uma nova forma de se fazer ciência, dão força para outras com uma carga diferente, pois da esperança de que as lutas não são individuais, as narrativas têm um teor relacional de comunidade e não de uma nacionalidade simbolicamente única e sem identidade.

A autora faz uma metáfora onde certos corpos pertencem a determinados lugares, uma rainha está para um palácio assim como os corpos brancos estão para o reinado do conhecimento. Enquanto que os corpos pretos pertencem a plebe em uma condição de subordinação que não possibilita sua ascensão à realeza, uma clara alusão de “fora do lugar” para aqueles que ousam transmutar estas barreiras estruturais. (KILOMBA, 2019, p. 56).

Como um corpo preto em um ambiente acadêmico majoritariamente branco europeizado, a autora relata seu momento de pausa em suas produções, ao passar quase um mês sem escrever, ela se sentiu sem voz, silenciada pelos comentários que a rodeavam que ressoavam maldosos, contribuindo com uma afetação desconfortável e sem amparo.

Buscou conforto na bagagem intelectual da escritora americana, negra e feminista Audrey Geraldine Lorde sobre o fato de ter medo, medo ao falar e não ser ouvida, medo de que as suas falas não sejam bem recebidas e mesmo em silêncio o medo ainda paira, entretanto, ainda assim é necessário falar como um gesto de vitalidade, ou mesmo, de sobrevivência.

Essa relação dos lugares de pertencimento de determinados corpos revela uma categorização de poder, ter uma mulher preta reconhecida como rainha na sua área de atuação é significativo pois o reinado da Queen Beyoncé tem um reconhecimento de públicos distintos e de diferentes gerações. Ao co-escrever a música *Survivor*, em 2001 quando ainda fazia parte das *Destiny's Child*, a cantora tenciona essa batalha individual para não se deixar paralisar, sucumbir diante da dificuldade que a vida trata de criar, mas as lutas de determinados corpos são diárias em um cotidiano falsamente acolhedor.

Grada afirma não existir neutralidade, imparcialidade, no mundo universitário, uma vez que “a teoria sempre está posicionada em um lugar e é sempre escrita por alguém” (KILOMBA, 2019, p. 58) estas condicionantes ditam todas as regras sociais.

A autora diz de onde parte sua escrita, a sua localização vem de sua realidade de mulher negra e periférica, com um discurso de forte teor político mais do que pessoal e poético; uma vez que “é o entendimento e o estudo da própria marginalidade que criam a possibilidade de

devir como um novo sujeito” (KILOMBA, 2019, p. 69) trazendo uma decolonialidade em sua forma de fazer ciência, pavimentada por intelectuais como Bell Hooks e Frantz Fanon.

Não existe neutralidade na academia. Para se inscrever no seletivo de doutorado na Alemanha, Grada Kilomba passou por um longo e doloroso processo onde não houve objetividade nos critérios e as exigências eram entraves cada vez mais desafiadores, ao obter êxito no processo e chegar lá, em seu primeiro dia foi a única estudante questionada em voz alta pelos funcionários da faculdade alemã se ela seria aluna da unidade, mesmo dizendo que sim ela precisou mostrar a carta de autorização da orientadora para poder fazer uso das infraestruturas da biblioteca, uma vez que seu cartão universitário ainda não estava pronto.

2.2 A Estandarização como interlocutor da cultura popular

Assim como não existe neutralidade na academia, não existe neutralidade na indústria musical que é orquestrada por pessoas, ou mesmo senhoras de decisões fundamentadas em bases pós-colonialistas, hétero, branca e de posto social privilegiados. Para o filósofo e musicista Theodor Adorno (1996) existe a divisão entre música popular e música séria. A exemplo da música clássica classificada como música séria, é digna de respeito e rigor cultural autêntico, a exemplo da Quinta sinfonia de Beethoven. O que se vê são paradigmas estruturalmente estabelecidos pela visão colonialista de se determinar o que seria culturalmente aceito ou não, o ponto de vista deste intelectual reverbera uma visão excludente.

Adorno descreve a Estandarização como uma característica inerente da música popular que possui traços genéricos e específicos, a exemplo do *chorus*, onde a temática segue um modelo de divisão de “trinta e dois compassos e que a sua amplitude é limitada a uma oitava e uma nota” (ADORNO, 1996, p. 116). Essa padronização é a essência da harmonia de um hit, ela resgata a sensação do familiar por repetição para o ouvinte e está presente em diferentes tipos de música - infantis, românticas, até as mais dançantes.

Ao destacar o que seria Estandarização, Adorno (1996, p.116 e 117) afirma que “o hit acabará conduzindo tudo de volta para a mesma experiência familiar, e que nada de fundamentalmente novo será introduzido”, o filósofo neste trecho se refere às estruturas musicais, mas, o que pretende-se falar é que a música *Break My Soul*, traz elementos já existentes, que para Adorno se encaixa na categoria trivial do popular, mas que para toda uma comunidade é sinônimo de representatividade e possui significativo valor cultural.

No início de agosto de 2022, a música *Break My Soul* ganhou uma versão remix em colaboração com a também rainha, porém do pop, a artista consagrada Madonna, a canção

inspirada na marca Vogue, prestam homenagem a grandes nomes de artistas negras as quais as inspiraram como artistas - como aqui já citada neste trabalho a *Sister Rosetta Tharpe* - e, que ainda hoje são inspiração em forma de amizade.

As cantoras Santigold, Bessie Smith, Nina Simone, Betty Davis, Solange Knowles, (Erika) Badu, Lizzo, Kelly Rowland, Lauryn Hill, Roberta Flack, Toni (Braxton), Janet, Tierra Whack, Missy, Diana (Ross), Aretha (Franklin), Anita (Baker), Grace Jones, Helen Folasade Adu (Sade), Jilly (Scott) from Philly, Michelle, Chlöe, Halle, Aaliyah, Alicia (Keys), Whitney (Houston); Riri (Rihanna) e Nicki (Minaj); um legado de mulheres pretas de diferentes gerações em um gesto significativo de sororidade.

Em uma matéria da CNN Brasil, no dia 10/08/2022, a revista eletrônica destaca que a Queen Be “presta homenagem a artistas LGBTQIA+ em *Renaissance*, além de vários músicos negros queer e trans que ajudaram a moldá-lo, incluindo DJ *Honey Dijon*, *Big Freedia* e o falecido pioneiro drag de Nova York, *Moi Renee*.” incluindo os grupos *House of LaBeija* e a *House of Xtravaganza*. (SCOTTIE, 2022)

Ou seja, a cantora conseguiu compilar samples destes artistas para criar algo diferente, entretanto, segue o padrão da música popular onde apenas um trecho é possível ter a leitura da música como um todo. Algo diferente da música séria descrita por Adorno onde cada trecho da música é único e ao analisá-la isoladamente estaria conduzindo a insignificância da obra.

Atualmente Beyoncé é a artista mais premiada do mundo da música e a sua carreira tem uma base regida pelas regras da indústria fonográfica extremamente excludente, volátil e unilateral. Entre as grandes premiações de música a cantora concorreu 88 vezes no *Grammy Awards*, oscar da indústria fonográfica, vencendo 32 delas.

Entretanto, o prêmio de melhor álbum do ano no *Grammy* nunca foi dela, mesmo após o lançamento de grandes trabalhos de sucesso. Ou seja, mesmo tendo 32 anos de carreira e alcançado números significativos de vendas, acessos na internet, compartilhamentos e engajamentos sobre suas produções, ainda não se tem um alcance como se espera que acontecesse com grandes artistas que estão construindo um significativo legado em vida.

Mesmo com o seu reconhecido trabalho alcançando significativas vendas, indicada a nove prêmios no *Grammy* de 2022, a superstar ganhou quatro deles e perdeu o maior prêmio da noite, o de melhor álbum por *Break My Soul*, para o cantor Harry Styles, o mesmo já havia acontecido em 2017, quando a cantora perdeu na mesma categoria para a cantora Adele.

A importância de artistas pretas como Beyoncé que desde quando fazia parte das *Destiny's Child* com letras de empoderamento feminino com os hits: *Independent Women*

(2000), *Survivor* (2001), *Me Myself and I* (2003), *Girls* (2005). Consegue criar um *rapport*, ou seja, criar as relações de vínculo necessário para a popularidade de suas músicas, criam um canal entre mulheres que passam pelos mesmos dilemas descritos em suas músicas e fazem ponte com a indústria fonográfica como uma filiação de um público engajado em suas narrativas.

Todo esse repertório político não é visto pela grande mídia que apenas vê nas batidas dançantes e os passos de dança metodicamente coreografados como a representação da imagem da cantora, um rosto bonito que ainda desperta a atenção e desejo por muitos admiradores e esses são os predicados básicos para adentrar a essa dinâmica midiática do mundo da música.

O século marcado pela criação da plataforma de vídeos rápidos chamado *TikTok*, a “Tiktokização” da cultura é um reflexo dessa dinâmica, mas ressalva-se que só essas características não sustentam um grande artista por muito tempo, como consequência da standardização. É um segmento cada vez mais dinâmico que impulsiona e cria uma nuvem de esquecimento para aqueles que não acompanham as novas regras do mercado, que são concomitantemente cíclicas e voláteis, pois o tempo inteiro alguma imagem está sendo vendida, standardizada como alerta Adorno e com pouca autenticidade.

De acordo com o levantamento da Forbes de 2022, essa standardização coloca Beyoncé na 61ª posição na lista de mulheres norte-americanas self-made mais ricas do mundo, onde a sua última turnê com 60 shows renderá um faturamento de 2,1 bilhões de dólares, cerca de 10 bilhões de reais, demonstrando que todo esse sucesso se deve a identificação de toda uma comunidade que se vê representada mas, em paralelo a tudo isso a indústria fonográfica lucra com esse engajamento que segue os padrões nada autênticos estabelecidos para alcançar esses resultados.

E como seria manter-se autêntico com a produção de sua arte e mesmo assim caminhar em paralelo com os modelos também impostos pelo mesmo? Essa é a pergunta de milhões, mas quando se cria narrativas onde existe uma ou mais camadas de identificação, sejam pelas letras politizadas, pelo caráter estético ou entretenimento das danças se consegue caminhar fazendo do seu trabalho um legado. Mesmo que não reconhecido por todos, como se observa nos resultados de grandes premiações.

Beyoncé assim como Grada Kilomba caminham em espaços que cotidianamente lançam sinais que ressoam não pertencer, não se espera dos corpos pretos o profissionalismo do saber, estamos falando de figuras femininas em ambientes tradicionalmente ocupados por uma classe predominantemente branca com acessos e privilégios. Se manter nestes ambientes se mostram

exaustivos físico e psicologicamente pois se espera dos corpos pretos a violência, demonstrar não seguir esse modelo é sinônimo de descumprimento das regras.

É importante salientar que o conjunto de acordes, harmonias e sons funciona como forma de expressão, um hino, manifesto social, que consegue agregar e envolver diferentes elementos como a roupa, o dialeto, ou mesmo o lugar de encontro. Tudo isso cria uma identidade e fortalece relações sociais. Atualmente é possível ver cada vez mais as pessoas cantar sobre sua realidade e as enaltecendo, cantar sobre seu povo é a forma de homenagear suas raízes, enaltecê-las e reivindicar seus anseios de mudança. Em *Break my Soul* Beyoncé exalta a liberdade em seus vários aspectos e busca-se ter a liberdade de falar e ser ouvido, cantar e ter a sua mensagem entendida em diferentes ambientes.

A cantora Beyoncé é um sucesso pois ela consegue atingir os padrões impostos pela indústria musical e um público diversificado que a cada ano conhece uma parte de um trabalho que caminha em uma perspectiva linear entre batidas rítmicas dançantes e letras que descrevem diferentes gerações. A cantora surgiu apenas reproduzindo passos perfeitos de dança, agora ela cria letras sobre: relações amorosas de sucesso e fracasso, feminismo como um catalisador de força e independência, negritude desde a sua religiosidade, construção estética e familiar reprodutora de filhos pretos capazes de tudo.

A música consegue potencializar falas, e torna-se sempre importante mergulhar nas origens de quem contribuiu para a construção e ter a sua contribuição artística validada. Ela funciona como um artefato de memória, ou seja, faz um recorte temporal do cotidiano, tudo isso, é valor imaterial e possui valor emocional. Essa discussão suscita a necessidade de mais pesquisas que apontem os nomes dessas personalidades que deram a sua contribuição musical, em destaque para as comunidades latinas, negras e LGBTQIA+ nas páginas de livros acadêmicos comumente utilizados como referências oficiais para o estudo dessas minorias, por exemplo.

Encontrar mais trabalhos que destacam os nomes de artistas vivos que estão contribuindo para a indústria cultural é fundamental para identificar os elementos que fazem dele um artista popular. Verificar se são populares porque seguem os mesmos padrões dos artistas de sucesso ou seu diferencial está em elementos únicos que criam os vínculos e dão voz a diferentes comunidades por vezes silenciadas.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. **O Fetichismo na música e a Regressão da Audição**. In: Os Pensadores-Theodor W. Adorno. Textos Escolhidos. São Paulo: Nova Cultura, 1996.

AIEX, Tony. Revista digital TMDQA! Tenho mais discos que amigos.08/03/2022. **Sister Rosetta Tharpe: há 78 anos, uma mulher negra gravava o primeiro Rock And Roll da história.** Disponível em: <https://www.tenhomaisdiscosqueamigos.com/2022/03/08/sister-rosetta-tharpe-madrinha-rock/>. Acesso: 23/06/2023

BATEU, Editorial. **RESGATANDO AS RAÍZES LGBTIS E NEGRAS NA HISTÓRIA DO HOUSE.** Bateu, 2022. Disponível em: <https://bateu.xyz/cultura/resgatando-as-raizes-lgbtis-e-negras-na-historia-do-house/>. Acesso: 03/07/2022

FORBES BRASIL. **Beyoncé lança álbum "Renaissance"; confira a fortuna da artista** Disponível em: <https://forbes.com.br/forbes-money/2022/07/beyonce-lanca-novo-album-renaissance-confira-a-fortuna-da-artista/>. Acesso: 14/06/2013

G1, Editorial. **Beyoncé apresenta capa do álbum 'Renaissance' e fala sobre processo de criação do disco: 'Permitiu me sentir livre'.** G1.globo - Pop & Arte, 2022. Disponível em:<https://g1.globo.com/pop-arte/musica/noticia/2022/06/30/Beyoncéapresenta-capa-do-album-renaissance-e-fala-sobre-processo-de-criacao-do-discopermitiu-me-sentir-livre.ghtml>. Acesso: 04/07/2022

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano.** Rio de Janeiro: Cobogá, 2019.

VAGALUME, Música é tudo. **Beyoncé_ Break my soul letra** (tradução). Vagalume, 2022. Disponível: <https://www.vagalume.com.br/Beyoncé/break-my-soul-traducao.html>. Acesso: 03/07/2022.

SCOTTIE, Andrew . CNN Brasil. **Beyoncé chama Madonna de “gênio” por remix de “Break My Soul”.** Publicação da revista eletrônica no dia 10/08/2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/entretenimento/beyonce-chama-madonna-de-genio-por-remix-de-break-my-soul/>. Acesso: 27/06/2023.

DIÁLOGOS INTERSECCIONAIS: O GÊNERO EM CAMPO

Ana Alice Torres Sampaio
Mestra em Cultura e Sociedade
ana.sampaio@undb.edu.br
Centro Universitário UNDB

Angela Bárbara Lima Saldanha Rêgo
Mestra em Cultura e Sociedade
angela.saldanha@ifma.edu.br
IFMA

Priscilla Monteiro Lima
Mestra em Cultura e Sociedade
prscllmntlm@gmail.com

Ramisson Correa Ramos
Mestre em Cultura e Sociedade
ramisson.cr@gmail.com
Município de Alcântara

RESUMO: O presente trabalho versa sobre os estudos de gênero e sexualidade a partir de diversos campos empíricos de pesquisa, com o intuito de apresentar o marcador gênero em relação com outros marcadores sociais da diferença, através, pois, de uma abordagem interseccional e interdisciplinar. Gênero é entendido enquanto constructo das relações sociais, sendo importante para se compreender desde a garantia de direitos individuais e coletivos à construção de políticas públicas de saúde, educação e de segurança pública, com foco no sistema prisional. Assim, os principais eixos abordados tratam do reconhecimento e da garantia de direitos às famílias poliafetivas, bem como sobre a construção de masculinidades nos espaços das casas noturnas, além da violência de gênero no espaço escolar entre docentes e discentes, e, por fim, do direito à visitação das mulheres em contexto de privação de liberdade. Diante disso, este escrito contribuirá para apresentar a diversidade de possibilidades de abordagem dos estudos de gênero e os diálogos necessários com outras áreas de conhecimento, buscando a ampliação do debate em seus diversos matizes epistemológicos e empíricos. O objetivo traçado é, portanto, apresentar pesquisas sobre gênero e sexualidade desenvolvidas no âmbito do Grupo de Pesquisa Epistemologia da Antropologia, Etnologia e Política-GAEP/CNPQ em diálogo inter e transdisciplinar com o Direito, a Antropologia, a Educação e as Políticas Públicas. Todas as pesquisas inseridas na referida proposta tiveram como metodologia a etnografia, através de abordagens diversas, a exemplo da etnografia digital e da pesquisa de campo, concretizadas por meio de entrevistas.

Palavras-chave: Gênero; Violência de gênero; Masculinidades; Direito.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo foi elaborado em conjunto por pesquisadores oriundos do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, cujos estudos se interseccionam por adotarem o gênero como principal categoria trabalhada e por utilizarem o estudo de campo como metodologia principal. A partir do parágrafo seguinte, cada uma das pesquisas será apresentada pelos respectivos pesquisadores e, em cada um dos tópicos

deste artigo, exploradas de maneira individualizada, com foco principal nos seus objetivos e na metodologia etnográfica.

A primeira pesquisa tem como destaque o reconhecimento social e jurídico das famílias poliafetivas no Brasil. O fazer etnográfico foi, sem dúvidas, um dos pontos chaves do trabalho, por revelar dados que contribuem para a desmistificação, desestigmatização e difusão do respeito e do reconhecimento que as famílias poliafetivas buscam. Outro ponto comum foi o tensionamento de gênero, categorizado por diversos autores, sendo alguns deles, referenciais teóricos indispensáveis para o melhor entendimento e explanação do tema principal e conexos ao reconhecimento das famílias poliafetivas, tais como Gayle Rubin (1949), Joan Scott (1989), Monique Witting (2022), Judith Butler (2003), Miriam Grossi (2003), Kimberlé Crenshaw (2002), dentre outras autoras e autores devidamente referenciados.

A premissa inicial levantada pela segunda pesquisa é que as representações sociais de gênero (GOFFMAN, 2008; SCOTT, 1989) perpassam as redes de inter-relações, constituindo-as, produzindo-as e solapando-as por meio de discursos e práticas mediadas por corpos que colocam em questão as correspondências entre sexo, gênero, práticas sexuais e desejos (BUTLER, 2010). Logo, pode-se descrever como os ambientes de prostituição e seus inúmeros atores sociais somam para a produção e reprodução de determinados papéis sociais de gênero, em especial, contribuem para o surgimento de narrativas sobre masculinidades.

A terceira pesquisa tratada neste artigo visou promover uma análise ética da violência de gênero no Instituto Federal do Maranhão a partir da análise de casos de assédio sexual ou de condutas assediosas formalmente e informalmente denunciadas na instituição. O termo gênero, comumente em disputa nas batalhas narrativas no chão da escola, tornou-se central na investigação, daí porque a necessidade de justificar a importância de sua abordagem no contexto da prevenção e do combate às violências de gênero, tomando como base amplo substrato jurídico-legal e científico. Valendo-se da etnografia de arquivos, a autora examinou os autos de um dos Processos Administrativos Disciplinares tramitados na instituição investigada, do qual resultou a demissão de um servidor em razão de conduta assediosa contra uma discente menor de idade. Tal estudo aliado à oitiva de diversas servidoras e discentes que vivenciam a realidade dos *campi* do IFMA e procuraram a pesquisadora para serem ouvidas – uma verdadeira antropologia por demanda (SEGATO, 2021), vários nortes se descortinaram, apontando possíveis soluções ao fenômeno da violência de gênero.

A última pesquisa debruçou-se sobre as visitas às detentas realizadas na Unidade Prisional de Ressocialização Feminina do Complexo Penitenciário de Pedrinhas, Estado do

Maranhão, discutindo-se relações de gênero, encarceramento e precariedade durante a pandemia da Covid-19. Ao longo da construção daquela dissertação observou-se como as prisões operam em uma lógica de seletividade e violência. A população, marcada por gênero, raça, classe e outros marcadores sociais, vivenciam cotidianamente uma série de desafios, sem que políticas públicas efetivassem os direitos dessas pessoas.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Reconhecimento e a garantia de direitos às famílias poliafetivas

O estudo em referência começou a ser desenvolvido ainda no âmbito da graduação, a partir de uma abordagem estritamente jurídica, mesmo que utilizando a pesquisa de campo e etnografia digital. Posteriormente, durante o mestrado, a investigação tomou rumos interdisciplinares e o gênero foi uma categoria essencial para o desenvolvimento e amadurecimento do tema relativo à situação de invisibilidade que se encontram as famílias poliafetivas hoje no País.

As famílias poliafetivas não são a forma familiar predominante no Brasil, isto é evidente; e se mostra como um dos fatores para que o tema não seja discutido como uma prioridade, é o que se interpreta do fragmento do julgamento do Pedido de Providências: “União formada por mais de dois cônjuges sofre forte repulsa social e os poucos casos existentes no país não refletem a posição da sociedade acerca do tema; consequentemente, a situação não representa alteração social hábil a modificar o mundo jurídico” (BRASIL, 2018, p. 01).

No entanto, mesmo não sendo tradicional, regulada e aceita social e juridicamente, esse tipo de modalidade é praticado por inúmeras pessoas, conforme expõe Maria Berenice Dias (2013), por sua vez não há equiparação entre essas famílias e outras formas familiares. Nesse todo, mesmo com a existência dessa forma familiar, como aponta o julgamento do processo nº 0001459-08.2016.2.00.0000 em sua ementa, tal configuração familiar sofreria “intensa repulsa social” e o judiciário ainda fez poucos enfrentamentos sobre a matéria:

[...] 4. A relação “poliamorosa” configura-se pelo relacionamento múltiplo e simultâneo de três ou mais pessoas e é tema praticamente ausente da vida social, pouco debatido na comunidade jurídica. [...] A diversidade de experiências e a falta de amadurecimento do debate inabilita o “poliafeto” como instituidor de entidade familiar no atual estágio da sociedade e da compreensão jurisprudencial” (BRASIL, 2018, p. 01-02).

Assim sendo, surgiu a latente necessidade de um olhar interdisciplinar sobre o tema, vez que, o Direito não se basta para explicar, desmistificar e compreender as nuances que envolvem as famílias poliafetivas.

Segundo compreensões da leitura de Gil (2017) acerca dos métodos a serem empregados, os estudos iniciaram-se de uma pesquisa bibliográfica. Desse modo, os recortes foram feitos a partir de leituras e estudos focalizados no âmbito do Direito, Sociologia, Antropologia e Gênero, utilizando-se como fontes, os artigos, dissertações, teses e livros que contribuíram com a realização desta pesquisa qualitativa, na qual foram privilegiados contextos e as informações relacionadas com fatores e saberes variados (MEZZARROBA E MONTEIRO, 2009).

Assim como, também é uma pesquisa documental, pois além do julgado do Pedido de Providências nº. 0001459-08.2016.2.00.0000, foram utilizados na pesquisa outros documentos jurídicos, como projetos de lei e legislações já existentes como o Código Civil e o Código Penal.

Ainda de acordo com a classificação da pesquisa de Gil (2017), com relação à sua finalidade, esta pesquisa pode ser classificada como básica, pois que desenvolve discussões e diálogos com diversos autores que fizeram estudos sobre famílias poliafetivas e temas conexos, com fulcro em subsidiar a construção e desenvolvimento da base teórica. Tal necessidade se coaduna com o fato de que os temas relativos às famílias poliafetivas, seu reconhecimento e legitimação no meio social e jurídico, conforme as motivações já expostas, ainda são pouco abordados, e como afirmado no processo que tramitou no CNJ, é um tema que ainda carece de maturação.

Quanto aos objetivos traçados, o mesmo autor (GIL, 2017), informa que é exploratória a pesquisa que tem como intuito proporcionar mais familiaridade com o tema e discussão sobre o problema. Nesse aspecto, para maior entrelaçamento com o tema proposto, tem sido utilizado o cruzamento do método etnográfico, com a realização de pesquisa de campo, sendo que um dos elementos que proporcionarão o desenvolvimento das investigações, é a realização de entrevistas semiestruturadas com membros das famílias poliafetivas, para compreender como esses núcleos familiares se reconhecem.

Além disso, como se trata de uma pesquisa que envolve seres humanos, com a coleta de dados através de entrevistas, o projeto de pesquisa precisou ser submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa, que define pontualmente alguns termos na Resolução nº 674 de 2022 (BRASIL, 2022). A submissão da pesquisa foi realizada através da Plataforma Brasil, que é voltada para o envio de projetos que envolvem seres humanos, com a finalidade de resguardar o pesquisador

e os interlocutores, bem como garantir que as pesquisas estejam dentro dos parâmetros éticos estabelecidos pelo Governo Federal, não causando qualquer prejuízo ou exposição negativa aos participantes.

Assim, para o desenvolvimento de parte da pesquisa, qual seja, a que envolve seres humanos [posto que também é uma pesquisa bibliográfica e documental], o método utilizado foi o da etnografia digital, que se utiliza de instrumentos fornecidos pela internet. Nas definições de Claudia Ferraz (2019) a etnografia digital representa um deslocamento da etnografia tradicional, pois que, a partir das tecnologias digitais existentes, é possível pensar sobre novas práticas e lógicas de coleta e interpretação de dados, a partir das possibilidades que a internet oferece e, conseqüentemente, da implicação de seus usos.

Assim, utilizando-se comandos de busca no Instagram como ‘trisal’, ‘poliamor’, ‘poliafetividade’, consegui encontrar perfis de famílias poliafetivas e partir destes perfis, ao acessar as abas ‘seguindo’ e ‘seguidores’, consegui identificar outros perfis, portanto, não existiu durante o campo, um critério espacial ou geográfico para a realização do contato com as famílias poliafetivas.

Após a identificação desses perfis na rede social, era feito o envio de uma mensagem que tinha como principal objetivo a realização de um convite para a participação dessas famílias na pesquisa, por meio de entrevista. Assim, com o envio da referida mensagem, esperava as respostas das famílias tentadas; o fato que é que como se trata de um tema que envolve a vida privada das pessoas e que perpassa por aspectos como sexualidade, afetividade e planejamento familiar, muitas vezes eu nem obtive respostas para a mensagem acima, outras vezes, pela grande quantidade de ‘seguidores’ no Instagram, a minha mensagem não era visualizada. No total, enviei mensagens para 44 (quarenta e quatro) perfis de famílias poliafetivas mantidos na rede social Instagram, dentre as quais, 09 (nove) foram efetivamente entrevistadas.

Desse modo, quando era aceito o convite por parte dos membros da família poliafetiva, eu informava que cada um desses membros a necessidade de manifestação expressa, ou seja, de suas anuências com os termos da pesquisa, bem como de suas autorizações para a utilização e publicação dos dados coletados. Ainda, que essa autorização se daria de duas formas, a primeira delas era através de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a segunda, de modo oral durante a entrevista realizada através da ferramenta *Google Meet*.

Logo, com observância às diretrizes estabelecidas pelo Comitê de Ética e Pesquisa, foi elaborado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O Termo expressamente informa a possibilidade de retirada dos interlocutores da pesquisa [que são membros de famílias

poliafetivas] a qualquer tempo e ainda, que poderão ser denominados no trabalho por um nome fictício, ou pelo próprio nome, caso assim desejarem, com a orientação de que só devem responder as perguntas que reputarem adequadas e sentirem-se à vontade para responder, não sendo obrigados a responder questionamentos que julgarem invasivos ou inconvenientes. Dentre outros alertas e finalidades, o supracitado Termo serve para resguardar tanto os direitos dos entrevistados, quanto os meus enquanto pesquisadora e, principalmente, autorizam, limitam o tratamento e publicação dos dados fornecidos nas entrevistas realizadas a partir de questionamentos semiestruturados.

Outro dado importante, refere-se a uma compreensão que tive durante a execução da pesquisa anterior, que se refere à dificuldade sofrida quanto ao preenchimento e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, pois as famílias demoravam muito e achavam burocrático ter que receber o Termo em formatos como PDF ou *Word*, em seguida imprimir, para então assinar, posteriormente, escanear e por fim, enviar de volta à pesquisadora. Então, como o primeiro contato com as famílias é feito de maneira virtual, desde logo na intenção de superar essa dificuldade, de plano questiono aos interlocutores se há algum óbice ou dificuldade para assinarem e preencherem o Termo com seus dados, em uma plataforma virtual e nenhuma das famílias entrevistadas teve qualquer dificuldade nesse sentido, de modo que todos o fizeram de maneira digital.

A ferramenta utilizada para a elaboração e disponibilização do referido Termo foi o *Google Forms*, comumente usados para o preenchimento de formulários, possibilitando a realização e resposta de perguntas de múltiplas escolhas ou dissertativa, além de ser bem intuitiva e permitir que os dados obtidos sejam gerados em forma de tabela organizada.

Apesar do emprego da etnografia digital, cabe dizer, conforme preceitua Cláudia Ferraz (2019), assim como a etnografia tradicional, requer entrar em campo para observar, documentar e então, passar a formular as perguntas direcionadas da execução das análises, ainda que essa observação seja oculta. No presente caso, através da pesquisa bibliográfica, documental e de etnografia de observação das interações e compartilhamentos das famílias poliafetivas nas redes sociais, foram elaboradas perguntas prévias, assegurando a realização de entrevistas semiestruturadas e através desse processo, na medida em que o repertório analítico ganha desenvolvimento novas questões surgem.

Nesse sentido, tendo em vista que os interlocutores residem nas mais diversas regiões do País, aliado às possibilidades e a facilitação que as redes sociais e plataformas virtuais trouxeram para a pesquisa, somado à incerteza do cenário ocasionado pela pandemia da

COVID-19 ao tempo da construção do projeto de pesquisa, fez surgir a necessidade de adequação dos métodos, em especial, de coleta de dados, portanto, através do uso de redes sociais como o *Instagram* e *WhatsApp* e instrumentos como plataformas digitais, a exemplo do *Zoom*, *Google Meet* e *Google Forms*, foram úteis para a concretização dos objetivos traçados, bem como da aproximação das realidades das famílias poliafetivas brasileiras e tornaram a pesquisa viável.

Deste modo, os recortes metodológicos mencionados, foram utilizados com a finalidade de contextualizar as famílias poliafetivas na ordem sociocultural e jurídica a partir das categorias de parentesco, gênero, sexo, família e afetividade, apresentar os fundamentos do julgamento do Pedido de Providências 0001459-08.2016.2.00.0000 e compreender como as famílias poliafetivas estão inseridas dentro desse processo de [não] reconhecimento.

2.2 Relações de gênero em um ambiente de prostituição: performances, masculinidades e heteronormatividade

Nos últimos anos, os estudos relacionados à prostituição têm passado por inúmeras metamorfoses e diferenças de perspectiva. Um dos motivos para essas mudanças é uma gama de transformações que as sociedades ocidentalizadas vêm passando quanto aos seus arranjos econômicos, políticos e sociais, que acabam refletindo nas abordagens em torno desses estudos, no Brasil e no mundo, a exemplo da recente pandemia da Covid-19, cujos impactos na vida e no trabalho das profissionais do sexo também são objeto dessa investigação.

Os dados ora apresentados são fruto de pesquisas realizadas em torno da prostituição em dois estabelecimentos de prostituição em São Luís, capital do Maranhão. Os locais em que as práticas da prostituição ocorrem estão situados em pontos centrais da cidade e próximos a uma rodovia estadual.

Esses espaços configuram um circuito, conhecido e frequentado pelos clientes que neles transitam. De acordo com o antropólogo José Guilherme Magnani (2014), essa categoria se faz importante por vincular esferas do meio urbano não essencialmente caracterizados pelo contorno espacial. Ao conectar pontos dispersos e distantes no tecido urbano sem inviabilizar a percepção em torno da coerência do conjunto em si, o circuito tem a capacidade de contribuir na compreensão dos espaços de prostituição no processo das sociabilidades que envolvem a cidade e os domínios que rodeiam o exercício da prostituição, pois, tanto garotas de programa quanto clientes circulam em ambos espaços, relacionando-se com eles.

Este trabalho foi desenvolvido a partir de pesquisa qualitativa com observação participante em dois estabelecimentos de prostituição na cidade de São Luís – bem como com

os sujeitos que trabalham ou frequentam esses espaços. Os estabelecimentos foram denominados de Boate Duplessi e outro Camélias Bar e Drinks. As duas casas noturnas são localizadas próximas a uma das avenidas mais movimentadas da capital maranhense, que se inicia ao lado do aeroporto e da entrada da cidade.

Assim sendo, ao entender que “o observador participante coleta dados através de sua participação na vida cotidiana do grupo ou organização que estuda” (BECKER, 1997, p. 47), por ser um pesquisador homem, as inserções e incursões nestes campos foram feitas de forma facilitada, em certa medida – comparando a vários estudos sobre a prostituição e as interlocuções estabelecidas por pesquisadoras⁹¹³. Contudo, é preciso destacar que as entradas em campo afetam nas relações estabelecidas e, conseqüentemente, nos dados obtidos.

Apesar desta pesquisa ser configurada como pesquisa de campo, inicialmente ela foi sendo desenvolvida a partir de um primeiro momento com o auxílio da netnografia. Pois, com o surgimento e desenvolvimento de fenômenos que a internet propiciaram, “as metodologias de investigação em ciências sociais também têm se desenvolvido, dando origem a novos métodos de pesquisa que permitem avançar na exploração destes novos ambientes culturais humanos, como é o caso da netnografia” (MESQUITA, MATOS, MACHADO, SENA E BAPTISTA, 2018, p. 3).

Dessa forma, “a netnografia vem cada vez mais utilizada por pesquisadores das áreas da comunicação, marketing, antropologia e sociologia” (Idem, p. 5). Essa metodologia, em relação à conveniência que ela proporciona, os dados obtidos podem facilmente ser coletados em qualquer ambiente com internet, até mesmo da casa do pesquisador.

As redes sociais, Instagram, de um dos estabelecimentos foi o primeiro contato, enquanto pesquisador, que foi possível coletar certos dados, principalmente em relação ao funcionamento em contexto de pandemia. Por conta da pandemia de Covid-19, as incursões e informações sobre os estabelecimentos eram bem restritas, ou impossibilitadas, uma alternativa viável foi procurar as redes sociais desses estabelecimentos. Evidenciando, assim, o enquadramento desses estabelecimentos nas possibilidades que o mundo digital enseja.

Por se tratar de um trabalho voltado para as relações de gênero, a pesquisa de campo tentou não deixar de lado nenhuma dimensão que envolve os sujeitos que fazem parte e

⁹¹³ Ver sobre os relatos sobre as dificuldades em campo em relação ao gênero em PEREIRA, Amanda Gomes. “Um bonde chamado afeto”: descrevendo as conexões numa casa de prostituição feminina. 2010. 101 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010; SALES, Ana Paula Luna. Amor à venda? Uma etnografia da prostituição no restaurante Granada. 2011. 102f. Trabalho de conclusão de curso (bacharelado em ciências sociais) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

constituem as relações desempenhadas nos estabelecimentos de prostituição – mesmo que o trabalho em questão se volta para a análise sobre os clientes, as masculinidades, seus aspectos e códigos realizados nesses estabelecimentos. Além disso, houve entrevistas informais que possibilitaram um dimensionamento mais transitável entre os atores sociais e o pesquisador. Os nomes dos entrevistados e dos locais foram substituídos por nomes fictícios, pois houve a necessidade de tais alterações e por conta do código de ética do pesquisador que visa sempre preservar a privacidade e integridade dos sujeitos da pesquisa. Por fim, contudo, logos da pesquisa tem por objetivo analisar, compreender e pôr em evidência as performances masculinas de clientes em casas de prostituição feminina, a inserção da história de vida de um dos clientes se torna crucial para a compreensão desse universo.

Essas exibições hiperbólicas que as práticas de masculinidade empreendem em si, demonstram atitudes esperadas em um estabelecimento de prostituição feminina. Nesses locais, ou você vai para lá para interagir e consumir bebidas alcoólicas com os demais clientes/amigos enquanto observa e ocorre a sedução das garotas ou vai para consumir sexo. Distante dessas normas, várias são as interpretações que podem se suceder por parte dos estabelecidos nesses ambientes. Pude compreender que para aqueles homens era necessário e importante subjugar a masculinidade e sexualidade de outros para demarcar as suas como pertencentes a um tipo legítimo de masculinidade, reconhecida e reforçada naquele espaço de convívio.

Nos espaços de prostituição, corpos socializados – que incorporam determinados *habitus*⁹¹⁴ em suas trajetórias pessoais – mediam relações que ora reafirmam papéis tradicionais de gênero, ora subvertem-nos. O olhar a partir dos homens, clientes – ego desta pesquisa –, não faz obscurecer os modos de subversão das hierarquias pelas trabalhadoras sexuais.

2.3 “Mas, Doutora, namorar aluna é assédio?”: uma análise ética da violência de gênero no Instituto Federal do Maranhão

A expansão da rede federal de ensino, após a publicação da Lei dos Institutos Federais, em 2008, possibilitou, além da interiorização da política pública, uma mudança paradigmática na educação técnica e tecnológica no País, passando a incentivar não somente o letramento profissional, mas, também, a formação cidadã dos indivíduos, a inclusão de minorias e o

⁹¹⁴ Nesse sentido, de acordo com Pierre Bourdieu (1983, p. 65), o *habitus* é definido como: “um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas”. Ou seja, são sistemas esquemáticos que agem nos indivíduos, constituídos socialmente por arranjos estruturados, no campo social, e estruturantes, no campo subjetivo. Por fim, são obtidas pelas em condições práticas específicas, dimensionando as ações na vida cotidiana.

desenvolvimento do pensamento crítico do alunado, contrariamente ao modelo anterior calcado no que Paulo Freire (1987) denominava de educação bancária (RÊGO, 2023). No entanto, em descompasso com o espírito da referida lei, verificou-se um significativo aumento no número de casos reportados, formal ou informalmente, de violência de gênero na Instituição, o que motivou a pesquisadora a se debruçar sobre o fenômeno. Valendo-se da metodologia decolonial em cotejo com a etnografia documental, propôs escrita de um diário de viagem aos *campi* do IFMA, situados em diferentes regiões do Maranhão, buscando compreender as narrativas decorrentes da implantação da Instituição em cada lugar e como meninas e mulheres são socializadas no espaço acadêmico. A motivação para a escrita desse diário é a percepção, durante a análise de processos administrativos na Procuradoria Federal do Instituto, de que a presença de alunas no IFMA envolve, em grande medida, abordagens afetivo-sexuais pelos servidores, situação que, por desvirtuar o mister institucional, é vedada por lei, mas, ainda assim, tolerada e naturalizada pelos envolvidos e, por que não dizer, pela própria máquina estatal (RÊGO, 2023).

Ciente de que o Estado-Nação, através de seus diversos discursos e mecanismos, inclusive jurídico-legais, reproduz a violência vivida pela população não branca e desprovida de recursos durante os tempos recuados do colonialismo, e tendo em conta que tal violência foi mais severa sobre os corpos de meninas e mulheres negras e indígenas, parte-se dessa constatação transistórica para investigar os efeitos da colonialidade do ser sobre os corpos de discentes como expressão da colonialidade do poder, que até hoje se faz sentir na sociedade brasileira, pautando-me precipuamente no diálogo entre as teorias de Rita Segato (2021), Lélia Gonzalez (2020), Guacira Lopes Louro (2014; 2019), Leticia Nascimento (2021) e Judith Butler (2019).

Na escrita desse diário, fragmentos, fotografias, mensagens escritas e áudios, trocados entre as pessoas protagonistas da investigação, seja em redes sociais ou aplicativos de mensagens, juntam-se aos autos de processos administrativos, para constituírem o meu campo: um campo virtual do qual vêm se ocupar as contemporâneas “netnografia, etnografia virtual, webnografia, etnografia digital, etnografia em mídias sociais ou etnografia *online*” (OLIVEIRA, 2022, n. p.). A coleta das amostras virtuais deu-se, principalmente, a partir da demanda da própria comunidade acadêmica (SEGATO, 2021), por meio do contato informal nas redes sociais e através de aplicativos de mensagens, especialmente após as intervenções feitas pela investigadora nos *campi* do IFMA em todo o Maranhão. Um traço marcante de tais abordagens é o tom sigiloso, quase confessional das falas, o que exige do etnógrafo um maior

cuidado no seu tratamento, sobretudo com vistas à proteção das pessoas envolvidas, valendo-me, assim, da chamada *netiqueta*, segundo a qual “a apresentação da identidade, o anonimato ou pseudo-anonimato são condições de todos os atores envolvidos na pesquisa” (OLIVEIRA, 2022, n. p.), em especial, ante ao tema sensível tratado. É justamente por isso que, para além das entrevistadas, a pesquisadora valeu-se da figura das informantes, ou seja, pessoas cujo perfil destoa daquele traçado para as entrevistadas, mas que podem contribuir de forma marcante para a investigação, dada sua larga experiência na Instituição.

Em suma, a abordagem deste tema é condição para a ampliação ao exercício da cidadania e de capacidade crítica pelas pessoas que compõem a comunidade acadêmica, pois não se pode falar em educação, e menos ainda em emancipação de sujeitos, quando a relação institucional entre educadores e discentes é abusiva, sugerindo, por conseguinte, que a própria relação entre o Estado e o usuário da política pública educacional pode ser, na mesma medida, violenta.

2.4 Pesquisando as ou nas prisões: reflexões sobre os percursos metodológicos em uma instituição total

A dissertação de mestrado pontua que as elevadas e crescentes taxas de encarceramento em prisões femininas se correlacionam com desigualdades socioeconômicas, racismo nas práticas penais, julgamento moral destinado às mulheres e pela conduta adotada pela lei acerca do tráfico de entorpecentes (LIMA, 2023).

Em que pese a maioria dos prisioneiros, tanto a nível mundial, quanto no Brasil, e especificamente no Maranhão, ser do sexo masculino, o aumento do encarceramento feminino se dá de maneira expressiva. É diante desse fato que a questão levantada por Angela Davis (2018, p. 12) ganha pertinência: como tantas pessoas foram parar na prisão sem que houvesse maiores debates sobre a eficácia do encarceramento?

Além disso, há uma invisibilidade imposta a categoria mulheres nas relações institucionais, uma vez que estas se encontram em um quadro social que de injustiças já naturalizadas. Para Angela Davis (2018, p. 66) “o caráter profundamente influenciado pelo gênero da punição ao mesmo tempo reflete e consolida ainda mais a estrutura de gênero da sociedade como um todo”. A autora reflete que mulheres podem vivenciar essas situações de abandono independentemente das políticas institucionais (DAVIS, 2018).

Diante desses fatos, emergiram as seguintes questões: como a pandemia alterou as unidades prisionais no Maranhão? Quais as influências dela nas vivências de diferentes pessoas marcadas por raça, classe, gênero? Quais os impactos do Programa Visita Virtual Social

Assistida nessas vivências? Há alguma alteração no quadro de abandono social observado no contexto das mulheres presas? Como as mulheres presas e seus familiares percebem essa alteração em suas vivências? (LIMA, 2023, p. 11).

Inicialmente, a pesquisa visava responder algumas destas questões, contudo, diante de silêncios institucionais às solicitações, foi necessário, reajustar o trajeto e buscar outros interlocutores. Não foi franqueada a entrada na unidade, mas, ainda assim, a pesquisadora dirigiu-se à unidade prisional nos dias de visita presencial, tendo conversado com os familiares que lá estavam para realizar visitas às presas. Nessa conjuntura, novos questionamentos surgiram: quais as percepções dos familiares de mulheres em custódia na UPRF, acerca dos procedimentos de realização de visitas naquela unidade? A pandemia influenciou significativamente na realidade vivenciada? Quais as consequências da implementação do programa Visita Virtual Social Assistida em suas vivências? (LIMA, 2023, p. 12).

Em razão do prazo para conclusão do mestrado, a aproximação com as técnicas da etnografia foi necessária, ainda que não fosse possível efetua-la. Conforme leciona Mariza Peirano (2008, p. 3) a “etnografia não é apenas um método, mas uma forma de ver e ouvir, uma maneira de interpretar, uma perspectiva analítica, a própria teoria em ação”. Esse método objetiva proporcionar reflexões sobre o mundo vivido, para isso, busca: considerar a comunicação em seu contexto, transformar a experiência em texto, analisar a eficácia social das ações (PEIRANO, 2014).

Assim, a dissertação foi estruturada em três capítulos. No primeiro, houve a discussão acerca de como o encarceramento é estruturado pelo gênero e por outros marcadores de diferença, partindo das considerações traçadas por Angela Davis (2018) e Judith Butler (2018). Enquanto Davis (2018, p. 68) defende que “a instituição da prisão armazenou ideias e práticas que, espera-se, se aproximam da obsolescência na sociedade em geral, mas que retêm toda a sua horrenda vitalidade por trás dos muros da prisão”, Butler (2018, p. 94) reflete que “sob determinados regimes de poder, alguns grupos são visados mais prontamente que outros, alguns sofrem mais a pobreza do que outros, alguns estão mais expostos à violência policial do que outros”.

Já no segundo capítulo, refletiu-se sobre os percursos desta pesquisa, relatando as tentativas de solicitação de autorização, o processo no Comitê de Ética em Pesquisa. Para tanto, foi crucial o diálogo com Goffman (1974) de modo a compreender as particularidades de uma pesquisa de campo que envolva instituições totais.

Por fim, o terceiro capítulo traz o desenvolvimento da pesquisa de campo junto à UPRF. O contexto observado nos dias de realização de visitas foi descrito e as entrevistas efetuadas. Dessas observações e, posteriormente das entrevistas, foram realizadas ponderações sobre a composição de visitantes ser majoritariamente de mulheres, sobre os problemas relatados e sobre as dificuldades encontradas. Uma continuidade do estudo pode ampliar a compreensão dos dados encontrados, bem como permitir que novos resultados surjam.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção conjunta do presente trabalho teve como principal objetivo demonstrar quão diversas podem ser as abordagens etnográficas utilizadas nos estudos de gênero. O gênero em campo foi tensionado no âmbito de relações jurídicas, da autonomia privada e do planejamento das famílias poliafetivas; ainda, no âmbito das masculinidades nos espaços das casas noturnas; no cruzamento das relações entre os gêneros feminino e masculino e da violência de gênero no âmbito educacional, e na esfera de direitos, garantias fundamentais e políticas de segurança pública com enfoque no encarceramento feminino.

Tendo em vista a possibilidade de sua abordagem transdisciplinar, gênero é, portanto, uma categoria fértil à investigação. Trata-se de conceito que perpassa a vida desde seus aspectos mais mezinhos, instigando a curiosidade de pesquisadores que compreendem que, como marcador social da diferença – e, no caso do Brasil, invariavelmente atrelado ao fator raça –, ainda contribui para a naturalização de corpos, subjugação de pessoas e legitimação de violências transistóricas.

Por fim, quanto às possibilidades metodológicas exploradas ao longo das quatro pesquisas relatadas, conclui-se que a etnografia, como caminho comum entre elas, demonstrou ser um modo versátil de apreensão da realidade vivenciada pelas diversas outridades exploradas, tendo sido possível vislumbrar diversas formas do fazer etnográfico, desde sua forma mais clássica – como as entrevistas frente a frente com os interlocutores – até as mais contemporâneas, a exemplo da antropologia por demanda e da netnografia ou webnografia, sobretudo no ensejo da recente pandemia da Covid-19.

REFERÊNCIAS

BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BRASIL, Conselho Nacional de Justiça. **Pedido de Providência 0001459-08.2016.2.00.0000. [2018]**. Pedido De Providências. União Estável Poliafetiva. Entidade Familiar. Reconhecimento. Impossibilidade. Família. Categoria Sociocultural. Imaturidade Social da União Poliafetiva como Família. Declaração de Vontade. Inaptidão para Criar ente Social. Monogamia. Elemento Estrutural da Sociedade. Escritura Pública Declaratória de União Poliafetiva. Lavratura. Vedação. Rel. Min. João Otávio de Noronha. 48ª Sessão Extraordinária. Data do Julgamento: 26 de junho 2018. Jurisprudência Conselho Nacional de Justiça. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/InfojurisI2/Jurisprudencia.seam;jsessionid=DE5A3222422A59727199EC826B62482C?jurisprudenciaIdJuris=51260&indiceListaJurisprudencia=6&firstResult=7875&tipoPesquisa=BANCO>. Acesso em: 11 set. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 674, de 06 de maio de 2022**. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes-cns/2469-resolucao-n-674-de-06-de-maio-de-2022>
Acesso em: 17 maio 2022.

BUTLER, Judith. **O parentesco é sempre tido como heterossexual?** Cadernos Pagu [online]. 2003, n. 21, pp. 219-260. Epub 23 Out 2006. ISSN 1809-4449. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332003000200010>. Acesso: 8 jun. 2021.

_____. **Problema de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo: crítica da violência ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. 198 p.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. Revista estudos feministas, v. 10, p. 171-188, 2002.

DAVIS, A. **Estarão as prisões obsoletas?** Rio de Janeiro: Difel, 2018.

DIAS, Maria Berenice. **Poliafetividade, alguém duvida que existe?** - 2013. Disponível em: [http://www.mariaberenice.com.br/manager/arq/\(cod2_552\)poliafetividade.pdf](http://www.mariaberenice.com.br/manager/arq/(cod2_552)poliafetividade.pdf). Acesso em: 22 set. 2020.

FERRAZ, Cláudia Pereira. **A etnografia digital e os fundamentos da antropologia**. Aurora: revista de arte, mídia e política. São Paulo, v.12, n.35, p. 46-69, jun-set, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 184 p.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOFFMAN, E. **Manicômios, Prisões e Conventos**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. In: RIOS, Flavia; LIMA, Marcia. **Por um feminismo afro latino americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. 375 p.

GROSSI, Miriam Pillar. **Gênero e parentesco: famílias gays e lésbicas no Brasil**. Cadernos Pagu (21), 2003: p. 261-280.

LIMA, Priscilla. **ENCARCERAMENTO, PRECARIIDADE E PANDEMIA**: uma investigação sobre as visitas realizadas na Unidade Prisional de Ressocialização Feminina do Complexo Penitenciário de Pedrinhas, Estado do Maranhão. Maranhão: 2023.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós estruturalista. 16. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014. 184 p.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 7-34.

MAGNANI, J. G. C. O circuito: proposta de delimitação da categoria. **Ponto Urbe**, n. 15, p. 1-3, 2014. Disponível em: <http://pontourbe.revues.org/2014>. Acesso em: 10 out. 2019.

MESQUITA, R. F. D., MATOS, F. R. N., Machado, D. D. Q., Sena, A. M. C. D., & Baptista, M. M. R. T. (2018). Do espaço ao ciberespaço: sobre etnografia e netnografia. **Perspectivas em Ciência da Informação**, 23(2), 134-153.

MEZZARROBA, Orides; MONTEIRO, Cláudia Servilha. **Manual de Metodologia de Pesquisa no Direito**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

NASCIMENTO, Letícia. **Transfeminismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021. 191 p.

OLIVEIRA, Ana Caroline A. **Método etnográfico**, 2022. 45 slides.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, v. 20, n. 42, p. 377-391, 2014. Disponível em: <https://journals.openedition.org/pontourbe/1890>. Acesso em: 5 jun. 2022.

PEIRANO, Mariza. Etnografia, ou a teoria vivida. **Ponto Urbe. Revista do núcleo de antropologia urbana da USP**, n. 2, 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/pontourbe/1890>. Acesso em: 5 jun. 2022.

RÊGO, Angela B. L. S. **“Mas, doutora, namorar aluna é assédio?”**: uma análise ética da violência de gênero no Instituto Federal do Maranhão. 2023. 296f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, São Luís, 2023.

RUBIN, Gayle. **Políticas do sexo**: Gayle Rubin. Tradução: Jamille Pinheiro Dias. Títulos Originais: Thinking Sex e The Traffic in Woman [1949]. São Paulo: Ubu Editora, 2017. 144 pp.

SEGATO, Rita. **Crítica da colonialidade em oito ensaios: e uma antropologia por demanda**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021. 346 p.

SCOTT, Joan. **Gênero:** uma categoria útil para análise histórica. Tradução: Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. Texto original: Joan Scott – Gender: a useful category of historical analyses. Gender and the politics of history, New York, Culumbia University Press, 1989.

WITTING, Monique. **O pensamento heterossexual.** Tradução Maíra Mendes Galvão. – 1 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2022.

DO ANONIMATO AO PROTAGONISMO: A TRAJETÓRIA DE MULHERES CEGAS NA ESCOLA DE CEGOS DO MARANHÃO (ESCEMA)

Claudiane Santos Araújo
Mestra e doutoranda em Educação
claudiane.araujo@ufma.br
UFMA

RESUMO: O objetivo desta pesquisa é identificar a influência que a Escola de Cegos exerceu na vida e trajetória de mulheres cegas no Maranhão a partir da escolarização recebida na Escola de Cegos do Maranhão (ESCEMA). Este cenário de desinteresse nas produções científicas, acadêmicas, silenciando o protagonismo da mulher deficiente na história das instituições é que nos impulsiona a realizar esta pesquisa ainda em andamento em nível de doutorado. Esta escassez de pesquisas na área nos impulsiona destacar a contribuição da Escola de Cegos como um diferencial na vida dessas mulheres que participaram da primeira e segunda turma, pois foi a primeira turma, a embrionária aquela teve a experiência da vida acadêmica nesta instituição de ensino. O resgate histórico da deficiência no contexto da institucionalização da ESCEMA nos traz reflexões fundamentais no que diz respeito aos diferentes significados atribuídos ao corpo ao longo dos tempos, especialmente no contexto educacional maranhense. Essa retrospectiva nos ajuda a compreender a construção não só do corpo ideal, mas também daquilo que se rejeita, além de buscar na História das Mulheres o cruzamento dessas opressões, que neste estudo chamamos de interseccionalidades. Para tanto, utilizaremos como pressuposto teóricos e metodológicos a história oral e da história de vida (LE GOFF, 2003); e suas memórias (ALBERTI, 2004). Para as reflexões teóricas sobre mulheres e mulheres cegas utilizaremos (DINIZ, 2003); (SAFFIOTTI, 2015); (SANTOS, 2003) e para a categoria deficiência (MAZOTTA, 2005), buscando analisar os cruzamentos destes conceitos. A abordagem será qualitativa, a partir da abordagem histórica das categorias do estudo. Os sujeitos da pesquisa serão as mulheres cegas que participaram da turma embrionária, ou seja, que estudaram na instituição, lócus da pesquisa. Os conceitos sobre gênero e deficiência servirão como referencial teórico para compreensão das categorias, as interfaces e as implicações na educação especial. Serão investigadas as histórias de vida de mulheres professoras com suas narrativas, memórias, lembranças e registros de histórias cotidianas. Serão utilizados diários de aula, cartas, memoriais, e/ou outros instrumentos que acionam às “memórias esquecidas” em uma entrevista não estruturada. As conclusões da pesquisa, que ainda está em andamento, serão de dar protagonismo à essas mulheres na história da educação que foram silenciadas ao longo do tempo, mas que tiveram suas vidas atravessadas pela liberdade e autonomia proporcionadas pela escola de cegos.

Palavras-chave: Trajetórias, Mulheres cegas, Memórias, Escola de Cegos.

1. INTRODUÇÃO

O estudo tem como objetivo conhecer a trajetória de vida de mulheres com deficiência visual na Escola de Cegos do Maranhão (ESCEMA), a partir da turma embrionária, no ano de 1973, ano que o Governador Pedro Neiva de Santana através da Lei nº 3.391, de 4 de setembro de 1973, publicou no Diário Oficial do Estado de 13 de setembro de 1973, o qual considerou a instituição como sendo de Utilidade Pública. Para tanto, como forma de percorrer esta trilha, é

que recorreremos às narrativas e memórias dessas mulheres na busca de analisar a trajetória desses sujeitos na história, ativar as lembranças e o cotidiano vivido no interior da figuração⁹¹⁵ na Escema. A pesquisa, ainda em andamento, é objeto de pesquisa do curso de doutoramento em Educação.

Para compreensão de tal análise, buscar-se-á compreender os saberes, as práticas e as representações culturais como mecanismos de investigação nas relações estabelecidas por elas, uma vez que as representações culturais no que tange às mulheres com deficiência, buscam recuperar a identidade feminina que a cultura lhes nega, além de uma política que preserve o direito de definirem suas diferenças físicas e sua feminilidade por si mesmas, ao invés de receberem interpretações de outros sobre seus corpos.

Lançada em campo fértil, como problematização, partimos da seguinte indagação: a Escola de Cegos tornou-se um diferencial na vida das mulheres cegas da primeira turma da instituição? Outrossim, compreender as influências que a instituição teve para a emancipação e construção da identidade dessas mulheres. Portanto, investigar as especificidades das mulheres cegas na Escema, bem como construir sua identidade histórica a partir do seu contexto, requer entender as representações, as apropriações no interior das cadeias de interdependências.

Portanto, os objetivos deste estudo são mostrar o protagonismo das mulheres cegas e sua trajetória na Escema; identificar as influências que a escola de cegos teve na vida de mulheres cegas e verificar de que forma acontecia o ensino primário na instituição desde a sua criação e a escolarização de mulheres cegas. A partir do resgate das memórias, das lembranças e das vivências, busca-se ainda evidenciar que a convivência de mulheres com deficiência visual na Escema as fortalece como grupo e gera sentimento de pertença.

Esta pesquisa será norteada por concepções teórico- metodológicas, que permitirão estabelecer os fundamentos basilares desta proposta de pesquisa. Trata-se de estabelecer aqui o que será entendido como história oral e história de vida. Ademais, as reflexões teóricas sobre gênero e deficiência servirão como referencial teórico para compreensão das categorias, as interfaces, implicações na educação especial. A história de vida de mulheres professoras com suas narrativas de vida que serão investigadas a partir de diários de aula, por exemplo, além de cartas, memoriais, e\ou outros instrumentos que acionam às “memórias esquecidas” em um

⁹¹⁵ A 'figuração' como conceito é para Elias Norbit uma expressão da realidade, descrita na obra *A sociedade de corte. Investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte* (2001), como uma síntese de um processo de apropriação da realidade social, ou seja, a 'figuração' é a relação entre os seres humanos, os vínculos, que é a realidade social mesma. ELIAS, Norbert. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

entrevista não estruturada. Assim, as experiências vivenciadas pelos sujeitos desta investigação vão intercambiar-se com diferentes momentos da sua vida pessoal e de formação profissional.

As mulheres com deficiência sofrem discriminação em diferentes culturas e sociedades, sendo maior nos países mais pobres e geralmente incrustada em valores tradicionais que restringem as chances de desenvolvimento pessoal às mulheres. A seguir, a partir de um aporte teórico, recorreremos às categorias de análises deste estudo.

2. DESENVOLVIMENTO

A Escola de Cegos do Maranhão teve sua localização inicial na Rua Silva Maia, nas dependências do SESC- SENAC, São Luís, nº 164 no dia 29 de junho de 1964, criada pela professora Maria da Glória Mendes Costa que tem deficiência visual, por meio do DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO MARANHÃO de 13 de julho do mesmo ano. Professora Glória foi estudar fora do Estado, por não ter em São Luís oportunidade de estudo em uma escola pública ou privada adequada para inclusão de pessoas com deficiência visual, ao retornar à São Luís, fundou a escola de Cegos.

A escola possibilitou aos estudantes com deficiência visual a chance da inclusão em uma sociedade cheia de preconceitos, que os considerava incapazes, fazendo-os percebê-los como pessoas produtivas e capazes dentro das suas limitações. O objetivo da escola, nesse sentido, possibilitar para as pessoas com deficiência visual do interior do Estado, estudo em regime de internato, da Alfabetização em Braille ao 9º ano do Ensino Fundamental. A escola também atendia crianças, jovens e adultos com deficiência visual.

Um número significativo de pessoas foi atendida direta ou indiretamente pela instituição. Atualmente a escola tem como Diretor Antônio Ferreira Rocha, concursado, pedagogo e pessoa com deficiência visual e conta com uma média de 100 pessoas atendidas, sendo 16 internos, 19 alunos cegos e 7 com baixa visão. A unidade sempre foi de entidade filantrópica que se mantém por meio dos seus associados e através das pessoas que fazem doação. Por meio do RELATÓRIO DE ATIVIDADES DA ESCOLA DE CEGOS do ano de 1964 a 1972 é possível perceber os termos “desesperanças”, “sentir-se marginalizados”, “triste contigência” e “pedir esmolas”, que fazem referência aos invidentes, como destaca o documento, termo utilizado para as pessoas com deficiência visual⁹¹⁶.

⁹¹⁶ O termo vidente faz referência às pessoas que não são deficientes visuais.

Ademais, o referido Relatório de atividades educacionais traz o lema da instituição que era “O Pior cego é aquele que não quer ver”, onde destaca a importância dos estudos para o deficiente visual e o desenvolvimento de habilidades como a autonomia na vida cotidiana.

A Escema vivenciou o início do período de autoritarismo político brasileiro, onde a educação nacional era regida pela Lei nº 4.024/61, que tratou da educação de deficientes como sistema à parte, que deveria ser ofertada, *no que fosse possível*, no sistema regular de educação. Este tratamento excludente proporcionou, no estado do Maranhão, a abertura de espaços particulares para que fosse possível a educação e futura inclusão social da pessoa com deficiência (FRAGA, 2013).

Mesmo com documentos normativos⁹¹⁷ que apontavam para a questão da inclusão, as mulheres cegas num movimento lento e tardio foram preenchendo as salas de aula inclusivas. As professoras das primeiras turmas do ESCEMA, viam na instituição a oportunidade de ter sua independência. O desejo de aprender a ler e a escrever, para que dignamente pudessem interagir com o mundo à sua volta.

A escola de cegos no início de sua criação, recebeu crianças semianalfabetas e, eram culturalmente mal preparadas, justificando-se desta forma desigualdades socioeducacionais entre classes, pois aos mais carentes financeiramente cabia entender os valores impostos como sendo os legítimos, já que a imposição destes valores era oriunda das classes dominantes, ou dos videntes⁹¹⁸. Crianças que não sabiam o código, até mesmo porque aos poucos esse Sistema de Códigos de leitura tátil e escrita, foi se aprofundando e sedimentando, predominando a forma como os videntes liam e escreviam⁹¹⁹.

2.1 Ser mulher na Escema

A presença feminina na docência foi a partir da professora Glória, que foi a primeira contratada pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Maranhão para ministrar aulas na instituição, como é possível analisar no Relatório de atividades educacionais. Possuir uma

⁹¹⁷ De acordo com a Declaração de Salamanca, as escolas e seus projetos pedagógicos devem se adequar às necessidades dos indivíduos nela matriculados, de acordo com o art. 11º, p 13, a saber, “o planejamento educativo elaborado pelos governos deverá concentrar-se na educação para todas as pessoas em todas as regiões do país e em todas as condições econômicas, através de escolas públicas e privadas. *DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha.*

⁹¹⁸ Entende-se como vidente, aquele que vê, antagônico ao cego, informação fornecida pelo diretor da ESCEMA no ano de 2022 durante a coleta de informações para construção deste projeto de pesquisa.

⁹¹⁹ À esse tipo de exclusão na escrita sofrida pelos deficientes visuais, podemos destacar a exclusão sofrida também pelos surdos no processo de alfabetização. Visto que as formas utilizadas de aprendizagem de alfabetização e letramento privilegiam às pessoas que ouvem, o método fônico, por exemplo.

professora cega nesta instituição possibilita a construção da identidade a partir da vivência com seus pares, pois, a identidade torna-se uma “celebração móvel” formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987).

A mulher com deficiência, historicamente, foi silenciada e excluída dos espaços de poder, das literaturas e impedida de adquirir inclusive conhecimento. Os estudos sobre a História das Mulheres da autora Michelle Perrot (2007) corroboram para a análise de que os corpos femininos foram subjugados, dominados de diversas formas, assim foi sendo construída a ideia da plenitude feminina e os corpos que não se inseriam aos padrões do considerado aceitável, foram apagados da história.

Na obra “O Mundo como representação” de Roger Chartier⁹²⁰, o autor analisa as relações de força quando destaca que “há uma relação de força entre as representações impostas pelos que detêm o poder de classificar e de nomear e a definição, de aceitação ou de resistência” (CHARTIER, 1991). A partir desta análise, é possível compreender que nas relações de forças estabelecidas no âmbito social, têm-se uma dualidade daqueles que foram considerados mais fortes, e aqueles/as que foram considerados/as mais fracos/as por conta de uma diferença, neste estudo nos referimos à deficiência, que se potencializa quando o sujeito é a mulher com deficiência.

À luz desta análise, as mulheres com deficiência, ocupam posições subalternas, simbolicamente, numa “lógica” de representações que, segundo Chartier “são as matrizes de práticas construtoras do próprio mundo social, sendo a realidade contraditoriamente construída pelos diferentes grupos que compõe uma sociedade, as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade” (CHARTIER, 1991).

Dessa forma, ainda segundo o autor, as lutas de representações, se transformam no que ele chama de uma “máquina de fabricar respeito e submissão”, o autor explica que é um instrumento que produz uma exigência interiorizada, necessária onde falta o possível recuso à força bruta. Por este prisma, é possível observar que a submissão se estabelece no imaginário social a partir da compreensão de que os significados da cegueira estão presentes no imaginário social desde os tempos remotos. Em elaborações de caráter depreciativo, de acordo com “a tradição cristã, é também possível constatar a associação da cegueira a um infortúnio, sua instalação equivalendo a um mal de consequências devastadoras” (ROSA, 2018).

⁹²⁰ Chartier, de Roger. · 1991. O *mundo* como *representação*. Autores. Roger Chartier École des Hautes Études en Sciences Sociales de Paris.

As representações culturais que se tem das mulheres cegas no âmbito social reproduzem, portanto, a potencialidade das relações de forças estabelecidas no âmbito social. Scott (2015), anuncia que as maneiras que elas se manifestam são como “símbolos culturais evocadores de representações, divisões e atribuições assimétricas de características e potencialidades”. As assimetrias, entendemos neste estudo como a ausência da patronização, do aceitável pela sociedade, como as deficiências que demarcam as diferenças, e que traduzem dupla opressão vivenciada pelas mulheres com deficientes, por serem mulheres e cegas.

As lutas de representações têm como problemática central o ordenamento, logo a hierarquização da própria estrutura social (CHARTIER, 1991). São decorrentes, portanto, do não-uso da violência física direta; e para a constatação de que o poder depende do crédito concedido à representação.

Nos estudos das Histórias das Mulheres e das relações de gênero é recorrente a dominação masculina em vários espaços de poder, apesar disso, a primeira mulher a assumir um cargo de liderança na escola de Cegos do Maranhão foi a professora Maria da Glória quando ainda cursava a faculdade de Letras e Filosofia.

De acordo com Rodrigues (2019), as mulheres deficientes costumam ser excluídas do mundo do trabalho, por suas limitações para determinadas funções que necessitam de forma minuciosa da visão. A discriminação nas relações de trabalho se manifesta sempre que há distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão do empregador com o propósito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento de sua condição de mulher com deficiência trabalhadora. Para Scott (2011), na perspectiva da discussão de gênero: “a designação de mulheres ‘trabalhadoras’ como uma categoria separada de ‘trabalhadores’ criou novas percepções sociais do que significava ser mulher”. Isso perpassa diretamente sobre a terminologia da palavra, o termo utilizado reflete o papel social a ser ocupado pela mulher em determinados contextos sociais. Portanto, as relações de submissão acontecem intencionalmente no cotidiano das mulheres cegas, como afirma Chartier (1994) as relações de forças se introduzem, no momento oportuno, de maneira ainda temporal, o resplendor da memória brilha na ocasião. Para as professoras cegas, as escolas regulares tornaram-se, sobretudo, uma instância de dominação simbólica e tentativa de normalização, valorando-as pelo que lhes falta, ao representá-las, *a priori*, como agentes física, intelectual e culturalmente "descapitalizados".

3. MULHERES CEGAS PROFESSORAS E SUAS PRÁTICAS COTIDIANAS

A insegurança, o medo de andar sozinha, são características marcantes das mulheres que inicialmente adentravam na instituição. O desconhecimento do código (Braille), a

aproximação com seus pares iam tecendo aos poucos os fios da confiança. O ambiente escolaré determinante na educação do deficiente visual, nas ruas relações e na construção dos seus saberes. É nele que serão favorecidos a sua independência física, social e psicológica. O lugar onde ele deve se sentir respeitado realizando atividades com autonomia.

Por meio da História Cultural é possível perceber que as práticas cotidianas são igualmente definíveis como manipulações internas (CERTEAU, 1994) ou táticas de apropriação⁹²¹ a um sistema de uma ordem estabelecida. Nas escolares regulares, a manipulação da ordem estabelecida e naturalizada é recorrente, uma vez que privilegia aqueles que não tem deficiência, excluindo aqueles que tem. Ainda que por dispositivos legais sejam garantidas a acessibilidade, as professoras cegas foram prejudicadas desde as metodologias até o acesso aos espaços físicos. Uma vez inseridas na escola de cegos, na vivência com seus pares, as professoras puderam ser protagonistas, ter acesso aos espaçossem restrições.

Para Elias (1994), as interdependências entre os indivíduos ou grupos se distribuem em formas de cadeias de interdependências, a partir de formações móveis, equilibradas que são a própria da sua reprodução. A escola, apesar de ser um aparelho ideológico do Estado, deve dar proteção aos deficientes, conscientizar todos os alunos para as pessoas conviverem melhor e afastar o preconceito, infelizmente o que observamos ainda é o isolamento das professoras cegas, o que gera as tensões. Desta forma, a mulher que vidente (aquela que enxerga), sempre terá mais oportunidades a partir das práticas cotidianas estabelecidas.

Em virtude dos papéis de gênero, as experiências de muitas mulheres são marcadas por diferentes tipos de violência e discriminação. Contudo, tais experiências não são vividas do mesmo modo por todas as mulheres. No contexto das diferentes mulheres com deficiência, as relações de gênero são construídas em meio aos estereótipos que circunscrevem a deficiência e a feminilidade, nas quais tais associações são geradoras de opressão e de vulnerabilidade, quando lhes são negadas as oportunidades de escolher e tomar decisões sobre suas vidas. Além disso, as mulheres com deficiência sofrem preconceitos devido aos padrões estéticos e à falta de crença sobre seu desempenho e realização das atividades cotidianas, tradicionalmente, atribuídas ao seu gênero.

A expectativa ao ingressar na Escema é alcançar a autonomia e emancipação, sobreisso Arroyo (2017) pontua que a emancipação é a formação para a autonomia, mas ela só poder

⁹²¹ A apropriação para Certeau (1994), é o embate entre as resistências e a ordem imposta ao indivíduo por parte das autoridades políticas, religiosas ou culturais. É a interface entre a agência humana e disciplina social, entre as táticas e as estratégias.

bem sucedida se for um processo coletivo, já que na nossa sociedade a mudança individual não provoca necessariamente a mudança social, mas esta é condição daquela.

A educação deve contribuir para o processo de formação e emancipação, contribuindo para criar condições em que os indivíduos, socialmente, conquistem a autonomia. O ideal é que a escola deva criar condições para experiências individuais de autonomia de pensamento e ação para serem desenvolvidos no intuito de uma coletividade. Assim, a autonomia das mulheres cegas no Escema atrela-se à liberdade, à capacidade consciente de decisão do sujeito e ao espaço de condicionamento sobre o qual o agente não exerce controle. Daí porque certo espaço de objetivação e alienação se apresentar como constitutivo dos indivíduos nas suas relações com os outros e com o mundo, tornando impossível a total reconciliação do ente humano consigo próprio e com a realidade natural e cultural. A instituição em questão, entretanto, não é um espaço de alienação. Muito embora, a sociedade não as acolha, mesmo por força da lei, estas mulheres encontraram acolhimento, amorosidade e respeito neste lugar. A segurança e independência de andar sozinha para a mulher cega é libertador, segundo uma das participantes da pesquisa.

Sobre isso, Freire (1997) discorre que o ato pedagógico libertador nunca deixa o sujeito em processo de libertação como mero espectador. O exercício da liberdade no espaço compartilhado pelos sujeitos exige atuação efetiva. Não se pode pensar a humanização, em Freire, como algo que se realizaria na interioridade da consciência. Para o educador, a crítica só ganha sentido de libertação quando se efetiva como práxis, que é, por si, portadora de poder formativo. Nesse sentido, o modelo educativo tradicional mostra-se limitador, entre outras razões, por separar consciência de mundo, teoria de prática, subjetividade de intersubjetividade.

Dessa forma, as mulheres que tiveram suas trajetórias construídas a partir da escolarização no ESCEMA, tiveram seus corpos e potencialidades negadas na sociedade, mas não na instituição. É um movimento de interação entre educador e educando e cujo conteúdo não é aleatório, ou seja, o ESCEMA educa (e educou) mulheres para a vida.

No que se refere ao trabalho, o ESCEMA foi fundamental para as mulheres cegas. É fonte de reconhecimento social por proporcionar relacionamentos interpessoais possibilitando uma inclusão social e o sentimento de pertencer a um grupo. Esses anseios não pertencem apenas aos videntes, a Comunidade Cega tem os mesmos anseios querem fazer parte da sociedade, serem reconhecidos pelos próprios méritos. A Comunidade Cega quer gozar de seus direitos constitucionais como qualquer ouvinte podendo ir e vir, estudar e trabalhar, pois assim como os ouvintes, os cegos também têm sonhos, almejam objetivos e querem ser vistos de forma

igual com habilidades e potencial para se inserirem no mundo do trabalho. Dessa forma, na instituição em questão, os alicerces construídos para que se adentre do mundo do trabalho, foram construídos neste espaço, o que foi impedido nas escolas regulares. Observamos nesse sentido várias lacunas e vozes silenciadas de mulheres cegas que nos fazem refletir sobre a necessidade de estudos e investigações na área de gênero com recorte para a deficiência, visto que as violências sofridas por esse grupo de mulheres são diferentes das vivenciadas por mulheres sem deficiência.

Verificamos, também a importância dos avanços nos estudos no que se refere à interseção das categorias de gênero e deficiência pode proporcionar à reflexão tanto sobre as políticas públicas que combatem a desigualdade de gênero quanto sobre aquelas que visam à inclusão das pessoas com deficiência. Há, pois, uma proposição ética que se desdobra dessas reflexões: uma ética feminista do cuidado que transcende à questão da deficiência, que nos alerta a respeito de nossa condição de interdependência e que reconhece o valor do cuidado como uma necessidade humana, implicando uma mudança política fundamental em torno de fronteiras sociais e ideológicas para que sejam compatíveis com a noção de justiça e de direitos humanos.

4. MULHERES CEGAS E OS DESAFIOS COTIDIANOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

No livro *A Sociedade de Corte*, Elias (1994) traz a discussão a expressão a “liberdade limitada” vivenciada pelo Rei, vítima do seu próprio sistema de etiquetas e regras sociais. Um equilíbrio de tensões, presente em cada relação existente entre os sujeitos, equilibrados ou instáveis. A liberdade das mulheres cegas, é uma liberdade ainda disfarçada. Em uma sociedade que não “proíbe” a locomoção de mulheres cegas, lhes dando uma falsa sensação de liberdade⁹²², no entanto, não viabilizam pisos táteis para que elas possam se locomover, temos então uma liberdade limitada, da mesma forma as pessoas cadeirantes. Nessa perspectiva, o silenciamento dessa dinâmica favorece o funcionamento e manutenção da sociedade, que preza pela estrutura hierarquizada, de forma intencional, privilegiando uns, excluindo outros.

Nessa guerrilha, Chatier (1994) pontua que existem as dominações simbólicas, é possível perceber no que tange às mulheres cegas que as formas de dominação se traduzem pelas vias da opressão na história dessas mulheres, duplamente, por serem mulheres e serem

⁹²² A obra tem o prefácio escrito por Roger Chartier, onde o estudioso destaca a expressão “liberdade limitada”, ou seja, na sociedade de corte a liberdade não podia ser exercida em sua plenitude, uma vez que até o rei tinha que cumprir as regras de etiqueta.

deficientes. Chatier analisa a submissão como um dos paradoxos que fundamentam a figuração da sociedade de corte, segundo o intelectual essas manifestações dizem respeito a partir da oposição binária *superioridade e submissão*. A superioridade da posição social se fundamenta nas submissões políticas e simbólica. Nesta relação, é possível relacionar adominação velada da comunidade vidente sobre a comunidade cega, sobretudo se estreitam as relação de dominaçãox submissão quando o sujeito em questão é a mulher cega.

Nesse sentido, estudar sobre os mecanismos de dominação, desde a sociedade do século XIX nos ajuda a compreender as tensas relações sociais que os sujeitos da nossa pesquisa estão inseridas. Ademais os mecanismos que influenciam e dominam aconfiguraçãosocial o qual estão inseridas. Nas palavras de Elias, “são suficientementeinterdependentese solidários para não colocar em perigo a formação social que assegura a sua dominação, os dois grupos dominantes são ao mesmo tempo suficientemente rivais” (ELIAS, 1994).

Manter a naturalização de exclusão social das mulheres cegas é de interessesocial, na medida em que invisibilizam as mesmas. Neste sentido, há uma reprodução de tensões historicamente na história das mulheres, no caso da nossa pesquisa, das mulheres cegas. Manter a instabilidade e reproduzir tensão consiste em perpetuar manutenções de poderque visam silenciar a trajetória dessas mulheres na historiografia maranhense. O equilíbrio entre a comunidade vidente e a comunidade cega se desequilibra da medida em que nas relações de forças, uma comunidade garante a manutenção dos seus privilégios em prejuízo e exclusão social da outra.

Elias analisa que a maneira como o indivíduo se vê e se conduz em suas relações com os outros depende da estrutura da associação ou associações a respeito das quais ele aprende a dizer “nós”, que para o autor é a coletividade. Essa concepção de coletividade é fundamental sobretudo para a resistência de mulheres cegas na união com seus pares, a partir da vivência na Escola de Cegos para resistir às opressões que historicamente existiram.

A partir das suas vivências, a Declaração de Salamanca e o direito à inclusão houve um desequilíbrio nas estruturas sociais tensionando para um desmonte da exclusão histórica das mulheres cegas na sociedade. Os indivíduos, como analisa Elias (1994), sempre acabam se agrupando em situações específicas, assim no processo de escolarização das mulheres cegas nesta instituição, o desequilíbrio e as tensões sociais geraram a inclusão.

O indivíduo possui dentro da sociedade um papel que já lhe vem determinado anteriormente ao seu nascimento. Não lhe cabe absolutamente a escolha de mudar de posição. Até sua liberdade de escolha entre as funções preexistentes é bastante limitada. Depende

largamente do ponto em que ele nasce e cresce nessa teia humana, das funções e da situação de seus pais e, em consonância com isso, da escolarização que recebe. Os indivíduos constituem uma rede de *laços invisíveis*, cuja circulação é limitada e dependente das funções que podem exercer dentro da figuração (ELIAS, 1994).

Por este prisma, sobre os papéis naturalizados numa lógica de dominação Bourdieu (2002), anuncia que o fato de que a ordem do mundo, tal como está, com seus sentidos únicos e seus sentidos proibidos, em sentido próprio ou figurado, suas obrigações e suas sanções seja grosso modo respeitada, que não haja um maior número de transgressões ou subversões. O habitus incorporado pelos sujeitos na sociedade, traduz a legitimação de preconceitos e discriminação em relação às professoras cegas.

Para Motta (2009), não por acaso isto ocorre, pois a vivência em um sistema patriarcal e androcêntrico introjeta nos indivíduos conceitos negativos que passam pela crença da incapacidade da mulher e de sua inferioridade perante a suposta superioridade

masculina. Assim também, em relação à identidade de raça e gênero, demarcada na crença da inferioridade em diversas dimensões. Não são meras crenças ocasionais ou transitórias, são ideias enraizadas, inevitáveis relativas a aspectos fundamentais de ser uma pessoa, ressaltando-se que estas representações não se dão por acaso; elas têm uma função de ser dentro do jogo de poder e cumprem bem essa função, quando reproduzem hierarquias em diversas instâncias sociais.

5. CONCLUSÃO

A ESCEMA foi fundamental para as mulheres cegas. É fonte de reconhecimento social por proporcionar relacionamentos interpessoais possibilitando uma inclusão social e o sentimento de pertencer a um grupo. Esses anseios não pertencem apenas aos videntes, a Comunidade Cega tem os mesmos anseios querem fazer parte da sociedade, serem reconhecidos pelos próprios méritos. A Comunidade Cega quer garantir de seus direitos constitucionais como qualquer ouvinte podendo ir e vir, estudar e trabalhar. Pois assim, como os ouvintes, os cegos também têm sonhos, almejam objetivos e querem ser vistos de forma igual com habilidades e potencial para se inserirem no mundo do trabalho. Dessa forma, na instituição em questão, os alicerces construídos para que se adentre do mundo do trabalho, foram construídos neste espaço. Para a mulheres cega, essa base faz toda diferença, uma vez que na nossa sociedade as mulheres são impedidas de exercerem vários cargos e sequer tem oportunidades.

Quando a mulher em questão é a mulher cega, essa realidade e esses números se agravam e esta mulher luta incessantemente para provar que é capaz de exercer atividades laborais. Observamos nesse sentido várias lacunas e vozes silenciadas de mulheres cegas que nos fazem refletir sobre a necessidade de estudos e investigações na área de gênero com recorte para a deficiência, visto que as violências sofridas por esse grupo de mulheres são diferentes das vivenciadas por mulheres sem deficiência.

O que se verifica também é a importância dos avanços nos estudos no que se refere à interseção das categorias de gênero e deficiência pode proporcionar à reflexão tanto sobre as políticas públicas que combatem a desigualdade de gênero quanto sobre aquelas que visam à inclusão das pessoas com deficiência. Há, pois, uma proposição ética que se desdobra dessas reflexões: uma ética feminista do cuidado que transcende à questão da deficiência, que nos alerta a respeito de nossa condição de interdependência e que reconhece o valor do cuidado como uma necessidade humana, implicando uma mudança política fundamental em torno de fronteiras sociais e ideológicas para que sejam compatíveis com a noção de justiça e dedireitos humanos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a vida justa/*. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017

BOURDIEU, P. A dominação masculina. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CHARTIER, Roger. Prefácio. Formação Social e economia psíquica. a sociedade de corte no processo civilizado: In: ELIAS, Norbit. A sociedade de Corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Tradução de Pedro Sússekind. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

CHARTIER, Roger. À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietudes. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

Diário Oficial do Estado do Maranhão de 13 de julho de 1973

CHARTIER, Roger. 1991 · Citado por 2891 — *O mundo como representação*. Autores. Roger

Chartier École des Hautes Études en Sciences Sociales de Paris.

ELIAS, Norbert. A sociedade de corte. Investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro: Zahar, 2001

Lobo, L. F. (2017). Dos processos de institucionalização da educação de pessoas com deficiência. In A. S. Thoma, & G. M. Kramer (Eds.), *A educação de pessoas com deficiência no Brasil: políticas e práticas de governo* (1ª ed., pp. 23-35). Appris.

MOTTA, Diomar das Graças. PEDRONI, Sônia. (Org.) Maria Luzia Miranda Álvares. Eunice Ferreira dos Santos, Cristina Donza Cancela. (Org). *Mulheres e gênero: as faces das diversidades*. Belém GEPEN, 2009 (Coleção Mulheres e Gênero na Amazônia – v.1).

PERROT, Michelle. *Escrever a história das Mulheres*. In: *Minha História das Mulheres*. Tradução de Ângela M.S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007.

Relatório das atividades educacionais da Escola de Cegos do Maranhão - ESCEMA, dos anos de 1964 a 1972

ENCLAUSURADAS: REPRESENTAÇÃO DA MATERNIDADE COMPULSÓRIA EM AS HORAS E A FILHA PERDIDA

Davi de Lira Santana
Graduando em Letras
davi.ls@discente.ufma.br
UFMA

Maria Aracy Bonfim
Doutorado
maria.aracy@ufma.br
UFMA

RESUMO: Este artigo propõe uma análise da representação da maternidade compulsória nos filmes "As Horas", dirigido por Stephen Daldry, e "A Filha Perdida", dirigido por Maggie Gyllenhaal. O estudo examina como esses filmes retratam as pressões sociais e culturais impostas às mulheres para que se tornem mães, bem como as consequências negativas desse mandato na vida das personagens femininas, que enfrentam conflitos internos relacionados à busca por sua própria identidade e à realização de desejos e ambições pessoais. Além disso, o artigo examina as consequências psicológicas e emocionais da maternidade compulsória retratadas nos filmes. A análise revela ainda o impacto negativo que essa imposição pode ter sobre a saúde mental das mulheres, além de questionar as narrativas dominantes que romantizam a maternidade como uma experiência universalmente gratificante e natural. Utilizando os trabalhos de Elisabeth Badinter e de Simone de Beauvoir como referencial teórico, o estudo revela como as personagens femininas são retratadas lutando contra as expectativas sociais e as imposições da maternidade. Em suma, o objetivo dessa análise dos filmes "As Horas" e "A Filha Perdida" é destacar a importância de questionar e problematizar a maternidade compulsória como uma imposição social e cultural. O estudo contribui para o debate sobre a liberdade de escolha das mulheres e a necessidade de criar espaços onde elas possam exercer sua autonomia e buscar a realização pessoal além das expectativas tradicionais.

Palavras-chave: As Horas; A Filha Perdida; Maternidade; Mulher.

1. INTRODUÇÃO

Lançado em 2002 e com direção de Stephen Daldry, a obra cinematográfica intitulada *As Horas* é baseada no livro de mesmo nome escrito por Michael Cunningham. Em *As Horas* acompanhamos três mulheres, Clarissa Vaughn, Laura Brown e Virginia Woolf que, em épocas diferentes, têm de alguma forma suas vidas afetadas pelo livro "Mrs. Dalloway", escrito por Woolf. Virginia, como é de conhecimento popular, acaba se suicidando, e era essa também a vontade de Laura, a quem a decisão de tirar a própria vida parecia até mais trágica e turbulenta pelo fato de a mesma ser mãe de um garotinho e estar grávida de uma segunda criança. Clarissa, por outro lado, não compartilha do sentimento das outras duas mulheres, mas presencia o suicídio de um amigo muito querido, este que quando criança foi abandonado pela mãe, o que o atormentou por toda a vida. Mãe esta que é, curiosamente, Laura Brown.

Já o filme *A Filha Perdida* foi lançado em 2021 e contou com a direção de Maggie Gyllenhaal. Baseado no livro de mesmo nome escrito por Elena Ferrante, em *A filha perdida* acompanhamos Leda, uma professora universitária de meia idade que está passando as férias na Grécia. Ali a convivência com uma grande e barulhenta família - e com Nina em especial, uma jovem mãe o tempo todo acompanhada de sua filha pequena -, que está hospedada nas proximidades, acaba trazendo à tona lembranças e sentimentos antigos, de quando as filhas de Leda eram ainda crianças, e ela precisava lidar com todas as dificuldades e frustrações causadas pela maternidade.

A análise presente neste trabalho parte da perspectiva de duas personagens, Laura Brown e Leda, que em determinado momento das narrativas tomam a decisão de abandonar sua prole. Tanto Laura Brown quanto Leda parecem sentir uma certa insatisfação com suas vidas atuais. Laura Brown, em "As Horas", vive uma vida aparentemente pacata, mas sente um vazio interior e busca um significado mais profundo. Leda, em "A Filha Perdida", também passa por uma crise pessoal e emocional, sentindo-se desconectada de sua própria vida. Ambas enfrentam conflitos internos em relação às suas identidades, papéis na família e no mundo, e como lidam com as expectativas sociais.

2. O MITO DO AMOR MATERNO

Em seu livro *O mito do amor materno*, publicado em 1981, a historiadora e filósofa francesa Elisabeth Badinter faz uma linha do tempo. Partindo do século XVIII ela chega até o fim do século XX expondo as diversas facetas que o título de figura materna implicou ao longo do tempo, detalhando como foi se construindo um modelo a ser seguido, em um passado próximo, do que seria uma boa mãe.

O livro aborda o conceito tradicional e idealizado do amor materno, questionando sua natureza e impacto na sociedade. Badinter argumenta que o amor materno é um ideal cultural que pode ser prejudicial tanto para as mães quanto para as crianças, além de contribuir para a perpetuação das desigualdades de gênero.

O amor materno foi por tanto tempo concebido em termos de instinto que acreditamos facilmente que tal comportamento seja parte da natureza da mulher, seja qual for o tempo ou o meio que a cercam. Aos nossos olhos, toda mulher, ao se tornar mãe, encontra em si mesma todas as respostas à sua nova condição. Como se uma atividade pré-formada, automática e necessária esperasse apenas a ocasião de se exercer. Sendo a procriação natural, imaginamos que ao fenômeno biológico e fisiológico da gravidez deve corresponder determinada atitude maternal. (Badinter, 1985, p. 20)

O livro começa analisando a evolução histórica das concepções de maternidade e do papel das mulheres na sociedade. Elisabeth Badinter destaca como as expectativas sobre a maternidade têm mudado ao longo dos séculos, indo de uma visão mais distante e impessoal no passado até o ideal contemporâneo do amor materno incondicional. Ela explora como essa idealização se desenvolveu, influenciando a forma como as mulheres são vistas e como elas mesmas se percebem.

Badinter critica a pressão social sobre as mães para que se dediquem inteiramente aos filhos, sacrificando suas próprias ambições e desejos. Ela argumenta que essa expectativa pode levar à alienação das mulheres em relação a outras esferas da vida, como o trabalho e a participação pública. Além disso, Badinter discute como essa idealização do amor materno pode ser problemática para as crianças, uma vez que elas podem ser sufocadas pelo excesso de atenção e controle maternos.

A autora também aborda as implicações da idealização do amor materno nas desigualdades de gênero. Ela argumenta que essa expectativa reforça a divisão tradicional de papéis entre homens e mulheres, perpetuando a ideia de que as mulheres são naturalmente destinadas à maternidade e aos cuidados domésticos, enquanto os homens são responsáveis pelo trabalho externo.

O livro de Badinter provocou debates intensos desde sua publicação. Suas críticas à idealização do amor materno desafiaram normas profundamente arraigadas na sociedade ocidental. A autora questiona o mito de que as mulheres devem encontrar sua realização máxima apenas na maternidade e argumenta a favor da necessidade de as mulheres terem liberdade para buscar outros interesses e aspirações.

No entanto, também houve críticas ao livro, principalmente de grupos que consideravam as análises de Badinter simplistas ou que acreditavam que ela minimizava a importância do cuidado maternal na infância. E, apesar disso, o livro continua sendo um ponto de partida para discussões sobre o papel das mulheres na sociedade, a maternidade, as pressões sociais e as expectativas de gênero.

Um amor conquistado: o mito do amor materno oferece uma crítica provocativa à romantização da maternidade e estimula uma reflexão profunda sobre as complexidades envolvidas nas relações maternas e na construção social do papel das mulheres.

Sublinham o senso da dedicação e do sacrifício que caracteriza, segundo eles, a mulher "normal". Fechadas nesse esquema por vezes tão autorizadas, como podiam as mulheres escapar ao que se convencionara chamar de sua "natureza"? Ou tentavam imitar o melhor possível o modelo imposto, reforçando com isso sua autoridade, ou tentavam distanciar-se dele, e tinham de pagar caro por isso. Acusada de egoísmo, de

maldade, e até de desequilíbrio, àquela que desafiava a ideologia dominante só restava assumir, mais ou menos bem, sua "anormalidade". Ora, a anormalidade, como toda diferença, é difícil de se viver. As mulheres submeteram-se portanto silenciosamente, algumas tranqüilas, outras frustradas e infelizes. (Badinter, 1985, p 238-239)

A conexão com o livro de Elisabeth Badinter pode ser observada especialmente na história de Laura Brown, de *As Horas* (2002), uma dona de casa dos anos 1950 que vive uma vida aparentemente tranqüila, mas sente-se presa às expectativas sociais e à idealização da maternidade. Ela se sente incapaz de se encaixar no papel de mãe idealizado, o que a leva a questionar suas próprias escolhas e desejos. Isso reflete a crítica de Badinter à pressão sobre as mães para se conformarem com o ideal do amor materno, que pode levar à insatisfação e à alienação pessoal.

Já *A Filha Perdida* (2021) mergulha nas complexidades da maternidade, explorando os sentimentos ambíguos que podem surgir. Leda, a protagonista, passa por uma série de sentimentos conflitantes em relação à maternidade e à sua própria identidade. Isso se alinha com as críticas de Badinter à idealização do amor materno, mostrando que as mães podem ter uma variedade de sentimentos e que a experiência materna não é um sentimento unidimensional.

3. MÃE BOA VS MÃE MÁ

Elisabeth Badinter, em *O Mito do Amor Materno*, critica a idealização da figura materna como uma "mãe boa", que é caracterizada pela dedicação total aos filhos e à família, muitas vezes à custa de seus próprios interesses e desejos. Ela argumenta que essa representação estereotipada da "mãe boa" cria pressões sociais para que as mulheres se conformem com esse papel, limitando sua autonomia e restringindo suas oportunidades de realização pessoal. Por outro lado, aquela que não se submete a essa idealização do que seria uma boa mãe passa a ser vista como uma "mãe má", se tornando a causa primordial de um filho problemático ou infeliz, isso porque "Quer se queira ou não, a psicanálise levou a pensar, durante muito tempo, que uma criança afetivamente infeliz é filho ou filha de uma mãe má, mesmo que o termo má não tenha aqui nenhuma conotação moral." (Badinter, 1985, p 295).

No filme *As Horas*, a personagem Laura Brown pode ser vista como um exemplo que se alinha com a análise de Badinter, pois não parece se encaixar no papel da "mãe boa" em sua aparência e ações. Ela se esforça para cumprir as expectativas tradicionais de ser uma mãe dedicada e uma esposa atenciosa, mas por trás dessa fachada Laura enfrenta um conflito interno e uma crescente insatisfação com sua vida. A personagem sente o peso do papel de mãe

idealizado, e suas ações revelam os dilemas que ela enfrenta ao tentar se encaixar nesse molde. Ela se sente sobrecarregada pelas tarefas domésticas e pelo cuidado constante com seu filho. A cena em que ela lê o romance *Mrs. Dalloway* reflete sua busca por algo mais profundo e significativo em sua vida, algo além das expectativas tradicionais da maternidade. Ela experimenta a pressão de ser uma "mãe boa", mas também anseia por algo além desse papel.

Elisabeth Badinter critica a pressão sobre as mulheres para que coloquem seus desejos e ambições pessoais em segundo plano em nome da maternidade. Em *A Filha Perdida*, Leda é confrontada com suas próprias escolhas e desejos não realizados. Isso pode ser visto como uma exploração da luta das mulheres para encontrar um equilíbrio entre serem mães e perseguirem suas próprias aspirações.

Aquela que não segue determinados valores sociais e busca uma emancipação, colocando o filho em segunda instância, é considerada uma mãe má: "Enclausurada em seu papel de mãe, a mulher não poderá evitá-lo sob pena de condenação moral." (BADINTER, 1985, p. 238). Esse anátema é impingido a Leda: ao declarar o abandono de suas filhas, a família passa a enxergá-la como uma pessoa ruim, que deve ser mantida distante de Nina (Ferraz, 2019, p 22)

Leda, como personagem, não se encaixa em um estereótipo idealizado de mãe, e por isso é vista pelos outros personagens como uma mãe má. Ela deve ser mantida à margem pois não assume as idealizações impostas pela sociedade, e toma uma decisão considerada desviante. Isso ressoa com a noção de Badinter de que as mulheres não devem ser limitadas por uma única definição de maternidade.

4. PERDA DA IDENTIDADE

Simone de Beauvoir, em *O Segundo Sexo*, argumenta que, historicamente, as mulheres foram definidas em relação aos homens, sendo colocadas como o "Outro" em relação ao padrão masculino. A maternidade, muitas vezes, é vista como um dos principais papéis atribuídos às mulheres, e essa definição pode resultar em uma perda de identidade individual. A sociedade muitas vezes espera que as mulheres sacrifiquem suas ambições e desejos pessoais em nome da maternidade, o que pode levar a uma sensação de que sua identidade pessoal é eclipsada pelo papel de mãe.

As mulheres frequentemente são colocadas em uma posição de inferioridade em relação aos padrões sociais masculinos. Na maternidade, isso pode ser evidente quando as expectativas em torno do papel da mãe idealizada são impostas às mulheres. A idealização do amor materno e a pressão para se dedicar totalmente aos filhos podem levar a uma situação em que as mulheres se veem subordinadas às necessidades dos outros - nesse caso, os filhos - em detrimento de suas

próprias necessidades e aspirações, e isso acontece justamente porque “Desde a gestação, a mulher perde sua individualidade e se torna mãe em detrimento do Outro, enquanto “o papel do macho restringe-se à fecundação”. (Beauvoir, 1970, p. 56 apud Ferraz, 2019, p.15).

A maternidade muitas vezes envolve uma reconfiguração das prioridades e da identidade de uma mulher, seguido da sociedade que exige que as mães se concentrem quase exclusivamente nos cuidados com os filhos, o que pode resultar em uma perda de conexão com suas próprias metas e interesses.

Tal acontecimento pode ser percebido no filme *A Filha Perdida*, ao abordar como as mulheres muitas vezes enfrentam um conflito interno entre o desejo de serem mães e a busca por identidade e realização pessoal, algo muito presente ao longo do desenvolvimento da personagem Leda, que ao se tornar mãe começa a perder o controle da própria vida pessoal. Isso se relaciona, ainda, com as críticas de Badinter (1985) sobre a pressão social para que as mulheres se dediquem exclusivamente à maternidade, muitas vezes em detrimento de suas próprias aspirações.

Leda e Nina, apesar de possuírem o sexo feminino, ao se tornarem mães, não se sentem mais mulheres, cujas individualidades são modificadas e condicionadas pela maternidade. Suas identidades são multifacetadas: ora agem como mães, ora segundo seus desejos de mulher, ora buscam quebrar os ditames patriarcais nos quais estão inseridas, ora se reconhecem como sujeitos autônomos, ora se confundem com as filhas. (Ferraz, 2019, p.17)

Essa perda de identidade também pode ser percebido na personagem Laura Brown em *As Horas*, que lida com as expectativas tradicionais de ser uma "mãe boa" e uma esposa dedicada. As pressões sociais da época a colocam em um papel limitado, onde ela é definida em relação às expectativas de ser uma dona de casa perfeita e uma mãe amorosa. Essa pressão social para se conformar ao papel de "Outro" em relação ao padrão masculino acaba resultando em uma perda de identidade individual.

Laura revela uma insatisfação e um desgaste emocional crescente em relação ao papel que desempenha. Ela luta para encontrar satisfação e realização no cotidiano da maternidade e das responsabilidades domésticas, no entanto a perda de sua identidade se manifesta na supressão de seus próprios desejos e interesses pessoais, já que ela se vê presa na rotina de cuidar da casa e do filho. A personagem enfrenta uma crise interna e um questionamento sobre sua própria identidade. Seu desejo de encontrar algo mais profundo e significativo na leitura de *Mrs. Dalloway* indica sua ânsia de escapar das limitações impostas pelo papel de mãe e esposa, e lida com sentimentos de vazio e anseio por algo mais.

5. LEDA

Leda é uma mulher que já passou pela experiência da maternidade, tendo duas filhas já crescidas. No entanto, ela se sente desconectada e ambivalente em relação à maternidade. Ela expressa sentimentos conflitantes de amor e ressentimento em relação às suas filhas, oscilando entre querer estar perto delas e querer se afastar. Isso pode ser interpretado como um reflexo das complexidades emocionais que muitas mães enfrentam, especialmente quando se trata de equilibrar a própria identidade com o papel de mãe. Sua própria experiência de maternidade a leva a refletir sobre a perda, especificamente sobre a perda de sua própria identidade e desejos pessoais quando se tornou mãe, e é impulsionada a analisar essas experiências de maternidade e a confrontar o impacto de suas decisões passadas.

Leda passa por uma jornada de auto exploração e busca por sua identidade individual. Ela se sente como se tivesse perdido partes de si mesma ao longo dos anos, principalmente por ter se dedicado tanto às suas filhas e às suas necessidades. A jornada da personagem é sobre reconciliar suas emoções, aceitar suas falhas e entender que as experiências de maternidade, perda e busca de identidade são complexas e multifacetadas. Ao confrontar seu passado e suas escolhas, Leda começa a encontrar uma nova compreensão de si mesma e a criar espaço para um futuro mais autêntico e consciente.

“Ao atuar como mães, ocorre a internalização do exterior através da rotina com as filhas e com as casas, mas perde-se a externalização do interior, uma vez que as próprias personagens deixam de se reconhecer como mulheres e não possuem mais individualidade, tornando-se e assumindo-se como o Outro. Leda afirma que deixa suas filhas com o marido para encontrar o seu “Eu”, pois parecia não se sentir mulher e ter uma identidade própria” (Ferraz, 2019, p.18)

A personagem Leda no filme *A Filha Perdida* é uma representação complexa da maternidade, perda e busca de identidade individual. Sua história explora as emoções contraditórias que muitas mulheres podem sentir em relação à maternidade, bem como a luta para manter um senso de subjetividade em meio às demandas da vida familiar.

6. LAURA

Laura Brown é uma dona de casa dos anos 1950 que vive uma vida aparentemente convencional, acomodada e, para todos os casos, feliz. No entanto, ela lida com um profundo descontentamento interno e um senso de insatisfação com seu papel de esposa e mãe. A maternidade é um dos aspectos mais importantes e complexos da vida de Laura.

Ela é mãe de um garoto chamado Richie, e seu relacionamento com a maternidade é repleto de ambivalência. Por um lado, ela ama seu filho e quer ser uma mãe amorosa e presente para ele. Por outro lado, ela lida com uma sensação de aprisionamento e desejo de escapar das restrições que a maternidade impõe. Laura se sente asfixiada pela rotina diária de cuidar da casa e do filho, e essa sensação de prisão a leva a questionar seu próprio valor e identidade.

A ambivalência de Laura em relação à maternidade a leva a tomar uma decisão drástica que molda o curso de sua vida. Ela está tão sobrecarregada por seu papel de mãe e dona de casa que considera abandonar sua família para buscar uma vida mais autêntica e individual, e eventualmente o faz. Essa decisão reflete seu desejo de encontrar sua própria identidade além dos papéis tradicionais de esposa e mãe.

Interpretada por Julianne Moore, a personagem possui um monólogo no filme *As Horas*, onde somos capazes de compreender o que a levou a tomar tal decisão, e como ainda assim o peso de não ter correspondido às expectativas do marido, do filho, da sociedade e, talvez principalmente, as próprias expectativas do que seria a maternidade, se mantêm sobre seus ombros mesmo depois de tanto tempo.

- Há momentos em que você não se sente parte e pensa que precisa se matar. Uma vez eu fui a um hotel. E depois à noite, eu boleei um plano. O plano era abandonar minha família quando meu segundo bebê nascesse. E foi o que fiz. Levantei uma manhã, fiz o café, fui ao ponto de ônibus e peguei um ônibus. Deixei um recado. Arranjei um trabalho numa biblioteca no Canadá. Seria maravilhoso dizer que me arrependi. Seria fácil. Mas qual o significado? O que significa se arrepender quando não se tem escolha? É o que você consegue suportar. É isso. Ninguém nunca vai me perdoar. Era a morte... Eu escolhi viver. (Daldry, 2002)

A personagem Laura Brown em *As Horas* é uma representação complexa das ambiguidades e desafios associados à maternidade. Sua história revela as tensões entre a obrigação social de ser mãe e a busca por uma identidade pessoal e autêntica. Através da conexão com a literatura de Virginia Woolf, o romance explora as nuances emocionais de uma mulher que tenta equilibrar suas próprias necessidades com as expectativas da sociedade e de sua família.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto Leda, em *A Filha Perdida*, quanto Laura, em *As Horas*, experimentam sentimentos contraditórios em relação à maternidade. Leda lida com a sensação de ter perdido partes de si mesma ao longo de sua jornada como mãe, enquanto Laura se sente aprisionada por seu papel de mãe e dona de casa. Essas emoções ambivalentes ilustram a complexidade das experiências maternas e destacam como as mulheres podem enfrentar conflitos internos entre o amor e o ressentimento em relação aos papéis maternos que desempenham.

As duas personagens compartilham uma busca por sua identidade individual, além de seus papéis de mãe. Leda tenta reconciliar sua perda de identidade pessoal com sua responsabilidade como mãe e encontra maneiras de reconstruir e redefinir a si mesma. Da mesma forma, Laura busca um senso de identidade além das expectativas sociais e das restrições da maternidade, buscando uma vida mais autêntica e significativa. Ambas representam mulheres que buscam um equilíbrio entre as demandas sociais e familiares e a necessidade de expressar sua individualidade e autenticidade. Suas jornadas são reflexos das lutas e triunfos que muitas mulheres enfrentam em um mundo que muitas vezes exige que elas desempenhem múltiplos papéis simultaneamente. Em conjunto, as histórias de Leda e Laura oferecem uma exploração profunda e sensível das complexidades emocionais que cercam a maternidade e a busca pela identidade individual.

Ambos os filmes, de maneiras diferentes, abordam as complexidades das relações familiares e das expectativas sociais em relação às mulheres. Eles fornecem um contexto cinematográfico para considerar as críticas de Elisabeth Badinter, presentes no livro *Um amor conquistado: o mito do amor materno*, à idealização do amor materno e à sua influência nas vidas das mulheres, bem como nas relações entre mães e filhos. As obras - tanto as cinematográficas quanto as literárias - examinam a complexidade da maternidade, os desejos pessoais das mulheres, as dinâmicas familiares e a importância de reconhecer as experiências individuais, contribuindo para a discussão sobre o papel das mulheres na sociedade e as expectativas ligadas à maternidade.

REFERÊNCIAS

BADINTER, Elisabeth. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. 2. ed. Tradução de Sérgio Milet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CUNNINGHAM, Michael. *As Horas*. Tradução de Beth Vieira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

DALDRY, Stephen. *As Horas*. EUA/UK, 2002. (114 min).

FERRAZ, Málini de Figueiredo. *A mimese do Eu e do Outro: a mulher e a maternidade em A filha perdida*, de Elena Ferrante. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso. Brasil.

GYLLENHAAL, Maggie. *A Filha Perdida*. EUA, 2021. (121 min).

FAMÍLIAS POLIAFETIVAS E A GUARDA DE FILHOS: AVANÇOS E LIMITES NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

César Henrique de Paula Borralho
Mestre em Cultura e Sociedade
cesarborralho@gmail.com

Secretaria Municipal de Educação (Semed) - São Luís

RESUMO: O presente artigo faz uma reflexão importante sobre um tema ainda pouco explorado no Brasil. As famílias poliafetivas são aquelas em que três ou mais pessoas se relacionam afetivamente e estabelecem uma família. Embora não sejam reconhecidas pela legislação brasileira, cada vez mais pessoas estão optando por esse modelo de relacionamento. Discutiremos os desafios enfrentados por essas famílias em relação à guarda de filhos, que pode ser ainda mais complexa do que em famílias tradicionais. A legislação brasileira ainda não está preparada para lidar com essa situação, o que pode levar a conflitos e injustiças. Portanto, há limites a serem superados, como a falta de clareza na legislação sobre questões como guarda, herança e previdência social. Diante desse cenário, o artigo destaca a importância do diálogo e da conscientização sobre as famílias poliafetivas, para que possam ser reconhecidas e protegidas legalmente.

Palavras-Chave: Famílias poliafetivas. Guarda de filhos. Conflitos. Injustiças.

1. INTRODUÇÃO

Ao longo da história, o surgimento das famílias tem sido um processo complexo influenciado por fatores culturais, sociais e jurídicos. As formas de organização familiar passaram por transformações até chegar aos modelos contemporâneos, como o *affection* e o poliamor.

Inicialmente, nas primeiras civilizações, as famílias se formavam com base em laços de parentesco consanguíneo e tribal, com um sistema de poligamia em que um homem poderia ter várias esposas simultaneamente. Essa prática estava relacionada a aspectos econômicos, políticos e de reprodução, sendo comum em diversas culturas. Com o desenvolvimento das sociedades e a influência de instituições religiosas e culturais, ocorreu uma transição para o modelo de monogamia, em que um homem se unia a uma única mulher em uma relação conjugal exclusiva. A monogamia tornou-se uma norma social amplamente adotada em várias culturas e sistemas jurídicos. No Brasil, o Código Civil de 1916 estabelecia a monogamia como base do casamento, proibindo a poligamia.

No entanto, nas últimas décadas, surgiram movimentos que questionaram a ideia de monogamia como única forma aceitável de relacionamento. O modelo do *affection*, ou "amor livre", defende a liberdade de escolha e a não imposição de modelos pré-definidos, permitindo que as relações sejam estabelecidas com base no consentimento mútuo, independentemente do gênero ou número de parceiros envolvidos. Além disso, o poliamor tem despertado interesse e

debate, envolvendo a possibilidade de ter relacionamentos românticos ou afetivos simultâneos com múltiplos parceiros. O poliamor reconhece e valoriza a diversidade de configurações familiares, buscando criar espaços de respeito, comunicação e consenso entre os envolvidos.

As mudanças nos modelos familiares têm sido acompanhadas por discussões e revisões no âmbito jurídico. Em alguns países, há movimentos para legalizar o poliamor e reconhecer legalmente as relações poliamorosas. No Brasil, o Código Civil de 2002 não define ou proíbe explicitamente o poliamor, mas mantém a monogamia como princípio do casamento civil. No contexto jurídico, o reconhecimento e a regulamentação de novas formas de relacionamento têm sido objeto de debates e desafios. Com o aumento da visibilidade e aceitação social do poliamor, surgem questionamentos sobre a necessidade de adaptação das leis para abranger essas configurações familiares não tradicionais. Questões como direitos sucessórios, guarda de filhos, benefícios previdenciários e propriedade conjunta precisam ser consideradas e ajustadas para garantir a igualdade e proteção legal para todas as partes envolvidas.

Algumas jurisdições estão explorando caminhos legais para lidar com o poliamor. Por exemplo, em 2020, a cidade de Somerville, nos Estados Unidos, aprovou uma legislação que reconhece uniões domésticas de múltiplos parceiros, proporcionando direitos e responsabilidades semelhantes aos casais monogâmicos. Esforços semelhantes também estão ocorrendo em outros lugares, buscando soluções jurídicas que garantam o reconhecimento e a proteção legal para as famílias poliamorosas.

No entanto, o caminho para o reconhecimento legal do poliamor pode ser complexo e desafiador, envolvendo mudanças em normas culturais profundamente enraizadas e debates sociais e políticos acalorados. A adaptação da legislação requer um equilíbrio entre a tradição e a evolução das concepções sociais, bem como a consideração cuidadosa dos direitos individuais e coletivos. Independentemente das mudanças em curso, é fundamental promover o diálogo, o respeito e a empatia para compreender e aceitar as diferentes formas de estruturas familiares. A evolução dos modelos familiares reflete a busca contínua por relacionamentos saudáveis e significativos, baseados no amor, na reciprocidade e no consentimento mútuo. À medida que a sociedade evolui, é necessário adotar uma abordagem inclusiva e sensível para reconhecer e proteger os direitos e o bem-estar de todas as pessoas, independentemente do arranjo familiar em que estejam inseridas.

Nesse sentido, o presente artigo intitulado "A Guarda de Filhos em Famílias Poliafetivas: Aspectos Legais no Contexto Brasileiro", propõe uma reflexão relevante sobre o tema, discutindo os desafios enfrentados por essas famílias e os avanços e limites da legislação

brasileira no reconhecimento dessas famílias e na garantia dos direitos de seus filhos. Apesar do aumento de pessoas que optam pelo poliamor como forma de relacionamento, a legislação brasileira ainda não está preparada para lidar com a complexidade da dinâmica familiar poliamorosa. Questões como guarda, herança e previdência social carecem de clareza na legislação brasileira em relação às famílias poliafetivas.

Consequentemente, é imprescindível promover um diálogo mais amplo e a conscientização sobre as famílias poliafetivas para que possam ser reconhecidas e protegidas legalmente. O amor e as relações humanas são altamente pessoais e subjetivas, e o mais importante é que todos os envolvidos sejam respeitados e valorizados em sua busca pelo amor e pela felicidade.

Em última análise, a instituição familiar é uma das bases fundamentais da sociedade e, como tal, deve evoluir para se adequar às mudanças culturais e sociais. O reconhecimento e a proteção legal das famílias poliamorosas não apenas garantem a igualdade de direitos, mas também promovem a estabilidade e o bem-estar de todos os membros envolvidos. No entanto, é importante ressaltar que o processo de adaptação legal requer não apenas mudanças nas leis, mas também uma mudança de mentalidade e atitudes sociais. É fundamental superar preconceitos e estereótipos arraigados em relação ao poliamor e outras formas não tradicionais de relacionamento. Isso requer um esforço coletivo para educar e conscientizar a sociedade sobre a diversidade das configurações familiares e os princípios de consentimento, respeito e amor mútuo que fundamentam essas relações. Ademais, a discussão em torno do reconhecimento legal das famílias poliamorosas não deve se restringir apenas ao aspecto jurídico, mas também envolver diálogos interdisciplinares que considerem aspectos psicológicos, sociais e culturais. É necessário um esforço conjunto de juristas, profissionais da saúde mental, acadêmicos e ativistas para promover um entendimento mais amplo e uma abordagem holística dessa questão complexa.

Em conclusão, o surgimento das famílias poliamorosas representa um desafio para as estruturas tradicionais de relacionamento e para a legislação existente. No entanto, é fundamental reconhecer e respeitar a diversidade das configurações familiares, garantindo a igualdade de direitos e a proteção legal para todas as formas de amor e relacionamento consensuais. A sociedade deve estar disposta a evoluir, promovendo um ambiente inclusivo, que valorize o diálogo, o respeito e a empatia em relação às diferentes formas de estruturas familiares, visando o bem-estar e a felicidade de todos os indivíduos envolvidos.

2. A FAMÍLIA E O POLIAMOR

"O amor não é um jogo de soma zero. Amar outra pessoa não significa amar menos as outras." (Simone de Beauvoir)

No decorrer do tempo, a concepção de família evoluiu bastante na área social e jurídica, a sociedade de forma geral está em constante mudança, sendo essencial que o direito acompanhe tais mudanças. “A partir do casamento podem surgir e é comum que surjam diferentes ciclos familiares experimentados depois da separação, ficando a prole com a mulher em uma nova conformação familiar, dessa feita uma entidade monoparental [...]”⁹²³No âmbito do Direito de Família, antes tinha-se a ideia de família como sendo apenas aquela tradicional: um pai, uma mãe e filhos, o que hoje em dia tem se tornado bem relativo. Hoje há núcleos familiares compostos apenas por um pai e filhos, duas mães e filhos ou ainda aqueles casais que optam por não ter filhos. Por muito tempo o casamento entre homens e mulheres era a única forma pela qual uma família poderia ser constituída, os grupos familiares saem do modelo patriarcal e são criados novos valores, estabelecendo um conceito pluralista.

A família criou novas perspectivas, conquistando novos direitos passando a ser uma entidade fundada na igualdade e no afeto, a união homoafetiva, assim como a união poliafetiva era rejeitada e depois de árduas lutas passou a ser reconhecida no ordenamento jurídico como entidade familiar equiparando a união estável. No poliamor, ou seja, em um casamento a três há a situação dos filhos para o reconhecimento na certidão de nascimento das crianças, sendo uma situação prevista em lei. "A família é o núcleo central da sociedade e base da vida em comum dos seus membros, e tem direito à proteção por parte da sociedade e do Estado" (Declaração Universal dos Direitos Humanos, art. 16). Essa declaração destaca a importância da família na sociedade e reforça a necessidade de protegê-la, incluindo os diversos tipos de família que existem, como as famílias poliafetivas.

Essa possibilidade, existe por conta do conceito da multiparentalidade, quando uma terceira pessoa desenvolve uma relação de afeto e cuidado com criança e deseja também ser responsável por ela legalmente, podendo ser um padrasto, uma madrasta, uma avó ou uma outra mãe ou pai, provando na justiça o vínculo forte com a criança.

Em suma, a concepção de família passou por transformações significativas, acompanhando as mudanças sociais e jurídicas ao longo do tempo. O modelo tradicional de pai, mãe e filhos deixou de ser a única forma aceita, dando lugar a uma diversidade de arranjos

⁹²³ DIAS, Maria Berenice. Manual de Direito das Famílias. 13ª ed. Saraiva: São Paulo, 2020, p. 34.

familiares, como famílias monoparentais, casais do mesmo sexo e famílias sem filhos. A união homoafetiva e a união poliafetiva, embora inicialmente rejeitadas, obtiveram reconhecimento legal, equiparando-se à união estável. A legislação também prevê mecanismos para o reconhecimento dos filhos em relações poliamorosas.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos destaca a importância da família como núcleo central da sociedade e ressalta a necessidade de protegê-la, abrangendo os diversos tipos de família existentes, incluindo as famílias poliafetivas. Nesse contexto, o conceito de multiparentalidade permite que terceiras pessoas que mantenham uma relação afetiva e de cuidado com uma criança possam ser legalmente responsáveis por ela, mediante comprovação do vínculo perante a justiça.

Essas mudanças refletem a evolução do direito para atender às demandas e realidades das famílias contemporâneas, promovendo a igualdade de direitos e a proteção legal para todas as formas de família. A inclusão e o respeito à diversidade familiar são fundamentais para construir uma sociedade mais justa e igualitária, onde o afeto e o cuidado sejam valorizados como bases sólidas para o desenvolvimento saudável e harmonioso das famílias e de seus membros.

Uma vez se tornando pai, têm os mesmos direitos e obrigações de um pai tradicional, em caso de separação a criança geralmente fica um final de semana com um e com outro, sendo a obrigação dos três no caso da pensão, na medida de ganho de cada um. A união múltipla de pessoas é um tema novo que ainda vem sendo debatido no Direito das Famílias, uma vez que o ordenamento jurídico não reconhece a união estável constituída por mais de duas pessoas. Por fim, não podemos falar em dano social em tratando do relacionamento entre duas ou mais pessoas, levando em conta o instituto familiares, tendo em vista ser plausível a mutação e a evolução da humanidade.

Entretanto, apesar do reconhecimento legal das uniões poliafetivas, ainda existe uma certa resistência por parte da sociedade e até mesmo do Judiciário em aceitar essa forma de relacionamento. Há também a dificuldade em regulamentar a partilha de bens e a guarda dos filhos em caso de separação, uma vez que não existe uma legislação específica para esse tipo de união. No entanto, é importante ressaltar que a diversidade de formas de relacionamento é uma realidade e precisa ser considerada pelo Direito das Famílias.

Além disso, é preciso destacar que a pluralidade afetiva pode trazer benefícios para as crianças, que podem crescer em um ambiente de amor e cuidado, com diferentes figuras parentais e modelos de convivência. A multiparentalidade, por exemplo, pode ser uma forma

de ampliar o leque de referências e cuidados para a criança, garantindo uma maior proteção e desenvolvimento emocional.

Hoje em dia, com as mudanças que ocorreram na sociedade, há lares que possuem uma diversidade de pessoas que podem ou não estar ligadas pela ancestralidade. O direito conceitua esses modelos como família ampla, o que difere da família restrita, que é composta apenas por pessoas unidas pelo casamento ou filiação. É importante destacar que a autora oferece uma explicação sobre o assunto:

Conceito Amplo família estendida, são unidas, por vínculo de sangue (pais, filhos, irmãos, avós, tios, etc.), vínculo de afinidade (parentes do cônjuge ou companheiro ou por vínculo jurídico casamento, união estável e adoção), por afetividade (adoção brasileira); Conceito restrito, às famílias que são alcançadas pelo casal (cônjuge ou companheiro) e sua prole, unidas pelo matrimônio e filiação. (DINIZ, Maria Helena Diniz. Curso de Direito Civil Brasileiro. Direito de Família 5. Volume Ed. Saraiva, 2013, p. 200).

O conceito amplo de família estendida se refere a um grupo de pessoas que estão unidas por laços de sangue (como pais, filhos, irmãos, avós, tios, entre outros), por laços de afinidade (parentes do cônjuge ou companheiro, ou por vínculo jurídico, como casamento, união estável e adoção) ou por afetividade (como na adoção brasileira). Essa definição é mais inclusiva e considera um conjunto maior de pessoas como membros da família.

Já o conceito restrito de família se limita às famílias formadas pelo casal (cônjuge ou companheiro) e sua prole, unidas pelo matrimônio e filiação. Essa definição é mais limitada e exclui outras pessoas que podem ter laços afetivos ou jurídicos significativos com a família, como parentes do cônjuge ou companheiro ou pessoas adotadas.

Ambas as definições são relevantes do ponto de vista jurídico, já que determinam quais indivíduos podem ser considerados membros da família para fins legais. No entanto, o conceito amplo de família estendida é mais abrangente e reconhece a importância de outros tipos de vínculos e relações para a constituição de uma família, o que pode ser importante em questões como sucessão, pensão alimentícia e direito de visitação.

Portanto, é necessário que o Direito das Famílias acompanhe a evolução da sociedade e reconheça as diversas formas de união e convivência, incluindo as relações poliafetivas. É preciso garantir o respeito à diversidade e o reconhecimento dos direitos e deveres de todos os envolvidos nesses relacionamentos, incluindo a proteção e o bem-estar das crianças que fazem parte dessas famílias.

Em conclusão, é evidente que a concepção de família tem evoluído ao longo do tempo para incluir uma variedade de arranjos familiares, além do modelo tradicional. A união

poliafetiva e outras formas de relacionamento não convencionais estão ganhando reconhecimento legal, embora ainda existam desafios a serem superados, como a resistência da sociedade e a falta de regulamentação específica. No entanto, é crucial que o Direito das Famílias acompanhe essas mudanças e reconheça a diversidade de famílias existentes. A pluralidade afetiva pode trazer benefícios para o desenvolvimento das crianças, e é importante considerar a multiparentalidade como uma forma válida de ampliar as referências e os cuidados oferecidos.

Nesse contexto, o conceito de família estendida é mais inclusivo do que o conceito restrito, reconhecendo os laços de sangue, afinidade e afetividade como elementos fundamentais para a constituição da família. Essa ampliação do conceito é essencial para garantir a proteção e o reconhecimento legal de todos os membros envolvidos. Portanto, o Direito das Famílias deve se adaptar às mudanças sociais e garantir igualdade de direitos para todas as formas de família, independentemente de sua configuração ou formação. Isso requer uma legislação atualizada, que aborde questões como a partilha de bens e a guarda dos filhos em casos de separação, levando em consideração as particularidades das famílias poliafetivas.

Em última análise, a sociedade está em constante evolução, e o Direito deve acompanhar esse progresso, protegendo e reconhecendo as diversas formas de relacionamento familiar. A diversidade de famílias é uma realidade, e é fundamental garantir a igualdade de direitos e a proteção legal para todas as pessoas envolvidas, promovendo uma sociedade mais inclusiva e respeitosa.

3. DA GUARDA DOS FILHOS NAS RELAÇÕES POLIAMOROSAS

"Não é a carne e o sangue, mas o coração que nos faz pais e filhos." (Friedrich Schiller).

Ao longo da história, os cuidados com os filhos estavam predominantemente a cargo das mães, devido à falta de preparo dos homens em desempenhar funções maternas. Os estereótipos de gênero e as expectativas culturais limitaram o envolvimento dos homens no cuidado dos filhos, restringindo suas atividades, como brincar com bonecas ou participar de tarefas domésticas, além de enfatizar a necessidade de serem fortes, competitivos e provedores da família. Essa cultura criou barreiras para que os homens adquirissem habilidades para assumir responsabilidades parentais e administrativas na esfera familiar.

No entanto, a Constituição Federal do Brasil trouxe avanços significativos para combater as discriminações de gênero e promover a igualdade na sociedade conjugal. Ao

considerar o princípio da igualdade entre homens e mulheres, a Constituição assegurou a ambos os mesmos direitos e deveres no contexto da sociedade conjugal, conforme previsto no artigo 226, parágrafo 5º.

Essa garantia constitucional reflete a preocupação em superar os estereótipos de gênero e promover relações mais equitativas e justas entre homens e mulheres na esfera familiar. O reconhecimento de direitos e deveres iguais para ambos os gêneros impacta diretamente no poder familiar, estimulando a participação ativa dos homens nas tarefas parentais e na administração da casa.

No entanto, mesmo com os avanços legais, ainda persistem desafios para efetivar plenamente a igualdade de gênero no contexto familiar. É necessário superar as normas culturais arraigadas e a expectativa tradicional de que as mulheres assumam a maior parte das responsabilidades relacionadas aos filhos e ao lar. Uma mudança de mentalidade é essencial para quebrar esses padrões e incentivar uma divisão mais equitativa das tarefas e responsabilidades entre homens e mulheres.

Além disso, políticas públicas e programas de conscientização devem ser implementados para promover a igualdade de gênero na esfera familiar. É importante fornecer apoio e recursos para que os homens possam adquirir habilidades parentais e se engajar plenamente nas tarefas domésticas e no cuidado dos filhos.

A Constituição Federal desempenha um papel fundamental na promoção da igualdade de gênero na sociedade conjugal. No entanto, é necessário um esforço conjunto da sociedade, das instituições e do Estado para superar os estereótipos de gênero arraigados, permitindo que os homens assumam um papel mais ativo e igualitário no cuidado dos filhos e na administração da casa. Somente por meio dessas ações será possível alcançar uma verdadeira equidade de gênero no âmbito familiar, fortalecendo as relações familiares e promovendo o bem-estar de todos os membros da família.

Art, 226, CF: “A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado”. §5º
“Os direitos e deveres referente à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher”.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ao dar prioridade absoluta à criança e ao adolescente, transforma-os em sujeitos de direito, trazendo toda uma nova concepção, destacando os direitos fundamentais das pessoas de zero a 18 anos. O Código Civil olvidou-se de incorporar o princípio do melhor interesse, não atentando ao paradigma ditado pelo ECA, sob o título da proteção da pessoa dos filhos, estabeleceu

algumas diretrizes unipessoais. Quando os pais deixam de conviver sob os mesmos tetos, identificando quem ficava com a guarda dos filhos era estabelecido singelo regime de visita. Em 2008, com a instituição da guarda compartilhada Art. 1583, § 1º), deixou de ser priorizada a guarda individual, conferindo aos genitores a responsabilização conjunta e o exercício igualitário dos direitos e deveres referentes à autoridade parental.

Art. 1583. “A guarda será unilateral ou compartilhada. § 1º Compreende-se por guarda unilateral a atribuída a um só dos genitores ou a alguém que o substitua. E por guarda compartilhada a responsabilização conjunta e o exercício de direitos e deveres do pai e da mãe que não vivam sob o mesmo teto, pertencente ao poder familiar dos filhos comuns.

O artigo 1583 do Código Civil Brasileiro trata da questão da guarda dos filhos em casos de separação ou divórcio dos pais. A citação em questão aborda a distinção entre a guarda unilateral e a guarda compartilhada. A guarda unilateral é aquela atribuída a apenas um dos genitores, ou a alguém que o substitua, como um parente próximo ou terceiro de confiança. Nesse caso, a responsabilidade pela criação e cuidado dos filhos fica a cargo de apenas um dos pais, enquanto o outro possui o direito de visitas e a possibilidade de participar das decisões importantes na vida da criança.

Por outro lado, a guarda compartilhada refere-se à responsabilização conjunta e ao exercício dos direitos e deveres do pai e da mãe, mesmo que eles não vivam mais juntos. Nesse caso, ambos os genitores têm a participação ativa na criação e na tomada de decisões relativas aos filhos, independentemente de estarem ou não sob o mesmo teto. A guarda compartilhada visa proporcionar uma coparentalidade equilibrada e promover o bem-estar e o desenvolvimento saudável da criança, garantindo que ambos os pais tenham a oportunidade de estar presentes em sua vida.

É importante destacar que a guarda compartilhada não se trata apenas da divisão do tempo de convivência da criança com cada genitor, mas também envolve a colaboração mútua na educação, na saúde, na escolha da escola, nas atividades extracurriculares, entre outros aspectos relevantes para o crescimento do filho.

A decisão sobre qual modalidade de guarda será adotada levará em consideração o melhor interesse da criança, buscando assegurar sua proteção, segurança e desenvolvimento adequado. A guarda compartilhada é incentivada pelo ordenamento jurídico brasileiro como a forma mais adequada para garantir a convivência harmoniosa e a participação ativa de ambos os pais na vida dos filhos, desde que essa modalidade seja viável e proporcione benefícios para a criança.

No entanto, é importante ressaltar que cada caso deve ser analisado individualmente, levando em consideração as circunstâncias específicas e as necessidades das crianças envolvidas. A decisão final sobre o tipo de guarda a ser estabelecida será determinada pelo juiz, que avaliará as condições e as peculiaridades de cada situação, sempre tendo como foco principal o bem-estar dos filhos.

Com a evolução das relações afetivas e familiares, surgiram novos modelos de convivência, como as relações poliafetivas, que envolvem mais de duas pessoas em um relacionamento amoroso. No entanto, a legislação brasileira ainda não está preparada para lidar com essa realidade, o que pode levar a conflitos e injustiças, especialmente quando se trata da guarda de filhos em famílias poliafetivas. O ECA garante o direito à prioridade absoluta da criança e do adolescente, e é fundamental que a legislação se adapte a essa nova realidade para garantir que essas crianças e adolescentes tenham seus direitos respeitados e protegidos, independentemente do tipo de relação em que seus pais estejam envolvidos. É necessário que a guarda compartilhada seja aplicada de maneira justa e equilibrada em todas as famílias, incluindo as poliafetivas, para garantir a continuidade da convivência dos filhos com ambos os genitores.

A guarda de filhos em relações poliamorosas pode apresentar desafios adicionais em relação às relações monogâmicas. Embora a lei brasileira permita a guarda compartilhada, que é uma opção viável para algumas famílias poliamorosas, pode ser mais complexa quando envolve mais de dois pais ou mães. Além disso, a falta de reconhecimento legal das famílias poliafetivas pode tornar a obtenção da guarda de filhos mais difícil e complicada. É importante que a legislação se adapte à nova realidade das relações poliamorosas, reconhecendo legalmente essas famílias e garantindo que seus filhos tenham acesso aos mesmos direitos e benefícios que as famílias tradicionais. A guarda de filhos em relações poliamorosas deve ser tratada com o mesmo respeito e consideração que em qualquer outra relação familiar, garantindo o bem-estar e a proteção dos filhos e dos pais envolvidos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A guarda de filhos em relações poliamorosas é um assunto complexo que demanda análise cuidadosa e consideração dos direitos das crianças envolvidas. É essencial reconhecer que pessoas em relacionamentos poliamorosos enfrentam desafios adicionais, como discriminação e estigmatização social, o que pode afetar seu bem-estar emocional. No entanto, o direito à igualdade e à não-discriminação é protegido por instrumentos jurídicos nacionais e internacionais, o que respalda

o direito das pessoas em relacionamentos poliamorosos de não serem discriminadas com base em sua orientação sexual ou estrutura familiar.

Nos dias de hoje, a não ser por puro preconceito, não pode haver quem tenha coragem de dizer que a união de duas pessoas, ainda que do mesmo sexo, que mantêm uma convivência pública, contínua e duradoura, estabelecida com o objetivo de constituição de família, contraria as normas de ordem pública e os bons costumes. A proposta, em boa hora, dá um grande passo: estende a proteção da cidadania e envolve com o manto da juridicidade quem só quer ter o direito de ser feliz. E a ninguém, nem mesmo ao legislador ou ao juiz, é outorgado o direito de indicar um único caminho na busca da felicidade⁹²⁴. (DIAS, 2004).

No contexto da guarda de filhos em relações poliamorosas, é comum que exista um arranjo de co-parentalidade, onde todos os pais envolvidos têm um papel ativo na criação dos filhos. Isso pode incluir os pais biológicos e outros pais que podem ter um relacionamento amoroso com um ou ambos os pais biológicos. A guarda compartilhada frequentemente se apresenta como uma opção viável nessas situações, onde todos os pais compartilham a responsabilidade pelo bem-estar da criança e tomam decisões importantes juntos. No entanto, é importante ressaltar que cada caso é único e pode requerer aconselhamento jurídico para garantir que as necessidades e os direitos da criança sejam atendidos de acordo com as leis aplicáveis.

É válido destacar que, embora não haja uma legislação específica que proteja ou regule o poliamor, as leis gerais de direito das famílias, como as leis de guarda, visitação e pensão alimentícia, são aplicáveis a todas as famílias, independentemente de sua estrutura ou orientação sexual. No Brasil, por exemplo, a Lei nº 13.058/2014 estabeleceu a guarda compartilhada como preferencial, podendo ser aplicada a qualquer tipo de família, desde que seja do interesse da criança. Além disso, a Constituição Federal Brasileira assegura o direito à igualdade e à não-discriminação por orientação sexual, representando um avanço para a inclusão de famílias não-tradicionais nas leis de direito das famílias.

No entanto, é importante reconhecer que a sociedade muitas vezes valoriza a ideia de uma família "tradicional" e pode estigmatizar famílias que não se encaixam nesse modelo, incluindo famílias poliamorosas. É fundamental compreender que a diversidade familiar é uma realidade e deve ser protegida e respeitada, em vez de estigmatizada. A proteção das famílias, independentemente de sua estrutura, é um direito assegurado por diversos instrumentos jurídicos internacionais, como a Convenção sobre os Direitos da Criança e a Convenção Americana sobre Direitos Humanos.

⁹²⁴ Dias, M. B. (2004). União homoafetiva será lei. Acesso em 24 de Novembro de 2022, disponível em [berenedias.com.br: https://berenedias.com.br/uniao-homoafetiva-sera-lei/](https://berenedias.com.br/https://berenedias.com.br/uniao-homoafetiva-sera-lei/).

O reconhecimento jurídico do poliamor teria implicações abrangentes para a legislação brasileira, incluindo ajustes nas normas de direito das famílias, direito sucessório, previdenciário, fiscal e questões relacionadas à guarda de filhos. Seria necessário rever as disposições do Código Civil brasileiro que atualmente se baseiam no princípio da monogamia. Para abranger as relações poliamorosas, seria necessário reformular essas normas e permitir o reconhecimento legal de uniões envolvendo múltiplos parceiros.

No campo do direito sucessório, as regras de herança também precisariam ser revisadas para contemplar as famílias poliamorosas. Seria necessário definir como os bens seriam divididos entre os diversos membros envolvidos em casos de falecimento, garantindo a segurança jurídica e evitando conflitos entre os herdeiros.

Outro aspecto relevante seria a adaptação das normas previdenciárias para incluir os relacionamentos poliamorosos. Isso envolveria uma análise minuciosa das regras de pensão por morte e aposentadoria, permitindo que todos os parceiros envolvidos em uma relação poliamorosa pudessem usufruir dos benefícios previdenciários, desde que preenchidos os requisitos legais.

No campo fiscal, seria necessário ajustar as regras para garantir a igualdade de tratamento e evitar a discriminação contra as famílias poliamorosas. Os benefícios fiscais e tributários atualmente concedidos a casais monogâmicos teriam que ser estendidos aos relacionamentos poliamorosos, assegurando a equidade e a justiça fiscal.

Além disso, a questão da guarda de filhos também seria impactada pelo reconhecimento jurídico do poliamor. Seria necessário analisar as normas que regem o exercício do poder familiar e a guarda compartilhada para garantir o bem-estar e os direitos das crianças envolvidas em famílias poliamorosas.

Todas essas mudanças requereriam um amplo debate social, político e jurídico, além de alterações legislativas apropriadas. O reconhecimento jurídico do poliamor exigiria uma abordagem progressista e inclusiva, que reconhecesse a diversidade das configurações familiares e garantisse a igualdade de direitos para todos os cidadãos, independentemente de sua orientação afetivo-sexual e estrutura familiar.

Em resumo, o reconhecimento jurídico do poliamor teria implicações significativas para a legislação brasileira. Envolveria a revisão das normas de direito das famílias, sucessório, previdenciário, fiscal e de guarda de filhos, a fim de assegurar a igualdade de tratamento e a proteção dos direitos das pessoas envolvidas em relacionamentos poliamorosos. Essas

mudanças refletiriam a evolução da sociedade e o reconhecimento das diferentes formas de constituição familiar que existem na atualidade.

Para que o reconhecimento jurídico do poliamor seja efetivamente alcançado, é necessário um amplo debate social e político para sensibilizar a sociedade sobre a diversidade de modelos de relacionamento existentes. Além disso, é fundamental que sejam promovidas campanhas de conscientização e educação para combater a discriminação e o preconceito em relação às famílias poliamorosas.

É importante ressaltar que o reconhecimento legal do poliamor não significa uma desvalorização ou ameaça aos modelos tradicionais de família, mas sim o reconhecimento da existência de outras formas de constituição familiar que também merecem respeito e proteção.

Nesse sentido, é crucial que o legislador esteja atento às demandas da sociedade e promova reformas legislativas que sejam inclusivas e abrangentes. É preciso garantir que as leis reflitam a realidade social e ofereçam proteção adequada para todas as formas de família, incluindo as poliamorosas.

Além disso, a atuação dos operadores do direito, como juízes e advogados, é essencial para garantir a efetividade dos direitos das famílias poliamorosas. É necessário que esses profissionais estejam preparados para lidar com casos envolvendo o poliamor de forma justa e imparcial, levando em consideração os princípios constitucionais da igualdade e não-discriminação.

Diante do panorama atual, em que o poliamor é uma realidade cada vez mais presente na sociedade, é fundamental que sejam realizadas pesquisas e estudos aprofundados sobre o tema. Essas pesquisas podem contribuir para o entendimento dos desafios e impactos jurídicos, sociais e psicológicos relacionados às famílias poliamorosas, subsidiando a formulação de políticas públicas e o aprimoramento do ordenamento jurídico.

Em conclusão, o reconhecimento jurídico do poliamor é um desafio que precisa ser enfrentado para garantir a igualdade de direitos e a proteção das famílias poliamorosas. Isso requer uma abordagem progressista, inclusiva e sensível às demandas da sociedade contemporânea. Através de reformas legislativas, conscientização social e atuação adequada dos operadores do direito, é possível avançar na construção de uma sociedade mais justa, respeitando e valorizando a diversidade de formas de constituição familiar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 6.515, de 26 de Dezembro de 1977. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6515.htm. Acesso em: 08 maio 2023.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 maio 2023.

BATE, Alessandra. Dissolução da sociedade conjugal e a partilha das quotas sociais. Disponível em: <http://www.correiadasilva.com.br>. Acesso em: 08 maio 2023.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. Artigo 16. Disponível em: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acesso em: 08 maio 2023.

Família e casamento em evolução. Revista Brasileira de Direito de Família. Porto Alegre: IBDFAM/Síntese, n. 1, p. 7-17, abr.-jun. 1999.

DIAS, Maria Berenice. Manual de direito das famílias. 13. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2018.

DINIZ, Maria Helena. Curso de direito civil brasileiro: direito de família. 32. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2021.

RESENDE, André Luiz Fernandes de. Direito de família contemporâneo: novos paradigmas na proteção dos direitos fundamentais. Belo Horizonte: D'Plácido, 2019.

SIMÃO, José Fernando. Poliamor: uma abordagem jurídica. Revista Brasileira de Direito das Famílias e Sucessões, v. 16, n. 2, p. 11-25, 2014.

CAMPOS, Águida Arruda Barbosa. Poliamor: análise jurídica da pluralidade afetiva. Revista Brasileira de Direito Civil, v. 8, p. 235-252, 2016.

FEITICEIRAS, PRISIONEIRAS E FEMINISTAS: UMA ANÁLISE DECOLONIAL SOBRE OS PROCESSOS DE CRIMINALIZAÇÃO DAS MULHERES NEGRAS

Ana Caroline Amorim Oliveira
Doutora em Antropologia Social
oliveira.ana@ufma.br
UFMA

Paula Tayane Costa Silva
Mestranda em Cultura e Sociedade
paulatcostas@gmail.com
UFMA

Priscilla Monteiro Lima
Mestra em Cultura e Sociedade
priscillamontlima@gmail.com
UFMA

RESUMO: As origens do processo de criminalização de mulheres, sobretudo aquelas racializadas, se atrelam ao pressuposto ideológico de que elas possuem um lugar fixo na sociedade. A prática do crime por uma mulher seria mais grave do que por um homem, pois infringiria o ideal social da condição feminina (DAVIS, 2018). Federici (2019) narra o processo histórico pelo qual essa idealização da domesticação das mulheres se desenvolve, principalmente em decorrência de uma desvalorização de seu trabalho e de sua condição social. Davis (2018), por sua vez, discute que as prisões femininas nascem, séculos depois, com o objetivo de resgatar a domesticidade, sobretudo, das mulheres brancas. Em contrapartida, mulheres negras eram submetidas a prisões masculinas, sem que sequer fossem feitas adaptações para recebê-las. A caça às bruxas deu lugar às prisões. O presente trabalho, então, tem por escopo analisar o processo de criminalização e crescente encarceramento das mulheres negras na sociedade brasileira. Para tanto, se empreendeu pesquisa bibliográfica em conjunto com uma análise decolonial de dados secundários produzidos na dissertação de Lima (2023) A partir de uma perspectiva analítica decolonial, se dialogou com teóricas feministas como Akotirene (2020), Davis (2018), Borges (2019) e Federici (2019), buscando compreender as encruzilhadas identitárias do sistema penal brasileiro, destacando marcadores sociais da diferença que se entrelaçam na vida dessas mulheres negras. Assim, foi possível perceber a maneira como os processos de criminalização atingem diferencialmente indivíduos marcados por raça, identidade de gênero, sexualidade, classe, dentre outros. Além disso, é também digno de nota que mulheres negras ou de certas minorias raciais, historicamente, vem sendo submetidas a penas, crueldades e condenações desproporcionais, demonstrando o caráter seletivo das instituições penais.

Palavras-chave: Mulheres Negras; Encarceramento; Decolonialidade.

1. INTRODUÇÃO

Quando não estão de acordo com o pré-estabelecido pela sociedade, mulheres consideradas “desviantes”, consideradas “bruxas” ou “feiticeiras”, “perversas”, “maliciosas”, sofrem repressão por conta desses estereótipos e de todo preconceito refletido no imaginário social.

Nesse contexto, o presente trabalho traçará um breve relato histórico destacando como se deu o fenômeno de perseguição e repressão das mulheres. Tendo em vista que, o processo de

criminalização das mulheres se norteia pela perseguição e punição que elas recebem de forma desproporcional na medida em que se encontram nas intersecções de diversos marcadores de diferença.

O sistema penal de justiça criminal reflete exatamente o que já está posto pela sociedade, são reproduções preconceituosas que dizem como as mulheres são tratadas pelo sistema criminal. Dessa forma, o processo de criminalização feminino iniciou utilizando discursos na visão do patriarcado e do sexismo no qual dispõem que as mulheres eram totalmente controladas pelos homens (LERNER, 2019), assim, eram ridicularizadas, excluídas, perseguidas e punidas pelo sistema patriarcal.

O presente trabalho, então, tem por escopo analisar o processo de criminalização e crescente encarceramento das mulheres negras na sociedade brasileira. Para tanto, se empreendeu pesquisa bibliográfica em conjunto com uma análise decolonial de dados secundários produzidos na dissertação de Lima (2023). A partir de uma perspectiva analítica decolonial, se dialogou com teóricas feministas como Akotirene (2020), Davis (2018), Borges (2019) e Federici (2019), buscando compreender as encruzilhadas identitárias do sistema penal brasileiro, destacando marcadores sociais da diferença que se entrelaçam na vida dessas mulheres negras.

2. PROCESSOS DE CRIMINALIZAÇÃO FEMININOS E DISCURSOS CRIMINOLÓGICOS SOBRE A MULHER: FEITICEIRAS, PRISIONEIRAS E FEMINISTAS

Este trabalho parte do pressuposto que não existe uma criminologia, mas muitas criminologias. Todas essas criminologias trabalham com os conceitos de crime, criminoso, vítima, sistema criminal, ou controle social. Para que se possa delimitar tal compreensão vincula-se a Criminologia Crítica e Criminologia Feminista com o intuito de entender sobre as funções do sistema social e do sistema penal, bem como a perspectiva de gênero serviu como possibilidade de análise dos discursos criminológicos rompendo paradigmas epistemológicos.

Enquanto a criminologia crítica estuda criminalidade como criminalização, a seleção do sujeito pelo sistema penal e a construção social do comportamento criminoso (MENDES, 2014), a criminologia feminista (ESPINOZA, 2004) surge a partir daquela, apresentando como alicerce a diferenciação da criminalidade quanto ao gênero. Seu objetivo é o de criar novos paradigmas e se distanciar da Criminologia tradicional na qual os homens sempre eram o parâmetro de criminalidade.

Nesse sentido, os estudos criminológicos ganharam uma amplitude de gênero, criticando o direito penal que utiliza as suas normas para o controle social exercido sobre as mulheres. Note-se que a Criminologia Feminista trabalha pautas para além do gênero, mas também, reconhece novos e diferenciados sujeitos do feminismo. Nesse sentido, colocou-se a análise de gênero nos estudos criminológicos criticando o direito penal que utiliza as suas normas para o controle social exercido sobre as mulheres.

Foi principalmente nas décadas de 70 e 80 que a criminologia feminista de perfil mais crítico ofereceu novas aproximações e análises sobre o tema em foco. Teceram-se críticas às teses tradicionais, com o intuito de promover o debate acerca ‘dos estereótipos sexistas que alimentam essas teorias, [e de explicitar] os limites de uma criminologia positivista cujas premissas são inadequadas e que se apresenta como instrumento de controle e de preservação do status quo’. Os defensores da criminologia feminista baseada em postulados críticos os compreendem a intervenção penal como mais uma faceta do controle exercido sobre as mulheres, uma instância em que se reproduzem e intensificam as condições de opressão mediante a imposição de um padrão de normalidade (ESPINOZA, 2004, pág.72-73).

Neste momento, é importante salientar que este trabalho se vincula ao entendimento de gênero segundo a discussão estabelecida pela professora Letícia Nascimento. Em seu livro “Transfeminismos”, Nascimento traduz a categoria gênero como “conceito marcado pelas dimensões culturais e históricas, evidenciando os diversos modos de viver as mulheridades e feminilidades” (NASCIMENTO, 2021, pág. 25).

A autora utiliza o termo “mulheridades” e não “mulher” para nos fazer compreender as diversas formas de vivências e experiências sociais, pessoais e coletivas para não cairmos no equívoco de generalizar e tornar esse conceito algo universal. Ou seja, para não cair no equívoco de refletir a categoria gênero totalizando mulheridade e feminilidades a partir das experiências de algumas, sem correr o risco de generalizar e universalizar várias realidades. Nesse ínterim, Letícia Nascimento propõe:

Além disso, a ideia é conferir movimentos de produção, visto que o termo 'mulher' pode sinalizar algo que se é de modo essencial. Nesse sentido, o termo 'mulheridades' aponta para os processos de produção social dessa categoria. Por sua vez, o termo 'feminilidades' é uma categoria usada de forma a entender os modos pelos quais sujeitas dentro do feminismo dialogam com o que o imaginário social determina como 'feminino', e que, a partir desse roteiro cultural, produz concriações e subversões. Além disso, é importante demarcar que algumas identidades de gênero se reivindicam dentro das feminilidades, mas não se sentem contempladas na categoria mulheridades, como algumas travestis e pessoas não binárias femininas (NASCIMENTO, 2021, pág. 26).

A ideia é conferir movimentos de produção, visto que o termo 'mulher' pode sinalizar algo que se é de modo essencial. Nesse sentido, o termo 'mulheridades' aponta para os processos de produção social dessa categoria. Por sua vez, o termo 'feminilidades' é uma

categoria usada de forma a entender os modos pelos quais sujeitas dentro do feminismo dialogam com o que o imaginário social determina como ‘feminino’, e que, a partir desse roteiro cultural, produz concriações e subversões. Além disso, é importante demarcar que algumas identidades de gênero se reivindicam dentro das feminilidades, mas não se sentem contempladas na categoria mulheridades, como algumas travestis e pessoas não binárias femininas (NASCIMENTO, 2021, pág. 26).

Para compreender melhor sobre as Criminologias crítica e feminista é necessário fazer um pequeno resgate histórico para traduzir a gênese do processo de criminalização feminino. Durante a Era Medieval, que surgiu no século V, as mulheres se destacavam em sua postura religiosa e revelaram seu interesse em ter uma relação mais profunda com Deus. Elas ocupavam espaços públicos, econômico, político e tinham relevância no seio familiar. Muitas mulheres eram alfabetizadas, assumindo significativo nível educacional (MENDES, 2014). As próprias igrejas possibilitaram que homens e mulheres estudassem e davam oportunidades iguais para ambos. Dessa maneira, por conta do conhecimento que elas adquiriram começaram a ser vistas como verdadeiras ameaças para os homens, que detinham o poder. Assim, Soraia Mendes elucida:

Considerando este contexto, toda a escalada de perseguição e repressão às mulheres que se desenvolverá, especialmente do século XIII em diante, se explica não somente pelo saber que detinham as mulheres do povo (consideradas bruxas) enquanto ameaçador para o discurso médico, que buscava se afirmar. Ou mesmo, para o controle da fé que a Igreja almejava. Isto é, não era somente o conhecimento tradicional em saúde, ou a busca de uma ligação com o Divino, que eram ameaçadores. Muitas mulheres eram letradas, conhecedoras das artes, da religião e da ciência, inclusive a médica. Muitas foram rainhas. E, muitas outras, pregadoras de uma vida cristã, sem os luxos e a opulência da Igreja. A rainha germânica Amalásunta (séc. VI), por exemplo, destacou-se pelo profundo respeito pela cultura, literatura e direito romanos. Como mostram as cartas que ela redigiu e enviou a outra mulher, Teodora, imperatriz consorte do Império Bizantino, a Justiniano e ao Senado de Roma. Euquéria, esposa do governador de Marselha, destacou-se por ser poetisa. E Dhuoda (século IX) por ser autora do Liber Manualis, em que registra a educação dada ao seu filho mais velho, Guilherme (MENDES, 2012, pág. 138 - 139).

Posteriormente o cenário foi mudando e os lugares onde eram usados para alfabetizar as mulheres se tornaram quase prisões. Assim revela Mendes (2012):

Com o final da baixa Idade Média, entretanto, os mosteiros, de espaços de formação de intelectual para as mulheres, transformaram-se em verdadeiros cárceres, destinados à correição do que se supunha serem perversidades próprias de seu sexo, segundo a teologia, a medicina e o direito das épocas seguintes. Do final do século XII até o final do século XV, fossem escritos por homens da Igreja, ou por médicos, ou por juristas, todos os textos dirigidos às mulheres propunham um modelo de comportamento feminino destinado ao controle de seus instintos demoníacos (MENDES, 2012, pág. 140 - 141).

Silvia Federici (2019) aponta que a caça às bruxas se inicia com a idealização da domesticação das mulheres, ao retratar em seu livro “Mulheres e caças às bruxas” explicando

os preceitos patriarcais que serviam de base para os ataques sofridos por mulheres e a inferiorização em relação a sua identidade. Religiosos androcêntricos representam as mulheres como vingativas, ciumentas, maliciosas e mais dissimuladas que os homens, retratam ainda que, elas estão predispostas a diversas formas perversas de bruxaria. Diante do exposto, a caça às bruxas é sinônimo das maiores e mais aterrorizantes crueldades da punição de mulheres, principalmente, às mulheres idosas que eram as mais perseguidas naquela época por conta da sabedoria adquirida com a idade (FEDERICI, 2019). Assim, a autora explicita:

Calcula-se que milhares de mulheres tenham sido queimadas, enterradas vivas ou, ainda, espancadas e torturadas até a morte. Em Gana, as crianças têm sido encorajadas a apedrejar idosas acusadas por bruxaria. Na verdade, não conseguiríamos explicar tal brutalidade se não tivéssemos tais precedentes históricos e exemplos mais recentes de outras partes de nossa ‘aldeia global’, como Índia e Papua Nova Guiné. A comparação histórica que vem à mente é a das caças às bruxas que aconteceram na Europa entre séculos XV, XVIII, que enviaram centenas de milhares de mulheres à fogueira. Esse é um precedente que especialistas em caça às bruxas na África não gostam de reconhecer, devido aos contextos históricos e culturais imensamente diferentes. Além disso, ao contrário das caças às bruxas europeias, aquelas que aconteceram na África ou Índia hoje não são obra de magistrados, reis e papas. Ainda assim, compartilham elementos importantes com as caças às bruxas europeias que não podem ser rejeitados e que nos ajudam a ‘historicizar’ a perseguição atual, lançando luz sobre a caça às bruxas como instrumento disciplinador (FEDERICI, 2019, pág. 125 - 126).

Para a Federici, houve uma progressiva perda de espaço pelas mulheres em diversas áreas da vida social, entre os séculos XVI e XVII, sobretudo em decorrência de uma desvalorização de seu trabalho e de sua condição social. Na época, havia uma prevalência na literatura de temas como a insubordinação feminina e dos métodos de domesticação a serem aplicados a elas. A autora analisa ainda que:

A caça às bruxas foi também instrumento da construção de uma nova ordem patriarcal em que os corpos das mulheres, seu trabalho e seus poderes sexuais e reprodutivos foram colocados sob o controle do Estado e transformados em recursos econômicos. O que quer dizer que os caçadores de bruxas estavam menos interessados no castigo de qualquer transgressão específica do que na eliminação de formas generalizadas de comportamento feminino — que já não toleravam e que tinham que se tornar abomináveis aos olhos da população (FEDERICI, 2019, p. 305).

Zaffaroni (1995. p. 23-38) também se filia ao entendimento de que a Inquisição teria sido a primeira demonstração orgânica do poder punitivo em sua fase inicial, onde foi apresentado os conceitos de direito penal, direito processual penal e criminologia. É nesse contexto que o marco inicial da Inquisição se consubstancia na publicação do livro chamado *Malleus Maleficarum* ou Martelo das Feiticeiras, no qual os autores Kramer e Sprenger relacionam a feitiçaria e mulheres na Idade Medieval. Este livro funcionou como um manual de caça às bruxas, que servia de justificativa para toda a perseguição cometida pelos

inquisidores da época em face das mulheres. Eles acreditavam que as mulheres eram mais fracas, e tinham dificuldade de preservar a sua fé e por isso eram mais suscetíveis de se entregarem à bruxaria e aos demônios que as rodeavam. Senão vejamos um excerto:

Não há veneno pior que o das serpentes; não há cólera que vença à da mulher. É melhor viver com um leão e um dragão que morar com uma mulher maldosa. E entre o muito que, nessa passagem escriturística, se diz da malícia da mulher, há uma conclusão: “Toda a malícia é leve, comparada com a malícia de uma mulher”. Pelo que S. João Crisóstomo comenta sobre a passagem “É melhor não se casar” (Matheus, 19): “Que há de ser a mulher senão uma adversária da amizade, um castigo inevitável, um mal necessário, uma tentação natural, uma calamidade desejável, um perigo doméstico, um deleite nocivo, um mal da natureza, pintado com lindas cores. Portanto, sendo pecado dela divorciar-se, conviver com ela passa a ser tortura necessária: ou cometemos o adultério, repudiando-a, ou somos obrigados a suportar as brigas diárias”. (...) E diz Sêneca no seu Tragédias (...) “A mulher que solitária medita, medita o mal (KRAMER; SPRENGER, 2010, p. 144-115)

Ou seja, as “bruxas” eram o mal que ameaçava a humanidade, os piores inimigos eram os que duvidavam deste mal e a vontade humana de inclinar-se ao mal em pessoa eram as mulheres, portanto devendo receber devida punição. Dessa forma, elas eram consideradas inferiores aos homens e justificavam assim os interrogatórios e torturas cometidos durante os julgamentos pelos Tribunais da Inquisição (MENDES, 2014, p. 19-29).

Saltando para 1892, foram desenvolvidos os primeiros estudos criminológicos sobre mulheres. Na obra de Lombroso e Giovanni Ferrero, intitulada "*La donna delinquente*", os autores aplicaram estudos semelhantes feitos aos homens, utilizando-se de preceitos jurídicos, morais e religiosos para determinar a mulher criminosa.

Essa teoria visava identificar sinais biológicos que caracterizariam os tipos de delitos cometidos pelas mulheres, tais como: criminosas ocasionais, ofensoras histéricas, criminosas de paixão, criminosas natas e entre outros. Surgia aqui a premissa de que mulheres delinquiriam menos do que os homens porque apesar da sua estrutura biopsicológica haver a maior adaptação a obediência das leis, a mulher se mostrava potencialmente maldosa, sedutora, amoral, enganosa, fria, calculista, características que não faziam delas criminosas, mas sim, a conduziram a prostituição (CHERNICHARO, 2014, p. 33-35).

Entre o fim do século XVIII e começo do XIX pode-se notar que há uma redistribuição da economia dos castigos com os suplícios sendo substituídos por uma sobriedade da punição. As fogueiras sendo substituídas pelas prisões. Angela Davis (2018) analisa que as prisões destinadas ao sexo feminino nascem com o objetivo de resgatar a domesticidade destas mulheres, porém, devido às intersecções de raça e classe, mulheres negras e pobres eram

conduzidas aos trabalhos domésticos como cozinheiras e empregadas. A autora reflete que daí advém a invisibilidade a que estas mulheres se encontravam submetidas:

Mudanças arquitetônicas, regimes domésticos e uma equipe de guardas inteiramente feminina foram implementados no programa de reforma proposto pelos reformadores, e, por fim, as prisões femininas acabaram tão firmemente ancoradas no cenário social quanto as masculinas, porém ainda mais invisíveis. Essa maior invisibilidade era um reflexo tanto da forma como os deveres domésticos das mulheres eram encarados pelo patriarcado como algo normal, natural e conseqüentemente invisível, quanto do número relativamente pequeno de mulheres encarceradas nessas novas instituições. (DAVIS, 2018, p. 76,77).

Davis (2018, p. 78) segue refletindo que o viés seletivo da atuação penitenciária se encontrava demarcado na distinção de tratamento entre mulheres negras e brancas:

Conforme o sistema prisional dos Estados Unidos evoluiu durante o século XX, modos de punição feminilizados – o sistema de pequenas casas, o treinamento doméstico e assim por diante – foram ideologicamente projetados para reformar mulheres brancas, relegando grande parte das outras a reinos de punição pública nos quais não havia nenhuma pretensão de oferecer-lhes feminilidade (DAVIS, 2018, p. 78).

Em igual sentido, a intelectual Carla Akotirene (2020,pág.44) revela o caráter racista que conduz a criminalização de mulheres. Dessa maneira, a estrutura de aprisionamento racial não tem alterações “porque é possível verificar a mulher negra como principal atrativo da criminalização e aprisionamento no Brasil”. Pensar gênero e raça nesse contexto é compreender que essas identidades se entrelaçam no perfil da maioria das mulheres que se encontram encarceradas, notando-se como características de (re)existência dessas mulheres em meio ao caos das prisões desde os anos 60. A autora aduz:

Salientam terem sido os navios negreiros formas iniciais de prisão de mulheres. Posteriormente, foi estabelecido a Casa de Correção da Corte, pela qual, segundo as autoras, consta que em 1869 e 1870 teriam passado 187 escravas, das quais 169 faleceram e 16 resistiram ao calabouço de aprisionamento dos (as) escravos (as) e prostitutas. Sobre esse ângulo histórico, é importante lembrar, segundo Claudete Alves (2008), a chegada em navios-prisões ao Brasil de aproximadamente 4 dos 10 milhões de africanos capturados para trabalhar na economia do País. Especialistas nesta temática acreditam que do século XVI ao XIX foram cerca de 20 milhões de africanos capturados, aprisionados para as Américas em condições degradantes, impossibilitando que a maioria chegasse com vida às terras brasileiras. Todavia, com o aumento do empenho da ciência feminista em conhecer e informar a situação das mulheres que vivem atrás das grades, torna-se possível identificar as opressões, as explorações das infratoras dos valores paternalistas do Estado (AKOTIRENE, 2020,pág. 43-44). (Grifo nosso).

Esse breve contexto histórico nos traz reflexões acerca dos enfrentamentos que mulheres presas vivenciam dentro da sociedade nos dias atuais. São mulheres que são vistas de forma diferenciada, que por cometerem crimes são punidas não só pelo Estado, mas também

pela sociedade como um todo. Essas punições estão para além do encarceramento, são sanções provindas desde a escravização que as condicionam ao empobrecimento, baixa escolaridade, trabalhos que são precários e conseqüentemente as direcionam a falta de oportunidade (FEDERICI, 2019).

Nesse ínterim, ao direcionar o conceito de gênero abordado pela professora Letícia junto a criminologia crítica e feminista, podemos notar que as mulheres negras acometidas no sistema criminal de controle, são etiquetadas como delinquentes e vivenciam a seletividade penal, assim, esse sistema reproduz a repressão social deixando à margem essas mulheres, como a autora Carmen Hein de Campos (1999) leciona:

A Criminologia Crítica passa a questionar o sistema penal de controle do desvio social, revelando a contradição fundamental entre igualdade formal dos sujeitos do direito e desigualdade substancial dos indivíduos, que podem ser selecionados como delinquentes, cujas chances são maiores na população pobre, característica das pessoas que recebem a etiqueta de “criminoso”. Aqui, a Criminologia Crítica revela um dos principais pilares sobre os quais se assenta a criminalização: a seletividade. O sistema penal passa a ter função social de reproduzir as relações sociais e de manter a estrutura vertical da sociedade e os processos de marginalização. O sistema penal é visto como um sistema violador de direitos. Dentro desse sistema, está o cárcere. A prisão, então, revela-se violadora de direitos. Assim, a Criminologia Crítica demonstra que o sistema penal é um sistema que não pode garantir direitos (DE CAMPOS et al, 1999, pág. 14).

Portanto, pode-se observar como o processo de criminalização feminino se deu de forma cruel e perversa. É latente como os discursos criminológicos construídos ao longo da história demonstram o racismo estrutural, institucional e científico em torno das mulheres. É nesse contexto que o crescente crescimento da população feminina encarcerada no Brasil merece ser analisado a partir do pressuposto de que o encarceramento atinge diferencialmente indivíduos marcados por raça, identidade de gênero, sexualidade, classe, dentre outros.

3. DAS FOGUEIRAS AO CÁRCERE: ENCRUZILHADAS IDENTITÁRIAS NO SISTEMA PENAL BRASILEIRO

Assim como em todo o mundo, no Brasil, o número de mulheres aprisionadas é substancialmente inferior ao dos homens detidos. Embora representem menos de 6% do total, atualmente sua taxa de crescimento é de 812% em comparação ao início dos anos 2000, quando havia 5.600 mulheres presas no país. Nas últimas duas décadas, o aumento desse grupo tem sido rápido e significativo, atingindo principalmente mulheres jovens, negras ou pardas, com baixa escolaridade (SISDEPEN, 2022).

As prisões se sedimentam na ideologia social sem que se reflita sobre quem é sujeito à processos penais, demonstrando a clara seletividade do nosso sistema. Lima (2023, p. 38)

reflete que a expansão da população de mulheres jovens, de etnia negra ou parda, com limitada escolaridade, dentro do ambiente prisional, é motivo de alarme por diversos fatores.

Para Juliana Borges (2021), isso ocorre, pois, a Justiça Criminal, traz em seu cerne origens arbitrárias, violentas, seletivas e hierarquizantes. Não por acaso, atualmente no Brasil, as mulheres presas apresentam o seguinte perfil socio demográfico: são jovens (32% possuem entre 18 e 29 anos), são pretas ou pardas (48%), não chegaram ao ensino médio (43%) e estão solteiras (44%) (DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL, 2022).

Já Kimberlé Crenshaw (2002, p. 173) afirma que “classe, casta, raça, cor, etnia, religião, origem nacional e orientação sexual, são ‘diferenças que fazem diferença’ na forma como vários grupos de mulheres vivenciam a discriminação”. A autora pontua que as intervenções que visem corrigir violências precisam atentar para as discriminações que as originam, já que gênero e outras identidades quando se conectam constituem-se fator de maior vulnerabilidade.

É nesse sentido que para Lima (2023, p. 18), “quando observamos quem são as mulheres que estão presas, sua raça, sua classe, percebemos que é necessário discutir de modo mais amplo todas as formas pelas quais essas mulheres vivenciam processos de precarização”. A autora analisou 50 artigos, publicados entre 2017 e 2021 que tratavam do tema. Seus achados reforçam a premissa de que a juventude pobre, negra e feminina está sujeita à vulnerabilidade penal, já que os processos de criminalização se voltam para a população já atravessada por afronta aos direitos fundamentais.

Dentro do cárcere essa realidade de violação de direitos é ampliada. Isto porque, o veloz crescimento das taxas de encarceramento feminino não foi acompanhado de uma estruturação das instituições. Assim, pode-se observar não somente uma lacuna nas políticas públicas direcionadas a essa população, como diversas inconsistências e ausências de dados para subsidia-las (GUEDES; MOREIRA, 2019).

Não por acaso, para Lima (2023, p. 29): “A prisão, então, se institui como um local que ignora de modo reiterado opressões de raça, classe e gênero, muitas vezes vindas de fora de seus muros, mas que dentro deles encontram um ambiente propício para proliferar”. Corroborando o que se afirma, Débora Diniz (2015, p. 56) esclarece que:

(...) o presídio é uma máquina de abandono para a qual os sentidos da violência são múltiplos. Uma mulher ao atravessar o grande portão principal em um cubículo de camburão jamais será a mesma. (...) O abandono é a cena final de um rito de vida que teve início na casa ou na rua (DINIZ, 2015, p. 56).

Acerca das prisões, Lima (2023, p. 24) reflete ainda que:

A constituição dessas instituições não perpassa por um olhar para as reais necessidades dessas mulheres, desconsiderando rotineiramente as opressões de raça e classe que as afetava antes mesmo da entrada no sistema penitenciário. O resultado é um sistema sobrecarregado que não se configura de nenhum modo como último recurso, tal qual preconizado legalmente. Mais grave ainda, é um sistema que culpabiliza e pune indivíduos, ao tempo em que retira a responsabilidade do Estado e da sociedade pelas desigualdades e problemáticas que estão no cerne da conduta criminalizada (LIMA, 2023, p. 24).

Nesse contexto, é possível perceber a maneira como os processos de criminalização atingem diferencialmente indivíduos marcados por raça, identidade de gênero, sexualidade, classe, dentre outros. Além disso, é também digno de nota que mulheres negras ou de certas minorias raciais, historicamente, vem sendo submetidas a penas, crueldades e condenações desproporcionais, demonstrando o caráter seletivo das instituições penais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em seu cerne, os processos de criminalização de mulheres se norteiam pelo pressuposto ideológico de que elas possuem um lugar fixo na sociedade. Nesse contexto, observamos o surgimento de diversos discursos criminológicos que destacam a custódia da mulher, seja no seio familiar, seja nos conventos ou nas penitenciárias, trazendo assim, um acervo de práticas controladoras da mulher que vão desde seu confinamento em casa até seu enquadramento em alguma tipificação penal específica.

Assim, o presente estudo buscou retrair o processo histórico de perseguição e repressão das mulheres, destacando como o sistema penal reflete as desigualdades sociais e de gênero. Como visto, somente com a criminologia feminista se iniciou um processo de reconhecimento da influência das processo histórico de perseguição e repressão das mulheres, destacando como o sistema penal reflete as desigualdades sociais e de gênero.

Em continuidade, refletiu-se como a relação entre gênero, raça e criminalização, tem afetado mulheres negras de maneira desproporcional. A análise examinou como as mulheres negras são etiquetadas como delinquentes e sofrem a seletividade do sistema penal, que perpetua desigualdades estruturais. Nota-se como as prisões são instituições que ignoram as opressões de raça e classe e, frequentemente, pune as mulheres sem enfrentar as desigualdades subjacentes.

Assim, criminalização e o encarceramento de mulheres, especialmente as negras, são complexos e multidimensionais, sendo influenciados por fatores sociais, econômicos e históricos. Entender esses fatores é essencial para abordar as desigualdades e trabalhar para um sistema de justiça mais justo e inclusivo.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. Interseccionalidade. São Paulo: Polém, 2020.

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. Criminologia e Feminismo: da mulher como vítima à mulher como sujeito de construção de cidadania. Sequência (UFSC). V. 18. Nº 35, 1997. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15645/141713>>. Acesso em 4 set. 2019.

_____. Cidadania: do direito aos direitos humanos. São Paulo: Acadêmica, 1993, 143 p.

_____. BARATTA, Alessandro; STRECK, Lênio Luiz. Criminologia e Feminismo: da mulher vítima a mulher como sujeito. CAMPOS, Carmen Hein de Org.) Criminologia e Feminismo. Porto Alegre: Sulina, 1999.

BARATTA, Alessandro. Criminologia crítica e crítica do Direito Penal: introdução à Sociologia do direito penal – 6ª ed. Rio de Janeiro: Revan, 2011.

_____.Alessandro. “O paradigma do gênero. Da questão criminal à questão humana”.In: CAMPOS, Carmen Hein de (Org.). Criminologia e feminismo. Porto Alegre: Sulina, 1999. p. 19-80.

BORGES, Juliana. Encarceramento em massa. São Paulo: Pólen, 2019. KRAMER, Heinrich;

CHERNICHARO, Luciana Peluzio. Sobre mulheres e prisões: seletividade de gênero e crime de tráfico de drogas no Brasil. Disponível em: <http://www.neip.info/upd_blob/0001/1565.pdf>. Acesso em 18 de set. 2022.

DAVIS, Angela. Estarão as prisões obsoletas?. Tradução de Marina Vargas. Rio de Janeiro: Difel, 2018.

DE CAMPOS, Carmen Hein et al. Criminologia e feminismo. 1999. Disponível em:

DOS PRAZERES, Paulo Joviniano Alvares; DOS PRAZERES, Karla Luzia Alvares; PEREIRA, Francisco Caetano. DO ENCARCERAMENTO FEMININO E A PREDOMINANCIA DO DELITO DE TRÁFICO DE ENTORPECENTES COMO CAUSA DA IMPUTAÇÃO PENAL. Revista Vertentes do Direito, v. 9, n. 2, p. 17-33, 2022. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/direito/article/view/14049>. Acesso em 18 de fev. 2023.

ESPINOZA, Olga. A mulher encarcerada em face do poder punitivo. IBCCrim, 2004.

FEDERICI, Silvia. Mulheres e caça às bruxas. Boitempo Editorial, 2019.

_____, Silvia. Calibã e a bruxa: mulheres, corpos e acumulação primitiva. Editora Elefante, 2019.

GUIMARÃES, Claudio Alberto Gabriel. Funções da pena privativa de liberdade no sistema capitalista: do que se oculta(va) ao que se declara. 2006. Tese (Doutorado em Direito).

Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2006. Disponível em <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/88528/234043.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 4 set. 2022.

LIMA, Priscilla Monteiro. **ENCARCERAMENTO, PRECARIÉDADE E PANDEMIA:** uma investigação sobre as visitas realizadas na Unidade Prisional de Ressocialização Feminina do Complexo Penitenciário de Pedrinhas, Estado do Maranhão. São Luís, 2023.

LERNER, Gerda. A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens. Tradução de Luiza Sellera. São Paulo: Cultrix, 2019.

LOMBROSO, Cesare; FERRERO, Guglielmo. La donna delinquente, la prostituta e la donna normale. Fratelli Bocca, 1915.

MENDES, Soraia da Rosa. Criminologia Feminista: novos paradigmas. São Paulo: Saraiva, 2014.

KRAMER, Heinrich; SPRENGER, James. O martelo das feiticeiras. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2010.

PASUKANIS, Eugeny B. A Teoria Geral do Direito e o Marxismo. Tradução de Paulo Bessa. Rio de Janeiro: Renovar, 1989, 173 p.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria categoria útil de análise histórica. Ver. Educação e Realidade. Porto Alegre, v.20(2), p. 75, jul/dez., 1995.

ZAFFARONI, Eugenio Raul. A mulher e o poder punitivo. In: CLADEM. Mulheres: vigiadas e castigadas. São Paulo, 1995. p. 23-38.

GÊNERO E SEXUALIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR: À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Auricelia de Aguiar Silva
Mestranda em Educação
auricelia.aguiar@discente.ufma.br
UFMA

Dimas dos Reis Ribeiro
Doutor em Educação
dimas.ribeiro@ufma.br
UFMA

RESUMO: O estudo intitulado “Gênero e sexualidade no ambiente escolar: à luz da teoria histórico-cultural” insere-se no campo de gênero e sexualidade e nas discussões que permeiam o contexto social e escolar em um processo de formação humana do sujeito, refletindo sobre a função da escola e da prática docente em relação à diversidade que compõe o âmbito escolar e sobre como essa diversidade pode ser situada em um contexto de discriminação e preconceito social. O artigo objetiva refletir sobre a representação de gênero e sexualidade no ambiente escolar à luz da Teoria Histórico-Cultural. A pesquisa é de caráter bibliográfico, em que analisamos alguns intelectuais e suas reflexões sobre gênero e sexualidade e sua representação social, a Teoria Histórico-Cultural e a prática docente para compreensão do estudo desenvolvido. A pesquisa sobre as perspectivas históricas de gênero, sexualidade e educação baseou-se em pesquisadores/as como Candeloni (2017), Butler (2022), Foucault (2022), Louro (2022) e Scott (2019). Assim, tornou-se pertinente uma análise histórica sobre gênero e sexualidade, pois é na História da humanidade que encontramos os conflitos sociais e culturais que permeiam as diferenças de determinada cultura sobre outra, destacando-se a desigualdade, a violência, o preconceito e discriminação e a exclusão de determinados grupos pela diferença de poder, machismo, homofobia e reprodução da intolerância que vêm ocorrendo ao longo dos anos. Sobre isso, podemos enfatizar que são muitas as causas que podem reproduzir os conflitos sociais como a hegemonia econômica, política e cultural que delimita um modo de agir que exclui os demais. Entretanto, as discussões aferidas por pesquisadoras do movimento feminista se fazem necessárias para compreendermos que o indivíduo se constrói coletivamente por meio das relações e representações de si mesmo e da visão de mundo que obtém do outro, pois os papéis construídos na sociedade não são naturais, mas naturalizados em uma constituição sócio-histórica e cultural das categorias que são atribuídas à menina e ao menino ao nascer. É pela História que entendemos esse processo de desconstrução e construção da formação humanizadora do sujeito, de forma que aspectos conceituais se fazem necessários para tal entendimento. Outro aspecto abordado é a representação de gênero e sexualidade no contexto escolar, para o qual buscamos respaldo em autores/as da educação e da sociologia e de pesquisadores/as sobre gênero e sexualidade como Berger (1986), Durkheim (2008), Foucault (2022), Furlani (2007), Goffman (2014), Magnani (2004), Martins (2010), Martins (2014) e Neves (2010). Esse estudo é necessário, porque no ambiente escolar existem dois tipos de representação: a individual e a coletiva. Assim, a identificação da representação do “eu” é um dos fatores de conflito que envolve a coletividade do ambiente escolar, sendo em meio a tais conflitos que se encontra a atuação do/a professor/a, que também expressa sua representação social por meio de seu papel dentro de seu ambiente de trabalho, a escola. É necessário enfatizar que, para entender as representações no ambiente escolar, devemos ir além de um conhecimento empírico, pois são necessários saberes científicos sobre a realidade social. Por isso, é importante entendermos que as representações de um indivíduo não se referem somente ao seu desenvolvimento cotidiano, mas a uma posição histórica e social proveniente dos distintos

grupos que compõem uma sociedade. É nesse sentido que surge a preocupação com a reflexão que permeia o papel da atividade docente diante da representação de gênero e sexualidade no ambiente escolar como um processo que envolve o contexto de representações em que os/as estudantes estão inseridos/as por se estabelecer uma relação de poder que está além dos muros da escola, visto que essa relação de poder está associada a situações dominantes na formação do conhecimento e ao reforço de resistências desencadeadas na constituição da subjetividade do indivíduo, formando uma cultura de violência que é vista como natural por estar entrelaçada ao preconceito e à discriminação revelados por meio de comentários e julgamentos de moralidade pré-definidos pela sociedade. Nessa perspectiva, aprofundamos o estudo sobre a prática docente no contexto de humanização no ambiente escolar e atuação docente com os estudos de Abramovay (2009), Bento (2011), Candau (2011), Libâneo (2013), Louro (2014) e Pimenta (2012). Com base na leitura desses/as autores/as, podemos detalhar a prática docente em uma perspectiva humanizadora, em que o/a docente adquire a função de apaziguador/a, mediador/a e conselheiro/a na relação de conflito que emerge no ambiente escolar, onde, por meio das discussões de gênero e sexualidade, a/o estudante se depara com conceitos instituídos pela sociedade e reconhecidos como verdade pelo grupo heteronormativo, em que as figuras da mulher ou do homossexual se reconhecem em uma situação conflituosa em relação ao que é tido como natural na perspectiva de certo ou errado no processo de formação do ser humano em determinados grupos ou ambientes, como a escola. É nessa relação, que o/a professor/a deve refletir sobre a sua prática a fim de não estimular atos de discriminação e preconceito entre os/as estudantes para que a prática educativa corresponda a um processo de transmissão de experiências, valores, conhecimentos e ideias. É nesse sentido que a escola deve ser entendida como um cenário social e cultural em que as diferentes identidades se encontram e o/a professor/a está sujeito/a às mudanças que envolvem esse espaço, de modo que a pessoa do/a professor/a adquire o papel de formar estudantes e reforçar a sua maneira de pensar e se relacionar com vistas a não naturalizar a discriminação e o preconceito no ambiente escolar, respeitando a construção histórica, social e cultural de cada um/uma. Com o propósito de aprofundar o estudo, buscamos respaldo na LDB (1996) e nos PCNs (2000) acerca da orientação sexual para nos fundamentar nas políticas públicas que envolvem as discussões de gênero e sexualidade na escola. Para compreendermos o desenvolvimento humano percorrido ao longo do texto, tornou-se necessária a visão de autores/as como Almada (2011), Marino Filho (2014), Rego (2014) e Viotto Filho (2014). Com base nesses/as pesquisadores/as, percebemos que o desenvolvimento humano produz um leque de questões sobre a formação do sujeito que caracteriza a sua humanização. É nesse processo que o contexto escolar configura condições para a criação de uma relação humanizadora, em que o/a professor/a tem a função de garantir o acesso do/a estudante ao conhecimento, para que a escola se torne um espaço relevante dentro das discussões sobre gênero e sexualidade, pois é nela que certos *tabus* são reforçados pela sociedade, assim como é nela que eles podem ser corrigidos de modo a não estimular as diferenças e naturalizar o preconceito e a discriminação. Segundo essa concepção humanizadora, é que a prática do/a professor/a envolve fatores distintos a respeito da realidade dos valores sociais que são construídos no ambiente escolar, pois refletir sobre a escola é compreender suas transformações qualitativas e suas condições na sociedade como um todo. Assim, é nessa concepção que a prática do/a professor/a se constrói por meio de uma relação com o auxílio do outro. Para tanto, partimos do entendimento de que a escola é constituída por seres humanos em formação de sua subjetividade, o que permite uma reflexão constante sobre o âmbito educacional e o desenvolvimento dos seres que o constituem. Nesse sentido, o trabalho do/a professor/a abrange parâmetros sociais de formação do indivíduo, posto que o/a estudante é um ser em formação e construção que se depara com influências de diferentes grupos sociais. As representações construídas em seu convívio acabam sendo apresentadas no ambiente escolar e podem entrar em conflito com uma identidade distinta da sua. É devido à presença desse tipo

de interpretação subjetiva do indivíduo que o/a professor/a se vê na condição de humanizador/a que trabalha com seres humanos e quer agir sobre a formação do sujeito/estudante e se confronta com uma realidade para a qual, muitas vezes, não se encontra preparado/a. A escola deve então ser entendida como um cenário social e cultural em que as diferentes identidades se encontram e o/a professor/a deve aprimorar seu conhecimento sobre as mudanças que envolvem esse espaço, a fim de que assuma o papel de formar seus/suas estudantes e reforçar o seu modo de pensar e se relacionar respeitando a multiculturalidade que compõe o âmbito escolar. As discussões sobre gênero e sexualidade ainda são um *tabu* que deve ser quebrado no ambiente escolar para que a heterogeneidade que nele existe não se padronize, pois são as diferenças que constituem a sociedade, a História e a cultura da humanidade, e cabe à escola trazer essa reflexão humanizadora de formação do sujeito social, do sujeito cultural e do sujeito humano que compõem a construção identitária de cada pessoa em sua constituição de gênero e sexualidade no ambiente escolar e social. É nesse sentido que se faz necessário que as discussões sobre gênero e sexualidade se difundam na escola pelo diálogo em um processo de humanidade e respeito ao ser humano para que não corrobore uma prática de discriminação e preconceito em relação às diferenças ou a reforce por meio da aceitação de uma cultura de padronização e exclusão de gênero e sexo dentro da escola, caracterizando uma cultura de violência contra o diferente, uma vez que a escola tornou-se reprodutora dessa representação, mesmo acolhendo uma diversidade de manifestações sociais de distintos contextos que formam a nossa sociedade e o ambiente escolar.

Palavras-chave: Gênero; Sexualidade; Teoria Histórico-Cultural; Prática docente.

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos, a representação da violência de gênero e sexualidade vem se intensificando no ambiente escolar, exigindo do trabalho do/a professor/a um perfil de mediação em um cenário conflituoso. Desse modo, o/a professor/a deve desenvolver suas atividades visando à formação do indivíduo como ser social, no meio educacional, buscando entender o humano e seu processo de humanização.

Surge então a preocupação sobre a reflexão que permeia o papel da atividade docente diante da representação da violência de gênero e sexualidade no ambiente escolar como um processo que envolve o contexto de representações em que o/a estudante está inserido/a para além dos muros da escola, para que ele ou ela não se percebam, dentro do espaço escolar, como estranhos/as em suas distintas formas sociais. É diante dessas constatações que sentimos a necessidade de refletir sobre as representações de gênero e sexualidade no ambiente escolar à luz da Teoria Histórico-Cultural. Visamos também discutir a representação social de gênero e sexualidade no ambiente escolar, bem como a prática docente como um processo de humanização.

Metodologicamente, escolhemos a pesquisa de abordagem qualitativa e de cunho bibliográfico que, segundo Gil (2009), é elaborada a partir da classificação de referências teóricas já analisadas e publicadas através de livros, artigos científicos e páginas de *websites*.

Todavia, este texto está organizado para primeiramente refletimos sobre os aspectos históricos e sociais que percorrem a história do gênero e da sexualidade na História contemporânea. Em seguida, abordamos a representação social de gênero e sexualidade no cenário escolar e os conceitos que permeiam a manifestação subjetiva do indivíduo nesse contexto, trazendo as discussões referentes à construção da representação social do sujeito em meio ao conservadorismo que permeia a sociedade e a escola.

Para tanto, exploramos o processo de humanização no ambiente escolar, ressaltando a relevância do trabalho docente na formação do indivíduo, assim como o papel da escola que, nesse contexto, se torna um espaço significativo e de suma importância para a compreensão das discussões de gênero e sexualidade por meio da prática docente.

2. GÊNERO E SEXUALIDADE: ASPECTOS HISTÓRICOS E SOCIAIS

Para discutir as representações de gênero e sexualidade no ambiente escolar, é necessário nos ampararmos no percurso histórico que envolve os seus conceitos, por se encontrarem em processo de transição histórica e social. O conceito de gênero está relacionado ao desenvolvimento dos movimentos sociais e estudos feministas por abranger o momento e o significado de sua incorporação em um processo de ações individuais ou coletivas da representação feminina na História. Segundo Louro (2014), os movimentos feministas podem ser compreendidos em dois momentos, conhecidos como primeira e segunda onda. Na primeira onda, desenvolveu-se a luta pela igualdade, contra a subordinação das mulheres ao casamento e pelo direito à propriedade, uma luta cheia de significados de valorização do ser mulher. Outros importantes marcadores foram o direito ao voto da mulher, a defesa do direito sobre o próprio corpo e o controle reprodutivo.

No início do século XX, especificamente no Ocidente, com o chamado movimento “sufragista”, o feminismo tornou-se uma luta organizada, objetivando estender o direito ao voto para as mulheres, de forma que as manifestações contra a discriminação feminina se disseminaram com expressividade por vários países ocidentais. Nesse sentido, Hooks (2022) destaca que as mudanças na economia o desemprego e a depressão econômica propiciaram o favorecimento para que a noção de igualdade de gênero no mercado de trabalho fosse aceita. A entrada das mulheres na universidade, na política e no mundo científico é um ponto importante no contexto que compunha as medida de combate ao pensamento sexista, indo contra a naturalização do pensamento de subordinação feminina.

Esse primeiro momento do movimento feminista foi uma luta pela afirmação da condição democrática de igualdade política, econômica e social entre os sexos e de busca pelo fim da violência discriminatória contra as mulheres, visto que a forma como eram tratadas na sociedade configurava um ato de agressão, assim não entendido porque era justificado pelo machismo social da época, o qual se perpetua em costumes discriminatórios ainda na atualidade.

Todavia, foi no desdobramento da segunda onda na década de 1960 que se iniciaram as inquietações e os questionamentos sobre o estabelecimento de direitos igualitários em um sistema patriarcal. Segundo Louro (2014), foi na segunda onda que se iniciaram as construções teóricas, com debates travados entre estudiosos/as e militantes. As discussões levaram pessoas críticas a problematizar o conceito de gênero. Os esforços teóricos resultaram em estudos direcionados às mulheres e à categoria feminina.

De acordo com Louro (2014) e Scott (2019), os estudos abordavam a história de opressão e invisibilidade da mulher na sociedade, objetivando dá-lhe visibilidade no contexto social. Contudo, os/as pesquisadores/as traziam uma história da mulher apartada da história do homem, de modo a colocá-la em um universo emancipado. Scott (2019) informa que o conceito de gênero surgiu dos estudos feministas a partir de compreensões e formulações políticas, econômicas e sociais que orientaram a formulação do termo. O conceito de gênero assim construído passa a exigir que se pense de modo plural, definindo as representações entre mulheres e homens.

Nesse sentido, Candeloni (2017) discute que foi nos Estados Unidos, na década de 1980, que grupos de pesquisadores/as desenvolveram a Teoria Queer⁹²⁵. De acordo com a autora, com o surgimento da Teoria Queer, diversos/as pesquisadores/as começaram a repensar as teorias de gênero introduzindo estudos sobre sexualidade por perceberem que tanto gênero como sexualidade são categorias que envolvem a complexidade das relações entre mulheres e homens, a qual precisa ser compreendida. Os estudos fundamentados na teoria instituíram um novo olhar sobre outras formas de se instituir a sexualidade, pois pouco se tratava sobre outras expressões, mantendo a heterossexualidade como algo normal, rejeitando qualquer outra forma de orientação sexual, como a homossexualidade, colocando-a como anormal na visão de sociedade.

⁹²⁵ A Teoria Queer é uma teoria de gênero segundo a qual a orientação sexual e a identidade sexual dos sujeitos são resultado de uma construção social, não existindo, portanto, papéis biologicamente inscritos na natureza humana, mas formas sociais diversas que desempenham diferentes papéis sexuais.

Butler (2022) foi uma das percussoras da Teoria Queer. Os seus estudos criticavam as teorias de gênero, por entender que, mesmo que os estudos compreendessem o gênero feminino e o masculino como construções culturais, sempre estariam restritos a colocações de feminino em oposição ao masculino. A autora distingue em seus escritos a articulação entre sexo e gênero, não afirmando que gênero seja um seguimento do sexo, mas estabelecendo a ideia de que diferenças sexuais são resultantes das afinidades de poder e da preleção sobre gênero e sexualidade, de modo que, se suas construções são performadas, e não determinantes, elas se constituem por meio da imitação e repetição.

É nessa perspectiva que Louro (2022) define a sexualidade como uma produção histórica, visão que torna possível perceber que a sexualidade não é apenas uma questão pessoal e privada, devendo, portanto, ser entendida como uma questão social e política, na qual se formam as relações de poder, uma vez que na sociedade moderna os corpos e a sexualidade ganham evidência e passam a ser vigiados por constituírem e fundarem a identidade do sujeito.

É nesse sentido que Foucault (2022) discute a sexualidade como um dispositivo histórico por se constituir a partir de diversos discursos sobre o sexo que regulam, normatizam e instauram saberes, produzidos como fatos verídicos. É nesse aspecto que sua definição de dispositivo sugere a direção e abrangência de nossa concepção, pois devemos observar o poder como uma rede de tensão em atividade, sugerindo que se desvende nele uma rede de relações tensas e com privilégios, de forma a criar hierarquias sobre elas, por estar aliado a posições dominantes na sociedade em que sujeitos são privilegiados em relação a saberes e poderes.

Para esse fim, as discussões sobre gênero e sexualidade abordam vários pontos a serem discutidos por trazerem conceitos e termos definidos historicamente de acordo com as transformações sociais que abarcam a sociedade e as relações de poder que a instituem. Para melhor compreensão dessa questão, trataremos as representações sociais que envolvem a representação de gênero e sexualidade no contexto escolar.

3. REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

O estudo das representações de gênero e sexualidade no contexto escolar propicia a análise de ideias, opiniões e informações que os sujeitos possuem sobre uma determinada realidade, como o ambiente escolar. É por meio da complexidade, que envolve a imagem do “eu”, que os indivíduos se formam e combinam ideias à realidade da sociedade, tendo suas características construídas em dado espaço e momento de convívio.

Entender as representações está além de um conhecimento empírico, pois é preciso ter conhecimentos de caráter científico sobre as necessidades da realidade social. Tais necessidades são imprescindíveis para o estudo de representações sociais no contexto educacional, em que a figura do/a professor/a se torna protagonista da mediação. A compreensão das representações sociais de gênero e sexualidade em um determinado contexto abrange muito mais do que uma determinada realidade, pois inclui a forma como uma pessoa se apresenta subjetivamente em uma situação social. São as condições sociais nas quais as pessoas estão inseridas que determinam suas representações (MAGNANI, 2004). Martins (2014) nos diz que, quando essa representação ocorre no âmbito escolar, ela assume a função de transformação da subjetividade tanto do/a estudante como do/a professor/a.

Nesse sentido, a representação de gênero e sexualidade no ambiente escolar oscila entre o normal e o anormal em relação aos conceitos produzidos pelo senso comum. Essa produção ocorre pelas convicções interpretativas de determinados contextos e instituições que compõem uma dimensão coletiva e individual, visto que o modo como os estereótipos são entendidos pela sociedade e dentro da escola envolve fatores culturais e sociais de preconceito e discriminação, criando uma cultura de exclusão dentro do âmbito educacional. Sobre isso, Furlani (2007, p. 46) nos diz que “essa rejeição sociocultural chega aos sujeitos de gênero, de sexualidades e de raças e etnias consideradas não hegemônicas, acentuando, ainda mais sobre eles, possíveis atitudes de preconceito, discriminação e exclusão social”.

Por isso, compreendemos que a forma como a realidade social se manifesta, em categorias educacionais, sociais, econômicas, religiosas, entre outras, é que permite a formação da imagem que o indivíduo expressa, seja no âmbito da família, de classe social, do trabalho, de grupos de amigos, da vizinhança, seja do campo educacional – contextos em que as representações se tornam uma imagem recorrente que provém de experiências individuais de um cotidiano em sociedade, visto que o sujeito, mesmo inconsciente, reflete sua imagem mental em sua representação da realidade, tornando-a seu discurso, atribuindo-lhe uma identidade social de acordo com sua condição na sociedade (MAGNANI, 2004; MARTINS, 2014). Todavia, quando o sujeito expressa uma representação solicitada por outros em um determinado espaço, como a escola, em um momento extremo de sua consciência, ele representa sua imagem com fins de interesse social.

A representação por interesse social pode ocorrer pela repressão recebida sobre a subjetividade do indivíduo, de modo que a mulher pode se colocar em um lugar de fragilidade ou submissão feminina ou o homem pode fingir ser o pegador ou machão, porque essas atitudes

constituem uma posição mais fácil por ser isso que a sociedade espera da posição de mulher e de homem. Dessa forma, essa posição pode ser adotada inconscientemente, atendendo aos padrões de certo ou errado ensinados desde o nascimento e reforçados na escola. Sobre isso, os estudos de Berger (1986) apontam que os fatos humanos possuem níveis de significação diferentes, de modo que alguns são ocultos à consciência da vida cotidiana. Já Martins (2014) discorre que quando o sujeito adquire a consciência de abstração do objeto, isso possibilita a ele uma análise da sua própria imagem, representando suas experiências afetivas e cognitivas.

A posição desses autores reforça a discussão de que a construção da representatividade do sujeito, em determinado campo social, abrange significações diferentes e uma apreciação pessoal de sua própria subjetividade, de forma que a constituição da identidade de cada pessoa, na escola ou fora dela, é um processo pessoal, mas que recebe interferência do coletivo do qual ela faz parte. A exemplo disso podemos citar um ou uma estudante da educação básica cuja consciência, em sala de aula, direciona-o/a ao seu papel social. Nesse sentido, ele ou ela representa sua imagem de estudante com comportamentos e atitudes correspondentes a sua função, estudando o conteúdo proposto, produzindo suas atividades, buscando entendimento do conteúdo. Por sua vez, quando ele ou ela necessita desempenhar um papel de acordo com uma categoria familiar, a sua representação é outra, pelo fato de ele ou ela ter responsabilidades diferentes nesse âmbito, em condições sociais e espaços distintos. Mas, quando essa representação é da sua subjetividade em um espaço social, ela estará de acordo com sua construção de cisgênero⁹²⁶ ou transgênero⁹²⁷, a qual será julgada como normal ou anormal de acordo com o grupo que a visualiza. Essas mudanças representacionais em diferentes contextos sociais acontecem, segundo Goffman (2014), porque as representações precisam manter as impressões criadas em uma determinada realidade.

Essa realidade pode ser determinante nas discussões sobre gênero e sexualidade por permitir que cada sujeito ou estudante expresse sua representação social, na escola, na família ou no trabalho, de forma natural, entretanto cabe aos demais que fazem parte desse grupo social não julgar ou praticar atos violentos contra pessoas denominadas circunscritas pelo poderio social dominante. A mulher não pode ser menosprezada, inferiorizada ou julgada pelas roupas que veste, por sua profissão ou opções sexuais; da mesma forma, o homossexual não pode ser discriminado por suas escolhas sexuais, estilo de moda ou simplesmente por existir. Não cabe

⁹²⁶ Pessoa cuja sua identidade de gênero é a mesma de seu sexo biológico.

⁹²⁷ Pessoa cuja identidade de gênero difere do sexo atribuído ao nascer.

à sociedade julgar a representação social de uma pessoa em determinada realidade por sua manifestação pessoal do “eu”.

Magnani (2004) nos faz perceber que a representação do indivíduo está além de impressões criadas, pois se encontra direcionada a elementos sociais formados por círculos de opiniões que agrupam ideias preponderantes. Tal aspecto indica, em suma, que os tipos de conduta se transformam de acordo com a configuração da sociedade. É preciso compreender que as representações de gênero e sexualidade estão ligadas à formação subjetiva do indivíduo que busca se configurar na sociedade por suas características, ou seja, pela mulher independente ou submissa, pela mãe solo, pela *drag queen* que expressa os significantes de gênero em espetáculos performáticos, pelo relacionamento de pessoas do mesmo sexo, entre outras. Essas representações estão além do conservadorismo social, por isso estão gritando há décadas por sua aceitação social, coletiva e individual em um processo histórico e cultural da formação humana.

É para essa perspectiva de construção que a escola, em sua função social, deve estar preparada a fim de não desencadear um discurso de preconceito e negação das diferenças, uma vez que é necessário entendermos que existe um contexto social que envolve a representação individual de estudantes e professores/as dentro dos vários aspectos e grupos sociais que compõem o ambiente escolar. Por isso, é preciso compreender as representações em sua variação individual e coletiva no ambiente escolar. Para isso, buscamos as reflexões de Durkheim sobre a representação social e coletiva. Segundo ele, as representações individuais são inteiramente empíricas, pois produzem ações e reações nas pessoas, originando sensações. Já as coletivas são definidas por ações e reações trocadas pelas pessoas ao interagirem em sociedade (DURKHEIM, 2008).

É pelas ações e reações produzidas ou definidas em um contexto escolar que o sujeito produz representações de si mesmo/a, as quais se manifestam na realidade cotidiana e influenciam o papel do/a professor/a e do/a estudante através de ideias e opiniões. Por isso, é possível afirmar que as representações são conduzidas pela razão da experiência. Além disso, embora o indivíduo possa ser reduzido a ilusões ou aparências, suas características sempre correspondem a uma realidade social. Nesse sentido, as representações são compartilhadas em um determinado grupo, pois não se referem somente ao cotidiano: concernem também a uma posição histórica e social, por meio de interesses, valores e informações provenientes dos diversos grupos que compõem uma sociedade.

Assim, a escola torna-se uma construtora de modos de ser e de pensar em um ambiente coletivo com formações individuais, em que a manifestação social de cada um abrange um contexto de vida. Contudo, muitas vezes, a escola termina por potencializar um discurso que perpassa a subjetividade do estudante, para vigorar o conservadorismo e a preponderância do grupo heteronormativo⁹²⁸. Dessa forma, podemos refletir que é por meio das diferenças que é potencializada a construção do binário homem-mulher no ambiente educativo, menosprezando a heterogeneidade e fortalecendo a hegemonia por meio da repressão do indivíduo ou do afagamento de sua identidade, utilizando-se das diferenças para excluir ao invés de incluir por meio dos livros didáticos ou de comentários pejorativos, ou mesmo pelo silêncio acerca da existência do outro por estar fora dos padrões estabelecidos pelo poderio social instituído.

Todavia, devemos considerar que é em meio a essa representação do indivíduo que encontra-se a figura do/a professor/a, que faz parte do ambiente escolar, assim como cada estudante, que também traz a sua manifestação cultural de seu meio de convívio social, como família e igreja, entre outros. É nesse aspecto que Rego (2014) justifica que a cultura não pode ser vista como algo pronto na Teoria Histórico-Cultural, porque é a partir de um contexto de interação com membros de seu grupo e da participação do sujeito em sua prática social historicamente construída que é possível incorporar as formas de comportamento já constituídas na experiência humana. Pela posição da autora, refletimos que o contexto escolar está em mudança constante, e isso ocorre pelas manifestações subjetivas que compõem o âmbito educacional. Assim, esse processo de (des)construção torna-se essencial para refletir sobre a diversidade, mediante a internalização da cultura, que se modifica e se classifica no sentido de produzir saberes e sujeitos em um ambiente coletivo.

No que diz respeito ao ambiente escolar, Neves (2010) afirma que essas transformações podem caracterizar uma nova cultura de violência na escola em suas mais diferentes formas, que vão se modificando em meio aos conflitos e fenômenos da evolução histórico-social. Essa cultura de violência pode se caracterizar pelos significados que o mundo cria e reproduz sobre o discurso de gênero e sexualidade, de forma que podem ser internalizados pelo sujeito em uma concepção agressiva ou passiva, que podem transparecer na escola em uma visão de aceitação ou julgamento.

É nesse contexto de interação social que se encontra a pessoa do/a professor/a, que desenvolve um trabalho docente com o intuito de preparar o/a estudante para uma vida social

⁹²⁸ O padrão normativo imposto é considerado como correto e instituído pela maioria social.

participativa e de formação humana. Nesse sentido, é que discutiremos, a seguir, a prática docente segundo uma concepção de humanização no ambiente escolar.

3.1 Prática Docente: humanização no ambiente escolar

Para compreendermos a influência da prática docente na representação da violência de gênero e sexualidade no contexto escolar, é necessário, inicialmente, entendermos a função do/a profissional da educação no processo de humanização de estudantes. Um dos pressupostos fundamentais da Teoria Histórico-Cultural é o papel central da educação, atividade humana por excelência, no desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, a apropriação da cultura é aquilo que, fundamentalmente, humaniza e possibilita o desenvolvimento humano.

A prática docente abrange um processo de humanização intrínseco à profissão, pois traz em seu processo a questão de como agir sobre a formação do sujeito ao mediar os conhecimentos historicamente produzidos, por meio dos significados sociais. A forma como ocorre – ou não ocorre – a apropriação dos conhecimentos incidirá na formação da consciência de cada estudante e na produção de sentido pessoal sobre os saberes com que ele ou ela entra em contato. Entendemos que o/a professor/a deve ter clareza sobre o papel da educação escolar como forma de acesso aos bens culturais. Porém, sabemos das condições de trabalho alienado das quais ele participa no sistema capitalista de produção, cujas especificidades incluem cobranças, atualizações e reflexões contínuas da profissão docente e do contexto cultural que abrange a carreira docente.

Marino Filho (2014) aponta que cada indivíduo produz sua humanização em ações individuais e coletivas mediadas pelo grupo. Já Almada (2011) elucida que o indivíduo é um sujeito histórico e social e que a humanidade dele ou dela é adquirida em um processo social. Assim, é importante compreendermos o conceito de humanização para discorrermos sobre a prática docente, pois é necessário pensarmos sobre as formações grupais que ocorrem no ambiente escolar, onde o/a professor/a se torna o/a mediador/a frente as representações sociais apresentadas por cada indivíduo. Por isso, é importante entender que o ambiente escolar configura condições essenciais para a criação de uma relação humanizadora em seu aspecto educacional e social e que o/a professor/a tem o papel de garantir o acesso ao conhecimento do/a estudante. Nessa perspectiva, Marino Filho (2014) retrata que o conhecimento deve ser relevante para a vida social e comunitária.

A fim de que o conhecimento seja significativo para a construção histórico-social do sujeito, é necessário que ele faça parte de seu processo de formação pessoal, respeitando a sua

construção identitária. É nessa condição que o processo humanizador do trabalho docente pode fazer a diferença no respeito à diversidade do/a estudante circunscrito por sua escolha de ser cisgênero ou transgênero no ambiente escolar. É nesse sentido que o caráter político da prática docente atravessa as barreiras do silêncio e das relações de poder, pois “não existe um só, mas muitos silêncios” (FOUCAULT, 2022, p. 30) no discurso sobre gênero e sexualidade no âmbito educacional.

No ambiente escolar, existem diferentes pessoas de grupos sociais diversificados, assim sendo o/a professor/a, em meio a essa heterogeneidade que compõe a escola, não deve padronizar as diferenças, como se a identidade de um sujeito fosse o uniforme escolar, mas buscar trabalhar a diversidade sem o preconceito e a discriminação presentes em uma sociedade patriarcal machista, na qual é ensinado que o homem é melhor do que a mulher, colocando-a em uma situação de inferioridade e banalização, e que os heterossexuais são normais e os homossexuais anormais. Cabe ao docente reconhecer o processo sócio-histórico subjacente para trabalhar a humanização dentro da sala de aula, para que as diferenças entre os sujeitos não sejam padronizadas, permitindo que a identidade de cada um/a seja respeitada por suas escolhas no âmbito educacional, visto que esse também é um espaço de vida.

Ao pensar a escola em seu caráter de comunidade, percebemos que ela é “[...] um espaço de vida significativa e de atividade vital para todos os sujeitos” (VIOTTO FILHO, 2014, p. 75). Trazer essa compreensão sobre escola é refletir sobre ela dentro de suas transformações qualitativas e de suas condições em relação à sociedade como um todo. É nessa concepção humanizadora que a atuação do/a professor/a deve buscar construir diferentes significações acerca da heterogeneidade que constitui a realidade social e os valores que são construídos no ambiente escolar. Sobre isso, Libâneo (2013) aponta que o processo educativo é sempre uma contextualização social e política, por ser parte integrante das relações sociais de uma determinada sociedade.

Nesse sentido, podemos refletir que as inúmeras aprendizagens e práticas compreendidas em um contexto escolar constituem inesgotáveis características culturais e sociais em um processo inacabado da formação humanizadora do sujeito. Percebemos que limitar o sujeito por suas diferenças de homem ou mulher não é só um ato de preconceito ou discriminação, mas de desrespeito a sua condição de sujeito histórico e cultural, por isso devem ser repensadas certas metodologias de ensino, pois, por exemplo, ao ensinar que certas brincadeiras são de meninas ou meninos ou que cada sexo possui uma cor específica reforçando o poder heteronormativo, sem considerar a continuidade do processo construtivo do gênero e

da sexualidade na identidade do sujeito, o/a professor/a está incentivando uma padronização na identidade do/a estudante.

Louro (2022) aponta que as discussões sobre gênero e sexualidade na prática docente são uma questão cultural de formação do ser humano, em que o sujeito, em suas múltiplas instâncias, nem sempre é autorizado a ter sua própria representação pessoal, mediante as próprias circunstâncias históricas e sociais de certo ou errado que compõem as diversas instituições sociais, como a escola. Assim, acaba influenciando as concepções e práticas que circulam na sociedade e circunscrevem o sujeito a falsas concepções de igualdade e à autorização de julgamentos sociais no seu processo de construção de aprendizagem. É com base nessas concepções que a prática do/a professor/a se constrói, baseada em uma relação entre as atividades humanas, em um processo de construção de si mesmo e de auxílio ao outro. Segundo Martins (2010), a concepção de desenvolvimento humano e aprendizagem ocorre na própria vida do indivíduo, de modo que esse desenvolvimento se apresenta no meio educacional por meio da aprendizagem que compreende a sua história individual e social.

Tanto Martins (2010) como Almada (2011) sintetizam que a educação escolar é uma forma de o indivíduo se apropriar do saber produzido historicamente, pois a escola organiza o ensino com o intuito de promover o desenvolvimento do/a estudante. Assim, ao considerarmos a tarefa da educação escolar, podemos dizer que ela se impõe em proporções imersas no que se refere o ato de educar. Por isso, devemos considerar que educar é humanizar o outro. Sobre isso, Libâneo (2013, p.14-15) nos diz que:

O trabalho docente é parte integrante do processo educativo mais global pelo qual os membros da sociedade são preparados para a participação na vida social. A educação – ou seja, a prática educativa – é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e ao funcionamento de todas as sociedades.

Nesse sentido, a prática educativa é um processo que ocorre no meio social, com influências que correspondem a práticas de transmissão de valores, conhecimentos, experiências e ideias. Segundo Libâneo (2013), a prática docente tem uma função social e, assim sendo, é importante que o trabalho do/a professor/a tenha uma função integradora e tente conciliar os conflitos e as diversidades que compõem o ambiente educacional. Pela posição de Libâneo (2013), percebemos que tanto o/a professor/a como os/as estudantes se tornam elementos culturais necessários na construção desse processo de conflito social que envolve o âmbito escolar.

Ademais, são muitos os tipos de violência que podem ser encontrados no ambiente escolar. Entre eles, estão as violências de gênero, sexualidade, verbal, psicológica, física, racial,

entre outras. E o/a professor/a se torna um/a mediador/a frente às diversas representações apresentadas na escola. Para Abramovay (2009), a violência nascida no ambiente escolar surge na realidade social como uma ameaça constante, uma vez que a escola deixou de ser um espaço protegido para tornar-se reprodutora da violência, em seus variados tipos, tal como acontece na sociedade.

É nesse cenário que devemos entender a escola como um espaço sociocultural em que as diferentes identidades devem se encontrar e o/a docente se aprimorar considerando as mudanças que permeiam a sociedade, pois é nesse panorama que a escola e o/a professor/a têm a função de formar pessoas que pensem e se relacionem em sociedade sem preconceitos e discriminação. É importante ressaltarmos que o papel da escola se torna um reflexo da prática docente, pois, ao nos depararmos com a violência de gênero e sexualidade, percebemos que o/a professor/a ainda reproduz e reforça a manutenção dos estereótipos de homem e mulher por meio de sua prática docente.

Por isso, é fundamental compreendermos que ele ou ela deve ter o cuidado de não naturalizar os preconceitos relativos à sexualidade de seus/suas alunos/as ou reforçar a desigualdade de gênero na escola, ou quaisquer outras formas de violência, por meio de sua prática docente. Torna-se importante que o/a professor/a compreenda que a discriminação e o preconceito de gênero e sexualidade são formas de violência que descaracterizam o ser humano em sua integridade mental, pessoal e social. Nas palavras de Candau (2011), o/a professor/a assume um papel significativo na educação de seu estudante, e esse papel pode mudar a forma de conduzir os seus caminhos. Trazendo Almada (2011) para a discussão, o autor coloca que o/a professor/a deve refletir sobre sua prática a partir do conhecimento teórico adquirido e da formação humana.

A partir das posições dos autores acima citados, podemos trazer para nossa discussão que a prática docente precisa, acima de tudo, de um teor humanizador na formação do ser humano, posto que o processo educativo se espelha na evolução histórico-cultural que engloba o espaço escolar. As perspectivas que abarcam a atividade docente frente à representação da violência de gênero e sexualidade são um fator que remete à reprodução das variáveis educacionais, econômicas, religiosas, sociais e culturais que estão presentes no contexto escolar, que geram conflitos entre as diferenças, muitas vezes discriminatórios, ocasionando o processo de violência no âmbito escolar. Assim, quando o/a docente analisa a atitude de nomear um menino ou uma menina com palavras pejorativas por seu jeito de ser como natural ou

merecedora, ele/a não fornece uma educação humanizadora aos seus estudantes, pelo contrário, acaba apoiando a violência da discriminação e do preconceito na escola.

Há um heteroterrorismo a cada enunciado que incentiva ou inibe comportamentos, a cada insulto ou piada homofóbica. Se um menino gosta de brincar de boneca, os heteroterroristas afirmarão: “Pare com isso! Isso não é coisa de menino!”. A cada reiteração do/a pai/mãe ou professor/a, a cada “menino não chora!”, “comporta-se como menina!”, “isso é coisa de bicha!”, a subjetividade daquele que é o objeto dessas reiterações é minada (BENTO, 2011, p. 552).

A posição de Bento (2011) reitera que a reprodução de opiniões pode ser considerada um ato de terrorismo que se repete por atribuir valor apenas ao que é considerado normal para determinado grupo, classificando todos os demais como anormais, segundo um padrão social de conflitos de opiniões de certo ou errado. Entretanto, ao perpetuarmos essa concepção de normalidade e anormalidade atribuída historicamente à formação do ser humano, esquecemos que a prática docente não deve ser neutra ou exclusiva, mas inclusiva no que diz respeito à formação do sujeito histórico, cultural e social em processo subjetivo em meio à coletividade do âmbito educacional. Assim, o/a professor/a, ser humanizador/a desse processo, deve trabalhar o respeito por outro ser humano, sendo esse um cenário em que ele ou ela deve se colocar como apaziguador/a, mediador/a e conselheiro/a, a fim de desenvolver uma prática docente igualitária para seus/suas estudantes. Pimenta (2012, p. 31) coloca que “[...] refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação [...] é uma proposta metodológica para uma identidade necessária de professor”.

Nesse sentido, quando a escola se torna um ambiente hostil, cabe ao professor/a fazer essa reflexão sobre a sua ação e repensá-la quantas vezes for necessário, pois o/a professor/a deve ter o conhecimento necessário para não reproduzir ideias discriminatórias ou estimular atos de violência no ambiente escolar. É nessa concepção que o/a professor/a deve buscar uma atuação que configure a realidade de sua prática segundo o conhecimento e o agir humano.

Quanto à violência de gênero e sexualidade, os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de orientação sexual colocam que, “de forma diferente, cabe à escola abordar os diversos pontos de vista, valores e crenças existentes na sociedade para auxiliar o/a aluno/a encontrar um ponto de auto-referência por meio da reflexão” (BRASIL, 1997, p. 83). Todavia, não é possível falar de igualdade, se as próprias políticas públicas trazem a exclusão em seu contexto por não abordarem a questão do gênero e da sexualidade na perspectiva da igualdade de direitos, trazendo somente uma visão conservadora de preservação da ordem social vigente e de controle do moralismo individual. Isso é visto na própria Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB)⁹²⁹ que não faz menção aos termos gênero e sexualidade, apenas citando “diversidade humana”, no Art. 2, Inciso XIV, desconsiderando assim as diferenças que compõem o meio escolar.

Enfim, com base nas discussões trazidas neste texto, apontamos que a prática docente em um cenário escolar em que se configuram atos de violência de gênero e sexualidade deve buscar desenvolver um processo educativo que respeite a representação social de seu estudante, que não estimule atitudes de violência na escola e minimize as discriminações que compõem o contexto escolar.

4. CONCLUSÃO

Neste estudo, buscamos refletir sobre a discussão de gênero e sexualidade no contexto social e educacional, abrangendo a atuação da escola e do/a professor/a em um cenário em que a representação social envolve distintas particularidades. Em especial, buscamos trazer para este estudo sobre a representação social de gênero e sexualidade no contexto escolar uma reflexão sobre a prática do/a professor/a em um caráter humanizador diante da manifestação subjetiva de cada sujeito no ambiente educacional.

Partimos do entendimento de que a representação social de gênero e sexualidade no contexto escolar está vinculada a um processo de construção histórico-cultural do ser humano. Assim, saber que o ser social possui o seu lugar de fala e de direitos em um determinado contexto é favorecer um discurso de inclusão e equidade dentro da escola. O favorecimento de um discurso sem preconceito e discriminação é um reflexo de um processo de mudança e renovação de concepções coletivas que podem ser empregadas no ambiente escolar por meio da prática educativa do/a professor/a.

A escola é constituída por seres humanos em formação da sua subjetividade, o que permite uma reflexão constante sobre o âmbito educacional e o desenvolvimento dos seres que o formam. Essa não é uma tarefa fácil, mas é na escola que aprendemos que a diferença faz a diferença, o que torna fundamental o respeito às diferenças e uma prática docente pautada na reflexão constante.

Nesse sentido, o trabalho do/a professor/a abrange parâmetros sociais de formação do indivíduo, já que o/a estudante é um ser em formação e construção que se depara com influências de diferentes grupos sociais, levando as representações de seu convívio para o ambiente escolar, as quais podem entrar em conflito com uma identidade distinta da sua.

⁹²⁹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394, de 20 de novembro de 1996.

Quando esse processo acontece, ele gera uma situação conflituosa que pode desencadear atos de violência, preconceito e discriminação de gênero e sexualidade na escola, e nesse momento que a pessoa do/a professor/a deve se apresentar como mediador/a.

O/a professor/a, portanto, deve sempre lembrar que está lidando com seres humanos e que sua prática docente deve ser uma direção para seus/suas estudantes não estimulando preconceito, atos de violência ou discriminação. A função do/a professor/a em relação à representação social dentro da escola e à sua própria representação pessoal configura uma realidade do agir humano diante de um ato de violência contra o direito de equidade em seu ambiente de trabalho, que por sua vez reflete o contexto social em que o/a estudante está inserido/a.

Podemos dizer que tratar a educação com um olhar distinto da sociedade não contribuirá com a prática docente no que se refere à representação da violência de gênero e sexualidade no contexto escolar. Além disso, o trabalho docente não envolve somente a aplicação de metodologias educativas, mas também o conhecimento sobre as representações que cercam a sociedade e, portanto, o ambiente escolar. Assim, mediante a presença desse tipo de interpretação subjetiva do indivíduo, é que o/a professor/a é posicionado/a na condição de humanizador/a, por trabalhar com seres humanos, agir sobre a formação do sujeito/estudante e se confrontar com uma realidade na qual nem sempre se encontra preparado/a para atuar. Nesse processo de desenvolvimento da prática docente, ele ou ela deve ter o cuidado de não ser o/a próprio/a reprodutor/a da representação da violência de gênero e sexualidade no ambiente escolar, uma vez que o/a professor/a é humano/a e faz parte de uma sociedade que vive em conflitos de disseminação da discriminação e do preconceito.

Por fim, com base nesse olhar, é que constatamos que a representação de gênero e sexualidade é um processo com que se depara a prática docente, de modo que a pessoa do/a professor/a encontra-se diante de uma situação que não depende somente dele ou dela, mas de todo um contexto social e escolar. É nesse sentido que acreditamos ser necessária a difusão das discussões sobre gênero e sexualidade no ambiente escolar pelo diálogo, e não pela prática da discriminação e do preconceito, caracterizando uma cultura de violência contra o diferente, pois a escola tornou-se reprodutora dessa representação por acolher uma diversidade de manifestações sociais de contexto distintos presentes na nossa sociedade e no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: Rede de Informações Tecnológica Latino-americana- RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal-SEEDF, 2009.

ALMADA, Francisco de Assis Carvalho de. **A formação do professor de educação infantil no curso de pedagogia de um centro universitário: uma análise a partir da teoria histórico-cultural.** 2011. 170 f. Tese (doutorado). Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. Dossiê gênero e sexualidade no Espaço Escolar. **Estudos Feministas.** vol. 19, nº.2 Florianópolis, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/DMNhhmpzNbKWgH8zbgQhLQks/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 de fevereiro de 2023.

BERGER, Peter L. **Perspectivas Sociológicas: uma visão humanística.** 23 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

BUTLER, Judith. **Desfazendo gênero.** São Paulo: UNESP, 2022.

CANDAU, Vera Maria. A didática e formação de educadores- da exaltação a negação: a busca da relevância. In: CANDAU, Vera Maria (ORG). **A didática em questão.** 31 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p.13-24.

CANDELONI, Caroline Fabiane. **Políticas educacionais para diversidade sexual e de gênero: limites e possibilidades para a promoção da equidade social.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. RS, 2017.

DURKHEIM, Émile. **As Formas Elementares de Vida Religiosa.** 3 ed. São Paulo: Paulus, 2008.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1 – a vontade de saber.** 13. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2022.

FURLANI, Jimena. Educação sexual: do estereótipo à representação – argumentando a favor da multiplicidade sexual, de gênero e étnico-racial. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Corpos, gêneros e sexualidades: discutindo práticas educativas.** Rio Grande do Sul: Editora da FURG, 2007. p. 46-58.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana.** 20. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

HOOKS, Bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022. p. 143-156.

LIBÂNEO. José Carlos. **Didática.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. 16ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogia da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022. p. 7-42

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Discurso e representações ou De como os baloma de Kiriwana podem reencarnar-se nas pesquisas atuais. In: CARDOSO, Ruth. (Org.) **A Aventura Antropológica: teoria e pesquisa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004. p. 127-140.

MARINO FILHO, Armando. Humanização e escola como comunidade. In: MILLER, Stela; BARBOSA, Maria Valéria, MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima (Org). **Educação e Humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014. p. 57-68.

MARTINS, Marcia Ligia. A constituição histórico-social da subjetividade humana: contribuições para a formação de professores. In: MILLER, Stela; BARBOSA, Maria Valéria, MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima (Org). **Educação e Humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014. p. 97-110.

MARTINS, Marcia Ligia. Implicações Pedagógicas da Escola de Vygotsky: Algumas Considerações. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (Org). **Vygotsky e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2010. p. 49-64.

NEVES, Paulo S. C. Violência e cotidiano escolar: um dilema societário. In: HENNING, Leoni Maria Padilha; ABBUD, Maria Luiza Macedo (Org). **Violência, indisciplina e educação**. Londrina: Eduel, 2010. p. 111-126.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-38.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque (Org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019. p. 49-81.

VIOTTO FILHO, Irineu Aliprando Tuim. Pensando a escola pública como comunidade: contribuições teórico-críticas da filosofia de Agnes Heller. In: MILLER, Stela; BARBOSA, Maria Valéria; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima (Orgs.). **Educação e Humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014. p.69-80.

HÁ UMA 4ª ONDA DO FEMINISMO? MULHERES JOVENS E AS DESIGUALDADES ENTRE OS GÊNEROS NO INTERIOR DO MARANHÃO

Wires Costa da Silva
Graduando em Ciências Humanas Sociologia
wires.costa@discente.ufma.br
UFMA

Vanda Maria Leite Pantoja
Doutora em Antropologia
vanda.pantoja@ufma.br
UFMA

RESUMO: A presente pesquisa considerou o estudo na questão de gênero, com o eixo principal no movimento feminista, com ênfase na relação entre feminismo e o acesso de jovens à discussão sobre gênero. A questão principal que norteia a pesquisa é: Como os jovens tem acessado a discussão sobre gênero, em particular o feminismo? A palavra-chave pela qual tentamos vislumbrar tal discussão foi desigualdade de gênero, tendo em vista que o debate sobre gênero na escola nem sempre acontece via feminismo. Assim, este trabalho tem como objetivo investigar o entendimento que jovens estudantes do ensino médio têm sobre as desigualdades de gênero. Preocupa-nos entender: a) se os jovens se fazem presentes nas discussões sobre o movimento feminista. b) identificar os meios através dos quais os jovens acessam tal a discussão. Para alcançar os resultados primeiramente foi feita uma sistematização da produção acadêmica sobre as questões de gênero, em particular sobre feminismo. Em seguida foi aplicado questionário com uma metodologia qualitativa, quantitativa e exploratória para análise das interações das respostas, com algumas perguntas de identificação dos entrevistados para jovens do ensino médio de idade entre 14 e 20 anos em duas escolas públicas no interior no Maranhão, Nordeste Brasileiro. Numa terceira etapa foram realizadas entrevistas com estudantes selecionados na etapa de questionários, as entrevistas tinham como propósito aprofundar algumas das questões e por último foi feita sistematização das respostas coletada. A pesquisa tem apontado para o uso da internet como principal instrumento que os jovens têm utilizado para se informar sobre questões que envolvem desigualdade de gênero e feminismo. Felgueiras (2017) chama processo de “ciberfeminismo”, já que é estabelecida por “jovens militantes que foram criadas já na era digital e que compreendem o alcance desta ferramenta de comunicação e sabem muito bem como utilizá-la”. Outro ponto que essa pesquisa aponta é apesar da presença dos jovens nesse debate há pouca compreensão sobre a questão. Escola e família têm se colaborado de maneira tímida nessa discussão.

Palavras-chave: Gênero; Movimento Feminista; Internet; Ciberfeminismo.

1. INTRODUÇÃO

A proposta da pesquisa é compreender como jovens entendem as desigualdades de gênero. Logo, observamos que a popularização da internet contribuiu para fazer circular, de forma massiva, discursos de valorização do feminismo (LIMA, 2013, p.10). Os discursos e atitudes que constituem a forma como homens e mulheres se relacionam na sociedade vão obtendo cada vez mais espaço na sociedade na medida em que as discussões sobre gênero passam a fazer parte das diferentes interações sociais entre as pessoas. Atentar para as

desigualdades de gênero significa ter compreensão da arbitrariedade existente nas relações que localizam os homens em lugar de privilegio em relação às mulheres, isto é, “da desigualdade no exercício do poder baseada na diferença sexual” (FOUCAULT, 1984, p. 41). Portanto, atitudes e falas que mostram como os homens e mulheres cada vez mais, vão ganhando espaços que ocorrem no intuito de ser compreendido através da categoria de gênero, com foco central nas lutas que as mulheres exercem cotidianamente dentro do movimento feminista.

O feminismo é um movimento que busca identificar e enfrentar as opressões e desigualdades sofridas pelas mulheres, lutar contra a manifestação do machismo na sociedade e alcançar a igualdade de direitos entre os gêneros. A proposta dessa pesquisa é analisar como se configura a discussão sobre feminismo nas vivências de jovens contemporâneos, com ênfase para os acessos por meio digital. O termo feminismo foi usado pela primeira vez na primeira metade do século XIX pelo filósofo francês e teórico do socialismo utópico Charles Fourier (1772) em sua obra “teoria dos quatro movimentos” publicada em 1808. Nesse contexto, ele defende que a liberdade para as mulheres seria um pré-requisito para o progresso da sociedade e do mundo, no geral.

Portanto, a partir da metodologia de análises bibliográfica e da interlocução com jovens estudantes do ensino médio, buscamos entender como estes estão acessando as discussões sobre desigualdade de gênero, nossa hipótese é que a “quarta onda feminista” defendida por Buarque de Hollanda (2018) pode se fazer presente entre jovens maranhenses dado o uso massivo dos meios tecnológicos de comunicação entre jovens de forma geral.

2. JUSTIFICATIVAS

Quando falamos que no século XXI as mulheres ainda não são donas dos seus próprios corpos, a sociedade, em específico os homens, brancos, cis e heteros ainda ditam o que as mulheres devem vestir, como e onde vestir, e para acontecer uma revolução o corpo feminino deve ser sujeitado ao estupro, à violência corporal, desse modo o movimento precisa chocar para ser visto. Foi nesse contexto que iniciou a Marcha das Vadias⁹³⁰, manifestação de mulheres que tem como marco o episódio do estupro sofrido pela universitária Jaclyn Friedman ocorrido

⁹³⁰ A Marcha das vadias é um protesto feminista que ocorre em várias cidades do mundo. Começou em Toronto, em 2011, como reação à declaração de um policial, em um fórum universitário sobre segurança no campus, de que as mulheres poderiam evitar ser estupradas se não se vestissem como sluts (vagabundas, putas, vadias). Reconhecendo nesta declaração um exemplo amplamente aceito de como a violência sexual é justificada com base no comportamento e corpo das mulheres, a primeira Slutwalk de Toronto teve como principais bandeiras o fim da violência sexual e da culpabilização da vítima, bem como a liberdade e a autonomia das mulheres sobre seus corpos. (GOMES, SORJ, 2014, p. 437).

na Universidade de Toronto, no Canadá em 2011. O movimento se popularizou na internet e unificou, mesmo que virtualmente mulheres em termo dessa agenda. No Brasil, São Paulo foi a primeira cidade a organizar uma marcha, em 2011, adotando o termo “vadias”. Aconteceu uma grande repercussão em grande escala e com muita rapidez, fez com que a marcha se propagasse por todo o país, e que a juventude se mobilizasse através das redes tecnológicas assim mostrando as possibilidades que as novas tecnologias de comunicação oferecem ao ativismo político. No segundo ano da Marcha das vadias, em todas as regiões do Brasil aconteceram protestos tendo as redes sociais como instrumento para manifestações, como facebook, twitter, youtube, blogues e emails. (GOMES, SORJ, 2014).

As discussões geradas naquele momento, fizeram parte da construção e da atuação do movimento, cooperando para a continuação da pluralidade feminista, principalmente na internet onde grande parte da população jovem se faz presente. Portanto, entre os anos de 2010 e 2015 deu-se início a uma grande agenda dos coletivos feministas na internet, as mulheres a frente do movimento tinham como objetivo atrair atenção para o tema a partir de situações ocorridas como essa citada, a Marcha das Vadias. As discussões geradas naquele momento, fizeram parte da construção e da atuação do movimento, cooperando para a continuação da pluralidade feminista, principalmente na internet onde grande parte da população jovem se faz presente.

Entendemos ser de fundamental relevância registrar experiências de jovens contemporâneos, seus conhecimentos e suas agendas acerca do que entendem por desigualdade de gênero e feminismos e quais meios são utilizados para acessar tais informações/discussões. Também compreender como a escola e família contribuem para os jovens estarem inseridos no entendimento da questão.

3. OBJETIVO

Compreender como os jovens, a partir de suas diferentes realidades, entendem/experenciem os feminismos e as relações de desigualdade entre os gêneros.

3.1 Objetivos específicos

Investigar o movimento feminista e as relações existentes entre a luta pela igualdade de gênero e toda mudança na sociedade, nas relações coletivas com os meios de comunicação e informação.

Verificar quais instrumentos (tecnologias, livros, teorias) são utilizados pelos jovens como meios de informações no que refere às questões de gênero e feminismo, se os jovens se fazem presentes nas discussões nas agendas do movimento.

Discutir os impasses presentes na luta das mulheres com a popularização da internet e das redes sociais.

Entender quando se fala em momentos diferentes do movimento feminista, qual intervalo irá definir e desagregar uma geração do outra.

Compreender como a escola e a família se fazem presentes das discussões sobre desigualdade de gênero e feminismo nas vivências dos jovens.

4. METODOLOGIA

Este estudo foi realizado no campo da pesquisa qualitativa, quantitativa e exploratória por ter como finalidade a descrição das características e a identificação dos fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência de um fenômeno. Neste tópico metodológico serão abordados os procedimentos da pesquisa, como: etapas, lugar, ambiente, público pesquisado, aplicação do questionário, fundamentação teórica, categoria da pesquisa, bem, como as ferramentas para coleta e organização dos dados. Os nomes inseridos dos entrevistados na pesquisa são de caráter fictício para não identificação dos sujeitos, os mesmos foram constatados por meio de escolas da rede de ensino público do interior do Maranhão, Nordeste brasileiro.

Para a avaliação e validação deste trabalho, a realização da pesquisa deu-se por meio de questionários aplicados a 105 alunos da Educação Básica nos municípios de Imperatriz – MA e Buriticupu – MA, por meio de formulários impressos, os mesmos foram aplicados durante os meses de dezembro de 2022 e fevereiro de 2023. Assim, a pesquisa teve caráter exploratório e descritivo e foi desenvolvida em quatro (4) etapas onde se deu início em setembro de 2022 análises teóricas, dezembro de 2022 em Imperatriz – MA, fevereiro de 2023 em Buriticupu – MA e maio de 2023 em Imperatriz - MA.

A primeira (1) etapa, foi a fase exploratória, na qual se amadureceu o objeto da pesquisa e problematizou a investigação através de leituras de artigos, livros etc. nos meses de setembro a novembro de 2022; na segunda (2) fase aconteceu a coleta de dados, por meio da aplicação de questionários para estudantes do ensino médio, aplicados no espaço escolar de forma coletiva, foi marcado um momento para que acontecesse uma mesa redonda com os entrevistados, assim foi passado o questionário com algumas perguntas de identificação dos

mesmos e sobre o tema proposto da pesquisa, portanto, ocorreu no Centro de Ensino Graça Aranha, escola estadual situada na cidade de Imperatriz – MA (dezembro, 2022) e no Centro Educacional Drº Fernando Castro, escola estadual localizada no município de Buriticupu – MA (fevereiro, 2023) com a colaboração de duas professoras, Luiza Lepos do C.E. Graça Aranha e Daiane Cruz do C.E. Dr Fernando Castro; já na terceira (3) etapa aconteceu uma mesa redonda com cinco (5) alunos do Centro de Ensino Graça Aranha escola estadual situada na cidade de Imperatriz – MA (maio, 2023) para aprofundamento da questão que se tratava de como é abordado os temas de desigualdade gênero e feminismos na escola, na família e em todo seu meio social, e o que eles/elas entendem sobre o tema e onde buscam para aprender, e pôr fim a quarta (4) e última etapa foi a fase de análise de dados, na qual se fez o processo com seus principais critérios para as análises dos dados, por inferências da integridade e criticidade para se obter as interpretações dos dados coletados (fevereiro a julho, 2023), nos questionários não foram escolhidas todas as perguntas com respostas, e sim, foram definidas as perguntas e respostas que seriam mais adequadas para se obter respostas mais claras, questionamentos sobre suas individualidades, idade, raça, gênero, religião etc., sobre os mecanismos tecnológicos e as questões que geraram interesse na pesquisa acerca das desigualdades de gênero e feminismos.

5. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: “QUARTA ONDA” E AS PRINCIPAIS CORRENTES FEMINISTAS.

Ao buscar o feminismo por uma ótica de periodização, encontramos na literatura uma divisão do movimento por “ondas”, que são definidas não só pelos seus contextos históricos, mas também por suas pautas principais. Historicamente é possível classificar quatro momentos distintos do movimento feminista. Felgueiras (2017) traz uma visão geral da evolução histórica do movimento feminista, que periodiza desde o movimento sufragista pelo direito ao voto até as lutas atuais como a liberdade sexual e do corpo feminino, que mostra que as manifestações feministas tem outra face, a partir do viés tecnológico.

Então arrisca-se falar no movimento feminista como ondas, que vem e vão, desaparecem para depois voltarem mais fortes (DUARTE, 2017, p. 27), ou em gerações (REGGER, 2014).

A primeira onda do feminismo, seu início datado no século XIX, naquele contexto o surgimento do movimento, ou seja, durante a Revolução Francesa e a Segunda Revolução Industrial. Nesse contexto a principal pauta do movimento pode ser caracterizada pela luta por direitos básicos, portanto, entra as reivindicações por igualdade no mercado de trabalho, pelo sufrágio feminino e por uma relação mais igual no casamento. Duas teóricas que marcaram esse

período e que contribuíram para a luta feminista cita-se: Olympe de Gournay, na França, e Mary Wollstonecraft, na Inglaterra.

As lutas feministas também chegaram ao Brasil trazendo pontos importantíssimos para a luta do movimento, o acesso à educação, voto feminino, o mercado de trabalho, e vale lembrar que nessa época a luta dos movimentos feministas, era composta por mulheres brancas, cultas e de classe média alta (ROCHA, 2017).

A segunda onda do feminismo, identificada a partir dos anos 1960, no contexto de Guerra Fria, Ditadura na América Latina e as Revoluções Culturais. Desse período nasceram duas das mais conhecidas feministas da história: Simone de Beauvoir, branca, francesa e autora do livro “Segundo Sexo” (1949) e Angela Davis, negra, estadunidense, autora de “Mulheres, Raça e Classe” (1981). Naquele contexto as principais reivindicações das feministas foram, questões sobre liberdade e autonomia da mulher para decidir sobre seu próprio corpo, trazendo também discursos sobre a sexualidade. É, inclusive, nesse período que se popularizam discussões e debates sobre a distinção entre sexo e gênero, que ainda é bastante atual.

No Brasil o movimento feminista da segunda onda, era ambientado em um momento histórico autoritário e agressivo, diante do qual muitos movimentos foram reprimidos e impedidos de se expressarem. Vale lembrar que, mesmo que os movimentos sociais não confrontassem diretamente os militares, naquele momento estavam ocorrendo várias manifestações artísticas que estavam desafiando a ditadura, assim a pesquisadora Felgueiras (2017) situa que

Durante os anos de ditadura militar as mulheres resistiram de diferentes formas, no movimento estudantil, sindicatos partidos políticos, se organizaram em clubes de mães, associações de bairros, comunidades religiosas, em movimentos contra a carestia e por mais creches e até mesmos, pegaram em armas na tentativa de derrubar o regime militar. Mas é preciso ressaltar que a participação feminina junto a resistência à ditadura nem sempre se deu por um viés exatamente feminista; pois, durante este período a principal luta era oposição ao regime militar e não necessariamente a luta por igualdade entre os sexos. Essa participação das mulheres na luta armada simbolizava não apenas o desejo de ir contra a ordem social estabelecida, como também, representou uma revolução com o que era designado para a mulher (FELGUEIRAS, 2017, p. 115).

A terceira onda do feminismo, data da década de 1980 no contexto Pós-Guerra Fria. Nesse período as feministas começaram a debater alguns aspectos impostos pelo movimento nas “ondas” anteriores. Uma das questões discutidas foi sobre a necessidade de a mulher ser feminina, ou seja, o conceito de feminilidade. Outras questões que começaram a ser debatidas foram o gênero fluido, não binário, interseccionalidade e a Teoria Queer. Dois nomes de

referência dessas discussões naquele momento e que percute até hoje, são: Judith Butler e Bell Hooks.

Oliveira (2018) a partir de sua análise, comenta que essa terceira onda visou superar algumas mudanças das ondas anteriores, no Brasil esse terceiro momento do feminismo ecoa com um significativo avanço, mesmo havendo grandes mudanças a serem feitas. Ocorre então a aprovação da Lei Maria da Penha (2006), sendo uma das melhores legislações para proteção da mulher em todo o mundo.

Quarta onda do feminismo? Recentemente pesquisadoras e pesquisadores começaram a falar se estaríamos vivenciando uma “quarta onda do feminismo” deste modo, dando início a partir dos anos 2010/2015, com um contexto marcado pelo desenvolvimento digital, afinal as redes sociais afetam a forma como os indivíduos percebem a si mesmo e o mundo ao seu redor e no movimento feminista não foi diferente, dessa forma, é através das redes sociais e blogs, que a nova geração de feministas encontrara para expor suas ideias, portanto é nesse viés que ocorre as demandas e as agendas do movimento feminista com a inclusão de novos temas, como a diversidade sexual, racial, violência doméstica, assédio e o questionamento da maternidade como obrigação etc. Com as novas tecnologias de comunicação em massa, os relacionamentos, o consumo, o trabalho e muitas outras dimensões da vida humana foram repensadas e modificadas. Hollanda (2018) uma das principais pesquisadoras da atualidade sobre o feminismo, se coloca a favor desse fenômeno, a “quarta onda do feminismo”

Sou uma feminista da terceira onda. Meu jeito e minhas estratégias não são as que vejo em cena aberta. [...] O feminismo hoje não é o mesmo da década de 1980. [...] Vejo claramente a existência de uma nova geração política, na qual se incluem as feministas, com estratégias próprias, criando formas de organização desconhecidas para mim, autônomas, desprezando a mediação representativa, horizontal, sem lideranças e protagonismos, baseadas em narrativas de si, de experiências pessoais que ecoam coletivas, valorizando mais a ética do que a ideologia, mais a insurgência do que a revolução. (HOLLANDA, 2018, p. 12).

Para a pesquisadora Hollanda (2018) houve um acontecimento forte nas redes sociais, como: twitter, instgram, facebook, YouTube, whatsApp e blogs. Esse acontecimento evidencia a forma diferente que os jovens manifestarem-se sobre as questões de gênero, confirmando a presença de jovens mobilizados a se manifestar a favor das mulheres com *hashtags*⁹³¹ como: #NãoéNão, #AgoraÉqueSãoElas, #Supervisor, #IndiqueUmaMina,

⁹³¹ As *hashtags* (do inglês, hash:# e tag:etiqueta) possibilitam tanto identificar como agrupar conteúdos, facilitando pesquisas correlatas. Basta colocar o símbolo # adiante de alguma palavra-chave ou frase e ela irá automaticamente ser agrupada a todas as outras similares utilizadas na plataforma. Este sistema de indexação surgiu no Twitter, em 2009, e logo foi adotado por grande parte das mídias sociais. Mas o uso para fins de movimentação política massiva foi documentado pela primeira vez durante as eleições iranianas de 2009-10 (COSTA, MOURA, 2014).

#VamosJuntas?, #NãoTiraoBatomVermelho, #MarchaDasVadias etc. Para Holanda (2018) é plausível efetivar a emergência desse fenômeno, portanto, havendo um ativismo digital nas mídias sociais, que Plant (1996) chamou *ciberfeminismo*.⁹³² Ainda que ganhar as ruas seja importante para consolidar o ativismo feminista, a quarta onda faz intenso uso das redes sociais, termo utilizado para descrever diversificados “agrupamentos sociais online”, firmados a partir de interesses comuns (MARTINO, 2014, p. 58). Percebe-se então como é possível a ocorrência de um feminismo de “quarta onda” colocando os jovens no cerne da luta pela equidade de gênero, usando meios tecnológicos de informação como principal meio de articulação.

6. RESULTADOS

6.1 Público-alvo e resultados obtidos

Iniciamos as atividades da pesquisa com o levantamento de informações sobre os participantes quanto ao gênero, idade, se moram com os pais. Após verificarmos a quantidade de alunos e alunas, 105, demos início a preparação do primeiro instrumento de análise. No recorte de gênero e idade, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE no último censo (2022) 50,7% da população maranhense são mulheres e 49,3% são homens. Na pesquisa também ocorreu uma maior presença de mulheres, como se observa na tabela 1 abaixo.

Tabela 1 - Gênero e faixa etária dos discentes. (Imperatriz-MA)

DISCENTES ENTREVISTADOS	Gênero		Faixa de idade dos entrevistados				
	M	F	14 anos	15 anos	16 anos	17 anos	20 anos s
	27	30	2	26	22	6	1
	47%	53%	3%	46%	39%	10%	2%
Total: 57 (100%)							

Gênero e faixa etária dos discentes. (Buriticupu-MA)

DISCENTES	Gênero		Faixa de idade dos entrevistados			
	M	F	14 anos	15 anos	16 anos	17 anos
	20	28	1	3	35	6

Fonte: Elaborado pelo Pesquisador (2023).

⁹³² O ciberfeminismo, segundo Plant (1996), escritora e filósofa inglesa, é “uma aliança entre as mulheres, a maquinaria e as novas tecnologias. Existe uma velha relação entre a tecnologia da informação e a libertação das mulheres” nome formado pela junção dos termos feminismo e cibernético. (PLANT, 1996 apud, PINHEIRO, 2021, p. 86).

ENTREVISTADOS

42% 58% 2% 7% 78% 13%

Total: 48 (100%)

6.2 Análises sobre aparato digital

É possível afirmar que os respondentes da pesquisa representam perfeitamente uma geração digital que percebem a tecnologia como uma ferramenta de lazer, estudo, pesquisas e manifestações políticas, possuindo relevância no processo social e de aprendizagem. Com isso as tabelas abaixo exploraram as diferentes atividades e opiniões dos adolescentes sobre o uso da internet. Ela condensa questões a respeito de locais, disponibilidade, principais dispositivos tecnológicos e finalidades. O uso da internet também reflete nas relações interpessoais dos adolescentes com seus iguais, se ao fazer uso das tecnologias disponíveis, os jovens buscam apreender questões sociais, a exemplo das questões relacionadas às desigualdades de gênero e ao feminismo. Em relação ao uso de aparelho celular, 98% (Imperatriz – MA) e 86% (Buriticupu – MA) os alunos participantes desta pesquisa mostraram obter Smartphone com acesso à internet.

Tabela 2 – Principal dispositivo de acesso à internet dos discentes. (Imperatriz-MA)

	Smartphone	Computador de mesa
DISCENTES ENTREVISTADOS	56	1
	98%	2%

Total: 57 (100%)

Principal dispositivo de acesso à internet dos discentes. (Buriticupu-MA)

	Smartphone	Notebook	Compartilhado com alguém	Nenhum
DISCENTES ENTREVISTADOS	41	2	2	3
	86%	4%	4%	6%

Total: 48 (100%)

Fonte: Elaborado pelo Pesquisador (2023).

A internet é uma realidade para estes alunos, pois mais de 90% da amostragem geral da pesquisa utilizam a internet frequentemente. Estar conectados é prioridade, os jovens estão constantemente online através de aparelhos celulares de uso exclusivo ou compartilhado. A maior parte dos entrevistados mostrou que faz uso com frequência de internet, e a maior parte deles, respondeu que sempre utilizam internet em casa. O uso da internet entre os jovens assume, portanto, significados e efeitos que merecem atenção no que diz respeito ao desenvolvimento dessa geração. Questionados quanto aos sites de maior utilização, a grande parte das respostas obtidas, mostra o seguinte: 84% (Imperatriz - MA) e 64% (Buriticupu - MA), usam a internet para acessar as redes sociais. 7% (Imperatriz - MA) e 12% (Buriticupu - MA) usam a internet para assistir filmes e séries. Esses dados apontam para a mesma conclusão: a presença incisiva do uso das tecnologias digitais é essencial para esses jovens. Observa-se na tabela três (3) abaixo:

Tabela 3 – O que os discentes mais acessam a internet. (Imperatriz - MA)

	Redes sociais	Filmes/Series	Trabalhos escolares	Pesquisas
DISCENTES ENTREVISTADOS	48	4	1	4
	84%	7%	2%	7%
Total: 57 (100%)				

O que os discentes mais acessam a internet. (Buriticupu - MA)

	Redes sociais	Filmes/Serie	Trabalhos escolares	Pesquisas	Sem acesso
DISCENTES ENTREVISTADOS	30	6	3	6	3
	64%	12%	6%	12%	6%
Total: 48 (100%)					

Fonte: Elaborado pelo Pesquisador (2023).

6.3 Mecanismos: Desigualdade de gênero e feminismos

Diante das respostas alcançadas no gráfico um (1) abaixo, é importante observar que boa parte das respostas foram positivas diante da questão sobre o gênero, 65% (Imperatriz – MA) e 60% (Buriticupu – MA), dos entrevistados já leram sobre as questões de gênero, ainda assim, os alunos se mostraram inibidos com relação ao debate sobre as adversidades, avanços e retrocessos nas questões que envolvem as desigualdades entre os gêneros. Louro (1995, 1997) questiona a questão entre gênero e escolarização do olhar das desigualdades geradas no seio da escola, à qual carrega papel importante no ato de naturalização das discriminações sociais. Assim como a família tem papel primordial nos debates sobre as injustiças e dessemelhança do outro. “Desde os seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos [...]” (Louro, 1997, p.57).

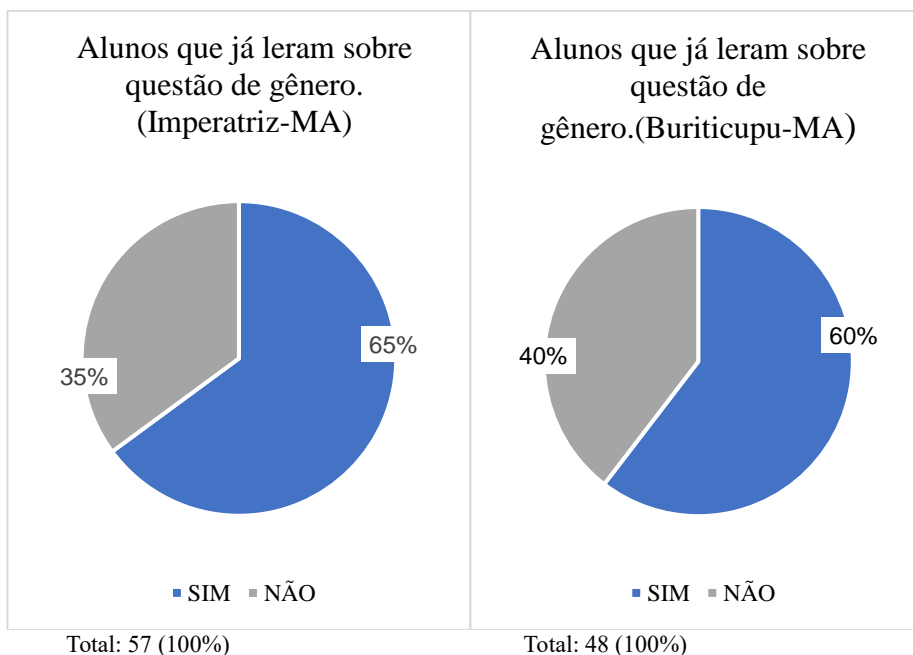
A autora analisa como dispositivos e hábitos se formam na identidade de gênero de meninos e meninas escolarizadas. Por outro lado, a família exerce forte influência na construção dos indivíduos, independentemente de reconhecer que os sujeitos são ativos na formação de suas identidades. Não obstante, defende-se que o acesso na escola às pesquisas sobre as questões de gênero, bem como a instituir críticas sobre os conceitos de diferenças e diversidade, ajudaria a produzir mudanças mais significativas no cotidiano escolar.

O mais grave disso é que a escola não apenas produz e transmite conhecimento, mas também contribui para produzir sujeitos e identidades, para reforçar divisões dos gêneros e das classes. Neste sentido, a manutenção e/ou reprodução das diferenças e desigualdades se torna mais reveladora, pois corresponde à garantia de continuidade de uma sociedade dividida, desigual e hierarquizada (FERRARI, 2000, p.90).

Nas rodas de conversas, ao serem questionados sobre como a escola e a família se faz presente na discussão, os entrevistados mostraram que há debates em sala de aula e não há conversa com suas famílias sobre desigualdade de gênero, porém na escola ocorre de forma breve e sucinta por receio de discórdias entre as próprias separações de grupos em sala, na qual as alunas/os se separam em esquerda e direita, as aulas acabam tendo uma discussão limitada. Algumas disciplinas que aplicam discursões sobre as desigualdades de gênero e sobre o feminismo no ambiente escolar visa problematizar as desigualdades entre homens e mulheres, possibilitando aos alunos/as uma maior compreensão sobre desigualdades, diferenças e luta das mulheres, já que o ambiente escolar ainda tem se construído como lugar de manutenção de padrões.

No gráfico podemos visualizar as porcentagens de conhecimento dos discentes sobre o que entendem sobre gênero, observa-se que as duas escolas tiveram respostas aproximadas:

Gráfico 1



A geração descrita como conectada pelos estudiosos, mostra que cada vez mais seu alcance diante das informações mudara e vem mudando com o passar do tempo, a forma de se comunicar, de agir e de lidar com problemas sociais, os jovens estão cada vez mais longe dos livros, dos debates presenciais e do olho no olho.

Ao longo da última década, novas mídias e novas tecnologias geraram uma combinação de conectividade e meios de produção e reprodução de informação que foram inovadores para que mulheres feministas se organizassem. Menos limitadas pelas amarras patriarcais das instituições tradicionais, mulheres passaram a formar núcleos de resistência e militância feminista online.

Militantes e simpatizantes se construíram e consolidaram a partir de redes sociais e blogs (CALEIRO; DINIZ, 2011). No entanto, nas respostas conseguidas na tabela quatro (4) abaixo, com índices de 69% para Imperatriz – MA e 48% para Buriticupu – MA mostra que os jovens estão usando o aparelho celular como instrumento por meio do qual buscam informações sobre as questões de gênero, a pesquisa tem como resposta que a escola se coloca de forma tímida nas discussões e a família não aparece.

Tabela 4 – Meios através dos quais os jovens se informam sobre gênero e feminismo. (Imperatriz - MA)

	Escola	Celular	Livros	Nenhuma
DISCENTES ENTREVISTADOS	12	37	5	3
	23%	69%	6%	2%
Total: 57 (100%)				

Meios através dos quais os jovens se informam sobre gênero e feminismo. (Buriticupu - MA)

	Escola	Celular	Livros	Jornais	Televisão	Nenhuma
DISCENTES ENTREVISTADOS	4	23	2	2	5	12
	8%	48%	4%	4%	11%	25%
Total: 48 (100%)						

Uma pergunta no decorrer da pesquisa tratava especificamente, o que elas/es entendem

Fonte: Elaborado pelo Pesquisador (2023).

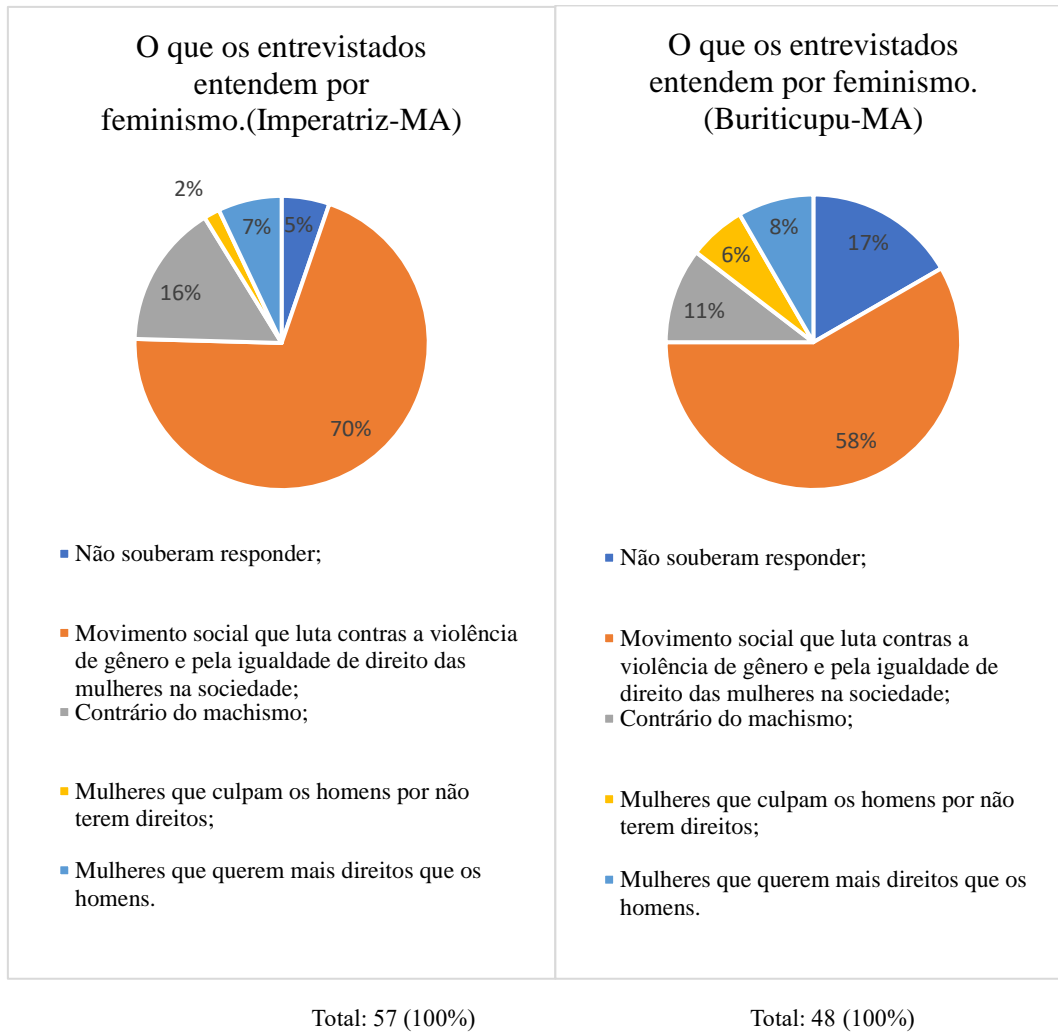
por feminismo. O objetivo da pergunta era compreender como o feminismo se relacionava com as vivências mais ampla dos discentes, com viés nas desigualdades de gênero. Para uma das entrevistadas chamada Leticia, as desigualdades de gênero se traduzem por uma luta cotidiana que tem o corpo feminino como arena:

Eu só sei sentir, em todos os lugares quando eu tenho que me preocupar com a roupa que vou sair, enquanto um menino não tem essa preocupação. Quando sou diminuída com alguns assuntos como: falar de futebol, meu corte de cabelo etc. Dentro de casa quando as divisões de tarefas ficam apenas para as mulheres (Leticia, 16 anos, informação verbal maio de 2023).

A explicação para esse olhar mais amplo em relação ao feminismo, por parte dos alunos, pode ter relação com o contato que eles tiveram com tais discussões na internet. Ao mesmo tempo o algoritmo nas redes sociais pode levar para outro caminho, um viés oposto, ao mostrar discursos intolerantes e preconceituosos divulgados por grupos conservadores. A internet é ainda central na compreensão sobre o feminismo, como já mencionado. Contudo pode-se observar que 70% (Imperatriz – MA) e 58% (Buriticupu – MA) dos alunos mostram que entendem o conceito de feminismo: Movimento social que luta contra a violência de gênero e pela igualdade de direito das mulheres na sociedade; enquanto 16% (Imperatriz – MA) e 11% (Buriticupu – MA) entendem que é o contrário do machismo; 2% (Imperatriz – MA) e 6%

(Buriticupu – MA) mostraram que são as mulheres que culpam os homens por não terem direitos; 5% (Imperatriz – MA) e 17% (Buriticupu – MA) acreditam que são mulheres que querem mais direitos que os homens e 5% (Imperatriz – MA) e 17% (Buriticupu – MA) não souberam responder a esse questionamento, observando assim o gráfico abaixo:

Gráfico 2



Diante das mudanças ocorridas na sociedade que repercutem no movimento feminista Ana Claudia Felgueiras (2017) comenta sobre uma possível quarta onda do feminismo e o uso de tecnologias.

Diante deste cenário social de novas formas de manifestação do feminismo nos dias atuais, muito se fala da possibilidade de estarmos vivendo uma nova onda, a quarta onda do feminismo no Brasil, caracterizada principalmente pelo uso da internet e das redes sociais como forma de mobilização, debates e divulgação do feminismo, alguns autores têm chamado de Ciberfeminismo pelo uso de ferramentas tecnológicas como canais de vídeos, blogs, sites e redes sociais com jovens militantes que foram criadas já na era digital e que compreendem o alcance desta ferramenta de comunicação e sabem muito bem como utiliza-la. (FELGUEIRAS, 2017, p. 119).

O movimento feminista passou por muitas mudanças ao longo do tempo, com o surgimento e o avanço da tecnologia os movimentos sociais deixaram de ocupar somente as ruas e passaram a ocupar também as redes, tornando a luta das mulheres ainda maior.

7. CONCLUSÃO

Identifica-se que desde 2010/2015 os jovens estão conectados entre si por meio das redes tecnológicas, através do ativismo capaz de comunicar, informar e organizar pela categoria ciberfeminismo, lutando por um mundo em que homens e mulheres sejam livres para fazer suas escolhas, usufruindo das mesmas responsabilidades, direitos e oportunidades. Conclui que as principais ferramentas de acesso à informação dos jovens é a internet a partir do aparelho celular, que se fazem presente frequentemente nas redes sociais, mas que de forma introvertida os participantes da pesquisa estão acessando as informações sobre desigualdade de gênero e feminismos. E apesar da presença dos jovens nesse debate, escola e família têm se colaborado de maneira tímida, assim, mostrando que se faz necessário escola e família contribuir para que os jovens tenham entendimento nesse debate. E através das particularidades temporais é certo afirmar que a maneira como as mulheres e homens estão inseridos nas agendas do movimento feminista não é o mesmo do século XIX/XX, pelas mudanças tecnológicas introduzida em suas vivências. É categórico assegurar que a partir do algoritmo das redes, também a escola e família, o conservadorismo e a religião cristã têm poder incisivo em moldar o caráter social, afetar os modelos de vida e identidades dos jovens, por terem grande vigor das redes tecnológicas. Mesmo sendo duas cidades do interior do maranhão, foi possível observar que de forma estreita existem diferenças das duas cidades, o aparato econômico diz muito sobre como as pessoas estão usando as ferramentas que chegam até elas, logo, pode-se sustentar que o fator economia tem forte influência no poder aquisitivo dos jovens para que tenham acesso ao aparelho celular e internet e conseqüentemente ter mais liberdade de conexão as redes sociais e às discussões que pela rede passam.

REFERÊNCIAS

MORAES, Maria Lygia Quartim de. Prefácio. In: WOLLSTONECRAFT, Mary. **Reivindicação dos direitos da mulher**. Boitempo Editorial. São Paulo, 2016.

PERES, Beatriz Serrapio. FALCI, Fernando de Britto. **Resenha do livro “reivindicação dos direitos da mulher”, de mary wollstonecraft**. Revista Culturas Jurídicas, Vol. 5, Núm. 10, jan./abr. 2018.

PEREZ, Olívia Cristina. RICOLDI, Arlene Martinez. **A quarta onda feminista: Interseccional, digital e coletiva.** São Paulo, 2019.

VARGAS, Juliana. SARAIVA, Karla. **Feminismos e redes sociais: (in)ações e (im)possibilidades de jovens de periferia urbana.** Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 14, n. 3, p. 1188-1209, set./dez. Rio Grande do Sul, 2019.

ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. **O que é feminismo.** 6.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

AZEVEDO, Debora. BURIGO, Beatriz Demboski. BURIGO, Joanna. DELAJUSTINE Ana Claudia. TEIXEIRA, Thainá Battestini. **"A JOANNA SOU EU, MAS A CASA É NOSSA": a emergência de um locus midiático colaborativo feminista.** Revista Café com Sociologia, Volume 5, número 2, Mai./Agos. São Paulo, 2016.

SOUSA, Luan Alves de. **Manda um Zap O WhatsApp por uma perspectiva maranhense, interiorana e feminina.** Brasília, 2019.

OLIVEIRA, Beatriz de Souza; **Direitos da mulher: avanços na legislação e o surgimento da lei nº 11.340 de agosto de 2006, lei maria da penha.** Inhumas - Goiás, 2018.

GONÇALVES, Eliane. FREITAS, Fátima Regina Almeida de. OLIVEIRA, Elismênia Aparecida. **Das idades transitórias: as "jovens" no feminismo brasileiro contemporâneo, suas ações e seus dilemas.** Revista feminismos Vol.1, N.3 Set. - Dez. • www.feminismos.neim.ufba.br. Bahia, 2013.

REIS, Josemira Silva. **Feminismo por hashtags: As potencialidades e riscos tecidos pela rede.** Florianópolis, 2017.

FREIRE, Sandra Ferraz de Castillo Dourado. SABARENSE, Stéphanie. BRANCO, Angela Uchoa. **A perspectiva das crianças sobre questões de gênero na escola.** Revista psico, v. 40, n. 2, pp. 184-193, abr./jun. Brasília, 2009.

SPIZZIRRI, Rosane Cristina Pereira. WAGNER, Adriana. MOSMANN, Clarisse Pereira. ARMANI, Ananda Borgert. **Adolescência conectada: Mapeando o uso da internet em jovens internautas.** Curitiba, 2012.

FREITAS, Claudia Jorge de. MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. BAIÃO, Jonê Carla. **Questões de gênero e sexualidade na escola: narrativas docentes.** Rev. Tempos Espaços Educ. v.13, n. 32, e-11565, jan./dez. Rio de Janeiro, 2020.

MUGNAINI, Haphisa Kashemyra Costa Souza. **Feminismo em Rede As redes sociais digitais como ferramenta de ativismo on-line.** Covilhã, 2020.

BARROS, Zelinda. **Feminismo negro na internet: Cyberfeminismo ou ativismo digital?** Bahia, 2001.

ROCHA, Fernanda de Brito Mota. **A quarta onda do movimento feminista: o fenômeno do ativismo digital.** São Leopoldo, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **GENERO HISTÓRIA E EDUCAÇÃO: construção e desconstrução**. Porto Alegre, 1995.

ANÁLIO, Jackeline Moreira. **FEMINISMO E RELIGIÃO CRISTÃ: Práticas artístico pedagógicas interseccionais em espaços de religiosidade**. Ouro Preto, 2021.

FERREIRA, Mary. TEIXEIRA, Cenidalva. BORGES, Luís Cláudio. **O PROFISSIONAL DA INFORMAÇÃO E AS DESIGUALDADES DIGITAIS NO MARANHÃO: desafios para a construção da cidadania**. Maranhão, 2007.

CARMO, Iris Nery Do. **O rolê feminista: Autonomia, horizontalidade e produção de sujeito no campo feminista contemporâneo**. Campinas, 2018.

CHRISTOFARI, Fládima Rodrigues. OTA, Daniela Cristiane. **Religiosidade e feminismo: uma análise sobre a abordagem da igualdade de gênero na rádio gospel hora**. Revista Tropos: Comunicação, Sociedade e Cultura, v.10, nº2, edição de dezembro de 2021.

VERGÉS, Françoise. traduzido por DIAS, Jamille Pinheiro. CAMARGO, Raquel. **Um feminismo decolonial**. Ubu Editora. São Paulo, 2020.

ESTEVES, Renata. **Homens podem ser feministas? Se liga – enem e vestibulares**. São Paulo, 2021.

ARAÚJO, Welton Falcão de. **Influência do ensino religioso na formação ética de alunos da educação de jovens e adultos (eja) da cidade de alto alegre do Maranhão, Maranhão/Brasil em 2017**. Paraguai, 2022.

GAMA, Luziane Ponciano. JUNIOR, Clodomir Cordeiro de Matos. VIEIRA, Jaira Ruama Oliveira de Sousa. MONTEIRO, Karla Bianca Freitas de Souza. **Rede de apoio e atendimento às mulheres vítimas de violência na cidade de Imperatriz – MA**. Brazilian Journal of Development. Imperatriz, 2022.

ROSADO, Maria José. **O impacto do feminismo sobre o estudo das religiões**. cadernos pagu (16) pp.79-96. São Paulo, 2001.

SANTOS, Maria da Conceição dos. **Corpos em trânsito: um estudo sobre o assédio sexual nos transportes coletivos de aracaju**. Sergipe, 2019.

FREITAS, Mayanne Julia Thomaz. FELIX, Jeane. CARVALHO, Maria Eulina Pessoa. **Homens podem ser feministas? O pioneirismo dos estudos de masculinidades no Nordeste do Brasil**. R. Educ. Públ. Cuiabá, v. 27, n. 66, p. 861-881, set/dez. 2018.

CASADEI, Eliza Bachega. **As questões de redistribuição e reconhecimento na imprensa feminista alternativa: o caso mulhero**. Revista Alterjor, Ano 01 – Volume 01 Edição 00. São Paulo, 2019.

FELGUEIRAS, Ana Cláudia M. Leal. **Breve Panorama Histórico do Movimento Feminista Brasileiro. Das Sufragistas ao Ciberfeminismo**. In: Revista Digital Simonsen, Nº 6, Maio. 2017. Disponível em: www.simonsen.br/revistasimonsen ISSN:2446-5941.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Explosão Feminista**. Ed. Schwarcz.s.a. São Paulo, 2018.

PINHEIRO, Damares Bastos. **Sadie Plant e o processo de feminização da cultura como feminismo aceleracionista**. *Das Questões*. Vol. 12, n.1, junho de 2021, p.86-96, Brasília.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

LIMA, Quezia Dos Santos. **"feminismo para quê?": O funcionamento dos discursos feministas no ciberespaço**. Salvador, 2018.

IMAGINÁRIOS DE FAMÍLIA: ANÁLISE DISCURSIVA DE ANÚNCIOS DE CONSTRUTORAS IMOBILIÁRIAS EM SÃO LUÍS/MA

Líssia Maria Costa Gomes Protázio
Mestranda do PGCult/UFMA
lissiamaria@ifma.edu.br
UFMA

Glória da R. Abreu França
Doutora em Linguística e em Ciências da Linguagem
gloria.franca@gmail.com
UFMA

RESUMO: Neste texto, nosso objetivo é realizar a análise de discursos identificados com os imaginários acerca de família textualizadas em anúncios publicitários de empreendimentos de moradia que fazem circular práticas discursivas que reproduzem um discurso dominante cujo efeito de sentido é cruzado pela ideia de unicidade sobre família ancorada em aspectos históricos que operam já ditos baseados em preceitos conservadores mantidos pelo neoliberalismo/patriarcado. Para dar conta desse objetivo, neste artigo, voltamos nosso olhar analítico para as diferentes regiões do interdiscurso da memória do dizer vinculados à ideia de família configuradas dentro de condomínios fechados. Esse olhar nos levou à montagem de um arquivo constituído a partir dos anúncios de três construtoras imobiliárias de São Luís de circulação no ambiente digital do Instagram. Nossos gestos de interpretação, efetuados a partir das noções de formações imaginárias; posição-sujeito; condições de produção; interdiscurso/intradiscurso e memória, nos permitem identificar o funcionamento da função reguladora dos anúncios ao projetar a casa dentro desse espaço do privado como apenas legitimada se for habitada pela família tradicional. Em contraponto, lançamos o nosso olhar sobre outros arquivos circulantes no de fora dos muros ao produzir uma relação oscilante formuladas entre a iniciativa privada e o setor público. Trata-se de uma posição enunciativa sobre “casa, morar, família” e suas relações de sentido com o consumo, direito e sonho que retroalimentam a lógica conservadora e capitalista.

Palavras-chave: Neoliberalismo; Condomínios fechados; Família; Interdiscurso da memória.

1. INTRODUÇÃO

A publicidade é uma poderosa forma de comunicação que desempenha um papel central na construção e disseminação de ideias e valores na sociedade contemporânea. Os anúncios publicitários, em particular, têm o poder de moldar discursos e influenciar a forma como sofremos e compreendemos diferentes aspectos da vida. Nesse contexto, a análise do discurso emerge como uma ferramenta crítica e analítica para desvelar os mecanismos ideológicos subjacentes aos textos publicitários e mostrar as representações práticas discursivas que perpetuam certas ideias e valores.

Neste artigo, direcionamos nosso olhar analítico para os anúncios publicitários de empreendimentos de moradia, explorando os imaginários acerca da família neles presentes.

Nosso objetivo central é identificar práticas discursivas que reproduzem um discurso

dominante, cujo efeito de sentido é cruzado pela ideia de unicidade sobre família ancorada em aspectos históricos. Especificamente, examinamos como esses anúncios circulam práticas discursivas que reproduzem efeitos de sentidos circunstanciados pela lógica conservadora neoliberalista e pelo patriarcado, perpetuando assim uma visão tradicional e estereotipada sobre família.

Nosso foco de análise recai sobre os anúncios de empreendimentos de moradia localizados em condomínios fechados na região de São Luís. A escolha desses anúncios se justifica pela sua representatividade e influência no imaginário social, bem como pela sua capacidade de projetar uma determinada imagem do que é considerada uma família ideal e legítima operada por um efeito de verdade que parece determinar quem pode e deve morar nesses empreendimentos.

Com base em um arquivo constituído a partir dos anúncios de três construtoras imobiliárias disponíveis no ambiente digital do Instagram, buscamos tensionar os discursos que emergem desses materiais e as estratégias utilizadas em favor majoritário dos interesses hegemônicos de/sobre família.

Nossa análise se fundamenta em conceitos-chave da análise do discurso, como formações imaginárias, posição-sujeito, condições de produção, interdiscurso/intradiscurso e memória. Através desses conceitos, buscamos compreender como os anúncios publicitários constroem e reforçam a ideia de uma família tradicional e única, legitimando-a como a única forma aceitável de habitar os espaços residenciais.

Além disso, lançamos um olhar crítico sobre outros arquivos circulantes fora dos muros dos condomínios fechados, explorando as relações oscilantes entre a iniciativa privada e o setor público. Isso nos permite analisar as representações socioeconômicas e políticas externas e as suas representações discursivas, especialmente no contexto do neoliberalismo e da lógica capitalista.

Ao investigar os anúncios publicitários de empreendimentos de moradia sob uma perspectiva crítica da análise do discurso, esperamos contribuir para um entendimento mais aprofundado das práticas discursivas e dos discursos dominantes que permeiam a construção social da família. Ao revelar os interruptores ideológicos presentes nesses textos, pretendemos fomentar reflexões sobre alternativas discursivas e representações mais inclusivas e igualitárias de outros arranjos de família, promovendo assim uma sociedade mais plural e diversa.

Desenvolvemos tais conceitos com base na Análise de Discurso (AD) de filiação francesa que se funda, sobretudo, nos estudos de Michel Pêcheux, iniciados ainda na década de

1960, na busca de uma teoria do discurso. Trabalhamos também com os escritos de Eni Orlandi, principal responsável pela difusão da teoria da AD no Brasil, e grande produtora intelectual da área, bem como, nos apoiamos nos arcabouços teóricos de Zoppi Fontana, Suzy Lagazzi, Débora Massmann entre outros igualmente indispensáveis para pensar e refletir a presente análise. À luz dos ensinamentos desses autores, justifica-se o uso da Análise do Discurso, pois, a partir dela podem ser observadas regularidades no funcionamento dos enunciados produzidos pelos anúncios a respeito do objeto deste artigo.

2. CONTEXTUALIZANDO

A estabilização desses sentidos acerca de e sobre família a partir de anúncios publicitários poderá acarretar no fortalecimento das desigualdades sociais haja visto o esquema que se constrói verticalmente através dos muros que cercam e segregam da cidade aberta, os condomínios fechados. A inserção em larga escala desses empreendimentos privados na dinâmica das cidades, por vezes, desengaja o poder público no que se refere à segurança e à manutenção das áreas verdes desses espaços que passam a ser controlados pela administração dos condomínios.

E quanto à segurança e à preservação do meio ambiente que habita o fora, quem cuida? Como cuida? O Estado cuida? Como o Estado cuida? A relevância se dá, portanto, em também contribuir para as reflexões voltadas para o pensar os espaços urbanos de São Luís-MA socialmente.

A história, a partir da perspectiva discursiva, se inscreve no discurso produzindo sentidos. Não tratamos, portanto, de evolução ou de cronologia, mas sim, de sentido(s), aqueles construídos ao longo do tempo para a família como uma tentativa de censura e de apagamento de outras manifestações linguísticas; como uma forma encontrada para se efetivar a dominação.

Conforme Eni Orlandi (2013), a Análise do Discurso de vertente materilista “concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social” e é através dessa mediação, que é o discurso, que o homem vive a sua realidade, seja se transformando ou permanecendo no mesmo lugar. Historicizamos família e condomínios fechados buscando demarcar os movimentos de sentidos produzidos ao longo da história para tal objeto para, na sequência, apresentar e descrever ao nosso leitor os gestos de análise.

A partir disso, nossos gestos de análise sobre as SDs mostram o funcionamento imaginário sobre família e os condomínios fechados, bem como as relações que se estabelecem entre eles. Essa contextualização histórica é muito importante para aprofundarmos a discussão sobre a constituição do sujeito através dos processos de interpelação ideológica e sua individuação pelos anúncios.

A partir das formulações verbais e imagéticas constantes nas seções designadas, que podem ser tomadas por exemplo nas imagens apresentadas, buscamos as regularidades em uma sequência discursiva a partir da noção do interdiscurso.

Dentre as possibilidades de recortes, selecionamos os sentidos de sonho e desejo, atrelados às questões de consumo no neoliberalismo. Nos interessa perceber como os sentidos de família, e de morar, aparecem nessas construções de sonho, os modos pelos quais esses sentidos (de sonho, de desejo) se textualizam nos sentidos de família projetados nos materiais analisados.

Essas noções de formulações e regularidades são cruciais ao desenvolvimento das análises discursivas, pois para o campo da AD, a formulação é determinada pela constituição (ORLANDI, 2010). A textualização do dizer só é possível porque algo da ordem do inatingível o possibilita, o interdiscurso, “‘algo fala’ (ça parle) sempre ‘antes, em outro lugar e independentemente’” (PÊCHEUX, 2009, p.149). Segundo Orlandi ainda, o interdiscurso é um “já-dito que está na base do dizível, sustentando a cada tomada de palavra” (ORLANDI, 2010, p.31).

3. FAMÍLIA

O efeito instantâneo de anúncios publicitários, por exemplo, interpela o sujeito através de formulações verbais e imagéticas compondo o movimento da história presente por meio da ressignificação de imagens e palavras encravadas ideologicamente no passado. Estamos a todo instante submetidos a movimentos de interpretação. Segundo Orlandi, a interpretação é o lugar próprio da ideologia determinada pela relação da linguagem com a história.

Para Mônica Zoppi (1998, p.51)

É a ideologia que produz o efeito de evidência, apagando as condições materiais de produção desses sentidos e apresentando-os como eternos e universais, “naturais”. Pela ideologia, se materializa assim o que é produzido pela história.

O processo de construção discursiva dos referentes, o modo como discursos em relação, podem produzir a ilusão de objetividade e evidência de uma realidade, como se um sentido já estivesse lá: como se as famílias projetadas nos anúncios das construtoras imobiliárias significassem apenas um tipo de família. Como é construída essa unidade?

Eni Orlandi ao retomar os preceitos de Pêcheux (1975), afirma que o sujeito se define historicamente. Nesse sentido, a percepção discursiva que se tem sobre família é historicamente determinada e que supõe, de modo ideologicamente constituído, um arranjo de família tradicional, predominantemente heteronormativo e que, portanto, retoma muitos sentidos

preexistentes e inscritos em formações discursivas determinadas no “mal estar” que advém, conforme Maria Rita Kehl (2013),

da dívida que nos cobramos ao comparar a família que conseguimos improvisar com a família que nos ofereceram nossos pais. Ou com a família que nossos avós ofereceram a seus filhos. Ou com o ideal de família que nossos avós herdaram das gerações anteriores, que não necessariamente o realizaram. Até onde teremos de recuar no tempo para encontrar a família ideal com a qual comparamos as nossas?

Ao termo família são hoje atribuídos novos significados, concepções e valores, deste modo, está para além da compreensão de que família é um conjunto de pessoas.

O IBGE entende a palavra família como: conjunto de pessoas ligadas por laços de parentesco, dependência doméstica ou normas de convivência, residente na mesma unidade domiciliar, ou pessoa que mora só em uma unidade domiciliar. Entende-se por dependência doméstica a relação estabelecida entre a pessoa de referência e os empregados domésticos e agregados da família, e por normas de convivência as regras estabelecidas para o convívio de pessoas que moram juntas, sem estarem ligadas por laços de parentesco ou dependência doméstica. Consideram-se como famílias conviventes as constituídas de, no mínimo, duas pessoas cada uma, que residam na mesma unidade domiciliar, domicílio particular ou unidade de habitação em domicílio coletivo (PNAD 1992, 1993, 1995, 1996).

Outra autora que traz luz a esse debate, já situada no campo da análise de discurso é Débora Massman, quando cita Dias que situa juridicamente os relacionamentos homoafetivos na esfera da família. Para a autora, “família, no conceito atual, é de caráter afetivo, portanto, esse tipo de união [a união homossexual] também está dentro do conceito de família” (p. 52).

Portanto, vale ressaltar que os direitos que concernem à diversidade sexual ainda precisam ser reivindicados em favor de outras configurações familiares. Nessa direção, Szymanski (2002:09) enxerga a família como uma “associação de pessoas que escolhem conviver por razões afetivas e assumem um compromisso de cuidado mútuo”.

A Constituição Federal do Brasil oferece elementos para essa temática caracterizando a família como: “base da sociedade; tem especial proteção do Estado. (...) é uma comunidade formada por qualquer um dos pais e seus descendentes.” (CF: 1988, Cap. VII, art. 226, §4º). Diante disso, vale destacar que a palavra família produz muitos conceitos e até opiniões. Não nos cabe, portanto, julgar qual seria o conceito “correto” de família. Por isso se faz a importância de conhecê-los como forma de não incorrerem no erro de julgarmos as diversificadas estruturas familiares.

Para Sierra (2011), não importa de qual tipo familiar se faça parte, ele é o lugar onde todos os integrantes têm direito a igualdade e a proteção social. Deste modo, é preciso cultivar, sobre o aspecto família, uma consciência que tenta desestabilizar a norma hegemônica.

4. GESTOS DE ANÁLISE

A interpretação está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem. Não há sentido sem interpretação. Mais interessante ainda é pensar os diferentes gestos de interpretação, uma vez que linguagens, ou as diferentes formas de linguagem, com suas diferentes materialidades, significam de modos distintos (ORLANDI, 1996, p.9). A Análise de Discurso (AD) de vertente materialista oferece instrumentos teóricos e metodológicos que permitem ao analista incorporar as condições históricas e ideológicas em que o discurso foi produzido e, assim, experimentar gestos interpretativos e construções de sentido.

Dito de outro modo, é possível ir além do conteúdo literal de um texto/discurso, percebendo como ele produz e veicula sentidos, evitando reduzi-lo a algo evidente, naturalizado, hermético. Analisar os discursos é pensar na relação entre homem, história e sociedade. As práticas sociais é que vão determinar os efeitos de sentido que um determinado discurso pode ter.

Segundo as teorias da Análise do Discurso, os sentidos de um discurso não podem ser encontrados nele mesmo, é necessário recordar outros discursos que nele interferem. Esse imaginário de que falamos aqui acerca do imaginário de família ideal não decorre de algo simplesmente individual.

Esse imaginário está presente no coletivo, que estabelece vínculos. É um arame farpado ou um cimento social que cercam esses empreendimentos que são vendidos por construtoras. E é justamente a existência de um imaginário coletivo que determina a possibilidade da existência de conjunto de imagens que desautorizam outras formas de famílias. E fica evidente a dureza das práticas de dominação decorrentes das narrativas que reforçam o sistema patriarcal e de gênero mapeando com clareza os espaços públicos e privados e configurando funções diferentes para sexos diferentes.

O paradigma sugerido pelos anúncios imobiliários sugere um valor teocêntrico, ou seja, tudo indiretamente parece girar em torno do divino em razão das cores que predominam nas imagens dos anúncios. Por exemplo, as roupas sempre em tons mais claros como as cores azul e branco que conotam, numa perspectiva de um valor simbólico, essas ideias vinculadas à aparência do ser mais “saudável”, “limpo”, e faz relação com a ideia de “lugar santo”, como se fosse o “paraíso”.

4.1 Condomínios fechados

Os condomínios são apontados como respostas a problemas como aumento da sensação de insegurança e da violência urbana, inchaço e decadência dos centros urbanos, declínio dos

espaços públicos e deficiência de serviços públicos considerados básicos (BECKER, 2005; UEDA, 2004). Contudo, “fazer um muro, separando parte da população do resto da cidade, significa indistinguir relações sociais muito importantes.” (ORLANDI, 2011).

Os muros que cercam os condomínios impedem a conexão visual entre o espaço privado e público, o que, além de gerar um ambiente externo percebido como monótono, favorece a ocorrência de determinados crimes, aumenta a sensação de insegurança e diminui a intensidade de uso dos espaços públicos e adjacentes e isto se deve a barreiras visuais que impedem a participação dos moradores na paisagem urbana. Diminuem também a animação dos espaços públicos, a vigilância e a noção de que há possibilidade de socorros.

Há também diminuição da interação social, uma vez que os condomínios tendem a não utilizar os espaços públicos abertos (apenas para circulação e, via de regra, de automóvel) e a não se relacionar com os moradores das adjacências o que promove o aguçamento da segregação. Suzy Lagazzi (2010) refere-se à fórmula de Lacan: “o deslocamento é uma metonímia” para explicar que o desejo de outra coisa é o que falta sempre, ou seja, a metonímia “marca a função essencial da falta no interior da cadeia significante” (DUCROT; TODOROV, 1982).

Nesse sentido, a metonimização das formulações verbais e imagéticas presentes nos anúncios implica um funcionamento importante que organiza as relações entre a falta e o desejo e essa metonimização produz pontos de resistência que retornam e se reafirmam na equivocidade das imagens. Conforme Eni Orlandi, a cidade é significada [...] pelos padrões capitalistas.

Indo mais além, podemos dizer que o urbano se sobrepõe à cidade e esta é identificada com o social, isto é, as relações sociais são hoje [...] consideradas como o mesmo que relações urbanas. O surgimento desse modelo de moradia é uma resposta social à falta de credibilidade dos serviços públicos prestados que desengaja o poder público quanto à falta de atendimento às necessidades perante a população. Nas áreas de grande concentração urbana é comum problemas de segurança, atraso na coleta de lixo, iluminação deficiente, ruas esburacadas, dentre outros inúmeros percalços da vida moderna.

Se, por um lado, o Estado projeta sobre o espaço urbano o esquadramento de uma organização jurídica que individualiza o sujeito como “cidadão”, na abstração jurídica da igualdade de direitos à cidade e deveres em relação ao Estado; por outro lado, as práticas reais do espaço urbano em condições de produção históricas concretas, divide politicamente o direito à cidade, produzindo desigualmente processos de inclusão/exclusão dos sujeitos, dando lugar à naturalização da apropriação, ocupação e uso de determinados territórios e equipamentos

urbanos por determinados sujeitos e à segregação de outros sujeitos desses mesmos territórios e equipamentos.

Como é possível notar, esta espécie de sociedade retira do Estado um fardo pesado de aturar as despesas de segurança, conservação das vias públicas, etc. Os condomínios fechados acabam consistindo numa espécie de parceria da Administração Municipal, auxiliando na gestão da área lotada. Os condomínios são organizações privadas cujas responsabilidades que assumem, isentam o Estado de prestar os serviços públicos aos cidadãos. A intenção é claramente transformar esse produto/ideia em objeto de desejo, para que a população se transforme em consumidor no seu cotidiano real.

4.2 Desejo, sonhos e neoliberalismo

Na discursividade dos anúncios, o discurso se constitui num jogo em que há uma interdependência entre materialidades verbais e materialidades não-verbais, cujos sentidos estão submetidos às mesmas determinações histórico-ideológicas. Entre as formulações linguísticas que aparecem nesses anúncios, destacamos três sequências discursivas que textualizam ideologias que sustentam o discurso sobre “sonho” e “desejo” no sentido de morar.

Figura 1: SD1



Figura 1: SD2



Figura 1: SD3



Fonte: perfil do Instagram das construtoras

Atentando para as formulações apresentadas nestes anúncios, podemos apontar como efeito de sentido uma perspectiva de que a moradia é um valor de consumo.

SD1: “O melhor conto de fadas acontece na vida real” / SD2: “O sonho de morar pertinho da praia está aqui” / SD3: “A realização do sonho está cada vez mais próximo!” As sequências discursivas que selecionamos de cada materialidade em análise, apontam para uma discursividade sobre “desejo, sonho e neoliberalismo” atrelados à moradia.

No processo de constituição dos discursos, o funcionamento discursivo dos anúncios aciona sentidos atrelados às formações ideológicas que as construtoras filiam-se para discursivizar sobre a família que pode e deve morar nesses espaços fechados e privados, definindo-as como diferentes lugares de dizer. Dessa forma, dar visibilidade aos sentidos de moradia associada ao “sonho” e ao “desejo” produz deslocamentos na memória do dizer, pois se colocam em movimento sentidos outros sobre família.

Essa sequência discursiva faz emergir o efeito da ideologia sobre “sonho” e “desejo” que atravessa, inclusive, a percepção que tem de sua real família. O que produz essa transparência de que há fixidez de e sobre família é justamente a ideologia, pensada como “interpretação” do sentido em determinada direção (ORLANDI, 2002).

Nos interessa esclarecer como a norma encontra sua sustentação na exceção, na oposição a uma organização imaginária. Nesse sentido, a exceção à regra é aquilo que direciona a interpretação ao lugar distante do “sujeito ideal”, da “família dos sonhos”.

Todas as formulações verbais aparecem nos anúncios atreladas às imagens de uma família validada no imaginário das pessoas como sendo a única forma de constituir família: a imagem da figura 1 apresenta duas crianças brincando num balanço; a da figura 2, apresenta quatro pessoas textualizando o imaginário de uma família com pai, mãe, e dois filhos todos de branco andando na praia; na figura 3, apresenta esse mesmo arranjo de família em situação de mudança dadas as caixas ao fundo.

Essa função reguladora que aparece em todos os anúncios efetiva-se no espaço da casa que é apenas legitimada se for habitada pela família tradicional. Um espaço onde os acontecimentos do mundo externo não atingem com seus novos valores de individualização e subversão.

Nesse sentido, o que significa, então morar? Morar é sonho? Todo mundo sonha em morar perto da praia? Tem quem sonhe apenas em ter uma moradia? Só essas famílias podem morar em condomínios fechados? E outras formulações de família podem consumir esses espaços? E se a moradia é um valor de consumo, não pode ser de direito? E como fica o Estado nesse contexto de neoliberalismo?

“Morar bem” antes de ser uma experiência social e cultural, é também uma experiência de vida. E uma das características do neoliberalismo é de tentar atrair as pessoas dentro daquilo que elas podem se sentir mais afetadas biologicamente, tendo em vista que o medo e o desejo não são apenas fatores simbólicos, são também biológicos.

Com semblantes de felicidade representados por largos sorrisos no rosto, olhares felizes, os atores representam discursivamente a sensação do “sonho”, do “desejo”, do “conto de fadas”,

ou seja, a sensação de felicidade e de realização são alguns dos efeitos de sentidos que podemos perceber pela aparência alegre dos personagens dos anúncios. Não temos aqui a representação discursiva de famílias ditas reais, mas, em seu lugar aparecem uma imagem de família selecionada no banco de hospedagem do Google que oferece principalmente imagens públicas e bem sucedida de famílias.

Pensando nisso, formulamos um gesto de interpretação sobre moradia (enquanto consumo ou direito) aproximando o discurso da iniciativa privada (construtoras e imobiliárias) do discurso produzido do lugar institucional do Estado.

Figura 4



Essa flyer no digital produzida pelo governo do Estado do Maranhão é do Programa Habitacional realizado por meio da Secretaria de Cidades e Desenvolvimento Urbano (Secid) do MA e apresenta um outro sentido real/possível de família. A imagem que configura o anúncio é de uma família que foi contemplada pelo Programa, no jogo discursivo da formulação desse anúncio, o sentido de família está automaticamente atrelado ao seu oposto presente nos anúncios da iniciativa privada.

Temos o retorno ao mesmo espaço do dizer que as demais sequências analisadas acima, isso ocorre à medida que se propõe pensar sobre “casa, morar, família”. E quem mais sonha em ter moradia? E quando moradia não é objeto de consumo, mas um direito? Sonho não pode ser um direito? O sentido de sonho deve ser pensado apenas como consumo?

Esses sentidos que deslizam a partir desses recortes projetam um efeito de suficiência e que parece não suscitar nenhuma dúvida sobre o que é ser família e quais as autorizadas para fazer parte do espaço privado que estabelece uma relação dicotômica com aquelas outras famílias que estão fora daqueles muros.

Deste modo, quais os efeitos de suficiência de/sobre família são formulados pela iniciativa privada e pela instituição pública? Como cada setor faz deslizar os sentidos de/sobre

família? A sociedade não suporta contradições que teimam em expor as diferenças que impedem a afirmação da unidade que deseja a sua manutenção porque antecipa as determinações que a constitui enquanto unidade definindo uma posição-sujeito conservador. A formulação verbal presente funciona num tom essencialmente utilitário, uma espécie de gratificação. A força do capitalismo prevendo a garantia da felicidade imediata. Mas é para qualquer família? Tem que seguir a lógica ululante do capitalismo que tem a ver com a assimetria do grupo, do arranjo heteronormativo, estratificado de família.

Manter essa coesão é importante e ela acontece pela força que carregam as regularidades e a repetição. Em quase todos os anúncios analisados, aparecem famílias predominantemente brancas, com um casal de filhos, heterossexual e jovem.

As formulações visuais presentes nestes anúncios confrontam com essa memória do dizer sobre os diferentes tipos de família, isto é, famílias negras, famílias homoafetivas, famílias constituídas por avós e netos, famílias monoparentais, famílias restituídas formadas por padrastos/madrastas e enteados, famílias de matrizes africanas etc. As configurações outras de família abrem possibilidades outras de interpretar (“é porque há o outro nas sociedades e na história (...) que aí pode haver ligação, identificação ou transferência, isto é, existência de uma relação abrindo a possibilidade de interpretar.

“É porque há esta ligação que as filiações históricas podem-se organizar em memórias, e as relações sociais em redes de significantes.”, como nos diz Pêcheux. É necessário ressaltar que esta felicidade presente nos anúncios imobiliários é bastante regular por existir uma repetição excessiva do que seria o ideal de felicidade que o público acaba associando como sendo as únicas famílias aptas a morar nesses espaços aquelas famílias cujos arranjos podem determinar “finais felizes” típicos dos contos de fadas.

E as famílias que vivem em situação de rua, vivem num conto de fadas? O sentido posto como evidente é o que todo mundo busca um conto de fadas. Um conto de fadas não acontece na vida real em geral. O consumidor moderno desejará um romance em vez de um produto habitual porque isso o habilita a acreditar que sua aquisição, e seu uso, podem proporcionar experiências que ele, até então, não encontrou na realidade.

Deste modo, nas regularidades aqui destacadas percebemos os modos como os sujeitos lidam com a ideologia e o imaginário de/sobre família na sua relação com os sonhos e o desejo, principalmente naquilo que podemos chamar de “família ideal”, como parte de uma formação ideológica capitalista, que produz, no seu interior, um sujeito pragmático como resultado (ORLANDI, 2001).

É possível, pela Análise de Discurso, estabelecer algumas relações que demonstrem como uma forma capitalista de sujeito se materializa por meio daquilo que circula na mídia. Nessa perspectiva, percebemos ainda como a mídia produz sentidos que possibilitam aos sujeitos praticarem seus modos de identificação, dentro de um funcionamento determinado pela forma-sujeito-histórica contemporânea. Em linhas gerais, as agências de propaganda possuem como uma de suas funções a de dar significados aos bens de consumo. A satisfação do consumidor não depende mais apenas da qualidade dos objetos, mas sim dos valores simbólicos que eles trazem consigo.

Tem nesses anúncios um encharcamento de sentidos que induzidos pelo gatilho histórico-social operado pelo capitalismo e seus desdobramentos, estabilizam um sentido apenas sobre o conceito de família e desviam o olhar para a manutenção desse arranjo familiar que é determinada historicamente e ficam refêns de intenções subjetivas, localizadas no espaço de um humanismo que oscila entre o bem e o mal.

Os anúncios funcionam também, como espaços politicamente significados e são muitos os deslizamentos de sentidos, afetando os sujeitos pelos quais passamos, para chegar à relação cultura e (a) diversidade declinada em seu plural, nas formas de diferenciação na relação dos sujeitos entre si, “proliferando invenções dos sujeitos entre coercitivos”. Criação de possíveis na relação com o outro – e com o Outro- na elaboração da historicidade. (ORLANDI, 2016)

Esse modo de funcionamento das imagens se sustenta por apagamentos de diferentes tipos de arranjo familiar e de outras possíveis interpretações de/sobre família, o que produz o efeito de transparência do sentido e coloca, forçadamente, o leitor dos anúncios em uma posição determinada com relação à ideologia e ao desejo.

Sob esse ponto de vista, é possível observar a função das imagens de produzir o efeito segundo o qual o sujeito é aprisionado em uma única interpretação possível de e sobre família, articulado a determinada formação ideológica. O discurso produz sentido e sujeito (PÊCHEUX, 1997) e, por meio da interpelação, o sujeito é levado a ocupar uma posição-sujeito previamente estabelecida pela formação discursiva dominante do discurso do preconceito, da exclusão, da unicidade do ponto de vista das múltiplas configurações de família.

Desse modo, as imagens dos anúncios servem como um chamamento ao sujeito para que este assuma “seu lugar” previamente estabelecido, sem que ele se dê conta disso. E de qual lugar estamos falando? O lugar do fechado, do particular, do privado. Nesse grupo de anúncios, podemos apontar, portanto, algumas regularidades que se materializam na língua sobre DESEJO, SONHO e CAPITALISMO.

E para entender o desejo, é necessário, entender a racionalidade econômica que opera como um desejo: o desejo do lucro. Todo funcionamento da sociedade deve colaborar para esse lucro. É dentro dessa lógica que o sofrimento humano também vai sendo explorado, se aproveitando do sentimento de “desespero” do sujeito. Diante desta falta da qual se tenta livrar-se, o sistema capitalista se aproveita dessas fragilidades.

A denominação “sociedade de consumo” é um dos adjetivos encontrados para caracterizar a contemporaneidade das relações humanas. O consumo é impulsionado pela constante mudança dos desejos das pessoas. A cada onda de um novo desejo, abre-se uma nova frente no mercado de consumo e mais uma oportunidade de consumir.

Marx (2002, p.31) afirma que: Em todas as formas de sociedade, é uma produção determinada e as relações por ela produzidas que estabelecem todas as outras produções e as relações a que elas dão origem, a sua categoria e a sua importância. É como uma iluminação geral que modifica as tonalidades particulares de todas as cores. A sociedade contemporânea, tipicamente capitalista, dita as modas, as regras, e irradia sua “iluminação” para os mais íntimos anseios de cada indivíduo que acabam por formar suas convicções tendo por base a volubilidade das relações de consumo.

O ato de consumo é a ação social da modernidade que envolve e classifica determinados grupos de pessoas. O ser humano deixa de ser sensível às belezas do mundo para dar crédito a bens fabricados pelo homem, que transformam o cenário num verdadeiro mercado de emoções. Ser feliz, não mais depende daquilo que se agrega com valores humanos, mas aquilo que se adquire com o capital. O indivíduo passa a ser valorado por aquilo que possui e não pelo que é. Na atual estrutura de mercado, as coisas não são possuídas por si mesmas, mas pelo que dizem, por sua potência comunicativa através da linguagem.

Possuímos e compramos etiquetas que nada mais são do que figurações e enunciados especiais dos objetos: uma camada suplementar de significado, que está além de seu valor de uso, enquanto bem produzido. Os bens são símbolos e os símbolos, bens. (COSTA, 2003. p.07)

Impõe-se, uma cultura de massas, onde os cidadãos acabam desintegrados de seus próprios valores, para viver sob a égide da valoração dada pelo contexto sob o qual se vem inserido. A modernidade, colocada à disposição de todos, oferece a pressa como ingrediente desta sociedade que se baseia nas relações de consumo.

Esse processo de estigmatização pode ser relacionada ao processo de “esteriopatização” que fixa culturas cuja noção para a Análise de Discurso, adquire, conforme Thais Ramos (2017),

uma dimensão político-histórico-social que lhe atribui um caráter dinâmico, assim como a possibilidade de propor rupturas e de modificar-se.

Os sentidos projetados pelos anúncios das construtoras imobiliárias têm como regularidade um “estereótipo fixista” que classifica família como sendo de apenas um tipo seguindo uma aparência culturalmente difundida cujo modelo idealizado é aquele que a sociedade burguesa confere prestígio.

Para Thais Ramos (2017), a cultura “só passa a ter sentido quando simbolizada” e tem uma noção complexa:

[...] de modo geral, tem servido para construir uma aparente homogeneidade, silenciando as singularidades para estabelecer diferenças e fronteiras entre sujeitos, determinado quem está dentro ou fora dos limites. A cultura, nesse sentido, opera como um meio para construir o olhar para o outro, determinando, cristalizando sua condição.

Esse olhar possui um efeito de achatamento do outro que o oprime, de algum modo, a partir de categorias equivocadas de sentidos estabilizados da cultura. Para isso, ainda conforme Thais Ramos (2017), “é preciso ir além do efeito de transparência forjado pela cultura que transforma marcas culturais em verdadeiros estereótipos” que põe em vulnerabilidade, neste caso, os outros arranjos de família pela deslegitimação da sua autonomia.

É neste ponto de onde surgem palavras como desejos e “sonhos” existentes em torno dos empreendimentos imobiliários que a felicidade é colocada como um dos significados mais aspirados hoje em dia. Com a diversidade de imóveis semelhantes no mercado é preciso fazer algo mais pelo cliente, é necessário encantá-lo, fazê-lo se sentir parte da magia daquele bem de consumo o que é possibilitado pelo discurso.

E para isso a publicidade, muitas vezes em conjunto com a área de marketing das empresas (responsáveis pela criação e lançamento do produto), procura atingir o consumidor alvo com sentimentos, experiências de vida, momentos inesquecíveis e acontecimentos que irão marcar a vida de quem estiver disposto a adquirir aquele bem. É importante que aqui se faça uma definição do que vem a ser a felicidade tão requisitada pelos vários grupos sociais.

A felicidade é conceituada, em regra, como uma condição relativamente duradoura e profunda de equilíbrio, contentamento e autorrealização – um estado psicológico positivo ao alcance de todos e venerável em si mesmo e que são muitas vezes prometidos pelos anúncios de construtoras imobiliárias.

Nessa imbricação material, imagético-visual, é principalmente a parte visual de um anúncio que liga o mundo e o objeto quando se busca uma transferência de significado. Já a

matéria verbal é uma espécie de condutora do espectador/leitor a respeito das propriedades que se pretende expressar com a parte visual do anúncio.

Na publicidade, o uso da família nuclear para evocar valores como felicidade, segurança, confiança, alegria, entre outros valores positivos, costuma ser o modelo mais utilizado para representar a totalidade da família brasileira em geral, porém, que, no entanto, não corresponde às muitas outras configurações de família.

Os anúncios através de suas criatividades ilusórias despertam desejos nas pessoas, as quais por sua vez tentam se identificar e vivenciar também de alguma forma, a felicidade que está nas propagandas, através dos produtos, pois as mesmas passam uma satisfação familiar não encontrada em suas vidas tendo em vista que o mundo, em constante transformação e mudança, circunstanciam a criação e a formação de novos arranjos familiares que são apagados destes anúncios.

5. EFEITOS DE CONCLUSÃO

Através de seus recursos discursivos, a Análise de Discurso pode tornar visível o aspecto caduco de certas práticas sociais que passam a ser, a partir destas reflexões ancoradas na ciência da linguagem, problematizadas sob o compromisso de adentrar o simbólico, conforme Eni Orlandi (2013, p. 09), irremediavelmente e de modo permanente. Estamos, portanto, “comprometidos com os sentidos e o político. Não temos como não interpretar.”

Deste modo, estaremos contribuindo para a renovação da sociedade e para um mundo melhor pela força motriz e transformadora da reflexão da/pela linguagem que nos permite percebê-la quando confrontada pelo mundo em seus múltiplos atravessamentos de sentidos.

Cabe, então, ressaltarmos a questão da imagem como objeto simbólico opaco, visto que é atravessada pela ideologia. Para melhor compreender é necessário esclarecer que um objeto opaco, não nos permite ver através. Isto dito, nota-se que a imagem não é transparente. Ela é opaca e a ideologia funciona nos dando a evidência dos sentidos. Assim, para alcançarmos outras possibilidades de interpretação, foi preciso fazermos um trabalho de reflexão considerando que a ideologia é quem está funcionando.

Por meio das análises, pudemos verificar a circulação do sentido único na formação imaginária de/sobre família – em discursos da iniciativa privada – a partir da interdição de sentidos que a vincula à esfera conservadora e tradicional na insistência na repetição dos dizeres “tradicionais”. Compreendemos que os diferentes modos de significar a família resultam de

construções ideológicas vinculadas às relações do sistema neoliberal e capitalista e que os sujeitos discursivos são afetados historicamente e socialmente pela ideologia.

Diante desse ponto de vista, é preciso compreender que todo discurso é ideológico. Assim, entendemos que os condomínios e os empreendimentos imobiliários compreendem a problematização de discursos que regularizam condutas específicas para os sentidos estabilizados de/sobre família.

Disso decorre que a interdição dos outros arranjos de família e a ligação das famílias ditas tradicionais às ideias de desejo, sonho e felicidade recorrentes nas imagens analisadas contribuem para a reprodução da exclusão e deslegitimação dos arranjos atípicos de família. Sendo assim, nossa análise intensifica a necessidade de considerarmos o texto não como conjunto de enunciados, ou como mensagem responsável pela transmissão de informações ao leitor, mas como materialidade discursiva em que intervém já ditos, memória, sujeitos e ideologia. Assim, pudemos por em relação, via interdiscurso, textos produzidos em outros lugares e independentemente.

Em vista disso, foi possível perceber silenciamento e a vedação da representação da família em outras configurações. Partindo disso, sabemos que essas condições de interpretação intensificam as representações evidenciadas nos textos-imagens selecionados nos recortes e faz com que tais representações sejam as únicas disponíveis aos usuários.

Destacamos que nossa leitura apontou para outros caminhos possíveis mas que pela natureza do trabalho de monografia precisamos nos deter em dois recortes, destacamos dentre outros, o interesse em aprofundar na análise da imagem em sua formulação material, e na análise do discurso digital, que aqui neste trabalho optamos por não nos aprofundar, dado que os flyers se produzem e circulam tanto no ambiente digital quanto no mundo off-line.

Alguns aspectos que considero igualmente relevantes e que, por circunstâncias do tempo e da natureza do presente trabalho ficaram de fora, pretendo me ater com maior enfoque e estender para outros trabalhos futuros. Finalmente, esperamos que as questões problematizadas por esse trabalho possam contribuir para um olhar para os anúncios de construtoras imobiliárias, e de modo geral, para a língua, a partir de seu funcionamento discursivo e, assim, ressaltamos a necessidade de possibilitar caminhos para que a população problematize a evidência de sentido.

REFERÊNCIAS

BECKER, Bertha. Dinâmica Urbana na Amazônia. In: DINIZ, C. C; LEMOS, M.B. (Org.). Economia e Território. Minas Gerais: UFMG, 2005. p. 401-428.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil – 1988. In Vade Mecum Saraiva. 12. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, volume 31. 2010, Brasil. 81.

KEHL, Maria Rita. Em defesa da família tentacular. In: GROENINGA, G.C.; PEREIRA, R.C. Direito de Família e Psicanálise: rumo a uma nova epistemologia. Rio de Janeiro. Imago, 2003.

LAGAZZI, S. O recorte significativo na memória. In: INDURSKY, Freda, FERREIRA, Maria Cristina; MITTMANN, Solange. (Org.). O Discurso na Contemporaneidade. Materialidades e Fronteiras. São Carlos: Claraluz, 2009.

MASSMANN, D. A homoafetividade no discurso jurídico. RUA [online]. 2012, no.

MARX, K. Contribuição à crítica da economia política. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ORLANDI, Eni P. Análise de discurso: Princípios e Procedimentos. 7 ed. Campinas. SP: Pontes, 2007.

_____. Discurso e texto: Formulação e Circulação dos Sentidos. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

_____. Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007a.

_____. Do Sujeito na História e no Simbólico. Escritos, Campinas. nº 4, maio, 1999.

_____. Papel da memória. In: ACHARD, P.; DAVALLON; et al. Papel de Memória. Tradução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 2010[1999].

_____. A Casa e a Rua: uma relação política e social. 693 Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 693-703, set./dez. 2011.

_____. As formas do silêncio: no movimento dos sentidos. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007b.

ORLANDI, Eni P. & LAGAZZI, Suzy. “Discurso e Textualidade”. In Introdução às ciências da linguagem. Suzy Lagazzi-Rodrigues e Eni P. Orlandi (orgs). Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

ORLANDI, Eni P. / MASSMANN, Débora (Organizadoras). Cultura e Diversidade. Trilogia Travessia da Diversidade – Vol. 1/Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

Pêcheux, M. (1999). "Papel da memória". Em: Achard, P. et al. Papel da memória (Nunes, J.H., Trad. e Intr.). Campinas : Pontes.

_____. O discurso: estrutura ou acontecimento. 4ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

_____ . Análise de Discurso: três épocas (1983). In: GADET, F. e HAK, T.

_____ . Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução de Jonas de A. Romualdo. Campinas: Unicamp, 1990. p. 311-318.

RAMOS, Thaís Valim. O SUJEITO ENTRE CULTURAS: O espaço da diferença no encontro com o outro/Outro / Thaís Valim Ramos. -- 2017. 188 f.

SIERRA, V.M. Família: teorias e debates – São Paulo: Saraiva, 2011.

SZYMANSKI, H. Viver em família como experiência de cuidado mútuo: desafios de um mundo em mudança. Revista Serviço Social e Sociedade, São Paulo, ano 21, n. 71, p. 9-25, set.2002.

ZOPPI-FONTANA, Mónica G. Cidade e discurso: paradoxos do real, do imaginário, do virtual. In: RUA, Rev. do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade, n. 4, p.39- 54. Campinas, NUDECRI, 1998.

INFLEXÕES DE GÊNERO: CONSTRUINDO CAMINHOS REFLEXIVOS SOBRE EXPERIÊNCIAS TRANS NA UNIVERSIDADE

Roana da Silva Gouveia
Mestranda em Ciências Sociais
roana.gouveia@discente.ufma.br
UFMA

Martina Ahlert
Docente do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais
martina.ahlert@ufma.br
UFMA

RESUMO: O trabalho aqui proposto é fruto da minha pesquisa monográfica, apresentada no final de 2020. Nela me debrucei analiticamente sobre as experiências de sete pessoas trans de diferentes recortes sociais, raciais e de classe (dentre travestis, mulheres trans e homens trans), todas(os) universitárias(os) em diferentes momentos da vida acadêmica. A análise foi feita através de dados biográficos levantados por meio de um questionário que, em razão da pandemia, se deu de forma online e foi dividido em três eixos temáticos (perfil, trajetória e marcadores sociais e experiências). Com base nesses dados combinados com o aporte teórico das Ciências Sociais, pude discorrer acerca dos desafios da transgeneridade frente à cisgeneridade nas várias camadas da vida social, pensando o trajeto pessoal até a universidade. Assim, categorias como interseccionalidade foram fundamentais para pensar essas diferentes dimensões da vida social e os seus atravessamentos, bem como levar em consideração as experiências de vida de pessoas trans como fundamento de significação. Neste trabalho, quero dar enfoque ao terceiro eixo temático “marcadores sociais e experiências”, de onde parti para discutir questões mais subjetivas das experiências das pessoas trans, por mim entrevistadas. Para tanto, dei protagonismo às suas vozes para refletir sobre questões que envolvem autopercepção, leitura social e lugar no mundo. Tais vozes me permitiram chegar ao final dessa caminhada reflexiva concluindo que, apesar de estarmos longe de vislumbrar mudanças estruturais, muito foi conquistado pelos movimentos sociais; e os processos de autodefinição e a ocupação dos espaços de poder têm mostrado um horizonte de possibilidades menos violentas de existir.

Palavras-chave: Pessoas trans; universidade; interseccionalidade; ciências sociais.

1. INTRODUÇÃO

A abordagem feita neste trabalho tem como base o terceiro e último eixo do questionário de pesquisa *online*, intitulado “marcadores sociais e experiências”, parte do meu trabalho de conclusão de curso (GOUVEIA, 2020) em Ciências Sociais. Ele foi pensado para discutir questões subjetivas referentes à autopercepção, leitura social e lugar no mundo das e dos meus interlocutores, algumas mulheres e homens trans com quem pesquisei sobre suas experiências de vida, especialmente sobre a presença na universidade. Por essa razão, neste momento dei ênfase e protagonismo às vozes das(os) entrevistadas(os), por vezes estabelecendo interlocução com minha própria experiência como mulher negra e trans e, quando necessário, acionando algum(a) teórica(o).

Os questionamentos impulsionadores dessa jornada tiveram solo fértil na crítica feminista negra, precipuamente no que tange à categoria analítica da interseccionalidade, conceitualmente cunhada pela professora jurista da teoria crítica de raça estadunidense Kimberlé Crenshaw (1991) e expandida por outras teóricas das ciências humanas, como Patricia Hill Collins (2019) e bell hooks (2017). Resguardadas as diferenças do contexto estadunidense, os postulados acerca das opressões interseccionais vividas pelas mulheres afro-americanas, me ajudaram a pensar os vários fatores que atravessam a existência de quem é alijado socialmente, levando-se em consideração seu agenciamento, baseado na ideia de subjetividade ativa que “expressa-se infrapoliticamente” (LUGONES, 2014).

Por essa razão, resolvi me debruçar reflexivamente – a partir deste lugar que ocupo no mundo enquanto mulher, trans, negra e empobrecida – sobre as questões propostas aqui, pensando também meu acesso à academia e das pessoas trans que pela universidade encontrei. O emprego do termo “pessoas trans” neste trabalho vai de encontro ao corrente uso dentro da militância, servindo como um dispositivo aglutinador das identidades “travesti” e “transexual” (CARVALHO; CARRARA, 2013). Transexual se referindo tanto a mulheres quanto a homens.

As “conquistas do movimento trans e de outros movimentos” (SCOTE, 2017, p. 138) nas últimas décadas ensejaram um avanço nas políticas de inclusão e, por consequência, uma mudança nas configurações do ensino no Brasil. Ainda assim, somos poucas(os) dentro da universidade e a transfobia e o cissexismo estrutural da sociedade brasileira – líder do *ranking* mundial de LGBTfobia, segundo os dados do Grupo Gay da Bahia – ainda empurra 90% da população de transexuais e travestis para a prostituição (SILVA e LUNA, 2019). Com base nisso, quero pensar que outros elementos possibilitam a quebra dessa narrativa convencional acerca da nossa população. Busco com isso enfim, quebrar com estereótipos e essencialismos que cercam e reforçam os processos de discriminação do T da sigla LGBT.

A despeito dos riscos que uma investigação dita “mais engajada” oferece, este trabalho se ancora em duas questões éticas caras para mim. A primeira é pensá-lo como uma forma de retribuição pelo caminho pavimentado graças à luta e sangue das gerações de travestis e transexuais que me antecederam. Assim, é com base no que Collins (2019) chama de “individualismo socialmente responsável” que minha conduta profissional busca estar alinhada às urgências e agências da comunidade trans. A segunda, e talvez mais importante, é o propósito de romper com essa tradição “sujeito-objeto” do fazer científico ocidental, desanuviando esse olhar laboratorial, na medida em que me coloco nos dois lados da moeda: sujeito analista e sujeito analisado. Para isso, aciono aqui a ideia da perspectiva parcial (HARAWAY, 1995) que me permite fugir dos pressupostos de uma pretensa

neutralidade axiológica (WEBER, 1983), tendo em mente que “que todos/as nós falamos de tempos e de lugares específicos, a partir de realidades e histórias específicas. Não existem discursos neutros.” (KILOMBA, 2016, p. 17).

Tendo claro ainda que a ciência não está dissociada da atividade política, sendo no interior dessa relação de interdependência que os processos de legitimidade, inteligibilidade e validação do conhecimento ocorrem, pois “fazer ciência é fazer política” (BENTO, 2011), que me coloco no direito e no dever de tomada de posição, enquanto intelectualidade que não se pretende descorporificada. E esse corpo é coletivamente político.

Toldada por essa orientação teórico-metodológica, busquei dentre as pessoas trans da minha convivência (em São Luís – Maranhão) quem tivesse disposição para participar da minha investida analítica. Consegui o aceite de sete pessoas, sendo três homens trans (Caio, Kauê e Teodoro), duas mulheres trans (Diana e Júlia) e duas travestis (Catarina e Eliara). Construí um questionário *online*, com a contribuição da minha orientadora, a Prof^{fa}. Dr^a. Martina Ahlert, contendo quatorze questões dissertativas divididas em três eixos: 1) perfil; 2) trajetória e 3) marcadores sociais e experiências. As perguntas foram direcionadas para a reflexão sobre os desafios, o acesso e a permanência na universidade, com base nas experiências de gênero⁹³³ de cada entrevistada(o). Abaixo segue quadro com mais informações das/dos entrevistadas/entrevistados:

NOME	IDADE	CIDADE DE ORIGEM	RELIGIÃO	COR/RAÇA	ESCOLARIZAÇÃO
Caio Mendonça de Jesus	33	São Luís/MA	Mina	Pardo	Graduado em Ciência da Computação (UFMA)
Catarina de Cássia Moreira	26	São Luís/MA	Pagã	Preta	Mestre em Educação (UFRJ)
Diana Santos	23	São Luís/MA	Religiões ligadas à natureza	Negra	Graduanda de Biologia (UFMA)
Kauê Nicolas Dias	27	Brasília/DF	Ateu	Branco	Mestre em Biologia (UFRA)
Teodoro Cabral	23	Chapadinha/MA	Daimista	Branco	Graduando de Psicologia (UNINASSAU)

⁹³³ Levando em conta o olhar interseccional sobre o qual este escrito se assenta, aciono aqui a definição de gênero segundo Verena Stolcke (1990), para quem as relações de gênero se estruturam através do cruzamento entre classe, raça e sexo, conectando seu postulado a também importante reflexão de Judith Butler (2012), que pensa o gênero como performance ajustada à concepção de gênero e sexo como sinônimos, rejeitando noções pré-discursivas.

Eliara Queiroz	25	São Luís/MA	Umbanda	Branca	Graduada em Comunicação das Artes do Corpo (PUC/SP)
Júlia Naomi Costa Rodrigues	XX ⁹³⁴	São Luís/MA	Nenhuma	Negra	Pós-graduanda de Psicologia (UFMA)

A escolha de um questionário *online* se deu tanto pelo cenário de pandemia da COVID-19, quanto pela possibilidade de manter um canal de comunicação aberto para possíveis esclarecimentos. Assim, fizeram parte do processo analítico diálogos anteriores e posteriores à execução do questionário, bem como a revisão de literatura concernente à temática, levando em consideração os procedimentos e critérios de pesquisas feitas através das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) (MILHOMEM; GENTIL; AYRES, 2010). Não obstante, estas ferramentas de pesquisa não tiveram o intuito neste trabalho de fazer um apanhado exaustivo da literatura sobre a temática em questão, servindo apenas como uma bússola em direção às pesquisas que se destacam e se relacionam com meu exame.

Por fim, o uso recorrente da forma substantiva dos verbos, destacando o gerúndio, se ancorou em três razões: 1) na forma discursiva “chamamento e resposta” (COLLINS, 2019), pensando o escrito como um diálogo⁹³⁵; 2) na ideia de processo, ressaltando sua natureza não conclusiva e 3) no sentido de movimento, se conectando à ideia de trânsito e não fixidez das identidades.

2. VOZES DA PESQUISA: RESSOANDO RESISTÊNCIAS

Começo minha exposição resgatando o trecho de um texto que compõe *O Livro dos Abraços*, do saudoso escritor uruguaio Eduardo Galeano (2002). No fragmento em foco ele diz:

[...] quando nasce da necessidade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde for. Porque todos, todos, temos algo a dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada. (GALEANO, 2002, p. 15)

⁹³⁴ A interlocutora optou por não declarar sua idade.

⁹³⁵ Para June Jordan (1985 apud COLLINS, 2019, p. 417-418) “Nossa linguagem é um sistema construído por pessoas que constantemente necessitam insistir que existimos. [...] Nossa linguagem remonta a uma cultura que abomina toda forma de abstração, ou qualquer coisa que tenda a obnubilar ou apagar o fato do ser humano que está aqui e agora, a verdade da pessoa que está falando ou ouvindo. Consequentemente, não existe possibilidade de construção de voz passiva no inglês negro. Por exemplo, você não pode dizer: ‘O inglês negro está sendo eliminado’. Em vez disso, você tem de dizer: ‘Pessoas brancas estão eliminando o inglês negro’. O pressuposto da presença da vida rege o inglês negro como um todo [...]. Cada frase pressupõe a participação viva e ativa de ao menos dois seres humanos, o falante e o ouvinte.”

E é sobre celebrar vozes histórica e sistematicamente silenciadas por espaços de poder, por mais destoantes que sejam que se trata este intento. Celebrar não porque agora estamos aqui, pesquisando, pensando desde dentro, mas porque mesmo silenciadas continuamos existindo apesar de. Seja nas fissuras, ou não.

Costumeiramente ouço nos espaços mais institucionais de discussão, sejam acadêmicos, político-partidários ou de militância, encabeçados principalmente por pessoas cisgêneras e brancas, frases do tipo: “Quero te dar voz!”, “Pensamos este espaço para dar voz à minoria tal...” etc. Este “dar voz” sempre me incomodou porque no seu subtexto é como se denotasse que o(a) outro(a) não tivesse voz. Que sua voz só passasse a existir, ser ouvida, quando fosse legitimada por esses espaços. Assim, não quero aqui “dar voz” a ninguém. Essas vozes já existem, sempre existiram e continuarão existindo quer em espaços institucionais ou não. Meu propósito mínimo aqui é estabelecer um diálogo humanizante, “uma conversa entre [...] sujeitos, não um discurso de sujeito e objeto. É um discurso humanizador, que confronta e resiste à dominação” (HOOKS, 1989, p. 131 apud COLLINS, 2019, p. 416). E é falando em resistência que opero minha asserção em acordo com o que propõe María Lugones (2014), para quem

A resistência é a tensão entre a sujeitificação (a formação/informação do sujeito) e a subjetividade ativa, aquela noção mínima de agenciamento necessária para que a relação opressão < > resistência seja uma relação ativa, sem apelação ao sentido de agenciamento máximo do sujeito moderno. A subjetividade que resiste com frequência expressa-se infrapoliticamente, em vez de em uma política do público, a qual se situa facilmente na contestação pública. Legitimidade, autoridade, voz, sentido e visibilidade são negadas à subjetividade opositora. A infrapolítica marca a volta para o dentro, em uma política de resistência, rumo à libertação. Ela mostra o potencial que as comunidades dos/as oprimidos/as têm, entre si, de constituir significados que recusam os significados e a organização social, estruturados pelo poder. Em nossas existências colonizadas, racialmente gendradas e oprimidas, somos também diferentes daquilo que o hegemônico nos torna. Esta é uma vitória infrapolítica. Se estamos exaustos/as, completamente tomados/as pelos mecanismos micro e macro e pelas circulações do poder, a “libertação” perde muito de seu significado ou deixa de ser uma questão intersubjetiva. A própria possibilidade de uma identidade baseada na política e o projeto da descolonialidade perdem sua base ancorada nas pessoas. (LUGONES, 2014, p. 940)

Como esclarece Lugones (2014), a resistência não é o fim da luta política é antes seu começo, sua possibilidade. Ninguém deveria ser submetido a fazer esforços sobre-humanos para ter o mínimo de dignidade. Ter o básico como luxo. Então quando alguma pessoa cis em zona de privilégio me fala que tenho e preciso ser forte, que admira minha força, vejo nisso certo conformismo e reforço deste lugar que me foi imposto, pensando especificamente meu gênero. Imposto porque não foi o que escolhi ocupar. O lugar que me reconheci no decorrer da vida e o qual busco ocupar é o de mulher, porém a sociedade em que vivo, estruturada no cissexismo, diz “então você é trans!”. Assim, o ser trans é o que substantiva minha existência

neste lugar e tempo históricos e, por consequência, adjetiva a forma como ele estará em disputa por legitimidade.

3. CORPO PÚBLICO?

Vejo com muita potência a provocação de María Lugones e consigo visualizá-la em algumas vozes. Refiro-me, especialmente, às falas sobre corpo que surgiram diante da pergunta: “As pessoas costumavam/costumam fazer perguntas sobre o seu corpo? Como você pensa essas perguntas: elas são invasivas?” Caio, por exemplo, pensando os olhares cissexistas sobre seu corpo, afirma:

Não estou aqui dizendo que precisamos ser professores das pessoas cis, mas eu consigo lidar bem na maior parte das vezes com perguntas sobre meu corpo. Mas quando a pessoa é invasiva e ofensiva eu sempre falo que ela está sendo e que não são todas as pessoas que são de boas com essas perguntas. [...] Eu tento me construir fora de todos esses parâmetros estéticos e comportamentais que a sociedade impõe, justamente pra saber o que me faz bem comigo mesmo e não o que faria as pessoas me olharem de forma respeitosa. É muito difícil, pois não existem muitos exemplos/referências que diferem desses marcadores, mas ainda assim, acredito que estejamos aqui pra desconstruir sempre o que já existe. [...] Acho engraçado como fazer cirurgias estéticas, programas e emagrecimento e certas coisas não surpreendem as pessoas assim, mas quando lidamos com percepção de gênero e corpo num sentido "sexual" principalmente, as pessoas não sabem como reagir. Umas encaram com raiva, outras com vergonha e outras se dão a oportunidade de aprender, mesmo que sejam a menor parte das pessoas hehehe (Caio em 27/10/2020)

Mesmo com o desconforto de viver sempre se explicando, percebo em Caio uma necessidade de ser mais didático. Talvez essa disposição seja uma influência de sua participação em movimentos sociais e atuação nas articulações políticas do Estado acerca das demandas trans. Com isso, vê na sua experiência uma oportunidade de ensinar quem tenha disponibilidade de aprender.

Já Kauê, diante de tais interpelações e sobre a leitura social que fazem de si, é bem ligeiro e sucinto:

[...] sempre respondo de forma ríspida a esse tipo de pergunta. [...] Não dou muita importância. (Kauê em 22/10/2020)

Ainda assim ele não se furta de afirmar que mesmo não tendo disposição para atitudes inquisitivas, vê seu lugar no mundo como um propósito. A isto me disse que:

Penso que estou aqui para ajudar as pessoas a entenderem melhor a complexidade do mundo. (Kauê em 22/10/2020)

Apesar de procederem de formas distintas ante os questionamentos invasivos, Caio e Kauê percebem na sua forma de existir uma complexidade que oportuniza a expansão de horizontes, à medida que suas existências possibilitam o aprendizado.

Para Catarina essa demanda chegou a ser mais violenta vinda até de professores, ao que ela me diz:

Inclusive professores da graduação, 2 ou 3 já perguntaram, em público, se eu tinha feito a "mudança de sexo" (com esses termos) vulgarmente falando. Não só na universidade, mas nos espaços religiosos que eu frequentava antes. Corriqueiramente as perguntas situavam a genitália. Houve até uma ocasião, que o professor tocou nos meus seios para ver se eram de verdade, sem autorização é claro, não consegui reagir. (Catarina em 27/10/2020)

Ainda pegando gancho nas falas aqui expostas, trago a contribuição de Júlia, para quem ser trans é

Um lugar por vezes incômodo. Onde somos vítimas de estigmas como a prostituição onde uma mulher é vista como fetiche, visto como disponível aquela que serve para sexo, mas não para namorar ou casar. Também é um lugar incômodo por ser incomodada, assediada, questionada e pior as pessoas acham que devemos dar manual de como nos tratar, acham que por sermos trans temos que dar aula a todo momento sobre identidade de gênero, sexualidade, orientação sexual, e outros. Como devo te tratar? Ora trata-se uma mulher trans como se trata qualquer mulher, principalmente com RESPEITO. (Júlia em 27/10/2020)

Uma coisa que percebo nos relatos acerca dessas interpelações corporais, inclusive das que vivencio e percebo, é que quanto mais marcadores do que é lido como feminino um corpo tem, mais invasivos são os avanços sobre ele, embora isso varie de acordo com alguns marcadores como classe e raça, por exemplo. Assim, não é difícil nos depararmos com situações em que não satisfeitas em nos cutucar com olhares afiados e perguntas cortantes, pessoas cisgêneras cutucam, literalmente, a ferida da nossa não cisgeneridade. Da travesti que é “passável” e não tem seios ao cara masculino, mas com mamas, o signo do “feminino” parece inflar de misoginia esses olhares já carregados de normatividade.

Diante de perguntas do gênero, Diana é mais enfática na sua colocação:

Eu odeio perguntas sobre minha genitália, porque eu nunca fico questionando sobre a genitália de ninguém e se fazem essas perguntas ao passo que sabem que sou trans, então parece que para os nossos corpos não há ética e bom senso, pois são corpos lidos como degenerados. [...] No geral, as pessoas automaticamente não questionam a minha feminilidade e me tratam no feminino, mas essa leitura social não é em todas as ocasiões, já vi pessoas me olhando e rindo em alguns ambientes, geralmente pelo fato de perceberem que sou uma mulher trans. (Diana em 27/10/2020)

Conectada à fala de Diana, Júlia questiona:

E aí você nota o preconceito: uma pessoa (mulher) trans não pode ser bonita; não pode estudar; não pode ser feminina, ou seja, a admiração vem do fato de que no imaginário coletivo uma pessoa trans é um monstro, um ogro. [...] quando as pessoas sabem ou descobrem que você é trans parece [que] isso dá o direito de invadirem nossas vidas e intimidades. Perguntas sem nexo, preconceituosas, e que pessoas que fazem não gostariam de responder. (Júlia em 27/10/2020)

Sabe quando nos desenhos animados uma personagem consegue desviar a flecha do alvo, às vezes invertendo na direção de quem a disferiu? Muitas vezes, saturadas(os) de constrangimentos, é o que fazemos, ou tentamos. Mas como não só de armas físicas a realidade é constituída, sabendo que existem também as simbólicas, discursivas, culturais etc., podemos buscar inúmeras possibilidades de meter o dedo nos canos a nós apontados, ou até mesmo sacar a navalha escondida embaixo da língua. Para mim, descobrir que era possível mudar o alvo, mesmo sabendo que o impacto no outro talvez não fosse tão forte quanto em mim, foi essencial no processo de autocura desses olhares. Assim, quando me interpelam como se meu corpo estivesse exposto em praça pública, eu só inverteo a revista. Ao fazer isso, não só divido o constrangimento habitual, como desestabilizo aquele corpo feito para não se pensar. E nesses momentos, como num desenho, o humor é a única válvula de escape. O riso sai, a marca e insegurança ficam.

E é em meio à insegurança de ser não sendo que faço um convite ao debate para o que Diana diz:

Eu me sinto insegura em diversos aspectos da minha vida. A empregabilidade no Brasil é um problema, que atinge não só pessoas trans, mas que ser trans contribui dez vezes mais para que eu continue nessa situação. Eu me sinto uma professora qualificada para estar na frente de uma sala de aula, enquanto professora, mas sei que as minhas habilidades são questionadas a partir de quando sabem da minha condição. Em relação a afetividade, eu encontrei alguém que me respeita e me ama da forma que sou, mas em muitos momentos da vida, tive medo de morrer sozinha e fazer sexo de vez em quando, enquanto os homens cis me esconderiam de suas famílias e não que eu fizesse parte de alguma dessas. Eu reconheço que a solidão pode ser uma escolha para muitas pessoas, mas para a maioria das pessoas trans é a única opção. Eu me imagino atuando em escolas públicas, onde eu possa fazer um concurso pra poder fazer parte de um ambiente formal de trabalho, porque eu já ouvi diversos relatos de pessoas trans que reclamavam sobre a transgeneridade as impedirem de atuarem nesses ambientes formais, principalmente em ambientes privados. (Diana em 27/10/2020)

Seguindo no mesmo tom crítico e sensível da bióloga Diana, Catarina diz:

Me sinto deslocada ainda, me sinto em um não-lugar, em relação a família, a universidade, e nos mais diversos relacionamentos. Conquistei muitas coisas boas na vida, uma sortuda diria, para além da minha capacidade. Uma travesti negra e nordestina conseguir subverter (digo fugir mesmo) o ciclo de violência, só com muito apoio e sorte mesmo. Me sinto uma alegoria encaixada a normatividade, talvez parte dela. É uma vida solitária, por mais que as pessoas digam te apoiar, é uma caminhada que nenhuma pessoa cis pode fazer por nós. Entendo que todo mundo sofre na vida,

mas temos que reconhecer o que alguns grupos passam por conta simplesmente do ódio e da indiferença. (Catarina em 27/10/2020)

Embora corra o risco de ser tangencial, mesmo porque não é minha intenção abordar a dimensão afetiva (romântico-sexual) neste escrito, percebo que muitas vezes a realização dessa extensão da vida social é uma atenuante do sentimento de não encaixe constante que paira sobre nossa existência. Aproveito o ensejo para adicionar três falas importantes dos(as) entrevistadas(os) e fermentar a discussão sobre inteligibilidade. A primeira é a de Catarina que diz:

As pessoas tendem a me ler como uma mulher trans, e percebo isso como uma forma de me higienizar, me colocar na relação homem e mulher. É sempre na divisa com o referente que vão nos enquadrar no que consideram normal. Digo, mulher trans é o outro da mulher cisgênera, que por sua vez é o outro no homem. Já nos alertava Jasbir Puar e Judith Butler. Me chamar de travesti seria uma afronta, me pormenorizar. (Catarina em 27/10/2020)

A educadora que se hormonizou desde cedo, explica ainda que o “conforto” de não ser uma explicação sempre esteve atrelado à sua “passabilidade”, ao que declara:

Foi algo que por um lado me ajudou bastante socialmente, mas me rendeu alguns problemas de saúde. O que me leva a dizer que quando "escondia" minha identidade, tudo corria bem, respeitavam meu nome e os pronomes de tratamento feminino. Mas quando me abria para determinado grupo ou pessoa, a reação era instantânea, questionavam meu nome civil e me tratavam com pronomes masculinos. (Catarina em 27/10/2020)

Diana que também se hormonizou cedo e para quem a passabilidade igualmente é um dado, alega:

Eu sou insegura demais. A passabilidade me deixa insegura. Em vários espaços eu sou reconhecida enquanto mulher, mas percebo alguns olhares e risos ao meu redor, já aconteceu desses risos nem serem comigo (ou de mim), mas eu sempre acabo me sentindo insegura por medo de ser descoberta, mas o fato de ser tratada no feminino, espontaneamente, por outras pessoas que nunca me viram na vida, me conforta. Embora que isso não aconteça 100% das vezes. Eu não me cobro mais em ser a mais feminina, porque entendo que nem as próprias mulheres cis correspondem a essa perspectiva de feminilidade cobrada pela sociedade. [...] Na universidade não é frequente acontecer isso, mesmo quando as pessoas sabem/percebem que sou trans, mas em outros ambientes informais acontece bastante. (Diana em 27/10/2020)

Por sua vez, Caio que faz questão de pontuar que seu lugar é o movimento, o ir sendo, diz:

Eu não me vejo nessa binariedade, mas também não assumo uma não-binariedade. Como disse acima, estou buscando minha forma de me expressar que não seja dentro nesses [desses] marcadores sociais já existentes. E apesar de estar com um físico mais "masculino", não quero ser visto nem tratado como homem cis, sou apenas o Caio que

vai sempre se construir, desconstruir e reconstruir aos poucos e a medida que achar necessário. Acredito que não existe uma só forma de se viver dentro de um corpo e numa sociedade tão plural como a nossa. Precisamos aproveitar e ao menos tentar nos divertir com o que a natureza nos deu. (Caio em 27/10/2020)

4. ATRAVESSAMENTOS DA UNIVERSIDADE

Mesmo tendo suas características próprias, a universidade por ser uma dimensão da vida social também traz consigo marcadores de desigualdade que fazem pessoas trans ainda se sentirem inadequadas nela. Porém, esse sentimento de inadequação não impede que a ocupemos e por lá nos movimentemos. Nossa inserção neste espaço não é sobre encontrar um lugar (pois eles não existem), mas construí-los através de “um processo duplo de humanização” (BENTO, 2011, p. 85). Isto me remete a uma fala de Júlia, quando comentando sobre sua entrada na universidade e os efeitos disso no decorrer do tempo, declara:

Para os que lá estavam foi a chegada do inesperado, o pensar de forma diferente porque o objeto de estudo é agora pesquisadora. Observo também uma mudança de postura e a abordagem de temas como gênero e diversidade, talvez nunca haviam pensado nisso por que o diferente era distante, logo não é mais. (Júlia em 27/10/2020)

Endossando a percepção Júlia, Catarina reconhece que

Hoje ainda percebo essa diferenciação, as pessoas têm receio de falar comigo, principalmente nos espaços acadêmicos, tendem a pormenorizar minha pesquisa e trajetória como vítima da sociedade, sem nem ao menos me ouvir. A poética da vítima, sempre me colocam nesse lugar. Sei das nossas demandas sociais, é claro, mas falta diálogo claro na academia em relação a essas questões. (Catarina em 27/10/2020)

Já para Eliara se manter na universidade teve um duplo sentido: responder às suas demandas pessoais e existir enquanto resposta à ojeriza de quem não a queria lá. Nesse sentido, estar na universidade

Significou acessar uma estrutura bem cisnormativa branca. E ter que iniciar debates com outras pessoas violentadas para questionar. E se reintegrar neste espaço. [...] Sofri todos os tipos de violência. Fui exposta por um professor nas redes sociais. Reagi tentando me manter o naquele espaço. (Eliara em 27/10/2020)

Ao me deparar com esses relatos, reflito também sobre minha própria trajetória acadêmica. Lembro que essa tensão de me sentir um corpo deslocado nesta estrutura só se atenuou à medida que fui percebendo as rachaduras e quando do contato com outras pessoas trans. Um divisor de águas nesse percurso, por mais paradoxal que pareça, foi quando percebi que estar em um curso tradicionalmente mais acolhedor às diferenças – as Ciências Sociais – não me asseguraria mais comodidade. Passar por esse processo de “desromantização” quanto à

desconstrução dos “meus pares” e do corpo docente foi essencial para que eu não me culpabilizasse ainda mais.

Hoje mais ciente da complexidade das relações e tensões nelas envolvidas, reconheço a afirmação de Berenice Bento, quando ela diz que “somos feitos do mesmo material discursivo e que a noção de margem e centro funciona precariamente para delimitar os processos tensos de constituição das identificações.” (BENTO, 2011, p. 85). E, seguindo essa discussão, aciono a fala de Teodoro que diz:

[...] se eu focar em coisas ruins eu "piro minha cabeça" eu reconheço que ser trans na realidade BR não é nada fácil, eu reconheço meu privilegio de ter uma aceitação a mais do que outras pessoas trans não têm, por outro lado eu sigo minha vida focando em coisas boas, mantendo pessoas que me respeitam por perto, lutando por um futuro melhor pra mim, planejando, construindo, seguindo e sendo feliz, na medida do possível, não há outra realidade que não seja essa agora, Teodoro, eu me sinto confortável em viver hoje em dia na identidade que se construiu ate hoje, pessoas que me viram bebê já me disseram que hoje eu sou mais bonito porquê transpareço felicidade, e isso é a realidade. (Teodoro em 28/10/2020)

Num mundo onde a lógica concorrencial mina as relações e impossibilita redes de apoio, vejo com muita potencialidade o exercício da união sem detrimento das diferenças sociais, como é possível visualizar na voz de Caio que aponta:

[...] acredito que eu esteja numa posição de privilégio em comparação com a maioria da população trans e travesti então, acredito que minha jornada aqui é a de utilizar esses privilégios para ajudar que outras pessoas tenham uma vida com o mínimo de dignidade. Eu não trabalho só pra mim, eu trabalho para os meus pares também. Não existe vida plena, sem vida construída com união. (Caio em 27/10/2020)

As pessoas que pude conversar por ocasião da pesquisa, assim como as minhas experiências pessoais, enfatizam os processos de constituição de si e do corpo que enfrenta interpelações, pedidos de explicação e justificativas constantes. Espaços como a família, a escola e universidade, são marcados por essas situações em que a curiosidade parece se dar a despeito das práticas de respeito importantes às relações. Não raro, surgem situações nas quais somos percebidas(os) como não tendo um corpo, um sexo e um gênero esperados. As modalidades de relação, presentes nas falas, indicam ou o corpo sob o qual se pode perguntar; ou aquele que se deseja encaixar em um molde unitário, reflexo do binarismo. Penso que uma de nossas maiores dificuldades, especialmente enquanto pessoas ocidentalizadas, é lidar com a aterrorizante possibilidade de não conseguirmos ler o outro. Como diz Donna Haraway (1995):

As tecnologias de visualização aparentemente não tem limites; o olho de um primata comum como nós pode ser infundavelmente aperfeiçoado por sistemas de sonografia, imagens de ressonância magnética, sistemas de manipulação gráfica vinculados à inteligência artificial, microscópios eletrônicos com scanners, sistemas de tomografia

ajudados pelo computador, técnicas de avivar cores, sistemas de vigilância via satélite, vídeos domésticos e no trabalho, câmeras para todos os fins, desde a filmagem da membrana mucosa do estômago de um verme marinho vivendo numa fenda entre plataformas continentais até o mapeamento de um hemisfério planetário em outro lugar do sistema solar. A visão nesta festa tecnológica transforma-se numa glutoneria desregulada; todas as perspectivas cedem passagem a uma visão infinitamente móvel, que parece ser não mais apenas a respeito do truque mítico de deus de ver tudo de lugar nenhum, mas da transformação do mito em prática comum. (HARAWAY, 1995, p. 19)

Em face disso, a transgeneridade, como um dos variados fenômenos sociais que marcam a diferença, em se tratando das experiências de gênero, é sempre um lembrete que nem tudo passa pelo aparato taxonômico da cisgeneridade. E aqui pensando a diferença tendo como base a reflexão de María Lugones (2014) sobre a “diferença colonial”, para quem “a modernidade tenta controlar, ao negar a existência, o desafio da existência de outros mundos com diferentes pressuposições ontológicas” e “essa negação é a colonialidade” onde a “diferença entre moderno e não moderno torna-se – na perspectiva moderna – uma diferença colonial, uma relação hierárquica na qual o não moderno está subordinado ao moderno.” (LUGONES, 2014, p. 943).

Encerro aqui a exposição de nossas vozes trazendo à tona o potente eco da artista Eliara que resume bem a intenção do escrito como um todo, elaborado como um processo. E como tal permanece em movimento, em transe-trânsito, como uma “coalizão-em-processo em termos de ser-sendo e ser-sendo-em-relação” (LUGONES, 2014, p. 949). Então, dancemos:

Sinto-me em atenção constante para tudo e para todos. Sinto-me na responsabilidade de fazer giras girarem! (Eliara em 27/10/2020)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As existências trans, como todas as minorias sociais historicamente alijadas no Brasil, apontam para a dificuldade que temos em enxergarmos cultural e institucionalmente a diversidade como constituinte da nossa realidade. Realidade essa violentamente fraturada pelo colonialismo e engessada de e pela colonialidade. Seja na noção de uma democracia racial, numa ideia de identidade nacional homogênea ou até mesmo na festejada convicção de cordialidade essencial, temos presenciado nas últimas duas décadas, em face da emergência e certo desafogo de grupos precarizados, que estas são apenas camadas que constituem as máscaras do poder colonial. E o reacionarismo beligerante é seu sintoma.

Assim, em se tratando do empoderamento de pessoas trans, as lutas dos movimentos sociais, os processos de autodefinição e a ocupação dos espaços de poder, inauguraram uma mudança significativa, mesmo que incipiente. E embora isto não seja o suficiente, as situações

analisadas aqui demonstram que queremos e estamos caminhando em direção à construção de lugares com mais reticências e exclamações, e menos interrogações. À vista disso, pensar as várias camadas da atmosfera social – escola, universidade, família, corpo médico, Estado etc. – de forma menos sufocante e mais oxigenada para as vidas marginalizadas, no mínimo passa pelo estremecimento de suas bases epistêmicas e consequente transformação estrutural. Não para benefício de poucos(as), mas de todos(as).

Reforçando a natureza dialógica desta disposição investigativa, penso que o microcosmo aqui analisado nos oferece elementos possíveis de comparação com outros estudos e mapeamentos (mas nunca cercamentos) das realidades trans numa perspectiva mais macro, envolvendo tanto contextos quanto recortes outros. Pudemos ver que mesmo sendo um marcador de paridade entre as vozes aqui ouvidas, a transgeneridade está longe de demarcar uma narrativa uníssona. Ecoando de lugares distintos e, mesmo quando iguais, cada voz possui a sua latitude e alcance. Às vezes se interseccionando, às vezes não. E o meu intento aqui, sob o risco de ter falhado, foi tentar equalizá-las para que um dia, quem sabe, cada eco possa ser ouvido sem ruídos.

REFERÊNCIAS

BENTO, Berenice. Política da diferença: feminismos e transexualidades. In: COLLING, Leandro (org.). **Stonewall 40 + o que no Brasil?**, Coleção CULT, Salvador, EDUFBA, n. 9, p. 79-110, 2011

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Trad. Renato Aguiar. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

CARVALHO, Mario; CARRARA, Sérgio. Em direção a um futuro trans? Contribuições para a história do movimento de travestis e transexuais no Brasil. **Revista Latino Americana: Sexualidad, Salud y Sociedad**. Dossiê n. 2, n. 14, p. 319-351, ago, 2013.

CRENSHAW, Kimberlé. **Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color**. Stanford Law Review, v. 43, n. 6, p. 1241-1299, jul. 1991.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. Tradução de Jamille Pinheiro Dias. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GOUVEIA, Roana da Silva. **Pelo direito de não ser uma explicação**. 2020. 51. f. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **cadernos pagu**. n. 5, p. 07-41, 1995.

HOOKS, bell. **Ensinando a Transgredir**: educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KILOMBA, Grada. **Descolonizando o conhecimento**. Uma Palestra Performance. Trad. J. Oliveira, (2016). Disponível em: <https://www.geledes.org.br/descolonizando-oconhecimento-uma-palestra/>> Acesso em: 20 out. 2020.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. In: **Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 22, p. 935-952, 2014.

MILHOMEM, André Luiz Borges; GENTIL, Heloisa Salles; AYRES, Sandra Regina Braz. Balanço de Produção Científica: a utilização das TICs como ferramenta de pesquisa acadêmica. In: **SemiEdu**, Cuiabá, 2010.

SILVA, Antônio Sidney da. LUNA, Moisés Saraiva de. Travestis e transexuais e sua inserção no mercado formal de trabalho. In: **Cadernos de Gênero Tecnologia**. v.12, n. 39. Curitiba, p. 303-318, 2019.

SCOTE, Fausto Delphino. **Será que temos mesmo direitos a universidade?** O desafio do acesso e a permanência de pessoas transexuais no ensino superior. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. Sorocaba, p. 152, 2017.

STOLCKE, Verena. “Sexo está para gênero assim como raça para etnicidade?”. In: **Caderno de Estudos Afro-Asiáticos**, n. 20, 1990.

WEBER, Max. **Ciência e política**: duas vocações. Brasília: Ed. Da UnB, 1983.

MULHERES NEGRAS NA MÚSICA: DESAFIOS, PERSPECTIVAS E ENFRENTAMENTOS NO MARANHÃO

Lorena de Oliveira Elias
Mestranda em Ciências Sociais
lorena.elias@discente.ufma.br
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: O projeto de pesquisa tem por objetivo realizar uma investigação sobre a atuação de seis musicistas maranhenses na produção artística e no mercado da música no Maranhão. As trajetórias profissionais de Célia Maria, Célia Sampaio, Dicy Rocha, Andrea Frazão e Núbia Rodrigues nos fazem refletir a respeito das condições sociais de trabalho, protagonismos e desafios enfrentados pelas musicistas negras na indústria cultural maranhense. A problemática apontada é: Como as mulheres negras da música participam e como as suas trajetórias profissionais contribuem na produção artística e no mercado musical do Maranhão? Estas artistas abrem o leque para pensarmos sobre as condições laborais das mulheres negras no mundo da música e sobre as relações de produção que estão envolvidas nesse mercado específico. A pesquisa é qualitativa e utilizamos os métodos do estudo de casos selecionados e realização de entrevistas semiestruturadas. Uma revisão crítica de literatura vem sendo realizada sobre desigualdade racial, social e de gênero, bem como o protagonismo feminino negro no trabalho artístico musical brasileiro e maranhense. Ainda como parte do processo metodológico, realizamos uma análise de fontes documentais sobre as mulheres negras na música no contexto da economia criativa. Nossa investigação traz contribuições para a análise da participação das mulheres negras no trabalho musical, seja como compositora, arranjadora, instrumentista e intérprete cantora, levando em consideração as suas diferenças, proximidades e particularidades em um contexto artístico cultural local desigual e predominantemente masculino.

Palavras-chave: Sociologia do trabalho artístico; música; mulheres negras; Maranhão.

1. INTRODUÇÃO

O presente projeto de pesquisa tem por objetivo realizar uma investigação sobre a atuação de cinco musicistas maranhenses na produção artística e no mercado da música no Maranhão. As trajetórias profissionais de Célia Maria, Célia Sampaio, Dicy Rocha, Andrea Frazão e Núbia Rodrigues nos fazem refletir a respeito das condições sociais de trabalho, protagonismos e desafios enfrentados pelas musicistas negras na indústria cultural maranhense. A problemática apontada é: Como as mulheres negras da música participam e como as suas trajetórias profissionais contribuem na produção artística e no mercado musical do Maranhão? Estas artistas abrem o leque para pensarmos sobre as condições laborais das mulheres negras no mundo da música e sobre as relações de produção que estão envolvidas nesse mercado específico. A pesquisa é qualitativa e utilizamos os métodos do estudo de casos selecionados e realização de entrevistas semiestruturadas. Uma revisão crítica de literatura vem sendo realizada sobre desigualdade racial, social e de gênero, bem como o protagonismo feminino

negro no trabalho artístico musical brasileiro e maranhense. Ainda como parte do processo metodológico, realizamos uma análise de fontes documentais sobre as mulheres negras na música no contexto da economia criativa. Nossa investigação traz contribuições para a análise da participação das mulheres negras no trabalho musical, sejam como compositoras, arranjadoras, instrumentistas e intérprete cantoras, levando em consideração as suas diferenças, proximidades e particularidades em um contexto artístico cultural local desigual e predominantemente masculino, onde dedicam a maior parte de seu tempo laboral, mas não têm na música, o seu principal meio de subsistência.

As trajetórias profissionais das cinco musicistas negras com quem trabalhamos nesta investigação possibilitam a reflexão sobre as condições laborais das mulheres negras no mundo da música, sobre as relações de produção nas quais estão envolvidas no mercado da música, assim como inquietações a respeito das violências geradas pelas desigualdades sociais, raciais e de gênero que todas enfrentam e a necessidade de ressignificarem as opressões oriundas do sistema capitalista, patriarcal e racista e combatê-las. Dessa forma, temos por intuito, compreender as suas respectivas relevâncias e de que modo estas musicistas se fazem presentes no contexto artístico cultural local.

Precariedade do trabalho, instabilidade na carreira artística, a alta informalidade da cadeia produtiva da música, ausência de reconhecimento por seus pares e pelo público e a invisibilização profissional por serem mulheres de origem modesta, negras retintas em uma sociedade pigmentocrática, onde quanto mais escura for a tonalidade da pele, mais preconceito se enfrenta. Estes são elementos presentes no cotidiano mulheres negras artistas e consequentemente, das musicistas negras. Segundo os indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PnadC), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), entre os segundos trimestres de 2019 e 2022, houve elevação da informalidade, da subocupação e queda dos rendimentos, efeitos sentidos mais intensamente pelas mulheres negras. Mesmo com todos estes obstáculos, as musicistas negras permanecem resilientes, ocupando os seus postos, mesmo que ainda desvalorizados, no mercado da música do Maranhão.

2. JUSTIFICATIVA

A pesquisa que vem sendo desenvolvida investiga a participação, o protagonismo, os desafios e as condições de trabalho das musicistas negras no Maranhão, contribui para o entendimento da realidade social e profissional das musicistas negras maranhenses, apoia suas

atuações na cadeia criativa da música do estado e estimula o seu crescimento, em uma sociedade marcada pelas desigualdades sociais, raciais e de gênero, que interferem diretamente em suas trajetórias de vida e em suas respectivas atuações no mercado da música. Diante de um longo caminho a ser percorrido em prol da igualdade de gênero e racial neste cenário, torna-se fundamental haver estudos que apresentem a relevância e a participação das mulheres negras no ecossistema da música e essa investigação proposta nos permite refletir, abrir o diálogo e ampliar a discussão sobre os elementos de intersecção das opressões às mulheres, que impactam significativamente o cotidiano destas, e em específico, da música. Quatro status sociais difusos são marcadores de desigualdades nas estruturas sociais: idade, gênero, classe e raça. A pesquisa em vigor elucida aspectos que devem ser trabalhados para o melhor entendimento da cena musical e traz contribuições para a construção de um mercado menos desigual. Partimos, portanto, de possibilidades a serem concretizadas a nível de políticas públicas e ações sociais que contemplem a categoria das artistas negras brasileiras. No Brasil, há poucos dados sobre a presença de pessoas negras na indústria da música, mas é possível recorreremos a dados mais abrangentes que trazem à tona esta realidade injusta e desigual ao qual estamos submetidos.

O infográfico “A inserção da população negra no mercado de trabalho” divulgado pelo DIEESE (2022) mostra que 55,8% da população brasileira é formada por negros/as. Entretanto, apenas 2,4% de mulheres negras ocupam cargos com poder de decisão em grandes empresas no país. De acordo com dados da PnadC (2022), o número de mulheres no Brasil é superior ao de homens. Enquanto eles constituem 48,9% da população brasileira, 51,1% é o percentual de mulheres residentes no país. Quanto aos direitos autorais, apenas 14,9% de mulheres compositoras os recebem, diferente dos homens, que garantem 85,1% dos royalties da indústria da música no Brasil. Em continuidade aos dados que refletem a desigualdade racial no Brasil, o rendimento mensal das mulheres negras é 57% menor do que de homens brancos na mesma posição (IBGE, 2019). T tamanha assimetria ocorre por falta de oportunidades para essas profissionais. Por essa razão é que pesquisas como estas se apresentam como relevantes, indicando metas mais ousadas e iniciativas público e privadas para transformar essa realidade, marcada por um cenário musical desigual e injusto. Por meio desta investigação, pretendemos destacar a necessidade de equiparação de condições de trabalho e rendimentos entre homens e mulheres no mercado musical, considerando as mulheres negras, indígenas e LGBTQIA+, beneficiando, desta forma, toda a cadeia produtiva.

Como um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade, o racismo estrutural penetra-se ao nosso cotidiano e tem como uma de suas consequências, as

desigualdades regionais do país, onde, conseqüentemente, as mulheres negras musicistas nordestinas são as mais prejudicadas diante de suas condições de existência. Essas mulheres, que estão presentes em toda a cadeia produtiva, mas em boa parte dela são invisibilizadas, desde há muito tempo, compõem, cantam, interpretam e produzem com qualidade em um mercado regido por valores heteropatriarcais e racistas, repleto de desafios cotidianos endereçados às mulheres negras que, por sua vez, os enfrentam para que este seja mais inclusivo e menos desigual.

3. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Uma das tarefas centrais da Sociologia da Música é investigar como a mentalidade musical e o gosto dos ouvintes constituem características que condizem com as relações de mercado e, de que forma as expressões musicais e seus modos de reações são interiorizados a partir do social. Ao nos aprofundarmos nos estudos sobre a indústria cultural, Adorno reflete a respeito da instabilidade na carreira artística, apontando exemplos de inúmeros/as compositores/as que foram obrigados/as a adaptar-se ao mercado e a reprimir suas subjetividades e produções artísticas específicas. A mercadoria música é caracterizada como externa aos indivíduos (ADORNO, 2011) e sacia as necessidades humanas de qualquer espécie. O mercado está para a música, assim como está para a arte. Quem consome a arte é quem a delimita e decide seus rumos. Ambos não escapam às leis sociais e do mercado e é nessa questão que a Sociologia da Música se insere, visando analisar as suas bases sociais e materiais, as relações sociais e seu dinâmico contexto sócio histórico. Adorno, que além de sociólogo e filósofo, também foi musicólogo e compositor, criticou duramente a indústria cultural e juntamente com pensadores de sua época, percebeu que as práticas culturais estavam sendo utilizadas como mecanismos de dominação e controle social por meio das mídias e das comunicações de massa. Com tudo funcionando em prol do entretenimento, o Frankfurtiano traz à tona que é impossível que a música fuja do modelo mercadológico.

Ainda em sua obra *Introdução à Sociologia da Música*, ADORNO (2011) elabora um pequeno guia sobre o fazer Sociologia da Música, onde, a disciplina plenamente executada é orientada, “(...) antes, pelas estruturas da sociedade, que se acham gravadas na música e naquilo que, segundo entendimento mais geral, significa a vida musical” (ADORNO, 2011, p.399). Entretanto, a música não pode ser vista apenas como fruto da indústria cultural, termo criado por Adorno e Horkheimer em 1947 quando publicaram um conjunto de textos que apresentavam a situação das artes diante do capitalismo industrial. Entre as principais indústrias criativas, o

mercado da música é de relevante valor cultural e econômico para todas as sociedades. A modernização deste nicho desencadeada pelo desenvolvimento das tecnologias digitais vem alterando as formas de criar e produzir dos/as artistas, assim como interfere significativamente, na produção, comercialização e reprodução de produtos e serviços na indústria cultural. A partir das entrevistas concedidas pelas cinco musicistas negras maranhenses foi possível observar como, de fato, o domínio da tecnologia no que diz respeito ao manuseio das redes sociais e das plataformas de *streaming* faz toda a diferença para as artistas diante da necessidade em se desdobrar para utilizar da melhor forma as ferramentas e não “ficarem para trás” em meio à competitividade presente no mercado e à ausência de recursos para contratar um profissional da área que contribua na divisão de tarefas no processo de produção artística das musicistas.

Como um dos alicerces metodológicos da pesquisa qualitativa, nos desdobramos em investigar documentos e dados quantitativos que possam contribuir com o desenvolvimento deste trabalho. A última edição do Plano da Secretaria da Economia Criativa: Políticas, diretrizes e ações, 2011 -14 (2012) apresenta a perspectiva global da ONU sobre a economia criativa. Com enfoque nas desigualdades de gênero, raça e classe, confirmamos o quanto as musicistas negras, de origem social modesta e nordestinas no mercado da música são afetadas e como a permanência dessas profissionais neste cenário atravessa, de um lado, o amor pela carreira, e de outro, a necessidade de obterem recursos financeiros para se manterem vivas e resilientes frente às imposições e restrições ditadas pela indústria cultural.

Os contrastes entre o fazer artístico e as cobranças oriundas da realeza austríaca, que tenta, a todo custo, controlar a trajetória profissional de Mozart são relatados na obra de Norbert Elias, *Mozart, Sociologia de um Gênio* (1995). A trajetória profissional do músico austríaco colabora em nossas investigações por meio de três fatores que estão presentes em sua história de vida: a busca de reconhecimento entre os seus pares e o grande público; a instabilidade na carreira artística; e as lutas por autonomia econômica, política e social. Como visto anteriormente em Adorno, as artes e conseqüentemente, a música, apesar de suas especificidades, possuem estruturas mercadológicas, estas, diretamente atreladas aos meios de reprodução capitalista.

A violência de gênero segue exercendo um significativo lugar no cotidiano da sociedade brasileira e as mulheres negras, indígenas e LGBTQIA+ são as mais afetadas pelo racismo, machismo, sexismo e homofobia, fatores estes, intrínsecos à organização econômica e política da sociedade brasileira. A partir dos relatos das musicistas negras maranhenses durante as entrevistas semiestruturadas e de conversas informais, compreende-se que a solução encontrada

por elas para permanecerem no mercado da música, é se enquadrarem às condições existentes, injustas e desiguais de trabalho, de gênero e raça para garantirem os seus sustentos e de seus/as dependentes, tendo em vista que a maioria das musicistas são arrimos de família.

Por volta dos anos 1980, influenciado pela corrente ideológica da Sociologia Francesa naquele período, BOURDIEU (1986) nos traz reflexões sobre a biografia, que passa a ganhar maior notoriedade como meio de interação entre sujeitos e estruturas, emergindo o conceito de trajetórias nas Ciências Sociais, estas, provenientes, sobretudo, do capital cultural herdado, que traçam vidas pessoais e que permitem compreender aspectos sociais, levando em conta a presença das individualidades de cada sujeito/a em uma sociedade de classes, ligando o/a indivíduo/a ao grupo social ao qual está inserido/a, tendo em vista que a trajetória se refere ao indivíduo socialmente construído. É impossível, portanto, “esquivar-se à questão dos mecanismos sociais que favorecem ou autorizam a experiência ordinária da vida como unidade e como totalidade”. A singularidade dos indivíduos se forja simultaneamente nas e pelas relações sociais. A trajetória individual está “fortemente relacionada às diferenças de estrutura do capital possuído (...) e particularmente ao volume do capital cultural herdado”. Elas possuem maneiras singulares de existir no espaço social. Estudar uma trajetória é, ao mesmo tempo, acompanhar as sucessões históricas de grupos sociais em um espaço social definido por esses mesmos grupos em suas lutas por autoridade. A origem social dos indivíduos condiciona tipos de experiências particulares. Investigá-la significa trazer luz à compreensão sobre essas trajetórias, pois a socialização primária, devido ao ambiente familiar, é refletida em uma primeira e profunda impressão social sobre cada sujeito nas dinâmicas presentes no decorrer da história. Destarte, as trajetórias são os resultados de um sistema dos traços biográficos individuais ou de seus grupos, assim como é a materialidade gerada pelas relações entre agentes e forças do campo.

Nesta pesquisa introduzimos obras que apresentam metodologias que possibilitam que a investigação sociológica seja produtiva e fluída. A obra *A Pesquisa Qualitativa*, de POUPART (2008) traz relevantes contribuições para o desenvolvimento deste trabalho. Aponta o autor que o delineamento da pesquisa deve estar acompanhado de seus primeiros passos desde o princípio. É necessário estabelecer processos para que a investigação tome corpo e resultados concretos e comprometidos com a seriedade científica venham a ser garantidos. A partir da compreensão que o planejamento da pesquisa qualitativa é essencial para o seu desenvolvimento, delimitamos um cronograma de atividades que garante a eficiência na execução das etapas do trabalho e a conclusão dos prazos pré-determinados.

A obra organizada por Raymond Quivy LucVan Campenhoudt, *Manual de investigação em Ciências Sociais* (2013) traz a sistematização das diversas metodologias que encontramos e aplicamos nas pesquisas em Ciências Sociais. Desde a pergunta de partida, a definição da problemática, passando pela construção de um modelo de análise até a apresentação das técnicas utilizadas para obter determinados resultados na pesquisa, o manual delinea esses processos investigativos e contribui para que estas etapas venham a se decompor e suas técnicas e métodos sejam utilizados para realizar investigações nas Ciências Sociais. Este trabalho, portanto, nos ensina como iniciar uma pesquisa e quais os procedimentos devem ser tomados para que os objetivos traçados sejam alcançados.

Dentre as sete etapas do procedimento investigativo, a pergunta de partida é a que inicia esse contínuo passo-a-passo. Ao me perguntar como que as musicistas negras maranhenses participam deste mercado e todos os fatores que acompanham suas respectivas presenças no cenário da música do Maranhão, preciso avançar em direção à exploração, - etapa mais importante - através das leituras, entrevistas e métodos complementares. Neste momento da pesquisa, venho debruçando maior atenção à esta etapa, na qual é necessário tomar os cuidados devidos no que diz respeito às ligações com a pergunta de partida, diálogo com as leituras realizadas e com as abordagens diversas. Um dos aprendizados extraídos nesta etapa do procedimento de uma pesquisa é que basta um pequeno número de referências bibliográficas – desde que sejam qualificadas – para que se organize o raciocínio sobre respectiva temática e assim, seja possível extrair com maior proveito, o conteúdo do trabalho a ser realizado.

A terceira etapa do processo investigativo diz respeito à problemática, abordagem adotada para tratar sobre o problema formulado pela pergunta de partida, onde as entrevistas exploratórias contribuem com a sua constituição, - essa, incluída no grupo de ruptura - vindo a desfazer os preconceitos e falsas evidências oriundas do/a pesquisador/a, construindo hipóteses, observações e raciocínios precisos. As entrevistas face a face (BARBOT, 2010) integram este momento em que se exploram ao máximo, as ferramentas para que se obtenham os resultados desejados da pesquisa. No que diz respeito a este recurso metodológico, noto que estou no caminho correto: devemos nos orientar por meio de poucas perguntas, intervir da forma mais aberta possível (entrevistas semiestruturadas), trazer como referências, documentos diversos sobre os assuntos em vigor, assim como propiciar à entrevistada, um ambiente e um contexto agradáveis para uma melhor qualidade do material coletado. A etapa seguinte é a construção do modelo de análise e as três últimas e não menos importantes, observação, análise de

informações e conclusões estão conectadas à verificação dos procedimentos aplicados, evidenciando que todas as etapas estão interligadas entre si.

Dentre as três últimas etapas, o autor aponta como alcançar o campo de análise e como selecionar as unidades de observação. Além da escolha dos dados a serem coletados, é necessário delinear este campo em seu tempo, espaço e contexto social. Os prazos que possui o/a pesquisador/a devem ser levados em conta, da mesma forma que os recursos, os contatos e as informações que possui para realizar a investigação. A leitura de CHAUVIN (2010), *Observação Direta* vem a confirmar o quão importante é esta etapa que trata das interações comunicativas como meios investigativos que identificam o encadeamento das ações, operações e interações dos sujeitos em um determinado contexto e espaço. Portanto, cabe a nós como pesquisadoras/es, compreender que a observação não corresponde apenas ao olhar, senão que a todos os nossos sentidos, levando em consideração as mais variadas formas de comunicarmos com os/as sujeitos/as da pesquisa, inclusive, aguçando a percepção para o que também não é dito através da fala. Para captar o falado e o não falado, um diário de campo urge como demasiado importante para registrar os diversos momentos vividos pelo/a pesquisador/a, sob os fundamentos de uma base teórica atrelada à sua subjetividade. Após selecionar o seu campo de análise, cabe ao/a investigador/a escolher estudar a totalidade da população com uma amostra representativa desta ou componentes não necessariamente representativos, mas que a caracterizam. Na pesquisa que venho desenvolvendo, optei por realizar a segunda possibilidade no campo de análise, uma amostra representativa das musicistas negras maranhenses.

No que tange a etapa da observação, dois tipos a caracterizam: a direta, onde o/a pesquisador/a realiza a coleta de dados e a indireta, onde este/a estudioso/a se direciona à determinados indivíduos para obter as informações nas quais pretende recolher, tendo, dessa forma, a interferência deste terceiro na informação, trazendo menos objetividade para esse dado. Após notar como a observação direta vem a contribuir com a minha pesquisa, abrindo possibilidades de captação dos comportamentos das sujeitas investigadas, a elegi para realizar o meu processo investigativo, sem abandonar, portanto, as informações recolhidas a partir de conversas informais com pessoas que circundam as vidas das artistas selecionadas na amostra representativa. Ademais, três mecanismos inerentes à esta etapa são evidenciados: a concepção do instrumento de observação, o teste deste e por fim, a recolha dos dados, onde os seus principais métodos são constituídos pelo questionário, pela entrevista, pela observação direta e pela coleta de dados preexistente, por meio de estudos de documentos que possuem relação com o tema estudado. A sexta etapa do procedimento investigativo consiste na análise das

informações, que trata de utilizar os dados coletados na observação para comparar com as informações esperadas como resultados da pesquisa. Entre os principais métodos de análise das informações durante os procedimentos investigativos estão a análise estatística de dados e a de conteúdo.

A sétima e última etapa do procedimento investigativo consiste na finalização da pesquisa, ou seja, trata-se de sua conclusão. Esse é um momento onde é necessário voltar às atenções para que na escrita, possam haver informações relevantes sobre todo o trabalho elaborado. Esta leitura fortalece a compreensão sobre as técnicas a serem utilizadas durante o processo investigativo, assim como abre novas perspectivas para aprofundar com maior conhecimento, a temática abordada durante o trabalho investigativo.

Ao trazer para o diálogo desta pesquisa as trajetórias sociais e profissionais das mulheres negras maranhenses na música, busco compreender sobre suas respectivas histórias de vida e para tanto, utilizo como referência, trechos da obra *Os usos da história oral e da história de vida: trabalhando com elites políticas*, de Aspásia Camargo (1984), socióloga brasileira que foi a principal responsável pela introdução da história oral no país. Antes de haver uma atuação mais efusiva desta temática no Brasil, não havia metodologia para se trabalhar com histórias de vida e os experimentos ocorriam de forma espontânea. Com estes obstáculos impostos, as dificuldades em associar História e Sociologia era um outro percalço a ser superado e portanto, Aspásia propôs uma abordagem interdisciplinar para que as limitações desta desnecessária segregação entre ambas áreas do conhecimento se esvaíssem de modo a não prejudicar as investigações sobre história oral e de vida ainda na década de 1970, quando a autora estava a reunir e organizar as fontes documentais de nossa história atual.

As entrevistas, como recursos metodológicos da história oral ocupa um lugar de relevância neste processo: é onde os/as sujeitos/as conseguem transmitir as suas vivências, entretanto, é necessário estar em vigilância, entendendo que este mecanismo metodológico também possui suas limitações. Por isso, a metodologia da história de vida se baseia em um conjunto de documentos. A autora relata em sua obra que a chave para abrir os caminhos da sua investigação foi combinar a história de vida com a história oral, onde a história de vida dá a matriz de referência para a narrativa e é a própria história de vida que permite o/a pesquisador/a controlar a entrevista, porque as informações são sistematicamente confrontadas com as evidências disponíveis durante todos os estágios desse processo e este é um pré-requisito para garantir uma boa informação e o caráter objetivo da pesquisa.

Uma contribuição do método de história de vida à reflexão sociológica foi fornecer uma base empírica, pois ela depende de relacionamentos intensivos e espontâneos e do diálogo direto entre o/a pesquisador/a e o/a ator/atriz. E esta base é indispensável para elaborar uma teoria válida e representa a melhor maneira de compreender a cultura como um conjunto vivo que possibilita interações entre dados empíricos e teoria. A observação participante se faz presente nessa metodologia, assim como utilizo em minha pesquisa ao presenciar as atividades profissionais das musicistas e o cumprimento das tarefas cotidianas das artistas para que desta forma, dados possam ser coletados e as devidas análises, realizadas. Algo que destaco com relevância e que venho utilizando no desenvolvimento do meu trabalho em particular é o envolvimento pessoal e a intervenção estratégica do/a pesquisador/a com quem investiga, traduzindo a forma racional de se alcançar maior objetividade em sintonia com a subjetividade dos/as investigados/as e diluindo a oposição epistemológica entre o que é objetivo e subjetivo. Por fim, a socióloga nos traz em seu trabalho que um número articulado e selecionado de estudos de caso pode ser útil para se chegar a uma compreensão mais profunda de fenômenos sociais mais amplos, com criatividade, inovação e experiências que contribuem para uma investigação social fluida, sendo esta, a minha intenção no desenvolvimento desta pesquisa, onde, as histórias de vida são trazidas para evidenciar o protagonismo das mulheres negras na música frente ao racismo e sexismo, elementos que integram a organização política e econômica da sociedade, que fornecem a lógica e a tecnologia para a reprodução das desigualdades e violências que condicionam a vida social na atualidade (ALMEIDA, 2019).

Sobre os estudos referentes aos trabalhos das mulheres no Brasil, nota-se que, a partir das pesquisas de SOUZA-LOBO (1991), em *A classe operária tem dois sexos*, emergem a partir dos anos 60, a normatização da divisão sexual do trabalho e concomitantemente, a necessidade em resistir frente à dominação masculina no mundo do trabalho e às diversas formas de opressão como o sexismo e o racismo, onde as mulheres possuíam - e, mesmo com muita luta, ainda possuem - participação limitada nas práticas de produção da economia no Brasil e no mundo. As mulheres negras, nesse período, ainda eram mais invisibilizadas do que ainda hoje o são. As pesquisas realizadas sobre o trabalho feminino na Sociologia do Trabalho Brasileiro não contemplam a interseccionalidade entre gênero, raça e classe inerente à organização das sociedades ocidentais, pois o núcleo forte da Sociologia do Trabalho (o estudo da fábrica, dos postos de trabalho) não incorporou a problemática do trabalho feminino, tampouco do trabalho feminino negro. Para se manterem no mercado musical, as artistas recorrem ao autoemprego, ao *free-lancing*, ao trabalho intermitente, aos cachês mais variados, e como é recorrente a

necessidade de ir atrás destes diversos ofícios, essas se tornaram as formas dominantes na estruturação do trabalho nos mundos das artes.

SEGNINI (2014) direciona os seus estudos sobre o gênero feminino no mercado das artes. A escolha de área de pesquisa da socióloga é justificada pela compreensão de que não enaltecer a evidência de que o mundo do trabalho é constituído para além dos homens empobrece a tentativa de abranger as condições gerais dos/as trabalhadores/as. No campo da música, 48% que constituem esse universo são homens brancos com um alto nível de escolaridade, que estão inseridos em uma elite econômica e social. Quando tratamos sobre artistas negros e negras, durante os dez anos de pesquisa realizados e duzentos e quarenta profissionais da música entrevistados/as, a socióloga salienta que sequer encontrou um músico ou musicista que se autodeclarassem preto/a ou pardo/a e esse fato merece atenção. A partir dos dados estatísticos é possível notar que não somente nessa área do mercado, senão que em toda abrangência global, a predominância dos privilégios ofertados aos homens brancos é significativamente marcada pela desvalorização das mulheres, e principalmente das negras, indígenas, pobres e LGBTQIA+. O maior responsável por financiar as atividades artísticas no país, o Estado brasileiro, sequer se dispõe a buscar condições que garantam a implementação de políticas públicas culturais voltadas para as artistas negras, e em especial, para as musicistas.

SEGNINI e BULLONI (2006) elaboraram um e-book com 14 artigos, estes, resultados de pesquisas, estudos e reflexões sociológicas sobre *O Trabalho Artístico e Técnico na Indústria Cultural*. Os/as autores/as apontam para a precariedade do trabalho flexível ao mesmo tempo em que as exigências do mercado de trabalho obrigam a qualificação profissional, como também enfatiza SOUZA-LOBO (1991). A instabilidade, sempre marcada na vida dos/as artistas é apresentada como central em suas profissões, cujo os vínculos formais, de acordo com os anos, vêm sendo reduzidos significativamente e o trabalho por conta própria, crescendo, consequentemente a cada dia. A garantia dos direitos trabalhistas é quase inexistente e a sobrecarga de trabalho sobre as mulheres negras incomparavelmente se eleva. A realidade dessas profissionais da música, para além da carreira de musicistas, em muitos dos casos, é marcada por suas condições como mães solas, encarregadas dos trabalhos de cuidados do lar e da família, ao mesmo tempo que necessitam mantê-la através dos seus trabalhos tanto neste mercado artístico, como nos outros tantos que necessitam se inserir para garantir suas respectivas subsistências.

No Brasil, a instabilidade nas condições de trabalho se soma às diferenças de sexo, de raça, de classe e de regiões do país, onde os/as artistas negros/as e pobres residentes fora do

eixo Sudeste – com maior número de recursos financeiros e leis federais de incentivo - encontram ainda mais dificuldades para desenvolverem os seus trabalhos. As musicistas reafirmam através das entrevistas, que a melhor forma de resistir diante das desigualdades enfrentadas ao longo de suas carreiras profissionais, é mostrando os seus trabalhos com qualidade artística, entretanto, nem sempre é possível sequer alcançar a visibilidade necessária para mostrar o seu trabalho com qualidade, em um universo artístico excludente e desigual. RÊGO (2022), em sua tese de doutorado intitulada *As instrumentistas, suas trajetórias, práticas e expectativas: uma etnografia com viés feminista e interseccional sobre trabalho com música em São Luís do Maranhão* apresenta o relato de vinte e uma mulheres instrumentistas nordestinas que têm no trabalho com música, a sua única ou principal fonte de renda. Estas musicistas trazem em suas entrevistas, a realidade de suas ocupações, em grande maioria, informais e pouco remuneradas. Diferenças de oportunidades e injustiças são fatores determinantes nas carreiras das artistas na capital ludovicense. O que pôde-se concluir em seu trabalho é que “ser mulher instrumentista e trabalhar com música em São Luís, na atualidade, exprime uma situação profissional, de maneira geral, afeita a precarizações, assédios e segregações” (RÊGO, 2022, p. 9) e o que se espera é que políticas públicas venham a diminuir as dificuldades do setor cultural e sejam mais democráticas, assim como a organização da classe tem de ser pautada como uma das formas de resolver esta problemática que atinge principalmente as mulheres negras que compõem o mercado da música, oriundas e residentes dos eixos aquém do sudeste do país.

REQUIÃO (2019) ratifica os resultados das pesquisas realizadas por SEGNINI (2016). Em uma das entrevistas realizadas pela pesquisadora, uma das musicistas aponta que para uma pessoa negra e periférica estar na direção de algum trabalho é exclusivamente por sua competência musical, pois esse posto de autoridade conferido à uma pessoa negra é uma exceção no mundo do trabalho (2016, p.49). A crescente precarização das condições e relações de trabalho interferem diretamente nos meios de sobrevivência das profissionais da música e as afastam ainda mais das possibilidades em adquirir estabilidade financeira por meio das artes. A remuneração tampouco é considerada satisfatória e, geralmente está abaixo do valor sugerido pela tabela do sindicato, o que exige das profissionais da música, versatilidade e um amplo leque de competências para desdobrar-se em atividades paralelas à de musicista e pelas múltiplas jornadas de trabalho ao qual são designadas as mulheres e principalmente, as mulheres negras e pobres nesta sociedade fortemente marcada por abismos sociais, como os preconceitos relacionados à idade e as desigualdades de gênero, classe e raça. Por mais que as

estruturas sociais ajam de modo variado na sociedade, dois atributos são compartilhados por elas de forma integral: a localização com relação à cada um destes fatores e às marcas que nossos corpos trazem consigo em todas as situações sociais, dispensando a necessidade de qualquer apresentação prévia e apresentando imediatamente, a identificação categórica destas quatro formas (GOFFMAN, 2019, p.596).

Tratarmos sobre a participação das mulheres no mundo da música no Maranhão, é tratarmos, majoritariamente sobre as musicistas negras, por compreendermos que o estado possui em sua composição, cerca de 76% de negras e negros e mesmo com esses dados, notamos o quão esta temática ainda está ausente em debates mais amplos na sociedade. Portanto, compreendermos que é urgente a mudança de perspectivas no ambiente acadêmico, no olhar e na escuta que a realidade vem nos solicitando, é, sem dúvida, contribuir para o desenvolvimento deste nicho, “é transgredir tradições conservadoras engessadas dentro de nossas universidades” (NASCIMENTO, 2020). Tendo como base a representação da voz feminina negra nos seus aspectos estéticos, históricos, identitários e interseccionais, SILVA (2020) escreve o artigo *A tradição e o contemporâneo nas vozes de Clementina de Jesus e Sandra de Sá: duas décadas de Música Preta Brasileira*, ressaltando como as matrizes da música negra fincadas na África ancestral através do samba e de suas variações interferem diretamente nas respectivas participações das mulheres negras na indústria fonográfica brasileira. Destarte, invisibilizarmos tamanho protagonismo das artistas negras para o desenvolvimento da economia criativa no país, é perpetuarmos um modelo identitário que não representa a forte origem africana que trazemos conosco como brasileiros/as, tampouco o nosso contexto enquanto diáspora. Historicamente, as mulheres negras ocupam uma posição de vulnerabilidade muito maior na pirâmide das desigualdades sociais no país, onde o mercado da música reflete esta realidade por meio de seus ambientes machistas, racistas e sexistas que segregam, discriminam, silenciam e excluem corpos femininos negros. Portanto, é uma obrigação histórica mantermos esta problemática em destaque enquanto cientistas sociais até que um dia possamos sanar parte de uma dívida à população negra que jamais poderá ser paga por inteiro diante de muitas vidas ceifadas em prol da manutenção de ideais colonialistas e modos de viver eurocentrados, que permanecem constantemente presentes ainda hoje no convívio social brasileiro.

Em *Enciclopédia brasileira de diáspora africana*, Nei Lopes nos traz que a música negra no Brasil é milenar e desde a chegada dos povos escravizados no país, os colonizadores usurpam as suas riquezas trazidas de África. O mesmo se sucedeu com a música. Em meados do século XX, com o advento do impulsionamento da indústria cultural no país e já com o

ensino de música incrementado nas escolas de rede pública de ensino, surgiram grandes potências que vieram a se tornar símbolos de instrumentistas, arranjadores, regentes e chefes de orquestra negros brasileiros, como é o caso de Pixinguinha, que foi um dos responsáveis pela linguagem que dominou a vida musical brasileira da década de 1930 à 1960 no disco, no rádio, no cinema, nos bailes, nos shows e na televisão. Percebe-se que as musicistas sequer possuíam destaque nessa época e a participação pública das mulheres, e principalmente das negras, ainda era muito tímida. Entretanto, elas sempre estiveram presentes no mundo da música, desde a projeção à concretização destas tantas apresentações que forjaram a história da música negra no Brasil.

O samba segundo as Ialodês: mulheres negras e a cultura midiática, obra de WERNECK (2020), fundamental para compreendermos sobre as condições de trabalho das musicistas negras brasileiras, visualizamos o lugar que ocupam estas mulheres como base da pirâmide das desigualdades sociais, na criação ininterrupta de estratégias de resistência, autopreservação e enfrentamento. Mesmo a raça não sendo um conceito biológico, a criação e legitimação dela como ferramenta de hierarquização social desencadeia um conjunto de artifícios políticos, sociais e simbólicos que permitirão produzir diferenças, desigualdades e privilégios. Como é o caso desse contexto que vivemos, marcado pelo domínio e tomada de decisões de homens brancos, ricos e ocidentais sobre o mundo, onde a violência contra as mulheres negras se faz presente em todos os aspectos, sejam eles físicos, morais ou culturais, os quais auxiliam na construção de uma identidade negativa em relação ao seu fazer musical, na tentativa de justificar as opressões nas quais são submetidas e a aceitação de um papel enquanto subordinadas socialmente. Na obra *As mulheres negras do Oriashé: música e negritude no contexto urbano*, MENDONÇA (1991) nos relata que enfrentar o racismo e o sexismo estruturais, que sustentam a lógica das desigualdades e violações cotidianas às mulheres negras no país parte da presença: estar em luta contra o preconceito racial através da relevância das riquezas artístico-musicais que apresentam, que além de prazer, é fonte de sustento, levando consigo, o resgate das formas culturais ancestrais africanas em meio ao contexto urbano, ambiente que exige estratégias de luta por envolver relações de poder.

As musicistas negras sempre estiveram à frente das lutas contra a dominação da indústria cultural sobre suas atuações, trajetórias e produções artísticas. Como forma de resistir à tentativa da indústria de massa capitalista, racista e patriarcal em extingui-las, as mulheres negras passaram a recorrer a outros elementos culturais negros como o *funk* dos anos 70, aos blocos afros e às religiões de matrizes africanas, de modo a não perder a participação negra no

território de disputas. Tia Ciata foi uma das principais fomentadoras do samba no Brasil, abrindo as portas do seu Ilê, no Rio de Janeiro, em um período de pós-abolição, para acolher sambistas de todas as partes do Brasil, em um momento em que ainda era proibido por lei essa prática. Outra musicista que tem o seu destaque na música e nas lutas por autonomia das mulheres no país é Chiquinha Gonzaga, engajada na defesa dos direitos coletivos, como as lutas abolicionistas e pela regulamentação da profissão de músico e musicista.

Quando SOUZA (2021) anuncia em seu trabalho de conclusão de curso que “a minha escrita faz parte de quem eu sou e de quem eu quero ser”, traz à luz da reflexão, o que almejamos para o mundo e para a sociedade ao qual integramos e participamos ativamente. Trazer as histórias de vida de mulheres negras na música para debate e propormos possíveis soluções para parte dos problemas que enfrentam cotidianamente, é assumir o quão urgente é pautarmos o racismo, o machismo e o sexismo como determinantes nos desafios travados pelas mulheres negras no acesso e permanência no mundo da música, da mesma forma que são mecanismos que excluem as suas variadas formas de produção artística, suas subjetividades, ciências, protagonismos e narrativas plurais no universo musical. É fundamental, portanto, recolocar o lugar das mulheres negras no mundo da música, assim como reconhecer o impacto de suas atuações para a constituição da cultura brasileira, para mídia, para o mercado das artes e para a população negra.

4. METODOLOGIA DE TRABALHO

Durante o processo investigativo desta pesquisa de mestrado, o método do estudo qualitativo através dos estudos de caso e realização de entrevistas semiestruturadas (POUPART, 2008; BARBOT, 2010) vem sendo utilizado, a compreender as histórias de vida (CAMARGO, 1984) das musicistas negras maranhenses em busca da produção da sua arte, da estabilidade financeira e do reconhecimento social no mercado de trabalho (KELLER, 2021; RÊGO, 2022). Uma revisão crítica de literatura sobre o tema foi realizada: Desigualdade de gênero, raça e trabalho artístico musical (GANDRA, 2021; ALMEIDA, 2019; BECKER, 2010). Realizamos uma pesquisa documental (QUIVY, 2013), analisando documentos e relatórios da ONU (2010), DATA SIM (2019), IBGE (2019; 2022), DIEESE (2022) e dos Ministérios da Cultura e do Trabalho do Brasil sobre música e Economia Criativa (2012), que corresponde aos setores de mídia, consumo, cultura e tecnologia. Dados quantitativos vêm sendo utilizados, a fim de conceber entendimento sobre a presença feminina e negra no trabalho musical formal dentro de uma abordagem qualitativa. Dados como os do ECAD (2021) apontam que as mulheres ainda

não têm posição de destaque em cargos executivos na indústria da música brasileira. Outros levantamentos indicam que 75% das recomendações de algoritmos no streaming são para intérpretes homens. Entre 50 músicas em destaque em uma das principais plataformas no país, somente seis eram de mulheres. Entre as dez melhores, apenas uma, realçando a desigualdade de gênero e a ausência das discussões sobre as desigualdades raciais no mercado da música no Brasil.

Recorremos às análises sociológicas de biografias de artistas (ELIAS, 1995) e às obras que tratam sobre a Sociologia da Música (ADORNO, 2011), a condição laboral do/a artista na sociedade capitalista contemporânea (SEGNINI e BULLONI, 2016; SOUZA-LOBO, 1991; REQUIÃO, 2019; SILVA, 2020), e em específico, a da capital do Maranhão, São Luís (KELLER, 2021; RÊGO, 2022). Estudos sobre as mulheres negras nas artes e na música (LOPES, 2005; WERNECK, 2020; BRANDÃO, 2019; MENDONÇA, 1991, RIBEIRO, 2018; RODRIGUES, 2020; SOUZA, 2021) foram realizados durante o período de revisão bibliográfica. Através de uma investigação documental em reportagens e matérias jornalísticas sobre as musicistas negras Célia Maria, Célia Sampaio, Dicy Rocha, Andrea Frazão e Núbia Rodrigues e da coleta de dados através da observação da atuação das musicistas nos palcos e das entrevistas semidirigidas realizadas em profundidade com as artistas, vamos apreendendo informações valiosas para a compreensão do universo musical maranhense. No trabalho de campo, nas visitas às residências das artistas e durante suas apresentações no Maranhão e em outros estados do Brasil, observamos diretamente momentos do trabalho musical das cantoras, intérpretes, instrumentistas e compositoras, suas relações e condições sociais de trabalho. Após a coleta de dados, analisaremos a participação e as contribuições concretas das trajetórias profissionais das artistas no mercado da música do Maranhão, assim como os desafios e enfrentamentos travados diante de uma realidade atravessada pela instabilidade financeira, incerteza profissional, ausência de reconhecimento e de assistência governamental ou de instituições que possuem responsabilidade social.

5. CONCLUSÕES PARCIAIS DA PESQUISA

A partir das experiências adquiridas, dos estudos realizados e dos fatos observados no decorrer desde o início da pesquisa até os dias atuais, é possível compreender que as musicistas negras estão suscetíveis à degradação do trabalho, à instabilidade na carreira artística, à alta informalidade da cadeia produtiva da música e do trabalho, à ausência de reconhecimento por seus pares e pelo público; de infraestrutura para atuarem, assim como situações de

inadimplência dos contratantes do serviço artístico-musical e pagamentos com valores reduzidos são fatores que interferem diretamente no desenvolvimento do trabalho das mulheres negras da música do Maranhão.

Nesse momento da pesquisa seguimos realizando estudos bibliográficos e transcrevendo as entrevistas, assim como o trabalho de campo, com a observação das apresentações públicas das artistas. Após essa etapa, trataremos de analisar a participação e as contribuições concretas das trajetórias profissionais das artistas no mercado da música do Maranhão, assim como os desafios da carreira artística, as suas perspectivas e os enfrentamentos necessários a fazer diante de uma realidade atravessada pela instabilidade financeira, pelo racismo, machismo, pela incerteza profissional, pela ausência de reconhecimento e de assistência governamental ou de instituições que podem contribuir no que diz respeito ao fomento e implementação de políticas culturais.

Portanto, esse trabalho em desenvolvimento contribui significativamente para compreender e explicar de que forma as mulheres negras integram o mundo da música no Maranhão, e como estão imersas em dinâmicas e desdobramentos que compõem a cadeia criativa da música e o mercado dessa arte no estado. Esses levantamentos mostram sobre a participação feminina negra no cenário musical do Maranhão, assim como tem por intuito, apoiar e estimular o seu crescimento. Há um longo caminho a ser percorrido em prol de uma total igualdade de gênero e raça nesse mercado, mas sob as bases do exercício teórico e prático, vamos repensando e recolocando o lugar das mulheres negras na música, assim como reconhecendo a importância de suas atuações dentro do mercado das artes, para a população negra e para a sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. Introdução à Sociologia da Música – Doze preleções teóricas. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo estrutural. São Paulo: Sueli Carneiro. Pólen, 2019, p.18-37.

BARBOT, Jeanine. Conduzir uma entrevista face a face. In: PAUGAM, Serge (Coord.). A pesquisa sociológica. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 102-123.

BECKER, Howard S. Mundos da Arte. Lisboa: Livros Horizonte, 2010.

BOURDIEU, P. As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____ L'illusion biographique, ARSS, N. 62-63, p. 69-72, 1986.

BRANDAO, M. L. C. M; BUENO, J. D. Território conquistado: música de protesto e conscientização. Revista Brasileira de Estudos da Homocultura, v. 2, p. 128-153, 2019.

CAMARGO, Aspásia. Os usos da história oral e da história de vida: trabalhando com elites políticas. Dados – Revista de Ciências Sociais, v. 27, n.1, pp. 5-28, 1984.

CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. (Organização). Vocabulário Bourdieu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 354, 2017.

CHAUVIN, Sebastien; JOUVIN, Nicolas. A observação direta. In: PAUGAM, Serge (Coord.) A pesquisa sociológica. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 124-140.

DATA SIM. Mulheres na indústria da música no Brasil: Obstáculos, oportunidades e perspectivas. São Paulo: DATA SIM, 2019.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. Boletim Especial 20 de Novembro. São Paulo: DIEESE, 2022.

ECAD. Escritório Central de Arrecadação e Distribuição. Relatório O que o Brasil ouviu- Edição Mulheres na Música. Rio de Janeiro: ECAD, 2021.

ELIAS, Norbert. Mozart, Sociologia de um gênio. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

GANDRA, Alana. Pesquisa: 79% de mulheres que atuam na música são discriminadas. Agência Brasil, 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-05/pesquisa-79-de-mulheres-queatuam-na-musica-sao-discriminadas>.

GOFFMAN, Erving. A ordem da interação. Dilemas, Rev. Estud. Conflito Controle Soc. Rio de Janeiro – Vol. 12 – n. 3 – SET-DEZ 2019.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. PnadC - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

_____ PnadC - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. A inserção da população negra no mercado de trabalho. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

KELLER, Paulo. Fazer arte e ganhar a vida: uma análise de aspectos sociais e econômicos do trabalho artístico musical de duas musicistas em São Luís-MA. Todas as Artes. Revista Luso-brasileira de Artes e Cultura. Porto. Vol. 4, nº 1, p. 51-65, 2021.

LOPES, Nei. Enciclopédia brasileira da diáspora africana. São Paulo: Selo Negro, 2005.

MENDONÇA, L. F. M. (1993). As Mulheres Negras do Oriashé: música e negritude no contexto urbano. Cadernos De Campo. São Paulo. 1991.

MINISTÉRIO DA CULTURA. Secretaria da Economia Criativa: Políticas, diretrizes e ações, 2011-14. Brasília, MinC, 2012.

POUPART, Jean et al. A pesquisa Qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008.

QUIVY, Raymond; VAN CAMPENHOUDT, Luc. Manual de investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva, 2013.

RÊGO, Tânia Maria Silva. As instrumentistas, suas trajetórias, práticas e expectativas: uma etnografia com viés feminista e interseccional sobre trabalho com música em São Luís do Maranhão. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Música, Rio de Janeiro, 2022.

REQUIÃO, Luciana. Trabalho, música e gênero: depoimentos de mulheres musicistas acerca de sua vida laboral. Um retrato do trabalho no Rio de Janeiro dos anos 1980 ao início do século XXI. Rio de Janeiro, RJ: Ed. do Autor, 2019.

RIBEIRO, Djamila. O Que é o Empoderamento Feminino. In: RIBEIRO, Djamila. Quem Tem Medo do Feminismo Negro. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 135-136.

RODRIGUES DO NASCIMENTO LUZ, GABRIELA. Música, canto e lágrimas: um estudo entre musicistas negras vítimas de violência doméstica vivendo em uma ocupação em Porto Alegre. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2020.

SEGNINI, Liliana R.P. Acordes dissonantes: assalariamento e relações de gênero em orquestras. In: ANTUNES, Ricardo (org.) Riqueza e Miséria do Trabalho do Brasil. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. Os músicos e seu trabalho. Tempo Social – Revista de Sociologia da USP, V.25, N.1, junho de 2014.

SEGNINI, L. & BULLONI, Maria Noel (orgs). Trabalho artístico e técnico na indústria cultural. São Paulo: Itaú Cultural, 2016.

SILVA, Maria de Santana. A tradição e o contemporâneo nas vozes de Clementina de Jesus e Sandra de Sá: duas décadas de Música Preta Brasileira. Música Popular em Revista, Campinas, SP, v. 7, 2020.

SOUZA, Clarissa Lotufo de. Rompendo o Silêncio: Relatos sobre Racismo na Trajetória de Mulheres Negras Musicistas na Academia Musical. Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História (ILAACH). Foz do Iguaçu, 2021.

SOUZA-LOBO, Elisabeth. A Classe Operária tem Dois Sexos. Trabalho, dominação e resistência. Fundação Perseu Abramo, São Paulo, 1991.

UNCTAD. Relatório da Economia Criativa. Brasília – DF: ONU/Ministério da Cultura, 2010.

WERNECK, Jurema. O samba segundo as Ialodês: mulheres negras e a cultura midiática; diálogos da diáspora. Hucitec: São Paulo, 2020.

MULHERES NO MERCADO DE TRABALHO: UMA ANÁLISE SOBRE A EMANCIPAÇÃO DAS MULHERES NAS RELAÇÕES DE TRABALHO

Gizelle Costa Azevedo
Graduanda do curso de Serviço Social
gizelleazevedo34@gmail.com
IESF

Katiana Souza Santos
Mestre em Cultura e sociedade
Graduação em História - Licenciatura Plena
Graduação em Serviço Social
UFMA

RESUMO: No decorrer da história, era delegado à mulher o trabalho limitado à casa, ao cuidado com os filhos, a subserviência ao matrimônio. Com o advento da Revolução Industrial, esse cenário muda, contudo, distantes do devido reconhecimento, das devidas proteções e direitos inerentes ao trabalho da mulher. Este artigo tem como objetivo, fazer uma análise sucinta, mas indispensável, da inserção da mulher no mercado de trabalho, levando em consideração os caminhos percorridos que serviram de alicerce para a sua emancipação social, política e econômica diante das constantes mudanças sociais. Para o objeto de estudo, optou-se por referências bibliográficas pertinentes ao tema, subsidiadas pelas normas regulamentadoras e aliadas a pesquisas de estatísticas que ofereceram maiores embasamentos sobre a evolução das mulheres em seu ambiente profissional. Conclui-se que, ainda é possível constatar no cenário contemporâneo que as mulheres são submetidas à panoramas de discriminação na esfera profissional, refletidos na jornada dupla de trabalho, na desigualdade salarial, por sua condição materna, bem como o não acesso a cargos mais elevados na profissão, desafios estes que permitem provocar reflexões que são essenciais para que a situação das mulheres no mercado de trabalho seja vista como primordial para o desenvolvimento da sociedade.

Palavras-chave: Trabalho. Mulheres. Emancipação. Direitos

1. INTRODUÇÃO

A inserção da mulher no mercado de trabalho configura-se como um elemento determinante para alavancar diversas discursões, principalmente em tempos modernos que estão alinhados com a intensa globalização, informatização e a uma verdadeira revolução tecnológica presente nos diversos segmentos sociais.

A Constituição Federal de 1988 representa um importante avanço no que tange maior igualdade entre homens e mulheres no ambiente de trabalho. Nesse sentido, o direito ao trabalho tido como um direito social, é um campo que demarca a garantia para as mulheres buscarem sua plena emancipação perante a sociedade, a considerar os entraves vivenciados cotidianamente, sobretudo, em razão dos papéis sociais construídos historicamente e que ainda recaem sobre elas em tempos hodiernos (BRASIL, 1988).

Ademais, a inserção no mercado trabalho é uma categoria que estabelece o rompimento de muitas barreiras para a mulher, o que torna relevante trazer à tona a análise histórica sobre a participação que desponta para sua emancipação neste ambiente e, de enfatizar que as políticas públicas são cruciais para maior amplitude e igualdade de gêneros, mas ainda assim, estes mesmos avanços estão paralelos aos constantes impedimentos sobrepostos à ela cotidianamente nas relações de trabalho.

As políticas públicas, nesse sentido, representam instrumentos para o enfrentamento das desigualdades de gênero nas relações trabalhistas, o que vem a contribuir para a ascensão social, política e econômica da mulher dentro dos espaços de trabalho.

Neste viés, pode-se destacar a inegável contribuição do movimento feminista que articulou pautas para que muitas conquistas pudessem abarcar direitos que outrora eram reprimidos e, indicaram maneiras desses direitos serem efetivados, bem como os que ainda precisam ser materializados.

No entanto, apesar de que ainda que fique demonstrado que o trabalho desempenhado pelas mulheres é fundamental para o desenvolvimento social, que este mesmo trabalho venha ser elemento determinante para sua emancipação econômica e social, as contradições sociais engendradas pelo modelo econômico vigente (capitalismo) destilam formas de discriminar e desvalorizar tudo que a mulher galgou até então. Urge, a importância das constantes análises dos desafios encontrados no ambiente laboral, sobretudo frente às transformações sociais pautadas pelas dinâmicas do capitalismo, para que de fato seja conferida à mulher maior igualdade de direitos na sociedade contemporânea (DELPHY, 2015).

É diante deste panorama que o presente artigo se propõe a discutir a temática apresentada, a qual estará embasada em contribuições bibliográficas que darão maior notoriedade para os diversos debates sobre o ambiente profissional da mulher, assim como os aparatos legais que sinalizam os avanços de cunho fundamentais para sua emancipação e as pesquisas de estatísticas atuais que apontam para a incessante disparidade de gênero no contexto de trabalho.

Dividido em cinco sessões, o texto conta com uma breve introdução, seguido pelo contexto histórico sobre a inserção da mulher no mercado de trabalho. A terceira parte traz a abordagem das políticas públicas que sinalizam formas de combate às diferenças entre gêneros no ambiente laboral. A quarta sessão contextualiza sobre a emancipação da mulher no seu ambiente profissional que ainda é permeada por desafios que servem de fomento para debates, os quais estão longe de ser findados e, as breves considerações finais.

2. O TRABALHO DA MULHER: UMA BREVE ANÁLISE HISTÓRICA

Historicamente, a construção das relações sociais foi condicionando a maneira de ser e de conviver dos indivíduos, obviamente, a questão de gênero se expressa, ou seja, a posição ocupada pela mulher na sociedade cria entraves para sua ascensão, por exemplo, no mercado de trabalho.

Nas sociedades anteriores à sociedade capitalista, não existia uma separação de atividades, além das tarefas domésticas e do cuidado com a família, a mulher, já era ativa, participava do sistema produtivo com atividades no campo, no comércio, no artesanato, fundamental para o desenvolvimento da riqueza social (SAFFIOTI, 1976).

a tradição de submissão da mulher ao homem e a desigualdade de direitos entre os sexos não podem, contudo, ser vistas isoladamente, [...], a atividade trabalho também é desempenhada pelas mulheres das camadas menos privilegiadas. Embora não se possa falar em dependência econômica da mulher (esta é uma noção individualizada que nasce com o capitalismo) (SAFFIOTI, 1976, p. 33).

Nesse sentido, Gardey (2003) em sua análise sobre o trabalho da mulher, enfatiza que elas sempre trabalharam, contudo, as categorias habituais da análise econômica e social não reconheciam, desconsideravam essas atividades que as mulheres já desempenhavam no século XIX e, destaca que “O registro de atividade da mulher progride com mutações estruturais da sociedade e a afirmação do assalariamento” Gardey (2003, p.38), o que determina maneiras da mulher se sobressair dos mais diversos tipos de opressão, demarcados e impostos por uma sociedade patriarcal e machista, de ser somente vista como cuidadora do lar e das obrigações conjugais.

Para Saffioti (1976, p.33) “A felicidade pessoal da mulher, [...], incluía necessariamente o casamento. Através dele é que se consolidava sua posição social e se garantia sua estabilidade ou prosperidade econômica”, o que demonstrava uma intensa subalternidade da mulher ao homem, de limitar seu poder de decisão.

A Revolução Industrial ocorrida no século XVIII marca o início de profundas transformações em várias esferas da sociedade, como a política, econômica, social e cultural, no mundo do trabalho não foi diferente, “a corrida pelo progresso, impulsionado pela acumulação de riquezas [...], levaram à intensificação da utilização de mão de obra a níveis inimagináveis” (FERRITO, 2021, p. 84).

Diante deste cenário, o trabalho feminino é alicerçado nas grandes fábricas, sobretudo, em virtude dos grandes proveitos que podiam ser retirados – longas e exaustivas jornadas de trabalho, salários baixos, insalubridades, além de terem que conviver com humilhações e preconceitos no

ambiente profissional – tais disparidades reconhecidas, tornam-se palco para a resistência e para inúmeras reivindicações por melhores condições de trabalho (ARAÚJO, 2013).

Nesse viés, a industrialização ocasiona o intenso fluxo de deslocamento das pessoas do campo para as grandes cidades e contribui de forma significativa para que ocorresse a “separação entre espaços sociais de produção e de reprodução, levando à especialização dos sexos” (CONDE-PUPIDO TOURÓN, 2007, p. 10-20, *apud* FERRITO, 2010).

As duas grandes guerras mundiais ocorridas em 1914-1918 e 1939-1945 respectivamente, demonstram a maneira de como as mulheres começam a ganhar destaque ao substituírem seus maridos nos empregos que tinham. Para Almeida do Império *et al.* (2019, p. 3), o novo cenário evidencia que o trabalho da mulher ganha novas direções, “quando os homens iam para as frentes de batalha e as mulheres passavam a assumir os negócios da família e a posição dos homens no mercado de trabalho”, torna-se espaço de importantes conquistas frente às diversas exclusões sociais que eram pertinentes à época para as mulheres.

2.1 As conquistas de direitos no trabalho para as mulheres no plano internacional

É importante salientar que o trabalho mostra-se como um elemento essencial na vida humana, está para além de ser somente o meio para prover a subsistência, ele é o eixo que direciona o indivíduo para que este venha ser inserido na sociedade e participe das transformações que nela ocorrem, nos mais diversos espaços da vida social.

apresenta-se portanto, como mecanismo de expressão da personalidade, transcendendo a lógica do mercado. Seu acesso deve ser livre, seu conceito amplo e sua execução dignificada. O trabalho não pode, pois, ser visto como aprisionador da mente humana, reduzido a execução de tarefas sem sentido em troca de um soldo insuficiente (FERRITO, 2021, p. 47).

Observa-se que, em decorrência das diversas formas como era tido o trabalho da mulher, um trabalho precarizado, mal remunerado, sob vieses extenuantes, exploradores e intensificado pela revolução industrial e pela dinâmica capitalista, busca-se esforços para suprimir esse quadro.

Araújo (2013) enfatiza que, o surgimento das primeiras normas de amparo nas relações de trabalho da mulher, tendo em vista este como direito, dar-se com a criação da Organização Mundial do Trabalho (OIT) em 1919, mesmo ano em que também foi assinalado o Tratado de Versalhes.

O dispositivo jurídico destaca algumas convenções de cunho fundamental que elencam as devidas proteções e respeito aos direitos das mulheres na seara laboral, “o de acesso ao

emprego, o de manutenção e proteção contra a despedida, o de amparo à maternidade e o de direito à intimidade e privacidade” (ARAÚJO, 2013, p. 53).

As mulheres empregadas, principalmente nas indústrias encontram melhores respaldos com a Convenção Nº 03 que dispõe sobre a licença do trabalho da mulher antes e após o parto, bem como a Convenção nº 04 que fala sobre a regulamentação do trabalho noturno das mulheres nas indústrias. A Convenção Nº 103, mais conhecida como a “Convenção sobre o Amparo à Maternidade”, aprovada na 35ª Reunião da Conferência Internacional do Trabalho em 1952, abrange diversas normativas que se destinam à proteção das mulheres em seus respectivos locais de trabalho (OIT, 1919).

De acordo com Araújo (2013):

respeito ao descanso antes e após o parto; ao amparo na situação do aborto; ao direito de amamentação; às oportunidades de admissão e permanência no emprego; à manutenção da remuneração durante os afastamentos, entre outros aspectos de proteção. Ela se dirige a todas as empregadas, inclusive as que prestam serviços assalariados em seus domicílios e as domésticas (p. 53).

Esta normativa garante estabilidade do trabalho à mulher em razão de sua situação materna e é tida como um dos mais importantes ordenamentos jurídicos no plano internacional. O Brasil é signatário da referida convenção, a qual encontra-se em consonância com o Art. 7, inciso XVIII da Constituição brasileira de 1988 que garante licença à gestante, sem prejuízo do emprego e do salário com duração de cento e vinte dias (BRASIL, 1988).

criou-se o Programa Empresa Cidadã, destinado à prorrogação da licença-maternidade mediante concessão de incentivo fiscal. De acordo com essa norma jurídica, assegura-se a prorrogação da licença-maternidade, prevista no inciso XVIII do caput do art. 7º da Constituição Federal, por 60 dias a toda empregada de pessoa jurídica que aderir ao Programa. A lei também garante igual direito, e na mesma proporção, à empregada que adotar ou obtiver a guarda judicial para fins de adoção da criança. Em seu bojo acha-se dirigido preceito à administração pública, direta, indireta e fundacional, autorizando-a a instituir programa que garanta prorrogação de licença-maternidade para suas servidoras nos mesmos padrões adotados para as empresas privadas (ARAÚJO, 2013, p. 56).

A Convenção que fala da Igualdade de remuneração de Homens e Mulheres trabalhadores, por Trabalho de igual valor é tratada na Convenção Nº 100 validada em 1919, já a Convenção Nº 111 versa sobre toda e qualquer abstração de práticas discriminatórias nas relações de trabalho (lei nº 9.029 de 13 de abril de 1995) (OIT, 1919).

Para Araújo (2013), o trabalho de igual valor deverá estar pautado no princípio da Isonomia e ao da dignidade humana, deixando explícito entre seus princípios que não deveria haver distinção entre sexos, que um salário igualitário deveria abarcar tanto o homem quanto a mulher, assim como

levará em consideração que a dignidade humana dos trabalhadores deverá ser respeitada “para os fins de acesso ao emprego ou a sua manutenção ao trabalho, motivados no sexo, na cor, na raça, na origem, no estado civil, na situação familiar ou na idade (p. 58).

Ainda que se revele todos os avanços legais, as mulheres ainda são alvos de atos discriminatórios, presentes e replicados diariamente na esfera de trabalho. De acordo com a Lei (9.029/95), que “alude à proibição de exigência pelo empregador à trabalhadora de atestados de gravidez e à esterilização” (ARAÚJO, 2013, p. 59).

Compreende-se que não se pode deixar de contratar a mulher em razão sua gravidez, ou então, ter que comprovar sua esterilidade, assim como outras justificativas por parte dos empregadores, que na verdade, distancia-se evidentemente das condições de igualdade de gêneros nas relações de trabalho.

2.2 O movimento feminista no Brasil: uma luta árdua pela igualdade

O acesso à educação sinalizou muitas rupturas na história das mulheres, visto que às mulheres não usufruíam de tal privilégio. “A expansão da escolaridade e o ingresso nas universidades viabilizaram o acesso das mulheres a novas oportunidades de trabalho” (BRUSCHINI; LOMBARDI, 2003, p.329).

Em 1827, as meninas podem enfim frequentar as escolas, em 1879 as mulheres conquistam o direito ao ingressar as faculdades. Somente vinte anos após a Proclamação da República Brasileira, ocorrida em 1889, é criado o Primeiro Partido Republicano Feminino em 1910, sendo um importante instrumento de defesa ao direito das mulheres ao voto. Contudo, em 1932, o Código Eleitoral Brasileiro é adotado para garantir a realização desse direito. Dessa maneira, a inserção feminina na esfera pública é marcada pelo direito ao sufrágio pelas mulheres, de forma a contribuir para sua emancipação na sociedade (NOSSA CAUSA, 2020).

Outra conquista importante para as mulheres que eram casadas, foi o direito de não ter mais que precisar da autorização do marido para ter acesso ao mercado de trabalho, isso foi garantido através da Lei nº 4.212/1962, o Estatuto da mulher casada também lhes conferiam o direito à herança e a guarda dos filhos, bem como “[...], oferecer-lhes os meios de educar-se, de tratar da sua saúde, de dar-lhes todos os direitos civis, a fim de que ela possa realmente tornar-se independente do homem, do ponto de vista econômico e colaborar na construção da vida social” (SAFFIOTI, 1976, p. 272).

O movimento feminista surge no Brasil entre o final da década de 1970 e se difunde pelo país inteiro na década de 1980, abrange novas roupagens, com organização e mobilização

de mulheres, que buscavam romper com toda construção sócio histórica de inferioridade às quais eram submetidas, como enfatiza Ferreira (1999):

é novo porque questiona as estruturas da família, do trabalho, e da sociedade, propondo uma redefinição do papel da mulher nesses espaços. [...] o movimento feminista abre espaço para uma nova visão de mundo na qual as mulheres possam vir a ser incluídas, [...], introduziu as temáticas da mulher no seio do movimento político partidário e sindical. Foi através dele que se revelaram a face de sujeitos até então ocultos ou com vozes sufocadas nas últimas décadas (FERREIRA, 1999, p. 31).

Dessa maneira, além das constantes lutas pela igualdade de gêneros, o movimento feminista surge para dar vez e voz e, também propõe a valorização e o respeito às mulheres nos mais diversos âmbitos da sociedade, impulsionado pelas diversas lutas e conquistas históricas.

As pautas feministas também lograram grande êxito no que se refere o direito de igualdade, o que fica sinalizado com a Promulgação da Constituição do Brasil de 1988, elencado no inciso I do artigo 5º da referida Legislação “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição; [...]”, (BRASIL, 1988), sendo um importante avanço para a inclusão da garantia do direito em questão.

O Direito ao Trabalho pelas mulheres foi sendo moldado a partir de uma estrutura social patriarcal, capitalista e opressora. Nesse sentido, o movimento feminista vinculado a outros movimentos sociais, impulsionou as mulheres a se organizarem e lutarem, abordando diversas questões que as oprimiam, reivindicando seus direitos, ganhando ocupações em espaços que outrora foram negados, indo para além da esfera privada, tomando as ruas e avenidas do país inteiro, que serviram de palco para terem acesso à democracia, como enfatiza Saffioti (1976):

[...] inoculou, em boa parcela das mulheres, a aspiração de libertar-se e de emancipar-se através do trabalho, processo este que foi amadurecendo à medida que, efetivamente, iam os elementos femininos penetrando em áreas até então reservadas exclusivamente aos homens (SAFFIOTI, 1976, p. 274).

Em suma, constata-se que todos os avanços legislativos alcançados pelas mulheres foram permeados por várias situações conflituosas e desfavoráveis em razão de sua situação na sociedade, não foram suficientes, mas foram fundamentais para cindir com muitos padrões estruturais sociais que as inferiorizavam, e que lhes conferiram êxitos e amplitude para sua emancipação nas relações de trabalho, com a família e também com a sociedade.

3. AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENFRENTAMENTO DAS DESIGUALDADES DE GÊNERO NO AMBIENTE DE TRABALHO

A inserção na seara laboral representou para as mulheres grandes mudanças, contudo, a desigualdade e discriminação de gênero ainda é evidenciada de maneira contundente nesse ambiente, o sistema econômico ao qual fazemos parte, não oferece à mulher as mesmas oportunidades de igualdade que são cedidas ao homem. Nesse sentido, as políticas públicas sinalizam importantes instrumentos que possibilitam responder tais impasses experimentados pelas mulheres.

As políticas públicas eclodem, sobretudo, a partir da década de 1980, quando o movimento feminista vinculado a outros movimentos sociais, buscou engajamento, formas de se organizar e exigir dos Estados brasileiros, ações que visassem “a construção de agendas, na formulação e implementação de políticas públicas” (FERREIRA, 1999).

como respostas do Estado frente às demandas sociais, são, portanto, processos sociais, históricos, contínuos e inacabados, constituídos por sujeitos que podem ser partidos políticos, sindicatos, e movimentos sociais, “[...] como elemento de pressão e ação para provocar mudanças que tem como princípio à igualdade social” (FERREIRA, 1999, p. 09).

Rigoni e Goldschmidt (2015) pontuam a Secretaria de Políticas para Mulheres criada em 2003, com vistas a proporcionar à inclusão da mulher na participação do desenvolvimento social, econômico, político e cultural do país, sobretudo com enfoques nas políticas de trabalho da mulher, com ações condizentes a um trabalho digno que lhes confirmam maior notoriedade profissional.

o Plano Nacional de Políticas para as mulheres, desenvolve Políticas que atuem na reversão do quadro de desigualdade racial e de gênero no mercado de trabalho, pautando-se em Marcos nacionais e internacionais, como as Convenções de Belém do Pará e CEDAW, e pelo diálogo com a sociedade civil” (RIGONI; GOLDSCHMIDT, 2015, p.63).

Neste bojo, pode-se destacar o Programa Pró-Equidade de Gênero e Raça que foi criado em 2005 pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, que busca, sobretudo, difundir novos patamares para que de fato se estabeleça a igualdade de gênero no mundo do trabalho (SPM- Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2016).

O Programa propõe ações concretas nessa direção, como por exemplo: maior participação das mulheres brancas e negras em cargos de liderança e comando nas organizações; equiparação salarial mediante suas qualificações; bem como valorizar e incentivar o debate e reflexão sobre as desigualdades de gênero e raça no interior das organizações; incentivos para que os homens passem

a se responsabilizar pelo trabalho doméstico; entre outras medidas que visem a desconstrução patriarcal, machista e racista tão refletidas e de forma aguda no ambiente laboral (SPM – Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2016).

Todo esse debate em prol das questões da mulher torna-se essencial para demonstrar que a realidade vivenciada por elas pode e deve ser transformada, ainda que a passos lentos, as mulheres continuam na busca pela consolidação de garantir maior igualdade de tratamento e melhores oportunidades no ambiente de trabalho.

3.1 A proteção da mulher nas relações de trabalho à luz da consolidação das leis trabalhistas (CLT) brasileira

Ao se referir à proteção da mulher no ambiente profissional, a CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas) promulgada em 1943, é considerada um grande avanço, garante um tratamento diferenciado, leva em consideração fatores como a força física, a estabilidade, a licença maternidade, entre outros (BRASIL,2017).

Assim, como ocorrido em diversos países no mundo, o Brasil segue as diretrizes internacionais e adota medidas em seu sistema jurídico e em suas normas infraconstitucionais que contemplem o direito de proteger a mulher nas relações de trabalho. A partir disso, é que houve uma nova postura na CLT, com a criação da lei nº 7.855/89 como forma de conferir maior igualdade entre os trabalhadores (ARAÚJO,2013).

é vedado empregar a mulher em serviço que demande o emprego de força muscular superior a vinte (20) quilos, para o trabalho contínuo, ou vinte e cinco (25) quilos, para o trabalho ocasional (art. 390 da CLT). Por igual, reafirmou-se o direito para as mulheres de disporem de vestiário com armários privativos individuais, sempre que trabalhem em locais que exijam que troquem suas roupas (inciso III do art. 389 da CLT) (BRASIL, 2017).

Com a promulgação dos artigos referidos citados na CLT, adota-se legalmente a igualdade de direitos, de proporcionar as mesmas oportunidades para todos, tal como está disposto no *caput* e inciso I do art. 5º e nos incisos XXX a XXXIV do art. 7º da CF/1988, ou seja, não trata da diferença de aspectos biológicos e sociais como é estabelecido e confundido facilmente na sociedade (BRASIL,1988).

É importante considerar os apontamentos de Araújo (2013 p.45), que a adoção formal do princípio da igualdade não impede que também seja considerada a igualdade material, ou seja, as diferenças existentes, a lei adapta a regra conforme as necessidades, como forma de deixá-la mais justa, “A condição feminina autoriza que sejam observadas as diferenças entre o homem e a mulher, as características fundamentais para criar uma discriminação positiva”.

A maternidade é um momento especial na vida da mulher. Nesse sentido, o sistema jurídico nacional é bem amplo em relação a esse direito, com o intuito de ofertar um tratamento atípico à mulher nas relações profissionais. Artigos específicos da CLT reafirmam tal assertiva, no sentido de preservar direitos garantidos constitucionalmente, bem como, de oportunizar a plena participação em outros segmentos: social, cultural, familiar e profissional da mulher:

art.377. A adoção de medidas de proteção ao trabalho das mulheres é considerada de ordem pública, não justificando, em hipótese alguma, a redução de salário. Art. 391-A. A confirmação do estado de gravidez advindo no curso do contrato de trabalho; Art. 392-A: A empregada que adotar ou obtiver guarda judicial para fins de adoção de criança ou adolescente será concedida licença-maternidade (BRASIL, 2017).

Seguindo essa linha de raciocínio, são conferidas igual amparo, de estabilidade do emprego da mulher trabalhadora. Conforme assegura o art. 392 § 4º da CLT, há proteção para a mulher em caso da transferência de função por motivo de saúde, garantindo-lhe a função anteriormente exercida, logo após o regresso ao trabalho. Destaca-se a importância dada à gestante quanto ao uso do tempo necessário para a realização de, no mínimo, 06 (seis) consultas médicas e demais exames complementares durante a gravidez, sem que haja prejuízos em sua remuneração (BRASIL, 2017).

Este aparato legal demonstra que as mulheres conquistaram diversos direitos que contribuem para sua autonomia, liberdade e inserção, não somente na esfera de trabalho, mas em outros contextos sociais, o que é fundamental para a construção de uma sociedade mais equânime, embora sobre elas ainda sejam versadas constantes desigualdades e discriminações nas relações profissionais.

4. A EMANCIPAÇÃO DA MULHER E OS DESAFIOS ENCONTRADOS NO AMBIENTE DE TRABALHO

4.1 A dupla jornada de trabalho

Faz-se necessário pontuar a análise de Ferrito (2021), que embora tenha tido uma maior participação do homem nas divisões das tarefas domésticas, quanto na própria redefinição da paternidade, essa é uma veracidade que não alcança todas as famílias, como demonstram as pesquisas feitas em 2019 pelo IBGE, relacionada aos afazeres domésticos ou cuidados com as pessoas, ou seja, esse trabalho não remunerado realizado pelas mulheres em média tem o dobro de tempo que o dos homens, 21,4 horas contra 11,0 horas.

É notório que, a inserção em um trabalho remunerado, não exime a mulher de ainda ter que se dedicar ao trabalho doméstico, ademais, esse é um dos motivos pelo seu distanciamento do mercado de trabalho. A autora enfatiza que, o trabalho do homem é tido como auxiliar ao

trabalho da mulher e tende a ser também seletivo, haja vista que é subordinado à ela o trabalho protagonista do cuidado reprodutivo, o que só comprova a cultura de dominação.

Destarte que, ter que conciliar o trabalho reprodutivo – cuidar do lar, dos filhos, e diga-se de passagem, um trabalho que não é remunerado, nem tão pouco valorizado - com o trabalho remunerado, representa para as mulheres uma exaustiva e incansável jornada, uma dupla ou até tripla jornada de trabalho e, uma consequente e insuportável sobrecarga feminina, sem ao menos dispor de tempo para cuidar de si própria.

É importante pontuar sobre o uso do “tempo”. Em suas pesquisas, Machado (2014) ressalta sobre as estratégias utilizadas pelas mulheres para uma conciliação do trabalho remunerado e o trabalho doméstico. O estudo traz dois eixos norteadores: a constante “falta de tempo” e o “tempo para si”. De acordo com a autora:

a principal falta sentida é de tempo para cuidar de si (29%) e, em seguida para ficar com os filhos (18%). [...] a diversão (11%), o descanso (8%) e os cuidados com a casa (6%). [...], além de exercerem trabalho remunerado, as mulheres são, via de regra, as principais responsáveis pelas tarefas domésticas, o que ocupa parte significativa de suas rotinas (MACHADO, 2014, p. 54 – 55).

Seguindo essa linha de raciocínio, quando se fala em “tempo para si”, a autora enfatiza que, de maneira geral as mulheres dispõem de pouco tempo para si, pois, priorizam primeiro as tarefas do dia a dia, que segundo elas são mais necessárias. O tempo para si, reflete-se nos momentos de lazer, como os cuidados pessoais, com a hora da novela, passeios e conversas com os amigos, a família, ir à igreja, à academia, assistir filmes e ir ao cinema, entre outros (MACHADO, 2014).

Observa-se que, embora o trabalho remunerado se revele como uma opção de ter sua autonomia, de dispor de renda, de sua liberdade, por conta das tradições culturais que definem os papéis sociais, ainda se mantém os discursos de que cabe às mulheres a responsabilidade pelo gerenciamento de todo o trabalho doméstico, ao chegar em casa, se deparam com o acúmulo de tarefas para dar continuidade, de cuidar do lar, da família, ou seja, é um fardo que ainda coloca a mulher a margem da subordinação e, que se faz muito presente no cotidiano das mulheres.

Importante destacar as contribuições de Delphy (2015, p. 102) “que não é a natureza dos trabalhos efetuados pelas mulheres que explica suas relações de produção, [...], mas que são essas relações que explicam que seus trabalhos sejam excluídos do mundo do valor”, ou seja, a assertiva da autora evidencia o processo de legitimação desse sistema econômico, ao anular o trabalho reprodutivo, pois não possui valor de troca, não gera mais-valia para o capital, além de perpetuar sua submissão ao trabalho familiar.

Assim, a dupla jornada de trabalho é naturalizada diante da sociedade, independentemente de estar ou não inserida na esfera de produção capitalista, que sobressai o trabalho reprodutivo e tende a criar a inferiorização, a desvalorização e a precarização do trabalho da mulher, além de privilegiar a cultura patriarcal de dominação masculina, ao passo que este mesmo trabalho não remunerado, sobretudo, serve para sustentar a lógica do capital, bem como a desigualdade de gênero tanto no âmbito público quanto no privado.

4.2 A brecha salarial

O termo “brecha salarial” é designado para tratar das diferenças existentes na remuneração que é paga aos trabalhadores/as, sobretudo em razão de gênero, ou seja, culturalmente é uma forma de hierarquizar, de deixar demonstrado que o trabalho do homem tem mais valor do que o da mulher (FERRITO, 2021).

Como já destacado, desde a sua inserção no mercado de trabalho, a mulher já convivia com os baixos índices salariais. Nesse sentido, a igualdade de remuneração para homens e mulheres por trabalho de igual valor, está estabelecida na Convenção Nº 100 da OIT, a qual foi ratificada pelo Brasil em 1957, que promove a igualdade de gênero no ambiente de trabalho e deve se distanciar de discriminação pautada no sexo (OIT, 1919).

Os avanços vieram, garantiram muitos direitos para as mulheres, porém não se refletem na igualdade salarial. Para Silvera (2003), em relação aos salários, não há muito com que se entusiasmar, pois esta é uma realidade que está longe de ser alcançada pelas mulheres, afinal, elas são as primeiras a se depararem com essa desigualdade.

A autora ainda enfatiza que, esta diferença salarial é condicionada pelo reflexo de certas culturas e tradições, salário tido apenas como complemento ao salário masculino, já que devido a certos estereótipos sociais (sexo, diferença nas atividades domésticas, entre outros), ao homem implica o papel de prover o sustento da família.

Por estudar mais, buscar melhores qualificações profissionais, são indicadores que tornam a presença cada vez mais marcante no ambiente de trabalho, contudo, (BRUSCHINI; LOMBARDI, 2003) demonstram em seus estudos que, as mulheres são também as que recebem os menores soldos, o que é configurado como um obstáculo e que ainda se intensifica no dia a dia nas suas relações de trabalho.

Nesse contexto, Alvarenga (2021) aponta que, os estudos analisados pela Consultoria iDados, com base na PNAD IBGE, revelam que as mulheres ganharam em média 20,50% menos do que os homens no 4º trimestre de 2021, contra 19,70% a menos no final de 2020,

levando em consideração o mesma escolaridade, idade e ocupação, ou seja, a média de salário dos homens está em média de R\$ 2.601,25 e das mulheres em R\$ 2.068,72, ou seja, é uma desigualdade que ainda persiste na sociedade e com grau bastante elevado entre os trabalhadores e com os mesmos perfis.

Ainda que a equiparação salarial esteja prevista no artigo 461 da CLT, que valida o mesmo salário para homens e mulheres que executam os mesmos trabalhos com igual valor, a diferença de salários entre homens e mulheres dentro dos espaços de trabalho ainda são recorrentes, onde ao homem é atribuído os melhores soldos, bem como estar inserido também em melhores cargos, reflete-se, portanto, em uma estrutura social marcada por concepções machistas (BRASIL, 2017).

Para Grech (2020), mesmo com evidências de maior nível de educação e de maior participação da mulher no mercado de trabalho, a disparidade de salário ainda persiste de forma latente em diversos países, é uma problemática que, de acordo com a reportagem publicada em setembro de 2020 pela ONU mulheres, está a passos lentos de ser alcançada e poderá levar 257 anos para a igualdade econômica de gênero nas relações trabalhistas.

Destarte, tal expressão encontra diversas causas, como o trabalho de igual valor, ou seja, “o trabalho da mulher e as qualidades tidas como femininas não recebem o mesmo reconhecimento que o labor dos homens” (FERRITO, 2021, p. 59). É uma consequência que uma sociedade patriarcal rege, por designar que aquilo que é desempenhado pelo homem em razão de sua força, seja mais valorizado do que é delegado à mulher por supostamente possuir qualidades inferiores.

4.3 A maternidade como impedimento para a não contratação das mulheres

Ao abordar o trabalho remunerado no cotidiano da mulher, é importante enfatizar a ótica de (BIROLI, 2018), que inicialmente discorre sobre a crítica feita pelo feminismo à maternidade, esta por ser historicamente compreendida pela divisão sexual do trabalho, dispensando os cuidados com os filhos como tarefa atribuída às mulheres e exime o homem desse compromisso e, como consequência, a maternidade torna-se um fator que impossibilita a mulher de ser inserida nos espaços públicos de trabalho.

De acordo com Bruschini e Lombardi (2003), algumas ressalvas acabam dificultando o melhor empenho das mulheres em seus locais de trabalho ou ainda as desvantagens que fazem delas trabalhadoras de segunda categoria, primeiramente, elas são as que mais se dedicam nas atividades domésticas, bem como pelo cuidado com os filhos e demais familiares, sendo que

estes motivos as impedem de realizarem atividades econômicas, outra causa seria o cuidado com os filhos pequenos entre 2 e 4 anos, que impedem a inserção feminina no mercado de trabalho.

As assertivas das autoras podem ser comprovadas nos dados divulgados pelo IBGE referentes às estatísticas de gênero no ano de 2019, que revelam as dificuldades encontradas pelas mulheres para a inserção no mercado de trabalho, o nível de ocupação da mulher entre 25 e 49 anos, com presença de crianças com até 3 anos de idade vivendo no domicílio se mostra como fator relevante. O estudo revela que o percentual entre as mulheres que têm filhos dessa idade é de 54,6%, abaixo dos 67,2% daquelas que não possuem filhos.

Aqui se faz importante ressaltar a inviabilidade de acesso a creches, que é um fator que sobrecarrega ainda mais a mulher que trabalha fora de casa, (BRUSCHINI; LOMBARDI, 2003) sinalizam que as creches são locais que não conseguem atender a grandes demandas, e com isso as mulheres ainda são as principais responsáveis pelo cuidado com os filhos pequenos, pois nem sempre o salário recebido consegue custear outros profissionais no cuidado com os filhos, somam-se a isso fatores como: a rede de apoio familiar, dos filhos mais velhos, dos vizinhos, tornam-se aliados, sobretudo quando essas mulheres são as únicas que provém o sustento familiar.

Ademais, é importante salientar que, entre os diversos direitos sociais garantidos ao trabalhador/a, o direito a creche também está garantido constitucionalmente no art. 7º, inciso XXV, bem como, representa o compromisso do Estado e direito de crianças à educação, explanado no art. 208, inciso IV (BRASIL, 1988). Nesse sentido, o direito em questão sinaliza maior igualdade de gênero no mercado trabalho.

Para Laufer (2003, p. 127) “agora iguais em direito, as mulheres permanecem desiguais de fato”. Para a autora, essa desigualdade é evidenciada dentro da seara trabalhista, no contexto social e familiar, traduz-se para a mulher, no limite de sua autonomia, refletem-se nas poucas oportunidades ofertadas por razão de sua maternidade, são criadas condições conflituosas dentro do ambiente familiar e até mesmo opção de abandonarem o emprego.

embora a igualdade profissional e a igualdade salarial estejam na agenda política das democracias ocidentais como uma das dimensões fundamentais da cidadania das mulheres, a divisão desigual do trabalho familiar e doméstico pesa sobre as desigualdades entre homens e mulheres no mercado de trabalho (LAUFER, 2003, p. 130).

Trabalhar fora implica reduzir o cuidado com os filhos e com a família “a maternidade é um fator que reduz a autonomia relativa, individual e coletiva das mulheres” Biroli (2018, p. 111). Além

da participação no mercado de trabalho, a maternidade é um fator que impossibilita a inserção da mulher em outros contextos sociais, estende-se para a produção e reprodução econômica, mais precisamente o modo de produção capitalista que exige exclusividade.

Para Ferrito (2021, PG. 64) “O tema é retirado da esfera privada dos arranjos familiares e se torna uma questão pública, envolvendo toda a sociedade” e, mesmo com todos os aparatos legais como a licença maternidade, a estabilidade à gestante, direitos estes conquistados e que contribuíram para que a mulher trabalhadora se ausentasse do lar e garantisse seu salário ao término do mês, a maternidade ainda é um dos fatores que impactam diretamente na inserção das mulheres no mercado de trabalho.

4.4 O teto de cristal⁹³⁶: o não acesso aos cargos de chefia

Esta é uma realidade que impacta diretamente a carreira profissional das mulheres cotidianamente no mercado de trabalho, a conquista aos cargos gerenciais ainda está distante de ser alcançada, pois ao almejarem a ascensão na carreira profissional, se deparam com barreiras que são invisíveis. As pesquisas realizadas pelo IBGE em 2018, referentes aos dados divulgados em 2016, apontam que as mulheres ocupam 37,8% dos cargos de chefia, já que os homens conquistam 62,2% desses espaços. Para o ano de 2019, os estudos revelam que a participação das mulheres em cargos gerenciais diminuiu, chegando a 37,4 (IBGE, 2019).

Em uma sociedade estruturada por concepções machistas, misóginas, onde não ser reconhecida pela capacidade de liderar cargos promissores, é explicado pela fragilidade, fraqueza ou até mesmo defeito que uma pessoa tem, no caso, a mulher. Tal desempenho e função é comparada ao “teto de cristal”, visto como algo fácil de ser rompido (FERRITO, 2021).

Outro dado importante a ser considerado é a escolaridade da mulher, que se expressa em níveis mais elevados de instrução do que o nível escolar dos homens, elas representam a maioria nas escolas, nas faculdades, estão sempre em busca de aperfeiçoar seus conhecimentos para alcançar seus objetivos. No entanto, este é um fator que não é considerado para que as mulheres tenham as mesmas oportunidades e remuneração salarial que os homens (BRUSCHINI; LOMBARDI, 2003).

A PNAD Contínua 2019 revelou que, entre a população com 25 anos ou mais, 40,4% dos homens não tinham instrução ou possuíam apenas fundamental incompleto, proporção que

⁹³⁶ O Teto de Cristal é um fenômeno usado na terminologia espanhola. No Brasil é usado para se referir ao impedimento colocado às mulheres na inserção nos cargos mais elevados de trabalho. “[...] esse objetivo é inalcançável. Inatingível por que existe uma barreira invisível, um teto translúcido como o cristal, mas intransponível” (FERRITO, 2021, p.60).

era de 37,1% entre as mulheres. Já a proporção de pessoas com nível superior completo foi de 15,1% entre os homens e 19,4% entre as mulheres, ou seja, os estudos revelam que os níveis de formação da mulher são melhores que o do homem, mas ainda assim, são encontrados muitos impasses dentro do ambiente de trabalho, como a desvalorização do trabalho realizado e impedimentos para a sua ascensão profissional (IBGE,2019).

Fica demonstrado que, a construção de uma carreira profissional promissora não se configura como uma tarefa fácil para a mulher, já que suas competências são desvalorizadas e injustificáveis, mesmo considerando muitos avanços ao longo dos tempos, ainda é possível conviver com atos de discriminação, de violência e preconceitos dentro do ambiente corporativo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar os breves apontamentos sobre a inserção da mulher no mercado de trabalho, pode-se perceber que as mulheres atualmente adotam posturas totalmente diferentes das que lhes eram impostas no passado, rompeu-se com a frase: “o lugar da mulher é em casa, cuidando dos filhos e do marido!”, e o que se propaga é: “o lugar da mulher é onde ela quiser”, levando-as a ocuparem espaços na sociedade que outrora eram inimagináveis, dispensados somente aos homens.

Nesse sentido, os estatutos legais tanto na esfera internacional quando na nacional, sinalizam as conquistas de diversos direitos para as mulheres, como por exemplo, a proteção à maternidade, a igualdade de remuneração entre homens e mulheres, assim como a proibição de toda e qualquer conduta discriminatória contra a mulher no ambiente de trabalho.

Contudo, é importante enfatizar que, mesmo com o avanço das garantias para as mulheres seja no pelos aparatos jurídicos, seja através da criação de políticas públicas, da articulação do movimento feminista como um instrumento de representatividade política, cultural, econômica e social que é e, em prol da igualdade de gêneros, a outra face da realidade experimentada pela mulher é revelada. Ainda se questiona a imagem construída historicamente da mulher, sobretudo, sob um viés patriarcal, machista, pela redução da posição ocupada por estas na sociedade.

Atualmente, os aspectos relacionados à disparidade de gênero na esfera de trabalho ainda existem e persistem. Primeiramente, ainda que tenha ocorrido uma maior participação da mulher no mercado de trabalho no decorrer dos tempos, de ter através do trabalho remunerado a garantia de emancipação tanto econômica, quanto social, política, etc., a jornada dupla de

trabalho mostra-se como entrave, sobretudo, porque representa uma sobrecarga exaustiva para a mulher, pois ainda são dispensados à elas a responsabilidade pelo trabalho no âmbito privado.

Em razão da sua posição ocupada na sociedade, de sempre ser inferiorizada, pelo padrão subalterno que lhe é imposto, o trabalho doméstico desempenhado em maior medida pela mulher e não sendo remunerado, é desvalorizado diante da sociedade, ainda mais por não privilegiar o modo de produção capitalista, ao passo que perpetua a disparidade de gênero tanto no público quanto no privado.

Mesmo que a igualdade de remuneração esteja estabelecida nos ordenamentos jurídicos tanto no âmbito internacional quanto nacional, a desigualdade salarial ainda é toda como grande obstáculo para as mulheres, pois é uma forma de demonstrar culturalmente que a questão de gênero ainda impera no cotidiano das relações de trabalho, por considerar o trabalho do homem de maior valor, enquanto que o trabalho da mulher vive à margem da inferiorização, da discriminação e da desvalorização.

Alargando esse debate, em 2021, os estudos realizados pela consultoria iDados revelam que o salário da mulher era em média 20,50% menor que o salário do homem, comparando o mesmo período pesquisado de 2020 que era de 19,70%, o que não é motivo de satisfação, pois esse estudo considera a escolaridade, idade e ocupação, a média de salário dos homens está em média de R\$ 2.601,25 e das mulheres em R\$ 2.068,72, ou seja, essa diferença salarial ainda é bastante contundente entre homens e mulheres dentro dos espaços públicos de trabalho. (ALVARENGA,2021).

Essa é uma realidade que confronta a mulher de forma latente nas relações de trabalho e, de acordo com a ONU mulheres em 2020, essa disparidade salarial levará 257 anos para atingir a igualdade econômica entre gêneros no ambiente profissional (GRECH, 2020).

Biroli (2018) ressalta os apontamentos feitos à maternidade pelo feminismo, pelo fato de que historicamente era delegado à mulher o protagonismo pelo cuidado com os filhos, separando o homem de tal função, o que contribui para o seu afastamento do mercado de trabalho. Ademais, este é um dos argumentos utilizados para sua não contratação e também serve para justificar a sua autonomia relativa, o seu impedimento não somente das relações econômicas, mas de outros contextos sociais, sobretudo quando ela precisa se dividir entre o árduo cuidado com a família e trabalhar fora de casa.

As pesquisas de estatísticas do IBGE em 2019 para as mulheres entre 25 e 49 anos, com filhos até 3 anos de idade se mostra como fator relevante para a sua não inserção no mercado

de trabalho, o percentual alcança 54,6% contra 67,2% para as mulheres que não possuem filhos (IBGE,2019).

A autora Ferrito (2021) destaca em seus estudos o impedimento ou ainda um objetivo que é inalcançável para as mulheres ao almejarem melhores patamares em suas carreiras profissionais, o acesso aos cargos gerenciais ainda está longe de superado, é algo que pode ser comparado a um teto de cristal, ou seja, a única explicação é a de que a sociedade é estruturada por vieses patriarcais e machistas que se utiliza de artifícios que são injustificáveis, mesmo que se tenha demonstrado os inúmeros avanços que contribuíram para sua ascensão profissional, ao passo que estas mesmas servem para legitimar a discriminação, a violência e preconceitos nas relações de trabalho.

Os estudos realizados pelo IBGE em 2019 mostram-se ainda mais desfavoráveis em relação ao ano de 2016 também feito pelo IBGE quando o assunto é acesso cargos mais elevados na carreira profissional, ou seja, esse índice em 2019 é de 37,4%, quando em 2016 se mostrava um pouco mais elevado, 37,8% (IBGE,2018).

Conclui-se que, para que a emancipação da mulher no mercado de trabalho de fato seja consolidada na sociedade, é indubitável romper com padrões estruturais que ainda submetem às mulheres a cenários de discriminação, de desvalorização. A emancipação feminina deve estar pautada não somente com os discursos sobre a condição econômica, mas também social, política, cultural e devem provocar reflexões e mudanças de cenários para além do que está posto juridicamente, com a devida atenção do Estado e articulado com a participação social para que de fato a constituição de uma sociedade mais democrática prevaleça.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA DO IMPÉRIO, D.; MARQUES DE ALMEIDA, J.; DA SILVA FUZARO, P.; RODI NEUMANN, H. A MULHER NO MERCADO DE TRABALHO: LUTAS E CONQUISTAS. **Encontro Internacional de Gestão, Desenvolvimento e Inovação (EIGEDIN)**, v. 3, n. 1, 12 out. 2019. Disponível em: <https://desafioonline.ufms.br/index.php/EIGEDIN/article/view/8184>. acesso em: 16/05/2022.

ARAÚJO, Eneida Melo Correia de. O trabalho da mulher e o princípio da igualdade. **Revista do Tribunal Superior do Trabalho**, São Paulo, v. 79, n. 3, p. 46-62, jul/set. 2013.

ALVARENGA, Darlan. Mulheres ganham em média 20,5% menos que homens no Brasil. Portal g1. Disponível em: <https://g1.globo.com/dia-dasmulheres/noticia/2022/03/08/mulheres-ganham-em-media-205percent-menos-quehomens-no-brasil.ghtml>. acesso em 08/09/2022.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

BRASIL. **Decreto-Lei 5.452** de 1º de maio de 1943. Consolidação das Leis do Trabalho, Brasília, DF, out. 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5452-1-maio1943-415500-publicacaooriginal-1-pe.html>. acesso em 27/05/2022.

BIROLI, F. **Gênero e desigualdades: Limites da democracia no Brasil**. [recurso eletrônico]. Editora Boitempo; 1ª edição. 2018.

BRUSCHINI, C; LOMBARDI, M.R. Mulheres e homens no mercado de trabalho: um retrato dos anos 1990. *In*: MARUANI, M. e HIRATA, H. (Orgs.). **As novas fronteiras da desigualdade: homens e mulheres no mercado de trabalho**. São Paulo: Senac, 2003.

DELPHY, Christine. O inimigo principal: a economia política do patriarcado. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº17. Brasília, maio – agosto de 2015, pp. 99119.

FERREIRA, Mary. **Mulher, gênero e políticas públicas**. São Luís: Grupo de mulheres da ilha: Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas Mulher, Cidadania e Relações de Gênero – UFMA; Salvador: Redor. São Luís/MA, 1999.

FERRITO, Bárbara. **Direito e desigualdade: uma análise da discriminação das mulheres no mercado de trabalho a partir do uso dos tempos**. São Paulo: LTr: 2021.

GARDEY, D. Perspectivas históricas. *In*: MARUANI, M. e HIRATA, H. (Orgs.). **As novas fronteiras da desigualdade: homens e mulheres no mercado de trabalho**. São Paulo: Senac, 2003.

GRECH, V. Tudo que você precisa saber sobre a promoção da igualdade salarial. ONU mulheres. 2020. Disponível em: <https://www.unwomen.org/es/news/stories/2020/9/explainer-everything-you-need-to-know-about-equal-pay>. acesso em: 20/11/2022.

LAUFER, Jacqueline. Entre a esfera pública e a esfera privada: os desafios dos direitos das mulheres. *In*: MARUANI, M. e HIRATA, H. (Orgs.). **As novas fronteiras da desigualdade: homens e mulheres no mercado de trabalho**. São Paulo: Senac, 2003.

IBGE. Estatísticas de Gênero – **Indicadores Sociais das mulheres no Brasil**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/genero/20163estatisticas-de-genero-indicadores-sociais-dasmulherenobrasil.html?=&t=downloads>. acesso em: 09 set. 2022.

IBGE: Estatísticas de Gênero -**Indicadores sociais das mulheres no Brasil**. Disponível em: <http://abet-trabalho.org.br/ibge-estatisticas-de-genero-indicadorestais-das-mulheres-no-brasil/>. acesso em: 15 out. 2022.

MACHADO, M.S. Trabalho remunerado e trabalho doméstico: conciliação? *In*: ÁVILA, M.B; FERREIRA, V. (Orgs). **Trabalho remunerado e trabalho doméstico no cotidiano das mulheres**. SOS CORPO Instituto Feminista para a Democracia; Instituto Patrícia Galvão – Recife SOS CORPO, 2014. 105 p.

NOSSA CAUSA. **Conquistas do feminismo no Brasil: uma linha do tempo**. Disponível em <https://nossacausa.com/conquistas-do-feminismo-no-brasil/>. acesso em 20/05/2022.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Convenções ratificadas pelo Brasil**. Disponível em: <https://www.ilo.org/brasil/convencoes/lang-pt/index.htm>. acesso em: 21/05/2022.

RIGONI, Carliana Luiza; GOLDSCHMIDT, Rodrigo. Políticas públicas de proteção e incentivo ao trabalho da mulher. **Revista da AJURIS** – Porto Alegre, v. 42, n. 139, Dezembro, 2015.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. Petrópolis. [recurso eletrônico]. Vozes, 1976.

SILVERA, Raquel. Os salários: mantidas as condições desiguais?. *In*: MARUANI, M. e HIRATA, H. (Orgs.). **As novas fronteiras da desigualdade: homens e mulheres no mercado de trabalho**. São Paulo: Senac, 2003.

SPM – Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Programa PRÓ EQUIDADE DE GÊNERO E RAÇA**. Rompendo fronteiras no mundo do trabalho – Brasília, 2016.

NARRATIVAS DE VIDA DE MULHERES MARANHENSES: TRABALHO E CULTURA POPULAR SOB A ÓTICA DOS FEMINISMOS

Larissa Leda F. Rocha
Doutora
larissa.leda@ufma.br
UFMA

Flávia de Almeida Moura
Doutora
flavia.moura@ufma.br
UFMA

Letícia Cardoso
Doutora
leticia.cardoso@ufma.br
UFMA

RESUMO: Ao observarmos as ondas dos feminismos sob uma perspectiva histórica é possível afirmar que a partir de 1990, a marca do início da terceira onda, inteseções de gênero, classe e raça reorganizaram todas as peças de um xadrez político que, até aquele momento, significava o feminino como uma mulher branca, da classe média e heterossexual. Dissidências dessa restrita imagem passavam ao largo das preocupações que ocupavam pensadoras como Friedan (1963), por exemplo. A correção de falhas e lacunas relacionadas ao próprio conceito de gênero (Scott, 1995; Butler, 2016; Harding, 2019), mas também concernentes ao feminismo negro e de mulheres não brancas (Carneiro, 2019; Collins, 2019; Lugones, 2019) e questões de classe estão no centro do debate desde então. É neste contexto que apresentamos nesta comunicação algumas narrativas de vida (Bertaux, 2010) em construção de mulheres negras que fazem parte de pesquisas recentes realizadas no Maranhão que trazem à tona um silenciamento histórico de suas vozes e representações, mas que ocuparam, também historicamente, lugares de destaque na luta pelo enfrentamento ao trabalho escravo contemporâneo (Moura, 2016) bem como em grupos de cultura popular situados em comunidades consideradas periféricas (Cardoso, 2016). Apresentamos extratos de narrativas de mulheres que demonstram os traços de naturalização das condições de superexploração do trabalho bem como as violências simbólicas e físicas sofridas pelas mesmas em contexto de trabalho doméstico e também em frentes de trabalho nos grandes projetos de desenvolvimento, como é o caso do agronegócio. Jornadas exaustivas, cerceamento de liberdade, condições degradantes bem como trabalho forçado são algumas características recorrentes nos relatos. Também pontuamos o protagonismo de lideranças femininas em grupos culturais de bumba meu boi, como agentes de transformação social em comunidades marcadas pela vulnerabilidade social e pela falta de acesso a políticas públicas. Nesse contexto de cultura popular, observamos uma arena de conflitos e resistências que tanto absorve e reproduz a lógica capitalista patriarcal brasileira hegemônica, como é capaz de desenvolver táticas anticoloniais (Cusicanqui, 2021) e feministas imprevisíveis.

Palavras-chave: Feminismos; Narrativas de Vida; Trabalho; Cultura popular.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Pensar sobre o silenciamento histórico de vozes e representações das mulheres, seja no ambiente do trabalho doméstico, seja em frentes de trabalho de grandes projetos de desenvolvimento, ou ainda, pensar suas falas e protagonismos em grupos culturais - dois objetos

empíricos trabalhados neste artigo - nos exige, inicialmente, voltar a atenção para o percurso dos estudos de gênero. Qualquer observador minimamente atento é capaz de afirmar que questões antes marginais tomam a cena em disputas políticas centrais contemporaneamente, como as ligadas ao feminismo, à comunidade LGBTQIAP+ e ao combate ao racismo. E ainda que pareçam três lutas diferentes que operam no combate a três opressões diferentes, a verdade é que há um entrecruzamento dessas lógicas que será compreendido, aqui, pela perspectiva da interseccionalidade nos estudos de gênero.

Categorias de análise e definição de gênero são reposicionadas nos estudos feministas nas últimas duas décadas do século XX - trabalhos de autoras como Scott, Harding e Butler deixam isso evidente - e a partir daí serão repensadas e recolocadas por atravessamentos de raça, classe, gênero e sexualidade que marcarão novas investigações. Ainda que não seja consenso, pensar no feminismo a partir das ondas nos ajuda a dimensionar como se encaminharam lá, e se desenvolvem agora, os estudos de gênero e o acolhimento dessas perspectivas nos contextos socioculturais, econômicos e políticos desde finais do século XIX, ao longo do século XX e a força quase explosiva dessas questões hoje, nas primeiras décadas do século XXI.

Se a palavra da primeira onda é cidadania, ligada às disputas pelo sufrágio feminino⁹³⁷, a da segunda é sexualidade, ocupada com os direitos reprodutivos e a liberdade sexual. Mas, a palavra da terceira onda é, sem dúvida, interseccionalidade. Na passagem da segunda para a terceira aconteceram mudanças que se desenrolavam não apenas nos embates políticos nas ruas, searas legislativas e jurídicas e discursos midiáticos, mas, ainda, na compreensão de perspectivas que seriam fundamentais nas décadas seguintes nos estudos sobre o feminismo - e mesmo o entendimento do feminismo no plural-: o gênero como categoria e a posterior instabilidade desses mesmos estudos e categorias nos debates sobre a interseccionalidade. Trata-se da compreensão, na academia e na luta política nas ruas, que a mulher defendida por movimentos como o “Quem ama, não mata”⁹³⁸ estava longe de ser apenas as brancas,

⁹³⁷ No Brasil, o direito foi conquistado em 1932 por meio de um decreto que criou a Justiça Eleitoral, no governo do presidente Getúlio Vargas (1930-1945 / 1951-1954).

⁹³⁸ “Quem ama, não mata” foi um movimento nascido com as organizações feministas de Belo Horizonte, no contexto do feminicídio de Ângela Diniz em dezembro de 1976. Formado por jornalistas, mobilizou a opinião pública à época dos dois julgamentos do assassino confesso, Raul Fernando Amaral Street - o Doca Street. Isso garantiu que réu fosse sentenciado e cumprisse pena de reclusão em seu segundo julgamento. Após o primeiro, no qual alegou “legítima defesa da honra”, Street saiu livre, pela porta da frente do júri, aplaudido por curiosos. Mais tarde, em 1982, o nome do movimento batizou uma minissérie de 20 capítulos, na Globo. A trama, escrita por Euclides Marinho, dirigida por Daniel Filho e Denis Carvalho, apresentava um casal cuja esposa é assassinada a tiros pelo marido.

heterossexuais e dotadas de capital cultural e econômico. Era preciso avançar e ampliar os limites que definiam de qual mulher estava-se falando.

Perspectivas de raça, classe e gênero funcionaram como uma avalanche nos estudos feministas e reposicionaram muitas das demandas das duas primeiras ondas do movimento. Este trabalho ocupa-se precisamente de compreender tal trajetória teórica, metodológica e mesmo epistemológica entre as segunda e terceira onda do feminismo, em direção à uma perspectiva interseccional que permitirá usar a palavra feminismo no plural. E é a partir da interseccionalidade que narrativas de vida de trabalhadoras e o protagonismo de lideranças culturais femininas podem ser observadas, ouvidas, compreendidas. Sem dar espaço para as opressões de raça, classe, gênero que se cruzam nas vidas, nas falas, no contar de si, no contar do outro, como poder ouvir o que, afinal e finalmente, dizem essas mulheres?

2. DELINEAMENTOS TEÓRICOS

É o final do século XX que vai assistir ao nascimento das primeiras preocupações com o gênero como uma categoria de análise, em um movimento progressivo de solidificação na academia a partir de 1980. Até então, estudos eram marcados por uma dualidade que pode ser compreendida a partir da relação entre sexo (natureza) e gênero (cultura). Ao centrar seu estudo na relação direta e explícita entre gênero e poder, Scott (1986) vai abalar essa perspectiva. Antes, fala-se em nome de uma identidade, de uma “redistribuição de direitos” (Hollanda, 2019, p. 10), mas as atenções, agora, estão ligadas a aspectos mais relacionais e culturais do gênero, para o reconhecimento das diferenças que será o “eixo da gramática feminista na virada do século XX para o XXI” (p. 10). O pensamento de Scott é representativo deste momento.

Apoiada em pensadores pós-estruturalistas, Scott tenta desconstruir a oposição homem X mulher. Observando questões que envolvem homens e mulheres aponta que os estudos até aquele momento tratam apenas de usos descritivos do gênero e não passam disso ou são de natureza “causal” e elaboram teorias sobre “a natureza dos fenômenos e das realidades, buscando entender como e porque tomam a forma que eles têm” (Scott, 1995, p. 75). A autora busca ultrapassar posições teóricas prevalentes para se pensar a análise de gênero e nos diz que o gênero, funciona como um saber sobre as diferenças sexuais, uma percepção entre essas diferenças, e há uma relação inseparável entre saber e poder. O gênero será entendido como um meio para falar de sistema de relações sociais ou entre os sexos. O fundamental é pensar como se constroem significados culturais para as diferenças, dando sentido à elas e posicionando-as

dentro de relações hierárquicas. Trata-se de transformar “homem” e “mulher” em perguntas e não em categorias fixas e pré-definidas. Scott

atribui ao feminismo a missão de definir a condição da opressão feminina em termos materialistas, demonstrando que a categoria mulher é uma categoria de classe, o que significa que ‘mulher’ assim como ‘homem’ são fundamentalmente categorias políticas e econômicas” (Hollanda, 2019, p. 11).

Há, portanto, um espaço, um campo de definição que será reclamado pelos estudos feministas, “ao lado da crítica da ciência desenvolvida pelas ciências humanas e da crítica do empiricismo e do humanismo que desenvolvem os pós-estruturalistas” (Scott, 1995, p. 85). É aí que um conceito de gênero que tem duas partes e vários desdobramentos, ligados entre si, é formulado. “O gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos; e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder” (p. 86). Mudanças em representações sociais sempre estão ligadas à mudanças nas representações do poder, mas a direção dessas mudanças mudam. Logo, o gênero vai implicar quatro aspectos que estão relacionados uns com os outros, considerando a primeira parte do conceito.

No entanto, nos interessa mais, aqui, a segunda parte do conceito de Scott (1995, p. 88), na qual fala sobre uma teorização do gênero. “O gênero é um campo primeiro no seio do qual ou por meio do qual o poder é articulado”. Trata-se de um “conjunto objetivo de referências” que vai estruturar o entendimento social e permitir a organização prática - e simbólica - da vida social, referências que definem “distribuições de poder” (traduzidos como acessos específicos e pré-determinados a recursos de ordem material e simbólica).

A alta política, ela mesma, é um conceito de gênero, porque estabelece a importância decisiva de seu poder público, as razões de ser e a realidade da existência de sua autoridade superior, precisamente graças à exclusão das mulheres de seu funcionamento. O gênero é uma das referências recorrentes pelas quais o poder político foi concebido, legitimado, criticado. Ele se refere à oposição masculino/feminino e fundamenta ao mesmo tempo seu sentido. Para reivindicar o poder político, a referência tem que parecer segura e fixa fora de qualquer construção humana, fazendo parte da ordem natural ou divina. Dessa forma, a oposição binária e o processo social das relações de gênero tornam-se, os dois, parte do sentido do poder, ele mesmo. Colocar em questão ou mudar um aspecto ameaça o sistema por inteiro (Scott, 1995, p. 92).

Ora, a construção de símbolos novos, para a autora, se dá pela linguagem e pelo discurso, a emergência desses símbolos pode tornar possível novas reinterpretações, outras reescritas. Mas é algo que só pode acontecer no tempo e no espaço, são processos, atores e ações que não são fixados, uma história política “encenada no terreno do gênero” cujo sentido

é contestado e flutuante. “Só podemos escrever a história desse processo se reconhecermos que ‘homem’ e ‘mulher’ são ao mesmo tempo categorias vazias e transbordantes” (Scott, 1995, p. 93). Vazias pois não são, não estão definidas e transbordantes pois mesmo quando parecem fixas, contém definições outras.

Os conceitos e categorias que Scott constrói e questiona serão pensados, por Sandra Harding (2019), em termos de instabilidade. Seu trabalho, publicado em 1986, questiona as teorias feministas de modo teórico e epistemológico. “Sandra denuncia a associação patriarcal entre saber e poder, propondo a valorização das experiências das mulheres como instrumentos de análise, experiências que não se encontram inteiramente expressas nem nas próprias teorias feministas” (Hollanda, 2019, p. 11).

Considerando que os modelos teóricos usados até então ao mesmo tempo podem ou não ser aplicados às mulheres e às relações de gênero, Harding nos assegura que não é exatamente considerando a experiência feminina que teorias usadas pelas feministas foram fundamentadas, que problemáticas foram construídas e teorias testadas. Isso “abafa a legitimidade das estruturas analíticas centrais das teorias, levando-nos a indagar se também nós não estaríamos distorcendo a análise das vidas de mulheres e homens com extensões e reinterpretações que fizemos” (Harding, 2019, p. 96).

Ora, as “teorias não feministas” tomam como base um homem “mítico”, universal e especial, que não representa as variabilidades possíveis de representação e existência. Se é possível duvidar de análises a partir de teorias pensadas tendo como foco este modelo de homem, o mesmo pode ser feito em relação à uma “mulher universal”.

Tudo aquilo que tínhamos considerado útil, com base na experiência social de mulheres brancas, ocidentais, burguesas e heterossexuais, acaba por nos parecer particularmente suspeito, assim que começamos a analisar a experiência de qualquer outro tipo de mulher (Harding, 2019, p. 96).

Processos históricos que constroem teias nas quais classe, raça e cultura se articulam são usados como elementos para questionar perspectivas teóricas e analíticas e confessar a instabilidade das categorias de análise e a falta de “um esquema permanente de construção das explicações” (Harding, 2019, p. 99) será pensado como uma solução epistemológica, um “dever” ao se proporem como categorias analíticas feministas. Afinal, trata-se de um mundo instável e incoerente que ganha a possibilidade de compreensão do conhecimento e das práticas sociais quando assim assumidas. Harding advoga em nome das instabilidades, para que sejam usadas como recurso de pensamento e prática. “Devemos, simultaneamente, cultivar a

investigação ‘separatista’ artesanalmente estruturada e impregnar de valores e objetivos feministas as ciências industrialmente organizadas” (Harding, 2019, p. 115).

Os estudos de gênero chegam a um ponto decisivo com o pensamento de Judith Butler e um de seus conceitos mais conhecidos, o de performatividade de gênero, na celebrada obra Problemas de Gênero (2016), publicada em 1990. A filósofa parte de uma perspectiva pós-estruturalista, como Scott, e ao negar qualquer identidade estável ligada à ideia de gênero, abre a possibilidade para pensar o gênero como uma identidade constituída no tempo por meio de uma “repetição estilizada de certos atos” (2019, p. 214). Os gêneros são instituídos por essas estilizações que formam a “ilusão de um Eu atribuído de gênero imemorial” (2019, p. 214). Isso significa que o gênero está em relação direta com a temporalidade social e não se trata de uma identidade - aparentemente - harmoniosa. As ideias de gênero são comumente entendidas como naturais, possuem uma existência material, mas é possível compreendê-las como construções e, se assim o forem, é possível considerar outras formas de construção. Os atos que formam o Eu atribuído de gênero são um “objeto de crença” e o que pode ser entendido como identidade de gênero é, na verdade, uma performance “apoiada em sanções sociais e tabus” (Butler, 2019, p. 214). Pensar em performance permite contestar o status coisificado/reificado.

Se o conceito de gênero é repensado o é, também, a categoria mulher, ainda que o feminismo siga sendo uma luta de direitos. O que é posto em questão é o que constitui sua identidade e o que organiza sua lógica de pensamento. Se, a partir de 1960, o gênero era usado para se referir ao papel social e cultural do sexo - tomado como natural, um destino que funda o gênero - no pensamento da filósofa será uma construção histórica e a sexualidade, produzida pelo discurso. Marca-se, em seu pensamento, uma distinção entre sexo (fato biológico) e gênero (interpretação cultural desse fato).

Ser mulher é ter se *tornado* mulher, ter feito seu corpo se encaixar em uma ideia histórica do que é uma ‘mulher’, ter induzido o corpo a se tornar um signo cultural, é ter se colocado em obediência a uma possibilidade historicamente delimitada; e fazer isso como um projeto corporal repetitivo que precisa ser ininterruptamente sustentado [...] As possibilidades históricas materializadas por diferentes estilos corporais são nada mais que ficções culturais, reguladas por punições, alternadamente incorporadas e disfarçadas por coerção (Butler, 2019, p. 217).

Butler desnaturalizou, como que desmitificou, o sexo e o gênero. Eles são, agora, construções discursivas. O discurso vai habitar o corpo, confundir-se com ele. Daí o motivo pelo qual pensar a diferença entre sexo e gênero não é mais suficiente. Não há gênero sem discurso e o corpo será entendido como uma situação histórica, uma possibilidade e, ainda, uma “feitura, uma dramatização e uma *reprodução*” (Butler, 2019, p. 216).

Separações binárias e pedagogicamente simplórias são rechaçadas na terceira onda do movimento feminista e, então, parte-se para pensar que tais novas perspectivas de gênero precisam ser alargadas para incluir, como sujeito de seu interesse, grupos de pessoas obrigadas, sistematicamente na história, a sentirem-se supérfluas. Lorde, em obra lançada em 1984, coloca em debate uma certa fantasia feminista de “sororidade universal”, a ideia de que há uma homogeneidade na experiência de todas as mulheres.

Opressão, alteridade, diferenças serão debatidos a partir de uma ideia de Lorde (2019) tão simples quanto esclarecedora: não existe hierarquia de opressão. Idade, raça, classe e gênero redefinem diferenças e os problemas e armadilhas enfrentados pelas mulheres serão atravessadas por essas questões. “Não são nossas diferenças que separam as mulheres, mas nossa relutância em reconhecer essas diferenças e lidar de maneira eficaz com as distorções provocadas pelo fato de ignorarmos e interpretarmos de modo errado essas diferenças” (Lorde, 2019, p. 247).

Pensar o feminismo não branco é uma urgência, então. A “pureza”, a fixidez do entendimento das questões caras ao feminismo são abandonadas, exigências feitas por Scott (1995), Harding (2019) e Butler (2016), e temas como o poder da autodefinição (Collins, 2019) passam a ser centrais, inclusive para lógicas de sobrevivência diante do cruzamento de opressões. Encontrar uma voz para expressar um ponto de vista coletivo e autodefinido é o tema central do pensamento feminista negro. “A vida das mulheres negras são uma série de negociações que almejam à reconciliação das contradições que separam nossas próprias imagens do eu, definidas internamente, como mulheres afro-americanas, de nossa objetificação como o outro” (Collins, 2019, p. 275). São necessários “espaços seguros”, é viral o “vir-a-ter voz”. Exercitar identidades políticas e construir agendas políticas em torno de identidades de raça, classe, gênero e/ou sexualidade são possíveis nesses espaço. Somente assim imagens controladoras de mulheres negras podem ser compreendidas e, depois, combatidas, substituídas por pontos de vista feministas negros politizados.

As exigências de “enegrecer o feminismo”, como nos diz Carneiro (2019), também precisarão pensar a partir do lugar. A América Latina e um eixo de opressão central - ligado às lógicas coloniais que estruturam a sociedade brasileira, por exemplo - precisam ser pensados junto ao gênero como uma variável teórica fundamental. O feminismo negro em sociedades multirraciais, pluriculturais e racistas precisam ter como “eixo articulador o racismo e seu impacto sobre as relações de gênero, uma vez que ele determina a própria hierarquia de gênero em nossas sociedades” (Carneiro, 2019, p. 315). Há uma condição específica de ser mulher

negra, uma identidade política que vem daí. A questão racial precisa ter papel central na configuração de uma agenda política no movimento das mulheres, no entendimento de políticas demográficas, na caracterização, compreensão e combate, institucional e social, da violência contra as mulheres, nos mecanismos de seleção e acesso à educação, saúde e trabalho. Enegrecer o feminismo nos fala de um enfrentamento à “inclinação eurocentrista do feminismo brasileiro” que omite “o caráter central da questão da raça nas hierarquias de gênero” (Carneiro, 2019, p. 319). A autora se aproxima da obra de Collins e nos fala do mito da democracia racial latino-americana e da experiência histórica de mulheres negras e indígenas como elementos constitutivos, de modo muito essencial, da identidade nacional brasileira. A violência sexual colonial une as hierarquias de gênero e raça, conecta ideologias complementares a esse sistema opressivo.

A utopia que hoje persequimos consiste em buscar um atalho entre uma negritude redutora da dimensão humana e a universalidade ocidental hegemônica que anula a diversidade. Ser negro sem ser somente negro, ser mulher sem ser somente mulher, ser mulher negra sem ser somente mulher negra. Alcançar a igualdade de direitos é converter-se em um ser humano pleno e cheio de possibilidades e oportunidades para além de sua condição de raça e de gênero. Esse é o sentido final dessa luta (CARNEIRO, 2019, p. 320).

A autora nos fala em utopia, mas utopias, afinal, servem para nos ajudar a compreender, vislumbrar o norte, o caminho. Não?

A interseccionalidade das opressões, a negação de uma lógica binária, a superação dos binômios cultura X natureza, homem X mulher, a inclusão de feminismos plurais funcionaram como uma avalanche não só no percurso histórico dos estudos de gênero, mas também e, talvez de modo mais politicamente importante, na compreensão e definição de um certo espírito do tempo que tolera algumas questões, enquanto rechaça outras, nesta disputa política que, de natural, não tem nenhum resquício. E os sintomas disso podem ser vistos, sem dificuldade, ao nos aproximarmos não de mulheres em sentido amplo, difuso, mas de mulheres em sentido estrito, específico.

3. NARRATIVAS DE VIDA E TRABALHO

Como se operam, então, essas questões teóricas e epistemológicas ao voltarmos nossa atenção não para mulheres em seu sentido filosófico e intangível, mas ali, na vida vivida? E, especialmente, na vida contada? No contar de si? Apresentamos, aqui, algumas narrativas de vida (Bertaux, 2010) em construção de mulheres negras que fazem parte de pesquisas recentes realizadas no Maranhão que trazem à tona um silenciamento histórico de suas vozes e

representações, mas que ocupam, também historicamente, lugares de destaque na luta pelo enfrentamento ao trabalho escravo contemporâneo (Moura, 2016)

No contexto do projeto de pesquisa “Trajetórias de vida de mulheres no contexto do trabalho escravo: das trabalhadoras escravizadas à rede de enfrentamento no Maranhão”⁹³⁹, desde abril de 2023, realizamos um trabalho de campo sistemático junto ao Sindoméstico-MA (Sindicato das Trabalhadoras Domésticas do Maranhão), proporcionando um local de escuta, junto às lideranças sindicais e comunitárias, de mulheres que demonstram traços de naturalização das condições de superexploração do trabalho bem como as violências simbólicas e físicas sofridas pelas mesmas em contexto de trabalho doméstico. Jornadas exaustivas, cerceamento de liberdade, condições degradantes bem como trabalho forçado são algumas características recorrentes nos relatos.

A partir de uma perspectiva etnossociológica, Bertaux (2010) nos possibilita estudar “um objeto *social*; de compreender como ele funciona e como se transforma, destacando as configurações de relações sociais, os mecanismos, os processos, as lógicas de ação que o caracterizam” (Bertaux, 2010, p. 16).

Essa metodologia consiste na realização de entrevistas narrativas em que o pesquisador “pede a uma pessoa, então denominada ‘sujeito’, que lhe conte toda ou uma parte de sua experiência vivida” (Bertaux, 2010, p.15). Nesta pesquisa, solicitamos que as entrevistadas relatassem experiências de sua infância, trabalho e família com o objetivo de observar e discutir sobre os motivos que levam essas mulheres a se sujeitarem a condições degradantes de trabalho, além de outras violações de direitos identificadas a partir de suas condições de raça, classe e gênero.

Dentre as narrativas de vida analisadas, foi possível perceber que os fatores socioeconômicos são praticamente determinantes para o processo de sujeição, mas também percebemos uma naturalização das próprias mulheres com relação ao racismo e às questões de gênero (Carneiro, 2019), que serão explorados adiante a partir de alguns extratos de narrativas.

Daniel Bertaux (2010), ao descrever sua orientação, identifica a relação pesquisador e processo de pesquisa como:

[...] a narrativa é, evidentemente, testemunho da experiência vivida, mas é um testemunho orientado pela intenção de conhecimento do pesquisador que a registra. Essa intenção, explicitada desde o primeiro contato, compreendida, aceita, é

⁹³⁹ Este projeto é coordenado pela professora do Departamento de Comunicação, Flávia de Almeida Moura, e tem vigência de agosto de 2022 a agosto de 2024. Fazem parte da equipe de pesquisa dois bolsistas de iniciação científica, financiados pela FAPEMA e CNPq, além de pesquisadores voluntários em nível de graduação e pós-graduação.

interiorizada pelo sujeito sob a forma de um filtro implícito através do qual ele seleciona, no universo semântico da totalização interior de suas experiências, o que seria susceptível de responder às expectativas do pesquisador (Bertaux, 2010, p.65).

As narrativas de vida, portanto, trazem em si, uma dimensão teórica de grande valia para as possíveis formulações do (a) pesquisador (a), pois o possibilita perscrutar, através da escuta ativa, a correlação da própria narrativa com os estudos de fenômenos que, a priori, podem ou não parecer ter relação. O dever do (a) pesquisador (a), nesse sentido, é alcançar e mobilizar da narrativa o ensejo teórico que se busca a partir da prática da escuta das narrativas de vida.

Se o real só se exprime sob forma de arquivos ou de estatísticas, ele custa a romper a barreira dos preconceitos do pesquisador. Na entrevista, a experiência do real toma forma humana, vida e voz, sua força de persuasão aumenta consideravelmente (Bertaux, 2010, p.69).

Para termos acesso às narrativas de vida dessas trabalhadoras, foram realizadas entrevistas semiestruturadas. Até o momento, participaram da pesquisa em curso sete trabalhadoras domésticas sindicalizadas. As entrevistas foram realizadas no ambiente do sindicato entre abril e junho de 2023. Entendemos que este ambiente possibilita algumas falas mais reivindicatórias, portanto na próxima etapa da pesquisa, pretendemos adentrar em ambientes domésticos e familiares das trabalhadoras para darmos continuidade às narrativas de vida.

Uma das questões recorrentes nas narrativas das trabalhadoras domésticas entrevistadas é o processo de migração do interior do estado para a capital maranhense ainda criança em busca de trabalho e sustento. Os fluxos migratórios se dão, muitas vezes, com consentimento dos pais, num processo de entrega das filhas para pessoas conhecidas, “quase da família”, ou mesmo de relações de compadrio. Esse fato oportuniza muitas mulheres saírem cedo de casa e iniciarem uma vida adulta ainda criança. O principal objetivo narrado é a tentativa de iniciar nos estudos formais na capital. Mas muitas vezes esse sonho é deixado em segundo plano devido ao acúmulo de tarefas em que as “meninas do interior” precisam cumprir nas novas moradas.

[...] trabalho desde meus 12 anos de idade. Filha de pescador e lavrador, há muito não volto pra minha terra. (...) De lá, não tinha muitas alternativas, muitas escolhas a não ser sair em busca de outros trabalhos. (...) Meu pai não queria que eu fosse embora. Mas o que eu faria ali? O que sobrava pra gente? (Informação verbal de entrevistada⁹⁴⁰ em abril de 2023, no Sindoméstico-MA)

⁹⁴⁰ As entrevistadas não são identificadas nesta comunicação para fins de preservação de suas identidades.

[...] eu saí do povoado de São Roque, município de Santa Helena, com 15 anos. Eu fui cuidar de duas crianças em São Luís e fui tentar estudar, porque aqui no caso, só tinha até a quarta série, que hoje é o quarto ano. E aí eu fui pra São Luís cuidar de duas meninazinhas e fui pra estudar (Informação verbal de entrevistada em maio de 2023, no Sindoméstico-MA).

Vale destacar que o mesmo não acontece com frequência com os meninos, que são vistos como força de trabalho junto aos pais, principalmente na lida com a roça de subsistência ou mesmo com a pesca e demais atividades econômicas ligadas à economia familiar. Os meninos passam mais tempo junto à família nuclear e costumam migrar após completarem a maioridade, em empreitadas de desmatamento e demais atividades ligadas ao agronegócio ou à construção civil para outros estados brasileiros. Este fato é compreendido em estudos de Gonzáles (1983), quanto trata do racismo e sexismo na cultura brasileira.

Além do processo de migração praticamente forçado para fins de trabalho ainda criança, as mulheres também narram outras violências vivenciadas nas residências na capital, que vão desde assédio moral, irregularidades trabalhistas (não ter carteira assinada e não receber o salário acordado, não ter férias, nem descanso), violência sexual, física e até mesmo condições análogas à de trabalho escravo, com retenção de carteira de trabalho e muitas vezes até mesmo cerceamento de liberdade, sem poder retornar para suas casas no interior do estado nem mesmo para visitas em datas comemorativas.

[...] vim morar com uns conhecidos da minha mãe, numa casa de família em São Luís. Nesta época, eu tinha 16 anos. Além de fazer tudo da casa, ainda tinha que acompanhar o casal no supermercado, na feira, porque eles eram idosos. Mas o problema foi quando começaram as visitas do filho que era casado e morava fora. Ele começou a tomar gosto comigo e daí foi muito ruim...tentei fugir várias vezes daquela casa até que um dia consegui e nunca mais voltei lá. (Informação verbal de entrevistada em maio de 2023, no Sindoméstico-MA).

Outra trabalhadora entrevistada narrou situações de tentativas de estupro quando estava grávida de três meses. Ela trabalhava na casa de um rapaz jovem e foi assediada sexualmente tanto por ele quanto pelo pai dele, quando ia visitá-lo.

(...) esse menino que eu trabalhava na casa dele me assediava sexualmente sempre quando eu estava no quarto. Tal pai tal filho. Eu tinha que manter o trabalho pra conseguir cuidar da minha cria. Quando eu ia tomar banho, ele e o neto dele ficavam me olhando pela fresta do banheiro. Por isso até hoje no trabalho não tomo mais banho na casa de ninguém... (Informação verbal de entrevistada em junho de 2023, no Sindoméstico-MA).

Também entrevistamos outra trabalhadora que relatou trabalhar desde os 12 anos como babá numa residência em São Luís. Entrava à 7h e saía às 18h, sem descanso. Recebia apenas um salário mínimo sem ter a carteira assinada e ainda tinha uma certa porcentagem descontada

do valor de passagem que recebia. Chegou ao sindicato relatando que pediu folga em um dia de carnaval, mas a patroa não a liberou. A trabalhadora doméstica ficou nervosa e foi demitida por “justa causa”. Foi ao sindicato pedir que fosse realizado o cálculo dos seus direitos, já que nunca os valores referentes às suas férias, horas extras trabalhadas e salário família haviam sido respeitados. Mesmo com a intimação para audiência amigável, a patroa até o momento da entrevista não havia realizado o pagamento dos valores.

Percebemos durante o trabalho de campo, a partir das narrativas das mulheres, que essas violações vieram à tona e também foram mais midiaticizadas no período da pandemia da Covid-19. Das sete mulheres entrevistadas, cinco que tinham contrato de trabalho no período da pandemia, foram ‘convidadas’ a ficarem isoladas nas casas dos patrões. As outras duas, que trabalhavam como diaristas, foram dispensadas sem receber nenhum recurso enquanto precisavam ficar em casa doentes ou mesmo se preservando da pandemia.

Mas as narrativas recolhidas no Sindoméstico-MA, além de indicarem uma categoria superexplorada e que tem a atividade de cuidado muitas vezes não reconhecida como trabalho remunerado e digno, também nos aponta relatos interessantes de reconhecimento e de resistência. É o caso da história de vida de Maria Izabel Castro, uma das diretoras do Sindoméstico-MA, que apresenta uma trajetória clássica de trabalho infantil e degradante, mas que hoje luta pela dignidade do trabalho doméstico no estado do Maranhão.

A questão é que desde o momento que saímos de casa para trabalhar na casa de terceiros, isso dá a eles a condição de movimentarem o capital, de se enriquecerem (...) somos a âncora dessa sociedade. Quando eles saem pra trabalhar, quem fica com as crianças, idosos, quem limpa e arruma tudo, senão a gente? Isso é uma das artimanhas que gera o trabalho escravo, ou seja, não identificarem a importância do nosso trabalho e as leis que o conformam. Usam isso para nos explorar mais e mais. Jornadas forçadas e tudo mais. Depois da pandemia ficou mais escancarado ainda o que é o Brasil. Sociedade exploradora, escravocrata, racista. (Informação verbal, Maria Isabel Castro, abril de 2023, Sindoméstico-MA)

Segundo a Fenatrad (Federação Nacional das Trabalhadoras Domésticas do Brasil), 95% da força de trabalho é feminina; 65% das trabalhadoras domésticas são negras e 25% da categoria não tem carteira assinada. “A partir desses dados, entendemos que a sobrevida da exploração do trabalho é resquício direto da escravidão colonial” (Informação verbal, Maria Isabel Castro, abril de 2023, Sindoméstico-MA).

4. MULHERES E CULTURA POPULAR

O tempo da vida não é só o tempo do trabalho. É mais. É ainda e sobretudo o tempo da cultura. O bumba meu boi é uma forma cultural étnica, de resistência e de saberes tradicionais,

presente em diversas regiões do Maranhão, vinculada às classes trabalhadoras e à população negro-indígena. Aqui, é entendido como um processo de comunicação, formado pelas instâncias da produção, da circulação e do consumo, estabelecendo relações e estratégias em sua cadeia produtiva ou seu circuito cultural o ano inteiro (Cardoso, 2016). A festa tradicional do boi reúne expressões culturais como a dança, a poesia, a dramaticidade, o artesanato, a religiosidade popular, configurando-se um complexo cultural que extrapola o aspecto lúdico da brincadeira para fazer sentido como uma grande celebração e também uma forma de geração de renda para as comunidades de origem.

Até metade do século XX, as manifestações de bumba-boi eram perseguidas na capital maranhense, por conta de uma cultura escravista e preconceituosa dos poderosos, que proibiam as festividades de povos negros. Ao ganhar força, a partir da década de 1960, o bumba-boi conquistou novos caminhos, apropriando-se dos bairros centrais.

O projeto “Caminhos da Boiada: mapeamento cultural dos grupos de bumba meu boi da grande São Luís em plataformas digitais”⁹⁴¹, que agrega pesquisa e extensão, é desenvolvido pelo Grupo de Estudos Culturais no Maranhão / GECULT-MA, ligado ao Departamento de Comunicação, da Universidade Federal do Maranhão. O objetivo é mapear os grupos de bumba meu boi da Ilha de São Luís, no estado do Maranhão, e contribuir para o fortalecimento da cadeia produtiva deste patrimônio imaterial brasileiro. O mapeamento cultural, por meio das tecnologias digitais, é também uma oportunidade de expansão dos saberes e práticas tradicionais do bumba meu boi em dimensões midiática, econômica, turística e patrimonial.

Portanto, o Caminhos da Boiada vem georreferenciar territórios criativos e tradicionais onde a manifestação cultural é realizada, por meio de três produtos comunicacionais: um mapa impresso, um website e um aplicativo para celulares, a fim de fomentar o registro, a difusão e a valorização dessa prática cultural que representa o principal traço de identidade e pertencimento para diversas comunidades no Maranhão, em um cenário político de convergência cultural da comunicação, de disputas por direitos culturais e de globalização.

Numa perspectiva multidisciplinar, agregamos pesquisadores e estudantes das áreas da comunicação, turismo, design e informática, da UFMA, que vêm aprendendo juntos com o campo de pesquisa e construindo uma metodologia, baseada na abordagem da pesquisa em colaboração (Marques; Genro, 2016, p. 323) que visa priorizar a interação e a produção da pesquisa com os sujeitos, neste caso, os brincantes de bumba-boi.

⁹⁴¹ Este projeto é coordenado pela professora do Departamento de Comunicação, Letícia Conceição Martins Cardoso, e tem vigência de julho de 2022 a julho de 2024. Fazem parte da equipe de pesquisa dez bolsistas de extensão, financiados pelo SEBRAE-MA.

No desenvolvimento da pesquisa em colaboração, buscamos escapar tanto do “racionalismo dogmático quanto do relativismo ingênuo”, pontuados por Marques e Genro (2016). As autoras problematizam a prática da pesquisa social, apontando aspectos que são muitas vezes naturalizados, por nós e pelo contexto social, devido ao lugar institucionalizado que ocupamos. Assim, para elas, fazer pesquisa social:

Requer a superação da lógica extrativa de conhecimento que impera nas investigações sociais, marcada, por exemplo, pela imposição de uma agenda que, embora externa à comunidade estudada, espera-se seja atendida por ela com rapidez, coerência e docilidade; pela despreocupação com a atribuição de autoria a conhecimentos compartilhados conosco por autoridades e/ou lideranças populares; pela naturalidade com que se impõe o não retorno à comunidade estudada dos resultados a que se chegou mediante a sua colaboração, ou, ainda, pela incapacidade de sequer cogitar produtos da investigação além do texto científico, capazes de apoiar as lutas em que se debatem os grupos pesquisados. (Marques; Genro, 2016, p.328)

Nesse contexto, pesquisadores e brincantes colaboram mutuamente, aprendem um com o outro, num processo horizontal de parceria e de compartilhamento de saberes, em que tem sido fundamental negociar todo o processo, considerando a intervenção dos brincantes na definição dos conteúdos e nas etapas de execução do mapa propriamente dito. Até o final deste artigo, a equipe visitou 58 terreiros de bumba-boi, em 3 meses de pesquisa de campo de viés interpretativo, realizando observações, entrevistas narrativas e registros audiovisuais, sempre respeitando as especificidades dos grupos e o protagonismo dos sujeitos.

Dentre os 58 grupos visitados, 48% são liderados por mulheres e 90% delas, negras. A questão de raça já foi bastante estudada no campo do popular, mas a discussão sobre gênero parece ter sido negligenciada e vem chamando atenção em nossos achados da pesquisa. Para Lugones (2019) a separação entre raça, classe e gênero mantém a invisibilidade das mulheres não-brancas e dos grupos subalternos. A autora explica que essa desarticulação é conveniente ao sistema de gênero colonial moderno, estruturante das sociedades colonizadas e propõe uma ruptura por meio de um feminismo decolonial, que pensa e denuncia as opressões múltiplas na colonialidade de gênero e na interseccionalidade (Lugones, 2019). De forma mais radical, Cusiquanqui (2021) propõe que o feminismo decolonial *ch'ixi* (termo indígena aymara). O “*ch'ixi* conjuga o mundo índio com seu oposto, sem nunca misturar-se com ele” (Cusiquanqui, 2021, p. 111). A autora contrapõe-se à noção atualmente em voga de hibridismo cultural, que considera light e conformista com a dominação cultural contemporânea.

A partir das interações e entrevistas com mulheres que conduzem grupos de bumba-boi, percebemos as dificuldades que elas enfrentam para ser reconhecidas e legitimadas como líderes, pela sua condição de “ser mulher”, aqui entendida como construto social e político. O

que nos levou a pensar sobre as configurações do machismo e do patriarcado no contexto da cultura popular, um espaço, geralmente, identificado com a resistência e a luta social. O bumba meu boi é uma arena de conflitos e resistências que tanto questiona e enfrenta quanto absorve e reproduz a lógica capitalista patriarcal brasileira hegemônica. A proximidade com as narrativas das líderes de bumba-boi apontou a reprodução de práticas opressoras das classes dominantes assimiladas no contexto da cultura popular. Por outro lado, também percebemos que algumas amas (donas de rebanhos) vêm reconfigurando as relações de poder e produzindo sentidos mais democráticos junto aos brincantes, por meio de uma gestão cultural alicerçada em práticas feministas e decoloniais – ainda que elas próprias não denominem dessa maneira.

É possível ver as comunidades do bumba meu boi como um contexto político em modificação que, segundo Collins (2019, p. 285), seriam lugares institucionais em que mulheres negras podem construir suas autodefinições, do qual falamos antes, e que possuem uma natureza dialética da opressão e do ativismo. Enquanto a escola, a mídia, a religião, o mercado, o poder público reproduzem imagens hegemônicas controladoras da condição de mulher negra, as mulheres negras acionam redes familiares e comunitárias como espaços para se opor a tais imagens (Collins, 2019).

Nesse sentido, observamos um modo de liderança das amas entrevistadas que apresenta traços comuns, expressos numa maneira particular de lidar com situações adversas, denominadas práticas feministas decoloniais. Essas práticas, que são comunicativas, expressam-se nas interações, no compartilhamento de valores e ideias, no enfrentamento dos conflitos, na disposição em estabelecer relações, produzir e trocar conhecimentos, gerar reflexões e novos sentidos. São aqui consideradas feministas não tanto pela apropriação teórico-epistemológica de conteúdos por essas mulheres, mas pelos posicionamentos, atitudes e discursos que elas exercitam no cotidiano e contribuem para a desconstrução do sexismo, do racismo e do colonialismo dentro de suas comunidades. Identificamos, assim, aspectos em comum na gestão das mulheres líderes de bumba meu boi:

- *Esforço em dobro e reafirmação da legitimidade*: as mulheres costumam ser mais exigidas que os homens pelo grupo, como se tivessem que provar, recorrentemente, a capacidade para a liderança. É comum homens questionarem sua legitimidade, gerando conflitos e boatos na comunidade;
- *Instrução formal como ferramenta de poder*: as mulheres buscam mais instrução formal que os homens para administrar o boi. De 16 amas entrevistadas, 5 fizeram curso superior. As demais têm cursos técnicos ou educação básica. Os amos, que também são

mestres de cultura, não demonstraram a necessidade de estudar para se sentirem reconhecidos;

- *Herança como requisito de credibilidade*: entre as 16 amas, apenas 3 criaram a brincadeira por conta própria (Maria Júlia – Boi Oriente, Ana Alice – Boi Original e Rosa Mesquita – Boi Prometido do Anjo) e duas herdaram o brinquedo da mãe (Maria do Carmo – Boi Estrela do Oriente e Karla Rodrigues – Boi Encanto da Ilha). As outras 11 herdaram o grupo do pai ou do marido, ou seja, a alusão ao precursor, um homem, ainda é considerado um fator para adquirir a confiança do grupo. Porém, a permanência delas na liderança é resultado de sua competência;
- *Tendência à negociação, ao trabalho em rede e à descentralização*: pode ser percebida na maneira de se comunicar com o grupo, substituindo a violência física ou verbal (habitual entre homens) pelo diálogo, na solução de conflitos; no modo como as amas compartilham saberes e atribuem tarefas, visando profissionalizar os jovens; propõem decisões coletivas, em reuniões regulares.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho ocupa-se de compreender a trajetória teórica, metodológica e mesmo epistemológica entre as segunda e terceira onda do feminismo, em direção à uma perspectiva interseccional que permite usar a palavra feminismo no plural. E é a partir da interseccionalidade que narrativas de vida de trabalhadoras e o protagonismo de lideranças culturais femininas puderam ser observadas, ouvidas e compreendidas.

Uma das questões recorrentes nas narrativas das trabalhadoras domésticas entrevistadas é o processo de migração do interior do estado para a capital maranhense ainda criança em busca de trabalho e sustento. Os fluxos migratórios se dão, muitas vezes, com consentimento dos pais, num processo de entrega das filhas para pessoas conhecidas, “quase da família”, ou mesmo de relações de compadrio. Esse fato oportuniza muitas mulheres saírem cedo de casa e iniciarem uma vida adulta ainda criança. O principal objetivo narrado é a tentativa de iniciar nos estudos formais na capital. Mas muitas vezes esse sonho é deixado em segundo plano devido ao acúmulo de tarefas em que as “meninas do interior” precisam cumprir nas novas moradas.

Além do processo de migração praticamente forçado para fins de trabalho ainda criança, as mulheres também narram outras violências vivenciadas nas residências na capital, que vão desde assédio moral, irregularidades trabalhistas (não ter carteira assinada e não receber o

salário acordado, não ter férias, nem descanso), violência sexual, física e até mesmo condições análogas à de trabalho escravo, com retenção de carteira de trabalho e muitas vezes até mesmo cerceamento de liberdade, sem poder retornar para suas casas no interior do estado nem mesmo para visitas em datas comemorativas.

No caso das interações e entrevistas com mulheres que conduzem grupos de bumba-boi, percebemos as dificuldades que elas enfrentam para ser reconhecidas e legitimadas como líderes, pela sua condição de “ser mulher”, aqui entendida como construto social e político. O que nos levou a pensar sobre as configurações do machismo e do patriarcado no contexto da cultura popular, um espaço, geralmente, identificado com a resistência e a luta social. O bumba meu boi é uma arena de conflitos e resistências que tanto questiona e enfrenta quanto absorve e reproduz a lógica capitalista patriarcal brasileira hegemônica. A proximidade com as narrativas das líderes de bumba-boi apontou a reprodução de práticas opressoras das classes dominantes assimiladas no contexto da cultura popular. Por outro lado, também percebemos que algumas amas (donas de rebanhos) vêm reconfigurando as relações de poder e produzindo sentidos mais democráticos junto aos brincantes, por meio de uma gestão cultural alicerçada em práticas feministas e decoloniais – ainda que elas próprias não denominem dessa maneira.

Desse modo, os extratos de narrativas de mulheres que compilamos neste artigo nos indicam caminhos interessantes para dar continuidade às investigações com mais profundidade e trazendo à tona situações vivenciadas historicamente por essas mulheres, mas nem sempre ouvidas ou ainda naturalizadas pela sociedade em geral e, em alguns casos, por elas próprias.

REFERÊNCIAS

BERTAUX, D. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal, UFRN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

BUTLER, J. Atos performáticos e a formação dos gêneros: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. In: HOLLANDA, H. B. de. (Org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

CARDOSO, L. **As mediações no Bumba meu boi do Maranhão: uma proposta metodológica de estudo das culturas populares**. 2016. 268 f. Tese. (Doutorado em Comunicação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

CARNEIRO, S. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: HOLLANDA, H. B. de. (Org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

COLLINS, P. H. Pensamento feminista negro: o poder da autodefinição. In: HOLLANDA, H. B. de. (Org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

CUSICANQUI, S. R. **Ch'ixinakax vtxiwa**: uma reflexão sobre práticas e discursos decolonizadores. São Paulo: N-1 Edições, 2021.

FRIEDAN, B. **A mística feminina**. 4.ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

HARDING, S. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. In: HOLLANDA, H. B. de. (Org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

HOLLANDA, H. B. de. **Introdução**. In: HOLLANDA, H. B. de. (Org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

LORDE, A. Idade, raça, classe e gênero: mulheres redefinindo a diferença. In: HOLLANDA, H. B. de. (Org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

LUGONES, M. **Rumo a um feminismo decolonial**. In: DE HOLLANDA, H. B. **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

MARQUES, P.; GENRO, M. **Por uma ética do cuidado**: em busca de caminhos descoloniais para a pesquisa social com grupos subalternizados. Araraquara. v.21, n.41, julho-dezembro, p.323-339, 2016.

MOURA, F. de A. **Trabalho escravo e mídia**: olhares de trabalhadores maranhenses, São Luís, EDUFMA, 2016.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

NOTAS ETNOGRÁFICAS SOBRE PASSARINHEIROS: MASCULINIDADE HETERONORMATIVA E SOCIABILIDADE ENTRE HOMENS E PÁSSAROS

Raul Brunno Pereira Sousa
Graduando de Licenciatura em Ciências Sociais
raul.brunno@discente.ufma.br
UFMA

Marilande Martins Abreu
Doutora em Ciências Sociais
marilande.ma@ufma.br
UFMA

RESUMO: O presente estudo é constituído a partir de observação participante em torneios de pássaros canoros, eventos que reúnem homens criadores de passarinhos na grande ilha de São Luís, que compartilham essa prática, atualmente considerada ilegal. Além das competições de canto de passarinho, o universo da criação de passarinhos envolve diversos outros elementos, como a circulação de pássaros, o comércio, relações de afetividade entre homens e pássaros, e dos homens entre si, que estabelecem através desses torneios uma rede de relações sociais entre os criadores de passarinhos, conhecidos também como passarinheiros. Assim, o trabalho tem por objetivo expor as práticas dos passarinheiros em São Luís/MA e refletir como são construídas as relações desses homens, descrevendo e refletindo sobre os elementos que se constituem e se misturam nessa rede de relações sociais. A delimitação teórica inclui autores como Marcel Mauss (2003) e sua noção de fato social total, bem como os estudos etnográficos de Evans-Pritchard (2005) Geertz (2008), uma vez que suas descrições etnográficas contribuem para a realização desta escrita etnográfica decorrente de trabalho de campo nas atividades e cotidiano dos passarinheiros. A importância do tema trabalhado contribui para a construção do campo teórico sobre as relações de gênero nas ciências sociais e amplia a compreensão sobre as relações sociais de gênero e como se reproduz a performance da heteronormatividade desses chamados passarinheiros.

Palavras-chave: Passarinheiros; Relações de gênero; Heteronormatividade; Masculinidade.

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo se constitui de uma descrição etnográfica da atividade de passarinheiros. A partir das atividades produzidas e reproduzidas pelos passarinheiros pretende-se refletir sobre construção social da masculinidade, suas características e sociabilidades. Para isso, será realizado estudo etnográfico sobre a atividade de passarinheiro para refletir sobre a relação que os homens estabelecem entre si e de suas relações com os passarinhos. Parte-se assim da seguinte questão: Como se constitui o fato social total dos passarinheiros em São Luís/MA e que aspectos de masculinidade e heteronormatividade é possível apreender a partir desse fato social total?

Enquanto fenômeno social os passarinheiros serão compreendidos como um fato social total que se constitui e abarca diversos aspectos da vida social, e mais particularmente neste recorte, no que diz respeito aos homens e aos ideais de masculinidade a eles ligados. É notável

que as atividades que constituem os passarinhos como grupo social é eminentemente masculino, e nela apreende-se aspectos emocionais dos homens, através das relações que estabelecem entre si, com seus pássaros, que se constituem de aspectos econômico, moral, psicológico, ritual, etc.

A noção de fato social total de Marcel Mauss (2003), é definida como um conjunto de fenômenos indivisíveis que produzem e reproduzem a realidade social, e se constituem de diversos aspectos da experiência humana. Através de um fato social total segundo Marcel Mauss (2003), exprimem-se simultaneamente diversas instituições, religiosas, jurídicas, morais, psicológicas, econômicas. Utilizando esta definição vamos descrever os passarinhos, um grupo de homens que criam pássaros e em consequência disso organizam atividades comerciais, encontros festivos, torneios nos quais produzem e reproduzem relações econômicas, psicológicas, rituais, jurídicas, morais, afetivas.

Enquanto fenômeno social os passarinhos, não é possível analisar cada dimensão do grupo separadamente, visto que “tudo se mistura, tudo o que constitui a vida propriamente social” (MAUSS, 2003, p. 187) constitui o fato social passarinhos. Como Mauss definiu em *Ensaio sobre a dívida* (2003) a sociedade como um fato social total, ele compreende que a vida social se constitui baseada por sistemas de prestações e contraprestações (dar, receber e retribuir) que submete aos sujeitos participarem, porém ao mesmo tempo esse sistema é também de forma voluntária, como expressa “o caráter voluntário, por assim dizer, aparentemente livre e gratuito, e no entanto obrigatório e interessado, dessas prestações.” (MAUSS, 2003, p.188). Ao analisar os passarinhos, esse sistema de prestações se faz presente nas relações entre os homens e pássaros; no sistema de trocas dos passarinhos não é ocorrido apenas a permuta de objetos, mas se manifesta também reforçamento de parcerias ou a quebra de algumas, sentimentos são gerados e um caráter moral que ultrapassa o sentido utilitário do dinheiro e alcança diversas outras categorias se apresenta nessas relações sociais. Assim tais trocas são ao mesmo tempo voluntárias como também ocorre uma instigação para que elas aconteçam.

Para refletir sobre a construção da social da masculinidade a partir do fato social total dos passarinhos, neste relato etnográfico, dialogar-se-á, também com estudos e pesquisas sobre relações e representações de gênero. Serão trabalhados autores como Marilyn Strathern (2006), Judith Butler (2002) e Michel Foucault (1999).

Gênero, como afirma Strathern (2006) não diz respeito apenas a homens ou mulheres, diferentes elementos podem representar as diferenças simbólicas do masculino e feminino. “Entendo por ‘gênero’ aquelas categorizações de pessoas, artefatos, eventos, sequências e etc. que se

fundamenta em imagens sexuais ” (STRATHERN, 2006, p. 20). Assim, entende-se que o gênero não está restrito apenas aos humanos, assim como também que as diferenças sexuais são de base metafórica e não baseados no que diz somente as diferenças biológicas dos corpos.

A dicotomia da diferença desses termos (masculino e feminino), a partir de uma perspectiva simbólica, organiza o próprio pensamento dos sujeitos, podendo se dizer que as relações sociais são construídas por meios destas categorizações atribuídas ao gênero. “Nas maneiras pelas quais a nitidez das características masculinas e femininas torna concretas as ideias das pessoas sobre a natureza das relações sociais” (STRATHERN.P.20, 2006). As relações sociais são articuladas a partir de como o gênero organiza o pensamento dos indivíduos, e são por isso simbólicas, não se baseando primeiramente em uma diferença corporal, assim podem tornar uma coisa, uma pessoa, um objeto e etc. em elementos que podem ser constituídos ora masculino e ora como feminino, a depender da situação que foi estabelecida na estrutura de linguagem.

Então conforme o conceito de gênero de Strathern (2006, p. 20) não é relativo somente a pessoas (homens e mulheres), a imagem de um animal pode ser concebida em uma imagem sexual. Desse modo um pássaro pode ser categorizado por meio de imagens sexuais e, partir das diferenças simbólicas do masculino e feminino, estabelecer as formas de como as relações sociais entre os passarinhos são constituídas. As competições de canto de pássaro, sociabilidade de passarinhos em que homens e seus pássaros veiculam por meio de signos, gestos, ações que são caracterizadas no campo do masculino. Strathern afirma que as diferenças sexuais são de base metafórica e não somente biológica, assim como a dicotomia de macho e fêmea de pássaros também perpassa por um simbolismo, o pássaro pode ser visto como um macho (fugoso, fibroso) ou pode ser caracterizado como menos viril, “afemado”, menos macho e lhe é incumbido ao campo do feminino; isso ocorre a depender da situação que o bicho está passando.

A partir disso, das relações sociais constituídas entre macho e fêmea (masculino e feminino) em características que são atribuídas nos pássaros, por meio da observação de como os homens narram sobre as situações pelas quais o seu bicho enfrenta é possível elucidar a base metafórica do sistema de classificações simbólicas dos passarinhos

Em *Problemas de gênero* (2003) Butler apresentou a distinção entre sexo e gênero, nela argumenta que o gênero de uma pessoa não é determinado por causa das características do seu corpo, ou seja, o sexo biológico. Opondo-se a uma visão de oposições metafísicas, a autora expõe que o gênero não funciona como uma expressão acabada do sujeito, ou seja, o gênero não é uma essência e substância do ser. Essa binaridade de classificação sexo/gênero, que

tradicionalmente orienta o pensamento ocidental confere a ideia de que o sexo se trata do natural e o gênero é o que é socialmente construído e que assim, os corpos biologicamente diferenciados são moldados pelo cultural.

Ao desconstruir esses termos, distintos arbitrariamente, que apesar de não ser orientado por um determinismo biológico, mas que definem o gênero substancialmente, Butler argumenta que o gênero é uma performance. Ela argumenta que o gênero “ não deve ser construído como uma identidade estável ou um *locus* de ação do qual decorrem vários atos; em vez disso, o gênero é uma identidade tenuemente constituída no tempo, instituído num espaço externo por meio de uma repetição estilizada dos atos. ” (BUTLER, 2003, p. 200). Dessa forma, a performance pode se dá em qualquer corpo e não é acabada na determinação cultural do sujeito, ela é construída e reiterada a todo momento pela própria ação do indivíduo que se constitui enquanto gênero.

Pensando a partir da perspectiva de performance de gênero elaborado pela Butler, como uma prática que reitera e reproduz os discursos que produz as normas do gênero, pode se pensar que os passarinhos performam seu gênero entre suas práticas entre homens e passarinhos, mas essa performance reproduz a heteronormatividade como modelo de sexualidade mais ampla e geral. Signos e símbolos de masculinidade são notadas na competição de pássaros, homens performam seus corpos, suas manias, seu jeito de falar e etc. reiterando o discurso sobre a diferença entre masculino e feminino. Dessa forma o estudo irá abordar o fato social total passarinho como uma forma de reproduzir e produzir a performance da heterossexualidade masculina.

Foucault (1999) em *A história da sexualidade – a vontade de saber (vol. I)*, está interessado compreender as relações entre saber e poder que se constituem na modernidade a partir dos discursos sobre o que se compreende sobre o sexo. Ele expõe que a hipótese repressiva da sexualidade funciona como forma de interdição e silenciamento de práticas sexuais tidas como ilegítimas.

Ele busca na história, trabalhando por meio de uma arqueologia dos saberes, os discursos transmitidos a respeito do sexo. Além do discurso de moralidade que produzia uma omissão de formas diversas de sexualidade, nos séculos XVIII e XIX Foucault explica que a verdade sobre o sexo é perscrutada pela ciência também. Dessa forma o discurso médico, psiquiátrico e biológico estabelece uma relação com a loucura e perversão, as sexualidades desviantes, fundamentando na ciência as interdições desses sujeitos.

Além dos discursos médicos, os campos jurídicos durante os séculos XVII e XVIII assim como também os discursos dos direitos canônicos e a pastoral cristã, Foucault argumenta que tais articulações de poder conduziram a sexualidade para uma família conjugal heterossexual reprodutora e que por meio de formas de repressão, anulam e não legitimam outras formas de sexualidade (FOUCAULT, 1999, p. 10). Como expõe “a repressão foi, desde a época clássica, o modo fundamental de ligação entre poder, saber e sexualidade” (FOUCAULT 1999, p. 11).

Dessa forma, o método genealógico pretende verificar através de que formas e a partir de quais canais, fluem os discursos e o poder que atinge os sujeitos, de que forma eles o regula e impinge a eles uma subjetividade, produzem o sujeito, ou seja, Foucault aspira descobrir os meios que permitem o intermédio do poder-saber na sexualidade dos sujeitos, o que transforma sexualidade num dispositivo de poder. (FOUCAULT, 1999, p. 16).

Refletindo a partir de Foucault (1999) que se ocupando do sexo e suas relações com o saber e poder, em que o saber como uma constituição da verdade e o poder como a validade de dizer o que é o sexo; a partir desses discursos em que é imposto que a heteronormatividade é a única legítima, os passarinhos reproduzem tais discursos nas suas vivências. Estes reforçam a prática entre si de como os homens devem agir por meio de signos de masculinidade, como também repudiando qualquer outro tipo de ser que não seja esse padrão heteronormativo. Assim, por exemplo, o homossexual, que não é membro daquele espaço, é estigmatizado como inferior e um elemento de piada para se referir aos outros homens.

Apesar da própria forma de conhecimento construída pelos sujeitos a respeito do cuidado e treinamento do seu pássaro, as convenções da ciência biológica ocidental também permeiam o pensamento destes homens para pensar a própria sexualidade em relação a reprodução dos bichos. Dessa forma, Foucault contribui para este trabalho a saber por onde passam essas verdades construídas por meio dos discursos que articulam poder e, assim, instituem um saber sobre a forma que esses homens vivem a masculinidade.

Além desse referencial teórico que utilizo para dialogar com trabalho de campo, irei ainda escrever este trabalho etnográfico a partir da aproximação com algumas descrições etnográficas clássicas, que contribuem para este exercício de trabalho de campo e descrição etnográfica dos passarinhos.

De acordo com Geertz (2008) para se conseguir compreender uma cultura de indivíduos e comunidade que estão imersos em um universo social, se utiliza a etnografia para investigar os fenômenos sociais que acontecem nesse universo. Assim, a partir dos elementos observados no trabalho de campo é possível ter informações para compreender alguns aspectos culturais

sobre a heteronormatividade, por exemplo. O antropólogo, assim, compreende a etnografia mais do que um método, mais também uma prática antropológica, visto que requer um empenho intelectual do pesquisador, pois para o levantamento de informações é preciso “estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário...” (GEERTZ, 2008, P. 4).

Por meio de uma descrição densa, Geertz (2008) afirma que o antropólogo descreve o seu objeto de estudo em todas as suas particularidades, buscando assim significados para o que foi visto, se distanciando assim de uma antropologia por buscas de leis. Dessa forma, o antropólogo propõe uma antropologia interpretativa em busca de um significado, explicando e interpretando as expressões sociais. Seguindo a linha teórica desse autor, o ser humano enquanto ser cultural é desdobrado a partir das teias de significações tecidas por eles próprio que dão sentido as suas formas de agir e viver.

O objetivo do antropólogo é a análise do emaranhado dessas várias teias em um determinado contexto social. Nesse sentido, o presente trabalho irá se utilizar de uma antropologia interpretativa dos acontecimentos sociais, analisando e formulando uma interpretação a respeito dos significados apreendidos no contexto social.

Os estudos de Geertz sobre as brigas de galos balinesa (2008) contribuem também na compreensão da atividade dos passarinhos, visto que as brigas de galo de Bali são atividades masculinas. Anteriormente a Clifford Geertz (2008), o antropólogo Evans-Pritchard (2005) contribuiu com sua descrição etnográfica sobre a relação entre a vida social e o meio ambiente. Seu estudo sobre os *Nuer* (2005) se ocupa da ecologia e das relações dos homens com o seu rebanho.

Evans-Pritchard (2005) afirma que a descrição etnográfica é um espaço de abstração, pois para o etnógrafo narrar o que foi observado passa por um nível do próprio do pensamento do antropólogo, ou seja, sua subjetividade. Para ele o objetivo do antropólogo é decodificar estruturas e formas que estão implícitas em uma sociedade, sendo assim possível compor modelos e estruturas a partir dos elementos essenciais para que a sociedade/grupo seja compreendida.

As descrições etnográficas citadas aqui contribuíram para que o trabalho de campo, bem como a sistematização e descrição dessa atividade transformam-se no escrito etnográfico sobre os passarinhos. Observando e participando das práticas e vivências dos passarinhos, que se dão por meio das competições de canto de passarinho e as conhecidas badernas, o presente trabalho compreende aspectos simbólicos sobre as diferenças entre os sexos, gênero e a imposição da heteronormatividade como sexualidade legítima.

2. RELATO ETNOGRÁFICO DOS PASSARINHEIROS – UM FATO SOCIAL TOTAL

Os passarinheiros tornaram-se interesse de estudo quando soube da existência, em São Luís/MA, de torneios organizados por homens, nos quais pássaros disputam não fisicamente, mas por meio dos cantos que emitem. Isso ocorreu quando um amigo, Alisson (**nome fictício**)⁹⁴², 25 anos, me disse que tinha vencido um torneio de passarinho com seu papa-capim. Além também, Alisson conhece e cria também outros pássaros, silvestres, comuns da região, presentes quase sempre em gaiolas nas varandas das casas de algumas periferias da cidade e na zona rural em torno da grande Ilha, que reúne os municípios de São Luís, São José de Ribamar, Raposa e Paço do Lumiar.

Ao relatar-me como aconteceu o torneio no qual Alisson venceu, dei-me conta que nessas competições, como também todas as vezes que eu vi alguém com uma gaiola na mão ou apreciando um canto de um passarinho, são sempre os homens, o que me levou a problematizar esse universo da criação e realização de torneios e atividades envolvendo pássaros como sendo algo eminentemente assimilado ao campo masculino.

Assim, tal como Alisson me contou, esses homens que criam passarinhos silvestres e que participam de competições de canto de passarinho são passarinheiros, adotei esse nome para designar esses homens e essas relações que se estabelecem a partir dessas atividades que envolvem a criação de pássaros. Os passarinheiros podem ser aqueles homens que criam algumas das espécies dos passarinhos silvestres da região, como também aqueles que criam apenas uma única espécie de passarinho.

Dessa forma, alguns criadores se identificam a partir dos pássaros que criam, dos que mais gostam, mais apreciam o canto, etc. Então, é comum os homens, nessas atividades, serem identificados como “bigodeiros”, “curiozeiros”, etc. ou somente como criadores. Como observei nesta pesquisa, competições e encontros de criadores de diversos pássaros e não apenas de uma única espécie, irei chamar todo esse fenômeno dos criadores e suas atividades, de passarinheiros.

Os passarinheiros da grande Ilha de Upaon Açu são homens de classe baixa e média, moradores de periferias, bairros de classe média baixa, e geralmente próximas do perímetro rural dessas cidades que constituem a grande ilha. São geralmente autônomos ou empregados em profissões como barbeiro, marceneiro, metalúrgico e etc. ou vivem de bicos como ajudantes de pedreiro, freelances como garçons e etc. E ainda, alguns desses homens vivem da própria

⁹⁴² Nome fictício criado para manter anônima a identidade do meu informante.

negociação de passarinhos como forma de renda, ou ainda proprietários de pequenas lojas de serviços como gráfica, manutenção de celulares e etc. É notável que a prática de passarinheiros é uma atividade de meio rural, assim, é escassa nos meios urbanos da capital, e presente também nas cidades do interior do estado, onde residem os passarinheiros mais abastados, segundo disseram-me meus interlocutores nesta pesquisa.

As atividades de passarinheiros se constituem de torneios de canto e ainda de atividades denominadas badernas, que consistem em uma sociabilidade onde podem acontecer trocas ou venda de passarinhos entre os homens envolvidos nessas atividades, com o intuito principalmente, do encontro de homens e seus passarinhos.

Existe, em São Luís/MA, os torneios de fibra que consiste em que o passarinho vencedor será aquele que entoar o maior número de cantos em um determinado tempo e ocorrem com três espécies de passarinhos - o bigode ou bigodinho, o papa capim e o trinca ferro. Existem algumas regras particulares nesses torneios, mas a regra geral permanece - passarinho que tem o maior número de cantos em um determinado tempo vence.

Homens conversando e apreciando os passarinhos antes do início do torneio.



Fonte: arquivo pessoal, 2022.

A faixa etária dos passarinheiros é variada, geralmente são homens de 30 a 60 anos que participam das brincadeiras, torneios, apesar de existir homens mais velhos, visto que esta é uma atividade de cunho tradicional e rural, mas não são estes os que mais participam ou competem nas badernas e torneios, por conta de não conseguirem ir sempre nessas ocasiões, e não possuem pássaros para esse fim. Foi observando a primeira edição do “dia do bigodeiro”, ou seja, os criadores do pássaro chamado bigodinho, que ouvi dizer que esse é o passarinho

“paixão maranhense”. Nessa atividade notei a participação de homens com a idade mais avançada, mostrando que a criação desse bicho em gaiolas é uma atividade de tradição mais antiga que outros pássaros como o papa capim e principalmente o trinca ferro, este último parece estar sendo o pássaro mais valorizado do momento. De todo modo os homens que mais participam são adultos, e não se vê adolescentes ou pessoas muito jovens nas brincadeiras com seu passarinho.

As badernas ou esquentas são os encontros que os passarinhos levam seus pássaros para cantar com outros passarinhos e fazerem boladas. Essa atividade se torna um espaço de sociabilidade masculina, com comida e bebidas como churrasco e cerveja, ou café, pão e frutas, visto que as atividades e obrigações com os passarinhos ocorrem pela manhã bem cedo. Um espaço de sociabilidade de homens.

As boladas, que geralmente acontecem nas badernas, mas que também pode ocorrer em um torneio, são as negociações dos pássaros. Pode envolver dinheiro, mas não somente, pois ocorrem também negociação de produtos. As boladas são as trocas de pássaros entre os passarinhos, ocorre quando um passarinho troca de pássaro com outro em consequência da entoação do canto que o passarinho mais aprecia, ou do longo tempo cantando, ou ainda que entoa um canto atrás do outro. Essas duas últimas características são favoráveis para quem quer o pássaro para competir e, assim são vistos como pássaros “fogosos” que não fogem da briga, muito macho, o que evoca assim alguns valores associados a masculinidade.

Nas badernas, as boladas são instigadas a acontecer, por meio de piadinhas com propostas em jogo, ou quando se percebe que um passarinho está muito interessado num passarinho específico, ali naquele momento. Esta instigação de negociar algum pássaro presente nas atitudes dos passarinhos pode ser visto a partir do conceito de dádiva de Mauss (2003). A dádiva segundo o antropólogo, funciona como um sistema de reciprocidades interpessoal que a partir da tríplice obrigação de doação - dar, receber e retribuir - faz circular bens simbólicos e materiais. A partir desse conceito, Mauss (2003) concebe a sociedade com instituições sociais que podem ser interpretados como *fato social total*, em que a sociedade se constitui por sistemas de prestações e contraprestações voluntários que ao mesmo tempo coage os membros a participarem, como indica no *Ensaio sobre a dádiva* “...o caráter voluntário, por assim dizer, aparentemente livre e gratuito, e no entanto obrigatório e interessado, dessas prestações (MAUSS, 2003, p.188).

A dádiva como um fenômeno total permeia a totalidade da vida social, está presente em tudo que faz sentido à vida humana, um gesto ou um bem material ou uma atitude, é como se

para Marcel Mauss, *dar-receber-retribuir* constituísse a base das relações sociais entre os indivíduos de uma sociedade. Nas boladas percebe-se que o que se circula não são somente os pássaros, mas também atitudes, gestos corporais, falas e promessas que culminam em alianças ou quebra destas. Assim por exemplo, a falta do pagamento devido acordado numa bolada ou mentir a respeito da origem do pássaro, ou ainda mentir sobre suas qualidades significa quebra da aliança no grupo.

As boladas são um sistema de troca, comercialização que não passa pelo âmbito das instituições econômicas ou de fiscalização ambiental. Para fazer a transição de proprietários desses pássaros silvestres legalmente é preciso ter um registro no IBAMA, porém, nesse caso das boladas essas questões legais não são consideradas como pressuposto mais importante a ser considerado pelos passarinhos que iniciam uma negociação. Essa legalização dos criadores de pássaro não é uma prática recorrente entre os passarinhos⁹⁴³, pois além dos custos das anuidades, uma vez que tem que pagar para ter esses registros, as badernas e os torneios realizados pelos passarinhos ficam restritos a eles próprios, sem passar por essas questões legais.

Pode-se afirmar que essas variadas negociações chamadas boladas fazem parte de um sistema emaranhado de conexões que envolve os âmbitos jurídicos (com relação ao registro de pássaros, no caso a falta dele), moral (aos que não cumprem os tratos acordados na negociação e ficam devendo algum passarinho), econômico (além da circulação de dinheiro, pode acontecer a circulação de outro bem material como a troca de um pássaro por uma gaiola). Assim, tais fatos ilustram bem o que Marcel Mauss (2003) define como *fato social total*, visto que esse fenômeno social, passarinhos, envolve diversas relações – dos homens entre si, dos homens com seus pássaros – que incluem aspectos jurídicos, econômicos, psicológicos, afetivos, morais, etc. E a partir disso, acionam, transmitem e mantêm determinados atributos que definem a performance de masculinidade heteronormativa.

3. RELAÇÃO DOS PASSARINHEIROS COM OS PÁSSAROS: AFETOS E IDENTIFICAÇÃO

Apesar do caráter de enfretamento entre os passarinhos nas competições de canto, esses não são vistos como meros animais servindo para competir e ganhar o troféu, o dinheiro e a glória de ser campeão. Existe uma espécie simbiose entre os homens criadores e seus pássaros, tornam-se espécies de extensão, na qual se reproduzem atributos e qualidades que assemelham

⁹⁴³ A grande maioria dos passarinhos não está legalizada junto aos órgãos estatais responsáveis por essa autorização, pois para ser legalizados a esses órgãos devem pagar anuidades e taxas de transferência. Esses grupos, assim, funcionam a margem dessas leis.

um ao outro, o homem ao seu pássaro. Há um amor em ser passarineiro que exige dedicação, rotina de cuidado contínuo com os animais, como é observado na explicação de um vencedor em um torneio de canto após ter sido alvo de risos por ter chorado por causa da vitória: “É porque é muito bom tu ter carinho pelo bicho, investir nele e ele vencer”, ele nos diz. Existe uma paixão pela prática de passarinhar e pelos passarinhos.

A relação afetuosa entre homem e pássaro é construída a partir do próprio cuidar do passarinho, o manejo. Este consiste da habilidade do passarineiro em conseguir suprir todas as necessidades que o animal precisa, ou seja, “tem que saber cuidar do passarinho”. O manejo é uma “arte”, mas também um conhecimento que também é construído no próprio criar o passarinho, no cotidiano da relação de cuidado com o animal. É a forma de cuidar de seu pássaro que diz respeito a tudo, à que tipos de alimentos deve-se dar ao seu bicho e à que horas os alimentar, à que horas dar banho, os passeios que o bicho tem que dar, os remédios que deve tomar diante das situações de doença do bicho ou em relação às mudas de pena.

O manejo também diz respeito ao preparo do bicho para competir, que vai depender da espécie de pássaro e consiste em diversas técnicas de preparação do passarinho, que são gerais, mas que também vai depender das particularidades de cada animal, estas diferenças e especificidades serão aprendidas a partir do convívio com o animal. Assim é necessário conhecer além da “a arte” (a arte de conseguir cuidar), tem que conhecer também seu passarinho. Dessa forma, o cuidar de um passarinho requer observação do pássaro para saber qual o manejo que o pássaro se habitua melhor. Isso faz com que o tempo que os homens passam com seus pássaros seja enorme, reforçando os laços afetivos com os bichos, num cotidiano muitas vezes resumidas ao homem e seus pássaros.

Ser passarineiro é uma paixão um tanto difícil de ser explicado pelos próprios passarineiros, é simplesmente uma paixão muito grande que as vezes não é “racional”. Como eu ouvi da fala de um homem em um torneio regional, nos diz “Já gastei mais de 20 mil reais em passarinho, mas quando tu deita a cabeça no travesseiro e sabe que tu conseguiu um pássaro não tem preço”. Assim, ter um pássaro do agrado do passarineiro é uma conquista. Sempre me perguntava de onde vinha essa paixão, e o amor por isso parece-me, nas falas deles, vem da apreciação do bicho, do seu canto, da relação afetiva que o criador tem de sua cria. Observar o bicho saudável, entoando os cantos que mais lhe agradam é uma felicidade para o passarineiro, e ver seu passarinho ganhando em um torneio é um orgulho que não cabe no peito, é visível nas demonstrações de afeto e gratidão voltado aos pássaros campeões.

Existe uma relação psicológica e de identificação entre o passarinho e o seu bicho, presentes em elementos discursivos da competição. Nas competições de trinca ferro em que o enfrentamento se dá com apenas dois pássaros, nos gritos emitidos na hora do embate que são para “chamar o pássaro”, ou seja, para incentivá-lo a cantar, também é emitido frases de deboche contra o seu adversário a fim de subjugar-lo e humilhá-lo; as vezes é exclamado algo em relação aos pássaros que estão se enfrentando, mas também em relação aos próprios homens como, por exemplo “bate nele, meu filho, que Sonic (nome do pássaro) não aguenta” ou “bate nele, que eu sou o pai dele(do outro passarinho)”. Por meio dessas frases é simbolicamente incorporado aos passarinhos, atributos da masculinidade como a capacidade de enfrentar, intimidar e vencer outro macho.

Como Geertz expõe sobre sua descrição etnográfica dos galos de Bali que: “O fato de que eles são símbolos masculinos *par excellence* é tão indubitável e tão evidente para os balineses como o fato de que a água desce pela montanha.” (GEERTZ, 2008, p. 189). Tal qual a situação da briga balinesa dos galos ocorre também, nesse mesmo sentido, a atribuição de símbolos masculinos a animais, com observei nos torneios de fibra de canto de passarinho. Mesmo sendo possível comparar as identificações de homem e passarinho entre os passarinhos de São Luís com as identificações entre homem e galo de Bali, elas não são de mesma ordem. Não existe nas sociabilidades dos passarinhos de São Luís o “duplo sentido deliberado” (2008, p. 188), como aponta Geertz, presente nas brigas de galo balinesas, em que é encontrado tanto na língua inglesa quanto balinesa, piadas e trocadilhos que assimilam homens e galos. Porém, mesmo não identificando diretamente na linguagem entre os passarinhos a relação entre homem e passarinho, é notável os atributos de masculinidade que circula dos homens para os pássaros.

Pela estrutura de linguagem, portanto, aproxima-se homens e pássaros, nos torneios de canto, por exemplo, o animal pode ‘bogar’ ou ‘ficar bogado’. A linguagem popular maranhense define “boga “ como ânus, quando o animal fica bogado, ele levanta o rabo e não canta mais, ou seja, não enfrenta mais no canto, o seu adversário. Após o animal ficar assim é comum expressarem com deboche para o proprietário “ele quer dar cu “ ou “ esse aí é fêmea “. Ou seja, o passarinho passar é ser visto como fêmea ou como menos macho. Dessa forma percebe-se, que se expressa aspectos do sexual na linguagem dos passarinhos, e esta é organizada em torno dos princípios de heteronormatividade. Nesse sentido, pode-se pensar a partir das imbricações de relações de gênero e orientação sexual que simboliza o masculino como ativo, e o feminino como passivo.

As identidades de homem e pássaros se assimilam a partir dos atributos, na vitória ou na derrota, durante o momento excitante do torneio se confundem. Por exemplo como em situações de derrota ou vitória, ouve-se dos passarinhos frases como “ele perde e vai logo embora e nem fica até o final da brincadeira, o passarinho dele corre e ele também”. Ou ainda na hora de anunciar os vencedores, frases como “o passarinho campeão é fegoso que nem o dono”. Os dois em alguns momentos são um, como mostram os atributos de virilidade ou covardia do homem e seu pássaro. Por isso, é notável que nos torneios o que está em jogo é o enfrentamento dos homens assim como o enfrentamento dos bichos. A rivalidade é construída entre os homens como também a partir dos pássaros, são pássaros se enfrentando, mas dependendo de quem são os proprietários dos bichos no momento do embate, o enfrentamento é também entre os homens.

De todo modo a relação de passarinho com seu passarinho é uma união, uma parceria entre os dois, em que não existe hierarquia, mas cumplicidade e reciprocidade entre homens e pássaros. Os homens não estão se aproveitando do bicho apenas para ganhar um torneio, o pássaro também tem proveito sociais pelo seu esforço na performance de um canto. Uma cooperação que interessa aos dois, como uma frase que é comumente exposta nos cartazes de convite para torneios, badernas, dizendo: “*QUANTO MAIOR FOR O CRESCIMENTO DO MEU DONO, MELHOR EU ESTAREI*”. Nesse sentido, o relacionamento de homem e passarinho entre os passarinhos pode ser comparado ao relacionamento entre homem e gado entre os *Nuer* (2005), como descreveu Evans-Pritchard, “Já foi observado que os *Nuer* poderiam ser chamados de parasitas de vaca, mas pode-se dizer igualmente que a vaca é um parasita dos *Nuer*, cujas vidas são gastas em garantir o bem-estar delas” (EVANS-PRITCHARD, 2005, p. 45).

No caso dos passarinhos de São Luís não literalmente vidas são gastas, porém o esforço e dedicação, além do investimento em dinheiro e tempo, configuram o empenho que os passarinhos dão para que eles continuem vivos e saudáveis. Os passarinhos observam a prática como além de uma paixão, um trabalho também necessário, como por exemplo, é comum observar o slogan nas competições, “criar para preservar”, visto que os passarinhos associam as suas práticas de criação como uma alternativa também ao desaparecimento dessas espécies que acontecem pela própria destruição do ecossistema no qual estão esses pássaros, por meio do uso de agrotóxicos, por exemplo, os pássaros acabam ingerindo e morrem, ou ainda pela inserção arbitrária de espécies predadoras no seu hábitat. Dessa forma, a prática pode ser vista como associação simbiótica, tal qual aponta Evans-Pritchard sobre os *Nuer* (2005): “Na

verdade o relacionamento é simbiótico: gado e homens mantêm sua vida graças aos serviços recíprocos. Nesse íntimo relacionamento simbiótico, homens e animais formam uma única comunidade de tipo mais íntimo.” (2005, p. 45).

4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE MASCULINIDADE HETERONORMATIVA

Como demonstrado o fato social, passarinhos, é um fenômeno de sociabilidade exclusiva de homens, em que a presença feminina nos torneios e badernas é quase que inexistente, raramente as mulheres estão presentes. Porém tal fato não indica que o feminino, ou melhor, a forma como relacionam esse feminino e seus significados com o que se entende por masculino, não esteja presente. Tal como Strathern explicitou, gênero, são “aquelas categorizações de pessoas, artefatos, eventos, sequências e etc. que se fundamenta em imagens sexuais” (2006. P. 20), ou seja, a antropóloga afirma que o gênero - masculino e feminino - é fundamentalmente metafórico, ou seja, o gênero é eminentemente um ato de linguagem, são os humanos que atribuem gênero aos seres vivos e inanimados. Para essa autora, gênero não diz respeito somente aos humanos, mas a organização e classificação da vida social, de forma mais ampla. Partindo disso, os passarinhos são categorizados nos torneios e badernas, através da linguagem, por meio de atributos de masculinidade e feminilidade.

As qualidades que um passarinho deve possuir para participar dos torneios estão baseadas em características do que se compreende masculino, ou do que se espera de um “homem”, ou ainda, um “macho”. A antropóloga afirma que a dicotomia da diferença entre masculino e feminino fundamentados em uma perspectiva simbólica, organiza o pensamento dos sujeitos, e as relações sociais são construídas por meio dessas categorizações atribuídas ao gênero. (STRATHERN, p. 20, 2006) Um passarinho bom deve ser “fogososo”, ou seja, aquele que parte para a briga, nesse caso, começa a cantar; e que não tem medo do seu adversário, tal qual um homem ao ser desafiado para uma briga, deve aceitar e destruir seu oponente. Então, percebe-se que quem atribuí esses adjetivos ao pássaro que canta bastante é o ser humano, que traduz esse acontecimento como símbolo de masculinidade, estruturado. É através do pensamento de que o fato do passarinho ser um territorialista inato, o passarinho “bom” espanta o outro pássaro, interpretando isso como um sinal de força e dominação de seu pássaro, esses atributos humanos de masculinidade são representados e performatizados no embate entre os pássaros.

Quando o passarinho, na hora do embate, não enfrenta mais o seu oponente e começa a levantar o rabo e ir para o fundo da gaiola ao invés de continuar cantando, significa que o passarinho “bogou”. Boga significado um termo popular maranhense para a anatomia de

homens e mulheres, o ânus, que é assimilado nesse caso ao campo do feminino e a covardia, como ativo é o masculino, é o passivo que mostra sua impotência, no caso do passarinho, assim, “bogar” é feminino. Vai se mostrando aos poucos, o sistema de classificação dos passarinhos em que as concepções que se tem do masculino submete as concepções do campo feminino, como na estrutura social mais ampla, essa coletividade de homens heterossexuais passarinhos reproduz a sexualidade considerada legítima, normativa, portanto, coerente as regras sociais vigentes.

Assim, por exemplo, quando o passarinho fica “bogado” é comum ouvir que ele “quer dar o cu”, no caso para o seu adversário, que o dominou e o transformou em fêmea. Uma prática que alguns passarinhos utilizam, nesse caso dos criadores de trinca ferro, como estratégia na hora do embate é, quando o seu pássaro parece estar muito acostumado com a presença da fêmea, ele é colocado para ouvir o canto da sua fêmea (por meio geralmente de um celular), para que assim chegue cantando na hora da disputa. Apesar de essa não ser uma estratégia proibida, ela é malvista, o passarinho é designado como “afemado”, característica ruim que remete ao campo do feminino. Na hora do embate entre os cantos dos pássaros tudo que é relacionado ao feminino é hierarquicamente inferior e os gêneros são também construídos na hora da disputa: um passarinho pode representar tanto o feminino como o masculino, a depender de seu desempenho na batalha.

Além do enfrentamento no canto entre os passarinhos, que envolvem signos de masculinidade, os passarinhos também performam signos de masculinidade nas suas relações entre si. Pensando a partir de Butler (2003), que coloca que o gênero “não deve ser construído como uma identidade estável ou um *locus* de ação do qual decorrem vários atos; em vez disso, o gênero é uma identidade tenuemente construída no tempo, instituído num espaço externo por meio de uma repetição estilizada dos atos” (BUTLER, 2003, p. 200). Pode-se, com a teoria de Butler (2003) afirmar que os homens passarinhos, performam uma masculinidade heteronormativa nos torneios e badernas.

Na hora do embate, além dos proprietários ficarem “chamando seu passarinho”, ou seja, ficarem conversando com ele, incentivando-o a cantar, eles também se enfrentam na batalha entre seus pássaros, por meio de comentários que dizem respeito ao desempenho do seu passarinho em relação ao passarinho de seu oponente. Assim, durante o embate, ora ou outra fazem referência ao próprio dono do passarinho, assim, os homens produzem e reiteram suas performances de masculinidade. Por exemplo, é comum utilizarem em seus comentários, a figura do pai como representação de masculinidade e que o seu adversário deve ser submisso a

ele, com expressões como “*bate nele, que eu sou o pai dele*”. Na hora da premiação não é diferente, quando são anunciados os vencedores do torneio, o passarinho carrega sua gaiola com firmeza e com o peito estufado, desfila mostrando sua masculinidade e performando o seu gênero.

Os passarinhos performam uma masculinidade heteronormativa, inferiorizando qualquer forma de sexualidade que escape dessa norma. A maioria das vezes acionam a homossexualidade como forma de ofender alguém, ou ainda por meio de tratamento jocosos. Por exemplo, em um torneio de trinca ferro que observei, um passarinho tinha ecoado vinte e quatro cantos e estava para chegar ao fim da disputa, logo os comentários de que o passarinho iria terminar o embate com vinte quatro cantos (número que é, na sociedade brasileira, popularmente associado à homossexualidade devido ao jogo do bicho), começaram uma pressão de que se o animal acabasse com esse número de cantos iam lhe designar como inferior, ou pelo menos na hora de anunciar o número de cantos do vencedor o número 24 teria um caráter cômico no ritual da premiação.

Apesar de se ver raramente uma ou duas mulheres nos torneios, acompanhando o marido ou namorado, não se vê outros corpos nessas sociabilidades, a não ser o do homem heterossexual e cisgênero. Não se fala sobre outras sexualidades em torneios e badernas, o discurso sobre o tema só é geralmente acionado para desdenhar de alguém ou para provocar riso ao atribuir-se homossexualidade a um homem passarinho presente.

Ouvi apenas uma vez um discurso que tratava de outras formas de sexualidade, foi na casa de um passarinho, onde acontecia uma baderna pequena, devido a maioria dos passarinhos do grupo terem viajado para o interior para participar de um torneio; era o período das eleições presidenciais, o passarinho que estava pronunciando sobre sua opinião sobre seu candidato, justificava a aversão ao outro candidato adversário ao seu, pois este apoiava à “ideologia de gênero⁹⁴⁴”.

Nos torneios, a quantidade de pessoas que participam é maior que nas badernas, percebi que uma maioria massiva dos passarinhos apoiavam candidatos de extrema direita, pelos adesivos nos carros e até pelo nome de passarinho (um passarinho se chamava Bolsonaro), mas a não ser sobre a situação citada acima na casa desse passarinho, geralmente não se fale sobre política, a não ser em tom anedótico. Esses acontecimentos e diálogos indicam que os

⁹⁴⁴ Ideologia de gênero: termo pejorativo atribuído as lutas feministas, foi criado por cristãos conservadores nesta última década, e mais recentemente (2013-2014), foi resgatado e ampliado por líderes políticos e religiosos de extrema direita no Brasil. Por meio deste termo fictício foi disseminado no Brasil que as lutas feministas assim como as lutas da comunidade LGBTQI+ têm um projeto político que visa desde condicionar as crianças à homossexualidade até a proibição de aborto em caso de estupro, o que já é garantido por lei.

passarinheiros como homens heteronormativos estão mais próximos dos discursos conservadores, e vinculados a extrema direita, que no Brasil se apoiam nos temas Deus, Família e Pátria.

Tal como Foucault (1999), expõe na hipótese repressiva a sexualidade funciona como uma interdição e silenciamento de práticas sexuais vistas como ilegítimas, os passarinheiros nunca comentam aceitar qualquer outra forma de sexualidade, aliás é como se não existissem essas outras sexualidades, a não ser o homem heterossexual como se observa durante as badernas e torneios. E, se existir essas outras sexualidades devem ser combatidas, como exige o discurso conservador. Segundo Foucault (1999), “a repressão funciona, decerto, como condenação ao desaparecimento, mas também como injeção ao silêncio, afirmação de inexistência, e conseqüentemente, constatação de que, em tudo isso, não há nada para dizer, nem para ver, nem para saber”. (FOUCAULT, p.10, 1999).

Além da hipótese repressiva como forma de controle da sexualidade, Foucault (1999) argumenta também que a ciências, os discursos médicos, jurídico, pedagógico, vão construir uma verdade sobre o sexo, e esta considera as sexualidades desviantes da heterossexualidade como patologias, esse discurso continua atuante e se reproduz como prática e costume entre passarinheiros.

Assim como Foucault (1999) argumenta que o controle da sexualidade direcionou como legítimo o sexo apenas para fins de reprodução na família conjugal burguesa, por meio das verdades sobre o sexo a partir das ciências biológica se define a reprodução de aves, através deste o discurso heterossexual é legitimado. O que acontece nas relações de gênero entre homens e mulheres se reproduz entre os pássaros machos e fêmeas, nos discursos desses homens. A reprodução dos bichos e de como fazê-la é um assunto dialogado nos encontros dos homens. Os conhecimentos formulados nessas trocas, construídos pelos passarinheiros, advém fundamentados da ciência biológica. Assim para eles, o sexo só é legítimo se no ato sexual está inserida a possibilidade de haver reprodução. A linguagem biológica científica corrobora na construção do discurso sobre heteronormatividade presente na visão dos passarinheiros.

Nos torneios, há uma variedade de homens com várias realidades distintas que, além de uma paixão pelo canto dos passarinhos, compartilham também uma forma de existir no mundo, uma forma de ser homem, que perpassa pela imagem simbolicamente sexual do passarinho, que se organiza como linguagem a partir da sexualidade humana. Características de coragem, força, potência, fibra, arbitrariamente humanas são atribuídas na hora do embate de canto, aos passarinhos, assim o que está em jogo também é a reputação do proprietário do passarinho

diante dos outros homens. Estes performam a masculinidade continuamente para que sejam aceitos no grupo, ou seja, reproduzem e reiteram o discurso de exaltação da masculinidade e inferiorização do feminino, nas suas falas, gestos, manias e etc. E, parecem repudiar toda e qualquer forma de sexualidade dissidente.

5. CONCLUSÃO

Apesar também da tentativa deste trabalho em expor uma visão ampla do significado do universo de passarinhos de São Luís e seu entorno, as análises que foram feitas talvez não exprimem com exatidão esse universo como um todo, visto que esse fenômeno social se estende em várias redes de criadores das várias espécies de passarinhos em São Luís e em todo o Estado do Maranhão. Com estes não pude ter contato devido à época que foram feitos o estudo e o trabalho de campo. Além também das conexões entre os criadores de São Luís com alguns interiores do estado que só pude observar por meio dos torneios regionais, e que se desdobram em diversas vinculações de circulação de aves e torneios. Essas dificuldades, no entanto, não impediram de iniciar um estudo etnográfico sobre o *ethos*, o conjunto de valores heteronormativos que são transmitidos a partir dos passarinhos, como demonstrado neste relato etnográfico.

Diante das diversas observações que foram realizadas neste trabalho, a partir da aproximação que tive com esses homens, estabelecendo uma confiança mútua com eles, observando a convivência de suas rotinas, como também experimentando das emoções do universo masculino simbolizados nesse grupo, materializados nos torneios e badernas, pude problematizar questões, no meu ponto de vista, que traduzem uma cultura vasta e diversa, porém, com forte atuação dos princípios de heteronormatividade como fundamento dos atributos de masculinidade de homens e pássaros. Visto que tal como Foucault (1999) estava interessado em saber por onde fluem e como são acionados os discursos construídos como verdade que atravessam os sujeitos. Pensar sobre essas diversas viabilidades e também entender a construção social do masculino são reflexões importantes na compreensão da consolidação de heteronormatividade, por meio de práticas exclusivas de homens cis e heterossexuais, a heteronormatividade como expressão do campo masculino é transmitida numa prática tradicional ameaçada.

Assim, os enfrentamentos de masculinidade que ocorrem nos torneios de canto dos passarinhos, deslocam as representações de embate entre estes, à esfera da subjetividade dos homens, que adquirem o modelo ideal de masculinidade - ser homem heteronormativo,

pressuposto de que o gênero corresponde ao sexo biológico. Essa subjetividade expressa nos meios e modos de agir entre os passarinhos, é uma performance que contém também os modos de ação e atuação adquiridos num contexto mais amplo dos ideais de masculinidade. Estes são reproduzidos por meio de performances incessantes, de como deve ser e como deve agir o homem “macho”, seja ele o homem e/ou seu pássaro. Como indica Butler (2003) o gênero é “uma identidade tenuemente constituída no tempo, instituído num espaço externo por meio de uma repetição estilizada dos atos” (2003, p. 200).

Pensando ainda com Butler (2003), o gênero não é nem uma determinação biológica nem uma tradução da cultura para os corpos diferenciados, os ideais de masculinidade e feminilidade que se apresentam nos torneios e badernas não estão fixos aos corpos dos homens e dos passarinhos. Isto é antes de tudo, uma construção social. Assim também afirma Strathern (2006) ao definir que as diferenças de gênero são de base fundamentalmente metafórica, como percebe-se nos torneios de canto que os atributos de masculinidade e feminilidade não são estáveis, circulam dos homes entre si e entre seus pássaros. Estes atributos são acionados e atuam durante os embates de pássaros nos torneios, o que demonstra o aspecto relacional e dialógico entre categorias interdependentes como *masculino-homens-pássaros*. Assim, por exemplo, um passarinho campeão, que derrotou o outro passarinho, é representando pelos elementos da masculinidade; e o perdedor, que foi dominado pelo pássaro vitorioso, é visto a partir de atributos tidos como femininos, como medo, covardia, etc. Dessa forma, percebesse então, que o gênero é construído a partir da relação entre o masculino e feminino, e não sobre a perspectiva de os passarinhos serem macho ou fêmea.

Em conclusão, eu creio que a significância do tema trabalhado contribui para a construção do campo teórico sobre as relações de gênero nas ciências sociais com o intuito de ampliar a compreensão a respeito de como as relações sociais são construídas a partir do gênero e como se reproduz a *performance da heteronormatividade* a partir do fenômeno social passarinhos. Pode-se dizer que a análise deste trabalho não acaba por aqui, pois este sucinta diversas outras questões a respeito dos diálogos entre homens e mulheres, construção social do masculino e feminino como *performance de gênero*.

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

EVANS-PRITCHARD, E. E. **Os Nuer: uma descrição do modo de subsistência e das instituições políticas de um povo nilota.** Tradução Ana M. Goldberger Coelho. São Paulo: Editora Perspectiva, 2005.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A vontade de saber.** Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2008.

MAUSS, Marcel. **Ensaio sobre a Dádiva: Forma e Razão da Troca nas Sociedades Arcaicas.** In: _____. Sociologia e Antropologia. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

STRATHERN, Marilyn. **O gênero da dádiva: problemas com mulheres e problemas com a sociedade na Melanésia.** Tradução André Villalobos. Campinas: Editora Unicamp, 2006.

O MOVIMENTO FEMINISTA E A CONSTRUÇÃO DE VILÃS NA TELEDRAMATURGIA BRASILEIRA

Jarina Milena Silva Gomes
Graduanda de Comunicação Social- Rádio e TV
milena.jarina@discente.ufma.br
UFMA

Larissa Leda F Rocha
Professora de Comunicação Social- UFMA
larissa.leda@ufma.br
UFMA

RESUMO: O contexto social e histórico das ondas do movimento feminista estão relacionados à mudança na representação das vilãs na teledramaturgia brasileira. A perspectiva de gênero como os movimentos feministas o entendem hoje se desenvolve com a segunda onda feminista, que vai de 1970 a 1990 (HOLLANDA, 2019) e amplifica as manifestações políticas, o que sai do binarismo masculino/feminino, sexo/gênero (BUTLER, 2019) e, em relação à teledramaturgia brasileira, pode ser relacionada com duas categorias de vilãs: vilãs modernas e vilãs tradicionais (ROCHA, 2016). A observação de dados empíricos levantados em pesquisas anteriores e organizados na Galeria da Vilania da Telenovela Brasileira coloca algumas questões: Por que a vilania se tornou sobretudo feminina a partir da década de 1990? Como o movimento feminista contribuiu para essa mudança? Quais os padrões de beleza em que as personagens dessas histórias foram construídas, e como a caracterização delas traduz isso? Dentre os objetivos do trabalho, destaca-se compreender de que forma o movimento feminista influenciou (e se realmente teve alguma interferência) no modo que essas vilãs passaram a ser construídas a partir da década de 1990, e utilizar dados da já mencionada Galeria e ainda da Galeria da Vilania da Minissérie Brasileira (de 1970 a 2020) (ROCHA, 2016) como referência para entender essa mudança. Utilizaremos, como metodologia de trabalho para a produção deste artigo, a revisão bibliográfica relacionada às relações de gênero e estudos culturais na comunicação associada à leitura de dados empíricos. As análises e reflexões teóricas que serão levantadas e produzidas devem buscar explicações de como (e se) o movimento feminista influenciou na construção das vilãs da teledramaturgia brasileira, seja em suas personalidades, ou em suas caracterizações.

Palavras-chave: movimento feminista, estudos de gênero, vilania, teledramaturgia.

1. INTRODUÇÃO

Desde a primeira onda do movimento feminista durante a Revolução Industrial, as mulheres já lutavam por seus direitos, para serem proprietárias de algo (WOLF, 1992, p. 14), como fica claro no seguinte trecho:

Todas as gerações desde cerca de 1830 tiveram de enfrentar sua versão do mito da beleza. “Significa muito pouco para mim”, disse a sufragista Lucy Stone em 1855, “ter o direito ao voto, a possuir propriedades etc., se eu não puder ter o pleno direito sobre o meu corpo e seus usos (STONE apud WOLF, 1992, p. 14).

Neste artigo será utilizado um referencial teórico dos estudos de gênero, estudos de narrativa na comunicação, além da leitura de dados empíricos. O mito da beleza (WOLF, 1992) é utilizado como uma arma política em retrocesso aos avanços do movimento feminista, que irá ser aprofundado posteriormente. A mudança na representação das vilãs no movimento feminista está associado ao contexto social e histórico do prosseguimento do movimento ao longo do século XX. O movimento feminista começou a desenvolver a concepção de gênero como o entendemos nos dias atuais a partir de sua segunda onda, que teve início na década de 1970 a 1990 (HOLLANDA, 2019). Durante esse período, esse conceito foi amplificado, o que sai do binarismo feminino/masculino, sexo/gênero (BUTLER, 2019), o que também está presente no trabalho de Scott (2019) e outras autoras feministas da época.

A simbologia social (BUTLER, 2019) nas quais as vilãs estudadas através da Galeria da Vilania da Telenovela Brasileira⁹⁴⁵ estão inseridas envolve um padrão de representação dessas mulheres, que em sua maioria são brancas, magras, ricas, loiras (o que representaria a desigualdade social e discriminação) e que ficará pobre no decorrer da telenovela, sendo isso uma forma de punir essas mulheres pelo viés dos valores morais, que elas tanto contrapõem.

Isso é comum no melodrama, onde as aparências enganam temporariamente (XAVIER, 2003). Ao longo das décadas, a representação das vilãs foi se transformando, pois as políticas das imagens e do olhar foram influenciadas pelo movimento feminista.

Butler (2019) expõe isso em relação à desnaturalização dos comportamentos das mulheres que constantemente são associados ao sexo biológico, de acordo com o seguinte trecho:

Quando Simone de Beauvoir diz que “não se nasce mulher, torna-se”, ela se apropria e reinterpreta essa doutrina fenomenológica dos atos de formação. Nesse sentido, um gênero não é deforma alguma uma identidade estável do qual diferentes ações acontecem, nem eu lugar de agência; mas uma identidade tenuamente constituída no tempo - identidade instituída por meio de uma repetição estilizada de certos atos (BEAUVOIR apud BUTLER, 2019, p. 222).

A questão da diferença sexual não está associada à biologia ou à socialização, mas sim à um discurso e da significação que coloca a mulher como diferente em relação ao homem, colocando-o como um parâmetro universal e isso implica em não enxergar as diferenças entre

⁹⁴⁵ Esse termo se refere à Galeria da Vilania da Telenovela Brasileira e à Galeria da Vilania da Minissérie Brasileira, que começaram a ser construídas por Rocha (2016). Trata-se de um levantamento de dados empíricos ainda em andamento no projeto "A maldade e suas encarnações: vilania, teledramaturgia e monstrosidades", financiado pela FAPEMA. Nas galerias há o nome dos vilões e vilãs das novelas das 21h e das minisséries dramáticas, todas da Globo, suas características e caracterizações.

as mulheres, o que estava posto no feminismo até a segunda onda (DE LAURETIS, 2019). Portanto, nesse momento, começam a ser pautadas as interseccionalidades, entre gênero, raça e classe, pois anteriormente (no contexto da segunda onda), a concepção de mulher estava associada apenas às mulheres brancas, de classe média, com um capital cultural elevado, que foi ampliado a partir da terceira onda.

Existe toda uma questão da “liberação” dessas vilãs na teledramaturgia brasileira, que está associado ao “senso comum pós-freudiano” (XAVIER, 2003), que se estabeleceu a partir da década de 1970, onde essas vilãs puderam ser construídas em uma narrativa que dê condições de possibilidade para que elas tenham uma vida mais hedonista/”livre”, no qual a existência se conecta a um código moral humanista e moderno. O movimento feminista permite que as vilãs “assumam” a trama, ou seja, tenham destaque na narrativa da teledramaturgia brasileira. Portanto, essas vilãs podem ser construídas calcadas em comportamentos e sentimentos que antes eram limitados aos homens, como desejos egoístas e atitudes calculistas. A imagem do feminino, que estava ligada a um ethos cristão do sacrifício redentor, foi transformada através do feminismo (ROCHA, 2016). O processo de intericonicidade (COURTINE, 2013, p. 33-34) se refere à memória no qual uma imagem se refere, ou seja, ela sempre se conecta à imagens anteriores. No nosso caso, as imagens da vilania (tanto das vilãs quanto dos vilões) se referem à noções de maldade apresentadas anteriormente, dentro da narrativa melodramática (ROCHA, 2016).

Ângela Diniz foi uma *socialite* brasileira assassinada no dia 30 de dezembro de 1976, na Praia dos Ossos, em Búzios, pelo seu companheiro na época, o empresário Raul Fernando do Amaral Street, mais conhecido como "Doca Street". Ângela era conhecida como "A Pantera de Minas"⁹⁴⁶, era uma mulher livre e o julgamento de Doca foi amplamente acompanhado pela mídia e o colocava como vítima. Ele foi condenado a dois anos de prisão e após foi solto. Essa decisão judicial foi decisiva para gerar o levante feminista com o lema "Quem Ama Não Mata"⁹⁴⁷. Após essa manifestação, Doca foi condenado a quinze anos de prisão. Além disso, em 1982 a Rede Globo lançou a minissérie "Quem Ama Não Mata", que inicia com um assassinato no primeiro episódio.

2. O MITO DA BELEZA E A SUA LIGAÇÃO COM A VILANIA NA TELENOVELA BRASILEIRA

A observação e análise de dados empíricos abordados em pesquisas anteriores e sistematizados na Galeria da Vilania da Telenovela Brasileira levanta algumas questões: Por que a vilania se tornou sobretudo feminina a partir da década de 1990? Como o movimento

⁹⁴⁶Rádio Novelo, 2020.

⁹⁴⁷ Escrita por Euclides Marinho e dirigida por Daniel Filho e Dennis Carvalho.

feminista contribuiu para essa mudança? Quais os padrões de beleza em que as personagens dessas histórias foram construídas, e como a caracterização delas traduz isso?

O gênero é construído no tempo e está relacionado à comportamentos, movimentações e gesticulações corporais que constituem um padrão essencial de identidade (BUTLER, 2019, p. 222). As palavras, língua e linguagem estão associados à traços de caráter ou à traços sexuais, segundo Scott (2019), no seguinte trecho:

Os que se propõem a codificar os sentidos das palavras lutam por uma causa perdida, porque as palavras, como as ideias e as coisas que elas significam, têm uma história. Nem os professores da Oxford e nem a Academia Francesa foram inteiramente capazes de controlar a maré, de captar e fixar os sentidos livres do “jogo da invenção e da imaginação humana.” (SCOTT, 2019, p. 50).

Isso está ligado ao comportamento permitido na construção das vilãs presentes na Galeria. Permanece ainda, a questão da performance, que naturaliza a identidade de gênero e é construída socialmente (BUTLER, 2019). Isso está relacionado com duas categorias de vilãs: vilãs modernas e vilãs tradicionais (ROCHA, 2016). A categoria de vilã moderna, no que diz respeito à performance de feminino que é possível somente na década de 1990. Esses conceitos possuem relação com a transformação e complexidade que as vilãs vieram a adquirir no decorrer das décadas, onde ela era vista como a “bruxa má” para permanecer dentro de uma narrativa (BROOKS *apud* ROCHA, 2016). Isso afrouxou de forma sistemática o legado do folhetim e melodrama, de acordo com suas matrizes culturais fundamentais (MARTÍN-BARBERO, 2001). A vilã moderna está associada aos modos de contar da telenovela (e como eles mudaram ao longo dos anos) e a vilã tradicional é essa que estava associada à “bruxa má”, ao “mal encarnado”, estando relacionada à dicotomia bem versus mal típica da narrativa melodramática e folhetinesca.

A década de 1970 foi o ponto de partida de transformação e complexificação da vilã, até chegar em 1990. Segundo Wolf (1992), o que termina sendo um retrocesso ao movimento feminista, após tantos questionamentos, incluindo trazer a ideia de gênero para as discussões, como já foi mencionado aqui, é o controle exercido nas mulheres pelas concepções de beleza do mundo ocidental (WOLF, 1992). Portanto, o Mito da Beleza está presente à vilania da telenovela brasileira, que está conectado às pressões estéticas que as mulheres sofrem, como o medo de envelhecer, as constantes preocupações com o corpo e o pânico com a perda de controle dessa regularidade que a manutenção desse corpo exige, onde ele deve ser visto eternamente como algo belo e atraente. As construções dessas personagens envolvem isso.

3. A CONSTRUÇÃO DAS VILÃS NAS TELENOVELAS BRASILEIRAS

Xavier (2003) explica a liberação da vilã moderna através de um “viés de desencantamento”. Se antes as mulheres não podiam ser construídas em uma narrativa que lhes possibilitasse ter sentimentos, atitudes e comportamentos associados aos homens, a desmistificação que o conceito de gênero causou no movimento feminista, na terceira onda, e a transição de 1970 a 1990 solidificou um padrão já mencionado de vilã, que é a vilã moderna (ROCHA, 2016). Entre 1988 e 1989 temos, na Galeria da Telenovela, a vilã Odete Roitman (Beatriz Segall), da novela Vale Tudo⁹⁴⁸, de 1989. Ela não inaugura o padrão da vilã cuja caracterização é magra, branca, com cabelos claros, rica e elegante, mas ela é um marco nesse período, pois Odete é focada em seu trabalho e possui dois filhos, César e Heleninha. Com esta última, possui desentendimentos, onde a filha é alcoólatra e Odete a acha fraca. Ela é ambiciosa, fria e calculista. Maria de Fátima (Glória Pires) é outra vilã da referida novela, porém, diferente de Odete que é “abertamente” autoritária, arrogante e classista, ela é dissimulada, não medindo esforços para alcançar o que quer de qualquer forma, por meio de mentiras e roubos.

<p>Vale Tudo 16/05/1988 - 06/01/1989 203 capítulos 20h</p>	<p>Gilberto Braga; Aguinaldo Silva e Leonor Bassères. Direção geral: Dennis Carvalho</p>	<p>Maria de Fátima (Glória Pires)</p>	<p>Cabelos escuros Branca Magra Rica (ascende socialmente durante a novela) Vilã do núcleo protagonista</p>	
---	--	---	---	---

273

		<p>Odete de Almeida Roitman (Beatriz Segall)</p>	<p>Cabelos claros Branca Magra Rica Elegante Vilã com relações no núcleo protagonista</p>	
--	--	--	---	---

Imagem da Galeria de Vilãs, que exemplifica as vilãs mencionadas.

A construção de Odete está intrincada com o seguinte trecho de Wolf (1992):

Um transformador é ligado de um lado a um equipamento e do outro a uma fonte de energia para transformar uma voltagem inadequada numa que seja compatível com o

⁹⁴⁸ Autores: Gilberto Braga; Aguinaldo Silva e Leonor Bassères. Direção geral: Dennis Carvalho.

equipamento. O mito da beleza foi institucionalizado nas duas últimas décadas como um transformador entre as mulheres e a vida pública. Ele liga a energia feminina à máquina do poder, alterando essa máquina o mínimo possível para aceitar a energia. Ao mesmo tempo, da mesma forma que o transformador, ele reduz a energia feminina no seu ponto de origem. Age assim para garantir que a máquina do sistema ajuste a voltagem das mulheres a um código conveniente à estrutura do poder (WOLF, 1992, p. 25-26).

Através da construção e análise da Galeria da Vilania da Telenovela Brasileira e a Galeria da Vilania da Minissérie Brasileira, tendo em consideração o cenário de mudanças econômicas, tecnológicas, culturais e políticas da televisão (LOTZ, LOBATO, THOMAS, 2018), podemos perceber que a década de 1980 “preparou o terreno” para a consolidação dessas vilãs na década seguinte (1990), mesmo período em que a terceira onda do movimento feminista estava se iniciando. Temos também como exemplo, a vilã de uma novela das oito (na época) a personagem Laurinha Albuquerque Figueiroa, que segue o padrão mencionado, é loira, branca, magra, rica (decadente) e elegante, além de usar roupas brancas, o que pode ser associado a vilãs posteriores, como a Carminha (Adriana Esteves), da novela Avenida Brasil, que também é loira, branca, magra, rica, mas, diferente de Laurinha, é brega e enriqueceu ascendendo socialmente.


Novela	Autoria / Direção geral	Vilã / Intérprete	Características gerais	Imagem da personagem
Rainha da Sucata 02/04/1990 - 26/10/1990 179 capítulos 20h	Silvio de Abreu Direção geral: Jorge Fernando	Laurinha Albuquerque Figueiroa (Glória Menezes)	Cabelos claros Branca Magra Rica (família em decadência financeira) Elegante Assassina Vilã do núcleo protagonista	

Imagem da Galeria de Vilãs, que exemplifica a vilã da década de 90 mencionada.


Avenida Brasil 26/03/2012 - 20/10/2012 179 capítulos 21h	João Emanuel Carneiro. Direção geral: Amora Manter e José Luiz Villamarim.	Carminha (Adriana Esteves)	Cabelos claros Branca Magra Rica (ascende socialmente durante a novela) Tenta ser elegante, um toque de mau gosto Traços cômicos Assassina Vilã do núcleo protagonista	
---	---	----------------------------------	--	---

Imagem da Galeria de Vilãs, que exemplifica a vilã moderna Carminha.

A “escravização” da beleza é algo que vem como uma forma de “sabotar” o feminismo e deslegitimar os seus avanços. Além disso, chega para substituir antigos mitos que controlavam as mulheres, como explicitado a seguir:

A reação contemporânea é tão violenta, porque a ideologia da beleza é a última das antiga ideologias femininas que ainda tem o poder de controlar aquelas mulheres que a segunda onda do feminismo teria tornado relativamente incontroláveis. Ela se fortaleceu para assumir a função de coerção social que os mitos da maternidade, domesticidade, castidade e passividade não conseguem mais realizar. Ela procura neste instante destruir psicologicamente e às ocultas tudo de positivo que o feminismo proporcionou às mulheres material e publicamente (WOLF, 1992, p. 13).

Portanto, como produto da indústria cultural, mesmo que a vilania feminina na teledramaturgia questione alguns mitos já citados, ela reforça outros, como o próprio mito da beleza. Há uma dicotomia coercitiva em relação à imagem da “feminilidade bem-sucedida” na segunda onda do movimento, entre a modelo magra e jovem e a dona de casa feliz (WOLF, 1992, p. 13). Isso está associado à veiculação das imagens dessas mulheres em rede nacional (e até internacional) no *broadcasting*, que está ligado a um “domínio de memória” (COURTINE, 2013, p. 124), em relação ao poder que elas irão causar no que se entende por feminino, belo, sedutor, etc., além da questão delas serem personagens com a moral questionável, o que causa um contraste na narrativa (aparência bela *versus* atitudes ruins).

As imagens são construídas baseadas em um “sempre já” (COURTINE, 2013, p. 125), porque elas evocam à memória e aí entra o processo que Courtine (2013) fala sobre intericonicidade. Mesmo que essas vilãs permitam às mulheres (espectadoras) ampliar o seu leque de possibilidades nas suas personalidades, ações, etc., as imagens dessas vilãs no imaginário brasileiro, no que diz respeito à telenovela, está arraigada na cultura brasileira. Em vista disso, existe um reconhecimento público e estético que termina sendo o núcleo da cultura e identidade do país (LOPES, 2009). Dessa forma, a novela pode ser observada como uma "narrativa da nação", que se transformou em um "recurso comunicativo", segundo Lopes (2009).

A ideia de beleza para as mulheres funciona como moeda de troca pelos homens tendo como ponto de partida a Revolução Industrial (WOLF, 1992, p. 21). É como se a beleza da mulher fosse um troféu, algo a ser exposto para todos a fim de mostrar que o homem possui um bem valioso. A vilania feminina na teledramaturgia brasileira subverte parcialmente essa noção da mulher atrelada ao homem (fora as características e caracterizações dela), que insere traços de personalidade e caráter que antes eram atribuídos aos homens. Estudar sobre o marco que

essas vilãs possuem até os dias atuais na história da telenovela brasileira e amplia a importância de se documentar a presença delas na nossa teledramaturgia.

Em relação à Galeria da Vilania da Minissérie Brasileira, podemos perceber um padrão na construção dos vilões, tanto em suas características quanto em suas caracterizações. Existem homens e mulheres, mas em sua maioria são homens brancos, com barba e que possuem ambições políticas e econômicas. Mesmo que esse levantamento seja a partir dos anos 2000, percebemos que no caso das novelas é diferente. E, mesmo que a vilania feminina nas minisséries não siga o padrão das novelas, em suas construções, elas são minoria nesse formato audiovisual.

2003	<i>A casa das Sete mulheres</i> * 07/jan. A 08/abr. 53 capítulos 23h	Autoria: Maria Adelaide Amaral; Walther Negrão, baseada na obra homônima de Leticia Wierzchowski * Direção Geral: Jayme Monjardim; Marcos Schechtman Direção de Núcleo: Jayme Monjardim	Bento Manoel Ribeiro (Luis Melo)	Vilão do núcleo protagonista Vilão em direta oposição ao herói central da história, Bento Gonçalves (Werner Schünemann)	
-------------	--	--	----------------------------------	--	--

Imagem da Galeria de Vilões, que exemplifica o modelo de vilão mencionado.

2014	<i>O Tempo e o Vento - 2ª Versão</i> * 01 a 03/jan. 3 capítulos 22h30	Roteiro: Leticia Wierzchowski; Tabajara Ruas, com base no livro de Érico Veríssimo * Direção: Jayme Monjardim	Primeira geração e segunda gerações: Bento Amaral (Leonado Medeiros)	Baseada no livro com a saga geracional dos Amaral e dos Terra Cambará, a minissérie apresenta quatro gerações das duas famílias e a cada uma os personagens centrais do confronto mudam. Nas primeira e segunda gerações o vilão é Bento Amaral que mata o herói Capitão Rodrigo (Thiago Lacerda) com um tiro pelas costas. Na terceira geração não há um vilão claramente identificado, sendo a guerra e a hostilidade entre as duas famílias os elementos representantes do mal.	
-------------	---	--	---	---	---

Imagem da Galeria de Vilões, que exemplifica o modelo de vilão de minissérie.

4. A TELENVELA BRASILEIRA E A CULTURA

A "telenovela brasileira" está arraigada à cultura do Brasil. Em vista disso, existe um reconhecimento público e estético que termina por ser o núcleo da cultura e identidade do país (LOPES, 2009). Dessa forma, a novela pode ser observada como uma "narrativa da nação" segundo Lopes (2009). Mais do que ter as vilãs na memória das pessoas, a novela consegue comunicar representações culturais que atuam ou ao menos tendem a atuar para a inclusão social, a responsabilidade ambiental, o respeito à diferença e à construção da cidadania, tendo em vista o papel do merchandising social (LOPES, 2009). Além disso Lopes (2009) também disserta em seu texto:

A presença central da televisão em um país situado na periferia do mundo ocidental poderia ser descrita como um paradoxo a mais em uma nação que ao longo da sua história foi representada reiteradamente como uma sociedade de contrastes acentuados, entre riqueza e pobreza, modernidade e arcaísmo, sul e norte, litoral e interior, campo e cidade. E de fato, a televisão está implicada na reprodução de representações que perpetuam diversos matizes de desigualdade e discriminação. Entretanto, também é necessário reconhecer que ela possui uma penetração intensa na sociedade brasileira devido à sua peculiar capacidade de criar e alimentar um <<repertório comum>>, por meio do qual pessoas de classes sociais, gerações, sexo, raça e regiões diferentes se posicionam e se reconhecem umas às outras (LOPES, 2009, p. 22-23).

A televisão influencia no consumo e na construção de personalidades (CANCLINI *apud* LOPES, 2009), portanto, também intervêm em questões dos debates públicos, onde elas, que são discutidas nas telenovelas, passam a ser dialogadas também pelas pessoas pertencentes às camadas populares. Provavelmente, se não fosse pela teledramaturgia, elas não teriam acesso a esses debates. Lopes (2009) aponta a contradição na questão da iniciativa privada incentivar essas discussões:

Duplamente contraditório é o fato de tal espaço público surgir sob a égide do <<setor privado>>, onde, não por coincidência, a telenovela tornou-se o produto de maior popularidade e lucratividade da televisão brasileira. E mais, constituiu-se sob a égide da <<vida privada>>, uma vez que a mesma já foi definida como uma narrativa por excelência sobre a família. A novela dá visibilidade a certos assuntos, comportamentos, produtos e não a outros; ela define uma certa pauta que regula as interseções entre a vida pública e a vida privada. Vendo a telenovela a partir dessas categorias, pode-se dizer que durante o período de 1960 a 1980 ela se estruturou em torno de representações que compunham uma matriz imaginária capaz de sintetizar a sociedade brasileira em seu movimento<<modernizador>>(LOPES, 2009, p. 23-24).

Esse “movimento modernizador” possui relação com a dramatização dos conflitos íntimos, que envolviam as famílias cariocas e paulistas de classe média (LOPES, 2009, p. 24). Essa modernização foi iniciada nas décadas de 1970 e 1980, segundo Xavier (2003), onde, por

exemplo, Gilberto Braga⁹⁴⁹ assumia em entrevistas que foi inspirado pelo *american way of life* das narrativas do cinema norte-americano. Também operam outras influências, como fica evidente nos seguintes parágrafos:

Não obstante, outras forças e tradições, provenientes do contexto local, operam na composição de Anos Dourados. Primeiramente, há a preocupação com a identidade nacional que também se expressa em outras produções da Globo (recorde-se a adaptação de clássicos da literatura, especialmente da obra de Jorge Amado, a partir de *Gabriela, cravo e canela*, de 1975). Em segundo lugar, há o papel significativo desempenhado pelo estilo e pelos recursos formais de Nelson Rodrigues em algumas obras de ficção produzidas pela Globo, não necessariamente como resultado da adaptação de obras, mas como incorporação de um senso da “vida como ela é” tal como desenvolvido nas crônicas e folhetins do autor que tematizaram a vida familiar da zona norte do Rio de Janeiro (XAVIER, 2003, p.144-145)

Gilberto Braga faz uma mistura na década de 1980, entre o tradicional drama brasileiro e melodrama de Hollywood (XAVIER, 2003). Conforme escreveu o autor:

Uma vez que seu trabalho pertence ao circuito da cultura de massa, Gilberto Braga atende a uma demanda por visões pedagógicas no trato da decadência do patriarcado e das crises dos códigos da moral religiosa na sociedade brasileira (XAVIER, 2003, p. 145).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os aspectos analisados, a segunda onda do movimento feminista (1970-1990) está intricada com o "senso comum pós freudiano" (XAVIER, 2003), que contribui para uma vida mais livre no tocante às mulheres, o que inclui o objeto de pesquisa deste artigo, que são as vilãs da Galeria da Vilania da Teledramaturgia Brasileira. Portanto, o movimento feminista não foi o único contribuinte à transformação na construção das vilãs aqui estudadas. Além disso, a vilã moderna está num contexto do viés de desencantamento (XAVIER, 2003). Ou seja, são várias influências operando sobre a concepção das vilãs.

Segundo Courtine (2013) a linguagem molda as maneiras de existir, além de influenciar os modos de olhar e conseqüentemente nos discursos produzidos ao longo da história. Isso está ligado à mudança de discurso sobre a mulher no contexto do movimento feminista, onde novas questões foram demandadas com seu o avanço e como esse impacto foi decisivo para uma maior presença da vilania feminina nas telenovelas:

O termo discurso, portanto, não deve ser aqui uma fonte de ambiguidade ou de confusão: o problema não é senão secundariamente linguístico, e o material de linguagem nada mais que um dos rastros concretos da existência de um dispositivo

⁹⁴⁹ Foi um autor de minisséries e telenovelas brasileiras, tendo escrito novelas célebres (que inclusive estão na Galeria da Telenovela) da teledramaturgia brasileira, como *Dancin' Days* (1978-1979), *Vale Tudo* (1988-1989), entre outras.

muito mais vasto e complexo que Foucault denominou então “formação discursiva”, e nada de outro senão uma das vias de acesso possíveis à reconstrução dessas. Deleuze o sublinhou, à sua maneira, em seu comentário à *Arqueologia*: é ter de se haver com empiricidades feitas de coisas e de palavras, de ver e de falar, de “páginas de visibilidade” e de “campos de legibilidade” (COURTINE, 2013, p. 46).

Portanto, a maneira que as imagens dessas vilãs foram veiculadas também colaboram para endossar um discurso que associa a maldade ao modelo de mulher que já foi mencionado, que está conectado às “empiricidades” que Courtine fala. Existe, também, nas narrativas da teledramaturgia brasileira (com influência *hollywoodiana*) uma crítica ao patriarcado à medida que elas vão se modernizando, o que se torna evidenciado no seguinte trecho:

Explora-se o potencial energético do gênero mas inverte-se o jogo, pondo em xeque a ordem patriarcal ou buscando, ao contrário de enlevos românticos, uma anatomia das lutas de poder na vida amorosa e no cenário doméstico. Tarefa que, em muitos casos, se fez de uma mescla de revalorização e deboche em face do império do *kitsch*, num esquema reativado por produções recentes mas que se inaugurou lá nos anos 1960 - falo da apropriação pop do melodrama, que teve múltiplas versões e encontrou em Almodóvar sua vertente mais visível a partir dos anos 1980. A vertente pop incorpora, por meio da paródia, os deslocamentos de valores operados pelo hedonismo da sociedade de consumo, dentro do já tematizado choque do arcaico e do moderno que nós brasileiros vivenciamos esteticamente com o tropicalismo, a partir de 1967-68 (XAVIER, 2003, p. 83).

Além disso, um ponto decisivo para a questão na modernização das narrativas, que possui associação com a transição entre a vilã tradicional e a vilã moderna (ROCHA, 2016) foi a novela *Beto Rockefeller*, que foi um marco na questão da telenovela brasileira operar como um “recurso comunicativo” (LOPES, 2009). Esta telenovela possui uma trama recheada de mudanças e pontos-chave já citados.

Essa ênfase na representação de uma contemporaneidade sucessivamente atualizada é visível na moda, nas tecnologias, nas referências a acontecimentos correntes. Mas é visível também e, especificamente, na evolução no modo como o amor, o romance, a sexualidade e a relação homem-mulher passou a ser representada nas novelas dos anos 1970 em diante (LOPES, 2009, p. 25).

REFERÊNCIAS

BROOKS, P. **The melodramatic imagination**: Balzac, Henry James, Melodrama and the Mode of Excess. New Haven, London: Yale Universitária, 1995.

BUTLER, J. Atos performáticos e a formação dos gêneros: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Organização: Heloísa Buarque de Hollanda. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019. p. 222-240.

COURTINE, J.-J. **Decifrar o corpo**: pensar com Foucault. Petrópolis: Vozes, 2013.

DE LAURETIS, T. Tecnologia de Gênero. **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Organização: Heloísa Buarque de Hollanda. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019. p. 124-161.

LOPES, M. I. V. **Pesquisa em comunicação**. 8. ed. São Paulo: Loiola, 2005.

LOPES, M. I. V. Telenovela como recurso comunicativo. **Matrizes**, São Paulo, Ano 3, n. 1, p. 21-47, ago./dez. 2009.

LOTZ, A. D.; LOBATO, R.; THOMAS, J. Internet-distributed television research: a provocation. *Media Industries*, v. 5, n. 2, pp. 35-47. 2018.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001.

MARTÍN-BARBERO, J. Matrices culturales de la telenovela. **Estudios sobre las culturas contemporaneas**, v. 2, n. 5. México. 1988. p. 137-164.

ROCHA, L. L. F. **Má! Maravilhosa! Lindas, louras e poderosas: o embelezamento da vilania na telenovela brasileira** (tese de Doutorado). Rio Grande do Sul, PUC - RS, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3IQffVy>. Acesso em 02 Jan. 2022.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Organização: Heloísa Buarque de Hollanda. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019. p. 50-83.

XAVIER, I. Da moral religiosa ao senso-comum pós-freudiano: imagens da história nacional na teleficção brasileira. In: XAVIER, I. **O olhar e a cena: melodrama, Hollywood, Cinema Novo**, Nelson Rodrigues. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

XAVIER, I. Melodrama ou a sedução da moral negociada. In: XAVIER, I. **O olhar e a cena: melodrama, Hollywood, Cinema Novo**, Nelson Rodrigues. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

XAVIER, N. Teledramaturgia Vale Tudo. **Teledramaturgia**, São Paulo [S\N], 2015. Disponível em: <http://teledramaturgia.com.br/vale-tudo/> . Acesso em 13 de maio de 2023.

WOLF, N. **O mito da beleza: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

O PODER DA AUTODEFINIÇÃO: O GRUPO “PRETA ANASTÁCIA” NO PROCESSO DE RECONHECIMENTO DO QUILOMBO URBANO LIBERDADE

Ana Talycia Marques Vale
Mestranda em Sociologia
ana.talycia@gmail.com
UFMA

Domingos de Jesus Costa Pereira Filho
Mestre em Cultura e Sociedade
domingos.filho@ufma.br
UFMA

RESUMO: O artigo buscou analisar a ação coletiva de mulheres quilombolas no espaço urbano por meio de manifestações artísticas e políticas. Situado na cidade de São Luís-MA, o processo de reconhecimento do Quilombo Urbano Liberdade foi impulsionado pelo movimento Hip Hop. O Quilombo Urbano Liberdade é reconhecido como primeiro quilombo urbano do Maranhão, nesse sentido, analisaremos a articulação e mobilização do grupo *Preta Anastacia*, buscando indexar aspectos que possibilitem refletir o entendimento da *emancipação através da autodefinição*, termo desenvolvido por Patricia Hill Collins (2019) instrumentalizado por meio da interseccionalidade como ferramenta analítica. Este artigo dialoga ainda com a filósofa Silvia Federici (2019) e as narrativas da representante da comunidade tradicional de quebradeiras de coco da cidade de Imperatriz- MA, Maria Querobina (2018) de modo a interseccionar o papel da mulher em posição de liderança, as barreiras encontradas no caminho trilhado bem como a noção de emancipação na tomada de poder, na preservação e manutenção das culturas comunais e acesso à direitos. Buscou-se, portanto, explicitar o engajamento das mulheres no reconhecimento do primeiro Quilombo Urbano do Maranhão.

Palavras-chave: Culturas; Quilombo Urbano; Mulheres; Autodefinição

1. INTRODUÇÃO

O Quilombo Urbano Liberdade possui um eixo bem delimitado entre arte e política. Há, portanto, uma engrenagem como espectro estratégico dentro do quilombo urbano, isso porque o papel das expressões artísticas para o bairro acompanhada da noção de ação coletiva que se dá em torno de ações específicas, mobiliza as experiências para atingir um determinado objetivo, por isso “na estratégia política do movimento Quilombo Urbano a utilização da cultura hip hop é uma tática fundamental na organização e mobilização da juventude negra das periferias de São Luís” (DIAS, 2009, p.68). Para tanto a atuação do hip hop como forma de protesto e crítica ao contrapor aos estereótipos perpetrados em relação ao bairro, manifesta-se através da articulação político cultural, pois para Santos

[...] o Hip Hop faz parte de um conjunto de manifestações da cultura popular que como diz Hobsbawm (2004), tem como características mito e sonho, mas também protesto, pois pessoas oprimidas e exploradas sempre tem algo a protestar. Nesse sentido, numa sociedade marcada por fortes desigualdades sociais e raciais existe uma disputa por controle das formas de dominação e consequentemente dos instrumentos de

reprodução das visões de mundo, que estejam voltadas aos interesses da classe ou grupos detentores do poder (SANTOS, 2007, p. 26.)

Faz-se importante observar a influência da diáspora em reconhecer esses processos pelos quais denominam-se práticas que se identificam como parte de uma estrutura de deslocamento, como coloca Hall (2003, p.11) "estratégias culturais que fazem diferença e deslocam (shift) as disposições de poder". Deslocamento, aliás, é a imagem que Hall faz da relação da cultura com estruturas sociais de poder ao realizar pressões através de políticas culturais. E o hip hop como arte em si, já se contrapõe às estruturas visto que a cultura hip hop produz por seus participantes "uma imperiosa necessidade de modificar o ambiente social e cultural pautados em relações de desigualdade" (DIAS, 2009, p.210).

Com base nisso, o grupo de mulheres do movimento de hip hop "Preta Anastácia" possui em suas letras o intuito de refletir sobre os efeitos do patriarcalismo. Dessa maneira Durans diz que:

É preciso considerar que o caminho trilhado por estas mulheres no hip-hop forneceu um aprendizado para as outras mulheres que entraram posteriormente no movimento. A identificação com a reivindicação feminista, a memória de luta das mulheres ao longo da História e a discriminação que as mulheres hip-hoppers sofriam no movimento acabou por fomentar a sua reorganização e o seu fortalecimento. Nesse sentido, que algumas mulheres que fizeram parte da facção feminina junto com outras que se aproximaram do movimento a posteriori decidiram criar o Grupo de Mulheres "Preta Anastácia", com intuito de dar visibilidade à sua arte, às suas demandas, entendendo que nessa luta comum por espaço, visibilidade e reconhecimento às especificidades de gênero se colocam as condições que envolvem a prática desse elemento acabam abrindo caminho para o tensionamento da heteronormatividade no seio do movimento(DURANS, 2014, p.75-76).

Collins (2019) afirma que é importante observar como a consciência nas relações transversais de raça, gênero, classe e sexualidade (...) está entrelaçada aos "esforços históricos e contemporâneos de autodefinição". Isso nos possibilita entender que o poder da autodefinição para além do esforço em exercer a agência, alinha-se ao aspecto cognitivo presente na ação coletiva ao sair do "silêncio em direção à linguagem e, em seguida, à ação individual e em grupo"(COLLINS, 2019, p.315). Para tanto Frederici diz que a política dos comuns é presumida por um ato cognitivo da produção de conhecimento, subvertendo a ideia de bens comuns no sentido de monetizar e mercantilizar as formas de vidas, isto se dá pela incessante tentativa de apropriação dos "bens comuns" a biodiversidade como subsistência "comum" da sociedade.

Os autores discutem como uma sociedade construída sobre o princípio do "comum" já está em desenvolvimento, com base na informatização e "cognitivização" da produção. De acordo com essa teoria, à medida que a produção presumidamente se torna a produção de conhecimento, cultura e subjetividade, organizada na internet, um espaço e uma riqueza comuns

são criados de tal maneira que escapam do problema de definir regras de inclusão e exclusão (FEDERICI, 2010 p.399).

Em outras palavras, a construção da mobilização perpassa a valorização das experiências e práticas cotidianas à medida que as experiências são compartilhadas, surgem as possibilidades de identificação, de criação de redes de apoio e, conseqüentemente, fortalecimento de vínculos na ação coletiva. Vemos isso, especialmente, nas análises elaboradas por Federici quanto ao papel das mulheres na defesa das formas de preservar as culturas comunitárias ou tradicionais. A política dos comuns abordada pela autora instiga o pensamento “ideológico de ser um conceito unificador que prevê a sociedade cooperativa” (FEDERICI, 2019 p.394,) isso porque para a autora as mulheres são “a principal força social de impedimento de uma completa comercialização da natureza, enquanto promovem o uso não capitalista da terra e formas de agricultura de subsistência” (FEDERICI, 2019 p.401). Denota-se a necessidade portanto do embate ao domínio estrutural, que suprimia, a figura da mulher, nesse intuito, a autora reflete

Na primeira fase do desenvolvimento capitalista, as mulheres estavam na linha de frente das lutas contra o cercamento de terras tanto na Inglaterra como no “Novo Mundo” e foram as incansáveis defensoras das culturas comunitárias que a colonização europeia tentou destruir. No Peru, quando os conquistadores espanhóis tomaram o controle de povoados locais, as mulheres escaparam para as altas montanhas da região onde recriaram suas formas coletivas de vida que sobrevivem até hoje. Não surpreendentemente, nos séculos XVI e XVII, aconteceram os ataques mais violentos da história do mundo contra as mulheres: a perseguição de mulheres como bruxas. Hoje, diante do novo processo de acumulação primitiva, as mulheres são a principal força social de impedimento de uma completa comercialização da natureza, enquanto promovem o uso não capitalista da terra e formas de agricultura de subsistência. (FEDERICI 2019, p. 401)

As mulheres impulsionaram seus esforços para proporcionar uma espécie de “comunalismo primário (...) que leva à produção de uma nova realidade, moldando uma identidade coletiva, formando um contrapoder em suas casas e na comunidade e dando início a um processo de autovalorização e autodeterminação”(FEDERICI, 2019, p.402). O pensamento feminista negro através da voz coletiva e autodefinida, como assim coloca Collins (2019) pode ser observado no contexto de lutas das mulheres quilombolas no urbano interpelado em nossa análise, uma vez que a importância desta articulação, realiza-se através das representações que a diáspora possibilita como construção do associativismo negro.

A mobilização pelo reconhecimento do bairro relaciona-se diretamente com o aspecto de reivindicação e participação feminina como instrumento de transformação social, uma vez que o associativismo negro se dá pela “noção dinâmica envolvendo um processo contraditório

e conflitivo que combina resistência, assimilação e (re)apropriação de ações coletivas e formas organizativas para a defesa dos interesses específicos do grupo”(DOMINGUES, 2014, p.253-254). Percebendo que tal manifestação se dá através do posicionamento político da representação coletiva. Essa iniciativa possibilita uma articulação, que expressa o que Collins contempla ao dizer que “muito do melhor pensamento feminista negro reflete esse esforço de encontrar uma voz coletiva e autodefinida ao expressar um ponto de vista womanist completamente articulado” (COLLINS, 2019, p.282). Isso porque ao questionar as injustiças sociais as mulheres do quilombo urbano, adotam uma política de empoderamento diante das relações de que a dialética de opressão e ativismo no cenário de garantias de direito, a agencia exercida por estas mulheres tem protagonizado o papel significativo na luta em defesa de seus direitos.

1.1 Gênero e raça na cultura negra

Pensar a partir de um viés interseccional, significa usar uma ferramenta analítica indispensável para investigar as mais variadas formas de experiências autodefinidas e identificar problemas sociais, a fim de encontrar “respostas interseccionais às injustiças sociais” (COLLINS, 2021,p.20). A relação entre a conjuntura do bairro Liberdade que a partir de sua formação esteve imbricado por grupos que exercem a lógica de engajamento pelas suas manifestações artísticas, religiosas e musicais, interpreta esta participação ou ações coletivas engajadas, como forma de protesto, uma vez que a incorporação dos interesses comuns do grupo faz com que ao tornar-se um ser mobilizado se estabeleça uma identidade coletiva e fortalecimento da identidade quilombola.

Ressaltar os aspectos culturais, seus modos de organização, destacando que as relações sociais foram construídas por intermédio das simbologias, das fortes relações de amizade, parentesco, solidariedade, compadrio e, marcadas, essencialmente, pela religiosidade e estratégias de mobilizações políticas, como foi possível perceber nas atividades de campo nos bairros Liberdade, Camboa e Fé em Deus, em São Luís, Maranhão. Especial atenção foi dada à autodefinição “quilombo urbano” por alguns agentes sociais ouvidos. (...). Há ainda fortes referências históricas da formação destes bairros, especificamente nas narrativas dos antigos moradores, que se vinculam aos territórios quilombolas de Alcântara, no Litoral Ocidental Maranhense e Baixada Maranhense (ASSUNÇÃO, 2017, p 14)

Para isto há consequentemente, um deslocamento rumo à autodefinição, ao afirmarem e se identificarem, as mulheres do quilombo Liberdade e tantas outras, são atravessadas por formas alternativas de emancipação, que vai desde a realidade de mulheres afro-americanas até a formação de identidade coletiva das mulheres quebradeiras de coco na região de Imperatriz.

Dessa forma o poder da autodefinição exerce a coerência de uma política que ao se transversalizar, mobiliza ideias e atitudes em função do coletivo. Por isto para Hall a raiz não subverte a rota, uma vez que ele enfatiza que “nossos povos tem suas raízes — ou, mais precisamente, podem traçar suas rotas a partir dos quatro cantos do globo, desde a Europa, África, Ásia; foram forçados a se juntar no quarto canto, na "cena primária" do Novo Mundo. Suas "rotas" são tudo, menos "puras".(HALL, 2003, p.31).

O ato da junção da prática artística do hip hop aliado a atuação das mulheres, retrata a arte da resistência (SCOOT, 2013) na quebra dos paradigmas outrora colocados, haja vista que o papel da cultura se dava de maneira alheia à realidade. Esta isenção da criticidade e da razão gerava portanto uma apatia às questões sociais e políticas no entorno.

monta-se a estrutura que permitirá a disjunção de base da atuação da crítica da cultura em geral e da literária em particular: é o tribunal onde se aferem os valores de uma sociedade, (...) e leva a um certo conformismo militante da crítica literária (...) sua atuação se dá no sentido de manter o estado de coisas a que pensa se opo (CEVASCO, 2003 p.17-18)

O domínio hegemônico manipula os símbolos e ideias, pois necessita remodelar as imagens de dominação isso porque a cultura era composta como sinônimo de civilização, visão esta que se dá numa perspectiva evolucionista e colonialista, uma vez que na tradição romântica alemã o conceito de cultura (kultur) se refere a tradição e valores nacionais, que se contrapõe às forças do progresso, já para a antropologia norte americana, as culturas são complexas e são produtos de condições ambientais, que incluem fatores psicológicos e conexões históricas, e se contrapõe ao argumento evolucionista.

O próprio crítico passa a ser medido apenas segundo seu êxito no mercado, ou seja, na medida em que ele exerce a crítica. O conhecimento efetivo dos temas não era primordial, mas sempre um produto secundário, e quanto mais falta ao crítico esse conhecimento, tanto mais essa carência passa a ser cuidadosamente substituída pelo eruditismo e pelo conformismo (ADORNO, 2002 p.46).

Diante disso, ao analisarmos como a crítica cultural na sociedade burguesa, servia tão unicamente ao setor econômico, fator este que nos ajuda a entender que a autonomia para a indústria cultural se esvazia, haja vista que essa massificação cultural, destitui qualquer criticidade contra o sistema. Uma outra consequência é que logo outras formas de expressões que subvertem essa lógica, passam pelo fenômeno de marginalização de suas práticas artísticas em razão de experienciar um campo de movimento por lutas ao acesso a políticas públicas, bem como a determinação de ultrapassar os (espaços controlados), assim caracterizados por Scott (2013). Isso porque a cultura negra desloca-se, como coloca HALL (2013, p11) fato que se dá

porque “a classe dominante sempre tentou aculturar o povo negro e na maioria das vezes esforçou-se para eliminar sua cultura usando para isso a cooptação e tentando reduzi-la à simples folclore”(HENGLER, SALVADOR, BARROS, p.76, 2018)

“O fato de oferecer ao público uma hierarquia de qualidades em série serve somente à quantificação mais completa, cada um deve se comportar, por assim dizer, espontaneamente, segundo o seu nível, determinado a priori por índices estatísticos, e dirigir-se à categoria de produtos de massa que foi preparada para o seu tipo. Reduzido a material estatístico, os consumidores são divididos, no mapa geográfico (ADORNO, p.7, 2002)

Para Adorno a consequência do monopólio cultural, tem por característica “classificar e organizar os consumidores a fim de padronizá-los” (ADORNO, p.7, 2002), por isto, aponta-se nesta análise o movimento pós-estruturalista que incorpora a realidade como uma construção subjetiva da realidade, movimento este fundamental no desenvolvimento de estudos em torno das mulheres e que tiveram grande relevância no contexto dos estudos culturais. Uma vez que a partir do século XX, encaminhou-se a um movimento nas ciências sociais, onde o agora agente supera as estruturas que apagavam qualquer perspectiva de ir além. Isso ocorre pois a noção de sujeito, é direcionada ao tornar-se um ser autônomo, livre e autoconsciente.

Dessa maneira, “nesse novo momento, a Cultura, com maiúscula, é substituída por culturas no plural. O foco não é mais a conciliação de todos nem a luta por uma cultura em comum, mas as disputas entre as diferentes identidades nacionais, étnicas, sexuais ou regionais. Do mesmo modo, a cultura não mais transcende a política como um bem maior, mas representa os termos em que a política se articula”. (CEVASCO, 2003, p.25)

Por essa razão a experiência da mulher negra é um ponto alto na reflexão de Collins (2018) em que expressa como a experiência pode se interligar a resistências da mulher negra estadunidense e afro-diaspóricas, na qual se reflete no Brasil no sentido de rotas que Gilroy (2001) circunscreve, considerando-se que há de se observar os elementos convergentes, mas também as diferenças que devem ser localizadas nesta análise.

Assim como Maria Querobina, importante figura feminina na luta das quebradeiras de coco da região de Imperatriz, um traço relevante à perceber é que para ela, ela é uma mulher praticamente livre, isso se dá pela construção ativa de mobilização camponesa política e coletiva, em deslocamento como agente de seu lugar.

Eu acho e sempre continuo achando que a gente fazendo parte de um movimento, você tem mais sucesso de conquista do que você fazendo parte da empresa. Na empresa tu não tens condições de ir pro embate e o movimento pode e deve, você não têm rabo preso nenhum, nem de projeto, relações políticas com o governo pra isso, para aquilo. O movimento entra e sai e não tem pessoa jurídica. Apesar de nós termos

a coordenação, mas o movimento para o governo não tinha pessoa jurídica (QUEROBINA, 2018, p.42)

Segundo Castells (1997), a própria existência de um movimento, já produz algum significado não apenas para os protagonistas sociais, mas para toda comunidade, que vai além do período de duração do movimento e permanece na memória coletiva. Sendo assim, ao se agruparem em organizações locais e comunitárias os agentes com o decorrer do tempo geram sentimentos de pertença, em que Castells chama de identidade comunal. De acordo com o autor, para que esses processos aconteçam, os agentes precisam ser mobilizados e envolvidos nos movimentos, preservando os interesses em comum, bem como o compartilhamento da vida comunitária, que passa a produzir significados importantes para os mesmos.

Dessa maneira, a voz autodefinida das mulheres na participação do sindicato dos trabalhadores em Imperatriz mostra que para liderar a mulher necessita sempre disputar esse espaço de “respeito” fato que valide sua voz no movimento. Segundo Angela Davis “quando as mulheres negras se movem, toda a estrutura política e social se movimenta na sociedade” (2016) e por essa razão, como se denomina Querobina, ele era um ser determinado, e não deixou se desestabilizar diante da colocação de uma relação desigual, usado como empecilho para lhe barrar, por isso ela diz:

E aí quando nós descobrimos que para organizar o sindicato, tinha que ser associado eu disse “Eu vou me associar”. Aí, mas... “Você não pode ser sócia, porque quem é sócio é o homem. O homem é que é sócio. A mulher é dependente”. Ahh não! Aí o negócio pegou mal!... Aí nós começamos a conversar com as outras mulheres. Dizendo: “Mas por que nós não podemos participar?”. Aí nós começamos a ganhar...

Aqui nós tínhamos uma turma boa, aqui nessa estrada aqui da Cidelândia, Gavião, Vila Nova dos Martírios, São Pedro da Agua Branca... tinha um bocado de mulher que era muito afoita. (...) Era uma turma danada!. Quando a gente se juntava, passava aqui pro outro lado, tinha seu Paulo Benedito, a D. Francisca, que todas essas questões eles topavam tudo.(NETA, 2018, p.33)

O poder da autodefinição diante do sexismo em ocupar o espaço de luta empregado por Querobina reflete ao pensamento desenvolvido por Collins (2018), ao se referir à construção dos espaços seguros, isso porque “Se a dominação pode ser inevitável como fato social, é improvável que ela permaneça hegemônica como uma ideologia no interior dos espaços sociais” (COLLINS, 2018, p. 284) Posto isto, a resistência empregada liga-se a proposição de empoderamento de seus ideais, levando substancialmente a autodefinição como estratégia de combate.

O que me ajudou a ficar na Comissão de Mulher foi que, além de eu ter me determinado, eu era praticamente uma mulher livre. Eu não tinha intervenção do

marido.(...) Eu fui muito determinada. Ganhei assim um grande respeito no meio da macharada. Se a mulher não tiver essa determinação, com esse perfil de ser respeitada, é muito difícil a participação da mulher. (NETA, 2018, 41-42)

Retrata-se, portanto, que o empoderamento se dá em comunidade, e se contrapõe ao individualismo, por isso nas comunidades comunais, assim como o grupo de quebradeiras de coco, a figura preeminente de articulação é da mulher, a exemplo de Maria Querobina que reforça a importância do papel agenciamento na disposição de políticas públicas distributivas. A mulher ao passo que segue na ação de autogerenciamento e autodeterminação esta mesma resiste às múltiplas opressões, desde aquelas colossais às comunais. Logo notar-se que dentro dessa percepção a luta pelos recursos humanos são comuns, e portanto coletivos CEVASCO (2003) diz

Se a cultura é tudo o que constitui a maneira de viver de uma sociedade específica, devem se valorizar, além das grandes obras que codificam esse modo de vida, as modificações históricas desse mesmo modo de vida. Assim já em Culture and Society ele estabelece como grandes realizações da alta tradição da classe trabalhadora os sindicatos, os partidos, e a luta pelo socialismo. São preceitos que alteram todo um modo de vida: enquanto o da sociedade vigente é o individualismo aquisitivo, o modo de vida expresso nessas instituições é baseado no princípio da solidariedade. Segundo esse princípio, o desenvolvimento e o progresso não são individuais, mas comuns. A provisão dos meios de vida, em termos tanto de produção quanto, de distribuição, coletivos e mútuos.(CEVASCO, 2003, p.51-52)

Do mesmo modo, a cultura não mais transcende a política como um bem maior, mas representa os termos em que a política se articula. A interlocução que a terminologia cultura aborda nas mais variadas formas, se ressignifica, ao passo que a partir de uma análise transdisciplinar, consegue-se observar como a cultura em seus termos mais fidedignos da palavra que vem do latim colere e significa cuidar, cultivar e crescer. As mulheres através do poder da autodefinição, se tornam agentes e “no contexto de suas experiências na economia social e solidária, ou comunitária, (...) reivindicam com a voz coletiva outro rumo para suas sociedades” (BARRAGÁN et al., 2019, p..248)

1.2 O que nos dizem as Pretas Anastácias?

A arte utilizada pelo movimento Pretas Anastácias passa a ser empregada na luta por melhores condições de vida das mulheres que sofrem com a opressão e discriminação e isso é observado nas letras das músicas dos raps, nas pinturas grafitadas, assim como nas demais expressões nas comunidades e periferias das cidades.

O Núcleo de Mulheres "Preta Anastácia" foi criado no ano de 1997. Este grupo de mulheres se caracterizou por uma participação mais efetiva na cultura hip-hop e é

formado por mulheres que cantam rap, que dançam break e que fazem grafite. O nome do grupo é uma homenagem a Anastácia, mulher negra escravizada que nasceu na cidade de Pompeu, centro-oeste mineiro. A história dela é narrada a partir do imaginário popular que diz ter sido uma mulher muito bonita, curandeira, que ajudava os doentes e com suas mãos fazia muitos milagres. Por se negar a ir para a cama com seu Senhor, foi perseguida, torturada e sentenciada a usar uma máscara de flandres (DURANS, 2014, p.76)

A tomada por formas alternativas de protesto, apresenta-se significativamente pelo viés cultural, dessa maneira o núcleo de mulheres Pretas Anastácias exercem uma nova lógica associativista no bairro Liberdade, nesse sentido Durans diz

A organização de mulheres no Quilombo Urbano se deu desde o início da década de 1990, fazendo com que este movimento trouxesse o mérito de ser o primeiro movimento hip-hop do Brasil a ter em sua estrutura interna um núcleo de mulheres. Com o objetivo de coibir práticas machistas dentro do movimento, estas mulheres passam por um processo de constituição da identidade coletiva, a partir da reivindicação feminista, de um posicionamento grupal em relação aos antagonismos e conflitos vivenciados no cotidiano engendrados pelo pertencimento e a compreensão dos processos de opressão que as mulheres sofrem. O Núcleo de Mulheres “Preta Anastácia” foi criado no ano de 1997. Este grupo de mulheres se caracterizou por uma participação mais efetiva na cultura hip-hop e é formado por mulheres que cantam rap, que dançam break e que fazem grafite (DURANS, 2014, p.76)

A autovalorização positivada enfatiza a historicidade das mulheres negra, o pertencimento e autoidentificação são perceptíveis ao afirmarem sua própria posição auto interpretativa, fato que pode ser observado nas letras, em especial como veremos a seguir:

Lutadoras da Diáspora

Sou uma preta de atitude

Sou mulher nordestina

Que acorda cedo às cinco da matina

Já estou pronta pra guerra

Machista otário me mira, mas me erra

Teu sistema que impera

Padrão capitalista

Não me vejo na TV

Nem na capa da revista

Sou uma preta feminista

Tenho vários objetivos

Destruir o teu machismo
Construir o comunismo
Honrando minhas ancestrais
As pretas de há tempos atrás (...)
Os teus grilhões já não me prendem mais,
Com os sangues das minhas ancestrais
Sou uma preta que não se aculturou
Sou bantu, sou sudanesa, sou jejenagô
Sou Mahim, na revolta
Com Anastácia que não se deixou abater
Sou angolana, haitiana, latino americana
Mais uma preta lutadora na Diáspora africana. (DURANS, 2014 p.86))

Ao refletirem a respeito de sua história e cotidiano, as Pretas Anastácias como diz Conceição Evaristo, ao produzir suas escrituras, suscitam questionamentos uma vez que ao escrever performam o ato de se descolonizar, se contrapondo ao espectro de submissão, pois como relata, por isso (KILOMBA, 2019,p.28) “quem escreve, se opõe a posições coloniais tornando-se a escritora/a "validada/o e legitimada/o e, e ao reinventar a si mesma/o nomeia uma realidade que fora nomeada erroneamente ou sequer fora nomeada”. Isso porque além de reforçarem a luta da mulher negra periférica, e ressaltarem as dimensões identitárias, estas como ato de insubordinação, produzem conhecimento alternativos, ao desenvolverem segundo Xavier (2021) a ciência das mulheres negras;

Trata-se assim de uma ciência de mulheres negras, resultante de pesquisas fundamentadas em articulações e adequações de ferramentas da história social e do pensamento feminista negro dos quais derivam conhecimentos alternativos ao racismo e ao patriarcado, dentro e fora do meio acadêmico. Focada nas subjetividades, nas experiências cotidianas e nas relações de aproximação entre sujeito e tema, essa epistemologia alternativa possibilita avançar no trabalho de restituição de humanidades negadas, iluminando as formas pelas quais mulheres negras estilhaçam as máscaras do silêncio. Produtoras de autodefinições ousadas e criativas de escrita, participação política, trabalho, família, a observação de seu trabalho intelectual é primordial para produzir novas interpretações do Brasil. (XAVIER, 2021,p.52)

Em função disto a promoção do grupo como um nicho, pode-se ir além da construção de espaço seguro, pois este processo também percebe-se indispensável na composição da clínica do sujeito, uma vez que para Mbembe (2018)

Tudo começa assim, por um ato de identificação: “Eu sou um negro”. O ato de identificação constitui a resposta a uma pergunta que nós fazemos: Quem sou eu, afinal?; ou que nos é feita” Quem é você? ” Neste segundo caso, trata-se de uma resposta a uma intimidação. Em ambos os casos, trata-se de revelar a própria identidade, de torná-la pública. Mas revelar a identidade é também se reconhecer (autoreconhecimento), é saber quem se é e dizê-lo, ou melhor, proclamá-lo, ou ainda, dizê-lo a si mesmo. O ato de identificação também é uma afirmação de existência. “Eu sou” significa, desde já eu existo. (MBEMBE, 2018, p. 263)

Nesse sentido, além de efetivamente as mulheres do Quilombo Urbano promoverem a difusão de um espaço seguro, onde encaminham sua voz autodefinida, partir ao se reconhecer nesse processo de luta por direito como quanto ao reconhecimento desta identidade perante a lei, quanto ao se transpor as efeitos do sexismo que inevitavelmente há no movimento. Pois esse “conhecimento construído do eu emerge da luta para substituir imagens controladoras por conhecimento autodefinido considerado pessoalmente importante, de ordinário, um conhecimento essencial à sobrevivência das mulheres negras” .(COLLINS, 2019 p.286). As mulheres detentoras dessa articulação se instrumentalizam como ferramenta histórica, ao passo que o conhecimento alternativo, encarado pelo feminismo negro resgata as subjetividades cotidianas, tornando-se assim produtoras de autodefinição ousadas e criativas (XAVIER 2021,p.52)

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho buscou suscitar análises sobre o movimento de mulheres Pretas Anastácias no reconhecimento do quilombo urbano Liberdade, apresentando algumas como se constroem formas de resistências através da prática cultural do hip hop aliada ao poder da autodefinição como estratégias de combate por seus/suas agentes. Portanto, ao observar a construção desses espaços seguros e as diversas formas de engajamento na luta das mulheres em suas mais variadas dimensões, observa-se como os discursos de dominação atravessam desde as micro até as macro ações, desde o sexismo enfrentado no próprio movimento, até aquelas que espelham-se no estado. Nossa tentativa se deu em perceber a iniciativa dessas ações coletivas, como em experienciar um campo de movimento por lutas ao acesso a políticas públicas, bem como a determinação de ultrapassar os espaços controlados. Para tanto buscamos relacionar a configuração do Quilombo Urbano Liberdade a partir da mobilização política e artística das Pretas Anastácias com a realidade que se atravessa de Maria Querobina, interseccionando estas conjunturas na reflexão sobre o agenciamento e autodefinição em prol da liberdade e garantia de direitos fundamentais no cenário de participação política.

Por isso, caminhamos no sentido de debater a capacidade de um “agenciamento discursivo” segundo (ARRUTI 2014 p.18) que se faz elementar ao movimento, no momento em que o contexto apresenta o símbolo de identidade quilombola, pois isto significa dizer que a habilidade de resistência é independente ao mecanismo de controle. A estratégia de resistência das mulheres na história sempre se deu no sentido de apropriação e ressignificação, bem como do ser quilombola no contexto citadino, isso porque as narrativas elencadas neste trabalho se interseccionam a partir de suas próprias práticas culturais, como modo de reivindicação por transformações.

REFERÊNCIAS

ARRUTI, José Maurício. **Quilombos e cidades: breve ensaio sobre processos e dicotomias**. In: Patrícia Birman; Márcia Pereira Leite; Carly Machado; Sandra de Sá Carneiro. (Org.).

Dispositivos urbanos e trama dos viventes: Ordens e Resistências. 1ed. Rio de Janeiro: FGV, 2014, v. 1, p. 217-238.

HILL COLLINS, Patrícia. **Epistemologia Feminista negra**. São Paulo: Boitempo 2019.

NETA, Maria Querobina da Silva Neta “**Sou uma mulher praticamente livre**”. Rio De Janeiro: Alfredo Wagner Berno de Almeida Uema/ Ppgcspa-Uema, 2018. 100 p. Editor: Alfredo Wagner Berno.

CEVASCO, M E. **Dez lições sobre estudos culturais**. São Paulo: Boitempo editorial, 2003.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Tradução Klauss Brandini Gerhardt. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997. 530p. (A Era da Informação: economia, sociedade e cultura, 2).

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidade e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003

XAVIER, Giovana. **Ciência de Mulheres Negras: um experimento de insubmissão** , 2021

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

ADORNO, Theodor W, 1903-1969 **Indústria cultural e sociedade** / Theodor W. Adorno; seleção de textos Jorge Mattos Brito de Almeida traduzido por Juba Elisabeth Levy... [et al.]. — São Paulo Paz e Terra, 2002

HENGLER, SALVADOR, BARROS. **Quilombos Urbanos: A resistência cultural negra nas favelas de São Paulo**. Revista Unifia. 2018

BARRAGÁN, Alba Margarita Aguinaga et al. **Pensamento feminista: conceitos fundamentais: pensar a partir do feminismo: críticas e alternativas ao desenvolvimento.** Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. 440 p. Organização: Heloisa Buarque de Holanda.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista: conceitos fundamentais: pensamento feminista negro: o poder da autodefinição.** Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. 440 p. Organização: Heloisa Buarque de Holanda.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra.** Editora N-1. São Paulo: n.1, 2018.

DURANS, C. A. **As Anastácias do Quilombo: uma análise da participação e representação da mulher no hip-hop maranhense- São Luís/MA.** Dissertação. 2014

GILROY, Paul. **O Atlântico negro: modernidade e dupla consciencia** - Sao Paulo: Ed. 34;

Rio de janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001. 432p

SAHLINS, Marshall. **O "pessimismo sentimental" e a experiência etnográfica: porque a cultura não é um "objeto" em via de extinção** (parte I), Tradução de Déborah Danowski e Eduardo Viveiros de Castro, 1997.

SCOTT, James C. **A dominação e a arte da resistência: discursos ocultos.** Tradução de Pedro Serras Pereira. Lisboa: Livraria Letra Livre, 2013.

DOMINGUES, Petrônio. **Cidadania por um fio: o associativismo negro no Rio de Janeiro (1888-1930).** *Revista Brasileira de História.* São Paulo, v. 34, no 67, p. 251-281 - 2014

ASSUNÇÃO, Ana Valéria Lucena Lima. **"Quilombo urbano", Liberdade, Camboa e Fé em Deus: identidade, festas, mobilização política e visibilidade na cidade de São Luís, Maranhão** / Ana Valéria Lucena Lima Assunção – São Luís, 2017.

DIAS, Hertz da Conceição. **A posse da Liberdade: A integração neoliberal e a ruptura político pedagógica do Hip Hop em São Luís, a partir dos anos 1990.** Hertz da Conceição Dias-São Luís, 2009.

FEDERICI, Silvia. **Pensamento feminista: conceitos fundamentais: o feminismo e a política dos comuns.** Rio de Janeiro: Bazar do Tempo,, 2019. 440 p. Organização: Heloisa Buarque de Holanda.

SANTOS, Rosenverck Estrela. **A história do Hip Hop em São Luís do Maranhão: periferização da cidade e resistência político-cultural da juventude negra nos anos 1990.** – Revista Outros tempos. Dossiê Religião e Religiosidade. Volume 5, número 6, dezembro de

TARROW, Sidney. **O Poder em Movimento: movimentos sociais e confronto político;** tradução de Ana Maria Sallum- Petrópolis/ RJ: Vozes, 2009

ALBA, Margarita, BARRAGÁN, LANG Miriam, CHÁVEZ. Dunia, SANTILLANA. Alejandra. **Pensar a partir do feminismo.** In *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais / organização e apresentação Heloisa Buarque de Hollanda; autoras Adriana Varejão ... [et al.].* - 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

O FEMININO NAS REVISTAS DOS ANOS 1940-1980: UMA ANÁLISE A PARTIR DA TEORIA DIALÓGICA DO DISCURSO DE MIKHAIL BAKHTIN E O CÍRCULO

Dryeli de Jesus Coelho
Mestranda em História e Conexões Atlânticas
dryelicoelho2014@gmail.com
UFMA

RESUMO: O presente trabalho é uma análise dos discursos sobre o feminino presentes nas revistas “O Cruzeiro” e “Manchete”, relativas aos anos de 1940-1980. Nelas são consideráveis as narrativas que pontuam sobre o que se esperar de uma mulher e de como sua natureza é determinante para a maternidade e a subserviência. A análise dos discursos foi feita a partir da teoria dialógica do discurso de Mikhail Bakhtin e o Círculo, grupo de intelectuais que trabalhou junto, a fim de elaborar essa teoria que tem, como foco, a linguagem e sua compreensão a partir das relações dialógicas, as quais são históricas e socialmente situadas.

Palavras-chave: Feminino. Gênero. Discurso. Mikhail Bakhtin.

1. INTRODUÇÃO

“O feminino nas revistas dos anos 1940-1980: a partir da análise dialógica do discurso de Mikhail Bakhtin”, é um recorte feito por intermédio das fontes que serão utilizadas em minha dissertação, cujo tema é “A influência dos anos 1960-1980 sobre o comportamento das mulheres residentes em São Luís, e de como isso proporcionou o surgimento de novos estereótipos femininos.

A utilização de periódicos, que neste caso são as revistas de 1940-1980, foram necessárias para compreender os tipos de discursos que pairavam sobre o feminino e quais novos discursos foram surgindo.

Essas revistas eram lidas, em sua maioria, por membros da classe média, não sendo completamente destinadas ao público feminino, no entanto, boa parte dos discursos estavam destinados a elas.

Faz-se necessário ainda pontuar que, embora fossem discursos lidos por um grupo seletivo, os mesmos se difundiam por todas as camadas sociais, uma vez que esse era o discurso presente na moral cristã e o que se esperava que as mulheres se enquadrassem.

Dentre as principais narrativas dos anos de 1940-1950 estava a de que a mulher era a responsável pela felicidade do lar, que era da natureza da mulher a maternidade, a subserviência e o lar (trabalhos domésticos). Nos anos que se seguiram, novos discursos como, por exemplo, carreira profissional, liberdade sexual e igualdade entre homens e mulheres foram surgindo, mas tiveram que coexistir com discursos tradicionais.

Vale a ressalva de que o objetivo deste trabalho não é o de condenar a moral cristã presente nos discursos tradicionais, mas de analisar essas narrativas à luz de seus respectivos contextos históricos.

Desse modo, para a análise dos discursos presentes nas revistas aqui propostas O cruzeiro (1941-1970) e Manchete (1961-1980), utilizou-se da teoria dialógica do discurso de Mikhail Bakhtin e o Círculo, a qual versa sobre o estudo da linguagem e faz-se compreender a partir de contextos históricos e sociais.

Ainda segundo essa teoria, os discursos são recheados de ecos de outros discursos, seja concordando, discordando ou reformulando, dentro dessa compreensão, Bakhtin (2016, p. 60-61) acrescenta:

Qualquer que seja o objeto do discurso do falante, ele não se torna objeto do discurso em um enunciado pela primeira vez, e um determinado falante não é o primeiro a falar sobre ele. O objeto, por assim dizer, já está ressaltado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes modos; nele se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo correntes. O falante não é um Adão bíblico, só relacionando objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez.

Com o objetivo de comparar os discursos, foi lançado mão do trabalho de Carla Bassanezi (2005) “Revistas femininas e o ideal de felicidade conjugal (1945-1964)”, o qual a autora disserta a partir da análise das revistas “Jornal das moças (1945-1960)” e “Cláudia (1961)” sobre o papel social da mulher dentro do lar, a naturalização dos atributos femininos e a importância de ser uma boa esposa para garantir a felicidade do lar.

E ainda, para compreender as relações entre o feminino e o masculino, utilizou-se do trabalho de Joan Scott “Gênero: uma categoria útil para análise histórica.

O presente trabalho está dividido em: 1 Introdução; 2 A teoria dialógica do discurso de Mikhail Bakhtin e o Círculo; 3 O feminino nas revistas de 1940-1980; e 4 Considerações finais.

2. TEORIA DIALÓGICA DO DISCURSO DE MIKHAIL BAKHTIN E O CÍRCULO

O sujeito é histórico, sendo assim, sua fala é situada e a linguagem é um processo de interação mediado pelo diálogo. Essas são uma das singularidades que compõem a teoria dialógica do discurso de Mikhail Bakhtin, a qual oferece uma concepção histórico-social-cultural da linguagem.

É importante enfatizar que Bakhtin (1895-1975) não escreveu sozinho o que costumeiramente é chamado de pensamento bakhtiniano, pois é um trabalho que envolve para além dele, muitos outros nomes como, por exemplo, Valentin Nikolaevich Voloshinov (1895-1936), Pavel Nikolaevich Medvedev (1891-1938), Matvei Isacvich Kagan (1889-1937), Lev

Vasilievich Pumpianskii (1891-1940), entre outros, os quais eram intelectuais russos que faziam parte das mais variadas áreas do conhecimento como filosofia, literatura, biologia, linguística, teoria literária e etc. (BRAIT, 2012)

Os variados temas abordados por esse círculo e suas reflexões puseram em xeque uma filosofia da linguagem polêmica, a qual, muitas vezes, entrava em contradição com a linguística, a psicanálise, a teoria literária e, de forma mais marcante, o pensamento do círculo polemizava com as culturas e ideologias vigentes naquele momento histórico. (BRAIT, 2012 p. 84)

Bakhtin, no entanto, foi um dos que mais se destacou dentro dessa rede de profissionais. Durante sua vida, dedicou-se a formulações teóricas, conceituais e categorias de análise da linguagem, a partir do discurso cotidiano, filosófico, literário, artístico, científico e os que imperavam nas diversas instituições.

Em razão daquilo que é falado ou escrito dizer muito sobre quem fala ou escreve, faz-se necessário compreender mais a fundo as peculiaridades de Mikhail Bakhtin.

Nascido em 16 de novembro de 1885 na cidade de Oriol, o intelectual era russo e além de ser um teórico de literatura era filósofo, filólogo e historiador da cultura Russa. Ele dominava cinco línguas estrangeiras, das quais cita-se o latim, grego, alemão, inglês e francês. Sofria de osteomielite múltipla, que é uma doença inflamatória idiopática rara e viveu durante a revolução Russa, a qual ocorrida em 1917 pôs fim ao domínio do Czar Nicolau II, instaurando um governo sobre a ideologia socialista.

Bakhtin foi perseguido e durante os anos 1930 e 1936 esteve exilado no Cazaquistão (cidade de Kustanay), isso se devia ao fato de terem lhe acusado de envolvimento nas atividades de uma organização ilegal de intelectuais alinhados à direita.

No que compete a teoria dialógica do discurso, seu principal ponto reside na compreensão de que a linguagem é um aspecto especial de compreensão das relações interativas entre indivíduo e sociedade, os quais são sujeitos historicamente situados, desse modo,

Os estudos da linguagem são concebidos como formulações em que o conhecimento é produzido e recebido em contextos históricos e culturais específicos, os quais exigem do pesquisador, necessariamente, uma ética que tem na linguagem, e em suas implicações nas atividades humanas, seu objetivo primeiro. (BRAIT, 2012, p. 84)

Portanto, a linguagem para Bakhtin e o círculo não é compreendida como mero código, mas a partir de particularidades que apontam para o extralinguístico. Em síntese, é a metalinguística, a qual diz respeito aquilo que está fora do discurso, o contexto.

A obra “Os gêneros do discurso” cuja autoria é designada a Bakhtin, foi escrita entre os anos de 1952-1953, no entanto, somente foi publicada em português no ano de 2003, graças a

tradução de Paulo Bezerra, já reconhecido por suas traduções literárias. Nessa obra, especialmente, ele chama a atenção para o enunciado, o qual é o emprego da língua e reconhecido como unidade da comunicação discursiva, podendo ser oral ou escrito, uma fala cotidiana ou literária, um texto grande ou pequeno, e reitera:

O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação indiferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida. (BAKHTIN, 2016, p. 16)

O enunciado é individual, carrega a assinatura do sujeito, isso, no entanto, não significa dizer que é um pensamento novo, o indivíduo é um ser social que aprende e compartilha conhecimento socialmente, assim seu enunciado está cheio de ecos de outros enunciados.

É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, todo enunciado é repleto de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dado campo da comunicação discursiva. Essas reações tem diferentes formas: os enunciados dos outros podem ser introduzidos diretamente no contexto do enunciado; podem ser introduzidas palavras isoladas ou orações que, neste caso, figurem como representantes de enunciados plenos. (Bakhtin, 2016, p.57)

Com esse pensamento, Bakhtin criticava a linguística burguesa do “ouvinte e o entendedor” o qual era compreendido como mero parceiro do falante, sendo a linguagem considerada a partir do falante. Ou criticava Saussure pela ideia do falante ativo e ouvinte passivo. Para Bakhtin, o ouvinte tem uma compreensão responsiva, na medida em que discorda ou concorda, completa ou aplica, assim, o que se compreende é repleto de respostas. (BAKHTIN, 2016)

Mikhail Bakhtin e seu círculo tinham a percepção da importância da linguagem, posto que todas as atividades humanas faziam seu uso, mas a revolucionou quando a configurou em uma perspectiva histórica, social e cultural, por essa razão, a análise dos discursos das revistas sobre o feminino se farão a partir de sua análise dialógica do discurso.

Essa análise também será acompanhada dos estudos das relações de gênero da escritora Joan Scott, a fim de que melhor se compreenda as relações de poder estabelecidas nos discursos de gêneros, posto que as relações de gênero são as formas primeiras de se identificar as relações de poder. (SCOTT, 1989)

3. O FEMININO NAS REVISTAS DE 1940-1980

O século XX foi marcado por grandes transformações, das quais mudaram consideravelmente os destinos de homens e mulheres. Mas, no que compete às mulheres, esse

foi um século que pôde, quando comparado aos demais, refutar em certa medida alguns aspectos que são próprios ao universo feminino como, por exemplo, seus papéis sociais.

A expressão “em certa medida” outrora utilizada é reveladora de um cuidado ao referir-se às transformações vivenciadas pelas mulheres desse século, posto que, as mudanças aconteciam, mas eram acompanhadas de discursos que inferiam, em grande medida, em como deveria ser e agir o sexo feminino.

Dentre as transformações que ocorreram e alcançaram as mulheres, algumas para mais e outras para menos, durante o século XX, pode-se citar, por exemplo, as conquistas de direitos civis, oportunidade no mercado de trabalho, o que lhes proporcionaram mais autonomia e o surgimento da pílula anticoncepcional, que significou uma revolução sexual.

Por feminino se compreende aquilo que é relativo à mulher. Para elas são destinadas normas sociais culturalmente difundidas, no entanto, não se pode colocar mulher em uma categoria única, pois elas se subdividem em categorias que dizem respeito à sua condição de classe social e cor. (SCOTT, 1989)

A fim de exemplificar isso, pode-se pensar a situação das mulheres da classe média que desejavam ter uma profissão e trabalhar fora de casa. Esse desejo, no entanto, era de mulheres da classe média, não das mulheres pobres, posto que essas, para sobreviver, sempre trabalharam, fosse em casa nos serviços domésticos, ou na rua em trabalhos informais.

Diante dessa exposição sobre o feminino e suas especificidades, as revistas dos anos 1940 a 1980 são demonstrativas dos discursos que operavam em torno do feminino no Brasil, revelando uma construção e desconstruções de modelos de feminino a ser seguido sem, no entanto, demonstrar rupturas grandiosas, posto que as permanências de discursos tradicionais coexistiam com os de transformações, muitas vezes, operando mutuamente.

Reiterando, as revistas utilizadas como base para este trabalho foram: O Cruzeiro (1941-1970) e Manchete (1961-1980), as quais em muito abordavam o sexo feminino e sua relação com o masculino. Mas também, utilizou-se do trabalho de Carla Bassanezi (2005) “Revistas femininas e o ideal de felicidade conjugal (1945-1964)”, o qual a autora dissertou a partir da análise das revistas “Jornal das moças (1945-1960)” e “Cláudia (1961)” sobre o papel social da mulher dentro do lar, a naturalização dos atributos femininos e a importância de ser uma boa esposa para garantir a felicidade do lar.

A saber, revistas são fontes históricas, as quais, podem ser compreendidas, segundo Barros (2005, p.64) “como testemunho de uma época e como discurso de uma época”, sendo impossível, a partir disso, não considerar sua historicidade.

Revistas são uma importante fonte de informação e referência para as mulheres, principalmente leitoras de classe média. As revistas femininas penetram no espaço doméstico e procuram atuar como guias de ação, conselheiras persuasivas, companheiras de lazer ou alienação. (BASSANEZI, 2005, p. 112)

A análise das revistas, foi reveladora de uma heteronormatividade, a qual encabeçava homens e mulheres a seguir padrões sociais e culturais no casamento, instituição forte e respeitada socialmente. Dentro do casamento, direitos e atribuições foram, frequentemente, com relação ao gênero, traduzidos em desigualdades e dominação do feminino pelo masculino.

O modelo dominante de família exposto nessas revistas apontava a autoridade do homem sobre a mulher, o qual é representado como chefe da casa, aquele que provê o sustento do lar. Ela, por outro lado, era compreendida a partir de suas atribuições enquanto esposa, mãe e dona de casa, sendo reconhecida a partir de suas características naturais e desistoricizadas de feminilidade como, por exemplo, instinto materno, resignação, pureza e doçura. (CUNHA, 2001)

Esses discursos, no entanto, não podem ser vistos isoladamente. A ideia de naturalização relativa às atribuições dos sexos masculinos e femininos remetem ao século XIX, com o surgimento da medicina moderna, e que operava no sentido de estabelecer a ordem social aos modos da filosofia positivista. (ISMÉRIO, 1995)

Para Bakhtin (2016) o enunciado, ou seja, o discurso, é intencional, percebe-se nisso que esse discurso que regulariza os papéis de homem e mulher opera como resposta em um momento de transformações para a vida das mulheres, no que se depreende uma intenção na manutenção da ordem social.

A escritora Carla Bassanezi, em seu trabalho “Revistas femininas e o ideal de felicidade conjugal”, por exemplo, escreveu que o

jornal das Moças (1945-1960) se vangloria da tradição de anos como “arauto das coisas boas que só a família pode proporcionar [...] dos ensinamentos que só os pais dão a seus filhos”. [...] Faz questão de manter-se dentro dos “limites da moral e dos bons costumes”, estar sempre de acordo com o “bom senso”, claramente a favor da “família estável”, considera que a prioridade da vida feminina deve ser o lar. A revista não faz distinções de classe, como se os modelos veiculados pairassem acima das diferenças sociais. (BASSANEZI, 2005, p. 113)

Embora as leitoras fossem, em sua maioria da classe média, conforme expresso acima, o que as revistas veiculavam tinha o objetivo claro de adaptação das mulheres à uma moralidade social e culturalmente aceita, discurso esse que não fazia distinção de classe social.

No que compete às revistas O Cruzeiro e Manchete das décadas de 1940 e 1950, por exemplo, as mesmas remontavam à uma mulher que necessitava da aprovação do marido para

sentir-se bonita, assim é que as propagandas enfatizavam a necessidade da mulher se arrumar com o objetivo de agradar ao marido. Mesmo as propagandas de eletrodoméstico colocavam a figura masculina como aquela que deveria aprovar o uso, ou não.

Um exemplo a ser usado de propaganda é a do creme dental Kolynos, a qual a mulher deveria fazer seu uso a fim de agradar o marido, sem ser mencionada a importância do creme dental para sua saúde bucal em primeiro plano. (O CRUZEIRO, 1941)

Por outro lado, o cuidado com a saúde da mulher, nas propagandas de remédios, por exemplo, era pensado com a intenção de que a mesma tivesse boa saúde e melhor humor para fazer a felicidade do lar. (O CRUZEIRO, 1951)

Por falar em felicidade do lar, esse era um dos temas mais frequentes nas revistas “jornal das moças” e “Cláudia” analisadas pela autora Carla Bassanezi. Do mesmo modo, o tema é o mais recorrente nas revistas investigadas para este trabalho.

O amor entre os cônjuges é considerado um ingrediente importante, mas não o suficiente para garantir um “casamento harmonioso”. E as revistas direcionadas às mulheres trazem receitas prontas para o algo mais que sustenta os matrimônios dentro do ideal de felicidade proposto como único e universal. A felicidade conjugal, ambição de todas as mulheres, está sempre ao alcance das mãos das boas esposas - afirmam em coro estas revistas. (BASSANEZI, 2005, p. 112)

Mas, para ser esposa, a moça deveria ter as credenciais para ser pedida em casamento por um rapaz. Dentre as principais credenciais estavam a de, por exemplo, ter temperamento brando, gostar de velhos e crianças, ter boa disposição física, não ter manchas nem defeitos físicos, praticar algum esporte e procurar satisfazer as preferências alheias. Os psicólogos da época afirmavam que a mulher era a maior responsável pela felicidade do lar. (O CRUZEIRO 1951)

Dentro dessa perspectiva do lar, cada sexo tinha o seu papel, um bom marido ou uma boa esposa eram definidos pelo bom desempenho de suas tarefas domésticas. Ao homem cabiam os pequenos consertos, a utilização da força. À mulher os serviços domésticos e os filhos. No que a máxima “se ela for uma boa esposa, o homem será um bom marido” exige o homem de qualquer responsabilidade, revelando a desigualdade de gênero. (BASSANEZI, 2005)

Até então acreditava-se que as características e atribuições femininas e masculinas eram naturais, próprias à cada sexo. Hoje, pelo contrário, sabe-se que não são biologicamente determinadas, mas podem ser compreendidas a partir da categoria do gênero, o qual é construído nas relações de poder que sustentam as relações entre homem e mulher. (SCOTT, 1989)

Nessas relações de poder, o adultério era compreendido dentro da esfera do que podia o homem e não podia a mulher.

Em uma propaganda da Gillete, por exemplo, o adultério masculino foi naturalizado (O CRUZEIRO, 1953), isso foi perceptível pela entonação do discurso, que se faz a partir de um jogo de palavras objetivando o humor. Sobre a importância da observância da entonação para a análise do discurso,

A entonação está sempre na fronteira do verbal e do não verbal, do dito e do não dito. Na entonação a palavra contata imediatamente com a vida. E é sobretudo na entonação que o falante contata com os ouvintes: a entonação é social por excellence. (VOLÓCHINOV, 1926 apud Bakhtin, 20116, p. 49)

E reitera

É precisamente este tom (entonação) que faz a música [...] de todo enunciado. A situação e o respectivo público determinam, antes de tudo, precisamente a entonação e já através dela realizam também a escolha das palavras e a sua ordem; através da entonação assimilam o conjunto do enunciado. (VOLÓCHINOV, 1926 apud Bakhtin, 20116, p. 49)

A medida que são folheadas as páginas das revistas e analisados os discursos sobre o feminino, vai ocorrendo o que Bakhtin denomina de compreensão responsiva, assim é que

O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. (Bakhtin, 2016, p. 24-25)

Dentro dessa compreensão responsiva que é situada, a leitora ou leitor do tempo presente discorda ou concorda (em partes ou com todo o discurso), refuta e julga o pensamento que vigora nas revistas da época. Nessa perspectiva, segundo Bakhtin (2016, p. 57) “é impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições.

Perceba que essa compreensão responsiva é situada, do mesmo modo, Bakhtin chama atenção para a historicidade dos discursos, os quais devem ser analisados a partir de suas singularidades, o contexto em questão. E no contexto social em que as revistas foram publicadas, as mulheres ocupavam posição secundária com relação aos homens, ganhando status apenas no âmbito familiar, quando desempenhava bem o seu papel social.

Nos anos seguintes, entre os anos de 1960-70, a partir dos ventos de transformações que soprovam da Europa, iniciou-se, no Brasil, uma maior contestação às ideias tradicionais que

diziam respeito ao casamento e sexualidade, embora, é claro, os discursos tradicionais fossem muito forte.

Se já nos anos de 1950, por exemplo, havia crônica em revista cujo discurso não aceitava a superioridade do homem (O CRUZEIRO, 1953). Nos anos 60, essa espécie de discurso se tornou ainda mais forte, os anúncios, por exemplo, não falavam mais em agradar ao homem, mas criticavam essa comodidade masculina, além disso, falava acerca do trabalho feminino, sua liberdade e já nesse momento a naturalidade de ser mãe solteira. (MANCHETE, 1963)

Nos anos de 1970, as mulheres já não apareciam nas revistas como as de outrora, cujas veste eram longas e o ambiente era o doméstico. Pelo contrário, os biquines são cada vez mais cavados e as mini-saias estavam a cada vez mais em evidência. O discurso sobre o papel da mulher ainda era trazido a tona, no entanto, era compensado com a modernidade e sua liberdade que ela agora poderia desfrutar. (O CRUZEIRO, 1970)

Já nos anos de 1980, foi possível perceber assuntos relacionados à sexualidade feminina, contestava-se, por exemplo, que a falta de virgindade feminina fosse crime. Os homens, por exemplo, não a consideravam essencial, mas no quisito traição ainda consideravam algo que podia o homem, mas que não podia a mulher. (MANCHETE, 1980)

Essas revistas, conforme já mencionado, tinham como principal público mulheres da classe média, mas seus discursos estavam situados em um contexto de grandes transformações para as mulheres, mesmo para as mais tradicionais e relutantes com a modernidade e seus discursos de liberdade para o sexo feminino. Esses discursos, no entanto, a partir da teoria dialógica de Bakhtin (2016, p.25) assim podem ser considerados,

cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte. Nas maiorias dos casos, os gêneros da complexa comunicação cultural foram concebidos precisamente para essa compreensão ativamente responsiva de efeito retardado.

Diante do exposto, ver-se que, analisar as revistas que versam sobre o feminino nos momentos históricos aqui abordados exigem, do pesquisador, um olhar sensível ao contexto histórico de sua elaboração, no que a teoria dialógica do discurso de Bakhtin e o círculo auxilia, pois, em seu estudo da linguagem, o conhecimento é concebido a partir de contextos históricos e culturais específicos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os discursos das revistas analisadas dos anos de 1940 a 1980 revelaram a construção e desconstrução do feminino, no que se pôde perceber que o discurso tradicional e o moderno

não ocorriam únicos e isoladamente, mas coexistiam mutuamente em momentos distintos, as vezes um para mais e outro para menos.

As revistas O cruzeiro (1941-1970) e Manchete (1961-1980), analisadas neste trabalho, por exemplo, durante os anos de 1940 e 1950 resguardam um discurso bem tradicional, em que a mulher é a responsável pela felicidade do lar e o casamento é a sua realização. Ficando evidente a ideia da superioridade masculina. Mas, mesmo durante esse momento é possível ver a existência de crônicas cujo conteúdo criticava a ideia da superioridade masculina, a qual era legitimada socialmente.

No que diz respeito aos anos seguinte, 1960, 70 e 80, em virtude das transformações que ocorreram na Europa, sobretudo os discursos emancipatórios para as mulheres, os quais vão pouco a pouco chegando ao Brasil, funcionarão as revistas como canal de compartilhamento dessas ideias.

Nesse processo, no entanto, as revistas significaram apenas um canal, pois os novos discursos, além de terem contado com meios de comunicações populares como, por exemplo, o rádio e a televisão que começava a se expandir pelos lares brasileiros, também contou com as próprias mulheres para sua difusão, fosse criticando, concordando, ou mesmo quando esse discurso passava a responder em seus comportamentos. (BAKHTIN, 2016)

Conforme já demonstrado, os novos discursos sobre o feminino implicavam em uma novo modelo de vestimentas, cada vez mais curtas. A ideia do trabalho feminino vai pouco a pouco ganhando naturalidade e a sexualidade feminina passa a ser a grande pauta nas discussões que, embora muito falada, ainda era resguardada por muitas opiniões moralistas e sexistas.

Destarte, a análise do feminino nas revistas de 1940 a 1980 à luz da teoria de Bakhtin e do círculo puderam proporcionar uma maior compreensão da linguagem a partir do contexto social, da entonação, do sujeito falante e do ouvinte responsivo, não sendo essa teoria esgotada neste trabalho, mas compreendida como um novo ponto de partida para as demais análises que se farão a partir da linguagem discursiva presente nas revistas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: 34, 2016.

BARROS, José D' Assunção. **O projeto de pesquisa em história: da escolha do tema ao quadro teórico**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2005.

BASSANEZI, Carla. **Revistas femininas e o ideal de felicidade conjugal (1945-1964)**. Disponível em: < <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1682> >. Acesso em: 29/12/2022.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRAIT, Beth. História e alcance teórico-metodológico. In: FIGARO, Roseli (Org.). **Comunicação e análise do discurso**.

CUNHA, Maria de fátima da. **Homens e mulheres nos anos de 1960-1970: um modelo definido?**. Disponível em: < [file:///C:/Users/mathe/Downloads/2665-5485-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/mathe/Downloads/2665-5485-1-PB%20(1).pdf) >. Acesso em: 29/12/2022.

DEL PRIORE, Mary. História do amor no Brasil. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Histórias e conversas de mulher: amor, sexo, casamento e trabalho em mais de 200anos de história**. São Paulo: Planeta, 2014.

ISMÉRIO, Clarisse. **Mulher: a moral e o imaginário (1889-1930)**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica**.

TILIO, Rafael De. **Teorias de gênero: principais contribuições teóricas oferecidas pelas perspectivas contemporâneas**. Disponível em: < <https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/31193> >. Acesso em: 29/12/2022.

O MOVIMENTO FEMINISTA E A CONSTRUÇÃO DE VILÃS NA ELEDRAMATURGIA BRASILEIRA

Jarina Milena Silva Gomes
Graduanda de Comunicação Social- Rádio e TV
milena.jarina@discente.ufma.br
UFMA

Larissa Leda F Rocha
Professora de Comunicação Social- UFMA
larissa.leda@ufma.br
UFMA

RESUMO: O contexto social e histórico das ondas do movimento feminista estão relacionados à mudança na representação das vilãs na teledramaturgia brasileira. A perspectiva de gênero como os movimentos feministas o entendem hoje se desenvolve com a segunda onda feminista, que vai de 1970 a 1990 (HOLLANDA, 2019) e amplifica as manifestações políticas, o que sai do binarismo masculino/feminino, sexo/gênero (BUTLER, 2019) e, em relação à teledramaturgia brasileira, pode ser relacionada com duas categorias de vilãs: vilãs modernas e vilãs tradicionais (ROCHA, 2016). A observação de dados empíricos levantados em pesquisas anteriores e organizados na Galeria da Vilania da Telenovela Brasileira coloca algumas questões: Por que a vilania se tornou sobretudo feminina a partir da década de 1990? Como o movimento feminista contribuiu para essa mudança? Quais os padrões de beleza em que as personagens dessas histórias foram construídas, e como a caracterização delas traduz isso? Dentre os objetivos do trabalho, destaca-se compreender de que forma o movimento feminista influenciou (e se realmente teve alguma interferência) no modo que essas vilãs passaram a ser construídas a partir da década de 1990, e utilizar dados da já mencionada Galeria e ainda da Galeria da Vilania da Minissérie Brasileira (de 1970 a 2020) (ROCHA, 2016) como referência para entender essa mudança. Utilizaremos, como metodologia de trabalho para a produção deste artigo, a revisão bibliográfica relacionada às relações de gênero e estudos culturais na comunicação associada à leitura de dados empíricos. As análises e reflexões teóricas que serão levantadas e produzidas devem buscar explicações de como (e se) o movimento feminista influenciou na construção das vilãs da teledramaturgia brasileira, seja em suas personalidades, ou em suas caracterizações.

Palavras-chave: movimento feminista, estudos de gênero, vilania, teledramaturgia.

1. INTRODUÇÃO

Desde a primeira onda do movimento feminista durante a Revolução Industrial, as mulheres já lutavam por seus direitos, para serem proprietárias de algo (WOLF, 1992, p. 14), como fica claro no seguinte trecho:

Todas as gerações desde cerca de 1830 tiveram de enfrentar sua versão do mito da beleza. “Significa muito pouco para mim”, disse a sufragista Lucy Stone em 1855, “ter o direito ao voto, a possuir propriedades etc., se eu não puder ter o pleno direito sobre o meu corpo e seus usos (STONE apud WOLF, 1992, p. 14).

Neste artigo será utilizado um referencial teórico dos estudos de gênero, estudos de narrativa na comunicação, além da leitura de dados empíricos. O mito da beleza (WOLF, 1992) é utilizado como uma arma política em retrocesso aos avanços do movimento feminista, que irá ser aprofundado posteriormente. A mudança na representação das vilãs no movimento feminista está associado ao contexto social e histórico do prosseguimento do movimento ao longo do século XX. O movimento feminista começou a desenvolver a concepção de gênero como o entendemos nos dias atuais a partir de sua segunda onda, que teve início na década de 1970 a 1990 (HOLLANDA, 2019). Durante esse período, esse conceito foi amplificado, o que sai do binarismo feminino/masculino, sexo/gênero (BUTLER, 2019), o que também está presente no trabalho de Scott (2019) e outras autoras feministas da época.

A simbologia social (BUTLER, 2019) nas quais as vilãs estudadas através da Galeria da Vilania da Telenovela Brasileira⁹⁵⁰ estão inseridas envolve um padrão de representação dessas mulheres, que em sua maioria são brancas, magras, ricas, loiras (o que representaria a desigualdade social e discriminação) e que ficará pobre no decorrer da telenovela, sendo isso uma forma de punir essas mulheres pelo viés dos valores morais, que elas tanto contrapõem.

Isso é comum no melodrama, onde as aparências enganam temporariamente (XAVIER, 2003). Ao longo das décadas, a representação das vilãs foi se transformando, pois as políticas das imagens e do olhar foram influenciadas pelo movimento feminista.

Butler (2019) expõe isso em relação à desnaturalização dos comportamentos das mulheres que constantemente são associados ao sexo biológico, de acordo com o seguinte trecho:

Quando Simone de Beauvoir diz que “não se nasce mulher, torna-se”, ela se apropria e reinterpreta essa doutrina fenomenológica dos atos de formação. Nesse sentido, um gênero não é deforma alguma uma identidade estável do qual diferentes ações acontecem, nem eu lugar de agência; mas uma identidade tenuamente constituída no tempo - identidade instituída por meio de uma repetição estilizada de certos atos (BEAUVOIR apud BUTLER, 2019, p. 222).

A questão da diferença sexual não está associada à biologia ou à socialização, mas sim à um discurso e da significação que coloca a mulher como diferente em relação ao homem, colocando-o como um parâmetro universal e isso implica em não enxergar as diferenças entre

⁹⁵⁰ Esse termo se refere à Galeria da Vilania da Telenovela Brasileira e à Galeria da Vilania da Minissérie Brasileira, que começaram a ser construídas por Rocha (2016). Trata-se de um levantamento de dados empíricos ainda em andamento no projeto "A maldade e suas encarnações: vilania, teledramaturgia e monstruosidades", financiado pela FAPEMA. Nas galerias há o nome dos vilões e vilãs das novelas das 21h e das minisséries dramáticas, todas da Globo, suas características e caracterizações.

as mulheres, o que estava posto no feminismo até a segunda onda (DE LAURETIS, 2019). Portanto, nesse momento, começam a ser pautadas as interseccionalidades, entre gênero, raça e classe, pois anteriormente (no contexto da segunda onda), a concepção de mulher estava associada apenas às mulheres brancas, de classe média, com um capital cultural elevado, que foi ampliado a partir da terceira onda.

Existe toda uma questão da “liberação” dessas vilãs na teledramaturgia brasileira, que está associado ao “senso comum pós-freudiano” (XAVIER, 2003), que se estabeleceu a partir da década de 1970, onde essas vilãs puderam ser construídas em uma narrativa que dê condições de possibilidade para que elas tenham uma vida mais hedonista/”livre”, no qual a existência se conecta a um código moral humanista e moderno. O movimento feminista permite que as vilãs “assumam” a trama, ou seja, tenham destaque na narrativa da teledramaturgia brasileira. Portanto, essas vilãs podem ser construídas calcadas em comportamentos e sentimentos que antes eram limitados aos homens, como desejos egoístas e atitudes calculistas. A imagem do feminino, que estava ligada a um ethos cristão do sacrifício redentor, foi transformada através do feminismo (ROCHA, 2016). O processo de intericonicidade (COURTINE, 2013, p. 33-34) se refere à memória no qual uma imagem se refere, ou seja, ela sempre se conecta à imagens anteriores. No nosso caso, as imagens da vilania (tanto das vilãs quanto dos vilões) se referem à noções de maldade apresentadas anteriormente, dentro da narrativa melodramática (ROCHA,2016).

Ângela Diniz foi uma *socialite* brasileira assassinada no dia 30 de dezembro de 1976, na Praia dos Ossos, em Búzios, pelo seu companheiro na época, o empresário Raul Fernando do Amaral Street, mais conhecido como "Doca Street". Ângela era conhecida como "A Pantera de Minas"⁹⁵¹, era uma mulher livre e o julgamento de Doca foi amplamente acompanhado pela mídia e o colocava como vítima. Ele foi condenado a dois anos de prisão e após foi solto. Essa decisão judicial foi decisiva para gerar o levante feminista com o lema "Quem Ama Não Mata"⁹⁵². Após essa manifestação, Doca foi condenado a quinze anos de prisão. Além disso, em 1982 a Rede Globo lançou a minissérie "Quem Ama Não Mata", que inicia com um assassinato no primeiro episódio.

2. O MITO DA BELEZA E A SUA LIGAÇÃO COM A VILANIA NA TELENVELA BRASILEIRA

A observação e análise de dados empíricos abordados em pesquisas anteriores e sistematizados na Galeria da Vilania da Telenovela Brasileira levanta algumas questões: Por

⁹⁵¹Rádio Novelo, 2020.

⁹⁵² Escrita por Euclides Marinho e dirigida por Daniel Filho e Dennis Carvalho.

que a vilania se tornou sobretudo feminina a partir da década de 1990? Como o movimento feminista contribuiu para essa mudança? Quais os padrões de beleza em que as personagens dessas histórias foram construídas, e como a caracterização delas traduz isso?

O gênero é construído no tempo e está relacionado à comportamentos, movimentações e gesticulações corporais que constituem um padrão essencial de identidade (BUTLER, 2019, p. 222). As palavras, língua e linguagem estão associados à traços de caráter ou à traços sexuais, segundo Scott (2019), no seguinte trecho:

Os que se propõem a codificar os sentidos das palavras lutam por uma causa perdida, porque as palavras, como as ideias e as coisas que elas significam, têm uma história. Nem os professores da Oxford e nem a Academia Francesa foram inteiramente capazes de controlar a maré, de captar e fixar os sentidos livres do “jogo da invenção e da imaginação humana.” (SCOTT, 2019, p. 50).

Isso está ligado ao comportamento permitido na construção das vilãs presentes na Galeria. Permanece ainda, a questão da performance, que naturaliza a identidade de gênero e é construída socialmente (BUTLER, 2019). Isso está relacionado com duas categorias de vilãs: vilãs modernas e vilãs tradicionais (ROCHA, 2016). A categoria de vilã moderna, no que diz respeito à performance de feminino que é possível somente na década de 1990. Esses conceitos possuem relação com a transformação e complexidade que as vilãs vieram a adquirir no decorrer das décadas, onde ela era vista como a “bruxa má” para permanecer dentro de uma narrativa (BROOKS *apud* ROCHA, 2016). Isso afrouxou de forma sistemática o legado do folhetim e melodrama, de acordo com suas matrizes culturais fundamentais (MARTÍN-BARBERO, 2001). A vilã moderna está associada aos modos de contar da telenovela (e como eles mudaram ao longo dos anos) e a vilã tradicional é essa que estava associada à “bruxa má”, ao “mal encarnado”, estando relacionada à dicotomia bem versus mal típica da narrativa melodramática e folhetinesca.

A década de 1970 foi o ponto de partida de transformação e complexificação da vilã, até chegar em 1990. Segundo Wolf (1992), o que termina sendo um retrocesso ao movimento feminista, após tantos questionamentos, incluindo trazer a ideia de gênero para as discussões, como já foi mencionado aqui, é o controle exercido nas mulheres pelas concepções de beleza do mundo ocidental (WOLF, 1992). Portanto, o Mito da Beleza está presente à vilania da telenovela brasileira, que está conectado às pressões estéticas que as mulheres sofrem, como o medo de envelhecer, as constantes preocupações com o corpo e o pânico com a perda de controle dessa regularidade que a manutenção desse corpo exige, onde ele deve ser visto eternamente como algo belo e atraente. As construções dessas personagens envolvem isso.

3. A CONSTRUÇÃO DAS VILÃS NAS TELENOVELAS BRASILEIRAS

Xavier (2003) explica a liberação da vilã moderna através de um “viés de desencantamento”. Se antes as mulheres não podiam ser construídas em uma narrativa que lhes possibilitasse ter sentimentos, atitudes e comportamentos associados aos homens, a desmistificação que o conceito de gênero causou no movimento feminista, na terceira onda, e a transição de 1970 a 1990 solidificou um padrão já mencionado de vilã, que é a vilã moderna (ROCHA, 2016). Entre 1988 e 1989 temos, na Galeria da Telenovela, a vilã Odete Roitman (Beatriz Segall), da novela Vale Tudo⁹⁵³, de 1989. Ela não inaugura o padrão da vilã cuja caracterização é magra, branca, com cabelos claros, rica e elegante, mas ela é um marco nesse período, pois Odete é focada em seu trabalho e possui dois filhos, César e Heleninha. Com esta última, possui desentendimentos, onde a filha é alcoólatra e Odete a acha fraca. Ela é ambiciosa, fria e calculista. Maria de Fátima (Glória Pires) é outra vilã da referida novela, porém, diferente de Odete que é “abertamente” autoritária, arrogante e classista, ela é dissimulada, não medindo esforços para alcançar o que quer de qualquer forma, por meio de mentiras e roubos.

IMAGEM DA GALERIA DE VILÃS, QUE EXEMPLIFICA AS VILÃS MENCIONADAS.

<p>Vale Tudo 16/05/1988 - 06/01/1989 203 capítulos 20h</p>	<p>Gilberto Braga; Aguinaldo Silva e Leonor Bassères. Direção geral: Dennis Carvalho</p>	<p>Maria de Fátima (Glória Pires)</p>	<p>Cabelos escuros Branca Magra Rica (ascende socialmente durante a novela) Vilã do núcleo protagonista</p>	
---	--	---	---	---

273

		<p>Odete de Almeida Roitman (Beatriz Segall)</p>	<p>Cabelos claros Branca Magra Rica Elegante Vilã com relações no núcleo protagonista</p>	
--	--	--	---	---

⁹⁵³ Autores: Gilberto Braga; Aguinaldo Silva e Leonor Bassères. Direção geral: Dennis Carvalho.

A construção de Odete está intrincada com o seguinte trecho de Wolf (1992): Um transformador é ligado de um lado a um equipamento e do outro a uma fonte de energia para transformar uma voltagem inadequada numa que seja compatível com o equipamento. O mito da beleza foi institucionalizado nas duas últimas décadas como um transformador entre as mulheres e a vida pública. Ele liga a energia feminina à máquina do poder, alterando essa máquina o mínimo possível para aceitar a energia. Ao mesmo tempo, da mesma forma que o transformador, ele reduz a energia feminina no seu ponto de origem. Age assim para garantir que a máquina do sistema ajuste a voltagem das mulheres a um código conveniente à estrutura do poder (WOLF, 1992, p. 25-26).

Através da construção e análise da Galeria da Vilania da Telenovela Brasileira e a Galeria da Vilania da Minissérie Brasileira, tendo em consideração o cenário de mudanças econômicas, tecnológicas, culturais e políticas da televisão (LOTZ, LOBATO, THOMAS, 2018), podemos perceber que a década de 1980 “preparou o terreno” para a consolidação dessas vilãs na década seguinte (1990), mesmo período em que a terceira onda do movimento feminista estava se iniciando. Temos também como exemplo, a vilã de uma novela das oito (na época) a personagem Laurinha Albuquerque Figueiroa, que segue o padrão mencionado, é loira, branca, magra, rica (decadente) e elegante, além de usar roupas brancas, o que pode ser associado a vilãs posteriores, como a Carminha (Adriana Esteves), da novela Avenida Brasil, que também é loira, branca, magra, rica, mas, diferente de Laurinha, é brega e enriqueceu ascendendo socialmente.

IMAGEM DA GALERIA DE VILÃS, QUE EXEMPLIFICA A VILÃ DA DÉCADA DE 90 MENCIONADA



Novela	Autoria / Direção geral	Vilã / Intérprete	Características gerais	Imagem da personagem
Rainha da Sucata 02/04/1990 - 26/10/1990 179 capítulos 20h	Silvio de Abreu Direção geral: Jorge Fernando	Laurinha Albuquerque Figueiroa (Glória Menezes)	Cabelos claros Branca Magra Rica (família em decadência financeira) Elegante Assassina Vilã do núcleo protagonista	

IMAGEM DA GALERIA DE VILÃS, QUE EXEMPLIFICA A VILÃ MODERNA CARMINHA.

<p>Avenida Brasil 26/03/2012 - 20/10/2012 179 capítulos 21h</p>	<p>João Emanuel Carneiro. Direção geral: Amora Manter e José Luiz Villamarim.</p>	<p>Carminha (Adriana Esteves)</p>	<p>Cabelos claros Branca Magra Rica (ascende socialmente durante a novela) Tenta ser elegante, um toque de mau gosto Traços cômicos Assassina Vilã do núcleo protagonista</p>	
--	---	-----------------------------------	---	---

A “escravização” da beleza é algo que vem como uma forma de “sabotar” o feminismo e deslegitimar os seus avanços. Além disso, chega para substituir antigos mitos que controlavam as mulheres, como explicitado a seguir:

A reação contemporânea é tão violenta, porque a ideologia da beleza é a última das antiga ideologias femininas que ainda tem o poder de controlar aquelas mulheres que a segunda onda do feminismo teria tornado relativamente incontroláveis. Ela se fortaleceu para assumir a função de coerção social que os mitos da maternidade, domesticidade, castidade e passividade não conseguem mais realizar. Ela procura neste instante destruir psicologicamente e às ocultas tudo de positivo que o feminismo proporcionou às mulheres material e publicamente (WOLF, 1992, p. 13).

Portanto, como produto da indústria cultural, mesmo que a vilania feminina na teledramaturgia questione alguns mitos já citados, ela reforça outros, como o próprio mito da beleza. Há uma dicotomia coercitiva em relação à imagem da “feminilidade bem-sucedida” na segunda onda do movimento, entre a modelo magra e jovem e a dona de casa feliz (WOLF, 1992, p. 13). Isso está associado à veiculação das imagens dessas mulheres em rede nacional (e até internacional) no *broadcasting*, que está ligado a um “domínio de memória” (COURTINE, 2013, p. 124), em relação ao poder que elas irão causar no que se entende por feminino, belo, sedutor, etc., além da questão delas serem personagens com a moral questionável, o que causa um contraste na narrativa (aparência bela *versus* atitudes ruins).

As imagens são construídas baseadas em um “sempre já” (COURTINE, 2013, p. 125), porque elas evocam à memória e aí entra o processo que Courtine (2013) fala sobre

intericonicidade. Mesmo que essas vilãs permitam às mulheres (espectadoras) ampliar o seu leque de possibilidades nas suas personalidades, ações, etc., as imagens dessas vilãs no imaginário brasileiro, no que diz respeito à telenovela, está arraigada na cultura brasileira. Em vista disso, existe um reconhecimento público e estético que termina sendo o núcleo da cultura e identidade do país (LOPES, 2009). Dessa forma, a novela pode ser observada como uma "narrativa da nação", que se transformou em um "recurso comunicativo", segundo Lopes (2009).

A ideia de beleza para as mulheres funciona como moeda de troca pelos homens tendo como ponto de partida a Revolução Industrial (WOLF, 1992, p. 21). É como se a beleza da mulher fosse um troféu, algo a ser exposto para todos a fim de mostrar que o homem possui um bem valioso. A vilania feminina na teledramaturgia brasileira subverte parcialmente essa noção da mulher atrelada ao homem (fora as características e caracterizações dela), que insere traços de personalidade e caráter que antes eram atribuídos aos homens. Estudar sobre o marco que essas vilãs possuem até os dias atuais na história da telenovela brasileira e amplia a importância de se documentar a presença delas na nossa teledramaturgia.

Em relação à Galeria da Vilania da Minissérie Brasileira, podemos perceber um padrão na construção dos vilões, tanto em suas características quanto em suas caracterizações. Existem homens e mulheres, mas em sua maioria são homens brancos, com barba e que possuem ambições políticas e econômicas. Mesmo que esse levantamento seja a partir dos anos 2000, percebemos que no caso das novelas é diferente. E, mesmo que a vilania feminina nas minisséries não siga o padrão das novelas, em suas construções, elas são minoria nesse formato audiovisual.

IMAGEM DA GALERIA DE VILÕES, QUE EXEMPLIFICA O MODELO DE VILÃO MENCIONADO

<p>2003</p>	<p><i>A casa das Sete mulheres</i></p> <p>*</p> <p>07/jan. A 08/abr.</p> <p>53 capítulos 23h</p>	<p>Autoria: Maria Adelaide Amaral; Walther Negrão, baseada na obra homônima de Leticia Wierzchowski</p> <p>*</p> <p>Direção Geral: Jayme Monjardim; Marcos Schechtman</p> <p>Direção de Núcleo: Jayme Monjardim</p>	<p>Bento Manoel Ribeiro (Luís Melo)</p>	<p>Vilão do núcleo protagonista</p> <p>Vilão em direta oposição ao herói central da história, Bento Gonçalves (Werner Schünemann)</p>	
-------------	--	---	---	---	---

IMAGEM DA GALERIA DE VILÕES, QUE EXEMPLIFICA O MODELO DE VILÃO DE MINISSÉRIE

<p>2014</p>	<p><i>O Tempo e o Vento - 2ª Versão</i></p> <p>*</p> <p>01 a 03/jan.</p> <p>3 capítulos 22h30</p>	<p>Roteiro: Leticia Wierzchowski; Tabajara Ruas, com base no livro de Érico Veríssimo</p> <p>*</p> <p>Direção: Jayme Monjardim</p>	<p>Primeira geração e segunda gerações:</p> <p>Bento Amaral (Leonado Medeiros)</p>	<p>Baseada no livro com a saga geracional dos Amaral e dos Terra Cambará, a minissérie apresenta quatro gerações das duas famílias e a cada uma os personagens centrais do confronto mudam. Nas primeira e segunda gerações o vilão é Bento Amaral que mata o herói Capitão Rodrigo (Thiago Lacerda) com um tiro pelas costas.</p> <p>Na terceira geração não há um vilão claramente identificado, sendo a guerra e a hostilidade entre as duas famílias os elementos representantes do mal.</p>	
--------------------	---	--	--	--	---

4. A TELENÓVELA BRASILEIRA E A CULTURA

A "telenovela brasileira" está arraigada à cultura do Brasil. Em vista disso, existe um reconhecimento público e estético que termina por ser o núcleo da cultura e identidade do país (LOPES, 2009). Dessa forma, a novela pode ser observada como uma "narrativa da nação" segundo Lopes (2009). Mais do que ter as vilãs na memória das pessoas, a novela consegue comunicar representações culturais que atuam ou ao menos tendem a atuar para a inclusão social, a responsabilidade ambiental, o respeito à diferença e à construção da cidadania, tendo em vista o papel do merchandising social (LOPES, 2009). Além disso Lopes (2009) também disserta em seu texto:

A presença central da televisão em um país situado na periferia do mundo ocidental poderia ser descrita como um paradoxo a mais em uma nação que ao longo da sua história foi representada reiteradamente como uma sociedade de contrastes acentuados, entre riqueza e pobreza, modernidade e arcaísmo, sul e norte, litoral e interior, campo e cidade. E de fato, a televisão está implicada na reprodução de representações que perpetuam diversos matizes de desigualdade e discriminação. Entretanto, também é necessário reconhecer que ela possui uma penetração intensa na sociedade brasileira devido à sua peculiar capacidade de criar e alimentar um <<repertório comum>>, por meio do qual pessoas de classes sociais, gerações, sexo, raça e regiões diferentes se posicionam e se reconhecem umas às outras (LOPES, 2009, p. 22-23).

A televisão influencia no consumo e na construção de personalidades (CANCLINI *apud* LOPES, 2009), portanto, também intervêm em questões dos debates públicos, onde elas, que

são discutidas nas telenovelas, passam a ser dialogadas também pelas pessoas pertencentes às camadas populares. Provavelmente, se não fosse pela teledramaturgia, elas não teriam acesso a esses debates. Lopes (2009) aponta a contradição na questão da iniciativa privada incentivar essas discussões:

Duplamente contraditório é o fato de tal espaço público surgir sob a égide do <<setor privado>>, onde, não por coincidência, a telenovela tornou-se o produto de maior popularidade e lucratividade da televisão brasileira. E mais, constituiu-se sob a égide da <<vida privada>>, uma vez que a mesma já foi definida como uma narrativa por excelência sobre a família. A novela dá visibilidade a certos assuntos, comportamentos, produtos e não a outros; ela define uma certa pauta que regula as interseções entre a vida pública e a vida privada. Vendo a telenovela a partir dessas categorias, pode-se dizer que durante o período de 1960 a 1980 ela se estruturou em torno de representações que compunham uma matriz imaginária capaz de sintetizar a sociedade brasileira em seu movimento<<modernizador>> (LOPES, 2009, p. 23-24).

Esse “movimento modernizador” possui relação com a dramatização dos conflitos íntimos, que envolviam as famílias cariocas e paulistas de classe média (LOPES, 2009, p. 24). Essa modernização foi iniciada nas décadas de 1970 e 1980, segundo Xavier (2003), onde, por exemplo, Gilberto Braga⁹⁵⁴ assumia em entrevistas que foi inspirado pelo *american way of life* das narrativas do cinema norte-americano. Também operam outras influências, como fica evidente nos seguintes parágrafos:

Não obstante, outras forças e tradições, provenientes do contexto local, operam na composição de Anos Dourados. Primeiramente, há a preocupação com a identidade nacional que também se expressa em outras produções da Globo (recorde-se a adaptação de clássicos da literatura, especialmente da obra de Jorge Amado, a partir de *Gabriela, cravo e canela*, de 1975). Em segundo lugar, há o papel significativo desempenhado pelo estilo e pelos recursos formais de Nelson Rodrigues em algumas obras de ficção produzidas pela Globo, não necessariamente como resultado da adaptação de obras, mas como incorporação de um senso da “vida como ela é” tal como desenvolvido nas crônicas e folhetins do autor que tematizaram a vida familiar da zona norte do Rio de Janeiro (XAVIER, 2003, p.144-145).

Gilberto Braga faz uma mistura na década de 1980, entre o tradicional drama brasileiro e melodrama de Hollywood (XAVIER, 2003). Conforme escreveu o autor:

Uma vez que seu trabalho pertence ao circuito da cultura de massa, Gilberto Braga atende a uma demanda por visões pedagógicas no trato da decadência do patriarcado e das crises dos códigos da moral religiosa na sociedade brasileira (XAVIER, 2003, p. 145).

⁹⁵⁴ Foi um autor de minisséries e telenovelas brasileiras, tendo escrito novelas célebres (que inclusive estão na Galeria da Telenovela) da teledramaturgia brasileira, como *Dancin' Days* (1978-1979), *Vale Tudo* (1988-1989), entre outras.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os aspectos analisados, a segunda onda do movimento feminista (1970-1990) está intrincada com o "senso comum pós freudiano" (XAVIER, 2003), que contribui para uma vida mais livre no tocante às mulheres, o que inclui o objeto de pesquisa deste artigo, que são as vilãs da Galeria da Vilania da Teledramaturgia Brasileira. Portanto, o movimento feminista não foi o único contribuinte à transformação na construção das vilãs aqui estudadas. Além disso, a vilã moderna está num contexto do viés de desencantamento (XAVIER, 2003). Ou seja, são várias influências operando sobre a concepção das vilãs.

Segundo Courtine (2013) a linguagem molda as maneiras de existir, além de influenciar os modos de olhar e conseqüentemente nos discursos produzidos ao longo da história. Isso está ligado à mudança de discurso sobre a mulher no contexto do movimento feminista, onde novas questões foram demandadas com seu o avanço e como esse impacto foi decisivo para uma maior presença da vilania feminina nas telenovelas:

O termo discurso, portanto, não deve ser aqui uma fonte de ambigüidade ou de confusão: o problema não é senão secundariamente linguístico, e o material de linguagem nada mais que um dos rastros concretos da existência de um dispositivo muito mais vasto e complexo que Foucault denominou então "formação discursiva", e nada de outro senão uma das vias de acesso possíveis à reconstrução dessas. Deleuze o sublinhou, à sua maneira, em seu comentário à *Arqueologia*: é ter de se haver com empiricidades feitas de coisas e de palavras, de ver e de falar, de "páginas de visibilidade" e de "campos de legibilidade" (COURTINE, 2013, p. 46).

Portanto, a maneira que as imagens dessas vilãs foram veiculadas também colaboram para endossar um discurso que associa a maldade ao modelo de mulher que já foi mencionado, que está conectado às "empiricidades" que Courtine fala. Existe, também, nas narrativas da teledramaturgia brasileira (com influência *hollywoodiana*) uma crítica ao patriarcado à medida que elas vão se modernizando, o que se torna evidenciado no seguinte trecho:

Explora-se o potencial energético do gênero mas inverte-se o jogo, pondo em xeque a ordem patriarcal ou buscando, ao contrário de enlevos românticos, uma anatomia das lutas de poder na vida amorosa e no cenário doméstico. Tarefa que, em muitos casos, se fez de uma mescla de revalorização e deboche em face do império do *kitsch*, num esquema reativado por produções recentes mas que se inaugurou lá nos anos 1960 - falo da apropriação pop do melodrama, que teve múltiplas versões e encontrou em Almodóvar sua vertente mais visível a partir dos anos 1980. A vertente pop incorpora, por meio da paródia, os deslocamentos de valores operados pelo hedonismo da sociedade de consumo, dentro do já tematizado choque do arcaico e do moderno que nós brasileiros vivenciamos esteticamente com o tropicalismo, a partir de 1967-68 (XAVIER, 2003, p. 83).

Além disso, um ponto decisivo para a questão na modernização das narrativas, que possui associação com a transição entre a vilã tradicional e a vilã moderna (ROCHA, 2016) foi

a novela *Beto Rockefeller*, que foi um marco na questão da telenovela brasileira operar como um “recurso comunicativo” (LOPES, 2009). Esta telenovela possui uma trama recheada de mudanças e pontos-chave já citados.

Essa ênfase na representação de uma contemporaneidade sucessivamente atualizada é visível na moda, nas tecnologias, nas referências a acontecimentos correntes. Mas é visível também e, especificamente, na evolução no modo como o amor, o romance, a sexualidade e a relação homem-mulher passou a ser representada nas novelas dos anos 1970 em diante (LOPES, 2009, p. 25).

REFERÊNCIAS

BROOKS, P. **The melodramatic imagination**: Balzac, Henry James, Melodrama and the Mode of Excess. New Haven, London: Yale Universitária, 1995.

BUTLER, J. Atos performáticos e a formação dos gêneros: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Organização: Heloísa Buarque de Hollanda. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019. p. 222-240.

COURTINE, J.-J. **Decifrar o corpo**: pensar com Foucault. Petrópolis: Vozes, 2013.

DE LAURETIS, T. Tecnologia de Gênero. **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Organização: Heloísa Buarque de Hollanda. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019. p. 124-161.

LOPES, M. I. V. **Pesquisa em comunicação**. 8. ed. São Paulo: Loiola, 2005.

LOPES, M. I. V. Telenovela como recurso comunicativo. **Matrizes**, São Paulo, Ano 3, n. 1, p. 21-47, ago./dez. 2009.

LOTZ, A. D.; LOBATO, R.; THOMAS, J. Internet-distributed television research: a provocation. *Media Industries*, v. 5, n. 2, pp. 35-47. 2018.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001.

MARTÍN-BARBERO, J. Matrices culturales de la telenovela. **Estudios sobre las culturas contemporaneas**, v. 2, n. 5. México. 1988. p. 137-164.

ROCHA, L. L. F. **Má! Maravilhosa! Lindas, louras e poderosas**: o embelezamento da vilania na telenovela brasileira (tese de Doutorado). Rio Grande do Sul, PUC - RS, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3IQffVy>. Acesso em 02 Jan. 2022.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Organização: Heloísa Buarque de Hollanda. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019. p. 50-83.

XAVIER, I. Da moral religiosa ao senso-comum pós-freudiano: imagens da história nacional na teleficção brasileira. In: XAVIER, I. **O olhar e a cena**: melodrama, Hollywood, Cinema Novo, Nelson Rodrigues. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

XAVIER, I. Melodrama ou a sedução da moral negociada. In: XAVIER, I. **O olhar e a cena: melodrama, Hollywood, Cinema Novo**, Nelson Rodrigues. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

XAVIER, N. Teledramaturgia Vale Tudo. **Teledramaturgia**, São Paulo [S\N], 2015. Disponível em:<<http://teledramaturgia.com.br/vale-tudo/>> . Acesso em 13 de maio de 2023.

WOLF, N. **O mito da beleza: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

O *QUEER* O MARXISMO TEM A VER COM ISSO? CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS ENTRE A TEORIA MARXISTA E A PERSPECTIVA *QUEER*

Carlos Wellington Soares Martins
Doutor em Políticas Públicas
carlos.wellington@ufma.br
UFMA

RESUMO: Objetiva realizar um debate introdutório acerca das convergências e divergências entre a teoria marxista e os estudos de gênero, sexualidade e queer. Apresenta as principais críticas de teóricos marxistas sobre a perspectiva queer, bem como a contra-argumentação de movimentos como o Marxismo Queer e o Queer Decolonial acerca da possibilidade de diálogos entre as correntes teóricas.

Palavras-chave: Teoria marxista. Perspectiva queer. Gênero. Diversidade sexual.

1. INTRODUÇÃO

A complexidade das relações, e formações, sociais na contemporaneidade, fruto de movimentos históricos, apresentam um cenário de apreensão dos fenômenos que exige um esforço teórico que esteja alicerçado em bases sólidas para uma análise que consiga alcançar a essência das contradições para além de sua aparência. O marxismo, enquanto teoria e método configura-se como uma forma completa e atual para entender as formações sociais materializadas na relação natureza-pessoas-sociedade-trabalho.

Isso, no entanto, não implica que não existam outras epistemologias teóricas que apresentem respostas para os conflitos existentes na sociedade capitalista, incorrendo, inclusive em possibilidades de interlocução nas formulações teóricas como as pós-estruturalistas e pós-modernas, bem como em momentos de tensão e discordância onde estas teorias divergem completamente com o marxismo.

De um lado existem aqueles que acusam que o marxismo não acompanhou o desenvolvimento das relações sociais, solidificou-se em uma ortodoxia que possui uma prevalência de análise numa perspectiva economicista e que tangenciaria outras questões como secundárias, apenas de reconhecimento, e, meramente restritas a um campo cultural, classificando-as como políticas de identidade, ou pejorativamente de identitarismo. Por outro lado existem correntes marxistas que vislumbram um diálogo mesmo que em sua gênese não tenha se aprofundado em determinados temas, cabendo a nova geração marxista esta tarefa de renovação. Essas convergências e divergências, aproximações e distanciamentos são o foco deste esforço teórico que, longe de findar ou esgotar a discussão, pretende apresentar uma discussão preliminar do debate acerca do marxismo e perspectiva *queer*. Aqui distancia-se de

um determinado tipo de funcionalismo que insiste em respostas fáceis no sentido de afirmar que as opressões tem a função da manutenção do sistema capitalista.

Para tanto este ensaio divide-se em cinco seções, esta introdução onde apresenta-se o tema central e o objetivo que se pretende alcançar, uma segunda seção trazendo o marxismo e a perspectiva *queer* em seus aspectos conceituais e elementares de forma mais concisa, nas duas seções posteriores o foco será no debate sobre as divergências apresentando as críticas de teórico/as marxistas que se interpõem em relação a perspectiva *queer* e teóricos desta se contrapondo as formulações e nas aproximações presentes em um esforço teórico de correntes como o feminismo materialista, marxismo *queer* (*queer marxism*), marxismo decolonial (*queer of color*) que entendem a contribuição no alinhamento do marxismo com a perspectiva *queer*, por fim, apresenta-se uma conclusão que longe de ser definitiva apenas realiza um balanço de toda a discussão com encaminhamentos para o debate que, por enquanto, está longe de ser esgotado.

2. TEORIA MARXISTA E PERSPECTIVA *QUEER*

Stuart Hall (1983) afirmava, assim como outros pensadores, que a teoria marxiana continuava sendo a mais importante perspectiva de análise e método para apreensão da realidade configurando-se como “[...] o principal pólo de oposição do pensamento social burguês” (HALL, 1983, p.25). E, conforme chama atenção Netto (1985, 2011), pode-se circunscrever que o objeto central da teoria marxiana seria a gênese, consolidação, desenvolvimento e as condições de crise da sociedade burguesa pautada no modo de produção capitalista e sua ultrapassagem pela via revolucionária.

O objeto do materialismo histórico, por sua vez, “[...] está constituído pelos modos de produção, sua organização, seu funcionamento e suas transformações (ALTHUSSER, 1969, p. 43). Alguns desvios da teoria marxiana presentes na história são apontados por Harnecker (1983) como sendo de ordem economicista e de esquerdismo: economicista quando o único aspecto considerado na compreensão e na luta é de ordem econômica, ou seja, reduzindo a superestrutura a um simples fenômeno econômico e o esquerdismo como um voluntarismo, portanto um desvio do marxismo, que no plano ideológico acentua o subjetivismo, no plano organizativo se expressa por um individualismo e no plano de direção pela dificuldade em distinguir as possíveis etapas da revolução. Se, por um lado, a sociedade produz de forma espontânea uma esfera dita econômica, em que os interesses materiais se expressam de forma direta, e por outro lado, outras esferas em interesses só existem de forma velada e/ou indireta,

nem por isso se pode afirmar que essas últimas esferas são desnecessárias ou mesmo irrelevantes, ao contrário, as estruturas jurídicas, políticas e culturais são absolutamente indispensáveis para a manutenção da estrutura de classes (MALAGODI, 1988, p. 29).

Afinal, como indica Netto (1985, p. 24), torna-se tarefa da contemporaneidade “[...] avaliar o que, na ciclópica obra marxiana, transcende os limites históricos de Marx e o que, decorridos cem anos desde sua morte, deve ser deixado de mão, como lastro superado pelo tempo e pelas modificações sofridas pela realidade social”, ou avançar mais sem perder as inestimáveis, e vitais, contribuições da teoria marxiana para compreensão, e superação da sociedade classes como mostra Gorender (2000, p. 236):

[...] certas posições doutrinárias do marxismo foram infirmadas pela experiência histórica. Nenhuma justificativa existe para continuar suportando a carga do que não passou pela prova da história. Fazê-lo seria pagar o tributo ao marxismo religioso e desservir à causa do socialismo. Mas podemos e devemos conservar o legado revolucionário herdado de Marx e Engels, uma vez que constitui a concepção teórica mais avançada e um método de investigação que, atualizado pelas conquistas científicas de outras correntes de pensamento, será capaz de aprofundar o conhecimento a vida social.

Seria ingênuo achar que problemáticas relacionadas ao combate às opressões se resolveriam de forma espontânea apenas com a tomada do poder pela classe trabalhadora, existem experiências concretas no processo histórico que escancaram essas contradições, e não se pode perder de vista que a classe trabalhadora também está inserida, e reproduz, estereótipos e posturas arraigadas na sociedade que é patriarcal, machista, sexista, misógina, lgbtfóbica, racista e cisheteronormativa. O hiato existente entre o debate acerca da teoria marxiana e a diversidade sexual e de gênero é atravessada por vários imbróglios, como chama atenção Nogueira, Pereira e Toito (2020), com o avanço do pensamento pós-moderno, crise das experiências socialistas, o neoliberalismo, contrarreformas, alterações nas formas de organização do trabalho e a própria organização políticas do/as trabalhadore/as.

A consubstancialidade das relações de sexo, raça e classe se baseia em uma articulação que se faz imprescindível para a compreensão das relações sociais, ou seja, devem ser apreendidas como estruturantes das práticas sociais (NOGUEIRA, 2018). As problemáticas acerca da divisão sexual do trabalho e as opressões vividas pelas mulheres na sociedade de classes patriarcal tiveram expoentes de análises nas obras de August Bebel (*A questão feminina e o socialismo*), Engels (*A origem da família, da propriedade privada e do Estado*), e os trabalhos de Flora Tristan, Eleanor Marx, Clara Zetkin e Alexandra Kollontai. No entanto, no que diz respeito a sexualidade o movimento foi um pouco mais lento e conflituoso.

Um dos pioneiros da luta a favor da descriminalização da homossexualidade foi o alemão Karl Heinrich Ulrichs que cunhou o termo “uranismo” substituído posteriormente por homossexual por Karl-Maria Benkert, em 1869 (NUNES, 2018). Ulrichs redigiu uma declaração de suporte legal e moral a um homem preso por ofensas sexuais, e, em 29 de agosto de 1867, tornou-se o primeiro homossexual declarado a falar publicamente em defesa da homossexualidade quando solicitou ao Congresso de Juristas Alemães, em Munique, que apoiassem a eliminação das leis discriminando homossexuais. Em contrapartida a carta de Engels, endereçada a Marx, datada do dia 22 de junho de 1869, revela críticas as demandas de descriminalização da homossexualidade

Os pederastas já são numerosos e estão descobrindo que constituem um poder no Estado. Só lhes falta a organização, mas, segundo parece, ela já existe em segredo; além disso, contam com homens importantes em todos os partidos mais antigos e, até mesmo, nos mais recentes, desde Rösing até Schweitzer. Daqui em diante, vai virar moda dizer “guerra às xoxotas, paz para os fiofôs” [guerre aux cons, paix aux trousse-cul]. Que sorte a nossa, por sermos demasiado idosos; assim não teremos a obrigação de pagar tributo com nosso corpo à vitória desse partido. Mas e a jovem geração! Diga-se de passagem, apenas na Alemanha é que um tipo semelhante (Ulrichs) pode manifestar-se e transformar tal obscenidade em teoria [...]. Infelizmente, ele ainda não tem coragem de confessar abertamente o que é [...]. Mas está aguardando somente que o novo Código Penal da Alemanha do Norte reconheça os ‘direitos de sacanagem’ e a situação vai mudar completamente (COUROUVE; KOZERAWSKI).

Engels retorna ao debate sobre a homossexualidade, mesmo que de forma pontual e preconceituosa, em “A origem da família, do Estado e da propriedade privada” onde infere que o “aviltamento” das mulheres passou para os homens e os fizeram realizar atos de pederastia, que segundo o autor, eram repugnantes e desonravam seus próprios deuses pelo mito de Ganimedes.

No entanto apesar de evidenciar que os pais do marxismo reproduziram uma visão comum da época, seria metodologicamente inadequado inferir, a partir somente de passagens pontuais e dispersas, posições políticas ou teorizações mais consistentes – positivas ou negativas – de Marx e Engels sobre a questão [...] Mais equivocada ainda seria condenar o marxismo, enquanto uma linhagem de pensamento e de ação, como indelevelmente contaminado por uma perspectiva homofóbica de seus fundadores como se fosse um vício de origem incontornável (QUINALHA, 2019, p. 26).

Apesar das críticas e da postura conservadora de um dos fundadores do marxismo, onde grande parte da *intelligentsia* e da militância considerava a homossexualidade como uma degeneração das sociedades burguesas e capitalistas, portanto um desvio burguês, e se recusava realizar o debate, houve momentos históricos de aproximação das estratégias de luta de classes com as de combate às opressões no campo da diversidade sexual e de gênero. Edward Bernstein, expoente da social democracia alemã, foi um dos únicos a se manifestar quando do julgamento

de Oscar Wilde, contrários a prisão do escritor em decorrência de sua homossexualidade por meio de dois artigos na revista *Die Neue Zeit* tecendo uma crítica sob a acusação de a homossexualidade ser taxada como “anti-natural”:

Toda nossa existência cultural, nosso modo de vida da manhã à noite, é um constante atentado contra a natureza, contra as pré-condições naturais de nossa existência. Se se tratasse somente do que é natural, os piores excessos sexuais seriam tão censuráveis como, por exemplo, escrever uma carta – já que a forma de estabelecer a integração humana por meio da palavra escrita é tão alheia da natureza como qualquer das formas conhecidas de satisfazer as necessidades sexuais nunca poderia ser (BERNSTEIN, 1895, s/n).

Em 1816 Charles Fourier questionou se a cultura revolucionária não estaria indissociável de uma revolução sexual, perspectiva que seria retomada por Wilhelm Reich anos mais tarde. Outros socialistas como Barthélemy Prosper Enfantin, Havellock Ellis e Edward Carpenter também desenvolveram estudos no campo da sexualidade. Magnus Hirschfeld influenciou August Bebel na apresentação de projeto para despenalizar a homossexualidade na Alemanha (1898), fundou a Liga Mundial pela Reforma Sexual, o Instituto de Ciência Sexual em 1920 e, em, 1928 foi realizado o II Congresso Internacional para a Reforma Sexual com a participação de Alexandra Kollontai, e, durante a Revolução Russa, em 1917, algumas conquistas progressistas do campo da diversidade sexual são exitosas como: aborto legalizado, divórcio e despenalização da homossexualidade.

[...] dava-se muita importância a questão da ‘libertação sexual’, chegando-se até a propor a abolição da instituição familiar. Em dezembro de 1917, o governo bolchevique aboliu as leis contra atos homossexuais. Esta medida fazia parte de uma série de iniciativas visando promover uma verdadeira revolução sexual: facilitar o divórcio e o aborto, a legalização da prostituição, concubinato e incesto. A tomada de posição da União Soviética de que a homossexualidade não prejudicava ninguém e que não era problema legal, mas sim científico, fez com que os radicais de outros países também apoiassem as reivindicações dos homossexuais (FRY; MACRAE, 1985, p. 88).

Essa realidade, no entanto não implica em afirmar que essas disputas de narrativas não sejam permeadas por tensões no campo socialista, como percebidas por Prochasson (2005) que dividia essa discussão em dois pólos na França: uma como sendo favorável à libertação sexual e uma segunda conservadora que vinha com o discurso de risco decorrente desta “libertinagem”, ou seja, mesmo que a diversidade sexual seja discutida por alguns socialistas, e sua relevância considerada, ainda era tratada como uma questão secundária em relação à luta de classes.

Recentemente, a releitura de obras como a de Karlinsky (1976, 1982) permitem reconsiderar essas colocações ao observar que a política czarista sobre a homossexualidade era mais tolerante do que concebe grande parte da literatura, além

de verificar que a Revolução Russa e o regime soviético teriam sido hostis aos homossexuais masculinos (JESUS, 2010, p. 71).

A descriminalização da homossexualidade na época da Revolução Russa ia ao encontro de uma cisão referente ao aparato institucional da época czarista e das demais sociedades burguesas europeias, no entanto, isso não implica que as orientações sexuais divergentes não continuassem a sofrer perseguições (JESUS, 2010). Se com Lênin, na União Soviética pós-revolucionária a homossexualidade era um sintoma de decadência e desvio burguês em Stalin era considerada uma ameaça ao estado socialista e fora combatida e perseguida duramente, insurgindo em manifestações como a carta de Harry White (1934) intitulada “Pode um homossexual ser um comunista?” endereçada a Stalin e seu projeto contrarrevolucionário.

O que ocorre, como chama atenção Arruzza (2019), é que a análise entre a produção dos meios de existência e a produção dos seres humanos em si não foram devidamente examinada nem por Engels nem pelos marxistas que o sucederam incorrendo, ou pelo menos contribuindo, para que permanecessem “cegos” em relação a questão da sexualidade não apenas subestimando o papel do combate às opressões, relegando essa discussão a segundo plano, como prejudicou a compreensão da complexa realidade do capitalismo. A efervescência da política e do campo cultural das décadas de 60 e 70 impulsionou as discussões acerca de gênero, feminismo e sexualidades, autores como Marcuse (Eros e Civilização) e Reich (A revolução sexual) tiveram suas análises marcadamente influenciadas pela psicanálise de Freud tanto que eram classificados como sendo parte de uma esquerda freudiana e fossem intitulados como “freudomarxistas”.

Jeffrey Weeks e Mary MacIntosh, ativistas socialistas, contribuíram com a discussão da sexualidade, o primeiro como editor do periódico “*Gay Left: a socialist journal produced by gay men*” em 1975 que visava contribuir com o debate marxista com foco na opressão aos homossexuais e MacIntosh escreveu o texto “*The homosexual role*”, em 1968, considerado como texto basilar para a perspectiva construcionista da homossexualidade. O *Queer* é um termo polissêmico que a priori era uma xingamento e foi apropriado e ressignificado primeiro pelos movimentos sociais chegando posteriormente à Academia, mas especificamente em 1991, quando Teresa de Lauretis, influenciada pelos estudos culturais, usou o termo na revista *Differences* com o intuito de se contrapor as expressões usuais como gay e lésbica.

[...] para evitar sutis distinções nos nossos protocolos discursivos: não tanto para impedir a adesão a um ou outro desses termos ou assumir seu peso ideológico, mas mais para transgredi-los e transcendê-los ou, ao menos, torná-los problemáticos. (LAURETIS, 2007, p.100).

Mesmo não utilizando o termo *queer*, duas obras são consideradas basilares para a reflexão do tema, que são: *Problemas de Gênero*, de Judith Butler (onde dialoga com autores como Derrida, Lacan, Foucault, Irigaray, Althusser, Freud, Beauvoir entre outros) e *Epistemologia do armário*, de Eve Sedgwick e as contribuições da feminista marxista Monique Wittig que aborda o antiessencialismo como divergente da assimilação, afeita a multiplicidade de sexualidades e ênfase na linguagem, assim como *A história da sexualidade* de Foucault e *O pensamento hétero* de Paul Preciado como textos canônicos da perspectiva *queer*.

O *queer* propõe também uma nova forma de fazer política. Uma práxis que visa a subversão das identidades sexuais. Mas não se trata de uma abolição do gênero ou do sexo [...] mas de proliferação de identidades, isto é, uma multiplicidade de práticas e identidades sexuais que promovem uma subversão do sistema dominante fundado na binariedade e na heterossexualidade” (ABREU; CASTRO, 2019, p. 99).

A perspectiva *queer*, nesse sentido, não surgiu apenas pela demanda das identidades sexuais e orientações sexuais, como informa Aruzza (2019), mas pelas demandas da superação do binarismo hetero/homo, masculino/feminino desestabilizando identidades consideradas socialmente como fixas. Ou seja, a perspectiva *queer* busca romper e superar com o gênero, assim como o socialismo busca romper e superar as classes, e, com a aproximação e estratégia de ação de ambos superar o gênero e a sociedade de classes.

Entende-se que somente oportunizar a emancipação política por meio do acesso a bens e de direitos dentre de um ordenamento jurídico burguês e em uma lógica mercantil não nos permite avançar na ação revolucionária e na construção de uma sociedade livre da exploração e opressão, o que se reivindica é a emancipação humana na perspectiva em Marx (2010).

3. DIVERGÊNCIAS

As divergências são explícitas no século XIX como a latente misoginia de Proudhon em seus escritos, a condenação do trabalho feminino fora do lar por alguns setores socialistas e posteriormente a dificuldade, e resistência, de alguns setores da esquerda em incorporar as pautas da sexualidade na segunda metade do século XX. “A perseguição a homossexuais em Cuba e a postura de diversos partidos de esquerda nos anos de 1960 e 1970 ante a ascensão do movimento feminista e do que era chamado de movimento homossexual são algumas facetas dessa história (ABREU; CASTRO, 2019, p. 95). Em consonância com um refluxo teórico que acaba influenciando a esquerda que se distancia um pouco da teoria marxiana e dialoga fortemente com outras perspectivas analíticas como o pós-modernismo e pós-estruturalismo, principalmente nas décadas de 80 e 90, a perspectiva *Queer* surge exatamente nesse período, o

que, para alguns pode justificar o entendimento de que a mesma não possa ser associada ou relacionada com a teoria marxiana.

Embora hoje possa parecer evidente, ou ao menos desejável, que tanto na teoria quanto na prática a ideia de revolução socialista envolva a transformação das relações sociais que engendram outras formas de dominação que não as de classe, essa ideia não é tão óbvia quanto pode parecer. A incorporação dessa ideia foi resultado de lutas e embates teóricos e políticos que remontam ao século XIX (ABREU; CASTRO, 2019, p.91)

Em “Problemas de gênero” Butler critica a perspectiva universalizante do sujeito mulher e enfatiza que a sexualidade e os papéis de gênero são construções sociais, nessa obra é apresentada a notória performatividade de gênero. Em “Epistemologia do armário”, Eve Sedgwick, critica a estruturação da sociedade ocidental baseada no binarismo hetero/homo, ambas as obras, seminais para a perspectiva *queer*, foram alvos de acalorados debates em decorrência de uma fragilidade na discussão entre corpos, sexualidade e materialidade, no entanto foram cruciais para tensionar e fomentar o debate entre diversidade sexual e de gênero. Feministas materialistas como as francesas Nicole-Claude Mathieu e Christine Delpy são críticas ferrenhas da perspectiva *queer* porque, segundo elas, a abordagem não leva em consideração a materialidade e concretude das relações sociais de gênero, e que apreende os fenômenos apenas sob a ótica da sexualidade. Em contrapartida as teóricas *queers* chamam a atenção para o “[...] essencialismo e o universalismo implicados na visão monolítica da dominação propostos pelas materialistas e a forma como estas últimas reconduzem as bicategorizações, sobretudo entre homens/mulheres, que são excludentes e normativas.” (NOYÉ, 2019, p. 149).

Não se pode negar que houve, e ainda existe, uma ortodoxia marxista que reduz as questões de diversidade sexual e de gênero a simples manifestações culturais da base econômica como fenômenos superestruturais determinados (REBUCINI, 2019). Esta postura incorreu no esforço da batalha no campo das ideias efetivada por Judith Butler com o texto “Meramente cultural” em colóquio organizado pela revista marxista *Rethinking Marxism* onde a autora tece críticas a determinada parcela de marxistas que insistiam em relegar a segundo plano “os novos movimentos sociais” e em especial as lutas das minorias sociais “[...] à esfera da cultura, decerto para desqualificá-los como estando preocupados com o que é chamado ‘meramente cultural’, e então conceber essa política cultural como sectária, identitária e particularista (BUTLER, 2001, p.1). Butler ainda avança na crítica

A acusação de que os novos movimentos sociais são ‘meramente culturais’, de que um marxismo progressista e unificado deveria retornar a um materialismo baseado em

uma análise e classe objetiva, presume ela mesma que a distinção entre a vida material e a vida cultural é estável. E esse recurso a uma distinção aparentemente estável entre a vida material e a cultural é claramente um renascimento de um anacronismo teórico, o qual desacredita as contribuições à teoria marxista desde o deslocamento o modelo base-estrutura de Althusser, assim como várias formas de materialismo cultural (por exemplo, de Raymond Williams, Stuart Hall e Gayatri Chakravorty Spivak). (BUTLER, 2001, p. 204)

As postulações contra-argumentativas de Butler fazem referência às críticas de Nancy Fraser onde ela evidencia uma fragmentação da esquerda contemporânea em relação a aspectos teóricos e analíticos na dualidade presente entre políticas redistributivas, com foco no aspecto econômico, e de reconhecimento que seriam as vinculadas as opressões a minorias políticas e sociais decorrentes de um aspecto cultural (FRASER, 1997).

Ambas as teóricas, Butler e Fraser, iniciam um debate acerca de suas críticas direcionadas as formas de apreensão dos fenômenos e análise uma da outra. Fraser destaca que Butler realiza uma inferência confusa entre material e econômico desconsiderando as relações de produção em suas análises, no entanto Cíntia Arruzza (2015) atesta que mesmo que Butler tenha desenhado uma concepção imprecisa acerca do modo de produção capitalista e a sexualidade ela possibilitou que o marxismo iniciasse um processo de crítica e diálogo com outras vertentes. Atualmente um debate tenta classificar a relação entre as pautas de diversidade sexual e de gênero como sendo políticas de identidade, identitárias ou um termo muito em voga e com sentido pejorativo e com intenção de interditar o debate e subalternizar a pauta como “identitarismo”.

São frequentes, dentro e fora do marxismo atual, as críticas às chamadas ‘políticas de identidade’ ou ao identitarismo de movimentos políticos. Surge também, na vulgarização dessa discussão, uma falsa polêmica apoiada numa também falsa oposição entre ‘identidade’ e ‘classe’, que ofusca um conjunto de questões promissoras a serem desenvolvidas na teoria e na prática anticapitalistas. É verdade que a ação política que toma a identidade como meio e fim esbarra no caráter eminentemente conservador que essa perspectiva traz: a defesa da manutenção de uma identidade, como fim político, implica a defesa da conservação das relações sociais que a produzem, bem como das fronteiras, materiais e simbólicas, que constituem sua diferenciação. É notório o quanto isso sabota qualquer perspectiva de transformação sistêmica (PALHA, 2019, p. 39).

Haider (2019) aponta, também, que a política identitária como início e fim também escamoteia as relações de classe e distancia-se da perspectiva revolucionária, segundo o autor, a forma como ela se apresenta na contemporaneidade distancia-se de uma prática política anti-sistêmica e envereda por um método individualista, baseada numa demanda de reconhecimento (retornando a Fraser) e tornando a identidade individual como ponto de partida. Haider (2019) ainda avança em sua crítica quando afirma que quando a identidade se assume como dada ela

reifica o fato que é construída socialmente, o paradigma da identidade direciona a ação para o indivíduo, e portanto para seu reconhecimento, ao invés de ser baseada no pertencimento a uma coletividade e em lutas sociais contra todo um sistema que explora e oprime, segundo ele a política identitária acabaria, de forma paradoxal, a reforçar o próprio sistema normativo que critica.

As críticas em relação as demandas sociais no campo da diversidade sexual e de gênero materializadas em políticas públicas inseridas em um ótica capitalista neoliberal é definida por David Eng (2010) como sendo um “liberalismo *queer*” em uma “[...] confluência contemporânea particular das esferas políticas e econômicas que constituem o fundamento para a inclusão liberal na cidadania de certos sujeitos gays e lésbicos” (ENG, 2010, p.3) Floyd (1998) chama atenção que as formações sexuais e de identidades, enquanto produções do capitalismo, são associadas e ligadas a uma política econômica determinada e, portanto, contraditória, inserida em um regime de consumo que Lisa Duggan chama de “homonormatividade” incorrendo em uma normatização das identidades LGBTQIA+.

As categorias burguesas subjetivas e de cidadania certamente tem a capacidade de operar ideologicamente como desistoricizações positivas do Estado liberal, mas essa função não é, de maneira alguma, um dado pré-determinado [...]. Ao desistoricizar essas categorias de forma a enfatizar as contradições estruturais que lhes servem de base, começamos a notar uma certa capacidade de negação (FLOYD, 2019, p. 114).

Ainda nesta perspectiva Gayle Rubin (2010) chama a atenção para que as sociedades ocidentais organizam-se sob uma ótica hierarquizante de estratificação material e simbólica incorrendo na exclusão das práticas sexuais de identidades fora da norma consideradas abjetas. A mercantilização das identidades LGBTQIA+ (*Pink Money, Pink market*) reificam as relações de trabalho ocultando as relações de gênero no qual se baseia essa relação retirando e distanciando-se de uma perspectiva revolucionária e os grandes beneficiários deste processo de mercantilização, como apontado por Sears (2019) sendo aqueles que se submetem a uma relação monogâmica estável, com bons empregos e uma renda satisfatória, ou seja, o homem gay branco, cisgênero e de classe média. “A rejeição *queer* das categorias jurídicas subjetivas, uma rejeição de utilização política positiva dessas categorias, elimina sua simultânea e opositora capacidade de negação” (FLOYD, 2019, p. 115). O capitalismo neoliberal busca cooptar as lutas e os movimentos LGBT em mercadorias para que os mesmos sejam inseridos nessa ótica de mercantilização, consumo e acesso a bens, no entanto, conforme aponta Harvey (2010) isso não altera o fato de que essas culturas e políticas dela derivados não desestabilizem o sistema, pois essas reivindicações são orientadas por uma negação da estrutura do capitalismo.

Sendo assim pode-se afirmar que a exploração capitalista e a perseguição aos LGBTQIA+ andam de mãos dadas:

A exploração do Estado capitalista, portanto, incide de maneira muito diversa na própria comunidade LGBT: existe uma parcela que encontra maior assimilação, enquanto outras (notadamente marcadas por raça e classe, ou mesmo gênero – quando consideramos a realidade de pessoas trans) seguem ocupando uma posição de exclusão, de não poderem ser assimiladas ao regime do capital (BALDIN; KLEIN, 2020, p. 233).

Contra a reificação da sexualidade, as teorias e práticas *queer* aspiram a uma compreensão da totalidade social a partir de um ponto de partida singular, de uma subjetividade histórica e socialmente produzida. Elas revelam, assim, a possibilidade de uma crítica dessa totalidade (o capitalismo) a partir de suas próprias subjetividades, que são atravessadas e produzidas por diferentes relações sociais. As práticas e teorias *queer*, visando a totalidade, militam, assim, para a transformação do sistema de opressão e de dominação (NOYÉ, 2019, p. 158).

Wood (2003) enfatiza que o capitalismo faz uso ideológico e econômico das opressões, no entanto, a mesma não ocupa status privilegiado na estrutura do capitalismo, segundo a autora mesmo com a erradicação de todas as opressões de gênero o capitalismo persistiria, o que não seria possível com a erradicação da sociedade de classes, ou seja, não existe uma necessidade estrutural para a opressão de gênero no capitalismo, nem tampouco uma latente disposição sistêmica para manutenção das opressões, porém isso não permite inferir que o capitalismo considere o fim das opressões como necessária e inevitável, ainda é um ponto de tensão na contemporaneidade. Essa análise vai ao encontro das formulações de teóricos que compõem o marxismo *queer* como Kevin Floyd (2013), Rosemary Henessy (1994; 1995; 2006), Alan Sears (2005; 2010; 2013), Peter Drucker, Elsa Dorlin (2007; 2013), Gianfranco Rebutini (2012; 2013), Lisa Duggan que enfatizam que o movimento é contraditório, ao mesmo tempo que essas formações *queers* podem ser produtos do capital, portanto presos a sua lógica, como também a negação ideológica e material desse sistema e contribuir para a emancipação revolucionária.

Essa proposta de perspectiva de marxismo *queer* é focada na crítica ao neoliberalismo atrelado com uma reflexão acerca das regulações estatal e capitalista presentes nas sexualidades (NOYÉ, 2019, p. 150). O grupo *Queer for Economic Justice* por meio de “*New Queer Agenda*” articulam uma compreensão das subjetividades sexuais e de gênero tanta na perspectiva normativa, presente em Foucault, quanto no regime de acumulação capitalista vinculado a uma regulação institucional. Logicamente que o perigo de se tomar classe como um dado a-histórico resulta em análises fragilizadas e isoladas, no entanto desconsiderar a imbricação de

feminismos, questão étnico e racial e sexualidades e identidades nesse processo também escamoteia e particulariza a reflexão, nesse sentido, essa dificuldade de entrecruzar opressão e exploração é resultado de uma “[...] rejeição apriorística ao marxismo [que] engendrou o apagamento, em parte significativa dos estudos de gênero e sexualidade, de abordagens interessantes sobre às relações de classe” (EFREM FILHO, 2017, p. 50). Apenas favorecer a incorporação do debate acerca de sexualidade com foco também em exploração de classe não configura, por si só, como apreender o fenômeno na perspectiva marxista, no entanto, trata-se de um avanço para a discussão no sentido de uma pauta historicamente relegada a segundo plano encontrar ressonância no debate marxista.

4. CONVERGÊNCIAS

Conceitos e perspectivas como interseccionalidade, decolonialidade e *queer* apresentaram contribuições para renovar a teoria marxiana e auxiliar a responder a questões que anteriormente não obtiveram respostas ou sequer foram consideradas.

Federici enfatiza que o trabalho de reprodução social, e por conseguinte sexual, fora engendrado em consonância com a caça às bruxas na Europa relegando as mulheres ao trabalho doméstico não remunerado, no entanto feministas decoloniais como Lugones (2008) e Mendonza (2015) chamam a atenção que a colonização europeia sempre racializou e sexualizou a mão de obra e organização do trabalho desde a expansão do capitalismo e anterior, inclusive, à concepção de classes no sentido marxista. Esses “[...] corpos feminizados e/ou racializados, sobretudo na classe proletária, são em massa coagidos à reprodução social a preço baixo” (FALQUET, 2019, p. 132). Em alguns países os estudos *queers*, de gênero são notadamente marcados por referenciais estadunidenses e europeus, porém já existem epistemologias que se utilizam da perspectiva decolonial em suas análises, o que ocorre é um entendimento classificatório e quase ditatorial que acaba incorrendo em uma divisão sexual do trabalho acadêmico onde os marxistas focam na economia política e os temas de gênero seriam atribuídos aos pós-modernos e pós-estruturalistas (ABREU; CASTRO, 2019).

Monique Wittig (2007), fortemente influenciada por Guillaumin (1992, 2002), foi uma das precursoras do debate da crítica à binariedade dos sexos e gêneros enfatizando que todo esse processo é uma construção social do pensamento da diferença, configurando-se como o pretexto que legitima o que Guillaumin chamava de sexagem, mas não sendo a causa, mas sim a apropriação. Nesse sentido Nancy Fraser afirma que:

[...] o objetivo transformativo não é consolidar uma identidade gay, mas desconstruir a dicotomia hetero-homo a desestabilizar todas as identidades sexuais. A questão não é dissolver toda a diferença sexual numa identidade humana única e universal; mas sim manter um campo sexual de diferenças múltiplas, não binárias, fluidas, sempre em movimento” (FRASER, 2006, p. 237).

Butler (1993) em “Corpos que importam” trabalha a perspectiva da materialidade das sexualidades e dos corpos impulsionando um debate entre a perspectiva *queer* e as teorizações materialistas. Segundo Ribucci (2019) mas do que evidenciar a materialidade dos corpos e a sexualidade, Butler entende este processo como historicamente sedimentado por meio de normas, hierarquias e injunções presentes em uma orientação discursiva de sociedade permeada por relações de poder com vistas a normatização e hierarquização de corpos e da sexualidade. Kevin Floyd (2013) e Cíntia Arruzza (2015) evidenciam uma diferenciação entre temporal e o histórico, para Marx a matéria é histórica onde ela pode ser analisada nas relações sociais nos mais diversos modos de produção, ou seja, a teoria marxiana considera a forma historicamente específica pela qual o tempo se organiza, enquanto uma abordagem fenomenológica se concentraria em uma temporalidade da matéria, portanto, a-histórica.

A noção de tempo em Marx é crucial para compreensão do capital como evidenciado nessa passagem nos *Gundrisse*:

Economia de tempo, é a isso que toda economia acaba se reduzindo [...] assim como o indivíduo tem que distribuir o tempo corretamente para obter conhecimento em proporções adequadas ou para satisfazer às diversas demandas de sua atividade. Assim, a economia de tempo, juntamente com a distribuição planejada do tempo de trabalho entre os vários ramos da produção, permanece como a primeira lei econômica na base da produção comunal (MARX, 1993, p.173).

Nesse sentido, pode-se afirmar que o tempo é tanto uma relação social quanto uma medida das relações sociais, orientações sexuais e identidades de gênero, dessa forma, não podem ser apreendidas como construções sociais estáveis, visto que são passíveis de rompimentos dessa temporalidade abstrata por meio de lapsos, performatividade, dissidências no sistema binário e pela divergência entre o desejo sexual e o gênero, o potencial de liberdade imbricado nesse processo da performatividade é sempre sob a perspectiva social (ARRUZZA, 2019).

Não apenas a reificação de identidades sexuais, mas também o próprio processo pelo qual essa reificação ocorre, isto é, a repetição ao longo do tempo de sua atuação, pode ser entendida como parte de uma totalidade capitalista, na medida em que ela é entendida como organização conceitual do tempo e como um conjunto de relações e práticas sociais. Essa totalidade, no entanto, é uma totalidade ‘em automovimento’. Em outras palavras, ela nunca é dada de forma estável, mas deve performar a si mesma repetidas vezes por meio de repetições constantes ao longo do tempo. A perspectiva da temporalidade e da performatividade, para concluir, ilumina as imbricações

fundamentais entre a objetificação e a repetição ou a reprodução que caracterizam o capital e o gênero nos países capitalistas avançados (ARRUZZA, 2019, p. 96).

O Capital, na perspectiva de Marx, não compreende apenas as relações de classe como um caráter social estabelecido que depende da existência e da relação do trabalho em sua faceta assalariada, mas configura-se como um movimento de circulação em diferentes etapas que incluem formas diferentes no processo de circulação, essa relação só pode ser compreendida como um movimento e não como uma coisa estática (MARX, 1978).

A partir dos anos 2000 são realizados inúmeros esforços teóricos para articular a perspectiva *queer* e a teoria marxiana no que foi chamado e conhecido como “virada materialista” ou “virada econômica” encabeçada por marxistas *queers* como Stephen Shapiro, David Halperin, Alan Sears, Kevin Floyd e o Queer for Economic Justice.

[...] a virada materialista-marxista *queer* reafirma a radicalidade das abordagens *queer* e seus pontos em comum com o feminismo materialista; adotando uma perspectiva construtivista do gênero e da sexualidade, mostrando não apenas o caráter discursivamente, mas também social e economicamente, construído das subjetividades sexuais e de gênero, defendendo uma transformação social e econômica radical [...] o modo como a sexualidade, longe de estar separada dos demais campos sociais, encontra-se inteiramente vinculada à dominação de gênero, de raça e de classe, e isso em contextos históricos determinados, marcados, sobretudo, por modos de acumulação do capital específicos (NOYÉ, 2019, p. 159).

Se no que se convencionou chamar e primeira onda *queer* a ênfase era uma insatisfação frente ao regime do normal com base em aspectos culturais, uma segunda onda *queer* volta sua atenção para as relações econômicas da sexualidade (MERCK, 2004). Trata-se de uma renovação da crítica em relação a mercantilização e da normalização dos corpos e da sexualidade frente ao neoliberalismo, essa virada é centrada em torno da raça e das sexualidades em diáspora. Essa abordagem dialogou mais com os Estudos Culturais materialistas, onde questões como raça e etnia são relacionadas com a economia e numa perspectiva crítica em relação ao capitalismo, um dos grandes expoentes desta vertente é Roderick Ferguson que nomeia como *queer of color* onde “[...] considera a cultura como um espaço de produção simultânea de antagonismos e identificações aos ideais normativos promovidos pelo Estado e capital (FERGUSON, 2003, p.3) o autor chega a ser contundente nas críticas que faz à ortodoxia marxiana como sendo reducionista, economicista herdando da ideologia liberal a perspectiva de que raça, gênero e sexualidades não seriam componentes da esfera econômica enviesando e particularizando as análises mais ortodoxas. Na medida em que o marxismo e o nacionalismo revolucionário recusam o papel mutuamente produtivo da raça, do gênero e das sexualidades

nas relações políticas e econômicas, isso implica que eles sejam prisioneiros da ideologia neoliberal (FERGUSON, 2003, p.3).

As formulações presentes no *queer* of color implica em compreender a racialização da classe a partir do sujeito histórico no capitalismo e na intersecção entre raça, classe, gênero e sexualidade oportunizando um ponto de vista epistemológico dentro do materialismo histórico. Esse entrecruzamento de opressões é evidenciado por Ângela Davis (2019, p. 58) quando ela afirma existir “[...] um elo direto entre as lutas históricas por direitos civis para pessoas de ascendência africana [...] e as lutas contemporâneas por direitos civis para a comunidade LGBT”. Lisa Duggan (2004) enfatiza que é problemática uma esquerda que se reivindica progressista continuar a reproduzir preconceitos e continuar a opor econômico e cultural, universal as identidades, distribuição e reconhecimento, local e nacional, ela se perderá em si mesma. Os movimentos sociais reivindicatórios possuem grande potencial de inconformismo e de tensionar o sistema capitalista, como afirma Gorender (2000), mas isso não implica que vislumbre uma perspectiva revolucionária, ou mesmo que seja o sujeito histórico da revolução, até porque esses movimentos tem em sua formação aspectos heterogêneos que também são permeados por aspectos de gênero, raça e classe vislumbrando conquistas dentro dos limites da sociedade burguesa. A lógica neoliberal esconde, pois, o fato de que as lutas políticas por ‘reconhecimento’ são, igual e simultaneamente, lutas pela ‘redistribuição’, afastando a possibilidade de ver essas reivindicações como um ponto de partida particular e situado por uma política mais ampla de transformação de toda a sociedade (REBUCINI, 2019, p. 118).

O socialismo, para Wood (2003), é a primeira formação social desde o advento da sociedade de classes cuja reprodução social como sistema é ameaçada, e não favorecida, pelas relações ideológicas e econômicas de opressão, talvez ele por si só, avança a autora, não seria a garantia da destruição dos padrões sócio-histórico-culturais enraizados na sociedade, mas seria, também, responsável pela eliminação das necessidades ideológicas e econômicas do capitalismo que ainda são atendidas pela opressão de gênero. As formações, e formulações, *queers* configuram-se como contra-hegemônicas à reificação, no momento em que são consideradas como lutas sociais e não só como “políticas de identidade”, “identitárias”, “identitarismo”, “simbólicas” e “culturais”, mas também como sendo materiais (NOYÉ, 2019, p. 158). A oposição dual entre redistribuição/reconhecimento e cultural/econômica reproduz uma visão liberal e capitalista que despolitiza o debate e enseja uma cisão epistemológica nociva a um projeto emancipatório que se reivindica revolucionário.

A perspectiva *queer* feminista e marxista, conforme aponta Sears (2019), oportuniza vislumbrar um anticapitalismo *queer* por meio da construção e implementação de uma nova agenda *queer*, em sua forma mais radical, alicerçada pelas demandas oriundas das capacidades organizativas de minorias políticas e sociais. Os movimentos sociais devem incorporar em sua matriz de ação e intervenção a perspectiva anticapitalista. O anticapitalismo *queer* nos redireciona a uma política de libertação fornecendo ferramentas valiosas para mediação de questões complexas como as de sexualidade em relação ao processo de reprodução social, ou seja, é possível combinar uma luta por liberdade sexual e de identidades com um exame matizado das relações de poder e correlações de forças que integram as experiências de diversidade sexual e de gênero.

5. CONCLUSÃO

Longe de se chegar a uma conclusão, ou mesmo entender como encerrado o debate, entende-se que é necessário, e salutar, para o campo da batalha das ideias que se tensione classificações, categorizações e cisões epistemológicas como sendo verdades inquestionáveis chegando a um dogmatismo quase religioso que não possibilita avançar para uma perspectiva emancipatória de sociedade.

Interditar o debate sobre a diversidade sexual e de gênero sob uma perspectiva reducionista de que a mesma se apresenta, apenas, sob uma perspectiva cultural, utilizando-se de classificações com viés pejorativo e para subalternizar o debate como políticas identitárias e indentitarismo, ou acusar que as mesmas são utilizadas como “cortinas de fumaça” para desviar o foco central da ação revolucionária é não entender que a classe trabalhadora, sujeito histórico da revolução, é plural e diversa, e que apenas com a emancipação da sociedade antigas opressões enraizadas na humanidade se dissiparão magicamente.

Existe um debate que já vem sendo feito há um bom tempo e que é importante que seja socializado que mostram as possibilidades de diálogo entre a teoria marxista e a perspectiva *queer* como tem sido as contribuições dos feminismos materialistas, do marxismo *queer* e do *queer* decolonial, entendendo que as configurações das formações sociais se alteram conforme os movimentos históricos alterando não só a relação sociedade-pessoas-trabalho mas também as corporalidades, identidades, afetos e desejo, exigindo um esforço teórico e prático para compreender, e atuar de forma revolucionária, na contemporaneidade.

Cabe a uma nova geração de intelectuais, que se reivindicam marxistas, afastar-se de uma ortodoxia que não permite o avanço da discussão, reformular a teoria para que alcance

discussões que outrora sequer eram debatidas, ou quando eram, aconteciam de uma forma tangencial e não centralizada, que o debate da diversidade sexual e de gênero não possa ser disvinculado da perspectiva de classe e nem ater-se sob uma perspectiva, apenas, de acesso a direitos dentro de um ordenamento jurídico burguês, e nem tão somente com o discurso funcionalista de que as opressões são necessárias para o fortalecimento do capitalismo.

São muitos os desafios que ora se apresentam dentre eles a necessidade de desestruturar o binarismo presente, inclusive, na formulação de análises e que o combate às opressões, em uma perspectiva macro, seja entendida, teorizada e aplicada como estratégia da superação da sociedade de classes.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maira; CASTRO, Bárbara. Apresentação: debates e controvérsias atuais. Dossiê Marxismos, feminismos, *queer* e sexualidade. **Crítica marxista**, São Paulo, n.48, 2019.

ALTHUSSER, Louis; BADIOU, Alan. **Materialismo histórico e materialismo dialético**. São Paulo: Global, 1969.

ARRUZZA, Cíntia. Gender as social temporality: Butler (and Marx). **Historical materialism**, v. 23, n.1, 2015.

ARRUZZA, Cíntia. **Ligações perigosas**: casamentos e divórcios entre marxismo e feminismo. São Paulo: Usina, 2019.

BALDIN, Débora; KLEIN, Aline. A exploração capitalista e a perseguição aos LGBT caminham de mãos dadas: Colômbia, Europa, Brasil e perspectivas possíveis. *In*: IGNACIO, Taynah et al (orgs.). **Tem saída?** Perspectivas LGBTI+ sobre o Brasil. Porto Alegre: Zouk, 2020.

BEBEL, August. Sobre a homossexualidade e o código penal. 1898. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/bebel/1898/01/13.htm>. Acesso em: 16 maio 2021.

BERNSTEIN, Edward. On the occasion of a sensational Trial, **Die Neue Zeit**, 1895. Disponível em: <https://marxismo21.org/marxismo-sexualidade-e-genero/>. Acesso em: 16 maio 2021.

BERNSTEIN, Edward. The judgement of abnormal sexual intercourse, **Die Neue Zeit**, 1895. Disponível em: <https://marxismo21.org/marxismo-sexualidade-e-genero/>. Acesso em: 16 maio 2021.

COUROUVE, Claude; KOZERAWSKI, Robert. **Fragments 2**, 1981.

DAVIS, Angela. Justiça para comunidades lésbicas, gays, bissexuais e transgêneras. **Margem esquerda**, Revista da Boitempo, São Paulo, n.3, 2º semestre, 2019. (Dossiê LGBT)

DE LAURETIS, Teresa. **Théorie queer et cultures populaires**: de Foucault à Cronenberg. Paris: La Dispute, 2007.

DORLIN, Elsa. *Le queer* est um matérialisme. In: TRAT, Josette. **Femmes, genre, féminisme**. Paris: Éditions Syllepse, 2007.

DRUCKER, Peter. The fracturing of LGBT identities under neoliberal capitalism. **Historical materialism**, v.19, n.4, 2011.

DRUCKER, Peter. La fragmentación dês identités LGBT à l'ère du neoliberalisme. **Revue période**, 2014.

DUGGAN, Lisa. **The twilight of equality**: neoliberalism, cultural politics and the attack of democracy. Boston: Beacon Press, 2004.

EFREM FILHO, Roberto. **Mata-mata**: reciprocidades constitutivas entre classe, gênero, sexualidade e território. Tese. (Doutorado em Ciências Sociais)- Unicamp, 2017.

ENG, David. **The feeling of kinship**: *queer* liberalism and the racialization of intimacy. Duke University Press, 2010.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Boitempo, 2019.

FALQUET, Jules. A combinatória straight. Raça, classe, sexo e economia política: análises materialistas e decoloniais. Dossiê Marxismos, feminismos, *queer* e sexualidade, parte I. **Crítica marxista**, São Paulo, n.48, 2019.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Editora Elefante, 2017.

FEDERICI, Silvia **O ponto zero da revolução**: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

FEDERICI, Silvia. **Mulheres e caça às bruxas**. São Paulo: Boitempo, 2019.

FERGUSON, Roderick A. **Aberrations in Black**: toward a *queer* of color critique. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2003.

FLOYD, Kevin. Making history: marxism, *queer* theory and contradiction in the future of american studies. **Cultural critique**, n. 40, 1998.

FLOYD, Kevin. **La réification of desir**: vers um marxisme *queer*. Paris: Éditions Amsterdam, 2013.

FRASER, Nancy. **Justice interruptus**: critical reflections on the postsocialist condition. New York: Routledge, 1997^a

FRASER, Nancy. Heterosexism, misrecognition and capitalism: a response to Judith Butler. **Social text**, n.52-53, 1997^b.

- FRY, Peter; MACRAE, Edward. **O que é homossexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- GORENDER, Jacob. **Marxismo sem utopia**. São Paulo: Ática, 2000.
- GUILLAUMIN, Colette. **Sexe, race et pratique du pouvoir: l'idée de nature**. Paris: Côté-Femmes, 1992.
- GUILLAUMIN, Colette. **L'idéologie raciste**. Paris: Gallimard, Folio Essais, 2002.
- HAIDER, Asad. **Armadilha da identidade: raça e classe nos dias de hoje**. São Paulo: Veneta, 2019. (Coleção Baderna).
- HALL, Stuart. The problem of ideology: marxism without guarantees. *In*: MORLEY, David; KUAN-HSING, Chen (Eds.). **Stuart Hall: critical dialogues in cultural studies**. Londres: Routledge, 1996.
- HARVEY, David. **O enigma do capital e a crise do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- HENESSY, Rosemary. *Queer theory, left politics*. **Rethinking marxism**, v.7, n. 3, 1994.
- HENESSY, Rosemary. *Queer visibility in commodity culture*. *In*: NICHOLSON, Linda; SEIDMAN, Steven (Eds.). **Social postmodernism: beyond identity politics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- HENESSY, Rosemary. Returning to reproduction *queerly*: sex, labor, need. **Rethinking marxism**, v. 18, n. 3, 2006.
- JESUS, Diego Santos Vieira de. O camarada de um amor sem nome: medo e desejo na União Soviética. **Revista de História comparada**, Rio de Janeiro, v.4, n.1, 2020.
- LUGONES, Maria. Colonialidad y gênero. **Tabula rasa**, Bogotá, n.9, 2008.
- MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MARX, Karl. **Gundrisse**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MARX, Karl. **O 18 brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MENDONZA, Breny. La desmitologización Del mestizaje em Honduras: evaluando nuevos aportes. **Mesoamérica**, Los Angeles, Califórnia State University, v. 22, n. 42, 2001.
- MERCK, Mandy. Sexuality, subjectivity and...economics? **New Formations**. n.52, 2004.
- NOGUEIRA, Leonardo; PEREIRA, Maysa; TOITO, Rafael. **O Brasil fora do armário: diversidade sexual, gênero e lutas sociais**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.
- NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, José Paulo. **O que é marxismo**. 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

NOGUEIRA, Leonardo. As determinações patriarcais-heterossexistas da sociedade capitalista. *In*: NOGUEIRA, Leonardo et al. (orgs.). **Hasteemos a bandeira colorida: diversidade sexual e de gênero no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

NOYÉ, Sophie. Por um feminismo materialista e *queer*. Dossiê Marxismos, feminismos, *queer* e sexualidade, parte I. **Crítica marxista**, São Paulo, n.48, 2019.

NUNES, Kauan Amora. O que o *Queer* tem ver com as calças: uma análise histórica do conflito entre as críticas marxistas e *queer*. *In*: SOUSA NETO, Miguel Rodrigues de; GOMES, Aginaldo Rodrigues. **História e teoria queer**. Salvador: Devires, 2018.

PALHA, Amanda. Transfeminismo e construção revolucionária. **Margem esquerda**, Revista da Boitempo, São Paulo, n.3, 2º semestre, 2019. (Dossiê LGBT)

PROCHASSON, Christophe. La gauche, lês moeurs et La morale. *In*: BECKER, Jean-Jacques; CANDAR, Gilles (orgs.). **Histoire dès gauches em France**. Paris: Lá Découverte, 2005.

QUINALHA, Renan. Marxismo e sexualidade no Brasil: recompondo um histórico. **Margem esquerda**, Revista da Boitempo, São Paulo, n.3, 2º semestre, 2019. (Dossiê LGBT)

REBUCINI, Gianfranco. “Mariage pour tous” et emancipation sexuelle: pour une autre stratégie politique. **Contretemps: revue de critique communiste**, 3 dez. 2012.

REBUCINI, Gianfranco. Marxismo *queer*: abordagens materialistas das identidades sexuais. Dossiê Marxismos, feminismos, *queer* e sexualidade, parte I. **Crítica marxista**, São Paulo, n.48, 2019.

RUBIN, Gayle. **Políticas do sexo**. São Paulo: Ubu, 2017.

SEARS, Alan. *Queer*. Anticapitalismo *queer*: o que restou da libertação lésbica e gay? Dossiê Marxismos, feminismos, *queer* e sexualidade, parte I. **Crítica marxista**, São Paulo, n.48, 2019.

SEARS, Alan. A *queer* view of capitalism in crisis. **GLQ: a journal of lesbian and gay studies**, Durham, v.16, n.3, 2010.

SEARS, Alan. Entretien réalise par LOUP, Tiziana. **Contretemps: revue de critique communiste**, 2013.

WHITE, Harry. Pode um homossexual ser um comunista? [1934] 2016. Disponível em: <https://www.marxismo.org.br/pode-um-homossexual-ser-um-comunista-carta-de-harry-whyte-a-stalin-1934/>. Acesso em: 16 maio 2021.

WITTIG, Monique. **La pensée straight**. Paris: Amsterdam, 2007.

OS CENÁRIOS DAS PESQUISAS GEOGRÁFICAS SOBRE A POPULAÇÃO TRAVESTI E TRANSGÊNERO NO BRASIL ENTRE OS ANOS 2008 E 2022

Ian Moura Martins
Mestrando em Geografia
ian.moura@discente.ufma.br
UFMA

Samara do Nascimento Souza
Mestranda em Geografia
samaracazemiro999@gmail.com
UFMA

Igor Cruz de Castro
Graduado em Geografia
ic.castro@discente.ufma.br
UFMA

Marcos Nicolau Santos da Silva
Doutor em Geografia
marcos.nicolau@ufma.br
UFMA

RESUMO: Este artigo teve como investigar por meio do estado da arte sobre quais enfoques a população trans e travesti tem sido estudada na ciência geográfica brasileira entre os anos de 2008 e 2022, assim como a quantidade de produções (artigos de periódicos, dissertações e teses) sobre a respectiva temática. Para chegar a esse processo de investigação, a escolha do caminho metodológico apoiou-se no estado da arte como método de pesquisa. Para a construção do estado da arte, os seguintes bancos de dados foram consultados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações; Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; Plataforma Lattes, Plataforma Sucupira; Portal Brasileiro de Acesso Aberto à Informação Científica e o Portal de Periódicos da CAPES. Para fazer a filtragem dos trabalhos nos bancos de dados foram utilizados alguns descritores e para o refinamento desse processo de busca foram utilizados os operadores booleanos and (e) e or (ou), além disso, foram definidos os critérios de inclusão e exclusão. Após essa etapa foram encontrados os seguintes resultados: nove dissertações; duas teses e 17 artigos publicados em periódicos. Percebeu-se na análise dos trabalhos que mesmo com os avanços teóricos e metodológicos no que concerne aos estudos da população trans e travesti, mas ainda há um longo caminho para se percorrer, principalmente na desconstrução de arquétipos e estereótipos sobre a população trans e travesti. Por fim, reitera-se o convite de análises mais plurais que ajudem na (re)estruturação de uma Geografia mais diversa e inclusiva.

Palavras-chave: Pessoas Trans e Travesti; Gênero; Geografia; Estado da Arte.

1. INTRODUÇÃO

Desde a sua gênese até o século XXI, a Geografia e suas ramificações passam por transformações e se adaptam em maior ou menor grau à dinamicidade e mutabilidade dos fenômenos, sejam eles sociais, ambientais, econômicos, políticos e culturais. No entanto, na evolução de sua história e de suas correntes paradigmáticas, a análise de determinados temas

foram privilegiados em detrimento de outros. Com isso, algumas temáticas foram marginalizadas, invisibilizadas ou chegaram com atraso no âmbito dos estudos geográficos, incluindo-se aqueles que envolviam grupos ou movimentos sociais, a exemplo da população LGBTQIAPN+ (grupo composto de lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, transexuais e travesti, queer, intersexuais, assexuais, pansexuais, não binários e o + indica outras identidades de gênero e orientações sexuais não expressas na sigla), (UFSC, 2021).

Apesar disso, pesquisadoras/es e pensadoras/es – especialmente aqueles que são integrantes desses segmentos sociais – têm colocado essas ausências à tona e ao mesmo tempo vêm propondo e desenvolvendo pesquisas científicas de base crítica que incluam a diversidade e pluralidade destes grupos em suas análises. Mas nota-se que o percorrer teórico e metodológico sobre essas questões na perspectiva geográfica brasileira ainda caminham em passos tímidos, principalmente sobre a população LGBTQIAPN+ e em especial sobre as pessoas trans e travestis, assim como as interfaces que circunscrevem as discussões sobre gênero, sexualidade, identidade de gênero e vivências de gênero.

Essas lacunas demonstram que a Geografia Brasileira precisa cada vez mais incluir, refletir e problematizar essas perquirições que outrora foram negligenciadas, pois como bem destacou Massey (1994), a Geografia é uma ferramenta importante para a construção de gênero e conseqüentemente um elemento significativo na produção e reprodução de tantas Geografias. À vista dessas provocações, este artigo teve por objetivo investigar por meio do estado da arte sobre quais enfoques a população trans e travesti tem sido estudada na ciência geográfica brasileira entre os anos de 2008 e 2022, assim como a quantidade de produções (artigos de periódicos, dissertações e teses) sobre a respectiva temática. Ressalta-se que, a escolha por esse recorte temporal (2008 a 2022) se deu em razão de que o ano de 2008 foi publicada a primeira dissertação de Mestrado sobre pessoas trans e travestis em um Programa de Pós-Graduação em Geografia do Brasil.

2. CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A primeira etapa trilhada foi a delimitação do objeto de pesquisa seguido do corpus teórico. Ambos os elementos são basilares na construção dos aportes teóricos e metodológicos que fundamentam o trabalho científico. O corpus teórico nesta pesquisa está alicerçado na revisão sistemática de literatura. Nas palavras de Galvão e Ricarte (2019) esse tipo de revisão permite ao pesquisador mostrar ao leitora/o as bases de dados bibliográficos que foram consultadas, assim como as estratégias de busca empregadas. No caso desta pesquisa, a revisão

sistemática de literatura e as reflexões propostas a partir dela foram baseadas em monografias, dissertações, artigos publicados em periódicos, livros e demais documentos técnicos-científicos que contemplassem a temática proposta.

No delineamento da revisão sistemática de literatura, o uso do Estado da Arte ou também chamado de Estado do Conhecimento foram imprescindíveis. Segundo Romanowski e Ens (2006, p. 40) o Estado da Arte “tem por objetivo realizar levantamentos do que se conhece sobre um determinado assunto a partir de pesquisas realizadas em uma determinada área”. Nesta pesquisa, o Estado do Conhecimento permitiu identificar quantos são os trabalhos (artigos de periódicos, dissertações e teses) e quais são os cenários das pesquisas geográficas sobre a população trans e travesti entre os anos de 2008 e 2022. Para o dimensionamento desses cenários, seis bancos de dados foram consultados e estes encontram-se organizados em ordem alfabética (Quadro 1):

Quadro 1: Banco de dados dos artigos de periódicos, dissertações e teses

Nome do Catálogo/Plataforma	Link de acesso
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	https://bdttd.ibict.br/vufind/
Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/
Plataforma Lattes	https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar
Plataforma Sucupira	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf
Portal Brasileiro de Acesso Aberto à Informação Científica (oasisbr)	https://oasisbr.ibict.br/vufind/
Portal de periódicos da CAPES	https://www-periodicos-capes-gov-br.ez14.periodicos.capes.gov.br/index.php?

Fonte: elaborado pelos autores, 2023.

Para fazer a filtragem dos trabalhos nos bancos de dados foram utilizados os seguintes descritores: travesti; transgênero; homem trans; mulher trans; pessoa trans; transfeminismo; transmasculino; prostituição e Geografia. Para um refinamento desse processo de busca foram utilizados os operadores booleanos and (e) e or (ou). Logo, para facilitar a localização das produções estabeleceu-se que os descritores anteriormente elencados teriam constar obrigatoriamente no título e/ou nas palavras-chave dos trabalhos. Além disso, foram adotados critérios de inclusão e exclusão de maneira positiva para a seleção do material que compõe o corpus desta pesquisa:

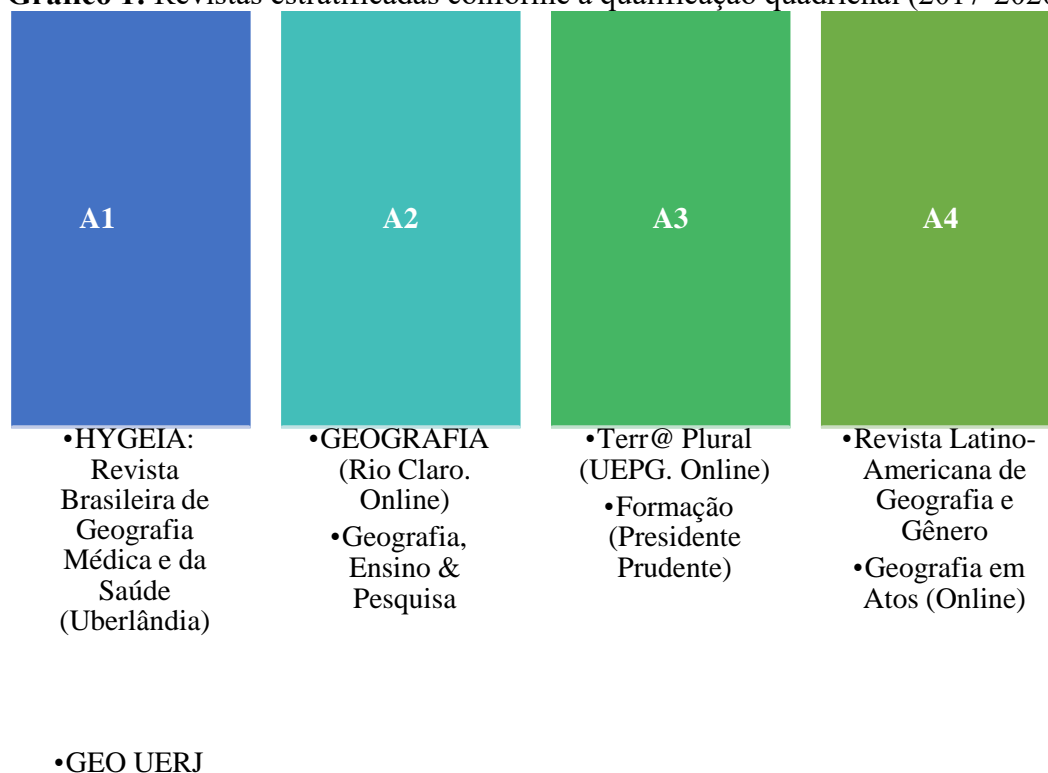
- **Os critérios de inclusão:** dissertações, teses e artigos publicados em periódicos científicos qualificados pela CAPES no quadriênio 2017-2020 vinculados ou que tivessem qualificação da área de Geografia; produção de pesquisadores(as)

brasileiros(as), seja como autor(a) principal ou como coautor(a) com pelo menos um deles com formação em Geografia independentemente da habilitação (bacharel ou licenciatura); no idioma português, espanhol e inglês no recorte temporal de 2008 a 2022;

- **Os critérios de exclusão:** estudos publicados como documentos institucionais; estudos em que não houve participação de pesquisadores(as) brasileiros(as); estudos em que nenhum do autor(a) principal ou como coautor(a) tivessem formação em Geografia; que não abordaram a temática de interesse proposta nesse artigo e estudos publicados em idiomas e no recorte temporal diferentes dos citados anteriormente.

Ressalta que, as buscas das dissertações e teses foram feitas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações; no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e no Portal Brasileiro de Acesso Aberto à Informação Científica, já os artigos foram no Portal de periódicos da CAPES. Para verificar a área de formação das autoras/es foi consultada a aba “Buscar currículo” da Plataforma Lattes. A Plataforma Sucupira foi utilizada para verificar a qualificação dos periódicos, que no caso deste trabalho foi tomada como referência a qualificação quadrienal de 2017-2020 da CAPES. Os periódicos encontrados estão estratificados no Gráfico 1:

Gráfico 1: Revistas estratificadas conforme a qualificação quadrienal (2017-2020)



Fonte: elaborado pelos autores, 2023.

Em seguida, os trabalhos que se enquadraram nos critérios adotados foram tabulados em uma planilha eletrônica e organizados a partir dos nomes das autoras e autores, título da obra, ano e link de acesso. Esse processo permitiu fazer a análise e elaboração das conclusões preliminares, em que se identificaram as tendências/direcionamentos dos temas abordados e as relações indicadas nas produções científicas. Após essas etapas, foi feita a leitura das publicações com elaboração da síntese preliminar, considerando os seguintes itens: tema; objetivos; problemáticas, metodologia e considerações finais. Por fim, foi realizada a sistematização das sínteses, dispondo os resultados em quadros, figuras e em nuvens de palavras (feitas a partir da extensão *Pro Word Cloud* do sistema operacional Windows).

3. RECORTES TEÓRICOS SOBRE AS IMBRICAÇÕES ENTRE GEOGRAFIA, SEXO E GÊNERO

As (re)construções e discussões sobre gênero e sexo foram e estão sendo marcadas por debates e controvérsias nas mais variadas perspectivas epistemológicas e políticas de certos movimentos/grupos sociais, entre os quais, destacam-se os movimentos feministas. Segundo Louro (1997), foi por meio das feministas anglo-saxãs em 1960 - segunda onda do feminismo - que o termo gênero passou a ser usado como ferramenta analítica e política para problematizar as desigualdades sociais entre homens e mulheres. Segundo o entendimento de Lima (2019, p. 18), ao fazer uso do termo gênero em contraposição ao sexo, “não há a negação da biologia, mas o reconhecimento de que ela não pode justificar as desigualdades entre homens e mulheres”. Sendo assim:

[...] As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação (LOURO, 1997, p. 7).

No entanto, é necessário demarcar que tanto o gênero quanto o sexo não são categorias antagônicas, pelo contrário, elas se interseccionam e se complementam. Portanto, mobilizar essas categorias nos discursos científicos é pautar-se na necessidade e no desafio de realizar análises plurais e multifacetadas que (re)ensem as representações sociais para além de uma binariedade universal e excludente. Acerca desta questão, Paula e Pedroso (2020, p. 12) reforçam a importância desse olhar plural, interseccional e contextual dos pesquisadores, pois segundo eles “as relações de gênero não se apresentam da mesma forma em quaisquer contextos, elas são estabelecidas de acordo com uma temporalidade e espacialidade, limitadas de acordo com a época e os lugares”. Essa fala de Paula e Pedroso (2020) também é importante

para pensar a historização das discussões sobre gênero haja vista que elas não se reverberaram de maneira linear em todo o continente americano.

No caso do Brasil, no início da década de 1960, o país passou por uma efervescência social e política, porém, “em 1964, veio o golpe militar, relativamente moderado no seu início, mas que se tornaria, no mitológico ano de 1968, uma ditadura militar das mais rigorosas” (PINTO, 2010, p. 5). Esse período nebuloso da história brasileira limitou e regrediu as discussões sobre gênero e sexualidade no país. Frente a essa problemática, Colling (2018, p. 16) afirma que só foi a partir da redemocratização do Brasil na década de 80, que os movimentos feministas ganharam força e passaram “a trabalhar em várias frentes, pelos direitos das mulheres e suas várias especificidades e diferenças de classe, raça/etnia, escolaridade etc.”

No entanto, as reflexões acerca do gênero nos campos dos saberes científico não se deram de maneira homogênea. No âmbito da Geografia, “as categorias como gênero, raça e sexualidade não fizeram parte das preocupações da Geografia Brasileira, até os anos 90 do século XX” (SILVA *et al.*, 2018, p. 72). As ausências e silenciamento de grupos sociais, como a população LGBTQIAPN+ na história do pensamento geográfico brasileiro são resultantes de uma legitimação “naturalizada” dos discursos hegemônicos de uma Geografia branca, masculina e heterossexual, que, por muitas vezes, desconsiderou as existências espaciais desses grupos, por não os considerar como “sujeitos adequados de pesquisa” (SILVA, 2009).

Mesmo com os avanços teóricos e metodológicos no campo geográfico, percebe-se no corrente século ainda uma visão limitadora em não analisar as múltiplas interfaces que permeiam as discussões de gênero e sexualidade. Entre algumas fragilidades, Paula e Pedroso (2020, p. 11) apontam a “insistência em tomar o conceito de gênero apenas para atribuir a perspectiva feminina”, o que por sua vez, acaba excluindo indivíduos que possuem outras vivências e identidades de gênero, como as pessoas travestis e não binárias. Além disso, os referidos autores lembram que,

Nos eventos científicos, congressos, simpósios, entre outros, raramente encontramos eixos de debates para trabalhos com estas temáticas, o que condiciona tais discussões ao tempo do recente, uma vez que a inclusão de grupos de trabalhos, os conhecidos GT's sobre gênero e sexualidades passaram a existir apenas em meados dos anos 2000. E ainda assim, muitas vezes são incorporados em grupos que somam temas diversos, como se fossem grandes aglomerados, por exemplo: gênero, sexualidades, etnia e religiosidades, temas tão complexos que trabalhados isoladamente dificilmente esgotariam a discussão [...], (PAULA; PEDROSO, 2020, p. 8).

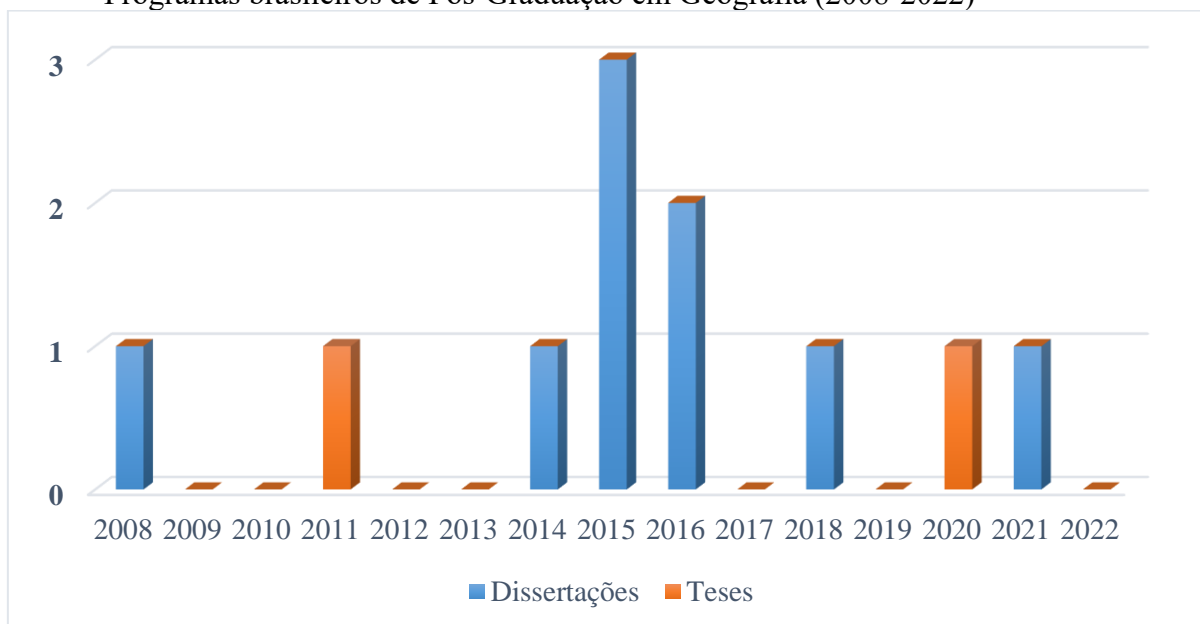
Na contramão desses entraves, Santos, Chagas e Ornat (2020, p. 15) propõem que haja “debates acerca de outros espaços que estão sendo ocupados”, assim como ampliar as

possibilidades de investigação e dar voz e vez àqueles cujas suas vivências transcendem a heteronormatividade compulsória.

4. A PESQUISA GEOGRÁFICA BRASILEIRA SOBRE A POPULAÇÃO TRANS E TRAVESTI

Segundo Amaral *et al.*, (2014, p. 301), a partir dos anos 2000, houve uma “expressiva visibilidade das experiências travestis e transexuais entre os estudos de gênero e sexualidade, despontando como temáticas centrais de diferentes pesquisas brasileiras”. Em relação a Geografia, dos anos 2000 até 31 de dezembro de 2022, 19.815 trabalhos foram defendidos nos Programas brasileiros de Pós-Graduação em Geografia, sendo 14.494 dissertações de mestrado e 5165 teses de doutorado (CAPES, 2022). Entretanto, o número de dissertações e teses sobre pessoas trans e travesti neste mesmo recorte temporal foi de apenas 11 trabalhos, sendo nove dissertações e duas teses, o que representa 0,005% do total de publicações. Sobre a temporalidade dos 11 trabalhos encontrados pode-se observar no Gráfico 2 que:

Gráfico 2: Dissertações e Teses sobre população trans e travesti publicados em Programas brasileiros de Pós-Graduação em Geografia (2008-2022)



Fonte: elaborado pelos autores, 2023.

Nos anos de 2009, 2010, 2012, 2013, 2017, 2019 e 2022 não houve nenhuma publicação de profissionais ligados à Geografia sobre a população trans e travesti. As publicações derivadas de dissertações de mestrado ocorreram nos seguintes anos e suas respectivas quantidades foram: 2008 (1); 2014 (1); 2015 (3); 2016 (2), 2018 (1) e 2021 (1). Já as teses de doutorado publicadas no período analisado ocorreram nos anos 2011 e 2020, com apenas uma produção em cada ano.

Do total de trabalhos publicados, cinco foram feitos por pesquisadoras e seis (sendo que dois foram feitos por uma única pessoa) por pesquisadores. Em relação às instituições onde esses trabalhos foram defendidos e publicados, quatro deles foram na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e dois na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e um trabalho nas instituições: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC RJ) e Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Destaca-se que não houve registros nos bancos de dados consultados de dissertação ou tese vinculada a programas de pós-graduação em Geografia de instituições de ensino superior sediadas na Região Nordeste. Essa informação é preocupante, uma vez que, “80% das Unidades Federativas que revelaram maiores índices de violência a LGBTQIA+ pertenciam à Região Nordeste” (NEIVAS; BAPTISTA, 2022, p. 166). No que tange às temáticas de cada produção, pode-se verificar na Tabela 1:

Tabela 1: Teses e Dissertações sobre a população trans e travesti (2008-2022)

Título da obra	Autoria	Tipo de publicação	IES	Ano
Território da prostituição e instituição do ser travesti em Ponta Grossa – PR.	Marcio José Ornat	Dissertação	UEPG	2008
Território descontínuo e multiterritorialidade na prostituição travesti através do Sul do Brasil.	Marcio José Ornat	Tese	UFRJ	2011
Vivências espaciais da saúde no grupo de travestis e transexuais na cidade de Ponta Grossa – Paraná.	Marcia Tobias Carneiro	Dissertação	UEPG	2014
A construção de corpos travestis: trajetórias que falam de binarismos e subversões no espaço escolar.	Ana Carolina Santos Barbosa	Dissertação	PUC RJ	2015
Território e territorialidade travesti/transsexual em Três Lagoas.	Geise Teixeira do Nascimento	Dissertação	UFMS	2015
“Espaço e morte nas representações sociais das travestis e transexuais femininas”.	Cabral Vinicius	Dissertação	UEPG	2015
Os terreiros de cultos afro-brasileiros e de origem africana como espaços possíveis às vivências travestis e transexuais.	Taiane Flores do Nascimento	Dissertação	UFSM	2016
As territorialidades da prostituição às margens da rodovia BR153 em Araguaína- TO.	Marlucy Sousa Albuquerque Palmeira	Dissertação	UFT	2016
As travestilidades na ditadura: a interdição e a resistência de travestis em Porto Alegre, na década de 1970.	Fabiano Barnart	Dissertação	UFRGS	2018

o território da prostituição. No trabalho feito por Santos, Chagas e Ornat (2020) que investigou a produção científica brasileira sobre travestilidades e transexualidades, os autores encontraram resultados semelhantes ao desta pesquisa. Os referidos autores trazem um alerta sobre como a maioria dos trabalhos publicados abordam essas pessoas sob o viés da prostituição o que acaba reforçando estereótipos e arquétipos sobre essa população. Segundo os autores em tela,

Mesmo que 90% desta população pratique a prostituição como modo de sobrevivência (Associação Nacional de Travestis e Transexuais [Antra], 2018), é importante ressaltar a necessidade da desmistificação da associação simplista destas pessoas à prostituição, como se fosse a única possibilidade de vivência desses corpos. Esses dados científicos são reflexos da existência de uma construção de significados de que é reservada somente esta possibilidade de vivência à estas pessoas por parte da sociedade e, não obstante, pelas próprias travestis, mulheres e homens trans (SANTOS; CHAGAS; ORNAT, 2020, p. 15).

A referida citação chama atenção para a importância de estudos que abordam a população trans e travesti por outros ângulos e não somente pela prostituição. Ademais, espera-se que esses estudos não sejam feitos apenas por pessoas brancas e cisgênero, mas por aqueles que possuem as vivências que transgridem ao CISTema (NASCIMENTO, 2021). Esse convite estende-se aos artigos publicados em periódicos, que aliás totalizaram 17. Na Tabela 2 as publicações encontram-se dispostos por ordem cronológica de publicação:

Tabela 2: Artigos publicados em periódicos nacionais sobre a população trans e travesti (2008-2022)

Título da obra	Periódico	Autoria	Ano
Território e prostituição travesti: uma proposta de discussão	Revista Geografia em Atos (Online)	Marcio José Ornat.	2008
Desejos, conflitos e preconceitos na constituição de uma travesti no mundo da prostituição	Revista Geografia em Atos (Online)	Paulo Reis dos Santos.	2010
Espaços de morte e representações sociais de travestis na cidade de Ponta Grossa	Revista Latino-americana de Geografia e Gênero	Vinicius Cabral; Joseli Maria Silva; Marcio José Ornat.	2012
Espaços interditos e a constituição das identidades travestis através da prostituição no Sul do Brasil	Revista Latino-americana de Geografia e Gênero	Marcio José Ornat.	2012
Experiências espaciais de homens transexuais residentes na cidade de Ponta Grossa, Paraná.	Revista Latino-americana de Geografia e Gênero	Adelaine Ellis Carbonar dos Santos; Marcio José Ornat.	2018
Vidas ininteligíveis e práticas indizíveis: travestis brasileiras negociando as posições entre criminalização e vitimização da organização das redes de prostituição.	Revista GEO UERJ	Joseli Maria Silva; Marcio José Ornat.	2018
Relações entre saúde e doença nas espacialidades discursivas das	Revista Terr@ Plural (Online)	Ramon de Oliveira Bieco Braga; Marcio José Ornat.	2019

mulheres trans e travestis em Ponta Grossa, Paraná.			
As vivências de travestis e transexuais e os territórios nas instituições de ensino superior do município de Ponta Grossa, Paraná.	Revista Formação (Presidente Prudente)	Adelaine Ellis Carbonar dos Santos; Marcio José Ornat.	2019
‘Quando uma trans é morta, outras mil se Levantam!’: transnecropolítica e transresistência no Brasil	Revista GEOGRAFIA (Rio Claro)	Joseli Maria Silva; Marcio José Ornat; Vinícius Cabral; Débora Lee.	2019
Ciberspaço, tlovers e travestis: a emergência de novas dinâmicas no território de prostituição de travestis no Bairro da Glória – RJ	Revista Latino-americana de Geografia e Gênero	Ivan Ignácio Pimentel; Ana Carolina Santos Barbosa.	2020
Territorialização e contexto histórico da prostituição travesti em Presidente Prudente – SP: uma abordagem a partir do bairro Vila Nova e Jardim Jabaquara.	Revista Geografia em Atos (Online)	Mateus Vantuir Cardozo Lopes.	2020
A produção científica brasileira sobre travestilidades e transexualidades: da doença à resistência.	Revista Terr@ Plural (Online)	Adelaine Ellis Carbonar dos Santos; Bruna Iara Lorian Chagas e Marcio José Ornat.	2020
Espaço-corpo e a (re)elaboração das transmasculinidades e identidades de homens trans.	Revista Latino-americana de Geografia e Gênero	Adelaine Ellis Carbonar dos Santos; Marcio José Ornat.	2021
Vidas precárias de travestis negras: uma geografia do machismo e da transfobia em Parnaíba - PI	Revista Latino-americana de Geografia e Gênero	Jessyka Rodrigues; Letícia Carolina Pereira Nascimento; Rafael Martins de Menezes; Valdenia Pinto de Sampaio Araújo.	2021
Espacialidades, ‘Mistanásia’ de travestis e pessoas transexuais e a criminalização da homotransfobia.	Revista Geografia Ensino & Pesquisa	Adelaine Ellis Carbonar dos Santos; Marcio José Ornat; Maria Aparecida Carbonar.	2021
Práticas do cuidado de si na prevenção das IST realizadas por travestis e mulheres transexuais, em Curitiba e Ponta Grossa, Paraná.	HYGEIA: Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde (Uberlândia)	Ramon de Oliveira Bieco Braga; Marcio José Ornat.	2022
Territorialização da Prostituição Transexual e Travesti em Alfenas/MG	Revista Latino-americana de Geografia e Gênero	Evânio Branquinho; Jean Dutra.	2022

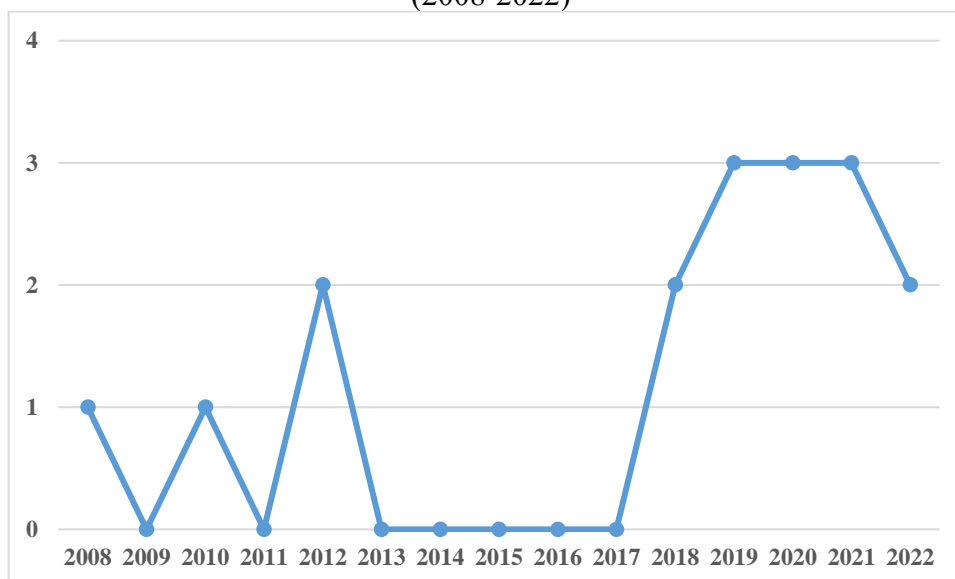
Fonte: elaborado pelos autores, 2023.

Considerando a estratificação (2017-2020) da CAPES, nota-se que os periódicos estão nos estratos mais elevados (A1 – A4), o que indica que eles possuem periodicidade regular nos últimos 48 meses; o conselho editorial é composto de no mínimo 70% de diversidade

institucional e que são publicados, no mínimo, vinte artigos por ano, garantindo-se a diversidade institucional dos autores (UFAC, 2023). Todavia, ao analisar geograficamente os periódicos percebeu-se que a maioria deles são das regiões Sudeste e Sul. Essa realidade foi semelhante as instituições no qual as dissertações e teses foram realizadas. Essa informação mostra que as produções ainda são geograficamente e espacialmente concentradas.

Dentre os artigos publicados, as revistas que tiveram a maior quantidade de publicações foram respectivamente, a Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero (possuem foco e escopo nas temáticas dos artigos publicados), totalizando sete artigos, seguido das revistas Geografia em Atos e Terr@ Plural, cada uma com duas publicações. Os periódicos GEO UERJ, Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde, Revista Formação e Revista GEOGRAFIA tiveram um artigo publicado sobre a temática em tela no período analisado. Em relação aos autores, alguns nomes são mais recorrentes, como é o caso do Marcio José Ornat, o qual apareceu em 12 publicações; Joseli Maria Silva e Adelaine Ellis Carbonar dos Santos aparecem em três publicações. No que tange aos anos das publicações, percebe-se no Gráfico 3:

Gráfico 3: Artigos publicados em periódicos nacionais sobre a população trans e travesti (2008-2022)



Fonte: elaborado pelos autores, 2023.

O primeiro artigo publicado coincidiu com a primeira dissertação publicada por um geógrafo. Percebeu-se no gráfico que nos anos de 2009, 2011, 2013, 2014, 2015, 2016 não houve publicação em periódico nacional sobre a população trans e travesti oriunda de estudantes e/ou profissionais da Geografia. Depois do ano de 2018 verificou-se um aumento no número de trabalhos, sendo que nos três subsequentes houveram três produções em cada ano. Sobre os

por exemplo, não foi localizada nenhuma produção científica nas bases bibliográficas e de pesquisas selecionadas, no período analisado, o que demonstra grande preocupação, uma vez que essa macrorregião apresenta níveis elevados de violência e de assassinatos contra a população LGBTQIAPN+, em especial a população trans e travesti.

No que concerne aos cenários das pesquisas tanto das dissertações e teses quanto dos artigos publicados, estes direcionaram-se principalmente para as pessoas travestis, mulheres trans e transfemininas, o que representa um ganho social e acadêmico importante, entretanto, o percentual de pesquisas sobre os homens trans, transmasculino e pessoas não binárias chega a ser menor quando comparados as pessoas travestis e mulheres trans.

Por fim, reconhecem-se as limitações da pesquisa, essencialmente na refinação dos dados e nas limitações e lacunas das bases consultadas que refletiram diretamente na construção do estado da arte desta pesquisa. Mas, o esforço metodológico aqui lançado só reforça a urgência que a Geografia Brasileira precisa cada vez mais incluir e problematizar temáticas e grupos sociais que outrora foram negligenciados ou tardiamente lembrados nos estudos geográficos. Espera-se que, este trabalho sirva de alicerce para outros que poderão vir e espera-se que cada vez mais, as pessoas trans, travestis, não binárias, ocupem os lugares da academia ajudando a construir uma Geografia mais plural, diversa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. C. F.; ALVES, A. K. S. As trajetórias e lutas do movimento feminista no Brasil e o protagonismo social das mulheres. **Anais [...]. IV Seminário CETROS Neodesenvolvimentismo, Trabalho e Questão Social.** Fortaleza, 2013. Disponível em: http://www.uece.br/eventos/seminariocetros/anais/trabalhos_completos/69-17225-08072013-161937.pdf. Acesso em: 14 ago. 2022.

AMARAL, M., S., CRUZ, K., O., SILVA, T. C., TONELI, M. J. F. “Do travestismo às travestilidades”: uma revisão do discurso acadêmico no Brasil entre 2001-2010. **Revista Psicologia & Sociedade**, v. 26, n° 2, p. 301–311, 2014.

BARBOSA, A. C. S. **A construção de corpos travestis: trajetórias que falam de binarismos e subversões no espaço escolar.** 2015. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2015.

BARNAT, F. **As travestilidades na ditadura: a interdição e a resistência de travestis em Porto Alegre, na década de 1970.** 2018. 151 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, 2018.

BRAGA, R. O. B. **Espaço e as práticas do cuidado de si, na relação saúde/doença do corpo das travestis e mulheres transexuais em Curitiba e Ponta Grossa, Paraná.** 2020. 438 f. Tese

(Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Ponta Grossa, 2020.

BECHARA, E. C. **Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras**: língua portuguesa. – São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 2011.

CABRAL, V. **Espaço e morte nas representações sociais das travestis e transexuais femininas**. 2015. Dissertação (Mestrado em Gestão do Território) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

CARNEIRO, M. T. **Vivências Espaciais da Saúde no Grupo de Travestis e Transexuais na Cidade de Ponta Grossa, Paraná**. 2014. Dissertação (Mestrado em Gestão do Território) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2014.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Catálogo de Teses e Dissertações**, 2022. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 14 ago. 2022.

COLLING, L. Breve histórico das primeiras vertentes dos movimentos feministas e LGBT. In: _____. (Org.). **Gênero e sexualidade na atualidade**. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2018. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/430946/2/eBook_%20Genero_e_Sexualidade_na_Atualidade_UFBA.pdf. Acesso em: 14 ago. 2022.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Revista Logeion: Filosofia da Informação**, v. 6, n. 1, p. 57–73, 2019. DOI: 10.21728/logcion.2019v6n1.p57-73.

JESUS, J. G. **Orientações sobre identidade de gênero**: conceitos e termos. Brasília: Autor, 2012. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/16/o/ORIENTA%C3%87%C3%95ES_POPULA%C3%87%C3%83O_TRANS.pdf?1334065989. Acesso em: 10 nov. 2021.

LIMA, A. C. A. **Escola em foco**: gênero e sexualidade a partir do olhar de estudantes de Pedagogia. 2018. 48 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15231/1/ACAL29052019.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2022.

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista. **Revista Vozes**, p. 14 – 36, 1997.

MASSEY, D. B. **Space, Place, and Gender**. University of Minnesota Press, Minneapolis, 1994, 289 p. Disponível em: https://selforganizedseminar.files.wordpress.com/2011/07/massey_space_place_gender.pdf Acesso em: 14 ago. 2022.

MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS (MDH). **Manual Orientador Sobre Diversidade**. Brasil, 2018. Disponível em: <http://www.dedihc.pr.gov.br/arquivos/File/2018/ManualLGBTDIGITALmdh.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2020.

NASCIMENTO, G. T. **Território e territorialidade travesti/transexual em Três Lagoas**. 2015. 80f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Três Lagoas, 2015.

NASCIMENTO, L. C. P. **Transfeminismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021. 192 p.

NASCIMENTO, T. F. **Os terreiros de cultos afro-brasileiros e de origem africana como espaços possíveis às vivências travestis e transexuais**. 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Santa Maria 2016.

NEIVAS, G.S.; BAPTISTA, A.C. Análise exploratória de dados espaciais da violência contra LGBTQIA+ no Brasil. **Revista Brasileira de Cartografia**, v. 74, n. 1, 2022.

ORNAT, M. J. **Território da prostituição e instituição do ser travesti em Ponta Grossa – PR**. 2008. 161 f. Dissertação (Mestrado em Gestão do Território: Sociedade e Natureza) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2008.

ORNAT, M. J. **Território descontínuo e multiterritorialidade na prostituição travesti através do Sul do Brasil**. 2011. 281 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

PALMEIRA, M. S. A. **As territorialidades da prostituição às margens da rodovia BR-153 em Araguaína-TO**. 2017. 86f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Nacional, 2017.

PAULA, L. A. C.; PEDROSO, M. F. Gênero em espacialidades geográficas: trajetórias e coetaneidade. **Revista Geografia em Atos (Geo Atos online)** – Dossiê “Gênero e sexualidade nas tramas geográficas: espaço e interseccionalidade” - v. 1, n. 16, p. 5 – 19, 2020. DOI:10.35416/geoatos.v1i16.734.

PETRY, A. R.; MEYER, D. E. E. Transexualidade e heteronormatividade: algumas questões para a pesquisa. **Revista Textos & Contextos (Porto Alegre)**, v. 10, n. 1, p. 193 – 198, 2011.

PINTO, C. R. J. Feminismo, história e poder. **Revista Sociologia Política**, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15 – 23, 2010.

REIS, T. Sexualidade, gênero e sexo biológico. In: _____. (Org.). **Manual de Comunicação LGBTI+**. Curitiba: Aliança Nacional LGBTI / GayLatino, 2018. Disponível em: <https://unids.org.br/wp-content/uploads/2018/05/manual-comunicacao-LGBTI.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2022.

REIS, N.; PINHO, R. Gêneros não-binários: identidades, expressões e educação. **Revista Reflexão e Ação**, v. 24, n. 1, p. 7 – 25, 2016. DOI: 10.17058/rea.v24i1.7045.

RICARTES, V. **Símbolos de Orgulho Trans**, 2018. Disponível em: https://aminoapps.com/c/comunidade-lgbt/page/blog/simbolos-de-orgulho-trans/vd3n_KJvsnunegegd22vqq1BZBRk5P0NLQ. Acesso em: 17 jul. 2022.

ROMANOWSKI, J.P.; ENS, R.T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p. 37–50, 2006.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, J. M. Geografias feministas, sexualidades e corporalidades: desafios às práticas investigativas da ciência geográfica. In: _____. (Org.). **Geografias subversivas: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades**. Ponta Grossa: Todapalavra, 2009. Disponível em: <https://www.todapalavraeditora.com.br/wp-content/uploads/2019/04/E-book.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2022.

SILVA, J. M.; ORNAT, M. J.; CÉSAR, T. R. A. O.; CHIMIN JUNIOR, A. B. Corpos e marcadores de desigualdades na análise geográfica: gênero, sexualidade e racialidade. In: COSTA, C. L (Org.) **Gênero e diversidade na escola: espaço e diferença: abordagens geográficas da diferenciação étnica, racial e de gênero**. – Dados eletrônicos. - Goiânia: Gráfica UFG, 2018. Disponível em: <https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/genero-e-diversidade-na-escola/conteudo/parte2/02.html>. Acesso em: 11 ago. 2022.

SILVA, R. G. L. B.; BEZERRA, W. C.; QUEIROZ, S. B. Os impactos das identidades transgênero na sociabilidade de travestis e mulheres transexuais. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 26, n. 3, p. 364 – 372, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (UFAC). **Educação – qualis periódicos (2017-2020)**. 2023. Disponível em: http://www2.ufac.br/ppge/normas-e-regimento/2_Educacao_QUALISPERIODICOS_VersaoFinal2.pdf. Acesso em: 07 jun. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). **LGBTQIAPN+:** mais do que letras, pessoas. 2021. Disponível em: <https://diversifica.ufsc.br/2021/06/25/lgbtqiapn-mais-do-que-letras-pessoas/>. Acesso em: 07 jun. 2023.

OS ENCARNES DA MASCULINIDADE: UM ESTUDO DE CASO DO PERSONAGEM ADAM GROFF, DA SÉRIE SEX EDUCATION

Álvaro Enes Fernandes Rocha
Graduando em Ciências Sociais
alvaroenesrocha@yahoo.com.br
UFMA

Camila Alves Machado Sampaio
Doutora em Ciências Sociais
cam.sampaio@ufma.br
UFMA

RESUMO: O presente artigo se propõe a discutir performances de gênero e expressões da sexualidade e masculinidade a partir do personagem Adam Groff (Connor Swindells), da série britânica Sex Education, produzida para a plataforma de streaming Netflix. A série tem como foco a fictícia escola de Moordale High, onde Otis (Asa Butterfield), um estudante inseguro e inexperiente, utiliza das informações que aprendeu de sua mãe sexóloga, Jean (Gillian Anderson), para auxiliar seus companheiros nos altos e baixos da vida sexual no ensino médio. A série trata temas como como homofobia, violência contra as mulheres, identidades não binárias, entre outros aspectos transpassados por relações de gênero. A metodologia utilizada foi a análise de 16 episódios da série que apresentaram cenas com o personagem escolhido. Os episódios foram fichados e categorizados a partir das temáticas tratadas. A escolha do personagem foi realizada por seu arco narrativo contemplar debates sobre diferentes estilos de masculinidades e mudanças na expressão de sua sexualidade. Foi buscada fundamentação teórica em autores como Butler, Viveiros Vigoya, Vale de Almeida, dentre outros que discutem performatividade de gênero e masculinidades. Conclui-se que a maioria dos problemas enfrentados pelo personagem dizem respeito a sua busca por uma masculinidade idealizada, a qual motiva, entre outros, vários de seus atos violentos, para os outros, e para si, a negação de desejos os quais colocariam em dúvida sua categoria de homem masculino, e toda uma performatividade, relacionado a sua expressão de gênero. Nesse sentido, a série tem o efeito pedagógico de produzir material de entretenimento que coloque em pauta as temáticas relacionadas.

Palavras-chave: *Sex Education, Masculinidade, Homossexualidade, Gênero.*

1. INTRODUÇÃO

Lançada na plataforma de *streaming* Netflix em 11 de janeiro de 2019, Sex Education trata-se de uma série inglesa, criada por Laurie Nunn, que tem como foco a fictícia escola de Moordale High. O protagonista Otis (Asa Butterfield), um estudante inseguro e inexperiente, utiliza das informações que aprendeu de sua mãe, sexóloga, Jean (Gillian Anderson), para auxiliar seus companheiros nos altos e baixos da vida sexual no ensino médio. O corte temático da produção trata sobre relações de gênero e sexualidade, adentrando situações de homofobia, violência contra as mulheres, identidades não binárias, iniciação sexual e relações homoafetivas.

Nesse sentido, o objetivo dessa comunicação é discutir acerca de performances de gênero e expressões da homossexualidade a partir do personagem Adam Groff (Connor Swindells), que tem em seu arco narrativo uma variação de posições acerca da construção e performance de sua masculinidade e sexualidade, como veremos a seguir.

O método de pesquisa utilizado nesse trabalho foi uma análise de personagem em suas aparições na série, que foram sistematizadas e categorizadas pelo autor principal por temas e situações do enredo e será utilizada como parte do trabalho de conclusão de curso, em elaboração. Com base no que foi percebido no personagem Adam e suas transformações, discutir-se-á masculinidades e homossexualidades em diferentes autores e perspectivas das Ciências Sociais.

1.1 Masculinidade hegemônica e sexualidade

Já em uma das primeiras cenas da série, o telespectador é apresentado a Adam Groff, em uma cena de sexo com sua então namorada, Aimee Gibbs (Aimee Lou Woods). Aimee pergunta se Adam gosta dos seios dela, enquanto ele fica olhando para o espaço, como se não estivesse realmente presente no ato. Após um tempo, Aimee atinge o clímax, e Adam, claramente desconfortável, começa a imitar um gemido para fingir que também chegou ao orgasmo. Aimee rapidamente descobre que ele mentiu ao olhar o preservativo e identificar que não há esperma.

A escolha criativa da diretora de apresentar Adam em uma cena de sexo heterossexual e seu desconforto parece contextualizar o telespectador acerca da posição dúbia na qual Adam se encontra em relação ao sexo e sua expressão de masculinidade. Apesar de aderir a uma performance heterossexual, este parece apresentar dificuldades de “encarnar” o papel esperado deste, pois mesmo com uma namorada considerada padrão, ele parece não estar gostando de transar com ela e não atinge o orgasmo.

A desconexão entre a expectativa esperada acerca da expressão da masculinidade e a maneira como esta realmente é vivida não é algo estranho. Miguel Vale de Almeida, antropólogo, em um trabalho etnográfico pioneiro em língua portuguesa, observa como a masculinidade não é inerente ao sujeito que apresenta um falo, e sim, algo que deve ser continuamente reafirmado, a partir de certos comportamentos e práticas sociais. Em seu livro *Senhores de Si* (ALMEIDA, 1995), dedicado a uma análise antropológica da masculinidade, afirma:

O trabalho que aqui apresento tem como hipótese central que a masculinidade hegemônica [sic] é um modelo cultural ideal que, não sendo atingível por praticamente nenhum homem, exerce sobre todos os homens um efeito controlador, através da incorporação, da ritualização das práticas da sociabilidade quotidiana e de uma discursividade que exclui todo um campo emotivo considerado feminino; e que a masculinidade não é simétrica da feminilidade, na medida em que as duas se relacionam de forma assimétrica, por vezes hierárquica e desigual. A masculinidade é um processo construído, frágil, vigiado, como forma de ascendência social que pretende ser. (ALMEIDA, 1995:6)

Esta masculinidade hegemônica que Almeida nos fala é um modelo inatingível, afinal. O autor analisa as diferentes manifestações de masculinidades plurais em uma pequena aldeia de uma região rural de Portugal, em que valores relacionados a ser homem estavam vinculados a apresentação constante de virilidade, de atividades provedoras, de sociabilidade entre homens de reforço ao que seriam suas identidades masculinas, viris e heterossexuais. Como algo paradigmático e inalcançável, os homens do vilarejo lidavam com as dificuldades de corresponder plenamente ao seu ideal com brincadeiras, composições e ataques aos estilos de masculinidades de outros.

Reteremos aqui a noção de uma masculinidade inalcançável. O personagem Adam sente-se pressionado a exercer o que seria seu papel esperado de homem viril que se relaciona com uma jovem mulher que é lida por todos os colegas como bonita e sensual, mas não aparenta desejá-la. Para transar com a jovem, Adam toma o medicamento para ereção Viagra. Em outro momento, admite que sente muita pressão no tocante ao ato sexual, advindo dos rumores na escola acerca dele ter um pênis muito grande. Consciente da expectativa dos outros acerca de sua performance sexual, Adam diz que se sente muito inseguro em relação ao ato sexual, não conseguindo relaxar, e sempre se perguntando se está agindo corretamente. O que poderia ser uma dúvida adolescente por sua inexperiência sexual ganha outros contornos ao longo do desenvolvimento do personagem.

A ideia de uma necessidade de autovigilância a respeito da forma como o gênero está sendo performado é reafirmada também pela filósofa Judith Butler, a qual, em sua obra *Problemas de Gênero* (BUTLER, 1990) argumenta que o gênero, como este é conhecido, não se trata de algo inerente ao sujeito, e sim, algo que é mantido a partir de práticas do cotidiano. Isto é, não basta um indivíduo somente ser caracterizado, ao nascimento, como “homem” ou “mulher”, é necessário este agir da forma como se espera dessas categorias, para este ser reconhecido dentro delas. A ação constante para aparentar ser homem ou mulher é o que a autora vai trabalhar com a noção de performatividade de gênero: gênero sempre é um ato, uma performance.

Quando Adam tenta até mesmo uma intervenção química via Viagra para realizar o ato sexual tal como este é esperado dele, parece que ele está em busca da reafirmação de sua própria masculinidade. Na próxima seção trataremos outra faceta de Adam na afirmação de sua masculinidade.

1.2 Masculinidade hegemônica e violências

1.2.1. Bullying

Outra manifestação da busca da masculinidade de Adam será apresentada pelo tratamento violento que ele destina ao personagem Eric (Ncuti Gatwa), um menino gay declarado que é seu colega de turma. O figurino de Eric é colorido e alegre. Suas roupas são justas, brilhantes e ele usa maquiagem. Eric contrasta em seu andar sinuoso e vibrante com a dureza e sobriedade nas roupas de Adam.

FIGURA 1: ADAM E ERIC.



Fonte: Sex Education Wiki-Galeria. Adam e Eric, 2023.⁹⁵⁵

Ao longo da primeira temporada, são expostos vários encontros violentos provocados por Adam contra Eric, com empurrões para armários, extorsões de dinheiro, xingamentos de “bicha”⁹⁵⁶ e outros termos depreciativos.

Em *Senhores de Si*, Almeida (1995) afirma que a homossexualidade apresenta-se em uma posição, em certos momentos, ambígua, na construção da masculinidade hegemônica. Ao mesmo tempo em que, em geral, grupos de homens realizam brincadeiras que fazem referências à homossexualidade, com o autor presenciando o grupo de homens estudados apalpando as nádegas um do outro, e tocando em seus testículos, a homofobia, para além de uma crença na

⁹⁵⁵ Disponível em: [Adam and Eric/Gallery | Sex Education Wiki | Fandom](https://sexeducation.fandom.com/wiki/Adam_and_Eric/Gallery). Acesso em: 10 jul de 2023.

⁹⁵⁶ Termo original usado na série é a palavra inglês “Fag”. Dado que é uma palavra usada de forma derogatória para se referir a homens homossexuais, fora escolhido traduzir está como “bicha”, advindo da semelhança no significado.

inferioridade das mulheres, é um dos elementos principais na caracterização da masculinidade hegemônica.

Nesse sentido, o *bullying* contínuo de Adam contra um dos únicos meninos gays da escola, pode ser compreendido como outra maneira, encontrada por este, de reafirmar sua categoria de “homem”. Para mais, a série chega a mostrar Adam fazendo “piadas” de ordem homossexual com seus amigos, chegando a chamar um de “Queima-rosca”, e brincar de bater grandes gravetos um com o outro, como se esses fossem seus pênis.

A expressão da violência também é outra faceta de uma vivência da masculinidade, a qual é continuamente performada por Adam, seja em suas agressões ao Eric, seja na violência com a qual este age para com os outros, no geral. Na obra *The Will to Change: Men, Masculinity and Love* (HOOKS, 2004), a autora Bell Hooks se volta para uma reflexão a respeito de como os homens podem mudar seu comportamento, a nível individual e societário, sendo um de seus pontos, a ideia de que a violência é muitas vezes não somente normalizada, como, esperada, dessa categoria da população.

Para esta, o patriarcado estabelece uma lógica na qual os homens são apresentados como indivíduos fortes e dominantes, enquanto as mulheres são vistas como sujeitos fracos e passivos, os quais deveriam ser dominados a partir de diferentes táticas de violência física e psicológica. Isto estabeleceria, para além de uma estrutural violência contra as mulheres, a ideia de que o valor dos homens estaria associado a sua disposição a realizar a violência, em guerras, conflitos físicos, situações de perigo, entre outros, sendo esta algo que estes deveriam, em certa medida, até mesmo sentir prazer em fazer.

Na perspectiva de Hooks (2004), a violência masculina é, em muitos casos, entendida como algo “biológico”, sendo aliada a uma educação a qual reitera a esse grupo a ideia de que seu valor como “homem” somente poderá ser obtido a partir de atos violentos, seja de forma física ou psicológica. Ademais, a autora argumenta que raramente este processo de reafirmação da masculinidade a partir da violência, física ou estrutural, é satisfatório para os próprios homens que a reforçam, com esse em muitos casos resultando em um maior isolamento desses, e uma extrema dificuldade de dar e receber amor.

A ideia de que um “homem verdadeiro” necessita não somente promover a violência, mas sentir prazer ao praticá-la, parece ter sido incorporada no personagem do Adam, dado sua propensão não somente a exercer a violência nos outros quando possível, quanto seu envolvimento em variadas “brincadeiras” perpassadas pela violência.

A pontuação de Hooks (2004) de que esses atos raramente levam a satisfação buscada pelos seus realizadores, também pode ser relacionada a Adam, uma vez que, como exposta nas suas dificuldades sexuais, essa busca pela masculinidade hegemônica, na forma do domínio dos outros, não necessariamente traria felicidade ou benefícios para ele, chegando até a dificultar o estabelecimento de relações de Adam com outras pessoas.

1.2.2. De pai para filho

Pode-se argumentar, contudo, que para além de uma tentativa de se alinhar a uma lógica de masculinidade “tradicional”, este comportamento violento também é originado a partir de sua relação tensa com o pai, o Diretor da escola, Michael Groff (Alistair Petrie). Em muitas cenas, ao longo da primeira temporada, é exposto como Michael sente vergonha de ter Adam como filho, advindo de sua falta de sucesso acadêmico, e propensão a entrar em conflitos, em inúmeros momentos verbalizando esse sentimento para ele.

Além do abuso verbal, Michael chega, no final da primeira temporada, a colocar Adam em uma escola militar, e após sua expulsão, dizer que caso pisasse fora da linha, iria ser expulso de casa. A compreensão desta violência perpetrada por Adam também é pertinente no entendimento acerca da sua vivência da masculinidade. Na obra *As Cores da Masculinidade* (VIGOYA, 2018), a acadêmica colombiana Mara Viveiro Vigoya, realiza uma análise das diferentes formas como classe e raça, no contexto colombiano, influenciam na vivência da masculinidade contemporânea.

Um dos pontos trazidos por Vigoya, na obra, é a ideia de que, em um contexto social e político onde a violência é utilizada, em muitos casos, para se tentar “solucionar” certos problemas, há uma tendência que os indivíduos inseridos nesse sistema deem continuidade a essa maneira de pensar, dentro de suas vidas privadas e públicas. Dito de outra forma, a violência social e política sofrida pelos sujeitos na sociedade tende a se traduzir em uma violência nos âmbitos pessoais, como o meio familiar.

Mantidas as devidas proporções, dado que a obra de Vigoya analisa uma realidade colombiana, e *Sex Education* é ficcional e se passa na Inglaterra, pode-se argumentar que, a violência sofrida por Adam, a partir da figura do seu pai, trata-se de outro fator contribuinte a maneira como este resolve expressar sua masculinidade. Inserido em um contexto social no qual este é continuamente diminuído pelo Pai, Adam dá continuidade a tais práticas de violência nas suas escolhas relacionais, utilizando muitas vezes de embates físicos e ameaças, para tratar de seus problemas pessoais.

Esta ligação entre os abusos verbais do pai, e suas ações violentas, pode ser visto com maior nitidez em uma cena da primeira temporada, onde Adam passeia com a cadela de sua mãe, Madame, e acaba encontrando Eric, que também passeia com alguns cachorros. Um dos cachorros de Eric assusta a Madame, que sai correndo, e acaba se perdendo. Ao retornar para casa, Michael briga com Adam, dizendo que ele nem consegue passear com um cachorro, e que agora, este partiu o coração de sua mãe. No dia seguinte, Eric descobre que o carro da família fora coberto de fezes, supostamente caninas, ficando implícita a ideia de que Adam fez isso.

A relação tumultuosa de Adam e seu pai acaba adentrando até mesmo em sua vida sexual, dado que um dos fatores os quais contribuiu a ideia de que os outros esperam uma certa forma de “desempenho” desse, é a atenção extra que esse tem, por ser filho do diretor. Em certo ponto, Adam chega a comentar que só gostaria de ser um menino “normal”, com um pênis “normal”, e um pai que não é diretor da escola. O conflito entre esses chega no ápice ao final da primeira temporada, em que Adam agarra seu pai no rosto, parecendo que irá partir para agressão física, e diz que o odeia.

Outra faceta deste ciclo de agressões, vivido por Michael e Adam, é retratada por Vigoya (2018), quando esta expõe um argumento de Michael Scott Kimmel, sociólogo especializado em questões de gênero, acerca das agressões dos homens para com as mulheres:

De um lado, apresenta a necessidade de questionar e transformar os mecanismos pelos quais se cria e se reproduz a masculinidade, e de outro, a importância de entender que "a maioria dos homens, apesar de todo o poder que têm sobre as mulheres", não se sentem poderosos hoje. Seus trabalhos sobre a violência dos homens contra as mulheres destacam que os homens não batem nas mulheres quando se sentem poderosos, mas quando se sentem impotentes ou não gozam dos direitos que acreditam ser seus. (VIGOYA, 2018:58)

Nesse sentido, Vigoya e Kimmel argumentam que, em muitos casos, os atos agressivos que os homens realizam em suas interações com as mulheres partem, também, de um sentimento de impotência e fraqueza perante a sua realidade, sendo, estes atos, na realidade, uma tentativa deles de se sentirem poderosos. Mantidas as devidas proporções, pode-se argumentar que, ao agir de forma violenta com aqueles que este considera mais fraco, como Eric, Adam tenta não somente demonstrar sua masculinidade, mas obter uma sensação de controle acerca de sua realidade, uma vez que sente que seu pai controla toda sua vida, desde o ambiente escolar, até o ambiente doméstico.

A previamente mencionada obra de bell Hooks (2004), *The Will to Change*, também chega a adentrar na maneira como a violência entre pais e filhos acaba sendo perpetuada. Para a autora, pais inseridos dentro de um sistema patriarcal apresentam uma grande dificuldade para

realmente amar seus filhos, dado, não somente a forma como eles mesmo foram, em geral, socializados para não demonstrar afeto a outros, como apresentarem uma necessidade de continuamente, usualmente a partir da violência, reafirmar para seus filhos que estes são os “homens” da casa.

Assim, a constante violência com que Michael trata Adam, também pode ser entendida em um contexto em que se é esperado que o próprio Michael aja de forma violenta, reafirmando a seu filho que ele seria o “real” homem da casa. Nessa lógica, pode-se argumentar que a violência de Michael se apresenta como uma das únicas formas que esse acredita ser possível resolver o problema do comportamento de seu filho, apesar de, na realidade, somente intensificar seus atos violentos.

1.3 Práticas homoeróticas, identidades sexuais e masculinidades

Outro ponto pertinente a ser tratado, no que se refere ao personagem Adam, é a maneira tumultuosa como este lida com suas práticas sexuais e a sua sexualidade. Inicialmente, Adam identifica-se como homem heterossexual, e suas práticas sexuais alinham-se a tal rótulo. Contudo, no último episódio da primeira temporada, Adam não somente beija Eric, como faz sexo oral neste. Posteriormente, quando Eric tenta falar do que ocorreu, Adam diz que se ele contar para mais alguém acerca do que ocorreu, iria acabar com ele.

No primeiro momento, tal revelação parasse recair no que o site *Tv Trope Wiki*, site da internet semelhante a Wikipedia, voltado para a compilação de clichês usualmente presentes na televisão, chama de “Armoured Closeted Gay”, ou, em tradução livre, “Gay no Armário Blindado”, a qual se refere ao clichê de um personagem vocalmente homofóbico e/ou extremamente masculino o qual acaba sendo revelado como um homem gay. Dessa forma, sua agressão contra homossexuais é explicada como uma não-aceitação de si mesmo, e uma tentativa de se encaixar na masculinidade hegemônica.

Apesar de Adam em certa medida se alinhar a este clichê, uma vez que, por exemplo, busca constantemente atingir o ideal de masculinidade esperado pelos outros, e fez bullying com um homem gay declarado pelo qual secretamente sentia atração, com o decorrer das temporadas, é revelado que o desenvolvimento narrativo sobre a sexualidade de Adam se estende para além dessa perspectiva supostamente simplista.

No dia seguinte a este encontro sexual, Adam e Eric são colocados lado a lado numa aula de ciências, e Adam começa a não somente aproximar sua mão, como sua perna, para perto de Eric, até ambos estarem se tocando de uma forma extremamente sutil. Para mais, ao final do

episódio, antes de Adam ser mandado para a escola militar, ele e Eric se encaram por longos segundos, como se quisessem falar algo um para o outro.

Dado a forma como Adam deseja performar dentro dos limites estabelecidos pelo seu papel de gênero, faz sentido que este inicialmente escolha esconder seus desejos homossexuais. Seguindo a reflexão de Almeida (1995) em *Senhores de Si*, a homossexualidade é muitas vezes colocada como oposta a lógica da masculinidade hegemônica, com a obra em questão chegando a argumentar que esta é vista como um perigo, nascente do reconhecimento do papel da homossexualidade nas amizades masculinas, aliado a uma ideia a sexualidade masculina como algo eminentemente “predatório”.

Isto resulta numa constante vigilância dos sujeitos do sexo masculino, em relação a sua expressão sexual, com as piadas homoafetivas sendo tratadas como forma de reconhecer a possibilidade homossexual destes contatos somente entre homens, ao mesmo tempo em que “tiram” essa possibilidade, ao tratá-las como algo absurdo, e motivo de riso.

Já consciente das expectativas que os outros apresentam em relação a sua forma de agir, e expressão sexual, Adam parece, em certa medida, compreender que sua masculinidade, como afirma Judith Butler, trata-se de algo muito mais da ordem “teatral”, do que de sua essência, de forma que uma eventual revelação acerca de seus desejos homossexuais faria este perder a categoria de “homem” pelo qual este tanto lutou para manter, ao longo da primeira temporada.

No início da segunda temporada, Adam é exposto como tendo dificuldades de se adaptar a escola militar, não conseguindo bater continência de uma forma correta, e recusando pedir ajuda para outros membros. Todavia, dois outros estudantes acabam se solidarizando com Adam, e decidem ajudá-lo, assim iniciando uma inesperada amizade.

Em determinado momento, os garotos acordam Adam, e o chamam para fumar maconha, que haviam conseguido trazer, escondidos, para a academia. Enquanto fumam, eles começam a falar de suas namoradas para além da instituição, comentando, sem citar seus nomes, ou personalidades, somente sobre as formas dos seus corpos. Adam fala que sua namorada tem seios grandes, e os outros dois parabenizam ele por esse suposto “feito”.

Este processo de socialização masculina, tendo por base a coisificação das mulheres, trata-se de mais uma faceta da construção da masculinidade hegemônica. Na pesquisa realizada por Miguel Vales de Almeida (1995) sistematizada no livro *Senhores de Si*, o autor apresentou como em sua etnografia os homens se referem as mulheres somente por metonímias, isto é, partes do corpo para representar a cada uma. Como faz Adam e seus amigos: os seios e as

nádegas para referirem-se às namoradas, além das diferentes práticas sexuais que realizam com elas.

Posteriormente, Adam sai do dormitório apressado, e, alguns minutos depois, é forçado a voltar para seu dormitório, para deixar seu gorro. Ao entrar no dormitório, estes acaba encontrando seus dois amigos acariciando o pênis um do outro, e, surpreendido, diz que só veio deixar o chapéu. Nervosos, os amigos sobem as calças, e dizem que não são “boiolas” nem nada. Um dos amigos diz que estava pensando na sua namorada, e o outro, que estava pensando na namorada do Adam, com seios grandes. Adam diz que não irá contar nada, mas após sua saída, estes ficam pensativos.

Em um momento posterior, Adam retorna ao dormitório dele, e descobre um General fazendo uma inspeção na cama dele, enquanto seus dois amigos observam. O General descobre a maconha deles, colocada de forma proposital na cama de Adam, e quando este pontua que ela foi “plantada” pelos amigos, o general pergunta por que eles fariam isso. Os amigos olham para Adam com medo, e este acaba dizendo que a maconha pertence sim a ele.

Adam é expulso do colégio, e o General o leva até o lado de fora, onde seus pais o esperam, com o carro. Ao ver seu pai, Adam fala que ele mentiu, que a maconha não é dele, e de que os amigos querem expulsar ele da academia militar porque são “boiolas”. O General concorda, e diz que muitos deles o são, nessa instituição, e que é melhor ignorar certas coisas.

Pode-se argumentar que presença destes atos de ordem sexual em instituições fechadas, com um corpo majoritariamente masculino, trata-se de algo relativamente comum. Na obra, *Not Gay: Sex Between White Straight Men* (WARD, 2015), ou, em tradução livre, *Não gay: Sexo entre Homens héteros brancos*, a autora, Jane Ward, dedica-se a, como o título indica, compreender as ocasiões em que homens héteros se envolvem sexualmente entre si, sem necessariamente entender este envolvimento como necessariamente homossexual. Assim, há práticas homossexuais/homoafetivas, mas não há identidade fora de uma (suposta) heterossexualidade.

A partir de estudos em casas de irmandade americanas, de escândalos políticos, meio militar, e na marinha, a autora argumenta que muitos desses espaços permitem que homens heterossexuais se envolvam sexualmente entre si, sem que estes, ou outros, questionem a sua heterossexualidade. Para a autora, há uma diferença entra as práticas sexuais encabeçadas pelos sujeitos, e a forma como essas são compreendidas, podendo um homem heterossexual se envolver em atos homoafetivos, sem necessariamente este, e outros, entenderem esses como “realmente” homossexuais.

Tal ideia acerca de uma diferença entre o que uma mesma prática sexual pode significar, também é tratada em *As Cores da Masculinidade* (VIGOYA, 2018). Nesta, a autora chega a comentar acerca da existência de variadas maneiras como aqueles os quais se envolvem em sexo homossexual são entendidos, podendo ser categorizados como: Entendidos, Viados, Bissexuais Casados, Bissexuais Gays, Gays, entre outros. Assim, mesmo que todos realizam o mesmo ato, isto é, sexo homossexual, outros fatores influem na forma como este ato vai ser compreendido, e na própria categorização do indivíduo.

Para mais, a autora comenta acerca da existência de uma ideia de diferenciação entre aqueles que buscam uma ligação romântica com seus parceiros sexuais, e aqueles que somente se envolvem sexualmente com estes, de forma que os primeiros são muitas vezes compreendidos como “reais” homossexuais, e os segundos ainda poderiam reter sua identidade heterossexual.

Dessa maneira, pode-se alegar que, o fato dos amigos de Adam trocarem carícias, e ainda sim reterem sua identidade heterossexual, envolvendo-se até em práticas que reafirmam essa, como, ao falar dos corpos das mulheres, trata-se de algo não necessariamente inusitado. Este fato é reafirmado pela fala do General, o qual dá a entender que não só reconhece a presença dessas práticas na instituição, como acredita que a grande maioria dos membros se envolvem nelas, de forma que o melhor a se fazer seria ignorar sua existência.

Contudo, a reação dos amigos de Adam, demonstra que, apesar de esses estarem inseridos numa instituição que permite tais tipos de carícias, sem sua heterossexualidade ser questionada, eles próprios entendem esses atos como, em certa medida, homoafetivos. Por conta disso, ao serem pegos no ato, estes tentam reafirmar sua heterossexualidade, ao comentar sobre as mulheres nos quais estavam pensando, e posteriormente forçam Adam a ser expulso da academia, com receio de que este pudesse falar sobre o que viu.

Como fora previamente exposto, caso estes realmente acreditassem que tais práticas fossem usuais, e não significassem supostos desejos homossexuais, muito possivelmente teriam o apoio da instituição como um todo. Em *Not Gay: Sex Between White Straight Men*, a autora afirma que:

Instituições declaradamente heterossexuais, como as forças armadas dos Estados Unidos, são locais nos quais os encontros sexuais ente homens heterossexuais são integrados à cultura e a prática da instituição. Em seu livro *Sailors And Sexual Identity*, baseado em entrevistas com marinheiros e fuzileiros navais dos Estados Unidos, Steven Zeeland explica que as fronteiras entre homossexual, e heterossexual, sexual, e não sexual, são mantidas intencionalmente borradas, nas forças armadas (WARD, 2015:16, tradução nossa).

Ademais, a autora argumenta que a compreensão acerca de um ato sexual depende muito mais da forma como este é interpretado, do que do ato em si. Semelhante a maneira como Judith Butler entende o gênero, a autora argumenta que não há nada de intrinsecamente “homossexual” ou “heterossexual” nas práticas sexuais, e que é a leitura social acerca desses atos, o qual irá dar o tom destas. Nesse sentido, ao entenderem suas carícias como homossexuais, e as tratarem como tal, os amigos de Adam acabam realmente dando este tom a estas.

Após sua expulsão da escola militar, e da ameaça do pai de que, caso este cometesse mais um erro, seria posto para fora de casa, Adam acaba conseguindo um emprego num mercadinho da cidade. Um dia, trabalhando como caixa, Eric e o sobrinho do dono do Mercadinho, Rahim (Sami Outalballi), entram na lojinha, levando ambos Adam e Eric a se encarar em surpresa. Eric pergunta pra Adam quando ele voltou, e ele diz que isso não é da conta dele.

Enquanto Rahim e Eric conversam, Adam fica encarando-os. Quando Rahim beija a bochecha de Eric, Adam parece estar com raiva e frustrado. Posteriormente, Eric confronta Adam, pedindo para eles conversarem sobre o que aconteceu, Adam diz que não sabe do que ele está falando, e antes que esse Eric possa o questionar mais, Rahim, o caso romântico de Eric, chega.

Nessa noite, Adam joga pedrinhas na janela de Eric, para chamar sua atenção, e o convida para sair. Adam acaba levando Eric a um lixão, onde eles, em uma brincadeira de extravasamento, quebram objetos por um bom tempo, e depois conversam. Eric diz que sabe que Adam odeia estar em casa, mas diz que está feliz que ele voltou. Adam diz que também está feliz por ter voltado. Eles voltam ao amanhecer, e na frente da casa de Adam, acabam se beijando.

Com o passar dos episódios, é dado a entender que Adam e Eric dão continuidade a esse ritual, no qual Adam vai, no meio da noite, buscar Eric, e os dois vão quebrar objetos no lixão, e depois, beijam-se, e vão para casa. Para mais, é demonstrado que, quando Eric tenta interagir com Adam em público, de dia, este continua a meramente o ignorar.

Pode-se alegar que a escolha de Adam de realizar tais encontros homoafetivos no “sigilo”, trata-se de uma nova forma encontrada por este de satisfazer seus desejos sexuais, e em certa medida, românticos, sem necessariamente colocar sua masculinidade em risco. Dado que esta, como outras expressões de gênero, constitui-se com base na forma como os outros irão “interpretar” as suas ações, contanto que este continue a esconder de sua “plateia”, isto é,

dos outros, práticas que não se alinham ao seu “papel” de gênero, este poderá manter uma ilusão de masculinidade hegemônica.

O envolvimento de homens heterossexuais em atos homoafetivos no “sigilo”, não é algo de todo incomum. Por exemplo, em *As Cores da Masculinidade*, Vigoya (2018) apresenta categorias de homens que fazem sexo com homens as quais são marcadas pela ideia do segredo, como o “Entendido”, e o “Bissexual Casado”.

Outra obra a qual trata disso, é *Not Gay: Sex Between White Straight Men*, na qual a autora comenta que o desejo de se envolver em atos homoafetivos não necessariamente leva ao desejo de se associar publicamente a comunidade LGBTQIA+, sendo corriqueira a existência de homens que entendem seu envolvimento com outros homens como homossexual, mas que, ainda sim, preferem, tal como Adam, esconder esses atos, com o fim de manter sua imagem de homem heterossexual masculino.

Tais práticas somente reafirmam a performatividade não somente dos papéis de gênero, mas da própria rotulação da sexualidade. Adam, como estes outros homens, têm consciência de que suas reais práticas sexuais não se alinham totalmente a masculinidade hegemônica, contudo, este continua se esforçando para reter tal imagem. Ainda que ele, como sujeito, não encarne, realmente, esta forma masculinidade, isso não o impede de esconder as partes de si as quais “fogem” do padrão, e artificialmente tentar emular uma masculinidade “orgânica” e “natural”.

Nesse sentido, a comparação de Judith Butler do gênero como performance é extremamente pertinente, uma vez que, dentro dessa lógica, somente importaria o que um sujeito faz em frente a plateia, isto é, da população em geral, e uma vez baixadas as cortinas, isto é, o sujeito esteja fora da percepção do público, pouco importa se suas ações se alinham com o que este aparentemente encarna, ou não. Isso resulta em casos como os mencionados, em que, assim como atores numa peça de teatro, o indivíduo age não para si, já que sabe que sua imagem é artificial, mas somente para os outros.

Na obra *Corpos que Importam* (BUTLER, 1993), Judith Butler debruça-se, entre outros, nas variadas maneiras como a ideia do sexo biológico ser algo determinante do comportamento humano é muitas vezes utilizada para regular, e, em certa medida, “construir” os corpos que integram a sociedade, indicando como estes deveriam, supostamente, vestir-se, agir, com quem se relacionar, etc. Isto é, em geral, a sociedade estabelece certas expectativas referentes ao comportamento dos indivíduos com base em seu sexo, e passa a continuamente reforçar estas,

no dia-a-dia, assim “construído” as formas de agir que são argumentadas como tendo origem “natural”.

Na perspectiva de Butler, a instituição dessas regras conseqüentemente leva a criação de duas categorias: Corpos considerados como “normais”, que agem tal como se espera de seu sexo; E os corpos “anormais”, que não atuam como hipoteticamente “deveriam”. Advindo desse comportamento visto como “errôneo”, os corpos “anormais” passam por um processo de abjeção, em outros termos, rejeição, o qual resulta não somente numa vida às margens da sociedade, mas uma a qual é vista como tendo “menos valor” que a vida daqueles sujeitos “normais”.

Por conseqüência, um outro fator o qual possivelmente leva Adam a negar publicamente seus desejos homoafetivos, trata-se de sua provável compreensão acerca de como isto iria afetar a percepção dos outros de sua própria humanidade, e as conseqüências que isto teria em sua vida. A admissão desses desejos tiraria seu corpo de uma categoria “normal”, de homem heterossexual, e o iria colocar numa posição de abjeção, homem não-heterossexual, entendido como um “ser” de menor valor.

Para mais, pode-se argumentar que a inércia de inúmeros em relação ao bullying de Adam contra Eric, ao longo dos anos, reforçou, em sua mente, esta ideia de que corpos “anormais” são desvalorizados. Pelo que é indicado na série, professores, colegas de turma, e até seu próprio pai, o Diretor, tinham consciência das violências realizadas por este contra Eric, mas não intervieram nisso. A passividade de vários sujeitos em relação a estes atos demonstra como a vida de Eric, homem gay e afeminado, fora, durante muito tempo, entendida como uma vida de “menor valor”, não sendo interpretado como muito estranho as agressões de Adam recaírem sobre ele.

Em outras palavras, pode-se dizer que Adam entende, em certa medida, que se causou tanto sofrimento em Eric durante todos esses anos, sem ser necessariamente impossibilitado por outros, nada assegura que, ao se colocar publicamente na mesma categoria que Eric, de homem não-heterossexual, isto é, um “não-sujeito”, que outros não irão causar nele esta mesma dor.

Posteriormente, Adam vai à casa de Eric, e começa a tacar pedrinhas na sua janela, tentando-o chamar para sair. Desta vez, contudo, Eric meramente desliga as luzes, ignorando-o, e Adam fica desapontado. No dia seguinte, Adam descobre uma festa onde Eric está, e vai até ela para confrontá-lo acerca do porquê ele parou de ir à janela, e sair com ele, perguntando o que ele fez de errado.

Eric fala que Adam fez *bullying* durante anos, deixando-o sempre muito inseguro acerca de si mesmo, e pergunta por que ele deveria acreditar que Adam simplesmente mudou. Comenta que Adam têm muita vergonha de si mesmo, e que ele, Eric, trabalhou muito para ter orgulho de si, e não poderia mais se envolver com alguém que o força a se esconder.

Adam diz que está com medo, e de que acha que é bissexual. Eric tenta segurar a mão dele, e perguntar se ele está bem, mas Adam a empurra, por estes estarem em público. Eric fala que ele não consegue nem segurar sua mão, e Adam fala que sente que todos o odeiam. Eric diz que é difícil gostar de alguém que não gosta de si mesmo, e vai embora.

Esta negação de até mesmo de um toque de mãos expõe, entre outras, a própria fragilidade dessa masculinidade em questão. Um dos pontos que Almeida trabalha em *Senhores de Si* (1995) é o de que, apesar de sua apresentação como forte, a masculinidade hegemônica é extremamente delicada, ameaçada por inúmeros atos considerados como “errados”, de maneira que um homem que realmente a “encarna” dever vigiar todas as suas ações públicas.

Por isso, mesmo que Adam esteja em sofrimento, isto é, sentindo que todos o odeiam, e com medo, ele ainda recusa a mão estendida de Eric, uma vez que está preocupado com o que os outros irão pensar. Ainda que lhe cause dor, este prefere continuar a desempenhar o papel da masculinidade heteronormativa que lhe é esperado, do que receber a ajuda de outro.

Aliado a essas mudanças identitárias, Adam também passara por outros tipos de alterações, ao longo da segunda temporada, com a decisão de sua mãe de se divorciar do seu pai, e o estabelecimento de sua amizade com uma outra estudante de Moordale High, Ola (Patricia Allison). Também é pertinente mencionar que seu comportamento se tornou menos violento nessa temporada, com este não se engajando em “brincadeiras” físicas como fazia antes, e nem promovendo bullying em outros.

Um dos pontos o qual Hooks (2004) defende em sua obra, *The Will To Change*, é o de que, é possível, a partir de um reconhecimento da busca de homens por intimidade, e amor, estabelecer uma masculinidade não necessariamente hegemônica, e perpassada pela lógica patriarcal. Para ela, o problema não seria necessariamente os homens, ou uma suposta tendência “biológica” a violência ou a agressividade destes, e sim, o papel de gênero o qual, em geral, é esperado destes, que nega tal estabelecimento de ligações mais profundas. Na obra, esta chega a dizer:

É uma postura que parece ser mais uma reação à masculinidade patriarcal do que uma resposta amorosa criativa que pode separar a masculinidade e a masculinidade de todos os traços de identificação que o patriarcado impôs ao eu que tem um pênis. Nosso trabalho de amor deve ser resgatar a masculinidade e não permitir que ela fique refém da dominação patriarcal. Há um lugar criativo, sustentador e aprimorador da

vida para o masculino em uma cultura não dominadora (HOOKS, 2004:90, Tradução Nossa)

Outra obra a qual adentra nessa dificuldade de homens demonstrarem sua afeição, é o livro *Senhores de Si*. Nesta, Almeida (1995) chega a pontuar, que, para muitos dos homens pesquisados por ele, a emotividade era considerada como algo feminino, que deveria ser controlado, sendo inadequado um homem expressar essas. Isso leva a estes homens somente podendo expressar suas emoções, como o amor, quando embriagados, com sua atitude sendo culpabilizada no álcool, ou através da poesia, a qual apenas pode ser recitada em contextos específicos, advindo do “perigo” que tal expressão de emoções apresenta a masculinidade.

Assim, uma real incorporação da masculinidade hegemônica, também perpassa uma própria negação dos sentimentos, característica, a qual, para Bell Hooks, apresenta-se como uma das grandes questões deste ideal de masculinidade patriarcal, uma vez que nega aos homens a possibilidade de construírem laços profundos com outros. Para ela, somente ao serem permitidos, e estes se permitirem, expressar seus sentimentos, e manterem ligações verdadeiras com outros indivíduos, é que se torna possível para os homens irem além do ideal da masculinidade hegemônica.

Dessa maneira, é possível alegar que, associado a suas, anteriormente mencionadas, reflexões introspectivas, o divórcio de seus pais, e a amizade com Ola contribuíram para que Adam pudesse repensar sua busca pela masculinidade hegemônica.

Advindo do divórcio, este passa a viver somente com sua mãe, Maureen (Samantha Spiro), a qual apresenta-se como uma pessoa bem mais compreensível que seu pai, não tendo as mesmas altas expectativas a respeito do desempenho de Adam, e nem tratando-o com a mesma violência. Ademais, o estabelecimento de sua amizade com Ola dá a Adam um amigo de verdade, algo que o próprio Adam admite nunca ter tido antes, com ambos conversando, e dando apoio um ao outro, ao longo da segunda temporada.

Logo, ambas auxiliam Adam em seu caminho referente a desmistificação do ideal de masculinidade hegemônica, ao indicar para ele diferentes maneiras de se relacionar com os outros, para além do ideal perpassado pela violência, e pela dominação. Isso também resulta na diminuição de seus atos violentos, previamente citados, ao longo da temporada.

Igualmente pode-se argumentar que estas relações íntimas permitiram que este lidasse melhor com sua nova identidade sexual. Em certo ponto da história, Ola questiona Adam a respeito de um sonho sexual que esta teve, com outra menina, perguntando se ele acha que isso teria significado. Pensativo, Adam diz que não, que sonhos seriam somente isso, sonhos. Ola decide fazer um *quiz* online, o qual diz que ela é pansexual, isto é, sente atração pelas pessoas

para além de seu gênero, e ela concorda com o resultado, dizendo que faz sentido. Como se falasse para si mesmo, Adam diz que isso não faz sentido.

Dessa forma, Ola é apresentada não somente como uma conexão verdadeira de Adam, quanto alguém o qual o faz refletir mais a respeito de sua própria sexualidade. No tocante a sua mãe, estes têm uma conversa na qual está diz que o pai deles havia se fechado ao mundo por conta de seu medo de perder as pessoas que ele ama, e que ele, Adam, precisa dizer as pessoas que as ama, mesmo que cause dor. Após essa conversa, Adam corre de volta a escola, onde uma Eric está tocando como ator de uma peça, sobe ao palco, chama o Eric, e, na frente de todos, pergunta para Eric se ele gostaria de segurar a mão dele. Eric diz que sim, e os dois dão as mãos.

Este aviso de sua mãe, se alinha, em certa medida, ao que bell Hooks diz, em *The Will to Change* e o que Miguel Vales de Almeida observa em *Senhores de Si*. Como exposto por Almeida, a masculinidade hegemônica, tal como ela se apresenta no ideal, em muito dificulta o estabelecimento de relações íntimas para os homens, uma vez que uma boa parcela destas acaba sendo pautada na lógica binária, dominante-dominado, em muitos casos sendo atribuído ao dominante a categoria do masculino, e ao dominado, a categoria do feminino.

Para Hooks, como disse Maureen, o remédio para esta negação das emoções, a qual, como ocorrera com Michael, muitas vezes leva ao sofrimento dos homens, seria os homens irem além desse modelo binário de masculinidade que nega parte de sua humanidade, isto é, suas emoções, e construir uma masculinidade que os permita deixar seus sentimentos fluírem, para além da raiva, e da violência associada a esta. Pode-se argumentar que a compreensão disso, aliado às conexões genuínas feitas por esse, fora o que motivou Adam a buscar Eric, e, assim, tentar romper com o ideal de performance masculina que havia buscou até então.

A partir do que fora exposto, pode-se perceber como a maioria das questões enfrentadas por Adam diziam respeito a uma busca por uma masculinidade idealizada, envolvendo atos violentos, para os outros, e para si, negação de desejos os quais “colocariam em dúvida” sua categoria de homem masculino, e toda a performatividade a qual envolve a expressão de gênero. Somente ao pensar para além desse modelo, o qual Miguel Vale de Almeida indica ser “inalcançável” e “frágil”, é que Adam conseguira obter sua felicidade, não mais agindo para os outros, e sim, somente para si.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destarte, conclui-se que, ao adentrar em temáticas complexas referentes a sexualidade, masculinidade, expressão de gênero, e pressões sociais, com humor e realismo, a série Sex

Education apresenta-se não somente como entretenimento, mas também, em certa medida, como um conteúdo didático, o qual tenta promover uma reflexão nuançada a respeito da diversidade sexual em sua audiência.

No artigo, *Educação, gênero e consumo midiático juvenil representados na narrativa de Sex Education (PAGANELLI, BONA, BEHLING, 2022)*, os autores Vitor Paganelli, Rafael José Bona e Hans Peder Behling debruçam-se sobre o caráter educativo da série, argumentando que desde a revolução industrial, a presença da mídia na vida dos indivíduos somente cresceu, sendo isso perceptível na própria recente popularização das plataformas de Streaming, as quais permitem pode-se assistir o que se deseja, quando se deseja, assim facilitando o consumo.

Esta crescente presença dos meios midiáticos, em especial, para os autores, nas vidas dos indivíduos jovens, leva a necessidade de uma análise crítica destes, advindo de sua real possibilidade de afetarem a vivência, e compreensão de realidade, daqueles as quais a consomem. Nesse sentido, ao trazer, através do humor, temáticas referentes as múltiplas expressões da sexualidade humana, a série facilita, e expande, estas discussões, com os autores da obra chegando a dizer:

Ou seja, essa websérie usufruiu responsabilmente do espaço e visibilidade que mídias como ela vêm conquistando. Afirma que a educação sexual é essencial para que o jovem se conscientize e saiba lidar com a amplitude da sexualidade, além de estimular senso crítico acerca de questões sociais maiores como o igualitarismo. Sex education não somente é uma forma de Educação Sexual, como também aponta essa como medida preventiva a questões complexas e relevantes ao público que representa e pretende atingir. (PAGANELLI, BONA, BEHLING, 2022:119)

Assim, pode-se concluir que a série em questão se trata de um pertinente material não somente de entretenimento, como, educativo, podendo ser um meio pelo qual inúmeros indivíduos aprendem mais acerca das diversas formas como gênero, sexualidade, e sexo se apresentam na vivência humana. Também é possível argumentar que está fora bem-sucedida na forma como trabalhara as temáticas de performance de gênero, expressão de sexualidade, e masculinidade do personagem Adam, com sua narrativa possivelmente atuando didaticamente para sua extensa audiência.

Ao expor de forma crua as dúvidas, inseguranças, dificuldades em estabelecer relacionamentos, violência e frustração de Adam, a série não somente alerta sobre os perigos de uma busca intensa pelo encarne da masculinidade hegemônica, como demonstra que, dadas as circunstâncias corretas, até mesmo indivíduos perpassados por todas estas questões, podem, ao abandonar tais ideais, e se permitirem ir para além do inatingível ideal de masculinidade, mudar, e ter uma vida muito mais satisfatória, não somente para si, mas para os outros, ao seu redor.

REFERÊNCIAS

ARMOURED CLOSET GAY: **Tv Tropes Wiki**, 2023. Disponível em: [Armoured Closet Gay - TV Tropes](#) . Acesso em: 15 de Jun de 2023.

BONA, Rafael José; PAGANELLI, Vitor; BEHLING, Hans Peder. Educação, gênero e consumo midiático juvenil representados na narrativa de Sex Education. **e-Com**, v. 15, p. 103-122, 2022.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam/Bodies that matter**. São Paulo: Edusp, 2007.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Editora José Olympio, 2018.

DE ALMEIDA, Miguel Vale. **Senhores de si: uma interpretação antropológica da masculinidade**. Etnográfica Press, 2018

HOOKS, Bell. **The will to change: Men, masculinity, and love**. Beyond Words/Atria Books, 2004.

VIVEROS VIGOYA, Mara. **As cores da masculinidade: Experiências interseccionais e práticas de poder na Nossa América**. Rio de Janeiro, Papéis Selvagens, 2018.

WARD, Jane. **Not gay: Sex between straight white men**. NYU Press, 2015.

YOSHINO, Kenji. The epistemic contract of bisexual erasure. **Stan. L. Rev.**, v. 52, p. 353, 2000.

PAQUERA, DESEJO, CASOS E AFETOS: UM ESTUDO DE CASO DE APP GAYS DE ENCONTROS A PARTIR DO GRINDR

Fernando Brasil Alves
Graduado em Ciências Humanas/Sociologia
brasilfernando03@gmail.com
UFMA – Campus Imperatriz

Darlan Moraes
Mestre em Educação Matemática
darlanmoraes@gmail.com
Unifesspa

RESUMO: o presente artigo visa refletir os caminhos em que os indivíduos gays no acesso ao aplicativo de relacionamento para fins de afeto e encontros casuais e como se dá esse movimento pela rede sociais e da sociedade em geral. Ao trabalhar a presente proposta de pesquisa, é perceptível que as redes de relacionamento como “Facebook, Instragram, salas de bate papo, Tinder, SCRUFF e Grindr”, proporcionou o acesso do público gay a essas mídias de interação que aproximou uma série de signos sociais que outrora, eram invisíveis para uma sociedade que ainda resisti a comunidade LGBTQIA+. Nos anos 80 e 90, a comunidade gay buscava através dos bailes/festas organizadas para o exercício da paquera, formação de amizades e por fim, encontros casuais e com o acesso da internet através das plataformas nos anos 2000, veio as salas de bate papo, e logo depois veio os app de relacionamentos que delimitou ou facilitou a busca do parceiro “ideal” para paquera e ou encontro casual. Atualmente, o uso desses recursos vem ganhando mais espaço entre o público gay em geral. Gerando situações engraçadas ou “memes” por exemplo. Objetivo do artigo visa enumerar que perfil é usado entre os gays e a construção da identidade na busca do parceiro que atenda as perspectivas. Foi usado a metodologia qualitativa de pesquisa que dividiu em dois caminhos: 1ª revisão bibliográfica já discutida e refletida sobre essa questão e 2ª entrevistas formais e informais com o público gay que usa a ferramenta social Grindr, como caminho na busca de paquera, afeto e encontros casuais. O app escolhido para a presente análise é o Grindr, que se popularizou entre os usuários (homens gays, homens trans gays, homens bissexuais e homens que tem sexo com homens-HSH). É notável que o presente app de relacionamento aproximou os seus usuários, assim como também, proporcionou uma série de desafetos. No decorrer da pesquisa e ou coleta de dados, foi identificado uma série de elementos que foi se consolidando ente os usuários do app, como linguagem própria, códigos, e identidade visual, fetiches e perfis exatos na busca – promovendo exclusão ou preconceito com indivíduos que não se encaixam aos padrões sociais de gênero, raça e ideologia política.

Palavras-chave: LGBTQIA+; Relacionamento; Sociedade; aplicativos.

1. INTRODUÇÃO

O processo da paquera, flerte e construção de diálogos para encontros casuais e provável relacionamento nos dias atuais, se dá através de uma gama de riscos e desafios para obter o ganho de parceiro ou parceira com o mesmo interesse em mente – esse processo da procura, demanda tempo e racionalização para ser o mais atraente possível ou transparecer resultados de aproximações entre os indivíduos.

Neste presente estudo, pretendemos fazer uma breve análise das relações homossexuais ou gays que vem sendo construindo ao longo dos últimos anos através das redes sociais, e em específico, os aplicativos de relacionamento. Teremos como um marco de referência para o estudo, o “App Grindr”. Aplicativo esse que se popularizou na comunidade gay em geral como mais acessível para o público afins.

Foi perceptível que no decorrer da pesquisa de observação participante e a partir da aplicação de perguntas já preparadas, que os indivíduos que usam o aplicativo Grindr – demonstraram uma série de desafetos e afetos no uso do mesmo, assim como também, a construção de um mundo digital com diálogos, signos, regras e até escolhas entre os usuários do aplicativo.

Além destes acima citados, também foi notado a presença de preconceito e exclusão de certas identidades sexuais gays que não são bem aceitos entre os seus. Atitudes negativas de gordofobia, racismo, transfobia e outras violências simbólicas que das muitas vezes, encontra-se camuflado.

Além da presença marcante da cisheteronormatividade que é forçadamente usada neste aplicativo, reforçando ainda mais a segregação entre aquilo que se denomina macho alfa padrões versus os indivíduos efeminados ou fora do padrão (como magro demais, retinto demais, alto demais, voz fina, politizado demais e outros adjetivos de exclusão)

O aplicativo Grindr passou a ser um novo território de atuação na procura de relacionamentos afetivos. Outrora eram as salas de bate papo através da plataforma digital UOL, que no presente momento, ainda se encontra em uso e há várias salas de bate papo sendo usadas, incluído as salas para o público lésbica e gay.

Os dados apresentados neste trabalho, nasceu a partir de visitas ao aplicativo e de conversas com os usuários. De início, houve um grande estranhamento e bloqueios do perfil para responder as duas perguntas e dependendo do diálogo de reciprocidade, poderá ou não, estender a entrevista semiestruturada. 1. O que você acha do aplicativo Grindr? E dos usuários do aplicativo? – Ocorrendo esse retorno, o próximo passo, seria para identificar se os usuários conseguiam manter algum relacionamento afetivo ou se conseguiria atingir o foco, ter um intercurso casual/sexual.

2. DESENVOLVIMENTO

O aplicativo Grindr, nasceu em 2009 e atualmente é encontrado nas lojas do play store através das versões ou operacionais Android e iOS. O mesmo está presente em 243 países com a estimativa 11 milhões de usuários no mundo. O mesmo se popularizou e foi adentrando gradativamente, especificamente na comunidade gay.

Além do homem gay, o mesmo, é usado por homens bissexuais, homens transexuais, e homens que fazem com homens, além de identidades sexuais em voga adjacentes. Ou seja, a rede de atuação do aplicativo expande gradativamente entre os seus usuários.

O usuário ao baixar o aplicativo através do tablete, ou do aparelho do (seu) celular, cria-se um perfil com nick ou apelido, uma senha de acesso, anexa fotos, acrescenta uma breve biografia na página inicial do perfil (250 palavras) e assim o desejar – coloca se algoritmos como tamanho, peso, idade, signo, etnia (negro, branco, retinto, asiático e outros), posição afetiva-sexual (ativo, ativo-versátil, passivo, passivo-versátil) ou sexo sem penetração, tribo que pretende ou que se identifica (urso, lontra, papai, nerd, malhado, cafuçu e outros), e status de relacionamento (solteiro, casado com homem, casado com mulher, noivo, e outros) e por fim, objetivo de estar no aplicativo como “ a procura de curtição”, “a procura de sexo a 3”, “apenas sexo oral”, “ou vendo que rola”, “a procura de conversa” e a “procura de namoro”.

Feito a parte de construção do perfil dentro do aplicativo, é notado a construção do “eu” para se apresentar neste espaço digital, um processo de possibilidade na elaboração do indivíduo singular neste ambiente que se dá no território uma vez físico, nos espaços gays (ou espaços LGBTQIA+) que agora estão dentro do aplicativo – essa metamorfose passa a demarcar uma nova fronteira, uma nova hierarquia de sociabilidades entre os usuários do aplicativo. É a construção de eu individualizado, com os meus marcadores sociais internos e subjetivos para uma coletividade maior dentro do espaço digital.

É através desse movimento que os usuários pretendem manter contato a modo de se enquadrar dentro de outras realidades, que também estão inseridas no Grindr, como sujeito desejável e ou indesejável. Transmitindo a ideia de que há espaços onde todos os indivíduos gays são e serão realizados os seus respectivos desejos.

Um ponto de grande relevância que o app Grindr também detém dentro da plataforma, é o tópico onde consta a informação do último exame de HIV e mais recentemente o exame da “varíola do monkeypox”, consequência da última pandemia mundial da história.

Nesse campo, o usuário acrescentar a informação do último teste, que a qual fica disponível a informação para os demais usuários do aplicativo. Logo também, o mesmo, dá a alerta de meses depois, para atualizar e ou refazer o teste rápido de IST. Acreditando que o aplicativo, demonstra interesse/preocupação com a questão de saúde dos seus usuários.

Ao debruçar no ambiente digital dos aplicativos de relacionamento social e em especial o Grindr. Foi identificado vários marcadores sociais adjacentes, mascarados, latentes e lacunas, culturais e políticos por parte dos usuários.

E anteriormente ao uso dessas plataformas digitais, a comunidade LGBTQIA+, os gays para ser mais exato, buscavam o flerte, o namoro e os encontros casuais, em ambientes gays; como bares, boates, saunas, e dependendo da região ou cidade – reunia-se em casas de amigos e fazia festas internas. Uma forma de manter no anonimato a identidade Gay. Devido ao preconceito social que a comunidade LGBTQIA+ enfrenta no dia a dia.

Além dos bares e boates gays, também tem as famosas salas de bate papo – onde um número considerável de LGBTQIA+ acessam a plataforma na tentativa de encontrar parceiros ou parceiras para viés afetivo ou viés casual. Nos anos 90 e meados dos anos 2000, as salas de bate papo, ganharam uma visibilidade maior – foi quando se popularizou a internet em todo o país. Inúmeras salas específicas para públicos específicos, foram criadas, incluído salas de namoro para a comunidade gay e lésbica.

Em meados da segunda década dos anos 2000 e na década seguinte, os anos 2010, o Facebook e o Orkut ganharam espaço social de interação entre os usuários em geral que criavam um perfil e acessam aquilo que lhe chamavam a atenção – logo após, foi iniciado as criações dos fóruns de paquera gay. Logo, houve uma grande demanda de busca de filiação através de envio de convite dos perfis privados para participar destes fóruns. Uma vez adentrado dentro deste fórum, começa o jogo da interação e busca de parceiros. Como publicação de fotos de perfil, e a partir de curtidas das fotos, começava, provavelmente, diálogos no inbox do Facebook.

Hoje atualmente, ao lado das salas de bate papo e os fóruns de paquera do Facebook, os aplicativos de relacionamento gay, como o SCRUFF, HORNET e Grindr, ganharam mais espaço e visibilidade, por se tratarem e focarem nesse público. Hoje o Grindr lidera o número de acessos de usuários que usam o app para atender aquilo que estão buscando.

Ao usar o aplicativo, é notado como a heteronormatividade é bastante presente entre alguns dos seus usuários. Normas e padrões são supervalorizadas por alguns pares e outros não dão muita importância e já procuram “coisas comuns”, para ter maior chance de sucesso na paquera, flerte e no diálogo.

Mas, um marcador é bem visível entre os usuários que a partir dele, advém outros marcadores, signos sociais, preconceito, normatividade que se trata da dualidade do sujeito ativo versus o sujeito passivo. Construindo uma supervalorização de um e a exclusão do outro.

Fazendo alusão a uma performatividade de gênero entre os indivíduos, reforçando encaixes para atender as expectativas do outro, indo na contramão das identidades de gênero e orientações afetivos-sexuais da comunidade gay.

Dentro do aplicativo, foi também perceptível a presença da interseccionalidade⁹⁵⁷ entre as várias identidades gays e ou masculinas e devido haver esse marcador de fronteira dos corpos padrão, não padrão, de pensamento, etnia, origem social, religiosidade, posição afetivo-sexual, vem reforçando o preconceito interno entre os seus pares.

Muitos usam o aplicativo para atacar outros usuários, ferindo a imagem a partir das noções ímpar do indivíduo – já outros, usam o aplicativo para fugir da sociedade e ter uma válvula de escape, buscando apenas conversas para passar tempo. E em outras situações, usuários buscam semelhanças na sua busca. A tribo dos “malhados” e ou dos “homens padrões” buscam se relacionar somente com caras que possuem o mesmo biótipo de imagem. Forte, másculo, e que não seja afeminado, (não generalizando todos). Reforçando a cisheteronormatividade na comunidade.

No outro ponto do debate, as demais tribos que não se encaixam na cisheteronormatividade, vem resistindo e se impondo diante dos padrões sociais imposto para toda uma geração de gay. Buscando dar uma nova interpretação aos sentidos e uma valorização de grande importância aos corpos não padrões.

3. DEBRUÇANDO SOBE O CAMPO DE PESQUISA NO APLICATIVO

Ao ser criado o perfil no app, passe-se para o próximo estágio – que é a busca de parceiros a partir do uso de fotos, descrição acrescida na biografia e por fim, troca de fotos íntimas (“nuds”).

É nesse processo de exposição em partes ou não das fotos de perfil, que começa o jogo do encontro e da conquista. Muitos usuários, colocam apenas fotos cobrindo o rosto, ou foto de paisagem, ou algum membro da parte do corpo. Sempre com o intuito de ter mais visitas no perfil, receber um “tap” ou um “biscoito” e por fim, chamar para conversar dentro do aplicativo.

Perguntas como: “o que vc curte? ”, “o que vc busca? ”, “afim de que? ” São comuns nesse espaço digital gay – assim como também, outras iniciativas para iniciar um diálogo como “gostei do seu perfil! Bora conversar? Conversa vai e conversa vem, dependendo da compatibilidade de pensamento. Passa-se novamente para os dois últimos estágios. Troca de fotos íntimos (nudes) e se haver algo que houve atração física, ambos, trocam de WhatsApp para marcar melhor o encontro. Saindo do universo digital do Grindr, para contato físico.

⁹⁵⁷ O termo interseccionalidade foi cunhado pela professora e jurista afro-americana Kimberlé Crenshaw, em 1989, e divulgado pela primeira vez em seu artigo Desmarginalizando a intersecção de raça e sexo: uma crítica feminista negra da doutrina antidiscriminação, teoria feminista e políticas antirracistas e, posteriormente, no texto Mapeando as margens: interseccionalidade, políticas de identidade e violência contra mulheres de cor.

É a partir desse último estágio, advém uma nova retomada da paquera e mais diálogos para construir um laço afetivo ou apenas um encontro casual. Dependendo sempre, do nível de interação entre os indivíduos.

O Grindr também, tem a função de geolocalização, ou seja, onde o usuário estiver, sendo acessado, poderá visualizar naquele exato momento, onde tem outros usuários próximos a ele. Demonstrando ainda até distância em metros e ou quilômetros. Onde o app for usado, ou na área central de uma cidade, ou área de periferia, zona rural, a geolocalização do app, vai mostrar outros usuários próximos.

4. E SOBRE AS ENTREVISTAS

Foi selecionado três opiniões acerca do aplicativo, que são,

“O aplicativo tem uma interface muito boa, layout organizado, tem como favoritar perfis e ainda escrever um lembre, não tem como printar as fotos que ficam nos álbuns. A parte ruim é que alguns recursos bons, como por exemplo cancelar envio de uma mensagens são pagos. É um retrato da sociedade que a gente vive... existe uma maioria de pessoas com ideologias de direita. Essas ideologias são passadas e ensinadas de geração a geração, e por mais que seja um absurdo para quem não está acostumado, quem tem esses pensamentos, acha correto e normal. Mas não é”. (Informante 01)

É notado nesse primeiro depoimento, que o usuário trouxe ao debate, a questão política que o mesmo consegue notar em outros usuários do aplicativo. Trazendo em tona a questão do conservadorismo, moralismo e de exclusão social que talvez ele já tenha sofrido dentro desse aplicativo. Perguntado se ele já conseguiu desenvolver dialogo que evoluiu para um relacionamento amoroso, ele não me respondeu.

“Bem acho que são seres humanos que só fazem uso de uma tecnologia simples e útil para satisfazer momentaneamente entre o desejo do sexo simples. Assim! Só tenho uma ressalva as pessoas que namoram, o utilizam. Pois estão traindo os seus namorados e namoradas. Só isso mesmo”. (Informante 02).

Na fala do informante 02, o mesmo traz à tona a questão da fidelidade entre os namorados e namoradas que usam o aplicativo para “trair”, os seus respectivos parceiro e parceira, e o debate em torno da fidelidade/monogamia não são mais sólidos como em outra época.

E ao usar o app, certos desejos somente podem ser realizados fora dessa caixa social (fidelidade), reforçando que o sexo pode ser interpretado como sujo e puro em certas situações corriqueiras/comuns.

“Então, ao usar o aplicativo, de início trouxe uma repulsa bem grande. Vários gays me mandando nudes e já chamando para sexo de início, sem nem perguntar nome, ou até puxar assunto. Isso para mim é assustador. Mas com o tempo, fui me impondo. E

bloqueando mesmo sabe? Tem muito cara que não sabe nem conversar e fico imaginando que não sabe nem transar! Kkkkk. Alguns consegui desenvolver diálogo e viramos até amigos e outros, consegui sair da bolha do Grindr e ter encontro mesmo. De todos os caras que eu já sei e conheci do Grindr. Somente um que evoluiu para namoro. Durou seis meses ainda”. (Informativo 03).

Na fala do informante 03 é perceptível uma breve fala de empoderamento diante da busca de sexo casual – que conseqüentemente evoluiu para um namoro. Perguntando sobre o namoro advindo do aplicativo, o informante não quis adentrar nessa parte da história.

O aplicativo ganhou e vem ganhando cada vez mais espaço dentro da comunidade gay em geral – entre os seus defensores ou não – o aplicativo existe e vem cumprindo o seu papel social, de facilitar e ou não, a busca de encontros casuais.

Além do viés encontro casual, o mesmo, proporcionou o encontro de amizades entre aqueles que usam o aplicativo. Foi o caso de um informante que relatou ter encontrado *pessoas legais e divertidas para sair, brincar que resultou numa amizade agradável* (informante 4).

O aplicativo é usado como ferramenta de sociabilidade entre os gays, uma vez que ainda, na atualidade, temos espaços hostis para gays e/ou LGBTQIA+ demonstrar afeto. E uma vez adentrando nesse território digital – tende a assumir uma postura identitária secundário dentro do espaço digital possibilitando assim uma nova performance de gênero para atrair no exercício do flerte e paquera.

Também é um risco ao usar o aplicativo de relacionamento e poder ser vítima de homofobia, violência física e até homicídio – e no círculo de amizade dos usuários do Grindr, existe o exercício de mostrar fotos para um amigo ou amiga. Comunicando a um terceiro que o usuário irá encontrar com outro usuário. E sobre o lugar do encontro. Geralmente é lugares públicos, como shoppings, bares, praças e se houver química, parte-se para algum lugar mais íntimo – ou na própria casa de uma das pessoas ou geralmente, motel.

É visível também que ao usar o aplicativo, a sensação de estar num “cardápio” – e algumas mulheres ao usar um outro aplicativo, muito popular também, que é o Tinder – relataram esse sentimento. Mas é percebido que tal atitude de ser e ou estar no cardápio, vem sendo praticado também por ambas as partes.

Tanto para aquele/aquelas que procuram, como aquele/aquelas que está no aplicativo na espera de ser encontrado/achado no exercício do flerte.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, visamos discorrer sobre o uso de aplicativos de relacionamentos pela comunidade LGBTQIA+, mais especificamente o público homem gay, homens trans gays, HSH

e queer que faz uso dessas plataformas para busca de parceiros e ou atender fetiches e desejos que outrora são reprimidos visivelmente ou invisivelmente pela sociedade em geral.

O aplicativo mais usado por público acima citado, é o Grindr, que ganhou espaço e fama entre os homens gays em geral. Com o “boom” da tecnologia e interação digital ganhando cada vez mais espaço na sociedade, os aplicativos de relacionamentos, proporcionou uma série de facilidades entre os seus usuários.

Anteriormente aos aplicativos de relacionamentos, a comunidade LGBTQIA+ como todo, recorria as salas de bate papo. Onde o sujeito conectado a uma rede de internet, acessava uma sala de bate papo, criava um perfil, e passava a interagir com as pessoas que estavam também usando essa plataforma de interação digital.

Mesmo no atual cenário, as salas de bate papo, perdeu um pouco da sua força e em seu lugar, ganhou mais notoriedade, os aplicativos de relacionamentos e neste assunto, podemos citar vários aplicativos para públicos específicos. Tinder e Badoo por exemplo, estão também nesta lista – e entre os LGBTQIA+, temos os SCRUFF, Hornert, e por fim, o Grindr.

Apesar de apresentar os primeiros sinais de resultado o presente artigo, o aplicativo Grindr sugerem que é um caminho de sociabilidade atual que aproxima espaços que outrora eram segregados, de todas as tribos que se formaram naquele ambiente digital como homens brancos, atléticos, nerd, afro, asiáticos, afeminados, baixinhos e outras categorias.

Elementos esses que pudesse ser interpretado como marcadores sociais que tendem a resultar uma Interseccionalidades e heteronormatividade entre os usuários do aplicativo.

É notado que o aplicativo sim, tem contribuído levemente nessas aproximações de paquera e assim como também no exercício do preconceito velado. Além desse fenômeno, a performatividade para atrair e ser atraído é um processo duplo que envolve com a única intencionalidade de obter contato com o objeto e desejo sexual/afetivo entre o homem gay, homem bissexual, homem trans, homens que fazem sexo com outros homens.

Também no decorrer da pesquisa foi perceptível que existe não somente um perfil exato cadastrado no aplicativo. Foi notado vários perfis de usuários cadastrados com biografias e interesses bem amplos e diversos – todos com a intenção de buscar parceiros para afeto e encontro casual.

O exercício da paquera que outrora ocorria nas boates, bailes e espaços gays, passou a ser exercitado, e com grande destaque, nos aplicativos de relacionamento. Aproximando e atingindo um público maior de usuários de homens gays, homens bissexuais, homens trans gays e outros no exercício da paquera dentro do ambiente digital.

Ao mesmo tempo que aproxima micro realidades das populações LGBTQIA+, também afetou e popularizou feridas internas/subjetivas dentro dessas comunidades LGBTQIA+. Feridas essas que de alguma forma ganha corpo, voz e ação no exercício da discriminação e exclusão daquilo que não está encaixando na cisheteronormatividade compulsória.

E ao perceber que o parceiro não atende o perfil desejado, usa-se o recurso do bloqueio (função também disponível dentro do aplicativo) e logo em seguida parte-se para a procura de outros possíveis parceiros e assim, o jogo retoma da paquera e encontro casual. Também é presente, dentro da plataforma, a função de denunciar perfil que a qual teve atitudes negativas/preconceituosas que serão enviadas para o central de relacionamento que gerencia/administra o aplicativo que, acredita-se, irão analisar e posteriormente haverá alguma punição, que geralmente é a exclusão do usuário no aplicativo.

A partir dessas situações percorrida ao longo desse trabalho, o mesmo ainda apresenta uma ideia inconclusa de pesquisa, pois o presente espaço investigativo, o aplicativo de relacionamento Grindr, ainda apresenta ideias que podem contribuir sumariamente na tentativa de compreender/refletir o exercício da paquera gay, fenômeno do preconceito, das violências simbólicas, o exercício da Interseccionalidades neste novo ambiente digital que a qual a sociedade como todo, vem vivenciando, especificamente no domínio das tecnologias de interação.

Por fim, nas considerações finais, é perceptível que alguns elementos e novos elementos, que foi identificado, e alguns destes, reforçam estereótipos e preconceito – em contrapartida, o aplicativo facilitou o público a ser mais paquerado, afetos e amizades, resultando casais homoafetivos, transfetivos e desconstrução de imaginário social acerca de afetos na comunidade LGBTQIA+.

REFERÊNCIAS

BENTO, Berenice. A reinvenção do corpo: sexualidade é gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond-Universitária, 2006.

BUTLHER, Judith. Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade. Trad. Renato Aguiar. 3. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

COLLING, Leandro. O que perdemos com os preconceitos. In: Revista Cult: dossiê-ditadura heteronormativa, São Paulo-SP, Editora Briantine, n. 202, ano 18, junho/2015. P. 22-25.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. História da sexualidade I: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GADELHA, Kaciano Barbosa. Para além da pegação: performatividade e espacialidade na produção de materialidades sexuais on-line. Ins: *Áskesis*, v.4, n.1, p. 56-73. Jan/jun., 2015.

LOURO, Guacira Lopes. O corpo educado. *Pedagogias da Sexualidades*. Autentica Editora, 2010.

MISKOLCI, Richar. O armário ampliado: notas sobre a sociabilidade homoerótica na era da internet. In: *Gênero*. Niterói, v.9, n.2, p. 171-190.1. Sem.2009.

_____. Machos e Brother: uma etnografia sobre o armário em relações homoeróticas masculinas criadas on-lines. In: *Estudos Feministas*, Florianópolis, 21 (1): 424, p.301-324. Jan./abril.,2023.

ROCHA, Damião & COELHO, Irondes Marcos. MANDA NUDES: os crush gays nos aplicativos *fast foda* de relacionamentos. *Revista Brasileira de Estudos da Homocultura*. Vol. 01, N. 04, Out, - Dez., 2018.

SAMPAIO, Fabrício de Sousa. A paquera entre homens no facebook. *Gênero e Sexualidade: interfaces e discursos* [livro eletrônico]./ Katemari Diogo da Rosa. Marcio Caetano. Paula Almeida de Castro (organizadores). Campina Grande: Realize Editora, ISBN: 978-8561702-47-2, p. 6220-637. 2017.

SOUZA JUNIOR, Joao Carvalho de. A Construção do outro nos perfis dos “apps de pegação gay/bi”. *Anais eletrônicos do V Seminário Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa*. Vol. 5, 2019 – ISSN: 2236-2061 – 12 E 13 de agosto de 2019. São Cristovão – SE.

VIDARTE, Paco. *Ética bixa: proclamações libertárias para uma militância LGTQIA*. Trad. Maria Selenir Nunes dos Santos. São Paulo: n-1 edições, 2019.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: Dominação das mulheres e homofobia. *Revista Estudos Feministas*, v. 9, n. 2, p. 460-482, 2001

PASSADO, PRESENTE E POSSÍVEL FUTURO: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS HOMOAFETIVAS ENTRE OS POVOS INDÍGENAS

Álvaro Enes Fernandes Rocha
Graduando em Ciências Sociais
alvaro.enes@discente.ufma.br
UFMA

Vanessa Mariana Maia Leite
Graduando em Ciências Sociais
vanessa.mariana@discente.ufma.br
UFMA

Emerson Rubens Mesquita Almeida
Professor do Departamento de Sociologia e Antropologia
emerson.rubens@ufma.br
UFMA

RESUMO: O presente artigo se propõe a realizar uma revisão bibliográfica acerca das formas como as práticas não-heterossexuais existiram entre os povos indígenas latino-americanos no passado; a maneira como essas questões são entendidas em certas comunidades no presente; e o modo como tais práticas podem, no futuro, serem pensadas dentro do movimento anticolonial indígena, tendo como base as movimentações dos povos nativos norte-americanos. A metodologia utilizada no artigo é revisão bibliográfica, utilizando-se de diferentes materiais acadêmicos para tentar compreender melhor as nuances desta temática em questão. Neste artigo, foram usadas as obras: *Etno-História da Homossexualidade na América Latina, Escravidão, Homossexualidade e Demagogia*, de Luiz Mott, *Homossexualidade Indígena no Brasil: Um roteiro histórico-bibliográfico*, *Quando o armário é na aldeia: Colonialidade e normalização das sexualidades indígenas no Brasil*, *Ativismo Homossexual Indígena: Uma Análise Comparativa entre Brasil e América do Norte*, de Estevão Fernandes, *Gênero e sexualidades indígenas: alguns aspectos das transformações nas relações a partir dos Kaiowa no Mato Grosso do Sul* de Diógenes Cariaga, entre outros. A partir do que fora estudado, o artigo em questão chega à conclusão de que a ocorrência de atos não-heterossexuais entre os povos indígenas não se tratam de questões novas, introduzidas pelos brancos, e sim, de tópicos que sempre permearam a existência indígena, contudo, os quais foram reprimidos, ao longo dos séculos, pela moral cristã trazida pelos colonizadores. Inúmeros relatos destes, demonstram a maneira como os povos originários entendiam as práticas homoafetivas como algo natural, trabalhando estas dentro dos seus sistemas de crença e de sociabilidade.

Palavras-chave: *Homossexualidade Indígena, Movimentos Sociais, Homossexualidade, Two-Spirit.*

1. INTRODUÇÃO

No artigo “*Etno-História da Homossexualidade na América Latina*” (MOTT, LUIZ, 1994), o antropólogo, pesquisador, historiador e ativista Luiz Roberto de Barros Mott promove uma análise da história da homossexualidade no contexto latino-americano, expondo as diferentes maneiras como as práticas homoafetivas foram se modificando ao longo das décadas. Um dos pontos trabalhados pelo autor neste artigo, diz respeito a forma como muitos povos

indígenas, anterior ao contato com os colonizadores espanhóis e portugueses, apresentavam variadas práticas não-heterossexuais, as quais eram normalizadas e estruturadas dentro de suas culturas.

Vale reiterar que a literatura a respeito de tal temática se estende muito mais para além desta obra, com textos como “*Escravidão, Homossexualidade e Demagogia*” (MOTT, Luiz, 1988), também de autoria de Luiz Mott, reforçando a ideia de que, em geral, a cultura indígena na América do Sul, antes dos primeiros contatos com os colonizadores, era muito mais receptiva em relação a práticas não-heterossexuais, englobando questões como a homoafetividade, transexualidade, gêneros para além da lógica binária, entre outros.

Já no contexto atual, na América Latina, após séculos de colonização e as consequentes pressões existentes sobre as culturas indígenas, esta perspectiva inicial, usualmente, se não neutra, positiva, em relação a práticas não-heterossexuais, fora se alterando, influenciada, majoritariamente pela constante presença da igreja católica em aldeias e comunidades indígenas. Isto levou inúmeros indígenas a pensarem práticas não-heterossexuais como coisas da “cultura branca” e não como algo que já esteve presente em seus próprios círculos sociais.

Como previamente mencionado, essas práticas homoafetivas entre indígenas já foram descritas por diferentes autores dentro do meio acadêmico. Uma delas, “*Homossexualidade Indígena no Brasil: Um roteiro histórico-bibliográfico*” (FERNANDES, 2016), de autoria de Estevão Rafael Fernandes chega a citar o espanto dos colonizadores portugueses ao se depararem com estas. Um dos autores citados são Gabriel Soares de Souza, o qual, em 1587, relata:

São os tupinambás tão luxuriosos que não há pecado de luxúria que não cometam (...) são muito afeiçoados ao pecado nefando, entre os quais se não têm por afronta; e o que se serve de macho, se tem por valente, e contam esta bestialidade por proeza; e nas suas aldeias pelo sertão há alguns que têm tenda pública a quantos os querem como mulheres públicas. (SOUSA, 2000: 235-236, apud FERNANDES, 2016, p.4)

Artigos como “Quando o armário é na aldeia: Colonialidade e normalização das sexualidades indígenas no Brasil” (FERNANDES, 2016), de Estevão Rafael Fernandes, e “Gênero e sexualidades indígenas: alguns aspectos das transformações nas relações a partir dos Kaiowa no Mato Grosso do Sul” (CARIAGA, 2015) de Diógenes Cariaga, abordam a forma como inúmeros indígenas no contexto atual sofrem pressões sociais para se adequarem ao padrão heteronormativo introduzido pelo colonizadores, com muitos destes entendendo as práticas não-heterossexuais como resultantes de influências culturais externas.

Já no contexto norte-americano contemporâneo, a lógica seguida por inúmeros movimentos indígenas é uma de reconhecimento e valorização das práticas não-heterossexuais, entendendo estas não como um “desvio” de sua cultura originária, como é o caso, em geral, do contexto Latino-Americano, e sim como uma de suas inúmeras tradições a qual a lógica colonizadora tentou apagar.

Estas movimentações ficam explícitas ao se pensar a identidade indígena estadunidense chamada de two-spirit, a qual parte de um conceito tradicional não-heterossexual, pautado pela ideia da possibilidade de dois espíritos, um feminino e outro masculino, viverem em um mesmo corpo, sendo esta categoria normalmente utilizada para questionar a lógica de gênero e sexualidade imposta pelos colonizadores, não necessariamente se afiliando a comunidade LGBTQIA+.

Tal ativismo pode ser percebido em artigos como *Ativismo Homossexual Indígena: “Uma Análise Comparativa entre Brasil e América do Norte”* (FERNANDES, Estevão, 2015), na qual o autor Estevão Rafael Fernandes expõe as diferenças entre o ativismo homossexual indígena na América do Norte e no Brasil, com este adentrando na categoria two-spirit, e todo o movimento social elaborados ao redor deste.

Estas três questões: o passado, o presente e um possível futuro das práticas não-heterossexuais dos indígenas latino-americanos podem contribuir para um melhor entendimento dessa temática tão pouco trabalhada no contexto acadêmico, e ainda sim, tão importante para uma compreensão mais sensata das culturas indígenas e das diferentes formas de oposição à lógica colonial.

Dessa forma, o artigo em questão se propõe a realizar uma revisão bibliográfica acerca das formas como as práticas não-heterossexuais existiram entre os povos indígenas latino-americanos no passado; a maneira como essas questões são entendidas em certas comunidades no presente; e o modo como tais práticas podem, no futuro, serem pensadas dentro do movimento anticolonial indígena, tendo como base as movimentações dos povos nativos norte-americanos.

Vale mencionar que as categorias como homossexual, transexual, travesti, entre outros, são conceitos desenvolvidas pelo ocidente, as quais não necessariamente traduzem a lógica das práticas não-heterossexuais dos variados povos indígenas. Em outros termos, reconhece-se que mesmo terminologias de ordem LGBTQIA+ têm uma origem no ocidente, não necessariamente refletindo a visão dos povos indígenas em relação a essas questões.

Contudo, reconhecido a não igualdade dos conceitos indígenas e ocidentais, no tangente as práticas não-heterossexuais, dada a necessidade de se referir a essas questões com maior especificidade, será utilizado, ao longo da obra, majoritariamente, o linguajar ocidental, uma vez que é este no qual os autores estão mais familiarizados. Desse modo, a utilização da língua partirá de uma lógica mais instrumental, como indica o autor Estevão Fernandes, na sua obra “Quando o armário é na aldeia: Colonialidade e normalização das sexualidades indígenas no Brasil”:

Além disso, sei das implicações (e complicações) advindas do uso aqui do termo “homossexualidade” para me referir, de forma mais ou menos genérica, às diversas práticas não heterossexuais encontradas em etnias no país. Tal uso deve-se, em princípio, a fins instrumentais: parte considerável das fontes é constituída por cronistas, missionários, viajantes e fontes (históricas ou antropológicas), que utilizam termos bastante genéricos como “sodomia”, “pecado nefando” e “pederastia”, sem fazerem maiores distinções a práticas bissexuais, homossexuais, intersexuais, transexuais, entre outras. (FERNANDES, 2016, Pag.7)

Nesse sentido, o presente artigo trabalhará a questão das práticas não-heterossexuais dentro das culturas indígenas, sendo fundamentado em autores como Luiz Mott, Diógenes Egídio Cariaga, Arginaldo Gomes, Estevão Fernandes, entre outros.

2. NO PRINCÍPIO ERA ASSIM

Como anteriormente exposto, iremos inicialmente adentrar nas formas como as práticas não-heterossexuais eram compreendidas nos contextos indígenas prévios ao processo de colonização. Como supracitado, o artigo “*Etno-História da Homossexualidade na América Latina*” (1994), Luiz Mott inicia o texto argumentando que as existências destas práticas podem ser indicadas, em geral, a partir de três meios: mitos conversados na memória dos povos originários; objetos artísticos representando cenas homoeróticas; e relatos dos primeiros colonizadores que entraram em contato com os indígenas.

Dito isso, a grande maioria das obras encontradas pelos autores deste artigo tinham como preferência a utilização dos relatos dos colonizadores nas suas reconstruções históricas das práticas homoafetivos, quase não adentrando nos mitos dos povos indígenas em si. Conseqüentemente, o artigo em questão também irá se basear mais nos relatos destes para expor tal passado.

Reconhece-se, no entanto, tal como Luiz Mott diz em sua obra, que os relatos dos colonizadores podem ser tendenciosos, dado a inclinação destes a tanto interpretar a cultura de outros a partir de sua perspectiva europeia, deturpando as práticas observadas, como exagerar a presença, e a forma, destas, com a intenção de reiterar o suposto caráter “pecaminoso” dos

indígenas, justificando seu genocídio e conquista. Apesar disto, os relatos podem minimamente provar a existência destes atos entre os indígenas, mesmo que não seja possível confirmar, de forma absoluta, seu grau de presença.

Inicialmente, Luiz Mott expõe relatos do historiador espanhol Francisco Lopez de Gomara, o qual, em 1552, percorreu sobre a presença de ídolos homossexuais entre os povos nativos mexicanos em Sant Anton, chegando a dizer: “Encontraram entre algumas árvores um ídolo de ouro e muitos de lama, dois homens cavalgando um em cima do outro saindo de Sodoma.” (Tradução livre) (LOPEZ DE GOMARA, F Conquista de México. História General de Indias. (1551) Apud Raquena, op.cit. 1945:4, apud MOTT, 1998, P.2).

Mott também aborda que no Peru há notícias de que os primeiros colonizadores espanhóis teriam encontrado, e posteriormente derretido, esculturas em ouro representando a copula anal entre dois homens. Contudo, diferente desta, certas peças de cerâmica representando cenas explícitas de homossexualidade, deste contexto, conseguiram sobreviver ao processo violento da colonização, de forma que reservatórios de água, moringas, e outras obras esculpidas em argila no período pré-incaico demonstram a existência, e normalização, dessas práticas no contexto indígena pré-colonização.

Outra evidência citada por Mott a respeito desta maior leniência dos povos indígenas, a respeito das práticas não-heterossexuais, diz respeito ao relato de Gabriel Soares Sousa, no texto “*Tratado Descritivo do Brasil*” (1587) referente aos Tupinambá, com este relatando acerca da existência de índios gays que tinham como denominação tibirá, e índias lésbicas que tinham como denominação çacoaimbeguira. A respeito dos primeiros, o autor português diz:

Não contentes em andarem tão encarniçados na luxúria naturalmente cometida, são muito afeiçoados ao pecado nefando, entre os quais se não tem por afronta. E o que se serve de macho se tem por valente e contam esta bestialidade por proeza. E nas suas aldeias pelo sertão há alguns que tem tenda pública a quantos os querem como mulheres públicas. (SOUSA, Gabriel Soares. *Tratado Descritivo do Brasil em 1587*. S. Paulo, Companhia Editora Nacional, 1971:308 334. apud MOTT, 1998, P.5)

Em relação as çacoaimbeguira, o autor cita outro cronista, Gandavo, o qual, já em 1576, descrevia a forma como estas mulheres se portavam, argumentando que elas não estabeleciam relações românticas com homens, tendo em seu lugar esposas que as serviam, além de preferirem cortar o cabelo na mesma moda dos homens, e realizar tarefas consideradas como masculinas, como ir à guerra utilizando arco e flecha de caça.

Outro relato advindo dos colonizadores diz respeito aos nativos Guaicuru, pertencentes a grande nação guarani, cujos índios homossexuais, chamados de cudinhos, poderiam ser achados até o século XVIII. Estes indígenas eram não somente, de acordo com o autor em

questão, estimados pela sua sociedade, como tinham uma inserção natural nesta, tendo um marido o qual preza pela sua companha, além de adotarem, semelhante as çacoaimbeguira, hábitos associados ao sexo oposto, enfeitando-se como as mulheres, fazendo os trabalhos atribuídos a elas, e até mesmo realizando, uma vez por mês, os ritos associados a menstruação destas, sendo todas essas práticas entendidas como naturais.

Em outra obra, intitulada “*Homossexualidade indígena no Brasil: Um roteiro histórico-bibliográfico*”, o professor Estevão Rafael Fernandes aprofunda tal temática com outras fontes, as quais reiteram a presença de indígenas com práticas homoafetivas no passado. Uma destas é o texto “*Notícia sobre os Indios Tupinambás, seus costumes, etc. extractada de um manuscrito da Bibliotheca de S.M. o imperador*” (1587) escrita por Gabriel Soares de Sousa.

Nesta, o autor reafirma a existência de indígenas tupinambá, que realizam atos homoafetivos, dizendo que estes não viam diferença entre o “agente”, o qual penetrava, e o “paciente”, aquele penetrado. Portanto, eles entendiam ambas as posições, e o ato em si, como algo normal, a ponto de publicamente admitir sua execução. Para mais, estes se utilizavam de certas unções (óleos e ervas) para facilitar a penetração anal, demonstrando a forma majoritariamente neutra com o qual tais indígenas viam as práticas homoafetivas.

Couto de Magalhães, outro autor citado por Fernandes, registra a presença, entre os Chambioá, de homens dedicados a servir outros homens:

Tomemos agora um outro typo mais severo ainda que o Guató, e na bacia do Amazonas, o Chambioá. (...) O primeiro d’estes é o haver nas aldêas homens destinados a serem viri viduarum. Esses individuos não têm outro mister; são sustentados pela tribu, e não se entregam, como os outros, aos exercícios das longas viagens e peregrinações, que todos fazem annualmente, embora revesando-se. (...) Elle retorquiu-me que a paz de que gozavam as familias, e que não gosariam a não serem aquelles individuos ou antes essa instituição, compensava de muito o trabalho que pesava sobre os outros sustental-os. (MAGALHÃES, 1876: 115-116 apud Fernandes, 2016, Pag.6)

Fernandes traz o relato de Pierre Clastres do capitulo “*O arco e o cesto*” de sua obra “*A sociedade contra o Estado*” (2017). Neste capítulo, o autor reflete sobre um indígena homossexual guayaki, o Kremberi, o qual encontrou no Paraguai em 1960. Semelhantes aos relatos anteriores, este adotou uma aparência e tarefas associadas ao sexo oposto, sendo ocasionalmente procurado por alguns homens na aldeia para a realização de atos sexuais, com sua posição mais próxima ao lado “feminino”, considerada como normal pelos outros membros da aldeia.

A partir do que fora exposto, percebe-se como as relações não-heterossexuais eram, em geral, aceitas por variados povos indígenas ao longo da América pré-colonial, sendo

naturalmente imbuídas a cultura local. Vale mencionar que os relatos prévios também demonstram que essas práticas sexuais eram, ao menos para um dos envolvidos, aliadas a comportamentos associados ao sexo oposto, de forma que alguns dos homens homossexuais agiam tal como as mulheres da aldeia, e algumas mulheres homossexuais agiam tal qual como os homens da aldeia.

Logo, argumenta-se que embora tais atos fossem compreendidos como habituais, esses ainda sim eram aliados, em certa medida, a uma lógica “heterossexual”, com pelo menos um daqueles que sentiam desejo pelo mesmo sexo, desempenhando o papel pré-estabelecido do sexo oposto. Nesse caso, essas comunidades indígenas davam continuidade ao modelo binário feminino-masculino ao mesmo tempo em que permitiam atos homoafetivos.

Contudo, como anteriormente mencionado, após séculos de colonização e violência institucionalizada, a percepção da maioria dos povos indígenas latino-americanos referentes a atos não-heterossexuais fora se alterando. No artigo *“Quando o armário é na aldeia: Colonialidade e normalização das sexualidades indígenas no Brasil”*, o professor Estevão Rafael Fernandes argumenta que ao se depararem com práticas homoafetivas, os colonizadores portugueses promoveram castigos físicos, políticas de casamento heterossexual interétnico, divisão do trabalho, entre outros, na tentativa de reproduzir a lógica binária feminino-masculino adotada pelos europeus, a fim de “colonizar” as sexualidades nativas.

Assim, ao tornar a sexualidade indígena algo pecaminoso, degenerado, involuído, animalístico, entre outros, os colonizadores europeus justificavam sua repreensão a essa, alegando que tais práticas sexuais deveriam dar lugar aos costumes destes. Essa contínua repressão e presença da lógica colonizadora, ao longo dos séculos, levou, entre outros pontos, a percepção, por parte de alguns grupos indígenas, de que os atos homoafetivos eram algo estranho a sua cultura, sendo, na realidade, originados pela cultura branca.

Essa percepção pode ser vista em artigos como *“Gênero e sexualidades indígenas: alguns aspectos das transformações nas relações a partir dos Kaiowa no Mato Grosso do Sul”*, na qual o professor Diógenes Cariaga estuda a maneira como os Kaiowa no Mato Grosso do Sul entendem questões envolvendo gênero e sexualidade, em especial a forma como estes compreendem a homoafetividade.

Inicialmente, o autor expõe que na realidade dos Kaiowa, como em muitas aldeias indígenas, o sistema de parentesco insere o sujeito dentro da sociedade, de modo que eles somente são considerados responsáveis no momento em que têm filhos. Para mais, a posição

de prestígio político de cada indivíduo irá depender de sua rede de parentesco, somente podendo ocupar posições de liderança e chefia ao terem filhos.

Dentro da lógica dos Kaiowa, homens adultos, solteiros, e sem filhos são vistos com desconfiança, em muitos casos pensados como feiticeiros ou falsos xamãs, agentes da desordem e da desarticulação. O autor também aponta que, ao menos no seu caso, sua falta de filhos fora motivo de várias piadas por parte dos Kaiowa, algumas dessas referente a sua sexualidade. Em busca de melhor compreender como tais questões influenciam a homossexualidade, Cariaga realizou duas entrevistas com indígenas, os quais se identificavam como gays.

Ambos os entrevistados comentam que suas escolhas de viverem fora de suas aldeias se deram na tentativa de evitar tensões e desgastes referentes a especulações sobre a sua sexualidade, dado o estigma associado a aqueles que não têm filhos. Um dos jovens relata que foi levado para a igreja por um parente com o intuito de obter uma mudança comportamental, com este desejando tal transformação, na medida em que não conhecia qualquer outro indígena como ele, presumindo, então, que isso seria algo errado.

Para mais, esse mesmo entrevistado argumenta que, quando foi à cidade, com a intenção de fazer sua faculdade, percebeu vários indivíduos não-heterossexuais. Contudo, ele acreditou que isso era próprio da “cultura dos brancos”, sendo seu sistema de crença diferente deste. Nesse sentido, o autor comenta:

A ideia de que a homossexualidade é um “traço cultural” dos brancos, que não pode ser vista como uma prática sexual comum entre os Kaiowa, permeia parte das reflexões e é também produzida a partir da adesão a igrejas evangélicas e neopentecostais, que têm muitos fiéis e produzem ascendência política sobre os moradores da RID, visto que há muitas famílias que seguem as doutrinas religiosas que tratam o assunto como pecado ou desvio de conduta. (CARIAGA, 2015, Pag.446)

A ideia da homossexualidade ser um aspecto cultural dos “brancos” fora um fator, o qual impediu um maior diálogo de Cariaga com os jovens em questão, muitos dos quais entendiam sua sexualidade como uma “novidade” advinda do “mundo branco”. Apesar disso, os entrevistados acreditam que a resistência dos anciões em relação a práticas homoafetivas é antiquada, uma vez que uma nova realidade, de maior aceitação em relação a essas práticas, havia se instaurado, implicando na necessidade de novos comportamentos e formas de pensamento.

Em geral, os entrevistados viam como possibilidade uma maior aceitação no futuro, semelhante a como se deu o processo de empoderamento feminino dentro das aldeias. Todavia, eles não teciam muitas críticas, ou tentavam alterar ativamente a forma como os Kaiowa lidam com a homossexualidade no presente. Com base no que fora exposto, percebe-se como, em

algumas aldeias indígenas, a homossexualidade passara a ser vista como uma coisa externa à cultura originária, criando tensões entre todos envolvidos.

Entretanto, essa perspectiva em relação aos atos homoafetivos não diz respeito a todos os povos indígenas. Em obras como *“Quando existir é resistir: Two-spirit como crítica colonial”*, o autor Estevão Rafael Fernandes menciona a maneira como os povos originários norte-americanos, em geral, conseguem pensar a existência de indígenas não-heterossexuais como algo característico de sua cultura, e não como uma coisa originária dos “brancos”.

Em um primeiro momento, torna-se pertinente adentrar nas explicações do autor do porquê, no contexto estado-unidense, o movimento indígena ter se aproximado, em certa medida, da causa LGBTQIA+, diferentemente da realidade brasileira. De acordo com Fernandes, na América do Norte, o movimento indígena consolidou-se no final dos anos 1960, cenário em que várias lutas pelos direitos humanos ocorriam, como por exemplo o movimento pelos direitos LGBTQIA+.

Nesse sentido, alguns dos indígenas que atuavam na luta pelos seus direitos também passaram a atuar na luta pelos direitos LGBTQIA+, e vice-versa, assim criando um senso de solidariedade entre os dois movimentos. Isso instigou alguns indígenas a pensarem sobre como os movimentos raciais e homossexuais poderiam se unir, visto que apresentavam mais semelhanças que diferenças. Resultando assim numa aliança entre estas duas causas, bem como provocando uma mudança de pensamento dentro da realidade indígena no tocante a questão LGBTQIA+.

Enquanto isso, na conjuntura brasileira, o movimento indígena ganhou força num contexto pós-ditadura militar, com pautas voltadas para questões de ordem imediata, como direito a terra, a saúde, o desenvolvimento, a educação, entre outros, deixando pouco espaço para temáticas LGBTQIA+. Ademais, tal movimentação teve como grande aliado a Igreja Católica, a qual auxiliou estes em sua luta pela demarcação de terra, representação, segurança, meio ambiente, etc.

Logo, por terem pautas mais urgentes a serem debatidas num primeiro momento, associada a uma ligação intrínseca com a Igreja Católica, usualmente muito aversa a causa LGBTQIA+, os movimentos indígenas no contexto brasileiro não tiveram espaço, ou desejo, para debater questões envolvendo práticas fora do padrão heteronormativo, sendo possível argumentar que seu prolongado contato com a Igreja Católica tendeu a influenciar, de forma negativa, a percepção desses a respeito da homossexualidade.

À vista disso, o autor comenta que, diferente do contexto estado-unidense, o movimento indígena no Brasil, de forma geral, não desenvolveu uma crítica ao colonialismo profunda o bastante, para que esses opõem-se com maior intensidade ao modelo de sexualidade imposta pelos colonizadores. Posto isso, pode-se alegar que ao estudar a maneira como os indígenas norte-americanos conseguiram alinhar essas duas temáticas, sexual e racial, dentro de suas lutas, é possível imaginar como os movimentos indígenas brasileiros têm potencial de futuramente abrir mais espaços para aqueles com práticas homoafetivas.

Fernandes inicia o artigo em questão explicando o significado do termo *Two-Spirit* (dois espíritos), o qual é muito utilizado pelos povos originários norte-americanos não-heterossexuais. Este termo, o autor explica, resulta das crenças religiosas de alguns desses povos, que entendiam ser possível existirem indivíduos com espíritos tanto do gênero masculino quanto feminino, em seus corpos, levando a comportamentos não-heteronormativos.

A utilização dessa crença antiga como símbolo de resistência revela o modo como no passado, gays eram aceitos em suas comunidades, mais uma vez demonstrando tanto que a homossexualidade não é algo novo no contexto indígena, uma vez que esta já era prevista dentro de sua religiosidade, quanto que uma luta pela descolonização das vidas indígenas perpassa um ativismo pela maior liberdade de expressão sexual. Nesse sentido, o autor comenta:

Dessa maneira, as críticas two-spirit não são apenas compreendidas no âmbito da luta contra a homofobia nativa, mas também a partir de um lugar de enunciação no qual essa homofobia é vista como produto da colonização. Nesta perspectiva, essas críticas são, em seu cerne, críticas ao próprio sistema colonial. (FERNANDES, 2017, Pag.8)

Tendo isso em vista, o movimento *two-spirit*, comumente, apresenta-se como divergente ao movimento LGBTQIA+, em virtude de sua ancestralidade histórica, a qual está eminente aliada a uma luta contra os pressupostos colonizadores, enquanto o movimento LGBTQIA+, em geral, retém-se somente na pauta de gênero e sexualidade.

Outro artigo do mesmo autor, intitulado “*Ativismo Homossexual Indígena: Uma Análise Comparativa entre Brasil e América do Norte*” (2015), também trabalha o movimento *two-spirit* na conjuntura nativa norte-americana, promovendo um contraponto, a partir do quadro brasileiro. No Brasil, em muitos casos, condutas não-heterossexuais indígenas são vistas como uma perda da cultura, enquanto na realidade norte-americana, essas são entendidas como um meio de reafirmar a identidade nativa e lutar contra o discurso colonizador.

Assim, muito mais que uma luta pelos direitos dos nativos homossexuais, o movimento *two-spirit* se apresenta como mais uma faceta no combate pela descolonização. Ao tomarem para si uma categoria utilizada pelos seus antepassados, estes opõem-se a uma lógica

heteronormativa a qual fora introduzida pelos colonizadores, demonstrando como é possível, e pertinente, aliar a luta por direitos de indivíduos não-heterossexuais às questões indígenas.

Dessa forma, percebe-se como uma união entre a pauta indígena, e temáticas referentes a homossexualidade não se trata de algo “artificial”, nem um “desvio” da cultura indígena, sendo, na realidade, uma forma de fortalecer essa, ao retornar às práticas sexuais perdidas no violento processo de colonização. Nos Estados Unidos, o processo de reconhecimento de sexualidades não pertencentes ao padrão heteronormativo foi resultado de toda uma construção histórica. Apesar da jornada percorrida pelo movimento indígena no Brasil ser diferente dessa, isto não impede que no futuro tal pauta tenha um maior destaque.

Vale mencionar que a grande maioria dos autores utilizados neste artigo são indivíduos não-indígenas, advindo das dificuldades encontradas pelos autores do artigo em questão em achar obras, artigos, e textos referentes a temática estudada, escritas a partir da perspectiva dos próprios indígenas. Essa escassez de textos acadêmicos elaborados por indígenas, especialmente no contexto brasileiro, leva a uma análise possivelmente incompleta do tema em questão, uma vez que somente parte da perspectiva de sujeitos externos à aldeia para explicar a temática.

Nesse sentido, torna-se necessário a realização de um maior número de debates encabeçados por indígenas, em relação a tal objeto de estudo, a fim de expandir o escopo acadêmico, e a compreensão das práticas não-heterossexuais dos povos originários. Após séculos de colonização violenta, a qual impôs a perspectiva dos colonizadores sobre os povos indígenas, é urgente permitir que eles falem por si mesmo a respeito de sua própria realidade.

3. CONCLUSÃO

A partir do que fora anteriormente discutido, percebe-se como a ocorrência de atos não-heterossexuais entre os povos indígenas não se tratam de questões novas, introduzidas pelos brancos, e sim, de tópicos que sempre permearam a existência indígena, contudo, os quais foram reprimidos, ao longo dos séculos, pela moral cristã trazida pelos colonizadores. Inúmeros relatos destes, previamente expostos, demonstram a maneira como os povos originários entendiam as práticas homoafetivas como algo natural, trabalhando estés dentro dos seus sistemas de crença e de sociabilidade.

Contudo, ao inserir estes atos dentro de sua compreensão de mundo, tais povos, em geral, estabeleciam certos limites acerca de como isto poderia ocorrer, não havendo uma “liberdade absoluta” no tocante as práticas sexuais. O explorador Couto de Magalhães, por

exemplo, expôs a existência, entre os Chambioá, de homens sustentados pela tribo cuja principal função era realizarem ato homoafetivos com outros homens, sendo estes entendidos como chave para manutenção da paz entre as famílias. Ao estabelecer uma categoria específica com a qual se pode realizar atos homoafetivos, este povo deixava claro onde, e como, tais práticas podiam ocorrer.

Para mais, a grande maioria dos relatos dos colonizadores, mesmo que parcialmente tendenciosos, deixam implícito a ideia de que parte dos relacionamentos homoafetivos eram compostos por um indivíduo o qual tomava para si as tarefas masculinas da aldeia, e outro indivíduo o qual tomava para si as tarefas femininas. Isto resultava em relacionamentos homoafetivos perpassados pela lógica binária masculino-feminino, podendo-se inferir que aqueles os quais desviavam desse modelo heteronormativo eram vistos com estranheza.

Ademais, após séculos de colonização europeia e contato íntimo com a igreja católica, uma boa parcela dos povos indígenas passou a ver os atos homoafetivos não como algo que já fora parte de sua cultura, e sim, como algo que teria advindo do meio branco, tal como fora exposto por Diógenes Cariaga no artigo “*Gênero e sexualidades indígenas: alguns aspectos das transformações nas relações a partir dos Kaiowa no Mato Grosso do Sul*”. Esta forma de pensar dificulta a vivência de inúmeros indígenas não-heterossexuais, muitos dos quais, como Cariaga expõe, acabam saindo de suas aldeias, para não serem motivos de chacota e piadas.

Já no contexto estado-unidense, a trajetória de luta dos povos originários norte-americanos resultara numa maior aproximação com a causa LGBTQIA+, possibilitando a posterior inserção de temáticas não-heterossexuais dentro da agenda política destes. A partir disso, originou-se o movimento *two-spirit*, o qual retoma categorias utilizadas pelos seus ancestrais para promover não só uma maior aceitação de indivíduos os quais não se adequam ao modelo heteronormativo ocidental, como para lutar contra os resquícios da colonização.

Reitera-se que os dados utilizados no artigo em questão foram retirados das obras encontradas pelos autores, sendo estas em sua maioria elaboradas por escritores não-indígenas. Reconhece-se que está falta de diálogo com autores indígenas promove uma visão parcial acerca dessa temática, ao partir somente daqueles os quais não necessariamente estão inseridos nesta realidade.

Pode-se argumentar que a falta de artigos referente a homossexualidade dos povos originários, escrita por autores indígenas, revela, entre outras questões, a dificuldade destes de se inserirem no meio acadêmico, e trazerem sua realidade para este espaço, dado que este é muitas vezes permeado pela mesma lógica ocidental a qual os oprime em outros contextos da

sociedade. Nesse sentido, é de demasiada importância que mais autores indígenas tenham a possibilidade de descrever a sua realidade, permitindo tanto uma compreensão mais nuançada destes povos, quanto uma maior agência deles.

Portanto, conclui-se que apesar desta temática ser pertinente, poucos são os autores indígenas, e não-indígenas, os quais pesquisam sobre este assunto, sendo necessário tanto a previamente mencionada maior inserção acadêmica de povos originários, quanto uma expansão dos estudos acerca da vivência indígena, tocando em facetas de suas existências as quais são usualmente relegadas ao esquecimento, como é o caso das práticas homossexuais existentes entre estes.

REFERÊNCIAS

CARIAGA, Diogenes Egidio. Gênero e sexualidades indígenas: alguns aspectos das transformações nas relações a partir dos Kaiowa em Mato Grosso do Sul. **Cadernos de Campo**, São Paulo, 1991, v. 24, n. 24, p. 441-464, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/108628>. Acesso em: 08 de outubro de 2022.

CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o Estado**. Ubu Editora LTDA-ME, 2017. Disponível em: [A sociedade contra o Estado - Pierre Clastres - Google Livros](#). Acesso em: 15 de novembro de 2022.

DE GÓMARA, Francisco López; LACROIX, Jorge Gurría. **Historia de la conquista de México**. Fundacion Biblioteca Ayacuch, 1979. Disponível em: [Historia de la conquista de México - Francisco López de Gómara, Jorge Gurría Lacroix - Google Livros](#). Acesso em: 15 de novembro de 2022.

FERNANDES, Estevão. Quando o armário é na aldeia: Colonialidade e normalização das sexualidades indígenas no Brasil. **10º Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Ocidental**, Rio Branco-AC, 08 a 11 de novembro de 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/30580256/Quando_o_arm%C3%A1rio_%C3%A9_na_aldeia_Colonialidade_e_normaliza%C3%A7%C3%A3o_das_sexualidades_ind%C3%ADgenas_no_Brasil. Acesso em: 08 de outubro de 2022.

FERNANDES, Estevão. Quando existir é resistir: Two-Spirits como crítica colonial. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, v. 11, n. 1, p. 100-122, 2017. Disponível em: www.adaltech.com.br/anais/sociologia2017/resumos/PDF-eposter-trab-aceito-0061-1.pdf. Acesso em: 15 de novembro de 2022.

FERNANDES, Estevão Rafael. **Ativismo homossexual indígena: uma análise comparativa entre Brasil e América do Norte**. **Dados**, v. 58, p. 257-294, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/6dD4zfd8nb9f4dzYJnX6BQs/abstract/?lang=pt#:~:text=Conclu%C3%ADse%20isso%20se%20deveu,oposto%2C%20j%C3%A1%20que%20a%20homossexualidade>. Acesso em: 08 de outubro de 2022.

FERNANDES, Estevão Rafael. **Ativismo homossexual indígena: uma análise comparativa entre Brasil e América do Norte. Dados**, v. 58, p. 257-294, 2015. Disponível em: [SciELO - Brasil - Ativismo Homossexual Indígena: Uma Análise Comparativa entre Brasil e América do Norte](#). Acesso em: 15 de novembro de 2022.

GOMES, Aguinaldo; NOVAIS; Sandra. Práticas Sexuais e Homossexualidade entre os Indígenas Brasileiros. **Caderno Espaço Feminino**, Uberlândia-MG, v. 26, n. 2, jul. /dez. 2013, p. 44-57. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/24666>. Acesso em: 08 de outubro de 2022.

MAGALHÃES, Couto de. “Parte II: Origens, costumes e região selvagem”. *O Selvagem*. Rio de Janeiro: Typographia da Reforma. 1876.

MOTT, Luiz. Etno-história da homossexualidade na América Latina. 1994. Comunicação apresentada no “Seminário-Taller de História de las Mentalidades y los Imaginarios”, realizado na Pontificia Universidad Javerina de Bogotá, Colômbia, Departamento de História e Geografia. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/HistRev/article/view/12016>. Acesso em: 08 de outubro de 2022.

MOTT, Luiz. **Escravidão, Homossexualidade e Demagogia**. São Paulo, Ícone Editora, 1988.

SOARES DE SOUSA, Gabriel. **Tratado descritivo do Brasil em 1587**. Companhia Editora Nacional, Brasileira, v. 117, 1971. Disponível em: [Domínio Público - Detalhe da Obra \(dominiopublico.gov.br\)](#). Acesso em: 15 de novembro de 2022.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE TRABALHO NO BRASIL E CONSUBSTANCIALIDADE

Thiago Pereira Lima
Graduado em Geografia
Graduação em História
Graduando em Ciências Sociais
Mestre em Ciências Sociais
Doutor em Políticas Públicas
thiagoplima2008@hotmail.com
UFMA

Fernanda de Cássia Rodrigues Gomes
Graduada em Geografia
Graduação em Serviço Social
Mestra em Políticas Públicas
Doutoranda em Política Social
fernandacrgomes.as@gmail.com
UnB

RESUMO: O objetivo deste artigo é problematizar a abordagem teórico-metodológica conhecida como *consustancialidade*, proposta por Danièle Kergoat (2010; 2016; 2018; 2019), no âmbito da Sociologia do Trabalho e dos estudos feministas, articulada com as atuais políticas públicas de trabalho no Brasil, voltadas para as mulheres. Constitui-se como uma crítica ao conceito de interseccionalidade, elaborado por Crenshaw (1989;1991). Em linhas gerais, a *consustancialidade* designa a complexa imbricação das relações de poder/dominação, das identidades e desigualdades. Consiste em uma chave interpretativa para a compreensão das relações de poder, em uma perspectiva dinâmica dos conflitos sociais, inscrevendo as relações sociais de sexo, as relações sociais de classe e as relações sociais de raça-etnia. Nesse sentido, a perspectiva metodológica se constitui por meio do levantamento bibliográfico-documental, com a leitura dos textos escritos por Danièle Kergoat, e levantamento de documentos e dados oficiais, no sentido de perceber como a consustancialidade se entrelaça (ou não) nas políticas públicas de trabalho brasileiras desenvolvidas ao longo do século XXI. Como conclusão, consideramos que a *consustancialidade* pode ser uma pista de análise das políticas públicas de trabalho, e mesmo para outras políticas públicas no país, com atravessamento de gênero, raça e classe, mas também com limitações ao se pensar uma realidade de capitalismo periférico. Destacamos que há um caminho ainda a ser trilhado no processo de construção e implementação das políticas, no tocante à imbricação, dinâmica e profunda, de gênero, classe e raça.

Palavras-chave: Consustancialidade; Políticas Públicas; Trabalho; Mulheres;

1. INTRODUÇÃO

A categoria analítica *consustancialidade* tem sua origem ligada ao feminismo materialista francês, no final dos anos 1970. É uma proposta teórico-metodológica para identificar, refletir e analisar as articulações das relações de poder que atravessam as relações de classe social e raça, sexo/gênero.

A socióloga francesa Danièle Kergoat é uma das principais autoras a abordar a referida categoria que expressa a imbricação de marcadores sociais e as relações no que se refere a

raça/etnia, gênero/sexo/patriarcado e classe/capitalismo. Também, produziu aportes capitais para se pensar o mundo do trabalho e a imbricação de diferentes relações sociais de dominação. Cabe inferir que tal teoria vem se ampliando ao longo das décadas acompanhando o movimento da realidade social.

Para Galerand e Kergoat (2014), a *consustancialidade* surgiu como possibilidade de compreensão de complexas imbricações das relações sociais, que embora distintas, possuem propriedades comuns. Tomam como empréstimo, o conceito marxista de *relação social*, com seu conteúdo dialético e materialista, para pensar o sexo e a raça; as relações sociais, embora distintas, não podem ser entendidas separadamente, sob pena de reificá-las. Segundo as autoras, a *consustancialidade* das relações sociais está enraizado na necessidade de compreender tanto as práticas sociais das operárias – a exploração particular que sofriam, suas formas de militância, as resistências que opunham à desqualificação de seu trabalho “de mulheres”, as modalidades segundo as quais entravam em luta e se mobilizavam, bem como quanto a dinâmica intrinsecamente sexuada e, portanto, contraditória da relação de classe (KERGOAT, 1982).

Situamos que a *consustancialidade* é uma forma de compreender como se dão as articulações das relações sociais e ajuda-nos a pensar as opressões desencadeadas a partir do patriarcado, racismo e do capitalismo. Tais análises devem ser concebidas de forma relacional para compreender a realidade sobre o trabalho feminino e a construção de políticas que enfrentem as desigualdades de gênero.

Dessa forma, apresentamos, neste artigo, reflexões preliminares sobre a categoria analítica *consustancialidade*, para contribuir com o debate teórico-metodológico e produção do conhecimento no que diz respeito à formulação de políticas públicas necessárias ao enfrentamento das desigualdades de sexo/gênero, raça e classe no campo do trabalho.

2. CONSUSTANCIALIDADE E POLÍTICAS PÚBLICAS DE TRABALHO PARA MULHERES NO BRASIL: APONTAMENTOS INTRODUTÓRIOS

O debate sobre a *consustancialidade* nas políticas públicas surge da necessidade de abordagem sobre as múltiplas dimensões – sexo/gênero, classe, e raça que expressam como a nossa sociedade tem sido estruturada e estabelecida ao longo do tempo.

A expressão das relações sociais na sociedade brasileira é percebida pela heterogeneidade de sujeitos, identidades e grupos sociais, entretanto não podemos ignorar o apagamento, negação da existência das chamadas “minorias” ao longo do processo histórico-

social de formação deste país que foi construído a partir de um processo de colonização, escravização, racismo, opressões de gênero, classe e destruição ambiental.

Dessa forma, existe uma ideologia que opera para a permanência da subalternização das mulheres que, para Gomes et al (2022), é reproduzida continuamente através da mistificação das relações de gênero, que perpassam a esfera privada e a esfera pública, não sendo contidas ou erradicadas por mecanismos sociais como legislações e políticas públicas, os quais muitas vezes, cooperam para a continuidade da discriminação de gênero – embora sejam possibilidades de serem instrumentos importantes no processo de mitigação das desigualdades sociais.

As relações sociais são múltiplas, e mais complexas ainda, quando se trata do contexto brasileira, de tal maneira que se torna cada vez mais urgente, buscar ferramentas teórico-metodológicas e políticas, necessárias à compreensão das problemáticas relacionadas a construção de políticas públicas que enfrentem as questões de sexo/gênero, raça e classe.

A perspectiva consubstancial representa um conjunto de imbricações tecidas que constroem o tecido social, que precisa ser visto tal como é, desigual, principalmente para as mulheres negras e pobres.

Para Kergoat (2010, p.94), as relações sociais são *consubstanciais*; elas formam um nó que não pode ser desatado nas práticas sociais concretas. As relações são coextensivas ao se desenvolverem: as relações sociais de classe, sexo/gênero e raça se reproduzem e co-reproduzem mutuamente.

É uma resposta à *interseccionalidade*, elaborada por Kimberlé Crenshaw (1991), que tenta apreender a variedade das interações das relações de gênero e de raça, ao estudar a realidade das mulheres afro-americanas. Kergoat (2010) critica a naturalização das categorias analíticas que a perspectiva da interseccionalidade realiza, ao colocar as relações em posições fixas que divide os marcadores sociais em setores.

Problematizar nos termos da *consubstancialidade*, é pensar que gênero, classe ou raça pode ou não ser unificados. Mas é também considerar, que não são marcadores que são fontes de antagonismo ou solidariedade, pois “nenhuma relação social é primordial ou tem prioridade sobre outra, ou seja, não há contradições principais e contradições secundárias (KERGOAT, 2010, p.99).

Alguns princípios metodológicos da *consubstancialidade* são destacados por Kergoat (2010, p.99 e 100): as relações de gênero, raça e classe são relações de produção; nelas, entrecruzam-se exploração, dominação e opressão; o caráter dinâmico e histórico das relações sociais; a instabilidade no tempo e no espaço dos princípios de funcionamento das relações

sociais; e a maneira como os dominados reinterpretem e subvertam, coletivamente, as categorias, no sentido de não serem reificadas.

Para Maruani (2005), falar de *consustancialidade*, significa, portanto, afirmar que “sequenciar” as relações sociais é uma operação que deve permanecer na ordem da lógica e na análise das práticas sociais e estas por sua vez nos revelam que as mulheres não são segregadas como os outros grupos dominados; elas são inscritas no conjunto dos sistemas sociais de idade, de classe, de sexo/gênero e de raça.

No contexto da transversalização das políticas públicas, podemos inferir que a perspectiva consustancial serve para identificar a eficácia, efetividade e a eficiência, ou não, no que se refere ao enfrentamento das opressões expressos nos marcadores sociais que afetam a vida das mulheres. A *consustancialidade* permite um olhar ampliado das problemáticas, que por sua vez são imbricadas, que envolvem as mulheres.

Para Bandeira (2005), é necessário avançar na transversalização da perspectiva de gênero nas políticas públicas. O Plano Plurianual –PPA 2004-2007 adotou, pela primeira vez no Brasil, a viabilização da inclusão social, da equalização das oportunidades – articulando gênero, raça, etnia e pessoas com necessidades especiais. Portanto, concebe-se que além de gênero, outras intersecções são essenciais para a construção de políticas públicas eficientes para o processo de enfrentamento das desigualdades nas diversas esferas da vida, seja doméstica, econômica, social e política. Assim, conceber a *consustancialidade* para pensar políticas públicas na perspectiva de gênero significa desenvolver um processo para sanar uma dívida histórico-social.

Segundo Scott (1995), *gênero* é um elemento das relações sociais que expressa as diferenças entre o masculino e o feminino, portanto uma construção social, histórica e cultural diretamente relacionada com as relações de poder que estabelecem disparidades hierárquicas entre os sexos. As mulheres são o grupo mais passível de sofrer as consequências ligadas à precarização, pois as desigualdades de gênero ainda constituem um padrão e um elemento indispensável para se compreender a condição de pobreza das mulheres (BANDEIRA, 2005). Esta condição se acentua quando essas mulheres se encontram em um território marcado por profundas desigualdades socioeconômicas. Dentre outros aspectos, elas também somam para o exército de reserva, condição que lhes impõem limitações na inserção em qualquer trabalho para garantir sua sobrevivência e de seus dependentes.

Bandeira (2005) afirma que a desigualdade das mulheres se torna ainda mais gritante, se considerada sua condição de raça/etnia, pois a 'feminização' da pobreza é racializada. Nesse

sentido, o conceito de *consustancialidade* pode ser aplicado à análise das relações de gênero, de raça e de classe no trabalho de *care*, no trabalho material, técnico e emocional, em que essas relações aparecem imbricadas (HIRATA, 2014).

Bell hooks (2014), aponta que a perspectiva feminista é um caminho para alcançar a libertação, não somente da opressão sexista, mas do racismo, da exploração de classe e outras violações, que ocorrem na vida social; ou seja a autora aponta a necessidade de *consustanciar*.

A necessidade de situar classes é imposta pela própria dinâmica das relações sociais. É na divisão social organizada de forma hierárquica, pelo lugar que ocupamos no processo de produção, através do trabalho, ou seja, da posição na divisão social do trabalho, que as classes serão definidas. Situada nessa imbricação, está a *divisão sexual do trabalho* que estabelece espaços que homens e mulheres irão ocupar.

O fator raça, associado a gênero e classe, demonstra a situação da mulher negra e pobre no mercado de trabalho. As mulheres negras ainda são as mais prejudicadas no mercado de trabalho. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revela que o rendimento médio real mensal é o menor entre as mulheres negras e o maior entre os homens brancos.

Como publicou o Movimento mulher 360⁹⁵⁸, no segundo trimestre de 2022, enquanto eles receberam em média R\$ 3.708 e as mulheres brancas R\$ 2.774, as trabalhadoras negras ganharam, em média, R\$ 1.715, e os trabalhadores negros, R\$ 2.142. Ou seja, as mulheres negras receberam 46,3% dos rendimentos recebidos pelos homens brancos. A pesquisa também aponta quais são as atividades econômicas com maior predominância de colaboradoras negras. Elas trabalham com serviços domésticos, comércio, educação, saúde humana e serviços sociais. No caso dos serviços domésticos, por exemplo, a proporção (16,4%) é quase o dobro em relação à participação das mulheres brancas (8,8%). Segmentos de Informação, comunicação e atividades financeiras, imobiliárias, profissionais e administrativas, as mulheres brancas têm maior participação (14,3%), em comparação às negras (9%).

Dessa forma, Kergoat (2014) aponta que para compreender a dinâmica desta realidade, é necessário adotar uma fundamentação teórico-metodológica capaz de revelar a espessura das questões que elas levantam. E é neste sentido que a análise feminista materialista oferece, a nosso ver, instrumentos poderosos e sempre atuais, entre os quais a *consustancialidade*.

Portanto, reafirmamos que a *consustancialidade* se constitui como uma ferramenta teórico-metodológica útil para desvelar as opressões de sexo/gênero, raça, classe, entre outras. De tal maneira que se situa elaborar políticas públicas na perspectiva da *consustancialidade*,

⁹⁵⁸ <https://movimentomulher360.com.br/noticias/mulheres-negras-mercado-trabalho/>

de forma que sejam inclusivas para enfrentar as desigualdades, quanto para avaliar e corrigir as que estão em curso e possuem limitações neste aspecto.

Destarte, a *consustancialidade* é uma forma de identificar dispositivos para enfrentar as dinâmicas de opressão, exploração e dominação que permeiam as relações sociais e seus reflexos na elaboração de políticas públicas que devem ser construídas, levando em consideração a perspectiva de gênero, raça, classe, sexualidade, entre outros marcadores sociais.

Diante da necessidade de enfrentar as desigualdades diversas, é que inferimos que tais políticas devem ter na sua base, a *consustancialidade*, pois como esclarece Kergoat (2014), ela remete a dois objetivos: o primeiro, é o conhecimento dos mecanismos da opressão. Isso exige que nada de sua complexidade seja negado. Ao contrário, exige tomá-los como objeto central da análise. Para tanto, é indispensável abarcar a pluralidade dos sistemas de dominação e seus entrelaçamentos. O segundo objetivo é a saída destes sistemas, tendo a emancipação como horizonte.

A transversalidade de gênero nas políticas públicas implica em avançarmos na perspectiva consustancial como forma de intervir para eficiência na gestão pública, na perspectiva do desenvolvimento tanto de uma teoria inter/transdisciplinar, como da política para resultados efetivos, de uma verdadeira transformação da realidade. Gomes et al (2022), aponta que a ação deve ter como base a visão integrada e entrelaçada do todo, e não somente o somatório de eixos da opressão ou somatórios das dimensões das realidades.

De acordo com Cisne (2018), o desenho da exploração sobre o trabalho não é abstrato, mas tem corpo, sexo, sexualidade e raça eixos estruturadores. A classe trabalhadora não é homogênea, é diversa, e compreender sua diversidade, não significa cair em particularismos; trata-se ao contrário, de analisar a partir de uma perspectiva de totalidade a classe trabalhadora, considerando suas particularidades, compreendendo-a como um todo dialético, que como tal, envolve contradições.

Nas palavras de Silva (2019), a luta pela emancipação humana pressupõe uma sociabilidade libertária, sem exploração, alienação e opressões, pondo em movimento a esperança, fortalecendo as lutas anticapitalistas, em um movimento dialético pelo fim do atual sistema que é o capitalismo. Nessa direção, Boschetti (2017, p. 69), nos convoca a assumir e participar das lutas da classe trabalhadora, para se colocar contra todas as formas de supressão de direitos, contra todas as formas de exploração econômica, opressão de gênero, geração, etnia, orientação sexual; e a identificação das condições objetivas e subjetivas determinantes das relações sociais.

Portanto, infere-se a necessidade do desenvolvimento de pesquisas e discussões que relacionem experiências de análise de políticas públicas na perspectiva da *consustancialidade* visando revelar, por exemplo, a relação entre a força de trabalho das mulheres e o processo de acumulação do capital. Para os/as pesquisadores/as das Ciências humanas e sociais, a análise na perspectiva consustancial é um desafio cada vez mais necessário e urgente para retratar a realidade como uma forma de denunciar as desigualdades, que por séculos, estiveram “invisibilizadas” pelo sistema patriarcal.

De acordo com Cisne (2018), a emancipação é indispensável à superação dos antagonismos, contradições, apropriação e exploração que as relações patriarcais racistas capitalistas envolvem. Significa um esforço teórico-metodológico e político para decodificar as múltiplas opressões vivenciadas, tendo em vista contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas, que construam a igualdade na diferença.

3. CONCLUSÃO

A discussão sobre a *consustancialidade* tem ganhado espaço sobretudo no ambiente acadêmico, entretanto, ainda é incipiente no debate sobre a elaboração, formulação e implementação das políticas públicas de trabalho para mulheres. A tão necessária relação entre as opressões não tem ocorrido de forma a promover o enfrentamento das desigualdades através das políticas públicas com eficácia, eficiência e efetividade, e de provocar mudanças significativas quanto as desigualdades, principalmente no período recente que vivenciamos uma guinada do conservadorismo, corte de recursos públicos para políticas públicas com perspectiva de gênero, representando, portanto, um verdadeiro retrocesso.

No Brasil contemporâneo, a participação das mulheres no mercado de trabalho aumentou, no entanto, as desigualdades e segmentações, perduram, e se expressam nas desigualdades salariais e na precarização. Segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2009) alguns fatores que explicam esta mudança estão relacionados à própria expansão do mundo do trabalho; as transformações culturais que, mesmo lentas, redirecionam as mulheres a outros espaços, além do âmbito privado; à própria escolarização das mulheres, que hoje já apresentam indicadores educacionais superiores aos dos homens; e à redução da taxa de fecundidade, entre outros. Apesar do crescimento contínuo, a proporção de mulheres trabalhando ou à procura de trabalho no Brasil ainda é bastante inferior à dos homens, que tem se mantido estável ao longo dos últimos anos. Com isso, em 2008, enquanto 57,6% das

brasileiras participavam do mercado de trabalho, 80,5% dos homens estavam na mesma situação (FONTOURA E GONZALEZ, 2009, p.21).

Como analisa Lima (2020) em um estudo preliminar sobre as políticas públicas de gênero desenvolvidas nos anos de 2019 e 2020, o discurso e práticas políticas do governo Bolsonaro reverberam, simbolicamente, sobre as políticas públicas e sobre o lugar que o gênero ocupa neste campo. As ações do governo Bolsonaro não foram gestadas em 2019, mas fazem parte de um processo político que vem antes, que se constitui em caráter reativo às políticas de gênero no Brasil contemporâneo, articulada à adoção de uma agenda ultraliberal, que desmonta direitos trabalhistas.

Fica evidente a necessidade da apreensão das dinâmicas estruturais que determinam e sustentam as desigualdades e opressões que afetam diferentemente a vida dos sujeitos, em especial das mulheres no trabalho e em outras dimensões da vida social. Ficam as seguintes perguntas, inspiradas na leitura de Kergoat (2016), como desafios epistêmicos e políticos: como agir concretamente para fazer operar em conjunto as diferentes relações sociais e como expressar isso nas políticas públicas de trabalho? Como colocar em ação a consubstancialidade na elaboração, formulação e implementação de políticas públicas de trabalho?

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Lourdes. Brasil: fortalecimento da secretaria especial de políticas para as mulheres para avançar na transversalização da perspectiva de gênero nas políticas públicas. In: PEREIRA DE MELO, Hildete & BANDEIRA, Lourdes. A pobreza e as políticas de Gênero no Brasil. CEPAL. Série Mujer y Desarrollo. N.66. Jun/2005. pp.43-76.

BOSCHETTI, Ivanete. Assistência Social e Trabalho no Capital. São Paulo: Cortez, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sssoc/n128/0101-6628-sssoc-128-0054.pdf> Serv. Soc. Soc., São Paulo, n.128, p. 54-71, jan./abr. 2017 acesso: 15/05/2023

CISNE, MYRLA. PRAFÁCIO in: NOGUEIRA, L.; et al. (Orgs.). Hasteemos a bandeira colorida: Diversidade sexual e de gênero no Brasil. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

CRENSHAW, Kimberle. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. Source: Stanford Law Review, Vol. 43, No. 6 (Jul., 1991), pp. 1241-1299.

DAVIS, Angela. Mulheres, raça e classe. São Paulo: Boitempo, 2016. 248p.

FONTOURA, Natália de Oliveira e GONZALEZ, Roberto. NOTA TÉCNICA Aumento da participação de mulheres no mercado de trabalho: mudança ou reprodução da desigualdade? Ipea. Mercado de trabalho, 41, nov. 2009.

GALERAND, Elsa, KERGOAT, Danièle. Les apports de la sociologie du genre à la critique du travail. In: *La nouvelle revue du travail* (revista on line), 4/2014. KERGOAT, Danièle. Les Ouvrières. Paris: Le Sycomore, 1982.

GOMES, F. de C.; SANTOS, N. A. dos, NASCIMENTO, S. M. V.; T. P. LIMA. INTERSECCÕES DE GÊNERO E RAÇA/ETNIA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO ESTADO DO MARANHÃO: um processo em construção. Disponível em <https://sinespp.ufpi.br/upload/anais/MTM5OA==.pdf?123647>. Acesso 10/jun/2023.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça. Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. *Tempo social*, v. 26, n. 1, p. 61-73, 2014.

HOOKS, bell (1981), "Não sou eu uma mulher?". Mulheres negras e feminismo. 1ª edição 1981. Tradução livre para a Plataforma Gueto. Janeiro 2014.

KERGOAT, Danièle. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. *NOVOS ESTUDOS*, 86, MARÇO, 2010.

KERGOAT, Danièle. Les Ouvrières. Paris: Le Sycomore, 1982.

KERGOAT, Danièle. O cuidado e a imbricação das relações sociais. ABREU, Alice Rangel de Paiva; HIRATA, Helena; e LOMBARDI, Maria Rosa. In: *Gênero e trabalho no Brasil e na França. Perspectivas interseccionais*. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

LIMA, Thiago Pereira. O GOVERNO JAIR BOLSONARO (2019-2022) E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE GÊNERO: medo de falar sobre o gênero? EIXO TEMÁTICO 9 | QUESTÕES DE GÊNERO, RAÇA/ETNIA E GERAÇÃO. ANAIS III SINESPP. SIMPÓSIO INTERNACIONAL ESTADO, SOCIEDADE E POLÍTICAS PÚBLICAS | PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS - PPGPP UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI, 2020.

MARUANI, Margaret. Femmes, genre et sociétés. L'état des savoirs. Editora La Découverte. Paris, 2005.

SCOTT, Joan W. "Gênero: uma categoria útil de análise histórica". *Educação & Realidade*. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, p. 71-99. Disponível em https://archive.org/details/scott_gender Acesso: 10/03/2015

SILVA, Maria Lucia Lopes da. Proteção social no capitalismo contemporâneo: contrarreformas e regressões dos direitos sociais. *Rev. katálysis* vol.22 nº 1. Florianópolis Jan./Apr. 2019 Epub May 09,2019. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141449802019000100009&script=sci_arttext&tlng=p t acesso:13/05/20223

PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO DE HOMENS TRANS: REFLEXÕES E (RE)CONHECIMENTOS DE UMA PESQUISADORA

Nathanna Cristina Pereira Silva
Graduada em Ciências Sociais
nathanna46@gmail.com
UFMA

Marilande Martins Abreu
marilande.ma@ufma.br
UFMA

RESUMO: O presente trabalho parte da análise exploratória do material coletado e sistematizado na Pesquisa Multicêntrica sobre os perfis socioeconômicos, geográficos, culturais e de vulnerabilidades de travestis e transexuais, realizada em todos os Estados brasileiros simultaneamente, e quando realizada em São Luís, foi através do grupo de pesquisa em Religião e Cultura Popular – GP Mina, onde se ocupa com a linha de pesquisa sobre Psicanálise e Ciências Sociais, da Universidade Federal do Maranhão. O objetivo da pesquisa multicêntrica, foi coletar e sistematizar por meio de um censo nacional, a situação atual de travestis e transexuais no Brasil, para obter conhecimento dos perfis socioeconômicos, culturais, geográficos e suas maiores vulnerabilidades. Assim como também conhecer as principais expectativas de travestis e transexuais acerca dos seus direitos, afim de criar subsídios para elaboração de promoção de políticas públicas, para que essa população tenha mais acolhimento e acesso aos bens e serviços, e equipamentos públicos do país. A partir da análise deste material, o trabalho visa compreender aspectos dos processos de subjetivação e organização dos afetos dessa parte da comunidade LGBTQI+, com um recorte teórico metodológico que articula fenômeno social e processos de subjetivação. Baseado na análise das entrevistas, e dentre as trinta que foram sistematizadas e transcritas, foram selecionadas três para trabalhar nesta pesquisa, pois está no recorte de somente homens trans. Para assim, refletir nesses processos de subjetivação e sentimentos que os constituem, através de suas redes de apoio, ou ausência dessas redes. Para tal propósito, operei principalmente com Michel Foucault e Paul Preciado, considerados autores clássicos e importantes para a construção de um movimento político de sexualidades dissidentes nas sociedades modernas. Diante disso, foi verificado os fenômenos estruturais, sociais e emocionais nesses processos de subjetivação de homens trans. Por meio de suas vulnerabilidades que se apresentam no processo de construção de suas identidades.

Palavras-chave: Homens Trans; LGBTQI+; Pesquisadora; Processos de subjetivação.

1. INTRODUÇÃO

Este estudo pretende refletir e analisar como se dão as experiências e os processos de subjetivação de corpos que transitam nas sexualidades dissidentes, como homens trans. Me ocupando dessa parte da comunidade LGBTQI+ do Estado do Maranhão, e mais particularmente de São Luís/MA. Vou tentar, a partir da posição de pesquisadora em início de carreira, apresentar, descrever e refletir sobre os processos da identificação de gênero e suas nuances como fenômeno social.

A pesquisa parte da análise exploratória do material coletado e sistematizado na *Pesquisa Multicêntrica sobre os perfis socioeconômicos, geográficos, culturais e de vulnerabilidades de travestis e transexuais*, realizada em todos os Estados brasileiros simultaneamente, entre os anos de 2020 e 2021, e quando realizada em São Luís, foi através do grupo de pesquisa em Religião e Cultura Popular – GP Mina, onde se ocupa com a linha de pesquisa sobre Psicanálise e Ciências Sociais, da Universidade Federal do Maranhão. O objetivo da pesquisa multicêntrica, foi coletar e sistematizar por meio de um censo nacional, a situação atual de travestis e transexuais no Brasil, para obter conhecimento dos perfis socioeconômicos, culturais, geográficos e suas maiores vulnerabilidades. Assim como também conhecer as principais expectativas de transexuais acerca dos seus direitos, afim de criar subsídios para elaboração de promoção de políticas públicas, para que essa população tenha mais acolhimento e acesso aos bens e serviços, e equipamentos públicos do país.

A pesquisa foi realizada em todos os Estados brasileiros, e foi estruturada regionalmente, com a coordenação geral da professora Dra. Luma Nogueira de Andrade⁹⁵⁹.

Para operacionalização da pesquisa, foram instituídas “Estações”, que eram as redes de pesquisadores das universidades públicas que fizeram o trabalho de campo nos Estados e Municípios, sobre suas corresponsabilidades. Trabalho esse que teve a colaboração e participação de sujeitos estratégicos dos movimentos sociais da população de travestis, mulheres transsexuais e homens trans, que pertenciam a entidades ou organizações não governamentais, e que contribuíram de forma essencial para a abertura dos caminhos, e indicações para a realização das entrevistas com esse público da comunidade LGBTQI+.

Ao todo foram nove estações que foram estruturadas regionalmente para facilitar a execução da pesquisa. A que pertencia o Estado do Maranhão se juntou a mais dois Estados que foi o Ceará e o Pará, e foi denominada Estação Dandara⁹⁶⁰, e coordenado aqui em São Luís pela professora Dra. Marilande Martins Abreu, e realizado por alunos da graduação e pós-graduação que integram o grupo de pesquisa em Religião e Cultura Popular – GP Mina, da Universidade Federal do Maranhão, ao qual eu também faço parte.

Baseado na análise das entrevistas, e dentre as trinta que foram sistematizadas e transcritas, após o consentimento formal da coleta e utilização dos dados, que ocorreu por meio

⁹⁵⁹ Professora da Universidade de Brasília – UNB. Mulher Trans.

⁹⁶⁰ Teve esse título em homenagem a Dandara Ketley, travesti, cearense, pobre, periférica, portadora do vírus HVI, e hoje um dos maiores símbolos da luta contra a transfobia no Brasil. Foi assassinada brutalmente no ano de 2017, e tornou-se a marca de luta e resistência da reivindicação de Direitos Humanos, apoio, acolhimento e liberdade dessas existências.

da assinatura, em duas vias, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), selecionei três para apresentar nesta pesquisa, com relatos de homens trans.

No sentido de refletir nesses processos de subjetivação e sentimentos que os constituem, e o campo de possibilidades e caminhos que, socialmente, estão estabelecidos para essa comunidade. Para tal propósito, operei principalmente com Michel Foucault e Paul Preciado, uns dos principais pensadores contemporâneos das novas políticas do corpo, gênero e sexualidade, e importante para a construção de um movimento político de sexualidades dissidentes nas sociedades modernas.

Diante disso, foi verificado os fenômenos estruturais, sociais e emocionais nesses processos de subjetivação de homens trans. Por meio de suas vulnerabilidades que se apresentam no processo de construção de suas identidades.

O que me levou para as seguintes questões: quais fenômenos estruturais, sociais e emocionais se apresentam nesses processos de subjetivação que define a existência dessas pessoas? Quais as vulnerabilidades que estão colocadas e se apresentam nesse processo de construção de identidade? Como eu, pesquisadora externa a comunidade LGBTQI+, fui impactada pelos conhecimentos adquiridos sobre esses membros da população LGBTQI+?

2. RECORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

A presente pesquisa, é uma análise exploratória, e se ocupará dos dados sistematizados da *Pesquisa Multicêntrica sobre os perfis socioeconômicos, geográficos, culturais e de vulnerabilidades de travestis e transexuais em São Luís/MA*, com o objetivo de descrever aspectos dos processos de subjetivação de homens trans e tentarei descrever e refletir à luz da teoria sobre os afetos e sentimentos que constituem crenças e redes de apoio de sujeitos dessa parte da comunidade LGBTQI+. Para isso, vou operar principalmente com dois autores, já considerados clássicos, que são importantes para a construção de um movimento político de sexualidades dissidentes nas sociedades modernas, Michel Foucault e Paul Preciado (2019).

Esses autores, bem como a reflexão sobre os dados sistematizados na Pesquisa Multicêntrica me levaram a uma aproximação com os anseios, medos e violências sofridas por homens trans. Desse modo, pode-se afirmar que a construção do problema se tornou a atividade de aproximação com as questões postas para esses segmentos da comunidade LGBTQI+.

Assim, com o referencial teórico aproximo-me dos dados pesquisados e sistematizados, bem como conheço e mapeio fragmentos da sexualidade como dispositivo de poder e ruptura com Michel Foucault, filósofo francês, que faz uma análise crítica, histórica e social, em torno

da construção do discurso sobre a sexualidade e suas articulações como saber e o poder na obra, *História da sexualidade – vontade de saber (vol. I)* (1999) compreende o domínio da sexualidade ao se construir um saber sobre ela. Ela é construída com um dispositivo a ser acionada pelo poder que exerce nos corpos, um domínio através das instituições e práticas sociais.

Foucault (1999) vai mostrar logo no início do livro, que o discurso dominante sobre o século XIX, entendia a sexualidade como reprimida, e o sexo com a finalidade de reprodução, então ao contrário de um silenciamento sobre o sexo, o que se viu foi o surgimento de uma multiplicação e variação de discursos sobre o sexo e a sexualidade. Não que não houvesse repressão, mas que o discurso sobre a repressão funcionava em conjunto com outros discursos, e que a repressão era inclusive uma forma de fazer proliferar mais vontade de saber. Justamente porque ali no proibido alguns julgavam estar a verdade escondida do ser, ao escutar e falar sobre o proibido, escreveu Foucault:

Quem emprega essa linguagem coloca-se, até certo ponto, fora do alcance do poder; desordena a lei; antecipa, por menos que seja, a liberdade futura. Daí essa solenidade com que se fala, hoje em dia, do sexo. Os primeiros demógrafos e psiquiatras do século XIX, quando tinham que evocá-lo, acreditavam que deviam pedir desculpas por reter a atenção de seus leitores em assuntos tão baixos e tão fúteis. Há dezenas de anos que nós só falamos de sexo fazendo pose: consciência de desafiar a ordem estabelecida, tom de voz que demonstra saber que se é subversivo, ardor em conjurar o presente e aclamar um futuro para cujo apressamento se pensa contribuir. Alguma coisa da ordem da revolta, da liberdade prometida, da proximidade da época de uma nova lei, passa facilmente nesse discurso sobre a opressão do sexo. Certas velhas funções tradicionais da profecia nele se encontram reativadas. Para amanhã o bom sexo. (FOUCAULT, 1999, p.11)

Falar do sexo como reprimido, carrega essa possibilidade de falar do sexo como libertação, ou como um espaço de contestação e de possibilidade e promessa de um novo modo de vida. Foucault (1999) deixa sempre claro que está falando de sociedades ocidentais, europeias.

Se observa o quanto a sociedade impõe silenciamento as sexualidades dissidentes, ou seja, às sexualidades que fogem do padrão heteronormativo, e as consequências disso são o adoecimento dessas existências, com a falta de oportunidades e traumas afetivos emocionais. A relação desta análise com esse livro do Foucault (1999) se faz necessária, porque analiso como essas relações de afeto e a falta de acolhimento na vida social atravessam as pessoas trans, e constituem suas trajetórias afetivas e emocionais futuras. De algum modo, busca-se descrever os percalços que passam para ter uma vida minimamente digna e afirmativa em ser quem são. Como afirma Foucault:

O que significa o surgimento de todas essas sexualidades periféricas? O fato de poderem aparecer à luz do dia será o sinal de que a regra perde em rigor? Ou será que o fato de atraírem tanta atenção prova a existência de um regime mais severo e a preocupação de exercer-se sobre elas um controle direto? (FOUCAULT, 1999, p.40)

Assim esta pesquisa tem como propósito abordar que temos diversas formas de existir e se posicionar socialmente em relação ao discurso heteronormativo, sem precisar seguir padrões impostos e específicos. Essas sexualidades não produzidas a partir da heteronormatividade se organizam, existencialmente, socialmente, a partir de quais condições sociais e afetivas? O que não se submete a essa norma é considerada sexualidade periférica, estigmatizada, como diz Foucault, pelo discurso religioso, médico, jurídico, ou seja, por toda uma série de instituições e saberes que ao saberem sobre o sexo exercem forma de poder sobre o sexo.

Entendo que não precisa ser trans, para lutar contra a transfobia. Porém, o farei considerando também a obra do Paul Preciado (2014), um autor, homem trans e filósofo especialista no debate sobre gênero. Como membro da comunidade LGBTQI+ tem seu lugar de fala na pesquisa. Abordarei a obra, *Manifesto Contrassexual – práticas subversivas de identidade sexual* (2014), que revela o compromisso ético-político do autor em questionar o regime heterocentrado.

Nesta obra o autor fornece elementos necessários para que consigamos desnaturalizar aquilo que já foi instituído, e para que consigamos transformar em novas formas de compreender os corpos, as sexualidades e os gêneros. Preciado inspirando-se na ideia de resistência em Michel Foucault, escreve:

O nome contrassexualidade provém indiretamente de Michel Foucault, para quem a forma mais eficaz de resistência a produção disciplinar das sexualidades em nossas sociedades liberais não é a luta contra a proibição (como aquela proposta pelos movimentos de liberação sexual antirrepressivos dos anos sessenta), e sim a contraproductividade, isto é, a produção de formas de prazer-saber alternativas a sexualidade moderna. As práticas contrassexuais que aqui serão propostas devem ser compreendidas como tecnologias de resistência, dito de outra maneira, como formas de contradisciplina sexual. (PRECIADO, 2014, p.22)

Nos breves relatos que serão apresentados nesta pesquisa, perceberemos o quanto a sociedade impõe silenciamento as sexualidades que fogem do padrão heteronormativo. A relação da pesquisa com a obra do Preciado (2014) se faz necessária, porque irei analisar como essas sexualidades dissidentes vivenciam suas experiências em corpos e comportamentos que estão fora de um padrão heteronormativo, e quais as consequências e processos ao qual passam para que tenham aceitação nos espaços sociais.

3. PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO, AFETOS E SOCIABILIDADES DE HOMENS TRANS – VOZES QUE DESCREVEM VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS

A pesquisa Multicêntrica abrangeu diversas questões inerentes a nossa construção e a forma como estamos colocados socialmente, através de nossas vivências, oportunidades e experiências durante um percurso de vida. Fazendo a análise exploratória do material, existem diversas questões a serem trabalhadas de forma profunda, mas o que irei explorar na pesquisa, é a forma como esses corpos se veem, se posicionam, buscam seus confortos, ou como em tantas vezes buscam somente não interromper suas existências. Ou seja, o processo de subjetivação, de homens trans. E como uma pesquisadora iniciante, o material me trouxe questões que jamais havia pensado antes.

E nesses processos de subjetivação, a construção dos afetos ou a ausência deles é o que mais me instiga a analisar, pois é o que define a grosso modo a forma como essas pessoas estão vivendo o hoje, seus comportamentos e experiências, que são sempre sociais. E dentre as trinta entrevistas sistematizadas e transcritas, selecionei três de homens trans, para descrever e transcrever, e para referir-me a esses sujeitos usarei as iniciais de seus nomes sociais, são eles: L. G (homem trans); C. J (pessoa trans masculina); E. P (homem trans).

L. G - “Teve uma trajetória escolar boa parte em escola evangélica, em um regime rígido, ao qual não carrega boas lembranças. Mas sempre dentro de um círculo social mais masculino, mais tarde quando mudou de escola e no seu terceiro ano do ensino médio se assumiu um homem trans na escola, onde não houve respeito e acolhimento por parte da gestão da escola, coordenadores e professores, e até chamaram os pais e fizeram reunião para relatar o episódio e comunicando que ele namorava uma menina, sendo que ele ainda não tinha conversado em casa sobre o assunto.

O ano era 2017, e desde então foram muitas brigas e confusões em casa com sua família, devido a não aceitação por parte deles. E hoje em dia preferem não tocar no assunto, a família vive em negação como se a condição de ser um homem trans não existisse. Não é uma condição escondida, mas a família não aceita e não comenta mais nada.

Utilização de banheiros: na escola utilizava o banheiro para deficientes, por se tratar de um espaço neutro, independente do sexo, e onde se sentia mais confortável para usar. Atualmente na faculdade o banheiro que utiliza é o masculino, diz sentir-se mais à vontade por ter mais pessoas trans no ambiente. E em lugares públicos ou festas diz ser mais complicado, pois alguns só possuem o mictório no masculino, então em algumas vezes segura a vontade ou tenta achar um lugar onde possa fazer sua necessidade fisiológica.

Seu nome social na época da escola, somente era respeitado pelos amigos próximos, a maioria das pessoas que o conheciam na escola não usavam, e o ele nunca chegou a pedir para os professores, pois já vendo outras colocações dos mesmos, deduzia que eles não iam utilizar. Na faculdade, onde se deu início a transição, os colegas e professores o respeitam. Na faculdade, ele participa de um grupo de pesquisa que trata sobre sexualidade humana e gênero, e é mais uma forma de se sentir acolhido, mesmo ainda não tendo finalizado o processo da troca do nome social nos tramites institucionais.

Atualmente está em busca de trabalho ou estágio na sua área da psicologia, mas trabalha como freelancer na empresa do pai de uma amiga. E o tratamento com o público, após o início da hormonização e de cortar o cabelo tem uma aceitação e respeito maior e passou a ser tratado na maioria das vezes pelo pronome masculino.

Seus projetos de vida hoje, estão intimamente relacionados a se cuidar e finalizar o tratamento e processo de transição, incluindo a cirurgia de mastectomia⁹⁶¹ (que é algo que dizia parecer muito distante tempo atrás, e hoje consegue ver as várias possibilidades e é o que mais deseja nesse momento de sua vida) focando na sua vida profissional para sua independência financeira, e assim sair da casa dos pais. Um outro fator que o faz querer finalizar logo a transição e institucionalizar o nome social, é para não ter que ser estigmatizado como pessoa trans, e poder transitar em todos os espaços como se identifica e que isso não lhe dê problema em sua área profissional.

O fato de não ter sido respeitado, ou confundido em diversas situações o incomoda muito. Antes do período da transição passou por uma internação psiquiátrica e ainda hoje toma remédios e segue um tratamento com psiquiatra e psicólogo, e quando saiu passou por uma internação domiciliar, e foi nesse momento que frequentou igreja evangélica por um curto tempo, pois era o único lugar, permitido por sua família a frequentar, mas lá só sentiu julgamentos e não se sentiu acolhido, decidiu por não frequentar, sua passagem pela igreja nunca o fez questionar sobre suas convicções e vontades de passar pelo processo da transição, só reafirmou. Relata não viver num cenário de apoio em casa com sua família”.

E. P – “Nascido na periferia de São Paulo, mas mora em São Luís desde 2016, e tem um filho. Trabalha com arte e educação, é graduado em Artes e pós-graduado com mestrado e doutorado na área. Estudou numa escola em São Paulo, que era um colégio de aplicação, onde seu pai era estudante da USP – Universidade de São Paulo. E por esse motivo teve a chance

⁹⁶¹ Consiste na retirada cirúrgica de toda a mama

nessa escola, mas conta que a maioria eram pessoas abastadas, ricas ou de classe média, e por isso teve uma vivência escolar marcada por muitos episódios de preconceito de classe e racial.

Mas tentando não deixar isso abalar e focando nos estudos e em aproveitar as oportunidades, para tentar conquistar um espaço mais digno e confortável na sociedade, pois veio de uma origem humilde. Relata as dificuldades no período de graduação, onde foi um ambiente muito hostil e mais um período difícil em sua vida.

Hoje é professor e trabalha com arte e performance do corpo, e teve uma trajetória regida por trabalhos informais. E nos trabalhos formais, mesmo após o doutorado e em concurso da instituição pública em São Luís sofreu muito preconceito e transfobia, onde para ser aceito a instituição exigia muito sobre a mudança física e de comportamento, ou alegando que lá não seria espaço para pessoas trans, e colocando em cheque sua aparência física e exigiam um “padrão mais aceitável” e por se tratar de uma situação muito dolorosa, humilhante e cansativa preferiu até desistir em determinado ponto e nem seguir com denúncias ou algo do tipo, e se afastar dos cargos públicos.

Tanto que hoje segue como educador autônomo e consegue ter mais liberdade, sofrer menos agressões, e se mantém financeiramente dessa forma. Fala também sobre as dificuldades que foram pioradas em sua vida, devido ao governo atual, que empodera uma parte da população para tratar pessoas trans de forma indigna e não faz nenhum esforço ou trabalho para que isso acaba ou diminua a transfobia nos espaços públicos.

Conta sobre o episódio de uma entrevista para ser professor na universidade pública, que sofreu humilhação e agressão psicológica, conta com muita dor e inconformidade. A banca não o aceitou e foram transfóbicos, a partir de diversos comentários e alegações desagradáveis. E em cima disso fala sobre o quanto a pessoa preta e preta trans tem de se esforçar mais ainda para se colocar nessa sociedade, principalmente no campo profissional, no quanto ele se desdobra e faz mil coisas ao mesmo tempo, sabendo que uma pessoa branca não está e nem precisa fazer metade das coisas e esforços a qual ele tem de se submeter.

No âmbito familiar sempre teve muito apoio e acolhimento, com muitas mulheres sendo as protagonistas, e o movimento LGBTQI+ e o coletivos Casa Nem no Rio de Janeiro e Casa 24, onde inclusive foi por um tempo também seu lugar de moradia, e a rua onde achou afeto onde menos esperava e imaginava, com família e amigos.

E onde não procuraria acolhimento, seria da polícia ou forças militares, pois já houve episódios de dor, sofrimento e trauma, ao qual nem deseja lembrar e detalhar. Seu vínculo religioso é ligado a religião de matriz africana, que afirma não tratar somente da espiritualidade,

mas que rege todo seu modo de pensar o mundo, de se comportar, e de ver a si e o outro. E é um grande lugar de fortalecimento e criação de laços para conseguir seguir em frente.

O nome social, ainda não fez a retificação, mas mesmo assim se identifica e se apresenta pelo nome social, mas nem sempre há respeito, principalmente quando precisa fazer serviços de ordem pública e pede para ser chamado pelo nome social, mas não é atendido. Quando precisou fazer denúncia no 180 para a delegacia da mulher, foi diretamente encaminhado para o 190, que é para polícia, e já chegou a fazer denúncia anônima. Mas quando precisou de apoio da delegacia e Defensoria Pública, não recebeu ajuda e nem acolhimento, diz ter sido uma situação bem complicada. Somente em casa é o ambiente que de fato se sente protegido”.

C. J – “Faz parte da Associação Maranhense de Travestis e Transexuais – AMATRA, também está à frente do Coletivo Area T, que trabalha com projetos voltados para a população trans do Maranhão. É formado em Ciências da Computação pela UFMA e trabalha na Secretaria de Direitos Humanos do Estado. Iniciou a transição fazem três anos, faz tratamento e acompanhamento no Ambulatório de Sexualidades do Hospital Universitário – HUUFMA.

Sobre seu processo escolar, prefere relatar sobre sua expressão de gênero, pois nessa época não tinha nada definido e nem noção em sua mente sobre o que era sexualidade. Diz sempre ter tido uma expressão mais masculinizada, e a maior parte de suas amizades era com meninos, e os preconceitos que sofria era justamente por esse comportamento, e era apelidado de “maria João” e sofria bullying.

Não só na escola, mas dentro da própria família, e nesse período desde novo já começou a fazer análise com psicólogo, inicialmente incentivado e pago pelos pais. Conta que esse acompanhamento o ajudou muito e fez não se sentir tão afetado com as opiniões alheias.

Já na faculdade diz ter sido o período mais lúcido de sua trajetória, e por isso mesmo o mais sofrido. Foi o período em que se assumiu conscientemente para os pais e família, fala conscientemente, devido aos pais terem dito que desde os 13 anos ele já havia falado, mas diz não recordar desse episódio. E voltando a faculdade, diz ter sido um período difícil também, pois profissionalmente não fez o curso que sempre quis, queria educação física, mas temia os preconceitos, e acabou por fazer e se formar em ciências da computação.

Por ser um curso bem machista, e sua maior parte composta por homens e brancos, lá ele foi constantemente desrespeitado por colegas e por professores. E foi uma época de muita fragilidade, ainda mais por não ter o apoio da família naquele momento, e ficar sobrecarregado sobre o fato de como se posicionar profissionalmente, e com tudo acontecendo ao mesmo tempo conta ter adoecido e ficado deprimido. Canalizou suas dores na fuga do álcool e drogas, e todos

os percalços foram exclusivamente por sua condição sexual, vindo das pressões familiares e institucionais.

O período da depressão durou um pouco mais de dois anos. Na faculdade reprovou muitas disciplinas, não teve apoio de professores, nem pela questão técnica de não saber como orientar o aluno, como pelas questões sociais de não saberem lidar ou tratar um aluno transexual, o retorno era sempre o preconceito e isso só gerava mais consequências ruins em sua vida, os professores mesmo vendo a situação e as dificuldades, a atitude era sempre de excluir, ao invés de acolher.

Mas mesmo assim conseguiu se formar, e sua área específica é em gestão de TI, que em seu curso não é algo explorado, e por isso teve outros empecilhos já no mercado de trabalho, e um dos maiores é que na época ainda era uma figura feminina, então devido o campo ser majoritariamente masculino, continuava sofrendo preconceitos nesse âmbito.

Acredita que por isso foi até demitido de uma determinada empresa, pois não aceitavam uma figura feminina em um cargo de liderança, passou um tempo desempregado e depois conseguiu uma oportunidade na Secretaria de Direitos Humanos – SEDIHPOP, onde está até hoje. Ressalta que acredita ter chegado onde chegou em sua vida profissional, primeiro por ter tido suporte dos pais, e segundo por que só iniciou a transição após já ter tido sua estabilidade na profissão e no emprego e ter feito acompanhamento psicológico. Se tivesse se assumido no início não iria ter conseguido chegar onde está.

Suas perspectivas de sonhos e objetivos futuros, após ter se assumido trans diz ter mudado, como por exemplo, não mais se vê com vínculo empregatício em regime de CLT em lugar nenhum, explica que independente do setor público ou privado. O corpo e a saúde mental do corpo trans é explorado de uma forma que ele não consegue mais suportar, e afeta diretamente sua qualidade de vida. Mesmo essa resposta vinda de um lugar privilegiado, mas hoje prefere seguir um fluxo de carreira mais autônoma e livre, do que seguir carreira numa empresa onde sabe que sofrerá, por conta das expectativas que são criadas e os preconceitos sofridos no caminho.

Confessa que esse pensamento não é diferente das outras pessoas trans, ao qual ele convive, que tem até mais especializações em suas áreas de formação, mas sofrem das mesmas dificuldades de aceitação no mercado no trabalho e estão sempre tendo que provar sua competência três vezes mais, e por isso acabam por tantas vezes se anulando ou tentando uma forma de trabalhar como autônomos.

O alcance dos objetivos para pessoas LGBTs, é sobre unir forças e lutar sempre mais, pois as oportunidades são dadas de formas desiguais, para conquistar o mínimo de dignidade e conforto material, que também é importante. Fala sobre o entender e aceitar que as questões físicas estão diretamente ligadas com psicológico, e que não tratar sobre todas essas coisas ao mesmo tempo, acaba por entrar num desequilíbrio na busca da qualidade de vida.

Após assumir de vez a transição, suas redes de apoio se esvaziaram, a família não deu suporte e nem no mínimo quis compreender e nem participar, e essa questão principalmente da não aceitação dos pais diz ser algo que sabe que vai ter que trabalhar a vida toda, pois eles não acompanham e não aceitam, as redes de amizades foram se esvaziando.

O acolhimento veio de onde menos esperava, que foram dos grupos vistos como marginalizados socialmente, as pessoas LGBTQI+, negros, pessoas da periferia, que eram grupos ao qual não se relacionava antes. E isso o fez ter uma visão de realidade social completamente diferente de antes, pois sua origem é de classe média.

Hoje sua principal rede de apoio é a psicóloga, que o faz seguir minimamente estável, para as decisões, comportamentos e vivências do cotidiano. No geral não existe uma rede de apoio, segue sozinho.

E para mudanças e melhorias falando institucionalmente na comunidade trans não tem o apoio e investimento público, pois o próprio Estado é o entrave para Políticas Públicas para o público LGBT. E o fato de não ter representantes da comunidade LGBTQI+ nos cargos acima, dificulta ainda mais os acessos e investimentos, visto que a sociedade precisa primeiro conhecer essas realidades para assim entender e criar as políticas públicas necessárias.

Não há justiça para os corpos trans, C. relata inclusive um episódio recente em que sofreu ameaças dentro do prédio onde morava, que alguém colocou cartucho de balas na porta de seu apartamento e precisou do apoio do síndico e da polícia para a denúncia e proteção e não teve retorno, foi em busca de justiça, mas não acolhido, então resolveu ele mesmo se distanciar com medo do pior acontecer.

No novo lugar onde foi morar o marido da dona do imóvel, que era alugado, foi lá ameaçá-lo com uma faca, e mais uma vez teve de se mudar às pressas e por medo. Não existe respeito ao nome, ao gênero, a sexualidade, nem ao próprio direito de ir e vir, e de fazer as denúncias. Esclarece que a própria justiça encobre os crimes de LGBTfobia.

Ao final da entrevista achou importante pontuar sobre a falta de apoio social, pela busca da dignidade e qualidade de vida dos corpos trans, e que a mudança precisa vir além, não só da comunidade LGBT, mas de todos para que haja de fato mudanças e melhorias”.

4. REDES DE APOIO, ACOLHIMENTOS E A VIOLÊNCIA CONTRA OS CORPOS TRANS

Na presente pesquisa, chego ao último capítulo com a reflexão sobre como as questões afetivas, os abusos e as violências sofridas, influenciam as construções como ser humano, os comportamentos e posicionamentos, de homens trans. São fatores carregados de complexidades, desde o entender sua individualidade, ao saber como existir na sociedade, quando essa mesma sociedade não te aceita se você não se enquadra em um padrão imposto e predestinado.

Através das entrevistas, percebi o caminho de massacre que ocorre com a grande maioria das pessoas que fogem da heteronormatividade, as primeiras violências acontecem dentro do ambiente familiar, depois ou as vezes ao mesmo tempo na escola, ou quando necessitam do sistema público, em hospitais e delegacias são humilhadas (os), marginalizados, e em tantas outras situações sofrem inclusive agressões físicas. É como se não tivessem a licença social de ter problemas, como se só por existir fora da norma, já estão vivendo errado e merecem ser punidos ou descredibilizados em qualquer setor de suas vidas.

Quando se trata de suas redes de apoio e acolhimento, o suporte vem sempre de uma forma restrita. Com base na análise das entrevistas, normalmente o suporte quando vem da família, são de um, ou dois membros do núcleo familiar. Mas em sua grande maioria as pessoas trans caminham sozinhas, ou com poucos amigos.

Possivelmente por esse motivo buscam acolhimento em grupos de apoio LGBTs, como ONGs e coletivos. Muitos que trazem seus relatos nas entrevistas, em sua maioria já buscaram, ou buscam com frequência ajuda, suporte e acolhimento nessas instituições. Essa busca de uma rede de apoio, é o que garante a alguns um suporte para se manterem diante de tanta adversidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das exposições dos itens anteriores, percebe-se que o grupo LGBTQI+ sempre esteve à margem da sociedade brasileira, com ausência de políticas públicas, dos reconhecimentos dos seus direitos, e com emergência da necessidade de aplicação dos Direitos Humanos. A população LGBT é marginalizada, e tantas vezes impedida literalmente de existir.

Uma vez que, o coletivo afeta o individual, pois a sociedade define valores que precisam do reconhecimento das pessoas para a formação da identidade de um grupo social, é necessário compreender os efeitos da exclusão no processo de subjetivação de homens trans, uma vez que

esta é uma parcela da comunidade LGBTQI+, muito afetada pela exclusão e homofobia. A presente pesquisa, configurou-se, portanto, no objetivo de compreender os aspectos dos processos de subjetivação e dos afetos dessa parte da comunidade LGBTQI+.

Posto isso, a inclusão da comunidade LGBTQI+, nos espaços sociais de modo geral, como dentro de sua família, na escola, nas universidades, nos trabalhos formais, nas instituições públicas, nos espaços de lazer e diversão, é de extrema importância para a aceitação e autenticidade desses corpos, no sentido de garantir seus direitos e dignidade.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. 13 ed. Rio de Janeiro: graal, 1999.

PRECIADO, Paul B. **Manifesto Contrassexual: práticas subversivas de identidade sexual**. Tradução Maria de Paula Gurgel Ribeiro. São Paul: N-1 edições, 2014.

REPRESENTATIVIDADE FEMININA EM CARGOS GERENCIAIS DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS – UM “TETO DE VIDRO”?

Bruna Suene Silva Moreira
Mestranda em Educação
bruna.moreira@discente.ufma.br
UFMA

Raimunda Nonata da Silva Machado
Doutora em Educação
raimunda.nsm@ufma.br
UFMA

RESUMO: Este estudo coloca em debate a inserção das mulheres na docência, suas travessias entre conquistas e desafios, anunciando seus encontros com espaços de poder na sua trajetória profissional. De um lado, mulheres que deveriam ser responsáveis pelo espaço privado do lar, do cuidado, do trabalho reprodutivo, criação das/os filhas/os, de outro, mulheres deslocadas da figura da mãe preta para empregadas domésticas que continuam carregando a sua família e a das outras mulheres. A naturalização das posições sociais de homens e mulheres a partir de uma lógica patriarcal, essencialista e biologizante reserva privilégios sociais aos homens, estabelecendo uma ordem social capitalista de governança e autoridade heteronormativa e racista. As insatisfações individuais e coletivas, a esta lógica, desencadearam inúmeras manifestações e lutas em busca de reconhecimento identitário (gênero, raça, sexualidade, classe, etnia, dentre outros). Esse contexto instiga averiguar em produções científicas o que tem sido analisado acerca da perspectiva de gênero como construção social (SCOTT, 1995), conflitos divisão sexual do trabalho e sua relação com o acesso de mulheres professoras universitárias em cargos de gestão nas Universidades Federais Brasileiras. Faz uso do estudo bibliográfico por meio do Estado da Arte (ROMANOWSKI, 2006), mapeando artigos na Plataforma de Periódicos da CAPES sobre mulheres professoras em cargos de gestão universitária. Aponta que é muito incipiente os estudos e pesquisas acerca da atuação e participação das mulheres em cargos de alto nível hierárquico nas universidades brasileiras, especialmente, na amostragem referente as realidades de IES de Minas Gerais (2016 e 2019) e IES de Vitória da Conquista/Bahia (2018). As experiências de docentes-gestoras universitárias possuem interferência da naturalização das posições sociais, a partir das distinções entre homens e mulheres com suas inscrições raciais, regionais, de etnia, sexualidade, geração, dentre outros, demarcando a construção social de lugares femininos, sendo urgentes a realização de estudos com recorte de discussão interseccional (gênero, raça, classe, sexualidade, dentre outros) e aprofundamento da noção de representatividade, visando problematizar a entrada tardia de mulheres em espaços públicos, bem como a sua ausência em espaços de lideranças, chefias ou gestão, em diferentes níveis de hierarquia organizacional.

Palavras-chave: Mulheres; Universidade; Cargos Gerenciais.

1. INTRODUÇÃO: REFLETINDO SOBRE AS LUTAS FEMINISTAS E OS ESPAÇOS DE PODER

Já é notório nos escritos sobre a história das mulheres, a sua tardia inserção nos espaços públicos e de poder. Numa visão ocidental patriarcal, a mulher tem sido responsável por ocupar o ambiente privado do lar e pela criação dos filhos (ressalta-se a figura da mulher branca nesse

contexto). Nesse contexto, aos homens, estão reservados os espaços de decisões, de postos de trabalho, de governança e autoridade. Entretanto, essa lógica não esteve sempre acomodada, gerou muitas tensões, contestações e insatisfações por parte de muitas mulheres (sem esquecer que houve adesão de alguns homens), dando início a inúmeras formas de manifestações e lutas em busca pelo reconhecimento da igualdade entre homens e mulheres com a participação feminina ativa nos espaços públicos.

A abordagem histórica, especificamente dos escritos positivistas que exalta os grandes feitos e heróis da história, nenhuma ou pouquíssimas mulheres são notadas ou representadas. Disso resulta o genocídio epistêmico das mulheres na produção do conhecimento, afinal, a maioria permanecia no interior dos lares, do trabalho manual, doméstico e, o que ali se passava, não era valorizado como objeto de estudo. Somente no século XX, com a introdução da História da vida privada, pelo Movimento dos *Annales*⁹⁶², temos acesso às possibilidades de construir novos problemas e objetos de pesquisas com foco na vida cotidiana.

Outro fator para a ausência de escritos sobre elas nos primórdios da História era que os homens eram os principais escritores daquela época, e, portanto, registravam sobre sua ótica e não deixavam espaços aos feitos e acontecidos sobre as mulheres. Tal como afirmam Duby & Perrot (1990), fala-se muito delas, mas o que sabemos sobre elas? Poucas foram às mulheres que tiveram suas contribuições, para o progresso da humanidade, relatadas por homens.

Seria preciso voltar muitos séculos, milênios, e deles trazer Hipátia, Cleópatra, Joana D'Arc, entre tantas outras, para fazer jus ao papel das mulheres na história das civilizações. Uma participação da qual muito pouco se sabe, tanto porque as mulheres estavam confinadas principalmente em seus lares, como também devido aos poucos registros de suas ações (MELO; THOMÉ, 2018, p.37).

A emancipação das mulheres como cidadã se deu tardiamente, pois muitas sequer sabiam escrever e ler, o que as deixou por muito tempo no ostracismo historiográfico.

As mulheres deixavam poucos vestígios diretos, escritos ou matérias. Seu acesso á escrita foi tardio. Suas produções domésticas são rapidamente consumidas, ou mais facilmente dispersas. São elas mesmas que destroem, apagam esses vestígios porque os julgam sem interesse. Afinal, elas são apenas mulheres, cuja vida não conta muito (PERROT, p.17, 2017).

Este é um modelo “ideal” de mulher, pautado na historiografia eurocentrada, cuja narrativa destina às mulheres, os deveres domésticos, conjugais e sexuais, ficando-as incumbidas de lavar, passar e parir. O que solidificou o modelo ideal de mulher no pensamento

⁹⁶² Movimento que pode ser dividido em 03 fases, e se caracterizou por ser radical subversivo e travar uma guerrilha contra a História tradicional, história política e de grandes eventos. (BURKE, 1991).

moderno, ocasionando um estigma social a outras mulheres fora desse padrão, como fora o caso das mulheres negras, mestiças, pobres, indígenas, latino-americanas, ciganas e muitas outras que viviam distantes da lógica de mundo civilizado para o europeu, situação que nos leva a indagar: o que dizer dos corpos femininos negros?

O caso das mulheres negras e escravas em muitas localidades do Brasil colônia, revelam as distintas construções e valores sociais edificados para as mulheres, conforme seu local de origem, classe social e, sobretudo sua cor de pele, logo, esse grupo de mulheres eram inaptas para o casamento, considerando a ordem social estabelecida e imposta numa lógica patriarcal sobre a qual se estruturava a sociedade brasileira como uma “imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça: a divisão sexual do trabalho, distribuição bastante estrita das atividades atribuídas a cada um dos sexos , de seu local, seu momento, seus instrumentos” (BOURDIEU, p.24,2017).

Assim, a construção das dinâmicas de poder, entre os sexos, é resultante de imposições que são sociais e simbólicas, contribuindo no sentido de prevalecer uma lógica dominante, em que o poder se concentra nos saberes e experiências masculinas. Esse discurso ainda está muito presente nos nossos dias atuais (século XXI), modelando os corpos femininos e definindo as construções sociais e estruturais de funções e atributos próprios das mulheres.

Joan Scott (1995) fez estudos que problematizam as relações de gênero, cujo conceito entende como “categoria útil de análise histórica”, dentre outros, da longa e duradoura divisão social entre homens e mulheres em diferentes espaços da sociedade, de modo específico, estamos indagando sobre os cotidianos da sociedade brasileira, notadamente, marcada pela hegemonia dos costumes ocidentais e europeus seja em espaços públicos ou privados, instituições sociais como família, igreja, mídias, escolas, universidades, além das dimensões políticas e econômicas que estruturam o mercado e a sua lógica centrada no modelo capitalista. Então, o gênero, na perspectiva de Scott (1995, p. 7):

é igualmente utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. O seu uso rejeita explicitamente as justificativas biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum para várias formas de subordinação no fato de que as mulheres têm filhos e que os homens têm uma força muscular superior. O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as “construções sociais” – a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado.

A criação sociocultural, política, econômica centrada no gênero tem definido, por exemplo, a tardia entrada das mulheres nos processos educacionais e, por conseguinte, nos espaços públicos. Essa lógica de posicionamento do corpo feminino resulta num processo de

discriminação de gênero ocasionando proibições como a própria negação de estudos avançados às mulheres, já que outros eram permitidos a fim de conformar-se a lógica de pensamento patriarcal, então, aprender “prendas”⁹⁶³ poderia ser útil para garantia de um bom casamento. “Ao longo do século XIX, reitera-se a afirmação de que a instrução é contrária tanto ao papel das mulheres quanto à sua natureza: feminilidade e saber se excluem” (PERROT, p. 93, 2017).

A humanidade é, assim, edificada sobre valores e normas construída e reconstruída sob a lógica patriarcal, sustentada por um determinismo biológico essencialista. Muitas naturalizações simbólicas, de tão enraizadas, permanecem inabaláveis e até atenuadas, em olhares conservadores da divisão sexual do trabalho e da penumbra das mulheres.

De acordo com Bourdieu (2017) o trabalho de produzir e reproduzir, na sociedade, a divisão entre os sexos é feito entre três instituições, “Família, Igreja e Escola”. É na família o primeiro contato que as meninas têm com a divisão sexual do trabalho, onde existem trabalhos próprios às meninas e aos meninos, exemplos: lavar a louça, roupas e cuidados que envolvem atenção (meninas), tarefas envolvendo força física e raciocínio (meninos).

Na igreja, a lógica de povoamento das nações, cresci e multiplicai-vos, é tarefa feminina, pois é quem exerce a maternidade e precisa de educação para sentir o ápice do desejo feminino e da felicidade de uma mulher. Nessa direção, a Escola contribui com seus aspectos pedagógicos, físicos e simbólicos. Vejamos os argumentos de Bourdieu (2017, p.122):

A escola, mesmo quando já liberta da tutela da igreja, continua a transmitir os pressupostos da representação patriarcal (baseada na homologia entre a relação homem/mulher e a relação adulto/criança) e sobretudo, talvez, os que estão escritos em suas próprias estruturas hierárquicas, todas sexualmente conotadas, entre as diferentes escolas ou diferentes faculdades, entre as disciplinas (“moles ou “duras”- ou, mais próximas da inquietação mítica original, “ressecantes”), entre as especialidades, isto é, entre as maneiras de ver, de se ver, de se representarem as próprias aptidões e inclinações, em suma, tudo aquilo que contribui para traçar não só os destinos sociais como também a intimidade das imagens de si mesmo. De fato, é toda a cultura acadêmica, veiculada pela instituição escolar, que, em suas variáveis tanto literárias ou filosóficas quanto médicas ou jurídicas, nunca deixou de encaminhar, até a época recente, modos de pensar e modelos arcaicos (tendo por exemplo, o peso da tradição aristotélica que faz do homem o princípio ativo e da mulher o elemento passivo) e um discurso oficial sobre o segundo sexo, para o qual colaboram teólogos, legistas, médicos e moralistas, discurso que visa a restringir a autonomia da esposa, sobretudo em matéria de trabalho, em nome de sua natureza “pueril” e tola.

Com o advento da modernidade, do capitalismo, das revoluções industriais, da lógica por obtenção máxima de lucro, mediante exaustiva exploração de mãos de obras baratas, a presença das mulheres é, também, ameaçadora nos ambientes públicos, ampliando as competições de acesso ao mercado de trabalho e, desse modo, tensiona a divisão sexual do trabalho. Tarefas são destinadas a

⁹⁶³ No sentido de arte, aptidão, habilidade, um dom natural, dote.

classe feminina tida como “típicas” as mulheres, tais como as que são mais voltadas para o cuidado, assistencialismo e que, em muito, se confundem com a maternidade. Eis a divisão sexual do trabalho e a guetificação⁹⁶⁴ dos espaços públicos que, nessa dimensão patriarcal, podem ser ocupados por um sexo considerado frágil, conforme vemos em Louro (1997, p. 104):

O trabalho fora do lar, para elas, tem de ser construído de forma que o aproxime das atividades femininas em casa e de modo a não perturbar essas atividades. Assim, as mulheres que vão se dedicar ao magistério serão, a princípio, principalmente as solteiras, as órfãs e as viúvas. Nos primeiros tempos, quem vai, efetivamente, exercer a profissão são as mulheres "sós".

É nesse embate político, pedagógico e ontoepistêmico que adentramos ao século XX com inúmeras manifestações feministas de reivindicações por mudanças de valores da sociedade brasileira, corroborando paulatinamente no aumento da presença feminina em espaços públicos, embora, ainda com a permanência da ideia de áreas específicos para mulheres e para homens, tendo em vista a lógica essencialista de relações de gênero construídas historicamente.

Dessa forma, mesmo diante do aumento da presença feminina em espaços de construção de conhecimento, a exemplo das Universidades, elas ainda enfrentam a discriminação de gênero e a permanência em áreas de concentração reservada às mulheres com pouca ou nenhuma representatividade em cargos gerenciais e, ainda que sejam “numericamente, mais presentes no espaço público e em diversos contextos, as mulheres, podem estar concentradas em áreas específicas, formando guetos” (SIQUEIRA, “et al”, p. 54, 2016). Esses guetos femininos são retratos dos processos de discriminações pelos quais as mulheres enfrentam para adentrar os espaços de trabalho privilegiados como são as universidades. Nos tópicos seguintes, dialogamos com alguns estudos, buscando compreender essa travessia feminina em espaços de poder universitário.

2. MULHERES E UNIVERSIDADE: AINDA ATRAVESSAM “TETOS DE VIDRO” NA OCUPAÇÃO DE CARGOS GERENCIAIS?

No Brasil a educação é tida como um direito fundamental e é assegurada pela Constituição Federal em consonância com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), que considera a igualdade de direitos entre homens e mulheres sem distinção de cor, credo ou etnias. No âmbito educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

⁹⁶⁴ Guetos estão intimamente ligados ao tipo de estigma (desacreditados ou desacreditáveis) sofrido pelos integrantes desses mesmos grupos (QUEIROZ, 2008).

(LDBEN) estabelece que o direito a educação de qualidade é de todos, homens e mulheres, visando a construção de um mundo mais seguro, já que a educação é entendida como mola propulsora do progresso humano.

Iniciamos esse artigo, colocando em discussão a tardia inserção das mulheres em espaços públicos, notadamente, destacamos o campo educacional, especificamente a educação superior. Queremos problematizar sobre a amplitude das desigualdades de gênero em espaços de prestígio social e a possível via de representatividade feminina em cargos de lideranças acadêmicas.

Vale ressaltar que, na lógica sociocultural patriarcal a instrução feminina não tinha por objetivo formar mulheres para atuar como líderes. Na divisão sexual do trabalho as mulheres ocupavam cargos subalternizados, permanecendo como apoio/suporte obscuro, potencializando os trabalhos masculinos, já que “a educação para a mulher nunca foi pensada como forma de promover e consolidar cidadania e conseqüentemente, participação pública” (NUNES; PINA; SILVA, p.163, 2021).

Atualmente as mulheres já possuem participação ampliada no mercado de trabalho, porém, é preciso considerar uma multidimensionalidade de implicações além das relações de gênero. Estão, também, entrelaçadas no cotidiano feminino questões de sexualidade, raça, classe, geração, etnia, dentre outros, que influenciam escolhas, decisões, associados a processos de diferentes formas de discriminação que produzem violências e opressões, acentuando a divisão do trabalho em múltiplas dimensões. Onde estão as mulheres?

Os números comprovam que as mulheres são maioria nos cursos superiores, no entanto, elas ocupam majoritariamente as vagas nos cursos de licenciatura e humanas, enquanto os homens são maioria nos campos de engenharia e tecnologias, o que, em tese perpetua a tradicional divisão sexual do trabalho e mantém a mulher longe de equidade de gênero no ambiente acadêmico (NUNES; PINA; SILVA, p. 160, 2021).

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) elaborou, em 2019, um relatório sobre a educação, mostrando os preconceitos e discriminações que envolvem a mulher, fazendo com que elas se enviessem a áreas tipificadas como femininas e tenham pouco ou nenhum estímulo que pudessem acarretar escolhas por área das Ciências Exatas. A entrada de mulheres na Educação Superior além de não ser um fenômeno propulsor da equidade de gênero, tem sido caracterizado por um contingenciamento de mulheres em áreas específicas que não notabiliza a igualdade de gênero, nem a igualdade racial.

O intenso avanço do ponto de vista quantitativo, contudo, mascara alguns aspectos de exclusão e segmentação do processo de entrada das mulheres nas universidades. Igualdade numérica não significa equidade de gênero, uma vez que a tendência de

maior peso feminino nas carreiras de menor prestígio e mais mal remuneradas se acentua ao longo do período. (GUEDES, 2008, p. 125).

A participação da mulher nos processos educacionais é um importante avanço e conquista, amplia a representatividade feminina em espaços de prestígio social, exclusivamente ocupados por homens, majoritariamente brancos, ao mesmo tempo em que contribui na criação de melhores condições de vida para as mulheres com participação efetiva no trabalho de transformação humana e social.

Nesse sentido, trazemos à discussão alguns desafios impostos à representatividade das mulheres nos cargos de lideranças, dentro das Universidades, como possibilidade de análise das lutas e conquistas da cidadania feminina, uma vez que, segundo Louro (1995), estudar a educação atrelada as relações de gênero é um ato político.

Sabemos que as investiduras em cargos públicos, como aqueles pertencentes às Universidades Federais do Brasil, se dão mediante concurso público o que poderia, a princípio, diminuir processos de discriminação de gênero como vimos nas escolhas por cursos. Porém os cargos comissionados, em sua maioria, aqueles que possuem uma gratificação, exercidos por servidores de cargos efetivos ou não, são empossados através de função de confiança (BRASIL, 1988).

Esses cargos de confiança funcionam como teto de vidro, uma espécie de barreira sociocultural e organizacional sutil que impede pessoas ou grupos sociais, historicamente subalternizados, de avançarem para postos elevados de representatividade. Diante desse fenômeno social instiga-nos conhecer a representatividade feminina nos cargos de gestão de universidades brasileiras, suscitando questões para se pensar no estabelecimento de um sistema de cotas para participação de mulheres em cargos representativos de poder e prestígio social, superando a “inserção subalterna” (CAPPELLE; MELLO; SOUZA, p. 618, 2013).

Considerando que a presença feminina como discente, em universidades brasileiras cresce a cada dia, torna-se importante conhecer a atuação das mulheres, como resultado dos processos formativos na Educação Superior e Pós-Graduação. Tornando-se docentes universitárias, onde se localizam nesta esfera educacional? O uso da metáfora Teto de vidro objetiva de um lado, denunciar a pouca representatividade feminina dentro de instituições e de outro aprender com as lideranças femininas que, com seus saberes, experiências e conquistas atravessam os obstáculos impostos para que alcancem altos níveis na hierarquia universitária.

O conceito de teto de vidro foi introduzido na década de 80, nos Estados Unidos para descrever uma barreira que, de tão sutil, é transparente, mas suficientemente forte para impossibilitar a ascensão de mulheres a níveis mais altos da hierarquia organizacional. Tal barreira afetaria as mulheres como grupos, impedindo avanços individuais

exclusivamente em função de seu gênero e não pela inabilidade de ocupar posições no topo da hierarquia organizacional (STEIL, p.62 e 63, 1997).

Nos Estados Unidos, essa discussão é tão relevante que foi elaborada uma comissão federal, intitulada *Glass Ceiling Commission*⁹⁶⁵, visando identificar a entrada de mulheres em cargos de liderança nas instituições. Como está, no Brasil, essa discussão sobre a baixa representatividade feminina em altos cargos organizacionais? O que se tem discutido a respeito das instituições públicas universitárias? Além da lógica organizacional dos cargos comissionados, que outro elemento se constitui como um teto de vidro que separam posicionalidades femininas dos níveis mais altos da gestão universitária?

O desafio é garimpar estudos que demonstrem a participação de mulheres em atividades acadêmicas como coordenadoras, gestoras, reitoras, pró-reitoras e demais cargos considerados de liderança dentro das universidades brasileiras. Utilizamos o estudo via Estado da Arte, que consiste, em geral, a análise de trabalhos que abordem este tema nos últimos cinco anos.

Os estudos do tipo Estado da Arte visam conhecer as últimas pesquisas feitas sobre determinado assunto, para poder perceber lacunas existentes, objetos propostos, recortes temporais, institucionais e geográficos, metodologias aplicadas e demais resultados obtidos.

O interesse por pesquisas que abordam “estado da arte” deriva da abrangência desses estudos para apontar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros. A realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise do campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais. A análise do campo investigativo é fundamental neste tempo de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia (ROMANOWSKI, p.38-39, 2006).

Os trabalhos que se voltam para conhecer as últimas pesquisas produzidas em determinada área, temática, e período contribuem de forma circunstancial para a construção de experiências inovadoras a serem investigadas. O estado da arte busca dessa forma: analisar, conhecer, revelar e construir novas perspectivas que, pautadas nos conhecimentos obtidos pela revisão bibliográfica, contribuem na construção de novos paradigmas a serem superados.

Os objetivos favorecem compreender como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área do conhecimento, em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações. Essas análises possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para a mudança e inovações da prática pedagógica; a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências do campo. (ROMANOWSKI, p. 39, 2006).

⁹⁶⁵ Comissão Federal Teto de Vidro

Nesse sentido, este artigo teve como questão central: quais discussões têm sido realizadas sobre a representatividade feminina em cargos de gestão nas Universidades Federais Brasileiras. Para tanto, utilizamos alguns descritores, no intuito de proceder ao mapeamento de trabalhos em teses, dissertações e artigos sobre o referido tema. Vejamos no Quadro 1 a organização dos principais elementos utilizados nesta busca.

QUADRO 1- DESCRITORES UTILIZADOS PARA A PESQUISA DO ESTADO DA ARTE

Descritores	Mulheres - Universidade - Cargos Gerenciais
Anos de Busca/recorte temporal	2019 – 2020 – 2021
Tipo de Material	Teses - Dissertações - Artigos

Fonte: Produzido pelas autoras

Iniciamos a busca de produções sobre representatividade feminina em cargos de gestão nas Universidades Federais Brasileiras na plataforma de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com os descritores supracitados, fazendo uso do acesso à Comunidade Acadêmica Federada (CAFe), que consiste na autenticação do usuário, nesta plataforma, por meio de credenciais institucionais próprias. Desse modo, nossa busca foi realizada, por meio da UFMA.

Além da busca por descritores: mulheres, universidade e cargos gerenciais, utilizamos filtros de refinamento de busca que são Filtros Ativos na pesquisa avançada delimitados por tipo de material (dissertações, teses e artigos), idioma e ano de publicação, cujo recorte temporal escolhido foi “últimos 5 anos”.

Na primeira busca selecionamos os artigos, cujos materiais a plataforma exibiu 6 itens, dentre os quais, apenas 2 abordam o tema em estudo. O primeiro artigo foi publicado, em 2018, no Caderno de Ciências Sociais Aplicadas, Vitória da Conquista/BA, visando “conhecer a atuação empreendedora e gerencial de mulheres docentes no exercício de cargos diretivos em universidades públicas em Vitória da Conquista, Bahia”. O segundo, publicado em 2019 na Revista Gestão Universitária da América Latina (GUAL), Florianópolis/SC, busca compreender a percepção de docentes gestoras sobre as mulheres na gestão em universidades federais mineiras, conforme detalhamos no Quadro 2.

QUADRO 2 - ARTIGOS ENCONTRADOS NA PLATAFORMA PERIÓDICOS CAPES

Tópicos	Resultados
PERIÓDICO - Caderno de Ciências Sociais Aplicadas	
Título do Artigo	A ação (intra)empreendedora de mulheres no serviço público: um estudo em IES conquistenses
Ano de Publicação	2018
Autoras/es	Robson Amaral Santos, Almira Ferraz Gomes e Ananda Silveira Bacelar.
Local de Realização da pesquisa	Vitória da Conquista, Bahia

Tipo de Pesquisa	Pesquisa do tipo descritivo-exploratória e de natureza teórico-empírica. Adotou questionário estruturado e entrevista semiestruturada na coleta dos dados empíricos.
Palavras-chave	Ação empreendedora. Ação gerencial. Gênero. Intraempreendedorismo.
Fundamentação Teórica	Discussão dos conceitos de: gênero como “construção social do sexo anatômico” (p. 187), divisão sexual do trabalho , também como construção social, mediante a naturalização do trabalho produtivo para o homem e reprodutivo para a mulher e, por fim, discute Empreendedorismo como ação individual e coletiva na criação de empresa ou algo novo, práticas inovadoras, processo em andamento, sequência de atividades e Intraempreendedorismo como “atitudes inovadoras sustentáveis, comportamento inovador, independentemente de função, organização e lugar e, por fim, a carreira de professor , mediante ingresso da mulher no mercado de trabalho, problematizando processos de sexualização ou biologização que interferem na relação da mulher com a docência e, por conseguinte, nas escolhas no campo profissional.
Autoras/es referenciados	Beauvoir; Bonfim, Gomes e Boakari; Heilborn, Araújo e Barreto; Hirata; Hirata e Kergoat; Luz e Vaz; Oliveira; Scott, dentre outros.
Link	https://periodicos2.uesb.br/index.php/ccsa/article/view/4473/3546
PERIÓDICO - Revista Gestão Universitária da América Latina (GUAL)	
Título do Artigo	Mulheres na gestão universitária: a ótica de docentes de Minas Gerais.
Ano de Publicação	2019
Autoras/es	Rafaela Fernanda Barbosa Siqueira; Adílio Renê Almeida Miranda; Mônica Carvalho Cappelle.
Local de Realização da pesquisa	Minas Gerais
Tipo de Pesquisa	Pesquisa de natureza qualitativa, por meio de entrevistas semiestruturadas com dezoito docentes gestoras de Universidades Federais de Minas Gerais.
Palavras-chave	Mulheres na Gestão; Gestão Universitária; Relações de Gênero.
Fundamentação Teórica	Baseada nas construções sociais sobre o conceito de gênero, das lutas e entraves pelas quais as mulheres tiveram que passar, para adentrar espaços públicos; A discussão da dupla jornada de trabalho para as mulheres, que precisam exercer dois, ou mais papéis, bem como da construção de costumes, crenças e valores pautados na divisão sexual do trabalho. A introdução do conceito de dominação masculina, das violências físicas e simbólicas vividas pelas mulheres no decorrer da história.
Autores referenciados	Bourdieu, Michelle Perrot, D’Alonso, Hirata, Bruschini
Link	https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2019v12n2p48/38458

Fonte: Produzido pelas autoras

A discussão realizada nesses dois artigos “A ação (intra)empreendedora de mulheres no serviço público: um estudo em IES conquistenses” e “Mulheres na gestão universitária: a ótica de docentes de Minas Gerais, apresentam as seguintes constatações:

No primeiro, mediante análise acerca da atuação empreendedora e gerencial de docentes universitárias em exercício nos cargos diretivos de três Instituições de Ensino Superior Públicas em Vitória da Conquista/Bahia, as autoras concluíram que apenas 32 professoras ocuparam cargos de chefia nos últimos cinco anos, sendo 21 na UEB, 8 na UFBA e 4 na IFBA Neste último foi detectada a menor participação de mulheres na direção de departamentos, colegiados e setores administrativos, considerando ainda, que a referida IES possui majoritariamente cursos de engenharia. Outro fenômeno importante a ser problematizado é que, embora não se

tenha uma tradição de apoio institucional de atendimento a servidores com filhos, observou-se que mulheres solteiras e casadas, com e sem filhos apresentam desempenho semelhantes nas atividades de liderança.

O segundo artigo buscou “compreender a percepção de docentes gestoras sobre as mulheres na gestão em universidades federais mineiras” (SIQUEIRA, et al., 2019, p. 51), tendo como ponto de partida estudos realizados, em 2016, cujos resultados apresentaram um percentual 40,53% de docentes mulheres e 59,47% de homens. No que diz respeito aos cargos gerenciais o percentual de mulheres professoras diminui enquanto o de homens cresce, ficando respectivamente 32,65% e 67,35%. Nos altos níveis hierárquicos as disparidades e distinções são ainda maiores, uma vez que as mulheres ocupavam apenas 26,51% dos cargos de alta gestão.

Vale ressaltar que, esse segundo estudo analisado faz uma discussão em torno da ausência de mulheres negras. É relevante mostrar a própria narrativa de uma das entrevistadas: “Eu costumo brincar com os meus alunos que o poder nas universidades ainda é branco e masculino. Você não vê mulheres e mulheres negras então, de maneira nenhuma. E homens negros também você vê muito pouco” (E4 –UFU apud SIQUEIRA et al., 2019, p. 63). Um dos argumentos destacados sobre a situação foi:

Levando em consideração que a intensificação da entrada das mulheres na universidade teve início a pouco mais de duas décadas, e que essas eram maioria branca, as mulheres negras ainda estão adentrando e tomando seu espaço nas universidades, refletindo na pouca ou na ausência de mulheres negras docentes e consequentemente nos cargos de gerência (SIQUEIRA et al., 2019, p. 63-64).

Além disso, há situações de negação do preconceito e da discriminação resultantes das desigualdades naturalizadas e pela crença de que já avançamos e alcançamos a igualdade de gênero, assim sendo, há docentes argumentando que “as condições que levam pleitear, posições ou cargo de poder e de influência, sejam os mesmos para homens e mulheres” (SIQUEIRA et al., 2019, p. 64), sendo um indicador de se ter mulheres em alguns cargos de gestão!

Na segunda busca, selecionamos dissertações nos últimos 5 anos, cujo resultado exibiu apenas um documento, conforme quadro 3.

QUADRO 3 - DISSERTAÇÃO ENCONTRADA NA PLATAFORMA PERIÓDICOS CAPES

DISSERTAÇÃO	
Título da Dissertação	As experiências sociais de mulheres no tradicionalismo gaúcho: do passado idealizado ao presente construído.
Ano de Conclusão	2021
Autora	Eliane Moreira de Almeida
Local de realização	Porto Alegre/RS
Instituição	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Tipo de Pesquisa	Pesquisa qualitativa e exploratória, realizada através de entrevistas, com quinze mulheres, sendo uma integrante do movimento tradicionalista gaúcho (MTG) e três homens. Sendo apenas três entrevistas realizadas de modo presencial, devido

	à pandemia do novo Coronavírus. As demais entrevistas foram feitas através de software de comunicação online e ligações telefônicas. As entrevistas foram em um primeiro momento, gravadas, e posteriormente transcritas.
Palavras- Chave	Tradicionalismo gaúcho; Mulheres; Gênero; Experiências sociais.
Fundamentação Teórica	Conceituação de gênero, determinações históricas e sociais. A reprodução de comportamentos sexistas através da escola, igreja, família e estado. A opressão masculina sobre as mulheres. O caráter global da discriminação de gênero, e da necessidade de enfrentamento em todo o mundo. A construção histórica das discriminações sexistas. Gênero como categoria útil de análise histórica. A materialização das relações de poder.
Autores Referenciados	Scott; Saffioti; Dutra; Prates; Paulo Freire; Minayo; Soriano; Martinelli e outros.
Link	https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/17005/1/000499258-Texto%2bcompleto-0.pdf

Fonte: Produzido pelas autoras

A dissertação apresentada no Quadro 3 não tem relação com as questões que levantamos, neste artigo, embora contribua com o debate sobre a participação de mulheres em espaços de decisão. Entretanto, é nossa pretensão ampliar as buscas por análises acerca da atuação de mulheres em cargos de alta gestão em universidades públicas brasileiras, deixando para outro momento, uma arqueologia dessa produção de conhecimento no Catálogo de Teses e Dissertações (CTD) da CAPES.

A produção de conhecimento sobre/com e, principalmente, por mulheres é uma importante estratégia de empoderamento e interemancipação crítica. São maneiras de fazer que podem sinalizar as ausências de políticas públicas voltadas para apoiar mulheres na ocupação de cargos de alta gestão em instituições públicas.

O mapeamento em questão, concentrou-se nos últimos 5 anos, porém, quando tentamos ampliar nossas buscas para os últimos 10 anos foi possível localizar, ainda, outras pesquisas que se debruçaram na análise da representatividade feminina nas Universidades federais públicas brasileiras. Siqueira “et al” (2016), já haviam realizado essa discussão no estudo intitulado “A Presença de Docentes Mulheres em Cargos Gerenciais nas Universidades Federais do Estado de Minas Gerais”. Na ocasião deu ênfase a pesquisa de natureza quantitativa, verificando maior percentual de docentes homens em cargos de alta gerência hierárquica, dentro das IES federais do estado, em detrimento das mulheres exercendo a docência. As categorias de classificação utilizadas foram: “**baixa gerência:** coordenador(a) de pós-graduação strictu sensu e coordenador(a) de graduação (modalidade presencial), chefia/diretor departamento, e, **alta gerência:** reitor(a); pró-reitor(a); chefe de gabinete; diretor de instituto/faculdade” (SIQUEIRA et al, 2016, p. 58, grifo nosso)

Ambrosini (2017) fez um estudo sobre “A representação das mulheres como reitoras e vice-reitoras das Universidades Federais do Brasil: um estudo quantitativo”, constatou uma

sub-representação feminina nos cargos gerenciais. Embora, tenham acesso ao serviço público mediante concurso público, às mulheres não competem de igual para igual com seus colegas homens, na representatividade e liderança.

A ocupação de cargos de reitor (a) e vice-reitor (a) via sistema de eleição pela comunidade acadêmica é influenciada pela estrutura patriarcal que define lugares sociais de homens e mulheres. Ainda é preciso que as mulheres sejam encorajadas a participarem dessas disputas. Com isso, o estudo revelou que “De um total de 63 Universidade públicas Federais, e consequentemente 63 reitores e vice-reitores”. As mulheres representam no final da pesquisa 30% da população de reitores das Universidades públicas, enquanto no cargo de vice-reitoras o número é um pouquinho maior, de 34%. Além disso, a região Centro-Oeste é a que possui maior índice de representatividade feminina com 60% de representação das mulheres nos cargos de alto escalão nas Universidades. De outro modo, a região Sul possui a menor taxa, apenas cerca de 18% de mulheres no organograma acadêmico, exercem cargos comissionados.

Silva “et al” (2018), no artigo intitulado: “A representatividade das mulheres na gestão das Universidades”, aborda sobre o alcance e as condições das mulheres aos cargos de gestão da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Em seus principais questionamentos, a participação e acesso as funções de gestão figuram como tema central abordado, examinando o tempo decorrido entre a investidura em cargo público e o alcance a níveis gerenciais de liderança, por mulheres, dentro da instituição.

Um dos resultados obtidos pela pesquisa foi que as principais funções comissionadas destinadas as mulheres são aquelas com perfil de vencimentos mais baixos. Assim também “Considerando o cômputo geral dos cargos de reitoria, pró-reitoria e diretorias de centros acadêmicos, que os homens alcançaram os cargos, em média, com 23,9 anos e as mulheres 31, 65 anos, ou seja, 7,75 anos a mais”. (SILVA “et al, p. 135, 136).

Portanto, abordar relações de gênero perpassa por um processo de reflexão, escrita e utilização de conceitos que trazem, para a produção de conhecimento, os percalços socialmente impostos às mulheres, resultando, historicamente, em inúmeras formas de discriminação nas relações de gênero. Tal fenômeno dificulta a ascensão de mulheres e sua representatividade positiva em cargos de lideranças, mesmo em espaços como a Universidade que já possui discussões acerca das questões de gênero em atividades de ensino/pesquisa/extensão, tensionando e problematizando as formações conservadoras da lógica moderna, capitalista, racista e patriarcal.

3. CONCLUSÃO

Esses estudos produzidos nos últimos 10 anos, especificamente, nos anos de 2016, 2017, 2018 e 2019, apresentam um cenário que aguçam ainda mais nossa inquietação sobre a representatividade feminina em contextos universitários. Será que a presença de mulheres em locais de poder poderia incentivar mais mulheres a se sentirem seguras e confiantes e, assim, buscarem formas para alcançar espaços de representatividade?

Dentro das abordagens das duas pesquisas encontradas na Plataforma de Periódicos/Capes, os resultados apontam para necessidade de análises das construções socioculturais das relações de gênero, com pouca ênfase nas questões raciais, uma vez são sistemas estruturadores de opressão que se camuflam em “tetos de vidro” e colocam desafios e entraves para mulheres adentrarem espaços de poder. Desse modo, temos o fortalecimento da naturalização das posições sociais, a partir das distinções entre homens e mulheres com suas inscrições raciais, regionais, de etnia, sexualidade, geração, dentre outros, demarcando a construção social de lugares femininos.

Vimos que ainda é preciso ampliar o quantitativo de produções de conhecimento acerca das atuação/participação de mulheres em cargos gerenciais nas universidades públicas brasileiras, com recorte de discussão interseccional (gênero, raça, classe, sexualidade, dentre outros), com aprofundamento da noção de representatividade, visando problematizar a entrada tardia de mulheres em espaços públicos, bem como a sua ausência em espaços de lideranças, chefias ou gestão, em diferentes níveis de hierarquia organizacional.

A pouca ou irrisória pesquisa sobre as mulheres que exercem cargos de direção, gestão, e demais níveis hierárquicos, também mostra como as mulheres ainda estão passando despercebidas em muitas áreas. A pesquisa como um espaço de construção de conhecimento, deve buscar a cada dia concentrar mais objetos de estudos associados ao cotidiano. Com isso se torna imprescindível falar sobre a vida profissional das mulheres no campo educacional, que pelo ostracismo histórico, epistêmico, cultural, social e simbólico, o qual enfrentaram e ainda enfrentam, tem suas posicionalidades naturalizadas e questionadas.

Por tudo isso, torna-se, portanto necessário e urgente avançarmos nos estudos e pesquisas sobre a temática da representatividade feminina em cargos de poder nas universidades públicas brasileiras e criar campos de pesquisa sobre a docência universitária em que é possível catalogar saberes oriundos das narrativas femininas com suas conquistas e desafios em trabalhos de gestão universitária.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Eliane Moreira de. **As experiências Sociais de Mulheres no Tradicionalismo Gaúcho: do passado idealizado ao presente construído**. Dissertação (Mestrado). Programa de pós-graduação em Serviço Social, PUCRS. 167 p, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/17005/1/000499258-Texto%2bcompleto-0.pdf>> Acesso em: 9 set. 2022.

AMBROSINI, Analise Bueno. **A representação das Mulheres como reitoras e vice-reitoras das Universidades federais do Brasil: um estudo quantitativo**. XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária. Mar del Plata, Argentina, 22, 23 e 24 de novembro de 2017. Disponível em < <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/181013>> Acesso em: 20 ago. 2022.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. 4ª ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2017.

BRASIL. **Relatório Anual de Acompanhamento da Educação Já**. Balanço 2019, e Perspectivas 2020. 1ª ed. Todos Pela Educação, 2019. Disponível em<[relatorio_educacao_ja.pdf](#)> Acesso em: 13 set. de 2022.

BRASIL. Unicef. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em < <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>> Acesso em: 13 set. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 1 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da historiografia: a escola dos Annales 1929-1989**. Tradução Nilo Odália. São Paulo: 1991.

CAPPELLE, Mônica Carvalho, Alves; MELO, Marlene Catarina de Oliveira; SOUZA, Natácia Lamoglia de. **Mulheres, Trabalho e Administração. Revista Interdisciplinar de Gestão Social (RIGS)**. UFBA/Salvador, v. 2 n. 2 mai./ago. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/rigs/article/view/9875>> Acesso em: 1 set. 2022.

DUBY, Georges; PERROT, Michelle. **História das Mulheres: a antiguidade**. Porto: Edições Afrontamento, 1990.

FEDERAL GLASS CEILING COMMISSION. **Good For Business: Making Full Use of the Nation's Human Capital**. Washington, D.C.: U.S. Department of Labor, March 1995.

GUEDES, Moema de Castro. **A Presença Feminina nos Cursos Universitários e nas Pós-graduações: desconstruindo a ideia da universidade como espaço Masculino**. 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/hcsm/a/tPvR4dWz5GzGCgn4c6GCZHp/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 1 de set. 2022.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. Educação & Realidade.** 1995. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71722>> Acesso em: 20 jul. 2022.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Rio de Janeiro: 1997.

MELO, Hildete Pereira de; THOMÉ, Debora. **Mulheres e poder: histórias, ideias e indicadores.** 1ª ed. São Paulo: FGV. 2018.

NUNES, Danilo Henrique; PINA, Selma TOMÉ; SILVA, Juvêncio Borges. A representação Feminina nas Universidades e a concreção da cidadania. **Revista Direito e Justiça: reflexos Sociojurídicas.** Santo Ângelo, v. 21, n. 41, p. 159-173, set./dez. 2021. Disponível em: <<https://san.uri.br/revistas/index.php/direitoejustica/article/download/634/319/2094>> Acesso em: 2 set. 2022.

PERROT, Michelle. **Minha História das Mulheres.** 2 ed. São Paulo: Contexto: 2017.

QUEIROZ, Cristina Monteiro. **Estigmas, Guetos e Gentrificação: a segregação homossexual em Brasília.** 119f. 2008. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2065/1/2008_CristinaMonteiroQueiroz.pdf>. Acesso em: 9 set. 2022.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Diálogo Educacionais.** Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>> Acesso em: 6 set. 2022.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade.** Porto Alegre, v. 20, p. 71-99, 1995. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>> Acesso em: 1 set. 2022.

SILVA, Kátia Elaine de Vasconcelos e; PRESSER, Nadi Helena; SILVA, Eli Lopes. A representatividade das Mulheres na Gestão das Universidades. **Revista P2P & Inovação.** Rio de Janeiro, v. 5 n. 1, p.120-140, set./fev. 2018. Disponível em: <<https://revista.ibict.br/p2p/article/view/4366/3756>> Acesso em: 6 set. 2022.

SIQUEIRA, Rafaela Fernanda Barbosa; MIRANDA, Adílio Renê Almeida; RIBEIRO, Fernanda Teixeira Franco; CAPPELLE, Mônica Carvalho Alves. A presença de Docentes Mulheres em Cargos Gerenciais nas Universidades Federais do estado de Minas Gerais. **Revista Gestão Universitária na América Latina (GUAL).** Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 49-69, maio/2016. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2016v9n2p49/31665>> Acesso em: 10 set. 2022.

SIQUEIRA, Rafaela Fernanda Barbosa; MIRANDA, Adílio Renê Almeida; CAPPELLE, Mônica Carvalho Alves. Mulheres na Gestão Universitária: a ótica de docentes de Minas Gerais. **Revista Gestão Universitária na América Latina (GUAL).** Florianópolis, Florianópolis, v. 12, n. 2, p.48-71, mai./ago. 2019. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2019v12n2p48/38458>>
Acesso em: 11 set. 2022.

STEIL, Andrea Valéria. Organizações, gênero e posição hierárquica: compreendendo o fenômeno do teto de vidro. **Revista de Administração**. São Paulo, v. 32, n. 3, p. 62-69, jul./set. 1997. Disponível em: < <http://rausp.usp.br/wp-content/uploads/files/3203062.pdf> > Acesso em: 5 set. 2022.

UMA ANÁLISE DE ANGELA FIGUEIREDO E PATRÍCIA GODINHO GOMES SOBRE PRÁTICAS E TEORIAS FEMINISTAS NO BRASIL E NA GUINÉ-BISSAU

Maristela Sena dos Santos
Licencianda em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros
sena.maristela@discente.ufma.br
UFMA

Viviane de Oliveira Barbosa
Doutora em Estudos Étnicos e Africanos
Doutora em História
viviane.barbosa@ufma.br
Universidade Federal do Maranhão
Universidade Estadual do Maranhão

RESUMO: No artigo *Para além dos feminismos: uma experiência comparada entre Guiné-Bissau e Brasil*, as pesquisadoras Angela Figueiredo, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), e Patrícia Godinho Gomes, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), analisam a construção do feminismo protagonizada por mulheres negras, etnicamente diferenciadas e racializadas, no Brasil e na Guiné-Bissau. Este texto expõe os conceitos e contribuições epistemológicas desenvolvidos pelas autoras, que investigam a relação de poder exercida pela hierarquia racial da colonização com a formação de uma colonialidade de gênero e, em que medida, isso atinge as realidades africana e brasileira. Observando a organização em coletivos de mulheres na reivindicação de direitos, as autoras estudam a formação do conceito de raça e de racismo naqueles dois países, e de que forma o conceito de gênero identifica em maior evidência as desigualdades no Brasil. A partir de uma perspectiva comparada, as autoras informam sobre práticas do feminismo referenciando particularidades ideológicas, políticas e sociais. Figueiredo e Gomes assumem a defesa da análise de gênero a partir de um contexto social específico para investigar formas de hierarquia existentes no Brasil e na Guiné-Bissau. Desse modo, elas enfatizam os conceitos pós-coloniais e feministas discutidos nos anos 1980, e que apontam práticas baseadas em ideologias colonial e patriarcal. Analisam especificamente a “dupla colonização”, a colonial e a patriarcal, em sociedades africanas de forma geral e na sociedade guineense em particular, e no caso brasileiro, a noção de dupla ou de tripla opressão, que direciona a luta das mulheres contra o racismo, sexismo, patriarcado, e ainda por direitos iguais aos dos homens e das mulheres brancas.

Palavras-chave: Gênero; Feminismo; Brasil; Guiné-Bissau.

1. INTRODUÇÃO

No artigo *Para além dos feminismos: uma experiência comparada entre Guiné-Bissau e Brasil*, as pesquisadoras Angela Figueiredo (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia) e Patrícia Godinho Gomes (CEAO/UFBA) analisam a construção do feminismo protagonizada por mulheres negras, etnicamente diferenciadas e racializadas, no Brasil e na Guiné-Bissau, ex-colônias de Portugal. Este texto expõe características, conceitos e contribuições epistemológicas desenvolvidos neste estudo, que investiga a relação de poder exercida pela hierarquia racial da colonização com a formação de uma colonialidade de gênero e, em que medida, isso atinge as realidades africana e brasileira.

Figueiredo e Gomes (2016, p. 913) mencionam Lugones ao se referir à América Latina, que diz que “a colonialidade do poder, resultante da experiência e da hierarquia racial da colonização, significou também uma colonialidade de gênero”, e questionam se essa é também uma realidade para o contexto africano. Assumem a defesa da análise de gênero a partir de um contexto social específico para investigar formas de hierarquia existentes no Brasil e na Guiné-Bissau, considerando a perspectiva de diferentes realidades transculturais e socioculturais.

Entendem que

[...] sendo o gênero uma categoria histórica e socialmente construída, ela não pode ser analisada da mesma forma em tempos e espaços diferentes, ou em sociedades que apresentam características sócio-históricas diversas; portanto, é necessário analisar as várias dinâmicas e atores locais (agregados, grupos, organizações etc.) que tomaram e tomam parte no processo de construção das identidades de gênero. Portanto, sendo uma construção social, o gênero acaba por ser também um fenômeno cultural” (FIGUEIREDO; GOMES, 2016, p. 922).

Nesta condição, enfatizam os conceitos pós-coloniais e feministas discutidos nos anos 1980, e que apontam para o questionamento das ideologias colonial e patriarcal. Tratam especificamente da “dupla colonização”, a colonial e a patriarcal, no caso das sociedades africanas de forma geral e na sociedade guineense em particular, e, no caso brasileiro, a noção de dupla ou de tripla opressão, que direciona a luta das mulheres contra o racismo, sexismo, patriarcado, e ainda por direitos iguais aos dos homens e das mulheres brancas.

2. O CONCEITO DE INTERSECCIONALIDADE ENTRE BRASIL E GUINÉ-BISSAU

Ao dar destaque à produção acadêmica no Brasil, Figueiredo e Gomes (2016) citam o conceito de interseccionalidade, a partir da exposição da feminista afro-americana Kimberlé Crenshaw, utilizado para analisar a relação entre as diferentes categorias de opressão e outros sistemas discriminatórios sofridos pelas mulheres negras brasileiras. O conceito de interseccionalidade leva em conta categorias sociais e biológicas que caracterizam um indivíduo, como questões de identidade de gênero, sexo, idade, etnia, raça, religião, classe, localização geográfica, entre outros, que se interligam e interagem, gerando um sistema de opressão que revela a interseção de múltiplas formas de discriminação.

Da perspectiva do feminismo negro brasileiro, como dito anteriormente, o conceito de interseccionalidade tem sido uma ferramenta teórica e política útil de análise, pois catalisa uma demanda já existente da denúncia e da ação dos movimentos de mulheres negras em torno de uma análise mais acurada acerca da realidade vivida, uma relação complexa que não pode ser resumida apenas às dimensões de gênero, raça e classe, ainda que sejam categorias importantes de análise (FIGUEIREDO; GOMES, 2016, p. 911).

Embora o conceito de interseccionalidade remeta ao entrelaçamento de categorias sociais que visibilizam a opressão, as autoras fazem uma leitura positiva trazendo a ideia de encruzilhada, uma referência simbólica às religiões afro-brasileiras. A encruzilhada como lugar de encontro oferece a possibilidade da criação de respostas, saídas, novos caminhos, descobertas e oportunidades.

A encruzilhada é um dos importantes locais onde se coloca oferenda para Exú, o mensageiro entre os diferentes mundos no candomblé. Nesse sentido, utilizando dos nossos referenciais locais e acentuando o dinamismo de tal posição, diríamos que o conceito de interseccionalidade não apenas refere-se a uma possibilidade de entrecruzamentos de categorias de opressão, mas também de possibilidades de emancipação. Quer dizer, os movimentos sociais têm cada vez mais necessidade de incorporar uma perspectiva interseccional na agenda política (FIGUEIREDO; GOMES, 2016, p. 912).

As vozes das mulheres negras brasileiras se insurgiram em forma de denúncias contra as árduas condições de vida, a invisibilização e o apagamento no “processo histórico e nas narrativas hegemônicas da sociedade brasileira, bem como a hipersexualização do corpo feminino negro”. Em relação às mulheres negras do Brasil, as autoras lembram a forma como foram marcadas com os estereótipos “que se consolidam em três figuras emblemáticas: a ama de leite, a mulata e a empregada doméstica” (GONZALEZ apud FIGUEIREDO; GOMES, 2016, p. 911), denominações que ainda são muito presentes nas formas de manifestações racistas denunciadas ou não, mas que persistem no Brasil.

Ao dirigir o conceito de interseccionalidade para a realidade africana e particularmente para o caso guineense, as autoras afirmam que ali não há a mesma receptividade, já que as diferenças nem sempre são determinadas em termos de desigualdade ou são sinônimos de hierarquia ou de opressão. Fundamentadas nessa constatação elas questionam “se as diferenças sociais remetem sempre a um processo de discriminação e de opressão ou se, pelo contrário, remetem à diversidade, ao igualitarismo e a formas mais democráticas de participação política” (FIGUEIREDO; GOMES, 2016, p. 912).

3. FEMINISMOS NEGROS NO BRASIL E FEMINISMOS AFRICANOS

Quando falamos de feminismo negro, “a narrativa sobre a insurgência do feminismo negro tem considerado que a origem do movimento estaria associada a uma dupla ruptura: a) com o movimento feminista e b) com o movimento negro” (FIGUEIREDO; GOMES, 2016, p. 914). Como surge, então, o feminismo negro no Brasil?

Figueiredo e Gomes (2016) citam as pesquisas de Silvana de Bispo que afirma a participação de mulheres

inicialmente através do Grupo de Mulheres do Movimento Negro Unificado (GM), para fazer frente às práticas sexistas dentro da entidade. De acordo com a autora, somente em 1995, após sérias divergências, as mulheres do GM decidiram por se retirar do MNU. Já as articulações que deram origem ao GELEDÉS em São Paulo e ao CRIOULA no Rio de Janeiro seguem caminhos diferentes” (BISPO apud FIGUEIREDO; GOMES, 2016, p. 915).

Figueiredo e Gomes (2016, p. 915) concluem que, no caso da Bahia, “houve inicialmente um rearranjo, em termos de prioridade das agendas, circulação de ideias e da permanência das mulheres negras em ambos os movimentos”, o que elas consideram uma contradição na origem do movimento de mulheres negras, posto que

a ideia de ruptura com o movimento social negro não se verificou inicialmente. Em ambos os movimentos, a raça – leia-se também o racismo e a desigualdade racial – continua a ser um fator importante para interpretar também as desigualdades de gênero. Além disso, ainda precisamos retratar aspectos relativos às continuidades históricas do movimento, como as irmandades femininas negras dos séculos XVII e XIX, como é o caso da Irmandade da Boa Morte, e da participação social e política das mães-de-santo como um contraponto emancipatório importante em uma sociedade patriarcal que atribui um papel de subordinação às mulheres. (FIGUEIREDO; GOMES, 2016, p. 915)

Pensar o movimento de mulheres negras do Brasil exige a leitura dos escritos das pensadoras brasileiras Lélia Gonzalez e Suely Carneiro, que dedicaram boa parte de seus textos para o debate sobre a formação do feminismo negro e as condições das mulheres afrodescendentes.

Figueiredo e Gomes (2016) destacam em Gonzalez a importância da raça, como também Luiza Bairros havia destacado:

No caso das mulheres negras, ainda que reconhecendo que os homens se utilizam de práticas sexistas e tentam nos excluir das esferas de decisão, não podemos esquecer que é no movimento negro que, “apesar dos pesares, a nossa rebeldia e o nosso espírito crítico se dão num clima de maior familiaridade histórica e cultural.” E esta experiência histórica, marcada pela escravidão, indica como no interior da comunidade como um todo forjaram-se “formas político-culturais de resistência que hoje nos permitem continuar uma luta plurissecular de libertação. (GONZALEZ apud BAIROS, 2000, p. 356).

O pensamento de Suely Carneiro converge para as ideias de Lélia Gonzalez ao considerar que:

[...] o feminismo negro, construído no contexto de sociedades multirraciais, pluriculturais e racistas – como são as sociedades latino-americanas – tem como principal eixo articulador o racismo e seu impacto sobre as relações de gênero, uma vez que ele determina a própria hierarquia de gênero em nossas sociedades (CARNEIRO apud FIGUEIREDO; GOMES, 2016, p. 915).

A presença de Suely Carneiro nos movimentos antirracistas e na produção de conhecimento sobre a situação da mulher negra é cada vez mais reconhecida para a ampliação de direitos reivindicados pelos movimentos de mulheres negras. Ela sugere o enegrecimento do feminismo e a feminilização do movimento negro.

Enegrecer o movimento feminista brasileiro tem significado, concretamente, demarcar e instituir na agenda do movimento de mulheres o peso que a questão racial tem na configuração, por exemplo, das políticas demográficas, na caracterização da questão da violência contra a mulher pela introdução do conceito de violência racial como aspecto determinante das formas de violência sofridas por metade da população feminina do país que não é branca; introduzir a discussão sobre as doenças étnicas/raciais ou as doenças com maior incidência sobre a população negra como questões fundamentais na formulação de políticas públicas na área de saúde; instituir a crítica aos mecanismos de seleção no mercado de trabalho como a “boa aparência”, que mantém as desigualdades e os privilégios entre as mulheres brancas e negras. (CARNEIRO apud FIGUEIREDO; GOMES, 2016, p. 916).

Figueiredo e Gomes (2016, p. 912) apontam diferentes aspectos dos feminismos negros no Brasil e dos feminismos africanos, lançando mão de uma perspectiva política baseada na reflexão de que “os indivíduos, as etnias ou os grupos sociais, independentemente do ‘gênero’, constroem interesses diferenciados, sendo suas reivindicações fundamentalmente demandas por reconhecimento”. Destacam a distinção entre políticas de redistribuição e de reconhecimento, proposta por Nancy Fraser e, de acordo com esta perspectiva, “a redistribuição estaria relacionada aos aspectos econômicos, principalmente envolvendo a classe social, enquanto que a política de reconhecimento envolveria as questões de diferença/identidade (FIGUEIREDO; GOMES, 2016, p. 912).

Para as pesquisadoras, no contexto brasileiro há uma melhor aceitação das políticas de redistribuição frente às políticas de identidade – por exemplo, o caso de reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas em comparação com a reserva de vagas para negros nas universidades. Nas dinâmicas identitárias, a autoidentificação ou o autorreconhecimento dos sujeitos ou grupos vitimizados/excluídos/oprimidos são determinantes.

No caso guineense, é observado que a organização e a institucionalização do movimento feminista passaram por muitos obstáculos, devido a complexidades étnico-sociais e a estruturas patriarcais de poder, embora seja reconhecida a atuação e o lugar ocupado pelas mulheres na sociedade e a necessidade da sua emancipação política seja uma referência.

[...] existe um autorreconhecimento da importância do papel desempenhado pelas mulheres na construção do Estado independente. Entretanto, esse autorreconhecimento não foi acompanhado por uma agenda política em termos de promoção da equidade de gênero. Muitas mulheres guineenses constataram o não cumprimento das promessas em termos da promoção do seu estatuto socioeconômico e político no período pós-independência (FIGUEIREDO; GOMES, 2016, p. 913).

O movimento feminista na Guiné-Bissau surgiu a partir da luta anticolonial e revolucionária conduzida contra o poder colonial português, na qual as mulheres tiveram intensa participação. O discurso nacional buscou promover a imagem das mulheres guineenses como centrais no processo de independência e na sociedade como um todo. As principais reivindicações do movimento feminista estiveram consoantes ao movimento de libertação e se concentraram em melhorar “condições sociais e econômicas para as mulheres, como a luta contra determinadas práticas culturais ancestrais, tais como os casamentos precoces e as circuncisões” (FIGUEIREDO; GOMES, 2016, p. 920).

Patrícia Gomes (2015) observou que as discussões e as questões de gênero provocam um rompimento em relação ao projeto de organização da sociedade após a tomada do poder pelas forças nacionalistas. Suas pesquisas, buscando evidenciar trajetórias dessas mulheres, levaram a um processo de escuta e reconhecimento de vozes femininas atuantes nas ações de emancipação.

Para Gomes (2016, p. 123), “as mulheres desempenharam um papel de destaque na luta pela libertação de Guiné-Bissau e um dos principais indicadores dos avanços e dos revezes da luta armada neste país estava precisamente ligado ao processo de libertação das mulheres e ao grau de participação e de visibilidade que elas tinham adquirido na sociedade”. No artigo *O estado da arte dos estudos de gênero na Guiné-Bissau: uma abordagem preliminar*, Gomes (2015, p. 174) ressalta a luta anticolonial como fator primordial para o surgimento dos primeiros trabalhos escritos sobre a condição feminina e a importância da atuação das mulheres no processo de transformação cultural.

Uma entrevista feita por Patrícia Gomes com Ana Lopes, miliciana mobilizada em 1973, em Koundara, leste da Guiné-Bissau, destaca:

Nós, as mulheres, trabalhamos muito e quando chega a hora de atribuir cargos políticos e de responsabilidade a nível do Estado chamam sempre os homens para os ocupar [...]. Em relação às campanhas eleitorais, quem trabalha? São as mulheres! São elas a dar a força e a trabalhar para garantir a vitória aos homens, mas quando chega o momento de dirigir, são sempre os homens. Pergunto-me porque as mulheres não comandam? Isto é algo que me faz pensar muito! (FIGUEIREDO; GOMES, 2016, p. 913).

Figueiredo e Gomes (2016) destacam as diferenças e semelhanças internas entre o movimento de mulheres e os feminismos negros no Brasil, isso porque, comumente, mulheres ativistas não querem se identificar como feministas. Preferem ser reconhecidas como membros dos movimentos de mulheres, para se distanciarem de associação ao movimento feminista de mulheres brancas de classe média. Esse comportamento acontece porque, segundo Lélia

Gonzalez “o feminismo branco não só omitiu a diferença racial, como compartilhou da crença na democracia racial” e “ainda que saibamos hoje da existência de vários feminismos, esta identificação do feminismo com o seu momento inicial ainda permanece nas representações de algumas lideranças e integrantes do movimento de mulheres” (CARNEIRO apud FIGUEIREDO; GOMES, 2016, p. 913).

Lembramos aqui um marco importante na vida das mulheres brasileiras. Somente a partir da Constituição de 1988, as mulheres passaram a ser vistas pela legislação brasileira como iguais aos homens. Tanto a Constituição como a garantia de igualdade entre mulheres e homens resultam de décadas de lutas e pressões feitas pelos movimentos de mulheres, com a colaboração dos movimentos populares, no campo e nas cidades, em favor da volta da democracia no país.

E por isso é importante enfatizar que algumas mulheres negras trabalharam na formação dos Movimentos Negro e Feminista no Brasil, muitas destas não só protagonizaram no ativismo como estenderam sua produção intelectual para as universidades e editoras. Citamos os nomes de “Luiza Bairros, Beatriz Nascimento, Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Edna Roland, Jurema Werneck, Nilza Iraci, Matilde Ribeiro, entre outras, que nos anos de 1980-1990 contribuíram intensamente para o debate e a visualização das desigualdades sofridas pelas mulheres negras” (RODRIGUES apud FIGUEIREDO; GOMES, 2016). E podemos imaginar quantas mulheres empreenderam lutas em condições adversas e não tiveram oportunidade de alcançar reconhecimento.

Os estudos de Claudia Pons revelam “tensões existentes no estabelecimento dos limites de identidade entre o movimento de mulheres e o movimento feminista”. Os depoimentos de mulheres ativistas que ela entrevistou indicam diferentes perspectivas e agendas entre o movimento feminista e o movimento de mulheres. Estabelece uma distinção entre a agenda de

[...] crítica ao patriarcado e à hegemonia masculina – consequentemente, esta perspectiva busca uma emancipação feminina, e os interesses mais genéricos – o interesse das mulheres, que seriam baseados na diferença das demandas específicas do contexto social das mulheres” (FIGUEIREDO; GOMES, 2016, p. 914).

Ainda sobre as singularidades entre o movimento de mulheres e o movimento feminista em território brasileiro, a médica e ativista Jurema Werneck enfatiza uma identidade política e histórica construída pelas mulheres negras por meio do uso do termo movimento de mulheres negras. Ela avalia a importância de se combater o racismo, uma vez que ele é o propulsor de

desigualdades entre homens e mulheres e entre as próprias mulheres, desigualdades que são acentuadas pelo sexismo e pelo heterossexismo (FIGUEIREDO; GOMES, 2016, p. 914)

Na análise de Figueiredo e Gomes (2016, p. 914),

o movimento de mulheres ainda reflete uma demanda cotidiana através de uma agenda em que reivindica o direito a questões fundamentais, tais como saúde, educação e moradia. Enquanto o movimento feminista, mesmo aquele composto por mulheres negras, questiona as bases do racismo, do sexismo e do patriarcado e demandam por direitos iguais aos dos homens e das mulheres brancas; por sua vez, a geração mais jovem incluiu na agenda a liberdade sexual, entre outros aspectos.

As autoras ressaltam que, independentemente das diferenças entre esses movimentos organizados, muitas questões cotidianas são prioritárias para a maioria das mulheres negras. Uma delas é o direito à vida, já que “muitas mulheres querem ter o direito de criar os seus filhos, diante dos constantes atos de violência policial, que terminam em assassinato de jovens negros” nas periferias das cidades de médio e grande porte do Brasil (FIGUEIREDO; GOMES, 2016, p. 914).

4. O SIGNIFICADO DE “RAÇA” EM ÁFRICA E NA GUINÉ-BISSAU

Em seu estudo comparativo, as autoras Figueiredo e Gomes (2016) mencionam a noção de “raça”, destacando que: “O significado de ‘raça’, para os africanos vivendo em África, não é o mesmo para os afrodescendentes do Novo Mundo” (FIGUEIREDO; GOMES, 2016, p. 917). Para abordarem o tema, citam alguns autores e suas teorias.

Segundo Appiah (apud FIGUEIREDO; GOMES, 2016) é necessário o entendimento de que “a colonização, a exploração, o racismo e as relações estabelecidas entre os africanos e os brancos foram diferentes daquelas produzidas na experiência colonial fora de África, e qual o papel dessas diferenças na percepção do racismo e nas práticas discriminatórias”.

Outro aspecto considerado são as formas de se obter favores e alcançar postos privilegiados por meio das escalas de mestiçagem, pois, conforme Figueiredo e Gomes (2016), as práticas de preconceito devem ser analisadas e compreendidas como eventos profundamente relacionados às oportunidades de acesso ao exercício da cidadania no contexto do Estado colonial.

A mestiçagem constituiu um fator de consolidação e desenvolvimento desses territórios no contexto colonial, uma vez que os mestiços estabeleceram relações privilegiadas com o poder colonial, tendo acesso às vantagens que o regime oferecia. Desse modo, estabeleceram-se hierarquias e desigualdades entre as várias realidades socioculturais na Guiné-Bissau, exacerbando as diferenças socioculturais num contexto de luta pelo poder político. A principal forma de desigualdade social e política seria assim definida a partir das relações entre crioulos considerados

“burmedjus” (indivíduos de pele mais clara), grupo constituído pela elite local e associado à modernidade, aos valores civilizatórios europeus e visto como “superior”, em oposição ao resto da população nativa. (DJALÓ apud FIGUEIREDO; GOMES, 2016, p. 917).

Com isso, as autoras sustentam que, na Guiné-Bissau e em muitas regiões da África, e observando a África do Sul como uma exceção, “onde a elite dominante era branca, o racismo, tal como experimentado nos contextos diaspóricos, não foi necessariamente o elemento estruturante da hierarquia de gênero, mas a etnicidade e os modelos patriarcais subjacentes” (FIGUEIREDO; GOMES, 2016, p. 917).

Cabe lembrar que a Guiné-Bissau é

um país essencialmente rural, onde o poder colonial tinha utilizado as tensões entre os povos e os conflitos sociais entre crioulos e outras categorias sociais para interesses próprios, a posição das mulheres na sociedade estava estreitamente ligada ao contexto social ao qual pertenciam e às relações estabelecidas com as instituições do poder colonial – embora a posição das mulheres fosse fundamentalmente de subalternidade (FIGUEIREDO; GOMES, 2016, p. 910).

A criação do Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) suscitou o debate sobre gênero e o reconhecimento da participação das mulheres na luta pela libertação nacional. Amílcar Cabral, grande líder do partido, defendia a “necessidade de repensar as estruturas sociais, as relações de gênero e as relações étnicas na Guiné-Bissau, a partir da dupla desconstrução colonial, econômica e política, capaz de romper com os modelos teóricos e epistemológicos existentes, algo que não foi compartilhado pela maioria dos dirigentes daquele partido (FURTADO apud FIGUEIREDO; GOMES, 2016, p. 917).

Os anos pós-guerra provaram que os dirigentes do PAIGC deixaram suas companheiras de luta para trás ao reproduzirem antigos comportamentos patriarcais, hierárquicos, sociais e familiares. Outra situação a ser levada em conta é que, na formação do Estado independente de Guiné-Bissau, os diferentes grupos étnicos formadores da maioria da população foram excluídos dos projetos de formação e de ascensão social, situação que causou rupturas sociais e tensões políticas não somente “para a sociedade de forma geral, mas também nas relações de gênero e nas relações entre as próprias mulheres, particularmente entre as mulheres rurais, as das *tabankas*, e as mulheres das cidades, criando hierarquias e cristalizando posições” (FIGUEIREDO; GOMES, 2016, p. 918).

Portanto, no caso da Guiné-Bissau, as estruturas hierárquicas de poder se dão tanto na articulação de classe e de gênero, em que o colonialismo teve um impacto importante, mas, sobretudo, em termos da dicotomia cidade-campo, que acaba por refletir as diferenças culturais e étnicas. As mulheres que protagonizaram e se apropriaram do discurso emancipatório do movimento de libertação eram majoritariamente do meio

urbano, e que acessaram as instituições de formação asseguradas pelo Estado colonial (FIGUEIREDO; GOMES, 2016, p. 918).

Na Guiné-Bissau “os movimentos sociais protagonizados pelas mulheres, e que assumimos como práticas feministas, emergiram essencialmente das experiências de mulheres vivendo no mundo rural” (FIGUEIREDO; GOMES, 2016, p. 918). Em sua análise sobre as mulheres guineenses, as autoras concluem que movimentos de mulheres são representados pelos movimentos sociais e lutas por direitos políticos e sociais em vários níveis, não havendo uma organização do movimento feminista com o histórico ou formação daquele que foi construído no Brasil, devido às “diferenças abissais que existem entre os dois países, em termos de acesso à educação e à formação profissional, pois, a maioria das mulheres guineenses não teve acesso a uma educação formal e de qualidade” (FIGUEIREDO; GOMES, 2016, p. 918).

5. CONCLUSÃO

Nos anos 1960, os ideais de libertação e de unificação promovidos pelos movimentos pan-africanistas prenderam a atenção de intelectuais africanos e africanistas interessados em estudar o passado histórico de África. As novas nações africanas, reconhecidas agora pela Organização das Nações Unidas (ONU) trouxeram temas inéditos para o debate dentro da ONU e para o palco das relações internacionais. Nessa nova conjuntura, os problemas que as mulheres desses “novos Estados” enfrentavam eram substanciais e formalmente diferentes daqueles que as mulheres do mundo ocidental tinham experimentado ao longo dos anos (GOMES, 2015, p. 169).

Figueiredo e Gomes (2016) defendem a ideia de gênero como sendo uma categoria histórica e socialmente construída, característica que não permite que esta seja analisada igualmente em períodos e âmbitos diferentes ou em sociedades socialmente diversas. Conseqüentemente, é necessário analisar as várias dinâmicas e atores locais (agregados, grupos, organizações, etc.) que tomaram e tomam parte no processo de construção das identidades de gênero e é possível que, em algumas sociedades, o gênero não necessariamente se constituiu ou se constitua um elemento estruturante da sociedade.

No caso brasileiro, a colonização operou incisivamente sobre o controle do corpo das mulheres e na restrição de autonomia para determinar seus destinos. Essas limitações contribuíram de forma negativa para o desenvolvimento social e intelectual e a posição das mulheres na sociedade brasileira. E dentro dessa realidade de subalternização, as mulheres negras brasileiras tiveram que se “reconstruir”, construindo a “própria identidade como mulher e brasileira negra, de origem africana” (FIGUEIREDO; GOMES, 2016, p. 923).

No caso guineense, e seguindo a tendência africana, as mulheres procuraram resgatar a própria identidade numa dupla luta, a anticolonial e a antipatriarcal. No entanto, a evidente “ausência” das mulheres na produção intelectual e no discurso político, devido, entre outros fatores, ao baixo nível de escolaridade, levou à ausência de um movimento feminista bem estruturado e organizado. Assim, a maioria das mulheres, embora pratique o feminismo de várias formas – primeiramente através dos movimentos sociais de luta pelos direitos femininos, empreendedorismo e das lutas pela participação política –, não vislumbram um debate interno, no sentido de uma consciência feminista, tal como acontece no mundo ocidental e no contexto brasileiro (FIGUEIREDO; GOMES, 2016, p. 916).

Sem dúvida, as mulheres dos dois países são criadoras de novas formas de feminismos, solidificando suas ações a partir da rede de relacionamentos, dos coletivos e grupos, dos sindicatos e movimentos organizados em torno das causas e reivindicações por direitos próprios e dos quais não estão dispostas a abrir mão.

REFERÊNCIAS

BAIROS, Luíza. Lembrando Lélia Gonzalez 1935-1994. **Revista Afro-Ásia**, Salvador, n. 23, p. 341-361, 2000.

FIGUEIREDO, Angela; GOMES, Patrícia Godinho. Para além dos feminismos: uma experiência comparada entre Guiné-Bissau e Brasil. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 24 (3): 398, p. 909-927, set./dez., 2016.

GOMES, Patrícia Godinho. O estado da arte dos estudos de gênero na Guiné-Bissau: uma abordagem preliminar. **Outros Tempos**, São Luís, v. 12, n.19, p. 168-189, 2015.

GOMES, Patrícia Godinho. As outras vozes Percursos femininos, cultura política e processos emancipatórios na Guiné-Bissau. **Odeere: Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade – UESB**, ano 1, n. 1, p. 121-145, jan./jun. de 2016.

UMA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL DO CUIDADO EM ENFERMAGEM: PARA ALÉM DA VOCAÇÃO

Ana Gabrielle Sousa Costa
Graduanda em Psicologia
ana.gabrielle@discente.ufma.br
UFMA

Camila Vieira dos Santos
Graduanda em Serviço Social
camila.vs@discente.ufma.br
UFMA

Carla Vanessa Matos Teixeira
Graduanda em Psicologia
cvm.teixeira@discente.ufma.br
UFMA

Carla Vaz dos Santos Ribeiro
Doutora em Psicologia
carlavazufma@gmail.com
UFMA

Luiza Mariana de Sousa
Mestranda em Psicologia
luiza.mariana@discente.ufma.br
UFMA

RESUMO: O trabalho que envolve o cuidado com o outro é desenvolvido majoritariamente por mulheres. Tal trabalho pode ser exemplificado por meio das atividades exercidas no setor de saúde. Esse setor é historicamente feminino, sendo que a enfermagem sempre contribuiu para essa feminilização da saúde. A profissão era destinada exclusivamente às mulheres, o que só foi mudado na década de 70 do século XX. Além disso, a atividade nessa área é marcada historicamente por associações entre sofrimento, vocação e obediência, características que são associadas socialmente às mulheres. A Enfermagem passou por um processo de divisão, atualmente existindo técnicas e enfermeiras, onde estabelece-se uma diferenciação interna quanto à valorização da função exercida. Estudar a categoria enfermagem é investigar como os papéis destinados socialmente às mulheres, e mais especificamente, às mulheres negras, afetaram a construção da ideia de vocação articulada à noção de cuidado. A partir desse cenário social e histórico, esse recorte tem como objetivo discutir a relevância dos marcadores interseccionais para a construção do sentido de cuidado no trabalho da enfermagem. O presente estudo se configura como parte do projeto de pesquisa intitulado “Repercussões da pandemia na subjetividade de profissionais de enfermagem em processo de aposentadoria”, realizado pelo grupo de pesquisa “Trabalho, Aposentadoria e Subjetividade”. Baseia-se na Psicodinâmica do Trabalho, que se ocupa de analisar a relação dinâmica entre as organizações do trabalho e os processos de subjetivação do trabalhador. Dialogando com este referencial, utilizou-se o Materialismo Histórico-Dialético que enxerga o sujeito como social e histórico, onde ao mesmo tempo que é produto de sua realidade é também produtor desta. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com 7(sete) profissionais da enfermagem, sendo estas 4 (quatro) técnicas de enfermagem e 3 (três) enfermeiras, as quais foram analisadas à luz da Análise Crítica do Discurso (ACD) de Fairclough, uma vez que esta possibilita a compreensão do discurso em sua relação dialética com a estrutura sócio-cultural. A pesquisa permitiu identificar que a maioria das entrevistadas autodeclara-se como preta ou parda. Por outro lado, foi possível perceber que

a função de enfermeira é ocupada majoritariamente por mulheres brancas. Por fim, notou-se que a maioria viu na profissão uma possibilidade de ascensão social, como forma de melhorar não só a sua condição financeira, como também a de sua família. Sendo assim, considera-se que o trabalho na enfermagem é exercido sobretudo por mulheres, que em sua maioria são negras e, dessa forma, sua análise é atravessada por inúmeros constructos interseccionais que afetam a constituição da noção de vocação vinculada à profissão, para além da ideia já posta de que o cuidado é uma característica essencialmente feminina.

Palavras-chave: Cuidado, Enfermagem, Vocação, Interseccionalidade.

1. INTRODUÇÃO

O setor da saúde é um importante representativo de força motriz para a economia brasileira. Prova disso é a geração de empregos formais no sistema de produção, sendo ocupado por aproximadamente 4,7 milhões de pessoas, segundo dados do Relatório de Emprego na Cadeia Produtiva (2022). As tendências analisadas para o setor são ilustradas por características como a grande concentração nas capitais, a hegemonia de médicos e da enfermagem na força de trabalho, além de outras condições, como os baixos salários no setor, a escassez de direitos no trabalho da saúde, dentre outras situações que afetam a qualidade de vida do trabalhador. (MACHADO; VIEIRA, OLIVEIRA, 2012).

Desde a sua origem, a área da saúde é ocupada majoritariamente por mulheres, as quais tiveram em seu processo de inserção no mundo profissional, muitas vezes, uma extensão do trabalho doméstico, exercendo o trabalho de cuidado com crianças, idosos, enfermos e com o próprio lar. “Em alguns momentos, justifica-se tais tarefas executadas por mulheres, como sendo ‘tarefas femininas’, onde se ‘supõe’ que elas exerceriam com maior eficiência que os homens.” (MACHADO, 1986, p. 451). Essa relação de cuidado atribuída à mulher comprova a instituição da função social de cuidado e manutenção da vida que ultrapassa a vida doméstica.

Atribuição social essa percebida historicamente, uma vez que as mulheres assumiram o protagonismo das atividades de cuidado em saúde, desde as parteiras, curandeiras e botânicas durante a Idade Média, as freiras e missionárias nos hospitais e benfeitorias no momento em que o cuidado com a saúde começou a ser institucionalizado, até as enfermeiras da já moderna enfermagem. Em um período anterior à formalização da enfermagem como profissão, o trabalho de cuidado aos doentes e aos pobres era realizado por mulheres que faziam parte de congregações religiosas ou se associavam a estas. (PADILHA; MANCIA, 2005).

É importante ainda salientar a relevância da presença feminina para a construção da enfermagem. Tal construção histórica da Enfermagem tem seus primórdios a milhares de anos antes da formalização da profissão. Enquanto prática de cuidado, pode-se pensar em sua

existência desde os povos primitivos, visto que estes gradativamente começaram a desenvolver práticas e saberes direcionados à saúde e à doença. Bastiani et. al (2020) discutem como há uma aproximação da evolução dos cuidados maternos com a prática da enfermagem, por ser uma ciência essencialmente ligada à arte do cuidar.

Por meio da pesquisa Perfil da Enfermagem no Brasil, realizada em 2016 pelo Conselho Federal de Enfermagem e pela Fundação Oswaldo Cruz, pôde-se constatar que a área da enfermagem permanece tendo uma predominância da presença feminina. De acordo com dados da COFEN (2013), 85,1% das profissionais de enfermagem são mulheres, o que corresponde a 1.534.887 trabalhadoras, confirmando, assim, a característica de ser uma categoria predominantemente feminina. A porcentagem dos homens é 14,4%, totalizando 259.954 pessoas. Informações como essas contribuem para a verificação do que é defendido por meio de estudos, a respeito de como a enfermagem contribui para a feminilização da saúde, o que leva em consideração também processos que envolvem a cultura e a tradição, retratando o quanto a construção histórica e social da profissão traz repercussões até os dias atuais.

Percebe-se também que a enfermagem em seu desenvolvimento tem uma forte influência religiosa, associada a ideários de caridade e benevolência, além de obediência, disciplina e rigidez. A imagem da profissional de enfermagem está vinculada a características como bondade, delicadeza, discrição, obediência, disciplina, retidão moral e tendência religiosa. Esses atributos são (ou eram) os almejados pelos pais, maridos, patrões ou qualquer outra pessoa que convive ou convivesse com a mulher, de forma que o papel social de subordinação reservado às mulheres na esfera privada/doméstica se estendesse também à esfera pública/profissional (DONOSO; WIGGERS; 2020; PADILHA, VAGHETTI E BRODERSEN, 2006).

A constituição da enfermagem, essencial ao sistema de saúde e com um valor social inquestionável, possui uma equipe formada quase que integralmente por mulheres, mesmo com um crescimento recente dos homens na profissão. A equipe de enfermagem se configura enquanto o maior contingente técnico do conjunto da força de trabalho em saúde no Brasil. (MACHADO; VIEIRA; OLIVEIRA, 2012). Segundo os dados da Pesquisa Perfil da Enfermagem no Brasil (COFEN, 2013), o total de profissionais atinge a marca de 1.804.535, sendo distribuído entre 1.389.823 (77%) técnicas e/ou auxiliares e 414.712 (23%) enfermeiras.

No Brasil, o Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem (PROFAE), instituído com a Lei nº 7.498 de 1986, formalizou a divisão de categorias de formação profissional atuantes na área. A prática da enfermagem passa a ser privativa do

enfermeiro, do técnico, do auxiliar de enfermagem e da parteira, sendo excluídos os atendentes de enfermagem. O objetivo era a profissionalização, visto que milhares de pessoas exerciam irregularmente e ilegalmente a prática no mercado de trabalho. (MALISKA *et al.*, 2020)

Posteriormente, segundo os autores citados, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9.394/1996), por meio do Decreto n. 2.208/97, a profissionalização em auxiliar de enfermagem foi extinta. A partir disso o Profae passou a incentivar os alunos a cursarem o ensino médio e continuar os estudos até a conclusão do Curso Técnico de Enfermagem. Dessa forma, atualmente ainda se encontram auxiliares de enfermagem atuando na área, mas não há mais uma formação profissional para tal categoria.

Atualmente no Brasil, segundo dados do Conselho Federal de Enfermagem, existem 2.365.008 profissionais de enfermagem, sendo 669.633 enfermeiros, 1.606.641 técnicos de enfermagem, 449.587 auxiliares de enfermagem e 356 obstetrizes⁹⁶⁶ (COFEN, 2020). É possível pensar também que existem diferentes representações sociais/culturais de cada categoria profissional da área da enfermagem e que isso influencia diretamente no reconhecimento dado a esses trabalhadores e na valorização de cada um deles. Em relação ao trabalho da técnica de enfermagem, possivelmente escuta-se uma estigmatização e até a desvalorização dos seus trabalhos.

Ao se analisar a questão étnico-racial, verifica-se que a maioria da equipe que compõe a enfermagem é formada por mulheres negras, levando em consideração as pessoas pretas e pardas. De acordo com a pesquisa (COFEN, 2013), 42,3% declararam ser da cor branca; 41,5% pardas, 11,5% pretas e 0,6% indígena. Dentro desses dados ainda pode ser verificado também uma correlação⁹⁶⁷ existente entre a etnia e a função ocupada dentro da enfermagem, a saber:

Enquanto a maioria dos enfermeiros (57,9%) se considera brancos, 31,3% pardos e 6,6% pretos, a soma dos pardos e pretos representa apenas 37,9%. Já os auxiliares e técnicos têm comportamento distinto: 44,5% deles declaram ser pardos, 37,6% brancos e 12,9% pretos. Se somados os pardos e pretos, esse atinge 57,4%, percentuais bem diferentes dos enfermeiros, que somam pouco mais de 37%. Considerando o universo de 10 mil profissionais de origem indígena, os enfermeiros representam menos de 10%, ou seja, 1.100 enfermeiros e os auxiliares e técnicos constituem a maioria absoluta com 90%, ou seja, quase 9 mil desta raça. (MACHADO *et al.*, 2016, p. 13).

⁹⁶⁶ Segundo a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), obstetrix ou parteira profissional, orientam gestantes/puérperas sobre práticas e técnicas de facilitação ao parto normal e prestam assistência durante o trabalho de parto e pós parto.

⁹⁶⁷ Correlação significa uma semelhança ou relação entre duas coisas, pessoas ou ideias. É uma semelhança ou equivalência que existe entre duas hipóteses, situações ou objetos diferentes.

Percebe-se, a partir dos dados, como a posição social ocupada por diferentes raças vai impactar a sua inserção em um determinado lugar profissional. Historicamente, as etnias negras e indígenas sofreram uma série de violências e discriminações que influenciaram negativamente nas possibilidades de acesso que seus representantes teriam na educação e no trabalho. Assim, a ocupação de cargos mais altos dentro da enfermagem e, conseqüentemente reconhecidos, impactando diretamente em uma maior valorização salarial, ainda é de uma maioria branca.

Falar de interseccionalidade sob a perspectiva do cuidado é colocar em discussão os marcadores sociais da existência que permitem dizer quem pode cuidar e como pode cuidar, tornando-se assim muitas vezes marcadores da diferença, ao limitarem a possibilidade de, por exemplo, tais profissionais serem reconhecidas ou valorizadas independentemente de sua classe, cor ou gênero. “O cuidado, visto sob a vertente do trabalho, tem por característica central revelar as relações de classe e de raça entre mulheres”. (MOLINIER, 2014, p. 31).

Diante dessas questões históricas/sociais/culturais relacionadas à categoria profissional da Enfermagem, é de suma importância para o estudo sobre o sentido do cuidado no trabalho nesta área, o entendimento da relevância dos marcadores interseccionais expostos. A partir dessa discussão se faz possível compreender a construção social em torno do trabalho das técnicas de enfermagem, alcançando também os aspectos subjetivos e individuais.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 O perfil sociodemográfico das profissionais de enfermagem entrevistadas

PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DAS PROFISSIONAIS DE ENFERMAGEM ENTREVISTADAS					
ENTREVISTADAS	CARGO	GÊNERO	AUTODECLARAÇÃO ÉTNICO RACIAL	ESCOLARIDADE	RENDA(SALÁRIO MÍNIMO)
A	ENFERMEIRA	MULHER	BRANCA	PÓS-GRADUAÇÃO	ACIMA DE 7 SALÁRIOS MÍNIMOS
C	TÉCNICA	MULHER	PARDA	PÓS-GRADUAÇÃO	ACIMA DE 7 SALÁRIOS MÍNIMOS
D	TÉCNICA	MULHER	PARDA	SUPERIOR	NÃO INFORMADO
G	TÉCNICA	MULHER	PRETA	NÃO INFORMADO	NÃO INFORMADO
J	TÉCNICA	MULHER	PARDA	PÓS-GRADUAÇÃO	3 A 5 SALÁRIOS MÍNIMOS
K	TÉCNICA	MULHER	PARDA	SUPERIOR INCOMPLETO	ATÉ 1 SALÁRIO MÍNIMO
V	ENFERMEIRA	MULHER	BRANCA	NÃO INFORMADO	NÃO INFORMADO
Y	ENFERMEIRA	MULHER	BRANCA	SUPERIOR	ACIMA DE 7 SALÁRIOS MÍNIMOS

A partir dos dados do quadro acima, pode-se perceber que todas as entrevistadas são mulheres, confirmando a característica marcante da enfermagem enquanto uma profissão majoritariamente feminina. Enquanto escolha profissional, a enfermagem decorre do fato de ser uma profissão ocupada em sua maioria por mulheres, o que abarca representações sociais inerentes às características ideais do “ser mulher” em uma sociedade dominada por homens, sendo essas: submissão, abnegação, disciplina, pureza, humildade e domesticidade. (SPINDOLA; SANTOS, 2005).

Foi possível observar também que, dentre as técnicas, todas identificaram-se enquanto negras (pretas ou pardas). Ao passo que, na categoria enfermeira, todas autodeclararam-se brancas. Tal análise vai ao encontro de estudos recentes, já mencionados anteriormente, os quais

mostram como a categoria de enfermagem é segmentada internamente inclusive em função da etnia, em que a maioria branca ocupa o cargo de enfermeira e a maioria não branca ocupa o cargo de técnica e/ou auxiliar. (MACHADO *et al.*, 2016).

A construção ideológica de uma Enfermagem-padrão branca não impediu que mulheres negras permanecessem trabalhando na profissão, porém, sendo mais representadas nos escalões subalternos - técnicas e auxiliares de enfermagem - do que na hierarquia - entre as Enfermeiras. (GONÇALVES *et al.*, 2021, p. 38).

A questão salarial também foi um fator importante a ser observado. Percebe-se que as enfermeiras afirmaram ganhar acima de sete salários-mínimos. Ao passo que para as técnicas variam um pouco mais, estando no intervalo de um a cinco, sendo mais comum de um a três salários. A partir desses dados pode-se confirmar a divisão interna da própria profissão e a consequente diferenciação salarial a depender da função exercida.

2.2 O cuidado e a enfermagem

O trabalho da enfermagem tem como essência a ética do cuidado não só no que diz respeito ao paciente, mas também à família e à comunidade. O reconhecimento do envolvimento e da preocupação das profissionais quanto à prestação de um cuidado que atenda às necessidades de saúde, promovendo um bem-estar e uma melhora na qualidade de vida dos que são cuidados pode ser visto na realização da micropolítica do trabalho realizado cotidianamente. (FRANCO; FARAH, 2019). Nessa perspectiva, observou-se como esse cuidado comparece nas falas das entrevistadas, as quais trazem com frequência o cuidar e o servir como característica essencial da profissão.

Cabe salientar que o trabalho na enfermagem é exercido sobretudo por mulheres, que em sua maioria são negras e, dessa forma, sua análise é atravessada por inúmeros constructos interseccionais que afetam a constituição da noção de vocação vinculada à profissão, para além da ideia já posta de que o cuidado é uma característica essencialmente feminina.

O trabalho em saúde e enfermagem envolve uma relação entre sujeitos. O cuidador – sua subjetividade, história, direitos, necessidades, relações com os demais participantes do trabalho coletivo, concepção cultural-profissional de saúde; e o sujeito cuidado – suas necessidades e concepções culturais de saúde. Estas expectativas e interesses podem aproximar-se, potencializando a perspectiva do cuidado “de si e do outro” ou distanciar-se gerando conflitos. (PIRES, 2009, p. 743).

Deste modo, a complexidade do desenvolvimento da ideia de cuidado, principalmente no contexto histórico brasileiro, não deve ser encarada da mesma forma lúdica e “revolucionária” que se atrela este aspecto a formalização da profissão enfermagem, pois as

funções de cuidado mesmo antes de tal formalização, eram desempenhadas primordialmente por mulheres, em se tratando, das mulheres negras escravizadas, dentro de relações sociais de cunho mercadológico praticado pela escravidão, estas eram obrigadas a lidar com o cuidado em quase todas as etapas do ciclo de vida dos indivíduos da sociedade colonial (NASCIMENTO JUNIOR, 2018). Apesar disto é necessário ressaltar que o cuidado não era praticado somente por estas, ao longo da história os homens negros também o exerceram, revelando assim que o cuidado não é uma vocação inata ao gênero feminino, porém estes fatos sofreram com intenso apagamento histórico (FERREIRA; DE JESUS; PINTO, 2021).

Pode-se compreender, em Lombardi e Campos (2018) que a oportunidade de espaço na formalização profissional da enfermagem, inicialmente foi negado às mulheres negras, apesar de que essas muitas vezes já exerciam práticas de saberes de cura e cuidado de doentes principalmente no ambiente doméstico, havia um espaço circunscrito entre a imagem da “enfermeira-padrão” idealizada na tentativa de aumentar a valorização profissional da enfermagem em seu início, que podia ser vista como uma identidade profissional elitista e branqueada, em contraponto a tais características socioeconômicas e de classe as quais a mulheres negras na maior parte das vezes não pertencia.

De acordo com Barreira (1997, p.169) ocorria discriminação racial no processo de admissão de alunas na escola Anna Nery, sendo a primeira escola de enfermagem do país, no ano de 1926, ao citar que “a política da escola seria mesmo a de evitar a entrada de alunas negras, para que se pudesse atrair “a melhor classe de mulheres para a nova profissão”. Vemos no entanto que a entrada da mulher negra na enfermagem em caráter formal ocorreu ao longo do tempo, porém em sua maioria em postos subalternizados como por exemplo o de técnicas e auxiliares. Segundo dados do COFEN em 2015 o quantitativo de profissionais de enfermagem negros no país era de 53%, sendo estes a maioria de profissionais em postos pouco valorizados financeiramente como nas posições de técnicos e auxiliares.

Diante disto as influências sócio-históricas relacionadas ao cuidado para a enfermagem, que desde sua institucionalização no Brasil, era exigido que fossem acompanhado do mais alto senso de feminilidade e devoção ao paciente, concepção esta que não sofreu tantas alterações ao longo do percurso da enfermagem brasileira, visto que a exemplo da amostra desta pesquisa, o cuidado ainda é a notório a óptica da vocação. O que pode ser visto nas falas das profissionais:

Em algum lugar da nossa graduação a gente aprendeu que enfermagem é doação, é arte, é cuidar, cuidar de quem? Do outro? (Enfermeira A)

Eu penso que a enfermagem que cuida do outro, o cuidar ele atravessa outras áreas, o cuidar não é só um procedimento técnico, a gente sabe disso né? (Enfermeira V)

Quero ser enfermeira para olhar e cuidar (Enfermeira Y)

A partir da tentativa de se atrelar os marcadores interseccionais, é preciso entender que o gênero e a raça são aspectos marcantes vinculado a imagem do que deve ser ou não a “boa” enfermagem, ligando-se assim ao trabalho com o cuidado, ao passo que este pode tem uma outra interpretação para essas profissionais, visto que elas veem o trabalho em cuidado como uma vocação, ideia que foi implantada desde a formalização da enfermagem até o seu currículo atual. Entendendo isto a interseccionalidade não pode ter somente um viés, visto que ao longo da história ele foi mudando seus sujeitos até ser concentrado na enfermagem da forma como ela se apropria hoje da sua relação com o cuidado.

2.3 O cuidado como prazer e vocação

Sendo o cuidado um dos instrumentos fundamentais no trabalho da enfermagem, este cuidado não se limita em termos objetivos a somente o cuidar do corpo do paciente e sim de toda sua totalidade e complexidade, este processo ocorre por meio daquilo que podemos chamar de mediação e de encontro entre o paciente e o profissional numa relação intersubjetiva (RENAUD, 2010). Podemos compreender em relação aos dados coletados da pesquisa, que os significados do sentido do trabalho em cuidado para essas profissionais estão muitas vezes ligados ao prazer e vocação, apesar das dificuldades de condições de trabalho que acabam acarretando essas profissionais e a desvalorizações impostas tanto pelo quesito gênero, quanto pelo o de raça. Podemos ver isto nas falas das enfermeiras a seguir:

É um tipo de trabalho que eu sempre gostei e porque é relacionado em ajudar o outro, em benefício do outro (Técnica de Enfermagem C).

Trabalhar com o paciente, dar assistências a ele, preestabelecer do trabalho uma dimensão criativa de fazer dos profissionais da saúde (Técnica de Enfermagem K).

Gosto muito de trabalhar e principalmente da profissão que eu escolhi, servir o próximo (Técnica de Enfermagem D)

O prazer no cuidado pode ser interpretado aqui como uma forma de se atribuir oportunidades de interações entre sujeitos que tem como finalidade promover a vida, o potencial vital, o bem estar, etc. (PIRES, 2009; P.742), o que nas experiências de tais profissionais da pesquisa é exatamente os sentimentos motivadores de pertencimento e orgulho profissional.

A evolução clínica do paciente e a sua melhoria são fatores que também geram prazer e satisfação, pois os resultados positivos são motivadores. A possibilidade de se sentir útil, oferecendo ao outro o alívio da dor ou mesmo salvando uma vida faz parte de um trabalho que favorece o equilíbrio psíquico de quem o executa. Observa-se que conseguir estabilizar o paciente e dar uma nova chance de vida a ele gera uma gama de sentimentos positivos nas trabalhadoras de enfermagem, pois percebem, claramente, o efeito e a importância do seu trabalho. (MIORIN et al., 2018).

2.4 O cuidado como sofrimento

A gente se envolve muito com o paciente, às vezes a gente tem até o cuidado para não se envolver demais, né? (Enfermeira V)

Para além do prazer advindo do resultado positivo do trabalho exercido pelas profissionais de enfermagem favorecedor do estabelecimento de boas relações com os pacientes, há também um desprazer resultante desse vínculo, na medida em que fica difícil separar emocionalmente o sofrimento vivenciado dentro do ambiente de trabalho. Tal como aponta uma pesquisa realizada por Silva, Lima e Mishima (1993), foi possível perceber que mais da metade dos enfermeiros afirmaram transferir preocupações para casa relacionadas aos pacientes, o que pode ser justificado por vários fatores, tais como: vínculo emocional estabelecido, o impacto da gravidade do caso, óbitos, acidentes trágicos e precariedade nas condições socioeconômicas. Tal misto de sentimentos pode ser visualizado nas fala a seguir:

O paciente quando tá na fila do transplante, que a gente liga pra dizer que o transplante dele já vai acontecer, a maioria dos casos a família avisa que já foi a óbito. Então nós temos muitos pacientes na fila de transplante que estão indo a óbito. Então isso deixa a gente também... É um estressor porque a gente se apega àquele paciente, se enche de expectativa e depois quando a gente recebe essa notícia (Técnica de Enfermagem J).

Assim, as vivências de prazer e sofrimento atravessam o fazer laboral dessas profissionais cotidianamente. Estar na área da enfermagem, para além de uma noção de vocação, é também entender o processo histórico e social que influencia a construção dessa própria noção de vocação atribuída ao ser mulher quando se fala em cuidado. Questão essa que vai ser intensificada quando se fala em ser mulher negra. Dessa forma, as ocorrências de trabalho dessas mulheres estão intrinsecamente relacionadas a esses marcadores e, conseqüentemente, o sentido atribuído ao seu trabalho também.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo apresenta-se como um recorte do projeto de pesquisa intitulado “Repercussões da pandemia na subjetividade de profissionais de enfermagem em processo de aposentadoria” trabalhado no Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho, Aposentadoria e Subjetividade que está vinculado ao Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão. O objetivo da produção foi discutir a relevância dos marcadores interseccionais para a construção do sentido de cuidado no trabalho da enfermagem à luz dos postulados da Psicodinâmica do Trabalho e do Materialismo Histórico-Dialético, a fim de que haja uma compreensão mais macro dos conteúdos revelados nas entrevistas realizadas.

Os resultados foram ao encontro da literatura no que se refere às caracterizações profissionais da enfermagem, permeadas por marcadores interseccionais de gênero e raça. Corroborando com dados de Machado et al (2016) que versam sobre a profissão da enfermagem em todas as suas hierarquias, ainda ser uma profissão eminentemente feminina, todas as entrevistadas se identificavam como mulheres.

Além disso, ainda segundo os supracitados autores, a profissão se divide por uma questão de racialização, onde enfermeiras - responsáveis por funções mais administrativas e que possuem ensino superior completo - são majoritariamente brancas, enquanto as técnicas - e auxiliares - costumeiramente responsáveis pela assistência direta ao paciente, bem como ao chamado “trabalho braçal” se autodeclaram pretas ou pardas.

Desta forma, pode-se já depreender que existe muito mais do que a simples análise do trabalho de cuidar e suas implicações nas rotinas e subjetividades dos sujeitos. Há de se considerar, portanto, que esta figura cuidadora, predominante na enfermagem, não é um sujeito universal, sem classe, sem cor ou mesmo sem gênero. Sendo assim, compreende-se que é fundamental que se insira na discussão do cuidado todos esses fatores que atravessam de forma significativa as vivências dessas profissionais.

Por isso, o presente trabalho propôs-se a discutir o cuidado na enfermagem para além da vocação. Sabe-se que a vocação, entendida enquanto dom de servir ou chamado missionário, está presente em grande parte dos discursos das profissionais ouvidas e, que também comparece com muita frequência na literatura da área de enfermagem. Mas no decorrer da pesquisa, interrogou-se quais fatores proporcionam ambiente favorável ao desenvolvimento dessa noção de serviço vocacional. Deparou-se então com as discussões aqui propostas, a saber, o cuidado como sofrimento, como prazer e também como modo de vida.

A dinâmica prazer-sofrimento figura de forma ímpar no trabalho que envolve o cuidado, uma vez que paralelamente a profissional se realiza em doar-se pelo serviço, mas depara-se com situações de impotência que lhe frustram, bem como está inserida em uma lógica de produtivismo que muitas vezes inviabiliza a dedicação exclusiva à assistência direta ao paciente - aquilo que apontam como efetiva fonte de prazer - para ocupar seu tempo com questões burocráticas, no caso das enfermeiras, ou mesmo executar um trabalho alienado, apenas seguindo as ordens de superiores hierárquicos, no caso das técnicas.

Já quando se refere à presença do cuidado como modo de vida, pode-se encontrar explicação na feminilidade que ainda está ligada a essas profissões. De tal forma, que a mulher, técnica ou enfermeira, continua ocupando o papel de cuidadora mesmo fora de seus ambientes de trabalho, uma vez que atribui-se socialmente ao feminino tal posição. Ao se falar especificamente das técnicas, essa situação se agrava ainda mais, pois mulheres negras são entendidas como servas, como pessoas que têm o dever de cuidar, muito mais que as mulheres brancas - que também carregam esse estereótipo, mas em outro grau.

Por fim, entende-se como necessário e fundamental que se continue pesquisando sobre esses fatores transversais às realidades do trabalho feminino e/ou masculino, a fim de que hajam análises mais contextuais que contribuam para que a Psicologia do Trabalho deixe cada vez mais de ser a psicologia de um sujeito universal e passe também a abordar os impactos do trabalho e suas relações com a subjetividade de forma ímpar para cada sujeito e grupo de sujeitos.

REFERÊNCIAS

BASTIANI, J. A. N. *et al.* As origens da enfermagem e da saúde: o cuidado no mundo. In: PADILHA, M. Y. *et al.* (org.). **Enfermagem: história de uma profissão**. 3. ed. São Caetano do Sul: Difusão Editora, 2020. cap. 2. p. 79-140.

BARREIRA, Ieda de Alencar. Os primórdios da enfermagem moderna no Brasil. **Esc. Anna Nery Rev. Enferm**, p. 161-76, 1997.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM. Pesquisa perfil da Enfermagem no Brasil. Banco de Dados. **Relatório Final**. 2013. Disponível em <http://www.cofen.gov.br/perfilenfermagem/index.html>. Acesso em janeiro de 2023.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM (COFEN). **Enfermagem em números**. 2020. Disponível em: <http://www.cofen.gov.br/enfermagem-em-numeros>. Acesso em: 10 nov. 2021.

DONOSO MTV, WIGGERS E. Discorrendo sobre os períodos pré e pós florence nightingale: a enfermagem e sua historicidade. **Enfermagem em Foco**, 2020; 11(1).

FERREIRA, Suiane Costa; DE JESUS, Luane Caitano; PINTO, Alisson Jones Cazumbá Cerqueira. A produção do saber-cuidar em enfermagem a partir das interseccionalidades étnico-raciais, de classe e de gênero no Brasil. **Cenas Educacionais**, v. 4, p. e11858-e11858, 2021.

GONÇALVES, Taisa de Paula. *et al.* **Enfermeiras obstétricas negras: um olhar sobre a interseccionalidade de gênero, raça e classe no contexto de trabalho**. 2021.

INSTITUTO DE ESTUDOS DE SAÚDE SUPLEMENTAR. **Relatório do Emprego na Cadeia Produtiva da Saúde**, nº 61, 2022. Disponível em: file:///C:/Users/costa/Downloads/RECS_Set22Brasil.pdf. Acesso em 23 de fevereiro de 2023

LOMBARDI, Maria Rosa; CAMPOS, Veridiana Parahyba. A enfermagem no Brasil e os contornos de gênero, raça/cor e classe social na formação do campo profissional. **Revista da ABET**, v. 17, n. 1, p. 28-46, 2018.

MACHADO, Maria Helena; VIEIRA, Ana Luiza Stiebler; OLIVEIRA, Eliane. Construindo o perfil da enfermagem. **Enfermagem em foco**, v. 3, n. 3, p. 119-122, 2012.

MACHADO, Maria Helena. A participação da mulher no setor saúde no Brasil-1970/80. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 2, p. 449-460, 1986.

MACHADO, Maria Helena. *et al.* Características gerais da enfermagem: o perfil sociodemográfico. **Enfermagem em Foco**, v. 7, n. ESP, p. 9-14, 2016.

MACHADO, M.H. *et al.* Enfermagem em tempos da covid-19 no Brasil: um olhar da gestão do trabalho. **Rev. Enferm. em Foco**, v. 11, n. 1 esp., p. 32-39, 2020.

MALISKA, I. C. A. *et al.* História Político-social no mundo e no Brasil de 1990-2000. In: PADILHA, M. Y. *et al.* (org.). **Enfermagem: história de uma profissão**. 3. ed. São Caetano do Sul: Difusão Editora, 2020. cap.9. p. 529-559.

MOLINIER, Pascale. Cuidado, interseccionalidade e feminismo. **Tempo social**, v. 26, p. 17-33, 2014.

NASCIMENTO JÚNIOR, Cláudio Bomfim de Oliveira. Black ladies nurses?! Sim: enfermeiras negras e a construção da identidade da enfermagem no Brasil. 2018.

PADILHA, M. I. C. DE S.; MANCIA, J. R.. Florence Nightingale e as irmãs de caridade: revisitando a história. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 58, n. 6, p. 723-726, nov. 2005.

PADILHA, M.I.C.S., VAGHETTI, H.H., BRODERSEN, G. Gênero e enfermagem: uma análise reflexiva / Nursing and gender: a reflexive analysis. **Rev. enferm. UERJ**, v. 14, n. 2, p. 292-300, abr./jun. 2006.

RENAUD, Isabel Carmelo Rosa. O cuidado em enfermagem. **Pensar Enfermagem| Journal of Nursing**, v. 14, n. 1, p. 2-8, 2010.

SPINDOLA, Thelma; SANTOS, Rosângela da Silva. O trabalho na enfermagem e seu significado para as profissionais. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 58, p. 156-160, 2005.

UMA REFLEXÃO SOBRE A AUTODECLARAÇÃO DA SEXUALIDADE A PARTIR DA VISÃO DE FUTUROS PROFESSORES

Joseanne Aparecida Maramaldo Levi
Doutoranda em Ciências da Educação
joseanneamlevi@gmail.com
Universidade Lusófona

RESUMO: Este estudo trata da visão de futuros professores a respeito da autodeclaração da sexualidade. Sabemos que as discriminações de gênero, étnico-racial e por orientação sexual geram atitudes de violência, que têm sido (re)produzidas em todos os espaços da vida social brasileira, incluindo a universidade. Dessa forma, objetivamos buscar a percepção dos sujeitos participantes acerca do tema em questão. Quanto à metodologia, realizamos uma pesquisa de campo de natureza qualitativa e quantitativa, com apoio bibliográfico e documental, na cidade de São Luís, Maranhão, Brasil, nos meses de abril e maio de 2018, em uma instituição pública de ensino superior que faz parte da rede estadual de educação. Contamos com a participação de 24 alunos matriculados no 1º período, 16 alunos no 4º e 26 no 8º, no Curso de Licenciatura em Pedagogia, totalizando-se 66 participantes. Utilizamos um questionário como instrumento, com perguntas abertas, fechadas e de múltipla escolha. Os dados coletados foram categorizados com as variáveis: gênero, idade, religião, período matriculado, renda e questões sobre gêneros e sexualidades. Nos resultados obtidos, analisamos as variáveis do instrumento relacionadas à autodeclaração da sexualidade, sendo possível perceber forte relação com o aspecto religioso. Assim, percebemos a existência de grandes desafios no âmbito educacional no que tange ao tema investigado, apontando a necessidade de diálogo acerca dos paradigmas construídos na universidade no tocante à inclusão de todos os indivíduos, para a realização de uma práxis mais democratizada na escola, pelos futuros professores.

Palavras-chave: Sexualidade; Professores; Autodeclaração; Educação.

1. INTRODUÇÃO

Embora o Brasil possua importantes feitos relacionados ao acesso aos direitos de seus cidadãos, percebemos que a universidade enfrenta ainda muitos obstáculos quando se trata de oportunizar direitos educacionais pautados na democratização da (re)existência das diferentes conquistas, sobretudo quanto às questões de gêneros, religiões, sexualidades e outras.

Nesse sentido, Muntarhorn (2016) afirma que existem diversos desafios relacionados ao estereótipo e que as pessoas querem ser o que já são, mas, para isso, precisam enfrentar a discriminação. De acordo com o *Relatório de violência homofóbica no Brasil: ano de 2013*, 36,4% da população de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros e outras identidades (LGBT+) sofreram discriminação devido à sua orientação sexual (BRASIL, 2016).

Portanto, sendo a educação o resultado de uma prática social contínua, constituída e constituinte de relações sociais mais amplas, bem como, conforme a Constituição Federal de 1988, um direito inalienável do cidadão (BRASIL, 2021), ela deve ocorrer em espaços e tempos

pedagógicos diferentes, para atender às demandas da sociedade. Diante disso, considerando a importância do tema, cabe iniciarmos com uma breve reflexão histórica acerca da sexualidade.

2. UMA REFLEXÃO SOBRE A PERSPECTIVA HISTÓRICA DA SEXUALIDADE E SUAS TRANSFORMAÇÕES NA SOCIEDADE

Inicialmente, é importante falar que, para abordar as questões da sexualidade, buscamos referenciar tal discussão a partir de Foucault (1988). Apesar de não discorrer propriamente a respeito da história da sexualidade, mas dos fenômenos históricos relacionados à construção discursiva sobre a sexualidade e as relações de poder, o filósofo elucida que, no começo do século XVII, ainda era presente e comum a liberdade das práticas sexuais, uma vez que não se escondiam ou limitavam suas expressões, e as crianças vivenciavam esse momento sem sofrer qualquer tipo de desconforto.

Todavia, no final do mesmo século, conforme Foucault (1988), vivemos o período chamado Idade da Repressão, em que a sexualidade é posta ou escondida dentro de casa, no quarto e limitada à proposta da reprodução humana. Nesse período, parece que as crianças não têm sexo, pois são silenciadas e proibidas de falar a respeito disso. Quando se busca o prazer, a prática de sexualidade é conduzida para espaços clandestinos, onde a troca se estabelece por meio da prostituição, em que é possível ser livre nos gestos e nas falas por valores bem altos.

Ainda com a mesma referência teórica, notamos que, frente ao surgimento do problema chamado “população”, o século XVIII se apresenta como um período em que as questões sobre a sexualidade, como natalidade, fecundidade, estado de saúde e incidência de doenças, passam a ser vinculadas a aspectos da economia e da política, como fatores que pedem o controle do governo, tendo como ponto de discussão o sexo (FOUCAULT, 1988).

2.1 Sexo e desafios sobre seu entendimento

De acordo com Foucault (1988), no século XVIII, surge um emaranhado de questões sob a análise da conduta das práticas sexuais, pois tenta-se fazer do comportamento sexual dos casais um vínculo arraigado à economia e à política deliberada. Situa-se aí o tema da nossa discussão, quando se impõe a ocultação plena do sexo como algo a ser debatido, visto que tal assunto desaparece da linguagem das crianças e do diálogo entre os adultos. O mesmo ocorre no âmbito escolar, com os alunos e os professores, isto é, aos poucos o silêncio vai dominando esse período nas relações sociais da época.

Segundo Foucault (1988), os colégios do século XVIII, em virtude da disponibilidade da arquitetura e da regulamentação da disciplina, eram submetidos ao controle e à vigilância, a

exemplo do horário do sono. Desse modo, desde a infância, a sexualidade se torna um tópico de difícil acesso, devido ao discurso interno no espaço escolar, que se refletia no ato de chamar atenção para o cumprimento das normas legitimadas pelos acordos institucionalizados dentro da escola.

O modo de falar sobre a sexualidade estava sendo limitado a um processo educativo, sob os auspícios médicos, e se tornando pedagogizado quando o professor formulava perguntas acerca do “mistério do sexo”, “do nascimento” e “da procriação”, fazendo com que os alunos respondessem, com ajuda de gravuras, sem dificuldade ou constrangimento, as questões que lhe eram feitas. Esse cenário mostra que, embora existisse um diálogo a respeito do sexo, essa fala era controlada e vigiada, não tendo, assim, a mesma espontaneidade que apresentava antes, como no começo do século XVII (FOUCAULT, 1988).

2.2 A SEXUALIDADE: um mergulho difuso dos prazeres

Já no século XIX, com o surgimento de novas abordagens envolvendo a sexualidade, aparece uma infinidade de demandas, o que, à luz de Foucault (1988, p. 38), é chamado de “idade da multiplicação: uma dispersão de sexualidade, um reforço de suas formas absurdas, uma implantação múltipla das perversões”. De acordo com o autor, nesse período, emerge a heterogeneidade sexual, ou seja, múltiplas sexualidades com vínculos com: a idade, no caso da lactante ou da criança; os gostos; a sexualidade do invertido, do gerontófilo ou do fetichista.

Além disso, aparecem as sexualidades que são difusas na sua relação, tais como a de médico-paciente, pedagogo-aluno ou psiquiatra-louco, bem como as que estão nos chamados “espaços definidos”, como a sexualidade do lar, da escola ou da prisão. Em todas está presente uma relação de poder que confere outra visão à sexualidade (FOUCAULT, 1988).

Ainda segundo Foucault (1988), é perceptível que, após tantas tentativas de controlar a sexualidade, restringindo-a ao sentido de reprodução humana e à orientação heterossexual e lhe definindo a idade adulta como o tempo de início legitimado pelo matrimônio, muitas barreiras foram rompidas ao longo do tempo. Esse rompimento se deu com o estabelecimento de novos acordos e a subversão do que foi codificado e normatizado como “certo” pelo tipo de sociedade majoritariamente burguesa, que tentou macular e eliminar a liberdade sexual.

Dessa forma, a partir de Foucault (1988), é importante considerar a sexualidade sob o prisma das elucubrações de natureza confusa e ilusória, pois o sexo é o reflexo do momento histórico da sexualidade. Por conseguinte, cada época tentou impor condições ao desejo e ao prazer, limitando o direito de ser de cada pessoa e desrespeitando a diversidade das relações.

Sendo assim, nos termos de Bozon (2004), nos deparamos com o desafio de sociologizar a sexualidade. Para o autor, a sexualidade do ponto de vista biológico perdeu sua mais genuína expressão à medida que foram incutidas regras ao agir sexual dentro do meio social. Como tal, a sexualidade transformou-se em um conjunto de ações organizadas pelos aspectos políticos, culturais e econômicos transmitidos de geração a geração.

Para Bozon (2004), no século XIX, o termo “sexualidade” apareceu como uma ruptura das construções dos fortes paradigmas religiosos que controlavam e ditavam o sexo. A respeito, correlacionando com o tempo em que o sexo não sofria repressão, Foucault (1988) mostra que, no século XVII, os atos sexuais ocorriam de forma livre e espontânea nas fontes, consideradas um lugar aberto, com a presença de várias pessoas, sendo um espaço público tanto das mulheres quanto dos homens, que eram ensinados por elas a conduzir o amor, também chamado de sexo.

Após esse recorte histórico sobre a liberdade sexual e depois da imposição das regras como controle da sexualidade, é oportuno indagarmos: onde está a revolução ou a subversão? Conforme Bozon (2004), notamos que, a partir de 1960, tem início a transformação e ruptura de padrões relacionados ao sexo, em virtude da massificação da educação e da participação da mulher no mercado de trabalho. Tais mudanças provocaram modificações nas relações sociais e, conseqüentemente, na percepção da sexualidade.

No século, como explica Bozon (2004), destacam-se as questões relativas à idade, haja vista que, no século XX, as pessoas passam a ter maior longevidade, como reflexo da melhoria da qualidade de vida e das condições socioeconômicas, o que favoreceu o desempenho sexual dos casais. No entanto, nos anos 1980, é importante considerar que, embora haja a inferência de aceitação da homossexualidade e da bissexualidade, o preconceito e a discriminação ainda são visíveis nesse período.

Com isso, a população LGBTQ+ sofre um afastamento dos seus grupos sociais (família, escola, ambiente de trabalho e círculo de amigos), devido à dificuldade destes de entenderem a diversidade da sexualidade. Assim, ao mesmo tempo que ocorrem avanços no deslocamento de maiores expressões da sexualidade no século XX, também se atravessam muitos obstáculos, o que faz com que haja uma emancipação daqueles que não correspondem ao “normal”, ou seja, à heterossexualidade, levando-os a sair cedo do seio familiar e ingressar no mercado de trabalho para o seu autossustento (BOZON, 2004).

Segundo Bozon (2004), no território francês, entre 1985 e 1995, muitos casais LGBTQ+ começaram a aparecer em público, mas apenas os parceiros que moravam juntos, pois aqueles que não tinham par não falavam sobre seus desejos sexuais. Nessa construção do desejo e do

prazer através do sexo, percebemos que, com a sexualidade sofrendo mudanças a cada época, o espaço para a exposição desse tema ganhou um maior alcance na literatura, na televisão, no cinema etc., gerando novos acordos do que pode, ou não, ser dito ou visto nessas mídias.

2.3 Gênero e construção dos papéis “certos”

Com a finalidade de reforçar a necessidade da construção de uma nova perspectiva que vá além do que já foi apresentado sobre o sexo e a sexualidade, buscamos apresentar, com base em Louro (1997), que as questões de gênero não significam negar os corpos sexuados, e sim constituir uma relação entre eles, seguindo os preceitos biologicamente orientados, mas com a valorização da construção social historicamente demarcada, estabelecendo-se uma forte ligação com as representações sociais que fazem parte do processo de atuação do sujeito.

Embora o termo “gênero” seja fruto dos movimentos feministas, vemos que Louro (1997) o aplica em uma dimensão mais abrangente para se referir às identidades dos sujeitos, empregando-o a homens e mulheres de modo diversificado. Para a autora, é preciso considerar que as questões de gênero, ou seja, os papéis estabelecidos na sociedade dão um parecer sobre o corpo biologicamente formado, impondo regras que determinam o que o homem e a mulher devem fazer em cada espaço social — no lar, na igreja, no trabalho e no convívio com amigos.

Dessa forma, a autora reforça o que Foucault (1988) diz sobre a sexualidade, entendida como uma criação social, estabelecida pelas construções dos papéis apresentados pelas regras que devem ser seguidas, sob o prejuízo de sofrer penalidades, por meio da discriminação e do preconceito da sociedade, que legitima essas normas de acordo com os seus valores culturais, religiosos, econômicos e sociais.

Pensando na proposta de distinguir sexo e gênero, com base em Butler (2003), existe a perspectiva do sexo em uma concepção biológica, na qual parece ser irrevogável a ideia do determinismo orgânico, isto é, se o corpo nasce com genitália masculina será concebido como homem; do contrário, será mulher. Entretanto, mesmo esse aspecto apresenta variação, com a manifestação da interssexualidade, sobrepondo-se à tentativa do controle biológico, que tenta seguir somente a binaridade, o que novamente se desfaz do ponto de vista do gênero.

A perspectiva do gênero é construída culturalmente, não precisando obedecer ao corpo genitalizado, mas àquilo que o sujeito constrói independentemente do que foi biologicamente marcado. Para Butler (2003), o sexo pode ser um elemento ligado aos aspectos dos dados do cromossomo, da anatomia ou do hormônio, mas pode mergulhar no espaço das construções

históricas, ultrapassando, assim, seus limites rumo a um outro espaço: o do gênero como uma percepção cultural do sexo.

Chegando perto de finalizar esse pensamento, sentimos a necessidade de elucidar a sociologia do corpo como elemento de discussão em torno das questões da sexualidade e do gênero construídas ao longo do tempo. Conforme Le Breton (2007), esses elementos também são vistos como produtos das condições históricas e sociais, o que confirma as perspectivas de Foucault (1988), Bozon (2004), Louro (1997) e Butler (2003).

Esse entendimento oportuniza atribuir um sentido ao corpo para além de uma acepção biológica, desconstruindo o seu papel anatômico e se deixando modificar conforme os papéis que são acordados ou estabelecidos entre si, porém de forma mais livre e menos condicionada. Para Le Breton (2007), a sociologia do corpo é um atributo que pertence ou está ligado ao imaginário social, fazendo com que o corpo seja percebido como uma ponte de relação com o próprio ser humano e com a sociedade em que se vive.

Essa percepção traz uma forte relação entre homem e corpo, demonstrando que não é possível separá-los, de modo que os valores — sexuais, raciais, étnicos, sociais e religiosos — antecipam a vontade, fazendo uma ligação natural com o coletivo ao qual pertence. Logo, ao mesmo tempo que denota um pertencimento social, o coletivo estabelece códigos que podem conduzir o homem no corpo socialmente criado (LE BRETON, 2007).

Todavia, há ainda outra percepção da sociologia do corpo, segundo Le Breton (2007), como instrumento capaz de ser isolado da pessoa humana em dimensões de maiores correlações físicas, culturais, sociais ou econômicas, que dizem respeito às classificações dirigidas ao tipo do corpo, como ditados pela fisionomia, mas também se vincula a uma classe, mesmo os seus valores sendo mais específicos, e ao gênero. Então, o que seria o sexo quando pensado sob o ponto de vista do gênero?

Para Oliveira (2017, p. 102), o sexo é uma máscara que o gênero sempre utilizou, pois “o sexo sempre foi gênero”. Portanto, o que denominamos de sexo também é uma construção social que tem agido de acordo com as dominações ou relações de controle impostas ao homem pela sociedade, por um acordo ou concordância definida através de uma ordem caracterizada pela heteronormatividade, que ainda não permite a expressão variada do sexo como expressão do gênero do indivíduo no atual meio social.

3. METODOLOGIA

No estudo realizado, adotamos o modelo teórico-metodológico de natureza qualitativa e quantitativa, com apoio bibliográfico e documental e pesquisa de campo. Escolhemos de

maneira aleatória uma instituição de ensino superior que ofertasse o curso de graduação em Licenciatura de Pedagogia no Brasil, especificamente na cidade de São Luís, Maranhão.

Dessa forma, tivemos como ponto de partida a dissertação de Mestrado em Educação intitulada *A função social da escola frente à discriminação e à promoção da igualdade dos alunos homossexuais*, apresentada na Escola Superior de Educação Almeida Garret em Lisboa, Portugal, em janeiro de 2015. Tal pesquisa objetivou perceber como se dava a inclusão de aluno(a)s homossexuais, reconhecendo que essa discussão ainda precisava ser aprofundada na perspectiva de que cabe à escola incluir o(a)s aluno(a)s em suas diversidades, mas investigando como se dá a formação de futuros professores na universidade pública.

O estudo está na etapa de elaboração do relatório de investigação do Doutorado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia em Lisboa, Portugal, com o título *Percepções sobre gênero e sexualidade na formação universitária de futuros professores*, tendo como objetivo geral entender como a universidade prepara o futuro professor para lidar com a diversidade concernente às questões de gêneros e sexualidades.

Entre os objetivos específicos, visa-se conhecer a elaboração de novos conceitos sobre as sexualidades a partir da perspectiva da construção histórico-social, além de verificar como se formam, no contexto de sala de aula, professores que respeitem a pluralidade dos desejos e o empoderamento das sexualidades.

Assim, a escrita deste artigo se justifica por ser um recorte do relatório de investigação que ainda será apresentado para qualificação neste ano corrente na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, e que já foi apresentado na III Jornada Acadêmica dos Estudantes de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, na forma de comunicação oral, no período de 21 de janeiro a 28 de fevereiro de 2019.

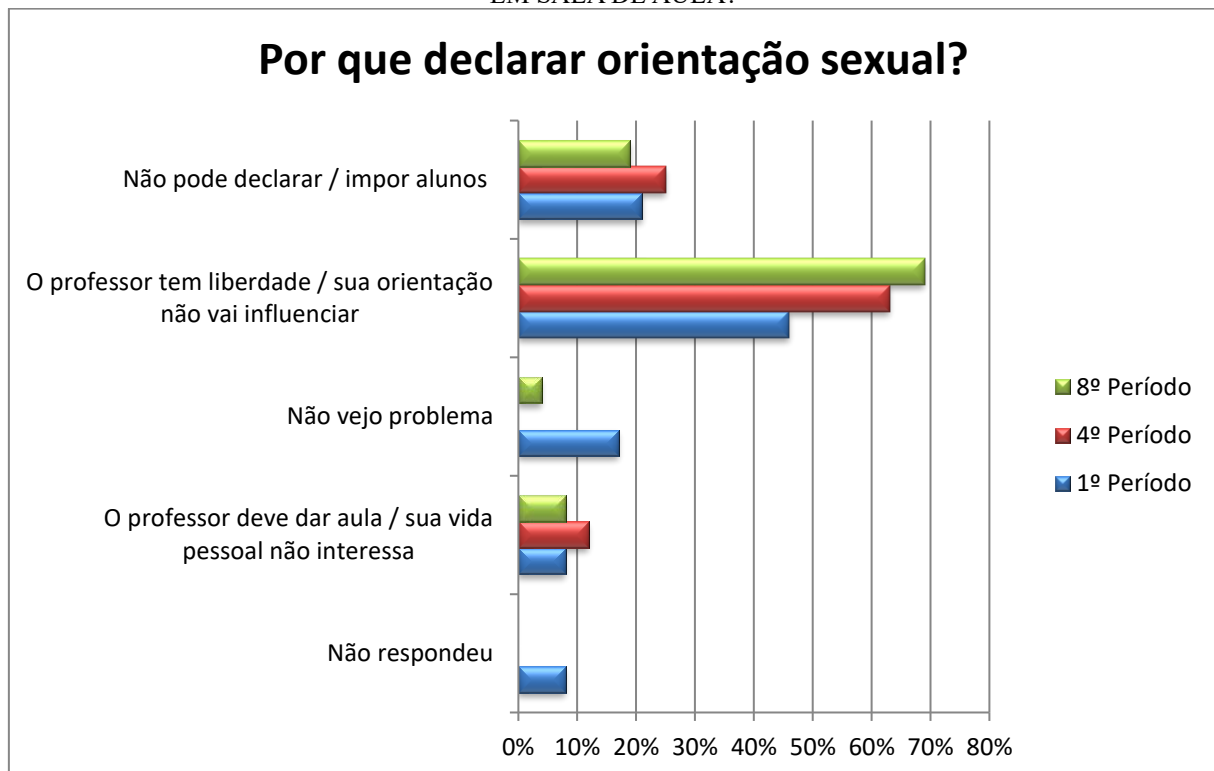
O objetivo deste artigo consiste, então, em perceber a importância da autodeclaração da sexualidade como instrumento de reflexão e inclusão das sexualidades e dos gêneros no espaço acadêmico. A coleta dos dados foi realizada nos meses de abril e maio do ano de 2018, em uma universidade pública de ensino superior que faz parte da rede estadual de educação, envolvendo 24 alunos matriculados no 1º período, 16 alunos no 4º período e 26 no 8º período do Curso de Licenciatura em Pedagogia, totalizando 66 participantes.

Como instrumento, utilizamos um questionário com perguntas abertas, fechadas e de múltipla escolha, que foi submetido na universidade. Por fim, categorizamos os dados coletados com as variáveis: gênero, idade, religião, período matriculado, renda e questões sobre gêneros e sexualidades.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O instrumento utilizado no relatório de investigação contém 23 questões com perguntas abertas, fechadas e de múltipla escolha, mas apresentaremos apenas as respostas de uma das questões, na Figura 1, pois ela está em consonância com o foco deste artigo, sem, no entanto, desmerecer todo o relatório de investigação que ainda será qualificado.

FIGURA 1: VOCÊ ACHA QUE O(A) PROFESSOR(A) PODE DECLARAR SUA ORIENTAÇÃO SEXUAL EM SALA DE AULA?



Fonte: Levi (2018).

Na questão “Você acha que o(a) professor(a) pode declarar sua orientação sexual em sala de aula?”, notamos que 46% dos alunos(as) do 1º período responderam: o professor tem liberdade/sua orientação não vai influenciar; 21%: não pode declarar/impor aos alunos e 17%: não vejo problema em declarar. No 4º período, a maioria, 63%, respondeu: o professor tem liberdade/sua orientação não vai influenciar; 25%: não pode declarar/impor aos alunos; 12%: o professor deve dar aula/sua vida pessoal não interessa. Já no 8º período, 69% responderam: o professor tem liberdade/sua orientação não vai influenciar; 19%: não pode declarar/impor aos alunos; 8%: o professor deve dar aula/sua vida pessoal não interessa.

De acordo com a Figura 1, em relação ao período matriculado no Curso de Licenciatura em Pedagogia, percebemos que 46% do 1º período, 63% do 4º período e 69% do 8º período responderam que “o professor tem liberdade/sua orientação não vai influenciar”. Tais dados

remetem a Britzman (2010, p. 85), quando destaca que as questões envolvendo a sexualidade fazem surgir perguntas como: “Será que a sexualidade muda a maneira como a professora e o professor devem ensinar? Ou será que a sexualidade deveria ser ensinada exatamente da mesma forma que qualquer outra matéria?”.

Portanto, é um grande desafio relacionar as questões envolvendo a sexualidade com a docência, o que pode configurar o cerne da situação pesquisada: falar da diversidade sexual com professores e professoras no processo de sua formação acadêmica para que saibam lidar com o tema em sala de aula. Para tanto, reforçamos a necessidade de oferecer condições de discussão e diálogo sobre os gêneros e as sexualidades, visando à democratização dos direitos nos espaços educacionais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, notamos a importância de trazer o tema da autodeclaração do docente para o espaço acadêmico, como instrumento facilitador da aprendizagem acerca dos gêneros e/ou das sexualidades dos discentes que se sentem excluídos. Essa abordagem também pode ser entendida como um meio de adesão ao universo LGBTQ+, propiciando discorrer sobre os significados de gênero e sexualidade. Cabe lembrar que, neste estudo, identificamos que a variável religião tem grande participação na elaboração dos conceitos pesquisados, o que nos levou a considerar a relevância do tema para a formação dos futuros professores.

REFERÊNCIAS

BOZON, Michel. **Sociologia da sexualidade**. Trad. Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos. **Relatório de violência homofóbica no Brasil: ano 2013**. Brasília: SDH/MMIRDH, 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. *In*: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 83-113.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e José Augusto Guilon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edição Graal, 1988.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. 2. ed. Trad. Sonia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MUNTARBHORN, Vitit. Novo especialista da ONU para direitos LGBT pede atuação global contra violência e discriminação. **ONU Brasil**, Rio de Janeiro, 30 nov. 2016. Disponível em: <https://unicrio.org.br/novo-especialista-da-onu-para-direitos-lgbt-pede-atuacao-global-contra-violencia-e-discriminacao/>. Acesso em: 1 dez. 2016.

OLIVEIRA, João Manuel de. **Desobediência de gênero**. Salvador: Devires, 2017.

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA NO ESPAÇO RURAL MARANHENSE

Márcia Renata Carvalho Santos
Graduanda em Geografia
carvalho.marcia@discente.ufma.br
UFMA

Daniel Sousa de Oliveira
Graduando em Geografia
ds.oliveira1@discente.ufma.br
UFMA

Gustavo Mesquita de Souza
Graduando em Geografia
gustavo.mesquita@discente.ufma.br
UFMA

Amanda Salles de Escobar Gonçalves Acruchi
Graduanda em Geografia
amanda.salles@discente.ufma.br
UFMA

Ronaldo Barros Sodré
Doutor em Geografia
ronaldo.sodre@ufma.br
UFMA

RESUMO: A Convenção de Belém do Pará, define violência contra a mulher como “qualquer ato ou conduta baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto na esfera pública como na esfera privada” (Capítulo I, Artigo 1º). Os dados de agressão e feminicídio divulgados pela rede de observatórios da segurança apontam que o Maranhão é o segundo estado do Nordeste com mais casos de agressão e feminicídio, a Bahia lidera a lista. Quando se trata de violência contra mulher no campo, essa realidade é ainda mais complexa, visto que essas mulheres vivem muitas vezes isoladas, com mobilidade precária, dependendo financeiramente do marido e na maioria das vezes até mesmo sem órgão de acolhimento e denúncia já que muitas dessas instituições ficam nas capitais ou cidades que são polos econômicos; por conta desses e outros fatores essas mulheres vivem sob um regime de violência silenciado. Dentro dessa perspectiva, o presente trabalho objetiva discutir os casos de violência contra mulher em áreas rurais do estado do Maranhão, trata-se de uma pesquisa exploratória, através de levantamento de dados e informações em meios midiáticos, pesquisa, análise sistemática de documentos que tratam do tema e uma análise dos estigmas a despeito da violência contra mulher presentes no meio rural, utilizando como base artigos e documentos; utilizando uma perspectiva geográfica. O presente estudo abordou a presença da violência doméstica no campo maranhense, pouco evidente, mas ainda existente, salientando os aspectos históricos da subjugação da mulher e como a falta de um banco de dados específico para violência doméstica no campo pode mascarar essa realidade.

Palavras-chave: Violência contra mulher; Feminicídio; População Rural; Maranhão.

1. INTRODUÇÃO

Em 1993 na cidade de Viena a Conferência das Nações Unidas sobre Direitos Humanos, reconheceu a violência contra as mulheres como violação dos direitos humanos: “A violência

e todas as formas de abuso e exploração sexual, incluindo o preconceito cultural e o tráfico internacional de pessoas, são incompatíveis com a dignidade e valor da pessoa humana e devem ser eliminadas” (ONU,1993); esse avanço foi um marco importante na luta por uma vida digna a todas as mulheres.

O Maranhão é um dos estados situados na região nordeste e de acordo com o Censo Demográfico de 2022 possui uma população total de 6.775.152 pessoas, e uma densidade demográfica de 20,55 hab/km², extensão territorial de 329.651,496 km², ocupando o segundo lugar em extensão territorial do Nordeste, o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) é de 0,676 (IBGE,2021).

A violência contra mulher é um fenômeno social que tem se tornado cada vez mais recorrente em nossa sociedade, motivado por um senso violento de submissão e controle, ele vitima milhares de mulheres. Geralmente, as agressões sofridas decorrem de conflitos interpessoais, revestido de um caráter moral que contribui para a sua invisibilidade. Assim, o fenômeno da violência contra a mulher requer uma análise das múltiplas determinações socioculturais que o envolvem e das condições materiais das vítimas e dos agressores (SCOTT, RODRIGUES, SARAIVA, 2010; BANDEIRA, 2014 Apud CARVALHO. 2019).

Quando se trata do campo essa realidade é ainda mais complexa, de acordo com Daron, (2009); Brasil (2011a, 2011b) apud Scott et al. p.852. (2016) as pesquisas e estudos voltados para esse espaço são poucas, bem como as estatísticas sociodemográficas, o que contribui para a manutenção da invisibilidade dessa realidade. Dessa forma:

Ressalta-se a importância de novos estudos a respeito da violência contra a mulher no meio rural, dada à insuficiência de produções científicas e à circunscrição dos estudos a localidades específicas, para, deste modo, ampliar a produção de conhecimento que possibilite não apenas compreender tal fenômeno e suas particularidades em contexto rurais, mas, sobretudo, fornecer subsídios para a construção de políticas públicas efetivas. (...) (CARVALHO, p. 176, 2019).

Dentro dessa perspectiva, o presente estudo busca evidenciar a violência doméstica no contexto rural do estado do Maranhão, buscando entender suas especificidades e fatores que contribuem para a permanência desse fenômeno, realizando uma abordagem histórica da subjugação da mulher, e dos aspectos físicos e sociais que contribuem para a continuidade desse fenômeno.

2. METODOLOGIA

Para a construção do presente artigo foi empregada uma pesquisa básica de cunho exploratório, como procedimento técnico a pesquisa bibliográfica, tendo em vista que:

“Quando elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa” (PRODANOV E FREITAS, 2013).

O desenvolvimento do estudo foi realizado mediante uma seleção e análise de publicações científicas nacionais que abordassem o tema “violência doméstica no espaço rural”, selecionadas em bases de dados científicos. Também trabalhamos com levantamento de dados fornecidos pela Secretária de Segurança Pública (SSP-MA), e coletados das plataformas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Mapa da Violência de Gênero do Maranhão e Comissão Pastoral da Terra.

3. A SUBJUGAÇÃO FEMININA AO LONGO DA HISTÓRIA

Segundo o artigo 7º da Lei nº 11.340/2006 da Constituição Federal, violência doméstica e familiar contra a mulher é qualquer conduta – ação ou omissão de discriminação, agressão ou coerção, ocasionada pelo simples fato de a vítima ser mulher e que cause dano, morte, constrangimento, limitação, sofrimento físico, sexual, moral, psicológico, social, político ou econômico ou perda patrimonial.

É importante ressaltar que a violência doméstica é aquela praticada dentro da casa ou unidade doméstica, essa configuração de violência no meio rural, ainda é pouco pesquisada visto que grande parte dos estudos voltados para esse espaço, discutem conflitos agrários (CARVALHO, 2019); a falta de abordagens para essa temática dentro da comunidade científica também é um fator contribuinte para a manutenção dessa realidade.

De acordo com dados da Secretaria de Segurança Pública (SSP-MA), entre os meses de janeiro e novembro de 2022 o Maranhão registrou um total de 60 feminicídios, quantitativo maior que o de 2019 quando registrou 52 casos. O estado não possui um banco de dados específicos que mapeie a violência doméstica no campo, então não se sabe ao certo, se essas mortes foram mais presentes no campo ou na cidade.

Para entendermos o cenário atual de violência doméstica no campo, e a importância de desenvolver pesquisas voltadas para essa temática, precisamos entender a configuração histórica, e os acontecimentos que influenciaram na construção dessa cultura de violência. A história por muitas vezes agiu contra as mulheres, tirando seus direitos ou até as suas vidas, como podemos observar durante a idade média no período denominado “caça às bruxas”, uma massiva campanha judicial realizada pela Igreja e pela classe dominante contra as mulheres da população rural (EHRENREICH, ENGLISH, 1984: p.10 apud ANGELIM, R. 2013).

Já no Brasil durante o período colonial com a cultura do patriarcado o homem assume o papel de proprietário de fazendas, esposa, filhos e escravos, enquanto a mulher assume o dever de cuidar da família e gerar herdeiros, as mulheres eram propriedades de seus pais e maridos:

O pátrio poder era, portanto, a pedra angular da família e emanava do matrimônio. No Brasil, assim como na sociedade portuguesa até o século XIX, o gênero também exercia influência nas relações jurídicas e a autoridade do chefe da família aparece como legítima na literatura e nos documentos da época. (SAMARA, 2002).

E nesse contexto temos as escravas que além de trabalharem dia e noite em condições desumanas eram constantemente abusadas pelos senhores de engenho, capatazes e visitantes; Segundo Gilberto Freyre (apud BICALHO, E, B. 2020) eram as escravas que iniciavam o jovem, filho do senhor, na vida sexual.

Toda essa construção da mulher como, objeto sexual, cuidadora da família, inferior ao homem e toda a brutalidade com que foram tratadas, desemboca no cenário atual de violência doméstica, principalmente no campo onde o patriarcalismo ainda é tão presente, e a falta de informações, acolhimento tanto da comunidade como do poder público, a dependência emocional e financeira aprisiona essas mulheres a uma realidade de violência.

4. VIOLÊNCIA DOMÉSTICA NO CAMPO MARANHENSE: SILENCIAMENTO E INVISIBILIDADE

O Maranhão é o terceiro estado do Brasil com maior índice de conflitos por terra (CPT, 2022), o estado tem enfrentado uma série de ocorrências de conflitos, devido à forte presença do agronegócio, no meio dessa troca de fogo estão as mulheres que também lutam pela permanência em suas terras só no primeiro semestre de 2022, a CPT registrou 74 mulheres vítimas de violências em conflitos no campo, além de estarem envolvidas no meio desses conflitos muitas dessas mulheres também estão enclausuradas em outra situação, que tem se dado de forma silenciosa, o da violência doméstica.

Além de viverem sob as ameaças da perda de seu território por grandes projetos desenvolvimentistas, pela dupla jornada de trabalho, muitas vezes sem receber o devido reconhecimento, elas ainda têm que lidar com a violência causada por seus respectivos companheiros e/ou familiares.

Além de ser atravessado pelas marcas do modelo capitalista de produção agrícola que historicamente tem espoliado os povos do campo, o cotidiano das mulheres rurais é marcado pela sobrecarga de trabalho, exploração, discriminação e as múltiplas faces

da violência que agem em suas vidas e se inscrevem em seus corpos. (CARVALHO, 2019)

No Maranhão durante o ano de 2022 segundo dados da segurança pública foram registradas no estado 39.814 ocorrências relacionadas a violência contra mulher, como evidencia o quadro abaixo:

QUADRO 1: QUANTITATIVO DE OCORRÊNCIAS REALIZADOS NO ESTADO DO MARANHÃO SOBRE VIOLÊNCIA CONTRA MULHERES NO ANO DE 2022.

OCORRÊNCIA	QUANTITATIVO
Ameaças	20867
Assédio Sexual	104
Descumprimento de medida protetiva	949
Estupro	563
Estupro de Vulnerável	1592
Importunação ofensiva ao pudor	59
Importunação Sexual	513
Lesão Corporal	8661
Lei Maria da Penha	6457
Registro não autorizado da intimidade sexual	49

Fonte: Secretaria de segurança pública do Maranhão, 2023.

Esses dados tendem a ser ainda maiores pois, não incluem mulheres de áreas rurais, visto que, não há um banco de dados específicos para violência doméstica no campo, não há um filtro específico para identificar se essas ocorrências vêm dos espaços rurais ou urbanos, o que torna a violência doméstica em áreas rurais invisibilizada.

De acordo com o Mapa de Violência de Gênero (2019) o Maranhão é um dos estados do Nordeste que possuem o maior quantitativo de leis que tratam da violência contra mulher, dentre elas estão lei 9.009 de 10 de agosto de 2009⁹⁶⁸ e a lei “10.289 de 28 de julho de 2015”⁹⁶⁹

⁹⁶⁸ Lei Nº 9.009 de 10 de agosto de 2009 “Art. 1º - Às mulheres vítimas de violência doméstica, consideradas de baixa renda, bem como aos seus filhos menores, é assegurado fornecimento gratuito dos seguintes documentos: I - certidão de nascimento; II - certidão de casamento; III - cédula de identidade”

⁹⁶⁹ Lei 10.289 de 28 de julho de 2015 define que mulheres vítimas de violência conjugal tenham prioridade nos cursos de capacitação ou qualificação profissional, com reserva de até 20% das vagas”.

da Constituição Estadual do Maranhão. Mesmo com essa quantidade de leis o estado ainda falha na execução destas, o quadro anterior mostra que o total de ocorrências ainda é bem expressivo para um estado que possui, tantas leis voltadas à seguridade das mulheres em situação de violência.

A execução da lei é de extrema importância no combate a violência doméstica, porém para ser executada, é necessário que se haja um conhecimento da situação da vítima, que se dá através da denúncia, devemos, no entanto, entender que algumas mulheres enfrentam mais dificuldades que outras, é necessário analisar os diversos contrapontos que as mulheres do campo enfrentam no percurso para romper com o ciclo de violência e denunciar.

Para compreendermos esse fenômeno, precisamos levar em consideração o espaço e suas complexidades (DARON, 2009 Apud CARVALHO. 2019), tendo o espaço como seu objeto de estudo a geografia tem muito a contribuir, segundo Batella, (2010) “A Geografia há algum tempo vem contribuindo para o debate da violência, uma vez que guarda consigo um forte componente espacial”, que se faz notória por meio da identificação de padrões específicos em sua distribuição espacial”. É necessário entendermos a realidade do espaço rural e as dificuldades que o circunda para traçar uma linha de entendimento dos percalços enfrentados pelas mulheres rurais, fatores como mobilidade precária, o patriarcado rural, a falta da rede de apoio e até a escassez de órgãos de atendimento e acolhimento são fatores a ser pontuados.

Quanto à falta de recursos públicos existentes no meio rural, as narrativas deixam claro que a distância até a rede de proteção é um fator obstaculizado’ na procura de apoio. As mulheres chegam a caminhar quilômetros nessa rota, e muitas vezes deparam-se com serviços não especializados de atendimento à mulher. Dessa forma, a violência contra a mulher rural, se expressa também na falta de recursos estruturais. (GROSSI; COUTINHO, p. 29. 2017).

A negligência pública no espaço rural é notória, os poucos investimentos públicos nesses espaços evidenciam o quanto o estado tem falhado na rede de proteção às mulheres do campo, essa ideia é corroborada quando observamos a escassez de atendimento especializado, no Maranhão de 217 municípios (IBGE,2022), apenas 22 possuem delegacia da mulher que, em sua grande maioria estão em áreas centrais.

FIGURA 1: MAPA DE LOCALIZAÇÃO DAS DELEGACIAS DA MULHER DO MARANHÃO



Fonte: Santos, M; Garros, E. 2023

O que por sua vez torna difícil o ato da denúncia, o fator distância associado a mobilidade precária dificulta a ida dessas mulheres aos órgãos de atendimento, muitas delas não possuem meios de transporte próprios e se dependem financeiramente do marido fica difícil conseguir passagem para se deslocar, visto que o campo ainda é um espaço isolado, a dificuldade no acesso a celulares e a rede telefônicas soma fatores que contribuem para não denúncia;

A frequência com que as mulheres rurais, em situação de violência, procuram os serviços de apoio pode ser reduzida pela questão geográfica, pela dificuldade de acesso ao transporte coletivo e pela dependência do companheiro. Somam-se a isso ações do agressor que, na maioria das vezes, restringe os vínculos sociais da mulher, pois lhe confere obrigações domésticas e exclusivas ao lar como parte da dinâmica conjugal e, que ela as aceita como suas tarefas sem sentir que isso a mantém sob o domínio dele. (COSTA et. al. 2017)

Como apontado anteriormente, poucos municípios maranhenses possuem delegacias especializadas, o que obriga mulheres de regiões que não possuem essas delegacias a buscar as “comuns” e, muitas vezes se deparam com o preconceito e falta de preparo dos profissionais, como bem apontam as autoras “Também se evidencia que a relação entre a mulher e os

trabalhadores dos serviços ainda são tensas quanto à execução de práticas que levem em consideração as desigualdades de gênero e que geram violências institucionais às mulheres e a não adesão aos serviços.” (COSTA et. al. 2017).

Outro fator a ser somado é o patriarcado presente no campo e em como ele naturaliza certos tipos de ações, inclusive as ações de violência:

“A violência contra a mulher também é uma causa de sofrimento psíquico e que, em muitos casos, as mulheres não reconhecem determinados atos como sendo uma situação de violência, pois já se encontram naturalizados no meio rural. Esse tipo de violência tem como pano de fundo as assimetrias de poder no âmbito familiar, assentado em um modelo de sociedade patriarcal hierárquico” (LEITE et al., 2017 apud CARVALHO, p.167, 2019).

Com medo, sob ameaças e isoladas elas não denunciam, e essa ausência de denúncias oculta uma realidade cruel, a mulher do campo se torna invisível para as estatísticas, e a falta de um banco de dados específico para elas, acaba por invisibilizar sua situação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo realiza uma abordagem das diversas situações que as mulheres rurais enfrentam para denunciar seus abusos, desde a negligência estatal, que falha em criar instituições eficazes e negligencia a criação de políticas públicas para o campo, a ausência de delegacias especializadas em grande parte dos municípios maranhenses, a falta de preparo dos profissionais, até a local pelas diversas situações sociais, familiar, de comunicação de mobilidade precária que sofrem e enfrentam na busca por liberdade, por meio da análise e discussão de periódicos, artigos e reportagens que tratam do tema; é notório que a falta de um mapeamento de casos de Violência doméstica em áreas rurais e um banco de dados específicos para esse ambiente também contribuem para a invisibilidade dessas mulheres.

A subjugação feminina ao longo da história contribui para as situações aqui descritas, apesar das muitas conquistas, que possibilitaram a melhoria na vida de muitas mulheres, ainda existe um forte senso patriarcal machista, no campo como foi aqui abordado, ideias como a dominação do homem sobre a mulher e, da redução da mulher a mãe e dona de casa, ou objeto de satisfação sexual de seus maridos, são cargas históricas, que contribuem para a continuidade dessa situação.

Por fim o fator psicológico, onde a vítima naturaliza a situação em que vive, bem como as ameaças psicológicas sofridas, a auto estima perdida, e a esperança de que aquela situação vai em algum momento chegar ao fim, prende a vítima em um ciclo vicioso que infelizmente só se encerra com a morte desta. Diante de todos os fatores aqui expostos vemos a necessidade

de empregar estudos e pesquisas nesse campo buscando dar visibilidade a violência doméstica no campo, e é de suma importância que haja mais ações voltadas para o combate e prevenção da violência doméstica no campo Maranhense, e a criação de metodologias que contribuam para a criação de políticas públicas eficazes para o campo.

REFERÊNCIAS

ANGELIM, R. A **“Caça Às Bruxas”**: Uma Interpretação Feminista. Portal Catarina, 2016. Disponível em: <https://catarinas.info/a-caca-as-bruxas-uma-interpretacao-feminista/>. Acesso em 10 de Abril de 2023.

BARROS, Pauline. **A Violência Contra A Mulher Também Está No Campo**: Um estudo sobre a rede de apoio às mulheres em situação de violência da região rural de Viamão/RS. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em licenciatura em educação no campo) - Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

BATELLA, G.W.B., DINIZ, A.M.A. **Análise Espacial dos Condicionantes da Criminalidade Violenta no Estado de Minas Gerais**. Revista Sociedade & Natureza, Uberlândia, 2010.

BRASÍLIA. **Mulheres do Campo e da Floresta: Diretrizes e ações nacionais** (2011). Secretaria de Políticas para as Mulheres, Presidência da República, Brasília, DF, 2011.

BICALHO, E, B. **A Moralidade do Patriarcado Rural Enraizada No Brasil: Uma Leitura De Gilberto Freyre E Sérgio Buarque De Holanda**. Rev. Augustus, Rio de Janeiro, v.25, n. 50, p. 173-191, mar. /jun. 2020.

CARVALHO, A. **Violência contra a mulher no meio rural brasileiro: uma revisão integrativa**. Aletheia v.52, n.2, p.166-178, jul. /dez. 2019

CEDOC/CPT Nacional. **Caderno de Conflitos Campo Brasil**, 2022.

COSTA, M, C; SILVA, E, B; SOARES, J.S. F; BORTH LC; HONNEF F. **Mulheres rurais e situações de violência: fatores que limitam o acesso e a acessibilidade à rede de atenção à saúde**. Rev. Gaúcha Enfermagem 2017.

GEHLEN, M. E; CHERFEM, C. O. **VIOLÊNCIA DOMÉSTICA NO CAMPO**: Inexistente ou invisível? Revista Internacional Interdisciplinar Interthesis, Florianópolis, v. 18, p. 01-21, jan. /dez. 2021.

GROSSI, P; COUTINHO, A. **Violência contra a mulher do campo: desafios às políticas públicas**. Serv. Soc. Rev., Londrina, V. 20, N.1, P. 25-40, Jul./Dez. 2017.

IBGE – Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística. **Cidades e Estados**. Maranhão,2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ma.html>. acesso em: 25 de junho de 2023

IBGE. Diretoria de Pesquisas - DPE - Coordenação Técnica do Censo Demográfico - CTD

MARANHÃO; [Constituição (1835)] Constituição do Estado do Maranhão. **Assembleia Legislativa do Estado do Maranhão**, 1835.

MARANHÃO. **Mapa da Violência de Gênero do Maranhão**. Disponível em: <https://mapadaviolenciadegenero.com.br/ma/>. Acesso em 28 de julho de 2023.

MARANHÃO; **Ouvidoria da Secretaria de Segurança Pública**, 2023.

MONTEIRO, J. R; **Violência Contra A Mulher No Campo: Reflexo De Padrões Culturais**. JNT- Facit Business and Technology Journal. Fluxo Contínuo. JULHO/2022. Ed. 38. V. 1. Págs. 134-143. 2022.

PRODANOV, C. C; FREITAS **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2006

SAMARA, E. M. (2002). **O Que Mudou na Família Brasileira? (da Colônia à Atualidade)** Psicologia USP, vol. 13, nº2. 27- 48.

SILVA, L; CASTILHO, M. **Brasil Colonial: As Mulheres e o Imaginário Social**. Cordis. Mulheres na história, São Paulo, n. 12, p. 257-279, jan./jun. 2014.

TEDESCHI, L, A. **As mulheres e a história: uma introdução teórica metodológica**. – Dourados, MS: Ed. UFGD, 144p. 2012.

EIXO 10 – Lingua(gem), literatura como instrumentos de inclusão social

A FORMAÇÃO LEITORA ADVÉM DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTENCIONAIS: MEDIAÇÃO E PARTICIPAÇÃO

Itacira Mouzinho Lima Monteles
Mestranda em Educação PPGE- UFMA
itacira.mouzinho@discente.ufma.br
UFMA

Maria Alice Melo
Doutora em Educação
UFMA

RESUMO: A prática pedagógica na Educação Infantil, abrange um conjunto de ações articuladas, assumidas intencionalmente pelo professor, com base em concepções de sociedade, de educação, de criança, de aprendizagem e desenvolvimento, que prescindem das condições materiais e conceituais que demarcam os processos e organização do campo do trabalho do professor e das instituições, das relações destes com a comunidade e a sociedade, que extrapolam a dimensão da atuação direta com as crianças. A necessidade de expressar-se por meio de muitas linguagens, surge a partir do que a criança vê, ouve, vive, descobre e aprende, se mediada com possibilidades de experiências que a levem a ter contato com diferentes linguagens a leitura fruirá naturalmente. Assim, ao revestir-se da concepção da educação como mediação no seio da prática social, sendo a prática social o ponto de partida e de chegada da prática educativa, o professor consegue possibilitar à criança, vivências e experiências que a leve a ser sujeito ativo no processo da aprendizagem. O objetivo deste artigo é abordar de modo reflexivo como a mediação pedagógica suscita na criança a necessidade da leitura e o sentido que esta dá ao que é conhecido e como ela o relaciona com o mundo. Como aportes fundamentais para entendermos alguns aspectos da formação leitora na educação infantil, este artigo busca apoio nos autores Vigotski (2000, 2001, 2002), Bakhtin (1992, 2011, 2014, 2016) e Leontiev (1978, 1988, 2001) além de outros autores que corroboram com o objeto proposto. Depois deste estudo bibliográfico, verifica-se que, com vistas a permitir o alargamento da imaginação, o desenvolvimento de seu pensamento, sua sensibilidade artística e, naturalmente, sua competência leitora, qual seja, sua capacidade de extrair sentidos plurais do texto lido ou que lhe foi lido, alargando seu modo de ver o mundo e de nele se integrar, reconhecendo-se como ativo e interpretativo, é necessário possibilitar às crianças não somente contato, e, um contato significativo, com livros e outros portadores textuais, mas também, dar espaço para que possam se expressar e realizar suas abstrações.

Palavras-chave: Formação Leitora. Participação. Prática Pedagógica. Mediação.

1. INTRODUÇÃO

Definida como atividade sociocultural e histórica, a autora Barbosa, descreve que a prática pedagógica:

[...] é uma dimensão da educação, cuja finalidade é historicamente determinada e abrange práticas formativas, durante as quais ocorrem processos de socialização, transmissão, divulgação e apropriação de conhecimentos historicamente produzidos pelos diferentes grupos humanos e classes sociais nas mais variadas formas de interação que se estabelecem entre os homens e destes com o mundo sociomaterial e cultural. (BARBOSA, 1997, p. 19).

Em sua obra *Pedagogia histórico-crítica*, Saviani trata as diferentes concepções de educação que a pedagogia enseja e, aponta duas grandes tendências: uma composta pelas concepções pedagógicas que priorizam a teoria sobre a prática e, outra, com concepções que subordinam a teoria à prática. Para o autor, “[...] em lugar de se excluírem mutuamente, teoria e prática são termos opostos que se incluem, abrindo caminho para a consideração da unidade entre teoria e prática.” (SAVIANI, 2019, p. 74).

E, como aponta Ribeiro (1992) e Freitas (2000) o trabalho educativo em uma perspectiva da práxis, qual seja, atividade dirigida por finalidades e conhecimentos decorrentes de uma determinação de natureza teórica, precisa ser compreendido a partir da relação teoria-prática, uma relação recíproca, em que a prática é referência para a organização do pensamento teórico e, que, por outro lado, não pode se dar de forma isolada do processo de análise e síntese proporcionada pelo ato cognoscitivo.

Neste sentido, a prática pedagógica na Educação Infantil, abrange um conjunto de ações articuladas, assumidas intencionalmente pelo professor, com base em concepções de sociedade, de educação, de criança, de aprendizagem e desenvolvimento, que prescindem das condições materiais e conceituais que demarcam os processos do seu campo do trabalho, da organização do trabalho da creche ou da pré-escola, das relações destas com a comunidade e a sociedade, extrapolando, portanto, a dimensão da atuação direta com as crianças e das atividades didáticas.

Quando se pensa na prática do professor na sala referência e no trabalho com as crianças, considera-se as possibilidades de criação e transformação dos conhecimentos já existentes, à medida que a educação envolve seres ativos e pensantes e em condições de construir outras formas e processos de agir, pensar, representar.

Autores como Vigotski (2001), Bakhtin (2011) e Wallon (1975) e contemporâneos como Oliveira-Formosinho (2007), Barbosa e Horn (2008), entre outros, propõem, no trabalho com criança, a construção de um campo dialógico democrático, no qual a criança ganha voz e vez e é reconhecida como detentora de direitos. Desta forma, o professor que tem a concepção de que a informação só será apropriada pela criança se ela puder interpretá-la e expressá-la sob a forma de uma linguagem que torne objetiva esta sua compreensão, o que segundo Amaral (2012) pode ser a fala, um desenho, uma maquete, uma escultura, um jogo de faz-de-conta, uma dança ou mesmo um texto escrito numa situação em que, se as crianças não escrevem, o professor é o escriba da turma, ou seja, se o professor estiver imbuído da concepção de que é necessário oportunizar à criança contato com diferentes gêneros textuais e que exista um diálogo entre a

criança e a cultura, que esse diálogo deve ser mediado por ele e pelas outras crianças, possibilitará à criança que se expresse e que seja ativa na aprendizagem.

Desta feita, o trabalho com a linguagem nesta perspectiva, permite que a Educação Infantil assuma papel importante na formação de leitores e de usuários competentes do sistema de escrita, respeitando a criança como produtora de cultura. Contudo, este papel deve estar comprometido com o direito de a criança expandir seu conhecimento, promovendo situações significativas em relação à cultura letrada e à cultura infantil.

Como aponta Baptista:

[...] o trabalho com a linguagem escrita na educação infantil deve realizar-se por meio de estratégias de aprendizagem capazes de respeitar as características da infância, considerando os significados que a linguagem escrita adquire para os sujeitos que vivenciam essa fase da vida. (BAPTISTA, 2010, p. 4).

Dentre estas características, está sua forma peculiar de se relacionar com o mundo por meio da imaginação e da brincadeira. A brincadeira e a imaginação são formas por meio das quais a criança interage com o mundo ao seu redor, apropriando-se dos elementos observados. Observando o que os outros grupos etários realizam, constrói sua própria possibilidade, é o que Vigostki (2002) denomina de “zona de desenvolvimento proximal” que é a distância entre a capacidade que a criança possui de solucionar de maneira independente os problemas e o que depende da orientação de um adulto ou a colaboração de pares mais capazes.

Assim sendo, o trabalho com a leitura na educação infantil, precisa estar comprometido com o direito de a criança expandir seu conhecimento, proporcionando a ela, situações significativas em relação à cultura letrada e à cultura infantil. Se se quer proporcionar à criança uma base suficientemente sólida para sua atividade criadora, deve-se ampliar sua experiência, ou seja, se a criança puder conviver com a leitura, enquanto vive muitas experiências significativas, se puder conhecer mais sobre assuntos que chamam sua atenção, a leitura e, conseqüentemente a escrita, constituirão o próximo passo que dará em seu processo de apropriar-se do mundo.

Além disso, a necessidade da criança expressar-se por meio das muitas linguagens possíveis, necessidade esta que surge a partir do que a criança vê, ouve, vive, descobre e aprende e, quando esta necessidade é mediada com possibilidades de experiências que levem a criança a ter contato com diferentes linguagens e variados portadores de texto ela conseguirá apropriar-se da leitura e atribuir à escrita sua função social.

2. INTENCIONALIDADES IMPULSIONAM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA NA FORMAÇÃO LEITORA

O primeiro passo para que o professor possibilite a formação da criança leitora é compreender que a educação se faz em processo, em diálogos e nas múltiplas contradições entre sujeitos e natureza, que mutuamente se transformam. Além disso, necessita conhecer o desenvolvimento da personalidade e da inteligência da criança, pois, já é consenso na literatura especializada, que são nos primeiros anos de vida que a criança desenvolve os aspectos intelectuais, físicos, emocionais e morais de maneira mais intensa. Nessa fase, ela entra em contato com o mundo da cultura humana histórica e socialmente acumulada, através da apropriação de objetos materiais e não-materiais.

Em seus escritos, Bakhtin (2011) afirma que é nesta fase também, mesmo ainda na barriga da mãe, que se constitui a necessidade da linguagem. Para ele, quando a mãe fala com seu filho ainda na barriga, quando a criança nasce e passa a ter contato com diferentes linguagens, ela vai transformando os gestos sonoros em signos linguísticos, vai fazendo uso criativo da linguagem na interação com seus pares, com os adultos e com coisas e objetos ao seu redor. Nesta perspectiva, segundo o autor, a categoria básica da concepção de linguagem é a interação verbal. Aduz ainda que, a língua é inseparável da comunicação verbal, não sendo, portanto, transmitida, mas sim absorvida gradativamente na corrente que é a comunicação verbal, pois um enunciado não é isolado, ele pressupõe àqueles que o antecederam e a todos os que o sucederão.

Nesta concepção de linguagem, as crianças não recebem a língua materna pronta para ser usada, elas nascem já inseridas em uma corrente de comunicação verbal e, nela e por meio dela, desperta para os usos da linguagem. Daí a importância de se exercitar com as crianças a expressão dos pensamentos em palavras, pois, quanto mais a criança falar e expressar suas ideias, mas ela dará outros significados à linguagem.

Na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. [...] Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna, é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência. (BAKHTIN, 1992,108)

Goulart e Mata (2016) afirmam que é no movimento contínuo da linguagem oral, agindo sobre ela e sobre o mundo, que a criança vai se conhecendo e reconhecendo socialmente como pessoa. Para elas, aprender a falar e a ouvir é um aprendizado humanizador. Por este ponto de vista, e segundo Leontiev (1978) a criança é um ser capaz de estabelecer relações com o mundo

e as pessoas que a rodeiam, atribuindo sentido ao que vive a partir das relações sociais de que participa e o lugar que ocupa nessas relações.

Se entendermos que linguagem é o uso de palavras/expressões para a comunicação, seja falado ou escrito, a escrita é também uma das linguagens com as quais a criança, desde o seu nascimento, entra em seu fluxo, assim é natural que busque entender seus sentidos e suas representações. E, se lhes for oportunizado contato e vivência com diferentes gêneros tanto para leitura e produção, aqui nos reportando a produção de textos com as crianças ditando para os professores ou mesmo escrevendo espontaneamente, como souber, as crianças, segundo Vigotski (2001), motivadas pelos temas, conversas e atividades realizadas, desejam ler e escrever e simulam essas práticas.

A imaginação é também uma manifestação da linguagem, que deve ser preservada e incentivada segundo Goulart e Mata (2016), para elas a criança conhece o mundo enquanto o cria. Sonhando a vida na ação e na linguagem, descontextualizando espaço e tempo, subvertendo a ordem e desarticulando conexões, a criança problematiza as relações do homem com a cultura e com a sociedade.

Portanto, a criança está em constante contato com a linguagem em suas diferentes manifestações: corporal, oral, gestual, visual, escrita, digital e artística e, ao interagir com outras crianças, com adultos e com objetos construirão valores e significados a estas linguagens e, o professor, por sua vez, ocupa um papel importante nesse processo, pois é ele o responsável por apresentar as diversas linguagens em sua função social. Além disso, a forma como a criança aprende, vai depender das relações de afeto estabelecidas entre ela e o professor e do modo como este suscita na criança a necessidade do conhecimento, mobilizando sua emoção no processo de relacionar-se com o mundo. Porém, a aprendizagem/apropriação dessas linguagens e objetos pela criança não depende, exclusivamente, do professor, pois esta é um sujeito completo, em que não se separam corpo, mente e emoções.

Como afirma Corsino et al:

Na perspectiva da leitura de mundo, a Educação Infantil tem importantes funções: ampliar as experiências das crianças; dar oportunidades para elas narrarem o vivido, o observado, o sentido, o imaginado; criar um coletivo de ouvintes capazes de continuar a história uns dos outros; buscar diferentes formas de registrar as experiências individuais e coletivas do grupo/turma [...] a leitura de mundo que se espera que a Educação Infantil ofereça às crianças é uma ampliação das suas referências culturais de tal maneira que sejam capazes de dar continuidade com a leitura da palavra e de outras linguagens. (CORSINO et al., 2016, 12).

Concebe-se então que, falar e escutar são atividades humanas imbuídas de sentidos pessoais e significativos que envolvem a criança como um todo: seu corpo, seus afetos, seus

desejos, suas necessidades, sua imaginação. Quanto mais a criança ver, ouvir e experimentar mais ampla será sua atividade criadora, quanto mais a criança se expressar e interagir, mais ampla será sua participação no seu processo de formação leitora.

Para refletir sobre a questão acerca da forma mais adequada para promover a formação do leitor nos reportamos a Goulart e Mata (2016 apud Vigotski, 1995) que afirma que a criança deve ter o desejo de ler e de fazer uso da expressão por meio da escrita como motivo e resultado, respectivamente, de sua atividade pois, uma função psicológica – o pensamento, a linguagem – é antes externa, experimentada e, só depois internalizada, a chamada lei geral do desenvolvimento. Reforçando tal pensamento, e, amparando-nos também em Vigotski (2001) que afirma que, a interação tem uma função central no processo de internalização, aprende-se nas relações e nas interações sociais estabelecidas. E, neste contexto, o professor é um grande orquestrador pois, sua interação é planejada e tem intencionalidade e a criança é um instrumentista que interagindo e expressando sua necessidade, desenvolve autonomia e participa do processo.

Os profissionais da educação infantil, em sua mediação pedagógica, ao revestirem-se da teoria de que a educação é entendida como mediação no seio da prática social e, que, por sua vez, a prática social é o ponto de partida e de chegada da prática educativa, conseguem possibilitar às crianças, vivências e experiências que as levem a ter uma visão crítica do contexto social no qual estão inseridas e tornam-se sujeitos ativos no processo da aprendizagem. Segundo Saviani (2019), essa teoria é formulada pela pedagogia histórico-crítica que busca superar as demais pedagogias dialeticamente, incorporando suas críticas e reformulando crenças, com vista a superar as condições sociais vigentes.

Reforçando o caráter dialético que as práticas pedagógicas apresentam, Franco (2015) aduz que a pedagogia e suas práticas são da ordem da práxis, ocorrem em meio a processos que estruturam a vida e a existência por estarem carregadas de intencionalidades que dirigem e dão sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social. Assim, para ela, “[...] as práticas pedagógicas se configuram na mediação com o outro, ou com os outros, e é esse outro que oferece às práticas seu espaço de possibilidade” (FRANCO, 2015, p. 601) ou se planeja na intencionalidade da aprendizagem futura ou na intencionalidade de um acompanhamento crítico e dialógico dos processos formativos.

Portanto, a ação educativa tem em seu fazer uma carga de intencionalidade que integra e organiza sua práxis, confluindo de maneira dinâmica e histórica, tanto as características do

contexto sociocultural, as necessidades e possibilidades do momento como as concepções teóricas e a consciência das ações cotidianas.

A autora alerta que, por mais planejadas que as práticas pedagógicas sejam, são imprevisíveis porque nelas teoria ou prática não tem anterioridade, uma e outra modificam-se continuamente. Contudo, mesmo diante de adversidades o professor pode possibilitar à criança ser - mesmo sem ser uma leitora e uma produtora de textos - uma usuária competente do sistema e dominar capacidades e habilidades próprias de leitores proficientes a depender da mediação feita no trabalho pedagógico, assim sendo, se for assegurado que a criança tenha contato com um grande número de textos, de gêneros diversificados, os quais ela manuseia e observa as características gráficas e, também, se o professor dominando o conhecimento historicamente construído e valorizando os conhecimentos prévios trazidos pela criança, colocando em prática uma escuta qualificada, orienta a criança a exploração, instiga que faça deduções e descobertas, que faça inferências a partir de informações, possibilitando que a formação leitora da criança ocorra gradativamente.

Ademais, reconhecer que as crianças se constituem como seres de linguagem, nas interações que estabelecem com o mundo, e, em uma perspectiva discursiva de apropriação da linguagem verbal, não só conhecer os usos que elas fazem da linguagem oral e da linguagem escrita no seu cotidiano, mas, sobretudo, incorporar esses usos no planejamento e nas situações de aprendizagem a serem propostas, se constitui em uma mediação libertadora.

Contudo, não basta apenas a intensão do professor para que a formação da criança leitora aconteça, a sua participação também é condição para este processo. Assim sendo, os sentidos que as crianças atribuem às situações vividas, os conhecimentos e os valores que produzem nas interações sociais que vivenciam, a forma como interpretam e representam o mundo, aí expondo suas sensibilidades, saberes, interesses e sentimentos constituem-se elementos importantes e imprescindíveis, como afirma Benjamin (2009) é preciso que “a criança seja recebida como participante”⁹⁷⁰, pois:

Nesse mundo permeável, adornado de cores, em que a cada passo as coisas mudam de lugar, a criança é recebida como participante. Fantasiada com todas as cores que capta lendo e contemplando, a criança se vê em meio a uma mascarada e participa dela [...] Ao elaborar histórias, crianças são cenógrafas que não se deixam censurar pelo “sentido” (grifo do autor) [...] E se, debruçada sobre a gravura em cobre colorida, a fantasia da criança aprofunda-se sonhadora em si mesma, a xilogravura em branco e preto, reprodução sóbria e prosaica, tira a criança de seu próprio interior. A exortação

⁹⁷⁰ Grifo nosso.

taxativa à descrição, contida em tais imagens, desperta a palavra na criança [...] (BENJAMIN, 2009, p. 71).

Se pensarmos a leitura como produção de sentido do sujeito, esta precisa ser ativa, sendo, portanto, a participação da criança - mesmo como leitor ouvinte, mesmo seguindo o texto guiadas pelos olhares, gestos, entonações e pausas feitos pelo leitor intérprete, que empresta sua voz ao texto - compreendendo, pensando, imaginando, sendo capturada pelo texto, é que a magia acontece, “[...] as crianças são inclinadas de modo especial a procurar todo e qualquer lugar de trabalho onde visivelmente transcorre a atividade sobre as coisas [...]” (BENJAMIN, 2009, p. 19).

A criança, em seu “constante brincar” – é brincado que ela faz abstrações, constrói conceitos e se apropria da cultura - atribui sentido e significado a tudo, elas estão interessadas em todo movimento, em toda ação e, assim vão significando a realidade que as cerca. Como afirma Leontiev, “[...] uma criança que domina o mundo que a cerca é a criança que se esforça para agir neste mundo [...]” (LEONTIEV, 2001, P. 120). Tomando emprestado de Richter (2016) o conceito do que venha a ser “sentido”, não no termo usual, mas como significação, logicidade e intenção, para compreender o quão importante é a participação da criança em seu processo de formação como sujeito leitor, afirmamos que o convívio social, a coletividade, as interações é que as vão impregnando de sentidos e fazendo com que se percebam como sujeitos singular e plural ao mesmo tempo.

Nossa história, na coletividade, configura-nos, impregna-nos de sentidos e nos faz sentir o mundo de modo singular e plural ao mesmo tempo. Singular porque esta vida é minha vida, neste lugar e neste tempo que particularizam meu imaginário e minha percepção, meus humores e amores, meus saberes e meus fazeres, enfim, porque é única. Plural porque compartilho com aqueles com quem convivo uma história de valores, sentimentos, língua, ideias, modos de morar e de vestir, crenças e hábitos. Na convivência, juntos, participamos de uma rede de significados e nela significamos nossas particularidades. (RICHTER, 2016, p.18)

Nesta lógica, a intencionalidade da criança está na sua curiosidade, na imitação e reprodução, nas marcas que imprime com seu corpo, nos gestos indicativos, nas expressões corporais e dramatizações, no traçado dos desenhos, símbolos e letras, nas suas pinturas, colagens e modelagens, na criação de textos orais a partir de imagens e situações vividas, observadas ou imaginadas, a todo momento a criança manifesta seu interesse, sua intenção e realiza trocas e, embora nem sempre percebido pelos adultos que estão em seu entorno, a criança demonstra constantemente seu interesse pela leitura, sua curiosidade pelo ler e escrever mesmo sem ter o domínio. Antecipa sentidos, levanta hipótese e observa os textos que estão à sua volta. Portanto, não somente o professor tem intencionalidade, a criança também tem suas

intenções e, é crucial que estas intenções sejam observadas, escutadas e valorizadas, propiciando a construção de um campo dialógico democrático, onde a criança participe e exercite seus direitos.

3. CONCLUSÃO

A ação pedagógica realizada como prática social que permita à criança colocar-se em condição de dialogar com as circunstâncias dessa prática, dando-lhe possibilidade de perceber as contradições, enseja a esta se constituir como alguém capaz de construção e de mobilização de saberes.

Por este lado, a ação educativa tem em seu fazer uma carga de intencionalidade que integra e organiza sua práxis, confluindo de maneira dinâmica e histórica, tanto as características do contexto sociocultural como as necessidades e possibilidades do momento e das crianças, como também, as concepções teóricas e a consciência das ações cotidianas.

Desta forma, como aborda Franco “As práticas, para operarem, precisam do diálogo fecundo, crítico e reflexivo que se estabelece entre intencionalidades e ações.” (FRANCO, 2015, p. 613) E, é na perspectiva da pedagogia defendida por Saviani (2019), a pedagogia histórico-crítica, que tira da prática social, que é comum ao professor e à criança, a problematização e instrumentação – apropriação dos instrumentos teóricos e práticos – necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social e que leva à libertação e a uma visão crítica dessa prática social, sendo, portanto, nesta lógica, que a prática pedagógica deve se fundamentar.

Desta feita, a prática do professor na sala referência e nas suas interações com as crianças, precisa configurar-se em possibilidades de criação e transformação dos conhecimentos já existentes, percebendo as crianças como seres ativos e pensantes e em condições de construir outras formas e processos de agir, pensar e representar. A linguagem, o contato e exploração de textos variados permite que a Educação Infantil tenha papel importante na formação de leitores e de usuários competentes do sistema de leitura e escrita, desde que comprometido com o direito de a criança expandir seu conhecimento, promovendo situações significativas em relação à cultura letrada e à cultura infantil, reconhecendo a criança como produtora de cultura, denotando ainda, que, a brincadeira e a imaginação são as formas por meio das quais a criança interage com o mundo ao seu redor.

A apreensão dos modos como as crianças atribuem sentido às experiências educativas é o que vai subsidiar a prática docente, a organização do currículo e a forma como a criança

aprende. Portanto, o reconhecimento da particularidade da experiência da criança, tomado a partir da observação atenta das ações, das falas e gestos das crianças quando associada a uma atividade concebida, planejada e apresentada a estas, possibilita a construção de novas práticas pedagógicas como também, a produção de uma educação pautada na democracia e no respeito à alteridade da infância.

Dentro deste conjunto de possibilidades educativas, a formação da criança leitora está imbricada, pois, muito antes de saber ler, a criança dá asas à sua imaginação, explorando e lendo à sua maneira as imagens, vivências e contextos presentes em seu entorno, inventando histórias que a narrativa visual lhe sugere.

Desta feita, com vistas a proporcionar o desenvolvimento, permitir o alargamento da imaginação, o desenvolvimento do pensamento divergente, a sensibilidade artística e, naturalmente, a competência leitora, qual seja, a capacidade de extrair sentidos plurais do texto lido ou que lhe foi lido, alargando o modo de ver o mundo e de nele se integrar, reconhecendo-se como ativo e interpretativo, é necessário possibilitar às crianças não somente contato, e, um contato significativo, com livros e outros portadores textuais desde sua tenra idade, mas também, dar espaço para que possam se expressar e realizar suas abstrações.

Se a criança puder conviver com a leitura, enquanto vive muitas experiências significativas, se puder conhecer mais sobre assuntos que chamam sua atenção, a leitura, constituirá o próximo passo que dará em seu processo de apropriar-se do mundo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____, M. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. Aurora Feroni Bernardini... [et al]. 7ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014

_____, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução Paulo Bezerra. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARBOSA, I. G. **Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórico-dialética**. 1997. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo.

BARBOSA, M. C.; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BAPTISTA, Mônica Correia. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância**. Disponível em: portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010pdf/7159-2-7-linguagem-escrita-direito-educacao-monica-correia-file.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução Vinícius Mazzri. 2ª ed. São Paulo: Duas idades; Editora 34, 2009

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Crianças como leitoras e autoras**. 1ª.ed.- Brasília: MEC /SEB, 2016.

CORSINO, Patrícia et al. **Leitura e escrita na Educação Infantil**: concepções e implicações pedagógicas. In: Crianças como leitoras e autoras. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Vol. 6. 1ª ed. Brasília: MEC/SEB, 2016.

Debates em Educação. BNCC: UM CURRÍCULO INTEGRADOR DA INFÂNCIA BRASILEIRA? Suely Amaral Mello Silva (Universidade Estadual Paulista – UNESP) e Greice Ferreira da Silva (Universidade Estadual de Londrina – UEL).

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Práticas pedagógicas de ensinar-aprender**: por entre resistências e resignações. Educação Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 2000.

GOULART, Cecilia Maria Aldigueri; MATA, Adriana Santos da. **Linguagem oral e linguagem escrita**: concepções e inter-relações. In: Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, 2016, v.3, p. 43-76.

LEONTIEV, A. N. **O Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

_____, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Ed. da Universidade de São Paulo, 2010. p. 59-83.

_____, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 8.ed. São Paulo: Ícone, 2010.p. 119-142.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Pedagogia(s) da infância**: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (org.). Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

RIBEIRO, M.L.S. **Educação escolar e práxis**. São Paulo: Iglu, 1991.

RICHTER, Sandra. Docência e formação cultural. In: **Ser docente na educação infantil**: entre o ensinar e o aprender. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Coleção Leitura e escrita na educação infantil, 2016, v. 2, p. 13-53.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações – Campinas, SP: Autores Associados, 2019. – (Coleção educação contemporânea).

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo. Martins Fontes, 2000.

_____, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento**: ensaio da psicologia comparada. São Paulo. Vozes, 2008.

_____, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

A IRONIA E OS ASPECTOS BURLESCOS EM LAZARILLO DE TORMES: UMA ANÁLISE LITERÁRIA ATEMPORAL

Thiago Augusto dos Santos de Jesus
Doutorado em Educação
augusto.thiago@ufma.br
COLUN - UFMA

Carol Silva dos Santos
Licenciatura em Letras Português/Espanhol
carol.santos@discente.ufma.br
UFMA

Isabel Abreu Guimarães
Licenciatura em Letras Português/Espanhol
isabel.guimaraes@discente.ufma.br
UFMA

Élyda Thayná Vieira Santos
Licenciatura em Letras Português/Espanhol
elyda.thayna@discente.ufma.br
UFMA

RESUMO: Este trabalho tem como finalidade discutir a ironia e os aspectos burlescos da obra anônima Lazarillo de Tormes, cuja obra é uma referência para tratar do gênero picaresco na Literatura do Século de Ouro. Além disso, propomo-nos analisar todos os temas relacionados com a sociedade espanhola da época, como a hipocrisia, a visão religiosa, a relação do ser humano com o paganismo, os valores morais, a fome, a mendicidade, a avareza e outros temas que explicam a mudança de paradigma de relação do homem com o mundo na Idade Moderna. A justificativa de escolha deste tema para desenvolver este trabalho é a atemporalidade da obra e sua relação com obras contemporâneas da Literatura Mundial, além de mostrar que os defeitos e a hipocrisia da sociedade espanhola, discutidos na obra por meio dos personagens daquela época se mantêm vivas na essência humana da sociedade atual. Para fundamentar nosso ponto de vista acerca da obra Lazarillo de Tormes, baseamo-nos nas contribuições teóricas de BRAVO (2012), ESPINOZA (2021), BRITO CAVALCANTE (2020), LÓPEZ (2022) e outros autores que estabeleceram a relação entre a ironia, os aspectos burlescos e a crítica social nas novelas picarescas do século de ouro. Para a realização deste trabalho, adotamo-nos a metodologia de abordagem qualitativa para analisar por meio do método hermenêutico os eventos narrativos da obra de Lazarillo de Tormes. Os resultados evidenciam que os personagens de Lazarillo de Tormes se corrompem por meio das circunstâncias do meio em que vivem, pela própria condição social, pelo apego material às coisas e pelo conflito interno existente entre o pensamento carnal e o pensamento religioso.

Palavras-chave: Atemporalidade; Crítica Social; Ironia; Pícaro.

1. INTRODUÇÃO

Em 1554, surgiu a obra anônima de Lazarillo de Tormes, intitulada *Vida de Lázaro de Tormes, de sus fortunas y adversidades*, apresentando uma peculiaridade artística inigualável, no que se refere à forma e a um estilo literário único, até então desconhecido, para o período literário daquela época. Nessa obra, havia uma narrativa a favor das mudanças políticas, sociais

e econômicas do período moderno, ao mesmo tempo, promovia a comicidade por meio da ironia e dos aspectos burlescos do protagonista.

Acredita-se que a obra anônima de Lazarillo de Tormes inaugurou na Espanha os estilos pintoresco e burlesco na novela picaresca do século XVI, tendo como personagem principal um pícaro. Etimologicamente, o pícaro recebeu diferentes acepções ao longo da história: na Roma Antiga, o pícaro significava ‘um miserável’, porque fazia alusão aos prisioneiros amarrados em uma *pica* enterrada no chão; também derivou da raiz do verbo *picar* com o sentido de ‘abrir caminho com força’, evoluindo para “mendigo”, “ladrão” ou “maltrapilho”; em alguns contextos, associou-se aos ajudantes de cozinha, que picavam os alimentos em troca do sustento da família; nas romarias e nas peregrinações de Santiago de Compostela, estava associado ao modo sujo e ao modo de vestir dos soldados com seus andrajos.

No entanto, o pícaro da obra de Lazarillo de Tormes era diferente dos demais, ou seja, era uma boa pessoa, um menino de bom coração, inexperiente, vítima de um contexto de vulnerabilidade socioeconômica que lhe submetia a ceticismos e a enganos. Em todo momento, ele estava sujeito a provações das mazelas sociais, como a fome, a falta de moradia, a falta de dinheiro, a ausência da assistência familiar e outras situações difíceis, que lhe faziam buscar estratégias para superar estes problemas.

Mediante a esses problemas enfrentados, o picaresco se transformou em um estilo de vida, pois desde o seu nascimento o pícaro estava condicionado a viver em um ambiente hostil, sem a educação de seus pais, sem frequentar ambientes cultos em que pudesse pensar e refletir sobre a vida, ou até mesmo, aprender algum ofício que lhe proporcionasse uma forma de sobrevivência. Ao abandonar seus parentes, Lazarillo serviu vários anos e passou a ter contato com diferentes tipos sociais, o que contribuiu para tornar-se uma pessoa desconfiada e viver sempre na defensiva. Para o pícaro, não existia vida amorosa, porque ele não se apaixonava nem tinha compaixão de ninguém. Apenas via nas mulheres uma forma de explorar seus vícios e seus enganos.

Este artigo tem como finalidade discutir a ironia e os aspectos burlescos por meio da análise dos eventos narrativos da obra de Lazarillo de Tormes. Além disso, mostrar que as façanhas de Lazarillo encontram-se atuais na sociedade contemporânea, o que nos permitiu fazer uma análise da atemporalidade da obra, revelando que os mesmos problemas socioeconômicos enfrentados por Lazarillo no século XVI são os mesmos enfrentados por uma parcela da população no século XXI.

Para a abordagem e compreensão do tema, este artigo está dividido nas seguintes seções: a introdução em que se contextualiza o tema de discussão e as seções temáticas de desenvolvimento do

tema; no desenvolvimento, abordam-se o enredo da obra de Lazarillo de Tormes e sua relação com a novela picaresca e com o Renascimento Espanhol, os aspectos burlescos e irônicos da obra de Lazarillo sob a perspectiva de alguns pesquisadores como BRAVO (2012), LÓPEZ (2020), BRITO CAVALCANTE (2020), ESPINOZA (2021) e MORCILLO-PÉREZ (2022), que nos respaldam em nossos argumentos e considerações acerca da discussão do tema.

Com respeito à metodologia utilizada na realização deste trabalho, adotamos o paradigma qualitativo, porque, na visão de TAYLOR e BOGDAN (apud CAMPOY ARANDA, 2018) trata-se de um estudo que favorece a análise e a interpretação das informações, ou seja, as próprias palavras das pessoas, faladas ou escritas e o comportamento observável, logo podemos analisar com precisão o discurso e as atitudes dos personagens de Lazarillo de Tormes.

Quanto à análise e à interpretação do texto, utilizamos o método hermenêutico para verificar a verdade hermenêutica nos processos de compreensão e interpretação da narrativa picaresca. De acordo com GADAMER (apud ARRAEZ e TOVAR, 2006), o discurso utilizado pode padronizar certos âmbitos particulares da realidade, comprometendo a riqueza real da interpretação. Para isso, é necessário que o exercício da interpretação estabeleça relações dialógicas de comunicação em termos de construção de novos espaços do pensamento por meio da racionalidade.

Por último, está evidente que a obra de Lazarillo de Tormes pode trazer inúmeras reflexões acerca do papel das instituições sociais e da Igreja no que se diz respeito às mazelas sociais encontradas na Espanha do século XVI à formação social, cultural e ideológica da sociedade espanhola. Além disso, pretende-se mostrar que Lazarillo representa cada tipo social excluído, que luta pelo reconhecimento, pelo direito de viver e pela sua inclusão nas instituições sociais.

2. A NOVELA PICARESCA E O RENASCIMENTO ESPANHOL

A novela picaresca foi um dos subgêneros literários desenvolvidos durante o período do Renascimento Espanhol. Nesta narrativa, o protagonista era um anti-herói, conhecido como pícaro, representado por alguém de baixa classe e por conta das dificuldades da vida, aprendeu a ser esperto e astuto, agindo muitas vezes de má fé, com enganos e trapaças. Esse é exatamente o caso de Lazarillo, um menino pobre e sofrido, que passou a agir de forma engenhosa. Na obra, ele conta sobre suas aventuras e suas dificuldades enfrentadas para sobreviver, pois vivia à margem da sociedade desde criança até a vida adulta.

Para dar um tom realista na obra, os autores se aproveitaram da vida do pícaro para ironizar e criticar a sociedade “podre” da época, abordando questões de desigualdade social, da

corrupção que fazia parte de um padrão comportamental de algumas figuras de destaque, a hipocrisia e alguns aspectos da moralidade.

Esse tipo de narrativa foi muito relevante para o Renascimento Espanhol, justamente pelo fato de contribuir com uma visão crítica e irônica sobre a sociedade. Este período, que ocorreu entre os séculos XV e XVI, contribuiu muito para o desenvolvimento cultural e econômico da Espanha, colocando o país como uma das nações prósperas da Idade Moderna.

2.1 O contexto social da obra de Lazarillo de Tormes

Para realizar uma análise acerca dos aspectos burlescos e irônicos da obra, faz-se necessário verificar o contexto social da época, pois a obra revela um período marcado por mudanças significativas nos aspectos culturais, científicos, políticos e sociais para a Espanha. Essas mudanças fizeram o país de Cervantes viver o Século de Ouro, período de fortalecimento político e econômico e de efervescência cultural, graças à consolidação de uma estrutura hierárquica composta pela nobreza e pela burguesia e às colônias espanholas na América.

Apesar da prosperidade econômica no período do Século de Ouro, Espanha também apresentava desigualdade social, pois a narrativa de Lazarillo revela ao leitor temas como a fome, a mendicância, a orfandade, a exploração social dos mais necessitados, o abuso de poder e outros temas que mostram a hipocrisia de uma sociedade deformada pelo sistema econômico, social e político que emergiu desde o início do século XVI, que era o Capitalismo Comercial.

Para finalizar, é importante ressaltar a influência de artistas italianos na primeira fase do Renascimento Espanhol no que se refere à produção artística e literária, pois muitos poetas e pintores tiveram que basear-se na fonte do Renascimento Italiano para produzir suas obras, como é o caso de Garcilaso de la Veja, que buscou inspiração na produção literária greco-latina e na forma de fazer poesia de Petrarca. Na segunda fase do Renascimento, os espanhóis amadureceram as ideias aprendidas com os artistas italianos e passaram a produzir algo que representasse a identidade cultural da Espanha, como a obra O ingenioso fidalgo Dom Quixote de la Mancha, de Miguel Cervantes, considerada a obra maestra do Século de Ouro.

2.2 A ironia e os aspectos burlescos da obra de Lazarillo de Tormes

Antes de analisar os aspectos burlescos e a ironia na obra de Lazarillo de Tormes, é necessário, sobretudo, visitar os conceitos de ironia sob diferentes perspectivas no âmbito do texto literário e do contexto social em que se insere a obra anônima em estudo.

De acordo com o Dicionário Online de Português (2023), considera-se que a ironia pode representar “sarcasmo, comentário insultuoso, mordaz; zombaria que ofende”. Na perspectiva da gramática, é uma “Figura de linguagem através da qual se expressa exatamente o oposto daquilo que se diz”. Para a literatura, é o uso da figura de linguagem “[...] com o objetivo de produzir ou salientar alguns aspectos de caráter humorístico”.

Para Kierkegaard, a ironia se subdivide em duas categorias: a ironia romântica e a ironia socrática. Segundo Guerrero, a ironia romântica:

⁹⁷¹tratava-se de uma crítica a diversas normas intelectuais, artísticas, sociais e culturais da época em que pretendiam limitar espaços à diversidade humana [...] em segundo lugar buscava-se estabelecer uma posição sobre os alcances e as limitações do conhecimento do mundo e do homem (GUERRERO apud ESPINOZA 2021, p.178).

A citação de Guerrero evidencia a limitação da expressão de pensamento do homem com respeito ao sistema social, político e cultural da época, pois a ironia romântica tinha a finalidade de esgotar o conhecimento, para que não houvesse reflexão sobre os fatos e os acontecimentos do mundo.

Ao contrário, a ironia socrática, segundo Espinoza (2021), propõe uma nova forma de pensar sobre a realidade, por meio de lacunas existentes no conhecimento, pelo qual o discurso pode valer-se para mudar a percepção humana sobre a realidade, descartando, portanto, a possibilidade de eliminar quaisquer resquícios do idealismo de forma direta.

Nesse sentido, a ironia não pode ser entendida somente como um recurso, no qual o indivíduo utiliza como uma técnica de discurso, mas também como uma atitude ou uma forma de perceber a realidade (GUERRERO apud ESPINOZA, 2021). Seguindo essa mesma concepção, Sócrates considera que a ironia é, por um lado, um instrumento metodológico, ao passo que um indivíduo pode fingir ignorância para conhecer a essência de algo e ignorar suas particularidades. Por outro lado, é uma atitude existencial, já que o indivíduo deixa de acreditar em determinadas crenças e valores para adotar um novo paradigma.

Por essa razão, adotou-se a perspectiva filosófica da ironia na análise da obra de Lazarillo de Tormes, com a finalidade de mostrar como o protagonista da obra passa por mudanças ao longo da vida, adquirindo valores e tomando atitudes para transformar-se em um indivíduo concreto.

No que se refere aos aspectos burlescos da obra de Lazarillo de Tormes, López (2020) considera que essas características atribuídas ao protagonista da obra são provenientes dos bufões,

⁹⁷¹ Se trataba de una crítica a diversas normas intelectuales, artísticas, sociales y culturales de la época que pretendían cerrar espacios a la diversidad humana [...] en segundo lugar buscaba establecer una posición sobre los alcances y limitaciones del conocimiento del mundo y el hombre (GUERRERO apud ESPINOZA 2021, p.178).

que provocavam riso pela sua forma grotesca de ser. Inclusive, o referido autor observou que em muitos momentos o pícaro assume o papel de bufão na novela picaresca, atribuindo humor à narrativa:

⁹⁷²A continuidade é palpável, porque o pícaro assume o papel do bufão e o transporta na maioria das vezes a outro ambiente, distante da corte, mas no qual o protagonista representa a mesma função: o de engraçado que deve dizer a verdade e, ao mesmo, fazer rir o espectador/leitor/ouvinte, embora nenhum deles pertença ao mesmo estamento social dos nobres (LÓPEZ 2020, p.18).

Sobre o mencionado por López (2020), pode-se mencionar um evento narrativo em que o cego se aproveita da ingenuidade de Lazarillo, para fazê-lo de besta e zombar da sua própria condição social de dependência e obediência ao seu amo, ao pedir-lhe que se aproximasse de uma cabeça de touro, como demonstra o seguinte fragmento:

⁹⁷³- Lázaro aproxima teu ouvido a este touro e ouvirá grande barulho dentro dele.

Eu simplesmente cheguei e acreditei ser assim. E como sentiu que tinha uma cabeça de pedra, firmou fortemente com a mão e me deu um forte golpe no diabo do touro, que mais de três dias sentia a dor da pancada, e me disse:

- Burro, aprende, que o moço do cego algo há de saber mais que o diabo.

(LÓPEZ, 2020, p.41-42)

Pode-se observar no fragmento da obra de Lazarillo de Tormes dois aspectos centrais de análise deste artigo: a ironia e a burla. Em primeiro lugar, nota-se o fingimento da ignorância de Lazarillo para perceber a realidade circundante em que estava envolvida com o cego, proveniente da ironia socrática. Em segundo lugar, o cego, aproveitando-se das condições sociais e econômicas de Lazarillo, valeu-se de uma brincadeira popular na Espanha, para zombar da ignorância do protagonista e colocar-se numa posição superior a ele no quesito de ter mais conhecimento e sabedoria.

No entanto, a reação de Lazarillo nos revela que esse fingimento de ignorância serviu como um artifício para o protagonista avaliar o seu conhecimento e perceber a realidade tal como ela é, além de mostrar ao cego que ele estava totalmente enganado com respeito à falta de conhecimento, como mostra o seguinte fragmento: “⁹⁷⁴Pareceu-me que naquele instante

⁹⁷² La continuidad es palpable, porque el pícaro asume el papel del bufón y lo traslada en su mayor parte a otro ambiente, alejado de la corte, pero en el que el protagonista representa el mismo rol: el del gracioso que debe decir la verdad y, al mismo tiempo, hace reír al espectador/lector/oyente, aunque ninguno de estos pertenezca ya al estamento social de los nobles (LÓPEZ, 2020, p.18)

⁹⁷³ - Lázaro llega el oído a este toro y oirás gran ruido dentro dél. Yo simplemente llegué, creyendo ser así. Y como sintió que tenía la cabeza par de la piedra, afirmó recio la mano y diome una gran calabazada³ en el diablo del toro, que más de tres días me duró el dolor de la cornada, y díjome: -Necio, aprende, que el mozo del ciego un punto ha de saber más que el diablo. (LÓPEZ, 2020, p.41-42)

⁹⁷⁴ Paresciome que en aquel instante desperté de la simpleza en que, como niño, dormido estaba. Dije entre mí: «Verdad dice este, que me cumple avivar el ojo y avisar, pues solo soy, y pensar cómo me sepa valer» (LÓPEZ 2020, p.42).

despertei da simplicidade em que, como criança, dormido estava. Disse a mim mesmo: «Verdade disse este, que me fez abrir os olhos e instruir-me, pois somente sou, e pensar como me saiba valer» (LÓPEZ 2020, p.42).

Está evidente que em alguns episódios da novela picaresca ocorre momentos de violência, como se percebe na brincadeira folclórica da cabeça de touro em que participam Lazarillo e o cego. Apesar dos golpes sofridos pelo protagonista, ele se utiliza desse aspecto burlesco para provocar riso e atribuir o tom de humor à narrativa, como faziam os bufões. Sobre esse aspecto burlesco do protagonista, destaca-se que:

⁹⁷⁵O pícaro-bufão aceita seu destino e os golpes que recebe consciente de que não há nada que possa fazer para evitá-las, chegando inclusive, em certas ocasiões, ele mesmo rir da dor que padeceu. Isso é o que acontece com Lázaro de Tormes depois do episódio do nabo e da linguiça, em que o cego conta a todos que se aproximavam dele meus desastres, e percebiam uma e outra vez assim o do jarro como a do cacho de uvas, e agora do presente [...] (LÓPEZ 2020, p.20-21).

Além de mostrar a aceitação da condição social e o caráter burlesco responsável pelo humor na novela picaresca, estes episódios revelam a ironia do protagonista frente à nova ordem social da Europa Moderna, contradizendo a prosperidade econômica e social do período renascentista na Espanha, revelando a exploração das classes sociais desfavorecidas pelas classes sociais emergentes e a situação de vulnerabilidade social, representada pela fome e pelo desemprego.

Segundo Pires Neto, Rodrigues e Martins (2023), a sátira social é algo que faz parte do gênero picaresco, pois aborda a situação de uma sociedade hipócrita, egoísta e materialista, que marginaliza a figura do pícaro. Percebe-se que o narrador, apesar de dar voz ao protagonista, faz com que ele mesmo entre em contradição pela sua forma de pensar e de se comportar mediante situações em que sua honestidade e seus valores são avaliados, alcançando, assim, a genialidade da ironia.

É importante destacar que a convivência entre Lazarillo e o cego somente contribuiu para que o menino em formação de personalidade se transformasse em uma pessoa esperta, malandra, viva e sagaz, principalmente, quando algo lhe trazia um enorme interesse. Pode-se mencionar o episódio em que o cego questionava a Lazarillo sobre as linguiças, como demonstra o seguinte fragmento:

⁹⁷⁵ El pícaro-bufón acepta su destino y las palizas que recibe consciente de que no hay nada que pueda hacer para evitarlas, llegando incluso, em ciertas ocasiones, él mismo a reírse del dolor que ha padecido. Eso es lo que le sucede a Lázaro de Tormes tras el episodio del nabo y de la longaniza, en el que el ciego cuenta a todos los que se allegaban a él mis desastres, y dábales cuenta una y otra vez así de las del jarro como de la del racimo, y agora de lo presente [...] (LÓPEZ 2020, p.20-21)

⁹⁷⁶- O que é isso, Lazarillo?

- Por Ramos, bem andamos! – disse eu – Se queres me acusar de algo? Eu não venho de trazer o vinho? Alguém estava aí e para burlar faria isto.

- Não, não – disse ele -, que eu não tirei a assadeira da mão; não é possível.

(LÓPEZ 2020, p.42-43)

Na citação anterior, percebe-se que Lazarillo tinha consciência de que era impossível enganar o cego, tanto que ele usava ditos populares para desviar o foco da conversa entre eles, pois, mesmo sem enxergar, sabia que o menino estava enganando, por isso o castigou como forma educativa para não repetir mais esse comportamento.

Com respeito à religiosidade, o pícaro ironizou bastante o serviço clerical, pois Lazarillo considerava a forma como um sacerdote se dirigia à comida e à bebida um verdadeiro pecado da gula, sendo, portanto, algo contraditório ao ensinamento da Bíblia. Segundo Brito Cavalcante (2020), o pícaro fazia menção à maneira de comer dos sacerdotes, como ⁹⁷⁷“comia como lobo e bebia mais que um saudador”, às migalhas de pão que lhe davam os sacerdotes, como ⁹⁷⁸“Toma, come, triunfa que para ti é o mundo. Tem melhor vida que o Papa” (BRITO CAVALCANTE 2020, p.130).

A ironia religiosa realizada por Lazarillo não era somente direcionada aos sacerdotes, mas também aos rituais religiosos, que eram praticados pelos fiéis no interior da Igreja, pois era uma forma de negar o apego religioso e reafirmar o antropocentrismo como nova mentalidade do período moderno, como destaca o seguinte fragmento: ⁹⁷⁹“A tudo isso, o senhor meu amo estava no púlpito de joelhos, as mãos e os olhos voltados ao céu, transportado na divina essência, que o pranto e o barulho e as vozes que havia na igreja não eram para tirar-lhe de sua divina contemplação” (BRAVO 2012, p. 43).

Está constatado que Lazarillo por meio de seu comportamento e de seu discurso queria revelar à sociedade do período moderno que a sociedade clerical não podia ser digna de respeito ou ovação, pois os sacerdotes tinham comportamento duvidoso, praticavam corrupção, eram

⁹⁷⁶ - ¿Qué es esto, Lazarillo?

- ¡Lacerado de mí! – dije yo - ¿Si queréis a mí echar algo? ¿Yo no vengo de traer el vino? Alguno estaba ahí y por burlar haría esto.

- No, no – dijo él -, que yo no he dejado el asador de la mano; no es posible. (LÓPEZ 2020, p.42-43)

⁹⁷⁷ “comía como lobo y bebía más que un saludador” (BRITO CAVALCANTE 2020, p.130).

⁹⁷⁸ “Toma, come, triunfa que para ti es el mundo. Mejor vida tienes que el Papa” (BRITO CAVALCANTE 2020, p.130).

⁹⁷⁹ “A todo esto, el señor mi amo estaba en el púlpito de rodillas, las manos y los ojos puestos en el cielo, transportado en la divina esencia, que el planto y ruydo y bozes que en la iglesia avía no eran para apartalle de su divina contemplación” (BRAVO 2012, p.43).

adúlteros e menosprezavam os mais pobres no lugar de protegê-los e praticar a caridade (MORCILLO-PÉREZ, 2022).

Outra crítica relacionada com a convivência de Lazarillo com o sacerdote era os abusos sofridos pelo protagonista e a má conduta do sacerdote fora da igreja. Conforme Pires Neto, Rodrigues e Martins (2023), o abuso sofrido por Lazarillo não era só moral, mas também sexual, porque alguns trechos da obra representavam metaforicamente relações homoafetivas, como a expressão “⁹⁸⁰sapatos rasgados” e este fragmento “⁹⁸¹grande inimigo do coro e de comer no convento, perdido por andar fora, amante de negócios mundanos e visitas” (PIRES NETO, RODRIGUES e MARTINS 2023, p.15).

Por último, menciona-se que o pícaro por meio de seu discurso ironizava algumas figuras da nobreza pela sua aparência e pela defesa dos valores da época, como é o caso do Escudeiro. Na obra, Lazarillo o descrevia “⁹⁸²com razoável vestimenta, bem penteado, seu jeito e tamanho em ordem” (PIRES NETO, RODRIGUES e MARTINS 2023, p.16).

Lazarillo acreditava que o Escudeiro pudesse ser um amo que deveria não só copiar sua forma de ser, mas também os seus valores, para que pudesse alcançar uma boa vida e o reconhecimento da sociedade espanhola no período renascentista. No entanto, ao conhecer melhor sua vida e sua residência, o pícaro acabou comprovando que o Escudeiro não tinha absolutamente nada, inclusive, comida para comer.

Dessa forma, Lazarillo por meio da ironia socrática finge inocência para descobrir as verdades ocultas pela sociedade espanhola no período moderno e utiliza a burla para ridicularizar as instituições sociais, a burguesia, o clero, a hipocrisia dos grupos emergentes, a nova forma de pensar do mundo moderno, a organização do Estado Moderno, as discrepâncias sociais numa Espanha rica e poderosa e o apego material dos homens. Tudo isso é, portanto, uma forma de pensar sobre a realidade e conhecer-se como membro dessa sociedade moderna.

2.3 A atemporalidade da obra de Lazarillo de Tormes

Para os filósofos, a atemporalidade é considerada como algo eterno, imutável e a frente do seu tempo, como muitos já discutiam esse tema em suas obras na Antiguidade Clássica. Pode-se mencionar como exemplo, o filósofo Platão (2001), em sua obra *A República*, ao discutir sobre a existência de formas ou ideias que são atemporais e transcendem as realidades temporais.

⁹⁸⁰ zapatos rotos

⁹⁸¹ “gran enemigo del coro y de comer en convento, perdido por andar fuera, amicísimo de negocios seculares y visitar” (PIRES NETO, RODRIGUES e MARTINS 2023, p.15).

⁹⁸² “con razonable vestido, bien peinado, su paso y compás en orden” (PIRES NETO, RODRIGUES e MARTINS 2023, p.16).

No âmbito da Literatura, Harold Bloom (1991), crítico literário, abordava em sua obra *A Angústia da Influência: Uma Teoria da Poesia*, a relação entre os escritores e suas influências, no que se refere ao termo “angústia da influência”, no qual faz alusão à angústia sentida pelos escritores ao tentarem superar seus antecedentes no esforço de produzir obras originais e significativas. Nesse sentido, o crítico considerava os escritores que conseguiam passar por essa fase de “angústia”, tinham êxito e produziam obras que não só refletiam o seu contexto histórico, mas também repercutiam com questões universais que excediam as fronteiras temporais e se conectavam com leitores em diferentes épocas, tornando-se, assim, uma obra atemporal.

Apesar do caráter anônimo da obra de Lazarillo de Tormes, pode-se afirmar que esse autor passou por essa fase de “angústia” ao produzir uma obra que não só refletia o seu contexto social, mas também aos vindouros, pois é considerada uma obra atemporal, visto que dialoga com a sociedade contemporânea, considerando a visão de Bloom.

Por essa razão, constata-se que Lazarillo era um personagem picaresco, que representava o pensamento e o comportamento do homem no período moderno, pois, para conseguir vantagens e benefícios, era capaz de tudo para enganar, burlar regras, invejar bens materiais, usufruir dos prazeres carnavais, obter lucro, mentir para se sobressair de situações inusitadas, e até mesmo, fingir ignorância para descobrir ou alcançar a suposta verdade. Esse pícaro do Século XVI da Espanha acabou ultrapassando as barreiras do tempo para manifestar-se em outras épocas da Literatura e em diferentes países.

Os pícaros da contemporaneidade eram tão vivos, espertos e sagazes, quando queriam ou lutavam por algo, às vezes se tornavam caricatos e engraçados pela sua representação e engajamento social. Podemos citar a personagem Juliana, de *O Primo Basílio*, de Eça de Queirós, pois era uma mulher frustrada pela sua condição social e tinha inveja da beleza de sua patroa Luísa, por isso usava de suas artimanhas para apoderar-se de tudo da patroa, ameaçando-a contar suas aventuras amorosas com seu primo Jorge.

Além da personagem Juliana do Realismo Português, pode-se citar o personagem Leonardo Pataca da obra *Memórias de um Sargento de Milícias*, de Manuel Antônio Almeida pois era considerado um anti-herói pelo seu comportamento burlesco e pelas suas artimanhas para sobressair-se de situações inusitadas, tal como Lazarillo. Outro personagem do Realismo Brasileiro é o Quincas Borba de Machado de Assis, cujo personagem era um filósofo excêntrico e pícaro, porque estava envolvido em várias situações em que predominava a ironia e a burla sobre os valores e as convenções sociais da época, algo feito por Lazarillo no século XVI.

Mais adiante, na fase do pré-modernismo brasileiro, período em que o Brasil passava por mudanças sociais e culturais profundas advindas das vanguardas europeias, surge um personagem para rebelar-se contra a influência estrangeira na identidade cultural brasileira, sendo este, o Macunaíma, de Mário de Andrade. A semelhança com Lazarillo de Tormes era tanta que se mencionam algumas características, como malandro, trapaceiro, preguiçoso, astuto. Além disso, estava sempre em busca de aventuras e tesouros.

Por último, menciona-se a influência do estilo picaresco de Lazarillo no cinema brasileiro, como Zé Pequeno do filme Cidade de Deus (2002), cujo personagem era um jovem líder de uma facção criminosa, astuto, esperto e malandro, que vivia de suas artimanhas para tirar proveito de situações da favela de mesmo nome do filme. Outro personagem é João Grilo, interpretado pelo ator Matheus Nachtergaele, no filme Auto da Compadecida (2000), baseado na peça teatral de Ariano Suassuna, tinha seu estilo picaresco, burlesco e malandro, pois se envolvia em diversas situações cômicas e irônicas enquanto lutava pela sobrevivência em um ambiente doloroso.

3. CONCLUSÃO

Este trabalho abordou a ironia e os aspectos burlescos em Lazarillo de Tormes por meio de uma análise atemporal, considerando os pressupostos filosóficos da ironia socrática, para explicar as razões do protagonista valer-se do recurso irônico para questionar os valores, as normas e as convenções sociais de um período moderno na Espanha marcado pelos contrastes sociais de seu povo.

Percebe-se que o comportamento de Lazarillo mediante a nova ordem social era de oposição a todos os valores defendidos pelo Humanismo, que se contradiziam no controle político e ideológico da Igreja sobre o sistema político, econômico e cultural da Espanha no século XVI. Por meio da ironia, Lazarillo mostra-se que é muito mais esperto e sagaz que a sociedade burguesa e a Igreja, pois em nenhum momento deixou que elas o manipulassem ou fizessem dele um seguidor de seus ideais. Ao contrário, Lazarillo mostrava-se simples, ingênuo e ignorante para mostrá-los que era dotado de Conhecimento e da Verdade.

É evidente que Lazarillo por meio dos aspectos burlescos e irônicos mostrava as péssimas condições de vida das pessoas na Espanha do Século XVI, pois a obra revela a fome, o abandono familiar, o trabalho infantil, a orfandade, o desemprego e a exploração social dos pobres pelos mais ricos. Além disso, Lazarillo aponta a Igreja como uma instituição que não acolhe os mais necessitados, principalmente, aqueles que sentem fome e precisam de um lar.

Lazarillo, ainda, revela por meio da ironia e da burla os contrastes sociais e econômicos da Espanha no Século XVI. Enquanto a Espanha mostrava-se forte economicamente e politicamente por causa da exploração de suas colônias na América, havia uma parcela da população espanhola padecendo de fome, sem expectativas de trabalho ou de condições melhores de vida.

Esse comportamento burlesco e irônico de Lazarillo influencia até hoje nas produções literárias e cinematográficas, com personagens que nos lembram a astúcia, a esperteza, a malandragem e a condição social de Lazarillo, pois foram mencionados alguns personagens, dentre muitos, como Juliana de *Primo Basílio*, de Eça de Queirós, Leonardo Pataca de *Memórias de Sargento de Milícias*, de Manuel Antônio Almeida, Quincas Borba de Machado de Assis, Macunaíma de Mário de Andrade, e no cinema, João Grilo de *Auto da Compadecida* e Zé Pequeno de *Cidade de Deus*.

Para finalizar, consideramos que Lazarillo finge a ignorância para alcançar a Verdade sobre a realidade e compreender a mudança de paradigma do mundo moderno, utilizando-se, portanto, a burla e a ironia para fazer frente a uma sociedade hipócrita, opressora, individualista e materialista, o que reflete a atual sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. A. **Memórias de um sargento de milícias**. Rio de Janeiro: O Globo Editora, 1997.
- ANDRADE, M. **Macunaíma: o herói sem nenhum caráter**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1988.
- ANÓNIMO. **Lazarillo de Tormes**. Madrid: Ediciones Francisco Rico, 1987.
- ARRAES, G. **O Auto da Compadecida**. Rio de Janeiro: Globo filmes, 2000.
- ASSIS, M. **Quincas Borba**. São Paulo: Klick Editora, 2006.
- BLOOM, H. **A Angústia da influência: uma teoria da poesia**. Tradução e apresentação de Arthur Nestovski. Rio de Janeiro: Imago, 1991.
- BRAVO, A. D. **Ironía en la crítica social de Lázaro de Tormes, narrador**. Pamplona: Universidad de Navarra, 2012. Disponível em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/11254>. Acesso em 08 de março de 2023.
- BRITO CAVALCANTE, E.E. **El Lazarillo de Tormes: De la ironía a la burla**. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, vol. 23, Rio de Janeiro: UNIGRANRIO, 2020.

CAMPOY ARANDA, T. J. **Metodología de la investigación científica**. Manual para elaboración de tesis y trabajos de investigación. Asunción, PY: Marben Editora, 2018.

LÓPEZ, V. R. **Antología de la literatura burlesca del Siglo de Oro**. Volumen 5: burlas picarescas. Pamplona: Servicios de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 2022.

MORCILLO-PÉREZ, J. J. **Libros y lecturas de Fernando de Rojas en el Lazarillo de Tormes y en la Celestina**. Celestinesca, nº 26, Valencia: Universitat de Valencia, 2022. Disponível em <https://doi.org/10.7203/Celestinesca.46.24926>. Acesso em 25 de maio de 2023.

MORELLA ARRAÉZ, J.C., TOVAR, L. M. **La hermenéutica: una actividad interpretativa**. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, nº 02, Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 2006. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41070212>. Acesso em 01 de junho de 2023.

PIRES NETO, J.A.A; RODRIGUES, P.M.M; MARTINS, T.A.S. **La ironía y el humor en las distintas representaciones sociales presentes en Lazarillo de Tormes**. Revista Eletrônica do GEPPELE, vol. 11, nº 01, Fortaleza, CE: Sousa, R.C. Editorial, 2023. Disponível em <http://periodicos.ufc.br/geppele/article/view/85107>. Acesso em 25 de maio de 2023.

PLATÃO. **República**. Tradução Maria Helena da Rocha Pereira. 9ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

RIBEIRO, A. B., RAMOS, M.A. **Cidade de Deus**. Rio de Janeiro: Globo Filmes, 2002.

RISCO. *In*: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/risco/>. Acesso em: 12/06/2023.

QUEIRÓS, E. **O Primo Basílio**. Porto: Porto Editora, 2010

A PRINCESA COM ALMA DE GALINHA: A PERCEÇÃO DA ESPACIOSIDADE EM VALTER HUGO MÃE

Mariana Marinho Coutinho
Graduanda, Pesquisadora PIBIC/FAPEMA
mariana.marinho@discente.ufma.br
UFMA

Márcia Manir Miguel Feitosa
Pós-Doutora em Estudos Comparatistas
marcia.manir@ufma.br
UFMA

RESUMO: O presente trabalho se propõe à análise do conto “A princesa com alma de galinha”, de Valter Hugo Mãe, publicado na obra *Contos de Cães e Maus Lobos* (2015), à luz do fenômeno do espaço e da geograficidade no contexto da Novíssima literatura portuguesa contemporânea. Objetiva-se estabelecer a relação entre representação literária e espaço geográfico, com foco sobre a Espaciosidade proposta pelo renomado geógrafo chinês Yi-fu Tuan a fim de obter uma leitura do espaço através da liberdade. Assim, o trabalho se faz relevante uma vez que suscita a discussão acerca da dualidade espaço e lugar e por revelar visões subjetivas sobre o mundo experienciado. Desta forma, este trabalho prima não apenas por reconhecer os conceitos de espaço e lugar na obra a fim de traçar a noção de espaço fundamentada na percepção social e experiência subjetiva, como ainda estabelecer a relação entre representação literária e geograficidade, inerentes à Novíssima literatura portuguesa contemporânea. A metodologia fundamenta-se na revisão bibliográfica em que serão trazidas à tona fontes teóricas de consulta em Bachelard (2009), Tuan (2013) e Dardel (2011). Conclui-se que, a partir da espacuosidade, se faz possível o entendimento do espaço como recurso que produz liberdade, e, em Mãe, essa liberdade destaca a inclusão, visto que o indivíduo pode ser livre para ser e fazer o que lhe apraz.

Palavras-chave: Espaço; Lugar; Valter Hugo Mãe; Espaciosidade.

1. INTRODUÇÃO

Na esfera da teoria da percepção da paisagem, é possível identificar trabalhos que tratam do elemento espaço e suas implicações na literatura. Contudo, a relação entre o espaço geográfico e a representação literária apenas há bem pouco tempo tem despertado o interesse de pesquisadores. Tendo em vista tal relação, desenvolvida por renomados teóricos da Geografia Humanista Cultural, este trabalho busca descobrir novas possibilidades de leitura da paisagem no texto literário, em especial, na obra de Mãe (2015).

Valter Hugo Mãe (Valter Hugo Lemos) é escritor, artista plástico e vencedor, em 2007, do Prêmio Literário José Saramago. Publicou inúmeras obras literárias com destaque para os romances: *O Remorso de Baltazar Serapião* (2006), *O Apocalipse dos Trabalhadores* (2008), *A Máquina de fazer Espanhóis* (2010), *A desumanização* (2013), entre outros. Escreveu, ainda, livros de poesia, livros para o público infantil e o livro de Contos: *Contos de Cães e Maus*

Lobos, sendo este o primeiro livro de contos do autor e, embora sejam dirigidas ao público infantojuvenil, as onze narrativas curtas do livro podem ser lidas por leitores de todas as idades.

Do ponto de vista de Gabriela Silva, "a novíssima literatura portuguesa abrange novas formas narrativas e também um novo discurso de identidade já enunciado e consolidado na história da literatura portuguesa e mundial" (SILVA, 2016, p. 10). Diante disso, observa-se que as narrativas de Valter Hugo Mãe fazem parte do rol de um tipo de romance português, pois exploram temas de caráter universal. A autora também ressalta que:

Essa desnacionalização que acontece na literatura contemporânea portuguesa, deixando de lado um romance autenticamente centrado sobre os temas nacionais e que demarcavam uma cultura e uma literatura voltada sobre si mesma oferece ao homem português, esse novo sujeito que se abre ao mundo e se torna cosmopolita, uma nova configuração ideológica. O afastamento dessa história de um passado, quer distante, quer próximo e a expansão do horizonte dessa literatura demonstram esse sujeito que agora se dispõe a expandir-se identitariamente, percebendo também questões de alteridade e afastando-se do que as fronteiras territoriais e culturais impõem às sociedades e que de maneira singular se manifesta nas suas produções artísticas (Silva, 2016, p. 8).

Assim, no contexto da Novíssima literatura portuguesa contemporânea, a partir do conceito de "espaciosidade" cunhado por Tuan e à luz do fenômeno do espaço, o presente trabalho propõe a observação de uma subjetividade que une o sujeito, o mundo e a linguagem em relação ao objeto visualizado, tomando para análise o conto de Mãe - "A princesa com alma de galinha" -, publicado na obra *Contos de Cães e Maus Lobos* (2015).

Além de desenvolver uma reflexão sobre a relação literatura e paisagem, a partir de fundamentação teórico-crítica que aborda a paisagem como construção cultural capaz de expressar a relação entre sujeito, espaço e leitura. As espacialidades e geograficidades trazem a presença dos espaços na narrativa literária produzidos através de subjetividades, não apenas como cenários. Este entendimento abre possibilidades de leitura da Literatura, assim como amplia o sentido do geográfico.

2. RELAÇÕES COM O ESPAÇO

Dardel (1952) foi quem trouxe de forma categórica e sistemática o pensamento fenomenológico à Geografia. Em seu livro *O Homem e a Terra: natureza da realidade geográfica* (1952), o autor propõe a concepção de geograficidade, que reflete a relação Homem-Terra e que diz respeito aos elos de intimidade que o homem estabelece com o meio, transportando para o campo de interesse do geógrafo a afetividade, os sentimentos e a emoção. As obras literárias são também formas de transporte para outros mundos, para a construção de

novas experiências, outras viagens. E estas viagens produzem diferentes representações do espaço, o que pode ser muito bem explorado junto à geografia.

Já o geógrafo chinês Yi-Fu Tuan aborda os conceitos de espaço e lugar através da temática da Geografia Humanista. Podemos depreender que a perspectiva utilizada por Tuan (1983) traçou o caráter humanista da Geografia e sua proximidade com as ciências sociais e demais ciências humanas, tendo em vista que a Geografia Humanista busca aprofundar-se na compreensão do homem e suas condições (Tuan, 1983).

Na introdução da obra do geógrafo intitulada *Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência* (1957), encontramos a seguinte sentença: “O lugar é segurança e o espaço é liberdade: estamos ligados ao primeiro e desejamos o outro” (Tuan, 2013, p. 3). A partir disso, podemos ver enunciada a ligação do lugar à experiência direta, à identidade e à associação do espaço à sensação e à imaginação, já que este é mais abstrato do que o lugar. Tuan ainda ressalta:

O lugar tem conotação de segurança, cuidado, e estabelece significados, assim como um sentido um tanto negativo de hábitos aceitos, rotina, e manutenção do status quo. Espaço significa o desconhecido e o futuro, liberdade e vulnerabilidade. Todos valorizamos a liberdade – e as possibilidades do futuro – e ainda ser aberto é ser exposto, não apenas às influências novas e bem-vindas, mas também às ameaças e ao perigo (Tuan, 1985b, p. 23).

A perspectiva humanista analisa o espaço a partir do estudo das sensações e ideias espaciais baseadas na experiência. O espaço é entendido como abstração da qual o sujeito é o centro. Ao passo que conhecemos melhor e colocamos valor em um espaço, ele se transforma em lugar: “Quando o espaço nos é inteiramente familiar, torna-se lugar” (TUAN, 2013 p.83).

Os dois fundamentos são frutos da experiência: o lugar de uma experiência mais direta, captada pelos sentidos, provida de significação; o espaço de uma experiência colocada no cerne da imaginação, da liberdade. O lugar está ligado às sensações de segurança, bem-estar, intimidade, mas também de limitação. O espaço efetua a sensação de liberdade, amplitude, infinitude, no entanto provoca insegurança. O indivíduo está constantemente no ir e vir do lugar para o espaço e vice-versa. Ainda de acordo com o geógrafo:

‘Espaço’ é abstrato do que ‘lugar’. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor [...] As ideias de ‘espaço’ e ‘lugar’ não podem ser definidas uma sem a outra. A partir da segurança e estabilidade do lugar estamos cientes da amplitude, da liberdade e da ameaça do espaço. E vice-versa. Além disso, se pensamos no espaço como algo que permite movimento, então lugar é pausa; cada pausa no movimento torna possível que localização se transforme em lugar” (Tuan, 2013, p. 6)

Ao pensar o espaço, Tuan (2013) suscita a relação do homem com a natureza, levando em consideração a percepção e a experiência intersubjetiva. Tal compreensão envolve experiências através das quais damos sentido ao espaço, seja através da percepção visual, auditiva, tato ou mesmo do pensamento. Tuan (2013) escreve ainda que a compreensão do espaço está ligada à cultura, e que o modo de o ver está associado ao olhar que cada grupo ou indivíduo tem do mesmo.

É a partir do aspecto intersubjetivo que Tuan (2013) levanta uma reflexão de grande relevância para este trabalho: a noção de espacialidade. Além deste, o conceito de apinhamento também é abordado por Tuan e, uma vez que se trabalha com a espacialidade, trazer à tona a noção de apinhamento se faz necessário também. A liberdade e o movimento estão associados ao espaço. Em Tuan (1983), só podemos falar de espaço se juntamente falarmos de experiência, de espaço vivido. A espacialidade pode ser compreendida como expansão da experiência, das possibilidades de compreensão da realidade a partir dos diversos espaços. Tuan (1983, p. 59) escreve que:

Espacialidade está intimamente associada com a sensação de estar livre. Liberdade implica espaço, significa ter poder e espaço suficiente em que atuar. Estar livre tem diversos níveis de significados. O fundamental é a capacidade para transcender a condição presente, e a forma mais simples em que esta transcendência se manifesta é o poder básico de locomover-se.

Desta forma, a espacialidade está ligada à sensação de liberdade, no entanto sem ser necessariamente um espaço amplo. É uma impressão que implica subjetividade. Tuan (1983) comenta que o apinhamento é fruto, especialmente, da relação com outras pessoas. Há possibilidade de sentirmos apinhamento com o excesso de coisas, mas é muito mais provável que o sintamos quando há pessoas por perto, “invadindo” nossa privacidade e nossa solidão.

3. A ESPACIOSIDADE PRESENTE NO CONTO

Sendo cerne de análise de vários autores, a “geografia literária” tende a refletir um sujeito que se encontra em equilíbrio com seu ambiente. Com esta visão, podemos compreender, subjetivamente, a leitura de uma obra literária, entendida por cada leitor de acordo com os saberes experienciados que traz consigo. A compreensão do lugar e a tentativa da “materialização” fictícia, no decorrer da leitura de uma obra literária, ocorrem devido ao fato de as cenas da literatura retratarem o vivido pelas pessoas. No que tange à materialização fictícia, Luís Oliveira Freitas tece que:

[...] quando o artista constrói o espaço ficcional, não tem como principal preocupação a recuperação de todas as formas físicas que compõem aquele mundo retratado, antes retira de seu entorno alguns elementos materiais importantes, para, assim, reinventar a realidade, ou seja, compor algo novo e de caráter estético. Ao proceder dessa forma, o autor ultrapassa a mera aparência da natureza e revela aspectos e traços essenciais da vida humana e social (Freitas, 2017, p. 13).

Levando o que foi exposto em consideração, trataremos de agora em diante de analisar alguns pontos no conto que evidenciam a noção de espacialidade presente na obra. O conto a ser analisado é intitulado “A princesa com alma de galinha” (2015) e conta história de uma princesa que foge às convenções, o que logo causa estranheza. Esta princesa tem sonho de ser enfermeira, pois gostava de cuidar de órfãos, dos pobres e dos doentes do reino.

Considerada louca por querer ter uma profissão e por não ter um comportamento digno da sua posição (andava sempre suja e desalinhada), é repreendida pelo rei. A menina justificava querer ver todas as pessoas saudáveis e contentes. O povo, submisso, concordava com o rei, estranhando uma princesa que não achavam capaz de governar. Imposta à sua função de princesa, a personagem estava muito triste e, ansiando o contato com o mundo fora do palácio, sai um dia, disfarçada, para cuidar dos animais, mas é apanhada em flagrante. Por isso o Rei ameaça colocá-la no colégio interno, onde a sua educação seria rigorosa. No entanto, a princesa traz consigo um ninho abandonado com sete ovos e o coloca em seu quarto debaixo de um candeeiro. A princesa passou a vigiar a evolução dos sete ovos, preparando os passarinhos para o voo da liberdade. Quando os ovos eclodiram, a princesa se alegrou, pois teve a certeza de que eles iriam saber voar. No entanto, durante a festa de aniversário do rei, por descuido das criadas reais, os pássaros escapam do quarto e, durante a apresentação aos súditos, na varanda do paço, voam até junto da princesa e pousam em seus ombros, enquanto a futura rainha discursava na varanda aos súditos. Após um discurso belíssimo feito pela princesa, o conto se encerra.

3.1 Vila/Terra (espaço fora do Palácio) X Palácio (lugar onde vivia)

A personagem da princesa tinha um estilo de vida que não a satisfazia. Morava no palácio, dispunha de serviçais e havia muito conforto no seu dia a dia. No entanto, por não gostar desta vida de realeza, o que a aprazia era ir à vila e brincar com os animais. Neste trecho que narra como a princesa ficava ao voltar para o palácio, após seus passeios na vila, percebe-se tal situação: “Publicavam-se fotografias das suas unhas com terra, das bainhas das saias descosidas, até das pegadas de terra que deixava no chão lustrado do palácio” (Mãe, 2015, s.p). O trecho pode ser analisado sob a perspectiva da dualidade Espaço aberto X Espaço fechado, cunhada por Tuan dentro da noção de espacialidade, onde o autor explica:

No espaço aberto, uma pessoa pode chegar a ter um sentido profundo de lugar; e na solidão de um lugar protegido a vastidão do espaço exterior adquire uma presença obsessiva. Um indivíduo sadio aceita restrição e liberdade, a limitação do lugar e a amplidão do espaço (Tuan, 1977, p. 61).

A partir do exposto, percebe-se a Vila como espaço aberto, por conta de sua maior vastidão geográfica, diferente do Palácio que, por ser um lugar mais limitado, pode ser tido como espaço fechado. No entanto, as noções meramente geográficas não contemplam as impressões da personagem em questão, uma vez que é no espaço aberto onde a princesa se divertia, sentia prazer, se sentia completa e até mesmo tinha como ideia de casa, ou seja, como lugar.

Neste ponto de vista, tendo associado diretamente o espaço da casa aos estudos da poética e da psicanálise, Bachelard sustenta que “a casa natal está fisicamente inscrita em nós” (Bachelard, 1978, p. 206), visto as diversas funções de habitar. Observa-se que o próprio título do conto faz menção ao livro como uma espécie de casa. Dessa forma, a imaginação cria conexões entre o que foi vivido pelo ser humano e o ambiente ao seu redor, podendo criar imagens ficcionais que conectam o ser humano ficcional com o que é realmente vivenciado.

Já o Palácio, tido como espaço fechado, se levarmos em conta a subjetividade da personagem, não traz a experiência do lar, de casa, apenas seria para a princesa um espaço no qual se sentia presa e não obtinha liberdade que tanto almejava. Neste espaço, se sentia enclausurada e ansiava por estar fora dele. Por este ângulo, Alves (2013, p.184) escreve que, “quando um poeta descreve as paisagens que lhe importam, é comum que se destaquem as paisagens da terra natal”. Assim, podemos entender que as paisagens que importavam à princesa, e que lhe traziam a sensação de bem-estar, eram as ligadas com a vida fora do palácio, devido às relações [subjetivas] com aquele espaço.

3.2 Função de prestígio a ocupar no Reino

Neste ponto, nota-se mais uma explicação da relação com o espaço que a espaciosidade traz; a noção de um espaço a ser ocupado socialmente, seja ele de prestígio ou não. Os trechos abaixo evidenciam o fato de a princesa, mesmo a contragosto, ter que ocupar sua função da realeza:

O rei era sábio, equilibrado, muito justo. A sua preocupação era uma ciência política madura. Dependiam os cidadãos, de modo rigoroso e completo, da maneira culta como ele até então gerira os patrimônios e os humores, as esperanças e as colheitas árduas de cada ano (Mãe, 2015, s.p).

Saberia bordar até tapetes. Poderia, por graça, conservar alguns para pôr nas paredes como arte régia. Para o povo era valioso que os nobres revelassem alguma sensibilidade artística. O colégio interno faria dela uma princesa profundamente sensível e rapidamente todos esqueceriam os episódios vergonhosos e lamentáveis que se andavam a verificar (Mãe, 2015, s.p).

Segundo Tuan (1977, p.66), o espaço é um recurso que produz riqueza e poder quando adequadamente explorado. É mundialmente um símbolo de prestígio. O “homem importante” ocupa e tem acesso a mais espaço do que os menos importantes. Diante disso, percebe-se a pressão social e familiar que a princesa sofria para ocupar um lugar de prestígio. Nos trechos citados acima, fica claro que importava mais ao pai o que as pessoas do reino pensariam soare sua filha, do que como sua ela se sentia em relação a tal obrigação.

3.3 Falta de liberdade no espaço social: a privação de exercer a profissão que almejava

O fato de a princesa não ter o direito de exercer a profissão que tanto queria - enfermagem- fica evidenciado no trecho a seguir:

E o povo comentava: a princesa é burra. A princesa é burra. E diziam: acudam-nos, vai deixar este reino de rastos, vamos todos passar fome porque a princesa gasta os dias a pensar em ter um emprego normal. Os empregos normais não são bons para as pessoas que não são normais. Toda a gente comentava. As princesas são anormais. (Mãe, 2015, s.p)

O fragmento remete à noção de apinhamento que, como já explanado aqui, é a contrapartida da espaciosidade. O fenômeno do apinhamento não se dá apenas através de pessoas que limitam nosso espaço, mas também situações de diversas naturezas que levam a este fim. A respeito disso, Tuan tece que “A falta de oportunidade na esfera econômica e de liberdade na esfera social fazem o mundo dos isolados povoados rurais parecer estreito e limitado” (Tuan, 2013, p. 69). A princesa se sentia apinhada, uma vez que era julgada tanto pelo pai, como pelo povo do reino e, por isso, teria de seguir seu papel como futura rainha.

Por este ângulo, o conhecimento da paisagem suscita a análise da sua representação, percepção e vivência não somente no que concerne ao espaço da ação, mas sobretudo no que se relaciona ao espaço desconhecido, em que se realiza a “práxis social”. Desta maneira a paisagem torna-se uma estrutura resultante da interação histórico-cultural. Neste mesmo sentido, temos Suzuki (2011, p. 97), escrevendo que:

[...] a paisagem é então isso que é representado, com forte marca do que está no campo do visível, mas, também, marcada pela relação com a sociedade que a produziu. Assim, a noção de paisagem passa a incorporar, também, a sua gênese, ou seja, o desvendamento dos processos que a originaram. São as paisagens sucessivas que permitirão ler os tempos de que se compõe o espaço. Nestes termos, por mais que

paisagem não se confunda com espaço, incorpora a necessidade de leitura da ação humana que a produziu tal qual este.

3.4 A espacialidade por meio das pessoas

A personagem supracitada se sentia verdadeiramente livre quando estava próxima das pessoas e dos animais da vila, por isso, quando se viu sendo obrigada a ir para um colégio interno, explanou seus sentimentos, como mostra o seguinte trecho:

E ela disse: pai, posso aprender duas vezes mais filosofia antiga e duas vezes mais matemáticas, juro que nado todos os dias e me lavo, penteio, falo baixinho, sou educada, eu prometo que bordo e sorrio, mas, por favor, não me tire daqui. Ainda que não possa ver as pessoas todas, sinto que estou no meio delas e, ainda que não possa ver os animais, sinto que estou no meio deles (Mãe, 2015, s.p.).

A forma como a princesa expôs seus sentimentos em relação às pessoas que visitava fora do palácio mostra como não se sentia apinhada, presa ou sufocada perante elas, mas era com quem se sentia se livre e honestamente feliz. De acordo com Tuan (2013, p.78), as pessoas nos restringem, mas também podem ampliar nosso mundo. O coração e a mente se expandem na presença daqueles que amamos.

4. CONCLUSÃO

Consideramos que tais conceitos cunhados por Tuan e citados durante a explanação deste trabalho trazem o espaço não somente para o nível da experiência direta, mas também para o campo das emoções e da percepção, ou seja, traz à tona impressões subjetivas do espaço experienciado. O autor levanta a discussão que vivemos em um movimento dual entre espaço e lugar e precisamos de ambos – sempre relacionando lugar ao fechado, limitado, aconchegante e dotado de valores e o espaço como liberdade, extensão e vastidão.

Ao se refletir sobre a noção de espaço, sobretudo da espacialidade, se faz possível o entendimento da linguagem poética enquanto experiência de visualidade. Desta maneira, conclui-se que, a partir da espacialidade, se faz possível o entendimento do espaço como recurso que produz liberdade, e, em Valter Hugo Mãe, essa liberdade destaca a subjetividade, visto que o indivíduo pode ser livre para ser e fazer o que lhe apraz.

A liberdade em Mãe constrói lugares, visto que abrange memórias e carrega percepções e sensações através da experiência dos sentidos, onde se encontram a geograficidade e a subjetividade. A obra *Contos de Cães e Maus lobos* é uma importantíssima obra do séc. XXI, que trata de temas universais e que traz grande proveito às análises à luz da teoria da percepção da paisagem.

REFERÊNCIAS

- Alves, I. Em torno da paisagem: literatura e geografia em diálogo interdisciplinar. *Revista Da Anpoll*, 1(35), 181–202. 2013.
- DARDEL, Éric. *O Homem e a Terra: natureza da realidade geográfica*. (Trad. Werther Holzer). São Paulo: Perspectiva, 2011. 159p.
- FREITAS, Luís Oliveira. *Figuração da paisagem: percepção da geograficidade em Vidas secas e Os flagelados do vento leste*. Dissertação de Mestrado em Letras. São Luís-MA: Universidade Federal do Maranhão, 2017.
- MÃE, V. H. *Contos de Cães e Maus Lobos*. Porto: Porto Editora, 2015.
- SILVA, Gabriela. A novíssima literatura portuguesa: novas identidades de escrita. *Revista Desassossego*, v. 8, n.16, p. 6-21, 2016.
- SILVEIRA, Ingrid Teixeira da. *Entre Cães e maus lobos, a literatura de Valter Hugo Mãe, no Ensino Médio*. Novo Hamburgo: Feevale, 2019. Dissertação de Mestrado, 103, p.
- SUZUKI, Júlio César. Espaço na crônica de Mário de Andrade – O Turista Aprendiz. *Geograficidade*, v.1, n.1, Inverno, Niterói: UFF, 2011, p. 87-98. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geograficidade/article/view/12810/pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.
- TUAN, Y. F. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. Tradução: Livia de Oliveira. - São Paulo: DIFEL, 2013.

**A RIVALIDADE E O DESEJO MIMÉTICO EM "LEONOR DE MENDONÇA":
ANÁLISE SOB AS PERSPECTIVAS DA TEORIA MIMÉTICA DE RENÉ
GIRARD.⁹⁸³**

Raissa Isabella Pereira da Silva
Graduanda em Letras Inglês
raissa.ips@discente.ufma.br
UFMA

RESUMO: No presente trabalho vamos analisar o conflito que ocorre dentro da peça Leonor de Mendonça do autor maranhense Gonçalves Dias (1846), tendo como ponto de partida a teoria mimética de René Girard (2002), que se evidencia na trama da tragédia romântica marcada pelo desejo e pela rivalidade. Nosso objetivo é, inicialmente, discorrer sobre pontos da teoria mimética para, em seguida, explicar as relações entre os personagens da peça à luz da mencionada teoria. A relevância da nossa análise está pautada na observação da reprodução social do desejo mimético e da rivalidade mimética, e de como a teoria está inserida no conflito da obra. O suporte teórico foi fundamentado nos estudos do supracitado teórico, o crítico literário e criador da teoria usada neste estudo, René Noël Théophile Girard. Referente às características miméticas relacionadas à Leonor de Mendonça, encontra-se a rivalidade mimética, entre os personagens Duque e o Alcoforado, que se sucedeu através do desejo de Alcoforado pela Duquesa Leonor. A ideia norteadora do Teatro da Inveja é a ideia do desejo mimético que, para Girard, surge quando o suposto objeto também é desejado por outros, logo, o desejo é imitativo. Outras características miméticas também, como o sacrifício contestável de Leonor como bode expiatório decorrente da rivalidade de seu marido, Duque Jaime, com o pretendente da Duquesa Leonor, bem como o desejo entre a Duquesa Leonor e Alcoforado evidenciam outra importante noção girardiana: a crise do degree.

Palavras-chave: René Girard; Leonor de Mendonça; Desejo mimético; Bode expiatório.

1. INTRODUÇÃO

Antônio Gonçalves Dias, além de poeta, foi professor, jornalista e teatrólogo brasileiro. É referenciado principalmente por encabeçar a escola literária do Romantismo no Brasil e ser um poeta maranhense de grande renome, sendo conhecido nacional e internacionalmente.

Dentre as obras de cunho teatral que totalizam quatro peças, a presente obra, *Leonor de Mendonça*, mais aclamada pela crítica e mais conhecida, não tão notavelmente, como seus poemas.

A peça é, em síntese, uma releitura de da tragédia *Otelo*, de Shakespeare, com o pseudo triângulo amoroso e acusação arbitrária de traição. *Leonor de Mendonça* tem a presença da tragédia de costumes, que apresenta uma abordagem crítica-social de costumes, comportamentos, pensamentos e/ou morais da época, o que levou a obra a ser censurada em 1846. Na obra, Gonçalves Dias aborda assuntos que dizem respeito ao papel da mulher na

⁹⁸³ Trabalho apresentado ao evento XVII Encontro Humanístico da UFMA.

sociedade, à submissão e à subordinação ao sexo masculino, questionando, dessa forma, os costumes sociais da época. Época que se estende desde o século XVI, quando se desenrola a história da tragédia, até o século XIX, quando Gonçalves Dias produziu a peça e a publicou.

Dito isto, o presente estudo visa abordar os estudos teóricos de René Girard sobre a teoria mimética que podemos encontrar na peça, abordando os mecanismos dessa teoria - o desejo, rivalidade, *degree* e bode expiatório - com a trama da tragédia romântica *Leonor de Mendonça*.

René Noel Girard (1923-2015) foi um pensador interdisciplinar francês que contribuiu para diversos campos como Filosofia, Filologia, Antropologia, História, Literatura, Teologia, etc. Girard é conhecido por desenvolver a *teoria mimética*, uma teoria de cunho social, que traz contribuições significativas no campo dos estudos sociais e culturais, dialogando diretamente com comportamentos humanos relacionados ao desejo que, segundo Girard (2009), os desejos são imitados dos outros, o que pode ocasionar rivalidades e conflitos sociais, devido o compartilhamento do mesmo objeto de desejo, gerando competição entre os mediadores. Para isso, surge o bode expiatório, um dos mecanismos mais conhecidos dentre os estudos de Girard (2004), definido como um escape da violência gerada pela rivalidade, no qual as sociedades encontram alguém para culpar e sacrificar, a fim de aliviar as tensões e restaurar a ordem social.

De acordo com Girard (2009), essa teoria, que analisa os desejos e suas consequências, sustenta que os desejos são imitados de outros, o que pode resultar em rivalidades e conflitos sociais, uma vez que há a partilha do mesmo objeto de desejo, resultando em competição entre os mediadores (5).

Os temas centrais da presente análise, o desejo e a rivalidade, são para evidenciar o processo que levou ao mecanismo do bode expiatório que é, inegavelmente, mais ressaltado na peça de Gonçalves Dias (1846), referente ao condenamento arbitrário que levou à morte de Leonor de Mendonça.

2. RESUMO DE LEONOR DE MENDONÇA

Leonor de Mendonça é uma releitura confessa do clássico *Otelo*, de Shakespeare, pois, que tem-se o pseudo triângulo amoroso, com uma pseudo traição, que não se tem a compreensão da traição, enquanto temos um personagem que alega ter sido traído, assim como no clássico brasileiro *Dom Casmurro*, de Machado de Assis. Em *Otelo*, igualmente, a mulher, Desdêmona⁹⁸⁴, foi morta por *Otelo* sob acusação de tê-lo traído. A diferenciação entre as obras

⁹⁸⁴ Personagem da tragédia *Otelo*, sendo a sua mulher, a quem *Otelo* matou por causa de intriga.

se dá na reviravolta que ocorre em *Otelo*, na qual ele descobre que *Desdêmona* era, realmente, inocente. Enquanto em *Leonor de Mendonça*, todos são convencidos da inocência da Duquesa, menos o duque Jaime, que mata-a mesmo assim.

Os personagens centrais da peça são: Leonor de Mendonça, a duquesa de Bragança, uma mulher submissa, sensível, leal e normalmente caracterizada como uma mulher santa e compreensível; duque Jaime que é um nobre infeliz, desconfiado, explosivo, com excessos de cólera, supersticioso, desconfiado e, ainda, em variados trechos ele se mostra convicto de seu desequilíbrio emocional:

O DUQUE — Bem o vejo. Desastrado que eu sou! Mas vós que tanto tempo há me conheceis, por que vos não rides dos meus arrebatamentos, das minhas desconfianças, dos meus acessos de cólera? Por que vos não rides, senhora?

A DUQUESA — Não posso.

O DUQUE (Sentando-se.) — Já compreendeis a razão por que vos não desejo comigo? É porque mais que nunca os meus ataques multiplicam-se, acabrunham-me, perseguem-me e contudo já os não devíeis temer; não vos devíeis atemorizar quando vos não compadecêsseis de mim. (1, P. 31)

No trecho citado acima, também podemos reafirmar algumas das características da duquesa, anteriormente mencionadas, como lealdade, compreensão e submissão ao duque.

Antônio Alcoforado é um jovem forte, corajoso, simples, sendo constantemente aclamado por sua coragem e nobreza de coração e espírito. Apesar de Alcoforado ser um homem simples, que não faz parte da nobreza, nutre um sentimento amoroso por Leonor. Paula é camareira da Duquesa, estando intimamente ligada a Leonor e Alcoforado, sendo a principal causa pela aproximação dos dois. Paula, assim como outros personagens, reconhece a duquesa como uma mulher santa, por suas boas características e adjetivos, assim como Alcoforado, por isso, sem intenções ruins, acaba participando de toda a trama, sendo uma principal aliada na proximidade dos dois.

Os demais personagens que compõem a peça são Fernão Velho, o conselheiro do duque Jaime; Velho Alcoforado, Manoel Alcoforado, Laura, sendo, respectivamente, o pai e os irmãos de Antônio Alcoforado; ainda há pajens, servos, homens armados e o Lopo Garcia, um líder religioso.

O duque Jaime era nobre e desgraçado, pois queria tornar-se padre, mas por obrigação familiar e social acabou casando-se com Leonor. A Duquesa também se casou sem amor, considerando que as mulheres eram arranjadas aos seus maridos, não designando outra vida a não ser a vida para o casamento e marido.

A peça inicia mostrando Paula como uma cúmplice de Alcoforado, não evidenciando o motivo. Paula fala a Leonor que estava com sua fita e Alcoforado a pegou, deixando Leonor aflita por tal ato. Paula mostra não gostar do duque Jaime, por seu jeito, Leonor, apesar de tentar defender o marido, também assume temê-lo e seus excessos de cólera:

A DUQUESA — Pobre homem! / PAULA — Pobre! Bem terrível que é ele.

A DUQUESA — Terrível por quê? Não sabes tu que o duque tem alma grande e coração generoso?

PAULA — Generoso e grande quanto quiserdes; o que todavia não obsta a que eu em sentindo os seus passos me não deseje a cinquenta braças pela terra dentro, ou a cinquenta légua distante dele. [...] Jesus! Eu bem sei que ele é vosso marido; porém, devo eu por isso faltar à verdade... Meu Deus? Parece que nunca sentistes calar-vos pelos ossos uma sensação de frio quando ele firma sobre um rosto qualquer aqueles olhos negros e sombrios, que parecem querer virar a gente de dentro para fora.

A DUQUESA — Cala-te (Mais baixo.) Eu mesma, Paula, eu mesma, quando adivinho, não me é preciso ver, quando adivinho que meu marido me encara fixamente, sinto o sangue arder-me nas faces e perturbo-me toda como se fosse criminosa; e todavia não tenho um pensamento, nem sequer um pensamento de que me deva acusar.

PAULA — Vede! Até vós mesma...

A DUQUESA — Não posso escutá-lo sem estar em contínuo sobressalto; mesmo quando ele me fala eu temo a explosão da sua cólera. A sua cólera terrível! Eu a temo!... E contudo, para que o amasse bem pouco lhe seria preciso... ele não o quer. (1, P. 15).

Alcoforado surge se mostrando prestativo, no entanto, apresentando uma certa melancolia que comove Leonor. Tal cena, mostra e complementa as características anteriormente citadas, características sempre “boas”, notavelmente sem má intenção de sua parte. A duquesa se compadece de Alcoforado que, com aparência de tristeza, lhe diz coisas melancólicas enquanto se joga aos seus pés, se mostrando devoto de Leonor que, quando notificada da partida do jovem para lutar na África, resolve dar uma fita para ele, como uma forma de lembrança.

Outrora, Alcoforado salva Leonor de ser atacada por um javali enquanto participava de uma caçada na qual foi convidada pelo duque Jaime. O jovem se atira contra o javali, arriscando a própria vida para salvar a duquesa. Este acontecimento faz parte do espaço diegético da peça que, embora não esteja diretamente presente na peça, é apresentada por meio dos personagens que a narram.

Devido ao ocorrido, Leonor fica sempre apreensiva com a necessidade de agradecê-lo e recompensá-lo, pois se sente endividada por Alcoforado tê-la salvado a vida. Com isto,

Alcoforado, com o intuito de falar diretamente sobre os seus sentimentos à duquesa, pede, sob a forma de saldar a dívida que ela sentia haver, que a duquesa encontre-o a sós, onde ninguém possa interrompê-los, nem ouvi-los. Leonor, mesmo sentindo-se imprudente, aceita a proposta por gratidão ao jovem. Para dar notícias do que foi acordado entre eles, Alcoforado envia uma carta endereçada à Paula, avisando que meia-noite estaria na janela da duquesa.

Duque Jaime, por sua vez, é avisado de antemão sobre o fato. Fernão Velho, conselheiro e confidente do duque, conta-lhe que um pajem viu Alcoforado aos pés da duquesa, com sua fita e que, ainda, abriu a carta de Paula que informava que Alcoforado iria ao quarto da duquesa à noite, o que deixa duque Jaime possesso de raiva, desejando ir ao quarto na hora planejada para matar ambos os dois.

Chegada a hora do encontro, Paula vai à janela se certificar se Alcoforado ainda não chegou, rapidamente vê lampejos de armas entre as árvores, entretanto, não se atentou e julgou ter sido engano. A duquesa, enquanto espera Alcoforado, reflete sobre o encontro marcado entre os dois onde, por meio de suas reflexões, pode-se perceber a ausência de malícia por parte da duquesa.

Quando Alcoforado chega, adentra a janela bruscamente, assustando a duquesa que estava, aparentemente, desconfiada e insegura. Assim como Alcoforado, que está preocupado devido aos seus pressentimentos de que algo ruim vai acontecer. Esses pressentimentos vão sendo encontrados por diversas vezes ao longo da tragédia, assim como também pode-se notar no personagem de D. Jaime, em que se mostra um personagem supersticioso, que sente, constantemente, pressentimentos de morte e tragédia.

No quarto de Leonor, Alcoforado se declara abertamente à duquesa, entoando verdadeiros louvores de amor, enquanto Leonor replica declarando que também o ama, mas como um irmão. Leonor ouve pessoas chegando, enquanto o duque Jaime bate à porta de seu quarto, Leonor esconde Alcoforado. Ao adentrar o quarto, o duque ordena a todos que procurem Alcoforado, enquanto isso, acusa Leonor de tê-lo traído. Assim, o duque Jaime declara que Leonor deve morrer, com o pretexto de que ele foi traído. Alcoforado, para defender sua amada, sai de detrás do móvel e vai até diante do duque Jaime para lutar por ela, no entanto, Leonor o lembrou que o fez prometer não usar sua espada contra o duque Jaime, então restou a Alcoforado defendê-la apenas com palavras, sempre exaltando a inocência da Duquesa.

Ainda assim, duque Jaime não retrocedeu sua decisão, fazendo Leonor culpada diante de todos, até diante de um sacerdote que, após ouvir Leonor e testemunhas, compreendeu que Leonor não cometeu a traição carnal. Visto que o duque Jaime não foi convencido da inocência

de Leonor, Lopo Garcia, o sacerdote do duque, tenta conformar Leonor de sua morte injusta, no entanto, Leonor declara que não devia morrer, pois a sua morte seria a assunção de uma traição que ela não cometeu.

2.1 Sobre o autor: Gonçalves Dias

O autor, Gonçalves Dias, nasceu em 10 de agosto de 1823 em Caxias, no Maranhão. Filho de João Manuel Gonçalves Dias, um comerciante português e de Vicência Ferreira.

Gonçalves Dias foi exilado em Portugal devido ao seu envolvimento em protestos a favor da independência do Brasil. Na Europa, se matriculou em Direito na Universidade de Coimbra. Foi durante seu exílio que floresceu muitas de suas obras, incluindo a mais famosa obra de Gonçalves Dias, os versos nacionalistas e saudosistas, que exaltam sua terra natal: a *Canção do exílio* (1843).

Em 1845, após terminar seu curso de Direito, Gonçalves Dias retornou ao Maranhão, onde conhece Ana Amélia, que seria sua paixão não concebida e a quem Dias dedicou muitos poemas, incluindo Seus olhos, poema de cunho lírico-amoroso, com características regentes da primeira fase do Romantismo brasileiro, marcada pelo sentimentalismo, idealização feminina e da natureza:

Seus olhos tão negros, tão belos, tão puros,/ De vivo luzir,/ Estrelas incertas, que as/
águas dormentes/ Do mar vão ferir;/ Seus olhos tão negros, tão belos, tão puros,/ Têm
meiga expressão,/ Mais doce que a brisa, — mais doce que o nauta/ De noite cantando,
— mais doce que a fruta/ Quebrando a solidão./ Seus olhos tão negros, tão belos, tão
puros,/ De vivo luzir,/ São meigos infantes,/ gentis, engraçados/ Brincando a sorrir./
São meigos infantes, brincando, saltando/ Em jogo infantil,/ Inquietos, travessos; —
causando tormento,/ Com beijos nos pagam a dor de um momento,/ Com modo
gentil./ Seus olhos tão negros, tão belos, tão puros,/ Assim é que são;/ Às vezes
luzindo, serenos, tranquilos,/ Às vezes vulcão!/ Às vezes, oh! sim, derramam tão
fraco,/ Tão frouxo brilhar,/ Que a mim me parece que o ar lhes falece,/ E os olhos tão
meigos, que o pranto umedece/ Me fazem chorar./ [...] (DIAS, 1846. P.22⁹⁸⁵).

Apaixonado por Ana Amélia, escreveu uma carta à mãe da jovem Ana Amélia, pedindo a mão da jovem. Lourença Leal⁹⁸⁶, por sua vez, deu-lhe a negativa. O motivo seria por o autor ser negro.

Em 1846, foi para o Rio de Janeiro, visando consolidar-se no meio literário. Com a publicação de *Os primeiros Cantos* (1846), Gonçalves Dias se consolidou, recebendo elogios

⁹⁸⁵ DIAS, Gonçalves. Primeiros cantos. Editora Itatiaia, 2023.

⁹⁸⁶ Lourença Francisca Leal, casada com o comerciante português Domingos José Ferreira Vale; pais de Ana Amélia Leal, amada de Gonçalves Dias.

de autores renomados. Em 1852, casou-se com Olímpia Carolina da Costa. Um casamento que não durou muito tempo.

Gonçalves Dias viveu seus últimos dias na Europa, cuidando da sua saúde. Ao retornar, o navio naufraga na costa do Maranhão e Gonçalves Dias, debilitado, morre afogado, no dia 3 de novembro de 1864.

3. RENÉ GIRARD, CRIADOR DA TEORIA MIMÉTICA

René Noel Girard foi filósofo, filólogo, antropólogo, professor de Literatura Francesa e Literatura Comparada. Nasceu em 1923 na França e morreu em 2015, nos Estados Unidos, aos 91 anos.

Filho de *Joseph Girard*, um historiador francês, bibliotecário e curador de museus na França, do qual recebeu influência. Em 1943 ingressou na *École des Chartes*, em Paris, com especialidade em História Medieval e Paleontologia. Em 1947, Girard se mudou para os Estados Unidos, dando início ao doutorado em História em Bloomington. Ainda durante o curso, lecionou Literatura Francesa. Iniciou sua carreira como teórico de literatura, mas se voltou também para muitas outras áreas, incluindo a filosofia, sociologia, teologia, religião, etc. Foi professor da Universidade do Estado de Nova Iorque e da *Universidade de Stanford*.

Girard é conhecido por desenvolver a *teoria mimética*, inaugurada com a sua primeira publicação, a obra *Mentira Romântica e Verdade Romanesca* (2009), onde René Girard percebeu características peculiares em romances de grandes romancistas como Stendhal, Dostoiévski, Cervantes, que mais adiante Girard reuniria e nomearia de *teoria mimética*. Para Girard (2009), os romances apresentam assuntos relevantes para a literatura dramática, como o desejo, o conflito, a violência e o sacrifício, que são temas de cunho sociais-comportamentais, que serão destacados a seguir.

3.1 A teoria mimética

Girard (2009) destaca o desejo como sendo triangular, exemplificando por meio do Romance *Dom Quixote*, onde o personagem Sancho Pança, que tinha seus próprios desejos e ambições, passou a ter mais outros desejos depois que começou a conviver com Dom Quixote, passou a ter outras ambições além das que ele tinha, pois foram mediadas por Dom Quixote. Sendo assim, o sujeito deseja em uma linha reta o desejo do mediador, enquanto, acima, fica o objeto de desejo, formando a relação triangular do desejo. As formas de mediação apresentadas por Girard (2009) quanto ao desejo mimético: externa e interna, quando o modelo está distante do sujeito mimético, de forma que a

rivalidade não ocorre ou desaparece; e interna, quando o modelo está próximo o suficiente para que ocorra a rivalidade e, quando mais interna, mais violento é o conflito.

Outra característica, contida na teoria girardiana é o *Degree*, do latim *gradus*, significa degrau, escada ou escadaria, que geralmente nos faz associar a uma espécie de patente, escala, grau ou hierarquia. O *Degree* são as diferenças que constituem uma certa ordem na sociedade. Vejamos o exemplo a seguir:

Shakespeare, porém, tem sua própria concepção do que acontece quando o *Degree* é "tirada": "dissonante / deixai só essa corda, e vede a grande / discórdia que se segue!". Todas as formas associativas tornam-se combinações conflituosas de opostos. Como não são nada mais do que diferenças, os valores espirituais e materiais perdem toda realidade. (GIRARD, 2010. P. 312).

O *Degree* definido por Girard (2010) como o responsável pela estabilidade dos sistemas culturais, contando que o princípio de ordem se estabelece em "alguma autoridade soberania" que, por meios de suas diferenças, hierarquias, formam ainda uma estrutura. A crise do *Degree*, ocasiona uma quebra na hierarquia, que desestrutura as estruturas ocasionalmente pré-estabelecidas, que, precedendo as rivalidades, nos levam ao bode expiatório. Precede a rivalidade porque quando o *Degree* é enfraquecido, a mediação se torna interna que, como mencionado anteriormente, torna a mediação mais violenta, dando origem à rivalidade (GIRARD, 2009. P. 331), como efeito dominó.

Discorrido por Girard em *A Violência e o Sagrado* (1990), o mecanismo do desejo e seus desdobramentos ocasionalmente geram a violência, a rivalidade e, como um mecanismo de saciar esta violência, tem-se o sacrifício. Geralmente pontuado como um mecanismo a fim de apaziguar a violência, buscando uma vítima propícia para se encarregar de toda culpa, imoralidade, etc., de algum meio para que seja expirado esses aspectos, temporariamente, da sociedade. O bode expiatório pode ser caracterizado de duas maneiras: legítimo ou ilegítimo. Um é quando algo é considerado sagrado, segundo Girard (2010), "do qual não seria possível abster-se sem negligência", ou o oposto, como uma espécie de crime, para que seja expirada uma ofensa ou grave falta.

4. O DESEJO E A RIVALIDADE MIMÉTICA EM LEONOR DE MENDONÇA

Visto que desejo mimético é capaz de desencadear todos estes processos anteriormente destacados⁹⁸⁷, começaremos analisando o desejo mimético na obra, para, em seguida, desenvolvermos os outros processos desencadeados pelo desejo na trama da tragédia.

⁹⁸⁷Degree, crise mimética, rivalidade mimética, violência e bode expiatório.

O desejo mimético se faz referenciado diretamente na obra, no trecho, veja a seguir, em que o duque Jaime menospreza Leonor por a duquesa ter os seus mesmos desejos:

D. JAIME: Por Deus, senhora, tende sequer por um instante, sequer uma vez um desejo vosso, uma vontade vossa, livre e independente de outro desejo e de outra vontade. Não vos mostreis como vítima adornada para o sacrifício, e levada para ali mau grado seu; mostrai-vos senhora, que realmente sois. (Dias, 1846. P. 28)

Apontando a definição do desejo segundo *Girard* (2009), de que o desejo “é imitativo, não é autônomo, pois depende sempre de um outro desejo”, o trecho mostra o mecanismo do desejo mimético de forma direta, revelando, sob o ponto de vista do duque Jaime, que Leonor está copiando os desejos dele, tomando-os para si. Desta forma, os desejos de Leonor não são autônomos, pois são reflexos do desejo de seu marido. Entretanto, por haver uma mediação externa, que é mensurada de acordo com a distância em que o mediador está do objeto desejado, esse desejo não causa rivalidade como causa a mediação interna, devido à distância entre Leonor e o objeto de desejo do duque.

Já no que tange a mediação interna, temos como exemplo a relação entre Leonor e Alcoforado. Nesta relação, o desejo vem, perceptivelmente, de Alcoforado, que acaba nutrindo um interesse amoroso pela protagonista. Sentimento esse confundido como devoção e admiração por Leonor que, por sua vez, acaba dando espaço para as investidas do seu admirador, julgando ser apenas cordialidade. Veja o exemplo a seguir:

A DUQUESA (Só, sentando-se.) — Alcoforado tem alma de fogo; porém é respeitoso e comedido! Pobre moço!... Quis dizer-me adeus sem que nos vissem, e partirá feliz com a idéia de que por ele me interesse. Podia eu fazer menos em favor de quem tão generosamente me salvou a vida? Não... Mas talvez fui imprudente.(DIAS, 1846. P. 56)

Ainda assim, pode-se perceber explicitamente o interesse amoroso do personagem Alcoforado por Leonor, que, por meios de tentativas de se declarar, acaba tornando uma mediação interna entre ele e Leonor. Apontada por *Girard* (2009) como intensificador de violência, a mediação interna ocorre quando o mediador aproxima-se do objeto de desejo, próximo o suficiente para ocasionar rivalidades. Quando a rivalidade em si ocorre, *Girard* (2010) pontua que já não é um desejo voltado ao objeto desejado, e sim, ao próprio mediador, evidenciando que este mecanismo é, certamente, egoísta e vaidoso. Em *Mentira Romântica e Verdade Romanesca*, *Girard* menciona o desejo mimético tipicamente Stendhaliano que, em suma, diz respeito ao desejo meramente orgulhoso, vaidoso, vivido pelos personagens encontrados em seus romances como *Le Rouge et le Noir*, *A cartuxa de Parma*, entre outros,

onde Girard nota que o triângulo amoroso “reaparece toda vez que Stendhal fala sobre vaidade” (GIRARD, 2009. P. 30).

Desta forma ocorre entre o triângulo da presente peça, onde o duque Jaime, se sente ameaçado por Antônio Alcoforado, que apesar de não ter título algum, é sempre elogiado por ser um nobre de caráter e espírito, forte, dentre outros atributos. Assim nasce uma rivalidade, porque “Nunca o criado deseja o que deseja o amo”. (GIRARD, 2009. P.33).

Quando a mediação é interna, a imitação não fica tão evidente, pois o mediador da mediação interna, ao contrário de se vangloriar do seu projeto de imitação, dissimula-o cuidadosamente (GIRARD, 2009. P. 34), desta forma, o conflito gerado entre os personagens nem sempre será abertamente assumido, com direito às espadas e ataques físicos e sim, geralmente, como uma disputa de ego e poder.

Em *Shakespeare: Teatro da inveja*, Girard (2010), para exemplificar a crise do *Degree*, cita que o rei pede que suas filhas vão demonstrar-lhe amor, o que acaba gerando uma competição, que como rei deveria evitar, mas incita-o. E o que levou-o a incitar essa competição? Vaidade. Certamente, se Leonor não tivesse dado espaço para Alcoforado, o *Degree* não teria baixado, pois à medida que "o *Degree* se enfraquece, a mediação se torna interna". Isso chamamos de crise do *Degree*:

[...] a "crise do Degree" está presente em todas as peças de Shakespeare, e podemos entender por quê. O drama exige conflitos humanos intensos; em Shakespeare, os conflitos humanos assumem a forma da rivalidade mimética; a rivalidade mimética resulta da mediação interna; a mediação interna normalmente não ocorre antes que uma sociedade se tome "indiferenciada". O processo cômico e trágico por excelência não é outra coisa senão esse círculo vicioso de "desestruturação" ou "dessimbolização", que Ulisses chamou de "embaçamento", "sufocamento" e "desprezo" do *Degree*. Nós aqui o chamamos "crise do *Degree*". (GIRARD, 2009. P. 333)

Com o aumento da crise, vê-se a necessidade de um sacrifício, tal qual função seria apaziguar a violência e/ou impedir explosão de conflitos, assim, elegendo uma vítima propícia que “a boa vítima passa a ser o alvo predileto da violência com uma força simbólica tão ampla que nenhum contra-ataque é mais possível de ser exercitado.” (GIRARD, 1990. P.7-8). Desta forma ocorre, arbitrariamente, na peça Leonor de Mendonça que, apesar de inocentada, foi inevitavelmente morta, mesmo perante tantas defesas, argumentações e testemunhas.

4.1 Leonor de Mendonça como bode expiatório

Agora analisaremos o ponto principal da trama da peça, a morte de Leonor de Mendonça, após ter analisado os passos que a resultam.

O bode expiatório pode ser classificado de duas maneiras: o legítimo, que representa o sacrifício sagrado, e o oposto, o ilegítimo, como uma expiração de um crime, ofensa ou grave falta. A segunda hipótese, inicialmente, parece ser a justificativa mais aceitável para a jornada de Leonor como bode expiatório, uma vez que o duque Jaime não leva em conta a carga de inocência dada a Leonor, sentindo a necessidade de expirar a sua violência de alguma forma.

A intitulação da inocente, santa Leonor como bode expiatório, surge da necessidade de uma vitimação propícia, que é a necessidade de uma vítima que seja de um grupo inferiorizado, desprezado, que seja uma minoria, dos quais as pessoas não se compadecem e, desta forma, cumpram o papel de bode expiatório sem gerar alguma revolta por aquele sacrifício.

Gonçalves Dias, "Há aí também um outro pensamento sobre que tanto se tem falado e nada feito, e vem a ser a eterna sujeição das mulheres, o eterno domínio dos homens", sendo esse pensamento representado pelos personagens como o duque Jaime, Fernão velho e Alcoforado. A autoridade masculina é evidenciada até mesmo pelo pajem, que, apesar de ser um servo, se integrou à vida íntima de Leonor, influenciando o pensamento do duque Jaime em relação a ela. Logo o duque Jaime, exercia seu domínio sobre Leonor por considerá-la sua propriedade, pelo fato de ser sua esposa. Pensamento consistente, se analisarmos esse viés pelo contexto histórico da obra.

Mesmo estes homens, Fernão Velho, Antônio Alcoforado, Lopo Garcia e alguns servos, se compareceram da inocência de Leonor, decidindo não cometer nenhuma atrocidade contra ela, ao contrário do duque Jaime que não retrocedeu, como demonstra o recorte feito:

O DUQUE — Escuta. Encobre a minha morte, distribui gente armada pelo parque; deixem-no entrar: entrado ele, toma as saídas; tomadas elas vai ao quarto da duquesa, arromba as portas, assassina-os, assassina-os!

FERNÃO — Senhor, eu vo-lo peço de joelhos: não me obrigueis a cometer um crime no fim da minha velhice.

O DUQUE — É justiça; jura que o farás.

FERNÃO — Senhor, é justiça tomada por vós, mas não tomada por mim!

[...]

O SERVO — Perdoai o meu arrojo, senhor duque, e não me tenhais má vontade, porque uma só vez vos desobedecerei.

O DUQUE — Falai.

O SERVO — Não vos posso servir nesta ocasião, senhor!

O DUQUE — Por quê?

O SERVO — Aquele santo padre que há pouco saiu desta câmara, disse-nos que a senhora duquesa era inocente, e que excomungado seria que em mal dela vos obedecesse! (DIAS, 1846. P.27)

As mobilizações de outras pessoas, outros homens, demonstram que o sacrifício não foi totalmente apoiado. No entanto, nada se podia fazer para retirar Leonor daquela situação, se o duque Jaime não estava se compadecendo, denotando seu domínio e a submissão de Leonor como sendo propriedade do duque.

O mecanismo do bode expiatório em Leonor traz o teor de injustiça vivida pela protagonista e, ademais, a arbitrariedade apontada na figura do duque Jaime que, mesmo com testemunhas, com relato de Leonor, decidiu, descontroladamente, fazer Leonor de Mendonça como bode expiatório. A nossa citada vítima, uma mulher que, culpada ou não, faz parte de uma minoria que, apesar de atualmente, é um grupo ainda desvalorizado, feito de bode expiatório de todo conservadorismo, moralismo e descriminalização de gênero presente na sociedade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao examinarmos o desejo e a rivalidade na peça, com base na teoria mimética, relacionamos a trama da peça aos comportamentos sociais que constituem a essência dos seres humanos, tais como desejo, influência comportamental, violência, entre outros, que estão presentes em todas as sociedades. O desejo é um tanto invejoso, e podemos presenciar por meio da representação do triângulo do desejo, onde o mediador, Alcoforado, quer possuir o objeto de desejo, que é Leonor, de seu então rival, o duque Jaime, e devido esse desejo é desencadeado o conflito posto na peça.

A análise linear do percurso seguido à morte de Leonor de Mendonça sob a ordem seguida para o desencadeamento do conflito até a expurgação da violência proveniente do conflito daquele meio, serviu como um passo-a-passo para desvendar o que ocasionou o trágico fim da peça. Por se tratar de uma tragédia, tomamos como consolo o que Girard (2010) fala sobre a presença indispensável do bode expiatório, da crise do *Degree*, ou seja, inevitável não haver fins como este. Mais inevitável ainda, a comparação entre a ficção e a realidade, que põe a prova o papel de Leonor como vítima, nos fazendo testemunhar o papel das sociedades humanas em fazer bodes expiatórios, e as diferentes maneiras de como as escolhem.

A análise da rivalidade foi uma tarefa complexa, visto que o duque Jaime não era apaixonado pela duquesa e, sobretudo, normalmente essa é a justificativa tida para uma rivalidade: o ciúme. Até retirar o pré-concebido, e notar que essa rivalidade pode ser de caráter invejoso e egoísta. Apesar de não saber o que se passa na cabeça do personagem, nem saber as

pretensões do duque Jaime com o sacrifício de Leonor, com a análise podemos mergulhar no profundo das relações humanas e tentar desvendar o mistério de algumas ações, que como na peça, geram inconformismo no leitor.

Por que o duque Jaime matou a duquesa, se nem gosta dela? Uma pergunta que virou a chave e se auto respondeu, pois é muito fácil criticar, cancelar, destruir, o que não gostamos. Sobretudo, a presença de um comportamento inato da infância que podemos tomar como exemplo: a fase egocêntrica, onde a criança apresenta sentimento de posse, seja com os pais, amigos, objetos, entre outros, no qual se sente intimamente ameaçada quando outras pessoas pegam esses objetos desejados por ela. Isso exemplifica a rivalidade do duque Jaime, como sendo, propriamente, egocêntrica e possessiva.

No que tange à carga crítica carregada pela obra, a contestação dos valores e morais da sociedade foram levantados por Gonçalves Dias, propositalmente, para questionar a submissão feminina na/pela sociedade, como a autoridade do duque Jaime sobre a vida da duquesa que, mesmo intitulada como inocente, até se não fosse, acabou sendo uma morte injusta propiciado pela imposição social ao seu gênero, pois se não fosse a obrigação do casamento, o duque Jaime não teria matado Leonor e nem Leonor teria sofrido de tal maneira.

A peça faz uma grande crítica à sociedade, trazendo evidência às pautas femininas e sociais. O teatro de costumes, tem esse caráter crítico, analítico, persuasivo, que permite a ampliação dessa crítica, provocando reflexões, conseqüentemente, mudanças de costumes, pensamentos, preconceitos, presentes na sociedade. Uma obra evidentemente revolucionária, a frente de seu tempo, que merece ser mais conhecida e prestigiada.

REFERÊNCIAS

DIAS, Gonçalves. **Leonor de Mendonça**. Gonçalves Dias–Teatro Completo. Rio de Janeiro: MEC/FUNARTE/SNT, 1846. Disponível em: <http://www.brasileiro/e-Books/GoncalvesDias/LeonordeMendonca.pdf>.

FRAZÃO, Dilva. Biografia de René Girard. **Ebiografia**, 2016. Disponível em: https://www.ebiografia.com/rene_girard/.

FRAZÃO, Dilva. Biografia de Gonçalves Dias. **Ebiografia**, 2022. Disponível em: https://www.ebiografia.com/goncalves_dias/.

GIRARD, René. **A violência e o sagrado**. São Paulo. Paz e terra, 1990. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1o4zEyz1gZzgRi61_VZhkBlbfx/view?usp=drivesdk.

_____. **Mentira Romântica Verdade Romanesca**. São Paulo: É Realizações, 2009. Disponível em: <https://drive.google.com/file/raissaips/view=drive>.

_____. **O Sacrifício.** São Paulo: É Realizações, 2010. Disponível em:
<https://drive.google.com/file/d/1NoIW0BY7M0lzgXqckZ7sjiwbvg/view?usp=drivesdk>.

_____. **O bode expiatório.** São Paulo: Paulus, 2004. Disponível em:
https://drive.google.com/file/d/1HOojgQ5M24sVSvY2GaEj_Xc8jXBN/view?usp=drivesdk.

_____. **Shakespeare: teatro da inveja.** São Paulo: É Realizações, 2010. Disponível em:
<https://drive.google.com/file/d/1oW4vSNeeWE6uAW9ZYwt3jkOcbJj/view?usp=drivesdk>.

A TEORIA DO BODE EXPIATÓRIO DE GIRARD EM OBRAS LITERÁRIAS

Geovana Valle Porto Sirino
Graduando de Letras Português- Espanhol
geovana.valle@discente.ufma.br
UFMA

Rafael Campos Quevedo
Doutorado em Literatura
rafael.quevedo@ufma.br
UFMA

RESUMO: Este trabalho tem como intuito de analisar a obra *A metamorfose*, de Franz Kafka, à luz da teoria elaborada por René Girard acerca da temática da rivalidade mimética, dando atenção às relações de culpa, violência e injustiça decorrentes do papel de Gregor Samsa como bode expiatório na obra. Nessa perspectiva, o trabalho teve como aporte teórico as seguintes obras de René Girard: *Mentira romântica e verdade romanesca* de 1961, *A violência e o sagrado* de 1972 e *Shakespeare: teatro da inveja* de 1990, além de outros textos e artigos que auxiliaram a compreensão da visão de Girard acerca do desejo mimético, da violência e do bode expiatório. Foi iniciado em discussões e reuniões junto ao Grupo de Estudos Girardianos, certificado pelo CNPq, do Departamento de Letras. O estudo se baseia nas observações de elementos girardianos em torno dos personagens, em especial a maneira pela qual são conduzidos em recorrência aos comportamentos diante do desejo imposto e da rivalidade gerada, também são colocados em discussão os conceitos básicos da teoria, como o triângulo entre sujeito, objeto e mediador, relacionando-os com a obra literária escolhida para estudo e mostrando como foi apresentada as noções de desejo nesse meio literário. Por fim, usando a metodologia qualitativa, com procedimentos bibliográficos, chega a ligar noções do Girard, em relação à rivalidade, com seus comentários de algumas obras de Shakespeare, que foram um guia para a análise. Nesse contexto, espera-se poder contribuir com esse trabalho para os estudos girardianos, ao mesmo tempo em que proporciona base para um melhor entendimento do conceito de bode expiatório e toda a teoria de Girard.

Palavras-chave: Teoria Mimética; René Girard; A Metamorfose; Bode expiatório.

1. INTRODUÇÃO

A teoria que embasará as considerações a seguir foi elaborada pelo pensador francês René Girard, autor de uma obra que transitou pela crítica literária e pelas ciências sociais. Sua obra de estreia *Mentira romântica e verdade romanesca* é de 1961. Nela Girard analisa romances de autores canônicos como Cervantes, Stendhal, Flaubert, Proust e Dostoievski sob uma mesma chave interpretativa que ele chamou de “desejo mimético”. Neste estudo, que é resultado de uma pesquisa de Iniciação Científica desenvolvida no Grupo de Estudos Girardianos da Universidade Federal do Maranhão, pretendemos estender a aplicação dos pressupostos de análise empregados por Girard nas análises dos autores mencionados à literatura de Franz Kafka, particularmente o romance *A metamorfose*.

Nos referidos autores estudados por Girard em sua primeira obra e também em Shakespeare, objeto de sua análise em obra publicada na década de 1990, pode-se observar o desejo sendo impulsionado por aquilo que o teórico francês chamou de mediação que consiste na ideia de que os desejos nascem sempre a partir de outros desejos, ou seja, o que leva alguém a desejar algo é menos uma vontade interior do sujeito ou atributos intrínsecos à coisa desejada do que o fato de que esse objeto já foi desejado por alguém. Nessa perspectiva, aquele que possui o objeto é tornado um modelo a ser seguido, que em certas vezes, dependendo do plano de relação dos envolvidos, pode até mesmo ultrapassar o desejo de posse ou apropriação e passar a ser o sentimento de querer estar no lugar desse mediador e se tornar o novo modelo. É o que Girard chamou de “desejo metafísico”:

Essa transfiguração que não corresponde a nada de real faz, no entanto, aparecer o objeto transfigurado como aquilo que há de mais real. Podemos qualificá-la de ontológica ou metafísica. Podemos decidir não empregar a palavra desejo senão a partir do momento em que o mecanismo incompreendido da rivalidade mimética tenha conferido essa dimensão ontológica ou metafísica àquilo que antes era apenas um apetite ou necessidade. Aqui somos obrigados a empregar termos filosóficos. [...]

A noção de desejo metafísico não implica nenhuma tentação metafísica de minha parte, muito pelo contrário. Para compreendê-la, é necessário e suficiente enxergar o parentesco entre aquilo de que estamos falando agora e o papel desempenhado por noções no fundo muito próximas como a honra, o prestígio, em certas rivalidades socialmente regradas: duelos, competições esportivas etc. É a rivalidade que gera essas noções; elas não têm realidade tangível e, no entanto, o fato de se rivalizar por elas faz que pareçam mais reais do que qualquer objeto real. (GIRARD, 2008, p. 338)

Essa relação entre desejo metafísico e violência tem origem na crescente rivalidade entre modelo e sujeito, pois quanto mais próximo eles estão, maior o conflito e a violência que, em muitas situações, acabam em tragédia. Por exemplo, em *Carta ao pai*, de Kafka, é possível perceber o desejo como um “ser” mais do que um “fazer”. O enunciador da carta precisava ser mais que apenas o seu pai, na medida em que o culpava por tudo, visto que essa adição do sentimento de culpa primordial desencadeou um ódio e o fez atribuir toda a responsabilidade a seu pai. Nesse contexto, a canalização da culpa e dos conflitos é mais um dos aspectos do mecanismo de funcionamento do desejo tal como o descreve René Girard, o qual não é autônomo, mas sim baseado na imitação e na necessidade de aquele que deseja adquirir ser o mediador. A propósito dessa ideia de eleição do “pai tirânico” exercendo papel de mediador implacável e obstáculo intransponível parece oportuno citarmos o seguinte trecho da análise que Girard propõe sobre uma passagem da peça shakespeariana *Troilo e Cressida*:

Na ladainha de impedimentos, o pai tirânico vai acabar aparecendo alguma hora; dos antigos gregos até nossa grande revolução contracultural, via Sigmund Freud, o pai é

sempre o impedimento por excelência, o animal sacrificial número 1, prato principal de nosso banquete intelectual, o álibi indispensável do fracasso romântico. (GIRARD, 1990, p. 165)

A partir do exposto, é possível observar que a mimese do desejo é algo intrínseco às relações interpessoais e, por isso, Girard estruturou-o didaticamente de forma triangular: sujeito, modelo e objeto. Entretanto, convém observar que em algumas narrativas literárias chega-se um momento em que essa estrutura, dado o caráter bastante dinâmico das mediações, poderia ser melhor representada por uma espiral, em vez de um triângulo. Em decorrência, portanto, da escalada de violência resultante das dinâmicas das mediações e conflitos entre o sujeito e o modelo pelo mesmo objeto, o teórico francês formulou o conceito de bode expiatório que consiste em fazer com que toda a violência seja canalizada na direção de um único indivíduo fazendo dele uma espécie de vítima sacrificial, a exemplo do que ocorria nos ritos arcaicos. Com isso, a única forma de acabar com esse ciclo de violência é culpando o bode expiatório e o eliminando, como sacrifício, para que assim a paz reine. Exemplos dessa teoria estão no livro *A violência e o sagrado*. Considerados esses aspectos teóricos introdutórios, passemos a considerações sobre nosso *corpus* de análise e suas relações com a teoria mimética e o conceito girardiano de bode expiatório.

2. SACRIFÍCIO

Principiemos com um comentário acerca do enredo da obra *A metamorfose*. A história tem como personagem principal Gregor Samsa, um homem trabalhador que sustenta toda a sua família, mas que não tem uma boa relação com seu chefe. Entretanto, mesmo que não se sinta bem no local de trabalho, se vê na obrigação de continuar, por questões financeiras das pessoas ao seu redor.

Porém, em um dia, Gregor acorda e percebe que seu corpo havia se transformado em um inseto monstruoso, ou seja, teria sofrido uma estranha metamorfose. Para a surpresa do leitor, sua primeira preocupação não é com a sua forma horrenda, mas sim com o fato de estar atrasado para o trabalho e se encontrar impossibilitado de sair da cama. Chega-se em um momento em que o seu próprio gerente vai até sua casa perguntar sobre o atraso, o que gera à sua família uma desordem envolvendo diversas questões, entre as quais sua saúde, seu trabalho e o próprio sustento.

Nesse momento, Gregor se vê muito mais empenhado em mostrar que está tudo bem para manter o trabalho do que voltar para a sua forma normal. É então que ele constata sua incapacidade de se comunicar com os demais, o que gera na família um desespero e tensão

ainda maiores, que faz de tudo para destrancar o quarto em que Gregor se encontra confinado. Logo de imediato, a primeira coisa que o grandioso monstro quer fazer é implorar para que o gerente não o demita, mas logo, ao observarem a nova forma que assumiu, todos se assustam e acabam imediatamente mandando-o de volta ao quarto.

Ele se mantém durante os dias seguintes no quarto, sua irmã sempre o ajudando. No começo até conseguia se distrair, mas ao ouvir sempre sua família falando sobre si e a situação financeira, se preocupava e sentia a culpa, só se acalmando quando percebia que ainda não estava tudo falido. Em contrapartida, toda a família, que antes era sustentada por Gregor, dessa vez se vê na sua posição e são eles que o sustentam.

Com o passar do tempo, ele consegue fazer algumas coisas básicas, mas por descuido sua irmã acaba descobrindo e tirando de si o último aspecto de humanidade que o restava, seus móveis no quarto. Tenta reagir, mas isso só causa dor e sofrimento, sobretudo pelo fato de sua família não o ver mais como um humano, mas sim como causa de seus problemas.

Em seguida, continuam afastando Gregor cada vez mais do convívio familiar, como se aos poucos deixasse de existir e as coisas de algum modo voltassem à normalidade. À medida que Gregor aparecia, os problemas voltavam, chegando no momento em que até sua irmã, que o defendia, revolta-se contra ele, até que decidem se livrar dele. Gregor acaba a obra morto.

A morte de Gregor e a revolta dos familiares remetem ao temas da violência, que é, como vimos, uns dos tópicos centrais da teoria mimética, na medida em que, de acordo com a própria teoria, seria uma decorrência direta da rivalidade que, por sua vez, é uma consequência do fenômeno da mediação. Ao estudar esse fenômeno a partir de um ângulo antropológico, Girard concebeu a hipótese de que os antigos ritos de imolação comunitária de uma vítima teriam como finalidade o apaziguamento dos conflitos e da violência que, caso se mantivessem em escalada constante, ameaçariam a própria existência dessa comunidade.

Dessa forma, o bode expiatório seria um mecanismo segundo o qual a violência, antes dispersa entre os vários membros do corpo social, agora se voltaria em direção a um único culpado, eleito como responsável pelo caos ou desagregação social. Ou seja: o todos-contra-todos, agora volta-se a um todos-contra-um. Para Girard, entretanto, o princípio que está por trás desse fenômeno não se extinguiu completamente das relações interpessoais, mesmo (ou talvez até principalmente) na época moderna, tão distante da regulação mítica e dos ritos arcaicos. Desse modo, esta pesquisa trabalha com a hipótese de Gregor Samsa ser uma espécie de bode expiatório familiar, que em determinado momento na obra se torna o culpado por toda

a confusão e que só se daria a solução de todos os problemas com a sua eliminação, para que se estabelecesse a paz e a superação do caos familiar.

Tal como explicamos, portanto, esse sacrifício de um membro do meio comunitário é a única saída que a comunidade arcaica encontra de instaurar a ordem e disciplinar a violência. Em *A violência e o sagrado* Girard sugere a ideia de que a vítima só torna-se sagrada justamente por ser sido sacrificada, ideia que se faz presente, mais uma vez, em suas análises da dramaturgia shakespeariana:

Atualmente, julgamos rudimentares os procedimentos curativos das sociedades primitivas, pois eles representam simples “ensaios” para o sistema judiciário, com um objetivo pragmático bem visível: não é o culpado que mais interessa, mas as vítimas não vingadas; é delas que vem o perigo mais imediato. É preciso oferecer a estas vítimas uma satisfação rigorosamente avaliada, apaziguando seu desejo de vingança sem despertá-lo em outra parte. Não se trata de legislar sobre o bem ou o mal, nem de fazer respeitar uma justiça abstrata, mas de preservar a segurança do grupo eliminando a vingança, de preferência por meio de uma reconciliação fundada em um compromisso [...] (GIRARD, 1990, p. 35)

3. BODE EXPIATÓRIO

Do exposto, é possível depreender que a noção girardiana de bode expiatório pressupõe os seguintes aspectos: 1 – é resultado de uma escalada de violência decorrente do acirramento das rivalidades dentro de um mesmo grupo social; 2 – consiste num mecanismo capaz de conter, ainda que provisoriamente, a desintegração desse mesmo grupo social, ameaçado que está por uma violência disseminada, um todos-contra-todos entre seus membros; 3 – a contenção da violência só se realiza por meio de uma outra violência: a eleição de um inocente como responsável pelas mazelas que vitimam o grupo. A esses aspectos, acrescentaríamos, desde já, um outro dado: a marca “monstruosa” da vítima expiatória. Segundo a teoria girardiana, o eleito como bode expiatório apresentará sempre determinadas marcas que o diferenciem do todo do grupo, como os pés deformados de Édipo, por exemplo. Em estudo sobre a leitura girardiana da obra *Julio César*, de Shakespeare, Rodrigues e Quevedo ressaltam esse aspecto:

Algumas características de Júlio César fazem dele uma personagem marcada para ser um bode expiatório, como a fragilidade física, a audição debilitada e os ataques de epilepsia. Estes aspectos parecem enfraquecer a figura do político, de modo que Cássio os destaca quando incita Bruto à conspiração recordando da vez que viu César tremer de febre em uma viagem à Espanha: “Sim, esse deus tremia; seus covardes lábios ficaram pálidos, e os mesmos olhos que ao mundo todo inspiram medo o brilho a perder vieram” (SHAKESPEARE, 2017, p. 20). Assim, tal como o *pharmakós* da Grécia antiga, é preciso que a vítima escolhida apresente alguma vulnerabilidade que facilite sua execução. (2022, p. 230)

É fácil inferir a identificação do Gregor-inseto com esse caráter do *pharmakós*, ideia que retomaremos mais adiante. Neste momento, no entanto, parece-nos oportuno estabelecer um breve paralelo entre um traço da literatura kafkiana com um aspecto da obra de Dostoievski, romancista a quem Girard dedicou análises não apenas em *Mentira romântica e verdade romanesca*, de 1961, mas também em outra obra, publicada dois anos depois: *Dostoievski do duplo à unidade*. Tal paralelo nos foi suscitado por uma afirmação do estudioso Erich Heller em sua obra intitulada *Kafka*:

A mente ferida teria sido ajudada nisto por um trecho logo ao início das Memórias de um subterrâneo, de Dostoievski; “Desejo dizer-lhes, senhores...porque nunca consegui me tornar um inseto...Declaro-lhes solenemente que muitas vezes tenho desejado me tornar um inseto, mas que jamais consegui realizar meu desejo.” O diário de Kafka, assim como sua biblioteca, mostram que, naturalmente, ele era leitor de Dostoievski. (HELLER, 1976, p. 47)

A relação Kafka-Dostoievski é aventada, também, pelo mais importante estudioso e tradutor de Kafka para o português no Brasil, Modesto Carone:

O contato de Kafka com Dostoievski se deu principalmente através da revista alemã *Die Neue Rundschau*. Mas desde 1907 a prestigiosa editora Langen Müller publicava traduções do escritor russo, o que possibilitou a Kafka o conhecimento de suas principais obras. Os pesquisadores que se dedicaram ao assunto afirmam que foram sobretudo *O duplo* e *Crime e castigo* que marcaram a elaboração de *O processo*. Kafka estudou os dois romances o mais tardar em 1912, já que motivos isolados deles foram utilizados tanto em *O veredicto* como em *A metamorfose*, escritos naquele ano. Pelo menos um ensaio (de linhagem psicanalítica) analisa as relações possíveis entre *O processo* e *Crime e castigo*, dando ênfase principalmente às figuras que, nos dois romances, agem como projeções da constelação psíquica de Raskolnikov e Josef K.; mas o ensaísta considera que elementos essenciais do livro de Kafka, em especial o problema da culpa (vivida tanto no plano subjetivo como no plano rigorosamente judicial), derivaram do modelo russo. (CARONE, 2009, p. 4)

Lamentavelmente Carone não informa o nome do ensaísta, tampouco o título do ensaio “de linhagem psicanalítica” que estabelece a intersecção das obras dos dois grandes romancistas no que diz respeito ao tema da culpa. No que interessa às nossas reflexões, o possível parentesco entre essas duas literaturas só reforça a possibilidade de lermos Kafka à luz da teoria girardiana, uma vez que Dostoievski foi um autor central para o teórico francês. Esse eventual parentesco, é bom que se diga, não significa coincidência ou similaridade quanto aos recursos empregados por ambos na abordagem de assuntos em comum como a culpa. A esse respeito, um fator que nos parece marcante para evidenciar as diferentes cosmovisões seria o tema da redenção, ao que parece inexistente na obra de Kafka.

Ao tomarmos o exemplo de *Carta ao pai*, por vezes o filho parece nos fazer crer que concederá ao pai o perdão, ao permitir que possa falar e entrar em sua defesa, o que se verifica

é que, de fato, ele termina por culpar o pai por praticamente tudo. Em contrapartida, para Dostoievski, é trazido consigo, em sua literatura, a possibilidade dessa redenção, mas em Kafka ele interdita essa possibilidade, como o exemplo de que em *A metamorfose*, essa percepção do Gregor diante sua família dá um aspecto de não possuir algo que ele possa fazer para ajudar, é quase impossível se redimir nesse ciclo e voltar a sua vida sem usar do sacrifício. Em oposição a Dostoievski, Kafka deixa seus personagens impossibilitados de agir nessa mudança.

Um exemplo bastante emblemático desse tópico da literatura kafkiana pode ser percebido no texto intitulado “Pequena fábula”, inserido no livro *Narrativas do espólio*:

“Ah”, disse o rato, “o mundo torna-se a cada dia mais estreito. A princípio era tão vasto que me dava medo, eu continuava correndo e me sentia feliz com o fato de que finalmente via à distância, à direita e à esquerda, as paredes, mas essas longas paredes convergem tão depressa uma para a outra que já estou no último quarto e lá no canto fica a ratoeira para a qual eu corro”. -“Você só precisa mudar de direção”, disse o gato, e devorou-o” (KAFKA, 2002, p. 138)

Essa fábula apresenta uma característica importante das obras de Kafka. Induzidos pelo título, esperamos uma moral visível. Entretanto, localiza-se a noção do rato (animal falante) em finalmente observar uma distância e se sentir feliz, mas quanto mais ele corria, encontrava-se sem caminho de um possível final de “redenção”, embora pudesse fugir da ratoeira, não conseguia se livrar do seu destino de morte, ou seja, todos os esforços que são feitos para a fuga desse caos, sempre levam para a falta de liberdade, não existe escolha longe da violência, a “saída” sempre conduzirá a uma forma de sacrifício.

Voltando às considerações mais pontuais sobre *A metamorfose* à luz de uma interpretação mimética, ainda não se faz presente uma forma de conciliação sem que haja a presença de um conflito, da violência ou da injustiça de um dos envolvidos.

Com isso, vem a proposta de se interpretar o personagem Gregor Samsa como o bode expiatório do conflito da obra e em como ele é vitimizado na narrativa ao ponto de o leitor enxergar a sua inocência, mas os personagens estarem cegos pelo caos e jogarem a culpa toda nele, querendo mantê-lo o mais longe possível, chegando no ponto de ele até mesmo assumir-se como culpado:

Gregor ficou então isolado da mãe, que por culpa sua talvez estivesse perto da morte; não podia abrir a porta, se não quisesse afugentar a irmã que precisava permanecer junto à mãe; agora não tinha outra coisa a fazer senão esperar; e oprimido por autocensuras e apreensão começou a rastejar — rastejou por cima de tudo, paredes, móveis, teto, e no seu desespero, quando todo o quarto começou a virar ao seu redor, caiu finalmente em cima da grande mesa. (KAFKA, 1997, p. 36)

De que maneira tal situação aproxima-nos do conceito de bode expiatório de René Girard? Gregor estava sem utilidade, trazia só despesas e ainda a ele eram atribuídas as causas de vários problemas. Ele não se encaixava mais no meio que estava inserido e sua presença passa a significar uma ameaça de desagregação do grupo familiar. Era o que todos pensavam, precisavam culpar alguém por isso, eles eram racionais demais e Gregor não tinha mais humanidade, qual a diferença de um sacrifício de homem para um animal? Nenhuma, ao que tudo indica. A esse respeito, parece oportuno considerar as seguintes informações a respeito do termo alemão (*Ungeziefer*) empregado por Kafka para designar o animal em que Gregor se metamorfoseara:

Etimologicamente, o termo *Ungeziefer*, origina-se do alto alemão médio *ungezibere* e *ungezibele*, e, associado à palavra *zebar*, do alto alemão antigo, que denota animais sacrificiais, contém a ideia de ‘animal impuro’ [*unreines Tier*], um animal talvez não adequado para o sacrifício” (Kluge 750). O prefixo “un” da palavra “Ungeziefer” contém a ideia de oposição ou de negação da palavra arcaica, e em desuso, “Geziefer”, que significa vítima (*Opfer*), e, por extensão, vítima sacrificial, ou animal digno de ser oferecido a divindades em ritos e festividades religiosas. (RAQUEL ABI-SÂMARA, 2021, p. 226-227)

Conforme é possível depreender do que foi exposto até o momento, é impossível tratar da teoria de René Girard sem colocar a rivalidade mimética como ponto central para todo esse estudo da violência, pois é sua causa primordial, já que a partir do momento em que alguém deseja um objeto e existe uma pessoa que o detém, aquele que o deseja começa a rivalizar com ela. Com isso, temos a origem do conflito, visto que, quanto mais intensa for essa rivalidade, mais atrito será produzido em decorrência dela.

O que a nosso ver confere um caráter único à obra *A metamorfose* é o fato de toda sua trama ser um flagrante da escalada da mimese conflitual no seio da vida familiar desaguando no seu estágio final que é o sacrifício de um filho por parte dos demais membros da família. Decerto que, nesse romance, para além de algumas pistas deixadas pelo narrador, pouco se sabe sobre os antecedentes que se sucederam até o estado de coisas que se dá com a conversão de Gregor no *pharmakós* familiar. Ou seja, as voltas espiraladas das mediações do desejo até que se instaure a situação de violência é condensada demais, de modo que tudo se passa como se a narrativa já tivesse início em um estado bastante adiantado, como se a intenção de Kafka fosse, justamente, a de flagrar o processo mesmo da expiação da vítima familiar.

Em *A propósito do décimo aniversário de sua morte*, do filósofo Walter Benjamin, é apresentada uma análise do livro *O processo*, de Kafka, onde fica estabelecido que a noção de família e justiça para ele é basicamente a mesma, pois assim como ele coloca a culpa em seu

pai, na obra *Carta ao Pai*, ele também imputa a culpa aos funcionários jurídicos nessa outra obra, apenas colocando-os no papel de fornecer a punição ao bode expiatório.

Com isso, a relação proposta em *A metamorfose*, tendo em vista a família punindo o personagem Gregor, assemelha-se à representação do bode expiatório em relação à Lei da justiça. Sendo essa representada como algo para o qual pouco interessa se a pessoa é efetivamente culpada ou não, contanto que sua eleição como vítima sacrificial assegure o restabelecimento de uma ordem que, antes do sacrifício, ameaçava se desintegrar. Nesse sentido *A metamorfose* aborda, de forma central, esse mesmo pensamento de punição perante a injustiça. Ao se revoltarem contra Gregor e o culparem pelo caos doméstico ou vê-lo como um estorvo, usando-o como bode expiatório empregando a violência até sua eliminação, fica clara a relevância da teoria girardiana como chave interpretativa para o conflito apresentado por Kafka nessa narrativa.

A tragédia é o equilíbrio de uma balança: não a da justiça, mas a da violência. Nada do que se encontra em um dos pratos deixa de aparecer imediatamente no outro; os mesmos insultos são trocados; as mesmas acusações voam entre os adversários, como a bola entre dois jogadores de tênis. Se o conflito eterniza-se, é por não haver diferença alguma entre os adversários.” p. 63

No trecho citado, Girard deixa claro um dado importante para nossa interpretação da obra de Kafka, pois na narrativa do autor tcheco, os conflitos continuariam acontecendo em um ciclo infinito de vingança (começando pela retirada dos móveis, pelo aluguel do quarto etc.) se não tivesse por fim uma morte trágica, que foi o que aconteceu com Gregor.

O componente hierárquico é outro fato importante. Ele está na base da teoria girardiana da violência e, assim pensamos, é um dado central das relações que se estabelecem tanto na obra de Kafka que estudamos quanto em outras narrativas suas. Os enormes conflitos com o pai que Kafka relata em sua célebre carta parecem estar na raiz, como já sugerimos anteriormente, das relações problemáticas que seus protagonistas travam com autoridades. Seus personagens, em geral, carregam uma parte dessa rivalidade exposta, como em Gregor, cuja ambiguidade e distanciamento para com a figura paterna parecem indicar isso, sem considerar o fator, esse sim mais flagrantemente indicativo da ruína hierárquica familiar, que consiste na substituição do poder em função da posição na família, pois antes era Gregor quem pagava as contas em casa, mas isso logo passa a ser papel de seu pai. O caráter de modelo e obstáculo que o pai representa ficam evidentes na obra *Carta ao pai* em vários momentos, entre os quais o seguinte trecho:

Eu teria sido feliz por tê-lo como amigo, chefe, tio, avô, até mesmo (embora mais hesitante) como sogro. Mas justo como pai você era forte demais para mim, principalmente porque meus irmãos morreram pequenos, minhas irmãs só vieram muito depois e eu tive, portanto, de suportar inteiramente só o primeiro golpe, e para isso eu era fraco demais. (KAFKA, 1997).

Esses dois fatores mencionados, o problema da desestruturação hierárquica e a expiação violenta e sacrificial (no sentido de que se trata de uma violência revestida de caráter purificador) da vítima, conferem o dado trágico da obra a que nos referimos anteriormente. No já referido artigo de Rodrigues e Quevedo esse dado aparece confirmado. Uma vez mais, é o teatro shakespeariano o modelo para a tipificação trágica:

Desse modo, a leitura do teatro shakespeariano a partir da teoria mimética de René Girard indica que os antagonistas se tornam cada vez menos diferenciados à medida que a rivalidade entre eles é intensificada. Como o teórico francês aponta, em *A violência e o sagrado*, a tragédia é o principal veículo dramático que leva a violência ao palco, através da rivalidade mimética, da perda de diferenciação entre as personagens e do colapso das hierarquias. Este estágio avançado do desejo mimético aparece em duas tragédias escritas por Shakespeare: Júlio César e Hamlet. A leitura feita por Girard (2010) dessas duas obras considera o bode expiatório um mecanismo de resolução dos conflitos miméticos. (RODRIGUES, QUEVEDO, 2022, p. 224)

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo tem o intuito de analisar a teoria elaborada por René Girard, sob a temática da rivalidade mimética, dando atenção às relações de culpa, violência e injustiça decorrente do bode expiatório na obra *A metamorfose* do Franz Kafka (1997). Iniciou-se a busca através da obra *Shakespeare: teatro da inveja*, visando a visão e teoria do Girard referentes ao teatro shakespeariano.

Nesse contexto, o trabalho foi conduzido através de leituras, fichamentos e discussões de outras obras relacionadas a essa temática, como *A Violência e o Sagrado*, *Carta ao Pai*, *Memórias de um Subterrâneo* e *Mentira romântica e verdade romanesca*, que contêm o repertório conceitual necessário para o desenvolvimento da análise. Além de conter buscas e reflexões com leituras de outros artigos publicados, para entender melhor a narrativa na visão de Girard acerca do desejo, o qual na pesquisa ajuda a entender melhor a violência e o bode expiatório na obra de Kafka. A abordagem escolhida e utilizada no trabalho tem o caráter qualitativo, os procedimentos bibliográficos e os objetivos exploratórios.

Conclui-se, então, que Gregor Samsa é representado como uma espécie de bode expiatório familiar por apresentar algumas características propostas na teoria de René Girard.

O primeiro e principal aspecto é, sem dúvida, o fato de a violência estar na base da vida social. A tese de Girard em *A violência e o sagrado* associa muito intimamente o advento da

religiosidade (ou do sagrado) com uma violência fundadora. Desse modo, a violência é o dado por excelência que está nas bases das relações interpessoais e sociais.

O segundo elemento diz respeito ao fato de que o bode expiatório é, propriamente, a solução de escape para o conflito causado pela mimese, sendo esse definido como “a vítima sacrificial”, a escolha da sociedade para se livrar de seus problemas e ver restituídas a ordem e a paz:

Sacrifícios são oferecidos em nome dos mais variados objetos ou empreendimentos, principalmente a partir do momento em que o caráter social da instituição começa a desaparecer. No entanto, há um denominador comum da eficácia sacrificial, tão mais visível e preponderante quanto mais viva for a instituição. Este denominador é a violência intestina: as desavenças, as rivalidades, os ciúmes, as disputas entre próximos, que o sacrifício pretende inicialmente eliminar; a harmonia da comunidade que ele restaura, a unidade social que ele reforça. Todo o resto decorre disso. (GIRARD, 1990, p. 07)

Outra informação teórica decisiva acerca da questão do bode expiatório: a escolha da vítima. Normalmente a mais fraca, a mais monstruosa, mais fácil de se livrar sem a culpa e por isso o fato de Gregor Samsa perder sua humanização e ser visto cada vez mais como algo monstruoso, deixa-o mais passível de culpa e mais vulnerável a esse processo sacrificial. Embora no princípio ele ainda conservasse uma consciência do mundo, isso vai cada vez mais se tornando difuso até esvair-se. À medida que vai se posicionado diante aos julgamentos da sociedade, vê-se mudando sua própria percepção em relação a si mesmo e começa a aceitar sua forma monstruosa merecedora de todo o ódio, algo que fica evidente no trecho:

Quando percebe a voz da mãe, porém, ele ao mesmo tempo se surpreende com a sua própria voz: Gregor se assustou quando ouviu sua própria voz responder, era inconfundivelmente a voz antiga, mas nela se imiscuía, como se viesse de baixo, um pipilar irreprimível e doloroso, que só no primeiro momento mantinha literal a clareza das palavras, para destruí-las de tal forma quando acabavam de soar que a pessoa não sabia se havia escutado direito. Gregor quisera responder em minúcia e explicar tudo, mas nestas circunstâncias se limitou a dizer: – Sim, sim, obrigado, mãe, já vou me levantar. (KAFKA, 1997, p. 11)

Tais considerações, decerto que não definitivas a respeito de uma possível leitura de *A metamorfose* à luz da teoria mimética, cumprem, entretanto, o objetivo a que nos propusemos: pensar uma obra não estudada por René Girard a partir de parâmetros empregados por ele nas análises de obras de outros autores.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. Franz Kafka. A propósito do décimo aniversário de sua morte. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 137-164. (Obras escolhidas, v.1)

CARONE, Modesto. Lição de Kafka. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor M. Memórias do Subsolo. Trad. Boris Shnaiderman. São Paulo: Ed.34, 2000.

ELIADE, Mircea Eliade. O Sagrado e o Profano: A Essência das Religiões, Edição Livros do Brasil, Lisboa, 2002.

GIRARD, René. A violência e o sagrado. Editora Paz e Terra - 1972

_____. Mentira Romântica e Verdades Romanescas. São Paulo: É realizações, 2009.

_____. Shakespeare: Teatro da Inveja. São Paulo: É realizações, 2010.

HELLER, Erich. Kafka. São Paulo. ed. Cultrix; 1ª edição, 1976.

KAFKA, Franz. A metamorfose. Tradução de Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

_____. Narrativas do espólio. Tradução de Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

_____. Carta ao Pai. Tradução de Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

LOPES, Zeferino. Para uma Nova Ciência dos Mitos. in Revista Portuguesa de Filosofia, Tomo LVI (Jan. – Jun. 2000), Faculdade de Filosofia de Braga, Braga, 2000.

SILVA, LOPES, Maria da Graça. René Girard e a Psicologia Interdividual. in Revista Portuguesa de Filosofia, Tomo LVI (Jan. – Jun. 2000), Faculdade de Filosofia de Braga, Braga, 2000, pp. 161 – 180.

ARISTÓTELES E PAUL RICOEUR: UM DIÁLOGO EM TORNO DA NARRATIVA

Rita de Cássia Oliveira
Doutora em Filosofia
UFMA

Itasuan Antonio Pires Ferreira
Mestrando em Filosofia
UFMA

RESUMO: O presente texto visa a partir de uma revisão bibliográfica analisar os conceitos de tragédia, mimese e narrativa segundo a proposta filosófica do pensador francês Paul Ricoeur, na obra que tem por título *Tempo e narrativa*, em particular, a discussão em torno do tomo I. Nosso ponto de partida diz respeito a primeira sessão do livro, onde temos um diálogo estabelecido entre Paul Ricoeur e Aristóteles. Na obra, Paul Ricoeur nos apresenta sua teoria da tríplice mimese, que consiste em três momentos, isto é, pré-configuração, configuração e reconfiguração. O primeiro momento diz respeito ao mundo dos signos, dos símbolos, da cultura. No segundo momento, temos a configuração exercendo uma intermediação entre a pré-configuração e reconfiguração, isto é, o mundo do texto. E no terceiro momento, temos o mundo do leitor. Para embasar essa teoria, Ricoeur recorre ao filósofo Aristóteles. Na obra *Poética*, Aristóteles nos apresenta sua ideia de mimese, termo fundamental para a compreensão de narrativa em Ricoeur. Na obra *Aristóteles* se propõe a estudar dois gêneros textuais, de um lado, a comédia, de outro, a tragédia. Nossa atenção se concentra em torno da tragédia, que é geralmente entendida como imitação, representação. Na definição dada por Aristóteles a tragédia, não devemos dizer que se trata de imitação, de representação, mas como operação produtora de sentido. Por isso Ricoeur ao traduzir o termo grego *muthos* por intriga, se distancia daquilo que é geralmente entendida como imitação. Portanto, a proposta deste trabalho é buscar realçar as interpretações de Paul Ricoeur concernentes aos conceitos de tragédia, *muthos* e *mimese* no pensamento de Aristóteles.

Palavras-chave: Tragédia; Mimese; Muthos; Narrativa.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho visa destacar a solução poética que Paul Ricoeur encontrou para resolver o problema da discordância na tese de Agostinho sobre o tempo, encontrada na obra de Aristóteles que tem por título *Poética*.

Deste modo, nossa intenção diz respeito a destacar o processo mimético presente em Ricoeur. Para tanto, precisamos retroagir até Aristóteles, pois, este é a mola propulsora que fez com que o trabalho de Ricoeur sobre a área da narrativa se fundamentasse.

Tendo em vista a riqueza de conteúdos que Aristóteles produziu e a extensão que Ricoeur escreveu no tocante a narrativa, nos restringimos de forma analítica a tão e somente só ponderar o papel do *muthos* na *Poética* de Aristóteles.

Precisamos pontuar ainda que a melhor forma de expressar o conceito de *muthos* é da maneira que Aristóteles definiu por meio da tragédia.

Neste sentido, destacamos a definição da seguinte maneira:

É pois a tragédia a mimese de uma ação de caráter elevado [25], completa e de certa extensão, em linguagem ornamentada, com cada uma das espécies de ornamento distintamente distribuídas em suas partes; mimese que se efetua por meio de ações dramatizadas e não por meio de uma narração, e que, em função da compaixão e do pavor, realiza a catarse de tais emoções (ARISTÓTELES, 2017, p. 71).

A partir da definição de tragédia podemos dizer que ela pode ser decomposta em quatro partes, das quais nos possibilitam ter um entendimento mais particular acerca da ideia de *mimese*.

Neste sentido, podemos entendê-la da seguinte maneira: a) de uma ação de caráter elevado, completa e de certa extensão; b) em um discurso ornamentado e com as várias espécies de ornamentos distribuídas pelas diversas partes; c) que se efetua mediante atores e não por narrativa; d) que através do medo e da compaixão, tem por efeito a purificação destas emoções.

É por meio dessa definição que Aristóteles delegou para a tragédia que, na análise posteriormente de Ricoeur chegamos à conclusão do problema do tempo apontado pelo autor nas *Confissões*, de Santo Agostinho, isto é, que a teoria do tríplice presente na medida que se dá na alma e tão somente nela não é suficiente para responder à questão do paradoxo do tempo. E é por isso que ao nos depararmos com essa colocação de Aristóteles destacamos como Ricoeur resolve isso, isto é, o “*muthos* trágico eleva-se como solução poética do paradoxo especulativo do tempo na própria medida em que a inversão da ordem é colocada, com exclusão de qualquer característica temporal” (RICOEUR, 1994, pp. 65-66).

A análise que realizamos em Ricoeur enfatiza que a tragédia em Aristóteles é uma peça fundamental para a sua tese acerca da tríplice *mimese*. E é por causa disso que decidimos fazer a análise a partir do capítulo seis, sendo onde Aristóteles começa a tergiversar sobre a tragédia. No entanto, nos sentimos na obrigação de salientar ao menos uma visão panorâmica sobre os capítulos que antecedem ao sexto capítulo.

De maneira geral, a *Poética* está organizada em 26 capítulos, dos quais do primeiro ao quinto Aristóteles aborda a poesia de maneira geral; no sexto capítulo é onde se evidencia a doutrina da tragédia; e do sétimo ao vigésimo sexto capítulo, é reservado para a análise da poesia épica, isto é, da composição do mito (GUIMARÃES, 2002, p. 240). De maneira mais circunscrita,

Os quatro primeiros capítulos da *Poética* são inteiramente consagrados a um estudo geral da mimeses e Aristóteles indica os três critérios que permitem diferenciar cada uma de suas espécies; os meios os objetos e os modos. No primeiro capítulo, apenas os meios são abordados. O segundo capítulo é consagrado à comparação dos diversos objetos de mimeses e o terceiro aos modos segundo os quais podemos representar cada objeto. O quarto capítulo constitui uma etapa de transição, pois, inicia a

passagem do estudo da mimeses, em geral, em direção àquela que se ocupa apenas da poesia mimética. É no quarto capítulo, porém — apesar das afirmações de vários comentadores de que Aristóteles, em nenhum lugar de sua obra, define a mimeses — que o Estagirita parece indicar o que entende por mimeses (TOLEDO, 2005, p. 50).

Para Aristóteles, na *Poética* existe uma diferença entre a tragédia e a comédia. Neste sentido, ao colocarmos essa diferença em comparação com a visão panorâmica da obra, fica claro que pelo alargamento da discussão da tragédia que vai do capítulo seis até ao vinte e seis que Aristóteles não tratou nessa obra acerca da comédia. Essas duas espécies de poesias são o que Aristóteles designa de imitação, onde ele diz:

Visto que aqueles que realizam a mimese mimetizam personagens em ação, é necessário que estes sejam de elevada ou de baixa índole (as personagens seguem quase sempre esses dois únicos tipos, pois é pelo vício e pela virtude que se diferenciam todos os caracteres) [...] (ARISTÓTELES, 2017, p. 47).

Essa maneira que Aristóteles tratou a poesia, de fazer a distinção entre tragédia (sendo de indivíduos de elevada índole) e comédia (sendo de indivíduos de baixa índole), é onde destacamos o papel da tragédia, isto é, no tocante aos indivíduos de elevada índole. A posição de indivíduos de elevada índole só é possível na tragédia devido à catarse, que de maneira geral podemos dizer trata-se de expurgação, de limpeza, de purificação. Neste sentido, Aristóteles exemplifica isso através do mito de Édipo Rei, o herói trágico que vivenciou em um momento de sua vida a passagem da felicidade para a infelicidade. É nessa passagem de felicidade para a infelicidade ou o seu oposto que emerge o conceito de reconhecimento, em que “como o próprio nome indica, é a modificação que faz passar da ignorância ao conhecimento, modificação que ocorre na direção da amizade ou da hostilidade, envolvendo a distinção entre o que diz respeito à prosperidade ou a diversidade” (ARISTÓTELES, 2017, pp. 107-108).

Por fim, pontuamos uma fala de Aristóteles em que ele nos diz que a causa da poesia é inerente ao homem, por conseguinte, nessa fala percebemos a definição de *imitação*. Diante disso, precisamos afirmar ainda que ela se dá de dois modos, isto é, ela é congênita e por prazer. Neste sentido, ele afirma que:

Duas coisas, ambas naturais, parecem ter dado origem à arte poética como um todo. De fato, a ação de mimetizar se constitui nos homens desde a infância, eles se distinguem das outras criaturas porque são os mais miméticos e porque recorrem à mimese para efetuar suas primeiras formas de aprendizagem, e todos se comprazem com as mimeses realizadas (ARISTÓTELES, 2017, p. 57).

Do aduzido, destacaremos em seguida os elementos que constituem a simbiose entre Paul Ricoeur e Aristóteles no tocante a narrativa.

2. DEFINIÇÃO DE MIMESE

Como já ressaltamos a maneira pela qual Aristóteles designou a poesia, isto é, por meio da tragédia. Destacamos que essa definição a qual Aristóteles nos delegou é como se fosse uma espécie de gancho para a tese da narrativa de Ricoeur a, qual abordaremos mais adiante.

Desta maneira, podemos deduzir que Ricoeur ao tratar a narrativa retoma a definição que Aristóteles empregou no conceito de tragédia. Todavia a maneira que Ricoeur abordou a constituição da narrativa se dá em três passos, dos quais são conhecidos como a sua teoria da tríplice mimese. Neste sentido, o conceito de mimese em Aristóteles tem em Ricoeur seu horizonte ampliado. Destacamos em seguida qual é a acepção de Ricoeur em relação à mimese:

O pertencer do termo ‘práxis’ em simultâneo, ao campo do real, a cargo da ética, e ao campo do imaginário, a cargo da poética, sugere que a mimese não tem somente uma função de ruptura, mas de ligação, que estabelece precisamente o estatuto de transposição “metafórica” do campo prático pelo *muthos*. Se é mesmo assim, é preciso preservar no próprio significado do termo mimese uma referência ao que precede a composição poética. Chamo essa referência de mimese I, para distingui-la de mimese II — a mimese-criação — que permanece a função-pivo. Espero mostrar, no próprio texto de Aristóteles, os índices esparsos dessa referência à montante da composição poética. Não é tudo: a mimese que é, ele nos lembra, uma atividade, a atividade mimética, não acha o termo visado por seu dinamismo só no texto poético, mas também no espectador ou no leitor. Há, assim, um ponto de chegada da composição poética, que chamo de mimese III, de que buscarei também as marcas no texto da poética (RICOEUR, 1994, p. 77).

Na *Poética* a definição de *mimese* emerge a partir do conceito que Aristóteles emprega para a tragédia. Deste modo, observamos ser apropriado afirmar que a *mimese* em Aristóteles enquanto parte da tragédia consiste em um processo, em que Gazoni explica da seguinte maneira:

Partindo de uma ação real, extrai dela as relações de necessidade ou probabilidade que regem suas partes, depurando-a de todo elemento casual e acessório, próprios não da poesia, mas da história, para devolvê-la à realidade sob a forma de tragédia, colocada para a avaliação e intelecção de sábios espectadores capazes de apreciar o real depurado de suas contingências e a estrutura necessária ou provável que o rege (gazoni,2006, p. 26).

Dito isto, Aristóteles entende a tragédia de duas maneiras. A primeira está relacionada ao conceito que ele deu na *Poética* de tragédia, isto é, que ela

A mais importante dessas partes é a trama dos fatos, pois a tragédia é a mimese não de homens, mas das ações e da vida [a felicidade e a infelicidade se constituem na ação, e o objetivo visado é uma ação, não uma qualidade; pois, segundo os caracteres, os homens possuem determinadas qualidades, mas, segundo as ações, eles são felizes ou o contrário] (ARISTÓTELES, 2017, pp. 80–81).

A segunda consiste em uma unidade da narrativa. É aqui que destacamos um ponto onde Aristóteles se diferencia de todas formas de escrita de seu tempo, como também se aproxima com

a solução da concordância para a discordância em Agostinho. A narrativa é um todo constituído de três partes, introdução, desenvolvimento e conclusão. O que diferencia nesse ponto Aristóteles de Agostinho é a questão do tempo que não está presente na narrativa, embora se possa falar de um início, meio e fim. É nesse sentido que Aristóteles anuncia sua proposição:

“Todo” é o que possui começo, meio e fim. “Começo” é o que em si não é, por necessidade, antecedido de outro, mas após o qual algo de diferente naturalmente é existe ou se manifesta; ao contrário, “fim” é o que naturalmente é antecedido, por necessidade ou na maior parte dos casos, de outro, mas após o qual nada advém; “meio” é o que em si vem após outro e após o qual algo de diferente advém (RICOEUR, 1994, p. 67).

A ideia que adquirimos de que a narrativa possui um início, meio e fim é uma definição que tem como causa as nossas experiências, e assim originárias de nossas ações. No que lhe concerne, essas ações no tocante a intriga, nada mais são que “um contorno, um limite (horos 51 a 60) e, em consequência, uma extensão (RICOEUR, 1994, p. 67). Neste ponto podemos afirmar que o tempo que em Agostinho não se permite ser colocado dentro de um conceito, a não ser na alma, agora em Aristóteles ele é deslocado para dentro de um texto. Nesse sentido, o tempo passa a ser “o tempo da obra, não o tempo dos acontecimentos do mundo [...]” (RICOEUR, 1994, p. 67).

Nos resta elucidar um ponto que nos é soturno nessa análise, quero dizer, a relação entre o *muthos* e a *mimese*. Em Ricoeur tudo indica que o conceito de *muthos* é originário da tragédia, e é por isso que ele diz que Aristóteles definiu o *muthos* como a disposição dos fatos. Por outro lado, Ricoeur nos orienta dizendo que a *mimese* “quer se diga de imitação, quer representação (com os últimos tradutores franceses), o que é preciso entender é a atividade mimética, o processo ativo de imitar ou representar” (RICOEUR, 1994, p. 58).

No percurso de nosso estudo observamos que fica claro em Aristóteles o papel do *muthos* enquanto a disposição dos fatos no que tange a imitação e representação das nossas ações, e que, no fundo, possui uma intenção totalmente pedagógica. Dizemos isso porque essa é uma posição de Aristóteles em contraposição a ideia de seu mestre Platão, que tinha o *muthos* como um significado negativo.

O liame que nos falta para podermos entender a relação entre esses dois conceitos é justamente a função que cada um desempenha na poesia, quero dizer,

O *mythos* pode ser entendido como réplica invertida da *distentio animi* de Agostinho; já a *mimese*, enquanto actividade mimética (re) criadora e estilizadora da realidade prática, permite a configuração da experiência temporal humana pelo desvio ou corte próprio da intriga em relação ao campo do real (SOARES, 2010, p. 210).

Dentre esses dois termos existe uma terceira observação em que Ricoeur pontuou acerca da intriga. É ela que Ricoeur afirma ser responsável por “fazer o inteligível do acidental, universal do singular, o necessário ou o verossímil do episódico” (RICOEUR, 1994, p. 70). Como também nos faz entender que ela é a base do que ele chama tessitura da intriga, sendo a solução para a relação entre o tempo e narrativa. Contudo, essa parte da discussão diz respeito a terceira parte do primeiro tomo de tempo e narrativa. O que deve ficar claro aqui é que a maneira de apresentarmos a intriga como uma terceira via, isso não significa dizer que ela é distinta da tragédia, pelo contrário, Aristóteles após destacar o que é a tragédia passa a dividi-la em seis partes, e é nesse momento que emerge o conceito de intriga, isto é, enquanto parte da tragédia. Essa forma que Aristóteles designou a intriga foi a fonte de onde Ricoeur se utilizou para elaborar sua tese de tessitura da intriga, sendo a solução para o problema entre tempo e narrativo. Isso pode ser observado quando Ricoeur nos diz que

É construindo a relação entre os três modos miméticos que constitui a mediação entre tempo e narrativa. Ou, em outros termos, para resolver o problema da relação entre tempo e narrativa, devo estabelecer o papel mediador da tessitura da intriga entre um estágio da experiência prática que a precede e um estágio que a sucede (RICOEUR, 1994, p. 87).

Fizemos essa pequena digressão com a finalidade de pontuar que a Arquê do conceito de tessitura da intriga em Ricoeur perpassa pela *Poética* de Aristóteles, a qual Ricoeur se dedicou em seus estudos para elaborar sua teoria acerca da narrativa.

3. A TEORIA DA TRÍPLICE *MIMESE*

Toda essa discussão que temos realizado até aqui entre a narrativa em Aristóteles e o tempo em Santo Agostinho servem como base para a teoria que Ricoeur trabalhou nos três volumes de *Tempo e Narrativa*. Essa tentativa de relacionar a narrativa com o tempo se configura como uma nova proposta de se olhar para a maneira de se interpretar um texto.

Do que temos exposto até aqui, acreditamos ser essa a forma de preparar o caminho para a teoria de Ricoeur acerca da tríplice *mimese*. É sobre essa teoria que nos deteremos em seguida para analisar. Ela está dividida entre três momentos, dos quais o autor chama de mimese I, mimese II e mimese III. De modo geral, o texto é constituído por três partes, quais sejam em um primeiro momento que é o que o autor entende ser o modo de pré-configuração; em um segundo momento o qual se designa como configuração, o qual para Ricoeur é o momento mais importante, em suas palavras: “por sua função de interrupção, abre o mundo da composição poética e institui, como já sugeri a liberdade da obra literária” (RICOEUR, 1994, p.85); por último, o terceiro diz respeito a um momento de refiguração, em outras palavras, o mundo do leitor.

No tocante a cada uma das partes e suas respectivas funções, devemos destacar agora qual é a matéria prima que Ricoeur utilizou para abordar cada uma das temáticas. Observamos que na mimese I, pré-configuração, o autor se refere as próprias formas de narrativa mais caras a uma determinada sociedade, isso porque na medida em que se alcança o progresso no tocante a uma compreensão de um conjunto de regras, logo são pertinentes a um bom modo de narrar, ou a uma tradição narrativa. Neste sentido, destacamos que os valores que se agregam a essa temática como os mitos, crenças, valores, questões éticas e morais, tudo isso com a finalidade de nos mostrar as múltiplas manifestações típicas da cultura. Como também de ressaltar as diversas formas de nos dirigirmos a temporalidade (CARVALHO, 2010, p. 7).

O papel que a mimese II, desempenhada nada mais é do que mediadora entre a pré-figuração I e a refiguração III, por isso que lhe é dada a devida importância. Essa mediação que a mimese II efetiva se dá entre dois mundos, o primeiro é um mundo que se dá antes da obra, o segundo é o mundo do leitor. O mundo do leitor é a mimese III, esses três momentos são o que constituem o círculo hermenêutico em Ricoeur. Acerca das objeções ao círculo hermenêutico não trataremos nessa discussão, restringimo-nos em apenas afirmar que a via que o autor se utilizou para responder essa questão é que “o círculo hermenêutico entre a narrativa e o tempo não cessa assim de renascer do círculo que os estágios de mimese formam” (RICOEUR, 1994, p. 117).

O círculo hermenêutico foi adotado por Ricoeur porque é o caminho que supre as necessidades da tessitura da intriga no tocante a narrativa e o tempo. Neste sentido, vale ressaltar a relação entre os papéis de cada mimese dentro do círculo hermenêutico:

O ato de ler constitui a operação que lança o leitor no percurso da *mimesis* I à III através da *mimesis* II. Portanto, Ricoeur faz conhecer o poder de organização da intriga enquanto núcleo de uma narratologia que condiciona o recontar da temporalidade humana por meio das narrativas ficcionais e históricas (OLIVEIRA, 2009, p. 13).

Com base nessas informações, passaremos em seguida a pontuar de maneira particular cada um desses momentos dentro da perspectiva de Ricoeur, isto é, apresentando a definição que o autor instituiu para cada mimese, como ele próprio chama de I prefiguração, II configuração e III refiguração.

4. MIMSE I

O estágio de mimese I ou prefiguração é o primeiro passo da teoria da tríplice mimese. Ricoeur elabora sua definição na qual a prefiguração está alicerçada em três conceitos, isto é,

para que possamos argumentar em favor de uma composição da intriga é preciso termos em mente os termos estruturas inteligíveis ou estruturais, fontes simbólicas e a temporalidade.

É importante destacarmos que a mimese I não trata especificamente da narrativa, e sim de um momento anterior a ela. Ora, é aqui que observamos a manifestação da ação, do agir. É por isso que nos referimos a intriga de que ela nada mais é do que a própria imitação da ação. Ricoeur nos diz que as narrativas possuem uma dupla função em relação a ação, que é a da questão do agir e do sofrer.

A transição que é realizada da ação para a narrativa se efetua quando “a ação pode ser narrada, é porque ela já está articulada em signos, regras, normas: é desde sempre simbolicamente mediatizada” (RICOEUR, 1994, p. 91). Ao se fazer a transposição da ação para a narrativa chegamos à conclusão de que é possível compreender uma história, como também destacar a própria linguagem que é do fazer a tradição cultural da qual procede a tipologia da intriga.

Neste sentido, percebemos o quanto é fundamental o papel da linguagem enquanto meio entre a ação e narrativa, visto que ela é uma ótima ferramenta para reescrevermos a realidade na qual estamos inseridos. Esse processo é mais fácil de ser entendido quando “a narrativa é compreendida como o emprego de linguagem que pressupõe uma “unidade funcional” à organização narrativa da experiência humana, que em sua natureza é fragmentada e dispersa. Esta “unidade funcional” que ordena o recontar da experiência humana no tempo” (OLIVEIRA, 2009, p. 16).

Ricoeur ao fazer uma abordagem da mediação simbólica enfatiza que existe duas maneiras de nos dirigirmos a ela, a primeira é quando estamos nos referindo aos símbolos de natureza cultural, o segundo é quando estamos nos referindo aos símbolos pertencentes a palavra ou a escrita. Assim, a partir dessa colocação devemos entender que o simbolismo em Ricoeur está relacionado a ideia de regra, “de regras de descrição e de interpretação para ações singulares, mas no sentido de norma” (RICOEUR, 1994, p. 93). O percurso que o autor usou para chegar nessa conclusão perpassa pela análise dos ritos, dos cultos, das convenções, das crenças e das instituições, as quais resultam numa trama simbólica da cultura.

Acerca da temporalidade que é talvez o percurso mais abrupto até aqui, isso pelo fato da querela entre qual é a terminologia mais apropriada para se empregar na narrativa. Se é um tempo objetivo, tempo da alma, o tempo heideggeriano da intratemporalidade, enfim, o que deve ser mais apropriado é afirmar que existe um “o tempo narrativo, que faz a medição entre o aspecto episódico e o aspecto configurante” (SOARES, 2010, p. 218).

Em suma, no final da argumentação de Ricoeur ele nos apresenta uma definição de mimese I que nos soará de forma clara e distinta: “é imitar ou representar a ação é primeiro, pré-compreender o que ocorre com o agir humano: com sua simbólica, com sua temporalidade. E sobre essa pré-compreensão, comum ao poeta e a seu leitor, que se ergue a tessitura da intriga e, com ela, a mimética textual e literária” (RICOEUR, 1994, p. 101).

5. MIMесе II

Como já afirmamos anteriormente, Ricoeur tem como base para argumentar acerca da narrativa a *Poética* de Aristóteles. É por meio dela que ele trata o *muthos* aristotélico enquanto o agenciamento dos fatos. Só que ao invés de adotar o conceito de intriga em Aristóteles, Ricoeur opta por fazer uma abordagem da narrativa através da tessitura da intriga.

Para o autor, essa designação consiste na definição para a mimese II, visto ser ela a responsável pela configuração da intriga. Neste sentido, Ricoeur diz que a tessitura da intriga “é a operação que extrai de uma simples sucessão uma configuração” (RICOEUR, 1994, p. 103).

Além de possuir um caráter de concordância em relação ao tempo em Agostinho, a intriga apresenta um caráter também de discordância. Assim, o conceito que emerge na *Poética* de concordância-discordância possui uma dupla função dentro da intriga. A primeira afirmamos ser a cronológica, visto ser responsável pelos acontecimentos. É por meio desses acontecimentos que falamos de uma dimensão episódica da narrativa. Já a segunda diz respeito a ser não cronológica, isso se dá porque a sua função é ser configurante, que consiste em transformar os acontecimentos em história (RICOEUR, 1994, p. 104).

Vale ressaltar que ao falarmos de terminologias que são empregadas ao tempo em relação a narrativa aristotélica, o autor da *Poética* não considerou em sua obra a questão do tempo. Nesse sentido, se não podemos nos referirmos a *Poética* por intermédio de um tempo igual ao exposto por Agostinho, ou então pelo próprio tempo objetivo que é defendido por Aristóteles, como é estabelecida a relação entre a solução que Ricoeur encontrou na *Poética* para o paradoxo do tempo em Agostinho?

Levantamos esse questionamento porque a questão do tempo em Agostinho pela via do tríplice presente nos deixou um problema que é o da inquietação da alma em relação ao tempo. Ricoeur nos sugere que Agostinho poderia ter resolvido o problema por meio da linguagem, só que isso não foi possível. Daí podemos vislumbrar a razão do papel da *Poética* como protagonista da solução do tempo agostiniano. Como isso foi possível? Ricoeur nos diz que isso

é possível porque a história possui uma capacidade, que é a de ser seguida. Assim, a solução para o paradoxo do tempo emerge como um ato poético, como nos explica Ricoeur:

A poésis faz mais que refletir o paradoxo da temporalidade. Mediatizando os dois pólos do acontecimento e da história, a tessitura da intriga traz ao paradoxo uma solução que é o próprio ato poético. Esse ato, do qual acabamos de dizer que extrai uma representação de uma sucessão, revela-se ao ouvinte ou leitor na aptidão de uma história a ser seguida (RICOEUR, 1994, p. 105).

Sendo assim, podemos concluir que a solução para as aporias do tempo se circunscrevem a linguagem, que pode se expressa quer seja por meio de uma arte, de um poema, de um drama, pela história, pelo romance e assim sucessivamente. Em suma, as contribuições de Aristóteles no tocante a mimese II pode ser sintetizada de três maneiras, que Ricoeur nos anuncia:

Assim Aristóteles parece-nos hoje ter feito coisas ao mesmo tempo senão três. De um lado, estabelece o conceito de intriga em seus traços mais formais, esses que identificamos com a concordância discordante. Do outro, descreve o gênero da tragédia grega (e acessoriamente o da epopéia, mas adaptado aos critérios do modelo trágico); esse gênero satisfaz ao mesmo tempo às condições formais que fazem dele um muthos e às condições restritivas que fazem dele um muthos trágico: inversão no sentido da fortuna ao infortúnio, incidentes lamentáveis e aterrorizantes, incidentes lamentáveis e aterrorizantes, infortúnio não-merecido, falta trágica de um caráter marcado contudo pela excelência e isento de vício ou de maldade. Esse gênero dominou, em larga escala, o desenvolvimento ulterior da literatura no Ocidente (RICOEUR, 1994, p. 108).

6. MIMесе III

A *Poética* de Aristóteles perde espaço para a nova proposta que Ricoeur está almejando. O momento da mimese III é reservado para o mundo do ouvinte ou leitor. Essa colocação de Ricoeur é a última parte que falta para se fechar o círculo hermenêutico entre o mundo prático da mimese I, com o mundo da obra da mimese II, e o mundo do leitor da mimese III, que funcionam não como uma circularidade viciosa, e sim como em formato espiral. De maneira geral, Ricoeur nos apresenta uma definição que é colocada da seguinte maneira:

Na medida em que o mundo que a narrativa refigura é um mundo temporal, a questão que se coloca é de saber qual socorro uma hermenêutica do tempo narrado pode esperar da fenomenologia do tempo. A resposta a essa questão fará aparecer uma circularidade muito mais radical do que a que engendra a relação de mimese III a mimese I por meio de mimese II. O estudo da teoria agostiniano do tempo pela qual começamos esta obra já nos deu oportunidade de antecipá-la. Ela concerne à relação entre uma fenomenologia que não cessa de engendrar aporias e o que chamamos acima de a “solução” poética dessas aporias. É nessa dialética entre uma aporética e uma poética da temporalidade que culmina e questão da relação entre tempo e narrativa (RICOEUR, 1994, p. 111).

Do aduzido, a conclusão que o autor nos aponta é de que a teoria da mimese I, I e II funcionam do seguinte modo:

‘A mimese 2’ desempenha um papel de mediação entre o leitor (que corresponde à ‘mimese 3’) e o próprio viver (que se corresponde à ‘mimese 1’). Dito de outra forma, o autor, através da ‘mimese 2’ (configuração do texto) estabelece uma mediação entre as profundezas do viver (‘mimese 1’) e a vida do próprio leitor (que no momento da leitura ou audição de um texto encontra-se na ‘mimese 3’) (BARROS, 1994, p. 18).

7. A NARRATIVA EM RICOEUR

Nossa análise a partir daqui partirá da obra *Tempo e Narrativa – Tomo I*, de Ricoeur. Neste sentido, nosso escopo em relação a este livro é fazer algumas pontuações a respeito da narrativa. É precisamente nessa obra que se pode observar que a narrativa consiste em operações miméticas, as quais nos possibilitam entrar em contato com o mundo da obra. Sendo assim, como já foi abordado anteriormente a respeito do impasse do conceito de tempo empregado por Santo Agostinho, o que resulta disso é o que para Ricoeur se caracteriza como uma importante reflexão sobre a narrativa histórica e narrativa de ficção. Através da narrativa histórica se fez a seguinte afirmação: “o tempo torna-se “humano” precisamente quando é “organizado à maneira de uma narrativa”, e a narrativa extrai o seu sentido exatamente da possibilidade de “retratar os aspectos da experiência temporal” (RICOEUR, 1983, p. 61, apud BARROS, 2012, p. 6)

No que tange a narrativa de ficção, embora nossa análise se restrinja ao primeiro tomo I de tempo e narrativa, essa discussão é bem mais extensa em Ricoeur. Quero dizer, é na obra *Metáfora Viva* que o autor começa a fazer uma apologia da narrativa de ficção, aonde nos deparamos com obra de Aristóteles, *Poética*. A partir da *Poética* Ricoeur argumenta em favor da metáfora, a qual nos dar uma base para podermos entender a narrativa de ficção. Nesse livro Ricoeur nos apresenta o caminho para a definição sobre narrativa de ficção:

A metáfora é o processo retórico pelo qual o discurso libera o poder que algumas ficções têm de redescrever a realidade. Ligando dessa maneira ficção e redescritção, restituímos sua plenitude de sentido à descoberta de Aristóteles, na *Poética*, de que a *poiesis* da linguagem procede da conexão entre *mythos* e *mimesis* (RICOEUR, 2000, p. 14).

Através da *Poética* é possível constatar os papéis que a poética e o *muthos* desempenham dentro da narrativa, isto é, enquanto a poética trata do universal, o *muthos* trata do particular. É nesse momento que passamos a falar de uma narrativa de história e narrativa de ficção. O que diferencia esses dois mundos do texto, o real e o imaginário, é a função que a intriga exerce, isto é, “mas o pertencer do termo práxis ao campo do imaginário, a cargo da poética, sugere que a mimese não tem somente uma função de ruptura, mas de ligação, que estabelece

precisamente o estatuto de transposição “metafórica” do campo prático pelo *muthos*” (RICOEUR, 1994, p. 77).

Nesse sentido, além da narrativa em Ricoeur se apresentar como que constituída de uma história, não apenas sobre a ação humana, todavia também é ampliada no que diz respeito aos seus significados, logo,

Narrar é configurar ações humanas específicas, mas é também discorrer sobre significados, analisar situações. Inversamente, discorrer sobre significados e analisar é também uma forma de narrar, e é por isso que, as modalidades historiográficas que se propõem a ser analíticas não conseguem escapar de serem também narrativas (BARROS, 2012, p. 8).

Dessa forma, antes mesmo de falarmos em um texto acabado, Ricoeur nos anuncia a sua tese que existe um momento anterior ao texto, que pode ser expresso por meio da ação, isto é, os múltiplos significados que resultam em um simbolismo no campo prático. De outro modo, a partir da análise da filosofia analítica de língua inglesa, Ricoeur elabora uma teoria que tem por nome teoria da ação, por sua vez a teoria da ação diz respeito a composição da intriga que está enraizada numa pré-compreensão do mundo e da ação; de outra maneira, de suas estruturas inteligíveis, de fontes simbólicas e de seu caráter temporal. Porém, para Ricoeur a narrativa não se restringe apenas a teoria da ação. Sendo assim, ele aborda a questão como traços sintáticos, isto é, cuja função é engendrar a composição das modalidades de discursos dignos de serem chamados de narrativos, quer se trate de narrativa histórica, quer se trate de narrativa de ficção. Disto resulta o que ele chama de distinção semiótica entre a ordem paradigmática e a ordem sintagmática:

Enquanto pertencentes à ordem paradigmática, todos os termos relativos à ação são sincrônicos no sentido de que as relações de intersignificação que existem entre fins, meios, agentes, circunstâncias e o resto soa perfeitamente reversíveis. Em compensação, a ordem sintagmática do discurso implica o caráter irredutivelmente diacrônico de qualquer história narrada (RICOEUR, 1994, p. 60).

Portanto, na descrição dos processos miméticos que fazem a inteligibilidade narrativa, observasse que para Ricoeur a construção de uma identidade narrativa – tanto a história real quanto a ficção – dar-se-iam como que por um entrecruzamento. No âmbito da narrativa a história prima por um saber pautado na experiência do homem no tempo, enquanto que a ficção prima por um saber mediado pelo uso da imaginação, e ambas são admitidas como verdadeiras em Ricoeur. A diferença entre essas duas narrativas consiste em que ambas vão ao campo práxis recolher a matéria-prima do seu trabalho, mas a história dirige-se para ações realmente

ocorridas no passado, tendo como referência os traços deixados, e, ainda que escolha o mesmo material, a ficção não está obrigada ao ônus da prova, porque a sua referência é metafórica.

8. CONCLUSÃO

Assim, tendo em vista a amplitude que Ricoeur produziu no tocante a narrativa distribuída entre três volumes de *Tempo e Narrativa*, a análise neste trabalho teve como foco o estudo da narrativa colocado na primeira parte do primeiro tomo, em especial o estudo voltado para a *Poética*, de Aristóteles. Sem dúvida, é perceptível que para o pensamento de Paul Ricoeur há uma possibilidade de observarmos que a narrativa não é algo dado como pronto, acabado, finalizado.

Pelo contrário, é uma narrativa que constantemente se refaz pelo processo mimético. Nesse sentido, pensamos que o trajeto da presente pesquisa de certa forma pode nos situar nas colocações iniciais do trabalho de Ricoeur acerca da narrativa na obra *Tempo e Narrativa*.

Assim, podemos dizer que a proposta hermenêutica de Ricoeur é um processo que constantemente leva em consideração o papel anterior ao texto, o mundo da experiência; o momento da elaboração do texto, por fim, o mundo do leitor e seu relacionamento com a obra.

REFÊRENCIAS

ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução de Paulo Pinheiro. Bilíngue. ed. São Paulo: 34, v. 2, 2017.

BARROS, J. D. A. TEMPO E NARRATIVA EM PAUL RICOEUR: CONSIDERAÇÕES SOBRE O CÍRCULO HERMENUÉTICO, Rio de Janeiro, v. 9, 2012.

CARVALHO, C. A. D. A Tríplice mimese de Paul Ricoeur para o processo de mediação jornalística. Compós, 2010.

GAZONI, F. M. *A Poética de Aristóteles: tradução e comentários*. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2006.

GUIMARÃES, D. V. *O percurso do lógos na Poética de Aristóteles*. Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2002.

OLIVEIRA, R. D. C. *O poema O Guesa de Sousândrade, à luz da hermenêutica de Paul Ricoeur*. São Paulo: [s.n.], 2009.

RICOEUR, P. *Do Texto a Acção*. Tradução de Alcino Cartaxo e Maria José Sarabando. DIAGONAL. ed. [S.l.]: Rés-Editora, 1990.

RICOEUR, P. *Tempo e Narrativa - Tomo I*. Tradução de Constança Marcondes Cesar. Campinas, SP: Papirus, v. 1, 1994.

RICOEUR, P. A Metáfora Viva. Tradução de Dion Davi Macedo. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

SOARES, M. T. M. História e Ficção em Paul Ricoeur e Tucídides. Faculdade de Letras Universidade de Coimbra. [S.l.]. 2010.

TOLEDO, A. M. MÍMESIS E TRAGÉDIA NA POÉTICA DE ARISTÓTELES. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas UFMA. Belo Horizonte. 2005.

DIÁRIOS DE JOSUÉ MONTELLO: CONFISSÕES DE UM ESCRITOR “EXCESSIVO”

Saulo Barreto Lima Fernandes
Mestrando em Letras
sauloblif@gmail.com
UEMA

Douglas Rodrigues de Sousa
Doutor em Literatura
doug.rsousa@gmail.com
UEMA

RESUMO: O presente artigo visa discutir acerca do gênero literário “diários”, em específico dos chamados diários montellianos. Para tanto buscar-se-á expor a noção “equivocada” de como o diário, de maneira geral, vinha sendo tratado historicamente; bem como as elucubrações a respeito de seu conceito tendo como base principalmente os estudos de Lejeune (2008). Ao tomar contato com os vastos diários do romancista maranhense Josué Montello pode-se ter a noção de como o autor se consagrou não só como tal, mas, um escritor – nas suas palavras – “excessivo”. Os diários são um gênero que podem comportar os mais variados conteúdos: os de viagens, autobiográficos, políticos, filosóficos e os confessionais que é justamente o viés que será problematizado nesta pesquisa. Como suporte teórico nesse percurso serão utilizados também autores como Blanchot (2005), Fothergill (1974), Bakhtin (1997), Arfuch (2010), Klinger (2012), Girard (1963) entre outros.

Palavras-chaves: *Diários*. Josué Montello. Conceitos. Escritor “excessivo”.

1. DIÁRIO: CONSIDERAÇÕES GERAIS

“Não confiei na memória para buscá-los [aspectos da vida pública] dentro de mim. Preferi transferi-los aos registros de meu Diário, para que um ou outro leitor compartisse comigo a sobrevida destas reminiscências” (1998, p. 14). Com este registro inicial, além de inúmeros outros, dos quais se observará no decorrer desta pesquisa, advindas do próprio Josué Montello (1917-2006); pode-se num primeiro momento, ter-se a noção de dimensionamento da importância que autor dispensava ao referido gênero.

Em face disso, portanto, enquanto imbuído do exercício do “fazer diarístico”, é bastante recorrente deparar-se, na leitura detida de seus vastos diários, as mais variadas razões sob as quais o romancista despende no sentido justificar o compartilhamento, junto aos leitores, aspectos íntimos da sua tão empenhada vida de homem público, sobretudo de escritor como o próprio autor fazia questão de pontuar.

Desse modo, diante das presentes constatações preambulares, de um modo mais geral pode-se observar a recorrência, que dentre muitas pessoas “anônimas” ou “comuns” – bem como também figuras históricas tais como: intelectuais, antropólogos, estadistas e escritores

como no caso de Montello –, é bastante corriqueiro terem como produção concomitante aos seus ofícios a produção de diários.

No caso do romancista em específico, Montello (1998) faz questão de sinalizar logo na primeira estrofe de seu *Diário completo* a tônica de seu conteúdo naquilo que ele considerou ‘Roteiro de caminhantes’ a título de apresentação de seu *Diário* de abertura – o *da Manhã*. “Paralelamente à minha obra de romancista, de ensaísta e de cronista, vim compondo este diário de escritor, sob a forma de registros regulares, nos quais recolhi as reações de minha sensibilidade e de meu espírito, ao longo do caminho que me coube percorrer” (1998, p. 23).

Em se tratando das fundamentações montellianas, especificamente, no decorrer do exame de seus diários completos pode-se verificar que elas vão se apresentando de maneira tão diversificadas que em outros momentos, o escritor se vale até de tons metafóricos, porque não dizer poéticos no sentido de embasar sua produção diarística, conforme pode-se observar mais detidamente na presente: “O diário é um largo rio de águas límpidas nas quais se refletem os acidentes de meu curso. Jamais turvei essas águas para acentuar as sombras que sobre elas se projetam. [...] Nossa literatura é pobre em diários” (1998, p. 944). Tal caleidoscópio de noções como essas ajudam a entender como o romancista encarava o gênero elevando-os a um patamar de relevância no contexto do construto da sua “edificação literária” sem falar da carência deles em detrimento de outros mais difundidos, na sua visão particular.

Contudo, em linhas gerais, em se tratando de diaristas de uma forma geral, é bastante frequente perceber os adeptos do gênero relatarem aspectos de seus dias de forma sistemática ou não abordando desde fatos de seus cotidianos, lembranças, apontamentos variados bem como diversos outros temas mais particulares, por assim dizer, como: confissões íntimas, retratos históricos, segredos, tudo isso variando obviamente tanto em forma como em conteúdo de acordo com a idade, gênero, estilo, época e propósito de cada autor ou autora.

Um dos exemplos que vale destacar, mais emblemático e considerado uma das maiores obras universais com traduções em várias línguas até o presente momento fica por conta do fenômeno editorial chamado *Diário de Anne Frank* (1947) no qual uma menina judia vai narrando os horrores vividos para sua “amiga confidente Kitty” durante o predomínio do regime nazista na Europa.

Neste sentido, consigna-se as palavras de Philippe Lejeune (2008, p. 267) cuja qual fica patente a transcendência da referida obra ao se evidenciar sua importância geral no sentido de contribuir para: “[...] derrubar de modo brilhante esse preconceito [de que a prática do diário seria própria a temperamentos fracos ou personalidades perturbadas]. É difícil encontrar alguém

com maior força de caráter, mais vigor e vontade de viver do que aquela jovem adolescente que se constrói escrevendo seu diário em circunstâncias extremas.”

Entretanto, em se tratando de diários “escritos” por “escritores” não é muito raro perceber que eles acabavam ficando em segundo plano em detrimento das obras que lhes alçaram ao reconhecimento público. Tal constatação pode ter sido sucedida por conta de diversos fatores. Por muito tempo – além da observação cunhada por Lejeune anteriormente –, cultivou-se a ideia equivocada de que diário seria um “subgênero” sem forma predefinida cujo o qual sua função imediata somente serviria no sentido de perpetuar registros de conteúdos de natureza genérica, de menor importância, de aspectos corriqueiros do dia a dia ou talvez somente como exercício individual de um mero passatempo, tal como se pode constatar na seguinte citação de Maurice Blanchot (2005, p. 270):

O diário íntimo, que parece tão livre de forma, tão dócil aos movimentos da vida e capaz de todas as liberdades já que pensamentos, sonhos, ficções, comentários de si mesmo, acontecimentos importantes, insignificantes, tudo lhe convém, na ordem e na desordem que se quiser.

Obviamente, que com essa observação não estaria o autor em questão visando desqualificar o gênero, mas a partir daí pode-se perceber como a visão reducionista que o diário vinha indevidamente sendo tratado. Esse distanciamento partia tanto pelo senso comum como pela academia e os meios intelectuais; imbuindo ao gênero conceituações superficiais e preestabelecidas, conferindo-lhe concepções rasas, desimportantes, inferiores, escapistas. Tudo isso de certa forma serviu para coimar a tal modelo de escrita como algo não digno de análises tampouco cooperou no sentido de considerá-lo como uma tipologia textual complexa suscetível a transformações estilísticas, de conteúdo e formatos afastando-o, portanto, de quaisquer possibilidades de agregação de valor ao gênero até então, ratificado essa noção novamente em Blanchot (2005):

O interesse do diário é sua insignificância. Essa é sua inclinação, sua lei. Escrever cada dia, sob a garantia desse dia e para lembrá-lo a si mesmo, é uma maneira cômoda de escapar ao silêncio, como ao que há de extremo na fala. Cada dia nos diz alguma coisa. Cada dia anotado é um dia preservado (BLANCHOT, 2005, p. 273).

Outra ideia equivocada era de que escrever diário seria próprio de um exercício estritamente feminino, num momento histórico no qual as mulheres estavam alijadas de exercerem certos protagonismos sociais em comparação ao que as mesmas podem usufruir nos dias atuais em decorrência, sobretudo, dos avanços sociais ao longo das últimas décadas conforme pode-se constatar no registro do artigo *O Diário, um Gênero da Margem*, de Daniel

da Silva Moreira (2019). Nele o autor traça um panorama de como o gênero vinha sendo tratado desde então até ser reconhecido como um elemento passível de melhor recepção dos leitores e análise por parte dos pesquisadores. “[...] já há um século e meio, é soterrado sob epítetos difamatórios, tratado sucessivamente de nocivo, hipócrita, sem valor, artificial, estéril, feminino, pueril, entediante, onanista, preguiçoso, neurótico, prolixo, narcísico, fracassado, etc.” (STIÉNON *apud* MOREIRA, 2019, p. 89-90).

2. DIÁRIO COMO UM GÊNERO CONFSSIONAL

Contudo, com os avanços nos mais diversos campos sociais conjuntamente com o olhar menos hesitante da academia pode-se tratar hoje toda e quaisquer concepção nesse sentido como superada tendo agora os diários, ao que parece, amealhado seu devido espaço especialmente no meio acadêmico. Atualmente, o objeto de leitura destes escritos é bem mais variado no qual o leitor vai encontrando muito mais do que meros registros do cotidiano do autor cuja qual se predomina dentre outros relatos pessoais, registro de fatos históricos, narrativas autobiográficas/intimistas, espaços de memórias, formação intelectual, leituras, processo criativo e muitas das vezes sob o contexto mais amplo da chamada *escrita confessional* como uma forma de revisitar e “se redimir” com o passado especialmente entre os predecessores.

Quanto a esse último aspecto relatado em específico, ao examinar historicamente as implicações e tensões entre a confissão relacionada à biografia especificamente em alguns diários de autores consagrados russos, Mikhail Bakhtin (1997) acrescenta que:

No início do Renascimento não é raro que a confissão irrompa numa biografia que não se basta a si mesma. Mas a vitória caberá ao valor biográfico. (É um combate análogo, feito de compromisso ou do triunfo de um ou outro dos princípios, que observamos no diário íntimo tal como ele aparece na época moderna. O diário se inspira quer na confissão, quer na biografia: todos os escritos íntimos, tardios, de Tolstoi parecem-se com a confissão, a julgar pelo que conhecemos deles; o diário de Puchkin é totalmente autobiográfico, como acontece, no conjunto, com o diário entre os clássicos, que nenhum tom penitente vem turvar) (BAKHTIN, 1997, p. 165).

Desse modo, nota-se como Bakhtin (1997) ao correlacionar uma coisa com a outra – *confissão e biografia* – destaca, na sua concepção, que esta sobrepõe aquela quanto da sua essência implicando ser assim a confissão um subgênero da autobiografia como diz. A autora Diana Klinger (2012, p. 25), de igual forma, endossa o referido pensamento de viés confessional entre os mais diversos agentes do campo literário destacando o precursor Santo Agostinho ou Agostinho de Hipona (354 – 430), um importante autor clássico cristão, fortemente conhecido por produzir uma obra de cunho estritamente religioso, ao se referir a uma de suas mais

relevantes obras *As Confissões* cuja característica principal, na visão da autora, seria inaugurar a chamada “autobiografia espiritual”, atendendo desta maneira, a uma “exigência dogmática de apresentar ante Deus o balanço de todos os atos, pensamentos e intenções da alma.”

Essa observação não ficou restrita somente a seara do chamado pensamento católicocristão. Alguns teóricos entendem que também a dissensão religiosa cristã iniciada em 1517 da corrente católica apostólica romana qual seja – os protestantes, similarmente possuíam forte inclinação ao utilizar o gênero, ainda em desenvolvimento, como uma forma de confissão, conforme pode-se observar nas palavras de Leonor Arfuch (2010, p. 143.) “[...] o diário podia ser seu cerimonial, a cena reservada da confissão tal como a fixara seu ancestral protestante (Pepys, Wesley, Swift, Boswell) –, o ritual do segredo zelosamente guardado – a gaveta escondida, a prateleira, a chave.”

E nesta mesma esteira – agora em sede de seu *Diário do Entardecer* registrado no ano de 1969 – novamente se notabiliza Montello que – valendo-se de suas mais vastas, aprofundadas e múltiplas leituras, consigna seu ponto de vista quanto a essa questão – embora ao final de sua anotação esteja mais o romancista tentado a pacificar tal comparação do que problematizá-la em si.

5 DE AGOSTO

Paul Claudel, segundo Henri Guillemin, dizia que os protestantes são mais inclinados a ter um diário que os católicos. E ainda: seriam bem mais exibicionistas, nas suas obras.

À falta do confessionário, em que se aliviariam de suas culpas, recorreriam ao papel da escrita para se confessar.

E Claudel, com todo o seu catolicismo rígido, por que teve o seu *Journal*? E

Léon Blois, que teve também o seu, e era um católico ainda mais veemente? E Julien Green, católico praticante, que soube fazer do diário a grande obra paralela à sua obra de romancista?

A confissão, no meu entender, é emanção da condição humana, quer sejamos católicos, quer sejamos protestantes. Queremos guardar no diário o tempo que vai fluindo, dando complemento à memória, na luta contra o efêmero (MONTELLO, 1998, p. 1064).

No entanto, retornando a observação anterior de Klinger (2012) não deixa igualmente de ser relevante no sentido de que o próprio Montello outrossim, dentre muitas outras justificativas, em vários outros momentos, tratou em destacar a referida característica esporadicamente *confessional* em seus próprios escritos diarísticos, conforme se pode perceber nesta outra breve passagem: “Ao longo deste meu Diário, não chamei para mim, como

personagem, o monopólio do palco. Sempre me inclinei para o testemunho, preferindo-o à confissão” (MONTELLO, 1998, p. 14), mais uma vez confirmado tal propensão quando da apresentação da compilação de seus diários completos:

[...]

Quando por fim debrucei sobre o caderno em branco, decido a pôr ali a experiência da nova solidão, não tardei a encontrar nele o *confidente* ideal, nas longas horas de minhas insônias e no intervalo de minhas leituras, [...]

Daí em diante foi o Diário o audiente perfeito. E que não se limitava a ouvir em silêncio minhas queixas e emoções. [...] (MONTELLO, 1998, p. 12, grifo meu).

3. CONCEITO DE DIÁRIOS

Efetuada o devido adendo, passa-se, portanto, preliminarmente, em linhas gerais, ao devido registro de algumas considerações a respeito do conceito de diário. Partindo inicialmente as compreensões mais introdutivas, por assim dizer, registramos o pensamento de Robert A. Fothergill (1974, p. 3), que, em suma, tratou de registrar a acepção de diário como aquilo que: “[...] significa o que você pensar que ele significa; [...] Circundando o diário, em vários pontos da bússola, encontram-se meditações, cartas, compilação de anedotas, ensaios ocasionais, rascunhos, crônicas históricas, livros comunitários, e muitos outros exemplos de escritas mais ou menos privadas. [...] Em geral, concorda-se que um diário é aquilo que uma pessoa escreve quando ela diz, ‘Eu estou escrevendo meu diário.’”

A presente verificação não deixa de ser significativa no sentido que, em primeira análise, aparenta o autor querer conferir ao gênero uma certa amplitude quando da sua liberdade conceitual, inferindo uma certa maleabilidade do termo ao passo que incumbe unilateralmente ao diarista decidir qual denominação ele dará aquilo que está produzindo.

Quanto da outra noção, de que os diários – em especial os mais “primitivos” –, geralmente serviam somente como um calhamaço de ajuntamento de folhas de papéis com o fito de reduzir a termo coisas corriqueiras, triviais, despreziosas sem uma sistematicidade rígida e racional, de certa forma, contribuiu para aproximá-lo mais do leitor comum conferindo *pari passu* ao gênero um caráter um tanto quanto popularesco recaindo naquilo que se costuma denominar de “literatura maldita” ou “marginal”, “subgênero literário” ou ainda “subliteratura”. Contudo, outro autor que colabora bastante para esta questão conceitual trata-se do também francês Allan Girard (1963), que em seu trabalho intitulado *Le Journal Intime*, destaca, conforme já podemos perceber anteriormente, o despreendimento que o exercício de escrever um diário impõem a um diarista tradicional ou “clássico”.

Quanto a este aspecto, Girard (1963) comenta:

[...] um diário não obedece a nenhuma regra imposta. Seu autor está livre para incluir o que ele quiser, na ordem que desejar, e mesmo sem ordem alguma. A extensão de seu propósito depende do acontecimento, exterior ou pessoal, que ele pôde observar, ou desejar reter como significativo na véspera ou no próprio dia. Ele não se coloca nenhuma das questões necessárias à elaboração de uma obra (GIRARD, 1963, p. 3).

Seguindo essa mesma linha de raciocínio dos dois autores anteriores, ou seja, no afã de talvez formular um conceito permanente, fechado, definitivo e acessível aos demais públicos nos deparamos com o seguinte: “O diário é, em primeiro lugar, uma lista de dias, uma espécie de trilho que permite discorrer sobre o tempo. Mas ele também foi capaz de se transformar em outra coisa” (LEJEUNE, 2014, p. 301-302), afirma em linhas gerais, então um dos maiores estudiosos do assunto na atualidade.

Relevante se ater a última observação da citação em que o diário seria capaz “de se transformar em outra coisa”, que a partir de agora pode-se notar como o dimensionamento dos conceitos vão sendo melhor problematizados tornando-os deste modo, mais bem elaborados ao ponto de alçar o gênero digno de análises e investigações teóricas como é o caso. Buscando, portanto, tecer uma concepção mais profunda do termo em si, inicialmente Lejeune (2008) recorre a etimologia da palavra sem se abster notadamente do desdobramento histórico e linguístico desta questão em vários idiomas conforme pode-se notar no destaque do estudioso a seguir:

Em grego, se dizia *efemérides* (de *hemera*, o dia), em latim, *diarium* (de *dies*, o dia). A palavra *diarie* existia ainda no francês antigo, ela desapareceu no século 16, tendo persistido nas outras línguas românticas e no inglês. Recentemente, tomamos emprestado do inglês o substantivo *diariste*, porque nossa língua não tem nenhuma palavra para designar a pessoa que mantém um diário [...] (LEJEUNE, 2008, p. 259).

Isso visto, em outro momento Lejeune agora trata de destacar outro o aspecto importante para se entender como se identificar um diário propriamente dito. Recorrendo ao aspecto formal, há agora uma noção detalhada da caracterização do gênero estudado no sentido de contribuir ao que parece para a delimitação conceitualmente do seu termo. Lejeune (2008) deixa claro a importância do texto diarístico vir acompanhado rigorosamente da devida data (dia, mês e ano) encimada, bem como da imprescindibilidade desse quesito no sentido de preveni-lo com vistas a não recair em outra tipologia textual sobretudo, segundo ele, por conta do risco de se perder a referência do dia registrado.

Lejeune (2008) é enfático neste quesito:

A base do diário é a data. O primeiro gesto do diarista é anotá-la acima do que vai escrever. [...] Chamamos “entrada” ou “registro” o que está escrito sob uma mesma data. Um diários sem data, a rigor, não passa de uma simples caderneta. A datação pode ser mais ou menos precisa ou espaçada, mas é capital. Uma entrada de diário é que foi escrito num certo momento, na mais absoluta ignorância quanto ao futuro, e cujo conteúdo não foi com certeza modificado. Um diário mais tarde modificado ou podado talvez ganhe um valor literário, mas terá perdido o essencial: a autenticidade do momento. Quando soa a meia-noite, não posso mais fazer modificações. Se o fizer, abandono o diário para cair na autobiografia (LEJEUNE, 2008, p. 260).

Outra característica imprescindível para o autor diz respeito a imutabilidade do texto durante o dia ao qual foi registrado, ou seja, para se caracterizar definitivamente um texto diarístico, Lejeune (2008) defende que o teor não pode ser alterado posteriormente aquele dia em que foi iniciado, pois como o próprio autor ensina, se assim o diarista o fizer ele poderá perder a maior particularidade de seu escrito qual seja: “a autenticidade do momento”. Por fim, fica evidente a proposta lejeuniana de demarcação de um lapso temporal em que a preservação do conteúdo do registro deve prevalecer (do início do escrito até meia-noite) sob pena de “cair na autobiografia” como diz no final de seu pensamento.

Essa observação aparentemente confronta o cerne da corrente pesquisa pois se levarmos em consideração o entendimento de Lejeune à risca, não poderíamos considerar os diários montellianos como tais e sim somente como um ajuntamento de escritos datados meramente autobiográficos (que, de fato, também os são), haja vista que é público e notório que partiu do próprio autor a publicação de seus *Diários*, bem como a compilação e organização de tais tomos ainda em vida; podendo ser vislumbrada a aventada afirmação no seguinte registro em seu *Diário da Noite Iluminada*, datado de 2 de Novembro de 1983:

Demorada revisão do texto definitivo do *Diário da manhã*, com o qual dou início à publicação do jornal que me permitiu, quase dia a dia, reter o tempo que vivi, nos seus instantes mais significativos. Ao fim da obra, com os cinco volumes compactos de sua estrutura, terei deixado, paralelamente à minha obra de ficcionista e de ensaísta, o fiel espelho de minha vida e de meu tempo.

Todo o meu cuidado, nesta revisão meticulosa, cinge-se à eliminação de tudo aquilo que, no meu texto, possa parecer ressentimento ou amargura. Nada de ajustes de contas. A menos que o registro corresponda à verdade que estaria acima de mim ou me ultrapasse (MONTELLO, 1998, p. 342-343).

Vale frisar, ainda, que em se tratando de um autor compromissado consigo mesmo e com sua vocação como escritor de excelência, fica patente a referida qualidade em face das diversas formas como Montello alicerçava seu empenho aprimorando meticulosamente sua arte em praticamente tudo que escrevia.

De antemão, antes mesmo de se lançar a um novo projeto, há indícios claros que o romancista buscava se instruir ao máximo naquilo que se propunha a fazer. Primeiramente, se

tornava um leitor naquele gênero no qual ele propôs a enveredar, confrontando autores, elaborando ensaios críticos, esboços, requisitando consultas a pessoas próximas (amigos intelectuais ou esposa), a Teoria Literária, apropriando-se de pesquisas e até arquivando temporariamente projetos ainda não suficientemente prontos – no seu entender – para publicação. Absorvido toda essa gama de informações e devidamente embasado em autores referenciais naquele tipo de escrito e com uma ideia inicial em mente Montello partia, de forma resoluta e esmerada, para a sua composição literária.

Outra ressalva a se fazer fica por conta do desvelo quando da finalização de suas obras para publicação do livro físico junto as editoras. Não só os romances bem como seus diários também foram alvos constantes de meticulosas revisões tanto em forma como em conteúdo, aprimoramentos e quem sabe até de *acréscimos* ou *supressões* como o diarista maranhense – no ano de 1967 de seu *Diário do entardecer* – fez questão de frisar tanto anteriormente bem como agora na presente:

24 DE OUTUBRO

Se tens pressa de guardar no papel da escrita a vida que Deus te deu, escreve um diário. Põe nele tudo, inclusive as paixões. Mas trata de guardá-lo debaixo de chave. Deixa passar o tempo. Um belo dia, relê o que ali deixaste. Se ainda tiveres as mesmas paixões, nada publiques. Dá mais tempo ao tempo.

Quando puderes sorrir de tuas iras e paixões de outrora, reabra a gaveta, passa a limpo o diário. Já podes publicá-lo – expurgado (MONTELLO, 1998, p. 964).

Contudo, tanto a primeira como a segunda observação serão melhores abordadas em momento oportuno no decorrer desta pesquisa, pois o que se propõe neste instante não é somente investigar acerca de um diário qualquer em si, mas sobretudo, um diário de um escritor e porque não dizer um diário literário; haja vista residir aí o cerne do presente objeto de estudo, sem perder de vista notadamente a trajetória intelectual do romancista em que pese o teor predominantemente autobiográfico dos seus escritos, em outras palavras traçar – uma autobiografia literária como se propõe.

Isto posto fica quase impossível não associar os diários (assim como as cartas, ensaios, crônicas) a uma forma de escrita autobiográfica, em que pese a autobiografia já por si só considerado um gênero autônomo de conceituação delimitada e própria. Lejeune (2008), por exemplo a define como “[...] a narrativa retrospectiva em prosa que alguém faz de sua própria existência, quando focaliza especialmente sua história individual, em particular a história de sua personalidade” (LEJEUNE, 2008, p. 71).

Nesse sentido, Leonor Arfuch (2010) aparenta igualmente estar de acordo:

Se a autobiografia pode se desdobrar dilatadamente da estirpe familiar à nação, o diário íntimo promete, em vez disso, *a maior proximidade à profundidade do eu*. Uma escrita desprovida de amarras genéricas, aberta à improvisação, a inúmeros registros da linguagem [...] O diário cobre o imaginário de liberdade absoluta, cobiça qualquer tema, da insignificância cotidiana à iluminação filosófica, da reflexão sentimental à paixão desatada [...] (ARFUCH, 2010, p. 143 ss, grifo meu).

Diante das atuais falas, não há como deixar de constatar como o diário assume uma posição destacada nesse contexto íntimo e autobiográfico, que por sua vez, não ficaria um atributo de tamanha envergadura aliado de reflexão por parte também do pensador maranhense. “Porque só num contexto de diário diremos realmente o que somos, o que fomos e o que sonhamos ser. Com as nossas lutas, os nossos anseios e as nossas mais puras ilusões” (MONTELLO, 1998, p. 26). Assim sendo, diante dos mais diversos conceitos trabalhados, um diário – *grosso modo* – seria aquilo na qual diarista escreve sobre si, seus pensamentos mais intrínsecos, trajetória de vida de forma cronológica ou não preservados na memória recente ou remota. Em outras palavras é o gênero onde se dá voz ao “eu” e onde começa a predominar a redação em 1ª pessoa, ato contínuo ficando cada vez mais recorrente o uso do pronome possessivo *meu* ou *minha* em detrimento dos demais, refletindo linguisticamente o âmago do diarista nas suas mais recônditas apreensões como uma forma de construir uma “ponte” entre o “eu” em interlocução com o mundo exterior representado pelo receptor, conforme pode-se compreender nas palavras de Montello ao justificar o arremate e a publicação completa de seus escritos diarísticos.

Já era tempo de dar unidade ao conjunto dos meus Diários sucessivos, já que não me limitei a recolher as imagens que me são privativas, mas também as que refletem meu tempo, meu mundo, minhas lutas, como espelho ao longo dos mil caminhos. Os livros que escrevi, os livros que li, os amigos, os companheiros com quem convivi, os acontecimentos históricos que testemunhei, as tribulações em que me vi envolvido, aqui encontram o seu registro, o seu momento, o seu testemunho, na sucessão de emoções queurgia captar e recolher (MONTELLO, 1998, p. 13).

Claro, todas estas questões apresentadas devem convergir no sentido de coadunarem ao conceito lejeuniano de diário devendo, portanto, tais registros observarem a égide de uma determinada data devidamente consignada, ficando ao encargo do diarista o cerne daquilo que ele anotar posteriormente a ela.

Se serão sobre a sua vida política, profissional ou escolar, sobre viagens, causos cotidianos, inquietações existenciais, reflexões filosóficas e o registro de aspectos da própria vida intelectual, que no caso do autor estudado Josué Montello, recairá o foco da pesquisa em tela. Investigar acerca de sua trajetória intelectual (autores prediletos, influências de leituras, formação clássica) e um possível desdobramento desse fator e outros em face das “urdiduras”

em seu intrincado processo de criação ficcional romanesca (fazer literário); em que pese ser os diários montellianos passível das mais diversas análises diante da sua vasta amplitude de conteúdo.

4. DIÁRIOS DE UM ESCRITOR “EXCESSIVO”

Quem possui a oportunidade de tomar contato com os escritos não ficcionais de Josué Montello logo se dará conta que não havia mais nada vida que o autor prezasse mais do que legitimar sua condição como um autêntico “erudito” conhecedor da “boa literatura” e particularmente, um “homem de letras”; aspiração essa originada ainda em tenra idade marcada, diga-se de passagem, por constantes percalços pessoais.

Ao se submeter a sua saga literária pessoal, Montello dispunha da derradeira consciência que havia atraído para si todos os *ônus* e *bônus* que a vida de literato impõe a quem se propõe – por livre e espontânea vontade – a enveredar por este tortuoso caminho. As renúncias sociais, o retraimento intelectual, a abdicação financeira, a dedicação quase que exclusiva ao fazer literário são alguns exemplos imediatos dos encargos inerentes a um escritor prolífico de qualidade; isso sem falar do bom relacionamento que família Montello gozava perante a conservadora sociedade ludovicense no início do século XX. Poderia ser reconhecido como mais um proeminente jurista, político, jornalista, e até mesmo um pastor protestante como sonhava seu pai, o diácono presbiteriano Antônio Bernardo Montello. Entretanto, nada dessas coisas não faziam muito sentido para Montello. Sabia que havia algo muito maior que tudo isso. Incomum encontrar – sobretudo entre os autores de seu tempo –, quem mais tenha levado a sério o seu contínuo aprimoramento da sua arte. Montello rechaçava a ideia de que ao adentrar no campo literário seria somente só mais um; mas um escritor de excelência, completo no sentido estrito da palavra.

Em se tratando do universo da prosa, as obras de Montello permeiam pelos mais variados gêneros, investido muitas das vezes, em algumas delas no papel de crítico face a sua irretorquível dedicação na compreensão fiel dos textos literários clássicos aos quais sempre buscava manter contato, em detrimento ao que vida literária poderia oferecer de forma superficial e imediata. Ao classificar as categorias de escritores, Montello fornece indícios claros de qual tipo deseja ser lembrado. “Dize-me a experiência que há três tipos de escritores: os que optam pela literatura, de modo exclusivo; os que preferem a vida literária, quase nada dando de si como homens de letras, e os que se dividem entre a literatura e a vida literária” (MONTELLO, 1998, p. 13). Montello parece se inserir no último grupo, embora tenha a sido a

escolha “exclusiva pela literatura” a opção mais manifesta em seu desígnio. Em seu *Diário de Minhas Vigílias* é dito:

12 DE ABRIL [DE 1987]

Há escritores que, entre a literatura e a vida literária, fazem a sua opção por esta última. Ou seja, pela vida de relações que a condição de escritor suscita e proporciona, daí decorrendo as reuniões, as conversas, as tardes de autógrafos, os longos papos furados em que os colegas são postos na berlinda. Outros, mais eficazes, e em menor número, dão preferência à literatura propriamente dita (MONTELLO, 1998, p. 559).

Diante de seu incondicional “chamado” e de fato, concluído o “fecho” do conjunto de obra como diz, pode-se deduzir que Montello atingiu seu objetivo com maestria se for levado em conta os prêmios recebidos, os diversos estudos científicos bem como as mais variadas críticas que sua obra tem suscitado. Foi fiel a sua missão, evocando quase que em tom divino, a sua vocação conforme consignado em seu *Diário da manhã*: “[...] Tenho um objetivo claro, que está na própria essência dos meu ser: o de preservar, nesta altura da vida, minha vocação de escritor. Para isso nasci. E disso hei de prestar contas a Deus, na horas derradeira” (MONTELLO, 1998, p. 29, 10 jun. 1952).

De fato J.M. fora escritor, mas não fora um escritor qualquer, mas nas suas próprias palavras um “escritor em excesso”, ou seja, em todas as fases e diante de toda a sua trajetória de vida sempre esteve diretamente ou indiretamente envolvido em algum projeto de escrita ou produção literária *per si*. Como dito, Montello na passagem da infância para adolescência, experimentou privações de ordens diversas, que de alguma forma, influenciaram na sua formação como leitor *ato contínuo* como prosador refletindo, em certo sentido, alguns desses infortúnios, na sua obra ficcional.

Por influência paterna imerso imperativamente na vida religiosa protestante, as insônias constantes, o grave problema de saúde seu e de sua irmã, a impossibilidade de falar em decorrência disso, o medo da morte; tudo isso confluía para a formação de Montello como leitor e um pretense iniciante no mundo da escrita. Tanto a “excessividade” imposta pela vida religiosa como a “excessividade” imposta pela doença contribuíram para a “excessividade” como leitor e posteriormente como escritor, ficando registrado todo esse contexto no extenso trecho do *Diário da Madrugada*, incomum para o padrão de escritos diarísticos mais concisos.

10 DE DEZEMBRO [DE 1994]

Se ainda hoje posso repetir salmos e epístolas, com livre trânsito entre o Velho e o Novo Testamento, devo isso à leitura em voz alta, nos serões da família, sempre sob a presidência de meu pai. A princípio pensei que era o meu modo de ler, com as pausas

bem marcadas, o gosto de pronunciar as palavras, a entoação dos períodos, que influía na escolha do novo leitor. Mais adiante pude sentir que não era bem isso, e sim a obstinada espera de que, de repente, pela graça instantânea de Deus, a florasse em mim o pastor com que meu pai sempre sonhara.

As primeiras hemoptises, dando-me a certeza de que minha vida chegara a seu termo, com a repetição do martírio de Elisabeth, me proporcionaram a mudez providencial. Eu devia falar o menos possível para não tossir: se tossisse, talvez sobreviesse a nova golfada de sangue.

Não me posso esquecer o que foi para mim o início de minha provação. Entre os 15 e os 16 anos já eu começava a aparecer nas letras, com os primeiros poemas publicados. O Cenáculo Graça Aranha, então ali fundado por iniciativa do meu mestre Antônio Lopes, congregava uns 15 jovens, entre os quais eu me incluía. E coube a mim, já no começo de uma liderança natural, a responsabilidade do discurso com que a agremiação foi inaugurada. Embora falasse em público pela primeira vez, cedo me compenetrei de meu papel, e foi dias depois, à noite, que me sobreveio subitamente, no silêncio da casa adormecida, a vontade invencível de tossir, ao mesmo tempo que minha boca se enchia de uma saliva salgada. Vi subitamente a mancha escura no lençol, na vaga claridade que vinha do quarto de minhas irmãs, contíguo ao meu, e logo me veio, como uma lufada fatal, a sensação objetiva de vida destróçada.

O dr. Matos Carvalho, futuro governador do Maranhão, e que me atendeu na manhã seguinte, impôs-me falar o menos possível para que as hemoptises não se repetissem. E vieram, embora atenuadas por meu silêncio obstinado. E foi essa recomendação médica que me obrigou ao silêncio. Eu, alarmado, exagerei a prescrição. Hoje reconheço que foi bom que isso acontecesse. Assim como sei falar, sei ficar calado. Em vez de tagarelar em voz alta, tagarelo com a pena na mão, escrevendo.

O escritor excessivo que hoje sou, talvez tenha tido essa origem. Em vez de falar, conversava com o papel. Ao mesmo tempo que se acentuava em mim o hábito de ler em silêncio, isolado a um canto, vivendo outras vidas na leitura dos romances românticos que constituíam a pequena biblioteca de minhas irmãs. E como a biblioteca de meu pai, quase sempre fechada à chave na sua única estante, era constituída por obras de doutrina protestante, devorei as biografias de Lutero e Calvino, além de enfronhar-me na polêmica aberta por um livro famoso do gramático Eduardo Carlos Pereira, *O problema religioso na América Latina*, para ler depois, já por minha própria iniciativa, a resposta do padre Leonel Franca a esse livro. Mas foi por um periódico protestante, que se publicava em São Paulo, *O Estandarte*, que me familiarizei com alguns escritores presbiterianos, notadamente Vicente Temudo Lessa, pai de Orígenes, meu futuro confrade, e de quem, na Igreja Presbiteriana de São Luís, meu pai foi diácono (MONTELLO, 1998, p. 1115-1116).

Porquanto, pode-se perceber como todo esse cenário, contribuiu para tornar Montello no chamado “escritor excessivo”. Uma vida fatalmente “excessiva” em seus percalços impingiram aquela família, em especial ao jovem Montello um destino incomum para uma família conservadora cristã até então fadada a perfeita normalidade para os padrões da época. Em face das séries de “experiências” e “vivências” nada acolhedoras por certo acabou por se manifestar na *psiquê* montelliana. Era como se Montello vivesse submerso sob um constante sentimento de “fuga” em virtude de um sufocamento provocado por todo esse “excesso” determinado pelas circunstâncias, influenciando diametralmente no contexto da sua formação como escritor e por conseguinte na sua criação romanesca.

5. CONSIDERAÇÃO FINAL

Por fim pode-se notar como o “papel em branco” – assim como “Kitty” foi para a menina judia Anne Frank –, mais uma vez o diário insurge para romancista como o único “companheiro”, a tábua de salvação derradeira com a qual poderia se “derramar” com o fito de minimizar suas dores existenciais e como forma de escapar não só da solidão como também da loucura; sem perder de vista a devida atenção ao destinatário final de toda essa combinação de conjunturas – o leitor. Eis portanto, visto acerca do conceito de diários e em linhas gerais os motivos pelos quais – além da sua vontade própria – Montello se fez um “escritor excessivo” e como os diários montellianos confluíram para esse sentido.

REFERÊNCIAS

ARFUCH, Leonor. **O espaço autobiográfico: dilemas da subjetividade contemporânea**. Tradução: Paloma Vidal. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BLANCHOT, Maurice. **O livro por vir**. Tradução: Leyla Perrone-Moisés. São Paulo, Martins Fontes, 2005.

FOTHERGILL, Robert A. **Private Chronicles: A Study of English Diaries**. London, New York, Toronto: Oxford University Press, 1974.

GIRARD, Alain. **Le journal intime**. Paris: Presses universitaires de France, 1963.

KLINGER, Diana. **Escritas de si, escritas do outro: o retorno do autor e a virada etnográfica**. 2ª ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2012.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet**. Tradução: Jovita Maria Gerheim Noronha, Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Cultura. **Casa de Cultura Josué Montello: fontes de pesquisa para a história do Maranhão**. São Luís: CCJM, 2021.

MONTELLO, Josué. **Diário completo**. 2 vols. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1998.

MOREIRA, Daniel da Silva. **O diário, um gênero da margem**. Terceira Margem, Rio de Janeiro, Ano XXIII, n. 39, janeiro-junho, p. 89-98, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/tm/article/view/15353/13582> Acesso em outubro de 2022.

DIREITO À LITERATURA DE PESSOAS ENCARCERADAS: UMA ANÁLISE SOBRE O DIREITO À LITERATURA EM UNIDADES PRISIONAIS BRASILEIRAS⁹⁸⁸

Maria Eduarda Rodrigues do Nascimento
Graduanda em Direito
eduardarodrigues2312@gmail.com
UNDB

Jorge Alberto Mendes Serejo
Mestre em Direito e Instituições do Sistema de Justiça
jorge.serejo@undb.edu.br
UNDB

RESUMO: É sabido que a realidade prisional do Brasil é desumanizada e cruel em decorrência dos desarranjos provocados pelo chamado “estado de coisas inconstitucional”, que tem levado à supressão de direitos humanos fundamentais da pessoa em situação de cárcere. A legislação brasileira garante o acesso à educação e à informação para as pessoas que estão encarceradas, tanto para caráter de remição de pena, quanto para contribuição no processo de humanização. Em consonância, a Resolução nº 391/2021 do CNJ regulamenta a remição de pena pela leitura de obras literárias. Entretanto, como é de praxe, não se observa tal prerrogativa na realidade, com a presença de óbices para o acesso à leitura no cárcere. Este trabalho objetiva compreender como a dificuldade de acesso à literatura para pessoas encarceradas configura uma violação dos direitos humanos desses indivíduos e dificulta a ressocialização dos apenados. Conforme a categoria definida por Antonio Candido (1995), o “direito à literatura” configura-se como fator indispensável à humanização, além de confirmar no homem a sua humanidade por atuar tanto no consciente, quanto no subconsciente. Nesse sentido, tem-se a literatura como imprescindível para a formação de sentimentos e de visões de mundo autônomas e críticas, de tal maneira que sua negação nos espaços de cárcere mutila a humanidade das pessoas privadas de liberdade. Em termos metodológicos, foi realizada uma pesquisa de caráter exploratório, com levantamento bibliográfico e documental sobre a literatura no cárcere e o direito à literatura. Apresenta-se como problema de pesquisa: de que forma a inserção da estratégia de leitura de obras literárias em unidades prisionais brasileiras tem funcionado efetivamente como estratégia de ressocialização de pessoas em situação de cárcere? Tem-se como objetivos: investigar os óbices para o acesso à literatura de pessoas encarceradas; explicar o direito à literatura sob o viés dos direitos humanos e como sua inobservância configura uma violação dos direitos humanos desses indivíduos; e analisar se descumprimento do direito à literatura impacta na ressocialização dos apenados. Por fim, percebe-se a confirmação da hipótese levantada nesta pesquisa, o acesso ao direito humano fundamental à literatura sofre impedimentos e dificuldades, impactando na reinserção dos indivíduos apenados na sociedade.

Palavras-chave: Direito à Literatura; Leitura no Cárcere; Direitos Humanos; Encarceramento.

1. INTRODUÇÃO

A legislação brasileira garante o acesso à educação e à informação para as pessoas que estão encarceradas, tanto para caráter de remição de pena, quanto para contribuição no processo de humanização. Em consonância com tal garantia, a Resolução nº 391/2021 do CNJ regulamenta a

⁹⁸⁸ Trabalho desenvolvido no âmbito do Grupo de Pesquisa e Extensão em Direitos Humanos e Literatura do Centro Universitário Dom Bosco (UNDB).

remição de pena pela leitura de obras literárias. Entretanto, como é de praxe, não se observa tal prerrogativa na realidade, com a presença de óbices para o acesso à leitura no cárcere.

Conforme a categoria definida por Antonio Candido (1995), o “direito à literatura” configura-se como fator indispensável à humanização, além de confirmar no homem a sua humanidade por atuar tanto no consciente, quanto no subconsciente. O escritor e crítico literário defendia que a literatura é um meio indispensável ao ser humano, capaz de proporcionar uma experiência estética e emocional que pode transformar a vida das pessoas:

“As produções literárias de todos os tipos e todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa incorporação, que enriquece a nossa percepção e a nossa visão do mundo. [...] Em todos esses casos, ocorre humanização e enriquecimento da personalidade do grupo, por meio de conhecimento oriundo da expressão submetida a uma ordem redentora da confusão.” (CANDIDO, 1995)

Sendo assim, o acesso à literatura é um direito humano fundamental, que deve ser garantido a todos, inclusive aos apenados e objetiva-se com este trabalho, compreender como a dificuldade de acesso à literatura para pessoas encarceradas configura uma violação dos direitos humanos desses indivíduos e dificulta a ressocialização dos apenados.

Como objetivos específicos, listamos: 1) investigar os óbices para o acesso à literatura de pessoas privadas de liberdade; 2) explicar o direito à literatura sob o viés dos direitos humanos e como sua inobservância configura uma violação dos direitos humanos desses indivíduos; 3) e analisar se descumprimento do direito à literatura impacta na ressocialização dos apenados.

Apresenta-se como problema de pesquisa: de que forma a inserção da estratégia de leitura de obras literárias em unidades prisionais brasileiras tem funcionado efetivamente como estratégia de ressocialização de pessoas em situação de cárcere? Para tal, em termos metodológicos, foi realizada uma pesquisa de caráter exploratório, com levantamento bibliográfico e documental sobre a literatura no cárcere e o direito à literatura. Com pesquisa de materiais tais como: livros, artigos científicos, revistas, na busca de conhecimento sobre a literatura no cárcere. Esta pesquisa delimitou-se ao levantamento bibliográfico e documental de informações, tendo como aporte teórico os trabalhos de Antonio Candido (1995) sobre o direito à literatura, além dos enfoques de Joaquin Herrera Flores (2008), acerca da definição e aplicações práticas dos direitos humanos, e Elenice Onofre (2012), sobre o caráter humanizador da leitura literária para pessoas privadas de liberdade.

1.1 Os óbices para o acesso à literatura de pessoas encarceradas

Não se trata de nenhuma novidade quando relacionamos o ambiente carcerário a um local com reincidentes e constantes violações aos direitos humanos. Nesse sentido, a pesquisadora Juliana Borges (2020) afirma que as prisões atualmente são espécies de “máscaras contemporâneas” pelo fato de não serem uma questão levantada na sociedade, assim como discussões acerca da sua efetividade e papel na sociedade. A autora aborda ainda a questão da institucionalização das violências cometidas no ambiente carcerário:

“Não se trata de um dispositivo eficaz nem sequer para os que insistem em sua defesa. As prisões são as máscaras contemporâneas porque o sistema continua marginalizando, excluindo, silenciando e mantendo cativos uma maioria de pessoas que, em verdade, têm suas vidas marcadas por negação de direitos. Estamos fazendo das prisões uma política pública. Esse é o problema.” (BORGES, 2020, p. 21)

Tendo isso em vista, reitera-se o cenário desumanizado e cruel que é a realidade prisional brasileira em decorrência dos desarranjos provocados pelo chamado “estado de coisas inconstitucional”. Conforme sistematiza Mariana Guimarães (2017), esse fenômeno é uma técnica decisória que objetiva combater situações de violações graves e sistemáticas dos direitos fundamentais que tenham causas de natureza estrutural. Sendo assim, a partir do entendimento de que tais falhas são estruturais, é necessária uma atuação conjunta de diversas entidades estatais para mudar essa realidade (GUIMARÃES, 2017).

Tal fenômeno tem levado à supressão de direitos humanos fundamentais da pessoa em situação de cárcere. Em conformidade com tal perspectiva, Mariana Guimarães (2017) coloca a figura do estado de coisas inconstitucional dentro do contexto brasileiro “para reconhecer e, principalmente, trazer à luz o debate da situação de profundo menosprezo aos direitos fundamentais da população carcerária brasileira”.

O autor Erving Goffman (2001) traz em sua obra “Manicômios, prisões e conventos” considerações sobre as chamadas instituições totais, que abrange o ambiente carcerário. Segundo o autor, as instituições totais são locais que dilaceram completamente a identidade e a liberdade de seus indivíduos, sendo caracterizada pelo controle total sobre estes. Os interesses e a autonomia de cada sujeito são suprimidos em detrimento da ordem estabelecida pela instituição, fazendo com que cada uma das pessoas inseridas nesse sistema não tenham sua autonomia como indivíduos, mas que sejam apenas parte de um todo que é coordenado e sistematizado.

Goffman descreve o espaço das instituições totais como “um mundo fechado, isolado do resto da sociedade, no qual um grande número de pessoas, por um período significativo de

tempo, levam uma vida segregada e formalmente administrada” (GOFFMAN, 2001). Tendo isso em vista, é possível relacionar tais características com o ambiente prisional brasileiro. Assim, estamos diante de um cenário no qual as pessoas que estão encarceradas são violentadas de diversas formas e têm seus direitos fundamentais mutilados de maneira institucionalizada. Com a dificuldade de alcançar os direitos mais básicos, quando pensamos em acesso à leitura e à educação, tal realidade torna-se ainda mais preocupante.

Pensar em educação em um ambiente onde direitos humanos são dificilmente garantidos é um desafio. Sob tal perspectiva, a autora Elenice Onofre (2012) trabalha a enfática dificuldade de se desenvolver de forma eficaz um programa educacional ligado ao funcionamento da prisão, cujo caráter é essencialmente disciplinar. Onofre define que:

“A reabilitação requer a anulação do ser e não um empreendimento próprio para a sua formação como sujeito, tendo sua primazia centrada na aceitação da situação. A educação, por seu lado, almeja a formação dos sujeitos, a ampliação de sua leitura de mundo, o despertar da criatividade, a participação na construção do conhecimento e a superação de sua condição atual.” (ONOFRE, 2012, p. 47)

Dessa forma, ambos têm propostas essencialmente distintas e completamente opostas. Se por um lado a educação visa formar pessoas com caráter transformador e dar a elas um mundo de possibilidades, por outro a prisão é regida por disciplina e repressão, retirando de cada pessoa sua individualidade para que esta possa se adequar ao sistema.

Tecidas as devidas considerações sobre o sistema carcerário, é importante destacar outro grande fator que dificulta de forma prática as pessoas encarceradas acessarem a leitura. Segundo dados de 2017 do INFOPEN, que é responsável pelo levantamento nacional de informações penitenciárias, é observado em grande parte da população carcerária um baixo nível de escolaridade.

Conforme esquematiza Gabriella Cavalcanti (2019), cerca de 17% das pessoas não tiveram acesso ao ensino médio, possuindo, no máximo, o ensino fundamental completo. Tal realidade configura um desafio para a efetivação da remição de pena pela leitura e para o acesso destas pessoas à literatura. É necessário que haja responsabilidade da gestão penitenciária para com os presos, possibilitando meios para que essas pessoas consigam terminar os estudos e ter acesso a livros adequados para o seu nível de aprendizado.

2. O DIREITO À LITERATURA SOB O VIÉS DOS DIREITOS HUMANOS

O escritor e crítico literário Antonio Candido (1995) é um autor que se destaca ao abordar a literatura e a leitura como um direito humano e foi o criador da categoria “direito à

literatura”. É necessário compreender a literatura em seu potencial transformador e humanizador que a relaciona com os direitos humanos. Sobre a definição deste, o autor Joaquín Herrera Flores (2008) define os direitos humanos como processos, isto é, “o resultado sempre provisório das lutas que os seres humanos colocam em prática para ter acesso aos bens necessários para a vida”. Nesse sentido, eles seriam sempre o que alcançamos provisoriamente das lutas sociais pela dignidade.

Ainda, Joaquin Flores (2008) caracteriza e define o que é dignidade quando falamos de direitos humanos: “a dignidade é um fim material. Trata-se de um objetivo que se concretiza no acesso igualitário e generalizado aos bens que fazem com que a vida seja digna de ser vivida”.

Sendo assim, podemos abranger nesta definição também um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis de cultura, pelo seu caráter humanizador e identitário. Em consonância, é necessário o respeito dos direitos humanos para a existência de uma sociedade justa, e a fruição da arte e da literatura em todas as suas formas e todos os níveis é um direito inalienável (CANDIDO, 1995).

Sobre tal perspectiva do autor, a pesquisadora Maria Betti (2019) discute as atribuições decorrentes da concepção do direito à literatura como direito inalienável e fruto de uma necessidade intrínseca ao ser humano. Betti define:

“Por um lado essa concepção atribui à literatura o papel de promover uma integração em relação à sociedade; por outro, porém, ela a vê exercendo função transformadora e humanizadora, ampliando a capacidade de aceitação do ser humano diante de seu semelhante, estimulando-o para a reflexão, organizando seu pensamento e libertando-o do caos.” (BETTI, 2019)

Candido define, dessa forma, a literatura como um bem que, em uma sociedade igualitária e justa, não pode ser afastado do ser humano, por seu caráter tão imprescindível para a existência quanto a alimentação, vestimentas e moradias. Sob pena de estar mutilando a personalidade de cada indivíduo e, conseqüentemente, a sua humanidade (BETTI, 2019).

Além disso, por ser tão enfático em relação ao caráter humanizador da literatura, Antonio Candido traz uma definição própria de humanização:

“Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.” (CANDIDO, 1995)

Outrossim, cabe ressaltar que em seu ensaio, Candido trabalha o direito à literatura sob duas perspectivas distintas. A primeira é que a literatura corresponde a uma necessidade universal, que deve ser atendida sob pena de mutilar a personalidade, pelo fato de dar formas aos sentimentos e à visão de mundo, elas nos organizam, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. A negação à fruição da literatura corresponde à mutilação de nossa humanidade. Sob um segundo viés, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como mutilação espiritual, a servidão e a miséria. Sendo assim, tanto num nível quanto no outro, ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos (CANDIDO, 1995).

3. A GARANTIA DO DIREITO À LITERATURA E O IMPACTO NA RESSOCIALIZAÇÃO DOS APENADOS

Após entendermos acerca da categoria definida como “direito à literatura” e a sua importância nos processos de humanização de cada indivíduo, é válido destacar a sua relevância no ambiente carcerário e como ele impacta a ressocialização dos apenados.

Conforme as considerações de Tayla Shimada (2017), “a Lei de Execução Penal apresenta para o ordenamento jurídico brasileiro a ressocialização do preso, com fim de reintegrá-lo à sociedade, após cumprimento de pena privativa de liberdade ou por meio de penas alternativas à prisão.” Nesse sentido, quando falamos de ressocialização tratamos do objetivo central da prisão em primeiro lugar. Idealmente, cada indivíduo preso cumpriria sua pena e depois seria reintegrado ao convívio social para voltar a atuar como membro da sociedade. Sendo assim, é de se esperar que cada gestão prisional possibilite meios para que a prisão cumpra sua função ressocializadora e que seja feito disso políticas públicas com esse objetivo.

Entretanto, essa realidade idealizada não corresponde ao que as pessoas encarceradas vivem no dia a dia das prisões. A autora Juliana Borges (2020), além de definir as prisões como máscaras contemporâneas, cita-as ainda como mecanismos de silenciamento e apagamento ao afirmar que elas “têm um papel de centralidade nas dinâmicas de dominação”. Sob esse viés, podemos observar como na prática, as dinâmicas sociais cotidianas, os costumes e o senso comum executam o sistema prisional como uma política de vingança, afastando os apenados da possibilidade de serem ressocializados. (BORGES, 2020)

Tendo isso em vista, devemos então pensar em formas de converter tal realidade, para que as pessoas encarceradas tenham devido acesso aos seus direitos humanos, da mesma forma que todos os indivíduos. Em consonância com o entendimento construído durante este trabalho, vale reiterar que, ao definirmos o direito à literatura como direito humano, intrínseco a cada ser

é um direito inalienável (CANDIDO, 1995), precisamos pensar que todos os indivíduos devem ter acesso a este, bem como as pessoas em privação de liberdade. Ainda, tal como define Candido, a fruição da literatura deve constituir direito humano de maneira irrestrita, de forma que todos tenham acesso a ela.

Ademais, a busca pela leitura e pela educação no ambiente carcerário é uma das formas que o apenado pode buscar para resistir ao processo de perdas e descaracterização que a prisão submete ao indivíduo (ONOFRE, 2012). Ao pesquisar e escrever sobre os impactos da leitura e escrita no cárcere, Onofre argumenta que esta pode ser inclusive utilizada para fins da saúde mental de cada preso, auxiliando-o a escapar daquele universo fechado, da sua prisão mental:

“Existe, entre os privados de liberdade, um sentimento de tempo perdido, destruído ou tirado de suas vidas, e que pode se configurar como motivo que os leva à escola. A volta à sala de aula oferece a muitos deles a possibilidade de poder sair da cela, distrair a mente e ocupar seu tempo com coisas úteis.” (ONOFRE, 2012)

Nesse sentido, pensar meios que possibilitem a utilização da educação e da leitura nos ambientes prisionais é indispensável para reconstrução e caracterização da individualidade de cada pessoa encarcerada. Sendo assim, Onofre enxerga tais ferramentas como um mecanismo ressocializador:

“A leitura e a escrita se revelam, portanto, como ferramentas importantes na formação desses homens que desejam ser “alguém”. Sem dúvida, os que têm um grau de escolaridade mais elevado, são mais respeitados e valorizados na prisão, seja por funcionários, seja por outros presos. A leitura e a escrita promovem a aquisição de conhecimentos, melhorando o relacionamento e criando novas maneiras de pensar, viver e comportar-se dentro e fora das grades.” (ONOFRE, 2012)

4. CONCLUSÃO

Por fim, percebe-se a confirmação da hipótese levantada nesta pesquisa, o acesso ao direito humano fundamental que é a literatura sofre impedimentos e dificuldades, impactando na reinserção dos indivíduos apenados na sociedade.

O desenvolvimento desta pesquisa, por meio de análise bibliográfica e levantamento documental acerca do direito à literatura e a leitura no ambiente carcerário possibilitou uma rica análise sobre o impacto da leitura na vida dos apenados e a importância da garantia desse direito a todos de maneira irrestrita.

Observou-se que apesar de a leitura ser um aspecto tão presente na nossa vida, pouco ainda é discutido em relação ao direito à literatura e meios de garantia deste para todos, principalmente quando falamos no sistema prisional. Antonio Candido foi o grande nome da pesquisa nessa área e um dos pioneiros a definir o direito à literatura como um direito humano.

Tal prerrogativa se dá tendo em vista o caráter transformador de obras literárias, que são capazes de nos libertar, nos organizar, mudar nossa visão de mundo e, portanto, ela nos humaniza.

Outrossim, levantou-se alguns óbices que dificultam a garantia do acesso à literatura no cárcere, sendo um destes o obstáculo de se implantar uma atividade de caráter essencialmente oposto ao ambiente carcerário. A leitura tem um objetivo intrínseco de trabalhar a liberdade, novas formas de pensar e um ideal transformador para com seus praticantes. Em contrapartida, a prisão é um espaço essencialmente opressor e destruidor de identidades e particularidades, busca-se de forma geral a repressão e a adequação de cada indivíduo ao sistema.

O ambiente carcerário é caracterizado pela despersonalização de cada indivíduo, a liberdade individual de cada pessoa encarcerada não é a primazia nesse ambiente, mas sim a construção de uma obediência e adequação da pessoa privada de liberdade ao cotidiano da prisão.

Nesse sentido, é importante que sejam pensadas estratégias e maneiras diversas de superar esse óbice e garantir que as pessoas encarceradas tenham acesso à literatura e, conseqüentemente, sejam transformadas por ela. Evidenciando, portanto, o objetivo ressocializador do cárcere.

Além disso, ter acesso à literatura é uma garantia para que os apenados tenham acesso a uma forma de se reencontrar e voltar para si, tendo em vista os processo de perdas e de descaracterização aos quais eles são submetidos na prisão, um espaço em que dificilmente direitos humanos são assegurados. A leitura tem a capacidade de transformar o comportamento, os pensamentos, a visão de mundo e a forma de viver de cada indivíduo privado de liberdade, dentro e fora das grades.

REFERÊNCIAS

BETTI, Maria Sílvia. **Sobre “o direito à literatura”, de Antonio Candido.** São Paulo: Literatura e Sociedade, jul/dez 2019, p. 56-63.

BORGES, Juliana. **Prisões: espelhos de nós.** São Paulo: Todavia, 2020.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura.** In: *Vários escritos.* Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 1995.

CORREIA, Gabriella Viroli Cavalcanti. **Remição da Pena pela Leitura: a importância das bibliotecas prisionais.** Dissertação (Mestrado em Gestão da Informação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

FLORES, Joaquín Herrera. **A (re)invenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, Prisões e Conventos**. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

GUIMARÃES, Mariana Rezende. O estado de coisas inconstitucional: a perspectiva de atuação do Supremo Tribunal Federal a partir da experiência da Corte Constitucional colombiana. **Boletim Científico ESMPU**. Brasília, p. 79-111, Jan/Jun 2017.

ONOFRE, E. M. C. A leitura e a escrita como possibilidade de resgate da cidadania de jovens e adultos em privação de liberdade. **Revista Educação e Linguagens**. Campo Mourão, v. 1, n. 1, dez. 2012.

SHIMADA, Tayla Varela. **Lei De Execução Penal**: a ressocialização em face da LEP. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) - Unic, Cuiabá, 2017.

SILVA, Alexsandro Rodrigues. **A leitura literária no cárcere e o processo de humanização dos leitores no presídio de Itaqui-PE**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras/Língua Portuguesa) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2021.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E EDUCAÇÃO DE SURDOS: IMPLICAÇÕES DA TEORIA FREIRIANA PARA EMANCIPAÇÃO DOSUJEITO SURDO

Claudiane Santos Araújo
Mestra e doutoranda em Educação
Especialista em Língua Brasileira de Sinais
Pós-Graduada em Políticas Públicas de Gênero e Raça
claudiane.araujo@ufma.br
UFMA

RESUMO: O objetivo deste estudo é identificar na teoria de Paulo Freire as implicações na educação de surdos, considerando a questão da amorosidade, liberdade e emancipação. Além de demonstrar no percurso epistemológico as possibilidades a partir do círculo de cultura, método criado por Paulo Freire, que utiliza o diálogo como facilitador na construção do conhecimento, perspectivas mais democráticas, inclusivas e pedagógicas para o âmbito escolar. A educação de surdos não caminha em uma via oposta às das pessoas que não tem deficiências, o que diferencia é a especificidade, a adaptação e acessibilidade do como ensinar e o uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nesse processo. O presente estudo tem sua gênese a partir das vivências adquiridas no curso de Licenciatura em Letras e Língua Brasileira de Sinais (UFMA), como docente onde tive a oportunidade de dialogar e refletir sobre as contribuições do educador Paulo Freire na educação de surdos. Especialmente, na disciplina “Processos e Métodos na Alfabetização de alunos surdos na Educação de Jovens e Adultos”, foi possível observar o entrelaçamento do pensamento freiriano na educação de surdos, desde a questão da intencionalidade na educação, da aprendizagem significativa até a importância da amorosidade na educação inclusiva, nesse sentido, a perspectiva dialógica freiriana também configura o cenário educativo das pessoas com surdez. Para a metodologia deste trabalho, será utilizado o relato de experiência, pautadas nas vivências docentes que contemplem discussões específicas para alunos (as) surdos(as) na Educação de Jovens e Adultos, nas quais alunos\alunas ouvintes e surdos (as), compartilham suas práticas, saberes e aprendizados com a comunidade surda, com o objetivo de alcançar a aprendizagem significativa e consciência política e emancipatória. Sendo assim, a metodologia contempla a narrativa docente como (auto)biográfica, partindo do pressuposto que são narrativas construídas a partir da prática docente construídas em nossas vivências na modalidade, utilizaremos portanto Ramos (1996) e Sousa (2012). Para tanto, serão utilizadas as obras Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Indignação, como aporte teórico para reflexões freireanas e autores do âmbito da surdez como Strobel (2009) para discussões sobre a identidade surda. Para fins de conclusões do estudo consideramos o alargamento das discussões sobre dialogicidade e educação para surdos, as reflexões sobre a necessidade de educar para libertar e incluir, além da urgência de se estabelecer uma aprendizagem significativa para surdos e surdas.

Palavras-chave: Diálogo, Paulo Freire, Surdos, EJA

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo tem sua gênese a partir das vivências adquiridas no curso de Licenciatura em Letras e Língua Brasileira de Sinais (UFMA), como docente onde tive a oportunidade de dialogar e refletir sobre as contribuições do educador Paulo Freire na educação

de surdos. Especialmente, na disciplina “Processos e Métodos na Alfabetização de alunos surdos na Educação de Jovens e Adultos”, foi possível observar o entrelaçamento do pensamento freiriano na educação de surdos, desde a questão da intencionalidade na educação, da aprendizagem significativa até a importância da amorosidade na educação inclusiva.

A educação de surdos não caminha em uma via oposta às das pessoas que não tem deficiências, o que diferencia é a especificidade, a adaptação e acessibilidade do *como ensinar* e o uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nesse processo. Nesse sentido, a perspectiva dialógica freireana também configura o cenário educativo das pessoas com surdez.

Por este prisma, o objetivo deste estudo é analisar as contribuições de Paulo Freirena educação de surdos, além de demonstrar no percurso epistemológico as possibilidades a partir do círculo de cultura, método criado por Paulo Freire, que utiliza-se do diálogo como construção do conhecimento, possibilitando assim perspectivas mais democráticas e pedagógicas no âmbito escolar. Sabendo que o meio de comunicação do surdo (a) é a Libras que é a sua língua materna ou primeira língua (L1), as participações nos alunos\alunassurdos\surdas nos círculos de cultura devem respeitar a língua desse sujeito, para que se garanta a acessibilidade, a participação e permanência desses sujeitos na escola.

Para a metodologia deste trabalho, será utilizado o relato de experiência, pautadas nas vivências docentes durante a disciplina citada no início deste estudo, onde os alunos\alunas ouvintes e surdos (as), compartilham suas práticas, saberes e aprendizados com a comunidade surda, com o objetivo de alcançar a aprendizagem significativa e consciência política e emancipatória dos surdos (as).

A importância dessa discussão é compreender que na educação com amorosidade não existe segregação, esta alcança todas as modalidades de ensino, inclusive a educação especial. E, nesse sentido, a intenção do educador e de futuros educadores nos cursos de formações de professores é garantir o desenvolvimento pleno do aluno, quer tenha deficiência ou não, e portanto, garantir sua emancipação política e crítica que durante muitos anos foi impedida por forças opressoras. Na perspectiva freiriana, cada aluno traz consigo sua identidade, sua história e seus saberes que precisam serem aproveitados no âmbito escolar, portanto, trazemos a reflexão durante este trabalho a frase utilizada pela comunidade surda como um ato político, participativo e democrático “nada de nós sem nós”.

2. DESENVOLVIMENTO

Educar é um ato de amor. A educação inclusiva, nesse sentido, além de ser obrigatória⁹⁸⁹, perpassa pela questão da afetividade, empatia e amorosidade. Nesse sentido, o professor inclusivo precisa ter esta relação com seus educandos surdos, respeitando suas peculiaridades, identidade e principalmente a sua forma de comunicação. A pesquisadora surda Karin Strobel assinala a importância do reconhecimento e da construção da(s) identidade(s) a partir do uso da linguagem, quando anuncia que:

A humanidade, ao longo do tempo, adquire conhecimento através da língua, crenças, hábitos e costumes, normas de comportamento, entre outras manifestações. Partindo do pressuposto que a cultura é a herança que o grupo social transmite a seus membros através da aprendizagem e de convivência, percebe-se que cada geração e sujeito também contribuem para ampliá-la e modificá-la. (STROBEL, 2009, p. 19)

Outrossim, a partir do reconhecimento de si, é possível a construção da(s) identidade(s)⁹⁹⁰, surdas o que viabiliza a utilização dos sinais pelos (as) surdos (as), uma vez que a Libras requer o processo de identificação como língua pelos seus usuários.

Durante o compartilhamento de ideias entre professora e aprendizes do componente curricular “Processos e Métodos da Alfabetização de alunos surdos na EJA” na UFMA, *locus* das reflexões aqui sugeridas, foi possível perceber que o método da alfabetização que recorre à oralidade não configura acessibilidade e entendimento para os (as) surdos(as) para que garanta uma aprendizagem significativa nesta modalidade de ensino. Dessa forma, o método freiriano do *círculo de culturas* e a utilização do diálogo como ferramenta educativa propostos por este educador, enriquece e valoriza a língua da comunidade surda e, por conseguinte os saberes e experiências vividas com seus pares. Dessa forma:

o diálogo envolvido na educação progressista é aquele que permite a fala do outro, a interlocução. É um movimento de interação entre educador e educando e cujo conteúdo não é aleatório. É um diálogo diretivo que permite que o educando tenha conhecimento sobre seu pensar ingênuo, sobre seu conhecimento anterior. É por meio deste diálogo que os homens são capazes de transformar sua realidade, de se libertarem. A conquista implícita no diálogo, é a do mundo pelos sujeitos dialógicos,

⁹⁸⁹ De acordo com este documento, as escolas e seus projetos pedagógicos precisam se adequar às necessidades dos indivíduos nela matriculados, de acordo com o art. 11º, p 13, a saber, “ o planejamento educativo elaborado pelos governos deverá concentrar-se na educação para todas as pessoas em todas as regiões do país e em todas as condições econômicas, através de escolas públicas e privadas. *DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha.*

⁹⁹⁰ Hall utiliza o termo identidade para significar [...] o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos ‘interpelar’, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades que nos constroem como sujeitos aos quais se pode ‘falar’ (HALL, 2000, p.111-112). Quando se discorre sobre identidade surda, se destacam 5, a identidade inconformada, flutuante, híbrida, incompleta e de transição.

não a de um pelo outro. Conquista do mundo paraa libertação dos homens (FREIRE, 1987, p. 78/79)

É importante ressaltar que o diálogo aqui citado, se trata do diálogo em Libras, ou seja, sinalizado, pois na alfabetização de Jovens e Adultos surdos, e em todas as modalidades e níveis de ensino, a Libras seja priorizada, obrigatoriamente.

No cerne desta análise, as reflexões freireanas ganham forças na educação de surdos, quando é possível a participação dos sujeitos nas discussões em sala, quando seus saberes são valorizados. Ou ainda, quando o educador compreende a construção histórica e cultural do aluno(a) do aluno(a) surdo (a) no processo de aprendizagem, a partir de uma troca, e não como um depósito de informações incompreensíveis e inacessíveis metodologicamente, numa perspectiva predominante conteudista, como nos lembra Paulo Freire na Educação Bancária. Na *Pedagogia da Indignação*, Freire anuncia que:

o corpo continua negado, dócil e interditado, quando não percebe que vive no contexto do modo de produção capitalista que exige pessoas disciplinadas, saudáveis e ativas, não por acreditar no potencial do ser humano, mas por buscar, constantemente, sua produtividade e lucro. (FREIRE, 2000)

Intencionalmente, na história não se teve interesse na educação de surdos, pela representação que se tinha deste sujeito. Como Freire, discorre acima, o “corpo saudável” é que tinha espaço do mercado capitalista. Pois, a concepção que se tinha no imaginário social desde a idade antiga, onde se sacrificavam surdos é que eram pessoas doentes, incapazes de pensar. Esta ideia teve sua gênese no pensamento de Aristóteles, que dizia que “se uma pessoa não ouve esta seria incapaz de aprender”. Esta concepção se reproduziu durante muito tempo, e se consolidou com o Oralismo⁹⁹¹.

Com a Lei 10.436/02, a lei que reconhece a Libras como língua oficial do surdo e destaca a importância do seu uso e difusão, há então a garantia legal da utilização da Libras. No entanto, isso não indicou necessariamente que os surdos fossem alfabetizados de forma urgente, pois muitos professores ainda não conheciam a Libras na Educação Básica e nem as metodologias que podem ser utilizadas para a sua aprendizagem, visto que é uma língua espaço visual, e por isso tem suas especificidades.

Assim, no que sugerimos chamar de “círculo inclusivo de cultura”, as experiências visuais dos sujeitos surdos devem ser valorizadas, os saberes construídos ao longo das suas

⁹⁹¹ O Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade. (GOLDFELD, 2002, p. 34).

vivências na comunidade surda, a aprendizagem da Língua de Sinais, a amorosidade dos docentes em aprenderem a Libras para que seu aluno(a) se sinta pertencente àquele contexto, são fundamentais e constituem os pilares da educação proposta por Paulo Freire, afinal ele nos lembra que “não se pode falar em educação sem amor”.

Sobre o entrelaçamento da teoria freiriana e as implicações na escolarização e no mundo do trabalho dos surdos discutiremos a seguir.

3. IMPLICAÇÕES DA TEORIA FREIRIANA NA ESCOLARIZAÇÃO E NO MUNDO DO TRABALHO DO SUJEITO SURDO

Historicamente, não foi de interesse da sociedade investir na educação de surdos, e sim em uma forma de “fazê-lo ou treiná-lo a falar”, como propõe a metodologia do oralismo. Dessa forma, para o sujeito surdo, até os anos 2000, com a chamada Lei da Libras, a educação não foi uma via de libertação e sim de tentativa de compreensão dos conteúdos pela ausência de acessibilidade. Isto corroborou para que o surdo não tivesse acesso aos conhecimentos em diversas áreas, leituras diversas e mais complexas, que incentivassem problematizações, indagações, questionamentos, pois os mesmos não tinham sequer acesso às informações mais básicas nas escolas. Os surdos enveredaram, então, por caminhos que atendessem às demandas das necessidades sociais de forma rápida e com habilidades bem específicas.

Assim, muitos surdos abandonaram a escola no ensino regular e foram direcionados para a Educação de Jovens e Adultos, pode-se inferir que a EJA tem como objetivo tentar corrigir algumas questões sociais como exclusão ou exploração. Nesse sentido, os surdos na EJA, buscam assim como os ouvintes a emancipação, a libertação, para atividades simples cotidianas, a possibilidade de ir à uma farmácia e reconhecer o que está escrito na receita médica, por exemplo. Paulo Freire, adverte que não se pode infantilizar nas metodologias nesta modalidade, mas na educação de surdos, temos um duplo desafio: a adequação de recursos visuais e recursos adequados com a faixa etária do educando. Por isso, a conscientização do professor (a) em ter formação continuada para que assim alcance seu aluno (a) é fundamental. É importante lembrar que, o intérprete de Libras é um profissional que faz a interpretação\mediação Libras\Português e Português\Libras no processo de aprendizagem do surdo, não substituindo o professor no processo de ensino e aprendizagem. Considerando então, que o professor inclusivo valoriza as experiências prévias dos seus alunos, dialoga, questiona, problematiza, instiga, compreende suas especificidades e faz isto com empatia e amorosidade, temos então os pilares para uma educação transformadora e libertadora. A Pedagogia Libertadora, nos convida enquanto sujeitos comprometidos com a transformação

social, à ressignificar o que foi historicamente reproduzido e naturalizado pela sociedade desde à época dos jesuítas⁹⁹².

O trabalho é fonte de reconhecimento social por proporcionar relacionamentos interpessoais possibilitando uma inclusão social e o sentimento de pertencer a um grupo. Esses anseios não pertencem apenas aos ouvintes, a Comunidade Surda tem os mesmos anseios querem fazer parte da sociedade, serem reconhecidos pelos próprios méritos (VIANA,2016). A Comunidade Surda só quer gozar de seus direitos constitucionais como qualquer ouvinte podendo ir e vir, estudar e trabalhar. Pois assim, como os ouvintes, os surdos também têm sonhos, almejam objetivos e querem ser vistos de forma igual com habilidades e potencial para se inserirem no mundo do trabalho (EVANGELISTA; SOUZA; TOZZO, 2014).

A educação para Freire é processo em que as pessoas se compreendem como inacabados. “Somos um ser por fazer-se; um ser no mundo e com os outros” é esta condição humana de inclusão que nos enche de esperança em relação ao futuro, é tomada de posição que não se acomoda em uma visão dominante e fatalista de que “não há nada que fazer, a realidade é assim mesmo”. Para Freire uma educação que parta da realidade do oprimido é sempre uma educação que coloca em perspectiva a mudança da realidade opressora.

Compreendendo a EJA como uma educação, prevista por lei, que propõe dar oportunidades para concluir os estudos àqueles que por algum motivo não completaram naidade própria, percebemos que na prática ainda há muito que se fazer, pois as políticas públicas tem garantido apenas o acesso desse público à escola, mas não a sua permanência.O sujeito da matriculado na EJA busca emancipação, independência, reconhecimento e sobretudo se sentir pertencente à uma sociedade preconceituosa e excludente. O que se observa é que apesar de ser garantido na Constituição Federal o acesso e permanência, muitas das vezes o que se garante é somente o acesso, mas não há uma preocupação na ressignificação de metodologias que busquem motivar os alunos para que não haja evasão.

Paulo Freire sonhava com educação de qualidade para a classe popular, que vai desde à mobília até as metodologias acessíveis e compreensíveis para os alunos. Muitos destes educandos, chegam nas escolas com o esgotamento físico, depois do trabalho, muitos possuem dificuldades visuais, necessitam de óculos, e por vezes não conseguem comprá-lo. A motivação

⁹⁹² A ação pedagógica dos jesuítas foi marcada pelas formas dogmáticas de pensamento, contra o pensamento crítico. Privilegiam o exercício da memória e do desenvolvimento do raciocínio; dedicavam atenção ao preparo dos padres-mestres, dando ênfase à formação do caráter e sua formação psicológica para conhecimento de si mesmo e do aluno. Desta forma, não se poderia pensar em uma prática pedagógica e muito menos em uma Didática que buscasse uma perspectiva transformadora na educação. (VEIGA, 2012)

destes alunos por meio da metodologia é uma das principais ferramentas para o sucesso do ensino e aprendizagem nessa modalidade de ensino.

Diante desse contexto, é necessário que se ofereça aulas que gerem aprendizagem significativa e contextualizadas à realidade dessas pessoas para que as mesmas se tornem leitores e leitoras do mundo. É nesse sentido, pois, que o Método de Paulo Freire oferece condições de educação para os alunos desta modalidade de ensino. Entendemos em Freire, que a alfabetização não deve limitar-se a algo completamente mecânico e de memória, pois isto para é a própria educação bancária e conteudista. Os aprendizados precisam ter relação com o contexto social, geográfico e político que o aluno vive. O professor, por sua vez, precisa acolher este educando, desde à forma como ele se comunica, seu vocabulário, às formas de como interage. O objetivo da educação para Freire é conscientizar o sujeito sobre sua realidade, a fim de transformá-la. Sua proposta de educação serve de instrumento para a emancipação do sujeito, uma vez que, tem como base o diálogo, a presença da relação

educador/educando e a utilização dos saberes prévios para que novos conhecimentos sejam apreendidos. Assim, as implicações da Pedagogia Libertadora para a educação são a de transformar o indivíduo, na sua subjetividade e criticidade para assim transformar o mundo. Esperançar a partir da perspectiva dialógica como mecanismo de liberdade é possível.

Portanto, há de se considerar que a Pedagogia Libertadora, está direcionada para a classe popular e trabalhadora, que tem suas bases em uma educação crítica e dialogada e os surdos estão inseridos nessa dinâmica na sua forma específica de comunicação. Ademais, a liberdade repousa sobre a cultura do povo surdo visando à transformação da sociedade com a superação das desigualdades econômicas, políticas e sociais historicamente impostas e que oprimiram os surdos.

Por este prisma, a tendência libertadora de Freire propõe, uma concepção que permite a troca e a interação na relação efetivada com as pessoas, o compartilhamento de experiências e saberes, deixando de ser uma relação impositiva de sujeito-objeto, passando à construção de uma relação sujeito-sujeito. No compartilhamento de saberes, as vivências de cada aprendiz é valorizada e “levada para a roda”, ou seja para o círculo de cultura, onde todos podem conhecer suas vivências para além dos muros da escola. Há a valorização da interatividade, pautada no diálogo e na intervenção competente e amorosa do educador. Essa ação, chamada por Freire de diálogo, só é possível na educação problematizadora, pautada na busca democrática de consensos. (FREIRE, 1996).

As implicações que o círculo de cultura tem na aprendizagem dos educandos surdos também devem ser consideradas, pois há um protagonismo de cada aluno quando compartilha suas experiências, quer no mundo do trabalho quer no seu cotidiano. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um terreno fértil para essa metodologia freiriana. A infatilização do ensino na EJA é um obstáculo a ser superado, Freire denuncia que há um constrangimento dos educandos quando a metodologia utilizada é a mesma da alfabetização para crianças. Desta forma, o diálogo enriquece a relação professor\aluno e não estabelece uma hierarquia entre ambos, pelo contrário, se constrói uma relação baseada na amorosidade e afetividade. Assim, como o educador anuncia que a educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo, busca-se esperar para uma educação mais libertadora para o povo surdo em todos os níveis da educação brasileira.

4. CONCLUSÃO

Educar para emancipar, educar para libertar, é nesta perspectiva que adicionamos educar e incluir. A tríade educar, incluir e libertar não são utopias, são possíveis e urgentes.

Os sujeitos surdos precisam desta a educação básica terem acessos à essas informações que construam sua criticidade, seu posicionamento político, problematizador. A intenção da teoria freiriana é conscientizar o(a) aluno(a) da sua realidade e incentivar seu caminho para a libertação.

Quando a educação é de surdos, o mundo torna-se mais visual, com expressões mais específicas, que vão desde às expressões corporais às faciais. E é possível conscientizar dessa forma? Sim, pois o diálogo ultrapassa o som, o diálogo está também no compartilhamento de ideias que se faz através das mãos, no espaço, e na movimentação corporal. Isto configura a língua, esta interação no ambiente escolar e que pode ultrapassar os muros da escola, pois a inclusão é uma questão social.

É importante garantir o respeito à diferença cultural e social oferecendo condições para uma interação entre esses dois mundos distintos, pois, a educação inclusiva que realmente se deseja é aquela que aborda tanto as identidades surdas quanto as ouvintes que estão em constante interação nos espaços sociais.

O ensino de Libras feito por professores ouvintes ainda é crucial, uma vez que muitos desses docentes estão imersos já há muito tempo dentro das comunidades surdas, compartilhando de suas experiências e contribuindo tanto para a difusão e amplo conhecimento

a respeito da língua de sinais quanto pela diminuição da distância e derrubada dos muros erguidos entre os surdos e ouvintes.

Resgatar as contribuições da pedagogia de Paulo Freire para a educação é dar visibilidade e voz àqueles historicamente silenciados e esquecidos. Para o educador, a generosidade real é a sem intencionalidade, fora disto é uma farsa. Então para se educar, não se pode pensar em interesses, isto seria ser egoísta. Chamar para a roda é trazer o sujeito para ser protagonista da sua própria história, é valorizar sua cultura e sua comunidade.

A dignidade humana, precisa ser discutida no chão da escola, quer seja como campo de experiência, quer seja como prática da criticidade. A escola conteudista é a escola reprodutora que abastece o sistema capitalista e enfraquece os pilares da solidariedade.

Enquanto práticas educativas comprometidas com as classes populares e com populações historicamente excluídas dos direitos fundamentais, a discussão sobre a formação humana é urgente numa sociedade preconceituosa com a comunidade LGBTQIAP+, com as minorias, as mulheres, as/os negras/os, as pessoas com deficiências, dentre outras opressões existentes na sociedade.

A função social da escola é tão desafiante que não pode ser realizada por uma pessoa apenas, é uma ação coletiva, de comprometimento de todas/os. A tarefa a ser cumprida pela escola deve ser, principalmente, um projeto ético comprometido com a transformação da realidade toda vez que a dignidade das pessoas esteja em risco ou ameaçada.

Aos professores cabe o compromisso político, social e educativo com os sujeitos que estão no cotidiano da sala de aula da educação de jovens e adultos, que são homens e mulheres que alimentam a esperança de que a escola é a possibilidade real de que é possível uma existência decente, cidadã e mais justa. Por isso, educadores e educadoras devem assumir a tarefa ética e pedagógica de exercer nos espaços escolares o compromisso da transformação individual e coletiva desses seres humanos que buscam na sala de aula, esse caminho que pode direcioná-los para uma vida mais humanizada.

A construção de uma sociedade inclusiva, democrática e mais cidadã começa numa escola acolhedora, dialógica e aberta à comunidade, principalmente para aquelas pessoas que têm a sua cidadania comprometida em virtude das desigualdades sociais, incluindo os jovens e adultos que frequentam a EJA e que tiveram, em algum momento de suas vidas, seu direito à escolarização comprometido, agravando ainda mais o comprometimento do exercício da cidadania. O compromisso político e ético com uma educação libertadora e humanizadora é uma tarefa dos educadores e das educadoras progressistas, que ao assumirem com os educandos e educandas

o protagonismo necessário ao enfrentamento das estruturas desumanizantes da sociedade, constroem também as possibilidades de uma realidade condutora de histórias de dignidade, de cidadania e de humanização.

REFERÊNCIAS

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha.

EVANGELISTA, F. F. G.; SOUZA, T. F. C.; TOZZO, C. A inclusão do surdo no mercado de trabalho de acordo com sua capacidade profissional. Revista Ensaios & Diálogos – N°7 – janeiro/dezembro de 2014, p. 49-57.

GOLDFELD, Marcia. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista. 2 ed. São Paulo: Plexus, 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

_____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”. Ed Paz eTerra, Rio de Janeiro. 8ª Edição, 1996.

_____. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

STROBEL, Karin. As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianópolis: Ed. UFSC, 2009.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Editora DP&A: São Paulo, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Didática: uma retrospectiva histórica. In: _____. Repensando a Didática. 29ªed. Campinas: Papirus, 2012.

VIANA, A. S. A inserção dos surdos no mercado de trabalho: políticas públicas, práticas organizacionais e realidades subjetivas. Revista Gestão e Planejamento, Salvador, v. 17, n. 2, p. 214-232, maio/ago. 2016.

EXCLUSÃO E ASCENSÃO DO ROMANCE PELOS FILÓSOFOS DA ILUSTRAÇÃO

Matheus Silva Costa
Graduando em Filosofia
matheus.sc1@discente.ufma.br
UFMA

Luciano da Silva Façanha
Pós-Doutor em Filosofia
luciano.facanha@ufma.br
UFMA

RESUMO: O século XVIII marca uma progressiva habilitação do romance pelos filósofos da ilustração, um momento em que a produção literária experimentava seu apogeu, pois os filósofos escrevem tratados de filosofia, de política, de religião, de direito, diálogos, escritos científicos, verbetes, dicionários, sátiras, poesias, poemas, peças de teatro, romances, contos, fábulas, obras de história e, até peças musicais e autobiografias, não havendo conflitos entre literatura (poesia) e filosofia (pensamento). Dessa forma, é de se supor que haja unidade nessas obras, apesar de toda distinção que há entre a produção desses autores; embora, ao escreverem, acabassem se tornando dramaturgos, romancistas e cientistas. Ademais, é importante destacar que antes do consentimento público, e até mesmo por parte dos protagonistas como; Montesquieu, Voltaire, Diderot e Rousseau, que contribuíram para o fomento do romance filosófico, “escrevendo alguns dos melhores contos e romances do tempo”, houve uma recusa da narrativa romanescas, acompanhada de grandes conflitos e dolorosa aceitação daqueles que desempenharam publicamente um importante papel nesse processo. Portanto, a atitude de exclusão e aceitação pública dos filósofos da ilustração para com o romance na modernidade é mais complexa do que parece, e merece uma tentativa de investigação.

Palavras-chave: Romance; Literatura; Ilustração; Filosofia.

O romance moderno é considerado um marco na história da literatura, ainda que considerado um “plebeu” em meio aos gêneros da tradição clássica, não demorou muito para acusação de plebeísmo ser substituída por outra, bem mais grave: a de inverossimilhanças. Este gênero foi duramente criticado no século XVIII sob acusação de corromper o gosto.

O século XVIII, que tinha como pedestal a razão, tinha diversos percussores que ajudaram a fomentar o gênero romanescas, exemplos como Voltaire⁹⁹³, Rousseau e Diderot, três autores que tiveram um papel decisivo no processo de habilitação do romance no século XVIII, escrevendo alguns dos melhores contos e romances do tempo. Mas é importante destacar que eles viam tais gêneros com olhos de desconfianças, em consonância com seu tempo e com a própria façanha do iluminismo.

Sentia tal inconseqüência em toda sua força, censurava-me por ela, envergonhava-me dela, indignava-me comigo mesmo: porém nada disso foi suficiente para me levar à

⁹⁹³ François Marie Arouet, mais conhecido pelo pseudônimo Voltaire, foi um dos mais importantes filósofos do iluminismo. Defensor das liberdades individuais e da tolerância, foi uma das principais inspirações da Revolução Francesa.

razão. Completamente subjugado, foi preciso me submeter a todo risco e resolver-me a enfrentar o que diriam; salvo deliberar depois se me resolveria ou não a mostrar minha obra: pois ainda não fizera suposições sobre a possibilidade de publicá-la. (ROUSSEAU, 2018, p. 411)

O iluminismo, movimento que teve grande impacto na história ocidental, e que serviu como maturação para grandes revoluções, como a Revolução Francesa, que adveio de um pensamento de liberdade e revolta, no qual teve a literatura como uma das principais armas não processo e defesa da revolução e do pensamento francês.

O romance do século XVIII é o veículo mais poderoso da secularização das ideias religiosas das épocas precedentes. O motivo do caráter romanescos – e portanto emocional – da literatura de Rousseau é a dificuldade que já se encontrara no dogma de seus antepassados calvinistas: entre o terror da reprovação do homem corrupto e o orgulho da predestinação do homem eleito.

Marthe Robert (2007) em seu livro *Romance das Origens*, Origens do Romance nos fala que a expansão contínua do romance se deve ao seu caráter anárquico de fazer com a literatura e a realidade o que quiser. Mais do que isso, a liberdade do romance lembra a do parasita, pois o gênero romanescos depende, ao mesmo tempo, das formas escritas e das coisas reais, já que pretende “anunciar,,, a verdade destas últimas. No século XVIII, apesar da recusa dos filósofos do Iluminismo e, conseqüentemente de Rousseau, “o romance é declarado de utilidade pública, dotado de propriedades específicas que lhe permitem servir, de certa forma com naturalidade, ao bem e à verdade”. (ROBERT, 2007, p. 23). Ao contrário do que se pode pensar, o romance não imita a realidade, na verdade, ele a nega no momento em que tem a intenção real de mudá-la.

A história do romantismo é a história das fases da dissolução da aliança entre o liberalismo, e a democracia popular. Por isso, Rousseau sobreviveu, literalmente, como criador dos *slogans* do chamado ‘liberalismo democrático’ – liberalismo da pequena burguesia – e aparece, ao mesmo tempo, entre os precursores – dos mais vagos – do socialismo.

A pesquisa em torno do romance filosófico do século XVIII pretende entender os caminhos da negação até o momento de glória do romance, na qual é aceito pelos homens de letra do século das luzes, e pela sociedade. Além disso, é importante entender o papel de Rousseau na consolidação do romance, e como a influência do genebrino fez a história do romance do século XVIII mudar completamente, e hoje é lembrado como o mais importante romancista de seu tempo.

O romance filosófico do século XVIII dá início a um processo que conta a história de maneira singular e verdadeira, que é o processo de uma subjetividade, que começa a aflorar de

forma gradual, mas que ao longo dos anos muda o curso da história. Agora o romance que antes falava de guerras de cavalarias, guerras de um povo, a partir desse momento fala em denúncia, amor, paixão, sedução, traição, tolerância, todos os sentimentos que antes eram privados e silenciados tomam palco no romance moderno, e de forma arrebatadora, marcando o século XVIII como um dos principais momentos da história da literatura.

Rousseau, desde sua infância cultivava o hábito de ler romances, no qual foram deixados por sua mãe após sua morte, “minha mãe tinha deixado romances; pusemo-nos a lê-los depois da ceia, meu pai e eu.” (Rousseau, 2018, p. 16). O filósofo genebrino não recordando como aprendeu a ler, é, contudo, a própria leitura que configura o seu próprio viver: Rousseau já era convicto que o romance foi a principal maneira para formação de uma consciência das coisas:

Em pouco tempo adquiri, com este método perigoso, não só uma enorme facilidade de ler e de me dar a entender, como, para a minha idade, uma compreensão extraordinária das paixões. Não formava nenhuma ideia sobre as coisas, e já todos os sentimentos me eram conhecidos. Nada tinha concebido, tudo havia sentido. Essas emoções confusas que experimentei seguidamente não alteraram o raciocínio que eu ainda não tinha; porém formaram-me de uma outra têmpera e me deram noções bizarras e romanescas sobre a vida humana, noções das quais nem a experiência nem a reflexão conseguiram jamais curar-me perfeitamente. (Rousseau, 2018, p. 16)

Além disso, há também em Rousseau uma consciência de si mesmo, algo que também se origina no ato da leitura dos romances, e não chegamos ainda no advento do romance filosófico, Rousseau se debruça em leitura de romance de cavalaria, mas percebamos que o espírito romanescos já domina o ser do filósofo, um espírito que recusa a realidade tal como ela é, substituindo-o por uma realidade mais bela, esse é o espírito de Rousseau, e mais tarde, se tornará o espírito de seu povo.

Rousseau conseguiu com maestria ser aceito por Paris, o estranho filósofo, que dava os passos de forma lenta, causou um arrebatamento ao povo de seu tempo, inclusive com os intelectuais, que posteriormente viriam a ser seus amigos e companheiros, Voltaire é um exemplo disso, ainda que com suas críticas a filosofia de Rousseau, no qual não tinha prazer em esconder, ele foi um refúgio para seu amigo Rousseau.

A história de Rousseau se assemelha a muitos de seu tempo, mas o genebrino tem uma particularidade, na qual para o espírito romanescos é algo sublime, o filósofo tinha um ardor e uma fantasia, o que torna seus romances sentimentais, e agrada o gosto francês, os romances de Rousseau causam um enorme sucesso, ele não esconde sua alegria em mostra o entusiasmo de seus leitores ao receber suas obras.

Mesmo a história sendo testemunha que Rousseau na infância foi rodeado de romances, e o seu sucesso com romances ao longo da vida, o genebrino fez uma crítica feroz ao

romance, e toda essa discordância é vista em sua crítica ao teatro de classe, que também é uma crítica ao romance. Quem poderia imaginar que Rousseau em uma obra que tem um direcionamento específico, iria criticar toda uma estrutura de um povo e de uma cultura? O romance é sem dúvidas um dos pilares do teatro, Rousseau observava com atenção todo o plano montado na implementação do teatro, mas que vinham mascarado de uma corrupção do sentimento, gosto, um apagamento do espírito de um povo, um povo que com o avanço da modernidade ia se esquecendo dos seus costumes e tradições.

A crítica ao romance não se deu apenas de Rousseau, Voltaire também foi um filósofo que renegava o romance, em suas idas e vindas aos aspectos romanesco, sua rigidez durou cerca de quarenta anos, Voltaire teve que se render ao romance, e hoje é conhecido como um dos maiores romancistas de seu tempo e da história da literatura.

Por outro lado, a conversão pública ao gênero foi mais dolorosa para Rousseau que a de Voltaire e Diderot, mesmo sua fama sendo delineada pelo romance, pois precedida de uma enfática desqualificação igualmente pública. Nesse sentido, podemos datar do Discurso Sobre as Ciências e as artes (1750) a primeira investida de Rousseau contra o romance. Como afirma Lacerle (1969, p. 33), o principal vício da literatura é para Rousseau, sua feminilização: visto que procuram apenas agradar às mulheres, os autores sacrificam as “belezas viris e fortes” ao “espírito de galanteria”. O Discurso sobre as Ciências e as Artes, e obviamente nas respostas dirigidas às objeções a esse discurso, o filósofo lançou críticas severas ao romance, mesmo que não diretamente, ao afirmar que as letras, as ciências e as artes degeneravam ainda mais a moral dos povos. Incluindo à sua crítica, o Prefácio de Narciso ou o Amante de si mesmo, em que aparece de forma radical a condenação de Rousseau “a todos os ramos da cultura”, que, segundo Jean-Louis Lecercle, essa postulação “é pronunciada em primeiro lugar contra os romances”, mesmo não tendo jamais nomeado de forma expressa o gênero do romance nessa obra; Lecercle assevera que se Rousseau fizesse isto, “restringiria o alcance de sua tese ao escolher esse exemplo demasiado fácil, vários autores, e, principalmente, autores religiosos, tanto protestantes como católicos, já tendo condenado a literatura romanesca. Ora, em qual gênero esse espírito domina mais que no romance? Toda obra literária em que a prioridade é dada ao amor enfraquece e desmoraliza os povos. A literatura de seu tempo tornou-se uma literatura erótica”.

Após anos de crítica ao romance, é fácil imaginarmos o constrangimento de Rousseau ao pública em 1761 um romance de amor, do qual as duas primeiras partes é um “delírio contínuo”. Parece contraditório a pública do romance se uma pessoa que em meados dos anos

1758 está criticando o romance e que segundo suas confissões, o romance já estaria pronto em 1757, anterior as suas críticas, mas Rousseau sempre faz uso de algo que critica, e esse uso é feito de forma magistral, como em A Nova Heloísa.

Para atenuar todo embaraço de lançar um romance, Rousseau usa a mesma estratégia de repetir o mesmo argumento usado no prefácio de Narciso: o romance seria uma espécie de mal menor, a última instrução que resta dar a um povo corrompido o bastante para que qualquer outra lhe seja útil. (Rousseau, 1667, p. 277).

O prefácio da Nova Heloísa ou Conversa sobre os romances entre o editor e um homem de letras nos mostra claramente, pelo menos inicialmente, a recusa do romance. O diálogo inicia-se com a pergunta do homem de letras (intitulado N.) a R., ao que tudo indica, o próprio Rousseau, se os escritos tratam de realidade ou ficção. R (ou melhor, Rousseau), responde que as cartas, como denomina seu livro, não devem ser valoradas a partir do que foi feito. Aparentemente, Rousseau parece desprezar a importância de distinguir realidade e ficção, porém, não passa de uma estratégia, segundo Bento Prado Junior em seu livro A Retórica de Rousseau, informa que o filósofo “pretende, essencialmente, lançar luz sobre os pressupostos do interlocutor, isto é, do mau leitor, cuja óptica torna impossível, desde o início, o acesso à “verdade” da Nova Heloísa“. (PRADO JUNIOR, 2008, p. 218)

No livro XI, Rousseau narra o sucesso que A Nova Heloísa já estava fazendo, antes mesmo de ser impresso, pois, a notícia havia se espalhado por pessoas que tiveram acesso antes da publicação, como madame de Luxemburgo, madame d’Houdetot, Saint-Lambert, o rei da Polônia, Duclos etc.

Apesar de Julie ou a nova Heloísa, que há muito estava sendo impresso, não surgido ainda em fins de 1760, começava a ser comentado. Madame de Luxembourg dele havia falado na corte, madame d’Houdetot a elese referia em Paris. Esta última chegara a obter de mim, para Saint-Lambert, a permissão de ser lida em manuscrito para o rei da Polônia, que ficara encantado. Duclos, a quem eu a dera para ler também, tinha-a comentado na Academia. Paris inteira estava impaciente pelo romance; as livrarias da rua de Saint-Jacques e a do Palais-Royal estavam cheias de pessoas que queriam saber notícias do livro. (Rousseau, 2018, p. 513)

Sendo assim, A Nova Heloísa, é um romance que surge da sensibilidade e do lirismo de Rousseau, conservando do romance tradicional, segundo o próprio autor, apenas “sua quintessência emotiva, seu impulso sentimental”.

Rousseau não pretende, portanto, que o romance atinja de imediato o universal, isto é, não visa desfazer os traços particulares em nome de um perfil universal (invariável) para que todos os homens possam reconhecer-se. Conforme Bento Prado⁹⁹⁴:

O processo imitativo é antes de ordem arqueológica e, revelando o uma natureza recoberta pela história, põe em questão a própria identidade do leitor, com o abismo que abre entre o homem da natureza e o homem do homem. (...) como abre uma janela para uma alhures e oferece o outro como modelo, contraria todas as antecipações do leitor. (PRADO JUNIOR, 2008, p. 222)

Segundo Marilena Chauí⁹⁹⁵, o romance é superior à história, porque esta ‘pinta os excepcionais’ e aquele “todo o coração humano”. É notório que o romance relata e detalha todo um período de povo. Ainda que esteja sitiada na ficção, o romance é o testemunho vivo da história. Não é difícil observarmos a gama de romance que hoje são referências para entender a história através dos séculos, não é diferente o romance filosófico do XVIII, os romances revelam o espírito de seu tempo, ainda que de diversas vezes de forma implícita, mas que com uma boa leitura e análise, podemos notar. Há diversos autores que foram decisivos nessa documentação da história, dessa propagação do romance.

Podemos falar de Diderot e seus romances, logo lembraremos que o filósofo rompe uma tradição moralista francesa, e pratica o romance como “moral em ação”, em que “a equivalência de emoções deve produzir a equivalência de condutas”. Tuas emoções ditam tuas ações, não é algo separado, na qual pode-se gerar uma hipocrisia, mas uma verdade.

O romance *A religiosa* que após doze anos a morte de Diderot fora publicado, é um testemunho da submissão e a angústia psíquica da mulher na sociedade moderna. A história e as confissões de Suzanne Simonin, conduzida à vida religiosa sem qualquer desejo ou vocação, nasceu como brincadeira e armadilha no brilhante salão literário de Madame Louise d'Épinay⁹⁹⁶. O romance de Diderot revela a importância dos relatos romanescos para o século das luzes, e que hoje nos servem de estudo e de análise, e são de grande relevância para delinear a história da literatura.

⁹⁹⁴ Bento Prado de Almeida Ferraz Júnior, conhecido como bento prado, ou Prado Jr. foi filósofo, escritor, professor, crítico literário, tradutor e poeta brasileiro. lecionou na universidade de São Paulo, posteriormente na pontifícia universidade católica de São Paulo, e na universidade federal de São Carlos. prado foi um dos principais personagens da construção do estudo de filosofia no país.

⁹⁹⁵ Marilena de Souza Chauí é escritora e filósofa brasileira, especialista na obra de Baruch Espinoza e professora emérita de História da Filosofia Moderna na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

⁹⁹⁶ Louise Florence Pétronille Tardieu D'Esclavelles D'Épinay foi uma [escritora](#) da [França](#), celebrizada por suas ligações afetivas com [Jean-Jacques Rousseau](#) e [Friedrich Melchior Von Grimm](#), e por seu intercâmbio intelectual com [Denis Diderot](#), [Jean Le Rond D'alembert](#) e outros literatos franceses.

A história do romantismo no século XVIII é conhecida por muitos críticos de literatura como pré-romantismo. Segundo Otto Maria Carpeaux⁹⁹⁷, ainda não se podia falar de romantismo na Europa do século XVIII, era um movimento que estava surgindo de outros movimentos românticos, inclusive na França de Rousseau.

O pré-romantismo é um fenômeno muito bem definido: uma nova sensibilidade poética, mais íntima da natureza. Inclinações religiosas e místicas, sentimentalismo, revolta contra as convenções estéticas do classicismo, gosto pela poesia popular e primitiva – enfim, uma mentalidade que oscila entre tristeza melancólica e protesto revolucionário. (Carpeaux, 1985, p. 914)

Para o Pré-Romantismo, assim como defende Carpeaux, ser transformado em romantismo, só foi possível pelas influências rousseauianas, que são provenientes da França sem elas nada disse poderia acontecer.

Rousseau é um dos raros homens que conseguiram modificar a face deste mundo. Ele atacou o progressismo, o materialismo e o racionalismo de uma civilização inteira. Basta lembrarmos da sua tese proposta à Academia de Dijon, sobre o valor civilizador das ciências e artes, Rousseau levantou-se contra todas as convenções sociais, morais e políticas – contra as convenções impostas pelos poderes estabelecidos, e igualmente contra as novas, nas quais a *Intelligentzia* revolucionária de então pretendeu basear o progresso da humanidade.

A delicadeza do genebrino, sua emoção, o fizeram ser a referência no cenário do XVIII, o torando protagonista de um movimento que tem um longo percurso. Rousseau não agiu; escreveu. É preciso interpretá-lo e julgá-lo como escritor que era.

Sendo assim, Rousseau se dirige a uma categoria bastante específica de leitor: o solitário, sendo ele é um solitário, que não está completamente preocupado em agradar a sociedade segundo a polidez e o amor próprio. Assim, o homem solitário não se apressa em ler e exibir suas leituras e não encontra fora um grande contrapeso, elas fazem maior efeito dentro dele. Eis o público de Rousseau, o leitor solitário, aquele que está seguro da opinião e do amor-próprio.

Seguindo as definições dos romances de Rousseau, é possível observar algumas personalidades que Rousseau aborda em seu romance *A nova Heloísa*, como a lógica do coração; nos tratados, a eloquência do tribuno; e até nos trechos de descrição da natureza a eloquência do solitário, recitando monólogos às montanhas, aos lagos e à lua.

Portanto, o romance do século XVIII carrega consigo um fardo maior, pois inalga um o movimento mais importante da história da literatura ocidental e que precisa ser analisada de

⁹⁹⁷ Nasceu em Viena, em 1900. Estudou Filosofia, Matemática, Sociologia, Literatura Comparada e Ciências Políticas. Doutorou-se em Química. Foi um intelectual de relevo no meio cultural vienense na década de 30. Após a anexação da Áustria foi perseguido pelos nazistas. Imigrou para o Brasil em 1939.

forma singular. O romance filosófico é sem dúvidas uma bússola para a história do século XVIII, e a influência que faltava para os movimentos revolucionários que só aconteceram mediante a influência de grandes autores do movimento do romanesco, na qual afloraram no povo o desejo por mudanças e vitórias.

Destarte, a exclusão e ascensão do romance pelos filósofos da ilustração se deram mediante a grades dificuldades, vergonhas, perseguições, traições, e que no fim todos se renderam ao romance. Rousseau, que é o objeto de estudo nesse artigo é sem dúvidas a peça motriz para entendermos todo o processo dessa aceitação do romance. O movimento que nasceu no século XVIII, que era cercado pelo preconceito da sociedade, hoje luta pela sua sobrevivência, e segue preservando sua essência, denúncia as mazelas, defendendo a tolerância, e falando de amor. O romance é um espírito eterno.

REFERÊNCIAS

Carpeaux, Otto Maria. **História da Literatura Ocidental (Volume 4)**. Editora Alhambra. Rio de Janeiro, 1985.

Lecerle, Jean-Louis. Rousseau et l'art Du Roman. Paris: Armand Colin, 1969. p. 33.

Matos, Franklin de. **A cadeia secreta**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

Prado JR., Bento. **A retórica de Rousseau e outros ensaios**. Organização e apresentação: Franklin de Mattos. Tradução: Cristina Prado. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

Silva, Priscila de Oliveira. Façanha, Luciano da Silva. **ROMANCE FILOSÓFICO EM JEAN-JACQUES ROUSSEAU: da escrita negada ao gênero de crítica social**. Littera Online, 2014.

Robert, Marthe. **Romance das Origens, Origens dos Romances. Título original: Roman des origines et origines du roman**. Tradução: Andre Telles. Sao Paulo: Cosac Naify, 2007.

Rousseau J.-J. **As Confissões**. Tradução: Wilson Lousada. Editora Nova Fronteira. Rio de Janeiro, 2018.

_____. **Discurso sobre as ciências e as artes**. Tradução: Lourdes Santos Machado; Introdução e notas de Paul Arbousse-Bastide e Lourival Gomes Machado e consultoria de Marilena Chauí. 2. ed. Os Pensadores, São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. **Júlia ou A Nova Heloísa**. Tradução: Fúlvia M. L. Moretto. Campinas –SP: HUCITEC. 1994.

_____. **Prefácio de Narciso ou o amante de si mesmo**. Tradução: Lourdes Santos Machado; Introdução e notas de Paul Arbousse-Bastide e Lourival Gomes Machado e consultoria de Marilena Chauí. 2. ed. Os Pensadores, São Paulo: Abril Cultural, 1978.

GOÑÇALVES DIAS: DIÁLOGO INTERCULTURAL SOBRE SUA VIDA E POESIA COM INDÍGENAS KRIKATI

Francisco Carlos Machado
Poeta, Indigenista
Esp. em História e Geografia
Me. em Ciências Ambientais
fcarlosmachado@gmail.com
UNIEVANGÉLICA

RESUMO: Antônio Gonçalves Dias (1823 - 2023), dentre vários ofícios, foi poeta, advogado, etnógrafo maranhense de ascendência indígena, no qual comemoramos 200 anos de seu nascimento. Diversas iniciativas em curso, em alusão ao bicentenário do gênio criador da Canção do Exílio e outros poemas célebres, estão sendo organizados por pesquisadores, agremiações literárias e culturais. Incluir entre os indígenas timbira krikati nas comemorações póstumas gonçalvinas, através de conversas pessoais e palestra na escola da aldeia; refletindo entre as lideranças, professores e estudantes nativos, como Gonçalves Dias, um mestiço de ascendência indígenas, em meados dos anos oitocentos, marcou o romantismo brasileiro com sua lírica; reiventando o indigenismo na literatura. Paralelo, mostrando exemplos de outros indígenas, mestiços ou não, nos dias atuais que se destacaram, assim como foi Gonçalves Dias, objetivando que os Krikati sabendo sobre o parente, se sentissem motivados para buscar ascensão intelectual, academica, nas oportunidades atualmente existente nas universidades e estâncias públicas de ocupação de espaços para as minorias, no contexto político e cultural no Brasil de agora. Entrevistas, palestra, diálogos, sarau poético intercultural foram realizados nas aldeias São José e Rôcruthe, em Montes Altos - MA, em maio de 2023, levando o poeta ser conhecido nas duas comunidades tradicionais, até também como um defensor dos direitos de existência dos povos originários. Antes do desenvolvimento das comemorações do bicentenários entre os Krikati, Gonçalves Dias era para a maioria deles uma figura desconhecida, se tornando após das atividades, orgulho para os parentes.

Palavras-chave: Gonçalves Dias. Poeta. Bicentenário. Indígenas Krikati

1. INTRODUÇÃO

No final do mês de fevereiro de 2023, estando alguns dias em São Luís, voltando das aldeias Krikati (onde estive morando meses), recebemos um convite no grupo de whatsapp da FALMA - Federação Maranhense das Academias de Letras - para participarmos como literato de uma reunião no prédio sede da Academia Maranhense de Letras, na Rua da Paz, centro, cuja pauta seria as comemorações do bicentenário de nascimento de Gonçalves Dias, reconhecido como o primeiro grande poeta autenticamente nacionalista.

Dentre as muitas atividades e trabalhos com Krikati em 2022, a realização do PLEITEK – Programa de Estímulo à Leitura Krikati, foi a que mais nos trouxe grande satisfação na execução e novas experiências com a comunidade indígena. Assim, na reunião ouvindo as falas do jornalista Félix Alberto e do poeta Alex Brasil sobre a logomarca oficial das comemorações dos 200 anos, sendo facultada a fala para os acadêmicos presentes, membros

das mais diversas agremiações literárias do Maranhão, fazerem suas devidas considerações, me escrevendo, defendi para os pares que a logomarca oficial deveria emitir também algo simbólico, representando a identidade indígena de Gonçalves Dias, pois o poeta descendente direto dos povos originários brasileiros, em sua produção intelectual, tanto em prosa e poesia, deixou obras marcantes, constituindo hoje patrimônio cultural nacional.

Pelo exposto, no salão nobre da AML, conseguimos algumas concordâncias dos idealizadores e ouvintes. Em mim, a influência motivacional da reunião, foi que nos comprometeríamos com as comemorações das instituições parceiras; como também nos eventos literários protagonizados por nós a partir de então, seria incluída a pauta de louvação e memória para o poeta da “Canção do Exílio”; “I - Juca Pirama” e “Canção do Tamoio”, no ano de seu bicentenário.

Estando desenvolvendo um trabalho de estímulo a leitura em português e na língua Krikati, envolvendo estudantes e a população desta etnia, para conseguir os envolver na discussão do bicentenário de Gonçalves Dias, pelo já conhecido da vida em comunidade deles, uma série de etapa deveriam ser feita: 1º) consulta prévia entre eles – principalmente, a comunidade escolar e a intelectualidade do seu seio (que inclui nela alguns professores da língua nativa e da cultura) – buscando saber se aceitariam conversar sobre a vida de um poeta que nos anos de 1800, foi importante para todos do Brasil, em destaque, os indígenas, agindo conforme a Resolução MS/CNS Nº 304, de 9 de Agosto de 2000 (SILVA. 2008); 2º) além de consulta-los, deveria me preparar mais um pouco, munindo -me de conhecimentos novos da vida e obra de Gonçalves Dias, para melhor contextualizar sua vida e trajetória, de maneira positiva entre os Krikati.

Desde modo, para significativos diálogos com os Krikati, antes de viajar para a segunda etapa de 2023 ao território indígena, começamos reler obras de e sobre Gonçalves Dias; lendo outras inéditas sobre o poeta; adquirindo novas informações para fomentar um diálogo intercultural gonçalvino, almejando na comunidade originária, onde convivemos há mais de 10 anos.

Então, conforme o preparo, estando na comunidade nativa, elaboramos algumas perguntas obre o poeta da Canção do Exílio, para se fazer a abordagem pessoal e coletiva.

Sabendo ser o poeta dos Timbira descendente desse tronco étnico, bem como na educação escolar das aldeias Krikati não se estudava poesia, poemas, literatura (mesmo que a vida deles seja cheia de poesia e poemas, existindo até, mesmo pequena, uma literatura krikatiana em sua língua materna). Destarte, chegando em 4 de maio de 2023, levando obras

fundamentais para fundamentar argumentos para o diálogo intercultural que pretendíamos manter com os timbira, a compreensão das origens indígenas de Gonçalves Dias e os dramas que o envolveu diante dessa situação, nos anos de 1800, seria a vereda certa para os Krikati aceitarem nosso diálogo.

E isso aconteceu. Antes, porém, de continuarmos como esse diálogo sucedeu, é mister conhecermos um pouco mais da ascendência indígena de Gonçalves Dias.

1.1 A origem indígena de Gonçalves Dias

Para entendermos a origem indígena de Gonçalves Dias e do por que no decorrer de suas labutas públicas, no Brasil oitocentista e imperial, ele se dedicou a defesa, em poemas e prosas, da questão dos povos originários. É preciso, um breve histórico, da ocupação do território ribeiro do rio Itapecuru, onde foram aldeados os descendentes indígenas de Dias, na atual Caxias, e o histórico familiar de Vicência Ferreira, a sua mãe.

A determina legal mais comumente aceita em nossos dias sobre quais requisitos são precisos para ser um índio/indígena no Brasil, é quando, um indivíduo oriundo de uma etnia ou possui ascendência, se identificado pertencente a um grupo pré - colombiano (Art. 3º I, Estatuto do Índio).

Recente, em 2021, a Fundação Nacional dos Indígenas/FUNAI, em uma resolução passou incluir que para ser indígena, é mister possuir vínculo histórico e tradicional de ocupação ou habitação entre a etnia e algum ponto do território soberano brasileiro; junto com uma consciência íntima declarada sobre ser índio, através de auto declaração; mais, uma origem e ascendência pré-colombiana e identificação do indivíduo por um grupo étnico existente, conforme definição lastreada em critérios técnicos/científicos, e cujas características culturais sejam distintas daquelas presentes na sociedade não indígena (Carta Capital, 2021).

Diante, para compreensão destes critérios fundamentadores da ascendência indígena de Gonçalves Dias, no contexto dos anos oitocentistas, se torna preciso, em nossa narrativa, o registro histórico do processo de ocupação do território geográfico onde nasceu tanto Gonçalves Dias, como sua mãe, Vicência Ferreira, de onde a ascendência indígena do lado materno, da matriz ancestral, é oriunda.

Conheçamos, portanto, fatos comprovatórios, corroborantes da origem indígena de Gonçalves Dias.

1.2 Caxias das aldeias altas - território ancestral do poeta

César Marques, no “Dicionário Histórico e Geográfico da Província do Maranhão” (1ª edição/ 1870), no verbete sobre Caxias, escreveu que essa cidade berço do nascimento de Gonçalves Dias, no século XVII, era denominado de “São José das Aldeias Altas ou simplesmente Aldeias Altas” (pág. 185, 1970). O historiador Mílson Coutinho (pág. 26, 2005), em sua obra sobre Caxias, com sólida documentação, afirma que o nome se originou de uma missão jesuíta denominada *Missio Superior in Campis, entre* os anos de 1730/1735, onde no espaço primeiro de ocupação foi construída uma capelinha em honra ao padroeiro São José.

Após a expulsão dos franceses, em 1615, da ilha de Upaon-Açu, pelos portugueses, estes decididos se fixar definitivamente no Maranhão, travaram guerras sangrentas com os Tupinambá residentes na ilha. E no continuar dos empreendimentos coloniais de ocupação do território, anos após anos, via rios Itapecuru, Mearim e Munim, primeiramente, nas suas foz, e depois, adentrando - os; fundando às suas margens, no interior, os engenhos de cana de açúcar e fazendas de gados; travando batalhas com outros indígenas, como tapuio das etnias Barbados (MEIRELES, pág., 140, 2008).

Ainda no século XVII, entre os anos de 1685 – 1687, o sertanista João Velho do Vale, enviado pelo Governador do Maranhão, Gomes Freire de Andrade, para fazer paz com os indígenas das ribeiras do médio e alto Itapecuru, Mearim e Paraguaçu (o Parnaíba), habitado por várias nações, tais sendo: Anapuru, Barbado Ronxé, Caí, Charuna, CaíCaízes, Guaxinaré, Guareti, Uruati, objetivando levar algumas dessas etnias para o Itapecuru, devido

o reconhecimento dos rios Munim e Itapecuru fazia parte das estratégias de expansão do povoamento português nos sertões do Estado do Maranhão no século XVII, com vistas ao estabelecimento de fazendas de gado e da implantação de engenhos de açúcar. Era, então, de fundamental importância para a geopolítica lusitana reconhecer a área, manter a paz com os indígenas e, se possível, aldeia - lós, a fim de reduzir estas populações nativas ao convívio com o homem branco, inclusive, tê-los ao alcance da mão como mão de obra das lavouras, incipientes no vale do rio Itapecuru (CARVALHO, pág. 17, 2015).

No relatório de sua Jornada, João Velho do Valle, narra que etnias como os Guareti, Caí - Caí, eram aliados dos políticos portugueses seiscentistas; porém, indígenas de curso como os Anapuru, Barbados e Urucutu, eram inimigos implacáveis, tanto dos brancos, como de outros povos originários (CARVALHO, pág. 44, 2015). Pouco anos depois, quando eclodiu o “Levante Geral dos Índios ou a Revolta de Mandu Ladino”, em 1712, unificadora de todas as etnias da época – amiga e inimigas – contra a dominação portuguesa, no qual foi o mais

Notável movimento de resistência nativa contra a colonização portuguesa que se deu nesta parte da América. E se diferencia de outros pela consciência de seu líder e pela recepção de suas ideias pelas mais diversas nações, até então separadas e divergindo entre si (...) Então, o mérito de Mandu Ladino foi perceber essa política colonial, desenvolver a consciência de um senso comum, de um pertencimento dos indígenas à mesma causa e, assim, elaborar um discurso que penetrou fundo na alma indígenas. Uniu em torno de si os irmãos de infortúnio, os perdedores do sistema colonial e juntos ousaram sonhar com a expulsão do elemento estrangeiro, com o restabelecimento de suas terras e com a recuperação de sua liberdade. Lutaram e morreram na defesa desse ideal. Lutaram, pois, por um belo sonho e tiveram uma morte digna (MIRANDA, pág. 2, 2017)

Sendo derrotada a Revolta de Manu Ladino, em 1719, com sua morte, a liderança militar do Bandeirante Bernardo de Carvalho e Aguiar – o mestre de campo que matou, pacificou e aldeou povos nativos do Maranhão e Piauí – dentre eles os Anapuru Muypura, em Brejo, em 1722; e em diversas aldeias, os povos da ribeira do Itapecuru, que doravante passaram ser conhecidas como Aldeias Altas (LAGO, pág 18; 1989. 1989; BASTOS, 1994).

Definitivamente rendidos pelos brancos europeus, com suas terras ocupadas por estes para, principalmente, os negócios gadeiros e engenhos de cana – de – açúcar, os indígenas das Aldeias Altas passaram ser dirigidos por padres e missionários da Companhia de Jesus - os jesuítas.

Após, ao longo das décadas dos anos de 1700, as etnias do vale do Itapecuru, rendidas, aldeadas, catequizadas, com as grandes extensões de seus territórios ancestrais, tomados por fazendeiros portugueses e brasileiros; ocasionou a extinção física e cultural de muitas delas; outras sobreviventes, em aldeamentos controlados pela política colonial vigente, foram aculturadas e assimiladoras dos hábitos e costumes dos colonizadores brancos, assim, com o tempo, perderam suas línguas, seus ritos; costumes e suas tradições ancestrais milenares.

Nas relações amorosas Inter étnicas, a copulação das matrizes, resultou no surgimento dos mestiços ou caboclos, que passaram a ser maioria dos habitantes nas Aldeias Altas; o “grosso populacional”, nas palavras do antropólogo Darcy Ribeiro, e que mesmo em tal estado existencial de ser, “mantiveram a consciência de sua identidade diferenciada” (RIBEIRO, pág. 320, 1995).

Neste momento e contexto histórico, em 1741, o padre Antônio Dias, da Companhia de Jesus, andante pelas ribeiras dos rios Parnaíba e Itapecuru, construiu uma escola - seminário para ensino das primeiras letras e formação teológica dos indígenas e dos filhos de colonos (COUTINHO, pág. 36, 2005). Governantes das Aldeia Altas até 1760, Padre Antônio Dias, foi preso e deportado para Portugal, devido as mudanças políticas do Marquês de Pombal, contra a Companhia de Jesus no Brasil.

A situação encerrou as atividades da escola seminário, prejudicando a educação da população do arraial por cerca de 40 anos. Expulsos a ordem dos jesuítas, um governo civil passou governar Aldeias Altas, que dentre algumas conquistas, alcançaram a elevação do Arraial ribeiro para Vila de Caxias das Aldeias Altas; criada em 1811 por Dom João VI, instalada em 1812 (COUTINHO, pág. 27, 38, 2005)

1.3 Vicência Ferreira, a mãe indígena

O renomado crítico Afrânio Coutinho, em *A Literatura no Brasil*, ao dissertar sobre o sangue indígena corrente nas veias de Gonçalves Dias, escreveu ser o poeta “filho de uma Guajajara” (COUTINHO, pág. 79. 2004), cometendo um equívoco significativo para os leitores brasileiros, concernente a origem étnica ancestral materna de Dias. Em verdade, Vicência Mendes Ferreira (1798 - 1879), a mãe de Gonçalves Dias, pertencia aos tapuio, de uma das etnias que foram aldeados, conforme mostrado, no século XVIII, no Arraial das Aldeias Altas, no qual, nos anos de 1800, já chegaram desfigurados dos elementos primordiais da sua cultura original. Diante, Vicência Ferreira que cresceu distante uns 80 km do Arraial, “filha de índia tapuia, já mansos no princípio do século 19, era timbira (MEDEIROS, pág. 14, 2013).

O historiador e jornalista José Rego Medeiros, em carta de 1940 (publicada recente pelo neto Antônio C. Medeiros) para a biografia gonçalvina Lúcia Pereira, descreveu Vicência de “estatura média, cor de canela, olhos negros, semblantes melancólicos”. José Medeiros, também renomado professor em Caxias, que em vida conheceu a mãe e irmãs maternas do poeta, afirmou que os cabelos dela eram “ muito negros e sem pinta de cãs, o que era muito de notar na idade avançada em que a conheci, 70 anos, pelo menos”. Essas características físicas são, inegavelmente, de alguém indígena.

Na citada missiva escreveu algo mais, o referendado professor Medeiros, sobre a descendência do povo originário de Vicência.

(...) à margem direita do riacho Limpeza, afluente do Itapecuru, há uma lagoa ainda hoje conhecida pela denominação (que se estende às terras circunjacentes) de Lagoa da Tapuia. É tradição corrente entre os habitantes daquelas terras e circunvizinhas, que vêm passando de pais a filhos através de algumas gerações, que ali moravam em épocas remotas alguns tapuios mansos entre os quais a avó do poeta. Daí o nome de lagoa e do lugar. Ali nasceu Vicência provavelmente no primeiro decênio do século passado; ali transcorreu os primeiros anos de sua juventude (MEDEIROS, pág. 16, 2013).

Vicência Ferreira, indígena aculturada do território de Caxias das Aldeias Altas, por volta de 1822, no vigor da juventude, de atrativa beleza de mulher nativa timbira; se enamorou o português, João Manuel Dias, cujo estado civil, na época, era solteiro. Este adquirindo o sítio

Boa Vista, da data Jatobá, localizado não muito distante da localidade onde Vicência habitava com seus familiares. Tornando - se amantes, Vicência foi convidada pelo português para viverem juntos na Vila de Caxias, em um sobrado, misto de residência e comércio, localizado no centro da cidade do lugar.

Em Caxias, na vivência amoroso de João Manuel e Vicência, o estopim armado pela independência do Brasil de Portugal, se acirrou, liderados pelo Major José da Cunha Fidié. O português João Manuel, tomando partido contra a independência do Brasil, junto com muitos outros patrícios seus, residentes na Vila, ribeirinha do Itapecuru. Em de 1823, Caxias capitulou, a independia foi instalada pelos nacionalistas brasileiros.

Temeroso das consequências de seu ativismo Pós Portugal, estando com a mulher perto de dar à luz, João Manuel, abandonou a casa e seus negócios na vila, se refugiando na matas de cocais, a 80 km distante, no sítio Boa Vista. Em um domingo, de 10 de agosto de 1823, nasceu o filho primogênito do casal, Antônio Gonçalves Dias (MEDEIROS, pág. 16, 2013).

Muitos portugueses, como João Manuel, passaram ser estigmatizados. Este, então, mais ainda, pois havia, além de ter se posicionado em oposição a independência, financiou os grupos pós Portugal. Assombrado, em setembro de 1823, um mês depois do major Fidié ser rendido; Manuel, consegue deixar o sítio, chegando a São Luís, embarcando em sequência para sua pátria, deixando o filho infante, recém-nascido, aos cuidados da mãe, Vicência Ferreira e de seus dos familiares maternos. Dois anos depois, em 1825, João Manuel, se sentindo mais seguro, em ânimos mais calmos no Brasil, o português, retornou.

Na cidade de Caxias, o pai de Gonçalves Dias, restabelece seu empreendimento comercial no sobrado à rua do Cisco (atual Fause Simão), levando o filho mestiço e sua mãe Vicença. A relação do casal, porém, não durou muito. João Manuel Dias, oficialmente se casou, em 1829, com Adelaide, mulher branca de abastada família de São Luís e despede a amante indígena, diante da relação dele pela moral da época ser considerada ilegítima A separação dramática, faz o pai reter a guarda do primogênito mestiço, estando com seis anos; e injustamente, ele proibiu mãe e filhos de se encontrarem, onde voltaria a ver sua mãe só em 1844, quinze anos depois (MORAES, pág. 17, 1998; COUTO, 2021).

2. DIÁLOGO INTERCULTURAL GONÇALVINO COM OS KRIKATI

Retornando ao Território Krikati, onde cheguei dia 4 de maio de 2023, na Aldeia São José, município de Montes Altos, com o intento maior de viver o encerramento do luto/ Festa

da Barriguda do amigo ancião Durval Cabeludo (liderança cultural e sábio curador através das plantas medicinais do cerrado), falecido em dezembro de 2023.

Aos poucos, devido os cerimoniais e ritos da festa de luto da barriguda, mantive inicialmente conversas sobre o poeta com três pessoas. Primeiramente, com uma professora de História do Centro de Ensino Indígena Krikati, indagando se a mesma sabia quem era o poeta Gonçalves Dias? Dela recebendo resposta negativa. Depois, a mesma pergunta foi feita para uma liderança cultural da aldeia, tendo também resposta negativa. A terceira liderança foi o Diretor da escola, o maior estudioso da língua Krikati, se ele sabia quem era Gonçalves Dias? Disse - me:

- “Sei, foi um escritor, mas só sei isso”.

Conhecedor da capacidade intelectual deste professor, indaguei se o mesmo tinha ouvido os versos “Minha terra tem palmeiras/ onde canta o sabiá/as aves que aqui gorjeiam/ não gorjeiam com lá?” Supresso, com a resposta negativa do professor, lhe informei que eram de Gonçalves Dias, e os versos do poema, se tornaram tão famosos na língua portuguesa, ao ponto de terem sido inseridos em estrofes do Hino Nacional.

Cantando para o diretor os versos no hino, lembrando, animou - se com o novo conhecimento. Indaguei - lhe novamente:

- Você sabia que o Gonçalves Dias tinha ascendência indígena?

- Não! Obtive, negativamente, outra resposta dele.

Então, no continuar da prosa, lhe afirmei que sim, um dos mais famosos e queridos poeta brasileiro era descendente direto dos timbiras e o mesmo nasceu em Caxias, aqui no Maranhão.

O diretor/professor disse que a conversa era importante e seria bom outros saberem. No encerramento do primeiro diálogo, acertamos que seria oportuno se fazer uma palestra na escola da aldeia para alunos e professores; inserindo desse modo, o centro de ensino indígena nas comemorações dos 200 anos de nascimento de Gonçalves Dias.

Tendo aprovação por parte do diretor do Centro de Ensino Indígena Krikati para a realização da palestra na comunidade escolar, uma pesquisa para saber o nível de conhecimento referente a vida do poeta romântico, entre alunos, professores e pessoas da aldeia, era necessário fazer, para com os resultados, através da sondagem, construíssemos uma metodologia eficiente no contexto da educação Krikati; para que, principalmente, na palestra, alcançássemos bom resultado no ensino/divulgação sobre a vida e obra do poeta; o conhecimento sobre Gonçalves Dias fossem mais eficientes.

Elaboramos então três perguntas: “Você estudou algum momento sobre Gonçalves Dias em sala de aula?”; “Os versos ‘Minha terra tem palmeiras/onde canta o sabiá/as aves que aqui gorjeiam/ não gorjeiam como lá’ – você já ouviu?”; “O poeta Gonçalves dia era mais branco, negro ou indígena?”.

Foram ouvidos 27 estudantes (do 6º ano do ensino fundamental; 1º e 3º ano do ensino médio), tendo das três perguntas, os seguintes resultados: em amostragem,

Pergunta 1º - 100% deles ou 27 estudantes, nunca haviam estudado sobre Gonçalves Dias na escola indígena. Pergunta 2º - Nenhum deles lembravam ter ouvido os versos, “Minha terra tem palmeiras/ onde canta o sabiá (...)”; não ouviram falar, nem tão pouco estudaram em sala de aula. Pergunta 3º, sobre a ancestralidade de Gonçalves Dias – 55% afirmaram ser o poeta de origem branca; 7% que era negro, e 35% não sabiam responder.

Entre os dez (10) professores da escola, as três perguntas feitas, o resultado foi seguinte: 30% deles afirmaram que um dia estudaram sobre Gonçalves Dias em escolas; 70% não lembravam terem estudados. Na pergunta se conheciam os versos da “Canção do Exílio”; 90% afirmaram que não conheciam, e 10%, apenas um professor lembrava. Sobre se Gonçalves Dias era de origem branca, negra ou indígena, 100% dos entrevistados docentes, não sabiam responder.

Além dos 27 alunos e 10 professores envolvidos; também, conversamos nos quintais das casas, no pátio central, com seis (6) outros indígenas de destaque da Aldeia São José sendo: um vereador, um cacique, um agente de saúde indígena, um motorista, um ativista cultural da comunidade, e, nenhum deles, souberam, acertadamente, responder as três perguntas básicas sobre a vida, obra e origem étnica do poeta grande nacional, seu parente Gonçalves Dias.

Compreendendo, com as informações o nível de conhecimento sobre Dias na comunidade Krikati, passemos elaborar o uma palestra com slides, leve didática, contendo bastante ilustrações, enfatizando não somente respostas para as três perguntas básicas (as provocativas dos diálogos); como até mais informações vitais sobre o poeta, contendo momentos significativamente emocionantes, que ditos aos ouvintes indígenas timbira, no entender de muito de seus desejos e inspirações como indígenas contextualizados com a sociedade nacional brasileira, no mundo pós moderno, a vida do poeta lhes transmitia alguma mensagem positiva.

A palestra biográfica do poeta, até então desconhecido para a maioria dos estudantes e professores indígenas, buscava não somente levar conhecimento dessa personalidade marcante da história brasileira, como também objetivava, através da vida deste mesmo poeta

mestiço timbira, estimular que os ouvintes indígenas, se sentisse motivado a estudar, ler e crescer em conhecimento científico, nas áreas de conhecimento que sonhassem, mesmo na atual situação de preconceitos, privações e grandes desafios que ainda sofrem; assim como sofreu Gonçalves Dias, mas ele não chorou, no combate da vida.

Enquanto as atividades da palestra eram desenvolvidas, com a ajuda de três falantes nativos: Kenedy, Raimundinho e Bandeira, traduzimos Canção do Exílio para a língua Krikati.

2.1 Palestra na escola sobre o poeta indigenista

Indígenas contextualizados com a sociedade nacional envolvente, como os Krikati, tendo relacionamentos acerca de 200 anos com os brancos da região sudeste maranhense (CARVALHO, pág. 116, 2011; FRANK, pág. 42, 2005), onde o governo Federal brasileiro, em 1998, demarcou um território, em 1998, para sua vivência física e cultural.

Os Krikati, nos dias presentes, não apenas possuem uma cultura aberta e dialogal; utilizando-se de todos os meios tecnológicos acessíveis para sua comunicação. Falantes eloquentes, em sua língua materna, na língua portuguesa, através de celulares digitais, alguns de última geração, via internet, totalmente inseridos no mundo digitalizado, onde eles, também, possuem diversos grupos de whatsapp para as diferentes faixa etária de idade; agremiações de interesse, como futebol e igreja; os grupos familiares; das suas aldeias e lideranças, etc. Logo, sendo no momento as redes sociais os meios de comunicação mais utilizados entre os Krikati, para convida - lós para a palestra sobre Gonçalves Dias, confeccionamos um cartaz chamativo, em cores vermelha e azul, contendo famosa foto do poeta, com o título certo: “A face Indígena de Gonçalves Dias”. Local: Centro de Ensino Indígena Krikati, Montes Altos - MA, na Aldeia São José. Dia 18 de maio, às 19h. Palestrante: Francisco Carlos Machado (professor, poeta, indigenista).

O convite Arte foi enviado para os dois grupos digitais que eles me deixam participar. Para publicitar nos demais grupos existentes, pedimos aos apoiadores do evento para postarem. Os enviamos também para dezenas de whatsapp pessoais de Krikati que mantemos contatos digitais. Assim, comunicação feita, conseguimos com o chefe da Brigada de Fogo da TI Krikati, mantido pelo IBAMA, o aparelho de projeção Data Show. O computador, Rômulo Krikati, nos emprestou; como também este jovem indígena amigo, nos auxiliou na montagem dos aparelhos e nas demais logísticas na palestra.

Na noite, dia 18 de maio, às 19 horas, segundo horário das aulas, estávamos na escola da aldeia para realizarmos o evento gonçalvino. Os estudantes foram liberados para

participarem da mesma no terceiro horário, mas como o jantar já havia sido preparado na cantina, concordamos com a direção da instituição, que o melhor seria primeiro servir o alimento (arroz, farinha e franco cozidos) e bananas. Esse fato, foi uma bem aventura, devido diversos alunos, além de vindos de mais duas aldeias - Campo Alegre e Recanto dos Cocais - saiam tardinha de suas casas; as aulas começam as seis horas, tendo ainda claridade crepuscular. Ademais, foi positivo demais para nós um lanche no dia letivo, devido palestras como a realizada, ou até outra uma reunião diferenciada entre eles, sempre é muito bem visto e apreciável, o servir, entre eles, um lanche. A comensalidade entre os Krikati, fortalecem lações sociais.

Após a refeição escolar, depois da diretora adjunta nos apresentar aos alunos e professores, reunidos no pátio central do prédio, em torno de 80 presentes, revelando o porquê de lá estamos, nos foi autorizado iniciar a palestra.

Com a saudação *temereh me*; os devidos agradecimentos à gestão da escola e a todos os presentes, projetamos o primeiro slide, de Sônia Guajajara; com belo sorriso no rosto, usando uma magnífico cocar azul marinho. Indaguemos a todos os ouvintes:

- Quem é essa pessoa?

Sônia Guajajara!! Responderam em unísono.

Com a afirmação positiva, brevemente, se narrou sobre a vida e liderança dessa indígena, 49 anos, nascida no município vizinho, Amarante do Maranhão, que há anos vem se destacando na militância e luta pela vida dos povos originários, se tornando no atual governo do presidente Lula, primeira Ministra dos Povos Originários da história do Brasil. Sônia Guajajara se projetou mundialmente, até eleita em 2022, lhes informei, como as 100 pessoa mais influentes do planeta pela revista Time, dos Estados Unidos. A projeção da foto de Sônia na capa da Time, encheu de encantamento os alunos e professores e alunos, mantendo mais suas atenções.

Projetemos outro slide, com a foto de Edilena Krikati. Fizemos a pergunta: Quem é essa pessoa da foto? Todos os presentes, também, responderam em coro que era Edilena.

Contei que estivemos há três dia, na cidade de Imperatriz - MA, onde Edilena Krikati foi empossada como a primeira mulher indígena para coordenação da Diretoria da FUNAI no Maranhão. Expus que Edilena, da mesma etnia deles, moradora da aldeia São José, teve oportunidades de estudar como eles. A mesma aproveitou todas as oportunidades, tendo no currículo duas viagens internacionais, conhecendo países como Espanha, França e Bruxelas.

Ela buscou se desenvolver nos estudos, na militância indígena. Eles deveriam também buscar se desenvolverem nos estudos; nas áreas que sonhavam se realizarem.

Projetando a terceira foto (a famosa de Gonçalves Dias), de rosto afinado, nariz ereto, olhar direcionado; cabelos lisos com penteado partilhado à direita, vestindo um terno, com gravata borboleta; indagamos aos presentes se sabiam quem era a pessoa da foto?

Fez-se um silêncio. Os rostos de constrangimento do não saber; olhares intercalados entre si e ao palestrantes, buscando respostas; me levou lhes dar logo a resposta, para a atenção sobre o assunto continuassem. Então, os informei que o rosto da foto era o do poeta Gonçalves Dias; a razão de estamos desenvolvendo àquela atividade, em alusão aos 200 anos de seu nascimento, em Caxias, Maranhão, vindo ao mundo em 10 de Agosto de 1823, ano que houve a guerra na Serra da Desordem (situada dentro do território Krikati), com os timbira e o exército imperial.

Falei que assim como em nossos dias Sônia Guajajara se tornou a indígena mais conhecida e famosa no Brasil, Gonçalves Dias, no século XIX, no tempo de Dom Pedro II, se tornou o indígena mestiço mais conhecido no Brasil, sendo poeta, advogado, escritor, etnólogo, professor, servidor público do governo.

Continuando a exposição, através de mais slides, mostrei fotos de Caxias, nos anos de nascimento do poeta; o lugar que o mesmo nasceu na mata do Jatobá; a casa que ele viveu na cidade, na rua do cisco. Contei-lhe da paixão do pai português João Manoel por Vicência Ferreira, nativa e descendente dos indígenas timbira do vale do Itapecuru, no qual o amor carnal, gerou Gonçalves Dias.

Pondo tom leve de erotismo e entusiasmo, no caso amoroso do português com a indígena de Caxias, os alunos e alunas sorriram, principalmente, o professor Dórcil Krikati, também cacique em uma aldeia no município de Lajeado Novo. Ao contar que aos seis anos, João Manuel, devido o preconceito étnico deixou a mãe de Vicência, retirando – a de casa, tomando a guarda do filho, se casando com uma mulher branca de família rica, chegando até proibir a mãe de ver o filho, os olhares dos presentes, levemente se entristeceram. Eles, os indígenas Krikati, são experimentadores de alguns preconceitos lhes afligidos na região, compreendendo o que sofreu a mãe Vicência.

No slide, mostrando a ida do pai João e do filho para São Luís, de onde partiriam em 1837 para Portugal, para Gonçalves Dias estudar. Porém, doente, o pai dele morreu na capital do Maranhão, estando com 13 anos de idade. Percebi também leve tristeza nos olhares sensíveis dos ouvintes Krikati.

De repente, um sereno desceu na noite, os presentes estando atendo, se sentiram mais ainda impelidos a continuar sentados no pátio, ouvindo o palestrante.

Assim, eles através das ilustrações, souberam como era uma viagem de um mês em um navio a velas ou vapor pelo oceano atlântico, rumo a Portugal, com os perigos e dificuldades da época.

Mostrei fotos de como era Lisboa, capital de Portugal, quando Gonçalves Dias foi estudar. Depois, contei que foi neste país que ele iniciou sua vida de poeta, explicando o que era um poeta. Apresentado um belo slide contendo a Canção do Exílio, escrito em 1843, estando Gonçalves dias com 19 anos. Sabendo eles que este poema se tornou o mais famoso do Brasil deste quando foi publicado, comparado que seu surgimento e fama, se igual como uma música de sucesso em nosso dias. O poema falava da saudade que o poeta sentia de sua terra, seu território, seu país, as coisas que faziam sentido para ele. Imaginem vocês, anos longe de suas aldeias, o que sentiriam?

Como a maioria não haviam lido, declamado, conforme a pesquisa prévia, o poema Canção do Exílio, pedi que todos lessem comigo, em voz alta, sentindo o ritmo dos versos do poema, sentindo as rimas, sua musicalidade. Foi um belo momento de ouvir e viver, entre indígenas, a Canção do Exílio, o mais famoso poema brasileiro.

Nos slides seguintes, souberam que:

Em 1844, Gonçalves Dias concluiu o bacharel em Direito, voltando no ano seguinte para o Maranhão. O mesmo, em 1846, decidiu morar na capital do Império, Rio de Janeiro, onde começou publicar seus livros; trabalhar como jornalista, escrever peças de teatro, conseguindo ocupar cargos públicos importantes. Alcançou fama e admiração nacional, até a amizade e confiança do imperador Pedro II. Neste ínterim, o amor pela maranhense Ana Amélia, lhe arrebatara o coração, e embora os dois se correspondesse, a mãe da jovem donzela não aceitou o pedido de casamento do advogado e famoso poeta, porquê, e somente, ele era mestiço, filho de uma indígena, em um casamento não oficial. Ao saber do preconceito racial vivido pelo Gonçalves Dias, outro olhar pensante sobreveio, aos ouvintes da palestra.

Por fim, contei-lhes que entre os anos de 1862 e 1863, muito doente, tuberculoso, ele voltou morar na Europa buscando tratamento e cura, mas não conseguiu. Em sua última viagem de volta ao Maranhão, ao chegar na costa de sua terra, moribundo no camarote, tendo ainda poucas forças, pediu para levarem lhe ao convés, onde conseguiu contemplar a costa maranhense, as palmeiras. Emocionado, desmaiou.

E na madrugada do dia 3 de novembro de 1864, o navio Ville de Boulogne, bateu nos rochedos e recifes da baía de baixo, dos atins, localizado no município de Guimarães. Todos

os passageiros sobreviveram, menos Gonçalves Dias, morrendo em naufrágio, afogado, no mar. Seu corpo jamais foi encontrado.

O slid que contava o fim trágico do poeta, foi ilustrado com a pintura em óleo e tela do quadro contendo Gonçalves Dias falecido, entre uma ondas, levado pelas águas, havendo o espírito de um índio o olhando, segurando nas mãos arco e flecha e um manuscrito. Seu corpo nunca foi encontrado, falei para os indígenas, deve ter sido devorados por peixes marítimos. Enquanto, se narrava a morte do poeta, houve o maior silêncio de toda a palestra. Emoção mesmo.

Pedi para todos se levantarem. E agradecendo o que Gonçalves Dias fez para todos nós brasileiros; brademos juntos:

- Viva Gonçalves Dias! Viva Gonçalves Dias!! O maior poeta mestiço indígena do Brasil

A chuva aumentou um pouco mais, agora que ninguém poderia sair mesmo. Aproveitei para mostrar a eles a relação das obras escritas de Gonçalves Dias.

A palestra durou cerca de uma hora. A sorridente professora Feliciano Krikati, se despedindo de mim, falou que foi uma boa palestra. “Teve até comida. Acho que tu combinou com o povo do Governo para chegar no dia de tua apresentação”, disse rindo. Outros professores e também alunos expressaram contentamento pelo aprendizado.

Prometi a todos que na próxima vinda na comunidade, traria um certificado de participação, em nome da Federação Maranhense das Academias de Letras, como um registro do aprendizado sobre o poeta Gonçalves Dias, em seus 200 anos.

2.2 Diálogo Gonçalvinos na Aldeia Rõcruthe

Enquanto estivemos, em maio de 2023, no território Krikati, busquei oportunidades de comemorar os 200 anos de nascimento de Gonçalves Dias, dialogando entre eles.

Nos dias 25 à 28 de maio, em trabalho de pesquisa, na aldeias, Rõcruthe (folha de palmeira babaçu), 5 anos de fundação, distante 20 km da cidade de Montes Altos, organizada às margens do rio Arraia, habitada por 54 pessoas, os diálogos gonçalvinos se deram, na simplicidade do dia a dia.

Essa aldeia timbira, liderada com dedicação por um jovem cacique, José Roberto, possui enormes desafios de conseguir toda a infraestrutura para seus habitantes possuírem dignidades, no contexto atual.

Sobre Gonçalves Dia os diálogos foram travados, com os familiares do cacique, onde nos hospedamos. E com o vice cacique Edinho, que gostou muito de ouvir histórias de

Gonçalves Dias, pedindo que também contasse para um outro indígena, principalmente, que a Canção do Exílio dele ficou tão importante, que está inserido no Hino Nacional.

Houve neste dias dois momentos bem alegre com algumas crianças, estudantes na cidade. Elas estava animadas cantando alguns versos do hino nacional na casa do cacique. Aproveitei para cantar com elas, estando dentro de uma rede, ensinado mais estrofes. Outra vez fomos com seus pais buscar frutos de tangerino e limão em uma chácara de antigos brancos que deixaram seu território, as margens do riacho Tapuio, afluente do rio Arraia. Na volta, com os pagará cheios dos frutos, em cima do caminhão da aldeia, viemos animados cantando o Hino Nacional. Como o português é sua segunda língua, elas não conseguiam pronunciar as palavras difíceis do hino, muito compreensível, até mesmo os falantes nativo do português, mesmo adultos, tem dificuldade de pronunciar vocábulos difíceis, quiçá as crianças da Rõcruthe.

3. CONCLUSÃO

Gonçalves Dias, um vulto histórico importante para a memória, a identidade nacional brasileira, deve ser, sim, celebrado, pelo ações positivas, empreendidas ao seu país, nas mais diferentes áreas do saber e das políticas públicas.

Os indígenas brasileiros, povos originários de nossa nação, no qual Gonçalves Dias bem defendeu suas dignidades, devem em seus centro de ensinos formais; quando preparados, igual os Krikati, conhecer os beneméritos da história brasileira, pois convivem muito bem e são aberto ao diálogo com todos os povos e nações. Desse modo, nos dias atuais, assim como fez o cantor, em versos e prosas, do indigenismo do romantismo nacional, devemos empreender ações concretas para a preservação das suas culturas; suas línguas, ordens sociais e estilos tradicionais e milenares, de viver.

Em suma, refletir e celebrar a vida e obra de Gonçalves Dias, dialogando em seu bicentenário, com uma comunidade originária, constitui benéfica atitude para quem a executa; como para quem é beneficiado; diante da realidade de que conhecimentos devem compartilhados, intercultural mente, com todos os povos, na condição humana que nos unem com habitantes do planeta.

REFERÊNCIAS

BASTOS. Cláudio de Albuquerque. **Dicionário Histórico e Geográfico do Piauí**. Fundação Cultural Monsenhor Chaves, Teresina, 1994.

CARTA CAPITAL (<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/funai-muda-criterios-para-definir-quem-e-e-quem-nao-e-indio>).

CARVALHO. Carlota. **O Sertão: Subsídios para a História e a Geografia do Brasil**. 3º Ed. Teresina. EDUFPI, 2011.

CARVALHO. João Renôr de. **Jornada de João Velho Valle**. EDUFPI. Teresina – PI, 2015.

COUTINHO. Milson. **Caxias das Aldeias Altas – Subsídios para sua História**. 2º ed. Estação Gráfica. Prefeitura de Caxias, 2005.

COUTINHO. Afrânio. **A Literatura no Brasil**. Global Editora. São Paulo, 1996.

COUTO. Bruno. <https://arquivocaxias.com.br/a-triste-historia-da-mae-e-de-uma-das-irmas-de-goncalves-dias>.

FILHO. Arthur Alma da Lima Filho. **Efemérides Caxienses**. Ética Editora, 2014.

FRANK. Adalberto. **Breve História de Imperatriz**. Ética. Imperatriz, 2005.

LAGO. Aderson de Carvalho. **Brejo dos Anapurus**. São Luís: Secretaria de Cultura, 1989.

MEIRELES. Mário M. **História do Maranhão**. Ética Editora. Imperatriz, 2008.

MARQUES. César Augusto. **Dicionário Histórico e Geográfico da Província do Maranhão**. Fon Fon Seleta; Rio de Janeiro, 1970.

MEDEIROS. Antônio Carlos. **Gonçalves Dias – O maior Poeta lírico da língua portuguesa (suas Origens); Coelho Neto – O príncipe dos prosadores Brasileiros e Outros**. Gráfica Editora Uruçui. Teresina - PI, 2013.

MIRANDA. Reginaldo. **Mandu Ladino**. Entretexos (<https://www.houaiss.net/corporativo>).

MORAES. Jomar. **Gonçalves Dias: Vida e Obra**. Lithograf, São Luís, 1998

RIBEIRO. Darcy. **O Povo Brasileiro – A formação e o sentido do Brasil**. Companhia das Letras. São Paulo, 1995.

SILVA. Luiz Fernando Villares e (Org.). **Coletânea de Legislação Indigenista Brasileira**. Brasília, 2008.

MY FAVORITE COLOR: O AUDIOBOOK COMO FERRAMENTA DE ENSINO PARA CRIANÇAS CEGAS

Bárbara Liz Silva Souza
Graduanda em Comunicação Social
barbara.liz@discente.ufma.br
UFMA

Rosinete de Jesus Silva Ferreira
Professora Doutora
rosinete.ferreira@ufma.br
UFMA

RESUMO: A sala de aula pode ser, muitas vezes, um ambiente excludente às pessoas com deficiências. Então, quando falamos de alunos cegos no ambiente escolar as dificuldades e enfrentamentos são significativas, pois o corpo docente não está preparado tecnicamente para atender estes alunos. Tal despreparo, traz como consequência a ausência deste público no ambiente educacional. Quando reconfiguramos o cenário para um ambiente mais restrito como o de escola de idiomas, a realidade não é diferente, pois leva-se em consideração, que boa parte do conteúdo apresentado é visual: são imagens em livros, desenhos, vídeos, revistas, dentre outros suportes didáticos. Neste sentido, pensando na prática de ensino da língua inglesa, aliada à pesquisa com áudio, é possível levantar a seguinte indagação: por que há ausência de pessoas cegas ou com baixa visão nos cursos de inglês? Seria a falta de tecnologia específica das escolas de idiomas para trabalhar com este público ou porque os alunos não videntes se sentem excluídos pelas abordagens adotadas? A partir da experiência com ensino da língua inglesa e como pesquisadora no programa de iniciação científica com a temática áudio, comecei a indagar sobre as possibilidades de agregar as tecnologias sonoras na relação ensino-aprendizagem. Percebi que o ambiente escolar, com foco no ensino de idiomas, tem se reinventado diante das ofertas de plataformas com cursos. No entanto, a acessibilidade àqueles que não detém o código visual, ainda é restrita. Neste sentido, estamos investigando sobre a importância da audiodescrição no ensino da língua inglesa. Partimos, portanto, da hipótese de que o áudio, aliado à audiodescrição, pode ser tido como uma mídia inclusiva, especialmente para alunos com deficiência visual - cegueira ou baixa visão. A audiodescrição pode ser compreendida como o ato de se traduzir imagens em palavras. Esse recurso “amplia o entendimento de pessoas com deficiência visual em todos os tipos de eventos, sejam eles acadêmicos, científicos, sociais ou religiosos, por meio de informação sonora” (MOTTA, 2016, p. 02). Neste sentido, na primeira parte da investigação, utilizamos pesquisa bibliográfica, que envolve documentos e pesquisa histórica, que aponta para perspectivas positivas e possibilidades de utilização da audiodescrição como recurso didático no ensino da língua inglesa.

Palavras-chave: Comunicação; Acessibilidade; Educação; Inglês.

1. INTRODUÇÃO

A ideia e o objeto base para este projeto surgiram durante a disciplina de Educação e Tecnologia, ministrada pela professora do Departamento de Comunicação Social da Universidade Federal do Maranhão, Rose Ferreira, em que a mesma propôs aos estudantes que fizessem um produto aplicando os conhecimentos sobre acessibilidade - em especial, a Audiodescrição - tema central do curso. Anterior a esta produção, tive a oportunidade de

participar de um curso sobre Noções Básicas de Audiodescrição, pela Escola de Governo do Maranhão, lecionado pela professora Alessandra Pajama, audiodescritora vinculada à Secretaria de Estado dos Direitos Humanos e Participação Popular. Diante disso, eu quis aplicar os ensinamentos adquiridos à minha vivência como professora de língua inglesa, por sentir que o ambiente escolar pode ser, muitas vezes, excludente perante às deficiências, por isso, a necessidade de práticas que venham reduzir esse efeito.

Assim, surgiu o audiobook “My Favorite Color”, uma proposta auditiva para as atividades de “Listening” e momentos de contação de histórias, dentro das aulas de inglês (“Storytelling”), de modo acessível a alunos cegos ou não. Os audiolivros já são bastante utilizados dentro da sociedade, seja por pessoas cegas ou com baixa visão, por disléxicos, ou, por uma questão de tempo reduzido. Esse formato também possibilita maior criatividade em efeitos sonoros. Na história em questão, são apresentadas duas crianças, Kate e Johnny. A primeira, vidente e o outro, cego. Em uma conversa cotidiana, ao saírem da escola, Kate questiona Johnny sobre cores e a preferência dele. Johnny, que já nasceu cego, diz que não conhece as cores, mas consegue associar algumas delas com experiências do dia a dia, tal como o branco e o Ano Novo e o preto e o luto. A menina, então, tem a ideia de apresentar mais cores que estão ao redor deles, utilizando outros órgãos do sentido. Ela ainda chega a se descrever e ao garoto, para que os ouvintes possam imaginá-los. A narrativa levanta questionamentos sobre a acessibilidade em sala de aula e como a audiodescrição pode ser importante.

Para atingir o objetivo de acessibilidade, o recurso da audiodescrição foi utilizado, ampliando o entendimento dos videntes e traduzindo as imagens em palavras para os não-videntes. Além disso, para um resultado mais eficaz, os professores ainda poderão utilizar os demais órgãos do sentido como aliados.

O tema em questão envolve, para além da relação comunicativa, uma perspectiva da comunicação inclusiva. Justifica-se ainda por haver poucas propostas de ensino inclusivo para crianças cegas, especialmente, focadas no ensino da língua inglesa, por conta das barreiras comunicacionais. Deste modo, metodologias para ampliar a inclusão dentro das salas de aula devem ser encorajadas, possibilitando, assim, uma educação igualitária e justa.

Partindo das questões apresentadas, busca-se demonstrar que os audiobooks, somados à Audiodescrição podem ser ferramenta de ensino inclusiva nas aulas de inglês, a partir do projeto experimental “My Favorite Color” e sua aplicabilidade em meio a teste para um grupo composto por crianças cegas e videntes. O trabalho ainda propõe o entendimento do áudio como

mídia; a apresentação do Audiobook e seu papel social, assim como, levantar o debate sobre acessibilidade, com foco na sala de aula.

2. PROBLEMATIZAÇÃO - HIPÓTESE

A problemática deste trabalho surgiu quando comecei a pensar no meu ambiente profissional como um espaço não inclusivo por conta da ausência de alunos cegos e com outros tipos de deficiências. Após imergir no mundo da audiodescrição e ter noções sobre acessibilidade, questionei-me sobre o que poderia fazer para adaptar o meu sistema de ensino para alunos cegos ou com baixa visão. Neste sentido, pude refletir: por que não presenciar tantos alunos cegos em aulas de inglês? Seria por conta da falta de estímulo das próprias escolas de idiomas, por não saberem trabalhar com esse tipo de público ou porque os próprios alunos não videntes se sentem excluídos pela metodologia adotada?

Tal questionamento nos leva ainda a refletir que vivemos em um mundo cada vez mais visual e, constantemente, somos bombardeados por imagens - televisivas, nas redes sociais, propagandas, outdoors ou, até mesmo, em um simples livro infantil. Apesar da visão ser um meio de propagação de informação comumente utilizado, não deve ser o único, quando falamos em um ambiente de ensino com diferentes realidades onde as imagens podem não ser contempladas em sua totalidade por todos os participantes. Mesmo que inconscientemente, esses pequenos detalhes fazem diferenças para alguns estudantes e podem se tornar empecilhos na educação, como é o caso de uma sala com alunos cegos.

Diante do posto acima, observamos que cabe aos educadores e administradores educacionais pensarem em metodologias que incluam os deficientes (visuais) a se tornarem participantes ativos nas aulas. Uma possível contribuição, poderia ser a utilização de audiobooks para compor o momento de contação de histórias - *Storytelling* e, assim, contribuir com a compreensão auditiva dos estudantes. Porém, o áudio, por si, pode não ser tão interessante para o público infantil, porque estes ainda não dominam o idioma. Pode também, não ser interessante para alunos cegos ou com baixa visão, já que, alguns contextos apresentados podem não fazer parte do universo dos mesmos, como as cores, tema central do produto “My Favorite Color”. Logo, para uma compreensão mais eficaz, pode-se recorrer a alguns elementos, como a audiodescrição aliada à utilização dos demais órgãos dos sentidos; tal recurso poderia ainda ser utilizado durante a explicação das aulas. Neste sentido, nossa hipótese reside na proposição de que o uso do audiobook associado à audiodescrição e aos

demais órgãos do sentido, poderia promover uma sala de aula mais acessível, facilitando o ensino da língua inglesa.

3. JUSTIFICATIVA

Há muito tempo, acreditava-se que a deficiência era o grande fator que incapacitava a pessoa, mas, hoje, já se tem a ideia de que são as barreiras, sejam elas, comunicacionais, atitudinais ou sociais, que limitam estas pessoas, privando-as de seus direitos, como é o caso da educação. Medidas de acessibilidade, como, a audiodescrição, são asseguradas por lei, tal qual a Lei Federal de número 10.098/00 e os decretos 6949/2009, 5.296/04 e 186/2008, e deve ser ofertada gratuitamente às pessoas com deficiência visual, a fim de eliminar tais barreiras.

Os audiobooks, por sua vez, também são muito utilizados por pessoas cegas ou com baixa visão, mas não se limitam a esse público: hoje, atingem uma grande parcela da população que não tem tempo para consumir conteúdo através da leitura, facilitando a vida dessas pessoas, que dividem a atenção do conteúdo com outras atividades, seja o momento de dirigir o carro ou a caminhada matinal. Mas, esse formato também tem sido procurado no ramo educacional, por ser uma forma prática e diferenciada de se aprender, por meio das ondas sonoras.

Pensando nesta perspectiva, foi desenvolvido um audiobook para ser utilizado como material complementar em sala de aula, especialmente, no momento de contação de histórias e que, por sua temática e funções, possa estimular uma consciência mais inclusiva para o ensino da língua inglesa.

4. REFERENCIAL TEÓRICO

A acessibilidade educacional é uma questão que já vem sendo debatida há anos e ganhou mais espaço depois da Conferência Mundial Sobre Necessidades, que aconteceu em 1994, em Salamanca. Organizada pela UNESCO, na ocasião, foi divulgada a Declaração de Salamanca, apresentando procedimentos padrões das Nações Unidas para trazer mais igualdade em oportunidades para pessoas com deficiência. A resolução é, mundialmente, aceita como um dos mais importantes documentos de inclusão social. Mas, apesar das grandes conquistas, a inclusão escolar, em especial, no ensino de idiomas, ainda precisa ser mais trabalhada no Brasil. Werneck (1997, p. 90), menciona um relato sobre a visão errônea que alguns pais ainda têm diante das escolas inclusivas e as falhas no sistema educacional:

Deparamo-nos, então, não com o idealismo de uma escola aberta para todos, mas com o mercantilismo de uma empresa. A escola tinha receio de perder alunos, pois imaginava que alguns pais deixariam de matricular seus filhos ali quando soubessem

que conviveriam com crianças com algum problema de desenvolvimento, alguém diferente.

Após perceber a ausência de alunos cegos, no meu local de trabalho, senti a necessidade de criar alguma metodologia que contemplasse esse público, além do tradicionalmente encontrado e, que conseqüentemente, tornasse a sala de aula um local mais acessível, reduzindo esse efeito de exclusão, que, se dá, muitas vezes, pelo fato de que professores e instituições de ensino de idiomas não foram preparados para trabalhar com esse público, como destaca Motta (2004, p. 03):

Além disto eles temem não poder utilizar os mesmos procedimentos que usam com os alunos que enxergam, e o fato de terem que mudar os procedimentos que utilizam em sala de aula causa um certo desconforto e temor, o que traduz um desconhecimento e confirma, de uma certa forma, uma concepção negativa da deficiência visual, como algo que impossibilita, cerceia e impede a participação plena na sociedade, e, nesse caso, em escolas de idiomas e em escolas regulares.

Assim, surgiu o audiobook “My Favorite Color”, uma alternativa auditiva para as atividades de “Listening” e momentos de contação de histórias, dentro das aulas de inglês (“Storytelling”), de modo acessível a alunos videntes ou não. Atualmente, o áudio tem sido utilizado de diversas formas, desde a tradicional música ou fala, até sendo base para novas redes sociais.

Outra utilização dele, pode ser para fins educativos, como é o caso dos audiobooks. Segundo Farias (2012, p. 33), esse tipo de material, também conhecido no português como audiolivro, é:

Considerado um livro em áudio, o qual permite aos usuários autonomia, agilidade, versatilidade e inclusão social. Em geral, esses arquivos são gravados nos formatos MP3, WMA 3, dentre outros, e podem ser pagos ou gratuitos, sendo que as versões pagas possuem narradores profissionais, que contam as histórias e utilizam recursos sonoros, a fim de evitar a monotonia na escuta. Já as versões gratuitas são disponibilizadas para download, sendo que a maior parte, atualmente, encontra-se em domínio público. Tais obras são narradas por voluntários, sem nenhum custo.

No Brasil, esse material teve início na década de 1970 e, desde então, já tem sido bastante utilizado dentro da sociedade, seja por pessoas cegas ou com baixa visão (o público inicialmente alvo), por disléxicos, ou, por uma questão de tempo reduzido. Esse formato também possibilita maior criatividade em efeitos sonoros. Neste audiobook em questão, é apresentada a história de duas crianças, Kate e Johnny. A primeira, vidente e o outro, cego. Em uma conversa cotidiana, ao saírem da escola, Kate questiona Johnny sobre cores e a preferência dele. Johnny, que já nasceu cego, diz que não conhece as cores, mas consegue associar algumas delas com experiências do dia a dia, tal como o branco e o Ano Novo e o preto e o luto. A menina, então, tem a ideia de apresentar mais cores que estão ao redor deles, utilizando outros órgãos do sentido. Ela ainda chega a se descrever ao garoto, para que os ouvintes possam

imaginá-los. A narrativa levanta questionamentos sobre a acessibilidade em sala de aula e como a audiodescrição pode ser importante.

A audiodescrição pode ser compreendida como o ato de se traduzir imagens em palavras. Esse recurso “amplia o entendimento de pessoas com deficiência visual em todos os tipos de eventos, sejam eles acadêmicos, científicos, sociais ou religiosos, por meio de informação sonora” (MOTTA, 2016, p. 02). Trata-se de uma medida acessível assegurada por lei, tal como a Lei Federal de número 10.098/00 e os decretos 6949/2009, 5.296/04 e 186/2008 e deve ser ofertada gratuitamente às pessoas com deficiência visual, a fim de eliminar barreiras comunicacionais.

Motta (2004) também ressalta que apesar de a visão ser muito trabalhada em salas de aula, a falta dela não impede o aprendizado dos alunos cegos e, portanto, não deve ser o único meio de transmitir informações. Logo, para um resultado mais eficaz, os professores que utilizarem o audiobook, ainda podem ter os demais órgãos do sentido como aliados. Assim como ela, Andrade (2008, p.55) também complementa essa ideia:

Assim, não é preciso apenas ver para crer; pode-se também ouvir para acreditar, cheirar para compreender, sentir para aprender e tocar para interagir. Diante disso, precisa-se compreender como a visão pode fazer-se de algum modo sem estar encerrada em sua perspectiva mais tradicional, que corresponde ao ver tendo os olhos em perfeitas condições. Feche os olhos para ver melhor.

Quando se fala sobre a metodologia aplicada ao ensino de língua inglesa para pessoas cegas, percebe-se que ela falha pela escolha desde o material (com problemas para conversão, sem braille e igual para todos, numa tentativa de equalizar e pôr todos os alunos na mesma medida), além de muitos materiais visuais, o que dificulta a inclusão. Este processo, que, por sua vez, como afirma Werneck (1997, p. 65):

Incluir não é favor, mas troca. Quem sai ganhando nessa troca? Todos, em igual medida. Conviver com as diferenças humanas é direito do pequeno cidadão, deficiente ou não. Juntos construirão um país diferente.

Portanto, a partir desta proposta, visa-se reduzir efeitos negativos de exclusão em salas de aula, especialmente, no ensino do idioma, e, que deste modo, possa-se incentivar a inclusão escolar.

5. METODOLOGIA

Para que os objetivos apresentados nesta pesquisa sejam atingidos, é necessário se pensar em uma série de propostas fundamentadas teoricamente e que deem base ao plano de ação, permitindo que o trabalho flua de forma mais eficaz.

Deste modo, foi pensado para a pesquisa a seguinte estruturação: trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, já que a ideia não é analisar dados numéricos, mas sim, aplicar uma metodologia e demonstrar sua eficácia ou não para o público alvo escolhido, a partir da aplicação. Esse tipo de pesquisa se caracteriza por ter uma abordagem mais voltada para o estudo dos aspectos subjetivos de fenômenos sociais e do comportamento humano. Trabalha com temas como crenças, símbolos ou as relações humanas, como é o caso deste trabalho. Para Santaella (2001, p. 143 e 144):

Embora com características próprias, as pesquisas qualitativas também obedecem a certos protocolos, tais como a delimitação e formulação claras de um problema, sua inserção em um quadro teórico de referência, a coleta escrupulosa de dados, a observação, as entrevistas, quando necessárias, a determinação de um método, a análise dos dados, o teste das hipóteses, a necessidade de generalização das conclusões etc.

O processo de coleta de dados dar-se-á em função do processo criação do audiobook “My Favorite Color” que deverá ser aplicado a uma turma seleta de crianças composta por videntes e não videntes, a fim de proporcionar uma metodologia de inclusão para os participantes. A coleta de dados que, ainda segundo Santaella (2001, p.149):

Se faz a partir de uma série de prescrições, cujos instrumentos mais usados são os questionários, os formulários e as entrevistas que podem ser estruturadas, padronizadas, contendo pergunta que seguem um roteiro pré-estabelecido, ou não estruturadas, despadronizadas, consistindo de uma conversa informal, alimentada por perguntas abertas.

Serão utilizados os seguintes métodos: entrevista com administradores de cursos de inglês da cidade, com a finalidade de compreender os motivos da ausência de alunos cegos nas escolas de idiomas locais. A entrevista, segundo Antônio Carlos Gil (2008), tem como objetivo “descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos.”. Outra forma de coletar dados será através da observação caracterizada também pelo autor como “O uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano.”. A observação participante também será utilizada. Esta, por sua vez, é definida por Gil (2008, p. 103) como a:

Participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí por que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo.

O local escolhido para a realização das atividades práticas foi a Escola de Cegos de São Luís, localizada no bairro do Bequimão. Esta decisão, porém, leva em consideração a autorização dos responsáveis para participação dos alunos. Em seguida, será realizado um momento de conversa com os alunos, explicando a ideia e recebendo feedback construtivo dos mesmos, para que haja interação e participação na construção de um mini curso de 10 horas de duração (realizado em cinco dias, com duas horas a cada módulo) e, todos os dias, serão trabalhadas temáticas relacionadas aos assuntos centrais da história: cores e acessibilidade.

Foram módulos apresentados como, “introduce yourself” (para que eles possam se conhecer melhor e gerar familiaridade); audiodescrição (aqui eles terão uma compreensão do ambiente espacial que os rodeia); Com tema central no primeiro módulo "what's your favorite color?" onde se tem a proposta de mostrar as cores, através dos outros órgãos do sentido. Neste momento são utilizados elementos do dia a dia dos participantes, baseando-se na história de vida de cada um, tais como alimentos, objetos com diferentes texturas, água, folha e outros elementos da natureza; já no módulo “My Favorite Color” é o momento de se ouvir o audiobook, aplicando os ensinamentos já adquiridos, utilizando as técnicas de identificação das cores. No final do curso, haverá a interpretação da história e consequentemente a avaliação da aprendizagem onde os participantes farão uma pintura, utilizando as cores que conheceram.

Os integrantes do grupo e a instituição parceira foram convidados a prestarem depoimentos sobre a experiência proporcionada pela iniciativa. E, por fim, esses comentários serão analisados pela autora do projeto que fará avaliação da eficácia metodológica.

PRIMEIRA TURMA DE AUDIODESCRIÇÃO DO MARANHÃO (São Luís, 2019)



GRAVAÇÕES DO AUDIOBOOK - COM AUDIODESCRIÇÃO E ÁUDIO BINAURAL



Na imagem, os professores que emprestaram suas vozes para os personagens Johnny (Felipe Raposo) e Kate (Lisa Hauane), no centro, a criadora do projeto, Bárbara Liz.

GRAVAÇÕES DO AUDIOBOOK



Da esquerda para a direita: Saylon Sousa - técnico de som do laboratório de rádio da UFMA; Bárbara Liz - criadora do projeto; Lisa Hauane (Kate) e Felipe Raposo (Johnny)

APLICAÇÃO DO MINICURSO



ALUNOS QUE PARTICIPARAM DO MINICURSO



Em parceria com a Escola de Cegos do Maranhão, a turma foi composta por videntes e não videntes

REFERÊNCIAS

ANDRADE, I.C.F.D., A Construção da Imagem Pela Criança Cega no Contexto Educacional. 2008, Itinerários da Inclusão Escolar: Múltiplos Olhares, Saberes e Práticas.

GIL, A.C., Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 2008

MENEZES, N. C.; RIBEIRO, S. F. Audiolivro: uma importante contribuição tecnológica para os deficientes visuais. Ponto de Acesso, v. 2, n. 3, p. 58-72, 2008. DOI: 10.9771/1981-6766rpa.v2i3.3213 Acesso em: 14 set. 2021.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Resolução CNS 466/2012. Disponível em <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Resolução CNS 510/2016 <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>

MOTTA, L. M. V. A Audiodescrição Na Escola: Abrindo Caminhos Para Leitura De Mundo. 2016

MOTTA, L. M. V. Aprendendo a ensinar Inglês para alunos cegos e com baixa visão – um estudo na perspectiva da Teoria da Atividade. 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – LAEL, PUC-SP, São Paulo, 2004.

SANTAELLA, L., Comunicação e Pesquisa. 2001, editora Hacker

WERNECK, C., Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva. 1997. Editora WVA.

O CASO CAMINHO DE SANTIAGO NO ATLAS LINGUÍSTICO DO MARANHÃO (ALIMA): INVESTIGANDO COMPORTAMENTOS SOCIAIS

Theciana Silva Silveira
Doutora em Linguística
thecciana.silveira@ufma.br
UFMA

Luís Henrique Serra
Doutor em Letras
luis.henrique@ufma.br
UFMA

RESUMO: Este trabalho, norteado pelos princípios teóricos-metodológicos da Dialectologia, da Geolinguística e da Lexicologia, toma como base os estudos de Cardoso (2010) e de Isquerdo (2007) e objetiva analisar as denominações registradas para o item lexical *caminho de Santiago*, bem como a presença/ausência dessas denominações nas localidades investigadas pelo projeto Atlas Linguístico do Maranhão (ALiMA). Apresenta-se a diversidade lexical para o item que trata da faixa de estrelas que aparece no céu em dias estrelados e que é comumente conhecida como Via-Láctea. Levanta-se a hipótese de que a nova geração não reconhece mais o fenômeno natural por conta de mudanças de hábitos modernos e, por isso, o conhecimento popular sobre o fenômeno tende a desaparecer já que as novas gerações não o reconhecem. Esse movimento está registrado no léxico e pode ser observado nos dados catalogados pelo ALiMA, nos 16 municípios que compõem a rede de pontos do projeto, distribuídos nas cinco mesorregiões do estado, no que se refere à questão 24 (*Numa noite bem estrelada, aparece uma banda ou faixa que fica no céu de fora a fora, onde tem muitas estrelas muito perto umas das outras. Como chamam esta banda ou faixa? ...*), do QSL, inserido no campo semântico *Astros e Tempo*. Para cada localidade, foram selecionados 4 (quatro) informantes, exceto a capital, São Luís, onde foram considerados 8 (oito) informantes, tratam-se de 68 informantes. Para catalogação dos dados utilizados neste trabalho, foram feitas transcrições grafemáticas dos inquéritos e as unidades lexicais foram organizadas em tabelas *Excel*. Os dados coletados mostram que os indivíduos jovens não reconhecem a denominação e alguns idosos reconhecem, o que aponta um novo comportamento da sociedade que se reflete no léxico. Desse modo, evidencia-se a relação intrínseca entre língua e sociedade, em que o léxico, nesse caso, reflete o comportamento de uma determinada comunidade. Com este trabalho, pretende-se, ainda, registrar e armazenar esse léxico popular que é passado de geração em geração, mas que estão sendo perdidos ao longo do tempo. Acervos lexicais e trabalhos desenvolvidos acerca desses fenômenos corroboram para preservação não só do registro vocabular, mas também de toda uma prática que envolve hábitos, costumes que fazem parte da cultura do povo maranhense.

Palavras-chave: Léxico; Comportamento Social; Caminho de Santiago; Atlas Linguístico; Maranhão.

1. INTRODUÇÃO

Tem-se como objetivo, neste estudo, observar, a partir das respostas fornecidas pelos informantes do Projeto Atlas Linguístico do Maranhão⁹⁹⁸, doravante ALiMA, ao item 24 do

⁹⁹⁸O Atlas Linguístico do Maranhão é um projeto ligado ao projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB) e que é desenvolvido por uma equipe de pesquisadores da Universidade Federal do Maranhão (alunos da graduação, pós-

Questionário Semântico-Lexical (QSL), do campo semântico *Astros e Tempo*, (*Numa noite bem estrelada, aparece uma banda ou faixa que fica no céu de fora a fora, onde tem muitas estrelas muito perto umas das outras. Como chamam esta banda ou faixa?*), as escolhas lexicais dos falantes, que são indicativas de variação de caráter diatópico. Do mesmo modo, objetivamos demonstrar, a partir de dados de fala maranhense, que o fenômeno atmosférico Via-Láctea não é mais objeto de interesse de uma comunidade que se constitui a partir de um conjunto de fatores sociais (jovens, mais urbanos, com acesso a tecnologias digitais e de internet e com um tempo de escolaridade maior) e isso se revela no léxico desse grupo, que é escasso em denominações para esse fenômeno, quando não, é confundido com outros fenômenos atmosféricos mais conhecidos. Nossa hipótese é de que a escassez de item léxico é um sinal da mudança de costumes da nossa geração.

Nesse sentido, é preciso destacar que itens lexicais para esse fenômeno só aparecem na fala de indivíduos mais velhos e, quando apresentado pelos jovens, é sempre referenciado que eles ouviam pessoas mais velhas falando. Tendo em vista que esse é um fenômeno atmosférico, relacionado na categoria dos fenômenos estelares, é curioso observar que os jovens já não reconhecem mais esse sinal. Nesse sentido, é importante destacar como o dicionário virtual Caldas Aulete define a Via-Láctea, principal denominação do fenômeno:

larga faixa esbranquiçada que em noites serenas se vê no céu, abrangendo quase um círculo máximo da esfera celeste, formada por massas de estrelas e nuvens estelares, e que é a visão longínqua da nossa galáxia. Também lhe chamam *caminho*, carreiro ou estrada de São Tiago. [É uma nebulosa espiral, lentiforme, com espessura máxima de 15 mil anos-luz e diâmetro de aproximadamente 100 mil anos-luz⁹⁹⁹

Como se observa, a definição do dicionário reúne elementos que caracterizam o fenômeno. O dicionário Houaiss (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 1941) apresenta acepção semelhante. No dicionário, o fenômeno é definido como “AST. Faixa luminosa, larga, tênue e irregular, visível nas noites claras, que se estende pela linha do equador galático da esfera celeste (...)”. A figura a seguir ilustra o fenômeno investigado na pergunta do questionário do ALiMA.

graduação e professores da instituição) no Departamento de Letras. O projeto ALiMA se singulariza do ALiB por apresentar questões que são específicas da realidade do estado e que não são contempladas no Atlas do Brasil.

⁹⁹⁹ Disponível em: <https://aulete.com.br/via-lactea>

FIGURA 1: O CENTRO DA VIA-LÁCTEA VISTO DA TERRA, EM FOTO DE LONGA EXPOSIÇÃO.



Fonte: <https://www.infoescola.com/astronomia/via-lactea/>

Selecionamos o item 24 do QSL, do ALiMA, porque acreditamos ilustrar de forma evidente o universo moderno/tecnológico na atualidade, considerando que a sociedade tem substituído conhecimentos tradicionais por conhecimentos considerados “modernos” e o acesso às informações sobre o tempo e os fenômenos atmosféricos têm sido substituídos por informações disponíveis em aplicativos e softwares que constituem os celulares e demais aplicativos. Cumpre mencionar que o nosso ponto de vista não é o de defender um ponto de vista conservador para práticas antigas de relação com os fenômenos do tempo, mas sim destacar o quanto o léxico é um nível linguístico que está relacionado aos comportamentos e olhares que a sociedade tem.

Para tanto, organizamos este trabalho da seguinte forma: (i) o léxico nos estudos dialetológicos, em que apresentamos questões teóricas; (ii) metodologia, em que discorreremos acerca dos procedimentos e caminhos metodológicos seguidos; (iii) as análises, intitulada: *Caminho de Santiago no Maranhão: aspectos linguísticos e sociais*, com reflexões e discussões acerca dos dados; (iv) considerações finais; e, por fim, as referências.

2. O LÉXICO NOS ESTUDOS DIALETOLÓGICOS

Como é sabido, os astros e fenômenos da natureza eram utilizados pelos povos antigos para orientarem suas atividades, como, por exemplo, para as questões atinentes à agricultura, para as grandes navegações, dentre outras tarefas do cotidiano. Com isso, a observação dos céus era fundamental, que consideramos como cultural da sociedade da época.

Atualmente, o avanço da tecnologia tem proporcionado, a todo momento, mudança na vida da/em sociedade, sobretudo em relação ao seu comportamento mediante as coisas físicas

e simbólicas presentes no universo, que pode ser observada na sociedade pós-moderna, em que o conhecimento dos astros tem recebido tratamento secundário e, muitas das vezes, resumido ao conhecimento dos signos do zodíaco, sobre os quais se tem bastante especulações e crendices. De acordo com Serra e Silveira,

A sociedade pós-moderna tem apresentado características de um universo mais digital, substituindo tecnologias analógicas por tecnologias remotas e online. Com a globalização e o acesso a recursos tecnológicos mais avançados, o homem tem deixado de utilizar recursos naturais, fenômenos da natureza e outros eventos ligados à natureza para obter informações sobre o universo e o tempo. É interessante também pensar, nesse sentido, como a tecnologia tem levado o homem a mudar sua relação com a natureza, visto que, embora conte com as mudanças da natureza no seu planejamento diário (o que fica claro quando consulta aplicativos de temperatura e condições climáticas para fazer viagens, festas e outros eventos), não tem mais um interesse maior como os povos antigos, as antigas gerações. No passado, o conhecimento da natureza e dos fenômenos do céu, mar e terra era muito mais importante na vida sociocultural dos povos, o que tem se perdido por conta de uma modernidade com características muito particulares, dentre elas, o desinteresse pelo modo antigo de viver e de se relacionar com a realidade física e cultural. (SERRA; SILVEIRA, 2020, p. 131)

Desse modo, o conhecimento sobre as constelações e, em especial, sobre o reconhecimento da Via-Láctea ou o caminho de Santiago no céu são exemplos de como a tradição tem sofrido apagamentos da memória social, devido ao fenômeno da modernidade e da tecnologização da sociedade.

Esse apagamento pode ser observado no léxico, que, segundo Isquierdo (2001) é o sistema da língua que mais reflete uma determinada sociedade, sua cultura, modo de viver e conceber a realidade. Com isso, estudar sobre a nomeação referente às constelações, e mais especificamente ao reconhecimento da Via-Láctea ou o *caminho de Santiago*, é uma das formas de entender o comportamento social da sociedade pós-moderna. Nesse sentido, Biderman, afirma que

[...] o léxico de uma língua natural pode ser considerado como um patrimônio vocabular de uma dada comunidade lingüística ao longo da história. Assim, para as línguas de civilização, esse patrimônio constitui um tesouro cultural abstrato, ou seja, uma herança de signos lexicais herdados e de uma série de modelos e categorias para gerar novas palavras. (BIDERMAN, 2001, p.13)

Nesse sentido, os Atlas linguísticos funcionam como um acervo em que pode ser registrado e preservado esse léxico. Além disso, contribuem para os estudos linguísticos, sobretudo, lexicais, em se tratando da natureza deste trabalho, por fazer esse registro segundo coordenadas espaciais e socioculturais.

Todo esse trabalho é construído por meio dos pressupostos teóricos metodológicos da Geolinguística e Dialetoлогия Pluridimensional, que tem como objetivo registrar o

conhecimento linguístico em diferentes níveis de análise, bem como na perspectiva diatópica, considerando, ainda, suas estratificações. Esses trabalhos podem ser desde dados nacionais a regionais, destacando as particularidades desses fenômenos linguísticos, não só para fins de análise acadêmica, mas também para preservar a história, a tradição, a cultura dessas comunidades.

Corroborando essa ideia, Isquerdo destaca que

Os atlas linguísticos são de grande valia, pois fornecem dados confiáveis acerca do grau de disseminação de uma variante lexical, o que é garantido pela metodologia que orienta as pesquisas geolinguísticas, em especial o uso de questionário de natureza onomasiológica utilizado na coleta de dados de uma rede de pontos distribuída na área investigada - um município, um estado, uma região ou um país, dependendo da amplitude do atlas, ou seja, se de pequeno ou grande domínio. (ISQUERDO, 2007, p. 199)

O Atlas Linguístico do Maranhão (ALiMA), de onde extraímos os dados, é um projeto de dimensão estadual, que tem como objetivo de construir um atlas do português falado no Maranhão. Com isso, selecionamos o nível lexical por considerarmos o nível que mais reflete a realidade de um povo, neste caso, o povo maranhense.

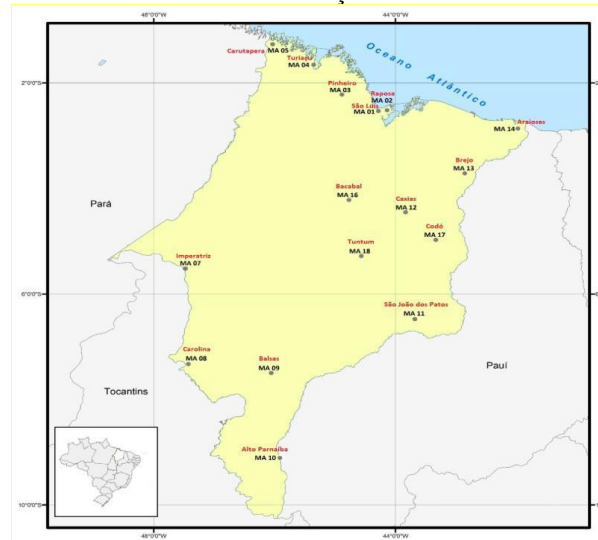
3. METODOLOGIA

Neste trabalho, buscamos analisar as denominações encontradas para o item lexical *caminho de Santiago* bem como a presença/ausência dessas denominações nas localidades investigadas pelo ALiMA. O Atlas Linguístico do Maranhão está sendo constituído a partir de dados de 16 municípios distribuídos pelas cinco mesorregiões do Estado, são eles:

- Mesorregião Norte: São Luís, Raposa e Pinheiro.
- Mesorregião Central: Bacabal e Tuntum.
- Mesorregião Oeste: Carutapera, Turiaçu e Imperatriz.
- Mesorregião Leste: Brejo, Caxias, Codó, São João dos Patos e Araiases.
- Mesorregião Sul: Carolina, Alto Parnaíba e Balsas.

Na Figura 1, para melhor observação, apresentamos a distribuição dessas localidades investigadas no mapa do Estado.

FIGURA 2: REDE DE DISTRIBUIÇÃO DE PONTOS DO ALiMA



Fonte: Projeto ALiMA

Para cada localidade, foram selecionados 4 (quatro) informantes, exceto a capital, São Luís, onde foram considerados 8 (oito) informantes. Trata-se de 68 informantes no total que responderam à questão 24 (*Numa noite bem estrelada, aparece uma banda ou faixa que fica no céu de fora a fora, onde tem muitas estrelas muito perto umas das outras. Como chamam esta banda ou faixa? ...*) do QSL, inserido no campo semântico *Astros e Tempo*. Esses informantes estão distribuídos igualmente, seguindo a metodologia do Projeto ALiMA, de acordo com os seguintes critérios de: (i) idade - faixa etária I, entre 18 e 30 anos, e faixa etária II, entre 50 a 65 anos; (ii) sexo - homens e mulheres; (iii) escolaridade - Ensino Fundamental, até a 4ª série, e Ensino Superior completo, este último nível considerado apenas para a capital; e (iv) naturalidade - informantes nascidos e criados nas localidades investigadas.

Para catalogação dos dados utilizados neste estudo, foram feitas transcrições grafemáticas dos inquiridos, e as unidades lexicais foram organizadas em uma tabela excel para análise e elaboração da carta linguística. Para elaboração da Carta Linguística, foi utilizado o programa QGIS 3.12, *software* de livre acesso, que permite a visualização, edição e análise de dados georreferenciados, para o mapeamento dos dados linguísticos processados no programa com base na perspectiva da geossociolinguística.

Em seguida, partimos para as análises dos dados que coletamos para esta reflexão.

4. O CAMINHO DE SANTIAGO NO MARANHÃO: ASPECTOS LINGUÍSTICOS E SOCIAIS

A partir do levantamento dos dados, identificamos sete variantes com 24 ocorrências, nos 16 municípios investigados, são elas: *Caminho de Santiago*, *Sete estrelas*, *Carreirão de*

Santiago, Caminho de São Gonçalo, Cordão de Nossa senhora, Nove Ave-Maria e Nuvem.
Apresentamos esses dados distribuídos na Quadro 1.

QUADRO 1: NÚMERO DE OCORRÊNCIAS DAS VARIANTES REGISTRADAS PARA O ITEM 24 DO QUESTIONÁRIO DO ALIMA

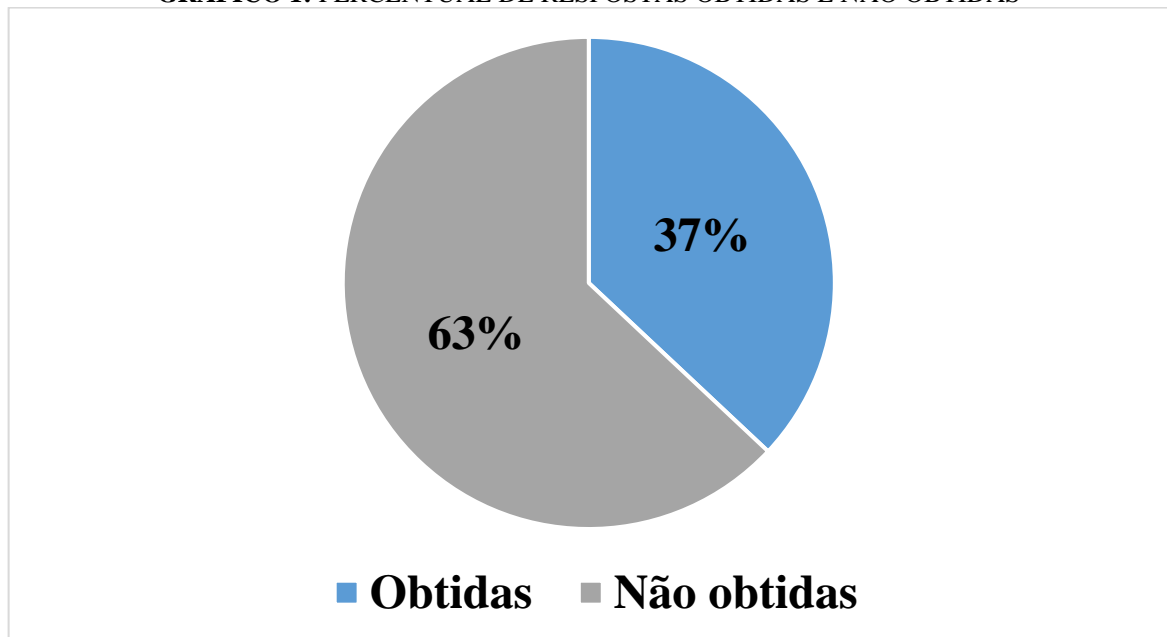
VARIANTES	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS
Caminho de Santiago	10
Sete estrelas	7
Carreirão de Santiago	3
Caminho de São Gonçalo	1
Cordão de Nossa senhora	1
Nove Ave-Maria	1
Nuvem	1
TOTAL	24

Fonte: elaborado pelos autores

Com base nos dados apresentados no Quadro 1, podemos observar que a forma *caminho de Santiago* é a que possui o maior número de ocorrências, seguida de *sete estrelas*. A forma *carreirão de Santiago* foi registrada com três ocorrências e as formas *cordão de Nossa senhora*, *nove Ave-Maria* e *nuvem*, com apenas uma ocorrência. Esses dados revelam a baixa produtividade nas denominações para a questão ora analisada; isso porque se pensarmos na quantidade de informantes, 68, e compararmos ao total de ocorrências que, dependendo do item investigado, normalmente, é maior que o número de informantes, percebemos que o número de ocorrências foi menor que a metade da quantidade de informantes. É importante acrescentar que essas denominações também podem ser a indicação de outro fenômeno que não o investigado na pergunta. Por exemplo, nove ave-Maria e Cordão de Nossa Senhora são denominações apresentadas e que provavelmente estejam relacionadas à tradição de colocar nomes de santos nas constelações, como é o caso das mais famosas Cruzeiro do Sul, Três Marias entre tantos outros dados tanto pela tradição popular como pela astronomia. Essa constatação também aponta para o fato de que os indivíduos não reconhecem o fenômeno estrelar.

Em síntese, podemos inferir que o resultado numérico de formas não obtidas foi maior que as obtidas. No Gráfico 1 apresentamos o percentual de respostas obtidas e não-obtidas, ou seja, o percentual de quantas respostas, que se referem ou não ao fenômeno, foram coletadas nos municípios investigados.

GRÁFICO 1: PERCENTUAL DE RESPOSTAS OBTIDAS E NÃO OBTIDAS



Fonte: elaborado pelos autores

O Gráfico 1 revela que o número de formas não obtidas soma mais de 50% em relação às respostas obtidas. Com esses dados, inferimos que o fenômeno analisado já não é mais tão conhecido no cenário maranhense, o que corrobora para a nossa hipótese de que as pessoas não têm mais os costumes antigos de utilizar, por exemplo, os fenômenos da natureza como forma de orientação para as diversas atividades. Esse resultado também aponta para um fenômeno muito interessante, que é a urbanização das localidades rurais, em que se observa um avanço de práticas de tecnologização nos costumes dos jovens, que não têm mais apreço pelo conhecimento tradicional e que têm substituído o conhecimento gerado pela experiência dos mais velhos pelo conhecimento disponível nas redes e na grande internet. Esse fenômeno aponta para o total apagamento de algumas tradições, sobretudo as que estamos investigando, que tem forte apoio na tradição da fé católica, tendo em vista que o caminho de Santiago, muito embora muito vivo ainda na memória da fé cristã, católica, se apaga na memória popular.

Nesse sentido, vejamos o Gráfico 3 e 4.

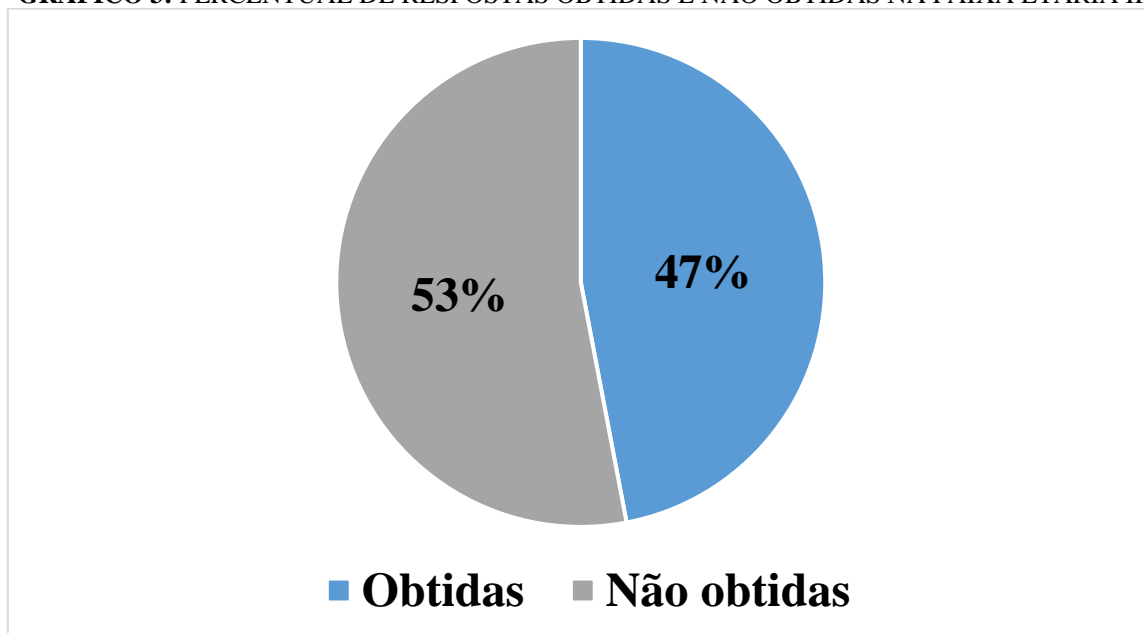
GRÁFICO 2: PERCENTUAL DE RESPOSTAS OBTIDAS E NÃO OBTIDAS NA FAIXA ETÁRIA I



Fonte: elaborado pelos autores

Cumprido destacar, nesse ponto, que as respostas dadas pelos jovens são sempre em forma de lembrança, tendo em vista que os jovens participantes desta investigação não conhecem ou nomeiam de uma outra forma o fenômeno comentado. Ainda nesse sentido, destacamos o percentual de respostas da segunda-faixa etária.

GRÁFICO 3: PERCENTUAL DE RESPOSTAS OBTIDAS E NÃO OBTIDAS NA FAIXA ETÁRIA II



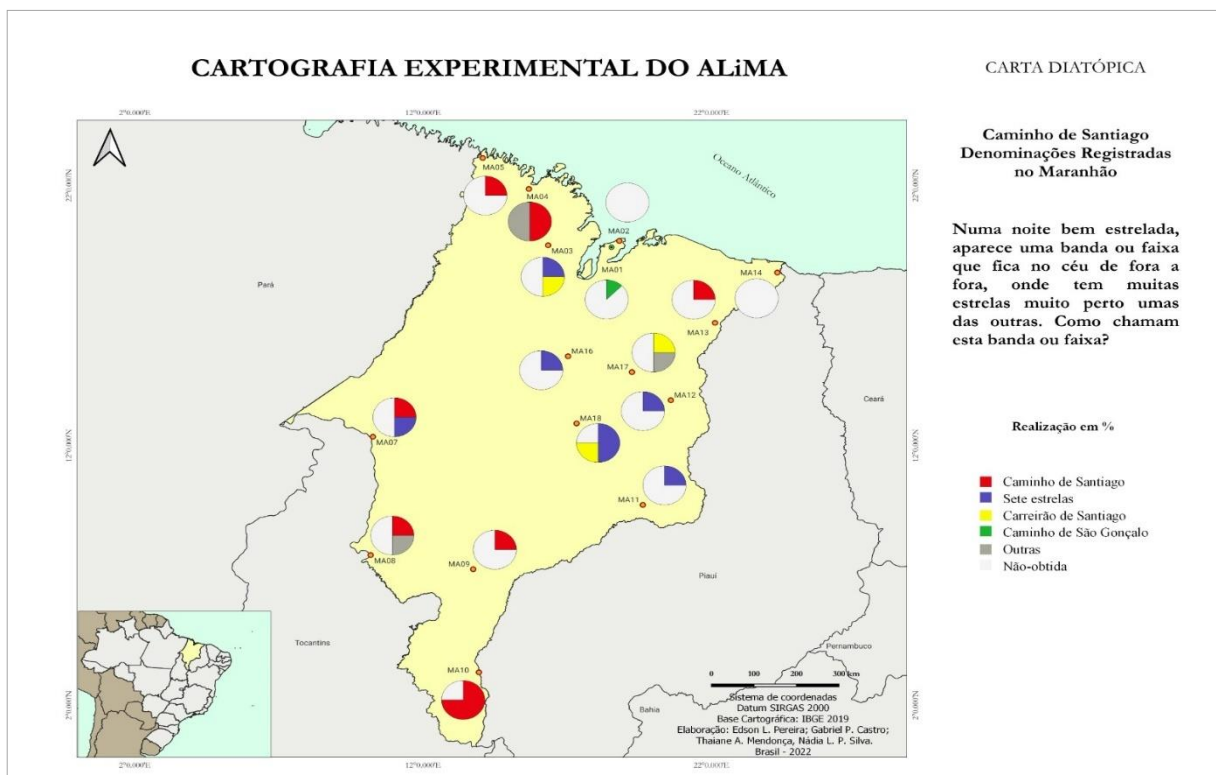
Fonte: elaborado pelos autores

No Gráfico 2, conforme é apresentado, observamos que na faixa etária I, em que os informantes possuem de 18 a 35 anos, o número de respostas não obtidas é bastante expressivo,

uma vez que atingem o percentual de 88%, com apenas 12% de respostas obtidas. Em se tratando da faixa etária II, observamos um maior equilíbrio em relação aos dados, o número de repostas obtidas é próximo ao número de repostas não obtidas, entretanto, esses percentuais mostram que mesmo a faixa etária II, informantes de 50 a 65 anos, que poderiam ter mais contato com astros por conta de viverem numa época em que não tínhamos tanta tecnologia, ainda se mostram expressivos em relação às repostas não obtidas. Isso aponta para o fato de que o fenômeno do não reconhecimento e do apagamento de itens lexicais relacionados a ela é ainda muito mais antigo do que as gerações investigadas neste estudo.

Um outro aspecto que chama a atenção é o aspecto da distribuição sócio-geográfica da variação. Cardoso, sobre esse aspecto, comenta que “O vazio geográfico é denunciador de informações as mais diversas e pertinentes para o confronto linguístico, do mesmo modo que o registro de usos.” (CARDOSO, 2010, p. 15), como podemos ver na Carta Linguística, a seguir:

FIGURA 3: CARTA LINGUÍSTICA DIATÓPICA EXPERIMENTAL: DENOMINAÇÕES PARA CAMINHO DE SANTIAGO



Fonte: Projeto ALiMA

Observando a Carta Linguística, a incidência de repostas válidas nas localidades mais urbanas do Estado é muito menor do que em localidades consideradas mais rurais. Por exemplo, os municípios de São Luís (norte), Imperatriz (oeste) e Balsas (sul), municípios populosos e

com um expressivo poderio econômico no Maranhão, apresentam um índice muito pequeno de respostas obtidas. Em contrapartida, os resultados apresentados pelos três municípios mais ricos ou populosos do Maranhão mostram que em comunidades mais distantes desses centros, como Alto Parnaíba (sul), Turiaçu (oeste) e Pinheiro (norte), apresentam maior denominações para o fenômeno. Estes últimos municípios apresentam 12 respostas, sendo 6 obtidas e 6 não-obtidas, com o detalhe de que 3 dessas respostas foram dadas por indivíduos da primeira faixa-etária, o que não ocorre nos municípios mais desenvolvidos economicamente, localidades em que os jovens desconhecem completamente.

No entanto, essa nossa hipótese também esbarra no fato de que nos municípios de Raposa (localizada na região metropolitana de São Luís) e Araioses (leste maranhense) não há registro de denominações. A nível estadual, observamos, ainda, que dos dezesseis municípios, quinze há o registro da não obtenção de respostas, exceto em Turiaçu, em que todos os informantes apresentaram resposta.

Esses resultados mostram que a ausência de respostas também é um resultado importante, sobretudo quando se pensa que o léxico recobre a realidade e a forma de pensar dos indivíduos de uma comunidade. Os nomes dados ao fenômeno mostram uma diversidade de um universo muito próprio de localidades rurais, tendo em vista que ainda é essa localidade que tem suas práticas voltadas ao cultivo natural e ancestral. Cumpre mencionar que o léxico também sinaliza movimentos humanos que estão em estudo por outras ciências, como a urbanização de localidades antes tidas como rurais. Essas localidades, com o avançar da popularização das tecnologias e dos bens de consumo em massa, demonstram uma certa mudança de hábito que tem início no passado e que, a cada momento, vai se firmando na sociedade como um todo.

Quando se considera as denominações encontradas, é perceptível que a denominação padrão ou científica do fenômeno não aparece na fala dos indivíduos. A denominação Via-Láctea, presente nos dicionários, não é conhecida entre esses indivíduos, mesmo os que têm alto nível de escolaridade. Outro ponto importante é a força da tradição religiosa nas denominações apresentadas. A maioria tem ligação com algum personagem bíblico, como Maria e Tiago, ou com a forma outro personagem do universo religioso cristão, como São Gonçalo, Nossa Senhora ou Ave Maria. Ganha destaque também nas denominações atribuídas ao fenômeno a forma observável da Via-Láctea, como é possível perceber nas denominações sete estrelas e nuvem. É curioso também destacar que o aspecto leitoso, que dá origem a sua denominação mais comum, Via-Láctea, não aparece nas denominações aqui registradas.

Os dados apresentados aqui demonstram que o léxico revela esse e outros fenômenos da vida humana em sociedade e estudá-lo é, para além do estudo da forma, o estudo da sociedade. A carta linguística aqui apresentada demonstra a distribuição dessas denominações dentro da rede de pontos do ALiMA e mostra a quase ausência de denominações. Esse tipo de demonstração é uma prova que a investigação desse tipo de fenômeno linguístico é um modo de estudar o espaço e como a língua é parte da identidade de uma localidade. As escolhas léxicas feitas pelos indivíduos é uma prova de como os falantes entendem os fenômenos e fatos que os cercam. Desse modo, ausências e presenças de denominações devem ser entendidas como categorizações, interesses, cognição de um povo e quando se estuda esses fatos linguísticos estamos estudando os interesses de uma comunidade. A ausência de denominações, por exemplo, é um modo de a comunidade dizer que aquele fenômeno não é interessante e que não tem mais espaço nas práticas e nos interesses daquela comunidade.

Por fim, cumpre retomar a ideia de que, neste texto, não pretendemos defender uma visão ou um resgate saudosista, ou ainda, uma crítica a um modo de vida de uma comunidade. Nossa pretensão, com este texto, é descrever e discutir um fenômeno linguístico que está atrelado à cultura e à identidade do Maranhão.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo partiu do pressuposto de que o léxico reflete a cultura de um povo. O modo como ele se apresenta nas diferentes localidades é um retrato de como os indivíduos organizam, recortam o mundo que lhes está a volta. Nesse sentido, a presença ou ausência de elementos léxicos que denominem formas é uma pista de como essa comunidade inclui e exclui elementos na sua cultura. Além de apontar para os interesses da comunidade, a forma como o léxico está organizado também pode ser uma forma de fenômenos relacionados aos movimentos do homem enquanto um ser de cultura que se modifica e se transforma no tempo.

Por meio da coleta de dados feita para este estudo, foi possível observar um conjunto que nas localidades investigada tem sido possível observar um apagamento de itens léxicos que denominem o fenômeno da nuvem de estrelas que aparece no céu em dias estrelados e que ficou conhecido como Via-Láctea ou Caminho de Santiago. Nossa hipótese mostra que a ausência de itens léxicos para esse fenômeno relacionado às estrelas é uma mostra de como esse é um item que não apresenta mais interesse para essas comunidades. Nas comunidades em que é possível encontrar denominações para esse fenômeno, foi possível observar que o fator idade é um elemento importante, tendo em vista que a maioria das pessoas que conhecem o fenômeno ou

já ouvirem falar é da segunda faixa-etária. Os dados cartográficos mostraram que, nos centros-urbanos do Maranhão os indivíduos, mesmo da segunda faixa-etária desconhecem o fenômeno. Desse modo, os fatores socioeconômicos urbanização e faixa-etária foram selecionados como relevantes na análise desse item.

O fenômeno aqui estudado poderia ser investigado em outros itens para o estudo das formas linguísticas atribuídas a costumes antigos. Essa ausência/presença aponta para o fato de como o léxico é um reflexo da sociedade, seus costumes, atividades e ações. Estudá-lo é, para além de um estudo linguístico, é um estudo do homem e sua cultura. Dessa forma, estudos que investiguem costumes, crenças e modos de organização da sociedade são encorajados para que possamos ter mais elementos para firmar a ideia de que os estudos linguísticos têm muito a contribuir para o estudo do homem e da sociedade de um modo geral.

REFERÊNCIAS

BIDERMAN, Maria Teresa Camargo. In. OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires; ISQUERDO, Aparecida Negri. (orgs). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia**. 2ª ed. Campo Grande: EDUFMS, 2001, p. 13 – 22.

CALDAS AULETE. **Novíssimo Aulete: dicionário contemporâneo da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

CARDOSO, Suzana Alice. **Geolinguística: tradição e modernidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Eletrônico Houaiss**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

ISQUERDO, Aparecida Negri. A propósito dos dicionários de regionalismos no português do Brasil. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; ALVES, Ieda Maria. (Orgs.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia**. Vol. III. Campo Grande: UFMS, São Paulo: Humanitas, 2007. p.139-208.

OLIVEIRA, A. M. P. P. de; ISQUERDO, Aparecida Negri. Apresentação. In. _____. (orgs). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia**. 2ª ed. Campo Grande: EDUFMS, 2001, p. 9-11.

SERRA, Luís Henrique; SILVEIRA, Theciana Silva. O léxico como reflexo de comportamento social: o caso do *Caminho de Santiago* no Atlas Linguístico do Maranhão. **Revista Moara**, n. 55, jan-jul 2020 ISSN: 0104-0944.

O DESEJO MIMÉTICO EM TUDO É RIO DE CARLA MADEIRA

Ana Cimália dos Santos Dias
Pós-Graduanda em Letras
ana.cimalia@discente.ufma.br
UFMA

Rafael Campos Quevedo
Doutor em Literatura
rafael.quevedo@ufma.br
UFMA

RESUMO: Esta pesquisa tem como propósito analisar a obra *Tudo é rio*, da autora Carla Madeira, à luz da Teoria Mimética de René Girard. A mesma nasce durante os estudos do autor sobre obras de Proust, Cervantes, Stendhal, Flaubert e Dostoievski. Durante a pesquisa, Girard postula que não seriam as necessidades biológicas as responsáveis pelas atitudes humanas, como amor, inveja e o ciúme; mas, os desejos e anseios humanos seriam um resultado gerado por mediações. Para explicar a teoria, o autor faz analogias comparando às mediações a partir de um triângulo cujos vértices são compostos pelo sujeito, objeto e pelo mediador. Conforme os postulados girardianos, um objeto só seria desejado por um sujeito, porque outro, também já houvera desejado. Entretanto, dependendo da relação de distanciamento e de proximidade; entre o sujeito, mediador e objeto; as relações humanas também seriam distintas e divergentes. Neste ponto, adentra os conceitos básicos sobre as mediações, onde a externa é entendida como a mais sã, comum e viável; enquanto, a interna seria compreendida como a geradora dos desarranjos e conflitos sociais. Para tanto, serão utilizadas as obras girardianas: *Mentira romântica e verdade romanesca* e *Aquele por quem o escândalo vem*. A primeira traz as bases da teoria mimética, como os conceitos fundamentais, tipos de mediações, o desejo triangular, comentários sobre os impulsos do ciúme e como esse desejo influenciaria nas atitudes de personagens como, por exemplo, Emma (Madame Bovary) e Anselmo (Curioso Impertinente, novela inserida em Dom Quixote de Miguel de Cervantes). Já, em *Aquele por quem o escândalo vem*; segunda obra girardiana escolhida para análises, os comentários foram extraídos do tópico 1, “Violência e reciprocidade”, neste texto Girard explica os reais motivos que gerariam as violências humanas e ainda traz exemplos singulares de mediações arraigadas no dia a dia. Sendo assim, pretende-se, com essa pesquisa bibliográfica, explicar como se dariam os mecanismos dos desejos entre as personagens: Dalva, Venâncio e Lucy e como esses mecanismos transcenderiam as relações entre os mesmos e outros personagens.

Palavras-chave: Desejo mimético; René Girard; Mediação interna; *Tudo é rio* (Carla Madeira).

1. INTRODUÇÃO

Segundo o dicionário Aulete (2011) entende-se por desejo, como sinônimo de vontade, anseio ou ambição por alguma coisa e, ainda, aspiração de ter, de conseguir ou de que algo aconteça. Historicamente, desde a Antiguidade, passando pela Idade Média, Moderna e Contemporânea, os desejos sempre fizeram parte do cerne e das relações humanas.

Enquanto na Antiguidade, por exemplo, foram as aspirações dos filósofos como Platão e Sócrates que contribuíram para o desenvolvimento do pensamento crítico dos cidadãos (ARANHA e MARTINS, 2013); durante o período medieval, foi a ambição e a monopolização

da doutrina cristã que fizeram da igreja católica uma instituição de poder econômico e político (SOUSA, 2023). Ressalta-se, porém, que do âmago da Idade Moderna para o da contemporânea, os anseios e as vontades passaram a compor ainda mais as sociedades. (SHAKESPEARE, 2007, p.55) frisa que: “Ele é o alimento de toda inveja, da hipocrisia, da falsidade, da mentira. É também a prata, ouro pálido, que corre de mão em mão e desgasta o fraco coração do homem.”.

Na verdade; os desejos, negativos ou não, são responsáveis por produzirem nos indivíduos os meios de esses se sobreporem às dificuldades e de se relacionarem com os demais.

Candido (2006) ao tratar sobre a função social da literatura salienta que ela deriva da elaboração de um sistema simbólico, pelo qual se transmite uma visão do mundo, de forma que essa exprima representações individuais e sociais. Ao mencionar essa característica, o autor já dialogaria com as concepções da teoria mimética e sobre as obras produzidas por René Girard.

Durante um estudo minucioso sob alguns textos literários, mais precisamente, acerca de Cervantes, Stendhal, Flaubert, Proust e Dostoievski, o pesquisador René Girard constatou o quanto a literatura moderna traz marcas de uma sociedade cujos conflitos seriam uma consequência de atitudes mediadas. Essa afirmação se propôs a derrubar a tese de que o desejo seria algo autônomo.

Em suas pesquisas, Girard postula os conceitos fundamentais de sua tese, o triângulo mimético e os tipos de mediação. Segundo Girard (2009), a literatura moderna representaria um palco de mediações, onde os impulsos direcionados a determinado objeto só seriam possíveis porque esse mesmo objeto já seria, antes, desejado.

Partindo desses pressupostos, esta pesquisa se propõe a fazer uma análise da obra *Tudo é rio* da autora Carla Madeira à luz da teoria mimética. De forma que, a partir dela, seja possível compreender como as mediações se dariam entre as personagens e como as alternâncias dos desejos como inveja, ganância, ciúme, ódio e perdão, por exemplo, conduziriam a narrativa para momentos singulares.

Para traçar as análises, adotou-se escolher como viés metodológico, a pesquisa bibliográfica de cunho descritivo e reflexivo. Para tanto, duas obras girardianas conduzirão os estudos e ajudarão a analisar os episódios sobre a narrativa de Carla Madeira. Trata-se de *Mentira romântica e verdade romanesca* e *Aquele por quem o escândalo vem*.

Ao trazer *Mentira romântica e verdade romanesca* dois pontos não poderiam deixar de ser mencionados. Primeiro, trata-se da obra de estreia de Girard, aqui o autor já nos apresenta os *insights* sobre a teoria que seria desenvolvida ao longo de suas obras; segundo, porque há

nelas discussões sobre o desejo triangular, a metamorfose do desejo e os impulsos que influenciariam nas atitudes de personagens, como Emma de *Madame Bovary* e Anselmo de *O Curioso Impertinente*, novela inserida em *Dom Quixote* de Miguel de Cervantes.

Outro ponto abordado, na obra de estreia, refere-se ao tratamento acerca dos romances de Stendhal e Proust. Enquanto esse denuncia a paixão; o outro denuncia a vaidade. Segundo Barreto (2021) em Stendhal, Girard discute acerca da interação entre a aristocracia e a burguesia na França oitocentista.

Quanto aos postulados de *Aquele por quem o escândalo vem* será possível perceber, a partir do capítulo 1, referente à “Violência e reciprocidade”, as sutilezas miméticas. Neste tópico, Girard (2011) explana de forma didática como a teoria está arraigada no dia a dia e de como um simples estender a mão, em um cumprimento cortês, pode explicitar as premissas dos conflitos sociais.

Cabe ressaltar que a pesquisa também trouxe contribuições de outros autores como Stéphane Vinolo (*René Girard: do mimetismo à hominização*) e de Michael Kirwan (*Teoria Mimética: Conceitos fundamentais*). Essas foram importantes para a formulação da seção intitulada “desejo mimético”, como também serviram de base para os comentários acerca do enredo e das personagens da obra *Tudo é rio*.

2. O DESEJO MIMÉTICO

A teoria de René Girard nasce a partir de seus estudos sobre Cervantes, Stendhal, Flaubert, Proust e Dostoiévski, como já foi mencionado anteriormente e, segundo Olavete (2023) a partir da curiosidade, movida pela insatisfação acadêmica pós-guerra.

Em 1961, René Girard lança um livro que é capaz de propor uma nova abordagem para os Estudos Literários, para a ciência da antropologia e para os estudos bíblicos. No começo, Girard, como um detetive, se aventurou nas leituras de romances canônicos modernos, investigando o desejo humano. (REYES, 2015, p.4).

Segundo Kirwan (2004) em *Teoria mimética: conceitos fundamentais* essa investigação representou um ‘colapso’ instantâneo para Girard, isso porque abalou profundamente suas crenças e valores.

Quando, em 1959, Girard enfrentou um quisto cancerígeno na testa, o assunto tornou-se muito mais existencial. Sua conversão era agora genuinamente religiosa, e voltou à Igreja Católica durante a Quaresma daquele ano, a tempo de ‘uma verdadeira experiência pascal, uma experiência de morte e ressurreição. Agora ele se descreve como ‘um cristão comum’. (KIRWAN, 2004, p. 50 e 51).

Durante sua pesquisa, Girard construiu sua tese, e a denominou como teoria mimética. O crítico, ao observar as similaridades no *corpus* de sua pesquisa, pôde postular a ideia de que

o desejo seria algo análogo a um triângulo, cujos vértices seriam compostos pelo objeto de desejo, pelo sujeito desejante e pelo mediador/mediação.

Vinolo (2012, p.28), ao citar Girard, salienta que “[...] todo objeto de desejo, é ditado por um mediador desejante. Em consequência, apenas a presença do mediador pode ser verdadeiramente causa de desejo, apenas ele pode engendrar um movimento de desejo.”.

Isso quer dizer que o desejo não seria autônomo e, ainda, os sentimentos de amor, à primeira vista, também não. Logo, o objeto seria cobiçado não pelo fato de ele ser algo intrinsecamente bom; mas, precisamente, porque a imitação aconteceria porque já haveria alguém que o desejaria primeiramente. (GOLSAN, 2014 apud GIRARD, 2009)

A pesquisa de Girard, portanto, representa uma das faces da literatura que Candido (2004) conceitua como sendo aquela que manifesta a visão do mundo, dos indivíduos e dos grupos. Ora, se a literatura é um resultado dessas nuances, não seria de se estranhar que as análises de Girard também comprovariam as relações/mimeses sociais modernas. Para o autor: “O desejo se torna assim cada vez mais intenso conforme o mediador se aproxima do sujeito desejante”. (GIRARD, 2009, p.110)

Estaria, aqui, uma diferença salutar entre a literatura medieval e as modernas, e por que não dizer, das contemporâneas? De *Dom Quixote*, passando pelos personagens de Marcel Proust até os de *Memórias do subsolo*, de Dostoievski, Girard traça distinções importantíssimas.

Enquanto em Cervantes a relação entre Dom Quixote e o objeto de desejo, o herói de cavalaria Amadis, é mais amena e romântica, no sentido de saudável; da segunda para a terceira, ou seja, dos personagens de *Marcel Proust* ao personagem de *Memórias do subsolo*, percebe-se uma desumanização nas personagens. Ou seja, o que haveria de romântico e puro, na verdade, seria uma espécie de camuflagem do que há de mais infecto no ser humano.

Por isso, ele denomina sua primeira obra de *Mentira romântica e verdade romanesca*. Percebe-se, sutilmente, no capítulo I denominado “O desejo ‘triangular’” uma explicação para nomeação da obra: “Quando qualquer pintor quer sair famoso em sua arte, não procura imitar os originais dos melhores pintores de que há notícia?” (GIRARD, 2009, p.25). Para o autor, as juras do amor eterno não existiriam, o que haveria, na verdade, seriam as imitações, ou seja, os indivíduos se apaixonariam porque alguém os teria instigado para tal. E essa concepção acaba por ser comprovada com os estudos dos romances ocidentais.

Girard, ao descrever Dom Quixote e Sancho Pança, aponta uma relação construída a partir do que ele denomina como mediação externa. “Falaremos de *mediação externa* quando

a distância é suficiente para que as duas esferas de *possíveis*, cujo centro está ocupado cada qual pelo mediador e pelo sujeito, não estejam em contato.” (GIRARD, 2009, p.33).

Entretanto, ao tratar de personagens como Violante, de “*Violante ou a mundanidade*” de Marcel Proust e Emma de *Madame Bovary*, por exemplo, Girard constata o oposto. Há, aqui, o que ele conceitua como mediação interna. Ou seja, a distância entre o sujeito e o mediador “está superficialmente reduzida para que as duas esferas penetrem com maior ou menos profundidade”. (GIRARD, 2009, p.33).

João Cesar de Castro Rocha¹⁰⁰⁰, ao ser entrevistado pela IHU discorre sobre essas questões e frisa sobre a sua preocupação perante a degradação das sociedades, já que os conflitos e rivalidades miméticas estariam mais contundentes na atualidade, tanto de forma sutil, quanto se manifestariam em sua forma mais violenta. (JUNGES, 2011).

3. A AUTORA DE TUDO É RIO

Carla Madeira nasceu em 1964, na cidade de Belo Horizonte, formada em jornalismo e em publicidade; atuou como professora universitária. Atualmente sócia e diretora de criação da agência de comunicação Lápis Raro.

A jornalista e escritora brasileira lançou pela primeira vez *Tudo é rio* em 2014, pela editora Quixote. Entretanto, fora em 2021, através da editora Record, que a obra se tornou sucesso editorial, de forma que vendera 40 mil exemplares tornando-se o segundo livro mais vendido naquele ano no Brasil, ficando, atrás de *Torto arado* do baiano Itamar Vieira Junior. (HERTEL, 2023). Ainda pela editora Record, a autora também lançou outros livros: *Véspera* e *A natureza da mordida*. (REI, 2021).

Em entrevista à “Vida Simples”, Carla Madeira frisa que a “riqueza de inteligências e sensibilidades” dos pais contribuíram e permeiam suas narrativas. Mas haveria outra singularidade, ‘a busca pela palavra que acomoda’. (HOLANDA, 2022)

Ao migrar para a editora Record, a vice-diretora Roberta Machado durante a contratação de Carla Madeira, considerou a obra *Tudo é rio* como um ‘livro Viral’.

“Quando li ‘Tudo é Rio’, percebi na hora que era um ‘livro-viral’, do tipo que quem lê precisa desesperadamente de mais pessoas lendo para poder comentar, sofrer junto. Esse tipo de obra se beneficia muito do poder de distribuição e de divulgação de uma

¹⁰⁰⁰ João Cesar de Castro Rocha é graduado em História e doutor em Letras, pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Escreveu com René Girard e Pierpaolo Antonello *Evolution and Conversion: Dialogues on the Origins of Culture*. (IHU on-line, 2011)

editora grande. Você precisa esbarrar por ele em todo canto do país”, explica Roberta, ao falar sobre decisão de contratar Carla. (RÉ, 2021)

Durante a entrevista à Revista “Vida Simples”, a autora é questionada pela jornalista Ana Holanda, a respeito de quando principiaria a relação da autora com a palavra e, ainda, de como a palavra se tornara um ofício. Ao responder à primeira, Carla Madeira disse que fora a partir da música popular, pois aos 10 anos já compunha. Tanto que frisa: “[...] Ouvía, lia as letras. Ficava enlouquecida porque a letra me encantava muito. Depois é que vieram os livros”. A partir da contação de história.

Em relação ao segundo questionamento, a autora explana que não fora uma decisão muito simples; já que ela estudava matemática e de que mesmo apreciando os números, ela se sentia agoniada: “[...] Eu passava o dia inteiro naquela realidade paralela, que me fisgava muito, mas que me afastou de mim mesma e dos outros. Porque aquela realidade dos números não era algo conversável.” E depois de uma conversa com o pai, migra para o curso de comunicação. (HOLANDA, 2022)

Durante a mesma entrevista a autora descreve como fora o processo de escrita de *Tudo é rio*, salienta que passava horas procurando uma palavra, que fosse simples, porém que tivesse profundidade. Há algo de similar com as criações metalinguísticas do autor João Cabral de Melo Neto. Onde as palavras, no processo de criação, às vezes podem ser indigestas, “quebrar dente”; entretanto, como o próprio autor poetisa em *Catar Feijão*: “a pedra dá à frase seu grão mais vivo”. (NETO, 1966, p.222).

Sobre o processo de produção de *Tudo é rio*, Carla Madeira frisa ao ser questionada pela jornalista Vera, do programa Roda Viva, que a cena de Venâncio a impactou: “Eu paralisei, eu não tinha recursos para continuar escrevendo, não sabia sair daquela situação que eu tinha proposto, então fiquei catorze anos sem escrever”. Porém, ela também comenta: “Mas, é aquela história, né... Eu parei de escrever, mas a história não parou de ser escrita, acho que aquilo ali estava incubado, acontecendo de alguma maneira [...]”.

Enfim, a inquietação vivida pela autora, gerou uma obra singular, que traz questões díspares e de reflexão, que atraem os leitores.

4. TUDO É RIO

Iniciando os debates sobre este tópico dedicado ao *corpus* de análise, tratemos do título da obra e da metáfora que ele apresenta. Seu enunciado traz inquietações como: por que tudo seria rio? Ou ainda: por que escolher como título Tudo é rio?

Não vou enganar você: este não é um livro para ser bebido num gole só. Carla não escreve, borda. Cada frase mais sublinhada que a outra. Pois então deixe de lado a sede de história e leia tomando gosto, que às vezes o caldo queima a boca. A narrativa é um rio caudaloso de dor e vida, que guarda corredeiras onde menos se espera. Em suas águas turvas sopram ventos de fantasia com rajadas de verdade. Você vai querer grifar, anotar, escrever junto. Vai fechar o livro, voltar depois de um tempo e abri-lo na fervura de quem sente e sofre. Carla mergulha no pesadelo espesso do amor. Na loucura do tanto, na insensatez do sempre e do nunca. Tudo é intenso, tudo é muito. E a vida, como metáfora de um rio, tudo traz, tudo leva, tudo lava. Menos o amor. O amor é uma verdade à prova do tempo. Deguste. (CRIS GUERRA, 2023, p.7).

O título, na verdade, infeririam debates sobre as relações humanas, onde essas seriam arraigadas pelos sentimentos de amor, ódio, desejo e fúrias; percepções, que compõem a narrativa, caracterizam as personagens da obra de Carla Madeira e que atraem os leitores. Entretanto, o sucesso de *Tudo é rio* tem seus contratempos. A obra vem sendo também assunto de críticas.

Formada em estudos literários na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e mestranda na Universidade Federal Fluminense (UFF), Mell Ferraz comanda desde 2010 o Literature-se, um canal de resenhas literárias no YouTube com mais de 170 mil inscritos. Em um vídeo publicado em 6 de março do ano passado, ela teceu opinião parecida com a de Fischer: “A escrita não funcionou quando tentou criar um arco de redenção”, diz Ferraz, que também achou a narrativa “condescendente com os crimes”, num ambiente “de violência doméstica e patriarcal”. Luciana Gerbovic, uma das diretoras da Escrevedeira, que promove oficinas de escrita em São Paulo, gosta de *Tudo É Rio*, mas não deixou de notar certa resistência ao romance quando ele foi discutido num clube de leitura que organizou. Alguns alunos fizeram críticas pontuais, dizendo que “não gostaram de alguns clichês”, segundo ela. “Essas críticas mais à questão formal se devem ao fato de que nossos cursos são voltados à formação de escritores. Pessoalmente, acho um bom livro para participar de clubes de leitura, pois é de fácil leitura e traz questões importantes para debater”. (MARQUES, 2023, p.52).

A obra levaria esse título porque tudo nela, como bem disse o prefácio, é “intenso” e “muito”. Percebe-se, nos capítulos, textos densos e munidos não com meias palavras; porém, compostos por um léxico não convencional que, talvez, afastariam os leitores mais puritanos.

Putá. Não tem outro nome para Lucy. De profissão ela era puta mesmo. Trabalhava num puteiro, vivia num puteiro. Mas não era puta só por isso. Se só por isso fosse, podia outros nomes mais respeitáveis, como meretriz ou prostituta. Era puta e pronto, que essa palavra, a seco, carrega um xingamento, que quem conhecia Lucy queria logo desabafar. (MADEIRA, 2023, p.11).

Trata-se de uma descrição desprovida de pudores e um tanto impactante para quem não está muito acostumado com um registro de linguagem similar.

No capítulo 10, quando Lucy escolhe ser prostituta, Carla Madeira mune-se de um jogo semântico interessante. Utiliza-se de expressões conotativas e de ambiguidades para gerar ao trecho um caráter irônico e meio sarcástico.

O que faria, por exemplo, com o delegado? Prenderia. Não se apertou: alucinaria o farmacêutico. Deixaria o médico de cama. Lucy começou a se divertir maliciando as palavras, emputalhando os ofícios, brincando de ter poder. Perdeu a censura: poria o veterinário de quatro. O dentista, deixaria de boca aberta. Daria ao jornalista um furo ou dois. Ao professor, uma lição. Aos políticos, as piores sacanagens debaixo do pano. Deixaria o padeiro assado. Riu do padeiro assado, mas teve um pouco de medo quando pensou no padre de joelhos. (MADEIRA, 2023, p.48).

O exemplo acima indica do que trata a obra, não seria o amor romântico que permearia *Tudo é rio*, mas as relações construídas a partir dos desejos eróticos, da inveja e do ciúme. Carla Madeira, ao discorrer sobre eles, revela personagens ao avesso; na verdade, mimeses da sociedade contemporânea. Sobre isso:

O enredo ocorre em uma cidade pequena, mas não há indicação exata da localização e dos anos em que a história se passa. A ideia de não apontar com precisão o tempo e o local do romance abre espaço para que a imaginação do leitor possa conectar a narrativa ficcional com a realidade conhecida por ele. (GOMES, 2023, p.1).

Outro tema, que conduz a narrativa são as questões do feminino. A autora, ao trazê-lo, faz com que os leitores reflitam e discutam sobre assuntos como a desmistificação e o lugar do ‘desejo explícito’:

[...] tem a questão da sexualidade, que é uma questão tão difícil às vezes, da mulher nesse lugar do desejo explícito. Embora Lucy tenha uma sexualidade muito fálica, muito do controle, acho que ela expressa esse gatilho: por que a mulher não pode estar nesse lugar do prazer pelo prazer? Ela coloca essa discussão. (RÉ, 2021)

Tudo é rio também é uma obra poética. Além das conotações acerca da palavra rio descritas em trechos tais como “O véu longo, como rio em queda livre, flutuava imenso sobre o tapete vermelho” (MADEIRA, 2023, p. 107) e “[...] vejo as mãos de Deus acariciar tantos lugares, desembrutececer tantas coisas. Vejo mesmo. E sei que isso não muda o mar furioso lá fora.” (MADEIRA, 2023, p. 137). A autora também constrói a narrativa imprimindo uma sensibilidade singular, gerando, a partir de personificações, como a do trecho abaixo, reflexões acerca da dor de uma mãe perante a ausência abrupta do filho amado.

Do outro lado da rua, o passeio estreito recebia o sol histérico, claro e quente, fritando quem caminhasse por lá, e, ainda assim, era por ali que o movimento da rua corria. No lado da sombra, pouca gente se atrevia a passar, era quase entrar na Casa de Manu e, com a luz do dia, um pudor constrangido aconselhava menos intimidades. Toda sorte de pensamento fazia o lado do sol mais prudente: ser reconhecido, ver o pecado de frente, sentir vontade de dia, medo de ficar doente, ver putas de perto como se putas não fossem gente. (MADEIRA, 2023, p.26).

Além de: Dalva, Venâncio e Lucy; protagonistas do enredo; há muitos outros, como: Tia Duca, Tio Brando (com quem Lucy vai morar depois da morte dos pais); Aurora e Antônio

(pais de Dalva); Inês e José (pais de Venâncio) e, Francisca de Assis, amiga de Aurora e a quem Venâncio entrega o filho quase morto.

A obra é dividida em dois momentos, o primeiro cuja descrição é construída pelas aventuras de Lucy e pela vida de casados de Dalva e Venâncio; e o segundo, que é relatado após ciúme exacerbado de Venâncio contra esposa e filho.

Ressalta-se que a partir da violência doméstica, a narrativa passa a descrever personagens em decadência. Dalva, de esposa amorosa e apaixonada, retrai-se e mesmo vivendo na mesma casa com o marido, deixa de falar com ele.

Dalva parou de falar com Venâncio. Não olhou mais para ele, considerou que ele não estava mais vivo, ignorou sua presença. Nenhuma reação. Nem quando ele chorou, quando ficou sem comer, quando parou de se lavar, nem quando ameaçou morrer [...] Nada. Ele suplicou sincero, desamparado, e ela nem um olhar, nenhum perdão possível. (MADEIRA, 2023, p.25).

E o mesmo acontece com Venâncio, a agonia da ausência de Dalva e o silêncio dela provocam em Venâncio um vazio intenso, que nem as idas à Casa de Manu e as investidas da prostituta mais desejada poderiam salvá-lo das culpas e da solidão profunda. O vazio intenso por qual passa essa personagem, alude aos pressupostos de (Girard, 2011) cujas violências se propagam como fogo e como epidemia.

5. A TEORIA MIMÉTICA EM TUDO É RIO

O enredo de *Tudo é rio* como já foi mencionado, é “caudaloso”, onde tudo “é muito”. E por que esse adjetivo e esse advérbio? Provavelmente porque a narrativa traz os pressupostos girardianos implícitos. Primeiro ponto da obra já estaria nas teses de *Mentira romântica e verdade romanesca* isso porque lá, Girard (2009) aponta que quanto mais modernas são as obras, mais os sujeitos se aproximariam do mediador. Logo, é com isso que o leitor se deparará.

Carla Madeira constrói personagens verossímeis, que simbolizariam as mediações das sociedades pós-modernas e esses pressupostos já seriam apontados no capítulo I da obra, onde a autora descreve a personagem Lucy. A impressão que se tem é que ela seria o objeto de todos os desejos. Entretanto, o triângulo dá lugar a uma espiral, onde o sujeito, o objeto e o modelo ora a ora, tomam outras posições.

Lucy, de objeto de desejo, passa a ser um sujeito desprezado:

Naquela mesma noite, se enfiou no quarto de Venâncio, pôs para fora a puta grudada nele e decidiu fazer o que pensava ser irrecusável. Botou o pau de Venâncio na boca. Ele agarrou o cabelo de Lucy como se fosse se render a um desejo violento e se

arrancou de dentro dela com força. Despejou a mulher na sala e catou de volta a puta que queria. (MADEIRA, 2023, p.32).

Essa alternância também é percebida no casal “perfeito/modelo”; neste caso, Dalva e Venâncio. O narrador descreve-os assim:

Venâncio e Dalva casaram apaixonados. Perdidamente. Quem via os dois pedia a Deus uma sorte igual. O amor tem nome, mas não é nada que a gente possa reconhecer só de olhar. A dor a gente sabe o que é, tem lugar e intensidades que cabem na ciência. A raiva, o medo, o ódio entortam a cara com um jeito provável de se manifestar. Mas e o amor? O que é senão um monte de gostar? Gostar de falar, gostar de tocar, gostar de cheirar, gostar de ouvir, gostar de olhar. Gostar de se abandonar no outro. O amor não passa de um gostar de muitos verbos ao mesmo tempo. No caso de Venâncio e Dalva, o gosto de cada sentido grudava os dois para mais de muitas vidas, pareciam eternos de tão juntos. Um saboreava o outro. Viveram muito tempo assim irrigados até que Dalva engravidou. (MADEIRA, 2021, p.19).

Entretanto, na mesma citação, o narrador ao usar “[...] até que [...]” já apontaria uma mudança drástica entre as personagens. Quando Dalva engravida, Venâncio e ela são colocados em posições antagônicas, na verdade uma situação conceituada por Girard (2009) de mediação interna.

[...] ‘mediação interna’, envolve um modelo ou mediador que não foi separado do sujeito pelo tempo, pelo espaço ou por outros fatores, tornando-se rival e obstáculo na busca do objeto por parte do sujeito. A mediação interna é um processo complexo e destrutivo [...] (GOLSAN, 2014, p.26).

Após a cena de violência, provocada por um ciúme exacerbado de Venâncio. O desejo de Dalva em ser mãe dá lugar a uma dor profunda, uma espécie de castração materna. Provocando na personagem uma tristeza e um afastamento abrupto do esposo. O fato, terrível, também é explicado a partir do que Girard (2009) conceitua como ciúme e inveja: “O ciúme e a inveja deixam supor uma tripla presença do objeto, presença do sujeito, presença daquele de quem se sente ciúme ou daquele que se sente inveja.”. (p.36)

Na cena da violência, comprova-se essa tríplice triangular:

O filho tinha nascido de manhã, quando ele entrou no quarto, Dalva oferecia o bico do peito para o menino. Os olhos de Venâncio pararam ali, sentiu uma dor de infidelidade, traição, a nuca esquentou num quase desmaio. Ela punha na boca do menino o bico do seio que era dele, o bico, acordado e nu, estava lá entumescido, pronto, sem que ele o tivesse excitado. A boca do neném buscava ansiosa o peito farto e úmido querendo sugar, engolir e ainda tão sem saber. O mamilo se dobrava passando na boquinha pequena, querendo ser pego por ela. Dalva se entregava a uma emoção única, da mais comovente ternura. O momento dela e do filho cegou Venâncio de uma absurda loucura. Ele arrancou o menino dos braços dela e jogou longe, bateu em Dalva, bateu, bateu. Espancou. (MADEIRA, 2023, p.20-21).

Venâncio, a partir dessa atitude, personificaria àqueles que se encontram perdidos e perambulando nas cidades, por motivos diversos, assim como pela depressão. (MARI, 2020). Na

verdade, a violência produz uma ambivalência na personagem, o que Girar (2011) denomina como ‘duplo’, em outras palavras, Venâncio produziu o crime, mas também é punido.

“Venâncio estava exausto dele mesmo, de viver naquele corpo, das lembranças na boca amarga, tinha saudade demais dentro dele, o remorso era um estilete afiado ferindo tudo.” (MADEIRA, 2023, p.143). Desta forma, ele se aproximaria das descrições de *o homem do subsolo*, personagem dostoiévskiano de as *Memórias do subsolo*.

Não consegui chegar a nada, nem mesmo torna-me mau: nem bom nem canalha nem honrado nem herói nem inseto. Agora, vou vivendo os meus dias em meu canto, incitando-me a mim mesmo com o consolo raivoso – que para nada serve – de que um homem inteligente não pode, a sério, tornar-se algo, e de que somente os imbecis o conseguem. (DOSTOIEVSKI, 2009, p.7)

Na Casa de Manu, Lucy é a atração principal; porém Venâncio a despreza, provocando uma ira na personagem, que o perseguirá; sem compreender os reais motivos de ele não a desejar.

Todo mundo queria Lucy, enfrentava fila, comprava briga, gastava o ouro, fazia tudo pelo deleite de se esfregar nela. Menos Venâncio. Este chegava à zona e deitava com qualquer uma sem nem tomar conhecimento da disputaria. Ela se oferecia, ele recusava. Era um não com voz reta, não de promessa, jurado no silêncio das entranhas. Ninguém arrancava dele o motivo. (MADEIRA, 2023, p.12-13).

Nessa perspectiva, Lucy passa a ser “desmoralizada” pelas colegas, que aproveitaram a oportunidade para jogarem, na puta chefe, suas invejas veladas. “O poder inquestionável da puta cheia de si estava à beira do descrédito”. (p.13).

Tais processos, segundo Girard, seriam próprios das relações humanas. O triângulo mimético e seus vértices estáticos dão lugar a uma espiral comprovando que o mediador pode ser ‘qualquer um’ e pode surgir de ‘qualquer lugar’. (GIRARD, 2009, p.118).

Há, na narrativa, durante a descrição de um casamento, outro exemplo de duplicidade, que vale ser explanado.

No meio de toda excitação, vez ou outra se ausentava, por segundos, com os olhos parados e o pensamento distante. No fundo não se conformava, doutor Maneco podia ter escolhido Cleia ou Valéria. Noêmia não tem o sal das meninas, não tem mesmo. Mas era só apertar um pouco o parafuso da inveja para Duca se penitenciar valorizando como ninguém as bênçãos do que estava para acontecer. Falava no volume máximo e com a voz mais aguda do que de costume, entre sorrisos e olhos úmidos, sobre a felicidade que estava sentindo: Noêmia é mais do que uma filha pra mim, é uma bênção esse casamento! Não mentia, nem quando escondia seu despeito, nem quando se mostrava exageradamente feliz. Estava mesmo sofrendo de contradições. (MADEIRA, 2023, p.48).

O descrito refere-se aos pensamentos de Tia Duca e de sua postura perante a escolha do doutor Maneco pela Noêmia, filha de uma amiga. Percebe-se, nitidamente, a influência da mediação interna, já que essa gera em tia Duca o sentimento da inveja, entretanto, há também, o que (Girard, 2011) denomina como reciprocidade:

[...] A fragilidade e a mobilidade de nossas relações são o fundamento indispensável não somente do pior em nossa humanidade, mas do melhor. Se nossas relações não pudessem transtornar-se, tampouco poderiam reacomodar-se. Para que o amor verdadeiro seja possível, é preciso que o ódio também o seja. (GIRARD, 2011, p.50)

Os pensamentos de Tia Duca, perante o episódio, só demonstra que, o desejo mimético gera um processo duplo, cujos sentimentos antagônicos estariam correlacionados, ou seja, há sim a inveja; mas, há também, sentimentos de apreço e de carinho. Na verdade, “A relação pode ser benevolente e pacífica, e pode ser malevolente e belicosa, tudo isso sem nunca deixar, coisa estranha, de ser recíproca”. (GIRARD, 2011, p.43).

Por fim, há trânsitos miméticos até na escolha por um enredo não linear, isso porque a reviravoltas da narrativa fazem com que o leitor tome ciência de detalhes, ainda desconhecidos acerca das personagens.

Entre os capítulos 29 e 30, por exemplo, o leitor é surpreendido sobre o cerne dessa personagem Francisca de Assis.

Achava errado gostar de um homem casado e não aceitava nem imaginar outra coisa que não fosse só olhar. Mas como, muitas vezes, as coisas acontecem mesmo quando a gente não imagina, mesmo a gente achando errado, Francisca não escapou. Não sabia se livrar daquele sentir, e do sentir para o consentir é só um tombinho de nada, basta um descuido para quem está andando tropeçar. (MADEIRA, 2023, p.164).

Em *Tudo é rio*, portanto, comprova-se que: “À medida que o mediador se aproxima, a unidade se fragmenta em multiplicidade [...] O demônio dos Possessos se chama legião e se refugia num *rebanho* de porcos. Ele é a um só tempo uno e múltiplo. Essa atomização da personalidade é o termo da mediação Interna”. (GIRARD, 2009, p, 118).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a pesquisa foi possível comprovar que a narrativa de Carla Madeira representa um arcabouço da teoria girardiada, na verdade, a autora constrói personagens verossímeis, que simbolizam as mediações das sociedades contemporâneas.

Interessante salientar que a construção das personagens perpassa ora pela mediação externa, que geraria uma compreensão mais “romântica”, como é o caso da personagem Francisca, mas que também poria abaixo essa tese; já que ao decorrer da leitura, quando o

passado desta personagem é revelado, percebe-se que ela também é movida pela mediação interna. Comprovando a percepção cíclica do desejo mimético, ou seja, os personagens transitariam de objeto de desejo, para os de sujeitos desejantes.

REFERÊNCIAS

AULETE, Caldas. Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa. Organizador: Paulo Geiger. Lexikon, 2011.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. Filosofando: Introdução à Filosofia. 5ª ed. São Paulo. Moderna. 2013.

BARRETO, André Assi. Dois livros para entender René Girard. Postado em 30 de jan. 2021. Disponível em: andreassibarreto.com/dois-livros-para-entender-rene-girard. Acesso em: 03 jul. 2023.

CANDIDO, Antonio. Literatura e Sociedade. 9ª ed. Ouro sobre Azul. Rio de Janeiro, 2006.

CANDIDO, Antonio. Vários Escritos. 4ª edição, reorganizada pelo autor. São Paulo. Rio de Janeiro. 2004.

GIRARD, René. Mentira romântica e verdade romanesca. Tradução de Lilia Ledon da Silva. São Paulo: É Realizações, 2009.

GIRARD, René. Aquele por quem o escândalo vem. Tradução de Carlos Nougué. São Paulo: É Realizações, 2011.

GIRARD, René. A crítica no subsolo. Revisão técnica de Pedro Sette Câmara. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GOLSAN, Richard J. Mito e teoria mimética. Uma introdução ao pensamento girardiano. Tradução de Hugo Langone. São Paulo: É Realizações, 2014.

HERTEL, Rafael. Tudo é Rio: Resenha do Incrível livro de estreia de Carla Madeira. 29 de março de 2023. Disponível em: <https://osmelhoreslivros.com.br/tudo-e-rio-resenha>. Acesso em: 03 maio 2023.

HERTEL, Rafael. Quais são os livros mais vendidos em 2023? Disponível em: <https://osmelhoreslivros.com.br/tudo-e-rio-resenha>. Acesso em: 27 jun. 2023

HOLANDA, Ana. Vida Simples entrevista Carla Madeira autora de “Tudo é Rio”. Postado em 24 mar. 2022. Disponível em: <https://vidasimples.co/vida-emocional/vida-simples-entrevista-carla-madeira-autora-de-tudo-e-rio>. Acesso em: 03 maio 2023.

JUNGES, Márcia. René Girard e o desejo mimético: as raízes da violência humana. ed. 382, 28 de nov. 2011. Disponível em: www.ihuonline.unisinos.br/artigo.cezar-de-castro-rocha. Acesso em: 27 jun. 2023.

KIRWAN, Michael. Teoria mimética. Conceitos fundamentais. Tradução de Ana Lúcia Costa. São Paulo: É Realizações, 2004.

MADEIRA, Carla. Tudo é rio. 16^a. ed. - Rio de Janeiro : Record, 2023.

MARI, Jair de Jesus. Opinião: A saúde mental nas grandes cidades. UNFESP (Universidade Federal de São Paulo).04 de març.2020. Disponível em: <https://www.unifesp.br/reitoria/dci/releases/item/4308-opinio-a-saude-mental-nas-grandes-cidades>. Acesso em: 21 jul. 2023.

MARQUES, Fabrício. O caminho do best-seller. Como a publicitária Carla Madeira se tornou uma das escritoras mais lidas do país. Piauí, São Paulo, ano 17, n. 196, p.48-53, jan. 2023. Disponível em: https://issuu.com/revistapiaui/docs/piaui_196_inteira. Acesso em: 19 jul. 2023.

NETO, João Cabral de Melo. A Educação pela Pedra. Ed. Alfaguara. 1966.

RÉ, Adriana Del. Quem é Carla Madeira, a segunda escritora mais lida no Brasil em 2021. CNN, São Paulo, 28 dez. 2021. Entretenimento. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/entretenimento/quem-e-carla-madeira-a-segunda-escritora-mais-lida-no-brasil-em-2021>. Acesso em: 03 maio 2023.

REDAÇÃO Olavete. René Girard: Influências, obras e Teorias. 19 jun. 2023. Disponível em: olavete.com.br. Acesso em: 02 jul. 2023.

REYES, Júlia. LITERATURA E CONHECIMENTO: UMA LEITURA DE RENÉ GIRARD. Disponível em: https://abralic.org.br/anais/arquivos/2015_1464284337.pdf. Acesso em: 09 maio 2023.

SHAKESPEARE, William. O Mercador de Veneza. Adaptação: Rodrigo Petronio, ilustrações Rogério Coelho e Alexandre Camanho. São Paulo. Escala Educacional. 2007. ão encontrado (Série Reviver).

SOUSA, Rainer. Igreja na Idade Média. Disponível em: mundoeducaçao.uol.com.br/historiageral/igreja-na-idade-media.htm. Acesso em: 03 jul. 2023.

VINOLO, Stéphane. René Girard: do mimetismo à hominização. Tradução de Rosane Pereira e Bruna Beffart. São Paulo: É Realizações, 2012.

O DIREITO À LITERATURA POR MEIO DE TEMAS SENSÍVEIS: O QUE FOI ESCRITO SOBRE AS DITADURAS CIVIS-MILITARES AMERICANAS?*

Marcos Vinicius Ferreira Trindade
Mestre em História
marcostrinde@gmail.com
Secretaria Municipal de Educação de Rosário

RESUMO: A segunda metade do século XX foi marcada pela implantação de ditaduras na América Latina, e dentro da dinâmica social dos países, o Terror de Estado foi imposto como mecanismo de controle social, político e cultural (Padrós, 2008). Os golpes militares que atravessaram o continente trazem o contexto permeado por processos políticos compartilhados e constituíram objetos de diferentes perspectivas interpretativas. Esta Comunicação Oral tem como objetivo analisar as aproximações entre os campos da história e da literatura e o uso de textos literários como recursos didáticos para as aulas de história da Educação Básica. Essa análise parte do pressuposto firmado por Antonio Candido (2011) que sinalizou a literatura enquanto um instrumento que se configura em um direito humano básico, universal e inalienável para todos os homens. Por conseguinte, ao utilizarmos textos literários que abordam as ditaduras civis-militares no continente americano, tais como as obras de Tapajós (1977); Valdés (1978) e Strejilevich (1996) adotamos um posicionamento articulado com a memória construída acerca dos governos autoritários ligados às práticas de Terror de Estado, promovemos reflexões junto aos discentes que contribuem para a construção crítica de saberes históricos e a percepção das representações sociais e das experiências do homem no tempo, conforme salientam Chartier (1990) e Ricoeur (2010) respectivamente. Dessa maneira, temos um instrumento interpretativo atrelado a uma perspectiva metodológica que problematiza e vai além do puro entendimento do texto: utilizar escritos sobre as ditaduras civis-militares no continente americano extrapola a estética do texto, pois pauta também a função social desse tipo de texto literário, elabora inferências sobre a relação presente-passado e contribui de forma significativa para o desenvolvimento de uma formação cidadã.

Palavras-chave: Ensino de História; História e Literatura; Temas Sensíveis; Representações Sociais.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho refere-se, em seu título, à ideia de perceber o texto literário enquanto um direito fundamental a todos os seres humanos. Tomamos como inspiração o escrito de Antonio Candido (1918-2017), *O direito à literatura* (1988), que argumenta este objeto ao relacioná-lo com os direitos humanos e com os problemas reais da sociedade.

Nessa direção, pautamos a necessidade do direito que os homens têm em acessar bens fundamentais, inclusive os bens de ordem cultural, como a literatura, música, artes plásticas e demais representações que manifestam emoções na sociedade. Dessa forma, ao utilizarmos esse

* Parte deste trabalho é uma versão com algumas alterações de minha Dissertação de Mestrado intitulada **ROMANCES AUTOBIOGRÁFICOS E TERROR DE ESTADO NO BRASIL:** reflexões e propostas de abordagens de textos literários nas aulas de História apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão em setembro de 2021.

argumento, corroboramos com Candido (1988) no sentido de oportunizar que os bens culturais, chamados também de bens incompreensíveis, não sejam negligenciados e que sejam percebidos enquanto instrumentos que garantem a integridade humana, tanto quanto os chamados bens compreensíveis.

Percebemos a literatura como um direito universal a partir da compreensão que cada época e cultura definem seus aparatos artísticos e estão presentes no cotidiano das pessoas. Dessa forma, percebemos que não há ninguém que não entre em contato com literatura durante seu existir, o que faz com que esta seja uma necessidade universal, que traz equilíbrio social e é fator indispensável de humanização¹⁰⁰¹, ademais a literatura configura-se como um poderoso instrumento de instrução e educação, capaz de assumir um papel formador de personalidades, porque faz viver (Candido, 1988; Trindade, 2022).

Toda obra literária é uma espécie de objeto, elaborado pela força da palavra. Nesse sentido, corroboramos com Koselleck da existência semântica política que circunda a palavra com fundamentos nas relações políticas e sociais. Desta maneira, para uma palavra ser um conceito, necessário se faz que ela conceba uma história e esteja dentro de um contexto histórico. Ainda segundo o autor, “de forma evidentemente simplificada podemos admitir que cada palavra remete a um sentido, que por sua vez indica um conteúdo” (Koselleck, 1992, p. 135; Trindade, 2022).

Assim, a literatura ordena nossa mente, sentimentos e satisfaz necessidades básicas dos homens, sobretudo, através da incorporação que enriquece nossa percepção e visão de mundo. Se há, portanto, a privação de bens incompreensíveis que deveriam estar ao alcance de todos como um direito, a luta pelos direitos humanos também abrange a luta para que todos tenham acesso aos diferentes níveis de cultura. É dessa maneira que teremos uma sociedade justa: com respeito aos direitos humanos e com as artes e a literatura dispostas em todas as modalidades e níveis como direito inalienável (Trindade, 2022).

A historiografia não se resume a fatos puros, uma vez que é permeada de forma e sentido. Portanto, é imprescindível perceber a maneira como o passado é interpretado e como essa interpretação passa a ter função na contemporaneidade, que está diretamente ligada à constituição de sentido à experiência do tempo, com significado para a vida prática e que produza sentido histórico (Rüsen, 2010; Trindade, 2022).

Ao partir da premissa exposta acima, podemos analisar o texto de Roger Chartier *A História Cultural: entre práticas e representações* (1990) que reflete sobre o surgimento de

¹⁰⁰¹ Para Candido (1988), humanização é o exercício da reflexão, aquisição do saber, boa disposição para com o próximo, afinamento das emoções, percepção de mundo entre outras características que seriam fundamentais para a formação do homem.

novos espaços de investigação e na emergência de novos objetos e territórios no seio das questões históricas, de modo que “uma determinada realidade social é construída, pensada dada a ler” (Chartier, 1990, p. 16-17). No caso da literatura é importante percebê-la como representação social e analisar o que textos literários representam para os leitores e para a mentalidade da sociedade, visto que a interpretação é determinada por aspectos sociais, culturais e institucionais, que desembocam na apreensão do real (Trindade, 2022).

Destarte, conforme aponta Chartier (1990), a literatura é um ato criativo, com um sistema de percepção que remete às suas condições de produção e que ao ser analisada, há que ter o cuidado com a subjetividade do autor, que deve ser ordenada e ser compatível com a cientificidade do conhecimento histórico. Logo, “para o historiador a literatura continua a ser um documento ou fonte, mas o que há para ler nela é a representação que ela comporta [...] o que nela se resgata é a representação do mundo que comporta a forma narrativa” (Pesavento, 1995, p. 117).

Trataremos na próxima seção deste artigo acerca das representações presentes em textos literários que retratam o Terror de Estado promovido nas ditaduras do Cone Sul e como estas podem ser analisadas como fontes históricas sobre a temática dentro da Educação Básica.

2. ESCRITOS SOBRE O TERROR DE ESTADO: OS CASOS DO BRASIL, CHILE E ARGENTINA

Partimos do argumento de Padrós (2008) acerca da categoria Terror de Estado para analisar a dinâmica social e de controle nas mais variadas frentes de países do Cone Sul como Brasil, Chile e Argentina. Corroboramos com o entendimento que o Terror de Estado é:

[...] um sistema de controle e disciplinamento a que recorrem os setores economicamente dominantes, em determinadas conjunturas, quando se sentem fortemente questionados e ameaçados. A intensificação da ação das instituições coercitivas estatais e o crescimento do fluxo de informação produzido pelos serviços de inteligência – cujo controle é cada vez mais centralizado pelo núcleo decisório do próprio Estado – são concomitantes ao desequilíbrio na relação entre poderes e ao enfraquecimento dos meios de fiscalização e de informação da sociedade civil; tais fatos evidenciam um componente autoritário em gestação (PADRÓS, 2008, p. 172).

Este trabalho traz em seu cerne a análise de três obras autoficcionais, a saber: *Em câmara lenta* (1977), do brasileiro Renato Tapajós (Belém, 1943); *Tejas Verdes* (1978), obra chilena de Hernán Valdés (Santiago, 1934) e a argentina *Una sola muerte numerosa* (1996), de Nora Strejilevich (Buenos Aires, 1952). Para além do fato de levantarem questões sobre a repressão, a censura e a tortura aplicadas com o aval do Estado no período da ditadura nos respectivos países, resultando no Terror de Estado, são obras que foram escritas por sujeitos que sofreram retaliações por parte dos militares.

Vejamos: Renato Tapajós foi preso pelos militares, entre 1969 a 1974, por participar da organização Ala Vermelha, uma dissidência do Partido Comunista do Brasil e novamente em 1977, quando publica *Em câmara lenta*, que circulou por quinze dias até ter sua venda proibida e classificada como obra subversiva que incitava as massas à revolução, como se fora um manual de guerrilha (Maués, 2012). Hernán Valdés vivenciou a tortura dentro do campo de concentração Tejas Verdes, onde esteve detido por volta de 30 dias após ter sido confundido com o líder do Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR), Miguel Enríquez (Schümann, 2004). Já Nora Strejilevich foi sequestrada pelos militares em 1977 e detida no campo de concentração *Club Atletico* por participar ativamente de grupos organizados contra a ditadura argentina (Serrão, 2017).

Desse modo, entendemos que a literatura de autoficção configura-se como um instrumento fundamental para abordagem da violação dos direitos humanos¹⁰⁰² durante os regimes civis-militares impostos a diferentes países latino-americanos durante as décadas de 1960 e 1970. Observamos que o conteúdo dos textos autoficcionais – objetos e fontes desse estudo – selecionados permitem o estabelecimento de relações profícuas para abordagens das memórias das ditaduras latino-americanas, sobretudo em sala de aula, a partir de seus temas mais controversos, no caso, o uso indiscriminado e sistemático da violência física, psicológica e da censura pelo Estado contra a sociedade civil.

Trabalhar com literatura de autoficção no ambiente da Educação Básica é compreender que as experiências vividas pelos homens servem como instrumento para o entendimento da dimensão humana e da criticidade do processo de ensino-aprendizagem. Propõe-se aos discentes uma metodologia nova capaz de mediar a construção de saberes históricos e mostra a *representação* através do *testemunho* que reverbera na compreensão do *lugar social*, do *contexto* e da *época* representada no texto escrito.

As obras trazem uma perspectiva individual e fazemos um breve paralelo com os resultados apresentados pelos relatórios das respectivas Comissões da Verdade, (Comissão Nacional da Verdade no Brasil, Comissão Nacional de Reparação e Reconciliação no Chile e Comissão Nacional sobre o Desaparecimento de Pessoas – CONADEP na Argentina), que demonstram sua inserção em um processo sistemático de Terror de Estado compartilhado pelo conjunto da sociedade civil brasileira, chilena e argentina.

¹⁰⁰² Os direitos humanos, por serem uma invenção do homem, estão sempre em construção e tiveram sua ascensão durante o século XX devido aos inúmeros casos de violações (ARENDRT, 1989). Embora o debate sobre os direitos humanos não se manteve em constância durante os processos de transição democrática latino-americana, veremos ao longo do texto que a instituição das Comissões Nacionais da Verdade nos países em questão representaram um forte mecanismo de garantia destes direitos.

Assim sendo, a análise das obras de autoficção em relação com os relatórios das Comissões permite a construção de abordagens de um tema sensível em sala de aula que conecte dimensões subjetivas de um momento histórico com seus efeitos coletivos nacionais e continentais comprovados por tais relatórios.

É importante esclarecer que os golpes militares que atravessaram o continente na segunda metade do século XX trazem o contexto permeado por processos políticos compartilhados e constituíram objetos de diferentes perspectivas interpretativas. Nessa pesquisa, adotamos o viés que aponta para a existência de golpes militares articulados em um projeto maior de desenvolvimento capitalista no continente sob a influência estadunidense, apresentando a disputa de poder político e hegemonia de modo que a democracia foi brutalmente ferida em vários países latino-americanos (Rapoport; Laufer, 2000).

As experiências do Terror de Estado brasileira, chilena e argentina, além de compartilharem a experiência, nos revelam a diversidade de estratégias e formas de estruturação sistemática do terror enquanto violência política. A originalidade das ditaduras militares nesses países “está na junção do Estado repressivo com a exigência de abertura dos mercados nacionais pelos setores econômicos internacionalmente hegemônicos” (Padrós, 2008, p. 156). Nisto encontra-se a uma chave de leitura da abrangência, da multiplicidade e da complementação das iniciativas repressivas resultante na violência política.

Essa violência política, que passou a ser a arma dos militares para a manutenção do poder, desencadeou a mudança nos órgãos de inteligência transformando-os em aparelhos “responsáveis pela detecção, apreensão, vigilância e armazenamento de informações sobre populações que poderiam ser consideradas subversivas” (Antunes, 2008, p. 217). A partir de então, tivemos o desdobramento de uma das faces do Terror de Estado: a tortura enquanto mecanismo para conseguir informações. Samantha Viz Quadrat salienta que:

[...] dos anos 1950 até a década de 1970, é largamente perceptível o uso da tortura no mundo ocidental. Para Eric Hobsbawm, esse aumento tem a ver com três fatores, a saber: a Guerra Fria, o confronto entre as tropas francesas e as forças de libertação nacional da Argélia e Indochina, e a Revolução Cubana e a radicalização do movimento estudantil. Esses três aspectos influenciaram sobremaneira a violência no Cone Sul da América Latina (QUADRAT, 2008, p. 372).

Uma característica fundamental para a consolidação do Terror de Estado é a institucionalização das práticas repressivas, como a tortura, por exemplo. A prática de tortura, além da degradação humana, tentava desarticular os grupos políticos opositores. A autonomia dos órgãos de informação gerava esse tipo de violência, portanto a tortura não foi apenas um tipo de “excesso” conforme alguns militares ainda insistem em caracterizar tal prática (Antunes, 2008).

Nos países do Cone Sul supracitados ocorreu a validação da prática da tortura e ainda hoje observa-se a necessidade de ressignificá-las, pois dentro dos processos de redemocratização, os traumas advindos ainda não foram superados e, sendo assim, as disputas pela memória continuam latentes nestas sociedades¹⁰⁰³.

No caso brasileiro, Renato Tapajós tornou-se preso político da ditadura pelo conteúdo de seu livro, *Em câmara lenta* (1977), pois a obra envereda-se nos pormenores da tortura, relatando acontecimentos da época em que participou da resistência à ditadura e fatos que ocorreram com seus companheiros enquanto o autor estava preso. O enredo da obra parte do narrador (um guerrilheiro preso às suas memórias) que revela o aprisionamento, tortura e morte de sua companheira, apresentada pelo (pro)nome *Ela*¹⁰⁰⁴.

Tapajós não escreve de forma linear, sugerindo que o texto se organiza através das memórias e dos lapsos de memória do autor, observado, por exemplo, pela repetição do episódio do aprisionamento de *Ela*. Desse modo, a narrativa demonstra como os efeitos da tortura advindos da repressão militar podem se comportar na psique do indivíduo, como pode ser notado pela fala do narrador:

A vida rachou no meio, ficou lá toda a certeza possível. O próprio gesto, agora, é um movimento hesitante feito de diversas repetições. Como um vaso que cai: estilhaçado em pedaços irregulares. Alguma vez ele esteve inteiro? Estilhaços. Misturado no chão como uns restos de vida, um pedaço de rosto, uma frase, um livro rasgado. O que deixou de ser feito, nunca mais será feio. É tarde. O que fizeram com ela? (TAPAJÓS, 1979, p. 38-39).

Mesmo com as experiências da Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos (CEMDP) de 1995 e a Comissão de Anistia em 2002, somente após vinte e seis anos do fim da ditadura no Brasil foi criada a Comissão Nacional da Verdade (CNV), por meio da Lei de nº 12.528, de 18 de novembro de 2011, sancionada pela então Presidenta Dilma Rousseff. O intuito da CNV era investigar, pelo prazo de dois anos, as ferozes violações de direitos humanos durante os 21 anos de ditadura brasileira (Santos, 2008).

¹⁰⁰³ Ainda é notória a presença das disputas e impasses pela memória da ditadura no Brasil, no Chile e na Argentina até os dias de hoje. em 2021, por exemplo, um ato em memória a Allende e contra ditadura no Chile terminou em confronto com a polícia. Ver: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2021/09/ato-em-memoria-a-allende-e-contra-ditadura-no-chile-termina-em-confronto-com-a-policia.shtml>. Acesso em 31 jul 2023. Na Argentina, atos de repúdio se repetem em locais públicos e a imprensa abre espaço à memória dos anos ditatoriais. Ver: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/03/30/opinion/1553971198_297214.html. Acesso em 31 jul 2023. Já no Brasil, propostas para a comemoração do golpe são realizadas, fazendo com que barbaridades sejam normalizadas, levando alguns indivíduos a se espelharem nas atrocidades da época e negarem a existência de assassinatos, violência, desaparecimentos e tortura. Ver: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-49172546>. Acesso em 31 jul 2023.

¹⁰⁰⁴ Na obra, Renato Tapajós se debruça em eventos sofridos por aurora Maria Nascimento Furtado (substituindo seu nome por ela), que era militante da Ação Libertadora Nacional (ALN) e foi morta pelos órgãos de repressão em 1972. Ver a sessão dedicada à Aurora Maria no site da comissão da verdade de São Paulo. Disponível em <http://comissaodaverdade.al.sp.gov.br/mortos-desaparecidos/aurora-maria-nascimento-furtado>. Acesso em 31 jul 2023.

O relatório final é constituído por três volumes que resgatam o direito à verdade e a reconciliação nacional, após a violação de direitos humanos dos perseguidos pelo Terror de Estado. O volume I traz 29 recomendações ao Estado brasileiro para que os direitos humanos não sejam mais violados, em hipótese alguma. O volume II aborda as estruturas realizadas pelo Estado brasileiro que deram cabo às violações, como a tortura e morte de opositores ao regime. Já o volume III ampara os desaparecidos políticos, no total de 434 pessoas (CNV, 2013).

O chileno Hernán Valdés traz a necessidade do testemunho da experiência do terror em *Tejas Verdes* (1978), relatando a tortura vivenciada e as incertezas sobre si que surgiram em sua estadia no campo de concentração que dá nome ao livro. O autor sinaliza que os acontecimentos vivenciados são reconstruídos a partir das experiências posteriores, tal como nos ensina Paul Ricoeur, ao afirmar que a realidade será reconstruída conforme a experiência humana no tempo (RICOEUR, 2010). Vejamos um exemplo de desespero na fala do autor-personagem com as arbitrariedades promovidas pelos militares:

Eu me pergunto novamente se alguém notou minha prisão. Nesse caso, para que serviria? Nenhum vizinho sabe nada sobre minha vida privada. Quem eles poderiam notificar? Minha única esperança é que Eva, por qualquer motivo, volte ao apartamento. Ainda procurando alguma coisa, ela tem quase todas as suas roupas, seus objetos, seus livros, as louças que trouxe há dois anos. Ou por curiosidade, para ver como vai minha vida sem ela. Mas não sei em que estado saíram da casa, que sinais visíveis ficaram da minha prisão. Talvez um pouco mais bagunçado do que o normal, depois do desaparecimento de Elsa. Sim, todos eles desapareceram¹⁰⁰⁵ (VALDÉS, 1978, p. 24. Tradução livre).

A experiência chilena com a Comissão Nacional de Reparação e Reconciliação, teve início em abril de 1990 e foi presidida por Raúl Rettig Guissen. Produziu-se um relatório denunciando as violações dos direitos humanos no período compreendido entre 1973-1990. O período da ditadura chilena marcou profundamente a memória e até mesmo a identidade social e política do país. O minucioso relatório final, entregue em fevereiro de 1991, trouxe medidas de reparação e ressignificou as violações provocadas pelo Estado, uma vez que trouxe para o conhecimento público as arbitrariedades realizadas com o aval do Estado, tornando-se assim um testemunho da memória nacional.

Em 1992, a Comissão Nacional de Reparação e Conciliação ofereceu amparo às famílias de mortos e desaparecidos políticos ao promover programas de apoio tanto na esfera social

¹⁰⁰⁵ Do original: “Vuelvo a preguntarme si alguien habrá advertido mi detención. En ese caso ¿de qué serviría? Ningún vecino sabe nada de mi vida privada. ¿A quién podrían avisar? Mi única esperanza es que Eva, por cualquier razón, haya vuelto al piso. A buscar algo aún, tiene allí casi toda su ropa, sus objetos, sus libros, la vajilla que traje hace dos años. O por curiosidad, para ver cómo transcurre mi vida sin ella. Pero ignoro en qué estado han dejado la casa, qué signos visibles han quedado de mi detención. Quizá sólo un poco más de desorden que el habitual, luego de la desaparición de Elsa. Sí, todos desaparecieron” (VALDÉS, 1978, p. 24).

quanto na legal; ademais organizou “centros de documentação sobre o período; promoveu a busca dos cadáveres das vítimas do aparato repressivo estatal; além de ter empreendido uma série de políticas educacionais voltadas para a consolidação do respeito aos direitos humanos” (Gallo, 2014, p. 28).

No caso argentino, temos como base a obra de Nora Strejilevich, *Una sola muerte numerosa* (1996), que representa a literatura do trauma e do terror materializada por meio da memória da autora. Assim como Renato Tapajós, Strejilevich escreve de forma não-linear os fatos violentos que sofreu. A narrativa inicia com o golpe militar na Argentina em 1976 em que *Nora, Gerardo, Graciela, Abel e Hugo*¹⁰⁰⁶ são considerados subversivos pelo sistema, e por esta razão são sequestrados, presos e torturados. Somente *Nora* sobrevive e, após ser liberada do *Club Atletico*, parte para o exílio. Vemos o desespero da narradora-personagem no trecho:

Não te lembrás de nada? Era de pé ou deitados? Pela frente ou por trás? Teus pais souberam? Esmagam os inquisidores. Me disseram “che¹⁰⁰⁷, não vais querer que teu marido saiba”. Eu pensava: ele vai ter que escutar. Mas não, não escutou nada. Me derrubaram na cama, amordaçada. Queria gritar e já não podia. Pensei: Espero que eu morra. A única forma de sair disso é a morte, dizia para mim mesma. Eles têm todo o tempo do mundo, e se sente que a morte é a única maneira de deixar sofrer isso que nunca termina de passar¹⁰⁰⁸ (STREJILEVICH, 1996, p. 19-20. Tradução livre).

Na Argentina, de 1976 a 1983, a *Guerra Sucia* desempenhou bem o Terror de Estado. Com o fim da ditadura argentina, o Decreto 187/83 instituiu a Comisión Nacional Sobre La Desaparición de Personas (CONADEP), que liderada pelo escritor Ernesto Sábato, organizou o relatório dos casos de violência estatal praticados durante os sete anos do regime militar.

Observamos que com o Terror de Estado respaldado pelos instrumentos de controle, os recursos desenvolvidos de forma voraz para potencializar as medidas de repressão desencadearam a “estruturação de uma violência organizada” (Padrós, 2008, p. 173). Desse modo, percebemos o crescimento desse tipo de conduta para frear qualquer tipo de descontentamento com os regimes civis-militares brasileiro, chileno e argentino.

¹⁰⁰⁶ Todos os personagens da obra de autoficção, que ao mesmo tempo são sujeitos reais, mantém relações próximas de parentesco: Nora é irmã de Gerardo, prima de Abel e Hugo e cunhada de Graciela.

¹⁰⁰⁷ Também grafada por Tchê, é uma expressão utilizada na Argentina, no Uruguai e no Rio Grande do Sul que, dentre suas funções, serve para se referir a alguém. Nesse contexto, tem como significado a gíria “cara”. Ver <https://www.significados.com.br/tche/>. Acesso em 31 jul 2023.

¹⁰⁰⁸ Do original: “No te acordás de nada? ¿Era de pie o acostados? ¿Por delante o por detrás? ¿Se enteraron tus papás? Machacan los preguntones. Me dijeron “che, no vas a querer que se entere tu marido”. Yo pensaba: él va a tener que escuchar. Pero no, no escuchó nada. Me tiraron en la cama, yo amordazada. Quería gritar y ya no podía. Pensé: ojalá me muera. La única manera de salir de eso es la muerte, me decía. Ellos tienen todo el tiempo del mundo, y uno siente que la muerte es la única manera de dejar de sufrir eso que nunca termina de pasar” (STREJILEVICH, 1996, p. 19-20).

Somado à violência organizada, o Terror de Estado também estruturou-se por meio da censura que impediu a circulação de informações específicas e justificou condutas violentas dos militares. Com a alienação, o *status quo* manteve-se e a repressão foi reforçada e institucionalizada.

Na tentativa de contrapor o impedimento de circulação de informações específicas por parte dos militares, as Comissões Nacionais da Verdade colocaram em debate as experiências traumáticas e o direito à verdade e à memória, por meio da investigação do passado como parte fundamental do processo de reconciliação nacional (Hayner, 1996).

Portanto, o conteúdo desses relatórios constitui subsídio fundamental para revisitar esse passado, particularmente, as memórias registradas por meio de obras de autoficção, no sentido de restabelecer o sentido ficcional das obras: mostrar que a ficção, nesse caso, não pode ser entendida como manipulação ou negação dos fatos, mas como mecanismo encontrados pelos autores e vítimas da repressão, para representar atrocidades cometidas com o aval dos Estados brasileiro, chileno e argentino.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito de tomar a literatura de autoficção como fonte de análise do Terror de Estado promovido no Cone Sul dentro do ensino pressupõe romper com a ideia de estudar as disciplinas isoladamente, além de questionar a concepção de que a leitura é enfadonha ou inacessível, o que contribui para que os discentes encontrem na relação entre história e literatura um caminho para uma ampliação da criticidade de sua leitura de mundo.

Esse modo de construir o processo de ensino-aprendizagem de forma interdisciplinar durante as aulas de história se estabeleceu como eixo primordial, sendo o direcionamento para o desenvolvimento e consolidação do efetivo compromisso de estabelecer “relações entre os conhecimentos e desafios” (Guimarães, 2004, p. 30), um dos deveres do professor de história.

Corroboramos, assim, com o historiador Peter Lee (2006) e o seu conceito de literacia histórica, que seria a habilidade de “ler o mundo” atrelada ao conhecimento histórico como o principal objetivo do ensino de história. Segundo o autor, é fundamental iniciar o processo de ensino-aprendizagem oportunizando a compreensão do fazer historiográfico, visto que a história não é só a memória de acontecimentos passados, mas também resultado de interpretações metodologicamente orientadas das experiências sociais sempre embasada em evidências (fontes históricas).

A reflexão acerca do que foi escrito sobre as ditaduras civis-militares americanas a partir do uso de autoficções revela-se como estratégia para ampliar o universo da história enquanto ciência. Os relatos autoficcionais permitem que sejam criadas condições, de forma intencional, para analisar e refletir sobre as repercussões do Terror de Estado em países latino-americanos que ainda são evidentes, tanto nas disputas pela memória do período, quanto nas práticas das forças de segurança estatais atuais e nas relações entre governos e forças militares, apenas para citar os exemplos mais recorrentes.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Priscila. Ditaduras militares e institucionalização dos serviços de informações na Argentina, no Brasil e no Chile. IN: FICO, Carlos; FERREIRA, Marieta de Moraes; ARAUJO, Maria Paula; QUADRAT, Samantha Viz. **Ditadura e democracia na América Latina: balanço histórico e perspectivas**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: DIFEL, 1990.

COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE. **Relatório da Comissão Nacional da Verdade**. Brasília: CNV, v. 1, 2013.

COMISSÃO NACIONAL DE VERDADE E RECONCILIAÇÃO. **Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación**. Santiago: Andros Impresores. Tomo I, 1996.

GALLO, Carlos Artur. Comissões da Verdade em Perspectiva comparada: Notas sobre a experiência Uruguaia, Chilena e Argentina. **Albuquerque: revista de História, Campo Grande, MS**, v. 6, n. 11, p. 17-34, jan./jun. 2014.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas: Papirus, 2004.

HAYNER, Priscilla. **Commissioning the truth: further research questions**. *Third World Quarterly*, v. 17, n. 1, p. 19–29, 1996.

KOSSELLECK, Reinhart. **Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos**. *Estudos históricos*. v. 05, n. 10, 1992.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**. Curitiba. Especial. Dossiê: Educação Histórica, 2006, pp. 131-150.

MAUÉS, Eloísa Aragão. **Em câmara lenta, de Renato Tapajós: A história do livro, experiência histórica da repressão e narrativa literária.** São Paulo: Humanitas, 2012.

NUNCA MÁS. **Informe de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas.** Tradução de Roberto Mara. Porto Alegre: L&PM, 1984.

PADRÓS, Enrique Serra. Repressão e violência: segurança nacional e terror de Estado nas ditaduras latinoamericanas. IN: FICO, Carlos; FERREIRA, Marieta de Moraes; ARAUJO, Maria Paula; QUADRAT, Samantha Viz. **Ditadura e democracia na América Latina: balanço histórico e perspectivas.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Relação entre História e Literatura e Representação das Identidades Urbanas no Brasil (século XIX e XX). **Revista Anos 90**, n. 4. Porto Alegre, dez. 1995.

QUADRAT, Samantha Viz. A emergência do tema dos direitos humanos na América Latina IN: FICO, Carlos; FERREIRA, Marieta de Moraes; ARAUJO, Maria Paula; QUADRAT, Samantha Viz. **Ditadura e democracia na América Latina: balanço histórico e perspectivas.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

RAPOPORT, Mario; LAUFER, Rubén. Os Estados Unidos diante do Brasil e da Argentina: os golpes militares da década de 1960. **Revista Brasileira de Política Internacional**. n. 43. v. 1. 2000. pp. 69-98.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. vol. 1. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

RÜSEN, Jörn. Aprendizado Histórico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Chaves de Rezende. (orgs.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010, pp. 41-49.

SANTOS, Sheila Cristina. **A Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos e a reparação do Estado às vítimas da ditadura militar no Brasil.** Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SCHÜRMAN. Vicente Bernaschina. **Tejas Verdes de Hernán Valdés: testimonio, tortura y aniquilación: (La insinuación de la indeci(di)bilidad en lo testimonial).** Informe Final de Seminario de Grado, para optar al grado de Licenciado en Lengua y Literatura Hispánica con mención en Literatura. Facultad de Filosofía y Humanidades. Departamento de Literatura, Universidad de Chile, 2004.

SERRÃO. Raquel de Araújo. **Narrativa de si sob outras vozes silenciadas em Una sola muerte numerosa de Nora Strejilevich.** Tese (Doutorado) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2018.

STREJILEVICH, Nora. **Una sola muerte numerosa.** Córdoba, AR: Alción Editora, 1996.

TAPAJÓS, Renato. **Em câmara lenta.** 2ª ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1979.

TRINDADE, Marcos Vinicius Ferreira. **Romances autobiográficos e Terror de Estado no Brasil:** reflexões e propostas de abordagens de textos literários nas aulas de História. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2021.

TRINDADE, Marcos Vinicius Ferreira. **Tortura e testemunho em Tejas Verdes, de Hernán Valdés:** diário de um campo de concentração como documento sobre a repressão chilena. In: XV Encontro Internacional da ANPHLAC, 2022, Foz do Iguaçu. Anais do XV Encontro Internacional da ANPHLAC, 2022. p. 449-461.

VALDÉS, Hernán. **Tejas Verdes.** Diario de un campo de concentración en Chile. Segunda edición. Barcelona: Editorial Laia, 1978.

O ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL¹⁰⁰⁹

Kezia Nascimento Pinto Pereira
Pós-graduanda em Lúdico e psicomotricidade na educação infantil
kezia.bj@gmail.com
Faculdade de Educação São Luís

Tyciana Vasconcelos Batalha
Mestranda em Educação
pedagogatyci@gmail.com
UFMA

José Carlos de Melo
Doutor em Educação
melo.jose@ufma.br
UFMA

Maria do Amparo Torres Pinheiro
Mestranda em Educação
pinheiomariadoamparo@gmail.com
UFMA

Joselma Santos Viana
Mestranda em Educação
joselmasv@gmail.com
UFMA

RESUMO: Este estudo teve como objetivo analisar que aspectos são considerados importantes pela escola com relação ao ensino da linguagem escrita das crianças do 2º ano do Ensino Fundamental. Para efetivação do objetivo, foi realizada uma revisão de literatura com abordagem qualitativa. Os instrumentos de geração de dados foram os cadernos utilizados pelas crianças nas suas instituições. Os/as principais autores/as que contribuíram para a fundamentação foram: Geraldi (2011), Jolibert (1994), Micotti (2009), Possenti (2011), dentre outros. O ensino da língua materna vem sendo alvo de preocupação para vários especialistas de diversas áreas distintas (GERALDI, 2011; FARACO; CASTRO, 1999), sendo assim, um tema de discussão para eles. Conforme a crítica citada pelos linguistas, as instituições estão focando apenas nas regras existentes, nas gramáticas tradicionais como sendo o núcleo de estudo, e consequentemente havendo uma confusão entre o ensino da língua com o da gramática. Contudo, o que antes era visto como importante na língua materna, como: leituras e produções de textos, não são levados mais em consideração. Embora seja considerada positiva a proposta onde diz que: o aprendizado da linguagem se dá por meio do uso que fazemos dela na interação (oral ou escrita) que estabelecemos com o outro. Para que sejam alcançados os objetivos no que diz respeito a aprendizagem, tem que haver uma organização, levando também em consideração suas experiências vividas, ou seja, produzir textos em diferentes situações do seu dia a dia, tornando assim uma escrita prazerosa e não enfadonha, havendo de fato uma comunicação com a escrita. Para que as crianças sejam bem-sucedidas na escrita, faz-se necessário que contar com a ajuda bem-organizada dos/as educadores, que devem fornecer meios e disponibilizar materiais produzidos pelos/as crianças, assim tornará mais fácil a realização de outras

¹⁰⁰⁹ Este texto é um recorte da monografia “**FORMANDO PRODUTORES DE TEXTOS NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**” autoria de Kezia Nascimento Pinto Pereira e orientação da profa. Esp. Tyciana Vasconcelos Batalha

atividades. Se colocarmos como ponto principal do ensino da língua o uso do texto e de seus gêneros, as crianças aprenderiam a língua e a comunicar-se. Isso poderia ser feito dentro dos espaços, que ao invés de ensinarem apenas classificar gramaticalmente palavras retiradas de um texto, os/as educadores os instruíam a redigir textos com base em cada gênero. O intuito desta pesquisa foi trazer contribuições significativas para que os/as educadoras reflitam sobre os métodos para a aprendizagem coletiva e significativa entre os/as seus/as alunos/as, proporcionando uma melhor interação entre a teoria e a prática, fazendo uso da interdisciplinaridade para um conhecimento mais abrangente, abandonando desta forma os métodos mecânicos. Facilitando assim, a aproximação entre o conteúdo estudado e os conhecimentos prévios de cada criança.

Palavras-chave: Linguagem escrita; Ensino Fundamental; Aprendizagem; Interdisciplinaridade.

1. INTRODUÇÃO

Consideramos importante um estudo sobre a apropriação da escrita a partir dos gêneros discursivos, com a finalidade de possibilitar os/as alunos/as vivenciar esse processo dialógico amplo no ensino da linguagem escrita. Isso é necessário porque é uma forma de estar mudando o pensamento dos professores, ou seja, de formar um método na formação de leitores, para que o resultado seja eficaz posteriormente. Pois se continuarmos fazendo atividades apenas para fixação da gramática não teremos resultados melhores, portanto, se houver de fato uma mudança nessa forma de produção dos leitores ainda no Ensino Fundamental, de certo formaremos alunos no ensino médio e superior com maior positividade no ato da leitura, da compreensão, de produção dos textos e consequentemente tendo sempre bons resultados.

Um outro ponto muito importante é sobre a preparação dos professores para que eles possam na prática está possibilitando a realização de diferentes atividades com os alunos, saindo da rotina. A interdisciplinaridade é também um ponto de destaque entre as disciplinas, como forma de induzi-los na produção de textos e relatórios em diferentes gêneros, para que se obtenha outros resultados.

Neste sentido, levantamos a seguinte problemática: Como as crianças do 2º ano do Ensino fundamental têm interagido com a linguagem escrita e quais as suas implicações para a sua formação como produtoras de textos? A partir dessa problemática, este trabalho tem por objetivo geral investigar como as crianças do 2º ano do Ensino fundamental têm interagido com a linguagem escrita e quais as suas implicações para a sua formação como produtoras de textos.

E como objetivos específicos temos: analisar que aspectos são considerados importantes pela escola no ensino da linguagem escrita das crianças do 2º ano do Ensino Fundamental; compreender a necessidade de usar o texto como unidade básica de sentido para o ensino da linguagem escrita no 2º ano do Ensino Fundamental e investigar como ocorre a apropriação da escrita a partir dos textos.

Como forma de atingir os objetivos propostos, nossa pesquisa respalda-se na pesquisa bibliográfica numa abordagem qualitativa. Para a fundamentação e análise dos dados, utilizamos as lentes dos seguintes autores Geraldi (2011), Jolibert (1994), Micotti (2009), Possenti (2011), dentre outros.

O texto encontra-se organizado da seguinte forma: no primeiro momento dialogamos sobre o ensino da linguagem escrita, com as vozes de vários linguistas que discutem sobre o assunto. No segundo momento refletimos sobre a linguagem escrita na escola, enfatizando a preferência pela gramática. No terceiro momento chamamos atenção para as marcas da oralidade na escrita, etapa de aprendizagem onde as crianças escrevem conforme pronunciam oralmente. No quarto momento discutimos a apropriação da escrita por meio dos textos, dando destaque aos desafios na formação de produtores e escritores de textos. E por fim, apresentamos as nossas considerações não-finais.

2. O ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA

O ensino da língua materna vem sendo alvo de preocupação para vários especialistas de diversas áreas distintas (GERALDI, 2011; FARACO; CASTRO, 1999), sendo assim, um tema de discussão para eles. Os investigadores da língua verbal se juntaram a essa discussão com o objetivo de cooperarem, mostrando criticamente e de forma verdadeira como o ensino da linguagem está de fato sendo tratado nas escolas. Portanto, ao sinalizarem pontos, os quais tornavam as escolas públicas brasileiras mais frágeis em determinados aspectos, os linguistas deram um novo rumo a esse debate, mostrando nessa discussão um novo rumo, inserindo principalmente o tema da variação linguística e suas decorrências.

Conforme a crítica citada pelos linguistas, as escolas estão desprezando o que realmente existe nessa mistura das línguas, pois focaram apenas nas regras existentes, nas gramáticas tradicionais como sendo apenas o núcleo de estudo, assim conseqüentemente havendo uma confusão entre o ensino da língua com o da gramática. Embora seja considerada positiva a proposta onde diz que: o aprendizado da linguagem se dá por meio do uso que fazemos dela na interação (oral ou escrita) que estabelecemos com o outro, não deixa de ter seus problemas (FARACO; CASTRO, 1999).

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e juntamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas) (BAKHTIN, 2011, p. 282 - 283).

No entanto esse estudo contém duas partes; uma delas que é a própria do indivíduo e é considerada a mais importante, estuda unicamente o psíquico, a outra é a parte individual da linguagem que é psicofísica, pois de acordo com Saussure (2006, p. 27), “sem dúvidas, esses dois objetos estão estreitamente ligados e se implicam mutuamente; a língua é necessária para que a fala seja inteligível e produza todo os seus efeitos; mas esta é necessária para que a língua se estabeleça; historicamente, o fato da fala vem sempre antes”.

Nesse sentido conforme defende Saussure (2006), os objetos da língua estão interligados. Por conseguinte, a língua e a fala estão historicamente interligadas e são necessárias para que seja de fácil compreensão, mesmo a fala vindo primeiro, portanto, a língua materna é aprendida conforme se ouve outras pessoas através de diversas experiências, porém uma depende da outra, e não deixam de ser duas coisas diferentes.

Para que sejam alcançados os objetivos no que diz respeito a aprendizagem, tem que haver uma organização, levando também em consideração suas experiências vividas, ou seja, produzir textos em diferentes situações do seu dia a dia, tornando assim uma escrita prazerosa e não enfadonha, no entanto, havendo de fato uma comunicação com a escrita. Portanto, é no decorrer de todo esse processo de desenvolvimento e de representação de seus textos que a escrita vai se tornando mais clara e concisa, que, conseqüentemente se tornará bem mais interessante para os escritores bem como para os leitores (JOLIBERT, 1994). Do ponto de vista da atividade intelectual:

Ler/escrever é uma atividade de resolução de problemas, isto é, de tratamento, através da inteligência de um conjunto complexo de informações (índices) que devem ser escolhidas (pelo leitor) ou emitidas (pelo produtor). Para construir o sentido do texto, o leitor ou o escritor devem ligar entre si todos os tipos de índices percebidos (contexto, tipo de texto, léxico, atributos gramaticais significativos, palavras, letras etc.) e elaborar a partir deles um conjunto coerente, que tenha sentido e que responda a finalidade de seu projeto e ao que nele está em jogo. (JOLIBERT; SRAIKI, 2008, p. 54).

Conforme Micotti (2009) é através do desenvolvimento de projetos nas escolas, que serão trabalhados determinados contextos de forma real com os alunos, pondo em prática o que está sendo proposto executando de fato o projeto, e assim tendo uma melhor compreensão, visto que “[...] a pedagogia de projetos permite viver numa escola alicerçada no real, aberta a múltiplas relações com o exterior: nela a criança trabalha “para valer” e dispõe de meios para afirmar-se”. (JOLIBERT, 1994, p. 21)

O intuito dessa proposta é de que as crianças aprendam através da convivência, do relacionamento com a própria escrita, que as atividades sejam feitas em situações as quais possibilitem uma participação da sua própria realidade desde a infância. Assim terão uma

melhor relação com o que estão escrevendo. Essa valorização no que diz respeito a escrita será de suma importância para sua vida na sociedade, portanto, tem que abranger também a parte estrutural da língua que é indispensável na incorporação da escrita, com isso, tem que haver uma atitude e estratégia da parte pedagógica.

3. A LINGUAGEM ESCRITA NA ESCOLA

Para que as crianças sejam bem-sucedidas na escrita, tem que contar com a ajuda bem-organizada dos professores, que devem fornecer meios, disponibilizar materiais feitos pelos alunos e que foram produzidos por eles, assim tornará mais fácil a realização de outras atividades. Conforme Micotti (2009, p. 41) “No desenvolvimento dos projetos, ler e escrever são atividades necessárias para a comunicação com pessoas e instituições, para registrar e documentar as atividades já efetuadas.”

Segundo Possenti (2011), provavelmente o conhecimento técnico de um campo, não sirva para um professor de língua materna da mesma maneira que serve para a expressiva maioria das especialidades, devido a vários fatores e atitudes que derivam deste conhecimento técnico talvez resulte em benefícios maiores. Ao fazer uma análise rigorosa percebemos que, se não fosse essas atitudes, nem mesmo o conhecimento científico surgiria, ou seja, um conhecimento técnico no que se refere a linguagem, além disso, para aplicação desse conhecimento são necessárias rupturas que antes eram aceitas pela linguagem como princípios.

Possenti (2011) afirma também que o desejo da escola, mais do que ensinar o português seja o de criar preceitos para que o estudante aprenda, pois, qualquer outro tipo de suposição será tanto um engano político como pedagógico. Também aponta como falsa a ideia de que o dialeto padrão não deve ser ensinado ou exigido. Segundo ele, os motivos que fazem com que o dialeto padrão seja ensinado ou não, tem a ver, na maioria das vezes, com os valores sociais dominantes, e não com a estratégia de ensino nas escolas.

O papel da escola não é ensinar língua ao estudante, pelo contrário, as escolas já recebem os alunos com essa capacidade. As línguas possuem uma grande variação, ou seja, em uma sociedade, as pessoas nunca falarão da mesma forma. Isso demonstra a grande variedade social, e as diferenças que existem e que irão se refletir na linguagem.

Além disso, as línguas são utilizadas para constituir a identidade social, assim, as variações que existem na língua são resultado de fatores internos, sociais ou até mesmo pelos dois. É inegável o fato de que todas as línguas sofrem alterações, de modo que não pode ser exigido do aluno o domínio de uma linguagem que não se ouve mais ou que dificilmente é encontrada.

De acordo com Possenti (2011), é ínfima a diferença que existe entre o conhecimento que o aluno possui a respeito da língua e o que ele ainda precisa aprender. Se forem feitas as análises minuciosas acerca do assunto, será possível perceber que há mais acertos do que erros nos textos e nas falas dos alunos, pois o aprendizado é fixado por meio da prática, e não dos exercícios.

Isso é comprovado quando uma criança aprende a falar somente com a observação e o convívio com os pais e os amigos, ou seja, não é por meio dos exercícios, mas sim por meio da prática significativa e da observação. Dessa forma, o aprendizado da criança se concretiza por meio da prática da fala no dia a dia, sendo corrigidas pelos pais sempre que for necessário, não passando por qualquer tipo de humilhação, castigo ou exercício.

Aquilo que já se tem conhecimento, não precisa ser ensinado novamente, mas sim o que falta ser conhecido. Um fator extremamente relevante para o aprendizado da língua é o modo como o estudante passa o tempo, uma vez que, à medida que o aluno vai crescendo suas interações sociais tornam-se cada vez mais complexas.

Neste sentido, Possenti (2011) ainda afirma que, a gramática é extremamente relevante para o ensino, porém, não pode ser utilizado de uma forma técnica, especificando o seu real papel na escola. Uma língua pode ser apreendida sem que os seus termos técnicos tenham sido ensinados previamente. Nesse sentido, não há razão para o ensino de uma nomenclatura a uma pessoa que não domina ainda a língua escrita. Porém, a língua deve ser ensinada na escola, uma vez que constantemente está sendo usada pelos falantes, e as únicas pessoas que possuem a capacidade de cumprir com essa obrigação são os professores.

Geraldi (2011) ao tratar da natureza do ensino do português, afirma que, no inventário das deficiências já nos acostumamos a ser marcados como a crise do sistema educacional brasileiro, pois esses fatos são expressos nos resultados avaliativos, havendo um nível de desempenho muito baixo no que diz respeito, tanto na modalidade oral como na escrita.

Para que essa realidade seja diferente, tem que ser traçados meios em busca de atuação profissional, para que nos aproximemos da escola que queremos, depende também de ações categóricas de determinantes externos bem como da própria escola. No entanto, tem que haver uma articulação metodológica, os mecanismos utilizados em sala de aula têm que haver uma relação com a realidade do estudante.

Em meio as três concepções que correspondem as três grandes correntes, há uma que implicará uma postura educacional diferenciada, em que falantes se tornam sujeitos, onde diz, que a linguagem é uma forma de interação. É necessário que haja um diálogo para a língua

existente na sociedade, pois é através da fala que se cria determinadas situações para falar, e assim haver uma interação entre os falantes.

Os professores enfrentam grandes problemas diariamente, tanto sociais como regionais, pois, além do estudo da linguagem em funcionamento eles são obrigados a terem uma posição na sala de aula referente a outras variedades linguísticas.

Além disso, acabou por suscitar o debate de várias questões referentes à redação escolar, o que, por sua vez, permite um prequestionamento de toda a organização do ensino de língua. Afinal, para que tem servido o ensino de português, se o estudante não “aprende” o domínio real da língua escrita? Se todos concordam que existe a doença, o mesmo não acontece com o diagnóstico. Dentro de um aparente consenso de que a performance estudantil situa-se abaixo de níveis desejados, há uma gama enorme de opiniões, que vão desde “o estudante não sabe escrever porque não lê”, até aquelas que se preocupam mais com as causas e as razões do que com a condenação pura e simples do estudante (BRITTO, 2011, p.92)

Uma das maiores causas dessa deficiência no desenvolvimento de textos, é a falta de leitura, bem como de regras e técnicas. As inadequações existem tanto na parte formal da escrita como da linguagem e uma das grandes perguntas posta em questão é de descobrir os porquês desses grandes resultados e o que eles revelam. Uma das dificuldades encontradas pelos alunos, é a falta de interlocutor, ou seja, não ter ninguém para conversar, baseado nisso é que se torna mais difícil a elaboração de um texto coeso.

Nesse sentido, conforme defende Britto (2011, p. 96), “[...] não se trata de estilização ou apropriação própria da linguagem, mas de uma aplicação de modelos preestabelecidos pelos valores sociais privilegiados”. Deste modo, algumas características/recursos da linguagem oral (entoação, ênfase, etc.) podem ser perdidas se transferidas para um texto escrito de modalidade formal, como as redações escolares.

Embora seja possível que, inconscientemente, o aluno utilize outros recursos orais (marcas da oralidade) na construção do texto, tornando-o “ora uma construção pretensamente mais formal, ora uma fundamentalmente oral” (Britto, 2011, p. 97). O autor afirma, ainda, que a intensidade com a qual o aluno domina ou não esses procedimentos, varia quanto ao tema, momento, lugar e interlocutor.

Nas escolas e em vestibulares, as redações realizadas, segundo Britto (2011, p. 98), substituem a função real da escrita, que é a “funcionalidade, a subjetividade de seus locutores e interlocutores e o seu papel mediador da relação homem-mundo”, por apenas analisar o ato da escrita em si. Como resultado, o aluno tem apenas um objetivo de produzir um texto no qual o resultado é o que realmente importa, uma vez que há competição.

Outrossim, de acordo com Geraldi (2011), os alunos são ensinados a escrever o que lhe é dito, passar para a folha de redação o que lhe foi “ensinado” durante todos os anos escolares. O autor os chama de aluno-função. Este ainda propõe que seja dado aos alunos o direito à palavra escrita, ou seja, não avaliar como errado o texto do aluno que escreve o que não foi estabelecido pelas escolas.

No que tange ao domínio da língua padrão dos alunos, é perceptível segundo Possenti (2002), que as escolas são responsáveis pelo ensino do português padrão. Porém, isso se torna menos “simples”, uma vez que os alunos não utilizam a língua padrão usualmente. Mas o que seria o domínio da língua padrão? Questiona-se esse autor. E logo em seguida alega que é obter um nível, ao menos considerado, de domínio do ato de ler e escrever, de forma culta.

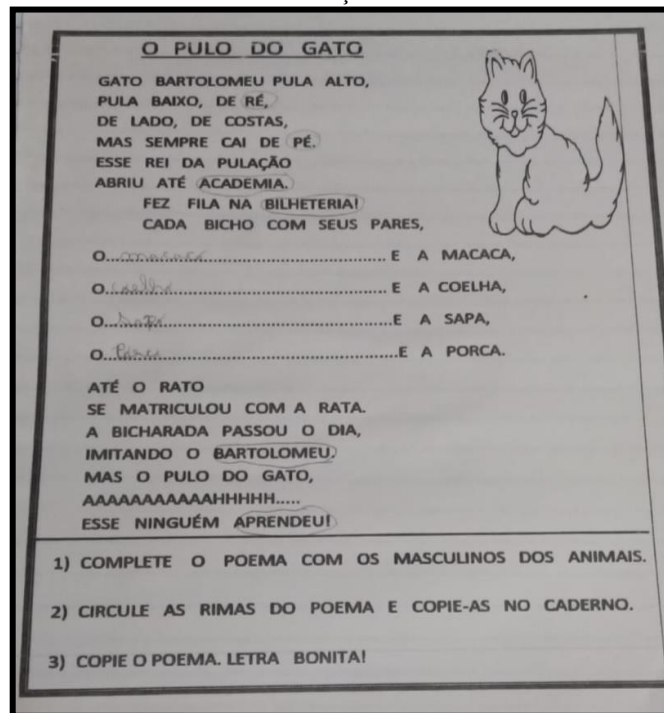
Assim, as escolas deveriam ter como objetivo instigar e dar os recursos necessários aos alunos a ponto de que em determinada série escolar já estivessem escrevendo e lendo textos. Deste modo, é necessário que os professores entendam o projeto no qual estão servindo como um meio de atingir o “produto final”. Assim, precisam escolher e ler textos, estes bem selecionados, para atingir tal objetivo.

Quanto ao modo de falar e às diferentes línguas faladas por diferentes sociedades, e até mesmo as diferentes formas de fala dentro de uma mesma língua, Possenti (2002) faz uma análise na qual afirma que, apesar do que a maioria pensa, não existe uma forma de falar errada ou certa. Todas as línguas possuem suas dificuldades e suas regras, nenhuma é mais fácil ou difícil que a outra. Dessa forma, ele afirma que: “[...] os erros que condenamos só são erros se o critério de avaliações for externo à língua ou ao dialeto, ou seja, se o critério for social” (POSSENTI, 2002, p. 30).

Percebemos assim, que não existem línguas uniformes. Todas as línguas possuem suas variações, como os fatores externos à língua, tais como: geográfico, de classe, de idade, de sexo, de etnia, de profissão etc. Além dos fatores internos à língua, “[...] ou seja, a variação é de alguma forma regrada por uma gramática interior da língua. Por isso, não é preciso estudar uma língua para não errar em certos casos”. (POSSENTI, 2002, p. 35)

Ao observarmos atividades como a (**FIGURA 1**) corroboramos com Possenti (2002, p. 53) quando se questiona: “[...] Mas, por que fazemos coisas semelhantes nas aulas de português, se os alunos falam português o tempo todo? Não seria melhor ensinar-lhes apenas o que não sabem?”.

FIGURA 01: Atividade de fixação sobre masculino e feminino



Fonte: Arquivo pessoal dos Autores (2021)

Portanto, percebemos com este tipo de atividade, que as escolas estão preocupadas em ensinar a gramática para seus alunos, mas esquecem de formarem leitores reflexivos e críticos. Por este motivo, para que mudanças ocorram na forma de ensino e, conseqüentemente em seus resultados, é necessário que os professores entendam que “[...] o domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica.” (POSSENTI, 2002, p. 53)

Antunes (2014) aborda sobre as normas, em seus ambos sentidos: o de “norma como padrão habitual” e “como regra a ser seguida”. Ele as envolve com a língua, na qual aplica outros conceitos. Entre eles, a norma-padrão de uma língua, ou seja, a que vista como “exemplar”. Geralmente, esta é a encontrada nas gramáticas ensinadas nas escolas. Já a norma culta é a que está presente nos discursos orais e escritos, utilizados por pessoas de grupos sociais mais prestigiados.

O autor supracitado, ainda fala que há as variedades das línguas, e que isso deve ser posto, pelo professor aos alunos, e que essas variações são normais, além de dar mais vivacidade para a língua. Ou seja, o professor tem o papel de mostrar aos alunos que nem tudo que não está normatizado na gramática, tem necessariamente, que ser visto como errado.

Nesse âmbito, o professor faria bem em ressaltar o fato de que um determinado uso pode ser “normal” numa dada região e não em outra; como seria relevante ainda destacar que essa diversidade de normas não ameaça a integridade da língua; pelo contrario é algo

que a enriquece e que sustenta a sua vivacidade. [...] A língua é das pessoas, é para as pessoas, e estas são conflituosas por natureza (ANTUNES, 2014, p. 71)

É fato que se colocarmos como ponto principal do ensino da língua o uso do texto e de seus gêneros, os alunos aprenderiam a língua e a comunicar-se. Isso poderia ser feito dentro das salas de aulas, que ao invés de ensinarem seus alunos a apenas classificar gramaticalmente palavras retiradas de um texto (**FIGURA 02**), os professores os instruíam a redigir textos com base em cada gênero. Aprenderiam a identificar como cada gênero textual se compõe, a realizar interpretações verbais de acordo com determinado lugar de uma sociedade, a diferença dos gêneros produzidos escritos ou oralmente, a utilizar e clasificar as palavras de acordo com a gramática de forma prática e em seu uso particular de cada gênero.

FIGURA 02: Atividade proposta para alunos do 2º ano: Classificação masculino e feminino

O Casamento na Mata

Hoje a mata está em festa
 Todos estão a comemorar
 Pois o pardal e a pardoca
 Resolveram se casar
 O padrinho e a madrinha
 Foram o zangão e a abelha
 Que vieram de carona
 Com o cameiro e a ovelha
 E todos os casais da mata
 Até o bode e a cabra
 Viraram a noite inteira
 Dançando na festa animada.

Graça Batistuci

- Colorir no texto os masculinos de vermelho e os femininos de azul.
- Leia as palavras do quadro abaixo e separe-as em dois grupos:

Cameiro	Leoa	Zangão	Leão
Bode	Égua	Coelho	Pardal
Ovelha	Cão	Pardoca	Abelha
Coelha	Cavalo	Cadela	Cabra

MASCULINOS	FEMININOS

FONTE: Arquivo pessoal dos Autores (2021)

Percebemos nesta atividade a preocupação apenas com a classificação do gênero do substantivo, o texto utilizado não promove uma reflexão, o único objetivo é fixar o conteúdo gramatical. Entretanto os textos que podem ser usados pelos alunos como forma de aproximação destes com a norma culta, seria os jornais, revistas, livros de divulgação científica, entre outros. Entretanto, Antunes (2014) ressalta que não está propondo que a literatura seja retirada do âmbito escolar. Pelo contrário, deve-se ler tanto a literatura como os outros textos supracitados.

Sob o ponto de vista de Curto, Morillo e Teixidó (2000), na aula de linguagem escrita, a grande maioria das vezes é inserido elementos de linguagem verbal e também escrita, portanto

isso nos dá oportunidade de testar novas ações que sejam de grande importância para o conhecimento das crianças, portanto há várias atividades que podem ser inseridas no cotidiano das aulas, permitindo assim, que as crianças se adaptem mais facilmente com a linguagem escrita. Nessas atividades que serão utilizadas com as crianças, além da escrita também pode ser utilizado figuras para que seja facilitado sua identificação através da imagem. No entanto, não é totalmente necessário que se rotule tudo.

4. AS MARCAS DA ORALIDADE NA ESCRITA

Todos os brasileiros sabem o português independentemente de saberem ler ou não, para que haja uma comunicação oral entre todos, no entanto, nem todos sabem ler ou escrever, portanto, um dos principais objetivos da escola no que se refere ao ensino de português, é ensiná-los a ler para que sejam introduzidos em determinadas situações, e na prática sejam letrados na sociedade na qual convivemos.

Os conhecimentos linguísticos com relação a oralidade, são utilizados e implementados na construção de seus conhecimentos da escrita. Normalmente os estudantes tendem a escrever da forma que falam, o que é comum, no entanto cabe ao professor essa incumbência de orientá-los para que seja diminuída essa definição de que escrevemos o que falamos e vice versa, embora seja absolutamente normal essas marcas da oralidade na produção de seus textos, seria anormal se não houvesse a presença da oralidade em sua escrita no início de sua aprendizagem.

Portanto, o professor deve sempre se ater nos erros cometidos na escrita, pois, na maioria das vezes os erros cometidos são reflexos do poder da fala sobre a escrita, como por exemplo: “repetição de itens lexicais” e “confusão ortográfica”. Oliveira (2010, p.113), afirma que “é importante que os estudantes sejam informados das diferenças entre fala e escrita e que entendam que essas duas formas de usar a língua são apenas diferentes, que uma não é melhor nem pior que a outra”.

Por este motivo, o professor de português tem que ter clareza de que a leitura não é tão somente exclusiva, bem como a escrita, ou seja, para desenvolver um bom texto é necessário que se tenha domínio amplo em vários conhecimentos, e também de saber sobre o que está sendo transmitido a partir da escrita. Se de fato não houver um entendimento sobre essas informações, a escrita torna-se difícil ou até mesmo impossível de ser desenvolvida.

Portanto, os conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e a escrita dependem uma da outra, e cabe ao professor ensiná-los e orientá-los sobre determinadas tarefas, que muitas das vezes eles não tem o conhecimento necessário para que desenvolvam um bom texto. Desta

maneira, o professor deve se ater com relação aos conhecimentos de seus alunos, observar se serão necessários para uma boa escrita ou não, e prepara-los, para que seja diagnosticados com antecedência, prováveis problemas que os estudantes possam ter quanto ao seu conhecimento prévio, respeitando sempre o perfil de cada um, e agir de forma que esse problema seja resolvido ou diminuído para que futuramente não sejam prejudicados.

OLIVEIRA (2010) comenta que há diferentes maneiras de “provocar” esses alunos a cerca de um determinado assunto proposto pelo professor a partir de ideias do próprio aluno, sempre analisando os prós e os contra, respeitando assim suas peculiaridades e o contexto cultural de cada um, para isso a importância da pré-leitura e pré-escrita, para que o professor conheça seus alunos e estejam compartilhando conhecimentos e não façam avaliações erradas a partir de interpretações equivocadas.

Perante a importância dos conhecimentos antecipados, na leitura o professor tem que levar em consideração que, as idéias a serem propostas para os alunos tem que ser algo significativo, considerável e de relevância para eles, não se deve limitar em apenas um tema e sim diversificar para que tenham propriedade em produzirem e multiplicarem saberes para que sejam expostos tanto de forma oral como escrito.

5. DA ESCOLA PARA A VIDA: TRABALHANDO OS DIFERENTES GÊNEROS TEXTUAIS

Sendo assim, de acordo com Oliveira (2010), há três formas de ver a escrita: produto; processo e um processo que leva a um produto. O profissional que olha a escrita apenas como um produto, está tornando mais difícil o progresso na realização de determinadas tarefas, como por exemplo, em uma redação.

Neste tipo de texto, os alunos, aparentemente não estão conscientes de que a escrita precisa de um planejamento, por outro lado o professor acaba dispondo um texto para que seus alunos escrevam em um tempo estipulado, número de linhas estabelecido e o tempo em que o texto deve ser desenvolvido sem contar a atenção que devem ter para as regras gramaticais e ortográficas.

Tudo isso pelo fato de não planejarem suas aulas de escrita e assim estarem dando condições que são imprescindíveis para que o aluno possa escrever. “Assim como o professor precisa planejar suas aulas de escrita, os alunos precisam planejar a produção de seus textos. E o professor tem um papel fundamental na tomada de consciência dos alunos a respeito da necessidade desse planejamento” (OLIVEIRA, 2010, p.120).

Deste modo, de acordo com a criação do texto, o seu planejamento demandará mais ou menos tempo a depender de seus conhecimentos preliminares, visto que há determinados textos que requer uma elaboração mais cuidadosa. Por isso, o desenvolvimento do texto é um dos pontos mais importante para que se obtenha um parágrafo bem organizado, todavia, o conhecimento não é oferecido de forma habitual, ou seja, as informações que são transmitidas a respeito do tópico frasal, sempre é de forma inacabada.

Por conseguinte, a coerência não é encontrada no texto e nem naquele que lê, mas na junção dos dois no momento da leitura. Todavia, é essencial que essas ideias estejam escritas de forma ajustada para que assim apareça a coerência nesse encontro, além do conjunto de regras para que haja lógica no encontro entre texto e leitor.

É importante o professor se lembrar de que a melhor fonte de exemplos para a discussão sobre continuação temática são os textos produzidos por seus próprios alunos. Aliás, esses textos são os melhores pontos de partidas para ações pedagógicas, como o ensino de gramática e vocabulário, por exemplo. E os comentários que o professor faz a respeito de seus textos são essenciais para conscientizar os alunos da maneira como estão escrevendo (OLIVEIRA, 2010, p.131).

A coesão textual também é responsável pela ligação do que compõe parte do texto, mantendo o progresso temático. Para isso, é necessário algumas abordagens de combinações existentes, que os estudantes percebam o que é possível e também sobre as diversas opções de escolha que tem a seu dispor, para que seja desenvolvida o seu ato de argumentação (comunicação).

Existem alguns mecanismos usados para que se faça um texto coeso, como por exemplo a repetição de itens lexicais, ainda que os professores digam que os alunos devam evitar essas repetições, esse tipo de duplicação é uma expressão muito utilizado na fala, já o escritor diferentemente do falante, e por ter um tempo maior para planejar seu texto, pode estar utilizando-se de outras estruturas que permitem uma conexão para que o texto fique armônioso.

Um outro mecanismo de coesão bem habitual é a parafrase, que corresponde em dizer a mesma coisa, porém, com palavras diferentes. O paralelismo, também é um mecanismo de coesão importante por repetir diversas vezes as categorias sintáticas ou semânticas. Ainda há um outro mecanismo muito importante, que são os componentes dos pronomes que se unem por excelência. Certamente, os professores necessitam tornar-se conscientes de que além do conjunto de nomes relacionados aos pronomes que os alunos tem que decorar, deve ser desenvolvida a percepção de compreenderem sobre as funções referenciais que os pronomes executam e aprenderem quando podem ser usados para substituir um elemento dentro e fora do texto.

E por fim os hiperônimo, palavras que pertencem ao mesmo campo lexical. E sobre as conjunções e as locuções conjuncionais que, quando abordadas, os alunos são orientados a

focarem na nomenclatura gramatical, contudo, para a escrita é irrelevante pois os alunos devem saber o que significam as conjunções para que sejam capazes de unir idéias no texto.

Na prática pedagógica, o professor tem que designar aos alunos um texto que deve ser escrito com um objetivo a ser atingido, para que assim sejam sabedores da importância da sua intenção. “Isso contribui para os alunos perceberem que seus próprios textos não podem prescindir desse elemento de textualidade, que pode vir de forma mais ou menos explícita no texto” (OLIVEIRA, 2010, p. 138).

Essa ausência de um interlocutor no momento da produção do texto tem implicações importantes para os alunos. Por eles não terem como negociar o sentido com o interlocutor, que está presente na construção dos textos falados, mas ausente no processo da escrita, os estudantes precisam escrever de forma clara, objetiva e precisa. A não ser que eles queiram ser obscuros e ambíguos por alguma razão. Afora isso, a clareza, a objetividade e a precisão são importantes, como diz a máxima da maneira, proposta por Grice (OLIVEIRA, 2010, p.140).

Bem como, a informatividade trazida pelo produtor de texto, que pode ser tanto elevada como diminuída. O grau de informação é reduzida ao escolher informações previsíveis, e acontece o inverso quando se escolhem palavras com menos informações imprevisíveis. Outra situação que deve ser levada em consideração para que o texto seja produzido é a intencionalidade. O estudante deve ter consciência de que o texto será escrito e lido em determinado contexto e situações (OLIVEIRA, 2010).

Sobretudo, os gêneros textuais são formatos de experiências exigidas que circulam na sociedade. E, perante os fatos das exigências circularem na sociedade, o professor deve se ater sobre quais tipos de gêneros devem ser efetuados nas aulas de escrita. Portanto, essa é uma decisão que deve ser tomada coletivamente devendo ser difundida com um único propósito, são gêneros textuais com os quais os alunos não podem deixar de ter familiaridade, pois são de grande relevância tanto na parte pedagógica quanto social. Contudo, o espaço mais favorável para que isso ocorra é a escola.

Além dos gêneros citados anteriormente, Oliveira (2010) propõe que as escolas devam trabalhar com o relatório, pois este gênero possui importância em diversos momentos da vida escolar do aluno, por exemplo no curso universitário. Além de possuir uma perspectiva interdisciplinar. Durante o Ensino Fundamental esse gênero pode ser utilizado nos experimentos; no Ensino Médio, em experimentos de disciplinas como química, biologia e física. Este gênero é um ótimo meio para que os alunos possam aprender a escrever um texto que tem mescla os tipos textuais descritivos e narrativos.

Os professores têm a função de ensinar aos alunos que relatórios de atividades científicas devem seguir algumas normas. Por exemplo, não pode utilizar adjetivos que expressam opiniões e alguns quantificadores, pois assim o relatório será vago e não terá as devidas características de um texto científico, como a imparcialidade. Além disso, devem informá-los também que os relatórios possuem uma certa estrutura básica, sendo ela composta por: “contextualização da atividade relatada”, “descrição da atividade e problemas encontrados para sua realização” e “comentários sobre a atividade”. (OLIVEIRA, 2010, p. 144)

Outro gênero destacado por Oliveira (2010) é o resumo. Sobre esse gênero textual ele afirma que é muito importante pelo fato de ser muito utilizado e cobrado por professores de universidades. Assim, se os alunos já tiverem familiaridade com o resumo durante o ensino médio, não terá dificuldades durante a universidade. Ademais, esse gênero estimula o aluno a perceber os principais pontos de um texto, e sua “elaboração [...] contribui para o desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes” (OLIVEIRA, 2010, p. 144)

Quanto a elaboração do resumo, os professores têm a função de instruir os alunos a obedecerem algumas regras que envolvam esse gênero. Por exemplo, eles devem saber que não podem apenas copiar algumas sentenças durante todo o texto, a fim de formar o resumo; eles devem, primeiramente, realizar uma leitura “exploratória”, em seguida, realizar uma segunda leitura para que possam detectar os principais pontos daquele texto, e por fim, organizar esses pontos para elaborar um resumo sobre o texto, mas com suas próprias palavras.

Nos questionários, também muito utilizados nas Universidades, observamos alguns erros que poderiam ser evitados se fossem trabalhados durante o ensino escolar. Assim, os estudantes devem saber que ao elaborarem o questionário, que geralmente são feitos para pesquisas, devem fazer perguntas que contribuem para a pesquisa, e não que questionam ao que diz respeito a vida pessoal do entrevistado. Outro erro encontrado, é quanto à linguagem utilizada. Geralmente os alunos não se atentam a utilizar uma linguagem que seja clara e concisa. A clareza e a precisão são necessárias para que as perguntas não causem dificuldades de entendimentos aos respondentes.

Realizar perguntas duplas também são erros bastante comuns. Elas devem ser evitadas, pois causa uma certa confusão, uma vez que não se sabe a qual pergunta o entrevistado está respondendo se, por exemplo, ele responder com “sim” ou “não”. Ademais, os alunos devem saber que existem dois tipos de perguntas: “um tipo é a pergunta aberta, na qual não se controlam as possibilidades de respostas; o outro tipo é a pergunta fechada, em que se controlam essas possibilidades.” (OLIVEIRA, 2010, p. 146)

É fato que em grande parte das escolas, os professores não ensinam os alunos a elaborar um questionário. Isso influencia muito na vida profissional desses estudantes, pois é algo com muita importância nesse âmbito. Assim, eles devem ficar atentos a algumas informações, como: ser conciso e claro (para não gerar dúvidas no contratante); exceto para cargos de professores, por exemplo, os currículos devem ter até duas páginas; não cometer erros ortográficos e de pontuação, pois causa um julgamento, entre outras.

A carta de apresentação é o gênero que tem a função de apresentar, e se somado ao currículo chamará a atenção da empresa. E os professores devem ensinar aos alunos sobre as estratégias para fazer um boa argumentação. Entre elas estão a clareza, concisão, escolha adequada de vocabulário. Sobre os argumentos de autoridades, a princípios, devem ser evitados, haja vista que nem sempre é visto por bons olhos. Para Oliveira (2010, p. 155) “o professor precisa ajudar seus alunos a se familiarizarem com estratégias argumentativas como essas para ajudá-los a se tornarem leitores mais críticos e escritores mais consistentes.”

Quanto às atividades propostas nos livros didáticos, poucos trabalham com os gêneros supracitados, que os alunos utilizarão durante a vida, e o que mais se cobra são gêneros que normalmente não são escritos no cotidiano, como artigos enciclopédicos, editorial, artigo assinado, etc. Desta forma, “o professor não pode confiar demasiadamente nos livros didáticos e realizar as atividades por eles propostas sem uma análise cuidadosa, antes de usar a atividade exatamente da forma proposta, modificá-la ou descartá-la. (OLIVEIRA, 2010, p. 163)

Ainda sobre as atividades realizadas pelos alunos, Oliveira (2010) afirma que quanto aos textos produzidos pelos alunos, os professores devem “avaliá-los” e não “corrigi-los”. De acordo com o autor isso é um equívoco presente na cabeça de muitos professores, porque muitos não sabem a diferença entre avaliar e corrigir. Quando se faz uma correção de um texto, já é na intenção de encontrar erros. Assim, para aquele autor, o professor não lê o texto, não foca no ato de captar as informações que o aluno quis passar. Por este motivo,

A escrita é um processo que desemboca em um produto. Por isso, a avaliação da escrita deveria ter um caráter processual. Aliás, a avaliação processual se tornou um termo popular, que está na passarela da moda escolar, um termo cujo significado original acabou sendo distorcido e se perdendo. (OLIVEIRA, 2010, p. 164)

Então, o papel do professor é possibilitar que o aluno faça diferentes versões do mesmo texto para que, por fim, a versão final seja produzida e avaliada. Essa avaliação deve ter como foco principal, alguns pontos que não sejam os erros ortográfico, por exemplo, a continuidade temática global, coerência temática, uso adequado dos mecanismo de coesão, entre outros.

Quanto a avaliação, pode ocorrer uma avaliação horizontal (os alunos avaliam os textos dos demais), e uma autoavaliação. Mas os alunos devem estar preparados para isso, com uma “preparação específica”. Como sugestão de Oliveira, “[...] uma forma de prepará-los para avaliarem seus próprios textos e os de seus colegas é municiá-los de uma lista de checagem contendo itens nos quais eles têm de focar a atenção no momento de avaliar um texto” (OLIVEIRA, 2010, p. 168).

Por conseguinte, Smolka (2012) fala que não se deve analisar a escrita da criança apenas segundo alguns preceitos, pois elas são espontâneas ao escreverem, e essa produção ao ser analisada deve-se levar em consideração conversas anteriores. Sua escrita parece não ter coerência, as palavras são muito ligadas, além de haver uma redução de letras, de palavras e uma divisão de idéias e sentidos.

Smolka também cita que, através dos processos de análise desses textos e também das circunstâncias nos quais estão sendo escritos, pode ser revelada condições vivenciadas no seu dia a dia, podendo ser expressadas tanto de forma discursiva como também através da escrita. Segundo assim, uma preocupação no que diz respeito à prática escolar, pois seja qual for sua cultura há uma forma padronizada de induzir essa sociedade, é na escolarização que esse tipo de processo é adicionado. Manifestado de forma abusiva nos livros didáticos aonde diz oferecer as melhores técnicas dando condições para que seja menor o número de evasão e repetência escolar, dando a “ilusão” de maior número de alfabetizados em menor tempo.

Todavia, na medida que tentam introduzir algum traço da indústria cultural, há uma resistência na parte da escola em se adequar à situação e aos processos de ensino que são planejados, com isso, alegando constantemente a ausência de verbas e recursos financeiros. Isso acontece ao mesmo tempo que o modo de escrita, e funções, por exemplo, mudam constantemente fora do âmbito escolar devido essa indústria cultural. Para Smolka (2012, p. 110) “são as marcas da modernidade, que a escola tem medo de assumir, mas não pode impedir que se revelem.”

Devido as diferentes formas de escrita e de se expressar, que são apresentadas nas escolas e fora delas, pode gerar uma certa confusão na mente das crianças. Smolka (2012, p. 111), buscando mudar isso e “transformar algumas condições e procedimentos de ensino nas escolas”, utilizamos a literatura infantil e as histórias em quadrinhos, pois “[...] não só abrem espaço, mas convidam as crianças a se posicionarem como interlocutoras nas histórias.” (SMOLKA, 2012, p. 112).

6. CONSIDERAÇÕES NÃO-FINAIS

Constatamos com esta pesquisa que o método que as bases escolares estão usando não estão sendo eficiente para a formação de leitores, pois os mesmos não estão possibilitando que os alunos vivenciem um processo dialógico e amplo no ensino da linguagem e escrita. Por isso, compreendemos que é importante estudar sobre a Formação de Produtores de Textos no 2º ano do Ensino Fundamental.

Esperamos que esta pesquisa traga contribuições para que os/as educadoras reflitam sobre os métodos para a aprendizagem coletiva e significativa entre os/as seus/as alunos/as, proporcionando uma melhor interação entre a teoria e a prática, fazendo uso da interdisciplinaridade para um conhecimento mais abrangente, abandonando desta forma os métodos mecânicos. Facilitando assim, a aproximação entre o conteúdo estudado e os conhecimentos prévios de cada criança.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando o ‘pó das ideias simples’**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora Wmf Martins Fontes, 2011. 476 p. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução do russo Paulo Bezerra.

BATALHA, Tyciana Vasconcelos. **O ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA NO PROJETO DE EXTENSÃO ENTRELINHAS: Alfabetização dialógica para a formação de leitores/as e produtores/as de textos** / Tyciana Vasconcelos Batalha. - 2018. 82 f. Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Maranhão, São Luís.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Em terra de surdos-mudos** (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares) In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011

CURTO, Luís Maruny; MORILLO, Maribel Ministral; TEIXIDÓ, Manuel Miralles. **Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e ler**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000. V.I.

FARACO, Carlos Alberto; CASTRO, Gilberto de. Por uma teoria lingüística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). **Educar em Revista**. nº15, 1999. Disponível em: http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_15/faraco_castro.pdf. Acesso em: 15 ago. 2021

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011

JOLIBERT, Josette. **Formando Crianças Leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 219 p. Trad. Bruno Charles Magne.

JOLIBERT, Josette; SRAÏKI, Crhristine. **Caminhos para aprender a ler e escrever**. São Paulo: Contexto, 2008. 304 p. Traduções: Angela Xavier de Brito.

MICOTTI, Cecília de Oliveira. Políticas públicas e práticas pedagógicas. In: MICOTTI, Cecília de Oliveira (Org.). **Leitura e escrita: como aprender a ler com êxito por meio da pedagogia por projetos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 25 – 44.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo. Parábola Editorial, 2010. p. 109-170

POSSENTI, Sírio. **Porque (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP. Mercado de Letras: Associação de Leituras do Brasil, 9ª reimpressão, 2002. (Coleção Leituras no Brasil).

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo, Editora Cultrix, 2006. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?isbn=8531601029>. Acesso em: 15 ago. 2021.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 109-155.

O SLAM DO CORPO: UMA APROXIMAÇÃO SOCIOCULTURAL ENTRE SURDOS E OUVINTES POR MEIO DA POESIA

Keyla Raquel Barros Sousa
Graduanda em Letras Espanhol
keyla.sousa@discente.ufma.br
UFMA

Laiany Nunes Lobato
Graduanda em Letras Espanhol
laiany.nunes@discente.ufma.br
UFMA

Lara Cristina Nunes Lobato
Graduanda em Letras Francês
lara.nunes@discente.ufma.br
UFMA

Thayze Araujo Alves
Graduanda em Letras Espanhol
araujo.thayze@discente.ufma.br
UFMA

Maria Nilza Oliveira Quixaba
Doutorado em Informática na Educação
maria.nilza@ufma.br
UFMA

RESUMO: Partindo dos princípios do Poetry Slam criado na década de 80, batalhas de poesia, o *Slam do Corpo* foi o primeiro slam no Brasil feito com o intuito de unir o mundo dos ouvintes e surdos através da recitação de poemas originais em língua portuguesa e em LIBRAS, a língua brasileira de sinais. Esta pesquisa, de caráter qualitativo, busca apresentar como esta manifestação artística e as reflexões inseridas nos poemas de *slammers* (nome dado aos poetas competidores), englobam várias temáticas socioculturais e políticas, envolvem ambos universos e é uma forma das minorias ganharem espaço. Além disso, pretende-se ampliar a visibilidade dos benefícios oferecidos pelo slam para os surdos como ambiente de fala, escuta, e, sobretudo, de autoidentificação.

Palavras-chave: Slam; língua gestual, poesia, performance.

1. INTRODUÇÃO

O ser humano é, por natureza, um ser social que se forma através das relações com o outro, logo essas relações são fundamentais para o seu desenvolvimento pessoal e para a construção do caráter. As relações na sociedade são formadas por meio de poder, que vem do latim *potere*, que significa o direito de deliberar, agir e mandar. De acordo com Brígido (2013, p. 58), a sociologia define-o “como uma habilidade de impor uma vontade sobre os outros, mesmo que enfrente resistência, é algo que vem de uma esfera superior e penetra em uma camada inferior”.

As relações sociais funcionam de acordo com essas relações, e são moldadas conforme o valor que a sociedade determina. Na sociedade sempre houve hierarquias, de modo que uma pessoa que tem mais poder domina as que têm menos. Os dominadores são aqueles que a sua cultura predomina, e assim prevalece sobre o dominado, possuidor de uma cultura minoritária, que acaba sendo inferiorizado, e muitas vezes, excluído socialmente. Essas relações acontecem em diversos âmbitos como: raciais, religiosos, socioeconômicos e sociolinguísticos, etc.

Dentre essas minorias sociais temos os surdos, que são “dominados” pelos ouvintes que exercem poder na sociedade, e esta, por sua vez, está projetada para os ouvintes, o que acaba excluindo os surdos do “mundo dos ouvintes”. As classes dominadas buscam se incluir de algum modo e ter seu lugar de direito, e uma das formas é a arte; por ela, eles se manifestam, se comunicam, e assim lutam para conquistar seu espaço.

A manifestação abordada neste artigo será o Slam. O Slam ocorre através da literatura, que sempre esteve presente em todas as civilizações. É difícil encontrar uma definição exata de literatura, mas é possível dizer que ela é toda manifestação de linguagem que tem como uma das finalidades a expressão estética, ou seja, ela não apenas comunica algo, mas também o faz de maneira bela, sentimental e envolvente.

O *slam poetry* foi criado pelo poeta Marc Kelly Smith em Chicago, na década de 1980. Ao longo dos anos, essa modalidade de poesia performática ganhou cada vez mais adeptos, se popularizando ao redor do mundo. Atualmente, segundo sua entidade oficial, há cerca de 112 slams registrados nos Estados Unidos e Canadá (Silva e Losekann, 2020), além desses há muitos outros que não são registrados, tanto nesses países já citados como em outros.

Slam é uma palavra de origem inglesa que significa “batida”, que traduzida de forma literal significa “pancada”. De acordo com os estudos de Smith e Kraynak (2009), o slam é uma competição que tem como base cinco elementos principais: poesia, performance, competitividade, interatividade e comunidade, essa competição não se trata de encontrar o melhor poeta, mas sim de resgatar a poesia que, na visão dos referidos autores, era uma arte morta. Assim, com o slam, o ato de declamar poesia em público, que era visto como algo marginalizado, ganhou exaltação, elevando, também, seus poetas aos patamares de outros artistas performáticos.

No Slam, uma das partes que são consideradas na avaliação é a forma como o poeta declama, pois muitas vezes o ambiente literário não tem ênfase na declamação dos poemas, o que para Smith e Kraynak (2009) pode ocasionar o desinteresse pela poesia. Nas competições os autores têm três minutos para declamar suas poesias autorais, não podem usar nenhum tipo

de equipamento, os jurados são pessoas da plateia escolhidas antes do evento e o público é encorajado a expressar suas opiniões através de aplausos ou vaias, em resposta às performances e notas dos jurados, de acordo com o seu nível de aprovação ou reprovação (Silva e Losekann, 2020).

Ainda segundo Smith e Kraynak (2009), ao ocorrer em lugares-comuns, como bares e cafés, e não julgar a poesia pela norma da elite, os *slams* são locais de interação que tem o potencial de criar laços entre os participantes, uma vez que estes sujeitos podem compartilhar identidades e vivências semelhantes. Por tanto, tem potencial para instituir uma comunidade, sendo importante para as chamadas minorias sociais.

2. O SLAM NO BRASIL

O primeiro grupo de slam no Brasil foi criado, de certa forma, de maneira tardia em relação a de outros países: apenas em dezembro de 2008. Trata-se do ZAP Slam (Zona Autônoma da Palavra), que surgiu após a poetisa, atriz, música e apresentadora de programa de tv, Roberta Estrela D'Alva, conhecer a modalidade através de vídeos em plataformas virtuais e, principalmente, depois de se aprofundar no tema durante sua viagem aos Estados Unidos no mesmo ano. Após voltar ao Brasil, Roberta sentiu falta de um movimento identitário como aquele no país e decidiu criar o ZAP.

Inicialmente com atuação no Núcleo Bartolomeu, na Pompeia (SP), os pontos de encontro do ZAP foram descentralizados e passaram a acontecer em lugares variados do centro de São Paulo. No entanto, apenas em 2011 (três anos após sua inauguração no Brasil) o Slam foi despertando o interesse público, depois de Roberta ter conquistado o 3º lugar na Copa do Mundo de Poesia Slam¹⁰¹⁰ na França. No ano seguinte, após conhecer o ZAP, o ator, poeta, produtor e gestor cultural Emerson Alcalde¹⁰¹¹ trouxe o slam para o seu bairro, na Zona Leste de São Paulo, e fundou o Slam da Guilhermina, o segundo slam do Brasil e primeiro a ser feito na rua.

A partir daí diversos outros grupos de slam espalharam-se pelo país. Estima-se que existam mais de 200 comunidades em 20 estados do território nacional, segundo dados do site da prefeitura de São Paulo em dezembro de 2020. Dentre esses grupos, vale mencionar o Slam da Resistência, a mais conhecida comunidade de Slam no país, que conta com mais de 600 mil

¹⁰¹⁰ É possível assistir Roberta representando o Brasil no link (<https://vimeo.com/59914978>), que também é o teaser do projeto "Valendo a Vida", que originou o filme SLAM: Voz de Levante.

¹⁰¹¹ Emerson também é autor dos livros (A) MASSA (2011), O vendedor de travesseiros (2015) e Diário bolivariano (2019).

seguidores apenas em uma rede social¹⁰¹², e tem como principal bandeira os movimentos socioculturais, o enfrentamento político e direito à liberdade e igualdade em todos os âmbitos.

Além disso, como notoriedade nacional de slam, destaca-se o *SLAM BR* - Campeonato Brasileiro de Poesia Falada, onde os vencedores de cada comunidade (desde que esta tenha promovido ao menos seis edições ao longo do ano) competem anualmente em edições estaduais e os vencedores participam do campeonato nacional, uma grande honra para os slammers.

Estes marcos representaram grande avanço para a popularização do slam, que apesar de ainda receber pouca - ou quase nenhuma - projeção pela mídia em geral, tornou-se um refúgio de comunidades identitárias, um espaço para compartilhar suas vivências. O grito de resistência das minorias por meio da poesia.

Entre slams para públicos específicos no país, salienta-se: o Slam das Minas, o Slam Marginália, o Slam des Surdes e o Slam do Corpo.

O Slam das Minas é um grupo de Slam onde exclusivamente mulheres batalham. Segundo Carolina Peixoto – uma das desenvolvedoras do evento – o slam surgiu após a realização do Slam BR 2015, onde, apesar de a maioria dos slammers se tratarem de mulheres, apenas uma passou para a segunda fase da competição, e que nem sequer avançou para a final¹⁰¹³.

De mulher para mulher, as slammers falam das suas vivências e dificuldades de se conviver com o machismo, assédio, homofobia e o patriarcado instituído na sociedade.

No Slam Marginália, travestis, transexuais e gêneros-dissidentes batalham. A transfobia, heteronormatividade e preconceito contra os não-binários estão intimamente ligados aos poemas dos slammers desta comunidade. O nome "Marginália" foi pensado por esses grupos estarem "à margem do gênero", e o sufixo "aliá", usado para se valer da forma pejorativa como meio de autoafirmação sexual. Segundo Bibi Abigail, uma das fundadoras do slam, o grupo também serve como espaço para socialização desses grupos:

“As pessoas trans não têm trânsito na sociedade tradicional. Elas não têm espaço para se pegar, socializar, fazer amizade. Por sua vez, no Marginália, elas podem usufruir de todo esse convívio social sadio para a mente e o corpo”.

¹⁰¹² A página oficial do slam no *Facebook* contém exatamente 615.644 mil seguidores em 14 de setembro de 2021. Saiba mais sobre a comunidade no link: <<https://m.facebook.com/slamresistencia/>> .

¹⁰¹³ Em entrevista para o site “*escrevendo o futuro*”, em dezembro de 2017. Leia a íntegra em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/blog/literatura-em-movimento/slam-das-minas/>>

Como slams com visibilidade para a comunidade surda, destacam-se o Slam des Surdes, onde apenas surdos batalham, e o Slam do Corpo, em que surdos, mas também intérpretes e ouvintes participam.

A seguir, será discorrido acerca do Slam do Corpo, o primeiro do Brasil a ser composto tanto por poetas surdos quanto ouvintes, sendo uma manifestação importante para a troca sociocultural destes grupos, referido tema de discussão deste trabalho.

3. O SLAM DO CORPO: A FALA DO CORPO

O Slam do Corpo é outra modalidade de poesia em língua de sinais que teve sua origem no *Slam Poetry*. Aliado a isso, esse grupo tem como intento expressar a poesia através de uma performance corporal, em que as exibições se dividem entre a Libras e a Língua Portuguesa.

A modalidade do Slam do Corpo garante a interação entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte, estimulando assim a correlação entre ambas culturas. Nesse ínterim, mediante os estímulos oriundos da interação provocada pela Literatura e pela Arte em ambos os universos, surdo e ouvinte, torna-se possível viabilizar a desconstrução da exclusão e invisibilidade surda hodierna.

Segundo Santos (2018), as exibições dessa modalidade acontecem em duas fases. Em um primeiro momento, há uma exposição de *corpo aberto*, que tem como intuito expressar uma poesia de forma livre, autoral e individual, seja ela em Libras ou em Língua Portuguesa. Já no segundo momento, acontece a *batalha*, ou seja, uma exposição de poesias autorais apresentadas por uma dupla, que deve ser composta por um ouvinte e um surdo. Há um momento de competição entre a dupla para que, ao final, ambas poesias sejam julgadas e a vencedora determinada.

Para melhor compreensão do tema proposto, o poema a ser analisado é da autoria de Catharine Moreira, uma poeta surda que faz parte do grupo Corpo Sinalizante e participa do Slam do Corpo, juntamente com Amanda Lioli, uma poeta ouvinte.

Neste poema percebe-se a representatividade não apenas das mulheres surdas enquanto autoras e poetas, mas também de causas recorrentes para pessoas surdas no que se refere à comunicação entre elas e os ouvintes. Em pesquisas, os alunos surdos relatam que para que houvesse comunicação com os ouvintes, eles recorriam a intérpretes, leitura labial e oralização, isso quando havia comunicação; e considerando que a oralização durante muito tempo foi vista como uma abordagem prioritária e essencial para a comunicação dos surdos enquanto a língua gestual era proibida, o poema traz à luz temáticas como as dificuldades de expressão e

preconceitos que os surdos enfrentam em diferentes momentos e lugares ao fazer uso da sua própria língua.

VOZ

Nasceu surda em um mundo de ouvintes
Cresceu muda numa sociedade de cegos
Tudo que tinha de seu não tinha lugar
Nem direito
Vivia encarcerada
Numa cela que chamavam lar
A família carcereira não era de muita conversa
Cala a boca, Catharine, para de mexer essas mãos
Fica parecendo um macaco de estimação
Que que você pensa que vai fazer?
No futuro vai trabalhar com quê
Vai o quê? Trabalhar num circo?
Não! Você precisa falar português
Mas, que nem gente normal, entendeu?
Você precisa ser mais normal, Catharine
Eu tenho vergonha de andar na rua com você
Você fica lá: ãh, ãh, êh, ih, ih
As pessoas ficam olhando
O que é? Você é preguiçosa, né?
Você não aprende português porque não quer
É burra! É por isso?
É tão fácil... É fácil!
Você abre a sua boca e fala
Abre a boca e fala!
Não! Você não usa a sua mão
Abra a boca, lê a minha boca aqui, ó!
Abre a boca e fala
Abre essa boca e fala!
Chega!
Desse seu mundinho ridículo de normalidade.
Quem você pensa que é vivendo essa falsa identidade?
Eu sou surda, tenho a minha voz,
Não preciso falar a sua língua pra ter voz!
(MOREIRA; LIOLI, 2016, s/p)

Em um primeiro momento, nota-se uma pessoa surda constantemente silenciada e inviabilizada de uma comunicação eficiente em meio a uma família ouvinte, família essa que adota uma postura de recusa ao uso da língua gestual. É comum vermos que o preconceito contra surdos e resistência à sua língua acontece até mesmo no ambiente familiar, isso porque alguns pais ao descobrirem a surdez, passam por uma espécie de choque, já que é algo que exige adaptação e novos hábitos por parte deles, e através da primeira parte, vemos este caso retratado: a família enquanto um espaço com capacidade potencial de aprisionar e silenciar a personagem em questão (Patrocínio, 2020).

Na segunda parte do poema, temos uma noção mais aprofundada dessa vivência belicosa no núcleo familiar quando são utilizados vocabulários como "macaco de estimação", termo que neste contexto configura preconceito; ou em trechos onde a autora utiliza seu próprio nome: "Cala a boca, Catharine, para de mexer essas mãos", dessa maneira revelando uma marca baseada em sua vida, a sua própria experiência torna-se então um elemento imprescindível para a sua obra, e através da performance de Catharine e Amanda, é revelado também o comportamento silenciador e opressor por parte da família em detrimento da língua oralizada.

Também é visível que para a família da personagem, o uso de uma língua gestual a zoomorfiza ao mesmo tempo, em que a distância de algo que seria "próprio das pessoas ouvintes": a humanidade. E ao passo que a personagem prefere a língua gestual a aprender a língua portuguesa oralizada, sua escolha é interpretada como preguiça, incapacidade e anormalidade.

Na vertente oralista a integração dos surdos só é possível por meio do treino e repetição da língua oral e leitura labial, assim a pessoa surda teria mais aceitação na vida social e não seria vista com essa anormalidade que é retratada no poema: "Você precisa ser mais *normal*, Catharine". As expressões corporais usadas nesse verso durante o momento da batalha consistem em movimentos mais agressivos e até discriminatórios, que transparecem o verdadeiro sentido do preconceito e da exclusão.

O pensamento do oralismo é refletido no mesmo parágrafo através de um discurso impositivo: "Abra a boca e fala. Abre!/Abre essa boca e falaaaa!". Esses versos são acompanhados por gestos enfáticos de Amanda tentando abrir a boca de Catherine, simbolicamente obrigando-a a oralizar, representando a agressividade que esse discurso provoca nos surdos.

No último parágrafo, a personagem surda mostra-se irredutível às imposições sobre sua língua e expressão, faz essa recusa embasada em sua noção própria de existência e experiência

enquanto surda, na sua diferença. O que se vê é a língua e a identidade como elementos interdependentes. A personagem, ao recusar a língua oral, rejeita também uma espécie de reabilitação ao mundo ouvinte, enquanto afirma que: "Não preciso falar sua língua para ter voz". Diante desse posicionamento, que representa a libertação da comunidade surda perante os preconceitos advindos dos ouvintes, Catharine assume uma postura diferente, trajando um aspecto de empoderamento, aceitação e libertação perante toda uma comunidade que por anos fomentou a discriminação para com a comunidade surda.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da compreensão de que as relações comunicativas e sociais entre o ser humano sempre foram fundamentais para o seu desenvolvimento e transmissão de pensamentos, reflexões e experiências, e que essas mesmas relações são manifestas por meio da literatura através dos tempos, nota-se no *Slam* a oportunidade de troca de experiências e reflexões acerca do universo e contexto em que os participantes estão incluídos. É possível encontrar ainda mais possibilidades de rompimentos de barreiras, capazes de alcançar a visualização de outras perspectivas e existências diversas no slam do corpo, onde não somente é possível observar a produção literária surda, como também a aproximação entre duas culturas que se interligam em prol de uma busca por identidade e fortalecimento das relações socioculturais entre surdos e ouvintes.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Andressa Araújo de; SILVA, Joilson Pereira da. **Surdez e Preconceito: uma Análise a partir da Percepção dos Pais de Surdos**. Gerais, Rev. Interinst. Psicol., Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 1-20, ago. 2020 .

BARBOSA, Liége Freitas. **Movimento Slam no Brasil e no RS: Origens, características e dinâmicas das batalhas poéticas de juventude**. In: 8º Seminário Brasileiro/5º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação, 2019, Canoas. Arquivo dos Anais Eletrônicos, 2019.

BRÍGIDO, Edimar Inocêncio. Michael Foucault: Uma Análise do Poder. **Rev. Direito Econ. Socioambiental**, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 56-75, jan./jun. 2013.

CÂMERA, Nilton. **Slam do Corpo** – voz. 2016. (2 min. 15 s.) Disponível em: <<https://youtu.be/Xa6QRd304VU>>. Acesso em: 12 de setembro de 2021.

D'ALVA, Roberta Estrela. **Um microfone na mão e uma ideia na cabeça** – o poetry slam entra em cena. Synergies Brésil n° 9 - 2011 p. 119-126.

PATROCÍNIO, Paulo Roberto. "Eu sou surda, tenho minha voz", Leituras sobre autoria feminina surda. **Criação & Crítica**, n. 28, p., dez. 2020.

SANTOS, Natielly de Jesus. O Slam do Corpo e a Representação da Poesia Surda. **Revista de Ciências Humanas**, vol. 18, n. 2, jul./dez. 2018.

Slam na Mário: SLAM BR - Campeonato Brasileiro de Poesia Falada. Secretaria Municipal de Cultura, Prefeitura da Cidade de São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/bma/programacao/index.php?p=28904>>. Acesso em: 10 de setembro de 2021.

SILVA, Caio Ruano; LOSEKANN, Cristiana. Slam poetry como confronto nas ruas e nas escolas, **Educação e Sociedade** (UNICAMP), 2020.

SMITH, M. K.; KRAYNAK, J. **Take the mic:** The art of performance poetry, slam, and the spoken word. Naperville: Sourcebooks MediaFusion, 2009.

O USO DE METÁFORAS NA CONSTRUÇÃO DE RECURSOS ARGUMENTATIVOS EM DISCURSOS DE VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER PRESENTES EM PERFIS NO INSTAGRAM

Anna Karen Soares Nascimento
Graduanda
anna.karen@discente.ufma.br
UFMA

Marize Barros Rocha Aranha
Doutora em Linguística
aranha.marize@ufma.br
UFMA

RESUMO: Este plano de trabalho intitulado “O uso de metáforas na construção de recursos argumentativos em discursos de vítimas de violência contra a mulher presentes em perfis no Instagram” faz parte do projeto de pesquisa nomeado “Metáforas e Argumentação sob uma Perspectiva Cognitivo – Discursiva”. Esta pesquisa tem como objetivo estudar e analisar metáforas e expressões metafóricas presentes em argumentações produzidas em uma rede social, o Instagram. Desse modo, analisaremos essas metáforas como estratégias de persuadir o leitor e como elas podem ajudar na argumentação de um discurso, mesmo que de maneira escrita. Neste parâmetro, as abordagens teóricas escolhidas para o desenvolvimento desta pesquisa, firmam-se na Teoria Linguística Cognitiva (TLC), especificamente nos postulados de Lakoff e Johnson (1980), que passam a compreender a metáfora como uma ligação entre pensamento e raciocínio, ligado à ideia que há projeções metafóricas no sistema conceptual humano. Nesse postulado, os autores fornecem uma série de evidências do caráter rotineiro de metáforas e processos metafóricos, não usando apenas a linguagem, mas no pensamento e ação. Lakoff ainda afirma que as metáforas não somente são encontradas na linguagem poética, mas também fazem parte da comunicação cotidiana. Esta pesquisa também se baseia em estudos de Teoria da Argumentação, assim sendo, em termos de Argumentação, Amossy (2018) defende o uso da metáfora dentro da linguagem, podendo cobrir um vasto inventário de discursos que ora conquista opinião, ora orienta o olhar para determinado objetivo. Os estudos da argumentação devem, então, permitir compreender o que é um argumento e avaliar sua validade lógica e, por fim, desvelar as falácias. Ademais, esta pesquisa ancora-se nos estudos de Chaim Perelman e Lucie Olbrechts Tyteca (1958), nos Tratados de Argumentação, que fica explícito a palavra como uma troca de cultura e crenças, em meio de uma dimensão social, utilizando um determinado auditório. Para a possibilidade de realização dessa pesquisa, selecionamos textos de vítimas de violência presentes em perfis do Instagram no ano de 2022. Analisamos os discursos construídos no momento da elaboração de tais textos, conhecidos popularmente como *posts*, os discursos foram feitos em comentários com base nesses posts, que nos permitiu refletir sobre a compreensão e argumentatividade textual. Exploramos algumas metáforas e expressões metafóricas existentes nesses comentários, representando-as de acordo com o estudo do teórico escolhido, foi possível constatar o uso dessas metáforas como forma de explicar ao leitor de uma maneira persuasiva, estando enraizada em nosso cotidiano e, também, nas redes sociais. Assim, concluímos que as metáforas são de enorme valor para expressão de corpo e mente, sendo eficaz para construir ideias das mais simples às mais herméticas.

Palavras-chave: Linguística Cognitiva; Metáforas; Argumentação; Instagram.

1. INTRODUÇÃO

Durante alguns anos houve diversos estudos sobre a concepção de metáfora e como ela se enquadra enquanto objeto textual. No entanto, sua importância ascendeu com o postulado da Teoria da Metáfora Conceptual de Lakoff e Johnson (1980, 2002) demonstrada na obra *Metaphors we live by*. Nesse postulado, os autores fornecem uma série de evidências do caráter rotineiro de metáforas e processos metafóricos, não usando apenas a linguagem, mas no pensamento e ação: “Nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual pensamos e agimos, é basicamente de natureza metafórica” (1980:3).

Desse modo, a metáfora passou a ser relacionada à noção de perspectiva, sendo uma ferramenta cognitiva que permite que o ser humano explique suas experiências, mesmo aquelas mais abstratas, possibilitando, assim, utilizar diferentes maneiras de compreender os pensamentos e experiências vividas. Entretanto, anteriormente, a metáfora era tratada como um adorno linguístico, um elemento aceito apenas em contexto textual, por conta disso, sendo ensinada tradicionalmente como uma figura de linguagem em sala de aula. Sendo assim, até então, a metáfora não era considerada um campo suficiente de estudo para o nível da Linguística Cognitiva.

A expressão *linguística cognitiva* já circulava no cenário linguístico desde 1960, no entanto, não sabia do poder que se poderia almejar. Ainda assim o termo vingou e é nesse contexto que tem-se os estudos relacionados aos processos metafóricos, deixando de ser entendida apenas como textualidade e, assim, estabelecendo uma nova perspectiva de análise. Nesse sentido, Ferrari diz que:

A Linguística Cognitiva defende que a relação entre palavra e mundo é mediada pela cognição. Assim, o significado deixa de ser um reflexo direto do mundo, e passa a ser visto como uma construção cognitiva através da qual o mundo é apreendido e experienciado. (FERRARI, 2016, p. 14)

Sob essa perspectiva, a palavra orienta na construção do sentido e não apenas contém o significado. Com a designação dessa nova vertente, muitos estudiosos como George Lakoff, Ronald Langaker, Leonard Talmy, Charles Fillmore e Gilles Fauconnier passaram a dedicar-se a esse novo estudo. Esses autores concordavam, também, com a teoria gerativista, condensado na fórmula “a linguagem é o espelho da mente” (Chomsky, 1975), mas passaram a buscar um outro viés, investigando as relações entre forma e significado na teoria linguística.

Nesse sentido, a Linguística Cognitiva adota *uma perspectiva baseada no uso*, tendo como uma de suas principais hipóteses a ideia de que o contexto orienta a construção do

significado. Em função disso, Lakoff retoma a proposta de Putnam (1981) com relação à razão humana, adotando o termo realismo experiencialista, que estabelece que dada a forma e configuração de nossos corpos e cérebros, estabelecemos necessariamente uma perspectiva particular entre outras, mas que são viáveis em relação ao mundo.

Em relação com a metáfora, essas abordagens representam o sentido da metáfora no nível sociocultural, em como ela pode ser compreendida em uma produção coletiva ou individual e que estabelece esclarecimento entre a ciência e o sentido da linguagem humana, podendo ser um elo entre argumentação e compreensão social. Segundo Amossy (2018), “a argumentação modela os modos de ver e de pensar por meio de processos que colocam em jogo tanto a imagem que os parceiros da troca têm um do outro quanto os pré-construídos culturais”. Já Perelman (1996) acredita que “(...) o orador deve levar em consideração crenças, valores, opiniões daqueles que o cercam.

Com isso, levando em consideração a importância da Linguística Cognitiva nos estudos argumentativos e analisando as teorias voltadas para o estudo das metáforas e argumentação presente em textos, esta pesquisa verificou como os usuários do Instagram usam as expressões metafóricas, tendo como base a teoria proposta de Lakoff e Johnson, e explorando como as metáforas são importantes para a expressão de ideias, usada como recurso argumentativo e, por vezes, com o teor de persuasão, fazendo com que o caráter sociocultural seja incluído.

2. JUSTIFICATIVA

Esta pesquisa fundamenta-se em demonstrar a importância dos estudos em Teoria da Metáfora Conceptual (TMC) sob o viés da Linguística Cognitiva, identificando as metáforas como um recurso cognitivo-argumentativo, sendo que essas metáforas constroem sentido mais diversificados nos discursos.

Como também, se justifica pela necessidade de mais oportunidades de leituras e discussões sobre a Teoria da Metáfora Conceptual, já que analisa a partir da interface cognição, linguagem e argumentação, trazendo um conhecimento nessas áreas e, também, incentivando a produção de trabalhos acadêmicos sobre argumentação e metáfora, para eventual publicação em periódicos e/ou como capítulos de livros.

Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo dar continuidade ao estudo da metáfora, que durante anos vem mostrando suas interfaces cada vez mais relevantes para o conhecimento e, também, tornando-se alvo de teóricos e estudiosos, já que, por vezes, é um objeto utilizado na construção argumentativa do discurso.

3. OBJETIVOS:

3.1 Objetivo Geral:

Analisar como as metáforas e expressões metafóricas presentes em perfis no Instagram são utilizadas como recurso argumentativo no discurso.

3.2 Objetivos Específicos:

- Identificar, em perfis no *Instagram*, os comentários de vítimas contraa mulher que possuem metáforas primárias.
- Destacar, dentre as metáforas identificadas nos comentários produzidos no *Instagram*, aquelas que dão suporte argumentativo aos comentários.
- Analisar, à luz da TMC, as expressões metafóricas encontradas no discurso, observando até que ponto elas ajudam na construção da argumentação no *Instagram*.

4. METODOLOGIA

Em caráter à pesquisa bibliográfica, este estudo foi desenvolvido a partir de pesquisas feitas nos comentários de usuários do Instagram no ano de 2022, sempre procurando aqueles que se encaixam na Teoria da Metáfora Conceptual, sendo necessário analisar quem era o enunciador de tais discursos, para quem ele fala e se as estratégias argumentativas dessediscurso funcionam como o esperado.

Para a realização deste estudo e materialização das análises, foram necessários desenvolver a revisão bibliográfica dos teóricos escolhidos para abase desta pesquisa, como também a leitura e discussão dos materiais selecionados via reuniões na plataforma Google Meet, visto que ainda é necessário o isolamento social devido ao contexto atual em que nos encontramos.

Ademais, foram realizadas pesquisas bibliográficas com materiais maisrecentes, com a finalidade de explorar novas discussões sobre o estudo. Portanto, depois das pesquisas realizadas, foi feita a organização e digitalização do corpus de trabalho, produzindo novas análises, levando-as para reuniões para que houvesse debates sobre os estudos e, desse modo, iniciando este relatório final que refere-se ao plano de pesquisa atual.

Logo após de concluir o relatório final, começamos a elaboração de artigos para apresentação em congressos, seminários e outros eventos, e também para a publicação em livros e/ou periódicos. Contribuindo, assim, para o desenvolvimento de pesquisas no âmbito da Linguística Cognitiva e da Argumentação.

5. RESULTADOS

Analisamos e selecionamos alguns comentários de 2022 no *Instagram*, que se enquadram na Teoria da Metáfora Conceptual, observando sempre como essas metáforas possuem o caráter argumentativo expressado nos discursos, mesmo que em rede social.

POST 1



leofreeflyagressor Exatamente igual os amigos do meu agr&ssOr, defendem ele com unhas e dentes, passam a mão na cabeça, e eu sou a errada, culpada é motivo de chacota...



20sem 2 curtidas

Enviar Ver tradu...

A conta oficial no Instagram do “Contra a Violência Contra a Mulher”, página bem conhecida por publicar fotos e textos que incentivam o discurso de mulheres contra a violência, publicou um post sobre como a justiça inocenta homens ilegais, e que deveriam ser presos. Durante essa postagem, é notório diversos comentários no qual a mulher expõe relatos de casos parecidos ocorridos dentro de casa, como o exemplo acima, nesse comentário, em específico, destacamos algumas expressões metafóricas como “defendem ele com unhas e dentes”. Sabemos que quando se trata de defender alguém, refere-se a uma proteção, com utensílios ou proteção verbal. No comentário em questão, entende-se o termo “com unhas e dentes” como algo muito super protetor, algo a ser mantido em vigilância para que aquela pessoa possa se manter em segurança, percebe-se o quanto a defesa é importante para aquele que merece. Dentro das metáforas primárias, a expressão metafórica se enquadra dentro das proposições CAUSAS SÃO FORÇAS. A causa da família do agressor é defendê-lo de determinadas acusações, já a força está subentendida na defesa que conseguirão fazer para o proteger. Nesse sentido, entendemos que quando o interlocutor usou essa expressão foi referente a ideia de proteger uma pessoa de todas as maneiras possíveis, sendo, até mesmo, capaz de salvar uma vida.

Na expressão “passam a mão na cabeça”, pode passar a ideia de que os amigos do agressor estão o protegendo, fazendo com que seja inocentado. Sabemos que em algumas situações na qual a mulher precisa denunciar um agressor, a família e os amigos dizem que é mentira e que é impossível uma pessoa de boa índole ter feito algo pelo o que está sendo acusado, e a partir

desta ideia podemos entender porquea usuaria do *Instagram* usou a expressão “passam a mão na cabeça” para explicar como defendem um agressor.

O Instagram foi uma rede social criada em 2010 e que até hoje consegue ter uma grande visibilidade de acessos por minutos, sendo utilizada por pessoas de diferentes idades. A conta oficial no Instagram do Contra a Violência Contra a Mulheré muito conhecida por ajudar mulheres que estão sofrendo algum tipo de violência e não sabem a quem recorrer, sendo, assim, um local de desabafo e interações diárias. Nesse sentido, Amossy (2018) diz que:

É apoiando-se um tópico (conjunto de lugares comuns) que o orador tenta fazer aderir seus interlocutores às teses que ele apresenta para anuência. Em outros termos, é sempre em um espaço de opiniões e de crenças coletivas que ele tenta resolver um diferendo, ou consolidar um ponto de vista. (AMOSSY. Pág 107)

Assim, percebe-se um espaço destinado para um diálogo com um público específico, usando as interações sociais como meio de ajuda para mulheres que estão sofrendo com problemas semelhantes.

POST 2:



camy. llaaaa pior é quando você expõe e as pessoas pensam "coitada, não superou o pé na bunda". Quem me dera fosse só um pé na bunda, e não uma mão que apertava meu braço, invalidação dos meus sentimentos, pressão psicológica, tratamento de silêncio, traição..



22sem



Fixado

6 curtidas

Enviar



Ainda na conta Contra a Violência Contra a Mulher, houve uma publicação em que abordava um assunto de que um agressor físico foi inocentado e sua defensora pública foi sua irmã, formada em advocacia. Por conta disso, houve comentários similares em relação a esse parecer judicial, um deles foi exemplificado acima. Nesse comentário, em específico, encontramos uma expressão metafórica como “coitada, não superou o pé na bunda”, assim, tem-se a ideia de que o verbo “superar” tem o aspecto de superação de algo ou alguém, já no comentário em questão, entende-se por uma pessoa que não conseguiu superar o término de um relacionamento.

A expressão metafórica, nesse caso, entende-se que se trata de uma expressão para o término de um relacionamento, o ouvinte entende que quando o interlocutor acita está fazendo analogia a alguém que não consegue superar um fim de uma relação.

A força argumentativa é construída através do senso comum de entendimento da expressão “pé na bunda”. Amossy (2018) afirma que “[...] a doxa é, portanto, um espaço plausível, como o entende o senso comum[...]”, criando, assim, um diálogo com um público específico, no caso para mulheres em um relacionamento (a quem a página está relacionada), onde o interlocutor utilizou termos conhecidos para relatar as experiências vividas por ela.

POST 3:



slsarahlopes Perfeito o post. É assim mesmo que acontece. Quem consegue sair da relação fica com marcas profundas.

3sem Responder Enviar Ver tradução



A conta no Instagram do Violência Contra A Mulher Nunca relata acontecimentos recorrentes de violência contra a mulher, na qual a vítima não sabe a quem recorrer e busca conselhos em mulheres com situações similares. Em uma publicação, essa conta exemplificou um cotidiano da vida de uma mulher que sofre um tipo de agressão e deu dicas de como essa mulher pode reverter a situação.

Durante essa publicação houve alguns comentários em que, nesse discurso específico, encontramos algumas expressões metafóricas como “quem conseguir sair da relação fica com marcas profundas”. Sabemos que “sair” é um objeto abstrato, não é realmente possível sair, ser retirado, da relação. No comentário em questão, entende-se sair como uma oportunidade de ir embora, ou até mesmo, se libertar de um relacionamento prejudicial. Nesse caso, a expressão se encaixa na metáfora primária ESTADOS SÃO LUGARES, caracterizando “sair” um estado de liberdade, como um lugar a ser levado. Sendo assim, a necessidade da vítima é terminar uma relação mesmo que isso afete com “marcas profundas”.

Se tratando de uma página com enorme repercussão de ideias, o Violência Contra Mulher Nunca traz temas atuais para reflexão entre mulheres que enfrentam o cotidiano de viver com a violências, por vezes em âmbito familiar. Visto dessa maneira, essa página tem o intuito de gerar questionamento e discussões nos comentários de cada publicação, fazendo com que isso ajude diversas mulheres que passam por problemas semelhantes, transformando o Instagram em palco de debates.

6. CONCLUSÃO

Conclui-se, de acordo com os resultados obtidos nesta pesquisa, que o aspecto funcional da metáfora é de suma importância para o meio das interações discursivas, principalmente na mídia social, como foi realizado o estudo desta pesquisa. Ademais, analisamos que a maneira como observamos o mundo e formamos nosso diálogo com o próximo, é de uma forma extremamente metafórica.

Também é possível identificar o caráter social das expressões metafóricas por meio das influências e experiências vividas por cada ser humano, sempre dando sentido a utilização das metáforas. Firmada na Teoria da Metáfora Conceptual, é perceptível que a construção dessas expressões, por vezes, implica no sentido cognitivo e, só assim, é possível a compreensão desses termos.

Como visto anteriormente, durante esta pesquisa foi possível verificar o uso das metáforas primárias, principalmente sua construção dentro das mídias sociais, incluindo o conhecimento do mundo externo que o enunciador possui, construindo novas ideias e dialogando com outros interlocutores, como foi o caso dos comentários em publicações no Instagram, sendo possível analisar variados discursos. Além disso, a questão de persuasão e argumentação discursiva funcionam como um conjunto, com a finalidade de conseguir atingir determinado auditório, podendo fomentar e construir ideias.

Assim, a argumentação pode explorar uma dimensão de ideias na formação de um discurso e em como ele pode funcionar de diferentes formas, como uma forma mais direta na qual esteja estabelecido uma relação entre interlocutor e plateia. Nesse sentido, em sua teoria da argumentação, Chaim Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca colocam como constitutiva a relação entre orador e auditório: “Evidentemente, como a argumentação visa a obter a adesão daqueles a quem se dirige, ela é, por inteiro, relativa ao auditório que procura influenciar” (1970:21). Com isso, fica evidente a importância decisiva da recepção na troca argumentativa.

Por conseguinte, esta pesquisa nos proporcionou uma análise mais interpretativa sobre o mundo da metáfora e da Linguística Cognitiva, observando suavemente enquanto figura de linguagem quanto como figura de pensamento, sendo possível evidenciar diversas maneiras de interpretação e novas ideias diárias.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, Ruth. **A Argumentação no Discurso**. Coord. de tradução: Eduardo LopesPiris e Moisés Olímpio-Ferreira; tradução de Ângela M. S. Corrêa... [et al]. – São Paulo: Contexto, 2018.

CHOMSKY, N. *Reflections on language and mind*. New York: Pantheon, 1975.

FERRARI, Lilian. *Introdução à Linguística Cognitiva*. 1. Ed., - São Paulo: Contexto, 2016.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago. 1980.

——— *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books, 1999.

OLBRECHTS-TYTECA. Lucie. **Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique**.

Bruxelles: Éditions l'Université de Bruxelles, 1970 [1. ed. 1958]. PERELMAN, Chaim. **L'Empire rhétorique**. Paris: Vrin, 1997.

POR UMA PEDAGOGIA DA DESOBEDIÊNCIA: O RAP COMO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Carliane Miranda Carneiro Aguiar
Mestranda em Linguística
carliane.miranda@discente.ufma.com.br
UFMA

Marcelo de Jesus de Oliveira
Doutorando em Letras: Linguagens e Representações
pfmancelopt@gmail.com
UESC

Monica Fontenelle Carneiro
Doutora em Linguística
mf.carneiro@ufma.com.br
UFMA

RESUMO: Este artigo intenta apresentar o RAP como tecnologia didático-pedagógico para descolonizar o ensino de ensino de Língua Portuguesa, especialmente em contexto brasileiro. Por fazer parte da cultura hip-hop, o RAP destaca-se enquanto gênero musical que fomenta o despertar do senso crítico e, conseqüentemente, o alcance de novos conhecimentos e leituras de realidades que circundam os indivíduos que o consome. Por ser assim, entende-se como propósito central deste trabalho possibilitar aos profissionais da educação do componente curricular Língua Portuguesa conceberem o RAP como recurso didático possível para o alinhamento e o desenvolvimento dos conteúdos em sala de aula, de modo a também empreender movimentos de decolonização do ensino desta língua que desde os primórdios fora atravessada pela matriz colonial. Para tanto, utilizou-se de uma metodologia exclusivamente bibliográfica, cujo versou sobre temas que ampliam o debate referente ao processo de ensino-aprendizagem com Freire (2006) e Ducan-Andrade (2008), da decolonialidade com Mignolo (2008), Quijano (2010) Nascimento (2016), (2019) e do RAP como recurso didático com Fernandes (2014), além de outros autores fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho. Com isto, vê-se que este instrumento se mostra um importante aliado no que confere à descolonização do ensino de Língua Portuguesa alinhado a uma pedagogia desobediente, pois propõe a validação de outras experimentações da linguagem e letramentos culturalmente relevantes para sociedade.

Palavras-chave: RAP1; Recurso didático2; Decolonialidade3; Língua Portuguesa4.

1. INTRODUÇÃO

Elemento pertencente a cultura Hip Hop, o RAP, apresenta-se atualmente como um gênero musical presente principalmente nas zonas periféricas das cidades. Com composição verossímil, seus ritmos e letras conquistam principalmente adolescentes e jovens negros envolvidos em uma realidade precária. Sua construção e característica devem ser notadas para além das batidas que o torna gênero musical, uma vez que através de algumas composições apresentam críticas sociais e contestações, servindo, assim, como porta voz musicada de protestos capitaneados pelas populações oprimidas pela hegemonia dominante.

No tocante a pesquisa, buscamos versar sobre o quão é eminente a ampliação do debate a respeito das pedagogias desobedientes e sobre como o RAP pode ser um recurso ao seu favor, desejando desafiar a eficiência das pedagogias tradicionais que, não raramente, debruçam-se sobre práticas de ensino engessado e característico de uma cultura colonizadora, a qual ainda paira nos ambientes e componentes curriculares das escolas.

Neste sentido, é oportuno salientar que a proposta da pesquisa centra-se em apresentar o RAP enquanto recurso possível para decolonização do Ensino de Língua Portuguesa, sem desacreditar os outros já existentes, pois o objetivo é colocá-lo como proposta capaz de suscitar nos educandos a capacidade de fluir pensamentos transformadores e críticos perante as questões sociais, políticas e culturais vigentes.

Durante a pesquisa, tornou-se necessário abordar concepções acerca de como é importante oportunizar o ensino de Língua Portuguesa com equidade para que diante da heterogeneidade existente em sala de aula os povos negros e marginalizados sejam representados através de um ensino que apresente propostas decoloniais.

Deste modo, considerando o caminho percorrido durante a construção deste trabalho é importante observar a dimensão do tema pontuado e o quão será válido para as construções de novos pensamentos a acerca da proposta pontuada em questão e como será pertinente sua contribuição para uma visão que propõe a decolonização do Ensino de Língua Portuguesa, tendo como ferramenta impulsionadora o recurso tecnológico RAP.

2. GRITO DECOLONIAL: LUTA POR UM ESPAÇO ESCOLAR EQUÂNIME

Viabilizar um ensino que abarque e valorize as desigualdades em sala de aula é atualmente o assunto em pauta. Sendo a sala de aula composta por um grupo heterogêneo de pessoas, por que ainda encontra-se com um ensino permeado por construções características de um pedagogia tradicional, onde se ocupa apenas em transmitir o que é dito nos livros didáticos demonstrando aspectos herdados do colonialismo?

Antes da definição do que é pedagogia desobediente é oportuno lembrar que para se gerar uma desobediência é necessário ter uma referência a qual as ideologias vão de encontro, é necessário entender o que desobedecer e por que desobedecer e o que de fato não está encaixando-se totalmente aos elementos que são propostos na amplitude da heterogeneidade existente no campo da sala de aula.

A pedagogia tradicional aos longo dos anos foi inserida de forma autoritária na vida dos discentes, que mediante a sua inclusão em sala o que restava era apenas aceitar, receber, porém

esse formato bancário que os silenciava vem desde a colonização do país. Devido a isso, retomar a história é relevante para que fique nítido o quão a colonização foi pertinente para a concretização de um ensino marcado por um modelo humanista eurocentrizado.

O Brasil em sua construção histórica recebe marcas europeias que silenciam as outras raças existentes no país, colonizando assim saberes que para uma determinada cultura no caso a dominante branca, seja dita como verdadeira e absoluta, inferiorizando os diversos saberes existentes já encontrados no país.

Mas onde fica a cultura, as tradições e saberes do povo marginalizado, quais saberes são inseridos em sala de aula para que sejam representados. A lei 10639/03 que altera a Lei de Diretrizes e bases da Educação, é mais uma conquista do movimento negro no Brasil, nesta nova atualização é obrigatório a inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo oficial da rede de Ensino.

Mesmo sendo uma grande avanço para o Movimento Negro do nosso País, ainda assim, os passos são lentos em relação a longa história de marginalização deste povo no Brasil. Existe muito a ser conquistado como por exemplo, a dissipação do preconceito racial no que diz respeito ao povo negro e principalmente ao ensino mais especificamente ao de Língua Portuguesa, no caso, não seria mudar o foco etnocêntrico marcado por uma princípio europeu sobre o africano, mas sim inserir metodologias onde os saberes afro-brasileiros e africanos possam ser vistos de forma mais precisa e amplamente incluída em sala de aula.

Deste modo, pedagogias que apresentem o decolonialismo como meio de representar o pensamento negro vem a desmitificar inúmeros dizeres que foram construídos ao longo da história a seu respeito, no qual são estereotipados como povo mau, feio, sujo, desonesto, dentre outras que foram/são construídos na sociedade.

Assim, por estereótipos, segundo Silva (1995, p.43) pode-se definir como “uma visão simplificada de uma pessoa (ou de um grupo de pessoas) que constrói uma ideia negativa a respeito de outra pessoa (ou de um grupo de pessoas) seja pelo pertencimento étnico-racial, pela religião, pela classe social, pela opção sexual, pela idade, etc. dessa outra pessoa.”

Essa construção estereotipada repercute principalmente em sala de aula, pois o público participante do ambiente escolar, como mencionado anteriormente, é heterogêneo carregado de uma história que se afasta do que é visto no currículo escolar, o que distancia cada vez mais da tão sonhada equidade no ensino. O que é de fato preocupante, diante da inserção da criança na escola, sendo incluída as vezes sem perceber a um pensamento colonial atualmente presente nas instituições escolares.

Diante de tal problemática Mignolo justifica que:

[...] uma maneira de pensar e de estar no mundo, e não um método para estudar. Pensar decolonialmente significa desatrelar-se dos pressupostos da epistemologia moderna baseados na diferença entre sujeito cognoscente e objeto a conhecer. [...] A decolonialidade são os processos de busca de se estar no mundo e fazer nesse estar, desobedecendo àquilo que a retórica da modernidade e do desenvolvimento quer que sejamos e façamos (Mignolo, 2014, s. p.)

Buscar um espaço em uma ambiente com raízes eurocêntricas é o grande desafio marcado na luta do povo negro, não somente deles, mas de todos os outros que estão a mercê da sociedade. Sendo eles cada vez mais distanciados de suas origens, sem direito de escolha e muito menos de fala, essa busca só coloca em evidencia a relação desigual de entre saberes deslegitimando e subalternizando os que não se encaixam no padrão proposto pela humanização colonial.

O fato de que os europeus ocidentais imaginaram ser a culminação de uma trajetória civilizatória desde um estado de natureza levou-os também a pensar-se como os modernos da humanidade e de sua história, isto é, como o novo e ao mesmo tempo o mais avançado da espécie. Mas já que ao mesmo tempo atribuíam ao restante da espécie o pertencimento a uma categoria, por natureza, inferior e por isso anterior, isto é, o passado no processo da espécie, os europeus imaginaram também serem não apenas os portadores exclusivos de tal modernidade, mas igualmente seus exclusivos criadores e protagonistas. O notável disso não é que os europeus se imaginaram e pensaram a si mesmos e ao restante da espécie desse modo – isso não é um privilégio dos europeus – mas o fato de que foram capazes de difundir e de estabelecer essa perspectiva histórica como hegemônica dentro do novo universo intersubjetivo do padrão mundial do poder (QUIJANO, 2005, p. 122).

Destarte, na contribuição de Quijano, é notável a presença dessa construção histórica de que o poder se concentra nas mãos de pessoas consideradas como raça de raiz europeia, em ambientes escolares e principalmente no ensino, onde a presença de raízes do colonialismo ainda perduram e limitam a expansão de raízes e saberes dos povos que não se enquadram nessa perspectiva hegemônica.

Assim Paulo Freire (2006, p. 34) na intenção de contribuir para que isonomia seja prioridade nos ambientes escolares acrescenta que “Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará”. Neste sentido, a pedagogia a qual faz surgir pontos a refletir sobre a liberdade de se conhecer, ou até mesmo incluir marcas linguísticas, e culturais de um povo marginalizado, isso sim, já seria o início de passos a se construir um novo palco na construção de saberes ensinados na escola.

Ser livres para refletir, livres para falar, livres para expandir saberes que ainda não foram apresentados por limitação ou melhor, concentração de conhecimentos voltados somente para

o povo considerado dominante, essa seria a fonte que falta na busca por liberdade, assim Nascimento ((2016, p. 113), ressalta o que ainda está presente nas salas de aulas das escolas brasileira pontuando que “em todos os níveis do ensino brasileiro – primário, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas, como se executasse (...)constitui um ritual da formalidade e da ostentação das salas da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos”. O que denota um fio condutor que leva a valorização de uma cultura não marcada por todos os povos da sociedade brasileira, mas somente, exclusivamente, por um povo.

Assim Nascimento continua “se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira no currículo escolar?” A indagação é pertinente principalmente quando esse questionamento desperta uma reflexão no que concerne a ausência de uma memória antes e ainda hoje silenciada, porém com a lei supracitada a respeito da inclusão Da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nota-se um leve despertar para essa realidade , resta apenas saber se ela será de fato realidade presente nas salas de aulas ,ou apenas, um relance com início , meio e fim, no sentido de acabar sendo mascarada ou até mesmo esquecida¹⁰¹⁴ como a própria história do povo com raízes afro.

Entretanto, com luta contínua de movimentos negros e até mesmo apoiadores da causa, observa-se um crescimento positivo em relação a implementação de elementos até mesmo recurso que viabilizem a presença marcante de memórias, construção de histórias, registros de marcas culturais e críticas a respeito do povo que se encontra marginalizado.

Essa oportunidade, mesmo em formato de planejamento para espaço de sala de aula, se dá pela inserção de recursos , como o RAP, que propiciem um novo olhar, ou até mesmo uma proposta de inclusão de ideias e pensamentos decoloniais, levando os discentes e docentes a perceber que a partir desse gênero musical possibilidades são abertas para que a voz do negro e de outros marginalizados pela sociedade possam ser escutadas, possam ser canais de reflexão mediante a causas que são referências para exposição de suas realidades.

Assim, o RAP enquanto recurso didático possibilita através de suas características e condições de produção uma abertura a inclusão de saberes que são esquecidos e silenciados, de histórias que foram desconstruídas e estereotipadas. Nesse artigo, o recurso RAP toma potencialidade a ser inserido como proposta para o componente curricular Língua Portuguesa, pois a disciplina ao ser centro da área de Linguagens torna-se palco fundamental para o despertar da criticidade dos discentes através desta ferramenta.

¹⁰¹⁴ No sentido de não ser ensinada

Neste sentido, a seção a seguir se pautará na concepção do que é esse gênero musical, destacando suas características fundamentais e principalmente sua historicização, bem como sua contribuição para a decolonização do ensino de Língua Portuguesa como elemento fundamental para inserção de uma pedagogia desobediente¹⁰¹⁵ que alimente a possibilidade de apreender saberes que constituem a história de um povo proscrito que não foram ensinados em sala de aula.

3. DO RITMO E RIMA AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.

Com o objetivo de alcançar o que é proposto, convém antes mesmo de aprofundar as discussões concernentes ao RAP enquanto recurso didático aplicado ao ensino de Língua Portuguesa conhecer abreviadamente as suas raízes e suas implicações na realidade do tempo presente, pois possibilitará entendê-lo enquanto tecnologia decolonial.

O RAP é um gênero da musical bastante conhecido na zona urbana do Brasil e consiste em uma declamação ritmada de um texto com alturas e declives personalizadas ao ritmo musical. Segundo Fernandes (2014), o RAP ganhou destaque por sua característica ritmada ímpar, na Jamaica, considerada o berço do estilo musical, na década de 20 e 30, quando surgiram equipamentos sonoros que ajudavam a ampliar o som para que, assim, pudessem ser expostos ao ar livre. Este movimento, inclusive, deu início ao marco das festas que aconteciam nas ruas, onde havia a realização dos duelos de RAP.

Por se tratar de um gênero presente principalmente na periferia das zonas urbanas e pôr em seu conteúdo transmitir questões frequentes da realidade do povo marginalizado, O RAP, vem enquanto tecnologia decolonial fomentar nos discentes o despertar ao uso de linguagens de forma a trazer a realidade o que a sociedade que vive a mercê vivenciam em seu dia a dia, bem como levanta uma reflexão acerca de como se trabalhado as raízes e memórias deste povo.

A cada palavra musicalizada através do RAP o discente internaliza e exterioriza as suas práticas diárias muitas vezes, limitadas ao insucesso de uma vida antes excluída por poderes dominantes, porém há composições em que o RAP apresenta a face de pessoas que sobreviveram e conseguiram furar a bolha formal do eurocentrismo destacando que o povo marginalizado também tem saberes que evidenciam sua cultura e tradições.

Neste sentido, por se tratar de um gênero que abarca a possibilidade de denúncia da realidade e principalmente de transformação social, o RAP, torna-se recurso plausível para decolonizar o ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras. Pois ao longo dos anos o

¹⁰¹⁵ Pedagogia que confronta a marginalização de corpos divergentes nos espaços educacionais

ensino de Língua Portuguesa no Brasil valorizou de forma enfática apenas a transmissão de conteúdos voltados para o ensino de gramáticas, predominando o uso de regras, herança herdada por um ensino de gramática tradicional o que limitou o acesso a conhecimentos referentes a área de linguagens, tendo por consequência o afastamento da literatura, leitura, oralidade e outros componentes fundamentais para o desenvolvimento do discente.

Assim, com a difusão destas práticas tradicionais o ofício de ministrar aulas de Língua Portuguesa tornou-se algo mecânico e pouco significativo, visto que não conseguiu alcançar com maestria o objetivo de letrar e alfabetizar sujeitos. As condutas focadas essencialmente na memorização e repetição de regras que culminaram em inúmeras consequências, sendo a principal delas a aversão que muitos alunos criaram entorno deste componente curricular e que perduram até os dias hoje, somando-se a outros entraves que o profissional de letras deve superar em sala de aula. É por isso que, não raramente, ouvem-se alunos proferirem pelos corredores e outros espaços não formais, e ainda em sala de aula, que “língua portuguesa é difícil e chato ou que aqui é pouco ou nada estimulante estudar língua portuguesa”.

Isso demonstra como a linguagem é uma ferramenta multiplicadora do racismo enquanto instituição básica e estrutural das nossas sociedades modernas (NASCIMENTO, 2019). Fica evidente que questões regionais e culturais que implicam diretamente no falar do sujeito brasileiro ficam excluídos e esquecidos no ambiente que em diversas leis e matrizes se coloca como ambiente de inclusão. De fato, no ambiente escolar existe um mundo heterogêneo que não se corresponde com ensino de Língua Portuguesa proposto como homogêneo e unívoco.

Para o profissional, no entanto, ainda que tenhamos hoje no âmbito da educação brasileira documentos normalizadores e regularizadores para assistência à construção de currículos, bem como para nortear a prática docente – como é o caso da Base Nacional Comum Curricular e dos Parâmetros Curriculares Nacionais – o ensino de Língua Portuguesa, por se tratar de um sistema complexo de linguagem e que demanda a utilização de meios, tecnologias e práticas que facilitem a sua compreensão, ainda se constitui como desafiador.

A BNCC, no que concerne ao ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa “propõe o desenvolvimento das capacidades envolvidas na *produção, recepção, tratamento e análise das linguagens* que contribuem para a participação significativa e crítica do aluno nas diversas práticas sociais de linguagem” (MOVIMENTO PELA BASE, 2019, s.p, grifo nosso). No entanto, ainda que de saída pareça radical, convém pensar que para o alcance de tais objetivos

é urgente o reconhecimento de que a língua, por mais poética que seja, é também um espaço de produção de violências, apagamentos, invisibilidade, cerceamento e de opressão.

Percebê-la assim permite-nos lançar luz à urgência de decolonizá-la, de nos propormos enquanto profissionais da educação, sobretudo da área de letras, a elaboramos pedagogias que desobedecem politicamente ao projeto da colonialidade ainda em voga no ofício docente deste componente curricular.

O processo de hierarquização de uma língua sobre a outra – quer seja em nível de idioma ou ainda de níveis de linguagem – como bem aconteceu no curso da colonização do Brasil em que o homem europeu tratou de desqualificar as línguas dos povos originários que habitavam estas terras, bem como dos povos africanos raptados para posteriormente serem postos em situação de escravização em terras brasileiras, com objetivo de instaurar a Língua Portuguesa como língua oficial do país, produz uma série de violências que são perpetuadas até os dias de hoje, como a desvalorização das línguas e culturas indígenas, africana e afro-brasileira, daí a necessidade de uma pedagogia que sirva à desordem destas práticas.

Incitamos tal processo, pois acreditamos que a descolonização do ensino de língua portuguesa busca tornar o ensino da língua mais inclusivo e plural, permitindo que a diversidade linguística e cultural dos estudantes seja valorizada e respeitada. Isso implica em incorporar as línguas e culturas locais no processo de ensino; valorizar a produção literária e cultural produzida por autores locais; utilizar recursos e tecnologias contra-coloniais comprometidas com o descortinamento de outras realidades, como o RAP.

Deste modo, ensinar língua é pôr em ênfase que os sujeitos que constituem a sala de aula são formulados a partir de condições de produção que os constituem enquanto seres históricos carregados de elementos que formulam o falar, o escrever e o compreender.

De fato, o objetivo não é eliminar ou reduzir a gramática normativa nas aulas de Língua Portuguesa, mas sim, adotar práticas pedagógicas que permitam a inclusão e valorização da diversidade cultural e linguística dos estudantes, que muitas vezes são negligenciados em frases que não consideram suas identidades linguísticas. Neste sentido, é fundamental evitar a opressão desses estudantes e combater o racismo linguístico que muitas vezes ocorre na sala de aula, principalmente em relação aos estudantes negros.

Assim, é necessário, proporcionar um espaço que permita o uso e reconhecimento da heterogeneidade linguística, garantindo uma educação mais inclusiva e justa, conforme propõe Nascimento (2019):

A práxis só ganha sentido por meio da heterogeneidade da luta dos negros e de suas experiências, sendo assim, “as lutas entre guerrilhas, quilombos e movimentos pró-independência, que levaram a abolição da escravatura, podem ser identificados como práxis decolonial na luta dos negros brasileiros, muitas vezes não reconhecidas” (NASCIMENTO, 2019, p. 89-90).

Deste modo, com uso constante de recursos didáticos, de preferência com apoio da música, o aprendizado e engajamento se tornarão possíveis em sala de aula e neste apoio apresenta-se como recurso didático o RAP. Assim, Wayne acrescenta:

A música RAP faz o jovem urbano manter a cabeça erguida, mesmo em tempos difíceis, explicitando uma determinada visão das relações sociais, criando um “kit” que integra palavras, atos, valores, crenças, atitudes e identidades sociais, bem como gestos, olhares, posturas corporais e roupas. Todo um conjunto que gira em torno do conceito de luta, uma batalha baseada na voz, na performance na capacidade de rimar (WAYNE, 2005, p.210-220).

Assim, com a inserção do RAP nas aulas de Língua Portuguesa até mesmo aulas voltadas para gramática normativa se tornariam próximas ao contexto situacional do aluno e de suas vivências musicais, além disso, a depender do profissional da educação seria possível incentivar uma composição de RAP a partir da criatividade de cada estudante.

Neste sentido Freitas pontua a respeito:

A escola tem se fechado num monólogo, o do professor, que pretende passar ao aluno um saber, um conhecimento, que este deve receber passivamente e guardar. É ignorado, muitas vezes, o papel do diálogo, que permite ao aluno, por intermédio de uma atividade interpessoal e intrapessoal, ir construindo os significados, ir construindo o seu conhecimento. É ignorado também o diálogo com a vida, pois a escola procura alcançar o aluno abstrato; sem tempo, sem espaço, E todo seu discurso torna-se artificial e impreciso, dirigido a um aluno que não é real, mas representado pela escola. Por não ter um interlocutor real a escola fala sozinha, monologiza sonha, sendo incapaz de estabelecer o diálogo, a interação. É preciso que a escola numa perspectiva dialética, tenha seu ponto de partida no concreto real e seu ponto de chegada ao conhecimento historicamente construído, um novo projeto de escola sendo buscado. Um projeto no qual todos, professores e alunos, apoiando-se cada um em uma extremidade, façam da palavra uma ponte entre eles (FREITAS, 1994, p. 94).

Ao observar as práticas do ensino de Língua Portuguesa sob tal perspectiva, entende-se que o RAP além de despertar nos estudantes questões que contribuem para construção de suas identidades, provoca por meio da palavra rimada o pensar crítico, ou seja, a consciência crítica o que os tornam e os constituem como pessoas, cidadãos políticos, participativos e agentes promotores da transformação social o que é caro para o ato de decolonizar.

Assim Duncan-Andrade (2008) propõe:

O currículo e o método de ensino devem revelar uma proposta educacional significativa, na qual professores e alunos possam, aproximar-se respeitando as diferenças étnico- raciais e culturais experimentadas em seus universos discursivos e

centrar as práticas em experiências relevantes para os educandos em atividades que possam ser representadas no sentido de ampliar seus horizontes de atuação social.

É importante salientar que o RAP enquanto recurso didático para o ensino de Língua Portuguesa pode invocar diversas temáticas, correlacionado com assuntos que emergem a grade da disciplina desde classes gramaticais até elementos sintáticos, bem como para campos que envolvem a contextualização, interpretação e inferências, além de que proporciona uma proposta de interação professor-aluno com interesse no despertar do senso crítico e à conquista de novos conhecimentos. Contudo, faz-se necessário entender que é possível utilizar o RAP como recurso didático no ensino de Língua Portuguesa, pois, alinhados, atravessam questões interdisciplinares e fomentam o senso crítico e o discurso do estudante, tornando um sujeito capaz de ser livre para pensar e para construir momentos positivos de transformação social.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita deste artigo compreendeu apresentar o RAP e seu potencial contra-colonial enquanto tecnologia didática para que o professor do componente curricular Língua Portuguesa possa utilizá-lo de forma concreta em sala de aula, tornando, assim, possível o alinhamento entre conteúdos programáticos, as vivências do alunado, o despertar da criticidade humana e, sobretudo, desordenar a hegemonia que assola o sistema de educação brasileiro.

A proposição de utilizar o RAP enquanto um recurso possível mostra-se benéfico tanto para os profissionais da educação, quanto para os estudantes envolvidos no processo, pois nas poéticas deste movimento o que está em jogo é além de um conjunto de palavras rimadas, mas, sim, a proferição de vozes reprimidas e censuradas pelas máscaras da colonialidade, em ambientes diversos, inclusive no escolar. Neste sentido, bem mais do que permitir que tais vozes acessem tais espaços, o RAP tornar possível o aprendizado de questões relacionadas a língua materna que sobrepõe a repetição e a memorização das regras gramaticais, como tem sido recorrente explorada nas escolas.

Para o ensino de Língua Portuguesa, de modo mais preciso, o RAP emerge como uma possibilidade que demanda fortemente a descolonização do ensino desta disciplina curricular, uma vez que este gênero musical pressupõe a necessidade de validação de outras gramáticas – neste caso, uma gramática de vozes quase nunca consideradas epistêmicas. Tais gramáticas, então, transcendem o ensino de Língua Portuguesa focada essencialmente em uma única forma de experimentação da linguagem e propõem, a partir de uma pedagogia culturalmente relevante, outros letramentos, dentre os quais: o literário, o racial, o social, o político, o cultural e o criativo.

Propomos uma pedagogia aqui defendida como desobediente porque compreendemos que o sistema de educação brasileiro, em quaisquer dos níveis, ainda perpetua práticas coloniais que, por muitas vezes, invisibiliza estigmatiza e violenta identidades e experiências que se distanciam dos padrões europeus, com isso, há a necessidade de forjar a construção dos currículos e dos espaços, de modo que consigam comportar, ainda que a contragosto, recursos e metodologias que se rebelam contra a hegemonia na educação, sendo o RAP um dos recursos possíveis para se atingir tal feito.

REFERÊNCIAS

DUNCAN-ANDRADE, J.; MORREL, E. **The Art of Critical Pedagogy**: possibilities for moving from theory to practice in urban schools. New York: Peter Lang, 2008.

FERNANDES, A. **O rap e o letramento**: a construção da identidade e a constituição das subjetividades dos jovens na periferia de São Paulo / Ana Claudia Florindo Fernandes; São Paulo: (s/n). 2014 Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006

FREITAS, M. **O pensamento de Vygotsky e Bahktin no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1994.

MIGNOLO, W. **O controle dos corpos e dos saberes**. Entrevista com Walter Mignolo. Tradução André Langer. Revista IHU, São Leopoldo, jul. 2014. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/533148-o-controle-dos-corpos-e-dos-saberes-entrevista-com-walter-mignolo> Acesso em: 03 agosto 2023.

MOVIMENTO PELA BASE. **Quem Somos**. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em 22 de maio de 2023

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectiva, 2016

NASCIMENTO, G. **Racismo linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do racismo. 1. ed. Belo Horizonte: Letramento Editorial, 2019. v. 1. 119p.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder e classificação social**. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (orgs.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: CEAO, CED, 1995.

WAYNE, A. Fresh out of school: RAP music's discursive battle with education. **The Journal of Negro Education**, Washington DC, v. 03, n. 03, p. 210-220, 2005.

PRECONCEITOS: UMA ANÁLISE SOBRE A BIOGRAFIA DE MARIA FIRMINA DOS REIS PELO VIÉS DA HERMENÊUTICA FILOSÓFICA GADAMERIANA

Cecília Ordoñez
cecilia.ordonez@ifma.edu.br
IFMA e UFMA

Almir Ferreira da Silva Júnior
almir.silva@ufma.br
UFMA

RESUMO: O presente trabalho objetiva analisar o conceito de preconceito na concepção do filósofo hermenêuta contemporâneo Hans-Georg Gadamer a partir da obra *Verdade e Método I* e relacioná-lo com a biografia da maranhense Maria Firmina dos Reis. Busca-se identificar os preconceitos legítimos e ilegítimos (positivos e negativos) na trajetória de vida da escritora para responder à seguinte indagação: como uma mulher negra, com a formação familiar marcada pelo sistema escravista, filha (Leonor) e neta (Engrácia) de mulheres que mesmo livres, carregavam o estigma da escravidão por serem alforriadas e apenas com a educação primária, devido às limitações impostas às mulheres no século XIX, consegue compreender hermenêuticamente sua realidade e materializá-la em suas produções?. Se faz, portanto, necessário reabilitar a noção de preconceito mencionada por Gadamer para analisar o contexto histórico, político, cultural de Maria Firmina que vive em uma sociedade escravista, violenta, patriarcal, racista, eurocêntrica, desprovida de ambientes educacionais acessíveis às mulheres, bibliotecas públicas, escolas de ensino secundário, faculdades mas, apesar da escassez da educação ampla e institucionalizada, há o diálogo vivo com escritores, poetas, juízes, apreciadores e escritores brasileiros que também produziam para os jornais literários locais, os recém-chegados vindos da Europa, EUA e até mesmo de outras localidades do Brasil e que traziam conhecimentos que dialogavam com uma vasta tradição literária internacional, tornadas acessíveis e lidas pela escritora por meio das interações sociais e amizades estabelecidas com pessoas do círculo de intelectuais homens, ao mesmo tempo em que as questões sociais que envolviam os escravizados, mulheres e órfãos e a luta pelo fim da escravidão, pela educação de mulheres e crianças, não passavam despercebidas, mantendo uma forte ligação com os ideais de liberdade, justiça, amor e pátria que caracterizam o Romantismo dentro da história da Literatura Brasileira na atualidade. O diálogo com a tradição através das leituras de obras tem sua contribuição no que Gadamer chama de preconceito legítimo que possui autoridade, reconhecimento e distância temporal da autora dando a possibilidade de fundir horizontes com o contexto histórico de Maria Firmina e pode ser visualizado através da presença de rastros dessas leituras em suas produções, por outro lado, os preconceitos ilegítimos oriundos da irracionalidade obscura do racismo colonial também se fazem presente e são apresentados em forma de denúncia na obra *Úrsula*. Portanto, a conversação autêntica de Maria Firmina dos Reis com a tradição (textos) culminou nos acordos com os preconceitos positivos em detrimento dos negativos e predominantes em uma sociedade escravista.

Palavras-chave: Gadamer; Preconceitos; Compreensão; Maria Firmina dos Reis.

1. INTRODUÇÃO

O horizonte histórico comum para as condições hermenêuticas prévias do filósofo alemão Hans-Georg Gadamer (1900-2002) e da maranhense Maria Firmina dos Reis (1825-

1917) repousa no olhar crítico sobre a Modernidade e a supremacia absoluta delegada à razão a partir das bases históricas do Iluminismo e da Revolução Francesa. Enquanto Gadamer tece suas críticas direcionada à racionalidade científica, à cisão epistemológica entre sujeito e objeto, abordagem que promove a ruptura e abandono da tradição, a negação da historicidade, bem como, os preconceitos positivos e negativos como parte da própria estrutura de compreensão humana, Maria Firmina dos Reis, século XIX, no Maranhão, anuncia no romance *Úrsula* (1859) os reflexos da irracionalidade da matriz colonial de poder que advém da obscuridade produzida pela própria razão na Modernidade também instalada no Maranhão. Retrata a escravidão no Brasil e a perspectiva vivenciada pelos escravizados, tornando-se a primeira romancista afro-brasileira.

O *Aufklärung*, ao propagar a igualdade, a liberdade e reconhecer que todos os humanos são dotados de razão ao mesmo tempo que mantem o cativo africano se apresenta como paradoxal, deixa claro que apenas homens, brancos e civilizados são de fato racionais e livres, portanto, a liberdade é branca e europeia. Gadamer também identifica que apesar dos avanços na Modernidade, o *Aufklärung*, promove o abandono da autoridade da tradição, da historicidade, imanente ao ser humano, dos preconceitos como parte reconhecida na sua autocompreensão e compreensão de mundo, tornando-os negativos e ilegítimos perante o juízo da razão, única via de validação do conhecimento, nesse sentido, razão e liberdade se posicionam contrários à tradição, a autoridade e aos preconceitos em prol dos ideais iluministas.

Assim, resgatar a tradição colonial na perspectiva crítica do racionalismo moderno seguindo a proposta de análise hermenêutica de Gadamer significa resgatar a tradição, reabilitar os preconceitos legítimos que fazem parte da história, enfraquecer na tentativa de eliminar os preconceitos precipitados promovendo mais choques de compreensões entre a tradição e o mundo da vida e não suas adequações, trazendo à luz os efeitos que a história produz na atualidade. É a partir do horizonte histórico da tradição colonial apresentada no pensamento e obras de Maria Firmina dos Reis que recorre-se a Gadamer como possibilidade de compreender, com o devido distanciamento temporal, quais os preconceitos positivos e negativos no contexto da biográfico da escritora que resultaram na compreensão manifestada através de seus escritos, especialmente em *Úrsula*, obra que traz exemplos de preconceitos positivos e negativos compartilhados na sociedade escravista do século XIX.

Desse modo, a presente proposta segue a concepção hermenêutica de preconceitos reabilitada pela filosofia de Gadamer com o objetivo de compreender o cenário que possibilitou as experiências hermenêuticas da maranhense Maria Firmina dos Reis dando lume à concepção

de preconceito. Busca-se identificar os preconceitos no próprio trajeto de vida da escritora e investigar quais as suas contribuições para a estrutura de compreensão hermenêutica da autora e que resultaram na obra *Úrsula*. Obra de grande notoriedade por ser o primeiro romance afro-brasileiro, escrito por uma mulher negra, com ascendentes familiares submetidos ao cárcere da escravidão e que consegue transpor por meio da linguagem literária a tradição do eurocentrismo colonizador e também a tradição africana, rememorada pelos personagens africanos que constam na obra.

Nas primeiras linhas de *Úrsula: Capítulo I: Duas almas generosas*, a escritora manifesta a angústia que impulsiona seus escritos, a insatisfação com o contexto vivido, o compartilhamento de leituras de teor abolicionista, jornais e notícias que circulavam sobre movimentos de resistência e, principalmente, a identificação e reconhecimento de vários cárceres, inclusive, o religioso como cerne da manutenção da sociedade escravista.

Assim é que o triste escravo arrasta sua vida de desgostos e de martírios, sem esperança e sem gozos!

Oh! Esperança! Só a têm os desgraçados no refúgio que a todos oferece a sepultura!
...Gozos... só na eternidade os anteveem eles!

Coitado do escravo! Nem o direito de arrancar do imo peito um queixume de amargurada **dor**!!...

Senhor Deus! Quando calará no peito do homem a tua sublime máxima – **ama a teu próximo como a ti mesmo** -, e **deixará de oprimir** com tão repreensível **injustiça ao seu semelhante!** ... Àquele que também era **livre** no seu país ... **Àquele que é seu irmão?!** (REIS, 2018, p. 54. **Grifos nossos**).

Esse fragmento está relacionado ao encontro do jovem escravo Túlio que salva Tancredo, filho do comendador, e após o acidente à cavalo, tornam-se amigos. Nesse momento introdutório da obra, depois de retratar as belas paisagens, a escritora apresenta Túlio como aquele que herda o sangue ardente e africano dos pais e que mesmo o clima e a servidão não o dominou, a revolta contra a barreira entre o poder do forte contra o fraco era latente, mostrando o caráter crítico da obra. *Úrsula* ganhou autoridade e reconhecimento pela riqueza de detalhes críticos, políticos, históricos e culturais ligados a um contexto de extrema subalterização de populações sob a justificativa da racionalidade contraposta às tradições não-europeias, assim, seus escritos permanecem dialogando com o presente, evidenciando alguns preconceitos que integram a sociedade e são reproduzidos pela contínua precipitação de uma razão que oculta sua negatividade, ponto carecedor de uma compreensão gadameriana.

2. HANS-GEORG GADAMER: OS PRECONCEITOS COMO CONDIÇÃO DA COMPREENSÃO

Na obra *Verdade e método I*, o filósofo alemão Hans- Georg Gadamer apresenta uma análise crítica acerca do conceito de verdade absoluta que resulta da aplicação de um método. Na concepção Moderna, desde *Discurso do método* (1637) de Descartes, o método passa a ser a via exclusiva do alcance da verdade, o rigor metodológico empregado garantiria um conhecimento certo e seguro e que necessariamente deveria submeter as crenças adquiridas à dúvida metódica, procedimento que descarta verdades incertas e duvidosas. A busca pela verdade pelo viés do método matemático cartesiano incorre no enfraquecimento da legitimidade da autoridade da tradição, é nesse ponto que Gadamer acena sua preocupação com esse tipo de verdade, baseada em certezas metódicas e que comprometem o próprio conhecimento humano e outras verdades que acontecem no encontro com a arte, com a história e a própria linguagem, elemento ontológico do ser que não é criação do pensamento reflexivo posto que é um acontecimento situado para além e acima da consciência individual.

É por meio da linguagem que o homem tem um mundo que o lança para além do mundo circundante e as variações de sua capacidade de linguagem faz dele livre para exercer as variações e elevar-se ao mundo com uma postura distinta frente a ele, diante disso, a linguagem instrumental que advém do uso de um método baseado nas ciências da natureza impede o acontecer de experiências com a verdade que não são experimentos repetitivos previamente definidos e manipuláveis, mas, trata-se da experiência de familiaridade e estranhamento frente à tradição, às crenças, aos preconceitos como parte da compreensão humana. “A experiência do mundo sócio-histórico não se eleva no nível de ciência pelo processo indutivo das ciências da natureza.” (GADAMER, 2015, p. 38). É a partir da perspectiva das ciências do espírito que o autor organiza a hermenêutica filosófica em três campos indissociáveis de análise para o acontecimento de uma experiência de verdade: obra de arte, história e linguagem. “O apresentar-se da obra de arte, o acontecer da história, o ontologizar-se na linguagem parecem apontar para uma pura verdade. São três fenômenos que ocorrem nas ciências do espírito e que pretendem ter conteúdos de verdade” (STEIN, 2004, p.77) e a obra de arte literária transmite esse conteúdo de verdade quando vem à fala.

Ao afirmar que a história não nos pertence mas somos nós que pertencemos a ela, Gadamer rompe com a ideia de que tudo parte da subjetividade e mais uma vez reafirma que até mesmo a autorreflexão do indivíduo, seu projetar, é construto histórico. Dessa forma, “A lente da subjetividade é um espelho deformante”(GADAMER, 2015, p. 367-368) à medida que

a subjetividade é também constituída por intersubjetividades. Observa-se que para o filósofo, o processo de compreensão humana tem raízes históricas que não se sustentam apenas na noção individualizada da subjetividade distorcida, reconhece que há uma compreensão prévia dada pela família, sociedade, Estado antecedentes à compreensão que advém das próprias reflexões sobre nós mesmos, nunca são apenas juízos particulares, até mesmo nossos gostos, pois “O gosto não é, segundo sua natureza mais própria, nada que seja privado, mas, sim, um fenômeno social de primeira categoria.” (GADAMER, 2015, p. 76), imersos no social, apreendemos e compreendemos por meio de um processo linguístico, é a linguagem que torna acessível a compreensão do ser, portanto, “Todo compreender é interpretar, e todo interpretar se desenvolve no *medium* de uma linguagem que pretende deixar falar o objeto, sendo, ao mesmo tempo, a própria linguagem do intérprete” (GADAMER, 2015, p. 503).

Nesse sentido, tratar das influências do mundo histórico sobre nós por meio da linguagem é também tornar suspenso os preconceitos que estão diretamente ligados à própria compreensão interpretativa do ser no mundo. Gadamer reabilita concepção de preconceitos por entender que os mesmos, fazem parte da estrutura da pré-compreensão e enfatiza a dimensão positiva presente nesse conceito sem negar seu aspecto negativo. “Assim, a primeira de todas as condições hermenêuticas é a pré-compreensão que surge do ter de se haver com essa mesma coisa” (GADAMER, 2015, p. 390) pois toda compreensão se realiza a partir de uma pré-compreensão, compreensão prévia ou preconceitos.

Em *Verdade e método I*, Gadamer apresenta “*O círculo hermenêutico e o problema dos preconceitos*” para trazer ao campo de análise o desenvolvimento do processo de compreensão hermenêutica de um texto através do círculo hermenêutico que é a ideia de movimento de idas e vindas que existe quando se realiza a leitura de uma obra, do todo às partes e das partes ao todo, essa circularidade é a essência da compreensão. “O círculo, portanto, não é de natureza formal. Não é objetivo nem subjetivo, descreve, porém, a compreensão como o jogo no qual se dá o intercâmbio entre o movimento da tradição e o movimento do intérprete.” (GADAMER, 2015, p. 388). Na leitura, diante do texto que representa a tradição, são acionados os preconceitos ou estruturas prévias do intérprete e saber separar da tradição as estruturas da pré-compreensão, os juízos prévios, opiniões, é a proposta presente no círculo hermenêutico da compreensão; ao mesmo tempo, permite também reconhecer um elo de ligação com a tradição, algo do intérprete e de suas pré-compreensões positivas ou negativas que acabam sendo confirmadas ou refutadas ao longo do esforço de compreender. Portanto, “[...] todo compreender acaba sendo um compreender-se” (GADAMER, 2015, p. 349) e quando a

compreensão ocorre, há uma liberdade espiritual renovada, o que para Gadamer, “Implica a possibilidade de interpretar, detectar relações, extrair conclusões em todas as direções etc., que é o que constitui o entendimento do assunto dentro do terreno da compreensão de textos”. (GADAMER, 2015, p. 349).

Quando Gadamer parte da compreensão prévia que antecede à compreensão está pensando nas estruturas existenciais que constitui os seres humanos, a abertura relacional com o mundo e sua relação com os preconceitos, autoridade e tradição, conceitos que participam do movimento hermenêutico. “A experiência hermenêutica tem a ver com a tradição. É esta que deve chegar à experiência. Todavia, a tradição não é simplesmente um acontecer que se pode conhecer e dominar pela experiência, mas é linguagem, isto é, fala por si mesma.” (GADAMER, 2015, p.467). Assim, a experiência hermenêutica como experiência da tradição manifesta a historicidade da compreensão, não por carregar um conhecimento extraordinário e sim porque a tradição é parte constituinte da compreensão, possui autoridade reconhecida.

A historicidade tem um papel fundamental na revelação dos preconceitos na estrutura de compreensão. Como seres históricos, os preconceitos estão vivos em nós e operam em toda compreensão, daí que tentar nos livrar totalmente dos nossos preconceitos como propõe o *Aufklärung* é realmente querer situar-nos fora da história.

Foi o *Aufklärung* que cunhou o caráter negativo do termo preconceito como juízo falso, compreensão ainda predominante, concebe a razão oposta à tradição e promove o abandono, exclusão ou submissão de qualquer autoridade aos ditames da razão moderna, apresenta sua máxima: “Importa combatermos a falsa e prévia aceitação do antigo, das autoridades.” (GADAMER, 2015, p. 368), afirmação perigosa para Gadamer uma vez que agir no sentido de debilitar tradições fundadas na autoridade e reconhecimento da comunidade de vida é apagar as experiências humanas que existem no mundo e que registram a finitude, experiências históricas que não podem ser negadas por ser através da transmissão da tradição que é possível pensar o presente e projetar o futuro.

O *Aufklärung* considera, por exemplo, que o grande feito reformador de Lutero consiste em ter debilitado profundamente “o preconceito da estima humana, sobretudo a estima filosófica (referindo-se a Aristóteles) e a estima do papado romano...Assim, a reforma fomenta o **florescimento da hermenêutica que deve ensinar a usar corretamente a razão na compreensão da tradição.** (GADAMER, 2015, p. 368. **Grifos nossos).**

A posição de Gadamer é bem clara diante da tentativa de submeter a autoridade legítima da tradição à precipitação preconceituosa do *Aufklärung*, preconceito considerado negativo mas que não pode ser desprezado por fazer parte de uma concepção de verdade inserida na própria

realidade histórica. A tradição, para a hermenêutica filosófica segue o entendimento de uma compreensão adquirida pelo reconhecimento do passado como parte dela, a compreensão não segue um método para apropriação da verdade, pelo contrário o acontecer da verdade ocorre em diálogo com a tradição, na verdade trazida à fala no processo de compreender. “Preconceito” não significa pois, de modo algum, falso juízo, uma vez que seu conceito permite que ele possa ser valorizado positiva ou negativamente.” (GADAMER, 2015, p. 360). O modo de entendimento que o *Aufklärung* assume perante a tradição pode ser definido como preconceito de caráter ilegítimo ou negativo e pode ser analisado em meio a tantos outros que circulam no mundo linguístico humano.

[...] Gadamer nem sequer renuncia ao ideal, proposto pela *Aufklärung*, qual seja, o de elucidar os preconceitos. Segundo ele, o preconceito da *Aufklärung* estaria, precisamente, no preconceito que esta sustentaria contra os preconceitos. Com efeito, esse descredito direcionado a todos os preconceitos justifica-se tendo em vista a concepção de que o verdadeiro está restrito a fundamentações de certeza lógico-matemática. Com base nesse raciocínio, Gadamer sustenta a necessidade de uma ressignificação sobre o caráter negativo adquirido por este termo, no sentido de adequá-lo, de modo mais justo, a realidade objetiva, bem como ao caráter de historicidade inerente ao nosso entender. (FERREIRA JÚNIOR, 2005, p. 72).

O hermenauta, reconhece que o problema do *Aufklärung*, foi priorizar a razão e precipitadamente desconsiderar a autoridade que representa tradição e nela a historicidade e os preconceitos que são imprescindíveis para a compreensão humana pelo viés hermenêutico.

Um análise histórica do conceito mostra que é somente na *Aufklärung* que o conceito do preconceito recebeu o matiz negativo que agora possui. Em si mesmo “preconceito” (*Vorurteil*) quer dizer um juízo (*Urteil*) que se forma antes do exame definitivo de todos os momentos determinantes segundo a coisa em questão. (GADAMER, 2015, p. 360).

Gadamer não consegue compreender a existência humana fora do seu modo de ser finito e histórico, só é possível compreender reabilitando os preconceitos, inserindo-os como parte dessa compreensão, como pré-compreensão, por reconhecer que há preconceitos que também possuem sua legitimidade. Até mesmo o *Aufklärung*, centrado na ideia de uma razão absoluta, está inserido na historicidade e pode ser visto como um exemplo de preconceito baseado na precipitação por acreditar que o “[...] um uso metodológico e disciplinado da razão é suficiente para nos proteger de qualquer erro. Essa é a ideia cartesiana do método”. (GADAMER, 2015, p. 368). E, a partir da centralização em um método alicerçar o descrédito do conceito de preconceito sob a fundamentação da necessidade de apagar a falsa e prévia aceitação do antigo, das autoridades, dos preconceitos e historicidade se se pretende atingir a maioria, nesse aspecto, o preconceito assume o viés da negatividade.

A experiência com a arte, com a obra de arte escrita não é uma experiência passiva de adequação, visto que, compreender não é reproduzir mas interpretar, dialogar, abrir novas possibilidades de compreensões e autocompreensões que não estão isentas de choques entre o texto que é a tradição e o leitor/intérprete. O choque mostra que pode haver a necessidade de corrigir a autocompreensão que se exerce constantemente na compreensão, dando abertura para uma modificação de si mesmo, eliminando ou reforçando compreensões prévias equivocadas. Sim, porque Gadamer não nega que preconceitos negativos possam ser eliminados ao longo do diálogo compreensivo.

Em geral tem-se de dizer que é somente *a experiência do choque com um texto* - seja porque ele não oferece nenhum sentido, seja porque seu sentido não concorda com nossas expectativas - o que nos faz parar e perceber um possível ser-diverso do uso da linguagem. (GADAMER, 2015, p.403. *Grifos nossos*).

É a experiência de choque que produz sentido e que permite que através do diálogo de perguntas e respostas ocorra a fusão de horizontes sem sobreposições texto/leitor. De um lado, encontra-se a tradição da obra e, do outro, a tradição do leitor que mantém uma distância temporal necessária da obra e, com os pés fincados no presente, atualiza a obra por meio de suas infinitas representações interpretativas. “Somente porque o texto tem de ser transladado, de sua distância para o que nos é próprio, é que ele tem algo a dizer para aquele que deseja entender.” (GADAMER, 2015, p.683). A mesma situação, não são as imposições prévias do sujeito sobre o objeto, é a partir da coisa, do texto, que algo vem à fala, desejar entender é se debruçar na tarefa de reconstrução e integração como parte da hermenêutica compreensiva apontada por Gadamer.

[...] a tarefa primordial, constante e definitiva da interpretação continua sendo não permitir que a posição prévia, a visão prévia e a concepção prévia (*Vorhabe, Vorsicht, Vorbegriff*) lhe sejam impostas por intuições populares ou noções populares. Sua tarefa é, antes, assegurar o tema científico, elaborando esses conceitos a partir da coisa, ela mesma. (GADAMER, 2015, p. 355).

Ao tratar de uma interpretação correta, Gadamer demonstra preocupação com a arbitrariedade do intérprete, hábitos de pensar imperceptíveis, ideias que surgem e que podem interferir na interpretação, por isso, a necessidade de um olhar atento, voltado para “as coisas elas mesmas”, de deixar-se determinar pela própria coisa afim de evitar desvios. Para compreender um texto, antes, é preciso projetar e esse projeto prévio parte de uma pré-compreensão que se movimenta conforme a apropriação de sentido do texto em direção à compreensão. Com isso, o retroprojetar é uma constância e todas as antecipações devem ser confirmadas na coisa, a ressignificação acompanha esse processo de abertura.

Se para o filósofo alemão sem preconceitos não há compreensão, o propósito de compreender o texto literário, aqui representado por Maria Firmina não pode prescindir desse princípio e fundamento. Considerar o universo de preconceitos que permeiam o contexto da produção literária de Maria Firmina implica, por conseguinte, na leitura hermenêutica de sua obra pontuando a relevância dos preconceitos legítimos e ilegítimos, decisivos para a compreensão de sentido de seus escritos.

3. OS PRECONCEITOS NA BIOGRAFIA DE MARIA FIRMINA DOS REIS

Maria Firmina dos Reis, primeira romancista afro-brasileira, professora, escritora e poetiza, nasceu em São Luís no dia 11 de outubro de 1825¹⁰¹⁶ e morreu na cidade de Guimarães-Maranhão em 1917. Filha de Leonor Felippa dos Reis e do militar João Pedro Esteves. Suas obras são tardiamente reconhecidas e elevadas a um patamar de crédito e importância dentro da Literatura Brasileira, suas composições literárias¹⁰¹⁷ podem ser encontrados em poemas, antologias, crônicas, contos, memórias, literatura de cordel, músicas e romances.

O cenário maranhense de Maria Firmina oferece um solo fértil de ideais contraditórios que coexistem e caminham tanto com as forças de expansão econômica europeia, através dos sistemas coloniais escravistas, com toda uma organização de opressão, patriarcalismo, analfabetismo e exploração, quanto com o desenvolvimento de uma perspectiva poética sobre o Brasil, suas riquezas, sua diversidade étnica e luta pela abolição transpostas nos escritos literários brasileiros, um contexto marcadamente de exportação de ideias vindas da Europa. É um momento marcado pela circulação de vários jornais impressos, com leituras e produções maranhenses em plena atividade. Maria Firmina vive em um momento de efervescência política, cultural, social em que o Brasil é o foco da exploração europeia, há movimentos abolicionistas e também produções literárias de valorização nacionalista produzidas no Brasil e abolicionistas que chegam do exterior, EUA e Europa.

1016 Apesar de ter sido batizada com dois meses na igreja de Nossa Senhora da Vitória no dia 21 de dezembro de 1825, seu registro de batismo livro 116, fl. 182, de 1825 que se encontra no fundo arqui-diocese, do arquivo público do estado do Maranhão, não consta sua data de nascimento, fato comum no Brasil império por ser um dado de interesse da coroa e a igreja, pois se tratava de provas documentais e funcionavam como identificação. Somente em junho de 1847, Maria Firmina dos Reis entra com o pedido de justificação junto à câmara eclesiástica episcopal, para inserir em seu registro de batismo a data de 11 de março de 1822 como a de seu nascimento. Os três anos acrescidos à sua idade contribui para que ela participe do concurso de professora de primeiras letras na Vila de Guimarães que exigia 25 anos, no mínimo (gomes, 2022, p. 85).

1017 Romances: Úrsula; Gupeva; Antologias: Parnaso Maranhense; Almanaque de Lembranças Brasileiras; versos de alguns sócios do gabinete português de leitura no Maranhão; poemas: cantos à beira-mar; crônicas: meditação; um artigo das minhas impressões de viagem; contos: a escrava; literatura de cordel: Elvira; Memórias: Álbum de Recordações; Composições Musicais: Auto de Bumba-meu-boi; Valsa (Gonçalves Dias e Maria Firmina dos Reis); Hino à Mocidade; Hino à Liberdade dos Escravos; Rosinha; Pastor Estrela do Oriente; Canto de Recordação. Canção à Praia de Cumã.

Para Maria Firmina, como filha e neta de alforriadas, o mundo escravista fazia parte de sua constituição familiar em uma sociedade colonial, racista, patriarcal e, nesse espaço, mesmo que seus escritos tenham sido publicados, foram pouco ouvidos. No entanto, dentre o público que lia, estavam brancos, mestiços, pobres, ricos, livres. Sua cor, assim como de outros escritores de sua época, não era mencionada, como Gonçalves Dias e outros, nas inúmeras interpretações que registram sua imagem, é possível observar algumas distorções acerca de sua cor.

Pode-se constatar que a noção de preconceito legítimo e ilegítimo fazem parte da estrutura da pré-compreensão de Maria Firmina. Gadamer entende que os preconceitos são importantes para o alcance da compreensão e propõe reabilitá-los com o intuito de resgatar a historicidade como parte da própria existência histórica humana. Compreender o contexto de Maria Firmina significa reabilitar os movimentos abolicionistas a nível nacional e internacional que chegam até ela e que participam da sua própria constituição enquanto ser finita e histórica, a preocupação pela educação das mulheres e pelo fim da escravidão com temáticas sobre igualdade entre os homens, liberdade, religião, patriotismo se encontra presente no desenvolvimento literário da escritora, além da valorização da tradição reconhecidamente legítima deixada na África, onde a ideia de liberdade, felicidade realmente existia antes da aculturação e esvaziamento de si sofridas com a imposição da cultura do colonizador.

É verdade que os preconceitos que nos dominam frequentemente comprometem o nosso verdadeiro reconhecimento do passado histórico. Mas sem uma prévia compreensão de si, que é neste sentido um preconceito, e sem a disposição para uma autocrítica, que é igualmente fundada na nossa autocompreensão, a compreensão histórica não seria possível nem teria sentido. Somente através dos outros é que adquirimos um verdadeiro conhecimento de nós mesmos. O que implica, entretanto, que o conhecimento histórico não conduz, necessariamente à dissolução da tradição na qual vivemos; ele pode também enriquecer essa tradição, confirmá-la ou modificá-la, enfim, contribuir para a descoberta de nossa própria identidade. A historiografia das diferentes nações constitui uma ampla prova disso. (GADAMER, 2006, p.12-13).

Na autocrítica de Maria Firmina aos preconceitos ilegítimos de matriz colonial, fundamentado na inferiorização e discriminação do Outro ou não-europeu, são claramente refutados pela escritora, uma vez que, tratam sobre aspectos de uma sociedade desigual e que não tem explicação racional e nem mesmo religiosa cristã para justificar a hierarquização de pessoas e sua manutenção em cárceres. A sociedade colonial e todas as suas formas de opressão e violência é o contexto da escritora e ao mesmo tempo, exemplo do que Gadamer chama de preconceito negativo ou ilegítimo baseado na precipitação e resultante das ideias Iluministas e

por vezes contraditórias, ao mesmo tempo que reconhece o homem como possuidor de razão também escraviza outros, subjugando e retirando deles a capacidade de serem livres.

Na visão eurocêntrica o colonizador é o homem superior e dotado da razão com o poder de explorar e violentar o escravizado, essa realidade é posta pela autora diversas vezes em *Úrsula* que notadamente se encontra na passagem em que interroga na voz da preta Susana sobre quem é o bárbaro?. Contudo, os preconceitos negativos ou ilegítimos do contexto de Maria Firmina fazem parte da estrutura de compreensão que culminou na produção de *Úrsula*, diversas situações opressoras e desumanas compartilhadas por ela, são expostas na obra, ela fazia parte do contexto com os ditames da racionalidade que partia da Europa, os ideais da revolução francesa, a liberdade, a igualdade e a fraternidade se direcionam aos brancos, europeus, que instituí um modelo de cultura baseada na racionalidade de apenas um grupo de humanos pois, a racionalidade não abrangia todos os povos e se enquadrava em uma escala de infância intelectual ou estado primitivo de desenvolvimento.

No jogo da linguagem, com suas normas e regras e toda rigidez gramatical, semântica, Maria Firmina escolhe o romance para entoar o primeiro grito de liberdade feminina afro-brasileira que se contrapõe à escravidão, ecoa nas múltiplas representações do romance *Úrsula* e atualizando-se e, ainda que tardiamente reconhecido, torna visível nos dias atuais, a historicidade que marca um período de muito sofrimento e, ainda que distante temporalmente, continua trazendo temas presente na atualidade. *Úrsula* desconstrói a imagem de racionalidade e irracionalidade definidas pelo colonizador frente ao colonizado/escravizado e traz reflexões sobre a liberdade? Ser alforriado não seria apenas trocar de cárcere? A morte seria a única esperança da liberdade uma vez que apenas existiu na África antes do rapto? dentre várias outras questões que acabaram sendo perpetuadas pela matriz colonial de poder europeia, incorporada e reproduzida ao longo da história, e que pelo viés da hermenêutica filosófica precisa ser analisada, “Ora, uma compreensão que tenha clareza da constelação de sentidos que envolve a experiência do conhecimento sempre manterá um esforço para averiguar seus próprios preconceitos” (FERREIRA JÚNIOR, 2005, p. 72), sejam eles negativos ou positivos, distinguindo-os entre preconceitos baseado na precipitação e os que carregam autoridade e reconhecimento, ou melhor, preconceitos legitimados pela própria comunidade da qual fazem parte.

Ao tratar do aspecto positivo presente no conceito de preconceito ou pré-compreensão ou ainda, pré-juízo referindo-se às concepções prévias como parte de uma estrutura de compreensão, pode-se observar a importância da interação informal de Maria Firmina com

poetas e escritores contemporâneos a ela, detalhe de sua biografia que está presente na obra *Maria Firmina dos Reis e o cotidiano da escravidão no Brasil* (2022) de Agenor Gomes. No Capítulo 04, intitulado: *A Produção Literária: O convívio com poetas e escritores* o autor destaca que diante da escassez de espaços públicos institucionalizado que ofertassem ou dispusessem de materiais que contribuíssem com o ensino e aprendizagem ou até mesmo o autodidatismo de Maria Firmina, o convívio, a interação social com pessoas predominantemente do sexo masculino, formalmente educados, advindas de diversos lugares do Brasil e do exterior, os recém-chegados e apreciadores da literatura, dedicados às letras e atuantes no campo jurídico.

Gentil Homem de Almeida Braga (1835-1876), que além de juiz municipal e de órfãos na comarca de Guimarães, exercia atividades literárias, professor de Latim, francês e geometria no colégio Nossa Senhora da Conceição, em São Luís, em 1858. A ele dedica o poema “Te Deum”. Adriano Manoel Soares, juiz que também trabalhou em Guimarães, dedicou a ele o poema “A lua brasileira” como manifestação de amizade, publicado em “Cantos à beira-mar”. O escritor Celso Magalhães, promotor público, compôs o poema “Calhambola”, de feição abolicionista e Graça Aranha, promotor público em Guimarães, em 1887. (AGENOR, 2022, 169).

É notável que a escritora participava dos diálogos, conversas, ainda que, informalmente ou indiretamente, ampliava o conhecimento e o acesso à cultura livresca literária tanto nacional quanto internacional, o contato com outros idiomas, notadamente o francês, como constata Mendes (2016), ao identificar documentos traduzidos e epígrafes em francês nos seus poemas, além do acesso às produções que constantemente eram publicadas nos jornais da época e dos quais participava como leitora e escritora.

Rastreado suas obras, podemos constatar marcas de George Gordon Byron, de Bernadin de Saint-Pierre, de Harriet B. Stowe, de Louis de Larmatine, de William Shakespeare, de Almeida Garrett, entre outros. Esses dados são reveladores da leitora que ela foi. Nos excertos de seu Álbum ou, como se denomina na escritura literária, diário, cujo título é *Resumo de minha vida*, apresenta seu posicionamento crítico acerca da educação patriarcal que provavelmente recebera. (MENDES, 2016, p. 31).¹⁰¹⁸

Observa-se um arcabouço literário internacional, uma inegável dedicação e autodidatismo de Maria Firmina na busca pelo alcance da compreensão através da leitura de

¹⁰¹⁸ George Gordon Byron ou Lord Byron (1788-1824), poeta britânico com forte influência no romantismo, sua literatura é marcada pelo pessimismo romântico. Bernadin de Saint-Pierre (1737-1814) escritor e botânico francês. Harriet Becher Stowe (1811-1896), foi uma abolicionista e escritora estadunidense, escreveu mais de trinta livros (romances, memórias de viagens e coleções de artigos e cartas), autora de um romance abolicionista dos Estados Unidos que teve uma repercussão mundial no século XIX *D'A cabana do Pai Tomás*, 1852. Louis de Larmatine (1790-1869), escritor, poeta e político francês, seus livros de poemas influenciaram o Romantismo na França. William Shakespeare (1564-1616), poeta, dramaturgo e ator inglês. João Baptista da Silva Leitão de Almeida Garrett (1799-1854), escritor, dramaturgo romântico e orador português.

diversos autores, bem como, a importância da influência do entorno para as aspirações da escritora, tanto pelo conhecimento, quanto pelas produções e críticas literárias que constantemente circulavam ao seu redor, o que reflete na sua postura crítica frente à sua realidade, sem esquecer dos laços familiares com a própria mãe Leonor a quem atribui o gosto pelas letras “Apesar das divergências com a mãe sobre o posicionamentos diante da escravidão, quando Maria Firmina publicar o seu segundo livro, *Cantos à beira-mar*, em 1871, vai dedicá-lo a Leonor, já falecida, ressaltando dever a ela o estudo e o gosto pela literatura” (GOMES, 2022, p. 117) e o primo, Francisco Sotero dos Reis¹⁰¹⁹ que possui um currículo extenso de produções literárias e da língua portuguesa, saber exigido aos que pretendiam escrever direcionados à um pequeno público que apreciavam a leitura de modo crítico, como diz Gadamer “*Por isso os preconceitos de um indivíduo, muito mais que seus juízos, constituem a realidade histórica de seu ser.*” (GADAMER, 2015, p. 368), realidade diante da qual não somos neutros.

Deve pois colocar em jogo os preconceitos próprios, abrindo-se ao diálogo que por eles é proporcionado. O modelo teórico deste tipo de racionalidade, presente desde sempre nas hermenêuticas jurídica e protestante, vai Gadamer buscá-lo à frônêsis aristotélica, encontrando toda a semelhança entre a aplicação hermenêutica e a tarefa ética da decisão prudente. (PORTOCARRERO, p. 03-04).

Para Gadamer, compreender é entrar em contato com o outro, diante disso, pode-se observar que a leitura sempre fez parte da vida de Maria Firmina, os preconceitos positivos considerados legítimos, como explica Gadamer, possuem autoridade e reconhecimento, as obras já citadas e rastreadas por Mendes (2016) fizeram Maria Firmina dialogar com a tradição, possuem distância temporal da autora e são reconhecidas como obras clássicas dentro da literatura, o que é um ponto importante para uma análise hermenêutica compreensiva gadameriana sem deixar de lado o acesso e vivência com as produções literárias nacionais situadas nas temáticas que posteriormente consagram o Romantismo literário brasileiro, os diálogos com escritores contemporâneos a ela também participam da pré-compreensão de Maria Firmina e que são referenciados em algumas de suas produções e dedicatórias.

¹⁰¹⁹ Francisco Sotero dos Reis: nascido em São Luís – MA (1800-1871). Parlamentar, filósofo, professor, lente de Latim do Liceu Maranhense do qual foi o primeiro diretor. Publicista e poeta, fundou jornais maranhenses: Constitucional e O Maranhense. Colaborou com: Investigador Maranhense, O observador, Publicador Maranhense, A Revista e os Correios de Anúncios. Conforme Silvio Romero, em História da Literatura Brasileira (1949), colaborou com Joaquim Sousa Andrade, Henrique Leal e outros no Semanário Maranhense. Ocupou a 17 cadeira da Academia Maranhense de Letras e foi Patrono da Academia Brasileira de Letras. Autor das obras: Curso de Literatura portuguesa e brasileira, Apostillas de gramática geral aplicada à língua portuguesa pela análise dos clássicos, curso de literatura romana e outras. (MENDES, 2016, p. 23. Grifos da autora).

Seus contemporâneos, tais como Antônio Gonçalves Dias (1823-1864), Trajano Galvão de Carvalho (1830-1864), Celso da Cunha Magalhães (1849-1829), e muitos outros escritores românticos nascidos no Maranhão, estudaram em Coimbra, Paris, Estados Unidos, *enquanto sua conterrânea estudara sozinha* (MENDES, 2016, p. 30. *Grifos nossos*).

Preconceitos positivos literários ou pré-compreensões reafirmadas hoje dentro do Romantismo literário, amigos que igualmente como ela, são reconhecidos como grandes escritores brasileiros, dentre eles, o maranhenses Gonçalves Dias. Em *História concisa da Literatura Brasileira*, Bosi (2021) caracteriza o Romantismo com certo cuidado para não sintetizar em uma definição tamanha grandiosidade que representa:

Mas aqui, como nos outros ciclos culturais, o todo é algo mais que a soma das partes: é gênese e explicação. O amor e a pátria, a natureza e a religião, o povo e o passado, que afloram tantas vezes na poesia romântica, são conteúdos brutos, espalhados por toda a história das literaturas, e pouco ensinam ao intérprete do texto, a não ser quando *postos em situação, tematizados e lidos como estruturas estéticas*. (BOSI, 2021, p. 95).

Dentre os vários escritos de Maria Firmina dos Reis, o romance *Úrsula* foi o escolhido para este momento de diálogo com a pretensão de trazê-lo como exemplo do que Gadamer chama de compreensão hermenêutica filosófica, *Úrsula* transmite uma linguagem poética que identifica o romance com um estilo linguístico de sua época, alguns termos em desuso na contemporaneidade, tendo o rebuscamento da língua um dos traços da escrita de Maria Firmina. Segundo Machado (2018) na *Introdução à Úrsula* “Leitura de *Úrsula* sugere que Maria Firmina absorveu as características de *Stowe*, criando porém uma narrativa mais complexa”, “Todavia, para além disso, o livro da maranhense supera em prosa sentimental e abolicionista. Ao dar voz e agência a personagens escravizados, o romance ingressa numa esfera totalmente original, engendrando outro tipo de narrativa” (MACHADO, 2018, p. 34), inaugurando a literatura afro-brasileira. O texto é a tradição, o escritor tem autoridade para falar e dizer o que diz, ler o texto é fazer o círculo, cada palavra, frase, capítulo permite um círculo. *Úrsula* representa a tradição, a tradição vem à fala como forma provocativa e os preconceitos do intérprete são postos à prova, como pré-compreensão, é organizado para o alcance da compreensão, é dele que surge o primeiro projetar que, através dos choques com a tradição, irá se retroprojetar a partir da tradição, se confirmando ou não.

A obra *Úrsula* retrata os preconceitos arraigados na sociedade escravista e que mesmo com as imposições de silenciamento e obediência, mostra também os fragmentos de memórias que são compartilhados e reintegrados pela voz dos personagens africanos e que manifestam os ideais de liberdade vividos e aspirados a partir da consciência crítica dos cárceres aos quais

foram lançados pelo sistema, há também mulheres alfabetizadas que leem e escrevem cartas e que ultrapassam o contexto de um analfabetismo. E, mais ainda, a concepção de barbárie, que usualmente era destinada à classificação europeia sobre outros povos, aparece na obra de forma invertida, onde o bárbaro é o colonizador que para além dos raptos, torturas e explorações sobre africanos e afrodescendentes, assume na própria organização familiar o papel central de uma figura autoritária, tirana e fria e o ambiente doméstico é um lugar de reprodução desse exercício de poder, a voz da mulher e filho (a) é comedidamente silenciada com a ajuda da religião cristã e também pela incorporação histórica que endeusa o homem e submete mulheres, preconceito ilegítimo que destina à mulher uma posição inferior que independentemente da cor, todas as personagens mulheres na sociedade escravista em maior ou menor grau, sofriam os mais variados tipos de violências.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verdade e método é uma obra em que Gadamer apresenta suas críticas à modernidade e à ideia de centralização na razão para o alcance da verdade. Verdade que advém da aplicação rigorosa de um método científico baseado nas ciências da natureza e que pretende manter uma neutralidade que inexiste, através da separação do indivíduo com o mundo da vida. Posto que, epistemologicamente, há uma cisão entre sujeito e objeto, portanto, a dimensão da vida, da história e da finitude humana são desabilitadas quando a luz da razão (pura) pretende a verdade absoluta, essa compreensão epistemológica desloca-se para uma compreensão ontológica com Gadamer que pretende reabilitar a legitimidade do preconceito de autoridade da tradição que por precipitação e equívoco do *Aufklärung*, separou razão e tradição. Portanto, reabilitar a tradição para que o fenômeno da compreensão ocorra, significa reconhecer os preconceitos como para dessa estrutura compreensiva humana que ocorre na dimensão da vida, da história e da finitude como parte da compreensão. Assim, as experiências hermenêuticas de Maria Firmina do Reis em um contexto histórico de preconceitos culminam na compreensão e materialização da obra *Úrsula* que nos provoca a pensar sobre os preconceitos vividos por ela e que continuam ecoando em forma de racismo, analfabetismo, feminicídio, dentre outros.

REFERÊNCIAS

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 2021.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. São Paulo: Martins Fontes, 2006. 2ª ed.: tradução de Maria Ermantina Galvão.

GADAMER, H. G. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Rio de Janeiro: Vozes, 2015, 15ª edição.

_____. **O problema da consciência histórica**. Org: Pierre Fruchon; Trad. Paulo Cezar Duque-Estrada. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2006. 3ª Edição.

FURTADO, Lucciani M. **Memorial de Maria Firmina dos Reis: prosa completa & poesia**. Livro 01 (Edição comemorativa do centenário de falecimento da autora (1917-2017)). São Paulo: IURAPURU, 2017.

GOMES, Agenor. **Maria Firmina dos Reis e o cotidiano da escravidão no Brasil**. São Luís: AML, 2022.

MACHADO, Maria Helena Pereira Toledo. Introdução. In.: REIS, Maria Firmina dos Reis. **Úrsula**. 1ª Edição. São Paulo: Penguin & Companhia das Letras, 2018.

MENDES, Algemira de Macêdo. **A escrita de Maria Firmina dos Reis na literatura afrodescendente brasileira: revisitando o cânone**. Portugal: CHIADO, 2016.

REIS, Maria Firmina dos Reis. **Úrsula**. São Paulo: Penguin & Companhia das Letras, 2018. 1ª Edição.

SILVA, Maria Luísa Portocarrero. **Conceitos fundamentais de Hermenêutica Filosófica**. Coimbra, 2010.

SILVA JÚNIOR, Almir Ferreira da. **Estética e hermenêutica: a arte como declaração de verdade em Gadamer**. Tese de doutorado - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

STEIN, Ernildo. **Aproximações sobre hermenêutica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. 2ª Edição

encontrohumanistico.ufma.br

19 a 23 | junho/2023



cch

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS



**FUNDAÇÃO
SOUSÂNDRADE**
DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO DA UFMA

FAPENMA

Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento
Científico e Tecnológico do Maranhão

ISBN 978-65-5363-335-3



Evento gerenciado por:



SH COMUNICAÇÃO
produção • marketing
eventos acadêmicos

98| 9 9210-0405

shcomunicacao.com.br